

東京成徳大学

2 0 2 1

ISSN 2186-8700

# 子ども学部紀要

第11号

令和3年3月

# 東京成徳大学 子ども学部紀要 第11号

## 目 次

### 論文

家庭科における調理実習の内容と課題 —小学校家庭科教科書における記載から— ……………	近藤 清華…………	1
保育者養成課程における学修課題としての「光る泥だんご」製作 ……………	細田 成子…………	11
保育所における1・2歳児の食事・睡眠・排泄に関わる 保育者の内面に起こる葛藤の実態について ……………	小山 朝子…………	25
<hr/>		
2020年度課題研究題目一覧 ……………		37
<hr/>		
「東京成徳大学 子ども学部紀要」11号（2020年度）執筆要綱 ……………		42

# Bulletin of the Faculty of Children's Studies Tokyo Seitoku University Vol.11

## Contents

### Articles

Contents and Problems of the Cooking Classes in Home Economics

—From the Descriptions in the Elementary School Home Economics Textbook

..... Sayaka Kondo ..... 1

Production of "Shiny Mud Balls" as a Learning Assignment in the Nursery Teacher  
Training Course ..... Shigeko Saida .....11

The Actual State of Conflict Occurring on Nursery School Teachers Relating to Feeding,  
Sleeping and Excretion of Toddlers in Nursery School  
..... Asako Koyama.....25

---

The Titles of Graduation Theses .....37

---

The Guideline for Writing Articles for Bulletin of the Faculty of Children's Studies Vol. 11 .....42

# 家庭科における調理実習の内容と課題

## ——小学校家庭科教科書における記載から——

近藤 清華

### はじめに

家庭科の学習の中に、食に関する内容がある。2005（平成17）年6月に「食育基本法」が公布され、「食育」という言葉は、教育機関のみならず広く用いられるようになった。学校教育の中で、食に関する学びは、小学校高学年より学ぶ「家庭科」の授業において継続的に行われてきた。

2017（平成29）年には、小学校、中学校及び特別支援学校（小学部・中学部）の学習指導要領の改訂が行われ、引き続き総則において「学校における食育の推進」が明確に位置付けられている。また、食育について、体育科（保健体育科）、家庭科（技術・家庭科）及び特別活動はもとより、それ以外の各教科等でもそれぞれの特質に応じて適切に行うこととされ、学校の教育活動全体を通じて食育を推進することがより明確に示された。この他、新たに学校運営上の留意事項として、教育課程の編成及び実施に当たっては、食に関する指導の全体計画を含めた各分野における学校の全体計画等と関連付けながら、効果的な指導を行うことが示された。また、2018（平成30）年には、高等学校及び特別支援学校（高等部）の学習指導要領の改訂が行われ、小・中学校と同様に引き続き食育を推進することが示された。

### 1. 小学校学習指導要領からみた「食」領域の調理に関する内容の変遷

家庭科は1947（昭和22）年に新教育制度が発足したことにより、教科として創設された。

1947（昭和22）年告示の「学習指導要領家庭科編（試案）」において、家庭生活の重要性を認識するために、第5・6学年で男女共に学ぶことが記されたが、男女では学習内容が異教材となっていた。食に関する内容としては、食事の支度や食品に興味をもち、進んでこれを研究する態度とし、調理食材について具体的な内容は示されなかった。

1951（昭和26）には「学習指導要領一般編」が改訂されたが、小学校家庭科の改訂は見送られつつも、幼稚園から小学校5・6年生までを対象とした「小学校における家庭生活指導の手引」が出され、小学校5・6年生で家庭科を学ぶことは従来通りとされた。

1956（昭和31）年告示の「小学校学習指導要領家庭科編」には、（試案）の文字がなくなり、以後、学習指導要領となった。内容は、「家族関係」、「生活管理」、「被服」、「食物」、「住居」の5つの分野に整理され、男女異教材が改められた。これに基づき、小学校家庭科の教科書は、1956（昭和31）年版が初めての教科書となる。内容は、「小学校における家庭生活指導の手引」に準じて作られたものであった。食に関する内容としては、食事の支度や

食品に興味を持つとされていた1947（昭和22）年の試案からは大きく変わり、栄養、調理、マナーに関する内容が記載された。

1958（昭和33）年告示の「小学校学習指導要領家庭」から、現在の学習指導要領に近い表記の仕方となった。衣食住などの生活技術を中心に学習させる教科とされ、「被服」、「食物」、「すまい」、「家庭」の4領域となり、従前に示された、「生活管理」に関する内容は「家庭」に含まれるかたちとなった。各学年の目標として、第5学年、第6学年と別々に示され、各学年での指導内容が分けられるかたちとなった。食に関する内容としては、食事の支度と後片付け、栄養、食事マナー、調理実習が中心であり、取り扱う調理の食材については、野菜の生食、ゆで卵、青菜の油いため、お茶、お菓子、果物を第5学年で扱い、第6学年では、簡単な日常食としての調理とし、ごはん、みそしる、目玉焼き、こふきいも、サンドイッチなどとしている。

1968（昭和43）年告示の「小学校学習指導要領家庭」では、1958（昭和33）年の改訂と同じく、「被服」、「食物」、「すまい」、「家庭」の4領域であり、食に関する内容もほぼ同様ではあったが、栄養、食事マナー、調理実習に整理され、食事の支度と後片付けは、調理の過程として、扱われることになった。また、材料の購入時期等、食材の保管についての内容が削除されている。このことは、各家庭に冷蔵庫や炊飯器等が普及したことより、食材の腐敗等が少なくなったからだと考えられる。

1977（昭和52）年告示の「小学校学習指導要領家庭」では、実践的・体験的な学習内容が重視され、内容の精選が行われ、「被服」、「食物」、「住居と家族」の3領域となり、すまいと家庭が統合された。その背景には、家族の生活と関連させて、住居の内容を扱い、家庭科が実践的・体験的な学習を行う教科であるということを一層明確にすることと、指導内容を整理・統合し、基礎的、基本的なことに精選させた。食の内容としては、栄養に関するものの一部、また、身支度や配膳、後片づけという文言が削除された。取り扱う調理の食品については、概ね変わりがないが、青菜を緑黄色野菜、こふきいもをじゃがいも料理と記載し、指導内容に幅を持たせていることが分かり、全体として、知識や技術の習得に重きが置かれた。

1989（平成元）年告示の「小学校学習指導要領家庭」では、実践的・体験的な学習であることは変わらず、家族や家庭生活に関する内容、消費者教育においても重視され、学んだ内容を日常生活で活かせるような内容に変わっている。また、「被服」、「食物」、「家庭生活と住居」の3領域となり、「住居と家族」から「家庭生活と住居」となり、家庭生活を中心とした住まい方という捉え方が強調された。食に関する内容としては、調理での具体的な料理例が、野菜や卵を使ったものと変更され、魚や肉の加工品を使った料理が追加された。このことは、食品の加工技術の進歩とともに、家庭での食の在り方の変化が反映されたと考えられる。

1998（平成10）年告示の「小学校学習指導要領家庭」では、ゆとり教育が開始された。また、今まで示されていた領域をなくし、「家庭生活と家族」、「衣服への関心」、「生活に役立つ物の製作」、「食事への関心」、「簡単な調理」、「すまい方への関心」、「物や金銭の使い方と買い物」、「家庭生活の工夫」の8つの分野で示された。さらに、学年ごとに示された目標は、2学年を通じて学校や地域の実情に合わせて指導計画を立てやすいようになった。食に関する内容としては、栄養素とその働きについての学習が中学校に移行し、具体的な調理と

して、米飯とみそ汁以外は、ゆでたり、いためたりしての調理という記載になり、具体的な料理名はなくなった。

2008（平成20）年告示の「小学校学習指導要領家庭」では、8つの分野がなくなり、再び、領域で示されるようになった。「家庭生活と家族」、「日常の食事と調理の基礎」、「快適な衣服と住まい」、「身近な消費生活と環境」の4領域である。衣服と住まいが同じ領域となり、これは、環境をつくるという観点から同じ領域となった。また、消費生活と環境が独立した領域として示されたのは初めてである。4領域になったねらいとしては、小学校・中学校の接続をスムーズにする意図がある。食育という言葉が広まり、食生活に関心が高まる中で、衣食住の「食」の扱いが突出して重要視されている。1998（平成10）年以来、被服製作や調理実習での指定題材がなくなり、米飯とみそ汁のみが必須として扱われている。食に関する内容においては、栄養素とその働き、会食が中学校へ移行したが、2008（平成20）年度の学習指導要領改訂で、栄養素とその働きについては小学校の内容に戻されている。

2017（平成29）年告示の「小学校学習指導要領家庭」では、小・中・高等学校の内容の系統性を明確化している。児童・生徒の発達を踏まえて、小・中学校においては、「家族・家庭生活」、「衣食住の生活」、「消費生活と環境」に関する3つの枠組みに整理された。食に関する内容は、一部の題材の指定として、加熱操作が適切にできるようにするために、ゆでる材料として青菜やじゃがいもなどを扱うこととしている。さらに、米飯及びみそ汁の調理については、和食の基本となるだしの役割に触れるなど日本の伝統的な食文化の大切さにも気付くことができるようにしている。

以上、小学校家庭科の学習指導要領の変遷をまとめたが、食に関わる内容が削除されたことはなく、時代や社会の変化とともに多少の内容の変化はあるものの、どの時代においても重要とされたことが分かる。なかでも、食育基本法が公布された2005（平成17）年以降にあたる2008（平成20）年告示の「小学校学習指導要領家庭」では、小学校家庭科において食に関する内容の重要性が強調されている。家庭科の調理実習の題材指定においては、米飯とみそ汁以外に具体的な料理名が記された時代もあるが、近年では、必ず取り扱うべき指定題材はなくなっていた。しかし2017（平成29）年告示の「小学校学習指導要領家庭」では再び、一部の題材の指定として、ゆでる材料として青菜やじゃがいもと、米飯及びみそ汁の調理に、伝統的な食文化の大切さについても扱うこととしている。

## 2. 小学校学習指導要領家庭からみた授業時間数の変遷

小学校家庭科の授業時間数をみると、1947（昭和22）年告示の学習指導要領では、授業時間数は、各学年105単位時間ずつであった。

1951（昭和26）年改訂の学習指導要領では各学年の総時間の20～25%とされ、明確な時間数の記載はされなかったが、70～87.5単位時間の配分であったと考えられる。

1956（昭和31）年告示の学習指導要領では、70単位時間ずつであり、男女異教材が改められた。

以後、1989（平成元）年告示の学習指導要領まで、70単位時間であったが、1977（昭和52）年告示では、内容が大幅に削減となっている。

さらに、1998(平成10)年告示の学習指導要領では、ゆとり教育が開始されたことにより、授業時間数が削減された。第5学年で60単位時間、第6学年で55単位時間となり、従前までの各学年70単位時間から大幅に減少した。これは、2017(平成29)年告示の学習指導要領においても同様である。

### 3. 2017(平成29)年告示の小学校学習指導要領家庭の内容(小学校学習指導要領解説家庭編より内容を整理)

2008(平成20)年告示の小学校学習指導要領家庭は、中学校の内容と体系化を図り、生涯の家庭生活の基盤となる能力と実践的な態度を育成する視点から内容を構成した。

2017(平成29)年告示の小学校学習指導要領家庭は、2020(令和2)年より完全実施となっている。内容としては、小・中・高等学校の内容の系統性を明確化し、小・中学校の連携から、高等学校までを含めた系統的な学習が求められた。児童・生徒の発達を踏まえて、小・中学校においては、「家族・家庭生活」、「衣食住の生活」、「消費生活と環境」に関する3つの枠組みに整理された。また、家庭、地域、社会という空間的な広がりから、これまでの生活、現在の生活、これからの生活、生涯を見通した生活という時間的な広がりから学習対象を捉えている。さらに、生活の中から課題を見出し、課題を設定し、解決方法を検討し、計画・実践・改善するという一連の学習過程を重視し、基本的な知識・技能の習得と、それらを活用して思考力・判断力・表現力等の育成の視点から指導項目が構成された。

2017(平成29)年告示の小学校家庭科の教科目標(小学校学習指導要領解説家庭編pp.12)  
「生活の営みに係る見方・考え方を働かせ、衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、生活をよりよくしようと工夫する資質・能力を育成することを目指す。」

- (1) 家族や家庭、衣食住、消費や環境などについて、日常生活に必要な基礎的な理解を図るとともに、それらに係る技能を身に付けるようにする。
- (2) 日常生活の中から問題を見いだして課題を設定し、様々な解決方法を考え、実践を評価・改善し、考えたことを表現するなど、課題を解決する力を養う。
- (3) 家庭生活を大切にすることを育み、家族や地域の人々との関わりを考え、家族の一員として、生活をよりよくしようと工夫する実践的な態度を養う。

従前の目標及び内容を、教科目標に移行した。教科で育成を目指す資質・能力を、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱に沿って示したものである。

改善・重視させた内容として、協力・協働、健康・快適・安全があり、生活文化の継承・創造、持続可能な社会の構築等の視点を重視した学習とした。さらに、衛生管理、食物アレルギーへの配慮を含む事故防止、家庭や地域社会、企業などとの連携、教材・教具の工夫を明記した。

家庭科においては、普段の生活や社会に出て役立つ、将来生きていく上で重要であるなど、児童の学習への関心や有用感が高いなどの成果が見られる。一方、家庭生活や社会環境

の変化によって家庭や地域の教育機能の低下等も指摘される中、家族の一員として協力することへの関心が低いこと、家族や地域の人々と関わること、家庭での実践や社会に参画することが十分ではないことなどに課題が見られる。また、家族・家庭生活の多様化や消費生活の変化等に加えて、グローバル化や少子高齢社会の進展、持続可能な社会の構築等、今後の社会の急激な変化に主体的に対応することが求められる。

小学校学習指導要領解説家庭に示された、社会の変化への対応として食の推進に関わる内容の充実がある。<sup>1)</sup>

#### ○食育の推進に関する内容の充実

生活や学習の基盤となる食育を一層推進するために、「B衣食住の生活」の食生活に関する内容を中学校との系統性を図り、食事の役割、調理の基礎、栄養を考えた食事で構成し、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得できるようにしている。

#### ○日本の生活文化に関する内容の充実

グローバル化に対応して、日本の生活文化の大切さに気付くことができるようにするために、「B衣食住の生活」においては、和食の基本となるだしの役割や季節に合わせた着方や住まい方など、日本の伝統的な生活について扱うこととしている。

### 4 小学校家庭科教科書の内容

2017（平成29）年告示の小学校学習指導要領家庭の「食生活」の内容は、(1)「食事の役割」、(2)「調理の基礎」、(3)「栄養を考えた食事」の3項目で構成されている。ここでは、課題をもって、健康・安全で豊かな食生活に向けて考え、工夫する活動を通して、食事の役割、調理の基礎、栄養を考えた食事に関する知識及び技能を身に付け、食生活の課題を解決する力を養い、食生活をよりよくしようと工夫する実践的な態度を育成することをねらいとしている。調理実習に関する内容は(2)「調理の基礎」である。小学校の基礎・基本は、中学校・高等学校の基盤となる。1998（平成10）年のゆとり教育開始とともに米飯とみそ汁づくり以外の指定題材はされなかったが、2017（平成29）年告示の小学校学習指導要領家庭から再び一部の題材が指定されたことは注目すべきことである。

小学校家庭科の歴史の中で示されてきた調理実習に関する指定題材に大きな変化はなく、米飯、みそ汁、野菜、いも類、卵等である。調理方法としてはゆでる、いためるを主とした加熱操作が適切にできることが求められてきた。

