

子ども生活学研究

第21号

目 次

論文

保育専攻学生の実習ストレス

—自己愛的脆弱性の視点から—

土沢 薫 …… 1

栃木県内A保育園における親子運動遊びの質的分析

霜触 智紀・河田 隆 …… 15

研究ノート

「子どもの人権擁護」に関する現状と課題

—運営適正化委員会事業報告の検討から—

小野 篤司・市川 舞 …… 23

研究・実践報告

ウエルネスキャンプの現状と課題

—ウエルネスキャンプリーダー講習会報告—

月橋 春美 …… 33

親子リトミック実践報告

—宇都宮共和大学・宇都宮短期大学×ミナテラスとちぎ

「大学連携親子ワークショッププログラム」から—

大島 美知恵 …… 41

2023年3月

宇都宮共和大学子ども生活学部

保育専攻学生の実習ストレス

—自己愛的脆弱性の視点から—

The Student's Stress during Teaching Practice in Early Childhood Education and Care Course : from a Viewpoint of Narcissistic Vulnerability

土沢 薫

要旨：対人関係の過敏さ、極端な不安感など、青年期の心理的傾向性として自己愛の高まりとの関連が指摘される。現場実習では、様々な対人ストレス状況が予想され、自己愛の傷つきが生じる可能性が高いことから、実習ストレスについて個人要因としての自己愛的脆弱性との関連から考察し、自己愛的脆弱性が実際の実習生のストレス認知およびストレス反応に与える影響について検討した。その結果、学生の中には自己愛的脆弱性の高い者が一定程度含まれる可能性が示され、現場実習という過大なストレス状況への直面回避や、実習中止や配慮を要する個別指導など、周囲も対応困難となる事例が多いことが示された。更に、保育者における自己愛の健全性が重要であることから、自己愛的脆弱性を持つ学生への指導援助の方向性と具体的方法について言及した。

キーワード：実習ストレス、自己愛的脆弱性、実習指導、健全な自己愛、保育者養成

I. 問題の所在と研究目的

1. 問題の所在

(1) 実習生とストレス

保育士・幼稚園教諭（以下、保育者という）の養成課程では、教育実習や保育実習（以下、現場実習という）など現場での実習科目は、免許・資格取得を目指す学生にとって避けて通れない必須科目である。これまで、現場実習が実習生に与える効果については、様々な研究がなされ（たとえば、三木・桜井,1998；塚本ら,2008など）^{1) 2)}、実習は学生の保育者としての資質や技量を効果的に向上させることが知られている。

しかし、保育実習中の実習生のストレスは、保育職に就く自信や意欲を低下させる（野崎・森野,2006）³⁾ ことや、保育者志向が強い学生の保育に対する自信や効力感を低下させる（土沢,2012）⁴⁾ などのネガティブな影響も報告されている。

現場実習という教育内容の性質上、ストレス事態が少なからず発生することはやむを得

ない。しかし、だからこそ、それらのストレスが保育者としての成長を阻むのではなく、その後の成長につながる経験として作用することが望まれる。

(2) 実習指導上の課題

限られた現場実習の機会を最大限生かし多くの学びを得られるように、各実習の事前事後には学内における実習指導授業や個別指導が行われる。

教育の充実のためには、各養成校におけるカリキュラムや指導内容自体の充実と改善（保育士養成課程等検討会,2010）⁵⁾に加え、学生個人にその内容が効果的に伝わり活かされることが大切である。中央教育審議会（2018）⁶⁾の「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」では「高等教育が『個々人の可能性を最大限に伸長する教育』に転換」することが期待されている。

特に実習指導の指導効果について考える上で、教育を受ける側の学生の資質能力及び対人傾向が、実際上の問題となることが少なくない。いわ

ゆる大学全入時代（中央教育審議会,2008）⁷⁾や入試の多様化などにより、学生集団内には、様々な持ち味や修学に課題のある学生、配慮を要する学生が混在する。保育者としての免許・資格を取得するには、実力が一定水準に達することが求められるが、取得を希望する学生間の差は大きく、学習経験や学力の不足、日常生活経験の乏しい学生、情緒的に不安定な学生、発達障害など感覚・認知特性に配慮を要する学生等々、取得に向けた手厚い支援が必要な学生が含まれる。そのような学生の指導では、改善を促し更なる努力を強いるような一方的指導では効果が上がらないどころか指導教員との関係性が損なわれたり、個別に指導を繰り返しても従前の手法ではほとんど改善がみられなかったりする事例も散見される。

実習生の心理的ストレスを扱った研究（千葉,2010）⁸⁾では、実習における「不安」「憂鬱」「怒り」などネガティブな感情体験の自由記述で、「何かやるたびに指導され自分のやりたいように実習ができなかった」「嫌な顔をされた」など、対人関係で傷つきやすく、大きなストレスを感じる学生の反応が示されている。特に、対人関係に困難さが生じやすい学生への指導は、相手の反応に指導者自身の困惑や傷つきなど負担が生じやすい上、指導に力を注いでも教育効果が上がりにくいなどの傾向がみられやすい。更に、情緒的に不安定な学生の存在は、本人への個別サポートが必要なだけでなく、実習に向け緊張・不安が高まる集団全体へのネガティブな影響を生じさせ、それにより指導教員の負担を更に増大させることも懸念される。今後の保育者養成教育における教育の質を保証する上で、学生側の資質能力や対人関係における傾向性を理解し考慮して、学生の実態に即した実効性ある学内実習指導および現場実習のあり方を再検討することが求められる。

2. 研究の目的

対人関係において他者の評価に過敏に反応し対人不安を高じやすい青年期の心性を理解する視点の一つとして、「自己愛的脆弱性」の考え方が役立つと考える。

そこで本研究では、現場実習におけるストレス

について、これまで検討されてこなかった実習生の個人要因である自己愛的脆弱性の観点から、保育者養成における現場実習への学生の参加態度や学習効果に影響を及ぼす可能性に関連する研究動向を整理した上で、現場実習を終了した学生を対象に自己愛的脆弱性と実習ストレスについて調査し、自己愛的脆弱性が実際の学生のストレス認知およびストレス反応に与える影響について検討することを目的とする。それらを踏まえ、実際の指導援助の方向性と具体的方法にも言及したい。

Ⅱ.自己愛的脆弱性と実習ストレス

1.自己愛の傷つきやすさの傾向と程度

（1）青年期と自己愛

発達の視点から、青年期は自己愛が高まりやすい時期と言われる（小此木,1981,1999；中山・中谷,2006）^{9) 10) 11)}。自己愛とは、「自分自身を愛の対象とする心の状態」（中村,2004）¹²⁾であり、自分の存在価値を確かめるエネルギー源であり、「対象とのかかわりにおいて己を獲得し、修復し、統合するもの」である。自己心理学の創始者であるKohut（1971,1977）^{13) 14)}は自己愛の発達について、個人は生涯、自己を支えるために「自己対象体験」を必要とするという。自己対象体験とは、特定の人物や対象、象徴との関係性によって生じる主観的体験である。自己および自己愛の発達において、乳児は、断片的な自己の状態から養育者との融合の特質が強い原始的な自己対象体験を経て、自己のまとまりができていく。その後、十分な自己対象体験を経験した上で適量の欲求不満が与えられることにより、自己対象体験が担っていた自己を安定化させる機能を、自らの内側に形成していく（変容性内在化）。そうして健康な自己愛が形成され、原始的な自己対象体験を必要とせずに自律的に自分の心理状態を安定させることが可能となる。一方、発達過程における原始的な自己対象体験が不十分で自己が断片的なまま統合されなかったり、変容性内在化がうまくいかなかったりすると、自己愛の歪みや脆弱さがもたらされる。自己愛的な傷つきやすさが顕著となり、自分の心理状態を安定させるためには、いつまでも自己を承認してくれる他者を現実場面で求め続けることにな

る(上地・宮下, 2002; 中西, 1991)^{15) 16)}。

(2) 過敏型自己愛

近年、自己愛性パーソナリティを「誇大型」と「過敏型」の2種類(Broucek, 1982, 1991; Gabbard, 1989, 1994)^{17) 18) 19) 20)}からとらえる視点が一般化し、Wink (1991)²¹⁾などの研究によって、自己愛性パーソナリティでなくても、一般青年の自己愛傾向にもこの2類型論は適用できることが明らかにされている。

「誇大型」と「過敏型」は、どちらも自己評価を維持しようと格闘している点では同じだが、自己愛的傷つきから自分自身を守るための対処の仕方が異なっている。「誇大型」は、誇大的・自己顕示的で周囲を気にしない傾向が強く、自分の業績を他者に印象づけようとするが他者の反応には鈍感で、自己愛的傷つきから自分自身を隔絶させる。それに対し、「過敏型」は、周囲を過剰に気にする傾向が強く、他者の反応に敏感で、他者の反応に拒絶や侮蔑のサインを読み取りやすい特徴がある。

一般青年を対象とした先行研究でも、過敏型自己愛傾向が不適応と関連する結果(小塩, 2001; 上地・宮下, 2005; 清水・岡村, 2010)^{22) 23) 24)}が得られ、日本では、一般青年における過敏型自己愛傾向が問題になりやすい。

過敏型自己愛性傾向の強いパーソナリティは、内面には自分自身を誇大的に表出したいという願望を抱くが、自己を表出することを恥ずかしく感じて抑制する傾向から、一見すると顕示的・誇大的ではなく、目立たずに見過ごされやすい。

(3) 自己愛的脆弱性とその指標

上述の過敏型自己愛傾向の諸側面を考慮して注目される概念に、「自己愛的脆弱性」がある。上地・宮下(2009)²⁵⁾は、自己愛的脆弱性について、「自己愛的欲求の表出に伴う恥、不安、傷つきなどを処理し自尊感情や心理的安定を保つ力が脆弱であること」と定義する。自己愛的に脆弱な人は、他者に承認・賞賛や特別の配慮を求め、期待した反応が返ってこないときに自尊感情が動揺しやすく、心理的に不安定になりやすい。

上地・宮下(2002, 2005)は、一般人を含む人たちの自己愛傾向を測定できるように、Kohut (1971, 1977)のいう自己愛パーソナリティの主要

な特徴をもとに、自己愛的脆弱性尺度を作成している。そこでは、自己愛的脆弱性の指標として、

- 1) 他者からの承認・賞賛への過敏さ
- 2) 潜在的特権意識とそれによる傷つき
- 3) 恥傾向と自己顕示の抑制
- 4) 自己緩和能力の不全
- 5) 目的感の希薄さ

の5つが挙げられている。

「他者からの承認・賞賛への過敏さ」は、自分の言動や行動に対する承認・賞賛を強く求め、期待した承認・賞賛が得られないと自己評価が低下することを示す。「潜在的特権意識とそれによる傷つき」は、他者が特別の配慮や敬意をもって接してくれることを期待し、その期待が満たされないと不満や怒りが生じることを示す。「恥傾向と自己顕示の抑制」は、注目を浴びたり自己を顕示したりする場面に遭遇すると強い恥意識が生じるため、自己顕示を抑制しがちになる。自己顕示に対して過度な自己嫌悪を感じる傾向があり、自然な自己顕示がうまくできない。「自己緩和能力の不全」は、強い不安や情動などを自分で調節・緩和する力が弱く、他者に調節・緩和してもらおうとすることを示す。「目的感の希薄さ」は、自己を方向づける目標が希薄であり、空虚感を体験しやすいことを示す。

2. 現場実習と心理的ストレスについて

(1) 実習生の意識及び対人傾向

近年、保育者養成課程に入学してくる学生の資質能力に関する問題が以前より目立つようになり、社会で求められる社会人像とのギャップが広がっている(全国保育士養成協議会専門委員会, 2006)²⁶⁾ことが指摘されている。その中で、対人関係に問題を抱えるケースが少なくない。

例えば、小笠原ら(2010)²⁷⁾が行った調査で、実習担当者(現場指導者)から指導を受けたことについての気持ちを答えた実習生の回答には、「何も学ぶことはなかった」「きつい言い方をする先生がいた」などの否定的な反応が1割以上含まれていたという。学生の反応として、多忙な保育士業務と並行した実習指導者への感謝や労いの気持ちの乏しさ、実習生の甘えとも取れるような否定的反応が、ある程度の割合でみられる傾向はこの調査に限らず実際に見聞される。更に、現場保育

者との関係性に極端な不安やストレスを感じる学生も稀ではない。「心身の健康の問題から実習を中断・中止する学生が散見」(松尾,2005)²⁸⁾されることがや、「実習開始直前になって自ら実習を取りやめてしまう学生」(長谷部,2007)²⁹⁾の問題なども報告されており、怠学傾向とは異なる心理的要因(実習に対する強い不安感や忌避感)が問題となっている。

船田ら(2010)³⁰⁾の報告では、「実習中に困ったこと・辛かったこと」の項目で圧倒的に指導保育者との対応、関わりにおいて戸惑いがみられ、自分自身の動きを否定的に捉え自信を喪失する傾向が強く感じられるという。また、以前に大野木・宮川(1996)³¹⁾が行った教育実習不安尺度4因子である「授業実践」「身だしなみ」「体調」「対子ども関係」に加えて、その後、前原ら(2007)³²⁾が行った教育実習における実習不安尺度の因子分析結果によると、「逃げ腰」因子が新たに抽出され、「人前で話すことが不安」「逃げ出したくなるのではないかな」といった逃げ出したくなるほどの状況を予想することを表す因子が見出されている。強い不安や忌避、人間関係での極端な傷つきやすさなど、近年の学生の意識や対人傾向を特徴づける観点の一つとして、自己愛的脆弱性との関連からも興味深いものである。

(2) 現場実習と自己愛的脆弱性

自己愛が高まる青年期にあって、実習に向かう学生自身の自己愛の発達が不十分なままである場合、周囲の人たちへの過剰な承認欲求や、満足な承認を得られないことへの不安や恐れや怒り、現実の人間関係において不自然と感じられるほどの心の傷つきなどの状態が生じやすい。

学生にとって、日ごろの学内での一定の人間関係や講義形式での受身的受講が可能な科目授業等では、自己愛的な傷つきが生じる場面は比較적으로少なく、自己愛的脆弱性は問題になりにくい。しかし、現場実習は活発な対人交流と指導評価が必ず行われる場であり、否応なく自己愛が刺激され、自己愛的脆弱性が顕わになりやすい。つまり、自己愛的脆弱性が高い傾向にある学生にとって、普段の学生生活では大きな混乱なく過ごすことができたとしても、現場実習では、自己愛の未成熟さや脆弱性が露呈し、心理的安定を保つことが難し

くなることが予想される。

ところで、個人要因としての自己愛的脆弱性(narcissistic vulnerability)と、一般的な自己愛的傷つき(narcissistic injury)とは区別しなければならない。自己愛的傷つきは、健康な自己愛を維持するのに必要な他者からの反応が得られなかったときに味わう体験であり、誰にでも生じるものである。例えば、学生が現場実習に臨んで、失敗を指摘されて落ち込んだり、頑張ったことが評価されなくて悔しい思いをしたりすることが生じるような場合である。誰でも不完全な自分を見せることには恥や不安が伴い、他者から期待した反応が返ってこなければ一定の心の傷つきも体験せざるを得ない。しかし、個人要因としての自己愛的脆弱性がある場合、そのような自己愛的傷つきに対する反応が、過度または顕著で不健全なものになりやすいといえる。

(3) 心理的ストレスにおける個人差要因

ストレスの知覚に個人の特性が影響を及ぼすことは、従来のストレス概念で説明され(Mason, 1975)³³⁾、ストレスが生じる個人差の要因についても論じられている。Lazarus&Folkman(1984)³⁴⁾は、外界からの刺激に対する認知的評価やコーピング(対処)などの変数が媒介して、ストレス反応が規定されるとしている。その他の要因としては、ソーシャル・サポート(周囲の人々からのサポートの多さと、サポートに対する満足度の2側面を含む)が代表的なものである。これらの心理的ストレス過程と影響について、図にまとめたものを以下(図1)に示す。

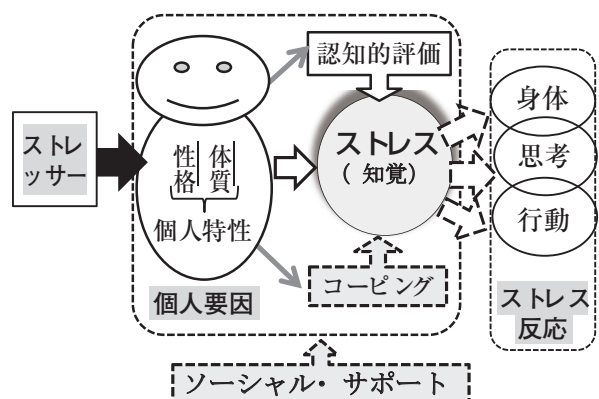


図1 心理的ストレス過程と個人要因

Lazarus (1966)³⁵⁾ は、心理的ストレスを「ある個人の資源に負担をかけたり、それを超えたり、個人の心身の健康を脅かすものとして評価された、人間と環境とのある特定の関係」と定義するが、ストレスをどう捉えるかといった個人の認知的な過程は、ストレス反応に強い影響を及ぼし、ストレスに対する認知的評価が個人の対処行動の選択やストレス反応表出の程度を規定する (Folkman et al., 1986; 嶋田ら, 1995)^{36) 37)} のである。

(4) ストレス過程における個人要因としての自己愛的脆弱性

個人要因であるパーソナリティ特性としての自己愛的脆弱性は、図1で示したような過程を経て心理的ストレスの認知やコーピングなどの媒介過程に影響を与え、ストレス反応を引き起こす要因の一つとして想定される。

特に近年の学生の対人傾向を考えると、保育者養成教育において学生の実態に即した指導を行う上で、自己愛的脆弱性からの検討はストレス反応の大きい実習生を理解する視点の一つとして、実習不安や回避・離脱を防ぐ対応を検討する助けになると考えられる。

例えば、一般的には、精神的にマイナス影響を与えるような対処行動を行う学生への指導援助において、より健康的なコーピング行動に導くことで、更に酷いストレス状態に陥ることを防ぐことは可能である。その場合、コーピング選択に影響を与えるものとして、未学習（適応的コーピングを知らず利用できなかった）や好き嫌い（単なる好みとして選択しなかった）のであれば、従前の教え諭す教育方法も有効であろう。しかし、個人的特性要因として自己愛的脆弱性が高いなど、適応的コーピングを選択することが困難な心理的傾向のある学生への教育的支援を効果的に行うには、本人の心理的傾向の理解とそれを踏まえた対応が求められる。

(5) 実習ストレスに関連する他の要因

前原ら (2007) による教育ストレスに関連する要因の研究において、実習前の学生の実習不安の高さが、実習ストレスを予測するものであるとされる。この研究は、幼稚園から高校まで幅広い校種の教育実習生を対象とした調査だが、保育専攻

学生においても同様の傾向は推測される。また、実習不安の男女差について扱った西松 (2008)³⁸⁾ の研究では、事前・事後ともに女性の不安が高いという結果が示され、それ以前の研究 (大野木・宮川, 1992; 佐藤・井島, 1976)^{39) 40)} 結果とも一致する。女性の実習不安が高いことは、養成課程の中でも他の教員養成に比べ特に女性の占める割合が大きい保育者養成において、実習不安への対応の必要性が高いといえるだろう。

なお、上述の研究では、実習不安を引き起こす実習生側の要因についての詳しい検討はなされていない。本論においては、実習ストレスを増強させ、実習不安とも関連の高い要因として、実習生自身の自己愛的脆弱性との関連を検討する。

Ⅲ. 実習ストレスおよび自己愛的脆弱性の調査

1. 質問紙調査

(1) 対象

対象は、関東地方にあるA短期大学の保育者養成課程2年次に在籍し、保育士資格および幼稚園教諭2種免許状の取得を目指す学生66名（有効回答数：65、性別内訳：女性63名・男性2名）を対象とした。

調査時期は、201X年12月下旬から201X+1年1月上旬に実施した。

(2) 調査方法

質問紙調査法による集団式調査を実施した。なお、対象者への質問紙配布の際は、本調査の趣旨とともに、調査の結果は個人的な評価等には一切影響しないこと、得られた調査データは統計的に処理し個人が特定できない形となること、調査への参加は任意であることを口頭で説明し理解を得た。以上をもとに、調査への協力については、対象者からの回答用紙の提出により同意を得られたものとした。

内容は、①自己愛的脆弱性尺度、②実習ストレスに関する質問の2種類である。各調査内容に関して、それぞれ質問紙を作成した。

①自己愛的脆弱性尺度について

自己愛的脆弱性の程度を測定するために、上地・宮下 (2009) の作成した自己愛的脆弱性尺度の短縮版である「自己愛的脆弱性尺度短縮版」（以下 NVS 短縮版という）を用いた。NVS 短縮版は20

項目で作成され、下位尺度は、「承認・賞賛過敏性」「自己顕示欲性」「潜在的特権意識」「自己緩和不全」である。それぞれの項目について「まったくない」「めったにない」「たまにある」「ときどきある」「よくある」の5段階で尋ね、体験の頻度が高いほど高得点になるように1～5点で回答する。下位尺度ごとに合計得点を算出した上で全体の合計得点を算出した。自己愛的脆弱性の傾向が強いほど高得点になり、区分点はない。

②実習ストレスに関する質問について

実習生が何をストレスと認識し、どの程度ストレスと感じたかを調べる目的で、坂田ら(1999)⁴¹⁾が作成した教育実習ストレス尺度を改変し、野崎・森野(2006)⁴²⁾に倣って保育実習に適した内容に修正したものを用いた。各項目は、これまで参加した実習でそれらの事態を経験したか否かについて、「あった」「なかった」のいずれかで回答するように求めている。更に、経験した項目(「あった」)については、それをどれくらい不快に感じたかについて「全然嫌ではなかった」「少し嫌であった」「かなり嫌であった」「非常に嫌であった」の4件法で回答を求めた。ストレス事態が「なかった」「全然嫌ではなかった」は0点、「あった」のうち不快に感じた程度の小さい順に1～3点で回答を換算した。

2. 実習対応困難事例からの検討

(1) 対象

質問紙調査の対象となった学生は2年間に5回の現場実習を経験するが、その学生たちのうちで、事情により実習を取りやめた、実習中に実習への適応が困難となった、実習中に実習園との特別なやり取りが必要となった等の事例が数例発生している。それらの個別事例を対象とした。

(2) 検討方法

実習指導上の困難や特別な対応の必要が生じた事例について、実習の事前事後の個別指導の面接記録、実習中の園とのやり取りについての記録および本人の提出レポート等の記録を分析することにより、個人が特定されない形で事例の概要を整理分類した上で、自己愛的脆弱性得点の高・中・低値群間における比較を行った。

IV. 結果

1. 自己愛的脆弱性の得点

自己愛的脆弱性について、分析対象学生65名の結果は、NVS短縮版の総得点(最高値100点)の平均値が 59.4 ± 12.2 (得点範囲34～85点)、中央値が59であった。得点分布をまとめたものを表1に、ヒストグラムに示したものを図2に示す。自己愛的脆弱性尺度においては特に区分点は存在しないことから、本研究の分析に使用する区分法を検討した結果、平均+1SDを超える71.6点以上に当たる上位12名(得点72～85, 全体の18.5%)を高値群とし、平均-1SDにあたる47.2点より低い点数の下位11名を低値群(得点34～47点, 全体の16.9%)とし、残る42名を中群として分類し、比較検討に用いることにした。

