

# 東京立正短期大学紀要

## 第 54 号

### 目 次

表象・イメージを撮る（都市編） .....	有 泉 正 二 (1)
子どもの感性を育む自然との共存「センス・オブ・ワンダー」追従の旅 米国メイン州にて.....	尾 近 千 鶴 (40)
児童養護施設における心理教育的援助サービスの展開過程 －幼少期に親の離婚を経験した児童の仮想事例分析－ .....	倉 持 ころこ (53)
「おとあそび研修」が保育実践にもたらす変化の構造 －アンケート分析による検討－.....	今 野 貴 子 (68)
保育者の価値観の省察を促す園内研修の設計 .....	鈴 木 健 史 (82)
保育者の価値観の省察を促す園内研修の効果検証 .....	鈴 木 健 史 (114)
保育士養成校の学生からみる保育士としての人的環境・物的環境について －教科書の事例を通して－ .....	中 山 恵, 金 子 楓 (144)
教育・保育現場保育者が捉える「保育原理」の意識について －幼稚園・保育所・認定こども園保育者による資料から－ .....	中 山 恵 (180)
保育所保育指針「5領域」からみた2歳児絵本の選書 －保育場面と家庭場面との比較－ .....	新 居 直 美 (214)
幼稚園教育実習および保育実習の事前事後の 実習生の不安の変化について (2) －実習生の不安内容の変化に焦点をあてて－ .....	新 居 直 美, 田 中 道 弘 (229)
ヤングケアラーのメンタルヘルスに注目した支援の必要性とその課題 －発達段階とストレスに焦点を当てて－ .....	前 嶋 元 (247)
COVID-19対策の規制緩和後における脱マスクの 不安に対する集団認知行動療法的アプローチの効果 .....	横 尾 瑞 恵 (264)

2026

東京立正短期大学

# 表象・イメージを撮る（都市編）

有 泉 正 二

## 0. はじめに

写真というメディアは、ある場所に行けば、ある場所を写すことができる。たとえば、東京23区の南西部に位置し、日本各地のみならず世界各国から多くの人々が集まる渋谷と呼ばれる一大商業都市に行けば、渋谷という場所の写真を撮ることができる。

カメラ機能付きウェアラブル端末の普及によって写真撮影が一般化した現在、多くの人が、メディア利用の経験から上述の内容を写真メディアの自明な特徴として認識しているだろう。実際に JR 渋谷駅前のスクランブル交差点で出会う外国人観光客らの記念撮影に象徴されるように、個々人のメディア利用行為からも、「場所の写真」が撮影可能だと理解されているのがわかる。

しかしここで、少し困った問題が発生していることに気づいている人はそれほど多くない。それは、渋谷という街で撮られたその「渋谷という場所の写真」が、はたして「渋谷を撮った」ものとして成立し、「渋谷の写真」として認識されるのかという問題である。今このときの現実を写し取るという意味での「実写」が写真メディアの特徴だとするならば、「渋谷を撮る」ことは基本的に「渋谷で撮る」ことだと言えるのだが、「渋谷で撮る」ことが必ずしも「渋谷を撮る」とイコールにはならないという困難が存在している。

写真の場合、「渋谷を撮る」とは、その写真を見る人に「渋谷と呼ばれる一大商業都市を写した渋谷の写真」として見られることが期待されている。このとき、音声や文字（解説者や解説文）を側に添えること無しに、写真というメディア単独で、写真自体に「渋谷の写真」だと語らせなければ「渋谷を撮った」ことにはならない。

試しにウェブ上で「渋谷の写真」と検索をかけてみると、その多くはスクランブル交差点や SHIBUYA109の建物を被写体としていて、構図も非常に似通っている。もし今ここで実際に写真を示さずとも、その画像が読者の脳裏にも浮かぶのだとすれば、渋谷という都市には、「渋谷」という都市のイメージが先行し、記号的な表象の存在が予想される。そのため、人々に「渋谷を撮った渋谷の写真」だと認識され、共有されるには、人々が「渋谷」という都市経験に対して特徴づけていたり、あり得る「都市の表象」として了解できたりするもの、言い換えれば、人々の直接的な訪問経験には限定されない「渋谷という都市のイメージ」を撮ることが、「渋谷の写真」において必要になってくる。

であればそれは、写真を見た人に「渋谷という場所」のどこかであるとわかってもらわねばならないわけではないし、「渋谷という場所」が必ずしも「渋谷」として見られるとは限らないということにもなる。極端に言えば、「渋谷という場所」で撮らなくても「渋谷の写真」は撮れる可能性すらある<sup>1)</sup>。

以上の問いを解明するために、今回、写真というメディアを利用しながら観察力を高め、「渋谷」という都市の文化的要素を発見する課題を行う<sup>2)</sup>。その際、私たちはまず、写真を媒介にして都市を撮影したときの、その写真における伝わる／伝わりづらいに会うことになる。そして、「渋谷で撮る」実践を繰り返しながら、イメージ可能な都市の表象を探り出して行き、個人的経験に属しながらも「渋谷を撮った渋谷の写真」として社会認識につながると発見できた都市の文化的要素を報告していきたい。

## 1. 記号的な「渋谷」の表象・イメージ

演習を進めるにあたって、まず始めに、都市の文化的要素を発見するという今回の課題は、メディア利用の学習体験の一環でもあることを学生たちに伝えている。写真というメディアを観察や発見の手段としてその使い方を探る場合、街に出かけて受講者各自が撮影するだけでなく、一人ひとりが撮り集めた写真やイメージ画像を「全員で一緒に観る」という行為が重要になってくる。なぜ

ならばそれは、「どのように撮れば伝わるのか」を全員で検証するプロセスが学習体験となり、知恵の共有につながるからである。

今回私たちは、冒頭で例示した「渋谷を撮る」をテーマに課題を進めていくことを決定した。その際、先に画像検索の類似性から予想した「渋谷」という都市の表象・イメージの現状分析を演習のスタートに設定している。

手始めに映像作品を分析してみると<sup>3)</sup>、『ロスト・イン・トランズレーション』(2003)や『ワイルド・スピード X3 TOKYO DRIFT』(2006)といった映画では、どちらもタクシーに乗車した主人公が、夜間に「異国であるその場所」を車窓から眺めるシーンで、スクランブル交差点で目立つ薬局のネオンサインや看板、ライトアップされた店舗など、「渋谷の街」だと判明するような景色が登場している。これらの映画では、連続したシーンで新宿から渋谷、渋谷から銀座の風景に移り変わっていることから、「渋谷」という都市の表象は「異邦人の目から見た『TOKYO』」のイメージと重ね合わせられているのがわかる。

次に、『バケモノの子』(2015)や『呪術廻戦 第2期 渋谷事変』(2023)などのアニメーション作品の中で「渋谷」は、格闘や対戦の舞台となっている。作中では、SHIBUYA109の建物が映る風景や渋谷駅名が書かれている宮益坂下の高架橋、JR 渋谷駅ハチ公改札付近(ハチ公前広場)、地下鉄渋谷駅構内やその出入口周辺、渋谷ヒカリエやセルリアンタワーなどランドマークとして知られている高層ビル、渋谷センター街・バスケットボールストリート、代々木体育館など、私たちが一目見て認識しやすい場所が出てくる。さらに、それらの場所とともに路地裏やガード下を登場させることで、「危険な暗がりをもつ都市イメージ」を増長させている。

このような「犯罪的イメージ」は、映像における「渋谷」という都市の表象として利用されることが多い。たとえば『サイレント・トーキョー』(2020)では、クリスマス・イブでスクランブル交差点に集まる群衆に対して拡声器を使って呼びかけている警察官の映像とともに、モニターでスクランブル交差点の群衆を監視する捜査本部の姿が映し出されている。

また、別の表象・イメージとして、映画『NANA2』(2006)では、ロックバンドがメジャーになった証拠として大型看板や街頭ビジョンを飾るとき、

SHIBUYA109や〇I CITY の建物が利用されている。同様に『ヘルタースケルター』（2012）でも、人気女優を印象づける大型広告を眺めるシーンで、当時JR 渋谷駅前にあった東急百貨店が採用されており、「渋谷」には「成功の舞台としての都市イメージ」もまた存在している。

続いて、「渋谷の表象・イメージを集める」というリサーチ課題に対して、受講生たちから提出された表象・イメージを共有していきたい。あらかじめ述べておけば、受講生たちにとって「渋谷」は、イメージが先行している街であることがわかる。それは、「聖地巡礼」のように映画を鑑賞した後や遊びに行く前に検索をかけて出てくる街の風景画像をはじめとして、渋谷と呼ばれる場所への直接訪問以前に「すでに見ている街」として「渋谷」の表象・イメージに出会い、「渋谷」を知っていて、「渋谷」を経験しているということである。

受講生たちが表象・イメージとして出会い、見てきた「初めての渋谷経験」は、たとえば小学生ナンバーワンおしゃれ雑誌『ニコ☆プチ』などファッション雑誌のグラビアや、買い物で SHIBUYA109に行った友だちの話、そこで購入された洋服といったものの中からイメージされている。あるいは、任天堂から2008年に発売されたゲームソフト「わがままファッション ガールズモード」のプレイ経験（アパレル店員として接客）が「渋谷」のイメージになっている。

別の例では、「マンガ大賞2020」を受賞し、2021年からテレビアニメとして放送され、2024年には実写映画化された『ブルーピリオド』の視聴経験が「渋谷」のイメージを生成している。そこでは、明暗と色彩が「渋谷」を表象しており、都会なのに華々しくなく暗いイメージと青色のイメージが重ね合わされている。

その他には、現在東京都渋谷区の校舎に通う受講生たち特有の身体経験的・直接的な視覚経験的イメージも発表された。1978年に開店した東急ハンズ渋谷店（現ハンズ渋谷店）は、品揃え豊富な文房具やデザイン用品を扱い、「渋谷に行けば何でもある」という「商業都市・渋谷」のイメージに貢献している。また、エスカレーターが無く基本的に階段での移動を求められる渋谷店の構造的特徴に身体的経験のイメージが加わり、「渋谷」に対して「狭い面積で高層」というイメージが形成されていた。

同様に、身体経験的な「渋谷」の表象・イメージとしては、地名の通り地形的に谷であるため「坂の多い都市」や、平地でないがゆえに大通りを曲がり横道を出た先で迷った経験などから、特に地方都市出身で上京してきた受講生にとっては「迷宮」のイメージもあった。

そして、視覚経験に由来する表象・イメージでは、「スクランブル交差点から真ん中に見える SHIBUYA109」のイメージだけでなく、都会的な流行や消費行動を象徴する「広告の街」のイメージや「とにかく人だらけ」というイメージ、「路上ライブ」のイメージ、さらには、「高架下をくぐるトンネルの壁に描かれた落書きアート」のイメージやポイ捨てされたゴミやタバコの吸い殻など雑多な汚さとともに想起された「酒やタバコ」のイメージまで出てきた。

それ以上に、「渋谷」の表象・イメージとして今回新しい発見は、屋外に広がる都会的風景ではなく、「室内の風景」が都市や街といった場所の表象・イメージを生み出しているという点である。たとえば、2019年11月に渋谷 PARCO の6階に開設された「ポケモンセンターシブヤ」がそれに該当する。ポケモンセンターでは、センター毎にテーマとなるポケットモンスターを1体展示しており、各店舗でそれぞれ違うポケモンが来店客を出迎えている。ポケモンセンターシブヤでは、科学者の遺伝子操作によって人工的に作り出された「ミュウツー」というポケモンがテーマとして選ばれており、複数の受講生たちが「街のイメージに合っている」とその選択を支持していた。このように、商業空間が作り出している世界観や建物内の店舗レイアウト・展示物などが表象として「渋谷」のイメージに結びつけられており、「室内の風景」が「渋谷」の表象・イメージとなっていた。

最後に、筆者の視覚経験的な「渋谷」の表象・イメージを紹介しておきたい。受講生たちからも指摘されていたように、筆者の研究テーマである「グラフィティ（落書きアート）」<sup>4)</sup> や、都市にあふれるゴミのイメージと「渋谷」は結びついている。しかしそれ以前に、筆者にとっては写真家の写真を通じて「渋谷」の表象・イメージが印象深く残っていた。

渋谷の地底を流れる川に焦点を当て、ライトで照らして暗渠を撮影した畠山直哉の写真集『アンダーグラウンド／Underground』（2000年）に出会って以

来、筆者の中に「闇」が「渋谷」の表象・イメージとして追加された。そして、2007年に写真集『シブヤ、シブヤ』の出版に併せて展示された石元泰博による渋谷のスナップショットでは、スクランブル交差点で信号待ちをする人々の後ろ姿、身にまとう T シャツやジャケットに、多様な人間の存在と至近距離ですれ違ってもコミュニケーションが生じない「混沌とした街」のイメージをより強く持つようになったのであった<sup>5)</sup>。

## 2. 渋谷を撮る／渋谷を観る（1回目）

2025年6月11日水曜日、雨の降る中「渋谷を撮る」フィールドワーク1回目を実施した。受講生たちには、「渋谷」の表象・イメージを集めて検討した成果共有を踏まえた上で、当日の課題として「結果として渋谷が写っているためには、何をどう撮ればよいのか、探りながら撮りに行く」ように伝え、フィールドワークでは30枚以上写真を撮るという条件を課した。また、全員に対して、自分が撮影した写真の中で特に「渋谷の写真」だと思えたものを5枚選ぶという作業も追加して、採用・不採用を区別するため印を付けて、撮影した全ての写真をアップロードするよう指示した。その他、街へフィールドワークに行く際の心得として、1箇所（1地点）につき複数枚撮影する、撮影地の備忘録として時折住所表示板も撮影する、撮影していて「渋谷はこんな街だ」と気づいたことをメモしておく、ということを推奨しておいた。

そして翌週、提出された写真画像をもとに、全員で写真を観て検討する作業を行った。その際、撮影者本人には、「渋谷を撮る」フィールドワークを実践して自分の写真を見直した結果、「渋谷」を写せたと思えた写真画像＝「渋谷の写真」の採用理由と、「渋谷で撮る」ことはしたが「渋谷の写真」として選ばなかった写真の不採用理由を尋ねた。授業の進め方としては、写真画像をプロジェクターに映し出し、一枚一枚眺めながら何か気づいた時点でその都度指摘し合うゼミ形式のディスカッションを採用した。

「渋谷」の被写体として典型的なスクランブル交差点や SHIBUYA109の他に、受講生が「渋谷の写真」として採用したものの中には、たとえば歩行者や街の

風景が映る「窓ガラス」、駅や高層ビルと連絡する「歩道橋・歩行者デッキ・歩行者専用跨道橋」、再開発が続く駅前の「大規模な工事現場」、商業イベントとして展開される「ポップアップストア」、渋谷に遊びに来たことを知らせる「忠犬ハチ公像を撮る観光客」、道路標識などに雑然と貼られている「落書きステッカー」、葉の緑が描かれた「工事現場のフェンス」、商店街に飾られている「街路灯フラッグ」、人目を引く変わったつくりや色合いの「建築物」、どこで購入したか一目瞭然の「ショッパー（商品を入れる袋）」、オブジェ化している「ポイ捨てされたゴミ」、アートプロジェクトとして公開されている「巨大壁画」などがあつた。

採用写真の中でまず、「歩道橋・歩行者デッキ・歩行者専用跨道橋」では、受講生の中で二通りの撮り方が出てきた。一つは、撮影者自らも橋やデッキに立ち、その歩道から見える風景を写すという撮り方である。もう一つは、歩道橋の下から大きな支柱を中心に撮影しており、橋が橋とは判然とせず「巨大な建造物」あるいは意味不明・理解不能な「コンクリートの塊」として見えるような撮り方であった。

一つ目のように現場に立つ撮り方をした者は、もともと「渋谷」に対して「狭い面積で高層」というイメージを持っていたため、「上空にも道が作られている」という視点で「渋谷を撮る」フィールドワークに臨んでいた。また、このとき地面（地表）を歩いていないことから、歩道やデッキに対して「中二階」のようなイメージを持ち、たとえばスクランブル交差点や SHIBUYA109なども、その高所視点から眺められる街こそが「渋谷」の特徴であるとして「渋谷の写真」に採用している。

二つ目の驚きをもって異世界を見るような歩道橋の撮り方をした者は、今年度上京してきたばかりで、「渋谷」は未体験の場所であった。そのため、高層ビルが乱立し、再開発で大規模工事を繰り返し続けているこの都市に対して向けられた本人の感情として、見慣れない異文化世界に入り込んだ旅行者のような視点は「渋谷」のリアリティとつながっているようであった。

続いて、「ポップアップストア」の写真は、渋谷が商業都市であることを考えると、理屈としては「渋谷の写真」として成立するように思える。しかし、

私たちの推測とは異なり、ストア内を写しているながら買い物客などが全く写っていない写真だと、その写真で日本屈指の商業都市「渋谷」をイメージするのは難しいことがわかった。むしろ買い物客などが全く写っていないことで生じる「イベントを行っても来客が少ないポップアップストア」のイメージは、たとえ事実とは異なれども「地方都市」を想起させてしまい、「渋谷の写真」ではなく「地方の写真」のように見えてしまうという意見が出た。

また、渋谷に遊びに来たことを知らせる「忠犬ハチ公像を撮る観光客」を撮った者は、写真を撮る前にすでに経験しているイメージ、つまり以前渋谷に来たときに見たことがあるものを撮れば「渋谷の写真」になると思って撮影していた。たしかに、JR 渋谷駅前の様子を日常的に見ている受講生たちは、たとえハチ公像が写ってなくても、観光客が撮影している場所から類推して、その写真を「忠犬ハチ公像を撮る観光客」として「渋谷で撮った写真」と認識できていた。しかし、ハチ公像のある場所も知らず渋谷を訪問した経験のない者が、群がってスマホのカメラを構える人々の姿だけを見て、果たして「渋谷の写真」と認識するのは、この写真一枚では判明しなかった。

同様に、写真一枚で「渋谷の写真」と写真自体が語っているとは言い切れないのが、どこの店舗で購入したか一目瞭然の「ショッパー」であった（写真1）。しかしこの写真は、同一テーマで「渋谷で撮る」行為を続けることで、「渋谷を撮った渋谷の写真」として見てもらえるための要素が発見できるかもしれないと考えられる。このとき私たちは、ベルント&ヒラ・ベッヒャー夫妻の有名なタイポロジー写真のような、要素を抽出して並列する見せ方をイメージしていた<sup>6)</sup>。

とはいえ、渋谷という都市の中で、類型として「ショッパー」を撮影するためには、撮影者自らが動き、探し回って撮る方法は不向きだと言える。というのも、その撮り方では被写体を追うかたちになり、撮影のタイミングが安定せず、タイミングを逃すと被写体がフレームから逃げていってしまうなど、類型化して「渋谷」の要素を見せるまでに至らない可能性が高い。むしろ類型から「渋谷の写真」として見てもらうためには、ショッパーの採取（撮影）場所を固定して撮る方法で、背景を同一にする必要がある。



写真1

また、類型化とは異なるが、被写体の選択だけでなくどのような構成・配置で被写体を取り入れるか、つまり撮り方で「渋谷の写真」になり得る可能性があると考えられたのは「窓ガラス」であった。街の一部や人の行き交いなど、「渋谷らしい」雑然さや混雑具合を建物の窓ガラス越しに写すのが「渋谷」の表象として有効か否かを試す価値がある。

次に、不採用になった写真を眺めてみると、受講者たちの多くが現場で「渋谷」だと思って写していた被写体は、採用写真と同様に、行き交う人々、高層ビルの上層階、ゴミなど汚いもの、都市の死角（人目につきにくい場所）、近代的な建築物、看板、落書き、建物の上空、喫煙所、行列などであった。

前項で記した通り、それぞれの被写体自体は「渋谷」の表象・イメージの範疇にあるが、1回目のフィールドワークと写真の観察時点で「渋谷を撮る」が成功し、表象として「渋谷」だと理解され、「渋谷の写真」と見てもらえた写真は、採用写真を含めても非常に限られていた。それらが「渋谷の写真」にならないのは、撮影者本人が不採用の理由として主張している「イメージ通り上手く撮れなかった」という事情よりも、むしろ以下の点から説明できる。

一つ目は、「渋谷を撮る」が「渋谷で撮る」止まりになってしまっている写真が多いという点である。カメラを利用して写真撮影をする際、私たちは目に映る世界全てを撮影することはなく、その場所で「何か」を撮ろうとする。この取捨選択において、珍しいもの、気になるもの、目を引くもの、記念になるもの、残しておきたいもの、忘れたくないものを写す傾向が強い。たとえば、渋谷の街を歩いていて、電話ボックスの屋根を「珍しい」と思ったり、ポイ捨てされた空き缶やペットボトルがオブジェのように見えて「面白い」と思ったりして、写真に収めたとしよう。それらは間違いなく「渋谷で見つけて、渋谷で撮った」ものではあるのだが、撮影者本人にとっては「だから渋谷を撮った渋谷の写真」であるとしても、それらが「渋谷」の表象・イメージとなり、写真自らが「渋谷の写真」であると語り、「渋谷の写真」として認識されることはほとんどない。あくまでも、それは「見慣れない電話ボックスの屋根」であり、「装飾にも見えるポイ捨てされたゴミ」以外の何物でもない。

二つ目は、「渋谷を撮る」が「渋谷にいる」写真になってしまっているという点である。これはフィールドワーク当日筆者も実体験として感じていたことであった。渋谷の街で「渋谷を撮る」課題を遂行しているとき、フィールドワーカーたちは現地を歩いて「渋谷」の表象・イメージとなる被写体を探すことになる。このとき、当然のことながら、街の方々を歩き回るフィールドワーカー自身も街にある全ての道を知り経験しているわけではないので、被写体を探し歩くことは予期しない事物や出来事に直面する遭遇体験に近くなる。そのためか、逆に見知らぬ道を抜けた先で商業都市っばい高層ビルの風景が見えたりすると、既知の「渋谷」に出たような感覚になり、そのとき撮影者は「渋谷にいる」と感じて、その場所で思わずシャッターを切っている写真が散見された。ただし、これは同じ経験をしていない「(一緒に)渋谷にいなかった」者たちにとってみれば、見知らぬ街角の風景に過ぎず、「渋谷」には見えないことの方が多。

そして三つ目として、「渋谷を撮る」が「渋谷という街で見つけた特徴的なものや現象を撮る」になっている写真も目についた。この傾向は、一つ目の「渋谷で撮る」止まりに似ているが、たとえば東京都の郊外に位置する地元

(自宅のある地域)など、比較対象となる街を想定している点で単なる「渋谷で撮る」写真よりも地域研究的な写真になっている。一例を挙げると、渋谷という街では、日本有数の繁華街というイメージとは異なり「生い茂った草木」に出会うことが多い。しかしここで、「だから渋谷の緑を撮る」として草木の写真を撮ったならば、その写真は「渋谷の写真」には見えず、「渋谷で撮る」止まりになってしまう。地域研究的とは、この場合、「緑の量」は地元とあまり変わらないと感じていたとしても、草木の写真を撮るときに地元では撮れないような光景、たとえば草木の写真の中に落書きやステッカーが貼られた看板を入れて違いを示すことで、撮影者は「渋谷でしか撮れない写真」と解釈することになる。同様に、渋谷も中心部を少し離れば東京都の郊外とあまり変わらない建物が多くあったとしても、斬新なデザインの建物を探し歩くことで、撮影者は「一風変わった建物の割合が高い」＝「渋谷の写真」と理解することになる。しかし、繰り返しになるが、仮に街に描かれているグラフィティやステッカーを被写体に含めたり、目新しいデザインの建物を写したりしたとしても、それが「渋谷の写真」として認識されるとは限らず、地域研究として成立しているものが「渋谷を撮る」とイコールになるわけでもない。

最後に、筆者が一人のフィールドワーカーあるいは撮影者として気づいたことを追記しておこう。前述した通り、渋谷に通う受講生たちの身体経験的な「渋谷」の表象・イメージとして「坂」が出てきていたが、直線の坂を写真に収めてみた場合、直線が写るその画像は「渋谷で撮る」に過ぎず、「渋谷の写真」には見えないことがわかった。渋谷の場合、坂は、地形に併せて写り込む風景や写り方を確認したり、撮り方を工夫したりする必要がある。これに関連して、受講生たちが被写体として選んでいた高層ビル、ゴミ、看板、落書きなどはどれも渋谷の街を構成している要素ではあるが、要素単体では、やはり「渋谷の写真」として語る力がない。街を歩きながら撮り続けていくうちに、「渋谷を撮る」には複合的に要素を取り入れて撮影を試みる必要があることに気づいた。また、スクランブル交差点が象徴しているように、「人混み」で「渋谷」を表象させる場合には、人の流れが一方向的ではなく四方八方から人が行き交う方がよいと感じた。この「四方八方から人が来る密集感」は、たと

えばレンズの望遠機能や画像の一部切り取りで距離感が縮まって見える圧縮効果を利用する手法で撮ることができる。その他には、渋谷の街をフィールドワークしていると至る所で高層ビルが目に入り、高層ビルを見ると上空も含めて撮影したくなるのだが、誰もが知るランドマークでない限り空を入れて撮影すると、その高層ビルは東京の渋谷ではなく「どこかの地方都市」を表象しているように見えてしまうのであった。

### 3. もう一度渋谷を撮る／渋谷を観る（2回目）

2025年6月25日水曜日、2回目となる「渋谷を撮る」フィールドワークを実施した。今回も、30枚以上の撮影と採用の5点を選ぶ作業、そして撮影した全ての写真を提出するという条件は変わらずに実施している。

しかし今回は、またゼロから自分で探りながら撮るのではなく、全員で写真を観察し共有した「渋谷を撮る」ヒントを手がかりに撮影することになる。言い換えれば、フィールドワーカーたちは、明確な意図を持ってある被写体に焦点を当てたり、時間帯や人の行き交い具合など、あらかじめ状況をイメージしてタイミングを見計らいながら撮影したりすることで、写真自らが「渋谷」を語り出し、「渋谷」が写っている「渋谷の写真」だと認識してもらえる写真画像の獲得を目指すことになる。

そしてもう一つ、1回目の観察時点で撮影者が成功していると思った「渋谷を撮る」に対して、「渋谷の写真」だという認識がほぼ成立しなかったことを考慮して、一枚の写真画像で「渋谷の写真」とする＝単写真で写真に語らせるより、複数の写真で構成して、作品全体として写真に語らせる「組写真」にするアイデアを提供した。撮影者は、組写真の構成を意識しながらフィールドワークに出ることで、撮影中に「渋谷」を表象させるための具体的なイメージを膨らませやすくなる。また、複数の写真を提示することで、類似性やテーマ性、ストーリー性などが表現しやすくなり、見る者に対して「渋谷が写っている渋谷の写真」だと認識させやすくなる可能性が高まると考えた。

翌週、前回同様提出された写真画像をもとに、全員で写真を観察して成果を共有する作業を行った。それぞれの採用写真を眺めてみると、まず、1回目に「ガラス越しの風景」を撮っていた者は、「渋谷らしい雑然さや混雑具合を近くの建物の窓ガラス越しに写すのも有効か」という前回の講評を手がかりに、反射したガラスの色味や写り込む人物を意識しながら、フィールドで「渋谷を撮る」の成立を模索していた。また、2回目のフィールドワークでは、「雑然さや混雑具合」それ自体の「渋谷らしさ」を写すために、本人曰く「手前にも奥にも人がいっぱいいる」中で、人混みをメインに撮る実践も行っていった。その撮影において、本人としては不採用にしていた人物写真が、まさしく写真でしか出会えないような、写真単独で、写真自体が語る被写体の姿だと思えた。それは撮影者と「距離感ゼロ」の姿であり、私たちはその姿に都市写真としての表象・イメージが重なり、「渋谷を撮る」になってきたと実感した（写真2）。



写真2

次に、前回「歩道橋・歩行者デッキ・歩行者専用跨道橋」に注目していた受講生たちは、今回も同じ被写体でフィールドワークを行っていた。1回目に自ら橋やデッキに立ち、「歩道の風景」を写していた者は、2回目により「高所で撮る」という意識を持ち、視点のレベルを揃えるなど組写真としての見せ方や見る者のイメージのしやすさを工夫していた。「歩道を行き交う人」は何パターンも撮影されていたが、再開発が続く駅前の大規模な工事現場の背景とマッチする「歩いている人」が私たちの目を引いた（写真3）。言い換えると、「歩道橋・歩行者デッキ・歩行者専用跨道橋」は、「渋谷」の表象として似合う被写体になると思った。そのため、組写真として「渋谷」を表現する場合、この「中二階の歩行者デッキを歩いている人物」が活きるように、組ませる別の写真をイメージして撮影すれば、「渋谷を撮る」が成立して「渋谷の写真」として認識されるだろうという評価をした。



写真3

そして、1回目に見慣れない異文化世界に入り込んだ旅行者のような視点で「歩道橋・歩行者デッキ・歩行者専用跨道橋」を下から大きな支柱を中心に撮影していた者もまた、渋谷という都市そのものをすべて「造形物」として捉え

た「渋谷を撮る」をより徹底して行っていた。こちらも本人は不採用写真に分類していたが、前回よりもさらに橋梁の物質性を意識して写された橋は、もはやその被写体が何かを私たちが特定する必要性が感じられないほど「物体化」していたため、逆に私たちは写真自体が語るイメージに誘われることになり、この撮り方も組ませ方によって「渋谷の写真」になる可能性を感じるようになった（写真4）。



写真4

続いて、ドンキホーテやユニクロ、ポケモンセンターなど、買ったお店や袋の中身をわかりやすく主張している「ショッパー」に注目していた者は、講師陣の助言を元に、自ら動き探し回って撮るのではなく、撮影場所を固定して撮影を試みていた。今回、スクランブル交差点を撮影することが可能で、かつ歩行者の邪魔にならない交差点脇にある地下鉄の入り口付近が撮影場所として選択されていた。撮影の段階では、歩いている被写体と撮影者との距離がそれぞれ多少異なるため写真の画角にばらつきが見られたものの、背景が固定化され

ることで、イメージとして「渋谷を撮った渋谷の写真」に認識が近づいていくことに改めて気づいた。

また、「忠犬ハチ公像を撮る観光客」写真からの気づきで、渋谷の街中で写真を撮っている人を被写体や要素にして「渋谷を撮る」フィールドワークに出ようとした者は、今回、写真に収まる人口密度の低い写真を不採用にしていた。本人のコメントによれば、今回フィールドワークをして撮影を続けているうちに、「街中で撮っている人」を被写体や要素にすることにこだわらず、むしろ「渋谷に集まっている人」に関心が向かい、「渋谷を撮る」意識の方向性が「密度の高さ」になっていた。さらに、その高い密度の中で出会う人物に焦点化し、「渋谷にいる人」を撮影していたら、意図せずポートレート写真のように撮れていたので、撮影範囲と機会を広げて偶然の出会いにも期待する、スナップショットでありながらもポートレート風に「渋谷を撮る」方向で進めることを提案した。

最後に、講師の立場である筆者が、今回も一人の撮影者として2回目のフィールドワークで気づいたことを記しておく。視覚的に改めて感じたことは、渋谷では、何度も丁字路に行き当たる経験をした。もちろん、これは渋谷という都市に限定されない経験の可能性が高い。しかし、道路が突き当たり、突き当たった先に必ずテナントビルがあるという視覚経験を繰り返すことで、丁字路に対する新たな視点が生じることになる。渋谷の丁字路で目に留まった光景は、突き当たりのビルに設置されている巨大モニターの姿だった。丁字路の手前では、前回指摘したような「四方八方から人が行き交う感じ」となり、さらにその先に巨大モニターがあると、「渋谷」の表象・イメージに近づくと思われる。そして、イメージを増幅させる手立てとしての発見は、高層ビルが目される現実とは相反して、高さが出ないようにスマートフォンを横に向けた横位置での撮影の方が、建物の密集度合いが表現されて「渋谷らしく」なっていくということである。同様に、「渋谷らしさ」のイメージは、前回指摘した圧縮効果に加えて、風景をわざと中途半端にカットして撮影したり、カメラを少し傾けて撮影したりして、日常とは異なる「非日常的」な見え方を演出する工夫で表現できるという手応えも感じた。

#### 4. 組写真で「渋谷」を表象させる

これまでの演習の進め方と成果報告会までの作業内容を、ここで一度整理しておく。

日時	週目	演習課題	演習内容
2025年 5月28日	1週目	渋谷の表象・イメージを探る (1)	課題の説明および講師による報告
6月4日	2週目	渋谷の表象・イメージを探る (2)	学生による報告
6月11日	3週目	渋谷フィールドワーク (1)	渋谷の街で30枚以上撮影
6月18日	4週目	渋谷写真の観察 (1)	5枚の採用写真と不採用写真の比較検討 →各自のテーマや視点を見つける
6月25日	5週目	渋谷フィールドワーク (2)	渋谷の街で30枚以上撮影
7月2日	6週目	渋谷写真の観察 (2)	5枚の採用写真と不採用写真の比較検討 →渋谷の撮り方や撮影した写真の 写り方・見え方を意識する
7月9日	7週目	組写真制作 (or 追加撮影)	意図やイメージが伝わるような写真の組み方・構成を考える
7月16日	8週目	成果報告会	作品の提示と制作プロセスの報告

演習を開始してから7週目には、組写真の制作を課題にしている。組写真には、複数の写真を並べてタイトルやキャプションなどの言葉を添える「フォト・エッセイ」と呼ばれる形式もあり、報道写真などではその形式が一般的であるが、写真というメディア単独で、写真自体に、「渋谷の写真」だと語らせたい私たちは、出来事やそのストーリーを説明するために写真を使う挿画的な方法に組写真を限定していない<sup>7)</sup>。むしろ私たちは、組写真によって「渋谷を撮った渋谷の写真」だと認識してもらうために、たとえば写真の撮え方で撮影者の視点や意図を明示したり、写真同士の組み合わせ方で「渋谷」という都市

を定義したり、写真の並べ方で見る人が「渋谷」を体験できるようにすることが「都市の発見」につながり、メディア特性の理解にもなると考えている。

また、組写真の制作は、各人が半ば無意識にやっていた「渋谷という都市特有の撮り方」を改めて意識化して提示する作業にもなる。そのため、組写真の制作日を設けることで、受講生たちは、作品化にあたって複数の写真を選んで統一感を出すイメージをする機会が与えられ、場合によっては足りないコマを撮り足すことも視野に入ることになる。

8週目の成果報告会に向けて伝えた注意事項は、以下の通りである。組ませる写真の枚数は4枚から5枚とし、組写真はPDF形式のファイルでA4サイズ横1枚に収まるように作品化すること、そして、写真の縦位置・横位置は混在していても可とするが、高さを合わせるように指示した。また、報告会に向けて、組写真として作品化する上で「きっかけとなった1枚」や「組むときの基準の見つけ方」などの質問に答えられるようにしておく指示を伝えている。

そして翌週、受講生たちによって提出された作品を全員で鑑賞し、各自から制作プロセスの報告をしてもらった。

まず一人目の報告者として、渋谷の人混みの中で「距離感ゼロ」の写真を撮ってきた者は、街の状況や被写体の動き、表情、動作、写り込み方など、どれも結果として奇跡的・偶然的な要素から成立する写真を5枚揃えて、撮影の意図が伝わるように構成してきた（組写真A）。



組写真 A

左の1枚目を改めて観てみると、「距離感ゼロ」で「車と人の多さ」を写し取っている点が「渋谷」を表象している。2枚目は、一番手前の緑色のカラー

コーンと行列，その中で少女一人だけがカメラに気づいている距離感も，この場所が大都市であることをイメージさせる。3枚目は，一人だけこちらを向いて去ろうとしているマスク姿の高齢者が写っていることで，「渋谷」らしいハチ公前広場の混雑ぶりを写真に語らせるのに成功している。そして4枚目は，窓ガラスに映る人の姿やファッション，そしてアルファベットの配置に加えて，何よりも画面全体を覆うピンク色が商業都市を表象していて，「渋谷」をイメージさせる流れになっている。最後に，5枚目の交差点を渡る親子らしき姿は，組写真の流れから横断歩道の白線が「渋谷」を想起させ，手をつなぐ父と子の姿も訪問者として珍しく，年代の幅広さで「渋谷」の多様性を表現したとも読み取れる。しかし，組写真における「渋谷の写真」としては，最後にもう一度「距離感ゼロ」のインパクトがあってもよかったように思え，5枚目については，再度検討の余地があるという意見が出た。

「距離感ゼロ」で都市を表象させる写真の撮り方は，1950年代から活躍した写真家ウィリアム・クラインの写真集『NEW YORK』で実現されて以来，森山大道をはじめ多くの写真家の「都市写真」に影響を与えてきた<sup>8)</sup>。今回報告された受講生の組写真も，その「都市の距離感」をイメージさせる作品となっていた。ただし，この「距離感ゼロ」は，俯瞰的に写す都市の写真とは異なり，どの都市でも成功する撮り方だとは言いきれない。ウィリアム・クラインがニューヨーク，ローマ，モスクワ，東京，そしてブルックリンだけを選んでいて，ニューヨーク，パリ，ブエノスアイレスから東京，大阪といった世界の大都市を撮っている森山大道ですら何度も撮り続けている都市は新宿に絞られ，石元泰博も渋谷でしかこの撮り方を行っていないように<sup>9)</sup>，時代の変化や風景の移り変わりとともに，撮り方と表象・イメージが一致する都市は限られていき，もしかすると今は，「渋谷で撮った渋谷の写真」でしかこの手法は成立しないかもしれない<sup>10)</sup>。

また，撮影者本人は，「距離感ゼロ」の撮影で「見ているが記憶していないような『渋谷の写真』が撮れた」とコメントしている。この「見ているが記憶していない」ことをイメージさせる「距離感ゼロ」が，まさしく「人が行き交う街＝渋谷」として見えた理由かもしれない。そして，「見ているが記憶して

いない＝距離感ゼロ」の「渋谷の写真」は、撮影者がスマートフォンの画面を見ずに胸元に構えて撮影する方法によって生み出されたものであった<sup>11)</sup>。

二人目は、「歩道橋・歩行者デッキ・歩行者専用跨道橋」の高所性に注目して「歩道からの風景」を写していた者の報告である（組写真B-1）。



組写真B-1

2回目の報告・観察会で採用写真として示された「中二階の歩行者デッキを歩いている人物」が「渋谷の写真」で生きるようにすることを考えたとき、その写真は3枚目に配置されることになった。そこから、1枚目、2枚目、4枚目をどのように配置したのかを観察していくことで、この組み合わせが「渋谷の写真」として成功しているか否かを語るができるようになる。

提出された4枚組を観ると、私たちはまず1枚目で、その場所が渋谷のスクランブル交差点だと気づく。2枚目の写真は、単体ではこの場所が渋谷だと断定する要素に乏しい。しかし、撮り方として「中二階（デッキ）」の高さに視点が揃えられていることで、統一的に「同じ場所＝渋谷を見ている」とイメージさせることになる。続く3枚目も、2枚目同様に視点が変化せず背景にも同じようにクレーンが見えていて、「いつでも工事中で変化し続ける都市＝渋谷」というテーマが引き継がれていく。しかも、3枚目で歩く人物が一人だけ写されていることにより、見る人がストーリーとして「渋谷」を体験できるようにになっている。言い換えれば、4枚目は、3枚目に写る渋谷を歩く人物が、まさにこの「中二階（デッキ）」から見た風景の「渋谷の写真」として、私たちも一緒に見ることになる。

報告者のコメントに従えば、現在の渋谷は「都市の狭さが体感される街」であり、その表象が「歩道橋・歩行者デッキ・歩行者専用跨道橋」になる。そこ

で、渋谷は「ちょっと浮いた視点」を獲得できる都市であるからこそ、「渋谷を撮る」という課題で地面（地表）から離れて上から撮るのが効果的だと言えるのである。

また、今回この報告者は、4枚組だけでなく5枚による組写真も提出している（組写真B-2）。新たに加えられている5枚目が、「これからの渋谷の価値をイメージさせる」という本人の主張を語らせるために選ばれているのがわかる。

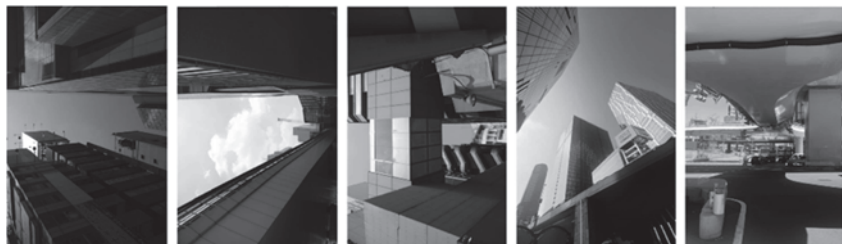
しかし、写真自体に語らせる「渋谷の写真」の成立という観点から評価する場合、組写真としては5枚組よりも最初の4枚組の方に目が留まる。その理由は、「渋谷の写真」と認識してもらうときに、やはり本作品の要となる「中二階の歩行者デッキを歩いている人物」を4枚中の3枚目に配置する方が効果的だからだ。比較してみると一目瞭然であるが、「中二階の歩行者デッキを歩いている人物」が5枚組のうち3枚目では、私たちを「渋谷」に誘う流れの中になく、単純に両脇各2枚の写真に挟まれていただけの間になんか見えなくなってしまう、何も語らず意味をなさない写真になってしまうのだ。また、5枚組の1枚目も、4枚組と同じスクランブル交差点の風景であるが、縦位置写真になると横位置写真よりも「渋谷らしさ」が減少するのである。



組写真B-2

続いて三人目は、造形物として「渋谷を撮る」ことをより徹底して行った結果を報告してくれた（組写真C）。まず、5枚で構成された組写真全体を見渡すと、前回私たちが写真自体の語るイメージに誘われた「物体化された橋梁（写真4）」は採用されていない。しかし、「渋谷」の撮り方として、たとえば人や車の往来を支えるためだけの歩道橋など、普段は機能的な建造物を「造形

物」として捉え、日常とは異なる視点で「渋谷」を意識し直せるようにするという姿勢は維持されていた。



組写真 C

作品の組写真を左から観ていくとすぐに、私たちは違和感あるいは疑問を持つに違いない。その理由は、被写体が何であるかわからない、あるいは特定できない違和感や疑問というよりも、写真の向きに由来する。報告に際してその点を報告者に尋ねたところ、3枚目までの、通常は横位置で展示される写真を縦位置にしたのは、成果報告会に向けて伝えた注意事項に対する誤解によることが判明した。その誤解とは、「写真の縦位置・横位置は混在していても可とするが、高さを合わせるように」という指示に対する解釈で、高さを合わせるならば画像のサイズ（長辺と短辺の長さ）を変えずに向きを変えるという指示だと理解していたようであった。

つまり、1枚目から3枚目で、本来ならば横位置の写真を縦位置で配置したのは、誤解に基づくハプニングということになる。ただし、写真の示し方として通常通りではなかったとしても、撮影した現実世界と必ず同じ向きで展示しなければならないという理由（写真の理屈）はどこにも存在しない<sup>12)</sup>。

報告者にとって意図せざる結果ではあるが、写真自体が語るイメージに誘われる方法の一つであった「物体化」は、撮り方だけでなく示し方にもあることが、今回「渋谷の写真」における偶然の産物として示されることになった。

横位置で写された高層ビルなどが立ち並ぶ「建造物の光景」が縦位置に配置される、言い換えれば、写真が倒されることによって「世界が倒れる」ことに

なる。すると、意図した物体化撮影とは異なる「造形物の光景」に変化する。いわば、撮影後に写真の中で「物体化」を起こしたことになる。これが偶然の産物だとしても、私たちにとっては、写真自体が語る「渋谷」のイメージに誘われる組み合わせ方の一つのアイデアが加わったことを強調したい。しかも、「世界を倒す」このアイデアは、1枚よりも複数枚の方が写真自体が語るイメージに誘われやすくなるという点で、組写真での示し方に適している。作品では3枚の写真の向きが変わり、「世界を倒しまくる」ことで「渋谷」の無機質な感じが表現されることになったと言える。

しかし、そうであればこそ、こちらにもまた報告者にとっては意図せざる結果として、5枚の組み合わせ方に課題が残った。今回の組写真で採用された5枚目は、報告・観察会の1回目で見慣れない異文化世界に入り込んだ旅行者の視点が評価された写真であった。つまり、私たちはそのとき、歩道橋が「巨大な建造物」あるいは意味不明・理解不能な「コンクリートの塊」として見えるような撮り方を評価していたが、組写真の1枚目から3枚目は、撮り方として5枚目のような視点から「渋谷」をイメージさせることはない。結果的に今回の偶然の産物の流れでは、逆に視点が揃っていないことが露呈してしまい、組写真の5枚目に当該写真が配置してあることは適当ではなくなってしまう。また、3枚目の写真までが左方向に90度倒れて「物体化」している中で、偶然にも4枚目の写真が右45度まで建造物として持ち直してきているので、5枚目は反対方向の右90度に再び倒れ込めば、造形物として「渋谷を撮る」という意図が組み合わせ方によってより明確になり、写真自体が語る「渋谷」のイメージが認識されやすくなると推察される。これは私たちの課題にとって検証に値する。

四人目の報告は、2回目までの観察ですでにテーマと撮り方が明確だったため、その組み合わせが「渋谷を撮った渋谷の写真」として適切か否かが検討されることになる。参加者の誰もが想定していた。繰り返して述べれば、テーマは「ショッパー」であり、撮り方は「撮影場所の固定」であった。早速、組写真全体を眺めてみると、1枚目、3枚目、5枚目に横断歩道が写っていて、その固定された撮り方によって特定の場所で撮影されていることに私たちの目が向くようになっている（組写真D-1）。



組写真D-1

また、写真画像がトリミングされていることによって、テーマが焦点化されていくことになる。ただし、選ばれた5枚による組写真では、これまで私たちが知る「ショッパー」というテーマとは異なって見える。テーマを事前に知っている参加者たちにとってみれば、2枚目にしか「ショッパー」が写っていない点にまず注目してしまう。次に視線が向かうのは5枚目で、2枚目のピカチュウという有名なキャラクターの存在に誘発されてバッグを飾るピンク色のぬいぐるみたちに目が留まるが、2枚目と5枚目のキャラクター同士につながりが感じられないばかりか、1枚目はヘルメット、3枚目はスーツケース、4枚目は幼児を抱っこする人が写されていて、観ている私たちの方が完全にテーマを見失ってしまった。「渋谷で撮った渋谷の写真」として写真自体が語る言葉に耳を傾けるといふ、課題における本来の目的を私たちが忘れてしまっていたので、報告者に「写真を組むときの基準」を質問したところ、以下の答えが返ってきた。

「ショッパー」に注目した当初は、人々がそのショッパーを持つことで何かを主張している姿を「渋谷っぽい」と感じていたが、渋谷でフィールドワークを重ねるうちに、撮影の基準を「渋谷にいる人々が何を意識しているか」から「渋谷そのものに目を向ける」にしていった結果、「渋谷そのもの」として「目立つ荷物」に注目するようになったと言う。

そして、採取した荷物の写真によって「渋谷」を表象させる組み方を考えるときに、「モノが集まる街」という視点を写真採用の基準としていた。その内容を要約すると、働く人、学ぶ人、遊びに来る人などの街にいる目的が、それぞれの人の持つ荷物に表れている。そのため、誰かが何かを持って来たり、

持って行ったり（持って帰ったり）する姿が「渋谷」の表象・イメージになるだろうと想定していたのがわかった。

また、人が持つ荷物の行き来する姿によって街をイメージ化するには、荷物写真の中に横断歩道が写り込んでいると街らしくなるということ、そして、撮影者がスクランブル交差点で待ち、向かってくる人を撮ると、被写体の方からカメラに近づいてくるので焦点化しやすいことも改めて報告していた。

もう一つ、この組写真で目を引くのが5枚組の展示方法である。報告者は、写真と写真の間に空白を設けず、つなげて表示するやり方に「渋谷っぼさ」が表現されると感じていた。実は、この表示の仕方については、筆者も自身の組写真を作成する際に同様のイメージを持っていた。境目がなく写真が続くことで、「渋谷」という都市の文化的要素を写真自体が語り出すイメージが湧いてきた。それは、空白の欠如による連続性の視覚的加速が、人も物も流動的で留まらないイメージとして表象される感覚と合致している。

さらに、この一連の流れで報告者は、撮影時に採取した数多くの荷物写真も提出している。枚数制限から解放されて並べられた荷物の写真群は、まさに人々がスクランブル交差点で携えている荷物の「標本」になっている（組写真D-2）。

私たちは採取された写真の配置が時系列順であるか否かなど、配列の基準を報告者に尋ねることはしなかったが、写真から撮影者の心の動きを想像するに、「ショッパー」というテーマで撮り始めてみたものの、「ショッパー」だけでは思うように採取が進まなかったのだろう。カメラのレンズ（モニター）越しに、あらゆる通行人の手のあたりを見続けているうちに、被写体が「ショッパー」から「荷物」に拡張していったとともに、採取にリズムが出てきて思うように進んだのではないだろうか。

また、5枚組の制限を解除したこの写真群では、1枚1枚の写真画像の縦と横の長さが同じ1：1の正方形比率を採用し、枚数も50枚近くになり、幅の狭い空白も設けていることで、タイポロジー的に同一モチーフを扱っていることが強調されることになった。同じアングルで撮り、タイル状に並べるこのよう

な表示方法は、それぞれの差異や共通項について見る者に焦点化を求めるテーマに向いているのがわかる。



組写真D-2

そして振り返れば、報告者は1回目から地域研究的な姿勢でフィールドワークを続けていた。「渋谷を撮る」という課題で「渋谷という街で見つけた特徴的なものや現象を撮る」地域研究的な方向性では、別の都市や他の街と比較して対象を見つけるやり方だけでなく、ときにその都市や街に対して人々が持つステレオタイプのイメージを裏切る、あるいはイメージにないものを地域の特徴として探り当てる傾向がある。この報告者においても常に写真を組ませる意図が明確で、作品化された組写真には、「渋谷の写真」のイメージにはないタイトルが伴っていた。作品では、実在した荷物が写る写真によって「渋谷」を語らせているにもかかわらず、本人の言葉を借りれば「モノを携えて行き交う都市」であるがゆえに、「何もない街」が「渋谷」のイメージとなる。

しかし、この力作にも改善の余地は残る。要素を抽出する際、撮影者が「ショッパー」に限定せず、目を引いた袋やバッグ、飾り物なども取り入れて撮影していたため、提出された写真群を並列すると、サンプル数が増えるのに反比例して類型が曖昧になる（写真自体が語る「渋谷」の輪郭がぼやける）という問題が生じていることも否めない。「ショッパー」で統一された組写真の「渋谷」が何を語り出すのかは、今後私たちが検証すべき課題であるが、報告者による今回の組写真で「渋谷」という都市が定義できたのは間違いない。

それでは、受講生最後の作品を見てみよう（組写真E）。



組写真E

前回のフィールドワーク時には「渋谷に集まっている人」に関心が向かい、行き交う人の多さや人口密度の高さを「渋谷らしさ」と捉えていた報告者が、さらにフィールドワークを継続して、渋谷で出会った人物の多様性——それは顔のつくりや肌の色だけでなく、服装や持ち物、行動などでイメージされる——がわかるように「ポートレート写真風」に作成することが、「渋谷」をイメージさせる組写真のテーマになるはずであった。

スナップショットでありながらもポートレートのように見せる「渋谷の撮り方」は、被写体との偶然的な出会いに左右される部分が多い。言い換えれば、写真の組み合わせは報告者の「渋谷での出会い」がそのまま反映されることになる。

先ほど、根拠を持って当然だと考える「はず」という表現を使用した理由は、前回の報告・観察会で採用されていたいくつかの写真で、街で行き交う人々の中から「ポートレート写真風」に人物を写し取ることができていたからである。

しかし、「はず」という語が逆接を伴うと予想外で期待に反する疑問を表現するように、今回発表された組写真の中で「ポートレート写真風」なのは前回評価した2枚目の写真1枚しかない。それ以外は、各写真ともに人物が写っているものの、単純に街で撮影したスナップショット写真にしか見えない。

報告・観察会から成果報告会を通じて、私たちは次のような特徴を有する写真を「ポートレート写真風」としてイメージしていた。まず、基本的に人物の全身像が写っていること。次に、被写界深度を浅くして背景をぼかしていても、言い換えれば「渋谷を撮る」課題の場合には街の風景がはっきりと写り込んでいても、ある人物だけがフォーカスされて私たちの意識が向かうこと。そして多くのポートレート写真がそうであるように、被写体となる人物が写真に撮られていることを意識しているようであること（意識しているか否かを問わずポーズを取っているかのように見えること）。さらに、できれば被写体の視線がカメラに向いていて、こちらを意識しているのがわかること、である。

成果報告の際に、報告者は、組写真で表象される「渋谷」の特徴として、「ある人物に焦点を当てても〔常に〕周りにも人がいる」という点を挙げていた。確かに、JR 渋谷駅前で撮影されたとみられる1枚目には、白いTシャツ姿の男性の背後に取材クルーらしき人たちが、同じく3枚目には、スマートフォンで話をする人物の背後に交差点を渡る人たちが、5枚目も日傘に入る二人組の女性の背後に歩く人たちが写り込んでいる。

ここで明らかになったことは、報告者は、私たちがイメージする「ポートレート写真風」の中で、二つ目の「被写界深度とは無関係な人物の焦点化」という特徴しかイメージしていないということ、しかも報告者の焦点は、「ポートレート風」とは反対の「背景にいる人々」に向いているようであった。

しかし、そうであったとしても、今一度組写真に立ち戻ってみるならば、この5枚は、私たちが言うところの「ポートレート写真風」でないだけでなく、報告者の視点でも人物の焦点化に成功しているとは言えない。また、この5枚は組写真の示し方としても再考が求められる。その一つは、写真の縦横比が不揃いであり、不揃いであることに視覚的効果が見出せない点。そして二つ目は、現状の組み方で、途中の4枚目まで画面上の中心人物たちの位置が谷・山・

谷・山と連続的な視点の動きになっていることに気づかず、5枚目で高低のリズムを減速させてしまっている点、である。

最後にもう一つ、やはり現状の組写真の入れ替えで「ポートレート写真風」として組ませる課題が私たちに残された。新規に組み入れたい写真のイメージは出てくるか、そのイメージを手に入れるために渋谷でフィールドワークをする場所は絞られるか、配置（写真の順番）はどうすべきか、「ポートレート写真風」の組写真が「渋谷の写真」として見てもらえそうな基準はどこに見い出せるのであろうかなど、それぞれの問いは他の組写真とも共通しているが、街で撮影する場合の肖像権やプライバシーの問題も含めて、より難易度の高い、しかし実践すべき価値のある課題であることを共有しておきたい。

以上、受講生たちの成果報告に加えて、筆者が作例として制作した組写真を掲載しておく。これらは、筆者も含めて「渋谷を撮る」課題を実践した者たちが陥った問題点を受けながら、作品化するための試行錯誤の過程を可視化するために試みたものである。そのため、被写体を「渋谷」の表象・イメージの範疇に定め、フィールドワークに出た受講者たちの多くが撮影していたゴミ、落書き、坂、人混みを中心に組写真を構成している。これらは、実際に渋谷の街を構成している要素であり、撮影者の立場では「渋谷でしか撮れない写真」と解釈してしまう傾向が強い被写体ではあるが、要素単体を写しただけでは「渋谷の写真」には見えないものばかりである。それらをあえて組ませることで、「渋谷」の表象になり得るかを実験してみた。

他の受講生たちと同様、筆者も課題の注意事項に従って5枚の画像による組写真を構成し、縦位置・横位置写真の高さを合わせて作品化している（組写真F-1）。この作例が5枚組の基本形となる。



組写真F-1

まず、組写真全体としては、1枚目、3枚目、5枚目の混雑した状況と、2枚目、4枚目の人がほほいしない状況とを対比させ、交互に並べて変化を付け、1枚1枚に写る被写体への認識を促すリズムを作ってみた。組むときの基準として、行き交う人の流れと渋滞写真は、もっぱら大都市や商業都市をイメージさせるためにのみ採用し、「落書きが多い」「ゴミが多い」という「渋谷らしさ」の特徴を写真自体に語らせるため、それらの写真では極力「人」の要素を排除している。また、実際の撮影場所は異なっても、1枚目・2枚目の縦写真の組み合わせと、3枚目・4枚目の横写真の組み合わせで、それぞれ多く人が去った後に残される落書きやゴミとして「渋谷らしさ」をイメージさせることはできないかと考えた。さらに、要素単体では「坂」は「坂が多い」とは認識してもらえないため、1枚目、2枚目、4枚目に写っている人々、落書き、ゴミと複合的に「坂」の要素を取り入れて、「渋谷らしさ」に追加させてみた。

次の作例は、基本形として組んだ写真と写真をつなげて表示する方法である（組写真F-2）。



組写真F-2

すでに受講生の報告とともに指摘した、境目がなく写真を連続して示すこのやり方は本作例でも違和感はなく、視覚的な加速感が加わり、理屈としてではなくイメージとして「渋谷」に存在する都市の文化的要素が認識されやすくなっているのがわかる。

続いては、基本形を5枚組から4枚組にする実験である（組写真F-3）。



組写真F-3

5枚組の中から削除したのは、5枚目の「国道246号線、JR渋谷駅前の交通渋滞」である。残り4枚の中では、1枚目はそのままに、4枚目だった「ゴミ写真」を2枚目に、2枚目だった「落書き写真」を3枚目に、3枚目の「スクリーン目玉写真」を最後の4枚目にそれぞれ配置換えしている。配置換えの基準は、大都市や商業都市をイメージさせる「行き交う人の流れ」2枚で、「落書きが多い」「ゴミが多い」「坂が多い」という「渋谷らしさ」を挟んで、中央で目が留まるようにした。また、4枚組の中では、とくに「ゴミ写真」の配置を2枚目に決めたところから始めている。そのため、基本形のときに工夫した、混雑状態と人がほぼいない状態とを対比させて交互に並べる組み方も試してみたが、「スクリーン目玉写真」を3枚目にすると、その与える印象の強さから4枚目まで鑑賞のリズムが続かず、最後になる「落書き写真」に視線を届けることができない（見てもらえない）という考えに至った。

そしてもう一つ、筆者が組写真を作品化する上で「きっかけとなった1枚」を残して、組ませる写真の総入れ替えも試みている（組写真G-1）。この作例では、4枚で組写真を構成している。



組写真G-1

すでに2回目のフィールドワーク報告で述べたように、「スクリーン目玉写真」が作品化のきっかけになった理由は、渋谷の丁字路で目に留まった巨大モニターの姿と、その手前で、モニターを見ることなく自由に行き交う人々との対比的な姿が、渋谷という商業都市の文化的要素として最も認識され易いのではないかと考えたからである。

早速、新たな組写真を観てみると、最初の1枚目は工事用クレーンと高層ビルが建ち並び、上を見れば巨大な看板広告や電光掲示板が写り、下を見ればロータリーに複数のバス、そして中央には歩行者デッキが貫かれていて非常に都市的な風景ではあるが、先の組写真B-1の2枚目でも指摘したように、この写真だけでは、ここが「渋谷」だと判断する材料に乏しい。しかし、2枚目、3枚目に連続して写る巨大モニターとその手前で行き交う人々の密度や歩く方向、仲間とあるいは一人での歩き方・止まり方・行動の仕方などを見て、商業都市であり都市観光も盛んな「渋谷」だとイメージできたとき、振り返って1枚目も「渋谷」だと認識されるように促す配置にした。そうすることで、4枚目に写る「中二階（デッキ）」の近未来的な風景が、再開発でさらに加速される「これからの渋谷」の価値をイメージさせる「渋谷らしい」景色に見えてくると考えた。先に掲載した組写真F-3の4枚組と比べて、どちらの組写真が「渋谷」を語っていると言えるだろうか。

最後に、組写真F-2と同様に、新たに組ませた写真をつなげて表示してみた（組写真G-2）。この作例では、「中二階（デッキ）」の視線がつながるように、1枚目の写真を若干トリミングしている。「渋谷」という都市でイメージされたり経験したりする「文化的要素」に近いと感じるのは、F-2とこの組写真のどちらであろうか。また、その理由はどこにあるのだろうか。繰り返しになるが、一人の報告者として筆者が言えることは、「人混み」で「渋谷」を表象させる場合には、人の流れが一方向的ではなく四方八方から行き交う感じの方がよいということ、そして、渋谷の場合、丁字路の手前がその条件に合い易く、巨大モニターは「都市の文化的要素」の表象として利用価値が高いということである。



組写真G-2

## 5. おわりに

渋谷という場所で、「渋谷を撮る」課題を実施すると、イメージに合う被写体に出会う機会は何度も訪れる。膨大な数の人々が行き交う繁華街特有の活動的な光景の中で。人工的でカラフルな色合いやお洒落なファッション、陳列棚いっぱいの多様な商品の中で。反対に、人の往来と集中の激しさゆえに雑然とした道路の片隅で。

しかし、「イメージに合う」は個人的な経験や体験に由来するため、必ずしも都市の文化的要素とは呼べない。同様に、個々人の経験に由来するがゆえに、他者の「イメージに合う」被写体（イメージ）を捉えることは容易ではない。私たちは、いわば経験の「共有イメージ」を探り当てようとしていたのであるが、イメージに合う都市の文化的要素があらかじめわかっているわけでもない。

この演習で私たちが発見できた「渋谷らしさ」、すなわち渋谷と呼ばれる都市の文化的要素としてイメージ可能な、表象になり得る被写体を改めて記述しておく。今回、私たちがフィールドワークでの撮影によって「渋谷」の表象として発見した被写体は、「ショッパー」と「歩道橋・歩行者デッキ・歩行者専用跨道橋」である。そして、私たちだけの発見とは呼びづらいが、多くの人々がイメージできる「人混み」も被写体として新たに気づくことが多かった。

ここで再度、都市の文化的要素という観点から被写体の探し方を考えてみよう。私たちの課題に限定してみても、辞書的な意味で「文化的」とするならば、渋谷で暮らす／働く／遊ぶ／学ぶ／作る（造る）／建てる／演じる／描く／奏でる／食べる／泊まる／祈る／集まるなど、渋谷にいる人々の全行動様式、渋谷で目にする有形の全成果など、いわばほとんど何でも該当してしまう。さら

に辞書的な意味では、「便利・モダン・新式」も注目に値する要素になる。だが、本稿を通じて繰り返し述べてきたように、街角で目に留まった・珍しい・目新しい・面白いと感じた被写体を「渋谷で撮る」だけでは「渋谷の写真」にはならない。

次に、今回私たちの「渋谷を撮る」課題で成立する文化的要素の意味は、渋谷という地域社会に伝わる風習や伝統そのものでもない。なぜなら、都市や街として「渋谷」を思い描く人々の中で、地域社会の風習や伝統がイメージされていないからだ。

また、単純に渋谷という街に現存する象徴的な被写体、いわゆるスクランブル交差点、SHIBUYA109、渋谷ヒカリエなどでは、都市の文化的要素としてイメージさせる意味に発見は少ない。それはまるで、「渋谷は渋谷だ」というトートロジーのようである。正しく真ではあるが情報量（文化的な要素とその意味）が増えないため、私たちの課題では評価されない。

私たちが求めている都市の文化的要素は、「らしさ」という言葉に内包されているイメージの中にある。だから、私たちは、いわばイメージを被写体として捉えなければならない<sup>13)</sup>。

「イメージを被写体として捉える」ための方法という観点から受講生たちの作品をまとめれば、今回の課題で四つの方法を指摘できる。一つ目は、「都市のイメージに似合う被写体を捉える」方法である（写真2，組写真A）。このとき、人々が行き交うイメージは、人が行き交う状況だけでなく、自分自身がその渦中において「見ているが記憶していない」ような「距離感ゼロ」の姿が「らしい」被写体になるということがわかった。

二つ目の方法は、「写真を見ている人が都市を追体験できるようにする」である（写真3，組写真B-1）。このときは、視点を揃える撮り方が有効であった。また、組写真の配置（並べる順）でイメージのストーリー化が実現した。

三つ目は、「被写体に結びつく概念をイメージに分解・変換する」方法である（写真4，組写真C）。撮影の段階で意図的に写された都市の物体化だけでなく、展示の段階で意図せず起きた都市の物体化で私たちのアイデアが広がった。

そして四つ目は、「実在する物の類型化によってイメージを捉える」方法である（組写真D-1, D-2）。撮影場所を固定することは被写体の焦点化につながり、写真と写真の間に空白を設けない表示やグリッド状の表示は都市の流動性や典型的な特徴を示すのに効果的であった。

以上、四つの方法が示している通り、「イメージを被写体として捉える」とは、「写真自体が語るイメージに誘われる」撮り方や見せ方などの方法を駆使して、「渋谷らしさ」のイメージに似合うように「都市の文化的要素」を創り出すことだと言える。そして、それを私たちは、制作ではなく再制作によってという言葉で強調したい<sup>14)</sup>。

今回の「渋谷を撮る」のような課題で必要なことは、写真を上手く撮る（上手い写真を撮る）ことではない。自分の思い通りの写真が撮れたり、自分で満足がいく作品を制作できたりすればそれで終わりではない。また、自分のテーマや撮り方の独自性を表現して評価されるために制作するわけでもない。

写真を利用して対象の「らしさ」を発見していく課題の達成は、制作≡写真を撮影する技量よりむしろ、写真によって媒介されているものを観察する技量に左右される。いわば私たちは、課題を実践していく中で観察力を向上させていかなければならない。

自分の写真を自分で眺める制作の範疇に留まったままでは観察力は向上しない。観察の技量を高めて対象の特性を発見するためには、何よりもまず観察の共有が必要になってくる。その際、本稿で繰り返し主張してきたように、不採用写真も含めて受講生全員で撮影した全ての写真を観察しなければならない。その理由は、本人が不採用にした写真の中に「らしさ」のイメージ、表象、都市の文化的要素があるかもしれないというだけでなく、他人の撮影した写真や制作した作品を観て、自分ならばどのような撮り方や見せ方ができるのかを考えることが「らしさ」の発見につながるからである。写真を利用した発見は、自分の中で完結させるものではなく、撮影の後の観察の共有の先にある。言い換えれば、観察の共有によって深まった課題の理解に基づいた制作＝再制作作品によって実現するのだ。

演習授業で写真課題を実施する意義は、一つの課題が新たな課題を生むという点にある。「渋谷を撮る」という課題で、テーマもアイデアも工夫も、新たな課題は全て撮影行為とその後の観察の共有の中にある。だからこそ、フィールドワークも報告・観察会も、一週あるいは1回で終わらず2回以上のサイクルで実施することが必要になってくる。

そして最後に、写真メディアの特性を活かしながらの再制作である以上、トライ&エラーを繰り返しながら写真を撮ることになる。人物や行き交う人の姿、通行する車、あるいは荷物や窓ガラスの反射など、都市特有の「偶然の出会い」において写真の質を揃えるためには、やはり量を撮らなければならない。スナップ写真をはじめとする都市撮影の場合、「写真の質はシャッターを切る量で決まる」と言われている言葉は、この課題にも当てはまるのである<sup>15)</sup>。

#### 〈註〉

- 1) 栃木県足利市五十部町に位置する6,585㎡の敷地にリアルサイズで再現されたスクランブル交差点のオープンセットがある。<https://ashikaga-scramble.com/>（最終アクセス日2025年10月30日）しかし、2025年12月末で閉鎖されることが報じられた。<https://digital.asahi.com/articles/ASTBY2Q0KTBYYUHHB00SM.html?pn=4&unlock=1#continuehere>（最終アクセス日2025年10月30日）
- 2) 本稿は、専門学校桑沢デザイン研究所の2025年前期・自由選択科目「メディア文化研究A」の演習課題として実践した記録に基づいている。データの利用と撮影した写真の掲載を許諾してくれた桑沢デザイン研究所の専任教員御手洗陽先生と受講生たちに感謝したい。
- 3) 講師による映像作品のリスタップとその分析は、主に御手洗陽先生が担当している。検索では生成AIを利用し、以下のようなプロンプトで実施している：「渋谷が登場する映画を探してください。100タイトルお願いします。表にしてURLを付けてください。また登場シーンの時間を示してください。」隙間時間を利用して3週間かけて検索した結果、示された回答の9割が「嘘」で、渋谷の登場するシーンが存在しなかったというエピソードも書き記しておく。
- 4) 有泉によるヴィジュアル・イメージを利用したグラフィティ研究、及び社会現象となっている一連のバンクシー研究については、いずれも『東京立正短期大学紀要』のアーカイブで読むことができる。<https://www.tokyorishsho.ac.jp/about/publication/?link=gn>（最終アクセス日2025年12月12日）
- 5) <https://www.pgi.ac/exhibitions/886>（最終アクセス日2025年12月16日）

- 6) このとき私たちは、1970年に出版された写真集『匿名の彫刻——工業的建築物のタイポロジー』に掲載されているような、同じ天候条件で同一のアングルと距離から撮影された溶鉱炉や給水塔を思い浮かべている。
- 7) アートスケイプ：アートワード「組写真」を参照。 <https://artscape.jp/artword/5816/> (最終アクセス日2025年12月16日)
- 8) 21\_21 DESIGN SIGHT 企画展「写真都市 ウィリアム・クラインと22世紀を生きる写真家たち」(2018年2月23日～6月10日) [https://www.2121designsight.jp/program/new\\_planet\\_photo\\_city/](https://www.2121designsight.jp/program/new_planet_photo_city/) (最終アクセス日2025年12月16日) また、イギリス・ロンドンにあるテートモダンでは、森山大道とウィリアム・クラインの二人展「William Klein + Daido Moriyama」が開催されている。(2012年10月10日～2013年1月20日) <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/william-klein-daido-moriyama> (最終アクセス日2025年12月16日) 森山大道は、1980年当時から写真雑誌の中で、「一体、かつての僕ほどウィリアム・クラインと、その写真にシビれ、こだわってしまった男は他に居ないのではなからうか?」と述べていた。森山大道『写真との対話、そして写真から/写真へ』p.238参照。
- 9) 各写真家に対するこの指摘は、写真集のタイトルになるほど集中して撮影されている都市に限定して言及したものであり、他の場所は一切写していないという意味ではない。
- 10) この点については、今後東京都内の各都市で検証していきたい。
- 11) 石元泰博もまた、『シブヤ・シブヤ』を撮影する際、35ミリカメラをちょうど鳩尾のあたりにさり気なく支えて撮影している。 <https://www.pgi.ac/exhibitions/886> (最終アクセス日2025年12月16日)
- 12) そもそも、カメラ・オブスクラに支持体を設置する写真メディアの構造的特徴は「世界の反転像」にある。写真家のホンマタカシは、世界各国の建築物の一室をピンホールカメラに仕立て外の風景を撮影しており、「即興 ホンマタカシ」展(2023年10月6日～2024年1月21日：東京都写真美術館)ではカメラ・オブスクラの原理を使っていることを示すために、大判のプリントをそのまま天地を逆にして展示している。
- 13) 無論ここで、渋谷では「空気(感)」や「雰囲気」、「想い」など目には見えない「無形の成果」を被写体にすべきだなどと言うつもりは毛頭ない。また、写せるとも思っていない。この点については、かつて有泉・御手洗で論じている。有泉正二・御手洗陽(2007)「私たちにとって写真とは何かⅡ—写真家たちの違和感を考える」『東京立正短期大学紀要』第35号, pp.36～52。
- 14) 桑沢デザイン研究所の「メディア文化研究」では、再制作(Re-creation: リクリエーション)を重要視している。再制作では、まず観察力が求められる。たとえば映像作品では、メディアに特徴的な創意工夫や制作の意図など、観察によってその作品

の内容・描写・テーマなどの「らしさ」を発見でき、作品との関わり方が見えてくる。また、そこで得られた知見から、形式やメディアを移し換えた制作も可能になってくる。作品や現実世界の観察をスタートとし、発見やメディアの活かし方の理解を経由している点で、それはただの制作ではなく再制作と呼ぶにふさわしい創作活動となる。

- 15) 小林紀晴が指摘するように、写真家・森山大道の有名な言葉として「作品の質は量に比例する」がある。「それと皆さん、本当に沢山写真を撮ってください。絶対に、沢山沢山撮ってください。ひとまず量のない質はない、ただもうそれだけです、ほとくの唯一のメッセージは。」「とにかくまず、何を突破するべきかという突破そのものの実体を自覚するためにも多くの量を写すしかありません。……下手な鉄砲とかわいいますが、スナップ写真はまさにそのとおりで、それ自体恥ずべきことではなくて誇るべきことです。……小手先の美学や観念で作られた写真なんて量が一蹴します。」森山大道『昼の学校 夜の学校』p.51, p.231参照。

※ 本文に掲載の写真を現物同様にカラーで見たい場合は、下記アドレスまでお問い合わせください。

ariizumi@tokyorissho.ac.jp / f20000394@kds.ac.jp

#### 〈参考文献・資料〉

Bernd and Hilla Becher, *Typologies of Industrial Buildings*, MIT Press, 2004.

