

ISSN 2188-2576

越谷保育専門学校研究紀要

第3号

平成26年度

学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校

研究紀要第3号によせて

越谷保育専門学校長 山崎 芙美夫

日本の人口は、世界に例のない速さで少子高齢化が進展しています。このような状況のなかで、待ったなしの政策テーマの一番が「子育て」である。全国のお母さんたちが子どもを産み育てやすい環境をどのように構築していくのか。消費税増税分を子育ての拡充策につかうことになっていましたが、増税が先延ばしになりどのような展開になるか予測ができない状況です。同時に幼稚園と保育所の機能を備えた「認定こども園」などを増やし、主に待機児童の解消を目指す方向が決まっているがこちらも予算の面で難しい面が出てきています。政府は先日平成27年度予算に平成27年4月から実施される「子ども・子育て支援制度」に5100億を計上することを決めました。また、「認定こども園」を増設して待機児童の解消と、保育士の給与を上げて、定着率アップを高める柱とすることになりました。

さて、教育再生会議の第五次提言におきまして「実践的な職業教育を行う高等教育機関を制度化する」として答申されました。現在有識者会議で新学校種の基本的方向性が議論されており3月末までには中教審に報告される予定であります。これに先立ち専門学校においては平成26年4月より新たな文部科学省の認定制度がスタートしました。平成23年1月中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」において職業実践的な教育のための新たな枠組みを整備すること」が指摘され、これを受けるかたちで文部科学省は平成25年8月30日「専修学校の専門課程における職業実践専門課程の認定に関する規定」を公布し施行されました。その結果平成26年度全国で470校1365学科、埼玉県では10校23学科が認定を受け、文部科学大臣認定の新たな高等職業教育学校が誕生しました。文部科学省はこの「職業実践専門課程」の普及促進・検証の予算を計上し認定校の増加を応援しています。

このような変革期にあって本学では幼稚園教諭・保育士養成機関として教員の力量向上を目指して研究活動をすすめています。これまで教員研修会の場合として毎年2回の「講師会」（平成26年度前期講師会講師として文教大学教育学部特別支援教育専修成田奈緒子教授テーマ「早起リズムで脳を育てる親子支援の重要性」・後期は全国認定こども園協会代表理事・学校法人若盛学園理事長・認定こども園こどものもり園長若盛正城氏テーマ「幼児教育者養成校への期待」予定）を開催してきました。平成25年度に「紀要委員会」を校務分掌に位置づけ、ここに「平成26年度研究紀要第3号」として発刊することができました。本学のミッション「学びつづける保育者」育成のため重点目標を定め教育活動を積み重ねています。内容においてはまだまだ不十分なものでありますが、今後さらに研鑽を積み重ね優れた教員の人材育成に少しでも貢献できれば幸いです。

これからも皆様のご指導、ご鞭撻をよろしくお願い申し上げます。

目 次

研究紀要第3号によせて	・ ・ ・ ・ 山崎 芙美夫
【特別寄稿】	
森のようちえんにおける地域連携の一事例	
—ぼかし肥作製から始まる農業体験実践報告—	・ ・ ・ ・ 内保 亘 ・ ・ ・ 1
【コメント】	
森のようちえん・ちいろばの挑戦	・ ・ ・ ・ 三谷 高史 ・ ・ 11
【論文】	
Mobile Phone Use after Lights Out as a Risk Factor for Mothers' Chronic Fatigue: Cross-Sectional Survey of Japanese Mothers Rearing Toddlers and Preschoolers	・ ・ ・ UEDA Kousaku ・ 16
(幼児を持つ母親の夜間の消灯後の携帯電話利用と主観的な慢性疲労感との関連 —幼稚園・保育園をフィールドとした中規模横断調査の結果から— 上田 厚作)	
幼児期の親の関わりと子どもの行動	
—親アンケートによる探索的予備調査—	・ ・ ・ ・ 高木 真理子 ・ 24
学校と地域の連携の展開と課題	
—コーディネーターの学習機会と協働関係—	・ ・ ・ ・ 西村 彩恵 ・ ・ 32
保育形態を変更することの難しさ	
—A 保育園における実践検討を通して—	・ ・ ・ ・ 齋藤 信 ・ ・ ・ 40
月刊絵本『ちいさなかがくのとも』の分析研究	・ ・ ・ ・ 山崎 英二 ・ ・ 50
【図書紹介】	
内田伸子著『子育てに「もう遅い」はありません』の紹介	・ ・ ・ ・ 高木 真理子 ・ 60

【特別寄稿】

森のようちえんにおける地域連携の一事例 —ぼかし肥作製から始まる農業体験実践報告— 内保 亘*

A Practice Report about the Collaborative Link between Waldkindergarten and Community —An Agricultural Experience to begin from Making Fertilizer— NAIHO Wataru

近年森のようちえんを初めとする自然保育活動が、日本全国に広がりつつある。長野県旧八千穂村に2年前に開園した森のようちえんちいろばは、森のようちえんが有する新しい地域連携の可能性を、地域に暮らす有機農家との連携の観点から、「ぼかし肥作りから始まる農業体験」をテーマに実践を深めてみることにした。本稿では、ぼかし肥作製の中でみせた子ども達の姿を追い、保育活動としての一つの事例を示すこと、また、ぼかし肥を通して生まれた地域連携の在り方とは何かを考え、この実践から考えられる今後の地域連携の可能性を探ってみたい。

キーワード：森のようちえん、地域連携、有機農家、農業体験、ぼかし肥

1. はじめに

1.1. 森のようちえんとは

近年、森のようちえんを初めとする自然保育活動が、日本全国で広がりをみせている。基本的には、小さな個人団体の草の根運動的に発展をみせているが、近年行政がその活動への積極的な関与を表明するような事例も出てきた。今年度長野県は、森のようちえんの活動が、信州の自然を主体とした保育活動推進に大きく貢献することを期待して、「信州型自然保育団体認定制度^①」なるものを目下作成検討中である。

その長野県東信に位置する南佐久郡佐久穂町の旧八千穂村において、3年前の2012年9月23日に産声をあげたのが「森のようちえん ちいろば^②」である。

森のようちえんは、「①自由に遊びこむこと、②動植物や他者とかがわること、③五感を使って自然や命を感じること」（今村 2011, 142）を基本的な暗黙の共通理念として持ってはいるが、統括機関は存在せず、自然発生的に開園する団体が多いため、保育内容や保育方針等、主

催者個人の問題意識や想いが園そのものを形成している。したがって、森のようちえんを定義するものは、現段階では存在せず、各園、園の置かれた環境や幼児、保護者に合わせた保育活動を独自の方法で展開し、それを特色としている。ちいろばもまた、そのような森のようちえんの一つとして開園したのだが、ちいろばの特色としてはどのようなものがあるのだろうか。

1.2. ちいろばの地域連携と農業体験

ちいろばは、地域連携を大きな特色としている。旧八千穂村という地域に根差した文化や広大な自然環境を活かし、保育者だけでなく、地域に暮らす人々にも、子ども達に関心を持ってもらい、保育活動そのものに関わっていく、ということを理想としている。ちいろばは、様々な分野の方々からの支援によって生まれたのだが、ちいろば保育を支える最も大きな柱の一つに地域に点在して暮らす有機農家がある。旧八千穂村に、およそ30年前から新規就農し、現在に至るまで提携という関係性にこだわってき

*森のようちえん ちいろば代表・園長

た有機農家「織座農園」の農園主である窪川典子氏は、今年度から農園の一角にある森や畑をちいろばの活動場所として提供して下さり、更には保育における農業体験において、日常から主体的に関わって下さっている。保育者もまた、子ども達と同じように、五感を使って農業を体験する立場に身を置き、その命の成り行きを、感動をもって見守っていくところに、本来の体験の姿があり、また本当の共感が生まれる。森のようちえんの醍醐味は、こうした子どもも大人も共に、人として本物を直に感じていく場である、ということにある。

1.3. 本稿の目的

今年度は、織座農園との連携から何ができるかを考えたときに、窪川氏との話し合いから「ぼかし肥作りから始まる子ども達の農業体験」というものが浮かび上がってきた。本稿では、このテーマのもと、子ども達が一体どのような姿をみせたのかを、実践報告という形で論じ、この活動を通じて筆者が感じ得た地域連携の可能性を模索することを目的とする。実践報告に関しては、特に実践第1週目～2週目におけるぼかし肥作製活動の中で、非常に興味深い子ども達の姿が窺えた為、本稿ではこの期間の実践推移に注目して報告することとした。前提として、ぼかし肥がどのような形で農作物の生長に寄与したかということではなく、子ども達がどのようにぼかし肥作製に関わったか、ということに着目して論を進めたい。

2. 活動に向けて

2.1. 経緯と前提

昨年度は、地域の耕作放棄地をお借りし、種蒔きから、畑作り、植え付け、除草や追肥等の管理、収穫を子ども達と共に経験したが、管理の大部分は保育者が携わり、子ども達が興味を持って主体的に農業に関わったとは言い難い。保育者も、農業に関する知識を豊富に持ち合わせているわけではなく、行き当たりばったりの

活動になり、子ども達の好奇心を刺激するどころか、ただ保育者がどうしたらいいのかわからぬまま活動が流れていったという場面も多々あった。

今年度は、昨年度の反省を踏まえ、より子ども達の興味と関心が農業に向くようにと考え、地域連携の観点から、旧八千穂村の織座農園の窪川氏の協力を仰ぎ、専門的な見地からちいろばの農業体験活動を充実できぬものかと考え、企画し、賛同を得た。

窪川氏によると、今年2月に降り積もった未曾有の大雪の影響で、腐葉土を根雪から収集できず、標高1000m前後に位置する旧八千穂村のような寒冷地の苗作りには欠かせないビニールハウスでの腐葉土踏み込み温床は断念し、その代替案として、今年初めて、ぼかし肥作製時に発生する発酵熱を利用した苗床を試みるとのことであった。その作業を、ちいろばの農業体験としても是非取り入れたいと願い出た所、「ぼかし肥作りから始まる子ども達の農業体験」が今年度のちいろば保育活動におけるテーマの一つとして浮上した。

ぼかし肥とは、堆肥よりも手軽に作れる家庭菜園向きの有機肥料であり、「油カスや米ヌカなどの有機質肥料に山土や粘土、モミガラなどを混ぜて発酵させた肥料」(農山漁村文化協会編集部 1993, 24) である。ぼかし肥は、本来元肥や追肥として使うものだが、今回は織座農園に倣い、踏み込み温床に変わる発芽用の苗床として子ども達と作製し、苗が定植できる程度にまで育った後、畑の追肥として余すところなく使用することとした。

今年度は昨年度と同様、農業体験は種蒔きから収穫までの全ての工程を子ども達と責任を持って行うこととした。子ども達が自分自身で選んだ種類の野菜を責任持って育て、収穫した後、美味しく食べるということが大きな目標だが、今年度は、ぼかし肥との関わりをテーマに、保育者は子ども達が何を感じ、何を思うか、実践時の言動に注目し、その姿を観察し所見を深

めるということに、集中することとした。

保育者自身も、ぼかし肥作製は初めての経験となるため、農業経験値の高い窪川氏の指示と助言を仰ぎながら、子ども達と共に目の前で起こることを一つ一つ確認、共有しながら実践を深めていった。

2.2. 参加者と実践場所

本実践に携わったのは、窪川氏、保育者3名、児童10名（年長3名、年中2名、年少3名、2歳未満児2名）の計13名であった。

場所は、織座農園のビニールハウスの一部と、そこに隣接する畑をお借りすることとなった。ぼかし肥作製は、このビニールハウスで行うこととした。

保育をする場所も、今年度は園舎周辺ではなく^③、荒天日を除き織座農園を拠点に活動することとし、子ども達が遊びながらも、毎日農業体験ができるような環境設定とした。

また、ちいろばは少人数からなる縦割り保育のため、どの年齢の子も同時に実践に参加することとした。

3. 実践報告

3.1. 導入

3.1.1. 平成26年4月11日（金）

今年度の保育開始から3日目のこの日、織座農園の窪川氏主導のもと、ぼかし肥の説明から始まる導入が行われた。窪川氏が、自らの農園で既に試みているぼかし肥の作製場所に子ども達を誘導し、図1のように、実際にぼかし肥に触れてみる体験をした。「うわあ、温かいね。温泉みたい」と、年中Hちゃんが言うと、皆口々に「温かいね」、「気持ちいいね」と体感を言葉にする。「バナナみたいな匂いがするね」と2歳未満児K君の言葉のように、匂いにも気づきを得た子どももいた。窪川氏が、「こうして、お団子にしたり、こねたりしてみて」というと泥遊びさながら、ぼかし肥で各自思い思いに遊んでみた。ぼかし肥には湿り気があり、握ると手

の中で塊になる。窪川氏は、耳たぶくらいの固さが、程よい水分量の証であることも教えてくれた。

その後、ぼかし肥ではなく、普通の土の中に手を入れてみると、子ども達は思わず「冷たい！」と叫んだ。ぼかし肥の温かい理由が、発酵しているからということも、肌で実感した。窪川氏が「発酵には微生物っていう、目には見えない小さな生き物が大事なの。ぼかし肥の中には、その微生物がたくさん住んでいて、みんなみたいにご飯を食べたりすると、熱を出すの。それで、温くなるのよ」と、発酵という言葉の説明をすると、子ども達は「ふーん」といいながら、感慨深げに、改めて温かいぼかし肥に手をうずめていた。

窪川氏にビニールハウスの一角をお借りすることとなり、「ここで、ちいろばのぼかし肥を作ってみよう。」と保育者が誘うと、「やろうやろう！」と言いながら、子ども達は作製場所を確保するために、年長児を中心に、農園の荷物を片づけ始めた。その後、窪川氏がしていた様に、



図1 ぼかし肥に初めて触れてみる

ビニールシートを敷いておいた。帰りの会で、今日のことを振り返り、来週明けには、早速ぼかし肥を作ることを皆で確認した。

3.1.2. 平成26年4月14日(月)

自分達でぼかし肥を作る日がやってきた。朝の会で今日の予定を子ども達に確認すると、年長、年中児の半数はぼかし肥作製のことを覚えていた。

金曜日に作っておいたビニールハウスのぼかし肥作製場所に集まると、前日から窪川氏が山土15Kgと米ぬか15Kgをそれぞれ用意してくれていた。窪川氏によると、ぼかし肥作製には様々な方法があるが、子ども達にもわかりやすくするため、材料も山土と米ヌカの2種類とし、分量も同量で試みてみては、ということであった。今回の実践を見た上で、来年度以降使用する材料は再度検討することとし、今年度は山土と米ヌカのみを使用に限ることとした。

まず、図2のように、山土全量をビニールシートの真ん中に配置した。次に、図3のように、米ヌカ全量を山土の上に被せ、その次には図4(次ページ)のように、手で山土と米ヌカをよく混ぜ合わせた。先週の金曜日とは違い、普通の土のようにまだ冷たさがあることを皆で実感しながらかき混ぜていった。匂いもまだほぼ無臭であった。よくかき混ぜた後、全体の色が湿って変わる程度に、水を順番にかけ、更に混ぜ込んでいった。窪川氏が「お団子が作れるくらいまで水をあげるんだよ」と言いながら、実際に土団子を作ると(図5:次ページ)、子ども達も真似をしながら、しばらく土団子作りで遊んでいた。ここでは、あくまで感じる体験が大事なため、水分量は何%かと意識せず、触ったり丸めたりしてその量を調整することで、子ども達が主体的にぼかし肥作製に集中することを狙ってみた。

実際に子ども達にとって、数字はそれほど大事ではなく、手を動かして遊ぶことが大事であり、その関わりが活動の継続性を生むのである。



図2 山土を配置する



図3 米ヌカを山土に被せる



図4 山土と米ヌカを混ぜ合わせる



図5 ぼかし肥団子を作る窪川氏と年中児

本実践も、遊びの要素があったため、誰も嫌がらずに活動していた。遊びながら、かき混ぜ作業を終えた後、日光にさらした状態にしておいて、1日目は終了。夜はまだ寒く、霜の降りる日もあるため、発酵にある程度の外気温を確保すべく、降園前に毛布を上にかぶせ、温度計を差しておいた。「まるで、人間みたいだね」と、年長Mちゃん。その言葉に窪川氏が、「いい所に気づいたね。だって、生き物だからね。寒いから、皆と同じようにお布団が必要なんだよ」と答えると、Mちゃんは笑顔で納得していた。

3.2.3. 平成26年4月15日(火)

朝は予定が入っていたために、昨日のぼかし肥を確認するのは、昼食後となった。早朝、窪川氏が、温度が上がりすぎることを懸念して、布団をはがして置いて下さった。

年長児に温度計をチェックしてもらおうと、なんと20℃にまで上がっていた。皆で手でぼかし肥に触れてみると、「わ、少し温かいね」と子ども達は昨日よりも灰かに温かくなったことを実感した。

降園時、再び毛布をかけておいた。その際、昨日「人間みたい」と言った年長Mちゃんが、「ゆ〜りかご〜の〜」と「ゆりかごの歌」を歌い始めたので、皆も一緒に子守唄のようにして歌い始めた(図6:次ページ)。これは、Mちゃんが、目には見えないけれども、人間と同じようにこの土の中には生命があることを実感した証であろう。

この日のぼかし肥温度は46℃と高く、子ども達も思わず「熱っ!」と言いながら、手をぼかし肥の中に入れていた。「昨日はまあまあだったのに、今日はすごいね!」と興奮気味に話す年長Aちゃんの言葉に、感動が見てとれる。窪川氏が、「そうなのよ。微生物の力ってすごいでしょ」と、不思議さと驚きに包まれている子ども達の言動に共感の言動に共感しながら答えていた。保育者もまた、3日目にして見えた成果に、驚きと感動を覚えた。



図6 「ゆりかごの歌」を歌う子ども達



図7 種蒔きをする2歳未満児

3.2.4. 平成26年4月16日(水)

この日から当園と同時に、ぼかし肥を見に行く子も出始めてきた。ぼかし肥との関わりが、子ども達の園生活の一部であることが、徐々に認識され始めてきたのである。窪川氏が、「ここまで温度があがると、かえしをしないとね」といって、子ども達に水を持ってくるよう指示していた。「かえし」とは、「切り返し」のことで、窪川氏によると、有機物の分解には酸素を大量に消費するらしく、ぼかし肥の温度が50℃前後になった際、切り返して、酸素供給と通気性の確保を行う必要があるとのことであった。子ども達には「ぼかし肥も生き物だから、下の方の微生物が息できるように上の方に持ってくるのよ」と言いながら、新たに水を混ぜつつ、子ども達とぼかし肥を切り返した。

3.2.5. 平成26年4月17日(木)

ぼかし肥の温度は52℃。昨日同様、子ども達と切り返しを行う。「なんか、いい匂いがしてきたね」と子ども達が匂いに気づく程、発酵が大分進んできていた。

この日は、第一弾の種蒔きの日で、図7のように、ミニトマトや、ピーマン、ナス、バジル、キュウリといった野菜の種を、「美味しくなあれ」と言いながら、培養土に一人ずつ蒔いていた。

ぼかし肥の温度がまだ安定せず、上がりすぎてしまう可能性もあるとのこと、落ち着くまでは、農園の温床をお借りして、発芽を促した。

3.2.6. 平成26年4月18日(金)

ぼかし肥の温度は50℃。子ども達の切り返しの手つきも様になってきた。相変わらず、いい香りもして、「何だか、お腹すいたね」という年少Tちゃんの言葉に、皆笑顔で共感していた。

ぼかし肥に変化が見られたのはこの日。切り返していると、下の方から、ぼかし肥の塊が出てきた。早速気づいた年長S君が、「典子さん(窪川氏)、これなあに？」と尋ねると、窪川氏が「い



図8 ぼかし肥の塊を砕く子ども達



図9 トラクターを見物する子ども達



図10 ぼかし肥の塊「はんぺん」を手にする左から二番目の年中児

いものに、気が付いたわね。この塊があるという事は、ぼかし肥作りがうまくいっている証拠よ。この中に、いっぱい微生物がいるから、

ちゃんと砕いて混ぜてね」と答えていた。そう言われて、図8のように、皆塊を見つけては、指で練ったり、折ったりして、混ぜ込んでいく。「ここにもあった」、「あ、ここにも！」と方々で発見の楽しさをうかがわせる声があがった。毎日、何かしらの変化が見えるせいか、子ども達の実践への興味・関心にもますます拍車がかかる。

この日は、織座農園では、子ども達のフィールドの横でトラクターをかける日であった。図9のように、突然大きな音と共にやってくる大きなトラクターに子ども達の目は釘付けとなった。農園の生活が見えるこの環境は、子ども達の好奇心を満たしてくれる要素が多々存在し、農業体験へのモチベーションも大いに高めてくれる。

3.2.7. 平成26年4月22日(月)

前日の21日は、ぼかし肥の温度も46℃と落ち着きを見せてきていた。翌日の今日は、またぼかし肥に変化が見られた日であった。

子ども達がこの日も先週と同じように切り返していると、ぼかし肥の底の方に、およそ30cm四方の巨大なぼかし肥の塊を発見したのであった。年少Nちゃんがそれを見て、「はんぺん」と名付け、それ以来、はんぺん争奪戦が始まった。誰が一番大きなはんぺんを見つけるかで、争いごっこをしながらも、子ども達が切り返す手の動きも一層早くなってきた。はんぺんを見つけては、大きさを比べ、更に砕いていく遊びも始まった。「見てほら、クッキーだよ」などと、「はんぺん」を砕いたら「クッキーになる」といった見立て遊びをしていた子も中にはいた

(図10)。子ども達のぼかし肥との関わりも、大分深まってきたことを感じた1日であった。ぼかし肥の温度も落ち着いてきたため、今日から、このぼかし肥の上で発芽を待つことにした(図11:次ページ)。本来ぼかし肥は、このあたりの段階で、発酵熱により乾燥させ、さらさらの状態にまでしたら肥料として完成なのだが、



図11 培養土ケースをぼかし肥の上に置く

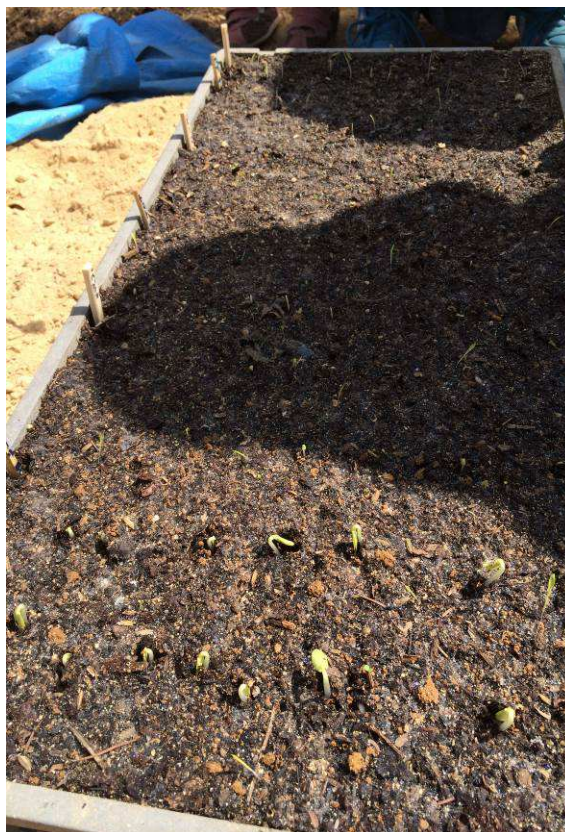


図13 初めての発芽の様子



図12 畑作りをする年少児

今回の目的は「発酵熱を利用した温床の作製」にあるため、水分はしっかりと含ませ、引き続き切り返しを行った。

また、畑作りも今日から始まった。この1週間、継続的に農業に関わってきたため、子ども達の農業への興味・関心は最大限引き出されていた。畑作りとなると、いよいよ子ども達が想像できる農業のあり方に近いせいか、非常に意

欲的な活動となった(図12)。

3.2.8. 平成26年4月23日(木)

