『乳幼児教育・保育者養成研究』の創刊に当たって

日本乳幼児教育・保育者養成学会
理事長　無藤　隆

ここに新しい日本乳幼児教育・保育者養成学会の初めての紀要をお届けします。本学会は「保育教諭養成課程研究会」と連携する形で学会として発足したものです。そこで、従来からの同研究会の紀要論文として募集し査読してきた論文を著者たちの了解を得て、本学会の最初の紀要として掲載することとしました。査読としては以前通り審査委員による検討を経ています。

本学会の目的は乳幼児の教育・保育に関わる養成課程および現職者の研修の改善に資する実践的な検討を進めることにあります。そしてそのねらいに応じて、今回の投稿論文も目次の通りに養成課程のカリキュラムの検討や授業の進め方の工夫、さらに幼児教育・保育の現場の実態などに関わる研究となっています。もとより、他の保育系の学会でもそうした論文が掲載されることもあるのかもしれませんが、本学会で目指している通り、養成課程や研修についての詳細に踏み込んでの研究が養成に関わる教員や保育現場の実践者により多数なされてきており、それをさらに促進することが実現されつつあるように思います。本紀要のあり方についてご意見を頂戴し、第2号に向けての論文審査を進めていきたいと願っております。

乳幼児教育・保育者養成研究　第1号
pp.3-12

領域「環境」の学問的背景の探究
― 保育者養成校テキスト、学術論文等における「数量・図形と生物」を対象にした分析 ―

Exploring the Academic Background of the Field “Environment”
– Analysis of Textbooks and Academic Papers –

○佐藤有香（和洋女子大学）　石田淳也（武蔵野短期大学）　宇野民幸（名古屋学院大学）　砂上史子（千葉大学）　関　容子（東京福祉大学）
中田範子（東京家政学院大学）　平澤順子（横浜女子短期大学）　松嵜洋子（千葉大学）　山下文一（松陰大学）　山田千愛（植草学園大学）

本研究では、領域「環境」の専門的事項及び指導法の教育の充実に向け、領域「環境」に関る保育者養成校テキスト、学術論文等の研究動向を明らかにするため、3つの分析を行った。その結果主に次の事が明らかになった。①保育者養成校テキストの「数量・図形」「生物(生き物)」に関する事例は、改訂を重ねる中で子どもの情動や認知的側面からの解説など、記述内容の質的な変化がみられた。②「保育学研究」等の学術誌6誌では、「数量・図形」「生物（生き物）」に関する論文の割合は全体として小さく、学会誌等によりその数や内容が異なった。③教科「算数」「生活」の学術論文等では、「数量・図形」「生物（生き物）」を扱った論文の割合は小さく、幼児期の学びを明確に児童期に生かしたり関連付けたりしている研究はみられなかった。これらから、保育者養成校テキストと学術論文等との関連付け、領域「環境」と小学校教科との関連付けの必要性が示唆された。

キーワード：領域「環境」、数量・図形、生物（生き物）、算数、生活科

Ⅰ　本論文の問題と目的

平成元（1989）年の幼稚園教育要領改訂により、新たに保育内容の5領域が定められた。その1つが領域「環境」である。領域「環境」は、「周囲の様々な環境に好奇心や探究心を持って関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」ことを目指し、子どもを取り巻く環境の変化や教育の現代的課題に対応して、平成元年以降、平成10（1998）年、平成20（2008）年、平成29（2017）年に、ねらい・内容・内容の取扱いの改訂が行われてきた。領域「環境」の専門的事項及び指導法の教育の充実に向け、領域「環境」の専門的事項の学問的背景と保育内容との関連、その動向及び論点の整理が必要である。

そこで本研究では、主に平成元（1989）年から現在に至る、領域「環境」に関る保育者養成校テキスト、学術論文等の概観を行う。具体的には、以下の3つの分析及び考察を行う。①保育者養成校テキストの「数量・図形」、「生物（生き物）」に関する事例に焦点を当て、その中で扱われている対象と幼稚園教育要領等の改訂に伴う特徴を明らかにする、②平成元（1989）年から現在に至るまでの保育・幼児教育に関する数量・図形・生物分野の学術論文等の研究動向を明らかにする、③小学校教科（生活・算数）の幼児期の数量・図形や生き物を扱った学術論文を検討して、小学校教科の中で幼児教育の経験を生かした研究の有無や、教科と幼児教育との関連を明らかにする。

Ⅱ　方法

主に、平成元（1989）年から平成30（2018）年の保育者養成校テキスト、学術論文等について、領域「環境」の内容の中でも特に「数量・図形」「生物（生き物）」に焦点を当てて分析を行う。これらに焦点を当てるのは、保育内容として領域「環境」の独自性が強いと考えたからである。詳しい分析対象、方法等は、「結果と考察」の各分析にて述べる。

Ⅲ　結果と考察

1．保育者養成校テキストにみる数量・図形、生物（生き物）に関する事例分析

1-1 目的

保育者養成校用に出版されているテキストの「数量・図形」、「生物（生き物）」に関する事例に焦点を当て、その中で扱われている対象とこれまでの幼稚園教育要領等の改訂に伴う、記述内容の特徴を明らかにすることを目的とする。

1-2 方法

（1）手順　はじめに、平成元（1989）年から平成30（2018）年迄に出版されている領域「環境」に関するテキストを対象に入手可能なテキストを選出した。次に、対象のテキストの中から領域「環境」独自の保育内容である「数量・図形」、「生物（生き物）」に関する事例を抽出し、事例の中で対象とされる内容についてカテゴリに分類し検討を行った。さらに、現在までの幼稚園教育要領等の改訂ごとの事例の中で扱われている対象と記述内容の特徴を検討した。テキスト内の事例を分析対象としたのは、事例の記述内容を検討することで、保育内容と学問的背景との関連を整理することができるのではないかと考えたからである。

（2）分析視点　「数量・図形」に関する事例は、横地（1979）の幼児教育・保育における算数の分野についての分類に倣い、①数の分野（数えたり、唱えたりに関係するもの）、②量の分野（長さ、広さ、かさなどに関係するもの）、③図形と空間の分野（ものの位置や形に関係するもの）、④論理の分野（行動のきまりや判断に関係するもの）の4つのカテゴリに分類した。「生物（生き物）」の事例については、テキストの目次の分類を参照し、以下の視点から分類を行った。①生態（動植物、生物等の特性や生態に関係するもの）、②生命保持・尊重（動植物、生物等に対する生命の尊さや保持に関係するもの）、③成長過程（飼育）・季節の移り変わり（動植物、生物等の飼育活動、成長過程や、四季の移り変わりや変化に関係するもの）、④愛着・興味関心・感受性（動植物、生物等に対する親しみや愛着、興味関心等に関するもの）、⑤生活・遊びへの活用（生き物に関する活動が、生活や他の遊びへと活用されるもの）の5つのカテゴリに分類した。事例の分類について、同タイトルテキスト改訂による同一内容の事例については、1事例として扱った。また1事例の中で該当カテゴリが複数にまたがる場合は、全てのカテゴリに分類した。

1-3 結果と考察

まず、平成元（1989）年から平成30（2018）年までに刊行されている、入手可能な領域「環境」に関するテキストを選出した結果、対象は29冊であった。内訳は、次の通りである。平成元（1989）年準拠のテキストが5冊、平成10（1998）年準拠が8冊、平成20（2008）年準拠が10冊、平成29（2017）年準拠が6冊であった。これらのテキストを対象に「数量・図形」、「生物（生き物）」に関する事例を分析した結果、265事例が抽出された。改訂ごとの事例数と内訳は、表1の通りである。

次に、「数量・図形」「生物（生き物）」に関する事例の中で扱われている内容について、表1に示す4つのカテゴリに分類した。結果は、表1に示す通りである。そこでは、「数量・図形」の事例で扱われている対象についてみると、平成元（1989）年、平成10（1998）年では①数の分野に分類される事

表1 【数量・図形】、【生物（生き物）】に関する事例の中で扱われている対象のカテゴリ分類

					【数量・図形】のカテゴリ				【生物（生き物）】のカテゴリ				
テキスト法令準拠（分析テキスト数）	対象事例数	【数量・図形】を対象とした事例	【生物】を対象とした事例	複数分野にわたる事例	①数の分野	②量の分野	③図形と空間の分野	④論理の分野	①生態	②生命保持・尊重	③成長過程・季節の移り変わり	④愛着・興味関心・感受性	⑤生活・遊びへの活用
平成元年（5冊）	11	6	4	1	5	1	0	0	1	0	3	1	1
	割合（%）	（54.5）	（36.4）	（9.1）									
平成10年（8冊）	57	21	31	5	13	3	5	0	13	4	8	10	7
	割合（%）	（36.8）	（54.4）	（8.8）									
平成20年（10冊）	122	38	63	21	14	12	15	8	16	9	24	17	31
	割合（%）	（31.1）	（51.7）	（17.2）									
平成29年（6冊）	75	14	45	16	4	7	13	9	15	4	13	9	24
	割合（%）	（18.7）	（60.0）	（21.3）									

例が多いが、平成20（2008）年以降は、①数の分野、②量の分野、③図形と空間の分野、④論理の分野と事例で扱われる対象が広域になっていることが明らかになった。また、「生物（生き物）」に関する事例では、平成元（1989）年、平成10（1998）年については③成長過程（飼育）・季節の移り変わり、①生態を対象にしている事例が多くみられた。平成20（2008）年以後は「生物（生き物）」を対象にしているが、植物の栽培から収穫した物を利用して遊びや生活に活動を展開していく⑤生活・遊びへの活用に分類される事例が増加していることが示された。

さらに、平成元（1989）年以降の幼稚園教育要領等の改訂ごとに、事例の記述内容に違いがみられるか検討を行った。その結果、平成元（1989）年改訂準拠のテキストでは、計画案や教材研究のための参考資料の記述が多く、子どもの興味・関心、人的環境との関連を示した事例が少なく、6領域時代の領域「自然」から抜けきれない印象が窺えた。また、改訂を経る中で、平成10（1998）年改訂以降、1事例で複数に渡るカテゴリに分類される事例が増加し、例えば栽培活動のように1つの経験から［成長過程・季節の移り変わり］、［生活や遊びへの活用］へと、活動が展開していく形で記される傾向が明らかになった（表2）。平成元（1989）年以後、事例の中で対象となる内容や活動自体に大きな違いはみられなかったが、改訂を重ねる中で、子どもの情動や環境との関わり等認知的側面からの解説がみられるようになり、記述内容の傾向に質的な違いがみられた。

本研究の結果は、テキスト中の事例の対象や取り上げ方、またその事例に対する筆者の解説や考察の仕方を分析したものであり、実際の保育者養成校での授業でどのように取り上げ、活用されているかについては分析していない。また、それぞれの改訂年度に検討された子どもを取り巻く環境の変化にうまく対応できた形で事例が取り上げられていたのかという点についても十分な考察がされていないため、今後これらの点を踏まえ検討する必要がある。

表2 【複数のカテゴリに分類された事例（ピーナッツを守る5歳児）】

※分類されたカテゴリ→　［②成長過程・季節の移り変わり］、［⑤生活や遊びへの活用］
5歳児が畑でピーナッツを栽培することになった。芽が出たところで、カラスに芽をやられてしまう。そこでカラス除けのキラキラ紙テープを巻き、無事収穫できた。収穫したピーナッツを天日干しにして食べ、その後殻を使って製作活動を行った。

2. 保育・幼児教育に関する数量・図形・生物分野の学術論文等の分析

2-1 目的

平成元（1989）年から現在に至るまでの保育・幼児教育に関する数量・図形・生物分野の学術論文等の研究動向を明らかにする。

2-2 方法

平成元（1989）年から平成30（2018）年の保育・幼児教育の主要な学会誌等6誌「保育学年報・保育学研究」「乳幼児教育学研究」「発達心理学研究」「教育心理学研究」「こども環境学研究」「ソニー幼児教育支援プログラム科学する心（以下、「科学する心」）」における学術論文等を総観した。これらの学術論文等のうち、本研究では領域「環境」に関連する内容の中でも数、量、図形と空間、論理等の分野である「数量・図形」及び、植物や昆虫等の分野である「生物（生き物）」に関する12歳（小学6年生）以下を対象とした研究・実践事例に焦点を当てて分析を行うこととした。なお、対象となる学会誌等の調査対象年数は刊行開始年度により異なる。

2-3 結果と考察

「数量・図形」「生物（生き物）」に関する研究・実践事例について表3に示す。学会誌等の6誌における総学術論文数2896本に対して、「数量・図形」「生物（生き物）」の研究・実践事例は4.6%の割合で全体として小さい。「保育学年報・保育学研究」は13本（2.4%：以下、学術論文等の後のカッコ内の数値は各学会誌における割合を示す）、「乳幼児教育学研究」は15本（6.6%）、「発達心理学研究」は23本（3.3%）、「教育心理学研究」は21本（1.6%）、「こども環境学研究」は7本（7.1%）、「科学する心」は54本（81.8%）であった。「数量・図形」「生物（生き物）」に関する論文数の割合が最も高いのは「科学する心」の81.8%であり、一方で割合が最も低いのは「教育心理学研究」の1.6%であった。「科学する心」は理科教育をはじめとした科学的な思考を育むために、自然との関わりや、実体験を伴う「感動」を捉えることを目的として設立されたことから、調査対象である学術論文等の中でも「数量・図形」「生物（生き物）」に関する研究・実践事例の掲載が最も多い結果となっているといえる。これらのように学会誌等により、「数量・図形」「生物（生き物）」に関する研究・実践事例数は大きく異なっていることが明らかとなった。以下では表3をもとに、各学会誌等において特徴的な内容を取り出し、考察を行う。

「保育学年報・保育学研究」は「数量・図形」に関する研究が4本であるのに対し、「生物（生き物）」に関する研究が9本であることから、「数量・図形」と比較すると約2倍多い。「生物（生き物）」の中でも昆虫・動物に関する研究は3本あり、それぞれの研究が過去に発表された論文を引用

表3 【数量･図形】、【生物（生き物）】分野の学術論文等の一覧

学会誌等	調査対象年度	【数量･図形】【生物（生き物）】に関する研究･実践事例数			全研究･事例数	【数量･図形】【生物（生き物）】に関する論文数の割合（%）	生活科との接続に関する論文数
		数量･図形	生物（生き物）	合計			
保育学年報･保育学研究	1989～2018年度	4	9	13	549	2.4	0
乳幼児教育学研究	1992～2018年度	5	10	15	226	6.6	2
発達心理学研究	1990～2018年度	20	3	23	690	3.3	0
教育心理学研究	1989～2018年度	18	3	21	1304	1.6	0
こども環境学研究	2005～2018年度	0	7	7	99	7.1	0
ソニー幼児教育支援プログラム 科学する心	2011～2018年度	7	47	54	66	81.8	0
合計		54	79	133	2896	4.6	2

文献として用いられており、研究の連続性がみられた。その中では、子どもが生き物と関わる意義や求められる保育者の具体的な姿について明らかにされていた。また、植物・自然物に関する研究は、「表現活動とのつながり」「命の概念形成」と2つに分けられ、それぞれ研究対象や研究法は違うが、結果・目的は共通している。なお、「数量・図形」では主に図形が取り上げられ、数量に関する研究は発表されていない。

「乳幼児教育学研究」は「数量・図形」に関する研究が5本であるのに対し、「生物（生き物）」に関する研究が10本であることから、「数量・図形」と比較すると約2倍多い。「生物（生き物）」は栽培活動や飼育活動、子どもの自然への興味・関心等、「数量・図形」は折り紙や双六等、保育場面と密接な関係にある教材が研究対象として取り上げられていた。研究においては保育場面で用いられている教材の教育的効果や保育者に求められる役割、子どもの発達の見通し等についても触れられていた。保育・幼児教育に関する主要な学会誌6誌のうち、生活科との接続に触れている研究は「乳幼児教育学研究」の2本である。内容としては、保育場面における子どもの自然との関わりや飼育・栽培活動と生活科との関連について分析・考察されていた。

「発達心理学研究」は「生物（生き物）」に関する研究が3本であるのに対し、「数量・図形」に関する研究が20本であることから、「生物（生き物）」と比較すると約6倍以上多い。調査対象者に児童が含まれている研究は5本あったが、生活科等の小学校教科との関連には触れられていなかった。「数量・図形」「生物（生き物）」共に、子どもの心身の発達の変化に焦点を当てて研究が行われていた。

「教育心理学研究」は「生物（生き物）」に関する研究が3本であるのに対し、「数量・図形」に関する研究が18本であることから、「生物（生き物）」と比較すると6倍多い。幼児から児童を調査対象とした研究は5本あったが、生活科に触れている研究はなかった。内容としては、子どもの知的発達の過程に焦点を当てて研究が行われていた。

「こども環境学研究」は「生物（生き物）」に関する研究が7本のみで、「数量・図形」に関する研究はなかった。内容としては、保護者や保育者等、成人を対象に質問紙・面接等の調査法を用いて研究が行われており、「幼児期の体験と成人の姿」「保育者、保護者が感じる子どもの変化」など、大人の視点から環境と関わる意義を捉えようとされている。

「科学する心」は「数量・図形」に関する研究が7本であるのに対し、「生物（生き物）」に関する研究が47本であることから、「数量・図形」と比較すると約7倍多い。「科学する心」では、保育での子どもの姿を基に保育者が分析を行っているため、具体的な子どもの姿や、保育者の試行錯誤等が鮮明に記されており、より実践的な内容になっている。

以上のことから、平成元（1989）年から平成30（2018）年の「数量・図形」「生物（生き物）」に関する内容の取り扱いは各学会誌等により、取り扱われる内容が異なることが明らかとなった。「保育学年報・保育学研究」及び「乳幼児教育学研究」は双方ともに、「生物（生き物）」に関する研究が「数量・図形」より多く、保育場面における身近なテーマが取り上げられ、保育実践場面において保育者に求められる姿が示されている。「発達心理学研究」及び「教育心理学研究」は双方ともに、「数量・図形」に関する研究が「生物（生き物）」より多く、研究の内容としては子どもの心身や知的な発達の変化が明らかにされていた。「こども環境学研究」は、「数量・図形」を扱った研究はなく、「生物（生き物）」では幼児期に様々な生物や自然環境と関わることでの可能性や意義について示唆されている。「科学する心」は「数量・図形」よりも「生物（生き物）」の研究が多く、保育実践を基に、子どもの数量・図形・生物との関わりによる科学的思考の育ちについて分析されている。

また、保育・幼児教育と小学校教科である生活科との接続について触れられている研究は「乳幼児教育学研究」の2本であった。「発達心理学研究」及び「教育心理学研究」は児童期の発達についての研究はあるが、生活科との関連については触れられていないことが明らかとなった。本研究の結果を踏まえ、今後は各学会誌の研究動向と、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・保育要領の改訂がどのように関連しているのか検討していくことが課題である。

3. 小学校教科（算数・生活）に関する学術論文等の分析

3-1 目的

小学校教科から領域「環境」と特に関わりがあると考えられる教科「算数」と「生活」について幼児期の数量・図形や生物（生き物）を扱った学術論文を検討して、小学校教科の中で幼児教育の経験を生かした研究の有無や、教科と幼児教育との関連を明らかにする。

3-2 方法

平成31年及び令和元（2019）年までの公刊された小学校教科「算数」「生活」の関連学会の主要な学術論文、および大学紀要論文を総観した。これらの学術論文等のうち、本研究では、小学校教科「算数」を分析1、「生活」を分析2として、領域「環境」の内容の中で、「数量・図形」や「生物（生き物）」に関する幼児を対象とした研究を取り上げて、それぞれの教科と幼児教育との関連の有無や内容について検討した。なお、対象となる学会誌等の調査対象年数は刊行開始年度により異なる。対象とした論文は、以下の通りである。

- 分析1（算数）：学会誌Ⅰ「数学教育学会誌（前身：数学教育学研究会紀要2003まで）」（1979－2018）、学会誌Ⅱ「日本数学教育学会誌　算数教育」（1989－2019前半）。
- 分析2（生活）：学会誌「せいかつか」（日本生活科教育学会）（1994－2000）、「せいかつか＆そうごう」（日本生活科・総合的学習教育学会）（2001－2019）

3-3 結果と考察

（1）分析1（算数）　学会誌Ⅰについては、調査した発行期間の約40年間における総論文数約410本のうち、幼児教育関連として16本が該当した（約3.9%）。学会誌Ⅱについては、約30年間の総論文数465本のうち、該当は8本（約1.7%）であった。この中で幼小連携を主だって取り上げている文献は表4の二重下線部に含まれる2本であった。

論文を内容・題材により横地（1979）を参考に、数、両、平面、空間、論理、歴史の6つに分類した（表4）。取り上げている研究内容の分野別の該当する度合いと該当論文の実数に対する割合1（%）、そして分野別の延べ論文数に対する割合2（%）を示した。論文は、割合2の％合計が定義より100%になるのに対して、割合1の％単純合計は、学会誌Ⅰでは該当論文の実数16本に対して、述べ数が31本であることにより193.8%となった。また学会誌Ⅱでは、該当論文の実数8本に対して、述べ数が

表4　研究内容（算数・数学）の分野別論文数

分野 / 学会誌	数	量	平面	空間	論理	歴史
学会誌Ⅰ	5	4	10	6	4	2
割合1（%）	31	25	63	38	25	13
割合2（%）	16	13	32	19	13	7
学会誌Ⅱ	4	4	3	1	1	0
割合1（%）	50	50	38	13	13	0
割合2（%）	31	31	23	8	8	0

13本であることにより162.5%となり、該当する分野が複数にまたがる度合を示す論文が多い傾向がみられた。

令和2（2020）年度より実施する小学校算数科の学習指導要領の改訂においては、小学校の児童の発達段階に応じて領域により、下学年（第1学年、第2学年、第3学年）と、上学年（第4学年、第5学年、第6学年）のまとまりに分けられ、内容の系統性から領域が整理されている（図1）。下学年では「A数と計算」「B 図形」「C測定」「Dデータの活用」の4領域に分けられ、上学年では「A数と計算」「B図形」「C変化と関係」及び「Dデータの活用」の4領域に分けられていた。全体として5領域（Cは「測定」と「変化と関係」に上下学年で分けられる）に整理されている。そして、それぞれの学年において「数学的活動」が位置付けられている。

今回調査した該当論文には、‘空間’に分類される立体の「展開図」や、‘量’に分類される「重さ」、あるいは「速さ」を題材（または調査対象）にしている場合がある。小学校の算数科においては、「展開図」は第4学年の図形領域の内容、「重さ」は第3学年の測定（現行：量と測定）領域の内容、「速さ」については単位量あたりの大きさとして第5学年（現行：第6学年）の変化と関係（現行：量と測定）領域の内容である。この様に、学年を越えた内容が取り扱われている事例もあることも特徴の一つとして挙げられる。

数学（算数）関連学会誌においては幼児教育に該当する論文は全体の数％から5％未満と僅かである。該当論文の内容を分野別に整理すると、平均して約1.5から2分野にまたがること、さらに小学校の算数科の領域との関連では、中・高学年の内容にあたる事柄も研究題材や調査事項として取り扱われていた。小学校における低学年の算数の領域との関連や連携については、数学（算数）関連学会誌による文献は僅かであるといえるが、領域をまたがる論文が多くみられ、また学年を越えた内容の実践研究が行われていることが分かった。

(2) 分析2（生活）　学会誌創刊の平成6（1994）年より令和元（2019）年まで25年間に公刊された約260本のうち、「数量・図形」を扱ったものは0本であり、「生物（生き物）」は19本（7.3%）だった。幼児を対象とした研究は1本のみで、学会誌論文全体に占める割合は少なかった。

該当した19本のうち17本が実践を検討した論文であった。生活科は子どもが関心を向けやすい活動に取り組み、その経験から認識を広げて学ぶ特性を持つためであると考えられる。生活科の9つの内容のうち、「生物（生き物）」は主に(5) 季節の変化と生活、(6) 自然や物を使った遊び、(7) 動植物の飼育・栽培に該当し、「身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容」の階層に位置付けられる。

「生物（生き物）」を扱っている論文の対象は、「動物」はモルモットや金魚、カブトムシのように小動物であったが19本中5本(26.3%)にとどまった。それに対して、アサガオ、野菜、米などの

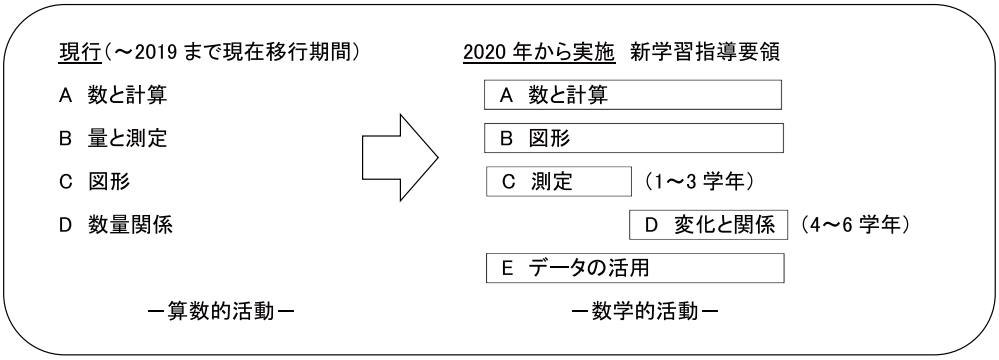


図1　小学校の算数科の領域の移行について

表5　研究内容（生活）の対象及び方法別の論文数

対象·方法	対象			方法		
	動物	植物	自然	観察	遊び	飼育·栽培
論文数	5	12	4	13	1	13
割合（%）	26.3	63.2	21.1	68.4	5.3	68.4

「植物」を扱った研究は12本（63.2%）と多くみられた（表5）。「自然」の4本（21.1%）は特定の生き物ではなく、それぞれ「自然教育」「季節見つけ」「環境教育」「大自然（少年自然の家）」をテーマとしていたが、生活科の授業を検討したものではなく、授業時間外の活動だった。

また、実践の方法は、「観察」「飼育・栽培」がそれぞれ13本（68.4%）あり、そのうち9本（47.3%）が観察をしながら栽培するなどの複数の方法を併用していた。

生活の授業における教師の指導内容や指導方法、教材としての妥当性を検証したものが多かった。幼児教育と関連したり、幼児期の学びに直接言及したりしている論文は少なかった。「生き物とともだち」（寺木, 1995）や「つくろう　わたしのちいさなおにわ」（荒木ら, 2014）などの単元名に示されるように、生活科教科の目標に基づき、単に科学的概念を理解するというよりも、子どもが対象に継続的に関わることを通して時間感覚を養ったり、子ども自身が「自己の成長」を気付いたり、さらにその気づきを高めるための研究が行われていた。

(3) 領域「環境」と小学校教科との関連　小学校の算数・生活科の学会誌論文において、数量・図形や生物（生き物）を扱った論文を検討したが、占める割合は小さかった。また、幼児期の学びを明確に児童期に生かしたり関連付けたりしている研究はみられなかった。

酒井ら（2011）は、「小学校のカリキュラム観は狭義のカリキュラム（それに沿って学びが進行すべき計画）に近く、ねらいと手だてをあらかじめ決めて子どもの前に臨もうとする。これに対して幼児教育のカリキュラムは広義のカリキュラム（学習者の学びの経験の総体）に近く、子どもたちの経験をいかに教育的に意味あるものにするかという点に腐心する。」と述べている。それぞれの教科の目標や特性を踏まえて、幼児教育との関連が示唆される研究がみられた。算数では複数領域にまたがったり学年を越えたりする研究や、生活科では生き物への理解のみに留まらず自己の成長に気付くことを目的とした研究があることが見出された。今後は、幼児教育、小学校教育、それぞれのカリキュラム観を踏まえつつ、それらがつながることやスムーズな移行のために、接続期の学習内容等をさらに分析・検討する必要があるだろう。

Ⅳ　総合考察

本研究では、領域「環境」の専門的事項及び指導法の教育の充実に向け、領域「環境」の専門的事項の学問的背景と保育内容の関連、その動向及び論点整理のため、平成元（1989）年から現在に至る、領域「環境」に関る保育者養成校テキスト、学術論文等の概観を行った。その結果、3つの分析を通して、主に以下の事が明らかになった。

① 保育者養成校テキストの「数量・図形」「生物（生き物）」に関する事例は、改訂を重ねる中で子どもの情動や環境との関わり等認知的側面からの解説がみられ、記述内容の質的な変化がみられた。

② 「保育学研究」等の学術誌6誌では、「数量・図形」「生物（生き物）」に関する論文の割合は全体として小さく、学会誌等によりその数や内容が

異なった。

③ 教科「算数」「生活」の関連学会の学術論文・大学紀要論文では、「数量・図形」「生物（生き物）」を扱った論文の割合は小さく、幼児期の学びを明確に児童期に生かしたり関連付けたりしている研究はみられなかった。

これらの結果から、保育者養成校テキストでは、平成元年以降一貫して「数量・図形」「生物（生き物）」に関する事例が記載され、その記述は子どもの発達や遊びとの関連を視野に入れた内容へと質的に変化していることが示唆される。また、保育・幼児教育に関連する主要な学会誌等、及び小学校「算数」「生活科」における「数量・図形」「生物（生き物）」に関する論文数の割合の全体的な少なさを踏まえると、保育者養成校テキストの内容と学術論文との関連が十分とはいえない現状が示唆される。

したがって、領域「環境」の専門的事項の学問的背景を同定し、さらに探究するためには、幼稚園教育要領、保育所保育指針等の改訂に伴う構成・内容変更と学術論文等の知見との関連付け、領域「環境」と小学校教科との関連付けについて検討していく必要があるといえる。

引用文献

秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・箕輪潤子（2018） 新時代の保育双書 保育内容 環境 第3版. みらい.

荒田幸平・松本謙一・有島智美（2014） 生活科のねらいに直結した栽培活動の提案～1年「つくろう わたしの ちいさなおにわ」の実践から～, せいかつか＆そうごう, 22, 54-63.

福元真由美（2015） 事例で学ぶ保育内容 領域環境. 萌文書林.

福元真由美（2018） 新訂事例で学ぶ保育内容 領域環境. 萌文書林.

伊神大四郎・井坪康・釜江正巳・小林栄子・堀田和弘・八並勝正（1990） 保育環境の実際. 建帛社.

神長美津子・掘越紀香・佐々木晃（2018） 乳幼児教育・保育シリーズ 保育内容 環境. 光生館.

上中修（2014） 保育実践に生かす保育内容「環境」. 保育出版社.

松本勝信（1994） 環境 理論編. 保育出版社.

森上史朗・戒喜久恵・高杉自子（1999） 演習保育講座 保育内容環境. 光生館.

無藤隆・中坪史典・後藤範子（2010） 保育内容・環境. 大学図書出版.

中沢和子・小川博久（1989） 保育内容 環境. 建帛社.

中沢和子（1990） 新保育内容シリーズ子どもと環境. 萌文書林.

中沢和子・小川博久（1999） 保育内容 環境 第2版. 建帛社.

中沢和子（2003） 改訂 新保育内容シリーズ 子どもと環境. 萌文書林.

小田豊・湯川秀樹（2009） 新保育ライブラリ 保育内容・方法を知る 保育内容環境. 北大路書房.

小川博久・新井孝昭（2002） 領域別・保育内容研究シリーズ 身近な環境とのかかわりに関する領域 環境. ひかりのくに.

大場幸夫・柴崎正行（2000） 保育講座 保育内容 環境. ミネルヴァ書房.

大澤力（2015） 新版・実践保育内容シリーズ③「環境」第1刷. 一藝社.

大澤力（2018） 新版・実践保育内容シリーズ③「環境」第2刷, 一藝社.

酒井朗・横井紘子（2011） 幼保小連携の原理実践 移行期の子どもへの支援. ミネルヴァ書房.

酒井幸子・守巧（2016） 保育内容　環境 あなたならどうしますか？. 萌文書林.

柴崎正行・田中泰行（2005） 新保育講座⑨ 保育内容・環境. ミネルヴァ書房.

柴崎正行・若月佳浩（2009） 保育内容「環境」. ミネルヴァ書房.

柴崎正行（2013） 演習 保育内容 環境 第4刷. 建帛社.
髙橋貴志・目良秋子（2018） コンパス 保育内容 環境. 建帛社.
寺木秀一（1995） 生活科における環境教育と生活科の課題. せいかつか, 2, 51-52.
横地清（1979） 保育全書シリーズ3 かずとかたちの指導(1). 明治図書.
横山文樹（2006） 保育内容・環境. 同文書院.
横山文樹（2010） 保育・教育ネオシリーズ18 保育内容・環境. 同文書院.
横山文樹（2018） 保育・教育ネオシリーズ18 保育内容・環境 第3版. 同文書院.
吉田淳・鈴木重夫（1993） 実践を支える保育5 環境. 福村出版.
吉田淳・横井一之（2001） 保育内容「環境」を学ぶ. 福村出版.
吉永八千代（2014） 保育環境 幼稚園・保育所の保育内容 －理論と実践－. 田研出版.

【付記】

本研究は、保育教諭養成課程研究会特別研究部会「領域 環境」部会の研究として実施された。本研究は、2019年度保育教諭養成課程研究会研究大会でポスター発表した内容を加筆修正したものである。

乳幼児教育・保育者養成研究　第1号
pp.13-23

領域「健康」に関する専門的事項とは（Ⅰ）
― 保育内容「健康」テキスト本と幼稚園教育要領解説のテキストマイニングによる分析 ―

The Specialized Matters Related to the Area “Health” I
– A Text Mining Analysis of Area “Health” Textbook and Course of Study for Kindergarten –

〔特別研究指定部会　領域「健康」部会〕
望月文代（育英大学）　**吉田伊津美**（東京学芸大学）　**鈴木　隆**（東京家政大学短期大学部）　**内田裕子**（明星大学）
阿部弘生（東北文教大学短期大学部）　**青木康太朗**（國學院大學）　**鈴木みゆき**（国立青少年教育振興機構）

本研究は、2つの研究を通して領域「健康」に関する専門的事項を明らかにすることを目的とした。研究1では保育内容「健康」として出版されているテキスト本をもとに、その中で扱われているキーワードを抽出し、テキスト本からみた領域「健康」に関する専門的事項を明らかにすることを目的にテキストマイニングによる分析を行った。その結果、内容は大きく7グループに整理され、このうち4グループが専門的事項に関するものであると考えられた。研究2では幼稚園教育要領のねらい及び内容に記載の事項を整理するため、幼稚園教育要領解説第2章の領域「健康」全文に対しテキストマイニングを行った。その結果、7グループが見いだされた。テキスト本から明らかにした4つの専門的事項の幼稚園教育要領解説への位置づけを確認したところ、すべてが幼稚園教育要領解説に記載の事項との対応がみられた。これらを総合的に考察し、領域「健康」に関する専門的事項を「健康」「基本的生活習慣」「心身の発達・運動発達」「安全」の4事項に再整理し、各事項を構成するキーワードを示した。

キーワード：領域「健康」、教職課程、領域に関する専門的事項、幼稚園教育要領解説、テキストマイニング

Ⅰ．目　的

領域「健康」が示されたのは、1956（昭和31）年に文部省より初めて発刊された幼稚園教育要領である。その中で「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」の6つの領域が示された。しかし幼稚園では領域と小学校の科目を同一視し、領域ごとに指導計画を立てたり、時間割を組んだりと教科的に扱う傾向がみられた。それを受けて、1964（昭和39）年に幼稚園教育要領が1次改訂された。その際に小学校の学習指導要領と同様、文部省の告示として示された。このことにより幼稚園教育要領は法的拘束力が強くなり、幼稚園の教育内容に関する国の基準となった。1次改訂では、6領域のままであったが、領域ごとの具体的な指導目標として多様な「ねらい」が挙げられた。しかし、依然として幼稚園の現場では小学校の教科的に扱う傾向がみられた。

1989（平成元）年の幼稚園教育要領の2次改訂では、全面改訂が実施され、6領域から「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域へと変更になった。その後1998（平成10）年の3次改訂、2008（平成20）年の4次改訂、2017（平成29）年の5次改訂においても5領域のまま現在に至っている。このうち心身の健康に関する領域である「健康」は、1989（平成元）年の2次改訂以降1998（平成10）年の3次改訂まではねらい及び内容に変更はなく、2008（平成20）年の4次改訂で、食育に関する事項が内容に追加され内容は9から10となった。さらに2017（平成29）年の5次改訂では、幼稚園教育に

おいて育みたい資質・能力の明確化の視点からの改訂がなされ、それに伴うねらい及び内容の文言の修正と、現代的な諸課題を踏まえた教育内容の見直しの観点から関連する事項として安全や多様な動きが内容の取扱いに再整理、変更がなされた。このように基本的には1989（平成元）年の2次改訂が踏襲されており、2008（平成20）年の4次改訂以降の領域「健康」の3つのねらい及び10の内容に大きな変更はみられていない。

このような状況の中で、教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則の改正が行われ、2019（平成31）年4月1日より、新教職課程がスタートした。幼稚園教諭免許状においては、「領域及び保育内容の指導法に関する科目」が創設され、「領域に関する専門的事項」と「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」がこれに含まれる。「領域に関する専門的事項」の科目については、これまでは小学校の国語、算数、生活、音楽、図画工作、体育の教科に関する専門的事項に係る単位を修得することで対応できたが、2023（令和5）年度以降は「領域に関する専門的事項」を開講することになった。

「領域に関する専門的事項」の考え方について保育教諭養成課程研究会（2017a）では、「領域については、領域それぞれの学問的な背景や基盤となる考え方を学ぶことを基本とする。幼稚園教育において、『何をどのように指導するのか』という視点で見たときの『何を』にあたる部分である（p.8）」としている。また神長（2019）は「幼稚園教諭養成課程、つまり就学前の教育、保育を考える際に、やはり領域の考え方に対する理解が必要です。もちろん指導法に関しては保育内容の指導法ということで各領域で学修を進めていきます。なぜ、幼児期の教育・保育には領域があるのか、またそれぞれの領域として『健康』や『人間関係』や『環境』がなぜあるのかとか、その領域がどういう学問的背景のもとであるのかということについて、しっかり学ぶのが『領域に関する専門的な事項』です（p.80）」と説明している。しかし、領域に関する専門的事項についてはどの領域に関しても具体的な事項は示されていない。

そこで本研究では、領域「健康」に関する専門的事項とはどのような内容で構成するべきなのか、領域「健康」テキスト本の記載内容と幼稚園教育要領の記述をテキスト分析により比較することを通して探索的に明らかにすることを目的とする。そのためにまず、保育内容「健康」のテキスト本として出版されている書籍をもとに、その中で扱われているキーワードを抽出、領域「健康」に関する専門的事項を明らかにする（研究1）。テキスト本は幼稚園教育要領に準拠しているものの出版社及び編集者の意向が反映され、その内容も執筆者に委ねられていることが考えられる。しかし一方で、幼稚園教育要領解説には示しきれていない関連事項も多岐にわたって扱われている可能性も考えられる。そのため、テキスト本の分析により、領域「健康」に関する専門的事項がどのような内容で構成され、体系化の有無を確認することで領域「健康」の専門的事項を網羅的に捉えることができるものと考えられる。また、研究1で明らかにした事項の妥当性を検証するため、幼稚園教育要領解説領域「健康」のねらい及び内容全文に対し計量テキスト分析を行い、幼稚園教育要領解説に記載された事項を整理することを第二の目的とする（研究2）。幼稚園教育要領を拠り所に両者の関係性を考察することで領域に関する専門的事項を探索的に明らかにする。

Ⅱ．研究1

1．目　的

本研究では、保育内容「健康」として出版されているテキスト本をもとに、その中で扱われているキーワードを抽出し、テキストマイニングにより分析を行い、テキスト本からみた領域「健康」に関する専門的事項を明らかにすることを目的とする。

2. 方　法

1) 対　象：領域「健康」は、2008（平成20）年の4次改訂で内容が9から10になり現在に至っている。そこで、2008年以降2019年3月までに出版された保育内容「健康」のテキスト本を対象とした。その際、改訂版や2版などがある場合は初版と重複する部分が多くなるため後発版のみを扱うこととし、最終的に20社、計34冊を対象とした。なお、各書籍の執筆者は最多で23名、最少で1名、平均11.4名（SD＝5.2）であった（表1）。

2) 手続き：各書籍の目次及び目次に掲載されていない本文中に記載の見出し、小見出しを抽出した。また書籍により章の構成、目次の立て方には違いがあるため、目次や見出しに示されない専門的事項と思われるキーワードを本研究者の判断により追加で抽出した。抽出した章、節、項などの見出し語及びキーワードすべてを分析対象とした。

3) 分　析：KH coder（樋口, 2004）を用いて保育内容「健康」の見出し語における頻出語を抽出、抽出された語の共起関係を探るため共起ネットワーク分析を行った。なお、各社のテキスト間には「遊び」「あそび」などの表記揺れがみられることから分析に際し、表記揺れ吸収のプラグインにより語句を統一した。テキスト分析は分析者の恣意的な解釈を回避できる分析手法で、使用されている語のグループ化から扱われている語を体系的に整理することが可能である。

表1　対象とした書籍の出版年

出版年	2008年	2009年	2010年	2011年	2012年	2013年	2014年	2015年	2016年	2017年	2018年	2019年	計
冊数	1	2	5	2	3	0	3	1	2	2	12	1	34

3. 結果と考察

1) 保育内容「健康」のテキスト本で扱われる頻出語

保育内容「健康」のテキスト本で、もっとも多かった語は「子ども（1078）」で、「健康（757）」「発達（673）」「保育（556）」「遊び（521）」の出現回数が多かった。次いで「安全（486）」「運動（440）」「指導（434）」「身体（313）」の順で出現回数が多くなっていた（表2）。領域「健康」は心身の健康に関する領域で、「健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う（文部科学省, 2017）」ことを目指している。領域「健康」のねらいは「(2) 自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする」「(3) 健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け、見通しをもって行動する」である。テキスト本の頻出語は領域「健康」のキーワードというべき語が挙げられていた（文中下線部は表2に示す頻出語：筆者による）。

表2　保育内容『健康』テキスト本からの頻出語（出現回数100以上）

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	子ども	1078	13	教育	232	25	機能	132	37	家庭	110
2	健康	757	14	内容	216	26	睡眠	126	37	危険	110
3	発達	673	15	環境	213	27	心	125	39	行動	108
4	保育	556	16	領域	209	28	獲得	120	40	食事	106
5	遊び	521	17	怪我	196	28	管理	120	41	運動能力	105
6	安全	486	18	運動遊び	194	30	ねらい	119	41	能力	105
7	運動	440	19	事故	193	30	遊ぶ	119	43	援助	104
8	指導	434	20	活動	165	32	園	118	44	動き	103
9	身体	313	21	食育	157	33	習慣	116	45	災害	101
10	疾病	284	22	幼児期	153	34	運動遊具	115	45	必要	101
11	生活	278	23	計画	150	34	要領	115			
12	基本的生活習慣	243	24	発育	136	36	形成	112			

順位10:「疾病」は、病気、アレルギー、疾病の他、インフルエンザやはしか等具体的な病名をコーディングした
順位16:「怪我」は、怪我、負傷、打撲、やけどなどをコーディングした
順位18:「運動遊具」は、ボール、プール、鉄棒などをコーディングした
順位45:「災害」は、訓練、災害、避難、防災、地震などをコーディングした

2）頻出語の共起ネットワーク分析

共起ネットワークは、出現パターンの似通った語を線で結んだネットワークを描く手法（樋口, 2014）で、結びつきが強い程太い線で結ばれ、出現回数に比例して大きい円で示されている。テキスト本の全体的傾向を把握するために共起ネットワークの検討を行ったところ図1に示す7グループの語のまとまりに整理された。そこで、コンコーダンス（KWIC）のコマンドを用いて、各語がテキスト本においてどのような見出し語として用いられているのかを検討した。

「領域に関する専門的事項」と「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」は新教職課程となった2019（平成31）年4月に創設された。そのため、それ以前に出版されたテキスト本にはこれらが明確には区別されておらずその内容は両者が混在していることが考えられる。加えて、教職課程コアカリキュラムにおいては、「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」については作成されているものの、「領域に関する専門的事項」のコアカリキュラムは示されていない。そこで、保育教諭養成課程研究会（2017b）で作成された幼稚園教諭養成課程のモデルカリキュラムの一般目標との対応からテキスト本における「領域に関する専門的事項」と「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」の考察を行った（表3）。

①領域健康（ねらい及び内容）

もっとも出現回数が多かった「子ども」や2番目に多い「健康」は、「子ども－健康－領域－ねらい－内容」と結びつき、4番目に多かった「保育」は「保育－内容－ねらい」「保育－役割－援助」との結びつきがみられた。このように「子ども」や「健康」を中心とし、「領域」「ねらい」「内容」と結びついている他、各語の見出し等での用いられ方を見ると「保育者の役割」「保育者の援助」「運動遊び指導のポイント」「指導案作成のポイント」などであった。またこれらの他、このグループに含まれる抽出語は要領、園外、乳児などであった。このことから、このグループを【①領域健康（ねらい及び内容）】とした。

このグループはモデルカリキュラム（保育教諭養成課程研究会, 2017b）の保育内容の指導法『保育内容「健康」の指導法』」に示される一般目標「（1）幼稚園教育要領に示された幼稚園教育の基本を踏まえ、領域「健康」のねらい及び内容を理解する」及び「領域に関する専門的事項『幼児と健康』」の一般目標「（1）幼児期の健康課題と健康の発達的意味を理解する」と対応がみられた。

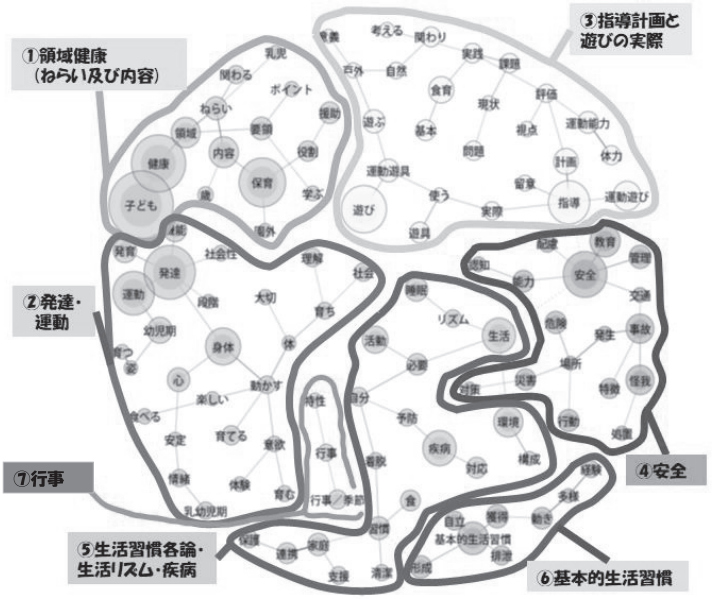


図1　保育内容「健康」テキスト本の内容に関する共起ネットワーク

表3　テキスト本の分類内容とモデルカリキュラムの一般目標との対応

テキスト本の抽出語からの分類		モデルカリキュラム(保養研,2017b)の一般目標	
①領域健康 (ねらい及び内容)	保育内容の指導法	(1)領域「健康」のねらい及び内容	幼稚園教育要領に示された幼稚園教育の基本を踏まえ、領域「健康」のねらい及び内容を理解する
	領域に関する専門的事項	(1)幼児の健康	幼児期の健康課題と健康の発達的意味を理解する
②発達・運動	領域に関する専門的事項	(1)幼児の健康	幼児期の健康課題と健康の発達的意味を理解する
	領域に関する専門的事項	(4)幼児期の運動発達と身体活動	幼児期の運動発達の特徴と意義を理解する
③指導計画と遊びの実際	保育内容の指導法	(2)領域「健康」の指導方法及び保育の構想	幼児の発達や学びの過程を理解し、領域「健康」に関わる具体的な指導場面を想定した保育を構想する方法を身に付ける
④安全	領域に関する専門的事項	(3)安全な生活と病気の予防	安全な生活と怪我や病気の予防を理解する
⑤生活習慣各論・生活リズム・疾病	領域に関する専門的事項	(2)体の諸機能の発達と生活習慣の形成	幼児期の体の諸機能の発達と生活習慣の形成を理解する
⑥基本的生活習慣	領域に関する専門的事項	(2)体の諸機能の発達と生活習慣の形成	幼児期の体の諸機能の発達と生活習慣の形成を理解する
⑦行事			

注)領域に関する専門的事項は「幼児と健康」の一般目標、保育内容の指導法「保育内容『健康』の指導法」の一般目標である。一般目標は領域に関する専門的事項が4つ、保育内容の指導法が2つである。

②発達・運動

出現回数が3番目に多かった「発達」は、「発達－運動－幼児期」「発達－機能」「発達－発育」「発達－身体－心」等との結びつきがみられた。また「身体－動かす－意欲」「身体－心－安定－情緒」など心身の発達や体を動かすことと心理的な側面との関係がみられた。各語の見出し等での用いられ方は、「めざましい運動発達」「3～5歳児の運動遊びの実際」「日常生活における身体活動」「生理的機能の発達」「子どもの情緒の発達」「心の安定と生活習慣」「社会性の発達と遊び」「からだを動かす気持ちよさと楽しさの指導」など心身の発達や運動発達が中心となっていた。またこれらの他、このグループに含まれる抽出語は発育、意欲、育ちなどであった。このことから、このグループを【②発達・運動】とした。

このグループはモデルカリキュラム（保育教諭養成課程研究会, 2017b）の「領域に関する専門的事項『幼児と健康』」の一般目標「(1) 幼児期の健康課題と健康の発達的意味を理解する」「(4) 幼児期の運動発達の特徴と意義を理解する」との対応がみられた。

③指導計画と遊びの実際

出現回数が5番目に多かった「遊び」は、「遊び－運動遊具（固定遊具やボールなど）－遊ぶ」と結びつき、8番目に多い「指導」は「指導－計画－評価」「指導－実際」「指導－運動遊び」「指導－留意」と結びついていた。見出し語では「子どもにおける遊びの意義と意味」「運動遊びに関わる指導の実際」「運動能力の現状と運動指導の問題点」「年間を見通した指導計画」「保育実践の振り返りおよび評価」「領域『健康』における指導計画の実際」「食育の実践と課題」など指導計画やそれに基づく遊び指導の実際を中心とするグループであった。またこれらの他、このグループに含まれる抽出語は食育、自然、戸外などであった。このことから、このグループを【③指導計画と遊びの実際】とした。