畠山直哉『Underground : Cimmerian Darkness and Stygian Gloom』KADOKAWA, 2000年.

石元泰博『シブヤ、シブヤ』平凡社, 2007年.

小林紀晴『写真はわからない 撮る・読む・伝える——「体験的」写真論』光文社新書, 2024年.

宮本隆司『本気にすることができない渋谷』インスクリプト, 2025年.

森山大道『写真との対話、そして写真から／写真へ』青弓社, 2006年.

森山大道『昼の学校 夜の学校』平凡社, 2006年.

鳥原学『教養としての写真全史』筑摩書房, 2021年.

『ニコ☆プチ』新潮社.

#### 〈映像作品〉

『ロスト・イン・トランスレーション』東北新社, 2004年.

『NANA2』東宝, 2007年.

『ヘルタースケルター』Happinet, 2015年.

『バケモノの子』 バップ, 2016年.

『ワイルド・スピード X3 TOKYO DRIFT』 NBC ユニバーサル・エンターテイメント  
ジャパン, 2018年.

『サイレント・トーキョー』 TC エンタテイメント, 2020年.

『呪術廻戦 第2期 渋谷事変 (全6巻)』 東宝, 2023年.

『ブルーピリオド』 Happinet, 2024年.

#### (展覧会)

「石元泰博 シブヤ、シブヤ」展 (2007年6月4日～6月30日：Photo Gallery International)

「写真都市 ウィリアム・クラインと22世紀を生きる写真家たち」展 (2018年2月23日  
～6月10日：21\_21 DESIGN SIGHT)

「即興 ホンマタカシ」展 (2023年10月6日～2024年1月21日：東京都写真美術館)

「未来都市シブヤ\_\_エフェメラを誘発する装置」展 (2024年10月17日～11月29日：ジャ  
イル・ギャラリー)

# 子どもの感性を育む自然との共存 「センス・オブ・ワンダー」追従の旅 米国メイン州にて

尾 近 千 鶴

## 第1章 はじめに

レイチェル・カーソン（以下、カーソン）は、著書『沈黙の春』で、環境汚染の問題を告発し人間の将来へ警告を発した。その後、『センス・オブ・ワンダー』で、自然の神秘さや不思議さを感じ取る感性を育てることの大切さを説いている。センス・オブ・ワンダーを育み強めていくということは、「永続的で意義深い何かがある」、「地球の美しさに深く思いを巡らせることの出来る人は生命の終わりの瞬間まで生き生きとした精神力を保ち続けることが出来る。」<sup>1)</sup>と語っている。現代社会のあり方にブレーキをかけ、「自然との共存」という別の道を見出す希望を幼い子ども達の感性の中に期待したと考えられる。

カーソンは、甥のロジャーが幼い頃から昼夜を問わず自然界への探検に連れ出した。それは、何かを教えるためではなく、いっしょに楽しむためであったという<sup>2)</sup>。

「自然体験が豊かな子どもほど、道徳観や正義感が強い<sup>3)</sup>」とされる。カーソンは、子どもが自然と共存する環境に身を置くことで、子どもの感性や判断力が育まれ、それが「生きる力」につながると考えていたと推察される。

かつて A 保育園の保護者会は、『センス・オブ・ワンダー』の翻訳者を招き、講演会を開催したことがある。翻訳者は、子どもに知識を詰め込むより、不思議だと思ふ感性を持てるよう関わることの大切さについて語られていた。A 保育園の理念は、「柔らかい感受性を持った子ども達が、体験を通して自分自身が心を動かして学んだこと、それが人間形成の基礎となり、子ども達の一生を

貫いていく。」そして、「可能性豊かな子ども達を自然の中に解き放ち、季節を感じ、人にも物にも優しさを向けられる心を育てていきたい。」<sup>4)</sup>である。A 保育園は、「自然との共存」を基盤として保育を行っている。

筆者は、『センス・オブ・ワンダー』を知った後、カーソンが自然との触れ合いについて記載したメイン州を訪れる機会を得た。

そこで、本研究では、カーソンがかつて甥のロジャーら家族と過ごしたメイン州において『われらをめぐる海』、『センス・オブ・ワンダー』といった著書に記載されている箇所を訪れ、追従した。「自然との共存」や「子どもの感性を育む」ことに該当すると考えられる部分を視点として、後方視的に考察する。

カーソンの著作や関連著作、メイン州を追従した際の写真媒体などを参考文献とする。また、保育園に関する資料として入園パンフレットなどを取り上げる。資料の活用にあたっては、園長から教職員、保護者に事前に説明し、掲載の許可を得ている。

## 第2章 A 保育園

### 第1節 A 保育園の概要

A 保育園は、都市化の進む首都圏郊外に位置している。子ども達が緑豊かな四季折々の季節感を味わえる保育環境を後世にわたって残していこうという考えのもと、父母の会とともにさまざまな活動を行ってきた。A 保育園が掲げる保育テーマは「自分で考え 自分で遊べ 子ども達」<sup>5)</sup>である。

園庭に一步踏み込むと、森のように木々が茂っている。手作りのジャングルジムや滑り台、チャイルドシートで作られたブランコ、フィールドアスレチックのような様々な遊具、砂場、そして園庭を巡る造成された小川があり、そこで泥遊びができる。保育園では、自然や仲間との触れ合いという直接体験を通して、不思議さに驚異の目を向ける「センス・オブ・ワンダー」を育てる保育が、展開されている。それは、四季折々の年間行事や毎日の保育で、園庭や保育室をはじめいたるところで見受けられる。夏には海で生物を探し、山では植

物の観察や鳥の声を聴き、さらに沢ではサワガニなどの生物探索にも出かけている。

定員は0～5歳児181名で、2018年度の家族数は135家族である。職員は、園長1名、副園長1名、保育士25名、その他の職種をあわせ、常勤・非常勤で総勢40数名で構成されている<sup>6)</sup>。

## 第2節 講演会『センス・オブ・ワンダー』

父母の会の講演会委員会では、「レイチェル・カーソン日本協会」代表であり、『センス・オブ・ワンダー』の翻訳者でもある上遠恵子氏（以下、上遠氏）を招聘した。講演会では『センス・オブ・ワンダー』のビデオが上映され、カーソンに関する解や、子ども達とのかかわり方に関する内容について、上遠氏による講演が行われた。

講演前に上映されたビデオには、『沈黙の春』によって一躍注目を集めたカーソンの姿が収められていた。上空から農薬が空中散布される様子や、その影響を受けた動物・鳥類の状況が記録されていた。

『沈黙の春』の出版を契機として、カーソンの主張は当時の大統領にも認められ、環境保護に向けた政策的対策が講じられるようになったとされている。（図1・2・3・4参照）

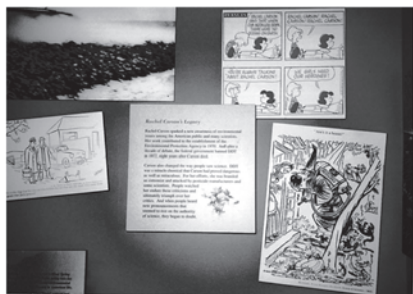


図1 カーソン 沈黙の春資料1



図2 カーソン 沈黙の春資料2



図3 農薬サンプル



図4 環境改善の働き

ビデオの中では、上遠氏がアメリカのメイン州の森に佇みながら、カーソンの『センス・オブ・ワンダー』を朗読する場面が映されていた。ビデオ上映後、上遠氏はカーソンの『沈黙の春』を執筆するに至った経緯、また『センス・オブ・ワンダー』に託されたカーソンの子ども観、及び自分の子ども観について述べた。

上遠氏は、今の子ども達は過度に時間に追われているのではないかと指摘し、大人が子どもの時間に歩み寄り、子どもとともにゆったりとした時間を共有する必要性を提起した。子どもに対するかかわりの姿勢については、大人側の価値観を押しつけるのではなく、子どもと同じ目線に立つことが重要であると強調した。

### 第3章 レイチェル・カーソン

#### 第1節 レイチェル・カーソンの成長過程と自然観形成の背景

カーソンは、1907年5月27日、アメリカ合衆国ペンシルバニア州スプリングデールに3人兄弟の末っ子として生まれた。父ロバート・ワルデン・カーソンは、1900年に土地を購入し農場を営んでおり、周囲には豊かな自然環境が広がっていた。

カーソンは一日の大半を森や小川で過ごし、動植物への観察を通して自然への関心を深めた。母親は彼女に、知的探究心と自己への価値を大切にする姿勢を学んだ。

高校卒業後、カーソンはペンシルバニア女子大学に進学し、当初は英文学を専攻したが、次第に生物学への関心を強め、専攻を動物学に変更した。大学最終学年には科学クラブの会長を務めた。

1928年の大学卒業後、カーソンはジョンズ・ホプキンス大学に進学し、動物学の修士号取得を目指した。夏期研修で滞在したマサチューセッツ州ウッズホール海洋生物研究所での経験は、後の著作『われらをめぐる海』の基盤となった。学生時代から詩の投稿を続けたが成果は得られず1930年代に、漁業関係の散文が初めて出版された。

1935年、カーソンは父の急逝により家計を支える必要に迫られ、ワシントンの漁業局において、放送原稿の執筆業務に就いた。1936年には姉が他界したため、姉の10代の娘2名を引き取った。生活の安定が必要となり、同年の文官試験「初級水産生物学者」に最高成績で合格し、1936年8月、正式採用された。その後は海に関する一般向け資料の執筆が求められ、上司の助言により「アトランティック・マンスリー」へ原稿を投稿したところ受理された<sup>7)</sup>。これが彼女の文筆活動における重要な出発点となった。

## 第2節 レイチェル・カーソンの著作と現地調査における自然観

本節では、カーソンの著作を「自然との共存」と「子どもの感性」という研究テーマに沿って整理し、今回の追従調査で撮影された写真をもとに、カーソンの記述と現地の景観がどのようにつながるのかを確かめる。

1937年9月、「アトランティック・マンスリー」に『海の中』という彼女の最初の随筆が掲載された。1941年には初めての著書『潮風の下に』が出版された。これらの初期作品では海の生き物たちがそれぞれ固有の命を持ち、人間と同じように感じ、行動しているというカーソンの考えがはっきり示されている。魚が敵を恐れる様子を人間の感情にたとえて表現するなど、生き物の存在をより身近に感じられるように書かれていることが特徴である<sup>8)</sup>。

戦争中、カーソンは魚類・野生生物局の業務で執筆時間を失ったが、終戦期に辞職を考え執筆を再開し、自然への「驚異の感覚」を表現した。メイン州で

の観察は、政府刊行物としてまとめられ自然の美しさを後世に残すよう訴え、後の環境保護思想につながった。

1951年7月発行の『われらをめぐる海』はベストセラーになった。カーソンは著書の中で、生命の起源を海に求めている。彼女は、「遠い祖先たちが単細胞から多細胞の生物へと進化し、はじめて体内に循環系が生まれたときから、私たちの遺産であり、その体内を流れる液体とは、たんに当時の海水にほかならない」<sup>9)</sup>と述べている。この言葉は、人間の体の働きの中に、太古の海の名残が生き続けているという視点を示している。

今回のメイン州で撮影した海の写真には、深い青色が広がり、潮の流れに応じて光が揺らめく様子が写っていた。この風景を前にすると、カーソンの「人間は海と切り離されて存在することはできない」という考えが、実際の自然の力から生まれたことがよく分かる。

カーソンは、人間は潮汐の動きですらコントロール不可能で、征服できないのである。陸地は海の中のほんの一部でしかもそれは、海の表面にほんのわずかな時間に「宿を借りている土地に過ぎない」<sup>10)</sup>と、述べている。

メイン州の海岸で観察した力強い潮の満ち引きは、この言葉を裏づけていた。潮の流れは絶えず変化し、人間が介入できる余地は限られている。(図5・6参照)

カーソンの視点は、自然のスケールと人間の時間を比較したときの謙虚さを強調している。さらにカーソンは、生態系の複雑なつながりに対する無理解がもたらす危険についても警告している。



図5 メイン州 海



図6 メイン州 海岸

彼女は、長い年月をかけて島々で独自の進化を遂げた動植物は、貴重な存在であり、人間はそれらを自然がもたらしたかけがえのない財産として扱うべきだと訴えている<sup>11)</sup>。

1952年、カーソンは10数年の公務員生活を終え、1953年、メイン州サウスポート島に別荘を購入し、海に近い生活環境を得たことで、海岸での観察を継続的に行うようになった。この経験は『海辺』（1955）の重要な基盤となり、自然を過去から未来へと続く長い時間の流れとして捉える彼女の思想を強めることにつながった。『海辺』出版後、カーソンはテレビ番組の気象フィルム原稿の執筆など、自然への関心を広く伝える活動にも取り組んだ。また、甥ロジャーとの自然体験を描いたエッセイは、後の『センス・オブ・ワンダー』の原型となり、子どもが自然に対して抱く驚きや感動を大切にする姿勢を示している。

1957年に姪マジョリーが亡くなると、カーソンはロジャーを養子に迎え、ワシントン郊外へ居を移した。その後も『われらをめぐる海』の子ども向け編集を進めるなど、自然理解を次世代に伝える仕事を続けた。

さらに1958年の随筆「たえず変貌するわれらの浜辺」では、海岸の景観をあるがままに残す意義を強調し、自然の成り立ちを理解するためには、手つかずの環境が重要であると述べている。

### 1) 岩岸・潮間帯と『海辺』『われらをめぐる海』

「岩場での生き物探索」では、潮溜まりにいる小さな貝や甲殻類が見られる。これらの生き物の姿は、カーソンが「自然のバランスの複雑さ」として説明した世界そのものであり、潮間帯の特徴がよく表れている。(図7・8参照)



図7 岩岸



図8 岩場での生き物探索

## 2) 夜の磯と『センス・オブ・ワンダー』

「夜の磯」の写真は、光量の低い環境下で浮かび上がる蟹が印象的であり、日中の磯とは異なる。カーソンは『センス・オブ・ワンダー』において、夜の自然を「もっとも想像力を刺激する時間帯」と述べ、暗闇の中での観察が子どもの感性に特有の感受性を呼び覚ますと指摘した。夜の磯で観察される蟹を甥のロジャーが「ゴース」と表現したのは、「怖さ」と「好奇心」を同時に抱く典型例と考えられ、カーソンが重視した驚異の感覚 sense of wonder が強く働く場面といえる。(図9 参照)



図9 夜の磯に蟹が姿を表す



図10 カーソンの元別荘近くの森の中

## 3) 森の中・森の木々とカーソンの初期体験

「森の中」の写真には、木々の間を通る光や水のきらめきが写っている。こうした風景は、カーソンがペンシルバニアで幼少期を過ごした森や小川を思い起こさせる。彼女は感覚的な体験から自然観を育んだと考えられる。メイン州

の現地の森でも、土の匂い、水の音、光の揺らぎといった五感を通した体験が得られた。(図10・11参照)



図 11 森の木々



図 12 カーソン名の道路標識

#### 4) カーソンゆかりの道と別荘（ケープコッド／サウスポート島）

「カーソン名の道路」の写真は、カーソンの活動が地域文化の記憶として現在も保持されていることを示す重要な資料である。道路名にカーソンの名を冠することは、彼女の生態学的思想が単なる文学的評価ではなく、地域の自然保護意識の基盤として認識されている証左といえる。(図12参照)

本研究では、カーソンが創作と自然観察を行ったケープコッドの別荘を追従調査の中核地点とした。現地の写真は、自然環境が持つ静けさと多層的な生命のつながりを示し、カーソンが守ろうとした風景が現在も息づいていることを確認させるものであった。

### 第3節 カーソンの環境保護と思想

1962年に『沈黙の春』が発表され<sup>12)</sup>、化学物質の大量使用が生態系・遺伝子・人類存続へ及ぼす影響を警告した。生命と環境が長い時間の中で形成されてきたことを示し、時間こそが生命と環境の均衡を作り上げてきた構成要素だと述べた<sup>13)</sup>。

人間には、動物と環境の関係を理解する知識が不可欠であるとし、自然の複雑なつながりを無視した科学物質依存が新たな破壊を生むと批判した<sup>14)</sup>。

自然界の均衡は環境抵抗によって保たれており、効果的な害虫防御は自然の働きに基づくべきだと主張する<sup>15)</sup>。

彼女の死後1年経った1965年に出版された、メイン州でロジャーとの自然のふれあいを綴った『センス・オブ・ワンダー』では、子どもと共に自然の中に出かけ、一緒に感動する感性を持つことの重要性を説いている<sup>16)</sup>。それは何も色々な動植物の名前を教えることではなくて、自然の持つ不思議な色や匂いといった感触を、五感を開き感じることを生涯忘れることなく持ち続けようと言っているのである。この「感性」は、人工物に偏りがちな大人への解毒剤である<sup>17)</sup>と述べた。子どもの「なぜ？」を育てるには、「大人が道を切りひらいてやることのほうがどんなに大切か<sup>18)</sup>」と投げかけている。

「人間を超えた存在を認識し、おそれ、驚嘆する感性をはぐくみ強めていくこと<sup>19)</sup>」が未来に向けた価値であると強調している。

カーソンは、人間が自然を支配・征服し、人間中心に世界を支配するという発想から、従来の発想を批判し、「自然との共存」を通して、未来世代のために地球とどう関わるべきかを考える姿勢が必要だと訴えた。彼女は人間以外の生命にも尊敬を抱き、同じ地球に生きる存在として共に暮らしていくという思想を強調している<sup>20)</sup>。この価値観は、深く敬愛したシュバイツァーの影響を強く受けている。

シュバイツァーが提示した「生命への畏敬」は、キス司祭に当てた手紙の中で「現代が陥る恐れのある非人間性から人類を救い、地球の平和を支える根本思想である<sup>21)</sup>」と述べられている。

カーソンはこの理念を受け継ぎ、自然と人間の調和をめざす倫理観を自らの環境思想の中心に据えた。

表1 写真と研究テーマの関係

写真	対応する著作	研究テーマとの関係
岩岸	『われらをめぐる海』	生命の連鎖・自然との共存 (地形—生態連続性・自然のつながり)
岩場での生き物探索	『センス・オブ・ワンダー』	感性の形成、発見の共同性
夜の磯	『センス・オブ・ワンダー』	感性の深化、暗闇の自然体験
森の中	『センス・オブ・ワンダー』	感性の形成、自然観の基盤
森の木々	『センス・オブ・ワンダー』	感性の形成、自然観の基盤
カーソン名の道路	『沈黙の春』	自然環境保護思想の地域的継承

写真と研究テーマの関係から、岩岸や夜の磯、森の景色など、カーソンが自然の中で感じた驚きや気づきが、今回の追従調査でも実際に体験できたことは大きな意味を持つ。カーソンが著作の中で伝えようとした自然の姿とよく重なっていた。これらの写真は自然との共存を考えるための具体的な素材であり、子どもの感性にひびく自然体験とは何かを示すと考えられる。(表1参照)

#### 第4章 まとめ カーソンと子どもの感性を育む自然との共存

カーソンの自然観は、森や海などの実際の風景の中で生命のつながりを感じ取り、そこに「驚異の感覚(センス・オブ・ワンダー)」を見いだすことを重視している。今回の追従調査で撮影されたメイン州の海岸の写真には、潮の満ち引きがつくり出す静かなリズムや、小さな生き物たちの営みが写されており、カーソンが海を「生命の歴史が息づく場所」と捉えていたことを理解させる風景であった。

同様に、森の写真に見られる光の揺らぎ、湿った大地、湧き水の響きなどは、カーソンが幼い頃に心を動かされた自然体験そのものを思わせる。彼女が『センス・オブ・ワンダー』で強調するように、こうした環境は、子どもが自ら五感を開き、自然を全身で受けとめる感性を育てる場であると考えられる。

一方、A 保育園の園庭での土や水の遊び場、手づくりの遊具、木々に囲まれた空間は、人工的に整えられた遊び場とは異なり、子どもが自分のペースで自然に向き合い、心を動かす体験ができる環境となっている。そこでは、泥に触

れ、風の音を聴き、変化する環境に自ら気づくという学びが日常的に生まれている。

これらの森・海・園庭の風景は、すべて「大人が過度に介入しない自然の時間」を子どもに開いている点で共通する。カーソンが目指した「自然との共存」や「子どもの感性を育てる教育」は、A 保育園が大切にしてきた保育実践と重なる。

つまり、カーソンがメイン州の自然の中から見いだした思想は、A 保育園の園庭環境や日々の保育実践の中に具体的な形で息づいていると言える。

ご協力いただいた全ての皆様に感謝申し上げます。

#### 引用文献

1. レイチェル・カーソン『センス・オブ・ワンダー』上遠恵子訳、新潮社、2001年、50ページ。
2. 同上、10ページ。
3. 「道徳観や正義感を養う 文科省調査」『日本経済新聞』夕刊、2002年8月16日、11ページ。
4. 社会福祉法人ともに生きる会（2019）入園パンフレット 川和保育園案内
5. 同上。
6. 佐々木正美『子どもと親が行きたくなる園』すばる舎、2015年、46ページ
7. ポール・ブルックス『レイチェル・カーソン』上遠恵子訳、新潮社、2000年、30-33ページ。
8. 同上、41ページ。
9. レイチェル・カーソン『われらをめぐる海』日下実男訳、早川書房、1992年、20ページ。
10. 同上、25ページ。
11. 同上、30ページ。
12. 前掲書（7）、287ページ。
13. レイチェル・カーソン『沈黙の春』青樹梁一訳、新潮社、2001年、22-26ページ。
14. 前掲書（7）、33-41ページ。
15. 前掲書（7）、284ページ。
16. 前掲書（1）、56-57ページ。
17. 同上、23ページ。
18. 同上、26ページ。
19. 同上、50ページ。

20. 原強 『「沈黙の春」の世界—レイチェル・カーソンを語り継ぐ』 かもがわ出版, 1994年, 117ページ。
21. H.W.ベール編 『生命への畏敬—アルベルト・シュワイツァー書簡集 1905-1965』 野村実監修, 曾津伸・松村國隆訳, 新教出版社, 1993年, 262ページ。

# 児童養護施設における心理教育的援助サービスの 展開過程

## —幼少期に親の離婚を経験した児童の仮想事例分析—

倉 持 こころ

### 要旨

本稿は、幼少期に親の離婚を経験し児童養護施設に入所した児童（仮想事例）を対象に、施設保育士が中心となって段階的に心理教育的援助サービスを実施した過程と効果を検討した。ケース会議に基づくアセスメントを行い、情動理解・表出の促進（「気持ちカード」などの一次的援助）、役割付与と成功体験の言語化（行事参加・係活動）等を通じて、情緒安定、自己有用感の高まり、対人関係の改善が認められた。また、特定の施設保育士が「安全基地」として機能し、多職種連携（心理療法担当職員、学校、児童相談所、祖父母・母親との面会調整）により支援が重層化した。仮想事例の限界を踏まえ、複数事例・量的評価・ストレスチェック導入の必要性を提示した。児童養護施設における心理教育的援助サービスの有効性と、施設保育士の専門的関与の意義が示唆された。

キーワード：児童養護施設／心理教育的援助サービス／施設保育士

### 1. 問題と目的

近年、日本における離婚件数は高い水準で推移しており、それに伴い幼少期に親の離婚を経験する子どもの数も少なくない。厚生労働省（2023a）によれば、年間約20万組前後の離婚が成立しており、その影響は家族関係の再編のみならず、子どもの心理的・社会的発達に深刻な影響を及ぼすことが指摘されて

いる。日本における離婚率及び離婚件数は、離婚件数は18万3808組で、2022年の17万9099組より4709組増加し、離婚率（人口千対）は1.52で、前年の1.47より上昇している（厚生労働省，2023a）。日本における離婚率を戦後から概観しておくと、1990年代前半までは、0.7～1.6の間と低水準を示している。しかし、離婚水準に変化が見られたのは、バブル景気崩壊後の1992年以降であり、2002年の離婚件数は2.30となり史上最多となった（厚生労働省，2023b）。そのため親が離婚を経験する未成年の子どもの数も増加している。未成年の子どもがいる離婚は全離婚件数の51.4%（厚生労働省，2023b）と離婚件数は約18.4万件で、そのうち約9.4万件が未成年の子どもを伴う離婚であった。親の離婚が理由で、児童養護施設への入所した児童数は、258人であった（こども家庭庁，2025）。平均委託（在所）期間については、児童養護施設5.2年となっている（こども家庭庁，2025）。入所経路について児童養護施設は、「家庭から」が60.9%で最も多かった。そのため、養育環境の不安定化や愛着関係の揺らぎは、情緒面や対人関係における課題を引き起こしやすい（山縣，2018）。

こうした背景のもと、親の離婚や家庭崩壊を契機として児童養護施設に入所する子どもも一定数存在する。児童養護施設においては、生活支援や学習支援に加え、心理的ケアが重要な支援の柱とされている（柏木・庄司，2019）。特に、幼少期に離婚を経験した児童は、自己肯定感の低下、不安感や対人不信、感情調整の困難さといった心理的特徴を示す傾向があり、日常的な保育・養育の場面において適切な理解と専門的支援が求められる（佐藤，2017）。

しかしながら、児童養護施設に勤務する施設保育士は、必ずしも十分な心理教育的訓練を受けているとは限らず、離婚経験をもつ児童への関わりに困難さや戸惑いを抱えている実態が報告されている（中村，2020）。心理療法やカウンセリングは心理職が担うことが多い一方で、施設保育士は生活の場に最も近い支援者として、日々の関わりの中で心理教育的援助を実践する重要な役割を担っている。この点において、施設保育士による心理教育的援助サービスの意義と具体的な実践内容を検討することは、施設養育の質の向上に資する重要な課題であるといえる。

心理教育的援助サービスについて石隈（2004）は、「3段階の心理教育援助

サービス」を提唱している。①一次的援助サービスは、対象とする母集団のすべての子どもが発達上の課題や教育上の課題を遂行する上でもつ援助ニーズの対応サービスである。②二次的援助サービスは、援助ニーズの大きい一部の子どもに対して行われる予防的サービスであり、子どもの問題が大きくなって子どもの成長を妨害しないようにすることを目的とする。③三次的援助サービスは、重大な援助サービスをもつ「特別な子ども」が自分のもつ自助資源や周りの援助資源を活用しながら学校生活を送れるように援助することである。

心理教育は、個人の問題理解を促進し、感情や行動への対処能力を高める援助方法として発展してきた支援アプローチであり、近年では児童福祉分野への応用も進められている（村瀬，2016）。特に、子ども自身が自らの体験や感情を言語化し、意味づける過程を支援する心理教育的援助は、離婚体験に伴う心理的混乱の整理に有効であるとされる（小野，2015）。一方で、児童養護施設における心理教育的援助の実践報告は限定的であり、その効果や課題を保育士の視点から体系的に検討した研究は十分とはいえない。

以上の課題を踏まえ、本稿の目的は、施設保育士における幼少期に離婚を経験した児童に対する支援として、児童養護施設における心理教育的援助サービスの実践を検討し、その効果と課題を明らかにすることである。なお、本稿で検討する実践については、倫理的配慮および実践内容の一般化可能性を考慮し、実際の事例に基づく仮想事例を作成して用いる。仮想事例は、臨床・福祉実践研究において実践過程を具体的に検討するための有効な方法であり（平木，2014）、本稿においてもその意義は大きいと考えられる。また本稿では、児童養護施設において生活支援を担う保育士・児童指導員を総称して「施設保育士」と表記する。

## 2. 方法

### 2-1 仮想事例における検討

仮想事例は、筆者（学校心理士）が授業内で施設保育士を目指す学生に提示し、学校心理学の技法を基盤に検討を行った。学校心理学の技法を使用する理

由は、筆者が学校心理士であり、心理教育的援助サービスを用いることで児童養護施設においても実施可能と判断したためである。

## 2-2 児童養護施設に入所している児童の仮想事例

本稿で提示する仮想事例は、離婚を経験した学生3名の事例を基に筆者が構成した。事例の作成にあたりは、対象者の承諾を得た上で、プライバシー保護の観点から個人情報や性別、生育歴等に修正を加えた。なお、作成した仮想事例は学生らに提示して確認を求め、改めて承諾を得た上で使用した。

## 3. 結果

### 3-1 仮想事例の概要

#### 1) 事例概要：小学校1年生（6歳）A児。男児。

小学校1年生A男子は、3歳頃に両親が離婚した。離婚以降は、父親とは音信不通である。離婚の原因は、父親の暴力（母親へのDVや、A児への乱暴な言動）であった。A児は、父親が母親に暴力を振るう場面や、家族の口論を繰り返し目撃していた。母親は、正社員として多忙に勤務しており、経済的な支援はしていたものの、育児に十分な時間を割くことができていない。さらに、ストレスからA児に「お前は邪魔だ」「いなければよかった」などの暴言や心無い言葉を投げかけることもあった。母親が多忙であったため、A児の主な養育は祖父母が担っていた。祖父母はA児にとって唯一安心できる存在であり、精神的な安定のよりどころであった。生活上の経緯として、母親と過ごす時間がほとんどなく、朝食を提供されないことが多く、A児は「朝ご飯を食べないのが普通」だと感じていた。入所への経緯として、父親との別居後も母親によるネグレクトや情緒的な虐待が続いたため、自治体により保護され、小学校入学直前の3月に児童養護施設に入所となった。

入所当初の4月は、極度の緊張状態にあり、周囲への警戒心が強く、他児とのトラブルがみられた。特に大きな声や児童同士のいざこざ場面を見ると、強い怯えや硬直が見られた。学習面に関しては、小学校における教師や同級生の

顔色を過度に伺い、緊張していることが多い。授業中に集中力の欠如や多動傾向が見られ、他児とトラブルに発展する場面があると担任教員から報告があった。心理・社会面における人間関係に関して、母親からの情緒的虐待（暴言）や親の不信感の影響で、職員に対して過度に依存したり、逆に避けて通ったりする両価的な態度が見られた。健康面は、食事に関して入所前の「朝食なし」の経験から、食事への強い不安や執着が見られた。特に、配膳された自分の食事を早食いしたり、他の子の残したものを集めようとしたりする行動がしばしばあると報告があった。このような状況が、入所後2ヶ月ほど続き、A児自身とA児の影響を受ける児童の生活の充実を図るための、個々の援助と、誰にとっても居心地のいい環境づくりが急務な状況にあった。そのため、A児を担当する施設保育士が、心理療法担当職員のもとへ相談に訪れた。相談を受けた心理療法担当職員は、学校心理士であり、学校心理学の技法を用いた心理教育的援助サービスを検討した。A児への援助にあたり、心理療法担当職員は、アセスメントとしてケース会議を開催することを提案した。

## 2) ケース会議の開催

援助を開始するにあたり、学校心理学の方法として、ケース会議を開催した。仮想事例のケース会議の参加者は、施設長、心理療法担当職員、家庭支援専門相談員（FSW）、施設保育士であった。

## 3) アセスメントの実施

A児に関して、児童養護施設入所に至るまでの、児童相談所が把握している情報として、児童票、心理所見、医学的所見等の文書および直接担当の児童福祉司や児童心理司から引き継いだ情報、4月より入所して2ヶ月間の担当施設保育士による児童養護施設内での行動観察および小学校担任による学校でのA児の情報をもとに、エピソードを記述しながら、感情的になる契機、対人関係、感情的な状態、行動傾向について整理した。さらに、石隈・田村式援助チーム支援シート（石隈ら、2003）のフォーマットを用いて総合的にアセスメントを実施した（表1）。

表1 アセスメント結果

		学習面	心理・社会面	進路面	健康面
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習状況</li> <li>・学習スタイル</li> <li>・学力 など</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・情緒面</li> <li>・人間関係</li> <li>・ストレス対処 など</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・得意なことや趣味</li> <li>・将来の夢</li> <li>・進路希望 など</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・健康状態</li> <li>・身体面での様子 など</li> </ul>
情報のまとめ	(A) いいところ (児童生徒の 自助資源)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業は一生懸命受講する</li> <li>・体育の授業に積極的に取り組む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新しい環境に適応しようとする姿がみられる</li> <li>・安心できる特定の大人がいると気持ちを伝えることができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・絵を描くことが得意</li> <li>・得意なことを意欲的にこなす</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的な生活習慣を確立傾向にある</li> <li>・食事の際に、残さず食べることができる</li> </ul>
	(B) 気になるところ (援助が必要な ところ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集中が続かず、多動傾向にある</li> <li>・見通しが持てない活動では不安が強くなる</li> <li>・気持ちが不安定な時は集中が続きにくい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人間関係を築くことが難しい</li> <li>・安心できる特定の大人がいない場合、活動等の参加が難しい</li> <li>・大きな音や男性の声に怯える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新しい活動に取り掛かる際に時間がかかると混乱する</li> <li>・自分のペースが乱れると混乱する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食事面に関して、過去の経験から過食傾向にある</li> <li>・入眠の際に、音が聞こえると怯えてしまう</li> </ul>
	(C) してみたこと (今まで行った あるいは今行っ ている援助とそ の結果)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動前に「今日やること」を伝え、見通しをもたせた</li> <li>・不安の強いときは、安心できる場所で落ち着かせてから参加を促した</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・感情を肯定的な態度で受容し言語化した</li> <li>・職員が、一貫した対応を実施した</li> <li>・感情が高ぶる際は注意よりも気持ちの代弁を優先した</li> <li>・ケース会議</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・絵日記を毎日の活動に取り入れた</li> <li>・ソーシャルワーカーと連携</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・安心できる職員の存在がわかるようにした</li> <li>・不安な時や何かを伝えたいとき、絵カード等で表現できるようにした</li> </ul>

#### 4) アセスメントの分析

アセスメントの分析として、学校心理学の視点で整理した。学習面における集中力の欠如や多動傾向については、過去の家庭内の緊張状態や不安定な生活環境に起因すると推察された。心理・社会面における人間関係に関しては、母親からのネガティブな関わりの経験から、ポジティブな関わりを拒否し、叱られるような行動をすることで職員の関心を引こうとする傾向がある。また、父親の暴力を目撃したトラウマが残っているため、男性職員の大きな声や、他の児童同士の激しい口論・喧嘩の場面で強い怯えや硬直が見られる。さらに、フラッシュバック様の状態になることがある。健康面における音に怯えてしまう点については、心理・社会面に関わる内容にもなるが、夜間の夜驚や不眠といった症状も見られている。食事面に関しては、入所前の「朝食なし」の経験から、食事への強い不安や執着が見られる。進路面における自分のペースが乱れることに関しては、母親からの暴言により、自己肯定感が極端に低く、不安傾向になりやすい姿が見受けられる。そのため、A児に対する心理教育的援助サービスを実施することにした。

## 5) 実施計画の作成

アセスメントの分析を踏まえ、援助開始時の方針を以下のように示した（表2）。

〈援助方針〉

- ・特定の大人である職員を固定して、一貫した対応としてチーム援助を実施する
- ・気持ちの高ぶりからのパニック時には、受容と共感、気持ちの代弁をする
- ・成功体験を積み重ねる

〈具体的な手立て〉

- ・A児の生活するユニットにおける職員に対して、一貫したチーム援助が実施できるように研修を心理療法担当職員が実施する
- ・A児が落ち着く環境をつくる
- ・A児の自助資源である「絵を描く」ことを含む、レクリエーションを定期的実施する

表2 A児の援助計画

援助案	(E) これからの援助方針で何を行うか	スモールステップでの課題を設定する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・安定した環境を整える</li> <li>・感情が高ぶりパニックの際、言語化できるように手助けする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日常生活のなかで、自身の得意なことを見つけていく</li> <li>・家庭（祖父母や母親）復帰に向けての長期的な計画を作成する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生活リズムを整える</li> <li>・無理のない個別的な対応をする</li> </ul>
	(F) 誰が行うか	施設職員	施設職員・心理療法担当職員	施設職員・ソーシャルワーカー	施設職員
	(G) いつからいつまで行うか	6月から3月	6月から3月	6月から3月	6月から3月

## 6) 援助の概要

### 第1期：6月～8月

A児が児童養護施設に入所して約2か月が経過した時点で、ケース会議を踏まえ、施設保育士は援助計画に基づき、心理療法担当職員のスーパーバイズのもと、第一次援助サービスを中心とした支援を実施した。

6月初旬より、全児童を対象とした「あいさつ活動」に加え、「今日の気持ちカード（以下、気持ちカード）」を導入した。この活動は自らの感情を視覚的に表現し、他者と共有することを目的としたものであり、レクリエーションの一環として実施された。導入に際しては、A児の自助資源である「絵を描くこと」を活かし、見通しを持たせるため事前にA児と見本作成を行った。A児の作品は他児にも肯定的に受け止められ、A児は自尊感情の高まりを示した。この経験を契機として、A児から「見せ合い会」を実施したいという自発的な提案が見られた。これは、入所以降初めてA児が主体的に活動を提案した事例であり、施設内で検討の上、ユニット全体を対象とした『気持ちカード見せ合い大会』を実施した。大会に際しては、職員間で支援方針とルールを共有し、子ども同士の相互尊重を促す環境調整を行った。活動後、A児は楽しさや他児への肯定的評価を言語化しており、感情表出の促進が確認された。

7月も引き続き「あいさつ活動」と「気持ちカード」を継続した。学校場面では対人緊張の軽減が見られた一方、興味関心の薄い活動場面において集中困難や多動傾向が指摘された。施設保育士はA児の語りを受容的に聞き、「つまらないこと」への認識を明確化した。これを踏まえ、集団活動への不安を軽減する一次的援助として、再びイベント実施の見通しを提示した。

また、絵日記から祖父母への愛着が確認されたため、多職種連携により面会調整を行った結果、祖父母との再会が実現した。面会後のA児には情動の安定と顕著な喜びの表出が見られ、安心感の回復に寄与したと考えられた。

8月は、施設行事であるサマーキャンプに参加した。心理教育的援助として実施されたウォークラリーでは、事前の個別説明と職員の帯同により、A児は集団内で役割を果たすことができた。また、飯盒炊爨においては役割を明確化し、職員が伴走的に関与することで、初体験への不安を軽減し成功体験につな

げた。これらの支援は、一次的援助サービスを基盤としつつ、A児に対しては二次的援助として個別配慮を加えたものである。

第1期を通して、A児は生活環境への適応を進め、特定の施設保育士に対する愛着行動が認められた。心理療法担当職員からは、現行支援の継続と、日常生活において役割付与を行うことが提案された。今後は、夏休み明けの環境変化を見据え、情緒的安定を保つことを目的とした支援を継続する方針とした。

## 第2期：9月～11月

夏休み終了後、小学校2学期が開始された。小学校の担任からの報告では、A児は授業内のグループワークにおいて、1学期と比較して他児の発言を聞き、相互的な関わりを持つことが可能となってきたことが示された。また、学級内の役割として「生き物係」を任せられ、金魚の飼育管理を継続的に行っていた。水槽の清掃や水替えなど、他児が負担に感じやすい活動にも主体的に取り組む様子が確認され、役割付与による自己有用感の高まりが窺えた。

10月は、施設行事としてハロウィーンパーティが予定され、A児は仮装の役割としてミイラ役を担うこととなった。A児にとって仮装は初体験であり、準備段階において不安や失敗体験に伴う痙攣が見られた。その際、施設保育士はA児が安心できる環境へ移動し、情緒が安定するまで共に過ごす関わりを継続した。また、包帯の装着は施設保育士と協働で行い、課題の達成可能性を高めた。準備完了後、A児は施設保育士の仮装準備を手伝うなど、他者への関心と援助行動を示した。本番のパーティでは、施設保育士と共に役割を遂行し、普段と異なる活動においても見通しを持って参加できるようになった。

11月に入ると、A児は施設保育士に対し「母親に会いたい」という思いを言語化するようになった。施設保育士はその感情を受容的に受け止め、ソーシャルワーカーおよび心理療法担当職員に共有し、関係機関を含めたケース会議を実施した。検討の結果、①A児の情緒的ニーズを尊重すること、②入所理由を踏まえ母親の現状を確認すること、③祖父母同席のもとで安全性に配慮した面会を実施する方針が確認された。以降、ソーシャルワーカーおよび児童相談所との連携により、母親との調整が進められることとなった。

第2期を通して、A児は学校および施設生活において適応を進め、集団活動への参加や役割遂行が可能となってきた。一方で痲癩などの情緒的反応は残存しているが、適切な環境調整と大人の伴走的支援により、活動を最後までやり遂げる経験が積み重ねられている。心理療法担当職員からは、これまでの援助の継続に加え、家庭復帰を視野に入れた多職種連携の重要性、および生活リズムが乱れやすい冬休み・3学期開始期に向け、健康面や情緒の安定に留意した支援を行うことが提案された。今後は、継続的支援に生活リズムへの配慮を組み込み、安定した発達環境の保持を目指す方針とした。

### 3期：12月～3月

12月に小学校の2学期が終了した。学級担任からは、A児について「他児との相互交流が安定しており、与えられた役割に対して責任をもって取り組むことができている」との評価が示された。A児は、担任から直接肯定的なフィードバックを受け、施設内でも施設長や担当保育士、友だちに自慢する様子が見られ、自己肯定感の高まりが確認された。一方、同室児童の一時帰宅により生活環境が変化したことを契機に、夜間の不安感や入眠困難が生じたため、心理療法担当職員の助言を得て、入眠まで施設保育士が寄り添う対応を行った。その結果、A児は安心感を得て入眠できるようになった。

1月は、冬休み期間を施設で過ごし、施設行事である餅つき大会に参加した。A児は初めての体験に対し興味を示し、「やってみたい」という主体的な意思表示が見られたため、施設保育士と協働で活動に参加した。活動後、達成感と満足感を言語化しており、共有体験を通じた情緒的安定と愛着関係の深化がうかがえた。この時期は、同室児童の帰宅もあり、生活リズムおよび睡眠状態、不安感の軽減が確認された。

2月は、これまで段階的に調整されてきた母親との面会が、祖父母同席のもと実現した。面会を前にA児は期待を言語化し、面会後には肯定的な印象とともに「一時帰宅したい」という今後への希望を表出した。その思いを受け、多職種によるケース会議を実施し、家庭復帰に向けた支援方針について検討した。

検討の結果、春休み期間中に1泊2日の一時帰宅を段階的に実施することが決定された。

3月は、祖父母宅を帰宅先とした1泊2日の一時帰宅が実施された。A児は帰宅後、「楽しかった」「また泊まりたい」と肯定的に振り返り、分離不安や混乱は認められなかった。小学校では3学期が終了し、進級に向けた準備が始まったが、A児は進級への期待を示し、不安について問われた際には「施設保育士がいるから大丈夫」と語るなど、安定した内的支えの形成が示唆された。

第3期終了時点では、アセスメント当初に認められた困難感は全体として減少傾向にあった。生活リズムの安定により健康面での課題は軽減し、食事への過度な執着も減少した。対人面においては、施設内レクリエーションを通して適切な関わり方を学び、良好な人間関係を形成できるようになった。また、情緒の高まりに対しては、自ら安心できる場所へ移動するなど、自己調整行動が見られるようになった。加えて、これまで距離があった男性職員とも、施設行事を通じて交流が進み、対人関係の広がりが確認された。

## 4. 考察

本研究の目的は、施設保育士における幼少期に離婚を経験した児童に対する支援として、児童養護施設における心理教育的援助サービスの実践を検討し、その効果と課題を明らかにすることである。そのため、児童養護施設に入所するA児を対象に、一次的援助サービスを基盤としつつ、二次的援助サービスを段階的に併用した支援実践を3期にわたり検討した。検討の結果、児童養護施設における心理教育的援助サービスの有効性と、施設保育士の専門的関与の意義が示唆された。以下では、3期の実践経過を統合し、①心理教育的援助サービスの効果、②施設保育士の専門的関与の意義の2点から考察を行う。

### 4-1. 心理教育的援助サービスの効果

#### 1) 情動理解・表出への影響

第1期に導入された「気持ちカード」やイベント型レクリエーションは、A

児に対して自身の感情を視覚化・言語化する機会を提供した。これは、心理教育的援助サービスの中核である「感情への気づき」「感情の適切な表現」を促進する介入であり（石隈，1999），A児が段階的に自己表出へと踏み出す基盤となった。

幼少期に両親の離婚を経験した児童は、情動調整機能や対人信頼に困難を抱えやすいことが指摘されている（須釜，2015）。本事例においても，A児は当初，集団場面や不確実な状況で不安や多動を示していた。しかし，「すべての子どもを対象とした」一次的援助サービスとして活動が構成されたことで，A児は特別視されることなく安心して参加でき，心理的安全性が担保された状態で情動体験を積み重ねることができたと考えられる。

## 2) 集団適応と役割意識の形成

第2期以降，学校および施設内での役割付与（生き物係，行事の役割，担当係）が継続的に行われた。こうした役割を伴う心理教育的援助は，自己有用感や自己効力感の形成に有効であることが先行研究で示されている（Bandura,1997；文部科学省,2015）。

そのため，本稿では「役割を明確にする」「必ず支援者が伴走する」「成功体験として言語化する」という支援手続きが一貫しており，A児は途中で痼癢を起こしながらも最終的に課題を達成する経験を繰り返した。この点は，単なる活動参加を超え，集団への主体的参加と社会的行動の学習に結びついたと評価できる。

## 4-2. 施設保育士の専門的関与の意義

### 1) 安全基地としての機能

全期間を通して，A児は特定の施設保育士に対して一貫した愛着行動を示していた。これは，ボウルビィ（Bowlby,1988）の愛着理論における「安全基地」として，施設保育士が機能していたことを示唆する。特に，環境変化（同室児童の一時帰宅，仮装練習での失敗，学校生活の切り替え）に直面した際，施設保育士が身体的・時間的に寄り添う関わりを継続したことは，A児の情緒的安

定と自己調整能力の発達を支えたと考えられる。第3期には、A児自身が落ち着ける場所へ移動する行動が観察されており、他者調整から自己調整への移行が示唆された。

## 2) 多職種連携による支援の重層化

本事例では、施設保育士を軸に、心理療法担当職員、ソーシャルワーカー、児童相談所、学校との連携が段階的に構築された。特に、祖父母面会から母親面会、一時帰宅へと進む過程では、兄の心理的準備・安全配慮・家庭環境の評価が丁寧に行われた。

石隈（1999）が示す学校心理学の援助モデルでは、個の支援を環境へと接続する「チーム援助」の重要性が強調されている。本事例は、施設という生活の場においても同様の援助モデルが有効であることを示す一例と位置づけられる。

## 5. 今後の課題

本研究は、教育的・実践的理解を深めることを目的として仮想事例を用いて検討を行った。そのため、実際の臨床現場における多様な制約条件（人員配置、時間的制限、制度的要因等）を十分に反映していない可能性がある。また、本稿で検討したのはA児1名を対象とした単一事例研究であり、得られた結果が他の児童養護施設児童、特に離婚経験の背景や発達特性が異なる児童にも同様に適用できるかは明らかではない。単一事例研究は個別のプロセス理解に有用である一方、外的妥当性には限界がある。今後は複数事例を蓄積し、共通点と差異を整理することで、支援の再現性と妥当性を高める必要がある。

子どものメンタルヘルス向上として、千葉大学子どものこころの発達教育研究センターでは、2021年度から、学校保健安全法の健康相談、保健指導、地域の医療機関等との連携の考えをもとに、児童生徒の自殺予防に係る取組として、情報端末を活用したWEBでの子どものストレスチェックを推進し、学校現場での相談支援に活用されている（清水・古川・土屋・池水・小柴・堀清,2024）。前嶋・倉持（2024）は、中学生を対象に子どものWEBストレスチェックを実

施した結果、「思春期と青年期」という発達段階に有効であり、かつ、チーム学校として取り組むことで一定の成果が得られたと述べている。さらに、予防的な取り組みは、ストレス環境やストレス反応の低減につながり、自殺予防へつながる可能性は高いとしている（前嶋・倉持, 2024）。本稿においても、児童養護施設入所後のアセスメントを実施してきたが、ストレスチェックを取り入れることで、より個に合う支援ができるのではないだろうかと考えられた。そのためにも、児童を対象としたストレスチェックも必要と言える。

以上を踏まえ、今後の課題として以下の点が挙げられる。第一に、実際の施設現場に基づいた複数事例研究を通じて、心理教育的援助サービスの効果と課題をより精緻に検討する。第二に、質的分析に加えて量的評価を導入し、援助の効果を多角的に検証することである。これらの検討を重ねることで、児童養護施設における心理教育的援助サービスの質的向上と、離婚経験をもつ児童へのより効果的な支援モデルの確立につながると考えられる。

## 文献

- Bandura, A. (1997) Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman
- Bowlby, J. (1988) A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. New York: Basic Books.
- 平木典子 (2014) 『援助実践と事例研究』日本評論社
- 石隈利紀 (1999) 『学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者の協働による子ども支援』誠信書房
- 石隈俊紀・田村節子著 (2003) 新版『石隈・田村式援助シートによるチーム支援入門—学校心理学・実践編—』図書文化社
- 柏木恵子・庄司順一 (2019) 『児童養護施設における心理的支援』ミネルヴァ書房
- こども家庭庁 (2025) 「児童養護施設入所児童等調査の概要」  
([https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/0f40dd16-8b14-4fe4-b3cd-6815fad26135/40120fc2/20250428policies-shakaiteki-yougo-research-Children\\_in\\_foster\\_care-14.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/0f40dd16-8b14-4fe4-b3cd-6815fad26135/40120fc2/20250428policies-shakaiteki-yougo-research-Children_in_foster_care-14.pdf).2025.11.9)
- 厚生労働省 (2023a) 「令和5年 (2023) 人口動態統計月報年計 (概数) の概況」  
(<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai23/dl/kekka.pdf>.2025.10.9)
- 厚生労働省 (2023b) 『人口動態統計』厚生労働省

厚生労働省（2024）「令和5年社会福祉施設等調査の概況」

(<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/fukushi/23/dl/gaikyo.pdf>.2025.10.9)

前嶋元・倉持ころ（2024）中学校におけるメンタルヘルス向上のための子どものWEB  
ストレスチェック実践—子どもの発達段階とチーム学校による教育相談体制作り  
に焦点を当てて—『東京立正短期大学紀要』53, 186-199

文部科学省（2015）『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について』

([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afiel\\_dfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiel_dfile/2016/02/05/1365657_00.pdf).2025.10.9)

村瀬嘉代子（2016）『心理教育の理論と実際』金剛出版

中村美紀（2020）「児童養護施設職員の支援困難感に関する研究」『社会福祉実践研究』  
第15巻, 45-54

小野修一（2015）「トラウマ体験をもつ子どもへの心理教育的支援」『臨床心理学』第15  
巻2号, 183-189

佐藤達哉（2017）「親の離婚が子どもの心理に及ぼす影響」『発達心理学研究』第28巻,  
112-121

清水栄司・古川美之・土屋綾子・池水結輝・小柴孝子・堀清一郎（2024）メンタルヘル  
スの1次予防としての学校における子どものWEBストレスチェックと学校医、養  
護教諭、教育相談担当教員、保健体育教員、学校長の役割、子どものこころと脳の  
発達 15（1）, 63-69

須釜潤一（2015）「家庭環境の変化が子どもの心理発達に及ぼす影響」『子ども家庭福祉  
研究』第8巻, 45-56

山縣文治（2018）「家族変動と子どもの発達」『子ども家庭福祉研究』第10巻, 25-34

# 「おとあそび研修」が保育実践にもたらす 変化の構造 —アンケート分析による検討—

今野 貴子

## 1. 序論 — 研究の背景と目的 —

### 1-1 はじめに

筆者はこれまで、音楽療法の実践を基盤とし、その基本的なプロセスや視点を保育現場に応用する形で、「おとあそび研修」および実践研究を継続してきた。前稿<sup>1)</sup>では、コロナ禍という特殊な状況下において音楽活動を実施する際の課題と解決法の提案、ならびに現場での工夫と成果を中心に論じた。現在、保育環境は概ねコロナ禍以前の状況へと戻りつつある。そこで本稿では、同様の理念に基づく実践を研修という形で展開した際に、保育者の意識や関わり方、子どもの姿、場の在り方、さらには園内実践がどのように連鎖的に変化するかを明らかにすることを目的とする。本研究は、筆者が複数の保育現場で継続的に実施してきた「おとあそび研修」の蓄積を背景とし、研修が保育実践に与える影響の構造に焦点を当て、アンケート記述の分析を通して検討するものである。

### 1-2 「おとあそび研修」

#### 1-2-1 研修の概要

本研究で扱う「おとあそび研修」は、東京藝術大学と足立区との連携事業として、平成23年度より継続的に実施されている園内研修である。本研修において、筆者は講師として研修の企画および実施に携わってきた。令和7年度は、公立・私立の保育園あわせて8園を対象に、各園2回ずつ実施した。研修は開

催園の職員に加え、外部園からの見学参加も可能な形で行われ、参加者全員を対象としてアンケート調査を実施した。

本研修は、音楽的技能の習得や特定の表現方法の指導を目的とするものではなく、保育者自身が子どもと同じ立場で音に向き合い、音と出会うプロセスを体験的に共有することを重視して構成されている。このような考え方のもと、研修内容は各園の保育環境や子どもの実態、保育者が抱える悩みや課題を事前に把握した上で、園ごとに調整されている点に特徴がある。

第1回研修では、いわゆる「ミニコンサート」と称しつつ、講師による「おとあそび活動」の実践を実際の保育場面で提示し、その意図や関わり方について事前および事後に解説を行った。活動に先立ち、対象クラスの年齢や子どもの姿、これまでの音楽活動の状況、担任保育者の悩みや関心事項を共有するための事前講義やワークショップを実施し、園内職員および外部からの見学者が共通理解を持った上で活動を見学できる構成とした。活動では、可能な限り各園に備えられている身近な楽器や素材を用い、日常の保育実践に還元しやすい形で「おとあそび」が展開された。活動後には、研修参加者が活動を通して気づいた点や疑問点を言語化し、講師が関わり方の意図や音・楽器の扱い方について説明を行う時間を設けた。

第2回研修では、第1回の内容を踏まえ、各園の職員が主体となって「おとあそび活動」を実施する公開保育形式の研修を行った。活動に先立ち、実践のねらいや工夫点、保育者自身の課題意識を共有し、活動見学後には講師による助言およびワークショップを通して振り返りを行った。こうした過程を通して、研修で得た学びを各園の実践につなげるための検討が行われた。

なお、第1回研修では、「おとあそび」の基本的な理論や視点について説明・解説を行った。これらは各園共通の内容として提示されており、本研究では、それらを「おとあそび」の理論的枠組みとして位置づける。

### 1-2-2 「おとあそび」 について

本研修において用いられている「おとあそび」とは、特定の音楽的技能や表現様式の習得を目的とする活動ではなく、子ども一人ひとりが音や楽器、声、

身体の動きなどとの出会い、主体的に関わる過程そのものを大切に音楽的関わりを指している。ここでは、「正しく演奏すること」や「決められた表現を再現すること」よりも、音に触れ、聴き、試し、感じるといったプロセスが重視される。

「おとあそび」では、音や楽器をすぐに鳴らすことを前提とせず、見つめる、触れる、比べる、耳を澄ますといった関わりを通して、子ども自身が音を自分なりに捉え、関わっていく過程を尊重する。また、音の出し方や感じ方を限定せず、いわゆる「上手」「下手」といった評価を持ち込まない関わりを基本としている。このような枠組みの中で、多様な音や表現、子どもの姿がそのまま受け入れられる場が形成される。

研修では、こうした「おとあそび」の考え方を、講義による説明だけでなく、講師による実際の活動提示や、参加者自身の体験を通して共有している。具体的には、園に備えられている身近な楽器や素材を用い、鳴らし方や使用順序をあらかじめ固定しない形で活動を構成すること、子どもの反応や関心に応じて関わりを調整すること、活動後にその場で起きていたことや関わりの意図を言語化することなどが、研修の中で重視されている。

このように本研究で扱う「おとあそび」は、一定の方法や手順として定式化されたものではなく、音と子ども、保育者、場との相互作用の中で立ち現れる実践として位置づけられる。「おとあそび」という概念やその理論的定義については、今後さらに検討を要する課題であり、本稿では研修で共有されている考え方と実践内容をもとに、暫定的に整理するものとする。

なお、本稿では、研修名および理念的枠組みとして「おとあそび」という語を用い、保育現場で保育者が日常的に行う実践については「音楽活動」として記述する。

### 1-3 本研究の目的と構成

本研究で分析対象としたアンケートは、令和7年度に実施された東京藝術大学と足立区との連携事業による「おとあそび研修」後に回収されたものである。

アンケートは研修終了後に自由記述形式で実施し、研修を通して得られた気づきや、その後の保育実践への影響についての記述を求めた。

本稿では、これらのアンケート記述を質的に整理し、①保育者の意識・価値観の変化、②保育者の援助・関わり方の変化、③子どもの姿・反応の変化、④場・関係性・保育者間の連携の質の変化、⑤園内への波及・実践への広がり、という五つの視点から分析を行う。これにより、「おとあそび研修」を通して生じた変化が、どのように相互に関係しながら連鎖的に立ち現れていくのかを明らかにすることを目的とする。また、これらの変化を支えている要因についても検討する。

以下では、第2章においてアンケート記述の分析結果を示し、第3章においてそれらの結果を踏まえた考察を行う。

## 2. アンケート分析と構造化

第2章では、「おとあそび研修」後に実施したアンケートの自由記述を分析対象とし、研修を通して生じた保育実践の変化を明らかにする。分析にあたっては、保育者の意識や関わり方、子どもの姿、場や関係性の在り方、園内実践への波及という視点を設定し、それらの変化がどのように関連しながら立ち現れているのかを構造的に整理する。

### 2-1 保育者の意識・価値観の変化

研修後アンケートの記述からは、保育者の音楽活動に対する捉え方そのものが変化したことが確認された。とくに、音楽活動を「教えるもの」「伴奏をきちんと行うもの」と捉えていた意識から、「子どもと共に音を感じ、楽しむもの」として再認識する方向への転換が、多くの回答に共通して見られた。

さらに、音楽活動に対する心理的なハードルが下がったという点も顕著であった。アンケートには、「伴奏を完璧にする必要はないと気づいた」「完璧でなくてよいと思えたことで、自然にピアノに触れられるようになった」といった内容が見られ、音楽的スキルへの不安や苦手意識が和らいだことがうかがえる。

これにより、音楽活動を前にした際の構えが軽減され、保育者自身が音や楽器と無理なく関われるようになったことが示されている。

また、音楽活動の目的そのものを捉え直したことを示す記述も多く見られた。音楽は「正しく行う活動」や「完成させるもの」ではなく、子どもと一緒に音を感じ、その場で生まれる反応ややりとりを楽しむ営みであるという気づきが語られている。結果や出来栄えよりも、活動の過程や体験そのものに価値を見出す視点への移行が、保育者の言葉から読み取れる。

さらに、子どもの音や表現に対する視点にも変化が見られた。子どもが出す音を「正す対象」として捉えるのではなく、「受け止め、味わうもの」として聴こうとする姿勢や、子ども一人ひとりの感じ方や表現の違いを尊重しようとする意識の高まりが記述されている。保育者が子どもの音や動きに耳を傾け、その意味を考えようとする姿勢が強まったことがうかがえる。

このように、本研修を通して、保育者の音楽活動に対する意識や価値観には明確な変容が見られた。完璧さや技能へのとらわれが和らいだことで、保育者は子どもと同じ立場で音に向き合うことが可能となり、音楽活動そのものを、関係性を育む営みとして捉え直している。これらの意識の変容は、次節で扱う保育者の援助や関わり方の変化へとつながる基盤となっていると考えられる。

## 2-2 保育者の援助・関わり方の変化

アンケート記述からは、保育者の援助や関わり方に明確な変化が見られた。とくに、音楽活動において「音をどのように鳴らさせるか」を主導する関わりから、子どもが音と出会い、気づきを深めていくプロセスを支える関わりへと重心が移行している点が、多くの記述に共通して確認された。

具体的には、楽器を提示する際にすぐに音を鳴らすのではなく、子どもが見つめたり、触れたりしながら考える時間を意図的に設ける関わりが多く報告されている。また、鳴らし方や感じ方をあらかじめ限定せず、子ども自身の発見や反応を受け止め、それを言葉として返す姿勢が示されていた。「鳴らさないで」「静かに」といった制止の言葉を意識的に用いず、子どもの行為や音の出現そのものを尊重しようとする関わりも見られる。

さらに、援助の在り方として、全員が同時に音を出すことを目的とするのではなく、楽器を手にして奏でる体験と、周囲で音を聴く体験の双方を大切にする工夫が語られている。一部の子どもに楽器を渡し、他の子どもがその音に耳を傾ける場面を意図的につくことで、子ども同士の気づきや発言が生まれ、それらを保育者が拾い上げて共有する関わりへと広がっていることがうかがえる。

このような援助や関わり方の変化は、子どもの主体性を尊重し、音を介した対話や関係性を育む保育へとつながっている。音楽活動が、一定の手順で進める「活動」としてではなく、子どもと保育者、子ども同士の関係性の中で立ち現れる体験として位置づけられるようになっている点に、本研修を通じた特徴的な変化が認められる。

### 2-3 子どもの姿・反応の変化

アンケート記述からは、子どもたちの主体的な姿が音楽活動の中で見られたことが繰り返して示されている。子どもは、音を一方的に与えられる存在としてではなく、音を感じ、見つけ、試し、表現し、それを他者と共有する存在として活動に関わっている様子がうかがえる。

まず、音そのものに対する気づきや探究の姿が多く見られた。同じ楽器であっても鳴らし方によって音が変化することに気づいたり、「さっきと音が違う」「暗い音」「大きい音」など、音色や音質の違いを言葉で表現したりしようとする姿が記されている。また、楽器をすぐに鳴らすのではなく、見つめたり比べたりしながら音に向き合う時間を楽しむ様子も報告されており、音に出会う過程そのものが活動として成立していることが示されている。