この日、いつものように登園後すぐに、ビニールハウス内の様子を見に行く年長Mちゃん。すると、何とわずかだが、図13のように、まばらに発芽している状況を目にした途端、急いで他の子にも「みんな、芽が出てるよ!」と報告しに行った。早速皆で集まって、芽を観察した。その様に、年少Tちゃんが「うわ〜可愛いね。トトロみたい」と呟きながら、踊っていた。突然、年長Aちゃんが、「これは違うよ」と抜き始めたので、一度制止したが、窪川氏に確認すると、何とそれは雑草であった。彼女は、家が農家であるため、野菜の芽と雑草との見分けをつけられたのである。これには、保育者もひたすら感心であった。小さな芽を皆で囲みながら、「美味しくなあれ」と言いながら、収穫の時間を想像し合った。

3.2.9. その後

その後、第一弾で蒔いた種は8割方発芽と、高い発芽率をみせた。ぼかし肥も、微生物を活性化させるため、水遣りは毎日欠かさず行い、温度も大体30~40℃位を保った。5月7日(水)には、第二弾の種蒔きを行い、ズッキーニやかぼちゃ、トウモロコシ等を蒔いた培養土ケースを、ぼかし肥の上に載せておいた。こちらも、順調に発芽し、成長していった。

温床としての役目を終えたぼかし肥は、乾燥させ、苗を定植したちいろば畑の追肥として活用した。定植後の各種野菜は、成長の差こそあったが、どの野菜も無事に収穫でき、家に持ち帰ったり、そのまま生で食べたり、夏のお泊り保育時のカレーライス作りの材料にも活用した。

4. まとめと今後の展望

今回の「ぼかし肥作りから始まる子ども達の農業体験」で興味深い点は、ぼかし肥を単に施肥の目的で作成するにとどまらず、例年の腐葉土踏み込み温床の代替温床として活用できないか思いつき実践した所にある。寒冷地に暮らす農家にとって、温床の出来不出来はまさに死活問題であり、今年度、織座農園は未曾有の降雪の影響で、早急な対策を講じなければならなかった。窪川氏は、これまでの幅広い経験から、ぼかし肥の発酵熱を利用できぬものかと考え、成功の確証が持てぬまま切羽詰まった状況の中で実践しつつ学んでいったのである。幸か不幸か、そのような農家の暮らしの中から生まれた実践を、ちいろばの子ども達も体験できることとなり、そこで皆が見たものは、まさに農家の生活の知恵だったのである。こうした知恵無しには、筆者のような門外漢には、ぼかし肥の活用など到底思いつくはずもない。窪川氏は、自らの生活が懸かっているため、気が気でなかったと思うが、子ども達は楽しみながら、毎日をぼかし肥と関わることができ、五感を使って、発見や不思議さに驚き感動することができたのである。実践報告にみられる子ども達の様々な

発言や言動に、それは顕著に見受けられる。

幸い、ぼかし肥はよく発酵し、その発酵熱のお蔭で発芽、そして苗の成長も申し分ないものとなった。そして、ぼかし肥は、本来の役目である肥料としての役割も果たし、農業体験としては息の長い、意義深い活動となった。

継続性を持って、毎日ぼかし肥と関わる体験ができたのは、多忙にもかかわらず、園の活動に深い関心と理解を示して下さった、地域に暮らす織座農園の窪川氏の多大な協力があってこそである。園で働く保育者以外の大人が、保育の日常に生活しているということ自体、大変稀有なことであり、それだけではなく、子ども達を農業に引き付ける様々な言葉を投げかけて下さったことも、子ども達のモチベーションを保つためには大変重要なファクターとなり、その存在は大きい。子ども達のみならず、保育者も園生活を送りながら、同時に農家の生活も垣間見、何がしかの農業体験が毎日できるという環境が、このちいろばにはあるということが、何より幸せな事であり、保育の地域連携という一つの事例になり得るのではないかと期待している。しかし、こうした密な関わりは、園が柵で囲われていて、園内で活動を完結させてしまう機関や、あるいはカリキュラム絶対主義を貫くのであれば、中々実現できることではない。こうした地域連携の在り方は、園舎を必ずしも毎日の保育生活を送る場所とは考えず、自然や生命が感じられる場所に自らの体と心を傾けていくことを大事に考える森のようちえんだからこそ、比較的容易に、実現可能になるのではないかと思う。ちいろばにとっては、園内でできる保育活動のみならず、積極的に子ども達と地域に出かけて行き、物的或いは人的資源を掘り起こしながら、継続的な活動を考え、生み出していくという作業も、今後の保育を支える大きな柱になると考えている。それでこそ、地域連携を理想とした、ちいろばならではの保育活動の特色化が、より充実していくのである。

今後は、農業部門でのテーマを持った連携は

もちろんのこと、例えば、地域の林業や漁業、福祉施設や学校関連機関との連携も、考えようによってはできるのではないかと、その可能性を探っている。活動する枠に捕らわれない、森のようちえんのフットワークの軽さを活かしながら、地域の暮らしを保育生活と繋げていく事の意義深さを、今回ぼかし肥を通して学べたことは、大きな財産になったということは、言うまでもない。

註

- (1) 本制度に関しては、以下長野県のウェブサイトを参照のこと。

(http://www.pref.nagano.lg.jp/jisedai/kyoiku/kodomo/shisaku/morino_yochien.html

Accessed 2014.11.20)

- (2) 以後、「森のようちえん ちいろば」を略して、「ちいろば」と記す。
- (3) 国内外問わず、園舎を持たない森のようちえんも数多く存在する。ちいろばは園舎を持つが、園舎を拠点と定めているわけではなく、今年度のように、拠点を変えて活動することもある。自然が先生であり、自然のあるところがどこでも園舎のような機能を持つという考えを持っている。

引用文献

今村光章 2011 『森のようちえん—自然のなかで子育てを』 大阪：株式会社解放出版社

農山漁村文化協会編集部 1993 『ボカシ肥のつくり方使い方』 東京：農山漁村文化協会

【コメント】

森のようちえん・ちいろばの挑戦

三谷 高史*

Challenges of Waldkindergarten-Chihiroba

MITANI Takashi

1. はじめに

2014年9月26日、筆者はその日を心待ちにしていた。越谷保育専門学校卒業生で、長野県佐久市にある森のようちえん・ちいろば（以下ちいろばと記す）代表の内保亘氏（以下内保氏と記す）が来校し、在校生を前に講演をしてくださることになっていたからだ。

筆者が内保氏の事を知ったのは、筆者が越谷保育専門学校に勤務するより以前の、2012年2月17日付の毎日新聞朝刊紙面とウェブで配信された「幼児教育にもっと自然を」という記事を通してであった。少々長くなるが記事全文を以下に引用しておきたい。

越谷市の学校法人ワタナベ学園・越谷保育専門学校の2年生、内保(ないほ)亘さん(28)＝千葉県流山市＝が、里山の自然を生かした民間保育施設を、長野県内に今秋設立する計画を進めている。3月の卒業後に準備を本格化させ、開設後は保育士兼園長として運営にもあたる。「人生はたった一度だけ。夢は自分でつくっていかないと実現しないから」と、新たな人生行路に意欲を見せる。

保育施設は長野県佐久市に作り、「ちいろばの森こども園」と名付ける。内保さんは中央大大学院を修了後、千葉県内の幼稚園に保育士助手として2年間勤めた。「幼児教育にもっと自然環境を取り入れたい」と考え、10年4月に越谷保育専門学校幼稚園教諭保育士養成学科に入学した。

在学中から週末には知人の紹介で佐久市周辺に出かけ、いろんな人に自然を利用した保育施設の夢を語った。同市で森の再生活動

に取り組む家具店経営、依田喜長さん(58)に出会い、里山のふもとにある2階建ての古民家を格安で提供する協力者を紹介してもらった。一部を手直しし、6月に保護者や地域の人が集まるカフェをオープンさせ、10月に保育施設を正式に開設させたい考え。夫婦で移住する予定という。

就学前の幼児を対象とし、定員は初年度が10人、翌年度が20人の計画。内保さんは「自然保育に共感するお母さんが多く、既に5人の入園が決まっています。園児数が増えれば、子育てを終えた保育士有資格の女性にも協力してもらいます。木のつるでブランコを作るなど自然を取り入れたい」と話す。

依田さんは「自然環境下の子ども教育は私自身の夢でもあった。子どもたちが山へ遊びに行き、まきを拾ってもらえれば山もきれいになる」と、全面的な協力を約束する。

越谷保育専門学校によると、内保さんのように卒業と同時に保育施設経営に乗り出す例は同校では初めてという。山崎英美夫校長(64)は「夢の実現に向け、歩み出す勇気が素晴らしい。卒業後も見守り続けたい」とエールを送る。【飯島英好】(毎日新聞2012.2.17)

筆者はこれまで環境教育(Environmental Education)の研究に取り組んできたのだが、以前日本の環境教育の研究動向を調査したことがある(三谷他2008, 三谷2010)。そこで明らかになったことの一つに、就学前の子どもたちと成人を対象とした環境教育実践についての研究が少ない、というものがあつた⁽¹⁾。1975年

*越谷保育専門学校専任教員

のベオグラード憲章 (The Belgrade Charter) ②にて、「環境教育は学校内外での継続的な生涯学習のプロセスで行なわれるべきである」

(UNESCO 1975, 4) と提起されて30年以上経過しているにもかかわらず、である。

そんなこともあり、筆者にとって内保氏の記事はとても印象深いものであった。その内保さんが卒業した越谷保育専門学校に着任し、今回ご寄稿いただいた貴重な実践報告にコメントを書く機会を筆者が与えられたのは、幸運としか言い様がない。本来であれば十分な準備と紙幅を取ってコメントすべきなのだが、筆者の力量不足と準備不足もあり、ここでは2つの点に絞ってコメントしておくことにしたい。

1. 子どもと環境とのかかわりを再構成し、育ちの場をひらく

文部科学省が2009から2013年まで発表していた『教育指標の国際比較』によれば、ここ数年の「就学前教育の在籍率」③は90%前後を推移しており、現在では多くの子どもが幼稚園や保育園等の施設で過ごした経験を持っている。これが義務教育ともなれば、99%以上となる④。すなわち現代日本は、人びとのほとんどが学校(幼稚園・保育所などを含む) 経験を持っており、人の育ちについて語ろうとする時、学校を抜きにはできないし、先を見通すこともできないような、高度に学校化された社会である。

この高度な学校化はすぐれて近代的な事象でもある。子ども・若者を家庭や地域から隔離し、一箇所に集めて手厚く保護しながら価値や文化を伝達していくというような人間形成の方式は、それほど長い歴史を持っている訳ではなく、それを人びとが当たり前のものとして受け入れるようになったのは1920~30年代とされる(木村他 2005, 2013)。

では、人の育ちの場が学校に収斂していくよりも以前、我々ほどのように／どのような場で育ち、ひとり立ちをしていったのか。教育学者の安藤聡彦は、環境社会学や文化人類学の

研究成果を動員しながら、この問いについて次のように述べている。

狩猟採集社会から農耕社会にかけて、子どもたちは環境とのかかわりを形成することを通して、それぞれのローカルな社会において固有の育ちを遂げていたのである(安藤 2005, 19-20)

ここでいう「環境とのかかわり」とは、知覚と作用と共同性の三つのレベルを持つ、人間と環境との関係のあり様である。知覚レベルは「自らにとっての環境を構成する書要素を五官を通して知覚する営み」(安藤 2005, 18) であり、作用レベルは「身体を用いて環境にはたらきかけ、それを利用したり改変したり、さらにそこから何かを獲得する営み」(安藤 2005, 18) とされ、子どもと環境とのかかわりはこの二つのレベルが基本となっていると安藤は述べる。そして共同性レベルとは「家族、友人、地域集団など、一定の社会的ネットワークのなかに蓄積されている環境に関する知識や技能や倫理など」(安藤 2005, 19) であり、それらは人同士のコミュニケーションの中で伝達される⑤。

この「子どもと環境とのかかわり」は近代化が進む中で、都市化や情報化、分業化、地域社会のゆらぎなどの要因によって改変され、人間形成のプロセスと分化してきた。そうした状況を踏まえると、今回のちいろばの実践記録は——ぼかし肥作りという一つのテーマに絞ったものではあるが——、安藤のいう「子どもと環境とのかかわり」が再構成されていく記録として筆者は理解した。言い換えれば、人間形成と「環境とのかかわり」を今一度近づけようとする試みの記録である。子どもたちがぼかし肥を実際に作りながら、発酵の過程を温度や匂いで感じていたことは、知覚レベルと作用レベルでの環境とのかかわりであるし、さらに「3.2.8. 平成26年4月23日(木)」(内保 2015, 8) にあるエピソードや、窪川さんによるぼかし肥づくりの指導は共同性レベルでの環境とのかかわりで

あろう。

ここで注目しておきたいのは、内保氏が単に「子どもと環境とのかかわり」を再現しようとしているわけではない点である。昔のような「子どもと環境とのかかわり」を再現することはおおよそ不可能であり——ゆえに本稿でも再構成という言葉を用いている——、現代においては新しい「子どもと環境とのかかわり」の在り方が求められることになる。そして、先述したように高度に学校化した現代社会において、人の育ちを考える上で学校教育システムを無視することもできない。この点について内保氏は「園舎を必ずしも毎日の保育生活を送る場所とは考えず、自然や生命が感じられる場所に自らの体と心を傾けていくことを大事に考え」、「地域の林業や漁業、福祉施設や学校関連機関との連携も、考えようによってはできるのではないかと、その可能性を探っている」（内保 2015, 9）と述べており、内保氏とちいろばは既存の学校教育システムを取り込む形での新しい「子どもと環境とのかかわり」の在り方を模索している。

こうした「子どもと環境とのかかわり」は、それが人間形成と不可分であった時代においては、子どもの周りの至る所に存在していた。子どもの育ちの場は多様だったのである。それゆえ、「子どもと環境とのかかわり」を再構成しようとする時、物理的に限定された園や学校のみでそれを果たすのは不可能である。内保氏がまさに述べているように「積極的に子ども達と地域に出かけて行き、物的或いは人的資源を掘り起こしながら、継続的な活動を考え、生み出していく」（内保 2015, 9）ことが肝要となるだろう。そして、これは後述するような「保育者の役割の問い直し」へとつながっていく。

2. 保育者の役割の問い直し

前章でみたような、既存の学校教育システムを取り込む形での新しい「子どもと環境とのかかわり」の在り方を模索する営みは、物理的な子ども育ちの場を開放してだけでなく、そ

こで実践される保育や教育を支える概念についても反省を迫る。

保育計画や教育計画という用語に見られるように、保育や教育という営みにとって計画は言うまでもなく重要である。そしてその計画の主体は国家から自治体、組織（園や学校）、個人（保育者や教師）まで幅広い。内保氏の実践報告が伝えているのは組織（園）と個人（保育者）が主体の保育計画とその実践である。

計画という概念には、エビデンスに基づいた将来予測と、その予測のもとで達成すべき目標、その目標を達成するための手段・方法などが含まれるが、これもまた近代的な学校と同じく、官僚制を前提とした近代的な科学概念のひとつである（セネット 1970=1973, Webber 1964 など）。1970年代に英国で環境教育の普及運動に尽力した地理学者コリン・ウォード（Colin Ward 1924-2010）は教育計画や都市計画は、ただ一つの計画が、ただ仕上がりさえすれば満たされたとする科学であると批判し、計画は常に問い直され、修正されるべきものだと主張し、その上で育ちの場を学校以外の場所にも広げるべきだと主張した（Ward 1973-2001, 79-86）。

内保氏は2014年9月26日の講演の中で、ちいろばでも保育の計画はたてるが、その場の偶発的な出来事に即して、その場で保育計画を修正していくこともあると話していた。それは方法のみならず——良い意味で——目標すら修正する保育のあり様であったように思う⁶⁾。もちろんすべての出来事に対し、場当たりに対応していたのでは良い保育など出来るはずがない。しかし、子どもたちの育ちの場を園や学校の外側に求め、そこで「子どもと環境とのかかわり」を築こうとする時、保育者・教育者自身ではコントロール出来ない偶発的な出来事が起こる可能性も高まる。それら全てをリスクや計画遂行の障壁とみなすような、硬直的な計画の捉え方では「子どもと環境とのかかわり」を再構成する際の足かせとなるだろう。

当然ながらその足かせを外そうとした時、保

育者・教育者の役割は大きく膨れ上がる。内保氏が実践記録の中で「保育者も、農業に関する知識を豊富に持ち合わせているわけではなく、行き当たりばったりの活動になり、子ども達の好奇心を刺激するどころか、ただ保育者がどうしたらいいのかわからぬまま活動が流れていったという場面も多々あった」(内保 2015, 2)と述べていることからわかるだろう。「子どもと環境とのかかわり」の、とりわけその共同性レベルにあるあらゆる知識や技術を保育者が事前に習得しておくことはほぼ不可能に近い。実際に内保氏は窪川氏へ協力を仰ぎ、窪川氏とのコミュニケーションを通して知識や技術を子どもたちと一緒に獲得(共有化)していった。この共有化のプロセスにおいて、保育者は子どもたちに直接働きかける存在ではなく、子どもたちに働きかけるのに相応しい人や場所と子どもたちを引きあわせる存在である。一般的な保育の場面でも、保育者がこのようなコーディネーターの役割を果たすことはあるだろうが、ちろばでの保育においてはその役割がより強く求められるのではないのか。

おわりに

日本においては明治時代以降、先達が保育・幼児教育それぞれの制度を、保育士・幼稚園教諭それぞれの専門性を必死の思いで育ててきたことを私たちは知っている。ちろばでは自主運営の幼稚園であり、この既存の制度や専門性をベースに持ちつつ、そこから果敢にはみだしていく存在であるように筆者には思える。

幼保一体化(幼保一元化)、認定こども園、保育教諭といったドラスティックな制度改革を現場や養成校は当然無視することはできない。しかし、制度や制度改革からはみでた保育実践にも目を向け、耳を傾け、学び、次世代の保育者養成を議論していくべきだと思う。

本稿はちろばでの実践について、「子どもと環境とのかかわり」を再構成し、育ちの場をひら

く「保育士の役割の問い直し」という二つの観点からコメントをした。しかし、本稿では子どもと環境との関係を長年問うてきた保育領域の先行研究の蓄積を踏まえることはできていないため、今後はそれらの成果に学ぶことからまず始めたい。その後、信州の地でちろばの実践を拝見し、内保氏にじっくりとお話を伺いたいと考えている。「ちろばは何故可能だったのか」という、素朴かつ根源的な問いをめぐって。

註

- (1)もちろん、このことがすなわち「実践そのものが少ない」ということを意味するわけではない。拙稿でデータとして用いたのは環境教育の分野では日本最大の学会、日本環境教育学会に投稿された査読付き原著論文である。最大の学会ではあるが、限られたサンプルから見られた動向でしかない。またそれとは別の要因もあると推察している。幼児教育・保育の分野は、近年一部の環境教育研究者が問うているような——そして「環境教育のパイオニア」(Palmer 1998, 4)とされるパトリック・ゲディス(Patrick Geddes 1854-1933)がかつて問題にしたような——人の育ち(の質)と環境(の質)との関係を長年問うてきた分野でもある。だからこそ幼児教育・保育研究者の間では環境教育という発展途上の概念や枠組みで現場を分析したり、自分たちの仕事を捉え返したりする必要性や重要性が十分認知されてこなかったのではないだろうか。これはもちろん幼児教育・保育の現場や研究者への批判ではなく、環境教育研究者一人としての自省を経た推察である。長く幼児教育・保育と環境教育との関係に関心を寄せてきた今村光章や井上美智子などの仕事に学びながら、幼児教育・保育研究の分野に今以上にインパクトを与えられるような理論や分析枠組みを彫琢していくことが環境教育研究の課題の一つなのではないだろうか。
- (2)1975年、旧ユーゴスラビアの首都ベオグラードで国連環境計画(UNEP)と国際連合教育科学文化機関(UNESCO)の主導で開催された環境教育についての国際協議会・国際ワークショップにて作成された文書

で、最初の環境教育の国際的フレームワークを定めたものとされる。

- (3)ここでいう在籍率は[就学前教育在籍者数/該当年齢人口]で導かれる。詳細は各年度の数値等は文部科学省のウェブサイト参照されたい(文部科学省 2009-2013)
- (4)文部科学省の『学校基本調査』を基にした『幼稚園・義務教育就学率及び性別進学率(高校・大学)の推移(1948-2013)』によれば、義務教育就学率[外国籍児童・生徒を除く就学者数/義務教育学齢人口(外国籍児童・生徒を除く就学者数+就学免除・猶予者数+1年以上居所不明者数)]は学齢児童(小学校)も学齢生徒(中学校)も1948年以降、99%以上の値で推移している。
- (5)ここでのコミュニケーションは子ども同士の場合もあれば、大人—子ども関係の場合もある。
- (6)目標よりも上位の発達の価値や保育目的といったものの修正ではなく、その実現のための個別の計画における目標や方法の修正である。

引用文献

- 安藤聡彦 2005 「子ども・若者と育む(環境共生空間)」、『教育』7月号、東京：国土社、pp.16-23
- 木村元編著 2005 『人口と教育の動態史—1930年代の教育と社会—』、東京：多賀出版
- 2013 『日本の学校受容—教育制度の社会史—』、東京：勁草書房
- 国立女性教育会館 2013 『幼稚園・義務教育就学率及び性別進学率(高校・大学)の推移(1948-2013)』 (<http://winet.nwec.jp/toukei/save/xls/L113020.xls> Accessed 2014/12/10)
- 三谷高史・小山田和代・関啓子 2008 「日本の環境教育研究の動向」、『<教育と社会>研究』第18号、<教育と社会>研究会、pp.71-79
- 三谷高史 2010 「日本の環境教育研究の動向と課題：分析の方法と資料に注目して」、島崎隆編著、『地球環境の未来を創造する：レスター・ブラウンとの対話』、東京：旬報社、pp.311-333
- 文部科学省 2009-2013 『教育指標の国際比較』 (http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/koku

sai/ Accessed 2014/12/10)

Palmer, J. 1998 *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*, London: Falmer

内保亘 2015 「森のようちえんにおける地域連携の一事例—ぼかし肥作製から始まる農業体験実践報告—」、『越谷保育専門学校研究紀要』第3号、pp.1-10

セネット, R. 1974 『無秩序の活用—都市コミュニティの理論—』、今田高俊訳、中央公論社 [=1970 *The Use of Disorder: Personal Identity & City Life*, New York: Knopf]

UNESCO 1975 *The Belgrade Charter: A Global Framework for Environmental Education* (https://www.google.co.jp/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.unesco.org%2Feducation%2Fen%2Ffile_download.php%2F47f146a292d047189d9b3ea7651a2b98The%2BBelgrade%2BCharter.pdf&ei=FTPhVM3eEs3q8AXJ6ILICA&usq=AFQjCNGfoNM6Km7aEZmyc-2yWhOBSF02zg&sig2=HB7fcTWkU2omv3F1Z_itHw Accessed 2014/12/10)

Ward, C. 1973-2001 *Anarchy in Action*, London: Freedom Press

Webber, M.M. 1964 *Explorations into Urban Structure*, Pennsylvania: Univ of Pennsylvania Press

Mobile Phone Use after Lights Out as a Risk Factor for Mothers' Chronic Fatigue: Cross-Sectional Survey of Japanese Mothers Rearing Toddlers and Preschoolers

UEDA Kosaku*

Abstract

Because of the widespread use of mobile phones today and their vast effect on communication patterns, it is important to study their possible negative effects on various aspects of family life. The aim of this study was to investigate whether there are associations between mothers' use of mobile phone after lights out and chronic fatigue in their rearing of toddlers or preschoolers. A sample of 1,127 mothers of toddlers or preschoolers was analyzed using a self-report questionnaire. A series of logistic regression analyses was conducted on the data.