このグループは、モデルカリキュラム（保育教諭養成課程研究会, 2017b）の「保育内容の指導法『保育内容「健康」の指導法』」の一般目標「(2) 幼児の発達や学びの過程を理解し、領域「健康」に関わる具体的な指導場面を想定した保育を構想する方法を身に付ける」との対応がみられた。

④安全

出現回数が6番目に多かった「安全」は、「安全－教育」「安全－管理」「安全－配慮」「安全－交通－事故」「安全－能力－認知」などと、また「事故－怪我（打撲、骨折、切り傷など）－処置」「事故－発生－場所」「事故－特徴」などの結びつきがみられた。見出し語では「危険な場所や災害時の配慮」「災害（自然災害や火災、防犯など）への備え」「危険（リスク・ハザード）のとらえ方」などがみられたことから【④安全】とした。

このグループは、モデルカリキュラム（保育教諭養成課程研究会, 2017b）の「領域に関する専門的事項『幼児と健康』」の一般目標「(3) 安全な生活と怪我や病気の予防を理解する」との対応がみられた。

⑤生活習慣各論・生活リズム・疾病

出現回数が10番目に多かった「疾病」は、病気やアレルギー、具体的な病名などをコーディングした語である（表2）。「疾病－予防－自分」「疾病－対応」と、出現回数11番目の「生活」は、「生活－リズム－睡眠」「生活－必要－活動」「生活－環境－構成」と結びついていた。見出し語では「生活習慣・生活リズムの形成」「睡眠のメカニズムと課題」「食事、清潔、着脱などの生活習慣」など基本的生活習慣各論や、「疾病などの予防と対応」、また習慣形成に関わる「家庭との連携」などがみられた。このことから、このグループを【⑤生活習慣各論・生活リズム・疾病】とした。

このグループは、モデルカリキュラム（保育教諭養成課程研究会, 2017b）の「領域に関する専門的事項『幼児と健康』」の一般目標「(2) 幼児期の体の諸機能の発達と生活習慣の形成を理解する」との対応がみられた。

⑥基本的生活習慣

出現回数が12番目に多かった「基本的生活習慣」は、「基本的生活習慣－自立」「基本的生活習慣－獲得」「基本的生活習慣－形成」の他、見出し語では「排泄（排便・排尿など機能の発達・排泄）（トイレ・おまるなど）の自立」「多様な動きの経験を子どもの主体性」がみられ、基本的生活習慣の獲得と動きの獲得との関連もみられた。このことから【⑥基本的生活習慣】とした。

このグループは、モデルカリキュラム（保育教諭養成課程研究会, 2017b）の「領域に関する専門的事項『幼児と健康』」の一般目標「(2) 幼児期の体の諸機能の発達と生活習慣の形成を理解する」との対応がみられた。

⑦行事

上記6つのグループの他、【⑦行事】のまとまりが確認された。本研究では「行事/季節」として、運動会、遠足、節句、月見、節分、ひな祭り、端午、七夕、お正月などをコーディングして分析した。このことから季節に関する行事全般のグループであると考えられた。

このように①領域健康（ねらい及び内容）、②発達・運動、③指導計画と遊びの実際、④安全、⑤生活習慣各論・生活リズム・疾病、⑥基本的生活習慣、⑦行事の7グループに整理された。

各グループとモデルカリキュラム（保育教諭養成課程研究会,2017b）の一般目標との対応から（表3）、②発達・運動、④安全、⑤生活習慣各論・生活リズム・疾病、⑥基本的生活習慣の4事項が「領域に関する専門的事項」に該当すると考えられた。また、①領域健康（ねらい及び内容）は「領域に関する専門的事項」と「保育内容の指導法」の両方に対応し、③指導計画と遊びの実際は「保育内容の指導法」に該当していると考えられた。⑦行事はモデルカリキュラムの一般目標との対応はみられず、領域固有というよりは園生活全般に関わる事項であると考えられた。

Ⅲ．研究2

1．目　的

本研究では、領域「健康」のねらい及び内容の幼稚園教育要領解説文より、領域「健康」で示される事項を整理することを目的とする。

2．方　法

1）対　象：幼稚園教育要領解説（文部科学省, 2018）第2章ねらい及び内容の領域「健康」の全文（pp.136-156）を対象とした。具体的には、ねらい及び内容、内容取り扱いの各文章、またこれらの解説文全文の計194文章を対象とした。

2）分　析：KH coder（樋口, 2004）を用いて領域「健康」の全文における頻出語を抽出し、これを基

に分析に使用する語の取捨選択を行った。その後、抽出された語の共起関係を探るため共起ネットワーク分析（最小出現数7、jaccard係数.02以上）を行った。

3. 結果と考察

1）幼稚園教育要領解説で扱われる頻出語

幼稚園教育要領解説（文部科学省,2018）第2章ねらい及び内容の領域「健康」の全文では、総抽出語数は3,291語で、もっとも多かった語は「幼児（157）」で、「生活（72）」「大切（63）」「活動（59）」「体（54）」「必要（53）」の出現回数が多かった。次いで「行動（49）」「教師（42）」「自分（39）」「食べる（33）」の順で出現回数が多くみられた（表4）。

表4　要領解説の頻出語（出現回数20以上）

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	幼児	157	9	自分	39	17	家庭	24
2	生活	72	10	食べる	33	17	気持ち	24
3	大切	63	11	関心	29	17	心	24
4	活動	59	12	安全	28	17	友達	24
5	体	54	13	健康	27	21	戸外	22
6	必要	53	14	十分	26	21	興味	22
7	行動	49	14	動かす	26	21	幼稚園生活	22
8	教師	42	16	様々	25	24	遊び	21

2）頻出語の共起ネットワーク分析

幼稚園教育要領解説で使用されている語の共起関係を探るため、共起ネットワーク分析を行ったところ、7つのグループが確認された（図2）。

そこで、コンコーダンス（KWIC）のコマンドを用いて、各語が幼稚園教育要領解説のどのような文脈で用いられているのかを検討し、各グループを以下のように命名した。（ⅰ）園生活を通した生活習慣の形成と自立的行動、（ⅱ）心の安定と教師や友達との関わり、（ⅲ）心身の調和的発達と遊びを通した運動の経験、（ⅳ）食事への意欲と食べ物に対する興味関心、（ⅴ）幼児の主体的な活動と安全能力の育成、（ⅵ）生活習慣の形成と家庭との連携、（ⅶ）自然・戸外環境の理解、である。各グループと幼稚園教育要領解説で用いられている文脈、対応するねらい及び内容、またグループの代表的概念を整理したものを表5に示した。

各グループを代表する概念として、❶（健康に必要な）生活習慣、❷教師や友達との関わり、❸心身の健康・身体的発達と運動の経験、❹食育、❺戸外遊びと安全、❻家庭との連携、❼遊び環境が挙げられた。領域に関する専門的事項は、「何を

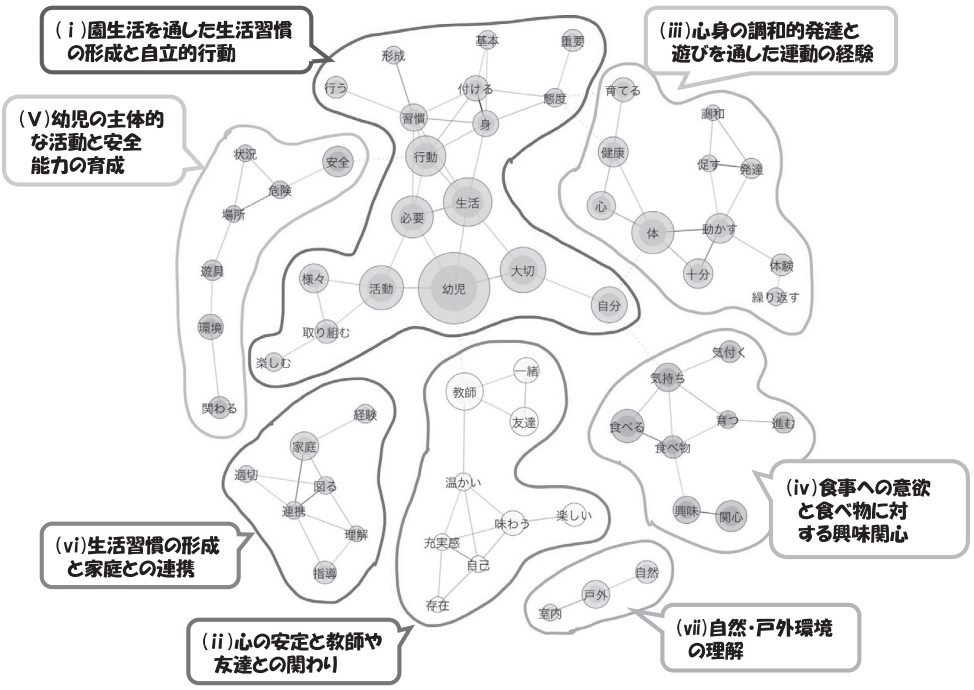


図2　幼稚園教育要領解説の領域「健康」に関する共起ネットワーク

表５　各グループの名称と幼稚園教育要領解説で用いられている文脈（ねらい及び内容）〔各グループの抽出語〕

グループの名称と内容	対応する「ねらい及び内容、内容の取扱い」（一部抜粋）	グループの代表的概念	
（ｉ）園生活を通した生活習慣の形成と自立的行動 ✓ 自分の体を大切にしたり，身の回りを清潔で安全なものにするなどの生活に必要な習慣や態度を，幼稚園生活の自然な流れの中で身に付け，次第に生活に必要な行動について，見通しをもって自立的に行動していくようにすることも重要なことである。(p136) ✓ 幼稚園生活の中では，様々な遊びや生活を通して，体を動かす楽しさを味わい，幼児が自分の体を大切にしようとする気持ちが育つようにすることが大切である。(p148) ✓ 基本的な生活習慣の形成に当たっては，幼稚園生活の流れの中で，幼児が一つ一つの生活行動の意味を確認し，必要感をもって行うようにすることが大切である。(p153)	✓ (p136)**ねらい3**：健康，安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け，見通しをもって行動する。 ✓ (p148)**内容の取り扱い2**：様々な遊びの中で，幼児が興味や関心，能力に応じて全身を使って活動することにより，体を動かす楽しさを味わい，自分の体を大切にしようとする気持ちが育つようにすること。その際，多様な動きを経験する中で，体の動きを調整するようにすること。 ✓ (p153)**内容の取り扱い5**：基本的な生活習慣の形成に当たっては，家庭での生活経験に配慮し，幼児の自立心を育て，幼児が他の幼児と関わりながら主体的な活動を展開する中で，生活に必要な習慣を身に付け，次第に見通しをもって行動できるようにすること。	**（健康に必要な）生活習慣**	「領域『健康』に関する専門的事項」と考えられる概念
（iii）心身の調和的発達と遊びを通した運動の経験 ✓ このような健康な心は，自ら体を十分に動かそうとする意欲や進んで運動しようとする態度を育てるなど，身体諸機能の調和的な発達を促す上でも重要なことである。(p136) ✓ 心と体の発達を調和的に促すためには，特定の活動に偏ることなく，様々な活動に親しみ，それらを楽しむことで心や体を十分に動かすことが必要である。(p140) ✓ 教師や友達との温かい触れ合いの中で，遊びを通じて体を思い切り動かす気持ちよさを味わうことを繰り返し体験し，次第にいろいろな場面で進んで体を動かそうとする意欲が育つように，教師は幼児が自然に体を動かしたくなるような環境の構成を工夫することが大切である。(p147)	✓ (p136)**ねらい2**：自分の体を十分に動かし，進んで運動しようとする。 ✓ (p140)**内容4**：様々な活動に親しみ，楽しんで取り組む。 ✓ (p147)**内容の取り扱い1**：心と体の健康は，相互に密接な関連があるものであることを踏まえ，幼児が教師や他の幼児との温かい触れ合いの中で自己の存在感や充実感を味わうことなどを基盤として，しなやかな心と体の発達を促すこと。特に，十分に体を動かす気持ちよさを体験し，自ら体を動かそうとする意欲が育つようにすること。	**心身の健康・身体的発達と運動の経験**	
（iv）食事への意欲と食べ物に対する興味関心 ✓ 教師は，幼児の食べたいという気持ちを受け止め，幼児の心に寄り添いながら，同じ気持ちをもつ友達とも一緒に昼食の時間を楽しみにする気持ちを共有することが大切である。(p141) ✓ 幼児の身近に食べ物があることにより，幼児は食べ物に親しみを感じ，興味や関心をもち，食べてみたい物が増え，進んで食べようとする気持ちが育つ。(p151)	✓ (p141)**内容5**：先生や友達と食べることを楽しみ，食べ物への興味や関心をもつ。 ✓ (p151)**内容の取り扱い4**：健康な心と体を育てるためには食育を通じた望ましい食習慣の形成が大切であることを踏まえ，幼児の食生活の実情に配慮し，和やかな雰囲気の中で教師や他の幼児と食べる喜びや楽しさを味わったり，様々な食べ物への興味や関心をもったりするなどし，食の大切さに気付き，進んで食べようとする気持ちが育つようにすること。	**食育**	
（v）幼児の主体的な活動と安全能力の育成 ✓ 生涯を通じて健康で安全な生活を営む基盤は，幼児期に愛情に支えられた安全な環境の下で，心と体を十分に働かせて生活することによって培われていくものである。(p136) ✓ 幼児の年齢や生活経験などを考慮し，安全に配慮しながら，幼児が取り組んでみたいと思えるように園内の遊具や用具を配置したり，自然環境の整備をしたりすることが大切である。(p139) ✓ 幼児は，日常の生活の中で十分に体を動かして遊ぶことを楽しみ，その中で危険な場所，事物，状況などを知ったり，そのときにどうしたらよいか体験を通して身に付けていく。(p155)	✓ (p136)**ねらい2**：自分の体を十分に動かし，進んで運動しようとする。 ✓ (p139)**内容3**：進んで戸外で遊ぶ ✓ (p155)**内容の取り扱い6**：安全に関する指導に当たっては，情緒の安定を図り，遊びを通して安全についての構えを身に付け，危険な場所や事物などが分かり，安全についての理解を深めるようにすること。また，交通安全の習慣を身に付けるようにするとともに，避難訓練などを通して，災害などの緊急時に適切な行動がとれるようにすること。	**戸外遊びと安全**	
（vii）自然・戸外環境の理解 ✓ 室内とは異なり，戸外では，幼児は解放感を味わいながら思い切り活動することができる。さらに，戸外では幼児の興味や関心を喚起する自然環境に触れたり，思い掛けない出来事と出会ったりすることも多く，幼児は様々な活動を主体的に展開する。(p139) ✓ 戸外の活動に必要な環境としては，イメージを実現する面白さを味わおうとする幼児には遊びの拠点となるような空間や遊具が，友達とルールのある運動的な遊びを展開しようとする幼児には比較的広い空間が，木の葉や虫に触れて遊ぼうとする幼児にはその季節に応じた自然環境が必要である。(p149)	✓ (p139)**内容3**：進んで戸外で遊ぶ ✓ (p149)**内容の取り扱い3**：自然の中で伸び伸びと体を動かして遊ぶことにより，体の諸機能の発達が促されることに留意し，幼児の興味や関心が戸外にも向くようにすること。その際，幼児の動線に配慮した園庭や遊具の配置などを工夫すること。	**遊び環境**	
（ii）心の安定と教師や友達との関わり ✓ 幼児が教師や他の幼児などとの温かい触れ合いの中で楽しい生活を展開することや自己を十分に発揮して伸び伸びと行動することを通して充実感や満足感を味わうようにすることが大切である。(p136) ✓ 教師との信頼関係を結ぶことができた幼児は，自分から興味や関心のあるものに関わり，次第に友達と共に過ごす楽しさや喜びを味わうようになる。(p137) ✓ 幼児期において，心の安定を図る上で大切なことは，幼児一人一人が，教師や友達との温かい触れ合いの中で，興味や関心をもって積極的に周囲の環境と関わり，自己の存在感や充実感を味わっていくことである。(p147)	✓ (p136)**ねらい1**：明るく伸び伸びと行動し，充実感を味わう。 ✓ (p137)**内容1**：先生や友達と触れ合い，安定感をもって行動する。 ✓ (p147)**内容の取り扱い1**：心と体の健康は，相互に密接な関連があるものであることを踏まえ，幼児が教師や他の幼児との温かい触れ合いの中で自己の存在感や充実感を味わうことなどを基盤として，しなやかな心と体の発達を促すこと。特に，十分に体を動かす気持ちよさを体験し，自ら体を動かそうとする意欲が育つようにすること。	**教師や友達との関わり**	全領域・幼児教育全般に共通
（vi）生活習慣の形成と家庭との連携 ✓ 保護者に幼児が健康な生活のリズムを身に付けることの大切さを伝え，家庭での生活の仕方などについての理解を促し，家庭と十分な連携を図ることも必要である。(p142) ✓ 教師は，家庭との情報交換などを通じて，幼児の家庭での生活経験を知った上で，一人一人の幼児の実情に応じた適切な援助をすることが大切である。その際，幼稚園と家庭が連携し，基本的な生活習慣の形成に当たって必要な体験や適切な援助などについて共通理解を図ることが大切である。(p153)	✓ (p142)**内容6**：健康な生活のリズムを身に付ける。 ✓ (p153)**内容の取り扱い5**：基本的な生活習慣の形成に当たっては，家庭での生活経験に配慮し，幼児の自立心を育て，幼児が他の幼児と関わりながら主体的な活動を展開する中で，生活に必要な習慣を身に付け，次第に見通しをもって行動できるようにすること。	**家庭との連携**	

どのように指導するのか」という視点で見たときの「何を」にあたる部分である（保育教諭養成課程研究会, 2017a）。この点に着目すると、❶（健康に必要な）生活習慣、❸心身の健康・身体的発達と運動の経験、❹食育、❺戸外遊びと安全、❼遊び環境を代表的概念とする（ⅰ）園生活を通した生活習慣の形成と自立的行動、（ⅲ）心身の調和的発達と遊びを通した運動の経験、（ⅳ）食事への意欲と食べ物に対する興味関心、（ⅴ）幼児の主体的な活動と安全能力の育成、（ⅶ）自然・戸外環境の理解、が専門的事項に相当するものと考えられた。これに対し❷教師や友達との関わり、❻家庭との連携を代表的概念とする（ⅱ）心の安定と教師や友達との関わり、（ⅵ）生活習慣の形成と家庭との連携は、幼稚園教育要領解説において領域健康の事項に関連して記載されているものではあるが、領域固有というよりはすべての領域に共通し幼児教育全般に関わる事項であり、教師の役割や指導に関するものであると考えられた。

Ⅳ．総合考察

1．保育内容「健康」のテキスト本と幼稚園教育要領解説との関連

本研究では、領域「健康」に関する専門的事項を探索的に明らかにすることを目的とした。保育内容「健康」のテキスト本は「領域に関する専門的事項」と「保育内容の指導法」両方に相当する内容で構成されていることが確認された。このうち前者は、②発達・運動、④安全、⑤生活習慣各論・生活リズム・疾病、⑥基本的生活習慣の4事項、後者は、①領域健康（ねらい及び内容）と③指導計画と遊びの実際の2事項であった。すなわち、領域の専門的事項として大括りすると②発達・運動、④安全、⑤生活習慣各論・生活リズム・疾病、⑥基本的生活習慣の4事項に整理された。

一方、幼稚園教育要領解説（文部科学省, 2018）ねらい及び内容の領域「健康」では、（ⅰ）園生活を通した生活習慣の形成と自立的行動、（ⅱ）心の安定と教師や友達との関わり、（ⅲ）心身の調和的発達と遊びを通した運動の経験、（ⅳ）食事への意欲と食べ物に対する興味関心、（ⅴ）幼児の主体的な活動と安全能力の育成、（ⅵ）生活習慣の形成と家庭との連携、（ⅶ）自然・戸外環境の理解の7事項に整理された。

テキスト本で整理された事項が領域「健康」の幼稚園教育要領解説文にどのように位置づけられているか確認したところ、表6のような対応がみられた。両者の関係を具体的にみていくと、保育内容「健康」のテキスト本の「②発達・運動」は、幼稚園教育要領解説の「（ⅲ）心身の調和的発達と遊びを通した運動の経験」に含まれる事項であった。「発達」では、幼稚園教育要領解説の「身体諸機能の調和的な発達」「心と体の発達」の部分が該当し、「運動」については、「進んで運動しようとする態度」「心や体を十分に動かす」「体を動かそうとする

表6　幼稚園教育要領解説の代表的概念と領域「健康」のテキスト本からみた専門的事項との対応

教職課程	幼稚園教育要領解説　領域「健康」ねらい及び内容		テキスト本から整理した領域に関する専門的事項
	整理されたグループ	グループの代表的概念	
領域に関する専門的事項	（ⅰ）園生活を通した生活習慣の形成と自立的行動	❶（健康に必要な）生活習慣	⑤生活習慣各論・生活リズム・疾病 ⑥基本的生活習慣
	（ⅲ）心身の調和的発達と遊びを通した運動の経験	❸心身の健康・身体的発達と運動の経験	②発達・運動
	（ⅳ）食事への意欲と食べ物に対する興味関心	❹食育	⑤生活習慣各論・生活リズム・疾病 ⑥基本的生活習慣
	（ⅴ）幼児の主体的な活動と安全能力の育成	❺戸外遊びと安全	④安全
	（ⅶ）自然・戸外環境の理解	❼遊び環境	③指導計画と遊びの実際
保育内容の指導法	（ⅱ）心の安定と教師や友達との関わり	❷教師や友達との関わり	（②発達・運動）
	（ⅵ）生活習慣の形成と家庭との連携	❻家庭との連携	（⑤生活習慣各論・生活リズム・疾病） （⑥基本的生活習慣）

意欲」「十分に体を動かす気持ちよさを体験」等が該当すると考えられる。また「意欲」や「気持ちよさを体験」することは「(ii)心の安定と教師や友達との関わり」にも含まれており、要領では教師の関わり(指導法)との関連で記載されていることが伺えた。

「⑤生活習慣各論・生活リズム・疾病」「⑥基本的生活習慣」は、幼稚園教育要領解説の「(i)園生活を通した生活習慣の形成と自立的行動」「(iv)食事への意欲と食べ物に対する興味関心」に含まれる事項であった。これらは幼稚園教育要領解説の「生活に必要な習慣や態度を身に付け、見通しをもって行動する」「基本的な生活習慣の形成」「一つ一つの生活行動の意味を確認し、必要感をもって行うようにすることが大切」「病気の予防に必要な活動」等に関連し、食育については、「食べ物への興味や関心をもつ」「食育を通じた望ましい食習慣の形成が大切」が該当すると考えられた。また、これら生活習慣の形成には園生活だけでなく、家庭での生活経験に対する教師の配慮が必要なことから、「(vi)生活習慣の形成と家庭との連携」にも含まれていると考えられた。

「④安全」は、幼稚園教育要領解説の「(v)幼児の主体的な活動と安全能力の育成」に含まれる事項であった。幼稚園教育要領解説の「健康で安全な生活」「安全に配慮」「危険な場所、事物、状況などを知ったり、そのときにどうしたよいか体験を通して身に付けていく」「安全に関する指導」「遊びを通して安全についての構えを身に付け」「安全についての理解を深める」「交通安全の習慣」「避難訓練などを通じて、災害などの緊急時に適切な行動」等が該当すると考えられた。

このように全体としてみれば、テキスト本で整理された事項は幼稚園教育要領解説にすべて位置づけられ、全体を網羅していることが確認できた。しかし、テキスト本では「保育内容の指導法」と分類した「③指導計画と遊びの実際」は幼稚園教育要領解説では専門的事項として整理した「(vii)自然・戸外環境の理解」に対応すると考えられた。また「①領域健康(ねらい及び内容)」としたグループは、モデルカリキュラムの一般目標との対応では、領域に関する専門的事項と保育内容の指導法の両方との対応がみられた(表3)。このことは、領域に関する専門的事項と保育内容の指導法との明確な線引きが難しいことを示唆していると思われる。専門的事項は「何をどのように指導するのか」という視点で見たときの「何を」にあたる部分である(保育教諭養成課程研究会, 2017a)。またねらい及び内容は(文部科学省, 2018)、「ねらいは、幼稚園教育において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたものであり、内容は、ねらいを達成するために指導する事項である。(中略)　内容の取扱いは、幼児の発達を踏まえた指導を行うに当たって留意すべき事項である(p.133)」。このことから、個別の事項の理解はもちろんであるが単に個別の事項を知識として蓄積すればよいのではなく、これらの専門的事項をどのように指導に役立てるかの視点を持って学ぶことの必要性を意味しているのではないかと思われた。

なお、テキスト本から明らかにした専門的事項以外の項目及びキーワードとなる語は幼稚園教育要領解説からは見いだせなかった。

2. 領域「健康」に関する専門的事項

これまでの検討から領域「健康」に関する専門的事項は、「基本的生活習慣」「心身の発達・運動発達」「安全」に大分類された。またこの他に「健康の定義」は、対象とした34の書籍のうち20冊(58.8%)で扱われていた。「健康」は「領域『健康』」の基盤をなす概念でもあり、抽出語では第二位の頻度(表2)ですべての事項に関連していると考えられる。このことから「健康」を加えた4事項が領域「健康」に関する専門的事項であると考えられた。これらの各事項と各事項を構成するキーワードを表7に示した。

表7　領域「健康」に関する専門的事項

専門的事項の大分類	関連するキーワード
健康	健康の定義
基本的生活習慣	生活リズム、睡眠、食事・食育、着脱、清潔、排泄、疾病（病気・アレルギーなど）の予防・対応、自立、動き、家庭との連携、環境の構成、多様な動き、多様な経験、行動、活動など
心身の発達・運動発達	身体、生理的機能、運動機能、運動発達、運動能力、（体を動かすことと関連した）情緒、社会性、心の安定、意欲、発育・発達、体力、運動遊びなど
安全	安全教育、安全管理、安全能力、交通安全、事故、怪我、怪我の処置、災害、危険、事故の特徴、事故発生場所、安全への配慮、危険な場所、遊具環境など

心身の健康に関する領域「健康」において、心身の健康だけでなく、健康を培うための基本的生活習慣の形成や安全能力の育成、災害に対する対応などの事項が確認できた。「健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う（文部科学省, 2017）」ことに関する事項が整理され示されたといえる。

なお、表7に示すキーワードはテキスト本の抽出語（研究1）から整理したものであり、出現回数が100未満の抽出語は記載されていないが、これらの中にも重要なキーワードはあると思われる。今後はこれらを含め、専門的事項の精緻化を図ること、また領域がどのような学問的背景に基づいているのか（神長, 2019）を明らかにするため、これら各事項の背景にある学問領域を検討することが課題である。

引用文献

樋口耕一（2004） テキスト型データの計量的分析－2つのアプローチの峻別と統合－．理論と方法（数理社会学会），9(1)，101-115.

樋口耕一（2014） 社会調査のための計量テキスト分析：内容分析の継承と発展を目指して．ナカニシヤ出版，157.

保育教諭養成課程研究会（2017a） 平成28年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究 －幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保障を考える－．平成28年度幼児期の教育内容等深化・充実調査研究委託「幼稚園教諭の養成の在り方に関する調査研究」報告書，8.

保育教諭養成課程研究会（2017b） 幼稚園教諭養成課程をどう構成するか～モデルカリキュラムに基づく提案．萌文書林，38.60.

神長美津子（2019）「幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の科目構成とシラバス」の解説．保育教諭養成課程研究，第4号（2018年度），77-84.

文部科学省（2017） 幼稚園教育要領，14.

文部科学省（2018） 幼稚園教育要領解説．平成30年3月，http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/04/25/1384661_3_3.pdf（2019/11/3閲覧）.

【付記】

本研究は、保育教諭養成課程研究会特別研究指定部会　領域「健康」部会によって行われた。また、本研究は2019年度保育教諭養成課程研究会研究大会においてポスター発表したものを加筆・修正したものである。

乳幼児教育・保育者養成研究　第1号
pp.25-34

教科書目次にみる「乳児保育」の教授内容

Contents in Textbooks for Infant Childcare

大方美香（大阪総合保育大学）
丸目満弓（大阪城南女子短期大学）
浅川茂実（武蔵野短期大学）
梶　美保（皇學館大学）
矢野景子（十文字学園女子大学）
石丸るみ（東京保育専門学校）
上垣内伸子（十文字学園女子大学）
寺田清美（東京成徳短期大学）
野尻裕子（道灌山学園保育福祉専門学校）
細井　香（東京家政大学）
本田由衣（武蔵野短期大学）
宮里暁美（お茶の水女子大学）
八代陽子（和泉短期大学）
山梨有子（彰栄保育福祉専門学校）

本研究は、「乳児保育」における保育者養成校テキスト、および3つの学会誌を分析対象とし、テキストの目次項目、学会誌において乳児を対象とした論文数について分析・検討した。まずテキストに最も多く取り上げられる3項目は、「発達」「カリキュラム」「保育内容」の順であった。次に保育所保育指針が改定された2008年以前と以降を比較したところ、2008年以前は上位3項目として①発達、②カリキュラム、③保育内容であったのに対し、2008年以降は、①発達、②保育内容、③カリキュラムの順となった。さらに2008年以降において大幅に増加している項目は、「理念」「子育て支援」「遊び」であり、「他機関連携」は、2008年までは全く取り上げられておらず、2008年以降になって新しく出現した項目であることが明らかとなった。また論文数を概観したところ、①乳児に関する研究は発達心理の領域が主となって行われてきたが、近年では保育をはじめとする他領域においても研究が行われていること、②ただし全体的に乳児を扱った論文数は少なく、年によってもばらつきがあることなどが明らかになった。2018年に改定された保育所保育指針や認定こども園教育・保育要領では乳児に対する保育が具体的に示され、これまで以上に研究や教育の充実が期待されており、その傾向が認められるとともに課題も明らかとなった。

キーワード：乳児保育、保育所保育指針、教科書、養成課程、カリキュラム

Ⅰ．問題の所在

近年、1, 2歳児を中心とした保育所利用児童数の増加、待機児童の解消等、保育を取り巻く状況は大きく変化している。保育所保育指針は、昭和40年に策定され、平成2年、平成11年と2回の改定を経た後、平成20年に告示化され、平成27年4月には、全ての子どもに質の高い教育・保育を提供することを目標に掲げた「子ども・子育て新制度」が施行された。合わせて、幼保認定型認定こども園が設置されるようになり、原則として0歳から2歳までを対象とした小規模保育や家庭的保育、居宅訪問型保育、事業所内保育が始まった。また、平成30年4月より新たな保育所保育指針（改定）が適用され、「3歳未満児の保育の意義」をより明確化し、その内容について一層の充実が図られている。子育て家庭や子どもの育ちをめぐる環境は大きく変化し、子ども・子育てへの支援を強化する必要性が強調されるとともに保育ニーズは増大し、0～2歳児を対象とした乳児保育の需要が高まっている。あわせて、平成30年4月より保育士養成課程のカリキュラムが改訂されている。「乳児保育」は従来の演習2単位から時間数が増え、講義2単位及び演習1単位となった。これまで以上に「乳児保育」における理論と実践の融合が求められている。「乳児保育」の専門性及び内容の充実に向けた研究動向の整理、養成校における論点整理が必要である。

そこで、本研究では、主に1973年～現在に至る、「乳児保育」に関する保育者養成校テキスト、学術論文等の概観を行うこととする。具体的には、以下の2つの視点から分析及び考察を行う。ひとつは、「乳児保育」に関する保育者養成校テキストの目次項目に視点をあて、その中で扱われている内容と2008年保育所保育指針の改定を境とする特徴を明らかにすることである。もう一つは、3つの学会誌を分析対象とし、「乳児」を対象とした論文数について分析・検討し、研究の有無を明らかにすることである。

Ⅱ．研究方法

主に1973年～現在に至る、「乳児保育」に関する保育者養成校テキスト、学術論文等について概観を行う。特に、「乳児保育」に関する保育者養成校テキストの目次項目について、2008年保育所保育指針の改定を境とする特徴について分析する。詳細は、「Ⅳ結果と考察」において述べることとする。

Ⅲ．先行研究

乳児保育における研究動向を概観すると、「乳児保育」に関する研究は保育領域全体における比重として多いとはいえない。2019年10月現在において、CiNii（国立情報学研究所の論文情報ナビゲーター）にて「保育」をタイトルに用いた論文を検索したところ、「保育」が65,499件該当した。そのうち、「乳児保育」は、わずか681件であった。しかも大方（2017）によると、学術的研究は少なく、その大半は雑誌的傾向のものが多いとされている 。

次に、CiNiiにより「乳児保育」「テキスト」をタイトルに用いた論文を検索したところ、3件の論文があった。それは「キリスト教保育」や乳児期の「教育」など、特定のテーマに焦点化した研究であった。本論文と共通したテーマについて述べている論文は西村（2010）のみであった。西村は乳児保育に関する教授内容を把握するために、1999年の保育所保育指針改定後に編纂もしくは改訂された14冊のテキストを分析対象として目次分析を試みている。

また上記以外に、大方（2017）も乳児保育における実践構造を保育所保育指針と指導案、すなわち保育実践、内容編成の関係性により検討しており、その中で、「乳児保育」のテキストについてふれている。すなわち指導案の事例が必ずしも保育所保育指針が反映された内容ではないこと、事例そのものが示されていない、事例のみが教科書に掲載されているなどを指摘しながら、理論（教育）と実践が両輪として示されていないとしている。

日本保育学会の特集論文「遊びと発達」の課題設定の趣旨として秋田（2007）は、「遊び固有の特質、遊びの生成と展開やその質が、子どもの諸側面の発達との関連でより丁寧に議論される必要がある」とし、「保育において他の言葉や概念には置き換え不可能な、「遊び」自体を正面から取り上げ、その意義や研究の方向性を探る企画」を考えたとしている。しかし、「乳児期の遊び研究は掲載できなかった。乳児保育においても子どもの遊びは生活の中心である。しかし、その研究は幼児期に比してまだ必ずしも学術論文として保育学研究のこれまでの掲載論文を見ても多いとはいえない」と、乳児期の遊びに関する研究が必要であることとその研究が少ないことを指摘している。

社会的背景が保育所保育のあり方に変化をもたらすことで保育所保育指針が改定され、テキストの教授内容や研究動向が変化する。このことは、ある意味で自然な流れであり、本研究では時代の変遷における「乳児保育」の専門性及び内容の充実に向けた研究動向の整理、養成校における論点整理が必要と考え以下のような調査を行った。

Ⅳ．保育者養成校テキストにおける「乳児保育」に関する目次分析

(1) 研究目的

保育者養成校のテキストとして出版されている「乳児保育」に関する著書に視点を当て、その目次項目で扱われている内容と、保育所保育指針に記載されている内容（章立て）の特徴を明らかにすることを目的とする。

(2) 研究対象

保育者養成校テキストとして出版されている「乳児保育」に関する著書を対象とする。保育教諭養成課程研究会、特別研究部会「乳幼児保育」部会のメンバーで入手可能なテキストを選出した。入手可能であった、1973年度～2018年8月末までに発行された84冊を対象とする。（表1参照）

(3) 研究期間

2018年7月～9月

(4) 分析方法

対象のテキストの目次項目で扱われている内容に視点を当て、上位項目2段階（章・節）までを大項目・小項目として分類し、数的把握を行い検討した。対象のテキストの目次項目に視点を当てたのは、目次項目内容を検討することで、保育所保育指針の改定内容（章立て）との関連を整理することができると考えたからである。

(5) 結果・考察

① 乳児保育のテキストにおける目次項目の全体的傾向

研究対象とした保育者養成校テキストとして出版されている「乳児保育」に関するテキスト84冊の目次項目は、大項目、小項目あわせて698件であった。図1は「『乳児保育』関連書籍　目次項目全体の比較（単位：件数）」である。（図1、表1参照）

「目次項目、全体の比較」について、多く取り上げられている項目順にみると、「発達」が145件、「カリキュラム」が65件、「保育内容」が59件であった。以下、「子育て支援」が36件、「環境構成」「課題」が35件、「遊び」が34件であることが整理された。「カリキュラム」の中心は、デイリープログラムであり、年間指導計画から期別指導計画、月案、週案と構造的な事例の展開はほとんどみられなかった。また、「保育内容」の多くは基本的生活習慣に関する事項が多数であり、乳児保育の「遊び」に関する記載が少ないことがわかった。

また、件数からの比較で少ない項目は、「社会的背景」、「記録・評価」、「安全」、「他機関連携」等である。2018年保育所保育指針で注視されている項目、すなわち現代的課題に関する目次は、2018年9月までの保育者養成校テキストの件数では少ないことが整理された。

② 2008年以前と2008年以降の比較における目次項目の全体的傾向

次に、2008年保育所保育指針の改定を境とした時、改定が保育者養成校テキストとして出版されている「乳児保育」にどのような影響を与えているのかを明らかにするため、比較することとした。そのため、研究対象とした保育者養成校テキストとして出版されている「乳児保育」に関するテキスト84冊の目次項目、大項目、小項目あわせて698件について、2008年を軸として分類し、整理を行った。1973年から2008年までは427件、

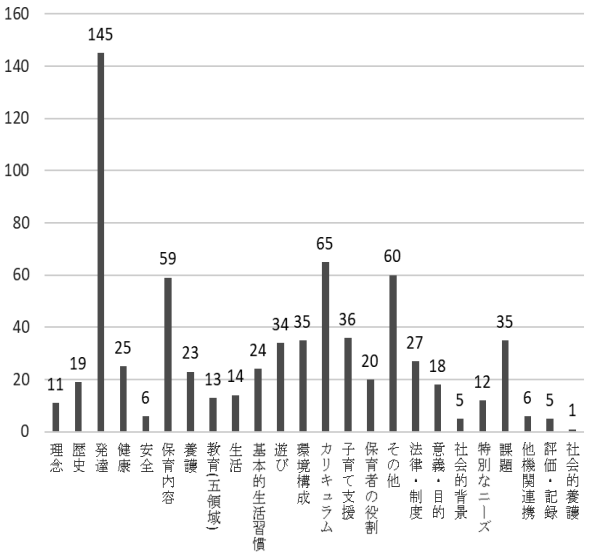


図1 『乳児保育』関連書籍　目次項目全体の比較（単位：件数）

表1　文献リスト

番号	出版年	書籍名	著者	出版社
1	2018	新時代の保育双書　乳児保育第3版	大橋喜美子著	みらい
2	2018	コンパス　乳児保育	咲間まり子編著	建帛社
3	2018	新版乳児保育	咲間まり子編著	大学図書出版
4	2018	はじめて学ぶ　乳児保育	志村聡子編著	同文書院
5	2018	改訂5版資料でわかる乳児の保育新時代	乳児保育研究会	ひとなる書房
6	2018	発達が見える！0.1.2歳児の指導計画と保育資料 第2版（Gakken保育Books）	増田まゆみ監修	学研プラス
7	2018	乳児の生活と保育	松本園子編著	ななみ書房
8	2018	0-5歳児 子どもの「やりたい！」が発揮される保育環境	宮里暁美監修	学研プラス
9	2018	新版乳児保育	谷田貝・石橋編著	一藝社
10	2017	0・1・2歳児の保育の中にみる教育―子どもの感性と意欲を育てる環境づくり―	大橋喜美子著	北大路書房
11	2017	赤ちゃん学で理解する乳児の発達と保育　運動・遊び・音楽	小西行郎・小西薫・志村洋子	中央法規出版
12	2016	演習　乳児保育の基本	阿部和子編	萌文書林
13	2016	シードブック乳児保育第4版―科学的観察力と優しい心―	川原佐公・古橋紗人子編著	建帛社
14	2016	0～3歳　能力を育てる好奇心を引き出す	汐見稔幸	主婦の友社
15	2016	やさしい乳児保育	早川悦子、池田りな、石川正子	青踏社
16	2016	乳児保育　演習ブック　よくわかる！保育士エクササイズ⑤	松本峰雄監修	ミネルヴァ書房
17	2016	赤ちゃん学で理解する乳児の発達と保育　睡眠・食事・生活の基本	三池輝久、上野有里、小西行郎	中央法規出版
18	2016	乳児保育―一人ひとりが大切に育てられるように―	吉本和子	エイデル研究所
19	2015	養成校と保育室をつなぐ理論と実践―乳児保育	迫田・天野・岡本・海沼・高野・増田・山田・粕谷	萌文書林
20	2015	乳児保育　基本保育シリーズ	寺田清美・大方美香・塩谷香編著	中央法規出版
21	2015	乳児保育　一人一人を大切に	加藤敏子編著	萌文書林
22	2015	乳児保育―0歳児・1歳児・2歳児―	巷野悟郎・植松紀子	光生館
23	2015	乳児保育　保育者養成シリーズ	中野・高橋編著	一藝社
24	2015	現代の保育学8　乳児保育	待井和江・福岡貞子	ミネルヴァ書房
25	2014	乳児保育	石原栄子・庄司順一・田川悦子・横井茂夫	南山堂
26	2014	総合保育双書2　乳児保育計画論～2つのタイプの事例を比較して～	大阪総合保育研究所「乳児保育」プロジェクト（代表 大方美香）	ふくろう出版
27	2014	テキスト乳児保育　改訂新版	大阪保育研究所	フォーラムA
28	2014	0歳から3歳　保育・子育てと発達研究を結ぶ〈乳児編〉	神田英雄	全国保育団体連絡会
29	2014	保育のきほん　ゼロ・1歳児	ちいさななかま編集部	ちいさななかま社
30	2014	乳児期の発達と生活・遊び	長瀬美子著	ちいさななかま社
31	2014	乳児保育［新版］	増田まゆみ編	北大路書房
32	2014	0～2歳児の保育（吉村真理子の保育手帳）	吉村真理子著	ミネルヴァ書房
33	2013	乳児保育　シリーズ・新しい時代の保育者養成	大方・中西編	あいり出版
34	2013	新　乳児保育への招待―胎児期から2歳まで	高内正子	北大路書房
35	2013	乳児の人権保育―乳児の遊びを通して―	中筋・玉置編	人権と仲間関係研究会
36	2012	子どもの発達と支援	池田行伸	ナカニシヤ出版
37	2012	かかわりを育てる乳児保育	鈴木・金田・河田・杉山・中川・浅野	新読書社
38	2012	乳児保育演習ガイド	高内正子・梶美穂	建帛社
39	2011	子どもと保育　0歳児	秋葉・白石・杉山編著	かもがわ出版
40	2011	子どもと保育　1歳児	秋葉・白石・杉山編著	かもがわ出版
41	2011	子どもと保育　2歳児　改訂版	秋葉・白石・杉山編著	かもがわ出版
42	2011	乳幼児のこころ ― 子育ち・子育ての発達心理学（有斐閣アルマ）	遠藤・佐久間ほか著	有斐閣
43	2011	乳児の発達と保育―遊びと育児	大塚智孝	エイデル研究所
44	2011	子どもとつくる0歳児保育－心も体も気持ちいい―	加藤・神田監修・松本、第一そだち保育園編著	ひとなる書房
45	2011	乳児保育の実際－子どもの人格と向き合って―	コダーイ芸術教育研究所	明治図書出版
46	2011	保育者が基礎から学ぶ乳児の発達	丸山美和子	かもがわ出版
47	2010	赤ちゃんから学ぶ「乳児保育」の実践力－保育所・家庭で役立つ―	河原・古橋・小西・沼野・初塚・開・武田ほか	保育出版社
48	2010	改訂版　資料で分かる乳児保育の新時代	乳児保育研究会	ひとなる書房
49	2009	やさしい乳児保育	伊藤輝子編著	青踏社
50	2009	新時代の保育双書　乳児保育	大橋喜美子	みらい
51	2009	はじめて学ぶ乳児保育	志村・吉長・塩崎・小柳・宇都・藤枝・渡邊・坂田・柳井	同文書院
52	2009	新乳児保育への招待―胎児期から2歳まで―	高内正子編著	北大路書房
53	2009	新　保育ライブラリ保育の内容・方法を知る　乳児保育	増田・井戸・佐々木・板倉・太田・山岸・森田・篠塚・御園	北大路書房
54	2007	やさしい乳児保育	伊藤輝子・天野珠路	青踏社
55	2007	乳児保育の基本	汐見・小西・榊原編著	フレーベル館
56	2006	今求められる質の高い乳児保育の実践と子育て支援	榊原・今井編著	ミネルヴァ書房
57	2006	新・乳児の生活と保育	松本園子、荒賀直子、伊藤輝子、大場富子、立浪澄子、仲明子	ななみ書房
58	2005	乳児保育―子どもの豊かなそだちを求めて	阿部和子	萌文書林
59	2005	乳児保育への招待―胎児期から2歳まで―	高内正子	北大路書房
60	2005	乳児保育　保育ライブラリ　保育の内容・方法を知る	増田まゆみ編著	北大路書房
61	2004	0歳児・1歳児・2歳児のための乳児保育	巷野悟郎・植松紀子	光生館
62	2002	乳児保育―一人ひとりが大切に育てられるために―	吉本編著	エイデル研究所
63	2001	（改定版）新・乳児の発達と保育	岩堂道子・国家順子・吉田洋子・坂上優子・田中文子・矢板弘子	ミネルヴァ書房
64	2001	私たちの乳児保育―特別保育実践講座―	日本保育協会	社会福祉法人日本保育協会事業部
65	2000	自立への旅立ち	高橋恵子	岩波書店
66	2000	乳児保育―その理論と実践―	待井和江・福岡貞子・井上裕子・坂根美紀子・森川紅	ウェルピーイング株式会社
67	1998	0・1・2歳児のこころの育ちと保育	今井和子	小学館
68	1998	乳児保育総論	川原佐公	保育出版社
69	1995	乳児保育―子どもの豊かなそだちを求めて―	阿部和子	萌文書林
70	1992	現代の乳児保育	川合貞子	建帛社
71	1992	乳児保育　楽しい乳児保育をめざして	川原、尾崎、岡村、高田、田中、西河、濱田、広永、藤田、藤本、古橋、堀山、松川、森	三晃書房
72	1992	乳児保育の国際比較　保育の新しい潮流	川原佐公、水谷孝子、西尾祐吾、杉本敏夫、田辺毅彦	チャイルド本社
73	1990	保育講座11巻　乳児保育	吉岡毅、谷口喜久子	光生館
74	1986	乳児保育Ⅰ・Ⅱ	菅、清水、尾形、松本、佐々木、秦野、宇田、小林、今井、本田、谷、和多、石井、金崎、民実、小野寺、香西、佐橋	学術図書出版
75	1986	乳児保育	福西、高野、住田、藤生、大原、伊藤、村山、加藤、田中、藤井、藤原、白石、今井、梅村、小川、加藤、清野、成田	学術図書出版
76	1984	乳幼児保育指針	坂田尭	日本小児医事出版社
77	1984	乳児保育（現代の保育学⑧）	待井和江・福岡貞子	ミネルヴァ書房
78	1982	新版　乳児保育	吉岡毅、谷口喜久子	光生館
79	1980	乳児の保育	土山忠子	北大路書房
80	1979	現代幼児教育シリーズ　乳児保育	待井和江・川原佐公	東京書籍
81	1976	乳児保育	二木武、松島富之助、金子保	同文書院
82	1975	乳児保育要説	松本武子・小舘静江・金子保・武藤静子・佐古千嘉子	家政教育社
83	1974	「2歳児保育」年齢別保育実践シリーズ③	宮下俊彦、岡田正章、鈴木とく、高畠輝、今井和子	全国社会福祉協議会
84	1973	乳児保育の原理	伊藤忠好、成田錠一、石原花子、飯田良治、太田悦生	福村出版

2008年以降は271件となった。比較した結果は図2の通りである。（図2参照）

図2は、「乳児保育』関連書籍 目次項目 2008年までと2008年以降の比較（単位：件数）」である。保育者養成校テキストに2008年までに多く取り上げられている項目を順にみると、上位3項目は、①発達が48件、②保育内容が29件、③カリキュラムが24件であった。一方、2008年以降に多く取り上げられている項目を順にみると、上位3項目は、①発達が97件、②カリキュラムが41件、③保育内容が30件に整理された。上位3項目の比較では、保育所保育指針が改定される2008年以前と2008年以降に大きな変化は見られないことがわかった。

このことは、保育所保育指針の改定が、保育者養成校テキスト「乳児保育」にすぐには反映されていないことを示唆している。

③ 2008年以前と2008年以降の比較における教授項目の増減

次に、保育所保育指針が改定される2008年以前と2008年以降をさらに詳しく分析することとした。2008年までのデータを100とし、2008年以降のデータと比較してその増減について分析を行ったものが図3である。（図3参照：目次件数については図1、図2を参照）

大幅に増加している項目は、「理念」「子育て支援」「遊び」であった。「理念」は2008年以前が2件であったのに対し、2008年以降は9件であり、「子育て支援も2008年以前が8件であったのに対し、2008年以降が28件と増加している。さらに、「他機関連携」は、2008年までは全く取り上げられておらず0件だったが2008年以降は6件と新しく出現している項目であることがわかる。一方で2008年以前と比較して減少している項目は、「その他」を除いて特には見られなかった。

2008年までと2008年以降、全体比較（図2）では大きな変化は見られなかったが、詳細に分析すると2008年保育所保育指針を反映した内容が目次分析より散見することができた。2008年以降、少しずつではあるが「乳児保育」の教授内容に関する変化が表れてきていると言える。保育所保育指針の改定により、「乳児保育」の「理念」や「子育て支援」、「遊び」に対する理解が深まり、記述内容の変容が見られた。

本研究の結果は、保育者養成校のテキストとして出版されている「乳児保育」に関する著書に視点を当て、その目次項目で扱われている内容件数から分析したものである。また2008年保育所保育指針の改定以前と以降の比較によって特徴を整理したものである。保育者養成校の授業内容への分析は含んでいないことから、「乳児保育」についてどのような視点が議論されたかには言及できていない。今後の課題として検討を継続する。

