ISSN　2435−7995

子ども生活学研究
第22号

目　次

論文

保育の遊び場面にみられる心理的プロセス
　―安心感の観点から―　　松岡　展世・清田　真由美・古積　悦子 …… 1

幼児の運動及び身体活動における困難に関する研究
　霜触　智紀・河田　隆・月橋　春美 …… 15

家庭における金銭教育の現状について
　―保護者を対象としたアンケート調査結果から―　　蟹江　教子 …… 21

研究ノート

保育士養成科目「乳児保育Ⅰ」の課題と展開
　―乳児クラスにおける実習経験に着目して―　　星　順子 …… 29

2024年３月

宇都宮共和大学子ども生活学部

保育の遊び場面にみられる心理的プロセス
―安心感の観点から―

Psychological processes in Play in Childcare Settings : from the perspective of sense of security

松岡　展世・清田　真由美・古積　悦子

要旨

本研究では乳幼児の保育における自発的な遊びにみられる自己治癒的、自己成長的な心の働きを心理的プロセスとして安心感という観点から論じた。心理的プロセスについては、プレイセラピーにおける心理的プロセスを示したDr.Ohnogi,Aの論文に基づき、カタルシスと感情の解放、感情のラベリングと感情の表現、洞察、ワークスルーとマスタリーを取り上げ、これらのプロセスが日常の保育場面における子どもの自発的遊びにおいてもみられることを示し、遊びの中で安心感の揺れ動きを体験することの意味、を考察した。また、日常の遊びの中に子どもの心の成長につながる心理的プロセスを認識することが保育者の省察における一つの視点として有用であることを示し、子どもの安心感を支える上で、保育者の安心が支えられていることが重要であることを指摘した。

Key words：遊び、安心感、乳幼児、保育者、プレイセラピー

Ⅰ．はじめに

1．子どもにとっての遊び

子どもにとって遊ぶことは生きることであると言われるように、子どもは遊びを通して、身体や五感、脳、心を働かせ、さまざまな経験をするなかで、発見し、学び、良い気持ちもイヤな気持ちも味わい、育っていく。子どもの権利条約第31条においても「締結国は、休息及び余暇についての児童の権利並びに児童がその年齢に適した遊び及びレクリエーションの活動を行い並びに文化的な生活および芸術に自由に参加する権利を認める」とあり、遊びは子どもの権利であること、大人はその権利を保障する義務が示されている。

遊びは、子どもにとって自然な営みであること、発達促進的な働きを持っていることから、保育、療育や発達支援、子どもの心理療法など、子どもの育ちに関わる専門領域において、子どもの理解と援助に欠かせない要素となっている。

子どもの心理療法においては、遊びのもつ力とプレイセラピストとの関係性の力を活かして行われるプレイセラピー（遊戯療法）が国内外で広く適用されている。大人がカウンセリングなどの対話療法（トークセラピー）で自身の体験や考えや気持ちを言葉で表現して、カウンセラー/セラピスト/医師と言葉でやりとりをするように、プレイセラピーでは遊びを通して子どもがさまざまに自分の体験や考えや気持ちの表現をし、体験をする。そして、専門的な訓練を受けたプレイセラピストが遊びの中で子どもが体験している心理プロセスの理解をふまえ、治癒的なプロセスが促進するよう手助けする（大野木,2019）。

保育領域においても遊びは重要な位置を占めている。国の示す「保育所保育指針」（平成30年）では、「子どもが自発的・意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること」とある。その解説として「遊びには、子どもの育ちを促す様々な要素が含まれている」と遊びによって体得される力を示しつつ「ただし、遊びの効用はこうしたことに限定されるものではない。遊びは、それ自体が目的となっている活動であり、遊びにおいては、何よりも「今」を十分に楽しむことが重要である」

（保育所保育指針解説,2018）としており、遊びの経験で体感される充実感や満足感、達成感、疑問や葛藤といった体感が子どもの意欲や態度の源となることが示されている。また「幼稚園教育要領」（平成30年）では、「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること」と示されている。保育では遊びの体験的側面が重視され、幼児教育では学習としての位置付けとなっている違いはあるものの、遊びが子どもの生活の中で重要な位置を占めることが示されている。

本研究では、保育場面で子どもが自発的に遊ぶ姿の中にも心理療法と同様の自己治癒的な心理的プロセスがみられるのではないかという問題意識から、遊び場面にみられる子どもの心の働きをプレイセラピーの心理的プロセスという概念を用いて検討することとする。

心理臨床の専門家が行う心理治療であるプレイセラピーと保育の専門家が行う日常生活における保育では、目的やねらい、構造等に大きな違いがあるが、一人一人の子どもを理解し、育ちと成長を支えていくという点は共通している。中津ら（2013）は、保育者の子どもへの関わりについて、鯨岡ら（2004）の保育の対応の基本とプレイセラピーの原則に従って心理臨床的な意味づけをし、「心理療法と保育が全く同じものではないことは明らかである」と述べながらも、「子どもの心理療法において最も基本的に重要だとされている子どもを受け止めること、子どもの気持ちを映し返すことが保育においても日常的に自然に行われている」と共通点を述べている。子どもが育っていく上で欠かせない営みである遊びに注目し、プレイセラピーにおける臨床心理学的な捉え方を適用して子どもの心の動きを理解する視点を持つことは、保育場面においても子どもを理解し、働きかける上で役に立つのではと考える。

２．保育の場における安心感とその定義

筆者らは自治体の保健福祉センターや乳幼児の療育、心理臨床相談機関などそれぞれの領域で乳幼児とその家族に関わり、園で保育者と連携してきた臨床心理士として、子どもの育ち、そして大人と子どもの育ち合いには、前提として、安心感を感じられる関係性があること、日々の暮らしの営みの場が安心できる場となっていることが欠かせないことを実感してきた。

保育においては、保育所保育指針の第１章総則２（２）に「保育所は（中略）養護及び教育を一体的に行うことを特性としている」とある。指針の解説では、「子どもの傍らにいる保育士等が子どもの心を受け止め、応答的なやりとりを重ね」といった保育士などの関わりにより、「ありのままの自分を受け止めてもらうことの心地よさを味わい、保育士等への信頼を拠りどころ」とし、それが心の土台となるとしている。これを子どもの体験の視点から言えば、生命の保持といった安全の保証の上に、身体的、心理的な安心感を子どもが感じられることが重視されており、安心感は子どもの育ちを支える上で大前提となっているといえる。

津守（1988）は、幼児の観察研究において粘土遊びの事例をあげて「安心して何かをすることのできる」重要性について述べ、それにはそばにいる大人との関係性が重要であり、大人の関わりやあり方が重要であるという旨を述べている。ほかにも保育領域の数多くの著作で、保育者が子どもに安心を与えることの重要性が述べられている。中坪ら（2009）は、３歳の男児1名の協同遊びを中心に観察を行い、保育者の援助のあり方について検討した。その結果、保育者の援助として「男児が仲の良い友達と遊ぶ環境を保障し、安心感・居場所感を感じることができるようにすること」「保育者が遊びの楽しさを教えるよりも、安心できる存在として男児の世界を共有すること」「保育者が遊びに入り込み、安心できる状況を作り出すこと」などを見出し、保育者の援助のあり方や保育者の存在が男児に安心感を与えることの重要性を示している。

著者らのこれまでのプレイセラピー臨床における経験則として「子どもが自分の内面の未処理な問題を表現するような遊びは、ここでそのことを出しても安全であるとその子どもが無意識に判断した関係性や場において表現される」というものがある。日常の保育の場における遊びにおいても、

自己治癒的な遊びの表現が見られるとするならば、子どものそのような遊びの表現を可能にしている、保育の場だからこその要因があるのではないだろうか。そこで、本論文では、遊び場面における子どもの体験を“安心感”という観点から検討し、保育ならではの安心の構造についても考察したい。

なお、安全と安心の用語に関して、広辞苑第7版と文部科学省の科学技術・学術審議会（2004）の定義を踏まえると、“安全”とは客観的に「危険のないこと」「危害を受けたりする恐れのないこと」、“安心”とは、主観的な判断に依存し「心配・不安がなくて、心がやすらぐこと」とまとめられる。

本論文では“安心感”の観点から検討するにあたり、ポリヴェーガル理論の知見に基づいて行う。ポリヴェーガル理論は、Stephen W.Porgesが提唱した自律神経の新しい理論であり、動物としてのヒトの行動を身体・生理的反応のメカニズムと適応行動といった観点から説明する（D.デイナ,2021,花丘,2023,浅井,2021）。

“安全感”は安心感の基と考えられ、本論文では、感覚器官（五感）や内部感覚（空腹、筋緊張、呼吸等）とつながった神経系（全身の皮膚や臓器や筋肉などと脳をつないでいる電気信号のネットワーク）によって、無意識に危険を感知したり安全の合図（たとえば親しい人の笑顔や穏やかな声）を検出したりして、身体が覚知するものと捉える。安全感の度合いは、身体の自律神経の覚醒度と対応している。自律神経はヒトの体内の各臓器や脳をつなぐ神経系で、Porgesは背側迷走神経複合体、交感神経、腹側迷走神経複合体という３つの神経枝があると唱えた。それら３つの神経枝が切り替わることで、自律神経の覚醒度（活性化の度合い）が上下する。自律神経の覚醒度の幅は、Ogden,Pがポリヴェーガル理論の知見をもとに考案した神経系の調整モデル（S.W.ポージェス,D.デイナ,2018,花丘,2023）によれば、低覚醒で感覚や感情が麻痺して機能しない（シャットダウンした）状態から、過覚醒で圧倒された状態（心理的には不安や緊張、怒りが亢進した状態）まであり、その中間に、適度に機能が働いて“圧倒されずに落ち着いていられる（防衛反応を起こさないですむ）範囲”があり、それは最適な領域や耐性領域と呼ばれる。動物や人が生きている限り、この幅を超える体験は日々あるものであり、防衛反応を起こすことがまずいわけではなく、圧倒されてもまた落ち着きに戻ってこられることが耐性をより強くするという（D.デイナ,2021）。

平時には、活動する際には交感神経が活性化して活動に最適な状態になったり、低覚醒側に近いリラックスモードになったりと、いずれもこの最適な領域の範囲内で状況に合わせて移行する。また、進化的にもっとも新しい神経枝である腹側迷走神経が働き、安全の合図に反応して、他者や世界とのつながりや社会交流を促すモードに身体を最適化する。この腹側迷走神経は出生時には未熟であり、養育者が不安や恐怖に陥った子どもを温かく受容し、安心を与える協働調整を積み重ねることによって発達する。

危険の覚知により交感神経のスイッチが強く入ると「戦うか逃げるか」の原始的防衛機制（闘争―逃走反応）が働き、心拍の上昇、毛細血管の収縮、手足の力みなど、身体が戦うか逃げるかするのに最適な状態に自動調整される。過覚醒状態では、身体だけでなく、心理状態や世界の見え方も影響される。たとえば、不安が高まったり、過敏でイライラしやすくなる、相手を敵視したり、被害的に捉えやすくなるなどである。

さらに圧倒的な危険を覚知した場合には、戦うことも逃げることもできないと神経系が自動で判断し、シャットダウンや凍りつきが起こる「低覚醒」の状態に陥る。これは進化的には最も古い神経枝である背側迷走神経の働きである。

このような神経系の移行は、毎日の暮らしの中で、安全や危険の覚知に基づいて無意識化に自動で行われる。このように、神経系の仕組みの理解は、子どもの行動や態度、特に“無意識に”と説明されるような心理状態を理解する手がかりを与えてくれる。

本論文では、“安心感”は、安全感の覚知に基づいて、上述の“圧倒されずに落ち着いていられる範囲”に身体（自律神経の覚醒度）があり、心理的に「大丈夫」と落ち着いていられる感覚として定義する。つまり、①身体感覚に基づくものであり、②有無で二分されるものではなく、グラデー

ション（幅）があるものとして捉える。

図１はOgdenの調整モデルの概念図を元に作成したものである。

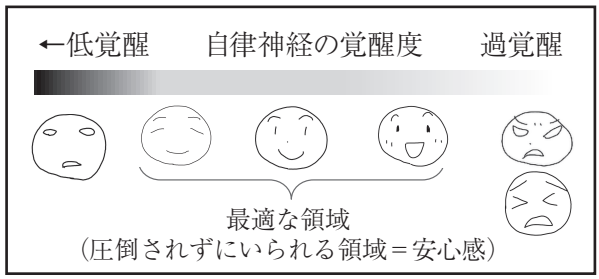


図１　安心感と自律神経の覚醒度の対応

たとえば、子どもが夢中になって一心にどろ団子を作っている時は外界に意識を向けずに没頭していることから危険の覚知はなされていないと考えられ、安心感が前提にあること（最適な領域に神経系の状態があること）が考えられる。また、顔を赤くして怒って泣いていた子どもが先生のひざに抱かれ徐々に落ち着いてきた時は、当初危険の覚知があって強い怒りの反応が生じていたところ（過覚醒）、危険の覚知と安全の覚知がブレンド状態で併存している状態（最適な領域の右端）から、徐々にだいじょうぶだという安心感が増してくる（最適な領域の中央側に神経系の覚醒度が戻る）プロセスが想定される。危険な感覚を含んでいても、圧倒されずにそこにいられる時には、神経系は安心感の範疇にあると捉える。たとえば、不意に他児におもちゃを取られた子どもがムッとしながらも「やめてよ」と言葉で意思表示をするとき、少しの危険の合図の覚知（侵害された感覚）と同時に、“「やめてよ」と伝えればやめてもらえるだろう”“そのように伝えても危険にはならないだろう”という暗黙の見通しと安心の関係が前提になっていると考えられる。この時の子どもの神経系は危険を覚知し、やや活性化しつつ、最適な領域の範疇に収まっていると考えられる。本論文では、このような幅のある概念として、安心感の用語を用いる。

Ⅱ．目的と意義

プレイセラピーと保育では大きな違いがある一方で、いずれにおいても、子どもの最善の利益を考慮し、一人一人の育ちを支えることを目的として、その専門性の範疇において子ども理解に基づいて関わるという点では同じである。本研究では、遊び場面にみられる子どもの心の働きをプレイセラピーの知見を踏まえて、安心という観点から検討することを目的としている。

Ⅲ．方法

心の安全空間をテーマにした学会の論文集である“Creating Safe Space through Individual and Group Psychotherapy”の第４章であるOhnogi,Aの“Creating Safe Space in Play Therapy with Children”（以下Ohnogi論文）の一部を発行者と著者の許可を得て訳して引用し、プレイセラピーにおいて遊びの治癒的なプロセスを提示し、保育場面における遊びについて論じる。この論文集は、国内外の心理臨床家であり研究者である著者らが心理療法において有用な概念として心の安全空間の生成についてさまざまな領域における実践に基づき論じた論文集である。小谷（2008）は、心理療法においてこれまで理論的に独立変数として捉えられていなかった安全という概念に注目し、心的安全空間を「人が心のうちに持てる」「個人がどのような脅威や恐怖からも自由でいられる空間」と定義し、「安心」と同義なものではなく、その質や純度には多様性があると述べている。

この論文集の中で、Ohnogiの第４章“プレイセラピーにおける心の安全空間の生成”は、プレイセラピーにおける子どもの遊びの場面を具体的に例しながら、そこにどのような心理学的作用が起きているかを分かりやすく提示してあり、プレイセラピーを学ぶ者にとって有用なのはもちろんのこと、保育領域においても、園での遊び場面を通じた子どもの育ちを検討する上で、示唆に富むものと考えた。

まず、Ohnogi論文の中で、子どもを対象としたプレイセラピーにおいて心の安全空間を生成するとしてあげられているプレイセラピーのプロセスで起きることをいくつか提示する。それぞれの心理的プロセスについて、まず、心理治療を目的としたプレイセラピーにおける心理的プロセスをOhnogi論文から要約・引用して提示する。次に、その心理的プロセスがみられる日常の保育場面での遊び場面を提示し、安心感の観点から考察する。

Ⅳ．子どもの遊び場面においてみられる心理的プロセス

ここでは、Ohnogi（2013）のあげた心理的プロセスの中で４つをとりあげ、まずプレイセラピーにおける例示を要約により示し、その後、保育場面での例示をあげる。

１．カタルシス、感情の解放

子どもは、遊びを通してフラストレーション、怒り、罪悪感などの感情を解放する(Ohnogi,2013)。カタルシスは、感情の浄化ともいう。無意識の内に抑圧されていた、過去の苦痛や恐怖、罪悪感をともなう体験や、そのときの感情などを外にだすことによって、「ため込んだフラストレーション、怒り、罪悪感を行動や遊びを通して解放し」、プレイセラピストは「その感情を言葉にすることで子どもがその感情の意味を自分のものにできるように助ける」という。

Ohnogi論文の要約を提示する。

「佐藤先生なんか大・大・大っきらい！私にすっごくイジワルしたんだもん。私のことバカっていった先生なんか、パンチパンチパンチしてやる！顔を真っ赤にして泣きそうになりながら、6歳のヨシコは女性の人形を掴んで殴り始めた。ヨシコは、一年生の担任である佐藤先生とのやり取りで感じてきたフラストレーション、怒り、悲しみ、無力感、自分には価値がないという感情を発散している。「ほーら！これであなたがいなくなったから、もう私をバカだと言えないよ！O先生、あなたの言う通り。私は佐藤先生に本当に怒ってる。それをこの人（訳注：人形のこと）に言ったらすっきりしたよ。O先生の部屋でいろいろ話すと、いつも気持ちがすっきりするの！」

子どものクライエントが感情、特に否定的な感情を安全に表現できるようにすることは、プレイセラピーで行う主要な仕事である。プレイセラピー場面での安全性は、子どものクライエントが罰や非難の恐れなく感情を解放することを可能にする。カタルシスを通して、子どものクライエントは否定的な感情も肯定的な感情も生じるままにして、それらの感情をディスチャージ（放出）することができ、治療的な緩和になる。

保育場面における自発的な遊びにみられるカタルシスの例として、富田（2016）が「２歳児クラスにおける想像上の怖いものを楽しむ遊び」で報告しているような、園内の物置などを怖い場所に見立てて仲間とともに探検に向かい「こわいー」と笑いながら逃げ戻るのを繰り返し楽しむ遊びを考えてみたい。子どもは、身体感覚としては、自分が圧倒されない程度の怖さを感じており、それは心拍数の上昇や手足の力みといったリアルな“今・ここ”の感覚として実感されていると考えられる。怖がりな子、これまでに怖さを感じながらも「怖い」と十分表現できなかった体験を持つ子にとっては、このような遊びの中で、友達と一緒にいる安心感の中で怖さを味わい、「きゃー」「こわい」とその気持ちを表現することで、怖さや不安を遊びの中で感じきる、というカタルシスがおきていると考えられる。カタルシスが起きたときの子どもの様子としては、その遊びの後、スッキリして、心や身体が軽くなったように見えることがある。

２．感情のラベリングと感情の表現

先にあげたヨシコの事例では、ヨシコが担任の先生との関わりの中で感じた怒りや悲しみや無力感という感情を、人形遊びを通して発散しており、プレイセラピストのO先生は「パンチしてやる」という女の子の言葉を字義通りに解釈して善悪を判断するのではなく、その言葉の後ろにある感情を認めて受け入れ、それを言葉にして伝え返している。