Frequent (i.e., almost every day) use of mobile phones after lights out was significantly associated with chronic fatigue [OR = 1.50; (95% CI 1.05–2.14)] after controlling for the mother's age, child's age, child's sex, number of siblings, length of sleep, and irregular bed time.

The present results suggest that mobile phone use after lights out could be a risk factor related to chronic fatigue among mothers of toddlers or preschoolers. Although additional data are needed, nocturnal use of mobile phones might impair the well-being of mothers and children. Interventions related to mothers' lifestyle, including their use of mobile phones, may be warranted to reduce mothers' chronic fatigue.

Keywords: Mobile Phone Use after Lights Out, Chronic Fatigue, Mothers of Toddlers and Preschoolers

Introduction

Use of electronic devices such as mobile phones has recently become popular and prevalent among general population; for example, diffusion rate is 74.8% among the general population, 97.3% among people in their twenties, 95.0% among people in their thirties, and 94.2% among those in their forties in Japan (Bureau 2010). However, a number of studies have shown that mobile phone use may be associated with several health problems. For example, extensive mobile phone use in the morning associated with higher intensities of headache (Heinrich, Thomas, and Heumann 2010). Extensive use of mobile

phones can also cause neck- and shoulder pain (Hakala and Rimpelä 2006) as well as waking-time tiredness (Punamäki, Wallenius, and Nygård 2007). In one study, persons who used mobile phones more than 15 minutes per day reported poorer perceived health (Söderqvist, Carlberg, and Hardell 2008). Even worse for users of mobile phones, nocturnal mobile phone use, especially after lights out, may cause sleep-related problems, including short sleep, subjective perception of poor sleep quality, daytime sleepiness, and insomnia symptoms (Munezawa et al. 2011).

According to these observations, the researcher

*越谷保育専門学校専任教員

hypothesized that nocturnal mobile phone use, particularly after lights out, may be associated with chronic fatigue among parents of young children. The particular interest in bedtime use is because mobile phone use after lights out may have the most effects on users' sleep disturbances and physical condition. The researcher chose to focus on the mothers of toddlers or preschoolers. Because as Glaser (2002) mentioned, "Children can be temperamentally difficult or provocative, or in some cases they have physical or psychological conditions that cause serious stress for the parents and challenge their ability to cope" (p. 698)(D Glaser 2002). However, if parents are not in good enough physical condition to deal with these difficulties, they cannot be responsible parents. Moreover, as a child progresses into the toddler years, his or her cognitive development begins to make substantial progress, expressed through symbolic thought, words, and play (Feldman, Eidelman, and Rotenberg 2004). For toddlers and preschoolers, mothers are instrumental in the formation of an accurate understanding of social and emotional situations. Therefore, children need to have a relationship with mothers at this stage that is free from mothers' chronic fatigue for their sound psychosocial development. In addition, mothers may tend to use their mobile phones after lights out as they lull their children to sleep.

Considering the high diffusion rate of mobile phones in the general population today, it may be worthwhile to examine the relationship between mothers' mobile phone use, especially after lights out, and chronic fatigue. Thus, in the present study, the researcher aimed to investigate the relationship between nocturnal mobile phone use, especially after lights out, and chronic fatigue among mothers rearing toddlers or preschoolers.

Materials and Methods

Subjects

The survey used to collect data for this study was performed from December 2012 to January 2013 in a metropolitan area of Japan. Eight nursery schools and eleven kindergartens were randomly selected, and the participants consisted of mothers of toddlers or preschoolers (ages of 3–6 years, as this is generally the age range of children attending nursery school and kindergarten in Japan).

The researcher's procedure was to approach the principal of each nursery school or kindergarten about participating in the survey; the consenting principals then contacted the children's teachers and guardians. Teachers in the participating schools handed self-report questionnaires and envelopes to guardians. When they did so, the teachers explained to the guardians that (a) participation in the study was anonymous and voluntary and (b) strict confidentiality would be maintained. The guardians were requested to complete the questionnaire and return it in the envelope provided. The researcher collected the sealed questionnaires at each nursery school or kindergarten. The study was approved by the ethics committee of the University of Tokyo.

Measures

Mothers were asked to fill a questionnaire that included (a) questions on the mothers' chronic fatigue, (b) the Japanese version of the 12-item General Health Questionnaire (GHQ-12), and (c) other questions covering demographic characteristics and nocturnal lifestyle patterns, such as sleep duration, irregular bedtime, and the use of mobile phones. The researcher created the questions used to measure chronic fatigue

and the questions were “Did you feel chronic fatigue last week?” The question was answered “Yes” or “No.”

The General Health Questionnaire (GHQ-12)

The General Health Questionnaire (GHQ) is well-known rating scales for the detection of nonpsychotic psychiatric symptoms, particularly symptoms of anxiety or depression (Goldberg et al. 1976). The 12-item GHQ (GHQ-12) is extensively used self-administered questionnaire. The validity and reliability of the Japanese version of the GHQ-12 have been confirmed (Minowa 2003). A four-point scale with binary scoring (i.e., 0011) was used for each of the questions. Responses of “1” were added together to shape the total score, with a range from 0 (best possible) to 12 (worst possible). We defined respondents whose total score was major than or equal to 4 as in poor mental health, consistent with previous studies (Shimbo, Nakamura, and Shi 2005).

Other variables

The survey also contained questions about nocturnal sleep duration, irregular bedtime, e-mail exchange or calling activity using a mobile phone after lights out, and subjective perception of poor sleep quality. The length of sleep was measured by asking “How many hours and minutes have you regularly slept at night recently?” The answers were classified into three categories as done in other studies: short sleep (less than six hours), average sleep (six to eight hours), and long sleep (more than eight hours) (Kaneita and Ohida 2006). Irregular bedtime was measured by asking “How often is your bedtime irregular?” This question had four possible replies: “always,” “sometimes,”

“seldom,” and “never.” If the response to this question was “always,” then the mother was defined as having a practice of irregular bedtime, consistent with a previous study (Tochigi et al. 2012). The frequency of mobile phone use after lights out was measured by the question as follows: “How often have you talked or sent e-mails using a mobile phone after lights out recently?” Possible answers were “never,” “sometimes,” and “almost every night,” as in previous studies that used this question (Oshima et al. 2012; Tochigi et al. 2012). The question about subjective sleep assessment was “How do you assess the quality of your sleep during the previous month?” This question had four possible replies: “very bad,” “bad,” “good,” and “very good.” If the response to this question was “bad” or “very bad,” then the mother was defined as having poor sleep quality, again following the practice of a previous study (Munezawa et al. 2011).

The questionnaire also included items on demographic variables, including the mother’s age, child’s sex, child’s age, number of siblings, single parent status, family structure, family economic status, mother’s education, type of work, smoking, and drinking alcohol. Possible answers regarding family economic status were “poor,” “slightly poor,” “normal,” “comparatively rich,” and “rich.” Both “poor” and “slightly poor” answers were classified as poor. Smoking was measured by asking “Are you smoker?” Drinking alcohol was measured by asking “How many times do you drink alcohol within a month?” Possible answers were “always,” “sometimes,” “seldom,” and “never.” As observed above, sleep duration was classified into three categories: short, average, and long. In this study, six and eight hours corresponded to 21.4% and 84.6% of the population, respectively. Odds ratios for

respondents who sleep less than six hours were calculated in comparison with mothers who sleep between six and eight hours (Kaneita and Ohida 2006). All statistical analyses were performed using SPSS version 21.0 J for Windows (SPSS Inc., Tokyo, Japan).

Results

A total of 1,446 legal guardians answered the questionnaire (response rate: 58.9%). Out of 1,376 responses by mothers (excluding 70 responses from fathers or other legal guardians), 249 were excluded because of missing data. The number of instances of missing data for each variable was 46 for the mother's age, 29 for the child's sex, 11 for the child's age, 2 for the number of siblings, 10 for the family economic status, 22 for type of work, 32 for the single parent status, 29 for the family structure, 4 for the mother's education, 32 for the length of sleep, 1 for irregular bedtime, 17 for mobile phone use after lights out, and 12 for the GHQ-12 score. Consequently, the responses from 1,127 mothers (mean age = 37.2 years, SD = 4.4 years) were analyzed (or 45.9% of the total number of forms distributed).

Bivariate analysis between a mothers' feeling chronic fatigue and attributable variables of the subjects are summarized in Table 1. Regarding the number of siblings, only six mothers had three children each, and just one mother had four children. Bivariate analysis between a mothers' feeling chronic fatigue and nocturnal life style, subjective perception of poor sleep quality, and mental health status of the subjects are summarized in Table 2. Poor mental health (GHQ-12 \geq 4) showed an elevated rate by mothers' feeling chronic fatigue group.

With regard to the relationship between mobile phone use after lights out and subjective

Table 1 Bivariate analysis between a Mothers' Feeling Chronic Fatigue and Attributable Variables.

	Feeling Chronic Fatigue		
	No(n=806)	Yes(n=321)	p
Mother's age	37.3(±4.4)	36.7 (±4.6)	n.s.
Toddlers (age 3-4)	350(43.4)	158(49.2)	n.s.
Preschoolers (age 5-6)	456(56.6)	163(50.8)	
Male child	360(44.7)	149(46.4)	n.s.
Female child	446(55.3)	172(53.6)	
Number of siblings			
0	249(30.9)	108(33.6)	n.s.
1	466(57.8)	175(54.5)	
\geq 2	91(11.3)	38(11.8)	
Single parent	25(3.1)	6(1.9)	n.s.
Family structure			
extended	69(8.6)	39(12.1)	n.s.
nuclear	737(91.4)	282(87.9)	
Mother's education			
under 12 years	136(16.9)	64(19.9)	n.s.
13-15 years	362(44.9)	140(43.6)	
over 16 years	308(38.2)	117(36.4)	
Type of work			
full-time job	143(17.7)	61(19.0)	n.s.
part-time job	195(24.2)	65(20.2)	
housewife	468(58.1)	195(60.7)	
Family economic status			
rich	684(84.9)	257(80.1)	n.s.
poor	122(15.1)	64(19.9)	

Note. The number of the participants and percentage (in brackets) are shown in each column, except for mother's age in which case the figures represent mean and SD (in brackets). Each variable was tested by t-test or Pearson's chi-square test. ns; not significant.

perception of poor sleep quality, mobile phone use generally had a statistically significant association with subjective perception of poor sleep quality ($\chi^2 = 21.3$, $df = 2$, $p = 2.33 \times 10^{-5}$), as did using the phone almost every day ($\chi^2 = 20.4$, $df = 1$, $p = 6.30 \times 10^{-6}$). And mobile phone use generally had a statistically significant association with chronic fatigue ($\chi^2 = 9.4$, $df = 2$, $p = 0.0089$), as did using the phone almost every day ($\chi^2 = 8.4$, $df = 1$, $p = 0.0037$). With regard to the relationship between mobile phone use after lights out and sleep duration, there was no statistically significant association. With regard

Table 2. Bivariate analysis between a Mothers' Feeling Chronic Fatigue and Nocturnal life style, Subjective perception of Poor Sleep Quality, and Mental health status

	Feeling Chronic Fatigue		p
	No(n=806)	Yes(n=321)	
Length of sleep (hours)	7.2(1.2)	7.0(1.3)	n.s.
< 6hr	82(10.2)	51(15.9)	
6-8hr	596(73.9)	225(70.1)	*
> 8hr	128(15.9)	45(14.0)	
Irregular bed time			
never	58(7.2)	22(6.9)	
seldom	510(63.6)	178(55.5)	n.s.
sometimes	195(24.2)	95(29.6)	
always	43(5.3)	26(8.1)	
MPU			
Never	437(54.2)	149(46.4)	
Sometimes	225(27.9)	90(28.0)	**
Almost every day	144(17.9)	82(25.5)	
Drinking alcohol			
always	68(8.4)	32(10.0)	n.s.
Smoking			
	62(7.7)	34(10.6)	n.s.
Subjective perception of poor sleep quality			
	175(21.7)	112(34.9)	***
GHQ-12 score			
	2.5(2.6)	4.0(3.2)	***
GHQ \geq 4			
	219(27.2)	155(48.3)	***

Note. The number of the participants and percentage (in brackets) are shown in each column, except for mother's age, length of sleep, and GHQ-12 score, in whose column mean and SD (in brackets). Each variable was tested by t-test or Pearson's chi-square test.

to the relationship between other sleep patterns and mothers' chronic fatigue, sleep duration had a statistically significant association with chronic fatigue ($\chi^2 = 7.3$, $df = 2$, $p = 0.03$), as did having short sleep duration ($\chi^2 = 7.2$, $df = 1$, $p = 0.0073$), however, irregular bedtime had no statistically significant association with chronic fatigue. In Table 3, the associations between mobile phone use after lights out and chronic fatigue analyzed by logistic regressions, are shown. In the analysis, factors including the mother's age, child's age, child's sex, number of siblings, length of sleep, and irregular bed time are accounted for.

Discussion

The present study investigated the relationship between mobile phone use after lights out and chronic fatigue among mothers of toddlers or preschoolers. Using the phone almost every day

after lights out was significantly associated with chronic fatigue after controlling for the mother's age, child's age, child's sex, number of siblings, length of sleep, and irregular bed time. Nocturnal mobile phone use therefore may be associated with increased risk of chronic fatigue, even when it does not reduce the mother's length of sleep. One mechanism of the association might be the worsening of the quality of sleep and may lead to for mothers' chronic fatigue. Frequent mobile phone use after lights out was significantly associated with chronic fatigue in mothers of toddlers, in contrast, mobile phone use was not significantly associated with chronic fatigue in mothers of preschoolers. It may be likely that toddlers can be temperamentally more difficult than preschoolers and the mothers of toddlers were easier to be affected by the effects of nocturnal mobile phone use.

Why might mobile phone use after lights out be associated with greater risk of mother's chronic fatigue? Reported adverse effects of mobile phone use after lights out are physiological and emotional. In the physiological aspect, the electromagnetic field emitted from mobile phones could delay the onset time of melatonin secretion (Jarupat and Kawabata 2003) and this may affect mothers' little sleep latency and have an effect on sleep electroencephalograms (Loughran, Wood, and Barton 2005). In the psychological aspect, one study has found that exchanging e-mail messages using a mobile phone may be a stressful experience (Imamura and Nishida 2009), and another study has reported that spending time in waiting for and not receiving e-mail replies can be related to poor mental health, including suicidal feelings (Katsumata and Matsumoto 2008). If mothers use their mobile phones every night before falling asleep, this practice could

Table 3. Relationship between Mobile Phone Use After Lights Out and Mother's Chronic fatigue.

Chronic fatigue	Toddlers (n=508)		Preschoolers(n=619)		All (n=1127)	
	N(%)	Adjusted OR	N(%)	Adjusted OR	N(%)	Adjusted OR
MPU (never)	66(41.8)	reference	83(50.9)	reference	149(46.4)	reference
(sometimes)	49(31.0)	1.44(0.91-2.27)	41(25.2)	0.88(0.56-1.37)	90(28.0)	1.12(0.82-1.53)
(every day)	43(27.2)	1.83(1.09-3.09)*	39(23.9)	1.28(0.78-2.10)	82(25.6)	1.50(1.05-2.14)*

Note. The number of the participants and percentage (in brackets) are described in each column. Missing data were excluded in each statistical analysis. Odds ratios were calculated by logistic regression analysis adjusted for mother's age, child's age, child's sex, number of siblings, length of sleep, and irregular bed time.

*; p,0.05

worsen their sleep quality and may lead to chronic fatigue.

However, the present study does have three specific limitations to be noted. First, this is a cross-sectional survey, and therefore, cause and effect relationships were not clear when significant associations were observed. A longitudinal follow-up study is required to address causal questions. Second, the researcher performed a self-report questionnaire with small number of items to assess the presence of sleep duration, irregular bedtime, the nocturnal use of mobile phones, subjective perception of poor sleep quality, chronic fatigue. This method could be less reliable and could result in over reporting or underreporting of behaviors when compared with interview-based studies. Future studies in a larger number of subjects and a more

detailed analysis of behaviors could examine more details related to a problematic sleep pattern or mobile phone use, such as the amount of time spent using the phone or any differences in behavior between weekdays and weekends. Third, responses from mothers who chose not to participate in the study were obviously not available. If a portion of them were absent due to chronic fatigue by using mobile phone, their exclusion might have affected the results. Therefore, careful attention is required when making generalizations of the findings. In conclusion, the present study suggests that mobile phone use after lights out might be risk factors for

chronic fatigue among mothers of toddlers or preschoolers. The trend toward extensive use of mobile phone could impair the well-being of mothers and children. Lifestyle-related interventions with mothers of nursery school-age or kindergarten-age children, including intervention specifically with regard to nocturnal mobile phone use may be warranted to reduce mother's negative parenting for their children.

Acknowledgment

I wish to acknowledge the valuable discussions with Fumiharu Togo, PhD and Tsukasa Sasaki, MD, PhD, Professors at the Laboratory of Health Education, Graduate School of Education, the University of Tokyo.

Reference

- Bureau, S. 2010. "Ministry of Internal Affairs and Communications." Government of Japan. http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/statistics/data/100427_1.pdf (accessed at 15/ Dec/2014)
- Feldman, R, AI Eidelman, and N Rotenberg. 2004. "Parenting Stress, Infant Emotion Regulation, Maternal Sensitivity, and the Cognitive Development of Triplets: A Model for Parent and Child Influences in a Unique Ecology." *Child Development* 75 (6): 1774–91.

- Glaser, D. 2002. "Emotional Abuse and Neglect (psychological Maltreatment): A Conceptual Framework." *Child Abuse & Neglect* 26 (6-7): 697-714.
- Glaser, Danya. 2002. "Emotional Abuse and Neglect (psychological Maltreatment): A Conceptual Framework." *Child Abuse & Neglect* 26 (6-7): 697-714..
- Goldberg, DP P., K. Rickels, R. Downing, and P. Hesbacher. 1976. "A Comparison of Two Psychiatric Screening Tests." *The British Journal of Psychiatry* 129 (1): 61-67.
- Hakala, PT, and AH Rimpelä. 2006. "Frequent Computer-Related Activities Increase the Risk of Neck-shoulder and Low Back Pain in Adolescents." *The European Journal of Public Health* 16 (5): 536-41.
- Heinrich, S, S Thomas, and C Heumann. 2010. "Association between Exposure to Radiofrequency Electromagnetic Fields Assessed by Dosimetry and Acute Symptoms in Children and Adolescents: A Population Based." *Environmental Health* 9 (75).
- Imamura, A, and A Nishida. 2009. "Effects of Cellular Phone Email Use on the Mental Health of Junior High School Students in Japan." *Psychiatry and Clinical Neurosciences* 63: 701-3.
- Jarupat, S, and A Kawabata. 2003. "Effects of the 1900MHz Electromagnetic Field Emitted from Cellular Phone on Nocturnal Melatonin Secretion." *Journal of PHYSIOLOGICAL ANTHROPOLOGY* 22 (1): 61-63.
- Kaneita, Y, and T Ohida. 2006. "The Relationship between Depression and Sleep Disturbances: A Japanese Nationwide General Population Survey." *Journal of Clinical Psychiatry* 67 (2): 196-203..
- Katsumata, Y, and T Matsumoto. 2008. "Electronic Media Use and Suicidal Ideation in Japanese Adolescents." *Psychiatry and Clinical Neurosciences* 62: 744-46.
- Loughran, SP, AW Wood, and JM Barton. 2005. "The Effect of Electromagnetic Fields Emitted by Mobile Phones on Human Sleep." *NEUROREPORT* 16 (17): 1973-76.
- Minowa, M. 2003. "Factor Structure of the 12 - item General Health Questionnaire in the Japanese General Adult Population." *Psychiatry and Clinical Neurosciences* 57: 379-83.
- Munezawa, Takeshi, Yoshitaka Kaneita, Yoneatsu Osaki, Hideyuki Kanda, Masumi Minowa, Kenji Suzuki, Susumu Higuchi, Junichiro Mori, Ryuichiro Yamamoto, and Takashi Ohida. 2011. "The Association between Use of Mobile Phones after Lights out and Sleep Disturbances among Japanese Adolescents: A Nationwide Cross-Sectional Survey." *Sleep* 34 (8): 1013-20.
- Oshima, Norihito, Atsushi Nishida, Shinji Shimodera, Mamoru Tochigi, Shuntaro Ando, Syudo Yamasaki, Yuji Okazaki, and Tsukasa Sasaki. 2012. "The Suicidal Feelings, Self-Injury, and Mobile Phone Use after Lights out in Adolescents." *Journal of Pediatric Psychology* 37 (9): 1023-30.

Punamäki, RL, M Wallenius, and CH Nygård. 2007. "Use of Information and Communication Technology (ICT) and Perceived Health in Adolescence: The Role of Sleeping Habits and Waking-Time Tiredness." *Journal of Adolescence* 30 (4): 569–85.

Shimbo, M, K Nakamura, and HJ Shi. 2005. "Green Tea Consumption in Everyday Life and Mental Health." *Public Health Nutrition* 8 (8): 1300–1306.

Söderqvist, F, M Carlberg, and L Hardell. 2008. "Use of Wireless Telephones and Self-Reported Health Symptoms: A Population-Based Study among Swedish Adolescents Aged 15-19 Years." *Environ Health* 7 (18).

Tochigi, Mamoru, Atsushi Nishida, Shinji Shimodera, Norihito Oshima, Ken Inoue, Yuji Okazaki, and Tsukasa Sasaki. 2012. "Irregular Bedtime and Nocturnal Cellular Phone Usage as Risk Factors for Being Involved in Bullying: A Cross-Sectional Survey of Japanese Adolescents." *PloS One* 7 (9): e45736.