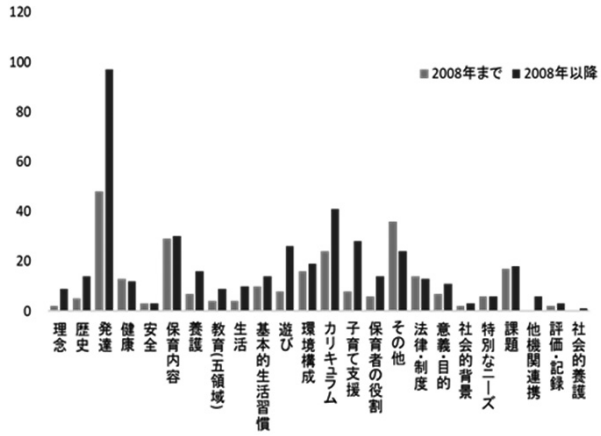


図2『乳児保育』関連書籍　目次項目　2008年までと2008年以降の比較（単位:件数）

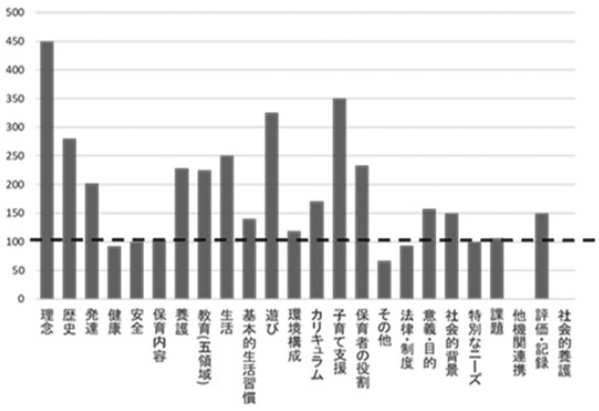


図3　2008年保育所保育指針告示を軸（100とする）としたそれまでとの目次項目比較（単位:件数）

Ⅴ．学会誌の「乳児保育」に関する論文数分析

（1）研究目的

1990年から2019年3月までの乳児保育に関する主要な3つの学会誌の研究動向を明らかにする。

（2）研究対象

1990年から2019年3月までの乳児保育に関する主要な3つの学会誌3誌、日本保育学会「保育学研究」、日本赤ちゃん学会「ベビーサイエンス」、日本発達心理学会「発達心理研究」における学術論文等における「乳児保育」に関する研究を対象とする。（表2・表3参照）

（3）研究期間

2018年7月～2019年3月

（4）分析方法

1990年から2019年3月まで（対象となる学会誌の調査対象年は刊行年度により異なる）の乳児保育に関連する主要な3つの学会誌3誌、日本保育学会「保育学研究」、日本赤ちゃん学会「ベビーサイエンス」、日本発達心理学会「発達心理研究」における学術論文等における「乳児保育」に関する研究件数に視点を当て、分析を行うこととした。

（5）結果・考察

①「乳児保育」に関する主要な3つの学会誌3誌全体的傾向

乳児保育に関連する主要な3つの学会誌3誌、日本保育学会「保育学研究」、日本赤ちゃん学会「ベビーサイエンス」、日本発達心理学会「発達心理研究」における学術論文等における「乳児保育」に関する研究件数は表2に示す。日本保育学会「保育学研究」の掲載論文数は549件、発達心理学会「発達心理学研究」の掲載論文数は690件であることを鑑みるとき、乳児保育に関連する論文件数が全体として54件であることは、いかに少ないかがわかる。

また、乳児保育に関連する主要な3つの学会誌3誌54件のうち、発達心理学会「発達心理学研究」の掲載論文33件、日本赤ちゃん学会「ベビーサイエンス」11件、日本保育学会「保育学研究」の掲載論文10件であった。内容上の特徴として、乳児保育は、「乳児」の発達心理学を中心とした議論が行われてきたことがわかる。日本赤ちゃん学会「ベビーサイエンス」は2004年からであるが、「乳児」の心理学特に実験系の論文を中心として掲載されている。日本保育学会は、現場の実践系が多く「乳児保育」の視点から研究された内容が多い。

②「乳児保育」に関する主要な3つの学会誌3誌2008年以前と2008年以降の全体的傾向

次に、2008年保育所保育指針の改定を境とした時、改定が学会誌3誌の学術論文「乳児保育」にどのような影響を与えているのかを明らかにするため、比較することとした。

乳児保育に関連する主要な3つの学会誌3誌53件のうち、発達心理学会「発達心理学研究」の掲載論文について、2008年以前が15件、2008年以降が18件であった。日本赤ちゃん学会「ベビーサイエンス」の掲載論文については、2008年以前が6件、2008年以降が5件であった。日本保育学会「保育学研究」の掲載論文については、2008年以前が7件、2008年以降が3件であった。ここでは、2008年保育所保育指針の改定を境とした変化はほとんど見られない。むしろ、「乳児」の発達心理学研究は増加し、「乳児保育」の研究論文は減少している。

③「乳児保育」に関する主要な3つの学会誌3誌学会誌年度による全体的傾向

次に、「乳児保育」に関する主要な3つの学会誌3誌学会誌年度による全体的傾向を明らかにするため、比較することとした。（図4参照）

表2　乳児に関する学術論文の一覧

学会誌	1990～2019年（全研究数）	1990～2007年	2008～2019年
日本保育学会「保育学研究」	10件（549件）	7件	3件
日本赤ちゃん学会「ベビーサイエンス」	11件	6件	5件
日本発達心理学会「発達心理学研究」	33件（690件）	15件	18件
合計	54件	28件	26件

表3　論文リスト

	学会名	発行年	論文著者	論文名
1	日本発達心理学会	1990	麻生武	“口”概念の獲得過程 −乳児の食べさせる行動の研究−
2	日本発達心理学会	1992	井上徳子、日上耕司、松沢哲郎	チンパンジー乳児における愛着の研究 −Strange Situationにおける行動と心拍変化−
3	日本発達心理学会	1992	菅原ますみ、佐藤達哉、島悟、戸田まり、北村俊則	乳児期の見知らぬ他者への恐れ　−生後6・12・18ヶ月の縦断的関連−
4	日本発達心理学会	1993	草薙恵美子	乳児の気質の構造：情動表出傾向及び接近傾向における一考察
5	日本発達心理学会	1993	金子龍太郎	乳児院・養護施設の養育環境改善に伴う発達指標の推移 −ホスピタリズム解消をめざした実践研究−
6	日本保育学会	1995	布施佐代子	3歳未満児における保育者と子どもの共感的な遊びについての一考察
7	日本保育学会	1995	池田章子	乳児保育における乳児の“会合食”の構成
8	日本保育学会	1996	斎藤政子	3歳未満児の生活活動における見通し能力の発達と保育
9	日本発達心理学会	1998	水野里恵	乳児期の子どもの気質・母親の分離不安と後の育児ストレスとの関連：第一子を対象にした乳幼児期の縦断研究
10	日本発達心理学会	1998	水野里恵、本城秀次	幼児の自己制御機能：乳児期と幼児期の気質との関連
11	日本発達心理学会	1998	江尻桂子	乳児における規準哺語の出現とリズミカルな運動の発達的関連
12	日本発達心理学会	2001	塚田みちる	養育者との相互交渉にみられる乳児の応答性の発達的変化：二項から三項への移行プロセスに着目して
13	日本発達心理学会	2002	志村洋子、今泉敏、山室千晶	幼児による乳児音声の感情性情報の聴取特性
14	日本発達心理学会	2002	神谷哲司	乳児の泣き声に対する父親の認知
15	日本保育学会	2003	細田淳子、小野明美	ことばの獲得初期における音楽的表現 −乳児はどのようにしてうたい始めるか−
16	日本赤ちゃん学会	2004	石川 丹	3歳児神話を巡る発達臨床 〜乳児院入所あるいは乳児期大脳半球一側損傷の長期予後〜
17	日本赤ちゃん学会	2005	二藤宏美	乳児の旋律聴取研究
18	日本発達心理学会	2005	川田学、塚田−城みちる、川田暁子	乳児期における自己主張性の発達と母親の対処行動の変容：食事場面における生後5ヶ月から15ヶ月までの縦断研究
19	日本保育学会	2005	根ヶ山光一、星三和子、土谷みち子、於永静子、汐見稔幸	保育園0歳児クラスにおける乳児の泣き −保育士による観察記録を手がかりに−
20	日本赤ちゃん学会	2006	大塚由美子、山口真美	乳児期初期における顔認知の発達と運動情報の効果
21	日本赤ちゃん学会	2006	菅原ますみ、酒井厚、服部弘、一色伸夫	乳児期の発達と映像メディア接触：影響性に関する因果推定の可能性を探って
22	日本発達心理学会	2006	中川愛、松村京子	乳児との接触未経験学生のあやし行動：音声・行動分析学的研究
23	日本保育学会	2006	近藤　幹生	地域社会の特性と保育の関わり −高原野菜生産地K村での3 歳未満保育の歴史から見た諸課題−
24	日本赤ちゃん学会	2007	松村京子	乳児の情動研究：非接触法による生理学的アプローチ
25	日本赤ちゃん学会	2007	開一夫、旦直子、有田亜希子	乳児の人工物認知と人認知
26	日本発達心理学会	2007	矢藤優子	乳児と母親のおもちゃ遊び場面における注意の共有と母親の発話：7カ月齢と12カ月齢を比較して
27	日本発達心理学会	2007	常田美穂	乳児期の共同注意の発達における母親の支持的行動の役割
28	日本保育学会	2007	松生泰子、佐田恵子、恵村洋子、梶美保、豊田和子	食の意識調査と“食援助プログラム”に基づく実践改善― 乳児保育の質的向上の比較 ―
29	日本発達心理学会	2008	山崎寛恵	乳児期の伏臥位リーチングの発達にみられる姿勢と運動の機能的入れ子化
30	日本保育学会	2008	星三和子、塩崎美穂、勝間田万喜、大川理香	保育士はゼロ歳児の<泣き>をどうみているか−インタヴュー調査から乳児保育理論の検討へ−
31	日本赤ちゃん学会	2009	麦谷綾子	乳児期の母語音声・音韻知覚の発達過程
32	日本発達心理学会	2009	橘廣	乳児の手の活動における機能的左右非対称性：出生から1歳までの縦断研究
33	日本発達心理学会	2009	小林佐知子	乳児をもつ母親の抑うつ傾向と夫からのサポートおよび ストレスへのコントロール可能性との関連
34	日本赤ちゃん学会	2010	村上博文	乳児保育の環境条件と子どもの変化― 保育室の空間構成に関するアクションリサーチ（自由遊びの時間）―
35	日本発達心理学会	2010	菅井洋子、秋田喜代美、横山真貴子、野澤祥子	乳児期の絵本場面における母子の共同注意の指さしをめぐる発達的変化：積木場面との比較による縦断研究
36	日本発達心理学会	2010	中川愛、松村京子	女子大学生における乳児へのあやし行動：乳児との接触経験による違い
37	日本発達心理学会	2011	川田学	他者の食べるレモンはいかにして酸っぱいか?：乳児期における擬似酸味反応の発達的検討
38	日本発達心理学会	2011	山本尚樹	乳児期における寝返り動作獲得過程の縦断的観察
39	日本発達心理学会	2012	佐藤鮎美、内山伊知郎	乳児期における絵本共有が子どもに対する母親の働きかけに及ぼす効果：絵本共有時間を増加させる介入による縦断的研究から
40	日本保育学会	2012	汐見稔幸、村上博文、松永静子、保坂佳一、志村洋子	乳児保育室の空間構成と“子どもの行為及び保育者の意識”の変容
41	日本赤ちゃん学会	2013	高橋英之、宮崎美智子	乳児の主体性の萌芽を視線随伴課題で探る
42	日本発達心理学会	2013	石島このみ、根ヶ山光一	乳児と母親のくすぐり遊びにおける相互作用：文脈の共有を通じた意図の読みとり
43	日本発達心理学会	2013	山本尚樹	成人男性を対象とした寝返り動作における微視的発生プロセスの検討：乳児の初期寝返り動作との発達的関連から
44	日本発達心理学会	2013	蒲谷槙介	前言語期乳児のネガティブ情動表出に対する母親の調律的応答：母親の内的作業モデルおよび乳児の気質との関連
45	日本発達心理学会	2014	岡本依子、菅野幸恵、東海林麗香、高橋千枝、八木下（川田）暁子、青木弥生、石川あゆち、亀井美弥子、川田学、須田治	親はどのように乳児とコミュニケートするか：前言語期の親子コミュニケーションにおける代弁の機能
46	日本赤ちゃん学会	2015	松田佳尚	対乳児発話（マザリーズ）を処理する親の脳活動と経験変化
47	日本発達心理学会	2015	上野萌子、内山伊知郎、Campos, Joseph J.、Dahl, Audun、Anderson, David I.	バーチャルムービングルーム内の下り斜め方向の動きに対する乳児の反応
48	日本保育学会	2017	伊藤優	乳児に対する保育士と保護者の連絡帳を用いた連携の様相 −「食事の連絡帳」のやりとりの分析から−
49	日本発達心理学会	2018	蒲谷槙介	歩行開始期乳児の不従順行動に対する母親の調律的応答：歩行不可期における応答との一貫性
50	日本発達心理学会	2018	西尾千尋、工藤和俊、佐々木正人	乳児の歩き出しの生態学的検討：独立歩行の発達と生活環境の資源
51	日本発達心理学会	2018	鹿子木康弘、奥村優子	国際的競争の中で乳児研究を行う：その意義と課題
52	日本赤ちゃん学会	2019	奥村優子、鹿子木康弘	乳児期の学習における明示シグナルの役割とその機能：ナチュラル・ペダゴジー理論から
53	日本発達心理学会	2019	小椋たみ子、増田珠巳、浜辺直子、平井純子、宮田Susanne	日本人母親の対乳児発話の語彙特徴と子どもの言語発達
54	日本発達心理学会	2019	柳岡開地	乳幼児期における実行機能とル ーティンの獲得の相補性―抑制と切り替えに着目して―

前述したように、内容上の特徴として、乳児保育は、「乳児」の発達心理学を中心とした議論が行われてきたことがわかったが、詳細を見ていくと2008年前後に保育学会をはじめとする他学会においても研究が行われていることがわかる。ただし、継続的研究が少ないためか、乳児保育に関する学会誌の掲載には年度によるばらつきがみられる。

本研究は、あくまでも乳児保育に関連する主要な3つの学会誌3誌における件数からの検討である。論文の内容上の比較検討や質的検討には至っていない。また、今回は2008年の保育所保育指針改定を軸に、改定以前と以降の比較によって論文件数を整理したものであり、全体を比較したに過ぎない。「乳児保育」についてどのような視点が議論されたかには言及できていない。この結果を踏まえ、今後は各学会誌における研究テーマの動向や保育所保育指針及び幼保連携型教育・保育要領の改定（改訂）がどのように関連しているのかをとして検討を継続する。

Ⅳ．総合考察

本研究では、「乳児保育」の専門性及び内容の充実に向けた研究動向の整理、養成校における教授内容の論点整理が必要と考え以下のような調査を行った。ひとつは、保育者養成校のテキストとして出版されている「乳児保育」に関する著書に視点を当て、その目次項目で扱われている内容の特徴を明らかにすることであり、もう一つは、1990年から2019年3月までの乳児保育に関する主要な3つの学会誌3誌の概観を行うことから学術論文における「乳児保育」に関する研究の動向を概観することであった。その結果、主に以下に示すことが明らかになったといえる。

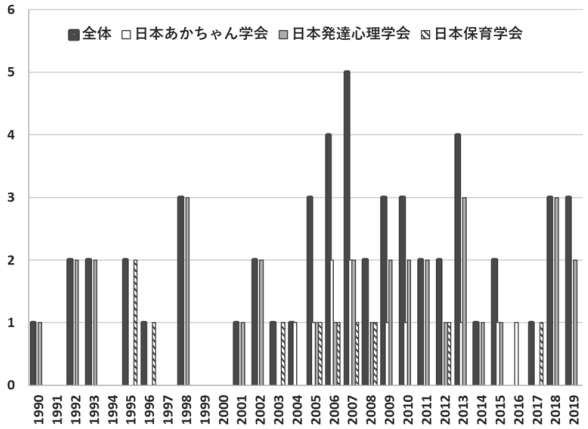


図4　学会誌の論文件数

(1) 乳児保育のテキストで取り上げられている教授内容は多岐にわたっている。

本研究では、研究対象とした保育者養成校テキストとして出版されている「乳児保育」に関するテキストの目次項目を23のカテゴリーに分類した（図1，図2，図3参照）。23のカテゴリーは、乳児保育のテキストで取り上げられている教授内容がいかに多岐にわたっているかがわかる。本研究では検討していないが、「乳児保育」の保育者養成校テキスト編著者は、保育・教育系教員とは限らず、医療系、心理系、福祉系など多様であることが散見された。したがって、テキストで取り上げられる目次項目や教授内容がテキストによって異なることも推測される。

(2) 乳児保育のテキスト内容は、2008年保育所保育指針改定以前と以降を比較したとき、概観では取り上げられている教授内容の変容はみられない。

本研究では、2008年保育所保育指針改定に視点を当て、改定以前と以降を比較したところ、多く取り上げられている教授内容3項目は、「発達」「カリキュラム」「保育内容」と同じ内容であった。乳児保育の教授内容のなかには、保育所保育指針改定によっても、変わらずに取り上げられているものが確認された。乳児保育の根幹に関わる内容とも考えられる。

(3) 乳児保育の目次項目には、新しい教授内容がある。

前項で述べたように、乳児保育を学ぶうえで必要な教授内容は保育所保育指針改定を問わず変わらないものがあることが示唆された。一方、詳細

を見ていくと保育所保育指針改定とともに教授内容に新しく加わったもの、質的内容が変化した内容も確認できた。

「理念」、「遊び」、「子育て支援」、「他機関連携」等である。これらは、乳児保育に関する社会的ニーズに伴う変容とも言える。

（4）乳児保育に関する研究は途上といえる。

「乳児保育」に関連する3学会の3学会誌では、「乳児保育」を扱った論文の件数は少なく、「乳児」そのものの研究はみられても「乳児保育」と関連付けた論文は少ないことがわかった。

Ⅴ．おわりに

以上、本研究の目的である、乳児保育に関するテキストの全体的な教授内容を把握した結果、保育所保育指針改定によって「乳児保育」の本質的教授内容への転換が行われつつあることが示唆された。保育士養成課程の他の科目との重なりも多い科目であるため、相互の関連性も大切にしながら、乳児保育の実践力を養っていくことが必要とされる。「発達」「保育内容」「カリキュラム」が融合してこそ保育士の専門性となることが実践上の課題ともいえる。一方、学会誌では、「乳児保育」を扱った論文の件数は少なく、「乳児」そのものの研究はみられても「乳児保育」と関連付けた論文は少ないことから、乳児保育に関する研究は途上といえる。保育者養成校テキストの背景となる学術論文との関係が今後の課題である。

なお、本論では2018年に行われた保育所保育指針の改定直後であったため、2018年以前のテキストと2018年以降のテキストを比較することは行っておらず、今後の課題としたい。特に、2018年保育所保育指針改定で記載された「乳児保育（0歳）」、「1歳以上3歳未満児」、「3歳以上児」の保育内容上の接続の重要性についても今後の課題としたい。（図5参照）

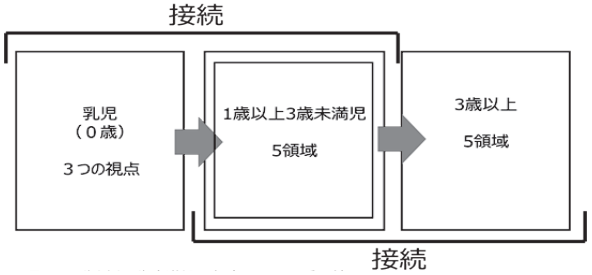


図5　1歳以上3歳未満児の保育における重要性

引用・参考文献

秋田喜代美（2007） 遊びと発達（総説）．保育学研究，45(1)，pp.8-11.

伊藤美保子・西隆太朗・宗高弘子（2017） 乳児期の遊び環境と保育者のかかわり－0歳児クラスの観察から－．ノートルダム清心女子大学紀要，人間生活学・児童学・食品栄養学編，pp.68-77.

今井和子（1990） 自我の育ちと探索活動 －3歳までの遊びと保育．ひとなる書房.

大宮勇雄 ほか（2014） 課題研究委員会報告　遊びの質をどう捉えるか．保育学研究，52(3)，pp.105-118.

大方美香（2016） 保育所保育指針における乳児保育の実践構造の検討:乳児保育研究(その3)．大阪総合保育大学紀要，11，pp.27-40.

大方美香（2017） 乳児保育のカリキュラム編成の研究.（博士論文）

厚生労働省（2015） ひとり親家庭等の現状について， https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000083324.pdf（2020年9月30日確認）.

厚生労働省（2018） 保育所保育指針解説.

近藤ふみ・定行まり子（2012） 一年をとおした0歳児の発達と保育室の使われ方の関係．日本女子大学紀要，家政学部，59，pp.51-59.

黒木晶・坂田和子（2017） 乳児はいつ遊んでいるのか：乳児保育における遊びの深まる時間帯の検証．福岡女学院大学大学院紀要，発達教育学，4，pp.33-36.

斎藤多江子・増田まゆみ（2017） 1歳児クラスにおける人・物・空間との結びつき －遊びのきっかけに着目して－. こども教育宝仙大学紀要，8，pp.47-55.
汐見稔幸・無藤隆（2018） 平成30年施行　保育所保育指針　幼稚園教育要領　幼保連携型認定こども園教育・保育容量　解説とポイント. ミネルヴァ書房.
汐見稔幸・村上博文・松永静子・保坂佳一・志村洋子（2012） 乳児保育室の空間構成と“子どもの行為及び保育者の意識”の変容. 保育学研究，50(3)，pp. 298-308.
独立行政法人労働政策研究・研修機構（2019）労働力調査（詳細集計）, https://www.stat.go.jp/data/roudou/sokuhou/nen/dt/pdf/ndtindex.pdf（2020年9月30日確認）.
西村真実（2010） 保育所保育指針における乳児保育の実践構造の検討. 大阪成蹊短期大大阪成蹊短期大学研究紀要，7，pp.63-74.
無藤隆・塚崎京子（2005） 乳幼児保育・幼児教育の研究の動向と実践の課題. 子ども社会研究，11，pp.130-144.

【付記】

本研究は、保育教諭養成課程研究会特別研究部会「乳幼児保育」部会の研究として実施された。本研究は、保育教諭養成課程研究会2018年のポスター発表した内容を基に再構成を行い、加筆修正したものである。

乳幼児教育・保育者養成研究　第1号
pp.35-46

幼稚園における「読み」に困難のある幼児の実態
― 公立・私立園への調査の比較を通して ―

Infants with Reading Disabilities at Kindergarten
– Questionnaire Study on Accommodation for the Types of Kindergarten –

宮本直美（大阪千代田短期大学）　**今枝史雄**（大阪教育大学）

特別支援教育体制整備状況調査において、幼稚園における特別支援教育の体制整備がいまだ課題として挙げられ、公立・私立でもその差は明らかである（文部科学省, 2018a）。小学校での教科学習では、「読み書き」が伴うことから、その困難に対して早期に発見・支援することが重要である。年長児において平仮名71文字はほぼ読むことができるようになる（太田ら, 2018；島村ら, 1994）ことから、幼稚園において、「読み」に困難のある幼児について把握することは可能である。本研究では、大阪府南部の公立私立幼稚園における「読み」に困難のある幼児の実態について明らかにすることを目的とした。幼稚園教員に質問紙調査を行い、「自分の名前が読めない」「文字に興味がないように見える」など、「読み」に困難のある幼児の実態を問うた。「読み」に困難があると教員が判断した幼児の人数は園により差があり、発達に課題のある幼児も含まれていると考えられるものの、「読み」に困難のある幼児の多くは公立園に在籍し、かつ教員一人当たりの園児数の低い園に在籍している割合が高いことが示唆された。

キーワード：幼稚園、読み困難、公立園、私立園、特別支援教育

Ⅰ．問題の所在と目的

2007年より本格的に特別支援教育が開始され、12年が過ぎようとしている。文部科学省が毎年実施している特別支援教育体制整備状況調査において、幼稚園における特別支援教育の体制整備がいまだ課題として挙げられている。本来、幼稚園に受け入れた幼児については、一人一人のニーズに応じた適切な教育的支援を行う必要がある。園によっては、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、関係機関と連携しながら個に応じた支援を行っている園もある。しかし現況としては、小中学校と比較して、幼稚園における特別支援教育の体制整備は不十分な状態であり、さらに公立園と私立園におけるその差は明らかである（文部科学省, 2018a）[注1)]。

小学校での教科学習では、どの教科においても読み書きが伴うことから、読み書きに困難のある児童は知識の獲得や学習の達成状況に課題を持つことが多い。そのため、読み書きの困難に対して早期に介入することが重要である。「平仮名の読み書き」に関して、過去50年間で比較すると、平均読字数及び平均書字数は上昇しており、幼児の文字の習得度は向上したことが示唆される[注2)]。しかし、どの時代にも文字の習得の遅い幼児が一定数存在しており、「読み」に対する困難を初期から示す者ほど重症であることを考えれば、早期支援は必須である[注3)]。

現在の年長児において、平仮名の平均書字数は60%台であることから、平仮名の書字については、小学校入学後に習得されていくと推察される。平仮名の平均読字数は90%台と高く、小学校入学前の幼児は平仮名71文字をほぼ読むことができる状態にあると推察されることから、幼稚園段階において、「読み」に困難のある幼児について把握することは可能である。

幼稚園教育要領解説（文部科学省, 2018b）では、個人差に配慮しつつも、文字などに関心を抱く幼児は5歳児になると、ある程度平仮名は読めるとし、生活の中で、文字に興味や関心を持ち、必要感をもって読んだり、書いたりできるような一人一人への援助が大切であるとしている[注4)]。

幼稚園では、遊びを含む生活の中で、文字に触れる機会は多々ある。例えば、靴箱や連絡ノートなどに自分の名前が書いてあるのを見て読んだり、教室に置いてある絵本を読んだりする。親しい友達と手紙のやり取りをすることもある。また、ごっこ遊びの中でつくられる切符や看板、商品メニューやチラシの作成など、幼児が文字に触れる場面は日常的にある。この様な環境の中で、幼児は文字に興味や関心を持ち、必要感をもって文字を読むようになっていく。また、文字の読みの前提となる音韻意識は、言葉遊びの中で育まれる[注5)]。

幼児の文字への興味や関心、「読み」に関する実態を把握する時、「平仮名一文字の読み方が分かる」というような、知識を獲得することのみを目的とするのではない。幼児の「読み」の発達を踏まえた視点から捉え、一人一人の発達に即して、文字に関心がもてるように丁寧に援助するなど、きめ細やかに対応することが重要である。なお、5歳児の発達には個人差があり、文字に興味や関心がないことがすぐに「読み」の困難につながるわけではないことも十分考慮しておかなければならない。

小学校教員として20数年教育現場に携わった第一筆者の経験ではあるが、幼時期に文字に興味や関心を持たない児童の中には、小学校入学後の系統立てた文字指導により、「読み書き」の習得が急速に進む児童がいる一方、進みにくい児童もいる。進みの少ない児童に気付いたとき、担任として、何らかの個別指導を行うが、通常の学級での学習指導では時間が限られる等の制約もあり、「読み書き」の定着は困難になりやすい。

文部科学省（2012）「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」によれば、担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面で著しい困難を示すとされた小学1年生は7.3%である。小学校での学習は「読み書き」がその基本となることから、これらの児童の中には、幼児期にほぼ習得される平仮名の「読み」が不十分なまま小学校に入学し「学習」する段階になって、「読み」における困難さが顕著になり、学習の困難さとなって表れた児童も含んでいると考えられる。

よって、幼稚園と小学校との接続となる就学時に「読み」に困難のある幼児の実態について把握し、早期発見・早期支援につなぐことは、入学後の学習の習得度合いに大きく影響すると考えられる。「読み」に困難のある幼児を早期に発見し、入学前後から一人一人の教育的ニーズに応じた支援を開始することは、小学校から始まる学習のつまずきを最大限軽減することにもつながり、その意義は大きいと考える。

幼児を対象とした「読み」に関する研究としては、認知要因に着目した研究がある。天野（1970）は、音節分解、抽出行為の形成の程度は、かな文字の習得の程度と密接に結びつくとし、以降、音韻に関する研究（遠藤, 1990；川上・伊藤, 1999；高橋, 1997）がなされた。音韻は「読み」の中核と考えられてきたが、それ以外にも、呼称速度、数唱、非単語復唱、語彙、視知覚に関する認知要因なども検討されている[注6)]。これらの研究は認知要因についての研究であり、「読み」に困難のある幼児の実態把握ではない。「読み」の困難が明らかになる小学校以降では、「読み」に困難のある児童生徒に対する実践的な研究は数多い。事例研究において、幼児期の実態が記述されているが、副次的である[注7)]。東俣（2018）は、5歳児における読みの発達に関する保育士向けチェックリストの作成を試みているが、あくまで保育士による簡易なチェックリストである。よって2019年の時点では幼稚園における、

幼稚園の教員による、「読み」に困難のある幼児の実態把握の調査はされていないことが課題として挙げられる。

以上より、本研究では、幼稚園に対する調査を通して、公立私立園における、「読み」に困難のある幼児の実態について明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方法

1．調査対象

大阪府南部にある公立私立幼稚園259園であった。

2．調査項目

①幼稚園の概要に関する4項目、②幼児の「読み」の実態に関する3項目について問い、②については、「いる（人数）」「いない」「把握していない」の3つの中から選択するようにした（表1）。

なお、項目については文部科学省が2012年に行った「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」を参考に、幼児の発達段階に合致するよう、元幼稚園長と筆者らとの協議により作成した。

表1　質問項目

1. 幼稚園の概要についての項目
① 設立年
② 全学級数及び年長児の学級数
③ 在籍園児数及び年長児の在籍園児数
④ 教員数（内、教諭数）
2. 幼児の読みに関する項目
① 自分の名前（平仮名）が読めない
② 絵本の文字や平仮名を読もうとしないなど文字に興味がない（ように見える）
③ 小学校に上がってから本読み等「読む」ことに関して課題が出てきそうなお子さんはいらっしゃいますか
いらっしゃるとすればどの様なことからそう思われますか（具体的にお書きください）

3．調査方法

調査用紙は郵送による送付・回収を行った。回答は幼稚園において、担任及び特別支援教育に関わる教員に記入を依頼した。

4．調査期間

2019年7月～9月であった。

5．回収率

25%（66園）であった。

6．手続き

1）分析対象

分析対象となった園は、未回答の項目があった私立園2園を除き、公立園（25園）、私立園（39園）であった。

2）分析

（1）公立私立園別の幼稚園の概要

幼稚園の概要について、公立私立園別に①平均園児数、②平均年長園児数、③平均教員数、④一人当たりの平均園児数を算出した。

（2）公立私立園別の「読み」に困難のある幼児の実態

公立私立園別に、「読み」に困難があると教員が判断した幼児（以下、「読み」に困難のある幼児）の実態（3項目）について、項目別に「在籍園数と在籍園の割合」「在籍園の平均在籍園児数」「在籍率」を算出した。「在籍園の割合」は、公立私立園別に在籍園、未在籍園の数を算出し、χ^2検定を行った。また、「在籍率」を0.0%、0.1～5.0%、5.1%～10.0%、10.1%以上で群分けし、群ごとの割合も算出した。算出後、χ^2検定を実施し、公立私立園の差を分析した。

（3）公立私立園別の幼児数及び教員数と「読み」に困難のある幼児の在籍との関係

「読み」に困難のある幼児の在籍園、未在籍園に分け、「平均在籍園児数」「平均教員数」「教員一人当たりの園児数（平均）」を算出した。「教員一人

当たりの園児数（平均）」は公立園、私立園の2群で対応のないt検定を実施した。

(4) 自由記述における教員の「読み」に困難のある幼児に対する認識

項目3における自由記述については、計量テキスト分析という手法で分析した。使用した分析ソフトは、樋口耕一により作成されたフリーソフトであるKHCoder（Version3.Alpha.13:2018）である。記述された文章を語と語に分け、その後、どのような語と関連して使われているかを調べるため、出現パターンの似通った語の組み合わせを明らかにする、階層的クラスター分析をした。

7. 倫理的配慮

本研究は、第1筆者の所属機関における研究倫理委員会の承認を得て実施した。

Ⅲ. 結果

1. 公立私立園別の幼稚園の概要

公立25園の平均園児数は68.5名（±42.3）であり、平均年長園児数28.8名（±14.6）、平均教員数7.2名（±4.4）、一人当たりの園児数9.57名（±4.6）であった。私立39園の平均園児数は254.1名（±124.3）であり、平均年長園児数86.5名（±40.7）、平均教員数19.3名（±7.7）、一人当たりの園児数13.14名（±4.8）であった（表2）。

園児数や教員数において、私立園は公立園よりも規模が上回っていた。

2. 公立私立園別の「読み」に困難のある幼児の実態

(1) 自分の名前（平仮名）が読めない園児について

公立私立園における自分の名前（平仮名）が読めない園児が在籍している園数（割合）、平均園児数、在籍率を表3に表す。

公立園で「いる」と回答したのは17園（68.0%）であり、平均在籍園児数は2.4名（±2.2）、在籍率は5.2%（±6.0）であった。私立園で「いる」と回答したのは、19園（46.3%）であり、平均在籍園児数は2.4名（±1.7）、在籍率は1.4%（±2.0）であった。自分の名前が読めない園児の平均園児数は同じであるが、在籍率は公立園のほうが高かった。

表2　公立私立園の基本情報

平均数	公立（N＝25）	私立（N＝39）
園児	68.5名（±42.3）	254.1名（±124.3）
年長園児	28.8名（±14.6）	86.5名（±40.7）
教員	7.2名（±4.4）	19.3名（±7.7）
一人当たりの園児	9.57名（±4.6）	13.14名（±4.8）

表3　公立私立園別　自分の名前（平仮名）が読めない園児の在籍園数・平均園児数・在籍率

	公立（N＝25）	私立（N＝39）
在籍園数	17園（68.0%）	19園（46.3%）
平均園児数	2.4名（±2.2）	2.4名（±1.7）
在籍率	5.2%（±6.0）	1.4%（±2.0）

公立私立園別に在籍園、未在籍園の数を基に、χ^2検定を行った結果、5%水準で有意な差が見られ（$\chi^2(1)=5.36, p<.05$）、公立園の方が、在籍園が有意に多かった。

次に、自分の名前が読めない園児数を在籍年長児数で除して在籍率を算出した（図1）。

自分の名前が読めない園児は、公立園では、0%の園が8園（32.0%）、0.1～5.0%の園が7園

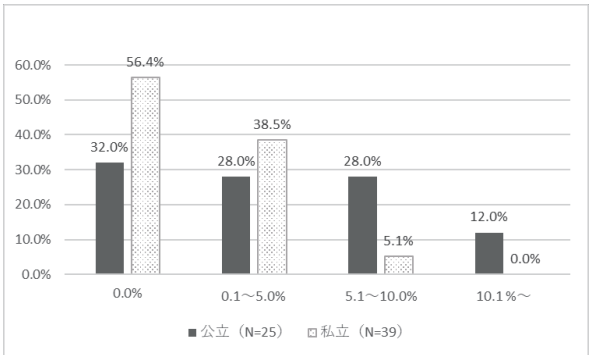


図1　公立私立園別　自分の名前（平仮名）が読めない園児の在籍率分布図

(28.0%)、5.1%～10.0%の園が7園(28.0%)、10.1%以上の園が3園(12.0%)であった。私立園では、0%の園が22園(56.4%)、0.1～5.0%の園が15園(38.5%)、5.1%～10.0%の園が2園、10.1%以上の園が0園(0%)であった。

最後に、実数を用いてχ^2検定を行ったところ、有意な差が見られた($\chi^2(3)=12.77, p<.01$)。残差分析を行ったところ、公立園の5.1～10.0%群が1%水準で、10.1%以上群が1%水準で有意に多かった。

(2) 絵本の文字や平仮名を読もうとしないなど、文字に興味がない園児について

公立私立園における文字に興味がない園児が在籍している園数(割合)、平均園児数、在籍率を表4に表す。

公立園で「いる」と回答したのは17園(68.0%)であり、平均在籍園児数は2.7名(±1.7)、在籍率は6.4%(±7.2)であった。私立園で「いる」と回答したのは、17園(43.6%)であり、平均在籍園児数は5.0名(±5.6)、在籍率は2.5%(±4.7)であった。

公立私立園別に在籍園、未在籍園の数を基に、χ^2検定を行った結果、5%水準で有意な差が見られ($\chi^2(1)=4.78, p<.05$)、公立園の方が、在籍園が有意に多かった。

次に、文字に興味がない園児数を在籍年長児数で除して在籍率を算出した(図2)。

文字に興味がない園児は、公立園では、0%の園が8園(32.0%)、0.1～5.0%の園が6園(24.0%)、5.1%～10.0%の園が6園(24.0%)、10.1%以上の園が5園(20.0%)であった。私立園では、0%の園が22園(56.4%)、0.1～5.0%の園が10園(25.6%)、

表4　公立私立園別　文字に興味がない園児の在籍園数・平均園児数・在籍率

	公立(N=25)	私立(N=39)
在籍園数	17園(68.0%)	17園(43.6%)
平均園児数	2.7名(±1.7)	5.0名(±5.6)
在籍率	6.4%(±7.2)	2.5%(±4.7)

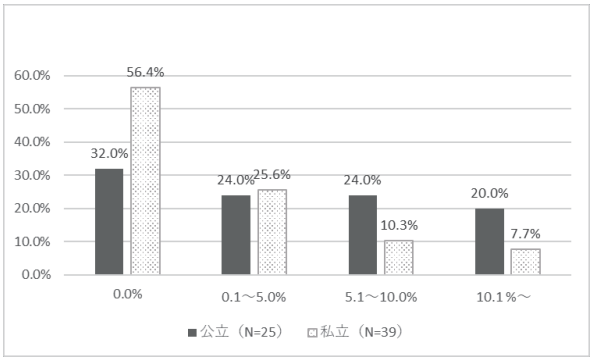


図2　公立私立園別　文字に興味がない園児の在籍率分布図

5.1%～10.0%の園が4園(10.3%)、10.1%以上の園が3園(7.7%)であった。

最後に、実数を用いてχ^2検定を行ったところ、有意な差は見られなかった($\chi^2(3)=5.64, n.s.$)。

(3) 小学校入学後、「読み」に困難が見られそうな園児について

公立私立園における小学校入学後に「読み」に困難が見られそうな園児が在籍している園数(割合)、平均園児数、在籍率を表5に表す。

公立園で「いる」と回答したのは20園(80.0%)であり、平均在籍園児数は2.8名(±1.8)、在籍率は8.9%(±8.7)であった。私立園で「いる」と回答したのは、25園(64.1%)であり、平均在籍園児数は5.4名(±6.2)、在籍率は4.3%(±5.6)であった。

公立私立園別に在籍園、未在籍園の数を基に、χ^2検定を行った結果、5%水準で有意な差が見られ($\chi^2(1)=4.74, p<.05$)、公立園の方が、在籍園が有意に多かった。

表5　公立私立園別　小学校入学後に「読み」に困難が見られそうな園児の在籍園数・平均園児数・在籍率

	公立(N=25)	私立(N=39)
在籍園数	20園(80.0%)	25園(64.1%)
平均園児数	2.8名(±1.8)	5.4名(±6.2)
在籍率	8.9%(±8.7)	4.3%(±5.6)

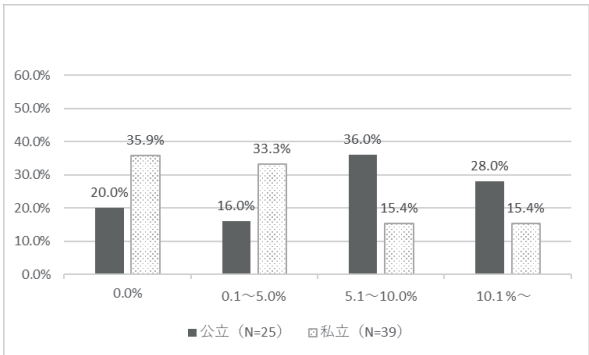


図3　公立私立園別　小学校入学後に「読み」に困難が見られそうな園児の在籍率分布図

次に、小学校に入学後、「読み」に困難が見られそうな園児数を在籍年長児数で除して在籍率を算出した（図3）。

小学校に入学後、「読み」に困難が見られそうな園児は、公立園では、0%の園が5園（20.0%）、0.1～5.0%の園が4園（16.0%）、5.1%～10.0%の園が9園（36.0%）、10.1%以上の園が7園（28.0%）であった。私立園では、0%の園が14園（35.9%）、0.1～5.0%の園が13園（33.3%）、5.1%～10.0%の園が6園（15.4%）、10.1%以上の園が6園（15.4%）であった。

最後に、実数を用いてχ^2検定を行ったところ、有意な差は見られなかった（$\chi^2(3)=6.98$, n.s.）。

なお、「読み」の実態に関する3項目全てに当てはまる園児はいないとした園は、公立園3園（12.0%）、私立園10園（25.6%）であった。また、3項目全てについて把握していないとした園は、公立園1園（4.0%）であった。把握していないとした園は、今回は「在籍無し」に分類した。

3. 公立私立園別の幼児数及び教員数と「読み」に困難のある幼児の在籍との関係

公立私立園別に「読み」に関する3項目に該当する園児が在籍している園（在籍園）と在籍していない園（未在籍園）の平均園児数、平均教員数、教員一人当たりの平均園児数を表6に表す。

公立園で「在籍園」は平均在籍園児数70.5名（±43.4）、平均教員数は7.5名（±4.5）、教員一人当たりの平均園児数は9.6名（±4.3）であった。「未在籍園」は平均在籍園児数54.0名（±36.1）、平均教員数は4.3名（±2.5）、教員一人当たりの平均園児数は11.7名（±5.3）であった。私立園で「在籍園」は平均園児数253.5名（±127.0）、平均教員数は20.4名（±7.6）、教員一人当たりの平均園児数は14.8名（±4.9）であった。「未在籍園」は平均園児数255.7名（±122.1）、平均教員数は15.6名（±7.0）、教員一人当たりの平均園児数は12.2名（±5.1）であった。

表6　公立私立園　「読み」に困難のある園児の在籍別　平均園児数・教員数および教員一人当たりの平均園児数

	平均数	公立（N＝25）	私立（N＝39）
在籍園	園児	70.5名（±43.4）	253.5名（±127.0）
	教員	7.5名（±4.5）	20.4名（±7.6）
	一人当たりの園児	9.6名（±4.3）	14.8名（±4.9）
未在籍園	園児	54.0名（±36.1）	255.7名（±122.1）
	教員	4.3名（±2.5）	15.6名（±7.0）
	一人当たりの園児	11.7名（±5.3）	12.2名（±5.1）

教員一人当たりの平均園児数は、在籍園、未在籍園別に、公立園、私立園の2群で対応のないt検定を実施した。t検定前に、在籍園、未在籍園で等分散の検定（F検定）を行ったところ、有意な差が見られなかったため、t検定を実施するものとした。t検定の結果、在籍園では、公立園の方が1%水準で有意に少なく（$t(28)=2.83$, $p<.05$）、未在籍園は有意な差は見られなかった（$t(28)=0.16$, n.s.）

4. 自由記述の分類における教員の「読み」に困難のある幼児に対する認識

自由記述において、記述された文章を語と語に分け、語の階層的クラスター分析を行った。その際、1園において「外国にルーツのある子」という回答があった。「読み」そのものについての困難さというよりも、子どもの置かれている状況により「読み」に困難があると教員が認識していることは明らかである。そのため、それ以外の回答について、教員の「読み」の困難さに対する認識を明らかにするため、分析することとした。第1分類としては「絵本」「関心」「名前」の語からなっていた。

第2分類としては「言葉」「理解」「発音」「発語」の語からなっていた。第3分類としては「平仮名」「読める」「難しい」「文章」「読む」の語からなっていた。第4分類としては「覚える」「文字」「意味」「興味」「集中」の語からなっていた。第4分類で「文字」「意味」「興味」の語からなる文章と、第3分類の語からなる文章とは、内容として「文字に興味がなく、文字に意味がなく、文字を覚えたり読んだりすることが難しい」との意味になることから、第4分類としては「集中」とすることとした。教員の「読み」の困難さに対する認識として、第1分類を「『文字』についての関心がない」、第2分類を「発語がない・言葉の理解が年齢不相応」、第3分類を「文字を読むことが出来ない」第4分類を「集中力がない」、第5分類を「外国にルーツのある幼児」として、5つに分けた。第1～第4分類の文章の具体例について表7に表す。

表7　教員の「読み」の困難さに対する認識

第1分類　「文字」についての関心がない
文字や**絵本**などに関心がない（16）
名前がわからない（2）
文字に**関心**がない
絵本読み聞かせ時も**絵本**を見ず話も聞かず上の空
第2分類　発語がない・言葉の理解が年齢不相応
発音（不明瞭）・**発語**がない（6）
文字を**理解**していない（3）
言葉の**理解**（3）
理解力（2）
人前で発言しようとすると黙ってしまう
第3分類　文字を読むことができない
現時点で**平仮名**が**読め**ずに学習ドリルで困っている（3）
文字が**読め**ない（2）
反復しても**文字**や名前が**覚えら**れない（2）
文章や文節ごとに**読め**ずたどたどしい（2）
文字の読み書きが**覚えら**れない
見本がなければ書けないし**読む**ことも**難しい**
全部の**平仮名**を**覚え**ていない
文字を頭の中でイメージ化できない
ひらがなを**覚え**ようとしない
文字通り言葉を発することが**難しい**
平仮名をバラバラにするとわからない（並びや形で覚えている）
第4分類　集中力がない
集中力がない（4）
多動気味で落ち着いて文字を読めない

＊（　）同じ意味の記述数

Ⅳ．考察

文部科学省（2018a）の平成29年度特別支援教育体制整備状況調査結果からは、公立園と私立園ではその体制整備状況において差があると考えられる[注8)]。各園によってその進捗状況は様々だが、総じて公立園と私立園には特別支援教育の体制整備状況に差があることをふまえて考察する。

1．公立私立園の基本情報について

公立私立園の基本情報から、園児数と教員数とも、私立園の方が規模は上回っていることが分かる。概して公立園の方が、私立園よりも規模は小さく、園児数が少ないことから、公立園の教員の方が、一人一人の園児の様子についてよく知ることができ、幼児の実態を把握しやすい可能性がある。また、公立園の方が加配教員を配置できる制度が整っているため、園児数に比べて教員数が多くなり、公立園の教員は私立園の教員と比べて、一人当たりの園児数が少なくなっている可能性もある。

つまり、公立園は私立園に比べて、園に在籍している幼児が少なく、教員一人当たりの園児数も少ない傾向にあるため、幼児一人一人の園での生活の様子や「読み」に関する実態について把握しやすくなると考えられることから、結果的に「読み」に困難のある幼児の在籍率が高くなっている可能性がある。

2．公立私立園の「読み」に困難のある幼児の実態について

「読み」に困難のある幼児は、項目1「自分の名前が読めない園児」、項目2「文字に興味がない園児」、項目3「『読み』に困難が見られそうな園児」、全ての項目において、公立園に在籍している割合が高かった。3項目全てに当てはまらないとした園は、公立園で3園（12.0%）、私立園で10園（25.6%）であり、「読み」に困難のない幼児は、私立園に多く在

籍していることからも、「読み」に困難のある幼児は公立園により多く在籍していることが分かる。

特に項目1では、公立園は、該当する園児の在籍率が高かった。幼児が園で生活する際、「自分の名前を読む」という行為は多くの場面で見受けられる。自分のロッカーや靴箱などに貼られている自分の名前を読み、自分の持ち物をそこに片づけることは日常生活の中でごく当たり前になされる。自分の名前が書いてある連絡ノートや持ち物などを置かれている場から選び出し、持ち帰ることもよく見かける光景である。そのような場面において戸惑いを見せる幼児は、教員の目に留まりやすく記憶に残りやすいことが考えられる。そのため、項目2や項目3よりも顕著な差となって現れた可能性がある。

公立園と私立園のこのような違いとしては、特別支援教育における体制整備状況の違いが関係している可能性が考えられる。教員の研修において、公立園の方が私立園に比べて40%以上高かったことから、公立園の教員の方が特別支援教育の研修を受けることができていると考えられる。

大阪府では「大阪府教育センター」における支援教育関係の研修を行っている。2018年度に幼稚園教員が参加できる研修は「障害理解・啓発推進研修」「支援実践研修（発達障がい等の種別に応じて）」などであった。各市町村においても同様に研修が行われており、公立園の教員はこのような研修を受けることができる。一方、私立園では、大阪府私立幼稚園連盟や大阪市私立幼稚園連合会でも独自に特別支援に関する研修会を開催している。2019年度は「特別支援を要する幼児の保護者との連携」「特別支援教育の理解（子どもの困難さに気付くために）」などであった。公立園は私立園よりも多くの教員が研修を受けたことにより、特別な支援に対する園全体としての全般的な理解が進み、幼児の「読み」の困難さに対する認識が深まった可能性がある[注9)]。幼児の実態を把握する時に、特別支援教育の視点から幼児の実態についてより細かく捉えているとも考えられる。

本調査では、項目3で小学校入学後「読み」に困難が見られそうな園児について問い、回答を得ている。その割合は公立園で8.9%、私立園で4.3%であった。この割合について、文部科学省（2012）「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」で報告された、「読む」又は「書く」に困難を示す児童生徒の割合と、「学習」に困難を示す小学1年生の割合から考察する。

小中学校の通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒の中で、「読む」又は「書く」に著しい困難を示す割合は2.4%であった。本調査では「読み」について問うものであり、「書き」を含んでいないことから、割合は下回ってもよいはずだが、本調査は高めになっている。この原因としては、2つ考えられる。1つ目は、本調査は「読み」に困難のある幼児についての実態を問うものであったため、「発語がまだできていない。」「理解力が年齢相応ではない。」「言葉が出ない。」（項目3の自由記述より）などの発達に課題のある幼児もその中に含まれてしまったことがその一因と考えられる。2つ目は、文部科学省の調査で著しい困難を示す児童生徒は、小学校の方が中学校よりも割合が高いことから、年齢が低いほど高い割合を示すと考えられる。本調査は幼児を対象としていることから、その割合が高かった可能性も考えられる。