感情のラベリングとは、その時感じている子どもの気持ちに感情の名前をラベルのようにつけて伝え返すことである。Ohnogi（2013）は、

プレイセラピストが“あなたが怒ってるってことを人形に伝えたら気分が良くなったのね”のように子どもの感情に名前をつけて伝え返すことは、子どもの発言の内容以上に重要である。言葉は、子どもが感情を文脈の中で理解するのを助け、それによって感情に圧倒されにくくなる。プレイセラピストは、子どもが願いや感情を言葉にして抱える力と内省する力を育てる

と述べている。

保育の遊びにおいても、子どもは様々な感情を

体験している。鬼ごっこの遊び場面を考えてみよう。鬼役の子どもは、逃げ回る子どもを捕まえようと一生懸命に追いかける。両者とも汗をびっしょりかいて、「きゃー」と大きな声を出して興奮して走り回る。鬼役の子どもは捕まえる楽しさや高揚感、あるいは、捕まえられないイライラや悔しさを感じるだろう。一方の子どもは逃げ回るスリルを味わい、恐怖や不安感を楽しむだろう。鬼ごっこを通して、子どもは他者と協同して遊ぶ楽しさを共有しながら、肯定的な感情だけでなく、否定的な感情も体験し、身体全体を使って感情を解放している。

感情のラベリングは、子どもが今ドキドキしていると保育者が感じとったら子どもに、「つかまりそうでドキドキしたね〜」、なかなか捕まえられずに「もうー!」とその場で地団太ふむ子に「くやしいねー」などと伝え返すことがあげられる。そうすることで、子どもは、身体感覚で感じた自分の気持ちに名前がつき、また、保育者に分かってもらえた、認めてもらえたという感覚を得られると考えられる。このような体験を繰り返して、自分の身体感覚と結びついた感情の言葉が増えていき、感情のコントロールや調整能力の力が育っていく。

さらに、保育の場では、こうしたやりとりを見ている子どもたちがいる。他児の表情や地団太をふむ表現と、それに対する保育者の気持ちを汲み取った声かけをみて、そうしたときの心情を表す感情の言葉（悔しい）を学ぶだけでなく、ここではいろんな気持ちを受け止めてもらえ、理解しようとしてもらえるのだという体験をするかもしれない。また、やりとりをモデリングとして取り入れ、同様の場面で、自分から他児に「こわかったよね」「くやしかったんだよね」と気持ちを汲んだ声掛けをする、といった場面も見られることがある。このように、保育現場においては、保育者の感情のラベリングの効果は当該の子どもに対してだけでなく、集団内の子どもにも及ぶことがある。

3．洞察

子どもは遊びの中で、自分の人生で起きている出来事はどういうことなのか、という事象の本質の洞察を得ることがある。

Ohnogiの事例（Ohnogi,2013）

「このママとパパは、ここととここに家がある。この女の子はママと一緒に住んでいて、パパとは住んでいないの」と、4歳のジーナが人形を使って遊ぶ。「女の子がパパの家に行くと、パパは嬉しくて、女の子も嬉しい。ママは泣いて女の子に怒鳴ると、女の子も泣くの。パパはママに怒鳴るんだよ。」ジーナは目下、両親の離婚や彼らの反応、そしてジーナと両親の交流にまつわるジーナ自身の感情や考えや経験を整理しようとしている。実生活でジーナの両親は激しい親権争いをしている。

上記の場面で、プレイセラピストは人形が示す行動や感情を読み取り、たとえば、「このママとパパが喧嘩すると、この女の子（訳注：人形のこと）は悲しくなるのね」などと、子どものクライエントがそれら（出来事や行動と感情のつながり)を理解し、洞察を深める手助けをしている。

遊びの中の体験から、自分の人生における出来事の意味の洞察を得ることは、日常の保育場面でもみられる。たとえば、弟や妹が生まれた子どもが赤ちゃんのお世話のごっこ遊びをすることがある。人形を赤ちゃんに見立てて抱っこしたり、あやしたり、ミルクをあげたりする。この遊びを通して子どもが表現し、体験していることは何であろうか。そのようにして自分が見たことを身体でやってみることで、赤ちゃんとはこんなふうにお世話するのだ、おうちで起きているのはこういうことなのだと理解をしているのかもしれない。人形のお世話をしながら、嬉しくなって微笑んでいる子どもは、自分が兄や姉になった誇らしさや喜びを感じているのかもしれないし、世話をされている人形に自分を映しみて、満足しているのかもしれない。あるいは、今まで慣れ親しんできた家族が変化したことへの戸惑いや、自分の気持ちがどうなっているのか、どうしていったらいいのかを模索しているのかもしれない。こうした遊びを何度か繰り返した後に、赤ちゃんや小さい子どもへの対応が変わって、やきもちを焼くことが減ったり、兄・姉としての誇らしい振舞いや下の子へのお世話が増えたりすることがある。このことから、子どもは、ごっこ遊びの中で、目で見て手を動かして時に心も動く遊び体験を通して、新しい家族の誕生にまつわる様々な変化に対して自分な

りの洞察を得て、腑に落ちる体験をしているのではと考えられる。

4．ワークスルーとマスタリー

ワークスルーとは、C.ライクロフト（1992）によれば、もともとは精神分析治療の長い期間を通じて、何らかの解釈や洞察のかくれた意味をくまなく発見していく過程のことを言ったが、意味が拡大し、新しい事態に慣れていったり、喪失体験や苦痛体験を克服したりしていく過程のこともさす。

子どもの場合、葛藤を含む体験に関して、圧倒されずに、その体験にまつわる場面を繰り返し遊びで表現、体験することがあり、プレイセラピーではその体験を受け止め言葉で介入することでワークスルーが起きることを手助けする。

マスタリーとはPearlin & Schooler（1978）が提唱した概念で、「自分の人生における可能性を自分でコントロールできる程度」と定義されている。ままならない処しがたいことに対して自分で乗り越えることができる、なんとかできると思える感覚である。

プレイセラピーで見られるワークスルーとして、Ohnogi（2013）は、「子どものクライエントは、発達上の大きな葛藤の感情を再体験することによって、葛藤の感情的解決を発達させる」と言い、プレイセラピーの場面で、子どもは過去の体験を再活性化する機会を得て、新しい方法で現在の経験を追体験するという。「子どものクライエントは自分の遊びをコントロールしており、特にそれが“ただのふり”であるため、不安が少なく、遊びの中で自己効力感を感じ、それによって力とコントロールの感覚を得る」と述べている。

カタルシスの例であげた富田（2016）の想像上の怖いものを楽しむ遊びには、ワークスルーとマスタリーの要素もみられる。怖さを感じながらも、「ただのふり」であること、友達も一緒にいることなどから、自分は“今は”大丈夫だ、という自己効力感も感じ、「この怖さに立ち向かうことができるし、いざとなったら逃げることもできる」というコントロール感を体験していると考えられる。

もう１つ、圧倒されるような怖い体験をした後に、遊びの中でワークスルーが起きる例として地震ごっこをあげる。筆者らは日本プレイセラピー協会の派遣講師として東日本大震災の震災支援活動に従事した経験があり、被災地の保育園や幼稚園で津波ごっこや地震ごっこをする子どもたちの話を聞いた。地震ごっこでは、たとえば「地震だ～」といっておもちゃや机をがたがた揺らすことで地震が再現されたり、そのあとに皆で机の下に隠れたりする。こうした遊びの意味を理解し、見ている子でつらい思いをしている子がいないか配慮しながらも、繰り返される地震ごっこや津波ごっこを見守ってきた園では、遊びの展開が希望や再生といったテーマを含むものに変化していくなどし、その後、子どもたちが元気を取り戻していった姿が見られた。

園内で複数人でこうした遊びが行われるとき、共に遊んだ子どもは、「（あのときは無力だったけど）今はみんなと一緒だから大丈夫」というつながりの感覚を肌身で経験することで、無力感の上から安心感を上書きしていたのかもしれない。また「次同じことがあってもこうすれば大丈夫だ」という心の準備をしていた子もいたかもしれない。中には、そうした遊びをみることが耐えきれず、不安や怒りを示す子もいるが、保育者がそうした子の気持ちも受け止め、環境構成をすること（たとえばエリアを分けるなど）や他の保育士が別途対応等する中で、それぞれが自分のペースで向き合うことが可能になると考えられる。

子どもがこわい体験にまつわる遊びを繰り返し遊びこむときには、このように、遊びの内容が徐々に希望や克服といった内容に変化していくことや、子どもの表情が生き生きとした表情に変化していくこと、日常生活においても挑戦のエピソードがみられるといったことがある。このような子どもの姿の変化から、子どもがこうした遊びの中でワークスルーやそれを通したマスタリーの感覚が起きていると推察することができる。

Ⅳ．考察

1．子どもの遊びにおける心理的プロセス

まず、子どもの自発的遊びに見られる４つの心理的プロセスについて、それぞれの遊び場面で起

きていることを安心感という観点から考察する。

１－１カタルシスと感情の解放

子どもも大人同様、自我の防衛本能として、感情を感じないようにして無意識に押し込めたり（抑圧）、なかったことにしたり（否認）することがある。その場合、生じた感情や感情未満の感覚はエネルギーとして身体に残存する。そして、感情は、安全に感じきったときに残存したエネルギーが放出され、昇華できるという性質がある。

子どもの遊びにおいてカタルシスによる癒しが起きているとき、そこには次の２つのことが併存していると考えられる。１つは、以前は一人で抱えきれなかった感情や身体感覚が遊びの中で再現されていること、もう１つは、今この場ではその感覚を感じながらも圧倒されずにいる、ということである。

Ohnogi論文のヨシコの事例は現実の日常場面で、すでに自分の安全な範囲を超えて圧倒されてしまった出来事にまつわる体験を、セラピーの心的安全空間で再演し、セラピストの存在と介入の助けを得て、その体験にまつわる感情を表出したものと理解できる。いわば、自分の許容範囲を超えた、危険な感覚とともにあった体験を、セラピーの場での安全空間（セラピストがそばにいて自分の様々な感情を受け止めようとしてくれ、罪悪感の恐れや脅威から守られている）の中で、危険な感覚（顔を真っ赤にして泣きそうになりながら）と自分自身の表現（大嫌いと言う）を共存させていくプロセスともいえる。図１でいうと、現実の佐藤先生とのやりとりでは、右端の怒りで我を忘れる、もしくは左端のシャットダウン（感情や思考が動かず機能しない、何も言えず何もできない）のいずれかだったところ、セラピー場面では図１の最適な領域内の右寄りで心の作業をし、最後にはスッキリと、最適な領域内におさまった、と考えられる。

一方、日常の保育場面の例であげた“怖い遊び”や鬼ごっこは、自分の安全の領域をギリギリ超えそうで超えない体験を遊びで体験し、“怖さ”や“スリル”を身体感覚の中で扱い可能にしていくプロセスと考えられる。

富田（2016）は２歳児クラスの１年間の保育記録の分析から想像上の怖いものを楽しむ遊びの展開過程を報告、検討しており、子どもたちがこの遊びを通して成長していく姿が生き生きと描かれている。子どもが遊びの中で怖さを感じながら「こわいー」と感情を表現するとき、そこには身体感覚としても怖さにともなう筋緊張や呼吸、内臓感覚の変化が実際に生起していると考えられる。しかし、友達と一緒で先生もどこかで見ていてくれることにより、あるいは見通しの持てる園内の場所であることにより、圧倒されることなくその怖さとともにいることができる。いわば、自分が圧倒されない範囲で「怖い」を体験し、仲間とのつながりによる安心も感じながら、「怖さを感じ、表現する」を繰り返し体験していると考えられる。

これを身体の神経回路で起きているレベルでみると、制御不能で恐怖を感じるレベルの“怖い”体験ではなく、扱い可能な“怖い”の体験を、身体感覚やドキドキ感、スリルといった心情・感覚と共に、神経伝達の回路が経験していると考えられる。

遊びには、仮構の想定だが身体はリアルに体験している、という側面がある。ポージェスは“遊びは神経系エクササイズである”（S.W.ポージェス,D.デイナ,2023）と述べている。鬼ごっこであれ、ごっこ遊びであれ、絵本を読むときであれ、子どもの神経系は常に安全か危険かのサインを自動的に覚知しながら、自律神経の状態を変化させており、認知的には“これは、遊びであって、本当のことじゃない”と認識していても、身体はその時の身体感覚や感情を生身の体験として体感している。遊びの中で、過去の残存した（表現しきれなかった）感情エネルギーが生起していたとしても、身体の反応は“今・ここ”のリアルな現実として神経系の反応を体験している。したがって、もし“想像上の怖いものを楽しむ遊び”をしている子の中に、過去に何かで怖い思いをした子どもがいたとすると、この遊びの中で今まさに体験している「怖さ」だけでなく、過去には扱いきれなかった「怖かった」体験も「自分で怖いと言えた」「大丈夫だった」体験とともに、扱い可能の体験として上書きされていくと考えられる。

なお、カタルシスについて留意すべきなのは、それが治癒的/成長促進的であるためには、その子どもが主体的に自分のペースでその遊びをしたりやめたりできていることが必要ということであ

る。良かれと思って大人が外から促し、たとえば怖かった気持ちを表現できるように怖かったときの絵を描くように促すなどは、子どもが自発的にしたいと思っていない限りは、かえって害を及ぼすおそれがあることを付記しておきたい。

１－２感情の表現とラベリング

心理的プロセスの２つめとして、なんらかの気持ちを感じている子どもに、たとえば怒りのエネルギーを身体中で感じているときに、「（～して）怒ってるんだね」等と“怒る”という感情の言葉をラベリングして声かけする場面をプレイセラピー及び保育場面のそれぞれであげた。

このときに子どもに起きていることは次の３つであると考えられる。１つは「大人が気持ちを抱える器として機能することでの協働調整」である。感情に揺さぶられている自分のそばにいてくれる温かい大人の存在が外部の調整器のような役割を果たし、感情を感じながらも圧倒されずに安心の範囲内に留まることができる。２つめは自分の今の気持ちの状態を認知的に“怒っている”と認識できるようになることである。３つめは感情を言葉で人に伝える方法を学ぶことである。

子どもがなんらかの感情を感じているときにはそれに伴う身体感覚が体感されており、肯定的な感情であれ、否定的な感情であれ、その時に身体で感じている感情の身体感覚を思い切り感じることで、感情が解放される。この時、名前をラベリングする大人の存在は、ただ命名するだけでなく、感情を抱えた子どもを受容し、安心を守る役割を果たしている。それが温かく共感的になされることによって、子どもはこの感情を持っていてもいい、もっている自分も受け入れてもらえるのだ、という安心感の中で不快な感情を体験する経験を得る。そのような中で、「大人がその感情に名前をつけて感覚と感情の言葉が結びつく」（大野木,2019）ことで、子どもは自分の感情を認め、受け入れ、理解し始めると考えられる。

脳科学者のDaniel Siegelは脳科学の知見を子育てに活用する著書“The Whole-Brain Child workbook”の中で「名前をつけて飼いならす（Name it to tame it）」という表現で、身体に生じた感情の体験を言葉にすることが痛みを乗り越える助けになると述べている（Siegel,D＆Bryson,T,2011）。つまり、子どもが否定的な感情を感じた時に、大人がその感情に名前を与えて伝え返すことによって、子ども自身がその感情に圧倒されずにすむようになるため、子ども自身がその感情の痛みを乗り越えられる手助けになるということである。

否定的な感情は子どもにとってだけでなく、大人にとっても扱いにくいものである。とくに保育場面においては、個別であれば受け止めやすくても、集団内で泣いたり怒ったりする子どもがいることは他児や集団全体に与える影響もある。「その感情をおさめてほしい」という思いから、まだ興奮の最中にある子どもに泣き止むことや言語化を求めてしまうこともありうる。また、発達段階的に言語的な表現ができない子どもに言語化を求める対応は、情動調整を学ぶ機会には結びつきにくいだろう。実際、遊びや生活場面で気持ちを崩したり取り乱したりした状態の子どもには、一度受け止めて子どもが安心を回復できるように支える方が早く泣き止むことも多い。また集団に対しても、個別に対応されるクラスメイトをみて「助けが必要なときには助けてもらえる」という安心感につながったり、保育者の対応が取り乱した子に対するロールモデルになったりするという効果がある。楽しい気持ちも嫌な気持ちも受け止めてくれる保育者がいるクラスでは、子どもたちも互いに理解し、助け合う姿が見られるという報告もあり（大宮,2020）、そうした集団の安心できる雰囲気によって、個別の支援を必要とする子どもたちも落ち着きを取り戻しやすくなることがある。

鯨岡ら(2004)は、遊びにおける保育者の役割の１つに、「関心を示す・認め・支え・映し返す」をあげ、『保育者が子どもの遊びに積極的に関心を示し、それを認め、支え、子どもの「やった！」「できた！」と思うまさにその思いに保育者の思いを重ねて「やった！」「できた！」と映し返すことが必要である』とし、そのような保育者の関わりによって、その時に感じた喜びが子どもの心に根付くと説明している。これは、子どもに身体的感覚が生起しているだけでなく、保育者もそれを感じ取って、まさに子どもが感じていることに言葉をあてて映し返すことを意味していると考えられる。日常の保育において、保育者は子どもの

しぐさや行動から子どもの気持ちをくみ取り、言葉かけしている。例えば、「おむつが濡れて気持ち悪いのね」「玩具を取られて、嫌だったのね」のように、子どもの行動の後ろにある子どもの身体感覚や感情を言葉にして映し返すなどである。日常で繰り返されるこうした大人（保育者）による協働調整の積み重ねが子どもの情動調整の力を育んでいると考えられる。保育が毎日の暮らしの場であることの強みがここにある。

１－３　洞察

引用したジーナの例や赤ちゃんのお世話ごっこのように、人形やおもちゃを使ったごっこ遊びでの表現には２つの特徴がある。１つは、言葉だけでの会話と異なり、人形の動きや人形同士の位置関係を子どもが目でみて、人形同士の交わす（交わしていることにして語っている）会話を耳で聞き、五感を使うことで今・ここの体験を展開しながら状況を可視化できるということである。トイレットトレーニングをはじめた２，３歳の子どもが便器のおもちゃと人形で自分の体験したことをごっこ遊びで再現したり、病院で注射を受けた３歳の子どもがその場面を人形で演じたりということはよくみられるが、実際に遊びでやってみることで、「これってこういうことなんだ」と理解でき、腑に落ちる体験をしていると考えられる。もう１つは、ごっこ遊びは、「フリ」であり、自分のこととして責任を負わなくてよいということである。このため、無意識の不安や願望などが自然に反映されることがある。

Ohnogi論文の事例では、自分にとって大事なパパとママが仲たがいして離れ離れになるという理解しがたい状況におかれた子ども（ジーナ）が、女の子の人形などを使うことで、どこかの女の子の物語として、自分に起きた出来事と同じ状況を再現でき、かつ問わず語りに言語化する中で、何がおきていたのかを見てみることが可能になっている。さらに、プレイセラピストがジーナの今ここでの表情や雰囲気を感じ取りながら、ジーナではなく“人形”について、感情を言葉にすることによって、ジーナは自分自身ではない別の子の出来事として、安全な形で保証してもらい、“パパとママが喧嘩したからこの人形が悲しいのだ”というように状況と結びつけて理解することが可能になり、またそういうことがあってもよいのだ、自然なのだと悲しさを感じる自分を受け入れることにつながっていると考えられる。