表1. NVS短縮版の得点状況 (得点範囲34～85点)

自己愛的脆弱性 得点範囲	人数	備考
80点以上	6名 (9.2%)	高値群(71.6点以上) 6名
70～79点	7名 (10.8%)	高値群(71.6点以上) 6名
60～69点	16名 (24.6%)	(平均59.4点)
50～59点	22名 (33.8%)	
40～49点	11名 (16.9%)	低値群(47.2点より低い) 8名
39点以下	3名 (4.6%)	低値群(47.2点より低い) 3名
合計	65名	

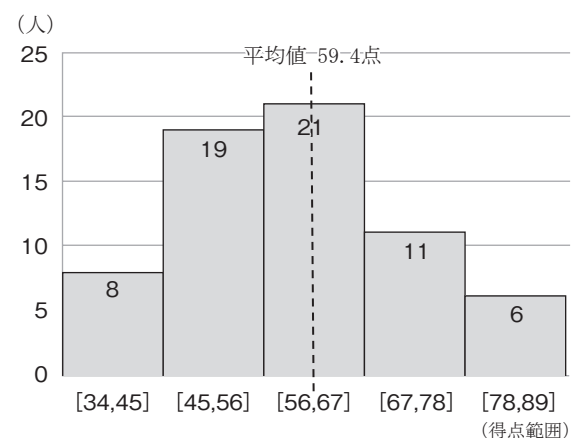


図2. 自己愛的脆弱性得点の人数分布

なお、今回の調査集団内のNVS短縮版の得点状況として、自己愛的脆弱性高値群の得点範囲は

72～85点で12名が該当した（うち80点台が6名）。保育者を目指し実習に参加する学生集団内に、自己愛的脆弱性が高い学生が一定程度含まれる可能性を示す結果が示された。

2. 実習ストレス経験とストレス認知得点

（1）項目ごとの検討

まず、各実習ストレス項目別の経験率は、実習に必須の作業である「指導案や実習記録を書いた」が当然ながら100%で最も高く、次いで、「責任実習（部分実習または一日実習）を行った」（98.5%）、「園児が指示に従わなかったり、言うことを聞いてくれなかったりすることがあった」（81.8%）、「責任実習で思った通りに進めることができなかった」および「実習先の先生に、自分の失敗や欠点を指摘されることがあった」（80.3%）、「園児の状態や気持ちを理解することができないときがあった」（77.3%）、「遅くまで拘束されたりして、自分のペースで作業を行えないことがあった」（71.2%）、「作業（指導案や日誌など）の進め方がわからないことがあった」「接し方に気をつかわなければならない園児がいた」（68.2%）、「生活時間（睡眠・食事など）が不規則になり、体調に気をつかうことがあった」（53.0%）の順に高い値を示した。

経験率が最も高かった指導案及び実習記録の経験は、現場実習カリキュラムに組み込まれる必須内容であり明確な評価対象であることから、すべて

の実習生がストレスサーとして認識する結果は十分想定される。それ以外では、主に園児とのかかわりのストレスサー経験が多くなっている。また、経験率が低かった項目としては、「他の実習生とどのように過ごしてよいかわからなかった」（3.0%）、「園児と遊ぶ機会が少なかったり、どのように遊んでいいのかわからなかったりしたことがあった」（18.2%）の順に低値であった。実習ストレス尺度の項目内容と各実習ストレスサーの経験率、評価値の平均値と標準偏差およびストレスサー得点についてまとめたものを表2に示す。

（2）ストレスサー項目群別の検討

A「基本的作業」、B「実習業務」、C「対保育者」、D「対園児」、E「対実習生」項目群ごとに、ストレス事態としての評価値の平均値を算出し、実習ストレスサー得点を算出したところ、「基本的作業」に関するストレスサー経験が多く、ストレス事態としての得点も高くなっている。この項目群のストレス経験率と得点の高さは、前述のとおり、実習必須の内容として明示的評価対象であることが関係すると考えられる。続いて、「対園児」「実習業務」「対保育者」の順で各項目群のストレスサー経験率及びストレス事態評価が比較的高めであり、「対実習生」ストレスは低かった。

更に、特徴的なこととして、同一項目群の中で、対保育者、対園児という評価にかかわる対人スト

表2. 実習ストレスサー尺度の項目内容および各実習ストレスサーの経験率と評価値

項目群	No.	項目内容	ストレスサー経験率	ストレス事態に関する得点		
				平均値	標準偏差	ストレスサー得点
A 基本的作業	(1)	責任実習（部分実習または一日実習）を行った	98.5%	2.05	0.92	2.09
	(2)	指導案や実習日誌を書いた	100.0%	2.35	0.75	
	(3)	責任実習を思っていた通りに進めることができなかった	80.3%	1.88	1.27	
B 実習業務	(1)	作業（指導案や実習日誌など）の進め方がわからないことがあった	68.2%	1.45	1.22	1.01
	(2)	遅くまで拘束されたりして、自分のペースで作業を行えないことがあった	71.2%	0.47	1.04	
	(3)	生活時間（睡眠・食事など）が不規則になり、体調に気をつかうことがあった	53.0%	1.11	1.28	
C 対保育者	(1)	実習先の先生が示した保育内容や指導方法に対して、疑問を抱くことがあった	34.8%	0.85	1.23	0.85
	(2)	実習先の先生との連絡が密でなくて、指導をしてもらえないことがあった	27.3%	0.65	1.26	
	(3)	実習先の先生に、自分の失敗や欠点を指摘されることがあった	80.3%	1.05	0.81	
D 対園児	(1)	園児と遊ぶ機会が少なかったりどのように遊んでいいのかわからなかったりした	18.2%	0.58	0.91	1.22
	(2)	園児が指示に従わなかったり、言うことを聞いてくれなかったりすることがあった	81.8%	1.62	0.87	
	(3)	園児の状態や気持ちを理解することができないときがあった	77.3%	1.62	1.05	
	(4)	接し方に気をつかわなければならない園児がいた	68.2%	1.05	0.79	
E 対実習生	(1)	他の実習生とどのように接してよいかわからないことがあった	3.0%	0.29	0.72	0.29

レッサーにおいて、各ストレス項目における経験率やストレス事態の認知度得点に大きな高低差がみられたことである。特に、対保育者項目群のC(3)「実習先の先生に自分の失敗や欠点を指摘され」や対園児群のD(2)「園児が指示に従わなかったり、言うことを聞いてくれなかったり」の2項目で、ストレスとしての経験率が8割超、同群内の他項目と比べ標準偏差は低く得点は高かった。この項目は、その内容から対人関係における自己愛の傷つきとの関連が推測される。

3. 自己愛的脆弱性と実習ストレスとの関連

同一実習生における自己愛的脆弱性の高さを実習ストレスの認知度の高さがどの程度関連するかについて、NVS短縮版の得点と実習ストレス尺度の得点について相関を調べたところ、スピアマンの順位相関係数(同順位補正)は $r \approx 0.37$ ($p < 0.001$)であった。二者の関係を散布図で示すと図3のようになり、弱い正の相関がみられた。

更に、特に同じ群内でストレス経験に高さが目立った2項目、対保育者「実習先の先生に自分の失敗や欠点を指摘される」と対園児「園児が指示に従わなかったり、言うことを聞いてくれなかったりする」の2項目が示されたことから、この2項目の得点合計とNVS短縮版による自己愛的脆弱性得点との関連を調べた結果、スピアマンの順位相関係数(同順位補正)の数値は $r \approx 0.36$ ($p < 0.001$)で、図4のような散布図として示された。自己愛的脆弱性との相関の程度は弱い正の相関がみられた。相関関係の強さは実習ストレス総得点とほとんど差はなかった。

4. NVS短縮版の得点群間におけるストレス認知の比較

自己愛的脆弱性について、NVS短縮版の平均値+1SDを超える71.6点以上を高値群、平均-1SDにあたる47.2点より低い点数を低値群、残りを中群として分類したが、それら得点群ごとのストレス経験の違いを、各ストレス項目の得点平均値で比較した。その結果、NVS高値群ではストレス得点がほとんどの項目で他群より高かったものの、対保育士項目群の「実習先の先生との連絡が密でなくて指導をしてもらえないことがあった」という項目[C(2)]のみ、高値群のストレス得点が高値群より低いという特徴的な結果が得ら

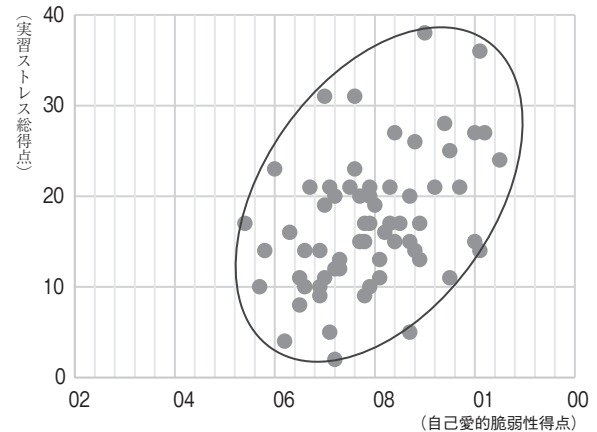


図3. 自己愛的脆弱性と実習ストレス認知との関連

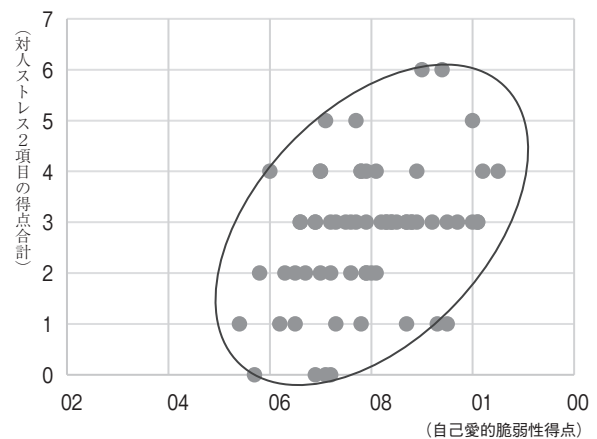


図4. 自己愛的脆弱性と対人的傷つき経験との関連

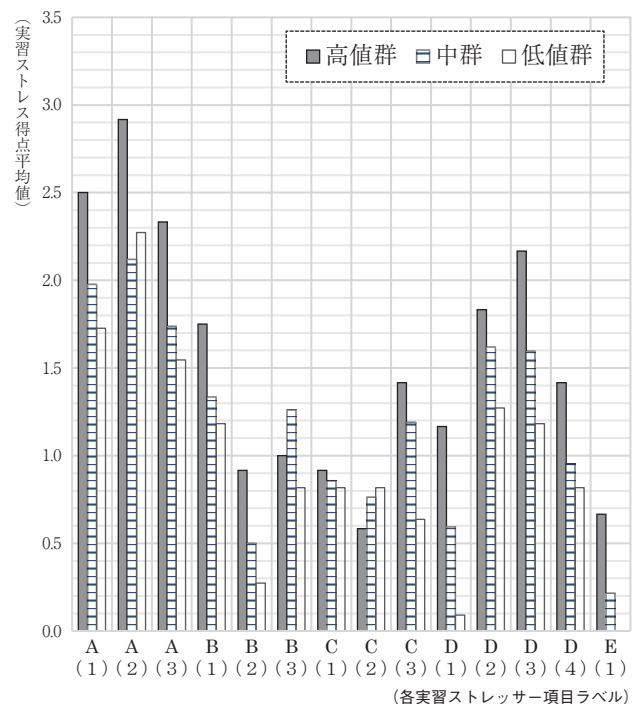


図5. 自己愛的脆弱性得点群間におけるストレス認知

れた、図5にグラフで示す。

5. 実習参加に問題が生じたケースの検討

(1) ケースの概要

今回の調査対象学生のうち、2年間に5回の現場実習が実施される中で、事情により実習前に実習を辞退することになった事例、実習中に実習への適応が困難となり特別に実習園とのやり取りが必要となったり実習中止となったりした事例が、複数生じている。それら現場実習に関連し対応困難となった8事例について、以下に内容や状況の違いにより、ア～オの5パターンに分類した。

- ア. 実習開始後に、実習継続困難との本人の申し出により、最終的に実習中止に至った（1例）
- イ. 参加に際し特別な配慮を要するため、実習園との丁寧なやり取りをしつつ実習を行った（2例）
- ウ. 実習継続困難との本人の申し出により実習をいったん中断したが、資格取得へ保護者の強い希望もあり、本人・保護者との面接および電話相談を繰り返し手厚い個別指導を続けながら、数か月後に実習を再開した（1例）
- エ. 実習中および実習後に、実習園から保育者としての資質に関する指摘があり、複数回にわたる個別指導を実施した（2例）
- オ. 個別事情の事前申し出および本人・保護者と教員による話し合いの結果、事前に実習参加を取りやめた（2例）
- 上記の各事例においては、精神疾患等の要因があったケース、発達障害特性が疑われるケース、結婚や妊娠等の社会的・身体的状況変化によるものなど、多様な事例が含まれていた。

(2) 自己愛的脆弱性に対応困難事例

今回対象となった学生の自己愛的脆弱性はNVS短縮版の得点から高値群、中群、低値群に分けられたが、上述の対応困難8事例が各群にどの程度の割合で含まれていたかを分類整理し表3に示した。高値群の12名中5名（41.6%）が何らかの対応困難事例、中群では42名中3名（7.1%）、低値群では0名であった。今回の調査対象集団においては、明らかに高値群で対応困難事例が多く発生していることが示された。

事例の内訳について、自己愛的脆弱性が高値群に分類された該当者の対応困難事例5ケースについては、上述した分類ア～オの各パターンにそれ

ぞれ1名ずつが該当していた。また、自己愛的脆弱性が中群であった指導困難3事例の内訳は、イ、エ、オの状況に1名ずつが当てはまり、それぞれ妊娠、発達障害様特性、家庭事情などの背景要因があるケースであった。一覧にまとめたものを以下の表4に示す。

表3. 自己愛的脆弱性の程度と対応困難事例の数

自己愛的脆弱性	学生数	対応困難事例 該当数	問題なし
高値群	12	5	7
中群	42	3	39
低値群	11	0	11
計	65	8	57

表4. 対応困難事例の内訳

指導困難事例の状況	自己愛的脆弱性の 程度と人数	備考
ア. 開始後、本人継続困難の訴えにより中止 (1例)	高値群1名	
イ. 園と連携して特別に 配慮しつつ実習参加 (2例)	高値群1名 中群1名	・身体疾患 ・妊娠中
ウ. 実習中断、複数回の 個別指導を経て再開 (1例)	高値群1名	
エ. 実習園からの指摘と 大学での個別指導 (2例)	高値群1名 中群1名	・発達障害 特性あり
オ. 事前に相談および合 意して参加取り止め (2例)	高値群1名 中群1名	・精神疾患 ・家庭事情
計	8名	

V. 考察

現場実習は、保育者としての資質や技量を飛躍的に向上させる機会となる反面、大きなストレス要因ともなり得る。自己愛の脆弱性が高い場合、評価を伴う対人場面での不安や緊張、心理的な傷つきやすさが極端に増大しやすく、現場実習が本人の健全な成長を促す機会となりにくい。本研究結果を踏まえ、現場実習に向き合う際の学生のストレス状況や自己愛的脆弱性との関連、それに基づく今後の保育者養成の在り方について考察する。

1. 実習生の自己愛的脆弱性の様相と実習ストレスとの関連

今回の結果から、保育者養成課程に在籍する学生

の中には、自己愛的脆弱性の高い者が一定程度含まれる可能性が示された。そのような自己愛的脆弱性が高い学生が実習に臨む場合に、それ以外の者と比べ指導や対応が困難となる事例が極めて多かった。そして、自己愛的脆弱性の高さと、実習ストレスの認知およびストレス反応は弱い相関を示し、自己愛的傷つき場面が生じやすい対人ストレスへの認知及びストレス反応とも弱い相関を示した。

これらが弱い相関にとどまる理由として、現場実習では自己愛的脆弱性が低い学生も多くのストレスに晒されストレス反応を示していることが考えられる。実習ストレスは、本研究で注目した自己愛的脆弱性の影響のみならず、他の多様な個人要因の影響、例えば本人の学習能力や認知特性、実習園や指導担当者との相性など多くの関連要因が推測され、更に周囲のサポートなどの環境要因が関連し合い、実習生は多かれ少なかれストレスを感じている。今回の調査結果において、多くの実習ストレス関連要因の中でも、自己愛的脆弱性という個人特性はストレス反応に強い影響を与えること、その影響は本人の不適応状態を生じさせやすいことを示したと考えられる。

2. 自己愛的脆弱性と現場実習における影響

上述のように、自己愛的脆弱性の高い学生は、客観的には同程度のストレスであっても実習への対応が極めて困難となるケースが多いことが特徴であり、実習に際して特に配慮を要する。

現場実習では多くの学生がストレスを感じ相応の自己愛の傷つきを経験するが、健全な自己愛が育っている学生であれば、その自己愛の傷つき体験は、“適度な欲求不満や失望”として、「対象とのかかわりにおいて己を獲得し、修復し、統合する」という自己愛の健全な働きを活性化させる方向に作用し、更に自己を成長させる刺激になり得ると考えられる。

しかし、同程度のストレスであっても、自己愛的脆弱性が高い者は、欲求不満や失望を自己成長につなげにくく、ストレスを感じてからの反応の仕方や反応の大きさ、混乱の程度が極端で、自己愛的傷つきを防御しようとする無意識の対処行動は、現実状況に照らし適応的でない反応として生じやすいことが考えられる。

また、短期間に集中して行われる現場実習では、期間中は対面による即時指導が多くなり、養成校での事前・事後指導も通常科目より直接的指導が増えることで、学生は過敏に反応しがちであり、指導者側は本人の未熟な自己愛的反応や極端な言動に振り回されやすく、時間的にも心理的にもゆとりある指導ができにくくなりがちと考えられる。

3. 未熟な自己愛への成長促進的援助

極端な実習不安や実習中に対人ストレスが過大になりやすい自己愛的脆弱性が高い学生への指導を効果的に行うには、現時点での自己愛的脆弱性を補償しつつ自己愛の健全な発達を支える働きかけを行っていくことが求められる。

そこで、前述したKohutの自己愛論で強調される発達の自己愛の観点から、自己愛の健全な発達に重要な環境について、以下の4点にまとめる。

- 1) 乳幼児期（両親の弱点や欠点にまだ気づきにくい年頃）からなされる
- 2) 要求水準の高い自己対象としての役割（本人の一举一動に対して概ね肯定的で包容力のあるリアクションを返してくれる）を引き受ける親や養育者のもとでなされる
- 3) 養育者を自己対象として体験しつつ“適度な欲求不満や失望”にも遭遇（許容範囲の適度な負荷がかかる状況が成熟を促進）できる
- 4) 欲求不満や失望の程度・頻度が適度で極端（未熟な自己愛に極端に負荷をかけすぎのような）ではない

以上のような条件を満たせば、自己愛の成熟は進行していくか、少なくとも成熟しやすくなると考えられる。

しかし、既に後期青年期年代に至った学生が、未熟な自己愛のままで避けがたいストレス対人状況（本研究では現場実習や関連指導）に置かれる場合、上述の4点とは裏腹に、以下に示すような自己愛の発達を阻害する状況が生じやすいと考えられる。

4. 青年期における指導上の課題と困難さ

自己愛の発達援助における青年期の困難さとして、次のような点が挙げられる。

- 1) 乳幼児期と異なり、相手の弱点や欠点に気づきやすい

- 2) 青年期にある学生の高い要求水準を満たすような自己対象（常に自分に注目し肯定的で包容力ある対応をし続ける教育者・援助者）に出会うことは容易でない
- 3) 失望や不満に陥るのを最初から避けようとして、自己愛の充足欲求を抑圧して消極的・警戒的に振る舞い、表面的には相手との接点を最小化して極力目立たぬように振る舞うことで必要な経験ができにくい
- 4) 回避しようがない状況（本研究における現場実習）では、本人にとって過剰な欲求不満や絶望が生じやすく、他責的になり、回避したり突っぱねたりして、周囲の適切な援助を引き出しにくい
更に、こうして生じる言動への教育的指導に対し、学生自身が年齢相応に自らの課題に向き合うことができず、一般には妥当な範囲の指導であっても、結果的に悪循環が生じ、指導の困難さを招きやすいと考えられる。

5. 未熟な自己愛の成長を促す学生への対応

今後の指導上の現実的課題として、未熟な自己愛を抱える学生への指導対応について具体的に考えたい。

今回の調査結果で、自己愛的脆弱性各得点群のストレス認知を比較すると、高値群は全般にストレス得点も高かったが、対保育士項目「実習先の先生との連絡が密でなくて指導をしてもらえないことがあった」という項目のみが他2群よりストレス得点が低かった。この結果は、対応への一つの手がかりを示している。指導において、適度な距離感を保つことの重要性である。

しかし、漫然と距離をとるだけでは教育的関わりはできない。そこで、本人が実習生としての課題に向き合えるようになるための前段階として、まずは、指導者との「自己対象体験」が本人の未熟な自己愛を支えるよう作用するかどうかのポイントになる。自己愛的脆弱性傾向のある学生に対する適度な距離感を考慮した対応について、考えられる具体的な留意点を挙げる。

- ・ 本人の過剰な反応に巻き込まれない
- ・ 圧迫的指導にならぬよう落ち着いた穏やかな平常心で対応
- ・ わかってもらおうと追いかけすぎず、程よい距離や適度な間隔で関わる

- ・ 本人が受け入れられる程度の課題を、具体的レベルで提示
 - ・ 課題への取り組みに対しては肯定的評価（迎合や根拠なき賞賛でなく）を伝え、否定する言葉は使わない
 - ・ 本当に優れている部分を探して認め、それ以外をあえて否定も同調もせず穏やかに受け流す
- 上述のような点を考慮しつつ関わることで、過剰すぎない課題に取り組みつつ、本人が未熟ながらも自己を安定化させる機能を働かせる体験ができる援助につながると考えられる。

更に、個人特性としての自己愛的脆弱性でなくストレスへの積極的対応方法としてのコーピングスキルに着目し、自己愛の傷つきから逃れようと不適切コーピングを行う学生に、適応的で健康的なコーピングへと本人が受け入れやすいように導くことで、酷いストレス状態に陥ることを防ぐ指導が考えられる。ひとまず、実習内容や実習参加に関する課題とは少し距離を取るか、脇に置いて静観し、辛い状態の本人を労りつつ現状が少しでも楽になるコーピングスキルについて一緒に考える。真の課題への性急な直面を避けながら、まずは本人にとっての現実対処の方法の選択肢を増やし、適応を向上させる。このように指導を受け入れることが自己否定につながらない形にかかわることにより、その後の実習に関する指導援助への抵抗を若干和らげる効果も期待される。

なお、自己愛的脆弱性の高い学生は、指導者を避け続けたり、軽視する態度や言動がみられたり、追い詰められると怒りや否定や貶めるような言葉をぶつけたりするかもしれない。しかし、それはやむを得ないことと達観し、指導者自身が怒りや自責の念でつぶされないよう心を守り、セルフケアを心掛けながら指導を行うことが大切になる。