一方、小学校1年生で、学習に著しい困難を示した児童は7.3%である。「読み」に困難のある子どもは学習において著しい不利益を被ることから、これらの幼児は小学校において学習に困難が見られる児童となる可能性もある。この数字を指標に見れば、公立園での在籍率は高くなり、私立園での在籍率は低くなる。これはあくまで憶測の域を出ないが、いずれにせよ、公立園に「読み」に困難のある幼児が多く在籍していることには変わりがない。

3. 公立私立園別の幼児数及び教員数と「読み」に困難のある幼児の在籍との関係

*t*検定より、公立私立園別の「読み」に困難のある園児の在籍別、平均園児数と教員数及び教員一人当たりの平均園児数の関係からは、「読み」に困難のある園児は、公立園でかつ教員一人当たりの園児数の低い園に在籍している割合が高いことが分かる。

公立園で「読み」に困難のある幼児と判断された人数は、「項目1」で0～8名、「項目2」で0～6名、「項目3」で0～8名となり、各園によって人数にばらつきが見られる。私立園でも、「項目1」で0～6名、「項目2」で0～23名、「項目3」で0～24名となり、各園によって人数のばらつきが見られる。

教員が「読み」に困難のある幼児について、どの程度認識しているのか、「読み」に困難があると見られる幼児の実態について、どの程度関心を持ち注意を払っているのかについては、公立私立園を問わず各園によってその認識にかなりのばらつきがあることが分かる。

本調査は、加配教員については問うておらず、その状況は分からない。しかし、何らかの困難のある幼児であると教員が認識した幼児の在籍する園には、加配教員が配置されている可能性が高く、制度が整っている公立園により多く配置されている可能性も高い。教員の特別支援教育における意識と加配教員の制度が整備されているのか否かによる差が現れたとも考えられる。

いずれにせよ、公立園で教員一人当たりの園児数が少ない園に「読み」に困難のある幼児が在籍している傾向にあることは明らかである。

4. 幼稚園教員の「読み」の困難さに対する認識

小学校から始まる「学習」では「読み書き」が必須となることから、就学前の「読み」に困難のある幼児を早期に発見することが重要である。幼稚園の教員は「読み」に困難ある幼児をどの様に認識しているのであろうか。本調査で、幼稚園教員が「読み」に困難のある幼児と認識した理由から、「読み」に困難のある幼児を捉えるとき、「『文字』についての関心がない」、「発語がない・言葉の理解が年齢不相応」、「文字を読むことが出来ない」「集中力がない」「外国にルーツのある幼児」の5つが抽出された。幼稚園教員は、幼児の文字に関する様子や普段の行動からの観点、幼児の発達に関する観点、文字の習得そのものに対する観点、外国にルーツがあるなど、幼児の置かれた状況から判断する観点から「読み」の困難さを予測していることが示唆された。幼稚園の教員は「読み」に困難のある幼児については、この5観点から判断していると考えられる。

Ⅴ．今後の課題

本調査では、調査数が少なく公立園と私立園で園児数や教員数、教員一人当たりの園児数の規模が同じ場合において、「読み」に困難のある幼児の在籍率まで言及することが出来なかった。また、大阪府南部の幼稚園に限った調査であることから、その特色が地域に限定されたものとなっている可能性もある。今後は地域を広げ、幼稚園数を増やして分析検討していく必要がある。

幼稚園で「読み」に困難のある幼児の一部は、小学生になっても「読み」に困難を有したままである可能性が高いと考えられる。今後は、「読み」に困難のある幼児が在籍している園の、特別支援教育の体制整備状況、特に教員に対する研修の有無や回数の程度、参加率及びその内容について明らかにする必要がある。また、障害のある幼児や何らかの困難があると見られる幼児に対して作成される、個別の教育支援計画と個別の指導計画の作成状況についても明らかにする必要がある。最近では、幼稚園以外の外部の専門家による巡回相談員の活用がなされている地域も多い。活用状況についても併せて調査する必要があると考える。

また本調査では、「読み」に困難のある幼児に対する幼稚園教員の認識について明らかにした。「読み」に困難のある幼児の困難さについて小学校に引継ぎを行う場合、幼稚園の教員と小学校の教員は「読み」の困難さに対する認識において、同じ観点を持つことが重要となる。今後は、幼稚園教員と小学校教員の「読み」の困難さに対する認識や子どもの実態の捉え方についても調査する必要があると考える。

Ⅵ. 終わりに

幼児期に文字に対する興味や関心を持ち、文字に関わる感覚を豊かにすることが、小学校における文字の学習の生きた基盤となる。「読み」の準備段階は幼児期にあることをふまえれば、「読み」に困難のある、あるいは困難が見られそうな幼児について早期発見・早期支援をすることは、小学校から始まる「学習」への段差を滑らかにし、学びの連続性を支えると考える。幼児の実態を正確に把握し、園の特別支援体制の中で一人一人のニーズに応じた適切な支援をしていくためには、特別支援教育についての理解が必要である。現職教員に対する特別支援教育の研修などの機会を増やしたり、巡回相談や専門家チームを活用したりすることが考えられる。

保育教諭養成課程においては、「特別支援教育」などの科目において、特別支援教育に対する学びと理解を深めることが必要であると考える。

謝辞

本研究を進めるにあたり、お忙しい中、質問紙にご回答くださった幼稚園の諸先生方に対して、心からお礼申し上げます。

注

注1）幼稚園は小中学校と比べ、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成では、該当者がいないという回答が高いため、作成率が低くなっている。公立園（61.7%, 77.0%）と比べて私立園（24.2%, 33.5%）の作成率が低いため、私立園が多い幼稚園では全体の作成率が低くなっていると考えられる。また、研修についても、公立園（88.6%）と比べて私立園は（50.0%）であり、同様に考えることができる。

注2）国立国語研究所（1972）、島村・三神（1994）、太田・宇野・猪俣（2018）は、年長児における平仮名71文字の平均読字数は、それぞれ53.0文字（74.6%）、65.9文字（92.8%）、64.9文字（91.4%）であると報告している。一方、平仮名71文字の平均書字数は、24.9文字（35.1%）、44.6文字（62.8%）、43.0文字（60.6%）と報告している。

注3）太田ら（2018）は、どの時代にも文字の習得の遅い幼児が一定数存在していることを指摘している。また、川崎（2017）は「ひらがな読みから困難を示す児童の割合は0.2%と決して多くはないが、初期より症状を示すものほど重症であり先延ばしすることなく早期の介入が必須である。」と述べている。

注4）文部科学省（2018b）幼稚園教育要領解説によれば、幼児は日常生活の中で、絵本や保育室にある文字表現に関心を抱き、遊びや日常生活の中で、自然に文字に触れるとしている。また、名前や標識、連絡や伝言、絵本や手紙などに触れることを通して、文字などの記号の果たす機能と役割に対する関心と理解が自然な形で育っていくよう配慮するとしている。幼児が文字に対する興味や関心を十分に広げ、文字に関わる感覚を豊かにすることで、小学校における文字の学習の生きた基盤となる。一人一人の発達に沿い、その幼児なりの必要感を大切にして、丁寧に援助することが大切である。

注5）高橋（1997）は「子ども達はことば遊びの活動 に最初は周辺的に参加して行く中で音韻

意識が高まっていき、だれの援助を受けなくても単独で遊びに参加することが出来るようになる。そして、こうして獲得した音韻意識を支えとしてかな文字の読みの習得が可能になる、といった過程をたどるのではないかと考えられる。」と述べている。

注6）小林・加藤・ヘインズら（2003）は、幼児の文レベルの音読と数字や平仮名の呼称速度との間に強い相関が認められたとしている。垣花・安藤・小山ら（2009）は、かな識字能力として、モーラ意識、数唱、非単語復唱、語彙、視知覚技能を挙げている。猪俣・宇野・春原（2013）は、幼児期の音読能力には自動化能力と音韻情報処理能力及び視覚認知能力が関与すると述べている。

注7）増田・鶴岡・臼井ら（2013）は、10ヶ月健診で粗大運動の遅れを指摘されたが、以降、異常は指摘されなかった発達性読み書き障害児が、幼児期から小さな物音や呼びかけには反応があるものの、電話などで聞き返しが多く、同年代の幼児に比べて発音の不明瞭さが気になったと述べている。三盃・宇野（2016）は、発達性読み書き障害児が就学時健診でほとんどの問題に記入せず、その後のカウンセラーとの面談で、生活年齢よりも半年程度の遅れがあると指摘されたと述べている。

注8）公立園と私立園で差が開いているのは「校内委員会」の設置で、私立園は公立園と比べて56.0%以上設置されていない。その差は「コーディネーター」では49.5%、「研修」は40.9%、「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」では25.2%になり、「実態把握」「巡回相談」「専門家チーム」で10%台になる。

注9）中山（2017）は、幼稚園・保育園に勤務する幼稚園教諭・保育士に、障害特性を学んだうえで、視覚支援や行動療法など具体的な支援方法についての基礎を学ぶ研修会を実施し、研修をどのぐらい理解したか検討している。その結果、発達障害に対する知識を理解した上での子どもへの関わり方についての知識は増えたとしている。田中・三田村・野田ら（2011）は、保育園での指導的立場の保育士を対象とした研修プログラムを開発し、その効果の検討を行っている。その結果、参加者は、支援の立案スキルの向上に加え、保育士による対象園児への直接の支援や、他の保育士に対する助言についての改善が確認されたとしている。

引用文献

天野清（1970） 語の音韻構造の分析行為の形成とかな文字の読みの学習．教育心理学研究，18(2)，76-89.

遠藤めぐみ（1990） 幼児の拗音節の読み書きの習得過程．教育心理学研究，38(2)，213-222.

東俣淳子（2018） 5歳児における読みの発達に関する保育士向けチェックリスト作成の試み．日本LD学会，27(2)，192-199.

猪俣朋恵・宇野彰・春原則子（2013） 年長児におけるひらがなの読み書きに影響する認知要因の検討．音声言語医学，54(2)，122-128.

垣花真一郎・安藤寿康・小山麻紀・飯高晶子・菅原いづみ（2009） 幼児のかな識字能力の認知的規定因．教育心理学研究，57(3)，295-308.

川上真代・伊藤友彦（1999） 幼児の単語呼称における非流暢性の出現と発話単位の獲得．特殊教育学研究，37(2)，23-30.

川崎聡大（2017） ディスレクシア．児童心理学の進歩，56，158-181.

小林マヤ(志帆)・加藤醇子・チャールズ ヘインズ・ポール マカルーリー・パメラ フック（2003） 幼児の読み能力に関わる認知言語的能力．LD研究，12(3)，259-267.

国立国語研究所（1972） 幼児の読み書き能力，東京書籍.

増田佐和子・鶴岡弘美・臼井智子・石川和代（2013） 難聴を疑われて発達性読み書き障害が判明した1症例. AUDIOLOGY JAPAN, 56(4), 283-290.
文部科学省（2012） 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について.
文部科学省（2018a） 平成29年度特別支援教育体制整備状況調査.
文部科学省（2018b） 幼稚園教育要領解説.
中山政弘（2017） 特別支援教育論から考える幼稚園教諭・保育士を対象とした研修のあり方について. 福岡女学院大学紀要, 人間関係学部編, 18, 47-54.
太田静佳・宇野彰・猪俣朋恵（2018） 幼稚園年長児におけるひらがな読み書きの習得度. 音声言語医学, 59(1), 9-15.
三盃亜美・宇野彰（2016） 学校関係者に難聴を疑われたことのある発達性読み書き障害児1例の認知能力 ―発達性読み書き障害の専門家と耳鼻咽喉科との連携について―. 音声言語医学, 57(3), 312-320.
島村直己・三神広子（1994） 幼児のひらがなの習得 ―国立国語研究所の1967年の調査との比較を通して―. 教育心理学研究, 42(1), 70-76.
高橋登（1997） 幼児のことば遊びの発達：“しりとり”を可能にする条件の分析. 発達心理学研究, 8(1), 42-52.
田中善大・三田村仰・野田航・馬場ちはる・嶋崎恒雄・松見淳子（2011） 応用行動分析の研修プログラムが主任保育士の支援行動に及ぼす効果の検討. 行動科学, 49(2), 107-113.

乳幼児教育・保育者養成研究　第1号
pp.47-65

領域「表現」における「専門的事項」の教授内容の検討
― 教科書目次及びシラバスのテキストマイニングをもとに ―

Examination of Teaching Contents Included in “Specialties” in Area “Expression”
– Based on Text Mining of Textbook Contents and Syllabus –

越山沙千子（実践女子大学）　**吉永早苗**（東京家政学院大学）　**那須信樹**（中村学園大学）　**渡邊佐恵子**（お茶の水女子大学大学院生）　**赤津裕子**（竹早教員保育士養成所）
倉原弘子（中村学園大学）　**齊藤　崇**（淑徳大学）　**島田由紀子**（國學院大學）　**新開よしみ**（東京家政学院大学）　**中村光絵**（和洋女子大学）
深尾秀一（滋賀短期大学）　**光井恵子**（大垣女子短期大学）　**吉岡亜砂美**（中村学園大学）　**吉田昌弘**（淑徳大学）　**和田美香**（東京家政学院大学）

本研究では、領域「表現」における「専門的事項」の教授内容を明らかにするために、昭和28年～平成31年に出版された領域「音楽リズム」「絵画製作」及び「表現」の教科書目次155冊、並びに保育者養成校（以下、養成校）3校の現存するシラバスのテキストマイニングを行った。その結果、領域「表現」における「専門的事項」の教授内容は、「子ども理解」と「表現する過程」を重視する視点のもとに展開されるべきであることが確認された。子どもの表現を読み取り、豊かに展開するためには、子どもが表現する姿を、事例を通して考察することが求められる。同時に、学生自身が表現活動を行い、技能・技術を磨くだけではなく、表現する過程で学生自身がどのように感じ、考えたのかを丁寧に振り返り、それを子ども理解につなげることが重要である。以上を踏まえ、本研究で提案する「専門的事項」に含むべきキーワードは、「子ども理解・事例・身体の諸感覚・感性・感じる・考える・楽しむ」である。

キーワード：領域「表現」、専門的事項、テキストマイニング、子ども理解、表現する過程

1．はじめに

平成28年11月の教育職員免許法の改正及び翌年11月の教育職員免許法施行規則の改正を受け、平成31年4月から新しい教職課程が開始された。これまで、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」に分かれていた科目区分が、「領域及び保育内容の指導法に関する科目」とされ、領域の専門的内容と指導法を一体的に学ぶよう大括り化されている。領域及び保育内容の指導法に関する科目は、「領域に関する専門的事項」と「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む）」から構成され、両科目の連携の強化を図ることにより、より実践力・指導力のある教員の養成が目指されている。

領域「表現」に関しては、これまでの教職課程の「音楽」「体育」「図画工作」等の「教科に関する科目」に代わり、新しい教職課程では、領域「表現」に関する専門的事項を学ぶ講義を開設することとなった。では、その教授内容はいかにあるべきなのか。従来の「教科に関する科目」とは、何がどのように異なるのであろうか。

「幼稚園教諭の養成の在り方に関する調査研究」（保育教諭養成課程研究会,2017a：8）では、「領域に関する専門的事項の考え方」について、「幼稚園教育において、『何をどのように指導するのか』という視点で見たときの『何を』にあたる部分である」と明記されている。つまり、領域「表現」に関する専門的事項の教授内容は、①領域「表現」に関する学問的な背景や基盤となる考え方、②幼児教育において

指導すべき内容（＝幼稚園教育要領の領域「表現」に示されているねらい及び内容）、③領域「表現」に関するより幅広く、より深い内容、ということになる。これらの具体的な内容を明らかにするために、本研究では、領域「表現」においてこれまで取り扱われてきた教授内容の変遷を辿り、その上で見えてきたキーワードの「不易と流行」を抽出することを通し、領域「表現」の専門的事項の科目において教授すべき内容を具体的に検討することを試みた。

「領域の専門的事項」の教授内容に関する先行研究には、奈良教育大学の劉ほか（2018）の研究がある。そこでは、「幼児教育において育みたい資質・能力」や授業担当教員の専門性、そして幼稚園教育要領の「ねらい」及び「内容」を接合して教授内容について検討し、教員の専門分野の学問的知見を「幼児」や「幼児期の教育」の視点から捉えなおす必要性を述べている。本研究では、幼稚園教育要領の改訂に伴う教授内容の変遷を、教科書及びシラバスのテキストマイニングを用いて実証的に示し、その中で明らかとなった過去の成果と課題を踏まえて、現在求められている教授内容が何なのかを論じるものである。

2. 研究の目的と方法

本研究は、領域「表現」における教授内容の変遷を辿り、その上で見えてきたキーワードの「不易と流行」を抽出することを通し、領域「表現」の専門的事項の科目に含むべきキーワード及び教授内容を具体的に検討する。そのために、樋口耕一が2001年に開発したフリーソフト「KH Coder」を用い、以下の分析を行った。

分析1：「幼稚園教育要領」刊行・改訂ごとのテキストマイニング
分析2：領域「表現」に関わる教科書目次のテキストマイニング
分析3：3養成校の保育内容表現に関わる科目のシラバスのテキストマイニング

2-1. 分析1：「幼稚園教育要領」刊行・改訂ごとのテキストマイニング

分析1では、戦後まもなく幼稚園教育の方向性を示した「保育要領―幼児教育の手引き」（昭和23年刊行）から、「保育要領」を改訂したかたちで昭和31年に刊行され、現在までに5度の改訂を経て幼稚園教育のあり方を示した「幼稚園教育要領」（昭和39年改訂、平成元年改訂、平成10年改訂、平成20年改訂、平成29年改訂）のテキストマイニングを行った。具体的な分析対象は、以下の通りである。

- 「保育要領」：「六　幼児の保育内容――楽しい幼児の経験――」より「2 リズム」「5 音楽」「7 絵画」「8 製作」
- 昭和31年、39年改訂「幼稚園教育要領」：領域「音楽リズム」「絵画製作」
- 平成元年改訂以降「幼稚園教育要領」：領域「表現」

本来の語が切り離されて抽出された場合、本文を参照し、適切な語で抽出されるよう「語の取捨選択」を行った上で、再分析を行った。

2-2. 分析2：領域「表現」に関わる教科書目次のテキストマイニング

分析2では、領域「音楽リズム」「絵画製作」及び「表現」の教科書158冊を収集した。これらは部会員が所有していたもの、部会員所属の大学図書館、国立国会図書館、公立図書館に所蔵されているものである。本分析では、収集した教科書の目次をデータ化し、テキストマイニングを行い、頻出語及び共起ネットワークの出力を行った。なお、楽曲や表現遊びのみが掲載されている教科書3冊は対象から外し、一部取り扱っている教科書においても、該当部分の目次は対象から外した。その結果、対象とした155冊を出版年に基づき幼稚園教育要領の改訂年で区切った内訳は、表1となった。分析の際は、「章」「―」「①」「②」のように、教授内容とは直接関係ないと思われる語は除外語の設定を行い、対象から外した。

表1　収集した教科書の幼稚園教育要領の改訂区分ごとの内訳（出版年に基づく）

		冊数	領域内訳
保育要領　昭和23年刊行		2	音リ:1　絵製:1
幼稚園教育要領　昭和31年刊行		4	音リ:3　絵製:1
昭和39年3月23日改訂・告示	昭和39年4月1日施行	49	表:3　音リ:2　絵製:25
平成元年3月15日改訂・告示	平成2年4月1日施行	27	表:8　音:8　身:1　造:10
平成10年12月14日改訂・告示	平成12年4月1日施行	15	表:9　音:2　身:2　造:2
平成20年3月28日改訂・告示	平成21年4月1日施行	37	表:13　音:11　身:4　造:9
平成29年3月31日改訂・告示	平成30年4月1日施行	21	表:12　音:5　身:0　造:4
	計	155	

2-3. 分析3：3養成校の保育内容表現に関わる科目のシラバスのテキストマイニング

分析対象としたのは、明治・大正から保育者養成を担ってきた、4年制大学、2年制の短期大学、2年制の専門学校の計3校である。以下、順にA校、B校、C校というアルファベットで示すこととする。各養成校に現存するシラバス（A校：昭和31年度～平成31年度、B校及びC校：昭和45年度～平成31年度）を収集し、記載事項を調査した。

分析3では、「保育内容の研究」のうち、保育内容表現に関係する科目をデータ化し、テキストマイニングを行った。小学校教職課程と同一の科目として設定されていた「教科に関する科目」は、新しい教職課程では削除されたので、今回の分析対象から外し、保育に関する科目に限定した結果、分析対象とした科目は、A校16科目、B校16科目、C校7科目となった。各校の科目の変遷を図1に示す。

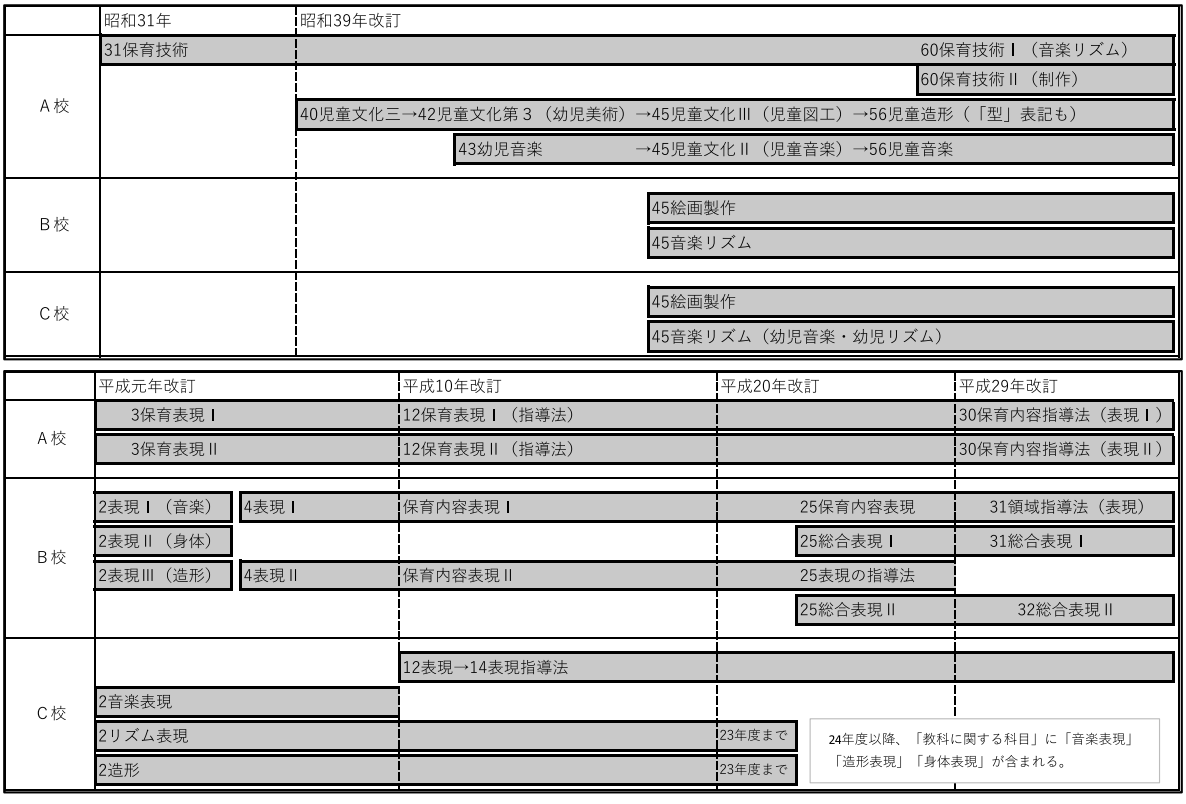


図1　分析対象とした保育内容表現に関する科目

養成校のカリキュラムは、改訂の告示を受けて翌年以降に変更される場合が多いため、時代区分は、原則として幼稚園教育要領の制定及び改訂の施行年に合わせ、昭和31年～39年、昭和40～平成元年、平成2～11年、平成12～20年、平成21～29年、平成30～31年とした。例外として、6領域から5領域への大きな変更があった平成元年改訂では、A校のみ領域「表現」に関する科目が平成3年に出てくるため、平成3～11年で分析を行った。

また、シラバスの記載事項のうち、授業の概要や目標、各回の講義内容をテキストマイニングの分析対象とした。学生へのメッセージや時間外学習は分析対象から外している。分析対象とした養成校ごとの具体的な内容は以下の通りである。

A校：「講義内容」（昭和31年度～）、「授業計画」（平成20年度～）

B校：「講義内容」（昭和45年度～）、「講義内容」「授業計画」（平成4年度～）、「授業の到達目標及びテーマ」（平成23年度～）

C校：「要項」（昭和45年度）、概要と内容（昭和48年度～平成19年度）、「授業のねらい」「授業計画・概要」「授業の具体的な展開」「キーワード」「学生の到達目標」（平成20～29年度）、「授業のテーマ及び到達目標」「授業の概要」「授業計画」（平成30年度～）

シラバスのテキストマイニングでは、教授内容と無関係な語が結果に影響を及ぼすことがなかったため、複合語や除外語の設定はせず、「KH Coder」で自動検出された語をもとに、頻出語及び共起ネットワークの出力を行った。

3. 結果と考察

3-1. 分析1：「幼稚園教育要領」刊行・改訂ごとのテキストマイニング

図2は、昭和22年に刊行された保育要領の保育内容（「リズム」「音楽」「絵画」「製作」）、昭和31年刊行～平成29年改訂までの幼稚園教育要領の領域

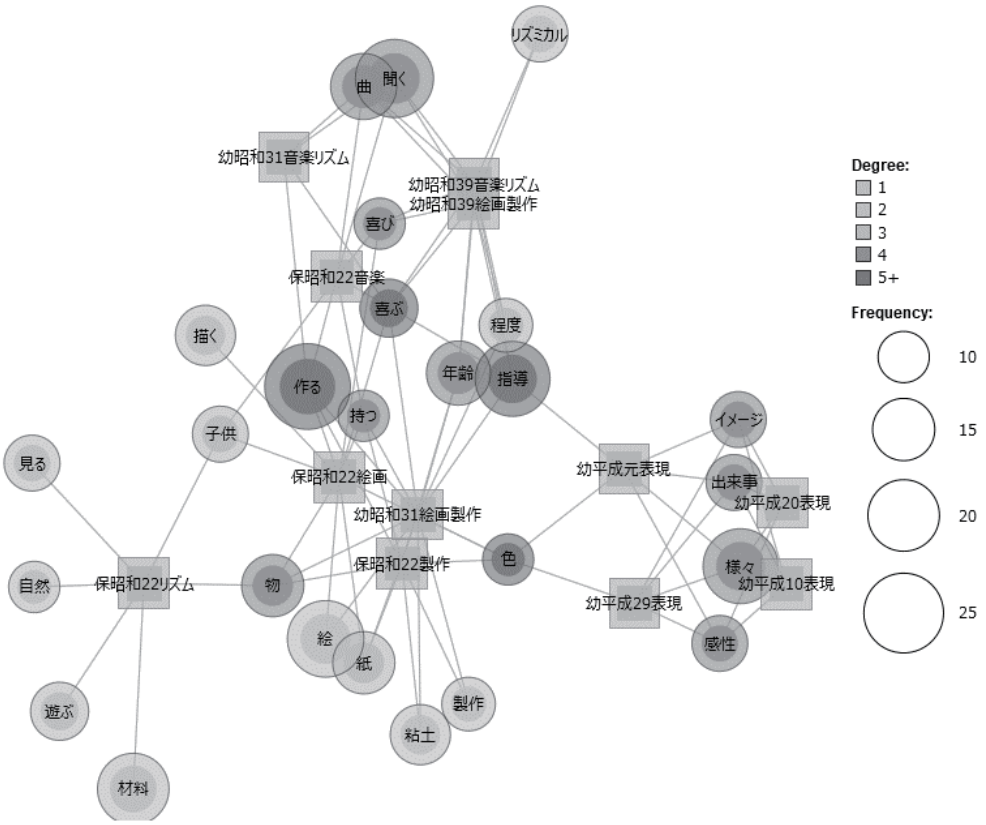


図2　保育要領、幼稚園教育要領の共起ネットワーク

「音楽リズム」「絵画製作」「表現」の内容をテキストマイニングし、作成した共起ネットワークである。昭和期と平成期に共通して結びついているのは「指導」と「色」のみであった。この結果は、昭和31年、39年の幼稚園教育要領における領域が、「子どもの望ましい経験の内容をグループ分けしたもの」（大場, 1996：145）、「大人が大切だと考える文化的価値をもったものが多かった」（黒川（1990:7）と、昭和期の領域に対する考え方に関する指摘に関連すると考えられる。一方、平成元年改訂で領域は、「一人ひとりの子どもの発達をとらえる窓口」（高田, 2017：334）と捉え直しがなされ、6領域から5領域に再編成された。図2においても、昭和期には「絵」や「粘土」といった活動を想起させる語が多いのに対し、平成期には「感性」や「イメージ」という内的な営みを示す語が見られ、昭和期と平成期で領域の考え方が変わったことが改めて確認できた。ここでは、昭和期から平成期の幼稚園教育要領の考え方の違いと課題について、図2に見られる語のうち「指導」「色」「感性」「イメージ」の4語に焦点をあて、先行研究を挙げながら検討する。

①「指導」

図2では、「指導」が保育要領の保育内容「音楽」、昭和31年「絵画製作」、昭和39年改訂「音楽リズム」「絵画製作」、平成元年改訂「表現」に結びついている。文脈では、「楽隊」や「楽器」、「ひき方」、「歌」といった音楽に関する語との結びつきが多く見られた。一方、平成元年改訂では、「3 留意事項（3）幼児が自分の気持ちや考えを素朴に表現することを大切にし、生活と遊離した特定の技能を身に付けさせるための偏った指導を行うことのないようにすること」のみで見られ、平成10年改訂以降は1度も見られなかった。

高杉・黒川（1990：i）は、昭和期の指導を「表現の手段を用いた活動の指導」といい、「大人の好み・大人の価値基準に合わせた表現の感性を目標とする指導が主流になっていた」（同）と述べている。高田（2017：332）は、昭和31年の幼稚園教育要領ついて「幼児の生活に根差した幼稚園教育の特性を、系統的に分類することによって小学校以上の『教科』との異なりを示すとともに、小学校との一貫性をも重視したため、結果として領域主義的な実践をまねくことになった」と指摘している。実際、領域「音楽リズム」「絵画製作」の内容は、昭和26年の小学校学習指導要領音楽科編、図画工作科編（試案）改訂版の内容に類似しており、小学校の内容を幼稚園におろすという、現在の幼保小連携とは逆のベクトルが働いていたと言える。

昭和39年には、幼稚園教育の独自性をより明確にするために幼稚園教育要領の改訂が行われたが、現場に大きな変化をもたらすことはなかった。図2で昭和39年改訂の2領域と強く結びついている「指導」が、文脈では「楽器の指導」、「基礎的なひき方の指導」、「歌の指導」のように見られたことからも明らかである。吉永（2016：151）は、「幼児の発達を正しく理解していれば、幼児に適した音楽、表現活動ではない」といったマーチングバンドの活動への否定的意見が、昭和50～60年代に表面化したことを指摘した。また、大場（1996：55）も鼓笛バンドの過酷な練習風景を見て、「子どもは一人一人の表現というのを完全に無視されてしまって、表現の集団というか、団体的な表現の一つのこまにされてしまい、あとは忍耐力だけが要求されてしまいます」と述べている。さらに、昭和期の音楽リズムや絵画製作に関する活動は、「発表会などの行事に結びついて『見せる』ために行われがちであった」（児嶋, 2008：147）。こうしたことから、昭和期は結果を重視する作品中心主義、発表中心主義等、見栄えを求める保育者主導型の指導が中心であったという指摘が少なくない。

そこで、平成元年改訂以降、子どもを主体として考えるようになり、「できるだけ指導を控えて援助に留めなさい」（小田, 2014：49）と強調された。このため、保育現場から戸惑いの声も聞かれ、一部で「指導してはいけない」（小田, 2014：50）という解釈

や、子どもの表現を「受け入れる」ことが「放置する」ことと同義であるという極端な考えも生まれた（石川, 2013：106）。一方で、平成元年の改訂後も従来の「指導」を行っている園があることも指摘されている。石川（2013：105）は、教育の成果が顕著に認められやすい保育者主導の活動が、園児募集に効果を発揮するという考え方や、早期教育が有効であるという考え方があると述べている。しかし、図2の共起ネットワークからも、こうした極端な教育・保育の実態が現在の幼稚園教育要領の趣旨に沿っていないことは明らかである。大人の一方的な考えによって、整った外見を気にするあまり、子どもの感性やイメージといった内面で起こっている心の動きをないがしろにした活動となっていないか、改めて見直す必要があると考えられる。

②「**色**」

図2では、「色」が保育要領の保育内容「製作」、昭和31年「絵画製作」、平成元年改訂「表現」、平成29年改訂「表現」に結びついている。文脈では、昭和期と平成期で結びつく語に違いが見られた。昭和期には、「色を知る」「色を塗り」「色や線でいろいろな模様を作る」の文言が見られ、知識や技能の習得が目指されていた。一方、平成期には、「生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり楽しんだりする」（平成元年改訂）、「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにする」（平成29年改訂）が見られた。小田（2014：49）は、昭和期の幼稚園教育要領では到達目標が示されていた一方で、平成期は「気付く」や「興味や関心をもつ」という目標に変化したことを指摘しており、文脈からもそれが確認できた。また、昭和期の「色」は絵画製作の材料であり、知識であったが、平成期の「色」は環境の一部として使われていると考えられる。このように、「色」は昭和期と平成期ともに結びついていたが、文脈から用いられる意味の違いや幼稚園教育要領の趣旨の違いが明らかになった。

③「**感性**」「**イメージ**」

図2では、平成元年以降の4回の改訂全てに「感性」「イメージ」が結びついている。これらは平成期に現れた語であり、文脈ではともに12回出現し、「感性」は全てが「豊かな感性」という語で現れ、「イメージ」は「イメージを豊かに」（8回）、「自分のイメージを動きや言葉などで表現」（4回）という文脈で現れた。

「感性」と「イメージ」が幼稚園教育要領に書かれたのは、領域が活動ではなく発達をとらえる窓口として考えられるようになった表れでもあるだろう。また、子どもの思いや考えが尊重されづらい保育者主導型の指導や、活動の表面だけを見た評価、結果中心主義への反省も込められているのではないかと考えられる。平成元年改訂以降、領域「表現」では「日常的な生活行為としての表現が指向され」（永岡, 2000：205）、子どもが自分なりに表現する過程を重視するようになった。表現する過程では、外に見える部分を見るだけではなく、内面、すなわち子どもの心の動きも読み取ることが求められる。大場（1996：151）は、子どもの楽しい豊かな表現は、頭の中にイメージが豊かに膨らんでいたり、子どもの内面に多く蓄えられたりしているからこそ現れてくるということを述べ、昭和期にはそうした発想をする指導者が少なかったことを指摘している。しかし、実際に子どもの表現する姿や心の動きを読み取ることに困難を感じる保育者も少なくない。特に子どもとかかわる経験が少ない若手保育者は戸惑いが多いのではないだろうか。現場での戸惑いが減少するよう、養成校の役割が重要であると言える。

3-2. 分析2：領域「表現」に関わる教科書目次のテキストマイニング

分析2では、領域「表現」の教科書の目次をテキストマイニングし、頻出語を表2に、目次に見られる語と語の関連性を示した共起ネットワークを図3に示した。

表2　幼稚園教育要領改訂区分による頻出語一覧（上位20語）

	保育要領期（昭和23～30年）		昭和31年		昭和39年改訂		平成元年改訂		平成10年改訂		平成20年改訂		平成29年改訂	
1	幼児	9	音楽	28	**指導**	442	表現	631	表現	440	表現	827	表現	651
2	リズム	6	幼児	28	造形	327	造形	239	保育	162	保育	363	保育	269
3	音楽	6	**指導**	24	活動	292	保育	223	子ども	95	子ども	251	子ども	224
4	分析	6	リズム	21	音楽	270	**指導**	206	音楽	84	音楽	234	活動	158
5	絵	5	活動	21	表現	226	活動	197	教育	70	遊び	227	遊び	136
6	例	5	造形	18	教育	220	幼児	179	活動	69	活動	208	音楽	123
7	絵画	4	教育	16	幼児	205	遊び	166	造形	63	造形	191	造形	118
8	子供	4	表現	10	リズム	186	教育	147	身体	53	身体	158	環境	115
9	製作	4	遊び	8	**発達**	154	音楽	146	遊び	53	教育	148	教育	102
10	扱う	3	環境	7	保育	142	子ども	115	幼児	50	**発達**	144	領域	91
11	**指導**	3	生活	7	遊び	136	**発達**	104	**指導**	45	環境	133	**発達**	83
12	象徴	3	**発達**	7	製作	107	内容	92	**発達**	44	幼児	127	**指導**	76
13	創造	3	歌	6	子ども	104	環境	91	領域	44	**指導**	125	幼児	73
14	粘土	3	経験	5	絵	99	生活	91	環境	41	事例	120	音	65
15	窯	3	特質	4	例	91	領域	80	内容	35	領域	98	身体	65
16	療法	3	遊戯	4	絵画	75	月	68	動き	29	音	77	生活	59
17	園/何故/関係/器楽/教師/曲/合奏/準備/精神/動き/符号/遊戯/与える/用いる	2	活用/材料/創造/態度/目標/養う	3	内容	68	感性	67	意味	26	内容	72	豊か	58
18					歌	65	事例	52	イメージ	19	遊ぶ	68	内容	48
19					楽器計画	64	材料	49	生活	19	感性	64	感性実践	44
20							実践	48	取り入れる乳幼児	18	実践生活	56		

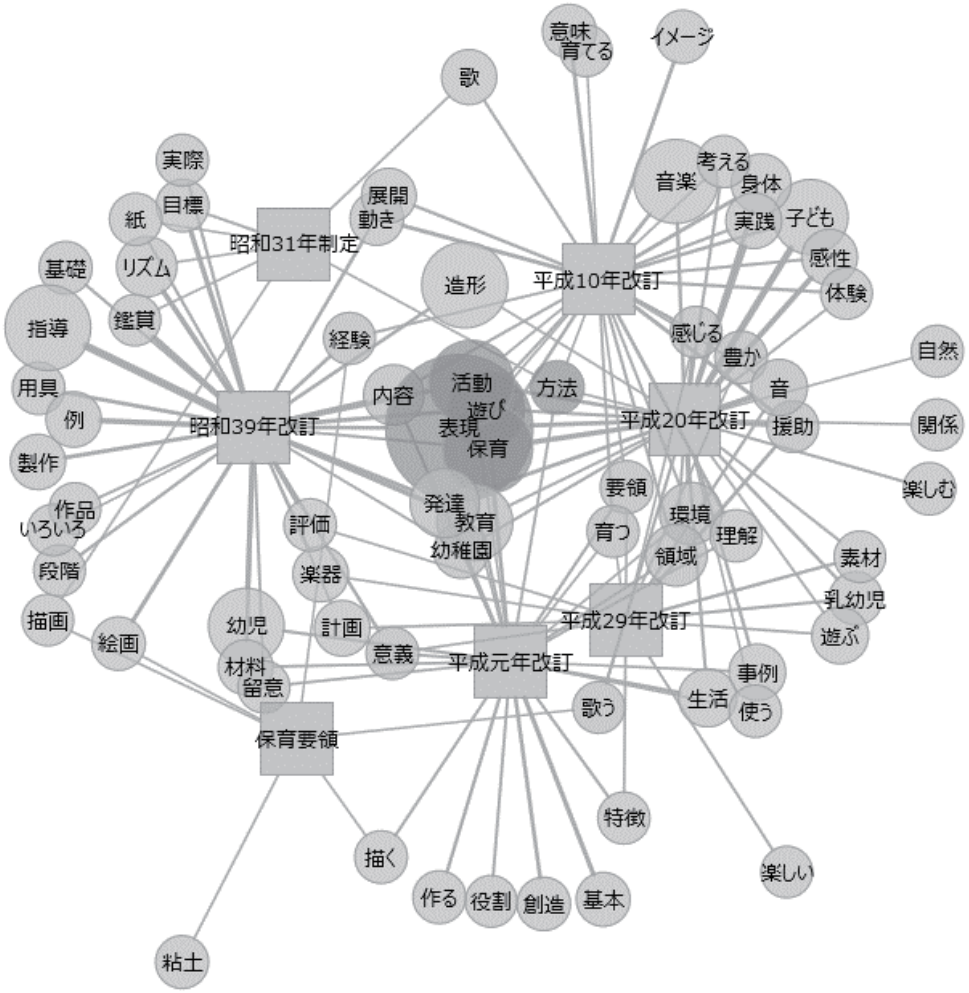


図3　教科書目次による共起ネットワーク（幼稚園教育要領改訂区分による）

表2からは、幼稚園教育要領の改訂に関係なく「教育」「表現」「遊び」「発達」「活動」が頻出していることが分かる。また、これらの語は、図3の中央部に重なるように見られ、時代に関係なく共通の内容であると言える。一方で、平成元年改訂を中央にして、左側に昭和期、右側に平成期がまとまっており、保育内容の表現に関わる教授内容の違いが明確に示された。具体的な違いについて、以下の5つの項目に分けて検討する。

①「指導」と「援助」

表2では、「指導」が全ての時代に頻出語として挙がっている。図3では、「指導」が「昭和39年改訂」に太い線でつながり、関連性が強いことを示している。表2には挙がっていないが、図3の平成10年改訂、平成20年改訂、平成29年改訂には、「援助」が結びついている。

文脈を確認すると、「指導」の直前には「造形」「音楽」「表現」「リズム」「鑑賞」「歌唱」「製作」「器楽」といった、特定の領域や活動の語が多く見られた。「リズム指導」「鑑賞指導」「器楽指導」は、平成元年改訂以前にのみ用いられていた。「指導」の直後につく語で多かったのは、「計画」「方法」「例」「内容」「事例」「目標」で、どの改訂期でも見られた。一方、「援助」は平成元年改訂以後に見られるようになり、その出現回数は計94回であった。文脈では、「保育者」「表現」「読みとる」「受け止める」「育む」「育てる」「支える」といった語とともに用いられていることが分かった。また、平成13年以降、「さまざまな援助の方法（音楽活動の指導方法）」や「表現活動の援助指導について」というように、「指導」と「援助」が並列で見られるようになった。宮里（1994：116）は、指導と援助の関係について以下のように述べている。

> 指導には、子どもの自発性を励まし援助しその個性的な発達を伸ばしていく方法と、子どもの活動を意図的計画的に誘導する方法がある。前者を援助、後者を狭い意味での指導と言う事ができる。指導と援助は、排除し対立し合う関係にあるのではなく、これらをいかに使い分け、組み合わせるかが課題となるのである。

つまり、昭和の頃に多く見られた楽器や製作等の技術「指導」が疑問視され、平成元年改訂で「指導を強制ととらえ、指導より援助が強調され」（同：115）たが、一方で先述のように放任主義を生むという新たな課題に直面した。平成10年改訂により、「指導」と「援助」の意味の捉え直しが図られ、「指導」と「援助」は対立するものではなく共存するものであると考えられるようになった。以上のことから、「指導」及び「援助」のとらえ方と、そこに見られる保育者と子どもの関係性は大きく2回の変化があったと考えられる。

②「育てる」「育む」「育つ」「育ち」

図1では、「育つ」が平成元年改訂、平成10年改訂、平成29年改訂に結びついている。また、平成10年改訂には「育てる」との結びつきも確認できる。平成10年改訂に自動詞の「育つ」と他動詞の「育てる」がともに結びついているのは、先述の放任主義の課題を克服するために、子どもが主体的に育つ面と保育者が子どもを育てる面の両面を持ち合わせることが強調されたからではないかと考えられる。「育てる」と「育つ」は昭和40年代の教科書から見られた。「育てる」は平成元年改訂前21回、改訂後66回、「育つ」は改訂前6回、改訂後41回見られ、平成元年改訂以降に出現回数が増加したことが分かった。教科書目次には、これらの他に「育ち」「育む」が見られ、「育ち」は昭和61年以降、「育む」は平成元年改訂以降に用いられていることを確認した。

これらの語は共通して「表現」「子ども」と強く結びついていた。また、「保育者が育つ」「保育者を育てる」という記述も多く見られた。「育てる」「育つ」「育む」は、平成以降の教育要領を特徴づけ

る「感性」「環境」とともに多く用いられていた。また、平成以降複数見られた「育ち合う」や「かかわりの中で育つ」という用い方も、環境とのかかわりの重要性を強調している表れであると言える。

「育てる」と「育む」という語は似ているが、『日本国語大辞典　第二版』(2000-2002) によると、前者が「能力などをのばすように教え導く。しこむ。しつける」、後者が「いたわり守る。かばう。また、精神や感情を大切にしてそれを伸長させる」という意味がある。「技能を育てる」という用い方は見られたが、「技能を育む」が見られなかったのは、このようなニュアンスの違いによるものと考えられる。

浜口 (2005) は、また、1970年代前後から「保育的用法」として徐々に使われるようになった「育ち」が、平成元年改訂以降に「発達」と差異化して使用する傾向が出てきたことを指摘した。つまり、「育ち」は「従来の『発達』理論的知識を志向の枠組みの一部に組み込みつつ、保育者が子どもとの関係性の中で相互主観的に把捉する」(浜口, 2005：19) ものであり、身体の客観的な基準で子どもを捉える「発達」と、心を捉える「育ち」を対置する傾向が強かったという。教科書においても文脈から、「発達」と「育ち」が別の見出しで示される場合や2つの語が並置されている場合、「発達」に「育ち」を含む場合、「発達」と「育ち」を同義に捉える場合があり、複数の解釈があることが示唆された。

③「絵画」「リズム」「身体」

図1及び表2からは、「絵画」と「リズム」が保育要領期と昭和39年改訂に結びついていることが分かる。平成元年改訂前後で出現回数を比較すると、「絵画」は改訂前79、改訂後40、「リズム」は改訂前213、改訂後83となり、平成元年改訂の前後で出現回数に大きな差が見られた。「絵画」は領域「絵画製作」として最も多く用いられており、平成元年改訂の前後から「読み取る」と結びついて見られるようになり、平成以降は造形の一分野として平面画の意味で用いられていることが分かった。「リズム」には、領域「音楽リズム」として最も多く用いられていた。また、音楽的な「リズム」と動きの「リズム」という2つの意味で用いられており、「指導」との結びつきが多く見られた。

一方、図1及び表2では、平成10年改訂以降に「身体」が頻出したことが分かる。出現回数を確認すると、平成元年改訂前に20、改訂後に300と大きな開きが見られた。「身体表現」として最も多く用いられており、「音楽表現」「造形表現」と並ぶ領域「表現」の中の一領域として確立されていったことが分かる。また、「身体性」「からだ」も用いられており、有村 (2010：193) は「身体は肉体全部を表すいのちそのものであるとともに、身体を媒体として周りの環境とつながり、心が動き、それが身体表現につながって」いると身体性の重要性について述べている。このように、表現の手段としての「身体」を越えて、表現の本質にかかわる「身体」に関する項目が見られた。

④「感じる」「考える」「楽しむ」「感性」「イメージ」

幼稚園教育要領では、昭和31年の刊行以来、領域「音楽リズム」「絵画製作」や「表現」において、感じたことや考えたことを表現することが明記されている。しかしながら、教科書目次では、「感じる」と教育要領のいう「考える」が見られたのが昭和58、59年に出版された2冊のみで、昭和31年、39年改訂期の教科書には幼稚園教育要領の内容が十分に反映されていないことが分かった。「感じる」と「考える」は、平成元年改訂以降に出現回数が増加した。

「感性」も平成元年改訂以前は2冊4回から、改訂後に49冊192回に増加し、「表現」及び「豊か」と多く結びついていた。また、感性を「広げる」「ふくらませる」「磨く」「育む」「ひらく」「高める」「豊かにする」という文言が複数見られた。「イメージ」もまた、平成以降に出現回数が増加した語である。図1及び表2においても平成10年改訂との結びつきが見られる。文脈では、「表現」とともに多く出

現していた他、「感性」「広げる」「共有」「過程」ともつながりが見られた。

⑤「**事例**」「**例**」「**実際**」

図1では「昭和39年改訂」に「指導」と「実際」が結びついており、表2でも、昭和期に「例」が、平成期には「事例」が見られる。この3語を用いられた文脈を確認すると、例えば「事例」は平成元年改訂前6冊36回、改訂後40冊198回と平成元年改訂の前後で出現回数に差が見られた。しかし、実際に子どもが遊んだり、表現をしたりしている姿を見るという意味での「事例」はそれほど多くなく、あくまで活動や指導の実践例として目次に組み込まれている場合が多いことが分かった。ただ、中には、「事例の中にみる表現について」（犬木, 1994：5）というように、実際の子どもの事例から考察をしている教科書目次もあった。つまり、活動の例や指導案としての例を示すだけではなく、子どもの姿そのものを理解しようとする姿勢が表れていると推察される。

3-3. 分析3：3養成校の保育内容表現に関わる科目のシラバスのテキストマイニング

分析では、3養成校のシラバスをテキストマイニングし、改訂区分ごとに3養成校のシラバス内容に現れた頻出語は表3の通りとなった。また、3養成校のデータをひとつにまとめて出力した共起ネットワークは図4の通りとなった。これらの図表に基づき、平成期に頻出し、結びつきの強い語を4つの観点に分け、考察を行う。

①「**指導**」

表3を見ると、「指導」が昭和期には3養成校とも頻出語として挙がっている。平成元年改訂で2養成校に、平成20年改訂で1養成校に減少しているが、平成29年改訂で再び3養成校全てで挙がっていることが分かる。図4では、「指導」が昭和31年、39年改訂、平成10年改訂に結びついている。「指導」が平成期の頻出語上位に見られないのは、3-1.でも触れたように保育者主導型の指導からの転換を示していると考えられる。