保育場面で見られる、弟や妹が生まれた子どもの赤ちゃん人形のお世話ごっこ遊びにおいても、同様に、“遊び”としてお世話をしたり、自分に世話をされる人形を目で見たりする中で、葛藤から離れた安心感の範疇の中で、「こんなことが起きているんだな」と、目の前の遊び体験の理解として腑に落ちる体験があると考えられる。また、その遊びの中で感じた誇らしさや自信、合点がいく感覚は、遊び内容自体は仮構であったとしても、身体感覚としてはリアリティのある生身の体験であり、生きた経験となる。実際の妹・弟や年下の園児との関わり体験であっても同様の体験はできるであろうが、遊びで行う場合、自信がない、不安や葛藤がある、という不安定な段階でも、責任を負わずに試行体験ができ、それでいて身体感覚はリアルという点が遊びならではと考えられる。

１－４　ワークスルーとマスタリー

地震ごっこの例も、カタルシスの考察と同様、実際には圧倒される体験であった出来事を、今は安心感を感じられる状況下で、自分がコントロール可能な遊びの中で再現し、神経系の新たな上書き体験が起きていると考えられる。

子どもがこのような遊びを行うとき、実際に怖さや無力感を感じた地震のときの体験を再活性化させながらも、実際の体験のときとは大きく異なることがある。それは、地震ごっこは「遊び」であり、「いつでも自分がやめたり展開を変えたりできる」という状況にあることであり、またそこには実際の時とは異なり、安全の合図を検知できるような状況があることである。ガタガタゆする音や心拍の上昇などで身体感覚的にある程度の怖さを感じる一方で、その怖さに飲み込まれずにいる今を体感している。その経験を繰り返す中で、遊びの中の「大丈夫だった」体験により圧倒された体験の修復体験をしていると考えられる。

地震ごっこや津波ごっこは大人からみると不謹慎に見えて、避難所内など状況によってはやめさせて、注意したくなるかもしれない。例にあげた

園の保育者らがこうした遊びを見守れたのは、必要な治癒的なプロセスが起きていることを理解していることによって、保育者自身が安心と見通しを持てていたことによると考えられる。

先述した富田（2016）の“想像上の怖いものを楽しむ遊び”の報告では、子どもたちが数か月にわたってこの遊びを繰り返していく中で、日常場面においても、怖さを克服したり、新たなチャレンジをしたりする姿が報告されている。保育場面において、数か月の間、繰り返し遊ぶことにより、怖い感じと大丈夫な感じ、スリルと乗り越えた達成感を繰り返し味わい、なんとかできる、というマスタリーの感覚を得ていたのではないかと考えられる。富田の報告の中で、日常生活においても挑戦する姿が見られたという報告は、子どもの中にマスタリーの感覚や自己効力感が内在化された証左と言えるのではないだろうか。

なお、ここで留意が必要なのは、遊びが膠着して子どもに苦しさの再演となっている場合である。そのような再演遊びは「停滞的な遊び」といい（Gil,E.2006,日本プレイセラピー協会,2014）、癒しではなくむしろ打ちのめされる体験を強めることとなりうる。ワークスルーにつながるような癒しの起きる遊び（「発展的な遊び」）であるかどうかは、子どもの遊びの様子から見てとれ、発展的な遊びには①子どもの遊んだ後の様子になんらかの充足感がみられ、②遊び方もしくは日常生活の中で少しずつ展開がみられるといった特徴がある。一方、停滞的な遊びでは遊びの後で虚脱感やフリーズした様子（無表情でじっとしている等）がみられたり、何度繰り返しても遊びに展開が見られず閉塞的な結末で膠着していたりする。そんな時は、別の遊びに誘って休憩させたり、遊びにヒーローを登場させて救いの場面にしたりという介入を行う方がよいとされている（日本プレイセラピー協会,2014）。

以上、４つの心理的プロセスがプレイセラピー場面だけでなく、日常でも子どもの自発的な遊びにおいて起きることがあるという例を示し、心理的プロセスを子どもがどのように体験しているかを安心感という観点から検討してきた。

心理的プロセスの検討から言えることは、遊びには、何かを学ぶという側面だけではなく、人生の未処理なことや、扱いにくい出来事を安全に試行錯誤し、腑に落とすという自己治癒的、自己成長的な側面があるということである。プレイセラピーではそのような内的作業の促進を意図して関わりをするが、心理治療を目的としているわけではない保育場面においてもこのようなプロセスが見られることが示された。そこでは、保育者が日頃あたり前のように、目の前の子どもに寄り添い、子どもの心情を理解しようという心をもって存在していることが子どもの心の回復や治癒にもつながっているといえるのではないだろうか。

また、遊びにおける臨床心理学的な視点を保育者が持つことによって、一見、怒りや寂しさや仲間外れなどの不穏なテーマが表現された遊びであっても、この子なりに意味があって展開しているのではないか、この子は何を味わっているのだろうか、と思いめぐらしながら遊びを見守ることがよりしやすくなるのではないかと考えられる。

２　安全と危険の間を揺れ動くことの意味

遊びにおいてみられる４つの心理的プロセスには、共通して、子どもが安心感の幅を行き来する体験がみられた。また、その体験を可能にするために、安心感を支えることの重要性が改めて裏づけされた。

子どもは遊びの体験において、安心感の幅の中で安全と危険ギリギリのところを行き来していると考えられる。時には最適な領域を超えた低覚醒、過覚醒に入ることがあるが、保育の場面では、保育者の存在や関わり、他児の存在等により、また最適な領域へと戻る。子どもはいつなんどきも揺るぎない安心感の中で過ごすということはなく、生きていく上で、揺れ動くことが自然に起きてくるものである。安心感がない、または安心感が薄いという状態から、確かな安心感へいう状態への変化を通して、子どもはその変化を支えてくれる他者への安心感、ひいては外界への安心感が増し、変化することができた自分自身への安心感が増すことにつながっていくと考えられる。つまり、安心の幅の極を揺れ動くことそのもの、また逸脱しても保育者の存在で安心な状態に回復できることが、大変なことがあったけど（あっても）大丈夫、という自分を育てていくことになるといえる。子

ども一人では小さな幅の揺れ動きしかできないかもしれない。しかし、地震ごっこや怖いものを楽しむ遊びが示すように、保育者の存在やまなざし、周囲の環境による安心感の支えがあると、いわば増幅された安心感の幅の中で、自分一人ではなし得ない大きな揺れ動き（恐怖やドキドキを感じながらも大丈夫でいられる）を経験することとなる。

保育者が子どもの遊びを見守っているとき、あるいは怖い遊びで友達と手をつなぐことを提案する等子どもの安心感が増す手助けをするときには、ただ子どもの心身の安全を守っているだけではなく、子どもの安心感を支えることで、子どもが自身の力で自分を癒して回復したり、成長しようとしたりすることを手助けしているということができる。さらにそれには、集団の中でのモデリング効果や波及効果も生じうると考えられる。

3　子どもの安心を支えるものー保育の場の独自性

ここでは、プレイセラピーと保育の場における構造の差異性を整理した上で、子どもの安心感を支えている保育の場の独自性について考察したい。

両者の差異性の大前提として、目的と対象児童、構造の違いがあげられる。心理治療を目的とするプレイセラピーでは、心理治療を必要としかつプレイセラピーが適していると判断された子どもが対象となるのに対し、保育の場では、入園した子ども全てを対象に、子どもを保育し、その健全な心身の発達を図ること/助長することを目的としている。構造の違いとしては、心理治療は非日常性の中で、多くは個別に行われ、保育は日常そのものであり、集団生活であるということがある。

セラピーでは治療を目的としているため、特殊な治療構造の中で、主訴や来談に至る契機となった問題行動につながる“痛み”や“苦痛”に子どもが安全に取り組めることを狙いとしているが、保育では、子どもの自発的な遊びの中で痛みや苦痛にまつわる体験が表現されることはあっても、それを深く扱うことが目的ではない。たとえば、怒りや攻撃性を身体を使って自由に表現できるのは、個別のセラピー場面ならではの面があり、ヨシコの事例での「パンチする」「大嫌い」といった言葉での表現を許容することは非日常の心理治療を狙いとしたセラピー内だからこそ扱えることであり、日常の集団の場面では他児に与える影響や教育的な側面を考慮し、そこまで許容されないことが多いと思われる。逆に言えば、セラピーでは、日常生活では許されないような自由な表現も可能だからこそ、より深い葛藤にもアプローチできるともいえる。

しかし、心理治療の場ではない保育の場でも、ここまで見てきたような治癒的な遊びは見られる。これを可能にしていることとして、保育の場ならではの「子どもの安心感を支える構造」があると考えられる。具体的には以下の５つが考えられる。

まずは①保育者の存在である。保育の場が昼間の家庭のようなものであり保育者はもう一人の保護者的存在といえる。自分では抱えきれない感情に圧倒されたときにもそばにいてくれ、気持ちを汲み取ってくれたり、落ち着かせてくれたりする保育者の存在は子どもにとって大きい。環境構成や集団に関わり、集団の風土を作っていく者としての保育者もまた、安心の源になっていると思われる。また、複数の保育者・職員の多様なチーム体制で保育にあたっていることも特徴である。これにより集団と同時に適宜個別にも対応することが可能になり、また子どもは様々なタイプの大人に頼ることができる。

次に②集団生活における仲間の存在がある。心を許した友達の存在もあれば、良くも悪くもないクラスメイトたちの存在もあるだろう。保育者だけでなく、仲間集団に認められることは子どもにとって大きな自信や喜びとなる。憧れの友達、時に気の合わない友達が自分にはない行動のモデリングの見本として、成長を手助けするリソースになることもある。これら①と②は保育の人的環境の側面である。３つめに、物的環境の側面として、③慣れ親しみ、勝手のわかる園の環境そのものが安心につながっていると考えられる。そして、④見通しの持てる生活リズムやスケジュールがあげられる。最後に⑤保育の場の規範やルールといった枠組みである。発達途上の子どもたちが集団で過ごす園では、皆で暮らす上でのルールや規範、枠組みがある。明示されたものもあれば暗黙のルールもあり、園やクラスの文化によっても異なるだろう。そうした保育の場の規範やルールは、その場を安心感のもてる場として守るという働き

をしていると考えられる。

上記の５つが、子どもにとって心の安定が崩れた時にも立ち直るリソースとして、複層的に機能していると考えられる。①〜④は日常性、①②は集団性ということができるかもしれない。

心理療法では、多くの場合１対１のセラピストと子どもとの治療関係と非日常の治療構造が心理治療を支える大きな要因となるが、保育場面においては、上記にあげたようなリソース（安心感のもとになるもの）が複層的にあり、毎日の体験の繰り返しがあることが､子どもの心の回復や治癒、成長に役立っていると考えられる。いわば日常性（暮らしであることと積み重ねていくこと）と集団生活の2点が保育の場の強みであり、また限度にもなっていると言える。

４．保育者が安心していられることの重要性

Ohnogi（2013）は、子どものクライエントに心の安全空間を提供するにあたり、セラピスト自身の安心が大事であることを強調し､「子どもの治療を専門とする臨床家も、大人に焦点を当てた臨床家も見落としがちな非常に重要な要素のひとつは、プレイセラピストは、自分自身が安全だと感じて初めて、子どものクライエントに安全な空間を提供できるということである」と述べている。またポリヴェーガル理論に基づく心理療法でも、何をするか以上に、セラピストがどのような神経系の状態のたたずまいでいるのかが大きな影響を与えるという（花丘,2023）。これらのことからも、子どもの安心を支える保育者がまず安心してそこにいられることはとても重要であるといえる。子どもを守るためにも、まず自分自身の安心も気にかけ、セルフケアをし、自分をいたわることを自分に許すこと、その優先順位を高くすることの重要性は強調してもしすぎることはないと思われる。

では、保育者の安心とはどういう状態を指すのだろうか。子どもが安心感の幅を揺れ動くのと同様、保育者も一人の専門家として、また一人の生活者として､安心感の幅を揺れ動きながら生活し、職務に当たっていると考えられる。したがって、保育者の安心とは､「つねに安心感を持って子どもたちに向き合うこと」や「動揺しないこと」ではなく､「出来事や状況に応じて揺れ動きながらも、また安心感の領域に戻ってこられること」と捉えるのが現実的だと思われる。

この安心感の領域に戻ってこられることを支える要因として何があるだろうか。

１つ目は、自身の持っている保育に関する専門性である。子どもを理解するための視点や手立てを持っていること、環境構成、関わりなどの視点や手立てを持っていることなど、日々おきるさまざまな出来事を理解するすべがあること、見通しが持てることが安心につながると思われる。

２つ目は､同僚や先輩保育士との関係性である。子ども観や保育観をある程度共有できること、理解しあえたり、支え合えたりする仲間の存在は大きいと思われる。

３つ目は、マクロな条件として、国の保育士配置基準などの保育環境（労働環境）である。大宮（2020）のまとめた質の高い保育の研究の紹介では、保育者の賃金は保育の質を予測するためのもっとも強力な指標であるとする海外の先行研究や、日本の保育士配置基準が世界基準と比べて並外れて立ち遅れていることが指摘されている。保育士配置基準を前に進めていく取り組みに関心を持ち、応援していくことも安心を支えることにつながるのではないだろうか。

Ⅳ．おわりに

本論文では、保育の場においてみられる心理的プロセスを安心感の観点から考察し、心理療法の場だけではなく、日常の子どもの自発的な遊びにも治癒的・自己成長的な心理的プロセスがみられることを示した。そのような遊び体験の中では、保育者や周囲から得る安心感の支えの中で安心感の幅の中を揺れ動く体験が子どもの育ちにつながると論じてきた。このことは、保育における遊びが“学ぶこと”に偏ってとらえられがちな中で、学ぶ以外に、自己成長的な側面があること、全存在的な全人的な価値があることを示唆するものである。こうした視点を保育者が持つことは、子どもの遊びを理解し、見守る上でも、保育者の自身の関わりを省察する上でも有用と思われる。

また、子どもの安心を支える上で保育者の安心が支えられていることの重要性を指摘した。保育者の安心に関する詳しい検討は今後の課題である。

今回は先行文献と臨床経験に基づく考察を行ったが、今後は保育現場での具体的な保育場面のエピソードに基づいて詳細な検討を行い、子どもの安心感とそれを支える保育者の関わりを明らかにしていきたい。

引用文献

1）Rycroft,C.1968, *A Critical Dictionary of Psychoanalysis*. Thomas Nelson　& Sons.（C.ライクロフト著,山口泰司訳,1992,「精神分析学辞典」,河出書房新社.）

2）Dana,D.,2018,*The Polyvagal Theory in Therapy: Engaging the rhythm of regulation*. New York: W.W.NORTON &COMPANY, INC.（D.デイナ著,花丘ちぐさ訳,2021,『セラピーのためのポリベーガル理論―調整のリズムとあそぶ』.春秋社.）

3）Gil,E.,2006,*Helping abused and traumatized children*. NY,Guilford Press.

4）Ohnogi,A.2013.“Creatin　Safe Space in Play Therapy with Children”.*Creating Safe Space through* Indi-vidual and Group Psychotherapy. Kotani, H,Bonds-White,F.Edit. Institute of Psychoanalytic-systems Psycho therapy

5）Pearlin LI,Schooler,C.,1978,”*The structure of coping*.” Journal of Health and Social Behavior, 19, 2-21,

6）Porges, S.W.＆Dana,D.,2018,”*Clinical Application of the Polyvagal Therapy:The Emergence of Polygagal-Informed Therapies*”（S.W.ポージェス,D.デイナ編著,花丘ちぐさ訳2023,『ポリヴェーガル理論　臨床応用大全』.春秋社）

7）Schaefer,C.E.,2011“The therapeutic power of play and play therapy”,*Foundations of play therapy second edition*,John Wiley & Sons,Inc.,15-22.

8）Siegel,D.&Bryson,T.,2011,*The Whole-Brain Child:12 Revolutionary Strategies to Nurture Your Child's Developing Mind,NY: Delacorte Press*

9）新井出(編),2018,「広辞苑」,岩波書店

10）今泉岳雄,2012,「保育における遊びの概念について」東北文教大学短期大学部紀要　第2号,1-16.

11）大野木嗣子,2019,『はじめてのプレイセラピー―効果的な支援のための基礎と技法―』,誠信書房.

12）大宮勇雄,2020,『保育の質を高める　21世紀の保育観・保育条件・専門性』,ひとなる書房.

13）外務省「児童の権利に関する条約」全文（2024年1月10日アクセス,
https://www.mofa.go.jp./mofaj/gaiko/jido/zenbun.html#1-31)

14）鯨岡峻,鯨岡和子, 2004,『よくわかる保育心理学』,ミネルヴァ書房

15）富田昌平,2016,「2歳児クラスにおける想像上の怖いものを楽しむ遊び：その展開過程と保育者の働きかけ」,心理科学37（1）,21-30.

16）厚労省,2018,「保育所保育指針解説」

17）中津郁子,新堀友,2013,「保育者の子どもへの関わりについての心理臨床的意味づけ」,
鳴門教育大学研究紀,28巻, 10-23.

18）中坪史典・松本信吾・朴恩美・古賀琢也・前田佳恵・七木田敦・山本隆春・財満由美子・林よしえ・上松由美子・落合さゆり,2009,「協同遊びの萌芽を育む援助に関するリソースの構築-３歳児における保育者の個に応じた支援-」広島大学　学部・付属学校協同研究機構研究紀要,第37号.163-168.

19) 日本プレイセラピー協会,2014,「遊びを通した子どもの心の安心サポート～つらい体験後の未就学児(乳幼児)のためのマニュアル～,日本プレイセラピー協会.

20）花丘ちぐさ(編著),2023,『わが国におけるポリヴェーガル理論の臨床応用』,岩崎学術出版社.