【論文】

幼児期の親の関わりと子どもの行動
—親アンケートによる探索的予備調査—
高木 真理子*

Parents' Attitudes and Behavior of Children
-A Pilot Survey for Parents-
TAKAGI Mariko

幼児期の子どもを持つ親の育児態度として、しつけに厳しい態度、育児を負担に感じる態度、子ども文化を楽しむ態度が考えられている。実際にたくさん話したり遊んだりしているか、感情的に怒ることはあるか。また、子どもはどんな習い事や遊びをしているのか。子どもの発達としつけ態度の関連はどうか、このようなことを調べる親のアンケート調査をした。

その結果、子どもとの生活を楽しむ態度は大部分の人が持っていた。習いごとや絵本の読み聞かせをすることと、家を行き来するような友達との付き合いがあることとは、いろいろな活動をすることになり遊びのレパートリーも多いようであった。

親の関わりとしては、子どもと一緒に遊ぶこと、困っていたら説明する、うまくいったことを褒める、不安を感じていたら慰めるなど、関わりが多いことが、子どものことばのやり取りの発達に良い影響をもたらしていることが示された。

キーワード：養育的関わり、読み聞かせ、遊び、子どもの行動抑制、ことばのやり取りの発達

I. 問題

子どもの発達に伴って、食べさせる、寝かせるなどの身体的ケアのほかに、少し高い声の調子で話しかけ、興味を持てるものを一緒に見たり、もののやりとりをしたり一緒に遊んだりなど、心を育むかかわりが増えていく。幼児期には身辺自立のしつけのほかに、絵本を読んだり親や友達と遊んだりする。

このようないろいろな関わりは家庭によって、親の育児についての考え方によって、関わり方にどんな違いがあるのだろうか。

幼児期の親の態度と子どもの性格について、古くは、サイモンズ(Symonds 1937)、ラドケ(Radke 1946)の研究がある。親の養育態度を質問紙調査などで調べ、支配的・保護的、服従的・専制的などの傾向によって分類し、子どもの性格や行動特性との関係を見たものである。日本でも調査され、親の養育態度と子どもの性格に

緩やかな関連が見出されている(詫磨ら 2003)。家庭の役割としては、子どもを社会から保護する保護的な役割、子どもを社会の一員として成長させる社会化の役割、この2つがある。親の養育態度としては、中庸の、民主的な態度がよいとされてきた。

そして、思いやりのある態度を育てるにはどのような関わりをしたらよいかという研究があり、ホフマン(Hoffman 1967)によれば、説明的しつけがよいという。説明的しつけは誘導的しつけともいい、何が起こったか事実を確認し、相手の気持ちを考えさせたり、何ができるか本人がすべきことを考える方向に誘導したりするしつけである。よくないものとして、好ましくない行動を力で抑制するようなしつけや、そんな子には～をしてあげませんよと愛情除去の脅しを使うしつけがあげられている。ホフマンによれば、相手への共感の態度をもてるように

*越谷保育専門学校・川村学園女子大学非常勤講師

し、自分の責任を考え、解決策をとれるようにしていくのがよいとされている(中島 1993)。

最近の研究では、幼児期の子どもへの親の養育スキルを測定する研究(三鈷 2008)がされている。親の養育スキルについては、もともと1歳半の検診や3歳児検診に来る親に育児ノイローゼのスクリーニングをしたり、虐待予防の対応が必要な人を見つけたりする目的があり、また、育てにくい気質の子にどんな育児をするか養育スキルを高めようとする試みもなされている(原田 2006)。そのような経緯で臨床領域から養育スキルを測定する研究がでてきたので、虐待予防の内容や育児不安の測定が含まれている。

この他、幼児期に本を読む態度を育てようとするリテラシーの育成を中心にした研究があり、このために親がどのような関わりをしているか調べる調査研究が行われている(内田 2009)。このプロジェクトでは国際的な学力比較研究であるピサを主眼として、PISA型学力の育成のための関わりを調べている。これによると、幼児期の親の態度としては、しつけに厳しい態度、育児を負担に感じる態度が測定され、もっとも望ましいものとして、子どもと子ども文化を楽しむような「共有的な育児」態度がよいとされている。この態度の親は、教育のためにしなければならないという態度ではなく、子どもの絵本を楽しんで一緒に読む行動がみられる。

以上の、これまでの研究をふまえ、幼児期の子どもに親がどんな関わりをしているか、その背景にどんな育児態度があるか、調査をする。また、親のこれらの態度や行動と、子どもの発達とに関連があるかも調べてみたい。

Ⅱ. アンケート調査

1. 調査項目

1) 育児態度について

育児態度については、内田らの研究にもとづき、しつけに厳しい態度か、育児を負担に感じるような態度か、子どもと楽しい体験を共有するような態度か、3つを測定することにする。6

つの質問からなっている。

2) 実際の関わりについて

「子どもと一緒に遊ぶ時間を持つようにしている」などの10項目について、いつもそうしている(4)から全くそうしない(0)のどれかに印をつけてもらう。

3) 家の生活について

まず、寝る時間、起きる時間、テレビ視聴時間を聞いた。子どもがしている習いごとについて、選択肢に○をつけてもらい、また、家で絵本の読み聞かせをしているか、いつもそうしている(4)から、まったくそうしない(0)、を選んでもらった。ほかに、子どもが気にいっている遊び、友達のところへ遊びに行くことがあるかなどを聞いた。

4) 子どもの日常の行動について

「片づけましょう」というとお片づけできるなどのしつけの項目、「大人に何か質問されたらきちんと答える」などのコミュニケーションの項目など、11項目について、いつもそうしている(4)、から全くそうしない(0)の選択肢から○印をつけてもらった。

2. アンケート調査の実施

ある幼稚園の年中・年長のクラスで、園の方から協力を呼び掛けてもらい、お便りを家に持ち帰り記入して提出してもらった。任意参加であったがかなりの協力があり、67人の回答を得た。2014年9月に実施した。探索的な研究なのでまず小人数でおこなった。

Ⅲ. 結果

1. 育児態度について

6つの質問で、「3子育て期は大人が我慢しなければならないことが多い」「5子どものため私の生活はかなり制限されていると思う」の2つが育児の負担感の項目である。「1子どもは厳しくしつけをした方がいい」「子どもにはルールやマナーをきちんと教えたい」がしつけに厳しい態度である。そして「2子どもに楽しい体験を

表1:親の育児態度

育児を負担に感じる

2つの質問の計の度数分布

0	2
1	0
2	3
3	8
4	11
5	16
6	14
7	9
8	4

育児を負担に感
 じることが少な
 い群

}

育児を負担に感
 じる群

}

しつげに厳しい態度

2つの質問の計の度数分布

0	0
1	0
2	0
3	0
4	3
5	5
6	29
7	24
8	6

しつげに厳しく
 ない群:5点の1
 名は一つの質問
 の答えが4(最高
 点)なので除外し
 た

}

しつげに厳しい
 態度の群

→

楽しみを共有する態度

2つの質問の計の度数分布

0	0
1	0
2	0
3	0
4	2
5	3
6	13
7	29
8	20

育児の楽しみを共有
 する態度を持って
 いる人が多く、この態度
 の違いによるグルー
 プの比較ができない

たくさんさせてあげたい。」「4子どもが喜びそ
うなことをいつも考えている。」が、共有的育児

態度である。二つの項目の合計の度数分布をつ
くり、育児の負担感、しつげに厳しい態度、楽
しさを共有する態度について、得点の高い人の
群、低い人の群をつくる。育児を負担に感じる
ことが少ない群13人、育児を負担に感じるこ
とが大きい群13人、しつげにあまり厳しくな
い群7人、しつげに厳しい群6人である。楽し
みを共有する態度があまりない群5人、楽し
みを共有する態度が高い群20人で、偏りが大き
い。

この3つの態度は別々のものである。重なっ
ている人を見ると、育児の負担感が大きい共
有的態度も大きい人が3人、育児の負担感が小
さくしつげも厳しくない人が3人、しつげ態度
が厳しくなく共有的態度が小さい人も3人であ
る。質問項目どうしの相関係数で、2「子ども
に楽しい体験をたくさんさせてあげたい。」と3
「子育て期は大人が我慢しなければならないこ
とが多い」に正の相関がみられ、(r=.21*)、も
しかしたら、楽しい体験を共有するのではなく、
自分が我慢して子どもに楽しい体験をさせよう
という態度の人も含まれるのかもしれない。

2. 実際の関わりについて

実際の関わりについての9つの質問について
表2(次ページ)に回答の平均を掲げる。「4悪
いことをしたらどうしていけないか伝える」「8
苦手なことに挑戦していたら励ましたりほめたり
する」「9不安になっているときは身体に触れ
たり大丈夫と言ったり安心させる」などはいつ
もそうしているが多く、「2いうことを聞かない
と感情的に叱る」「6いうことを聞かないとつ
いたたいてしまう」はまったくそうしないあ
まりそうしないという回答が多い。

これらの質問項目を分類してみると、大きく
3つの要因に分けられる。II-1「忙しくても子
どもとたくさん話すようにしている」という態
度、4「悪いことをしたらその行動がどうして
いけないか伝える」7「子どもが困っていたら
すべきことをわかりやすく説明する」「8子ど

表 2: 質問 II 親の実際の関わり質問と回答 (0 全くそうしない~4 いつもそうしている) の平均

1 忙しくても子どもとたくさん話すようにしている	2.87
2 いうことを聞かないと感情的に叱ってしまう	2.54
3 一緒に買い物をしていて子どもが泣いたりするとつい好きなものを買ってあげる	1.13
4 子どもが悪いことをしたらその行動がどうしていけないか伝える	3.60
5 子どもと一緒に遊ぶ時間を持つようにしている	2.77
6 いうことを聞かないとついたたいてしまうことがある	1.76
7 子どもが困っていたらするべきことをわかりやすく説明する	2.86
8 子どもが苦手なことに挑戦していたら励まし、頑張ったねと褒めたりする	3.48
9 子どもが不安になっているときは、大丈夫だよと身体に優しく触れたりし安心できるようにする	3.53

もが苦手なことに挑戦していたら励まし頑張ったねと褒める」「9 子どもが不安になっているときは大丈夫と安心させる」という行動で、これらは言葉のコミュニケーションが多い態度 (要因 1) とまとめられる。

要因 2 は、質問 II—2 いうことを聞かないと感情的に叱ってしまう行動、質問 II—6 いうことを聞かないとついたたいてしまうという行動であり、「しかる」行動といえる。これらの態度と質問 1 の親の育児態度でしつけに厳しいこととに有意な相関がみられた。II—2、II—6 の行動と、I の「子育て期は大人が我慢しなければならぬことも多い。」にとくに関連は見られなかった。

要因 3 は「3 一緒に買い物をしていて子どもが泣いたりするとつい好きなものを買ってあげる」「5 子どもと一緒に遊ぶ時間を持つようにしている」であるが、これらは、親の育児態度の楽しさを共有するような育児態度と関連は見られないし、しつけに厳しい・甘いこととも関連が見られなかった。

3. 家での生活

起きる時間・寝る時間を尋ねたが、起きる時間は 6 時から 8 時が多く、寝る時間は 8 時から 9 時が多かった。テレビはバラツキが多く、1~2 時間という答えから、5 時間とかずっとという回答もあった。

表 3: 習いごと

	男	女
水泳	8	9
ピアノ	2	10
音楽教室	0	1
公文などの学習	3	4
体操・ダンス	7	5
サッカー	22	0
空手・柔道	1	0
英語	1	7
バレエ	0	2
何もしていない	4	5
その他	0	2

習い事は、1 つか 2 つの人が多い。表 3 に集計表を掲げる。多いと 4 つという人があり、何もしていないという人も 9 人いた。育児への負担感の大小によって習い事との関連があるかをみてみたがあまりはっきりしなかった。たくさん習って負担感の大きい親と、負担を感じて何もしていない家庭といろいろあるといえよう。絵本の読み聞かせは、0 まったくそうしない 8 人から、1 あまりそうしない 17 人、2 どちらとも言えない 12 人、3 かなりそうする 14 人、4 いつもそうする 15 人までばらつきが大きい。平均は 2.17 であった。絵本の読み聞かせをよくすることは、II—1 「忙しくても子どもとたくさん話すようにしている」という態度と関連

表4:好きな遊び

	男	女
ブロック・パズル	15	14
お人形遊び	2	23
ミニカー・プラレール	11	1
ヒーローごっこ	17	1
おままごと	3	23
お店ごっこ	2	19
ポケモンなどのカードゲーム	10	0
ボール遊び	12	11
ゲーム	17	8
折り紙	1	3
工作	0	4
お絵かき	1	5
自転車に乗る	1	1
ぬり絵	0	4
読書	2	0

が強く(相関係数 $r=.27^*$)、また、絵本の読み聞かせをよくすることは「Ⅱ-9子どもが不安になっているとき大丈夫だよと身体にやさしく触れたり、安心できるようにする」行動とも関連が強い($r=.21^*$)。他のことばのコミュニケーションの項目、7「子どもが困っていたらわかりやすく説明する」8「子どもが苦手なことに挑戦していたら励まし、頑張ったねと褒めたりする」行動と絵本の読み聞かせとは関連は強くない。質問Ⅰの親の態度と絵本の読み聞かせの関連を調べようと相関係数を計算してみたが、絵本の読み聞かせは、1~6の質問のどれとも関連がなかった。

好きな遊びについて、表4に掲げる。やはり、お人形遊び、おままごとは女子に多く、ミニカー・プラレール、ヒーローごっこは男子に多い。

好きな遊びの数を数えてみると、2~4つの遊びに印をつけた人が多く、多い人で7つ、平均3.1であった。数人で遊ぶ遊びのほか、折り紙、工作といったじっくり自分で考えて取り組むものをあげた人が多い。

次に、「友達が遊びに来たり友達のところへ遊びに行ったりすることがありますか」という質問について、まったくないが4人、いつもそうしているが4人で、他の人たちはこの間に印をつけ、平均は2.05であった。この友達づきあいの多さと、好きな遊びの多さは、対応がみられ、行ったり来たりすることが多いほど、好きな遊びの数が多い結果であった($r=.21^*$)。

習いごとが多いと遊ぶ時間が少ないのかと思ったが、そうでもないようで、習いごとが多いと好きな遊びの数が多いという結果であった。

($r=.22^*$) 習いごとの数と絵本の読み聞かせ態度、習いごとの数と友達と行き来することの多さには特に関連は見られなかった。

絵本の読み聞かせが多いことと、友達が遊びに来たり遊びに行ったりすることが多いことには関連がみられた($r=.22^*$)。

4. 子どもの日常の行動

子どもの日常行動について11の質問項目がある。全体に、年中のクラスでは回答のばらつきがあるが、年長クラスではいつもできる(4)という答えが多くなる。各項目の年中年長クラスの平均を表5(次ページ)に掲げる。

5. 子どもの日常の行動と親のしつけ態度との関連

この、子どもの日常の行動は親のしつけ態度とどう関連しているか、質問Ⅰとの関わりを見してみる。質問Ⅰ-1「子どもは厳しくしつけをした方がいい。」という項目とはどれもあまり関連がみられず、質問Ⅳ-5「乗り物や大勢の人おなかでだだをこねたりしないでおとなしくしている」という項目と負の相関($r=-.22^*$)であった。厳しいしつけの結果おとなしくしているのでなく、子どもが大勢の人のなかでおとなしくしていられないので、もっとしつけをした方がよいと思っているということであろうか。ほかに質問Ⅰの6「子どもにはルールやマナーをきちんと教えたい」という項目と子どもの行動

幼児期の親の関わりと子どもの行動

表5:子どもの日常の行動（まったくそうしない0~いつもそうしている）年中クラス33人、年長クラス34人の答えの平均

質問項目	年中	年長
1「片づけましょう」というとお片づけができる	2.78	2.82
2「ちょっと待っててね」といえば待ってられる	2.78	3.24
3食事の前には手を洗うよう習慣づけている	2.60	3.06
4プレゼントをもらったらありがとうというようにさせている	3.78	3.85
5乗り物や大勢の人のなかでだだをこねたりしないでおとなしくしている	3.25	3.35
6よそに行ったときは走り回ったりしないでおとなしくする	2.76	3.06
7困ったことがあったら先生やお母さんにことばで助けを求める	2.85	3.06
8遊びたいおもちゃを人が使っているとき、「次貸してね」といって順番を待つことができる	2.88	3.26
9数字やひらがなを拾い読みする	3.18	3.62
10読んでもらったことのある絵本を自分で読もうとする	2.90	3.09
11大人に何か質問されたらきちんと答える	3.00	2.97

表6:親の関わり（質問Ⅱ）と子どもの日常の行動（質問Ⅳ）の関連

Ⅱ-1 忙しくても子どもとたくさん話すようにしている

Ⅱ-5 子どもと一緒に遊ぶ時間を持つようにしている

Ⅱ-7 子どもが困っていたらするべきことをわかりやすく説明する

Ⅱ-8 子どもが苦手なことに挑戦していたら励まし、頑張ったねと褒めたりする

Ⅱ-9 子どもが不安になっているときは大丈夫だよと身体にやさしく触れたりし安心できるようにする

Ⅳ	Ⅱ-1	Ⅱ-5	Ⅱ-7	Ⅱ-8	Ⅱ-9
2「ちょっと待っててね」といえば待ってられる	.33**	.30**	.18	.32**	.33**
7困ったことがあったら先生やお母さんに助けを求める	.37**	.32**	.11	.15	.28*
8遊びたいおもちゃを人が使っているとき、順番を待つことができる	.08	.23*	.35**	.39**	.43**
9数字やひらがなを拾い読みする	.01	.37**	.49**	.43**	.36**
10読んでもらったことのある絵本を自分で読もうとする	.01	.35**	.28*	.18	.17
11大人に何か質問されたらきちんと答える	.29**	.27*	.43**	.25*	.33**

相関係数の値 **は1%水準の有意差、*は5%水準の有意差があることを示す。

の質問Ⅳの4「プレゼントをもらったらありがたいというようにさせている」には有意の正の相関 ($r = .38^{**}$) がみられ、これは、マナーのしつけをきちんとしようとして、プレゼントをもらったときありがたいというようにさせるといふことを実践しているといえる。ほかの項目とはあまりはっきりした関連がみられなかった。

「絵本の読み聞かせをしていますか」という質問と子どもの行動の9「数字やひらがなを拾い読みする」10「読んでもらった絵本を自分で読もうとする」との間に関連がみられ（読み聞かせと質問9とは、 $r = .21^{*}$ ）読み聞かせと質問10とは $r = .28^{*}$ ）、読み聞かせをすることが、子どもが自分で文字を読もうとすること、絵本を読もうとすることにつながっていることがわかる。

6. 親の関わり行動と子どもの生活行動

Ⅱの親の関わり行動とⅣの子どもの日常生活行動との関連を見てみる。

親の関わりの「叱る」行動は、子どもの行動の抑制と負の相関がみられた。親が「いうことを聞かないとつい感情的に叱ってしまう」ことが多いことは、子どもは『ちょっと待っててね』といって待てられる」（ $-.41^{**}$ ）「よそに行ったとき走り回ったりしないでおとなしくしている」（ $-.44^{**}$ ）と負の相関、要するに子どもは言われても待てない、おとなしくしてられないので、親が感情的に叱るのであろう。「いうことを聞かないとついたたいてしまう」親の行動と「乗り物や大勢の人のなかでだだをこねたりしないでおとなしくしている」子どもの行動と負の相関（ $-.28^{*}$ ）がある。子どもが待つ、静かにするという行動ができないとき、ついきつく叱るということであろう。行動の抑制は幼児期の発達の経過にともなうことができるようになることであり、言っても待てない時期を経てできるようになる。「～するな」というと余計に行動を促進してしまう時期もあるので、関わりに注意が必要である。

このほかに特に関連が強い項目を表6に掲げる。子どもに影響が大きいのはⅡ-1「忙しくても子どもとたくさん話すようにしている」や「子どもと一緒に遊ぶ時間を持つようにしている」というものである。この「親と一緒に遊ぶ」ことは、子どもの人とのやりとり行動の発達に良い影響を持っているといえる。説明的しつけをしたほうがよいという先行研究があるが、今回の調査のⅡ4「悪いことをした時なぜそれがいけないか説明する」という項目は「電車や大勢の人のなかでおとなしくする」などとの関連もなく、ほかの子どもの行動とも関連がみられなかった。説明的なかかわりというのは、幼児期よりも少しあとの小学生くらいが適切かもしれない（佐藤, 1982）。表6を見るとこの調査では、一緒に遊ぶことのほかに、困っていたら説明する、うまくいったことを褒める、不安を感じていたら慰めるなど、関わりが多いことが、子どものことばのやり取りの発達に良い影響をもたらしていることが示されたといえる。

Ⅳ. 全体的な考察

親の育児態度について、厳しいしつけをという態度は体罰につながりやすいことがわかった。また、育児を負担に感じる態度は、意味のとらえ方が多様で他の質問との関連があまりみられなかったと思われる。楽しさを共有する態度はかなり多くの人がそうであった。

実際の生活については、子どもの習い事や好きな遊びなど現代の幼児の生活行動について一通りの結果が得られたと思う。絵本の読み聞かせは、一緒に遊ぶことや不安なとき安心させる関わりと関連がみられ、親子の温かな情緒的交流といえる。

また、親の関わり行動と子どもの行動について、単に説明的な関わりでなく、一緒に遊び、ほめたり慰めたりする温かい関わりが、子どもがほかの人とうまく関わるができるという、やり取りの発達を促すということが示された。子どもの人との関わりの発達には、しつけとい

うより、一緒に遊び、頑張ったときほめたり、不安なときは安心させたりする関わりが一番よいということが示されたといえる。

日本人の家庭の関わり方について、東(1994)は、日本とアメリカの母親に、しつけ態度の調査し、その比較研究から、日本人のしつけは教え込むことをせず、文字に触れるなどの文化的な環境を整え、家庭で関わっていくうちにじんわりと伝えるような「滲みこみ」型のしつけである、としている。本研究でも、日常的な親子の親密な関わりが子どもの発達を促すという同様の結果が得られたといえると思う。

文献

- 東洋 1994 日本人のしつけと教育—発達の日米比較にもとづいて 東京：東京大学出版会
- 原田正文 2006 子育ての変貌と次世代育成支援—兵庫レポートにみる子育て現場と子ども虐待予防 愛知：名古屋大学出版会
- Hoffman, M.L. & Saltzstein, H.D. 1967 Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5,45-57
- 中島力編 1993 子どもの社会的発達 東京：ソフィア
- 大内晶子 2011 幼児の自己制御機能と親の養育スキルとの関連：性差および学年差の検討 常盤短期大学研究紀要 39 11-19
- Radke, M. 1946 *The relation of parental authority to children's behavior and attitude*. University of Minnesota Press, Saint Paul, Minnesota.
- 三鈷泰代 2008 幼児期の子どもを持つ親の養育スキルに関する研究—親の養育スキルと子どもの行動傾向との関連（中間報告） 発達研究 22 公益財団法人発達科学研究教育センター 181-190
- 三鈷泰代 2009 幼児期の子どもを持つ親の養育スキルに関する研究—親の養育スキルと子どもの行動傾向との関連 発達研究 23 公益財団法人発達科学研究教育センター 57-71
- 佐藤哲夫 1982 子どもの愛他行動と親子関係に関する研究 異文化間教育学会ニューズレター 3 8-9
- Symonds, P. 1937 *The psychology of parent-child relationships*. Prentice-Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- 詫磨武俊・滝本孝雄・鈴木乙史・松井豊 2003 性格心理学への招待 東京：サイエンス社
- 内田伸子・浜野隆・後藤憲子 2009 『幼児のリテラシー習得に及ぼす社会文化的要因の影響—日韓中越蒙国際比較研究：2008年度日本報告』お茶の水女子大学グローバルCOE格差センシティブな人間発達科学の創成・国際格差班プロジェクト報告書

【論文】

学校と地域の連携の展開と課題 ーコーディネーターの学習機会と協働関係ー 西村 彩恵*

The development and problem of School-Community Cooperation - The learning opportunities and collaborative relationships among the coordinators - NISHIMURA Sae

学校と地域の連携は、2006年の教育基本法改正により第13条において規定され、それを具体化した施策として学校支援地域本部事業が展開されている。現在は、「学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業」の1つとして継続的に取り組まれており、事業の中で学校と地域を繋ぐ役割を担う地域コーディネーターが活動を展開している。地域コーディネーターは、主に学校と地域に精通していると想定されるPTA役員経験者、退職教職員、地域住民組織等(自治会等)関係者などが担っており、各自培ってきた経験を活かして活動することが期待されている。

B県C市D中学校区の学校支援地域本部(以下、地域本部と略)では、本部事業開始から7年経過し、継続的に活動を推進している。コーディネーターは、月に1回活動をふり返るための話し合いだけでなく、共通のボランティア活動を通して協働関係を築いていた。そこで、本稿ではB県C市D中学校区のコーディネーターを対象に、実際の学校支援活動において、コーディネーターがどのような場で学びの機会を得ているかを考察した。その結果、コーディネーター間で経験値を共有し学び合っていたこと、学校内の活動以外で学んでいたことが明らかになった。

キーワード：地域コーディネーター、学校と地域の連携、学校支援、ボランティア、協働関係

I. はじめに

学校、家庭、地域の連携は、2006年の教育基本法改正により、第13条において「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする」と規定された。それを具体化した施策の1つとして、文部科学省は、2008年度から2010年度まで「学校支援地域本部事業」(以下、本部事業と略)を実施した。本部事業では、学校、地域コーディネーター(以下、コーディネーターと略)、学校支援ボランティア(以下、ボランティアと略)、地域教育協議会で構成され、「地域住民をはじめとした学校支援ボランティアの活動をコーディネートするしくみを学校単位」でつくり、教員

の負担軽減、多様な教育活動の充実、地域の教育力の向上を目指している(梶野 2013, 125)。全国の各市町村の学校支援地域本部の設置数を見ると、事業開始の2008年は867であり、2010年に1005とピークを迎え、事業終了後は570と激減したが(2010年対比56.7%減)、2013年は619市町村で設置されており、微増している状況にある。現在は「学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業」の1つとして継続的に取り組まれている^①。

本部事業において、学校支援活動のコーディネーターを行うコーディネーターは、2013年度では約8,300人(1学校に平均1人、1本部に平均2人)で、学校と地域に精通していると想定されるPTA役員経験者、退職教職員、地域住民組