加えて、子ども自身が自分なりの方法で音を試行錯誤する姿が確認された。楽器を握る、振る、はじく、叩くなど、多様な奏法を自発的に試しながら、「面白いやり方を見つけた」と発見を喜び、繰り返す様子が見られる。ピアノや打楽器、身近な素材に触れながら、自由に音を探る行動の記述からは、子どもが主体的に音と関わっている様子がうかがえる。

さらに、音を介した他者への意識や共有の芽生えも特徴的である。友達の音を静かに聴こうとする姿や、自分の音を前に出て「聴いてもらう」体験を楽しむ様子、友達の表現を見て真似をしたり、一緒に笑ったりする相互作用が多く報告されている。音が個人的な体験にとどまらず、他者とつながる媒介として機能していることがうかがえる。

また、活動への参加の広がりも重要な変化として挙げられる。アンケート記述からは、多様な音の扱いや響きの中で活動が構成されることにより、これまで楽器遊びに関心を示さなかった子どもが自然に音楽活動へ関与していく様子が見られる。

このように、音楽活動を通して現れた子どもの姿は、表現活動としての変化にとどまらず、音を媒介とした探究、自己表現、他者との関係づくりが重なり合う過程として捉えられる。これらの子どもの姿は、保育者の援助や関わり方の変化と相互に影響し合いながら、活動が行われる場や関係性の質を変えていく契機となっていると考えられる。

#### 2-4 場・関係性・保育者間の連携の質の変化

アンケート記述からは、個々の保育者や子どもの変化にとどまらず、音楽活動が行われる「場」そのものや、そこに生じる関係性の質が変化していく様子が多く示されている。音楽活動が、単発的な取り組みとしてではなく、園内における複数の主体の相互作用が重なり合う中で生成されていく実践の場として立ち現れてきたことがうかがえる。

まず、活動が行われる場の空気や雰囲気の変化が多く語られていた。アンケートには、活動前に見られていた緊張感が和らぎ、「静かにさせなければならぬ場」から、「安心して音を試せる場」へと変化していったことを示す記述が見られる。音が出ることに對する過度な制止が減り、子どもも保育者も構えずに参加できる雰囲気が生まれたことで、正解・不正解を求めない中で子どもの試行錯誤を受け止める余裕が生まれていた。

また、保育者同士、大人同士の関係性にも変化が見られた。他の保育者の関わり方や声かけを見て学び合う姿や、音楽が得意か不得意かといった立場を超

えて、同じ目線で子どもの姿を捉えようとする感覚が共有されていたことが記されている。実践後に子どもの姿を話題にする機会が増えたことは、音楽活動が個人の実践にとどまらず、日常保育を振り返る共通の視点として機能し始めていることを示している。

さらに、本研修が連携事業としてもたらした安心感や継続性に関する記述も多く見られた。外部講師による一方的な指導としてではなく、園の実情や子どもの様子を尊重しながら「共に場をつくる存在」として受け止められていた点や、そのまま日常の保育に持ち帰ることができる感覚が得られていた点が挙げられている。単発で終わるのではなく、「次はこうしてみたい」という見通しが生まれていることは、実践の継続や発展を支える基盤が形成されつつあることを示している。

このように、音楽活動を通して生じた変化は、あらかじめ想定された関係性が一方的に形成されたというよりも、保育者と子ども、保育者同士の相互作用の中で、場や関係がプロセスとして立ち上がっていく様相として捉えられる。こうした生成的な実践の場の形成は、次節で扱う園内実践への波及や定着へとつながる重要な契機となっていると考えられる。

## 2-5 園内への波及・実践への広がり

アンケート記述からは、研修で得られた学びが個人の体験にとどまらず、園内の実践へと広がっていく様子が多く示されている。研修が一過性の出来事として終わるのではなく、日常の保育の中に取り込まれ、継続的な実践として根づき始めていることがうかがえる。

具体的には、研修後すぐに「おとあそび」の考え方を取り入れた音楽活動を行い、日常保育の中で自然に実践したという記述が見られた。特別な時間や行事のための活動としてではなく、生活のさまざまな場面において音を楽しむことが可能であると捉え直されている点が特徴的である。

自身の実践を他の職員に共有し、音楽活動に対する意識や関わり方が園内に広がっていったことを示す記述も多く確認された。研修を受講した保育者個人

の学びが、職員間の対話や実践の共有を通して、園全体で共有される視点として形成されていく様子が読み取れる。

また、「今後も子どもと共に音に向き合う活動を続けていきたい」という継続的な実践への意欲が示されており、研修を契機として生まれた関わりや考え方が、今後の保育実践へと引き継がれていく可能性が示唆されている。こうした波及の在り方は、音楽活動が保育者個人の技能や関心に依存するものではなく、園全体で共有される実践として定着していくための基盤として形成されつつあることを示している。

このように、研修を通して生じた意識や関わりの変化は、園内実践へと広がりながら継続していくプロセスとして捉えられる。次節では、これらの変化を支えている要因として、音楽活動・保育活動の質の変化の起因となる音楽的要素について整理する。

## 2-6 音楽活動・保育活動の質の変化の起因となる音楽的要素

本研究で扱った実践記述およびアンケート結果からは、音楽活動および保育活動の質の変化が、特定の指導方法や活動内容そのものによってもたらされたというよりも、実践を支える音楽的な関わり方に起因していることが示唆された。すなわち、2-1から2-5で整理してきた保育者の意識や関わり方、子どもの姿、場や関係性、園内実践への波及といった変化は、共通する音楽的要素によって横断的に支えられていたと考えられる。以下では、そうした音楽的要素について整理する。

まず、実践に共通して見られたのは、子どもの反応に応じて音を変化させる可変性である。多くの実践記述において、あらかじめ決められた音や進行をなぞるのではなく、子どもの身体の動きや表情、発声といった反応に応じて、音の強さや速さ、間合いが柔軟に変化している様子が確認された。ここでの音楽は、完成されたものを提示する行為というよりも、子どもとのやり取りの中で立ち上がっていく過程として捉えられている。

次に、演奏の完成度よりも、場や関係性の変化を重視する視点が共有されていた点が挙げられる。実践において評価されていたのは、演奏が正確であるか、

整っているかといった技術的な完成度ではなく、音を介した関わりによって子どもの様子や場の雰囲気などがどのように変化したかという点であった。音楽活動は成果を示すための手段ではなく、その場に生じる関係性の変化を支える媒介として機能していたことがうかがえる。

また、多くの記述において、音楽を一方的に教え込む実践ではなく、子どもの表現を受け止め、応答しながら共に生成していく姿勢が示されていた。保育者が音楽的な正解を提示するのではなく、子どもの出す音や動きに応じて関わりを重ねていくことで、音楽は「教える内容」ではなく、関係性の中で生まれ続けるプロセスとして位置づけられている。こうした音楽的関わり方が、活動の継続性や実践の広がりを支えていると考えられる。

さらに、保育者自身が演奏者であると同時に、子どもの音や動きに耳を傾ける聴き手として場に関わっている点も、共通する重要な要素であった。保育者が音を出す主体であることに加え、子どもの音に応答する存在として場にいることが、音楽活動を一方的な提供から相互作用へと転換させ、関係性の中で音楽が成立する基盤となっている。

以上の点から、本研究における音楽活動の「質」とは、演奏技術の巧拙や完成度によってあらかじめ規定されるものではなく、子どもとの関係性の中で音を聴き取り、判断し、応答し続ける音楽のプロセスそのものを含む概念として捉えられる。こうした音楽的要素が、保育者の関わり方や子どもの姿、場や関係性の変化を支え、結果として保育活動全体の質の変化や実践の広がりへとつながっていったと考えられる。

また、これらの変化は、いずれの表現活動にも必ずしも生じるものではなく、即時性や多義性、他者との同時的な関わりを内包できる音楽の特性によって、より顕在化した可能性がある点も指摘できる。

### 3. 考察

#### — 「おとあそび研修」を通じた保育実践の変容とその広がり —

本稿では、連携事業による「おとあそび研修」を通して、保育者の意識、関わり方、子どもの姿、場の在り方、そして園内実践への波及に至る一連の変化を検討してきた。本章では、これらの変化がどのように関連しながら生じていたのかを整理し、本研修が保育実践に与えた意味について考察する。

まず、研修を通して、保育者の音楽活動に対する意識や価値観に変化が生じていた点が重要である。多くの保育者は、音楽を「正しく教えるもの」「技能を必要とするもの」として捉えていたが、研修後には「子どもと共に音を感じ、楽しむもの」へと認識を転換していた（2-1）。この意識の変化は、音楽的技能の有無による心理的なハードルを下げ、保育者自身が音に対して開かれた姿勢をもつ契機となったと考えられる。

こうした価値観の変化は、具体的な援助や関わり方の変化として実践に表れていた（2-2）。保育者は、音の出し方を決める存在から、子どもが音に出会い、気づき、試すプロセスを「支える」存在へと役割を捉え直している。楽器をすぐに鳴らさせないことや、鳴らし方を限定しないこと、子どもの発見を言葉にして返す関わりは、意識の変化が行為として具体化した姿であり、研修で得た学びが日常的な音楽活動の中で展開された結果であるといえる。

このような関わり方の変化を受け、子どもの姿にも変化が見られた（2-3）。子どもたちは、音を受動的に与えられる存在ではなく、音色の違いに気づき、自ら試し、表現し、他者と共有する主体的な存在として活動していた。音を言葉で表現しようとする姿や、友達の音に耳を傾ける姿は、音楽活動が単なる表現活動にとどまらず、認知的・社会的な発達とも結びついていることを示している。

さらに、これらの変化は個人のレベルにとどまらず、音楽活動が行われる「場」や関係性の質にも影響を及ぼしていた（2-4）。音を出すことへの過度な緊張や制止が減り、子どもも保育者も安心して音に向き合える雰囲気形成されたことは、保育者同士が関わり方や活動の進め方について語り合い、共有し合う状態が生まれたことを示している。こうした状態の中で、音楽活動は

個々の取り組みにとどまらず、保育者間で共有される実践の場として機能し始めたと考えられる。また、こうした場の成立を背景として、保育者同士が実践や子どもの姿を共有し合う中で、音楽的技能の差を超えた学び合いの関係が生まれていた点も特徴的である。

加えて、本研修は一過性の学びに終わらず、園内実践へと波及していることが確認された(2-5)。研修後すぐに日常保育へ取り入れられた実践や、他の職員への共有、今後も実践を継続したいという意欲は、研修が園の実践文化の一部として根つき始めていることを示している。これは、外部からの指導としてではなく、園の実情に寄り添いながら共に場をつくる研修の在り方が、実践の継続性を支えた結果であると考えられる。

ここで注目すべき点は、これらの変化を単に保育者の意識改革や研修内容の工夫として捉えるだけでは、実践の広がりや継続性を十分に説明できないことである。2-6で整理した分析からは、音楽活動や保育活動の質的な変化が、特定の指導方法や活動内容そのものによって生じたのではなく、子どもとの関係性の中で音楽がどのように立ち上がっていくかという、音楽的な関わり方そのものに起因していることが示唆された。

すなわち、保育者が音を提示する存在から、子どもの反応に耳を傾け、応答する存在へと立場を変化させたことが、場の雰囲気や子どもの姿、さらには園内実践への波及を支える基盤となっていたと考えられる。このとき音楽は、あらかじめ完成された対象として扱われていたのではなく、保育者と子どもとの相互作用の中で、その都度立ち上がっていく出来事として経験されていた。音楽が関係の中で生成されるプロセスとして捉えられたことが、実践の連鎖的な変化を可能にした要因の一つであったと考えられる。

以上より、本研修は、保育者の意識の変化を起点として、関わり方、子どもの姿、場の質、園内実践へと連鎖的な変化を生み出していったことが明らかとなった。音楽活動は特別な活動として切り離されるのではなく、関係性の中で育まれる日常的な実践として再構築されつつある。本研究は、音楽活動を通じた保育実践が、個人の技能向上にとどまらず、園全体の文化や関係性に影響を与える可能性を示唆している。

#### 4. 結論 — 本研究のまとめと示唆 —

本研究では、東京藝術大学と足立区との連携事業による「おとあそび研修」を通して、保育実践に生じた変化をアンケート記述の分析から検討してきた。その結果、本研修は、保育者の意識の変化を起点として、関わり方、子どもの姿、場の質、さらに園内実践へと連鎖的な変化を生み出していたことが明らかとなった。

まず、保育者は音楽活動を「正しく教えるもの」「技能を伴うもの」として捉える立場から、「子どもと共に音を感じ、楽しむもの」へと捉え直していた。この意識の変化は、保育者自身の心理的なハードルを下げ、音に対して開かれた姿勢をもたらしていた。続いて、その価値観の変容は、子どもの音との出会いを支える援助や関わり方として具体化され、子どもの主体的な探究や表現、他者との共有を引き出していた。

さらに、こうした実践の積み重ねは、音楽活動が行われる場の雰囲気や人と人との関係性にも影響を及ぼしていた。音を出すことへの過度な緊張や制止が減り、子どもも保育者も安心して音に向き合える環境が形成されたことは、音楽活動が保育者間で共有される実践として立ち上がりつつあることを示している。研修は個人の学びにとどまらず、保育者同士の学び合いや実践の共有を通して、園全体で音楽活動を捉え直す契機となっていた。

また、本研修は一過性の取り組みに終わらず、日常的な音楽活動として園内に広がっていた点も特徴的である。音を楽しむ活動が特別な時間に限定されるものではなく、日常の保育の中で継続的に行われ得るという認識の広がりや、実践の継続性を支える重要な要素であると考えられる。

以上より、本研究は、「おとあそび研修」が保育者の意識と行為を変え、子どもの主体的な姿を引き出し、さらに園全体の実践文化へと影響を及ぼす可能性を示した。音楽活動は、完成された技能や成果として教えられるものではなく、関係性の中で育まれる経験として位置づけられることで、日常保育に根づく実践となり得る。本研究で得られた知見は、今後の保育における音楽活動の

在り方や、外部との連携による研修の意義を検討する上での一つの示唆を与えるものである。

なお、本研究は今年度のアンケート記述を中心とした質的分析による検討であり、特定の理論的枠組みに基づく文献レビューや長期的な実践の追跡には至っていない。今後は、関連する保育・教育思想や基礎研究との照合を行うとともに、これまで約20年にわたって継続してきた保育者研修および活動実践の蓄積をもとに、複数事例の比較や長期的な振り返りを通して、「おとあそび」実践の理論的背景と意義をより体系的に検討していく必要がある。

本研究で示された「おとあそび」実践は、音楽療法の理念と技術を保育現場に応用する中で形成されてきた実践であり、近年の保育・音楽教育分野において重視されつつある、子どもを主体的な経験者として捉え、環境や他者との関係の中で学びが生成されるという視点とも重なり合うものである。音を通したやりとりや気づきの共有を重視する本実践は、活動の成果や技能の獲得よりも、経験の過程や関係性の中で育まれる学びに価値を見出す立場と親和性をもつ。

従来、関係性を重視する実践は、しばしば専門性や実践の質が十分に担保されないものと理解されることも少なくなかった。しかし近年の教育学議論においては、学習や保育を経験の生成や関係性のプロセスとして捉える視点から、専門性や技能を重視する立場と、関係性や経験を重視する立場とを二項対立として捉える枠組みそのものが再考されつつある。本研究の知見は、こうした議論とも接続しながら、音楽活動における「質」を関係性と生成のプロセスとして捉え直す必要性を示すものである。

## 注

- 1) 今野 (2021) 参照。

## 参考文献

今野貴子 (2021) 「コロナ禍における保育現場の音楽活動について」『東京立正短期大学紀要』第49号。

# 保育者の価値観の省察を促す園内研修の設計

鈴木 健 史

## I 研究の背景と目的

保育者の持つ価値観の一つである保育観は、保育者の保育実践や援助方法を決定するのに大きく影響している（たとえば、上田, 2017, 松本, 2019）。しかし先行研究を概観すると、園の保育理念や保育方針を共有するなど、組織・チームとして、保育の方向付けの研修は行われているが、専門性の一つとしての保育者の価値観を捉え、その省察を直接的な目的とした研修を行っている研究はほぼない。たとえば、小川（2004, pp.33-41）は、保育者の先入観や手だて、省察などについて、津守真（1989）の「保育の一日とその周辺」を毎月1回、計7回園内研修で輪読することによって職員の共通理解を図っている。また、三宅ら（2021, pp.109-117）は、共通のテキストを用いて、気になる子どもの援助と保育の繋がりを柱とした研修を実施し、障害の有無や気になる気にならない等の区別なく、子ども一人ひとりの主体性を重んじる保育の重要性について研究を行っている。このように、保育実践において求められる保育観を示し、保育者間で共通認識を図るという研修は行われている。しかし、現時点でどのような保育観を持っているのかについて、保育者個人の省察を促すことを目的にはしていない。

もちろん、現代の保育に求められる価値観を身につけることは重要である。しかし、保育所保育指針（厚生労働省, 2018）の「1 職員の資質向上に関する基本的事項(1)保育所職員に求められる専門性」において、「各職員は、自己評価に基づく課題等を踏まえ、保育所内外の研修等を通じて、保育士・看護師・調理員・栄養士等、それぞれの職務内容に応じた専門性を高めるため、必要な知識及び技術の修得、維持及び向上に努めなければならない」と述べられている

るように、自己評価が専門性向上の起点となる。つまり、まずは自己の価値観についての理解が土台となり、現代の保育で求められる価値観について学び身につけていくという順序になるのではないだろうか。そのため専門性の一つとして自己の価値観について省察する機会が確保されることが重要であると考えられる。そこで本研究では、保育者の価値観の省察を目的とした園内研修を設計することを目的とする。

なお、本研究の研修の目的はあくまでも保育者自身の価値観の省察を促すことであり、意図的に方向づけて変容させることはしない。なぜなら、無理に価値観を変容させようとする、研修に参加した保育者間に同調圧力や、これまでの保育実践へとらわれてしまう可能性がある（鈴木, 2025）。特に、保育経験不足や保育の質向上のための機会の欠如がある場合は、保育に対する自信の無さにより、研修に参加する保育者が恐れや不安を抱くことになり、自由で率直な意見交換ができず、価値観についての対話が十分にできなくなることも考えられる。逆に経験を重ねた保育者であっても、経験年数に応じた役割意識やプライドから、研修における語り合いを牽引する存在や知識豊富な存在であるべきという経験年数プレッシャー（濱名ら, 2015, pp21-30）がある場合も、価値観の省察を促すような対話が成立しない恐れがある。

さて、園内研修は、保育カンファレンスや園内研究などとも呼ばれており（淀川ら, 2019, pp.485-516）、園内の事例を写真や動画、文章等で持ち寄るなど、実際の保育実践を素材や教材として用い、対話を通して保育者の専門性向上や、保育の質向上を目指すことが多い。チェックリストをつけたり、保育記録を書き他の保育士等からのコメントを作成者に返すようにしたりなど、自己評価の機会が確保されていることも重要である（厚生労働省, 2020）。しかし、今回の研修では園の具体的な保育実践を素材や教材として用いることはしない。具体的な保育実践を話すことに慣れている保育者にとっては、価値観という抽象度が高い話は難しく感じ、つい具体的な実践事例を語ることに多くの時間を割いてしまう可能性がある。また、実践事例について話し出すと、先述したように新人だけではなく経験を重ねた保育者も、プレッシャーを感じ、「違い」や「間違い」を恐れて、価値観についての対話が成立せず、省察が制限されることも

考えられる。そのため、あえて研修では、園の保育実践を取り扱わない方が良いと判断した。

本研究では、まず設計した園内研修の内容の概要を紹介し、その後、価値観の省察を促す研修内容の要素として参考にした理論等を説明する。

## Ⅱ 研修内容概要

研修は2回実施することとした。1回目と2回目は約2ヶ月の間を空け実施し、1回目での学びや気づきを実践しふりかえる機会を1回目と2回目の間に設け、往還型研修の形にする。大豆生田（2020, pp.99-103）は、往還型研修について、「インターバル研修と同様であり、外部研修で受けた内容を保育現場で実践し、それをまた次の研修で持ち寄って研修を行うという、外部研修と現場の取り組みの往還を繰り返す中で、保育の質向上を実現しようとする研修スタイル」であると説明している。さらに大豆生田は、キャリアアップ研修を受講した保育者を対象にアンケート調査を行い、往還型研修の受講者は、研修の満足度が高く、また、研修を通して多くのことを学ぶことができたという肯定的な回答が90%を上回ったと報告している。高嶋ら（2021, pp.23-34）は、外部研修と園内の実践の往還を繰り返す「往還型研修」が、保育者にとって、実践との関係の中で、自らの学びを意味づけ直し、保育実践に新たな意味や価値を見出し、創造していく契機となる可能性をもつことを示唆している。本研究の園内研修は外部研修ではないが、研修と現場の往還を繰り返す、往還型で研修デザインをする。

また、中原ら（2018, p.17）は、「研修で学んだことが、仕事の現場で一般化され役立てられ、かつその効果が持続されること」を「研修転移」と定義している。第4章の先行研究の分析結果からも、研修での学びや気づきを日常に持ち帰り実践することで、保育場面における価値観の影響に気づくことができると考え、1回目と2回目の間にふりかえりの機会を設けることにした。

第1回目の研修では、まず価値観や、価値観の影響について理解を深める必要がある。そのため研修のねらいは「価値観の影響について理解し、自己の価

価値観に気づく」とした。そして第2回目の研修では、保育者同士の対話の体験を通して、日常において価値観の対話を行うことの重要性に気づくことを目指した。そこで研修のねらいは「保育実践における価値観について対話を行う」とした。そして、それぞれのねらいが達成できるような研修内容を検討した。

研修内容は大きく「小講義」と「ワーク」の2つに分けた。「小講義」とは、参加者に多様な価値観と価値観の影響についての理解を促すために研修講師が5～10分程度の短時間で行う講義である。また、「ワーク」は個人でワークシートに記入する個人ワークと、ワークシートに記入した内容を小グループで共有したり、対話を行ったりするグループワークである。

次に研修内容の概要を示すが、「研修内容」に関しては、講師が行う事項ではなく、研修参加者の具体的な体験内容について記述している。全2回の研修では、PowerPointのスライドをプロジェクターでスクリーンに投影し、参加者の手元にはPowerPointのスライドを印刷した資料と、ワーク資料を用意する。会場は、一つのフロアにいくつかのグループに分けて机を並べたレイアウトである島型形式にした。参加者は一つの机（島）に3～5名で机を囲むように座る。基本的に全てのグループワークは、この小グループのメンバーで行う。

## 1 第1回研修内容

第1回の研修タイトルは、「保育者の価値観について 第1回」とした。研修のねらいは、「価値観の影響について理解し、自己の価値観に気づく」とし、休憩なしの120分間で実施する。具体的な研修内容は次の19のステップである（1-①～1-⑱）。（ ）内はそれぞれのステップの実施目安時間を示している。

### 1-①研修のねらいと流れの確認（3分）

今回の研修のねらいと流れについて確認する。

### 1-②チェックイン（5分）

小グループ（3～5名）になり、「今日の研修内容について」と、「今の気持ちや気になっていること」について伝えあい、聴き合う。

### 1-③研修の約束事の確認（1分）

安心してグループワークに取り組めるようにグループワーク中の約束事（グラウンド・ルール）について確認する。（席を立つ時は一言断ってから、思い切って自分の思いや考えを話す、この場での話はこの場で、お互いに「聴く」姿勢で）

### 1-④アイスブレイク「リフレーミング」(10分)

ワークシートに「自分の嫌いなところや短所」「自分をしばる価値観」「困っている状況」を個人で記入し、その後言い換え（リフレーミング）をする。記入した内容をグループのメンバー間で共有し、自分では言い換えられなかった内容は、メンバーからアイデアをもらい、言い換える。

### 1-⑤小講義「ABC理論」(5分)

論理療法のABC理論について講義を行い、「A：状況」をどのような「B：価値観・信念」で受け止めるかによって、違った「C：感情・行動」が生まれるという考え方について理解する。

### 1-⑥ワーク「自分の枠組みを知る」(10分)

自分の考えと一致する不合理な信念について、ワークシートの記入を通して理解する。非合理的な思い込みをしているかどうか確認し、さらにそれらの信念により生じる結果や気づきを記入用紙に個人で記入する。その後、小グループで自己の枠組みについて気づいたことや感じたことを共有する。

### 1-⑦小講義「イラショナル・ビリーフ」(3分)

要求・命令・絶対的な考え方であるイラショナル・ビリーフの四種類のカテゴリ「ねばならぬビリーフ」「悲観的ビリーフ」「非難、卑下的ビリーフ」「欲求不満体制ビリーフ」について理解する。

### 1-⑧小講義「認知のゆがみ」(3分)

価値観や信念により自動で頭に浮かぶ「思考の偏り」（感情的決めつけ、恣意的推論、選択的抽出、心のフィルター、過度の一般化、拡大解釈と過小評価、自己関連付け、全か無か思考、自分で実現してしまう予言、レッテル貼り）について理解する。

1-⑨小講義「保育者の価値観とは」(5分)

子どもとのかかわりといった保育者の言動など、他者から見たり聞いたりすることができる保育者の行動は、その保育者の持つ価値観に支えられており、その価値観はこれまでの保育者の経験から形作られているということについて理解する。

1-⑩小講義「子ども観」(4分)

子ども観により保育者のかかわりや保育の内容が変化するということと、無能な子ども観と有能な子ども観について理解する。

1-⑪ワーク「子どもとはどのような存在なのか」(8分)

自己の子ども観と、そのような子ども観を持ち子どもにかかわることで、子どもと保育者間にはどのような関係性が生まれるのかについて、個人でワークシートに記入し、その後小グループでワークシートに記入した内容を共有する。

1-⑫ワーク「子どもにとって大人は」(8分)

子どもにとってどのような存在でありたいのかについて、個人でワークシートに記入し、その後小グループでワークシートに記入した内容を共有する。

1-⑬ワーク「学習観尺度」(12分)

学習観尺度のアンケートに個人で回答する。その後、回答結果から自己の学習観についてふりかえり、気づいたことや感じたことなどを小グループで共有する。

1-⑭小講義「教授論と援助論」(4分)

主に小学校以上の教育で行われている「教授論」と保育において求められる「援助論」について理解する。

1-⑮小講義「省察的実践による専門性向上」(3分)

保育を実践しながら、子どもを理解したり、瞬間的にどうするかを考えたり、たった今自分が行ったことがどうだったか反省したりする行為である省察的実践の意味と、省察による専門性向上について理解する。

1-⑯小講義「保育を支える2種類の知」(5分)

保育を支える2種類の知である科学知と実践知について、そして、保育者間の対話による実践知の気づきの重要性について理解する。

### 1-⑰小講義「価値観の違いを超えて」(3分)

保育者間で具体的な保育行為の違いがあった際に、その保育行為を支えている価値観や信念についての対話を行うことで相互理解が促される可能性があることについて理解する。

### 1-⑱ワーク「これからの時代を生きていくために」(25分)

これからの時代を生きていくために、子どもたちにとって特に大事だと考えている資質・能力について、6つの選択肢(自信を持ち何事もやり抜くことができる、様々なことに興味を持ち意欲的である、失敗や困難があっても立ち直ることができる、他者を信頼し助け合うことができる、自分の気持ちや考えを表現することができる、創造性に富み工夫することができる)の中から順位付けをし、大切と思う理由を書く。個人でワークシートに記入した内容を、小グループで共有した後、グループで合意形成を行う。なお、話し合いはコンセンサスのルールに則って行う。コンセンサスの詳細については後述する。

### 1-⑲ホームワークの説明(3分)

1回目と2回目の研修の間に小グループで取り組んでもらいたいホームワークについて説明を聞く。

## 2 ホームワーク

保育者が自己の価値観について、日常的に省察することを促すために、1回目と2回目の研修の間にホームワークに取り組んでもらった。ホームワークは2つである。1つは小グループで日常の保育における価値観の影響について対話する時間を設けてもらった。小グループの人数は2～6名とした。対話はワークシートのフレームワークに沿って用いて行う。フレームワークとは、問題解決や改善のために使用する、考えるための「枠組み(フレーム)」であり、論点を整理し、全員が同じ土俵の上で議論することを促す対話のツールである。この対話は、現場の保育者の都合により計画的あるいは突発的に取り組んでもらうため、研究者が入ることが難しかった。そのため、フレームワークを用いることで、日常の保育における自己の価値観を省察するという目的に沿った対話ができるようにした。

ワークシートには①～⑤の手順の通りに小グループのメンバーで対話を行うように指示がある。まずは、「研修で学んだこと、気づいたことで、日常に生かしたこと、実践してみたこと」と、「やってみた結果（自分に起こった感情や考えの変化、周りの反応など）」、「日常の中で、自分の価値観とその影響について気づいたこと」をふりかえる。その後、「今後あらたに取り組みたいことや試したいこと」と、「①～④の対話を行ったことについて、感想や気づいたこと」について対話を行う。

もう一つのホームワークは、日常において日常の保育実践や援助において保育者が困難を感じている事例について、ABC分析等を行い問題解決に取り組む内容である。保育者A・B・Cが遭遇した「A:出来事」「B:価値観・信念」が変わることにより、「C:感情・行動」にどのような変化があるかを検討してもらうことを通して、価値観の影響について理解を深めることを目的とした。

### 3 第2回研修内容

第2回の研修タイトルは、「保育者の価値観について 第2回」とした。研修のねらいは、「保育実践における価値観について対話を行う」とし、休憩なしの120分間で実施する。具体的な研修内容は次の10のステップである（2-①～2-⑩）。（ ）内はそれぞれのステップの実施目安時間を示している。なお、第2回の最後のワークで使用する、模造紙1枚、7.5cm角の付箋紙100枚、色マジック1セットを各グループに準備する。

#### 2-①研修のねらいと流れの確認（3分）

今回の研修のねらいと流れについて確認する。

#### 2-②研修の約束事の確認（1分）

安心してグループワークに取り組めるようにグループワーク中の約束事（グラウンド・ルール）について確認する。（席を立つ時は一言断ってから、思い切って自分の思いや考えを話す、この場での話はこの場で、お互いに「聴く」姿勢で）

**2-③ワーク「ホームワークのふりかえり」(5分)**

ホームワークを行ったメンバーとは違うメンバーと2～3人一組になり、ホームワークの内容についてお互いに報告する(気づきや感想など)。

**2-④小講義「保育者に求められる専門性」(3分)**

保育者に求められる「テクニカル・スキル(知識と技術)」と、「コンセプチュアル・スキル(価値観)」、「ヒューマン・スキル(人間性)」について理解する。

**2-⑤小講義「保育のグランドデザイン」(5分)**

保育のグランドデザインの定義と、時代により社会の目標や課題が変化し、それに応じて保育・教育の目標も変化してきたことについて理解する。

**2-⑥小講義「子ども像」(5分)**

子ども像の考え方と、子ども像の描き方について理解する。また、子どもたちがこれから生きる予測困難な未来社会(VUCA)について理解する。

**2-⑦小講義「資質・能力の三つの柱」(3分)**

「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」そして「学びに向かう力、人間性等」を幼児期にふさわしい生活を通して育むことの重要性について理解する。

**2-⑧小講義「ラーニング・コンパスとキー・コンピテンシー」(3分)**

OECDが示しているラーニング・コンパス(学びの羅針盤)とキー・コンピテンシーについて理解する。

**2-⑨小講義「5領域と幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」(3分)**

5領域と幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿について確認する。

**2-⑩ワーク「目指したい保育を描く」(70分)**

個人で、ワークシートに「目指したい子どもの姿」「そのための保育者のかかわり」について、それぞれ記入する。その後、ペアになり、インタビューシートにそって、お互いにインタビューをする。インタビュー終了後小グループになり、インタビューした内容を相互紹介する(スリーステップ・インタビュー)。小グループで「私たちの目標(子どもの姿、保育者のかかわり)」を考え、模造紙に描き発表する。



Figure1 ワーク「目指したい保育を描く」において作成した模造紙の例

### Ⅲ 価値観の省察を促す研修内容の要素

価値観の省察を促す研修内容の要素として参考にした理論等を説明する。保育者の価値観の省察を促すために、次の5つの要素を参考に、効果的な研修方法を検討した。

- A：知識伝達型，問題解決型，省察型
- B：園内研修の書籍から
- C：ラボラトリー方式の体験学習
- D：論理療法，認知行動療法
- E：保育者の価値観の省察を促進しようとする力（SG）

Table1 研修内容と価値観の省察を促す要素

1日目研修内容	A知	A問	A省	B	C	D	E
1-④アイスブレイク（リフレーミング）			○	○	○	○	○
1-⑤ABC理論	○			○			
1-⑥自分の枠組みを知る			○	○		○	○
1-⑦イラショナル・ビリーフ	○			○			
1-⑧認知のゆがみ	○			○		○	○
1-⑨保育者の価値観とは	○						
1-⑩子ども観	○						
1-⑪子どもとはどのような存在なのか			○			○	○
1-⑫子どもにとって大人は			○			○	○
1-⑬学習観尺度			○			○	○
1-⑭教授論と援助論	○						
1-⑮省察的実践による専門性向上	○						
1-⑯保育を支える2種類の知	○				○		
1-⑰価値観の違いを超えて	○					○	○
1-⑱これからの時代を生きていくために		○	○			○	○
ホームワーク	A知	A問	A省	B	C	D	E
①日常における価値観の省察			○			○	○
②ABC分析		○		○		○	○
2日目研修内容	A知	A問	A省	B	C	D	E
2-③ホームワークのふりかえり			○			○	○
2-④保育者に求められる専門性	○						
2-⑤保育のグランドデザイン	○						
2-⑥子ども像	○						
2-⑦資質・能力の三つの柱	○						
2-⑧ラーニング・コンパスとキー・コンピテンシー	○						
2-⑨5領域と幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿	○						
2-⑩目指したい保育を描く		○	○	○	○	○	○

研修内容とA～Eの対応は表の通りである（Table1）。なお、A：知識伝達型、問題解決型、省察型の「A知」は「A：知識伝達型」を、「A問」は「A：問題解決型」を、「A省」は「A：省察型」を示している。

研修内容の順序は、次のように考え配置した。先述した通り、第1回目の研修のねらいは「価値観の影響について理解し、自己の価値観に気づく」である。まずは、自己の考えを客観視するためのウォーミングアップと参加者同士の緊張をほぐすために、アイスブレイクを行う。そして、価値観や、価値観の影響について理解を深めるための小講義とグループワークを行う。終盤には価値観についての対話の重要性について伝え、2日目の対話のワークにつながるよう

に、価値観の違いと合意形成について体験するコンセンサス実習を行う。2日目は互いの価値観について傾聴し、他者紹介するグループワークを行う。そのため、1日目のコンセンサス実習で、価値観の多様性について実感し、違いを認め合う風土を築くことを目指した。

1日目と2日目の間は約2ヶ月の期間を空け、その間にホームワークに取り組む。ホームワークの目的は先に述べたとおりであるが、2日目の最初にホームワークに取り組むことで得られた気づきや学びを共有する時間を取る。そして2回目の研修のねらいは「保育実践における価値観について対話を行う」とし、保育者同士の対話の体験を通して、日常において価値観の対話を行うことの重要性に気づくことを目指す。価値観は保育者に求められる専門性の一つであり、保育行為や保育実践に多大な影響を与えるということについて小講義を行う。そして、組織・チームとして、どのような組織価値観を共有するのかについて対話を行うために、「保育のグランドデザイン」や多様な「子ども像」について例示し、最後のグループワークである「目指したい保育を描く」につなげていく。

では次に、保育者の価値観の省察を促す研修内容の要素として参考にした理論と、それぞれの要素（A～E）を研修に取り入れた理由について述べる。

### 1 A：知識伝達型、問題解決型、省察型

保育者の保育観の省察や変容を目的とした園内研修のあり方について検討するために選出した15本の論文を分析した結果、研修は「知識伝達型」、「問題解決型」、「省察型」の3つ型を組み合わせて実施しているということが分かった（鈴木, 2024）。知識伝達型とは、「集まって一斉に講義を受ける学校スタイル」、問題解決型とは、「具体的な問題に対して、自らの体験と考察をもとに試行錯誤を繰り返しながら問題解決をしていく学習法」、省察型とは「自分を振り返り、批判的に見つけることで自己変容を促そうというもの」である。本研究の研修の目的は価値観の省察であるが、これらの3つの型を組み合わせた研修を実施することで、より効果的な研修とすることができると考えた。

知識伝達型について、今回の研修では方向づけするのではなく、保育者の保育行為に影響を与える様々な価値観（保育観、子ども観等）についての講義をすることで、価値観そのものについての理解を促し省察を促すこととした。保育者の価値観は、保育実践や援助方法を決定するのに大きく影響している。日常の保育実践や援助において保育者が困難を感じている事例について、ABC分析等を行い問題解決型のワークに取り組む。また、保育者間で価値観について対話をするグループワークを行う。あくまでも研修の目的は自己の価値観の省察であるため、グループワークでは自分と違う考えの人がいても否定したり批判したりしないように伝える。

知識伝達型で多様な価値観と価値観の影響について理解し、問題解決型で価値観の影響について事例分析や対話を行った後、実際の保育場面における自己の価値観の影響について省察を行う。また、これまでの保育をふりかえり、今後の保育の方向性について対話を行う。知識伝達型から問題解決型、省察型へと段階的に価値観の省察を促すことができるのではないかと考えた。研修では、「子ども」とはどのような存在だと捉えているのか、また、そのような子ども観を持ち子どもにかかわることで、子どもと保育者間には、どのような関係性が生まれるのか、についてワークシートに個人で記入をし、その内容を共有するワークを行う。自己の子ども観と、他者の子ども観にふれ、比較をすることができる。

汐見（2016a, pp.295-299）は「子ども像」について、丁寧な議論を通して導かれるべきであると指摘している。保育者の一方的な思いだけで育てたい「子ども像」をつくるのではなく、目の前の子どもの姿や子ども達の思いに寄り添いながら、これからの社会の在り方も考慮して目指したい「子ども像」を探る必要がある。研修では、文部科学省が示している資質・能力の三つの柱（文部科学省, 2017, p.15）、OECDのキー・コンピテンシー（OECD, 2019）、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿（厚生労働省, 2018）について小講義を行い、子ども像を検討する際の参考となるようにした。ただし、これらは価値観の省察を促すための材料であり、方向づけを行うために示すものではない。そのため、複数の資料を提示し、さらに正解として伝えるのではなく、一つの考

え方として伝えるようにする。具体的には、「文部科学省ではこのように、そして OECD ではこのように考えられています。…（略）…では、あなたは（あるいは、皆さんは）どのように考えますか？」と問いを投げかけた。

また、保育観に関しては、学習観尺度（ベネッセ教育総合研究所，2014，p.17）を用いることにした（Table2）。自身の「学習」に関する考え方について、あてはまるものには○を、あてはまらないものには×を入れる。学習観についての小講義を行い、さらにワークシートに記入した回答結果から、自己の学習観について気づいたことや感じたことなどをグループで共有する。

また、「子どもにとって保育者はどのような存在でありたいのか」という、子どもの人間観についてワークシートに絵や図、キーワードなどで自由に表現し、小グループで共有するワークを行う。子どもの人間観について考えることは、子ども像や保育観についての省察を促すことになると考えた。

Table2 学習観 出典：ベネッセ教育総合研究所（2014，p.17）

他者依存志向	分からない時、自分で考えるより、すぐ周りの人や、塾などに頼ればよいという考え方。
結果重視志向	「とにかくテストの点数がよければいい」「結果さえよければいい」という考え方。
練習量志向	学習はたくさん覚えたり、練習したりすればよいという考え方。
丸暗記志向	学習内容を暗記すればよいという考え方。
失敗活用志向	間違ふことで、理解不足に気づき、よりよく分かるようになるという考え方。
思考過程重視志向	結果がよくても悪くても、その理由を考えることが大切であるという考え方。
方略志向	勉強のやり方や、自分に合った勉強方法を工夫することを重視する考え方。
意味理解志向	学習内容の意味を考えたり、解き方や考え方を確かめながら学習を進める考え方。

また、研修では、保育観の省察を促すために「保育のグランドデザイン」について小講義を行う。汐見（2016b, p.289）は「保育のグランドデザイン」について、次のように説明している。「①短期の保育計画のことではなく、目標、子ども像、保育観なども含み、それらをもとにした保育設計、制度設計を叙述した中長期的な保育総合デザイン、②保育の社会的意味が説得的に叙述されていること、③社会の大きな夢を叙述したものであること」。これまで日本の教育のグランドデザインは、時代背景によって生じてきた、社会目標や社会の課題を解消するために、人材育成としての教育目標を掲げてきた。

研修では、「保育のグランドデザイン」を紹介した後、「目指したい子どもの姿」と「そのための保育者のかかわり」についてスリーステップ・インタビューを行う。スリーステップ・インタビューとは、別名、他己紹介とも呼ばれる。まず2人組を複数つくり、インタビューシートに沿って相互インタビューをする。その後、4人一組で小グループになり、インタビューをした相手の内容を要約してグループメンバーに共有する、いわゆる相互紹介を行う。自分の語りが他者というフィルターを通してその場で語られるという非日常的な体験をすることになる。また、自己の思いや考えを他者に尊重されるという体験を通して、互いの思いに耳を傾ける傾聴の姿勢や、尊重しようという姿勢につながる事が期待できる。さらに、自己の価値観を客観的に捉えることができる経験となる。「目指したい子どもの姿」を模造紙に描くことが全2日間の研修の最後のグループワークになる。価値観の変容を目指すのではなく、グループメンバー同士の傾聴を通して、研修受講時の互いの価値観が明確化され、さらに自己の価値観について自信や確信を持ち、今後の保育実践に取り組むことができる可能性がある。

ワークシートに記入することは自己との対話になり、これまでの自分の保育実践や保育実践を支える価値観についてふりかえる体験となる。また、互いの価値観を聴き合うことで、他者の価値観との比較により、より自己の価値観が明確化される。相互紹介を行った後、グループメンバー全員の思いが反映された目指したい子どもの育ちの姿と、そのために求められる保育者のかかわりを模造紙に表現する。

実際の保育現場では、「保育の改善・充実に向けた検討を行う中で、目指すべき方向性やその具体的な手立てとともに、日頃の保育において自分あるいは自分たちの大切にしていることや課題となっていることも、改めて明確化（厚生労働省、2020）」していくことが求められる。研修でも、自分たちが目指したい保育について対話を行うことで、組織やチームで共有していく体験をする。

## 2 B：園内研修の書籍から

矢藤（2016, pp.13-15）は、保育者は「子どもの最善の利益」や「子どものよりよい育ち」といった専門職としての理念を基盤として、学問として体系づけられた科学知と、実践によって蓄積された経験知という2種類の知により実践を行っていると述べている。経験知とは、保育者が経験から身につけてきたカンやコツであり、保育者は経験知を活用し保育を実践している。経験知は言語化することが難しく、暗黙知とも呼ばれる。矢藤はさらに、野中ら（1996）の「知識創造経営（ナレッジ・マネジメント）」のサイクルを参考に、「保育の場における SECI（セキ）プロセス」を作成している。SECIプロセスによると、暗黙知は実践を言葉にしてみることなど、言語化され形式知となり組織内で共有できるようになる。また、秋田（2023, pp.4-6）は、園内研修における保育者の学びとは、知識を習得し保育技能やスキルが習熟する「習熟の学び」だけではなく、「変容の学び」があると指摘している。「変容の学び」とは、「自分のもっている知識をより抽象化して実践の原理やメタ的な知識を生み出したり、あるいは自分の保育の見方や枠組みを振り返ることで、あらためて自分の見方が変わるような質の転換を伴う」ものであるという。「変容の学び」では、「省察し、気づき、言語化しながら対象化することで、自分の見方の再枠組化をはかる」という。保育者の価値観も経験知や暗黙知であると考えられる。そして、保育者間の対話を通して、価値観を言語化することで省察を促すことができるのではないかと推測される。

矢藤（2016, pp.13-15）は、保育は2種類の知（専門的な知識・技術などの総体）によって成り立っていると考えている。2種類の知とは、すなわち「科学知」と「暗黙知」である。学問として体系づけられた「科学知」は、保育や

発達、保健衛生や栄養など、言語化された知識であり、「形式知」とも呼ばれている。もう一つは「暗黙知」と呼ばれるものである。これは、経験知や実践知とも呼ばれ、経験によって一人一人の保育者が個別に身につけていくカンやコツである。「暗黙知」は、保育者個人において意識化されていないことも多いが、チームで保育をする際には、この「暗黙知」を共有しなければならない。例えば、園内研修では、保育者一人一人の「暗黙知」を付箋に書き出す、あるいは模造紙やホワイトボードを使い、言語化することを通して、一人ひとりが持っている「暗黙知」を意識化し、共有することができる。無意識であった「暗黙知」を「形式知」に変換していくということである。そして、形式知を分類・整理し共有し、実践へとつなげていくことで、園の保育実践として定着させていくことができるのである。

ただ、矢藤が参考にしている野中（1996）の「暗黙知」はポランニーの「暗黙知」を「暗黙の知識」として読み替えたものだという指摘や、俗解であるという指摘もある（今池, 2012, 矢守, 2019, pp.71-78）。ポランニーは「暗黙的認識をことごとく排除して、すべての知識を形式化しようとしても、そんな試みは自滅するしかないことを、私は証明できると思う（2003, p.44）」と述べている。保育では身体知や実践知も暗黙知であると考えられている（草信ら, 2009, pp.186-195, 楠見, 2012, pp.33-57など）が、これらもポランニーの「暗黙知」と野中の「暗黙の知識」に分けられるのではないだろうか。

実践知を共有する方法として、パターン・ランゲージ（野澤ら, 2018, pp.419-449）の取り組みがある。パターン・ランゲージは、「実践者の語りや実践事例などに基づいて、よい実践に潜むパターンを『言語化』し、共有・活用可能にするための言葉の体系である。実践知や経験則に『名前』がつけられることによって、他者と経験を語り合い、共に新たな方法を生み出すことが可能になる（野澤ら, 2018, pp.419-449）」という。他者と共有が可能になるということは、「暗黙の知識」ということになるだろう。価値観を省察する際には、言語化し共有することができる価値観もあれば、言語化できない価値観もある可能性がある。

実践を振り返ることを、「省察的实践 (Schön,D.A, 2007)」という。保育者は、自分の行動の中に暗黙のままになっている理解について省察を重ねることで、より良い援助方法や、課題に対して解決策を見出していくことができ、専門性の向上も期待できる。幼稚園教育要領解説(文部科学省, 2018)にも、幼児の行動と内面の理解を一層深め、更に充実した教育活動を展開するために振り返ることの重要性について言及されており、また実践と省察を重ねることで保育者は自らの専門性を高め、能力を向上させていくことができると述べられている。上山ら(2015, pp.401-411)は、省察的实践については、保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連について、保育者を対象とした量的研究を行っている。そして、経験年数の少ない若手保育者であっても、省察を行うことで実践力の認知が高まることを示唆している。また、金(2009, pp.66-77)は、新人保育者の実践後の話し合いに着目し、自分と保育実践を共有している保育者とともに振り返ることが、1年目の保育者の保育実践に対する省察にどのような影響を与えているのかについて、具体的な話し合いの場面を分析し検討している。その結果、子どもとの関係を第三者の立場で見ることのできる他の保育者の存在が、保育を共有する保育者の「省察」を深め、自分の保育実践を意味づけるだけではなく、子どもの気持ちに寄り添うことにも繋がることを示唆している。

淀川(2023, pp.51-52)は、保育所・幼稚園・認定こども園15園を対象に園内研修を実施し、研修後に職員286名を対象にアンケート調査を行い、「園内研修の中で、保育者のどんな発言がもっとも心に残りましたか?理由も含めてご記入ください」という質問をしている。アンケート結果から、「保育者は、保育実践に関して自身に新たな視点や気づきをもたらした発言、大切なことの(再)認識につながった発言、自身の保育の振り返りが促された発言が心に残っていた」という示唆を得ている。具体的には、「自分の考え方や思い込みに対して、新たな見方を提示し、新たな気づきをもたらしてくれた発言」や、「保育の中で大切にしたいことを考えさせられた発言や、日頃つい意識し忘れてしまうことを思い出させてくれる発言」、「他の保育者がその人の保育について語った言葉を聞いて、回答者自身の保育を振り返り、課題を見直したり、課

題を認識したりした発言」,「自らの保育を振り返りながら,その先に目指していきたい保育のあり方を思い描くきっかけとなった発言」が心に残ったということだと説明している。つまり,自分とは異なる価値観を聴くことで,価値観や保育実践の省察が促されたと考えられる。以上のことから,価値観に関する保育者同士の相互インタビューが価値観の省察には効果的であると考へ,研修で実施することとした。

なお,研修において,参加する保育者の緊張感を解きほぐすために,アイスブレイクを実施する。アイスブレイクとは3~5分程度でできる簡単なゲームで,その名の通り参加者の間にある氷のような緊張感を壊すことを目的としている。平林(2016,pp.32-33)は,園内で「ある枠組み(フレーム)で捉えられている物事を,違う枠組みで捉え直してみる」リフレーミング(reframing)の練習をしたことを紹介している。たとえば,子どもの姿を「気が散って,集中できない」というマイナス視点から捉えるのではなく,「たくさんのことに興味を感じている」とポジティブ視点で捉え,言い換える。ポジティブに見る視点を獲得していくことで,子どもについて保育者間で肯定的に話せるようになり,また,保育者のあり方も必然的に変わってくるという。そこで本研究の園内研修でも,自分の短所を長所に言い換えたり,価値観を言い換えるというアイスブレイクを実施することとした。これは,価値観を省察するワークの導入としても有効だと考へた。

### 3 C:ラボラトリー方式の体験学習

保育所保育指針解説書(厚生労働省,2018)の「3保育の計画及び評価」において,「保育所において,保育の目標を達成するためには,子どもの発達を見通しながら,保育の方法及び環境に関する基本的な考え方にに基づき,計画性のある保育を実践することが必要である。保育所における保育は,計画とそれに基づく養護と教育が一体となった保育の実践を,保育の記録等を通じて振り返り,評価した結果を次の計画の作成に生かすという,循環的な過程を通して行われるものである」と述べられている。つまり,保育の営みは計画—実行—評価—改善というPDCA(Plan—Do—Check—Action)の循環であると言え

る。そして、日常の保育の過程に評価や振り返りが位置づけられることで、「子どもの行為・言葉の背景や保育士等の関わりなどについて、実践の最中には気がつかなかったことや直感的に感じ取っていたことを意識化する」ことができる。さらに、「保育の改善・充実に向けた検討を行う中で、目指すべき方向性やその具体的な手立てとともに、日頃の保育において自分あるいは自分たちの大切にしていることや課題となっていることも、改めて明確化」されていく。また、保育者が自分の保育を省察することは専門性の一つとして重視されている（浜口, 1986, pp.20-32, 吉村ら, 1997, pp.68-75）。そこで、「省察型」として、本研究の研修において参加者が省察を「ラボラトリー方式の体験学習」を通して体験することにした。

「ラボラトリー方式の体験学習」とは、「特別に設計された人と人が関わる場において、“今ここ”での参加者の体験を素材（データ）として、人間や人間関係を参加者とファシリテーターとがともに探求する学習（津村, 2009, pp.30-68）」と定義されている。「ラボラトリー方式の体験学習」では、学習者が特別に設計されたグループ体験やコミュニケーション体験を通して、プロセスに気づき、そのプロセスを素材にしながら、体験学習の循環過程を活用し、自己や他者、対人関係のありようやグループなどの理解を深め、個人とグループがともに成長をすることを探求する活動である。「ラボラトリー」とは「実験室」と日本語訳できるが、「実験室」のような特別に設計されたトレーニングの場に入り、参加者はその場でいろいろなことを試してみることにより、気づきや学びを得て成長し、日常場面で活かそうとするのが「ラボラトリー方式の体験学習」の考え方である。

体験学習の循環過程には、（体験）—（指摘）—（分析）—（仮説化）という4つのステップがある。本研究の研修においても様々なグループワーク体験から学ぶことを重視する。グループワークを体験し（体験）、参加者同士で何が起こっていたかをふりかえり共有し（指摘）、なぜ起こったかを考え（分析）、次にどうするかを考え（仮説化）、あらたな体験で試みる。このように（体験）—（指摘）—（分析）—（仮説化）の体験学習の循環過程を、グループワークを通して参加者が一巡することができるようにする。なお、この体験学習の循

環過程を身につけることができれば、研修終了後も、参加者は日々の保育をふりかえり、学び成長する機会にすることができるようになることが期待できる。

「ラボラトリー方式の体験学習」では、「①集中的なグループ体験：Tグループ」「②構造化された体験（実習）とふりかえり」「③小講義」「④チェックリストや記入用紙などの道具」という、4つの構成要素が大切にされる。「①集中的なグループ体験：Tグループ」とは、グループの議題や話題、手続きがあらかじめ決められていない、“今ここ”で起こっていることを学習の素材とする対話による集中的な小グループ体験である。3泊4日～5泊6日で実施されることが多く、本研究では通常1～2時間程度で実施される園内研修ではこの要素を入れることは難しい。「②構造化された体験（実習）とふりかえり」とは、参加者が気づきや学びを得るために意図的に計画・準備されたグループ体験である。Tグループは構造化されていないグループ体験であるが、構造化された体験（実習）では、学習目標を達成するために特定の状況をつくる。そこで、「ラボラトリー方式の体験学習」の、コンセンサス実習というグループワークを研修に取り入れることにした。コンセンサス実習とは、小グループの参加者同士で話し合い、全員の合意を目指すグループワークである。コンセンサスによる集団決定をする際には以下の留意点がある（津村, 2019a, p.202）。

1. 充分、納得できるまで話し合う。自分の意見を変える場合は、自分にも他のメンバーにもその理由が明らかであることが必要
2. 自分の判断に固執し、他に勝つための論争（あげつらい）は避ける
3. 決定するのに、多数決とか、平均値を出してみるとか、取り引きをするといった「葛藤をなくす方法」は避ける。また、結論を急ぐあまり、あるいは葛藤を避けるために安易な妥協はしない
4. 少数意見は、集団決定の妨げとみなすより、考え方の幅を広げてくれるものとして尊重する
5. 論理的に考えることは大切だが、それぞれのメンバーの感情やグループの動きにも、充分配慮する

これらの留意点を意識しながら全員の合意を目指すのである。コンセンサス実習には、正解があるものと正解がないものがある。価値観に関するコンセンサス実習には当然正解はない。価値観に関するコンセンサス実習一つに、「これからの時代を生きていくために」という実習がある（津村, 2019a, p.202）。この実習は、E.H.シャインの6つのキャリアアンカー（E.H.Schein, 2003）から、参加者がこれからの時代を生きていくためにそれぞれ大切だと考える力を2つ選ぶ。課題シートと集計表が配られ、各参加者は記入する。参加者の価値観は多様なので、3～5人程度の少人数であっても選択が一致することはない。そこで次に、小グループの参加者同士が「コンセンサスによる集団決定をする際の留意点」を意識しながら話し合いを行い、グループの最終決定を決める。コンセンサス実習では、他のメンバーの意見を集計表に記入することで、価値観の多様さに気づくことができる。ワークシートや集計表などは、「ラボラトリー方式の体験学習」の構成要素である「④チェックリストや記入用紙などの道具」である。

さて、「ラボラトリー方式の体験学習」の構成要素である「③小講義」とは、参加者が体験からの学びを広げたり深めたりして一般化することを促進することを目的として、役立つモデルや理論などを提供することである。本研究の研修では、自分の価値観と他者の価値観との違いに気づくことを目的に、子どもの育ちに関するコンセンサス実習を行うこととした。そして、価値観に関する小講義を入れることで、体験からの学びを広げたり深めたりして一般化することを促進したいと考えた。

#### 4 D：論理療法，認知行動療法

論理療法を提唱した Ellis.A の ABC 理論（Ellis.A, 1992）では、クライアント（患者）の抱える心理的な問題の根源には、クライアント自身が持つ思考構造が影響を及ぼしていると考えられる。つまり「A（activating events）:出来事」から、クライアントの不安や悩み事という「C（consequences）:結果」が生じるのではなく、クライアントの持つ「B（beliefs）:考え方・信念」から、「C（consequences）:結果」が生じると考える。クライアントがその出来事をどの

ように認知するかという思考がクライアントの感情や行動といった結果を起こしている (Figure2)。

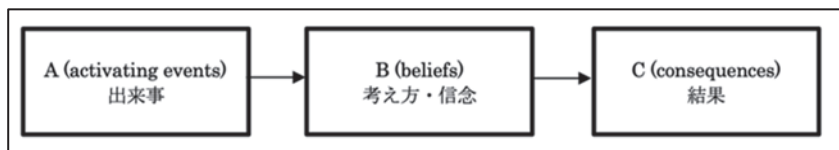


Figure2 ABC 理論

そして、「ねばならない」「べきである」という must や should, ought で代表される要求・命令・絶対的な考え方を、イラショナル・ビリーフ (Irrational beliefs) はその内容によって四種類のカテゴリーに分けられる (國分, 1999, pp.20-28)。

第一のカテゴリーは「ねばならぬビリーフ (Mustrebatory Belief)」である。これは事実と願望の識別がなく、「いつでもどこでも自分の願望のとおりにならなければならない」というビリーフである。たとえば「人の気に入られねばならぬ」というビリーフを持つことで、周りに合わせすぎてしまい、振り返った時に自分は人の犠牲になったと感じられる。また、「ねばならぬ」という非現実的な願望を実現できない場合、苦悩のもととなる。

第二のカテゴリーは「悲観的ビリーフ (Awfulizing Belief)」である。たとえば「資格試験を受けて失敗したら人生も終わりだ」というビリーフを持つことで、試験に挑戦することができなくなる。目標達成の意欲を低下させる心理的パニックに自分を追い込むことになる。

第三のカテゴリーは「非難、卑下的ビリーフ (Condemning & Downing Belief)」である。たとえば、「失敗した自分はダメ人間である」「親の期待通りにならない子どもは幸せになれない」という、人に攻撃されないために相手が言うであろうことを先取りして自分を卑下する、あるいは自分のことは棚にあげ他人や社会などを非難することで、他人からの攻撃を防ぎ、責任を回避し罪障感を解消しようとするビリーフである。

第四のカテゴリーは「欲求不満体制ビリーフ (Low-Frustration Tolerance Belief)」である。「自分は我慢できない、耐えられない」と考えるビリーフである。たとえば、「将来の見通しが立たない人生には耐えられない」「敬語を話せない後輩には不愉快になるのは当然だ」など、人生における欲求不満の状態は不可避であるが、それに耐えられない。

自分がどのようなイラショナル・ビリーフを持っているのかを自覚することは、価値観の省察を促すことになるだろう。ただし、伝え方としてイラショナル・ビリーフを持つこと自体が悪いことではなく、自分で気づいていることが重要であることを研修では説明する。なぜなら、「このような価値観を持つべきではない」という価値観もイラショナル・ビリーフになるためである。

さて、1960年代、情緒的な問題に対して認知的な介入を用いる「認知療法」が Aaron T. Beck により提唱され、1950年代より Ivan P. Pavlov や Burrhus F. Skinner らを中心とした行動主義心理学者の学習理論をもとに、情緒的な問題への行動的介入を用いる「行動療法」が発展した。そして、双方の理論的・実践的な有用性から、1980年代より認知療法と行動療法との統合や併用が進み、認知行動療法として発展してきた。認知と行動を変えることで心の不安やストレスを軽減する心理療法である（日本認知療法・認知行動療法学会, 2023, p.91）。

不安を引き起こす原因は状況そのものではなく、頭の中にある「認知」というフィルターであると考えられる。認知行動療法には「スキーマ (schema)」と「自動思考」という概念がある。スキーマとは考え方のパターン（鋳型）であり、認知や行動に影響を与える。スキーマは ABC 理論の「B (beliefs): 考え方・信念」と同意である。そして「自動思考」とはスキーマにより自動で頭に浮かぶ考えのことである。この「自動思考」を「適応思考」に変えることができると、不安が軽減される。認知行動療法の「思考の偏り」を知り、参加者が自身の「自動思考」について検討することで、その背景にあるスキーマを捉えやすくしたいと考えた。

研修では ABC 理論と、イラショナル・ビリーフ (Irrational beliefs) の四種類のカテゴリーについて講義を行い、その後、自分の考えと一致する不合理な

信念について、5段階評価（1：非常に当てはまる 2：かなり当てはまる 3：どちらともいえない 4：あまり当てはまらない 5：全然当てはまらない）をする（平木, 2007, p.72）。そして、それらの信念により生じる結果を記入用紙に個人で記入する。その後小グループで不合理な信念の影響について気づきを共有する時間を取る。

## 5 E：「保育者の価値観の省察を促進しようとする力（SG）」

さて、鈴木（2024）は、現場の保育者7名にインタビューを行い、語りを複線径路・等至性モデリング（TEM）を用いて分析し、保育現場に入職後から現在に至る保育者の価値観の変容過程と、変容に至った要因、そして価値観の省察を促すあるいは制限する要因について調査を行っている。調査の結果、保育現場に入職後から現在に至る保育者の保育観の変容過程の径路の類型が明らかになるとともに、保育者の価値観の変容を制限しようとする力（SD）と、保育者の保育観の変容を促進しようとする力（SG）があることが示唆された。保育者の保育観の省察を促進しようとする力（SG）は、17個のサブカテゴリーと7個のカテゴリーに分類された（Table3）。保育者の要因としては、【省察による自己の保育の客観視】【独自の保育観の形成】【保育の視点の獲得】、職場の環境要因としては、【保育の質向上のための機会の確保】【職員間の相互尊重と支え合い】【保育方針の共有】、子どもの要因としては、【肯定的な子ども観の醸成】が示唆された。

Table3 保育者の価値観の省察を促進しようとする力（SG）

カテゴリー		サブカテゴリー
保育者	省察による自己の保育の客観視	自己の保育の省察
		過去の保育実践への反省
		保育観の自覚化
	独自の保育観の形成	子どもを中心とした保育への思い
		家庭での子育て経験
	保育の視点の獲得	子どもの育ちに対する保護者との協働の重要性の認識
		多様な保育の視点や方法の習得
		保育の原理・原則と保育実践の比較
	職場の環境	保育の質向上のための機会の確保
定期的な保育実践の省察の機会		
職員間の相互尊重と支え合い		職員の相互尊重と支え合い
		保育方針の転換と共有
保育方針の共有		定期的な園の保育方針の共有
		施設長との保育の方向性の共有
子ども	肯定的な子ども観の醸成	有能な学び手としての子どもの姿への気づき
		想定外の子どもの姿との出会い
		対話的で応答的な保育による子どもの主体的な姿

省察型の研修内容により、【省察による自己の保育の客観視】が生じることが期待できる。また、保育者同士で保育を省察することや、経験年数の違う保育者の対話が起こるようなグループ編成を意識することで、保育観の対話により【保育の視点の獲得】が起こることが予想される。価値観に関する対話を行い、さらにこれまでの保育をふりかえり、今後の保育の方向性について対話を行うことで、結果として【保育方針の共有】や【独自の保育観の形成】が起こる。そして、研修自体が【保育の質向上のための機会の確保】となるが、さらに、研修を2回実施し、研修間に保育者間で保育における価値観の影響について対話をする機会を設けてもらう。

【職員間の相互尊重と支え合い】は、「心理的安全性（psychological safety）」とも言い替えられるだろう。心理的安全性とは、「みんなが気兼ねなく意見を述べることができ、自分らしくいられる文化のこと」である。「考えを率直に述べても、恥をかくことも無視されることも非難されることもないと確信して

いる」状態であり、「複雑かつ絶えず変化する環境で活動する組織において、心理的安全性は価値創造の源として絶対に欠かせないもの（Edmondson,A.C., 2019）」である。本研究の研修では、参加者個人が自己の価値観を省察することを促すことが目的であるが、【職員間の相互尊重と支え合い】も重要視している。なぜなら、研修に参加した職員同士の関係性が深まることで、心理的安全性が生まれ、安心してあらたな行動を試すことができ、その結果としてこれまでとは違った子どもの反応が見られることで、【肯定的な子ども観の醸成】につながる可能性があるためである。

#### Ⅳ 講師の関わり方

研究者が研修の講師を務めるが、講師としての関わり方についても述べておきたい。なぜなら、講師のあり方は参加者の学びの質や関係性の質に大きな影響を与えるためである（津村, 2019b, p.65）。

本研究では、講師はファシリテーターとして場に関わる。ファシリテーターとは、「プロセスに働きかける（介入する）ことを通して、『グループの目標をメンバー（成員）の相互作用により共有し、その目標を達成することとメンバー間の人間関係づくり（信頼や一体感）』を促進する（ファシリテート：facilitate）働きをする人（津村, 2019b, p.65）」のことである。ファシリテート（facilitate）とは「促進する」とか、「容易にする」という意味である。ファシリテーターが促進するのは、目的達成（Task）と、人間関係づくり（Maintenance）である。研修における目的達成（タスク）とは、研修のねらいを達成することであるが、ファシリテーターは参加者同士の人間関係づくり（Maintenance）の促進も行う。「保育者の保育観の省察を促進しようとする力（SG）」にも「職員間の相互尊重と支え合い（SG カテゴリー）」があった。先述した心理的安全性（psychological safety）が生まれるような仕組みや手順は研修に組み込まれているが、価値観の違いを認め合い、挑戦することを肯定し合うような関係性を構築できるように、グループの状況を見極めながら必要に応じて介入する。

先述した、Ellis.A (1992) の論理療法では、クライアント（患者）の「B (beliefs) : 考え方・信念」を変えていくために、セラピストが現実即した考え方・信念であるラショナル・ビリーフ (Rational Belief) を提示し、「D (disputing) : 反論」することにより「B' (beliefs) : 新しい考え方・信念」へと変化し、「C' (consequences) : 新しい結果」であるこれまでとは違った感情や行動が生じると考えている。研修では参加者の数だけ価値観の違いがある。講師が参加者の価値観に対して反論することは、先程述べたように参加者間に恐れや不安を生じさせる可能性がある。そのため、自己の価値観の省察を促すために参考となるような情報 (OECD や文部科学省の示す子ども像など) について小講義を行うのみに留める。つまり、価値観を省察するきっかけづくりをする。講師はファシリテーターとして参加者の価値観の省察を促す役割に徹する。

研修の最初に、「研修の約束事の確認」を行っている。これは、参加者全員が安心してグループワークに取り組めるように、グループワーク中の約束事 (グラウンド・ルール) について確認を全員で行う時間だ。具体的には、グループワーク中に席を立つ時は他のグループメンバーに一言断ってから立つようにすること、研修はチャレンジの場なので普段言葉にしないような自分の思いや考えも思い切って話してみることに、他のメンバーから聞いた思いや考えは研修の場を離れた場所と時間では話さずこの場での話はこの場でということ、お互いに相手の話を聴いている、理解しようとしている姿勢を頷いたり相槌を打ったり視線を合わせるなど、目に見える形で示すことというルールを共有し合意を得る。このような約束事 (グラウンドルール) が守られていなかったり、参加者間に過剰な緊張や同調が生まれたり、発言力のあるベテランやリーダー層が他のメンバーの発言を遮ったりするなど、研修のねらいを達成できないような状況だとファシリテーターが判断した場合は、適切に介入を行う。ただし、繰り返しになるがファシリテーションの目標は個人の自立やチーム・組織の自立である。そのため、基本的にはグループ力を信じ、参加者同士の相乗効果が発揮されるように、最小限の介入に留める。