ここまで述べてきたように、未熟な自己愛を抱えたままの学生への指導は、現場実習や指導からの回避離脱や他責的言動による混乱などの支障が生じやすく、対応が相当に困難である。更に、青年期学生の脆弱な自己愛の発達を適切に支えることは実習指導担当教員や現場保育者にとって簡単なことではない。実際の対応の困難さが想定される事例では、指導者間で情報・方針を共有し共通認識をもって進め、できれば専門知識をもつ第三者

に相談しつつ、適切な対応を行うことが望まれる。

6. 保育者の専門性と健全な自己愛

ここで、保育者養成における青年期の未熟な自己愛の発達援助の必要性について、自己愛の健全性の観点から改めて論じたい。

保育者として、日々の保育の中で子どもたちと生活し相互的関わりを行うには、健全な自己愛は欠かすことができない大切な要素の一つである。

保育専攻学生が、将来保育者として子どもたちの発達を支える側に回るとき、未熟な自己愛のままでは、子ども本来の自然な欲求を満たし、園児たちの未発達の自己愛の育ちを健全に支えることが難しい。無意識のうちに園児を自らの自己愛欲求を満たす対象として扱ってしまうおそれが否めない。例えば、未熟な自己愛のままに保育者自身の願望や期待を子どもに押し付け強制的に従わせる、あるいは、保育者の欲求を充足してくれるタイプの子どもばかり可愛がり、失望させるタイプの子どもは無視や排除や暴言など、子どもの自己愛を傷つけ発達を阻害する不適切対応が懸念される。仮に、乳幼児期の子どもが長時間・長期にわたり過ごす保育の場でこのような対応がなされるならば、子どもの自己発達とその後の育ちに少なからぬ影響が憂慮され、保育者適性として問題が大きい。

そのため、保育の免許・資格の取得に向けた養成段階から、自己愛的脆弱性が推察され未熟な自己愛を抱える学生に対しては、看過せずに適切な教育援助を行うことが求められる。保育の営みは生活が主体であり、その対象が応答性や感覚的相互作用が重要な乳幼児期の子どもであることから、保育者の無意識の振る舞いや態度、情緒的応答が重要な要素となる。自らが得られなかった自己愛的欲求を子どもで満たす保育者を世に送り出さぬよう、在学中の限られた期間であっても、できる限り健康な心身と健全な自己愛をもつ保育者の育成に尽力したいものである。その教育は容易なことではないが、容易でないからこそ、今後自覚的に取り組んでいく課題と考える。

自己愛的脆弱性の傾向が目立つ学生に対し、保育者を目指す上で、未熟な自己愛の発達を支え促す教育実践の大切さを述べたが、その他の適性やサポート体制等の状況によっては、保育以外の進

路に視野を広げる指導も想定される。その場合、学生自らが実習の困難から回避した結果としての実習中止や不合格の結果を示すだけでは、本人の成長を促す気づきにつながりにくいことを踏まえ、実習以外の機会も捉えながら、本人が納得いく形で自らの適性を再考し進路転換できるように、長期的観点からの丁寧な指導援助が大切になるであろう。

7. 研究における今後の課題と展望

本研究では、用いたデータの範囲や量が限られることから、今回得られた知見をもとに、更に対象を広げて検討する必要がある。また、今回は自己愛的脆弱性という個人の特性に焦点をあて、実習におけるストレス反応との関連およびその対応について論じたが、他の内的要因の検討も必要である。また、外的要因である社会的サポートについてもストレスを軽減させる効果が期待され、多くのストレス研究でストレス軽減効果が主張されていることから、現場実習のように過度のストレスが生じやすい場面における実習生へのソーシャル・サポートの在り方等の外的要因についても、今後取り組むべき課題と考える。

また、本論でも述べたとおり、ストレスは複雑な作用が関連して規定されるため、幅広い観点、複雑な相互作用を考慮する必要がある。今後は、実習ストレスについてその他の関連する相互作用等も併せて検討すると共に、多様な特性ある学生への実習指導の方法論について、ある程度収斂させる方向で現実対応に生かしやすい形にしていく必要がある。

更に、大学生の自己愛的脆弱性の観点からは、現場実習に限らず、就職活動のような通常と異なる対人的場面で主体的言動を試され評価される場において、自己愛的脆弱性の影響が出やすいことが推測される。卒業後の早期離職の問題においても多くの場合対人関係の問題が絡んでいることが指摘（森本他,2013；土沢,2022など）^{43) 44)} されているが、保育現場における保育者の自己愛的脆弱性の影響について、他の対人ストレスに関する知見と照らしながら更に検討を行っていく必要がある。

引用文献

- 1) 三木知子・桜井茂男, 1998, 「保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響」『教育心理学研究』第46巻第2号, 203-211頁。
- 2) 塚本 美知子・森川 文子・藪中 征代・徳永 静江・大熊 光穂, 2008, 「保育者養成における実習経験が社会的スキルおよび保育者効力感に及ぼす影響」『児童学研究-聖徳大学児童学研究所紀要-』第10号, 37-44頁。
- 3) 野崎秀正・森野美央, 2006, 「保育専攻学生における保育者意識と実習ストレスの関連」『宮崎女子短期大学紀要』第33号, 117-127頁。
- 4) 土沢薫, 2012, 「保育専攻学生の実習ストレス(1) —保育者意識および保育者効力感の視点からの考察—」『保育・教育・福祉研究』第10号, 13-22頁
- 5) 保育士養成課程等検討会, 2010, 「保育士養成課程等の改正について(中間まとめ)案」(厚生労働省第6回保育士養成課程等検討会配布資料)。
- 6) 中央教育審議会(2018)「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」
https://www.mext.go.jp/content/20200312_mxt_koutou01-100006282_1.pdf (参照2022-12-24)
- 7) 中央教育審議会(2008)「学士課程教育の構築に向けて(答申)」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf (参照2022-12-24)
- 8) 千葉弘明, 2010, 「保育所実習における実習生のストレス」『千葉経済大学短期大学部研究紀要』第6号, 77-84頁。
- 9) 小此木啓吾, 1981, 「自己愛人間」朝日出版社。
- 10) 小此木啓吾, 1999, 「精神分析から見た思春期心性」『思春期青年期精神医学』第9巻, 131-144頁。
- 11) 中山留美子・中谷素之, 2006, 「青年期における自己愛の構造と発達の変化の検討」『教育心理学研究』第54巻第2号, 188-198頁。
- 12) 中村留貴子, 2004, 「自己愛(ナルシズム)」氏原寛・亀口憲治・成田善弘・東山紘久・山中康裕(編)『心理学大辞典 改定版』培風館, 1077-1079頁。
- 13) Kohut, H., 1971, "The analysis of the self", Madison: International Universities Press. (ハインツ・コフート, 本城秀次・笠原嘉(監訳), 1994, 「自己の分析」みすず書房)。
- 14) Kohut, H., 1977, "The restoration of the self", Madison: International Universities Press, (ハインツ・コフート, 本城秀次・笠原嘉(監訳), 1995, 「自己の修復」みすず書房)。
- 15) 上地雄一郎・宮下一博, 2002, 「コフートの自己心理学に基づく自己愛的脆弱性尺度の作成の試み」『甲南女子大学研究紀要』第38巻, 1-10頁。
- 16) 中西信男, 1991, 「コフートの心理療法—自己心理学的精神分析の理論と技法」ナカニシヤ出版。
- 17) Broucek, F., 1982, "Shame and its relationship to early narcissistic development", International Journal of Psycho-Analysis, 63:pp369-378.
- 18) Broucek, F., 1991, "Shame and the Self", New York: Guilford Press.
- 19) Gabbard, G.O., 1989, "Two subtypes of narcissistic personality disorder", Bulletin of the Menninger Clinic, 53:pp527-532.
- 20) Gabbard, G.O., 1994, "Psychodynamic Psychiatry in Clinical Practice: the DSM-IV Version", American Psychiatric Pub. (G.O.ギャバード, 館哲朗(監訳), 1997, 「精神力動的精神医学—その臨床実践[DSM-IV版]—③臨床編: II 軸障害」岩崎学術出版社)。
- 21) Wink, P. (1991). Two faces of narcissism. Journal of Personality and Social Psychology, 61, 590-597.
- 22) 小塩真司, 2001, 「自己愛傾向が自己像の不安定性, 自尊感情のレベルおよび変動性におよぼす影響」『性格心理学研究』第10巻, 第1号 35-44頁。
- 23) 上地雄一郎・宮下一博, 2005, 「コフートの自己心理学に基づく自己愛的脆弱性尺度の作成」『パーソナリティ研究』第14巻第1号, 80-91頁。
- 24) 清水健司・岡村寿代, 2010, 「対人恐怖心性—自己愛傾向2次元モデルにおける認知特性の

検討—対人恐怖症と社会恐怖の異同を通して—」
『教育心理学研究』第58巻, 第1号, 23-33頁。

25) 上地雄一郎・宮下一博, 2009, 「対人恐怖傾向の要因としての自己愛的脆弱性, 自己不一致, 自尊感情の関連性」『パーソナリティ研究』第17巻第3号, 280-291頁。

26) 全国保育士養成協議会専門委員会, 2006, 「保育士養成システムのパラダイム転換—新たな専門職の視点から—」『保育士養成資料集』第44号, 114-115頁。

27) 小笠原眞弓・谷口恵理香・室みどり, 2010, 「保育所実習を通じた学生の省察点」『和歌山信愛女子短期大学・信愛紀要』第50号, 25-32頁。

28) 松尾智則, 2005, 「幼稚園教育実習に関する意識調査の概要」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』第37号, 47-52頁。

29) 長谷部比呂美, 2007, 「保育実習に関する学生の意識について—実習不安を中心として—」『淑徳短期大学研究紀要』第46号, 81-96頁。

30) 船田鈴子・五十嵐淳子・小川知子, 2010, 「保育実習におけるストレスについて」『全国保育士養成協議会第49回研究大会研究発表論文集』, 206-207頁。

31) 大野木裕明・宮川充司, 1996, 「教育実習不安の構造と変化」『教育心理学研究』第44巻, 454-462頁。

32) 前原武子・平田幹夫・小林稔, 2007, 「教育実習に対する不安と期待、そして実習のストレスと満足感」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』第14号, 211-224頁。

33) Mason, J.W., 1975, "A historical view of the stress field.", Human Stress, 1: pp22-36.

34) Lazarus, R.S., & Folkman, S., 1984, "Stress, appraisal and coping.", New York: Springer. (リチャード・S.ラザルス, スーザン・フォルクマン, 本田寛・織田正美・春木豊 (翻訳), 1991, 「ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究」実務教育出版)。

35) Lazarus, R.S., 1966, "Psychological stress and the coping process", New York: McGraw-Hill.

36) Folkman, S., Lazarus, R.S., Gruen, J., DeLongis, A., 1986, "Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms.", Journal of

Personality and Social Psychology, 50: pp571-579.

37) 嶋田洋徳・秋山香澄・三浦正江・岡安孝弘・坂野雄二・上里一郎, 1995, 「小学生のコーピングパターンとストレス反応との関連」『日本教育心理学会大36回総会発表論文集』556頁。

38) 西松秀樹, 2008, 「教師効力感、教育実習不安、教師志望度に及ぼす教育実習の効果」『キャリア教育研究』第25巻, 89-96頁。

39) 大野木裕明・宮沢秀次, 1992, 「教育学部生の教師効力感と学習理由」『奈良教育大学教育研究所紀要』第28号, 91-101頁。

40) 佐藤静一・井島志保里, 1976, 「教育実習に関する教育心理学的研究—教育実習体験の変化過程—」『熊本大学教育学部紀要』第25号, 310-342頁。

41) 坂田成輝・音山若穂・古屋健, 1999, 「教育実習生のストレスに関する一研究—教育実習ストレスサー尺度の開発—」『教育心理学研究』第47巻, 335-345頁。

42) 野崎秀正・森野美央, 2006, 「保育専攻学生における保育者意識と実習ストレスの関連」『宮崎女子短期大学紀要』第33号, 117-127頁。

43) 森本美佐他, 2013, 「新人保育者の早期離職に関する実態調査」『奈良文化女子短期大学紀要』44, 101-109.

44) 土沢薫, 2022, 「保育者のワーク・エンゲイジメントに関する一考察—関連要因および小学・中学・高等学校教員との特徴比較—」『子ども生活学研究』第20号13-27頁。

付記

本研究および調査にご協力くださった皆様に心より感謝し、謹んで御礼を申し上げます。

栃木県内A保育園における親子運動遊びの質的分析

Qualitative Analysis of Parent-Child Exercise at the A Nursery School in Tochigi Prefecture

霜触 智紀・河田 隆

要旨

- 【目的】 親子運動遊びは子どもの身体活動を推進する一つの手立てであると考えられる。しかし、活動内容そのものの分析に焦点化された研究は少ない。そこで本研究では、栃木県内の保育園にて行われた親子運動遊びの実践を質的に分析し、今後の親子運動遊びの基礎資料を得ることを目的とした。
- 【方法】 対象は、栃木県内保育園の年中児とその保護者12組であった。実施内容は、徒手的運動遊び、手具的運動遊び（縄、新聞紙、ボール）であった。分析は、活動時の保護者の視点とコーディネーション能力の2点に着目し、実施内容の検討を行った。
- 【結果】 14種類の親子運動遊びが行われ、その具体的な実施内容に関する保護者の子どもの主な観察視点、保護者の活動時の主な注意点、関連するコーディネーション能力が示された。親子運動遊びにて、最も多かったコーディネーション能力の区分は「定位能力」であり、次いで「バランス能力」であった。
- 【結論】 親子運動遊びを行う際に、保護者はどのように子どもの身体活動を支援すべきか、その基礎資料が提示された。

Key words： 幼児、親子運動遊び、身体活動、コーディネーション能力

I. 緒言

文部科学省は昭和39年より「体力・運動能力調査」を経年的に実施している。この結果を踏まえ、中央教育審議会¹⁾は、「子どもの体力・運動能力は、昭和60年ごろから現在まで低下傾向が続いている」ことを指摘した。その後、スポーツ庁²⁾によると、「青少年では、昭和60年頃から続いていた体力低下は平成10年頃に歯止めが掛かり、以後の体力は総合的には向上」傾向にあることが示された。これは、2011年に制定されたスポーツ基本法³⁾に基づき、第1期スポーツ基本計画⁴⁾がスタートし、子どもたちを含め、広く国民にスポーツが普及し始めたこと等が考えられる。

こうした動きの中で、運動する子としない子の二極化⁵⁾や「遊ぶ場所、遊ぶ仲間、遊ぶ時間の減少」⁶⁾等の課題が挙げられ、子どもの身体活動支援に向けて議論されてきた。「幼児にとって体を動かして遊ぶ機会が減少することは、その後の児童期、青年期への運動やスポーツに親しむ資

質や能力の育成の阻害に止まらず、意欲や気力の減弱、対人関係などコミュニケーションをうまく構築できないなど、子どもの心の発達にも重大な影響を及ぼすことにもなりかねない」⁷⁾ことから、幼児期の身体活動を推進する支援策を講じることは急務であるといえる。

そこで、わが国では2012年に幼児期運動指針が示された。これは、「運動習慣の基盤づくりを通して、幼児期に必要な多様な動きの獲得や体力・運動能力を培うとともに、様々な活動への意欲や社会性、創造性などを育むことを目指し、幼児期の運動の在り方についての指針を策定した」⁸⁾ものである。こうした指針を活用しつつ、幼児期の効果的な身体活動について、研究を進めていく必要があるといえる。

幼児の身体活動について、幼児期運動指針では、「現代の社会は、科学技術の飛躍的な発展などにより、生活が便利になっている。生活全体が便利になったことは、歩くことをはじめとした体を動

かす機会を減少させるだけでなく、子どもにとっては、家事の手伝いなどの機会を減少させた。一般的な生活をするためだけであれば、必ずしも高い体力や多くの運動量を必要としなくなっており、そうした大人の意識は、子どもが体を動かす遊びをはじめとする身体活動の軽視につながっている⁹⁾ ことが指摘されている。したがって、子どもの身体活動の重要性について、先ずは大人が深く理解することが必要であり、特に親等の保護者は、日々子どもとの関わりの中に身体活動を日常的に取り入れることが求められている。

そこで、親子運動遊びは子どもの身体活動を推進する一つの手立てであると考えられる。幼児期運動指針において、「幼児にとって、幼稚園や保育所などでの保育がない日でも体を動かすことが必要であることから、保育者だけでなく保護者も共に体を動かす時間の確保が望まれる」¹⁰⁾ と示されている。したがって、幼稚園や保育所以外での家庭でできる身体活動を普及していくことが必要である。

親子運動遊びの先行研究はいくつか報告されている。佐藤ほか¹¹⁾ は、約6ヶ月の継続的な親子体操を普段の生活に取り入れることで、「親の育児ストレスや体組成・血圧に好ましい影響を及ぼす可能性」があることを示している。そのほか、渡邊ほか¹²⁾ は、「就学期前の子どもにおいて、親子で一緒に身体を動かす遊びの頻度が多いと情緒が安定している傾向」があったことを報告している。一方、江川・永松¹³⁾ の研究は、親子の運動プログラムが幼稚園児の情緒・行動が改善するかを検証したが、効果は明らかにされなかった。このように、親子運動遊びが親子それぞれに与える効果検証がなされてきた。

更に、幼児期においては、「多様な動きを身に付けていくことができるように、様々な遊びが体験できるような手立てが必要」¹⁴⁾ であることが指摘されており、様々な動きの要素を含む運動経験を積むことが重要である。そこで注目されるのが、コーディネーション能力である。「コーディネーション能力とは、筋力、柔軟性、スタミナ、スピード、パワーといった身体動作に伴ういくつかの運動能力の要素を目的に応じて調整し、体の動きをコントロールする能力である」¹⁵⁾。したがっ

て、このコーディネーション能力を育成する身体活動を親子運動遊びのなかで取り入れることが目指される。

しかしながら、親子運動遊びの研究において、活動内容そのものの分析に焦点化されたものは少ない。上記の先行研究のような医学や心理学等の視点から、親子運動遊びがポジティブな影響を与えることを仮説とした量的な効果検証は重要であろう。しかし、それぞれの身体活動内容について、なぜ親子運動として扱うのか、幼児期の運動を考える上で重要なコーディネーション能力をベースにみた時にどのような意味があるのか等、質的な検討は少ない。このような検討を踏まえ、親子運動遊びの意義について保護者の理解を促すことも重要であると考えられる。

そこで本研究では、令和2年度～3年度に親子体操指導者派遣を実施する¹⁶⁾ 等、親子運動遊びの推進に取り組む栃木県内の保育園にて行われた親子運動遊びの実践を質的に分析し、今後の親子運動遊びの在り方を考えるための基礎資料を得ることを目的とした。

II. 方法

1. 親子運動遊びの参加者・指導者と実施内容

参加者は、栃木県内保育園の年中児とその保護者12組であった。指導者は、幼児の身体活動を専門とする大学教員2名であった。

実施内容は、徒手の運動遊び（手具・器具を使用しない運動遊び）、手具的運動遊び（手具を用いた運動遊び）。本研究では、縄、新聞紙、硬式テニスボール（以下、「ボール」と略す）を用いたを行った（表1）。これらの運動遊びは、場所や時間にはあまり影響を受けず、また手具的運動遊びで用いる用具も入手容易なものであると考えられる。

2. 実施日と活動時間

実施日は、2022年6月28日に行われた。活動時間は、9:50～10:15の約25分間であった。

3. 分析方法

本研究では実施された内容について、以下の2つの視点を踏まえ、著者2名による検討の下、質

的に分析を実施した。

1つ目は、親子で行うことの意義である。親子運動遊びを行う際に、具体的に保護者は子どものどのような点を観察することが望ましいか（保護者の子どもの主な観察視点）、どのように運動遊びに取り組むか（保護者の活動時の主な注意点）について質的に分析した。

2つ目は、コーディネーション能力の視点を踏まえた身体活動内容の検討である。コーディネーション能力は、「定位能力」「変換能力」「連結能力」「反応能力」「識別能力」「リズム能力」「バランス能力」の7つの能力に分類できる¹⁷⁾。コーディネーション能力の発展に関して、東根¹⁸⁾は、文献¹⁹⁾を踏まえて「マイネルのスポーツ運動学を基盤に、シュナーベルが中心となり現在のコーディネーション能力の基本的概念を体系化しました。70年代には、ヒルツらが学校、体育現場、ブルームらは競技スポーツ現場を中心に研究と実践を重ね、その後の各競技連盟のプログラム開発の基礎を築いたと報告されています」と述べている。わが国では、特に2000年以降、多くの研究者によってコーディネーショントレーニング¹⁾に関する研究が行われるようになった²⁰⁾。こうした背景のもと、現在わが国では先の7つの能力がコーディネーション能力の要素として示されている。そこで、本実践で取り扱った内容が特にどのコーディネーション能力に関連するかを分析することとした。コーディネーション能力の区分について、梅崎ほか²¹⁾が先行研究^{22) 23)}をもとに示した「運動プログラムの種目及び種目別コーディネーション能力分類表」、東根^{24) 25)}、東根・大羽²⁶⁾、高橋²⁷⁾を参考に区分した。

4. 倫理的配慮

今回の親子運動遊びの実践を撮影記録するにあたり、実施前に園長及び教育委員会に承諾を得た。また、映像データについて、教育・研究目的以外には使用せず、個人情報公表されることは一切ないことを開始時に参加者に口頭で説明した。

Ⅲ. 結果

表1には、具体的な実施内容、保護者の子どもの主な観察視点、保護者の活動時の主な注意点、コーディネーション能力の区分を示した。以下に示す活動番号は、表1に対応するものである。なお、結果は各運動において一例を記載し、詳細は表1を参考とする。

徒手の運動遊びは、活動①「向かい合って握手をし、動きながら相手のおしりにタッチする」の1種類が実施された。保護者の子どもの主な観察視点として「機敏な動きができていないか」、保護者の活動時の主な注意点として「同一方向に動き続けない」が挙げられた。なお、活動①は、最も多い4つのコーディネーション能力の要素を含むものであった。

徒手の運動遊びは、13種類が実施された。縄では、活動②「直線にした縄の上を歩く」といった遊びが展開された。活動②の保護者の子どもの主な観察視点として「子どもの足首が効率的に機能しているか」「バランスをとって移動できているか」が挙げられた。新聞紙では、活動⑧「折った新聞紙を子どもが頭に乘せて、落とさないように保護者の周りを歩く」といった遊びが展開された。活動⑧の保護者の子どもの主な観察視点として「姿勢よく歩くことができていないか」が挙げられた。なお、活動⑫「破かれた新聞紙を保護者が上から投げて、子どもは落ちるまでにキャッチする」は最も多い4つのコーディネーション能力の要素を含むものであった。ボールでは、活動⑬「保護者が上からボールを落として、1バウンドしたボールを子どもがキャッチする」といった遊びが展開された。活動⑬の保護者の子どもの主な観察視点として「ボールの動きに応じてキャッチできるか」、保護者の活動時の主な注意点として「慣れてきたら高さを変える」が挙げられた。が挙げられた。なお、活動⑭「子どもと保護者が対面し、1バウンドさせて相手に届くように投げて、キャッチする」は、最も多い4つのコーディネーション能力の要素を含むものであった。