*越谷保育専門学校非常勤講師

織等(自治会等)関係者などが担っている^②。

このように、地域住民が培ってきた経験を活かして学校支援活動をコーディネートする機会が増えており、コーディネーターへの期待の高まりが見られる。その中で、高橋(2011)は、コーディネーターが実践の積み重ねによって成長する存在であり、学校側もコーディネーターやボランティアと共に成長しようとする発想が必要だと指摘している。そのため、コーディネーターが活動の中でどのように学び成長しているのかを検討することが重要であると考えられる。

B 県 C 市 D 中学校区の学校支援地域本部では、本部事業開始から 7 年経過し、継続的に活動を推進している。コーディネーターは、月に 1 回活動をふり返るための話し合いだけでなく、共通のボランティア活動を通して協働関係を築いていた。

そこで、本稿では B 県 C 市 D 中学校区のコーディネーターを対象に、実際の学校支援活動において、コーディネーターがどのような場で学びの機会を得ているかをやや詳細に考察する。

II. B 県 C 市の学校支援地域本部の概要とコーディネーターの取り組み

2-1. B 県 C 市学校支援地域本部の概要

B 県 C 市 D 中学校区の学校支援地域本部は、委託事業開始と同時に設立され、2011 年度以降も活動を継続し、現在 7 年目であり一貫して活動を推進している。1 中学校、3 小学校の計 4 校で本部事業を行っており、コーディネーターの配置数は計 5 名となっている^③。2013 年度の活動回数は計 147 回、ボランティアの参加者数は延べ 978 名である^④。また、委託事業終了後の 2011 年度からコーディネーターが自主的に企画した講座も展開しており、2013 年度の活動回数は計 78 回、ボランティアの参加者数は延べ 323 名となっている^⑤。

活動内容は、次の 3 つに大別される。第 1 は、読み聞かせ、家庭科授業補助(ミシン補助)、夏休み中の絵画・学習・書道支援、生活科授業補

助(兎の観察)等の学習支援、第 2 は、雅楽体験、職業体験、等の体験学習の支援、第 3 は図書整備等の環境整備の支援、である。いずれも、コーディネーターが学校からの要請を受け、ボランティアの選定、支援内容、教員との調整等の活動支援が行われている。なお、D 中学校区では、必要に応じてボランティアを融通しながら、各校での活動を円滑に進められるよう協力体制がつけられている。これらの活動に対して、コーディネーター間で情報を共有しており、月に一度各学校のコーディネーターが一同に集まり情報共有と学び合いの場として委員会を設けている。具体的には、各学校の活動状況の確認、ボランティアの必要人数の把握、学校側との調整について話し合わせ、主に進行状況の把握や手続き上の確認が行われており、年度毎にコーディネーター同士で相談しながら弾力的に実施している。また、活動後にボランティアや教員に向けてアンケートを実施する他、話し合いの中で活動について聞き取りを行ってふり返っている。

これらに共通する点は、活動の企画立案に基づく進行状況について検討されている点である。また、コーディネーター間でのふり返りの際も、募集や情報の伝達に比重が置かれており、活動を円滑に進めるための検討素材を重視したふり返りが行われている。

これらの効果については、①活動のスタンスがよりはっきりとイメージできるようになる、②ボランティアに活動の様子を聞くことで、ボランティア自身が活動の様子をふり返ることができる、という 2 点を挙げている。こうした場以外にも、各コーディネーターは、個別に連絡を取り合いながら、互いの活動について相談しながら進めている。

2-2. コーディネーターの活動経緯と地域での活動経験

コーディネーターは、30 代から 50 代の女性の 5 名(J さん、K さん、L さん、M さん、N さ

ん)が4校(D中学校、E小学校、F小学校、G小学校)をそれぞれ担当しており、コーディネーター歴は約2年から7年までと多様である。

コーディネーターは、主に地域本部の読み聞かせボランティアの活動や、読み聞かせボランティアが中心となって設立した地域団体「ゆい」に関わっている⁶⁾。この団体は、地域本部における地域づくりの一環として、読み聞かせの他、人形劇、手遊び、ブックトーク等を行っている。C市内の幼稚園、小学校等で実演するだけでなく、D中学校区外でも活動を展開している。それぞれ読み聞かせや人形劇などのボランティア活動を経験した後、コーディネーターには学校長や前任者からの依頼を受けて引き受けている。

Jさん(40代女性)は、D中学校のPTA役員を経験し、その後本部事業の開始当初からコーディネーターとして活動して7年目である。地域本部独自の自主企画講座を発案し、地域本部の運営など、中心的な役割を果たしている。その間に学校評議員を務め、また校長会に出席してコーディネーターの活動を紹介するなど精力的に活動を展開している。

Kさん(50代女性)は、E小学校の保護者であり、同小学校の読み聞かせボランティア活動に参加していた。校長と他校のコーディネーターからの依頼で引き受けてから、約4年が経過している。読み聞かせや人形劇をはじめ、他校のボランティア活動に参加するだけでなく、育成会役員など地域活動にも関わっている。

Lさん(40代女性)は、F小学校の保護者で、地域活動への参加経験はなかったが、D小学校の読み聞かせボランティア活動に参加したことを契機に、人形劇の活動にも関わっていくようになった。前任者からコーディネーター就任の要請を受け、約2年活動している。

Mさん(30代女性)は、地域での活動経験はなかったが、F小学校に子どもの入学を機に読み聞かせに興味を持ちボランティア活動に参加した。活動を通して次第に楽しみを持つようになり、前任者からコーディネーターを勧められ、

コーディネーター養成講座を受けながらLさんと共に約2年コーディネーターとして活動している。

Nさん(30代女性)は、G小学校のPTA役員を経験していたが、読み聞かせや人形劇の実演を通してその活動に関わるようになり、現在はその活動の運営にも積極的に関わっている。G小学校の前任のコーディネーターに依頼されて引き受けた。その後、コーディネーター養成講座を受け、次第にコーディネーターとしての活動に興味を持つようになった。Lさん、Mさんと同時期にコーディネーターに就任しており、約2年活動している。

このようにD中学校区のコーディネーターは、読み聞かせなどのボランティア活動や人形劇の活動などの地域活動を経験しており、コーディネーターの交代を経ながらも、地域本部の活動を継続している。

2-3. インタビューの概要と研究方法

本稿では、D中学校区のコーディネーター5名へのインタビュー記録を素材とする⁷⁾。インタビューは半構造化面接法を用い、コーディネーターに対して2014年2月21日、同8月4日、同8月19日、同10月31日に実施した。

その結果、経験を積み重ねてきたコーディネーターは、自分たちの活動をどのように進めてきたのかを経験の浅いコーディネーターに伝えている様子が伺えた。また、担当になって間もないコーディネーターは、学校、地域、ボランティアとの関わりを模索しながら活動しており、コーディネーター間のやりとりから、自身の活動中の動きや対応方法などを学んでいる様子が垣間見られた。また、互いの状況が変化する中で、今後の活動を模索する姿が見られた。

次章では、インタビューで得られた発言に基づき、コーディネーター同士の学び合いを取り上げ、それぞれの意識をやや詳細に整理する。なお、引用する発言については斜体で示すこととする。

Ⅲ. コーディネーターの意識の検討

3-1. コーディネーターの経験から学ぶ—学校と地域を知るきっかけを探す—

コーディネーターは、学校支援活動を行う中で、学校と地域との関係について、次のように述べている。

子どもがお友達の家に遊びに行きたいんだけど、どこに住んでいるのかが分からないとか。遊んで来てお礼の電話をしようと思っても、電話番号が分からない。そういう(親と子が結びつかない)状況だからね。(Jさん・インタビュー記録 2014.2.21)

幼稚園の行事って割と(ボランティア活動など)子どもへの教育活動に参加するお父さん、お母さんは多いですが、小学校に来ると途端に減るんですね。うちは(自分の子どもが)幼稚園と小学校の両方にいるので、子どもに対しての大人の関心の温度差が凄くあると最近感じますね。地域がそういう感じなので尚更こういう活動が凄くやりづらいけど、本当大事な事業だと思います。(Mさん・インタビュー記録 2014.2.21)

このように子ども同士や保護者同士が顔の見える関係ではないことに気づいており、コーディネーターそれぞれが共通の課題として認識していた。一方で、コーディネーター自身が、これまで学校と地域との関係に目を向けていなかったことに気づいていく。コーディネーターにとっては、担当校でのボランティア活動や、学校を取り巻く状況を具体的に理解するために、他のコーディネーター、ボランティア、教員との関係を作ること自体が課題となってくるのである。

その点について、Kさんはこれまでの活動を振り返って次のように語っている。

前の校長の時に何をしたら良いのか分からな

いから、ちょっとしたことでも良いから、直接会いに行きました。そうすると、校長先生と喋っている中にヒントがあって、それを自分で膨らませてたものを提案しましたね。すぐに繋がらなくても、学校に行って何か(できることを)を見つけようと思いましたね。自分としては提案しながらなるべく学校の中に入れるようにしながら、3年目はやっていました(インタビュー記録 2014.2.21)

私は当初ボランティアとして学校に関わったんですね。コーディネーターをやるようになって、(児童に対してボランティアの熱意が強過ぎる場面で)「子どもに寄り添って下さい」となかなか言えなかった…一声掛けられるようになったのは、3年間の経験の中なのかな。自分の子どもを見るだけの学校ではなく、先生も違った角度で見ることができるような経験を沢山の人のしてもらえ活動が学校の中で増えていけばと思うようになり…自分がボランティアをやった活動も踏まえながら、今のコーディネーターの活動もやっていければ良いのかなと思っていますね。(Kさん・インタビュー記録 2014.2.21)

このようにKさん自身、ボランティア活動で学校と関わりを持っていたが、当初コーディネーターの立場になり、ボランティアの児童への教育的な関わり方について気になることがあっても、伝えきれない部分があったと振り返っている。

その後、活動を積み重ねる中で、自分の子どもだけではなく、学校の状況自体をボランティアや地域にも理解してもらえるような働きかけが必要であることを認識できるようになったことが伺える。その結果として、Kさん自身がその役割を担えるようになってきたと実感するようになったと考えられる。

また、このような認識を持つように至るまでには、学校との接点を自分が関わっていたボラ

ンティア活動に留めることなく、学校が求めているものが何であるのか、学校と地域が協力できる活動がないか、日々学校に足を運ぶことで見出そうと努力してきたのである。

こうして積み重ねてきた経験を、Kさんは委員会等で会った際にNさんに伝え、それを受けてNさん自身もまた担当する学校や地域を知るために何ができるのかを模索し始めていく。

Nさんは、活動当初の状況をふり返って次のように述べている。

(Kさんから自分なりに)用事を作って(学校に)行けば良いと言われました…PTA役員を1年やりましたが、(それでも)最初は学校に行くこと自体が、学校の授業参観しか機会があったので難しかったですね。地道に先生たちとの関係を築き上げないといけないので、自分も遠慮して行かないと自分も行けなくなる(ことが分かって)…(コーディネーターになって)約1年経って漸く楽しくなってきました。(Nさん・インタビュー記録 2014.2.21)

私は(コーディネーターを)やるなら自分の学校区に行けば良いと思って、学校の周りを歩いて朝に安全指導の先生と立ち話をするようにしました。安全パトロールの意味を含めて…実際に学校に行くにはどんな道があるのか普段通っている道以外を見てたり、通っている子どもに挨拶をすとか、あの子いつも遅れて来ていて大丈夫かなとか。学校を見る目も、自分の中で意識が高まりましたね。(Nさん・インタビュー記録 2014.2.21)

このように、Kさんから、学校に足を運ぶことで学校との関わりを持ち、その中から活動できそうなことを模索することを伝えられていた。活動して間もないNさんにとって、当初自分の子どもの様子を知るためではなく、学校や地域のための足を運ぶということに躊躇いを感じていたのである。

そのため、まずはNさん自身が日常生活の中で学校やその通学路を知ること、児童や教員の様子を知るために児童や教員に声を掛け、学校や地域を知るためのきっかけを探していたことが分かる。

また、Mさんも活動当初の状況について、次のように語っている。

どうしたら良いのか分からないから学校に通い詰めていくというような感じで…分からないままボランティアとして参加すると目的が違うということを再確認しながらやらなければと最近思います。良い先輩たちの動きを見てこういう風にボランティアさんを仲介すれば良いのかなと学びながらやる過程なので…見て学ぶ人がいないと進んでいかない。(Mさん・インタビュー記録 2014.2.21)

自分の子を見に行くのではなく、子どもたちの学校の生活の中に入っていくお手伝いするという姿勢に変わった気がしますね。自分の子を探していたけど、このクラスのどんな雰囲気ってどうだったかなとか、上下関係とか、違う学年で交流があるんだなと学校の全体の雰囲気を見るようになった気がします。(インタビュー記録 2014.2.21)

Mさん自身、学校や地域について知らず、自分の子どもの姿を見たいという気持ちから、当初ボランティア活動に参加していた。コーディネーターになってからは、ボランティアとして参加している保護者や地域住民はもちろんのこと、クラスの様子や他の学年の様子などにも関心を持つようになり、学校全体の状況を知るための活動に変化したことを認識するようになっていった。また、活動経験のあるコーディネーターの動きを確認しながら、自分の役割を学びとろうとしていたことが伺える。

コーディネーターは、クラスや学校全体、学校を取り巻く地域の状況に関心を持つように変

化していた。学校や地域を知り、関わっていくためのきっかけを、他のコーディネーターとのやりとりや自分の日常生活、実際のボランティア活動の中で見出そうと努力を重ねている姿が見られた。

3-2. コーディネーターの協働関係の変化への対応

Jさんは、「私が何かに強い拘りがあって道を踏み外しそうになった時にも、周りにコーディネーターがいることで真っ直ぐ進むことができると思う…そこを思い出させてくれるメンバーなので、今は助かっていますね」(インタビュー記録 2014.6.30)と述べており、コーディネーター同士で委員会や共通のボランティア活動を通じて話すことに対して、自分の考えを再考できる機会として捉えており、コーディネーターの活動の方向性を確認している。

また、Lさんも同様に他のコーディネーターが参加している共通のボランティア活動の中でも相談しており、次のように語っている。

コーディネーターやボランティア活動、「ゆい」も1週間に1、2度あるので、何でも聞いてくれて厳しいことを言ってもフォローしてくれる人たちがいます…小学校だとE小、F小、G小など色々な学校のコーディネーターやボランティアが入っているので、(学校の状況が)よく分かるんです…「それ面白いね、うちでも取り入れてみようかな」とお互いに(言い合っ)。(Lさん・インタビュー記録 2014.10.31)

Lさんの発言にも見られるように、コーディネーターが関わる共通のボランティア活動を通じて、互いの学校の状況を把握しており、活動の合間に自然に自分の学校で取り入れられそうな活動や取り組みを情報交換しており、良好な関係を築いていたことが伺える。また、コーディネーターとしての活動を相談しながら、自分

自身がどのように活動を進めれば良いのかを考え相談し合い、悩みや不安を解消してきたのである。

一方で、Jさんは、各自コーディネーターとして担当校での活動を積み重ねてきている中で、どのようにコーディネーター間の連携を図っていくのかということ意識しながら活動を続けており、次のように述べている。

年数を重ねると段々と学校の様子や自分の動きが分かってきて、今年は月に1回皆集まって各校の活動がどういう風に進んでいるか説明をしようということになったんですが…今皆が忙しく、なかなか他への配慮も出来なくなってくる時こそ集まらなければならないということが学習ですね。それぞれが自立した形でやっていますけれども、そこをどうすり合わせていくのが今年の課題だと見えてきているところです。(Jさん・インタビュー記録 2014.6.30)

D中学校区では、年度毎に各コーディネーターと相談しながら弾力的に委員会を実施しているが、各担当校でのコーディネーターの活動が徐々に定着する中で、他校と連携しながら進めるためには、これまで構築してきた関係を変化させていかなければならないことを実感している。その点について、Lさんは次のように述べている。

他のコーディネーターと話しても、自分の学校に持ち帰っても通用しないこともあり、学校ごとの対応になってしまう…(それぞれ学校の)カラーがあるので、自分の学校(の状況)と全然違うので、「4校でやる意味はどこにあるんだろう」と考えることもありますね。(Lさん・インタビュー記録 2014.10.31)

このように、Lさんはボランティアを融通する以外にも、D中学校区として4校が活動して

いく意味が見出すことが必要であると考えているのである。同じ学区内でも、それぞれの学校や地域事情や異なり、それらをコーディネーター間で確認できるようにするために模索していることが伺える。

これらの発言からは、活動が徐々に定着し積み重ねている半面、コーディネーターの間で活動状況に対する認識をどのように共有していくのが課題になっている。それぞれがコーディネーター同士の協働関係に対する課題を意識しているだけでなく、それ自体を自分たちの学習活動の1つとして考えており、活動方法や進め方に対して再考すること自体が、今後の更なる展開を見出すための第一歩となると考えられる。

IV. 考察とまとめ

前章の分析から得られた考察を、以下に論じる。

第1は、経験値の共有と学び合いである。コーディネーターは、各自ボランティア経験を有しているため、学校との関わりを通して教員やボランティアと接点を持っていた。しかし、コーディネーターとして職務を担う過程で、立場の変化に伴う状況の変化を目の当たりにすることになる。そのため、KさんやMさんの発言に見られたように、ボランティアとして関わっていた際には自身の子どもを見ることに傾注していた意識が、コーディネーターの立場ではより広い視野を持つことの必要性を実感することで変化していった。

また、この経験を他のコーディネーターと話し合い共有することで、Nさんの力量形成の契機へと発展する。Nさんは、担当する学校や地域を知るための活動を模索し、日常生活の中で学校や通学路を知ることや児童や教員の様子を知るために積極的に声をかけるという日々の地道な活動を行っていくことを考え、実行する。

このように、コーディネーター間で話し合われたを共有し学び合うことで、各自が担当する学校における実践のために必要な学校や地域を

知るための努力を積み重ねていったのである。

第2は、学校内の活動以外での学びである。Lさんの発言に見られるように、「ゆい」のボランティア活動の中でコーディネーター同士が共にボランティア活動をする過程で、様々な情報交換をしている。彼女らは、コーディネーターととしての職務を担う時だけではなく、共通に所属するボランティア活動の中でも悩みや疑問を話し合い、他校の状況の一つひとつ確認しながら各自の担当校での実践へと活かそうとする姿勢が垣間見える。公式に位置づけられた委員会の中だけではなく、彼女ら自身が関わるボランティア活動で集まる機会も利用することで、より多くの学びの機会を設けており、それぞれの実践知を共有することで悩みや不安もまた解消しながら新たな活動を模索していったのである。

他方、Jさん、Lさんの発言に見られたように、コーディネーター間で活動状況に対する認識をどのように共有していくのかという点に課題が示されている。上述してきたように、各学校で行われている実践知をコーディネーター間で共有しているものの、それらがD中学校区全体の活動へと十分には還元しきれているわけではなく、各学校の実践に留まっている可能性があると考えられる。

本部事業が、中学校区単位で営まれていることを勘案すれば、これらの点をより精査していくことが今後の課題であると言える。

謝辞

本稿の作成にあたり、資料提供のご協力とインタビュー調査にご協力頂いた学校長、地域コーディネーターの方々に、ここに記して感謝申し上げます。

註

- (1)文部科学省・厚生労働省『「学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業」実施状況』(2013)を参照。
- (2)文部科学省初等中等教育局参事官付『行政説明「コミ

ユニティ・スクールの今後の展開』、2014、6頁。
尚、教育活動サポーターは約27,000人(1学校あたり平均3人、1本部あたり平均8人)、教育活動推進員は約30,000人(同3人、同9人)、その他無償ボランティアは約115万人(同133人、同326人)である。

- (3)コーディネーターが交代する可能性があり、交代後の円滑なコーディネートが行えるよう、2014年4月時点で新たに2名が加わり業務の引継ぎを実施している。
- (4)B県C市学校支援地域本部「平成25年度市民活動参画支援事業活動計画」(2013)参照。
- (5)B県C市学校支援地域本部「D中学校区活動総括表」(2013)参照。D中学校区外の学校への読み聞かせ、人形劇講演、ランニングクラブ、学校支援地域本部企画の講座を開催している。
- (6)なお、学校支援活動のボランティア以外にも、D中学校区外の保護者も参加している。
- (7)インタビュー記録は、匿名性を守るためアルファベットを用いて表記する。インタビュー内容は、再現性を保障するため全てICレコーダーに録音し、逐語的に書き起こし内容確認も行った。本稿でインタビュー記録を引用する場合は、次の凡例に基づいている。凡例：()は筆者による補足説明。発言中の「…」は前後の発言の省略。引用後の()はデータの出所、記録した年月日。尚、発言は文意を損ねない程度の修正を加えた上で引用している。

科学省・厚生労働省

文部科学省初等中等教育局参事官付(2014)『行政説明
「コミュニティ・スクールの今後の展開」』文部科学省初等中等教育局

文献

- 梶野光信 2013「第12章 ボランティアのコーディネーション」『ボランティア活動をデザインする』田中雅文・廣瀬隆人(編) 東京：学文社
- 高橋興 2011『学校支援地域本部をつくる—学校と地域による新たな協働関係』 東京：ぎょうせい
- B県C市学校支援地域本部 2013「平成25年度市民活動参画支援事業活動計画」B県C市学校支援地域本部
- B県C市学校支援地域本部 2013「D中学校区活動総括表」B県C市学校支援地域本部
- 文部科学省・厚生労働省 2013「『学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業』実施状況」文部

【論文】

保育形態を変更することの難しさ —A 保育園における実践検討を通して— 齋藤 信*

The Difficulty in Changing Style of Child Care Practice - The Case Study in a Child Care Center - SAITOH Shin

一斉活動中心の保育形態を自由遊びを含んだ形態に変えていくことを意図して、A 保育園で週に 1 日だが、3～5 歳児に昼食まで子ども達が自分の好きな遊びを選択しその遊びを続けて良い、という自由遊び中心に近い保育を行った。3～5 歳児の保育室とホールを、ままごと、積木、ブロック、運動遊びの部屋とした。結果としては週に 1 日の実践では保育の形態を変更することは難しかった。例年行っている行事を行うことが優先され、一週のうち他の 4 日間は例年通りの一斉保育が行われた。また、自由遊びの日の保育についての、一日の計画から月案、年間計画というように実施期間にわたりどのようにその時間の保育をしていくのかという展望が無かった。また、ままごとでは子どもの要求に応ずることが中心になり、ままごと遊び自体を発展させられなかったりして、次年度以降の保育形態を変えていくことはできなかった。しかし、子ども達はこの自由遊びの日を楽しみにしており、ほとんどの子どもが一つの遊びを始めると昼食まで遊び続けていた。また、保育士も自由な時間の保育について考え、自由遊びの時間で子どもにとってより楽しく、何らかの学習ができるように配慮する姿勢が見られるようになった。

キーワード：保育者、保育形態、自由遊び、一斉活動

はじめに

幼稚園教育要領・保育所保育指針が改訂され、子どもが環境を通して遊ぶことを保育の中心にするようにいわれて久しい。また、小川は、「幼児が自立的・自発的行為として遊びを展開できるように、保育者の援助は、最終的には、自らの役割それ自体が必要でなくなる方向に向かわなければならない」（小川 2001, 194）といている。したがって、幼稚園・保育所における保育は子どもの遊びを中心として行われ、その際保育者はあくまで子どもの遊びの援助者であることが望ましい、ということになる。

しかし、保育者が決めた活動をそのクラスの子ども全員が同時に行う、という一斉活動を中心とする幼稚園・保育園がまだ多数ある。筆者がかかわっていた東京都の M 市にある A 保育園もその一園である。A 保育園では創立以来そ

のような保育が行われてきた。そこで、筆者は幼児クラス担当の保育士に遊びを中心とした保育について具体的な理解を深め、将来自由遊びを中心とした保育を多く設けたいと提案した。そこで以下に述べるような保育が行われた。子どもが自由に遊ぶことの重要性を保育士が理解し、一斉活動を中心とした保育から自由な遊びも重視する保育形態に変えていくことができるのではないか、と期待した。

