

博士論文

保育における幼児の「集団所属感」アセスメントツールの開発

名倉 一美

愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科
共同教科開発学専攻

2020年 5月

目次

I 序論	1
第1章 保育実践の質の評価と幼児のアセスメント	1
1. 現在の保育実践の質に関する問題.....	1
2. 日本の保育実践の公的評価を阻む要因と現在の質的評価の実際	2
(1)保育行政の地域間格差.....	2
(2)質の客観的評価が難しい日本の保育実践の特徴	3
(3)海外で活用されている保育実践評価スケールの日本での活用状況.....	8
(4)幼児へ直接行うアセスメントの実際	10
(5)実践の質的評価と異なる集団適応に困難を抱える幼児のアセスメント	11
(6)幼児の代弁者としての保護者評価.....	13
3. 現在の日本の保育実践の質的アセスメントの課題点の整理.....	13
第2章 保育施設における幼児の居場所生成と「集団所属感」.....	19
1. 幼児の「居場所」生成と保育実践の最低限の質保障	19
2. 現在の「居場所」論	20
(1)子どもの「居場所」と学校適応の問題.....	20
(2)生涯発達・生涯教育の視点からの「居場所」生成.....	22
(3)人間の基本的欲求としての「所属感」	22
3. なぜ幼児に「居場所」が必要なのかー保育施設での集団所属感	24
(1)保育者の個別対応によるアタッチメント形成と幼児の「居場所」生成	24
(2)幼児の集団保育における教育的機能と土台形成としての「居場所」生成.....	24
(3)幼児にとっての「居場所」となる仲間関係.....	25
(4)保育施設における幼児の「集団所属感」の定義	27
第3章 本研究の目的:幼児の「集団所属感」のアセスメントツール開発.....	31
1. 「集団所属感」に関連性のある既存のアセスメント	31
(1)保育者が無自覚に行っている「集団所属感」のアセスメント.....	31
(2)小学校以上の学校教育に用いられている集団適応に関するアセスメントツール	31
(3)既存の保育実践の質的評価ツールと「集団所属感」との関連性	32
2. 本研究の目的と構成	32
(1)本研究の目的.....	32
(2)本研究の構成.....	33
II 本論	35
第1章 集団づくり保育実践にて保育者が把握する幼児の育ちの姿	
ー5歳児の実践記録分析からー	35
1. 研究目的	35

2. 方法.....	36
(1)対象	36
(2)分析方法.....	37
3. 結果.....	38
(1)保育者が把握していた幼児の姿(目標もしくは効果に関する記述)の概念項目	38
(2)保育者が把握する幼児の姿(目標及び効果)の共通概念項目の分析	42
(3)5歳児の集団づくり保育実践で保育者が把握する育ちの概念項目カテゴリー.....	43
4. 総合考察	45
(1)5歳児の集団保育実践記録分析から明らかとなったこと	45
(2)保育者の実践記録分析からみえた幼児アセスメントの課題点	46
(3)幼児の「集団所属感」の視点から.....	47
第2章 幼児の活動場面の違いによる保育者のアセスメントの特徴比較	
－保育者の幼児同士の関わりをつなぐ援助行動の実践分析から－	49
1. 研究目的	49
2. 方法.....	51
(1)観察対象.....	51
(2)分析方法.....	51
3. 結果.....	52
(1)観察記録から抽出した幼児同士をつなぐような保育者の援助行動.....	52
(2)抽出された保育者の幼児同士をつなぐような援助行動概念.....	55
(3)活動場面による援助行動概念の特徴比較	57
4. 総合考察	59
第3章 保育施設における幼児への質問用「集団所属感」アセスメントツール開発	
－5歳児への口頭質問調査から－	62
1. 研究の背景と目的	62
2. 研究方法	63
(1)幼児への構造化インタビュー調査	63
(2)信頼性テスト.....	64
(3)他者評価による妥当性検証	64
3. 結果.....	65
(1)集団所属感得点の概要.....	65
(2)信頼性の検討.....	67
(3)妥当性の検討:保育者評価との相関.....	69
(4)妥当性の検討:他児評価との相関.....	69
4. 総合考察	71
(1)幼児の集団所属感を測る3つの項目	71

(2) 幼児の集団所属感を把握する方法としての可能性	71
第4章 幼児の集団所属感の獲得過程を把握する保育者観察用アセスメント開発①	
－転入児の他者との関わり行動の実践事例分析から－	73
1. 研究の背景と目的	73
2. 方法	74
(1) 対象及び調査期間	74
(2) 調査方法	75
(3) 倫理的配慮	76
(4) 幼児への口頭質問アセスメントによる集団所属感獲得の妥当性検証	76
(5) 保育者によるアセスメントツールの使用可能性の検証	77
3. 結果	77
(1) A 児と他者との関わり行動記録の分類	77
(2) 対象者別:A 児の集団所属感の獲得過程に伴う他者との関わり行動の変化	78
(3) A 児の集団所属感の獲得過程と他者との関わり行動の変化の整理	83
(4) アセスメント項目の作成と概要	84
4. 総合考察	86
(1) 対象者別アセスメント視点の概要	86
(2) 保育者観察用アセスメントツールの使用上の注意点	87
(3) 今後の検証	88
第5章 幼児の集団所属感の獲得過程を把握する保育者観察用アセスメント開発②	
－転入児の担任保育者インタビューによる信頼性の検証－	90
1. 研究の目的	90
2. 方法	91
(1) 対象	91
(2) 方法	91
(3) 分析方法	91
3. 結果	92
(1) 転入児の担任保育者インタビューの分析	92
(2) 担任保育者の捉えた転入児の変化	100
(3) 保育者が捉えた幼児の姿とアセスメントツール項目の比較検証	101
4. 総合考察	103
(1) アセスメントの妥当性	103
(2) 保育者観察用の幼児「集団所属感」アセスメントの今後の課題と展望	104
III 結論	106
1. 本研究の概要	106
2. 幼児の「集団所属感」に焦点化したアセスメントツール	107

(1)保育実践の質を把握するミニマムスタンダードとしての「集団所属感」.....	107
(2)「集団所属感」の構造.....	109
(3)集団適応とは異なる幼児の主観的な「集団所属感」.....	110
3. アプローチ方法からみたアセスメントツールの新規性.....	111
(1)幼児に直接アセスメントを行う「幼児質問用アセスメントツール」.....	111
(2)観察視点を焦点化するための「保育者観察用アセスメントツール」.....	111
(3)スクーリングと異なる保育実践の最低限の質保障としてのアセスメントツール.....	112
4. 今後の展望と課題.....	113
幼児の集団所属感アセスメントツール①(幼児質問用).....	116
幼児の集団所属感アセスメントツール②(保育者観察用).....	117
謝 辞.....	118

I 序論

第1章 保育実践の質の評価と幼児のアセスメント

1. 現在の保育実践の質に関する問題

近年、待機児童の増加が重大な社会問題^(注1)と認知され、その解消を目的の一つとして、2015年に子ども・子育て支援新制度が開始された。その結果、保育施設の認可条件が拡大され、保育施設数が急増^(注2)し、保育者不足の問題が深刻化している^(注3)。喫緊の課題として保育の量的補充が優先されたことから、質的保障が後回しになり、保育者の専門性の低下が懸念されている¹⁾。そうした中、保育者による虐待とも呼べるような実態を暴く本^(注4)が出版され、実際に起きた虐待の報道^(注5)も目にする。2018年に保育ユニオンが行ったインターネットアンケート調査では、回答のあった保育者25人中20人が「子どもをたたくなど身体的な虐待のほか、怒鳴る、放置するなど心理的に追い詰めるような対応を、ほかの保育士や職員が行うのを見たことがある」と答えていた^(注6)。これらは一部の保育者や保育施設を取り上げたものであり、実際には適切な保育を行っているところが圧倒的に多いであろう。また、こうした問題が近年に急増したかどうかは、継続的な調査が行われていないため厳密には言い切れない。しかし、たとえ一部であっても不適切な保育が行われているのは事実であり、近年、それが顕在化している。心身ともに大人の保護が必要な乳幼児期の子どもに対し、彼らを守る専門家であるはずの保育者によって、虐待と呼べるような行為が行われたことは、決してあってはならない深刻な問題である。

劣悪な保育実践を生み出す要因の一つに、保育者不足による職場環境の悪化がもたらす

(注1) 厚生労働省「保育所等関連状況取りまとめ(平成31年4月1日)」によると、全国の待機児童数は、平成24年度24,825人、25年度22,741人、26年度21,371人、27年度23,167人、28年度23,553人、29年度26,081人、30年度19,895人、31年度16,772人。こうした状況を受け、内閣府は2013年から5年間「待機児童解消加速化プラン」を推進し、その後も「子育て安心プラン」として対策が継続されている。

(注2) 厚生労働省「保育所等関連状況取りまとめ(平成31年4月1日)」によると、全国の保育所等数は、平成29年度に32,793か所、30年度に34,763か所、31年度に36,345か所と、3年間で3,500か所以上増加している。利用者数も、平成29年度2,546,669人、30年度2,614,405人、31年度2,679,651人と、13万人以上増えている。

(注3) 2013年から5年間「待機児童解消加速化プラン」を推進するにあたり、6.9万人の保育士が不足するとして、厚生労働省は「保育士確保プラン」を公表した。2018年11月の保育士有効求人倍率は3.20倍(全国で最も高い東京都は6.44倍)といった状況であり、未だ解消されていない。

(注4) 例えば、小林美希「ルポ 保育崩壊(岩波書店2015)」, 「ルポ 保育格差(岩波書店2018)」, 脇貴志「事故と事件が多発するブラック保育園のリアル」(幻冬舎2016) など

(注5) 例えば、西日本新聞「保育士8人、虐待や暴言 計13件、福岡市が改善勧告 東区の保育所」, 2019年2月16日(2019年12月25日検索, <https://www.nishinippon.co.jp/item/n/487247/>)、日本経済新聞「保育園で園児閉じ込め 東京・足立区が改善指導」2019年11月12日(2019年12月25日検索, <https://www.nikkei.com/article/DGXMZO52057120S9A111C1CE0000/>)など

(注6) 東京新聞「保育士の虐待『見たことある』25人中20人 背景に人手不足、過重労働…ユニオン調査で判明」2018年11月16日(2019年12月24日検索, <https://sukusuku.tokyo-np.co.jp/hoiku/8494/>)

保育者のストレス過多が指摘されている²³⁾。保育者一人にかかる負担の増加が、肉体的にも精神的にも余裕を奪い、丁寧な保育を行いたくてもそれができない状況を生み出している。しかし、いかなる環境であっても、最も優先されるのは乳幼児の心身の安全であり、それを疎かにすることの言い訳にはならない。こうした状況を改善するために必要なのは、保育実践の質に対する適切な実態把握及び評価である。それにより、実践の価値や課題点を第三者に対して明示することができ、根拠をもって具体的な改善点(例えば不足している保育者数など)を示すことにつながる。つまり、職場の環境改善は、適切な実態把握と評価によって促進されるのである。

しかし、現在の保育施設の劣悪な実態を明らかにしているのは、主に民間報道である。本来であれば、保育施設の課題把握は、福祉と教育の公的保障の観点から、公共機関が担うべきものである。ところが現在、保育施設に対する公的評価機能が十分に果たされているとはいえない。池本(2018)¹⁾は、「統一された基準に基づく保育評価の結果が、一覧性をもってわかりやすく開示されることで、施設側には質改善のインセンティブが働く」と述べている。もしも広域的調査による客観的評価が行われていれば、未然に防ぐことができた虐待事例もあったかもしれない。なぜ現在、日本では保育実践の質に対する公的評価が十分に行われていないのであろうか。現在の保育実践の質的評価の現状から、その原因を探ることとする。

2. 日本の保育実践の公的評価を阻む要因と現在の質的評価の実際

(1)保育行政の地域間格差

保育実践の質に対する公的評価が不十分な理由の一つとして考えられるのが、日本の保育行政における制度上の問題である。日本の保育は、小中学校の義務教育と異なり、保護者の希望に応じて提供されるものであるため、すべての幼児に対して保育・幼児教育を受けさせる義務は存在しない。そのため行政にも、自治体内の全幼児に対する保育施設への通園状況の把握は求められていない。また保育施設には、保育所・幼稚園・認定こども園、公立・私立、認可施設・認可外施設、近年では地域型保育事業や企業主導型保育事業といった多種多様な施設種があり、これらすべてを行政が把握することは困難である。さらに保育施設は、小学校や中学校、高等学校が基本的に都道府県の教育委員会管轄であるのと異なり(注：政令指定都市は除く)、各市町村の地方自治体に管轄が任されているため、担当窓口も自治体それぞれに異なるなど保育政策そのものに地域差が生じている。こうした状況の中、国で定められた行政監査や第三者による公的評価の実施要請があっても、その責任は都道府県であったり市町村であったりと所在が曖昧となっており、自治体によって対応に差が生じ、全ての保育施設に対して同じように実施されているわけではない¹⁾。また、実際に行われている公的監査や第三者評価も、対象は施設設備や人員配置などの量的把握が中心であり、保育者一人一人の行う保育内容や方法といった実践の質的把握にまでは至っていない。こうした現状が、保育施設の実践の質に対する公的評価を困難にしている。

近年は、保育施設の民営化を進める自治体も多く、保育行政の責任の所在はますます曖昧

になっている。保育施設の実践の質を最低限保障するために、保育行政の地域間格差の解消は重要な課題であり、今後もその改善が求められる。しかし、制度の改善や変更には長期的な継続的な議論や体制づくりが必要となる。喫緊の課題である保育実践の質の改善を図るには、まずは日々保育を行っている保育者や保育施設が自ら取り組むことのできる、共通の実践の質の把握及び評価方法を検討することが必要である。

(2)質の客観的評価が難しい日本の保育実践の特徴

ア.「社会的ペダゴジー」の理念に基づく日本の保育実践

現在、日本で保育実践の質的評価が十分に行われていない背景には、日本の保育理念そのものが、客観的な評価が難しい特性を持つことも影響していると考えられる。OECD(2006)によると、現在、世界の保育カリキュラムには、「就学へのレディネス」といった小学校の準備教育として言語能力等の学習に重きを置くカリキュラムと、「社会的ペダゴジー」といった日々の生活や遊びを通じた総合的な学びを重視するカリキュラムの2つの伝統が対置しており⁴⁾、日本の保育は後者に基づいた政策がとられている。「社会的ペダゴジー」に基づく保育理念で重視されるのは、個人差の大きい幼児個々の実態に応じた多様で創造的な実践である。そのため、いわゆる日本のナショナルカリキュラムにあたる保育所保育指針や幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、到達目標や具体的な活動名称の掲載はなく、概念的な方向性として保育内容が示されている⁵⁾⁶⁾⁷⁾。日本では、各保育者や保育施設が独自の方法や内容を自由に選択し、それぞれの創意工夫による多彩な保育実践が展開されており、こうした実践における保育者の援助行動は、幼児の実態に応じた「適切性」と「適時性」が求められるため、安易に「方法」としてパターン化することはできない⁸⁾。つまり、現在の日本の保育実践は、幼児に具体的な到達目標を設定し、それに向かって保育者が活動内容を組み立て、決まった基準に沿って評価を行うといった方法は適さないのである。

一方、こうした個別性や柔軟性が高い保育実践においては、統一指標による評価が適さないことから、客観的評価が難しいといった課題も生じる。このことが、保育者や保育施設間によって実践の質にばらつきを生む要因となっている。現在、こうした課題を克服するために日本の保育施設で取り組まれている評価方法がある。まずは、その現状の整理から課題点を検討することとする。

イ. 評価としての幼児アセスメント

保育実践の質を評価するにあたって、その対象は大きく分けて2つある。一つは、保育者を対象とする評価であり、具体的には、保育者の援助行動、環境構成、カリキュラム等の評価である。もう一つは、保育を受ける乳幼児を対象とした実態把握による評価である。

現在、保育者のみを対象とした評価ツールとして日本で開発されたものの一つに、民秋(2019)の「保育者のための自己評価チェックリスト」⁹⁾がある。項目は指針や要領に合わせ

て作成されており、このリストを活用した自己評価や研修を行うことで、他者との共通指標から自身の実践を客観化することができる。しかしこの自己評価項目は、あくまで製作者の価値判断基準に基づいて作成されており、保育者対象のプリテストは行われているが、評価の結果と実際の実践の質との関連性については曖昧である。保育実践の質は、保育をする大人側にとって「よい」と判断した実践が、保育を受ける乳幼児にとっても必ずしもそうとは限らないところに課題が生じてくる。そのため、保育者を対象とした評価だけではこうしたずれを明らかにすることはできない。文部科学省から発行されている幼稚園教諭用資料「幼児理解に基づいた評価」¹⁰⁾には、幼児の実態把握から行われる評価の重要性が示されている。保育実践の質の評価は、幼児の実態との関連性を踏まえながら問うことが不可欠である。

ところで、この「幼児理解」とほぼ共通の意味として、医療や福祉、教育の分野では「アセスメント」という言葉が使われている。保育においてもアセスメントという言葉が用いられることもあるが、その場合、実践前に手立てを検討するための実態把握の意味合いが強い。しかし、実践中や実践後に行われる幼児のアセスメントは、次の実践ための実態把握であると同時に、現状の保育実践の質に対する評価にもなりうる。そこで本研究では、保育実践を行う上で欠かせない実践前の実態把握と、保育の質の客観的評価という意味の双方を含んだ用語として、「アセスメント」という言葉を中心的に用い、検討することとする^(注7)。

ウ. 保育者の観察による文脈的アセスメントの現状と課題

(ア)保育者の観察による文脈的アセスメント

現在の日本の保育実践で取り組まれている幼児アセスメント方法の主流は、保育者の観察による実態把握と評価である。このアセスメントでは、幼児の姿を一場面のみで捉えるのではなく、日々の実践の中で継続的にその変化過程を把握していく。また、幼児の姿を特定の領域に絞って捉えるのではなく、幼児を取り巻く家庭環境や友達関係、保育者の関わり、ここに至るまでの経緯等も含めた文脈的な視点から総合的に捉えるため、幼児の個別性を重視した実態把握となっている。こうした文脈的アセスメントは、生活や遊びを通して幼児を総合的に育てることを重視している日本の保育実践に適した方法である。しかし、保育者の観察によるアセスメントは、その読み取りや評価判断の質が、保育者個々の観察力や保育観によって左右され、保育者間で差が生まれやすいといった課題がある。特に、継続的なアセスメントが実施できるのは、日常的に幼児と関わる担任保育者に限定されやすい。そのため、担任保育者個人の主観的な思い込みによる偏ったアセスメントから、不適切な保育実践が行われる可能性も生じる。

そこで、保育者の実態把握の偏りを防ぐために取り組まれているのが、実践記録の作成と、園内外での研修による多面的客観的アセスメントである。保育者が記す保育の記録は、幼児の成長過程を残すツールであると同時に、保育者自身の実践を客観的に省察するツールで

(注7) 事前の実態把握をアセスメント、事後の評価をエバリュエーションとして、厳密にわけて表現する場合もあるが、本研究では、両者の意味を含めた実態把握のことをアセスメントとする。

もあることから、両者を総合的に評価するものとして、全ての保育施設で取り組まれている。また研修は、担任保育者以外の複数の視点から実態を捉えることで客観化を図ることができ、アセスメントの質的改善へとつながる。保育者の研修については、近年、特にその重要性が高まっており、保育所保育指針では平成 20 年改訂にて研修に関する記述が追加され、実践の質の改善・向上のために不可欠であることが示された。

このように、社会的ペタゴジーに基づく日本の保育実践では、保育者の観察による文脈的アセスメントの客観化を図るため、記録作成や研修の質を向上させることが不可欠となっているのである。

(イ)先駆的な文脈的アセスメント

近年、文脈的アセスメントの記録方法の一つとして世界的に注目されているのが、ニュージーランドの「ラーニングストーリー(学びの物語)」¹¹⁾である。保育評価としても用いられるこのナラティブな記録方法は、ニュージーランドのナショナルカリキュラム「Te Whāriki(テ ファーリキ)」¹²⁾の枠組みと理念に沿って作成されるものであり、個々の学びを、5分から10分程度の場面の物語として文脈的に記録していく。飯野(2018)¹³⁾によると、「ナラティブ(文脈)に注目した評価は、構造化されておらず、不可視的な部分に焦点を当てながら形式的に進められるため複雑性を伴うが、裏を返せば、複雑性を備える保育実践場面に適応し得る評価法」とのことである。また日本では、鯨岡ら(2007,2009,2013,2015)¹⁴⁾¹⁵⁾¹⁶⁾¹⁷⁾が「エピソード記述」で保育を描くことを推奨しており、文脈的な幼児理解を通して保育者と幼児、幼児と幼児の関係性から実践を捉える取り組みが広まっている。さらに、国際的に高い評価を受けているイタリアのレッジョ・エミリア市の保育実践で用いられている「ドキュメンテーション」も、実践の評価方法として世界的にも普及しているナラティブな記録方法であり、日本でも取り組んでいる保育施設がある。この記録は、写真や映像といった多様な媒体を用いて、幼児の作品及び活動の過程を記述していくことが大きな特徴である。浅井(2019)¹⁸⁾は、ドキュメンテーションによるアセスメントについて、標準化されたアセスメントとは異なり、保育実践の意味生成に価値を置く記録及び評価であると述べている。

しかし、すでに述べた通り、文脈的な質的アセスメントは、何に価値を見出して把握と記録を行うかといった判断が、保育者の持つ保育観や子ども観によって異なってくる。日本では、全ての保育施設に共通する評価視点が明確に示されているわけではない。平成 30 年度の幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼補連携型認定こども園教育・保育要領の改訂では、小学校との接続を見据えて、幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿が新たに示されたが、これらは到達目標ではないことが強調されており^(注8)、評価の視点としてどのように取

(注8) 幼稚園教育要領解説では、「実際の指導では、『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』が到達すべき目標ではないことや、個別に取り出されて指導されるものではないことに十分留意する必要がある。もとより、幼稚園教育は環境を通して行うものであり、とりわけ幼児の自発的な活動としての遊びを通して、一人一人の発達の特性にに応じて、これらの姿が育っていくものであり、全ての幼児に同じように見られるものではないことに留意する必要がある。」と示されている。

り入れるかは明確にされていない。一方で、『到達目標ではない』と頑強に主張されてきた 10 の姿が、指導計画の『ねらい』に滑り込まれることによって、保育者が、子どもの中に育つことを期待する諸能力のカatalogと化し、それら諸能力の獲得を保育のねらい=『目標』に据えるという意味において、事実上 10 の姿は到達目標と同質化してしまう(阿部ら,2019)¹⁹⁾といった問題も指摘されている。評価の妥当性は、基準と方法によって大きく異なってくる。ニュージーランドでは、保育カリキュラムと評価方法の関連性について丁寧な検討が行われ、原則として「ラーニングストーリー」の評価の視点は、ナショナルカリキュラム「テ ファーリキ」の 5 つの要素を踏まえるものと共通で定められている。ニュージーランドと同様に、日本でも、ナショナルカリキュラムの示す内容と評価の視点との関連性について、双方から十分な議論を行うことが、これからの重要課題であるだろう。

(ウ)文脈的アセスメントの保育施設間差

これまで日本でも、保育実践における文脈的アセスメントの客観化を図るため、保育者による記録作成や研修の研鑽が積み重ねられてきた。一方で、現在の日本では、その質や量の判断が、基本的には各施設や保育者に任せられており、取り組みに差が生じているといった課題がある。幼稚園の園内研修の実態を調査した中橋・橋本(2016)²⁰⁾によると、「勤務環境との関係から園内研修を実施できない園や、教員同士が学び合う研修を必要と考えていない園、新人の育成においてのみ園内研修が必要とする園など、少数ではあるが存在する」ことが明らかになっている。先駆的な記録方法を取り入れ、研修の充実を図り、積極的に実践の質の改善に努める保育施設がある一方で、閉ざされた環境の中、実際には虐待と呼べるような保育が行われていても、施設の伝統的方法としてそれが日常化され、問題点に気づかない保育者や保育施設も存在しているのである。本来であれば、こうした施設ほど、効果的な記録作成の指導や十分な研修の機会提供が必要であるが、閉鎖的な環境のためそれが行き届かない可能性が高い。問題点に気づいた保育者がいたとしても、評価基準が曖昧なために何が問題なのか外部に客観的に示すことが難しく、問題を表面化させるよりは自身の退職を選択するといった悪循環が起きていることも予想できる。保育者の離職には様々な要因が複合的に影響しているが、加藤ら(2012)²¹⁾の調査では、その一つに「職場の方針に疑問を感じたため」といった理由があることを示している。現在、日本の保育施設では保育者不足が課題となっている。その原因となる退職者(潜在保育者)の一部には、こうした要因から職を離れた人が含まれていることも考えられる。

できるだけすべての保育者や保育施設の保育実践の最低限の質を保障するためには、保育者や保育施設の自助努力のみでその改善を求めるのには限界がある。

(エ)現在の日本の文脈的アセスメントの課題

そもそも文脈的アセスメントの課題点は、幼児の捉え方が、保育者個々の観察力や判断力、保育観等に左右されるということにある。そのため保育者には、記録作成や研修を通して、

常に自己の幼児理解を客観的に問い続け、適切な修正を行うことが求められる。しかし、こうした取り組みは誰でも簡単に行えるものではなく、質の高いアセスメントを行うにあたっては、保育者一人一人に対して高度な専門性を要することとなる。そのため、日本の保育実践の質の「向上」のためには、保育者個々の専門性を高めることが重要であり、ドキュメンテーションやラーニングストーリー等の先進的な文脈アセスメントを学び、自らの実践に取り入れることができる優れた保育者や保育施設を増やしていくことが、養成の段階から求められる。しかし本研究では、こうした高度なアセスメントに対する保育者の取り組みの適否は問わない。注目するのは、これら高度なアセスメントが、一部の優れた保育者や保育施設に限定された職人技のようになっており、それを取り入れられない保育者や保育施設が、保守的な方法のまま取り残され、ますます実践の質が低下していくといった悪循環に陥っていることである。すべての保育施設の質保障を考えるのであれば、必要なのは、いずれの保育者や保育施設でも共通して行うことができる最低限の質的保障のためのアセスメントの視点と方法である。しかし現在、そうした視点からのアセスメントは具体的に示されておらず、各々が「子どものため」という抽象的で曖昧な言葉に基づき、独自に「よい」と設定した基準から実践の評価を行っている。このことが、一部の保育者や保育施設にとっては問題のない実践であっても、他では不適切な実践となっていたり、その逆もあつたりするといった、施設間での質のばらつきを生んでいるのである。

保育実践に対する統一基準を設定し、それに基づく評価を行うことに対しては、常に批判的意見がある。その理由として、安易な統一評価の強制的実施は、方向性を誤ると、幼児個々の実態や人権を無視した管理的で画一的な保育の推奨につながる危険性があるからである。こうした批判の背景には、現在の生活や遊びを重視する日本の保育の考え方が、過去に小学校の準備教育として幼児の興味・関心等を無視した保育者主導型保育に偏ったことへの反省から生まれたものであり²²⁾、現在も一部の保育者の中に、こうした管理的保育への強い抵抗が根強く残っているからであると考えられる。幼児個々の実態に応じた柔軟な保育実践を行うためには、保育者や保育施設の創意工夫が遵守されるべきであり、それを侵害する政治的介入に対しては、今後も慎重な警戒が必要であることに異論はない。しかし、保育実践の質の統一評価を行うことが、幼児の実態を無視した画一的管理的な実践を強要することとイコールなわけではない。むしろ、行き過ぎた管理保育が虐待に近い実践を招いているにも関わらず、その実態を評価し改善するための指標がないところに問題が存在する。保育者の独自性を尊重し多様な保育実践を保障することと、最低限の実践の質を保障することは、いずれかを選択するのではなく、いずれも両立を図ることが重要である。両者をそれぞれ別の視点から論ずる必要があるにも関わらず、その違いを十分に整理しないまま混同し、一方向からの偏った視点で対立的な議論を続けることは、結果的に保育実践の質保障の放置へとつながっていく。

日本の保育を、公的に保障する必要があるものと位置づけるのであれば、出来得る限りすべての保育施設の最低限の実践の質保障が必要である。そのためには、高度な専門性を要す

る先進的な文脈的アセスメントの紹介や推奨をするだけでなく、すべての保育者が共通理解できる最低限の質保障の視点を明らかにすること、そして、すべての保育施設で日常的に取り入れることができるような具体的アセスメント方法を推奨することも必要である。

(3)海外で活用されている保育実践評価スケールの日本での活用状況

ア. 標準化された評価スケールによる保育実践の質の数値化

現在の日本の保育実践は、遊びや生活を通じた社会的ペダゴジーの理念を基本としており、柔軟性や個別性を重視するため、幼児のアセスメントも保育者の観察を通じた文脈的アセスメントが主流となっている。そのため、標準化された量的評価スケールを用いてアセスメントを行っている施設はほとんどみられない。一方、諸外国では、標準化された統一スケールによる実践の客観的評価ツールを開発し、それを用いた質的評価を行っている国や地域がある。日本の保育実践には、共通の質的評価が不十分といった課題があるが、その理由の一つには、こうした数値化による統一スケールの活用が難しく、ほとんどの施設で用いられていないということも考えられる。ただし、こうした海外の標準化ツールを、日本の保育実践で活用する試みも行われている。以下に、日本語訳版が出版されている標準化された統一スケールを紹介し、その現状と課題を考察する。

現在、日本語訳版が出版されているスケールの代表的なものとして、1980年代にアメリカで開発された ECERS(エカーズ)/ITERS(イターズ)(テルマ・ハームス、リチャード・クリフォード、デビィ・クリア著)^(注9)がある。このスケールは、すでにアメリカ各地の自治体や保育施設の保育の質向上の手立てとして用いられている。信頼性の高いスケールとして、現在は、アメリカだけでなくヨーロッパなど諸外国でも活用されている。日本では2004年に埋橋による日本語訳版²³⁾²⁴⁾が出版され、その後も継続的に改訂版²⁵⁾²⁶⁾の翻訳が行われている。このスケールの特徴は、乳幼児へ影響を与える保育環境(保育者の関わりも人的環境として含まれる)の実態を、定められた時間内での実践観察を通して把握し評価するものである。対象は保育者の取り組みであり、各分類に設定されたサブスケールの下位項目指標を「はい」か「いいえ」で判断し、7段階(1~7点)で質の高低を評定していく。

続いて紹介するのが、イギリスで開発された SSTEW(スチュー)(2015)スケール(イラム・シラージ、デニス・キングストン、エドワード・メルウィッシュ著)である。このスケールは、「ともに考え、深めつづけること」(SST : sustained shared thinking)と「情緒的な安全・安心」(emotional well-being)を支える保育実践について考えるために開発された評価ツールである。もともとイギリスの「乳幼児基礎段階(EYFS)教育要領(2012)」が SST の影響を受けて作成されており、それに対応した評価スケールとして、イングランドではすでに1,000以上の施設で活用されている。SSTEWは、社会的・情緒的な発達に関するサブスケール2つと、認知的な発達に関するサブスケール3つの領域で成り立っており、保育実践の観察を通して、保育者の行動、応答、子どもへの関わりについて評価していく。評価指標は ECERS 同様、設定されたサブスケール

^(注9) ECERS の対象は3歳から5歳、ITERS の対象は0歳から2歳であり、現在は3版が作成されている。

の下位項目指標を「はい」か「いいえ」で判断し、7段階(1~7点)で質の高低を評定する。こちらも2016年に、秋田・淀川による日本語訳版²⁷⁾が出版されている。

これらのツールを、日本での調査研究や実践に活用している事例もある(埋橋・岡部,2019²⁸⁾など)。しかしその数は少なく、広域的な実施には至っていない。その理由として、一つに、開発したアメリカやイギリスは、幼児期の教育を「就学前レディネス」として位置づけている国であり、標準化された数値による評価が取り入れやすい環境であるのに対し、日本の保育実践は、個別性柔軟性を重視する「社会的ペタゴジー」の考え方が主流であり、統一指標での数値化による評価はなじみにくいことがある。また、実践の評価の価値は、何を基準に行うかといった、ベースとなる理念によって異なってくる。これらのスケールを活用する際にも、日本の保育実践の理念や方向性との整合性をはかることが求められる。ECERS について、日本語版を翻訳した埋橋(2018)²⁹⁾も、「中には日本の状況からすれば違和感が生じるものがあったとしても不思議ではない」と述べており、その上で「大切なのはその違和感を感覚的なものにとどめず言語化し、日本の保育の特質と目指すところを明らかにすることである」と指摘している。SSTEW も、イギリスのカリキュラムに対応して作成された評価であることから、ベースとなる SST の理念も含め、日本の保育理念との関連性が問われてくる。

遊びや生活を通じた幼児個々の総合的な育ちを保障する日本の保育実践において、柔軟性や継続性を視野に入れにくい数値化による評価が馴染まないのは当然のことである。しかし、日本の保育実践でも、保育者の自覚の有無にかかわらず、実際には共通する最低限の質的保障の視点は存在しているはずである。それを明らかにして統一評価を行うことは、すべての保育施設における乳幼児の人権保障や心身の安全の保障につながる。例えば SSTEW の「情緒的な安全・安心」の領域などは、特定のカリキュラムや理念に影響されない普遍的な視点である。こうした評価項目の数値化は、最低限の実践の質保障の評価視点として、日本の保育実践でも参考になると考えられる。

イ. 実態の数値化と文脈的アセスメントとを合わせたアセスメントツール

標準化スケールとは異なるが、幼児の実態に応じた総合的な保育実践を行っている日本でも活用しやすいとして紹介されたアセスメントツールとして、ベルギーで開発された SICs(シックス)(Dr.Ferre Laevers 著)³⁰⁾がある。このツールは、幼児の姿を対象に、保育者の自己評価を行うものである。現在、日本の保育の特徴に合わせて作成された日本版ブックレット「子どもの経験から振り返る保育プロセス」(2010)³¹⁾が出版されている。このツールでは、幼児の「安心度」と「夢中度」に着目し、そこから保育プロセスを捉えることを目的としている。保育者が特定の幼児のエピソードを記録し、それをもとにカンファレンスを行って、保育実践の振り返りと、施設の改善点等を明らかにしていく。このツールの特徴は、幼児の「安心度」と「夢中度」の姿に焦点化してアセスメントを行う点であり、保育者同士で共通視点を持ちながら話し合いをすることが可能である。日本版ブックレット開発に携わった芦田ら(2012)³²⁾は、SICs が保育の内容や理論に依拠する部分が少ないため、さまざまな保育方法が並立している日本の保育実践に適していると述べている。この「安心度」と「夢中度」といった観点は、内容や方法に左右されない保育

施設の最低限の質保障のための視点として一つの参考になるであろう。また、数値化による評価と文脈的な評価とを組み合わせるアセスメントを行っている点は、社会的ペタゴジ型の日本の保育実践にも馴染みやすく、尚且つ評価結果の具体的な明示を可能としている。

しかし、このツールの数値化評価は、あくまで保育者の主観から 5 段階で点数を決めるものであって標準化はされておらず、妥当性を高めるために幼児一人一人の観察記録をもとに複数の保育者で話し合いをすることが必要とされている。つまり、このツールの活用には時間や人的資源を要するものであり、担任保育者が日常のアセスメントとして、担当する幼児全員に対して行うことは前提とされておらず、研修等で用いることが適している評価ツールといえよう。

(4) 幼児へ直接行うアセスメントの実際

ア. 記述式調査が不可能な幼児への直接アセスメントの困難さ

すでに述べてきた通り、現在、日本の保育実践の質的評価の客観化が難しい背景には、日本の保育の理念が、生活や遊びを通して総合的に幼児の育ちを保障するといった「社会的ペタゴジー」に基づいており、共通の到達目標による評価が適さないことがある。しかし、こうした保育理念の特性に限らず、そもそも保育実践の評価が困難な要因として考えられるのは、対象となる幼児の言語・認知発達が、本人に対して直接、実態把握を行うのにはまだ早い段階であるということがある。

小学校以降の学校教育では、児童・生徒に対する記述方式の調査を用いて実践の評価を行っている。教育の対象者である児童・生徒本人の記述内容から、学習面や生活面、精神状態や友人関係、教師から受ける影響など多様な実態把握を行うことができ、それを元に実践の改善点を明らかにすることができる。しかし幼児は、文字の読み書き能力の獲得途中であり、質問紙を用いた記述式調査を行うことは不可能である。また幼児は、急速に言語を獲得する時期とはいえ、自分の内面を詳細に言語化することは難しく、口頭での質問による調査にも限度がある。言語発達に影響を受けない身体的発達等の領域については、幼児本人への直接調査を行うことができるが、言語発達を要する内面的な実態把握は、直接本人に確認する場合多くの制限が伴う。こうした理由から、現在の幼児アセスメントは保育者による観察が中心であり、アセスメントの妥当性を幼児本人へ直接検証することも難しいため、保育者側からの一方向のみに偏った方法にならざるを得ない。現在、アセスメントの客観化を図るために行われている記録作成や研修も、その視点は担任保育者を中心とした保育関係者による大人側からの視点のみに偏っている。こうした偏りが、保育者の捉えた幼児の姿と、実際の幼児の内面とのずれを見落とす可能性を生むことになる。日本の学校適応に関する研究動向を整理した熊谷・橋本(2016)³³⁾は、「自己を客観化することが難しい小学校の低学年の児童や幼児に対しては、他者による評価が適切である」と述べながらも、「小学生の低学年や幼児であっても本人の感じ方も重要となるため、主観的な評価が可能な尺度の開発することが求められよう」と指摘している。池本(2018)¹⁾も同様に、「真の当事者である子どもの声

を可能な範囲で保育評価に反映することが重要である」と述べている。できるだけ多面的に保育実践の質的評価を行うためには、何らかの方法で、幼児本人を評価者とした方法を検討することが必要である。

イ. 口頭質問による幼児アセスメントの可能性

幼児は言語発達の特徴から、記述による質問紙調査は不可能であるが、口頭でのインタビュー調査については、これまでに実施された研究が複数存在する。例えば、山本(1995)³⁴⁾の、仲間との親密性等が、幼児の自己調整能力に与える影響を明らかにするため、仮設の対人葛藤場面を用いて幼児面接を行った実験調査や、倉持・柴坂(1999)³⁵⁾の、幼児に直接「遊びたい子」を問い、その認識が仲間入りに与える影響を分析した調査、河原(2019)³⁶⁾の、3～5歳児に「親密な友達」を直接確認して、発達の特徴を分析した調査などがそれにあたる。中でも代表的な幼児への質問調査の一つに「ソシオメトリックテスト」がある。この調査は、集団内の幼児の質問回答から、人気のある幼児と排除されている幼児を明らかにすることで、集団における幼児同士の地位を可視化させるものである(姜,2009³⁷⁾大島・中澤,2012³⁸⁾など)。このテストで用いられているのは、幼児にわかりやすい簡単な質問であり、こうした質問であれば、幼児であっても、直接インタビューを通して、自身の主観的な判断を言葉で伝えることが可能である。ソシオメトリックテストは、幼児同士の相対的な他者評価であり、集団内の関係性を明らかにすることはできるが、幼児本人の内面を把握するものとは異なるため、この調査のみで保育実践の質を評価できるわけではない。また、幼児がお互いに評価をしあうことは心理的に負の影響を及ぼす場合もあり³⁹⁾、用いる際には慎重な判断が必要である。しかし、こうした幼児へ直接アセスメントを行うツールの存在は、特に幼児期後期の4,5歳児になれば、対象児の言語発達の状況に応じて質問項目を厳選する必要はあるが、幼児に直接口頭で質問をしてアセスメントを行うことも、不可能ではないことを示している。

(5)実践の質的評価と異なる集団適応に困難を抱える幼児のアセスメント

ア. スクリーニングとしての発達アセスメント

現在、保育施設で活用されているアセスメントツールには、集団生活を送る上で困難を抱える発達障害児や、いわゆる発達の気になる子と呼ばれる幼児に対し、スクリーニングを行うための発達アセスメントや発達検査がある(例えば遠城寺,1978⁴⁰⁾、三宅,1991⁴¹⁾、本郷,2018⁴²⁾など)。これらの中には、幼児個々へ直接指示を出し、それに応答した幼児の行動観察や、質問への回答から発達を測定するものがある。近年、発達障害への理解が進み、保育施設と発達相談機関との連携によって、こうした発達アセスメントや発達検査が積極的に活用されるようになった。それにより、保育者が発達に課題を持つ幼児に対して、集団生活の中で行う個別支援方法のヒントを得ることが可能となっている。

しかし、発達アセスメントは、あくまで集団の中で困難を抱える幼児をスクリーニングし、支援を検討するためのツールとして用いられるものであり、保育実践と切り離れた場でアセスメントが行われているため、幼児全員を対象とした保育実践の質を把握するアセスメント

メントには用いられていない。また、標準化された発達アセスメントを幼児全員の評価に用いると、特定の発達基準を保育の到達目標と捉えることとなり、そこに至らない幼児を劣等生とみなす危険性があるため、こうした評価は、個人差の大きい幼児の個別の育ちを尊重する日本の保育理念に馴染まない。さらに、目の前の幼児の実態は、生得的要因と環境要因双方の影響を受けたものであるが、発達アセスメントの場合、どちらかといえば生得的要因を把握するために用いられており、環境要因である保育実践の評価までは想定されて作られていない。こうした理由から、発達アセスメントは、集団生活に困難を抱える幼児のスクリーニングのみに特化して用いられているのである。

発達アセスメントは、実践の質的評価に用いられることは想定されていないが、その方法(幼児個々に直接働きかけ、できうる限り保育者の主観に左右されずに統一指標で実態を把握する)については、実践の質の評価として幼児アセスメントを検討する際の参考になる。その際に重要となるのが、アセスメントの目的を明確化し、その目的に合った指標を検討して妥当性及び信頼性を検証することであり、そこには「発達」の視点とは異なった、保育実践の質的保障のための新たな評価視点を具体的に示すことが求められる。

イ. 幼児の行動観察に基づいた機能的アセスメント

日本の保育実践で活用されている事例は少ないが、応用行動分析に基づいた「機能的アセスメント」を保育施設で実施した報告がある(例えば、野呂ら,2005⁴³⁾、真鍋,2009⁴⁴⁾など)。機能的アセスメントとは、幼児の問題行動に注目し、その行動を引き起こす要因となった環境条件を、先行条件と後続条件から明らかにして改善を図るといった関係論的アセスメントである。問題行動の要因を幼児本人に問わないため、環境改善の視点から効果的な保育実践の手立てを見出すことができる。またこのアセスメントは、幼児の発達や内面の状態ではなく、あくまで幼児の問題行動に焦点を当てるため、保育者の主観的把握が含まれにくく、保育者による思い込み等に左右されない客観的な幼児アセスメントが可能となる。

ただしこのアセスメントは、そもそも行動障害を持つ子どもへのアセスメントとして開発されたものであり、前提として、幼児の行った行動に対し、すでに何らかの改善を要すると判断されている必要がある。そのため、これまで機能的アセスメントが活用された事例は、集団生活に困難を抱えている発達障害児等に対する支援検討を目的とした場合にのみ限定されてきた。また機能的アセスメントは、幼児本人や保育者の主観を含まないため、幼児の姿を保育者との相互作用の過程も含めて文脈的に捉える現在の日本の保育実践では、日常的に用いるツールとしては想定されない。しかし、幼児の行動観察を丁寧に行い、観察する大人の主観に振り回されず、その行動に影響を与える要因を丁寧に探るという点は、保育者が日々行っているアセスメントと大きく異なるものではない。機能的アセスメントの特徴は、観察結果を 2 つの条件に焦点化して具体的に言語化し、アセスメント過程を顕在化させている点にある。こうしたアセスメントの具体的言語化は、保育実践の質的評価結果を顕在化させる方法として大いに参考になる。

(6) 幼児の代弁者としての保護者評価

これまで、保育実践の質的評価の現状と課題点について、幼児のアセスメントを中心に述べてきた。最後に、評価を行う評価者の多様性の点から、現在の保育実践の質的評価の課題点を述べる。保育実践の質的評価を行う評価者として、自分の内面を言語化することが難しい幼児の代わりに、代弁者となり得るのが、幼児の保護者である。ニュージーランドやイングランドでは、積極的に保護者が保育評価に参画しており、保育の質改善に影響を与える第三者の目として重要な存在となっている¹⁾。日々子どもと保育施設に関わる存在である保護者から客観的に評価を受けることは、保育の質改善に有効であるだろう。しかし現在、日本では共通した実践の評価基準がなく、保護者による評価も同様である。そのため、どのように保護者の声を取り入れるかは施設によって異なり、中には具体的な指摘があったとしても、数年で卒園する幼児の保護者の意見は一過性に終わって根本的な改善にまで至らなかったり、時に保護者ニーズが子どもの実態や最善の利益にそぐわない場合もあつたりする。単に保護者の意見を聞くだけで保育の質を改善できるわけではなく、保護者に何を評価してもらうのか、その視点が重要となってくる。保育を社会全体の公的責任として位置付けるのであれば、保育関係者のみしか理解できないような複雑で閉鎖的なアセスメントではなく、保護者も含め、第三者の誰もが共有することができる具体的且つ根本的な、保育実践の最低限の質保障の有無を判断できるアセスメント方法でもって、広域的且つ客観的な評価に取り組むことが重要である。

3. 現在の日本の保育実践の質的アセスメントの課題点の整理

以上、現在の日本の保育実践の質的評価について、主に幼児のアセスメントに注目し、その実態と課題点を述べた。現在の日本の保育実践で用いられているアセスメントの特徴について、整理を行ったものが表1である。それぞれのアセスメントの特徴を踏まえながら、改めて、現在の日本の保育実践の質的アセスメントに関する課題点について、総合的に整理する。

① 文脈的アセスメントの妥当性の弱さと保育者間差

遊びや生活を通して総合的に幼児を育てるといった社会的ペタゴジーの保育観が主流となっている現在の日本の保育実践において、最も多くの保育施設で中心的に行われているのが、保育者の観察による文脈的継続的なアセスメントである。こうしたアセスメントは、個別性や柔軟性の高い実践における幼児の実態把握に適しており、記録や研修を通して客観化が図られている。しかし、文脈的アセスメントは保育者個人の判断に頼る部分が多いこと、また、アセスメントの具体的な方法や妥当性を高める方法(記録方法や研修等)の選択は、保育者や保育者集団の判断に任せられていることから、保育者間差や施設間差が生じやすいといった課題がある。また、文脈的アセスメントは継続性が求められるため、担任保育者以外のアセスメントが困難であり個人に閉ざされやすいといった課題もある。ニュージー

ーランドの保育政策で行われているように、アセスメントを行う視点を保育施設全体で共有し、保護者や専門家等の第三者からの評価も可能にしたり、SICs²⁹⁾のように、焦点化した文脈的アセスメントを行い、そこから数値化を図るといった、保育者間で共有できる多面的アセスメント方法を用いたりすることで、こうした差の解消につながると考えられる。

②日本の保育実践に取り入れにくい客観的な数値化スケール

海外で開発され活用されている保育実践の質を測る標準化されたスケールは、社会的ペタゴジーの考え方が主流の日本の保育実践では、数値化による評価に抵抗を感じる保育者が多く、全国的な活用にまでは至っていない。安易な数値化による評価は、幼児個々の違いを排除したり、成長過程ではなく結果のみに焦点化されたりすることから、数値化による評価に慎重になることは重要である。しかし、出来得る限り全ての保育者や保育施設で保育実践の質を最低限保障するためには、誰もが共通理解できる、質保障のための統一された評価指標を用いることが有効である。その際、海外のツールを参考にしながらも、何を基準に評価を行うことが実践の質の最低限の保障につながるのか、日本の保育実践の理念に沿った評価視点を検討することが最も重要となる。