21）文部科学省,2018,「幼稚園教育要領」

22）文部科学省　科学技術・学術審議会（2004）「安全・安心な社会の構築に資する科学技術政策に関する懇談会」報告書　(2024年1月10日アクセス,
https://www.mext.go.jp/a_menu/kagaku/anzen/houkoku/04042302.htm）

幼児の運動及び身体活動における困難に関する研究

A Study on Difficulties in Motor Play and Physical Activity of Infants

霜触　智紀・河田　隆・月橋　春美

要旨

【目的】保育者の認知する幼児の運動及び身体活動における困難について調査を行い、その基礎資料を得ることを目的とした。

【方法】A県にて行われた幼児期の運動遊び指導者研修会に参加した保育者を対象にアンケート調査を実施した。保育者の運動及び身体活動の困難の認知について、保育経験年数別（若手と中堅・ベテランの２区分）にMann-Whitneyのu検定を用いて比較分析を実施した。

【結果】中堅・ベテラン保育者が若手保育者に比較して、「私は、抵抗感のある子どもへの指導に困難を感じることがある」、「私は、運動及び身体活動の計画作成に困難を感じることがある」、「私は、運動及び身体活動指導に苦手意識や力量感不足を感じることがある」の項目得点にていずれも有意に高い値を示した（各々、$p=0.006$、$p=0.025$、$p=0.048$）。

【結論】本研究対象の中堅・ベテラン保育者は若手保育者よりも幼児の運動及び身体活動に、困難を抱えている傾向にあることが示された。

Key words：保育者、困難、運動、身体活動、幼児

Ⅰ．緒言

2002年の中央教育審議会[1]において「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」[注1]ことが指摘されて以降、わが国では子どもの体力向上のための様々な取り組みがなされてきた。特に幼児が運動及び身体活動に親しむことについては、2012年に幼児期運動指針[2]が示されて以降、その重要性が再認識された。幼児期における運動の意義として、この指針のなかでは「体力・運動能力の向上」「健康的な体の育成」「意欲的な心の育成」「社会適応力の発達」「認知的能力の発達」のように様々な効果が期待されることが示されている[3]。こうした指針のもと、幼児の運動及び身体活動を推進する体制が整い始めてきている。

幼児の運動及び身体活動の推進といっても、子どもたちが運動遊びを行えばよい、体を動かせばよいという単純な取り組みではない。砥堀ら[4]は、幼児期における発育・発達の適時性に合致した体育指導の基本的な考え方について検討し、「運動能力の獲得は、指導者の幼児に対する見方や運動能力に対する考え方が強く影響する」ことや、「指導者は遊び環境の安全性に配慮しながら、工夫された人工的空間や自然的空間で、多くの仲間と自由に多様な遊びができるよう援助することが大切である」こと等を述べている。したがって、先に述べた幼児期運動指針にて示された５つの運動の意義を達成するには、保育者側の運動支援における工夫等が必要であると考えられる。

しかしながら、幼児に対する運動支援に苦手意識や悩みを抱える保育者も少なくない。例えば鈴木ら[5]は、「近年、多くの保育者は、身近な子どもに対して、身体活動量、運動能力、活動意欲、遊びや生活習慣など様々な点から不安を感じているにも関わらず、具体的な問題点がつかめず、その改善方法や援助への悩みをも抱えている」と述べ、運動支援において総合的な悩みを抱えていることが考えられる。原子[6]は、「大人（保育者）

が中心となった活動であり、そのため活動内容は人数の設定やルール規定等もあり、指導的要素が強くなっていると考えることができる。その点で、子どもの自発性は制約がされる」と述べ、運動指導における自由保育と一斉保育との間に生まれる困難について指摘されている。長谷部ら[7]は、「転びそうになった時、とっさに手が出ない」と述べ、子ども自身の運動課題が指摘されている。

このように、幼児の運動及び身体活動における困難が複数の先行研究にて指摘されている。幼児期運動指針が示されて十年余りが経過するものの、現場の保育者が抱える困難を解決するためには、先ずはその現状を把握する必要があるといえる。そこで本研究は、保育者の認知する幼児の運動及び身体活動における困難について調査を行い、その基礎資料を得ることを目的とした。

Ⅱ．方法

１．対象者と手続き

Ａ県にて行われた幼児期の運動遊び指導者研修会に参加した保育者を対象に、研修会主催団体に許可を得た上で集合調査法によるアンケート調査を実施した。調査は、多項目選択回答形式を用いた（一部記述）。総配票数は53票で、同時に配布した同意書への記入がない者、または調査に未回答の者は不参加者（同意しなかった者）とし、回答に欠損のある票は無効票とした。その結果、53票（100.0％）が回収され、同意書への無記入が１票、回答に欠損があった７票を除外した。さらに本研究は、保育経験者を対象とした分析を行うため、幼稚園、保育園、認定こども園に勤務したことのない者の回答14票を除外した。最終的に、31票の有効回答（58.4％）を得た。調査日は、2022年12月13日と2023年２月９日の２回であった。

倫理的配慮として、調査対象者には本研究が保育者の抱える運動及び身体活動における困難を抽出し、保育者に対する支援方法を提案するための資料収集を目的に実施されること、回答は任意であること、無記名による調査であること、データ処理において個人を特定しないこと、対象集団の所属や園名は公表しないこと、利益・不利益は生じないことを書面にて説明し、同意書と回答用紙の提出をもって研究に参加したものとみなした。

２．調査内容

まず基本的属性として性別、年齢、保育に関する資格の保有状況、保育経験年数、運動・スポーツに関する資格の保有状況を設定した。

次に保育者の抱える運動及び身体活動における困難に関する項目を10項目設定した。項目の詳細は、表２を参考とする。教示文は、「運動及び身体活動指導場面の困難について、当てはまる番号に丸をつけてください。」とした。回答は、「１．全くあてはまらない（１点）」～「５．よくあてはまる（５点）」の５件法とした。得点の解釈について、本研究では得点が高いほど運動及び身体活動における困難をより認知しているとした。質問項目の作成については、遠藤[8]の実施した身体表現の指導に関する困難さについての研究を参考に第一著者が項目案を作成し、共同研究者間で協議及び検討の上設定した。保育経験年数は、若手保育者と中堅・ベテラン保育者の２群に分けるため、先行研究[9][10]を参考に、５年未満（以下、「若手」とする）と５年以上（以下、「中堅･ベテラン」とする）の２区分とした。なお、大本ら[11]、田辺ら[12]等の研究から、運動及び身体活動の指導上の困難は保育経験年数によりその認知に差異があると考えられる。そこで本研究では、若手と中堅･ベテランの２区分とし、以下の分析を実施することとした。

３．分析方法

保育経験年数別にみた運動及び身体活動における困難の得点について、正規性の検定を実施した上でMann-Whitneyの*U*検定を用いて若手と中堅･ベテランの２群の比較分析を実施した。なお、本研究の質問項目は研究者らが作成した尺度化されていない項目であり、運動及び身体活動における困難について把握を試みるものである。したがって、質問ごとの項目得点を用いて分析することとした。

分析について、各検定の有意水準は５％未満とした。統計処理ソフトは、IBM SPSS Statistics Ver.28を用いた。

Ⅲ．結果

１．対象者の基本的属性

対象者の属性について表１に示した。性別の内訳は、男性が１名（3.2%）、女性が30名（96.8%）と女性の回答者がほとんどを占めた。年代の内訳は、20代が15名（48.4%）、30代が７名（22.6%）、40代が６名（19.4%）、50代以上が３名（9.7%）であった。保育に関する資格の内訳は、保育士資格保有者が６名（19.4%）、保育教諭が25名（80.6%）であり、幼稚園教諭免許のみ保有しているとの回答者はいなかった。保育経験年数の内訳は、５年未満（若手）が12名（38.7%）、５年以上（中堅・ベテラン）が19名（61.3%）であった。運動･スポーツに関する資格の有無の内訳は、ありが１名（3.2%）、なしが30名（96.8%）であり、回答者のほとんどが運動・スポーツに関する資格を保有していなかった。

表１．対象者の基本的属性

属性		*n*	%
性別	男性	1	3.2
	女性	30	96.8
年代	20代	15	48.4
	30代	7	22.6
	40代	6	19.4
	50代以上	3	9.7
保育に関する資格	幼稚園教諭	0	0.0
	保育士	6	19.4
	保育教諭	25	80.6
保育経験年数	５年未満（若手）	12	38.7
	５年以上（中堅・ベテラン）	19	61.3
運動・スポーツに関する資格の有無	あり	1	3.2
	なし	30	96.8
合計		31	100

表２．保育経験年数別にみた幼児を対象とした運動及び身体活動における困難の認知の比較

N=31

番号	項目	保育経験年数	人数	平均値	標準偏差	最小値	中央値	最大値	*p*値
1	私は、子どもたちに対する言葉かけに困難を感じることがある	５年未満（若手）	12	3.1	1.2	1.0	3.0	5.0	0.326
		５年以上（中堅･ベテラン）	19	3.5	1.0	2.0	4.0	5.0	
2	私は、抵抗感のある子どもへの指導に困難を感じることがある	５年未満（若手）	12	3.2	0.8	2.0	3.0	4.0	0.006
		５年以上（中堅･ベテラン）	19	4.1	0.7	2.0	4.0	5.0	
3	私は、子どもたちから引き出す指導に困難を感じることがある	５年未満（若手）	12	3.4	0.8	2.0	4.0	4.0	0.205
		５年以上（中堅･ベテラン）	19	3.9	0.7	3.0	4.0	5.0	
4	私は、子ども一人ひとりの理解に困難を感じることがある	５年未満（若手）	12	3.3	1.0	2.0	3.0	5.0	0.826
		５年以上（中堅･ベテラン）	19	3.3	1.1	2.0	4.0	5.0	
5	私は､運動及び身体活動とクラス活動との連動に困難を感じることがある	５年未満（若手）	12	3.3	1.0	2.0	3.5	5.0	0.921
		５年以上（中堅･ベテラン）	19	3.3	0.9	1.0	3.0	4.0	
6	私は、運動及び身体活動の計画作成に困難を感じることがある	５年未満（若手）	12	2.8	0.7	2.0	3.0	4.0	0.025
		５年以上（中堅･ベテラン）	19	3.6	1.0	2.0	4.0	5.0	
7	私は、運動及び身体活動のねらいの達成に困難を感じることがある	５年未満（若手）	12	3.0	1.0	2.0	3.0	5.0	0.164
		５年以上（中堅･ベテラン）	19	3.5	0.8	2.0	3.0	5.0	
8	私は､運動及び身体活動指導に苦手意識や力量感不足を感じることがある	５年未満（若手）	12	3.4	1.0	2.0	3.0	5.0	0.048
		５年以上（中堅･ベテラン）	19	4.1	0.7	2.0	4.0	5.0	
9	私は、運動及び身体活動の環境構成に困難を感じることがある	５年未満（若手）	12	3.2	0.7	2.0	3.0	4.0	0.130
		５年以上（中堅･ベテラン）	19	3.7	0.8	2.0	4.0	5.0	
10	私は、子どもたちの運動及び身体活動の技能に困難を感じることがある	５年未満（若手）	12	3.4	0.8	2.0	3.0	5.0	0.484
		５年以上（中堅･ベテラン）	19	3.6	0.9	2.0	4.0	5.0	

回答は「全くあてはまらない（１点)」「あまりあてはまらない（２点)」「どちらとも言えない（３点)」「ややあてはまる（４点)」「よくあてはまる（５点)」の５件法である。
Mann-Whitneyの*U*検定

２．保育経験年数別にみた運動及び身体活動における困難の認知

保育経験年数別にみた幼児を対象とした運動及び身体活動における困難の認知について、Mann-Whitneyの*U*検定にて分析した（表２）。その結果、中堅・ベテランが若手に比較して、「私は、抵抗感のある子どもへの指導に困難を感じることがある」、「私は、運動及び身体活動の計画作成に困難を感じることがある」、「私は、運動及び身体活動指導に苦手意識や力量感不足を感じることがある」の項目得点にていずれも有意に高い値を示した（各々、$p=0.006$、$p=0.025$、$p=0.048$）。

Ⅳ．考察

保育経験年数別にみた幼児を対象とした運動及び身体活動における困難の認知を比較した結果、「私は、抵抗感のある子どもへの指導に困難を感じることがある」、「私は、運動及び身体活動の計画作成に困難を感じることがある」、「私は、運動及び身体活動指導に苦手意識や力量感不足を感じることがある」の３つの項目得点において、本研究の中堅・ベテランは若手よりも、より困難を抱えている傾向にあることが示された。

保育・教育の現場においては、多くの経験を通して困難となる事例にも適切に対応できる力が身につくものと予想される。例えば、高濱[13]が行った保育者へのアンケート調査及びインタビュー調査によると、「保育者は熟達するにつれて豊富な構造化された知識をもつようになる」ことが示され、経験年数により保育に関する知識を獲得することが期待されている。また加藤･安藤[14]では、「新任保育者と中堅・ベテラン保育者の職務上の困難感を比較したところ、新任保育者は、クラス経営が難しい、子どもの怪我等への対応が不安といった「保育の困難感」を、より強く感じている」と述べられ、新任保育者の方が、保育における多くの場面で困難を感じている傾向にあることが示されている。こうした報告がある一方で、本研究の結果はその逆である中堅・ベテランの方が若手に比較して先に示した３項目に関する運動及び身体活動における困難をより強く認知している結果となった。

保育者の経験年数と身体表現の指導・援助に関する悩みとの関連について検討した田辺ら[15]の研究では、「子どもの表現力を高めるためにどのように言葉掛けをするか」と「年齢に応じた指導の仕方」の項目において新任保育者の悩みの程度が高いことが報告され、運動及び身体活動に含まれる身体表現においても若手保育者の方が困難を抱える傾向にあることが考えられる。その一方で、「「不得意な子どもにどう対応するか」や「表現することを恥ずかしがる子どもにどう対応するか」、「控えめではあるが表現している子どもにどう配慮するか」といった保育者側からすると表現することに何らかの課題がある（ように感じられる）子どもに対する指導・援助に関しては、経験年数による差はなく、新任保育者も中堅、ベテラン保育者も同程度に悩んでいること」[16]が示唆されている。さらに、「キャラクターものばかりで表現する子どもにどう対応するか」の項目では、有意差はないものの最も保育経験年数の長いベテラン保育者（後期）の悩みが高くなっており、「今の子どもが好んでいるキャラクターに関する知識は若い世代の保育者ほど豊富であると考えられ、子どもがキャラクターもので表現することにあまり抵抗はないが、経験年数を重ね世代が上がるにつれて、子どもが表現するキャラクターを理解できなかったり、抵抗を感じたりするのかもしれない」[17]と述べられている。このように、運動や身体活動の内容によっては保育経験年数が長い者の方が困難を抱えるケースがあることが考えられる。これらを踏まえると、「私は、抵抗感のある子どもへの指導に困難を感じることがある」、「私は、運動及び身体活動指導に苦手意識や力量感不足を感じることがある」の２項目において、現在の子どものニーズや流行を理解し指導できる若手の方が中堅・ベテランよりも困難を有していないといった可能性が考えられる。

「私は、運動及び身体活動の計画作成に困難を感じることがある」の項目について、保育経験年数と運動及び身体活動の計画作成との関連を検討した先行研究は見当たらない。間接領域である嘉数ら[18]の中学校の保健体育若手教師が「体育授業の年間指導計画が適切に作成できる」についての悩みが高い傾向にあった等の報告を踏まえ、大本ら[19]は「幼児教育現場においても、保育者が

運動遊びに対する心配事や悩みを抱えていることが予想されるが、幼児教育現場おける運動遊び指導に対する保育者の心配事については不明な点が多い」と述べている。このように、保育者が保育計画作成に関する困難を有している可能性が考えられるが､経験年数別の検討等はなされていない。運動及び身体活動の計画ではないが、三好[20]は保育士へのアンケート調査から「中堅からベテランと呼ばれる保育士に困り感や悩みが多く、指針改訂で改めて強調された「養護」の視点や「様式変更に伴う書き方」など、指針改訂に伴って生じた混乱が多いこと」を推察している。したがって、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂は、現場にいる保育者にとって保育計画の作成のスムーズさに関連する可能性が考えられる。なお直近では2017年３月に改定されたが、今回の分析区分は５年を基準としたため、本研究対象の若手は改定後最新の要領・指針を使用し現場に出ている者であり、現場に出てからの改訂は経験していない。以上のことから､中堅･ベテランの方が若手に比較して､「私は、運動及び身体活動の計画作成に困難を感じることがある」の項目について、より困難を認知しているのではないかと考えられる。

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、分析対象としたサンプル数が非常に少ないことが挙げられる。そのため、経験年数による区分にも限界がある。今後サンプル数を増やすことでは若手の中でも１年目とその他を区分することや、中堅とベテランを区分することが可能となり、より詳細な検討が可能となる。

二つ目に、設定した質問項目について、先行研究をヒントに作成したが、項目分析から因子分析に至る統計処理上の手続きが不十分な点がある。本研究はあくまで基礎資料の収集を目的に実施されたが、保育者の認知する運動及び身体活動における困難について更に検証していくことが求められる。

Ⅵ．結論

本研究は、保育者の認知する幼児の運動及び身体活動における困難について調査を行った。その結果、「私は、抵抗感のある子どもへの指導に困難を感じることがある」､「私は、運動及び身体活動の計画作成に困難を感じることがある」､「私は、運動及び身体活動指導に苦手意識や力量感不足を感じることがある」の３つの項目において中堅・ベテランは若手よりも高い得点を示し、幼児の運動及び身体活動に、より困難を抱えている傾向にあることが示された。

注

１）ここで述べられている「現在」は2002年９月30日を示す。

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（2024年１月４日アクセス，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001.htm）
２）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（2024年１月４日アクセス，https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm）
３）前掲書２）
４）砥堀雅信・土田了輔・永木耕介，1996,「幼児期における運動遊びと体育指導に関する一考察」，上越教育大学研究紀要15（２），223-231.
５）鈴木裕子・鈴木英樹・上地広昭，2005,「幼児の身体活動評価尺度の開発：子どもアクティビティ尺度」，体育学研究50（５），557-568.
６）原子純，2013,「幼児期の『運動遊び』概念の多様性－「サッカー遊び」論の諸見解から－」，尚美学園大学総合政策論集17，97-109.
７）長谷部比呂美・池田裕恵・日比暁美・大西頼子，2015,「保育者評定による最近の幼児に見られる変化－小１プロブレムの背景要因－」，淑徳大学短期大学部研究紀要（54），31-48.
８）遠藤晶，2006,「幼児の身体表現の指導に関する保育者の意識について－身体表現の指導に関する困難さについてのアンケートの検討

を通して－」，武庫川女子大学紀要　人文社会科学編54，91-99.
9）上村眞生･七木田敦，2008,「保育士のサポート源構造に関する実証的研究」，小児保健研究67（６），854-860.
10）加藤由美・安藤美華代，2013,「新任保育者の抱える職務上の困難感の要因に関する研究－新任保育者と中堅・ベテラン保育者および園長との比較－」，岡山大学大学院教育学研究科研究集録154，15-23.
11）大本優希・関耕二・岩田昌太郎・近藤剛，2023,「幼児教育現場における運動遊びに対する保育者の意識について」，地域教育学研究15（１），1-9.
12）田辺昌吾・松山由美子・古市久子・遠藤晶・江原千恵・内藤真希，2014,「保育者は経験年数を重ねることでどのように変化するのか－身体表現の指導・援助に関する悩みに着目して－」，四天王寺大学紀要（58），231-242.
13）高濱裕子，2000,「保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応」，発達心理学研究11（３），200-211.
14）前掲書10）
15）前掲書12）
16）前掲書12）
17）前掲書12）
18）嘉数健悟・岩田昌太郎・木原成一郎・徳永隆治・林俊雄・大後戸一樹・久保研二・村井潤・加登本仁，2015,「中学校保健体育教師の体育授業の力量形成に関する研究－教職歴の差異による悩みに着目して－」，沖縄大学人文学部紀要（17），39-48.
19）前掲書11）
20）三好年江，2012,「保育所における指導計画作成に関する実態調査－保育士へのアンケートをもとに－」，新見公立大学紀要33，169-175.