## V 考察

本研究では、保育者の価値観の省察を目的とした園内研修を設計することを目的とした。そして、保育者の価値観の省察を促すのに効果的と考えられる要素を取り入れ、研修内容を設計した。先述した通り、保育者の価値観は専門性の一つとして重要であり、なおかつ保育者の保育行為に大きく影響を与えている。しかし、保育者の価値観の省察そのものを目的とした研修はあまり実施されていない。園の保育方針や保育目標の共有のための園内研修だけではなく、保育者個人が価値観について省察する研修が多く実施されることが待たれているといえるだろう。

本研究の研修内容は様々な要素を取り入れたが、どのような要素が保育者個人の価値観の省察を促すことに効果的であるのか、その効果測定により研修内容の再検討を行う必要がある。ただ、中原ら（2022, p.27）は、研修のゴールは個人の「学び」や「成長」ではなく、人が学び変わることで、経営・現場にインパクトがもたらされることだという。つまり、研修の評価で重要なのは個人の学びが組織やチームの変化につながっていることが重要だということだ。保育者個人の価値観の省察を目的とした研修を実施したとしても、グループワークを研修の中心に据え、講師がファシリテーターとして、グループメンバーの相互作用を引き出すことを重視した関わりをすれば、結果として組織やチームに変化をもたらす可能性があるのではないだろうか。今後は個人の変化だけではなく、組織やチームの変化もアンケートの自由記述やインタビューなどから研修の効果を検証したい。

## 付記

本論文は、著者が令和7年度に東京家政大学大学院 人間生活学総合研究科 人間生活学専攻博士論文として提出した内容に加筆・修正を行ったものである。

## 謝辞

本研究の趣旨を理解し、快くご協力いただきました研究対象者の皆様に心より御礼申し上げます。また、論文執筆において終始適切で丁寧なご指導とご助言をいただきました榎沢良彦先生をはじめ、東京家政大学大学院の先生方に深く感謝申し上げます。

## 引用文献

- 秋田喜代美 (2023) 習熟の学びと変容の学びという学びの質を問う。秋田喜代美・小田豊 (著・編集)・上田敏丈・門田理世・鈴木正敏・中坪史典・野口隆子・箕輪潤子・椋田善之・森 暢子・淀川裕美 (著)。学びが広がる・深まる 園内研修でもっと豊かな園づくり。中央法規出版
- ベネッセ教育総合研究所 (2014) 小中学生の学びに関する実態調査 速報版  
〈[https://benesse.jp/berd/up\\_images/research/Survey-on-learning\\_ALL.pdf](https://benesse.jp/berd/up_images/research/Survey-on-learning_ALL.pdf) 参照  
日：2024年10月20日〉
- Edmondson,A.C. (2019) 恐れのない組織—「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす (野津智子,訳)。英治出版。(Edmondson,A.C. (2018) The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.)
- E.H.Schein (2003) キャリア・アンカー：自分のほんとうの価値を発見しよう (金井 寿宏,訳)。白桃書房 (E.H.Schein (1985) Career anchors.)
- Ellis,A (1992) 神経症とつきあうには (國分康孝,監訳)。川島書店。192-206 (Ellis,A. (1975) How to live with a Neurotic at Home and at Work. New York: Crown Publishers, Inc.)
- 浜口順子 (1986) 保育者による省察行為の意味—理解発展過程の現象学的な考察—。人間性心理学研究第4号
- 濱名潔・保木井啓史・境愛一郎・中坪史典 (2015) KJ法の活用は園内研修に何をもちこたすのか：保育者が感じる語り合いの困難さとの関係から。教育学研究ジャーナル, 17巻
- 平林祥 (2016) 保育の見直しを支えた園内研修。安達讓・安達かえで・岡健・平林祥 (著)。保育者主導保育からのピフォー&アフターと同僚性 子どもに至る。ひとなる書房
- 平木典子 (2007) 図解 自分の気持ちをきちんと〈伝える〉技術。PHP 出版
- 金攻志 (2009) 新人保育者による省察の意味とその変容を支える支援のあり方—保育実践後の「保育者間の話し合い (対話)」の中から。保育学研究, 47, 1

- 國分久子（1999）四種類のイラショナル・ビリーフ．國分康孝（編）．論理療法の理論と実際．誠信書房
- 厚生労働省（2018）保育所保育指針解説 平成30年3月．フレーベル館
- 厚生労働省（2020）保育所における自己評価ガイドライン（2020年改訂版）
- 草信和世・諏訪きぬ（2009）現代における保育者の専門性に関する一考察～子どもと響き合う保育者の身体知を求めて～．保育学研究, 47
- 松本佳代子（2019）保育者の保育観に関する研究動向．共立女子大学家政学部紀要, 65
- 三宅浩子・久保田真規子（2021）多様性の尊重とインクルーシブ保育—継続的な園内研修が保育者に与える影響—．宮崎学園短期大学紀要, 13
- 文部科学省（2017）新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—
- 文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説平成30年3月．フレーベル館
- 楠見孝（2012）実践知の獲得—熟達化のメカニズム．金井壽宏（編）実践知—エキスパートの知性．有斐閣
- 中原淳・島村公俊・鈴木英智佳・関根雅泰（2018）研修開発入門「研修転移」の理論と実践．ダイヤモンド社
- 中原淳・関根雅泰・島村公俊・林博之（2022）研修開発入門「研修評価」の教科書「数字」と「物語」で経営・現場を変える．ダイヤモンド社
- 野中郁次郎・竹内弘高・梅本勝博（訳）（1996）知識創造企業．東洋経済新報社
- 大豆生田（2020）保育の質向上と外部研修のあり方—キャリアアップ研修における往還型研修の意義を通して—．小児保健研究, 79, 2
- 小川圭子（2004）保育者の資質の向上をめざす園内研修の試み —M保育園での研修を手がかりに—．大阪信愛女学院短期大学紀要, 38
- 野澤祥子・井庭崇・天野美和子・若林陽子・宮田まり子・秋田喜代美（2018）保育者の実践知を可視化・共有化する方法としての「パターン・ランゲージ」の可能性．東京大学大学院教育学研究科紀要, 57
- OECD（2019）ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030  
 〈[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/ede/education-2040/conceptnotes/OECD\\_LEARNING\\_COMPASS\\_2030\\_Concept\\_note\\_Japanese.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/ede/education-2040/conceptnotes/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf) 参照日：2024年10月20日〉
- 日本認知療法・認知行動療学会（2023）認知行動療法の共通基盤マニュアル
- Schön,D.A（2007）省察の実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考（柳沢昌一・三輪建二監訳）．鳳書房．（Schön,D.A.（1983）. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books）

- 汐見稔幸 (2016a) グランドデザインを論じ合うということ. 汐見稔幸・久保健太 (編)  
保育のグランドデザインを描く—これからの保育の創造にむけて—. ミネルヴァ書房
- 汐見稔幸 (2016b) グランドデザインを論じ合うということ. 汐見稔幸・久保健太 (編)  
保育のグランドデザインを描く—これからの保育の創造にむけて—. ミネルヴァ書房
- 鈴木健史 (2024) 保育観の変容を目的とした園内研修のあり方—園内研修の研究動向から—. 東京立正短期大学紀要, 52号
- 鈴木健史 (2025) 保育者の保育観の変容過程—発生の三層モデル (TLMG) による保育者のインタビュー分析結果から—. 東京立正短期大学紀要, 53号
- 上田敏文 (2017) 保育行為スタイルの生成・維持プロセスに関する研究. 風間書房.
- 高嶋景子・岩田恵子・松山洋平・三谷大紀・大豆生田啓友 (2021) 保育の質向上と保育者の成長を支える往還型研修—実践と研修の往還がもたらす新たな意味と価値の創造過程—. 保育学研究, 59 (3)
- 津守真 (1989) 保育の一日とその周辺. フレーベル館
- 津村俊充 (2009) 「プロセスからの学びを支援するファシリテーション—ラボラトリー方式の体験学習を原点として—」人間関係研究 南山大学人間関係研究センター紀要, 8
- 津村俊充 (2019a) 改訂新版 プロセス・エデュケーション～学びを支援するファシリテーションの理論と実際～. 金子書房
- 津村俊充 (2019b) 改訂新版 プロセス・エデュケーション～学びを支援するファシリテーションの理論と実際～. 金子書房
- 矢藤誠慈郎 (2016) introduction 園内研修を楽しもう!. 那須信樹・矢藤誠慈郎・野中千都・瀧川光治・平山隆浩・北野幸子 (著). 手がるに園内研修メイキング みんなでつくる保育の力. わかば社
- 上山瑠律子・杉村伸一郎 (2015) 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連. 教育心理学研究, 63
- 矢守克也 (2019) <書評>マイケル・ポランニー (著) 『暗黙知の次元』. 災害と共生, 3 (1)
- 淀川裕美・箕輪潤子・門田理世・秋田喜代美 (2019) 園内研修における保育者の学びの構造化に関する試み～心に残った・保育への理解が深まった発言に着目して～. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 59
- 淀川裕美 (2023) 「園内研修で、どのような発言が心に残ったか」学びが広がる・深まる 園内研修でもっと豊かな園づくり. 中央法規出版
- 吉村香・田中三保子 (1997) 保育者の成長における実践と省察. 保育学研究 V61.35. No.2.日本保育学会

# 保育者の価値観の省察を促す園内研修の効果検証

鈴木 健 史

## I 研究目的

筆者が設計した、保育者の価値観の省察を促す園内研修（鈴木, 2026）を保育園や幼稚園の保育者を対象に実施し、参加した保育者の価値観の省察が促されたかどうか、研修の効果測定を行う。さらに、価値観を省察することに効果的な研修内容（講義内容や、グループワーク）についても調査を行い、多様な保育現場において実施可能な園内研修について検討を行うことが目的である。

## II 研究方法

### 1 研究協力園の選定

「保育者の価値観の省察」をテーマとした全2回の園内研修の実施に協力いただける園を SNS で募集した。その結果、15園の応募があり、先着順に千葉県、神奈川県、茨城県、福岡県の4箇所で実施することとした。千葉県のA保育所、B保育所、C保育所は同じ社会福祉法人が運営しているため、A保育所にて集合型で実施をした。その他、神奈川県D幼稚園、茨城県E保育所、福岡県F保育所の合計6園を対象に対面で園内研修を実施した（Table1）。なお、全て私立園である。

研修実施時期は、2024年7月～10月で、全研修の参加者数は合計72名であった。研修前後両方のアンケートに回答している回答者数はA保育所が6名、B保育所が7名、C保育所が9名、D幼稚園が13名、E保育所が13名、F保育所が13名で、合計61名であった（Table2）。

Table1 研修実施園の実態

園名	所在地	定員（子ども）	職員数	研修参加者数
A保育所	千葉県	90名	25名	11名
B保育所	千葉県	120名	31名	7名
C保育所	千葉県	100名	27名	9名
D幼稚園	神奈川県	390名	42名	17名
E保育所	茨城県	170名	44名	15名
F保育所	福岡県	80名	26名	13名
				計72名

この61名のアンケート結果を分析対象とした。研修実施までの保育現場経験年数（現在の園以外の経験や、非正規での経験も含む）の平均は11.3年であった。また、現在働いている園での保育経験年数の平均は8.3年であった。なお、1年目の場合は0年と入力している。

Table2 研修参加者の実態

園名	回答者数	保育現場経験年数 (平均)	現在の園における 保育経験年数 (平均)
A保育所	6名	14.2年	9.5年
B保育所	7名	19.9年	15.9年
C保育所	9名	16.2年	10.2年
D幼稚園	13名	6.9年	6.5年
E保育所	13名	10.4年	8.2年
F保育所	13名	7.1年	4.3年
	計61名	平均11.3年	平均8.3年

## 2 質問項目

研修実施前に、岡本・尼崎（2015, pp.27-38）の開発した「保育士の省察評価尺度」の修正版を用いて、研修に参加する保育者の価値観の省察度についてアンケート調査を行った。アンケートはGoogle formを用いて、オンラインで実施した。研修日2週間前に、研修当日までにアンケートへの入力を依頼した。

保育者の省察を促進するために、保育現場においては、園内研修や保育カンファレンスが行われている。名須川（2003, pp.105-112）は、園内研修において、保育者の気づきが、①表面的な気づき、②幼児の内面への気づき、③保育者自身の内面の気づき、④気になる子どもをめぐる気づきから保育者自身の枠組みへの気づきへと至ることを明らかにしている。岡本・尼崎（2015, pp.27-38）の

開発した「保育士の省察評価尺度」の修正版の内容は、「保育者自身に関する省察評価尺度」「子どもに関する省察評価尺度」「他者をとおした省察評価尺度」の3つに分けられる。本章の目的は「自己の価値観の省察が促進されたかどうか」を測ることであるが、名須川が指摘するように①から④の気づきが保育者自身の価値観への気づきにつながると考え、保育行為の省察や子どもの内面への気づき等の変化も質問項目として残すことにした。回答は「1：まったくない」「2：あまりない」「3：ときどきある」「4：よくある」の4件法によって回答を求めた。

Table3 アンケート項目

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>①子どもと話した後、自分の言い方が適切かどうか考えることがある</li> <li>②子どもに対する自分の行動に気をつけることがある</li> <li>③子どもと話すとき、自分の態度に注意を向けることがある</li> <li>④子どもに話しかけるとき、言い方や、言葉の使い方について考えることがある</li> <li>⑤保育中の何気ない仕草、所作など自分の振る舞いに目を向けることがある</li> <li>⑥子どもに何か言った後、その時の自分の感情について考えることがある</li> <li>⑦保育者としての信念について考えることがある</li> <li>⑧「子どもを保育する」ということはどういうことか考えることがある</li> <li>⑨保育者としての自分の長所・短所を考えることがある</li> <li>⑩自分の保育の方針を振り返ることがある</li> <li>⑪子どもにとって、将来何が必要か考えながら保育をしている</li> <li>⑫保育の出来事から「子ども」の本質について考えることがある</li> <li>⑬子どもの普段からの行動から、子どもの長所・短所を考えることがある</li> <li>⑭子どものこれからの成長について考えることがある</li> <li>⑮子どもと話しているとき、子どもの表情や態度に注意することがある</li> <li>⑯子どもと一緒にいるとき、子どもの行動に注意を向けることがある</li> <li>⑰子どもと話した後、子どもがどのように受けとめたか考えることがある</li> <li>⑱いろいろな話を聞いて、自分の保育観を見直すことがある</li> <li>⑲他の保育者の保育を見て、自分の保育に必要なことに気づくことがある</li> <li>⑳他の保育者と保育の話をして、自分の保育の方針を見直すことがある</li> <li>㉑他の保育者と子どもの話をする中で、自分が担当している子どもの特徴に気づくことがある</li> <li>㉒他のクラスの子とも達と接することで、自分が担当している子どもについて気づくことがある</li> <li>㉓他の保育者と話しているうちに、保育に関する疑問が解決することがある</li> <li>㉔他の保育者が担当している子どもの言動に注意が向くことがある</li> <li>㉕他の保育者の子どもへの接し方を参考にすることがある</li> </ul> |
|--|

園内研修2回を実施後に再度、同じ項目のアンケート調査を実施した。さらに、研修の効果や研修内のどのような体験が価値観の省察を促したのかについて捉えるために、次のような自由記述式の質問項目を事後のみ追加した(Table4)。研修実施後のアンケートは、それぞれの園で実施した研修終了後、2週間以内に回答を依頼した。

Table4 アンケート項目2

- ①全2回の研修の中で、自己の価値観を省察することに役に立った講義内容や、グループワークは何でしたか？また、役に立ったと思う理由を教えてください。
- ②全2回の間に、「ABC分析」と「日常における価値観の省察」の2つのホームワークを実施してもらいましたが、自己の価値観を省察することに役に立ちましたか？また、役に立ったと思う理由を教えてください。
- ③その他、研修やホームワークを通して、気づいたことや学んだこと、感想などをご記入ください。

### 3 分析方法

岡本・尼崎(2015, pp.27-38)の開発した「保育士の省察評価尺度」の修正版の「保育者自身に関する省察評価尺度」「子どもに関する省察評価尺度」「他者をとおした省察評価尺度」のそれぞれにおいて、回答結果を、「1:まったくない」を1点、「2:あまりない」を2点、「3:ときどきある」を3点、「4:よくある」を4点とスコア化し、参加前後の比較分析を行なった。統計学的処理はExcelで行い、結果をSPSS Statistics28.0を使用して確認を行なった。

なお、第1回、第2回どちらか一方しか参加していない回答者を除いた61名のアンケート回答結果を分析対象とした。また、自由記述の結果については、記述を意味のまとまりに区切り分類した。自由記述の分析対象は、第1回、第2回どちらか一方しか参加していない回答者も含めた。

### 4 倫理的配慮

各園の園長に、説明書と同意書を示し、事前説明を行い研究の許可を得た。また、研究協力者には、事前に説明書と同意書を呈示し、同意書に署名を持って了解を得た。研修実施中は研究協力者の観察を怠らず、心境の変化などにつ

いては十分に配慮した。研究協力者には、あらかじめ研修の日時と所要時間を伝え、研修の途中でも負担感を感じた時には、途中からでも参加をとりやめることができることと、アンケートデータの削除が可能なこと、研究発表を行う際は研究協力者へ発表内容について説明を行うことを予め説明した。インターネット上で集計を行うため、データが園長など園の他の職員に知られることなく、率直に答えられることを期待した。また、万が一アンケートの情報が流出した際にも、研究対象者個人や、園が特定されないように、個人の携帯電話番号の下6桁の入力により、個々のデータを区別し、匿名で調査項目を収集した。研修受講前のアンケートに回答後、受講後のアンケートを受けたくなくなった場合でも、研修は最後まで受けられることを文書にて伝えた。また、アンケートデータを分析する際は協力者を匿名化した。なお、本研究は東京家政大学大学院研究倫理審査委員会の承認を得ている（承認番号：「R6-4」）。

### Ⅲ 結果

まずは、省察評価尺度の変化について結果を示す。なお、保育者の価値観の省察について直接質問をしている項目（⑦⑧⑪⑫⑭⑱⑳）については、表を塗りつぶして表記している。

#### 1 保育者自身に関する省察評価尺度

①～⑩の設問は、保育者自身に関する省察評価尺度になっている。研修の受講前と受講後のアンケート回答結果をスコア化し、10項目と総スコアを合わせた計11項目について、平均値の変化を比較検討した（Table5）。その結果、平均値は上昇した項目もあるが下降した項目もあった。しかし、「⑦保育者としての信念について考えることがある（ $p<.05$ ）」の1項目と、総スコア（ $p<.05$ ）が有意に高値となった。

なお、保育者の価値観の省察について直接質問をしている「⑦保育者としての信念について考えることがある」「⑧『子どもを保育する』ということはどういうことか考えることがある」の2項目については、平均値は上昇していた。

Table5 保育者自身に関する省察評価尺度

No	質問項目	受講前		受講後		有意確率 (両側)	前後比較
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
①	子どもと話した後、自分の言い方が適切かどうか考えることがある	3.44	0.50	3.43	0.56	0.820	
②	子どもに対する自分の行動に気をつけることがある	3.52	0.56	3.46	0.62	0.418	
③	子どもと話すとき、自分の態度に注意を向けることがある	3.28	0.68	3.41	0.61	0.102	
④	子どもに話しかけると、言い方や、言葉の使い方について考えることがある	3.58	0.53	3.67	0.47	0.223	
⑤	保育の中での何気ない仕草、所作など自分の振る舞いに目を向けることがある	3.20	0.54	3.34	0.54	0.059	
⑥	子どもに何か言った後、その時の自分の感情について考えることがある	3.30	0.58	3.26	0.62	0.726	
⑦	保育者としての信念について考えることがある	2.95	0.58	3.13	0.61	0.047	*
⑧	「子どもを保育する」ということはどういうことか考えることがある	3.20	0.62	3.31	0.56	0.180	
⑨	保育者としての自分の長所・短所を考えることがある	3.00	0.77	3.13	0.64	0.131	
⑩	自分の保育の方針を振り返ることがある	2.95	0.69	3.28	0.58	6.75	
	総スコア	32.42	6.05	33.42	5.81	0.023	*

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

## 2 子どもに関する省察評価尺度

⑪～⑰の設問は、子どもに関する省察評価尺度になっている。こちらも研修の受講前と受講後のアンケート回答結果をスコア化し、7項目と総スコアを合わせた計8項目について、平均値の変化を比較検討した（Table6）。その結果、保育者の価値観の省察について直接質問をしている「⑪子どもにとって、将来何が必要か考えながら保育をしている」「⑫保育の出来事から『子ども』の本質について考えることがある」「⑭子どものこれからの成長について考えることがある」の3項目を含めた8項目全ての平均値は上昇していた。また、総スコア（ $p < .01$ ）が有意に高値となった。

Table6 子どもに関する省察評価尺度

No	質問項目	受講前		受講後		有意確率 (両側)	前後比較
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
⑪	子どもにとって、将来何が必要か考えながら保育をしている	3.21	0.70	3.30	0.66	0.388	
⑫	保育の出来事から「子ども」の本質について考えることがある	2.98	0.67	3.15	0.54	0.086	
⑬	子どもの普段からの行動から、子どもの長所・短所を考えることがある	3.31	0.62	3.43	0.56	0.225	
⑭	子どものこれからの成長について考えることがある	3.59	0.49	3.64	0.48	0.471	
⑮	子どもと話しているとき、子どもの表情や態度に注意することがある	3.46	0.67	3.56	0.69	0.223	
⑯	子どもと一緒にいるとき、子どもの行動に注意を向けることがある	3.70	0.46	3.75	0.50	0.471	
⑰	子どもと話した後、子どもがどのように受けとめたか考えることがある	3.54	0.56	3.56	0.53	0.829	
	総スコア	23.79	4.17	24.39	3.96	0.004	**

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$

### 3 他者をとおした省察評価尺度

⑮～⑳の設問は、他者をとおした省察評価尺度になっている。こちらも研修の受講前と受講後のアンケート回答結果をスコア化し、8項目と総スコアを合わせた計9項目について、平均値の変化を比較検討した（Table7）。その結果、「㉕他の保育者の子どもへの接し方を参考にすることがある」以外の7項目の平均値が上昇していた。保育者の価値観の省察について直接質問をしている「⑮いろいろな話を聞いて、自分の保育観を見直すことがある」「⑳他の保育者と保育の話をして、自分の保育の方針を見直すことがある」の2項目も有意差は出なかったが、平均値が上昇していた。また、総スコア ( $p < .05$ ) が有意に高値となった。

Table7 他者をとおした省察評価尺度

No	質問項目	受講前		受講後		有意確率 (両側)	前後比較
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
⑮	いろいろな話を聞いて、自分の保育観を見直すことがある	3.41	0.66	3.48	0.59	0.497	
⑲	他の保育者の保育を見て、自分の保育に必要なことに気づくことがある	3.52	0.50	3.62	0.48	0.203	
⑳	他の保育者と保育の話をして、自分の保育の方針を見直すことがある	3.10	0.65	3.15	0.65	0.625	
㉑	他の保育者と子どもの話をする中で、自分が担当している子どもの特徴に気づくことがある	3.30	0.58	3.39	0.52	0.242	
㉒	他のクラスの子ども達と接することで、自分が担当している子どもについて気づくことがある	3.15	0.54	3.28	0.52	0.131	
㉓	他の保育者と話しているうちに、保育に関する疑問が解決することがある	3.28	0.60	3.34	0.57	0.484	
㉔	他の保育者が担当している子どもの言動に注意が向くことがある	3.05	0.69	3.18	0.64	0.1455	
㉕	他の保育者の子どもへの接し方を参考にすることがある	3.64	0.48	3.56	0.53	0.228	
	総スコア	26.45	4.7	27	4.5	0.023	*

\*  $p < .05$       \*\*  $p < .01$

#### 4 自由記述結果

次に自由記述の結果について示す。自由記述の結果については、3つの質問それぞれについて、回答の整理を行った。まずは、自由記述①「全2回の研修の中で、自己の価値観を省察することに役に立った講義内容や、グループワークは何でしたか？また、役に立ったと思う理由を教えてください」に関して、記述の内容を研修内容ごとに切片化し分類した。また、それぞれの記述数を集計し示した（Table8）。ただし、紙面の関係上、記述内容は抜粋とする。また、記述内容にホームワークについて書かれているものは抜き出し、後述する「ホームワークの効果についての自由記述」にまとめた。

1日目2日目共に、省察に役立った研修内容についての記述が一つもない研修内容もあった。一方で、回答者61名中半数が記述している研修内容もあり、回答に大きなばらつきがあった。1日目の研修内容については、最多の記述数10であった内容は、最初に取り組んだ「1-④アイスブレイク（リフレーミン

グ)」と、最後に取り組んだ「1-⑱これからの時代を生きていくために」であった。また、自己の価値観を数値化するワークである、「1-⑥自分の枠組みを知る」は記述数が6、「1-⑬学習観尺度」は記述数が3であった。2日目の研修内容については、「2-⑫目指したい保育を描く」が記述数28と、全研修内容の中で一番記述が多かった。そして、「2-⑦保育のグランドデザイン」に関しては2つ記述があった。なお、研修内容のどこの部分についての記述であるのか不明であるが、「その他」として「価値観について」の記述数は6であった。

Table8 省察に役立った研修内容についての自由記述（一部抜粋）

1日目研修内容	記述数	記述内容
1-④アイスブレイク（リフレーミング）	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>・リフレーミング プラス思考になれるから</li> <li>・全部ですが、特にリフレーミングで自己を分析し、見直すことが出来ました。</li> <li>・リフレーミングによって、困り事に直面したときに落ち着いて対処できるようになりました。</li> <li>・リフレーミング。言い方次第で受け取り方、考え方が変わるということを改めて感じた。</li> </ul>
1-⑥自分の枠組みを知る	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の枠組みを知ることが、自分を客観的に見つめ直すことができ、自分の思考のクセを知り、それを自分で受け止めることで、自分を必要以上に責めることはなくていいんだと、少しでも手放せるようになってきました。</li> <li>・無意識に感じていた自分の中の思いを見つめ直すことができ、自分の価値観を知ることができた。</li> </ul>
1-⑬学習観尺度	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習観尺度（保育にたいしての自分自身の考えが凄く柔軟になったと感じることができた）</li> <li>・学習感尺度 己が思考の源を知ることとなった。</li> </ul>
1-⑱これからの時代を生きていくために	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「これからの時代を生きていくために」で一人ひとりの考えや思いを聞いたことで自分の視野の考える幅が広がった。</li> <li>・他者の意見や話を聞いて価値観の違いや、保育においてもそれぞれでありどれも正解はないと思いました。</li> <li>・これからの時代を生きていくためにが特に印象に残る内容でした。どの力も必要だと思う上で、それぞれの保育者が何を重視して子どもたちに生きる力を身に付けて欲しいのかを議論し合えて、保育観を共有・理解する事が出来てお互いの刺激になったから。</li> </ul>
2日目研修内容	記述数	記述内容
2-⑦保育のグランドデザイン	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保育のグランドデザイン</li> </ul>

2-⑫目指したい保育を描く	28	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目指したい保育を描く→自分の目指す保育を言葉にすることでより明確にすることができたし、他の先生の話聞いて確かになることがたくさんあったため。</li> <li>・目指したい保育を描く。自分が思い描いた保育土像と違う見方や、それもいいなという考え方に触れることができたのが良かった。</li> <li>・“目指したい保育を描く”相手の話を聞いて短時間で頭の中で整理する。相手の思いを尊重し理解しながらも、自分の言葉で話すことによって、理解を深めていく。一見おうむ返しのようなのだが、実際にやってみると難しさを感じた。スタッフの内側の思いを知ることができた。</li> <li>・②『目指したい保育を描く』②は、他者と話すことで、各々の保育への思い・意気込みを知り共感することが出来た。</li> <li>・目指したい保育を描く 普段から目指したい保育について考えることがなかったので改めて自分の目指す保育を考えることが出来て今後その事を頭に入れながら保育していきたいと思ったから。</li> <li>・二回目のワーク『目指したい保育を描く』では、自分の保育観と同じ考えを持つ先生がいることを知り、間違っていないんだなという自信にも繋がり、また真似したいと思えるようなたくさん素敵な保育観を知ることが出来ました。自分の保育にはまだまだ足りないことがたくさんあるなど感じる一方で、これからの保育に生かしたいという色々な気持ちが芽生えました。</li> </ul>
その他	記述数	記述内容
価値観について	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保育者の価値観について業務中にあまり話す機会がなかったため、自分にとってとても役に立ちました。</li> <li>・価値観について。人それぞれ違った価値観があり、自分の中で中々言語化できなかったことが相手の話を聞いて納得して自分の中に落とし込むことができたため。</li> <li>・保育者の価値観について考えることが役に立った。様々な考えがあり、受け取り方もそれぞれだと感じたので伝え方などの工夫や共通認識について考えるようになった。</li> </ul>
グループワーク	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループワークをすることによって他の人の考えを知ることが出来た</li> </ul>
2日目研修全体	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・園長となり3年目となりました。これまでの保育観や方針を引き継ぎ、職員と保育を進めています。当園の理念等共通理解を進めているつもりですが、実際はどのように想いを抱きながら保育しているのか個々に話を聞いたり、保育中の姿をみたりとしてきました。今回の研修内でどの内容も学びがありましたが、2日目のワーク「保育のグランドデザインを描く～目指したい保育を描く」は今後の私達が作り上げていく保育は何かを対話を通して確認し合い、積み重ねていきたいと思いました。</li> </ul>

自由記述②「全2回の間に、『ABC分析』と『日常における価値観の省察』の2つのホームワークを実施してもらいましたが、自己の価値観を省察することに役に立ちましたか？また、役に立ったと思う理由を教えてください」に関して、記述の内容を研修内容ごとに切片化し分類した。分類ごとにカテゴリーに分けた。以下、カテゴリーについては【 】で示す。

「対話することでまた新たな考えに触れたりすることができた」など、保育者間の対話の重要性についての記述は20あり、【保育者間の対話の重要性】というカテゴリー名を付けた。

「自分が普段の保育の中でどのようにかかわったかの言動を思い出し、自分の価値観と照らし合わせながら振り返ることで、改めて自分の保育観を見直すことができた」など、価値観についての理解や、価値観の影響についての理解についての記述は16あり、【価値観とその影響についての理解】というカテゴリー名をつけた。

「保育現場で生かしてみたところ、自分自身に余裕ができ、普段より更に余裕をもって保育することができました」など、研修での学びを日常に活かしたことについての記述は11あり、【日常への応用】というカテゴリー名をつけた。

「なかなか他の方と価値観を話すきっかけはなかったので違いや自分の価値観についても知ることができた」など、自分と他者との価値観の違いへの気づきや、多様な価値観があることへの気づきについての記述は10あり、【多様な価値観への気づき】というカテゴリー名をつけた。

「自分自身を見つめ直す機会となりました」など、省察の機会となったという記述は7あり、【省察の機会】というカテゴリー名をつけた。「自分の思いを素直に伝えることで受け止めてくれる先生達の相槌もあったことで、受け入れてもらえてる実感にも繋がり、子ども自身にもその気持ちが芽生えてくるのだなと実感した」など、保育者間の支え合いや相互尊重の重要性についての記述は6あり、【保育者間の支え合いや相互尊重の重要性の認識】というカテゴリー名をつけた。

これ以外の記述4はあったが、これらは【その他】とした。また、それぞれのカテゴリーの記述数を集計し示した（Table9）。

Table9 ホームワークの効果についての自由記述（一部抜粋）

【カテゴリー】	回答数	記述内容
保育者間の対話の重要性	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>・省察だけで終わってしまうと自分でしか消化できないが、それを表出することで話しながら自分の考えに気づいたり、対話することでまた新たな考えに触れたりすることができた。</li> <li>・役に立った。少し期間を空けてからホームワークに取り組む事で、改めて普段の自分の保育を振り返ることが出来たし、他者に聞いてもらうことで、別の解決策を見出せたり自身の気を引き締めたりする事に繋がったから。</li> <li>・ひとりで考え込まず、他者と話し価値観を共有することで、新しい気づきや選択肢が増えた。振り返りが大事だと思った。</li> <li>・難しい課題でした。日頃の保育に活かす中で、価値観の違いから考える機会、話し合う大切さには気づきました。</li> <li>・一度園内の複数人で話し合っって保育を見直す機会になったのでそのような時間があることはとても大切だと感じた。</li> <li>・ほかの先生方と今後どのようなことを取り組みたいかという話をした際に、自分の考えをほかの先生に聞いてもらうことでより実現しやすい方法を教えてくださることが出来てよかったです</li> </ul>
価値観とその影響についての理解	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>・役立ちました。ABC分析では、どのような場面で自分の価値観や信念がうずくのか、その価値観を目の前の子どもたちにどのように反映されているのかということを考えさせられるいい機会になりました。</li> <li>・～するべきにとらわれていることが多いと感じ、自分の行動、言動について見直す機会となった。</li> <li>・自分と相手の感情や行動を切り離して、自分も相手も尊重される価値観であっていいと、以前よりもより落ち着いて対応できるようになってきており、関係性がより風通しがよいように感じます。</li> <li>・役に立ちました。価値観の省察は難しかったですが自分自身の保育観や強みを考えるきっかけになりました。</li> </ul>
日常への応用	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実際に、自分のクラスを想像して行っったので保育に活かしたいです。</li> <li>・AからCの考えにいてしまうことが保育の日々の中であるなということを実感した。このホームワークを行うことで、しっかり順序立てて考えることが、保育の中での柔軟な考えに結びつけることができるのだなと思うことができた。</li> <li>・自分の価値観を決め、その価値観を満たす為の目標をたてることができた。また、働く上での業務の優先順位をつけることで効率よく働くことができた。</li> <li>・価値観・信念は、どう受け止めるかで変わってくるというお言葉を聞いて、自分自身の価値観や信念を見直し、保育現場で生かしてみたところ、自分自身に余裕ができ、普段より更に余裕をもって保育することができました。</li> </ul>
多様な価値観への気づき	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己の価値観をすることもできたが、他者の意見を聞き自分との違いも知ることができた。自分の考えだけではなく、相手の考えにも寄り添って関わろうとより感じた。</li> <li>・人それぞれ考えがあって、子どもに寄り添う心を持つとうと感じた</li> <li>・役に立ちました。なかなか他の方と価値観を話すきっかけはなかったので違いや自分の価値観についても知ることができた</li> <li>・自分の価値観と他の人の価値観の違いを知り、またその価値観を受け止めようとする気持ちになれた</li> </ul>
省察の機会	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分を見つめ直すいいきっかけになりました。</li> <li>・自分を見つめ直す良い機会となった。</li> <li>・改めて自分を見直し、間違っってなかつたと感じた。</li> </ul>
保育者間の支え合いや相互尊重の重要性の認識	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・役に立った。自分一人で考え込まないでもっと他のスタッフに話を聞いてもらい一緒に考えていこうとおもいました。</li> <li>・自分の日々の生活の中で細かく振り返る事ができた。自分の思いを素直に伝えることで受け止めてくれる先生達の相槌もあったことで、受け入れてもらえてる実感にも繋がり、子ども自身にもその気持ちが芽生えてくるのだなと実感した。</li> </ul>
その他	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・役に立った。改めて他人の意見を聞いて考え直す部分があった。</li> <li>・あまり役に立ったとは思えない。</li> </ul>

自由記述③「その他、研修やホームワークを通して、気づいたことや学んだこと、感想などをご記入ください」に関して、記述の内容を研修内容ごとに切片化し分類した。ただし、記述内容に研修内容や、ホームワークについて書かれているものは抜き出し、先の「省察に役立った研修内容についての自由記述」と「ホームワークの効果についての自由記述」に統合した。

「自分だけで考えるのではなく他の保育者と共有したり一緒に考えることで自分が気が付けなかった価値観を知ることができ保育の幅を広げたり価値観の共有になるので大切だと感じた」など、についての記述は15あり、【対話の重要性】というカテゴリー名を付けた。

「立場や経験年数などにより、見方や考え方も違いがあること。自分自身も昔と今では考え方や捉え方に違いがあることに気づきました」など、についての記述は12あり、【多様な価値観への気づき】というカテゴリー名を付けた。

「自分や人の価値観を知ることによって、いまの自分の言動行動はどうだったのか？保育中客観的にとらえ振り返るようになりました」など、についての記述は10あり、【保育行為の省察と変化】というカテゴリー名を付けた。

「保育をする上で、色々な方の持っている願いや大事にしていることを知ることができてよかった」など、価値観について相互理解が促進されたことについての記述は9あり、【価値観の相互理解】というカテゴリー名を付けた。

「自分の意見を押し付けず、自分中心にならず他人の意見を聞き入れたり受け入れることがとても大事なことだと気づいた」など、価値観の違いを認め合うことの重要性についての気づきに関する記述は8あり、【相互尊重の重要性】というカテゴリー名を付けた。

「自分の価値観や考え方を理解し、今後の保育や人間関係に役に立てたいと思った」など、自分の価値観について理解したことについての記述は7あり、【自己の価値観の理解】というカテゴリー名を付けた。

「ABC分析のBの捉え方一つで子どもたちへの保育が変わるとしれたことが印象にのこっています」など、価値観そのものについての理解に関する記述は7あり、【価値観についての理解】というカテゴリー名を付けた。

「日々の振り返りが大事だということ」など、保育や価値観についてふりかえることの重要性に関する記述は7あり、【ふりかえりの重要性】というカテゴリー名を付けた。

「この先子どもたちが生きていく時代に必要なのは自信や個性を発揮できることなのかなと話し合いや自分のワークを通して思いました」など、保育の方向性が明確になったという記述は7あり、【保育の方向性の明確化】というカテゴリー名を付けた。

「子どもたち一人一人を大切にしたいとの思いと同等に、スタッフ一人一人とも大切に関係性を築きたいと感じました」という職員間の関係性についてや、「自分が聴く姿勢をもつこと、目標に向かってみんなが理解し、納得して進んでいけるような場をつくるのが自分の役割ではないかと感じました」など自己の組織内の役割についての理解などについての記述は5あり、【関係性と組織性】というカテゴリー名を付けた。

「ポジティブ変換は、悩んでる保育士に声をかける時にどうやったら前向きに捉えてくれるかなと考えることがあったので、活用したいと思いました」など、前向きな伝え方や考え方についての記述は4あり、【前向きな伝え方や考え方】というカテゴリー名を付けた。

「普段、職場の先生方と時間を取ってグループワークをする事があまりないので、お互いを知る良い機会になった」など、相互理解が促進されたことについての記述は4あり、【相互理解の促進】というカテゴリー名を付けた。

「一緒に保育する上で伝え方に悩まなくなり、自分の思いも相手の思いも聞き出しやすい方法を知った」など、コミュニケーションについての記述は3あり、【コミュニケーション】というカテゴリー名を付けた。

「充実した講義内容であったが、2回の中に詰め込み過ぎである」など、研究内容の難しさについて言及している記述は2あり、【内容の難しさ】というカテゴリー名を付けた。

これ以外の記述は4あったが、これらは【その他】とした。また、それぞれの記述数を集計し示した (Table10)。

Table10 気づきや学び、感想についての自由記述（一部抜粋）

【カテゴリー】	回答数	記述内容
対話の重要性	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保育の価値観については個々により違うので、それぞれのよいところを合わせていくためには対話が必要だとおもいました。</li> <li>・保育の中で考え保育者同士での話し合いや共有も忘れずに子どもたちがのびのびと過ごせるように関わってあげたいなと思いました。</li> <li>・毎回、研修の時に自分の保育観に気づいたり保育を見直したりすることができるが、またしばらくすると考えが凝り固まってしまうりするので自分自身で日頃から様々な職員と対話し、柔軟な考え方を持つ必要があると感じた。</li> <li>・保育実践の価値観についての演習がメインのテーマでありましたが、それは同僚に向けた価値観でもあり、スタッフそれぞれが異なる信念を持って仕事に向かう際の、相手と自分との対話でのコンセンサスがいかに大切かを再確認しました。</li> </ul>
多様な価値観への気づき	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>・価値観が違うと言うことを改めて学べたし、感じた。</li> <li>・他者と価値観について話した時に色んな価値観があるんだと改めて思った。</li> <li>・それぞれの価値観をどのように対話を重ねながら保育をしていくか、色んな価値観があるからこそ保育は面白いと感じました。</li> <li>・価値観は人の人生経験により多様で人の数だけ違いがある、この事により、正解などにこだわらずに、自分の意見として、対話に生かすべきだと感じた。</li> <li>・立場や経験年数などにより、見方や考え方も違いがあること。自分自身も昔と今では考え方や捉え方に違いがあることに気づきました。</li> </ul>
保育行為の省察と変化	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分や人の価値観を知ることによって、いまの自分の言動行動はどうだったのか？保育中客観的にとらえ振り返るようになりました。普段の保育中は忙しくそこまで考えている余裕もないためいい機会となりました。</li> <li>・また、普段の保育を見直し声かけも意識して寄り添うことを大事にできた。</li> <li>・自分を知り、日頃の保育を日々振り返ることでより良い子どもとの関わりが出来ると感じました。</li> <li>・子どもに取って何が最善なのか、その為に自分が出来る事を追求しながら保育を行いたいと思いました。</li> </ul>
価値観の相互理解	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・価値観という言葉はよく使つたりしますがあまり話したことはなかったので自分も相手も知ることができる良い機会になりました。今後の保育で利用していきたいと思います。</li> <li>・普段一緒に働いている人でもこんな風に考えているのだなと新たを知るきっかけになりました。</li> <li>・対話をする時に、ただ対話するのではなく価値観レベルで話しをする事で、相手の事や相手の心のうちまで知る事が出来た。と言うのも、新人とグループになり、今までその子の事を上部で見ていたが、保育に対して苦悩と思いなどが良く感じる事が出来た</li> </ul>
相互尊重の重要性	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の意見を押し付けず、自分中心にならず他人の意見を聞き入れたり受け入れることがとても大事なことで気づいた。</li> <li>・他の職員の行動だけ見ると、自分に合わなかったり、不十分な部分に対して否定的になってしまうことがあると思うのですが、他人の価値観や考えまでをきちんと知ること、その人の理解に繋がりが、それぞれの価値観の押し付け合いも軽減し、それが良いチームワークに繋がると感じました。</li> <li>・多様な考えがあるからこそ面白い新たな発見に繋がりが、自分に無かったものを吸収して心の成長に繋がると感じました。</li> </ul>
自己の価値観の理解	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分が勝手に思っていた考えも実際にアンケートなど答えていくと、意外と他人からどう思われているかなど気にせず自分の考えを大事にできていることがわかった。</li> <li>・相手に話したり聞いてもらったり、逆に相手に話してもらったり聞いたりすることで、自分では気づけなかった自分の特徴などにも気づくことができた。</li> </ul>

【カテゴリー】	回答数	記述内容
価値観についての理解	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・価値観というワードを何気なく普段使用していたので、価値観について学ぶことが出来て面白かったです。</li> <li>・同じ出来事を見ていても保育者各々の価値観によって、全く別のものに見えることがあるのだということが、よく考えれば当たり前のことかもしれませんが、改めて知ることが出来</li> <li>・普段、こんなにも自分の価値観や相手の価値観と向き合うことはなかったので、良い経験となった。</li> <li>・今回の研修を通して、保育をするにあたっての価値観や分析の仕方を知り今後の保育の参考にしていきたいと思いました。</li> </ul>
ふりかえりの重要性	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日々の振り返りが大事だということ</li> <li>・自己を振り返ることを習慣化したい</li> <li>・少し難しい研修でしたが、保育を振り返り、子どもにとってどんな存在でありたいか？を常に心掛けながら保育していきたいと思いました。</li> </ul>
保育の方向性の明確化	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・この先子どもたちが生きていく時代に必要なことは自信や個性を発揮できることなのかと話し合いや自分のワークを通して思いました。時代と共に子どもたちに必要なことは変わっていきますがこれからも子どもとの関わり、対話を大切に子どもの強みや特性を見つけて行きたいです。</li> <li>・研修でのグループワークや、園内でのホームワークを通して目指したい保育が自分の中で改めて明確になった</li> </ul>
関係性と組織性	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたち一人一人を大切にしたいのと同じように、スタッフ一人一人とも大切に関係性を築きたいと感じました。</li> <li>・これから更によりよい子どもたちの保育に繋がる様、保育者間の連携や話し合いを行いながら日々の保育を行っていきたいと思いました。</li> </ul>
前向きな伝え方や考え方	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・伝え方考え方がポジティブになった</li> <li>・ポジティブ変換は、悩んでる保育士に声をかける時にどうやったら前向きに捉えてくれるかなと考えることがあったので、活用したいと思いました。</li> <li>・保育内でも外でも様々な事柄に対してポジティブ変換しながら生きること子どもや保護者との接し方や関係性も変わると思いました。</li> </ul>
相互理解の促進	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・普段、職場の先生方と時間を取ってグループワークをする事があまりないので、お互いを知る良い機会になった。</li> <li>・若手の職員の考えが成長してきているということも普段とは違う場だからこそ知ることができた。</li> </ul>
コミュニケーション	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者紹介は自分が理解したことを相手に全て伝えることが難しい、と感じました。</li> <li>・一緒に保育する上で伝え方に悩まなくなり、自分の思いも相手の思いも聞き出しやすい方法を知った。</li> </ul>
内容の難しさ	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・充実した講義内容であったが、2回の中に詰め込み過ぎである。もっと一つひとつに時間をかけて学ぶべき内容だったと振り返り残念である。</li> <li>・【価値観】ということで難しさもありました</li> </ul>
その他	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>・有意義な研修となりました、ありがとうございました。</li> <li>・話を聞き改めて考えることが沢山あると感じた。</li> <li>・非常に学びのある研修でした。</li> <li>・第二回目のグループワークが私にとって新たな学びを得る機会となりました。</li> </ul>



Figure1 実施の様子

#### IV 考察

##### 1 価値観の省察に効果的であった要素

先述したが、省察評価尺度の回答結果をスコア化し研修前後の変化をみると、「保育者自身に関する省察評価尺（ $p<.05$ ）」「子どもに関する省察評価尺度（ $p<.01$ ）」「他者をとおした省察評価尺度（ $p<.05$ ）」の全ての尺度に関して、総スコアが有意に高値となった。平均値は下降した項目もあったが、全25項目中21項目については上昇していた。また保育者の価値観の省察について直接質問をしている7項目（⑦⑧⑪⑫⑭⑱⑳）については、有意差は出なかったが全て平均値が上昇していた。この結果から、全2回の研修とホームワークを通して、参加者の価値観の省察が促され、価値観の変容や保育行為の変化の兆しがあったと考えられる。

しかし、総スコア ( $p<.05$ ) と「⑦保育者としての信念について考えることがある ( $p<.05$ )」の1項目以外では有意差がなく、アンケートの記述に「充実した講義内容であったが、2回の中に詰め込み過ぎ」「もっと一つひとつに時間をかけて学ぶべき内容だった」とあるように、価値観そのものについての理解や省察を促すという研修の目的を達成するためには、もう少し研修の時間を長くしたり研修の回数を増やしたりする必要があるだろう。

研修内容については、1日目2日目共に、省察に役立った研修内容についての記述が一つもない研修内容もあった。研修内容は大きく講義とワークに分けられるが、講義についての記述は「2-⑦保育のグランドデザイン」のみであったことから、ワークの方が効果的であったことが分かる。特に1日目最後に取り組んだ「1-⑱これからの時代を生きていくために」と、2日目最後に取り組んだ「2-⑫目指したい保育を描く」のグループワークに関しては記述数も多く、自由記述③における【対話の重要性】のカテゴリーにおける記述数が15と最多であったことから、価値観に関する対話形式のワークは、価値観の省察に効果的であることが示唆された。

ただし、自由記述③における【価値観についての理解】のカテゴリーの記述数は7あった。講義を通して、価値観そのものについての理解や、価値観の影響についての理解がワークに取り組むための導入となったのではないだろうか。つまり、講義を通して、価値観について省察することの重要性や、価値観のワークに取り組む意義や目的の理解が促され、自分の価値観を他者に語ることに抵抗なく取り組むことができたり、【相互尊重の重要性】のカテゴリーの記述数が8あったように、参加者同士丁寧に聴き合い価値観の違いを否定せず認め合うという姿勢が生まれた可能性がある。

さて、研修では講義内容の理解を基盤とし、自己の価値観を省察するためにワークシートへの記述と、記述内容を参加者同士で共有する時間を設けている。「1-④アイズブレイク (リフレーミング)」については、「自己を分析し、見直すことが出来ました」「言い方次第で受け取り方、考え方が変わる」という記述があるように、価値観が変わると捉え方や感情が変わるという、後の「ABC分析」の考えにつながるような学びや気づきがあったことが推測される。

「1-⑥自分の枠組みを知る」は記述数が6であったが、「自分を客観的に見つめ直すことができ、自分の思考のクセを知り」や、「無意識に感じていた自分の中の思いを見つめ直すことができ、自分の価値観を知ることができた」という記述の内容から、自己の価値観の省察が促されたことが分かる。記述数3の「1-⑬学習観尺度」の記述内容にも、「自分が学習に対して、『どのような考え方でいるのか』が認識出来た」という記述があり、これらの自己の価値観を数値化するワークは、価値観の省察に効果的であったことが推測される。

自由記述②の記述について、【多様な価値観への気づき】のカテゴリーの記述が10、【省察の機会】のカテゴリーの記述が7あったことから、2つのホームワークが価値観を省察することに役に立ったことが分かる。また、【日常への応用】のカテゴリーの記述が11と多かったことから、1回目と2回目の間にホームワークを実施したことで、研修で学んだことが日常に活用や応用ができると実感できたのではないかと考えられる。研修とは人材育成において OFF-JT に位置づけられ、仕事を離れた時間と場で、研修やトレーニングを受ける人材育成手法である（全国社会福祉協議会, 2021, p.57）。研修は非日常の場であるため、日常ではできない挑戦ができ、それが気づきや学びにつながる可能性がある。しかし、最終的に目指したいのは日常の保育の中に価値観についての対話が位置づけられることである。具体的な保育行為と、その保育行為の背景にある抽象的な価値観とのつながりに気づくことができれば、保育行為を修正していける可能性がある（鈴木ら, 2022, pp.17-24）。保育所における自己評価ガイドライン（厚生労働省, 2020）では、「保育内容等の評価が実際に保育の改善・充実に資する取組となるには、各々の実情に即して評価の取組を段階的・計画的に進めていくこと、継続して日常的に行うことのできる方法で行う」ことが重要であると述べられている。【保育者間の対話の重要性】のカテゴリーの記述が20と多く、「自分だけで考えるのではなく他の保育者と共有したり一緒に考えることで自分が気が付けなかった価値観を知ることができ保育の幅を広げたり価値観の共有になるので大切だと感じた」「毎回、研修の時に自分の保育観に気づいたり保育を見直したりすることができるが、またしばらくすると考えが凝り固まってしまったりするので自分自身で日頃から様々な職員と対

話し、柔軟な考え方を持つ必要があると感じた」という記述内容から、ホームワークという研修以外で話し合いの場を設けたことで、日常における対話の重要性について体感することができたのではないかと推測される。

自由記述③の【保育の方向性の明確化】のカテゴリーの記述には、「この子どもたちが生きていく時代に必要なことは自信や個性を発揮できることのかなと話し合いや自分のワークを通して思いました」など、他者との対話により保育の方向性が明確になったという記述があった。保育所における自己評価ガイドライン（厚生労働省、2020）では「職員間で子どもや保育について語り合うことは、各職員が自園の保育の理念・方針等を再確認し、保育所全体の保育の内容に関して認識を深める機会」になると述べられている。

## 2 グループワークによる価値観の省察の促進

結果で示したように、自由記述②において、【保育者間の対話の重要性】の記述が20あり、自由記述③においても記述は【対話の重要性】の記述が15あったことから、価値観に関する対話形式のワークは、価値観の省察に効果的であることが示唆された。特に自由記述①の答えで多かったのは、1日目最後に取り組んだ「1-⑱これからの時代を生きていくために」と、2日目最後に取り組んだ「2-⑳目指したい保育を描く」のグループワークであった。

「1-⑱これからの時代を生きていくために」の具体的な記述には、「それぞれの保育者が何を重視して子どもたちに生きる力を身に付けて欲しいのかを議論し合えて、保育観を共有・理解する事が出来てお互いの刺激になった」「他者の何を重きに考えているかを知ることが出来た」といった価値観の相互理解が促進されたという内容があった。さらに、「他者の意見や話を聞いて価値観の違いや、保育においてもそれぞれでありどれも正解はないと思いました」「自分以外の人の価値観を知る事ができた。また、自分の価値観の傾向も分かった」「グループの方と、話し込めたと感じた。色々な考え方を知った」といった記述内容から、グループのメカニズム（津村、2019, pp.27-28）における「受容（お互いに相手を尊重し、共感し、あたたかく受け入れ、信頼の風土が

生まれる。そして、メンバーは自信と安定感を得る)」が起きていることが分かる。

「1-⑱これからの時代を生きていくために」のグループワークは、まず個人でワークシートに記入する時間を取り、その後メンバーと記入した内容を共有するため、最初から意見が一致することはまずない。最初からグループで話し合いを始めると、同調圧力が働き、自由で率直な意見が出てこない可能性がある。そのため、まずは個人で記入した後に、ワークシートに記入した内容をメンバー同士で共有するという流れにしている。価値観は人それぞれであるという小講義を聞き、自己の価値観について理解を深めるためのワークシートを記入することが導入となり、さらにコンセンサスによる合意形成のルールを共有してから話し合いを始めたため、相互理解だけではなく、「受容」が起りやすくなったのだと考えられる。むしろ、あえて意見の対立や葛藤が生じるような仕組みになっているが、現実にはそのような状況は起り得るだろう。

また、「一人ひとりの考えや思いを聞いたことで自分の視野の考える幅が広がった（原文ママ）」「今、私たちが保育している子供たちが大人になるころには世界は今とは全く違うようになっていくことについて考えさせられました。そして、これから子どもたちが生活していく上で必要な事を考えるいい機会になりました」「同じ思いを持っている人が一人もいないと言うのが意外で新しい発見でした」という記述から、「観察効果（他者の言動を見たり聞いたりして他者の問題を知り、またその解決の過程を観察することによって、自分自身の問題を異なる視点からとらえる）」や「知性化（自分の問題や悩みを客観的に把握したり知的に解釈したりすることができ、問題解決への洞察を深める）」が起っていたことが分かる。

グループワークでは、誰か一人に発言の時間が偏ることのないように、参加の平等性が確保されるように進め方を工夫した。先述したような、ワークシートに個人で記入した後に、書いた内容をグループで共有するような手順を進めると、メンバー間にお互いの発言する時間を確保するような配慮が生まれる。つまり、自分の価値観を主張するだけではなく、相手の価値観を聞く時間が確保される。聞く時間が確保されることにより、自分自身の価値観を異なる視点

からとらえたり、客観的に把握したり、解釈したりすることができたのではないだろうか。さらに、「普遍化（他のメンバーも同じような問題をもっている」と認知することにより、自分だけが特異な存在ではないことを自覚し、いわゆる世界が広がり、大きな視野で自分の問題や悩みを考えることができるようになる）」も起こっていたと考えられる。

さて、「2-⑫目指したい保育を描く」についても、「他者と話すことで、各々の保育への思い・意気込みを知り共感することが出来た」「他の職員とお互いに自分の思いを語り合うことで相手の考えを知ることが出来た」という記述から、「1-⑱これからの時代を生きていくために」と同様に、相互理解が促進され、「受容」が起こっていることが分かる。また、「自分の目指す保育を言葉にすることでより明確にすることができたし、他の先生の話聞いて確かにと思うことがたくさんあった」「自分が思い描いた保育士像と違う見方や、それもいいなという考え方に触れることができたのが良かった」「自分の持っている考えを改めて再認識することで保育に繋げていこうという気持ちになった」という記述から、「観察効果」や「知性化」も同様に起こっていることが分かる。

「2-⑫目指したい保育を描く」では、さらに「グループで対話を行い、それを模造紙に視覚化することで、より保育者として目指したいことを意識することに繋がった」「相手の話を聞いて短時間で頭の中で整理する。相手の思いを尊重し理解しながらも、自分の言葉で話すことによって、理解を深めていく。一見おうむ返しのようなのだが、実際にやってみると難しさを感じた。スタッフの内側の思いを知ることができた」という記述から、「現実吟味（脅威のない安全な雰囲気の中で、自分の過程や対人関係の問題などを再現したり、自分自身の新しい行為を試したりしながら、現実的な生活場面での対人的な行為の仕方を学ぶ）」も起こっていることが推測される。

スリーステップ・インタビューでは、「目指したいこどもの姿」と「そのための保育者の関わり」について、まずは相互インタビューを行った後、他者紹介を行う。価値観と実際の保育とのつながりを考える機会となったのではないだろうか。また、「私たちの目指したい保育」について模造紙に自由に描いて

いくことで、チームや組織として互いの価値観を尊重しつつ、目標を共有するという保育場面で求められているが実践が難しい内容を疑似体験することができたのではないだろうか。つまり「換気（日常生活において罪や非難をおそれて、抑圧されている感情や考えが受容的な雰囲気の中で解放され、表現され、情緒的な緊張の解消が可能になる）」が起きていたと考えられる。

また、「にている子ども像でも、理由を聞くと自分にはなかった視点に気づかされる」という記述から、星野（2003, pp.27-28）の主張するように、日常で普段何気なく使う言葉の背景にある他者の価値観を聞くことの大切さに気づくこともできたと考えられる。

チームビルディングのモデル（中村, 2021, pp.151-153）では、チームがチームとして機能するためには、目的を共有することが重視されている。しかし、保育の目的を共有することの難しさがある。「こういう考えもあるのだと学んだからです。また、他のグループの模造紙を拝見し、自分自身と同じ考えのものをみることもでき、みなさん同じ思いで保育をなさっているのだと自信に繋がり、日々の保育に生かしていこうと思いました」という記述があるように、グループワークでは、価値観の違いを認めつつ、共感も起こっていることが分かる。共感性を基盤とした対話は、保育者にとって自らの保育実践を省みる意欲を高め、チームで学び合う原動力となると考えられている（中坪ら, 2010, pp.1-10）。

また、「普段から目指したい保育について考えることがなかったので改めて自分の目指す保育を考えることが出来て今後その事を頭に入れてながら保育していきたいと思った」「自分の保育観と同じ考えを持つ先生がいることを知り、間違っていないんだという自信にも繋がり、また真似したいと思えるようなたくさん素敵な保育観を知ることが出来ました。自分の保育にはまだまだ足りないことがたくさんあるなと感じる一方で、これからの保育に生かしたいという色々な気持ちが芽生えました」という記述があるように、他者に話すだけでなく、他者から自分のことを紹介してもらうことにより、価値観の省察が促され、保育実践に活かしていくことができる可能性がある。さらに、「転

移（メンバー相互の感情的な結合が生まれ、メンバー相互の愛情や同情が生まれる）」も起こっていることが分かる。

「自分の目指したい保育を描くことが今までありませんでした。自分の価値観から大切にしたいことなどはあっても、それを一文にすることで、目指したい保育をより深く考え明確なものに出来たと感じました」「色々な意見を話したり他のグループの説明を聞き、様々な考えやどういう保育にしていきたいのか明確にすることができた」という記述からは、組織価値観（伊能, 2022, pp.3-23）の明確化が起こっていることが分かる。組織価値観とは、組織が重視する価値であり、保育現場においては保育理念や保育方針などを指す。角山ら（2001, pp.25-34）は、組織価値観と、保育者個人が持っている価値観の一致が及ぼす保育者の職務態度について着目し調査を行っており、個人の価値観と組織価値観の一致度が職務態度に対して正の効果を有することを示している。つまり、組織・チームの一員として保育をするという意識や姿勢が生まれるということである。

自由記述③に「自分や人の価値観を知ることによって、いまの自分の言動行動はどうだったのか？保育中客観的にとらえ振り返るようになりました」とあるように、組織価値観に照らし合わせて保育行為の省察を組織・チームとして行えるようになる可能性がある。つまり、自分たちの目指している保育が実践できているかどうかを吟味することができるようになるだろう。実際の保育現場で求められる、「保育の改善・充実に向けた検討を行う中で、目指すべき方向性やその具体的な手立てとともに、日頃の保育において自分あるいは自分たちの大切にしていることや課題となっていることも、改めて明確化（厚生労働省, 2020）」していくことが体験できたのではないだろうか。

また、自由記述②の「対話することでまた新たな考えに触れたりすることができた」など、保育者間の対話の重要性についての記述があったように、日常の保育においても、価値観の省察につながるような対話の機会の確保が重視される可能性がある。園内研修は専門性向上に効果的ではあるが、時間の制限もあり、日常の保育時間に比べると非常に短い。重要なのは、研修だけで変化を

起こそうとするのではなく、日常における変化を促すための研修を設計することであろう。

### 3 研修による SG による促進と SD の制限の解消

さて、鈴木（2025）は、現場の保育者7名にインタビューを行い、語りを複雑経路・等至性モデリング（TEM）を用いて分析し、保育現場に入職後から現在に至る保育者の価値観の変容過程と、変容に至った要因、そして価値観の省察を促すあるいは制限する要因について調査を行っている。調査の結果、保育現場に入職後から現在に至る保育者の保育観の変容過程の径路の類型が明らかになるとともに、保育者の価値観の省察を制限しようとする力（SD）と、保育者の価値観の省察を促進しようとする力（SG）があることが示唆された。保育者の価値観の省察を促進しようとする力（SG）は、17個のサブカテゴリーと7個のカテゴリーに分類された（Table11）。また、保育者の価値観の省察を制限しようとする力（SD）は、14個のサブカテゴリーと5個のカテゴリーに分類された（Table12）。

Table11 保育者の価値観の省察を促進しようとする力 (SG)

カテゴリー		サブカテゴリー
保育者	省察による自己の保育の客観視	自己の保育の省察
		過去の保育実践への反省
		保育観の自覚化
	独自の保育観の形成	子どもを中心とした保育への思い
		家庭での子育て経験
	保育の視点の獲得	子どもの育ちに対する保護者との協働の重要性の認識
多様な保育の視点や方法の習得		
保育の原理・原則と保育実践の比較		
職場の環境	保育の質向上のための機会の確保	日常における保育者間の対話による保育の省察
		定期的な保育実践の省察の機会
	職員間の相互尊重と支え合い	職員の相互尊重と支え合い
		保育方針の転換と共有
	保育方針の共有	定期的な園の保育方針の共有
		施設長との保育の方向性の共有
子ども	肯定的な子ども観の醸成	有能な学び手としての子どもの姿への気づき
		想定外の子どもの姿との出会い
		対話的で応答的な保育による子どもの主体的な姿

Table12 保育者の価値観の省察を制限しようとする力 (SD)

カテゴリー		サブカテゴリー
保育者	保育経験不足	②他の保育現場での保育経験の無さ
		③園の保育方針の無条件の受容
		⑩これまでの一斉的・一律的な保育経験
		③子どもと保育者が折り合うことの難しさ
		⑪改善が困難な保育環境
		⑦子どもの育ちに対する重圧
保育に対する自信の無さ	⑧他者からの低い評価に対する恐れ	
	⑫家庭における大人中心の生活の承認	
	⑤保育の方向性が共有されていない	
職場の環境	保育の質向上のための機会の欠如	④保育をふりかえる機会の欠如
		⑨保育における暗黙の了解
	保育者間の同調圧力	①保育者間の同調圧力
		⑥保育方針の転換への戸惑いと葛藤
	現状の保育への固執	⑭これまでの保育実践へのとらわれ

今回の研修内容は、「保育者の価値観の省察を促進しようとする力 (SG)」の要素を取り入れた。しかし、自由記述の結果から、今回の研修により「保育者の価値観の省察を制限しようとする力 (SD)」に抗っていく、あるいは解消されていく可能性が示唆された。

たとえば、先述した通り、コンセンサス実習の「1-⑱これからの時代を生きていくために」とスリーステップ・インタビューの「2-⑳目指したい保育を描く」というグループワークを通して、「⑤保育の方向性が共有されていない(SD)」や「④保育をふりかえる機会の欠如(SD)」は解消されている。自己の価値観について省察し、さらに組織価値観についての対話を行うことで、「③園の保育方針の無条件の受容(SD)」や「⑥保育方針の転換への戸惑いと葛藤(SD)」も解消されるだろう。

また、価値観は違うものという小講義を聞き、意見の対立や葛藤が起こる状況でも、自由で率直な意見交換ができるような仕組みを取り入れた対話を通して、「①保育者間の同調圧力(SD)」を乗り越えていくことができる。研修参加により、保育者間に心理的安全性が生まれることで、「⑦子どもの育ちに対する重圧(SD)」や「⑧他者からの低い評価に対する恐れ(SD)」も軽減されることが期待できる。

一方で、今回の研修内容では、「⑬子どもと保育者が折り合うことの難しさ(SD)」や「⑪改善が困難な保育環境(SD)」といった保育実践の改善の難しさや、「⑫家庭における大人中心の生活の承認(SD)」について抗っていく、あるいは解消されていくことは難しい。しかし、研修に参加した保育者同士、共感が生まれ、グループのメカニズムの「受容」や「転移」が起きることで、研修後の保育実践においてこれらのSDを乗り越えていくことができる可能性がある。同様に、価値観の保育への影響について理解を深めたことで、保育者間において集団生活優先のルール押し付けや、園のこれまでの行事のあり方を疑問視せず当たり前なものとして継続しようとするといった「⑨保育における暗黙の了解(SD)」についても、研修が解消への促進力となるのではないだろうか。

価値観は経験からつくられるため、「②他の保育現場での保育経験の無さ(SD)」 「⑩これまでの一斉的・一律的な保育経験(SD)」 「⑭これまでの保育実践へのとらわれ(SD)」については、研修だけでは解消が難しいかもしれない。しかし、「立場や経験年数などにより、見方や考え方も違いがあること。自分自身も昔と今では考え方や捉え方に違いがあることに気づきました(自由

記述③)」「自分の価値観が育ちや感情や経験により、偏りが生まれていた事に気付けた(自由記述②)(原文ママ)」「価値観は人の人生経験により多様で人の数だけ違いがある、この事により、正解などにこだわらずに、自分の意見として、対話に生かすべきだと感じた(自由記述③)」「立場や経験年数などにより、見方や考え方も違いがあること。自分自身も昔と今では考え方や捉え方に違いがあることに気づきました(自由記述③)」といった記述内容から、経験の違う保育者同士の対話が、違いから気づきや学びを得るという価値観の形成につながり、経験の差や違いを生かし合う関係性ができる可能性があると考えられる。

#### 4 今後の課題

少数だが「あまり役に立ったとは思えない」「【価値観】ということで難しさもありました」という記述もあったことから、価値観について理解することや省察することの重要性が感じられない参加者もいたということが分かる。また、今回の研修は個人ワークもあるが、基本的にはグループワークが主である。グループワークはコミュニケーションのスキルが求められる。そのため、「自分の思っている意見を伝える難しさ」「他者紹介は自分が理解したことを相手に全て伝えることが難しい、と感じました」という記述もあった。対話を通して他者との価値観の比較から、自己の価値観の省察が促されるが、個人の成長・変化にはそれぞれ個人のペースがあるため、パスを認めるなどグループワークに参加しない権利を保障することについても検討が必要であろう。