そこで、現在発行されている小学校家庭科教科書を資料として調理実習の現状を明らかにしたい。

現在、小学校において使用されている教科書は2冊であり、この2社のK社とT社の教科書から、調理実習の題材について分析する。調理実習においては、一部の題材を指定するというにとどめているため、教科書2社の調理実習に関する取り扱いがどのように示されているのかを分析することにより、小・中・高等学校の連携の基礎となる内容となっているのかを検討したい。

調理実習題材と食材一覧を表1、表2に示す。

表1 小学校家庭科教科書「開隆堂」に掲載されている調理実習題材と食材一覧【K社】

教科書のトピック	題材名	ゆでる	いためる	その他	材料*	手順	いも類	卵	青菜	野菜 (緑黄色 野菜)	その他の 野菜・果 物	加工肉	その他	掲載 ページ
ゆでる調理	緑茶	○			○	○								12
	青菜のおひたし	○			○	○			ほうれんそう				せん茶	14
	ゆでいも	○			○	○	じゃがいも						かつお節	15
	卵のゆでかた	○			○	○		卵						16
	カラフルゆで野菜サラダ	○			○	○				にんじん ブロッコリー	キャベツ			19
	ゆでキャベツの塩こんぶあえ	○			○	○					キャベツ		塩こんぶ	19
	こまつなのごまあえ	○			○	○			こまつな				すりごま	19
チャレンジ	ねぎのすみそあえ	○			○	○					ねぎ		みそ	19
	ゆで卵サンド	○			△	×		卵		ブロッコリー ミニトマト	キャベツ		パン	37
	粉ふきいも	○			△	×	じゃがいも			さやいんげん				37
おやつ 団らん	そうめん	○			△	×			青菜	にんじん			そうめん	37
	白玉だんご	○	○		作り やすい 量	○							きな粉 あずき 白玉粉	74
いためる調理	三色野菜炒め		○		○	○				にんじん ピーマン	キャベツ			86
	スクランブルエッグ		○		○	○		卵					牛乳	86
朝食の 主食と おかず (主菜・ 副菜) の組み 合わせ	青菜とハムの油いため		○		△	×			チンゲンサイ			ハム		89
	青菜とコーンの油いため		○		△	×			ほうれんそう				コーン しめじ	89
	ゆで野菜とウインナー ソーセージ	○			△	×				ブロッコリー	キャベツ	ウインナー ソーセージ		89
	ゆで野菜のポンずあえ	○			△	×			こまつな	にんじん	もやし			89
	卵焼き		○		△	×		卵					だいごん	89
	目玉焼きとゆで野菜		○			△	×		卵	ブロッコリー	キャベツ			89
	ピーマンと小魚の油いため		○			△	×			ピーマン			油あげ じゃこ	89
チャレンジ	お弁当 (いり卵、ツナそ ぼろ、ゆで野菜)	○			○	○		卵		さやいんげん にんじん			ツナ ご飯	103
いろいろ なおかず の例	具入りスクランブルエッグ		○		△	×		卵			葉ねぎ		しらす干し	115
	いりどうふ		○		△	×				にんじん さやいんげん	ねぎ		干しいたけ 豆腐	115
	具だくさんオムレツ		○		△	×	じゃがいも	卵		にんじん さやいんげん				115
	ツナポテトハンバーグ		○		△	×	じゃがいも			にんじん ブロッコリー	たまねぎ		ツナ	115
	きのこ青菜のいためもの		○		△	×			こまつな				しめじ	115
	切り干しだいごんとにん じんのいためもの		○			△	×			にんじん	切り干し だいごん			115
	キャベツとピーマンのみ そいため		○			△	×			ピーマン	キャベツ		ごま みそ	115
	きんぴらごぼう		○			△	×			にんじん	ごぼう		ごま	115
	青菜のごまあえ	○				△	×		こまつな				ごま	115
	ナムル	○				△	×		ほうれんそう	にんじん	もやし		ごま	115
	温野菜のオーロラソース かけ	○				△	×			アスパラガス にんじん	かぶ			115
	サイコロサラダ	○				△	×	さつまいも		さやいんげん	りんご			115
	たっぷり野菜のポテトサラダ	○				△	×	じゃがいも		にんじん ミニトマト	きゅうり			115
学んだ ことを 生かした おかず	ジャーマンポテト	○	○		○	○	じゃがいも				たまねぎ	ベーコン		117
	野菜のベーコン巻き		○		○	○				アスパラガス にんじん		ベーコン	エリンギ	117
	目玉焼き	○		焼く	○	○	じゃがいも	卵		ブロッコリー				117
	ラタトゥイユ	○		煮る	○	○				ピーマン	なす たまねぎ	ベーコン	ホルムチーズ にんにく ペースト	117
米飯	ご飯				○	○						米	50,51	
みそしる	みそしる				○	○				だいごん ねぎ		油揚げ 煮干し みそ	52,53	

※ ○ 材料掲載あり。分量の記載あり。 △ 材料掲載あり。分量の記載なし。

表2 小学校家庭科教科書「東京書籍」に掲載されている調理実習題材と食材一覧【T社】

教科書のトピック	題材名	ゆでる	いためる	材料※	手順	いも類	卵	野菜 (青菜)	野菜 (緑黄色 野菜)	その他の 野菜・ 果物	加工肉	その他	掲載 ページ
ゆでる 調理	おちゃ	○		○	○							せん茶	10
	青菜のおひたし	○		○	○			ほうれんそう ごまつな				かつお節	18
	ゆでいも	○		○	○	じゃがいも							18
	ゆで野菜サラダ	○		○	○				ブロッコリー にんじん	キャベツ			20
	温野菜	○		×	×								22
	ほうれんそうとごまのサラダ	○		×	×								22
いためる 調理	いろいろいため		○	○	○				にんじん ピーマン	たまねぎ	ハム		82
	青菜の油いため		○	○	○			ほうれん草 ごまつな					84
	スクランブルエッグ		○	○	○		卵					牛乳	84
	コーンとほうれんそうの いため物		○	×	×								85
	具だくさんの厚揚げのい ため物		○	×	×								85
	じゃことピーマンのい ため物		○	×	×								85
主食と して考え られる	ちくわのピカタ		○	△	×		卵	ほうれんそう				ちくわ	108
	ゆで卵のサラダ	○		△	×		卵		ブロッコリー				108
	コンビーフハッシュ	○	○	△	×	じゃがい も					コンビーフ	とうもろこし 小麦粉	108
	具だくさんオムレツ		○	△	×		卵		にんじん ピーマン	たまねぎ	ベーコン	マッシュルーム 牛乳	108
副菜とし て考えら れる料理	キャベツとりのりのサラダ	○		△	×					キャベツ		のり ごま	109
	根菜のきんぴら		○	△	×				にんじん	ごぼう れんこん		こんにゃく	109
	にんじんとちりめんじゃ こいため		○	△	×				にんじん			ちりめんじゃこ	109
	だいごんとかに風味かま ぼこのサラダ	○		△	×					だいごん		えのきだけ かに風味かまぼこ	109
汁物	けんちん汁	○		△	×				にんじん	たまねぎ だいごん		こんにゃく 豆腐 だし汁	109
	すまし汁	○		△	×			ほうれんそう				ふ かまぼこ だし汁	109
	野菜スープ	○		△	×	じゃがいも			にんじん	たまねぎ	ベーコン	コンソメ スープ	109
献立を 考える	野菜のベーコン巻	○	○	○	○				にんじん さやいんげん		ベーコン	えのきだけ	112
	豆腐と野菜のチャンプルー	○	○	○	○		卵		にんじん	キャベツ もやし	ウインナー	豆腐 かつお節	112
	ベーコンポテト	○	○	○	○	じゃがいも			パセリ	たまねぎ	ベーコン		112
米飯	ご飯			○	○							米	42
みそしる	みそしる			○	○					だいごん ねぎ		みそ 煮干し 油揚げ	44

※ ○ 材料の記載あり。分量の記載あり。 △ 材料の記載あり。分量の記載なし。

× 材料の記載なし。分量の記載なし。

ゆでる調理, いためる調理を掲載し, 材料においては, 一人分の分量が示されている。また材料の紹介はあるものの一人分の材料がないものもあり, 料理名の紹介を主だったものとしているものも多くある。また, T社の教科書では, 写真のみの掲載とし, 材料の紹介がないものもあった。調理手順においても, 両社の教科書共に掲載されているものは半数弱の調理例となっている。

K社の教科書には, 全部で31の調理例が示されており, 材料と手順が記載されているのが18件, 写真のみの紹介が23件であった。T社では, 全部で17件の調理例が示されており, 材料と手順が記載されているのが12件, 写真のみが5件であり, 全体の調理例についてはK社のほうが多いことが分かった。

また, 材料については一人分の分量の記載となっており, K社の白玉だんごのみ, 作りやすい量となっている。

調理方法においては, ゆでる, いためるのどちらかに該当するものが多く, ゆでるといためるの調理方法, また, 焼く, 煮るという調理方法を加えている例もあった。

K社はゆでる調理が21件, いためる調理が16件, ゆでるといためるを両方向う調理が2件であった。T社はゆでる調理が12件, いためる調理が10件, ゆでるといためるを両方向う調理が4件であった。両社ともこれらの調理に加え, 米飯とみそ汁づくりが加わる。

食材については, いも類として, ジャガイモ, さつまいもがあり, K社では, ゆでいも, こふきいも, 具だくさんオムレツ, ツナポテトハンバーグ, たっぷり野菜のポテトサラダ, ジャーマンポテト, 目玉焼きにジャガイモを添えている例がある。サイコロサラダのみ, さつまいもを使用している。T社では, ゆでいも, コンビーフハッシュ, 野菜スープ, ベーコンポテトの4つの調理例を示している。

青菜に関しては, 主にほうれんそうと小松菜を扱っており, 中には青菜という材料名のみとしているものもあった。おひたし, 油いため, ごまあえは両社ともに共通した題材となっている。K社はいためる調理で複数の調理例を紹介している。

緑黄色野菜に関しては, にんじんとブロッコリーが多く, アスパラガスやピーマン, さやいんげんも扱っている。調理例としては, ゆで野菜, いため野菜, スープなど多岐にわたっている。ゆでる調理, いためる調理の代表的なものに関しては材料や手順が記載されているが, その他については紹介にとどまっている。

その他の野菜に関しては, たまねぎやキャベツなど比較的, 家庭にあり扱いやすい食材となっている。その他の野菜に関しても緑黄色野菜と同様に, 献立作成のための題材紹介となっているものが多い。

小学校家庭科においては生肉の扱いはしないことから, 加工肉としてハムやベーコンを用いた調理の紹介がある。加工肉については, 1989(平成元)年告示の小学校学習指導要領家庭に, 魚や肉の加工品を使った料理が追加されたことがある。野菜のベーコン巻のようなお弁当へも応用ができる調理例と共に, 野菜との組み合わせから献立の一例とされている。

題材の調理手順について, ゆでる調理においては, K社ではカラフルゆで野菜, T社ではゆで野菜とし, 調理名は違うが使っている食材はにんじん, ブロッコリー, キャベツと同様であり, フレンチソースの作り方も共通している。T社では鍋に入れる写真を何枚も掲載し

ていることから、全体の調理例の紹介はK社よりも少ないが、一つの調理に対してより丁寧な掲載をしていることが分かる。青菜のおひたしは共通しており、大きな違いはない。ゆでいもに関しては、K社がゆでて冷ましてから皮をむいているのに対し、T社は、皮をむいてからゆでており、若干の工程に違いがみられる。また皮をむく場合、いもの変色を防ぐために水につけることにも言及している。卵については、K社は活用例としながらも青菜やじゃがいもと同様の形式で掲載している。T社については、資料という扱いで取り上げているが、内容に大きな差はない。また、学習指導要領の食育の内容にあるように食物アレルギーへの配慮について、K社は卵と共に、牛乳についても食物アレルギーへの注意として紹介している。

その他の食材として、共通してせん茶があり、お湯の沸かし方から急須を用いてお茶を入れる方法を掲載している。また、ごまや、大豆製品として豆腐や油揚げを例として挙げたり、塩こんぶやホールトマト缶、コンソメなど、現代の家庭での食生活の現状をふまえて多岐にわたっていると考えられる。

以上より、2017（平成29）年度告示の小学校学習指導要領家庭について一部の指定題材として、青菜やじゃがいもなどを扱うとしているが、教科書においては、それにとどまらず多くの題材を用い、調理例を示していることが分かった。日本の伝統的な食文化を取り入れるということから、和食の調理例も数多くある。それに加え、現代の家庭での食事の状況を踏まえたような、加工食品も上手く取り入れた調理例も紹介されていることが分かった。

## 5 まとめと今後の課題

小学校家庭科の調理実習の題材と食材、調理例について学習指導要領の取り扱いから教科書の具体的内容を分析した。一部の指定された題材としてじゃがいも、青菜があるが、両社共に多くの食材を用いた調理例が示されていた。どの調理も丁寧に材料や手順が示されているわけではなく、おおよそ半数については写真での大まかな紹介にとどめていることが分かった。このことは、より多くの調理例を示すことにより、児童の考えを豊かなものにするにつながると考えられる。小学校の学びはこの後に続く中学・高等学校の家庭科への影響が大きい。小学校5年生から始まる家庭科の学びの中での基礎・基本の習得は今後の生活を豊かにすることへもつながる重要な学習内容である。このことを踏まえ、家庭科を指導する教師は、教科書に掲載されている調理例についての理解を深める必要がある。

包丁の使い方、野菜の皮むきなどの基本的な調理技術についても写真を用いて丁寧に解説されている。小学校では、基礎・基本となる知識・技能の習得が求められている。教科書では、食の調理に関する内容を一部にまとめて掲載しているのではなく、学ぶ順序等を考慮した配列となっている。指導する際には、学習指導要領を理解することはもちろん、児童の状況に合わせた調理実習の進め方が求められる。様々なページに混在している食についての学びを整理し、順序だてて指導する力も必要となってくると思われる。さらに、教科書に掲載されている調理例のみならず、季節や地域の特性を活かした調理実習も期待されることから、食に関する全体的な理解が必須となる。

今後は、大学における家庭科教員養成からの調理実習への取り組みや、調理だけではな

く、衣生活における布を用いた製作の実習についても検討をしたい。

### 引用文献

1) 文部科学省 2018 小学校学習指導要領解説家庭編 pp.9

### 参考文献

文部科学省 2018 「小学校学習指導要領解説家庭編」

河村美穂・千葉悦子 2007 「高校家庭科教科書における調理実習の掲載状況および課題」,  
日本家庭科教育学会誌, 第50巻, 第3号, pp.184-192

近藤清華 2017 「家庭科の教科内容に関する考察－小学校学習指導要領から－」 川口短期  
大学紀要, 第31号, pp.123-136

近藤清華 2015 「家庭科における食領域に関する学習内容－小学校家庭科教科書の記述を通して－」 川口短期大学紀要, 第29号, pp.173-188

# 保育者養成課程における学修課題としての 「光る泥だんご」製作

細田 成子

## I 問題と目的

大学における教科課題（以下、課題）への取り組みは、専門分野の理解を深めたり関連事項に興味を拡大したりするなど、学生の学修動機づけを高める要因となる。どの分野においても課題というものは、専門性として身に付けたい事がらで構成され、多くの学生は自己の研鑽や将来の職業像を思い描くなど自分にとっての重要性をそこに見出し、成果を上げられるように取り組む。一方で、評価に関わるため仕方なく付き合う姿も少なくない。しかし、そうであっても自分の興味ある分野に関連する事がらという点で、学生は課題に相応の価値を見出しながら取り組む。