¹⁾ 原典に基づき「コーディネーション」と示したが「コーディネーション」と同義である。

表 1．親子運動遊びの内容と保護者の子どもの観察視点、活動時の注意点、コーディネーション能力

運動のメイン カテゴリ	運動のサブ カテゴリ	活動 番号	具体的な実施内容	保護者の子どもの 主な観察視点	保護者の活動時の 主な注意点	関連すると考えられるコーディネーション能力の区分					該当 能力数		
						定位	変換	リズム	反応	バランス		連結	識別
徒手的運動遊び	-	①	向かい合って握手をし、動きながら相手のおしりにタッチする（子ども→保護者、保護者→子どもの2パターン）	機敏な動きができていないか	同一方向に動き続けない	○	○		○	○		4	
		②	直線にした縄の上を歩く	子どもの足首が効率的に機能しているか バランスをとって移動できているか	-	○			○		2		
		③	曲線にした縄の上を歩く	子どもの足首が効率的に機能しているか バランスをとって移動できているか	-	○			○		2		
		④	直線にした縄の両端に立ち、合図とともに1周競争して元の位置に戻る	合図に合わせてスタートできているか スムーズに回ることができているか	-	○		○	○		3		
手具的運動遊び	縄	⑤	直線にした縄の端に縄をまたいで立ち、ジャンプしながら進む。その際、空中で足打ちする	全身を使ってジャンプできているか 空中でバランスをとり、足を叩くことができているか	-	○				○	○	3	
		⑥	直線にした縄の端の左側に立ち、ジグザグのうさぎ跳びを繰り返して反対側の端まで進む	腕で体を支持できているか	-	○			○	○	3		
		⑦	直線にした縄の端に縄をまたいで立ち、カエルの足打ちをしながら進む	腕で体を支持できているか	-	○			○	○	3		
		⑧	折った新聞紙を子どもが頭に乗せて、落とさないように保護者の周りを歩く	姿勢よく歩くことができているか	-	○			○		2		
		⑨	子どもが新聞紙の上に立ち、ジャンプしたタイミングで保護者は新聞紙を引き抜く	全身を使ってジャンプできているか	コミュニケーションを図り、タイミングを合わせる	○		○		○	3		
		⑩	子どもがジャンプしたタイミングで、保護者は新聞紙を着地点に戻す	全身を使ってジャンプできているか	コミュニケーションを図り、タイミングを合わせる	○		○		○	3		
		⑪	保護者が新聞紙を持って子どもに面を向けて、子どもがパンチ等で破く	全身を使って力強く腕を前に振り出すことができているか	破れるよう新聞紙を張って構える	○					1		
	⑫	破かれた新聞紙を保護者が上から投げて、子どもは落ちるまでにキャッチする	ランダムに動く新聞紙に対し、きちんと反応しキャッチできているか	子どもの頭上全体的に散らばるように落とす	○	○			○	4			
	ボール	⑬	保護者が上からボールを落として、1パウンドしたボールを子どもがキャッチする	ボールの動きに応じてキャッチできているか	慣れてきたら高さを変える	○			○		2		
		⑭	子どもと保護者が対面し、1パウンドさせて相手に届くように投げて、キャッチする	ボールの動きに応じてキャッチできているか 相手との距離を把握し、適切な力でボールを投げるができるか	慣れてきたらバウンドする位置を変える	○			○		○	4	
該当運動数						14	2	2	5	9	6	1	-

IV. 考察

1. 親子運動遊びの活動内容について

今回の親子運動遊びの目的の一つに、各家庭で継続的に実施できる内容の提供がある。松本²⁸⁾は、親子体操や乳児体操などの親子の運動活動が広く行われるようになったことを評価する一方で、「これらの教室の多くでは、指導者を中心とした一過性のプログラムに終始しやすいなど、内容や方法において今後の検討の必要性が感じられる」ことを指摘する。これに関して、岡野ほか²⁹⁾は、年長児58組の親子を対象に、9種類の運動を記した「親子遊び手帳」を作成・配布し、親子運動遊びが継続的に実践されるか、33日間に渡り検討した。その結果、参加した56組中約2割の家庭で親子運動遊びが継続されたことが報告された。最後に、「遊びの中での子どもへの対応の方法を親が分かるような働きかけをどのように行っていくのが今後の課題」³⁰⁾であることが述べられた。このことから、単に一過性のプログラムの問題を解決することのみならず、幼児期運動指針³¹⁾にて述べられているよう、保護者が幼児の身体活動の重要性と実施する運動に関する基本的な意味の理解を深めることが求められるといえる。

本研究の実践内容は、徒手の運動遊び、手具的運動遊びが実施され、それらの運動内容を保護者の観察の視点及び注意点と関連するコーディネーション能力を示した。よって親子運動遊びを行う際に、保護者はどのように子どもの身体活動を支援すべきか、その基礎資料を提示することができたといえる。単なる運動方法論の提示ではなく、保護者がどのような観点から子どもの身体活動を支援すべきか、その運動により育成される能力は何か等の理解を深めるための対策を講じていくことが必要である。今後、このような親子運動遊びの内容、意図、効果の簡易的提示による効果検証を行っていくことが求められる。

更に、親子運動遊びの他の目的に、身体活動を通して子どもとのコミュニケーションを充実させることがある。渡邊ほか³²⁾は、「就学期前の子どもにおいて、親子で一緒に身体を動かす遊びの頻度が多いと情緒が安定している傾向」を報告している。これを踏まえ、「親子で一緒に身体を動かす遊びが少ない家庭は、子どもの心身の健康のた

めに、子どもと触れ合う機会を確保し、積極的にコミュニケーションを図っていく必要がある」³³⁾ことを述べている。しかし、内閣府³⁴⁾によれば、「昭和55（1980）年以降、夫婦共に雇用者の共働き世帯は年々増加」している実態が報告され、親子の接触時間も少なくなってしまうことが考えられる。ただし、本研究で実施したような親子運動遊びは、短時間でも簡易的に実施可能なものがほとんどであると考えられ、使用する用具も容易に入手可能である。したがって、わずかな時間でも、本研究で示した内容等を参考に、日々子どもとのコミュニケーションを充実させるためにも親子運動遊びに取り組むことが推奨される。

なお近年では、新型コロナウイルスの感染拡大を機に、家族で過ごす時間が長くなったことも推察される。その時間の一部を親子運動遊びの時間に充てること等も望まれる。

2. 親子運動遊びとコーディネーション能力

今回の親子運動遊びにおいて、最も多かったコーディネーション能力の区分は「定位能力」で、全ての運動（活動①～⑭）に含まれると考えられた。「幼児期の運動遊びには、鬼ごっこやボール運動、縄遊びなど、対象となる人や物に対して、自分の身体をコントロールする場面が多くみられ」³⁵⁾、「自分がどこにいて、どんな状態にあるのかをつかむと同時に、動いている人との位置関係（距離や間合い）をはかれる力」³⁶⁾である定位能力はほぼ全ての運動に関連すると考えられる。今回の親子運動遊びにおいては、必ず他者が存在する運動であることに加え、縄、新聞紙、ボールといった用具を使う運動を扱っていることから、この定位能力がより育成されるものであると期待される。

次に多かったコーディネーション能力の区分は「バランス能力」で、9つの運動（活動①～③、⑤～⑩）に含まれると考えられた。独立行政法人日本スポーツ振興センター³⁷⁾は、令和2年度に災害共済給付を行った事例をまとめており、その怪我の部位を見ると、「幼稚園・幼保連携型認定こども園・保育所等いずれも「頭部」及び「顔部」で全体の約6割を占めている」ことが報告されている。この実態より、子どものバランス能力の育

成は喫緊の課題であることから、日々の遊びの中で養うことが求められるといえる。

幼児期のコーディネーション研究の特徴について、加納³⁸⁾は、研究それ自体が少ない点と、幼児を対象にしたコーディネーション研究は実践をベースにしたものが多く、理論的な研究が十分に蓄積されていないという点の2点を挙げている。特に、親子運動遊びとコーディネーション能力との関連の分析はほとんど見受けられない。近年になり、高橋³⁹⁾が親子運動遊びに関する書籍としてまとめ、こうした知見は内容を構成するヒントとなり得る。今後、継続的な親子運動遊びが、関連するコーディネーション能力を育成するかについて、更なる検討が求められる。

V. 研究の限界と課題

本研究はいくつかの限界を有する。一つ目に、14の活動内容を示したが、これらの運動のみをもって、子どもの身体活動を充実させるには限りがある。本実践は、およそ25分間であったことに加え、子どもの様子を見ながら構成されたものである。各家庭での実践では、体育科教育における学習内容の系統性を踏まえ、今回実施した活動内容を発展させる等の工夫が求められる。二つ目に、本研究の着目点とは異なるものの、今回の実践が一過性のプログラムの報告であることが挙げられる。したがって、今後は継続的な親子運動遊びの効果について、検証していくことが求められる。

VI. 結論

本研究は、親子運動遊びの実践を質的に分析し、今後の親子運動遊びの基礎資料を得ることを目的とした。その主な結果を以下に記す。

1. 親子運動遊びにて行われた徒手的運動遊び(1種類)、手具的運動遊び(13種類)における保護者の子どもの主な観察視点、保護者の活動時の主な注意点、関連するコーディネーション能力が示された。よって、親子運動遊びを行う際に、保護者はどのように子どもの身体活動を支援すべきか、その基礎資料が提示された。

2. 親子運動遊びの実践内容で最も多かったコーディネーション能力の区分は「定位能力」であり、次いで「バランス能力」であった。すべて

の運動の基礎である「定位能力」と、子どもの怪我の防止等に活かされる「バランス能力」は、親子運動遊びを通して特に育成される能力であると考えられた。

今後は、質的検討により示した本研究の活動内容を踏まえた継続的な親子運動遊びが、子どもの体力及び運動能力に与える影響について検証していくことが求められる。

引用文献

- 1) 中央教育審議会, 2002, 「子どもの体力向上のための総合的な方策について (答申)」, 文部科学省ホームページ (2022年1月31日アクセス, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001.htm)
- 2) スポーツ庁, 2019, 「平成30年度体力・運動能力調査結果の概要及び報告書について」, スポーツ庁ホームページ (2022年1月31日アクセス, https://www.mext.go.jp/prev_sports/comp/b_menu/other/_icsFiles/afildfile/2019/10/15/1421921_2.pdf)
- 3) 文部科学省, 2012, 「第1期スポーツ基本計画 (平成24年度～平成28年度)」, 文部科学省ホームページ2022年1月31日アクセス, https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/plan/index.htm)
- 4) 文部科学省, 2012, 「スポーツ基本法」, 文部科学省ホームページ (2022年1月31日アクセス, https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/kihonhou/attach/1307658.htm)
- 5) 平川和文・高野圭, 2008, 「体力の二極化進展において両極にある児童生徒の特徴」, 発育発達研究 (37), 57-67.
- 6) 幼児期運動指針策定委員会, 2012, 「幼児期運動指針」, 文部科学省ホームページ (2022年1月31日アクセス, https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm)
- 7) 前掲書6)
- 8) 前掲書6)
- 9) 前掲書6)
- 10) 前掲書6)
- 11) 佐藤弘道・高橋一平・戸塚学・三宅良輔・沢田かほり・平川裕一・上谷英史・澄川幸志・

- 小枝周平・中路重之, 2015, 「親子運動が育児ストレスと親子の心身の健康度に及ぼす影響」, 体力・栄養・免疫学雑誌25 (1), 36-42.
- 12) 渡邊祐三・渡部昌史・高橋敏之, 2021, 「親子で一緒に身体を動かして遊ぶ頻度と子どもの心身状態との関連」, 日本幼少児健康教育学会誌6 (6), 121-126.
- 13) 江川賢一・永松俊哉, 2012, 「就学前児の心身の健康づくりを目的とした親子の運動プログラムの開発」, 体力研究110, 13-19.
- 14) 前掲書6)
- 15) 重岡儀成・西本哲也, 2020, 「短時間のコーディネーショントレーニングがもたらす即時的効果について」, 川崎医療福祉学会誌30 (2), 231-236.
- 16) 栃木県, 2021, 「子どもの体力向上に関すること」 栃木県ホームページ (2023年4月30日アクセス, <https://www.pref.tochigi.lg.jp/m07/tairyokukoujyounikannsurukoto.html>)
- 17) 高橋宏文, 2020, 『幼児の運動遊び 親子で楽しむ魔法のレッスン帖』, メディアパル.
- 18) 東根明人監修, 2006, 『体育授業を変えるコーディネーション運動65選-心と体の統合的・科学的指導法』, 明治図書出版.
- 19) 東根明人・平井博史, 2002, 『キンダーコーディネーション』, 明治図書出版.
- 20) 加納裕久, 2016, 「幼児期におけるコーディネーション研究の理論的基礎」, 人間発達研究 (7), 51-64.
- 21) 梅崎さゆり・中谷敏昭・山本大輔・中須賀巧・橋元真央, 2013, 「コーディネーション運動が幼児の運動能力に与える効果-投球・捕球能力の量的変化と質的变化-」, 発育発達研究 (59), 27-40.
- 22) 中井隆司・佐俣慎介・山地輝宣, 2010, 「「巧みに運動する身体能力」を学ぶ体育実践の開発」, 奈良教育大学紀要59, 225-236.
- 23) 体育科学センター調整力専門委員会体育カリキュラム作成小委員会, 1980, 「幼稚園における体育カリキュラムの作成に関する研究Ⅰカリキュラムの基本的な考え方と予備調査の結果について」, 体育科学8, 150-155.
- 24) 前掲書18)
- 25) 東根明人, 2015, 『楽しみながら運動能力が身につく! 幼児のためのコーディネーション運動』, 明治図書出版.
- 26) 東根明人・大羽瑠美子, 2020, 『「動きことば」で苦手な子も楽しめる! 幼児のためのコーディネーション運動』, 明治図書出版.
- 27) 前掲書17)
- 28) 松本典子, 1994, 「親子体操 [Elten Kind Turnen] の指導方法に関する考察」, コーチング学研究7 (1), 83-91.
- 29) 岡野昇・加納岳拓・上山浩・山田康彦・辻彰士・前田幹夫, 2018, 「継続型の親子運動遊びに関する実践的検討-「親子遊び手帳」の作成を通して-」, 三重大学教育学部研究紀要69, 383-394.
- 30) 前掲書29)
- 31) 前掲書6)
- 32) 前掲書12)
- 33) 前掲書12)
- 34) 内閣府, 2021, 「令和3年版男女共同参画白書」, 内閣府男女共同参画局ホームページ (2022年1月31日アクセス, https://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/r03/zentai/pdf/r03_print.pdf)
- 35) 加納裕久・久我アレキサンデル, 2021, 「幼児期の跳動作における定位能力・分化能力の発達の特性-移動標的に対する空間移動課題に着目して-」, 体育測定評価研究20, 18-25.
- 36) 前掲書17)
- 37) 独立行政法人日本スポーツ振興センター, 2021, 「学校の管理下の災害 [令和4年版]」, JAPAN SPORT COUNCILホームページ (2022年1月31日アクセス, <https://www.jpnsport.go.jp/anzen/kankobutuichiran/kankobutuichiran/tabid/3020/Default.aspx>)
- 38) 前掲書20)
- 39) 前掲書17)

「子どもの人権擁護」に関する現状と課題 —運営適正化委員会事業報告の検討から—

Current status and issues of Child rights advocacy: the Committee for Proper Management of Welfare Services

小野 篤司・市川 舞

全国社会福祉協議会による苦情受付・解決の状況の報告書およびA県運営適正化委員会事業報告書をもとに、児童分野に焦点をあて、運営適正化委員会が対応した施設・事業別受付件数、苦情申出人の属性、苦情の種類や内容など、児童分野の苦情の現状および事業者の苦情解決の責務や苦情解決体制の現状について整理した。サービス利用対象者である子どもの権利を守るためには、児童分野の特性から、事業所においては苦情解決体制の整備とともに日ごろの予防的な取り組みが重要であること、運営適正化委員会においては研修会や巡回指導・巡回支援の工夫、事業者間で情報共有できるような機会が必要であることを考察した。

Key words : 子どもの権利、人権擁護、運営適正化委員会

I. はじめに

1. 子どもの権利および人権擁護への着目

2023（令和5）年4月1日、「こども基本法」が施行される。1989（平成元）年の国連総会において「児童の権利に関する条約」が採択、日本は1994（平成4）年に批准したが、日本の法制度において「子ども」は長らく支援・保護の対象として位置づけられてきた。このたびの「こども基本法」の制定・施行は、日本の国内法において子どもが権利主体であることが示されたことに大きな意味をもつ。

その間、たとえば2016（平成28）年の児童福祉法改正では、その理念として第1条に「全て児童は、児童の権利に関する条約の精神にのっとり、適切に養育されること、その生活を保障されること、愛され、保護されること、その心身の健全な成長及び発達並びにその自立が図られることその他の福祉を等しく保障される権利を有する」と明記され、児童福祉の対象としての子どもから権利主体としての子どもへと転換された。

いうまでもなく、子どもの権利および人権擁護は、理念としてのみならず子どもの生活において

実践されなければならない。2019（平成30）年改訂の保育所保育指針では、保育所の役割として「保育所は、児童福祉法に基づき、保育を必要とする子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設であり、入所する子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することに最もふさわしい生活の場でなければならない。」さらに、保育所の社会的責任として「保育所は、子どもの人権に十分に配慮するとともに、子ども一人一人の人格を尊重して保育を行わなければならない。」と示されるなど、子どもの成長・発達を支える保育実践における基本的視座として、子どもの最善の利益の尊重および人権擁護について示している。また、全国保育士会は、自らの保育実践を子どもの人権擁護の視点から振り返るツールとして、2017（平成29）年に『保育所・認定こども園等における人権擁護のためのセルフチェックリスト～「子どもを尊重する保育」のために～』を作成している。

このように、子どもの権利および人権擁護に対する意識の醸成および実践が、社会においても保育現場においても急務とされている。

2. 苦情解決にみる人権擁護

(1) 社会福祉事業における苦情解決の仕組み

社会福祉事業における苦情解決の仕組みは、社会福祉法第2条に規定される社会福祉事業を営営する者を対象に、同法第82条において「社会福祉事業の営営者に対して利用者等からの苦情解決に努めること」と示されている。また、各都道府県においては、同法83条において「利用者等からの苦情を適切に解決するために都道府県社会福祉協議会に運営適正化委員会を設置すること」が規定されている。

社会福祉事業における苦情解決の目的は、以下の通りである。

苦情解決の仕組みの目的

- 自ら提供するサービスから生じた苦情について、自ら適切な対応を行うことは、社会福祉事業の営営者の重要な責務である。
- このような認識に立てば、苦情への適切な対応は、自ら提供する福祉サービスの検証・改善や利用者の満足度の向上、虐待防止・権利擁護の取組の強化など、福祉サービスの質の向上に寄与するものであり、こうした対応の積み重ねが社会福祉事業を営営する者の社会的信頼性の向上にもつながる。
- 苦情を密閉化せず、社会性や客観性を確保し、一定のルールに沿った方法で解決を進めることにより、円滑・円満な解決の促進や事業者の信頼性や適正性の確保を図ることが重要である。

厚労省、2017、「社会福祉事業の営営者による福祉サービスに関する苦情解決の仕組みの指針」より

つまり、苦情への適切な対応は、利用者の権利

を守るとともに福祉サービスの質の向上につながるものと考えられる。

このような目的の下、各事業者において苦情解決の仕組みを設けて対応することになっているが、解決が困難な場合や直接事業所へ苦情を申し出ることが困難な場合等に、利用者から相談を受け付け、解決に向けて助言、事情調査、あっせん等を行うことを目的とし、社会福祉や法律、医療等に関して学識経験を有する委員で構成される「運営適正化委員会」が各都道府県に設置されている。

さらに、受け付けた苦情・相談について「個別具体的な案件については、運営適正化委員会に設置される苦情解決委員会により取り扱うこと¹⁾」となっており、利用者の権利を守る仕組みが整備されている。

(2) 各事業者および運営適正化委員会における苦情解決の機能・役割

平田（2003）は、福祉サービスの利用契約制度下における各サービス事業者による苦情解決体制と運営適正化委員会による苦情解決制度は、いずれも利用者の声に適切に応答することが期待され、利用者の契約上の権利を補強することが考えられると述べている。また、権利擁護体制の1つとして苦情解決制度を考える場合、各事業者の苦情解決において重要なのはコミュニケーションであり、利用者との直接的な対話に基づく信頼関係の形成がなされるが、その過程においては判断能力が不十分な人の判断を支援・促進するための「支えるアドボカシー」を補強する側面があるという。一方、運営適正化委員会の苦情解決制度は紛争解決的機能を持ち、利用者の立場にたった代弁等の補強となる「闘うアドボカシー」の補強が重要であること、利用者の権利擁護のための制度として位置づけられていることの重要性を指摘している¹⁾。

また、全国社会福祉協議会（2003）は、事業者と運営適正化委員会の機能について、事業者が苦情を重要な情報源としてとらえサービスの質の向

¹⁾ A県運営適正化委員会における福祉サービスに関する苦情解決事業実施要項

上やリスクマネジメントに活用するためにも、苦情や意見・要望を出しやすい環境づくりに積極的に取り組む必要があることや、苦情を解決する過程と手法について、利用者のプライバシーに配慮しつつ、情報提供や共有化する仕組みを一層充実させる必要があることなどを今後の課題として示している²⁾。

さらに、青井ら（2017）は、苦情を未然に防ぐための取り組みとして、日々の意思疎通や情報共有が保育の質の向上につながることを、さらに、苦情を未然に防ぐ取り組み、苦情の早期発見にもつながると職員が認識することが重要であること、また、職員と保護者のほか保護者同士、園と地域住民、保護者と地域住民においても、日頃の関係づくりを実践できる職員の資質やスキルアップをめざすことが、苦情解決や未然防止においても大きな役割を果たすことが期待されるとし、苦情解決の予防的な取り組みの重要性を指摘している³⁾。

つまり、苦情解決は利用者の権利を守る仕組みの1つとして捉えられ、苦情解決の過程および予防的取り組みそのものが利用者の人権擁護に与するものであると考えられる。

II. 研究の目的・方法

以上のことから、本研究では苦情解決に着目し、子どもの人権擁護の現状と課題について検討したい。運営適正化委員会および事業所が対応した児童分野における苦情に焦点をあて、児童分野の苦情の現状を整理し、その特性からサービス利用対象者の子どもの権利を守るために、事業所の課題と、運営適正化委員会の課題を検討する。

具体的には、以下3点の基礎資料をもとに検討する。

①全国社会福祉協議会が、苦情受付・解決の状況等を集約し、その内容や解決のプロセス等の整理・分析を行い、今後の福祉サービスの質の向上への取り組みのために基礎資料としてまとめている報告書「苦情受付・解決の状況 令和3年度都道府県運営適正化委員会事業実績報告」から、全国の児童分野の苦情の現状を整理する。

②各都道府県の運営適正化委員会がまとめている運営適正化委員会事業報告書のうちA県の「令

和3年度A県運営適正化委員会事業報告書」からA県の児童分野の苦情の現状を整理する。

③A県の事業者を対象に実施した「令和3年度福祉サービス苦情解決事業実施状況調査報告書」から、「苦情解決体制の整備状況」、「苦情解決のために日頃取り組んでいること」など苦情解決体制の現状を整理する。