表3　養成校（A校、B校、C校）の頻出語一覧（幼稚園教育要領改訂区分による）

	昭和31年		昭和39年改訂						平成元年改訂					
	A大学		A大学		B短期大学		C専門学校		A大学（平成3年）		B短期大学（平成2年）		C専門学校（平成2年）	
1	**指導**	10	教育	47	教育	47	幼児	58	表現	36	表現	353	表現	54
2	幼稚園	9	音楽	45	幼児	47	リズム	51	音楽	22	総合	110	幼児	37
3	教育	8	幼児	43	**指導**	40	練習	43	考える	19	保育	94	造形	34
4	内容	8	理論	31	研究	38	**指導**	41	豊か	17	音	66	**指導**	28
5	製作	5	実技	30	リズム	36	動き	36	幼児	16	幼児	59	活動	26
6	絵画	3	造形	30	表現	36	造形	34	子ども	15	活動	51	音楽	22
7	技術	3	**指導**	26	造形	35	教材	33	生活	13	**指導**	49	理論	22
8	保育	3	実習	18	音楽	29	音楽	32	学ぶ	8	造形	45	基礎	19
9	目標	3	発達	18	方法	29	研究	25	環境	8	音楽	44	身体	19
10	カリキュラム	2	児童	17	計画	23	作品 表現		具体 日常	7	構成	38	教育	17

	平成10年改訂						平成20年改訂						平成29年改訂					
	A大学		B短期大学		C専門学校		A大学		B短期大学		C専門学校		A大学		B短期大学		C専門学校	
1	表現	42	表現	333	表現	279	表現	144	表現	399	表現	490	表現	34	表現	139	表現	76
2	音楽	31	学習	101	幼児	124	音楽	73	活動	137	内容	88	活動	16	保育	57	内容	24
3	幼児	15	活動	95	使う	107	保育	38	保育	136	保育	82	幼児	16	活動	52	活動	18
4	学ぶ	13	保育	94	**指導**	75	子ども	37	発表	135	遊び	76	**指導**	13	実践	45	総合	18
5	自分	12	総合	93	動き	71	幼児	37	学習	125	幼児	68	計画	11	幼児	35	保育	18
6	子ども	11	幼児	54	内容	60	学ぶ	35	総合	89	方法	67	模擬	10	考える	33	領域	14
7	考察	10	計画	48	イメージ	52	活動	34	造形	87	活動	56	実践	9	**指導**	33	遊び	12
8	発表	10	造形	48	考える	51	考える	29	**指導**	83	演習	55	保育	9	身体	33	身近	10
9	育つ	8	構成	45	体験	50	グループ	27	実践	83	リズム	53	理解	9	発表	33	演習／楽しい／環境／教材／子ども／**指導**／素材／味わう	8
10	考える	8	音	43	身体	46	歌 自分 理解	24	作品	74	教材	46	演習 遊び 領域	8	総合 理解	30		

文脈を確認したところ、A校のシラバスでは平成3年から平成27年まで「指導」が一度も出てきていないことが分かった。平成元年改訂の影響を見て取ることができる。

また、「指導」の前後に見られる語を調べたところ、「方法」「計画」「表現」「内容」「幼児」「造形」「理解」「構成」「劇」「活動」が多いことが分かった。

「表現」と「指導」が出てくる文脈は、全て平成10年改訂以降に見られ、具体的には「領域『表現』の指導計画」（A校、平成29年「保育表現Ⅰ（指導法）」など）や「領域『表現』の指導方法」（B校、平成23年「保育内容指導法」など）、「身体表現を通し、感性と表現力を育てる指導と環境構成」（C校、平成15年「表現指導法」）があった。

「幼児」と「指導」では、「幼児画の指導」（C校、昭和45年「絵画製作」）や「幼児一般に関する音楽指導について」（同、「音楽リズム」）、「幼児のフォークダンスの指導法」（同、平成15年「リズム表現」）のように特定の活動の指導法で見られた。また、「幼児期の表現の特性を踏まえ、この時期にふさわしい援助や指導法を学ぶ」（同、平成18年「表現指導法」）や「表現の背景や要因を考察し、さらに表現が広がる指導方法を考える」（B校、平成30年「保育内容表現」）、「領域『表現』の指導計画は、幼児の実態を捉え、発達を見通して作成することが大切である」（A校、平成29年「保育表現Ⅰ（指導法）」）というように、子どもや子どもの表現、心の動きの理解を踏まえた指導法を検討する内容が見られた。

「理解」と「指導」でも、「幼児の表現のとらえ方理解と指導」（B校、平成4年「表現Ⅱ」）などのように、子どもの表現を理解と指導が並列されていることが多かった。また、「保育における『表現』の意味や指導の方法について理解する」（C校、平成25年「表現指導法」）も見られた。

「構成」と「指導」では、先述の指導と環境構成も見られたが、「鼓隊の構成と指導法」（B校、平成12年「保育内容表現Ⅰ」）も見られた。

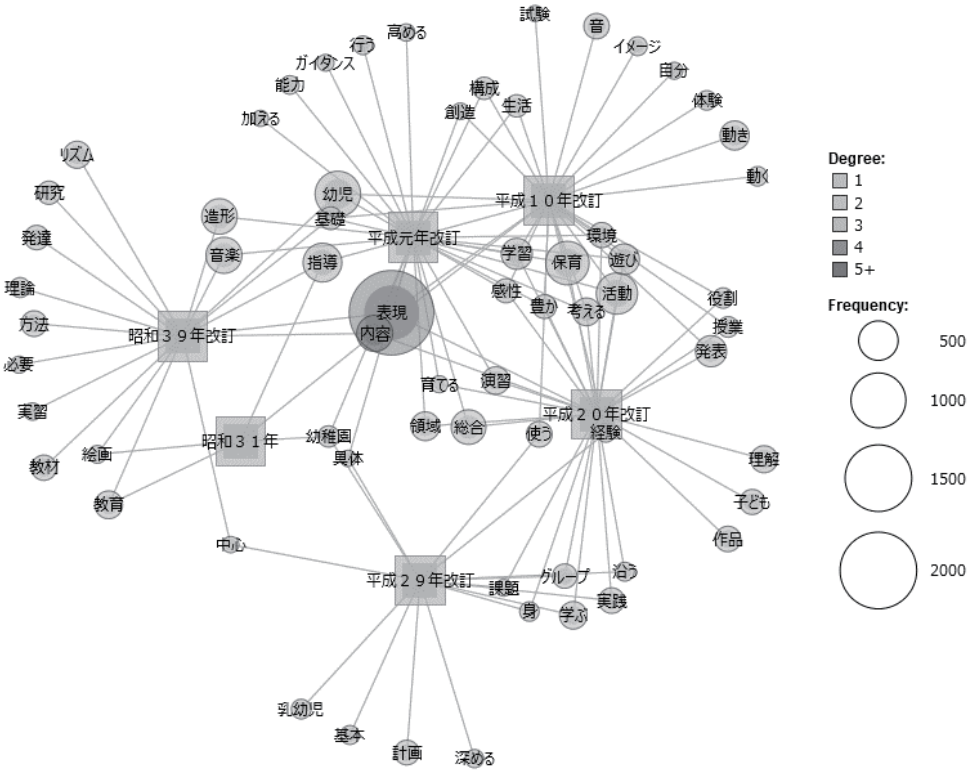


図4　3養成校のシラバスによる共起ネットワーク

以上のように、「指導」は、子どもへの指導について考える文脈で使われていることがほとんどであった。近年では特に、指導のための子どもの発達や表現、表現の背景や要因の理解ができるようになることが目指されていることが明らかになった。こうした子どもの様々な側面の理解は、指導法に限らず、「専門的事項」の授業においても重要である。

②「**総合**」「**発表**」

図4では、昭和31年及び昭和39年改訂に「絵画」、昭和39年改訂及び平成元年改訂に「造形」「音楽」、そして昭和39年改訂に「リズム」が結びついている。一方で平成元年改訂及び平成20年改訂に「総合」、平成10年改訂及び平成20年改訂に「発表」が結びついていることも確認できる。

表3を見ると、昭和31年には「製作」と「絵画」が上位に挙がっているが、昭和39年改訂以降これら2語は上位になく、「造形」が見られる。「音楽」「造形」が平成20年改訂まで頻出語上位に挙がっているが、平成29年改訂では見られなくなっている。また、B校では平成元年改訂及び平成10年改訂で、C校でも平成29年改訂に挙がっている。「発表」は平成10年改訂（A校）、平成20年改訂（B校）、平成29年改訂（B校）で見られた。

「総合」の文脈を確認すると、B校昭和59～61年の「音楽リズム」において「指導計画については総合的取扱いによって6領域との関連性に留意しながら作成する指導を行う」と記載された3回以外は、全て平成期に見られた（381回）。また、「総合」は、「発表」につながる「総合表現活動」と、領域「表現」における子どもの表現の本質的な部分である「総合性」という2つの意味で用いられることが多いことが分かった。

B校では、平成4～13年の授業で「総合表現の取り組み」を数回にわたって行っており、「音を加えて」「衣裳を加えて」「発表の練習」「発表」という流れで進められていた。また、平成4～23年まで「総合表現（ペープサートの制作）」が見られた。平成25年「保育内容表現」には、「総合表現活動（造形・音楽・言葉の要素を取り入れた総合活動）」、「総合表現Ⅰ」には「作品や発表にまとめる中で総合表現のあり方を考える」、平成28年「総合表現Ⅰ」には「総合舞台芸術である『幼児のオペレッタ』の制作、発表」と書かれていた。C校では平成2～10年に「総合芸術（演劇）」という記述が見られた。このように、シラバスでは音楽・造形・身体の表現を取り入れた劇やペープサート、オペレッタを「総合」と捉える考え方が多く見られた。その場合、多くは発表することも含まれていた。

一方で、平成20年改訂以降、異なった「総合」の使われ方が見られ始めた。C校では平成21年には「総合的な表現について（保育実践をてがかりに）」「総合的な表現について（友だちと交し合う表現）」とあった。A校でも平成21年「保育表現Ⅰ（指導法）」に「総合的表現活動とそれへの援助　造形・音楽・身体表現などが総合的に展開されていく事例をテキストとして」とある。平成29年改訂後のB校では、「自然（光、風）や自然物を使い、幼児の総合的な表現活動を実践」、「身近な素材、リサイクル素材や廃材を用いた幼児の総合的な表現活動の実践」、「五感を使った総合的な表現活動」「手足、身体を用いた総合的な表現活動」の記述が見られた。C校でも、平成30年に「表現活動を中心に乳幼児の実態に応じた生活や遊びを総合的に捉えた保育内容の展開や指導法を学ぶ」と書かれていた。これらは、幼稚園教育要領の「遊びを通しての総合的な指導」に対応する内容であると考えられる。

③「**活動**」「**体験**」「**実践**」

図4及び表3では、「活動」という語が昭和期にはなかったが、平成元年改訂後には頻出している。図4では、平成元年改訂、平成10年改訂、平成20年改訂に結びついており、図4での結びつきはないが、表3では平成29年改訂で、A校、B校、C校ともに上位に出現している。また、3校におけるシラバス

での「活動」の出現回数は、A校では平成元年改訂前で9回、改訂後54回、B校では、平成元年改訂前で0回、改訂後335回、C校では、平成元年改訂前で14回、改訂後140回と、3校とも平成元年改訂の前後で非常に大きな差が見られたことから、この「活動」という語は平成元年改訂後の大きな特徴と言える。さらに、前後の文脈からは「活動」と最もよく結びついている語は「表現」であったことからも、平成元年改訂期に領域「表現」となったことでシラバスに記載されるようになったことが窺える。

この「活動」には、大きく分けて2種類の意味が見て取れる。第一に子ども自身の「活動」を学生が理解するという意味、第二に学生自身が「活動」することを通して子どもの表現について理解するという意味である。例えば、A校の昭和58年の「児童造型」のシラバスには、「児童・幼児の造形活動の意義や教育的価値や発達及び指導の要点の概説」と、子ども自身の「活動」について記載されている一方で、昭和61年の「保育技術Ⅰ」のシラバスには「幼児に適した教材、並びに指導法の研修を行うと共に、リズミカルに活動できる身体練習も併せて行う」と、学生自身の「活動」についての記載もあり、昭和期から双方の意味合いを含んでいることが分かる。

この「活動」と類似した意味で用いられているのが、表3の平成10年改訂のC校で見られる「体験」、平成20年改訂のB校ならびに平成29年改訂のA校とB校で見られる「実践」である。図4では、「体験」は平成10年改訂、「実践」は平成20年改訂、平成29年改訂と結びついていることからも、この2語も平成元年改訂期後のキーワードであることが分かる。例えば、「体験」に関して言えば、C校の平成13年の「リズム表現」では、「幼児が自分の感情や体験したことを、身体表現する手だてを修得するとともに、幼児の素朴な表現を大切にする保育者の在り方をとらえる」と、子ども自身が「体験」したことを表現できるようにする意味合いで用いられている。また、「実践」に関して言えばB校の平成20年の「保育内容表現」のシラバスでは、「幼児の特性をふまえて、表現とは何か、保育の中でどのような意味を持つのか、表現力を育てるとはどういうことなのかを基本に置き、実際の現場で行われている活動内容を実践しながら考察していく」というように、学生自身が実際に行いながら学んでいく意味合いで用いられている。いずれにしても、平成元年改訂期後には、理論だけではなく、実際に「活動」「体験」「実践」しながら学んでいくことが主眼となっていると推察される。

④「**具体**」「**理解**」

表3のA校では「平成元年改訂」に「具体」が頻出語として挙がっており、図4の平成元年改訂及び平成29年改訂にも結びついている。出現回数を平成元年改訂前後に分けて確認したところ、A校では平成元年改訂前で6回、改訂後12回、B校では平成元年改訂前で0回、改訂後34回、C校では、平成元年改訂前で0回、改訂後21回と、特にB校とC校では平成元年改訂以降にしか見られなかったため、この「具体」いう語も平成元年改訂後の大きな特徴と言える。

シラバスにおいて、この「具体」は、「具体的な事例」や「具体的な場面」などと用いられているが、このような事例や場面を通して学生が学ぶことはどのようなものだろうか。例えば、A校の平成6年の「保育表現Ⅰ」では子ども理解に重点を置いた講義を行っており、「講義内容」には「あえて従来のような音楽とか絵画、劇などの分類をせずに、まず、できるだけビデオ等を通して、子どもの日常の生活場面における子どもの表現を読み取ることを行う」を記されている。このように、子どもの表現についての「事例」を通して、生活や遊びの中で子ども自身が表現している姿を理解しようとする授業が見られた。このシラバスにある「子ども理解」の「理解」という語は、図3では、平成20年改訂に結びついているが、例えばB校の昭和46年の

「絵画製作」のシラバスでは、「幼児教育に必要な美術教育の理解と教育法の研究をする」とあり、子どもが表現する姿についての「理解」ではなく、あくまで美術教育についての「理解」だが、平成元年改訂後の平成4年の「表現Ⅱ」のシラバスでは、「保育者として一層の豊かな感性と表現能力を身に付けるとともに、幼児の表現の理解を深め、自己の総合的な保育の能力を高める」と、子どもの表現について「理解」することについて記載されている。つまり、同じ「理解」という語でも、昭和期と平成期では意味の捉え方が異なる傾向にあると示唆される。このように、子どもたちが表現する姿について「理解」することは、子どもを主体に考えて保育、教育を行うために、領域「表現」の教授内容として重要であると考えられる。

4. 総合考察 －「領域に関する専門的事項」のキーワードと教授内容の検討－

4-1. 3つの分析によるキーワードの抽出

分析1～3の結果に基づき、検討してきた幼稚園教育要領の改訂ごとのキーワードの変遷をまとめたものが、図5である。平成元年改訂のキーワードには、「育む」「育ち」「感じる」「考える」「感性」「イメージ」「総合」「活動」「具体」「理解」、平成10年改訂では「身体」を挙げることができた。また、「指導」と「援助」、「育ち」と「発達」のように、2語の関連性が見られ、保育者や教員、あるいは時代によって解釈、意味の棲み分けが揺れ動いている語も見られた。さらに、「理解」のように時代によって対象が変化する場合、「総合」や「活動」のように複数の意味が共存する場合も見られた。

平成元年改訂以降のキーワードである「感じる」「考える」「感性」「イメージ」は、文部科学省(2017：19-20)が示す「幼児と表現」の内容である「(1)幼児の感性と表現」並びに「(2)様々な表現における基礎的な内容」にも対応している。(1)と(2)は密接に関係しており、幼児の表現する姿を学ぶことや、学生自身の表現活動のどちらかに偏ることなく、往還することが重要である。

これらのキーワードに「事例」を加えたい。3-2.⑤でも触れたように、これまで、実際に子どもが遊んだり、表現をしたりしている姿を見るという意味での「事例」は少なかったが、表現の「総合性」や子ども理解のためには、「事例」を見て、分析し、考察することが重要となる。

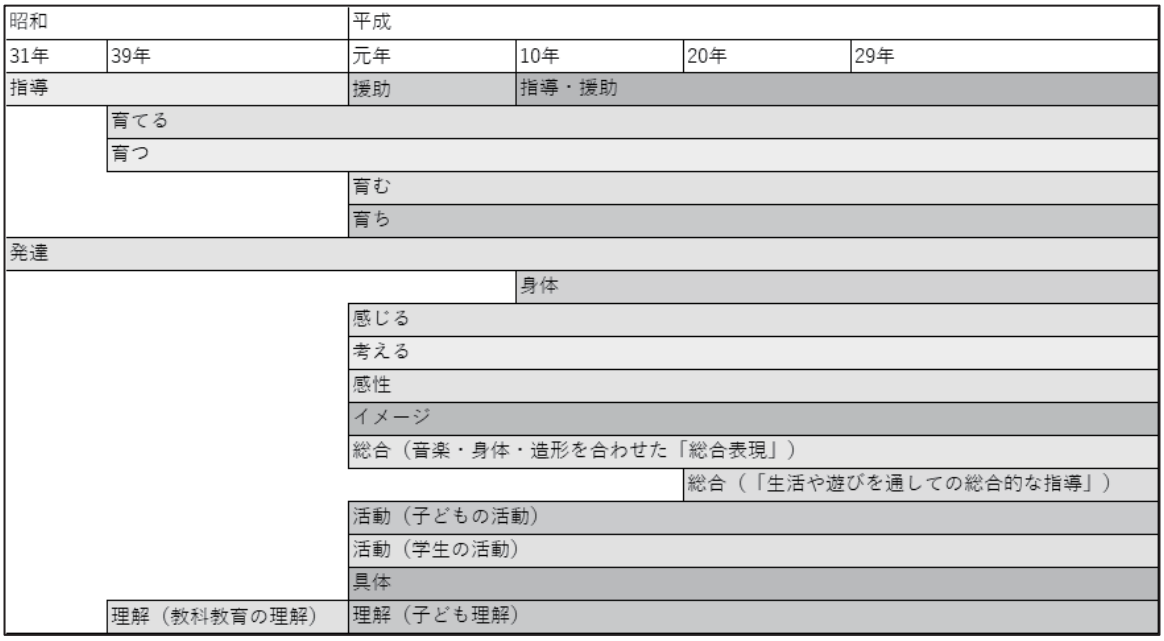


図5　幼稚園教育要領改訂期ごとのキーワードの変遷

以上により、本研究で提案する「領域に関する専門的事項」に含むべきキーワードは、以下の通りである。

子ども理解・事例・身体の諸感覚・感性・感じる・考える・楽しむ

4-2. 子どもの表現理解における課題

図5のキーワードのうち、「総合」の考え方は、今後も検討の必要がある。音楽・身体・造形の表現活動を合わせたオペレッタや劇などの「総合表現」は、現在も多くの養成校で行われている。こうした流れは、昭和39年改訂の幼稚園教育要領において領域「音楽リズム」「絵画製作」ともに「いずれにもかたよることなく、種々の経験や活動をできるだけ総合的に行なわせて」という記述の影響が残っているのではないかと考えられる。現在も「総合」について様々な論議がなされており、吉田（2018：563）のように「劇づくりでは、様々な表現分野が交錯しながら形にしていく表現の総合性が多くの場面で確認された」という授業実践研究がある一方で、永岡（2000：207）は音楽と「美術、演劇、舞踊などの他の表現分野と合体させて総合的な科目を立ち上げる試みも見られるが、多くは合科的な発想を出ていない」と「総合表現」のあり方に批判的な意見もある。

養成校の「シラバス」に「総合」が見られ始めた平成元年改訂以降、幼稚園教育要領には「内容は具体的な活動を通して総合的に指導されるものである」（平成元年）、「内容は幼児が環境にかかわって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものである」（平成10年以降）と記されており、「遊びを通しての総合的な指導」が目指されている。現行の幼稚園教育要領で育みたい資質・能力は「知識・技能の基礎」「思考力・判断力・表現力等の基礎」「学びに向かう力・人間性等」であり、こうした「様々な側面の発達が促されていくための諸体験が一つの活動の中で同時に得られている」（文部科学省, 2018：28）ことを理解することが大切なのではないだろうか。

大場（1996：150）は、「子どもというのは単純に絵だけを描いているわけではなく、単純に歌だけをうたっているわけではなく、もっとさまざまな経験が膨らんで、あるいは混ざりあって体験され、あるいは表現されている」ことを総合性と考え、昭和期にこうした総合性の視点が欠けていたことを指摘している。石川（2013：101）も「幼児の生活における行動の諸要素は, 歌唱や身体表現が個々に独立してあるのではなく, さまざまな要素が渾然となった多分に未分化の状態である」と述べている。子どもは身体の諸感覚を通して複雑に混ざった状態でインプットとアウトプットを行っていることを理解することが求められている。それは、事象を分化して知覚する大人（学生）が子どもの表現する姿（事例）を見て、考察することと、学生自身が身体の諸感覚を通して環境とかかわり表現することの往還を積み重ねながら理解していく必要があるだろう。

4-3. まとめ －「専門的事項」科目に含むべき教授内容－

今回は、幼稚園教育要領、領域「表現」の教科書目次、及び、3養成校の保育内容表現に関わる科目のシラバスをテキストマイニングすることによって、保育教諭養成課程において教授すべき専門的事項を検討した。テキストマイニングによって抽出したキーワードを、幼稚園教育要領の改訂に沿ってその変遷（「不易と流行」）を辿り考察することにより、これから求められる教授内容が示唆された。

これらのテキストマイニングによる頻出語の抽出結果及び共起ネットワークから考えられる、領域「表現」における「領域に関する専門的事項」の科目に含むべき教授内容として、「表現する過程を重視する視点」、「子ども理解」を提案したい。

① 表現する過程を重視する視点

3-3.③で検討したように、シラバスのテキストマイニングで平成元年改訂後の特徴として見られた「活動」という語は、前後の文脈で「表現」が最も結びついていたことから、「表現活動」というのが平成期の養成校における授業でキーワードであるといえる。そして、この「活動」とともに平成期に増えているのが、「体験」と「実践」である。

この3語は類似した意味合いを持ちながらも、細かく分けて考える必要がある。つまり「体験」は、3-3.③で例を挙げたC校の授業のように、子ども自身の表現を学生自ら「体験」することによって、子ども理解を深める意味合いで用いられる場合が多い。また、「実践」は、3-3.③で例を挙げたB校の授業のように、学生自身が実際に保育の現場で行われていることを「実践」しながら子どもの表現について学んでいく意味合いで用いられる。そして、その2つの意味を包括した語が「活動」と考えられる。ただ、「実践」に関しては、子どもの表現を「体験」するという意味合いで用いられている場合もあるため、教員はその授業ごとに何を目的としているのかを明確に把握し、それを学生も理解することが必要である。

さらに、このように学生自らが「活動」しながら学ぶ授業において重要なことは、その表現する「過程」を重視することである。大場は保育の現場では、「作品中心主義」(1996：148)や「発表中心主義」(同)となり、「活動のプロセスより結果が大事にされてきたこと」(同)を問題点として指摘している。そして、その活動に対してその作品を作り上げるまでの過程が重要であるという認識は、平成期のシラバスを見る限り、教員にもある程度浸透していると考えられる。しかしながら、学生が作品を作ったり、発表に向けて活動したりする過程において、最終的な結果だけではなく、その作業を行う過程の中で学んだこと自体が重要であるということを理解させるのも、養成校の教員の認識として必要である。

例えばそれがグループでの活動であるとしたら、自分の考えをどのように相手に伝えるか、また、相手が考えることをどのように理解するか、という関わり合いから生まれる過程が重要であることを学生に示すことが必要であるといえる。そして、作品や発表を最終目的とするのではなく、その過程の中でどのように感じ、考える(た)のかを振り返ることが大切だといえる。つまり、表現における心の動きを丁寧に振り返ることで、子どもの心の動きを理解しようとしながら「活動」を展開する姿勢が養うのが、養成校での授業で必要とされていることであると示唆される。そして、このような「活動」を授業で積み重ねていくことで、子どもたち本来の表現を理解し、それに気づき、そこから生まれる関わりを大切にする保育者を養成することができると考える。

② 子ども理解

3-3.①でも述べたように、「指導」という語は「理解」とともに使われる場合が見られた。この場合の「理解」は子ども、子どもの表現の理解であった。すなわち、指導は理解を前提として行われること、理解しながら行われることという二面性をもち合わせていると言える。「指導・援助」のために必要な子ども理解の視点は、3-2.②でも挙げた「発達」と「育ち」、そして「総合性」である。発達の理論を拠りどころにするだけではなく、子ども一人ひとりの育ち、例えば「〜ができるようになった」「〜するようになった」という個人の変化を見取り、共感し、その先を見通す力である。そして、「発達」、「育ち」ともに表現の側面ばかりに目を向けるのではなく、「知識・技能の基礎」「思考力・判断力・表現力等の基礎」「学びに向かう力・人間性等」の観点から総合的に考える必要があるだろう。

このような子ども理解は、A校の「保育表現Ⅰ」での内容のように、子どもたちの遊びや普段生活しているなかで表現する姿を「事例」として授業内で取り上げ、分析、考察することで養われてい

く。子どもの表現が生まれた環境や背景とともに、子どもの表現する姿を実際に見たり、写真や映像を通して触れたりすることで、学生が子どもたちを身近に感じ、表現を読み取る力をつけることができると考えられる。同時に、「領域に関する専門的事項」の科目では、学生自身が表現する体験を重ね、表現過程において身体の諸感覚を通して実際に感じ、考え、心を動かすこと、そしてそれらを丁寧に振り返ることで、子どもの表現に共感する力を身につけ、理論先行にならないことも大切である。つまり、子ども理解には事例研究と学生の表現活動の往還が必要であると言える。「領域の指導法」では、3-3.①でも触れたように模擬保育と事例研究の往還がすでに行われているが、「専門的事項」の科目でも学生の活動ばかり行うのではなく、事例研究を積極的に取り入れ、事例に類似した活動を体験することで、子ども理解を深めていくことが望まれる。

5. おわりに

令和の時代に入り、教員（保育者）に求められる専門性はますます多様化し、複雑かつ高度化してきている。地域を問わず人材不足も深刻な問題となってきており、保育現場からは基礎的なものとはいえ確かな実践力・指導力を有する教員（保育者）養成への期待が高まり続けている。さらには、こうした社会的な要請とも相まって、これまで以上に幼児教育（保育）に携わる専門職としての専門性の向上に資する養成教育のあり方に、保育教諭養成課程研究会や日本乳幼児教育・保育者養成学会をはじめ、関連する諸学会や保育現場の関心が再び向けられ始めている。まさに、時代と次代を担う教員（保育者）の養成段階における専門的教授内容の精査と精選、さらには養成校教員としての資質・能力の向上が求められてきている。

こうした背景を踏まえながら、本研究では、領域「表現」においてこれまで取り扱われてきた幼稚園教育要領の改訂に伴う教授内容の変遷を、昭和23年の「保育要領」時代にまで遡り、計153冊の教科書の目次をデータ化することから始めた。次に、テキストマイニングの手法を持ってキーワードの抽出を図りその特徴を数量的に明らかにしてきた。その上で、領域「表現」の専門的事項の科目において教授すべき内容を検討し、保育教諭養成課程の編成も見据えつつ、当該科目に含むべき教授内容を考えていく上での視点を明らかにした。主には、「**子ども理解の深化を基盤とする視点**」と「**表現する過程を重視する視点**」の2つである。

一方で、いまなお指摘される幼児教育や保育を規定する専門性や言葉の曖昧さは、この2点をまたいかようにでも解釈できる余地を残すままのものである。本論においては、こうした曖昧さが、歴史的にも養成校間、そして授業担当者間の認識の違いを生み、教授内容に大きな影響を及ぼしてきたことにも言及してきた。そしてこのことは、平成31年4月に開始された現行の教員（保育者）養成課程においても、改善に向けた早急な取り組みの必要性を示唆する根拠ともなっている。

とはいえ、養成校において新たに領域「表現」の授業を担当する教員側からすれば、「何をどのように指導するのか」、つまり、何を根拠に上述の2つの視点を担保した教授内容を構成し、どのように教授できるのか、悩みは尽きないであろう。このように、今なお養成校間において教授上の共通言語の確認がされないままに養成が行われている実態は、領域「表現」の授業に限らず、まさに幼児教育（保育）の教員（保育者）養成における構造的な問題の一つともいえる。

こうした問題の改善・解決のためにも、取り組むべき課題がある。とりわけ、本研究において提案している、今後「領域『表現』に関する専門的事項」に含むべきキーワードとしての「子ども理解・事例・身体の諸感覚・感性・感じる・考える・楽しむ」をさらに吟味し、日常の授業等にこれを織り込んでいくための開発的な授業研究である。

加えて、養成校教員と保育現場との協働によるその成果等を共有できる研修の場づくりに向けた取組みである。

具体的には、先述した保育教諭養成課程研究会や日本乳幼児教育・保育者養成学会をはじめ、関連する諸学会や保育士養成校の全国組織である一般社団法人全国保育士養成協議会等による「授業研究に関する組織的な取組みの必要性」である。例えば、①領域「表現」の授業担当者（音楽・美術・体育・言葉の専門家としての授業担当者ではない）の授業内容にかかる情報共有（学び）のための場づくり、②授業研究による研究成果の公開と蓄積、③保育現場への理解を深めるための場づくり、などである。

そして、いま一つは、「日常の授業改善（主には授業内容の精選と授業形態の工夫）」である。例えば、①受講生（学生）との関係性の見直しによる（教え－教えられるの関係性を超えた）対話型授業の展開、②インプットばかりではなく、学生によるアウトプットによる表現過程を重視した学生参画型授業の展開、③現職の教員（保育者）や管理職への授業公開、などが有効ではないかと考えられる。

今後は、上述した課題に重点的かつ実証的に取り組みながら「子ども理解・事例・身体の諸感覚・感性・感じる・考える・楽しむ」といった専門的事項にかかるキーワードを意識した授業の深化を図りつつ、領域「表現」の専門的教授内容および教授法のさらなる体系化と学生を含む養成の当事者間における共有のための術を探っていきたい。

引用・参考文献

有村さやか（2010） 身体性と子どもの表現，最新保育講座⑪ 保育内容「表現」，第11章第2節．ミネルヴァ書房，pp.193-196.

石川眞佐江（2013） 幼稚園教育要領における音楽活動の位置付けの歴史的変遷 －領域〈音楽リズム〉から領域〈表現〉への転換を中心に－．静岡大学教育学部研究報告〈教科教育学篇〉，44，pp.97-110.

犬木瑛子（1994） 4歳児，表現 幼児音楽① 幼児の表現活動と保育者の援助．教育情報出版，pp.26-28.

大場牧夫（1996） 新保育内容シリーズ 表現原論 幼児の「あらわし」と領域「表現」．萌文書林.

小田豊（2014） 幼保一体化の変遷．北大路書房.

黒川建一・高杉自子（1990） 保育講座10巻 保育内容 表現．ミネルヴァ書房.

髙田文子（2017） 戦後保育の転換点 －1989年「幼稚園教育要領」改訂－，日本の保育の歴史，第6章第4節．萌文書林，pp.331-340.

永岡都（2000） 保育領域〈表現〉における音楽の意義と課題 －公教育における幼児の音楽教育を再考する－，音楽教育学研究2 音楽教育の実践研究．音楽之友社，pp.205-217.

日本国語大辞典 第二版（2000-2002） 小学館.

浜口順子（2005）「育ち」という言葉と保育者の経験．幼児の教育，104（10），日本幼稚園協会，pp.18-23.

樋口耕一（2014） 社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して．ナカニシヤ出版.

保育教諭養成課程研究会（2017a） 幼稚園教諭の養成の在り方に関する調査研究.

保育教諭養成課程研究会（2017b） 幼稚園教諭養成課程をどう構成するか ～モデルカリキュラムに基づく提案～．萌文書林.

宮里六郎（1994） 参考資料 保育教育用語解説，表現 幼児音楽① 幼児の表現活動と保育者の援助．保育出版社，pp.115-116.

文部省（1948） 保育要領 －幼児教育の手引き－.

文部省（1951） 小学校学習指導要領音楽科編（試案），改訂版（国立教育政策研究所（2014）学習指導要領データベース https://www.nier.go.jp/guideline/s26eo/index.htmより）.

文部省（1956） 幼稚園教育要領.

文部省（1964） 幼稚園教育要領.

文部省（1989） 幼稚園教育要領.
文部科学省（1998） 幼稚園教育要領.
文部科学省（2008） 幼稚園教育要領.
文部科学省（2017） 幼稚園教育要領.
文部科学省（2018） 幼稚園教育要領　解説.
吉田真理子・岩附啓子・小畑真梨子（2018） 諸分野の協同による領域「表現」の授業 －紙人形劇づくりを通して－. 三重大学教育学部研究紀要，69，pp.555-564.
吉永早苗（2016） 子どもの音感受の世界 －心の耳を育む音感受教育による保育内容「表現」の探求－. 萌文書林.
劉麟玉・宮下俊也・宇田秀士・横山真貴子（2018） 教員養成における幼稚園5領域科目の内容構成（5）－「表現」に関わる教育内容研究地検に依拠して－. 次世代教員養成センター研究紀要，4，奈良教育大学，pp.259-265.

乳幼児教育・保育者養成研究　第1号
pp.67-75

「乳児保育」科目の変遷にみる課題と展望

Issues and Prospects for the Historical Transition of the Subjects of “Infant Childcare”

矢野景子（十文字学園女子大学）
浅川茂実（武蔵野短期大学）
梶　美保（皇學館大学）
丸目満弓（大阪城南女子短期大学）
石丸るみ（東京保育専門学校）
上垣内伸子（十文字学園女子大学）
寺田清美（東京成徳短期大学）
野尻裕子（道灌山学園保育福祉専門学校）
細井　香（東京家政大学）
本田由衣（武蔵野短期大学）
宮里暁美（お茶の水女子大学）
八代陽子（和泉短期大学）
山梨有子（彰栄保育福祉専門学校）
大方美香（大阪総合保育大学）

本研究は、乳児保育を担う保育者に求められる専門性の検討を目的とし、保母養成の教育課程、及び保育士養成課程における「乳児保育」科目の設置・科目の性質・教授内容の変遷の変遷過程を明らかにした。その結果、乳児保育の位置づけの変化と子ども観の転換、乳児保育における養成段階に求められる専門養成の変化が示唆された。「乳児保育」科目の特性として、乳児（3歳未満児）や子育て家庭を取り巻く環境とニーズに影響を受け、「乳児保育」の役割と意義が変遷したことが明らかとなった。また、乳児期が学びの芽生えの時期であると明文化され、乳児保育の意義は乳児期の学びとの関連へと転換した。「乳児保育（3歳未満児）」の歴史的背景と深い理論に裏付けられ、乳児を取り巻く社会と子育ての現状を理解し、かつ保育内容を捉える観点とその具体（保育のデザインと評価）をもち、社会的資源の活用と連携姿勢を兼ねそなえている保育士像が明らかとなった。

キーワード：乳児保育、保育士養成、科目変遷

Ⅰ．問題の所在

乳児を取り巻く環境は家庭及び保育所等と多様化し、乳児保育を担う専門職の専門性の担保は喫緊の課題である。「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の一部改正（子発 0427 第3号平成30年4月27日）により、乳児保育科目【講義】【演習】の変更が示された。変更の主となる理由は、改定後の保育所保育指針（2018）において、乳児、1歳以上3歳未満児への保育についてそれぞれねらい及び内容が示されたことを踏まえ、関連する教科目（「乳児保育」等）の見直しや内容充実が図られる必要性が生じたためである。経緯として、低年齢児の保育内容が充実したことを踏まえ、新たな科目の設定又は科目の充実を図る必要があること、乳児保育に関して基礎的な理解を深めた上で、発達に即した保育の実践力 を身に付ける必要があること、乳児保育の実践の基盤として、「乳児保育」の教科目の中で、子どもの発達 や学びの過程及び特性などについても習得する必要がある等の意見を踏まえ、検討を重ねてきた。

本研究では、これまで改正された保母養成の教育課程、及び保育士養成課程における「乳児保育」科目の変遷に着目し、「乳児保育」科目設置の背景・科目の性質の変遷、教授内容の変遷過程から、乳児保育を担う保育者に求められる専門性への変遷過程を明らかにすることを目的とする。なお、本稿では、「厚生省」（現「厚生労働省」）、保母（現「保育士」）、「社団法人　全国保母養成協議会」（現「社団法人　全国保育士養成協議会」）について当時の名称の表記とした。保育士一般を指す場合には、名称変更以前の場合も「保育士」と表記とする。

Ⅱ．研究方法

保母養成課程昭和23年から保育士養成課程平成30年までの養成課程改正に関する法令、及び関係資料の収集及び資料整理より「乳児保育」科目の変遷、及び乳児保育に求められる専門性の検討を行った。

Ⅲ．結果と考察

1．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・保育要領の変遷と保育士（保母）養成課程の改定の変遷の関連

図1に示す通り、幼稚園教育要領は1956年（昭和31）より計5回の改定が実施され、現行に至る。また、保育所保育指針は1965年（昭和40）より計4回の改定が実施され、さらに、2014年（平成26）幼保連携型認定こども園 教育・保育要領が示され、計2回の改定が実施され現在に至る。2016年（平成28年）には、児童福祉法の改正が行われ、第一章　総則 において、「すべて児童は、児童の権利に関する条約の精神にのつとり（以下、省略）」と子どもが主語となり、権利の主体と示された[注1)]。一方、保育士養成課程は、昭和23年「保母養成施設の設置及び運営に関する件」（児発第105号児童家庭局通知）に示され、7回の改正による見直しが行われ、現行に至る（図1）。

2．乳児保育科目の変遷

（1）乳児保育科目設置の背景

乳児保育科目は昭和45年（厚生省告示第352号）に初めて明記される。昭和43年（1968年）には、中央児童福祉審議会より、「当面推進すべき児童福祉対策に関する意見具申」が示され、保育所における乳児保育対策が取り上げられた。「児童の福祉を推進するにあたっては、その施策が乳児、年少幼児期を通じて一貫した体系のもとに総合的に展開されなければならない（略）」とし、「近年乳児をかかえた婦人の職場進出の増加に伴い乳児の社会的保育への要請が高まりつつあるが、現在、乳児保育を行っている保育所の数は、その要望をみたすには余りにも少なく、これが無認可の乳児保育施設の発生をもたらしているともいえる。これら無認可の施設の中には、設備または保育内容に劣悪なものもあり、乳児の新進発達を阻害するおそれもあるので、早急に保育所における乳児対策を確立し、保育に欠ける乳児の福祉を図る必要がある」と社会的問題を提起している。

さらに、乳児の保育については、昭和38年「保育問題をこう考える」（中央児童福祉審議会保育制度特別部会中間報告）より、「2～3歳以下の乳幼児期において、まず家庭において保育されることが原則でなければならないし、それが不可能な場合においても親密で暖い養護が与えられるよう処遇を手厚くする必要がある」ことを取り上げ、基本原則とするべきである、と示している。保育所における乳児保育の在り方において、乳児の生命の安全を保持するとともに順調な心身の発達の保障を目的とし、職員の設置及び施設設備等の条件の考慮が意見具申されている。

また、昭和45年には、児童福祉に関する当面の推進策について―意見具申―（中央児童福祉審議会）より、保母確保対策の推進について、教育課程の検討にあたり、「従来の専門科目を総合的に調整するとともに、例えば、乳児や心身障害児の保育に関する専門科目も加えるなどの配慮をすべきである」と示されている。

乳児保育科目の設置は、社会的背景として母親の社会進出にともなう、乳児保育の量的拡大に対する乳児保育の質の担保、及び乳児を保育する保母の質への社会的な需要の高まりによるものであった。つまり、教育課程による教授内容の質の担保が背景として影響していると考えられる。

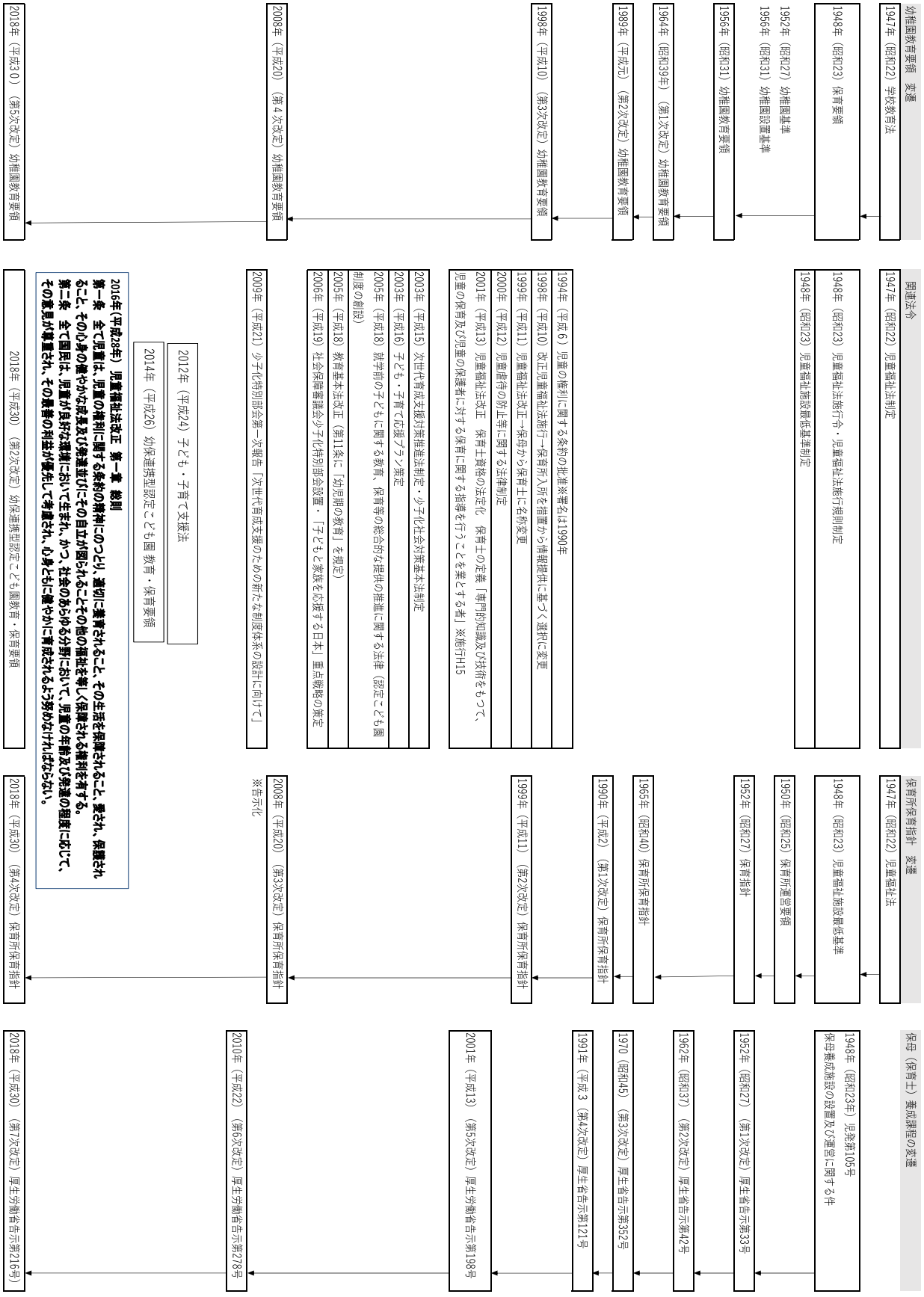


図1　「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園 教育・保育要領」の変遷と養成施設の設置及び運営に関する改定の変遷

(2) 乳児保育科目の変遷

昭和45年(厚生省告示第352号)に「乳児保育」科目が設置されて以降、4回の改定が行われ、乳児保育は系列及び講義・演習等の教授形態の変遷を経ている(表1)。

厚生省告示第352号(昭和45年)では乳児保育Ⅰ必修(甲)、乳児保育Ⅱ選択(乙)保育所保母または選択(乙)収容施設保母であったが、厚生省告示第121号(平成3年)の第1次改定では、5つの系列のうち「保育の内容・方法の理解に関する科目」として、乳児保育【講義】2単位(必修)、乳児保育Ⅱ【演習】2単位(選択必修)へ変更された。その後平成13年には、第2次改定(厚生労働省告示第198号)として、乳児保育必修は【講義】から【演習】科目2単位に変更され、実践力を高めることが重視された。平成22年には第4次改定(厚生労働省告示第278号)はその他新設科目の設置が行われたものの、乳児保育については変更なしであった。平成30年(厚生労働省告示第216号)第5次改定では、演習科目に加え、乳児保育Ⅰ【講義】必修2単位、乳児保育Ⅱ【演習】必修1単位となり、講義科目が新設された(表1)。

乳児保育科目は、乳児保育科目の開設の時期の乳児保育の需要と保育士の質の担保による理論と実践力のバランスを改定ごとに変化させてきたことが明らかである。特に、改定までのおおむね10年間における乳幼児の環境の変化や女性の労働力への変化による影響がみられる。さらに、少子化対策や社会的ニーズと需要に伴う、保育士への専門職としての質の担保と社会的責任への変化がみられる。

表1　保育士(保母)養成課程における「乳児保育」科目の変遷と背景

	乳児保育科目の変遷	変更の概要	保育関連の動向と背景
児発第105号 (昭和23年)	「乳児保育」科目設置なし		
	「乳児保育」科目設置なし		
厚生省告示第42号 (昭和37年)	「乳児保育」科目設置なし		○保育指針(S27)
厚生省告示 第352号 (昭和45年)	系列　【保育内容】 乳児保育Ⅰ(講義)2単位(必修) 乳児保育Ⅱ(演習)2単位(保育所保母　選択)	「乳児保育」科目新設	○保育所保育指針(S40) ○保育所における乳児保育対策(児童福祉対策に関する意見具申S43) ○保母確保対策の推進と保母養成所の教育課程の在り方(児童福祉に関する当面の推進策について−意見具申−S45)
厚生省告示第121号 (平成3年)	系列【保育の内容・方法の理解に関する科目】 乳児保育(講義)2単位(必修) 乳児保育Ⅱ(演習)2単位(選択必修)	○保育所保育指針(第1次改訂H2)	○保育所保育指針(第1次改訂H2)
○保育所保育指針 (第1次改訂H2)	系列【保育の内容・方法の理解に関する科目】 乳児保育(演習)2単位(必修)	「保育の内容・方法の理解に関する科目」として、2単位(必修)の教授形態が【講義】から【演習】へ	○保育士資格の法定化(H13) ○保育所保育指針(第2次改訂H11) ○乳児保育の実践力をより高める
雇時発0722第6号 (平成22年)	系列【保育の内容・方法の理解に関する科目】 乳児保育(演習)2単位(必修)	変更なし	○保育所保育指針(第3次改訂H20) ○保育所における質の向上のためのアクションプログラム保育士等の資質・専 門性の向上 ○保育サービスの質に関する調査研究 (保育士養成課程の課題や問題点) ○社会保障審議会少子化対策特別部会 ○保育士等が、実務経験と 研修受講を通じてステップアップする仕組み
厚生労働省告示第 216号 (平成30年)	系列【保育の内容・方法の理解に関する科目】 乳児保育(講義)2単位(必修) 乳児保育(演習)1単位(必修)	演習科目に加え、講義科目を新設	○保育所保育指針(第4次改訂H29) ○乳児保育の充実 当該保育に関する理念や現状、保育の体制など、必要と なる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

(3) 乳児保育科目教授内容の変遷

乳児保育の科目の特性の変遷だけでなく、教授内容においても、社会的背景及び求められる保育士の専門性の変化が反映されている。

昭和46年厚生省児童家庭局より保母養成専門教科目教授内容ソースブックが発行された。昭和46年（1972年）頃は児童福祉事業の著しい進展の一方、児童問題や家庭問題が挙げられ、福祉関係職の資質向上が課題とされた時期であった。また、昭和45年（1971年）には、保母を養成する学校その他の施設の指定について（昭和5年9月30日児発第566号厚生省児童家庭局長通知）により、保母養成機関の高等職業専門教育機関としての性格と実体を有することが確立された。ソースブックの刊行の目的は「保母養成機関における専門教科目が適正に教授されることを期するため、このたび、各教科目の権威者のご協力を得て、保母養成専門教科目教授内容ソースブックを改訂し刊行することにした」（厚生省児童家庭局, 1972, p.4）とされ、教授内容の整備と質の担保が目的であった。平成3年7 月5日には、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」（児発第620 号）、平成15年12月9日には、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」（雇児発第1209001号）が厚生労働省雇用均等・児童家庭局長より通知され、現行平成30年4月27日（子発0427第3号）の通知に至る。乳児保育科目の教授内容は表2「教授内容の変遷」に示す通り、4回の変更を伴っている。1972年ソースブックによると、乳児保育科目が設置された時期は、「乳児保育Ⅰ」【必修科目】にて、乳児保育の概念、乳児の発達、環境、集団保育、内容と方法、精神的健康、あそび、計画を学び、保育所保母の実習に行く場合には、「乳児保育Ⅱ」【選択科目】にて、保育所における乳児保育の生活、あそび、記録を具体的に実技にて補う教授内容であった。平成3年（1991年）には、「保育の内容・方法の理解に関する科目」の系統に位置付けられ、「乳児保育Ⅰ」【必修】にて、乳児を取り巻く課題や家庭、個と集団などの乳児保育における生活を講義にて学び、「乳児保育Ⅱ」【選択必修】では、演習にて　保育所における乳児保育の実際を学ぶ内容となった。