結果から言うと、筆者が期待した通りには保育形態を変えることはできなかった。また、保育士の意識改革も十分にはできなかった。以下、実際に行った保育とその問題点を考察し、なぜ保育形態の変更や保育士の意識変革ができなかったのかその原因について検討していく。

1. 実践の概要

*越谷保育専門学校専任教員

実施時期：2012年5月8日～6月12日までの火曜日、合計で6回行われた。筆者は毎回観察してきたが、本稿では保育士の意識の変化について考察するため、最終日6月12日に見られた子ども達の姿と保育士の保育をとりあげる。

実施対象児：A 保育園3～5歳児クラスの入園児全員（各年齢とも22名）

実施場所：A 保育園園舎内1階3～5歳児各保育室とホール（幼稚園の「遊戯室」に相当）の4室

一般に行われている自由な遊びを中心とした保育（以下自由保育）とは、一つの保育室の部屋の四隅や保育者が設定した場所に、ままごと、積木、製作、等、子ども達が自主的な遊びを始められるように、環境設定がなされる。そして、子ども達は自分が行いたい遊びをするために、場所を選択しそこで好きなだけ遊び、さらに、保育室にある遊具や教材を自由に使っていく。

以下に紹介するA保育園で実践した保育は、3～5歳児クラスの子ども達は、昼食の用意が始まるまで好きなだけ自分が選んだ遊びを行ってよい、という点では、自由保育と共通していた。

しかし、一つの保育室には種類の遊びしか用意されていなかった。さらに、その部屋で設定されている遊具以外の物を出して別の遊びはしない、その部屋の遊具はその保育室から外には持ち出さない、と第1回からその日の遊びを始める前に子ども達と約束をしてあった。このような設定や約束は、自由遊びを中心とした保育とは言えないが、子ども達が遊びを選択できる、ということから保育士が自由遊び中心の保育形態を実践する出発点と考えた。そして、まず第1回に設定した遊具で子ども達を遊ばせて、その様子を見て次回以降の設定を検討していった。3～5歳の子ども達は設定してある遊具で集中して遊んでいたため、第2回以降も第1回と同じ設定で遊ぶことになった。以下に述べた設

定は第1回から第6回まで同じものである。

2. 実践事例について各遊びの考察

2-1. ブロック遊び（5歳児保育室）

(1)この部屋における環境設定、等

園舎一番端の5歳児の保育室をブロック遊びの部屋とした。3～5歳児の各保育室には市販の普及しているブロックが常時設定されている。各クラスにある同じブロックを全て5歳児クラスに用意したので、子ども達は普段の3倍の量のブロックで遊べた。このブロックには慣れているので、大勢の子ども達が同時にこのブロックで遊ぶことができるようにした。

また、普段は4歳児クラスに置いてあり、形は普及しているものと同じだがブロックの各ピースの大きさがそれぞれ5倍ほどある大きなブロックもこの部屋に用意した。その大きさによって子どもは自分達が乗ることができる車や自分達が入れる家を作ることができる。ただし、この大きなブロックは、一人ひとりが好きなもの、たとえば一人が長い「電車」を作ってもう一人が自分も入れる「家」を作る、というほど沢山の量はない。そのような大きな物を作りたいかったら、どうしても友達と話し合っ、何を作るか相談して協力して作るが必要になる。

本稿で取り上げる保育を行った際は、保育室の片側に普及版のブロックが入ったコンテナを並べ、反対側に大型ブロックの入った箱を並べる、という環境設定であった。

この「自由遊び」を行う日は毎回、遊び始める前に3～5歳児の子ども達全員をこの5歳児保育室に集めて、これから特別な遊びをすることを話したので、子ども達は全員この部屋に普段のブロックがあることをわかっていた。

この部屋には、子ども達の遊びの援助と安全管理のために、4歳児クラス担任の保育士がっていた。

(2) 子どもの様子

これまでの各回もそうであったが、この部屋

に初めから残って遊び始める子どもは4歳2~3人、5歳2~3人と少なかった。その子ども達は始まりから終わりまでこの部屋でブロックを使って遊び続けていた。

ブロックは普段各クラスで遊ぶ時より3倍の量があるので、この部屋で遊ぶ子どもの人数が少なかったということも手伝い、子ども達は自分が考えた物を作って、形は同じで色違いの物や変形・発展させた物まで作るなど、普段では体験できない、日常の遊びをかなり発展させた遊びをすることができた。他の保育室で遊んだ後からここにきた子どもも、まだある程度の量のブロックが残っていたので、自分の好きな物を作ることができた。

(3) 考察

①子どもに関して

この保育室で用意されていたブロックは、柔らかいプラスチック製という特徴から、手に持って動かしいろいろな形に作っても簡単には壊れにくいので、思い通りの形を作りやすく子ども達にとっては魅力のある遊具と考えられる。さらに日頃の3倍の量を使えて、3歳、5歳児にとっては普段は使えない大型のブロックでも遊べるので、本来魅力があるはずと思われる。また、遊び始める前に子ども達全員をこの部屋に集めて、本日の各保育室における遊びについてこの部屋で話をしているので、2回目以降はこの部屋ではどのような遊びができるかわかっていたはずである。

しかし、今回に限らず子ども達がこの部屋に大勢来ることがなかった。それは、このブロックは遊び慣れているということと、他の保育室に設定されてある遊びは目新しいのでそちらで遊ぶ方を優先した、と考えられる。

また、大型ブロックで大きな物を作って、それと組み合わせた物を普通のブロックで作る、という遊びは見られなかった。大型ブロックは数が限られていたので、何か大きな物を作るためには、大型ブロックを使いたい子ども達は協

力しなくてはならない。しかし、5歳児は、ほとんどこの部屋には来なかった。また、4歳児は数名ここで遊び自分が一人で作った物を見せ合う等のコミュニケーションはあったが、協力して遊ぶ姿はまだ見られなかった。保育園なので零歳児から知っている友達がいるにもかかわらず、親しい友達がこの部屋に居なかったためか、4歳児クラスになってまだ2ヶ月なので、4歳児の子ども同士でも協力することは今回の子ども達には、難しかったと考えられる。

②保育士に関して

大型ブロックで協力して遊ぶ様子が見られなければ、ここを担当した保育士は子ども達が大型ブロックで遊び始めた時に、それぞれが作っている物と関連させられるものを提案してもよかった。また、子どもから、その遊びで望ましい意見がでなければヒントを与え、子ども達がもっと楽しく遊べるように導く配慮をしてよかった。ブロックの量もあり、遊びを発展させやすい遊具なので、友達と一緒に作ることでもっと楽しい遊びになることを気づかせることが保育士の役割と考えられる。

けれども特にそのような配慮は見られなかった。それは、日常的にこのブロックで遊ぶ時は子どもが集中して遊ぶことを知っていたので、子ども達の自由なイメージに任せたと考えられる。

2-2. 積木遊び (4歳児保育室)

(1) この部屋における環境設定、等

3歳児クラスに置いてある中型積木のセット(約80ピース)、4歳児クラスにある小型積木のセット(約150ピース)、5歳児クラスにある「ビー玉転がし」と呼んでいる積木でビー玉を転がす「通路」を自分達で積木を組み合わせる遊具(約100ピース)と、通常の積木とは形状が異なる3種類の積木(約20ピース)、だいたい縦2cm横4cm幅0.5cmの同じ大きさでドミノ倒しができる積木(約300ピース)、「レ

ンガ積木」と呼んでいる1ピース4*2*1cmの大きさのセットを二つ(1セット約400ピース)、そして硬いプラスチック製の歯車を組み合わせることができる積木の遊具、以上の遊具をそれぞれ4歳児クラスのテーブルの上に1種類ずつ設定した。子どもが立って自由に動きながら遊ぶように椅子はしまっておいた。

この部屋には幼児3クラスの指導を担当している主任がついた。主任なので常時この保育室にいるわけではなく、他の部屋の遊びを見ながら主にこの部屋にいた。

(2) 子どもの様子

「ビー玉転がし」は日頃から5歳児の子ども達には人気があり、この日もその「ビー玉転がし」の遊具にはすぐに5歳児4人が取り付き、自分達でコースを作成し、時間一杯遊んでいた。また、4歳児も数名その中に入れてもらい一緒に通路を作りビー玉を転がして遊んでいた。

他の積木にも4歳、5歳の子どもが数人ずつ遊んでいた。歯車のついた積木は量が少ないことから、普段は子ども達に使わせていない。そのため珍しさもあってこの遊具で遊ぶ4・5歳児が4~5人いた。

4・5歳の子ども達は普段から一緒に活動を行うことが多く、また保育園なのでこれまで数年間一緒に過ごしてきた、ということから年齢やクラスは違っても相互に顔見知りであり、1種類の遊具に4歳と5歳の子どもが一緒に遊んでいる姿が毎回見られた。

この部屋では、テーブルの上に置かれた1種類の積木だけで遊ぶことが約束とされ、この時も素直にその指示通りに従って遊んでいた。そのため、自分達の遊びを隣にある積木と「合体」させて発展させる、というような遊び方は見られなかった。

(3) 考察

①子どもに関して

上記に見られた子ども達の姿の理由として、これまでも積木の種類を合わせて遊ぶ経験はな

く、また積み木遊びを長い時間をしたことがほとんどなかったこと、そのため、異なる種類の積み木を組み合わせるという遊び方の発想にまで至らなかったこと、が考えられる。また、「ビー玉転がし」以外の積木で遊んでいた子ども達は、遊び初めから30分くらいはその遊具で遊んでいたが、その後は別の積木や別の保育室の遊びに移った。このことは、子ども達が遊び続けるためには、そのイメージの発展に応じた量が必要になり、この場の積木遊びの場合、それぞれの積木はそれで遊んでいた子ども達のイメージの発展に応じるだけの十分な量が無かった、また子ども達もそこに用意された量の積木を工夫して遊び続けるほどのイメージをもてなかった、ということが考えられる。

「ビー玉転がし」の遊具は、普段から子ども達に人気があるので、そのパーツを買い足してきた。また、「ビー玉転がし」は積木でコースを作ることと、そのコースにビー玉を転がして遊べる、という二つの遊びができ、さらにコースを作り変えて遊ぶということもできるので、子ども達にとっては魅力のある遊具といえる。普段この遊具で遊んでいる5歳児が、今回も毎回のように遊び続けていた。さらに、5歳児クラスにあるため普段は遊べない4歳児にとっても、この遊具で遊べることはとても楽しかったようである。以上から子ども達は時間一杯この遊具で遊び続けていたと考えられる。

②保育士に関して

積木ならば、普段の子ども達の様子から安全に遊ぶと考えられたので、この保育室には主任が時々見てまわる程度で他の保育室のように常駐する保育士はいなかった。したがって、子どもの遊びがどれくらい進んでいるのか十分に読み取り適切な援助をしていく、ということが行われなかった。そのため、たとえば隣のテーブルとテーブルをつけて二種類の積木を組み合わせる遊びを発展させる、というような配慮も行われなかった。これは、A保育園の保育士自身が多種の積木を組み合わせる遊びを実施したこ

とがなく、この場で想像することもできなかつたためと考えられる。

2-3. ままごと遊び (3歳児保育室)

(1) 環境設定

3歳児クラスに、以下のような設定を毎回予め保育士が行なって、子ども達がままごと遊びとそれとつなげたレストランごっこができるようにした。3・4歳児クラスに常設してあるままごとの道具が集められ、子どもが大勢参加しても対応できるようにした。

3歳児クラスにはもともとままごとをするためのコーナーがあるので、そこをさらに衝立で囲った。その中に、だいたい縦横50cm高さ25cmの大きさの「テーブル」を二つ付けて、その周りに高さ約25cmの木製ベンチを各辺2つずつで8つ配置し、「テーブル」を囲んで子ども達が座れるようにした。

また、少し離れた所に3歳児クラスのテーブルを3つ並べて、その上に紙コップや色紙、新聞紙を用意して、子ども達が「料理」を作ることができる「厨房」とした。

自分達の部屋でもあり日頃から3歳児はままごとを好んで行っているため3歳児が多く来ることが考えられたので、3歳児クラスのリーダー保育士と5歳児クラスの保育士がこの部屋の担当について。

(2) 子どもの様子

3歳児はほとんど全員がここで遊んでいた。遊びとしては3歳児が5歳児に料理を注文して、5歳児はその注文を受けて少し離れた「厨房」で料理を作って注文した3歳児に渡す、というレストランごっこになった。料理は、3歳児からの「注文」を受けて、紙を切ったり丸めたりしながら5歳児が自分達で考えて作っていた。そのおかげで料理を作ってもらった3歳児は何も乗っていない空の皿から食べるのではなく少し具体的になった。5歳児も単に注文を受けてただ皿を渡すだけではなく、料理の製作が入っ

たことでウェイターやウエイトレス、コックとして遊ぶことに自分なりにその役の工夫をすることができた。このような遊びを保育士は想定していた。

しかし、この日は一人の5歳児の要求を受けて5歳児担任の保育士がその子どもと一緒にレストランの「制服」を新聞紙で作ることを始めると、5歳児はみんな服を作るほうが楽しくなり料理の注文を受けて作ることもより服を作ることが遊びの中心になってしまった。そのため、3歳児から注文を聞いてその料理を作り届ける、という本来この保育室で行われる遊びから離れてしまった。

(3) 考察

①子どもに関して

3歳児がほとんどこの部屋にいたのは、自分が普段生活している保育室であること、担任保育士がいたこと、ままごとという遊びが3歳のこの時期の子ども達にとっては魅力ある遊びであったことが考えられる。

上述したように、この保育室には二人の保育士が入っていた。ままごとのようなごっこ遊びを友達と一緒にやるためには、遊びのイメージを共有することが必要である。しかし、3歳児にとっては自分のイメージを言葉で伝え合うのはまだ難しいようであった。そこで、一人の保育士が子ども達と一緒にテーブルを囲む中に入り、イメージの仲介役になって子ども達に共通のイメージがもてるようにしていた。

5歳児達はままごととレストランごっこをどのように発展させればよいか、そのイメージが不十分だった。その理由として、5歳児クラスにはままごとの遊具が置かれていないので、普段はままごとを体験していなかった、また3・4歳児はままごと遊びの遊具・材料が常備されているがそれで遊ぶ頻度は十分ではなかった、ということがあげられる。そのため、いずれの年齢の子どもも、遊びのイメージを発想すること、友達とイメージの共有、お互いのイメージを尊

重しながら一緒に遊びを展開・発展させていく、というままごと遊びに必要な能力を十分に身につけることができなかつたと思われる。

②保育士に関して

保育士はどのように遊びを展開させていくか、子どもの遊びの状態に応じて柔軟な構想をもっていなくてはならなかつた。そのためレストランの服装を作る遊びになつてしまった時に修正ができなかつた。ウエイトレスの服を作ることも一つの遊びであり、一応この場の遊びと関連がないことはないわけだが、5歳児にままごと遊びを楽しませることから離れてしまった。

また、ブロックや積木が無いということは事前からわかっているのだから、何を「料理」の材料として代用させるか、広告紙や色紙で代用させ、どのようにままごと遊びの中に組み入れていくか、作られた物を食べるということだけでは飽きてしまうことが予想される3歳児をこの場のままごと遊びを楽ませ、全体的にどのようにままごとを発展させていくかということまで計画段階から保育士は考えておく必要があつた。

そして、保育士が普段からままごとについて、いろいろな遊びを展開するためのイメージを抱く機会が十分に無かつた。ブロックや積木は子ども達が自分達のイメージで遊ぶことができる。しかし、ままごと遊びはいったん始めるとたくさん遊具が使われて片付けるのに多くの時間が取られ、また子どもだけで片付けることができなないので保育士が片付けなくてはならず、そのための時間が無いので、ままごと遊具があつてもそれで遊ばせることがほとんど無かつた。このような問題は4歳児クラスでも同様なので、3・4歳児クラスをA保育園で過ごしてきた5歳児は、十分なままごと遊びの経験が無くイメージを豊かにもつことができなかつたので、最終日の時点でもままごとを発展させるイメージを抱くことが難しかったと考えられる。

2-4. 運動遊び（「ホール：遊戯室」）

(1) 環境設定

直径約20cmのゴム製のリングを「ケンパー」の遊びの形に並べてガムテープで止めておく。子ども達は好きなどころから勝手に遊んでよいのではなく、この「ケンパー」をスタート地点として子ども達はこの「ケンパー」から始め、時計回りに設定されているいろいろな遊具で身体を動かして遊ぶというサーキット遊びと決められていた。

「ケンパー」が終わると約3mの平均台を渡る。次に約縦横30cm奥行き15cmの積み木が約50、60cm間隔で置かれており、子ども達はその積み木を飛び越えて進む。最後の積み木を飛び終わった先に、伸縮性の透明なトンネルが置かれており、その中を約3m這って進む。そして、巧技台のはしごと平均台が用意されており、高さ約1.2mの頂上まで登る。子ども達はどちらを使って頂上まで登ってもよい。万一の場合を考えて、はしごと平均台の下にはマットが置かれていた。このはしごか平均台を使って登った「頂上」がこの部屋で子どもにとって危険な場所なので、そこは保育士がついていた。頂上まで上つた子どもは、降りる方向が2方向あり、滑り台かはしごの両方がかけてあり、子どもはこの2通りの下りる手段の中から選択することができた。

(2) 子どもの様子

運動遊びは、「サーキット遊び」なので各遊具の遊び方や一つの遊具を行なったら次の遊具が決めてられていて、子どもにとって自由度の低い遊びであつた。しかし、1mの高さの巧技台の上り下りは、子ども達が自分達で好きな方法を選べたので、より難しい方法を挑戦しようと繰り返す子どもが何人もいた。3歳児がここに来た時は、通常はしごに手を付いて上っていくことが多いが、それでもなかなか進まない子どももいる。そのような子を促し、促されたために無理な上り方をしないように、保育士が子ども

の様子を見ながら声をかけた。

他の部屋の遊びを集中して行っていた子どもも、その遊びを十分遊んだあと、自主的にこの運動遊びを行いにきた子どもが多い。運動遊びが特に好きな子どもはこの部屋でくり返し遊んでいた。

(3) 考察

①子どもに関して

運動遊びの設定は保育士が毎回決めて行うもので、子どもと一緒に子どもの考えを取り入れながら作るということではなかった。

また、ここではジャンプをする、ここは平均台として渡る、滑り台の上り口へは一方通行で一人ずつ上る、というようにそれぞれの場所での動き方は決められており、サーキット運動として行う順番も決まっていた。自由に好きな場所で何度でも遊べるわけではなく子どもは次の運動に取り組みなくてはならなかった。3歳から5歳までの子どもが同じ設定で遊ぶので、途中から入ってきたり逆方向に向かったりすると危険が生ずるからである。

平均台とはしごの2ルートがあり、どちらを選択するかは子どもの自由に任されていたが、3歳児には第6回目の最終日においても、まだどちらにしても難しかったようだ。

子ども達は滑り台を降りる時も滑り台を滑って降りるか、別方向に伸びた平均台とはしごの3つの手段を選択することができた。また、滑り台をどのような格好で滑り降りるかは子どもの自由にした。はしごは上る時も降りる時も立ったままでもよいし、両手ではしごをつかみながらでもよいことにした。平均台を立ったまま上ったり降りたりするのは、5歳児クラスの子どものみならできたが、3歳はもちろん4歳児クラスでもまだ自分から行う子どもは少なかった。この運動遊びの設定としては、この滑り台に関してはその昇降の方法に唯一子どもの選択の自由があったといえる。子どもにとっては、もともと滑り台が好きということもあるだろうが、

降りる手段を自分で選べるという、少しでも自由度のある滑り台の設定が楽しかったようである。

また、A保育園の子どもには、斜めの平均台で20cmから1m50cmまで登ることは、日常の遊びには無い体験であった。他のサーキット遊びの課題は比較的簡単なものだったので、遊びの選択の自由が無いこの運動遊びの場であっても、子ども達は自分達から積極的にこの平均台のぼり、3歳児ならばはしごのぼりに自主的に挑戦していた。4~5歳児の子どもは、はしごで簡単に上ることができた子どもは、もう一度周ってきて平均台で上ることに挑戦し、平均台で上るのに時間のかかった子どもは、より早く上れるように試みていた。このように、子どもは簡単にできることではなく、今の自分の能力より少し難しいことに挑戦しようとする傾向が見られるので、そのような条件を設定することができたのは子どもにとって望ましかったといえるだろう。また、積木やブロックで十分に遊んだ子どもがもうじき終了という時間に大勢遊びに来た。このことから、子どもは基本的に身体を動かして遊ぶことが好きなのであると考えられる。ブロック、積木、ままごとと室内遊びの設定ばかりであったので、このような運動遊びの場を用意したことは幼児に遊びを選択させる際に適していたといえるだろう。

②保育士に関して

他の子どもとぶつかりかねないので、第1回で遊び始める前に、このホールでは勝手な動きをしない、このホールにあるもの（ままごとやブロックに使えるような大型積木など）を持ち出さないように事前に子ども達と約束した。サーキット遊びの他の場面でも選択できるような設定ができれば良かったが、場所と教材の関係で難しかった。

この場にいた保育士は他のところで逆向きに行っている子どもがいないか、途中から始めた子どもがいないか、ということにも目を届かせながら、落ちると危ないこの巧技台の場所につ

いており、途中で進まなくなっている子どもには、せっかく挑戦したのだから最後まで頑張り「(巧技台の)頂上」まで行こう、と促していた。

筆者がある国立大学付属幼稚園で見たことだが、自由遊びを毎日体験してきた5歳児が安全に自分達で巧技台を組み合わせて設定を作っていた。しかし、このA園では、安全管理のほうに優先され、5歳児であってもそのように子どもが自分で巧技台を設定するという体験をさせていないので、子ども達がやったこともない巧技台の設定をさせるわけにはいかなかった。また、高い所は危ない、ということから上った巧技台の頂上からも次の子どもが登ってくるのですぐに降りなくてはならなかった。このように、この運動遊びの実践は、自由遊びとはかなり異なるものであった。

3. 全体を通しての考察

3-1. A 保育園の実践の問題

上述のA 保育園における事例は、それまで毎日行っていたクラスごとの一斉活動とは異なった保育であった。5月から6月までの火曜日だけの実践であり、他の日は昨年までと同じ一斉活動が行われていた。また、他の曜日は自由遊びの時間が増えることはなかった。したがって、この実践を行うことで、保育士の意識を変えて、自由遊びを尊重し自由遊びの時間を多くする、というところまではいかなかった。

以下に、A 保育園での事例に関する主な問題点を挙げる。

①例年通りの保育を優先

この自由遊びの実践は、あくまで火曜日だけのものであって、例年行わなくてはならない行事に向けての保育を、他の曜日に行っていた。一日だけ自由遊びの日を入れても、例年通りの行事を例年と同じ日程で行なうことになっていたので、それは幼児クラスの保育士にとって負担となることであった。そのため、例年通りの行事を行うことが優先され、自由遊びの保育についての見直しなどは後回しにされた。

②安全管理の優先

子ども達は、ホールにおける運動遊びは保育士が決めたとおりに動かなければならなかった。それは1.5mという高さのあるところまで登るので、時間的にずらして一人ずつ行えるようにしたためである。

このように、A 保育園では保育を行ううえで安全管理が優先されていた。そのため、自由遊びを行う日でも、子ども達は園庭に出ることはできなかった。各保育室に保育士がついているため子どもが園庭に出ると、その子ども達を見守り安全管理をする保育士がいなかったからである。

一斉活動は、クラス全員の子どもの達と同時に同じことを指導することができると同時に、クラスの子どもの達全員が目前にいるので、常に安全管理ができるという特徴がある。子どもの安全について、このような見方をしている限り、保育室内と園庭のどちらでも自由に行って好きな遊びをしても良い、という本来の自由保育を行なうことは難しいと考えられる。