なお、本稿で対象とする児童分野とは、社会福祉法第2条に示される下記である。

（本稿で対象とする児童分野）

社会福祉法第2条、

第一種社会福祉事業

第2項の二

児童福祉法(昭和二十二年法律第百六十四号)に規定する乳児院、母子生活支援施設、児童養護施設、障害児入所施設、児童心理治療施設又は児童自立支援施設を経営する事業

第二種社会福祉事業

第3項の二

児童福祉法に規定する障害児通所支援事業、障害児相談支援事業、児童自立生活援助事業、放課後児童健全育成事業、子育て短期支援事業、乳児家庭全戸訪問事業、養育支援訪問事業、地域子育て支援拠点事業、一時預かり事業、小規模住居型児童養育事業、小規模保育事業、病児保育事業又は子育て援助活動支援事業、同法に規定する助産施設、保育所、児童厚生施設又は児童家庭支援センターを経営する事業及び児童の福祉の増進について相談に応ずる事業

二の二 就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律(平成十八年法律第七十七号)に規定する幼保連携型認定こども園を経営する事業

また、対象とする「苦情」の範囲は次のように示されている。

(1) 特定の利用者からの福祉サービスに関する苦情

① 福祉サービスに係る処遇の内容に関する苦情

② 福祉サービスの利用契約の締結、履行または解除に関する苦情

(2) (1) 以外に、不特定の利用者に対する福祉サービスの提供に関する申し立て

① 福祉サービスに係る処遇の内容に関する申し立て

② 福祉サービスの利用契約の締結、履行又は解除に関する申し立て

(A県運営適正化委員会 福祉サービスに関する苦情解決事業実施要項より)

Ⅲ. 児童分野における苦情の現状

1. 全国の児童分野の苦情の現状

(1) 苦情受付の割合

全国社会福祉協議会「苦情受付・解決の状況 令和3年度」によると、令和3年(2021)度に都道府県運営適正化委員会に寄せられた苦情の受付件数ならびに相談件数についての総数は、「苦情」4,775件、「相談²⁾」4,036件、合計8,811件であった。

寄せられた「苦情」のサービス分野別の割合は、障害者分野50.6%(2,416件)、高齢者分野17.2%(823件)、児童分野11.3%(538件)、その他20.9%(998件)であった。さらに児童分野の施設・事業別受付件数の状況は、放課後等デイサービス38.5%(207件)、保育所34.4%(185件)、幼保連携型認定こども園7.2%(39件)、その他(放課後児童健全育成事業や児童相談所などの行政)5.8%(31件)であった。

²⁾ 東京都運営適正化委員会によると、「相談」とは、話しを伺い、事務局による説明や他の機関の紹介などにより解決にむけた対応方法などを案内するもの。相談は、だれにでも利用でき、匿名も可能。「苦情申し立て」は、相談では解決しない困難な問題に対し、委員会による調査をおこない、事業者と解決策のあっせんや、虐待・法令違反の疑いがある場合

(2) 苦情申出人の属性

運営適正化委員会に寄せられた苦情の申出人の属性についての全体の割合は、利用者58.3%(2,786件)、家族32.4%(1,546件)、職員3.6%(172件)、隣人・友人1.1%(53件)、代理人0.8%(38件)、その他3.8%(180件)であった。苦情申出人の年次推移では、「利用者」が増加傾向、「家族」が減少傾向にあり、2011年以降は、「利用者」が「家族」を上回っていた。

苦情の申出人の属性を分野別にみると、児童分野の申出人の属性の割合は、家族85.7%(461件)、職員4.5%(24件)、利用者3.2%(17件)、隣人・友人0.9%(5件)、その他5.4%(29件)であった。他分野をみてみると、高齢者分野は、家族64.8%、利用者21.6%、職員6.0%、障害者分野は、利用者72.5%、家族19.7%、職員3.6%となっていた。このように、児童分野は高齢者分野や障害者分野と比較すると、家族による申し出が20~60ポイントほど高く、約9割となっていた。

(3) 苦情の種類

運営適正化委員会に寄せられた苦情の種類について全体の割合は、職員の接遇36.0%(1,717件)、サービスの質や量18.2%(870件)、説明・情報提供8.6%(412件)、権利侵害7.0%(336件)、被害・損害6.1%(289件)、利用料3.2%(152件)、その他20.9%(999件)であった。年次推移をみると、職員の接遇が最も多い傾向が続いている。2021年度の職員の接遇の詳細では、関わり方、対応26.1%、説明不十分5.0%。言葉遣い3.8%、その他0.9%であり、関わり方、対応の割合が高くなっている。

2. A県の児童分野の苦情の現状

(1) 苦情受付の割合

「令和3年度A県運営適正化委員会事業報告書」によると、令和3年(2021)度にA県運営適正化

に東京都知事に通知し行政の指導を要請するなどの対応を取るもの、としている。

(<https://www.tcs.w.tvac.or.jp/activity/tekiseika/soudan.html>より)

委員会に寄せられた苦情の受付件数ならびに相談件数についての総数は、「苦情」67件、「相談」59件であった。児童分野においては、「苦情」8件、「その他」（苦情まで至らない相談や、苦情解決制度に関する照会など）3件で、A県の苦情・相談受付件数総数の8.7%（11件）であった。また、障害者分野40.5%（51件）、高齢者分野18.3%（23件）、その他32.5%（41件）で、全国の「苦情」のサービス分野別の割合と同様であった。

また、全国社会福祉協議会「苦情受付・解決の状況 令和3年度」によると、A県の児童分野の施設・事業別受付件数の状況は、保育所37.5%（3件）、幼保連携型認定こども園25%（2件）、放課後等デイサービス25%（2件）、児童発達支援事業12.5%（1件）であった。

（2）苦情申出人の属性

児童分野の「苦情」8件の申出人の属性は、家族87.5%（7件）、職員12.5%（1件）であった。他分野についてみると、高齢者分野は、家族55%（6件）、利用者18%（2件）、職員9%（1件）、その他18%（2件）、障害者分野は、利用者85.7%（30件）、家族11.4%（4件）、その他2.9%（1件）であった。A県においても、全国の苦情申出人の属性と同様に、児童分野では、高齢者分野や障害者分野と比較すると、家族による申し出が約9割と非常に高い割合となっていた。

（3）苦情の種類

苦情の種類について、A県全体では、職員の接遇34.3%（23件）、説明・情報提供13.4%（9件）、サービスの質や量11.9%（8件）、権利侵害11.9%（8件）、被害・損害3.0%（2件）、利用料1.5%（1件）、その他24%（16件）となっていた（全国社会福祉協議会「苦情受付・解決の状況 令和3年度」より）。児童分野においては、職員の接遇25%（2件）、説明・情報提供25%（2件）が最も多く、サービスの質や量12.5%（1件）、被害・損害12.5%（1件）、権利侵害12.5%（1件）、その他12.5%（1件）となっていた。なお、高齢者分野では、多い順に、職員の接遇27.3%（3件）、権利侵害18.2%（2件）、障害者分野では、多い順に、職員の接遇37.1%（13件）、説明・情報提供20%（7件）でとなっており、職員の接遇は全ての分野において、最も高い割合となっていた。

また、令和3年度にA県運営適正化委員会に寄せられた児童分野の具体的な相談・苦情事例は下記の通りであった。

- ・子どもがけがをしたことについて、園長と話をしたが、高圧的に対応された。
- ・子ども同士のトラブルの対応について謝罪がない。
- ・見学に行った事業所できちんとした療育をしていない。
- ・大切なことを文書で伝えてくれない。延長保育について柔軟な対応をしてほしい。
- ・慣らし保育について、きちんとした事前の説明がなかった。
- ・PCR検査の対象となった子の名前が入った名簿がすべての親に配布された。プライバシーへの配慮がない。
- ・別事業所に移りたいと言ったのに引き留めにあい、いろいろ言われた。

相談件数そのものは少数であるが、権利／人権にかかわるものに加え、保護者と事業所の職員とのコミュニケーション（説明・情報提供）によるものが上げられていた。

3. 苦情解決の現状

では、児童分野における苦情解決は具体的にはどのように行われているか。すでに述べたように、苦情解決の過程そのものが利用者の人権擁護に与するものである。そのため、各事業所がどのような苦情解決体制を敷き、どのような取り組みをしているかが、実践における子どもの人権擁護において重要であると考えられる。

苦情解決体制の現状について、A県「令和3年度福祉サービス苦情解決事業実施状況調査報告書」から整理、検討する。

（1）苦情解決体制の現状

調査の回答があった259施設のうち、苦情解決の規定等について「苦情解決責任者を設置していない」事業所等および「苦情受付担当者を設置していない」事業所等は0施設、「苦情解決の規定

や対応マニュアル等がない」事業所等は3施設、「利用者や家族等に対する苦情解決の仕組みを周知していない」事業所等は2施設、「第三者委員を設置していない」事業所等は4施設であった。また、「解決した苦情の公表をしていない」事業所等は約半数にあたる111施設であった。

苦情解決体制の状況として、苦情解決責任者および苦情受付担当者の設置については回答のあったすべての事業所で、規定等は回答のあったほぼ全ての事業所では整備されていた一方、苦情の公表については、約半数が実施していない状況があった。

さらに、回答が得られなかった事業所の苦情解決体制の整備状況や、分野別の整備状況は不明であり、未回答の事業所における苦情解決体制の現状把握については今後の課題である。

(2) 苦情内容

報告書に示されている各事業所に寄せられた苦情内容の一例を、以下に示す。

- ・園児が保育士に顔を叩かれた。
- ・障害のある子Aに、最近、噛みつかれる、ひっかかれることが複数回あった。朝、すれ違いざまにたたかれた。大人がついていながらなぜ防げないのか。Aが悪くないのはわかっているが頻繁にあるのでどうにかしてほしい。
- ・入所したばかりでまだ保育園に慣れていないのに「○○できない、家でもやって、他の子はできている」親に対して強い口調、先生に対して不快感。
- ・1歳女児、3日続けて顔に傷をつけて帰る。どういうことか。
- ・登園時、子どもがぐずっていたが、先生がすぐに出てきてくれなかった（仕事に遅れる）。
- ・降園後の子どもの話だけではわからないため、説明してほしい。
- ・土曜保育について。保護者のシフトを提出することについて。
- ・担任の口調が強く、それにより子どもがショックを受けたので担任に注意してほ

しい。

- ・午睡時におねしょが続いている。家では失敗しないのに。
- ・登園時の受け入れをした職員の対応について。
- ・土曜保育の際、その日のおむつ交換の回数が少なく、汚れたおむつがいつもよりも少なくて心配になった。水分補給をきちんとしてもらえたのか？
- ・利用に関する説明が分かりづらく、対応した職員の対応が悪かった。
- ・入所児童から担当職員との関係がうまくいかないので担当を変えてほしい。

このように、示された苦情のほとんどが実践の場における子どもと事業所職員の関わり、またそれに起因する出来事について説明・報告を求めるもの、保護者と事業所職員とのコミュニケーション（説明・報告）を求めるものであった。

(3) 苦情解決のための日ごろの取り組み状況

苦情解決のために日頃取り組んでいることについて事業所に調査した結果、「利用者・家族等との関係づくり、コミュニケーション」、「説明・報告」、「希望・要望等の把握」、「苦情・要望等に対する対応」、「サービスの質の確保・向上のための取り組み」に分類し、整理されている。以下、一部抜粋する。

「利用者・家族等との関係づくり、コミュニケーション」

- ・保護者との信頼関係を構築するために日々のコミュニケーションを大切にしている。
- ・利用者との信頼関係を深め、苦情があった際にも円滑に解決できるようにする。
- ・地域の方との交流も大切にして、関りを深めるようにしている。

「説明・報告」

- ・毎日の送迎時に保護者に園生活の様子を伝えるなどして、保育活動が見えるよう心がけている。

- ・毎月のおたよりや行事などで園の方針を伝える。
- ・保育所の様子を保育所公開などで公開していくとともに、保護者との意思疎通を図るようにしている。

「希望・要望等の把握」

- ・全園児に連絡帳があり、日ごろのやり取りの中で園と家庭での様子を共有し、悩みや意見を伝えやすくする。
- ・日ごろから挨拶や声かけを行い、話しやすい雰囲気を作るようにし、行事ごとに感想や意見、要望等を受け付けている。それらに対してすぐに返答できるものは口頭で伝え、組織として必要な場合は、会議で話し合いおたよりで伝えている。
- ・ご意見箱を設置し、内容については園だよりにおいてお知らせ、対応についても周知している。
- ・ホームページにお問い合わせフォームを設置し、匿名での意見や問い合わせをできるようにする。

「苦情・要望等に対する対応」

- ・苦情として捉えるのではなく、保育園を良くするためアドバイスとして真摯な気持ちで話を聞く。
- ・保護者からの小さな疑問、悩み、不安は迅速に対応できるように心がけている。
- ・苦情は記録に残し、職員間で共有し、改善策を講じる。
- ・保護者からの意見、相談は、即時に園長、副園長に報告する。何らかに対応が必要な時は職員会議を開き、検討をしている。園内で解決できないものは、保育担当部署に連絡を入れ連携して対応、謝罪する。
- ・些細な内容でも職員全員に周知し、職員一丸となって取り組む。

「サービスの質の確保・向上のための取り組み・職員間での情報共有」

- ・職員間の報告、連絡、相談
- ・職員間の共通理解を図ること

- ・苦情につながらないよう倫理綱領の理解に努めたり、スキルアップのための園内研修を行っている。

日ごろの取り組みとして、利用者や家族とのコミュニケーションをよく図ること、信頼関係を構築すること、情報発信し情報共有すること、話しやすい関係や環境をつくること、地域との交流を図ることなどが多く挙げられており、「(2) 苦情内容」に対応するものと考えられる。

このような取り組みは、苦情解決の体制づくりに加えて、実践を「見える化」することでサービスを利用する子どもの人権が損なわれる状況を未然に防ぐ予防的な取り組みとして非常に重要であると考えられる。また、組織として相談・苦情を受け止める体制、対応方法を整備し、職員間で共通認識をもって対応することが多数上がられている。相談・苦情を密閉化せず、組織的に共通理解のもと対応することへの重要性の認識がみられる。

IV. 考察

1. サービス事業者における課題

Ⅲ.「3. 苦情解決の現状」各サービス事業所においては、調査対象事業者のうち回答が得られた事業所の9割超が苦情解決体制を整備していた。

苦情解決体制が十全に機能するためには日ごろの取り組みが重要であると考えられる。A県の調査結果からは、「利用者・家族等との関係づくり、コミュニケーション」、「説明・報告」、「希望・要望等の把握」、「苦情・要望等に対する対応」、「サービスの質の確保・向上のための取り組み」が日ごろの取り組みとしてあげられている。

苦情解決体制の整備・運営について、たとえば、清瀬療護園では施設に寄せられた職員の接遇や就業態度について改善するため、日常的な自己検証に加えて「利用者の生の声を聴くことで自らを客観的に見つめること」の必要性から第三者の視点が必要不可欠であるとし「オンブズマン制度」の導入に取り組んでいる、という⁴⁾。

苦情解決においては、事業者が組織的に日々の業務における自己検証の重要性を理解し、サービスの質の向上を目指すことが必要である。職員体制の整備、工夫、職員研修を定期的実施することなどに加えて、利用する子どもや保護者の声を受け止め、客観的に振り返ること。さらに、職員間で情報共有することによって、サービスの質の向上を目指すことも重要である。加えて、オンブズマン制度や第三者委員会の活用、外部研修等の機会の導入など組織外の第三者の視点を取り入れることで、組織内に閉じることなく常に風通しのよい組織運営が期待される。

以上のことから、事業者による苦情解決体制の整備・運営の不断の努力が引き続き必要であると考えられる。

また、苦情解決制度そのものについて、「苦情を訴える側が主として成人であることを前提に作られている要素が高いものなので、特に小学生以下の子どもたちにはそぐわない面もあることや、理解が難しい」⁵⁾ことが指摘されている。実際、苦情申出人の属性は、児童分野の場合、9割近くが保護者であった。保護者が子どもの代弁機能を果たしているという点は制度のプラスの効果である一方、保護者はサービス利用中に常時付き添っているわけではなく、サービス利用者である子どもがいつでも苦情や相談することには困難さがある。このような児童分野の特性を考えると、受け付けた苦情を解決する事後的な仕組みとしての苦情解決体制の整備だけでは、サービスの質の向上、そして、サービス利用者である子どもの権利を守る上で、十分とは言えないだろう。そのため、事業者の日ごろの取り組みとして、日々の保育実践の「見える化」、それに伴う保護者 - 子ども - 事業者における関係性の構築が重要であると考えられる。

神奈川県いまいずみ保育園では、取り組み事例として保護者による「保育参加」を設けている。同園園長は「多くの保育園は、園児の連絡帳のやり取り、送迎時の会話や電話などを通じて、保護者や地域住民とのかかわりを持ち、苦情を受け付け臨機応変に対応しているが、これまでの方法を、『社会福祉事業の経営者による福祉サービスに関する苦情解決の仕組みの指針』に沿ってつくり直

し、苦情解決の仕組みを構築し機能させていく必要がある」⁶⁾と述べている。「実際問題として、仕組みをつくることに加えて、園と保護者の人間関係や信頼関係がなければなかなか苦情は出せないため、仕組みを作り機能させるためには苦情が言える関係づくり」⁷⁾が重要であると指摘し、同園では年2回、園児の保護者が保育者として一日保育所での集団保育を体験する「保育参加」の機会を設けているという。保護者が保育に参加することで、園がどのような保育サービスを提供しているのか知り、集団での我が子の姿をみることで、サービスの実際や保育の営みについて理解する機会となるという。また、子育てのパートナーとして園 - 保護者間の信頼関係を構築する機会となることも期待される。

さらに青井ら⁸⁾は、関係性の構築、意思疎通、情報共有などが苦情解決の予防的な取り組みにつながることを指摘している。これは、各事業所も苦情解決のための日ごろの取り組みとして「利用者・家族等との関係づくり、コミュニケーション」、「説明・報告」、「希望・要望等の把握」の中で挙げているものである。

このように、サービスの事業所は、苦情解決に努めることに加えて、次のような取り組みが重要であると考ええる。日常の保育や行事運営等に際して保護者が協力・参加することや地域住民が参加できる機会等を積極的に設けることで、地域社会に実践をひらく。そうすることで、子どもと職員との関わりや子どもの様子、事業所の実践が目指す方向性や具体的なサービス内容の理解をすすめる機会となる。事業所職員とのコミュニケーション機会の増大やサービスの可視化によって保護者や地域のサービスに対する理解が深まり、職員との関係性が構築されることが期待される。これらは苦情に発展しない予防的な取り組みにつながり、また、苦情を含めて、いつでも何でも相談しあえる良好な関係性の構築となることで、サービスの質の向上にもつながると考えられる。保育所保育指針に示されるように、保育の場において適切な保育を行うことは事業所の責務であり社会的役割である。この責務を果たすことこそが子どもの人権擁護につながると考えられる。

2. 運営適正化委員会の課題（A県を事例に）

令和3年度、A県運営適正化委員会における苦情解決事業の実施状況をみると、研修等の実施状況は、福祉サービス苦情解決研修会が1回、広報・啓発活動の一環として行う巡回指導・巡回支援は、新型コロナウイルス感染症の影響により申し込みのあった7か所のうち2か所実施している。また、福祉サービス苦情解決事業実施状況調査の実施と、調査結果を各事業者に配布している。

先の事業所の課題を踏まえると、運営適正化委員会においては、次のような取り組みが今後の課題として考えられる。

福祉サービス利用者等から受け付けた苦情を適切に解決することに加えて、①引き続き事業者を対象とした研修会を実施し、事業者の意識を啓発すること、②巡回指導・巡回支援においては希望する事業者のほかに、委員会が選定する事業者に対しても実施できるため、積極的な巡回指導・巡回支援の実施を検討することが挙げられる。これらによって、事業所における苦情解決体制の整備や、日ごろの取り組みの重要性などを事業所に周知していくこと、③また、事業者間で情報共有できるような機会を作ることも必要であろう。

Ⅲ. の「3. 苦情解決の現状」では、各サービス事業者のうち、約4割が解決した苦情を公表していないことが明らかとなった。運営適正化委員会として、事例を集約し各事業者に情報提供・共有することは、どのような事案が苦情、ひいては利用者である子どもの人権を損なうものとなり、どのような関わりが子どもの人権擁護につながるのか、その実践知を蓄積することに繋がると考えられる。子どもの人権擁護は理念のみならず、具体的実践として理解され、実行されることが重要である。苦情解決体制の整備の促進や事業所における日頃の取り組みの重要性等の理解を深めるために、各事業所に対して情報提供、共有することによって、サービスの質の向上への取り組むこと、サービス利用対象者の子どもの権利を守ることが重要であると考ええる。

また、本稿では全国社会福祉協議会の「令和3年度都道府県運営適正化委員会事業実績報告」、「令和3年度福祉サービス苦情解決事業実施状況調査報告書」を基礎資料とした。その中でもA県

の「令和3年度福祉サービス苦情解決事業実施状況調査報告書」については、調査対象を「施設経営をする社会福祉法人」「宗教法人」「NPO法人」「公立保育所」としており、非常に限定されている。令和3年の全国の児童分野の施設・事業別受付件数の状況によると、最も多かったのは放課後等デイサービス、次に保育所であった。放課後等デイサービスに関する申出は現在、増加傾向にあることから、放課後等デイサービスの運営主体の1つである営利企業（株式会社）を調査対象に含めることや、保育所においては公立に加えて民間、さらには保育所型・幼保連携型認定こども園等も加えることなど、社会福祉法第2条に規定されている児童分野のサービスに関わる公営・民営全ての事業者を対象とした調査を実施し、現状を把握することが必要であると考えられる。

2000年以降、従来、公が担ってきた福祉サービスの民間委託が急速に進んでいる。福祉サービスが適切に提供されているか、公の責任としてのチェック機能は多くの場合、監査に委ねられているが、苦情解決の仕組みは、「利用者の生の声を聴くことで自らを客観的に見つめること」を可能にするものである。この意味において、苦情解決の実態について情報を収集・整理、共有することは、常に自らの実践が利用者の権利を守り、利用者を尊重する実践となっているのか、常に問い直す仕組みとして機能するものとなると考えられる。

V. おわりに

福祉サービスなど対人援助は、その結果のみならず常に援助者である自らの実践を省察することから、その質の向上が図られる。

「苦情」というと一般的には負の結果として捉えられるものであるが、事業者とサービス利用者の関係性の視点から考えると、福祉サービス実践の一過程であり、サービス利用者が発した「声」として捉えられる。その「声」にしっかり耳を傾け、自らの実践や組織のありようを省察・改善を図り、説明責任を果たすことがサービス利用者の人権擁護に繋がると考えられる。

「はじめに」で述べたように、子どもの権利および人権擁護は理念として理解されるのみならず

子どもの生活において実践されなければならない。

しかしながら、2022年に実施された現職教員を対象としたアンケート調査⁹⁾によると、子どもの権利について「内容までよく知っている」教員は21.6%にとどまり、「全く知らない」「名前だけ知っている」教員は、合わせて30.0%にのぼっている。また、「子どもの権利」について正しい内容を選択する問いでは、正しく選択した教員は60%前後に留まり、誤りを選択した教員は27.6%であった。さらに、自身の教育実践において子どもの権利を尊重しているか尋ねる問いに対しては「尊重している」が48.5%、「ある程度尊重している」が45.3%であったが、「あまり尊重していない・尊重していない」が3.2%、「子ども権利について考えたことがなかった」が3%という結果であった。普段の教育実践において日常的に子どもと関わり、さらには子どもへの人権教育を担うことが期待される教員において、その理解や実践に大きなバラつきがあり、子どもの権利に関する理解と人権擁護を踏まえた教育実践の実現が喫緊の課題となっていることが明らかとなった。

この調査結果は、社会福祉事業における福祉サービス事業者にとっても他人事とは言えないのではないかと危惧される。

本稿では、苦情受付・解決に着目し、サービス利用者の「声」から子どもの人権擁護の現状と課題について検討したが、今後の課題として、サービス提供者側の実態について検討する必要があると考えられる。社会福祉事業における福祉サービス事業者や福祉専門職を志す学生における子どもの人権擁護の理念および実践の理解の現状と課題について、さらに検討していきたい。

引用文献

- 1) 平田厚, 2003, 「福祉サービス利用契約時代の権利擁護のポイント～苦情解決を中心に～」月刊福祉 3月号, 12-15.
- 2) 全国社会福祉協議会企画部, 2003, 「運営適正化委員会の機能と動向～苦情解決を中心に～」, 月刊福祉 3月号, 31-33.
- 3) 青井夕貴・西村重稀, 2017 「保育所・認定こ

ども園における保護者からの苦情とその対応に関する研究」保育科学研究、113-130.