平成15年（2003年）には、「乳児保育」【必修科目】の講義にて、乳児保育の理念と役割、乳児保育の現状と課題、3歳未満児の発達、乳児保育の実際、乳児保育における協働について学ぶ教授内容となった。その後平成30年(2018年）の見直しまで、乳児保育科目の教授内容に変更はなく、現行は乳児保育の質の充実、及び実践力のある保育士(保育士養成検討会,2017）より、「乳児保育Ⅰ」（講義）にて乳児保育の意義と役割、乳児保育の現状と課題、3歳未満児の発育・発達を踏まえた保育、乳児保育における連携・協働を学び、「乳児保育Ⅱ」（演習）にて乳児保育の基本、乳児保育における配慮の実際、計画の実際、を学び実践力を深める教授内容となっている。

また、子育て家庭への支援や家庭的保育など地域型給付保育事業等の理解など、乳児が育つ場の多様性について理解する内容も含まれ、職員間・保護者・地域関係機関とチーム体制と社会的資源を活用・つなぐ役割として、ソーシャルワークの観点も含まれていることが特徴であるといえる。乳児保育は家庭との連携が重要であり、また近年の女性の社会進出やワークライフバランス、さらに子育ての孤立の現状を踏まえ、乳児保育の重要性がより高まったことが背景に挙げられる。さらに、子ども・子育て新制度における施設型給付施設、地域型給付施設等により、乳児の育ちの場は拡大し、多様性において、乳児保育の質の担保が急務となった。さらに、付随して乳児保育を担当する保育士の資質と養成が課題となった。

また、発達の理解においては、0歳児～1歳児を中心とした教授内容から、0歳から2歳児までの発達の連続性の理解へと移行し、さらに現行（2018年改定）では、保育所保育指針の改定にみられるよう、各時期の発達の理解にとどまることなく、乳児保育の保育内容、1歳児～3歳未満児の保

表2　乳児保育科目教授内容の変遷

厚生省児童家庭局編「保母養成課程専門教科目教授内容ソースブック」(改訂版) 昭和47年		(平成3年7月5日)　会報保母養成 平成3年6月臨時2　シラバスをもとに再構成		(平成15年12月9日) (雇児発第1209001号)	(平成30年4月27日) (子発0427第3号)	
乳児保育I	乳児保育II	乳児保育	乳児保育II	乳児保育	乳児保育I	乳児保育II
1.乳児保育の概念 1)乳児の概念 2)乳児保育の概念 2.乳児の発達 1)乳児の発達の全体的理解—とくに心身の発達の相関 2)乳児の月齢別の発達 ①新生児期 ②6か月ごろまで ③9か月ごろまで ④1歳3か月ごろまで ⑤1歳3か月以上 (各期の生理的·心理的·社会的発達の特性) 3.乳児の環境 1)乳児の環境としての家庭と社会 2)婦人労働と乳児保育 4.乳児の家庭保育と集団保育 1)家庭における乳児 2)母親およびそれに代わる者との関係 3)同年齢児との関係 4)家庭および集団の場における経験の特徴 5)乳児の集団保育の意義 5.乳児保育の制度と現状 1)保育所の乳児保育の制度と現状 2)乳児院の制度と現状 6.乳児の集団保育の目標 1)心身の健康と安全 2)受容·安定感および充足感 3)コミュニケーションの発達の助長 4)経験の豊かさと多様化 5)個人差への配慮 6)集団生活への導入 7.乳児保育の内容と方法 1)生活とあそび 2)生活(1)—主として身体的健康 ①保健 ②安全 ③栄養 ④睡眠 ⑧清潔 ⑧排泄 3)生活(11)—主として精神的健康 ①情緒の安定 ②依存と活動の欲求の充足 ③対人関係—「たて」と「よこ」の関係—コミュニケーションの発達 ④生活経験の構成 4)あそび ①あそびの種類とその発達 ②あそびの場における社会的発達 ③月齢に応じた玩具,遊具 ④あそびにおける保育者の役割 8.乳児保育の計画 1)保育所の乳児保育の計画 2)乳児院の養護計画 9.乳児保育の人的,物的条件 1)乳児保育担当保母の資質 2)乳児保育担当保母のチームワークと労働条件 3)乳児保育の施設設備 10.乳児保育における今後の諸問題	1.保育所の乳児保育 1)保育所の乳児保育の特色と問題点 2)保育所の乳児保育の現状 2.保育所の乳児保育の内容研究 1)生活(I) ①保健—0身の発達の助成,疾病異常の防止と早期発見(事例研究) ②安全—乳児の事故とその防止のための注意(事例研究) ③栄養—授乳および離乳食の与え方(実習) ④睡眠—環境構成および睡眠状態の観察(実習) ⑤清潔—沐浴,清拭(実習) ⑥排泄—おむつ交換,排泄の自立習慣·便の識別等(実習) 2)生活(II) ①乳児の認識および運動機能の発達(事例研究) ②情緒の安定のための事例研究 ③依存と活動の欲求についての事例研究 ④保母の愛情受容,コミュニケーションについての事例研究 ⑤同年齢児への関心の発達についての事例研究 3)あそび ①あそびの構成についての観察および実習 ②玩具,絵本,遊具,その他の実物的素材による研究 3.乳児の月齢による特有の問題(例) 1)3か月前後——疾病と事故防止等 2)6か月前後——離乳の進行,胎内免疫の消失等 3)9か月前後——対人関係と活動範囲の拡大等 4)1歳前後——歩行の自立,言語の発生 5)1歳3か月以上——行動範囲の拡大と集団への導入 6)個人差の問題 4.保育計画·指導計画および育成記録 1)保育計画の中での乳児期の計画 2)年間指導計画の具体例の研究 3)月間指導計画の具体例の研究(とくにクラス計画と個人別計画) 4)デイリィ·プログラムの具体例の研究 ①月齢による変化 ②季節による変化 ③デイリィ·プログラムにくみ入れる保母の行動—とくに複数担任制の場合 5)育成記録 5.保育所の乳児保育の環境設定 6.保育所と家庭 1)家庭との連絡,協力についての具体的研究 2)新入所児の受け入れ時における注意 3)父母の送迎時におけるコミュニケーション 4)乳児保育における家庭連絡帳,家庭通信,父母会等の具体的な運用 7.保育所の乳児保育のあり方と今後の課題	乳児保育の意義 乳児の発達 乳児保育のねらい 乳児の生活 乳児の遊び 乳児保育の計画 乳児保育の環境 家庭との連携 乳児保育の課題	3歳未満児保育の実際 3歳未満児保育の制度と現状 保育所における乳児保育の特質と問題 乳児保育における保育計画 乳児保育の評価と記録	1. 乳児保育の理念と役割 (1)乳児保育の理念と歴史的変遷 (2)乳児保育の役割と機能 2. 乳児保育の現状と課題 (1)保育所における乳児保育 (2)乳児院における乳児保育 (3)家庭的保育等における乳児保育 (4)乳児や家庭を取り巻く環境と子育て支援の場 3. 3歳未満児の発達と保育内容 (1)乳児保育における基本的な知識·技術に基づく援助や関わり (2)6か月未満児の発達と保育内容 (3)6か月から1歳3か月未満児の発達と保育内容 (4)1歳3か月から2歳未満児の発達と保育内容 (5)2歳児の発達と保育内容 4. 乳児保育の実際 (1)保育課程に基づく指導計画の作成と観察·記録及び自己評価 (2)個々の発達を促す生活と遊びの環境 (3)職員間の協働 5. 乳児保育における連携 (1)保護者とのパートナーシップ (2)保健·医療機関、家庭的保育、地域子育て支援等との連携	1. 乳児保育の意義·目的と役割 (1)乳児保育の意義·目的と歴史的変遷 (2)乳児保育の役割と機能 (3)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 (1)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 (2)保育所における乳児保育 (3)保育所以外の児童福祉施設(乳児院等)における乳児保育 (4)家庭的保育等における乳児保育 (5)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 (1)3歳未満児の生活と環境 (2)3歳未満児の遊びと環境 (3)3歳以上児の保育に移行する時期の保育 (4)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 (5)3歳未満児の発育·発達を踏まえた保育における配慮 (6)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 (1)職員間の連携·協働 (2)保護者との連携·協働 (3)自治体や地域の関係機関等との連携·協働	1. 乳児保育の基本 (1)子どもと保育士等との関係の重要性 (2)個々の子どもに応じた援助や受容的·応答的な関わり (3)子どもの主体性の尊重と自己の育ち (4)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 (1)どもの1日の生活の流れと保育の環境 (2)子どもの生活や遊びを支える環境の構成 (3)3歳未満児の発育·発達を踏まえた生活と援助の実際 (4)3歳未満児の発育·発達を踏まえた遊びと援助の実際 (5)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 (1)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 (2)集団での生活における配慮 (3)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 (1)長期的な指導計画と短期的な指導計画 (2)個別的な指導計画と集団の指導計画

育内容の理解に転換し、発達の理解を踏まえた乳児保育の理解へと転換した。

教授内容の変化から、改定の背景となる社会情勢の変化及び乳児保育の需要と意義の高まり、さらに保育士や保育所に求められる専門性に応じて、教授内容が変更された経緯が明らかとなった。

Ⅳ．総合考察

本研究は、保母養成課程昭和23年から保育士養成課程平成30年までの養成課程改正に関する法令、及び関係資料の収集及び資料整理より「乳児保育」科目の変遷、及び乳児保育に求められる専門性の検討を行った。その結果、(1)乳児保育の位置づけの変化と子ども観の転換(2) 乳児保育における養成段階に求められる専門養成の変化の2点が示唆された。

(1) 科目の変遷にみる乳児保育の意義と子ども観の転換

保育所保育指針解説において、「(1)乳児・1歳以上3歳未満児の保育に関する記載の充実 乳児から2歳児までは、心身の発達の基盤が形成される上で極めて重要な時期である。また、この時期の子どもが、生活や遊びの様々な場面で主体的に周囲の人やものに興味をもち、直接関わっていこうとする姿は、『学びの芽生え』といえるものであり、生涯の学びの出発点にも結び付くものである」と示されるように、乳児期が生涯の学びの出発点であることが明記された。科目の変遷より、「乳児保育」科目の特性として、乳児(3歳未満児)や子育てを取り巻く環境とニーズに応じて「乳児保育」の役割と意義が重視されてきた背景をもつことが明らかとなった。さらに、保育所保育指針の改定により、乳児期の位置づけが生涯発達保障に加えて、学びの芽生えの時期であることが具現化され、乳児保育の意義が乳児期の学びとの関連で示された。保育士養成課程における教授内容においても、乳児保育Ⅱ(必修・演習) として「1. 乳児保育の基本(4)子どもの体験と学びの芽生え」と明記されるように、乳児期からの体験の質と乳児保育のあそびの質について理解を踏まえる内容として反映されている。

(2) 科目の変遷にみる養成段階に求められる乳児保育における専門養成の変化

「講義」と「演習」の変遷、及び必修、選択必修の変遷過程より、科目の教授形態の変化がみられる。また、乳児保育の生活技術(排泄、食事、睡眠)の獲得から、乳児保育の理論と実践力のバランス(養成段階に培う専門性)への変化が明らかである。今回の改定(平成30年)は、乳児保育の質の充実「乳児期の発達の理解」「関わりの具体(養護・養育の観点)」「職員間・関係機関の連携」「保育内容の計画・実施・評価」を教授内容とし、選択科目における実践力の充実ではなく、必須科目における「講義」と「演習」(理論と実践力)へと転換した。「乳児保育(3歳未満児)」の歴史的理解と深い理論に裏付けられ、乳児を取り巻く社会と子育ての現状を理解し、かつ保育内容を捉える観点とその具体(保育のデザインと評価)、社会的資源の活用と連携を兼ねそなえている保育士像が示されたといえる。

(3) 課題と展望

本研究では、乳児保育科目開設の経緯から第5次改定までの乳児保育科目の変遷と背景を明らかとした。今後も乳児保育需要は高まり、質の担保とともに乳児保育担当者の専門性が問われることとなる。質の高い乳児保育の具体と、専門性との関連についてのエビデンスが課題である。

特に、権利の主体、学びの芽生えの観点より、乳児の存在の捉え方への変換が求められよう。養成段階よりケアする人として学生を育てるにあたりどのような「乳児観」を醸成するのかが問われることになる。「ケアされる人の他者性に鑑みたときに、ケアする人は、ケアされる人と対話的にかかわる人ではなく、ケアされる人を呑み込む人になる可能性が生じることに危惧を抱く」

（田代, 2014, p.57）ことについて、権利の主体として乳児の存在を再考することの課題が示唆される。

また、この課題は現職者への育成も同様である。現職者研修等を通して、旧課程の乳児保育の履修者であることを踏まえ、乳児保育の変遷及び現代社会における乳児保育の意義と乳児の存在の捉えの転換への支援を行う必要がある。

さらに、養成課程においては、乳児保育における保育者の倫理観の醸成、家庭への支援と連携、社会資源を活用した連携（ソーシャルワーク）、乳児保育の計画と評価を担える人材の育成をどのように行っていくのか、その具体的方法への検討が急務である。

乳児保育への関心の高まりは、乳児保育の質の向上へとつながり、乳児の主体としての存在の価値を受け止め、乳児の声を感受し、計画や評価に反映していくことのできる乳児保育担当者の育成への機会を生む。エビデンスに基づき、且つ時代のニーズに合わせた乳児保育の再考の機会は、次世代の乳児保育の質の向上への萌芽であることに期待し、乳児保育のさらなる解決への試行を課題とする。

謝辞

本研究は保育教諭養成課程研究会2018年発表資料を基に再構成を行いました。資料提供のご協力をいただいた日本保育協会、全国保育士養成協議会に感謝いたします。また、乳児保育部会長大方美香先生をはじめ、乳児保育部会員の先生方に厚く御礼申し上げます。

注1

「（児童福祉保障の原理）第一条 すべて国民は、児童が心身ともに健やかに生まれ、且つ、育成されるよう努めなければならない。2 すべて児童は、ひとしくその生活を保障され、愛護されなければならない。（昭和二十二年法律第百六十四号）」と示されていたが、平成28年以下の通り改定された。

「第一条　全て児童は、児童の権利に関する条約の精神にのつとり、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、その心身の健やか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。

第二条　全て国民は、児童が良好な環境において生まれ、かつ、社会のあらゆる分野において、児童の年齢及び発達の程度に応じて、その意見が尊重され、その最善の利益が優先して考慮され、心身ともに健やかに育成されるよう努めなければならない。」

引用参考文献

一般社団法人全国保育士養成協議会編（2018）保育実習指導のミニマムスタンダード2. 中央法規.

岡本和子・矢藤誠慈郎・諏訪英広・光本弥生（2003）保育者養成の再検討Ⅲ －保育士養成課程のカリキュラムと専門性－. 岡山県立短期大学部研究紀，10.

小田倉泉（2008） 幼児の「意見表明」と「最善の利益」保障に関する研究. 保育学研究，46(2)，p.197.

厚生労働省児童家庭局編保母養成専門教科目教授内容ソースブック（1972） 財団法人日本児童福祉協会，p.4.

厚生労働省（2018） 保育所保育指針解説. p.4.

雇児発第1209001号2003年12月9日.

子発0427第3号2018年4月27日.

財団法人こども未来財団（2011） 子育て中の親の外出等に関するアンケート調査.

社団法人全国保育士養成協議会専門委員会（2006） 保育士養成資料集　保育士養成システムのパラダイム転換. 第44号.

児童福祉法規研究会 監修（1992） 児童福祉六法. 中央法規，pp.313-315.

児童福祉法規研究会 監修（2004） 児童福祉六法. 中央法規，pp.287-290.

全国保母養成協議会専門委員会編（1991） 保母養成資料集．第5号，全国保母養成協議会.

高山静子（2010） 子どもの人権を尊重する保育士養成のあり方．子ども家庭福祉学，9，39-48，p.46.

田代和美（2014） ネル・ノディングズのケアリングにおけるケアする人について －ケアする人としての保育者を養成するための手がかりを求めて－．大妻女子大学家政系研究紀要，50，49-58.

民秋言（2017） 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・保育要領の成立と変遷．萌文書林.

第8回保育士養成課程等検討会資料（2017） 保育士養成課程等の見直しに向けた検討状況について．保育士養成課程等検討会ワーキンググループ.

内閣府（2013） 仕事と生活の調和（ワーク・ライフ・バランス）レポート.

保育士養成課程等検討会資料（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～.

水野浩志・久保いと・民秋言（2014） 戦後保育50年史「保育者と保育者養成」．日本図書センター，p.216.

（株）UFJ総合研究所（2003年） 子育て支援策等に関する調査研究．厚生労働省委託.

乳幼児教育・保育者養成研究　第1号
pp.77-89

アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた「保育内容総論」の実践
― 養成課程における保育の専門教育への導入科目として ―

A Practice of "Comprehensive Teaching Contents of Early Childhood Care and Education" Incorporating Active Learning
– As a Subject of Introduction in Early Childhood Care and Education in Nursery Teacher Training Course –

澤ひとみ
（大阪千代田短期大学）

本稿では、教科目「保育内容総論」を「養成課程の初期の保育初学者に対する、保育の専門教育への導入科目」として位置づけ、その目的を達成するため、1年次初期に開講する際の学生への対応として「アクティブ・ラーニング（以下「AL」と表す）の視点を取り入れ、多様なアプローチ（模擬保育・視聴覚教材の活用・子どもの遊び体験）を組み込み授業全体をコーディネートする」ことを試みた授業実践の効果と課題について検討した。効果の検証は、最終授業終了後に自由記述の感想文を回収し、質的研究方法の一つであるテキストマイニングの手法を利用し分析を試みた。結果としてALの視点をもった授業実践が学生の学習意欲を高め学習への深いアプローチに寄与したことが読み取れた。教科目「保育内容総論」の指導に今回の方法を用いることにより、初学者である学生に対して、保育者養成の目的である専門職業人材養成の初期教育に、啓発的な効果をもたらすことができたのではないかと捉えられる実践研究である。

キーワード：保育内容総論、アクティブ・ラーニング、養成課程、保育の専門教育への導入科目、テキストマイニング

1．問題の所在

現在、我が国においては少子高齢化が進み、男女共同参画社会の実現と共に労働人口の減少も相まって、女性の社会進出への支援が重要視されている。子育て家庭や子どもの育ちをめぐる環境も大きく変化し保育ニーズの増大、待機児童問題、保育士不足など課題は山積している。

「短期大学の今後の在り方について（審議まとめ）」[注1)]（以下「短大WG審議まとめ」と表す）では、「修業年限が比較的短く、学費負担が軽く、地方都市にも数多く設置されている短期大学は、アクセスしやすい、多様な職業教育や大学編入の機能を備えた地域密着型の高等教育機関としての役割を果たしていく必要がある」とし、短期大学が取り組むべき方策の一つとして「専門職業人材の養成機能の充実」を挙げている。また、「短期大学に進学してくる学生も多様化しており、必ずしも基礎学力が十分ではない学生や経済的に厳しい状況にある学生の増加に伴い、一人一人の学生の課題へのきめ細かい対応」を課題の一つとしている。

学士課程については、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」[注2)]において、教育の再構築や質的転換に関する提言が出され、「各授業科目の授業を担う教員がそのことの重要性を自覚し、個々の授業をさらに質的に進化させること」が求められている。

学生のもつ課題に対応しながら、社会に求められている専門職業人材を養成すべく、保育者養成を担う短期大学の社会的役割を踏まえた養成課程

の在り方を模索し、授業改善に取り組んでいくことは喫緊の課題である。

2. 先行研究

(1) 教科目「保育内容総論」の目的についての先行研究

「保育内容総論(演習1単位)」は、「保育の内容・方法に関する科目」として位置付けられている。「保育士養成課程等の改正について(中間まとめ)」[注3)](以下、「中間まとめ」とする)において新設された科目である。

「保育内容総論」という科目をどう捉えるのか。「『指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について』の一部改正について」[注4)]において、教科目を開設する際には、「保育所保育指針に示される保育の全体構造を理解した上で、子どもの発達過程を見通した保育内容を計画し、子どもの実態に即して展開するという保育の実践力を習得できるよう、配慮すること。」と示されている。改正前後に刊行されたテキスト本の比較検討を行った伊藤(2018)[注5)]は、「新たな保育士養成課程における「保育内容総論」においては、いわゆる不易と流行、基礎(知識や理論)と応用(例えば問題解決能力)といった二面性が強く打ち出される授業内容が求められることになる」と予測している。

(2) 「保育内容総論」の開講時期についての先行研究

中間まとめでは、各保育内容演習に先立ち総論を学ぶことの意義が指摘されたが、渡辺(2016)[注6)]は各養成校における開講時期は一定ではないことを指摘している。筆者の勤務校を含めた近畿二府五県の保育者養成短期大学39校における「保育内容総論」の開講時期について、各校のホームページ上に公開されている情報は表1の通りであり、1年次前期の開講が半数近くあるものの、渡辺が指摘した通り、開講時期は一定ではない。

表1 「保育内容総論」の開講時期(近畿二府五県)

開講時期	1年次·前期	1年次·後期	2年次·前期	2年次·後期
校数	19校 (48.7%)	6校 (15.4%)	8校 (20.5%)	6校 (15.4%)

(　)内は、全体に占める割合

こうした運営上の課題について川俣ら(2015)[注7)]は、養成課程の始期に開講する価値が大きいことや、一方で、学生の資質、学修意欲の低下や目的意識の希薄化を鑑みた場合の課題や意義についても言及している。勤務校では、各領域の保育内容演習科目に先立って「保育の営みに関する理解」を深めるための教科目として、また、保育に関する専門的な学びへの導入科目として1年次前期に開講している。

(3) 「保育内容総論」における授業内容の工夫についての先行研究

授業実践の報告を概観すると、古橋(2013)[注8)]の体験型授業の実践、清水(2015)[注9)]の実際に学生が遊ぶことを重視した授業実践、上月(2019)[注10)]の模擬保育を取り入れた授業実践など、学生自身が保育や遊びを体験する、つまりALの視点を取り入れたものが多い。

このようなALの視点を取り入れた授業実践は、前川(2013)[注11)]が言うように、「保育の本質を伝えていく」という効果が期待されているが課題もある。その一つとして、古橋は、体験型授業を行った際の学生の消極的な態度を問題視し、「実務経験を積んだ立場から、質の高い保育者養成の入口としては、保育者の将来を見通しを持って語り、指導する」と実務経験を生かした指導の可能性に言及している。前述した川俣らも学生自身の学習意欲の低下や目的意識の希薄化という課題を指摘していたが、本学においても同様の課題を有している。以上のことからも、授業計画に対応した演習や子どもの遊びを実際に体験する活動を関連付けて実施し、学生の課題に対応しながらALの視点もっ

表2　2019（令和1）年度 「保育内容総論」授業計画

回	授業内容	回	授業内容
1	オリエンテーション／保育内容とは	9	保育室の環境づくり（誕生日表壁面製作）
2	遊びを通した総合的な指導	10	保育の計画の考え方と作成の実際／模擬保育準備
3	子ども理解に基づく保育の展開	11	園行事の考え方と指導／模擬保育準備
4	保育体験から学ぶ①環境（光る泥だんご）	12	保育体験から学ぶ⑤園行事（七夕）／模擬保育準備
5	保育体験から学ぶ②環境（光る泥だんご）	13	模擬保育発表①
6	保育体験（模擬保育）から学ぶ③表現（造形活動）	14	模擬保育発表②
7	保育記録を書くことの意義と実際	15	模擬保育発表③／前期授業の振り返り
8	幼児期の教育と小学校教育の接続／保育体験から学ぶ④言葉（文字にふれる活動）		

た授業を展開することで「保育の営みに関する理解」の深まりが期待できるのではないかと考えた。前年度、筆者が担当する「保育内容総論」授業においても模擬保育を実施したが、ほとんどの学生は保育現場のイメージが乏しく（初めての実習は1回生6月末）話し合いや準備が進まなかった。その反省から、「学生による模擬保育」の取組を始める前に「教員による模擬保育」を行い、「保育（ここでは設定保育）」の流れやイメージをもたせてからグループでの話し合いを始めた。これらを踏まえ、2019（令和1）年度は、授業計画（表2）を変更した。

3. 研究の目的と方法

以上のように、模擬保育や遊びの体験などALの視点をもって取り組まれた授業実践はいくつか報告され、養成課程の始期に開講したことでの課題等に言及はしているものの、その対応としてのアプローチが単一のものであることが多い。先に述べた先行研究で多く指摘されている、昨今の学生のもつ課題（学習意欲の低下、体験不足など）への対応も包括した上で、保育の専門教育への導入科目としての目的を達成するためには、多様な角度からのアプローチを試みることや、授業全体をコーディネートした授業実践が必要ではないだろうか。

本稿では、教科目「保育内容総論」を「養成課程の初期の保育初学者に対する、保育の専門教育への導入科目」として位置づけ、その目的を達成するため、1年次初期に開講する際の学生への対応として「ALの視点を取り入れ、多様なアプローチ（模擬保育・視聴覚教材の活用・子どもの遊び体験）を組み込み授業全体をコーディネートする」ことを試みた授業実践の効果と課題について検討する。

効果の検証は、最終授業終了後に「授業を通して学んだこと」として自由に記述した感想文を回収し、質的研究方法の一つであるテキストマイニングの手法を利用し分析する。これまでも、授業実践後の学生の学びの実態を明らかにする際に、自由記述の分析や質問紙による量的な検証を試みた報告はあったが、「保育内容総論」の実践においてテキストマイニングの手法を取り入れた分析は見当たらない。この検証方法を選択することにより、自由記述文の中に表現されている選択式回答では表現しきれない学生の学びの実態を可視化し、主観に偏らない客観的な分析から考察を加えることが可能になると考える。さらに、可視化された情報により、全体像を把握し、特徴を抽出した後には、学生がどのような文脈で自身の学びを語っているのか、再度具体的な記述内容を丁寧に見直したい。

4. ALの視点を取り入れた授業実践

(1) 対象クラス：大阪千代田短期大学において「保育内容総論」を受講中の1回生（ABクラス36人、CDクラス34人）

(2) 調査期間：2019年4月～7月

(3) 時間：週に一回の90分授業を15回実施

(4) 使用テキスト：神長美津子・津金美智子・田代幸代編著『保育内容総論』光生館，内閣府・文部科学省・厚生労働省『平成29年度　幼稚園教育要領　保育所保育指針　幼保連携型こども園教育・保育要領』チャイルド本社

(5) 授業実践内容

1) 模擬保育を取り入れた授業実践（図1）

①教員による模擬保育

学生による模擬保育の取組を始める前に、教員による模擬保育を実施した。「こいのぼりをつくろう」という内容で造形活動を中心とした保育を同一授業内に2回行った。このこいのぼりの教材は、使用教科書の「第2章 ものや人との関わりを深める環境の構成と教材研究」に紹介されていた事例「表12-2 こいのぼりの作成例と教材の比較」から3歳児と5歳児の教材例を選択したものである。年齢と教材に対応した導入や活動後の振り返り、必要な用具の準備や全体の環境構成などを教員が付け加えて実施した。1回目は3歳児対象、2回目は5歳児対象の活動とし、学生は二人一組になり、保育に参加する子ども役と、その子ども役の学生の観察記録を記入する保育者役を交互に体験した。

子ども役になって保育を体験した学生は、作ることに夢中になり、子ども同様に自分らしい表現ができたことを大変喜んでいた。保育者役になり観察記録を書く際には、観察対象の学生が決まっているためかほとんどの学生が集中して観察し、記録することができていた。授業後のアンケートでは「もっとやりたかった」「もう一つの保育も体験したかった」「久しぶりに子どもになって楽しめた」という自分自身が満足できたという感想が多く見られた。また、この模擬保育の指導案を配付し、模擬保育中は指導方法に関することとして、指導案に記載している環境構成の意味、保育者による指導上の留意点についても解説を交えながら進めたので、「こんなふうに保育をするということが分かった」「説明するときの工夫が分かった」「3歳と5歳でどう変えればいいのか学べた」など、

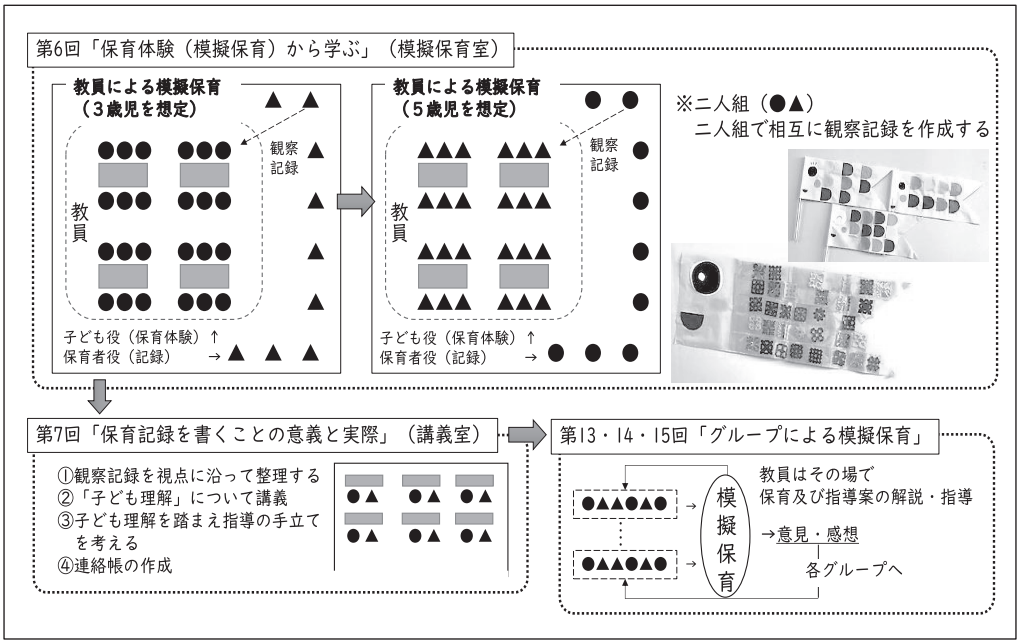


図1　模擬保育を取り入れた実践

保育者の働きかけや教材に対する考えなどについて学べたという学生も多く見られた。「こいのぼり」という同じ題材でも年齢に応じた教材の違いがあることを体験的に学ぶ機会となり、教科書を読むだけでは実感できない「保育の営み」についての理解が深まった。

②観察記録を活用した子ども理解

教員による模擬保育の次回の授業第7回『保育記録を書くことの意義と実際』では、保育者役として記入した子ども役の学生についての観察記録を活用した子ども理解と保育記録の活用についての演習を実施した。まず最初に、「(　)さんの気持ちや経験、楽しんでいたこと」を「どのような気持ちがみられたか」「楽しんでいること（興味や関心）はなんだったのか」「どのような経験をしているのか」という三つに視点に沿ってまとめ、一人一人が書き上げた後、二人組で交換して意見を出し合った。実施から一週間経っていたので「私、そんなことしてた？」「喜んでやってたよ。（記録に）書いてるよ」とお互いに自分に関する記録を楽しそうに思い出しながら確認する姿が見られた。ここで、「子ども理解」や「保育記録を書くことの意義」について教科書を読んで確認しながらその方法を学び、次の視点「明日に向けての願いや援助について考える」に沿って個々に考えをまとめ、個々の考えたことについて数人が発表し、様々な考え方を共有する場をもった。次に記録の活用方法について教科書を読んで確認した後、この記録を活用した子どもの姿を保護者に伝える方法の一つとして個々に連絡帳の文面を作成し、発表して共有する場をもった。最後に教員の作成した3歳児と5歳児の模擬保育に関する連絡帳の文面を提示しながら、連絡帳の書き方や効果的な表現方法、教育的な視点の持ち方などを講義した。保育記録を活用し、子ども理解から翌日の保育の計画へとつなげる保育の営みや保護者との連携の一部を体験することができた。（写真1）

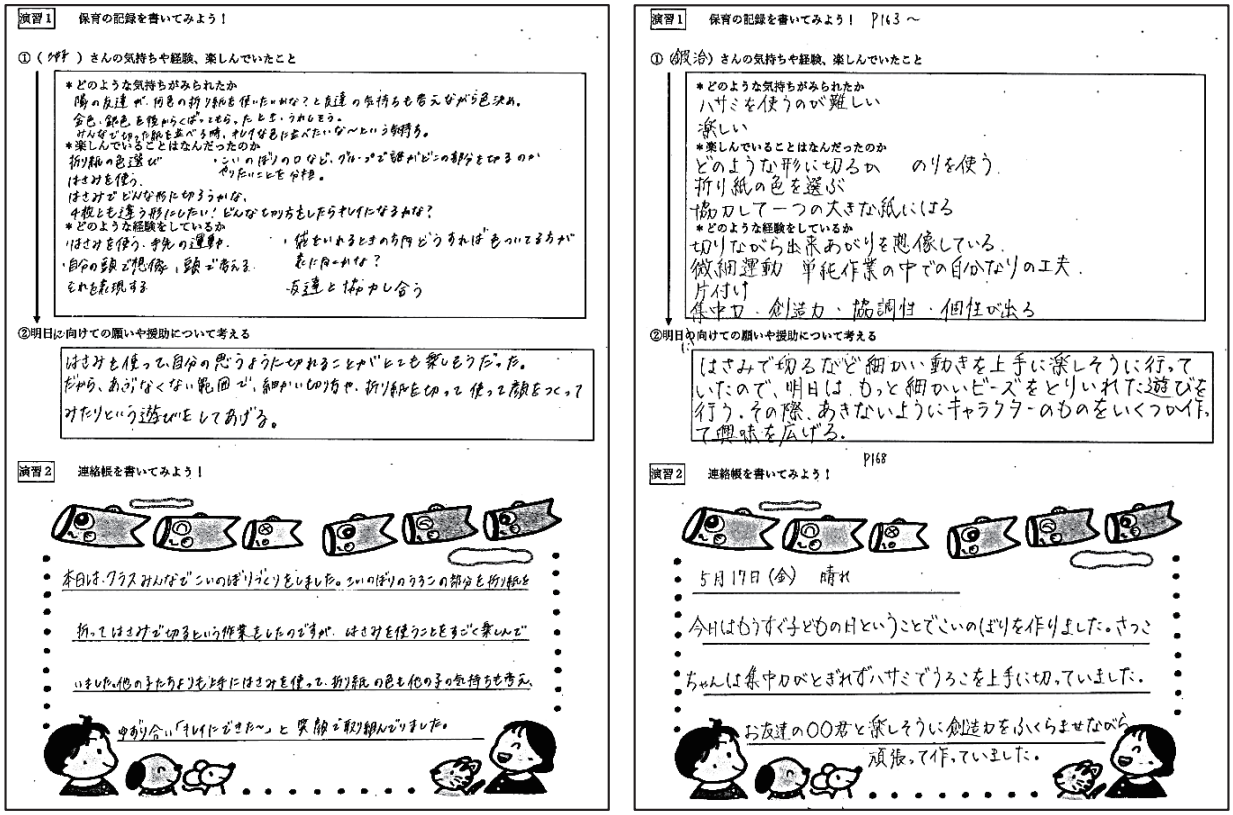


写真1　第7回ワークシート（保育の記録と連絡帳）

表3　各グループの模擬保育内容

クラス	第13回	第14回	第15回
A·B	猛獣狩りに行こうよ	貨物列車で遊ぼう	クリスマスツリーの飾りつけ
	椅子取りゲーム	フルーツバスケット	うそ·ほんとゲーム
C·D	フルーツバスケット	七夕飾りを作ろう	紙コップロケットをつくろう
	椅子取りゲーム	球入れおもちゃを作ろう	折紙でカエルをつくろう

写真2　模擬保育の様子

③学生による模擬保育

授業計画（表2）の通り、授業後半に学生による「模擬保育」の実施を計画し、その内容として、対象年齢は5歳児30名前後（他グループの学生が子ども役になる）、時間は30分程度、遊びの内容は造形遊びまたはゲーム遊びと指定した（各グループの模擬保育内容は表3の通り）。指導案の作成と必要な教材等の準備は各グループで行い、指導案作成の際は、教員による模擬保育指導案を参考にするよう指示し、途中の指導を入れずに印刷し全員に配付した。1回に2グループ実施し、1グループごとに教員による解説を行った。その内容は、実施者として工夫が見られた点と改善が必要な点、保育の流れや進め方のアドバイス、環境構成や準備物のアドバイス、指導案への加筆修正点などである。模擬保育終了後、各グループに対する感想や意見、模擬保育を実施した回には模擬保育実施後の感想を個々に記入し、各グループへの感想や意見については、実施したグループにフィードバックを行った。(写真2)

2）視聴覚教材を活用した授業実践

①マグネットボードを活用し5領域のイメージをつかむ（図2）

保育士養成課程の授業では、保育所保育指針、5領域、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿など、学生にとっては初めて出会う言葉が多く、授業内容の理解には困難を要する。第2回『遊びを通した総

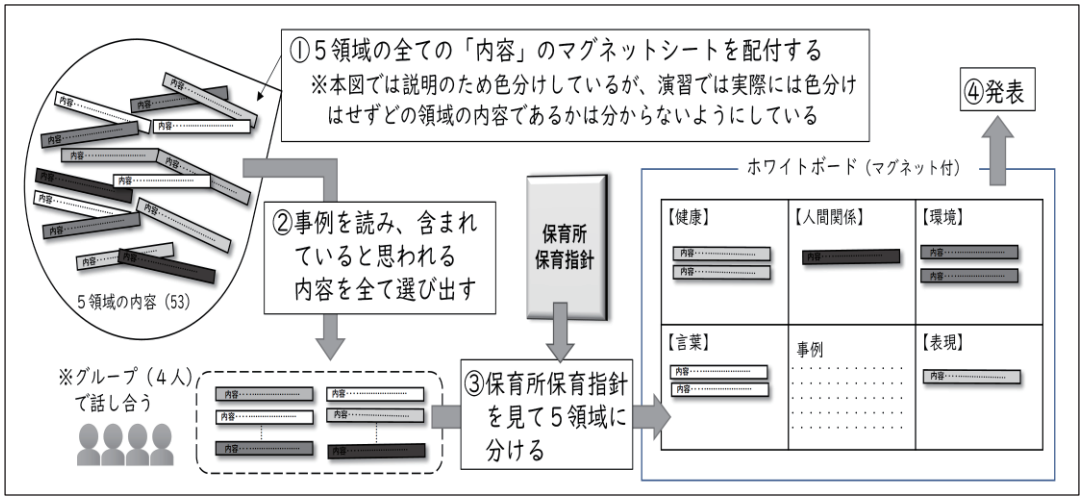


図2　視聴覚教材を活用した実践（マグネットボードを活用し5領域のイメージをつかむ）

合的な指導』においてまずは、5領域のおおまかなイメージを持つことを目標として、マグネットシートとボードを利用したグループ演習を実施した。

①5領域の内容をすべてマグネットシートで作成し、領域を表示せずに配付する。

②提示した事例の中に含まれると思われる内容を選び出す。

③保育所保育指針を見ながら、選んだ内容を5領域に振り分けてボードに貼っていく。

④各グループごとに選んだ内容を発表する。

5領域についての知識はまだ浅いが、マグネットシートを動かしたり、読み上げたりすることや保育所保育指針の中でその内容を探すことによって5領域のおおまかなイメージをつかんできた様子が伺えた。また、一つの遊びの中に5領域の内容があり、様々な学びがあることにも気づくことができ、第2回の講義『遊びを通した総合的な指導』についての理解を深める演習となった。

②DVD視聴により乳幼児の姿をイメージする

本学では、1回生の6月に教育実習（観察実習・1週間）、11月に保育実習（10日間）を実施している。入学当初は、学生が乳幼児と直接触れ合った経験は個人差が大きく、高等学校で幼児教育に特化したコースで学んできた学生を除き、多数の学生は中学校の職場体験で保育所や幼稚園で体験した以降は保育の現場や乳幼児と関わることはほぼないようであった。乳幼児の具体的な姿のイメージがないままに保育に関する学びを深めることの難しさを補うため、DVD視聴を多く取り入れ、視聴後には視点に沿ってレポートを作成した（表4）。レポート内容についてグループでの意見交流をしたり、全体で発表することを通して他者の考えを知ることにより、自分では気づかなかった視点を得たり、自分の考えや気付きを肯定することができ、乳幼児の姿や遊びの様子、保育者の援助などのイメージを深めることができた。

3）子どもの遊び体験を取り入れた授業実践

①泥だんごづくり

子どもに人気のある遊びの一つである泥だんごづくりを取り入れた。授業内であるため、泥だんごの芯になる砂と表面につけるサラ粉がセットになった光る泥だんごキットを使用した。「幼稚園の時よくやってたな」「久しぶりで楽しい」など幼い頃の思い出話をしながら夢中になって取り組む姿が見られた。教材として絵本『光れ！泥だんご』を紹介し、泥だんごを乾燥させる時間を利用して

表4　活用したDVD名とレポートの視点

【DVD名】『映像で見る主体的な遊びで育つ子ども　あそんでぼくらは人間になる（見る·読む·わかるDVD BOOK）』	
タイトル	レポートの視点（※DVD付属テキストより）
『新記録と涙』	「こどもってすごいな」と感動した子どもの姿、言葉、場面について 「この先生すてきだな」と感動した先生の言葉や行動について
『どろだんごの時間』	子どもにとって泥だんごづくりの魅力はなんだろう※
『積木の遊びは続く』	映像の中の子どもの姿から「遊びのなかの学び」をみつけよう
『先生の本気運動会』 『箱んでハイタワー』	「箱んでハイタワー」が、多くの子どもを夢中にさせたのはなぜだろう※
『宇宙人が来た!』	宇宙人騒動が園全体を巻き込む大事件になった理由はなんだろう※

【DVD名】『幼児教育から小学校教育へ　　1ねんせいになるってことは』	
タイトル	レポートの視点
『小学校見学～修了式』 『自己紹介と国語の授業』	幼児教育から小学校教育へと円滑な接続を図るためにできることについて考えてみよう

写真3　子どもの遊び体験（泥だんごづくり）

泥だんごの表面がなぜ光るのかについて科学的に説明したビデオを視聴し、子どもの遊びの中には科学につながる要素が隠れていることを具体的な例を示して講義した。再度乾燥させる時間を利用して、子どもが泥だんごづくりを楽しんでいる様子をDVDで視聴し、視点（表4）を提示してレポートを作成した。レポートからは、学生自身が遊びを体験した上で子どもにとっての遊びの意味を考えることによって座学では得られない深い学びがあったことを読み取ることができた。（写真3）

②共同制作（誕生日壁面制作）

第9回『保育室の環境づくり』の講義後、共同制作の体験としてグループで取り組んだ。保育者らしい活動をしているという満足感があったようで、教員のアドバイスを受け入れて試したり、工夫したりしながら「先生、見て。かわいくなった」「立体的にしたいけど、どうしたらいいかな？」と熱心に取り組む姿が見られた。

③七夕飾り製作

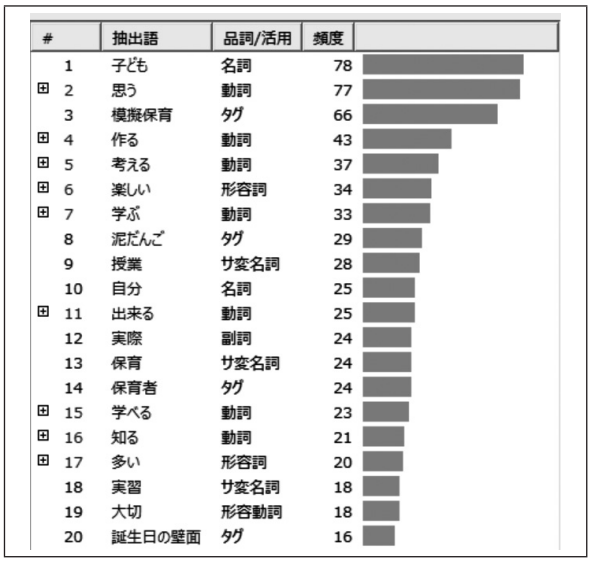
第11回『園行事の考え方と指導』についての授業では、例として「七夕」を取り上げ、七夕にはどのような教育的意味があるのか、それにまつわる様々な活動の中で子ども達に何が育つのかについて講義した。そのうちの一つとして七夕飾りづくりを体験する時間を設け、伝統的な飾りを数種作成した。はさみを器用に使えなかったり、作り方が分からなかったり悪戦苦闘する姿も多く見られた。作ったことがないという学生も多く、幼少期の体験に個人差を感じた。（写真4）

写真4　子どもの遊び体験（共同制作）

5. 授業実践についての結果と考察

以上のようなALの視点を取り入れた授業実践の結果を検証するため、最終授業終了後に「授業を通して学んだこと」として自由記述の感想文を回収した。学生の学びについて分析するにあたり、質的研究方法の一つであるテキストマイニングの手法としてKH Corderを利用した分析を試みた。今回は分析前の処理として、明かな誤字・脱字の修正、文脈を失わない範囲での同義語の整理（「子どもたち」は「子ども」として整理するなど）、強制抽出する複合語の整理（例えば「模擬保育」は、細かく分割されることで抽出された際に「模擬」と「保育」が独立した語として抽出されることを避けるため「模擬保育」という一語で抽出する。品詞名にはタグと表示される）をするなど最小限のデータクリーニングを行った。それらの前処理をした後、学生の自由記述文から語を抽出し（図3）、共起ネットワーク分析[注12)]により抽出した語と語の関係性から学生の中の学びを読み取った。図4は、共起

ネットワーク分析により得られた共起ネットワーク図である。動詞、形容詞を除き多く抽出された語は、「子ども」「模擬保育」「泥だんご」「授業」「実際」「保育」「保育者」「実習」「誕生日の壁面」であった。



#	抽出語	品詞/活用	頻度
1	子ども	名詞	78
⊞ 2	思う	動詞	77
3	模擬保育	タグ	66
⊞ 4	作る	動詞	43
⊞ 5	考える	動詞	37
⊞ 6	楽しい	形容詞	34
⊞ 7	学ぶ	動詞	33
8	泥だんご	タグ	29
9	授業	サ変名詞	28
10	自分	名詞	25
⊞ 11	出来る	動詞	25
12	実際	副詞	24
13	保育	サ変名詞	24
14	保育者	タグ	24
⊞ 15	学べる	動詞	23
⊞ 16	知る	動詞	21
⊞ 17	多い	形容詞	20
18	実習	サ変名詞	18
19	大切	形容動詞	18
20	誕生日の壁面	タグ	16

図3　抽出語リスト

「保育内容総論」の授業における学生の学びを概観する。「模擬保育－思う・考える・楽しい」など模擬保育を通じて感じたり、考えたりすることが多くあったのではないかと推測される。共起ネットワーク図を見ると「実際」「実習」「現場」という語との共起関係も見られる。

それらの語がどのような文脈で語られているのか、個々の学生の模擬保育に関する記述文（表5）を考察した。模擬保育の印象を述べた感想（表5文章番号1～6）（以下番号のみ）だけでなく、「指導案」とつながる学び（7～11）、保育をするということの難しさを感じただけでなく、「準備が大切」「一度やってみることが大切」「子どもが理解できる言葉づかい」といった保育の営みへの気づき（12～15）、「実習」につながる学びと動機付け（16～18）、「将来、

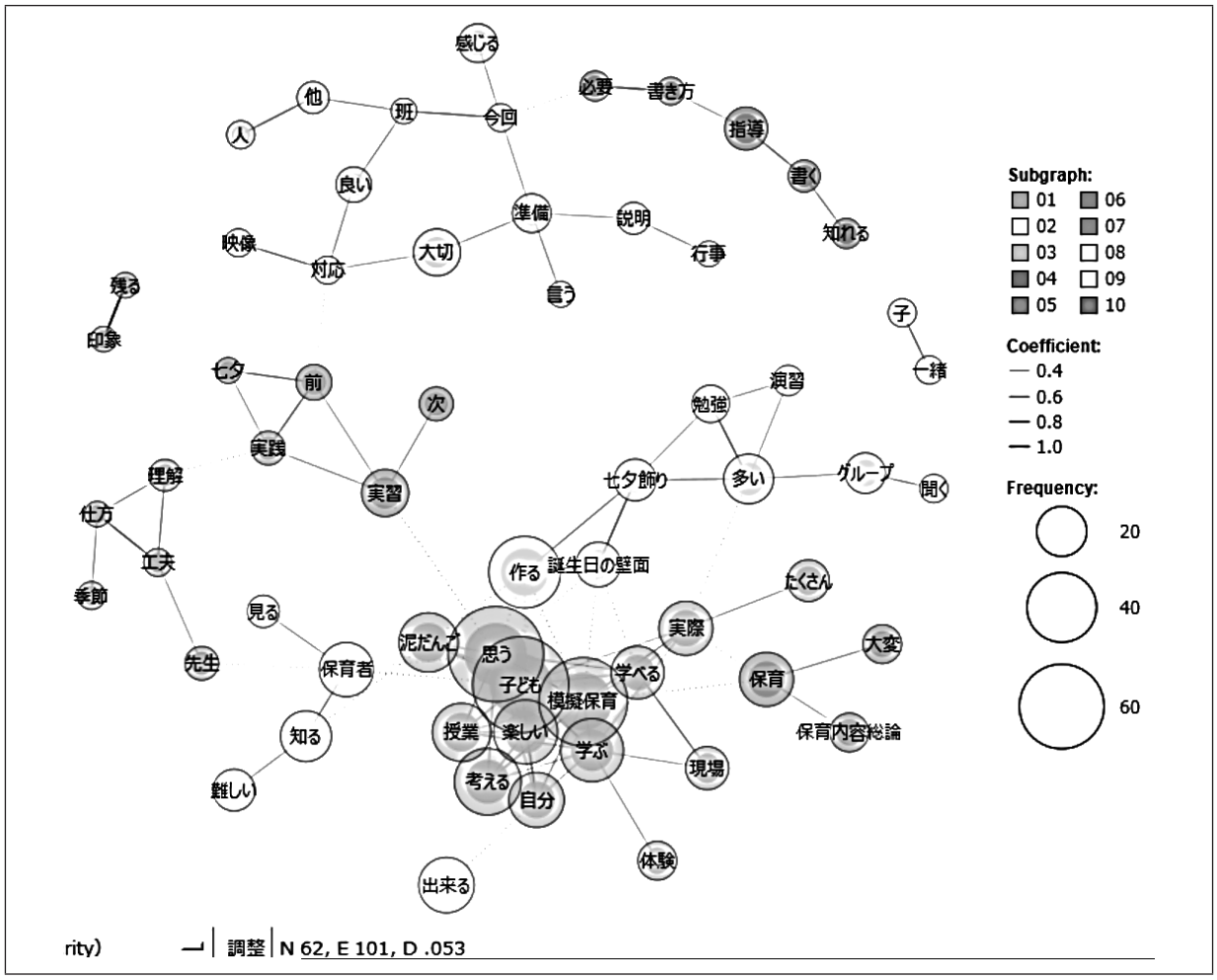


図4「保育内容総論」についての学生感想文の共起ネットワーク図

保育者になる」ことをイメージした学び（19～29）が見られる。「模擬保育」という語を含まない感想（文章）にも「保育者」「保育」といった語が多く見られる。これらは、授業全体を通した感想であり、ALの視点をもって授業全体をコーディネートした授業実践によるものであると考える（表6）。