また、研究方法としての課題も残された。今回は、園内研修として研修を実施することを前提に研究への協力を依頼したため、ほぼ全職員が研修に参加することになった。そのため、同園での統制群を置くことができなかった。t検定に関しては、1つ1つの項目に対し対応のあるt検定を行ったため、多重比較問題が懸念される。つまり、量的には変化を捉えることができなかった。今後は、岡本・尼崎(2015, pp.27-38)の開発した「保育士の省察評価尺度」の修正版の再検討も含めて、研修による価値観の省察の変化を量的に捉える方法について検討が必要である。

また、杉村ら（2009, pp.5-11）は、計量的なアプローチにより保育における省察の構造について検討しているが、省察の程度が高い保育者と低い保育者を選び、両者の保育を観察により比較するなどの質的な検討の必要性について言及している。往還型研修として、全2回の研修後に保育観の省察が促されたかどうか、それにより保育実践がどのように変化したのかについても、調査を行うことが求められるであろう。

## 付記

本論文は、著者が令和7年度に東京家政大学大学院 人間生活学総合研究科 人間生活学専攻博士論文として提出した内容に加筆・修正を行ったものである。

## 謝辞

本研究の趣旨を理解し、快くご協力いただきました研究対象者の皆様に心より御礼申し上げます。また、論文執筆において終始適切で丁寧なご指導とご助言をいただきました榎沢良彦先生をはじめ、東京家政大学大学院の先生方に深く感謝申し上げます。

## 引用文献

- 星野欣生（2003）人間関係づくりトレーニング．金子書房
- 厚生労働省（2020）保育所における自己評価ガイドライン（2020年改訂版）
- 角山剛・松井資夫・都築幸恵（2001）個人の価値観と組織の価値観の一致：職務態度の予測変数及びパーソナリティ職務業績関係の調整変数としての効果．産業・組織心理学研究，産業組織心理学会出版，14，2
- 中村和彦（2021）組織開発を推進し，成果を上げる マネジャーによる職場づくり 理論と実践．日本能率協会マネジメントセンター
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・砂上史子・箕輪潤子（2010）保育カンファレンスにおける保育者の語りの特徴：保育者の感情の認識と表出を中心に．乳幼児教育学研究，19
- 名須川知子（2003）生活保育の実践と保育者の資質．片山忠次・名須川知子編著 現代生活保育論．法律文化社
- 岡本浄実・尼崎光洋（2015）保育者の省察評価尺度の開発．地域政策学ジャーナル，4（2）

- 杉村伸一郎・信永・若林紀乃（2009）保育における省察の構造. 幼年教育研究年報, 31
- 鈴木健史・榎沢良彦（2022）乳幼児期の学びの過程に影響を与える保育者の価値観の考察：SCAT による保育者のインタビュー分析結果から. 東京家政大学研究紀要, 63
- 鈴木健史（2025）保育者の保育観の変容過程—発生の三層モデル（TLMG）による保育者のインタビュー分析結果から—. 東京立正短期大学紀要, 53号
- 鈴木健史（2026）保育者の価値観の省察を促す園内研修の設計. 東京立正短期大学紀要, 54号
- 津村俊充（2019）改訂新版 プロセス・エデュケーション～学びを支援するファシリテーションの理論と実際～. 金子書房
- 全国社会福祉協議会（2021）[改訂2版] 福祉職員キャリアパス対応生涯研修課程テキスト 中堅職員編. 全国社会福祉協議会

# 保育士養成校の学生からみる保育士としての 人的環境・物的環境について —教科書の事例を通して—

中山 恵\*, 金子 楓\*\*

キーワード：子どもと環境, 環境, 養成校学生, 子ども理解, 保育者

## 【研究の概要】

近年、現代社会において少子化の進行、核家族化、共働き家庭や、ひとり親世帯の増加等、家庭や地域の子育て機能の低下など、子育てをめぐる環境が大きく変化している。

子育ての孤立を中山ら（2023）は「孤育て（こそだて）」と表現し、子育ての孤立や地域での孤立、養育者（親）同士の関係の希薄や養育（親）当事者が、養育者（親）になる前の背景や環境も関わっているのではないかと考える。

牧（2007）は、「今日、養育者自身の QOL（生活の質）を高めることも育児支援の大きな課題である」と述べている。さらに、「保育所が養育者の就労等による、『日々の保育に欠ける子』の条件を満たすことが括りとなっていることから、就労しない限り現実的には育児負担から解放されることはない。」と指摘している。

そのようななか、個人差はあるもの子どもは、大まかな順序や方向性で発達しているといえよう。

乳児の身体発達は、寝返り・ずりばい・四つばい・お座り・つかまり立ち・つたい歩き・歩行を獲得していく。情緒面での配慮として、子どもにとっての生活が、最適であり楽しく・心豊かなものになるよう整備する必要がある。

---

\* 東京立正短期大学 幼児教育専攻

\*\* 道灌山学園保育福祉専門学校 非常勤講師

乳児の保育における配慮の事柄として、感染症への配慮、授乳や離乳に関しては、多職種との連携が重要である。また、特定の大人が関わることで、基本的信頼関係の獲得が形成され、生きていく基盤となる。

幼児の保育において配慮する事柄として、自我が形成され自己主張の場が増える。子どもの気持ちを受け止め傾聴し認めるなど、情緒の安定を図ることが重要である。特に、生活面においても、自身の身の回りのことができるようになっていくため、物的環境や人的環境の整備も重要となってくる。

幼稚園教育要領、健康は以下のように記載されている。

#### 幼稚園教育要領第2章ねらい及び内容

##### 健康

[健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。]

##### 1 ねらい

- (1) 明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう。
- (2) 自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。
- (3) **健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける。**

##### 2 内容

- (1) 先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。
- (2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。
- (3) 進んで戸外で遊ぶ。
- (4) 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。
- (5) 先生や友達と食べることを楽しむ。
- (6) **健康な生活のリズムを身に付ける。**
- (7) 身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄などの生活に 必要な活動を自分でする。
- (8) 幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら **見通しをもって**行動する。
- (9) 自分の健康に関心を持ち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う。
- (10) 危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する。

第2章ねらい及び内容 健康 3内容の取扱いでは、「(1) 心と体の健康は、相互に密接な関連があるものであることを踏まえ、幼児が教師や他の幼児との温かい触れ合いの中で自己の存在感や充実感を味わうことなどを基盤として、しなやかな心と体の発達を促すこと。」と記載されている。

前述の通り、幼稚園入園の際には、生活・排泄について自立できるように促されている。

保育所においては、養護と教育が一体化とされ、養護面での援助がなされているが、金山ら（2007）は、幼稚園・保育所の3、4、5歳クラス幼児における排泄の自立の実態と保育者の意識の研究の中で、幼稚園・保育所に勤務する保育者を対象に質問紙調査を実施した結果、4月時点では担当クラスにおむつ使用時が一人以上いるとの回答が、3歳クラスでは92.2%を占め、4歳クラスにおいても11.6%であったと報告している。

「トイレトレーニングを高い月齢から開始し短期間で終了しようとする家庭の子育て姿勢の変化と、保育現場の体制や保育者の意識との間に齟齬が明らかになった。」と述べている。さらに、末松（1994）は、「排泄の自立時期は遅くなる傾向にあり、育児雑誌<sup>注1)</sup>が母親を対象とした調査結果ではトイレトレーニング終了時期の49%が2歳半～3歳半という。また、子ども用おむつメーカー各社が販売するパンツタイプのおむつの最大サイズは、体重目安が12kg～22kgのものが主流であるが、さらに2005年8月末には体重目安15～30kg向けに商品が販売されるようになった。その他、プール・水遊び専用のおむつも販売されるなど満3歳どころか満5歳を超えた幼児にもおむつの需要があると推測される。」と指摘している。

金山らは「近年、保育者の多くが、『3歳入園・進級時におむつを使用している子どもの姿は珍しいものでは無くなった』、『3歳を過ぎても排泄の自立が確立されていない幼児の育ちが心配である。』などと話されるようになったことが印象的であると述べている。

3歳児クラスで幼稚園や保育所等に入園する子どもは、誕生月がくれば満4歳である。そこで、幼稚園・保育所・認定こども園等児童福祉施設に将来従事

するであろう、保育士養成校学生を対象に、排泄の事例について子どもへの理解として子どもを主体とした保育者としての振り返り（人的環境）、保育室やトイレ等の環境整備についての振り返り（物的環境）に焦点を当て、検討する。ただし、この検討は幼児に対し早期トイレトレーニングを促すものではない。

## 1 はじめに（問題の提起）

現代社会において、男女共同参画社会の推進により男性の育児参加はすすんだものの、いまだに子育てを母親だけが担う孤育て<sup>注2)</sup>の現状が見受けられる。また、中山ら（2023）は、子育て当事者と地域に関する研究で、孤立した子育てについて「保護者の身体的・心理的負担を軽減する配慮があることが重要である」と述べ、孤立させない子育て環境について指摘している。

現在の生活の中で、子育てを一家族の問題として捉えるのではなく、社会的な立場から考え、幼稚園、保育所、認定こども園等、社会資源を含め社会全体の観点から検討していく必要があると考える。

近年、幼稚園教育要領の改定（2017年）に伴って、「保護者支援」「家庭支援」といった考え方が生まれ、社会全体で子育てを支えていく、子どもを抱えている保護者を支えていくという方向が重視されるようになり、社会の動きも変わってきている。

幼稚園教諭や保育士、保育教諭を目指す指定保育士養成施設は、幼稚園教諭や保育士を目指す指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について文部科学省から定められ、幼稚園教育要領、健康は以下のように記載されている。

幼稚園教育要領2健康〔健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。〕とされ、1（3）健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける。と記載されている。2内容（6）健康な生活のリズムを身に付ける。（7）身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄などの生活に必要な活動を自分でする。（8）幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら見通しをもって行動する。とされ、さらに、2 3（1）「心と体の健康は、相互に密接な関連があるものであることを踏まえ、幼児が教師や他の幼

児との温かい触れ合いの中で自己の存在感や充実感を味わうことなどを基盤として、しなやかな心と体の発達を促すこと。」と記載されている。

先行研究では、塚越ら（2023）の「幼児理解の理論と実践に関する幼稚園教諭養成科目の効果と課題—「継続観察実習」の実践から—」で捉えている研究や、牧（2007）の「幼稚園満3歳入園における保育内容（人間関係）の課題と展望—満3歳入園調査研究委託の実践を通して—」、さらに、大戸（2007）の「2歳児の発達—トイレタイムにおける自立のその支援—」などはあるが、保育士養成校1年目であり、実習経験（幼稚園実習経験10日間）が一度のみの学生に着目し、中心とした研究はまだ見ることができない。

## 2 研究の目的

### I 目的

「幼稚園教育要領（平成29年告示）」, 2健康〔健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。〕とされ、1（3）健康, 安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける。記載されている。2内容（6）健康な生活のリズムを身に付ける。（7）身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄などの生活に必要な活動を自分でする。（8）幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら見通しをもって行動する。とされ、さらに、2 3（1）「心と体の健康は、相互に密接な関連があるものであることを踏まえ、幼児が教師や他の幼児との温かい触れ合いの中で自己の存在感や充実感を味わうことなどを基盤として、しなやかな心と体の発達を促すこと。」と記載されている。

「保育所保育指針（平成29年告示）」, 1総則1〔保育所保育に関する基本原則〕（1）保育所の役割ア「保育所は、児童福祉法（昭和22年法律第164号）第39条の規定に基づき、保育を必要とする子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設であり、入所する子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することに最もふさわしい生活の場でなければならない。」イ「保育所は、その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過

程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている。」ウ「保育所は、入所する子どもを保育するとともに、家庭や地域の様々な社会資源との連携を図りながら、入所する子どもの保護者に対する支援及び地域の子育て家庭に対する支援等を行う役割を担うものである。」エ「保育所における保育士は、児童福祉法第18条の4の規定を踏まえ、保育所の役割及び機能が適切に発揮されるように、倫理観に裏付けられた専門的知識、技術及び判断をもって、子どもを保育するとともに、子どもの保護者に対する保育に関する指導を行うものであり、その職責を遂行するための専門性の向上に絶えず努めなければならない。」(2) 保育の目標、ア (ア)「十分に養護の行き届いた環境の下に、くつろいだ雰囲気の中で子どもの様々な欲求を満たし、生命の保持及び情緒の安定を図ること。」(イ)「健康、安全など生活に必要な基本的な習慣や態度を養い、心身の健康の基礎を培うこと。」と記載されている。さらに、養護の理念においては、「保育における養護とは、子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関わりであり、保育所における保育は、養護及び教育を一体的に行うことをその特性とするものである。保育所における保育全体を通じて、養護に関するねらい及び内容を踏まえた保育が展開されなければならない。」と記載されている。さらに、(2) 養護に関わるねらい及び内容のア (イ) 内容③では「清潔で安全な環境を整え、適切な援助や応答的な関わりを通して子どもの生理的欲求を満たしていく。また、家庭と協力しながら、子どもの発達過程等に応じた適切な生活のリズムがつくられていくようにする。」④「子どもの発達過程等に応じて、適度な運動と休息を取ることができるようにする。また、食事、排泄、衣類の着脱、身の回りを清潔にすることなどについて、子どもが意欲的に生活できるよう適切に援助する。」とされている。

子どもの情緒の安定を図りつつ、幼児期の終わりまでに育ててほしい姿を意識しながら、保育者が指導を行うものである。

保育士養成校の学生は子どもの園生活の中で見通しをもって行動し、子ども自らが健康で安全な生活をつくり出すよう指導を行うこととなる。教育・保育、教育養護の一体化における保育者の役割とは、幼稚園教育要領や保育所保育指

針に幾度も記載されているように、保育者と子どもとの信頼関係が非常に重要であることが分かる。

つまり、保育士養成校の学生は将来保育者になることを強く意識し、

- 1、子どもが健康で安全に（物的環境）
- 2、情緒の安定した生活ができる環境を用意し（人的環境）
- 3、子ども自身が自己を十分に発揮しながら（子どもと環境）
- 4、生活や活動ができるようにすることである。（環境）

そのためには、子どものおかれている状態、家庭背景など子どもの様子を把握することが必要である。それとともに、子どもの発達の過程を意識し、要領・指針にあるように、トイレトレーニングを子どもなりに挑戦している姿を温かく受容していくことが求められる。

そこで、本研究では、乳幼児保育を担当として実施した科目を通して、保育士養成校1年目である学生を対象に、①児童福祉施設等で従事した（いている）経験がある学生（日ごろから子どもの援助をしている）と、②児童福祉施設等で従事した経験がない学生（子どもの援助未経験）では、

- ① 子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育者として振り返る。および自由記述（子どもと環境・環境・人的環境）
- ② 保護者支援として保護者（家庭）との連携について振り返る。および自由記述（環境・人的環境・物的環境）
- ③ 学生自身が事例当事者であった場合、保育者として振り返る。および自由記述（人的環境・環境）に分け、学生自身がどのように捉えているか、教科書（乳児保育Ⅰ・Ⅱ中央法規2018）の事例「2歳児クラス（3歳）のトイレトレーニング」に着目し、調査・分析を行う。

調査結果をもとに、①児童福祉施設等で従事した（いている）経験がある学生（日ごろから子どもの援助をしている）と、②児童福祉施設等で従事した経験がない学生（子どもの援助未経験）では、

- ① 子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育者として振り返る
- ② 保護者支援として保護者（家庭）との連携について振り返る
- ③ 学生自身が事例当事者であった場合、保育者として振り返る

①と②では、①②③の振り返りおよび自由記述に差異が生じるのか、学生自身がどのように捉えているか等確認することともに、その意義と課題について、考察していくことを目的とする。

### 3 研究の方法

#### 1) 研究対象・期間

- ① x 保育士養成課程 受講学生111名／2024年11月1日～2025年12月31日  
※レポート提出時に受講生111名に書面口頭にて研究や分析結果を学生に周知することを目的に、レポートの使用承諾をもらった学生を対象とした。
- ② 学年 第一学年111名

#### 2) 分析対象

- ① 児童福祉施設等で従事した（いている）経験がある：「1：はい」・「2：いいえ」
- ② 「1：はい」と回答した学生は 児童福祉施設の職種：「1：児童館」・「2：幼稚園」・「3：保育所」・「4：他福祉施設」
- ③ 子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育者として振り返りについての自由記述
- ④ 保護者支援として保護者（家庭）との連携について振り返りについての自由記述
- ⑤ 学生自身が事例当事者であった場合、保育者として振り返りについての自由記述

#### 3) 倫理的配慮

レポート提出時に受講生に書面口頭にて研究や分析結果を学生に周知することを目的に、レポートの使用承諾をもらった学生を対象とした。また、研究結果を周知することも目的であることの説明を行った。

アンケート調査に先立ち、「今回得られた資料は本研究のみで使用する」「研究協力の中断や辞退は自由であること」「協力いただいた被験者

の個人が特定されないよう細心の注意を払うこと」を説明した。さらに、「回答いただかなくても被験者には一切の不利益はないこと」を説明した。

調査結果は、匿名化を行い統計的に処理するため、個人が特定されることはなく、自身の思うままに率直なご意見をお願いした。また、入手した個人情報の取り扱いには十分注意し、個人が特定されないよう配慮し、紀要論文・学会等に掲載・発表させていただく旨を伝えた。さらに、研究終了10年後に適切な方法で処分することを伝え、レポート提出をもって調査への同意とすることを、口頭で説明を行い、承認を得た。

#### 4) 結果分析

レポート自由記述をテキスト化し、結果は、集計されたデータを解析し、特徴やパターンを理解する統計的手法のSERIES分析を行う。さらに、自由記述には、KHCoder3を用いてテキストマイニングを行う。テキストマイニングとは、アンケート調査回答に自由記述された文章を自然言語処理の技術により単語や文節に分割して、その出現頻度や相関関係、いつ発言されたものなのかといったことを分析し、有益な情報を探し出す技術のことである。

また、児童福祉施設等における従事経験の有無と、自由記述の内容における焦点（子ども焦点・保護者焦点・保育者として振り返る）との関連を検討するため、HAD（清水，2016）を用いてクロス集計を行った。

各焦点は内容について、研究者が（塩屋香2018，乳児保育Ⅰ・Ⅱ，中央法規pp.151）に基づきカテゴリ化した。なお， $2 \times 2$ のクロス集計については，イエーツの連続性補正を施した $\chi^2$ 検定による独立性の検定を行った。併せて連関の強さを示す指標としてCramérのVを算出し，有意な関連が認められた場合には，調整済み残差に基づく残差分析を行った。

#### I 質問項目

保育士養成学生に学生自身が事例当事者であった場合，

- ① 子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育者として振り返りおよび自由記述

- ② 保護者支援として保護者（家庭）との連携について振り返りおよび自由記述
- ③ 学生自身が事例当事者であった場合、保育者として振り返りおよび自由記述

①②③を、教科書（乳児保育Ⅰ・Ⅱ中央法規2018）の事例「2歳児クラス（3歳）のトイレトレーニング」に着目し、調査・分析を行う。調査用紙は付録に掲載をする。

1) 児童福祉施設経験について

「1：はい」, 「2：いいえ」を尋ねた。

2) 1) で「1：はい」と回答した学生対象に 職種について

「1：児童館」・「2：幼稚園」 「3：保育所」・「4：他福祉施設」を尋ねた。

3) 教科書（乳児保育Ⅰ・Ⅱ中央法規2018）の事例「2歳児クラス（3歳）のトイレトレーニング」を読み、

- ① 子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育者として振り返る
- ② 保護者支援として保護者（家庭）との連携について振り返る
- ③ 学生自身が事例当事者であった場合、保育者として振り返るかについて尋ね、それぞれの理由を自由記述にて尋ねた。

分析には、Microsoft Excel を使い単純集計と SERIES 分析集計を行った。さらに自由記述に対しては KHCoder3. Beta. 05b（樋口2020）を用いてテキストマイニングを行った。

## II 調査対象

① 首都圏近郊の保育士養成校第一学年111名を対象とした。

（アンケート回収率100%, アンケート回答者111人）

② 手続き

調査方法はアンケート調査とし、分析方法は単純集計と SERIES 分析集計、テキストマイニングを行った。

③ 調査期間

本研究の調査は2024年11月1日から2024年11月8日の期間に首都圏近

郊の保育士養成校第一学年学生へアンケート調査を実施した。

④ データの分析方法及び整理方法

(1) 結果分析

アンケート内容をテキスト化し、集計結果分析は単純集計と SERIES 分析、自由記述は AS3b.KH Coder を用いてテキストマイニングを行った。

Ⅲ 調査結果

① 回収数

レポート回収は以下の通りであった。

合計111部配布，回収111部（回収率100%）有効回答数111人であった。

② 調査結果の分析

分析は以下の流れでおこなった。まずアンケートをテキスト化，単純集計をした。その結果をもとに SERIES 分析をおこない，各回答の関連性を検討した。次に，自由記述にテキストマイニングをおこない，各キーワードの関連性を検討した。

③ 単純集計結果

(1) 児童福祉施設経験有無について

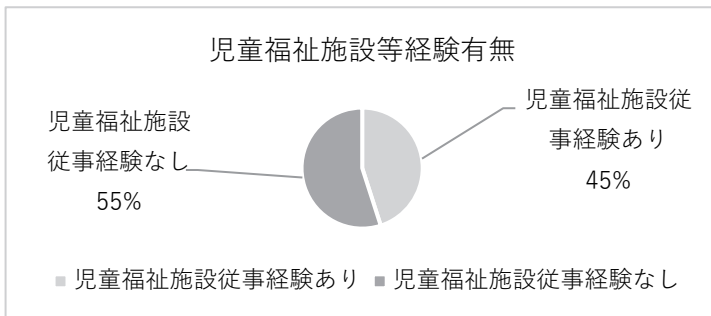


図 1

図 1 の通り，児童福祉施設等経験ありは50名，なしは61名であった。なお，児童福祉施設等経験あり50名を 1 群，なし61名を 2 群とした。

(2) 児童福祉施設経験有職種

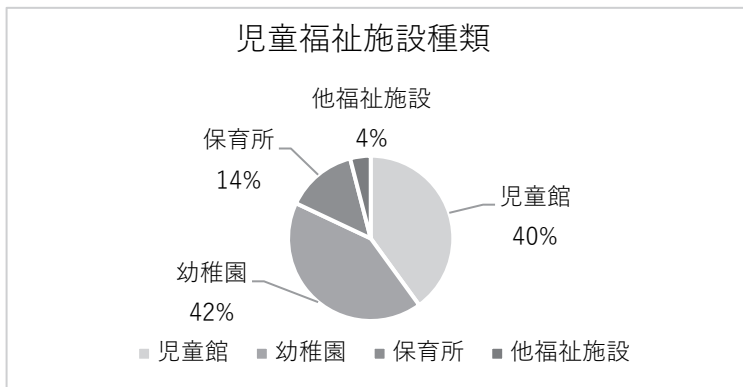


図2

図2の通り、児童館20名、幼稚園21名、保育所7名、他児童福祉施設が2名であった。

(3) 1群「① 子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育者として振り返る」について、「1：はい」,「2：いいえ」を尋ねた。

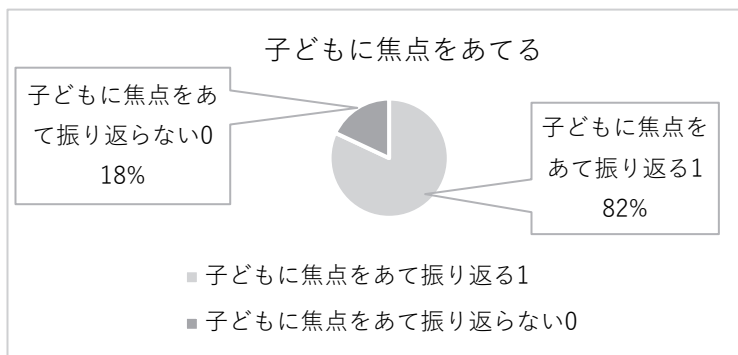


図3

図3の通り、児童福祉施設経験者1群では、「1：はい」が41名、「2：いいえ」が9名であった。

(4) 2群「① 子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育者として振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

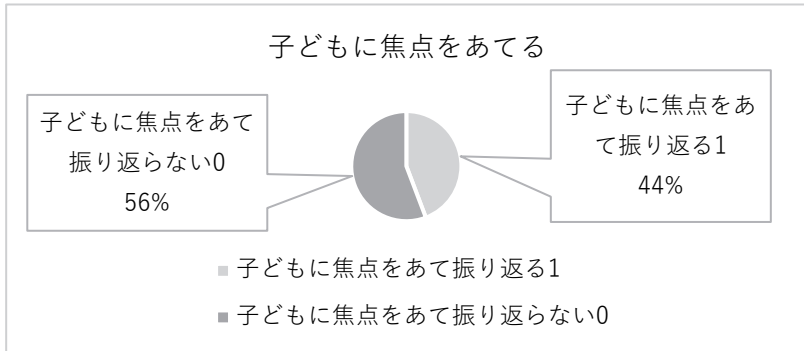


図4

図4の通り、児童福祉施設等経験なしの2群では、「1：はい」が27名、「2：いいえ」が34名であった。

(5) 1群【児童福祉施設等勤務経験者】「① 子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育者として振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

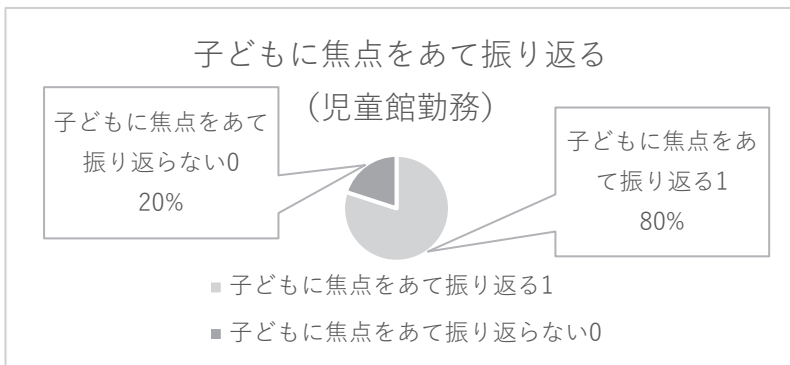


図5

図5の通り、1群【児童勤務経験者】では、「1：はい」が16名、「2：いいえ」が4名であった。

(6) 1群【幼稚園勤務経験者】「① 子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育者として振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

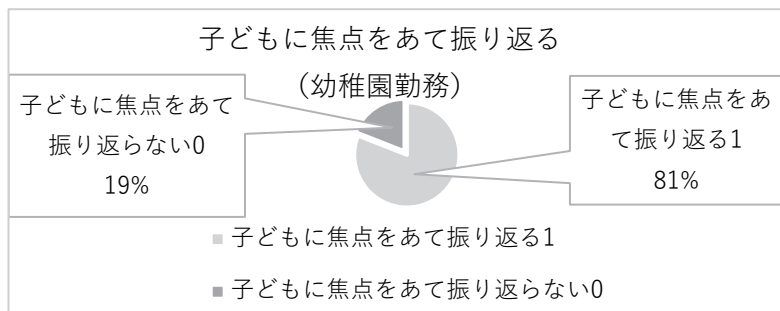


図6

図6の通り、1群【幼稚園勤務経験者】では、「1：はい」が17名、「2：いいえ」が4名であった。

(7) 1群【児童福祉施設等勤務経験者】「① 子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育者として振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

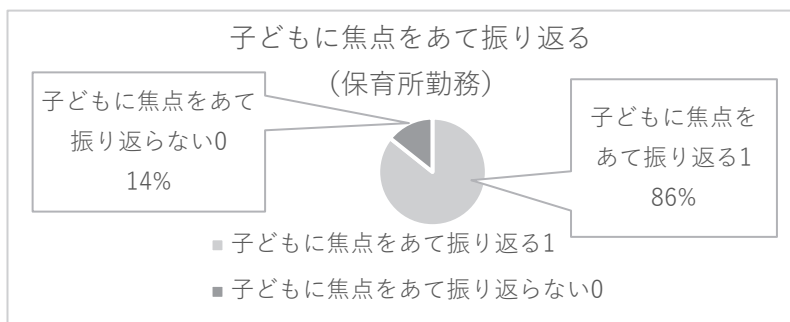


図7

図7の通り、1群【保育所勤務経験者】では、「1：はい」が6名、「2：いいえ」が1名であった。

- (8) 1群【その他福祉施設勤務経験者】「① 子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育者として振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

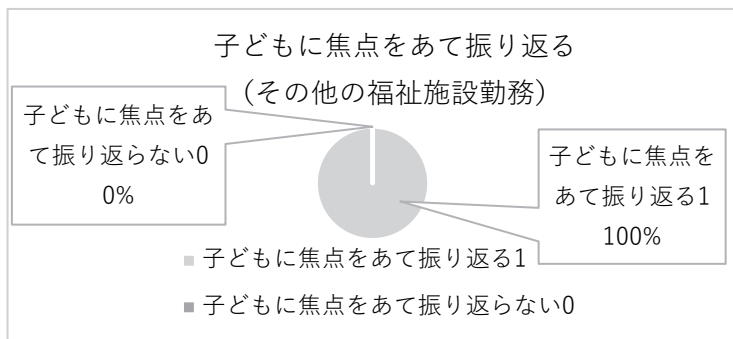


図8

図8の通り、1群【その他福祉施設勤務経験者】では、「1：はい」が2名、「2：いいえ」が0名であった。

- (9) 1群「② 保護者支援として保護者（家庭）との連携について振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

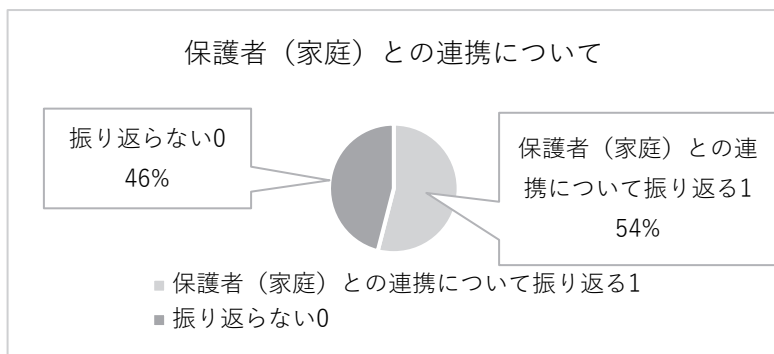


図9

図9の通り、1群【保護者（家庭）との連携について】では、「1：はい」が27名、「2：いいえ」が23名であった。

- (10) 2群「② 保護者支援として保護者（家庭）との連携について振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

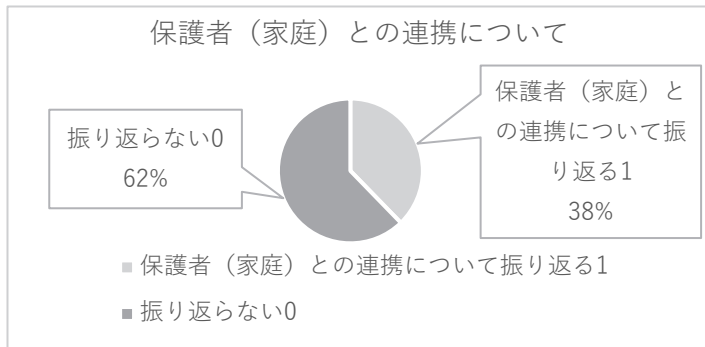


図10

図10の通り、2群【保護者（家庭）との連携について】では、「1：はい」が23名、「2：いいえ」が38名であった。

- (11) 1群【児童館勤務経験者】「② 保護者支援として保護者（家庭）との連携について振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

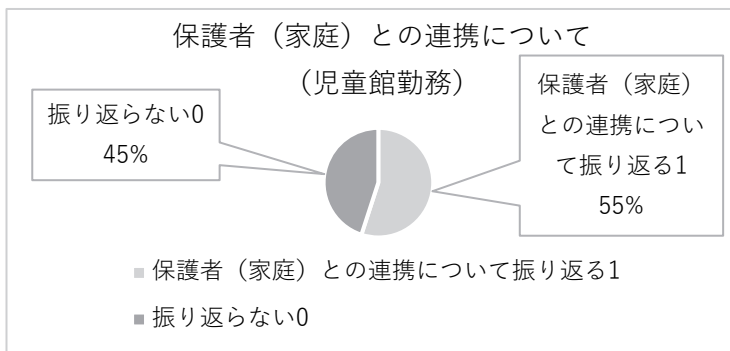


図11

図11の通り、1群【児童館勤務経験者】では、「1：はい」が11名、「2：いいえ」が9名であった。

- (12) 1群【幼稚園勤務経験者】「② 保護者支援として保護者（家庭）との連携について振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

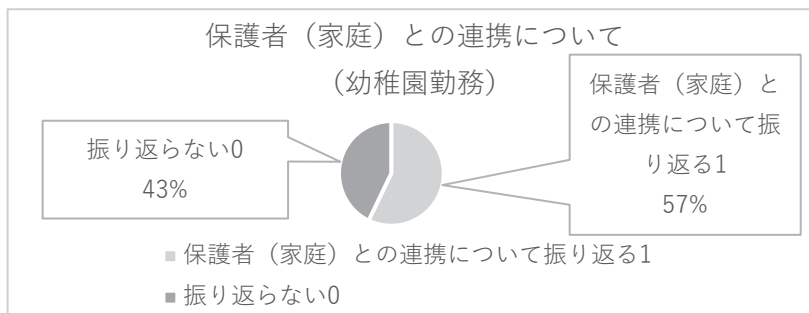


図12

- 図12の通り、1群【幼稚園勤務経験者】では、「1：はい」が12名、「2：いいえ」が9名であった。

- (13) 1群【保育所勤務経験者】「② 保護者支援として保護者（家庭）との連携について振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

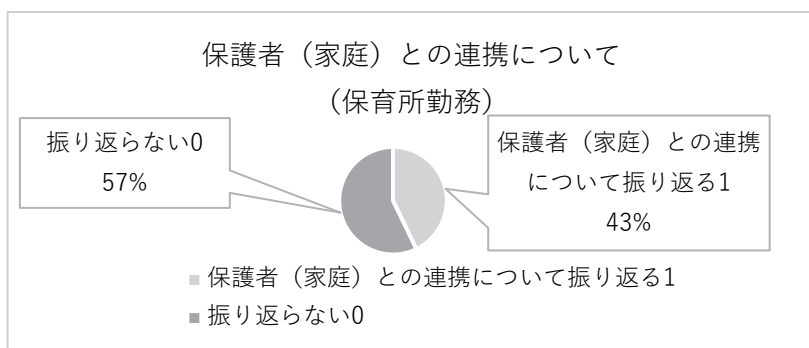


図13

- 図13の通り、1群【保育所勤務経験者】では、「1：はい」が3名、「2：いいえ」が4名であった。

- (14) 1群【その他福祉施設勤務経験者】「② 保護者支援として保護者（家庭）との連携について振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

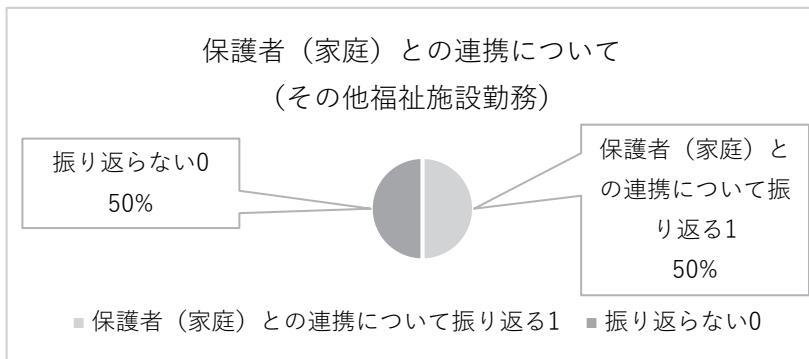


図14

図14の通り、1群【その他福祉施設勤務経験者】では、「1：はい」が1名、「2：いいえ」が1名であった。

- (15) 1群「③ 学生自身が事例当事者であった場合、保育者として振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

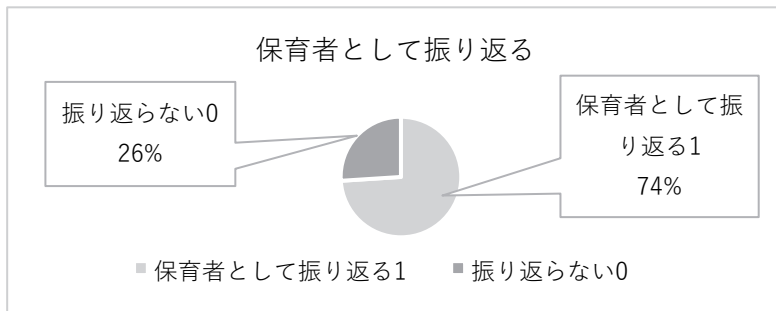


図15

図15の通り、1群【保育者として振り返る】では、「1：はい」が37名、「2：いいえ」が13名であった。

- (16) 2群「③ 学生自身が事例当事者であった場合、保育者として振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

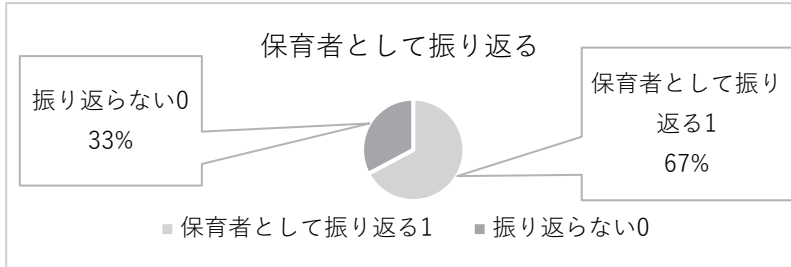


図16

図16の通り、2群【保育者として振り返る】では、「1：はい」が41名、「2：いいえ」が20名であった。

- (17) 1群【児童館勤務経験者】「③ 学生自身が事例当事者であった場合、保育者として振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

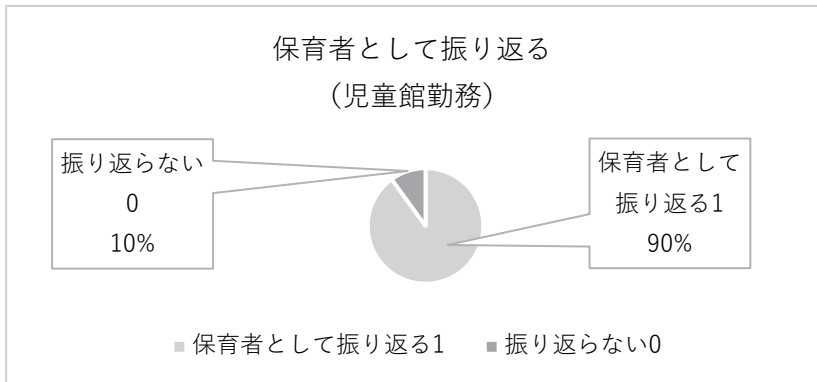


図17

図17の通り、1群【児童館勤務経験者】では、「1：はい」が18名、「2：いいえ」が2名であった。

- (18) 1群【幼稚園勤務経験者】「③ 学生自身が事例当事者であった場合、保育者として振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

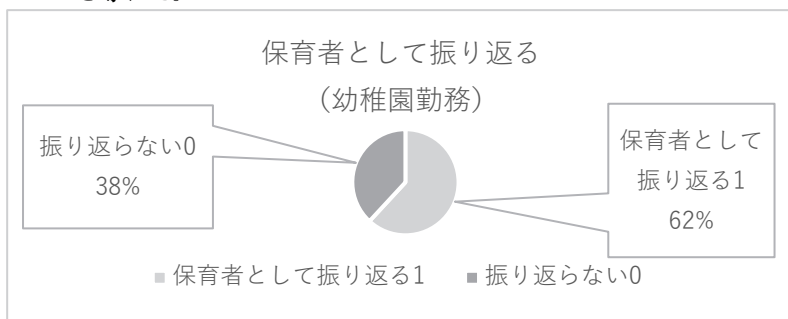


図18

図18の通り、1群【幼稚園勤務経験者】では、「1：はい」が13名、「2：いいえ」が8名であった。

- (19) 1群【保育所勤務経験者】「③ 学生自身が事例当事者であった場合、保育者として振り返る」について、「1：はい」、「2：いいえ」を尋ねた。

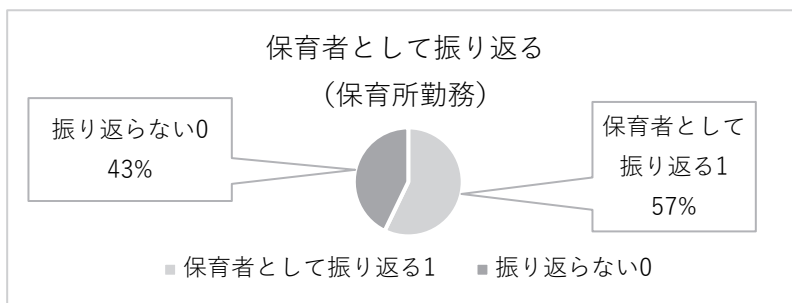


図19

図19の通り、1群【保育所勤務経験者】では、「1：はい」が4名、「2：いいえ」が3名であった。

20) 1群【その他福祉施設勤務経験者】「③ 学生自身が事例当事者であった場合、保育者として振り返る」について、「1：はい」,「2：いいえ」を尋ねた。

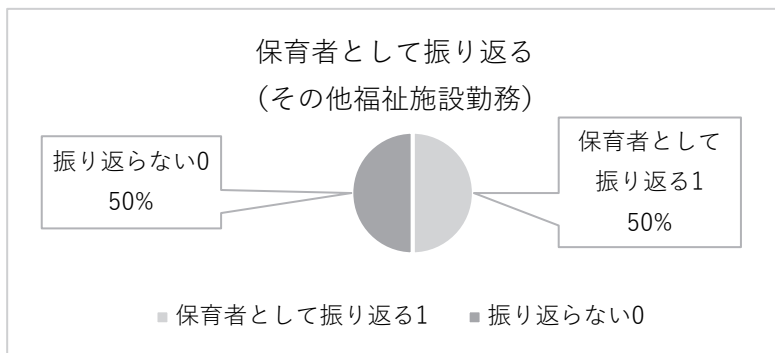


図20

図20の通り、1群【その他福祉施設勤務経験者】では、「1：はい」が1名、「2：いいえ」が1名であった。

#### 4 SERIES 分析集計結果

- ① 子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育者として振り返る
- ② 保護者支援として保護者（家庭）との連携について振り返る
- ③ 学生自身が事例当事者であった場合、保育者として振り返る

それぞれ「1：はい」と回答した場合①②③の合計点は3点となり、①児童福祉施設等で従事した（いている）経験がある学生と、②児童福祉施設等で従事した経験がない学生では、2名～22名の差が確認できた結果を SERIES 分析し以下、図21、図22、表1に示した。

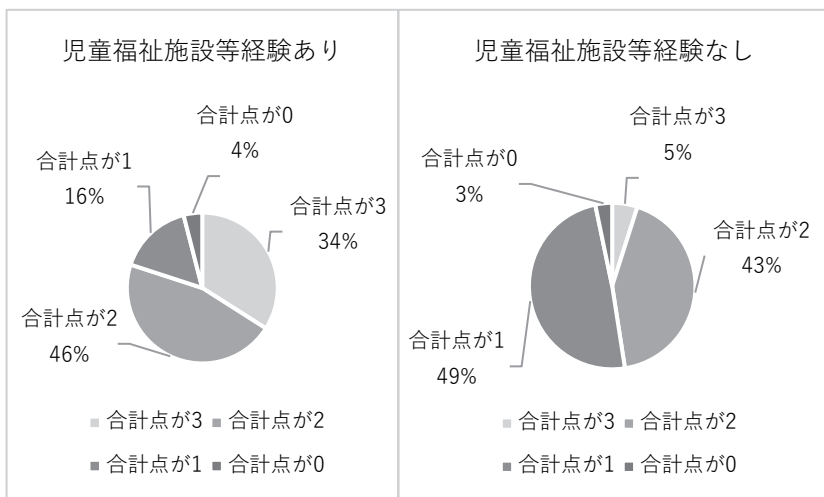


図21

図22

表1

	児童福祉施設等従事経験あり	児童福祉施設等従事経験なし
合計点3	17	3
合計点2	23	26
合計点1	8	30
合計点0	2	2

表1の通り、合計点3では、児童福祉施設等従事経験「あり」の1群と、「なし」の2群では、「あり」1群が14名多く、合計点2では、児童福祉施設等従事経験「なし」の2群が3名多い。さらに、合計点1では、児童福祉施設等従事経験「なし」の2群が22名多く、振り返ることへの意識が乏しいことがわかった。

## 5 テキストマイニング結果

自由記述の分析に際して、KH Coderを使用した。

自由記述は、児童福祉施設等従事経験「あり」の1群、児童福祉施設等従事経験「なし」の2群に分け、①子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育

者として振り返りについて、②保護者支援として保護者（家庭）との連携について振り返りについて、③学生自身が事例当事者であった場合、保育者として振り返りについての総合的に捉えた内容を自由記述し、テキストから自動的に語を取り出し、頻出語を確認した上で、それらの語の共起関係を探った。

(1) 1群

総合的に捉えた自由記述データを分析対象とした。KH Coder を用いて前処理を実行し、文章の単純集計を行った結果、集計単位ケース数の文は86、段落数は50が確認された。

分析に使用される語として総抽出語数は3560、異なり語数509であった。KH Coder の「共起ネットワーク」のコマンドを用いて、自由記述の中で出現関連する文字列を導き出し、パターンの似通った語を線で結んだネットワークを描いた。図23に示す。

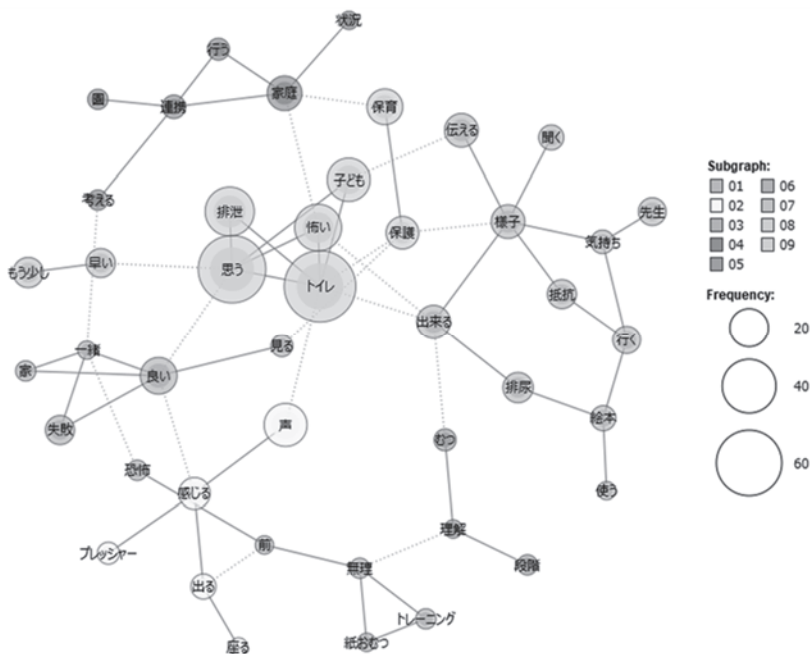


図23

子どもを理解し子どもに焦点を当てていることから図23では、子どもの気持ちに寄り添った「トイレ」「怖い」「子ども」「思う」「排泄」の語が出現され、線で結んでいることが分かる。また、「プレッシャー」「感じる」など、子どもの視点、子どもの立場になって出現されている語があることがわかる。

「よく子どもを見ている、今までの環境から急に変化すると怖い。どこからゆっくりと慣らしていくべきだったかな、保護者にもトイレを怖がっているなどということを伝え、家でも練習してもらったりした方が、良かった」という記述もあった。

## (2) 2群

総合的に捉えた自由記述データを分析対象とした。KH Coder を用いて前処理を実行し、文章の単純集計を行った結果、集計単位ケース数の文は69、段落数は61が確認された。

分析に使用される語として総抽出語数は3178、異なり語数504であった。KH Coder の「共起ネットワーク」のコマンドを用いて、自由記述の中で出現関連する文字列を導き出し、パターンの似通った語を線で結んだネットワークを描いた。図24に示す。



## 6 $\chi^2$ 検定の結果

### (1) 児童福祉施設等従事経験の有無と子ども焦点との関連

表2の通り、児童福祉施設等従事経験の有無と子ども焦点との関連についてクロス集計を行い、イエーツの連続性補正を施した $\chi^2$ 検定を実施した。その結果、両者の間には有意な関連が認められた ( $\chi^2(1)=4.46, p=.035$ )。また、関連の強さを示す指標である Cramér の V は.24であり、弱から中程度の関連が示された。そこで、残差分析を行ったところ、従事経験あり群では子ども焦点の記述が有意に多く、子ども焦点なしの記述は有意に少なかった。一方、従事経験なし群では子ども焦点の記述が有意に少なく、子ども焦点なしの記述が有意に多かった。

### (2) 児童福祉施設等福祉施設従事経験の有無と保護者焦点との関連

表2の通り、児童福祉施設等従事経験の有無と保護者焦点との関連についてクロス集計を行い、イエーツの連続性補正を施した $\chi^2$ 検定を実施した。その結果、有意な関連は認められなかった ( $\chi^2(1)=0.70, p=.403$ )。

### (3) 児童福祉施設等従事経験の有無と保育者として振り返ることとの関連

表2の通り、児童福祉施設等従事経験の有無と保育者として振り返ることとの関連についてクロス集計を行い、イエーツの連続性補正を施した $\chi^2$ 検定を実施した。その結果、有意な関連は認められなかった ( $\chi^2(1)=1.14, p=.286$ )。

表2

		保育等福祉施設従事経験の有無				p値
		有		無		
		度数 (n)	割合 (%)	度数 (n)	割合 (%)	
子どもに焦点をあて振り返る	振り返る	38	49.35	18	23.38	.035
	振り返らない	8	10.39	13	16.88	
保護者（家庭）との連携について	振り返る	25	32.47	13	16.88	.403
	振り返らない	21	27.27	18	23.38	
保育者として振り返る	振り返る	36	46.75	20	25.97	.286
	振り返らない	10	12.99	11	14.29	

## 7 自由記述の一例

### 【児童福祉施設等従事経験あり 1群】

- トイレに対して怖いと感じたことがなかったので、M児の気持ちは理解が難しい、しかし、M児は怖いと思ったからそれを少しでも感じられたら良いのかなと思った。先生の良い所は無理せずおむつに戻したところ、もっと良くするためにはベテランの先生に聞いてみたり、保護者の方と話し合ったりするともっと出来るようになったのかなと思う、子どもの様子をよく見てみようとして、変化に気づいてあげられるもっと信頼関係が出来ていくのかなと感じた。
- トイレの排泄に抵抗があるというのは痛いとかそういうことかな「失敗」という言葉は使うべきではなかったのでは、保育者側の一方的な気持ち言葉でトイレに行かせるべきではないのかも、まだ3歳だし。保護者ともっともっというろんな話ができると良かったかも、家庭での様子も大切。
- M児にとっては今までおむつに排尿してきたため、トイレでおむつをしない状態で排尿することが怖かった。私が保育者でも同じような対応をしていたかもしれない、トイレが怖いという考えはなかった。もっと早い段階で絵本などを通してトイレで排尿することへの理解と興味関心を深められたらスムーズに出来ていたかもしれないと思った。
- トイレでできたらよかったね、失敗しちゃったね、などの声掛けがネガティブな声掛けだと思った、次は出来るよ、などの前向きな声掛けができたら良かったのではないかと、トイレに向かうときに M児の表情や家庭でのトイレの練習の状況が分かっているならば、怖いという感情に早く気づけたのではないかと、何度もトイレに誘ったり、排尿できるまで側にいることで子どもの不安を軽減することができ、良い対応だったのではないかと考えた。

### 【児童福祉施設等従事経験なし 2群】

- 子供の気持ちに寄り添いながら子どもの出来たという達成感が得られるよう、援助していると思った、やったことないことに恐怖を感じるのは当た

り前だから、それをいかに子どもに合った援助ができるのか、子どもが少しでも安心して行うことが出来るよう援助することが大切だと思った。

- 家との連携をもうちょっとしていれば、また、違ったのかなと感じた。
- トイレで排泄することが怖いと感じていることを知ってからの声掛けや対応が難しいと感じた、M 児が一人で排泄することが怖いことではないよと分かるような声掛けを進んで行いたいと思った。
- もう少しその子にあった援助を行った方が良い、子供には励まして教えるのが良い、排泄はもっと早い時期から習慣づけて慣れてもらえるようにする。
- 子供が怖いといっているのに、無理やりのようにトイレで排泄させているので、家庭での対応を聞いたり、ペアの先生に怖いと言っているから何か違う方法はないかを一緒に考える。

## 8 研究のまとめ（成果と課題）

### I 結果

本研究は、乳幼児保育を担当として実施した科目を通して保育士養成校1年目、実習経験（幼稚園実習経験10日間）が一度のみの学生111名を対象に行った。

①児童福祉施設等で従事した（いている）経験がある学生1群と、②児童福祉施設で従事した経験がない学生2群について、 $\chi^2$ 検定より、児童福祉施設等従事経験があることと子どもに焦点をあてることには関連があったが、児童福祉施設等従事経験があることと保護者に焦点をあてること、保育者として振り返ることに関連はみられなかった。

あわせて、KH コーダー結果では、児童福祉施設等従事経験について保育者経験がある学生は、出現される語の「できる」に対して様子が関連しているが、従事経験なしの学生はトイレと「できる」の語が関連している。また、「見る」という語が経験なしには抽出後リストには入らなかった。よって、児童福祉施

設等従事経験のある学生は子どもに寄り添う様子がうかがえる見守りの様子が出現されている語からわかる。

SERIES 分析集計結果では、「振り返る」を1点、「振り返られない」を0点にしたところ、表1の通り、①「子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育者として振り返る。」でも、②「保護者支援として保護者（家庭）との連携について振り返る。」でも、③「学生自身が事例当事者であった場合、保育者として振り返る。」すべてを「振り返る」をつけた合計点3では、児童福祉施設従事経験「あり」の1群と「なし」の2群では、「あり」の1群が14名多くいた。つまり、常に子どもという存在が学生の生活の中にあり、意識する存在であることが合計点から想像することができる。一方、合計点1では、児童福祉施設従事経験「なし」の2群が22名多いことも分かった。「振り返る」という意識の乏しさがあるのではないかと捉えられる。

自由記述では、

#### 【児童福祉施設等従事経験あり 1群】

- トイレの排泄に抵抗があるなら、周りの友達と一緒に行ってみて恐怖心を少なくしたり、絵本や絵カードを使ってトイレをもっと身近に感じられるようにしたりするのも良いかも。「失敗しちゃったね」ってことを事例でかかっているが、その言動が変にプレッシャーになっていないか。トイレするかっていい〇〇ちゃんみたいなーとか、意欲を引き出す声掛け方をしたほうがいい。家の様子をもっと共有できればよかった。
- M児の排泄の支援を保護者と協力しながら進めることで、子供も安心してトイレトレーニングができたのではないかと思います。しかし、一人の先生だけがM児とトイレトレーニングをするよりもいろいろな先生とトイレトレーニングすることで、トイレが怖いというM児の気持ちに早く気が付けていたのではないかと思います。
- 保育者の声掛けや援助であったり、家庭との連携によってM児が最終的に泣かずに排尿ができたことと理解した。M児の怖いという思う気持ちに早く気づいていればもう少し早く対応できたのではないかと思います。

下線の文言は筆者が「子どもに寄り添うとする学生の気持ち」であろうと捉えた。自由記述を読み取ると、子ども主体としている言葉や、保護者との連携の必要性、さらに、他職員との連絡が重要であることが記載されている。

保育士養成校での学びと、児童福祉施設従事経験の両輪で、教科書の事例が実際にイメージすることが出来、自由記述にも表れているのではなかろうか。

### 【児童福祉施設等従事経験なし 2群】

- ・初めはトイレトレーニングをするのは、怖いかもしれないけれど、なるべく怖いという印象を与えないようにしたい。トイレをすると気持ちよいものだと伝えられるようにできたらいいと感じた。
- ・もう少し早くトイレで排泄しない理由を知ることが出来て入ればよかったと思う、また、保護者との情報共有をもう少ししていれば良かったと思う。
- ・トイレをするのを怖いというのを保育者は知らなかったからM児の気持ちが分からずトイレをしようと声を掛けていた、M児がどうしたらトイレをするか他先生と話し合いながらM児の気持ちを聞いてみて取り組んだらM児ももう少し安心できるかもと思った。

下線の文言は筆者が「保育者として自身が振り返ろうとする学生の気持ち」であろうと捉えた。KH コーダーで示したよう2群の学生は、「与えないよう」「伝えられるよう」「〇〇していれば良かった」など、保育者目線での言葉が多く書かれていた。

日ごろから、子どもとの生活の営みがない学生にとっては、体験や経験をしてないことをイメージすることは、困難であり、自由記述に子どもの実際のイメージ表すことが乏しいのではなかろうか。

先に述べたように、幼稚園教諭や保育士、保育教諭を目指す指定保育士養成施設は、幼稚園教諭や保育士を目指す指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について文部科学省から定められ、幼稚園教育要領、健康では、「健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。」とされ、1 (3) 健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける。記載されている。2内容

(6) 健康な生活のリズムを身に付ける。(7) 身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄などの生活に必要な活動を自分でする。(8) 幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら見通しをもって行動する。とされ、さらに、2 3 (1)「心と体の健康は、相互に密接な関連があるものであることを踏まえ、幼児が教師や他の幼児との温かい触れ合いの中で自己の存在感や充実感を味わうことなどを基盤として、しなやかな心と体の発達を促すこと。」と記載されている。

現代社会において少子化の進行、核家族化、共働き家庭や、ひとり親世帯の増加等、家庭や地域の子育て機能の低下など、子育てをめぐる環境が大きく変化しているなか、幼児の保育において配慮する事柄として、子どもの気持ちを受け止め情緒の安定を図ることが重要である。

生活面においても、自身の身の回りのことができるようになっていくため、物的環境や人的環境の整備も重要であることを、幼稚園教育要領2ねらい及び内容にも以下の通り記載されている。

1 (3) 健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける。 2 (6) 健康な生活のリズムを身に付ける。(7) 身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄などの生活に必要な活動を自分でする。

我々保育者は、子どもの情緒の安定を図りつつ、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を意識しながら、保育士養成校の学生に、子どもの園生活の中で、見通しをもって行動し、子ども自らが健康で安全な生活をつくり出すように指導をしなければならない。

今回の結果をみると、①「子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育者として振り返る。」の関連については、児童福祉施設経験の有無では、子ども主体の意識に差異があったものの、②「保護者支援として保護者（家庭）との連携について振り返る。」の関連について、および、③「学生自身が事例当事者であった場合、保育者として振り返る。」の関連についての、差異は認められなかった。

課題として、①「子どもへの理解として子どもに焦点をあて保育者として振り返る。」の関連についての分析結果で、学生がどのような経験を通じたことで、差異が認められたのか。

1. 子どもが健康で安全に過ごせるよう、物的環境を整備する経験ができたのか
2. 情緒の安定した生活ができる環境を用意できる、自身が保育者として人的環境の一部であることを経験できたのか
3. 子ども自身が自己を十分に発揮することができる、子どものための環境を整えることを経験できたのか
4. 生活や活動ができるように、すべての環境を整理する経験ができたのかなど、学生の経験とはどのような事柄であったのか、ヒヤリング調査等を行うことも必要であると考えられる。

さらに、保育士養成校の教員は、どれだけのイメージを学生に持たせることができるのか。コミュニケーション力や発想力、洞察力などを獲得させることのできる指導を、教員は持ち合わせているのかの間も出現し、課題ともいえよう。

大戸（2007）は、トイレトレーニングについて表2の通り「排泄行為の達成過程に見られるハードル」としてハードルをⅠ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳに表している。

そこで、最後に、大戸（2007）が「二歳児の発達—トイレタイムにおける自立とその支援—」を紹介させていただく。

〔中略〕ところで、二歳児の夏ごろはトイレの自立にかかわるハードルのすべてをスムーズに超える子どもよりも、むしろ『できそうで、できない』というか、『できなそうで、できる』子どもたちの方がはるかに多い。

たとえば、外から保育室へ戻った後にトイレへ行くという日課は理解できても、すぐに行動に移す子どもばかりではない。

帽子掛けの前でおしゃべりに夢中になる子どもたち。トイレの近くの着替えの場所へ移っても、汗ばんだパンツを脱ぐのは簡単ではない。脱いだら脱いだ部屋中を走り回る子ども、パンツのゴムあたりにあせもでもできたのか、ポリポリかきだすもいてなかなかトイレへ向かうとしない。排泄後に着替える下着をそろえてからトイレに向かうのであるが、衣服を出し過ぎて注意を受ける子ども、ようやく

トイレに向かったとおもったらそこで『いない、いないパー』を始める子ども、そうかと思えば興ずる友達をチラリと見てさっさと用を足す子供もいる。排泄を済ませて手洗い場へ移れば、今度は水道の栓にひねり方がいろいろで、手に水をチョットつけただけで水道から離れる者、せっけんであぶくを立てるのがおもしろくなる者、先生の教えに沿って五か所を丁寧に洗う者など、ここにもさまざまな子どもの姿が見られる。

下着をつける場面では、大方は自力でパンツをつけるが、中にはパンツをつけたくないと大声で泣きわめく子どもがいる。午睡に備え、布パンツから紙おむつを自らすすんでつける子どももいるが、ピッタリくっついた紙おむつをはがしてこれに足を通すことの何というやりにくさ！

こういう雑踏の中で、パンツに片足を入れた状態で力尽きたように横たわる子どももいて... と、トイレタイムにおけるハードルの超え方の差が個人差を広げ、その結果、身近な大人たちの介入の仕方を難しくしているように思われる。(中略)

子どもたちがトイレタイムにかかわる動きを了解し、その一つひとつをこなしつつも、難儀に助けを求める動きに対して援助することは、必要であり大切である。子どもの自立は子どもに全てを託すことでも、大人の線路に誘導することでもなく、子どもが『できそうで、できない部分』に大人が気づいて補い、協働していくことが肝心である。

二歳児を含む幼児期前期は、それまでに獲得した身体の生理的感覚、体全体や手足の巧緻性、コミュニケーション能力、相手の求めを察知する対人認知力、課題解決に必要な洞察力などを駆使して、食事、排泄、衣服の着脱などの『身の自立』に向

表3 排泄行為の達成課程に見られるハードル

<b>I. 排泄の準備</b>	
①	トイレ（または着替え場所）へ行く
②	ズボン・パンツ（おしめ）をはずす
<b>II. 排泄</b>	
①	便器のところへ移動する
②	便器に座る (適切なポジションに着く)
③	上着をたくしあげる
④	排尿・排便をする
⑤	女児：ちり紙を手でちぎって拭く 男児：なし
⑥	便器から降りる 流す
<b>III. 手を洗う／拭く</b>	
①	手洗い場まで移動する
②	蛇口をひねる、水の量を加減する
③	水に手をぬらす
④	石鹸を付ける〔5箇所洗う〕
⑤	うがいをする
⑥	水を流す
⑦	蛇口をひねり水を止める
⑧	手についた水を切る
⑨	タオル掛けのところへいく
⑩	自分のタオルで手を拭く
<b>IV. 下着をつける</b>	
①	脱いだズボン・パンツを見つけて身につける オムツをつける

けてて大きな一歩を踏み出す時期である。それだけに大人は、習慣化してしまえば単純にみえるこうした行為も、実はさまざまな心身の働きが関与する総合的な学習活動であることを自覚し、子どもが自らの力で進めることのできる部分や技を限りなく尊重しつつ、自立達成に寄与する最小の介入の場所を明確に意識していくところに『身の自立支援の鍵』がかくされているといえる。(幼保プロジェクトメンバー・お茶の水女子大学)

### 事例

誕生月に入り、M児はあと何日かで3歳になる。2歳児クラスも早生まれの子を除いて、ほとんどの子どもたちが、日中、時折失敗はするものの紙おむつをはずして生活していたため、M児の母親も周囲も、そろそろ試してもよいかと思っていた。

午前中のトイレに誘いかけると、「デナイ」と答えた。トイレに誘われても嫌がらず、座ってしばらくして「デナイ」と言って、水を流していく。そして、紙おむつをはき直し、しばらくするとオシッコが出ていて、「トイレでできたらよかったね」と声をかけると「ウン」と答えていた。午睡後も紙おむつが濡れていないので、「トイレに行ってみよう」と連れて行ったが、「ナイ」と言われて引き返した。紙おむつを履かせてしばらくすると、紙おむつがいっぱいにたゆんでいる。「出ちゃったね」と言って取り替えた。

翌日、失敗してもよいかからと午前中だけ布パンツにしてみた。トイレの誘いには「ナイ」と答え、トイレには行かないと体に力を入れて抵抗するのでやめる。しばらくすると、「エーン」という泣き声とともに「ヌレチャッタ」と困った様子でいた。「失敗しちゃったね、今度はトイレでしょうね」と言うとうなずくものの、以後、布パンツを履きたがらないので、無理せず、紙おむつに替える。

午睡後、紙おむつは濡れていなかったため、いつものようにトイレに誘う。トイレの誘いは嫌がらずに座ってみるが、すぐに「ナイ」と言って立ってしまうのを「もう少しよろよ、オシッコ出るかな、出ると気持ちいいよ」と言って「出るかな？ 出るといいな」と待つ。

少し困ったような顔つきになり、落ち着きのない様子で体をモゾモゾと動かして「デチャウヨー、デチャウ、コワイヨー」と泣き出す。「大丈夫だよ、一緒にいるからね」と体を押さえて近くで答えた。「ワー、コワイヨー」と泣きながら排尿できた。「怖かったんだね、でも大丈夫だったよ、ほら、Mちゃん、オシッコちゃんとトイレでできたんだよ、すごいね。ママもビックリして喜ぶよ」と言うと、泣き顔を上げて、トイレの紙と一緒に流してみると、ニコッと笑って「デキタヨ」とうれしそうに笑って部屋に戻った。

夕方、母親のお迎え時に「ママ、トイレデキタヨ」と誇らしげに飛び込んで行った。その晩、やっぱり家でもトイレでの排尿ができたが、「ママ、コワイ」としがみつきのながらきたと聞いた。翌日からは、「怖かったけど、Mちゃんは、できたんだもんね」と励ますと、泣くこともなく排尿できるようになった。

事例 (乳児保育 I・II 中央法規2018)

## 謝辞

本研究にご協力いただきました保育士養成校法人運営の皆様には感謝いたします。また、ご尽力くださった学生諸君に改めて御礼申し上げます。ありがとうございました。

## 注

- 1) 2003新版GO!GO!トイレトレーニング. 主婦の友. pp16-17.
- 2) 孤育て：男女共同参画社会に向け男性育児参加が促されている。しかしながら、いまだにひとり親や子育てを母親だけが担うなど子育てが孤立している状態を指す。中山ら（2023）子ども乗せ自転車の利用の実態—子育て当事者が求める子ども乗せ自転車の安全な駐輪場に関する研究その1—, 日本福祉のまちづくり学会, 第26回全国大会

## 引用文献

- 金山美和子・丸山良平（2007）幼稚園・保育所3, 4, 5歳児クラス幼児における排泄の自立と保育者の意識. 上田女子短期大学紀要.30,pp.49-59.
- 牧正興（2007）幼稚園満3歳入園における保育内容（人間関係）の課題と展望—満3歳入園調査研究委託の実践を通して—, 福岡女学院大学紀要論文(8), pp.99-105.
- 中山恵・生越雅志・植田瑞昌（2023）幼児用座席を設けた自転車の安全な駐輪場に向けた冊子の開発—子育て当事者が求める幼児用座席を設けた自転車の安全な駐輪場に関する研究. 2.日本福祉のまちづくり学会
- 大戸美也子（2007）二歳児の発達—トイレタイムにおける自立とその支援—, お茶の水女子大学幼児の教育106. 9. pp.52-57.
- 末松たか子（1994）「おむつのとれる子、とれない子、大月書店」.pp.20-22.
- 清水裕士（2016）フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, pp.59-73.
- 塚越奈美・秋山麻美（2023）幼児理解の理論と実践に関する幼稚園教諭養成科目の効果と課題—「継続観察実習」の実践から—, 山梨大学教育実践研究紀要.28,pp.25-35.