③幼児本人に直接アセスメントすることの困難さ

現在の保育実践の質の評価は、幼児の言語発達の特徴から、本人への直接的なアセスメントが難しいため、保育者の観察によるアセスメントが主流となっている。しかしこうしたアセスメントは、保育者の観察力や判断力の差の影響を受けやすく、妥当性の検証が難しい。幼児の内面を、保育者の観察のみではなく、何らかの方法で幼児本人から直接把握することができれば、より多面的で妥当性の高い実態把握が可能になる。現在、ソシオメトリックテストのような幼児への口頭質問調査も存在しており、今後、幼児本人に簡単な質問を用いた直接調査を行う方法を検討することが必要であろう。その際、幼児の言語発達に応じた信頼性の高いアセスメント項目の設定が求められる。

④保育者不足の現状を踏まえた焦点化されたアセスメント方法の検討

現在、日本の保育施設で日常的に行われている保育者の観察による幼児アセスメントは、その妥当性を高めるために、幼児個々を長期間にわたって継続的に観察し、詳細な記録作成や複数の視点からの研修の積み重ねを行うことが求められる。また、海外で用いられている標準化された評価スケールも、基本的には時間や人数をかけて観察調査を行うことがより望ましいとされている。しかし、保育者不足が問題となっている現在の日本の保育施設では、人的資源を必要とする高度なアセスメントが十分にできない状況にある。そのため、丁寧な幼児アセスメントは一部の優れた保育者や先駆的な保育施設のみが実践可能であり、余裕のない保育者や保育施設ほど疎かになるといった悪循環を生む。すべての保育施設で最低限の実践の質を保障するためには、こうしたばらつきをなくすことが重要であり、できる限

り保育者の負担の少ない、日々の保育実践の中で活用でき、尚且つ、妥当性も信頼性も高いアセスメント方法が求められる。その一つとして、実態の数値化を図ることも、多面的なアセスメントの一つとして有効であろう。ただし、安易なアセスメントは幼児個々の状況を適切に把握することにつながらない。重要なのは、何を目的にアセスメントを行うのかといった、アセスメントの基本理念の厳選である。すべての保育施設の実践の質を最低限保障するという点に焦点化し、その目的からアセスメント方法の検討を試みる必要がある。

表 1 現在の日本の保育実践における幼児アセスメント

	保育実践の質の評価につながる幼児アセスメント		集団関係性アセスメント	困難を抱える幼児のアセスメント		
	文脈的(ナラティブ)アセスメント	標準化スケールによる数値化アセスメント	数値化と文脈的アセスメント	ソシオメトリックテスト	発達アセスメント	機能的アセスメント
評価方法	主に担任保育者による実践観察	保育者(保育関係者)による実践観察	主に担任保育者による実践観察	大人から幼児への口頭による質問	検査者による幼児へ直接指示や質問	検査者による幼児の行動観察
概要と利点	<ul style="list-style-type: none"> 日本の保育施設で日常的に行われているアセスメント 前後の文脈も含めた成長過程から幼児個々の実態を把握できるため、生活や遊びを通して総合的に幼児を育てる保育実践に適した方法 	<ul style="list-style-type: none"> ECARS(アメリカ) STTEW(イギリス) 標準化された統一スケールを用いるため共通指標による客観的な評価が可能 	<ul style="list-style-type: none"> SICs 焦点化された共通視点(夢中度と安心度)で評価ができる 数値化による明確な結果の提示 数値化と文脈的記録といった多面的な把握 	<ul style="list-style-type: none"> 他児評価による集団内の幼児同士の関係性の把握 幼児本人から直接主観を把握できない実態も把握できる可能性がある 	<ul style="list-style-type: none"> 発達上の課題から集団生活に困難を抱える幼児のスクリーニング 標準化された統一スケールによる客観的な幼児の発達状況の把握が可能 	<ul style="list-style-type: none"> 問題行動のある幼児への対応を探るためのアセスメント 幼児の問題行動のみに焦点化し、それを引き起こす環境要因を先行条件と後続条件から客観的に探る
アセスメント対象	幼児の姿と保育者の対応双方を総合的に把握	保育者の対応(環境、幼児への関わり等)	幼児の遊ぶ姿	質問に対する幼児の回答	項目(質問)に対する幼児の回答や行動	幼児の問題行動
結果の妥当性の検証と提示方法	<ul style="list-style-type: none"> 観察結果の記録作成 研修(記録をもとに他者と話し合う多面的評価) 記録の一例<エピソード記述、ドキュメンテーション、ラーニングストーリー等 	<ul style="list-style-type: none"> 標準化された項目ごとに数値化(1~7で点数化) 	<ul style="list-style-type: none"> 幼児の夢中度と安心度を1~5で数値化 個別の文脈的記録を作成し、それをもとに保育者同士で話し合いを行う 	<ul style="list-style-type: none"> 幼児本人による回答のため妥当性の検証は不要(信頼性を高めるために、幼児が回答可能な質問に限定する必要がある) 	<ul style="list-style-type: none"> 標準化された発達水準に基づく項目に沿って、幼児の回答や行動観察からチェックを行い分析する 	<ul style="list-style-type: none"> 応用行動分析学の3項随伴性(「先行条件」-「行動」-「結果」の枠組みに沿った「行動」観察と分析結果の記録(行動のみの客観的観察で主観的要素は踏まない)
課題点	<ul style="list-style-type: none"> 観察する保育者の保育観や観察力によって捉える姿に差が生じる 記録や研修の質や量が、保育者や施設間で差がある 日本の場合、保育者・施設間での共通した観察評価視点がなく曖昧 担任保育者以外の第三者アセスメントが困難 	<ul style="list-style-type: none"> 諸外国で開発されたツールであり評価基準の理念が日本の保育理念と一致するか検証が必要 標準化スケールが、総合的に幼児個々を把握する日本の保育になじまず、抵抗感を感じる保育者が多い(実施数が少ない) 	<ul style="list-style-type: none"> 数値は保育者の主観的判断であり標準化されていない(複数保育者での話し合いが前提) 幼児個々の記録を用いて複数の保育者で話し合いをするため、研修には適しているが日常的に用いることが難しい 	<ul style="list-style-type: none"> 幼児の言語発達に応じた簡単な質問に限られる(信頼性の課題) このテストで把握できるのは、集団内の幼児同士の関係性の実態であり、このテストのみでは実践の質の評価に直接結びつかない 幼児の他者評価は精神的負担になる危険がある 	<ul style="list-style-type: none"> 日常の保育場面と異なるアセスメントで実践評価に結び付けにくい 把握するのは幼児の「発達」状況であり、このツールで実践の質を測ることは適さない(発達を到達目標化するとは個々の育ちを重視する現在の保育実践に適さない) 	<ul style="list-style-type: none"> 問題行動への対応を検討するためのアセスメントであり、保育実践の質的評価にはつながらない 行動のみを観察するため日常の保育実践のリアリティは把握できない

引用文献

- 1) 池本美香(2018). 保育評価の展望――一元化評価の意義と可能性―. 保育学研究,56(1),11-20.
- 2) 木村直子・赤川陽子(2016). 保育士のストレス要因に関する研究―職場でのストレス要因・個人的なストレス要因に着目して―. 鳴門教育大学研究紀要,31,136-145.
- 3) 赤川陽子・木村直子(2019). 保育士の職場ストレスに関する研究―休憩時間・持ち帰り仕事からの検討―. 保育学研究,57(1),56-66.
- 4) OECD (2006). Starting Strong II : Early Childhood Education and Care.
- 5) 厚生労働省(2018). 保育所保育指針解説.
- 6) 文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説.
- 7) 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018). 幼保連携型 認定こども園教育・保育要領解説.
- 8) 小川博久(2010). 保育援助論. 萌文書林.
- 9) 民秋言(編)(2019). 保育者のための自己評価チェックリスト. 萌文書林.
- 10) 文部科学省(2019). 幼児理解に基づいた評価.
- 11) Carr. M.(2001). ASSESSMENT IN EARLY CHILDHOOD SETTINGS Learning Stories. SAGE Publications. (カー, M., 大宮勇雄・鈴木佐喜子(訳)(2013)保育の場で子どもの学びをアセスメントする「学びの物語」アプローチの理論と実践. ひとなる書房)
- 12) Ministry of Education. (2017). Te whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum.
- 13) 飯野裕樹(2018). ニュージーランド幼児教育政策における「質保障」「質評価」の展開過程に関する研究―テ・ファークリキと歩んだ 20 年に焦点を当てて―. 保育学研究,56(1),56-67.
- 14) 鯨岡峻・鯨岡和子(2007). 保育のためのエピソード記述入門. ミネルヴァ書房.
- 15) 鯨岡峻・鯨岡和子(2009). エピソード記述で保育を描く. ミネルヴァ書房.
- 16) 鯨岡峻(2013). 子どもの心の育ちをエピソードで描く:自己肯定感を育てる保育のために. ミネルヴァ書房.
- 17) 鯨岡峻(2015). 保育の場で子どもの心をどのように育むのか:「接面」での心の動きをエピソードに綴る. ミネルヴァ書房.
- 18) 浅井幸子(2019). 評価への「抗体」としてのドキュメンテーション―価値・意味生成・翻訳―. 教育学研究,86(2),249-261.
- 19) 安部高太朗・吉田直哉・鈴木康弘(2019). 「10 の姿」に込められた能力観の私製解説書による曲解. 敬心・研究ジャーナル,3(2),19-29.
- 20) 中橋美穂・橋本祐子(2016). 幼稚園における園内研修の実態に関する研究―研集担当教員への質問紙調査から. 教育学論究,8,157-164.
- 21) 遠藤知里・竹石聖子・鈴木久美子・加藤光良(2012). 新卒保育者の早期離職問題に関する研究Ⅱ:新卒後 5 年目までの保育者の「辞めたい理由」に注目して. 常葉学園短期大学紀要,43, 155-166.

- 22) 名倉一美・緩利誠(2011). 幼児教育からみた幼稚園・保育所・小学校連携の経緯と実際:連携推進の根拠と期待される成果に注目して. 浜松学院大学研究論集, 8,109-123.
- 23) Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. (1998). Early childhood environment rating scale, Revised edition. New York: Teachers College Press. (ハームス, T., クリフォード, R. M., クレア, D. 埋橋玲子(訳) (2004). 保育環境評価スケール①幼児版・改訳版 法律文化社)
- 24) Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M.(2003). Infant/toddler environment rating scale, Revised edition, New York: Teachers College Press. (ハームス, T., クレア, D., クリフォード, R. M., 埋橋玲子(訳)(2004) 保育環境評価スケール②乳児版・改訳版 法律文化社)
- 25) Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. (2015). Early childhood environment rating scale, Third edition. New York: Teachers College Press. (ハームス, T., クリフォード, R. M., クレア, D. 埋橋玲子(訳) (2016). 新・保育環境評価スケール①3歳以上 法律文化社)
- 26) Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., Yazejian, N.(2017)Infant/toddler environment rating scale, Third edition. New York: Teachers College Press. (ハームス, T., クレア, D., クリフォード, R. M., イェゼジアン, N. 埋橋玲子(訳) (2018). 新・保育環境評価スケール②0・1・2歳 法律文化社)
- 27) Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). Assessing quality in early childhood education and care: Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEW) Scale for 2-5 year-olds provision. London: IOE press,(シラージ, I., キングストン, D., メルウイッシュ, E., 秋田喜代美・淀川裕美(訳)(2016)「保育プロセスの質」評価スケール 明石書店)
- 28) 埋橋玲子・岡部祐輝(2019). 保育環境評価スケール(ECERS)の保育現場への導入:評価を改善に結びつける, 実践知の言語化のツールとして. 同志社女子大学現代社会学会現代社会フォーラム,15,49-61
- 29) 埋橋玲子(2018). 諸外国の評価スケールは日本にどのように生かされるか. 保育学研究,56 (1),68-78.
- 30) Ferre Laevers (Ed.) in collaboration with: Mieke Daems, Griet De Bruyckere, Bart Declercq, Julia Moons,Kristien Silkens, Gerlinde Snoeck, Monique Van Kessel, (2005). Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument.(2020年2月6日検索, <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>)
- 31) 「保育プロセスの質」研究プロジェクト 代表 小田豊(2010). 子どもの経験から振り返る保育プロセス—明日のより良い保育のために—. 幼児教育映像製作委員会.
- 32) 芦田宏・門田理世・野口隆子・箕輪潤子・秋田喜代美・鈴木正敏・小田豊・淀川裕美(2012). 日本版 SICS を用いた園内研修の現状と課題 : 幼稚園と保育所への質問紙調査を通して. 兵庫県立大学環境人間学部研究報告,14, 31-40.

- 33) 熊谷亮・橋本創一(2016). 日本における学校適応に関する研究の動向と課題. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系,67(2),319-325.
- 34) 山本愛子(1995). 幼児の自己主張と対人関係-対人葛藤場面における仲間との親密性および既知性. 心理学研究,66(3), 205-212.
- 35) 倉持清美・柴坂寿子(1999). クラス集団における幼児間の認識と仲間入り行動. 心理学研究, 70(4),301-309.
- 36) 河原紀子(2019). 幼児期における「親密な友だち」の発達的特徴: 横断的検討. 共立女子大学・共立女子短期大学総合文化研究所紀要,25,87-100.
- 37) 姜娜(2009). 幼児のソシオメトリー4群における社会的コンピテンスの研究. 人間文化創成科学論叢,12,193-182.
- 38) 大島みずき・中澤潤(2012). 幼稚園進級児・新入園児混合クラスにおける仲間関係の縦断的变化. 千葉大学教育学部研究紀要,60,115-119.
- 39) 藤野博(2008). クラス集団のアセスメント. 本郷一夫(編著). 子どもの理解と支援のための発達アセスメント. 有斐閣,100.
- 40) 遠城寺宗徳(1978). 遠城寺式・乳幼児分析的発達検査法解説書. 慶應義塾大学出版会(九大小児科改訂版).
- 41) 三宅和夫(監)(1991). KIDS(キッズ)乳幼児発達スケール. 発達科学研究教育センター.
- 42) 本郷一夫(編)(2018). 「気になる」子どもの社会性発達の理解と支援—チェックリストを活用した保育の支援計画の立案—. 北大路書房.
- 43) 野呂文行・吉村亜希子・秋元久美江・小松玉英(2005). 幼稚園における機能的アセスメントの適用—攻撃的行動を示す注意欠陥・多動性障害幼児に関する事例研究—. 心身障害学研究,29,219-236.
- 44) 真鍋健(2009). 幼稚園における機能的アセスメントの実施に関する実践的研究. 幼年教育研究年報,31,37-45.

第2章 保育施設における幼児の居場所生成と「集団所属感」

1. 幼児の「居場所」生成と保育実践の最低限の質保障

日本では現在、保育者不足からくる保育施設の実践の質の低下が指摘されている一方で、世界的には、人生の始まりである乳幼児期に適切な保育・幼児教育を受けることが、その後の成長にポジティブな影響を与える^(注10)として、乳幼児期の子ども達にふさわしい保育のあり方に関する議論が活発に行われている¹⁾。日本においても、幼児期からの教育の重要性を鑑みて、小学校以降の学校教育との接続を踏まえた保育政策が検討され、平成30年から実施された新しい幼稚園教育要領²⁾や保育所保育指針³⁾、幼保連携型認定こども園教育・保育要領⁴⁾では、就学までに育てたい10の姿が新たに提示されることとなり、幼児期からの発達と学びの連続性が強調された。ここに示された10の姿は、保育分野がこれまで苦手とされてきた、保育実践の目指す方向性を具体的に言語化したものであり、他分野にその意味や価値を伝えるための試みとも捉えることができる。しかしこの10の姿とは、あくまで各保育施設が実践を通して最終的に目指す方向性、つまり理想的な幼児の育ちの概念であり、これらを保育実践の最低限の質的保障を意味するミニマムスタンダードの視点として直結することはできない。また、これらの姿の理論的背景が曖昧であり、抽象的で多様な解釈ができるため、かえって10の姿を到達目標として捉える誤解を生む危険性が生じる⁵⁾こととなっている。保育の受け皿の量的拡大が喫緊の課題となり、保育の質に対する優先順位が後回しにされやすい現在、全ての保育施設で共通認識が必要なのは、こうした一部の優れた保育者のみが理解し実現できるような理想的で抽象的な概念のみではなく、全ての保育施設に通う幼児の人権保障のために、保育施設が最低限守るべき質的保障としての具体的な視点である。

その一つとして、幼児が毎日通う保育施設に、自分の「居場所」があると感じられているかどうかを問うことがある。初めて家庭から離れて集団生活を送る幼児にとって、自分が毎日通う保育施設の中に居場所があると感じているかどうかは、日々の情緒の安定に大きな影響を与える。中でも幼児が所属する同世代の子どもで構成されたインフォーマルなクラス集団は、幼児が初めて家族以外の他者と共同生活を送る集団である。もしもその集団に居場所がないと感じているのであれば、幼児は常に不安定な感情を抱きながら、集団の中で孤立して日々を送っていることになる。

今日、日本の保育施設には多様な役割が求められているが、幼児一人一人にとって自分の「居場所」があると感じられるような、安心・安定した生活を保障することは、その中でも最も基本的な役割といえる。そのため保育所保育指針³⁾では、幼児の情緒の安定を図ることを保育の「養護」機能として示している。現在、日本の保育は、幼児を守りケアする「養護」機能と、その後の人格形成の基礎を培う「教育」機能とが一体となって行われるとされてい

(注10) 例えば、経済学者ヘックマンは、ペリー就学前幼児教育計画の成果から、人生の始まりの時期である幼児期の保育が、その後の将来に影響を与えるものと発表し注目された。

る。世界的にみても、OECD(経済協力開発機構)が保育を「early childhood education and care(ECEC)」と表現していることから、保育に「養護」と「教育」双方の機能が含まれていることは、世界共通認識といえよう。どれほど優れた(とされる)保育内容や方法、カリキュラムを用いて、豊富な教育経験の場を提供している保育施設であっても、そこで生活する幼児が集団内に居場所を見いだせず、常に不安定な状態にいるのであれば、教育効果は見いだせないどころか、大人のからの強制的な活動を強いることにもなりかねず⁶⁾、そうした施設は、保育における基本的な役割が果たされていないことになる。保育施設での「養護」機能が十分に発揮されてこそ、健やかな成長を助長する「教育」面も機能するのであり、優れた質の高い実践を行うためにも、まずは幼児が自分の所属するクラス集団に居場所があると感じられるような保育実践の具体的言語化を図ることが必要である。こうした視点から、保育実践の最低限の質保障の評価を考えることとする。

しかし、具体的にどのような姿でもって、幼児が集団の中で「居場所」があると感じていることを把握できるのであろうのか。現在、幼児の「居場所」感の有無は、保育者個々の判断によってその実態把握が行われている。しかし、そこには共通基準があるわけではなく、課題を抱えている保育者ほど、幼児の「居場所」のなさを見落とし、不適切な実態把握を行っている可能性もある。幼児の「居場所」生成を、保育実践の質的保障の土台と捉えるならば、その実態把握を、保育者個々の感性や職人技といった主観的な把握のみに頼るのではなく、職業の専門性として、すべての保育者が適切にアセスメントできる方法が求められる。そのためには、幼児が集団の中で「居場所」があると感じている姿を具体的に言語化し、アセスメントの視点を明らかにすることが必要である。

2. 現在の「居場所」論

(1)子どもの「居場所」と学校適応の問題

幼児の集団の中での「居場所」の視点について具体化を図るため、まずは「居場所」という概念に関するこれまでの議論の整理を行い、保育実践における定義を明確化していく。

保育に限らず「居場所」という言葉は、多様な場面で日常的に用いられている。中でも「居場所がない」という表現は、孤独感や疎外感を感じた人が、その気持ちを表す際に頻繁に使われている。

子どもの「居場所」については、1980年代頃から、不登校やその他の学校適応に関する問題が注目されるようになり、教育臨床や心理臨床分野で、その議論が交わされるようになった(西中,2014)⁷⁾。1992年に文部省が発表した「登校拒否(不登校)問題について」⁸⁾では、学校が児童生徒の「心の居場所」となる必要性について示されており、2004年には、文部科学省から「子どもの居場所づくり新プラン」⁹⁾が、3ヵ年計画として発表されている。不登校の問題は、特に小学校と中学校の義務教育段階において、国の支援が必要な重要課題として議論が重ねられてきた。不登校児の学校外の居場所として、フリースクールが各地で展開される一方で、学校に再び戻ることを前提とした適応指導教室も全国で開設され、それぞ

れの実践報告や分析が行われてきた(西中,2014)⁶⁾。

不登校に限らず学級崩壊等も含めた広い意味での学校適応問題全般の解決のため、学校における児童生徒の「居場所」づくりの視点から議論が重ねられ、具体的な解決方法を検討するものとして、担任教師の学級経営や支援に関する調査研究が行われてきた。岸田(2012)¹⁰⁾は、小中学校教師に対し、不登校児童生徒への支援に関する意識調査を行い、家庭との連携に次いで、友人との関係の調整や学級内の人間関係の調整を行う割合が高いことを明らかにしている。河村(2004)¹¹⁾が開発した、学級適応の状態を把握するアセスメント Q-U は、教師の学級経営の改善を図るための実態把握ツールとして、実際に学校現場で活用されている。また近年は、義務教育段階に限らず、高等学校の不登校や学校適応の問題も注目され調査研究が蓄積されている(金子・伊藤,2019)¹²⁾。

近年では、不登校の背景に発達障害による二次障害があることも指摘されている。不登校児の背景やその要因を調査した鈴木ら(2017)¹³⁾によると、不登校を経験した児童・生徒の57%が発達障害を有しており、またこの調査では、不登校となった誘因として、いじめなどの対人関係の問題が最も多いことも明らかとされている。特別支援を必要とする子どもたちへの配慮の視点から、不登校問題について議論することも必要となっている。

一方、保育実践における「不登園児」を対象とした調査研究は、小学校以降の不登校に関する調査研究に比べると、その数は圧倒的に少ない。義務教育である小中学校と異なり、必ずしも保育施設に幼児を通園させる義務が保護者にはないため、行政による未就園児の実数把握も行われていない。また保育施設の不登園の問題は、小学校以降の不登校要因と異なり、入園時の「登園渋り」に関するものが最も多く、調査研究も、幼稚園入園時の母子分離に焦点をあてたもの(藤崎,2011,2013)¹⁴⁾¹⁵⁾や、家庭環境との変化に対する保育者支援に関するもの(山本・松葉,2012、山本,2015,2016)¹⁶⁾¹⁷⁾¹⁸⁾が中心である。しかしながら、数は少ないものの、不登校に関する事例調査(岸田,2012)¹⁹⁾では、保育施設在籍時からすでに登園渋りがみられ、その後の小学校でも不登校傾向が続いている事例が紹介されている。現在、日本では幼児期後期のほとんどの子どもがいずれかの保育施設に通っている。今後は幼児の不登園・登園渋りの支援として、幼児期の居場所生成の視点から検討することも必要であるだろう。

子どもが平日に家庭以外で集団生活を送る中心的な場は、学校や保育施設である。しかし子どもの居場所に関する議論は、こうした場以外の居場所の必要性について論じているものも多い(西中,2014)⁶⁾。例えば不登校児に対しては、フリースクールがこうした公的な場所以外の居場所生成にあたる。また以前から、学童保育の分野では、放課後の子どもたちの地域の「居場所」としての役割が議論されてきた。近年では、子どもの貧困やDVといった家庭環境に課題のある子どもへの居場所づくり対策として、子ども食堂の活動が広まるなど、地域における子どもの「居場所」生成の必要性が高まっている。このように、子どもの「居場所」とは、1か所にとどまるものではなく、多様な場で生成されることが望ましいとされているのが近年の傾向である。しかしながら、いずれの「居場所」においても、子どもがど

のような状態であれば、そこに「居場所」があると判断できるのか、具体的な実態把握が求められる。

(2)生涯発達・生涯教育の視点からの「居場所」生成

子どもに限らず成人の「居場所」喪失に関する問題として、近年、「ひきこもり^(注11)」の増加とその支援について注目が集まっている。2015年の内閣府「若者の生活に関する調査」²⁰⁾では、15歳から39歳の広義のひきこもり者^(注12)が推定54.1万人いることが公表され、さらに2018年の内閣府による「生活状況に関する調査」²¹⁾では、中高年(40歳から65歳)にも推定61.3万人いることが明らかとなった。調査時期にずれがあるため正確な数字ではないが、2つの調査結果の合計から推測すると、日本ではおよそ100万人以上の人ひきこもり状態になっている。ひきこもり者は、なんらかのきっかけで社会とのつながりを失った、いわば社会の中での「居場所」を喪失した人たちと捉えることができる。現在、8050問題といった、ひきこもり者を支援する保護者の高齢化も新たな課題となっており(KHJ 全国ひきこもり家族会連合会,2019)²²⁾、その支援の在り方に対する議論が高まっている。

ひきこもり者の中には、子どもの頃の不登校がきっかけで、その後の社会における居場所を見出せなくなった人も少なくない。2015年の調査結果¹⁹⁾では、15歳から39歳のひきこもり者がひきこもりとなったきっかけとして、「不登校」が最も多いことが明らかとなっている。幼児期も含め、子どもの「居場所」問題について議論することは、社会全体の「居場所」生成のあり方を教育現場から問い直すことでもあるといえよう。一方で、中高年を対象とした2018年の内閣府調査²⁰⁾では、ひきこもりのきっかけとして「退職」が最も多かったことが指摘されている。現代の「ひきこもり」の問題は、ある特定の年齢や特別な環境の対象者のみに限ったものと捉えるのではなく、社会における「居場所」生成について、すべての人のライフステージや生涯発達・生涯教育といった長期的視点から改めて捉え直す必要がある。保育施設での幼児の「居場所」生成についても、こうした視点からの議論が求められる。

(3)人間の基本的欲求としての「所属感」

ところで、これまで何度も述べてきた日本語の「居場所」という言葉には、複数の概念が含まれている。例えば住田(2003)²³⁾は、子どもの「居場所」を構成する条件として、「子ども自身がその場所を自分の『居場所』として実感し、その場所に自分の『居場所』としての意味を付与する『主観的条件』と、「安定的な他者との『関係性』及び物理的な『空間性』

(注11) 様々な要因の結果として、社会的参加(義務教育を含む就学、非常勤職員を含む就労、家庭外での交遊)を回避し、原則的には6か月以上にわたって概ね家庭にとどまり続けている状態(他者と交わらない形での外出をしてもよい)を示す現象概念。「ひきこもりの評価・支援に関するガイドライン」より

(注12) 調査の定義として、「ふだんのくらい外出するか」という質問に対して、①趣味の用事のみときだけ外出する②近所のコンビニなどには出かける③自室からは出るが、家からは出ない④自室からほとんど出ない、この②～④を選択した者を「狭義のひきこもり」、①を選択した者を「準ひきこもり」とし、それをあわせて「広義のひきこもり」としている。

の2つによる『客観的条件』があると述べている。また、青年期における居場所について考察を行った中藤(2011)²⁴⁾は、居場所に関する実証的研究を大別すると、居場所を、ある程度の実体性を持った「場所」「空間」として捉えたアプローチと、個人の主観的体験から理解しようとするアプローチがあるとしている。こころの居場所を精神的健康から検討した石本(2010)²⁵⁾は、一人でいるときの居場所を「個人的居場所」、誰かと一緒にいるときの居場所を「社会的居場所」として、機能の違いから分析している。杉本・庄司(2006)²⁶⁾は、「居場所環境」という概念を、「自分ひとりの居場所」「家族といる居場所」「友だちのいる居場所」「家族・友だち以外の人がいる居場所」の4種類で示している。このように、居場所の概念は、研究アプローチによって、主観的もしくは客観的、心理的もしくは物理的、個人的もしくは社会的など、異なった方向性からの定義がある。こうしたことから、小川(2009)²⁷⁾は、「居場所」とは本来は日常語であり、その概念が曖昧であるために、深まった議論となりえていないと指摘している。その上で、居場所の定義を「子ども一人一人が対教師やクラスメイトとの関連性において、現在の自分を自己肯定できるような存在として自己のアイデンティティを感じており、他者に対して開いた関係をとることに安定感を持つ時、その子どもや他者にとって、彼らが過ごす時空と、また、この状況の過去への回帰が未来的展望へとつながるような時空間としても成立すること(ふるさと性)」としている。

複数の定義づけがある日本語の「居場所」であるが、英語で訳す場合、空間としての居場所が「Place(場所)」であるのに対し、主観的(心理的)条件としての居場所は「Belong(所属)」、つまり、「繋がり」という言葉で表現することが可能である。R.F.Baumeister & M.R.Leary(1995)²⁸⁾は、人間の根本的な欲求として「所属：belong」があると述べており、誰もが定期的で継続的な社会的相互作用を必要とし、それが欠如すると、心身の健康に長期的な悪影響を及ぼし、行動のおよび心理的問題を引き起こす可能性がある」と主張している。C. N. DeWall, T. Deckman, R. S. Pond, Jr. I. Bonser(2011)は、「所属」欲求が人間形成の中心的なプロセスであることを示す根拠として、社会的排除が、多くの行動、認知、感情にネガティブな影響を与えるといった調査結果を明らかにしている²⁹⁾。つまり「居場所」の喪失の理論は、この「所属」の欠如の問題であると捉えることができる。本稿で取り上げる保育施設における幼児の「居場所」の生成についても、他者との関係性における社会的居場所について論じていることから、この「所属：belong」に焦点を当て、検討していくこととする。R. F. Baumeister & M. R. Leary(1995)は「所属」の全体的な構成を定義しているが、学校所属(school belonging)に限定した調査研究の蓄積もある。C. D. Slaten(2016)³⁰⁾らは、これまでの先行研究レビューから、生徒の学校所属(school belonging)が、学業や精神疾患、不適応行動に影響を与えていることを明らかにしている。一方で、これまでの学校所属の調査は主に思春期の子供中心となっており、発達の違いによる分析の少なさを指摘している。つまり、幼児期の子どもの保育施設における「所属」感の必要性については、十分な調査が行われていないといえよう。

3. なぜ幼児に「居場所」が必要なのかー保育施設での集団所属感

(1)保育者の個別対応によるアタッチメント形成と幼児の「居場所」生成

保育施設において、幼児が安心して生活を送るために欠かせないことの一つに、保育者との一対一での応答的な関わりによるアタッチメント(愛着)形成がある(例えば野澤,2018³¹⁾など)。アタッチメントとは、特定の大人への情緒的な絆であり、不安な時や困った時には必ず受け止め助けてくれる保育者の存在があることで、幼児は安心して毎日を過ごすことができ、また保育者を安全基地として、徐々に活動の範囲を広げることも可能になる。つまり幼児にとって、まずは保育者との関係が保育施設での安心できる居場所となるのであり、それがなければ、常に不安定な状態で生活を送ることになり、活動範囲を広げることも困難になる。そのため小川(2009)²⁷⁾も、幼児期の子どもの保育施設での居場所生成においては、まずは保育者との信頼関係の必要性を指摘している。こうした保育者による個々の幼児との関係構築の働きかけは、幼児の情緒の安定に繋がるものであり、保育者が幼児の居場所となることは、保育における「養護」の機能の一つといえる。

しかし保育施設は家庭とは異なり、複数の幼児と一緒に集団で生活を送る場である。保育者は同時に何人もの幼児を保育しながら、必要に応じて個別対応を行うため、常にすべての幼児と一対一で関われるわけではない。担当する幼児数が増えれば増えるほど、同時に複数の援助ニーズが生じる場面も増え、保育者はその都度、すべての幼児にとって最も適した援助を、瞬時に取捨選択しなければならぬ。保育者養成課程で実習生が抱える悩みの一つにも、一部の幼児のみに関わりが偏って、集団全体の幼児に対応できないことがあげられている(栗原,2014)³²⁾。小川(2010)³³⁾はこうした保育の基本原則を「集団臨床」と呼び、その困難さを指摘している。保育者は日々、あちらを立てればこちらが立たずといった葛藤を抱え、そのジレンマを乗り越えるため、瞬間的にさまざまな知恵や工夫、技術を用いて、集団内のすべての幼児に対し、必要な個別対応を行っているのである。

(2)幼児の集団保育における教育的機能と土台形成としての「居場所」生成

保育者の個別対応が幼児の居場所生成にとって最も重要であると考えれば、幼児を「集団」で保育をすることはマイナス要因でしかなく、できるだけ集団での活動を排除し、徹底的に個別対応の時間を増やす方法を模索すればよいということになる。その場合、あえて幼児集団の中に居場所をつくる必要はなく、保育者と幼児の安定した関係性のみを保持すれば問題がないことにもなる。しかし多くの保育者は、そうした個別対応のみを重視した保育実践を行ってはいない。現実的にそうした対応ができないという理由もあるが、むしろ保育者は、幼児が複数で集団生活を送ることによるポジティブな影響を期待して、日々の実践を行っている。ここで保育者が期待しているのは、幼児同士が仲間との多様な相互作用を通して互いに育ち合う「間接的教育作用(諸岡 2006)³⁴⁾」である。幼児は自分とは異なる他の幼児との関わりから葛藤や共感の経験を繰り返し、社会性の発達などさまざまな成長を遂げていく。そのため保育者は、幼児の育ちにつながるような関係性の

幼児集団づくりを意図的に行っているのである。近年、日本の学校教育では「主体的・対話的で深い学び」が推奨されている。こうした背景には、多様化する現在社会において、「学び」の認識そのものが、一方向からの受け身で行われるものではなく、人間同士の協同的な営みによって成立するといった視点に基づいている。秋田(2014)は、こうした学びを具現化する3つの視点として、「対話」「居場所感」「夢中」を挙げている³⁵⁾。子どもが自分から安心して伝えたいことを発信できるような居場所感が保障されることが、双方向での対話の成立において不可欠であり、それは幼児期の教育においても同様である。平成17年の文部科学省中央教育審議会答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」³⁶⁾にて、幼児期後半の幼児の「協同的な学び」を育むことが強調されて以降、幼児同士が共通の目的を持ち、役割分担をしながら、対話をし、力を合わせて遊びを進める集団での育ち合い過程が重視されるようになった。しかし、こうした協同的な学びが実現できる関係性の集団を形成するにあたっては、まずは一人一人がそこに「居場所」があると思えるような安定した集団が形成されているかどうか重要となってくる。集団内の関係性が不安定な状態のまま、協同的と思われる活動を行おうとすると、保育者が幼児の不安感や孤立感を見落とし、幼児の自発的な活動が乏しくなり、幼児同士の対話は生まれず、結果的に保育者が画一的・一方的に活動を主導しないと集団活動が成立しにくくなる。そのような関係の集団では、幼児一人一人の個が全体に埋没し、相互で力を合わせるといった協同性が育まれることはなくなる。こうした協同性の課題点について、川田・津田(2009)は、保育者に「わかりやすく見える形で、子どもたちが集団で何かに取り組んでいる活動を推進してしまう」ため、「その“協同性”の枠に入らない子どもに目くじらを立て、困った子どもだとみなしてしまう」とも指摘している³⁷⁾。幼児期の協同性に注目が集まればこそ、幼児一人一人の「居場所」を保障する集団づくりが行われているかを常に問い続けることが必要となってくる。平成30年度施行の保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、新たに、乳児期からの保育、中でも保育者の「受容的、応答的」な関わりが強調されている。つまり、質の高い幼児集団を形成し、対話による幼児同士の育ち合いといった教育効果を高めるためにも、まずは幼児個々の社会的居場所としての「所属」の要求が満たされ、安定した生活の保障をすることが必要であり、改めてそうした実践が、保育者に求められているといえよう。

(3) 幼児にとっての「居場所」となる仲間関係

保育施設での集団生活を通して、幼児同士の相互作用による教育的効果が生まれることを鑑みて、保育者は意図的に集団での保育実践を行っている。一方で、そもそも幼児は、基本的に年齢が上がるにつれて、自ら友達との関わりを求めるといった発達特性をもつ。保育者とのアタッチメント形成が安定している幼児ほど、徐々に保育者の存在が心理的安全基地となり、常に側にいなくても安心して生活が送れるようになる。そして、保育者との個別の関わりが減少する代わりに、友だちとの関わりが増加していくのである。つまり、幼児期

後期の幼児にとって、保育施設で安定した集団生活を送るにあたっては、保育者とのアタッチメント形成だけでなく、もしくはそれ以上に、同じ集団に所属する他児との関わり、つまり“友達”との関係が重要となってくるのである。友達との関係が安定すると、幼児は所属する集団の中に自分の居場所があると感じ、安心して生活ができるようになる。複数の幼児を担当している保育者が常に一対一で関わることができなくても、同じ集団に所属する幼児同士の関わり、“友達”の存在が幼児の生活の安定の支えとなっていく。小川(2009)³³は、保育施設における幼児にとっての「居場所」の条件を、「保育者による被保護感(守られている)」という条件のもとに、作業(モノとのかかわり)を通して、他児とも同調し(ノリを合せ)、他児と共通する空間(場)を見つけられるかどうか」と述べている。保育者との関係形成だけでなく、幼児同士の「同調」が居場所の条件に含まれており、こうした影響は、特に幼児期後半になるほど大きくなると考えられる。

幼児同士の安定した関わりは、集団生活での情緒の安定をもたらすだけでなく、多様な幼児同士の相互作用も生むことに繋がり、それが個々の「社会化」を助長することになる。このことから、保育施設における幼児集団とは、相互作用を生み出す教育機能の場であると同時に、そこが幼児の安定の場になるということから、養護機能を果たす人的環境でもあるといえよう。保育は「養護」と「教育」が一体となって行われるものとされているが、「居場所」生成の視点においても双方を切り離して捉えられるものではなく、いずれの観点においても重要なものと捉えながら、保育者は、幼児個々の居場所となるような安定した関係性の幼児集団づくりを行っているのである。

こうした保育者の幼児同士の関係性への働きかけは、幼児一人一人のアタッチメントの安定性にも影響を与えることが明らかにされている。Ahnertら(2006)のアタッチメント研究のメタアナリシス³⁸によると、幼児と保育者のアタッチメントの安定性に影響を与えるものには、保育者の、幼児との一対一のかかわりの中で適切に応答する「二者間の敏感性」(dyadic-level sensitivity)のみではなく、集団全体に対して個別に目を配ることができる「集団的敏感性」(group-level sensitivity)があると指摘しており、遠藤(2016)³⁹や野澤(2018)³¹もこの点の重要性に触れている。「集団的敏感性」が高い保育者とは、幼児個々だけでなく幼児同士の関係性も含めた視点からの実態把握を行い、それを実践に取り入れることができる実践者であると考えられる。しかし、幼児同士の関係性がもたらす安定については、J.Bowlby(1969)⁴⁰に始まるこれまでの「愛着(アタッチメント)理論」で提唱されてきた「特定の大人」へのアタッチメント形成とは異なる視点からの分析が必要である。保育者が幼児同士の関係をつなぐ働きかけとは、幼児の「belong : 所属」の欲求を満たすための働きかけであり、幼児の社会的アイデンティティの形成ともいえる。「所属」理論を提唱した R.F.Baumeister&M.R.Leary(1995)²³によると、アタッチメントは誰とでも形成可能であり、さらにアタッチメント対象との絆が途絶えても、それを他者に置き換えら

れると指摘している^(註13)。つまり、保育施設における幼児の情緒の安定は、基本としては特定の保育者との関係が支えとなるものの、その後は、その保育者のみとの関わりだけでなく、他の保育者や、同年代の幼児も拠り所となることが可能であることを示唆している。近年、この「Belong：所属」という概念について、保育・幼児教育のナショナルカリキュラムに反映している国がある(例えばニュージーランドの「Te Whāriki(テ ファーリキ)(1996)⁴¹⁾」や、アイルランドの「Aistear(2009)⁴²⁾」など)。その背景には、異なる文化や価値観を持つ人々の多様性を保障し、排除や差別のない共生社会を実現するといった考え方がある。その土台形成として、幼児期の保育場面から所属の理念が取り入れられている。保育施設に通う幼児にとって、最初に所属する社会的にインフォーマルな集団が、自分のクラス集団である。そこに自分の居場所があると感じられることが、まずは幼児にとって重要な「所属」の経験となる。自分がクラス集団の一員と感ずる感覚は、幼児個々に発達や家庭環境、文化的背景等の違いがあつたとしても、それにとらわれることなく保障されるべきものである。

(4)保育施設における幼児の「集団所属感」の定義

以上のことから、本研究では、幼児が自分自身をクラス集団の一員と感ず、集団の中に心理的な居場所があると感ずることの重要性に着目し、こうした感情を「集団所属感」と名付けて、分析していくこととする。「所属感」と近い言葉に「帰属意識・帰属感」がある。しかし「帰属意識・帰属感」には、その集団(組織)に所属し「従う」といった意味合いが含まれる。本研究は幼児が対象であり、ここで取り上げる心理的な居場所感には、幼児が集団に「従う」という意味合いは含まないため、Belong の日本語訳として「所属感」を用いることとした。また「集団」をつけた理由は、本研究で扱うのが個人の居場所ではなく社会的な居場所であり、また、地域社会といった広い意味での居場所ではなく、保育施設におけるクラス集団の中での居場所を扱うことを明確化するためである。

保育実践の最低限の質を保障していくためには、適切な幼児アセスメントによる評価が必要である。保育施設において、幼児が自分の居場所があると感ず、安心して園生活を送っているかどうかを把握することは、その施設で行われている保育実践が、幼児にとって適切であるかどうかを評価することにもつながる。保育実践の最低限の質保障のための一つの具体的方法として、幼児個々の集団所属感のアセスメントを、保育者が日常的に適切に行う方法を検討することが必要である。

引用文献

- 1) Heckman, J. J. (2013) Giving kids a fair chance. Massachusetts: MIT Press. (古草秀子(訳)(2013) 幼児教育の経済学 東洋経済新報社. 10-44.)

(註13) なお、近年のアタッチメント研究では、その対象は特定の大人1名のみではなく、複数の対象が可能であることが明らかにされている。

- 2) 文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説.
- 3) 厚生労働省(2018). 保育所保育指針解説.
- 4) 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018). 幼保連携型 認定こども園教育・保育要領解説.
- 5) 安部高太郎・吉田直哉・鈴木康弘(2019). 「10 の姿」に込められた能力観の私製解説書による曲解. 敬心・研究ジャーナル,3(2),19-29
- 6) 名倉一美(2018). 保育実践における幼児の集団づくりに関する一考察. 教科開発学論集,6, 189-195.
- 7) 西中華子(2014). 居場所づくりの現状と課題. 神戸大学発達・臨床心理学研究,13,7-20.
- 8) 文部省初等中等教育局(1992). 学校不適応対策調査研究協力者会議 登校拒否問題について—『心の居場所』づくりを目指して.
- 9) 文部科学省生涯学習政策局生涯学習推進課(2004). 子どもの居場所づくり新プラン.
- 10) 岸田幸弘(2012). 不登校児童生徒への支援に関する教師の意識調査. 学苑,856,28-36.
- 11) 河村茂雄(2004). Q-U 入門. 図書文化.
- 12) 金子恵美子・伊藤美奈子(2019). 高等学校における不登校、中途退学の状況. 奈良女子大学心理臨床研究,6,53-58.
- 13) 鈴木菜生・岡山亜貴恵・大日向純子・佐々木彰・松本直也・黒田真実・荒木章子・高橋悟・東寛(2017). 不登校と発達障害:不登校児の背景と転帰に関する検討. 脳と発達,49,255-9.
- 14) 藤崎春代(2011). 幼稚園入園当初の3歳児の様子と親の反応との関連—親が記述した日誌からの検討—. 昭和女子大学生生活心理研究所紀要,13,1-11 山本聡子(2015). 登園後の移行に対する保育者の配慮に関する研究. 名古屋柳城短期大学研究紀要,37,125-137.
- 15) 藤崎春代(2013). 子どもが家庭に持ち込む園生活が親に与える影響. 昭和女子大学生生活心理研究所紀要,15,33-44.
- 16) 山本聡子・松葉百香(2012). 子どもの登園における保育者の配慮に関する研究. 名古屋市立大学大学院人間文化研究科 人間文化研究,18,97-108.
- 17) 山本聡子(2015). 登園後の移行に対する保育者の配慮に関する研究. 名古屋柳城短期大学研究紀要,37,125-137.
- 18) 山本聡子(2016). 幼稚園児の登園後の移行に関する研究—個々の移行プロセスの詳細から—. 名古屋柳城短期大学研究紀要,38,165-176.
- 19) 岸田幸弘(2011). 教師が行った不登校支援策の選択・決定の理由—小学校教師へのインタビューから—. 学苑・諸島教育学科紀要,848,42-60.
- 20) 内閣府(2015). 若者の生活に関する調査.
- 21) 内閣府(2018). 生活状況に関する調査.
- 22) KHJ 全国ひきこもり家族会連合会(2019). 長期高年齢化する社会的孤立者(ひきこもり者)への対応と予防のための「ひきこもり地域支援体制を促進する家族支援」の在り方に関する研究 報告書～地域包括支援センターにおける「8050」事例への対応に関する調査～.

- 23) 住田直樹(2003). 子どもたちの「居場所」と対人的世界. 住田直樹・南博文 (編). 子どもたちの居場所と対人的世界の現在. 九州大学出版社,5-6.
- 24) 中藤信哉(2011). 青年期における居場所についての研究. 京都大学大学院教育学研究科紀要,57,153-165.
- 25) 石本雄真(2010). こころの居場所としての個人的居場所と社会的居場所—精神的健康および本来感, 自己有用感との関連から—. カウンセリング研究,43,72-78.
- 26) 杉本希映・庄司一子(2006). 「居場所」の心理的機能の構造とその発達的变化. 教育心理学研究, 54, 289-299.
- 27) 小川博久・磐田遵子(2009). 子どもの「居場所」を求めて 子ども集団における連帯性と規範意識. ななみ書房. R.F.Baumeister & M.R.Leary. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117(3), 497-529.
- 28) R.F.Baumeister & M.R.Leary. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117(3), 497-529.
- 29) C. N. DeWall, T. Deckman, R. S. Pond Jr, & I. Bonser. (2011). Belongingness as a core personality trait: How social exclusion influences social functioning and personality expression. Journal of personality, 79(6), 1281-1314.
- 30) C. D. Slaten, J. K. Ferguson, K. A. Allen, D. V. Brodrick, & L. Waters. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. The Educational and Developmental Psychologist, 33(1), 1-15.
- 31) 野澤祥子(2018). 保育の場におけるアタッチメント. 発達, 153, ミネルヴァ書房, 55-60.
- 32) 栗原ひとみ(2014). 実習生の自己課題の捉え方. 暁星論叢, 64, 1-15.
- 33) 小川博久(2010). 保育援助論. 萌文書林.
- 34) 諸岡康哉(2006). 集団づくりの本質とは何か. 全国保育問題研究協議会(編). 石川幸枝・的場美恵子(著). 人と生きる力を育てる—乳児期からの集団づくり. 新読書社,50.
- 35) 秋田喜代美(2014). 対話が生まれる教室—居場所感と夢中を保障する授業. 教育開発研究所.
- 36) 文部科学省(2005)子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について (答申). (2020年3月14日検索) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm.
- 37) 川田学・津田千明(2009). 幼児期における協同性とその援助の視点を探る. 香川大学教育実践総合研究, 18, 65-78.
- 38) Ahnert,L., Piquart,M,&Lamb,M.B(2006). Security of Children’s Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. Child development,74(3),664-679.