- 4) 相田健, 2003, 「清瀬療護園における苦情解決システムづくりとその実践」月刊福祉 3月号, 16-18
- 5) 月刊福祉取材・編集部, 2003, 「児童養護施設における苦情解決の取り組みと特性：東京都社会福祉法人六踏園調布学園」, 月刊福祉 3月号, 24.
- 6) 月刊福祉取材・編集部, 2003, 「苦情が言える関係づくりをめざして；神奈川県いまいずみ保育園」, 月刊福祉, 3月号, 25-27.
- 7) 前掲6)
- 8) 前掲3)
- 9) セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン, 2022, 「学校生活と子どもの権利に関する教員向けアンケート結果」, セーブ・ザ・チルドレン・ジャパンホームページ (2023年3月17日アクセス <https://www.savechildren.or.jp/sp/news/indin.php?d=3898>)

参考

- 全国社会福祉協議会政策企画部, 2022, 「苦情受付・解決の状況 令和3年度都道府県運営適正化委員会事業実績報告」
- A県運営適正化委員会, 2022, 「A県令和3年度A県運営適正化委員会事業報告書」
- A県運営適正化委員会, 2022, 「令和3年度福祉サービス苦情解決事業実施状況調査報告書」

ウエルネスキャンプの現状と課題 ーウエルネスキャンプリーダー講習会報告ー

Current Status and Issues of Wellness Camps. ー Wellness Camp Leader Seminar Report ー

月橋 春美

要旨

本稿は、「一般社団法人とちぎウエルネスツーリズム協会（以下、TWTA）」が初めて実施した『ウエルネスキャンプリーダー講習会（以下、講習会）』の実践報告であり、今後の「ウエルネスキャンプ」の課題について考察したものである。講習会は、2022年9月2日（金）～9月4日（日）に、ボーイスカウト日本連盟那須野営場で行われた。参加者は12名。講習会終了後のアンケート調査では、「ウエルネスキャンプ」のイメージについて、「癒し」や「自分と向かい合うキャンプ」などの言葉は少し見られたが、参加者自身が自らの心やカラダの状態に向き合い、自然とのつながりの中で、あるべき状態の気づきを促すという部分に関しては、参加者の中でも明確な見解は現時点では得られなかった。今後は、「ウエルネスキャンプ」という言葉が現代社会に浸透することで、新たなキャンプの価値や魅力が見い出せるのではないかと考えている。

Key words : TWTA、ウエルネスキャンプ、自然、癒し、自分と向き合う

I. はじめに

本稿は、「一般社団法人とちぎウエルネスツーリズム協会（以下、TWTA）」が初めて実施した『ウエルネスキャンプリーダー講習会（以下、講習会）』の報告をもとに、今後のウエルネスキャンプの在り方や課題について考察したものである。

TWTAとは、とちぎの自然や風土、文化の魅力をいかした旅やウエルネス体験、キャンプや交流事業を通じて、会員が健康で生き生きとした豊かなライフスタイルの実現を図ることを目的として、2022年1月11日に設立された団体であり、「ウエルネスツーリズム」というプラットフォームを使って、とちぎの自然が大好きなメンバー5人とワクワクするような魅力的な体験をたくさん創出していきいたいと考えている。

「ウエルネスツーリズム」について、国立琉球大学国際地域創造学部 ウエルネス研究分野教授・医学博士荒川雅志は、「ウエルネスツーリズム＝健康を基盤に、豊かな人生をデザインする、

自己実現の旅」と紹介している。また、「ヘルスツーリズム」と「ウエルネスツーリズム」の違いについて、ウエルネスとは、「元気」や「爽快」を意味する英語「Well」で、「病気」を意味する「illness」とは対照的な言葉になる。病気ではない状態を「健康（ヘルス）」と表現してきたのが一般的なのに対し、積極的な健康行動を取ること、より良く生きるライフスタイルの在り方がウエルネスであり、より広い健康観を表しているものということができるとも紹介している。

琉球大学国際地域創成学部のウエルネス研究分野のホームページでは、「ウエルネスツーリズム」について、旅先でのスパ、ヨガ、瞑想、フィットネス、ヘルシー食、レクリエーション、交流などを通して、心と体の健康に気づく旅、地域の資源に触れ、新しい発見と自己開発ができる旅、原点回帰し、リフレッシュし、明日への活力を得る旅のことで紹介している（図1）また、「ウエルネスツーリズム」の流れについては図2で紹介している。

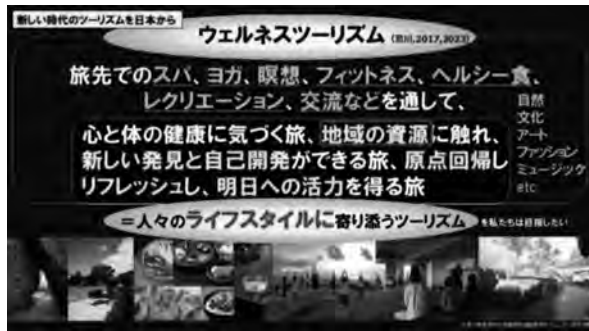


図1 ウェルネスツーリズムの流れ 出典³⁾

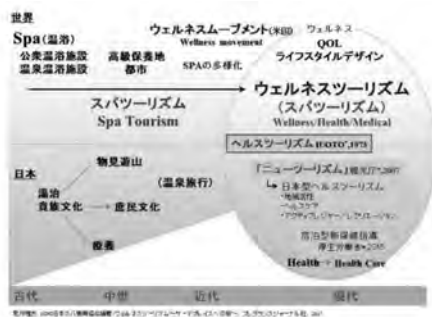


図2 ウェルネスツーリズムとは 出典³⁾

II. ウェルネスとキャンプの関係

従来のキャンプでも、ウェルネス（癒しやリフレッシュ等）を目的に行われてきたキャンプはあると思われる。そこで、TAWAでは、あえて自然豊かな地元栃木県の自然や風土を活用し、そこでのキャンプを通して、自然と向き合い、自分に気づき、自然の力により健康で豊かなライフスタイルの実現を目指すことが、私たちの考える「ウェルネスキャンプ」である。

III. ウェルネスキャンプリーダー講習会

1. 講習会の概要

講習会の目的は、キャンプを通じて自らの心とカラダの状態に向き合いながら、自然とのつながりの中で心地よさを感じ、生き生きと輝くような生活に向けた贅沢な時間を過ごすために、楽しく安全に自然の中で活動するための基本的なスキルと、心とカラダの健康づくりに役立つウェルネスの知識を学ぶことである。

開催は、2022年9月2日（金）～9月4日（日）の2泊3日で行われた。

会場は、ボーイスカウト日本連盟那須野営場（栃木県那須塩原市西三島7-334）に於いてである。

対象者（定員20名）は、家族や友達とキャンプを楽しむことができる知識や技術を学びたい人、自然体験活動と心とカラダの健康づくりのコラボレーションに興味のある人、18歳以上の人である。

講習会終了後、試験に合格すると、（公社）日本キャンプ協会が認定している『キャンピングインストラクター』資格が取得できる。また、本講座修了時に「ウェルネスキャンプリーダー」過程受講の当協会終了証が発行される。

「ウェルネスキャンプリーダー」修了者は、TAWAのメンバーとして今後ウェルビーイングなネットワークを築き、活躍の場を広げていくパスポート取得者となる。

最終日の認定試験に合格した場合、（公社）日本キャンプ協会認定「キャンピングインストラクター」資格を取得できる。

2. 講習会日程

（1）9月2日（金）：1日目

10:30～11:15

受付・開会式・オリエンテーション

- ・ウェルネスキャンプリーダーについて
- ・自己紹介

11:15～12:00

講義／実技①「仲間づくりの導入」

- ・アイスブレイク

12:00～13:00

昼食（各自持参のお弁当）

13:00～15:45

講義／実技②「野営技術の基礎」

- ・ロープワークの基礎
- ・ソロタープの設営
- ・テントの設営

16:00～19:00

講義／実技③「野外調理」

19:00～20:30

講義／ワークショップ①

「豊かな人生ってなんだろう？」

～ウェルネスという価値観～

21:00～22:00

入浴・フリータイム

22:30

就寝

(2) 9月3日(土) 2日目

07:00~07:15

朝の集い

- ・体調チェック
- ・マインドフルネス体操
- ・インフォメーション

07:15~08:30

朝食(自炊)

09:00~11:00

講義・理論①「キャンプの企画と運営」

- ・キャンプの目的と効果
- ・テーマを捉える視点

11:00~14:30

講義／フィールドワーク「自然の力を感じる」

- ・幸せを感じる時をデザインする
- ・GIFT

14:30~16:30

講義／理論②「人の理論、自然との関係」

- ・キャンプ時のコミュニケーション
- ・ストレスと自然の持つ癒しの効果

16:30~19:00

講義／実技④「ソロキャンプ飯を味わう」

- ・自分スタイルの調理法を考える
- ・安全管理のポイントを考える

19:00~20:30

講義／ワークショップ②

「幸せな時間を共有する」

～キャンプのデザイン～

21:00~22:00

入浴・フリータイム

22:30

就寝

・リスクのコントロール

10:30~12:00

講義／ワークショップ③

「自然体験の活かし方」

12:00~12:45

昼食

13:00~14:00

認定試験

14:00

閉講式



(3) 9月4日(日) 3日目

07:00~07:15

朝の集い

- ・体調チェック
- ・マインドフルネス体操
- ・インフォメーション

07:15~08:30

朝食(自炊)

09:00~10:30

講義・理論③「キャンプの効果と安全」



3. ウエルネスキャンプリーダー指導者養成にあたって

(1) ウエルネスキャンプとは

「癒しとりフレッシュ、そして自分に向き合うキャンプ」

→キャンプを通じて参加者自身が自らの心やカラダの状態に向き合い、自然とのつながりの中であるべき状態の気づきを促す。

(2) ウエルネスキャンプの目的

「より積極的、創造的なライフスタイルと心とカラダの健康を手に入れるため、自然が持つ心地よさや癒しの力の理解と自らの行動変容を促す契機を得ること」

(3) ウエルネスキャンプリーダーに求められること

- ・ キャンプ指導ができる基本的なスキルと知識、人間性
- ・ 心とカラダの健康づくりに資するウエルネスや自然の持つ効果の理解
- ・ コミュニティ形成や健康づくりに対するソリューションの提供

(4) カリキュラム構成

表1は、公益社団法人日本キャンプ協会のキャンプインストラクタ養成カリキュラム（参考）、表2は、TWTAのウエルネスキャンプリーダー養成カリキュラム（公益社団法人）である。日本キャンプ協会キャンプインストラクタ養成カリキュラムをベースとして、単位ごとの講習内容を特質化する。単位数は変更していない。

表1 キャンプインストラクタ養成カリキュラム(参考)

理 論 (10 時間)		
1 キャンプの特性 (2 時間)	・ キャンプの目的と意義 ・ キャンプのルールとマナー ・ 環境教育とキャンプ	・ キャンプの組織と種類
2 キャンプの対象 (3 時間)	・ 人間と自然の関係 ・ 人間の理解 ・ 自然の理解	
3 キャンプの指導 (3 時間)	・ キャンプインストラクターの役割 ・ キャンプにおけるカウンセリング ・ 指導者のためのコミュニケーションスキル ・ キャンパーの観察と記録	
4 キャンプの安全 (2 時間)	・ キャンプにおける安全の考え方 ・ 安全管理の実態 ・ 事故事例に学ぶ	
実 践 (10 時間)		
1 キャンプの安全 (1 時間)	・ ファーストエイドの実践 ・ フィールド調査 ・ 危険予知とその対処	
2 キャンプの生活技術 (4 時間)	・ テント設置 ・ 野外炊事 ・ 工具及び道具使用法 ・ ロープワーク ・ 天気予報、嵐天望気	
3 さまざまな アクティビティ (5 時間)	・ 野外ゲーム ・ キャンプソング ・ キャンプファイヤー ・ 登山 ・ ハイキング ・ キャンプクラフト ・ 星座観察 ・ 自然観察 ・ 野鳥観察 ・ 冒険プログラム ・ ニュースポーツ ・ 創作芸術活動 ・ 雪上訓練 ・ 地域研究 ・ 水辺活動 ・ 各種パッケージプログラム ・ オリエンテーリング ・ ウォータラリー ・ サイクリング ・ 探検活動 ・ ナイトプログラム ・ イニシアティブゲーム	

※ 理論科目は必ずしも座学の必要はなく、講師を交えて熱いやり取りや意見交換などを通して理解を深めるようなスタイルでよい。

※ 実践科目は必ずしも講習会スタイルの必要はなく、実際のテント設置や野外炊事を通じた体験やゲーム、登山などのアクティビティ体験、事前踏査での安全管理体験など、指導者が同行し、スキルチェックや振り返りと一緒にを行うスタイルでよい。

表2 ウエルネスキャンプリーダー養成カリキュラム

理 論 (10 時間)		
1 キャンプの特性 (2 時間)	・ キャンプの目的と意義 ・ キャンプのルールとマナー ・ ウェルネスの定義 ・ キャンプの組織と種類 ・ 環境教育とキャンプ ・ ウェルネスキャンプの目的と効果	
2 キャンプの対象 (3 時間)	・ 人間と自然の関係：特に人に及ぼす影響の自覚や評価 ・ 人間の理解：特に自律神経、ホルモンとストレスの関連 ・ 自然の理解	
3 キャンプの指導 (3 時間)	・ キャンプインストラクターの役割 ・ キャンプにおけるカウンセリング ・ 指導者のためのコミュニケーションスキル ・ キャンパーの観察と記録 ・ キャンプ体験を日常生活に活かすための視点	
4 キャンプの安全 (2 時間)	・ キャンプにおける安全の考え方 ・ 安全管理の実態 ・ 事故事例に学ぶ	
実 践 (10 時間)		
1 キャンプの安全 (1 時間)	・ ファーストエイドの実践 ・ フィールド調査 ・ 危険予知とその対処	
2 キャンプの生活技術 (4 時間)	・ テント設置 ・ 野外炊事 ・ 工具及び道具使用法 ・ ロープワーク ・ 天気予報、嵐天望気	
3 さまざまな アクティビティ (5 時間)	・ 野外ゲーム ・ キャンプソング ・ キャンプファイヤー ・ 登山 ・ ハイキング ・ キャンプクラフト ・ 星座観察 ・ 自然観察 ・ 野鳥観察 ・ 冒険プログラム ・ ニュースポーツ ・ 創作芸術活動 ・ 雪上訓練 ・ 地域研究 ・ 水辺活動 ・ 各種パッケージプログラム ・ オリエンテーリング ・ ウォータラリー ・ サイクリング ・ 探検活動 ・ ナイトプログラム ・ イニシアティブゲーム ・ 森林浴ハイキング ・ マインドフルネス・瞑想 ・ アロマセラピー	

4. 参加者の受講後アンケート

以下、①～⑤は、アンケート項目である。

- ①講習会の満足度（満足－不満、5段階評価）
- ②講習会で印書に残ったこと
- ③学んだことをどのように活かしていくか
- ④運営方法などについて気づいたこと
- ⑤ウエルネスキャンプのイメージ

回答は、参加者の自由記述によるものであり、回答者数（講習会参加者）は、12名（男性8名、女性4名）であった。

・ Aさん（男性）

- ①満足5
- ②野外活動において、五感を活用して自然を感じたこと。
- ③まずは身近なところから学んだことを伝えていき一緒に楽しんでキャンプ生活を送りたい。
- ④特になし。3日間ありがとうございました。
- ⑤自然を通じて心身共にリフレッシュ。豊かな人生を送る活動。

・ Bさん（女性）

- ①満足5
- ②全て。人のあたたかさを強く感じられるとても素敵な講習会だった。ありがとうございました。
- ③自分がプログラムするキャンプに生かしたい。
- ④テント組には少しタイトなスケジュールだと感じた。
- ⑤いやし、楽しい、心が満たされる。

・ Cさん（男性）

- ①満足5
- ②タープ設営。
- ③ケガなどのリスクをできる限り減らしながら、これからも楽しいキャンプを楽しみたい。
- ④特になし。
- ⑤好きなキャンプを出来る幸せを感じる。

・ Dさん（女性）

- ①満足5

②講習会と一緒に参加して学んできたみんなと自然の体験や食事の作業をわからない人とうしなのに心がとけこんでいけた事。

③キャンプ、自然体験、そして、心のやすらぎ肩を私自身も学んでいき、多くの子ども、高齢者の方、たくさんの人たちに伝えたい。

④今後、キャンプ場を借り、少しでも多くの方に自分の癒し方、自分らしさを伝えたキャンプをしていきたい。今後のアドバイス等もよろしくお願い致します

⑤癒し方、自分らしいくつろぎ方

・ Eさん（男性）

- ①満足5
- ②ロープワークからのタープ設営。自分のできること、できないことを再確認することができた。
- ③自分でイベントを開いた時に、今回教えていただいたことを自分なりの言葉で、わかりやすく、相手に伝わるように伝えていこうと思っている。
- ④講義が受け身（参加者）だったので、もっと参加したかった
- ⑤参加者一人一人が「参加してよかった」と思える、笑顔で帰ってくださるイメージ

・ Fさん（男性）

- ①満足5
- ②講師の方々のハートフルさ(みんないい人！)
- ③自分自身のキャンプをより深めていくことや、キャンプの楽しさ、素晴らしさを色々な人に伝えていきたい。
- ④持ち物リストに、自前の食器等「マストではないけど、あったらいいかも？」というアイテムも記載してもらえたら嬉しかった。もうちょっとスパルタな感があってもいいです。(笑)
- ⑤自分らしく楽しく安全に、自然の中で日頃感じられないような事前を感じられるキャンプ

・ Gさん（女性）

- ①満足5
- ②参加者の皆さんがとてもやさしくて、3日間

通じてとても楽しく過ごせたこと。

- ③ファミリー向けのキャンプイベントを企画したりしていききたい。また、メディア（TV、ラジオ等）でもキャンプのよさを発信していきたい。
- ④特にありません。とても楽しかったです。お世話になりました。ありがとうございました。
- ⑤心身ともに健康になり、自分を見つめ直すことができるキャンプ。

・ Hさん（男性）

- ①やや満足 4
- ②芝生で大の字で寝て、五感を感じたこと。
ギフトを与えられる側も与える側も幸せなんだと感じた。
- ③身近な家族や友人の安全管理、アドバイザーとしての情報発信。
- ④施設案内をしてからテント泊組の設営に入るべきと感じた。ギフトのプログラムをぜひ継続してほしい。ジョハリの窓はウェルネスキャンププログラムにふさわしい知識と感じた。
- ⑤自然と向き合い、自分と向き合う。まだ用語と浸透していない。

・ Iさん（男性）

- ①やや満足 4
- ②タープの張り方。
- ③社員教育にも取り入れていく。
- ④マネージメント、料理など、いろいろを学ぶことができた。
- ⑤企画、運営、リーダーの責任、リスク・ハザード等。

・ Jさん（男性）

- ①やや満足 4
- ②2日目の夜ごはん（ジップロック、ポリ袋使用調理）
- ③大学授業のキャンプ実習の講義及び座学に取り入れていきたい。
- ④とても学びの多い3日間でした。映像資料等の視聴覚教材もあるとさらに理解の深まる場面もあったように感じた。

- ⑤心が元気になるキャンプ。ソロ活動よりも仲間とワイワイ楽しむキャンプ。

・ Kさん（男性）

- ①やや満足 4
- ②参加者の方（まっさん、ちゃんみき）が率先してロープワークを教えてくれたこと。タープをほぼひとりで立てられたこと。さまざまな個性の方々と触れ合えたこと。
- ③今後のキャンプ。発信力や行動力、リーダーシップ、気くばりは、私生活や仕事に活かしていきたい。
- ④講義中に講師以外の先生方が打ち合わせされている声が気になった。可能な範囲内で講義ごとの狙いを伝えていただくと、その後のポイントが頭に入りやすいと思った。
- ⑤自然の中で、自然を楽しみ、心に余裕を取り戻し、元気になるキャンプ。

・ Lさん（男性）

- ①やや満足 4
- ②新たな調理法。アイスブレイク。仲間達との打ちとけ方。タープの設営。
- ③ただ楽しいだけのキャンプではなく、キャンプをご一緒するお客様をより安全で安心できるキャンプ。いろいろ学んだ視点を活かしてキャンプ活動をする。
- ④時間がタイトすぎた。
- ⑤心身のいやし。

- ①講習会の満足度は、12人中7名が「5」、5名が「4」だった。

②講習会で印書に残ったことについては、実技面では「タープ設営」が最も多かった。その他、調理法やアイスブレイク、自然を感じる活動があった。具体的な講習内容以外では、3日間を通して、講習会に参加した人たち（参加者や講師スタッフ）と楽しく、良いコミュニケーションを取りながら過ごせたことなども、印象に残った内容として比較的多かった。

③学んだことをどのように活かしていくかについては、今後の活かし方についてはさまざまであり、現在の仕事と関連させて回答している内容が

多かった。また、具体的な視点として、安全や安心という言葉があった。

④運営方法などについて気づいたことについては、スタッフとしては、今回が初めての講習会であったため、事前情報の記載内容や方法、タイムテーブル等、今後の参考にしていきたいと思う。

⑤ウエルネスキャンプのイメージについては、元気になるキャンプ、自然の中で日頃感じられないような自分を感じられるキャンプ、癒し、心身ともに健康になれる、仲間とワイワイ楽しむキャンプなどのイメージが見られたが、参加者の「ウエルネスキャンプ」のイメージは満足度に関係なく、様々であると感じた。

また、今回の講習会で「やや満足4」と回答した5名の、④運営方法について気づいたことについて見た結果、満足度に影響すると考えられ内容（施設案内をしてからテント泊組の設営に入るべきと感じた。映像資料等の視聴覚教材もあるとさらに理解の深まる場面もあったように感じた。講義中に講師以外の先生方が打ち合わせされている声が気になった。可能な範囲内で講義ごとの狙いを伝えていただくと、その後のポイントが頭に入りやすいと思った。時間がタイトすぎた）が書かれていた。この点については、次回、講習会を計画・運営する際は再度検討し、参加者全員に満足していただける講習会を行いたいと考える。

IV. ウエルネスキャンプの課題

「ウエルネス」に関する論文や著書は多数見られる。ウエルネス（Wellness）は、アメリカの公衆衛生医であったハルバード・ダン（DunnH）が1961年に出版した『ハイレベルウエルネス』の中で提唱された概念である。ダンは、それまでの健康を意味するヘルス（health）よりも、総合的な新しい意味を持つ健康概念として、ウエルネスを次のように述べている。

「WHOの健康の定義で“完全に良好な状態（Well-being）”をさらに積極的に解釈し、まったくの健康で輝くように生き生きしている状態をウエルネスと呼び、それには身体のウエルネス、精神のウエルネス、環境のウエルネスが必要である。そして、個人が持つ潜在能力を最大限に生かす機能を総合したものが、ウエルネスである。」

つまり、ダンは、それまで病気でない状態になることに重点を置いた健康に対する考え方から、より良い人生を送るための手段としての健康という考え方を提唱した。その後、1970年代にアメリカで発展し、日本には、1980年代初期に紹介された。³⁾

「ウエルネスキャンプ」に関する論文を検索したところ、原田の『アメリカにおける野外活動の実例—ウエルネス・キャンプの事例を中心に—』の1件であった。

また、アメリカウエルネス協会で、2011年に行ったウエルネスキャンプの報告が見られたが、「ウエルネスキャンプ」をどのように捉え実施したかについては不明である。

TWTAでは、今回、初めて「ウエルネスキャンプリーダー講習会」を開催し、事後アンケートを行った。その結果からは、「ウエルネスキャンプ」について、多様な受け止められ方をしている、より明確でわかりやすい概念を検討する必要があると感じた。

講義や実技、ワークショップでは、「ウエルネスキャンプ＝癒しとリフレッシュ、そして自分に向き合うキャンプ＝キャンプを通じて参加者自身が自らの心やカラダの状態に向き合い、自然とのつながりの中であるべき状態の気づきを促す」という概念を常に意識しながら研修を行ったつもりではあったが、事後アンケート結果からは、「参加者自身が自らの心やカラダの状態に向き合い、自然とのつながりの中であるべき状態の気づきを促す」という部分に関しては、伝えることができなかったように思われる。

今後は、海外での「ウエルネスキャンプ」の概念をさらに検討し、また、「ウエルネスツーリズム」や「ウエルビーイング」などの隣接領域についても目を配りながら、従来の「健康」の概念とは異なる「ウエルネス」、「ウエルネスキャンプ」を現代社会に浸透させていく中で、新たなキャンプの価値や魅力を広めていきたいと考えている。また、TWTAでは、とちぎの自然や風土、文化の魅力をいかした旅やウエルネス体験、キャンプや交流事業を通じて、会員が健康で生き生きとした豊かなライフスタイルの実現を図ることを目的としているため、栃木県内でウエルネス体験やウエルネ

スキャンプができる場所の情報発信にも力を入れていきたい。

引用・参考文献

- 1) 一般社団法人とちぎウェルネスツーリズム協会ホームページ (2023年4月3日アクセス, <https://TWTAgi.com>)
- 2) ウェルネス・ツアーホームページ (2023年5月1日アクセス, <https://www.wellnesstour.jp/>)
- 3) 琉球大学国際地域創造学部ウェルネス研究分野ホームページ (2023年5月1日アクセス, <https://health-tourism.skr.u-ryukyu.ac.jp/wellness-tourism/>)
- 4) 公益社団法人日本キャンプ協会ホームページ (2023年4月3日アクセス, <https://camping.or.jp/>)
- 5) 太田操, 2022, ウェルネス看護診断にもとづく母性看護過程 第3版, 医歯薬出版株式会社, 19.