保育者養成課程（以下、養成課程）では、保育や子どもについて多角的に学び、多様な課題に取り組み、保育職に必要な基礎力を培う。その力量形成具合の確認ともなる保育・教育実習（以下、実習）を経験すると、職業として現実味が帯びたり社会人としての心構えができてきたりして真剣さが増し、学修は自己目標化されていく。しかし中には、「保育」の理解には近付かない姿もある。たとえば、児童文化財を用いた実践は、一見して演じ方や製作等、技術力が必要とわかるのでそのことに一生懸命になる。だがその作品は、自分の趣味であったり子どもには通じない構成だったりする。児童文化財に、保育者と子どもをつなぐ学びのための媒体としての機能があることには考えが及ばない。保育に求められるのは、実体をうまく操作するといったようなことではなく、実体が子どもに学びをもたらす媒体—教材—として機能するように空間を構成することである。「子ども自らが周囲の環境へ主体的に関わっていくことを尊重する」という幼児教育の考え方は、子どもが身の回りの事がらを教材化しながら、その子なりの捉えを積み重ねていくことを大切にすることである。教育的に配慮された環境が魅力的であるとかごく自然に子どもは対象に接近し、発見的に学んでいく。その場限りの遊興や子どもの姿を考慮しない指導計画では発見や学びは起こらない。

子どもの、対象への主体的な関わりを支える基盤は、子どもと保育者の関係性にある（西2017）<sup>1)</sup>。保育の場という一つの世界にあって、常に何か意味を見出し、意味付け、自らの世界を展開しようとする主体である子どもと、そこに関わる保育者とが相互に一体感を意識できることが幾度となく生じる日々の関わり合いが、自ずと子どもが興味の対象へ向かう姿を育てる。子どもが対象を理解するには、物ごとに感動して、喜び、驚きをもつことがきっかけとなり、感動が大きいほど関心度や理解意欲は高くなる（中沢ほか1998）<sup>2)</sup>。そして、その感動に共感できる保育者がいると、子どもはエンパワメントされる。

筆者は、領域「環境」の授業で「光る泥だんご」の製作を課題として学生に課している。泥だんごづくりは子どもが幼稚園や保育所で楽しむ遊びの一つである。そしてそれを光らせるとなると集中力が必要になる。そういった心持ちで学生自身が対象に向き合い、ある一つの活動に取り組むことの意義や価値を見出したり感情体験をしたりしながら学びが啓発されれば、子どもが対象と関わることの意味についてなぞらえやすく、共感しやすい。本研究は、このような視座から、当該実践課題が保育の理解に関して有用な課題かどうかを問うものである。そこでまず、次節で保育理解に関する課題の有意性について明確にする。そして、「環境を通して行う教育」(幼稚園教育要領解説2018)<sup>3)</sup>の意義を軸に学生の課題レポートを分析・考察する。

## II 保育理解を促す課題

### 1. 養成課程における課題の選択

課題に対する主体的な学びを促すためには、課題に意義が感じられなければならない。それには、学生自身が課題の中に自分の考えを省察したり発展させたりできる余地が必要である。課題は、「現実場面と関連づけたり、社会的な文脈に位置づけたりすることによって、実用価値の認識が高まり意欲が喚起される」(鹿毛2013)<sup>4)</sup>ので、養成課程で学ぶ学生については、保育現場との関連性が感知できれば、取り組みへの積極性が期待できる。そのためには、「特定の学習領域を『他人事(ひとごと)』としてではなく、『わたし』と密接に関連していると学習者が受け止められるかどうか」(鹿毛2013)<sup>5)</sup>に配慮して選択することが重要になる。

泥だんごと聞いて、「得意」「大好き」と自分が幼少期に作ったことを思い出したり、実習の様相を想像して「やってみたい」と意欲を見せたりする学生は少なくない。プラスの感情と共に幼少期の体験を思い起こせるのは、「わたし」と結び付けられているからである。なぜなら「わたし」は、主体として常に生の中に意味を見出し続ける存在であり、その意味理解の積み重ねで「わたし」が形成されていくからである。「わたし」の幼児期の残像は、「保育の原点」(吉村2000)<sup>6)</sup>にもなる。また、保育者が日々の保育を省察する際にも、「子どものころの記憶に類似の行為を発見すると、親しみの共感をもって子どもの内的世界に近づくこともある。」(津守1980)<sup>7)</sup>と言われるように、自分の幼児期が思い起こされると、課題であっても保育に親近感を覚えることが想像できる。

一方保育現場においては、年少児や年中児は泥だんごが光っていく様子を間近で見るとそれに憧れ、自分も作ってみたいと真似て土を握る。年長児では、保育者や自分より上手い子どもの技術をじっと見つめたりアドバイスを受けていたりしながら、自分のやり方に取り入れていく姿がみられる<sup>注1)</sup>。子どもが何かをやってみようとする際には大人の技能をじっと見る段階があり(吉村2000<sup>8)</sup>、鯨岡2010<sup>9)</sup>)、それを経て自ら試すようになる。しかしそこに必要なのは、「光らせ方を教えてくれる人なら誰でも」という不特定多数ではなく、泥だんごを作る時空を携えて、意図的に関わる存在としての保育者である。その点において保育者養成として目指すべきは、保育理論の教授に偏重したり子どもが喜ぶ保育技術の伝授に終始したりするのではなく、子どもの体験内容を意識できる感性をも涵養することにあるのではな

いか。そしてそのための教員の使命は、大学における学びの時間は人間性を豊かにする機会と捉え、それが叶うように授業展開を心がけることではないか。知性と感性を育むことの重要性について、鯨岡（2000）<sup>10)</sup> は次のように唱える。

一人の保育者の外部にあるかに見える保育の理念や理論、あるいは対象化されたさまざまな保育の専門的知識は、当該保育者の中にいったん取り込まれ、その人間性をくぐり抜ける際に感性的な色付けを得る。（中略）知識を積み上げるだけでは不十分ですが、知識や知性の裏づけをもたないままに、単に感性の重要性を強調するだけでも、保育者の実践的専門性に繋がらないのです。

このことは小川（2010）<sup>11)</sup> が、「保育者は遊びの情報源として常に存在することが、そしてその情報源が見る者の情動を突き動かし、自分もやってみたいと思わせること、このことが子どもにあこがれを実現する力を生み出す」とする、保育者の存在と行為そのものが子どもの行為を誘発する、という言葉と異ならない。佐伯（1995）<sup>12)</sup> もまた、「学習とは認知とか情動とかに分離できない、その人間の全体性に関わること」とし、「全体としての統一体として機能しているところこそ学ぶということの本質的特質がある」と説く。こういった言葉を課題の意図に込めることが必要ではないだろうか。

## 2. 保育文脈に沿った課題について

### (1) 実践的課題の有用性

養成課程の学生は、実習を経験すると、総じて学修に対する意欲が喚起される傾向にある。それと同時に、現実に即して保育を捉える必要性に気付く（戸井ほか2019）<sup>13)</sup>。保育現場の様相が想起しやすい状態で実践的な課題を提示することは、「課題の性質に空想性をもたせることによって、学習者が自らの想像力を働かせ（中略）、知的な理解のみならず、身体的、あるいは情緒的な理解をも含めた学習が成立する可能性が高まる」（鹿毛2013）<sup>14)</sup> と期待できる。

たとえば、西・伊藤（2016）<sup>15)</sup> は、保育実践の映像視聴による授業で、学生が、「教員が言葉にしつくしていない部分をもよく見て発見し、考えを深めている」様相に至ったことを人間学的アプローチから見出している。西・長谷部（2016）<sup>16)</sup> もまた、子どもの表現活動の映像視聴と身体表現により保育への気付きが生じることを確認している。実践的課題が保育理解に有効であることは、保育の中の自然体験（山根ほか2010）<sup>17)</sup> や、授業改善を目指した「表現」の中での学生の気づき（酒井2014）<sup>18)</sup> など、様々な分野でも報告されている。保育実践に沿った課題による体験的理解は、「学習成果が、将来必要になる場所と時間まで『もってゆける』」可搬性（三宅2010）<sup>19)</sup> が高く、保育現場で活用できる力として蓄えられていこう。

### (2) 当該課題を通じた保育理解の焦点 —思考活動の視点と体得—

ある対象に向き合う体験は、その行為にまつわる様々な事ながらを体得する機会となる。興

味の対象に自ら関わることについて『幼稚園教育要領』では、体験を通じた知識や技能、態度の獲得プロセスについて次のように捉える。

幼児が自ら心身を用いて対象に関わっていくことで、対象、対象との関わり方、さらに対象と関わる自分自身について学んでいく。幼児の関わりたいという意欲から発してこそ環境との深い関わりが成り立つ。この意味では、幼児の主体性が何よりも大切にされなければならない。(幼稚園教育要領解説2018)<sup>20)</sup> (傍線部筆者)

対象（それ自体）、対象との関わり方、対象と関わる自分自身が、環境に関わることによる学びの3本柱である。そして、「幼児の学びを可能にするものが、教師の幼児との関わり」(幼稚園教育要領解説2018)<sup>21)</sup>である。

(略) 自分から興味をもって環境に主体的に関わりながら、様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験を重ねていくことが重視されなければならない。その際、幼児が環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになることが大切である。(幼稚園教育要領解説2018)<sup>22)</sup>

子どもは、教育的に配慮された日々の生活の展開に従って、対象の諸相や諸機能を発見し、扱いながら見方・考え方を培う。それがやがて「自覚的に活用できる、それぞれの資質・能力」(国立教育政策研究所2016)<sup>23)</sup>となる。中沢(1998)<sup>24)</sup>は、乳幼児が、対象に興味をもって引き起こされる行為を通して考える方法を「思考行動」として、乳幼児に限らず大人にも見られるとして次のように説明する。

人に物を扱う方法を指導しているのは、その物の性質であり、それを支配する自然法則であることが分かる。さらに行動による思考と学習は幼い子どもばかりではなく、私たち大人も常に行っている。そして思考行動で得られる知識は、環境のもつ意味であり、自然法則そのものなのである。

子どもにとっては、関わることそれ自体が情報収集であり、思考の過程でもある。その過程での試行錯誤による発見や熟達知識や技能として根付き、対象を追求した姿勢は意欲を支える力や将来の社会的文脈に繋がる学びや態度として内在化される。考える姿勢があるから様々な事ながら意味を見出したり価値判断したりでき、独自の思考が発展し続け、思考活動が体系付けられる。保育者の子どもとの関わりが、子どもの学びに関わるなら、学生にもまた、関わりが理解に直結する体験があることが望ましい。実践的課題はその機会の一つとなろう。

### 3. 光る泥だんご製作と保育理解の可能性

#### (1) 課題の出題背景

筆者は、複数校の領域「環境」の授業で10余年に渡り当該課題を出題してきた。当初数年は、ただ泥だんごを作るという課題であった。しかし、毎年その中に幼児期を思い出して泥だんごを光らせてくる学生が数名おり、それ以外の学生が例外なく興味を示したことから、光る泥だんごの製作を課題にした。その途端、取り組み過程での様々な出来事が直接報告されたりレポート記述量が増えたり、地域交流をしながら取り組む姿も見られるようになった。

光らせるための工程や完成見本は最初に提示するが、一見しただけでは作業具合が理解しづらく、戸惑いを見せる学生は多い。経験のある学生にとっては容易な作業だが、それでも天候を始め様々な状況が関わってくるため、計画的な取り組みを余儀なくされる。また、土いじりに消極的でも、早くに完成した他者の作品を見て、それを照準に奮起する姿もある。そのように様々な形で課題の自己目標化も窺えることから、泥だんごを光らせることを続けている。

#### (2) 課題の概要

課題では作品完成を目指し、その作業一連を記録に残す。そして、保育全体や領域「環境」の内容の理解のため、(A群)として次の3項目について記述する。ここには簡略化して示す。

[身近な自然環境と関わることの意味／一つのことじょうり取り組むことの意味／幼稚園に砂場がある意味]

また、性質及び性質変化の発見と仕組みの理解 (B群) として、次の中から選択記述を課す。

[砂と土の性質についてまたは、泥だんごが光るメカニズムについて いずれかの実証的理解]

B群に関しては、作業過程において参考にできるように、土・砂の特徴や浸水具合等と、砂粒子の並び及び光の反射との関連性について説明する。提出物は光った泥だんごの現物とレポートであるが、どうしても光らない場合は努力段階までのもので可としている。これは専心することの体験的理解が大きな目的だからである。そのため握っただけの粗粒子が表面化しているものや、市販キットを使用したものは評価対象としない。また、各自の取り組みの様相や調査を客観的に捉える資料とするために、作業工程の写真の添付を必須としている。取り組みながら興味関心が拡大した場合は、追究も推奨している。尚、公園などで作業する場合のルール遵守や、撮影における配慮事項については周知している。

#### (3) 課題において取り組みの過程を記録することの意味

泥だんごへの取り組みについては、記録も重視する。なぜなら、保育という営みの確かな理解のために必要になるのが記録だからである。「『書く』という行為の中に、自分の頭の中で思い浮かんだことが文字となるまでの間に『考える』という作業が含まれる」(佐伯2006)<sup>25)</sup> ことから、自身の取り組みを記録として留め、作業後に改めてそれを客観視する

ことにより、活動の一連に対しての理解が深まる。保育における記録や、記録を用いて保育を省察する意義に関する論考は多数あることから（津守1980<sup>26)</sup>、林2009<sup>27)</sup>など）、記録をする力もまた保育の専門性の一つである。たとえば河邊（2013）<sup>28)</sup>は学生の記録について、「幼児の中の内的課題を持続的に捉える視点がもちににくく、多くの記録は『どこで誰が何をしていたか』の記述に終わり、『何を経験していたか』までは記述されない」と指摘する。しかし、継続的な記録により取り組みが順序立てられれば、経験したことそのものは記述されていなくても、読み返した際に、自分の内に残っていることの顕在化は期待できる。また記録を読み返すことは、行為の中に意味を見る機会として、またその見る力を育てる機会としてある。

### Ⅲ 方法

#### 1. 目的と方法

泥だんごを光らせる作業を通して、思考活動としての「対象と向き合うことによる学びや感情体験」が窺えるレポートを抜粋し、当該実践課題の保育理解につながる可能性を記録から分析する。また、学びや感情体験と、保育理解との関連性を明瞭にするため、記録内容に関連する保育理論を援用しながら考察する。

#### 2. 対象レポートと抽出理由

○2019年度後期にC大学の3年生として在籍していた4名の学生の提出レポート（受講者68名の中から抜粋）

筆者は複数大学で当該課題を提示しているが<sup>注2)</sup>、当該課題を保育の文脈と関連付けて理解しやすくなることを考慮して、受講期間中（課題出題時）に幼稚園実習に臨んだ学生の取り組みを対象とした。その中で、課題のB群で推奨する独自の追究調査を行ったレポートを抽出、さらに、保育に対する関心の強さを加味して保育職を視野に入れている学生を対象を絞った結果、4レポートが該当し、これらを5事例として構成した。尚、保育職志望の情報は学生本人から得ている。

#### 3. 倫理的配慮

レポート採択学生に対して、個人が特定されたり不都合が生じたりしないよう扱い、研究のみで使用することを口頭で伝え、了承を得ている。尚、特定される事項等については、本研究に差し支えない程度に変更を加えている。

### Ⅳ 事例と考察

事例中、「対象と向き合うことによる学びや感情体験」に該当する箇所を下線 \_\_\_\_\_ で、保育についての理解と関連する箇所は下線 \_\_\_\_\_ で示す。