- ³⁹⁾ 遠藤利彦(2016). 子どもの社会性発達と子育て・保育の役割. 秋田喜代美(監修), 山邊昭則・多賀巖太郎(編)あらゆる学問は保育につながる—発達保育実践政策学の挑戦—. 東京大学出版会, 245.
- ⁴⁰⁾ Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol.1 Attachment*. London: Hogarth Press.
黒田実郎・大羽葵・岡田洋子(訳)(1976). 母子関係の理論①愛着行動. 岩崎学術出版社.
- ⁴¹⁾ Ministry of Education. (2017). *Te whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum*.
- ⁴²⁾ NCCA. (2009). *Aistear: the early childhood curriculum framework*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

第3章 本研究の目的: 幼児の「集団所属感」のアセスメントツール開発

1. 「集団所属感」に関連性のある既存のアセスメント

(1) 保育者が無自覚に行っている「集団所属感」のアセスメント

幼児が保育施設のクラス集団の中に、自分の居場所があると感じているかどうかを把握するにあたって、具体的にどのような方法が適しているのでしょうか。日頃の保育実践において、保育者が、幼児の心理的な居場所がある状態、つまり、「集団所属感」が持っている状態について語る時、頻繁に口にされるのは、「○○ちゃんは毎日、喜んで園に通っている」「○○ちゃんは□□組が大好き」といった言葉である。園に喜んで通っており、自分のクラスが好きな幼児であれば、集団所属感が高いのは当然であろう。反対に、「園に行きたくない」「□□組が嫌い」という幼児は、集団所属感は低い状態であることが想像できる。こうした会話は、日々の保育実践の中であまりにも当たり前に行われているため、改めて幼児自身に言語で確かめて、その結果を分析している研究は見当たらない。このことが、実は集団所属感を感じていない不安定な幼児がいるにも関わらず、保育者がそのことに気づかず見逃していたり、実際には保育者が観察を通して適切に幼児の集団所属感を把握していても、保育者の主観的判断とされ専門的なアセスメントと認められていなかったりする。もしも、妥当性と信頼性の高い幼児の「集団所属感」のアセスメントツールを開発することができれば、それを用いることで、保育者の多面的な幼児の実態把握を可能にし、保育者の思い込みや偏りを防ぐことができるとともに、保育者がすでに把握していながら自覚化されていなかった幼児の姿を言語化することができる。アセスメントツールによる具体的言語化は、保育関係者以外の第三者にも実践の効果をわかりやすく示すことができ、実践の客観的な評価を可能にする。このことが、保育実践の最低限の質的保障につながっていく。

(2) 小学校以上の学校教育に用いられている集団適応に関するアセスメントツール

現在、「集団所属感」の把握と関連したアセスメントツールとして、小学校以降の学校教育で使用されているのが、学級集団の実態把握を目的とした、児童・生徒の集団への「適応感」「所属感」「満足感」等を把握するための質問紙調査ツールである。日本で開発された代表的なものとしては、河村(2004)¹⁾の開発した「Q-U(Questionnaire-Utilities 楽しい学校生活を送るためのアンケート)」がある。このツールは、一人一人のアンケートデータをもとに、教師の観察だけでは把握しきれない子どもの実態のズレを補うことを目的としている。Q-U の構成は、学校生活意欲尺度(やる気のあるクラスをつくるためのアンケート)と学級満足度尺度(いごちのよいクラスにするためのアンケート)の2つで成り立っている^(注14)。また現在、Q-U の他にも、江村・大久保(2012)²⁾の「小学生用学級適応感尺度」、吉田・岡田(2010①, 2010②)³⁾⁴⁾の「児童用所属感尺度」など、いくつかの尺度が開発されている。これらのツールを用いて児童・生徒の実態を本人から直接把握することで、「いじめ」や「不登校」などの学級適応の課題把握が可能となり、教師の具体的対応を見つけ出すことができ

(注14) Q-U の尺度に加え、対人関係を築く際に必要なソーシャルスキル尺度で構成された、「hyper-Q-U(hyper-Questionnaire Utilities よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート)」もある。

る。これらのツールは、児童・生徒による記述方式によって実施されるため、言語発達の面から、幼児を対象にすることは不可能であり、幼児版の開発は行われていない。しかし、ここで用いられている尺度項目の中には、幼児の集団所属感を把握する際にも有効となる共通視点あると考えられる。Q・Uを開発した河村(2013)⁵⁾は、「よい授業を成立させるためには、教師は教材研究と共に、学級集団の状態を確実に把握して、授業の展開に生かすことが求められる」とし、「学級集団の状態をアセスメントする方法を、教師は観察法以外に一つは持っていることが必要だと思う」と述べている。幼児に対しても同様であり、保育者の観察以外のアセスメント方法、例えば幼児への簡単な口頭質問による方法などを、実現可能な限りで見出すことが、よりよい保育実践に結び付くはずである。

(3)既存の保育実践の質的評価ツールと「集団所属感」との関連性

現在、世界的に用いられている保育実践の質の客観的評価ツールの評価指標にも、集団の安定性や幼児同士の相互作用など、幼児の「集団所属感」と関連するものを含んだものがある。例えばSSTEW(2015)⁶⁾には、指標となる5つの領域の一つに「社会的、情緒的な安定・安心」が含まれており、SICsの日本版のブックレット「子どもの経験から振り返る保育プロセス」(2010)⁷⁾では、2つの指標のうち一つが、幼児個々の「安心度」を評価することとなっている。これらのツールは、領域や項目を単独で取り出して実施するものではなく、総合的観点から実践の質を測るものであり、集団所属感に特化したアセスメントとして用いることは難しい。またSSTEWは、評価者が事前に研修を受けることを強く求められており、SICsも、保育者の自己評価後に必ずカンファレンスを行うこととなっており、これらは保育者が日々の実践の中で行うアセスメントツールというよりも、研修や研究の際に用いるのに適している。現在、こうしたツールを取り入れて実践の質的改善を行っている保育施設もあるが、すべての施設で実施することは難しく、全国的な活用には至っていない。しかし、これらのツールの項目のうち、「集団所属感」に関連性がある評価指標は、アセスメントツール指標を開発する際の参考にすることができる。

2. 本研究の目的と構成

(1)本研究の目的

本研究は、保育施設に通う幼児が、自分のクラス集団に対し「集団所属感」を感じているかどうか(自分の所属するクラス集団の中に自分の居場所があると感じているかどうか)、実態把握を行うためのアセスメントツールを開発することを目的とする。幼児が家族以外で初めて集団生活を経験する中で、自分の居場所があると感じられるかどうかは、その後の情緒の安定に大きく影響する。特に、幼児期後半になるほど、友達との関係が影響を及ぼすため、保育者には、幼児同士の関係性を把握しながら、幼児個々の不安を見落とさず、必要な援助を行うことが求められ、それが幼児期後半の幼児に対する「養護」の保障につながる。また同時に、幼児期後期の幼児は、集団の中で他児との育ち合いが可能になる時期である。

保育施設で幼児同士の対話を通して多様な学びが育まれるためには、幼児個々が自分の思いを主体的に発揮できるように、誰もがこの集団の一員であると感じられる安定した関係の集団形成が必要となる。このことが、保育における「教育」の保障を意味する。しかし、複数の幼児を同時に保育している保育者が、日々の実践の中で、幼児一人一人の集団所属感を、迅速かつ的確に把握するのは簡単なことではない。そこで本研究では、日常の保育実践で活用できるようなアセスメントツールの開発を目指す。幼児の「集団所属感」を把握するといった共通視点でのアセスメントツールの開発は、担任保育者だけでなく、第三者からの多面的な評価を可能にする。また、多様な保育展開をしている日本の保育施設においても、全ての施設で共有可能な評価視点の提示につながる。このことから、幼児の「集団所属感」のアセスメントツールは、保育実践の最低限の質的保障のための評価ツールになり得ると考える。

(2)本研究の構成

本研究では、保育者が日々の保育実践で活用できる幼児の「集団所属感」のアセスメント方法を提示するにあたり、具体的に 2 種類のツール開発を試みる。1 つは、幼児本人への口頭質問による数値化アセスメントツールである。幼児への質問紙による記述調査は実施が難しいが、口頭での質問による調査であれば、幼児期後半の言語発達に応じた質問を検討することで、実施可能になると考える。もう 1 つは、保育者による観察のためのアセスメントツールである。日々行われている保育者の観察によるアセスメントに適応した「集団所属感」に焦点化したツールを開発することで、より具体的な把握が可能になると予想される。そのために、本論にて以下の 5 つの調査を行う。

- 第 1 章 集団づくり保育実践にて保育者が把握する幼児の育ちの姿—5 歳児の実践記録分析から—
- 第 2 章 幼児の活動場面の違いによる保育者のアセスメントの特徴比較—保育者の幼児同士の関わりをつなぐ援助行動の実践分析から—
- 第 3 章 保育施設における幼児への質問用「集団所属感」アセスメントツール開発—5 歳児への口頭質問調査から—
- 第 4 章 幼児の集団所属感の獲得過程を把握する保育者観察用アセスメント開発①—転入児の他者との関わり行動の実践事例分析から—
- 第 5 章 幼児の集団所属感の獲得過程を把握する保育者観察用アセスメント開発②—転入児の担任保育者インタビューによる信頼性の検証—

第 1 章では、保育実践記録分析を通して、保育者が期待する幼児の育ちがどのように把握され言語化されているのか、抽出及び分析を行う。その結果から、現在の保育実践における保育者の文脈的アセスメントの実態と課題点を明らかにする。第 2 章では、実践場面の違いによって保育者の幼児のアセスメントにどのような違いがあるのか、実践の観察分析を通して比較検討する。保育

者が幼児同士の関係に働きかける場面では、必ずその直前に、保育者による幼児の関係性の実態把握が行われているはずである。そのため、実践中の保育者の幼児同士の関係性をつなぐ援助行動を抽出し、そこから保育者のアセスメントの特徴分析を行う。第 3 章では、幼児本人を対象とした質問用「集団所属感」アセスメントツールの開発を試みるため、先行研究を踏まえながら質問項目を作成し、直接幼児に口頭質問を行って、その項目の妥当性と信頼性を検証する。第 4 章では、新たにクラス集団に加わった転入园児の行動観察を通して、保育者が観察の際に用いることできる「集団所属感」アセスメントツールの開発を試みる。その上で、第 5 章にて、第 4 章のアセスメントツールの観察視点の信頼性を明らかにするため、保育者インタビューとの関連性を分析する。

以上の調査を通して、保育施設における幼児一人一人のクラス集団に対する集団所属感について、保育者が日々の実践の中で実態把握を行うことができるアセスメントツールを開発する。

引用文献

- 1) 河村茂雄(2004). Q-U 入門. 図書文化.
- 2) 江村早紀・大久保智生(2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連:小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討. 発達心理学研究,23(3),241-251.
- 3) 吉田真知子・岡田弘(2010). 児童用所属感尺度の構成(1). 東京聖栄大学紀要,2,7-10.
- 4) 岡田弘・吉田真知子(2010). 児童用所属感尺度の構成(2). 東京聖栄大学紀要,2,11-24.
- 5) 河村茂雄(2013). 学力を支える学級経営. 応研レポート,81,1.
- 6) Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). Assessing quality in early childhood education and care: Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEW) Scale for 2-5 year-olds provision. London: IOE press,(シラージ, I., キングストン, D., メルウイッシュ, E., 秋田喜代美・淀川裕美(訳)(2016)「保育プロセスの質」評価スケール 明石書店)
- 7) Ferre Laevers (Ed.) in collaboration with: Mieke Daems, Griet De Bruyckere, Bart Declercq, Julia Moons, Kristien Silkens, Gerlinde Snoeck, Monique Van Kessel, (2005). Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument.(2020 年 2 月 6 日 検 索 , <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>)

Ⅱ 本論

第1章 集団づくり保育実践にて保育者が把握する幼児の育ちの姿 —5歳児の実践記録分析から—

1. 研究目的

本章では、保育実践における幼児のアセスメントツールを開発するにあたり、まずは保育者の作成した実践記録から、実際に保育者が行っている幼児の実態把握の現状を分析し、その課題点を明らかにしていく。

現在、日本の保育実践における幼児のアセスメントの主流は、日々の保育の中で、担任保育者による観察を通して行われている。幼児期の発達特性を踏まえ、遊びや生活を通して総合的に個々の育ちを育むといった「社会的ペダゴジー」の理念に基づいている¹⁾日本の保育実践では、全施設で一律の到達目標を設定し、その到達度に基づいて実態を図るというアセスメントは適さず、保育者が日々の実践の中で、個々の育ちの過程を継続的物語的に把握していく方法が適している。しかし、保育者の観察のみでは、保育者個人の主観的判断による部分が大きくなり、実態把握に個人差が生じやすいといった課題がある。こうした課題を改善するため、保育者は、観察によって把握した姿を記録に記したり、他の保育者と話し合ったりすることで、多面的な視点による客観化を図っている。

現在、保育者による記録の作成については、文部科学省にて、「幼稚園教育指導資料第5集 指導と評価に生かす記録」²⁾が出版され、記録作成の目的や具体的方法が示されている。また、多くの保育実践記録作成に関する専門書も出版されている。例えば今井(2009)³⁾は、日々の日誌から実践記録の書き方等実際の保育実践における記録と評価について整理し、視点を定めて具体的に記録を書くことの重要性を述べている。鯨岡ら(2007,2009, 2013, 2015)⁴⁾⁵⁾⁶⁾⁷⁾は、保育をありのままに「エピソード」として描くことで、関係論から幼児の実際を捉える重要性を述べている。河邊(2005)⁸⁾は、同時進行で展開する複数の遊びを把握するのに適した「環境図記録」を紹介している。加藤(2014)⁹⁾は、保育者の主観で切り取った「実践の事実」を、記録にまとめることで「概念的知性(保育理論)」として意味づけ直すことの重要性を指摘し、「シナリオ型実践記録」を推奨している。また研修に関しても、複数の保育者による話し合いを通して、多面的な幼児理解につなげるといった、事例検討型、保育カンファレンス型研修が推奨されている(例えば中坪, 2018¹⁰⁾)。このように、保育者の専門性の一つとして、記録の作成や研修による話し合いを通しての保育者の幼児アセスメントの適否が問われている。

しかし、こうした記録作成や研修による専門的な幼児アセスメントへの取り組みが求められているにもかかわらず、実際には、保育者や保育施設によってその質に差が生じているといった課題克服にまでは至っていない。序論でも指摘した通り、一部の保育施設では、虐待とも呼べるような実

践が行われており、そうした施設では、適切な幼児アセスメントが行われているとは考えにくい。そこで本調査では、実際に保育者が行っているアセスメントの現状から課題を明らかにするため、保育実践記録の分析を行うこととする。保育者の記録には、実践中に保育者が捉えた幼児の姿が具体的に記されている。これまでの保育記録の内容分析研究に関する動向を整理した小笠原(2019)¹¹⁾によると、その内容は、「障害児あるいは発達のに気になる幼児」「保育の質」「保育者養成」「園内研究・研修」「保育記録の手法」「発達との関係性」「保育者との関係」の7種類(テーマ)に分類されるとのことであった。しかし、保育計画や保育評価との関連性は明らかになっておらず、今後の検討課題とされていた。本調査では、保育者の評価の視点として、保育実践記録に記されている幼児の姿の記述に着目する。保育者が幼児の何に焦点を当ててアセスメントを行ったのか、その特徴を分析することで、課題が明らかになると予想した。

本調査で対象とするのは、全国保育問題研究協議会が、年に1度開催している全国学習会にて、保育者が作成・提出した保育実践記録である。この学習会では、保育者や研究者が実践記録をもとに話し合いが行われており、そこで用いられる実践記録の中には、保育者が捉えた幼児の姿が具体的に記されている。本調査では、複数の保育者による実践記録から、記述されている幼児の姿を抽出し、共通点を整理することで、保育者が行っている現在の幼児のアセスメントの特徴や課題について明らかにする。

なお、本研究では、集団の中での幼児の居場所の有無に着目するため、クラス集団内での幼児同士の関わりが多様になり、保育者が把握する幼児の実態も豊富になると予想される5歳児の集団づくり保育実践の記録を対象とした。

2. 方法

(1)対象

2011年～2016年の6年間に保育問題研究協議会全国集会の「集団づくり」分科会で提案されている幼児の集団づくり保育実践報告を対象とする。この研究会は、継続的かつ全国的に保育実践の報告が積み重ねられており、中でも「集団づくり」分科会は、幼児の「集団」の形成に焦点を当てた分科会であるため、本調査の対象に適していると判断した。そこで発表された記録のうち、「保育者が5歳児同士の相互作用により何らかの成長が期待している実践」に限定し、抽出を行った。実際に分析を行ったのは、季刊保育問題研究に掲載されていた次の22人の保育者による記録である(表1)。(実践報告はすべて、各年度の4月に発行された季刊保育問題研究の提案号に掲載されていたものである。)

表1 対象とした5歳児集団保育の実践報告

	実践報告のタイトル	報告者	年度
①	仲間と感じ合って育つ子どもたち—保育のその先にあるものを追求して—	千葉直紀	2016
②	運動会の取り組みで変化してきた五歳児の人間関係と個々の姿	清水怜	2016
③	前のオレと今のオレは違う！	谷村弘美	2016

④	子どもの底力ってすごい！－「自分は自分でいいんだ」と思えるために－	前田真寿美	2016
⑤	話さなくても伝え合ってきたクラスづくり－場面緘黙のＹくんを迎えて－	金剛示明	2016
⑥	集団のなかで育つはる君とともに育ち合う仲間たち	田口鈴奈	2016
⑦	友だちを知ることからはじまる集団づくり－本音を出しあう話しあいを通して－	正岡豊	2015
⑧	仲間と共にどの子どもが力を出しあえる関係になるために	神田朋実	2015
⑨	リーダーの取り組みを通して集団の発展と一人ひとりの育ちあい	中州良子	2014
⑩	仲間とのかかわりのなかで育ったＳ君	林隼史	2014
⑪	友だちとかかわりあい一人ひとりが思いを出せるクラスづくりをめざして	田谷沙弥香	2013
⑫	みんなの居心地のよい ぼぶら組－「リレー」と『十二月ものがたり』の物語	柳本亜由美	2012
⑬	たか組 み～んなでしたいねん！	山下みなみ	2012
⑭	一人ひとりが生活の主人公になれるにじ組	影山容子	2012
⑮	親とのかかわり仲間とのかかわりから学んだ事－五歳児のクラス集団づくり－	桜井いずみ	2012
⑯	一人ひとりの成長を大切に－子どもの葛藤を支える－	萩原良子	2011
⑰	ありのままを認め合い、みんなが輝いたか組に	寺井優貴	2011
⑱	子どもにも親にも寄り添って	石応智子	2011
⑲	話し合い……自分たちで考えて－五歳児のクラス集団づくり－	古庄範子	2011
⑳	みんな、なかまに－J君を理解しともに育ちあった子ども達－	阿部理香	2011
㉑	子どもたちを信じてつなげようとしてできたこと できなかったこと	江島悦子	2011
㉒	子どもたちの言葉に耳を傾けて	酒井佳久子	2011

(2)分析方法

ア. 保育者が記録した幼児の姿(目標もしくは効果に関する記述)の抽出

5歳児の集団づくり保育に関する実践報告から、その実践を通して保育者が育つことを「期待している幼児の姿(目標)」、もしくは実践を通して保育者が「育ったと捉えている幼児の姿(効果)」に関する記述をすべて抽出する。本来、アセスメントとしては、保育者が期待する幼児の姿(目標)は含まれないが、今回対象とした実践報告は文脈的な記録であり、育った姿(効果)と混在した記述が多くみられたこと、また、本調査では保育者のアセスメントの傾向を把握することが目的であり、保育者が期待する幼児の姿も、保育者が実践の中で捉えようとしている姿の一つであると考えたことから、本調査ではあえて両者を区別せずに抽出することとした。

イ. 記述内容の概念項目化

抽出した「幼児の姿」に関する記述から概念項目を生成する。その際、共通点があると判断できる幼児の姿について、同一項目にまとめ整理を行っていく。なお、保育者の記述した「幼児の姿」が、特定の幼児(個)に関する記述と、特定の幼児ではなく複数の幼児(集団)を示す場合の記述とがあるため、別の項目に分けて生成を行った。その一例を表2に示す。

表 2 幼児の姿の概念化生成の分析一例

記述例	幼児の姿：特定の1名（個） （主語が個人の名前、彼、自分等）	幼児の姿：不特定複数（集団） （主語が子ども同士、子どもたち、仲間、自分たち等）
自分を出す、思いを伝える、思いを出し合う等	自己主張	伝え合い
相手を許す、相手を受け入れる、受け入れ合う等	他者受容	受容的集団
助ける、応援、支え合う等	他者援助	支え合い

続いて、生成した概念項目の中で、6本以上(全実践の4分の1以上)の実践記録に含まれていた項目を、5歳児集団保育実践で保育者が共通して捉えやすい傾向の「幼児の姿」として、上位の共通カテゴリー化を行う。その際も、表2と同様に、対象となる幼児の姿が、特定の幼児(個)に関する記述の概念項目と、複数の不特定多数の幼児(集団)に関する記述の概念項目の2種類に分けて、共通するカテゴリーに集約する(例:個の概念項目「他者受容」「他者理解」「自己抑制」→「他者への寛容性」、集団の概念項目「受容的集団」「認め合い」→「肯定的雰囲気集団」等)。

3. 結果

(1) 保育者が把握していた幼児の姿(目標もしくは効果に関する記述)の概念項目

5歳児集団づくり保育実践報告の中で、保育者が把握していた幼児の姿に関する記述を抽出し、概念項目化したものを表3に示した。なお、記録の中には、事例の中心となる対象児個々の姿だけでなく、対象児を含むクラス集団全体の実態に関する記述や、対象児に影響を与えた他児の姿の実態も、人的環境として記されていた。保育者の幼児のアセスメントの特徴や傾向は、こうした他児の姿の記述からも読み取れるため、本調査では文脈的に対象を選別せず、すべての幼児の姿に対する記述を抽出対象とした(ただし、他児の姿に関する記述のみ、 表記をしている)。

表 3 5歳児集団づくり保育実践記録に含まれる幼児の姿の概念項目

	事例の中心となる幼児の姿に関する記述(該当箇所)	他児の姿に関する記述()	概念項目
①	<ul style="list-style-type: none"> みんなのなかにいることの安心感 “人とつながり合っていたい”という思いを表し、仲間とおとなといろいろな人との関係のなかで、喜びあえる“自分という存在”を確認すること 		安心感 人とつながる喜び 自己主張 感情の共有 自己理解
②	<ul style="list-style-type: none"> <N>名人(リーダー的な役割)に決まって練習しようという意欲につなげたい(苦手な運動だからこそ) 自分の思いを伝えたり、話を聴いたりできるように育てたい 仲間に頼りにされたり、認められたりすることで自分への自信をもたせたい <N>逆上がりができず恥ずかしがりやで練習しなかった→友だちに「練習してほしい」といわれ、姿が変わり、練習をして苦手意識と失敗を乗り越え、逆上がりができるようになった。 友だちに認められたことが自信につながった 		挑戦意欲 自己主張 他者受容 受容的集団 自信 挑戦意欲 葛藤を乗り越える 自信

	・<N>逆上がりができるようになったら、まだ逆上がりできていない <u>他児をサポートし始めるようになった。</u>	他者援助
③	・いつも気の向くままに止められない衝動のなかで突き進んでいるように見えていた T 君が友だちにかかわることができ、自分の過去の姿を振り返り、今、成長している自分を感じて言葉にした。 ・一方的な会話が多かった T 君が、友だちのために声をかけ(アドバイス)、それを R 君がしっかり行動に移し(跳び箱を跳ぶ)、 <u>仲間がその成功を自分の事のように喜び、誰かに伝えたいととった行動。</u> ・子ども同士がお互いを否定せず、友だちのありのままを受け入れて生活している。	自己抑制 自己理解 自己抑制 受容的集団 受容的集団
④	・ <u>自分たちで決めて、決めたことに最後まで責任をもつ、最後までやりきる</u> ・RくんやTくん(自己コントロールが苦手な子どもたち)も <u>仲間のなかで失敗しながらも、許してもらい、認められる経験の中で不安な気持ちをおとなに伝えられたり、約束を守れて、守れる自分に自信をもったりする様子があった。</u> ・ <u>クラスを飛び出しても、苦手なことから逃げている、いつも必ず友だちが助けにきてくれたり、認めてくれたり、ときにはすべてを受け入れてもらうだけではなくきちんと伝えてもらい奮い立たせてもらうことで、クラスに戻ってきて、もう一度苦手なことに挑戦してみる様子があった。</u> ・自分は自分でいいんだと思える心と、壁にぶつかったときにも仲間の支えのなかで最後までやり抜く力がつく	集団での課題解決 最後までやり抜く 受容的集団 自己主張 自己抑制 自信 受容的集団 支え合い 葛藤を乗り越える 挑戦意欲 自信 最後までやり抜く
⑤	・子ども同士でも気を遣ってほしくない、友だちのいいところも悪いところも知ったうえで、 <u>認め合う関係をつくっていききたい。たくさんの人、友だちに認められて自信をつけて卒園してほしい。</u> ・場面緘黙の Y 君の劇あそび場面：言葉にしなくても、心のなかで台詞をいってもらおう→気を遣っているのではなく、彼ができるところはしっかり求め要求していた。 ・周りも Y 君もすごしやすい環境を子どもたちで生み出していったと同時に、 <u>ダメなことはダメとしっかり伝えることのできる関係になっていた。</u>	受容的集団 認め合い 自信 自己主張 受容的集団 自己主張
⑥	・コミュニケーションが苦手な H くん→会話も伝わるようになったことで、 <u>子どもたち同士でも解決できるようになった。</u> ・コミュニケーションが取れてきたことでお互いのことがわかり、子どもたちと H くんの関係も強まった。ケンカでは、対等に接するようになった。 <u>泣いてもすぐに切り替えられるようになった。</u> ・H 君：逆上がりできた→できた喜びを知り、 <u>自信にもつなげていった。</u> ・クラスみんなは、それまでの H 君との関係性があったからこの爆発も認めて許していた ・ <u>すべてをさらけ出してから、堂々としてきた</u> ・ <u>本気で向き合え、認めてくれる集団</u>	集団での課題解決 他者理解 自己抑制 自信 受容的集団 自己主張 受容的集団
⑦	・友だちと対峙したとき、ちゃんとぶつかっていく力(集団のなかの安心感) ・自分の本当の気持ちに <u>向き合い言語化し、考える経験(葛藤)をしていく</u> ・自分の考え、思ったことを <u>言ってみる、自分の思いをちゃんとわかってくれる人がいるんだ、という実感をもつ</u> ・自分の思いとあわせて相手の気持ちを考え行動していく ・自己中心的でトラブルの多いある幼児が、 <u>自分の気持ちを言語化できるようになってきて、周りの子どもたちもその子を遠巻きにしていた姿からトラブルの仲裁にはいるようになった。</u>	自己主張 安心感 自己理解 自己主張 安心感 他者理解 自己主張 他者援助
⑧	・一学期に比べて、 <u>互いの意思を確認したり、気づいたことを自分たちで伝え合い進めていく姿があった。</u> ・戸惑いがある子がいたときに、その子ひとりの問題としてではなく、その子を含めた <u>集団がどう解決していこうとする力があるか</u> ・子ども同士のなかで、どの子も力を出せているか、 <u>支え合える関係になっているか</u>	他者理解 伝え合い 集団での課題解決 自己主張 支え合い
⑨	・自分の思いを <u>しっかりだして、自分で気持ちを切り替える、自分の要求をしっかりと出して、相手にも思いがあることをして</u> いく。 ・(リーダーを取り組んで)自分たちの生活を自分たちですていく自覚を持ったり、お互いにより深くかかわりあい、 <u>相手理解が深まっていた</u> ・自分のやりたい思いをだして、 <u>経験したことが、大きな自信になり、そのことを集団のなかで認めあえた</u> ・みんなが自分の話をじっくりと聞いてくれる、わかるまで聞いてくれる、そのことが集団のなかで <u>安心してすごしていけることの確信に。</u>	自己主張 自己抑制 他者理解 集団での課題解決 他者理解 自己主張 自信 認め合い 受容的集団 安心感

	<ul style="list-style-type: none"> ・三二名が一人ももれることなく、<u>役割をもち、わたしが、僕がいなくてできないと輝いていた。</u> 	支え合い
⑩	<ul style="list-style-type: none"> ・自分でできることの範囲を広げながら、生活やあそびを通して<u>基本的な生活習慣や態度を身に着ける。</u> ・<u>自分の思いを言葉で表現したり、仲間の異なる思いを認めたり、大切にしながら生活とあそびに取り組む。</u> ・<u>仲間意識・課題意識が育って、集団の目標に向かって組織的な集団あそびができるようになる。</u> ・<S君>生活やあそびのなかで抱くさまざまな思いを、<u>言葉で表現する。</u> ・<S君><u>他者の思いに気づき、相手の心を思いやる優しさを持つ。</u> ・<S君><u>表現できない葛藤を乗り越えて挑戦する勇気をもつ。</u> 	生活習慣 自己主張 他者受容 集団での課題解決 自己主張 他者理解 他者受容 葛藤を乗り越える 挑戦意欲
⑪	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>思いを出すことと自信をつけてほしい。</u> ・<u>一人ひとりが対等にかかわり、意見や思いを出し合えるクラスになってほしい</u> ・<u>友達の思いを認めながら人とかかわる力をつけてほしい。</u> ・自分の思いを優先していたT男が、<u>相手の気持ちを知るようになった。</u> ・相談場面で、要求がぶつかり合ったとき、<u>自分の思いをみんなに出すことで自分と違った考えに気づいたり、楽しい提案をプレゼンしあったりする話し合いになってきた。</u> 	自己主張 自信 自己主張 受容的集団 他者受容 人とかかわる力 他者理解 自己主張 他者理解 伝え合い
⑫	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>素敵なところも弱さも含めて、許し合える、認め合える関係</u> ・一人ひとりが<u>何かを乗り越え、それが集団に響き渡る</u> ・子どもも大人も<u>居心地の良い集団</u>のなかで、子どもたちの心に<u>自己肯定感</u>が育ってくれた 	受容的集団 認め合い 葛藤を乗り越える 受容的集団 自信
⑬	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>自分たちのことは自分たちで</u> ・<u>本当に思いを出し合う話し合い→グループの友だちと自信をもって堂々と楽しんで踊る</u> ・友だちからは怖い存在として見られ、対等な友だち関係が作れていなかったH→話し合いのなかで、友だちの言葉がHの心に響き、<u>言われたことを真剣に考えていた。</u> ・A「みんなありがとう」→リレーを通して、友だちが<u>自分のことを思いながらAを否定する子に対して思いをぶつけ話し合う姿</u>を目の前で見ていて、<u>自分を理解してくる友だちがいることや、責めてばかりだったHの自分へのかかわりが変わったことを感じて</u> ・<u>どの子も誰にでも思いを伝え合えるようになってきたこと、友だちの思いをわかる・わかろうとする子どもが増えてきたこと</u>で話し合いの姿が変わってきた ・自分たちで<u>ルールをつくって遊びや生活を進めるように</u> ・生活発表会：<u>みんなで思いを出し合い、みんなで作っていく、一人ひとりが自信をつけて当日を迎える、劇をつくりあげる喜びを感じ、達成感を味わう</u> 	集団での課題解決 自己主張 伝え合い 自信 他者理解 受容的集団 他者理解 伝え合い 他者受容 他者理解 集団での自己解決 自己主張 集団での課題解決 自信 達成感
⑭	<ul style="list-style-type: none"> ・<u>こわくても自分の思っていることを言う</u> ・怒りやすいT→時間はかかるが、<u>気持ちをコントロールして言葉で言い、仲間の支えで時には殴りそうになる事を我慢できる</u>ときも出てきた。大きな節目を乗り越えた子どもたちは<u>達成感</u>いっぱいだった。 ・就学にむけて、一人ひとりが<u>主体的に生活してほしい</u> ・友だちに言われたり誘われたりするばかりでなく、一人ひとりが<u>自分で考えて生活や活動に向かえる班をつくる</u> ・<u>クラス全体に目をむけフォローする人が増えてきた</u> 	自己主張 自己抑制 受容的集団 達成感 主体性 主体性
⑮	<ul style="list-style-type: none"> ・まず<u>自分の気持ちをしっかりと出せるようにしていきたい、自分で考えて行動できるようにしていきたい</u> ・できなくても全力で<u>応援し、できる子も“自分ができるから関係ない”ではなく、できない子に対しても、クラスの仲間、みんな一緒なんだと応援してくれるようになり、全員で頑張る姿</u>が見られました。 ・運動会後、子どもたちは最後まで諦めず、一つ一つ乗り越え、<u>自信につながっていた</u> 	自己主張 主体性 他者援助 受容的集団 挑戦意欲 最後までやり抜く 葛藤を乗り越える 自信

<ul style="list-style-type: none"> ・障害のある A ちゃんと R くんとかかわりを通して、相手を思いやる<u>優しさ</u>や困っているときは<u>助けてあげる事</u>、障害があっても<u>みんな同じ仲間だ</u>という事 ・アスペルガー症候群の Y 君→いろいろなことに「やりたい！」と<u>挑戦する力</u>や課題に取り組む<u>集中力</u>も長くなり、なによりも<u>クラスの仲間が「Y くん頑張れ！」</u>と励ましてくれました。 ・できなくても最後まで諦めない力、相手の事を考える力、仲間を応援する力、助け合う力、仲間に対する優しさ 	<p>他者受容 他者援助 受容的集団 挑戦意欲 最後までやり抜く 受容的集団 最後までやり抜く 他者理解 他者援助 支え合い 他者受容</p>
<p>⑩⑥</p> <ul style="list-style-type: none"> ・<u>基本的な生活習慣を身につける</u> ・発達に沿った課題に取り組みあきらめずに最後までやりきる、<u>挑戦する気持ち</u>をもつ。 ・友だちの姿を認め、友だちを思いやれる<u>優しいクラス</u>。 ・生活や遊びの中で友だちと協力しながら進めたり、つくっていく。 ・発達障害の A ちゃんはだんだん自分の思いをつたえられるようになり、まわり子どもたちも A ちゃんに対して、仲間として<u>優しい言葉をかけてくれる姿</u>もみられるようになった。 ・できない自分が悔しくていろいろな行動にでる活動に時間がかかる R 君→目標を決めて<u>励ましてもらいながら最後まで縄跳びを編んだ</u>。かけっこで一番になり「<u>ひまわり(クラス名)でよかった</u>」といった。 ・これから就学するにあたり、いろいろな経験をする中で、<u>諦めずに挑戦</u>することを大切にしてほしい。楽しいことが待っているという<u>希望、期待</u>をもってほしい。<u>みんなで力を合わせての活動</u>を通して、<u>楽しさを共有</u>できたら。 ・あんなにクラスがばらばらになっていたのに、<u>みんなで立ち向かっていく姿</u>が印象的で ・練習を重ねるたびに、<u>自分たちで“こうしよう”</u>という<u>積極的な姿</u>がみられた ・自分を見てほしいという姿から、<u>少しずつ友だちにも目を向けられるようになり、受け入れていく姿</u>が見られた 	<p>生活習慣 最後までやり抜く 挑戦意欲 他者受容 受容的集団 集団での課題解決 自己主張 受容的集団 受容的集団 最後までやり抜く 人とつながる喜び 最後までやり抜く 挑戦意欲 希望を持つ 集団での課題解決 感情の共有 集団での課題解決 集団での課題解決 他者受容</p>
<p>⑩⑦</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一人ひとりの思いを大切にできる<u>クラス集団</u> ・ありのままを認め合える<u>クラス集団</u> ・子どもが主体的に生活し、<u>みんな</u>で自立していく<u>クラス集団</u> ・自分の思いをしっかりと持っているが、それをクラスでなかなか出せない R ちゃん。→クラスの友達関係を支えに、リーダーの役割をはたして<u>自信</u>をつけ、<u>新たなことにも挑戦</u>しようとした ・好きな友達に困っている事に対しこのままではダメだと思い始め、<u>少しずつ変わり、友だちの思い</u>にこたえるようになってきた。 ・お互いに相手の事を理解し、<u>どうしたら相手が気持ちよく自分の思いを伝えられるかを</u>、しっかりと掴んでいた ・発表会を通し一人ひとりのおもいを大事にしながら皆で支え合って、<u>一つのことに向かっていく事</u>で<u>クラス全体</u>がまた大きく変わった 	<p>受容的集団 認め合い 主体的 自信 挑戦意欲 自己抑制 他者受容 他者理解 他者受容 支え合い 集団での課題解決</p>
<p>⑩⑧</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもたち一人ひとりが<u>主体的</u>に暮らしをつくっていくのか、<u>仲間と認めあえる関係</u>をつくるにはどうしたらいいか ・自分の身体をつかって、心も身体も揺さぶるような体験をし、その体験を通して<u>友だちとつながり</u>自分で考えられるような暮らしをつくりたい ・自分ひとりでは乗り越えられないことも、<u>仲間の支えを軸</u>にやりとげる<u>達成感</u>を、大切にしたい ・自分だけでなく相手も認められる<u>余裕</u>もできた 	<p>主体性 認め合い 人とつながる喜び 主体性 支え合い 葛藤を乗り越える 達成感 他者受容</p>
<p>⑩⑨</p> <ul style="list-style-type: none"> ・H と S のふたりはケンカが多く互いに折れない→自分達で状況を話し合えたらと思い、話し合いに入ってみたところ、<u>力を持っている子同士</u>なので<u>納得のいく話し合い</u>ができた。 ・おぼけ屋敷の隠れ場所の分担やグッズ作りの小グループでの話し合いでは、話し合いをすすめるリーダーの支えをする事で、<u>少しずつ支えがいらなくなり成長</u>をみせた ・全体での話し合いではなかなか意見を言わない子ども達も<u>少しずつ言える</u>ようになってきた ・ほとんど保育者が入らず自分達で決めて ・リーダーが皆に聞くことなどがうまくなるようになっていた。 ・話し合いでもそれぞれが、良く考えて<u>意見を出し合う姿</u>がみられた。 ・それぞれの思いを出し合って、<u>譲ったり、納得したり、思いを突き通したり</u>と自分達で納得した話し合いになり、<u>成長</u>を感じた 	<p>自己抑制 伝え合い 集団での課題解決 自己主張 集団での課題解決 他者受容 自己主張 自己主張 自己抑制 他者受容</p>

⑳	<ul style="list-style-type: none"> ・個別の配慮が必要な J(クラスではボスの存在)に対し、ルールを守らない日々が続き、仲良しの A が怒った。怒鳴ったり暴れたりする J に真正面から自分の思いを伝えた出来事 ・合同合宿で、就学相談で外にでた J が戻ってきて、帰ってきた J を玄関で喜んで出迎えた仲間 ・間に J も照れていましたが、14 名が揃ったことをクラスの誰もが喜んでいました。 ・リレーの練習で負けても「もう一回やろう」と自分たちで他の保育園に声をかける真剣な姿がみられた 	自己主張 受容的集団 感情の共有 挑戦意欲
㉑	<ul style="list-style-type: none"> ・様々な問題を話し合っ解決できる集団をつくろう、子ども同士が繋がるクラスにしたい ・体とところを強くしなやかに育て、子どもに自信をもって、力強くいきっていくこと、友だちと一緒に楽しいことを伝えたい ・クラスとしてのモラルを取り戻すことも必要、心地よいクラスをつくるのがどの子にも大切であり、そうすることで個別に援助の必要な子どもたちを受け入れることができる集団となっていく ・楽しいことを一緒に経験するなかで、相手の気持ちを汲んだり、自分の気持ちを抑えたりして友達との関係をつくっていきける ・子どもたちのパワーを、高い文化や運動に向けさせることで、お互いに認め合う関係をつくる ・お互いを認め合う対等な関係をつくりたい、それぞれが自分に自信をもてるようにしたい→自信のない子どもたちも、できるかもしれないという表情に変わっていき、あちこちで練習が始まった ・木登りや縄跳びでは教え合う姿がみられるようになり、関係の深まり、けなし合いではなく、認め合う仲間への変化が感じられた ・D 男(個別の配慮が必要な幼児)→荒馬で、次第に相手の存在に気づき、相手の目を見ること、スピードを相手に合わせて一緒に走ることを意識するように ・<A 男(個別の配慮が必要な幼児)→側転がめきめき上達すると共に表情が明るくなり、何にでも意欲的になった。自分の気持ちをしっかりと伝え、いやなことにははっきりといえるようになった。 ・仲間同士として認め合い励まし合う、安心した対等な関係をめざした。 	集団での課題解決 人とつながる喜び 自信 人とつながる喜び モラル 安心感 受容的集団 他者受容 自己抑制 認め合い 認め合い 自信 挑戦意欲 支え合い 認め合い 他者理解 他者受容 挑戦意欲 自己主張 認め合い 支え合い 受容的集団
㉒	<ul style="list-style-type: none"> ・ルール遊びの中で、お互いに助け合ったり、作戦をたてたりしながら、力を合わせる楽しさがわかってきて、お互いに認め合うことができるようになってきた ・子どもたち一人ひとりが自信をもって輝いているか、集団の中で自己を主張しているか(子どもが一人ひとり輝いていないと、集団も育たない) ・子ども一人ひとりが生き生きと輝き、集団の中で遊びや労働を通して認められ、保育園内で“年長”として認められ、誇りと自信を持った時に、集団がそだっていく 	支え合い 集団での課題解決 人とつながる喜び 認め合い 自信 自己主張 主体性 認め合い 自信

(2) 保育者が把握する幼児の姿(目標及び効果)の共通概念項目の分析

5 歳児の集団づくり保育実践記録から抽出された幼児の姿(目標及び効果)を、概念項目別に整理したものが表 4 である(記述されていた実践数が多かった順に配列した)。

表 4 5 歳児集団づくり保育の実践報告に記述された幼児の姿(目標及び効果)の概念項目

共通概念項目	実践報告数(22 本中)	抽出された実践番号	抽出数
自己主張	18	①②④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑬⑭⑮⑯⑰⑲⑳㉑㉒	28
受容的集団	15	②③④⑤⑥⑨⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑲⑳㉑	25
自信	12	②④⑤⑥⑨⑪⑫⑬⑮⑰⑲㉑	17
集団での課題解決	11	④⑥⑧⑨⑩⑬⑯⑰⑲㉑	16
他者受容	10	②⑩⑪⑬⑮⑯⑰⑱⑲㉑	16
他者理解	10	⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑬⑮⑰㉑	14

支え合い	9	④⑧⑨⑭⑮⑰⑱⑲⑳㉑	9
挑戦意欲	8	②④⑩⑮⑯⑰⑲⑳㉑	12
自己抑制	8	③④⑥⑨⑭⑰⑱⑲㉑	10
認め合い	7	⑤⑨⑫⑰⑱⑲㉑	12
葛藤を乗り越える	6	②④⑩⑫⑮⑱	10
人とつながる喜び	5	①⑯⑱㉑㉒	6
主体性	4	⑭⑮⑱㉒	10
伝え合い	4	⑧⑪⑬⑲	6
安心感	4	①⑦⑨㉑	5
最後までやり抜く	3	④⑮⑯	11
他者援助	3	②⑦⑮	5
達成感	3	⑬⑭⑱	3
感情の共有	3	①⑯⑲	3
自己理解	3	①②⑦	3
生活習慣	2	⑩⑯	2
人とかかわる力	1	㉑	1
モラル	1	㉑	1

...幼児個々についてではなく、幼児集団や複数の幼児に対する育ちの概念

21人の保育者による5歳児の集団づくり保育実践記録から抽出された幼児の育ちの姿で、最も共通していたのは、集団の中での「自己主張(18本)」(集団の中で自分を出す等)であった。続いて、「受容的集団(15本)」(互いに受け入れ合える集団)といった実態や、集団の中で認められることで「自信(12本)」をつける姿、「集団での課題解決(11本)」といった実態も記録されていた。また、集団の中で「他者受容(10本)」(相手の気持ちを受け入れる等)をしたり、「他者理解(10本)」(相手の気持ちがわかる等)ができるようになっていたりする姿も把握されていた。これらを総合的にまとめると、保育者は、5歳児の集団保育を通して、幼児が“自分を出しながら、相手の気持ちを受け入れられるようになる”姿を共通して把握し記録していることが明らかとなった。

(3)5歳児の集団づくり保育実践で保育者が把握する育ちの概念項目カテゴリー

5歳児の集団づくり保育実践記録から抽出された幼児の姿の概念項目のうち、6本以上の実践に含まれていた項目のみに限定して抽出し、それらをさらにカテゴリー化し、個と集団それぞれ2つの概念カテゴリーに分類した(表5)。集団の育ちとは、幼児個々についてではなく、複数の幼児や幼児集団全体の実態について、保育者が記述していたものである。それぞれの概念カテゴリーについて、具体的な概要を以下に整理して述べる。

表5 5歳児集団保育の実践報告に記述された幼児の姿の共通カテゴリー

	カテゴリー	概念項目
個	自己の発揮	自己主張、自信、挑戦意欲、葛藤を乗り越える
	他者への寛容性	他者受容、他者理解、自己抑制
集団	肯定的雰囲気集団	受容的集団、認め合い
	協同的な集団	集団での課題解決、支え合い

ア. 個の育ち「自己の発揮」

保育者が捉える幼児の「個」の育ちの姿のうち、「自己の発揮」に関連したものをこのカテゴリーにまとめた。保育者は幼児に対し、集団の中で、一人一人が自分を出す姿(自己主張)、自分が集団の中で認められる経験を通して自信を持つ姿、他児に影響を受けて挑戦意欲が持てたり、葛藤を乗り越えられたりする姿を、育ちとして把握する傾向にあった。

イ. 個の育ち「他者への寛容性」

5歳児の集団づくり保育実践記録には、幼児個々の「他者への寛容性」の姿が多く記されていた。このカテゴリーに含まれている、幼児が他者の気持ちを受け止めたり、他者の気持ちを理解したり、集団の中で自分自身の気持ちをコントロールしたりする姿は、幼児期後期の社会性の発達のためにも考えられる。柏木(1988)¹²⁾は、「集団場面で自分の欲求や行動を抑制・制止しなければならない時、それを抑制する行動」を自己抑制とし、「自分の欲求や意思を明確にもち、これを他人や集団の前で表現し主張する、また行動として実現すること」を自己主張・実現として、この二つをともに備えていることを、「自己制御機能」と定義づけた。本調査で明らかとなった保育者の把握する幼児の個の育ちは、まさにこうした発達の姿である。つまり保育者は、幼児期後期の集団保育において、幼児の「自己制御機能」の発達に注目しながら実態把握をしているのである。特に「自己抑制」を含む「他者への寛容性」の姿は、他児との様々な葛藤経験や共感経験を通して助長されていくものであるため、幼児同士の育ち合いによる集団保育ならではの姿と捉えていると考えられる。

ウ. 集団の育ち「肯定的雰囲気集団」

5歳児の集団づくり保育実践記録で保育者が記した幼児の姿には、幼児個々の育ちだけでなく、幼児集団全体の育ちに関する記述もあった。最も多かったのが、「肯定的雰囲気集団」に関するものであった。多様な相手を受け入れる受容的集団や、幼児同士が認め合える関係性の集団が形成されると、そこに所属する幼児は一人一人が安定して生活を送ることができる。なお、こうした集団は、所属する幼児個々にポジティブな影響を与える「人的環境」とも捉えることができる。そのため、実践記録の中には、事例の中心となった幼児の姿ではなく、その幼児を取り巻く人的環境としての他児の姿も記録されていた(該当箇所は〃)。集団内で他児に受容的に受け止められ、幼児が安定して集団生活を送ることができるのを保障することは、保育実践における「養護」の機能である。このことから、肯定的雰囲気の幼児集団形成は、保育実践の効果としての集団の育ちとして