## 参考文献

- 池田幸代・田中謙・前嶋元（2014）保育者養成校学生の施設保育士志望に影響する施設実習における利用児・者への意識と関連要因. お茶の水女子大学高等教育と学生支援(5).pp.76-84.

- 今村光章・森口優歩（2020）岐阜県内の私立幼稚園における満3歳児保育の現状と課題—満3歳児保育のカリキュラム開発を目指して—36.(1), pp.58-67.
- 地頭聰絵・石井正宏・渡邊亮太（2004）山口園における幼稚園・保育所のトイレ環境—トイレの様式と男女共用に関する意識調査—. 日本保育学会論文集.57, pp.874-875.
- 久米裕紀子・中山律子・脇田栄・村岡節子・坂本美佐子・金光文代・両角妙（2020）幼児教育の専門性を育む—幼児教育を深める幼稚園教諭・保育士養成の授業の考察—. 文庫川女子大学紀要.5, pp.75-88.
- 京林由香子（2019）保育を学ぶ学生の幼児理解—発達観の特徴から—. 岡山大学教育研究紀要.4.(1), pp.21-26.
- 前嶋元（2012）障害児保育の授業を通した障害理解教育の意義と課題—学生のレポート分析をもとに—. 常盤短期大学研究紀要.41, pp.73-81.
- 中川愛・松村京子（2010）女子大学生における乳児へのあやし行動：乳児との接触経験による違い. 日本発達心理学会発達心理学研究21.(2), pp.192-199.
- 鈴木千琴（2020）, 幼児の排泄に関する文献レビュー. 日本小児看護学会誌.29, pp.192-200.
- 文部科学省「幼稚園教育要領」フレーベル館, 2017.
- 厚生労働省「保育所保育指針」フレーベル館, 2017.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」フレーベル館, 2017.

# 教育・保育現場保育者が捉える「保育原理」の意識について

—幼稚園・保育所・認定こども園保育者による資料から—

中山 恵

キーワード：歴史変遷，幼児教育・保育，保育意識，子ども理解

## 【研究の概要】

近年，現代社会において少子化の進行，核家族化，共働き家庭や，ひとり親世帯の増加等，家庭や地域の子育て機能の低下など，子育てをめぐる環境が大きく変化している。

汐見（2018）は，「21世紀産業は第三次産業中心で女性労働力がきわめて大事になること，女性の労働市場への参入が社会・経済施策上重要になる」と述べ，都市化が進む昨今，女性の社会進出が急速に増加し，家庭環境も一様ではなく，ライフスタイルの多様化など，さまざまな側面から子どもが育つ環境について，今，改めて考える必要が求められているといえよう。

保育の基本は，乳幼児にとっての良い環境や状況を整え，その心身の発達を助長することであると考える。

その場合，環境とは，乳幼児を取り巻く，さまざまな人，保育者や職員，保護者や友だちなどの，事物，空間，文化などあらゆるものである。子どもが自分を取り巻いている人やものに対して興味や関心，意欲をもって取り組むことで，はじめて環境は意味をもつものとなるのではないであろうか。

宮里（2018）は，保育所保育指針・幼稚園教育要領等のいくつかの改定をもとに，子どもを取り巻く環境について，「平成元年の改定では，教師主導型の画一的な保育から，環境による教育へと転換を図る画期的な改定であった」，また，「行事や活動優先ではなく，体験を通して『心情・意欲・態度』が育つ

ことには意味がある」と述べている。さらに、「平成10年の改定では、『環境を通した教育と教師の役割』や『協同的な学び』、平成20年の改定では『幼小の学びの連続性』など、幼児期の教育の充実に向けて大切な提案がなされた」と述べている。

では、「環境を通した教育」とは何であろうか。汐見は「『環境を通した教育』とは何かを改めて考える必要があるのですが、ここでは簡単に『保育者主導型』保育の反対、と考えておけばいいと思う。」と保育者主導型の保育を指摘した。また、「『環境を通した教育』という言い方には、子どもは教えられたり、指示されたりするから育つ・発達するのではなく、自分で自分を伸ばしたい、できるようになりたいと思い、そのために自分であれこれにチャレンジして、結果として自分を伸ばしていく存在、という捉え方がある」と述べている。これは、宮里が述べている、体験を通して、心情・意欲・態度が育つという意味に当たる。さらに「保育・教育は、子ども自らが挑んで自分をもっと伸ばしたくなる状況をつくることが最大の課題」と述べ、「物理的な環境も大事ですが、何より保育者自身がどう立ち振る舞うか、どんな援助行動を行うか、等々が決定的に大事な状況要因＝環境要素になる」と述べている。

「保育原理」は、特に保育を業とする者にとっては、保育を学ぶ上での基幹的科目であり、履修したうえで現場へ出、子どもたちへの教育・援助行動を図っていると考えられる。汐見は「あらゆる保育のプロセスで、子どもが自分で主体的に行動を選ぶことを保障していくといねいさが必要とされている」と述べている。

これは、前述通り、子ども自らが自分を伸ばしたいと思う気持ちや、できるようになりたいと願う気持ちなど、子どもがチャレンジしていくプロセスを大切に保障する必要がある、それには、保育者の援助行動が重要であることを指しているのである。

保育者は、保育原理の教育・保育を実践する上で、歴史や思想の変遷を理解し、子どもたちの教育・保育を営む必要がある。

その営みの中で、乳幼児教育史上の教育者や実践家の理解度および保育原理の学びが、教育・保育の営みを行う上で意識し生かされているのか、いま、深

く探る必要がある。それは、子育てが家庭や保護者のみが行う行為ではなく、社会の責務と捉えられ、保育者は「教育・保育」の専門職であるからである。

そこで、乳幼児教育史上の教育者や実践家の理解度および保育原理の学びが、教育・保育の営みを行う上で意識生かされているのか、また、生かしたいと希望しながら日々の業務に追われ生かし切れていないのか、そもそも無意識で教育・保育を営んでいるのかの調査・分析を行う。

調査、分析の結果を保育者は振り返り、保育原理の変遷を改めて確認する。さらに、保育者が自身の保育内容の振り返りを行うことで、子どもたちへの教育・保育に関する援助行動を図っているのか等、自身の保育の営み、教育・保育の意識を再構築・再認識することが大変重要である。

実際の保育現場に従事している幼稚園教諭および保育士、保育教諭から、「保育原理」について、子どもを理解したうえで教育・保育を行うことが大切であるか、教育・保育に関する歴史や思想の重要性について大切であると思うか、教育・保育を行ううえで、歴史や思想を意識して保育を行っているかを質問し、質問ごとに自由記述を設け、アンケート調査を行った。アンケート調査をもとに、教育・保育に関する歴史や思想が、幼稚園教諭および保育士、保育教諭取得にとって、「保育原理」は大変重要な学修であり、保育の根幹・本質である項目であることを振り返り、再構築・再認識に向けての足掛かりとする。

## 1 はじめに（問題の提起）

現代社会において、男女共同参画社会の推進により男性の育児参加はすすんだものの、いまだに子育てを母親だけが担う孤育て<sup>註1)</sup>の現状が見受けられる。また、中山ら（2023）は、子育て当事者と地域に関する研究で、孤立した子育てについて「保護者の身体的・心理的負担を軽減する配慮があることが重要である」と述べ、孤立させない子育て環境について指摘している。

ひとり親での幼い子どもを連れての外出は困難な場合が多く、孤育てに偏ることが危惧されるといえよう。

子育て中の親子にとって、現在のIT時代により、インターネットから情報を得ることで、外に出て社会資源である幼稚園や保育所、認定こども園等で開放されているイベントに参加したり、公園に出掛けたり事象と触れるなど、自宅から外に出ることは大変重要な事柄である。

現在の生活の中で、子育てを一家族の問題として捉えるのではなく、社会的な立場から考え、幼稚園、保育所等、社会資源を含め社会全体の観点から検討していく必要があると考える。

近年では、幼稚園教育要領の改定(2017)に伴って、「保護者支援」「家庭支援」といった考え方が生まれ、社会全体で子育てを支えていく、子どもを抱えている保護者を支えていくという方向が重視されるようになり、社会の動きも変わってきている。

このような社会の変容に伴って、保育制度として新しい施策が次々と打ち出されている。2019年10月からは、保育料の無償化が始まった(一部条件付き)。そこには、次代を担う子どもを健全に育てることは社会全体の責務であるという合意形成がある。そのような動きの中で、いま改めて、保育の専門性が問われることになった。

そこで、保育者はどのような専門性をもてばよいのであろうか。

鈴木ら(2023)は、保育の専門性として「保育者の持つ価値観は、日々の保育における子どもへの援助行動を決定する重要な要素である」と述べている。さらに、「乳幼児期の保育においては、子ども自らが安心して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き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになることが重要である。子どもの学びの過程を保障する関りや援助をするために、保育者がそれまでの人生経験の中で培ってきた価値観を自覚し、保育行為を修正する必要がある」と、指摘している。

文部科学省教育基本法(昭和二十二年法律第二十五号)前文「我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。

我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期すると

ともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。

ここに、我々は、日本国憲法にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する。」と文部科学省教育基本法に記載されている。

前述の「たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させる」、たゆまぬ努力とは、「今日、私たちが学校と呼ぶ教育制度は、西洋の近代に生まれた。この時代、産業革命やフランス革命に代表されるように大きな社会的変動が生じたが、とりわけ人間の理性への目覚めは時代を動かす原動力となった。それまでの封建社会における国家権力や教会の権力につき従った生き方から、人間は自らの意思によって生きることができる、すなわち、私たちの生は、私たちの手にあるということが自覚されるようになったのである。このような時代の転換期において、教育は知識の注入ではなく子どもはどのように成長するのか、子どもは何に興味があるのかを問い、今を生きる子どもの存在そのものを尊重しようとする思想である。(中略)日本の近代学校教育制度は、1872年明治5年学制の配布によって始まった。文明化を目指した明治政府は、西洋からの学びを、次々と政策に反映させていった。もちろん、それ以前の日本にも世界に誇れる教育が存在していた。藩校、蘭学者や医者による私塾、そして寺小屋などである。また、神社や寺院による、捨て子や貧しい子どもたちの養育も見られた。明治期に始まる学校教育制度は、これらの教育の土壌の上に成立されたのである」と教育・保育に関する先人たちの土壌について、咲間(2012)は述べている。

また、文部科学省教育基本法(昭和二十二年法律第二十五号)第一章 教育の目的及び理念(教育の目的)、第一条 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。と示されている。

このように、幼稚園教諭や保育士、保育教諭を育てる指定保育士養成施設は、幼稚園教諭や保育士を目指す指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について以下の通り文部科学省から定められている。

【保育の本質・目的に関する科目】

<科目名>

保育原理（講義・2単位）

<目標>

1. 保育の意義について理解する。
2. 保育所保育指針における保育の基本について理解する。
3. 保育の内容と方法の基本について理解する。
4. 保育の思想と歴史の変遷について理解する。
5. 保育の現状と課題について考察する。

<内容>

1. 保育の意義
  - (1) 保育の理念と概念
  - (2) 児童の最善の利益を考慮した保育
  - (3) 保護者との協働
  - (4) 保育の社会的意義
  - (5) 保育所保育と家庭的保育
  - (6) 保育所保育指針の制度的位置づけ
2. 保育所保育指針における保育の基本
  - (1) 養護と教育の一体性
  - (2) 環境を通して行う保育
  - (3) 発達過程に応じた保育
  - (4) 保護者との緊密な連携
  - (5) 倫理観に裏付けられた保育士の専門性
3. 保育の目標と方法
  - (1) 現在を最もよく生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培う
  - (2) 生活と遊びを通して総合的に行う保育
  - (3) 保育における個と集団への配慮
  - (4) 計画・実践・記録・評価・改善の過程の循環
4. 保育の思想と歴史の変遷
  - (1) 諸外国の保育の思想と歴史
  - (2) 日本の保育の思想と歴史
5. 保育の現状と課題
  - (1) 諸外国の保育の現状と課題
  - (2) 日本の保育の現状と課題

先行研究では、重村（2019）の「保育原理から何を学ぶのか、保育科学生からの視点」で捉えている研究や、久垣（2021）の「保育原理テキストの教授内容に関する考察の研究」、矢野ら（2023）の「子どもの権利に基づく保育実践への課題、保育原理、教育原理の教科書内容分析の研究」などはあるが、幼稚園ならびに、保育所および認定こども園に今現在従事している、保育者の視点に着目し、中心とした研究はまだ見ることができない。

## 2 研究の目的と方法

### I 目的

「幼稚園教育要領（平成29年告示）」、第2章ねらい及び内容、3内容の取扱い(1)に、「幼児が教師や他の園児との暖かいふれあいの中で自己の存在感や充実感を味わうことなどを基盤として、しなやかな心と体を促すこと。」と記載されている。さらに、同要領 人間関係3内容の取扱い(1)「教師との信頼関係に支えられて自分自身の生活を確立していくことが人と関わる基盤となることを考慮し、幼児が自ら周囲に働きかけることにより多様な感情を体験し、試行錯誤しながら諦めずにやり遂げることの達成感や、前向きな見通しをもって自分の力で行うことの充実感を味わうことができるよう、**幼児の行動を見守りながら適切な援助を行うようにすること。**」と記載され、(3)では「集団の生活を通して、幼児が人との関わりを深め、規範意識の芽生えが培われることを考慮し、**幼児が教師との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること。**」とある。

教育・保育における保育者の役割では、幼稚園教育要領に幾度も記載されているように、保育者と子どもとの信頼関係が非常に重要であることが分かる。

つまり、保育者は、子どもが健康で安全に情緒の安定した生活ができる環境を用意し、子ども自身が自己を十分に発揮しながら生活や活動ができるようにすることである。そのためには、子どものおかれている状態、家庭背景や地域

社会での子どもの様子を把握することが必要である。それとともに、子どもを温かく受容していくことが求められる。

教育的な働きかけにおいても養護的な要素を欠いてしまうと、子どもに無理や負担などが生じてしまう。したがって、保育者が教育・保育を行う際には、子どもの最善の利益を考慮した教育・保育、保育の社会的意義などを意識した保育が必要となる。

「保育所保育指針（平成29年告示）」、第1章総則、1(1)保育所の役割、イでは「保育所は、その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている。」と記載されている。また、同指針同章1(1)保育所の役割、エでは、「その職責を遂行するために専門性の向上に絶えず努めなければならない。」と記載されており、保育者の専門知識と技術、専門職としての理論が必要であることが記載されている。さらに、「保育所保育指針解説（平成30年）」、第2章保育の内容、3環境（ウ）内容の取り扱い②の解説では、「保育士等自らが感性を豊かに保ち、自然とその変化の素晴らしさに感動することや子どもがちょっとした折に示すささやかな自然への関りに共鳴していくことが大切になる。」や、同解説第2章保育の内容、オ表現、（イ）③の解説では、「保育士等自身にも、保育所の生活の様々な場面で子どもが心を動かされている出来事を共に感動できる感性が求められる。」と記載されている。

つまり、幼稚園教育要領及び保育所保育指針に示されているように、保育者にはプロとしての専門性と豊かな人間性という、二つの資質が求められているのである。

保育者は、保育原理の教育・保育を実践する上で、歴史や思想、思想家たちの変遷を理解し、子どもの教育・保育の実践を営む。

その営みの中で、乳幼児教育史上の教育者や思想家及び実践家の理解度、保育原理の学びが保育の営みを行う上で、意識され学びが豊かとなっているのか、また、生かしたいと希望しながらも日々の業務に追われ、生かし切れていないのかの調査・分析を行う。

調査結果をもとに、調査・分析の結果を保育者は理解し、振り返り、保育原理の変遷を改めて確認することを目的とする。

また、保育者が自身の保育内容の振り返りを行うことで、子どもたちへの教育・保育に関する援助行動を図っているのか、環境への配慮等自身の保育の営み、教育・保育の意識を再構築・再認識することの足掛かりとしたい。

## II 方法

1 事前調査：保育所及び児童施設で従事している保育者に意見を聞き再構成しながらアンケート調査票を完成させる。

2 倫理審査：倫理的配慮

幼稚園・保育所・認定こども園に従事している保育者に、研究結果を周知することが目的であることの説明を行った。また、アンケート調査に先立ち、「今回得られた資料は本研究のみで使用する」「研究協力の中断や辞退は自由であること」「協力いただいた被験者の個人が特定されないよう細心の注意を払うこと」を説明した。さらに、「回答いただかなくても被験者には一切の不利益はないこと」を説明した。

調査結果は、匿名化を行い統計的に処理するため、個人が特定されることはなく、自身の思うままに率直なご意見をお願いした。また、入手した個人情報取り扱いには十分注意し、個人が特定されないよう配慮し、紀要論文・学会等に掲載・発表させていただき旨を伝えた。さらに、研究終了10年後に適切な方法で処分することを伝え、アンケート調査の回答をもって調査への同意とすることを、書面および口頭で説明を行い、承認を得た。

3 アンケート配布：幼稚園、保育所、認定こども園、保育サービス運営法人に協力を得て、アンケート調査票を配布し、回収する。アンケート調査票は紙媒体とした。希望する場合、webでの入力を可とする。

4 結果分析：アンケート内容をテキスト化し、結果は、集計されたデータを解析し、特徴やパターンを理解する統計的手法のSERIES分析を行う。さらに、自由記述には、KHCoder3を用いてテキストマイニングを行う。

テキストマイニングとは、アンケート調査回答に自由記述された文章を自然言語処理の技術により単語や文節に分割して、その出現頻度や相関関係、いつ発言されたものなのかといったことを分析し、有益な情報を探し出す技術のことである。

### 3 研究内容

I 保育所及び児童施設で従事している保育者に簡単なインタビューをおこない、アンケート調査票を作成した。調査用紙は付録に掲載をする。

#### 1 保育者の属性について

性別や今までの保育勤続年数、また、幼稚園教諭及び保育士の資格を取得した時期（昭和・平成・令和）、の3項目を尋ねた。

#### 2 教育・保育を行ううえで、「子どもを理解」し保育を行うことが大切であると思うかについて

「はい」、「いいえ」の2件法で尋ね、それぞれの理由を自由記述にて尋ねた。

#### 3 教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切であると思うかについて「はい」、「いいえ」の2件法で尋ね、それぞれの理由を自由記述にて尋ねた。

#### 4 実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っているかについて

「はい」、「いいえ」の2件法で尋ね、それぞれの理由を自由記述にて尋ねた。

分析には、Microsoft Excel を使い単純集計と SERIES 分析集計を行った。さらに自由記述に対しては KHCoder3. Beta. 05b（樋口2020）を用いてテキストマイニングを行った。

## II 質問項目

### 1 調査対象

首都圏近郊の幼稚園，保育所，認定こども園及び保育サービス法人で従事している保育者70名を対象とした。

(アンケート回収率32.8%，アンケート回答者23人)

### 2 手続き

調査方法はアンケート調査とし，分析方法は単純集計と SERIES 分析集計，テキストマイニングを行った。

### 3 調査期間

本研究の調査は2025年1月1日から3月15日の期間に首都圏近郊の幼稚園，保育所，認定こども園，保育サービス運営法人に従事している保育者へアンケート調査を実施した。

### 4 データの分析方法及び整理方法

#### (1) 結果分析

アンケート内容をテキスト化し，集計結果分析は単純集計と SERIES 分析，自由記述は AS3b.KH Coder を用いてテキストマイニングを行う。

#### (2) 倫理的配慮

調査票への回答について、協力者に研究目的およびアンケート内容を口頭で説明した。回答の有無や回答内容によって協力者へなんら不利益とならないこと，データは匿名で処理する旨をアンケート配布時に書面及び口頭にて説明をした。アンケート調査の回答をもって本調査への同意とすることの承認を得た。

## III 調査結果

### 1 調査票の配布数及び回収数

配布数及び回収数は以下の通りであった。

合計70部配布，回収23部（回収率32.8%）

### 2 調査結果の分析

分析は以下の流れでおこなった。まずアンケートをテキスト化，単純集計をした。その結果をもとに SERIES 分析をおこない，各回答の関連性を検討した。次に，自由記述にテキストマイニングをおこない，各キーワードの関連性を検討した。

### 3 単純集計結果

#### (1) 性別について

図1の通り，男性は3名，女性は20名であった。

#### (2) 幼稚園教諭または保育士取得をした時期について

図2の通り，昭和期に取得1名，平成期に取得18名，令和期に取得4名であった。

#### (3) 幼稚園教諭または保育士としての保育経験総合年数について

図3の通り，1年～5年が6名，6年～10年が7名，11年～20年が5名，21年～30年が2名，31年以上が3名であった。

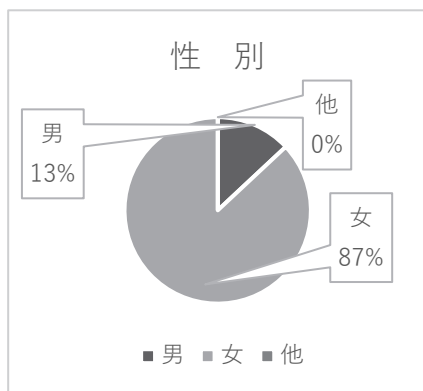


図1

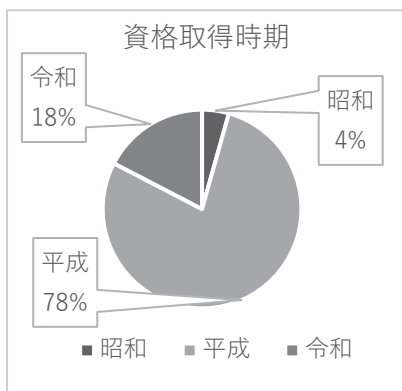


図2

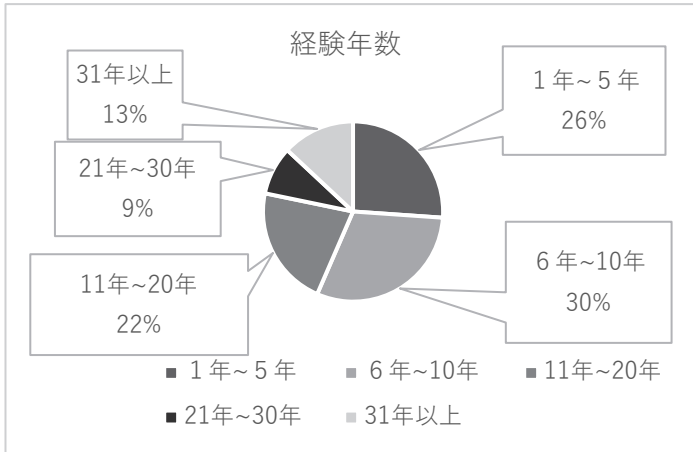


図3

- (4) 教育・保育を行ううえで子どもを理解し保育を行うことが大切であるかについて

図4の通り、「はい」が23名、「いいえ」が0名であった。

アンケート調査により、回答した保育者は、幼稚園、保育所、認定こども園、保育サービス運営法人と就業先がどこであろうと、子どもを理解し保育を営むことが大切であることを理解していることがわかった。

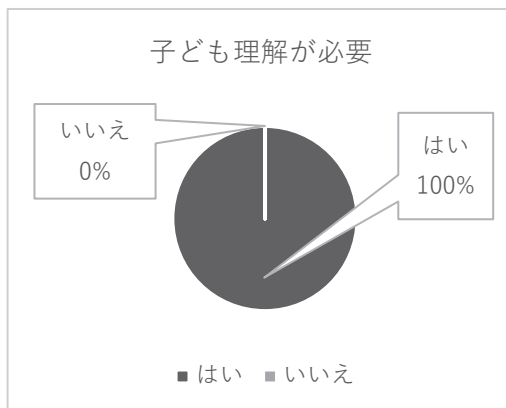


図4

- (5) 教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切であると思うかについて

図5の通り、「はい」が20名、「いいえ」が2名、無回答が1名であった。

アンケート調査により、回答した保育者は教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について、重要ではないと思っている保育者が少数であるが、いることがわかった。

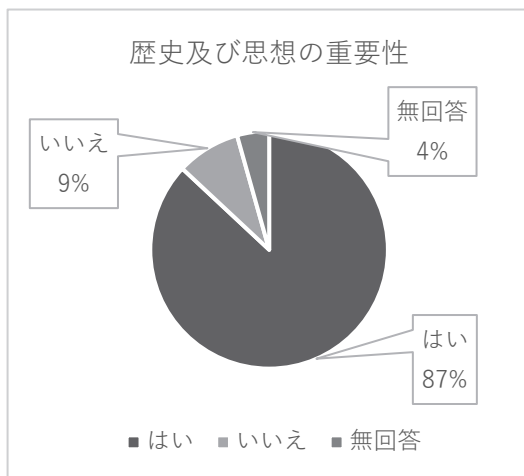


図5

- (6) 実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っているかについて

図6の通り、「はい」が9名、「いいえ」が12名、無回答が2名であった。

アンケート調査により、前述の保育者は「教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切である」と回答した保育者が多いのに対し、「教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っている」かの質問については、意識して保育を行っていない保育者が多いことがわかった。

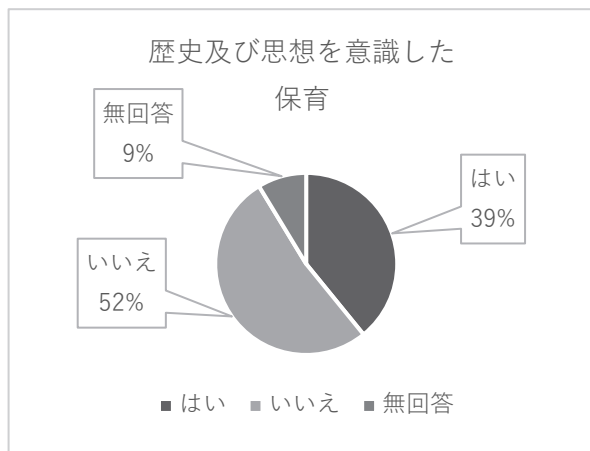


図6

#### 4 SERIES 分析集計結果

「幼児教育・保育を行ううえで子どもを理解し保育を行うことが大切であると思いますか」の間で「はい」：1 「いいえ」：2 「無回答」：3の質問を①とし、「教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切であると思いますか」の間で「はい」：1 「いいえ」：2 「無回答」：3の質問を②とし、「実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っていますかの間で「はい」：1 「いいえ」：2 「無回答」：3の質問を③とし場合、①の質問は全員が「はい」：1 重要であると回答したが、②の質問の回答では、「はい」：1 「いいえ」：2 「無回答」：3と分かれた。「はい」：1と回答した保育者が多く、歴史及び思想が教育・保育には重要であると意識をしていることがわかった。③の質問の回答は、「はい」：1 「いいえ」：2 「無回答」：3と分かれたが、「いいえ」：2の数が「はい」：1の数を上回り、歴史及び思想を意識せず保育を営んでいる保育者がいることが分かった。

その結果を SERIES 分析し以下、図7、図8、図9に示した。

図7の通り、「幼児教育・保育を行ううえで子どもを理解し保育を行うことが大切である」で「はい」：1と回答し、「教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切である」で「はい」：1と回答し、さらに、「実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っているか」を「はい」：1、「いいえ」：2、「無回答」：3それぞれ集計した。

「はい」：1は9名をAとし、「いいえ」：2は、10名をBとし、「無回答」：3は1名をCとした。

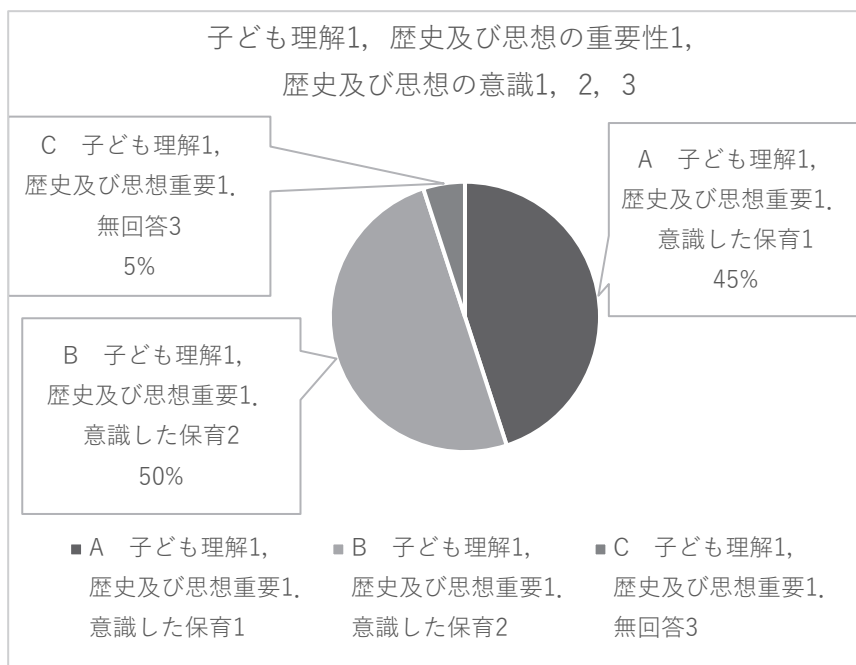


図7

幼児教育・保育を行ううえで子どもを理解し保育を行うことは大切であると思っていることは図4に示した通りであり、教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切であると認識はしているが、実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っていない保育者が若干ではあるが、多いことが分かった。

図8では、「幼児教育・保育を行ううえで子どもを理解し保育を行うことが大切であると思うか」の質問で「はい」：1と回答し、「教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切である」の質問で「いいえ」：2と回答し、さらに、「実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っているか」を「はい」：1、「いいえ」：2、「無回答」：3それぞれ集計した。

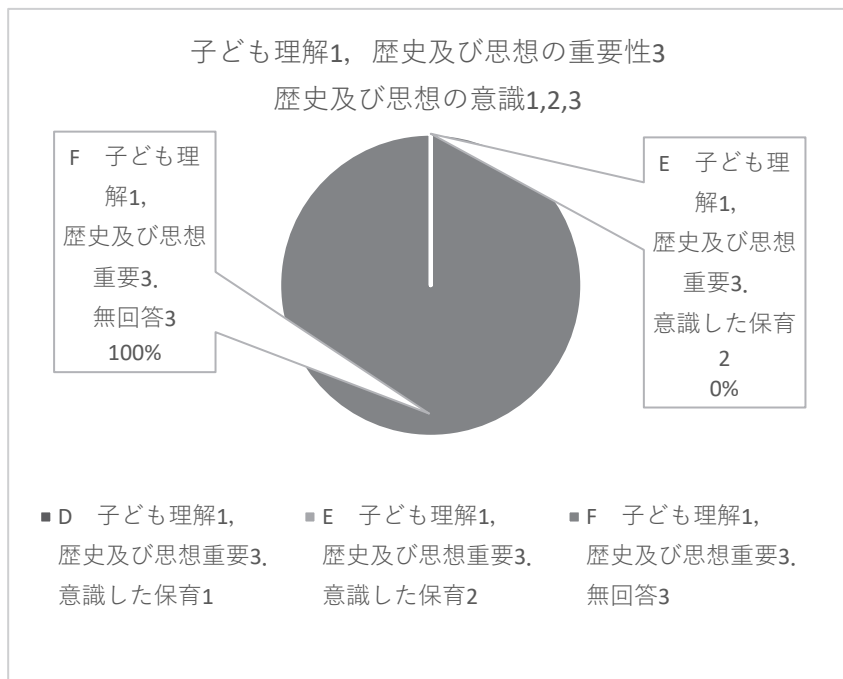


図8

「はい」：1は0人をDとし、「いいえ」：2は2名をEとし、「無回答」：3は0名をFとした。教育・保育に関する歴史及び思想の重要性についての質問で「重要でない」回答とした保育者は、実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っていないことが分かった。

図9では、「幼児教育・保育を行ううえで子どもを理解し保育を行うことが大切であると思いますか」の質問に「はい」：1と回答し、「教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切である」の質問で「無回答」：3と回答し、さらに、「実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っているか」を「はい」：1、「いいえ」：2、「無回答」：3それぞれ集計した。「はい」：1は0人をGとし、「いいえ」：2は0名をHとし、「無回答」：3は1名をIとした。

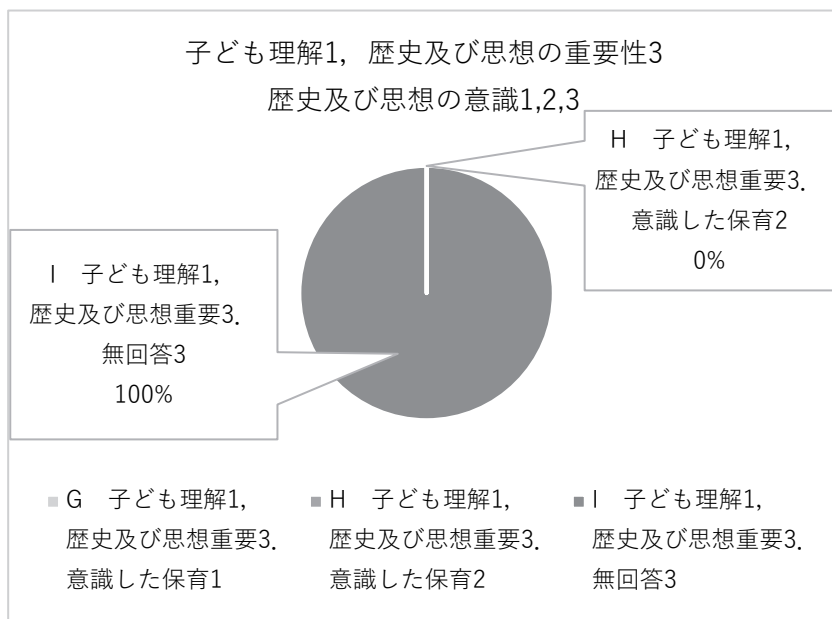


図9

子どもを理解し保育を行うことが大切であると思いますかの質問で「はい」：1と全員が回答をしたが、教育・保育に関する歴史及び思想の重要性についての質問では「無回答」と回答した保育者は、実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っているかの質問の回答でも「無回答」であり、保育者自身がどのような意識で保育を行っているのか不明であるということが分かった。

次に、保育経験年数の集計結果を SERIES 分析で行った。

①②③の質問すべてに「はい」：1と回答をした保育者を保育経験年数ごとに分けると図10のようになった。

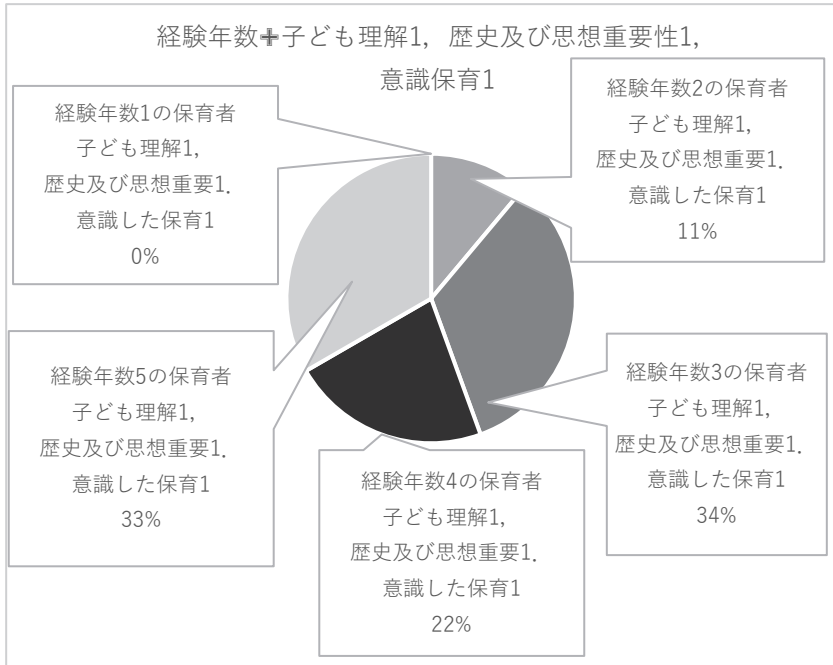


図10

①②③の質問すべての項目の回答に「はい」：1をつけた保育者は、保育経験年数1（保育経験年数1年～5年）の保育士は、0名であった。保育経験年数2（保育経験年数6年～10年）の保育士は1名であった。保育経験年数3（保育経験年数11年～20年）の保育者は3名であった。保育経験年数4（保育経験年数21年～30年）の保育者は2名であった。保育経験年数5（保育経験年数30年以上）の保育者は3名であった。

保育経験年数からみて、すべての質問に「はい」：1を付けた保育者は保育経験年数1，2を合わせて1名であった。保育経験年数3は34%であり、保育経験年数5は33%であった。

実際の現場において、保育経験が豊かであることで、保育の経験年数が増えるにつれ保育の営み、園生活の流れを保育者なりに見通しがもてることや、長年の保育の営みの中で試行錯誤した経験が保育の引き出し（手立てや工夫）となって、必然的に一人ひとりの子どもを理解し、歴史及び思想の重要性の必要性に気づき、自身の保育に意味づけすることが自然とできるようになったのではないかと捉えられる。

## 5 テキストマイニング結果

自由記述の分析に際して、KH Coder を使用した。「幼児教育・保育を行ううえで子どもを理解し保育を行うことが大切であると思いますか」と「教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切であると思いますか」と「実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っていますか」のそれぞれの質問について、テキストから自動的に語を取り出し、頻出語を確認した上で、それらの語の共起関係を探った。

- (1) 「幼児教育・保育を行ううえで子どもを理解し保育を行うことが大切であると思いますか」についての自由記述データを分析対象とした。KH Coder を用いて前処理を実行し、文章の単純集計を行った結果、集計単位ケース数の文は28、段落数は23が確認された。分析に使用される語として総抽出語数は880、異なり語数215であった。これらの頻出語の内の上位5語とその出現頻度を表1に示す。

表1 幼児教育・保育を行ううえで子どもを理解し保育を行うことが大切であると思いますか

List				
#	抽出語	品詞/活用	頻度	
1	保育	サ変名詞	7	
2	意識	サ変名詞	5	
3	歴史	名詞	5	
4	子ども	名詞	4	
5	本物	名詞	4	

- (2) 「教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切であると思いませんか」についての自由記述データを分析対象とした。KH Coder を用いて前処理を実行し、文章の単純集計を行った結果、集計単位ケース数の文は21、段落数は20が確認された。分析に使用される語として総抽出語数は730、異なり語数210であった。これらの頻出語の内の上位5語とその出現頻度を表2に示す。

表2 教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切であると思いませんか

List				
#	抽出語	品詞/活用	頻度	
1	保育	サ変名詞	27	
2	思う	動詞	14	
3	歴史	名詞	10	
4	教育	サ変名詞	7	
5	今	副詞可能	7	

- (3) 「実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っていますか」についての自由記述データを分析対象とした。KH Coder を用いて前処理を実行し、文章の単純集計を行った結果、集計単位ケース数の文は11、段落数は9が確認された。分析に使用される語として総抽出語数は414、異なり語数159であった。これらの頻出語の内の上位5語とその出現頻度を表3に示す。

表3 実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っていますか

List				
#	抽出語	品詞/活用	頻度	
1	保育	サ変名詞	7	
2	意識	サ変名詞	5	
3	歴史	名詞	5	
4	子ども	名詞	4	
5	本物	名詞	4	

(4) 次に KH Coder の「共起ネットワーク」のコマンドを用いて、「幼児教育・保育を行ううえで子どもを理解し保育を行うことが大切であると思いますか」「教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切であると思いますか」「実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っていますか」の自由記述それぞれの中で出現関連する文字列を導き出し、パターンの似通った語を線で結んだネットワークを描いた。図11、図12、図13に示す。

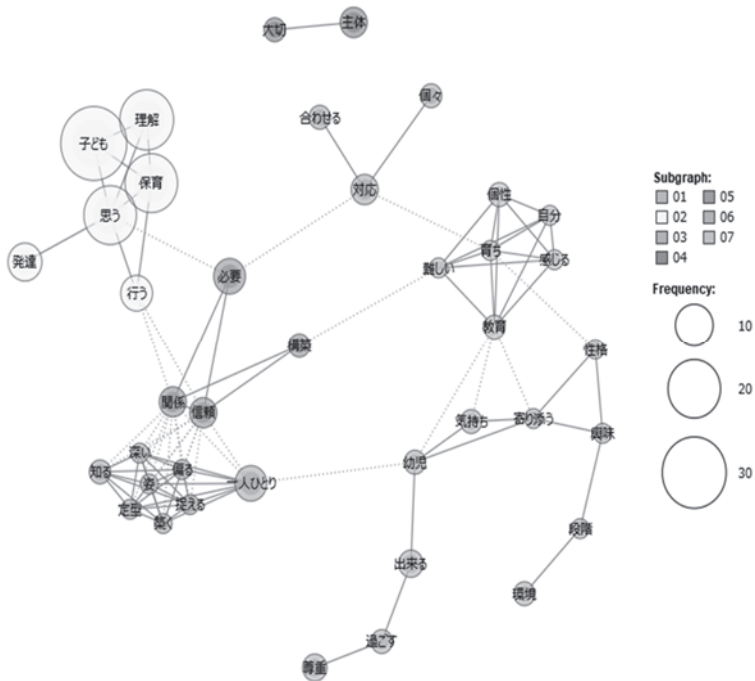


図11 幼児教育・保育を行ううえで子どもを理解し保育を行うことが大切であると思いますか

- 「幼児教育・保育を行ううえで子どもを理解し保育を行うことが大切であると思いますか」(図11)について

「子ども」、「理解」、「思う」、「保育」が出現し、発達、思うの語が線で結ばれていることが分かる。図11の左中央の出現から子ども理解について、「必要」

「関係」「信頼」「構築」いう語が多いことがわかる。左中央の図と関連して「対応」「必要」「信頼」の語が結びついて、「難しい」「構築」「信頼」が結びついていることが見て取れる。

「子どもを理解しなければ、信頼関係を構築することが出来ない。構築できなければ日常的に一緒に過ごすことが根本的に難しい。」という意見もあった。

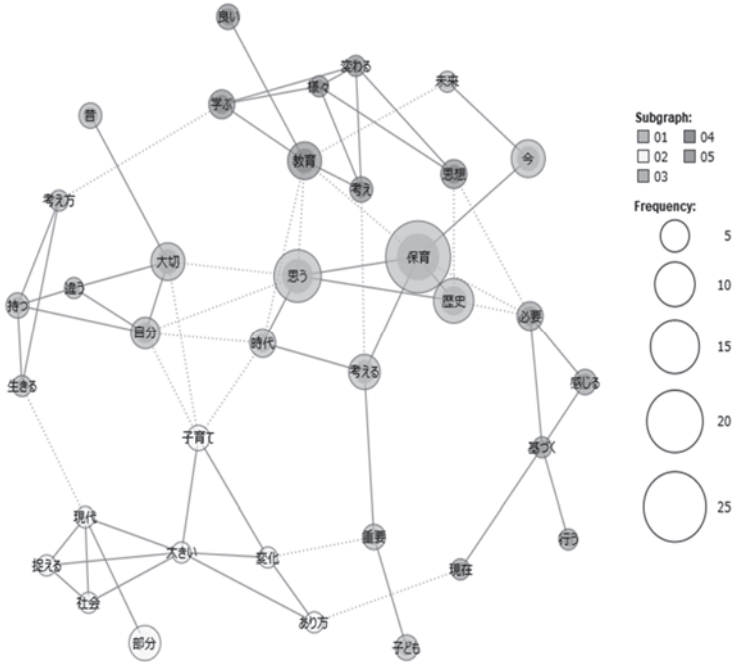


図12 教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切であると思いませんか

- 「教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切であると思いませんか」(図12)について

「保育」, 「歴史」が隣接され, 「思う」, 「考える」, 「時代」, 「今」の語が出現し結びついている。図12の中央上から, 教育・保育の歴史及び思想の重要性について, 「教育」「学ぶ」「考え」「思想」の語の出現が多いことがわかる。ま

た、関連して「教育」「時代」「思う」「保育」の語の文字列化されていることが見て取れる。

「歴史を学ぶことで時代に合わせて保育・教育の流れがどう変わってきたのか、どう変わっていく必要があるのかを考えられたり、思想を学ぶことで様々な保育があるのかを考えられたり、様々な保育の考えにも触れることができると思うため。」という意見もあった。

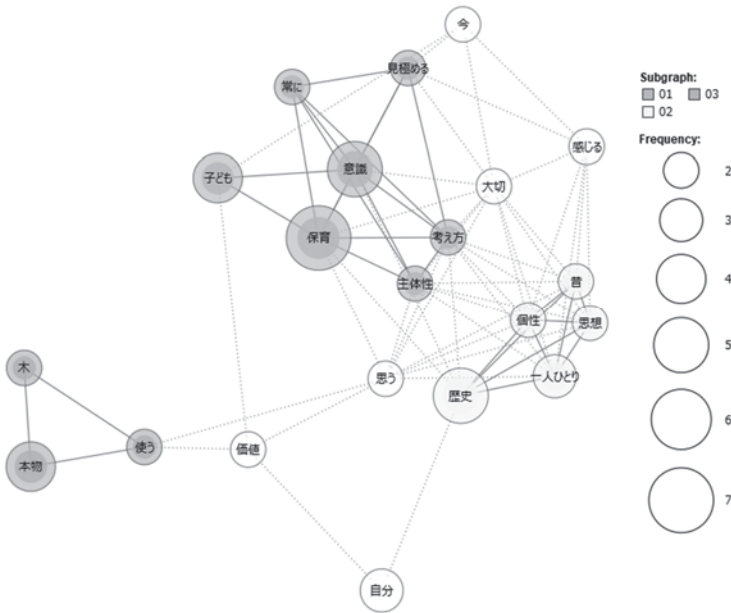


図13 実際に教育・保育を行う際に歴史及び思想を意識して教育・保育を行っていますかについて

- 「実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して教育・保育を行っていますか」(図13)について

「保育」, 「歴史」, 「意識」, 「本物」の語が大きく出現していることが分かる。しかし、大きく出現されているものの、すべての語が結びついているわけではない。パターンの似通った語を線で結ぶネットワークや、図11, 図12に比べると言葉の出現数が乏しいことも見て取れる。

図12右ネットワークの語からは、「歴史」、「一人ひとり」、「個性」、「思想」、「昔」の文字列が結びついていることも分かる。

「思想という点で、おおきな変化を感じ、自分が園でできること、一人ひとりの個性を生かし、主体的に関わるようにしている。歴史という点ですべているかもしれませんが、昔と現代の変化を歴史ともとらえます」という意見もあった。

## 6 自由記述の一例

「幼児教育・保育を行ううえで子どもを理解して保育を行うことが大切だと思いますか」の自由記述「はい」の一例

- 子どもを理解しようとしなければ子どもの気持ちや欲求を無視した保育になってしまいますから。子どもの気持ちは尊重したいと思っている。(保育経験年数1～5年)
- 一人ひとりに合った保育をするには、家庭環境や発達差などに合わせて過ごしやすい空間を作ることがその子にとっての尊重した保育になるため。(保育経験年数6～10年)
- まず子どもを理解せずに保育を行うことは間違っていると思います、個人差はあることが前提ですが、発達にはある程度の順番があるので理解しないといけないと思います。(保育経験年数11～20年)
- 個別のニーズの理解や信頼関係の構築、成長に促進など一人ひとりに応じた保育を行うことが大切だから。(保育経験年数20～30年)
- 子どもの発達段階を科学的に理解しておくで常にあたたかく見守ることが出来る、興味を持っていることが分かると次のステップへ移行する発達段階がわかるので、そのことを促す教材・遊具等環境を整えることができる。(保育経験年数30年以上)

「教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切であると思いますか」の自由記述「はい」の一例

- 歴史や思想がさまざまであることを知った上で自分がどのような考え方を  
持って生きていくのか、自身で選択できる力を持ってほしい願いがあるから。  
(保育経験年数1～5年)
- 今までの保育の歴史があるからこそ、現在の保育のあり方があると思うため。  
(保育経験年数11～20年)
- 教育・保育に関する歴史や考え方を学ぶことは、教育者や保育者としての  
基礎的な知識を備えており、より良い教育環境を提供するために大切だと思  
われる。(保育経験年数20～30年)
- これまでの保育・教育がどのような考えで営まれてきたのかを知ることで、  
今の保育や未来の保育をどのように考えれば良いかの手掛かりとなるため。  
(保育経験年数30年以上)

「教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切であると思いますか」の自由記述「いいえ」の一例

- 過去の情報やあり方はもちろん大切ではあるが、「今」が一番大切で、変  
化も求められると感じた、昔の中に現在の保育のことを取り入れられると  
より良くなると思った。(保育経験年数1～5年)
- 難しい(保育経験年数6～10年)

「教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切であると思いますか」の自由記述「わからない」の一例

- ここまできた教育や保育の考え方の流れや、歴史は大切だと思います。そ  
こと現在の流れを理解しながら子ども一人ひとりの成長発達をみながら、  
保育をしていくことも必要だと思います。思想は難しいところだと思いま  
す。一人一人の考え、思い、性格、成育歴が違うことと、親と子も別では  
あるので重要とすることは難しいと。(保育経験年数11～20年)

「実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っていますか」の自由記述の「はい」の一例

- 意識して行ってはいませんが、主体性、一人ひとりの個性を大切に、一人ひとりの思いや考えを受けとめながら保育している点は、歴史や昔の考え方や思想を変えていくために必要なことかと思います。(保育経験年数11～20年)
- 子どもの姿のとらえ方などで先人がどのように子どもを定義づけ若しくはどのようなまなざしで見つめ、見極めていたのか今よりも日本人としての育ちを意識していたと感じるので、ふとした時に立ち返るようにしている。同時に今の時代にも合わせバランスを取りながら保育をすることを大切にしている。(保育経験年数20～30年)
- 思想という点で、おおきな変化を感じ、自分が園でできること、一人ひとりの個性を生かし、主体的に関わるようにしている。歴史という点でずれているかもしれませんが、昔と現代の変を歴史ともとらえます。(保育経験年数30年以上)

「実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っていますか」の自由記述の「いいえ」の一例

- 乳幼児期においては衣食住を中心とした生活の基礎について考え、養う時期として過ごしてほしいから、また、家庭によって考えも様々であると思うから意識しない。(保育経験年数1～5年)
- その場に合う保育を行うべきと考えるため、必ずしも意識する必要はないと思う、例えば、今はiPadなどを活用することもあり、歴史や思想にとられていないと思う。(保育経験年数1～5年)
- 普段あまり意識をしていないため、活動などを考える際に、参考にすることはある。(保育経験年数6～10年)

「実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っていますか」の自由記述の「わからない」の一例

- どちらとも言えない、背景を知って保育にあたることは大切だと思うが、進化していくものにも対応していくべきだと思う。(保育経験年数6～10年)

- 歴史も思想もあることは理解しつつ、子ども一人一人の人としてできる限り可能な範囲のありのままが大切にできるようにしていくことを意識しています。(保育経験年数11～20年)

## 7 研究のまとめ（成果と課題）

### I 結果

2025年1月1日から3月15日の期間に首都圏近郊の幼稚園，保育所，認定こども園，保育サービス運営法人に従事している保育者23人からの回答を得ることができた。

教育・保育を行ううえで「子どもを理解し保育を行うことが大切であるか」について、どの年代であっても、保育経験年数が何年であっても、幼稚園，保育所，認定こども園，保育サービス運営法人と就業先がどこであろうと、子どもを理解し保育を営むことが大切であることを保育者全員が理解していた。一方で、教育・保育に関する歴史及び思想の重要性を意識して保育を営んでいるかについては、「いいえ」の回答数が「はい」の回答数より多かった。

保育者は保育者になる以前に学んだ「保育原理」をどのように理解し、意識しているのであるか、実際に現場で従事している保育者の保育の実際を、アンケート調査票や自由記述から、具体的に把握確認することができた。

### II 成果と課題

現代社会において、家族の形態は大きく変化し核家族化、ひとり親家庭、貧困家庭等の、子育ての困難さや幼児教育及び保育環境への支援は今や重要な課題といえる。

幼稚園や保育所，認定こども園は子どもたちにとっての生活の場であり、子どもが、今、その環境でよりよい生活をする営みの中に子どもの発達がある。その為には、未知なものと出会う生活，人間性づくりの場としての園生活を設定する必要がある。園を利用している子どもにとって「最善の利益」を第一に考えなければならない。

保育者は、煩雑な業務を担いながら教育・保育を営む等時間や気持ちに余裕がないことが前述7「自由記述の一例」に挙げたように、「歴史及び思想を意識する間もない」という保育者の記述からみえてきた。

自由記述の一例にある保育経験1年～5年目の保育者の思い（自由記述）の代弁をしているかのように、汐見（2019）は、「毎日保育の営みをしている人は、自分のやっていることをより大きな枠組みで考えてみるということはあまりできません。日々問題なく保育をすることで手一杯でしょう」と述べている。また、汐見は保育を山登りに例え「山登りをしている人が、自分は山全体のどこにいて、その周囲にはどういうものがあるか実はよくわからない（中略）「保育原理」を学ぶ意味というのは、この全体を眺望するというに似ています。」とも述べている。

保育原理の目標は、

1. 保育の意義について理解する。
2. 保育所保育指針における保育の基本について理解する。
3. 保育の内容と方法の基本について理解する。
4. 保育の思想と歴史の変遷について理解する。
5. 保育の現状と課題について考察する。

保育原理の内容は、

1. 保育の意義
2. 保育所保育指針における保育の基本
3. 保育の目標と方法
4. 保育の思想と歴史の変遷
5. 保育の現状と課題

である。

汐見が述べているように、保育者は保育を行うことで手一杯であることが、自由記述の一例から読み取れた。しかし、保育を営むということは、保育者は専門職であり、教育保育の一体化を営むとも示されている。

保育者は、一人ひとりの子どもの成長及び発達を促し保障することが求められている。子どもたちは、園に通うことで基本的な生活習慣を獲得し、自立し

ていく。心身ともに形成され、人間としての基礎が培われていく。保育の営みとは、生涯の土台となる基礎を培う場でもある。煩雑である、時間がないなどの理由で、「子どもの最善の利益」を保障する保育の営みを止めることはあってはならない。

近藤（2024）は、保育原理、保育理念の中で「保育とは、人間が人間を育てる営みで、内容はとても豊かである。保育のあり方は、制度の制約も受けるし、社会の需要によっても変化する。しかし、時代が変化しても、保育を成り立たせている理念には普遍性があるといえる。」と述べている。自由記述の一例の中に、保育経験30年以上の保育者が、「私は30年以上保育現場で働いているが保育のあり方、特に主体性を大切にする保育に大きく変化した、そして、子育て支援の重要さも自分が母となり大切なことを強くかんじる、時代とともに変化し何をしていくか考えることもずっと続くと思う」と述べていた。このように、保育者自身が保育経験や、自らが親になった経験を積むことによって、改めて保育原理の必要性を意識し、継続することの必要性を理解していることを記述から読み取れた。

保育所保育指針（平成二十九年三月三十一日）第1章 総則1 保育所保育に関する基本原則（1）保育所の役割は、児童福祉法（昭和22年法律第164号）に基づいて、「保育を必要とする子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設である。」と明記されている。幼稚園教育要領（平成二十九年三月三十一日）前文、「幼児期の教育については、同法第11条に掲げるとおり、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである」と示している。両指針が、要領に子どもの心身の発達を図る、人格形成の基礎を培うことが重要であると示している。

本研究において、保育原理の項目にあるよう、子どもを理解する、歴史及び思想を知る、歴史及び思想を意識していくということに、日々の保育の中で意識が乏しくみられる保育者は、保育経験年数が10年未満の保育者であることが、自由記述の回答からもわかった。また、保育経験年数が10年以上の保育者はいくつもの保育や支援を経験し保育者自身の葛藤もあり、歴史及び思想の変遷を

振り返り、改めて保育を学ぶ機会を得た等、保育原理の重要性を理解していたことが自由記述から分かった。

汐見は保育者の経験について「園に勤めたらまずその園の保育の仕方やこだわり、その園が大事にしている行事などを懸命に学びます。2、3年経つと、その園の保育のやり方に慣れてきて楽になります。(中略)もっと多様な保育の仕方があるということが次第にわからなくなっていきます。(中略)しかし、保育原理を学んだりそこで学んだことを覚えていると、自分がやっている方法は〇〇法というものらしく、このやり方ではある力が伸びるけど、逆に別の力は育たないということがわかったりします。歴史のなかにはもっと多様な模索があったけど、それらはそれぞれの時代に合わせようとして生まれたものだったんだなどと、保育を社会との関係のなかで意味づけることもできるようになります。」と述べている。

このように、保育経験初期のころは、目の前の保育の営みで手一杯、そして、保育に慣れてくる楽になる時を経て、保育の模索が始まり、社会との関係に意味づけをすること、それは、保育者自身の立ち位置が見えてくることなのではないであろうか。しかし、保育現場では、日々保育の営みが行われ、保育者は皆が保育経験年数10年以上というわけではない。保育者の保育経験年数が乏しくとも「子どもの最善の利益」を保障することは当然のことである。

倉田(2024)は、新時代の保育原理の中で、「保育者の子どもに対する影響は極めて大きいのである。保育者は心と技が一体となって保育の専門性が発揮される。」と述べている。

保育者は保育経験年数だけで、保育の見立てや方法を獲得するわけではない。今後、先人の知恵をかりつつ、保育者の心と技を一体とする手立てや方法を自身でしることが、課題といえよう。

最後に、わが国の幼児教育の父と呼ばれ、日本における保育の教育者、思想家である倉橋惣三の「育ての心」より【よい子どものために】を一部掲示させていただく。

「悲しみも、憂いも、まだ知らない。しかも、彼等の成長がだんだんに彼等にわからせてゆくものを、彼等はどうか受けとり、どう担ってゆくのだろうか。

思えば、彼等の父母も祖先も、仮にも経験しなかった苦難の成長である。しかし、わたしたちは忘れてはならぬ。如何に苦難でも成長は成長である。否むしろ、苦難の裡にこそその逞しさを発揮せずにはないのが成長である。わたしたちは、この成長の真義を聊かも疑ってはならぬ。なおまた、苦難といいながら、再生日本の新しい生活には、子どもらの真実の進展のために、新しい道程が企画せられている筈である。わたしたちおとながどんな急転回に困惑することあろうとも、幼きものの行路を塞ぐような荒徑にまかせておいてはならぬ。わたしたちは決してそれを怠ってはならない。」(昭和二十年十月秋晴れの日)

- 問1 あなたについてご記入ください
- あなたの性別(いずれかに○をつけてください)
- 男 女 他
- 幼稚園教諭または保育士を取得したのはいつですか。(先に取得した年を記入)
- 昭和・平成( )年
- 幼稚園教諭または保育士の経験歴は総合何年ですか。
- ( )年

- 問2 幼児教育・保育を行ううえで子どもを理解し保育を行うことが大切だと思いますか  
どちらかに○をつけてください

(1) はい

(2) いいえ

(1) 「はい」に○をつけた方に伺います

(2) 「いいえ」に○をつけた方に伺います

なぜ、そのように思うか

なぜ、そのように思うか

お書きください

お書きください

<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
--	--

- 問3 教育・保育に関する歴史及び思想の重要性について大切だと思いますか  
どちらかに○をつけてください

(1) はい

(2) いいえ

(1) 「はい」に○をつけた方に伺います

(2) 「いいえ」に○をつけた方に伺います

なぜ、そのように思うか

なぜ、そのように思うか

お書きください

お書きください

<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
--	--

- 問4 実際に教育・保育を行う際に、歴史及び思想を意識して、教育・保育を行っていますか  
どちらかに○をつけてください

(1) はい

(2) いいえ

(1) 「はい」に○をつけた方に伺います

(2) 「いいえ」に○をつけた方に伺います

なぜ、そのように思うか

なぜ、そのように思うか

お書きください

お書きください

<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
--	--

## 謝辞

本研究にご協力いただきました幼稚園、保育所、認定こども園、保育サービス法人運営の皆様ならびに保育現場の先生方に感謝いたします。また、ご尽力くださった、各施設園長に改めて御礼申し上げます。ありがとうございました。

## 注

- 1) 孤育て：男女共同参画社会に向け男性育児参加が促されている。しかしながら、いまだにひとり親や子育てを母親だけが担うなど子育てが孤立している状態を指す。中山ら（2023）子ども乗せ自転車の利用の実態-子育て当事者が求める子ども乗せ自転車の安全な駐輪場に関する研究その1ー，日本福祉のまちづくり学会，第26回全国大会

## 参考文献・引用文献

- ・久恒拓也（2021）「保育原理」テキストの教授内容に関する考察—保幼小連携の取り扱いの分析から—，新見公立大学紀要，42 pp.81-87.
- ・近藤幹夫，倉田新（2024）「保育原理」，ななみ書房
- ・宮里暁美（2018）新指針・新要領の可能性を理解し，ひろげる取り組み，発達，154，pp.9-14，ミネルヴァ書房
- ・中山恵・生越雅志・植田瑞昌（2023），幼児用座席を設けた自転車の安全な駐輪場に向けた冊子の開発—子育て当事者が求める幼児用座席を設けた自転車の安全な駐輪場に関する研究，2，日本福祉のまちづくり学会
- ・重村美帆・當銘美菜（2019）保育者理解から見る学生の保育観：保育科学生は「保育原理」から何を学ぶのか，学部フロンティア短期大学人間生活科学研究54・55，1，pp.29-37.
- ・咲間まり子（2013）保育原理，大学図書
- ・汐見稔幸（2018）日本の保育・幼児教育はどこへ向かうのか，発達，154，pp.2-8，ミネルヴァ書房
- ・汐見稔幸，武藤隆，大豆生田啓友（2019）「保育原理」，ミネルヴァ書房
- ・鈴木健史・榎沢良彦（2023）乳幼児期の学びの過程に影響を与える保育者の価値観の考察—SCATによる保育者のインタビュー分析結果から—，東京家政大学紀要，63(1)，pp.17-24.
- ・矢野光恵（2023）「乳幼児教育思想の理解」と保育の日々を支える保育理念の形成に関する一考察—保育者養成課程の「教育原理」「保育原理」における教育・保育思想へのアプローチを考える，安田学術研究論，52，pp.93-100.
- ・「厚生労働省雇用均等・児童家庭局通知”指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について
- ・倉橋惣三（1945）「育ての心（上）」，フレーベル館

# 保育所保育指針「5領域」からみた 2歳児絵本の選書 —保育場面と家庭場面との比較—

新 居 直 美

## I. 研究背景と目的

### I-1. 乳児期<sup>1)</sup>と家庭での絵本との出会い

子どもにとって、家庭や保育の場で使用される絵本の果たす役割は大きい。たとえば、絵本を見ながら絵を指差し、その名前を繰り返し聞くことで、子どもはモノと名前とを結び付けて理解していく。また、物語の展開に触れることを通して、現実を超えたファンタジーの世界を想像し、イメージを広げていく。こうした絵本との出会いは、言語の獲得のみならず、他者理解の基盤を形成するものであり、文字を獲得する以前の乳児期における発達を支える重要な役割を担っている。

絵本とは、大人とのコミュニケーションの媒介物である。例えば、大人が絵本を読み、その共通項を介してコミュニケーションの基盤となる三項関係の構造が成立する。三項関係は、自らが見ている「モノ」を指差し、その対象を他者と共有したいという意識をもつことである。この行動は、構造的には「子ども—モノ（外界）—他者」という三者から成るトライアングルであり、三項関係の形成を示すものとされている（増田，2018）。この三項関係の中で、子どもが対象となるモノ（外界）を指差しして他者に自らの意志を示し、他者が同じモノへと視線を向けて注意を共有する状態は、「共同注意」と呼ばれる。共同注意の指差し行動について、やまだ（1987）は「何かを見てほしくて指し示す時では、手を出すという形は似ていても、他の様子が大きく異なるのである」と述べている。すなわち、指差しは単なる動作ではなく、相手の注意を喚起し、

意図を伝えようとする対人的行為であるといえる。このように、共同注意の場は、乳児が相手に対して対象を指し示しながら意志表示を行う場であると同時に、自分と他者との間に成立するコミュニケーションの発端の場でもある（岡本，2020）。家庭では親子で、絵本を介した三項関係つまりコミュニケーションが行われており、絵本はその媒介となっている。その後、大人とのやり取りとして「はいどうぞ」や「美味しいね」「もぐもぐ」など日常生活を真似るやり取り動作が見えてくる。このやり取り動作を通して乳児は、他者とのコミュニケーションを図る。やり取りの中で発する自らの声で遊び始め、養育者の反応を試す過程を通して、音に意味があることを学んでいく（増田，2018）。例えば、乳児が犬や車を指差した際に、養育者や保育者が「ワンワンね」「ブーブーよ」と語りかける場面が挙げられる。このような語りかけは育児語（いわゆるマザリーズ）とも呼ばれ、ゆっくりとはっきりした発話、豊かな抑揚、繰り返しの多い表現を特徴とする。これらは喃語の特徴とも共通しており、乳児は物と言葉との関連に気づくことで、言葉を獲得する契機を得る（増田，2018）。また、こうした経験は絵本を媒介として積み重ねられていく。

家庭での絵本についての調査（「令和の子どもと絵本・本環境」調査，2019）<sup>2)</sup>では、全国の未就園児の家庭における絵本の冊数は、0冊1.9%，10冊以下19.7%，20冊以下21.1%，30冊以下22.2%，40冊以下6.6%，50冊以下14.4%，100冊以下11.4%，200冊以下2.1%，300冊以下0.4%，400冊以下0.2%，500冊以下0.1%であり、多くの家庭において絵本が普及していることがみてとれる。2000年にはじまった、ブックスタートのムーブメントは特に家庭への絵本普及活動に関するものである。この活動は絵本と家庭を繋いできている。0歳児～2歳児を対象とする絵本を日本では「赤ちゃん絵本」と呼んでおり、ファーストブックとも呼ばれている（生田ら，2019）。この赤ちゃん絵本は、文字で読むということよりも、絵を見て楽しむ視覚的体験と、言葉のニュアンスを聴覚的に味わう体験を重視した構成のものが多く見られる。言葉の発達が未熟な乳児にとっては、意味理解以前に音そのものの響きやリズムが重要であり、オノマトペのような短い音の繰り返しは注意を引きやすく、心地よい刺激として受け取られる。そのため、絵と音が結びついた絵本は、乳児が言葉に親しむ入り口と