家庭における金銭教育の現状について
―保護者を対象としたアンケート調査結果から―

Financial Education for Children at Home
－Results of a Questionnaire Survey of Parents－

蟹江　教子

要旨

経済環境の複雑化に伴い金融教育の必要性、重要性は高まっており、幼児期においても例外ではない。そこで本研究では３歳から６歳の子どもを持つ保護者を対象に、子どもの金銭教育についてどのように考え、どのようなことを実践しているのか、子どもの年齢や性別、父親と母親で違いはあるのか、検討した。

アンケート調査結果から、以下の点が明らかになった。

①保護者の多くは、「お金を得る大変さや大切さを知る」「欲望をコントロールする」「お金についての知識をつける」「限られた額でやりくりする」が子どもの金銭教育として重要だと考えていた。

②「早く始める」「貯金箱に貯金する」は、重要だと回答した保護者は７割にとどまり、３割は否定的であった。

③「一緒に買い物に行く」「欲しい商品を選ぶ」は９割の子どもが経験しており、保護者との買い物をとおして基本的な商取引のルールを学んでいると考えられる。しかし、「現金を支払う」「買い物の時値段を確かめる」という、より踏み込んだ行動については３割弱にとどまり年齢による違いも大きかった。

④保護者の４割が「キャッシュレスに慣れる」が重要であると回答しており、15％が「大人と一緒にネットショッピングをする」、12.3％が「スマホを使っての支払いをする」経験があった。

調査結果を見る限り、保護者の金銭教育に対する意識は高いが、実際の行動は「一緒に買い物に行く」「欲しい商品を選ぶ」という回答が多かった。eコマースやキャッシュレス決済も普及しており、さらなる研究の蓄積とともに、金銭教育の意義やより具体的なカリキュラム、方法についても提示する必要がある。

Key words：経済的社会化、３歳から６歳、父親・母親、Web調査

Ⅰ．問題の所在

本稿の目的は、幼児期の子どもを持つ保護者は子どもの金銭教育についてどのように考え、どのようなことを実施しているのか、子どもの年齢や性別、あるいは父親と母親で違いはあるのか、これらの点について明らかにすることにより、幼児期の金銭教育についての基礎的データを得ることである。

日本では歴史的にお金は不浄なものとされ、学校教育ではもちろん家庭でもお金についての話は避ける傾向にあった。しかし、「子供にお金の苦労はさせたくない」と考える保護者は多く、金銭教育は今の時代に必要なしつけのひとつである（八木、2007）。子供たちが自分の生活や社会について考え、生き方や価値観を作り上げることは教育全体の大きな目標であるが、お金を手がかりにすることで生活や社会に関わる知識や物事をより具体的に把握し、理解することができる（金融広報中央委員会、2023）。

幼児期はその人が所属する集団の一員として生きていくために必要な社会規範、価値観、行動様式などを学ぶ時期である。人がその社会の勤労や

消費のパターン、ルール、価値観などを身につけ経済行動の主体となる過程は経済的社会化（高橋、1982）と呼ばれ、幼児期から始まる。これまで子どもは保護者と一緒にスパーマーケットやコンビニエンス・ストアに行って商品を選択したり、保護者にねだって欲しいものを買ってもらったり、現金の授受を目撃したり経験することにより、「お金」の価値や機能を経験的に学んできた。幼稚園や保育所では、お店屋さんごっこをとおして商取引の基本ルールを遊びの中で学んできた。しかし、近年、eコマースやキャッシュレス決済が普及・拡大し、子どもたちを取り巻く経済的社会環境そのものが変化している。そのような中での保護者の取り組みを知ることは、今後の金銭教育を考えるうえで重要だろう。

Ⅱ．幼児期における金銭教育

１．金銭教育とは

社会では様々なモノやサービスが生産されており、お金（貨幣）を介して交換することにより、欲しい商品やサービスを手に入れることができる。貨幣経済社会では貨幣を介してすべての経済活動が行われており、貨幣は交換機能、価値保存機能、価値尺度機能という3つの機能を持つ。

お金に関する教育は、金銭教育、金融教育、消費者教育などと呼ばれる。

金融広報中央委員会は金銭教育を「ものやお金を大切にすることを通じて、お金や労働の価値を知り、感謝と自立の心を育てることによって、人間形成の土台を作る教育」、金融教育は「お金の機能や金融の様々な働きを理解し、それを通じて自分の暮らしや社会について深く考え、自分の生き方や価値観を磨きながら、より豊かな生活やよりよい社会づくりに向けて、主体的に行動できる態度を養う教育」と定義している。消費者教育は「消費者の自立を支援するために行われる消費生活に関する教育（消費者が主体的に消費者市民社会の形成に参画することの重要性について理解及び関心を深めるための教育を含む。）及びこれに準ずる啓発活動」（消費者教育の推進に関する法律）と定義されている。

これらの定義から判断すると、幼児を対象としたお金についての教育は、人間形成の土台を作る教育に触れている「金銭教育」と総称できる。

２．幼児を対象とした金銭教育

学校教育では小学校は2020年度、中学校は2021年度、高等学校は2022年度から新しい学習指導要領が実施され、金融教育の内容は拡充した。

一方、幼稚園教育要領（文部科学省,2017）や保育所保育指針（厚生労働省,2018）には金銭教育についての記述はない。しかし、幼稚園教育要領、保育所保育指針（３ 歳以上児の保育に関するねらい及び内容)では「環境」の領域において身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにするために、生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつこと、身近な物を大切にすること、日常生活の中で数量や図形などに関心をもつこと、周囲の世界に好奇心を抱き、その意味や操作の仕方に関心をもち、物事の法則性に気付き、自分なりに考えることができるようになる過程を大切にすること、などが含まれている。これらの内容はモノの所有や交換という経済活動の基礎につながるものであり、間接的に金銭教育を意味すると言えるだろう。

金融広報中央委員会（2002）は幼稚園で実施できるカリキュラムとして、ものを大切にすることを学ぶ、自分のものと他人のものの区別を学ぶ、欲しいものすべてを手に入れることはできないことを学ぶ、約束を守ることを学ぶ、労働の価値に気付かせる、貨幣の基本的な機能を理解する、の６つをあげている。金融教育は成長や段階に応じて段階的に行うものであり[1)]、３歳から小学校入学前の子どもについては、おもちゃや物、食べ物を大切にすること、買い物体験をすること、お金

---

1) 家庭で行う金融教育として、小学校入学後はお金の流れを理解すること、スマホの課金等のルールづくりをすること、おこづかいを始めることなど知識・技術の習得を、中学校入学後は親の仕事（収入源）について改めて話をすること、社会にはさまざまな職業があり生活に密接に関わっていることを理解すること、社会やニュースに興味を持つこと、「夢」や「目標」を書き出してみることなど、将来について考えることをあげている。

で何ができるか大まかに理解すること、お金や仕事に関する絵本を読むことを具体的にあげている。

3．先行研究

これまで家庭での金銭教育は伝統的に「無駄使いをしない」「お金は大切に使う」などの価値観や態度の形成を強調することが多く、実証的な研究には熱心ではなかった。

消費者教育の視点から子どもを賢い消費者に育てるための検討を行った中森（1988）は、子どもの「消費者社会化」（消費者としての知識や技能を修得していく過程）の指標としておねだりをとりあげ、保護者の態度との関連を検討した。おねだりを許容する親の子どもは「ねだる」頻度が高く、おねだりに譲歩しない親の子どもは「ねだる」ことをあまりしない。親の態度は直接的、間接的に、子どもの消費者社会化に影響していることを明らかにした。同時に、親は子どもの消費者教育に特定の目的をもって意識的に関わっているわけではなく、子どもは親の行動を模倣・観察することで消費者として社会化されており、家庭教育の重要性について指摘している。

子どもの金銭感覚の発達について家庭教育との関連を検討した岡野（1992）は、家庭生活におけるしつけはその担い手である母親と受け手である子どもとの間で、認識についてかなりのズレがあり、発信者は「お金は勤労の結果、得られる」「モノを粗末にすると「もったいない」と言っている」にもかかわらず、子どもは自覚的に受信していないことを明らかにした。また、子どもの金銭感覚と親の金銭感覚との間にあるズレは発達とともに受け手の側の受信状態が変化することにより変わっていた。

どちらの研究も家庭での金銭教育は担い手である親自身が特定の目的を持って、意識的、意図的に関わっている訳ではなく、子どもは行き当たりばったり的に消費者として育っていると述べている。

中森や岡野の研究から30年たった現在、保護者の金銭教育に関しての意識もかなり変化していると思われる。キャッシュレス決済やeコマースが普及し、買い物の仕方やお金の払い方も多様化し、子どもをとりまく社会環境そのものが変化している。そこで、アンケート調査によって、保護者は家庭での金銭教育についてどのように考えているのか、また実際に行動としてどのようなことを行っているのかみてみよう。

Ⅲ．研究の方法

1．Web調査

保護者の金銭教育についての意識や行動を調査するために、３歳（2018年４月２日～2019年４月１日生まれ）、４歳（2017年４月２日～2018年４月１日生まれ）、５歳（2016年４月２日～2017年４月１日生まれ）、６歳（2015年４月２日～2016年４月１日生まれ）の子どもを第一子として持つ保護者を対象にWeb調査を実施した。対象者の居住地は全国とし、調査の実施は調査会社に委託した。調査は2022年７月14日～15日に実施し、各年齢で100ケースが集まった時点で終了とした。調査では金銭教育についての考え方や保護者の行動について尋ねた。

2．回答者の属性

アンケート調査では、３歳、４歳、５歳、６歳、それぞれ100ケース、合計400ケースの回答を得ることができ、これらを分析の対象とした。

アンケート調査への回答者は父親41.8％、母親58.2％であり、母親のほうが多かった。

通常、子どもを持つ保護者を対象としたアンケート調査では回答者は母親に偏ることが多い[2)]。しかし、今回の調査では父親の回答が４割を超えていた。その理由としては、育児や子育てに関わる父親が増えていること、Web調査のため父親もアンケートにアクセスしやすかったこと、金銭教育に関心を持っている父親が多かったこと、内容的に父親も回答しやすかったことなどが考えられる。

図１は回答者の年齢である。35歳以上40歳未満が29.5％と最も多く、40歳以上45歳未満（23.8％）、

2) ベネッセ教育総合研究所が実施した「第1回子育て生活基本調査報告書」（1997）は96.8％、「第２回子育て生活基本調査」（2003）は95.5％、「第３回子育て生活基本調査」（2008）は96.0％が母親による回答であった。

30歳以上35歳未満（21.8％）と続いた。平均年齢は38.2歳（父親41.5歳、母親35.9歳）であった。

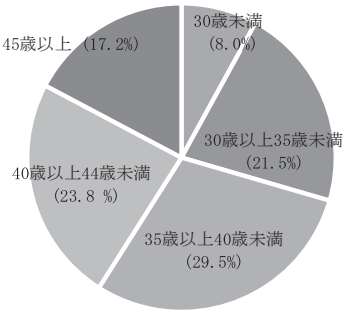


図１　回答者の年齢

表１は回答者の就業状況である。父親は正規従業員が83.7％と大半を占め、自営・自由業が13.3％と続いたが、無職（1.8％）、非正規従業員（1.2％）もいた。　母親では無職（専業主婦）が49.1％、正規従業員22.6％、非正規従業員20.5％であり、自営業・自由業7.7％と続き、50.9％が仕事に従事していた。

表１　回答者の就業状況

	正規従業員	非正規従業員	自営業･自由業	無職	合計(%) (n)
父親	83.7	1.2	13.3	1.8	100.0 (166)
母親	22.6	20.5	7.7	49.1	100.0 (234)

回答者の居住する地域（図２）は関東が40.4％と最も多く、関西19.0％、中部14.1％と続いた。人口が集中している大都市圏に居住する人が多いが、回答者は全国に及んでいた。

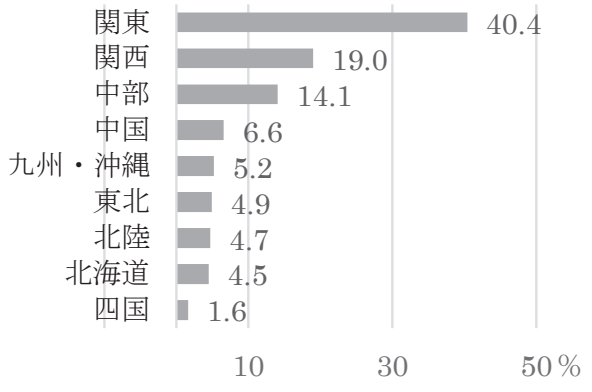


図２　回答者の居住地域

Ⅳ．アンケート調査の結果

１．金銭教育についての考え方

保護者は幼児期の金銭教育についてどのように考えているのだろうか。「お金を得る大変さや大切さを知る」「欲望をコントロールする」「お金についての知識をつける」「限られた額をやりくりする」「早く始める」「貯金箱に貯金する」「キャッシュレスに慣れる」の７項目について「とても重要」「やや重要」「あまり重要ではない」「全く重要ではない」の４件法で尋ねた。

多くの保護者が重要だと答えたのは「お金を得る大変さや大切さを知る」であり、89.3％が重要（「とても重要」48.5％、「やや重要」40.8％）だと答えていた。「欲望をコントロールする」についても46.0％が「とても重要」、40.5％が「やや重要」と回答していた。「お金についての知識をつける」（86.3％）、「限られた額でやりくりする」（84.1％）が続いた。

「早く始める」「貯金箱に貯金する」は重要と考える保護者は７割強であり、３割弱は否定的であった。「キャッシュレスに慣れる」は61.8％が否定的であり、「とても重要」と考える保護者は９％、「どちらかというと重要」は29.3％であった。

この時期の子どもは抽象的な概念を理解することが難しく、具体的な内容でなければ理解がすすまない。子どもにとってお金を得る大変さや大切さ、欲望をコントロールすることを理解することは簡単ではないため、繰り返し教えるとともに伝え方にも工夫が必要だろう。

では、子どもの年齢や性別、回答者の属性によって回答に違いはあるのだろうか。これらの点に注目したところ（表３～表５）、差が認められたのは「欲望をコントロールする」「限られた額をやりくりする」の２項目のみであり、他の５項目では差は認められなかった。「欲望をコントロールする」は子どもの年齢と回答者が父親か母親かによって異なっていた。子どもの年齢が高くなるほど、重要だと回答する保護者の割合が高く（$p<.05$）、母親よりも父親の方が重要だと回答していた（$p<.05$）。　「限られた額をやりくりする」は子どもが男児よりも女児の方が重要だと回答する保護者が多かった（$p<.05$）。子どもの発達段階、特に感情のコントロールができるようになる年齢

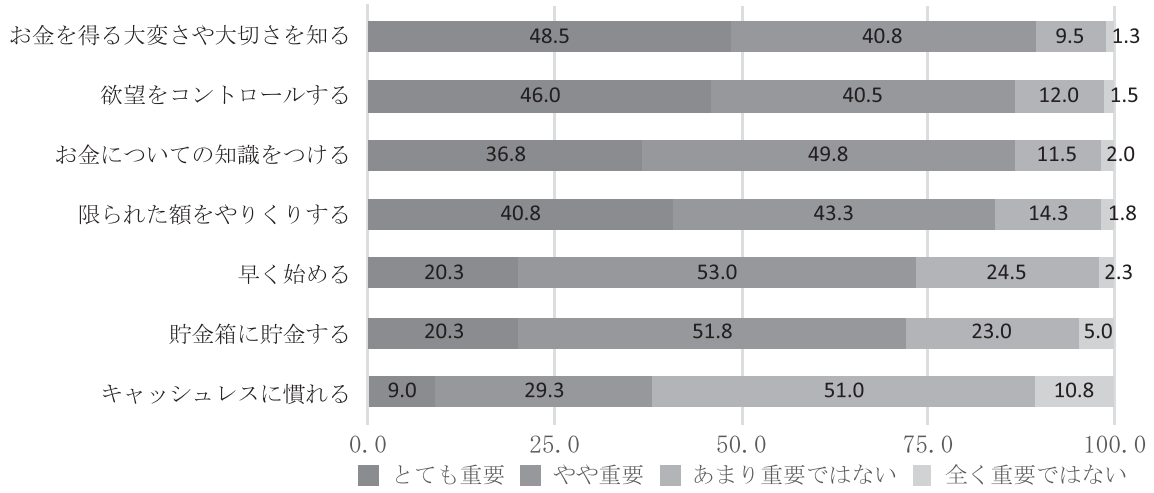


図３　金銭教育についての考え方

を考慮してのことであり、幼いうちからジェンダーの役割を保護者自身が意識しているためだと思われる。

表３　金銭教育についての考え方（子どもの年齢別）

欲望をコントロールする

	全く重要ではない	あまり重要ではない	やや重要	とても重要	合計
3歳	0	11.0	41.0	48.0	100.0
4歳	3.0	22.0	39.0	36.0	100.0
5歳	1.0	6.0	38.0	55.0	100.0
6歳	2.0	9.0	44.0	45.0	100.0

$p<.05$

表４　金銭教育についての考え方（保護者の属性別）

欲望をコントロールする

	全く重要ではない	あまり重要ではない	やや重要	とても重要	合計
父親	3.0	9.6	34.7	52.7	100.0
母親	4.3	13.7	44.6	41.2	100.0

$p<.05$

表５　金銭教育についての考え方（子どもの性別）

限られた額をやりくりする

	全く重要ではない	あまり重要ではない	やや重要	とても重要	合計
男児	2.0	19.0	42.0	37.0	100.0
女児	1.5	9.5	44.5	44.5	100.0

$p<.05$

２．家庭で行っている金銭教育

保護者は日常生活の中でどのような行動をとっているのだろうか。「一緒に買い物に行く」「欲しい商品を選ぶ」「現金を支払う」「買い物の時に値段を確かめる」「大人と一緒にインターネットショッピングをする」「カードを使って支払う」「スマホを使って支払う」「ひとりで買い物に行く」の８項目について、「よくある」「ときどきある」「あまりない」「全くない」の４件法で尋ねた。

「一緒に買い物に行く」は59.5％が「よくある」、32.5％が「ときどきある」と回答していた。「欲しい商品を選ぶ」についても「よくある」「ときどきある」をあわせると85.1％となり日常的に行われていた。

しかし、「現金を支払う」は「よくある」5.8％、「ときどきある」23.5％、「買い物の時値段を確かめる」は「よくある」10.8％、「ときどきある」は14.8％であり、貨幣や紙幣に触れたり、実際に価格を確かめるという行為を日常的に経験している子どもは３割に満たなかった。

「大人と一緒にネットショッピングをする」について「よくある」「ときどきある」と回答した保護者は17.3％であり、「カードを使って支払いをする」は15.0％、「スマホを使って支払いをする」は12.3％であった。ネットショッピングやカードでの支払い、スマホでの支払いを経験している子どもはまだ少数であるが、子どもの世界にもｅコマースやキャッシュレス決済は確実に広まっており、今後も進むと予想される。

「ひとりで買い物に行く」は「よくある」が3.0％、「ときどきある」が4.8％であり、86.5％が「全くない」と回答していた。村山らが1987年に０歳から６歳までの子どもの保護者を対象とした調査によると、３歳では9.9％、４歳では32.7％、５歳では56.6％、６歳では72.2％が「食料品や日用品の買い物ができる」と回答していた。約40年前に比べると一人での買い物を経験する機会は減少している。安全上の理由に加えて駄菓子屋を含む小売店の減少、郊外型大型スーパーの増加など社会環境の変化も関係しているのだろう。