捉えるだけでなく、「養護」機能を果たす人的環境の構成を意味するものとして、保育方法の一つと捉えることもできる。

エ. 集団の育ち「協同的な集団」(集団での課題解決、支え合い)

保育者が捉える 5 歳児集団の育ちに対するもう一つの共通カテゴリーは「協同的な集団」であった。これは、集団内の幼児同士が、互いに支え合い協力しながら課題解決できる姿をまとめたカテゴリーである。平成 30 年度施行の幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領で新たに加わった、幼児期の終わりまでに育てたい 10 の姿の 1 つにも、この「協同性」が示されている。幼児同士で自己主張をしたり、他者の意見を受け入れ合ったりできる高度な「自己制御機能(柏木,1988)」の発達が進み、言語発達に伴って対話が可能となる 5 歳児ならではの集団の育ちともいえる。こうした関係の幼児集団形成は、実践による効果でもある一方で、先の「肯定的雰囲気集団」と同様、幼児個々にとって多様な相互作用をもたらす場づくりとしての、人的環境構成の実態としても捉えることができる。「肯定的雰囲気集団」が「養護」機能を果たす人的環境であるのに対し、この「協同的な集団」は、「教育」機能を果たす人的環境と位置づけることができる。

4. 総合考察

(1)5 歳児の集団保育実践記録分析から明らかとなったこと

本章では、5 歳児の集団づくり保育実践記録の分析を行い、保育者が把握する幼児の育ちの概念を抽出し考察を行った。その結果、次の 2 点が明らかとなった。

1 つ目として、5 歳児の集団保育を行う担任保育者間では、把握する幼児の姿に共通点がみられた。具体的には、保育者が捉えていた幼児の姿として、「自己の発揮」「他者への寛容性」といった個の育ちと、「肯定的雰囲気集団」「協同的な集団」といった集団の育ちの、4 つの共通視点があった。5 歳児を担任する保育者は、これらの視点から幼児をアセスメントしている傾向があることが明らかとなった。

2 つ目に、文脈的記録で記述されている幼児の姿は、言葉や意味合いが保育者間で統一されていない点が明らかとなった。本章では、22 人の保育者の実践記録から 4 つの概念を抽出して整理を行った。しかし実際は、保育者間で共通する視点は存在しているものの、記されていた幼児の姿に対し、用いる言葉や、付随する意味合い等がそれぞれに異なっていた。例えば、一人の保育者の記録の中に、幼児個々の育ちと集団の育ちが両方同時に記されていたり、同じ集団の育ちの記述であっても、養護の視点(「肯定的雰囲気集団」に関する記述)と、教育の視点(「協同的な集団」に関する記述)双方が混ざっていたり、中には 4 つの育ちの概念に関する記述がすべて記されている記録(例えば記録④⑥)もあり、明確な区別はされていなかった。さらに、幼児集団に関する記述は、集団の「育ち」としての記述だけでなく、「人的環境」を意味する場合もあった(例えば記録②④⑨⑫⑱)。このように、文脈的な保育実践記録は、実践を物語的にありのまま記録するため、保育者が、どの幼児に着目して実態把握を行うか、どの視点から実態をとらえるかによって、幼児の

姿や幼児集団の姿の記述の意味合いが異なっており、1つの記録の中に多様な視点が混在していることが明らかとなった。

(2)保育者の実践記録分析からみえた幼児アセスメントの課題点

今回の調査結果から見えてきた課題点は、現在の保育者による幼児アセスメントが、保育者間で共通する視点の意識化がされていないということである。保育実践記録は、幼児のどのような姿に着目して記録に残すのか、保育者の判断によって視点が異なってくる。今回行った21人の保育者の実践記録分析でも、4つの共通概念が抽出された一方で、記録の中で用いられていた言葉や視点は保育者それぞれに異なり、アセスメントを行う際の共通視点の言語化が図られていないことが示唆された。つまり、保育者間で共通しているアセスメント視点が存在していても、それは保育者個々に閉ざされている現状が浮かび上がった。

現在、日本の保育実践では、幼児アセスメントを深めるための記録作成や研修の視点が各保育者や保育施設に任せられている。つまり、文脈的記録は、文章力も含めた記述者の個性や保育観を含む専門性に影響を受けており、そのことが、保育者や施設間で幼児の捉え方にも差を生んでいる。保育者によっては、何を視点に記録を作成したらよいのか曖昧であったり、保育施設によっては何を共通視点に定めて研修をすればよいのか十分に検討が行われていなかったりする。質の高い実践をしている保育者や保育施設は、自らの研鑽によってさらなる質の向上につながっているが、閉鎖的な環境の偏った視点でアセスメントをしている保育者は課題点に気づくことが難しく、その結果、表面的な記録作成や話し合いにとどまり、適切な幼児アセスメントに繋がらないまま、不適切な実践が継続されることとなる。また、文脈的な実践記録は、記録の中に豊富に含まれている実践的価値の捉え方を、読み手の分析力に委ねることとなる。つまり、読み手への分析要求が高い記録ほど、一部の保育関係者しか、その価値を把握できないといった問題も起こり得る。こうしたことは、複数の保育者で行うカンファレンス型研修においても、同様に生じる可能性がある。鈴木・吉田(2019)¹³⁾は、「写真や映像などのメディア、エピソード記録などを利用しながら、子どもの姿を語り合うこと、保育者同士の対話を重視すること」を特徴とする「協働型園内研修論」について、その課題点として「保育者の子ども理解が多元化・多角化されたとしても、適切な保育方法や教材の選択がなされるとは限らない」と指摘し、その上で、保育者の「理論学習」の重要性を示唆している。積極的に記録作成や研修を行っている保育者や保育施設であっても、現象としての幼児の姿を、理論的裏付けによって、保育者間で共通理解できる具体的な視点にまで整理しないかぎり、そこから具体的手立てを見出すまでには至らないのである。このことは、加藤(2014)⁹⁾の指摘する、保育者の専門性が応答的直観力にとどまり、概念的知性に繋がらないという課題と同様であろう。こうした理論学習の不十分さによる視点共有の弱さが、保育者個人や保育施設間での閉ざされた幼児アセスメントとなり、記録作成や研修の蓄積が、実際の実践の質的改善につながっていないことも考えられる。

こうした課題を克服するためには、保育者同士の幼児アセスメントにおける共通視点を抽出し、理論的裏付けを行いながら、保育施設で共有できる具体的な言語化を図ることが必要である。そ

の際、幼児の個別性を排除するような到達目標ではなく、理論的背景に基づいた保育者で共有できるアセスメント視点を示すことが求められる。例えばニュージーランドの保育政策で活用されているアセスメント方法「ラーニングストーリー¹⁴⁾¹⁵⁾」は、5つの「学びの構え」に基づいて構成されており、その視点を捉えながら幼児一人一人をナラティブにアセスメントしている。日本においても、保育者間で意識化されてはいないが、すでに存在している共通のアセスメント視点について、具体的に言語化することができれば、客観的な評価を可能にするとともに、保護者も含めた第三者に対しても、保育実践の価値や効果を具体的に示すことが可能となる。

(3) 幼児の「集団所属感」の視点から

本研究では、序論で述べた通り、保育実践の最低限の質的保障の観点から、幼児の「居場所」に注目し、人間の基本的欲求である R.F.Baumeister & M.R.Leary(1995)¹⁶⁾の「所属: belong」の理論を基に、「集団所属感」の概念からアセスメント検討を行っていく。今回の実践記録分析で抽出された、5歳児担任保育者が捉えた幼児の育ちの姿の4つの共通概念うち、集団の中で「自己主張」をする姿や、「肯定的雰囲気」の集団形成は、この「集団所属感」の概念に関連性があると思われる。今後、これらの概念も一つの参考としながら、アセスメントツール開発を行っていく。

引用文献

- 1) OECD (2006). Starting Strong II : Early Childhood Education and Care.
- 2) 文部科学省(2013). 幼稚園教育指導資料第5集 指導と評価に生かす記録. チャイルド
- 3) 今井和子(2009). 保育を変える記録の書き方 評価のしかた. ひとなる書房.
- 4) 鯨岡峻・鯨岡和子(2007). 保育のためのエピソード記述入門. ミネルヴァ書房.
- 5) 鯨岡峻・鯨岡和子(2009). エピソード記述で保育を描く. ミネルヴァ書房.
- 6) 鯨岡峻(2013). 子どもの心の育ちをエピソードで描く: 自己肯定感を育てる保育のために. ミネルヴァ書房.
- 7) 鯨岡峻(2015). 保育の場で子どもの心をどのように育むのか: 「接面」での心の動きをエピソードに綴る. ミネルヴァ書房.
- 8) 河邊貴子(2005). 遊びを中心とした保育ー保育記録から読み解く「援助」と「展開」ー. 萌文書林.
- 9) 加藤繁美(2014). 記録を書く人書けない人 楽しくかけて保育が変わるシナリオ型記録. ひとなる書房.
- 10) 中坪史典(編著)(2018). 保育を語り合う「協働型」園内研修のすすめ: 組織の活性化と専門性の向上に向けて. 中央法規出版.
- 11) 小笠原明子(2019). 保育記録の内容分析にかかるの動向と展望. こども学研究, 1, 29-38.
- 12) 柏木恵子(1988). 幼児期における「自己」の発達. 東京大学出版会.
- 13) 鈴木康弘・吉田直哉(2019). 協働型園内研修論が前提とする保育者の専門性観. 敬心・研究ジャーナル, 3(2), 59-67.

- ¹⁴⁾ Carr. M.(2001). ASSESSMENT IN EARLY CHILDHOOD SETTINGS Learning Stories. SAGE Publications. (カー, M., 大宮勇雄・鈴木佐喜子(訳)(2013)保育の場で子どもの学びをアセスメントする 「学びの物語」アプローチの理論と実践. ひとなる書房)
- ¹⁵⁾ Ministry of Education. (2017). Te whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum.
- ¹⁶⁾ R.F.Baumeister&M.R.Leary. (1995). The need to belong : Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117(3), 497-529.

第2章 幼児の活動場面の違いによる保育者のアセスメントの特徴比較 —保育者の幼児同士の関わりをつなぐ援助行動の実践分析から—

1. 研究目的

本章では、保育者による幼児の「集団所属感」のアセスメントを検討するにあたり、保育者が実際にアセスメントを行っている場面について特徴分析を行うこととする。

現在、日本の保育実践で取り組まれている幼児アセスメントは、担任保育者による日々の実践中の継続的な観察を通して行われている。こうしたアセスメントは、幼児を一場面の結果のみで捉えるのではなく、日々の変化から文脈的継続的に個々の育ちの過程を把握することができる¹⁾。しかし、こうした長期的に行われるアセスメントは、実際には、担任保育者の毎日の幼児の姿の把握の積み重ねで成り立っており、いわば、日々の短期的アセスメントの総体ともいえる。保育者は随時、幼児の姿をその場で瞬間的に把握しており、それに応じた援助行動を臨機応変に行っている。言い換えれば、日々の保育者の援助行動は、その行動の直前に行われた瞬間的な短期アセスメントによって導き出されている部分が多い。このことから、保育者の日常の援助行動の特徴を分析すれば、その前に行われている保育者の幼児アセスメントの特徴も捉えることができると考える。

保育者は、日々、幼児を集団で保育する中で、幼児同士の関係性がお互いにポジティブな影響を与えるものとなるよう、その関係性を適切に把握し、実態に応じた多様な援助行動を行っている。幼児期後半のクラスになればなるほど、保育者は、一人で複数の幼児を担当することになるため、幼児一人一人を途切れることなく継続的に観察しているわけではなく、必要な場面において必要な視点から、適切に幼児個々の実態把握を行っている。その取捨選択に保育者の判断が行われているのであり、そこに「集団臨床」²⁾としての保育者の実践知がある。本研究で注目する幼児の「集団所属感」とは、幼児のクラス集団の中での主観的な居場所の有無を意味するため、集団内の幼児同士の関係性に影響を受けて変化する。そのアセスメントの実態を捉えるのであれば、保育者が「集団臨床」の場において、適宜状況を把握しながら幼児同士の関係性に働きかけている場面に着目する必要がある。こうした保育者の援助行動の直前には、必ず幼児同士の関係性に対するアセスメントが行われており、そこには、幼児個々の「集団所属感」に対するアセスメントも含まれていることが予想される。そこで本章では、保育者の幼児同士をつなぐような援助行動の特徴分析を行うことで、幼児の関係性を把握する保育者のアセスメントの特徴も明らかにする。

保育者の幼児同士の援助行動の特徴を分析する視点として、本章では、保育施設での集団生活の場面の違いに注目してみる。保育施設での幼児の集団生活は、一日の流れの中に、多様な活動場面が展開されている。身支度や食事、歯磨き、片付けなどの生活の場面もあれば、登降園での集団生活の始まりや終わりの場面もあり、クラス集団と一緒に活動する場面もあれば、個々で自由に好きな遊びをする場面もある。こうした活動場面の違いは、保育者が行う幼児アセスメントにも影響を与える。例えば、幼児の食べ物の好き嫌いや、食べることへの意欲、食事のマナー等のアセスメントを行うのであれば、食事場面が最も適しているし、幼児の運動能力や体を動かす遊びに対する興味・関心、柔軟性や体力等の実態は、戸外での体を動かす遊び場面にて最も把握できる。

このように、保育者は意識的か無意識的かに関わらず、保育実践の場面に応じて、その場で必要なアセスメントを適宜行っているはずである。それでは、本研究で注目する幼児の「集団所属感」のアセスメントについても、幼児の活動場面の違いによって差が生じるのであろうか。もしも保育者にとって、幼児の「集団所属感」が捉えやすい場面とそうではない場面があるのであれば、それを明らかにすることで、今後、幼児の「集団所属感」をアセスメントするにあたっての、より迅速かつ適切に行うことが可能な場面を具体的に示すことができる。

保育活動の場面分類にはさまざまな切り口があり、すでに各場面に焦点化して、保育者の実践を分析した研究がいくつかみられる。例えば、水津幸恵・松本博雄(2015)³⁾の「いざこざ場面」での保育者の気持ちを和ませるような介入に関する研究や、永瀬・倉持(2013)⁴⁾の「片付け場面」の保育者の対応に関する研究、伊藤(2013)⁵⁾の「昼食場面」の保育士の援助に関する研究、廣瀬ら(2006)⁶⁾の「屋内と屋外の遊び場面」での仲間関係の違いに関する研究などがそれにあたる。本研究における活動場面の分類は、幼児の他児との関わりに影響を与えるという観点から、保育者の誘導性と幼児の活動選択の自由度の違いに着目し、場面分類を行うこととする。具体的には、保育者の先導のもと他児と共通の集団活動を行う場面と、幼児が個々に自ら好きな活動を選択する場面との比較である。通常の保育施設では、日常的にこうした場面がいずれも混在して行われている。しかし、これらの場面では、幼児同士の関わりの頻度や質が異なることが予想される。

保育者の援助行動については、そもそも流動的な生活や遊びを通して行われる保育の場において、実態に応じて臨機応変に行われるものであることから、単純にパターン化することが難しく、援助行動を分類した研究蓄積は少ない。一方、小学校以上の学校教育では、決められた授業時間内の教師の働きかけについて、詳細に抽出・分類した研究がある(例えば菊池・山本,2015⁷⁾など)。本調査の目的と近いものとして、仲矢ら(2014)⁸⁾は、特別支援学校における遊びの指導場面で、児童同士のかかわりと教師の指導について分析をしている。この調査では、教師の指導を「誘発型」「情報提示型」「全体指示型」「支援型」の4つに分類しており、児童のかかわりは、「誘発型」「情報提示型」の指導の際に増えていることを明らかにしていた。パターン化が難しい保育者の援助の共通言語化を試みたものとしては、山本(2016)⁹⁾による、保育者の援助タイプによる保育者の意図性と子どもの意志との関係の検討がある。この調査では、保育者の実践観察を通して援助を7つのタイプにわけており、保育者の意図性と幼児の意志に応答性がある援助は、子どもの積極性が増し主体性が発揮されるが、応答性のない援助では、活動展開が単調になることを明らかにしている。

これまで、活動場面の特性の違いから、保育者の援助行動の違いを比較分析した研究は、管見の限り見当たらない。本章では、まずは先行研究における教師や保育者の指導・援助行動の分類を踏まえながら、保育者の実践中の幼児同士の関わりをつなぐような援助行動を抽出する。その上で、幼児の活動選択の自由度の差による活動場面の違いから、援助行動の特徴比較を行い、その結果から、保育者の幼児の「集団所属感」のアセスメントの傾向について考察していく。

2. 方法

(1)観察対象

対象保育者は、異年齢保育(3～5歳児混合)を行っている K 保育所の幼児クラス担任 4 名である。K 保育所は、積極的に園内外の研修に取り組んでおり、保育者が幼児同士の関係づくりを意識した実践をしているため今回の調査に適していると判断し依頼した。また異年齢保育実践は、集団内の幼児の発達の差が大きく、同年齢集団以上に多様な幼児同士の関わりがみられるため、保育者の援助行動も幅広く抽出できると予想した。

観察時のクラス幼児数は、A 保育者(保育経験 3 年目)クラス 15 人(5 歳児 5 人、4 歳児 5 人、3 歳児 5 人)、B 保育者(保育経験 19 年目)クラス 18 人(5 歳児 6 人、4 歳児 6 人、3 歳児 6 人)、C 保育者(保育経験 12 年目)クラス 15 人(5 歳児 4 人、4 歳児 5 人、3 歳児 6 人)、D 保育者(保育経験 6 年目)クラス 17 人(5 歳児 6 人、4 歳児 4 人、3 歳児 7 人)であった。

観察期間は、2018 年 5 月末の計 4 日間(各保育者につき 1 日)であり、時間は午前 9 時半～11 時半の朝の集まりから給食前までの約 2 時間の日常の保育場面であった。観察方法は、観察者がビデオカメラで保育者の実践の撮影を行った。できるだけ多くの場면을撮影するため、観察者が保育者の姿を随時追いながら、継続的に撮影した。その際、保育者の援助対象となっている幼児の姿も一緒に撮影した。

(2)分析方法

ア. 幼児同士をつなぐような保育者の援助行動の概念項目分類

4 人の保育者の観察映像データから観察記録を作成し、そこから、幼児同士をつなぐような保育者の援助行動のみを抽出する。幼児同士をつなぐような援助行動とは、その援助が直接的か間接的かを問わず、幼児同士の関わりに影響を与えるような援助行動すべて対象とする。援助行動の区切りについては、次の 3 つの条件を一つの目安と捉え、その前までの行動を 1 つの援助行動として概念抽出を行う。

- ①援助対象の幼児が変わる・増える・減る(ただし、集団に加わったり離れたりする幼児がいても、保育者が意図的にその影響をうけないように同じ援助行動を続けている場合は区切らない)
- ②保育者と幼児の会話ややりとりに区切りがある(ただし、同じ会話ややりとりが続いていても、明らかに内容に変化があった場合は区切りとする)
- ③保育者が場を移動する

ビデオ映像をもとに作成した観察記録から抽出した保育者の援助行動を、さらに、共通する行動ごとにまとめて整理を行う。

イ. 実践場面の分類

観察中にみられた活動場面について、保育者の関わり方の違いと、幼児の遊びの選択の自由度の違いから、3つの場面に分類した。その概要と分類基準を表1に示す。

表1 実践記録場面の名称と分類基準

	場面名称	場面の概要	分類基準	具体的な活動名 (番号：実践保育者)
場面1	集団全体での一斉活動場面	集団全員で保育者の話を聞いたり、絵本をみたり、話し合いをしたりする。	保育者の働きかけ：保育者が幼児集団全体に働きかける。 幼児同士の関係：全員が保育者の話をきく。全員で話し合いをする。	朝の集まり(①②③④)
場面2	集団全体での個別活動場面	最初に保育者が説明をしてから、全員で同じ活動を個々に行う。	保育者の働きかけ：保育者が幼児集団全体に働きかける。 幼児同士の関係：保育者の説明を聞いた後、同じ場で同じ活動に取り組む。	製作遊び(②) 芋ほり(④)
場面3	幼児の好きな遊び場面(保育者も仲間)	幼児が自分の好きな遊びを選んで遊ぶ。保育者は遊びの仲間として関わる。	保育者の働きかけ：幼児と保育者が一緒に遊ぶ。 幼児同士の関係：それぞれが好きな遊びを選び、同じ遊びをしている幼児同士と一緒に遊んでいる。	公園の遊具遊び(①) 秘密基地ごっこ(①) 水遊び(②) 雲梯遊び(②) 虫取り(③) ザリガニ採り(③) 土遊び(④)

ウ. 場面別保育者の幼児同士をつなぐような援助行動の分類

4人の保育者の実践観察記録から抽出した幼児同士をつなぐような援助行動の種類を、保育場面別に分類し、その種類や特徴の比較を行う。そこから、保育者のアセスメントの傾向について考察する。

エ. 倫理的配慮

対象施設長に対し、事前に書面と口頭にて研究目的や方法、個人情報保護に関する配慮を説明し、園長を通して関係者への了承を得た。ビデオ撮影は保育に支障がないよう配慮し、保育を妨害しそうな場面や保育者が幼児に関わっていない場面は撮影を中止した。記録作成時には、園や個人が特定されないよう園や人名を匿名化した。個人情報保護のため、映像記録及び観察記録等のデータを慎重に取り扱うよう配慮した。

3. 結果

(1) 観察記録から抽出した幼児同士をつなぐような保育者の援助行動

ビデオ映像をもとに作成した4人の保育者の実践観察記録の中から、幼児同士の関係をつな

ぐと思われる援助行動場面の記録を抽出し、それをさらに具体的な援助行動に分類した。その一部が表 2 である。

表 2 保育者の実践観察記録 幼児同士をつなぐような援助行動分析シート例(一部抜粋)

保育実践の観察記録	保育者の幼児同士の関係をつなぐと思われる援助行動に関する記述の抽出	保育者の幼児同士をつなぐ援助行動
秘密基地に選んだ植木に囲まれた場所でバーベキューが始まる。保がブロックを集めてバーベキューのコンロを作っている。L(5 歳男)が「もっとジュースもってくる」と木の実をとりに行く。K(5 歳男)が木の実を集めて持ってくる。K(5 歳男)が「これ切るからね」と木の実をきっている。保「K ちゃん、ここ机だから」とブロックを 4 つ並べたところを示すと、そこに K(5 歳男)がとってきた木の実を置く。保「ここをお皿にしよう。」J(4 歳男)と E(3 歳男)もやってくる。J(4 歳男)「あ、みて」と木の実を保に差し出す。保がみて「J ちゃんもなんか作ったら」と話しかける。保は石を拾い「これをお皿にしよう」という。K(5 歳男)がコンロのブロックの上で木の実をすりつぶし始める。J(4 歳男)と E(3 歳男)がみている。E(3 歳男)「誰のご飯？」保「みんなのご飯」と答える	ブロックを集めてバーベキューのコンロを作っている (木の実を切っている K に)「K ちゃん、ここ机だから」とブロックを 4 つ並べたところを示す 石を拾い「これをお皿にしよう」という、(木の実を見せてきた J に)「J ちゃんもなんか作ったら」と話しかける (誰のご飯と尋ねた E に)「みんなのご飯」と答える	環境構成(集団遊びの場づくり) イメージを伝えて共有する 遊びの誘いかけ 遊びの実況中継による周知
L(5 歳男)が「先生完成した？」と戻ってくる。保は木の実をすりつぶしながら「今まだ作ってるよ。すりつぶしてるよ。これお肉。」と L に答える。	木の実をすりつぶしながら、「(完成した?)」ときいてきた L「今まだ作ってるよ。すりつぶしてるよ。これお肉。」と L に答える	イメージを伝えて共有する
E(3 歳男)が移動。A(3 歳男)もやってくる。L(5 歳男)も座って K(5 歳男)と一緒に木の実をすりつぶし始める。J(4 歳男)が移動。 O(5 歳男)がやってきて「何やってるの？」保「みてここがねえ秘密基地のお台所。」と O(5 歳男)につたえる。「ふーん、僕も入ってもいい」といって座る。A(3 歳男)が移動。P(5 歳男)が来て保たちの様子を見ている。	「みてここがねえ秘密基地のお台所。」O(5 歳男)につたえる、	イメージを伝え遊びへ誘う
台所に見立てた場所で木の実などをつかって調理の真似をしながら会話する。L(5 歳男)「あ、かわいい、卵みたい」K(5 歳男)「そうだねえ」保「でもまっつ、緑の豆もなかなかいける」P(5 歳男)「青い豆は」保「青い方はどうかな」	台所に見立てた場所で木の実などをつかって調理の真似をしながら会話する、「へえ」「これは食わずに植えてもいい」、「青い方はどうかな」	イメージを共有したやりとりを楽しむ
I(4 歳男)がくる。L(5 歳男)がまた移動する。I(4 歳男)が「P(5 歳男)つくこんちき」と P(5 歳男)をつれていく。保と K(5 歳男)と O(5 歳男)の 3 人でコンロで調理を続けている。保「よっしゃこれで」と枯葉に木の棒をさして、コンロの上で焼く真似をする「じゅー」。O(5 歳男)「この石とかも焼いたらどう？」保「ここで焼く？」と石の上で O(5 歳男)と一緒に焼く。保が立ち上がって周りを見る。	K(5 歳男)と O(5 歳男)の 3 人で、コンロで調理を続けている、「よっしゃこれで」と枯葉に木の棒をさして、コンロの上で焼く真似をする「じゅー」、「ここで焼く？」と石の上で O(5 歳男)と一緒に焼く	イメージを共有したやりとりを楽しむ
P(5 歳男)「先生、ごきぶり！」と呼びに来る。保「ほんとに？」とついていく。I(4 歳男)と P(5 歳男)が保をつれていって見せる。P(5 歳男)「中にある」保「あ、これミノムシだよ！ みんなにみせて！」	「あ、これミノムシだよ！ みんなにみせて！」	発見の周知を提案
保:また秘密基地に戻る。P(5 歳男)も戻って「なんかいる！」P(5 歳男)と保が話す「ラキューで作れる！」。コンロでは K(5 歳男)、L(5 歳男)、O(5 歳男)が木の実をつぶしてご飯をついている。「なんか取れた」I(4 歳男)がやってきてコンロのところに座る。K(5 歳男)「これミズがいる！」保が座りながら「今日のご飯はミズステーキだ！」とおどけていう。O(5 歳男)の焼いている葉を指さして「これもうやけたかな？」O(5 歳男)「まだだねえ」	座りながら「今日のご飯はミズステーキだ！」とおどけていう O(5 歳男)の焼いている葉を指さして「これもうやけたかな？」O(5 歳男)「まだだねえ」	ユーモアで和ませる 遊びが発展するような質問
H(4 歳女)と G(4 歳女)が木の実をたくさんもってくる。保「やだあ、いっぱいもってきてしまった。」と笑いながら「これ以上やめるか。これだけにしとか」と言う。	「やだあ、いっぱいもってきてしまった。」と笑いながら「これ以上やめるか。これだけにしとか」と言う	受容しながら行動規範を説明
P(5 歳男)が別の場所に行く。H(4 歳女)「今何やってるの？」保「今ね、ごはん作ってる。こっちで焼いてる」と答える。K(5 歳男)、O(5 歳男)、L(5 歳男)が料理を続けている。保は、葉を	「今ね、ごはん作ってる。こっちで焼いてる」と答える	イメージを伝え遊びへ誘う

L(5 歳男)にわたして「はいソースかけて。」といい、L(5 歳男)がすりつぶした木の実をつけて「はいつけたよ」保「ありがとう」と伝える	葉を L(5 歳男)にわたして「はいソースかけて。」といい(ソースをかけてくれた L に)「ありがとう」と伝える	遊びが発展するような投げかけ
F(4 歳男)が木の実の入ったカップをもってやってきて「先生これみつけた」と見せる。保「ほんとだあ」と答える。F(4 歳男)「ちよつとこれあるんですけど」とカップを差し出す。E(3 歳男)も来る「先生おめでとう」。保「あ、E(3 歳男)ちゃんも持ってきた」と答える。O(5 歳男)が枯れ葉を棒にさして焼きながら「こういうやつにまたつないで棒でやってみようよ」保「やってみよう」と答え一緒に作る。P(5 歳男)が I(4 歳男)を呼び I(4 歳男)は移動。F(4 歳男)がまた移動、G(4 歳女)もついていく。	「あ、E(3 歳男)ちゃんも持ってきた」とこたえる、 「やってみよう」と答え一緒に作る	認める言葉かけ イメージを共有したやりとりを楽しむ
E(3 歳男)「これ何？」保「ソースつくる？」E(3 歳男)「ソースつくる。」保「E ちゃんこれ。」と葉の肉を見せ「焼かないと、じゅー」石の上で焼く。H(4 歳女)「H ちゃんこんないっぱいだよん。」保「ほんとだー。でもそれだけじゃおなかしちゃわない？なんかもっと...砂のところでおにぎりにぎつてもつくる？」K(5 歳男)と L(5 歳男)は二人で木の実をつぶして料理している。H(4 歳女)カップに木の実を入れて「あげる」保「ありがとう」お礼をいう。O(5 歳男)「これでまた作るうよ」保「いいよ」F(4 歳男)が遠くから「ひいらぎあった！」保「ほんとだひいらぎ似てる」	「ソースつくる?」、「E ちゃんこれ。」と葉の肉を見せ「焼かないと、じゅー」石の上で焼く。 保「ほんとだー。でもそれだけじゃおなかしちゃわない？なんかもっと...砂のところでおにぎりにぎつてもつくる?」「ありがとう」お礼をいう、「いいよ」とこたえる	イメージを共有したやりとりを楽しむ 遊びが発展するような投げかけ
H(4 歳女)「だんごむし！だんごむし！」保「あ、だんごむしだ、手でころころしてみたら？丸まる？」H(4 歳女)が手でころころする。保「丸まんない？」K(5 歳男)がきて H(4 歳女)がみせる「これまるまんないよ！」保「もっとこうしてみ」手を重ねてころころやる真似を見せる。F(4 歳男)がやってきて、「とりあえずこれ」と木の実を置いていく。	「あ、だんごむしだ、手でころころしてみたら？丸まる?」「丸まんない?」「もっとこうしてみ」手を重ねてころころやる真似を見せる。	共感的言葉かけ 遊びが発展するような投げかけ 手本を示す
保: 木の実の周りに葉をまきつけて、「これこうやって巻いてもいいけど」。H(4 歳女)「あ、だんごむしもう一個いた。見つけたよ」保「みつけた？」J(4 歳男)もきて様子を見る。保「はい」と木の実に葉をまきつけたものを L(5 歳男)と H(4 歳女)の料理のところに置く。O(5 歳男)が移動する。保: L(5 歳男)と K(5 歳男)のすりつぶしている木の実をみて、「おおすごい、色がすごい」という。立ち上がって全体を見回す。	木の実の周りに葉をまきつけて、「これこうやって巻いてもいいけど」、「みつけた?」「はい」と木の実に葉をまきつけたものを L(5 歳男)と H(4 歳女)の料理のところに置く。 L(5 歳男)と K(5 歳男)のすりつぶしている木の実をみて、「おおすごい、色がすごい」という、立ち上がって全体を見回す	遊びが発展するような投げかけ 認める言葉かけ
G(4 歳女)が「ただいま」といって戻ってくる。保「おかえり」K(5 歳男)「今焼くからね」E(3 歳男)がくる、J(4 歳男)が移動する。保「K ちゃんかきませないと」と K(5 歳男)の調理している木の実を棒でかき混ぜる。E「おまめごはん」と葉の上に木の実を載せて見せる。保「おまめごはん、そういえば今日は梅ちらしだ。」と今日の給食メニューをいう。保「これお肉?」と K と一緒に「じゅー」と焼く真似をして料理する。F(4 歳男)が棒を保からとってまぜはじめる。P(5 歳男)がきて「おなかペコペコ。だれか僕にもちようだい。保「ちよつと待ってね今焼いてるよ」また移動。F(4 歳男)も移動。	「おかえり」とこたえる、「K ちゃんかきませないと」と K(5 歳男)の調理している木の実を棒でかき混ぜる。「おまめごはん、そういえば今日は梅ちらしだ。」と今日の給食メニューをいう、「これお肉?」と K と一緒に「じゅー」と焼く真似をして料理する、F(4 歳男)が棒を保からとってまぜはじめる、「ちよつと待ってね今焼いてるよ、	イメージを共有したやりとりを楽しむ
H(4 歳女)「風が強いね」保「嵐がくるよ」保「みんなの分のお箸つくるよ」K(5 歳男)「いいよ、手で食うから」保「ああ本当においしそう、本当にブラックペッパーみたい」K(5 歳男)「手で食ったらヤバイ」保「手で食ったら?」G(4 歳女)「落ちちゃった」保「洗えばいいじゃん」K(5 歳男)「どくじゃない?」O(5 歳男)が戻ってくる。保「はい、K ちゃんのフォーク」K(5 歳男)「フォークいらない」と捨てる。保「何?」K(5 歳男)「俺手で食うから」。保「ちよつと味見していい?」棒に木の実をさして食べる真似。「ちよつとまだ酸っぱい」K(5 歳男)に差し出すとよける、G(4 歳女)に差し出すと「おいしい」保「おいしい?」G(4 歳女)「うん」保「お豆も食べれるの?やわらかくておいしい。」	「嵐がくるよ」、「みんなの分のお箸つくるよ」、「ああ本当においしそう、本当にブラックペッパーみたい」、「手で食ったら?」、「洗えばいいじゃん」、「はい、K ちゃんのフォーク」、「ちよつと味見していい?」棒に木の実をさして食べる真似、「ちよつとまだ酸っぱい」、K(5 歳男)に差し出すとよける、G(4 歳女)に差し出すと「おいしい」、「おいしい?」G(4 歳女)「うん」、「お豆も食べれるの?やわらかくておいしい。」	イメージを伝えて共有する イメージを共有したやりとりを楽しむ 遊びが発展するような投げかけ
G(4 歳女)「私ね、今回ね違う勉強のくもんがあるの。」保「ままといくの?嵐だから気を付けてね。」G(4 歳女)「わかった。かっぱきてく」O(5 歳男)「明日は僕夕方食事があるから帰ってくるの遅いかもしれないけど心配しないでね。」保「ははは、はいわかりました」O(5 歳男)移動する。	「ままといくの?嵐だから気を付けてね。」「ははは、はいわかりました」	イメージを共有したやりとりを楽しむ

H(4 歳女)「やだ、ミズがいる！」保「触ってみて」H(4 歳女)「やだ」保「ははは」K(5 歳男)「俺触れる」保「いいよ」K(5 歳男)が移動して「いい？」保「うそうそ、ちょっとまって、せめてこ ういうの使って」と棒をわたす。K(5 歳男)は手でつかもうとする。保「うそうそ！」K(5 歳男)が石でつぶそうとする。保「やめて、怖いー！」笑いながらいう。保がそつとミズの上に石をのせる。	H(4 歳女)「やだ、ミズがいる！」保「触 ってみて」H(4 歳女)「やだ」保「ははは」K(5 歳男)「俺触れる」保「いいよ」K(5 歳男)が 移動して「いい？」保「うそうそ、ちょっとま つて、せめてこいうの使って」と棒をわたす。 K(5 歳男)は手でつかもうとする。保「うそ うそ！」K(5 歳男)が石でつぶそうとす る。保「やめて、怖いー！」笑いながらい う。保がそつとミズの上に石をのせる。	共感的な言葉かけ ユーモアで和ませる 保育者の気持ちを明る く表現する
P(5 歳男)がきて「今の外の気温、マイナス 100 度」保「マイナ ス 100 度、さむいなあ。」G(4 歳女)がミズをみて「もういない かな。あけてみて。」保「あけてみて」P(5 歳男)「もう凍っちゃっ た、あたためないと。だれかあたためて」保「じゃあ火をつけな きゃ。」保「K(5 歳男)ちゃん温めて」	「マイナス 100 度、さむいなあ。」「あけて みて」、「じゃあ火をつけなきゃ。」「K(5 歳男)ちゃん温めて」	イメージを共有したやり とりを楽しむ
G(4 歳女)「くもんいかなきゃ。」保「いつてらっしゃい。」P(5 歳 男)「マイナス 100 度だ。」保「外は危険？」G(4 歳女)は移動 する。保「それでもくもんは大事なのね。」P(5 歳男)「マイナス 100 度行ったら危険だ」といいながら G(4 歳女)についてい く。	「いつてらっしゃい。」「外は危険?」「そ れでもくもんは大事なのね。」	イメージを共有したやり とりを楽しむ
K(5 歳男)と L(5 歳男)は木の実を使ってずっと調理を続けて いる。保「みて、おいしそうだね」と H(4 歳女)に話しかける。 H(4 歳女)「みて、あげる」保「木の実を食べる真似をして「この ままでもおいしいよ」	「みて、おいしそうだね」と H(4 歳女)に話 しかける、木の実を食べる真似をして「この ままでもおいしいよ」	イメージを共有したやり とりを楽しむ
G(4 歳女)「ピーンポーン」保「G(4 歳女)ちゃんかな？」G(4 歳 女)「ただいま」保「おかえり」G(4 歳女)「ちょっと嵐きてるかも」	G(4 歳女)「ピーンポーン」保「G(4 歳女)ち ゃん G(4 歳女)？」G(4 歳女)「ただいま」 保「おかえり」G(4 歳女)「ちょっと嵐きてる かも」	イメージを共有したやり とりを楽しむ
保「皆さんそろそろお茶飲んで保育園帰ります？」K(5 歳男) 「食べないの？じゃあ。」保「食べる？いい L(5 歳男)ちゃん、 食べて？」M(5 歳男)がきて保の肩をさわる「だーだー」保「ご めん M ちゃん呼びに来てくれた？」M(5 歳男)が戻る。E(3 歳男)も皿に木の実をいれて持ってきて座る。保「いただきま す」と食べる真似をする。保「なんかね、ししとうみたいな味が する」G(4 歳女)も一緒に木のお箸で食べる。L(5 歳男)「お肉 もあるからね二人。」保「紫もおいしい？」G(4 歳女)「うん、なん かぶどうみたい」保「ぶどうみたいだね」E(3 歳男)「これあげ る」保「これ保育園持ってたらいいいじゃん。色水つかえる。」 E(3 歳男)「保育園でゆでる？」保「また夕方やる？」保「じゃお 茶飲んでいくよ。」と立ち上がる。	「皆さんそろそろお茶飲んで保育園帰ら ます?」、 「食べる?いい L(5 歳男)ちゃん、食べ て?」、「ごめん M ちゃん呼びに来てくれ た?」、「いただきまーす」と食べる真似を する、「なんかね、ししとうみたいな味がす る」、「紫もおいしい?」、「ぶどうみたいだ ね」 「これ保育園持ってたらいいいじゃん。色 水つかえる。」「また夕方やる?」、 「じゃお茶飲んでいくよ。」と立ち上がる	遊びの終了に気づか せる言葉かけ イメージを共有したやり とりを楽しむ 遊びの継続を提案する 言葉かけ 次の行動の伝達

(2)抽出された保育者の幼児同士をつなぐような援助行動概念

全ての観察場面の分析を通して抽出された、保育者の幼児同士をつなぐような援助行動の共通点をまとめて概念として分類した結果が表 3 である。参考とした山本(2016)の保育者の援助のタイプ分類は 7 種類であったが、本調査は、場面による援助行動の特徴の差が捉えやすいように、さらに細かい分類を行った。また、山本の分類には「関与なし」も援助行動に含まれていたが、今回の調査では具体的な行動に焦点を当てるため、間接的な援助行動は含めるものの、幼児への何らかの関与があった行動のみを抽出した。

表 3 保育者の援助行動概念の分類

	援助行動概念	援助行動の特徴	観察中に見られた具体的な援助行動例
1	見守り	・直接関わらず幼児同士の関わりの様子を見守る行動	幼児同士の自己主張の見守り、話し合いの見守り、相談の見守り、行動を変更した幼児の見守り、挑戦する姿の見守りによる承認

2	場の用意(環境構成)	・幼児の興味・関心や要求に応じて、集団での遊びや活動が成り立つような環境を構成する行動	環境構成(要求にこたえて場を用意)、他児と同じ経験ができる機会の提供、話し合いのための場づくり、環境の再構成(改善)、集団遊びの場づくり、同じ活動による場の共有
3	受容・承認・共感	・集団(複数名)での遊びや活動の中で、幼児の気持ちを受け止めたり、認めたり、共感したりする行動	会話による気持ちの受け止め、楽しむ姿を認める言葉かけ、気付いたことの受け止め、疑問を受け止める会話、驚きに対する共感、困った気持ちの共感、作ったものを認める会話、達成感の受け止め、身体接触による負の感情の受容、質問への回答、要求に応える、等
4	称賛	・集団(複数名)での遊びや活動の中で、幼児の様子を褒める行動	解決案の称賛、収穫を賞賛、他児のための提案の周知と称賛、拍手による喜びの称賛、発見を称賛し喜びを共感、結果の確認と称賛、思いやり行為に対する称賛
5	イメージ共有・同じ活動を一緒に楽しむ	・複数の幼児と同じイメージを持ちながら保育者も一緒に遊ぶ行動	イメージを共有したやりとりを楽しむ、イメージを伝えて共有する、遊びの共有、幼児のあそび場に入る、遊びを盛り上げる同調行動、一緒に行動し興味を共有
6	和ませる・明るい雰囲気づくり	・集団の雰囲気を明るくしたり和ませたりする行動	楽しい言葉かけによる雰囲気づくり、ユーモアで和ませる、保育者の気持ちを明るく表現する、無理なアイデアを明るい雰囲気ですべて拒否、幼児の不満をほぐす言葉かけ、期待を膨らませる言葉かけ 等
7	気持ちの切り替え	・幼児同士の関わりで、ネガティブな感情になった幼児の気持ちを切り替えるための行動	感情の切り替えを促す身体接触による援助、肯定的な言葉かけによる気持ちの切り替え、新しい行動の提案による気持ちの切り替え
8	励まし	・集団(複数名)での遊びや活動において幼児を励ます行動	活動している幼児を励ます、挑戦する姿への励まし、他児への大きな励まし表現
9	手助け	・集団(複数名)での遊びや活動において、幼児を直接助ける行動	安全な移動のための援助、怪我への対応、幼児に体験させるための交代と援助
10	意欲づけ・興味の惹きつけ・手本を示す	・集団(複数名)での遊びや活動に、幼児が興味をもてるように、注意をひいたり手本を示したりする行動	期待がもてる言葉による意欲づけ、注意を引く言葉かけによる興味の引きつけ、手本を示す、モデル行為による意欲づけ、意欲の確認と実現、応援する言葉による意欲づけ、会話の中での新しい知識伝達、
11	紹介・伝達	・集団(複数名)での遊びや活動において、他児の様子を紹介したり、伝えたりする行動	他のクラスの様子伝達、他児への言葉かけによる伝達(間接的)、同じクラスの幼児に関する会話、他者の欲求伝達、模範的行動伝達による間接的注意、遊びの実況中継による周知、活動成果の周知 等
12	代弁・仲介	・幼児同士の関わりにおいて、代わりに発言したり、ポジティブな関係となるよう働きかけたりする行動	他児の気持ちの代弁、助けを求めている幼児を知らせる、他児の遊びへの仲介(言葉かけ)、道具を貸りてわたす、代弁による援護、質問を他児につなぐ、保育者を仲介とした共通の話題、等
13	説明	・集団(複数名)での遊びや活動において、知識や必要事項を説明したりする行動	行動規範を説明、対立状態を緩和するための客観的状況説明、場所の周知、活動の開始の合図、活動の流れの説明、今後の活動の説明、次の行動を促すための情報周知、道具の貸し借りの周知 等
14	状況の整理・確認	・集団(複数名)での遊びや活動において、トラブル状況を整理したり、問題が起きないように事前に確認したりする行動	トラブル要因と改善策の説明、問題が起きた状況の確認、子ども同士の約束の周知と確認、不在・欠席幼児の周知、同じペア・グループの幼児に関する周知、活動の結果の確認、全員が納得したかの確認、全員の準備の確認、遊びの状況を確認 等
15	問いかけ・引き出し	・集団(複数名)での遊びや活動において、幼児自ら気づくことを期待して質問したり、意見等を引き出したりする行動	自己中心的行動への問いかけ、他児の気持ちの尊重を促す質問、次の活動に気づかせる質問、不在幼児に関する質問、遊びが発展するような質問、ルールを思考するための質問、相談のための問いかけ、危険に気付かせる会話、活動を振り返る全員への問いかけ 等
16	誘い・誘導	・集団(複数名)での遊びや活動に、幼児が加わったり自発的に取り組んだりするよう誘ったり誘導したりする行動	イメージを伝え遊びに誘う、興味への気づきと言葉掛けによる誘導、他児と同じ遊び場への勧誘、遊びの周知による誘いかけ、遊びへの誘導(一緒にいる)、楽しく遊んで手本を示し入りやすい場づくり 等
17	助言・提案	・集団(複数名)での遊びや活動において、直接アドバイスをしたり、保育者の考えを提案したりする行動	言葉で伝える為の誘導的助言、活動へのアドバイス、次の行動への助言、新しい活動の提案、自分から行動しよう助言、課題点を明るく指摘、望ましい行動の提案、遊び継続を提案する言葉かけ、解決策の提示、代替案の提案 等

18	依頼・促し	・集団(複数名)での遊びや活動において、幼児に直接依頼をしたり、促したりする行動	具体的行動の促し、他児を傷つけたことに対する謝罪の促し、躊躇する幼児の行動を促す身体的接触、座る場所の調整依頼、問題解決のための協力の呼びかけ
19	指示	・集団(複数名)での遊びや活動において、幼児に直接指示する行動	安全のための指示、次の行動の指示、交代で道具を使うことを指示、次につなげるための活動の指示、次の行動の指示、道具の準備を指示
20	制止・注意	・集団(複数名)での遊びや活動において、幼児を直接制止したり、注意したりする行動	危険な行為に対する注意、身体攻撃の制止、他者への否定的な言葉の制止、活動の意図を理解していない幼児の行動制止、物を投げる行為についての注意、遊びのイメージを保持しながら危険な行動への注意 等

(3)活動場面による援助行動概念の特徴比較

ア. 援助行動概念の分類

4人の保育者の観察記録で抽出された援助行動(表2)を、表3の20の援助行動概念に振り直して、3つの場面ごとに出現数をカウントした。その結果が表4である。なお、場面中に該当する援助行動がみられなかった項目には色を付けて示した。

表4 場面別 4人の保育者の援助行動概念 出現数

援助タイプ	援助行動概念	①集団全体での一斉活動場面	②集団全体での個別活動場面	③幼児の好きな遊び場面
受容・共同	見守り	0	2	2
	場の用意(環境構成)	1	1	4
	受容・承認・共感	11	12	52
	称賛	3	5	3
	イメージ共有・同じ活動と一緒に楽しむ	2	3	29
支援・動機付け	和ませる・明るい雰囲気づくり	1	2	10
	気持ちの切り替え	1	0	2
	励まし	0	1	2
	手助け	0	0	4
	意欲づけ・興味の惹きつけ・手本を示す	2	10	35
伝達・調整	紹介・伝達	4	2	21
	代弁・仲介	2	4	9
	説明	4	15	7
	状況の整理・確認	8	6	7
	問いかけ・引き出し	4	8	14
提案・指示	誘い・誘導	0	5	11
	助言・提案	3	12	12
	依頼・促し	0	7	1
	指示	0	6	8
	制止・注意	1	4	5
	計	47	105	238

・太字は各場面で出現数の多かった上位3つ(ただし①は総数が少なく3位が同率で複数あるため2つとした)

イ. 各場面別出現数の多かった援助行動概念

まず、各場面で最も多かった幼児同士をつなぐような援助行動概念をみしてみる。「場面①集団全員での一斉活動場面」で最も多くみられたのは、「受容・承認・共感」であり、続いて「状況の整理・