して機能すると考えられる（富田ら，2025）。こうした家庭における絵本との出会いや読み聞かせを促す契機として，近年では図書館や地域のコミュニティセンターに設けられた親子ひろばで，絵本の読み聞かせ活動が盛んに行われている。それは母親や身近な大人との関係を媒介としたコミュニケーションの入り口ともいえるだろう（増田，2018）。

## I-2. 保育場面での絵本—乳児期の場合

保育の場では，絵本はどのように機能しているだろうか。家庭と同様，個別または集団の中で絵本の「読み聞かせ」を行っており（新居，2022），読み聞かせは，年齢やクラスに配慮している。乳児クラスでは，言葉の発達が未熟であるため，絵本の読み聞かせを行うということより，絵本に親しみ，絵本と触れ合う環境を作ることが重要となる（浅木，2024）。特に0歳児クラスでは，口に入れたり投げたりしても安全で扱いやすい「赤ちゃん絵本」を用い，絵本そのものを身近に感じられる環境づくりが行われている。乳児が絵本に自由に触れ，安心して操作できる対象として経験することを目的としている。その後，絵本を「読み物」として徐々に認識するようになると，「いないいないばあ」のように見え隠れを楽しむ「変容型」の絵本や，かくれんぼの要素をもつ「発見型」の絵本が取り入れられる（浅木，2024）。これらの絵本は場面の繰り返しが多く，子どもが次の展開を自ら予測し，期待をもって絵本に関わることを可能にし，乳児期における主体的な絵本体験を支える役割を果たしている。

保育実践での絵本の位置づけを明確にするために，『保育所保育指針』に示される各領域の内容と絵本との関連を表に整理した（Table 1）。その際，記述文中に「絵本」「紙芝居」という読み物を抽出し（黒太字），乳児の行動や発達，絵本という語は含まれないものの，内容的に絵本との関連が認められると判断される箇所については，下線を付して示した。

Table1 「保育所保育指針」の5領域の内容と絵本関連箇所

「健康」（心身の健康に関する領域）	
①	【保育士等の愛情豊かな受容の下で、安定感をもって生活する。】
②	【 <u>食事や午睡</u> 、遊びと <u>休息</u> など、保育所における生活リズムが形成される。】
③	【 <u>走る</u> 、跳ぶ、登る、押す、引っ張るなど全身を使う遊びを楽しむ。】
④	【様々な食品や調理形態に慣れ、ゆったりとした雰囲気の中で食事や間食を楽しむ。】
⑤	【身の周りを清潔に保つ心地よさを感じ、その習慣が少しずつ身に付く。】
⑥	【保育士等の助けを借りながら、 <u>衣類の着脱</u> を自分でしようとする。】
⑦	【便器での排泄に慣れ、自分で排泄ができるようになる。】
「人間関係」（人との関わりに関する領域）	
①	【保育士等や周囲の子ども等と安定した関係の中で、共に <u>過ごす心地よさ</u> を感じる。】
②	【保育士等の受容的・応答的な関わりの中で、欲求を適切に満たし、安定感をもって過ごす。】
③	【身の周りに <u>様々な人</u> がいることに気づき、徐々に他の子どもと関わりをもって遊ぶ。】
④	【保育士等の仲立ちにより、 <u>他の子どもとの関わり方</u> を少しずつ身につける。】
⑤	【保育所の生活の仕方に慣れ、 <u>決まり</u> があることや、その大切さに気づく。】
⑥	【生活や遊びの中で、年長児や <u>保育士等の真似</u> をしたりごっこ遊びを楽しんだりする。】
「環境」（身近な環境との関わりに関する領域）	
①	【安全で活動しやすい環境での探索活動等を通して、 <u>見る</u> 、 <u>聞く</u> 、 <u>触れる</u> 、 <u>嗅ぐ</u> 、 <u>味わう</u> などの感覚の動きを豊かにする。】 保育所や家庭、地域での日常生活において実際に経験したことから、玩具や道具等で見立てたり <u>絵本</u> で読んだりした <u>イメージ</u> とを結び付け、自分なりの遊びの世界を豊かに広げていく。
②	【玩具、 <u>絵本</u> 、遊具などに興味をもち、それらを使った遊びを楽しむ。】
③	【身の回りの物に触れる中で、 <u>形</u> 、 <u>色</u> 、 <u>大きさ</u> 、 <u>量</u> などの物や性質や仕組みに気付く。】
④	【自分の物と人の物の区別や、場所的感覚など、環境を捉える感覚が育つ。】
⑤	【 <u>身近な生き物</u> に気付き、 <u>親しみ</u> をもち。】
⑥	【近隣の生活や季節の行事などに <u>興味や関心</u> を持つ。】
「言葉」（言葉の獲得に関する領域）	
①	【保育士等の応答的な関わりや話しかけにより、自ら言葉を使おうとする。】
②	【生活に必要な簡単な言葉に気付き、聞き分ける。】
③	【親しみをもって日常の挨拶に応じる。】
④	【 <u>絵本</u> や <u>紙芝居</u> を楽しみ、簡単な言葉を繰り返したり、模倣をしたりして遊ぶ。】 ・ <u>絵本</u> や <u>紙芝居</u> は、子どもに新たな言葉とのお出合いをつくり、言葉の感覚や語感を豊かにするとともに、子どものイメージの世界を広げる。 ・気に入った <u>絵本</u> や <u>紙芝居</u> は、保育士等に何度でも <u>繰り返し読んでもらう</u> ことを求め、そこに出てくる簡単な言葉を自分から口ずさむようになる。 <u>読んでもらって</u> 耳にした言葉を自分の中に取り込み、自分もその言葉を使うことを楽しむようになるのである。 ・ <u>繰り返し読んでもらう</u> ことで、子どもは登場人物の真似をしたり、身体で表現したりして遊ぶようになる。例えば、「ぴよん、ぴよん」と言いながらカエルの真似をして読んだり、「三びきのこぶた」をイメージした子どもが子猪になつて逃げ出し、保育士等がおオカミになつて追いかけたりして、ごっこ遊びを楽しむこともある。このように友達と一緒に <u>絵本</u> や <u>紙芝居</u> のイメージをもって、ごっこ遊びを共に楽しむ経験は、子ども同士の心を通い合わせることにつながる。
⑤	【保育士等とごっこ遊びをする中で、言葉のやり取りを楽しむ。】
⑥	【保育士等を仲立ちとし、生活や遊びの中で友達との言葉のやり取りを楽しむ。】
⑦	【保育士等や友達の言葉や話に興味や関心をもって、 <u>聞いたり</u> 、 <u>話したり</u> する。】
「表現」（感性と表現に関する領域）	
①	【 <u>水・砂・土・紙・粘土</u> などの様々な素材に触れて楽しむ。】
②	【音楽・リズムやそれぞれに合わせた体の動きを楽しむ。】
③	【生活の中で様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付きたり、感じたりして楽しむ。】
④	【歌を歌ったり、簡単な手遊びや全身を使う遊びを楽しんだりする。】 ・歌や手遊び等に慣れ親しみ、興味を持つようになる中で、子どもも保育士等も歌の動きに合わせて体を動かしたり、一緒に歌おうとしたりする。そして、自然と歌や動作などを覚えて、心が解放されている時や、 <u>絵本</u> や散歩で見掛けた風景や動物などが歌の <u>イメージ</u> と重なっている時に、自ら口ずさむこともある。」
⑤	【保育士等からの話や、生活の遊びの中での出来事を通して <u>イメージ</u> を豊かにする。 ・ <u>イメージする力</u> が育つと、この時期の言葉の育ちにも支えられて、保育士等に簡単なストーリーの <u>絵本</u> を読んでもらいながら、現実の世界を <u>絵本の中</u> に見いだしたり、 <u>絵本の世界</u> を現実の世界で再現したりも始める。
⑥	【生活や遊びの中で、興味のあることや経験したことなどを自分なりに表現する。】

各領域の記述の中で「絵本・紙芝居」という語が明示的に表出した回数は、「環境」2件、「言葉」6件、「表現」4件であった。1歳以上3歳未満児保育における5領域のうち、「環境」「言葉」「表現」の領域において、「絵本」との直接的な関連を示すことが確認された。

一方で、「絵本」という語が明示的に表出されなかった「健康」および「人間関係」の領域においても、各領域の内容を詳細に検討すると、絵本との関連がうかがえる。「健康」の領域では、排泄・食事・着脱など、子どもが日常生活の中で身につけていく基本的な生活習慣が示されており、保育の現場では、排泄トレーニングや歯磨きといった生活場面を題材とした絵本の読み聞かせが実践されていることが多い。また、「人間関係」の領域においても、動物を主人公とし、仲間とのやり取りを描いた絵本が数多く存在する。子どもの発達を支える手立ての一つとして、絵本が保育実践の中で広く活用されている実態が示唆される。

### I-3. 本研究の目的

子どもの発達において、絵本の選書や活用が、どのような発達の視点に基づいて行われているのかについては、必ずしも明示的に整理されているとはいえない。

そこで本研究では、家庭と保育における選書について、『保育所保育指針』（2018）の枠組みとして、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域に基づき、2歳児（1歳以上3歳未満児）を対象とする。自我が芽生え始め、他者との関係を構築する時期にある2歳児にとって家庭および保育の場において大人がどのような意図のもとで絵本を選書しているのかはその発達に関わる重要なツールであるからである。2歳児の生活習慣の形成や、他者とのやり取りにおける言葉の発達は、子ども自身の特性のみならず、周囲の大人が提供する環境や教材の影響を受けて育まれる。子どもの発達を促進する絵本の意味を選書の視点から体系的に理解していくことが時に「すきま時間」の道具とされる絵本の意味を見直し、保育の質の再検討をうながすと考える。

また保育実践での特徴をより明らかにするために、家庭での選書との比較を行った。家庭における絵本の選書について、齋藤ら（2022）が調査している。保育所園児120名（3歳0か月以上の58名と2歳8か月以下19名）を対象とした質問紙調査の分析によると、年齢高群では「子どもが選んだもの」が最も多く、年齢低群では「保護者が直接見て良いと思ったもの」が多く選択されていた。また、年齢低群では「PC サイトを見て選んだ」という回答も多く、年齢高群では「園で薦められたもの」も理由として挙げられていた。また、「読み聞かせに対する期待」については、年齢群にかかわらず、「感性が育つ」「子どもが本を好きになる」「親子の絆が深まる」「知性が育つ」「人の話が聞けるようになる」の順で多く、特に「子どもの頃の思い出になること」や「言葉の発達が促されること」を期待する保護者が多いことが示されている。

保育者が絵本を選書する基準についての調査も実施されている（宮津，2011）。0～2歳児では、排泄や歯磨きなどの生活習慣に関わる内容や、思いやりなど他者との関係性を題材とした絵本が選ばれていることが報告されている。さらに、繰り返しの言葉や簡潔なストーリー構成をもつ絵本、子どもにとって身近な対象が描かれている絵本、発達を促す内容を含む絵本、顔の表情を扱った絵本などが、遊びの一環として用いられ、保育活動へとつなげられている実態も示された（宮津，2011）。こうした研究結果を踏まえると、家庭と保育の双方で、絵本には「子どもの発達にとってより望ましいものを読み聞かせたい」という共通した価値志向が認められる一方で、その選書の視点や絵本の位置づけ、活用のされ方には、それぞれの立場や役割に応じた特徴がみられると考えられる。

## Ⅱ．家庭・保育の絵本の選書分析

### Ⅱ－1．方法

家庭と保育で選択される絵本の傾向に相違があるかどうか、選書傾向とそのレビューを分析、検討した。

## 分析対象

### 1) 家庭の選書

家庭での選書はサイト登録200万人以上の「絵本ナビ」<sup>3)</sup>に寄せられた絵本と、そのレビュー評価、レビュー数、販売実績など絵本ナビ独自のロジックにより算出された上位作品を含めた、「2歳向け 本当に『買ってよかった!』絵本20選<絵本ナビユーザーの生の声より>」を分析対象とした。

### 2) 保育者の選書

保育場面に対して2回の質問紙調査を実施した。1回目の調査は2021年7月に行われ、対象者は A 園の保育者と機縁法による保育者合わせて24名、年齢は20代から60代、保育歴は4年から36年であった。2回目の調査は、2023年3月に行われ、対象者は B 園の保育者15名、年齢は20代から60代、保育歴は1年目から38年であった。「2歳児クラスでよく読む絵本3冊」を分析対象とした。計68冊となった。

### 3) 選書理由

家庭での選書理由は、WEB 上の「絵本ナビユーザーの生の声より」を分析の対象とした。また絵本を選んだ理由を分析対象とし、分析したレビューはすべてで21件である。(2025.12.7 [https://style.ehonnaivi.net/ehon/2025/06/30\\_1032.html](https://style.ehonnaivi.net/ehon/2025/06/30_1032.html)) また保育者の選書理由は、質問紙調査で尋ねた。68冊に対するレビューすべてである。

## Ⅲ. 結果

### Ⅲ-1. 家庭と保育者の選書傾向の比較

家庭と保育者が選んだ絵本を、5領域から作成したコーディングマニュアル (Table2) に即して分類した。絵本の名前の箇所に色が付いた部分は、家庭と保育者の選書が同じだった絵本である。また、「家庭」「保育」において分類された上位2つの領域に色をつけて示した。

Table2 5領域【保育所保育指針解説】より絵本関連語句抜粋

5領域 【保育所保育指針解説】より絵本関連語句抜粋	
健康	午睡・休息・食事・運動・調理形態・衣服の着脱・排泄・生活習慣・清潔
人間関係	安心感・安定した関係・受容的・応答的・他者・仲間・きまり・真似・ごっこ遊び
環境	安全・探索・玩具・絵本・遊具・色・形・大きさ・量・人のものと自分のものの区別・身近な生き物・季節・行事・五感
言葉	挨拶・言葉の繰り返し・言葉のやり取り・模倣・聞く・話す
表現	水・土・砂・粘土・紙・音楽・リズム・歌・手遊び・香り・音・形・色・手触り・動き・味・手遊び・イメージ・経験

本研究では、『保育所保育指針』に示される「健康・人間関係・環境・言葉・表現」の5領域を、乳児の発達を構造化する枠組みとして用いた。その上で、各領域の記述の中から、絵本が子どもの経験を媒介する場面と機能的に結びつく語句を抽出した。抽出にあたっては① 絵本を通して経験可能であること② 乳児期の発達課題と関連すること③ 家庭および保育における選書理由と接続可能であることの三点を基準とした。これらの語句の選定は、保育実践および乳児発達に関する専門的判断に基づいて行った。さらに、抽出した語句と、家庭場面および保育場面における絵本選書エピソードに含まれる語句との一致関係を検討し、その結果を5領域ごとに分類した。

家庭が選んだ絵本（Table3）では、「健康」が6冊で最も多く、次いで「言葉」5冊、「表現」4冊、「人間関係」3冊、「環境」2冊の順であった。

Table3 家庭で選ばれた絵本と5領域

家庭で選ばれた絵本と5領域									
絵本の名前	作者	絵	出版社	5領域	健康	人間関係	環境	言葉	表現
1 はらべこあおむし	エリック・カール		偕成社	表現					○
2 おないごだれだ	せなけいこ		福音館書店	健康	○				
3 おおきなかぶ	ム・トルストフ著 内藤麻由子(訳)	佐藤忠良	福音館書店	表現					○
4 おやおや、おやさい	石塚ちひろ	山村清二	福音館書店	言葉				○	
5 せんらはつづく	竹下文字	鈴木まもる	金の星社	環境	○				
6 きいろいはちようちよ	五味太郎		偕成社	環境	○				
7 くもんのうた200えほん	公文教育研究会/監修		くもん出版	言葉				○	
8 うしろにいるのだあれ	ふくだとしおーあきこ		幻冬社	人間関係		○			
9 またもりへ	マリー・ロー・スワップ 丸山まゆみ(訳)		福音館書店	人間関係	○				
10 ちよっただけ	灘村有子	鈴木永子	福音館書店	人間関係	○				
11 はっけんずかん のりもの	古谷正和	本橋久久	偕成社	環境			○		
12 ばん だいすき	征矢清	ふくしまあきえ	福音館書店	健康	○				
13 あっちゅあがつく たべものあいうえお	みわよう		リーブル	言葉				○	
14 コトコでんしゃ		さいとうしのぶ	アリス館	環境			○		
15 からすのペンやさん	かこさとし		偕成社	健康	○				
16 たべたのだあれ	五味太郎		文化出版局	健康	○				
17 あいうえおのえほん	よこたきよし	いもとうご	金の星社	言葉				○	
18 名もまるまるのぼん	エルヴェ・デュレ		ポプラ社	言葉				○	
19 おおのノート	tupera tupera		コクヨ	表現					○
20 ごきげんのおわりコックさん(紙芝居)	まついのりこ		龍心社	表現					○

一方、保育者が選んだ絵本（Table4）では、「表現」が21冊と最も多く、「健康」16冊、「環境」13冊、「言葉」11冊、「人間関係」7冊の順であった。このように、家庭では生活習慣や言語獲得に関わる内容が重視されるのに対し、保育者は子どもの表現活動や環境との関わりを重視した選書を行っている傾向が示された。

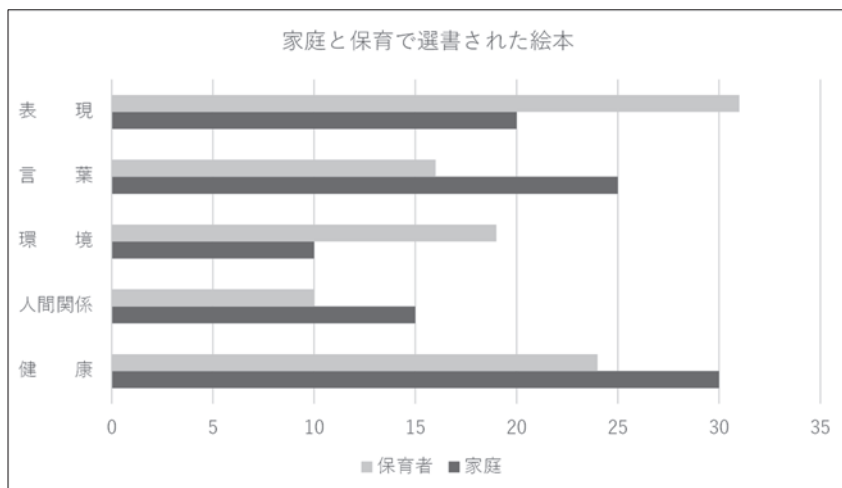
Table4 保育者に選ばれた絵本と5領域

保育者に選ばれた絵本と5領域									
絵本の名前	作	絵/訳	出版社	5領域	健康	人間関係	環境	言葉	表現
1 はらぺこあおむし	エリック・カール	訳/もりひさし	偕成社	表現					○
2 3匹のやぎのらがらどん	ノルウェーの昔話	絵/マーシャ・ブラウン 訳/瀬田貞二	福音館書店	言葉				○	
3 ぞうくんのさんぽ	なかのひろたか	なかのまさたか	福音館書店	言葉				○	
4 おおきなかぶ	A・トルストイ再話	画/佐藤忠良 訳/内田莉沙子	福音館書店	表現					○
5 ノタンシリーズ	キヨノサトコ		偕成社	人間関係		○			
6 ばけたくんシリーズ	岩田明子			表現					○
7 おないごだれだ	せなけいこ		福音館書店	健康	○				
8 しろくまちゃんのほっとけーき	わかやまけん		こぐま社	健康	○				
9 できるかな	エリックカール	訳/くどうなおこ	偕成社	表現					○
10 だるまさんシリーズ	かがいひろし		ブロンズ新社	表現					○
11 ビックザイエンストラック			チャイルド本社	環境			○		
12 おしっこもれたろう	ヨシタケシンスケ		PHP	健康	○				
13 わにわにシリーズ	小風さち	山口マオ	福音館書店	言葉				○	
14 おむつのなかにめて	ヒド・ファン・ヘネヒテン	松永 リエ	ハイ インターナショナル	健康	○				
15 おばけマンション	鈴木翼	村上康弘	世界文化社	環境			○		
16 あっぶつ	あいはら ひろゆき	すずきまみ	サニーサイド	表現					○
17 いろいろおんせん	ますだ むつこ		そうえん社	表現					○
18 いろいろぼす	tuperatupera		大日本図書	表現					○
19 いもむしれつしや	にしはらみのり		PHP研究所	表現					○
20 うしろにいるのだあれ	ふくだとしお+あきこ		幻冬社	人間関係		○			
21 おトイレさん	きたがわめぐみ		教育画劇	健康	○				
22 おふろにいれて	せなけいこ		ポプラ社	健康	○				
23 おばけなんてないさ	せなけいこ		ポプラ社	表現					○
24 おべんとうぼす	真珠まりこ		ひさかたチャイルド	健康	○				
25 おさかひちゃんばいばーい	ヒド・ファン・ヘネヒテン	訳/古藤ゆず	Gakken	人間関係		○			
26 おおきないちさい	元永定正		福音館書店	言葉				○	
27 がらがらがやどん	元永定正		福音館書店	言葉				○	
28 おおのおどん	柳良平		こぐま社	表現					○
29 かいじゅうたちのいるところ	モーリス・センダック	訳/じんごうてるお	富士房	表現					○
30 かんかんかん	のむらさやか/川本幸	写真/塩田正幸	福音館書店	環境			○		
31 きいろいのちぼう	玉味太郎		偕成社	環境			○		
32 きょだいなきよだいな	長谷川慎子	降谷なな	福音館書店	言葉				○	
33 ぐりとぐら	中川李枝子	山脇百合子	福音館書店	健康					○
34 けんかはやめなさい	わたなべあや		ひかりのくに	人間関係		○			
35 ころちゃんはだんご虫	高家博成/仲川道子		童心社	環境					○
36 サンドイッチサンドイッチ	小西英子		福音館書店	健康	○				
37 14ひきのシリーズ	いむらかずお		童心社	環境					○
38 しろくまぐんパンツ	tuperatupera		ブロンズ新社	健康	○				
39 しんごうきピコロ	ザ・キャンカンバーニー		あかひ書房	環境			○		
40 せんとくづくまごこまでも	鈴木まもる		金の星社	環境					○
41 さらめくんのべつど	なかにやみわ		福音館書店	人間関係		○			
42 たまごのあかちゃん	神沢利子	柳生弦一郎	福音館書店	健康	○				
43 やてくるでてる	岩田明子		ひかりのくに	表現					○
44 でんしゃのって	とよたかずひこ		アリス館	言葉				○	
45 てのひらおんだけい	藤本哲一	杉田比呂美	福音館書店	表現					○
46 どんどこもんちゃん	とよたかずひこ		童心社	健康					○
47 どんないろがすき	100ORANGE		フレイベル館	言葉					○
48 どうぶつしんちようそくてい	聞かせや、いいたろう	高島純	アリス館	健康	○				
49 ドアをあげたら	しまだともみ		東京書房	環境					○
50 あてつこうぶつずかん だれ	あべ弘士		KADOKAWA	環境			○		
51 なつみはなんにでもなれる	ヨシタケシンスケ		PHP研究所	表現					○
52 なにをたべてきたの?	岸田利子	長野博一	佼成出版社	健康	○				

(続き)

53	ねむたいねむたい	やぎゆうげんいちろう		福音館書店	健康	○				
54	ほっけんずかん のりもの	小貫野実	西方拓史	Gakken	環境			○		
55	ピンポン	中川ひろたか	荒井良二	構成社	表現					○
56	ぴよーん	まつおかたつひで		ポプラ社	言葉				○	
57	びつたりこん	小野幸悦子	池谷陽子	福音館書店	表現					○
58	ひよこさん	征矢清	林明子	福音館書店	表現					○
59	へんしんレストラン	あきやただし		金の星社	表現					○
60	まいごのたまご	アレックス・ラディマー	関かせや、けいたろう	KADOKAWA	言葉				○	
61	まるくておいしいよ	こにしえいこ		福音館書店	健康	○				
62	めっきらもっきらどんどん	長谷川摂子	ふりやなな	福音館書店	言葉				○	
63	めがねうさぎ	せなけいこ		ポプラ社	人間関係		○			
64	もったいないばあさん	真珠まりこ		講談社	環境			○		
65	もっちゃんもっちゃんもっちゃん	土屋富士夫		徳間書店	健康	○				
66	ももたろう	松井直	赤羽末吉	福音館書店	人間関係		○			
67	りんごごろごろ	もぎあきこ	森あき子	世界文化社	表現					○
68	わたしのワンピース	にしまきかやこ		こぐま社	表現					○

次に、家庭と保育者による絵本の選書内容の違いを検討するため、保育の5領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）を要因とした  $\chi^2$ 検定を行った。その結果、両者の選書内容の分布には有意な差が認められた ( $\chi^2$  (4,  $N$  =200) = 15.46,  $p$  < .01)。



選書全体に対する割合 (%)

Figure1 5領域からみた家庭と保育者の絵本選書の比較

Table5 「5領域」に分類された絵本の総選択に占める割合

	健康	人間関係	環境	言葉	表現	合計
家庭	6(30%)	3(15%)	2(10%)	5(25%)	4(20%)	20(100%)
保育者	16(24%)	7(10%)	13(19%)	11(16%)	21(31%)	68(100%)

### Ⅲ－２．家庭と保育者の選書傾向の比較

次に家庭と保育者が絵本を選書する際にきっかけとなったエピソードを元言語の比較として「User Local AI テキストマイニング」を使用し分析を行なった。Table6にあるのは、出現した単語が家庭と保育での相対比出現割合がどのくらいかを検討したものである。

単語の出現比率の「名詞」においては、家庭では「野菜」が100%であり、保育では「子どもたち」「こども」「言葉」「色」「表現」が100%であった。動詞については家庭では「わかる」「増える」「歌える」「言える」が100%で、保育では「読む」「知る」「おる」「好む」「焼く」「繰り返す」が100%であった。最後に形容詞は、家庭では「果てしない」「素晴らしい」が100%であり、保育においては「多い」「分かりやすい」「しやすい」「あったかい」「いい」「よい」「冷たい」が100%であった。

Table6 絵本選書の際のエピソード中の単語の家庭—保育対比出現割合 (%)

絵本選書の際のエピソード中の単語の家庭—保育対比出現割合								
名詞			動詞			形容詞		
家庭	単語	保育	家庭	単語	保育	家庭	単語	保育
0	子どもたち	100	100	わかる	0	52	可愛い	48
58	絵	42	33	楽しめる	67	33	楽しい	67
60	子ども	40	93	できる	7	0	多い	100
0	こども	100	100	増える	0	39	面白い	61
34	絵本	66	100	歌える	0	100	果てしない	0
17	好き	83	100	言える	0	100	素晴らしい	0
0	言葉	100	78	持つ	22	0	分かりやすい	100
40	動物	60	78	覚える	22	69	大きい	31
70	一緒	30	88	喜ぶ	12	69	怖い	31
0	色	100	0	読む	100	81	わかりやすい	19
0	表現	100	0	知る	100	0	しやすい	100
25	歌	75	0	おる	100	0	あったかい	100
25	興味	75	0	好む	100	0	いい	100
100	野菜	0	0	焼く	100	0	よい	100
53	内容	47	0	繰り返す	100	0	冷たい	100

## Ⅳ. 考察

### Ⅳ－１. 家庭と保育における絵本選書

5領域での分類結果から、家庭では、日常生活の行動や生活リズムといった「健康」や、語彙の増加や文字への関心に関わる「言葉」に関する絵本が多く選ばれており、子どもの身近な経験や関心を絵本を通して言語化し、日常生活の中での理解や学びにつなげようとする意図がうかがえた。例えば『おやおや、おやさい』に見られるように、食事場面と結びつけて絵本が活用されていることは、家庭における絵本が生活世界と強く結びついていることを示している。この傾向は、古相（2017）が示した「内容・絵・作者」を重視する母親の選書基準とも整合的であり、家庭の選書が子どもの発達段階というよりも、保護者自身の関心や主観的評価に基づいて行われている側面を反映していると考えられる。

一方、保育においては「表現」に関する絵本が最も多く選ばれており、身体の動きや模倣、色や形、繰り返しの言葉などを通して、子どもの感情や行為を引き出し、それを言葉や他者との関わりへとつなげる発達の視点に基づく選書が行われていた。保育の5領域における「表現」は、五感を通して感じたことを自分なりに表す営みであり、言語が十分に発達していない2歳児にとっては、模倣や身体的な関わりがことばの獲得の基盤となることが指摘されている（麻生，1997）。本研究の結果は、こうした発達観に基づいて、保育者が絵本を言語発達への入り口として位置づけていることを示唆している。さらに、保育者の「人間関係」に関する選書が少なかったことについては、2歳児が「個」から「集団」へと移行する発達段階にあるという（岡本，2020・新居，2025）指摘と対応づけて理解できる。この時期の子どもにとって、人間関係は物語の主題として学ぶものというよりも、読み聞かせ場面における保育者や他児との日常的なやり取りの中で経験的に形成される側面が大きいと考えられる。Tomasello（2021）が示したように、保育における絵本の読み聞かせは、単なる内容理解ではなく、相互的なやり取りを通した関係形成の場であり、本研究の結果もこうした実践的特徴を反映している。

以上のことから、家庭と保育の選書傾向の違いは、場の性質と大人の役割の違いを反映したものであるといえる。家庭では、子どもの日常的な関心や生活経験に即して絵本が選ばれるのに対し、保育者は、乳児期から幼児期への発達の連続性を踏まえ、集団の中で育つ子どもの発達過程を長期的に見通し、相互的なやり取りや身体表現を媒介として言葉や表現へと導く専門的視点から絵本を選んでいる（新居，2025）。

このように、本研究は、保育の5領域の枠組みを用いることで、家庭では生活に即した「健康」や「言葉」が、保育では身体や感情を基盤とする「表現」が重視されるという、絵本選書の質的な違いを実証的に可視化した点に意義がある。家庭と保育がそれぞれの選書意図を相互に参照し合うことは、子どもにとっての生活の連続性と安心感を高めるとともに、家庭の生活世界と保育の専門的支援とを結びつけ、絵本を媒介とした発達支援をより豊かなものにする可能性をもつ。

## V. 今後の課題と展望

今後の課題として、まず本研究におけるデータ収集方法の違いが挙げられる。本研究では、保育者側のエピソードについてはアンケート調査に基づく自由記述を用いた一方、家庭側についてはウェブサイト上の意見をもとに分析を行ったため、記述の具体性や文脈に差が生じている可能性がある。今後は、保護者を対象としたより具体的なアンケートを作成・配布し、家庭における絵本選書の意図や背景を同一の枠組みで比較・検討する必要がある。

また、本研究では乳児期の子どもを主な対象としたが、今後は幼児期を対象とし、就学前に向けた発達段階に応じた絵本の選書方法についても検討することが求められる。年齢による絵本の役割や大人の関わり方の変化を明らかにすることは、絵本を通じた発達支援を考える上で重要である。さらに、家庭と保育で選書された絵本を比較することで、保育者の意図や視点を明らかにし、その知見を家庭の選書にも生かすことができると考えられる。加えて、家庭で選

ばれている絵本を保育の場に取り入れることは、家庭と園をつなぐ連続的な読書経験を支える上で今後の重要な課題である。

## 謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力いただいた保育者の皆様、心より感謝申し上げます。また、本研究を進めるにあたり終始丁寧なご指導と貴重なご助言を賜りました東京女子大学 唐澤真弓教授に深く御礼申し上げます。

## 注釈

- 1) 「乳児」とは、児童福祉法において「満1歳に満たない者」と定義されているが、保育実践においては、0歳児から2歳児までを対象として「乳児保育」あるいは「乳児クラス」と位置づけられている。本研究では、このような実践上の用法に従い、0歳児から2歳児までを総称して「乳児」と定義し、子どもの発達段階に着目する観点から、この時期を「乳児期」として表記する。
- 2) 「令和の子どもと絵本・本環境」  
東京大学CEDEPとポプラ社の共同研究であり、子どもの絵本・本環境を子ども・家庭・園・地域／自治体というエコシステムと捉えた上、それぞれの実態を把握するための調査である。
- 3) 「絵本ナビ」  
絵本ナビは、絵本のためしよみができる、参加型の絵本・児童書情報サイト。  
年間ユーザー数2000万人（2025年12月22日HP閲覧）  
[https://style.ehonnavi.net/ehon/2025/06/30\\_1032.html](https://style.ehonnavi.net/ehon/2025/06/30_1032.html)

## 引用文献・参考文献

- ・浅木尚美・佐々木美和（2024）．「乳幼児の探索意欲と絵本の関係—愛着形成との関わりと発語期—」，白鷗大学教育学部論集，18（2），45-66.
- ・麻生武（1997）．『身ぶりからことばへ』，新曜社，357-380.
- ・生田美秋・石井光恵・藤本朝巳 編著（2019）．『ベーシック絵本入門』，ミネルヴァ書房，P52.
- ・厚生労働省（2018）．『保育所保育指針解説』．
- ・Micheal Tomasello 橋彌和秀（訳）．『人はなぜ協力するのか』，勁草書房.
- ・増田梨花（2018）．『絵本とともに学ぶ発達と教育の心理学』，見洋書房.

- ・宮津寿美香（2011）.「保育における絵本の選定—5領域を育むための一考察—」, 日本女子大学大学院紀要 家政学研究科, 第26号.
- ・新居直美（2022）.「集団での『絵本』の読み聞かせは2歳児の成長にどう関わるのか—身体が共にあることの意義—」, 東洋英和女学院大学大学院 修士論文.
- ・新居直美（2025）.「2歳児の『他者』意識の芽生え—保育者エピソードに基づく領域分類から—」, 幼児教育実践学会 第16回 ポスター発表.
- ・岡本夏木（2020）.『子どもとことば』, 岩波書房.
- ・大橋里美（2025）.「乳児期の養育者との関係性とその環境が精神発達に与える影響」, 日本発達心理学会, 第67回総会発達論文集.
- ・齋藤有・石川由美子（2022）.「乳幼児の家庭における絵本体験の実際と保護者の絵本読みに対する意識—「読み合い遊び」実践地域の保育園児家庭を対象に—」, 宇都宮大学共同教育学部研究紀要, 第72号 別冊 125-134.
- ・坂井康子・中野武史（2021）.「乳児期のオノマトペ音声の音響分析に基づく保育・教育教材の検討」, 甲南女子大学研究紀要Ⅰ, 第57号.
- ・富田昌平・岩附啓子（2025）.「オノマトペ絵本に対する子どもの反応の発達の変化—子どもにとっての面白さの違いに着目して—」, 三重大学教育学部研究紀要 第76巻 教育実践, 83-296.
- ・古相雅美・岡本満江（2017）.「保育園・幼稚園に通う乳幼児の家庭における絵本読み聞かせの実態」, 中村学園大学・中村学園大学短期大学 研究紀要, 第49号.
- ・やまだようこ（1987）.『ことばの前のことば』, 新曜社.

# 幼稚園教育実習および保育実習の事前事後の 実習生の不安の変化について (2) —実習生の不安内容の変化に焦点をあてて—

新 居 直 美\*, 田 中 道 弘\*\*

## 目的

幼稚園教育実習および保育実習は、保育系の学生にとって、保育現場における仕事の実際を学ぶための有用な機会であると同時に、保育者として働くことの厳しさを体験する機会でもある。保育現場では、子どもたちからは「先生」として認識される一方で、実習日誌や教材の作成、責任実習・部分実習案の作成など、学生として担うべき課題も多い。さらに、日々子どもへの対応や職場における人間関係への配慮に加え、ピアノ演奏や手遊び、絵本の読み聞かせといった技能も、必要なスキルとして求められる。

これらの課題は、保育系の実習生にとって、実習前に不安要因となりやすい。とりわけ、実習不安が実習前から過度に強い場合や、その内容が多岐にわたる場合には、数週間に及ぶ実習を円滑に遂行するうえで支障を来す可能性がある。そのため、保育系学生が抱える実習不安について、具体的にどのような不安が大きいのかを把握し、不安軽減につなげていくことが重要である。さらに、実習が成功体験として受け止められた場合、学生は自己肯定感の高まりを実感するとともに、幼稚園教諭や保育士といった職業的アイデンティティを含むアイデンティティの形成が促進されることも想定される。

---

\* 東京立正短期大学

\*\* 千葉女子専門学校

なお、昨年度に引き続き、関連研究に関する我が国の動向を把握するため、国立情報学研究所のデータベースである CiNii Research を用いて文献検索を行った（2026年1月11日時点）。キーワードに「保育実習」を入力した結果、1,732件が検索され、前年度と比較して約200件の増加が認められた。また、AND 検索により「教育実習 前後」（※幼稚園実習以外を含む）とした場合には195件、「保育実習 前後 不安」では5件、「保育実習 自己肯定感」では6件、「保育実習 アイデンティティ」では7件が検索された。

さらに、「幼稚園教育実習」をキーワードとした検索では439件が抽出され、AND 検索による「幼稚園 教育実習」では803件（昨年度は760件）、「幼稚園 教育実習 前後」では22件、「幼稚園 教育実習 前後 不安」では5件、「幼稚園 教育実習 自己肯定感」では1件、「幼稚園 教育実習 アイデンティティ」では5件が、それぞれ検索された。これらの検索結果では、とりわけ「保育実習」に関する研究が近年増加しており、研究関心の高まりがうかがえる。

そこで本研究では、新居・田中（2025）による幼稚園教育実習および保育実習における実習前後の不安の変化に関する研究（1）を踏まえ、2025年度の実習生における実習不安の特徴を明らかにするとともに、2024年度と2025年度の実習生の不安を比較・分析することを目的とする。これにより、2025年度実習生の特徴や前年度との差異を検討し、実習現場において実習生が特にどのような不安を抱えているのか、また実習担当教員による授業等が実習生にとって有効な事前準備となっているかについて明らかにする。

以上の視点に基づき、本研究では、幼稚園教育実習および保育実習における学生の不安を検討するとともに、実習前後における自己肯定感およびアイデンティティの変化についても明らかにする。さらに、学生を指導する教員の立場からは、実習体験を通して学生の保育者としての適性を把握することに加え、実習の成功や困難が生じた要因を検討することが可能となる。本研究は、学生に対してより質の高い教育を提供するとともに、実習前に学生の不安を軽減するための教育的支援（足場かけ）を検討するための判断材料を得ることを目的とする。

## 方法

### 1. 調査対象者及び調査時期

2025年度においても、関東圏に所在する保育系A短期大学の学生を対象に、質問紙調査を2回実施し、両調査に回答した学生を分析対象とした。調査時期は、学年ごとに実習時期が異なるため、別々に設定した。1年生については、実習前調査を2025年7月中旬（11名）および10月下旬（1名）に実施し、実習後調査を12月中旬に実施し、合計12名に対して調査を行った。2年生については、4月下旬から5月中旬にかけて実習前調査を実施し、実習後調査を12月上旬に行い、合計11名から回答を得た。

これら合計23名のうち、主な項目の記入漏れや回答内容に不備のない21名を最終的な分析対象とした。分析対象者の平均年齢は、1年生では実習前が18.1歳（ $SD=0.9$ ）、実習後が18.5歳（ $SD=0.5$ ）であり、2年生では実習前が19.0歳（ $SD=0$ ）、実習後が19.9歳（ $SD=0.3$ ）であった。

なお、2024年度の調査対象者および調査時期については新居・田中（2025）で報告している。関東圏の保育系A短期大学の学生を対象に質問紙調査を2回実施し、両調査に回答した学生を分析対象とした。1年生は、実習前調査を2024年7月中旬、実習後調査を12月中旬に実施し、合計13名を対象とした。2年生は、6月上旬から中旬にかけて実習前調査を行い、実習後調査を11月上旬から12月中旬に実施し、合計21名に調査を行い、18名から回答を得た。これら合計31名のうち、記入漏れや不備のない30名を最終的な分析対象とした。調査協力者は実習前では18歳～19歳が26名（86.7%）、20歳～21歳が3名（10%）、22歳～25歳が1名（3.3%）であった。調査協力者は実習後では18歳～19歳が16名（53.3%）、20歳～21歳が13名（43.3%）、22歳～25歳が1名（3.3%）であった。

### 2. 調査内容

#### (1) 2024年度調査票と2025年度調査票の相違点

##### 1) 予定されている実習内容に関する項目の変更

2024年度版では、「保育実習および幼稚園教育実習の両方」または「保育実

習のみ」のいずれかを選択する形式であったが、2025年度版では新たに「幼稚園教育実習のみ」という選択肢を追加した。

## 2) 年齢区分に関する変更

2024年度版では、「18歳～19歳」など、他の実習生よりも年齢が高い学生に対して、年齢により個人が特定されないようにする配慮として年齢幅をもたせた回答形式を採用していた。しかし、2025年度版では18歳から22歳までについて実年齢を記入する形式に変更した。これにより、実習生の平均年齢などをより正確に算出できるよう改善した。

## 3) 実習不安に関する項目の変更および追加

2024年度版では「手遊びや絵本の読み聞かせ」という1項目であったが、2025年度版では「手遊び」と「絵本の読み聞かせ」の2項目に分割した。また、責任・部分実習に関する項目について、2024年度版では「責任・部分実習指導案の作成」のみであったが、2025年度版では新たに「責任・部分実習日誌の作成」という項目を追加した。

## (2) 使用した項目、及び尺度

### 1) 教育実習前後の不安に関する項目

2025年度の調査では、2024年度の調査で使用した新居・田中（2025）の項目を一部修正し、「ピアノの演奏」「手遊び」「絵本の読み聞かせ」など計12項目を使用した。回答は、「全く不安ではない」から「非常に不安だ」までの5段階評定とした。得点は、不安の程度が高いほど高得点となるよう設定し、「どちらともいえない」を3点とする中間値とした。

### 2) 事前期待、事後評価および職業的アイデンティティ

事前期待については、実習前の態度として「実習が楽しみかどうか」という項目を使用した。事後評価については、実習後の態度として「実習が楽しかったかどうか」という項目を用いた。事前期待は「全く楽しみではない」から「非常に楽しみだ」まで、事後評価は「非常に楽しかった」から「全く楽しくなかった」までの、それぞれ5段階評定とした。

職業的アイデンティティについては、滝沢・田中（2011）、田中（2022a, 2022b）、新居・田中（2025）で使用された項目「自分は保育者に向いていると思いますか、それともそうは思いませんか」を用いた。回答は、全く向いていない、向いていない、どちらともいえない、向いている、非常に向いているまでの5段階評定であった。

### 3) 測定尺度（幼稚園教育実習前、幼稚園教育実習後 共通）

#### ① 自己肯定感尺度 ver.2

自己肯定感尺度 ver.2（田中，2005，2008）の8項目を使用した。本尺度は精神的健康の視点から自己肯定感を測定するものであり，以下SA2とする。回答は「あてはまる」から「あてはまらない」までの4段階評定とし，得点範囲は8点から32点であった。項目例として「私は，自分のことを大切だと感じる」などが含まれる。

#### ② 自己肯定感尺度 ver.3

自己肯定感尺度 ver.3（田中，2023）の10項目を使用し，以下 SA3とした。回答形式は SA2と同様の4段階評定であり，得点範囲は10点から40点であった。SA3は SA2と同じく精神的健康を測定する尺度であるが，SA2が臨床心理学的観点を重視しているのに対し，SA3は一般的な学生（専門学校生・短大生・大学生）を対象にワーディングを改良した尺度である。項目例として「私は，自分の長所がすぐに浮かぶ」などが挙げられる。

#### ③ アイデンティティ尺度

下山（1992）のアイデンティティ尺度20項目を使用し，以下 ID とした。回答は「よくあてはまる」から「全くあてはまらない」までの4段階評定であった。本尺度は，アイデンティティ確立（10項目）とアイデンティティの基礎（10項目）の2下位尺度から構成される。前者は自己の主体性や社会性など青年後期の発達課題を，後者は対人不安や孤独感といった情緒の安定性を測定する。採点に際しては逆転項目を処理し，両下位尺度の合計得点を ID 得点とした。得点が高いほど，青年期におけるアイデンティティ形成の程度が高いことを示す。得点範囲は，各下位尺度が10点から40点，ID 得点は20点から80点であった。

以上が本研究での調査内容であった。

### 3. 手続き

調査協力者には、本研究の結果が今後の授業改善に役立てられること、また学会発表や学術論文として公表される可能性があることを事前に説明した。調査は自由意思に基づくものであり、強制ではないこと、途中で回答を中止しても不利益を被らないこと、質問紙は無記名で実施し、統計的に処理され、個人が特定されることはないことを、文書および口頭で説明した。これらの内容に同意した者に対して回答を依頼した。

ただし、実習前後の質問紙を個人ごとに対応させる必要があるため、1回目の調査では、回答後の質問紙を無記名のまま封筒に入れ、封をしたうえで、後日本人が識別できるよう学籍番号のみを封筒に記入させた。2回目の調査では、1回目の質問紙が入った封筒と実習後の質問紙を同時に配付し、指示があるまで封筒を開封させなかった。その後、改めて調査の趣旨と倫理的配慮について説明し、同意を得た者に回答を求めた。回答終了後、封筒を開封させ、1回目と2回目の質問紙をまとめ、学籍番号が記載された封筒とは別に回収した。使用済みの封筒は、学籍番号が判別できないようシュレッダー処理を行った。

調査協力者には、調査について不明の点があればいつでも質問してよいこと、回答を途中でやめなくなった場合はすぐに回答を中止してもよいこと、調査者の e-mail アドレスについても伝えておいた。以上のような手続きにより、研究における倫理上の問題を考慮した。

## 結果

### 1. 実習期待・事後評価および職業的アイデンティティ

2025年度の調査では、調査協力者が23名（有効回答数21名）と少数であったため、幼稚園教育実習と保育実習の結果を統合して分析を行った。以下では、両実習をまとめて「実習」と表記する。

実習期待（実習前における「実習が楽しみかどうか」）および事後評価（実習後における「実習が楽しかったかどうか」）について確認したところ、Figure1および Figure3に示すように、実習前には「全く楽しみではない」「楽

しみではない」と回答した学生が9名いた。一方、実習後には、「全く楽しくなかった」「楽しくなかった」と回答した学生はいなかった。実習期待の平均得点は3.00 ( $SD=1.27$ ) であり、事後評価の平均得点は3.95点 ( $SD=0.7$ ) であった。対応のある  $t$  検定の結果、実習前後の平均得点の間に有意差が認められ (両側検定:  $t(20)=3.30, p<.001, g=0.69$ )、事後評価の平均得点が有意に上昇し、中程度の効果量が確認された。

また、職業アイデンティティについては、Figure2および Figure4に示すように、実習前および実習後に、保育者に向いているかどうか確認したところ、実習前の平均得点は3.19 ( $SD=1.27$ ) であり、事後評価の平均得点は3.95点 ( $SD=0.7$ ) であった。対応のある  $t$  検定の結果、実習前後の平均得点の間には有意差は認められなかった (両側検定:  $t(20)=1.07, n.s., g=0.22$ )。

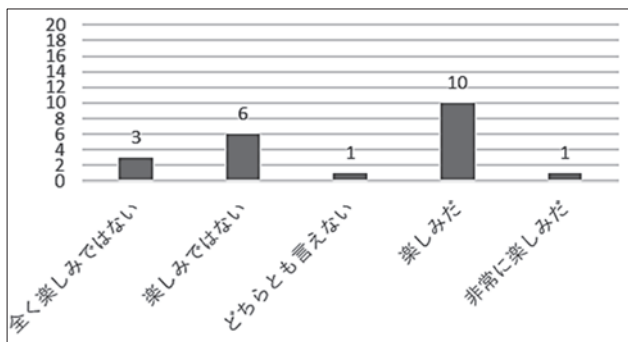


Figure1 実習は楽しみかどうか

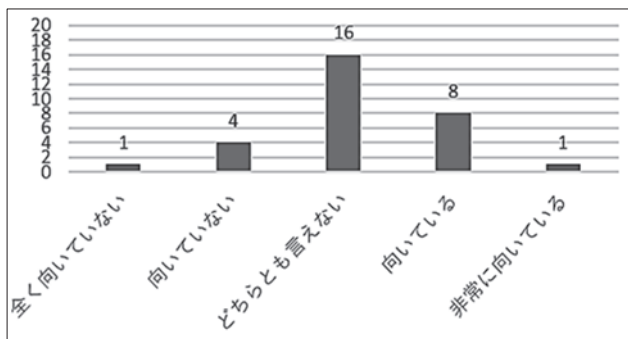


Figure2 自分は保育者に向いているかどうか (実習前)

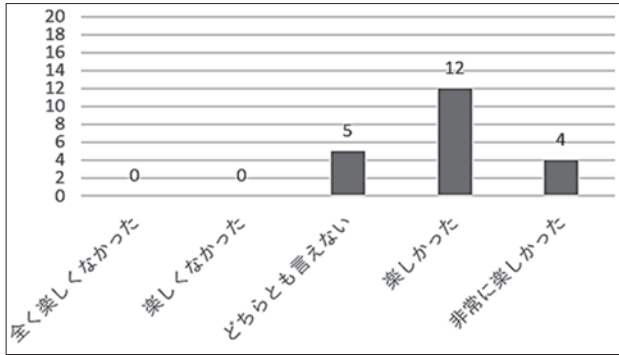


Figure3 実習は楽しかったかどうか

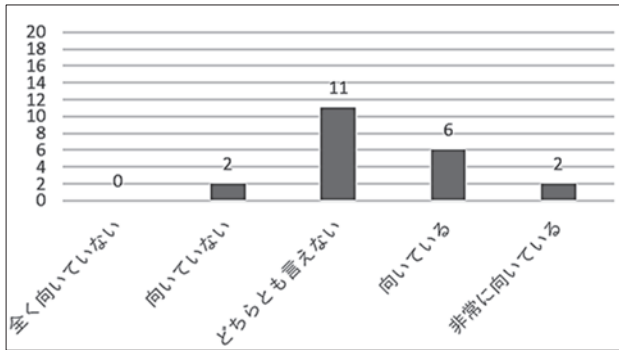


Figure4 自分は保育者に向いているかどうか（実習後）

2024年度と2025年度の実習生の実習期待・事後評価、職業的アイデンティティの比較結果を Table1に示した。t検定を行ったところ、いずれも平均値間に有意差は確認されなかった。

Table1 2024年度と2025年度の実習期待・事後評価、職業的アイデンティティの比較

	2024 平均得点 (SD)	2025 平均得点 (SD)	<i>t</i> 検定
1. 実習期待 (実習が楽しみ)	2.77 点 (SD = 1.1)	3.00 点 (SD = 1.3)	<i>n.s.</i>
2. 事後評価 (実習は楽しかった)	2.60 点 (SD = 1.1)	2.95 点 (SD = 1.3)	<i>n.s.</i>
3. 職業的アイデンティティ 実習前 (保育士に向いているかどうか)	3.67 点 (SD = 1.2)	3.86 点 (SD = 1.0)	<i>n.s.</i>
4. 職業的アイデンティティ 実習後 (保育士に向いているかどうか)	3.47 点 (SD = 1.2)	3.48 点 (SD = 1.1)	<i>n.s.</i>

## 2. 実習不安の全体的変化

2025年度の実習不安項目としては、「ピアノの演奏」「手遊び」「絵本の読み聞かせ」「子どもとの関わり」「指導者との人間関係」「職場の雰囲気」「自身の体調管理」「教材の作成及び準備」「責任・部分実習指導案の作成」「責任・部分実習の実施」「実習日誌の作成」「あいさつや言葉づかい」の12項目を設定した。

しかし、「あいさつや言葉づかい」については、調査票の印刷上の不備により当該項目が次ページにまたがって配置され、21名中11名が無回答であった。加えて、2024年度の調査においても不安の高い項目ではなかったことから、本研究では分析対象から除外した。

また、「ピアノの演奏」については、実習中にピアノ演奏の機会が「あった」と回答した学生が6名、「なかった」と回答した学生が12名、無回答が3名であったため、本項目については参考値として提示するにとどめた。また、「責任・部分実習の実施」については、実習後の回答に1名記入漏れがあり、この項目のみ抜けの無かった10名で分析した。

## 3. 実習前後における不安得点の比較

実習前後の不安の全体的傾向を把握するため、2024年度と共通する7項目 (Table 2の4, 5, 6, 7, 8, 9, 11; 以下「不安共通合計」) および、2025年度の新規項目を含めた10項目 (Table2の2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11; 以下「2025年不安合計」) について合計得点を算出し、対応のある *t* 検定を実施した。効果量は、*t*

値および自由度を用いて算出した Cohen's  $d$  を基に、標本サイズの偏りを補正した Hedges'  $g$  を用いた。

その結果、不安共通合計では、実習前の平均得点は26.71点 ( $SD=4.9$ )、実習後は24.10点 ( $SD=4.1$ ) であり、実習前後の平均得点の間に有意差が認められた (両側検定:  $t(20)=2.18, p<.05, g=0.48$ )。すなわち、実習後に不安得点有意に低下し、中程度の効果量が確認された。

2025年不安合計では、「責任・部分実習の実施」については、実習後の回答に1名記入漏れがあり、この項目のみ抜けの無かった10名で合計点を算出し、分析した。その結果、実習前の平均得点が37.30点 ( $SD=7.0$ )、実習後が33.85点 ( $SD=4.9$ ) であり、対応のある  $t$  検定の結果、実習前後の平均得点の間に有意差が認められた (両側検定:  $t(19)=2.22, p<.05, g=0.48$ )。この結果から、実習後に不安が低減し、中程度の効果量が示された。

#### 4. 項目別分析

本研究では、「どちらともいえない」を3点と設定しているため、3点を上回る場合は不安が高い傾向、3点を下回る場合は不安が低い傾向と解釈できる。この観点からみると、2025年度において実習前後ともに3点を下回った項目は「子どもとの関わり」のみであった。

さらに、各項目について実習前後の得点差を検討するため、対応のある  $t$  検定を実施した。その結果、「実習日誌の作成」においてのみ有意差が認められた。実習前の平均得点は4.48点 ( $SD=0.9$ )、実習後は3.67点 ( $SD=1.0$ ) であり (両側検定:  $t(20)=3.30, p<.01, g=0.69$ )、中程度の効果量が確認された。

Table2 2025年 実習での不安

	実習前平均得点 (SD)	実習後平均得点 (SD)	t 検定
1. ピアノの演奏	4.05 点 (SD=1.1)	3.71 点 (SD=1.0)	n.s.
2. 手遊び	3.48 点 (SD=1.1)	3.24 点 (SD=1.0)	n.s.
3. 絵本の読み聞かせ	3.14 点 (SD=1.4)	2.67 点 (SD=1.0)	n.s.
4.子どもとの関わり	2.95 点 (SD=1.2)	2.48 点 (SD=1.0)	n.s.
5. 指導者との人間関係	3.86 点 (SD=1.0)	3.33 点 (SD=1.0)	n.s.
6. 職場の雰囲気	3.48 点 (SD=1.1)	3.14 点 (SD=1.2)	n.s.
7. 自身の体調管理（病気にならないか、 遅刻をしないか等）	3.62 点 (SD=1.1)	3.48 点 (SD=1.2)	n.s.
8. 教材の作成及び準備	3.95 点 (SD=1.1)	3.67 点 (SD=1.0)	n.s.
9. 責任・部分実習指導案の作成	4.38 点 (SD=0.8)	4.33 点 (SD=0.8)	n.s.
10. 責任・部分実習の実施 ※実習後の回答に1名記入漏れがあり、 20名で分析	4.25 点 (SD=1.0)	4.25 点 (SD=0.9)	n.s.
11. 実習日誌の作成	4.48 点 (SD=0.9)	3.67 点 (SD=1.0)	** (両側検定)
12. 不安共通合計 (4,5,6,7,8,9,11の7項目)	26.71 点 (SD=4.9)	24.10 点 (SD=4.1)	* (両側検定)
13. 2025年不安合計 (2,3,4,5,6,7,8,9,10,11の10項目) ※実習後の回答に1名記入漏れがあり、 20名で分析	37.30 点 (SD=7.0)	33.85 点 (SD=4.9)	* (両側検定)

対応のある t 検定 \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

## 5. 自己肯定感およびアイデンティティの変化

SA2, SA3, および ID について、実習前後の平均得点の差を検討するため、対応のある t 検定を実施した。ID については、アイデンティティ確立尺度とアイデンティティ基礎尺度（逆転項目）の合計得点を用いた。

その結果、SA3において、実習前の平均得点25.67点 ( $SD=6.1$ ) と実習後の平均得点との間に有意差が認められた（両側検定： $t(20)=2.96$ ,  $p<.001$ ,  $g=0.62$ ）。すなわち、実習後に自己肯定感が有意に高まり、中程度の効果量が確

認められた。一方、SA2およびID得点については、実習前後の平均得点間に有意差は認められなかった (Table3)。

## 6. 年度間比較 (2024年度・2025年度)

2024年度と2025年度の実習前不安得点の比較を Table4に示した。対応のない  $t$  検定の結果、「実習日誌の作成」においてのみ2025年度の平均得点が有意に高かった (両側検定:  $t(49) = 2.28, p < .05, g = 0.44$ )。この結果は、小～中程度の効果量を示していた。

Table3 実習前と実習後の自己肯定感とアイデンティティ

	実習前平均得点 (SD)	実習後平均得点 (SD)	$t$ 検定
SA2	21.71 点 (SD = 5.3)	21.71 点 (SD = 4.8)	<i>n.s.</i>
SA3	25.67 点 (SD = 6.1)	28.95 点 (SD = 6.2)	** (両側検定)
アイデンティティ (全体)	49.48 点 (SD = 9.0)	50.81 点 (SD = 9.5)	<i>n.s.</i>

対応のある  $t$  検定 \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Table4 2024年度と2025年度の実習前の不安の比較

	2024 平均得点 (SD)	2025 平均得点 (SD)	$t$ 検定
1. ピアノの演奏	4.23 点 (SD = 1.2)	4.05 点 (SD = 1.1)	<i>n.s.</i>
4. 子どもとの関わり	2.60 点 (SD = 1.1)	2.95 点 (SD = 1.2)	<i>n.s.</i>
5. 指導者との人間関係	3.67 点 (SD = 1.2)	3.86 点 (SD = 1.0)	<i>n.s.</i>
6. 職場の雰囲気	3.47 点 (SD = 1.2)	3.48 点 (SD = 1.1)	<i>n.s.</i>
7. 自身の体調管理 (病気にならないか、遅刻をしないか等)	2.87 点 (SD = 1.5)	3.62 点 (SD = 1.1)	<i>n.s.</i>
8. 教材の作成及び準備	3.73 点 (SD = 1.2)	3.95 点 (SD = 1.1)	<i>n.s.</i>
9. 責任・部分実習指導案の作成	4.30 点 (SD = 0.9)	4.38 点 (SD = 0.8)	<i>n.s.</i>
11. 実習日誌の作成	3.77 点 (SD = 1.2)	4.48 点 (SD = 0.9)	* (両側検定)
不安共通合計 (4,5,6,7,8,9,11 の 7 項目)	24.40 点 (SD = 5.4)	26.71 点 (SD = 4.9)	<i>n.s.</i>

対応のある  $t$  検定 \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

また、実習後不安得点の比較 (Table5) では、「教材の作成及び準備」「責任・部分実習指導案の作成」「不安共通合計」において、いずれも2025年度の平均得点が有意に高く、小～中程度の効果量が確認された。

個別にみていくと、「教材の作成及び準備」では、2024年度の平均得点は2.87点 ( $SD=1.2$ )、2025年度の平均得点は3.67点 ( $SD=1.0$ ) であり、平均得点の間に有意差が確認され、2025年度の方が平均得点が高く (両側検定： $t(49)=2.50, p<.05, g=0.49$ )、小～中程度の効果量 (Hedges' $g$ ) が認められた。「責任・部分実習指導案の作成」では、2024年度の平均得点は3.60点 ( $SD=1.6$ )、2025年度の平均得点は4.33点 ( $SD=0.8$ ) であり、平均得点の間に有意差が確認され、2025年度の方が平均得点が高く (両側検定： $t(49)=2.29, p<.05, g=0.45$ )、小～中程度の効果量 (Hedges' $g$ ) が認められた。「不安共通合計」では、2024年度の平均得点は20.53 ( $SD=6.2$ )、2025年度の平均得点は24.10点 ( $SD=4.1$ ) であり、平均得点の間に有意差が確認され、2025年度の方が平均得点が高く (両側検定： $t(49)=2.32, p<.05, g=0.45$ )、小～中程度の効果量 (Hedges' $g$ ) が認められた。

さらに、自己肯定感およびアイデンティティについて年度間比較を行った結果 (Table6)、実習前では SA3および ID に有意差が認められ、いずれも2025年度の平均得点が低かった (Table6)。特に ID では、大きな効果量 ( $g=1.09$ ) が示された。

個別の結果では、SA3では、2024年度の平均得点は31.87点 ( $SD=5.9$ )、2025年度の平均得点は25.67点 ( $SD=6.1$ ) であり、平均得点の間に有意差が確認され (両側検定： $t(49)=2.28, p<.05, g=0.44$ )、小～中程度の効果量 (Hedges' $g$ ) が認められた。

ID では、2024年度の平均得点は65.80点 ( $SD=10.7$ )、2025年度の平均得点は49.48点 ( $SD=9.0$ ) であり、平均得点の間に有意差が確認され、2025年度の方が平均得点が低く (両側検定： $t(49)=5.73, p<.001, g=1.09$ )、大きな効果量 (Hedges' $g$ ) が認められた。

実習後の比較 (Table7) においても, SA2, ver.3, および ID のすべてで有意差が認められ, 2025年度の平均得点が低かった。ID については, 非常に大きな効果量 ( $g=1.31$ ) が確認された。

個別にみていくと, SA3では, 2024年度の平均得点は32.57点 ( $SD=5.1$ ), 2025年度の平均得点は28.95点 ( $SD=6.2$ ) であり, 平均得点の間に有意差が確認され, (両側検定:  $t(49)=2.77, p<.01, g=0.54$ ), 中程度の効果量 (Hedges'  $g$ ) が認められた。

ID では, 2024年度の平均得点は67.90点 ( $SD=8.5$ ), 2025年度の平均得点は50.81点 ( $SD=9.5$ ) であり, 平均得点の間に有意差が確認され, 2025年度の方が平均得点が低く (両側検定:  $t(49)=6.73, p<.001, g=1.31$ ), 大きな効果量 (Hedges'  $g$ ) が認められた。

Table5 2024年と2025年実習後の不安の比較

	2024 平均得点 ( $SD$ )	2025 平均得点 ( $SD$ )	$t$ 検定
1. ピアノの演奏	3.90 点 ( $SD=1.2$ )	3.71 点 ( $SD=1.0$ )	<i>n.s.</i>
4. 子どもとの関わり	2.27 点 ( $SD=1.1$ )	2.48 点 ( $SD=1.0$ )	<i>n.s.</i>
5. 指導者との人間関係	2.77 点 ( $SD=1.1$ )	3.33 点 ( $SD=1.0$ )	<i>n.s.</i>
6. 職場の雰囲気	2.83 点 ( $SD=1.3$ )	3.14 点 ( $SD=1.2$ )	<i>n.s.</i>
7. 自身の体調管理 (病気にならないか, 遅刻をしないか等)	2.93 点 ( $SD=1.5$ )	3.48 点 ( $SD=1.2$ )	<i>n.s.</i>
8. 教材の作成及び準備	2.87 点 ( $SD=1.2$ )	3.67 点 ( $SD=1.0$ )	* (両側検定)
9. 責任・部分実習指導案の作成	3.60 点 ( $SD=1.6$ )	4.33 点 ( $SD=0.8$ )	* (両側検定)
11. 実習日誌の作成	3.27 点 ( $SD=1.4$ )	3.67 点 ( $SD=1.0$ )	<i>n.s.</i>
不安共通合計 (4,5,6,7,8,9,11 の 7 項目)	20.53 点 ( $SD=6.2$ )	24.10 点 ( $SD=4.1$ )	* (両側検定)

対応のある  $t$  検定 \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

Table6 2024年度と2025年度の実習前の自己肯定感およびアイデンティティ得点の比較

	2024 平均得点 (SD)	2025 平均得点 (SD)	t 検定
SA2	24.87 点 (SD = 4.6)	21.71 点 (SD = 5.3)	n.s.
SA3	31.87 点 (SD = 5.9)	25.67 点 (SD = 6.1)	** (両側検定)
アイデンティティ (全体)	65.80 点 (SD = 10.7)	49.48 点 (SD = 9.0)	*** (両側検定)

対応のある  $t$  検定 \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

Table7 2024年度と2025年度の実習後の自己肯定感およびアイデンティティ得点の比較

	2024 平均得点 (SD)	2025 平均得点 (SD)	t 検定
SA2	25.37 点 (SD = 4.4)	21.71 点 (SD = 4.8)	** (両側検定)
SA3	32.57 点 (SD = 5.1)	28.95 点 (SD = 6.2)	* (両側検定)
アイデンティティ (全体)	67.90 点 (SD = 8.5)	50.81 点 (SD = 9.5)	*** (両側検定)

対応のある  $t$  検定 \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

## 考察

2025年度の実習生は、実習そのものに対しては肯定的な情緒的評価を示し、「実習を楽しみに感じている」傾向が確認された一方で、保育者として自分が向いているかどうかについては、十分な確信を持っていない傾向が認められた (Figure2, Figure4)。また、2025年度の実習生においては、実習前後で実習に対する情緒的評価が有意に改善しており、中程度の効果量が確認された。すなわち、実習前に不安や懸念を抱いていた2025年度の学生であっても、実際の体験を通じて「楽しい」と感じる傾向が強まった可能性が示唆される。

一方で、職業的アイデンティティは、自己概念や将来展望に関わる比較的深層的な心理構造であり、数週間にわたる教育実習のみで明確な確信に至ることは困難である可能性がある。実習期待、実習後評価、および職業的アイデンティティについて、2025年度と2024年度の実習生の平均値を比較した結果、いずれの指標においても有意差は認められなかった。この結果は、年度による教

育体制や学生特性の違いが、少なくともこれらの指標においては顕在化していないことを示唆するものである。ただし、本研究におけるサンプルサイズは、2025年度が21名、2024年度が30名と小規模であるため、統計的検出力の不足が結果に影響している可能性も否定できず、今後の課題として位置づけられる。

ところで、実習生が「実習を楽しみ」と感じることは、保育者としての職業的アイデンティティとして「保育者に向いている」と確信することとは、心理学的には異なる水準の評価である。すなわち、「実習を楽しみ」と感じることは情緒的评价に該当する一方で、「保育者に向いていると確信すること」は、自己概念や将来展望とも関連する評価である。このような評価水準のズレは、教員側の指導の影響のみで説明される現象ではなく、少なくとも本研究の結果からは、実習生自身の心理的特性に関連している可能性がある。

実際に、2024年度と2025年度の実習生の自己肯定感（SA2, SA3）およびID得点を比較した結果、2025年度の実習生の方が、実習前後ともに全体的に平均得点が低いことが明らかとなった（Table6, Table7）。特に ID 得点が低いことは、実習生が自己のアイデンティティを十分に明確化できていない可能性を示唆しており、その結果として、保育者としての職業的アイデンティティについても不明確な状態にあることが考えられる。

また、Table4に示した2024年度と2025年度の実習前不安の比較、およびTable5に示した実習後不安の比較において、有意差が認められた項目はいずれも、2025年度の実習生の不安得点が高かった。これらの結果から、2025年度の実習生は、相対的に不安傾向が強いという傾向が示されたものと考えられる。

一方で、2025年度の実習生の特徴として、自己評価を比較的抑制的に行い、現実的な自己認識を行っている傾向が背景にある可能性も考えられる。自身の弱みや課題を冷静に捉えることができるという特性は、振り返りや子ども理解が求められる保育現場において、肯定的に機能する可能性もある。もちろん、教育実習に関わる教員の指導や体制の問題を完全に排除することはできないが、これらの影響については、今後、複数年度にわたるデータの蓄積と比較を通して、慎重に検討していく必要がある。したがって、現時点で断定的な結論を導くことは避けるべきであろう。

さらに、2025年度の実習不安の中で最も顕著な変化を示した項目は、「実習日誌の作成」であった。教育実習において、実習日誌の作成は実習生にとって負担感の大きい課題の一つであることは従来から指摘されており、新居・田中(2024)の調査においても、不安の高い項目として挙げられている。本研究の結果からも、同様の傾向が確認された。

実習日誌は、実習生の能力面のみならず評価対象ともなる課題であり、事前に指導を受けている場合であっても、「どのように記述すればよいのか分からないこと」や「正解が明確でないこと」、「十分に書けないこと」、さらには「実習先の担当者から評価されること」に対する不安が複合的に生じやすい。これらの不安は、実習生個人の問題に還元されるものではなく、実習制度や評価構造とも密接に関連していると考えられる。したがって、実習担当教員としては、実習生の不安を軽減するために、実習日誌の書き方について日常のかつ丁寧な指導を行うことや、関係教員間での連携を図るなどの支援が重要であると考えられる。

さらに、2025年度の実習生は、2024年度の実習生と比較して、自己肯定感が低く、アイデンティティが不明確であるという特徴を有していたものの、不安共通合計および2025年不安合計のいずれにおいても、実習後には実習前より有意に不安得点が低下していた (Table2)。この結果は、自己に対する確信が弱く、不安定なアイデンティティを持つ実習生であっても、実習を通して一定の達成感や成長感を得ることができた可能性を示している。

また、2025年度実習生の心理的特徴においては、2024年度には確認されなかった SA3の実習後得点の有意な上昇が認められた (Table3)。SA3は、SA2が病理的な精神状態をも含みうる側面を測定することを意図して作成されているのに対して、より日常的な精神的健康感に近い側面を測定する項目で構成されている。このことから、教育実習という具体的な成功・失敗体験が、抽象的な自己評価よりも、実感レベルの自己肯定感を高めた可能性を示していると考えられる。したがって、本結果は、実習生自身の努力に加え、不安や迷いを抱えた実習生に対して、実習現場の指導教員が適切な関わりを行っていた可能性を示唆するものと解釈できる。この点において、本研究の結果は、今後の幼稚

園教育実習および保育実習指導において、実習生の不安内容の重要度や支援の方向性を検討する際の一助となると考えられる。

本研究で観察された不安低減とSA3の上昇は、実習体験の質を通じて不安が緩和され、その結果、日常的自己肯定感が高まるという媒介過程を示唆する。少数標本であるため推定の不確実性は残るが、効果量は中程度に相当し、臨床的・教育的意義は小さくないと考えられる。

今後の課題としては、実習不安と自己肯定感、アイデンティティとの関連性について、より詳細な分析を行う必要がある。また、本研究のような調査を継続的に実施することで、各年度の実習生の特性や課題に応じた指導方略を検討するための基礎資料となることが期待される。本研究は、分析対象数が少ないという制約を有しているが、これは調査期間や研究倫理上の配慮に基づくものである。こうした方法論的限界を踏まえつつ、今後も研究を積み重ね、教育実践へと還元していくことが求められる。

## 引用文献

- 新居 直美・田中 道弘 (2025). 幼稚園教育実習および保育実習の事前事後の短大実習生の不安の変化について (1) —不安内容の重要度、自己肯定感及びアイデンティティの視点から— 東京立正短期大学紀要, **53**, 145-170.
- 下山 晴彦 (1992). 大学生のモラトリアムの下位分類の研究 —アイデンティティの発達との関連で— 教育心理学研究, **40**, 121-129.
- 滝沢 真智子・田中 道弘 (2011). 幼稚園教育実習と保育実習の実習成果に関する考察, 教育実践学研究, **15**, 63-77.
- 田中 道弘 (2005). 自己肯定感尺度の作成と項目の検討 人間科学論究, **13**, 15-27.
- 田中 道弘 (2008). Rosenberg の自尊心尺度をめぐる問題と自己肯定感尺度の作成と項目の検討 常磐大学大学院人間科学研究科博士学位請求論文.
- 田中 道弘 (2022a). 幼稚園教育実習の事前事後の実習生の不安の変化について (1) —不安内容の重要度、自己肯定感及びアイデンティティの視点から— 千葉女子専門学校研究紀要, **10**, 1-12.
- 田中 道弘 (2022b). 幼稚園教育実習の事前事後の実習生の不安の変化について (2) —事前期待と事後評価及び職業的アイデンティティの視点から— 千葉女子専門学校研究紀要, **10**, 13-23.
- 田中 道弘 (2023). 自己肯定感尺度 ver.3作成の試みとその検討 —ポジティブ心理学および文化心理学的視点に基づいた心理尺度の開発— 自己心理学 (日本発達心理学会自己心理学研究分科会), **8**, 14-26.