表5 「模擬保育」に関する記述（一部抜粋）

番号	感想文（一部抜粋）
1	模擬保育が**とても印象に**残っています。
2	模擬保育は**初めてで難しいなと素直に感じ**ました。
3	模擬保育は自分たちで考え行動し、**あまり体験できないことを授業でできた**ので学ぶことが多く…
4	模擬保育をしてみて、**グループだったから、出来たことの方が多く、**一人でやるのは…
5	模擬保育で遊んだり、制作をしたりして、**子どもの気持ちになれた**し、…
6	模擬保育などで、子どもになりきって、**子どもの気持ちを思い出す**事ができた
7	模擬保育をたくさんみて、自分でも**指導案**を書いたり、考えたりすることができた。
8	模擬保育はこれから必要になるからやっていてすごく勉強になりました。工夫の仕方、**指導案**の書き方…
9	模擬保育で**指導案**を書いたり、どうしたら子どもみんなで楽しく遊び学べるかを知れました。
10	模擬保育で**指導案**を書いたことや、皆の前で実践したこと、そこから学んだ反省点を…
11	模擬保育では**指導案**を書いたり、難かしかったけど、自分のためになったし色々な事を経験…
12	模擬保育を通して**保育の難しさ**を知りました。また、その際どのように子どもを促すのかが学べ…
13	模擬保育では、スムーズにいかないことの方が多く、**子どもが理解しやすい言葉づかい**が大切で…
14	模擬保育は、実際にやってみて難しさや**用意の大変さ**が分かり…
15	模擬保育で、実際に**保育する前に一度やってみる**ことが大切だと分かった。
16	模擬保育も**実習**に行く前にどういう風にしたらいいか考えることができて良い経験ができた。
17	模擬保育では、実際にやってみると結構難しくて、**実習**に行く前の練習にもなり…
18	模擬保育や制作を主にやって**実習**などで実際に使えそうなことをたくさんできてよかったです。
19	模擬保育をしたり**実際に現場で**使えることを学べました。
20	模擬保育が多く、**実際の園での活動**を意識して、授業を受けることができました。
21	模擬保育をすることによって**自分たちが保育者となった時**どんな感じでするかなどを教わることができ…
22	模擬保育や制作ができて**将来につながるような授業**ができて学ぶことがとても多かったです。
23	模擬保育を体験してみて自分もこれから取り入れてみようと思える部分がたくさんあり**将来に活かせる**…
24	模擬保育を実際にしてみて**保育者の難しさ**を知りました。
25	模擬保育をしてみて、**保育者ならこうしたら**よかったなっとか先生に言われて「あー確かにと…
26	模擬保育をして**保育者の大変さ**を知りました。
27	模擬保育で**実際の子どもの気持ち**や、**保育者として**の内容や言葉掛けを体験する事で…
28	模擬保育でこれだけ様々な事を考え準備をしましたが、**現場に入れば、毎日考え、準備し**…
29	模擬保育をすることで**保育者になる道がひらけるというかどういうものなのかがわかるから**真剣に…

表6 「保育者」「保育」に関する記述（一部抜粋）

子どもと**保育者**両方の気持ちを味わえました。実習で生かしたいと思います。
この保育内容総論の授業を受けて、子どもの気持ちや**保育者**の大変さがわかりました。
後期の授業もしっかり頑張ろうと思いました。保育内容総論の授業を通して、**保育者**は子どもを理解することが大切であると感じました。
「**保育者**としての立場や役割について」これが授業を通して学んだことです。
子どもの映像を見て、**保育者**のかかわり方や、子どもの様子を見て、口で説明されるだけではわからないことが…
自分のためになったし色々な事を経験できて**保育者**になってからの事をたくさん学べた。
子どもの発達に必要な経験をさせるのも**保育者**にとっては大切なことだと思いました。
自分で体を使って体験することで子どもの気持ちが分かるし、**保育**としてどのような事ができたのかなどが実体験としてできてうれしい。
この授業で私は、自分たちで考えて**保育**することの大変さと楽しさを学びました。
年齢によって発達が違うのでその年にあった**保育**をしないとダメなんだと学べた。
他のグループの人たちの模擬保育なども、とても楽しくて**保育**の場で使えそうなものが多くて、とても参考に…
実習で設定**保育**をする時はこの今回ダメやった部分を主に注意しながら、改善して、できたらいい

6. 成果と課題

本稿では、教科目「保育内容総論」を「養成課程の初期の保育初学者に対する、保育の専門教育への導入科目」として位置づけ、その目的を達成するため、1年次初期に開講する際の学生への対応として「ALの視点を取り入れ、多様なアプローチを組み込み授業全体をコーディネートする」ことを試みた授業実践である。

その効果の検証として、学生のアンケートを量的に分析することにより、一側面ではあるが今回の「保育内容総論」のALの視点をもって行った授業実践は、学生の学習意欲を高め学習への深いアプローチに寄与し、実習や保育現場への関心を高めることができたと捉えられる。また、「子どもの遊び体験」に関する語も多く出現していることから、授業計画に対応した演習と学生自身が体験する活動を関連付けて実施したことが「保育の営みに関する理解」を深めることにつながり、「保育の専門教育への導入科目」としての役割を担う可能性を確認することができた。しかし、学生の能動性には個人差があり、今回の方法だけでは、個々の学生の学びの検証としては不十分である。実際には、レポートや授業内に課すミニレポートなどにより、ほとんどの学生にとって「保育の営みに関する理解」につながったとの実感はあるが、個々人の学びの深さについての客観的な検証は今後の課題である。

本学の学生のもつ課題の一つは体験不足である。子どもと関わる体験の不足、幼少期の遊び体験の不足はほとんどの学生がもつ課題である。「子どもが好きだから」「中学校の職場体験で興味をもったから」「(自身の)保育所や幼稚園の先生に憧れて」と保育者を目指して入学してきたが、高等学校の幼児教育に特化したコースから進学してきた数名以外は、入学前に実際に子どもと触れ合う機会や保育現場での体験はほとんどない。泥だんごづくりや七夕飾り製作も「初めて知った(やった)」という学生が少なくはなく、子どもの気持ちになって模擬保育や子どもの遊びを体験することは、保育に対する関心と意欲を引き出すことに有効であった。しかし一方では「(座学でなくて)楽しかった」ということだけになってしまう危険性も孕んでいるため、体験で終わらせず専門職としての理論を学べるような授業展開の工夫が必要である。「短大WG審議まとめ」では、「短期の職業教育をより効果的・効率的に実施していくため、職業上の専門知識やスキルをもった教員が必要である」と実務家教員の登用について言及している。

筆者の場合、実務家教員として保育の体験を提供することは比較的容易なことであったが、理論と実践を融合させた授業展開を深めることが今後の課題である。また、導入科目として位置付けた本教科目での授業実践が、次に続く他教科目にどのように影響を及ぼしているのかなど、教科目間連携についても研究を進めたい。

注

注1)「短期大学の今後の在り方について(審議まとめ)平成26年8月6日中央教育審議会大学分科会大学教育部会短期大学ワーキンググループ」では、短期大学士課程の特長を、「学位が取得できる短期高等教育機関」「教養教育と専門教育のバランスの取れた高等教育機関」「職業能力を育成する高等教育機関」「小規模できめの細かい教育を行う高等教育機関」とまとめている。

注2)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(平成24年8月28日中央教育審議会)この答申は、平成20年12月の本審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」などにおいて詳細に示されている学士課程教育の質的転換のための方策を、各大学が大学支援組織や文部科学省、

地域社会、企業等と連携しながら、改革サイクルの中で、着実に実行するための具体的な手立てを明確にしたものである。

注3）「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）平成22年3月24日保育士養成課程等検討会」において、教科目「保育内容総論」は、「保育内容」を、「保育内容総論」と「保育内容演習」に分ける。保育内容の全体的な構造や総体を理解した上で、養護と教育にかかわる領域等について学ぶことが必要であるため、総論と内容演習の教科目を設定する。」とされ新設された科目である。

注4）「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の一部改正について（厚生労働省子ども家庭局長 子発0427第3号 平成30年4月27日）

注5）伊藤博美(2018)「保育者養成課程における「保育内容総論」－テキスト本の分析から－」『椙山女学園大学教育学部紀要11』pp.127-134 改正前後に刊行されたテキスト本の比較から、社会の保育に対するまなざしの変化の反映、1990年代から始まった教授から学習へのシフト、教授内容の一例が厚生労働省の局長名で出されたことによるテキストの標準化が見られると報告している。

注6）渡辺一弘（2016）「「保育内容総論」の指導法についての検討－大分県の保育者養成校の事例を中心に－」『幼児教育研究2』pp.1-13 大分県内の保育者養成校について調査し、「保育士養成課程の改正による指摘として、「保育内容総論」で全体像を理解して、各領域を学ぶという流れは、必ずしも守られていない」「開講時期が、1年次か2年次か、半期か通年かによって、授業概要や計画が左右される」と指摘している。

注7）川俣沙織・川俣美砂子・永渕美香子・圓入智仁・増田隆・那須信樹（2015）「『保育内容総論』運営上の課題に関する研究」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要第47号』pp.217-222　運営上の課題として開講時期を取り上げ「養成課程の始期に本科目によって以降の学習の基礎を形成することの価値は大きい」との結論に至り、実際に2年次後期から1年次前期に開講時期を変更し考察している。課題として専門用語の理解など準備教育・導入教育に多くの時間がとられたが、一方で学生の資質、学習意欲の低下や目的意識の希薄化を鑑みた場合においては、「養成課程の始期に開講することで、保育についての学生の関心と意欲を引き出し、専門職への内発的動機付けの契機とする必要があることを確信するに至った」と報告している。

注8）古槁紗人子（2013）「授業研究Ⅱ「保育内容総論」－就労意識と授業態度との関連を考察－」『滋賀短期大学第38号』pp.45-54 体験型授業を行った際の学生の消極的な態度を問題視し、「質的変容を期待するには、保育の楽しさや、やりがいのある仕事内容を具体的に伝えることも必要」と述べている。

注9）清水佳子（2015）「保育者養成における遊びの実際から理解へ導く「保育内容総論」の授業展開と一考察」『北翔大学短期大学部研究紀要第53号』pp.71-78　清水は、「実際に学生が体験から感じることは、今後の保育を構成するうえで、豊かな保育が展開されることにつながると考えられる。つまり、学生自身の感性に働きかけるような機会を作ることが重要なのである」とし、「実際に遊ぶ→振り返る→考察するというように遊びの内容や題材を変えて、展開」された授業実践について報告している。

注10）上月智晴（2019）「保育内容総論における模擬保育と学生の学び」『京都女子大学教職支援センター研究紀要001』pp.15-27　上月は、「模擬保育に関する先行研究を概観する

と、その意義や有用性を明らかにしているものが多数あるが、その中で、模擬保育の適時性や取り組む上での課題が指摘されている」と述べている。自身の模擬保育を取り入れた実践の考察としては、多様な学生の気づきを引き出すことができたと報告している。

注11）前川頼子（2013）「「保育内容総論」について－ソーマトロープ作製を通して－」『滋賀短期大学紀要第38号』pp.115-122　前川は、授業の中で「心を躍らせ・身体を動かし・頭を働かせ・楽しく学ぶ」ことで「保育の本質」を伝えていく必要があると述べている。

注12）樋口耕一（2014）『社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版　KH Coderは樋口により作成されたフリーソフトである。共起ネットワーク分析における描画する共起関係の絞り込みについて次のように解説している。

「共起関係をすべて線（edge）として描くと、画面が線で埋まってしまうことが多く、そうした場合には描画する共起関係を一部の強いものに絞らなければならない。ここで共起関係の強弱については、分析対象となった語のすべての組み合わせについて、Jaccard係数を用いて計算している。

－中略－　「描画する共起関係（edge）の絞り込み」部分で、オプションとして「描画数」を選ぶと、Jaccard係数の大きい順に指定された数の共起関係が選択・描画される。あるいはオプションとしてJaccard係数を選ぶと、指定された値よりもJaccard係数が大きい共起関係がすべて選択・描画される。分析対象に含まれている語であっても、こうした選択の結果、描くべき共起関係がなかった語（node）については、グラフに描画されない。」

本稿の「保育内容総論」の共起ネットワーク図（図2）下部に表示された「N62, E101, D0.053」は、描画されている語（node）が62、線（edge）として描画されている共起関係の数が101、Dは密度（density）を示している。密度（density）とは実際に描かれている共起関係の数を存在しうる共起関係の数で除したものである。

引用文献

神長美津子・津金美智子・田代幸代編著（2018）保育内容総論．光生館．

加用文男（2000）泥だんご　鏡のように光る玉の作り方　初・中級編（VHS）．ひとなる書房．

加用文男（2001）絵本「光れ！泥だんご　普通の土でのつくりかた」．講談社．

大豆生田啓友・中坪史典（2016）映像で見る主体的な遊びで育つ子ども　あそんでぼくらは人間になる（見る・読む・わかるDVD BOOK）．エイデル研究所．

幼児教育映像制作委員会制作・販売（2015）幼児教育から小学校教育へ　1ねんせいになるってことは．

乳幼児教育・保育者養成研究　第1号
pp.91-101

「乳児保育」と「子どもの保健」科目を中心とした近隣科目との関連

Relationships between “Infant Childcare” and “Child Health” Subjects

梶　美保（皇學館大学）
浅川茂実（武蔵野短期大学）
丸目満弓（大阪城南女子短期大学）
石丸るみ（東京保育専門学校）
上垣内伸子（十文字学園女子大学）
寺田清美（東京成徳短期大学）
野尻裕子（道灌山学園保育福祉専門学校）
細井　香（東京家政大学）
本田由衣（武蔵野短期大学）
宮里暁美（お茶の水女子大学）
八代陽子（和泉短期大学）
山梨有子（彰栄保育福祉専門学校）
矢野景子（十文字学園女子大学）
大方美香（大阪総合保育大学）

2018年に、保育を取り巻く社会情勢の変化、保育所保育指針の改定等を踏まえ、より実践力のある保育士の養成に向けて保育士養成課程が改訂された。そして「乳児保育」の充実のために「演習」に加えて「講義」科目が新設追加となった。本稿は、この「乳児保育」で求められる教授内容について、「子どもの保健」を中心とした近隣科目との関連から考察する。「乳児保育」の教授内容は、3歳未満児を対象として、その教授内容をみると、「変遷」「成長発達」「保育理論」「保育内容」などの理論と対象に即した保育実践が含まれ、保育士養成課程の他科目とは様相が異なるものとなっている。2018年改訂で両科目の関係はより変化、複雑化している。効率的・効果的な授業のためには関連科目間の教授内容のすり合わせが必要であり、なかでも「子どもの保健」との関連項目は特にすり合わせが重要であるがゆえに、「乳児保育」において実践力のある保育士養成のためには、各々の保育士養成校が「乳児保育」と「子どもの保健」を中心とした近隣科目において、教育課程および教授内容を吟味しすり合わせることが大切である。

キーワード：乳児保育、子どもの保健、教授内容の重複・すり合わせ、講義担当者間の連携

Ⅰ．問題意識と研究目的

保育士養成（2001年以前は「保母養成」）は1945（昭和23）年以来70年余の歴史がある。保育士養成課程は、保育所保育指針の改定を受けて2018（平成30）年に7回目の見直し、改訂があり、2019（平成31）に実施となった。今回の改訂は、保育士養成課程等検討会（2017年12月12月4日）「保育士養成課程等の見直しについて（検討の整理）」によると、①3歳未満児を念頭に乳児保育の充実、②幼児教育の実践力の向上、③「養護」の視点重視、④子どもの育ちや家庭支援の充実、⑤社会的養護や障害児保育の充実、⑥保育者としての資質・専門性の向上の6点が、見直しの方向性としてあげられ教科目が検討されている。背景として保育所等における3歳未満児の在籍割合の高まり（40.9%）、待機児童の87.9%が3歳未満児であるという状況（厚生労働省　保育所等関連状況取りまとめ　平成31年4月1日）、そして子ども・子育て支援新制度において創設された、主として3歳未満児の保育を実施する地域型保育等、保育の量的拡大と質の確保を受けたものとなっている。

3歳未満児を対象とする「乳児保育」に関しては、上記の乳児保育の充実のために、「乳児保育」の講義科目が新設され、「乳児保育Ⅰ（講義2単位）」、「乳児保育Ⅱ（演習1単位）」となった。乳児保育に関する内容を充実、教育効果を高めるために演習科目に加えて講義科目を新設し、乳児保育に関する理念や現状、乳児保育の体制等、乳児保育に必要となる基礎的事項について理解を深めたうえで、

保育の場における具体的な乳児保育の方法や環境構成などを学び保育の実践力の習得につなげていくことを目指している。

「子どもの保健」は、「子どもの保健Ⅰ（講義4単位）」、「子どもの保健Ⅱ（演習1単位）」が「子どもの保健（講義2単位）」、「子どもの健康と安全（演習1単位）」に変更となり、「子どもの保健Ⅱ」の内容が、安全な保育環境の確保という保育における質の保証が求められるものになっているが、実質的には縮小されている。

本稿では、「乳児保育」と「子どもの保健」の授業内容としての「成長発達」「養護技術」「保健的な環境」等の項目について、それぞれの位置づけや教授内容の重複内容等を中心に分析し、「乳児保育Ⅰ」「乳児保育Ⅱ」を今後どのように展開していくのかについて検討する。

なお、本論文は、保育教諭養成課程研究会乳児部会として、新カリキュラムで求められている「乳児保育」のあり方を模索することを目的とし、(1) 保母養成の教育課程、及び保育士養成課程における「乳児保育」科目の変遷、(2) 乳児保育とは重なりが多い「子どもの保健」などの関連科目との関係性、(3)教科書目次の分析等を通して教授内容の把握と内容の吟味を行い、本科目で扱うべき教授内容の体系化を試みている。本論文は、このうち(2)について論じたものである。

Ⅱ．研究方法

研究方法・内容は、次の手順で行う。

(1)「子どもの保健」関連科目と「乳児保育」の保育士養成課程における位置づけと単位の変遷について、日本保育士養成協議会等の文献により確認していく。

(2) 2009年告示保育士養成課程における「乳児保育」と近隣科目について、厚生労働省から示された科目の教授内容から整理する。

(3) 2009年告示保育士養成課程における「乳児保育」と「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」との重複・関連項目の抽出し分析する。

(4) 2018年告示保育士養成課程における「乳児保育Ⅰ」「乳児保育Ⅱ」と「子どもの保健」「子どもの健康と安全」について、厚生労働省から示された教授内容から、重複内容等課題を抽出し分析を行う。

(5) 2008年告示保育士養成課程における「乳児保育Ⅰ」「乳児保育Ⅱ」が今後のどのように授業を展開していくと効率的で効果的なものになるのかについて検討し考察する。

Ⅲ．結果及び考察

(1)「子どもの保健」関連科目[注1)]と「乳児保育」の保育士養成課程における位置づけと単位の変遷（表1）

「子どもの保健」関連科目は、1962（昭和37）年15.1%であったものが、直近の2018（平成30）年の4.4%と全科目単位の中の科目の単位数の割合が縮小してきている。「子どもの保健」関連科目は、1948（昭和23）年、保母養成課程科目（当時）には、「生理学及び保健衛生学（80時間）」、「小児病学（40時間）」、「看護学(40時間)」等で全1350時間であり、全科目中11.9%を占めていた。ほかに「保健所・病院実習（時間の明記無）」が定められていた。1952（昭和27）年には単位制が導入され、「生理学及び保健衛生学（4単位）」、「看護学及び小児病学（4単位）」、「看護学実習（1単位　病院や保健所など指定なし）」など占める単位数の割合は8.60%であった。しかし、ほかに保健所、病院実習があったことから実際の単位数の割合は高かったことが推察される。1962（昭和37）年には、総単位数66単位中、「生理学(講義2単位)」、「保健衛生学(講義2単位)」、「小児病学（講義2単位）」、「看護学（講義2単位）」、「精神衛生（講義2単位）」で15.1%を占める。以下総単位数における「子どもの保健」科目の占める割合は、1970（昭和45）年12.3%、1991（平成3）年

10.3%、2001（平成13）年10.3%、2009（平成21）年7.4%、2018（平成30）年4.4%と減少してきている。これは、戦後復興期における当時の衛生状態、子どもの栄養状態などの公衆衛生上の観点から保健科目の占める割合が高かったが、乳幼児死亡率の低下とともに社会状況が改善されるにつれて「子どもの保健」関連科目の割合が徐々に低下してきたのではないかと考えることができる。つまり「子どもの保健」関連科目は、全科目単位中に占める科目の割合が縮小されてきている。

一方「乳児保育」という名称の科目は、当初の保育所では3歳以上の幼児中心の保育が主であったことから保母養成の科目には存在していなかった。高度経済成長期に女性の労働力も増加したことから乳児保育が増加し、1969（昭和44）年に厚生省（当時）から「保育における乳児保育対策の強化について」の通達により特別保育事業が実施された。そして、それを受けた形で1970年に「乳児保育Ⅰ（講義2単位・必須）」「乳児保育Ⅱ（演習1単位・選択）」の形で教科目として初めて新設された。その後も3歳未満児の入所が増加し続けことにより、1998年（平成10）年にどこの保育所でも産休明け保育を実施するという国の政策である「乳児保育の一般化」が開始された。

2001告示の保育士養成課程では、「乳児保育」は、保育の場でより実践的な技術が求められるようになったことから「講義2単位」から「演習2単位」に変更となる。2018年告示の保育士養成課程では、毎年増加しつつある待機児童数の87.9%が3歳未満児であることや前述の3歳未満児の保育の場の拡大を受けた形で「乳児保育Ⅰ（講義　2単位）」「乳児保育Ⅱ（演習1単位）」と単位数が増加した。

表1　「子どもの保健」関連科目と「乳児保育」の変遷

告示年	「子どもの保健」関係科目の変遷	科目の占める単位数の割合	「乳児保育」の変遷
1948(昭和23)年 児発第105号通知	生理学及び保健衛生学(80時間)、小児病学(40時間)、看護学(40時間)、全1350時間　ほかに保健所・病院実習あり。	**11.90%**	
1952(昭和27)年 厚生省告示 第33号	生理学及び保健衛生学(4単位)、看護学及び小児病学(4単位)、看護学実習(1単位 病院や保健所など指定なし)、 **単位制導入**	**8.60%**	
1962(昭和37)年 厚生省告示 第328号	生理学(講義2単位)、保健衛生学(講義2単位)、小児病学(講義2単位)、看護学(講義2単位)、精神衛生(講義2単位)、総単位数66単位（一般教養4単位、体育1単位、専門科目甲類54単位必須、乙類22単位より7単位）	**15.10%**	
1970(昭和45)年 厚生省告示 第352号	**系列「保健」の位置づけ**　小児保健Ⅰ(講義4単位)、小児保健Ⅱ(講義2単位・選択)、小児保健Ⅲ(実習1単位)、精神衛生(講義2単位)、総単位数35科目73単位以上	**12.30%**	**系列「保育内容」の位置づけ　「乳児保育」新設** 乳児保育Ⅰ（講義２単位必修）、 乳児保育Ⅱ（演習２単位）（保育所保母選択）
1991(平成3)年 厚生省告示 第121号	**5つの系列のうち「保育の対象の理解に関する科目」の位置づけ** 小児保健(講義4単位・実習1単位)、精神保健(講義2単位)	**10.30%**	**5つの系列のうち「保育の内容・方法の理解に関する科目」の位置づけ**　乳児保育（講義２単位必修）、 乳児保育Ⅱ（演習２単位選択必修）
2001(平成13)年 厚生労働省告示 第198号	小児保健(講義4単位・演習1単位)、精神保健(講義2単位) **実習から演習に（教授形態の変更）**	**10.30%**	「保育の内容・方法の理解に関する科目」 乳児保育（演習2単位必修）（**教授形態の変更**）
2009(平成21)年 厚生労働省告示 第278号	子どもの保健Ⅰ（講義４単位）、子どもの保健Ⅱ（演習１単位）、総単位数68単位「精神保健」は2009年より「子どもの保健」に含まれることになった。**実質内容縮小。** 従来の**「小児保健」ではなく「保育の場、集団の場における子どもの保健」に**	**7.40%**	「保育の内容・方法の理解に関する科目」 乳児保育（演習2単位必修）（教授形態の変更）
2018(平成30)年 厚生労働省告示 第216号	**単位数の減少と教授形態の変更　子どもの保健(講義2単位)、子どもの健康と安全(演習1単位)**、総単位数68単位。 「子どもの保健Ⅰ」は、「精神発達」「精神保健」が「子どもの心理学」に移行し、講義４単位が２単位と縮小。「子どもの保健Ⅱ」は廃止。 「子どもの健康と安全」新設（教授形態の変更：系列：保育の対象の理解に関する科目から、子どもの健康と安全は保育の内容・方法に関する科目に変更）。	**4.40%**	**演習科目に加え講義科目を新設** **系列「保育の内容・方法の理解に関する科目」** **乳児保育（講義2単位必修）** **乳児保育（演習1単位必修）**

科目の占める単位数の割合が減少

(2) 2009年告示保育士養成課程「乳児保育」と近隣科目との教授内容の整理

保育士養成課程を構成する各教科目は、指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について（2009年厚生労働省告示第278号）によると、保育の本質・目的に関する科目・保育の対象の理解に関する科目・保育の内容・方法に関する科目・保育実習・総合演習の5系列で構成されている（表2）。保育の本質・目的に関する科目では、「保育原理」「教育原理」「児童家庭福祉」「社会福祉」「相談援助」「社会的養護」「保育者論」がある。保育の対象に関する科目では、「保育の心理学Ⅰ」「保育の心理学Ⅱ」「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」「子どもの食と栄養」「家庭的支援論」がある。保育の内容・方法に関する科目では、「保育課程論」「保育内容総論」「保育内容演習」「障害児保育」「社会的養護内容」「保育相

表2　保育士養成課程（平成22年3月24日通知、平成23年4月1日施行）

系列	教科目	設置単位数	履修単位数
	外国語（演習）	2以上	
	体育（講義）	1	1
	体育（実技）	1	1
	その他	6以上	
教養科目　計		10以上	8以上
保育の本質・目的に関する科目	保育原理（講義）	2	2
	教育原理（講義）	2	2
	児童家庭福祉（講義）	2	2
	社会福祉（講義）	2	2
	相談援助（演習）	1	1
	社会的養護（講義）	2	2
	保育者論（講義）	2	2
		計13	計13
保育の対象の理解に関する科目	保育の心理学Ⅰ（講義）	2	2
	保育の心理学Ⅱ（演習）	1	1
	こどもの保健Ⅰ（講義）	4	4
	こどもの保健Ⅱ（演習）	1	1
	子どもの食と栄養（演習）	2	2
	家庭支援論（講義）	2	2
		計12	計12
保育の内容・方法に関する科目	保育課程論（講義）	2	2
	保育内容総論（演習）	1	1
	保育内容演習（演習）	5	5
	乳児保育（演習）	2	2
	障害児保育（演習）	2	2
	社会的養護内容（演習）	1	1
	保育相談支援（演習）	1	1
		計14	計14
保育の表現技術	保育表現技術（演習）	4	4
保育実習	保育実習Ⅰ（実習）	4	4
	保育実習指導Ⅰ（演習）	2	2
総合演習	保育実践演習（演習）	2	2
必須科目　計		51	51
保育に関する科目（上記の系列より科目設定）		15以上	6以上
保育実習Ⅱ又はⅢ（実習）		2	2
保育実習指導Ⅱ又はⅢ（演習）		1	1
選択必須科目　計		18以上	9以上
合　計		79以上	68以上

談支援」がある。「乳児保育」は、この系列「保育の内容・方法に関する科目」に位置する。多くの科目が、学問の分野別のものであるのに比し、「乳児保育」は、3歳未満児を対象に限定し乳児保育の実践ができるように構成されているという特徴がある。

全体を見ると、保育の対象の理解に関する科目と保育の内容・方法に関する科目の教授内容の関連が多くみられる（図1）。具体的に教授内容をみていくと、乳児保育の意義や役割では「保育原理」、成長と発達（特に心理発達）では「心理学」関連科目、成長と発達、養護技術では「子どもの保健」関連科目、制度では「福祉・子育て支援」関連科目、授乳・離乳・栄養では「子どもの食と栄養」「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」と多くの科目と関連が深いことがわかる。また、「保育内容演習5領域（健康・人間関係・言葉・環境・表現）」は、5領域の保育実践であるが、対象は0歳から就学前で、保育の中における養護の割合が低い3歳以上児が中心の科目となっているが、3歳未満児の保育の重複が存在する。このように「乳児保育」は、「制度」「理論」「保育実践」と保育士養成課程科目のほとんどすべての科目と関連が深い科目であり、関連諸学が乳児保育の実践という視点で統合していくことが求められる科目である。

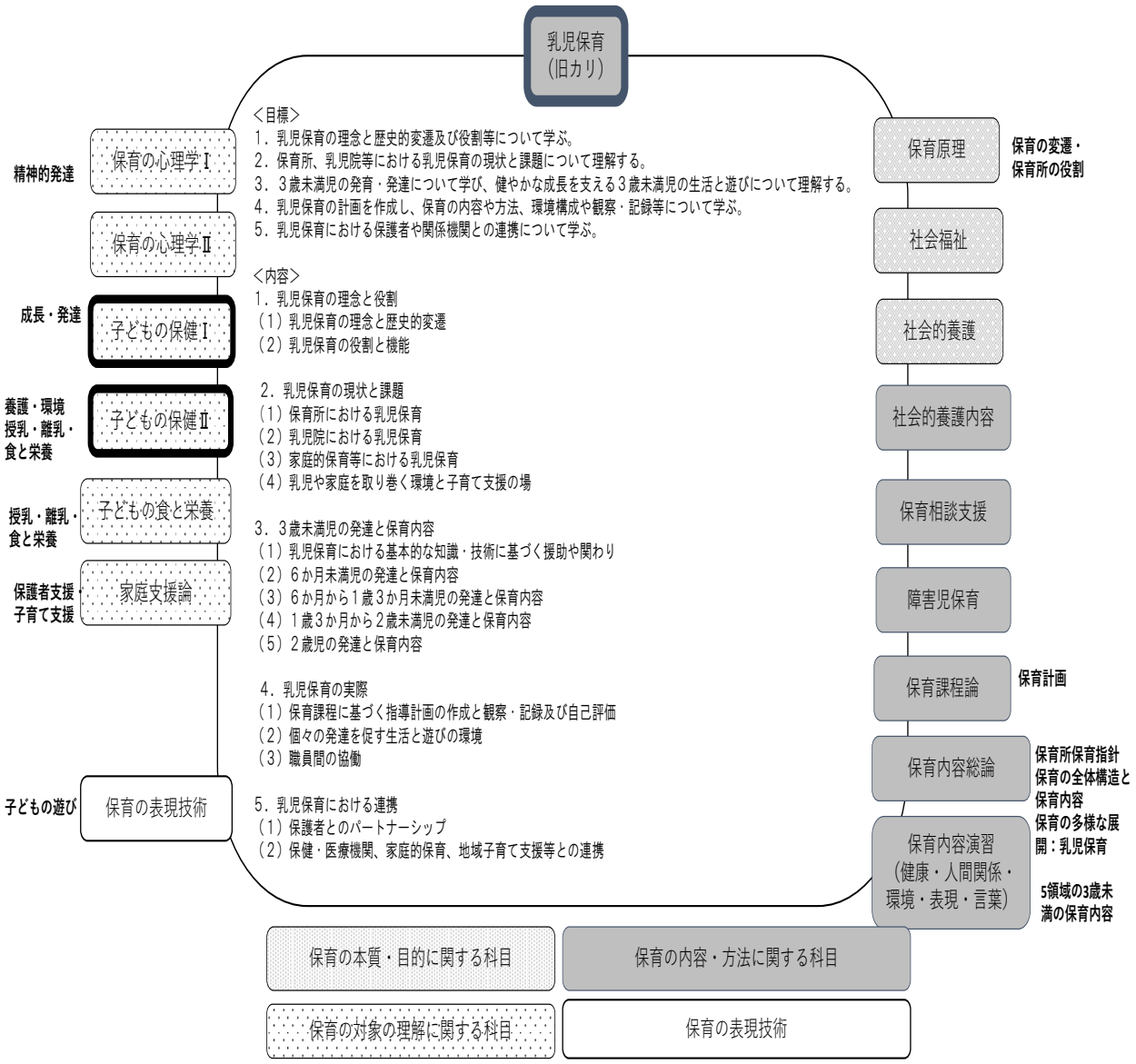


図1　2009年保育士養成課程「乳児保育」を中心とした科目（系列別）と重複項目

(3)「乳児保育」と「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」との重複・関連項目の抽出・分析（図2）

「発達」「健康」「安全」「養護」「基本生活習慣」「環境構成（衛生的で安全な環境）」が「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」との重複項目である。なかでも「発達」と「健康」は「子どもの保健Ⅰ」と、「養護」「基本的習慣」は「子どもの保健Ⅱ」と重複項目となっている。より詳細な項目を見ると「抱き方」「寝かせ方」「おむつ交換」「調乳・授乳・離乳食」「沐浴・清潔」等、養護の技術面で「乳児保育」と「子どもの保健Ⅱ」の重複がある。保育士養成課程用に編纂されたテキストを参照すると、その項目の記述内容が全く同じである箇所であることがよくみられる。

「調乳・授乳・離乳食」は「子どもの食と栄養」にも同項目があり、養成校ではこのような重複について

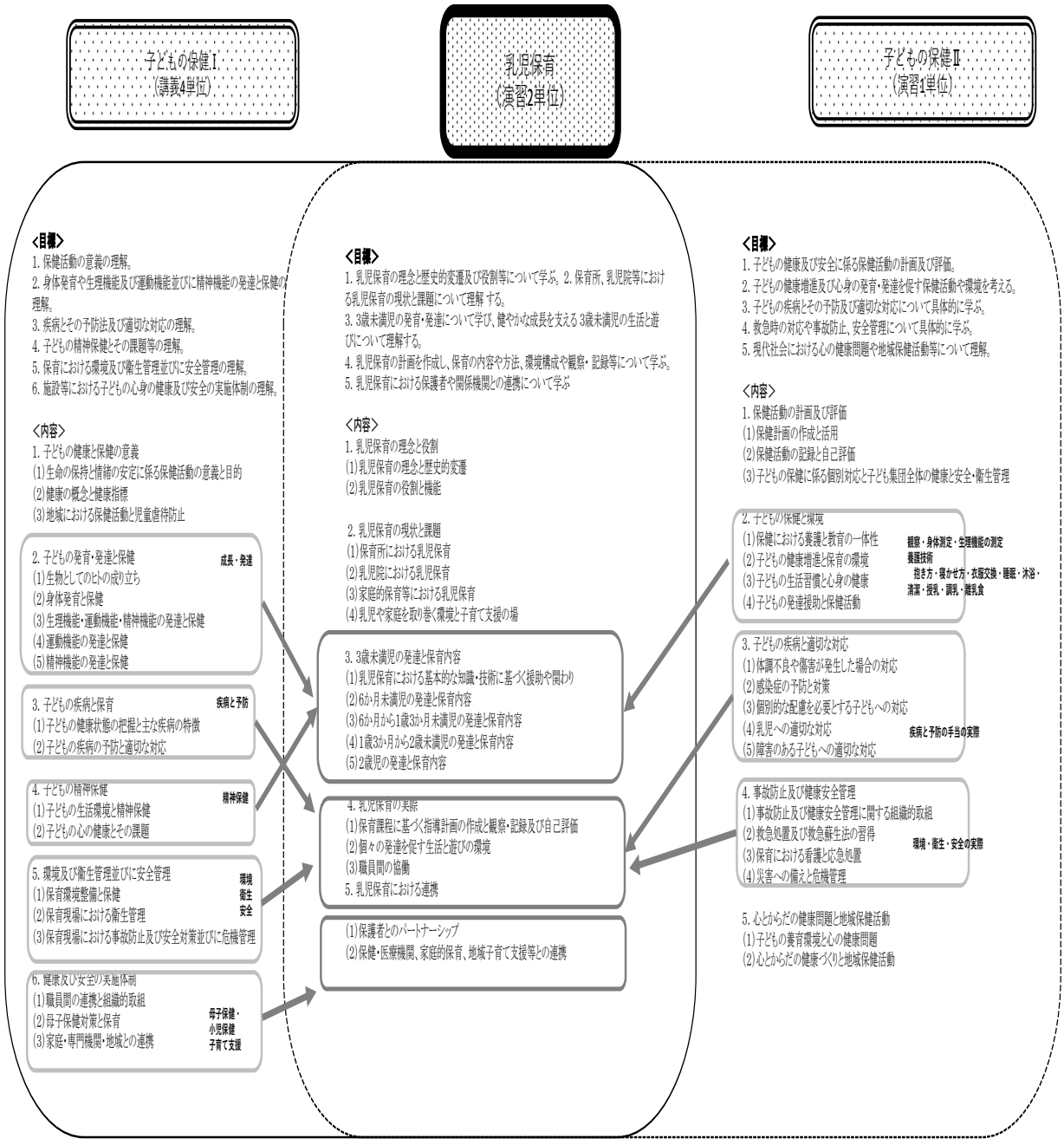
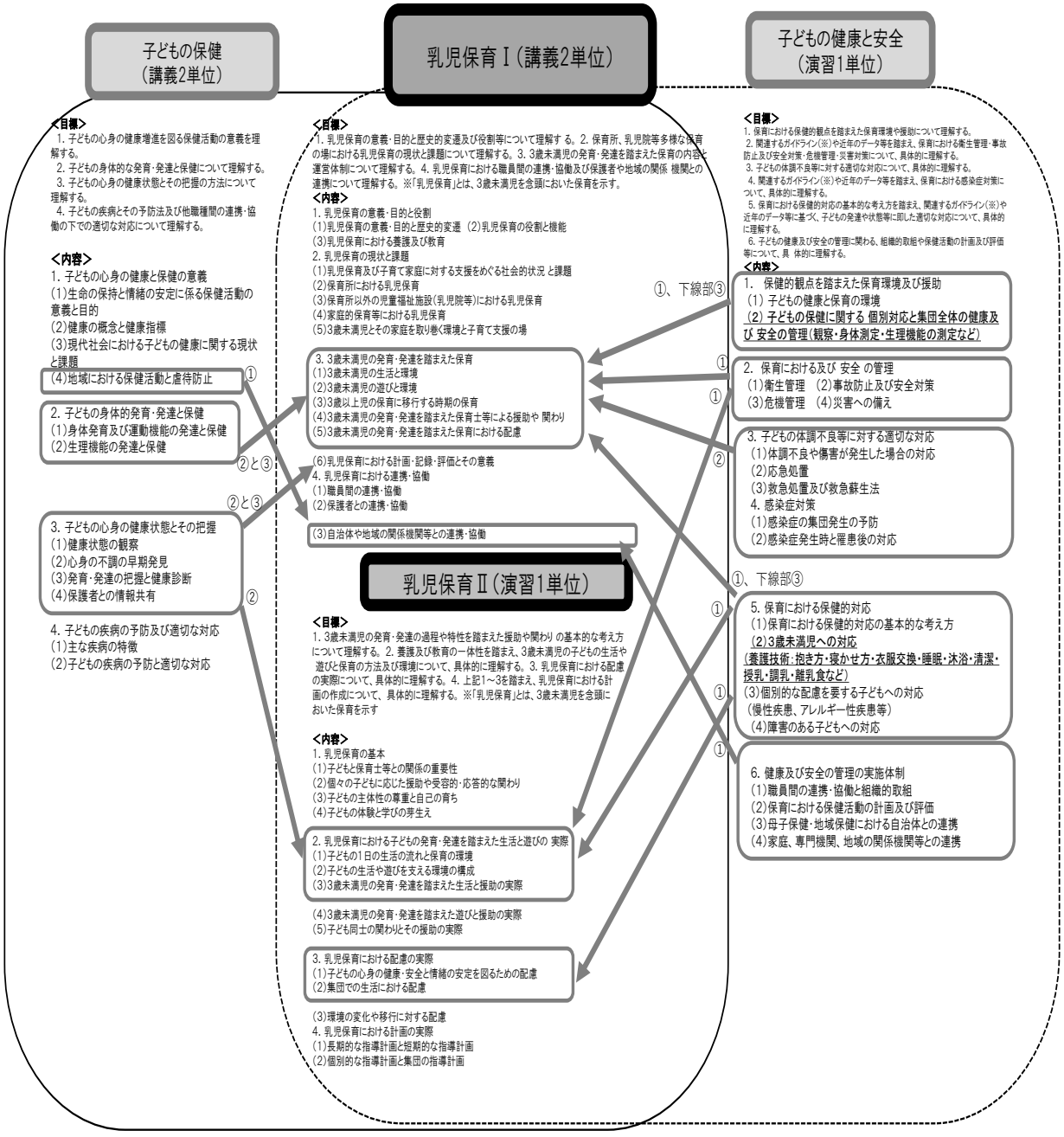


図2　2009年保育士養成課程「乳児保育」と「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」の重複項目

担当教員間で話し合いがもたれていたのではないかと推察されるが、このようなテーマにおいて先行研究はみあたらず実際のところは言い切れない。

重複項目については、厳密に分けることは困難であるが、項目間の関係が①総論と各論の関係にあるもの、②同じ内容であるが、科目の視点で捉えられているもの、③同じ内容、の概ね3カテゴリに分類できる。乳児保育の意義や役割や制度などは①、成長と発達は②、養護技術は③である。このうち①、②は関連科目を考慮して授業していくことが必要である科目、③の科目については、各々の保育士養成校の教育課程により科目間でどちらかで押さえてもらうなど勘案することが可能な項目であると考えられる。



→に付けられた番号は、以下の3つの関係を指している。
①：総論と各論の関係にあるもの、②：同じ内容であるが科目の視点で捉えられているもの、③：ほぼ同じ内容

図3　2018告示保育士養成課程「乳児保育Ⅰ」「乳児保育Ⅱ」と「子どもの保健」「子どもの健康と安全」の重複項目

(4) 2018年保育士養成課程「乳児保育Ⅰ・Ⅱ」と「子どもの保健」「子どもの健康と安全」の教授内容の読み取り、課題の抽出・分析（図3）

今回の保育士養成課程では、前述したように乳児保育の充実のために、乳児保育に対する理念や現状、体制などの基礎的事項の理解を深めたうえで、保育の場における具体的な保育の方法や環境の構成を学び保育の実践力を修得させるとして、「乳児保育（演習2単位）」から「乳児保育Ⅰ（講義2単位）」「乳児保育Ⅱ（演習1単位）」と教科目が新設され、理論編と実践編の二本立てとなっている。

「子どもの保健Ⅰ（講義4単位）」では、「心理的な発達」「精神保健」の教授内容が心理関係科目「保育の心理学（講義2単位）」「子どもの家庭支援の心理学（講義2単位）」、「環境及び衛生管理並びに安全管理」が「子どもの健康と安全」に移行し、「子どもの保健（講義2単位）」と縮小された。位置づけは「保育の対象の理解に関する科目」と変わっていない。

「子どもの保健Ⅱ（演習1単位）」が保育所における保健的観点に基づく環境整備や厚生労働省各種ガイドライン等を踏まえた子どもの心身の健康・安全管理の実施体制などの実践的な力を習得する「子どもの健康と安全（演習1単位）」となり、「保育の対象の理解に関する科目」から「保育の内容・方法に関する科目」の位置づけとなった。実質子どもの保健関連科目の縮小化といえる。2015年4月より施行された子ども・子育て支援新制度による、地域型保育の創設、認定こども園の推進等が保育の場の拡大、乳児保育の入所児童数の割合の高まりから、幼児教育・保育施設における保育の質（特に保育の安全強化の措置）を目指したものであると考える。しかし、「子どもの保健」では全体における単位数の割合が縮小されたものとなっており、「心理的な発達」を移行したことがその大きな理由となっているが子どもの発達の理解には、こころとからだを切り離して理解することは困難であることから、単位数を縮小というのは無理がある。

「子どもの健康と安全（演習1単位）」についても、「衛生管理並びに安全管理」という各種ガイドラインを抑えることが求められている。このガイドラインとは、厚生労働省から出された、保育所における感染症対策ガイドライン（2018改訂）、保育所におけるアレルギー対応ガイドライン（2019改訂）、内閣府から出された、教育・保育施設等における事故防止及び事故発生時の対応のためのガイドライン等である。このように実質的に内容が増えているにもかかわらず、単位数は変化がないということで、単位数が減少した科目である「子どもの保健」「子どもの健康と安全」と単位数が増えた科目である「乳児保育Ⅰ」「乳児保育Ⅱ」の重複した項目を中心とした授業内容のすり合わせが求められる。

図3は、2018告示保育士養成課程「乳児保育Ⅰ」「乳児保育Ⅱ」と「子どもの保健」「子どもの健康と安全」の重複項目である。これをみると、「子どもの健康と安全」の教授内容すべてが「乳児保育Ⅰ」「乳児保育Ⅱ」と関連が深いものとなっていることがわかる。

さらに近隣科目等の重複項目も勘案していくことが必要である。例えば、「成長・発達」については、「乳児保育」以外に「子どもの保健」「保育内容健康」「心理学」関係科目等で内容の重複がある。本稿では「乳児保育」の重複項目を検討する。

「養護技術（抱き方・寝かせ方・衣服交換・おむつ交換・清潔・沐浴・睡眠等）」については、重複分類③同じ項目である。従来2009年告示保育士養成課程における「子どもの保健Ⅱ」の項目であったが、「乳児保育」の項目としても存在していた。「子どもの健康と安全」では、大きく総論的に保健計画の枠組みと保育の場における保健の内容を押さえるとともに、日々の衛生管理と安全管理、体調不良時の対応の内容で過密な状況にある。そこで単位数が増えた「乳児保育Ⅱ」で押さえていくことも考慮してよいと考えられる。例えば、事故・安全についての総論は「子どもの健康と安全」、3歳未満児

表3　新保育士養成課程（平成30年4月27日通知、平成31年4月1日施行）

	系列	教科目	設置単位数	履修単位数
教養科目		外国語（演習） 体育（講義） 体育（実技） その他	2以上 1 1 6以上	 1 1
	教養科目　計		10以上	8以上
必修科目	保育の本質・目的に関する科目	保育原理（講義） 教育原理（講義） こども家庭福祉（講義） 社会福祉（講義） こども家庭支援論（演習） 社会的養護I（講義） 保育者論（講義）	2 2 2 2 2 2 2 計14	2 2 2 2 2 2 2 計14
	保育の対象の理解に関する科目	保育の心理学（講義） 子ども家庭支援の心理学（講義） 子どもの理解と援助（演習） 子どもの保健（講義） 子どもの食と栄養（講義）	2 2 1 2 2 計9	2 2 1 2 2 計9
	保育の内容・方法に関する科目	保育の計画と評価（講義） 保育内容総論（演習） 保育内容演習（演習） 保育内容の理解と方法（演習） 乳児保育I（講義） 乳児保育Ⅱ（演習） 子どもの健康と安全（演習） 障害児保育（演習） 社会的養護Ⅱ（演習） 子育て支援（演習）	2 1 5 4 2 1 1 2 1 1 計20	2 1 5 4 2 1 1 2 1 1 計20
	保育実習	保育実習I（実習） 保育実習指導I（演習）	4 2	4 2
	総合演習	保育実践演習（演習）	2	2
	必須科目　計		51	51
選択必修科目	保育に関する科目 （上記の系列より科目設定）		15以上	6以上
	保育実習Ⅱ又はⅢ（実習） 保育実習指導Ⅱ又はⅢ（演習）		2 1	2 1
	選択必須科目　計		18以上	9以上
	合　　計		79以上	68以上

という乳児保育の場におけるより実践的な事故・安全の取り組みについては「乳児保育」と各論的な内容となるように、それぞれの科目の教授内容の関連性及びすり合わせを考えていく必要がある。

衛生的な環境構成についても、基礎的な項目は「子どもの健康と安全」、乳児保育の場におけるより実践的な内容は「乳児保育Ⅰ」「乳児保育Ⅱ」というように、どの科目でどこまで押さえていくのかの確認と調整をしていくことにより、合理的で効率的に教授できるといえる。今回の改訂で「子どもの保健」「子どもの健康と安全」では、「養護技術」項目の配当時間が少なくなったため「乳児保育」の項目で押さえていくことが妥当ではないかと考える。

Ⅳ．総合的考察

「乳児保育」は、「子どもの保健」「子どもの健康と安全」などの「子どもの保健」関連科目、「心理学」関係科目、「子どもの食と栄養」「保育内容＜5領域＞」「社会福祉」「子ども家庭支援論」「保育原理」「保育内容総論」等の小児保健学・心理学・教育学・社会学・児童福祉学等の諸分野の成果を「乳児（0歳児）」「1・2歳児」の保育という観点から統合しているものである。それゆえ、ほとんどすべての科目に関連し、内容の重複項目も多い。教科間の関連が不明確であったり、教科の内容の重複があったりする等、「乳児保育」に限ったことではなく、保育士（保母）養成教育課程当初からの課題でもある（佐藤, 2008）が、これらの複数の教科目に含まれる関連事項を体系的に整理し関連性を明確にすることが必要である。

「子どもの保健」関連科目に限定して考えると、当該科目は、保育所保育指針「第3章　健康と安全の実施体制」の項目を保育士として実践していくための保健の基礎理論「子どもの保健Ⅰ」と実践「子どもの健康と安全」を目指したものとなり、保育の場に、より直結した学びとなることが求められている。「子どもの保健」をみると、今回の改訂では、単位数が半分になり、授業内容、時間が縮小された。保育の場における保健の基礎理論としての位置づけである。新設の「子どもの健康と安全」では、従来の「子どもの保健Ⅱ」のように「養護技術」「身体測定・生理機能の測定」「急病・応急処置・救命処置」といった個々の技術演習のようなものではなく、「集団の子ども」の「保育の場」における「保育士が実践する」保健の内容を厚生労働省・内閣府等の各ガイドラインを押さえて教授するという方向性が明確に出されたものとなっている。

教授内容については、「子どもの健康と安全」については、「本科目でしか学べないものは何かという観点の項目」、衛生環境のような総論として教授して、「乳児保育」では各論として、より乳児保育の場で実践的な内容の衛生環境や感染症対策とか段階的な項目になるものなど考えていくことが必要である。

その他、重複項目について、担当教員間で教授内容のすり合わせが必要であり、質の高い乳児保育のためには、各々の養成校の教育課程とシラバスを中心とした教授内容を吟味していくことが必要である。

筆者は、「子どもの保健」が基礎科目でその次に「子どもの健康と安全」が保健分野の総論としての位置づけであり、「乳児保育Ⅰ」「乳児保育Ⅱ」がそれを受けてのより実践的な各論という段階的な位置づけと考えるが、各養成校の教育課程では、短期大学で1年生春学期、4年制大学でも「乳児保育」が「子どもの保健」関連科目に先行している場合が多くみられる。教授内容に余裕がある場合にはそれで可能であったのかもしれないが、今回のように科目の教授内容が多岐にわたり厳しいものになってきていることから、保育士養成課程科目のなかでも、保育科目基礎、保育科目専門等、科目間の位置づけが明確になることが望ましいのではないかと考える。現段階では、各養成校のカリキュラムマネジメントにより、効率的で効果的な教授となるような工夫が必要ではないだろうか。そのためには、保育者養成校の専任教員、非常勤教員を問わず、各々の保育士養成課程についての理解が重要である。また、専任教員が中心となり、積極的な介入、重複項目の調整を行い、保育士を目指す学生がより実践力を培うことのできるよう効率的で効果的な授業実践が求められる。

Ⅴ．まとめ

「乳児保育」科目は、複数の科目に部分的に含まれる乳児保育の知識・技術の学びが、3歳未満児という対象を念頭に置いた保育の展開において統合されたものであるという、他の科目にはない特性がある。

よって今回改訂され求められている質の高い乳児保育の実践のためには、それぞれの養成校の教育課程とシラバスを中心とした教授内容を吟味し、相互の関連性を体系的に整理し、教授者間が連携して項目の単なる重複ではなく統合した内容としていくことが必要である。

「子どもの保健」関連科目及び「乳児保育」は、どちらも非常勤講師が担当することが多い科目である。外部非常勤講師が担当する場合には、各養成校の教育課程による「乳児保育Ⅰ」「乳児保育Ⅱ」の位置づけ等のガイダンスも丁寧に行っていくことも必要と考えられる。

「子どもの保健」「乳児保育」それぞれでしか抑えられない項目の抽出については今後も継続して分析していきたい。

注

注1）ここでいう子どもの保健関連科目は、1970（昭和45）年告示までは、「小児病学」「保健衛生学」「生理学」「看護学」「看護学実習」「精神衛生」等6科目とその前身科目、これ以降は「小児保健Ⅰ」「小児保健Ⅱ」、2009年告示では「子どもの保健Ⅰ」「子どもの保健Ⅱ」、2018年告示では「子どもの保健」「子どもの健康と安全」を指す。

謝辞

本研究は保育教諭養成課程研究会2018年発表資料を基に再構成を行いました。また、乳児保育部会長大方美香先生をはじめ、乳児保育部会員の先生方に厚く御礼申し上げます。

文献

岡田正章ほか（1980）戦後保育史　第一巻pp.258-271 第二巻 pp.237-250. フレーベル館.