#### 【事例1】

「1つのことにじっくり取り組むことの意味」について私が最初に思ったのは、「子ども

もの動きの多様化と洗練化」の話だ。様々な遊びをすることで子どもの動きの種類が増えることを「多様化」というが、もう一つ大切なのが、動きが繰り返されて上達していく「洗練化」だ。実際に私も泥だんごを作る中で、1回目から2回目、3回目と回数を重ねる度に手際が良くなり上達していくのを実感した。すると「もっとやってみたい」「こうしたらどうなるかな?」と、どんどん向上心とやる気がわいてくる。さらに、「うまくできない」と言っている友だちを見るとアドバイスができるようになり、友だちの成功や失敗から、逆に私が学ばされることもあった。1つのことにじっくり取り組むことでその動きや思考力が洗練化され、自分自身だけでなく周りも一緒に成長できると思う。もう一つは集中力の向上だ。私は幼い頃、集中力が全くなかったが、好きなことなら何時間でも取り組める子どもだった。私の母はそれを良いことだと思っていたようで、集中していることが勉強でなくても、止めさせられたことは一度もなかった。そのおかげか、(略)大学の授業にも意欲的に取り組めたりしている。

### 〈考察〉

取り組みながら発見した方法で意欲的に作業を進め、試行錯誤と感動体験を繰り返しながら知識や技能が向上していく様子が窺える。まさに思考活動である。作業を通して紡ぎ出される自身の解釈と、同じ活動に臨んでいる他者の行為とを比較しながら知識の構造化を図っている。

佐伯(1995)<sup>29)</sup>は、トマセロ(Michael Tomasello)らの言う「文化的学習」(cultural learning)とは、「まねによる学習」(initiative learning)により、教えられたことを目的と関連付けたり、他者に意図を伝えたりしながら発展する行為者の意図の再現であると説明する。また、まねるとは、相手の外界との関係の作り方を見ながら自分自身の中で作ること、すなわち、外界の状況に対して「別の主体の関係づくり」を自分の中につくり出すことであると(佐伯1995)<sup>30)</sup>。この記録から読み取れるのは、砂場という空間内の関係性における「文化的学習」の像と言えよう。当該学生は、泥だんごを光らせるための様々な情報を駆使し、納得するまで対象に働きかけ続けた。それによりごく自然に、光らせるまでの手順や技術は上達記録として自身の中に書き込まれた。自分の捉え方が確立できたからこそ、自分とは異なる友人の対象の捉えや関わり方が鮮明に映り、時にアドバイスになり、時に自己反省や新たな挑戦になるなど「創造的に改善し、広めて」(佐伯1995)<sup>31)</sup>いる。「対象と向き合う」重要性は無心に目標達成に向かう姿勢にある。自身の子ども時代を思い出し、集中力と意欲の姿勢を育む乳幼児期の思考行動の延長線上に現在の自分がある姿を見たところからもそれがわかる。また、この学生はさらなる対象を追求した(事例2)。

### 【事例2】

私はこの数ヶ月間泥だんごを作ってきて、1つの疑問を抱きました。それは、「なんで泥だんごを作るとき、みんな球体にするのか」ということです。そこから私は、「球体以外の形で泥だんごを光らせたい!」と思うようになりました。しかし、実際やってみると球体以外は握るのが難しく…おにぎり型で挑戦しました。(中略)水気を抜かない

といけないので力を込めますが、そうするとなかなか三角形になりません。形にはなるのですが、握れば握るほどボロボロと割れていきます。そして、ギョッと力を込めたとき、最悪の事態が起きました。おにぎりが…はじけ飛んだ…。ショックのあまり言葉も出ません。白砂を混ぜて粘土質が弱まってしまったことと、球体ではないため力が均等に加わらなかったことが原因か？翌朝、諦めずにもう1回作ります。昨日の反省を生かして、今日は白砂を混ぜず、土台を作ることにしました。水はけが悪く握っても握っても水分が抜けません。なので、乾いた土をたくさんかけてコーティングしていきます。くっつくように握りますが、昨日のように割れてしまわないように慎重に形を整えていきます。(中略) 球体じゃないとどうしても磨きにムラが出てしまいます。特に角になるところはボコボコ。(中略) 白砂をかけて、手で磨いて、フリースでこすって、白砂をかけて…とこの作業を繰り返していくと、ようやく光り始めてきました！すごい！泥だんごは球体以外の形でも光ります。

### 〈考察〉

時間をかけて対象と向き合ったからこそ疑問が沸き上がり、その解決策を蓄積された情報から抽出し、「素材が同じなら、たとえ形が違って光るだろう」と予想する。そして予想通りの結果が得られた。このことは、課題を我がこととして捉え、作業に没頭することによりもたらされた知識であることを裏付ける。対象に向き合い考えてきたから様々な事がが自己内部に取り込まれ、発展的に考えられるようになるわかる。

また、同じく「球体」について興味が湧き、別角度から捉えたのが次の事例3である。

### 【事例3】

泥だんごづくりを通して、球体を持つ意味に興味を抱くようになった。自分が作っている泥だんごを真球に近付けたいと強く思うようになり、きれいな球になると嬉しくなった。このことから、球体には特別な意味や魅力があるのだと考えた。(略) フレーベルは「「ボールは万物の一般的な模像である」と主張し、(略) ボール(球体)は「子どもが必要とするすべてのものを子どもに提供している」のだと言う。(略) 球体を認識することで、球体と対立するものを含む全ての物質に対する認識を形成できることになる。泥だんごを作る過程で、このことを実感する機会が多々あった。泥だんごが丸くなったと感じる背景には、丸くなる以前の決まった形を持たない土の塊との比較がある。また、泥だんごの表面の凸凹や突起も、真球との対比の上で認識される。(略) 泥だんごづくりは万物に対する認識を形成する上で有効な方法であると考えた。

### 〈考察〉

前者〈事例2〉は製作に集中し、実践面から「球体」の理解を進めた。この経験は、法則性の理解を導き科学的知識として高められる。幼児期の「見方・考え方」が小学校において、その教科特有の考え方の理解へと発展させていくところに通じる関わりである。

後者〈事例3〉は、球体に関する保育理論を探し出し、自身の取り組みと関連付けること

を試みた。一つの事がらに関するアプローチは多岐にわたり、多様な解釈が可能であると知ることができたこの経験は、さらに様々な保育観や子ども観へ関心を向かわせることだろう。

フレーベル (1964)<sup>32)</sup> は「自然の形は、きわめて多様であり、全く統一のない雑多な外観を呈しているが、にもかかわらず、球形が、地上のないし自然の形態や形式の原形として、すなわち、それらの統一として現れている。」というところから、子どもが最も親しみやすい立体から教えていこうと考え、球体を第一に据えた恩物の配列を考えた。当該学生は、球体を形作ることを通して、著名な理論が言わんとしていることを感じとっているようでもある。先人の保育観や子ども観は、机上ではとっつきにくいのが、実践から繋がりを見つけると納得しやすくなることがある。実践と保育を支えてきた理論の繋がりを体験的に知ることによって、保育の理解の幅が広がることが期待される。

また、一つの事がらに対する解釈は人の数だけあると言われるが、ここでは2人の学生が球体について関心をもった。それも、全く違う面からアプローチながら、他の図形との関連から球体の特質に迫るという偶然である。ある一つの作業はそれぞれの思いによって拡張の方向が異なるが、これが、身の回りを教材化するということに他ならない。また、これは領域「環境」の内容 (9) 「日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ」<sup>33)</sup> についての理解になる。保育にとって大切な基礎である資質・能力を育てるための保育内容も捉えられたということである。

#### 【事例4】

私は飽き性なうえに向上心がない。さらに面倒くさがりだ。光る泥だんごを完成させ満足感はあるものの、主体的に取り組んだかと言われると、そうではないだろう。いつもは提出ギリギリになって課題に取り組む私が1ヵ月前から実行したのも、試行錯誤したのも、「単位のため」という外発的動機があったからだ。(略) そんな私だが、泥だんごを製作して自分でも意外に思ったことがある。それは制作過程を家族や友達、先生に報告したことだ。最初の頃はしていなかったものの、繰り返し泥だんごを作るうちに、誰かに伝えたくて、泥だんごを見て欲しくてたまらないのだ。だんだんと光る泥だんごに近付くにつれ、上手くいったことも、逆に失敗したことも誰かと共有したかった。

この思いは、一つのことにじっくりと取り組んだから得られた思いだと感じる。きっと自分で思っていたより泥だんご作りに夢中になれたと思う。またこの「見て」は、上手くいくにしろ思うようにいかないにしろ、取り組みが充実していたから伝えたいのだと思う。伝えた先で認められたり、褒められたり、共感されたりすると大変嬉しかった。その嬉しさがあったから余計に、思うように作れると見せなくなった。これは子どもの「先生見て」と同じだと考える。子どもの「見て」を受け止める、応答することは重要なことだと理解していた。今回の体験を通して、自分が経験したからこそ、より理解し学ぶことができたと思う。(略) じっくり取り組んだからこそ、どうしたら解決するか試行錯誤をして、自分なりの見方や考え方を見つけられる。一つのことにじっくりと取り組むということは、そうした育ちに繋がると、自身の経験から考えられた。

## 〈考察〉

自分の取り組みの一連を省察し、学びを深めている様相が窺える。当該学生は、課題達成のためにオリジナルの記録用紙を作成した(全7回の取り組みの詳細と気象条件や所要時間、気付き等を写真と共にまとめた。作業時間は延べ1.5日程。自分の意識の変化に気付き始めた頃から取り組みに対する積極性が増していく様子がわかる記録になっている)。そして「対象と向き合う自分」の姿と、「見て」という自身の発言に意外性を覚え、原因究明を試みた。たとえば鯨岡(1998)<sup>34)</sup>は「見て」とか「見えて」という言葉に促されて保育者のまなざしが子どもに向けられたところで保育者に見せる行為が生まれ、さらには自尊感情を高めるように機能することもあると言う。また福崎(2002)<sup>35)</sup>は、「見て」という発話に関して「この相手であれば賞賛や共感が得られるという思いが、発話者の中にあるのではないか」とする。その通り当該学生は、満足感や達成感が得られると、誰かに伝えたい、それに共感して欲しいという欲求が生じること、さらにそれらが満たされると自尊感情が高められ、意欲もより高まることを実感した。事例1と同様、感情体験が保育についての理解を導き出しているところに、当該実践課題の有用性があらわれている。

### 【事例5】

土について詳しく調べてみたいと、作りながら感じた。土とは何か調べてみると (略)「人間にとっても大切な存在で、土は全ての生命を支えているものである。」とあった。確かに私たちの外界には必ず土があり、そこに植物が生え、私たちや他の生き物もその恵みをもたらしている。だからこそ大切だと改めて感じた。(略)さらさらしたものが砂であり、ねばねばしたものが粘土と文献に書かれている。土を構成している粒子の大きさによって、さらさら、ねばねばといった性質が生み出されるのだ。今回私が使用した土は、家の庭のものが若干ねばねばで、砂場の土がさらさらしているように感じた。つまり、庭の方が粒が小さく、砂場の方が大きいとわかる。また、色にも違いがあった。今回私が使用した土は黒っぽかった。黒色を示す有機物は気候と植生の影響を受けて、冷涼な地域では有機物の蓄積量が多いため黒くなり、温暖な地域では分解が早く蓄積量が少ないので黒味が薄くなると書かれていた。あまり気にしたことはなかったが、こうして調べてみると土の色の違いにまで理由があって面白いと思った。

泥だんごを作る工程で、水分と空気を抜く作業があったがそこにも注目したい。そもそも土は土粒子や有機物の集合体である固相、孔隙に存在する水の部分である液相、空気の部分である気相からできているらしい。これを三層分布と言ひ、土のもつ性質に影響を及ぼすのだと書かれていた。今回泥だんごを作る際、絞って水分を抜く作業を行うことで固相の割合が高くなり、液相の割合が減り、気相の割合も若干減る。つまり、泥だんごを作るときは固相が多めだといひとわかった。このように土は、気候や場所の環境(物・人)などによって様々に変化があり、その土地の特徴が見られる。今度は他の場所で作り、地元で作るのとどう違うのかを調べ、土についてより知りたいと思った。

## 〈考察〉

失敗続きで土と水の配合や磨く力加減についてかなり試行錯誤したため、砂や土の性質・構造について感覚的に理解ができるようになった。そしてそれと繋がる理論をみつけ、理解を深めようと工程ごとの性質変化等を丁寧に調べた。対象について、理論理解という知的活動と、感覚やその時々感情といった感性とを交差させながらアプローチし続けたことにより、学びは深化した。課題として与えられた対象を自分の興味の対象として捉え直すことができたから姿勢が変化し、追究という関わり方が展開された。それが、「その対象の潜在的な学びの価値を引き出す」こと（幼稚園教育要領解説）<sup>36)</sup>である。最後の、「より知りたい」という一言は、当該学生が取り組みから何がしかを得たことの証である。

## V まとめ

本研究では、保育文脈を想定した、光る泥だんご製作という実践的な課題が保育の理解を導き得るかについて、課題の有用性の視座から検討した。その結果、泥だんごを光らせることは、知識・技能の向上という形で情報更新し続けながら目標達成が目指される思考活動であり、感情体験と相まって保育理解が導かれることが明らかとなった。思考活動では独自の視点を培うことができるが、たとえば事例1では自他の視点の相違や関心の拡大、事例4では対象理解深化のための記録の工夫、事例5では実践と理論との関連、また、同じ関心事に違うアプローチで理解を進めるといったように、それぞれのスタイルで対象を追求・追究するようになった。それが、心身を用いて興味の対象に関わる姿であり、そこに、幼児教育の考え方の経路を重ね見ることができる。一定期間一つの事がらと向き合った経験が、保育の基礎力となることを願う。

ある事がらに意味や価値を見出すところから、「わたし」が形成されていく。津守（1980）<sup>37)</sup>の、「体験は、体という感じが示すように、身体の水準のできごとである。また、験という漢字が示すように、身体の水準で認識されたことどもを、自分の中にとりまとめてひきしめることを意味する。（中略）保育者と子どもとの間には、相互の理解とそれぞれの自立への道が見出されて、次の実践へと受け継がれる」という言葉は保育を目指す「わたし」の大きな糧となるだろう。当該課題に取り組んだ学生は、泥だんごを光らせる技術はほぼ同じように身に付けた。しかし、作業を通して感じ得た事がらは一人一人異なる。遭遇する事がらの意味は向き合い方で異なる。心に刻まれることも変わる。それぞれが取り込んだことが、実際の子どもの関わりにおいて活きるか、その力が発揮できるのかは見当がつかない。だがしかし、作業を通して無心になった経験は、何かに向き合う子どもの心に自然と寄り添える力になるだろう。

対象とした4名はそれぞれ、知性と感性を働かせながら課題をラーニングパラダイムにシフトさせることができ、当該課題に学修の機会を得ることができた。能動的に関わってほしいという意図を込めた課題であったが、それを捉え直して意欲的な学びに高める対象とするには、形式的に実践課題を導入するのではなく、基本的な知識や情報に関する講義を行ったうえでそのことを実感できる機会が大切だということが、一連から導かれたと言えよう。そ

して、当たり前のように見落としがちで、この学びに関わる過程を大事にして課題を考えるのが養成課程に携わる教員の役目であり、「課題」ではないか。このことを熟慮しながら今後も様々な面から学修の可能性について探っていこうと思う。

## 資料



図1 作品例



図2 光る泥だんごの構造

## 注

注1) 筆者は不定期に幼稚園で参与観察を行っており、子どもの様子は、観察記録を参考にした。年少児については2019年2月26日、年中・長児については2018年3月8日、2019年2月26日・3月5日の記録による。