親子リトミック実践報告

—宇都宮共和大学・宇都宮短期大学×ミナテラスとちぎ
「大学連携親子ワークショッププログラム」から—

Parent-Child Rhythmic Practice Report
— Utsunomiya Kyowa University/Utsunomiya Junior College × Mina
Terrace Tochigi
From the University Collaboration Parent-Child Workshop Program —

大島 美知恵

要旨

リトミックは日本においては幼児教育、療育、地域の子育て支援事業等の中に広まりつつあり、また「習い事」としても楽器を習う前の音感教育として普及してきている。本学では企業の地域コミュニティ施設と連携し、年3回のペースで2年間、2歳～5歳の親子を対象にリトミックワークショップを行ってきた。その活動内容をリトミックの特性である教材・教具や音楽の手法等の視点から振り返り、保護者と学生へのアンケートの自由記述部分を考察した。

本活動には親子、子ども同士、学生と子ども、保護者と学生、学生同士という多角的なコミュニケーションが存在し、リトミックの特性により活動内の遊びが家庭へと普及していることがアンケート調査から示唆された。また学生の関与は本活動の特性になっており、活動の円滑さ、場の雰囲気づくり等において重要な役割を果たしていると考えられる。

Key words: リトミック、生活と音楽、学生の役割、地域と家庭

I. はじめに

「ミナテラスとちぎ」はとちぎトヨタ創立75周年記念事業として2021年10月に開業された地域コミュニティ施設である。施設名の「ミナテラス」は「みんなのテラス」と「みんなを照らす」にちなんだ造語とのことだが、開業から1年半を経過した現在、様々な分野のイベントや講座が数多く開催されており、その名の通り老若男女を問わず様々な人々が交流する場として地域に根付いている。

本学における親子リトミックは、その施設立ち上げの際にお試し企画として2021年7月に栃木トヨタ本社ビルでスタートした。お試し企画終了後、栃木トヨタスタッフより月1回程度のワークショップ開催の発案があり、2021年度は親子リトミックの他、本学親子遊びの会、短大の音楽科コンサートを実施した。2022年度は自然遊びの会、短大の食物栄養学科の調理実習なども参入し、

様々な活動を行ってきた。

リトミックはスイスの作曲家・音楽教育家エミール・ジャック＝ダルクローズ (1865-1950) によって創始され、日本では楽器を始める前の習い事として、また幼児期の音楽教育・療育の中に普及してきている。本学の子ども生活学部においてもリトミックは授業に取り入れられ、多くの学生が学んでいる。

このようにリトミックが幼児期の音楽教育として広まりつつある背景には、音楽を多面的に使用し、楽しみながら幼児期に必要な身体的、心理的な発達を促し、知性、社会性を伸ばす教育であることが要因と考えられる。

保育現場にも普及しつつあるリトミックであるが、本活動の報告を通して、リトミックを地域の親子に提供していく意義について考察していきたい。

Ⅱ. 活動の概要

1. 目的

リトミックの活動を通して地域の親子と学生たちとの交流を推進する。

この交流によって親子共々楽しめる場が地域に提供されること、学生にとっては地域の親子に対する関わりを通して、保育者としての視点を学ぶ場が提供されることを目的とした。

2. 開催日時と回数

年間3回、計6回開催され、日程は表1のとおりである。時間はいずれも10:30～11:30に行われた。

表1 開催日時

1回目	2021年7月25日（日）
2回目	2022年1月23日（日）
3回目	2022年3月6日（日）
4回目	2022年7月24日（日）
5回目	2022年11月20日（日）
6回目	2023年2月5日（日）

3. 対象者

2歳～未就学児をもつ家族（父親・母親・祖父・母・兄弟児）で、親子合わせて20名程度を対象とした。実際の参加人数を表2に示す。

表2 各回の参加人数

	①	②	③	④	⑤	⑥
2歳	4	5	4	2	3	3
3歳	1	1	5	2	4	5
4歳	2	1	2	5	1	1
5歳	0	0	1	0	1	0
その他	1	0	0	1	1	1
保護者	9	8	11	10	11	10
合計	17	15	23	20	21	20

4. コロナ対策

参加学生は2週間前より検温等の健康管理を行った。

当日はソーシャルディスタンスを配慮した環境構成にした。家族ごとに各マットの上で活動を行い、他家族間の感染がおきないように配慮した。

活動動開始・後にはアルコール消毒を実施し、大人はマスク着用を必須とした。

5. 当日のスケジュール

- 9:00 現地集合、抗原検査実施
- 9:30 会場の設営と準備
- 10:15 参加者受付
- 10:30 ワークショップ開始
- 11:15 保護者向けミニ講座（教員）
子どもたちとの遊び（学生）
- 11:30 終了、参加者は解散。掃除・片づけ
- 12:00 学生・教員解散

6. 参加学生

毎回3～4年生を中心に7～8名ほどの学生が参加した。参加数の推移を表3に示す。

表3 各回の参加学生数

	①	②	③	④	⑤	⑥
1年生	0	0	0	0	0	3
2年生	2	0	2	0	2	0
3年生	3	7	5	4	0	2
4年生	2	0	0	3	2	2
合計	7	7	7	7	4	7

Ⅲ. 実践内容

1. 各回のテーマ

各回のテーマは以下の通りであった。

- ①「海へ行こう！」
- ②「親子で触れ合い！あったかりトミック」
- ③「春のリズムでるんるん！親子リトミック」
- ④「いろんな音と動きで遊ぼうリトミック」
- ⑤「親子でつくるリズムや歌のリトミック！」
- ⑥「親子でふれあい、ほんわかリトミック！」

2. プログラム

毎回、季節の風物詩をとりあげ、そこから感じられるリズムやニュアンス、動作などを表現していく活動を主として行った。

音楽と動きだけではなく、視覚、触覚、聴覚に働きかける教材も使用し、学生たちは、その教材づくりも担った。

内容、テーマについては著者が考え、ミーティ

ングの際にプログラムを学生たちに配付し、実際の音楽の使い方、教具や動きの提示を説明した。また実際の流れを数回練習した。ミーティングは4～5回行い、ミーティングの中で学生から出てきた意見は可能な限り取り入れるようにした。プログラム例を表4に示す。

3. 環境構成について

Ⅱ－4のコロナ対策に即した環境構成で行った(図1, 写真1)。

ワークショップ終了後のミニ講習会と絵本の読み聞かせは短時間であることから、マスク着用で集まり行った。

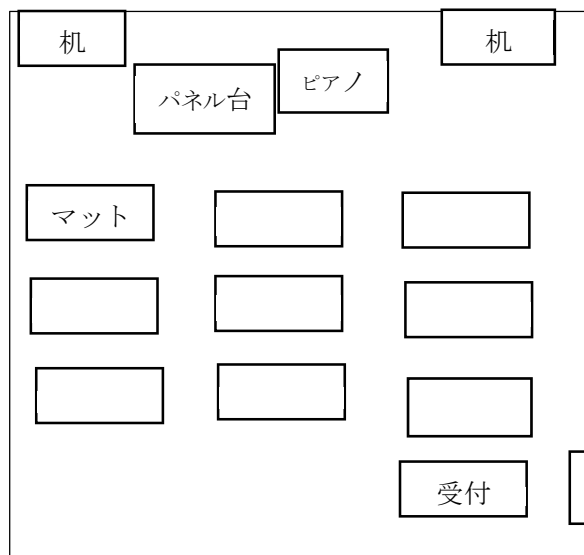


図1 配置図ワークショップ



写真1 環境構成

4. 使用教材・教具について

リトミックは音楽と動きを中心としながらも音楽をより感じやすくする為、そして子どもたちの表現をより豊かにするために多くの教材が用いられる。

全6回のプログラムの中で使用された教材・教具は表5のようになる。毎回、視覚、聴覚、触覚、固有感覚など多感覚に働きかける教材を使用した。(表5、写真2, 3) また使用された教材・教具を分類すると表6のようになる。



写真2 教材・教具(1)

表4 プログラム例 2022.2.5⑥

項目 目的・留意点	使用曲／使用楽器等	活 動 内 容		
		T（講師）の働きかけ	S（学生）の動き	音楽の使用法
1 初めの挨拶 始まりの認識 遅速、強弱などのニュアンスを表現する。	「お返事はい！」	始まりの歌をニュアンスを変えて数回歌いかける	子ども達と共にTのニュアンスに応じた返事をする。 （Tの歌いかけの部分も一緒に歌う）	ニュアンスに合わせて伴奏
2 身体活動 高低や音のニュアンス（聞き取り）に合わせた動作を楽しむ 方向性 空間認知 自己表現 発散 体幹 上腕操作 空間認知	「ゆき」 ポンポン ① お散歩 ・高音：上で振る（雪を降らせよう） ・低音：手を広げてしゃがむ（雪がおちてきたよ） ・回る（吹雪だよ） ② 「ゆきのぺんきやさん」 縦・横・クルクル ③ 「雪だるまのチャチャチャ」 曲に合わせて踊る ④ 雪合戦：上に投げる	弾き歌いしながら動作の音を合間に示す。 動作にあった伴奏を弾き歌い 弾き歌い 投げるタイミングを声掛けしながら演奏する。	歌いながら動作のモデリング 親子の様子を見ながらタイミングを見る。 歌いながら動作のモデリング 歌いながら動作のモデリング ピアノに合わせて。子どもたちの補助。 投げるのが難しい子には投げてあげるなど。兄弟児への配慮	上：高音トリル 下：低音黒鍵回る：ドソラ 伴奏変える 楽譜通り テンポ早目に 投げる：グリッサンド
3 視覚・身体 クールダウン 触覚・コミュニケーション	「ゆきのそら」 パネルシアター	弾き歌い 弾き歌いしながら動作（親子で身体部位に触れる）	パネルの操作・歌 二人組で動作をモデリング	触れやすい間をとりながら
4 楽器活動 リズム 手の操作性	鳴子 「豆まき」 （「北風小僧の寒太郎」）	二分音符、四分音符 8分音符を使って指示。 （状況によりピアノ）	モデリング。 グループによってリズムを変える場合には各グループのリズムをモデリング	アカペラ もしくはピアノ伴奏
5 ダンス ボディイメージ	「ラーメン体操」	音源操作	曲に合わせて踊る	音源

表5 各回の使用教材・教具

①2021年7月25日（日）
ハンドドラム・大布（水色）・お花紙（水色・白色）、ビニール袋（小）、水入りペットマラカス
②2022年1月23日（日）
かご、ビニール袋（大・水色、赤色、青色）、パネルシアター（豆まき）、空き缶マラカス、スカーフ
③2022年3月6日（日）
パネルシアター（春が来た・かえるのうた・お花がわらった、）、折り紙、お花紙、ビニール袋、ストロー、バードコール、手作りシェーカー
④2022年7月24日（日）
パネルシアター（海の生き物）、水カリンバ、水入りペットマラカス、ファイルのオーシャンドラム、手作り太鼓、フープとスズランテープ
⑤2022年11月20日（日）
スティック、画用紙、折り紙、大布（緑、黄） パネルシアター（大きな栗の木の下で） ポンポンボール、ダストボックス
⑥2023年2月5日（日）
スズランテープ（白）のポンポン、パネルシアター（ゆきのそら）、鳴子、スカーフ、ペタボー、洗濯ばさみ

視覚的に楽しめるパネルシアターは活動にストーリー性をもたらし、動きや音楽のイメージをより具体的にする役割を果たした。

楽器類については、単に音を鳴らすという使い方ではなく、パネルのストーリーの中で、例えば豆の音を表現する為に鳴子、鳥の声を表現する為にバードコールなど何かを表現する音として取り入れた。思いきり豆を投げるように鳴子を鳴らしたり、遠くから聞こえてくる鳥の声に耳を澄ましてみようというシチュエーションの中でバードコールの音を聞くなど、音のニュアンスによって引き出される感覚や心理的作用を経験してもらった。



写真3 教材・教具（2）

表6 使用教材・教具の分類

パネルシアター
豆まき、春が来た・かえるのうた・お花がわらった、海の生き物、大きな栗の木の下で、ゆきのそら
市販の楽器類
ハンドドラム、バードコール、スティック、鳴子、ペタボー
手作り楽器
水入りペットマラカス、空き缶マラカス、手作りシェーカー、ファイルのオーシャンドラム、手作り太鼓、水カリンバ
市販の素材
大布、かご、スカーフ、ダストボックス、ポンポンボール、洗濯ばさみ
製作素材
お花紙、ビニール袋、折り紙、フープとスズランテープ、画用紙、スズランテープ（白）のポンポン

子どもたちは小さな音に対しても、しっかりと耳を澄ましており、子どもたちの音に対する鋭敏な感覚を改めて実感した。

ワークで使用した手づくり楽器は、製作過程が複雑なものや安全性の確保が難しいものは、あらかじめ学生たちが作ったものを持ち帰ってもらい、簡単に手づくりできるものはミニ講座の間の遊びの時間に学生と一緒に製作した。

市販の素材は、スカーフや大布など家庭ではあまり使用されないものから、かご、ダストボックスといった身近にあるものまで幅広く利用した。大きな布を大人が持って動かし、その上にお花紙等の教材を乗せて揺らすなど、ダイナミックな遊びは、なかなか家庭では難しく、人が集まる地域ならではの活動であったと考えられる。

一方、身近な市販の素材をそのまま使用できる音楽活動は、家庭においても再現が容易で、忙しい親にとっては子どもと簡単に遊べるツールになることもあり、子どもにとっても、そのまま利用できるので自ら手に取って行える身近な遊びになると考えられる。

製作して使用した素材については、製作のひと手間が必要であるが、「作る」そしてそれを「使って表現する」という二重の楽しみがある。また活動中に製作した際には、学生と子どもとの良きコミュニケーションツールとなっていた。家庭において同じものを製作する場合には親子のコミュニケーションをはかる素材になるであろう。

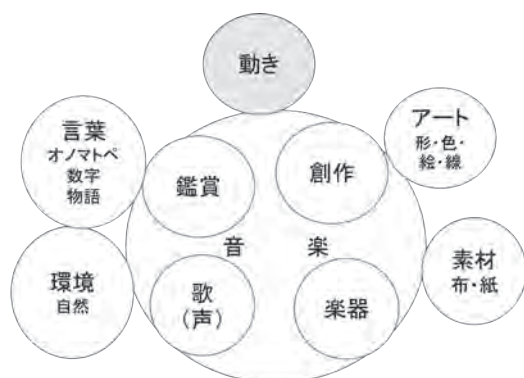


図2 音楽の多様性

音楽は図2にあるように、とても多様性のあるものである。リトミックでは生活の中にあるリズムや事象を音楽的に表現するという特性から、

様々な教材・教具やツールと共に音楽を提供することにより、この音楽の多様性を活かすことができる。

日本におけるリトミックの普及に貢献してきた板野平(2016)はリトミックでは聴覚的刺激、視覚的刺激、触覚的刺激が与えられ、幼児はこれらのいろいろな変化に適応することにより心身の適応力を高めると述べている。また物語を通した模倣活動から創造的活動の展開を行うことで音楽を身近に感じ、楽しいものとして興味をもち、表現力を増していくとも述べている。

幼児期における音楽技術の習得は何か特別な練習を積み重ねるものではなく、音楽は生活の中に密着して存在していることを実感すること、生活の中で音楽的要素を楽しめる感覚を身に着けることから始めることが望ましいと考えている。それが五線の音符を再現できるようになること以前に、必要な感覚ではないだろうか。例えば速いテンポに合わせて走る、ポンポンを振る、物を拾うなど、様々なシチュエーションで「速いテンポ」を表現することで、「速いテンポ」にも色々なニュアンスがあることを実感し、豊かな表現につながる。また音楽を身近に感じ、生活の中に音楽を活かしていく感覚が取り入れられていく。リトミック活動における教材・教具やツールはそうように生活と音楽を結びつける媒体として重要な役割を担っていると考えられる。

5. 使用した音楽について

活動の中で使用された音楽は(1)即時反応の活動における即興演奏、(2)季節の歌や童謡、こどもの歌、(3)ダンス活動におけるCD音源の3つに分類される。

(1) 即時反応の活動における即興演奏

即時反応の活動における即興演奏はリトミック特有のものである。音楽の要素を抽出し変化させていく演奏方法であるが、例えば「拍子」を抽出した場合、講師は子どもたちの動きを見ながら拍子を次々と変えていき、子どもたちはそれに合った動きを表現していく。しかし、ここで一つおさえておかなければならないのは、音楽に合った表現であれば皆が同じ動きではなくても良いという

ことである。音楽を聞き取り、その音楽に決まった動作を行うだけでは、聞き取りの正誤を講師が見極める活動に終わってしまい、音楽から感じたことを子ども自らが表現するというリトミック教育の最も重要な視点を見失うことになりかねない。最初はある程度のガイドをしつつも、子ども自身の表現を大事にしたいものである。本活動においては、毎回「好きな動きを入れよう」という場面を必ず一つは取り入れてきた。

また一般的な音楽では、ここまで細切れに次々と音楽要素（例：拍子）が変わるということはない。しかし、リトミックでは、変化しながら繰り返される即興演奏により「拍子」のノリの違い、ニュアンスの違いを比較して感じ取り表現していくことになる。

そして単に受け身的に音楽を聴くのではなく、また音楽に合わせて大人の示す動きを模倣していくだけでなく、たとえ周囲を見ながらであっても「自己決定」をしていく活動となる。

更に次のような特性も考えられる。①次に何があるか分からないことから期待感が高まる。②生活の中にある動作や事象の音楽的要素を抽出し表現することができる。③次々に変化することにより必然的に多くの音楽を聞くことになる。

（２）季節の歌や童謡、子どもの歌

使用した既成曲を表7に示す。これら季節の歌や童謡、子どもの歌などの既成曲の特徴は、まず歌詞があることである。既成曲の中にも即興の手法を用い、歌詞の一部を変化させ、言葉にあった動きを表現するという活動も行った。例えば「ゆきのそら」では「お耳に」「お鼻に」という歌詞があるが、それを「おでこ」「ほっぺ」などに変えて保護者とその部位をくっつける活動を行った。この活動では、図2における言葉と音楽の組み合わせが活かされていると言える。

また既成曲は始まりと終わりがはっきりしていることから、クールダウンとしてパネルシアター（写真4）など静の活動に活用することも多かった。静と動の活動をバランスよくプログラムに取り入れることも、子ども達の集中力、参加意欲を引き出す重要な視点である。パネルシアターの活動では、子どもたちはパネルに注視し、一緒に歌

い、その歌い終わりまで良く集中していた。歌い終わりの余韻から、次の活動を期待している様子も伺われた。

（３）音源によるダンス

CDなどの音源は、音の種類の豊富さからビート感を顕著に感じることができ、プロが考えた楽しい動作も相まって「ノリ」を感じやすい活動である。ワークショップの最後に取り入れていたが、子どもだけではなく、親や学生たちも同じ音楽で同じ動きで音楽にノルことにより、一体感が生まれ、楽しい雰囲気です了することができていたと感じる。

また開始前にも音源を流しておく、早く集まってきた子どもたちが学生と共に軽く身体を動かしながら待ち時間を過ごしていた。

表7 使用した既成曲

1回目	バスごっこ
2回目	北風小僧の貫太郎、豆まき
3回目	春がきた、ちょうちょ、かえるの歌、おはながわらった
4回目	うみ
5回目	焼き芋グーチャーパー、たきび、大きな栗の木の下で、どんぐりころころ、まつぼっくり
6回目	ゆき、ゆきのそら、豆まき



写真4 「春が来た」パネルシアター

6. 保護者向けミニ講座

ワークショップ終了後には、「リトミック教育が育むもの」と題し、毎回15分程度のミニ講座の時間を設けた。

リトミックは幼児期の習い事として広まってきているが、ピアノのように弾ける曲が増えたなど目に見える成果が分かりにくい為、「楽しいけれども子どもに何が身についているのか分かりにくい」という保護者の声を耳にすることも多い。また楽器を習う前にリトミックで音感を養っておくと、いざ楽器を習い始めた時にスムーズに上達できると期待して習わせている保護者も少なくないようである。