確認」であった。「場面②集団全員での個別活動場面」では「説明」が最も多く、次が「受容・承認・共感」と「助言・提案」であった。「場面③幼児の好きな遊び場面」では、①と同じく「受容・承認・共感」が最も多く、続いて「意欲づけ・興味の惹きつけ・手本を示す」が多かった。このことから、保育者は幼児同士をつなぐような援助行動として、場面を問わず、「受容・承認・共感」を行っていることが明らかとなった。複数の幼児がかかわっている場面でありながらも、保育者は幼児個々への受容的応答的対応をしているといえよう。一方で、各場面の特性により、出現頻度の高い援助行動の種類が異なっていることも明らかとなった。場面①では、幼児の様子を確認するような援助行動が多く、場面②では、活動を幼児に説明するといった行動が多くみられた。場面③では、幼児の興味関心に即して、意欲づけをしたり手本を示したりする援助行動が多かった。また場面③は、他の場面と比べて、「イメージ共有・同じ活動を一緒に楽しむ」といった援助行動概念も顕著に多くみられた。

ウ. 各場面の総出現援助行動概念数の比較

幼児同士をつなぐような援助行動概念の総出現頻度は、場面①が 47、場面②が 105、場面③は 238 であった。観察した場面数の違いが影響しているため、③が最も多いのは当然の結果とはいええるが、場面②は場面①に比べ、観察場面数が少ないにもかかわらず援助行動概念数が多い結果となっていた。このことから、集団全体での一斉活動場面では、幼児同士をつなぐような保育者の援助行動は出現しにくいと思われる。集団全体での一斉活動場面は、保育者が幼児全員に対して話をしており、保育者対幼児の関係で活動が進むため、そもそも幼児同士の横の関わりが少ないことが、こうした援助行動の少なさにつながっていると思われる。

場面③では、20 種類すべての援助行動概念が観察中に見られたのに対し、場面①②は、観察中にいくつか見られないものがあった。これも観察場面数の違いが影響しているため一概には言えないが、場面③の幼児の好きな遊びでは、保育者の意図していない多様な展開が起るため、その都度さまざまな援助が求められ、多様な援助行動がみられることが予想できる。

エ. 活動場面による援助タイプの違い

保育者の援助行動概念 20 を、さらに、4 つの援助タイプに分類し、活動場面別に出現頻度を抽出したものが表 5 である。また、それをグラフで示したものが図 1 である。

表 5 場面別 4 人の保育者の援助タイプ 出現数

援助行動タイプ	①集団全体での 一斉活動場面	②集団全体での 個別活動場面	③幼児の 好きな遊び場面
受容・共同	17	23	90
支援・動機付け	4	13	53
伝達・調整	22	35	58
提案・指示	4	34	37

援助行動の4つのタイプは、次のような特徴で分類されている(詳細は表3参照)。「受容・共同」は、保育者が幼児側からの働きかけに答えたり、幼児と一緒に活動したりする援助行動である。「支援・動機付け」は、幼児が思いを実現できるように支えたり、幼児自身の行動を引き出すように働きかけたりする援助行動である。「伝達・調整」は、保育者側から説明をしたり仲介をしたりして、幼児への意図的な調整を行う援助行動である。「提案・指示」は、保育者側から誘ったり提案をしたり、場合によっては制止をしたりして、幼児に行動を促すような援助行動である。

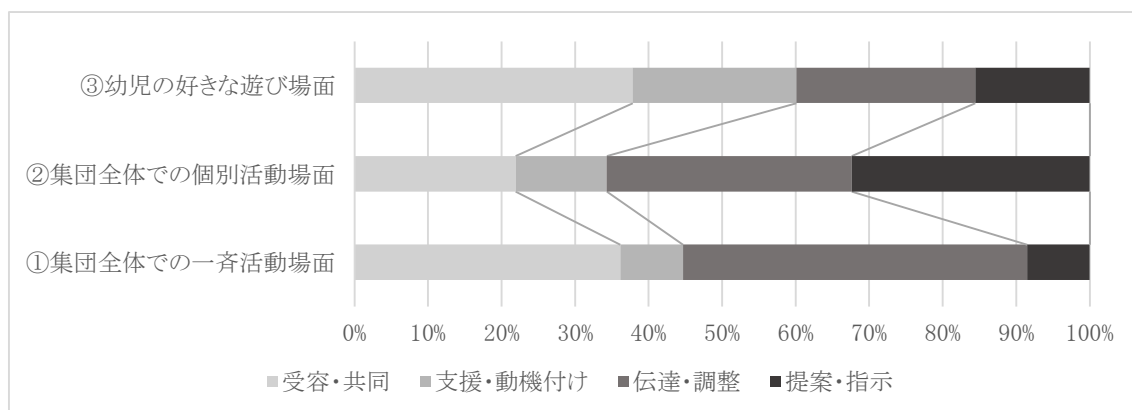


図1 場面別 保育者の援助タイプ 出現割合

図4をみると、場面①にて最も占めている割合が多い援助タイプが「伝達・調整」であり、場面②では、ほぼ同率で「伝達・調整」と「提案・指示」である。一方、場面③は、「受容・共同」が最も多い。また③は、他の場面に比べ、4つの援助タイプの割合の差が少なく、いずれの援助行動も、比較的まんべんなく出現している傾向が読み取れる。

援助タイプ別に比較してみると、「受容・共同」は、場面②が、他の2場面に比べて割合が低い。また、「支援・動機付け」は、場面③が他の2場面に比べて割合が高い。さらに、場面①と②は、「伝達・調整」「提案・指示」といった保育者の意図性の高い援助行動が50%以上を占めている一方で、場面③は、「受容・共同」「支援・動機付け」といった、保育者による後方支援型の援助行動タイプ割合が約60%を占めている。

4. 総合考察

本章では、活動場面の違いから保育者の援助行動にどのような違いがみられるのか、「幼児同士をつなぐ援助行動」に絞って分析を行った。その結果、次の3点が明らかとなった。

一つ目に、保育者の幼児同士をつなぐような援助行動の共通点として、いずれの場面においても、幼児への「受容・承認・共感」といった援助行動が多くみられた。保育者は、複数の幼児が関わる場面でも、幼児個々への受容的応答的な対応を最も多く行っている。

二つ目に、③保育者の幼児同士をつなぐような援助行動タイプは、場面の特徴によって出現頻度の高い援助行動が異なっていた。集団全体での活動は、「伝達・調整」「提案・指示」タイプの援

助行動の割合が高く、幼児の好きな遊び場面では、「受容・共同」「支援・動機付け」タイプの援助行動の割合が高かった。

三つ目に、保育者の幼児同士をつなぐような援助行動は、幼児の好きな遊び場面で多様性がみられた(他の場面に比べ援助行動の種類の出演率の差が少なく、いずれもまんべんなく出現していた)。幼児の好きな遊び場面では、幼児の興味・関心に応じて多様な活動展開が見られるため、そこでの幼児同士の関わりも多様になり、それに応じる保育者の援助行動も、種類が増えると予想される。

以上の分析結果から、保育者の援助行動の前に行われている幼児同士の関係性のアセスメントについても考察を行う。今回の調査では、集団全体で行う活動場面では、幼児の好きな遊びを行う場面に比べ、幼児同士をつなぐような保育者の援助行動の多様性が少なく、「伝達・調整」タイプや「提案・指示」タイプの援助行動が多かった。一方、幼児の好きな遊び場面では、他の場面に比べて援助行動の多様性が高く、また、「受容・共同」「支援・動機付け」といった支持型タイプの援助行動が多くみられた。仲矢ら(2014)⁸の調査では、「全体指示型」の指導場面で、児童同士のかかわりが誘発されにくいことが示されていたが、今回の調査結果は、それを裏付けるものともいえるだろう。このことから、保育者が幼児同士の多様な関わりをアセスメントするのであれば、幼児の好きな遊び場面の方が、豊富な実態を把握できるため、適していることが示唆された。

本調査の結果は、幼児の「集団所属感」をアセスメントするにあたって、幼児同士の関係性が掴みやすい場面分析を行ったものであり、どの場面が実践として優れているかといった質の適否を判断したものではない。日々の多様な保育活動では、場面に関係なく、必要に応じて幼児同士をつなぐ援助行動を臨機応変に取り入れることが重要である。ただし、本調査の結果から、保育者が意識的に幼児の集団所属感のアセスメントを行うのであれば、集団全体での活動場面よりは、より多様な幼児同士の関わり場면을把握することが可能な、幼児の好きな遊びを自由に選択して行っている場面が適しているといえよう。

引用文献

- 1) 文部科学省(2019). 幼児理解に基づいた評価.
- 2) 小川博久(2010). 保育援助論. 萌文書林.
- 3) 水津幸恵・松本博雄(2013). 幼児同士のいざこざにおける保育者の介入行動—気持ちを和ませる介入行動に着目して—. 保育学研究, 53(3), 33-43.
- 4) 永瀬祐美子・倉持清美(2013). 集団保育の片付け場面における保育者の対応. 保育学研究, 51(2), 87-96.
- 5) 伊藤優(2013). 保育所の給食場面における保育士の働きかけの特質. 保育学研究, 51(2), 63-74.
- 6) 廣瀬聡弥・志澤康弘・日野林俊彦・南徹弘(2006). 幼稚園の屋内と屋外の遊び場面における幼児の仲間関係. 心理学研究, 77(1), 40-47.

- 7) 菊池香・山本奨(2015). 小学校における「担任教師の働きかけ」分析のためのカテゴリー作成の試みと教師の指導態度. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要,14,373-384.
- 8) 仲矢明孝・中尾果歩・竹内愛(2014). 「遊びの指導」の授業における児童同士のかかわりと教師の支援. 岡山大学大学院教育学研究科研究収録,156,15-21.
- 9) 山本淳子(2015). 子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討(2)-子どもの活動における保育者の意図と子どもの意志についての一考察-. 大阪総合大学紀要,10,257-270.

第3章 保育施設における幼児への質問用「集団所属感」アセスメントツール開発 —5歳児への口頭質問調査から—

1. 研究の背景と目的

本章では、幼児が自分のクラス集団の中に居場所があると主観的に感じていることを意味する「集団所属感」について、直接幼児に口頭質問を行って実態把握をするためのアセスメントツールの開発を行う。

序論で述べた通り、現在、幼児を対象とする同様の目的としたアセスメントツールは存在していない。一方、小学校以降の学校教育では、いじめや不登校、学級崩壊や非行等の問題への対応ニーズから、学級集団内の児童・生徒の実態把握を目的とした尺度やテスト等が開発されている。例えば、江村・大久保(2012)¹⁾は、中高生を対象とした「青年用適応感尺度」²⁾をもとにして、小学校児童の学級適応を把握するため、学級に合っている—合っていないという児童自身の内的基準に基づく「学級適応感尺度」を作成しており、「居心地の良さの感覚」「被信頼・受容感」「充実感」の3つの構成を示している。吉田・岡(2010)³⁾⁴⁾は、小学校5・6年生を念頭に、「学級集団内で相手と一緒に行動し、相手の面倒を見、相手を支持すること」を所属感と定義して、「児童用所属感尺度」を開発し、「規範」「共助」「支援」の3つで構成された尺度を開発している。河村(2004)⁵⁾の開発した「Q-U」は、学級満足度尺度(いごちのよいクラスにするためのアンケート)と学校生活意欲尺度(やる気のあるクラスをつくるためのアンケート)から構成されている。そのうち、学級満足度尺度(いごちのよいクラスにするためのアンケート)は、「トラブルやいじめなどの不安がなくリラックスできている」といった「被侵害得点」と、「自分が級友から受け入れられ、考え方や感情が大切にされていると感じられる」といった「承認得点」の2要因から構成されており、それぞれの得点が高い児童ほど、学級生活の満足度が高いということになる⁶⁾。こうしたツールを用いることで、学級内の児童の実態が把握でき、教師が「いじめ」や「不登校」などの課題への具体的対応を見つけ出すヒントを得られるため、教員研修で活用されていたり、これらの尺度を用いた調査研究も活発に行われていたりする(例えば深沢・河村, 2017⁷⁾、本田・大島・荒井, 2009⁸⁾、五十嵐・鈴木ら, 2017⁹⁾など)。しかし、これらのツールは児童・生徒本人の記述による調査方法であることから、幼児を対象に実施することは不可能であり、幼児版は開発されていない。自己の内面を言語化することが難しい幼児期の発達特性を踏まえると、幼児への直接的な実態把握方法が少ないのは当然である。しかし何らかの方法で、幼児本人から直接、集団に抱く主観的状态を確認することができれば、保育者側の視点と合わせた多面的なアセスメントを行うことが可能になるだろう。

幼児にとって記述による質問紙調査は困難を伴うが、口頭でのインタビュー調査は、数に限りはあるが、これまでも実施されてきた(例えば「ソシオメトリックテスト」¹⁰⁾¹¹⁾など)。そのため、幼児自身に直接アセスメントを行って、集団所属感を明らかにするためには、幼児に直接インタビューをし、回答を得ることが最も実現可能な方法となる。ただしその際、どのような質問をすれば幼児でも回答ができ、また妥当性があるのか、実態を踏まえた質問項目の検討が重要となる。本章では、まずは幼児の「集団所属感」を把握するための質問項目を検討し、それを用いて実際に幼児に質問を

行う。その結果の妥当性について、保育者による評価と、他児による評価との相関から明らかにし、幼児の「集団所属感」を把握するためのアセスメントツールを開発する。

2. 研究方法

(1) 幼児への構造化インタビュー調査

ア. 対象

本調査では、自己の内面を言語で表すことができることが重要となるため、言語発達が最も進んでいる卒園前の5歳児とし、A市公立幼稚園4園に通う5歳児88名を対象とした。各幼稚園にて、質問者(筆者)と5歳児の1対1での構造化インタビュー調査を実施した。他児のいない静かな部屋で行い、配慮事項として、幼児に対しできるだけ受容的な態度で質問を行い、回答しやすい雰囲気を作るようにした。

イ. 調査期間

幼児へのインタビュー調査は、卒園前の2017年1月から3月にかけて計14回行った(内、信頼性テストも含む)。協力園園長に相談し、できるだけ保育に支障の少ない時間帯である昼食後を中心にを行った。1回の調査につき1~2時間程度、10人前後の口頭質問を実施した。

ウ. 倫理的配慮

あらかじめ園長に対し、書面と口頭にて調査の概要を説明し、承諾を得た。その上で、園長に依頼し、保護者に対して、あらかじめ園から発行する園だよりに、この調査の内容を記載することで承諾を得た。また、個人が特定されないよう、データ入力時には園名や個人名を記号や数値に変換して処理を行った。

エ. インタビュー項目

インタビュー項目は、「小学校用学級適応感尺度(江村・大久保,2012)¹⁾」「Q-U(河村,2004)⁵⁾」、また深谷ら(1996)¹²⁾の「調査レポート 子どもにとっての学級」の調査票の項目、さらに第一章で抽出した保育者が捉えている姿を参考にして、「幼児の集団所属感」を測ることに繋がると予想した質問を筆者が作成した。幼児を対象とするため、項目数は10分以内で回答できる程度に厳選し、内容も、幼児が答えやすい具体的でシンプルなものに限定した。事前に元幼稚園園長1名に検討をお願いし、項目修正を行った(表1)。

質問①は、互いに認め合える関係性が高い幼児集団の中では、こうした感情を抱くことが可能となるため、集団所属感を把握できると予想した(Q-Uの承認得点につながる質問である)。質問②~④は、集団内の他児に対し、肯定的な印象を持っていれば抱くことができる感情であると予想した(Q-Uの被侵害得点につながる質問である)。質問⑤は、関係性が良好な集団であれば、卒園後も一緒にいたいと回答するのではないかと予想し、項目に入れた。質問⑥は、良好な友達関係が形成されている幼児は、他児とも好きな遊びを一緒に楽しむ経験が豊富であると考え、集団所

属感の高さを把握できると予想した。

実際の調査では、質問をした後に回答例を3つ示すようにし(例：①「許してくれる？許してくれない？わからない？」)、3択のうちいずれかの回答を得るようにした。その際、幼児が答えやすいよう、笑顔、無表情、不満の3つの表情の絵カードも示した。絵カードのどれかを選択するか、口頭で答えるかのいずれかで回答を得た。

表1 「集団所属感」を把握する質問項目

①〇〇組のみんなは、もし(名前)さんがお部屋にあるおもちゃを壊してしまったら、許してもらえると思いますか？
②(名前)さんは、〇〇組が好きですか？好きじゃないですか？
③〇〇組のみんなはやさしいですか？やさしくないですか？
④〇〇組はなかよしですか？なかよしじゃないですか？
⑤小学校にいても〇〇組のおともだちと同じクラスになりたいですか？
⑥〇〇組のみんなですべて楽しんで楽しかったことはなんですか？

(2)信頼性テスト

信頼性テストとして、同じ幼児50名に2回のインタビュー調査を実施した。1回目の調査から5～7日あけて、同じ条件(場所、質問者、質問項目)でもう一度インタビュー調査を実施した。

(3)他者評価による妥当性検証

ア. 保育者評価

本調査の妥当性を明らかにするため、幼児個々に対する担任保育者の評価について質問紙調査を行い、幼児のインタビュー調査の回答との関連性を分析した。保育者評価の質問紙項目は、第一章で抽出した、保育者が5歳児の集団づくり実践で目指している姿を参考に、5つの質問を作成し(表2)、4件法にて回答を求めるものとした。事前に元幼稚園園長1名に検討をお願いし、修正を行った後、対象児の担任保育者に回答を依頼した。

表2 保育者評価 質問項目

保育者評価1	対象児は、クラスの大半の友だちのことを好きですか(他者受容)
保育者評価2	対象児は、クラスの大半の友だちから認められていますか(受容的集団)
保育者評価3	対象児は、クラスの中で安心して自分を出していますか(自信)
保育者評価4	対象児は、クラスの話し合いに参加しますか(集団での課題解決)
保育者評価5	対象児は、困った時、クラスの友だちの誰にでも助けを求めることができますか(自己主張)

*「大半」とは、おおよそ半数の人数を意味すると説明した。

イ. 他児評価

本調査の妥当性検証として、保育者評価の他に、同じクラス集団に所属する他児からの評価との関連も分析する。他児評価については、ソシオメトリックテストの項目を参考に筆者が質問項目を作成し、事前に元幼稚園園長1名に検討をお願いして、5歳児が回答可能かどうかを判断し修正を行った(表3,表4)。幼児に直接インタビュー調査を行う際は、質問項目に該当する幼児の個人名を上げてもらった。

表3 他児評価(高)の質問項目

	質問項目	項目別配点
他児評価(高)1	仲良しのお友だちは誰？	名前の挙がった割合(名前の挙がった人数÷自分を抜いた同じクラスの幼児数)が、90%以上...10、80%以上...9、70%以上...8、60%以上...7、50%以上...6、40%以上...5、30%以上...2、20%以上...1、10%以下...0
他児評価(高)2	面白いお友だちは誰？	
他児評価(高)3	運動が得意なお友だちは誰？	
他児評価(高)4	絵が上手なお友だちは誰？	
他児評価(高)5	歌が上手なお友だちは誰？	
他児評価(高)6	動物や虫が好きなお友だちは誰？	
他児評価(高)7	ものを作るのが上手なお友だちは誰？	
他児評価(高)8	頑張れと応援してくれるお友だちは誰？	
他児評価(高)9	困った時に助けてくれるお友だちは誰？	

表4 他児評価(低)の質問項目

	質問項目	項目別配点
他児評価(低)1	苦手・嫌いなお友だちは誰？ *倫理的配慮として、答えがなかったら拒否できることを事前に伝えた。	名前の挙がった割合が90%以上...-10、80%以上...-9、70%以上...-8、60%以上...-7、50%以上...-6、40%以上...-5、30%以上...-2、20%以上...-1、10%以下...0
他児評価(低)2	よく泣いているお友だちは誰？	
他児評価(低)3	よく怒っているお友だちは誰？	
他児評価(低)4	よくケンカしているお友だちは誰？	
他児評価(低)5	よく怒られているお友だちは誰？	

実際に幼児に質問する際には、表3と表4の質問項目を混ぜて行った。

3. 結果

(1)集団所属感得点の概要

調査の結果、6つの質問項目のうち、保育者評価と他児評価との相関で有意差が認められ、信頼性が確認された項目は、「①〇〇組のみんなは、もし(名前)さんがお部屋にあるものを壊してしまったら、許してくれると思いますか?」と「⑥〇〇組のみんなですべてやってみようとしたことはありますか?」

の2つであった。一方、「②(名前)さんは、〇〇組が好きですか？好きじゃないですか？」「③〇〇組のみんなはやさしいですか？やさしくないですか？」「④〇〇組はなかよしですか？なかよしじゃないですか？」の3つの項目については、各質問単独では他者評価との相関が認められなかった。しかし、これらはいずれも内容が集団への好意的な印象を確認する共通性があることから、総合評価を行う項目として3つの項目の回答割合で妥当性を検討したところ、有意差がみられた。今回の調査では、「⑤小学校にいても〇〇組のおともだちと同じクラスになりたいですか？」といった質問のみ、有意差がみられず、また信頼性も認められなかった。実際にこの質問を行った際、幼児の回答で最も多かったのが、「小学校は違うところに行くからわからない」といった報告であった。幼児にとって、すでに別々の小学校に行くことがわかっているクラスの友達に対し、「もしも同じ小学校に行ったら」と、現実とは異なる状況を想像して答えることは困難であることが考えられる。そのため、質問⑤は、5歳児への質問内容として適していないと判断し項目から除外した。以上の結果を元に、質問①を「集団への信頼感」、質問②～④を「集団への好意」、質問⑥を「具体的な集団活動」と名付けて整理したものが表5である。これらの質問項目に対する信頼性の検証結果は(2)で、妥当性の検証結果は(3)と(4)で述べる。

表5 幼児の集団所属感に関する質問項目

		質問項目	項目別配点	
信 集 頼 団 感 (の)	集 集 団 団 所 所 属 属 感 感 1 1	〇〇組のみんなは、もし(名前)さんが、お部屋にあるおもちゃを壊してしまったら、許してくれると思いますか？ 思いませんか？	許してくれる...3点 わからない・どちらでもない...2点 許してくれない...1点	
集 集 団 団 (の 属 好 属 意 感 2 3 4	集 集 団 団 所 所 属 属 感 感 2 2	(名前)さんは、〇〇組のみんなが好きですか？好きじゃないですか？	好き...3 わからない・どちらでもない...2 好きじゃない...1	
	集 集 団 団 所 所 属 属 感 感 3 3	〇〇組のみんなはやさしいですか？やさしくないですか？	やさしい...3 わからない・どちらでもない...2 やさしくない...1	
	集 集 団 団 所 所 属 属 感 感 4 4	〇〇組のみんなはなかよしですか？なかよしじゃないですか？	なかよし...3 わからない・どちらでもない...2 なかよしじゃない...1	
集 集 団 団 具 具 体 体 的 的 活 活 動 動 5 5	集 集 団 団 所 所 属 属 感 感 5 5	〇〇組のみんなですべて楽しかったことはありますか？	具体的な活動名が3つ以上...3点 2つ...2点 1つ...1点 出てこない...0点	

1 回目の集団所属感得点の平均値と標準偏差を表 6 に示した。本調査では、各項目回答の平均値は、項目 5 を除いて 2 点以上であった。このことから、全体的にインタビュー項目に対して肯定的な回答をした幼児が多い傾向がみられた。なお、項目 5「〇〇組のみんなで作って楽しかったことはなんですか？」の質問は、3 択ではなく具体的な活動名をあげる内容であったため、得点のばらつきが大きい傾向が見られた。総合計(最低 1 点・最高 9 点)の平均は、6. 58 点であった。

表 6 集団所属感得点(1 回目)の平均値と標準偏差(n=88)

		平均値	標準偏差
集団所属感1 「集団への信頼感」	おもちゃを壊したとき許してくれるか (1点から3点)	2.16	0.80
集団所属感2~4 「集団への好意」	〇〇組は好きか、〇〇組はやさしいか、〇〇組は仲良しか (0点から3点)	2.74	0.56
集団所属感5 「具体的な集団活動」	〇〇組で楽しかったこと (具体的な活動名をあげる) (0点から3点)	1.68	0.90
◆集団所属感合計得点◆ (1点から9点)		6.58	1.44

注)点数化の方法については表5参照

(2)信頼性の検討

調査の信頼性を確認するため、1 回目の調査を行った幼児から 50 名を選んで 2 回目の調査を実施した。2 回目の調査は 1 回目から約 1 週間空けて、全く同じ質問によるインタビューを行い、両者の回答傾向の比較を行った。結果を表 7 に示す。

項目ごとに 2 回の調査結果をクロス表でまとめた結果、1 回目の回答と 2 回目の回答が同じか近似する割合が高く、いずれの項目も有意な相関関係を示した。また、それぞれの幼児の集団所属感全般を表す「集団所属感合計得点」では、Spearman の相関 (ρ)で 0. 758 という高い相関が得られた。この結果から、今回考案した集団所属感尺度は十分な信頼性があると考えられる。

表 7 集団所属感に関する各項目および合計得点の信頼性の検討(再テスト法による)(n=50)

● 集団所属感1: おもちゃを壊したとき許してくれるか

		2回目調査			検定
		1点	2点	3点	Spearmanの相関(ρ)
1 回 目 調 査	1点 許してくれない	9	2	1	0.694***
	2点 わからない・ どちらでもない	3	9	4	
	3点 許してくれる	1	3	18	

注) 表中の数字は人数を示す。点数化の方法については表5参照

*** : $p < 0.001$

● 集団所属感2~4: ○○組は好きか、○○組はやさしいか、○○組は仲良しか

		2回目調査				検定
		0点	1点	2点	3点	Spearmanの相関(ρ)
1 回 目 調 査	0点 最下位	0	0	0	0	0.392*
	1点 下位	0	0	0	0	
	2点 中位	0	0	4	4	
	3点 高位	0	1	7	42	

注) 表中の数字は人数を示す。点数化の方法については表5参照

* : $p < 0.05$

● 集団所属感5: ○○組で楽しかったこと(具体的な活動名をあげる)

		2回目調査				検定
		0点	1点	2点	3点	Spearmanの相関(ρ)
1 回 目 調 査	0点 最下位	1	0	0	0	0.605***
	1点 下位	0	14	2	1	
	2点 中位	0	6	9	4	
	3点 高位	0	1	7	5	

注) 表中の数字は人数を示す。点数化の方法については表5参照

*** : $p < 0.001$

◆ 集団所属感合計得点 ◆

		平均値	標準偏差	最小値	最大値	Spearmanの相関(ρ)
1回目調査	n=50	6.92	1.38	4点	9点	0.758***
2回目調査	n=50	6.76	1.44	4点	9点	

*** : $p < 0.001$

(3)妥当性の検討:保育者評価との相関

5歳児の集団所属感に関する質問項目の妥当性を検証するため、保育者評価との相関関係(Spearmanの相関分析)を検討した(表8)。

表8 集団所属感と保育者評価の関連(Spearmanの相関)(n=88)

		保育者評価1 他者受容	保育者評価2 受容的集団	保育者評価3 自信	保育者評価4 課題解決	保育者評価5 自己主張	保育者評価 計
集団所属感1 「集団への信頼感」	おもちゃを壊したとき許してくれるか	0.178	0.182	-0.020	0.085	-0.032	0.123
集団所属感2~4 「集団への好意」	〇〇組は好きか、 〇〇組はやさしいか、 〇〇組は仲良しか	0.152	0.317**	0.238*	0.13	0.108	0.245*
集団所属感5 「具体的な集団活動」	〇〇組で楽しかったこと (具体的な活動名をあげる)	0.011	0.059	0.198	0.406**	0.343**	0.320**
◆集団所属感合計得点◆		0.221*	0.234*	0.186	0.339**	0.234*	0.346**

注) 数値はSpearmanの相関(ρ)、* : $p < 0.05$ 、** : $p < 0.01$

集団所属感3つの項目の計と保育者評価の計では、高い相関がみられた。また、集団所属感の計は、保育者評価4「課題解決」とも相関が高く、保育者評価1「他者受容」、保育者評価2「受容的集団」及び5「自己主張」との相関もみられた。

各項目と保育者評価との相関を見てみると、集団所属感2~4「集団への好意」は、保育者評価2「受容的集団」において、高い相関がみられ、また保育者評価計と保育者評価3「自信」においても相関が示された。集団所属感5「具体的な集団活動」は、保育者評価4「課題解決」と5「自己主張」及び保育者評価計において高い相関がみられた。本調査の集団所属感に関する質問に対し、肯定的な回答をした幼児の割合が高かった中、そうでない回答をした幼児は保育者評価が低いという傾向が明らかとなった。一方で、集団所属感1「集団への信頼感」については、保育者評価との相関がみられなかった。

(4)妥当性の検討:他児評価との相関

集団所属感と、高い他児評価の相関関係を表9に示した(項目は一部抜粋して表に示した)。その結果、高い相関があったのは、集団所属感計と他児評価(高)1「仲良しのお友だち」、集団所属感5「具体的な集団活動」と他児評価(高)1「仲良しのお友だち」であった。しかし、その他は関連がみられなかった。楽しかった集団活動が具体的にこたえられる幼児ほど、仲良しの友だちを複数あげるため、こうした相関がみられたのであろう。一方、他児に人気があるからといって、集団所属感が高いわけではなく、集団所属感が高い幼児が、他児から人気があるというわけでもないという結果となった。

表 9 集団所属感と他児評価(高)の関連(Spearman の相関)(n=88):項目は一部抜粋

		他児評価高1 仲良しのお 友達	他児評価高3 運動が得意	他児評価高5 歌が上手	他児評価高7 ものを作るの が上手	他児評価高9 困ったときに 助けてくれる	他児評価 (高)計
集団所属感1 「集団への信頼感」	おもちゃを壊したとき許し てくれるか	0.183	-0.122	0.135	0.122	-0.157	0.023
集団所属感2~4 「集団への好意」	〇〇組は好きか、 〇〇組はやさしいか、 〇〇組は仲良しか	0.093	0.057	0.073	0.12	0.014	0.139
集団所属感5 「具体的な集団活動」	〇〇組で楽しかったこと (具体的な活動名をあげ る)	0.292**	0.181	0.036	0.046	0.017	0.180
◆集団所属感合計得点◆		0.326**	0.059	0.14	0.173	-0.94	0.189

注) 数値はSpearmanの相関(ρ)、** : $p < 0.01$

集団所属感と低い他児評価の相関を示したものが、表 10 である。集団所属感 3 項目の計と、低い他児評価の計とで相関がみられた。集団所属感の計は、他児評価(低)1「苦手・嫌いなお友だち」との相関もあった。

項目別では、集団所属感 2~4「集団への好意」と、他児評価(低)1「苦手・嫌いなお友だち」、他児評価(低)2「よく泣いている」及び他児評価(低)の計とが高い相関関係であった。自分のクラスへの好意が低い幼児は他児からの評価が低い、もしくは他児からの評価が低い幼児は、自分のクラスを好意的に感じられないことが明らかとなった。また、集団所属感 1「集団への信頼感」と他児評価 5(低)「よく怒られている」との相関もみられた。おもちゃを壊した時に許してもらえないと感じている幼児は、実際に注意を受ける場面が多いことが予想できる。

表 10 集団所属感と他児評価(低)の関連(Spearman の相関)(n=88)

		他児評価低1 苦手・嫌いな お友達	他児評価低2 よく 泣いている	他児評価低3 よく 怒っている	他児評価低4 よくケンカ している	他児評価低5 よく怒られて いる	他児評価 (低)計
集団所属感1 「集団への信頼感」	おもちゃを壊したとき許し てくれるか	0.181	0.073	0.145	0.191	0.257*	0.182
集団所属感2~4 「集団への好意」	〇〇組は好きか、 〇〇組はやさしいか、 〇〇組は仲良しか	0.300**	0.310**	0.058	0.149	0.142	0.281**
集団所属感5 「具体的な集団活動」	〇〇組で楽しかったこと (具体的な活動名をあげ る)	0.109	0.022	0.11	-0.050	-0.076	0.085
◆集団所属感合計得点◆		0.265*	0.162	0.161	0.128	0.108	0.241*

注) 数値はSpearmanの相関(ρ)、* : $p < 0.05$ 、** : $p < 0.01$

4. 総合考察

(1) 幼児の集団所属感を測る 3 つの項目

今回の調査結果から、幼児の集団所属感を測るためのインタビュー項目として、「集団への信頼感」「集団への好意」「具体的な集団活動」の 3 つの項目の信頼性と妥当性が明らかとなった。それぞれについて、改めて考察を行う。

まず、質問項目 1「集団への信頼感」であるが、この項目は、他児評価 5(低)「よく怒られている」とのみ相関がみられた。しかし、回答の信頼性が高いにも関わらず、保育者評価や他の他児評価との相関は示されなかった。この質問では、幼児が自分のクラス集団の受容性をどのように捉えているかがわかり、幼児自身の性格や内面的な心の動きが強く示される。他者評価との相関性が低いということは、外からみてわかりづらい幼児の内面性を明らかにすることができる質問項目といえるだろう。本研究は、こうした他者から見えにくい幼児の内面を測る方法をみつけることを目的としている。保育者の評価が低いわけではなく、表面的には他児ともうまくやっているようにみえるが、実は集団所属感が低い幼児がいた場合、この質問を通してその内面を明らかにすることができる。河村(2004)⁵⁾は、学級集団アセスメント Q-U を開発した目的について、教師の観察だけでは把握しきれない子どもの実態のズレを補うことであると述べている。この質問も、そうしたズレを補うものであり、重要な項目といえるだろう。

続いて、質問項目 2~4「集団への好意」であるが、保育者評価 2「受容的集団」において相関がみられ、また、保育者評価 3「自信」及び保育者評価計においても相関がみられた。他児評価でも、他児評価(低)1「苦手・嫌いなお友だち」、他児評価(低)2「よく泣いている」及び他児評価(低)の計において相関がみられた。この項目は、3 つの質問を総合して判断するものであるが、今回の調査結果から、他者評価と関連のある質問項目といえるだろう。

質問項目 5「具体的な集団活動」は、保育者評価計及び保育者評価 3「課題解決」、保育者評価 4「自己主張」において高い相関がみられた。また他児評価においても、高い他児評価 1「仲良しのお友だち」との相関がみられた。具体的な遊びを数多く上げられる幼児ほど、園生活が充実しており、他者評価も高く、安定した集団生活を送ることができていることが明らかとなった。

最後に、集団所属感 3 つの項目の総計であるが、保育者評価 4「課題解決」と相関が高く、保育者評価 1「他者受容」、保育者評価 2「受容的集団」及び保育者評価 5「自己主張」との相関もみられた。他児評価では、他児評価(高)1「仲良しのお友だち」と高い相関があり、他児評価(低)1「苦手・嫌いなお友だち」と他児評価(低)の計との相関もあった。以上のことから、これら 3 つの項目を総合的に用いることにより、幼児の集団所属感を測ることが可能であるといえるだろう。

(2) 幼児の集団所属感を把握する方法としての可能性

これまで、集団への主観的な印象を幼児に直接測ることは困難とされ、具体的な検証は行われてこなかったが、本調査を通して、シンプルで単純な質問を用いれば、幼児の集団における心理的居場所感としての「集団所属感」を測ることが可能であることが明らかとなった。今回のインタビュー調査は、担任保育者以外の第 3 者が行ったが、今後の幼児集団の質を測るにあたって、第 3

者が調査を実施することの意味を改めて強調したい。このツールを用いれば、担任以外の保育者だけでなく、保護者によるアセスメントも可能となり、池本(2018)¹³⁾が推奨する保護者からの評価にもつながる。今まで担任保育者の主観的判断に頼らざるを得なかった幼児の実態把握や評価について、今後、第三者が行うことが可能になれば、より客観的な評価を広く示すことができる。それにより、保育実践の効果や改善点がより具体的に見えるようになり、最低限の保育実践の質的保障へとつなげていくことができる。

引用文献

- 1) 江村早紀・大久保智生(2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連:小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討. 発達心理学研究,23(3),241-251.
- 2) 大久保智生(2005). 青年の学校への適応間とその規程要因—青年用適応感尺度の作成と学級別の検討—. 教育心理学研究,53,307-319.
- 3) 吉田真知子・岡田弘(2010). 児童用所属感尺度の構成(1). 東京聖栄大学紀要,2,7-10
- 4) 岡田弘・吉田真知子(2010). 児童用所属感尺度の構成(2). 東京聖栄大学紀要,2,11-24
- 5) 河村茂雄(2004). Q-U 入門. 図書文化.
- 6) 河村茂雄(2013). Q-U・hyperQ-U —結果の解釈とその活用—. 応研レポート,81,2-12.
- 7) 深沢和彦・河村茂雄(2017). 小学校通常学級における特別支援対象児在籍数と周囲児の学級適応感の検討. 学級経営心理学研究,6,1-101
- 8) 本田真大・大島由之・新井邦二郎(2009). 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果. 教育心理学研究, 57(3), 336-348.
- 9) 五十嵐哲也・鈴木伸子・坪井裕子・松本真理子・森田美弥子(2017). 小学生の学校生活スキルと学校適応との関連—学級生活満足感を指標として—. 学校心理学研究, 17(1), 17-28.
- 10) 姜娜(2009). 幼児のソシオメトリ—4 群における社会的コンピテンスの研究. 人間文化創成科学論叢,12,193-182.
- 11) 大島みずき・中澤潤(2012). 幼稚園進級児・新入園児混合クラスにおける仲間関係の縦断的变化. 千葉大学教育学部研究紀要. 60, 115-119.
- 12) 深谷昌志・三枝恵子・土橋稔(1996). 調査レポート 子どもにとっての学級. 深谷昌志・深谷和子監修. モノグラフ・小学生ナウ. VOL.16-3. ベネッセ教育総合研究所.
- 13) 池本美香(2018). 保育評価の展望—一元化評価の意義と可能性—. 保育学研究,56(1), 11-20.

第4章 幼児の集団所属感の獲得過程を把握する保育者観察用アセスメント開発① — 転入児の他者との関わり行動の実践事例分析から —

1. 研究の背景と目的

第3章では、幼児の「集団所属感」のアセスメント方法について、保育者の観察ではない別の方法として、簡単な5つの質問で構成された幼児本人に直接行うアセスメントツールを開発した。しかし、このツールで把握できるのは、現時点での幼児の集団所属感の主観的な把握のみであり、幼児個々の「集団所属感」の獲得過程までは掴むことができない。日々の集団生活の中で、個別性の高い幼児に対する実態に応じた援助を継続的に行うためには、多面的なアセスメントが必要である。そのためには、これまで保育者が行ってきた最もポピュラーなアセスメント方法である、実践中の観察を通じたアセスメントも同時に実施することが適している。保育者の観察によるアセスメントは、その瞬間の幼児の姿だけでなく、そこに至るまでの過程から把握することが可能である。そこで本章では、保育者が日々の観察を通して、幼児の集団所属感の獲得過程を把握するための、具体的なアセスメントツール開発を目指す。

第1章で述べた通り、現在、観察による保育実践のアセスメントツールには、海外で開発されたものがいくつか日本に紹介されている(例えばアメリカで開発された ECERS¹⁾²⁾や ITERS³⁾⁴⁾、イギリスで開発された SSTEWS⁵⁾、ベルギーで開発された SICs⁶⁾⁷⁾)。しかし、これらのツールは、総合的な視点から実践全体の質を測るものであり、幼児の姿のアセスメントに特化したものではない。また、指標の中に「集団所属感」に関連する項目はみられるが、それだけに焦点化したツールでもない。そこで本研究では、保育者が幼児の集団所属感の有無を判断する観察ポイントを明らかにするため、実践事例分析を行い、幼児の集団所属感の変化の分岐点となる行動を抽出し、観察アセスメント項目として整理をしていく。

幼児の集団所属感の獲得過程の行動分析を行うにあたり、その変化が捉えやすい幼児として、転入児(途中入園児)に着目した。転入児は、すでに相互のつながりができている幼児集団に新たに加わる存在であり、転入当初は、見知らぬ環境、すでに関係が形成されている既存の集団に一人で参入するため、疎外感を感じやすく、集団所属感を持つことが難しい。しかし時間の経過とともに集団内の幼児との関係が形成され、徐々に集団所属感を獲得することが予想される。転入児については、すでに集団適応過程の事例分析を行った調査が蓄積されている。そのうち、本調査では幼児の集団所属感に着目するため、友達との相互作用が増加する3歳児以上を対象とした調査について概観する。まず浜名ら(1987)⁸⁾の調査では、3月転入の4歳児の観察を通して、転入初期の集団適応の変化を明らかにしており、入園1週間は「他者接近」が多く、4日までは「傍観」の時期があり、8日目から一人遊びが始まって(「孤立」)、その後、日を過ごすごとに他児と積極的に関与する割合が増加していく様子が示されている。田中・高橋(1996)⁹⁾は、1月転入3歳児の3か月間の観察を通して、対象児の集団への継続的な周辺の参加と、それを他児が許容したことによって共同的参加へと変わっていく過程を明らかにしている。これらの調査では、1~3か月の期間で、いずれも遊びを通じた継続的な他児との関係形成が集団への適応に影響することが明らかに

されている。Asher&Coie(1990)¹⁰⁾は、既存集団への新参者の同化に関する先行研究を総合的に検討し、共通の方向性として、最初、新入児は他児に対して引っ込み思案で、ほとんどの時間、消極的な観察をしたり手遊び(指しゃぶりや自分の髪の毛を触るなど)をしたりしているが、時間経過につれてこれらの行動が減り、次第に他児と関わりを持つようになることを示している。大野(1997,1998)¹¹⁾¹²⁾は、6名の転入園児を4ヵ月にわたって観察し、転入当初は一人遊びが多いが、徐々に他児との関わりが増えること、最初は多数の園児と関わるがそのうち自分と合う相手を取捨選択していくこと、最終的に園になじむと自己主張がみられ否定的行動が増えることを明らかにしている。一方、倉持・柴坂(1996)¹³⁾は、4歳児2月転入園児を対象に、5歳児までの継続観察を行い、適応過程に影響を与える要因を、転入児側の要因と周囲の要因の両方から検討している。この調査では、対象児の集団適応に長期間を要しており、倉持らはその要因について、転入児だからというよりも対象児本人の特性によるものと述べている。この事例のように、適応に半年以上を要する場合は、転入といった環境要因よりも幼児個々の特性の影響が大きく、それに応じた援助が必要となる。本研究では、転入児ならではの集団所属感の変化に焦点を当てるため、1か月から4ヵ月程度で集団適応が認められた幼児期後半の事例を対象を限定する。これまでの事例の蓄積から、転入児の集団適応行動の変化過程の共通点は明らかになっている。しかし、転入児の内面的な集団所属感の獲得過程の変化を捉え、それと関連付けて行動の変化を整理し分析している調査はない。保育者が転入児の集団所属感の状態について、具体的な行動の変化からの確に把握することができれば、幼児の不安感を見逃すことなく、迅速かつ具体的な援助を行うことが可能になる。こうしたアセスメントは、転入児に限らず、すべての幼児の「集団所属感」の保障のためにも必要である。

そこで本調査では、転入児の集団生活における他者との関係性の変化過程から、幼児の「集団所属感」の獲得をアセスメントするためのポイントとなる姿を抽出し、保育者が幼児の「集団所属感」を把握するための観察用のアセスメントツールの開発を試みる。

2. 方法

(1)対象及び調査期間

対象児:S市立認定こども園に4月から転入した4歳児の男児(A児)

本調査の妥当性検証として質問による量的アセスメントを実施するため、言語発達面から4歳児以上の幼児を対象を選んだ。

対象児の所属クラス:4歳児クラス25名(うち5名が特別な支援が必要な幼児)

対象児の保育者:正規職員2名、主担任保育者(以下:保育者1)と、支援の必要な幼児への加配保育者(以下保育者2)。実践中は明確に担当幼児を決めているわけではなく、臨機応変に連携しながら保育をしている。

調査期間:2019年4月初旬(転入当初)から、5月初旬までの計5回(①4月10日、②4月15日、③4月18日、④4月26日、⑤5月8日)

観察時間と場面:午前10時から11時半前後(片付けまで)の好きな遊びをしている場面

(2)調査方法

調査方法: 観察者が対象児の行動を随時追いながら非参与で行動観察を行い、フィールドノーツを作成した。

分析方法: 作成したフィールドノーツから観察記録を作成し、A 児の行動記録の抽出及び分類を行った。分析視点として、A 児の集団所属感獲得に影響を与えると予想される「クラスの幼児」と「保育者」との関わりに着目し、まずは対象別(クラスの幼児、保育者、対象無し)に分類した。その上で、特に影響が大きいと考えられる「クラスの幼児」との関わりについて、行動特徴から 3 つの項目に分類した(表 1)。第 1 回目の観察記録の一部を表 2 に示す。

表 1 集団所属感の獲得過程分析のための転入児 A 児の行動分類の枠組み

分類項目		分類の具体的視点
クラスの幼児との関わり	<u>間接的関わり</u> (<u>真似をしたり場を共有したり</u>)	間接的に他児を真似したり場を共有したりすることで集団に入るきっかけを探る行動
	<u>ポジティブな関わり</u> (<u>もしくはネガティブ以外</u>)	直接他児との関わる行動のうち、対象児にとって不快となる関わり以外のすべての行動
	<u>ネガティブな関わり</u>	直接他児との関わる行動のうち、対象児にとって不快感を伴う行動
保育者との関わり(保育者 1 と保育者 2)		特定の保育者との関わり行動
周囲を探る行動(関わり対象なし)		保育者にも他児にも関わりがなく周りを探索する行動

* 太字や下線等の表記は記録内での抽出時の表記方法を示している。

表 2 観察記録例 4 月 10 日(水) 雨天の室内遊び場面(カエルを触る、お絵描き)(一部抜粋)

時間	A 児の様子
10:00	A 児はカエルのおもちゃを見つけてもっている。飼育ケースのところにいる。
10:10	他児が A 児のおもちゃを貸してほしがり、 ①保育者 2(以下保 2)が間に入っている。保 2 の言葉にならずに他児におもちゃを貸す、保 2 は笑顔で A 児の頭をなでる。
10:15	カエルの飼育ケースを除いている A 児。カップの水の中にカエルを入れている。B 児(女)が飼育ケースを見に来る。その際 B 児がカエルのおもちゃをもっていて、 ①B 児が「同じ」というと、A 児「同じじゃないよ」という。
	①移動してまた飼育ケースのところに戻り、C 児(男)と一緒にみている。そこに B 児がまたやってくる。①B 児「カエルがいるよ。手袋で触れるんだよ」と観察者に話すのをきき、A 児は手袋をもち、水道で洗ってきて、手袋をはめ、カエルを触り、笑顔になる。②B 児「中にいれて！」と話しかけ、A 児はカエルをつかんでいる。そこに他児も集まってくる。
10:20	②A 児は B 児がもってきたカエルのおもちゃを持ち、保 2 と話をする。 カエルのおもちゃをもって、飼育ケースのカエルの下で遊んだり、飼育ケースの蓋の上におもちゃを並べたりする。
10:30	他児(C 児、D 児(女)、E 児(女))がカエルを見ている。 ②A 児は「ダメ！」と怒る。そのうち①3 人が、場所が狭くてもめ始めるのを、A 児はカエルのおもちゃで遊びつつじっとみている。
	4 人で一緒にカエルをみている。 ③D 児が「とぶよ」というと A 児「とばないよーだ！」「だってはねないもん」と怒ったように言う。その後②他児の様子をじっとみながら独り言をつぶやいている。
	③他児や A 児が飼育ケースを一緒にたたく。A 児が中のカエルを触って下に落として笑う。しかし④D 児に「なんで？」と怒ったように言われ、しゅんとした顔をする。D 児「いたいじゃない！」C 児「寒いじゃない？」 と喋って会話をしている。その後、 ⑤A 児は一人で「カエルはとばないよ」と何度も言う。