②十分な話し合いの必要性

A 保育園で行なった実践では週に一回なので、自分の担任する子ども全員について十分に観察することはできない。それぞれの保育士は担当する保育室を分担していたから、他の保育室で自分のクラスの子どもの姿を観察することはできない。このような保育を実践したその日のうちに、観察できた子どもの様子についてよく報告し合っておくことが必要であった。しかし、話し合いができる時間においては、これからの行事などについての話し合いが中心で、その日の自由な遊びで見られた個々の子どもの姿について報告する機会はとれなかった。津守は「保育者の一日は、その日の保育について省察することによって得ることができる」と言っている(津守、2009、67)。日常とは異なる実践なので、なおさら担当した保育士は省察することが必要だったと言える。子どもが自分で判断し行動できる場を与えられた時にどのような姿だったか、担任保育士がそれぞれの子どものについて

承知していれば、翌日以降の保育中で、個々の子どもがその力を伸ばしていく試みができたと考えられる。

③日常保育との連続性を意識すること

上記の「十分な話し合い」ができなかったのは、他の日に行われる保育のための話し合いや準備をしなくてはならなかったからである。A保育園では各期末に「子ども会」としてクラスごとに劇と合唱、合奏を演ずることになっており、この年も同様であった。各月に誕生会があり、また期末には保護者会もあった。そのような例年行われる行事のための準備や話し合いの方が優先された。そのため、本稿のような自由遊びの日を2日以上とることができず、保育士の考えをはじめ保育形態を変更していくところまでいかなかった。保育形態は保育士の考えに基づくので、保育士の考えを変えるためには、週に一日だけであっても、その前後の日との連続性を意識する必要があった。

3-2. 他の保育現場について

A保育園だけではなく、このように、いったん方針を決めて始めた保育を、途中から変えるということは、経営者であっても難しいようである。

筆者はかつて見学をさせてもらった近隣の保育園では、いわゆる自由保育が行われていた。その園が自由遊び中心の保育を行うことができたのは、その園を新設するに当たり理事長がそのような保育を行うと決めていたからである。それは、同じ法人の保育園ではこれまで一斉活動中心の保育が行われてきて、理事長が自由遊び中心の保育に変えようと提案しても現場の保育士の反対にあって理事長といえども変えることができなかった、ということである。そのため、その理事長の法人においては、一園は一斉活動中心、もう一園は自由遊び中心という状況になっており、両園一緒の法人内研修は難しいということだった。

3-3. 保育形態を変える難しさ

このように現場の保育者は一度保育の方針が決まるとそれを変えることは難しいようである。その理由は、一つには今行っている保育形態を変更するという事は、その保育が子どもにとって適切と信じて行っている保育者にとっては、自らの保育が否定されたように思えるのだろう。また、その園の保育を統括する主任保育者やベテラン保育者などが、その園の保育方針やその一年の保育の年度計画を策定して若い保育者達を指導する時には、自らの保育の考えを正しいと思わなくては指導することが難しいだろう。

さらに、前項①～④において述べたように、ある保育を行っている園において、その保育の形態を変えるということは、単に一日の保育を変えるだけではなく、例年通りの行事の変更に つながり年間保育計画、ひいてはその園の保育方針まで含めて考え直すことにつながるといえよう。A保育園において、例年通りの行事を例年通りの内容で行うとすると、本稿で紹介したような実践を週に2日以上とることはできなかっただろう。さらに、A保育園においては、9月以降は運動会など大きな行事がたて続けにあったため、本稿で紹介したような保育を行うことができなかった。行事のあり方を含めその園の保育方針まで考え直さなくては保育形態を変えることは難しいといえるのであろう。

4. おわりに：本実践のプラスに評価できる点

保育形態の変更までは至らなかったが、A保育園における上記のような実践は、以下のような点において行って良かったと思われる。

①自由遊びを楽しむ

その日の子どもの姿から、上記の実践を行なった時は子どもにとってとても楽しい日になったようだ。というのは、何人もの子どもが、午前中自分の好きな遊びができる日を楽しみにしていたからである。それは、火曜日一日だけだが、子ども達に自分が今何をやりたいか、自分

で判断してその遊びを約2時間という普段より相当に長くできたことと関係がある。

自分で好きな遊びを選択すること、選んだ遊びに集中して遊び続けることの2点は、自由遊びを中心とした保育を行うことによって、子どもに身に付けさせたい課題であり、自由な保育を中心としているからこそねらうことができる課題でもある。子ども達はいろいろな遊びがある中、自分で自分が一番やりたい遊びを選択し、そしてその遊びに集中して取り組んで遊ぶことによって思考力を深めていくのである。

そのような考える力は子ども達が毎日の自由遊びのくり返しの中で学習されていく。週に1日では不十分ではあるが、少しでも子どもに体験させることができたことで、毎日の自由な時間における遊びや一斉活動の中でも、子どもが自分で考えて判断し実行することが自分にとっても楽しいことだ、自分で考えて決めることが大切なことだ、ということを実感させられることができたと思われる。

②日常との相違

さらに、日頃使えない他クラスの遊具で存分に遊ぶことができた。普段、年齢が高いクラスにあり、そのクラスの子も達が遊んでいる遊具を存分に使う機会が与えられたのだから3・4歳の子も達にとっては、それだけでも十分に楽しい時間であったようである。特に普段は5歳児クラスに置かれている「ビー玉ころがし」を4歳児も遊ぶことができてたいへん喜んでいった。現在多くの園で行われている縦割り保育はA保育園では行っていないので、この時間でなければ4歳児が「ビー玉ころがし」で遊ぶことはできない。一度その面白さを味わった子ども達が毎週5歳児と一緒に「ビー玉ころがし」で遊んでいた。

そして、ブロックや積木という沢山のピースがあればそれだけ幅が広がり発展させることができるという遊びを、十分な数の遊具を使って遊ぶことができた。特にブロックは普段の3倍の量があつて、遊ぶ子どもの数は他の保育室に

行ったので普段よりも少ないから、思う存分自分の作りたいものを作って遊ぶことができた。

このような子どもの姿から就学前の保育においては、子どもにとって楽しい活動を自主的に取り組むという自由遊びの重要性が認められる。

③若干の保育の変化

A保育園の場合、昼食後は食べ終わった子どもが増えるたびにブロックの量を多くしてきた。降園時など子どもの人数が減ってくるとその人数に応じて遊具を減らしていた。しかし、子どもの遊びを大事に考え子ども達が存分に自分のイメージで遊ぶためには、かなりの量を用意することが望ましいといえる。

本稿で紹介した実践を行うようになってから、子どもの数が少ない状況でも積木やブロックの数を、以前では多いと思われた量を子どもの要求に応じて用意するようになった。また、雨の日など保育室内で子ども達を遊ばせる時には、担任達が話し合つて各クラスに常備してある遊具を融通しあつて、遊具の量を増やして子ども達が少しでもイメージ豊かに遊べるような配慮を行うようになった。これは、本実践を通して子どもがそのイメージ通りに遊ぶことの重要性を認識した成果と考えられる。

引用文献

- 小川博久 2001『保育援助論』、生活ジャーナル p194
津守真 2009『新しく生きる』東京：フレーベル館 p67

【論文】

月刊絵本『ちいさなかがくのとも』の分析研究

山崎 英二*

An Analysis on The Monthly Picture Book “A Little Friend of Science”

YAMAZAKI Eiji

月刊絵本『ちいさなかがくのとも』を研究テーマとする。まず科学絵本の特性と効用を先行研究から明らかにし、2002年創刊の月刊絵本『ちいさなかがくのとも』の編集長へのインタビュー、編集部での実践結果、文献の分析を通して、制作側の方針や今後の展望などから、子どもの科学性をはぐくむ文化財はどのようなものであるべきかの示唆を求めた。次に題材の選定に着目し、バックナンバー151冊の題材を調査し、6つのカテゴリーに分類した。そのうちの一つ「自然事象」を題材としたもの、とりわけ雪を題材として異なるアプローチで描いた4冊の絵本を分析対象として考察を加え、子どもがある対象と連続性をもって関わることの効用から、同じ題材を複数回絵本のテーマに選ぶ意義を明らかにした。また子どもが対象と多様性を持ってかかわることの効用から、雪の特質に着目した絵本と、雪と子どもの生活との関連性に着目した絵本の両方に触れることの意義を明らかにした。子どもに同じ題材を扱った複数の絵本、またその題材を多様に描いた絵本に触れさせることにより、絵本の題材としての対象と子どもの関わり方に連続性と多様性を持たせることが可能になり、月刊絵本を定期的に購読し、バックナンバーを読み聞かせることの意義を明らかにした。

キーワード：科学絵本、気づき、題材、連続性、多様性

I 研究の背景と目的

1. はじめに

筆者は前号において、加古里子の絵本に関して考察を加えた。土壌学・地質学を専門とする科学者のキャリアを持つ加古の絵本は、子どもたちに「なんだろう」「なぜだろう」という興味・関心を持たせ「そうなのか」という気づきを提供するものが多い。加古と同じく土壌学が専門で農学校で教鞭をとっていた宮沢賢治は「鳥百態」という詩の中で、田畑にいるカラスを描写しており、加古はこれに影響を受けて代表作の一つである『からすのパン屋さん』を制作している。

ところで絵本は、物語絵本、伝承絵本、科学絵本に大別されることが多いが、加古が制作したような科学絵本に関する研究の蓄積はあまり

なされていない。本稿では科学絵本に焦点を当てる。

2. 科学絵本について

科学絵本という呼称を歴史的に研究している瀧川(2003)は「科学絵本とは、知識絵本の中で特に『物語性』を持ち、着眼点を読み手に意図的に伝えるための工夫を持つもの」としている。また松里(2009)は科学絵本を「読者の五感の機能を覚醒させつつ、次の行動に駆り立てる力があるもので『ふしぎ』を好奇心の道連れに未知の世界への探検へと誘うもの」とし、認識絵本、生活絵本、物語絵本とともに、子どもの「なぜ」「どうして」という疑問に対し、絵本の形でわかりやすく、また面白く解答する科学絵本があるとした。今井・栗原・野尻(2010)は科学絵本

*越谷保育専門学校非常勤講師

を、子どもの「気づき」を引き出すように工夫され、子どもの直接体験へとつなぐ、あるいは直接体験から知識を確認する、さらに昆虫や動物などに恐怖心などをもち、直接体験が苦手な子どもたちのためにも、有効な教材となるものであるとしている。このように何を科学絵本とするのか、研究者によって異なる考えがある。本研究では、瀧川(2003)の「物語性」と今井ら(2010)の「気づき」に着目し、「対象に対する着眼点を読み手に意図的に伝える工夫を持ち、特に幼児の「気づき」を引き出す工夫がされたもの」とする。

このような研究の他に、本研究で取り扱う「科学絵本」そのものに関する研究もある。井村(2011)は保育者養成課程における保育内容・環境の授業担当者の立場から絵本を活用することの有効性を強調し、子どもが実際に体験したことと、絵本で擬似体験することを交互に行うことを積み重ねることにより、体験していないものを捉える力、身の回りの物事に対してより深く関わろうとして実物と絵本を比べることで観察する力をと実物を正確に見る力をつけることができるとしている。環境問題との関わりから科学絵本を検討した研究は、乾(2006)による、田島征三の『やまからおりてきた』、いぬいとみこの『とびうおのぼうやはびょうきです』などを例に、環境問題に物語性を持たせた絵本の意義を論じたもの、また今村(2013)による、森が描かれた絵本を収集し、絵本において幼児が森の中で何に出会っているのか、またどのように森に出会っているのかを明らかにした研究が挙げられる。

福音館書店が発行する『かがくのとも』を研究対象とする研究も行なわれている。村榮(1996)は月刊絵本『かがくのとも』の絵本としての独自性を追求する姿勢を評価し、『かがくのとも』に科学絵本の特質を見出した。村榮(1997)では『かがくのとも』13号『かげ』を取り上げ、幼児の身近にある影を作家が自らの感性で哲学的に捉え形象化していることを示し

た。瀧川(2006)では科学絵本の物語性と科学性を子ども自身の思考・経験・活動との関連の中で論じ、『かがくのとも』の2冊の絵本「たんぼぼ」「はながさいたら」を分析対象として、作者から読者への意図的な働きかけをする言葉を「きっかけ言葉」と名づけ、「誘い言葉」「問いかけ言葉」などに分類し、これらの言葉を通して科学的概念や法則性に「気づかせ」、その「気づき」を子どもが他の活動で確かめることになることと結論付けている。今井・栗原・野尻(2010)は、『かがくのとも』2005年4月号から2009年3月号までの48冊を分析対象とし、毎号取り上げられている1つの題材に対し、各号が「比較する」「情報を提示する」「実際にやってみる」「試してみる」といった様々な行動形態を提示しながら子どもの「気づき」を引き出していることを明らかにしている。

3. 研究の目的

前節で示したように、科学絵本を分析した研究には多くの知見が残されている。しかし現状では限られた範囲内の科学絵本しか対象になっていないと言える。研究の発展のためには分析対象とする絵本を新たに考えていく必要がある。そこで本研究では『かがくのとも』の姉妹誌である『ちいさながくのとも』を取りあげ分析することにする。『ちいさながくのとも』は、科学絵本の1つでありながら、これまでの研究で分析対象になっていない。また対象年齢が『かがくのとも』の5歳～6歳より低く、主に4歳を対象としていることから、より幼児教育に関連する分析対象といえる。

本研究の目的は、月刊絵本『ちいさながくのとも』を分析することにより、子どもの科学性を育む文化財はどのようなものであるべきかの示唆を得るとともに、絵本全集としての『ちいさながくのとも』を定期購読したり、バック・ナンバーのうちの数冊を選定し併せて読み聞かせる意義を明らかにすることである。

Ⅱ 『ちいさながくのとも』について

1. 出版の経緯、編集の方針、保育実践

庄司(2001)で、創刊の準備をしていた『ちいさながくのとも』の元編集長、庄司絵里子は、子どもが身近な環境と出会う契機を提供する『かがくのとも』の編集方針を踏襲しつつ、絵本の対象を4歳とした新しい科学絵本の創刊を目指した保育現場での取材内容を紹介している。庄司はかまきりの全てがわかる絵本ではなく、かまきりの存在に共感する「ものがたり」が語られる絵本作り、「科学」を扱いながら物語絵本の要素を持たせるという編集姿勢を明らかにしている。また庄司(2008)では鼓動をテーマにした『ちいさながくのとも』の創刊号を現場実践で用いた際、多くの4歳児が自分の鼓動を聴いてもらうことを望んだ事例を紹介している。絵本の対象を4歳に設定し、子どもが身近な環境と出会ったときに抱く「ふしぎ」と「気づき」に向き合い、保育現場での実践を通し幼児の実態に即した絵本作りをするという編集方針を理由に、本研究では『ちいさながくのとも』を研究対象とする。

2. 編集長へのインタビュー調査

平成26年9月30日に福音館書店本社において、『ちいさながくのとも』現編集長、石倉知直氏にインタビュー調査を行なった。

質問1「発刊の動機は何か。」

回答「2002年の時点で既に『かがくのとも』を保育現場に届けていたが、保育現場からもう少し対象年齢の低い絵本を作れないかとの要望が編集部によく届けられ、創刊のきっかけとなった。」

質問2「創刊号に至るまでの経緯は？」

回答「創刊に至るまで3年間検討し、多くの絵本作家との面接を通してラフ・スケッチを詰め、読者の一人ひとりが命とは何かということを感じられる創刊号を目指し

た」

質問3「各号を通しての一貫した編集方針は？」

回答「絵本というと、大人が子どもに読みながら内容を教えるという形式になりがちだが、本刊は子どもが絵本で出会ったものに主体的に心を動かし、絵本で出会ったものをもっと知りたい、もっとやってみたいと思えるような絵本作りを目指している。その際大切なのは、絵本の作家がテーマに心を動かしていることが伝わることである。子どもは自分が信頼を寄せている大人が興味を持っているものに、一緒に心を動かすものであるからである。この点はレイチェル・カーソンの『センス・オブ・ワンダー』にも描かれており、参考にしている。」

質問4「絵本の対象年齢は？」

回答「創刊の際に定めた対象を4歳にするという方針は現在も変わっていない。」

質問5「現場で幼児と接する機会をどのように絵本作りに活かしているのか？」

回答「現在、『ちいさながくのとも』は自分を含め4名で編集しているが、4人ができるだけ現場実践を行っており、フィードバックだけでなく、絵本を作る際のテーマの決定にも大きく役立っている。現場の園児たちが何にピンときているか、どのような言葉のリズムに敏感なのかという点に留意し、テーマを探している。」

質問6「各号の内容に関して編集部と作家のどちらがイニシアティブを取っているか。」

回答「ケース・バイ・ケース。初めに作家ありきで面談し、作家が夢中になっているものを聞き絵本に活かせるものを見出していく場合と、あるテーマで絵本を作ると

決定し、編集者からオファーを出す場合とがある。」

質問7「今後の本づくりへの課題は？」

回答「自分たちの方針がぶれない、ゆらがないことに注意していくことが重要だと考えている。また各号のテーマと子どもとの距離感にバリエーションを持たせたい。たとえば「ダンゴムシ」は子どもたちとの距離が非常に近いが、「雲」は物理的には子どもたちの手には届かない。子どもたちの身近なもの、距離は遠いがいつか出会ってみたいと思ってもらえるようなもの、この両者のバランスを良くすることを考えている。10月ごろから次年度の12冊のテーマを検討し始めるのだが、この12冊のなかでそれらのバランスを考えていく必要があるだろう。『ちいさなかがくのとも』は、一般の書店より保育現場で直接購買いただく部数の方が多い。だからというわけではないが、これまで以上に現場での実践を積み重ねていくつもりである。」

以上のインタビュー結果から、『ちいさなかがくのとも』の発刊の経緯、編集方針、今後の編集部意向等が明らかになった。

3. 編集部による現場実践の分析と考察

「ちいさなかがくのとも」の編集部員は、2009年度において毎月12回、保育現場に赴き、実際に「ちいさなかがくのとも」の絵本を読み聞かせ実践を行ない、折込付録にその様子を取材報告という形で掲載している。絵本の編集部が、絵本を発行するだけにとどまらず、実際に保育現場で自ら発行した絵本を読み聞かせ、幼児たちの反応を報告した好例と言える(表1:次ページ)。

Ⅲ 『ちいさなかがくのとも』の分析と考察

1. 題材は何か

絵本において幼児が何と出会うように展開されているか、取り上げられている題材を植物、動物、自然事象、生活、社会、人体の6つに分類し、「題材A」とした。動物(57冊、38%)に関するものが最も多く見られ、植物(20冊、13%)と合わせて、生物を題材とするものが77冊で51%と約半数である。次に多いのが自然事象(26冊、17%)、生活(24冊、16%)、社会(14冊、9%)、そして人体のふしぎに関するものが10冊で7%となっている(図1:次ページ)。また題材Aの下位分類として題材をより具体化させたものを整理して「題材B」とした(表2:次々ページ)。

この結果から、『ちいさなかがくのとも』は、子どもの身近な環境における自然、人、物に渡る題材を、幅広く扱っていることがわかる。小川(2002)は、「周りにある様々なものは、その存在の具体的なあり方を必ず伴っています。そのあり様は周りとのかかわりを必ず引き起こしているのです。」としている。それが生き物であろうと、自然現象であろうと、人工物であろうと、周りとの関わりを必ず引き起こしているはずである。これは『ちいさなかがくのとも』で扱われたいかなる題材にも当てはまる。どのような題材も、周りとの関わりが生まれ、その関わりを子どもに気づかせていると言える。

2. 同じ題材が描かれた絵本の分析と考察

(1) 分析

『ちいさなかがくのとも』は、かつて描かれた題材を再び描くことが多い。同じ題材を扱いながら、その題材と主人公との関わり方などに多様性を持たせている。ここではその中の一つ、「雪」を題材とする「ゆきゆきゆき」「かたゆき」「ゆきいちばんのり」「どろんこ どろんこ はるのみち」の4冊を取り上げ、テキストに加えて折込付録の「作者の言葉」も併せて分析し、考察を加える。これらの絵本は雪を異なる視点

表1『ちいさながくのとも』現場実践の報告

	読み聞かせを行なった絵本	現場実践を行なった園	実施時期
第1回	からだのなかのドゥンドゥンドゥン	東京都北区立袋幼稚園	2009年4月
	(読み聞かせ後、保育者の「鼓動を聴いてほしい人は？」の問いに多くの園児が行列を作った)		
第2回	おおきくなりたいたいこりすのもぐ	神奈川県鎌倉市 私立長谷幼稚園	2009年5月
	(最終ページ「こんなに大きくなったでしょ」の場面で園児が大きくなったか否か、大論争を繰り広げた)		
第3回	おいしいおと	石川県金沢市 私立平和保育園	2009年6月
	(読み聞かせ後の給食で、食べるという行為の不思議を感じ取っている園児が多く見られた)		
第4回	おなかのすいたバツタのトト	石川県金沢市 私立平和保育園	2009年7月
	(こがねむし、ちょうなど、様々な昆虫が登場すると、「それとったことある！」という声が多く上がった)		
第5回	じゃぐちをあけると	東京都 北区立袋幼稚園	2009年8月
	(読み聞かせの後、自宅で実際に指やスプーンを水流に当てたという園児が多くいたという報告を受けた)		
第6回	てのひらおんどけい	東京都北区立 袋幼稚園	2009年9月
	(読み聞かせ後、園児と保育者・編集者が屋外で様々な物に触り、「あたたかい」「つめたい」を調べた)		
第7回	でんしゃはうたう	神奈川県藤沢市 私立広田幼稚園	2009年10月
	(体を左右に揺らしながら聞き入る子、読み聞かせに合わせ電車の音の真似をする子などが多数見られた)		
第8回	ちいさなき	長野県塩尻市 私立塩尻めぐみ幼稚園	2009年11月
	(「ぼくもブランコのところで、あかちゃんの木を三つ見つけたよ」と多くの園児が編集者に教えてくれた)		
第9回	あかくんまちをはしる	石川県金沢市 平和幼稚園	2009年12月
	(絵本に登場した、ゴミ収集車、救急車、パトカーなど様々な種類の車に感情移入する園児が見られた)		
第10回	しろいかみのサーカス	東京都北区立袋幼稚園	2010年1月
	(読み聞かせ後、紙と石を用意して実際に紙が石を持ち上げる様子を再現する園児が見られた)		
第11回	つららがぼーっとん	長野県塩尻市 私立塩尻めぐみ幼稚園	2010年2月
	(つららが落ちる際の音を何度も繰り返す園児が多く、保育者も園児がシンプルな音を好むと述べていた)		
第12回	ことりのゆうびん屋さん	岡山県倉敷市 私立昭和保育園	2010年3月
	(「なんでここに巣を作ったんじゃろ」「あんぜんじゃから」と園児の小鳥の巣作り論争が見られた)		