注2) 筆者はこれまでも当該活動について様々な学生を対象にして、様々なアプローチをしてきたが、実習期間中で且つ保育職志望の学生を対象としたのは初である。

## 引用文献

- 1) 西隆太郎 (2017), 『人間学的保育学における事例研究の方法論について：入江礼子「保育の現場研究による発達試論」から』, 「ノートルダム清心女子大学紀要. 人間生活学・児童学・食品栄養学」, p.17 <http://id.nii.ac.jp/1560/00000012/> 2019年9月14日
- 2) 中沢和子・丸山良平 (1998), 『保育内容 環境の探究』 スペース新社保育研究室・相川書房, pp.6-13
- 3) 文部科学省 (2018), 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館, p.31
- 4) 鹿毛雅治 (2013), 『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』, 金子書房, p.249
- 5) 前掲4)
- 6) 吉村真理子 (2000), 保育者としてのアイデンティティを問う, 『発達』No.83, Vol.21, p.23
- 7) 津守真 (1980) 『子どもの世界の探究 保育の体験と思索』, p.10
- 8) 前掲6) p.25
- 9) 鯨岡峻 (2010), 「関係論的学び論－関係発達論の立場から」佐伯胖監修 渡部信一編 『「学び」の認知科学事典』 大修館書店 p.392
- 10) 鯨岡峻 (2000), 「保育者の専門性とはなにか」, 『発達』, No.83, Vol.21, p.58
- 11) 小川博久 (2000), 『保育援助論』 スペース新社保育研究室・生活ジャーナル, p.90
- 12) 佐伯胖 (1995), 『「学ぶ」ということの意味』 岩波書店, p.179

- 13) 戸井和彦・田中康一郎・西村亮輔 (2020), 「保育者養成校に通う学生のストレスとソーシャルスキルおよびコーピングの関連－実習前・後の比較から－」, 『保育者養成教育研究』第4号, pp.59-66
- 14) 前掲書4) p.250
- 15) 西隆太郎・伊藤美保子 (2016), 「乳児保育の実際と保育者の関わりを考えるために－映像記録を用いた授業を通して－」, 『保育者養成教育研究』第1号, p.93
- 16) 西洋子・長谷部 (国府田) はるか (2016), 「保育者養成教育の身体表現の授業での体験的理解と気づき」  
『保育者養成教育研究』第1号, pp.73-82
- 17) 山根一晃 田川悦子 西島大祐 細田成子 (2010), 「野外教育施設 (東山ビオトープ) を活用した保育者養成に関する研究 (3)」鎌倉女子大学学術研究所 『学術研究所報』第10号, pp.71-82
- 18) 酒井幸子 (2014), 「養成校における授業改善の取組－体験的学習を取り入れる－」『保育学研究』第52巻第3号, pp.145-148
- 19) 三宅なほみ (2010), 「協調的な学び」佐伯胖監修・渡部信一編 『「学び」の認知科学事典』大修館書店, p.474
- 20) 前掲3)
- 21) 前掲3)
- 22) 前掲3), p.28
- 23) 国立教育研究所 (2016), 『資質・能力 理論編』東洋館出版社, p.39
- 24) 前掲2), pp.14-22
- 25) 佐伯一弥 (2006) 「記録を書くということ」, 河邊貴子・鈴木隆編著 『保育・教育実習フィールドで学ぼう』, 同文書院, p.45
- 26) 前掲7), pp.9-11
- 27) 林悠子 (2009), 「実践における「保育者－子ども関係の質」をとらえる保育者の視点－保育記録の省察から－」  
『保育学研究』, 第47巻第1号, pp.42-54
- 28) 河邊貴子 (2013), 『保育記録の機能と役割 保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言』, 聖公会出版 p.203
- 29) M.Tomasello,A.C.Kruger &H.H.Ratner (1993) “Cultural learning.” Behavioral and Brain Sciences,16,pp.495-552  
但し佐伯胖 (1995) 『「学ぶ」ということの意味』 岩波書店 p.86
- 30) 前掲書12) pp.80-105
- 31) 前掲書12) pp.106-107
- 32) フレーベル (1964), 荒井武訳 『人間の教育 (上)』, 岩波書店, pp.226-232
- 33) 前掲3), p.203
- 34) 鯨岡峻 (1998), 『両義性の発達心理学』, ミネルヴァ書房, p.214
- 35) 福崎淳子 (2002) 『「みてて」 発話から捉える幼児の他者意識－見せたい相手はだれか

－」『保育学研究』第40巻 第1号, pp.83-90

36) 前掲3)

37) 前掲7), pp.6-7

### 参考文献

1. 加用文男 (2001) 『光る泥だんご』 ひとなる書房
2. 加用文男 (2001) 『光れ！泥だんご』 講談社

### 付記

本研究のごく一部は, 「見方・考え方」の理解に繋がる可能性としての光る泥だんご制作: 教職課程における学生の取り組みから」(「白百合女子大学初等教育学科紀要『保育・教育の実践と研究』第4号 (2018)」) に発表している。

# 保育所における1・2歳児の食事・睡眠・排泄に関わる保育者の内面に起こる葛藤の実態について

小山 朝子

## I. 問題と目的

乳児保育は、保育者の養護的関わりを基本とする中で、心身の発達が一番著しい時期であるとともに、自己を獲得していく時期の子どもの保育であり、3歳以上児保育とは異なる側面を持っている。そのため、保育者の子どもへの関わりは一筋縄ではいかない。保育者は、本来一人一人の子どもに望ましい関わり<sup>注)</sup>をしようと努力しているが、この時期の子どもの発達特徴や今ある状況等において、様々な関わりが想定され試行錯誤し、どれを選択すべきかにおいて、保育者の内面に葛藤を起こすと考える。そして、子どもが欲求等を言葉で表せないために、保育者には子どものささやかな仕草や声等から常に細やかに読み取る過程があることや、この時期の発達特徴であるこだわりや痲癪等の姿に対して、葛藤を繰り返し積み重ねながら子どもの最善の利益を考え、何を選択していくべきかを考えていくことに、乳児保育における保育者の専門性があると考え。筆者は、乳児保育における保育者の専門性を明らかにすることにより、乳児保育の質の維持・向上につながるのではないかと考えている。

そこで本研究は、保育所における1・2歳児の生活の主な場面である食事・睡眠・排泄に関わる保育者の内面に起こる葛藤について注目し、どのような時に葛藤が起こるのか、その実態を探ることにより、乳児保育における保育者の専門性を明らかにするための手がかりにすることを目的とする。食事・睡眠・排泄という生活場面に注目した理由は2つある。ひとつは、1・2歳児の保育は、養護的側面が重要な部分を占めており、子どもを守り育み、著しい発達を支えていく保育者の関わりを必要としているからである。もうひとつは、1・2歳児は、基本的な生活習慣の自立の過程にあり、保育者は子ども一人一人の発達状況や揺れ動く内面に合わせて常に細やかな配慮をしているからである。

ここで、保育者の葛藤について整理したい。心理学による葛藤 (conflict) とは「個人内に相互排他的な複数の欲求が存在すること」としている。それを踏まえ、渡辺 (2006) は、3歳以上児の子どもを対象とした保育者の葛藤、研究保育教諭養成課程研究会 (2016) は、幼稚園、認定こども園の新規採用教員の葛藤について整理している。本研究における保育者の葛藤の対象は1・2歳児であり、1・2歳児の保育・教育は、集団保育を前提としながら、一人一人の育ちを重視して保育することを基本していることから、3歳以上児の保育・教育とは異なり、これらの保育者の葛藤の内容と異なると考える。

そのため、筆者は、1・2歳児に関わる保育者の葛藤を「保育者が保育者としての意図を持ち保育している時に、子どもの発達状況やその時の様子や状況・家庭的背景、その時の園生

活の状況などを踏まえて、今この瞬間に保育者とその子どもへの適切な関わりが何であるのかの判断が難しい状態になった心的状態」としていく。

また、3歳未満児の食事・睡眠・排泄場面に関わる保育者の葛藤についての先行研究は、食事場面については、河原(2004)は、保育者の葛藤という示し方はしていないが、1～2歳児の拒否行動を含む保育者との相互交渉に注目し、保育者がある対応を巧みに行っているとしている。これは1～2歳児の拒否行動という発達の特徴に焦点を当てた有意義な研究であるが、拒否行動に限定しているという点で保育者の葛藤としては一部分となると考える。遠藤・小野(2017)は0・1歳児の食事は「保育者の姿」「食をめぐる課題の対応」の中にはいくつかの相反性が内在し、保育者は「程よい塩梅」の選択をする中での葛藤やジレンマを抱えると推測している。これは、食事場面に関する保育者インタビュー調査により保育者の葛藤について詳細に考察されている。しかし、食事について子どもが援助される側から食が主体となっていく時期に注目して対象児を0・1歳児としており、本研究の自己を獲得していく時期に注目して対象児を1・2歳児にしている点で対象児の年齢が異なっている。また、排泄場面については、村上・根ヶ山(2007)が排泄場面では保育者の自立させたい思いと子どものまだ大人に依存したい思いから対立が起りやすくなる、としている。ここでいう保育者は親と保育者双方を含むものとしており、集団保育を基本とする保育所の保育者の葛藤とは異なるものも存在すると推測できる。睡眠場面については、該当するものが見当たらない。

以上のように、先行研究においては、食事に関しては保育者と子どものやりとりに焦点を当て保育者の葛藤が明らかにしようとする研究は見られるものの乳児保育における保育者の専門性を明らかにするためにはさらに深めていく必要性があり、子どもの排泄や睡眠に関わる保育者の葛藤については研究を進めていく必要があると考える。

そこで、本研究では、保育者がどのような時にどのような葛藤を起こすのかについて明らかにすることで、その葛藤の実態を理解できると考えた。

## II. 研究方法

### 1. 調査期間および調査園・調査対象者

調査期間は、平成21年4月から平成24年3月までとする。調査園は、筆者が勤務したA区T保育園とする。調査する対象児は、1・2歳児クラスに在籍する子どもで、満1歳から2歳未満の子どもの事例を本調査の対象とした。定員数は、1歳児17名、2歳児20名であった。また、調査する保育者は、担任保育者として子どもと関わった筆者とする。筆者は保育実践者として乳児保育を長年経験し、担任保育者として保育をしてきており、感じたり悩んだり気に留めることは、他の保育者も感じたり悩んだり気に留めたりしているであろうと考える。このような保育実践研究では、科学的客観性の視点が乏しくなり客観的に分析する困難さが生じる可能性を指摘されることもある。しかし、榎沢(2018)が述べているように、保育実践研究は、今ここに存在する子どもと保育者をまるごと捉えていく研究であるからこそ、実践を理解する保育者としての主観性をもって語る事が重要な働きをなしているといえる。また、子どもと保育者の関係性があることによって、目の前の子どもの成長を願いながら日々関わる保育者の葛藤について丁寧に捉えることが可能になると考える。このようなことから、保

育実践者である筆者が調査対象の保育者であることは、保育者としての葛藤を明らかにすることについて有意義なことであると考ええる。

## 2. 調査方法

筆者が1・2歳児クラスで日々保育を行う中で、振り返りや話し合いをしたことを含め、筆者が保育を終えた勤務時間外にカードに保育における事例記録を行う。その中で、筆者が葛藤したと認識したものを抽出し

【表1】 調査対象とする場面

食事場面	食事準備が整い、子どもが席について食事ができる状態から食事終了までの時間
睡眠場面	対象児が眠くなったり、布団に入る時間から眠りにつくまでの時間
排泄場面	オムツ交換やトイレで排泄する、あるいはしようする時から、オムツ交換やトイレでの排泄が終わるまでの時間

た。さらに、この方法により抽出した事例の中から、【表1】に当てはまる事例を食事・睡眠・排泄の場面に分けてKJ法にて分類を行った。その理由は、KJ法を用いることにより、筆者が保育者として主観性をもち収集した事例について、客観性をもって分類し整理を行うことが可能であり、その結果、保育者の葛藤の実態についての本質を明らかにすることができるからである。また、どのような場面があったかということに焦点を当て、事例数については今回考慮しない。

## 3. 倫理的配慮

調査園の運営者と園長に、本研究の目的や意義、研究方法等について、書面及び口頭にて説明を行い、了承を得た。その後、調査園に所属する保育者に園長及び筆者より書面及び口頭にて説明を行い、了承を得た。その際、本件で取り上げる事例記録の記載方法については、子どもが特定されないこと、且つプライバシーに十分に配慮することで了承を得た。

## Ⅲ. 調査結果および考察

### 1. 調査結果

食事・睡眠・排泄のそれぞれの場面において抽出された事例について、KJ法を使って分類を行った。まず、対象事例を収集して小カテゴリを抽出し、各事例で葛藤した内容についても、具体的にどのようなことに葛藤しているかについて整理した。その小カテゴリをさらに分類して中カテゴリを抽出し、さらに中カテゴリを分類して大カテゴリを抽出した。そして、小カテゴリを「抽出した事例」、中カテゴリを「葛藤した場面」、大カテゴリを「葛藤に関する特性」と命名をした。食事については【表2】、睡眠については【表3】、排泄については【表4】をもとにして考察していくこととする。

### 2. 考察

#### (1) 食事

##### ①調査結果に対する考察

調査園の食事は、食事の形態や子どもの様子に合わせて、3～6人の子どもの一つのテーブルに座り、特定の保育者が援助する。1・2歳児は適切な食事援助が必要な時期であり、少人数で関わるなど工夫を重ねている。

[保育所の集団保育の特性]