	④C 児と A 児と二人になり、飼育ケースの中をみている。C 児「つかれちゃったんだよ」、会話している。
	C 児が観察者に「赤いカエル描きたい」というと、③②それを聞いていた A 児が保 2 のところにいき話をする。保 2 に紙をもらい、一緒に色鉛筆をさがす。保 2「どこでかく？」と尋ねると、A 児はカエルの飼育ケースの前に移動する。
	C 児から話しかけられた保 1 が、カエルをみんなが見えるようにテーブルの真ん中におく。そこに他児が集まっている(5 人)。③A 児はそのテーブルに紙と色鉛筆をもって移動する。④保 1 が A 児に絵を描ける場所を伝える。⑤保 2 が、A 児が色鉛筆を取りに行くのを見守り、声をかける。

*○数字番号は、全観察中に出現した関わり行動の同じ項目における出現順を示している。

(3)倫理的配慮

事前に園長に対し、書類と口頭にて調査の主旨や方法、個人情報保護のための配慮事項(個人や園が特定されないよう匿名表記とする、記録データの保管の徹底をする)の説明を行った。その上で、園長を通して関係者に対する調査の許可をいただいた。観察中は、A 児と適度な距離感を保ち、保育に支障をきたさないよう十分配慮した。

(4)幼児への口頭質問アセスメントによる集団所属感獲得の妥当性検証

幼児の集団所属感の獲得過程を分析するにあたっては、前提として、観察中に対象児 A 児の集団所属感が変化し、最終的に獲得していることを明らかにする必要がある。そのため、第 3 章で開発した集団所属感の幼児質問用アセスメントツール(巻末資料 1)を用いて、観察 1 回目の開始前と、観察 5 回目の終了時に、観察者が A 児に対して口頭質問を行った。質問は、転入したばかりの対象児にとって負担にならないよう十分に配慮し、遊びが途切れたタイミングを見て、自然な会話の流れの中で確認するように行った。その結果が、表 3 である。

表 3 A 児の集団所属感の口頭質問によるアセスメント結果

	1 回目観察開始時(4 月 10 日)			5 回目観察終了時(5 月 8 日)			
	A 児の回答	得点		A 児の回答	得点		
集団所属感 1	わかんない	2	2	わかんない	2	2	
集団所属感 2	好きじゃない	1	3	好き	3	6	
集団所属感 3	わかんない	2		やさしい	3		3
集団所属感 4	わかんない	2		なかよし	3		
集団所属感 5	わかんない	0	0	虫!	1	1	

A 児の集団所属感の総合得点は、観察 1 回目の 3 点と比較して、観察 5 回目には 6 点とあがっており、入園からの約 1 か月の間に明確な変化が見られた。第 3 章の調査結果では、集団所属感アセスメントの平均得点は 6. 58 であった。A 児は観察 5 回目でこの平均得点に到達し、入園からの約 1 か月の間に明確な変化が見られた。よって A 児は集団所属感を獲得したと判断し、本調査の事例が集団所属感の獲得過程の分析対象として妥当であることが証明された。

(5) 保育者によるアセスメントツールの使用可能性の検証

調査結果を元に作成したアセスメントツールについて、実際の保育現場で使用が可能であるかどうか、現役保育者 3 名に、確認を依頼した。その上で、ツール項目に用いる言葉等の修正を行った。

3. 結果

(1) A 児と他者との関わり行動記録の分類

A 児の観察記録の中から、A 児と他者(クラスの他児、保育者)との関わり行動について、項目別に、共通するものをまとめ分類した一覧が表 4 である。(2)以降で、関わった対象別に、A 児の集団所属感獲得の分岐点となった行動について整理を行う。

表 4 A 児と他者との関わり行動記録 対象別分類一覧

分類項目	クラスの幼児との関わり			保育者との関わり (保育者 1 と保育者 2) * 保育者側からの働きかけには	周囲を探る行動 (関わり対象なし)
	* 特定の友だち(C 児)との関わりの番号には○ * A 児が他児を名前で呼んだ関わりの番号には太字 * 他児から A 児が名前で呼ばれた関わりの番号には	間接的関わり(真似をしたり場を共有したり)	ポジティブ(もしくはネガティブ以外)な関わり	ネガティブな関わり	
観察回					
観察 1 (4月 10 日)	<ul style="list-style-type: none"> 他児を真似する〔手袋をはめる、カエルの絵を描く〕(②③④) 	<ul style="list-style-type: none"> 保育者 2 の働きかけで他児におもちゃを貸す(①) 一人で遊ぶ場〔カエル観察〕に、興味を持った他児が来て関わる(②③④⑤) 他児の遊びをのぞく(⑥⑦) 偶発的なじゃれ合い(⑧⑨) 	<ul style="list-style-type: none"> 他児を間接的に拒否する〔独り言をつぶやいて怒ったり、邪魔されないよう避けたり〕(①③⑤⑥⑦⑧) 他児に怒る(②) 他児の批判に傷つく表情をする(④) 	<ul style="list-style-type: none"> 保育者 2 へ話しかける(③④⑨⑫) 保育者へのスキンシップ〔抱き着く等〕(⑬⑭⑮) 保育者 2 が A 児と他児の間に入る(①) 保育者 2 から A 児へのスキンシップ(②) 保育者 2 から A 児へ話しかける(⑥⑧⑪) 保育者 2 が見守る(⑦⑩) 保育者 1 から A 児へ話しかける(⑤) 	<ul style="list-style-type: none"> 他児の様子をじっとみたり、独り言をつぶやいたりする(①②) 一人でまわりをみながらうろうろする(③)
観察 2 (4月 15 日)		<ul style="list-style-type: none"> 保育者 2 を仲介に他児と一緒に遊ぶ〔虫探し〕(①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯) 保育者 1 を仲介に他児と一緒に遊ぶ〔虫探し〕(⑬⑭) 		<ul style="list-style-type: none"> 保育者 2 への後追いやスキンシップ〔手を繋ぐ、抱き着く〕(①②⑥⑦⑨⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒) 保育者 2 へ話しかけたり、一緒に遊んだり〔虫探し〕する(③⑤⑧⑩⑬⑭⑰⑱⑲⑳㉑㉒) 保育者 2 が A 児と他児をつなぐ会話を(④) 保育者 1 と一緒に遊ぶ〔虫探し〕(㉑㉒) 保育者 1 が次の活動〔部屋に入る〕に誘 	<ul style="list-style-type: none"> 一人でまわりをみながらうろうろする(①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪)

観察 3 (4月18日)	・他児を真似する〔他児が部屋に入ったのをみて入る〕(①)	・保育者 2 と一緒に他児と遊んだり〔虫探し〕会話したり、他児を助けたりする(①⑥⑦⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓) ・他児と一緒に遊んだり〔虫探し〕、会話したり、他児を助けたりする(⑧⑨⑩⑰⑱㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿) ・他児と遊具を貸し借りして遊ぶ〔交代で三輪車に乗る〕(②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿)	・三輪車を取られないよう制止する(①②③)	う話をする(㉑)	・保育者 2 へ話しかけたり、一緒に遊んだり〔虫探し〕する(①②③⑤⑧⑨⑩⑫⑬⑭⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿) ・保育者 2 への後追い(⑥⑪) ・保育者 2 が他児との関わりを見守っている(④⑦) ・保育者 2 が A 児と他児をつなぐ会話をしている(⑰⑱) ・保育者 2 が次の活動〔片付け〕に誘う話をする(㉑)	・一人でまわりをみながらうろうろする(①)
観察 4 (4月26日)		・特定の友だち(C 児)と一緒に継続して遊ぶ〔ビー玉転がし、ブロック〕(①②③④⑤⑥⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰)	・箱を取られないよう大声で制止する(①)	・保育者 2 が A 児と他児をつなぐ会話をしている(①) ・保育者 2 が A 児らをほめる(②) ・保育者 1 が次の活動〔片付け〕に誘う話をする(③) ・保育者 1 の様子を見る(④)	・C 児がいなくなるとまわりをみながらうろうろする(①②③④)	
観察 5 (5月8日)		・複数の他児と一緒に継続して遊ぶ〔土山遊び〕(①③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺㊻㊼㊽㊾㊿) ・他児の遊びに興味をもち一時加わる(②⑯⑳)	・遊びの途中で他児から拒否や非難される(①②③④⑤⑥⑦)	・保育者 1 が A 児らをほめる(①) ・保育者 1 が次の活動〔片付け〕に誘う話をする(②) ・保育者 1 が話しかけ A 児が真似をして声をだす(③)	・遊びながら周りをみている(①) ・一人でまわりをみながらうろうろする(②)	

*○数字番号は、全観察中に出現した関わり行動の同項目における出現順を示している。

(2)対象者別:A 児の集団所属感の獲得過程に伴う他者との関わり行動の変化

ア. A 児の他児との関わりの変化と集団所属感の獲得過程

A 児とクラスの他児との関わり行動で共通するものをまとめ分類したものが表 5 である。時間の流れは左から右となっている。分類項目のうち、「他児とのポジティブな関わり」は、さらに 4 つに再分類した(「他児からの接近」「保育者が仲介となる関わり」「保育者がいない場での関わり」「偶発的関わり」)。同様に、「ネガティブな関わり」も、3 つに再分類した(「拒否・受け身」「怒りの表出」「遊びの中のトラブル」)。「特定の友だちとの関わり」や、「A 児が他児の名前を呼ぶ」「A 児が他児に呼ばれる」といった変化も、A 児の集団所属感の獲得過程に関連していると考え、それがわかるように明示した(特定の友だち:C 児と関わった行動の番号には□、A 児が他児を名前と呼んだ行動の番号を太字、他児から A 児が名前と呼ばれた行動の番号を■で示した)。

表 5 A児の他児との関わり行動分類一覧

	観察 1 (4月10日)	観察 2 (4月15日)	観察 3 (4月18日)	観察 4 (4月26日)	観察 5 (5月8日)	
なし (直接の関わりは共有行動 他児の真似、場の 他児の真似、場の)	・他児を真似する 〔手袋をはめる、カエルの絵を描く〕(②③④) ・他児の遊びを近くでのぞく(⑥⑦)		・他児を真似する 〔他児が部屋に入ったのをみて入る〕(①)			
クラスの幼児との関わり(ポジティブもしくはネガティブ以外)	他児から接近	・一人遊びの場〔カエル観察〕に来た他児との関わり(②③④⑤)				
	仲介となる関わり 保育者が	・保育者の仲介で他児におもちゃを貸す(①)	・保育者を仲介に他児と一緒に遊ぶ〔虫探し〕(①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺)	・保育者と他児と一緒に遊ぶ〔虫探し〕(①⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺)		
	保育者がいない場でのA児からの関わり			・他児と一緒に遊ぶ〔虫探し〕(⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺) ・特定の友だち(C児)と一緒に継続して遊ぶ〔ビー玉転がし、ブロック〕(①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺) ・他児と遊具を貸し借りして遊ぶ〔交代で三輪車に乗る〕(②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺)	・複数の他児と一緒に継続して遊ぶ〔土山遊び〕(①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺)	
	偶発的関わり	・偶発的なじゃれ合い(⑧⑨)			・偶発的なじゃれ合い(⑧⑯⑰)	・他児の遊びに一時加わる(②⑯⑳㉑)
クラスの幼児との関わり(ネガティブ)	拒否・受け身	・他児を拒否〔独り言、避ける〕(①③⑤⑥⑦⑧) ・他児の批判に傷つく表情(④)				
	怒りの表出	・他児に怒る(②)		・三輪車を取られないよう制止する(①②③)	・箱を取られないよう大声で制止する(①)	
	遊び中のトラブル				・遊びの途中で他児から拒否や非難される(①②③④⑤⑥⑦)	

*○数字番号は、全観察中に出現した関わり行動の同項目における出現順を示している。

*特定の友だち(C児)との関わりの番号は○

*A児が他児を名前で呼んだ関わりの番号は**太字**

*他児からA児が名前で呼ばれた関わりの番号は■

観察①での A 児は、一人で、興味のあるカエルをみたり絵を描いたりすることが多く、その行動を他児に邪魔されるのを嫌がり、相手に伝わるか伝わらないかの距離で、独り言をつぶやくように

怒る姿がみられた。観察②や③では、保育者 2 を仲介として、他児と一緒に、好きな虫探しをするようになり、徐々に関わりが増えていった。観察③では、特定の気の合う友だちとして C 児が認識されるようになっており、観察④では C 児と二人で継続的に一緒に遊ぶことを楽しむ様子がみられ、関係が深まっていた。観察⑤では、C 児以外の幼児と会話をしながら継続して一緒に土山で遊ぶ姿が見られた。ここでは C 児以外のクラスの幼児とも虫探し以外の遊びを笑顔で楽しんでいた。

表 5 で示した A 児と他児との関わり行動の変化を、概念項目として整理し、A 児の集団所属感の獲得過程と合わせて示したものが、図 1 である。

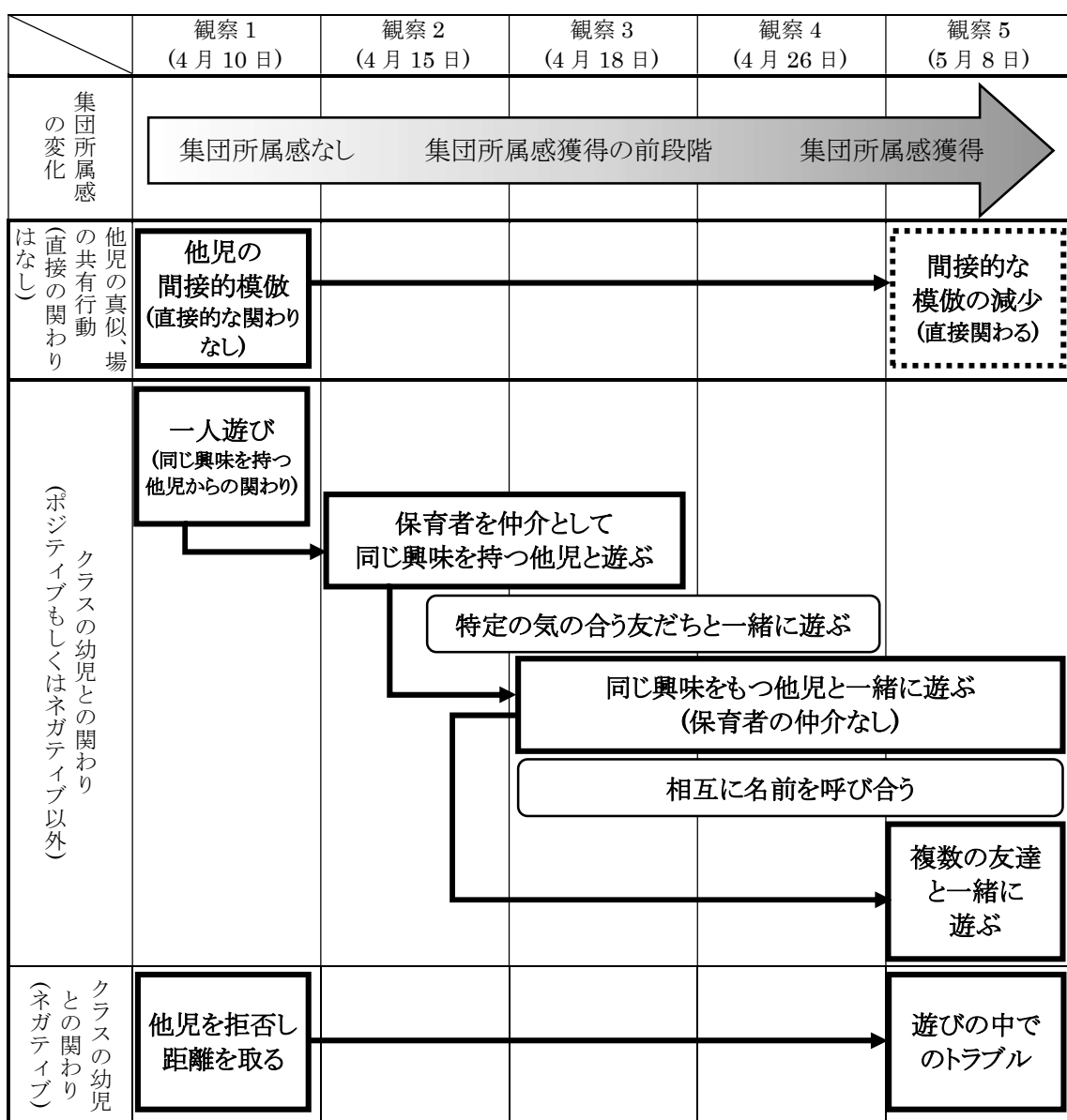


図 1 A 児の集団所属感の変化と他児との関わり行動の変化

イ. A 児の保育者との関わりの変化と集団所属感の獲得過程

A児と、保育者との関わり行動で共通するものをまとめ分類したのが表6である。細分類項目として、A児から保育者への関わり行動と、保育者からA児への関わり行動に分け、担任保育者2名(主担任保育者:保育者1、支援を要する幼児への加配保育者:保育者2)の関わり行動も分けて記した。そのうち、特に関わりの多かった保育者2との関わり行動をさらに細分化し、A児から保育者2への関わり行動は「スキンシップ等」「会話・一緒に遊ぶ」の2つに、保育者2からA児への関わり行動を「スキンシップ等」「他児との仲介」「見守り」「次の活動への誘導」の4つに分類した。

表6 A児と保育者の関わり行動一覧

		観察1(4月10日)	観察2(4月15日)	観察3(4月18日)	観察4(4月26日)	観察5(5月8日)
A児から保育者への関わり	保育者2へ スキンシップ等	・保育者2へのスキンシップ〔抱き着く等〕(13)(14)(15)	・保育者2への後追いやスキンシップ〔手を繋ぐ、抱き着く〕(1)(2)(6)(7)(9)(11)(12)(14)(15)(20)(22)(27)	・保育者2への後追い(6)(11)		
	保育者2へ 会話・一緒に遊ぶ	・保育者2へ話しかける(3)(4)(9)(12)	・保育者2へ話しかけたり、一緒に遊んだり〔虫探し〕する(3)(5)(8)(10)(13)(16)(17)(18)(19)(21)(23)(26)	・保育者2へ話しかけたり、一緒に遊んだり〔虫探し〕する(1)(2)(3)(5)(8)(9)(10)(12)(13)(14)(16)(18)(20)(21)(22)(23)(24)		
	保育者1へ 様子を見る等				・保育者1の様子をみる(4)	(・保育者1が話しかけA児が真似をして声をだす(3))
保育者からA児への関わり	保育者2から スキンシップ等	・保育者2からのスキンシップ(2) ・保育者2から話しかける(6)(8)(11)			・保育者2がA児らをほめる(2)	
	保育者2から 他児との仲介	・保育者2がA児と他児の間に入る(1)	・保育者2がA児と他児をつなぐ会話を(4)	・保育者2がA児と他児をつなぐ会話を(17)(19)	・保育者2がA児と他児をつなぐ会話を(1)	
	保育者2から 見守り	・保育者2が見守る(7)(10)		・保育者2が他児との関わりを見守っている(4)(7)		
	保育者2から 次の活動への誘導			・保育者2が次の活動〔片付け〕に誘う話を(25)		
	保育者1から 会話・一緒に遊ぶ	・保育者1から話しかける(5)	・保育者1と一緒に遊ぶ〔虫探し〕(24)(25)(28)			・保育者1がA児らをほめる(1) ・保育者1が話しかけA児が真似をして声をだす(3)
保育者1から 次の活動への誘導		・保育者1が次の活動〔部屋に入る〕に誘う話を(29)		・保育者1が次の活動〔片付け〕に誘う話を(3)	・保育者1が次の活動〔片付け〕に誘う話を(2)	

*○数字番号は、全観察中に出現した関わり行動の同項目における出現順を示している。

観察①、②の時点で、A児は保育者2に、自分から抱き着いたり話しかけたりしており、保育者2をアタッチメント対象としている様子であった。続いて観察②や③では、A児が保育者2と一緒に遊ぶことで、保育者2を仲介者とし、そこで一緒に虫探しを楽しんでいる幼児たちとA児との関わりが増えていった。また、徐々に保育者2がいなくても、特定の友達C児と関わる様子が増え、観察④では、C児との関わりが中心となり、A児から保育者2への関わりはみられなかった。観察⑤では保育者2が不在であったが、A児はクラスの幼児たちと土山で遊んでいた。保育者の関わりは、観察①の時点では保育者2側からの働きかけが4回あったものの、観察②や③で、A児から遊びに加わるようになると、保育者2側から働きかけるのではなく、遊びの中でA児からの会話や要求を受け止めたり、A児と他児とをつないだりといった応答的関わりが行われていた。観察④では、A児から保育者2を求める行動がみられなくなり、保育者2からの関わりも2回のみと減少した。

表7で分類した行動のうち、「スキンシップ等」は、保育者とのアタッチメント形成につながるものであり、「会話・一緒に遊ぶ」は、アタッチメント形成と同時に、他の幼児との関係づくりにつながる関わり、「仲間との仲介」は、他児との関係づくりにつながる関わりとして、概念項目に整理した。その結果と集団所属感の変化を関連付けてしめたものが図2である。

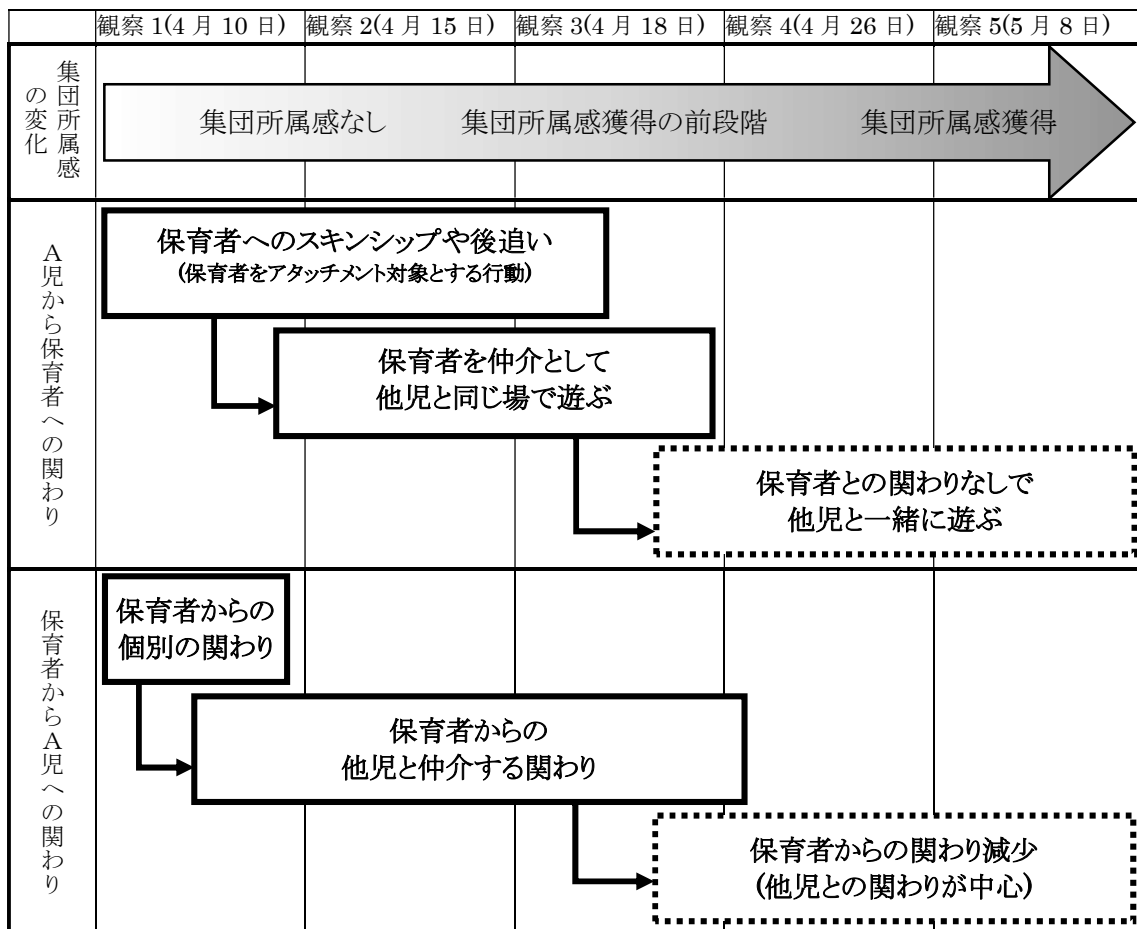


図2 A児の集団所属感の変化と保育者との関わり行動の変化

ウ. A 児の周囲を探る行動の変化と集団所属感の獲得過程

A 児の行動の中で、他者と関わることがなく、周囲を探るような行動について、まとめ分類したものが表 7 である。

表 7 A児の周囲を探る行動一覧(番号は観察記録上の該当行動)

観察 1(4月10日)	観察 2(4月15日)	観察 3(4月18日)	観察 4(4月26日)	観察 5(5月8日)
・他児の様子をじつとみたり、独り言をつぶやいたりする(①②) ・一人でまわりをみながらうろうろする(③)	・一人でまわりをみながらうろうろする(①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪)	・一人でまわりをみながらうろうろする(①)	・C 児がいなくなる とまわりをみながらうろうろする(①②③④)	・遊びながら周囲をみている(①) ・一人でまわりをみながらうろうろする(②)

*○数字番号は、全観察中に出現した関わり行動の同項目における出現順を示している。

観察②では、A 児がふらふらと周りを見ながら移動している姿が最も多くみられた。しかし観察③、⑤では、虫探しや三輪車、室内でのビー玉転がしやブロック遊びなど、好きな遊びが定まり、また、C 児といった特定の気の合う友だちとの関わりや、その他の幼児との関わりが増加して、一人でフラフラ周りを見て移動する姿が減少し、特定の遊びに集中する時間が増えた。観察④では、特定の気の合う友だち C 児と 2 人で遊ぶ場面が多かった半面、C 児が別の場所に行く時のみ、一人で周囲を探る行動が見られた。

表 8 でまとめた A 児の周囲を探る行動を、概念項目に整理した。その結果と集団所属感の変化を関連付けてしめたものが図 3 である。

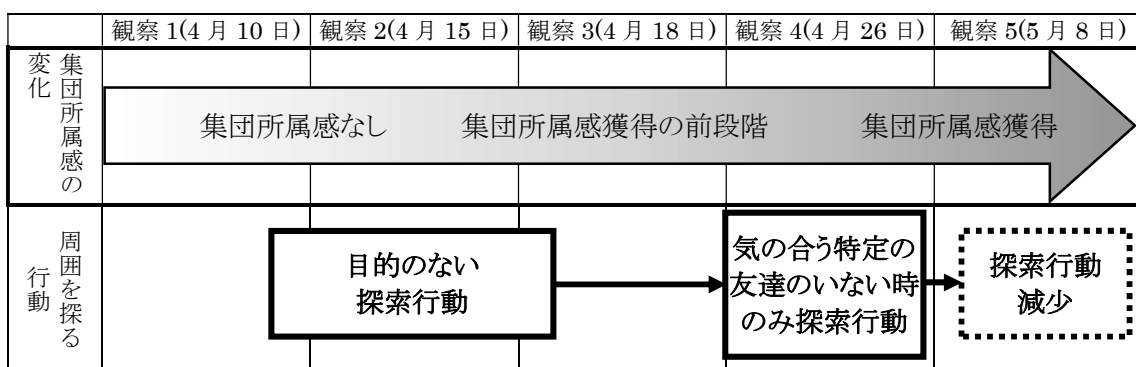


図 3 A児の集団所属感の変化と周囲を探る行動の変化

(3)A 児の集団所属感の獲得過程と他者との関わり行動の変化の整理

(2)では、転入児 A 児の集団所属感の獲得過程に伴って変化した他者との関わり行動の特徴を、対象者別に分析して整理を行った。A 児の他者との関わり行動変化の全体像を示すために、対象者全ての結果を統合したものが、図 4 である。これらは、幼児の集団所属感の実態把握を行う際の、保育者の観察ポイントと捉えることができる。

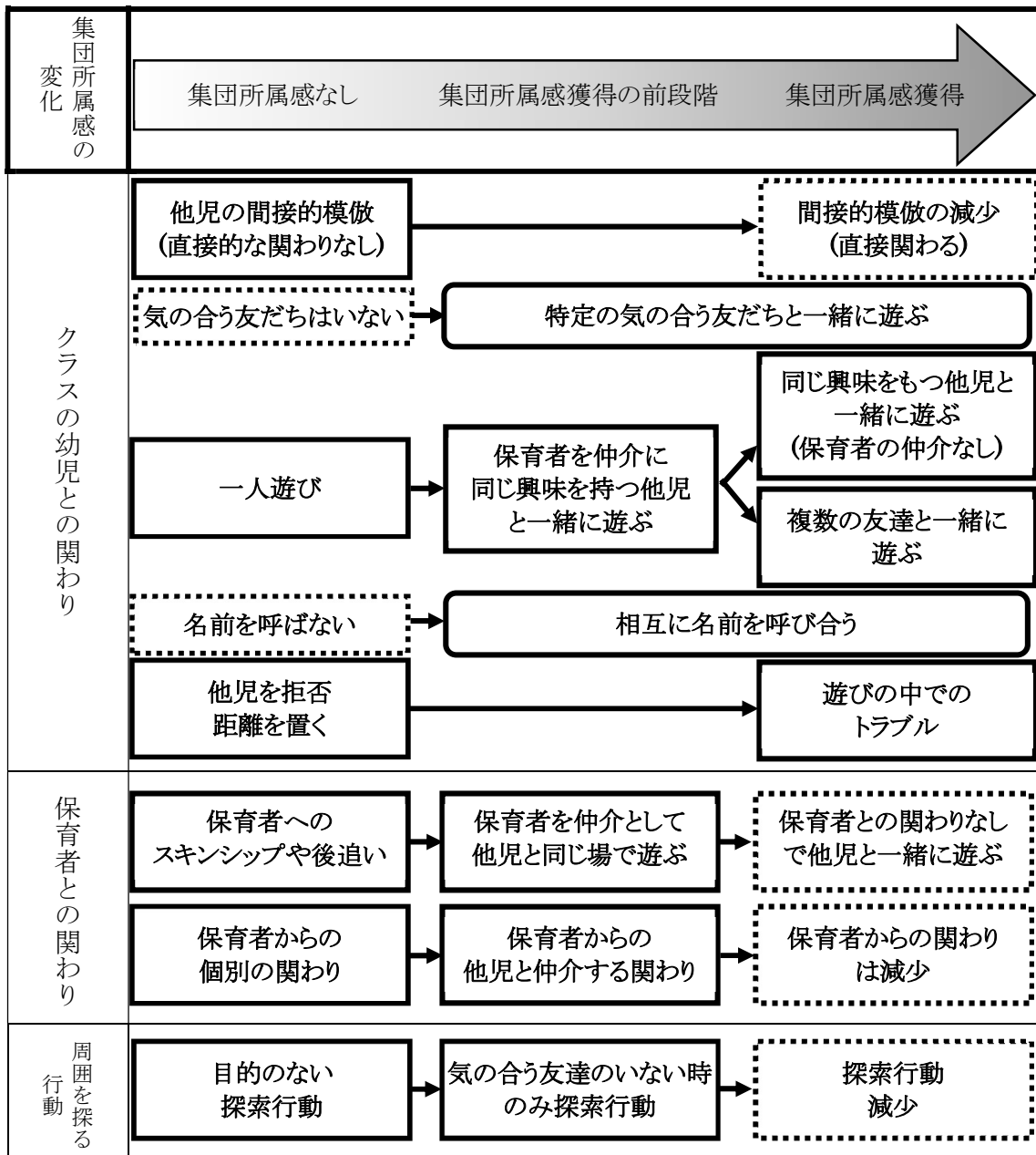


図 4 A 児の集団所属感の獲得過程における他者との関わり行動の変化

(4)アセスメント項目の作成と概要

本研究では、転入児の事例分析を通して、集団所属感の獲得過程を示す行動の変化について整理を行った。この行動の変化は、保育者が観察を通して幼児の集団所属感の実態把握を行う時の観察ポイントに用いることができる。ここから、友達との関わりに関する 5 項目(間接的模倣、気の合う友達、友達との遊び、友達の名前、友達とのトラブル)、保育者の関わり、探索行動の計 7 項目を設定し、質的アセスメントツールを作成した(表 8)。なお、このアセスメントは、実際の保育実践場で活用することを目的とするため、まずは第一章の実践記録に用いられている言葉に近いもの

を使用して項目を作成し、その後、現役保育者 3 名に協力を依頼し、実際に使用できるツールとして、言語の確認と修正を行った。

表 8 保育者観察用 幼児の「集団所属感」アセスメントツール

集団所属感の変化		1. 集団所属感なし	2. 集団所属感獲得の前段階	3. 集団所属感獲得
他者との関わり項目				
クラスの友達との関わり	1. 他児模倣	1. 距離を取りながら他児の模倣をする		3. 直接友達と関わりながら模倣をする
	2. 気の合う特定の友達	1. 気の合う特定の友達はいない	2. 気の合う特定の友達ができる	3. 気の合う特定の友達以外の複数の友達とも関わる
	3. 同じ興味を持つ友達との遊び	1. 一人遊び中心	2. 保育者を仲介に、同じ興味を持った友達と一緒に遊ぶ	3. 保育者がいなくても同じ興味を持った友達と遊ぶ
	4. 友達との名前の呼び合い	1. 誰の名前も呼ばない	2. 特定の気の合う友達と名前を呼び合う	3. 気の合う友達以外の複数の友達とも名前を呼び合う
	5. 友達とのトラブル	1. 他児とのトラブルを避ける、トラブルをみている		3. 友達とのトラブルが増える(自分を出している)
6. 保育者との関わり		1. 特定の保育者のみ関わりを求める	2. 保育者を仲介に、友達と一緒に遊ぶ	3. 保育者がいなくても友達と一緒に遊ぶ
7. 一人での探索行動		1. 周りを気にしながら一人であちこち移動	2. 遊ぶ相手を探して一人で移動	3. 一人の長時間移動はなくなる(好きな友達や遊びを探すために移動)

4. 総合考察

(1)対象者別アセスメント視点の概要

ア. クラスの幼児との関わり

本章では、保育者が幼児の集団所属感の獲得過程を観察する際の視点として、転入児の実践観察を通して、他者との関わり行動の変化のポイントを明らかにし、それを用いたアセスメントツール開発を行った。対象者別アセスメント視点の概要について、以下に整理を行う。

集団所属感獲得前を示すクラスの幼児との関わり行動として、まずは「一人遊び」が多くみられることがあげられる。本調査でも、転入児は他児との関わりが少なく、受け身や拒否の状態を示す姿が見られた。しかし、集団所属感が獲得されるにつれ、徐々に一人遊びは減少していく。こうした変化は、浜名ら⁸⁾や大野¹¹⁾¹²⁾の調査結果とも一致している。「一人遊び」が中心の姿は、幼児がまだ、このクラス集団の一員という意識は持っておらず、集団所属感が持っていない状況であることを示している。

幼児が徐々に集団所属感を獲得し始めている状況を示す行動として、「保育者の仲介による他児との関わり」がみられ、「特定の気の合う友達」ができ、その友達と「名前を呼び合う」姿がみられるようになる。幼児は、まずは保育者をよりどころとして興味のある遊びを一緒にするうちに、同じように保育者と一緒に好きな遊びを楽しんでいる他の幼児との関わりが自然に生じ、その回数が積み重なっていく。こうした遊びを通して他児との関係構築がされていく様子は、浜名ら⁸⁾や田中・高橋⁹⁾の結果と一致している。ただしこの状況では、心理的な拠り所はまだ保育者にあり、保育者を仲介として他児と関わる状態であるため、集団所属感を感じていると判断することはできない。しかし、徐々に他児との関係が構築されており、集団所属感を獲得する過程の状況にあるといえる。また、この段階の特徴として、特定の気の合う友達ができる様子がみられる。こうした姿は、高橋(2003)¹⁴⁾の、幼稚園3歳児クラスの新入園児の観察を通して、新入園期における仲間関係の変化を分析した調査結果と一致している。この調査では、入園1ヵ月程度で幼児の関わり回数が増加し、特定の幼児との関わりが増えることが明らかにされており、集団内での関係性の変化のきっかけとして、特定の気の合う友だちの存在の重要性が示されている。特定の気の合う友だちの存在の有無が、集団内での他児との関係変化のきっかけとなっており、幼児の集団所属感獲得の芽生えを表す姿の一つといえるだろう。また、特定の気の合う友達ができることに伴い、相互に名前を呼ぶ相手ができるのもこの時期である。こうした姿も、集団所属感獲得の変化を示す一つの表れと捉えることができる。

以上のような過程を経ながら、最終的に幼児は、保育者が仲介しなくても、また、特定の気の合う幼児と一緒になくても、複数の幼児と名前を呼び合って遊ぶようになる。この姿は、集団所属感を獲得した表れと判断することができる。一方、本調査では、A児は他児との関わりが増えるにつれ、遊びの中でのトラブルが増加するといった、一見ネガティブな姿も見られるようになった。しかし、こうした否定的な行動変化について、大野¹¹⁾¹²⁾は、園に慣れてきたことを示す一つの証拠と解釈し

ている。自分の気持ちを他児の前で出せるようになったために他児とのトラブルが生じるのであり、幼児が集団の中に居場所を獲得した姿の表れといえる。

イ. 保育者との関わり

保育者との関わりの変化は、最初に保育者をアタッチメント対象としていることを表す行動から始まる。大野(2010)¹⁵⁾は幼児の集団適応について、年少児から年中児にかけてクラス替えが行われ、担任保育者や同じクラスの幼児が変化した幼児について保育者インタビューから分析し、人的環境としての保育者の影響の大きさを指摘している。同じく相川(2000)¹⁶⁾¹⁷⁾による幼稚園の3歳新入園児の集団適応に関する保護者インタビュー調査や観察調査でも、保育者(この調査では教師)の存在の重要性が示されている。こうした結果は、保育施設での居場所生成において、まずは保育者と幼児とのアタッチメント形成が重要である(野澤, 2018)¹⁸⁾ことの具体的事例ともいえよう。集団所属感の獲得前に、保育者とのアタッチメント形成は欠かせないものであり、もしもまだ幼児が保育者とまったく関わりがない場合、友達との関係形成よりも、まずは保育者がよりどころとなるような働きかけを行うことが重要である。しかし、保育者とのアタッチメント形成ができていながら、幼児に集団所属感が持てていない場合、保育者だけが頼る場になっており、他児との相互作用が少なく関係構築が難しい状態であることが考えられる。幼児は保育者を仲介としながら、他児との関わりが生まれてくると、集団所属感の獲得につながっていく。最終的には、保育者が常にその場になくても、安定して遊べる姿がみられるようになることで、幼児がクラス集団の中に、自分の居場所があると感じていると判断できる。

ウ. 探索行動

周囲を探る行動では、幼児が一人でふらふらと移動する姿が頻繁にみられる場合、集団所属感が持てないために、落ち着いて過ごせる場所(条件的な居場所)も定まらないことを表していると考えられる。保育者がいれば、保育者に頼るが、そうでない場合は、特にこうした探索行動がみられる。しかし、こうした行動は、田中・高橋⁹⁾の示唆するように、周囲をよく観察し、集団参加のきっかけを見出す行為とも捉えることができる。その後、保育者を仲介に特定の気の合う友達ができるようになると、保育者を拠り所とする場面が少なくなり、一人で探索行動をすることも減少する。気の合う友達ができると、その友達という時は、こうした行動は見られなくなる。最終的には、気の合う友達に限らず複数の友達と一緒に遊ぶようになると、こうした行動がほぼ見られなくなる。周囲を探る行動の減少は、高橋(2003)¹⁴⁾や大野(1997)¹¹⁾の調査結果とも一致しており、その様子から、幼児の自分の所属クラスに対する集団所属感の獲得過程を判断することができる。

(2)保育者観察用アセスメントツールの使用上の注意点

本調査で開発した保育者観察用アセスメントツールを使用するにあたっては、次の注意点がある。まず、このツールは、幼児期後半(4,5歳児)の幼児を対象としたものであり、幼児が好きな遊びを行っている場面での他者との関わりの様子を観察してチェックしていくものである。開発にあつ

て、実際の観察は1時間半であったため、このツールも1時間前後の観察で用いることを想定している。より多くチェックのついた項目が、今の幼児の集団所属感の状況に近い段階と判断することができ、「3. 集団所属感の獲得」の項目すべてがチェックされた幼児は、集団所属感を感じていると確実に判断することが可能となる。すべての項目が連動しているため、特定の項目のみが極端に異なる状態を示すことは少ないと予想できるが、項目別で評価にばらつきがみられる場合、他者との関わりにおいて何らかの経験の差が生じており、集団所属感が揺れ動いている状態であることが示唆される。また、いったん集団所属感を獲得し安定していた幼児であっても、環境の変化によっては前段階に戻ることもある。集団所属感とは、常に幼児同士の関係性に影響を受けるため、一度の観察結果が永続的にその幼児の状態を示すわけではない。

(3)今後の検証

本研究では、転入児の行動観察結果から、幼児の集団所属感の観察用アセスメントツールを開発した。今回は、観察者による一方向からの調査結果をもとにアセスメントを作成している。アセスメント項目の信頼性をより高めるために、第5章で担任保育者のインタビュー調査から比較検証を行うこととする。

引用文献

- 1) Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. (1998). Early childhood environment rating scale, Revised edition. New York: Teachers College Press. (ハームス, T., クリフォード, R. M., クレア, D. 埋橋玲子(訳) (2004). 保育環境評価スケール①幼児版・改訳版 法律文化社)
- 2) Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. (2015). Early childhood environment rating scale, Third edition. New York: Teachers College Press. (ハームス, T., クリフォード, R. M., クレア, D. 埋橋玲子(訳) (2016). 新・保育環境評価スケール①3歳以上 法律文化社)
- 3) Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M. (2003). Infant/toddler environment rating scale, Revised edition, New York: Teachers College Press. (ハームス, T., クレア, D., クリフォード, R. M., 埋橋玲子(訳) (2004) 保育環境評価スケール②乳児版・改訳版 法律文化社)
- 4) Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., Yazejian, N. (2017) Infant/toddler environment rating scale, Third edition. New York: Teachers College Press. (ハームス, T., クレア, D., クリフォード, R. M., イェゼジアン, N. 埋橋玲子(訳) (2018). 新・保育環境評価スケール②0・1・2歳 法律文化社)
- 5) Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). Assessing quality in early childhood education and care: Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEW) Scale for 2-5 year-olds provision. London: IOE press, (シラージ, I., キングストン, D., メルウイッシュ, E., 秋田喜代美・淀川裕美(訳) (2016) 「保育プロセスの質」評価スケール 明石書店)

- 6) Ferre Laevers (Ed.) in collaboration with: Mieke Daems, Griet De Bruyckere, Bart Declercq, Julia Moons, Kristien Silkens, Gerlinde Snoeck, Monique Van Kessel, (2005). Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument. (2020年2月6日検索, <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>)
- 7) 「保育プロセスの質」研究プロジェクト 代表 小田豊(2010). 子どもの経験から振り返る保育プロセス—明日のより良い保育のために—. 幼児教育映像製作委員会.
- 8) 浜名浩・馬越由美・浜名清美・浅川潔司・岡部毅(1987). 幼児の集団適応について その1: 途中入園児の集団同化過程. 日本保育学会大会研究論文集, 40. 310-311.
- 9) 田中千世・高橋まゆみ(1996). 途中入園児の集団への参加過程(ポスターセッション II). 日本保育学会大会研究論文集, 49. 956-957.
- 10) Asher, S.R., & Coie, J.D. (1990). Peer rejection in childhood. Cambridge University Press. (アッシャー, S.R.・クワイ, J.D. (1996). 山崎晃・中津潤(監訳)子どもと仲間の心理学—友だちを拒否するところ—北大路書房, 68-73.)
- 11) 大野和男(1997). 転入児を中心にみた仲間関係. 日本発達心理学会第8回大会発表論文集, 159.
- 12) 大野和男(1998). 転入児における仲間関係の形成過程. 日本発達心理学会第9回大会発表論文集, 55.
- 13) 倉持清美・柴坂寿子(1996). 転入園児の人間関係の変化: 一つの事例を通して(口頭発表 II, 保育内容 II(4)). 日本保育学会大会研究論文集, 49. 388-389.
- 14) 高橋千枝(2003). 3歳児クラスの新入園期における仲間関係. 東北教育心理学研究, 9. 29-36
- 15) 大野和男(2010). 入園からクラス替えに至る幼稚園児の様子—保育者の視点から見たクラスに「なじむ」ことと子どもの発達. 松本短期大学研究紀要, 19. 3-14
- 16) 相川徳孝(2000). 3歳児が幼稚園生活に適応するプロセス I: 就園前のこどもの養育環境と幼稚園生活への適応に関する調査. 聖学院大学論叢, 12(2). 1-23
- 17) 相川徳孝(2000). 3歳児が幼稚園生活に適応するプロセス II: 事例を通して見る適応の姿. 聖学院大学論叢, 13(1). 1-19
- 18) 野澤祥子(2018). 保育の場におけるアタッチメント. 発達. 153. ミネルヴァ書房. 55-60

第5章 幼児の集団所属感の獲得過程を把握する保育者観察用アセスメント開発② —転入児の担任保育者インタビューによる信頼性の検証—

1. 研究の目的

第4章では、転入児の行動観察を通して、「集団所属感」の変化に伴う他者との関わり行動を抽出し、それを項目に用いた保育者観察用アセスメントツール開発を行った。本章では、第4章で作成したツール項目の信頼性を明らかにするため、調査対象であった転入児A児の担任保育者2名に対し、インタビュー調査を行う。保育者側から捉えた転入児の行動の変化と、第4章で抽出したアセスメントツール項目との比較分析を通して信頼性を検証する。

既存の集団に新たに加わる転入児は、他の幼児に比べて不安感を感じている可能性が高く、保育者にとっては配慮ニーズが高い幼児といえる。しかし複数の幼児を同時に保育している担任保育者は、常に一人の幼児だけに関わることは不可能である。そのため、転入児の実態を適宜把握し、必要なタイミングを計りながら援助を行っていると思われる。調査対象となった転入児A児は、4月当初の周囲を探るような不安定な状態から、約1か月後の5月初旬には、複数の友達と笑顔で遊ぶ姿が見られるようになり、口頭質問によるアセスメントでも集団所属感の獲得が確認された。こうした変化過程をたどった背景には、担任保育者の適切なアセスメントとそれに伴う援助行動があったはずである。そこで本調査では、転入児を毎日保育していた担任保育者2名にインタビュー調査を行い、4月から1か月間、保育者が転入児A児の実態をどのように捉えていたのか、またこの1か月でのA児の変化をどのように捉えているのか、保育者のA児のアセスメントの実際を明らかにする。その結果と、第4章のA児の観察結果との比較を通して、幼児の観察用アセスメントの信頼性を検証していく。