次に子どもの年齢、性別、回答者の属性による違いについてみてみよう。

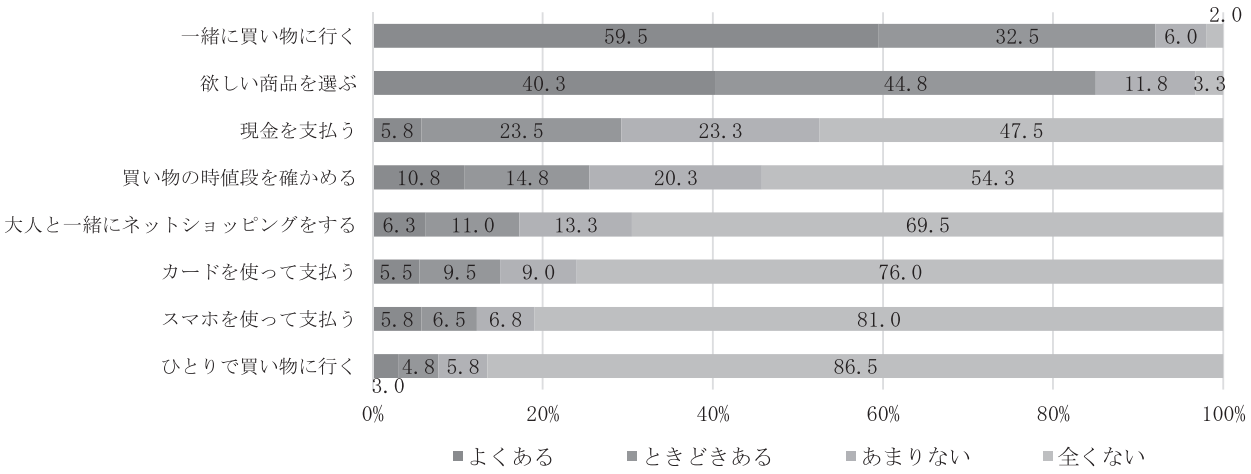


図４　家庭で行っている金銭教育

子どもの年齢別にみると、「一緒に買い物に行く」「欲しい商品を選ぶ」「カードを使って支払う」「スマホを使って支払う」「ひとりで買い物に行く」は差が認められなかった。

表６　家庭で行っている金銭教育（子どもの年齢別）

	全くない	あまりない	ときどきある	よくある	計
一緒に買い物に行く					
3歳	2.0	9.0	28.0	61.0	100.0
4歳	3.0	3.0	37.0	57.0	100.0
5歳	1.0	8.0	35.0	56.0	100.0
6歳	2.0	4.0	30.0	64.0	100.0
					n. s
欲しい商品を選ぶ					
3歳	3.0	14.0	44.0	39.0	100.0
4歳	5.0	15.0	40.0	40.0	100.0
5歳	2.0	12.0	46.0	40.0	100.0
6歳	3.0	6.0	49.0	42.0	100.0
					n. s
現金を支払う					
3歳	56.0	18.0	21.0	5.0	100.0
4歳	55.0	20.0	21.0	4.0	100.0
5歳	49.0	22.0	25.0	4.0	100.0
6歳	30.0	33.0	27.0	10.0	100.0
					$p<.05$
買い物の時値段を確かめる					
3歳	76.0	11.0	6.0	7.0	100.0
4歳	65.0	15.0	10.0	10.0	100.0
5歳	48.0	25.0	16.0	11.0	100.0
6歳	28.0	30.0	27.0	15.0	100.0
					$p<.001$
大人と一緒にネットショッピングをする					
3歳	77.0	12.0	7.0	4.0	100.0
4歳	72.0	15.0	10.0	3.0	100.0
5歳	69.0	14.0	13.0	4.0	100.0
6歳	60.0	12.0	14.0	14.0	100.0
					$p<.05$
カードを使って支払う					
3歳	82.0	4.0	10.0	4.0	100.0
4歳	73.0	8.0	12.0	7.0	100.0
5歳	75.0	11.0	9.0	5.0	100.0
6歳	74.0	13.0	7.0	6.0	100.0
					n. s
スマホを使って支払う					
3歳	88.0	4.0	5.0	3.0	100.0
4歳	76.0	7.0	9.0	8.0	100.0
5歳	80.0	9.0	5.0	6.0	100.0
6歳	80.0	7.0	7.0	6.0	100.0
					n. s
ひとりで買い物に行く					
3歳	92.0	4.0	2.0	2.0	100.0
4歳	88.0	4.0	5.0	3.0	100.0
5歳	83.0	6.0	6.0	5.0	100.0
6歳	83.0	9.0	6.0	2.0	100.0
					n. s

買い物は子どもの年齢に関なく日常的に行っており、子どもを伴うことが多いためだと考えられる。「一緒に買い物に行く」を金銭教育と認識していない保護者も少なくない。しかし、保護者と店員との会話の場面、商品を選ぶ場面、「これ買おうか」というような子どもへの言葉かけなど、保護者が習慣的に行っていることを子どもはよく観察しており模倣する。保護者が意識していない中で子どもの経済的社会化は進んでいる。

カードやスマホでの支払いについては子ども自身が意味を理解していない場合も多いと考えられ、新しい支払い形態でもあるため、さらなる検討が必要だろう。

「現金を支払う」「買い物の時値段を確かめる」「大人と一緒にネットショッピングをする」は年齢が高くなるに従い、行っている保護者が増えていた。特に「買い物の時値段を確かめる」は３歳では「よくある」「ときどきある」をあわせると13.0％であったが、４歳では20.0％、５歳では27.0％、６歳では42.0％と増加していた。保護者は数についての理解の程度を考慮しながら子どもたちに経験させているのだろう。

「大人と一緒にネットショッピングをする」は６歳になると急に増加していた。

次に子どもの性別による違いについてみてみよう。性別によって違いが認められたのは「欲しい商品を選ぶ」「カードを使って支払う」の２項目であり、いずれも男児よりも女児の方が頻度が高かった。

表７　家庭で行っている金銭教育（子どもの性別）

	全くない	あまりない	ときどきある	よくある	合計
一緒に買い物に行く					
男児	3.5	15.5	47.0	34.0	100.0
女児	3.0	8.0	42.5	46.5	100.0
					$p<.05$
カードを使って支払う					
男児	78.0	11.0	5.5	5.5	100.0
女児	74.0	7.0	13.5	5.5	100.0
					$p<.05$

父親と母親では、「一緒に買い物に行く」「欲しい商品を選ぶ」「ひとりで買い物に行く」の３項目で差が見られた。「一緒に買い物に行く」「欲しい商品を選ぶ」は母親の方が高く、「ひとりで買い物に行く」は父親の方が高かった。

表８　家庭で行っている金銭教育（保護者の属性別）

	全くない	あまりない	ときどきある	よくある	合計
一緒に買い物に行く					
父親	3.6	9.0	33.5	53.9	100.0
母親	0.9	3.9	31.8	63.5	100.0
					$p<.05$
欲しい商品を選ぶ					
父親	4.8	14.4	50.9	29.9	100.0
母親	2.1	9.9	40.3	47.6	100.0
					$p<.01$
ひとりで買い物に行く					
父親	80.2	7.2	9.6	3.0	100.0
母親	91.0	4.7	1.3	3.0	100.0
					$p<.01$

Ⅴ．さいごに

本稿では幼児期の子どもを持つ保護者は子どもの金銭教育についてどのように考え、何を行っているのか、アンケート調査から、子どもの年齢や性別、父親と母親の違いにも注目して検討してきた。

３歳から６歳の子どもを第１子として持つ保護者を対象に行った家庭での金銭教育についてのアンケート調査から、以下の知見を得ることができた。

①保護者の多くは、「お金を得る大変さや大切さを知る」「欲望をコントロールする」「お金についての知識をつける」「限られた額でやりくりする」が子どもにとって重要だと考えていた。

②「早く始める」「貯金箱に貯金する」は、重要だと回答した保護者は７割であり、３割は否定的であった。

③「一緒に買い物に行く」「欲しい商品を選ぶ」は９割前後の子どもが経験しており、保護者との買い物をとおして子どもは基本的な商取引のルールを学んでいた。しかし、「現金を支払う」「買い物の時値段を確かめる」のような、より踏み込んだ行動については３割弱にとどまり、年齢による違いも大きかった。

④保護者の約４割が「キャッシュレスに慣れる」ことが重要であると回答しており、15％が「大人と一緒にネットショッピングをする」、12.3％が「スマホを使って支払う」経験を持っていた。

これらの結果は、金融広報中央委員会が幼児期に行うべき金銭教育としてあげているおもちゃや食べ物を大切にすること、買い物体験をすること、お金で何ができるか大まかに理解すること、と重なる部分も多い。金銭教育についての考え方、あるいは実際の行動は、保護者が金銭教育として意識的、意図的に行っているかどうかは不明であるが、子どもの経済的社会化を着実に促しているといえるだろう。しかし、すべての保護者が同様の考えのもとに行動している訳ではなく、少数ではあるが保護者と一緒に買い物に行く経験をほとんど持たない子どももいた。子どもの経済的社会化に向けて、保護者と一緒に行く買い物が子どもにとってどのような意味を持つのか、商品の値段を確認すること、代金を支払うこと、お釣りを受けとることなど、日常的に行っている行為が子どもに与える影響について保護者自身、認識することも大事だろう。

村上（2009）が幼稚園の教員を対象に行った調査によると、幼稚園で金銭教育を実施する際の問題点として、教員自身が金銭教育について学ぶ機会が少ない、適切な教材、指導書がない、金銭という言葉ではお金しかイメージできず、モノを大切に使うというということはイメージできない、などがあげられた。同様のことは保護者にも当てはまるだろう。絵本を大切に扱うことがなぜ、金銭教育なのか、疑問を持つ保護者も少なくないだろう。何のために金銭教育を行うのか、金銭教育がなぜ必要なのか、保護者自身が意識することから子どもの金銭教育は始まる。

金銭教育についての考え方は親自身の性別、あるいは子どもの性別により異なる可能性もあるため、この点についてはさらなる研究とともに、ジェンダー平等、男女共同参画という視点から検討する必要があるだろう。

子どもの世界でもeコマースやキャッシュレス

決済の影響は確実に浸透している。おままごとで紙幣や貨幣のかわりにケータイを作る子どもも少なくない。レジではコインや紙幣の授受ではなくケータイを「ピィ」と言いながらかざす子どももいる。ままごと遊びそのものが変質し始めており、生産、交換という経済の基本部分も見えにくくなっている。買い物もバーチャルな2次元の中で完結するため、画面にタッチすれば欲しい商品が自宅に届くと考える子どもも出てくるだろう。幼児期における金銭教育として何が必要か、丁寧な説明と具体的な方法やカリキュラムを提示する必要があるだろう。

最後に本研究の限界について言及する。本研究は調査会社のモニター登録者の中で条件に合う人が回答しているため、ITCを日常的に利用しており子どもの金銭教育に関心の高い人が回答している可能性が高い。サンプル数も400ケースと少ない。質問に対する選択肢も「よくある」「ときどきある」という主観的なものが多く、保護者の行動を客観的に捉えているとは言い難い。そのため対象を拡大してのさらなる研究が望まれる。

【引用文献】

厚生労働省編,2018,『保育所保育指針解説』,フレーベル館

文部科学省,2017,『幼稚園教育要領』,フレーベル館

中森千佳子,1988,「子どもの消費者社会化研究の一考察」,消費者教育8,p95-119

岡野 雅子,1992,「子どもの金銭感覚の発達（第2報）」,日本家政学会誌, 43巻,11号, p1087-1097

高橋丈司,1982,「金銭や物に対する子どもの意識―経済的社会化の観点からの調査―」,愛知教育大学研究報告（教育科学）31,p97-116

知るぽると（金融広報中央委員会）, 2002,「金融理解度向上のための年齢層別カリキュラム（素案）」（https://www.shiruporuto.jp/public/doc-ument/container/sisin2002/pdf/betsu8.pdf, 2023年１月８日アクセス）

知るぽると（金融広報中央委員会）,2023,『金融教育プログラム―社会の中で生きる力を育む授業とは―』

知るぽると（金融広報中央委員会）「金融教育について」（https://www.shiruporuto.jp/education/about/,2023年１月８日アクセス）

八木陽子,藤沢久美監修,2007,『６歳からのお金入門』,ダイヤモンド社.

村上恵子,2009,「幼児に対する金銭教育の現状と課題―広島県内の幼稚園における金銭教育の実態調査より―」,県立広島大学経営情報学部論集（1),p21-39

村山貞雄編,1987,『日本の幼児の成長・発達に関する総合的調査―保育カリキュラムのための基礎調査―』,サンマーク社.

【付記】本研究はJSPS科研費 JP21K02386の助成を受けたものである。

保育士養成科目「乳児保育Ⅰ」の課題と展開
－乳児クラスにおける実習経験に着目して－

Challenges and Developments of "Infant Care and Education Ⅰ" in Childcare Teacher Training Course
－Focusing on Experience of Practical Training in Classes for Children under 3years Old in Childcare－

星　順子

要旨

本研究の目的は、保育士養成課程における「乳児保育」の授業展開の手がかりを得ることである。「乳児保育」は、2019年にこれまでの演習科目に加えて講義科目が新設され、３歳未満の保育の重要性が一層強調された。本研究では、「理論と実践の往還」による実践力の育成を目指し、まずは「保育実習Ⅰ」における乳児クラスでの経験と「乳児保育Ⅰ」の学びの活用について、その実態を調査した。その結果、学生は乳児との「遊び」や「生活」において、「子ども理解」や「関わり方」に戸惑いや困難を感じながらも、「乳児保育Ⅰ」で修得した「生活や遊びの援助」「関わり方、対応方法」等の知識や技術を活かして実践していた。特に体験的な学習内容は印象に残り実践に活かされていた。一方、「保育所や保育士の役割」に関する知識や「養護と教育の一体化」等の理念を活用した学生は少数であった。課題と展開として、実習状況を踏まえた授業設計や理論と実践を効果的に結びつけるための科目間連携、体験的学習の導入、「反省的実践家」としての教育の必要性等の示唆を得た。

Key words：乳児保育、保育実習、養成教育、理論と実践の往還

Ⅰ．はじめに

保育士養成課程における「乳児保育」は、2019年に講義科目が新設され、それまでの「乳児保育（演習２単位）」が１単位減り「乳児保育Ⅰ（講義２単位）」と「乳児保育Ⅱ（演習１単位）」の２科目となった。厚生労働省が設置した保育士養成課程等検討会の資料（2017）には、科目の見直しの方向性として、乳児保育に関する理念や現状、保育の体制などの基礎的事項について理解を深めた上で、具体的な保育の方法や環境構成等を学び、より円滑に保育の実践力の習得につなげていく必要があることや、複数の教科目に含まれる関連する教授内容等を体系的に整理し、内容の充実を図る必要性が示されている[1]。

この見直しの背景は、『保育所保育指針解説』（2018）に、「1.2歳児を中心に保育所利用児童数が大幅に増加」、「様々な研究結果の蓄積によって、乳幼児期における自尊心や自己制御、忍耐力といった主に社会情動的側面における育ちが、大人になってからの生活に影響を及ぼすことが明らかになってきた」等と示されているように、社会的ニーズの高まりと人生の始まりの数年間の育ちの重要性が明らかになってきたこと等があげられる[2]。

『保育所保育指針』においても、「乳児（０歳児）」の保育の３つの視点、「１歳以上３歳未満児」保育の新たな５領域が明示され、３歳未満の特性に合わせた保育実践とその重要性が一層強調されている[3]。養成教育においても「乳児保育」の実践力と応用力を備えた保育者の育成が求められているが、これらの能力を円滑に習得するためには、どのような教授の工夫や配慮が求められるのだろうか。

保育士養成課程の「乳児保育」における「乳児」とは、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の教授内容に「『乳児保育』とは、３歳未満児を念頭においた保育を示す」という注釈があるように、３歳未満児の保育を指している[4]。

本研究においても「乳児」とは「３歳未満児」の保育と位置付ける。

Ⅱ．保育士養成課程における「乳児保育」

１．「乳児保育Ⅰ」「乳児保育Ⅱ」の教授内容

「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」に示されている「乳児保育Ⅰ」と「乳児保育Ⅱ」の教授内容を確認しておきたい。どちらも「保育の内容・方法に関する科目」に位置付けられている。「乳児保育Ⅰ」の目標は、「１．乳児保育の意義・目的と歴史的変遷及び役割等について理解する」「２．保育所、乳児院等多様な保育の場における乳児保育の現状と課題について理解する。」「３．３歳未満児の発育・発達を踏まえた保育の内容と運営体制について理解する。」「４．乳児保育における職員間の連携・協働及び保護者や地域の関係機関との連携について理解する。」の４つがある。（表１）

表１．「乳児保育Ⅰ」の教授内容

乳児保育Ⅰ（講義・２単位）
〈目標〉 １．乳児保育の意義・目的と歴史的変遷及び役割等について理解する。 ２．保育所、乳児院等多様な保育の場における乳児保育の現状と課題について理解する。 ３．３歳未満児の発育・発達を踏まえた保育の内容と運営体制について理解する。 ４．乳児保育における職員間の連携・協働及び保護者や地域の関係機関との連携について理解する。 ※「乳児保育」とは、３歳未満児を念頭においた保育を示す。
〈内容〉 １．乳児保育の意義・目的と役割 ⑴　乳児保育の意義・目的と歴史的変遷 ⑵　乳児保育の役割と機能 ⑶　乳児保育における養護及び教育 ２．乳児保育の現状と課題 ⑴　乳児保育及び子育て家庭に対する支援をめぐる社会的状況と課題 ⑵　保育所における乳児保育 ⑶　保育所以外の児童福祉施設（乳児院等）における乳児保育 ⑷　家庭的保育等における乳児保育 ⑸　３歳未満児とその家庭を取り巻く環境と子育て支援の場 ３．３歳未満児の発育・発達を踏まえた保育 ⑴　３歳未満児の生活と環境 ⑵　３歳未満児の遊びと環境 ⑶　３歳以上児の保育に移行する時期の保育 ⑷　３歳未満児の発育・発達を踏まえた保育士等による援助や関わり ⑸　３歳未満児の発育・発達を踏まえた保育における配慮 ⑹　乳児保育における計画・記録・評価とその意義 ４．乳児保育における連携・協働 ⑴　職員間の連携・協働 ⑵　保護者との連携・協働 ⑶　自治体や地域の関係機関等との連携・協働

出所：厚生労働省「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」別添「教科目の教授内容」

次に「乳児保育Ⅱ」の目標は、「１．３歳未満児の発育・発達の過程や特性を踏まえた援助や関わりの基本的な考え方について理解する」「２．養護及び教育の一体性を踏まえ、３歳未満児の子どもの生活や遊びと保育の方法及び環境ついて具体的に理解する。」「３．乳児保育における配慮の実際について、具体的に理解する」「４．上記１～３を踏まえ、乳児保育における計画作成について、具体的に理解する」の４つである。（表２）