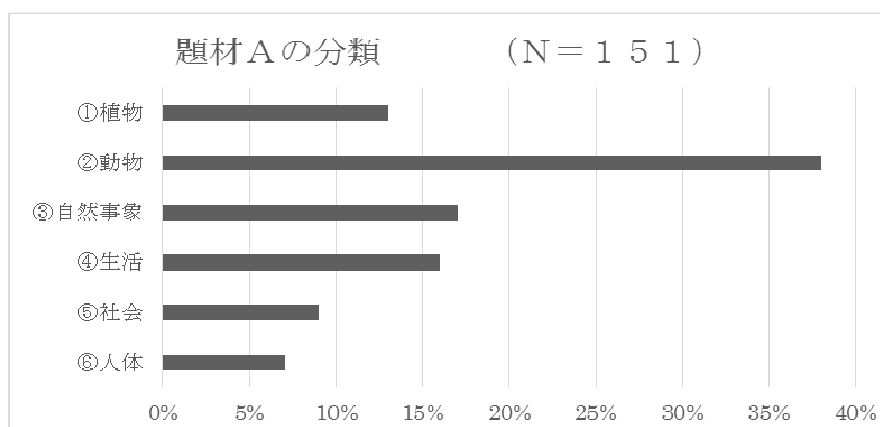


図1「題材A」

表2 絵本の題材

題材A	題材B	冊数	%
①植物	花、花びら、栗、どんぐり、木の実、やまぶどう、おなもみ、葉、	20冊	13%
	キャベツ、くすのき、梅の実、けし、木、まつぼっくり、あけび		
②動物	昆虫、ギンヤンマ、動物、小鳥、羊、カイツブリ、テントウムシ、亀、カニ	57冊	38%
	かまきり、たぬき、牛、ダンゴムシ、ゴリラ、虫、エナガ、あり、ウサギ		
	ウグイス、小鳥、象、せみ、ヒトデ、白鳥、カエル、蝶、雀、ハナムグリ		
	ネコ、かたつむり、芋虫、たこ、ももんが、テントウムシ、バッタ、リス、		
③自然	山、雪解け、水たまり、初雪、雪の結晶、雲、雪、波、陽の光、風、雪、川	26冊	17%
	雨粒、月、嵐、石、雨上がり、夕陽、影、つらら、夕暮れ時の風景		
④生活	粘土遊び、道具、なぞること、衣類、紙、ひも、形、コップの水	24冊	16%
	分配すること、反射、縄、水、ごっこ、新聞紙、輪ゴム		
⑤社会	キャリアカー、電車、車、生活の中の灯り、カフェパス、トラクター	14冊	9%
	船、地引網、給油機		
⑥人体	呼吸、咀嚼、声、歩行、発達、触覚、心音	10冊	7%

により異なる側面から捉え、子どもと雪との関わりが多様性を提示していると言える。

(a) 「ゆきゆきゆき」2011年2月号

作者たむらしげるは、幼少期に雪の形を見ようと顔を近づけると、暖かい息で溶けてしまう性質を不思議に思い、また雪の降る帰路で空を見上げ、落下する雪の形を見て「ゆきってどうしてこんな形をしているのかな」という「ふしぎ」を持ち続けたという。「ゆきゆきゆき」は、雪の結晶や降り方など雪の性質そのものに焦点が当てられている。第1、2場面ではマフラーを巻きコートを着た男の子が冬の空を眺めている。第3～12場面で雪の結晶を中心に描かれる。第3場面「つめたいくものなかで ゆきのあかちゃんがうまれた」第4場面「くものなかでだんだんおおきくなって」第5場面「ゆきのけっしょうになった」第7場面「くもから雪がふるぶつかったくつついたりしながら」第8場面「かぞえきれないほどのゆきがまいおりて」と白鳥とともに描かれる。第10場面で子どもが手に雪を受け、「あっというまにとけてしまう」というように、雪の結晶、そしてすぐに溶けてし

まうなど、雪の性質を描く。

(b) 「かたゆき」2011年2月号

作者小林輝子は、自宅のある岩手県で11月に初雪が降り12月下旬に根雪となり、翌年4月初めまで雪の中という暮らしを紹介し、2月末から太陽の光が少しづつ戻り、天気の良い日に積もった雪が溶け出し、その翌日にこの絵本のテーマである「かたゆき」となり、雪の上を自由自在に歩ける、それが子どもの頃とても楽しみだったと述べている。「かたゆき」は、雪の性質そのものでなく雪国に暮らす子どもが雪とどのように関わるのかという、子どもと雪との社会的な関係が描かれている。第1～4場面で、ともくんという幼児が長靴をはいて雪の積もった屋外に祖父と一緒に掛ける。第5場面では「そのひからまいにちゆきがふりました」とストーリーが展開、第6、7場面では父親が作った雪の滑り台を滑る様子が、第8場面で祖父が「ともくん、あしたのあさはかたゆきになるよ。あさはやくおきてかたゆきわたりをしてあそぼう」と語る。第9～最終13場面では、村一面に積もった雪がかたく固まり、その上で主

人公のともくん、祖父、祖母、犬とともに、かたゆきわたりをして遊ぶ様子が描かれている。

(c) 「ゆきいちばんのり」 2012年12月号

東京に暮らす「ゆきいちばんのり」の作者杉田比呂美は、街全体が雪でおおわれることがめったにない都市部に暮らす子どもの感慨を描いたと述べている。「ゆきいちばんのり」は、第1場面で「あさはやくげんかんをあけると」というナレーションとともに幼児が自宅の玄関をあ開ける。第2場面では一面の雪景色が広がる。第3場面から父親と近所の「ゆきいちばんのりのさんぽ」を楽しむ。第4場面では雪を踏む足の音を表現し、街の静けさを描き、第5場面では木の枝に積もった雪を触り、第6場面で広い道に雪が積もった様子を観察し、第7～最終13場面では公園の遊具、大木、自分たちの足跡などを観察し、親子で雪の上に寝転ぶ。

(d) 「どろんこどろんこはるのみち」

2014年3月号

北海道に暮らす作者あかしのぶこが雪解けと春の訪れを描いたのが「どろんこどろんこはるのみち」である。あかしは、ぎゅっと足の裏で土を踏みしめる感覚というささやかな事象、また春になり気温が高くなると雪が解け、道がぬかるみ、畑から芽が出るといった、春の訪れを喜ぶ北国の人々の喜びを表現し、雪解けにかかわる人の生活を描き出している。第1場面で祖父に連れられ幼児が長靴を履いて家を出る。第2場面では軽トラックと一面に広がる雪の溶け出した農地が描かれる。第3場面で「ぐむっ。あ、じめんがやわらかい」というナレーションとともに、幼児が雪の溶けた地面を踏み始める。第4、5、6場面で幼児が「ながぐつのスタンプ」と表現し、「どろんこがあしにくっついて おもいよう」と感触を述べる。第7、8場面では足にくっついた泥を残った雪の上にくっつける。第9、10場面では水たまりで飛び跳ねて水が長靴に入り、第11、12で新芽が頭を出し始めた

草むらで足を乾かす、最終13場面であたたかい春の日差しを浴び、春の訪れを実感する。

(2) 考察

「ゆきゆきゆき」は、男の子が見つめる雪の結晶に焦点が当てられ、また子どもが手に雪を受け「あっというまにとけてしまう」という雪の性質に気づく場面を設けている。雪の結晶、すぐに溶けてしまう性質など、雪の性質そのものに気づかせる工夫がなされていると言えるだろう。「ゆきいちばんのり」は、子どもが街一面が雪でおおわれた様子をながめる際の感慨、雪を踏む足の音や街の静けさ、木の枝に積もった雪や自分たちの足跡などを観察するなどの雪とかかわりことの楽しさ等に気づかせている。

「かたゆき」と「どろんこどろんこはるのみち」は、雪国に暮らす人々が雪とどのように関わっているのか、雪との社会的な関係が描かれている。「かたゆき」におけるゆきわたり、「どろんこどろんこはるのみち」における雪解けは、雪と春の訪れとの関係を気づかせる絵本であると言える。

このように、同じ題材を繰り返し絵本のテーマにする効用として、対象と子どもが連続性をもってかかわることが知的好奇心を誘発するという点が挙げられる。小川(2002, p61)は、環境とかかわる子どもがかかわりを通して自分をつくりあげていながら環境との新たなかかわりを生み出し、その新たなかかわりの中で自分を変えていくという繰り返しと変化の共存こそが、子どもと環境のかかわりであるとしている。また松田(2009, p57)は、子どもが同じ仲間と同じ遊びを繰り返し、遊ぶ仲間の言動に刺激を受け合いながら広がりを深め、仲間の考えや思いに触れ、新しい考えを生み出し、自ら考えようとする気持ちが育つとしている。たとえ同じ遊びを繰り返したとしても、子どもは仲間と連続性のある関わりを経験し、それが「ふしぎだ」「なぜだろう」というような思考を生むことが期待できるはずである。このような子どものか

かわりの連続性の価値を考えると、同じ題材を複数回絵本のテーマに選ぶ意義が説明できるだろう。

子どもは、いつもと同じ遊びに没頭し、同じ絵本を読んでもらうことをせがみ、同じ歌を歌ったりする繰り返しのなかで、遊びの内容や一緒に遊ぶ仲間、絵本のストーリーや言葉、歌のメロディーや歌詞などとの連続したかかわりを通して、新たな知的好奇心を持ち、新たな自分をつくり上げていく。絵本の中で、同じ題材を扱ったストーリーを追いかける連続性の中で、子どもは新たな好奇心と対象とかかわろうという意欲を持つことができると言えるだろう。

小川は、子どもは環境と関わる際、関わりの多様性を発見するとき、対象となっているものへの認知活動が深まるとしている。(小川 2002, p68)。たとえば子どもが砂遊びをするとき、子どもにとってそれは砂という物質への認知活動であるが、砂との多様な関わりの発見でもある。乾いた砂で山をつくること、水を加えて団子を作ったり、いじくりまわしてどろんこになることなどのように、同じ砂という対象との関わりに多様性が生じ、子どもは砂や泥水などの特徴的な感覚を身体で感じ、対象を多様に受け止めることができる。またボールをかかわりの対象と考えたらどうか。ボールは手で触ると動き、触り方によっては転がり、つかもうとしてもうまくつかめないこともあるなど、砂遊び同じように多様なかかわりを試みることにより、次第にボールの特性に気づくようになるだろう。

絵本を通して題材の性質そのもの、題材と主人公である子どもとの関係など、題材を多様に描くことにより、絵本の題材としての対象と子どもの関わり方に多様性を持たせることが可能になると考えられる。たとえば雪の結晶や降り方に着目した絵本と、日頃積もることのないはずの雪が積もった環境とのかかわりに着目した絵本、雪解けの季節に地面が柔らかくなるという生活環境に着目した絵本では、雪という対象

とのかかわりに多様性が生じている。そしてその多様性が、子どもの対象への興味や関心を増やし、対象と進んでかかわろうとする好奇心を生み出すことになると考えられる。前述したように、子どもは砂遊びやボール遊びに没頭するなかで、かかわりの対象である砂やボールとの関わり方が多様になっていき、かかわる対象に対する好奇心が誘発され、砂やボールの特質に迫ることができると考えられる。だとすれば、同じ題材を異なるアプローチで多様に描いた絵本を体験することは、初めての題材に出会う体験より効果的に対象とのかかわりを演出することが期待できるはずである。ここに月刊絵本を定期的に購読し、バックナンバーを読み聞かせる効用を確認できる。

IV おわりに

本稿では、月刊絵本『ちいさなかがくのとも』に着目した。編集長へのインタビュー、編集部員による現場実践報告等により、制作側の発刊の方針、今後の課題などを検討し、子どもの科学性をはぐくむ文化財はどのようなものであるべきかの示唆を求めた。また絵本の題材の選定に注目してバックナンバーの題材を調査し、6つのカテゴリーに分類した。そのうちの一つ「自然」を題材としたもの、とりわけ雪という題材を異なるアプローチで描いた4冊の絵本を分析し、考察を加えた。その結果、子どもがある対象と連続性をもって関わることの効用から、同じ題材を複数回絵本のテーマに選ぶ意義を明らかにした。また子どもが対象と多様性を持ってかかわることの効用から、雪という同じ題材を描きながら、雪の特質に着目した絵本と、雪と子どもの生活との関連性に着目した絵本の両方に触れることの意義を明らかにした。同じ題材を扱った複数の絵本、またその題材を多様に描いた絵本を活用することにより、絵本の題材としての対象と子どもの関わり方に連続性と多様性を持たせることが可能になり、月刊絵本を定期的に購読し、バックナンバーを読み聞かせる

ことの意義を確認した。

今後の課題として、各号の題材と子どもとの距離感について分析と考察を加える必要性を感じる。たとえば「ダンゴムシ」は子どもたちとの距離が非常に近いが、「雲」は物理的にも精神的にも子どもとの距離が遠い。子どもたちにとって身近な題材と、距離は遠いがいつか出会ってみたいと思う題材の、両者のバランスを考える必要がある。

参考・引用文献

- 今井邦枝・栗原素子・野尻裕子(2010)「幼児向け科学絵本の分析 ―子どもの『気づき』の視点から―」『川村学園女子大学研究紀要』第21巻 第2号 pp. 19-34
- 今村光章(1997)「保育における環境教育の重要性」『仁愛女子短期大学研究紀要』29号 pp. 1-10
- 今村光章(2007a)「『環境絵本』の分類と製作過程の意義」『環境教育』第17巻 第1号 pp. 23-35
- 今村光章(2007b)「幼児期の環境教育の契機としての環境絵本の分析」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』第56巻 第1号 pp. 131-140
- 今村光章(2013)「幼児は『森の絵本』で何に出会うか」『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』第61巻 第2号 pp. 141-152
- 井村礼恵(2011)「絵本を活用した保育内容研究・環境に関する授業実践について」『鶴川女子短期大学研究紀要』第29号 pp. 75-78
- 井上美智子(1992)「幼児期における環境教育の必要性について」『姫路学院女子短期大学紀要』第19号 pp. 173-181
- 井上美智子(2004)「幼児期の環境教育普及に向けての課題の分析と展望」『環境教育』第14号 No2 pp. 12-16
- 乾淑子(2006)「環境絵本のすすめ」『環境教育』第16巻 第1号 pp. 52-55
- 岩田美穂子(2002)「幼児からの環境教育をめざして」『西南女学院短期大学附属シオン山幼稚園研究紀要』第1号 pp. 62-69
- 笠間浩幸(2007)「幼児の科学性を育む保育思案 ―絵本を用いた科学教育の試みに向けて―」『現代社会フォーラム』第3号 pp. 28-42
- 勝山豊(1990)「幼児の環境教育に関する実践研究(1)」『聖園学園短期大学研究紀要』31号 25-42
- 川嶋宗麟・市川智史・今村光章(2002)『環境教育への招待』京都：ミネルヴァ書房
- 倉原宗孝・延藤安弘(1990)「住民による環境絵本制作におけるまちづくり意識の高揚に関する考察」『都市計画論文集』日本都市計画学会 553-558
- 松里雪子(2009)「科学絵本の世界に遊ぶ」『盛岡大学短期大学部紀要』第19巻 p1-10
- 村榮喜代子(1996)「科学絵本における『もうひとつの世界』：「かがくのとも」をとおして」日本保育学会大会研究論文集(49) pp. 208-209
- 村榮喜代子(1997)「科学絵本における『もうひとつの世界』II：「かがくのとも」をとおして」日本保育学会大会研究論文集(50) pp. 518-519
- 庄司絵里子「かがく絵本ってなんだろう―500号を迎えた『かがくのとも』に見る子どもと科学」(2010)『母の友』第691巻 pp. 48-52
- 小川博久(1997)「幼児期における環境教育はどう構想されるべきか 東京学芸大学環境教育実践施設研究報告」『環境教育研究』第7号 pp. 1-7
- 小川博久・新井孝昭(2002)『環境』大阪：ひかりのくに株式会社
- 大島順子(1994)「環境教育の第一歩は心や身体で感じる」『現代保育』第42号(3) pp. 6-7
- レイチェル・カーソン著 上遠恵子訳(1996)『センス・オブ・ワンダー』東京：新潮社 p24
- 庄司絵里子(2001)「ちいさなひとのためのかがく絵本」『こどもの図書館』第48巻 第12号 pp. 4-5
- 庄司絵里子(2008)「ちいさなひとのためのかがく絵本・その後―福音館書店『ちいさなかがくのとも』(特集 科学であそぼう)」『こどもの図書館』第55巻 第7号 pp. 4-5
- 田尻由美子(1997)「保育者養成機関における環境教育プログラムの開発について」『精華女子短期大学紀要』第23号 pp. 153-165
- 瀧川光治(2006)『日本における幼児期の科学教育史・絵本史研究』東京：風間書房 253-311

瀧川光治(2003)「科学絵本という呼称についての歴史的
研究」『絵本学』No 5 pp. 11-12

松田好子(2009)「子どもの環境とかかわる力」をどう理
解するか『保育内容環境』柴崎正行・若月芳浩編
京都：ミネルヴァ書房 p57

山内昭道(1994)『幼児からの環境教育—豊かな感性と
知性を育てる自然』 東京：明治図書出版

絵本

加古里子 文絵(1973)『からすのパン屋さん』偕成社
たむらしげる「ゆきゆきゆき」『ちいさなかがくのとも』
2011年2月号 東京：福音館書店

小林輝子 文、城芽ハヤト 絵(2011)「かたゆき」『ちい
さなかがくのとも』2011年2月号 東京：福音館書
店

杉田比呂美 文絵(2012)「ゆきいちばんのり」『ちいさな
かがくのとも』2012年12月号 東京：福音館書店

あかしのぶこ 文絵 (2014)「どろんこどろんこはるのみ
ち」『ちいさなかがくのとも』2014年3月号 東
京：福音館書店

【図書紹介】

内田伸子著『子育てに「もう遅い」はありません』の紹介

高木 真理子*

I. 本との出会い

この本は、知人がもうすぐ出産というとき、何かお祝いになるものをあげようと思って、発達心理学の専門の者として、お母さんになる人を励ましたくてプレゼントにしたことがあります。

II. 内容紹介

☆赤ちゃん

赤ちゃんは泣くことがことばの代わりです。理由もないのになかなか泣きやまないときもありますが、「よしよし、いい子ね」とやさしく身体をなでながら言葉をかけましょう。親がいらいらして声を荒げたりすると親のいらだちを感じてますます泣いてしまいます。叱っても逆効果です。なかなか泣きやまないことを昔からかんのむしとって、ときどきあることです。

赤ちゃんが見つめあったり、顔の表情を真似したりするのもコミュニケーションです。ごきげんなときにたくさん話しかけましょう。赤ちゃんがダーと言いながらおもちゃに手を伸ばしたら「くまさんがほしいの？」と声をかけて渡してあげてください。スープをあげるとき「あつからフーフーしよう」と声をかけたりします。ことばが返ってこなくても、わかっているような、おしゃべり準備の段階があつてしばらくしてから言葉になっていきます。

☆遊び

お気に入りの遊びで「集中力」がつきます。おとなは「待つ。見守る。急がない。急がせない。」で子どもの興味を大切に見守ることで。

ままごとなど、ごっこ遊びは、創造力やコミュニケーション能力を育てます。最近子どもが少なくなっているのがごっこ遊びのお友達を見つけにくいこともありますが、大人と一緒に

遊んであげて子どもが成長するプロセスをフォローするのもよいかもしれません。砂場でトンネルをつくったり山をつくったり、どろんこ遊びも大切な体験です。

また、子どもどうしの遊びは仲間意識を経験することになり、人付き合いの経験にもなります。

☆幼児期の教育

早期教育は必要ありません。早くから英語を始めるより、日本語の基礎がためをすることが大切です。

暗記学習や訓練はあまり意味がないことです。「こうしなさい」とうるさく言われて育つと指示されないと行動しない子になってしまいます。早期教育で小さいときに機械的に詰め込むような暗記学習をすると、内容への興味が薄れてしまうこと、自分で問題解決しようとしなくなることがあります。

幼児期には、文字を覚えるより驚いたり感動したりする心を育てましょう。自分らしい感じ方や、誰かに伝えたいようなイメージを感じる力、おもしろそう、どうしてだろうと知りたくなる気持ちを大切にあげましょう。

テレビは番組を選んで見せましょう。つけっぱなしで長時間になると、直接のことばのやり取りが少なくなってしまう、人との付き合い方の基礎が学べなかったり、ことばの発達が遅れたりすることがあります。

絵本で「心の栄養」を補充しましょう。赤ちゃん向けの絵本もあります。絵を見て遊ぶ感覚を大切にしましょう。少し大きくなったら言葉の響きを大切にしながら、読み聞かせをしてあげましょう。お母さんの声、近くにいるぬくもり、きれいな絵など、こころよい刺激は、くりかえし読み聞かせると心の栄養になります。

*越谷保育専門学校・川村学園女子大学非常勤講師

☆脳の育ち

男の子と女の子では脳の発達のみが違いますが、言葉をつかさどる左脳の発達には女の子の方が早いので、女の子の方がしっかりしているように見えることがあります。男の子がモジモジしてなかなか言葉が見つからない様子だったり口ごもったりすることがありますが、「できたね。」と認めてあげて自信を持たせてあげましょう。

「どうしたの？」と聞いて、何が起ってどうなったと説明できるのは5歳くらいになってからです。うまく説明できなくても一生懸命考えているのでモジモジしますが、少し待つつもりでつきあいましょう。

☆「困った」ことは成長のあかし

いたずらは知りたい気持ちの表れです。危ないものや触られて困るものは手の届かないところに片づけ、「さわるとあちちち」「落ちると痛い痛い」など繰り返して聞かせます。でも多少のいたずらは大目に見て、叱ってばかりにならないようにしましょう。

イヤイヤは自己主張のはじまりです。イヤというのはお母さんと違う自分をアピールしているのです。「ぼく」が、といっても自分でできなくてイライラしたり失敗して泣いたりしますが、「ほらできない」というと傷ついてしまいます。できないときは「ああ残念」と受けとめたり、「またやってみようね。」と励ましたりしましょう。

だだこねは我慢を覚えるチャンスです。なんでも思い通りになるのではなく、我慢するのも成長に必要な体験です。今日は〇〇だけ買うと言ってそこに注意を向ける、買わないと決めて約束を守る、などするとよいでしょう。「ちょっと待ってね。」といって待てるのが我慢につながります。たとえば、来客のあったとき、「おやつはお客さんが先よ」など機会をとらえて「ちょっと順番を待ってね」とやってみましょう。

けんかは人付き合いの第一歩です。何か起

っても、むやみに叱るより、「一緒に遊びたいのね。」とか「おもちゃを返してって頼んでみようか」とかフォローしましょう。

☆共有型のしつけ：子どもと一緒に楽しもう

共有型しつけは子どもとのふれあいを大切に、楽しい体験を共有する中でしつけをすることを共有型しつけといいます。子どもが興味を持っていることを「面白いね」と共感することで、子どもの自発性を伸ばし、小さな成功体験を積み重ねる経験から自信や挑戦力もつきます。子どもと関わる時は、押しつけにならないよう、サポートするつもりで、自分で考え判断するゆとりを持って温かく見守りましょう。

Ⅲ. この本の良いところ

発達心理学は、専門的には、子どもの反応を観察して、いつくらいからどんな要因によって発達的变化が起こるか、科学的にみる態度が必要とされます。そんなことも新しい内容を盛り込んでやさしく解説されています。

Ⅳ. 著者の内田伸子先生の紹介

内田先生は、子どものことばの発達、認知の発達の研究をされています。子どもと個別面接をして、お話の初めの部分を話して、そこから想像をして物語をつくってみる思考過程の観察研究をされたこともあります。また、救出された被虐待児の成長を見守る研究をされていたこともあります。

(富山房インターナショナル、2014年、定価1,296円)

越谷保育専門学校研究紀要規程

平成 25 年 6 月 11 日制定

(名称)

第 1 条 研究紀要の名称を「越谷保育専門学校研究紀要」とする。

(目的)

第 2 条 越谷保育専門学校（以下、「本校」）の教育・研究活動の成果を発表し、学問、教育、文化の発展に寄与すること。

(発行)

第 3 条 研究紀要は、原則として年 1 回発行する。

(編集)

第 4 条 研究紀要の編集は、本校紀要委員会が行う。

(投稿資格)

第 5 条 研究紀要の投稿者は、本校教職員（非常勤講師を含む）およびその他校長が認めた者とする。

(原稿の種類)

第 6 条 投稿できる原稿の種類は、論文、実践報告、その他とし、未発表のものに限る。

(執筆要領)

第 7 条 原稿の執筆要領については、別に定める。

(修正)

第 8 条 提出された原稿については、紀要委員会の判断によって、著者に修正を求めることがある。

附則

この規程は、平成 25 年 6 月 11 日から施行する。

越谷保育専門学校研究紀要 第3号

発行	平成27年3月31日
編集・発行	学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校 〒343-0023 埼玉県越谷市東越谷 3-10-2 TEL 048-965-4111
印刷	共立速記印刷株式会社 〒102-0072 東京都千代田区飯田橋 3-11-24 TEL 03-3234-5511 (代表)