これまでに蓄積された幼児のクラス集団の実態把握を目的とした保育者インタビュー調査としては、大野(2009)¹⁾による、幼稚園での1学期の集団形成と子どもの発達について、担任保育者へのインタビューから多面的に検討し、各学年の実態の違いや1学期が集団形成の重要な時期であることを明らかにしている調査がある。また大野(2010)²⁾は、幼稚園児が入園から年中児のクラス替えに至る過程を検討するため、クラス担任保育者に、クラスの様子と子ども一人一人の様子についてインタビューを行っており、入園時の方がクラス替え時よりもクラスになじみにくい子どもが多いことも明らかにしている。小山(2011)³⁾は、ある自閉症幼児の健常児との社会的相互作用を分析するため、実践観察とともに保育者インタビューを行い、自閉症児の担任との関係形成の時期、クラス仲間との関係形成の時期、仲間との相互作用を楽しむ時期といった変化を明らかにしている。こうした保育者へのインタビュー調査は、幼児の実態把握というよりも、実践における保育者の援助行動やその意図を明らかにすることを目的として行われている研究が多い。例えば郷家ら(2018)⁴⁾は、園庭での鬼ごっこの展開プロセス分析から保育者の実践知を明らかにするため、保育者へのインタビュー調査を行っており、鬼ごっこの援助の前提には保育者の子どもの理解の深化があることや、保育者と幼児との相互の発達理解が行われていることを明らかにしている。芦田(2019)⁵⁾は、4歳児のネガティブな情動表出に対する保育者の思考判断を分析するため、保育者にインタビュー調

査を行っており、保育者が幼児のネガティブ情動を中長期的に捉えるなかで意味づけていることや、対象児と他児との気持ちがり両者を尊重したいとき、保育者が積極的関与をすることを明らかにしている。

このように、担任保育者に対するインタビュー調査では、その語りの中に、保育中に捉えていた幼児の姿が含まれており、それを抽出し分析することで、保育者の実践中のアセスメントを明らかにすることができる。

転入児の担任保育者のインタビュー調査を通して、保育者が捉えた転入児の姿を抽出し、保育者による観察用「集団所属感」アセスメントツールに用いられた幼児の姿と一致しているか比較分析を行い、信頼性を検証する。

2. 方法

(1)対象

転入児 A 児の担任保育者 2 名(いずれも正規職員)

- ・保育者 1...クラスの主担任保育者(現在の保育施設には 4 月から異動してきた)
- ・保育者 2...支援を必要とする幼児(5 名)担当の加配保育者

観察時は、保育者 2 が担当する幼児の遊び(虫探し)に A 児が加わって遊ぶことが多く、主に保育者 2 の関わりが中心であった。保育者 1 は、主にその他の幼児の遊びに入っており、A 児には生活面での援助を行うことが多かった。

(2)方法

観察を行った転入児の通園する公立認定こども園にて、休憩時間の 15 分～20 分に半構造化インタビューを行った。質問項目は、①入園当初からの A 児の変化について(A 児と他児との関わりの変化も含む)、②A 児への関わりで心がけたことの 2 点である。これらに関連した内容を確認しながら、その他の保育者が気付いたことについても、話の流れの中で聞き取りを行った。

(3)分析方法

ア. SCAT 分析

インタビューデータの逐語録を作成し、Steps for Coding and Theorization(以下 SCAT)分析を行った。SCAT とは、大谷(2008, 2011)⁶⁾⁷⁾が開発した質的な分析方法であり、データを 4 つのステップ(①データの中の着目すべき語句、②それを言い換えるためのデータ外の語句、③それを説明するための語句、④そこから浮かび上がるテーマ・概念)でコーディングし、最終的には④のテーマ・概念を用いて、データに潜在している意味や意義をストーリーラインに書き出し、理論化を図るものである。大谷によると、この方法は比較的小規模の質的データ分析に有効とされており、本研究のように、2 名のみ限定されたインタビュー調査には適していると判断した。

イ. 保育者観察用アセスメントツールの妥当性検証

SCAT 分析により、保育者インタビューデータから抽出した転入児の行動変化に関する構成概念を、第 4 章で作成した集団所属感の獲得過程の質的アセスメントツールの項目と照らし合わせ、関連性の有無から妥当性の検証を行う。

3. 結果

(1) 転入児の担任保育者インタビューの分析

保育者 1 の SCAT 分析シート(表 1)、保育者 2 の SCAT 分析シート(表 2)は、以下の通りである。

表 1 保育者 1 の SCAT 分析シート

番号	発話者	テキスト	(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え	(3) 左を説明するようなテキスト外の概念	(4) テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	(5) 疑問・課題
1	聞き手	入園してからの A 児の変化について、教えてください。					
2	保育者 1	4 月の頃は、私も来たばかりだったので、ど の子が新入の子ですかって保 2 に聞いたくら い、わりとこう、溶け込んではいたんですよ ね。ぼつと見わからない感じに、みんなと一 緒に、遊びなんかも、好きなところについ て、最初の日からこう、泣いているとかそ ういうわけじゃなくて、割とこう溶け込ん でいるなっていう印象だったんですけど でもやっぱり、A 君が新入園児ですってき いてから、よくよく見てみると、やっぱり こう、友達と関わってというよりも、まだ 来たばかりで、珍しい園庭、珍しいおも ちゃっていうところ、自分が興味もって、 行って遊んでただけ 友達っていつながりって部分はやっぱり 最初の頃は見られなくて。で、こう「先生」 って頼ってくる感じも最初の頃はやっぱり、 まだ知らない人、保 2 も私も、たぶん、知 らない人、保 2 も私も、たぶん、知らない 人状態だったと思うので、頼ってくる感 じもなく、周りを見ながら生活をしてい るっていう感じだったんですね。で、私 たちも、「A 君おはし忘れてるよー」とか 「水筒ここに入るんだよー」なんて最初 の頃はこう、ひとつひとつ丁寧にな ね、知らせながらやってきたっていう ところが、最初の頃で。 でそこからだんだん、まあ常にこうなん だろ、安定している状態で、気持ち的に は。こう、特に「ママがいいー」って寂 しがったりとか、急にこう、泣いちゃ ったりとか落ち込んだりとか、だんだん っていう部分はなく、わりとこう、フラ ットな、安定した状態で気持ちは来て るんですけど、その中でやっぱり、少 しずつこう、あの、友達に、興味を持 てるんだなっていうところを、あ、持 てるなって。今まで自分の好きなおも ちゃ、自分の好きな場所で遊んでたの が、だて、だんだん友達の虫かごの中 をのぞいたりとか、ち	わりと溶け込んではいた。ぼつと見 わからない感じに、みんなと一緒に、 遊びなんかも、好きなところについ て、最初の日からこう、泣いている とかそういうわけじゃなくて、割と こう溶け込んでいるなっていう印象 だったんですけど よくよく見てみると、友達と関 わるっていうよりも、まだ来たば かりで、珍しい園庭、珍しいおも ちゃっていうところ、自分が興味 もって、行って遊んでただけ 友達っていつながりって部分 はやっぱり最初の頃は見られな かった まだ知らない人、保 2 も私も、 たぶん、知らない人状態だ ついで、頼ってくる感じも なく、周りを見ながら生活 しているって 感じ 少しずつ、友達に興味を持 てるなって。今まで自分の好き なおもちゃ、自分の好きな場 所ですってのが、だんだん 友達の虫かごの中をのぞいた りとか、ちょっとずつ友達に 興味をもつようになってい くところ、あ、持てるなって 。今まで自分の好きなおも ちゃ、自分の好きな場所 で遊んでたのが、だて、 だんだんその辺りから、困	泣くといった不安定な表現は みられず、最初は溶け込んで いる印象 しかし、友だちと関わるより自 分の世界での遊びに遊んで いるだけ 最初は友だちとのつながりは みられなかった 保育者も知らない人で、頼 る感も、周りを見ながら生活 しているって 感じ 一人遊びだったのが、友達 の遊びへの関心 保育者がよりどころ と保育者を頼るようになり、 担任保育者がわかつ	表面的適応 探索行動 他児と未接触 信頼する人の不在 周囲をうかがう 他児の遊びへの関心 保育者がよりどころ と保育者を頼るようになり、 担任保育者がわかつ	感情表現が少ない 一人遊び周囲の探索 他児との関わりなし 保育者は他人 周囲を参照 保育者が安全基地 クラスへの仲間意識の芽生え	

		<p>よつと友だに興味を持ってるんだなっていうところが、中間のあたりであって、で、だんだんその辺りから、困ったこととかがあると、「先生ー」って言うてきたりとか、担任っていうのが、保2と私っていうのがだんだん定着してきたりとか、H組の仲間っていうのが、おんなじ赤い帽子を被ってる子が、あ、友達、いつか、おんなじ赤い帽子を被ってる子が、あ、友達、いつも給食食べたり、部屋もおんなじ、給食食べたりとか、部屋に入る時一緒の流れの子なんだなっていうのがわかってくると、やっぱり友達とのかかわりもこう、強くなってくるというか。</p> <p>虫かごのぞいてたところから、「ねえ何入ってる?」とか、ちょっとこう、言葉も出てきたりとか、表情も、なんだろう、わりとこう、表情にこう、あんまりこう、嬉しいとか悲しいとか、あんまり出ない子なかなって最初の頃は、そういう印象だったんですけど、やっぱりだんだん、怒ってるって顔がやっぱり、キツくなって鋭くなったりとかして、表情でもなんか、和やかに遊んでる時はこうゆるーってしたりとか、でも友達に嫌なことされちゃったりとか、自分の思い通りにならないと、キツて。</p> <p>「だからさー」って言って、今日とかも怒ってたんですけど。けっこうそういう言葉も、だから、あの、友達とのぶつかり合っているところまで、ちょっと最近では出てきているのかなって。その中で、本人がちょっとこう、うまくいなくて、イライラモヤモヤしてっていう、そういう問題も出てきてはいるんですけど。やっぱりそういうのが出てきたっていうのも、最初の頃から比べたら、やっぱり彼なりの、慣れてきたっていう現れなかなって、はい、感じました。</p>	<p>こととかがあると、「先生ー」って言うてきたりとか、担任っていうのが、保2と私っていうのがだんだん定着してきたりとか、H組の仲間っていうのが、おんなじ赤い帽子を被ってる子が、あ、友達、いつも給食食べたり、部屋に入る時一緒の流れの子なんだなっていうのがわかってくると、やっぱり友達とのかかわりもこう、強くなってくる</p> <p>虫かごのぞいてたところから、「ねえ何入ってる?」とか、ちょっと言葉も出てきたりとか、表情に、嬉しいとか悲しいとか、あんまり出ない子って最初の頃はそういう印象、だんだん、怒ってる顔がキツく鋭くなったり、表情でも、和やかに遊んでる時はこうゆるーってしたり、でも友達に嫌なことされちゃったり、自分の思い通りにならないと、キツて。</p> <p>「だからさー」って、今日も怒ってた、けっこうそういう言葉も、だから、友達とのぶつかり合っているところまで、最近では出てきている、本人がちょっとイライラモヤモヤしてっていう問題も出てくる、そういうのが出てきたら、彼なりの、慣れてきたっていう現れ</p>	<p>てきた 毎日一緒に生活する友達が同じクラスの子とわかってきて、関わりが強くなってきた</p> <p>遊びをのぞいていたところから、話しかける言葉がでてきた 最初は気持ちが出なかったが、少しずつ怒ったり和んだり気持ちが出たように感じた。</p> <p>言葉で怒りを伝える表現も増えた 友達とのぶつかり合いも出てきた ことも増えたが、それも慣れてきた表れ</p>	<p>自発的発言 内面の表出 言語による負の感情の表出 他児とのトラブル増加</p>	<p>発話の増加 感情表現の増加 負の感情の言語表現の増加 友達とのいざこざ場面増加</p>
3	聞き手	A 児君は虫に興味を持っていますが、その点についてどうとらえていますか。				
4	保育者1	もうずーっと虫ですね。今日も虫で、たまに、今あの、赤土の山のところで、登ったり掘ったりとかって、お団子ちよつこねこねやってみたりっていう遊びにはなってるんですけど、ほんと、虫と、虫ですかね。	ずーっと虫。たまに赤土の山のところで、登ったり掘ったりお団子をこねこねやってみたりするけど、ほんと、虫	虫探しが好きで常に遊んでいる、たまに赤土の山で遊ぶ	興味のある遊びの継続 新しい興味のある遊び	夢中になれる遊びの広がり
5	聞き手	A 児君は、C 児君が好きなのですが、二人の関係について先生はどうとらえていますか。				
6	保育者1	やっぱりなんかあの、席替えじゃないですけど、最初の頃は本当に、去年の年少の時のなんか並び方なんかで座ってたんですけど、で、だんだん私も子どもたちのこととか、子どもたちの繋がりみたいなのもわかってきたので、保2と、ちょっと席固定してみませんかという感じで、やってみたんですけど、で、夕方に椅子を動かして、次の日来たら、「自分の椅子のどこかして、座って一」って言って、「周りのお友達見えてよね、お顔見て一」って言って、「その子がおんなじグループの仲間だよ、よろしくって言うてみよう」なんてそんなことをやってた時に、ふつとA君が、「C君と一緒にいい」って言うて、C君も「A君と一緒にいい」って言い出して、その時点で私初めて、あ、お互いに好きだったんだと思って、それまであんまりわかんなくて、なんかこう、ま一緒に遊んでいる仲間内、虫の仲間内にはいたんですけど、あ、そこそんなに結	「その子がおんなじグループの仲間だよ、よろしくって言うてみよう」なんてそんなことをやってた時に、ふつと「C君と一緒にいい」って言うて、C君も「A君と一緒にいい」って言い出して、その時点で私初めて、お互いに好きだったんだと思って、それまであんまりわかんなくて、なんかこう、ま一緒に遊んでいる仲間内、虫の仲間内にはいたんですけど、あ、そこそんなに結	グループ替えの時、A児C児双方から一緒にいいと言いついて、初めてお互いが好きだとわかった。	相互への好意	特定の友達への親しみ

		<p>びついてたんだねって、保 2 と、ふと気付かさ れたんですけど、でちょっと、椅子を動かして、 お互いにこう顔が見えるような位置にしてみたり とかして。その時点で、ああこんなにつながっ てたんだっていうのを、言葉に出してあんまり、 先生みたいにこう質問しないと(筆者が口頭質 問アセスメントを行った際、項目にはなかった が好きな友だちも聞いたところ、「C 児！」と即 答したことを伝えてあった)、たぶん、C 君が好 き、とかあんまりいうタイプではない、けど、でも 自分の中で C 君が好きだったんだなっていう のを感じたので、その時、あって初めて気付か されました、保 2 と</p>				
7	聞き手	それはいつ頃ですか？				
8	保育者 1	<p>ええとね、2、3 週間前くらいかな、4 月の後半く らいにちょっと動かして、で、加配の子とかもい るので、ちょっと給食の、こうまあ、ゆっくり食 べる子とかもみながら、ちょっといろんなこと考 えて、あの子はこの変がいいかなとかあってやっ てたので、ちょっとそのつながりまで気づけなく てごめんって思ったんですけど、</p> <p>C 君とね。やっぱ虫を介してですかね、と思っ て。C 君もガッツリもう虫だけなんですよ何をす るにしても。もう、朝から晩まで虫。で、お家に 帰ってもベランダで虫ってお母さん言っていたの で、もうずうっと虫かご抱えてるんですけど、そ こにやっばり、A 君が、すうってきて、C 君のこ とも好きだし、で、虫も好きだしってお互いにこ う一緒にくつつきながら探してたりって感じだっ たんですけど。(親友ができて)そうですね。</p>	<p>C 君と、やっぱ虫を介して。C 君も虫だけなんですよ何をす るにしても。朝から晩まで虫。そこに A 君が、すう ってきて、C 君のことも好きだし、虫も好きだ しってお互いに一緒にくつつきながら探してたり って感じだった</p>	<p>C 一緒に遊ぶ虫仲 間の中でも特に C 児と結びつき が強くなってい た C 児も虫探しが 大好きで、そこ に A 児が加わっ て、虫好き同士 一緒にくつつき ながら探してい た</p>	<p>気の合う 友だちが できる 同じ興味 を持つ友 達への接 近</p>	<p>特定の友 達への親 しみ 好きな遊 びを通し た関わり</p>
9	聞き手	A 児君に対して、先生方で配慮したことはあり ますか？				
10	保育者 1	<p>そうですね、ほんとに最初の一週間くらい、(自 分)名前覚えるのも必死で、他の子も含め て。ほんとに何もお構いもせずごめんねって感 じだったんですけど。</p> <p>でもだんだんこう、やっぱあの遊びの面では、 そんなにこう、なんだろう、好きな遊び自分でこ う見つけて遊び込めるし、かといってそこに、私 たち大人が何かいうのも、たぶん、いやじゃない と思うんですけど、なんかこう、自分の遊びを 楽しみたいのかなっていうのもあったので、本 当に、目で見守る程度で、</p> <p>あの、生活面の方がやっばりね、あの、きたば っかりで、いろんなこう流れとか手順とかわか ないこと多いと思うので、そっちの方で丁寧 には関わろうにはしてたんですけど、</p> <p>遊びの面ではほんとに、無理にこう、友達と繋 げるとかいうこともせず、ほんとに保 2 と一緒 の仲間たちでこう虫を囲んで見るような感じ でね、それがすごくいいねって話は保 2 ともし たので、</p>	<p>好きな遊び自分で見つけて遊 び込めるし、かといってそこ に、私たち大人が何かいうの も、たぶん、いやじゃないと思 うんですけど、なんかこう、自 分の遊びを楽しみたいのかな っていうのもあったので、本 当に、目で見守る程度で</p> <p>生活面の方がやっばりね、き たばかりで、いろんな流れと 手順とかわかんないこと多い と思うので、そっちの方で 丁寧には関わろうにはして た</p> <p>遊びの面ではほんとに、無理 に友達と繋げるとかいうこと もせず、ほんとに保 2 と一緒 の仲間たちで虫を囲んで見る ような感じでね、それがす ごくいいねって話は保 2 と もした</p>	<p>好きな遊びを自 分で見つけ遊 び込めていた ので、邪魔しな いように見守 る程度にした</p> <p>生活面の方は、 流れや手順が わからないの で、丁寧に 関わろうに した</p> <p>遊びの面では、 無理に友達と つなげず、保 育者 2 と一緒 の仲間たち で虫探しを する中で、自 然に関わり が持た ればいいと思 った</p>	<p>遊びの継 続への配 慮 基本的生 活習慣獲 得のため の個別対 応 興味のある 遊びか ら生まれ る関わり の保障</p>	<p>遊びの見 守り 生活の流れ の個別 援助 遊びを通 した自然 な関わり の見守り</p>

			H組の一員だって認め始める ような、ところがある	なく、周りもH組 の一員だと認め 始めている			
13	聞き手	二人の先生の遊びの担当は相談して決めたのですか？					
14	保育者1	<p>そうですね、一応、保2が加配担当っていう感じ で、で、(私が)クラスのリーダーっていう感じ で、一応、位置付けがなっていて、でちょうど、 C君とか〇君とか、虫好きの子たちが、ちょうど、 保2担当という感じで、そこをちょっとよく見て いてくれて、でそこに、A君も虫好きでってこ う、もう保2と愉快的仲間たち状態でこ虫を見て たので、ちょっとそこはお任せしながら、でも、 どこにいるなあって確認はしつつも、そこだけ できゅって、虫の仲間たちすごい楽しんでるの で、うん。そんな感じで、自然な流れで、担当 じゃないですけど、なんかよく周りにいるな ってのは。</p> <p>で、A君もやっぱり最初そういう感じだったも んで、保2の方によく、「先生、先生」って保2の 方に先に声かけて行ってたなあっていうところ を感じて、やっぱり近い、少人数のグループの 中で、仲間っていうのがあったのかな</p> <p>だんだん私にも目を向けてくれて、あ、この人も そうなんだみたい、この人もH組だったんだ みたい、ちょっとずつ見てくれるようにはなり ましたけど、ほんと最初は最初その少人数の中 だったんだって、自分たちの視野も、なんかま だH組全体っていうより、この虫仲間っていう 部分が大きかったのかなって。</p> <p>保2も図鑑用意してくれたりとか虫かご用意し てくれたりとかして、だんだんそこが盛り上が っていき、そこに入ったり抜けたりってこ、いろ んな出入りはあったと思うんですけど、常に いたのはやっぱり、C君、がほんとに好きで、 A君もそこに乗っかってっていう感じだった ので。ちょうどよく虫好きが集まったな</p>	<p>C君とか〇君とか、虫好きの子 たちが、ちょうど、保2担当と いう感じで、そこをよく見てい てくれて、そこに、A君も虫好 きでって、保2と愉快的仲間 たち状態で虫を見てたので、そ こはお任せしながら、どこにい るなあって確認はしつつも、そ こだけできゅって、虫の仲間 たちすごい楽しんでるの、自 然な流れで、担当じゃないで すけど、なんかよく周りにいる なって</p> <p>保2の方によく、「先生、先生」 って先に声かけて行ってたな あっていうところを感じて、や っぱり近い、少人数のグループの 中で、仲間っていうのがあった のかな</p> <p>だんだん私にも目を向けてく れて、あ、この人もそうなんだ みたい、この人もH組だっ たみたい、ちょっとずつ 見てくれるようにはなりました 視野も、まだH組全体とい うより、この虫仲間っていう部 分が大きかった</p> <p>保2も図鑑用意してくれたりとか 虫かご用意してくれたりとか して、だんだんそこが盛り上 がっていき、常にいたのはC 君、がほんとに好きで、A君もそこ に乗っかってっていう感じだ ったので。ちょうどよく虫好き が集まったな</p>	<p>虫好きの子たち を保育者2が関 わっていて、そこ に虫好きのA児 も加わり、虫の仲 間たちで一体感 を持って楽しん でいた。自然に 保育者2が主に 関わようになって いた</p> <p>保育者2の方に 先に声をかけて いた、少人数の グループで仲間 意識ができてい た</p> <p>保育者1には少 ずつめをむけ るようになり、こ の人も担任だ と認識するよう に視野はH組全 体にはいかず虫 仲間限定され ていた</p> <p>保育者2が図鑑 や虫かごを用意 して遊びが盛り 上がっていたは C</p> <p>保育者2も虫 遊びをして いたC児</p>	<p>保育者2 と虫好き の子ども たちの遊 び</p> <p>保育者と 他児の遊 びにA児 が参加</p> <p>特定の仲 間の関 わり</p> <p>保育者へ の信頼</p> <p>保育者2 の虫遊び の準備</p> <p>A最も虫 遊びをし ていたC児</p>	<p>保育者と 他児が遊 びを楽し んでいると ころに加 入</p> <p>同じ興味 を持つ幼 児グル ープへの 仲間意 識</p> <p>保育者へ の信頼</p> <p>限定され た友達 関係</p> <p>保育者に よる好き な遊びの 環境 構成</p> <p>先にA児 の好きな 遊びを 楽しむ 幼児</p>	
15	聞き手	生活面はどうでしょうか？					
16	保育者1	<p>忘れちゃうものが多いかなって。水筒とか帽子 とか、「A君水筒は？帽子は？」っていうと、「え ー？」「えー？」っていうんで、こう見てるんだけ ど近くにはないんですよ、で、全然違う方にあ たりとか、なんかこうもってって忘れちゃった んだろうなって。で、水筒ね、首かけたまま遊 んだりとか、なんかこうやっぱりまだ、身にこ う、染み付くまで浸透してはいいんかなって いうのを感じながらも、でもやっぱり自分で できることも増えてきたりして、まあそれ、 忘れちゃうことも増えたりして、自分 でできる場所はもう自分でやる みたい、自分の中で意識も、これやんなきゃ いけないっていうのもってはいと思うので、 そこでちょっと忘れちゃった時に、「A君アレ は？ほら首からいつもかけて外出るやつ」と か言ったりしたら、「ああ」って本人が気づい たりとか。ちょっとそう、なんかこう背中を 押すような一言が必要かなあってところはあ るかなって</p>	<p>生活面は)忘れちゃうものが多 いかなって。やっぱりまだ、身 に染み付くまで浸透しては いいんかなっていうのを感じ ながらも、でもやっぱり自分で できることも増えてきたりして ちよっと忘れちゃった時に、「A 君アレは？ほら首からいつも かけて外出るやつ」とかって 言ったりしたら、「ああ」って 本人が気づいたりとか。ちょ っと背を押すような一言が 必要かなあってところはあ るかなって</p>	<p>生活面では忘れ 物が多く、まだ 身につくまで浸 透はしていない が、自分ででき ることは増えた ちよっと背中を 押すような一言 が必要な時はあ るかなって</p> <p>基本的な 生活習慣 獲得途 中</p>	<p>生活の流 れの把握 途中</p>		

<p>ありますかね。給食なんかも、食べてる途中で なんかが、遊びの方に、友達がもう、早く食べ 終わった子は遊んだりする声とか聞こえると、 そっちに一回行っちゃうもんで、「これじゃあ食 べたらいいな、みたいな、ところでちょっと、ちよ いちょいっと引き戻したりとか、そういうところは 必要なとは思ってますけど、でも、最初に比 べたらできることとか、自分でやろうっていう意 欲的な意識みたいなのも変わってきてるなって いうのは、生活面でも感じられたので、そこも ちょっとだけ、ねえ、援助必要なってところは あるけど、頑張ってるかなって思います んで。</p> <p>友達関係だけじゃなく、生活の流れとかも、や っぱ毎日こう、おんなじ流れで、生活している 中で、だんだんこう、身につけていく部分もある のかなって、思ってますね。友達のやってくる とをこう見たりとかも、けっこう、最初の頃、自 分で部屋入ってもレゴとかで遊んでると、周り 見えませんっていう状態だったんですけど、だ んだんこう、みんながこう給食の支度し始め たら、そりゃああって行ったりとか、やっぱ友達の 動きとか見るようになってきてるんだなあって きつとその中で、C君もおっかい役目を果たし たりしてるんだろなって思っ。負けず嫌いな ところもあるので、C君、友達でもありながら とライバルなんだろうなって。お互いに、「今 君なんとかした」とか「今C君先になんとか した」とか言い合う時もあるの、お互いに良き とでもありライバルなんだなあ、そう思います ね。</p> <p>Hさんは、3歳の時は2クラスあったのが、今 年中のH組になって一つになったので、なん か後半の方は、一緒に生活していることも多か ったからって言って、もともとこの人数での、24 人でのメンバーは慣れ親しんでいるってことだ ったので、そこにA君が入って25人になった みたいですね。</p>	<p>面でも感じられた もうちょっとだけ、援助必要か なってるかはあるけど、頑張 ってやってる</p> <p>最初の頃、自分で部屋入って もレゴとかで遊んでると、周り 見えませんっていう状態だっ たんですけど、だんだんこう、 みんながこう給食の支度し始 めたそりゃああって行ったり とか、やっぱ友達の動きとか見 てるようになってきてるんだな あって。負けず嫌いなところも あるの、C君、友達でもありな がらとライバルなんだろうな って。お互いに、「今A君なん とかした」とか「今C君先 になんとかした」とか言い 合う時もあるの、お互いに良 きともありライバル</p>	<p>最初の頃は部屋 で遊んでいると 周りが見えない 状態だったが、 友達の動きをみ たり行動できるよ うになった C君が大きな役 目を果たしてい る A君は負けず嫌 いなところもあ り、お互いに良 き友でもありライ バルでもある</p>	<p>自分の世界での遊 び 周囲への意 識 気の合う友 達の刺激による 成長</p>	<p>一人遊び 友達への 関心 特定の友 達の影響</p>
---	---	---	--	---

表 2 保育者 2 の SCAT 分析シート

番号	発話者	テキスト	(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え	(3) 左を説明するようなテキスト外の概念	(4) テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	(5) 疑問・課題
聞き手		入園してからのA児の変化について、教えてください。					
保育者 2		<p>入園当初は、あんまり友達との関わりが少なかった、名前がわからないのもあるし、慣れない環境っていうのもあると思うんですけど、友達との関わりがあんまりなくて、僕に始めの頃によくかかかったんで、僕の名前は覚えて、すごい、「T先生」っていう風に、声をかけてくれたりとかが多かったんですけど、</p>	<p>入園当初は、あんまり友達との関わりが少なかった、名前がわからないし、慣れない環境っていうのもあると思うんですけど、友達との関わりがあんまりなくて、僕に始めの頃によくかかかったんで、僕の名前は覚えて、すごい、「T先生」って、声をかけてくれたりとかが多かった</p>	<p>入園当初は、名前もわからず慣れない環境で、他児との関係は少ない 保育者 2 には初めの頃によく関わった、名前を覚えて声をかけてくるが多かった</p>	<p>他児との関わりなし 特定の保育者への関わり</p>	<p>他児との関わりなし 保育者が安全基地</p>	
保育者 2		だんだん、やっぱり、仲良しの友達が出てきて、一人あの、加配の子なんですけど、虫がす	仲良しの友達が出てきて、虫がすごく好きで、虫探しをよく	虫が好きで、虫探しをよく	興味のある遊びを	好きな遊びを通し	

	<p>ごく好きで、虫探しをよくやってるなかで、ちょっとつながって、お互い名前を呼びあって、一緒に虫探しに行く関係になって、その加配の子にとっても、なかなか友達と一緒に、同じ場所ですら探してはいるけど一緒にいていいことはあるんじゃないかなって、二人で一緒に虫探ししたりとか、今日なんかカエルを見つけて、二人で虫かごの中に入れて、カエルのおうち作ったりとか、つながりが出てきて、そこは、いい点だと思って。A君自身も、他のお友達の名前も覚えてきて、すごい関わりが増えてきて、遊びの中で、お友達の名前呼んだりとか、そういうことが増えてきました。</p>	<p>やってるなかで、ちょっとつながって、お互い名前を呼びあって、一緒に虫探しに行く関係になって、二人で一緒に虫探ししたりとか、今日なんかカエルを見つけて、二人で虫かごの中に入れて、カエルのおうち作ったりとか、つながりが出てきて、そこは、いい点だと思って。A君自身も、他のお友達の名前も覚えてきて、すごい関わりが増えてきて、遊びの中で、お友達の名前呼んだりとか、そういうことが増えてきました。</p>	<p>っている友達に仲良しの友達と名前を呼び合っていて一緒に虫探しに行く関係になった二人で一緒に虫探しやカエルのお家を作ったり、つながりが出てきた他の友達の名前も覚えて、遊びの中で名前を呼んで、関わりが増えた</p>	<p>通してできた気の合う友達に気合う友達と名前を呼ぶ関係</p>	<p>特定の友達関係形成 特定の友達との名前呼び合い 特定の友達との関係の深まり 特定の友達以外の他児との関わり 特定の友達以外の他児との名前呼び合い</p>
聞き手	A君に対して、配慮したことはありますか？				
保育者2	<p>最初はやっぱり、生活の流れとか、本人も知らない環境にきて戸惑いはあると思うので、最初はいっぱい声をかけて、「次はこれをするよ」とか、あとは、話しかけたりとか、そういうところは心がけて、一個一個は、これから何をやるよってところとか、あの、支度とか流れなんかは一緒にして、個別で伝えたりとかは、やってきました。</p>	<p>生活の流れとか、本人も知らない環境にきて戸惑いはあると思うので、最初はいっぱい声をかけて、「次はこれをするよ」とか、話しかけたりとか、そういうところは心がけて、一個一個、これから何をやるよって、支度とか流れなんかは一緒にして、個別で伝えたり</p>	<p>知らない環境にきて戸惑いはあると思うので、最初はたくさん声をかけた次やることを伝えたり、生活の流れと一緒に個別で伝えたりした</p>	<p>初めての場での不安 意識的に意図的な多めの声掛け 基本的な生活習慣の個別対応</p>	<p>見知らぬ環境での不安感 意図的な声掛け 生活の流れの個別援助</p>
聞き手	A君に対して、先生方で事前に相談されたことはありますか？				
	<p>加配の子なんかは特に、よく、今日はこれやるから事前に伝えた方がいいねとか、あと、片付けの流れなんかは、こういう風にしていこうって話したりするんですけど、A君に対して、ちょっと気になるころはあるので、まあそこは、個別で声かけなきゃなってことは、お互いに意識してるところであります。</p>	<p>片付けの流れなんか、A君に對しても、ちょっと気になるころはあるので、そこは、個別で声をかけなきゃなってことは、お互いに意識してるところであります。</p>	<p>片付けの流れなんかは個別で声をかける</p>	<p>片づけ場面の個別対応</p>	<p>集団生活の把握の個別援助</p>
聞き手	先生は子どもたちと虫探しをよくしていましたか？				
保育者2	<p>一応、あの、初めからあのC君去年もちょっと土曜とかで関わって、虫探しは好きだっていうのも知ってたし、前の担任の先生からも聞いて、4月当初も最初からもう虫探し、ダンゴムシ見つけたりとか、虫みつけたりカエル探したりとか、すごい、生き物探しをよくやってたので、なんか、飼育ケース、そんなにこの園いっぱいあるわけじゃないもんで、一応観察しやすいように透明のカップ準備してみたりとか、あとけつC君も他の子も図鑑を見るっていうのをよくやるので、ポケット図鑑みたいなのをいくつか用意して外行くとときいくつか出したりとか、あとは、どうしても捕まえて終わってしまうので、ちょっと飼育の方にも興味をもてるように、ちょっと、飼育したいな図鑑も用意</p>	<p>初めからC君去年も土曜とかで関わって、虫探しは好きだっていうのも知ってたし、前の担任の先生からも聞いて、4月当初も最初から虫探し、ダンゴムシ見つけたりとか、カエル探したりとか、生き物探しをよくやるので、飼育ケース、一応観察しやすいように透明のカップ準備してみたりとか、C君も他の子も図鑑を見るっていうのをよくやるので、ポケット図鑑も用意して外行くとときいくつか出したりとか、あとは、どうしても捕まえて終わってしまうので、ちょっと飼育の方にも興味をもてるように、ちょっと、飼育したいな図鑑も用意</p>	<p>C君は去年から虫探しが好きだと知っていたので、飼育ケースや透明のカップ、ポケット図鑑など遊び環境を整えて終わりにしたりとか、C君も飼育にも興味を持てるように飼育の図鑑も用意して工夫している</p>	<p>C君の興味・関心を合わせた遊び環境の準備</p>	<p>クラスの幼児の好きな遊びの環境構成 遊びの継続への願いと課題</p>

	て、最近なんかは、カエル見つけて、今日なんかほとんど見つけたあとに、「じゃあ石入れなきゃ」とか、あと、図鑑を持ってきて、「こうなってるよ」って言って、なんか「カップがいるね」とか、そういうのを見ながら準備をして。ただ、まだまだちょっとお世話をするってとこまでいかないから、まあ、こっちもやりつつ、捕まえてきた虫をどうしようかっていうの、ちょっと困ってるどころではあるんですけど、どんどん増えてっちゃうんで。	多いもんで、飼育の方にも興味をもてるように、飼い方みたいな図鑑も用意して、最近は、カエル見つけて、今日なんか見つけたあとに、「じゃあ石入れなきゃ」とか、図鑑を持ってきて、「こうなってるよ」って言って、「カップがいるね」とか、そういうのを見ながら準備をして。ただ、まだまだちょっとお世話をするってとこまでいかないから、こっちもやりつつ、捕まえてきた虫をどうしようかっていうの、ちょっと困ってるどころではあるんですけど、どんどん増えてっちゃうんで。	姿もみられるように、まだお世話までいかないのが今後の課題			
聞き手	最初の観察日、飼育ケースのところに A 児君がいましたね。					
保育者 2	霧吹きがあるんですけど、何も言わずに霧吹きを吹いたりとか、本人にお世話するっていう気持ちがあるのかな、ただ、霧吹きに興味があっただけなのか、ちょっとそこは、どっちかわかんないんですけど、すごい興味をもってる、今日なんか、カエルは A 君が捕まえたんですよ。だからもう、ほんとに、C 君も、A 君が捕まえてくれてなんか二人のものみたいな感じで思ってます。そこの中に移しかえたんですけど。だからもう、空いている時間があると、あそこを見に行くと、常に気にしています。	今日も、カエルは A 君が捕まえたんですよ。C 君も、A 君が捕まえてくれてなんか二人のものみたいな感じで思ってます。そこの中に移しかえたんですけど。空いている時間があると、あそこを見に行くと、常に気にしています。	今日も A 児がカエルを捕まえて、C 児と二人の育ケースに入れた、空いている時間は常に見に行っていた	気の合う友達と夢中になっている遊び	特定の友達と好きな遊びを遊び込む	
聞き手	C 児君も、お友だちと密に関わるのは A 児君が初めてなんですか？					
保育者 2	そうですね。なんか、今までも一応虫探しする中で、なんか、おんなじ場所とか、けっこう、関わりとか会話とかあったんですけど、なんかもう、あれほど、「A 君」とかなんかお互い呼び合ったりしてっていう関係はなかなか今までみえなかったんですけど、ここ 4 月の中では、A 君がすごくよく関わって、C 君がすごくよく関わって、C 君が友達に強い口調になるんですけど、怒ると口調強くなっちゃうりとか、お友達に対して強い口調になること多いんですけど、A 君とあんまり喧嘩してるとこみたくないかもしれない。あんだけ関わりが多い割に、そんなに喧嘩しなかったりとか、あんまり、けっこう、どっちもなんですけど、他の子とトラブルは多く、まあ、A 君は最近特に増えてきた分、やっぱりちょっと、トラブルみたいなのは多くて、あるんですけど、でも、この二人はあんまりないかなあ、うん。時々なんか、やったとか、いうことはあるんですけど、けっこう中はいいですね。	あれほど、「A 君」とお互い呼び合ったりしてっていう関係はなかなか今までみえなかった、4 月中では、A 君がすごくよく関わって、C 君が友達に強い口調になること多いんですけど、A 君とあんまり喧嘩してるとこみたくないかもしれない。あんだけ関わりが多い割に、そんなに喧嘩しなかったりとか、けっこう、どっちもなんですけど、他の子とトラブルは多く、まあ、A 君は最近特に増えてきた分、やっぱりちょっと、トラブルみたいなのは多くて、あるんですけど、でも、この二人はあんまりないかなあ、時々なんか、やったとか、いうことはあるんですけど、けっこう中はいいですね。	最初はここまでのつながりが見えなかった、C 児は怒ると他に攻撃的になるが、A 児とは関係がわりが多いわりにそれが少ない、A 児は友だちとの関わりが増えたとのトラブルが増えてきた、C 児とのトラブルは時々あるが少ない	気の合う友達と喧嘩が少ない、他児との喧嘩が増加	予想を上回る特定の友達とのつながり、特定の友達とのいざこざは少ない、他児とのいざこざ増加	
聞き手	先生たちが二人をつなげる意図があったわけではなく？					
保育者 2	特にそこに意図があったわけじゃなくて、やってくうちに、そこは繋がったところ、虫への興味ってところで。	特にそこ(二人をつなげること)に意図があったわけじゃなくて、やってくうちに、そこは繋がったところ、虫への興味ってところで。	二人をつなげる意図はなく、虫への興味で自然につながった	自然に遊びを通してつながった関係	遊びを通して自然に関係形成	

聞き手	A 児君は、最初から先生(保育者 2)のところによく行ってましたね。					
保育者 2	他の加配の子も、よく虫探しによく行ってたので、その子たちを連れていったときに、A 君もついてきてった感じで、そこで関わりが多かったのかな。あと、一番最初の時だったかな、A 君、初めて登園した時か、2 回目だかの時に、ちょうど早番で、それでちょっと関わりが多くなって、すぐにそしたら名前覚えてくれて。最初はすごい、僕のところについてくるが多かったですね。でも今はほんとに、C 君もだけ、C 君もけっこう一緒に虫探ししようって行って、一緒にやるが多かったですけど、今二人で、園庭でたら、わーって行って、探しに行くので。	他の加配の子も、よく虫探しによく行ってたので、その子たちを連れていったときに、A 君もついてきてった感じで、そこで関わりが多かったのかな。あと、A 君、初めて登園した時か、2 回目だかの時に、ちょうど早番で、関わりが多くなって、すぐにそしたら名前覚えてくれて。最初はすごい、僕のところについてくるが多かったですね。でも今はほんとに、C 君もけっこう一緒に虫探ししようって行って、一緒にやるが多かったですけど、今二人で、園庭でたら、わーって行って、探しに行くので。	虫探しが好きな子どもたちを連れて行ったときに A 児もついてきて関わりが多くなった 初めて A 児が登園した日の早番だったので関わりが多く、すぐに名前を覚えてくれ、最初は保育者 2 のところについてくるが多かった 今は C 児と一緒に誘い合って虫探しをしている、C 児も保育者 2 を誘わなくなり、二人で探しに行くようになった	保育者が他児の好きな遊びをしている場に A 児が参加 入園初期は保育者 2 との個別の関わり 保育者 2 が抱り所 保育者 2 が不在でも気の合う友達と遊ぶ	保育者と他児が遊んでいるところに加入 入園初期は保育者 2 との関わり中心 保育者 2 が安全基地 保育者 2 ではなく気の合う友達との関わり中心	
聞き手	A 児君の今後について、教えてください。					
保育者 2	なんだろう、やっぱり、生活の流れとか、まだまだ身についていないところもあるので、基本的なところ、流れ C 君はもう、一定の流れで、決まったパターンですごくいいんですけど、ちょっと変更があったりすると、やっぱり崩れちゃうこともあるので、スケジュールの、あの、ボードなんかも用意してみたいななんてちょっと考えて、A 君にとっても、わかりやすいと思うので、そこは C 君のためだけじゃなく他の子にもわかりやすいように用意していきたいなっていうのと、あと、やっぱりちょっとトラブルが増えてきた、ちょっと手が出ちゃったりとか、あの、言葉でなかなか言えなかったり、言葉もそんなにいっぱい出るわけではないもんで、友達に対してなんか、うまく言えなかったりとか、ちょっと軽くパンチしちゃったりとか、その部分は、伝えられるように、丁寧に伝えていきたいかなって。自分の気持ちを言葉にするっていうところはまだ。やっぱり関わりのお友達とは言葉がなかなか出てこない感じがしますね。でも、C 君に対してはけっこうしゃべるし、遊びの中では、会話みたいなのが増えたなって思います。もうちょっと生活に慣れてきてっていうのはあるのかなって。	生活の流れとか、まだまだ身についていないところもあるので、基本的なところとかは、丁寧に伝えながら、丁寧に伝えながら、パターンでいいんですけど、ちょっと変更があったりすると、やっぱり崩れちゃうこともあるので、スケジュールの、あの、ボードなんかも用意してみたいななんてちょっと考えて、A 君にとっても、わかりやすいと思うので、そこは C 君のためだけじゃなく他の子にもわかりやすいように用意していきたいなっていうのと、あと、やっぱりちょっとトラブルが増えてきた、ちょっと手が出ちゃったりとか、あの、言葉でなかなか言えなかったり、言葉もそんなにいっぱい出るわけではないもんで、友達に対してなんか、うまく言えなかったりとか、ちょっと軽くパンチしちゃったりとか、その部分は、伝えられるように、丁寧に伝えていきたいかなって。自分の気持ちを言葉にするっていうところはまだ。やっぱり関わりのお友達とは言葉がなかなか出てこない感じがしますね。でも、C 君に対してはけっこうしゃべるし、遊びの中では、会話みたいなのが増えたなって思います。もうちょっと生活に慣れてきてっていうのはあるのかなって。	生活の流れは丁寧に伝える まだ関わりのない友達とトラブルが増えてきてい出る、言葉で伝えられなくて手が出ることがあるの で、自分の気持ちを言葉にでき C 児とは会話が増えた	生活の流れの個別伝授 他児とのいざこざの増加 言語による気持ちの伝達を期待 気の合う友達と豊富な言葉のやりとり	生活の流れの個別援助 他児とのいざこざ増加 今後の課題として言葉を用いたコミュニケーション 特定の友達とは豊かな会話	

(2)担任保育者の捉えた転入児の変化

担任保育者 2 名のインタビューのデータに潜在している意味や意義を書き出したストーリー

ーラインが、以下のとおりである(表 3,4)

表 3 保育者 1 のストーリーライン

入園当初の A 児は、他児との関わりはなく、保育者も他人であり、感情表現が少なく、一人遊びや周囲の探索が中心で、周囲の真似をしながら生活していた。クラスの他児も A 児に無関心だった。

しかし、徐々に友達への関心が芽生え、保育者 1 も A 児の安全基地になり信頼するようになってきた。好きな遊び(虫探し)を通した関わりから、同じ興味を持つ幼児グループに仲間意識が生まれ、そこで特定の友達への親しみが生まれ、思いの伝え合いがみられるようになった。背景として、A 児より先に、A 児の好きな遊びを楽しんでいる幼児の存在があった。保育者はその幼児のために遊びの環境構成を行っており、保育者と他児が遊びを楽しんでいるところに A 児が加入することとなった。最初は限定された友達関係だったが、夢中になれる遊びの広がりから、特定の友達以外の他児からも認知され、名前を呼ばれるようになり、A 児のクラスへの仲間意識の芽生えがみられるようになった。それに伴い、発話の増加や、感情表現の増加もみられた。その分、他児とのいざこざが増加し、負の感情の言語表現も増加している。

保育者は、A 児に対して、必要な時のみ個別支援をするが、基本的には遊びの見守りをし、活動の実況中継をする程度であった。友達との関係も、遊びを通した自然な関わりを見守りをしてきた。ただし、生活の流れの個別援助は行っており、A 児は今も生活の流れの把握途中である。こうした生活習慣の部分でも、特定の友達の影響を受けて成長している。

表 4 保育者 2 のストーリーライン

入園当初の A 児は、他児との関わりはなく、保育者 2 との関わり中心であった。保育者 2 は入園当初、A 児の見知らぬ環境での不安感を取り除くため、意図的な話しかけをしており、保育者 2 が安全基地となっていた。

しかしその後、A 児は、保育者 2 と他児の遊びへ加わるようになり、好きな遊びを通して特定の友達関係が形成された。特定の友達との関係が深まると、名前を呼び合うようになり、一緒に好きな遊びを遊び込み、豊かな会話もみられるようになった。今では、保育者 2 よりも気の合う友達との関わりが中心となり、予想を上回るつながりであった。

また、特定の友達以外の他児との関わりや、名前の呼び合いもみられるようになった。その分、他児とのいざこざも増加した。特定の気の合う友達とのいざこざは少ない。

保育者は、担当する幼児らの好きな遊びの環境構成をし、A 児と他児とが遊びを通して自然に関係が形成されるようにした。生活の流れや集団生活の把握については個別援助を行った。

A 児の今後の課題として、言葉を用いたコミュニケーションがある。また、A 児らの好きな遊びの発展の見通しも立てている。

いずれの保育者も、転入児 A 児の変化として、入園当初は他児との関わりが少なく、保育者 2 が安全基地となっていたこと、しかし、徐々に好きな遊びを通して友達との関わりが増え、特定の友達ができたと、それに伴い名前を呼び合うようになったこと、最終的には、保育者よりも友達との関わりが中心となったこと、一方で、自分の感情が出せるようになった分、いざこざが増えたことを語っていた。また、生活習慣の獲得については、今後も個別支援が必要なことも語っていた。

(3)保育者が捉えた幼児の姿とアセスメントツール項目の比較検証

SCAT 分析で抽出した保育者インタビューの構成概念のうち、保育者 1 と保育者 2 が捉える転入児 A 児の行動変化に関する構成概念のみを抽出した。その概念と、第 4 章で作成した、幼児の「集団所属感」獲得過程の観察用アセスメント項目との関連性について整理したものが表 5 である。