「乳児保育Ⅰ」･「乳児保育Ⅱ」（以下「乳児保育」と示す）は、保育所や乳児院等の３歳未満の保育に関わる多岐にわたる内容が含まれ、幅広い分野と関連している。

表２．「乳児保育Ⅱ」の教授内容

乳児保育Ⅰ（講義・２単位）
〈目標〉 １．乳児保育の意義・目的と歴史的変遷及び役割等について理解する。 ２．保育所、乳児院等多様な保育の場における乳児保育の現状と課題について理解する。 ３．３歳未満児の発育・発達を踏まえた保育の内容と運営体制について理解する。 ４．乳児保育における職員間の連携・協働及び保護者や地域の関係機関との連携について理解する。 ※「乳児保育」とは、３歳未満児を念頭においた保育を示す。
〈内容〉 １．乳児保育の基本 ⑴　子どもと保育士等との関係の重要性 ⑵　個々の子どもに応じた援助や受容的・応答的な関わり ⑶　子どもの主体性の尊重と自己の育ち ⑷　子どもの体験と学びの芽生え ２．乳児保育における子どもの発育・発達を踏まえた生活と遊びの実際 ⑴　子どもの１日の生活の流れと保育の環境 ⑵　子どもの生活や遊びを支える環境の構成 ⑶　３歳未満児の発育・発達を踏まえた生活と援助の実際 ⑷　３歳未満児の発育・発達を踏まえた遊びと援助の実際 ⑸　子ども同士の関わりとその援助の実際 ３．乳児保育における配慮の実際 ⑴　子どもの心身の健康・安全と情緒の安定を図るための配慮 ⑵　集団での生活における配慮 ⑶　環境の変化や移行に対する配慮 ４．乳児保育における計画の実際 ⑴　長期的な指導計画と短期的な指導計画 ⑵　個別的な指導計画と集団の指導計画

出所：厚生労働省「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」別添「教科目の教授内容」

２．保育士養成課程における「保育実習」

保育士養成課程における「保育実習」の目的を確認すると、「保育実習実施基準」第１に「保育実習は、その修得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と

実践の関係について習熟させることを目的とする。」と示されている[5]。

次いで「教科目の教授内容」に示されている「保育実習Ⅰ（保育所）」の目標は、「１．保育所、児童福祉施設等の役割や機能を具体的に理解する。」「２．観察や子どもとの関わりを通して子どもへの理解を深める。」「３．既習の教科目の内容を踏まえ、子どもの保育及び保護者への支援について総合的に理解する。」「４．保育の計画・観察・記録及び自己評価等について具体的に理解する。」「５．保育士の業務内容や職業倫理について具体的に理解する。」の５つがある。既習の内容を踏まえ保育所保育の基本的理解を深める内容となっている。

「保育実習Ⅱ（保育所）」の目標は、「１．保育所の役割や機能について、具体的な実践を通して理解を深める。」「２．子どもの観察や関わりの視点を明確にすることを通して、保育の理解を深める。」「３．既習の教科目や保育実習Ⅰの経験を踏まえ、子どもの保育及び子育て支援について総合的に理解する。」「４．保育の計画・実践・観察・記録及び自己評価等について、実際に取り組み、理解を深める。」「５．保育士の業務内容や職業倫理について、具体的な実践に結びつけて理解する。」「６．実習における自己の課題を明確化する。」の６つである。

既習の科目や「保育実習Ⅰ」の学びを踏まえて、より具体的、実践的に経験しながら、保育のプロセスを理解し、自己の課題を明確化することが求められている。保育実習は、理論と実践を往還させながら、保育者としての実践力や応用力を養っていく機会であることが確認できる。

３.「保育実習」における乳児との経験

「保育実習」における乳児クラスでの経験に関しては、小屋（2010）や上原・原田（2022）が、学生へのアンケート調査を行なっている。学生の乳児クラスでの経験は、生活場面での援助に加えて、室内・室外における遊び、絵本や紙芝居の読み聞かせ等の部分実習等、その内容は多岐にわたっている。また、大多数の学生が子どもとの関わりやコミュニケーションの取り方に困惑していることも明らかにしている。このことから、学生の実態を踏まえた「乳児保育」の授業設計やシラバスの見直し、乳児の実践に関わる他科目との連携の必要性等を指摘している[6][7]。工藤・那須（2019）は、学生自身が科目と科目をつなげられるような教材ツールを開発、導入したり、「保育実習指導」の授業で乳児と出会う機会を設けたりすることで、乳児の発育・発達の理解不足が解消したことを報告している[8]。

これらの先行研究からは「乳児保育」の実践力、応用力を深めるためには、学生の実態を踏まえた授業設計と教材や展開の工夫、そして科目間教員間の連携が必要といえる。

したがって、本研究では理論と実践が往還する学びへ向けた「乳児保育」の授業展開の手がかりを得ることを目的に、まずは「保育実習Ⅰ」における乳児クラスでの経験と「乳児保育Ⅰ」で習得した学びの活用を明らかにし、学生の実態を把握する。その上で「乳児保育Ⅰ」の課題と展開を検討する。

Ⅲ．方法

１．調査対象と概要

保育者養成校４年制課程のＡ大学における「保育実習Ⅰ」の参加者80名を対象とした。「保育実習Ⅰ」は２年次後期末に実施、実習前には全員が「乳児保育Ⅰ」を履修または受講済みである。調査期間は20××年３月、20××年３月の２回で、オンラインアンケート作成ツールのGoogle Formsを用いて実施した。

質問項目には、①乳児クラスの実践日数、②乳児クラスにおける実践内容、③乳児クラスで戸惑いや困難を感じた内容（自由記述）、④「乳児保育Ⅰ」の学びが活かされたこと（自由記述）。⑤もう一度学びたい内容やさらに学びが必要だと思う内容（自由記述）⑥乳児クラスにおいて嬉しかったエピソード（自由記述）本研究では、①、②、③、④の結果を参照していく。

２．倫理的配慮

本研究の趣旨、目的、個人情報保護に関する説明のほか、調査への参加は任意であること、授業の評価には一切影響は無いことを口頭及びGoogle Formsに明記した。同意を得られた学生のみ対象

とした。

3．分析方法

Google Formsで得られた自由記述の結果は、全てテキストデータに起こし、同類と思われる内容を抽出し、それぞれに〈ラベル〉を付け、【カテゴリー】と「サブカテゴリー」に分類した。学生の記述の内容は具体例とした。紙面の都合上、具体例はサブカテゴリーの内容を表す１～２例を示す。

Ⅳ．結果と考察

1．「保育実習Ⅰ」における乳児クラスの配属日数

「保育実習Ⅰ」において、乳児クラスに配属された日数の平均は、０歳児クラスが1.9日、１歳児クラスが2.3日、２歳児クラスが２日であった（表３）。０歳児クラスの配属日数は、２日間が最も多く33人、次に１日間で28人であった。感染症等の流行の影響もあり、配属なしは５人、６日以上は６人だった。１歳児クラスの配属日数も、２日間が最も多く44人、次に１日間で19人、６日以上配属された学生は７人であった。２歳児クラスの配属日数も、２日間が49人で半数以上を占める。次いで、１歳児クラスで16人、配属なしが２人であった。

大多数の学生が０歳～２歳児クラスに１日～２日間配属されているが、０歳児クラス、２歳児クラスでの経験が無い学生も数名いた。

2．「保育実習Ⅰ」における乳児保育の経験内容

先行研究の報告と同様に、学生は、「保育実習Ⅰ」において、乳児の「遊び」と「生活」に関わる多岐にわたる内容を経験していた（表４）。乳児にとっては、「生活」そのものが「遊び」でもあるため、「遊び」と「生活」とにはっきり分類できるものではないが、本稿では便宜的に分類する。乳児との「室内遊び」「園庭遊び」は、８割弱の学生が経験していた。その詳細は、「室内遊び」では、ブロック、ままごと、玩具遊び、ままごと、ボール、製作、人形遊び、パズル、お絵かき、テープ遊び、絵本、マット遊び、塗り絵、新聞紙遊び、カプラ、粘土、お絵かき等であった。「園庭遊び」では、砂遊び、滑り台等の遊具、ボール、ままごと、かけっこ、伝承遊び、三輪車、自然遊び、鬼ごっこ、かくれんぼ、色水遊び、雪遊び、集団遊び、散歩等があげられた。

乳児との「生活」では、午睡時の「寝かしつけ」「着脱補助」は７割強が経験していた。排泄援助では「パンツ式おむつでの排泄補助」が５割程度、「おむつ交換（紙おむつ）」「トイレでの排泄援助」がそれぞれ２割強、「おまるでの排泄援助」が１割弱、「布おむつの排泄援助」が若干名で、ほぼ全員が排泄援助を経験していた。

「食事援助」は４割強、「授乳」は１割強で、乳児の食事の援助は半数の学生が経験していた。「検温」は３割強、「顔の清拭」は３割弱、「体の清拭」は１割弱、「怪我の手当」若干名という結果であった。

表３．「保育実習Ⅰ」の乳児クラスの配属日数

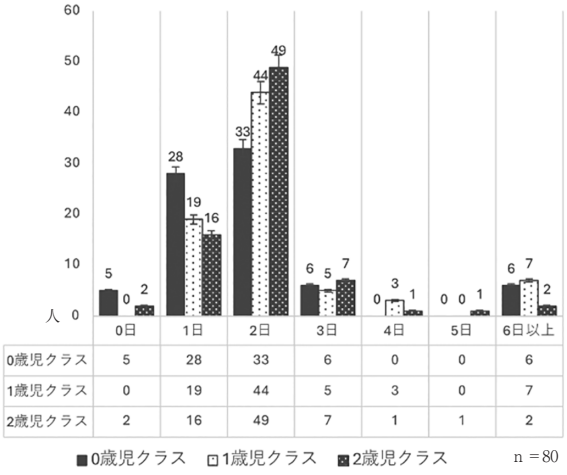
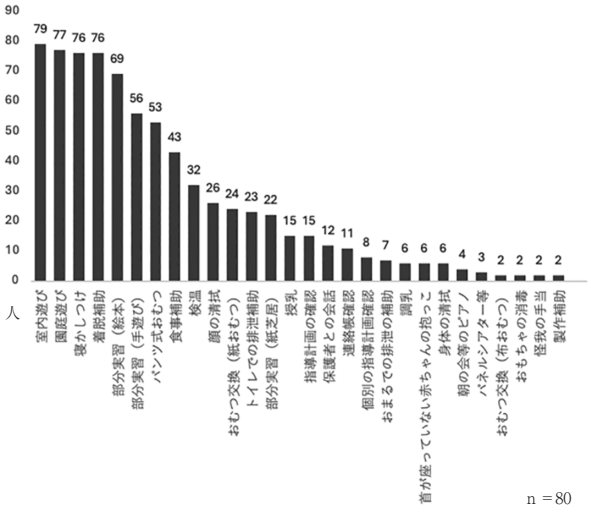


表4.「保育実習Ⅰ」の乳児クラスでの経験内容（複数回答）



その他、「保護者との会話」「首が座っていない子の抱っこ」「指導計画（全体・個別）の確認」や「連絡帳の確認」等を経験した学生もいた。
部分実習で経験した内容は、「絵本の読み聞かせ」が最も多く、次に「手遊び」「紙芝居」「パネルシアター等」の順であった。

3.「保育実習Ⅰ」における乳児クラスでの戸惑いや困難

乳児クラスで戸惑いや困難を感じた内容の自由記述を分析したところ、36のラベルを抽出した。

このラベルを、さらに４つのカテゴリー【子ども（乳児）理解（27)】【関わり方･対応方法（38)】【生活や遊びの援助（23)】【保育者の子どもへの関わり（３)】に分類し、13のサブカテゴリーに整理、その傾向を把握した（表５)。以下にその詳細を示す。

１つ目のカテゴリーは、【子ども（乳児）理解】に関する戸惑いや困難である。サブカテゴリーには「①行為・意思の理解」「②言葉の理解」「③反応の理解」の３つを抽出した。

「①行為・意思の理解」のラベルには〈行為の意味〉〈意思の理解〉〈サインの意味〉の３つがあった。具体例には、「ある子は、私に一生懸命、取ってほしいと思った玩具を伝えてきたが、私の理解力が足りず最終的に分かってあげることができなかった。」や「泣いている中で何かしら伝えたいことがあり、指差しをして訴える場面があったが、どこを指しているのか、何を伝えたいのか分からないことがあった」等があった。学生は、目の前の乳児と関わりながら、その行為の意味を読み取ろうと努力しているが、思うように意味を読み取れないことに戸惑いを示していた。

「②言葉の理解」のラベルには、〈言葉でのやり取り〉〈不明な言葉〉〈乳児が使う言葉〉の３つを抽出した。具体例では「言語でのやり取りができないため、子どもの意図を読み取ることが難しかった」等があり、「言葉」でのやり取りができないと内面の理解はできないと捉える傾向がみられた。

「③反応の理解」では、〈反応の意味〉〈無反応な姿〉の２つのラベルがあった。具体例では、「0.1歳児クラスでの手遊びの際に、反応がなく進め方が難しかった」等があったが、学生が部分実習等を実践した際に、期待した乳児の反応がなかったことへの戸惑いであった。

２つ目は【関わり方・対応方法】に関する戸惑いや困難である。「④関わり方・接し方」「⑤トラブルの対応」「⑥コミュニケーションの図り方」「⑦援助の加減」「⑧人見知りへの対応」の５つのサブカテゴリーに分類した。

「④関わり方・接し方」では、〈活動の切り替えや促し〉〈寄り添い〉〈片付けへの促し〉〈自己主張に対する対応〉〈泣いている子への接し方〉の５つのラベルがあった。具体例では「遊びなどの活動から別の活動への切り替えがなかなかできない子どもへの対応」等があった。学生は「一斉に、次の活動に向かわせたい」「片付けをさせなければならない」と、幼児を対象とするような集団としての活動を意識している姿が窺えた。

「⑤トラブルの対応」では、〈物の取り合いの対応〉〈見守りか介入か〉の２つのラベルを抽出した。具体例では、「ひとつのおもちゃを取り合う時、言葉ではなく手を出して自分の気持ちを表現していたためどう援助するべきだったのか、仲裁がとても難しかった。話を聞きお互いの思いを伝えてあげることはできたけど、そのあとどう対応するかに悩んだ」と戸惑いながらも、「同じ玩具でもＡくんはＢちゃんが使っていたものが欲しかったのではないかと思った」と実践を省察する姿も確認した。

「⑥コミュニケーションの図り方」では、〈会話ができない〉というラベルがあり、具体例では、「０歳児は会話ができず、どんな時でも泣いていたのでコミュニケーションをとることが難しかった」等があった。学生は、特に０歳児とのコミュニケーションの図り方に困難を感じていた。

「⑦援助の加減」では、〈個々に合わせた援助〉〈援助のタイミングや度合い〉の２つのラベルを抽出した。具体例では「どこまで手伝っていいのか分からずに自分でできるところまで手伝ってしまったり、援助が足りなかったりと援助タイミングや方法の仕方に悩んだ」「子どもの発達によって着替えの援助の度合いが違うこと、その度合いを判

断すること」等があった。援助の加減に難しさを覚えながらも、個々に合わせた関わりを心掛ける姿もみられた。

「⑧人見知りへの対応」では、〈拒否〉〈対応方法〉の２つのラベルがあった。具体例では「１歳児クラスでは、人見知りの子どもが多く、拒否される場面が多かった。人見知りによって泣かれることは想定していたが、実際にそのような態度をとられると対応方法に戸惑ってしまった。」等があった。人見知りについての知識は得ていても、子どもからの「拒否」という反応には困惑を覚えていた。

３つ目は【生活や遊びの援助】に関わる戸惑いや困難である。サブカテゴリーには、「⑨おむつ交換時の対応や方法」「⑩食事の援助や考え方」「⑪危険を察知した際の援助」「⑫遊びへの対応や援助」の４つがあった。

「⑨おむつ交換時の対応や方法」では、〈予想外の動きへの対応〉〈パンツタイプのおむつ交換〉〈排便時の対応〉〈個々に合わせた対応〉〈嫌がる子への対応〉の５つのラベルを抽出した。具体例では、「０歳児クラスでのオムツ交換の際に、嫌がって動いてしまう子どもや履いているオムツを脱いだ後に走り出そうとしてしまう子どもの対応が難しかった」等があり、動きのある乳児への臨機応変な対応や、一人一人の発達に合わせた排泄の援助の難しさに関する記述が目立った。

「⑩食事の援助や考え方」では、〈食事援助の方法やタイミング〉〈食事時の関わり〉〈苦手なものがある子への対応〉〈手づかみ食べと遊び食べの違い〉の４つのラベルがあった。具体例には「０歳児の食事の介助の時、自分から食べようとするものの、ご飯を落としてしまうことはもちろん、スプーンを口元に持っていっても食べないこともあり、思い通りにいかないことが多くて戸惑った」等があった。また「食事の際に手掴みで食べる子どもがいて、最初は月齢が低く、まだ手掴み食べなのだろうと思い見守っていたところ、『食べ物で遊ばないよ～』と保育者が伝えていて、手掴み食べと遊び食べの違いが見分けられず、言葉掛けに困ってしまった。」という具体例もあった。

「⑪危険を察知した際の援助」では、〈危険予測〉〈咄嗟の対応〉の２つのラベルがあった。具体例には「身体に比べて頭が重いので、なにかを乗り越えようとすると頭から落ちて（転んで）しまう危険があり、目を離してしまうと危ない！というような体制になっていたことが怖かった」等があった。乳児の身体の動きを捉え、危険を予測しながら関わることの難しさを感じていた。

「⑫遊びへの対応や援助の方法」では、〈思いに寄り添った遊び〉〈複数への対応〉〈予想外の遊び〉の３つがあった。具体例には「１歳児にタイルでお家を作って欲しいと頼まれ、作り始めると子どもが『違う』と何度も言い、色々な作り方を試し、やっと子どもの理想の作り方にたどり着いたが、子どもの思いを汲み取りながら遊ぶことが難しかった」等があった。学生は、子どものイメージを理解する難しさを感じながらも、個々の思いに応じようと思案しながら関わる姿もあった。

４つ目は【保育者の子どもへの関わり】に関する戸惑いや困難である。サブカテゴリーには「⑬子と保育士の思いとのずれ」があった。

「⑬子と保育士の思いとのずれ」には〈子と保育士の思いのずれ〉〈禁止の言葉がけ〉の２つのラベルを抽出した。具体例には「顔をクレヨンで描く際に、色や描く順番を保育者が指定し、みんな一緒に進めていた。ピンク色で頬を描くと『なんでピンク使ってるの？』と問いかけていたことに驚いた」や「年齢によって使える遊具が決まってる中、なんでもやりたいという子どもへの関わりに戸惑った」等があった。保育士が乳児一人一人の欲求や意思を受け止めていないと思われる場面や、乳児の思いに寄り添えていないと感じられた場面で困惑する姿がみられた。

学生は、乳児との「遊び」と「生活」を通して、【関わり方・対応方法（38）】【子ども（乳児）理解（27）】【生活や遊びの援助（23）】【保育者の子どもへの関わり（３）】の順で戸惑いや困難を感じていた。

表5.乳児クラスの実習で感じた戸惑いや困難(複数回答)