(a) の項目は、養護面の「生命の保持」の食事として、子どもが保育所に慣れない中でも

【表2】 食事に関する事例の分類結果

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	
葛藤に関する特性	葛藤した場面	葛藤した具体的な事例	具体的な葛藤の内容
①保育所の集団保育の特性	(a)保育所生活に慣れる過程	抱っこをしないと食べない 1対1でないと食べようとしない	園に慣れない状況なので、抱っこで1対1でも食事を食べることは重要と思う中で、他の子どもの援助もしたが良い状況であること、そろそろ座って食べてほしい思いもあるが無理強いたくないため、どのように関わるべきか迷う 食事を食べられることは良いが、1対1の関わりとなり、他の子どもの食事援助ができずにいる状況で、手伝う保育者もいない中でどのように対応すべきか迷う
	(c)子ども一人一人の食事の様子に合わせて保育者が関わるができない	一緒にテーブルにいる子どもが食事を終えるタイミングが異なり、早く食べ終わった子どもを待たせてしまっている	食べ終わった子どもにつく保育者がいないため、子どもが食事が終わっても席に着かされたまま待つしかないことに申し訳なく、早く何とかしたいができない
		一緒にテーブルにいる子ども一人以外の食事を終えたので、他の保育者に託して移動しようとしたが残った子どもが嫌がる	本来は担当している子どもの食べ始めから食べ終わりまで援助していくべきだが、食べ終わった子どもの保育者も大切、最後まで同じ保育者に援助されて機嫌よく食べることも大切、というところで迷う
②1・2歳児の発達特徴	(b)食事の途中で眠くなってしまいうちもへの関わり	食事中に眠くなって動きが止まってしまう 眠ってしまったので食事を終えようとするが大泣きする	睡眠を優先し食事を終わらせようか、言葉かけをして援助して最後まで食べ終えるか、双方のどちらが良いのか迷う この体勢では心地よく眠りにならないため、食べ終えようとしたが、体制を変えると食べる意志がある動きをするため、どのように対応すべきか迷う
	(c)食事にかかる時間が短い子どもへの関わり	食べたい気持ちが強くあわてて食べでしまふ	いつも夢中になってあわてて食べており、様々な言葉かけで落ち着いて食べるよう促すが、上手いはずに、どのように対応すべきか迷う
	(d)食事に係る時間が長い子どもへの関わり	口に入れて噛んでいた食材を口に戻す	食材が口に戻まっているので出すように促すが、子どもは食べる意志を示すため、どのように対応すべきか迷う
	(e)食材や汁などで遊ぶ子どもの関わり	遊び食べをするがごちそうさまはしたくない 子どもがテーブルにこぼした汁物で遊び始める	食事としての区切りをつけたいが、食べるという意思を声や行動で示すので、どのように対応すべきか迷う スプーンでこぼして遊びはじめるので、「お口にゴッパンがはいよ」と促しながらも、試したい気持ちも理解でき、どこまで認めていくか対応に迷う
		パンを潰したり、外身のみあるいは中身のみ食べる	パンの部分の違いに気づく行為であるが、遊んだり試す行為でもあるため、どこまで認めていくか迷う
	(f)好まないメニューや食材のある子どもへの関わり	好まないメニューのお皿を自分の位置から遠くに押し出す 保育者がすすめると顔をそむける 保育者がすすめても「いや」「イヤ」等という 保育者が差し出したスプーンを手で取って投げる	お皿を押し出す行為がわからないという意思表示であるが、食べてみる経験も大切なので食べてみるよう促そうとするが、どこまでどのように促すべきか迷う 顔をそむける行為がわからないという意思表示であるが、食べてみる経験も大切なので食べてみるよう促そうとするが、どこまでどのように促すべきか迷う 言葉で「いや」という意思表示をしているが、食べてみる経験も大切なので食べてみるよう促すが、どこまでどのように促すべきか迷う スプーンを手で取って投げていないという意思表示であるが、食べてみる経験も大切なので食べてみるよう促そうとするが、どこまでどのように促すべきか迷う
	③食事をすすめる時の好まない姿勢や行為	(a)食器や食具で遊ぶ子どもへの関わり	両手でスプーンとフォークを持って食べようとする 子どもが食べ終わると食器をスプーンでカンカンたたく
(b)食事の姿勢が好ましくない子どもへの関わり		子どもが足をバタバタと動かす 子どもが椅子の上に足をのせて膝をたたくで食べようとする	マナーとしてよくない事を伝える中で足を軽く抑えるが、この行為に隣に座っている子どもが笑い、繰り返して足をバタバタして、どのように対応すべきか迷う 繰り返し足を下ろすことを伝えるが、元に戻ってしまったので、さらにどのように対応すべきか迷う
④食事に関する保育者としての専門知識の必要性	(c)保育者間で食事に関する考えが異なる	牛乳を「少量でも必ず毎回のむことが大切」と「促す工夫は必要だが、必ずしも飲む必要はない」という考えが異なる 好まない食べ物がある子どもに対する考え方が異なる 好まない食べ物が少ない子どもに対する考え方が異なる	牛乳を「少量でも必ず毎回のむことが大切」と「促す工夫は必要だが、必ずしも飲む必要はない」という考えが担任保育者の中で分かれている 好まない食べ物「少量でも一口食べることが大切」と「促す工夫は大切だが、必ずしも食べる必要はない」という考えが担任保育者の中で分かれる 好まない食べ物「少量でも食べる経験を積み重ねていくことが大切」と「促す工夫は大切だが、必ずしも食べる必要はない」という考えが担任保育者の中で分かれる

食べることを最優先するため1対1の対応になるが、他の子どもの食事援助もしなければならぬ状況となり、どのように対応すべきか葛藤を起こしている。

(b)の項目は、子どもの食事は特定の保育者が一人一人丁寧にに関わり援助することが基本であるが、複数の子どもの食事援助をしなければならぬことに葛藤を起こしている。そのため、食べ終わった子どもと食べ終わらない子どもの関わりを丁寧に繋ぐ保育者の連携を整えているが、この連携がタイミングよくできず、子どもを待たせてしまう等により葛藤を起こしている。

【1・2歳児の発達特徴】

(a)の項目では、この時期の子どもは食事中に眠くなることはよく見られる姿であるが、食事の食べ具合によってもう少し食べた方が良い、でも無理に食べないで眠った方がいいといった思いの揺れにより葛藤を起こしている。

(b)(c)の項目は、子どもが食事を喜び楽しんで食べてほしいという思いがある中、慌

てて食べた結果短時間の食事となったり、なかなか飲み込めずにいる結果長時間の食事となることに対して、保育者がどのように対応すべきか葛藤を起こしている。これらは、すぐに解決できることではなく家庭との連携も重要となるため、日々試行錯誤し葛藤を抱えながら対応することになる。

(d)の項目は、お腹がある程度満たされたのか、食材の感触等に興味があるのか、メニューの味が合わずに戸惑っているのか等、保育者が子どもの内面を読み取ることが大切になる。また、自己を獲得していく過程であるがゆえに、保育者が関わることを嫌がったり、繰り返し行動しようとする子どもの姿が加わることにより、葛藤を起こしている。

(e)の項目では、子どもが様々な姿で好みでないことを表現している。保育者は無理強いしたくないが、一口食べる経験や食べてみたらおいしいと思う経験等につながる可能性があることから、どこまで促すべきか葛藤を起こしている。

[子どもが食事をする際の好ましくない姿勢や行為]

子どもの食事は、生命の維持という養護面と同時に、社会的なマナーを身につける教育面も存在する。1・2歳児は、生活が遊びそのものである時期のため、食事の場面でも(a)のように食器や食具で遊ぶことや(b)のように好ましくない行為をするなど様々に試そうとする。保育者は、子どもに根気よくマナーを伝えることが必要であるとわかりつつも、子どもがこのような姿を繰り返し見せることに対して、葛藤を起こしている。

[食事に関する保育者としての専門知識の必要性]

1・2歳児の食事は、様々な食材や味と出会う時期であり、保育者が無理なく勤める中で食べてみる経験は大切したいという保育者同士の共通認識がある。しかし、具体的にどのように経験できるように促すのか、どこまで勤めていくのか、という点で保育者の対応が異なった。その背景には、担任保育者同士の同僚性が発揮されず、保育の方向性を確認する姿勢が欠けていたと考える。

## ②食事に関する全体考察

以上のことから、1・2歳児の食事場面に関わる保育者の内面に起こる葛藤の背景には、食事場面ならではの特質が2つあると推測できた。

[養護面における「生命の維持」に直結する特質]

保育所の食事は、養護の側面である子どもの「生命の維持」に直接つながる生活の営みである。特に子どもが長時間保育となっていることを踏まえると保育所における1・2歳児の食事は、栄養摂取のみならず生理的欲求が満たされ機嫌よく過ごすためにとても重要な営みといえる。そのため、保育者は「ある程度しっかり食べてほしい」「一定量を食べてほしい」等の願い持つために、葛藤が生じやすいと考える。

[保育者としての望ましい関わりと現実の関わりが異なりやすい特質]

本来、この時期の子どもの食事における保育者の関わりは、特定の保育者が落ち着いた雰囲気の中で応答的に関わるのが基本であると、保育者自身理解している。しかし、実際は複数の子どもの食事に関わるため、その状況を確保することは容易ではない。保育者は、様々な工夫をしたり職員との連携を図る等、日々努力をする中で、望ましい関わりと現実の関わりとの狭間で葛藤が生じやすいことが見出された。

(2) 睡眠

① 調査結果に対する考察

睡眠は、1歳児は午前寝を必要とする子どももいて、2歳児になると全員が午後1回の午睡となる時期である。調査園では、数人あるいは少人数で一緒に布団に横になる。また、保育者の休憩も絡む時間でもある。

[保育所の集団保育の特性]

(a) の項目では、慣れない保育所の午睡時間は、保育室が静かになり電気を消すため、子どもは不安を抱いたり安心しきれない状態にある。保育者は個別の対応の必要性も理解しつつも複数の子どもの対応にも迫られ、子どものよい眠りを保障するための方法について試行

【表3】 睡眠に関する事例の分類結果

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ		
葛藤に関する特性	葛藤した場面	葛藤した具体的な事例	具体的な葛藤の内容	
① 保育所の集団保育の特性	(a) 保育所生活に慣れる過程	保育者が1対1で関わるが、子どもが泣き続ける	1対1での対応も必要であるが他の子どもの保育もあることや、不安で泣くことは仕方ないが少しでも泣き止み落ち着いた時間を作りたいという双方の思いで迷う	
		子どもと一緒に庭やテラスから保育室に入ろうとしたが嫌がって泣く	今は、子どもの気持ちに応じたい思いもあるが他の子どもの保育もあるため、どのように対応すべきか迷う	
	(b) 入眠しそうな子どもが入眠しづらい他の子どもの関わり	子どもを抱っこやおんぶで入眠するが、布団に下ろすと目覚めたり泣いたりして布団に入ることができない	抱っこやおんぶのまま睡眠時間を確保する方法もある、布団に入った方が質の良い睡眠時間となると思うが目覚めるかもしれない、という点でどのように多雨すべきか迷う	
		そばについていた子どもが入眠しそうな時に他の子どもが話したり歌をうたったりする	やっと入眠しそうだから静かな午睡環境を継続したいが、眠れずに話したりうたったりする子どもがいるので、静かにするよう促すがし続けており、どのように対応をすべきか迷う	
	(c) すぐにそばにつけない子どもへの関わり	そばについていた子どもが入眠しそうな時に他の子どもが泣く	静かな雰囲気を作らしたくない思いが優先し、泣いた他の子どもにつくが、そばについていた子どもを安心して入眠させたいと思い、急に泣いた他の子どもにも安心してほしい思いの双方とも何かしたいができない	
		保育者が子どもについていたが、他の子どもに下ろすと移動すると、離れた子どもが不安になり泣いてしまう	静かな雰囲気を作らしたくない思いが優先し、泣いた他の子どもにつくが、そばについていた子どもが不安を感じて泣いてしまう状況になり、静かな雰囲気を大切にしたいが壊しかねないことや、双方の泣く子どもに安心してほしい思いがあるができない	
② 1・2歳児の発達特徴	(a) 保育者との関わりを求める	保育者がその子どものそばにつくと眠ることがわかっていても、入眠する雰囲気づくりを優先のためになかなかつけない	その子どもが安心して入眠できるように関わるのが大切と思うが、今は全体の午睡環境をつくることも大切な状況で、その子どもに今ある望ましい関わりは何か迷う	
		子どもが1対1になるまで布団に入ろうとしない	子どもが保育者を求めるときに応じたいが、全体の午睡環境を優先しなければならず、その子どもの思いに応じられない	
	(b) 入眠までに時間のかかる子ども・寝ない子どもへの関わり	保育者に「抱っこして」「おんぶして」と伝えてくる	午睡の雰囲気を優先するために、保育者を求めている子どもがいることが分かっても後になってしまう	子どもが保育者を求めるときに応じたいが、全体の午睡環境を優先しなければならず、その子どもの思いに応じられない
		子どもが布団に横になりながら歌をうたう	子どもが寝たくないと保育者に伝える	他の子どももいるので布団に横になり待ってほしいが、待つことも難しく、どのように促すべきか迷う
(c) 寝たくない子どもへの関わり	子どもが寝たくないと保育者に伝える	子どもが寝たくないと保育者に伝える	子どもが自分の思いを伝えてきたことを大切にしたいが午睡も必要な子どもなので、しばらく静かに遊ぶか午睡に促すべきか迷う	
	子どもが眠い様子がないながらも「寝たくない」と伝えてくる	子どもが指しゃぶりをする	子どもが午睡を必要としていることは明らかだが、気持ちは納得していない状況の中で、どのように午睡に促していくべきか迷う	
(d) 入眠時に癖のある子どもへの関わり	子どもが指しゃぶりをする	子どもがマスターベーションをする	保護者が心配しはじめから、布団に横になると指しゃぶりをしないで入眠できるように関わろうとするが、眠くなると指しゃぶりをしないと泣き出すので、どのように対応すべきか迷う	
	子どもがマスターベーションをする	子どもが午睡を必要とする子どもなので担任保育者がいる時に入眠してほしいがなかなか入眠しない、会議のため関わる時間に制限がある。会議は基本的に子どもを連れていってほしい方がよいという考え、他の保育者に人見知りすることは当然だが午睡当番の保育者には迷惑を最小限にしたい思い、からどのようにすべきか迷う	子どもが寝たくないと保育者に伝える	
③ 事務仕事や会議等の保育業務との関係性	(a) 午睡時間に事務仕事や会議がある状況での関わり	他の保育者が午睡当番に来ると、不安で泣いてしまおうと予想されるので早く寝た方がよいがなかなか入眠しない	子どもが寝たくないと保育者に伝える	
	(b) 午睡当番と事務仕事をしなければならぬ状況での関わり	複数の子どもがなかなか入眠しない	子どもが寝たくないと保育者に伝える	
④ 睡眠に関する保育者としての専門知識の必要性	(a) 保育者間の睡眠に関する異なる考えを持つ	子どもがなかなか入眠しないので、連絡帳記入が進まない	子どもが入眠しないまま静かに過ごすことが難しく、入眠してからでないと連絡帳を書けない。時間も限られている中で連絡帳を書く必要もあり、どのようにすべきか迷う	
		午前寝に関する考え方が異なる	「寝たいときに寝て気持ちよく目覚める」考えと、「午前寝は短い時間にして午後にしかり眠る」考えがあり、担任保育者同士で統一できない	
		入眠しづらい子どもに対する考え方が異なる	「しばらく別室で遊ぶ方が心地よい時間として過ごす」考えと、先輩は「静かに布団にいる習慣をつける」考えがあり、担任保育者同士で統一できない	
		特定の保育者の関わりを求める子どもに対する考え方の違い	特定の保育者を求めることに「可能な限り応じる環境を整える」考えと「子どもは複数いるため応じられないこともあること経験できるようにする」という考えがあり、担任保育者同士統一できない	

錯誤する中で、葛藤を起こしている。

(b)(c)の項目は、集団生活が基本であることや保育者の休憩時間の確保のため、午睡時間は複数の子どもの関わりを基本にするが、眠りたい子どもの午睡への援助、まだ寝ない子どもへの援助、あるいは全体の午睡の雰囲気への配慮など個別の対応も同時に必要とする。そのために、「眠って欲しい」「布団に横になってほしい」等の思いが先行してしまい、葛藤を起こすようになる。

#### [1・2歳児の発達特徴]

(a)の項目は、1・2歳児の発達特徴であるが、複数の子どもの睡眠の保障のためすぐに応じられない場合も多い。「待っててね」「○○ちゃんが寝たらね」等の言葉かけをしているものの、本来はすぐに応じたいけど応じられないことに葛藤を起こしている。

(b)(c)の項目は、保育者が他の子どもに睡眠の保障を促す中で、なかなか寝ない子ども、寝たくない子どももいる。保育者は、子どもに午睡を無理にする必要はないが身体が午睡を求めている場合もあることも理解している。全体の静かな午睡環境を保つ中で、子どものあらかず表現を尊重したり、睡眠保障をするというすべての子どもの対応を同時に行うための葛藤を起こしている。

(d)の項目では、子どもの思わずしてしまう行為のため、さり気なく保育者が関わる等の細やかな配慮を必要としている。その必要性を理解しながらも、その子どもを優先できなかつたりタイミングよく関われない状況が重なり、保育者は葛藤を起こしている。

#### [仕事や会議等の保育業務との関係性]

1・2歳児の午睡時間は、子どもが心地よく生活するために、一人一人の子どもに丁寧な対応が求められる時間である。一方で保育所は、保育者の休憩時間であったり、会議が行われたり、保育者が保育室を離れて事務仕事をする等、様々な要素をもつ時間といえる。

(a)の項目では、保育者は、1・2歳児の午睡には個人差があり、全員が眠り静かに過ごすことは少ないため、場合によっては子どもを連れて会議に出席することも想定している。一方で会議を集中して行いたいため、保育者に子ども全員が会議前に眠って欲しい思いがでてくることで、葛藤を起こしている。