表 5 幼児の集団所属感獲得過程アセスメント項目と保育者が捉えた A 児の姿との関連

	他者との関わり項目	アセスメント項目	保育者 1	保育者 2	
1. 集団所属感なし	クラスの幼児との関わり	1. 他児模倣	1. 距離を取りながら他児の模倣をする	周囲を参照	
		2. 気の合う特定の友達	1. 気の合う特定の友達はいない	他児との関わりなし	他児との関わりなし
		3. 同じ興味を持つ友達との遊び	1. 一人遊び中心	一人遊び 他児との関わりなし	他児との関わりなし
		4. 友達との名前の呼び合い	1. 誰の名前も呼ばない	他児との関わりなし	他児との関わりなし
		5. 友達とのトラブル	1. 他児とのトラブルを避ける、トラブルをみている	他児との関わりなし (他児も無関心)	他児との関わりなし
	6. 保育者との関わり	1. 特定の保育者にのみ関わりを求める	保育者 1 は他人	保育者 2 が安全基地 入園初期は保育者 2 との関わり中心	
	7. 一人での探索行動	1. 周りをみながら一人であちこち移動	周囲の探索		
2. 集団所属感獲得の前段階	クラスの幼児との関わり	1. 他児模倣			好きな遊びを通して特定の友達関係形成
		2. 気の合う特定の友達	2. 気の合う特定の友達ができる	特定の友達への親しみ 特定の友達との思いの伝え合い 限定された友達関係	特定の友達との関係の深まり 特定の友達と好きな遊びを遊び込む 予想を上回る特定の友達とのつながり 特定の友達とは豊かな会話
		3. 同じ興味を持つ友達との遊び	2. 保育者を仲介に、同じ興味を持った友達と一緒に遊ぶ	友達への関心 好きな遊びグループへの仲間意識 先に好きな遊びを楽しんでいる 友達の存在 保育者と他児が遊んでいるところに加入	保育者と他児の遊びへ加わる 好きな遊びを通して特定の友達関係が形成
		4. 友達との名前の呼び合い	2. 特定の気の合う友達と名前を呼び合う		特定の友達との名前の呼び合い
		5. 友達とのトラブル			
	6. 保育者との関わり	2. 保育者を仲介に、友達と一緒に遊ぶ	保育者が安全基地 保育者への信頼 保育者と他児が遊んでいるところに加入	保育者と他児が遊んでいるところに加入	
7. 一人での探索行動	2. 遊ぶ相手を探して一人で移動				
3. 集団所属感の獲得	クラスの幼児との関わり	1. 他児模倣	3. 直接友達と関わりながら模倣をする	特定の友達以外の他児への関わり	特定の友達以外の他児との関わり
		2. 気の合う特定の友達	3. 気の合う特定の友達以外の複数の友達とも関わる	特定の友達以外の他児への関わり	特定の友達以外の他児との関わり
		3. 同じ興味を持つ友達との遊び	3. 保育者がいなくても同じ興味を持った友達と遊ぶ	夢中になれる遊びの広がり	保育者 2 ではなく気の合う友達との関わりが中心
		4. 友達との名前の呼び合い	3. 気の合う友達以外の複数の友達とも名前を呼び合う	クラスへの仲間意識の芽生え 特定の友達以外の他児からの認知と名前の呼び合い	特定の友達以外の他児との名前の呼び合い
		5. 友達とのトラブル	3. 友達とのトラブルが増える	他児とのいざこざ増加 負の感情の言語表現の増加	他児とのいざこざ増加(特定の友達とのいざこざは少ない) 今後の課題として言葉を用いたコミュニケーション
	6. 保育者との関わり	3. 保育者がいなくても友達と一緒に遊ぶ		保育者 2 ではなく気の合う友達との関わり中心	
	7. 一人での探索行動	3. 周りをみながら一人でふらふら移動する姿はみられない	夢中になれる遊びの広がり		

1つの項目を除き、他すべての項目の幼児の姿について、保育者1か保育者2のいずれかが、共通する姿を言及していた。このことから、保育者が捉えていたA児の変化と、幼児の集団所属感の獲得過程のアセスメントの項目とは、ほぼ一致していることが明らかとなった。唯一いずれの保育者も言及しなかった項目は、■で示した「遊ぶ相手を探して一人で移動」する姿のみであった。こうした姿は短い時間で散発的にみられるものであり、保育者は実践中、常に一人の幼児を追って観察するわけではないため、頻繁には捉えにくい姿と思われる。しかし保育者1が、集団所属感の獲得前の幼児の姿を「一人でふらふらしていた」と述べ、獲得後はそうした姿が見られなくなったことを言及しているため、信頼性に問題はないと判断しアセスメント項目として残すこととした。

4. 総合考察

(1)アセスメントの妥当性

本調査では、第4章にて作成した、保育者観察用「集団所属感」アセスメントツールの項目の信頼性を検証するため、担任保育者2名のインタビュー結果と項目との比較を行った。その結果、担任保育者はアセスメント項目に示されている実態と同様の転入児の変化の姿を把握していたことが明らかとなり、その信頼性が証明された。このことから、友達との関わりが増加する幼児期後半の幼児であれば、この保育者観察用「集団所属感」アセスメントツールを用いて、日々の保育実践の中で、幼児の好きな遊び場面を観察することにより、幼児が集団の中に居場所があると感じているかどうか「集団所属感」の獲得過程を把握することができる。

現在、保育実践における幼児のアセスメントは、保育者の実践中の観察によるナラティブな実態把握が中心であった。本調査における担任保育者のインタビューデータも、保育者のナラティブなアセスメントの記録の一つと捉えることができる。しかしこうしたアセスメントは、幼児個々を総合的に把握できるものの、何に焦点を絞って捉えるかは保育者の価値判断に左右されるという課題があった。このアセスメントツールを用いることで、保育実践の質保障の判断材料として、視点を絞ったアセスメントが、迅速かつ的確にできる。保育者不足⁸⁾で多忙な保育現場において、こうしたツールを用いれば、保育施設の環境や保育者の能力に左右されず、的確に幼児の実態把握を行うことができる。

今回の調査は、保育者の語り(ナラティブ)に含まれる幼児の「集団所属感」の姿を抽出する試みでもあった。保育者には、幼児が保育施設で安心して楽しく生活できるよう、幼児一人一人の情緒の安定を保障する役割がある。そのため、意識的か無意識的に関わらず、日々の実践の中で、幼児の居場所保障のための何らかの働きかけを行っている。今回の調査で担任保育者2名が語った、総合的文脈的な幼児の姿の中にも、集団所属感の獲得過程の変化が的確に述べられていた。つまり、本研究で開発した観察用アセスメントとは、保育者が日常の保育実践で当たり前に行っている観察による実態把握を、「集団所属感」という特定の視点から切り取ることによって、具体的言語化を図ったものとも言い換えることができる。こうしたツールを用いることで、幼児の実態を共通視点からわかりやすく示すことができ、保育関係者に限らず第三者に対しても、保育実践の効果

を客観的に示すことを可能にする。

(2)保育者観察用の幼児「集団所属感」アセスメントの今後の課題と展望

今回、第4章と第5章にわたって、4歳転入児の集団所属感獲得過程分析から、保育者観察用の幼児「集団所属感」アセスメントツールの開発を行った。しかし本調査は、対象が1名の4歳児転入児であり、この獲得過程がどこまで汎化可能であるかは明らかにしていない。例えば5歳児はさらに保育者との関わりよりも幼児同士の関わりが増加するため、幼児の特性によっては、最初から保育者による直接的な仲介を必要とせず、他児と遊びを共有する中で、自然に関係形成が可能となる場合も予想できる。つまり、アセスメントにおける「3. 同じ興味を持つ友達との遊び」の「2. 保育者を仲介に同じ興味を持った友達と一緒に遊ぶ」、「6. 保育者との関わり」の「2. 保育者を仲介に友達と一緒に遊ぶ」の過程を経ない可能性も考えられる。幼児の「集団所属感」獲得プロセスについては、多様な実態の幼児へのアセスメントの実施調査を通して、より精査していく必要がある。

また、本章で行った担任保育者のインタビュー調査結果から、保育者2名がいずれも「遊びを通じた自然な」関係形成を意図していたことが明らかとなった。つまり、幼児同士が共に生活し一緒に遊ぶ中で、徐々に関係形成していくことを重視した働きかけを行っており、こうした援助行動によって、保育者が常に間をつなぐことがなくても、幼児同士での安定した関わりがみられるようになっていたと考えられる。こうした働きかけの中に、保育者による幼児の「集団所属感」の保障のための援助行動の特徴が存在すると考えられる。特に、同じ「保育者による他児との仲介」といっても、保育者の意図や方法には多様性がうかがえる。例えば、保育者から対象児に積極的に働きかける仲介、対象児が保育者を拠り所に関わりを求めてきてそれに応じることによる仲介、保育者が対象児と他児との関わりを保障するため意図的に関わらない見守りによる仲介、幼児同士で好きな遊びが共有できる場をつくる環境構成としての仲介等が考えられる。このように、保育者の働きかけの積極性によって、同じ「仲介」であってもその援助行動は大きく異なってくるといえよう。本調査では、幼児の「集団所属感」のアセスメントツール開発を目指したが、今後は、こうした保育者の幼児同士を仲介する援助行動の実態及び効果検証を行うため、開発したアセスメントツールを活用しながら、実践事例分析を蓄積することが求められる。

引用文献

- 1) 大野和男(2009). 保育者の視点から見た子どもにとっての1学期. 松本短期大学研究紀要,18, 3-21.
- 2) 大野和男(2010). 入園からクラス替えに至る幼稚園児の様子: 保育者の視点から見たクラスに「なじむ」ことと子どもの発達. 松本短期大学研究紀要,(19), 3-14.
- 3) 小山望(2011). インクルーシブ保育における自閉的な幼児と健常児の社会的相互作用についての一考察. 人間関係学研究,17(2), 13-28.
- 4) 郷家史芸・松延毅・松延摩也子・石田淳也・田由衣・藤田清澄・香曾我部琢(2018). 園庭にお

けるおにごっこの展開プロセス～おにごっこを展開する保育者の実践知～. 宮城教育大学情報処理センター研究紀要,25, 25-32.

5) 芦田祐佳(2019). ネガティブな情動を表出する4歳児への保育者の援助と思考判断. 保育学研究,57(1), 29-42.

6) 大谷尚(2008). ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要教育科学,54(2), 27-44.

7) 大谷尚(2011). 質的研究シリーズ:SCAT (Steps for Coding and Theorization) 明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析.手法感性工学,10(3), 155-160.

8) 厚生労働省(2015). 保育士確保プラン.

Ⅲ 結論

1. 本研究の概要

本研究では、保育施設に通う幼児が、自分の所属する集団の中に居場所があると主観的に感じることを「集団所属感」と定義し、友達との関わりが増加する幼児期後期の幼児を対象に、クラス集団に対する「集団所属感」の実態把握を行うためのアセスメントツール開発を行った。開発したツールは、幼児本人に直接質問を行う「幼児への質問用アセスメントツール」と、保育者が幼児の好きな遊び場면을継続的に観察して行う「保育者観察用アセスメントツール」の 2 つである。幼児の「集団所属感」のアセスメントとは、新たな幼児の捉え方を提案したわけではなく、実際には、クラスを担当する保育者であれば、誰もが毎日の保育の中で常に行っているアセスメントである。しかし本研究では、アセスメントツールを開発することにより、実際には保育者が毎日行ってはいるものの、意識化されていないアセスメントの共通言語化を図った。このツールを用いることで、誰もが共通理解できるアセスメントが可能となるため、保育実践の課題であった、特定の保育者や特定の保育施設のみしかわからない閉鎖的な幼児の実態把握からの脱却を図ることを目指した。アセスメントツールの開発に至るまでに行った調査概要は、次のとおりであった。

第 1 章では、実際に保育者が行っているアセスメントの現状分析を行うため、保育実践記録分析を行った。保育者が捉えている、集団で保育することによって育つと思われる幼児の姿に関連した記述を抽出して分析した。その結果、保育者の捉える幼児の姿に共通点は多いものの、それぞれによって、記されている言葉や意味合いが異なっていた。つまり、保育者間で、他児との相互作用を通して育つと捉えている幼児の姿に共通点はあるものの、アセスメント視点としての意識化はされておらず、共通の言語化にまで至っていないことが明らかとなった。こうした現状が、保育実践の質の評価を保育者個々で閉ざすような状態を生み出していることが示唆された。

続いて第 2 章では、実際の保育実践場面から、保育者が行っている実践中のアセスメントの現状について分析を行った。保育者の援助行動は、本人の自覚の有無にかかわらず、その行動の前に行っている幼児のアセスメントから導きだされている。保育者が幼児同士の関係をつなぐような働きかけが行われる場面では、必ずその前もしくはその瞬間、保育者による幼児同士の関係性のアセスメントが行われている。そこで、クラス集団を担当する 4 人の保育者の保育実践を観察し、幼児と幼児の関係をつなぐような援助行動を抽出して活動場面の違いから比較分析を行った。その結果、保育者が幼児同士をつなぐような援助行動は、保育者から一斉に働きかける集団活動場面よりも、幼児が自分の好きな遊びを自由に選択して遊ぶ「好きな遊び場面」において、多様な援助行動がみられた。このことから、幼児の他児との関係性をアセスメントするのであれば、こうした幼児の「好きな遊び場面」の姿から把握することが適していることが明らかになった。

第 3 章は、実際に幼児の「集団所属感」のアセスメントツールを開発するため、卒園間近の 5 歳児を対象に、「集団所属感」に関連する質問を行った。具体的にどの質問が「集団所属感」を把握

することに有効であるのか、他児評価と保育者評価との相関から明らかにした。その結果、幼児期後期の集団所属感を把握するための質問項目の要素として、「集団への信頼感」「集団への好意」「具体的活動」の3つの項目が示された。この3つの要素は、幼児の集団所属感を表す具体的な構成要素ということができる。そのうち、「集団への信頼感」と「具体的活動」はそれぞれ1つの質問、「集団への好意」は、3つの質問で成り立っており、合計5つの簡単な質問でアセスメントができる。特別な時間や道具を用意しなくても日常的に幼児に質問できるため、日々の保育実践で活用することが可能である。また、担任保育者に限らず誰でも幼児に簡単に質問ができるため、第三者からの客観的な実態把握にも用いることができる。

第4章では、さらに多面的なアセスメントを行うため、保育者の観察を通して行うアセスメントツールの開発を行った。対象は、「集団所属感」の変化が把握しやすいと予想される転入児とし、約1か月間、週に1度の観察を行い、他者との関わりの変化過程を分析した。なお、対象児には、観察前と観察後に第3章で開発した幼児質問用アセスメントツールを用いてアセスメントを行い、観察期間中に集団所属感が上がったことを確認した。観察場面は、第2章の調査結果から、アセスメント実施に適している幼児の「好きな遊び場面」に限定した。観察を通して明らかとなった転入児の行動変化は、関わり対象の違いによる3つ(「他児との関わり」「保育者との関わり」「探索行動」)に分類された。そのうち「他児との関わり」では、下位項目として、「他児模倣」「気の合う特定の友達」「同じ興味を持つ友達との遊び」「友達との名前呼び合い」「友達とのトラブル」の5項目に分類された。これらの視点からアセスメントを作成し、第三者の保育者に依頼して、実際に実践で使用できるかどうか確認と修正を行った。このアセスメントでは、保育者が日々の実践において、幼児の「集団所属感」を把握するためにはどのような行動を観察すればよいか、具体的な観察視点を示しているため、このツールを用いることで、誰でも迅速かつ具体的に、幼児の集団所属感の獲得状況を把握することができる。

第5章では、第4章で開発した保育者の観察用「集団所属感」アセスメントツールの信頼性を検証するため、転入児の担任保育者2名にインタビュー調査を行い、アセスメントツールの項目との比較分析を行った。その結果、担任保育者は、アセスメント項目で示された転入児の姿のいずれも、実践中に把握していたことが明らかとなった。このことから、第4章で作成したアセスメント項目の信頼性が示された。

2. 幼児の「集団所属感」に焦点化したアセスメントツール

(1) 保育実践の質を把握するミニマムスタンダードとしての「集団所属感」

本研究で開発したアセスメントツールの新規性は、第一に、幼児の「集団所属感」に焦点をあてたという点にある。日々の保育実践で行われている幼児の実態把握は、多面的な視点から捉えた総合的文脈的把握であり、ある特定の視点に絞って行われているわけではない。しかし、保育の質低下が懸念されている近年、保育実践の質的保障のためには、最低限のミニマムスタンダードが守られているかどうかを、幼児の姿から把握する必要がある。本研究では、その基準の一つの視点として、幼児期後期の「集団所属感」に着目した。

本研究で「集団所属感」を取り上げることとなった出発点は、保育者が日頃から用いる幼児の「居場所」という言葉であった。自分の通う保育施設に居場所があると幼児が感じていれば、集団の中で情緒が安定していると判断でき、その施設の実践の質が保障されている証となる。しかし、「居場所」という言葉は抽象的であり、そこには複数の概念が含まれる¹⁾ため、保育者や保育施設によって捉え方が異なり、客観的分析が困難であった。そこで本研究では、集団の中に居場所があると幼児が主観的に感じることを「集団所属感」と定義し、そのためのアセスメントツールを開発した。「集団所属感」の意味するものは、物理的ではなく主観的心理的な居場所のことであり、人間の基本的欲求である「BELONG(所属感)」²⁾の概念が土台となっている。「集団」とつけたのは、一人だけの居場所とは異なり、社会的居場所(本研究ではクラス集団)と限定するためである。

「集団所属感」は、幼児の情緒の安定につながるものであり、その保障は保育施設の養護機能の一つである。これまで保育実践における幼児の情緒の安定に関する議論は、保育者との信頼関係やアタッチメント形成に関したものが中心であり、指針や要領³⁾⁴⁾⁵⁾でも、幼児の居場所は保育者との安定した関係によって形成されると示されている。ところが幼児は、保育者との関係が安定すると、保育者と離れても安心して生活できるようになるため、年齢が上がるにつれて保育者との個別적인関わりは減少する。その代わりとして、友達との関わりが増加するのであり、この関係性から受ける影響は大きく、Harris(1998)⁶⁾は、アタッチメントの重要性は否定しないものの、子どもにとっての影響は、親(大人)との関係よりもむしろ仲間との関係が大きいとまで述べている。友達との関わりが増加する幼児期後期の子どもにとって、安全基地として保育者の存在は欠かせないものの、情緒の安定を図る相手は保育者よりも友達関係へと比重が移るようになるのであり、そこでの「集団所属感」の有無が重要となる。

また、以前から保育者は、こうした幼児の友達関係における相互作用を重要な育ちの場と捉えており、保育者との関係性が安定すると、早いうちから、常に保育者が側にいなくても幼児が安心して過ごせるよう、友達との関係形成のための働きかけを行っていた。その上で、保育者は意図的に幼児と適度な距離を置くようになっており、第一章で分析した5歳児の集団保育実践報告でも、保育者との一対一の関係形成ではなく、幼児同士の多種多様な関わりに対する働きかけが中心に記録されていた。しかしこれまで、こうした実践が当たり前に行われてきたにも関わらず、友達集団の中での幼児の心理的な居場所生成に焦点を当て、それを客観的に分析した調査研究は、アタッチメント研究と比較して、ほぼ見当たらなかった。

その理由の一つに、幼児は後半の4、5歳児になるほど、多様な集団活動が可能となるため、保育者が把握する幼児の実態も複雑で多岐にわたり、常に幼児の「集団所属感」のみの保障を意識して実態把握を行っているわけではないことがある。第一章で分析した5歳児の実践記録にも、話し合いによる課題解決の姿や、支え合い協力しながら活動を展開する姿など、幼児の多様な育ちが記されていた。こうした幼児期後期に見られる幼児同士の相互作用による育ち合いは、集団保育における「教育」機能の一つである。本研究で着目した幼児の「集団所属感」の保障とは、集団の中で情緒の安定を図る「養護」機能の一つである。自分でできることが増え集団活動が活発になる幼児期後期になるほど、保育者のねがいは幼児の「教育」的な育ちに向かい、「養護」の部分は、

乳児期や幼児期前期の子どもと比較して、すでに保障されているものとして意識化されなくなっていく。しかし、どれほど高度な集団活動が用意されていても、集団の中に自分の居場所がなく、常に不安的な状態にいる幼児は、その活動に積極的に参加できず、十分な教育的な効果は得られない。土台となる「養護」機能が不十分であれば、「教育」機能も十分には働かないのであり⁷⁾、幼児の「集団所属感」の保障とは、保育施設における教育機能の土台形成ともいえる。本研究で幼児の「集団所属感」に焦点を当てたことは、幼児期後期の子どもたちに対し、改めて、「養護」の視点からの実態把握について、保育者への意識化を図るものであった。集団の規模が大きくなり、保育者一人で複数の幼児を担当する幼児期後期の集団保育実践にこそ、その質を保障するため、意識的に、幼児個々の集団の中での「集団所属感」の有無を把握することが必要である。その視点を持つことが、幼児を画一的管理的に扱う虐待につながるような対応を防ぐとともに、質の高い幼児期の教育の実現を可能にするのである。

(2)「集団所属感」の構造

ア. 幼児の主観的な「集団所属感」の要素

第3章で開発した、幼児本人に質問を行うことを通して幼児の主観的な「集団所属感」を把握するアセスメントの質問項目要素は、「集団への信頼感」「集団への好意」「具体的活動」の3つであった。つまり、この3つが、幼児の「集団所属感」の構成要素と言い換えることができる。一つ一つを整理すると、幼児の「集団所属感」とは、①幼児自身が、同じ集団に所属する他児に対し、自分を受け入れてくれると信頼していること(集団への信頼感)、②幼児自身が同じ集団に所属する他児に好意的な感情を持っていること(集団への好意)、③同じ集団に所属する幼児と一緒に楽しんだ遊びがあること(具体的活動)、この3つの高さ/多さによって判断することができる。

イ. 幼児の「集団所属感」の獲得過程の変化

第4章と第5章で開発した保育者観察用アセスメントツールは、「他児との関わり」に関する5つの下位項目「他児模倣」「気の合う特定の友達」「同じ興味を持つ友達との遊び」「友達との名前の呼び合い」「友達とのトラブル」と、「保育者との関わり」、「探索行動」の合計7項目から、幼児の実態の変化を捉えるものであった。これらの項目は、幼児が集団所属感を獲得する過程で見られる行動の変化を示したものである。この視点から幼児の姿を継続的に観察し、変化を捉えることによって、幼児の「集団所属感」の獲得の過程の実態把握を行うことができる。これまで保育者は、幼児の居場所の有無を、それぞれの主観的判断で漠然と捉えており、判断基準が保育者間で異なっていた。しかし、具体的な観察視点を言語化したことで、保育者が幼児の「集団所属感」を把握する際、焦点化した観察が可能となり、正確で迅速なアセスメントを可能にするとともに、第三者に対し、わかりやすく幼児の成長過程を提示することができる。

ウ. 「同じ興味のある遊び」を楽しむ友達

幼児本人への質問用アセスメントツールと、保育者の観察用アセスメントツールそれぞれの項目

の関連性を分析する。質問用アセスメントでは、「具体的活動」で、幼児がクラスの友達と一緒に楽しんだ遊びの数を把握している。同様に、観察用アセスメントでは、「友達との関わり」行動の中で、「同じ興味を持つ友達との遊び」の有無を把握している。これらには「他児と一緒にやって楽しかった遊び」という関連性がある。このことから、「集団所属感」は、幼児自身が自分から楽しいと感じる遊びがあり、それを友達と一緒に楽しむことで得ることができるものということがわかる。このことは、浜名ら(1987)⁸⁾の、幼児の「集団同化を促進させる 1 つの契機となるのはあそびである」といった指摘と共通している。保育者が、単に幼児と幼児を近づけて仲良くさせようとしたところで、そこに具体的活動がなければ、幼児は集団所属感を感じることはできない。最初は保育者が仲介をしながら、幼児も他児も楽しいと感じられる遊びを一緒に行うことで、徐々に獲得していくものと考えられる。遊びの中での相互作用を通して気の合う友達も見つかっていくのであり、その過程が重要である。保育施設に幼児の多様な遊びが実現できる環境があるかどうかによって、「集団所属感」の獲得が左右されるともいえるだろう。

(3) 集団適応とは異なる幼児の主観的な「集団所属感」

本研究で分析した幼児の「集団所属感」とは、幼児自身が主観的に自分の居場所があると感じていることを意味する。そのため、行動としての集団適応とは異なるものである。集団の中で特に問題を起こしていないことから、保育者側からみて適応していると捉えている幼児であっても、本人が不安や不満を抱え、集団の中に居場所がないと感じているのであれば、集団所属感を持っていないこととなる。反対に、他児とのトラブルが多く保育者が問題児と捉えている幼児であっても、本人が集団の中に居場所があると感じていれば、集団所属感は高いこととなる。

集団所属感とは、周囲に合わせて自分を抑えることで得られるものではない。反対に、いかに集団の中で自分を安心して出せるかによって、感じ方が異なってくる。そのため、集団所属感の獲得過程において、幼児は自分を出せるようになる半面、他児とのトラブルも増えるといった特徴がみられるのである。転入児の仲間関係の変化を分析した大野(1997,1998)⁹⁾¹⁰⁾は、こうした姿を、園に慣れてきたことを示す一つの証拠と捉えていた。保育実践が管理的になるほど、トラブルは減少するであろう。しかしそうした実践では、幼児の個の特性が発揮されにくいいため、幼児の集団所属感の低くなる可能性がある。トラブルは一見ネガティブな状況にもみえるが、第 5 章の保育者インタビューにて保育者も語っていたように、幼児が自分を出している姿の表れであり、集団所属感を獲得するためには欠かせない姿ともいえる。

また幼児期は、他児とトラブルも含む多様な葛藤体験を通して、自己制御機能¹¹⁾が育っていく時期である。ところが、トラブルが起きても自分を受け入れてくれると感じられる関係性ができていなければ、幼児は集団の中で安心して自分を出すことはできない。同じトラブルであっても、集団所属感の低い幼児にとっては、自己制御機能の発達につながる経験の場になるのではなく、単なる集団からの排除の経験としてネガティブな感情を蓄積していく可能性もある。葛藤体験が幼児の発達の助長につながるかどうかは、集団所属感が高い幼児とそうでない幼児とで異なってくるのであり、その違いを見極めるためにも、今回開発した集団所属感のアセスメントツールを活用することが有

効である。それにより、今行われている集団保育実践が、集団適応のみを目的とした保育者中心の強制的働きかけに陥っていないかを判断でき、すべての保育施設に対する最低限の質保障のための一つの評価となる。同時に、幼児期後期の自己制御機能の発達助長といった保育の「教育」機能を果たすための土台形成として、保育における「養護」機能の保障を確かめることにもつながるのである。

3. アプローチ方法からみたアセスメントツールの新規性

(1) 幼児に直接アセスメントを行う「幼児質問用アセスメントツール」

本研究で開発したアセスメントツールの新規性の一つに、幼児に直接質問をしてアセスメントを行うという点がある。これまで保育実践で行われてきた幼児のアセスメント方法は、保育者による観察が中心であり、保育者側(大人側)の一方向のみからの実態把握であった。その背景として、幼児は言語発達の点から、質問紙や複雑な口頭質問による実態把握は困難であり、実施しても信頼性が弱いことがあった。しかし本研究で開発した「幼児質問用アセスメントツール」は、幼児へ直接簡単な質問をし、その回答から実態を把握することができる。日常的に行われている保育者の観察による幼児の内面のアセスメントは、あくまで保育者側の主観的推測によるものであり、幼児が本当にそのように感じているのか、妥当性検証ができないといった問題が常につきまとう。しかし本研究で開発したアセスメントツールは、幼児でも回答可能な5つの簡単な質問のみで構成しており、言語発達が4歳以上の幼児であれば誰でも短時間で回答可能である。またこのアセスメントツールは、担任保育者に限らず誰でも簡単に実施できるため、第三者による幼児の実態把握も可能である。

今回開発した質問によるアセスメントツールは、実際には保育者が保育実践の中で、日常的に幼児に尋ねるような内容である。いわば、保育者が無意識に行ってきた実態把握について、その妥当性を明らかにし、アセスメントツールとして意識化を図ったことに、本研究の意義がある。

(2) 観察視点を焦点化するための「保育者観察用アセスメントツール」

本研究で開発した保育者観察用アセスメントツールは、これまで保育者が幼児の実態把握のために行ってきた日常の観察の際に用いることができるものである。これまで、保育者の観察を通してアセスメントの妥当性を高めるため、多くの事例検討研修が行われてきた¹²⁾。しかし、こうした研修は、時間や労力がかかり、保育者不足の課題を抱える現状において、保育者への負担が大きい。効果的な研修が取り組める施設がある一方で、そこまでに至らない施設も生じてくる¹²⁾。また、施設内のすべての幼児一人一人の把握を目的に、毎日時間を取って研修を行うことは不可能である。しかしこの観察用アセスメントは、特別な道具や場を用意したりすることなく、日々の保育実践の中で、1時間程度の観察を通して簡単に行うことができる。また、観察場面は日常の好きな遊びを行っている保育場面であるため、日々、継続的に実態把握を行うことも可能である。

第5章の保育者インタビューとアセスメントツールの項目との関連性から明らかとなったように、このツールの観察視点項目は、実際には、保育者が日々の実践の中で捉えている幼児の姿の変化であり、新たな観察視点を示したというものではない。保育者は、日々総合的文脈的に幼児の実態

を捉えているが、こうしたツールを用いることにより、多様な幼児の姿を一つの視点に絞って捉えることが可能になる。その姿を言語化することで、実際にはすでに把握している幼児の「集団所属感」獲得の姿について、改めて保育者自身が意識化できるようになり、保育実践の課題である、質的評価の具体的客観的な言語化にもつながる。

(3)スクリーニングと異なる保育実践の最低限の質保障としてのアセスメントツール

現在、保育施設にはさまざまな実態の幼児が共に集団生活を送っている。発達障害の理解が進み、インクルージョンの理念から、発達障害児や発達に困難を抱えている幼児(通称「気になる子」)が他児と一緒に集団生活を送る保育実践が推奨され、その研究や議論が蓄積されている(例えば柘ら,2016¹³)、堀,2017¹⁴)、野村,2018¹⁵)など)。また、国境を越えて人も物も情報も行き交うグローバル化が進んだ現代社会において、日本においても、異なる文化を持った外国にルーツを持つ幼児の就園率が高まっており、多文化共生保育のあり方も問われている(例えば品川(2011)¹⁶)、ト田,2013¹⁷)、佐々木,2014¹⁸)。多様化が進む現代社会の課題として、異なる価値観を持つ人々との共生社会の実現があり、保育施設に対するニーズも複雑かつ膨大になっている。

こうした現代社会において、本研究で開発した「集団所属感」のアセスメントは、保育施設に通う幼児の実態の多様化に関わらず、対象児が質問を理解し回答できる言語能力さえあれば、誰でも実態把握が可能である。「集団所属感」は発達を測るものではないため、発達障害児であっても、クラス集団の中に居場所があると感じていれば「集団所属感」は高くなる。その点で、発達の気になる幼児のスクリーニングに用いる発達アセスメントとは大きく異なっている。発達アセスメントは、主に発達障害児の一次障害を把握するものである。一方「集団所属感」のアセスメントは、一次障害への理解不足からくるネガティブな対応からもたらされる情緒の不安定、反抗的な行動、深刻な不適応などの「二次障害」¹⁹)の実態把握を行うものといえる。本来、保育施設は、発達障害児の一次障害に対する個別専門的な療育を行う場所ではない。求められるのは二次障害を起こさない生活支援であり、発達障害児や発達の気になる幼児が、他児と共に集団生活を送る場としてのインクルーシブ保育のあり方が問われているのである。しかし、具体的に何をもちてインクルーシブ保育の適否を判断するのか、その視点を定めることは難しい。障害児の集団参加の状態を分類した浜谷(2005)²⁰)は、A 参加(共同・共生)状態、B 独立(共存)状態、C 投げ入れ(適応・放置)状態、D 隔離・孤立状態の 4 つの状態が想定できると述べている。このように、インクルーシブ保育を行っているといっても、実際には、発達障害児が他児と隔離されて療育のような実践が行われていたり、反対に、障害特性を理解されないまま何となく他児の中で放置されていたりする可能性がある。保育実践の評価を発達の視点のみから行うことは、発達障害児のマイナス部分のみに注目が集まり、二次障害へとつながりやすい。しかし、発達障害児や発達の気になる幼児であっても、毎日一緒に生活をするクラス集団の中に自分の居場所があると感ずることは可能である。それを把握するための集団所属感のアセスメントは、いわば、インクルーシブ保育実現のためのアセスメントの一つと位置付けることができる。実際、小学校教育においては、通常学級に在籍する特別支援を要する児童の学級適応を把握するため、河村(2004)の Q-U²¹)が用いられている調査が

いくつかある(例えば曾山・堅田,2012²²⁾、佐々木・小原・笹山,2014²³⁾、深沢・河村,2017²⁴⁾)。保育施設においても、本研究で作成したアセスメントツールを用いれば、同様の調査の実施が可能であり、今後のインクルーシブ保育の適否を検証するための一つの手がかりになると考える。

また同様に、言語や文化的な違いをもつ外国にルーツを持つ幼児においても、毎日一緒に生活するクラス集団の中に自分の居場所があると感じられる「集団所属感」を保障することは、多文化共生保育の実現へとつながっていく。外国人幼児の中には、言語や文化の違う幼児集団の中で、十分な意思疎通ができず、常に不安定な状態で生活を送っている幼児がいる可能性がある。しかし、保育者側による幼児の母語や文化理解の不足²⁵⁾から実態を十分に掴みきれず、幼児の不安感を見落としている可能性もある。そうした幼児に対し、本研究で開発したツールを、対象児の理解できる母語等に訳して用いれば、具体的な実態を把握することができ、支援ニーズを把握でき、その後の手立てにつなげることができる。

このように、本研究で開発した幼児の「集団所属感」アセスメントツールは、インクルーシブ保育や多文化共生保育のためのアセスメントツールにもなり得ると考える。発達や文化等、実態の異なるあらゆる幼児に対し、幼児の「集団所属感」の保障の視点からその在り方を問うことは、多様化が進むこれからの日本の保育施設における共生保育の目指す方向性を見出すことにもつながる。

4. 今後の展望と課題

近年の急速な情報化による間接的コミュニケーションツールの発達には、遠く離れた世界中の人々との容易な交流をもたらしている。今後も情報通信技術の進化に伴い、あらゆる場所や時間、世代を超えた多彩なコミュニケーションが可能になるであろう。しかし、高度な情報化は、人間同士の直接的な相互作用の機会を減少させ、それが幼児を取り巻く環境の変化にも影響を与えている。今後は、乳幼児期からの人と関わる直接体験の機会をいかに保障するかが、新たな課題となるであろう。そして、その担い手として、保育施設が存在が今以上に重要になることが予想される。現在、少子化や核家族化の流れを受けて、幼児同士の遊び環境にも変化が起きており、ベネッセ教育総合研究所が1995年から5年ごとに実施した保護者対象の「幼児の生活アンケート」²⁶⁾によると、「幼稚園・保育所以外で遊ぶ友だちの割合」は、95年調査が56.1%であったのに比べ、20年後の15年調査では27.3%と半減していた。つまり、現在の日本の幼児が同年代の子どもと一緒に遊ぶ機会は、以前に比べて保育施設が中心となっているのである。同年代の幼児同士が直接触れ合う場としての保育施設に対し、集団保育への期待と要望は、以前にも増して大きくなっていくであろう。

一方で、保育施設に求められる役割や課題が増加しているにもかかわらず、保育士不足の問題や保育職の職場環境の課題、それに付随した保育実践の質の低下の問題も社会問題となっている。さまざまな課題が蓄積している日本の保育において、人生の始まりの時期である乳幼児期に、最初に出会う家族以外の集団で生活をする上で、誰もが居場所があると感じられる「集団所属感」を保障する保育実践は、あらゆる課題を解決するための最初の一步であると考えられる。集団の中に自分の居場所があると感じられてこそ、幼児は他者への寛容性が芽生え、豊かな相互作用も経験

できる。高度なコミュニケーションスキルが求められる現代社会であるからこそ、その土台形成として、幼児期からの「集団所属感」の保障について保育実践で意識されることが重要であり、そのことが、実践の質の最低限の保障につながるのである。

本研究では、幼児の「集団所属感」アセスメントツールを開発することを通して、保育実践の最低限の質的保障への貢献を目指した。今後は、このアセスメントツールが、実際に保育者の実践の質向上に活用されるよう、幼児へアセスメントを行い、事例の蓄積を通して、さらにその妥当性を高めることが必要である。また、すべての幼児の「集団所属感」を保障するために、このアセスメントツールを用いて把握した幼児の実態と、保育内容や方法、保育者の専門性等との関連性を明らかにすることで、具体的な保育実践の質的改善へとつなげていくことが今後の課題である。

引用文献

- 1) 小川博久・磐田遵子(2009). 子どもの「居場所」を求めて 子ども集団における連帯性と規範意識. ななみ書房.
- 2) R.F.Baumeister&M.R.Leary. (1995). The need to belong : Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- 3) 厚生労働省(2018). 保育所保育指針解説.
- 4) 文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説.
- 5) 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018). 幼保連携型 認定こども園教育・保育要領解説.
- 6) Harris, J. R. (1998). *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do*. Free Press.(ハリス, J. R. 石田理恵(訳)(2000). 子育ての大誤解—子どもの性格を決定するものは何か 早川書房)
- 7) 名倉一美(2018). 保育実践における幼児の集団づくりに関する一考察. *教科開発学論集*,6, 189-195.
- 8) 浜名浩・馬越由美・浜名清美・浅川潔司・岡部毅(1987). 幼児の集団適応について その1: 途中入園児の集団同化過程. *日本保育学会大会研究論文集*,40. 310-311.
- 9) 大野和男(1997)転入児を中心にみた仲間関係. *日本発達心理学会第 8 回大会発表論文集*, 159.
- 10) 大野和男(1998)転入児における仲間関係の形成過程. *日本発達心理学会第 9 回大会発表論文集*, 55.
- 11) 柏木恵子(1988). 幼児期における「自己」の発達. 東京大学出版会
- 12) 中橋美穂・橋本祐子(2016). 幼稚園における園内研修の実態に関する研究—研集担当教員への質問紙調査から. *教育学論究*,8,157-164.
- 13) 柘千晶・橋本創一・秋山千枝子(2016). インクルーシブ保育における特別な支援を要する子どもの活動参加に関する調査報告:参加可能な遊びに着目して小児保健研究,75(5), 636-641.

- 14) 堀智晴(2017). インクルーシブ保育の意義とその実践上の課題. 保育学研究,55(1), 84-99.
- 15) 野村朋(2018). 「気になる子」の保育研究の歴史の変遷と今日的課題. 保育学研究,56(3), 70-80.
- 16) 品川ひろみ(2011). 多文化保育における保育者の意識. 現代社会学研究,24, 23-42.
- 17) 卜田真一郎(2013). 日本における多文化共生保育研究の動向. エデュケア,33, 13-33.
- 18) 佐々木由美子. (2014). 多文化共生保育における外国籍保育士の役割. こども環境学研究, 10(2), 58-65.
- 19) 笹森洋樹(2012). 発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究—二次障害の予防的対応を考えるために. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所専門研究 B 研究成果報告書 (平成 22～23 年度).
- 20) 浜谷直人(2005). 統合保育における障害児の参加状態のアセスメント. 人文学報,359, 17-30.
- 21) 河村茂雄(2004). Q-U 入門. 図書文化.
- 22) 曾山和彦・堅田明義(2012). 発達障害児の在籍する通常学級における児童の学級適応に関する研究—ルール、リレーション、友だちからの受容、教師支援の視点から—. 特殊教育学研究, 50(4),373-382.
- 23) 佐々木洋光・小原達朗・笹山龍太郎(2014). 特別なニーズを要する児童が在籍する通常学級における学級適応力の育成に関する実践. 教育実践総合センター紀要,13, 231-239.
- 24) 深沢和彦・河村茂雄(2017). 小学校通常学級における学級状態の違いが特別支援対象児の学級適応感に与える影響の検討. 学級経営心理学研究, 6(2), 111-123.
- 25) 品川ひろみ. (2011). 多文化保育における通訳の意義と課題. 保育学研究, 49(2), 224-235.
- 26) 高岡純子(2015). 第 1 章 幼児の生活 第 5 節 幼児の遊び. 第 5 回 幼児の生活アンケート レポート. ベネッセ教育総合研究所.

幼児の集団所属感アセスメントツール①(幼児質問用)

「集団所属感」とは、幼児が自分のクラス集団の中に「居場所」があると感じることです。このアセスメントツールでは、5つの質問を通して、幼児期後半の幼児の「集団所属感」を把握することができます。

<アセスメント対象>

主に4歳児以上の幼児(ただし、5つの質問項目が理解できる幼児であれば把握可能)

<アセスメント場面>

日常の保育中や家庭など、幼児が落ち着いた状態であれば、いつでも実施可能

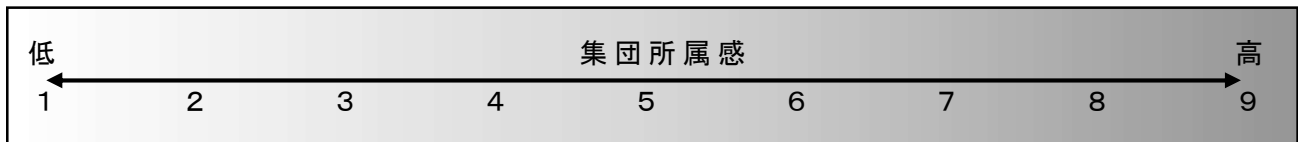
<アセスメント方法>

下の表の質問項目を幼児に伝えた後、回答例を3つ示すようにして(例：質問項目1「許してくれる?許してくれない?わからない?」)、必ず3択で尋ねましょう。(〇〇組…幼児の所属するクラス名)

質問要素	質問項目	配点計算方法	
集団への信頼感	1 〇〇組のみんなは、もし(名前)さんが、お部屋にあるおもちゃを壊してしまったら、許してくれると思いますか? 思いませんか?	許してくれる...3点 わからない・どちらでもない...2点 許してくれない...1点	
集団への好意	2 (名前)さんは、〇〇組のみんなが好きですか? 好きじゃないですか?	好き...3 わからない・どちらでもない...2 好きじゃない...1	質問2~4の得点で、 3が3つ...3点 2が1つ...2点 2が2つ又は1が1つ...1点 それ以外...0
	3 〇〇組のみんなはやさしいですか? やさしくないですか?	やさしい...3 わからない・どちらでもない...2 やさしくない...1	
	4 〇〇組のみんなはなかよしですか? なかよしじゃないですか?	なかよし...3 わからない・どちらでもない...2 なかよしじゃない...1	
集団具体的な活動	5 〇〇組のみんなですべて楽しんでやったことはなんですか?	具体的な活動名が3つ以上...3点 2つ...2点 1つ...1点 出てこない...0点	

<アセスメント結果の捉え方>

幼児の回答から、配点計算方法に基づいて点数を導き出し、以下の図に○をつけましょう。



- ・このアセスメントは、9点が最も高い点数となります。しかし、9点でなければ「集団所属感」を感じていないわけではありません。点数が高いほどより「集団所属感」を感じているといえますが、6点以上であれば、すでに「集団所属感」を感じていると判断できるでしょう。(調査平均 6.58点)
- ・「集団所属感」は、その時の状況で常に変化します。一度だけの把握で決めつけないように気を付けましょう。同時に、観察によるアセスメント(アセスメントツール②)も実施して、多面的に把握することをおすすめします。
- ・結果は、今後の保育のための参考材料にしてください(幼児の発達等を判断するものではありません)。

幼児の集団所属感アセスメントツール②(保育者観察用)

「集団所属感」とは、幼児が自分のクラス集団の中に「居場所」があると感じることです。このアセスメントツールでは、幼児の保育者やクラスの友達との関わりの様子を観察することで、幼児期後半の幼児の「集団所属感」の状況を把握することができます。

＜アセスメント対象＞

主に 4 歳児以上の幼児(ただし、集団での遊びが楽しめる幼児であれば把握可能)

＜アセスメント場面＞

クラスのお友だちがいる場所で幼児が自由に「好きな遊び」をしている場面 1 時間前後の観察

＜アセスメント方法＞

保育中の観察で見られた幼児の姿のうち、下の表の 1～7 の項目ごとに、最も近い姿の番号に○をつけましょう。

集団所属感の変化 他者との関わり項目		1. 集団所属感 なし	2. 集団所属感獲得の 前段階	3. 集団所属感 獲得
クラスの友達との関わり	1. 他児模倣	1. 距離を取りながら他児の模倣をする		3. 直接友達と関わりながら模倣をする
	2. 気の合う特定の友達	1. 気の合う特定の友達はいない	2. 気の合う特定の友達ができる	3. 気の合う特定の友達以外の複数の友達とも関わる
	3. 同じ興味を持つ友達との遊び	1. 一人遊び中心	2. 保育者を仲介に同じ興味を持った友達と一緒に遊ぶ	3. 保育者がいなくても同じ興味を持った友達と遊ぶ
	4. 友達との名前の呼び合い	1. 誰の名前も呼ばない	2. 特定の気の合う友達と名前を呼び合う	3. 気の合う友達以外の複数の友達とも名前を呼び合う
	5. 友達とのトラブル	1. 他児とのトラブルを避ける、トラブルをみている		3. 友達とのトラブルが増える(自分を出している)
6. 保育者との関わり		1. 特定の保育者にのみ関わりを求める	2. 保育者を仲介に友達と一緒に遊ぶ	3. 保育者がいなくても友達と一緒に遊ぶ
7. 一人での探索行動		1. 周りを気にしながら一人であちこち移動	2. 遊ぶ相手を探して一人で移動	3. 一人での長時間移動はなくなる(好きな友達や遊びを探すために移動)

＜アセスメント結果の捉え方＞

- ・より多くチェックのついた「集団所属感の変化」項目が、今の幼児の集団所属感の状況に近い段階です。すべて 3 にチェックのついた幼児は、確実に「集団所属感」を感じていると判断できます。
- ・項目ごとにばらつきがみられる幼児は、まだ「集団所属感」が揺れ動いている状態と考えられます。
- ・「集団所属感」は、その時の状況で常に変化します。一度だけの把握で決めつけないように気を付けましょう。同時に、幼児本人への質問によるアセスメント(アセスメントツール①)も実施して、多面的に把握することをおすすめします。
- ・結果は、今後の保育のための参考材料にしてください(幼児の発達等を判断するものではありません)。

謝 辞

本論文の執筆にあたり、指導教官の愛知教育大学 古田真司先生に、心より感謝申し上げます。先生には、何度も行きつ戻りつを繰り返し、時には大きく道を外れ、遅々として進まない本研究に対して、常に的確で丁寧なご指導をくださいました。何のためにこの研究を行い、どのような方法であれば検証が可能なのか、先生が一貫して研究の根本部分を問い続けてくださったおかげで、混沌の中から一つの道筋を見出すことができ、こうして博士論文として完成させることができました。本当にありがとうございました。

本論文の審査を行って下さいました、静岡大学の村越真先生と小川裕子先生、愛知教育大学の石川恭先生と稲葉みどり先生に深く感謝申し上げます。村越先生からは、研究の方向性や調査の妥当性、今後の研究展望に関する助言など、大変貴重なご指導を賜りました。小川先生には、本論文で不足していた視点に関する丁寧なご示唆をいただきました。先生方のお力添えのおかげで、改めて論文を再考し、整理し直すことができました。誠にありがとうございました。また、石川先生、稲葉先生をはじめ、大学院の諸先生方には、授業を通して多くの知見や励ましをいただきました。心より感謝申し上げます。

本調査に快くご協力くださり、貴重な資料をご提供くださいました保育所、幼稚園、こども園の諸先生方や、調査中に素晴らしい姿を見せてくれた子どもたちにも、深く感謝申し上げます。保育実践研究である本論文は、こうした現場の皆様のお力添えがなければ、完成させることはできませんでした。

最後に、終わりの見えない論文執筆に心が折れそうになった時、常に温かい励ましや叱咤激励をくれた家族や友人にも、ここに感謝の意を記したいと思います。