# ヤングケアラーのメンタルヘルスに注目した 支援の必要性とその課題 —発達段階とストレスに焦点を当てて—

前 嶋 元

## 1. 問題と目的

ヤングケアラーの定義を、日本ケアラー連盟（2021）においては、「家族がケアを要する人がいる場合に、大人が担うようなケア責任を引き受け、家事や家族の世話、介護、感情面のサポートなどを行っている18歳未満の子どもで、ケアが必要な人は、主に、障がいや病気のある親や高齢の祖父母であるが、きょうだいや他の親族の場合もある」としている。政府の調査によれば、ヤングケアラーのかかなりの割合が精神疾患の家族をケアしていることがうかがえる。精神疾患の家族のケアには家事などのケア以外に感情面の問題のケアがある。精神疾患に苦しむ人は心理的・感情的ストレスをかかえがちで、そのため家族に対して、「愚痴」の聞き役としての役割が求められることが少なくない。人によっては、暴言、暴力をふるう場合もある。毎日のようにケアを求められる。このような言動が精神疾患の症状に影響されて起きていることを理解できないことも少なくない。「当人の責任、当人が悪い」とケアされている人をケアする側が責めることもある。一方で「そのような言動を向けられるのは自分が悪いから」と考えて、ケアしている方が自分自身を責めてしまうこともある。他の家族との違いに気づけない場合も少なくない。

うつ病や不安症など、大人にみられる精神疾患の多くは10代前半で発症が増加し始め、認知症を除く精神疾患全体の発症年齢の中央値は10代半ば（14歳頃）と考えられている（Lee et al, 2014）。精神保健リテラシー教育（以下、MHL教育）は2018年の学習指導要領改訂によりまずは高校の保健体育で必修化され、2022年度から実際に授業が開始されている。佐々木（2022）によれば MHL 教

育の目的は「1 心の不調・病気に気づく力（もしかしたらと疑える力）を養うこと」「2 気づいた不調、疑った不調について相談できるようになること」に大別できるという。また、子どもに教えるべき内容として次の7つをあげている（佐々木, 2022）。

1. 身体だけでなく心にも不調・病気もあること
2. 心の不調・病気は稀でないこと
3. 10代で心の不調・病気は増加すること
4. 生活習慣などが不調に影響すること
5. 適切な手当てにより心の不調・病気を改善できること
6. 早めの相談と手当てが大切であること
7. 主な精神疾患とその症状など（心の不調・病気を疑うのはどのような時か？）

こういった教育により、精神的負担感について知ること、自身のヤングケアラーへの気づきにつながるだろう。

水月（2022）は、精神疾患の親の立場から「ヤングケアラー」という言葉で、親が自分を責めることにつながることを指摘している。齋藤（2022）は、ヤングケアラーのブームに対して警鐘を鳴らしている。個人を「個人化」「病理化」するのではなく、また、大人・子どもの二項対立ではなく、支援を「家族まるごと」行うことが重要であると述べている。

山本（2022）はヤングケアラーとしての経験のポジティブな面に注目している。

医療的ケア児の双子の兄であり、ピアノデュオである兄一ズは著書のなかで、医療的ケア児である弟のケアを通して、医師を志そうと思ったと述べている（兄一ズ, 2025）。

本研究では、これまでの研究がどのような傾向があったのかを明らかにし、発達段階に合わせたストレングスの視点でのヤングケアラーのメンタルヘルス支援の必要性とその課題を明らかにすることを目的とする。

## 2. 方法

次の手順にて国内の文献分析を行った。

- 1) CiNii Research にて、「ヤングケアラー」をフリーワードとして論文を検索し、次に示す期間を年/タイトル/著者名で一覧表にした（2025年12月30日現在）。

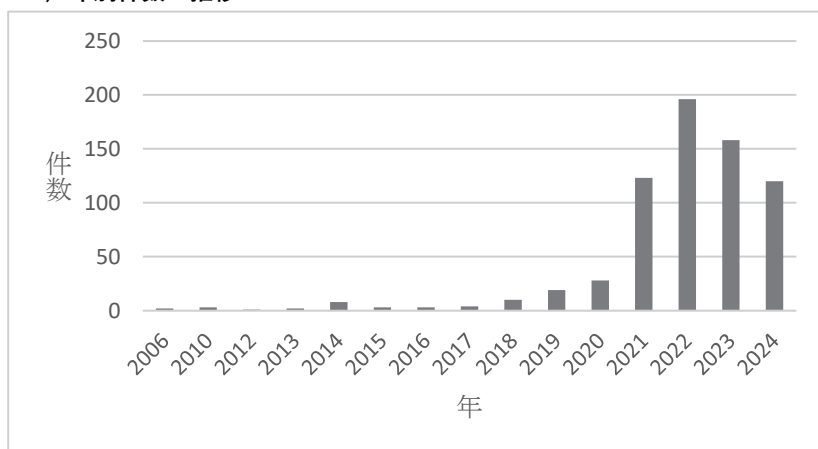
《期間》：2006年1月から2024年12月

2006年以前は検出されるデータがないため、省略した。また、検索日時点では2025年のデータは検索エンジンにすべて反映されていないことを踏まえて今回は対象外とした。

- 2) 一覧表にしたデータについて、年ごとに件数でグラフにすることで、年ごとの推移を分析した。
- 3) 一覧表から急増した2021年を区切りに2期（2006年から2020年／2021年から2024年）に分けた時期別傾向と全体的傾向を掴むためにタイトルを「ユーザーローカル AI テキストマイニングによる分析 (<https://textmining.userlocal.jp/>)」を行った。

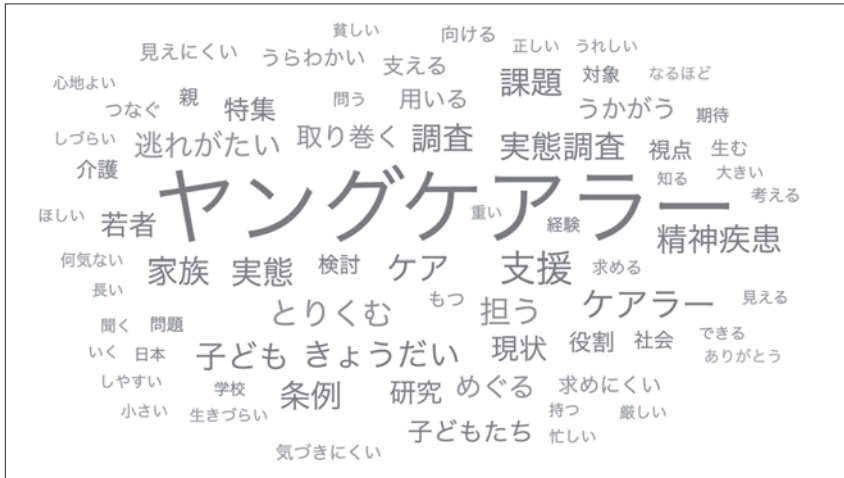
## 3. 結果と考察

### 1) 年別件数の推移





《2021年から2024年》

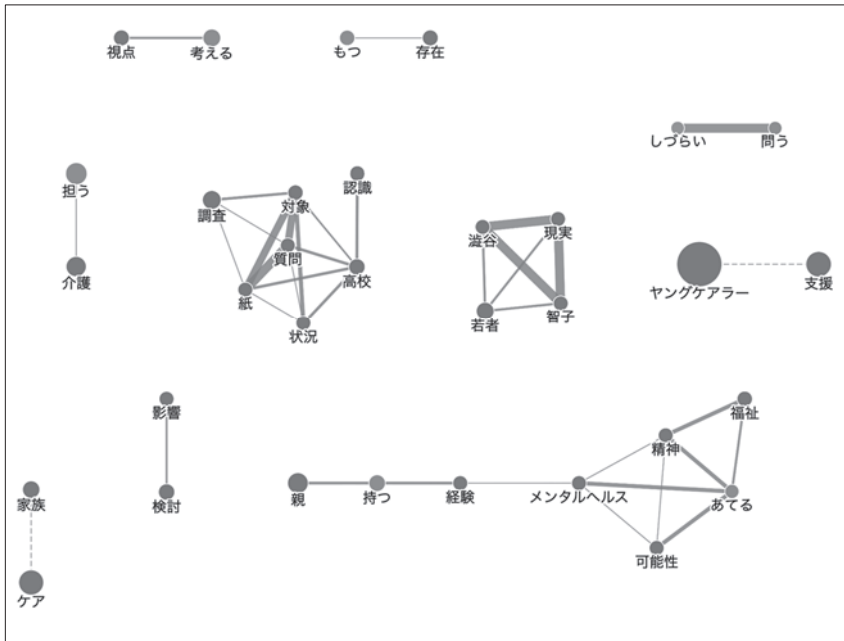


「ヤングケアラー」を中心に「支援」「実態調査」「家族」「精神疾患」の語が多く抽出されており、ヤングケアラー問題が浮き彫りになり、今後の主要課題であることを反映しているものと思われる。また、「家族」「きょうだい」「精神疾患」の語が示すように、子どもが担うケアは家庭の複合的問題と密接に関連しており、家庭機能の脆弱さが負担の背景に存在することが示唆される。さらに、「逃げがたい」「気づきにくい」といった語は、ヤングケアラーが抱える心理的負担と、周囲がその状況を把握しにくい構造的問題を表していると思われる。学校や地域社会に関する語の存在からは、教育・福祉領域との連携の重要性が確認できるが、支援へのアクセスの困難さも依然として残っていると推察される。



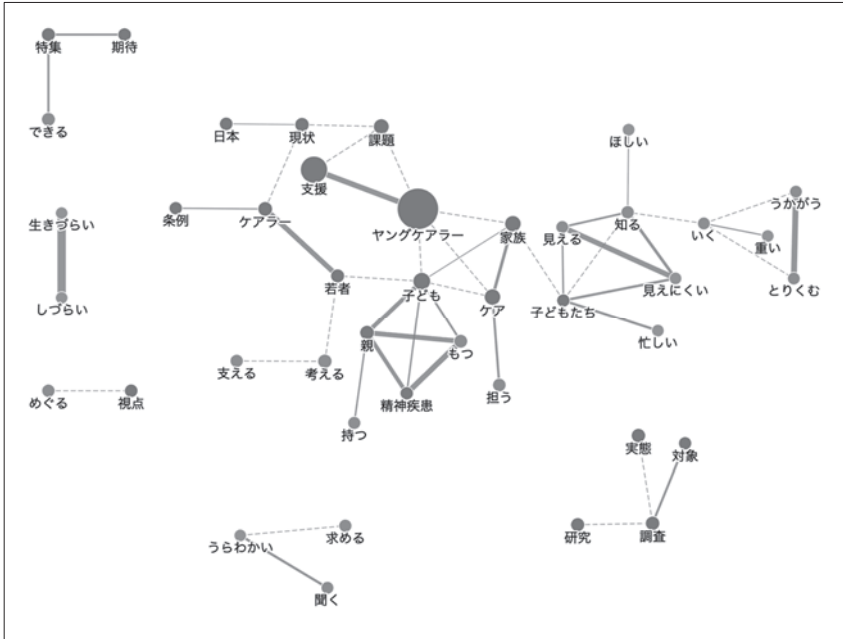
## ②共起キーワード

《2006年から2020年》



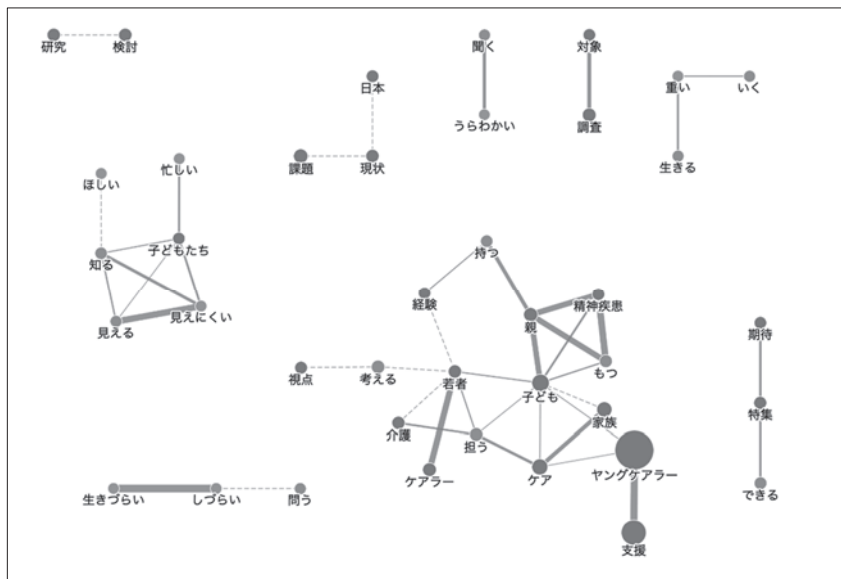
ヤングケアラーに関する語は「調査・高校・状況」を中心とする実態把握のクラスターと、「メンタルヘルス・精神」に関わる心理的影響のクラスターに大きく分かれることが確認できる。特に、学校を基点とした認識や調査が密接に結びついている一方で、「支援」と「ヤングケアラー」の結びつきが弱く、支援体制の不足や制度的接続の弱さを示唆している可能性が窺える。また、「家族・介護・担う」の語群は、家庭内での役割負担の偏在が問題の背景にあることが示唆された。このことから、実態把握は始まったが、精神的支援や制度的支援は十分に確立されていないという課題が窺えた。

《2021年から2024年》



「ヤングケアラー」を中心に語の結びつきが形成されており、問題構造が多層的であることを示された。特に「子ども」「精神疾患」「家族」とのつながりは、ヤングケアラーが家庭内のケア負担を担わされやすい状況を反映しているものと推察される。また、「見えにくい」「忙しい」などの語が示すように、当事者の負担は「不可視性」があり、また周囲も「忙しく」気づきにくい可能性が示唆された。一方、「支援」「現状」「課題」などの語が形成するクラスタは、制度的対応が議論されている一方で、支援の実効性に課題が残ることを示すものと思われる。周縁に位置する「生きづらい」などの語群は、当事者の情緒的側面が主要議論から相対的に取りこぼされている可能性も示すものと推察される。これらのことから、ヤングケアラーを巡る議論は「ケア負担」「不可視性」「支援制度」「情緒的側面」の四つの軸で構成され、特に不可視化されたケア負担の問題が中心的課題として浮上しているものと考えられる。

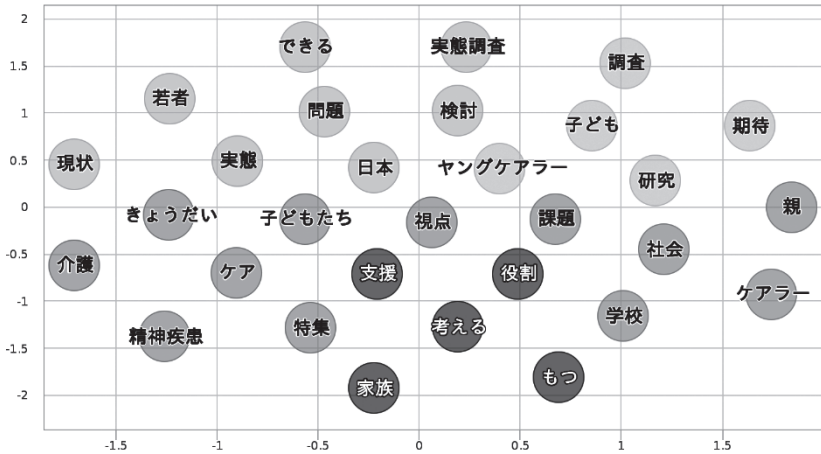
## 《全体的傾向》



全体的傾向としては、「ヤングケアラー」をフリーワードとしたデータであることもあり、「ヤングケアラー」が最大の媒介的役割を果たしていることが示めされた。本語は「ケア」「家族」「子ども」「親」「精神疾患」等との結合があり、ヤングケアラー研究において家庭内ケアの遂行、精神的負荷が主要なテーマとして位置づけられていることが示唆された。次に、「担う」「介護」「若者」「経験」等によって構成されるクラスターが確認され、若年層が家庭内においてケアを経験しているということが示された。このクラスターは、ヤングケアラーがどのようなケア行為を担い、その経験がどのように語られ、位置づけられてきたかに関する研究的関心を反映しているものと思われる。一方、「見えにくい」「知る」「子どもたち」「見える」「ほしい」「忙しい」等の語による独立したクラスターが確認され、ヤングケアラーが周囲から把握されにくいという問題や支援ニーズが顕在化しづらいというアクセス障壁に関する記述が一定のまとまりを形成していることが窺えた。これらの点から、ヤングケア

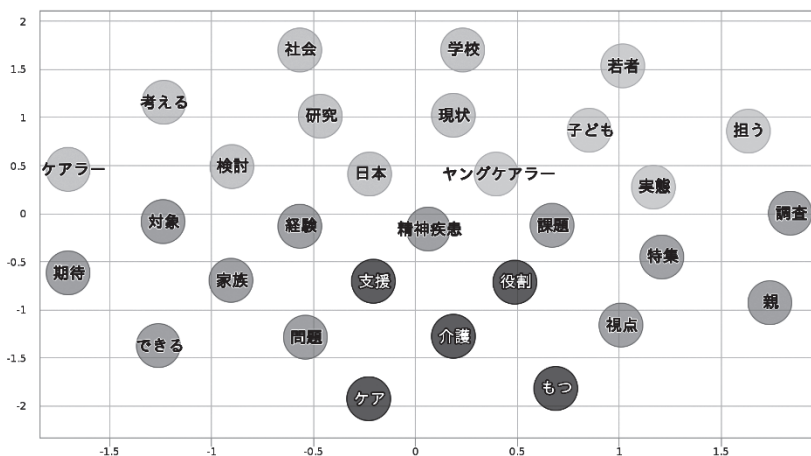


《2021年から2024年》



この図からは、「実態調査」「検討」「課題」など、ヤングケアラーを社会としてどう把握し、支援するかという語が中心に集まっている点が特徴的であり、この時期の自治体調査の拡大などと一致するものである。また、「子ども」「学校」「社会」などの語が右側に位置し、教育現場や社会全体での支援体制づくりが強く意識されていることが窺える。一方で「家族」「役割」「きょうだい」などの語も下部にまとまり、家庭内で担われるケアの重さが依然として重要な論点であることを示すものと思われる。

## 《全体的傾向》

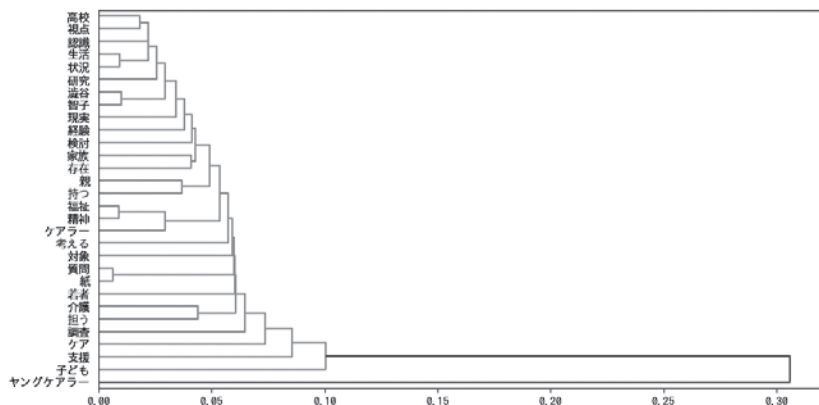


「ヤングケアラー」をフリーワードとしたデータであり、多くがタイトル表記に用いられていることから図の中心部には「ヤングケアラー」が配置されている。周囲には「子ども」「若者」「役割」「実態」「精神疾患」の語が集中し、これらはヤングケアラーの経験や心理社会的影響に対する研究的関心が集中していることを示しているものと思われる。右側には、「担う」「親」「調査」「特集」等の語が位置しており、ヤングケアラーのケア責任の具体的様態や、実証的調査に基づく分析が一定の割合で含まれていることが示唆される。これに対し、下部には「ケア」「介護」「家族」「問題」などの語が分布しており、家庭内におけるケア負担の構造や福祉資源の不足といった、ヤングケアラー問題の基盤的な要素が扱われていることが窺える。上部には、「学校」「社会」「日本」「現状」などの語が集中しており、教育制度・社会政策・地域社会といった制度的・構造的な文脈においてヤングケアラーが位置づけて論じている論文があることが推測される。この配置は、個人や家庭の問題としてのみならず、より広範な社会的課題として論じられていることを反映するものと思われる。左側には、「対象」「検討」「考える」「ケアラー」等の語が散在しており、研究方法論や概念的検討に関連する語群が他の領域と分離している点特徴的である。

これらの結果は、ヤングケアラー研究が個人・家庭・制度・学術的方法論の各水準にまたがる、多層的で複合的な研究領域として形成されていることを示すものと思われる。

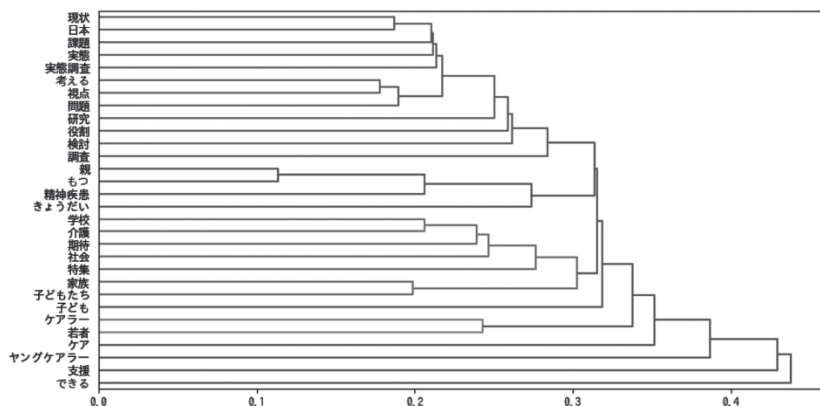
#### ④階層的クラスタリング

《2006年から2020年》

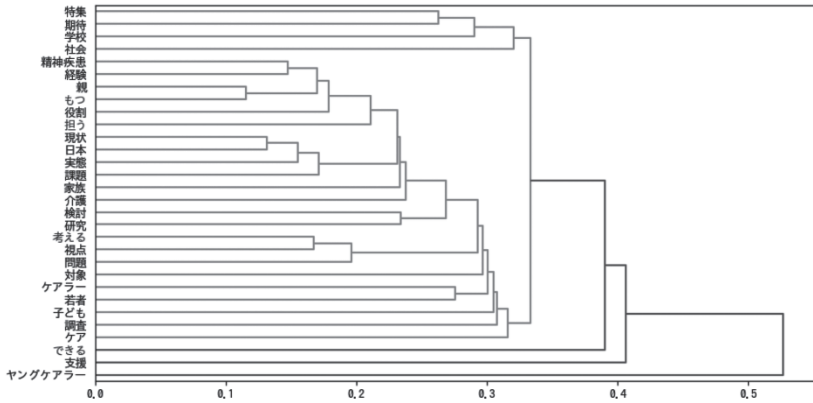


本デンドログラムでは、「高校」「認識」「生活」「状況」などの日常的領域に関する語が近接して結合しており、これらが類似した文脈で使用される傾向にあることを示すものと思われる。また、「福祉」「支援」「介護」などの福祉関連語も小規模なクラスターを形成しており、概念的な近さが反映されている。一方で、「ヤングケアラー」は他の語と大きな距離を持って単独で結合しており、本データにおいて特異的な位置づけを持つ語として解釈できる。このことから、社会問題としてのヤングケアラーが福祉や支援とつながりきれていないことが推察された。

《2021年から2024年》



## 全体的傾向



デンドログラムにおける最下位の独立的な位置には「ヤングケアラー」が配置され、本概念が他の語彙に比して最も大きなクラスター間距離を示す基幹的概念として機能しており、資料全体において「ヤングケアラー」が主題的中心性を持ち、他の語彙群を統合する軸として扱われていることが示されているものと思われる。次いで形成された下位クラスターには、「ケア」「介護」「支援」「できる」「家族」「子ども」「若者」「問題」等が含まれており、これらの語彙は家庭内ケア、ケア責任の負担、心理社会的困難、および支援の必要性に関する記述が集中的に存在する領域を構成している。このクラスターの内部では、「精神疾患」「経験」「親」「役割」が比較的短距離で連結しており、ヤングケアラーのケア行為が家族内の疾患や生活背景と不可分に関わって語られていることが示唆された。さらに上位の階層では、「日本」「現状」「社会」「学校」「研究」等を含むクラスターが形成され、これらの語群はヤングケアラー問題を社会制度的・政策的文脈の中で把握する議論を反映しているものと思われる。一方、「調査」「特集」「視点」「担う」等は別系統のサブクラスターを形成し、資料における研究方法論、調査の枠組、分析の視点の設定に関する記述が独立した概念領域を構成していることが確認された。

## 4. まとめ

本研究では、CiNii Research に収録されたヤングケアラー関連文献を対象に、年別件数の推移およびテキストマイニングによる語彙分析を行い、研究動向と主題構造を明らかにした。年別件数では2021年を境に急増がみられ、社会的認知の高まりと政策的関心の反映が示唆された。ワードクラウド・共起ネットワーク・二次元マップ・階層的クラスタリングの分析からは、「家族」「精神疾患」「ケア負担」「支援」「不可視性」などが主要語として抽出され、ヤングケアラー研究が心理的負担の把握と制度的支援の必要性を中心に展開されてきたことが窺えた。また、ヤングケアラーの発見困難性や支援要請行動の阻害要因といった構造的課題が、研究上の重要テーマとして位置づけられていることが示された。さらに、2021年以降は、支援制度、教育現場との連携、家族全体を対象とする包括的支援への関心が高まっていることも明らかとなった。

## 5. 今後の課題

本研究は CiNii Research に収録されたヤングケアラー関連文献のタイトル分析にとどまることに十分留意する必要があるが、これまでの研究の課題について3点が挙げられると思われる。1点目は、既存研究の多くは実態把握や課題抽出にとどまっており、発達段階に応じたメンタルヘルス支援モデルの構築やストレングス活用の視点が十分に蓄積されていないことが窺える点である。特に、ヤングケアラーの経験を成長資源として捉えるポジティブな側面からの支援の方法の検討が今後求められるだろう。2点目は、家庭内の精神疾患との関係が主要テーマとして抽出されたにもかかわらず、精神保健リテラシー教育との接続や、支援要請行動を促進する教育的介入の効果検証は限定的であることが窺えた点である。3点目に、ヤングケアラーの「不可視性」を生む社会的・制度的要因について、教育・医療・福祉等の多職種がチームとなった研究が必要であると思われる点である。今後は、心理社会的支援、家族支援、学校

支援を統合した「生活者の視点」に立った全人的で包括的な支援の実証的検討が課題であると思われる。

#### 【引用・参考文献】

- 兄一ズ（山下順一郎／山下宗一郎）（2024）『夢を奏でるーピアニストと医師の二刀流を目指す双子の物語』KADOKAWA（東京）
- 濱島淑恵（2021）『子ども介護者ーヤングケアラーの現実と社会の壁』角川新書，KADOKAWA（東京）
- 一般社団法人日本ケアラー連盟（2021）：厳しい環境にある子どもへの支援について。  
[https://www.pref.kochi.lg.jp/doc/2021101800144/file\\_contents/file\\_20211181155916\\_1.pdf](https://www.pref.kochi.lg.jp/doc/2021101800144/file_contents/file_20211181155916_1.pdf)（2025.12.30閲覧）
- Lee F. S., Heimer H., Giedd J. N., Lein E. S., Sestan N., Weinberger D. R., Casey B.J. (2014) Adolescent and mental health: opportunity and obligation. *Science* 346 : 547-8.
- 水月琉風（2022）「ヤングケアラーという言葉で自分を責める親たちへの支援」『月刊精神科看護11月号』vol.49通巻365号，17-21.
- 村上晴彦（2022）『ヤングケアラーとは誰かー家族を“気づかう”子どもたちの孤立』朝日選書，朝日新聞出版（東京）
- 永山唯（2023）『ヤングケアラーに気づき支援するメンタルヘルスサポート【N式ツール】の使い方』合同出版
- 齋藤真緒（2022）「あらためて，ヤングケアラー「ブーム」を問う」『現代思想』第50巻第14号，青土社，40-50.
- 佐々木司（2022）「学校での精神保健教育はヤングケアラーの理解と支援に役立つか？」『現代思想』第50巻第14号，青土社，106-116.
- 澁谷智子（2018）『ヤングケアラーー介護を担う子供・若者の現実』中公新書，中央公論社（東京）
- 山本真由美（2022）「希望」の出航『月刊精神科看護11月号』vol.49通巻365号，30-34.
- 子ども家庭庁（2025）：ヤングケアラー支援の現況。  
<https://www.mhlw.go.jp/content/10601000/001510066.pdf>（2025.12.30閲覧）

# COVID-19対策の規制緩和後における脱マスクの不安に対する集団認知行動療法的アプローチの効果

横 尾 瑞 恵

## 1. 問 題

新型コロナウイルス感染症（以下、COVID-19とする）は、2020年1月以降世界的に流行し、人々の生活に甚大な影響を及ぼした。日本政府は2020年4月に東京、大阪などの一部大都市に第一回緊急事態宣言を発令し、不要不急の外出自粛、イベントの開催中止、飲食店の時短営業などを要請した。また、厚生労働省（2020）は感染防止の基本的な対策の一つとして、衛生マスク（以下、マスクとする）の着用を掲げ、経済産業省（2020）は「令和元年度マスク生産設備導入補助事業」を実施した。こうした国の方針を受け、多くの国民がマスクをして生活せざるを得ない状況に置かれることとなった。

しかし、2022年になると、厚生労働省は状況に応じてマスクの着用は不必要であるとの方針に転じ（厚生労働省、2022）、2023年5月には COVID-19を感染症法上季節性インフルエンザと同じ5類へと移行させた（厚生労働省、2023a）。それに伴い同年3月より、マスク着用はそれが効果的な場面以外では、基本的に個人の判断に委ねられることとなった（厚生労働省、2023b）。

ところがその後の世論調査では、今後自分自身がマスクを着けることが「減る」と答えた者は49%、「減らない」と答えた者も49%と同数に分かれ（朝日新聞、2023）、その判断において周囲の目や雰囲気重視すると答えた者も一定数いることが報告された（中日新聞、2023）。このことから、たとえ政府がマスク着用の要請を緩和させたとしても、すべての人が抵抗なくマスクを外せるようになるとは限らないことがうかがわれる。

必要以上にマスクを着用しようとする心理として、Nakayachi et al. (2020) は、「感染予防対策」以外に、周囲の人がマスクを着用している状況では自分も同じようにマスクをしなければならないという「同調」の原理があると説明した。そして、今後の COVID-19 の政策を考える上では、こうした社会的動機も考慮すべきだと提言した。また、吉澤・吉澤 (2022) はこの同調現象を、マスクを外すことがマスクをしている多くの他者からは異質な行動だと認識され、敵対感情を抱かれ排斥される対象になることへの恐れによるものだと考えた。さらに、彼女らはマスクの着用動機として、「感染予防対策」「同調」に加えて、「顔を隠す安心感」もあることを指摘した。

亀岡ら (2024) は、「日本におけるマスク着用要請解除によってマスク着用が個人の自由となった場合に日常的にマスクを外すこと」を「脱マスク」と定義し、その脱マスクへの抵抗を「脱マスク抵抗」と呼んだ。そして吉澤・吉澤 (2022) が示した三つの不安に相当する「新型コロナウイルス等への感染不安」「マスク未着用に対する社会的不安」「素顔を見られる不安」が脱マスク抵抗を引き起こす要因であると仮定し、実証研究を行った。その結果、脱マスク抵抗との関連が確認されたのは「新型コロナウイルス等への感染不安」と「素顔を見られる不安」の二つで、「マスク未着用に対する社会的不安」との関連は示されなかった。「新型コロナウイルス等への感染不安」については、COVID-19 の感染拡大後、マスクの着用が感染予防に効果的であるという多くの知見が示されている (Chu et al., 2020; Wang et al., 2020; Ueki et al., 2020)。したがって、COVID-19 の感染が収束していない状況では、感染不安を抱き、マスクを外すことに抵抗を感じることも当然だといえよう。「素顔を見られる不安」については、COVID-19 流行以前から、マスク本来の用途である感染予防や花粉症対策とは異なる目的でマスクを着用する現象が確認されていた (菊本, 2011)。これらの着用行動については、社交不安症 (渡辺, 2018) や醜形恐怖症 (南雲ら, 2018) との関連が示唆されている。すなわち、社交不安症や醜形恐怖症では、マスク着用の動機の一因として、自分の素顔を見られることで他者から否定的な評価をされるのではないかという対人不安が関連していると考

えられる。そうであれば、この不安を軽減させるための介入方法を考えることは意義があるといえるだろう。

社交不安症および醜形恐怖症に対する介入としては、認知行動療法の有用性が示されている（吉永・清水，2016；野田・小林，2025）。認知行動療法では、マスク着用は安全行動に分類される。安全行動とは、不安を感じていることが他の人に気づかれないように症状を隠す、または恥をかくことや恥ずかしい思いをすることを避けるために用いられる行動のことを指す。しかしながら安全行動を続けていると、反証の機会、すなわち安全行動をしなくても恥をかいたりはしないということを体験する機会を失ってしまうため、かえって不安が持続すると考えられている。

これをマスク着用にあてはめると、マスクを着用することで素顔を見られて相手からの評価が下がる危険を回避し、一時的な安心感を得ているといえる。しかしながら、マスクを着用し続けることで、マスクを外しても他者は自分をネガティブに評価したりはしないということを体験する機会が奪われるため、かえって不安が維持され、マスクを手放せなくなると考えられる。そこで、認知行動療法ではこうした症状に対し、心理教育によって不安が維持されるメカニズムを理解させた上で、認知再構成法に代表される認知的アプローチと、エクスポージャーや反応妨害法などの行動的アプローチを用いて、症状の改善を図る。

近年、認知行動療法は教育分野に適用されつつある（石川・小野，2020）。実施方法としては、教育相談や生徒指導、スクールカウンセリング場面で適用可能な「個別の事例に対するアプローチ」、学級単位や小集団などへ実施される「集団に対するアプローチ」、学校全体で地域と連携しながらチームとして課題に取り組む「チーム学校に基づくアプローチ」の三つが挙げられる。特に集団に対するアプローチは、心理専門職に限らず教員が実施する例も報告されており（佐藤ら，2009）、予防的観点からもその重要性が指摘されている。佐藤ら（2009）は児童の抑うつ症状に対して、学級規模の集団認知行動療法を実施した。その結果、プログラム受講者は非受講者より抑うつ症状が軽減されたことが明らかになった。なお、このプログラムは健康度の程度を問わずその学

級に在籍しているすべての児童を対象とし、主に学級の担任教師が授業時間を活用して実施した。主な内容は心理教育、社会的スキル訓練、認知再構成法であり、1セッション45分、全9回のプログラムであった。

以上のことから、症状の改善および予防的介入として、教育現場において授業の中で集団認知行動療法を実施することは有用であると考えられる。脱マスクに関しても、これはコロナ禍を経験したすべての人が直面する環境の変化であり、不安を感じる者が多数いることが予想される。そこで、本研究では集団認知行動療法的アプローチによる脱マスクの不安軽減効果を検証することを目的とする。なお、本研究が焦点化する不安は「素顔を見られる不安」とする。なぜならば、この不安は感染予防対策といったマスク着用の本来の目的とは異なり、自身のコミュニケーションに対する自信のなさやコンプレックスを隠そうとする心理などが要因となった安全行動であり、不安を抱える本人を苦しめるものであると考えられるからだ。そして、その心理と関連する社交不安症および醜形恐怖症は認知行動療法の効果が示されているため、アプローチとして妥当だと考える。そこで、本研究ではこれらの認知行動療法のプロトコルを、講義の中で集団に対して実践可能な形にアレンジして実施することとする。

## 2. 方 法

### 2-1. 調査の対象

都内にある短期大学に在籍する学生を対象に、2023年7月および2024年7月に、講義時間を利用してマスク不安に関する認知行動療法的アプローチを行い、その前後で質問紙調査を実施した。講義に参加した75名（男性7名、女性68名）のうち、回答に欠損のない64名（男性6名、女性58名）を有効回答として分析の対象とした。プログラムは90分の講義の中で実施され、講義の担当教員で、公認心理師および臨床心理士の資格を有する筆者が行った。

なお、倫理的配慮として、調査への協力は任意とし、どのように回答したとしても成績には影響を与えないこと、分析の際は匿名化され個人は特定されないことを口頭で伝えた。

## 2-2. 認知行動療法的アプローチ

横尾（2023）をもとに、マスク着脱による印象の変化のメカニズムを説明し、認知行動療法的アプローチを試みた。

まず、ノーマライゼーションとして、横打（2014）の知見に基づき、思春期・青年期はアイデンティティが確立されておらず、自己像が不安定なため、より一層自分の容姿に敏感になってしまうことを伝えた。続いて、Miyazaki & Kawahara（2016）の知見に基づき、多くの者が素颜よりマスクを着用している顔の方が魅力が上がると思いついでいる実態を示した。そして、心理教育として、彼らが行った実験ではマスクを外しても魅力に変化はみられなかった、もしくは上昇したという結果を紹介した。

また、マスクを外したら魅力が低下すると感じる現象については、プライミング効果や予言の自己成就による選択的注意が影響している可能性を伝えた。すなわち、マスクをしている方が美人に見えるという情報に事前に接していると、マスクを外した時に顔の長所より欠点の方に強く意識が集まる可能性や、魅力が下がった時の方が魅力の変化がなかった時もしくは上昇した時より強く印象に残る可能性を伝えた。

さらに、コミュニケーションに関する理論としてメラビアンの法則を取り上げ、メッセージ伝達における表情などの視覚情報の重要性を強調した。また、笑顔の判断には口元が大きな情報となっていることも伝え（尾川，2021）、良い印象を与えるためには口元を見せる方が理にかなっていると説明した。

次に、認知的アプローチでは、脱マスクの不安を生じさせる不合理な信念を例示し、合理的な信念への変換方法を紹介した。例えば、「二分割思考」の者は「魅力的」と思われなかったら全て「魅力的でない」と評価されると考えがちであるが、実際の魅力の評価は「魅力がない」から「魅力がある」までの間に何段階も評価が存在し、グラデーション状になっているものであるという考えを紹介した。また、「選択的抽出」をする者はマスクで隠れた部位の印象のみに着目して人の魅力进行评估しがちだが、実際の魅力の評価は顔、容姿、性格、態度、社会的立場など様々な要因が関係していることを説明した。

最後に行動的アプローチであるが、本研究は集団への講義形式での介入であったため、その場で実際に行動させることは困難だった。そこで、エクスポージャーについてメカニズムを解説し、今後、脱マスクの不安を感じる場面において、無理のない範囲で実際にマスクを外すことを勧めた。

### 2-3. 測 度

マスクを外した時に感じる不安の程度を調べるため、場面想起法を用いた上で、清水・今栄（1981）の STAI（State-Trait Anxiety Inventory）日本語版（大学生用）の状態不安について、回答を求めた。

調査時において、調査対象者は実際にマスクを着けている者と外している者が混在していた。そのため、全員に実際にマスクを外して生活をしている状況を十分に想像させる場面想起法を用いることとした。

STAI は一時的、状況的な不安状態である状態不安（20項目）と、状態不安を喚起させやすい個人内特性である特性不安（20項目）からなる尺度である。STAI を用いた介入研究として、小野ら（2004）は介入による不安の変化を検証するため、介入前後において STAI の状態不安の項目のみを測定していた。そこで、本研究でも講義の前後の2時点における状態不安について測定することとした。評価方法は4件法で、「全くそうでない」～「全くそうである」の中から選択させた。

## 3. 結 果

講義前と講義後の STAI の状態不安のみの得点（以下、STAI（状態不安）得点とする）を調査対象者ごとに合計し、それをもとに平均値と標準偏差を算出した。その結果を Table 1 に示す。内的一貫性については、Cronbach の  $\alpha$  係数により十分な信頼性が確認された（ $\alpha = .93$ ）。また、講義前後の得点について Kolmogorov-Smirnov 検定を用いて正規性を検証したところ、有意差はなく正規分布に従っていることが確認された。

Table 1 STAI（状態不安）得点の記述統計量

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
講義前	64	2.49	0.63
講義後	64	2.26	0.59

そこで、講義の前後でマスクを外した際の不安に変化が見られたかどうかを検証するため、講義前後の STAI（状態不安）得点について対応のある *t* 検定を行った。その結果、講義後の STAI（状態不安）得点は、講義前と比較して有意に低いことが示された ( $t(63) = 6.94, p = .000$ )。以上の結果を、Figure 1 に示す。

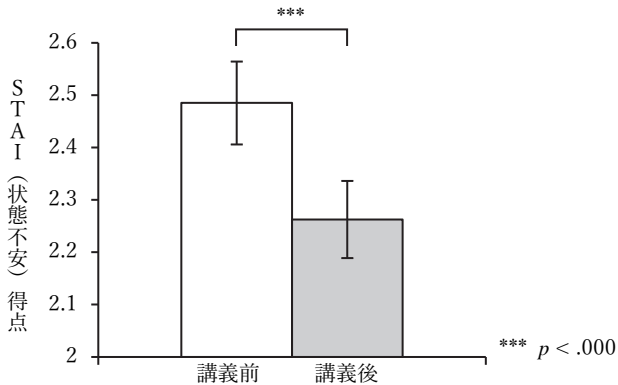


Figure 1 講義前後における STAI（状態不安）得点の比較

#### 4. 考 察

本研究では、脱マスクにおける素顔を見られる不安に対し、集団認知行動療法的アプローチを実施した。アプローチの前後で状態不安を測定し、*t* 検定を用いて差を比較した。その結果、アプローチの前より後の方が学生の不安が有意に下がったことが示された。すなわち、マスクを外す際に抱く素顔を見られ

ることへの不安に対して、認知行動療法的アプローチの有用性が示されたとい  
うことができるだろう。

脱マスクと素顔を見られる不安とを関連づけた先行研究では、素顔を隠す理  
由として、身体的・精神的コンプレックスを隠すため、表情を隠すため、話し  
かけられないようにするため（田原，2015）、赤面など身体的な不安症状を隠  
すため（吉永・清水，2016）など様々な理由が挙げられている。本研究では、  
それらの理由の中から自分の外見的魅力の評価が落ちるといふ身体的コンプ  
レックスへの介入を主に行い、不安軽減効果を示すことができた。これは、醜  
形恐怖症がマスク着用行動と関連があり（南雲ら，2018）、それに対して認知  
行動療法が有効である（野田・小林，2025）という知見をふまえると、妥当な  
結果だと考えられる。特に、醜形恐怖症の認知行動モデルでは、外見上の欠点  
に対する安全行動が醜形恐怖症を維持させると指摘されている（Veale, 2004）。  
さらに、醜形恐怖症の改善のためには「恥（shame）」への介入が重要である  
ともいわれている（Linde et al., 2023）。本研究の場合、安全行動であるマスク  
の着用について、たとえマスクを外しても外見的魅力が否定的に評価されるわ  
けではないことを伝え、受講生の「恥」の意識を弱め、安心感を抱けるように  
アプローチしたことが効果につながったのかもしれない。したがって、脱マス  
クにおける不安軽減のためには、外見的魅力の評価に対するとらえ方にアプ  
ローチすることが有効だといえるだろう。

ただし、先行研究では素顔を隠す理由について客観的な検証はされていない。  
亀岡ら（2024）の研究でも、作成された尺度の質問項目を確認すると、「顔を  
全て見せることが不安である」、「マスクをせずに顔を見られることが不安であ  
る」、「顔全体を見られ評価されるのが怖い」といった質問文になっており、な  
ぜ素顔を見られると不安になるのかは問うていない。一問だけ「マスクを着用  
しないとコンプレックスが隠せず恥ずかしい」という項目があり、この項目に  
関しては、素顔を見られるとコンプレックスがあらわになり、自分自身の魅力  
の評価が下がってしまうため、素顔を見られたくないのだと推察できる。した  
がって、この質問項目に該当する者は、マスクと外見的魅力とを関連させた本  
研究が対象としている層と合致しているといえるだろう。しかしながら、素顔

を見られる不安が生じる理由として、魅力の低減が最も重要かどうかは断定できない。もしさらに影響を与える要因が他にある場合、それに焦点化したアプローチを取り入れることで、より効果的なプログラムになると考えられる。

本研究で実施したプログラムは、社交不安症に対する認知行動療法のプロトコルを応用したものである。エビデンスの示されているアプローチ（吉永・清水, 2016）をもとにしていることも、本研究の介入が効果的だったことの要因であると考えられる。ただし、吉永・清水（2016）のプログラムは個人へのアプローチを前提としていたのに対し、本研究は集団を対象としていたため、彼らのようにクライアントとカウンセラーとがやり取りを重ねることで認知を見つめ直したり、曝露により行動を変容させたりというアプローチはできなかった。これらの部分については、本研究ではそのメカニズムをなるべく分かりやすく解説し、具体例を示すという手法に代用せざるを得なかった。それはいわば心理教育を中心としたアプローチであったといえるかもしれない。それでも効果が示されたという本研究の結果からは、集団認知行動療法的アプローチでは、受講者にとって分かりやすく、実際に応用可能な具体例を示すことが重要であり、それだけでも十分効果が得られるということを示唆していると考えられる。また、Mennuti, Christner & Freeman (2012) は心理教育やスキルの構築といった認知行動療法のアプローチと教育場面でのシステムは親和性が高いと述べている。すなわち、心理教育を中心とした本研究のアプローチは、学生にとって講義の一環として取り組みやすく、抵抗感を抱きにくいという利点も有していると推察される。

しかしながら、本来、認知的アプローチでは、認知の変容内容がクライアントにとって納得できるものであることが重要であり、そのためにクライアントとカウンセラーが話し合いながら面接を進めていく。行動的アプローチであるエクスポージャーも、実際に不安を引き起こす刺激に曝露される体験こそが重要だといわれている。それにもかかわらず、本研究の介入に効果があることが示されたのは、本研究の調査対象者が一般の学生という、ある程度健康度の高い者だったことが影響しているかもしれない。日常生活に支障をきたさないレベル、すなわちそれほど強くない不安の段階で介入することにより、たとえ心

理教育が中心であったとしても、改善が可能だったのかもしれない。教育分野における認知行動療法は早期介入、予防的介入の観点からも役立つといわれており（石川・小野，2020），本研究もまさに社交不安症や醜形恐怖症を未然に防ぐための一助となる可能性が示唆されたといえるだろう。

## 5. まとめと今後の課題

本研究では、脱マスクにより素顔を見られることへの不安に対し、集団認知行動療法的アプローチの有用性が示された。これは、ポストコロナの時代における人々の心の健康に役立てられる知見になるとともに、認知行動療法の新たな可能性を示唆するものになったと考えられる。

一方、本研究の課題としては、まず調査対象者の少なさが挙げられる。特に男性のデータをほとんど得ることができなかった。より信頼性の高い知見を示すためには、より多くのデータを収集する必要があるだろう。

次に、今回の研究では、調査対象者の実際のマスクの着脱状況については検討しなかった。普段マスクを着用して生活している者が感じる脱マスクの不安と、既にマスクを外して生活できている者が感じる不安とでは違いがあることが予想され、その違いによって不安の下がり方も異なる可能性がある。この点も検証することで、プログラムの効果の詳細な様相が明らかになるだろう。

また、脱マスク抵抗を引き起こすもう一つの要因である「新型コロナウイルス等への感染不安」との関連も検討できなかった。感染不安の強い者にとっては、いくら外見的魅力の話がされたとしても、脱マスクの不安は変わらないはずだ。したがって、より厳密な効果検証を行うためには、感染不安の影響も考慮すべきだろう。

他にも、本研究で組み合わせて実施した複数のアプローチに関して、それぞれがどれくらい不安軽減効果に寄与したかという点も検証できなかった。今後、今回用いられたアプローチの内容について、効果の寄与の観点から検証することは、より効果的なプログラムを開発するにあたって、重要な知見となるだろう。

最後に、本研究は講義の前後という短期的な縦断研究であり、その効果の維持については検討できていない。また、講義後の実際の行動の変化も確認していない。効果の持続性や、実際にマスクを外せるようになったかといった点を検証することで、真に価値のあるプログラムとなるだろう。

## 引用文献

- 朝日新聞 DIGITAL (2023). マスク着用、「減る」49%、「減らない」も49% 朝日世論調査 <https://www.asahi.com/articles/ASR2M7VDNR2MUZPS004.html> (2026年1月8日閲覧)
- Chu, D. K., Akl, E. A., Duda, S., Solo, K., Yacoub, S., Schünemann, H. J., on behalf of the COVID-19 Systematic Urgent Review Group Effort (SURGE) study authors. (2020). Physical distancing, face masks, and eye protection to prevent person-to-person transmission of SARS-CoV-2 and COVID-19: A systematic review and meta-analysis. *Lancet*, 395 (10242), 1973-1987.
- 中日新聞 WEB (2023). マスク外したいけど…気になる人の目や感染の心配「個人の判断」街の声は <https://www.chunichi.co.jp/article/634652> (2026年1月8日閲覧)
- 石川信一・小野昌彦 (2020). 教育分野への認知行動療法の適用と課題 認知行動療法研究, 46 (2), 99-110.
- 経済産業省 (2020). マスク生産に係る取組 <https://www.meti.go.jp/covid-19/mask.html> (2026年1月8日閲覧)
- 菊本裕三 (2011). [だてマスク] 依存症—無縁社会の入り口に立つ人々 扶桑社.
- 厚生労働省 (2020). 「新しい生活様式」の実践例 [https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000121431\\_newlifestyle.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000121431_newlifestyle.html) (2026年1月8日閲覧)
- 厚生労働省 (2022). 屋外・屋内でのマスク着用について <https://www.mhlw.go.jp/content/000942565.pdf> (2026年1月8日閲覧)
- 厚生労働省 (2023a). 新型コロナウイルス感染症の5類感染症移行後の対応について <https://www.mhlw.go.jp/stf/corona5rui.html> (2026年1月8日閲覧)
- 厚生労働省 (2023b). マスクの着用について [https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kansentaisaku\\_00001.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kansentaisaku_00001.html) (2026年1月8日閲覧)
- Linde, J., Luoma, J. B., Rück, C., Ramnerö, J., & Lundgren, T. (2023). Acceptance and compassion-based therapy targeting shame in body dysmorphic disorder: A multiple baseline study. *Behavior Modification*, 47 (3), 693-718.
- Mennuti, R. B., Christner, R. W., & Freeman, A. (2012). Cognitive-behavioral interventions in educational settings: A handbook for practice (2nd ed.). New York: Routledge.

- (メヌッティ, R. B., クリストナー, R. W., & フリーマン, A. 石川信一・佐藤正二・武藤崇 (監訳) (2018). 子どもの心の問題支援ガイド——教育現場に活かす認知行動療法—— 金剛出版)
- Miyazaki, Y. & Kawahara, J. (2016). The sanitary-mask effect on perceived facial attractiveness. *Japanese Psychological Research*, 58 (3), 261-272.
- Nakayachi, K., Ozaki, T., Shibata, Y., & Yokoi, R. (2020). Why do Japanese people use masks against COVID-19, even though masks are un-likely to offer protection from infection? *Frontiers in Psychology*, 11, 1918.
- 南雲香織・岩崎真和・五十嵐透子 (2018). 青年期の第二分離個体化と身体醜形懸念および大学適応感の関連 上越教育大学研究紀要, 37 (2), 433-440.
- 野田昇太・小林真綾 (2025). 身体醜形症における認知行動療法研究の展望 認知行動療法研究, advpub (0), [https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjbct/advpub/0/advpub\\_23-026/\\_pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjbct/advpub/0/advpub_23-026/_pdf).
- 尾川佳子 (2021). マスク着用が笑顔の印象評価に及ぼす影響—大学生を対象として— 桜美林大学研究紀要社会科学研究, 2, 331-338.
- 小野隆・植屋摩紀・西牧正行・高瀬友美子・杉浦春雄・石田直章・植屋悦男・大貫 稔 (2004). 福祉教育キャンプ実習前後における状態不安 (STAI) の変化 総合福祉, 1, 77-81.
- 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 (2009). 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究, 57 (1), 111-123.
- 清水秀美・今栄国晴 (1981). STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORY の日本語版 (大学生用) の作成 教育心理学研究, 29, 348-353.
- 田原俊司 (2015). 子ども健康相談室 だてマスクをする子どもの心理と指導法 心とからだの健康12月号, 健学社, 28-30.
- Ueki, H., Furusawa, Y., Iwatsuki-Horimoto, K., Imai, M., Kabata, H., Nishimura, H., & Kawaoka, Y. (2020). Effectiveness of face masks in preventing airborne transmission of SARS-CoV-2. *MSphere*, 5 (5), 1-5.
- Veale, D. (2004). Advances in a cognitive behavioural model of body dysmorphic disorder. *Body Image*, 1, 113-125.
- Wang, X., Ferro, E. G., Zhou, G., Hashimoto, D., & Bhatt, D. L. (2020). Association between universal masking in a health care system and S-ARS-CoV-2 positivity among health care workers. *Jama*, 324 (7), 703-704.
- 渡辺登 (2018). マスク依存 ストレス科学研究, 33, 15-20.

- 横尾瑞恵 (2023). 新型コロナウイルス感染症対策の規制緩和によりマスクを外すことに不安を感じる学生への支援 東京立正短期大学紀要, 51, 115-137.
- 横打泰子 (2014). 高校生における身体醜形懸念と自己不一致, 完全主義認知, 自尊感情の関連 日本心理学会大会発表論文集, 第78回, 395.
- 吉永尚紀・清水栄司 (2016). 社交不安障害 (社交不安症) の認知行動療法マニュアル 不安症研究, 7, 42-93.
- 吉澤裕子・吉澤英里 (2022). COVID-19 流行禍における大学生のマスク着用動機の検討 容装心理学研究, 1 (1), 20-28.

## 東京立正短期大学紀要編集委員会規程

### (設置)

第1条 東京立正短期大学（以下「本学」という）に、紀要編集委員会を設置する。

### (目的)

第2条 紀要編集委員会は、教育研究に資するため研究紀要の編集および刊行を行う。

### (任務)

第3条 紀要編集委員会の任務は、次の通りとする。

- (1) 研究紀要誌「東京立正短期大学紀要」の編集、刊行、配布
- (2) 編集方針の決定と編集内容の選定
- (3) 寄稿者の選定と依頼
- (4) 原稿の整理、保管
- (5) 合評会等の開催
- (6) その他必要な事項

### (組織)

第4条 紀要編集委員会は、教授会の議を経て学長の委嘱する委員若干名をもって組織する。

2. 委員長は委員の互選とする。委員長に事故ある時は他の委員が代行する。
3. 委員は専任教員より選任、委嘱する。
4. 委員の任期は1年とする。但し、再任を妨げない。

### (寄稿細目)

第5条 紀要編集委員会は、円滑な寄稿・掲載を図るため、別に寄稿細目を定めるものとする。

### (事務処理)

第6条 紀要編集委員会の業務は、紀要編集委員会が行う。但し、研究紀要誌の保管、配布に関しては図書館運営委員会と提携して処理する。

附則 この規程は、平成13年4月1日より施行する。

この規程は、平成17年4月1日より一部訂正施行する。

## 「東京立正短期大学紀要」寄稿細目

1. 寄稿者は本学専任教員および非常勤教員とする。但し、紀要編集委員会が特に認めた者はこの限りではない。
2. 未発表の論文、研究ノート、翻訳、エッセイ並びに書評、資料紹介、記録などを掲載する。掲載の採否は紀要編集委員会が決定する。
3. 枚数は論文の場合、図版・図表等も含めて20,000字以内（和文）または10,000語以内（英文）とする。その他は和文12,000字以内、英文6,000語以内とする。枚数がこれらの上限を超すと予想される場合には、あらかじめ紀要編集委員会に相談するものとする。原稿はワープロを使用し、縦書き・横書きいずれも可とする。
4. 原稿は返却する。寄稿の際、印字した原稿を一部添付し、データファイルも併せて提出する。また、原稿には英文の表題ならびに氏名を付すものとする。
5. 寄稿者に初校、再校を依頼する。
6. 稿料は支払わない。但し、抜刷り5部を進呈する。なお特殊製版（図版、写真版など）の費用は寄稿者が負担する。
7. 原稿提出期限は毎年11月末日とし、発行は年1回、3月末日までとする。
8. 本文の一部や図表、画像等を他の著作物・ホームページから転載、またはオリジナルを掲載する場合、著作権・肖像権等に関わる手続きは、寄稿者があらかじめ処理するものとする。
9. 本紀要に掲載された著作物の著作権は寄稿者にあるが、寄稿者は本学に対し、掲載論文を電子化し、一般に公開すること（複製ならびに公衆送信）を許諾するものとする。
10. この細目の改廃は、教授会の意見を聴き、学長が行う。

付則 この細目は、平成17年4月1日より施行する。

この細目は、平成19年4月1日より一部訂正施行する。

この細目は、平成29年4月1日より一部訂正施行する。

この細目は、平成30年4月1日より一部訂正施行する。

令和5年6月1日改正、令和5年4月1日に遡及して施行。

## 編 集 後 記

- ▶ 本学園は来る2026年に開校100周年という大きな節目を迎えます。これを記念し、創立100周年記念式典の実施が予定されております。また、本学園の象徴的な建物である岡田日帰記念講堂は、このたび改修が行われました。歴史ある講堂が新たな姿となり、これから学習発表会や各種行事などを通して、多くの学生・生徒たちの数えきれない思い出が刻まれていく舞台となることでしょう。長い歴史の積み重ねの上に、さらに新たな物語が紡がれていくことを大変うれしく思います。
- ▶ 本紀要につきましては、昨年度に引き続き、本号でも12編の論文を掲載することができました。ご多忙の中、研究成果をご投稿くださった執筆者の皆様にご心より御礼申し上げます。多様な視点からの研究成果が集まり、本紀要が学術的な知の交流の場としてさらに充実したものとなっていることを大変喜ばしく感じております。
- ▶ なお、次号の紀要は創立100周年を記念した「100周年記念号」として刊行する予定です。本学園の歴史と歩みを振り返るとともに、これからの教育・研究の発展につながる号となることを願っております。100周年記念号では、より多くの皆様からのご投稿をお待ちいたしております。
- ▶ 最後に、昨年度に引き続き、タイトなスケジュールの中で編集・刊行作業を支えていただいた株式会社エデュプレスの二宮氏にも、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

(『紀要』編集委員会)

### 執筆者紹介

有 泉 正 二…………… 本 学 教 授  
前 嶋 元…………… 本 学 教 授  
鈴 木 健 史…………… 本 学 准教授  
中 山 恵…………… 本 学 准教授  
横 尾 瑞 恵…………… 本 学 准教授  
新 居 直 美…………… 本 学 講 師  
倉 持 ころ…………… 本 学 助 教  
尾 近 千 鶴…………… 本学非常勤講師  
今 野 貴 子…………… 本学非常勤講師  
田 中 道 弘…………… 本学共同研究者

### 第54号 紀要編集委員

鈴 木 健 史

---

### 東京立正短期大学紀要 第54号

令和8年3月20日 印刷

令和8年3月25日 発行

編 集 東京立正短期大学紀要編集委員会  
発行所 東京立正短期大学  
〒166-0013 東京都杉並区堀ノ内2-41-15  
TEL 03 (3313) 5101 (代)

印刷所 株式会社エデュプレス  
〒110-0005 東京都台東区上野3-7-5  
天野ビル4F  
TEL 03 (5807) 8100

---

# THE JOURNAL OF TOKYO RISSHO JUNIOR COLLEGE

---

No.54

March 2026

---

## CONTENTS

Capturing Urban Representations and Images A Journey Following the “Sense of Wonder” Nurturing Children's Sensibilities Through Interaction with Nature In Maine, USA	ARIIZUMI, Shoji OKON, Chizuru	1 40
Developmental Process of Psycho-educational Support Services in Children's Homes: A Hypothetical Case Analysis of a Child Who Experienced Parental Divorce in Early Childhood	KURAMOCHI, Cocoro	53
Structural Changes in Early Childhood Education Practices through the “Oto-Asobi” Professional Development Program : An Analysis of Questionnaire Responses	KONNO, Takako	68
Designing In-Facility Training to Promote Reflection on Nursery Teachers' Values	SUZUKI, Kenji	82
Verifying the Effectiveness of In-Facility Training to Promote Reflection on Nursery Teachers' Values	SUZUKI, Kenji	114
The human and material environment of childcare workers from the perspective of students in childcare training schools. -Through examples in the textbook.-	NAKAYAMA, Megumi / KANEKO, Kaede	144
Education and childcare practitioners' awareness of the ‘Principles of Childcare’ -From materials by kindergarten, nursery, and certified childcare center caregivers-	NAKAYAMA, Megumi	180
Picture Book Selection for Two-Year-Old Children from the Perspective of the Five Content Areas of the Japanese Nursery School Childcare Guidelines: A Comparison Between Home and Early Childhood Education Settings	NII, Naomi	214
Analysis of Changes in Student Teachers' Anxieties Before and After Kindergarten Teaching Practice and Childcare Practice (2) -Focusing on Changes in the Content of Student Teachers' anxieties.-	NII, Naomi / TANAKA, Michihiro	229
The Need and problem of supporting for Young Carers' Mental Health: Focusing on Developmental Stages and Strengths	MAEJIMA, Gen	247
The Effectiveness of a Group Cognitive-Behavioral Therapy Approach for Anxiety Related to Mask Removal After the Easing of COVID-19-Related Restrictions	YOKOO, Mizue	264

---

Published by

Tokyo Risho Junior College

---

TOKYO JAPAN

ISSN 1881-9400