【カテゴリー】	「サブカテゴリー」	件
子ども（乳児）理解（27）	①行為・意思の理解	17
	②言葉の理解	8
	③反応の理解	2
関わり方・対応方法（38）	④関わり方・接し方	15
	⑤トラブルの対応	8
	⑥コミュニケーションの図り方	7
	⑦援助の加減	5
	⑧人見知りへの対応	3
生活や遊びの援助（23）	⑨おむつ交換時の対応や方法	9
	⑩食事の援助や考え方	5
	⑪危険を察知した際の援助	3
	⑫遊びへの対応や援助	6
保育者の子どもへの関わり（３）	⑬子と保育士の思いのずれ	3

n＝80

４.「乳児保育Ⅰ」の学びの活用

次に「保育実習Ⅰ」における「乳児保育Ⅰ」の学びの活用に関する自由記述を分析した。その結果、43のラベルを抽出した。このラベルを４つのカテゴリー【子ども（乳児）理解（９)】【関わり方･対応方法（37)】【生活や遊びの援助（61)】【保育所や保育士の役割（12)】に分類し、さらに13のサブカテゴリーに整理､その傾向を把握した(表６)。以下にその詳細を示す。

１つ目は【子ども（乳児）理解】に関する学びである｡サブカテゴリーには､「①発達過程の理解」と「②内面の理解や読み取り」の２つを抽出した。

「①発達過程の理解」のラベルには、〈乳児の成長・発達の姿〉〈発達過程に応じた保育者の援助〉の２つがあった。具体例には「主な発達から行動予測をしたり、感情を読み取ったりなどに活かすことができた」等があった。習得した知識を用いて子どもの成長・発達の姿と発達過程を踏まえた保育者の援助について理解を深めた学生もいた。

「②内面の理解や読み取り」では､〈事例の回想〉〈感情や思いの読み取り〉〈行動予測〉〈欲求・意思の理解〉の４つのラベルがあった。具体例には「事例を通して、子どもの考えや思い、気持ちについて学んでいたため、実習現場にて、似たような場面があった時、こういう気持ちかもしれないと考えることができ、そこから言葉かけをすることにより子どもの気持ちを引き出す事ができた」等があった。少数だが、子どもの内面に意識を向けるという学びが活かされていた。

２つ目は【関わり方・対応方法】についてである。サブカテゴリーには、「③発達過程に応じた関わり方や言葉がけ」「④一人一人への応答的な関わり」「⑤人見知りへの対応」の３つがあった。

「③発達過程に応じた関わり方や言葉がけ」のラベルには、〈発達過程に応じた関わり〉〈受容的な言葉がけ〉〈共感的な言葉がけ〉の３つがあった。具体例には「子どもの考えや思いを受け止めるときにどのような声かけや話し方をすれば良いのかを考えることができた」等があり、発達過程を踏まえた関わりを意識できた学生もいた。

「④一人一人への応答的な関わり」では、〈応答的な関わり〉〈一人一人との関わり〉〈意思を尊重した援助〉〈安心感・信頼感の芽生え〉の４つのラベルがあった。具体例では「子どもたちと遊ぶ時、オムツ交換や着替えの時に、子どもたちが何をしたいのか、どうしたいのかを受け止めるように視線や指さし、言葉、表情などから受け取り、私も表情と声色、言葉を使って応答的に関わるようにした」等があった。乳児の今を読み取って、応答的な関わりを心掛けた学生もいた。

「⑤人見知りへの対応」では、〈対応方法〉〈人見知りの意味の理解〉の２つのラベルがあった。

具体例には、「人見知りの子への関わりで、最初の二日間は、ずっと笑顔でたくさんの子と関わることを意識した。そうするとだんだん人見知りの子も甘えて遊ぼう！と誘ってくれるようになった」等があった。人見知りに関する知識を活用している学生がいることが確認できた。

３つ目は【生活や遊びの援助】についてである。「⑥排泄の援助」「⑦授乳・食事の援助」「⑧午睡の援助やSIDSの知識」「⑨手遊び、繰り返し遊び等」の４つのサブカテゴリーがあった。

「⑥排泄の援助」は最も多く、〈おむつ交換の手順や流れ〉〈排泄援助の方法〉〈言葉がけをしなが

ら援助する方法〉〈授業の振り返り〉〈清潔な方法〉〈スムーズな方法〉の６つのラベルを抽出した。

具体例では、「おむつ交換の実践が実習で大きく活かされた。パンツ式の紙おむつだったが、練習の際に手順を把握していたからこそスムーズに行えたと思う」や「おむつ替えの場面で全部言葉かけをしながらやるということを学んで、実際に戸惑うことなくおむつ替えをすることができた」等があった。人形を使用して実践をイメージしていたことが実際の実践で役立ったようだ。

「⑦授乳・食事の援助」では、〈調乳方法〉〈授乳方法〉〈食事の援助〉〈食育の観点〉〈心地よい空間づくり〉〈発達に応じた食具の持ち方〉〈食事時椅子の工夫の意味〉〈楽しい食事のあり方〉〈食事環境の工夫〉の９つのラベルがあった。具体例では、「食事をする時においしいねと声をかけたり、乳児の目線に合わせたりして、食事の援助ができた」「食事の時に足が付いていない子どもに、保育者は足元に段ボールで作った台を置いた。安定して食事ができるようにする配慮だと学んでいたため、すぐに理解することができた」等があった。

人形を使用した授乳の経験や食事環境の写真や動画での学びを活用している学生が目立った。

「⑧午睡の援助やSIDSの知識」では、〈午睡時の呼吸確認〉〈SIDSの知識〉の２つのラベルがあったが、活用した学生は少数であった。具体例には、「午睡の時間の寝かしつけや呼吸確認等で学びを実感しました」等があったが、記述の内容は具体的ではなかった。

「⑨手遊び、繰り返し遊び等」では、〈授業で実践した手遊び〉〈繰り返し遊びを好む乳児の姿〉の２つがあった。具体例では、「手遊び、繰り返し遊びを通してスキンシップを図ったことで関係作りに役立てた」、「単純な言葉の繰り返しが大好きなのだと分かった」等があり、知識と実践が結びついたという報告があった。

４つ目は【保育所や保育士の役割】についてである。サブカテゴリーは、「⑩環境構成」「⑪養護と教育の一体化」「⑬保育士と乳児の関係性や関わり」「⑭保育士同士の連携」の４つがあった。

「⑩環境構成」では、〈安全な環境〉〈乳児の生活環境〉〈園全体の環境〉の３つのラベルを抽出した。具体例では、「食事の環境の工夫について、授業で映像や写真で学んだが、実際の現場でも行われていたため、その意味を理解し、活用することができた」等があった。環境構成については、生活環境に着目し、遊び環境に関する記述は見られなかった。

「⑪養護と教育の一体化」では、〈授業の事例回想〉〈養護と教育の一体化の意味〉の２つのラベルがあったがどちらも少数である。具体例には「食事の場面の養護と教育の一体化を学び、給食を食べる際に養護と教育の観点で捉えることができた。食事介助をするときの位置などの学びを活かせた。」実習場面を振り返り、授業で紹介したいくつかの場面と実際の場面を結びつけて理解しようとしていた。

「⑫保育士と乳児の関係性や関わり」では、〈子と保育士の愛着関係〉〈一人一人への関わりの意図〉〈子と保育士の関係性の理解〉の３つのラベルがあった。具体例には「保育者の応答的に関わる姿を観察しながら、乳児と愛着関係を築いている場面から学びを深めた」等があった。少数だが、基本的信頼感の育ちを意識する学生がいた。

「⑬保育士同士の連携」では、〈共通理解の重要性〉のラベルがあった。具体例は、「保育士同士が共通理解を図りながら保育をすることの重要性」があり、保育士間連携の必要性、重要性の学びを振り返り、実践を通して考える機会になったようだ。

学生が「保育実習Ⅰ」の実践において、「乳児保育Ⅰ」の授業で習得した知識や技術を活用した内容は、多い順に【生活や遊びの援助（61)】【関わり方・対応方法（37)】【保育所や保育士の役割(12)】【子ども（乳児）理解（９)】であった。特に、排泄や食事に関わる援助が目立ち、子ども（乳児）の理解の学びを活用できた学生は少数であった。

表６．「乳児保育Ⅰ」の学びの活用（複数回答）

【カテゴリー】	「サブカテゴリー」	件
子ども（乳児）理解（９）	①発達過程の理解	5
	②内面の理解や読み取り	4
関わり方・対応方法（37）	③発達過程に応じた関わり方、言葉がけ	18
	④一人一人への応答的な関わり	17
	⑤人見知りへの対応	2
生活や遊びの援助（61）	⑥排泄の援助	26
	⑦授乳・食事の援助	21
	⑧午睡の援助やSIDSの知識	3
	⑨手遊び、繰り返し遊び等	11
保育所や保育士の役割（12）	⑩環境構成	5
	⑪養護と教育の一体化	3
	⑫保育士と乳児の関係性や関わり	3
	⑬保育士同士の連携	1

n＝80

Ⅴ．総合考察：「乳児保育Ⅰ」の課題と今後の展開

１．実習日数と配属クラスからの検討
－学びの振り返りと未経験クラスがある学生への配慮－

今回の結果では、「保育実習Ⅰ」に参加したほとんどの学生が、０歳～２歳児クラスにおいて１日～２日間の実習を経験していた。対象とした学生の保育実習期間は11日間である。０歳～２歳児クラスの３クラスに配属された場合には、実習期間の1/3～1/2は乳児クラスにおける実習を経験していることになる。実習は、授業で習得した知識や理論を現場の実践で活用できる貴重な学びの機会であるが、短期間で経験できる内容には限界もある。効率的な活用につなげるためには、実習直前に実施される「保育実習指導Ⅰ」等と連携するなどして、「乳児保育Ⅰ」の学びを振り返る機会を設けたい。また、「保育実習Ⅰ」では、０歳児クラス未経験者が５人、２歳児クラス未経験者が２人いた。「乳児保育Ⅱ」では、未経験の年齢がある学生も、具体的な保育実践のイメージが持てるよう説明方法や教材等を工夫する必要がある。

２．実習中の経験内容からの検討
－理論と実践の往還へ、科目間教員間の連携－

先行研究の報告と同様に、学生は、乳児クラスにおいて乳児の「遊び」と「生活」に関する多岐にわたる内容を経験していた。「遊び」では、室内・室外において、個別の遊びへの援助、絵本や紙芝居の読み聞かせといった複数を対象にした活動、「生活」では午睡、着脱、排泄、食事、健康観察（検温）、清拭、怪我の対応等の経験していた。

これらの保育実践に関連する保育士養成科目には、「乳児保育」以外には、「保育の心理学」「子どもの理解と援助」「子どもの保健」「子どもの食と栄養」「保育内容演習（領域）」「保育内容の理解と方法」「子どもの健康と安全」等がある。

特に、学生が実習で経験していた「生活」面については、「子どもの保健」「子どもの食と栄養」「子どもの健康と安全」とも大きく関連している。

これらの科目は「保育実習Ⅰ」の後に履修する科目もあるため、その場合は「乳児保育Ⅰ」での取り組みが重要となる。「保育実習Ⅰ」への参加前の履修状況を把握し、実習での実践につなげられるよう、「乳児保育Ⅰ」の授業内容を設計していく必要がある。そのためにも、今以上に、科目間教員間の連携を密に、学生の視点に立って「乳児保育」に関連する学びを整理しなければならない。

３．実習における戸惑い・困難からの検討
－個を尊重する保育の重視と反省的実践家としての教育－

乳児クラスでの実習において、多数の学生が戸惑いや困難を感じていたのは、先行研究でも指摘されていた、乳児との「関わり方・対応方法」であった。次いで「子ども（乳児）理解」「生活や遊びの援助」「保育者の子どもへの関わり」の順である。大多数の学生は、「保育実習Ⅰ」で、初めて乳児と出会う。実際の乳児との出会いは、学生にとっては、想像を超えるような姿との出会いの連続でもある。言葉の前の言葉に触れ、乳児のありのままの姿を受け止めることに大きく戸惑いや困難を感じていたように思われる。

この背景には、現在の少子社会のなかで、日常的に乳児と出会う機会や触れ合う経験の乏しさがあるだろう。保育現場と連携した取り組みやボランティア活動の推奨、乳児の観察等の課題を出す等、「保育実習Ⅰ」に参加する前に、可能な限り乳児との出会い、触れ合いを創出する工夫を考えたい。

乳児との「関わり方･接し方」については、〈活動の切り替えや促し〉〈片付けへの促し〉のラベルにみられたように、対象が乳児であっても幼児クラスのような「集団」として捉えて「まとめる」という意識を持つ学生もみられた。実習園の保育形態による影響も窺えるが、３歳未満児の個別性に配慮した保育を理解するのはこの段階では容易ではないことも把握できた。

乳児を対象にする保育は『保育所保育指針』にも「一人一人」や「個別に」という表現で、その個別性や独自性が強調されている。乳児一人一人の意志を尊重し、子どもの最善を考える乳児保育のあり様の理解については、今後の課題として教授方法を検討したい。

学生は、乳児との関わりや対応に戸惑いや困難を感じていたが、発達過程に合わせて応答的に関わる姿や省察をしながら関わる姿も確認した。

この戸惑いや困難の要因は、先述の「日常的に乳児と出会う機会や触れ合う経験の乏しさ」に加えて、専門家の営みでもある「反省的実践」における「行為中の省察」によって生じるジレンマとも考えられないだろうか。

ドナルド・ショーンは、専門家の本当の専門性とは、活動過程における知と省察それ自体にあるとし、思考と活動、理論と実践という二項対立を克服した専門家モデルとして「反省的実践家」という専門家像を提示している。活動の流れの中で、瞬時に生じては消えゆく束の間の探究としての思考を「行為の中の省察」と呼び、この省察の中で「状況との対話」そして「自己との対話」が起こることを示している。その際、その対象に対し、なんらかの驚きや不確かさを感じることがあると説明している[9]。

保育者の専門性に置き換えれば、保育者は、子どもという対象と関わりながら、子どもの前後の状況を踏まえて「今、何を感じているのか」「今、何を捉えているのか」「今、何を育てるべきなのか」「これからの育ちを踏まえて、どのように対応すべきか」等の思考と探究をいくつもの状況と対話しながら日々繰り返している。その探究の中で驚いたり、戸惑ったりしながらも、次の展開につなげ新たな状況を創り出している。

学生は、実習生としてではあるが、予想外の動きをする子どもと触れ合うなかで「今、子どもは何を伝えようとしているのか」「今、この場面でどのように対応すべきか」といった「行為の中の省察」と「状況との対話」を経験し、そこで生じた葛藤やジレンマを戸惑いや困難と捉えたとも推測できる。さらに詳細な検討が必要ではあるが、保育者の専門性のひとつには、行為しながら考える「反省的実践」における探究という営みがあり、その実践に触れることで生じるジレンマがあるという理解を図っていく必要があるだろう。

４.「乳児保育Ⅰ」の学びの活用からの検討 －体験的な学習の重要性と『保育所保育指針』の理解の強化－

実習における「乳児保育Ⅰ」の学びの活用の結果では、大多数が「生活や遊びの知識や技術」を活用していたことを確認した。特に、排泄面と食事面の援助に関する活用が目立った。「乳児保育Ⅰ」では､排泄や食事に関わる理論的学習の後に、人形を使用した実践的な学びを導入している。調査の結果、人形を使用した体験的な学習は、学生の印象に残り、実習時にその内容が活用されやすいことを確認した。一方、保育の根幹にも関わる「子ども（乳児）の理解」「環境構成」「養護と教育の一体化」「保育士と乳児の関係性や関わり」「保育士同士の連携」に関する学びを活かせた学生は少数であり、保育理念に関する教授方法の工夫が必要であると理解した。

とはいえ、『保育所保育指針』の理念を実践と結びつけながら理解することは、「保育実習Ⅰ」の段階では、容易ではないことも窺える。「乳児保育Ⅱ」に向けて、具体的な理解が深められるよう、他科目とも連携しながら展開方法を工夫したい。

Ⅵ. おわりに

最後に、本研究では、「保育実習Ⅰ」における乳児クラスの実習経験や「乳児保育Ⅰ」の学びの活用を明らかにすることで、「乳児保育Ⅰ」の授業課題と展開への示唆を得ることができたが、いくつかの課題もある。

第一に、戸惑いや困難の定義と尺度についてで

ある。今回の質問項目では、実習生の戸惑いや困難の具体的な状況を捉えることは難しい。実習の受け入れ先の状況や学生のレディネスによっても差が生じると思われる。今後は、今回の結果を参照しながら、困難感の尺度等に基づいて分析し、学生の戸惑いや困難の要因を具体的に検討してみたい。

第二に、「反省的実践」におけるジレンマの検討についてである。学生の戸惑いや困難は、この「反省的実践」におけるジレンマの可能性があることを言及したが、今回の研究では、学生の省察内容に関する具体的な検討は行なっていない。今後、「状況との対話」や「行為中の省察」の具体的な内容についてもインタビュー調査等で明らかにしてみたい。

今回は、「保育実習Ⅰ」の経験の実態と「乳児保育Ⅰ」の学びの活用から、「乳児保育Ⅰ」の授業課題と今後の展開を検討したが、今後は「乳児保育Ⅱ」の学びや「保育実習Ⅱ」の実践にも着目し、「理論と実践の往還」による実践力の育成について段階的に検討していきたい。

引用文献

1 保育士養成課程等検討会，2017,「保育士養成課程等の見直しについて～より実践力のある保育士の養成に向けて～」
2 厚生労働省,2018,『保育所保育指針解説』, 3-4
3 厚生労働省，前掲書，第２章
4 厚生労働省雇用均等･児童家庭局長, 2022,「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」（一部改正版）
5 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長　同掲書（別紙２）保育実習実施基準
6 小屋美香，2010,「保育実習中の学生の乳児保育体験に関する研究」，育英短期大学研究紀要第27号，33-44
7 上原由美・原田明子，2022,「保育者養成課程における『乳児保育』の課題:保育実習Ⅰ・Ⅱの３歳未満児クラスでの体験に着目して」, 新潟星陵大学短期大学部研究報告52，13-24
8 工藤ゆかり・那須杏奈，2019「新保育士養成課程における乳児保育の展開」，北翔大学北方圏学術情報センター年報11，15-22
9 ドナルド・ショーン（著），佐藤学・秋田喜代美（翻訳）2001,『専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える』，215-216

謝辞

本研究に協力してくださった学生の皆様に、心よりお礼申し上げます。

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

松岡　展世　宇都宮共和大学子ども生活学部　准教授
清田　真由　国立市子ども保健・発達支援係
古積　悦子　日光市子ども発達支援センター
霜触　智紀　宇都宮共和大学子ども生活学部　講師
河田　隆　宇都宮共和大学子ども生活学部　教授
月橋　春美　宇都宮共和大学子ども生活学部　教授
蟹江　教子　宇都宮共和大学子ども生活学部　教授
星　順子　宇都宮共和大学子ども生活学部　准教授

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
新井　祐子　　宇都宮共和大学子ども生活学部

子ども生活学研究　第22号

令和６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.22

Contents

MATSUOKA Nobuyo・SEIDA Mayumi・KOZUMI Etsuko
Psychological processes in Play in Childcare Settings :
from the perspective of sense of security

SHIMOFURE Tomonori・KAWATA Takashi・TSUKIHASHI Harumi
A Study on Difficulties in Motor Play and Physical Activity of Infants

KANIE Noriko
Financial Education for Children at Home
－Results of a Questionnaire Survey of Parents－

HOSHI Junko
Challenges and Developments of "Infant Care and Education I " in Childcare Teacher Training Course
－Focusing on Experience of Practical Training in Classes for Children under 3years Old in Childcare－

Faculty of Child Studies
Utsunomiya Kyowa University