(b)の項目では、保育者は子どもの午睡の様子は日々異なることを十分理解しながらも、事務仕事をする時間でもあるために、多くの子どもが静かに眠る時間があってほしいという保育者の思いがでてきてしまう。子どもが入眠しない、あるいは早く目覚めると、保育者は保育をする人が必要になったり午睡当番をしながら事務仕事をしたり事務仕事ができなくなるため、葛藤を起こしている。

#### [睡眠に関する保育者としての専門知識の必要性]

保育者は、1・2歳児の心地よい睡眠の重要性を理解している。しかし、睡眠には個人差があり、様々な要素のある時間となっている等から様々な考えをもつと思われる。つまり、一人一人の保育者の経験年数や経験内容、保育観や実践知が大きく影響するため、保育者同士異なる考えとなり葛藤を起こしている。

#### ②睡眠に関する全体考察

以上の考察から、1・2歳児の睡眠場面に関わる保育者の内面に起こる葛藤の背景には、睡

眠の場面ならではの特質が2つあると推測できた。

[子ども一人一人の対応と集団と一人の子どもの対応が同時に必要となる特質]

保育所は集団生活が基本であるが、1・2歳児の睡眠は一人一人の子どもが心地よく眠り目覚めるために保育者は日々工夫している。そして、子ども一人一人の対応を同時でしたり子どもに待ってもらう等の実態もある。さらに、集団の子どもが心地よく眠るための静かな環境づくりも大切となる。つまり、子ども一人一人の対応と、集団と一人の子どもの対応が同時に必要となる状態が存在する特質が見えてくる。

[子どもの睡眠間帯における望ましい関わりと現実の関わりについての特質]

保育者は、一人一人の子どもが心地よく眠り目覚めることを保障すべきであると理解している。しかし、午睡時間は会議や事務仕事をする貴重な時間でもある。つまり、子どもの睡眠の関わり方について望ましい関わりをしたいと思いつつも、今置かれている保育者の現実の関わりの両極の狭間で複雑に思い絡ませながら葛藤を起こしている。

### (3) 排泄

#### ①調査結果に対する考察

1・2歳児の排泄は、オムツからトイレトレーニングを経てパンツになる時期であるが、調査園では1・2歳児が使用するトイレは立ち便器と座る便器が2つずつであり、1歳児室からは離れているためトイレは主に2歳児が使用する状況であった。

**[表 4] 排泄に関する事例の分類結果**

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	
		葛藤した具体的な事例	具体的な葛藤の内容
①保育所の集団保育の特性	(a)トイレの物的環境	尿意を感じてトイレにきたが便器が空いていない	尿意を感じたタイミングで便座に座ることが望ましいが便器数が足りない状況の中、待って座るか今回はやめておくか迷う
	(b)すぐにオムツ交換ができない子どもへの関わり	いつも使っている特定の便座に座りたいと訴えてくる オムツ交換中に保育者の後ろで他の子ども同士のいざこざになり、オムツ交換が中断してしまう	トイレ環境に慣れたので子どもの主張に応じたいが他の子どもが使っていて応じられない状況で、泣いて訴える子どもにどのように対応すべきか迷う いざこざはケガにつながるため最優先に介入したものの、オムツも開いた状態でありため、子ども同士のいざこざの仲立ちとその後オムツ交換をどちらの対応を優先すべきか迷う
②1・2歳児の発達特徴	(a)特定の保育者との関わりを求める	特定の保育者とのオムツ交換を求める 特定の保育者が他の子どものオムツ交換をすることを嫌がる	排便しておりオムツ交換をした方がよいが、特定の保育者がいない中、子どもが特定の保育者を求めるため、どのようにすべきか迷う 担当制のため数人の子どものオムツ交換をするため、嫌がることに応じることができず、どのようにすべきか迷う
	(b)オムツ交換・トイレに行くことを嫌がる子どもへの関わり	オムツ交換を嫌がり逃げ回る オムツ交換コーナーでのオムツ交換は嫌がり遊んでいる場なら応じる	オムツ交換を無理強いしたくないが、便が出ていることや他の子どものオムツ交換もあり、早く交換したい思いも強くなり、どのように対応すべきか迷う オムツ交換コーナーですべきことという思いと遊びを継続できる交換方法で応じるならそれもよいという思いがあり、双方の思いでどちらがよいのか迷う
③保健衛生面に関する配慮	(a)排泄に関する興味・関心がある子どもへの関わり	オムツを開くと股に触れようとして手を伸ばす オムツを開くとお尻の汚れた部分に触れようとする	オムツが取れて気持ちよさもある中で「触っちゃダメ」と言ったり手をもって止めたくないが、衛生面を考えるとそうせざるを得ない 衛生面を考えると手につくことは避けたい、汚れる場所を最小限にしたいため手を止めることを優先しつつも、不快感からの行動であることは理解でき、どのように対応すべきか迷う
	(b)体調不良のときの排泄への関わり	オムツ枚数をできるだけ少なくしたい 拭こうとするがぐずって体をよじらせて拭くことに時間がかかってしまう 大量の下痢で保育者一人では対応が難しく近くにも保育者がいない	機嫌がよくない様子と衛生面を考えると、短時間で対応が思うようにできない、汚れを広げたくないが広げてしまいかねない状況で、優先すべき対応を迷う 少量でオムツからはみ出し保育者自身も汚れているため、衛生面を考えると動くべきでないが、動かないと別の保育者を呼べない状況であり、どのように対応すべきか迷う
④保護者との連携	(a)排泄に関する保護者の考え方に対する関わり	オムツを用意してくれない、あるいは補充してくれない	経済的問題から保護者の気持ちも理解できるが、子どもの心地よい生活の保障を考える立場として、どのように対応すべきか迷う 経済的問題から保護者の気持ちも理解できるが、保育園オムツを貸しても返却がないため、他の保護者との公平性も考えるとどのように対応すべきか迷う
	(a)保育者同士の排泄に関する考えの違い	オムツ交換コーナー・トイレについての考え方が異なる オムツ交換への誘い方に関する考え方が異なる	「衛生面からオムツ交換コーナー以外では換えない」考えと「遊びを大切にしていくために排泄であれば衛生面を考慮しながらオムツ交換コーナーでなくても交換しても良い」考えがあり、担任保育者同士で統一できない 「オムツ交換を言葉かけ等をして子どもが納得したことを確認して行う」考えと「オムツ交換に納得せず抱っこしてコーナーに連れていくことも仕方ない」考えがあり、担任保育者同士で統一できない

#### [保育所の集団保育の特性]

(a)の項目は、限られたトイレ環境であることが大きな要因である。つまり、タイミングよく排泄行為に移れない環境と考える。物的環境は、保育者が様々な工夫するしかないが、限界もあり、思うようにいかない葛藤が起こってくる。

(b)の項目では、オムツ交換は決まった場所で1対1の関わりの中で心地よく交換することを基本とするが、他の子どもの様子も把握しながら行う実態もある。つまり、オムツ交換の場面の1対1の丁寧な関わりをしたいと思いつつも、まわりにいる他の子どもの関わりもあることも意識して対応する必要性がある中で、何を優先したりどのように対応すべきかを迷う等の葛藤を起こしている。

#### [1・2歳児の発達特徴]

(a)の項目では、保育者は1・2歳児の発達特徴であることを理解しているが、集団保育や長時間保育ということから子どもの気持ちに応じられない現状も出てきて、葛藤を起こしている。

(b)の項目では、子どもが生活と遊びが混沌としている時期であるためにみられる姿であると考えられる。保育者はオムツ交換を無理強いすることなく、気持ちよく交換することが大切だという思いから、どのように対応すべきか試行錯誤するために葛藤を起こしている。

#### [保健衛生面に関する配慮]

(a)の項目は、1・2歳児の興味・関心のままに行動しており、汚いものという認識はない。しかし、保育者は衛生面を十分に配慮したり確保することが求められるため、子どもの気持ちを受け止めつつも制止する場合もあり、どのように対応すべきか葛藤を起こしている。

(b)の項目では、排泄が子どもの体調不良が直接影響し、集団感染の原因にもなるため、今ある状況で子どもの気持ちを受け止めながらも最善の対処方法を瞬時に考えるために葛藤を起こしている。

#### [排泄に関する保護者との連携]

調査園では、保護者にオムツを持参し、使用済みについて持ち帰ってもらうために(a)の項目が出てきたと考える。保護者の経済的問題について、保育者は十分に配慮すべきであるが、子どもの心地よい生活や発達を考慮した場合は、汚れたオムツの状態のままで過ごすことは好ましくないと思っている。また、保育所という組織として他の保護者との公平性も考慮すべきであるため、どのように対応すべきか葛藤を起こしている。

#### [排泄に関する保育者としての専門性の必要性]

子どもの排泄に関わる保育者は、子どもの心の動きを細やかに読み取るとともに、身体発達を待ち排泄の自立につなげる知識を必要とする。また、保護者との連携や細やかな配慮も重要である。つまり、子どもの排泄に関しては様々な専門性が絡み合っていると推測できる。その中で、一人一人の保育者の経験年数や経験内容、保育観や実践知から、保育者同士異なる考えとなり、話し合えない状況の中で葛藤を起こしている。

#### ②排泄に関する全体考察

調査の分析結果から、1・2歳児の排泄場面に関わる保育者の内面に起こる葛藤の背景に

は、排泄場面ならではの特質が3つあると推測できた。

[ハード面に関する園環境から見えてくる特質]

1・2歳児の排泄は、オムツ交換コーナーやトイレ等、決まった場所での関わりが基本であり、そこに移動することが大前提となる。また、多くの子どもが利用する場所であるため、物的環境等によっては、子どもの排泄のタイミングに合わせて排泄できるような保育者の関わりが難しくなる。つまり、ハード面に関する環境に影響を受けやすいことがあると考える。

[保健衛生面についての配慮から見えてくる特質]

保健衛生面の配慮は、子どもや職員の健康を守るために必要不可欠である。その中で、1・2歳児は排泄に興味・関心のままに手を伸ばそうとする等の行為をする。保育者は、その双方を子どもの最善を考慮しながら対応する必要がある、且つどのように対応すべきなのかを瞬時に考えていくために葛藤を起こす。その際、保育者同士の連携や、その手順、他の子どもの保育の継続ができるための場所の確保等を瞬時に判断し保健衛生面を確保するように努めなければならないため、広い視野をもった選択が求められる。

[子ども一人一人の対応と集団と一人の子どもの対応を同時に必要とする特質]

1・2歳児の排泄は1対1で関わるのが基本だが、複数の子どもの排泄に同時に関わったり他の子どもの保育も意識している現状がある。つまり、子ども一人一人の対応及び集団と一人の子どもの対応を同時に必要とする状態が存在する。保育者は、どの子どもにも心地よい生活になるよう関わりたい思いから、今どのように対応すべきか考えていくために見出された特質と考える。

#### IV. 総合考察

以上のことから、まずそれぞれの場面の葛藤の実態の特徴について整理する。食事場面の葛藤は、主に食事を生命の維持と捉えていることから生じる。保育者は、子どもが長時間保育となっている観点からも、十分に食事について配慮しているために、この特徴がみられると考える。睡眠場面の葛藤は、子どもの午睡時間に子どもと直接関わる仕事と直接関わらない仕事と共存することによって生じる。双方の仕事を上手に工夫しながら行うことが必要不可欠であると考えられる。排泄場面の葛藤は、ハード面の排泄環境や保健衛生面についての配慮が欠かせないことによって生じる。特に保健衛生面においては、保育所の運営としても重要であるため、最大限の配慮をする必要性に迫られると考える。

さらに、これらを整理した上で、食事・睡眠・排泄場面に共通する保育者の葛藤の実態について整理すると以下になると考えた。

##### 1. 保育所の集団保育から起こる保育者の葛藤

保育所は集団保育が基本だが、1・2歳児の保育は一人一人の子どもに丁寧に関わることも基本であり、保育者はこの2つの基本の中で保育をする。つまり、複数の子どもの保育をする中で、子ども一人一人の対応や集団の対応と一人の子どもの対応を同時に必要とする状態が起こり、保育者は葛藤を起こしている。

##### 2. 1・2歳児の発達特徴から起こる保育者の葛藤

1・2歳児の保育は、保育者が子どもの発達特徴を踏まえながら関わることを必要とするた

め、一筋縄ではいかず、試行錯誤を繰り返すことが多い。また、その試行錯誤して考えた関わり一つ一つは、瞬時に判断し選択しなければならないため、よりよい選択をするための葛藤を起こしている。

### 3. 保育の望ましい関わりと現実の関わりとの狭間で起こる保育者の葛藤

保育者は、目の前の子どもの健やかな成長を願い日々保育をしている。しかし実際は、常に理想の関わりや対応を選択できない現実があり、可能な限り理想に近い選択をすることになる。保育者は、最善を選択できないことに子どもに申し訳なく思い、他の関わり方があったのではないかと等々を振り返ることもある。このように、保育者は保育に理想と現実の狭間で葛藤を起こすと考える。

### 4. 職員同士で食事・睡眠・排泄に関する専門的知識を共有できていないことから起こる保育者の葛藤

乳児保育は複数担任が基本であるため、担任保育者同士が共通理解をもって保育することは重要である。しかし、保育所や保育者が実践知に頼りすぎたり、職員間の関係性が歪み、同僚性が発揮されないことにより葛藤を起こしている。

このように考えると、保育者の葛藤は、保育者が目の前の子どものための保育の意図をもち、よりよい保育を目指すからこそ起こるものであると考える。そして、この葛藤に向かい合い試行錯誤することを積み重ねていく先に、よりよい保育の実現があるのではないかと考える。

## V. 今後の課題

本研究は、乳児保育に携わる筆者を対象とする実践研究として、保育所における1・2歳児の食事・睡眠・排泄場面に関わる保育者の内面の起こる葛藤の実態を明らかにしてきた。今後は、筆者が調査園に観察者として入り、ビデオ撮影調査や保育者へのインタビュー調査等から今回の研究で拾い上げきれなかったことについても考察を進めていきたい。

## 注

ここでいう一人一人の子どもに望ましい関わりとは、主に「保育所保育指針 第1章総則2養護に関する基本的事項」に示されている。乳児保育では、子どもに愛情をもって関わる保育者が必要不可欠であり、子どもは保育者によって守られ育まれる中で発達が保障されていくことを基本としているため、より養護を重視した保育者の関わりが重要となる。

## 引用文献

- ・遠藤純子・小野友紀 2017 保育所における食をめぐる多層的な問題へのアプローチに関する考察—保育者の葛藤やジレンマに着目して— 学苑・初等教育学科紀要No.920,32-51
- ・一保育学研究—養成から現職への学びの連続性を踏まえた新規採用教員研修— 文部科学省委託 幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル事業  
<[http://youseikatei.com/pdf/20160202\\_2.pdf](http://youseikatei.com/pdf/20160202_2.pdf) 2019>2019年3月21日

- ・河原紀子 2004 食事場面における1～2歳児の拒否行動と保育者の対応：相互交渉パターンの分析から 保育学研究第42巻第2号, 8-16
- ・厚生労働省2017 保育所保育指針
- ・村上八千世・根ヶ山光一 2007 乳幼児のオムツ交換場面における子どもと保育者の対立と調整—家庭と保育所の比較— 保育学研究第45巻第2号, 19-26
- ・下山晴彦編集代表 2014 誠信心理学辞典新版 誠信書房
- ・渡辺桜2006 4歳児 I 期の保育における保育者の「葛藤」に関する研究—保育者の思いと実際の保育との調整過程に着目して—家庭教育研究所紀要28, 5-15
- ・榎沢良彦 2018 実践研究と主観性 保育学研究第56巻第2号, 124-131