以下は神原（2019）が示した「リトミックで育まれる様々な力」である。

「リトミックで育まれる様々な力」

1. 注意力、集中力、セルフコントロール、記憶
2. 空間の認識、体の認識
3. 他人との接触、責任感、社会統合
4. 均衡、運動の整合、自立した身振り
5. 想像性、感受性、音楽性、個性、ニュアンスの感性
6. リラックス、癒し（2019神原）

これらから決してリトミックは音楽技術習得の為の教育ではなく、子どもたちが生きていく上で必要な力を身に付けていく教育であることが分かる。

講座では当日行った活動を振り返り、これらの一つ一つがどの場面でどのように育まれているのか例を示しながら説明した。一日で得られるものではなく、目に見えて分かる力ではないが、「できるようになる」以前に「感じること」「表現してみる」「経験すること」にリトミック教育は重点をおいていることを伝えた。

また5回目くらいからはリピーターとなっている保護者もいたので、これらの中から一つを取り上げて詳しく説明し、同じ内容にならないよう配慮した。保護者は、時々学生と遊んでいる子どもの様子を気にしながらも、相槌をうちながら熱心に聞いていた（写真5）。



写真5 ミニ講座

7. 学生の読み聞かせと遊び

保護者向けのミニ講座の間、学生たちは絵本の読み聞かせや、紙類やビニールを使用した製作活動、マジックテープや洗濯ばさみなどの日用品を用いた遊びを子どもたちと行った（写真6）。

ワークショップでは学生たちはアシスタントとして子どもたちと関わっているが、この時間は主体的に子どもたちと関わっており、保育者としてのスキルを学ぶ重要な時間であったと考えられる。



写真6 絵本の読み聞かせ

IV. アンケートから

1. 保護者アンケート

保護者へはミニ講座が終了した後にアンケート用紙を配付し、その場で記入してもらった。全ての保護者が「楽しかった」との回答をしていたが、本報告では、自由記述の中の言葉をカテゴリー化し、その楽しかった理由について考察していきたい。カテゴリーは①教材・教具に関すること、②

音楽に関すること、③子どもの様子を見て、④学生に関すること、⑤家庭での遊び、⑥親子関係、⑦ミニ講座の7項目になった。文章はそのまま記載したが、類似の意見は省略した（表8）。

表8 保護者アンケート自由記述

①教材・教具に関すること

- ・ いろいろな道具を使って音や動きを感じたり、表現できたところ。
- ・ 家では使えないおもちゃで遊べた。
- ・ 音楽で踊るだけでなく、マラカスや紙を使った取り組みがあってバラエティに富んでいた。
- * 具体的に「布が楽しかった」、「マラカスが楽しかった」など教具・教材名をあげているものも多くあった。

②音楽に関すること

- ・ いろんな音楽やリズムと触れ合えた。
- ・ 音楽ができて、体を動かせる。
- ・ 音楽に合わせて体を動かすのが、子どもだけではなく、大人も楽しかった。

③子どもの様子を見て

- ・ 子どもが自由に表現している様子を見て。
- ・ リズムにのって踊っていて楽しそうだった。
- ・ 子どもが元気に参加できた。先生方のやり方が良かったと思う。
- ・ 子どももノリノリで楽しめていたので。
- ・ 子どもが率先して参加していたため。

④学生に関すること

- ・ 学生さんたちが優しく嬉しかった。大人の先生ばかりより雰囲気がいい。
- ・ 周りの学生さんも楽しそうにしてくれて、親として安心できました。
- ・ 笑顔で楽しそうにしている様子が安心。
- ・ 子どもが好きなのが良く分かります。
- ・ とても良かった。素晴らしい。学生とは思えない。
- ・ 遠慮せずどんどん子どもに触れて欲しい。
- ・ 様々なタイプの子がいることを知っていただき受け止めていただける先生になって頂けたら幸いです。頑張ってください。

⑤家庭での遊び

- ・ 自宅でも今日の遊びを参考に遊びたい。
- ・ 自宅で子どもとどんなことをすればいいのか分からなかったので良いきっかけを頂いた。とても楽しかった。

⑥親子関係

- ・ 親も参加できるし、一緒に楽しめる内容だった。
- ・ 親がクリームを塗ってもらうのが面白かった。してもらうことが多いので、してもらうと子どもはすごく楽しそうでした。
- ・ パパも一緒に楽しめた。

⑦ミニ講座

- ・ リトミックを楽しむだけではなく、リトミックから身に着くことも学べて良かった。
- ・ このような場からいろいろな相談窓口を知れたら良いです。

①教材・教具に関すること

Ⅲ－4においてリトミックにおける教材・教具の重要性を述べてきたが、保護者アンケートからも教具・教材への関心の高さが伺えた。「いろいろな」「バラエティにとんだ」「家では使えない」などの言葉から教材・教具を活用することで、新奇性が増し、楽しさを感じてもらえたのではないか。また「音や動きを感じたり、表現できたところ」に楽しさを感じていたことから、Ⅲ－4で述べてきた教具を使用する意味や、Ⅲ－6のミニ講座で話してきたリトミック教育の理念が反映されていると期待できる。

②音楽に関すること

「いろんな音楽やリズムと触れ合えた」とのコメントがあったが、5で述べてきたようにリトミックでは即興音楽を使用することから必然的に多様な音楽を聞くことになる。更に既成曲やCD等の音源も使用していたことから、豊富な音楽を楽しんでもらえたのではないか。

また「体を動かす」ことに楽しさを感じたとのことだが、即興演奏の特性から次に何が来るかわからない為、不意を突かれた音楽に変化すると、驚きの声や笑い声があがったり、即時反応の一つの活動が終わると自然発生的に拍手が起こるのも

リトミックのユニークな側面である。単に合図や音楽に合わせて身体を動かすのではなく、そのような心理的な駆け引きやゲーム性を伴った身体の動かし方が、楽しさを引き出していると考えられる。

③子どもの様子を見て

「自ら」「率先して」「自由に表現」など子どもが主体的に参加していく姿に楽しさを感じている様子が伺われる。これら子どもたちの主体的行動が引き出された要因としては、カテゴリー①～⑦の様々なことが考えられるが、やはりⅢ-5(1)で述べた即興演奏の特性も主要な要因として考えられるのではないだろうか。次の音楽変化への期待感、自己決定できること、感じたまま自由に表現することなどの要素が即興演奏を使用した即時反応の活動にはふんだんにふくまれているからである。

一方、「ノリノリ」「リズムにのって」などの言葉が見られるが、これは、毎回最後に行われたダンスのことを指しているのではないかと推察される。Ⅲ-5(3)で述べてきたように、音源の音楽は音の種類も豊富でビートを感じやすいものである。最後に行われていた活動ということもあって、子どもが楽しく踊っている姿が印象に残った保護者も多かったのではないだろうか。

④学生に関すること

学生に関する意見として一番多かったキーワードは「笑顔」「楽しそう」「安心」であった。

「優しくしてくれた」、「話しかけてくれた」など子どもへの直接の対応よりも、学生自身が楽しんでいる姿が安心するという意見が多かったのは興味深いところである。

情動伝染という言葉があるように、学生たちが笑顔で活動を楽しんでいる姿は、保護者の気持ちも明るくし、それが子どもにも伝わり、楽しそうに過ごす子どもの姿から安心感を得たのではないだろうか。

また「大人の先生ばかりより雰囲気がいい」との言葉にも着目したい。本活動の参加者の84%が既にリトミックを経験しており、カワイ音楽教室や個人音楽教室、子育てサロンなどで月2～3回

継続的に参加している親子も少なくない(図3)。

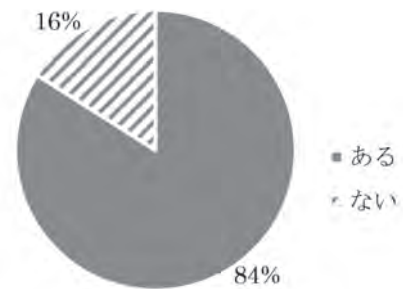


図3 他のリトミックへの参加経験

既にリトミックを継続的に経験しながらも、なお本活動に参加している理由を考えると、通常の教室や子育て支援の場にはいない学生たちの存在が考えられる。一般的なリトミックの現場では、指導者はモデリングを示しつつピアノを弾く。またアシスタントがついたとしても1～2名の指導者であるため、いつの間にか動きのサポートを保護者が担っていることも多い。しかし本活動では、7名程の学生たちが子どもたちを取り囲むように、常に音楽と同時進行でモデリングをするので分かり易い。また人数の多さを活かした学生によるサプライズな演出もあり、そのような環境が安心して楽しめる場として捉えられ、リピーターも増えていると考えられる。

⑤家庭での遊び

「家庭での遊びの参考になった。」「自宅で子どもとどんなことをすればよいのか分からなかったので良いきっかけを頂いた。」との意見があった。

本活動では表4、5からも分かるように、空き缶やペットボトルを使用した楽器、折り紙や画用紙など家庭で身近にある物を使用した活動が多く取り入れられていた。またワークショップで使った手作り楽器をミニ講座の間に学生と子どもが作り、持ち帰ってもらうこともあった。

またⅢ-5(1)でも述べたように即興音楽を使用し、様々な生活場面の動作や事象を音楽的要素で捉え表現する活動も多々行われた。例えば栗の実を拾う「取って入れる」という一連の動作を様々なテンポで表現したり、折り紙のちょうちょを手にとって動かし、音楽がストップしたら親の

身体にちょうちょを止める、または親子で身体を様々なニュアンスでこすりあうなどである。

①で述べたことにもつながるが、生活の中にある音楽を感じ取り、表現することは練習を積み重ね、音符になっている音楽を再現する音楽活動とは異なり、実感としてその場で体験できることである。

身近にあるものを利用し、生活動作から感じられる音楽的要素を様々に変化させながら、その場で表現する楽しみを親子で経験したことが、家庭でもやってみようという保護者の感想につながったと考えられる。

⑥親子関係

この項目では「親子で一緒にできる」という意見が多数あった。その中でも、いつもは「してあげる」立場の親が子どもに「してもらおう」立場になった時の子どもの表情に楽しみを感じていたり、保護者の大多数が母親である中、父親が、活動に参加したことを喜ばれているケースもあり、「一緒に参加できた」という言葉の中にも様々な楽しみがあったことが伺われる。

このことから、子どもが活動しているのを親が周囲から見ているというスタイルではなく、性別、年代にとらわれず「一緒に」身体を動かせるリトミックの特性を更に意識していくことで様々な活動のアイデアが生まれ、日常にはない意外な親子関係を楽しむ機会になることも期待できる。図4からも、まだまだ男性が育児参加に対して消極的な面が伺われ、父親も参加しやすい活動については一考の余地があると考えられる。

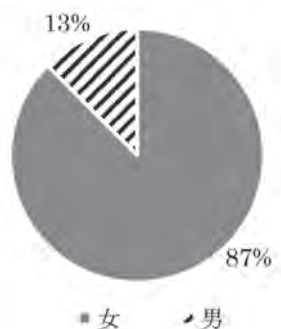


図4 参加保護者の性別

⑦ミニ講座

15分というとても短い時間ではあったが、「楽しむだけではなく、リトミックで身につくことを学べて良かった」との意見が幾つか見られた。親がリトミックの意義を知ること、子どもへの眼差しや声掛け、参加するときの情緒面などに好ましい影響があればと思う。

また「相談窓口を知れたらよい」との意見もあったが、本講座では時間も短いことから講話のみで、親とのフランクな会話の時間を取ることができなかった。保育を専門とする教員との協力も視野に入れて親が子育ての悩みを開示できる場としても検討していきたい。

2. 学生アンケートから

学生たちの感想も、毎回全員が楽しかったと記入していた。その楽しかった理由について保護者アンケートと同様にカテゴリー化し、考察していきたい。文章はそのまま掲載しているが、類似の意見は省略した（表9）。

また「保育者になるために学びになったことがあったか」という問いについても全員が「多くあった」との回答であったので、自由記述部分をカテゴリー化して考察していきたい（表10）。

（1）参加した感想について

表9 学生アンケート自由記述（感想）

①子ども自身の様子から

- ・様々なタイプの子どものと触れ合えた。
- ・子どもの笑顔や沢山のつぶやきを聞いた。

②学生自身について

- ・子ども達と関わりながら体を動かせたから。
- ・親子とのかかわりや自分の今後の課題が見えたから。

③子どもと保護者の関り

- ・子どもたちが音を聴いて動いている様子や、お父さん、お母さんとコミュニケーションをとり、「楽しい」という気持ちが伝わってきて私も楽しかった。
- ・子どもも保護者も一緒にたのしそうに活動しており、それぞれの親子なりの関りがみられたため。

④子ども同士の関り

- ・数回参加している子どもが多かったことから、子ども達同士の関わりが多く見られた。

⑤子どもと学生の関り

- ・学生の姿をじっと見つめて参加したり真似したり、周りの環境に興味を持つ子どもが多かった為、子どもとアイコンタクトをとる機会が多くあった。
- ・子ども達から学生に話しかける姿が多く見られた。

⑥先輩との関わり

- ・普段関わることがなかった先輩方と関わる事ができた。

保護者アンケートにおいて学生たちが笑顔で楽しんでいる姿に安心感を得たという意見が多かったように、学生たちのアンケートでも子どもたちの笑顔や、子ども達が保護者と共に楽しんでいる姿を見て、自分も楽しかったという意見が一番多かった。このことから、リトミックの活動を通して、子ども・保護者・学生の間に「楽しい」という気持ちの連鎖があったことが見受けられる。「楽しい」という感情は互いを受容しているときに湧きあがる感情ともいえる。この三者間で「楽しさ」の連鎖が見受けられたということは、安心安全な遊びの提供に寄与できたのではないかと考えられる。

また学生のことをよく見ていたり、話しかけてきたりという子どもの主体的な行動や、子ども同士の関りに楽しさを覚えている学生もいた。

更に先輩と関われたことを挙げている学生もあり、授業や実習は同学年の学生同士で行う為、先輩が積み上げてきたスキルを活用しながら子どもと関わる姿を間近に見ることは、学びでもあり、楽しみの一つにもなったのであろう。

(2) 保育者になるために学びになったこと

表10 学生アンケート自由記述 (学び)

①活動について

- ・計画してきたことでも、その場の子ども達の様子に合わせて声掛けや動かし方を変える。

- ・身近な遊びの中に、普段、なかなか触れることができないものを取り入れることで、子どもの興味・関心や経験が広がると思った。
- ・手遊びでも、音の大きさやリズムを変えることで少し異なる手遊びを楽しめること。
- ・パネルシアターを表面だけでなく動かすことで、より子どもの想像力が広がるのだと感じた。
- ・リトミックの技術。
- ・多人数の子どもへ目を配る力。

②子どもの様子から

- ・スカーフが手離せない、まだたたんでいる、パネルシアターが気になるなど、様々な子どもの行動、気持ちを受け止め、安全であれば、ある程度子どもが満足するまで持たせても大丈夫だと気づきました。子どもが満足したら今の活動に参加していたので、その時の様子を見つつ行っていくことが大切だと気づきました。
- ・緊張して身体がこわばっていた子どもが徐々に大きな動きをしていて、その動きを引き出す促しや音楽を学べた。
- ・子どもの姿から一人ひとりに適した援助を見つける。

③親子について

- ・親子によって関わり方が違う。
- ・保護者自身が遊びを楽しみ、子どもたちが楽しめる雰囲気を作る。場を見て動く。
- ・子どもだけでなく、保護者の方の様子も見関わること。

④先輩からの学び

- ・先輩方の対応力、臨機応変に対応すること。
- ・子ども達を常にみること。

この項目で一番多かった言葉は「一人ひとり」と「臨機応変」である。ほとんどの学生が、実際に子どもとリトミックを行っている現場に参加するのは、このミナテラスが初めてである。単なる当日のみのアシスタントではなく、数回の練習を積み重ね、ある程度の変更も想定してきているが、それでも当日は子どもの様子によって更に臨機応変に対応することが起こってくる。

またリトミックはⅢ－５（１）で述べたように、提示された音楽に対して決まった動きを行うものではない。学生たちは、同じ音楽であっても、一人ひとりの子どもの表現が違うこと、それに対する親子の関りも違うことを、この活動の現場に立って実感したのだろう。

そして一人ひとりの表現を大切にしながら臨機応変に対応していく、というスキルはリトミックだけではなく、様々な場面で必要とされる。

また親子の関わりを経験できるのも、このような地域の活動の特色である。実習等で親子の様子に関われるのは送迎の時くらいであろう。リトミックでは、親子揃って同様の動きをしたり、触れあいながら活動をするため、より顕著に親子関係を観察することができる。

このリトミックの活動を通して、学生たちが、保育者として必要なスキルを親子の関わりを観察や先輩の対応などから学ぶ場になっていたのではないかと考えられる。



写真7 身近な素材で遊ぶ



写真8 親子で身体を動かして



写真9 大布のダイナミックな遊び

V. まとめ

本活動は地域の中に親子が一緒に楽しめる活動の場を提供すること、そして学生たちが保育者としての視点を学べる機会となることを目的に行われてきた。

その中で、リトミックは子どもだけではなく、親も学生たちも、同時に同じ活動に取り組めることから、互いの笑顔や表情が「楽しさ」の連鎖を生み、安心して楽しめる場として機能していたことが伺われる。また学生の存在は、他のリトミックの活動にはない、本学の活動ならではの特色であり、参加親子への分かり易い動きのサポート、雰囲気作り、親の安心感に対して重要な役割を果たしていたことが、保護者アンケートから見てきた。

また多感覚に働きかける教材・教具の使用は、子ども達の集中力や興味関心を引き出す要因となっている。家庭では経験できない珍しい楽器や教具は新奇性があり、「やってみたい」という意欲につながっていた。一方、身近な生活の中にある物や素材の使用は、家庭での遊びに繋がっていると考えられる。またそこには、生活の中にある身近の事象と結びつけながら、生活の中にある音楽要素を用いて展開するというリトミックの手法も要因として挙げられる。

また学生たちにとっても、本活動は授業や実習では得られない親子の関わりを学ぶ機会、先輩から保育者としてのスキルを学ぶ機会となった。

今後の課題としては、本稿に挙げられた本学の

リトミック活動の特色を活かし、新たなアイデアを用いたプログラムを実践していくこと、そしてその活動が実際に家庭において、どのように活かされているのか、また学生達が卒業後、保育者としてリトミック活動で得たスキルをどのように活かしているのかというフィードバックの検討が挙げられる。

謝辞

本学親子リトミックの活動に参加くださった親子の皆様、そして、参加者募集・受付から、当日の参加者や学生への対応までご協力を頂きました栃木トヨタスタッフの皆様にご心より感謝申し上げます。

引用文献

- 板野平・広瀬蓉子・石丸由理・長尾満里、2016
『みんなでやろうリトミック』ひかりのくに株式会社 15-16
- 神原雅之、2019、『1～5歳のたのしいリトミック』ナツメ社、23

参考文献

- エミール・ジャック＝ダルクローズ、山本昌男翻訳、2003『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社
- 山下裕子・境泉洋・佐竹昌之・佐藤裕・山本哲也、2019「表情模倣による情動伝染の生起過程についての検討」日本心理学会大会発表論文集 日本心理学会第83回大会 公益社団法人 日本心理学会

宇都宮共和大学子ども生活学部「子ども生活学研究」編集規程

- 第1条 「子ども生活学研究」（以下、本誌という）は、本学における教育、研究の成果を広く社会に問うことを目的として、これを発刊する。
- 第2条 本誌は、原則として年1回、3月に刊行する。
- 第3条 発行者は学長とする。
- 第4条 本誌の編集ならびに刊行は、「研究・図書委員会」（以下「委員会」とする）が行う。
- 2 委員長は、研究紀要編集部会（以下「編集部会」とする）を置き、部会長を務めるとともに、編集委員を指名する。
 - 3 編集部会は、必要に応じて随時開催される。
- 第5条 本誌は次の者の論文等を掲載する。
- 2 本学の専任教員が執筆したもの。
 - 3 その他編集部会が掲載を認めたもの。
- 第6条 投稿予定者は、9月末日までに氏名、予定論題等を編集部会あてに提出する。
- 第7条 原稿締め切り日は、1月31日とし、編集部会に提出する。なお、学事暦により変更する場合がある。
- 第8条 掲載する原稿の種類は、論文、研究ノート、研修・実践報告等とする。
- 第9条 掲載論文等は原著で未発表のものに限る。ただし、学会等の大会における発表等をもとに分析、考察を深め、投稿したものは受理する。また、二重投稿は認めない。
- 第10条 本誌に掲載された論文などの内容については、執筆者が一切の責任を負うものとし、著作権は執筆者に属する。
- 第11条 投稿された論文は、編集部会が専門領域の教員の査読を経て掲載する。なお、その際投稿原稿に修正をもとめることがある。
- 第12条 原稿は完成原稿を提出するものとし、本文と図表を記録した電子ファイルを提出する。原則として投稿後の改稿は不可とする。
- 第13条 投稿者は、提出に際して原稿のコピー一部を自己で保管する。
- 第14条 執筆要領は別途定める。
- 附則 この規程は、平成13年4月1日から施行する。
- 附則 この規程は、平成21年3月6日から施行する。
- 附則 この規程は、平成23年6月17日から施行する。
- 附則 この規定は、令和元年7月3日から施行する。
- 附則 この規定は、令和3年1月1日から施行する。

執筆者一覧

土沢	薫	宇都宮共和大学子ども生活学部	教授
霜触	智紀	宇都宮共和大学子ども生活学部	専任講師
河田	隆	宇都宮共和大学子ども生活学部	教授
小野	篤司	宇都宮短期大学人間福祉学科	准教授
市川	舞	宇都宮共和大学子ども生活学部	准教授
月橋	春美	宇都宮共和大学子ども生活学部	教授
大島	美知恵	宇都宮共和大学子ども生活学部	専任講師

宇都宮共和大学子ども生活学部 研究紀要編集部会委員

蟹江	教子	宇都宮共和大学子ども生活学部
今村	麻子	宇都宮共和大学子ども生活学部
星	順子	宇都宮共和大学子ども生活学部

子ども生活学研究 第21号

令和5年3月31日発行

発行者 宇都宮共和大学

学長 須賀 英之

編集 宇都宮共和大学子ども生活学部研究紀要編集部会

〒321-0346 宇都宮市下荒針町長坂3829

TEL 028-649-0511

FAX 028-649-0660

印刷 (株)松井ピ・テ・オ・印刷

Journal of Child Studies

Vol.21

Contents

TSUCHISAWA Kaoru

The Student's Stress during Teaching Practice in Early Childhood Education and Care
Course: from a Viewpoint of Narcissistic Vulnerability

SHIMOFURE Tomonori • KAWATA Takashi

Qualitative Analysis of Parent-Child Exercise
at the A Nursery School in Tochigi Prefecture

ONO Atsushi • ICHIKAWA Mai

Current status and issues of Child rights advocacy:
the Committee for Proper Management of Welfare Services

TSUKIHASHI Harumi

Current Status and Issues of Wellness Camps.
– Wellness Camp Leader Seminar Report –

OSHIMA Michie

Parent-Child Rhythmic Practice Report
– Utsunomiya Kyowa University/Utsunomiya Junior College × Mina Terrace Tochigi
"From the University Collaboration Parent-Child Workshop Program-

**Faculty of Child Studies
Utsunomiya Kyowa University**