## 付 記

本研究は、日本保育学会第69回大会口頭発表「保育所における3歳未満児の食事のあり方について1」、同学会第70回大会口頭発表「保育所における3歳未満児の睡眠のあり方1」、同学会第71回大会ポスター発表「保育所における1・2歳児の排泄のあり方1」をもとに、再度分析して考察を深めたものである。

## 2020年度課題研究題目一覧

学生氏名	論文題目
足達 葉月	サブカルチャーを用いた国語科教育
相野 遥香	乳幼児と身体表現 ー身体表現を通して子どもといかに関わるか？
青木 菜々子	イギリスにおけるナニーの社会的地位と役割 ー映画『メリー・ポピンズ』を題材にー
青木 尚美	保育所や幼稚園、小学校における食育について
青戸 真由子	未婚者の結婚観
明石 幸来	児童虐待と必要な支援
芦田 夕佳	児童の学習意欲を引き出す授業の構築 ー生き物や自然との関わりから探るー
阿出川 千尋	病気のある子ども（病児）のきょうだいに保育者ができる支援
阿部 舞乃	チアダンスを踊る子どもの姿と変化 ーキッズチアダンススクールGarnetsを事例としてー
新屋敷 彩夏	障害者の生活の実態 ー国内外を比較してー
安東 南々	日本の建築から学ぶ心地よい空間とは
飯沼 柚香	小学生のための学用品の携帯についての一考察
井口 綾音	親しい人との愛着と自己肯定感や対人関係の関連について
石井 愛理奈	親子間及び教員と児童の間における体罰と教育の在り方
石田 未奈	育児不安の現状と夫婦関係
磯野 光里	感覚過敏のタイプとその対応方法について ー一般書と論文からの検討ー
稲垣 青葉	子どもの自己肯定感を高める話し方 ー言葉選びの重要性ー
板垣 義雄	保育士の服装の変遷
市川 美穂	統合保育における保護者支援について
伊坪 柚香	子どもの運動機能の発達に合った水泳指導 ー乳児期・幼児期・学童期についてー
伊藤 明日香	多胎児を育てる保護者への支援についての研究 ー双子・三つ子の支援についてー
伊藤 桃子	子育て支援の現状と課題
今井 志織	母親が抱える育児に対する不安とその支援について
今井 玲菜	表現運動の授業づくりと授業内容 ー今後、教師に求められる指導力とはー
牛窪 莉奈	誰もが暮らしやすい社会をつくるには：トイレからまちづくりを考える
内田 凜	保育室に設置する壁掛け時計のRe:デザイン

浦野 樹	子どもの野球離れは進んでいるのか ―野球離れの現状と背景―
江頭 綾	『愛着障害の支援について』―乳幼児から小学生の事例を用いての考察―
江口 琴音	障害告知の時期と障害受容過程 ―藤澤・野中 (2011) の質問紙調査結果からの検討―
江口 ほのか	高校生と制服の着こなしについて～なぜスカート丈は変化するのか～
衛藤 奈々子	バイエルから見るピアノ教則本の比較と検討
榎本 朱紗	ラオスの初等教育普及を目指す 民間団体の国際教育協力
海老澤 里菜	障害者 実態～障害者理解・対策と障壁～
大石 夏輝	東京ディズニーリゾートの魅力・ディズニーキャストについて
大川 うらら	子どもの歌とJ-POPの比較研究 ―「おかあさんといっしょ」と「ミュージックステーション」を中心に―
大熊 沙奈恵	街中におけるゴミ箱設置状況と今後の日本におけるゴミ箱の在り方
大島 菜々子	児童虐待予防のための子育て支援の在り方:保育関連施策の調査を通して
太田 冴映	日本におけるLGBT絵本の特徴と課題
大橋 莉奈	若くして産むって悪いこと？
尾崎 凧沙	近年の男性アイドルとファンの実態について
長田 睦美	幼児教育無償化と子どもの格差是正
尾濱 楓華	母子健康手帳の変遷と育児支援内容の分析
榎本 心	アンデルセンにおける愛について ～『人魚姫』と『アグネーテと人魚』の比較～
柏村 優佳里	子どもの自殺
蟹池 菜央	幼児期の砂遊び―子どもの成長や発達との関わりをどう考えるか―
鏑木 舞	大型類人猿から考える子育て
神 亜季	癒しと子育て支援
亀井 麻央	幼児期の自尊感情を育む保育についての一考察
萱嶋 捺	女子大生のファッションに関する現在と過去の変化
川崎 真白	フィンランドと日本の子育て支援の現状: ネウボラの視点から
木野下 綾音	赤ちゃんの食についての大学生の認識
木村 雪乃	虐待から子どもを守るために保育者としてできること
久我 翔太	吃音のある子どもの支援について ―スー (2016)・広瀨・堀 (2004) の文献からの検討―
栗田 うらら	パートナーシップ制度の現状～多様な生き方を可能に～
幸田 ひなた	『ハリー・ポッター』シリーズから読み取る大人の愛情
河野 絵葉	子ども食堂の現状と課題
後藤 千春	発達障害について～発達障害と向き合って生きていくには～
後藤 真由	サンリオの人気と戦略
小萩 保乃佳	食物の好き嫌いの変化と保育現場での食育について

小橋 藍紀	赤ちゃん絵本のオノマトペについて～読み聞かせの実践結果から～
小林 由果	偏食のある子どもの支援について —具体例・原因・対処法等の文献からの検討—
近藤 愛美	子どもの発達における砂遊びの可能性と有効性
紺野 柚葉	キッズコスメ近代の大人と子どもの境界を焦点として—
齋藤 歩実	少子化社会における家族支援～諸外国との比較～
齋藤 遥香	日本の影響を受けた画家 ～フィンセント・ファン・ゴッホとクロード・モネに焦点を当てて～
酒井 楓音	バリアフリー絵本とは何か—障がいとの関わりを中心に—
阪野 雅	日本の玩具の歴史と日本とドイツの玩具の比較
佐久間 加林	『ハリー・ポッター』の魅力 —イギリス教育に触れて—
佐久間 実桜	全日本男子バレーボールチームの強さと人気の関係性について
櫻井 美紅	花が子どもにもたらす効果について
佐藤 アリサ	ジャンプ作品から学ぶこととは
佐藤 祥子	建築的観点から見た、子どもへの影響
佐藤 結香	現代における少年非行の支援について
澤井 未有	ICT教育-現在の取り組みと課題-
澤野 文莉	妊娠中の女性の生活と胎児の関係について
芝野 南美	幼稚園の英語教育について —「英語教育」をのびのびと楽しくできるような保育を目指して
清水 彩華	ひとり親家庭への支援
清水 聖香	子どもと英語教育について
須江 香奈	未来を創造する子ども服
杉崎 愛	子育てにおける利便性について考える
鈴木 郁花	絵本の表現を豊かに使った絵本製作の実践
鈴木 菜摘	全盲の夫婦が育児に利用できる公的支援について —大胡田誠・大石亜矢子 (2017)『決断。—全盲のふたりが、家族をつくる時』からの検討—
鈴木 陽菜	入院児の遊びを支える存在～ボランティアの意識および援助～
高草木 杏華	「児童虐待と事件性について」 —事例から考える事例から事件性についてと考察—
高田 心	音を「かく」活動の可能性 ～サウンドスケープの概念と表現活動を関連づけて～
高橋 遥	よさこい祭りがもたらす影響力について
高野 みなみ	子どもの貧困問題における課題
高橋 未帆	外国人の日本語教育について —東京都S区の子育て支援について実地調査からの検討—
瀧 陽奈	映画から見るLGBT

竹本 悠莉	民俗学から見るわらべうた ～わらべうたの現在とこれから～
田崎 美波	エリザベス女王2世のファッションとその歴史的背景
田澤 菜奈	保育教材としての積み木の魅力 ～1歳児の積み木遊びに着目して～
田村 織姫	ジュエリーを身に着ける —歴史とリング—
田中 慶吾	児童の運動能力と体づくり運動 —近年の課題と今の社会情勢を踏まえて—
辻 彩佳	久保田競 (1982;2010) 『手と脳』 からみる脳科学の進歩における手と脳の 関係性
坪松 希代美	子育て意識と子ども観の比較文化的研究
寺澤 栞	手話を使ったコミュニケーションについて ～手話言語の広がりを目指して～
戸田 結	障害者への理解とその援助について
富永 沙南	子どもの睡眠 ～生育環境の変化に注目して～
中川 杏依	子どもの習い事について
長久保 遥	子どもの発達と絵本 ～絵本の読み聞かせで得られるものと配慮～
長澤 歩実	入院生活によって変化する子どもの生活と遊びに関する分析
中嶋 遥	歌舞伎の子どもたち ～歌舞伎に生きる子どもたち・歌舞伎の中の子どもたち～
長南 ひなた	環境の変化による子どもへの影響 —体力・運動能力の変化を中心に—
中村 海月	東京ディズニーリゾートの魅力
中村 悠香	絵本が子どもに与える影響
中村 麗菜	絵本の表現や言葉が子どもたちに与える影響 —「かいじゅうたちのいるところ」を素材として—
長山 明美	モーションシルエットから学ぶ絵本製作
新島 まりあ	双子の忌み子
新村 茉奈	小学校における道徳の教科化後の授業展開 ～東京書籍・日本文教出版の指導書比較から～
西尾 春香	子ども服の大人化における問題点 —遅れた日本の子ども衣料品の安全性—
沼田 綾奈	保育・幼児教育におけるジェンダー認識とその必要性
能代 育実	《パプリカ》の人気の秘密からみるJ-popと子どもの繋がり
萩原 桃子	子どもと高齢者の共生 ～幼老複合施設の機能を中心として～
早川 朱里	日本における韓国人気の理由 ～韓国カルチャーの魅力～
日高 里歩	生涯未婚について ～未婚化から分かる社会の変化～
平出 彩夏	ヨシタケシンスケの絵本の魅力
平沢 真弥	保育室の環境構成 —年齢別の環境づくりの工夫から保育者の役割を考える—
平原 千鶴	ヨコミネ式教育法における体の力 —通山こども園の体育指導—
福岡 里穂	日本のLGBTQ知識の普及について

藤井 夏鈴	『ピーター・パン』に見る子どもの成長
藤井 伶南	子どものための子ども部屋
星野 未空	子どもの遊びの変化と課題
細見 こころ	カール・オルフの音楽教育と日本における導入についての分析・考察
堀田 凧	モンテッソーリ教育が3歳～6歳の子どもに与える影響 —日本におけるモンテッソーリ教育法導入園を概観して—
堀切 咲希	アレルギー児をもつ保護者への支援 ～保育者としてのサポート～
堀越 友梨香	早期離職を防ぐために —4年制保育士養成大学でのアンケート調査の結果より—
増澤 蓉	保育における可動遊具 ～可動遊具の意義と可能性～
増田 ひとみ	小学校における特別支援学級の在り方
松澤 咲希	ヘアカラーが心身におよぼす影響
松田 大和	いじめ認知について ～都道府県ごとの認知件数の違い～
三浦 みなみ	保育業界の実態 需要側と供給側
三井 菜緒	子どもの貧困 ～母子世帯の貧困の現状と子ども食堂の取組～
宮下 雅	発達障害が疑われる子のいる家庭への支援方法 —年表とエコマップの比較からの検討—
村上 ひなの	ジャニーズのアイドルから読み解くファンの心理について
村山 千紘	『ムーミンシリーズ』から読み解くムーミンの世界についての考察
本石 聖奈	日本におけるモンテッソーリ教育を行う小学校段階の学校についての研究
山崎 華	DA PUMPの《U.S.A.》が子どもに人気である理由
山崎 萌依	幼児教育のあり方について —オランダの幼児教育から学ぶ—
山田 純平	eスポーツと若者 ～一過性のブームで終わらせないために～
山田 千尋	ひとり親家庭の現状と支援制度における課題
山田 優華	私が同性アイドルに魅了され、コピーダンスに夢中になる理由 ～ UNIDOLの活動を通して～
吉岡 琴子	アトピー性皮膚炎を考える —脱ステロイドを経験して—
吉田 萌奈未	子どもと育脳 —親が知りたい子育てについて—
吉田 里奈	東京ディズニーリゾートの環境づくり
吉富 柚香	コロナ禍の子育て支援 ～緊急事態宣言中の子どもと保護者の生活の変化から～
吉永 杏子	グリム童話が教えてくれること
渡辺 春香	保育所における子育て支援について —子育てのしやすさと保育士に対する調査から—

### 「東京成徳大学 子ども学部紀要」執筆要綱

1. 「東京成徳大学 子ども学部紀要」を執筆する際には、「東京成徳大学子ども学部研究紀要規定」に従って執筆・提出すること。
2. 投稿論文は、400字詰め原稿用紙50枚程度のワープロ原稿とし、書式は次の通りとする。外国語原稿の使用言語は、原則英語のみとする。  
【日本語】 A4用紙を縦置きにして、1ページ32字×25行の横書き  
【英語】 A4用紙を縦置きにして、1ページ64字(半角)×25行の横書き
3. 原稿は、Microsoft Word A4判をメールに添付して、提出すること。その際、図表の位置に指定がある場合は挿入位置がわかるように明示すること。提出された原稿は原則として返却しない。
4. 図表、写真、注、参考文献一覧は、原稿枚数の中に含めること。
5. 図表は、図、表ごとに別紙に作成し、通し番号(図1、図2/表1、表2)、表題(キャプション)等を付した上で、まとめて本文原稿に添付する。また、原稿中に図表の入る位置と縮尺率を必ず指定する。
6. 写真は通し番号、表題(キャプション)等を付した上で、まとめて本文原稿に添付する。また原稿中に写真の入る位置と縮尺率を必ず指定する。但しカラー写真は原則として受け付けない。
7. 注は文字の右肩に小文字で注番号を付し、文末にまとめて示すこと(割注・脚注等にしない)。
8. 引用・参考文献は該当箇所に番号を示す、または著者名(発表年)を明記してアルファベット順に文献目録を文末にまとめること。雑誌の場合には、著者・発表年・「表題」・『雑誌名』・巻・号・頁を、単行本の場合には、著者・刊行年・書名・発行所・頁の順にするすこと。  
《例》  
和雑誌：山形和美 1977 「作家・詩人としてのC.S.ルイス」『英語青年』195, 97頁  
洋雑誌：Dunn, J. & Hughes, C. 1998 “Young children’s understanding of emotions within close relationships”, *Cognition and Emotion*, 12, pp.171-190.  
単行本(和書)：湯川嘉津美 2001 『日本幼稚園成立史の研究』風間書房 46-113頁  
単行本(洋書)：Lazarus, R. S. 1991 “Emotion and Adaptation”. New York, Oxford University Press
9. 英字・数字は半角を使用すること。
10. 共著の場合は、主著者としての承諾書を添えること。
11. 完成原稿を提出すること。
12. 著者校正は、原則として初校のみとする。

## 執筆者紹介

近藤 清華	東京成徳大学 子ども学部 子ども学科 准教授	家庭科教育学
細田 成子	東京成徳大学 子ども学部 子ども学科 助教	保育学 幼児教育学
小山 朝子	帝京平成大学 現代ライフ学部 児童学科 講師	保育学、乳児保育、保育実習

## 東京成徳大学 子ども学部紀要 第11号

---

発行日	2021年3月12日
編集	紀要編集委員会 委員長 土屋佳雅里
発行者	東京成徳大学子ども学部 〒114-0033 東京都北区十条台1-7-13 電話 03-3908-4530 (代表)

---

印刷・製本 株式会社 外為印刷