厚生労働省（2017） 保育士養成課程等検討会 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～（検討の整理）. https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/houkokusyo_1.pdf（0000.00.00閲覧）

厚生労働省（2019） 保育所等関連状況取りまとめ　平成31年4月1日. https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000544879.pdf（0000.00.00閲覧）

佐藤信雄（2008） 保育制度と保育者養成課程の変遷について. 北海道文教大学研究紀要, 第32号, p62.

高砂朋子（2011）戦後保育士養成のあゆみ（1）－児童福祉法の制定と保母養成－. 大阪健康福祉短期大学紀要, 第10号.

日本保育学会　保育学年報（1963年版）. pp.213-214.

乳幼児教育・保育者養成研究　第1号
pp.103-116

連絡帳における記述の規則性から保護者との関係形成のパターンの探索
― テキストマイニングの手法を用いて ―

Search for Relationship Formation Pattern between Childcare and Parents
– Using Text Mining to Contact Book –

高　向山（常葉大学）　若尾良徳（日本体育大学）　梅崎高行（甲南女子大学）　山際勇一郎（東京都立大学）

本研究の目的は保育者と保護者間の連絡帳記述の規則性から保育者の暗黙知の形式化を図り、それを基に保育現場と家庭との関係形成に有用なパターンを探ることである。分析にはKHcorder（樋口, 2014）を使用した。その結果、保育者は記載文の末尾に同調性を表す「ね」を使用する頻度が高く、それが時間的連続性・空間的連続性のカテゴリーと共起関係にあるタイプと、受容可能性・推量判断のカテゴリーと共起関係にあるタイプが見いだされた。一方、保護者の記述の規則性については、時間的連続性をより重視する者もいれば、空間的連続性をより重視する者もいて、お願いばかりする保護者もいることが分かった。さらに、保育者と保護者間の関係形成には次の3パターンがあると分かった。
(1) 保育者と保護者双方が働きかける側および応答する側として末尾に「ね」を使用する。
(2) 保育者は働きかける側として「ね」を使用し、保護者は応答する側として語尾に「ね」を使用する。
(3) 保育者と保護者は応答する側として語尾に「ね」を使用する。

キーワード：連絡帳、記載内容の規則性、保育者と保護者間の関係形成のパターン、テキストマイニング、共起関係

1．はじめに

保育所や幼稚園などが使用する連絡帳の主な機能として、これまでに「意思疎通と情報交換・共有」の機能（土山, 1983；広沢ほか, 1996；中西, 2009など）と「家庭および保育の支援・連携」の機能（安田ほか, 1984；奥山, 1994；名倉ほか, 2001；西脇, 2006；林, 2015；伊藤, 2016；丸目, 2015；丸目, 2016など）が取り上げられてきた。これらすべての機能は保育者と保護者どちらかの一方的な記述では成立しない。保育者が日々の保育活動・行事予定・園児の様子などを報告し、保護者が家庭生活や子どもの様子などを知らせるという双方向型の情報交換によって初めてこの機能が成り立つ。連絡帳は文字を通したコミュニケーション行為の一手段である。コミュニケーション行為とは「相互に了解を志向しながら強制なき合意形成を目指す言語行為である」（広辞苑第六版）と定義され、ドイツの哲学者 J.ハーバーマスの用語である。

連絡帳を対象とした研究は研究手法によって大きく4つに分けることができる（高・若尾, 2017）。一つ目は質問紙や聞き取りなどによる意識調査である。土山（1983）は連絡帳を書くことによる双方の負担感を明らかにした。広沢ほか（1996）は連絡帳の使用状況を明らかにし、連絡帳による保育士と保護者の連絡・連携機能を示した。また、伊藤（2016）は食事に焦点を当てた連絡帳の連携機能を整理した。この手法は連絡帳による連絡・連携・支援などの機能に対する双方の期待、不安、負担、困難などの意識と感情を明らかにするのに有効といえる。

二つ目は連絡帳の頻度・記述量の分析である。奥山(1994)は連絡帳の使用頻度について幼稚園と保育所とを比較した。保育者と保護者ともに幼稚園より保育所の方が頻繁に連絡帳を使用していること、保育所・幼稚園ともに保育者の方が保護者より使用頻度が有意に高いことを明らかにした。丸目(2016)は自由記述量について、クラスと保育士による差や保護者の育児不安の程度による差などを指摘し、保育士と保護者の関係が関連していることを示唆した。このような連絡帳の定量分析は施設差や個人差などを明らかにするのに有効であろう。

三つ目は記述内容の構造化分析である。これにはメッセージ分析(剣持・山内, 2005)、ナラティヴ分析(二宮, 2010)とKJ法による分析(林, 2015)がある。剣持・山内(2005)は保護者と保育者の記述内容をいくつかの大項目と小項目に整理し、プラスとマイナス、詳細説明ありとなしを基軸とした記述内容の構造を示した。二宮(2010)は保育者と保護者間の信頼度の高い語り方のパターンを明らかにし、語り方が信頼関係の形成と維持に深くかかわっていること示唆した。また、林(2015)はKJ法を用いて記述内容の分類を試み、一年間における保育者の発信内容を整理し、保護者の変化を明らかにした。記述内容の分類・構造化が保育者の連絡帳記入の参考となり、保護者との信頼関係形成および維持に役立つことが分かる。

四つ目は関係性分析であり、それにはナラティヴ・アプローチ(二宮, 2010)と談話分析(高・若尾, 2015)が挙げられる。二宮(2010)は保育者側の各段落の論題であるトピックや段落内で各行を意味づける働きを持つプロットなどの分析を通じて、保育者と保護者の関係性を同調的、並行的、対立的という3つの区分で捉える試みを行った。高・若尾(2015)は保育者と保護者とで交わされた発話内容を分類し、言語的メッセージの内部構造を質的に分析した。その結果、言語的メッセージのルールとして(1)メッセージにおける時間的・空間的連続性、(2)構造化された意図性、(3)メッセージにおける受容の可能性の特徴を明らかにした。それらに対する当事者間の相互理解・共有によって関係性が形成されることが示唆された。このような研究手法から、保育経験年数や保護者の書き方などに左右されないような関係形成を図るパターンの明確化が期待できると考えられる。

先行研究はどれも連絡帳の様々な役割が正常に機能するためには保育者と家庭との関係形成が重要であることを指摘する。中平ほか(2014)は連絡帳が保育者から保護者への一方的なコミュニケーション手段になっていないかを考慮する必要があると述べている。また、書き手と読み手の認識の違いが問題となることを指摘している(中平ほか, 2014)。そのため、保育者は意識的あるいは無意識的に、記入の際に情報性・意図性・容認性に関わる暗黙知を働かせている可能性がある(高・若尾, 2015)。しかし、これまでの研究では、連絡帳の記述文全体を意味に沿って分類をしており、単語もしくは文節のレベルでの分析がなされていない。そのため、保育者と保護者によって、単語レベルでどのような表現が用いられているのかが明らかになっていない。なぜ単語レベルで記述を分析する必要があるかというと、単語とその集まりである語彙は、音韻・文法(形態・構文)・文字などと並んで、言語の構造を形づくっており(玉村, 1989；玉村, 1990)、単語レベルの分析によって語感・表記・語の造り方などの特徴が明らかにできると考える。本研究は連絡帳を「言語行為」として捉え、その行為を通して保育者と保護者との関係形成のパターンを探るためにテキストマイニング(text mining)手法を採用した。これは文章を単語・文節レベルで分析する統計手法であり、規則性のある情報を取り出すことができる(樋口, 2014)。本研究で用いる計量テキスト分析ソフトは文章を単語や文節などで区切ったりまとめたりするものである。得られた「出現の頻度」や「共出現」「出現傾向」などを解析することで記述パターンやルールなどの解明を目指す。

2. 目　的

本研究は保育者と保護者間の連絡帳記載内容の規則性から保育者の暗黙知の形式化を図り、それを基に保育現場と家庭との関係形成に有用なパターンを探る。具体的な目的は以下である。

(1) 保育経験歴による記述の規則性に異同の有無を明らかにする。
(2) 保育者と保護者の記述の規則性の関連を明らかにする。
(3) 保育者と保護者との関係形成のパターンを探索する。

3. 対　象

本研究で使用する連絡帳は関東地方にある中規模公立保育所に通うS児、中部地方にある中規模民営保育所に通うM児、中部地方にある大規模民営幼稚園に通うT児、計三名分の連絡帳である。連絡帳の記述期間は、S児が二歳児クラスの一年間分（2013年度）、M児が二歳児クラスから三歳児クラスの約二年間分（2015－2016年度）[注1)]、T児が年少クラスの一年間分（2010年度）である。記述者の保育経験歴については、様々な基準が用いられており研究によって異なるが、本研究は吉田ほか（2015）を参考にして、保育経験歴五年以下を若手とし、保育経験歴十年程度を中堅とし、保育経験歴二十年以上をベテランとして分析した。したがって、本研究では若手三名、中堅一名、ベテラン二名の計六名）および保護者（四名[注2)]）である。なお、本研究は常葉大学浜松キャンパス研究倫理委員会の審査を通過している。

4. 方　法

分析にはすべてKHcorder（樋口, 2014）を使用した。分析の前処理として、三つのエクセルファイルを作成した。

エクセルファイルの一つ目は保育者の書き込みを時系列に並べ、その保育経験歴を隣の列に入力したものである。二つ目は、保護者の書き込みを時系列に並べ、保護者が同定できる列を設けた。この二つのファイルでは、それぞれの書き手の一日分の書き込みを一セルとした。三つ目のファイルは、保育者と保護者間でのやりとりを連続データとして一列となるように入力した。その際、一つのやりとりを一セルとした。次に、セルの中でやりとりの一番手と二番手が同定できる列も作成した。従って、このファイルでは三列のデータが分析資料となる。

前処理完了したテキストデータについて、抽出語の出現頻度を確認しながら、抽出語間の関連性を分析する。その分析過程では分析者の主観的要素が入るため、できる限り各種の客観的な関連性分析手法が必要となる。本研究はKHcorderを用いて探索する手法として、対応分析と共起ネットワークを採用した。

なお、S児に関わった主な保育者[注3)]はベテラン1、ベテラン2、中堅1の計三名、保護者は保護者1と保護者2の計二名である。M児に関わった主な保育者[注4)]は若手1・若手2の計二名、保護者は保護者3のみである。T児に関わった保育者は若手3、保護者は保護者4のそれぞれ一名ずつである。

5. 結　果

(1) 抽出された特徴語と保育経験歴との関連について

対応分析を行った結果を表1に示した。保育経験歴に関わらず、書き方に関する特徴語として「園」「外」「その後」「たい」「ようで」「思う」「ね」などが上位10位以内で抽出された。

(2) カテゴリー化について

上述した特徴語の抽出状況を踏まえつつ、連絡帳に関する先行研究から得た以下の四視点に基

表1　保育経験歴からみた特徴語（対応分析）

ベテラン1		ベテラン2		若手1	
園庭	.283	今日	.235	若手	.438
今日	.247	遊ぶ	.221	良い	.122
遊ぶ	.240	園庭	.191	たくさん	.091
ね	.185	ね	.186	体	.083
入れる	.156	その後	.169	協力	.081
楽しむ	.151	外	.157	笑	.077
入る	.137	見る	.144	理解	.075
プール	.126	来る	.141	保育園	.075
外	.115	先生	.137	ありがとう	.073
聞く	.103	昼寝	.136	思う	.070
若手2		**若手3**		**中堅1**	
思う	.287	元気	.311	上手	.352
たい	.254	戸外	.200	今日	.309
マーク	.175	幼稚園	.200	行く	.219
成長	.152	友達	.143	外	.214
自分	.146	姿	.116	言う	.209
伝える	.143	園で	.115	ね	.193
顔	.132	ようで	.105	食べる	.172
ありがとう	.130	登園	.105	マーク	.170
沢山	.130	嬉しい	.102	顔	.168
一緒	.126	笑わせる	.100	作る	.165

数値はJaccardの類似性速度

表2　設定したカテゴリーとそれぞれに含まれる語

＊空間的連続性 園で or 園へ or 園に or 家で or 家へ or 家に or うちで or うちへ or うちに
＊時間的連続性 その後 or 前 or 週 or 昨日 or 次 or 月
＊推量と判断 ようで or かもしれ or ように思 or と思 or でしょう
＊受容可能性 お願い or ください or 下さい
＊同調性 ね

づき探索的に分析カテゴリー（表2）を作成した。四つの視点は「育ちの連続性」（中西, 2009；剣持・山内, 2005など）の視点、「評価」の視点（安田ほか, 1984）、「配慮のお願い」の視点（安田ほか, 1984；林, 2015）、そして、メッセージのルールとして語尾に「ね」を使用する（高・若尾, 2015）視点である。

保育や子育ちなどにおける「連続性」については中西（2009）と剣持・山内（2005）を参考にして時間と空間の2次元に分けて捉え、【空間的連続性】と【時間的連続性】のカテゴリーとした。【空間的連続性】を表す語として「園（では・でも・に・へ）」「家（では・でも・に・へ）」など園と家庭の空間を示す語が含まれており、【時間的連続性】を表する語として、「その後」「昨日」「（この）前」「（先）or（来）週」「次（の日曜日）」など時間の流れを示す語が含まれた。

「判断」の視点については、保育者および保護者が子どもの発達への期待が含まれている（安田ほか, 1984）。本稿では、判断に結び付く断言するような表現ではなく、連絡帳でしばしば見受けられるような語で、「ようで」「かもしれ（ない）」「（ように）思（う）」「だと思（う）」「でしょう」などを【推測と判断】のカテゴリーとした。また、保育における健康や発達などへの配慮（安田ほか, 1984）に関する依頼を表す「配慮のお願い」の視点は、保育者と保護者双方に一定の割合でみられた（高・若尾, 2015）。それらの内容は相手に受容される見込みのある依頼事項という意味で「お願い」「ください」といった語句によって表されている。まったく相手に受容されない事柄では「お願い」「ください」といった語句では表現しないという意味で、【受容可能性】のカテゴリーとした。なお、終助詞として用いられた「ね」には同意表明、同意要求、確認や感嘆などの機能がある（岩畑, 2009）。「ね」の使い方によって保護者に及ぼす影響、つまり保育現場と家庭との関係形成に何らかの影響を与えることを想定して、本研究では終助詞の「ね」を【同調性】とした。

五つのカテゴリーの有用性を確かめるために、共起ネットワークを、保育者の記述について図1に、保護者の記述について図2に、相互のやりとりについて図3にそれぞれ示した。なお、共起ネットワークでは出現パターンの似通ったカテゴリーが線で結ばれており、線が太いほどカテゴリー間の共起関係が強いことを意味する。ちなみに、カテゴリーが近くにあっても線で結ばれていなければ、共起関係があるわけではない。図1から図3

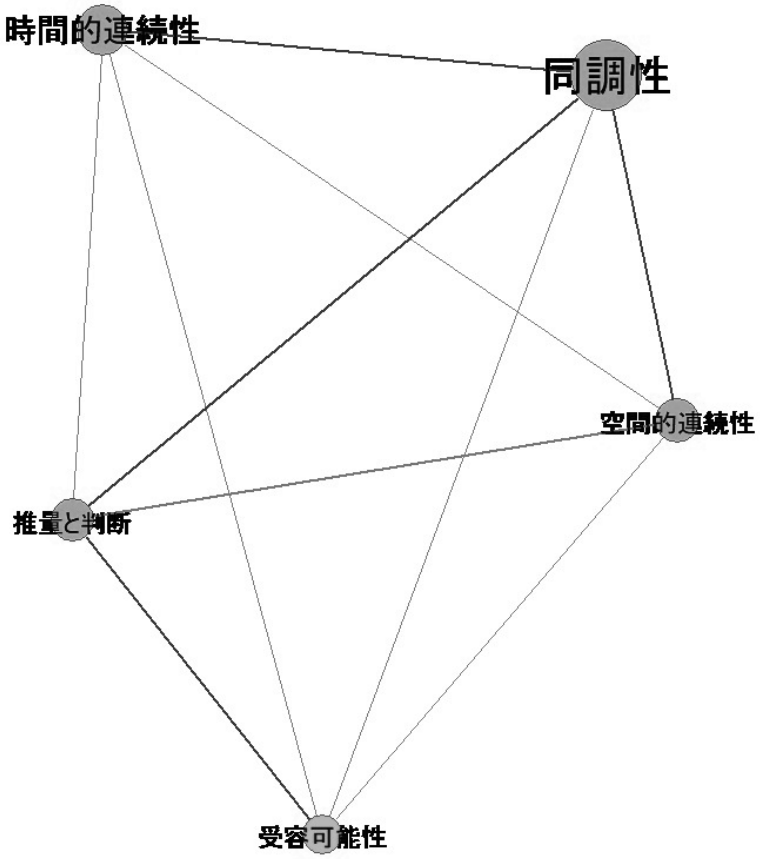


図1　保育者の記述におけるカテゴリー間の共起ネットワーク

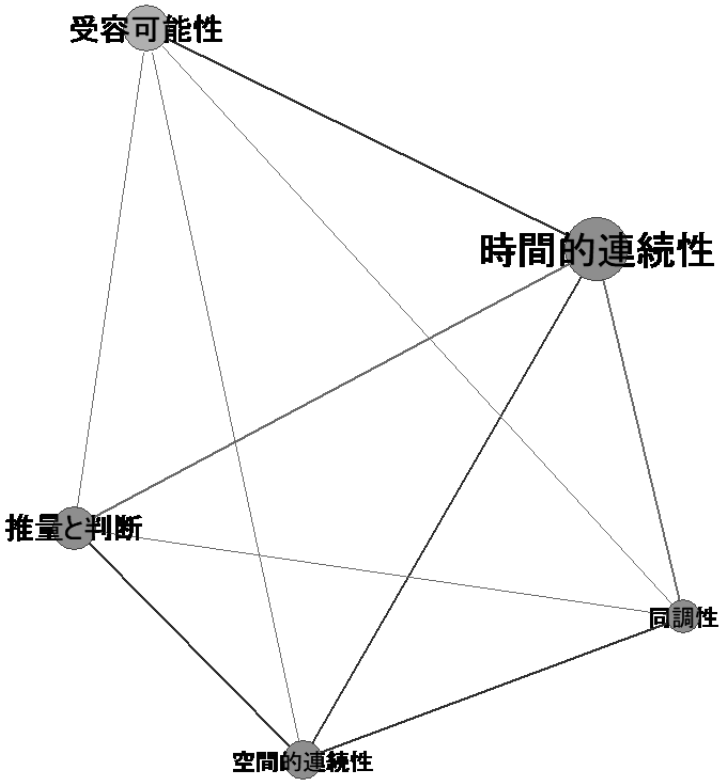


図2　保護者の記述におけるカテゴリー間の共起ネットワーク

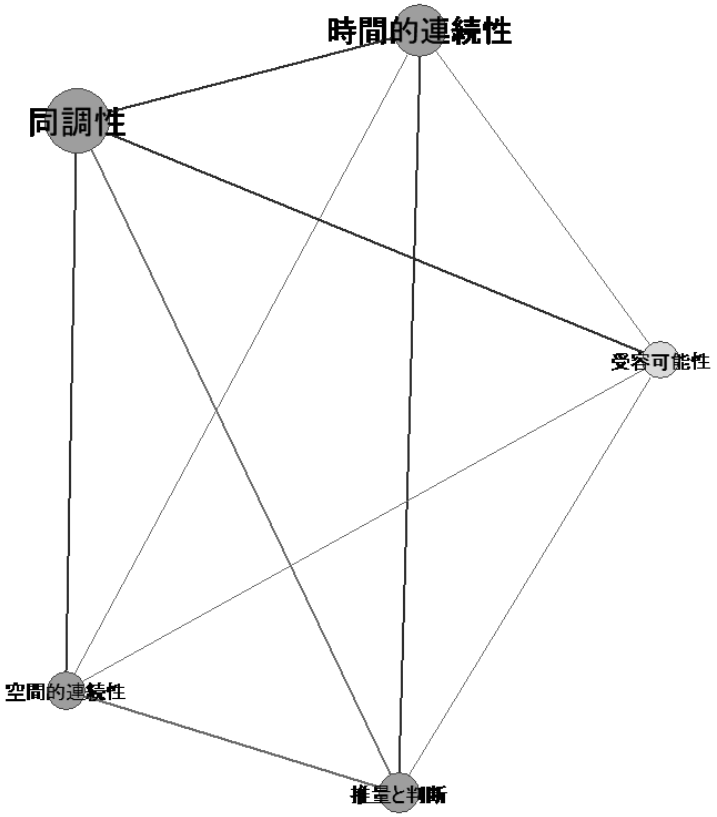


図3　相互のやりとりにおけるカテゴリー間の共起ネットワーク

のいずれもカテゴリーが互いに線で結ばれており、線の太さ、つまり程度の差はあるものの、共起関係にあることが確認された。また、共起ネットワークでは丸の大きさはカテゴリーの出現数を表す。図1から図3では、五つのカテゴリーの出現数にはバラつきがあるものの、いずれも検出されることが確認された。つまり、この五つのカテゴリーは何らかの規則性を持って出現しているため、それらを用いた分析は書き方の特徴を探索するのに有用である。

(3) 保育経験歴とカテゴリーの関連性について

表2のカテゴリーに沿って、保育経験歴別に各カテゴリーの出現頻度と出現割合を表3に示した。

保育経験歴に関わらず、【同調性】と高い割合で同時生起する特徴、つまり「ね」を高い割合で使用することは保育者に共通していることが分かった。また、保育経験歴とカテゴリーの関連性を見やすく配置するために共起ネットワーク図（図4）を描いたところ、若手3以外のすべての保育者は【同調性】と太い線で結ばれていることが確認でき

表3　保育経験歴別のコーディング結果

	空間的連続性	時間的連続性	推量と判断	受容可能性	同調性	ケース数
ベテラン1	5(6.10%)	10(12.20%)	0 (0.00%)	2(2.44%)	42(51.22%)	82
ベテラン2	8(12.90%)	26(41.94%)	5 (8.06%)	1(1.61%)	39(62.90%)	62
若手1	0 (0.00%)	1 (3.13%)	3 (9.38%)	2(6.25%)	13(40.63%)	32
若手2	8(10.39%)	13(16.88%)	6 (7.79%)	2(2.60%)	34(44.16%)	77
若手3	6(20.00%)	4(13.33%)	6(20.00%)	2(6.67%)	10(33.33%)	30
中堅1	14(19.18%)	20(27.40%)	12(16.44%)	3(4.11%)	42(57.53%)	73
合計	41(11.52%)	74(20.79%)	32 (8.99%)	12(3.37%)	180(50.56%)	356
カイ2乗値	13.064*	30.242**	17.703**	2.885	11.302*	

** $p<.01$ * $p<.05$

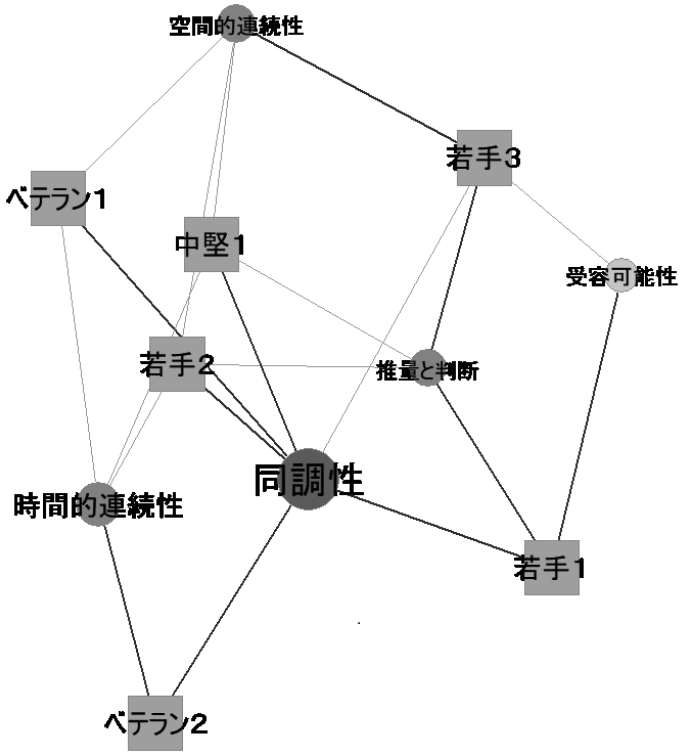


図4　保育経験歴とカテゴリーの共起ネットワーク

る。さらに、保育者の記述における特徴例を表4に示した。終助詞としての「ね」には同意表明（ベテラン1の例）、確認（中堅1の例）や感嘆（ベテラン2の例）などの機能がみられた。

ベテラン1・2、中堅1と若手2は【同調性】と【時間的・空間的連続性】のそれぞれ強い共起関係で結ばれており（図4）、この四名の保育者は【同調性】を表す語尾の「ね」を頻繁に使用しながら、「プールの前」「昨日―今日」「外」「今朝」「今日―次」といった【時間的連続性】と【空間的連続性】を表す言葉を用いる書き方が確認できた（表4上段）。この記述特徴を『同調性―時間的・空間的連続性志

表4　保育者の特徴例

『同調性―時間的･空間的連続性志向』例
ベテラン1:暑さが戻ってきて寝苦しいですね。プールの前に検温しました。鼻水が出ていましたが、体温も上がっていなかったので、プールを楽しみました。ペットボトルに穴をあけたシャワー水をかけたりして楽しみました。Y
ベテラン2:そうそう昨日、S児のリクエストで「もも太郎」の話を読んだばかりでした!ピッタリでしたね。今日は実習生が魚つりをしてくれました。初めはなかなかつれず。「先生ーつれない･･･」とS。こうやると･･･やり方を伝えると、コツをつかみ、じっと魚を選び、つっていたSです。
中堅1:そうですね。S「この洋服かわいいでしょ♡」と教えてくれます。ピンクとかスカートの時が多い気がします。今日もタンバリンをたたきました。気に入ったようでブロックでもタンバリンを作り、練習しているsです。お外では鬼ごっこ大好き。黄色い色に変わることをとても楽しみにしてるsです。色おにもしています。体温測るのを少しいやがったS。「今朝何食べたの?」と聞いていたらすべてあっていました。すごいですね。
若手2:今日、絵本を読んでいるM児に「トイレ、行こう」と言うと、途中だったのに「分かったー!」とご機嫌よくトイレに向かいました。できたことを認め、次に繋げていきたいですね。
『同調性ー推量と判断･受容可能性志向』例
若手1:プール、OKが出てよかったです!　今日は思いきり泥で遊んだり、フラフープを回したりして遊び、水で汗を流すとさっぱりした表情を見せてくれました。体を動かすのが大好きで、友達とも関わろうとする姿がたくさん見られますね。関わりたくて友達に近づくときには、その気持ちを受け止め、関わり方を伝えていきたいと思います。
若手1:こちらこそ、ありがとうございました。これからもご理解ご協力よろしくお願いします。一緒に子育てしましょうね!!

向』タイプと名付けた。

そして、若手1は【同調性】と【推量と判断】、【受容可能性】のそれぞれ強い共起関係で結ばれており（図4）、「と思います」といった【推量と判断】、「お願いします」といった【受容可能性】を表す言葉を用いる書き方が確認できた（表4下段）。この記述特徴を『同調性―推量・受容可能性志向』タイプと名付けた。

(4) 保護者とカテゴリーの関連性について

表2のカテゴリーに沿って保護者別にコーディングした結果を表5に示し、保護者とカテゴリーの関連性を見やすく配置するために共起ネットワークを図5に記した。保護者1は【時間的連続性】と高い割合で同時生起する特徴、保護者2と4は【受容可能性】を表す言葉の多用、保護者3は【空間的連続性】と高い割合で同時生起する特徴が示された（表5）。保護者4以外は、5つのカテゴリーすべてと共起関係にあり、5つの特徴すべてを用いていることが分かった（図5と表5）。一方、保護者4は【空間的連続性】と【同調性】とまったく共起していない（図5と表5）。つまり、4名の保護者のうち、子どもの育ちについて時間的連続性をより重視する者もいれば、空間的連続性をより重視する者もいて、お願いばかりする保護者もいることが分かった。

表5　保護者のコーディング結果

	空間的連続性	時間的連続性	推量と判断	受容可能性	同調性	ケース数
保護者1	17(14.29%)	52(43.70%)	9（7.56%）	12(10.08%)	16(13.45%)	119
保護者2	6（5.83%）	26(25.24%)	21(20.39%)	30(29.13%)	6（5.83%）	103
保護者3	29(33.33%)	18(20.69%)	28(32.18%)	10(11.49%)	21(24.14%)	87
保護者4	0（0.00%）	4（11.76%）	3（8.82%）	16(47.06%)	0（0.00%）	34
合計	52(15.16%)	100(29.15%)	61(17.78%)	68(19.83%)	43(12.54%)	343
カイ2乗値	35.464**	20.944**	23.185**	32.374**	19.873**	

** $p<.01$

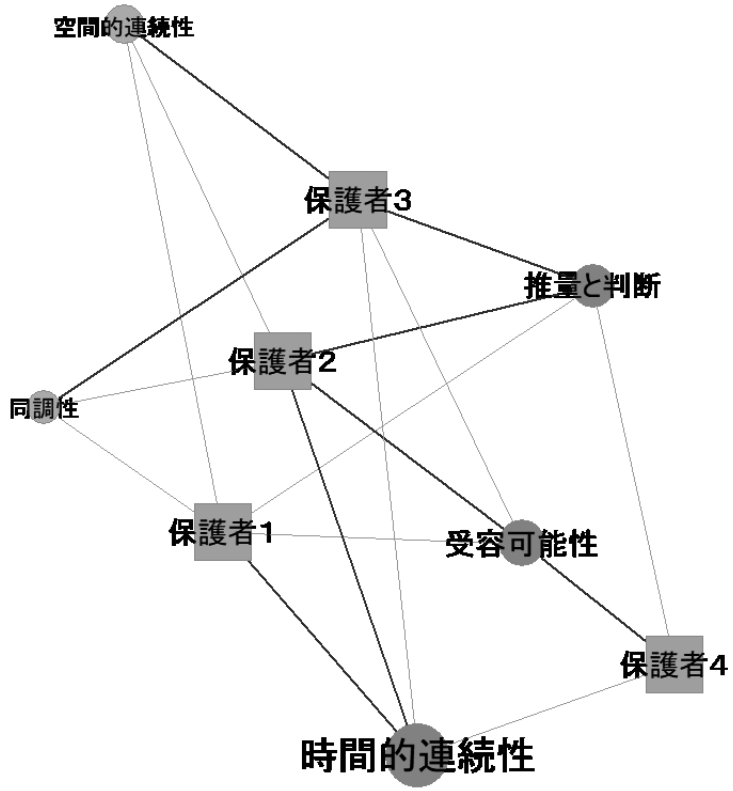


図5　保護者とカテゴリーの共起ネットワーク

(5) 相互のやりとりとカテゴリーの関連について

表2のカテゴリーに沿って保育者と保護者相互のやりとりをコーディングした結果を視覚化した（図6と図7）。図6の共起ネットワークは両者が働きかける側としての結果、図7は両者が応答する側としての結果を表している。働きかける側として、ベテラン1・2、中堅1、保護者1と保護者2は【同調性】及び【時間的連続性】と共起関係で結ばれており、応答する側としては、ベテラン1・2、中堅1と保護者1は【同調性】および【時間的連続性】と共起関係で結ばれていることが分かった。つまり、このパターンにおいては保育者と保護者双方が語尾の「ね」を用いながら子どもの育ちの時間的連続性を意識した記述特徴をコミュニケーションの働きかけおよび応答の内容で確認された。この場合、保育者と保護者が互いに働きかけ合いながら応じている。その例を表6の上段に示す。一つ目の例からは、保護者1がベテラン1に働きかけて、ベテラン1がそれに応答しながら働きかけ返すなかで、【同調性】及び【時間的連続性】の使用が読みとれる。二つ目の例は、ベテラン2が保護者に応答しながら働きかける際に【同調性】及び【時間的連続性】の使用を示している。三つ目の例では、中堅1が保護者2へ働きかける際と応答する際に【同調性】及び【時間的連続性】を併用している。このような働きかけおよび応答の際にみられる特徴を『時間的連続性による同調性志向』（双方的）と名付けた。

また、保育者の書き込みだけの分析から図4で示したように、若手2は【同調性】、【時間的連続性】と【空間的連続性】と共起関係で結ばれている。しかし、保護者とのやりとりの分析から得た図6では働きかける側として【同調性】や【空間的連続性】との共起関係はみられたのに対し、応答する側としては【同調性】との共起関係はみられなくなり、【空間的連続性】などとのつながりがみられた（図7）。つまり、保育者として家庭に働きかける際には「ね」を用いて園－家庭間の空間的移動を意識する特徴がみられるが、保護者の働きかけに対して応える際には【同調性】の特徴がみられない。他方、保護者3は保育者に対して働きかける際に【同調性】との共起関係はみられない（図6）のに対して、保育者の働きかけに対して応答する側としては【同調性】や【空間的連続性】などとの

表6　相互のやりとりの特徴例（矢印の左側が働きかける側を意味する）

『時間的連続性による同調性志向』（双方的）例
保護者1→ベテラン1：昨日は園から帰る時「でんしゃ見に行ったよ」など教えてくれました。お友達の名前ではよくS?くんが出てきます。園ではいい子なんですね･･･前の保育園（の時=筆者）でもそうでした。多少のわがままは家でも聞いてやりたいですが･･･ **ベテラン1→保護者1**：今日はグランドまでお散歩に行きました。広いグランドでたんぽぽが咲いていたりちょうちょうが飛んでいて走り回って楽しんでいました。帰り道、MAちゃんと手をつないで保育までの坂道をがんばって歩きました。今日のお休みだれかな?と聞いたら、「TOくん」と答えていました。よく覚えていますね。
ベテラン2→保護者2：そうですね!!　確かにすぐにアンパンマンのキャラクターの名前を言っていますね。よほど、楽しい思い出があるのでしょうね。今日はプールで遊びました。水がかかっても平気で涼しい顔をしているSです。給食の時、いただきますと同時に「見て見て大きな口よー」とパクパク食べだすSです。が･･･しばらくすると、静かになり、なかなか進まず･･･でもその後、粘り強くがんばるSです。
中堅1→保護者2：了解しました。今日も元気なSちゃん。プールでも金魚すくいをしたり、あっちのプール、こっちのプールと遊んでいました。「ももたろう」のお話を上手にしていました。昔話いいですよね。Sちゃんにまた何か昔話の本読んであげたいです。昨日からホールでお昼寝してるのですが、昨日はかたまっていてsちゃんも今日は慣れてリラックスして眠りました。 **保護者2→中堅1**：土曜日は人も場所も違っていつもより少し緊張するみたいです。りす組さんの友達や先生が知っている先生だと、リラックスできるのでしょうか。あまり甘えすぎるようでしたら、どうぞたしなめてください。 **中堅1→保護者2**：そうですか。（中略）一つ大きなプールで一人で初め遊んでいました。その後、TOM君が来て、一生懸命何か話しかけていました。かわいかったです。
『空間的連続性による同調性志向』（一方的）例
若手2→保護者3：園でも着替えができず、グズグズ･･･という様子はほとんどありません。涼しくなる秋!色んなことに挑戦できるように関わっていきたいですね。
（応答として）保護者3：失敗の前にの先生のアプローチが本当によくってMが、もう1回やってみよう!という気持ちがわいたのだと思います♡私も今度、花丸をかいてみたいと思います!　家では「M、変だもん」というので「お母さんと一緒だね。忘れ物が多いところもそっくりだね」と笑うと、笑いかえしてくれます。（後略）

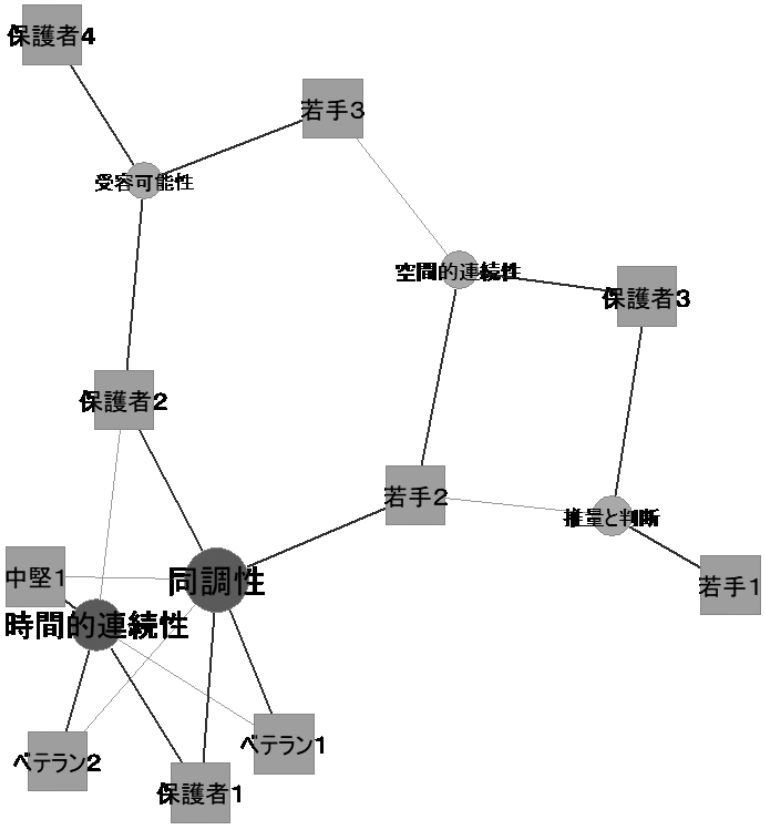


図6　働きかける側とカテゴリーの共起ネットワーク

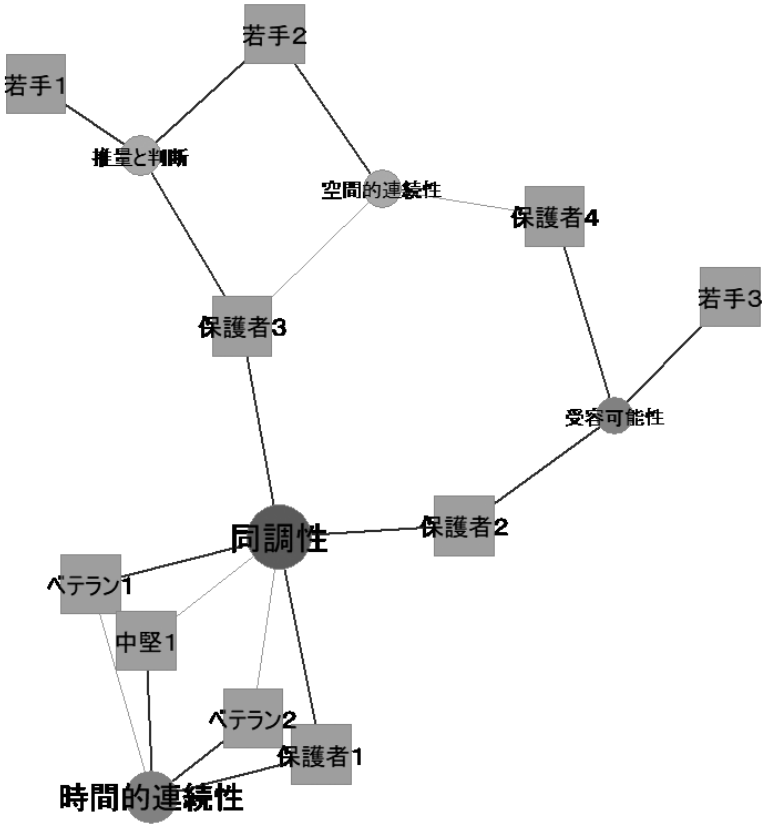


図7　応答する側とカテゴリーの共起ネットワーク

共起関係がみられる（図7）。つまり、【同調性】と【空間的連続性】に関わる語の使い方がコミュニケーションの中で自ら働きかける際にのみ使うか、もしくは応答する際にのみ使うという特徴である。その例を表6の下段に示す。一つ目では保育者が働きかける際に園での様子と終助詞「ね」の使用が確認される。二つ目の例では、保護者が応答する際に家での様子と終助詞「ね」の使用が確認される。このように、園と家庭の間の移動に由来する記述が働きかける際、もしくは応答する際にみられる特徴を『空間的連続性による同調性志向』（一方的）とした。

6. 考　察

(1) 保育者の記述の規則性について

保育者は語尾に「ね」を使用する頻度が高い（表3）。それには2つのタイプがあると考えられる（表4）。一つ目は子どもの育ちに関する時間的な連続性を意識した言葉と同時に使用する『同調性―時間的・空間的連続性志向』の「ね」である。二つ目は子どもの様子を推測したり判断したりする言葉や保護者の許容範囲内であろうと見込んだ内容を書く時の「ね」であり、『同調性―推量・受容可能性志向』とした。「ね」には同意表明、確認や感嘆などの機能がみられた。

言語に熟達していない相手の場合、その相手に合わせてものを言う「フォーリナー・トーク」といった言語的調節のメカニズムが働いていると説明される（橋内, 1999）。「フォーリナー・トーク」には母親などの養育者による育児語（caretaker talk）と教師によるティーチャー・トーク（teacher talk）も含まれており、頻出語を使う傾向がある（橋内, 1999）。保育者が日常的に幼児に対する発話の語尾に頻出語として「ね」をつける傾向があるとすればこれに該当すると考えられる。しかし、保護者とのやりとりで使用する連絡帳でも「ね」が繰り返し用いられている。言語社会心理学のアコモデーション理論（Giles et al., 1991）によれば、メッセージの送り手は受け手に関心を持ち仲間に入れてもらおうとすれば、心理的収束（psychological convergence）が行われる。「ね」を何度も使用することはまさにそのような働きがコミュニケーションの中で機能すると考えられる。連絡帳にみられる頻出語「ね」の働きにより、保育者と保護者との間に「われわれ意識」を持つようになり、関係が形成されやすいと考えられる。また、このような連絡帳の書き方は養育者による育児語や教師によるティーチャー・トークに類似しており、まるでそれらの方々が幼児に語りかけるようなストラテジーが用いられており、書き手の技術的な特徴として捉えられる。それにより家庭との関係構築・維持に有利に働くと考えられる。

なお、保育者が語尾に「ね」を使用することによって、保護者へ与える影響もみられた。たとえば、表3で若手3が【同調性】を表す「ね」は他の保育者より少ない傾向がある。当該児の保護者である保護者4は語尾の「ね」の使用が皆無である。つまり、保育者が終助詞としての「ね」の機能を発揮する機会を逃すと、保護者からもそのような書き方をしないという同調的特徴が生じる可能性がある。ちなみに、安田ほか（1984）で保育者側が親をリードしていこうという姿勢が連絡帳の記述に存在するとしている。本研究でみられた保育者による「ね」の使い方が保護者のそれとの類似性から、保育者側が保護者を牽引しているといえる。しがたって、保育歴5年以下といった比較的に保育経験歴の浅い保育者は保護者の記述意欲を導き、連絡帳を双方向コミュニケーションとして活用するためには関係構築の中で「ね」の機能を意識する必要があるといえる。

(2) 保護者の記述の規則性について

保護者の記述の規則性については多岐にわたる。4名中3名の保護者は5つの記述カテゴリーを用いている一方で、特定の記述カテゴリーが見ら

れない保護者もいる。そして、4名の保護者のうち、子どもの育ちについて時間的連続性をより重視する者もいれば、空間的連続性をより重視する者もいて、お願いばかりする保護者もいることが分かった。そのようなことから、保護者の書き方や記述内容などは保育者の記述的な働きかけによって変動する余地があると言えるかもしれない。さらに、データを蓄積して特定の記述特徴が見られない保護者について検討する必要があろう。

(3) 相互のやりとりから見えてきたパターンについて

保育者と保護者が「ね」を活用して互いに仕掛け合いながら応じる特徴から、一つ目のパターンは『時間的連続性による同調性志向』(双方的)とした。このパターンでは初めから頻繁に「ね」を使用している保護者もいる(保護者1)。それに対して、保護者2は初めから「ね」を使用したわけではなく、どちらかと言うと要求を伝えることが多かった。しかし、ベテラン1やベテラン2などの保育者たちが働きかけ続けた結果、家庭で子どもへの関わりの中で発した「ね」を連絡帳に記載するようになった。そのような書き方の変容を考えると、保護者は書き方に個人差の幅が大きいものの、保育者の働きかけによって少しずつ変化する可能性が示唆される。また、このパターンには時間的な連続性が意識されやすい特徴もあり、他のカテゴリーより主観が入りにくく、読み手にとっても前向きな気持ちや見通しを持ちやすく、関係成立に有利なのかもしれない。

また、語尾に「ね」を使用しながら保育現場ー家庭間の空間的な連続性を意識したパターンを『空間的連続性による同調性志向』(一方的)とした。このパターンでは保育者は働きかける際に「ね」を使用しがちであるのに対して、保護者は応答する際に使用しがちである。確かに保育者の思いとしては家庭での様子を知りたい(広沢ほか, 1996)だろうが、推量と判断を伴う主観的な言葉が入りやすく、やりとりが続かなかったり、応答するのに負担に感じたりするような状況に陥りがちで、コミュニケーションが双方向性から離脱する恐れがあるかもしれない。

7. まとめと今後の課題

本稿は単語・文節レベルの分析という視点に立って、連絡帳における保育者の記述の規則性に関する同調性や空間的連続性などの暗黙知を具現化した。保育者は働きかける側としても、応答する側としても文末の「ね」で同調性を示しているパターンが明らかとなった。関係の形成や維持などのきっかけとなる可能性があるからであろう。ただ、このパターンには若手からベテランの保育者が含まれており、今後保育経験歴による相違についてはデータを蓄積して検討する必要があろう。

連絡帳を書かない・読まない保護者の増加、保育者側の余裕と文章力の欠如などが言われ、連絡帳が簡略化される傾向も危惧される(高杉, 2009)。しかし、保育においては園生活と家庭生活との連続性が重要視されている(中央教育審議会, 2005)。保育現場で長年使用されてきた連絡帳には保育専門職の暗黙知が多く含まれている。暗黙知の一例として、子どもの成育状況は空間よりも時間的な連続性の方が客観的に捉えやすく言及しやすいと考えられる。そのため、時間的連続性に関する記載は関係形成により有用であるといえる。今後データを蓄積して暫定的に分類したタイプも含めて再確認する必要があろう。

注

注1) 年度途中の入園のため

注2) このうち、ひとりの対象児には父親と母親がほぼ同等な割合で書き込みがあった。

注3) 主な保育者とは、副担任など時々補助的に連絡帳の記入等を担当した者がおり、回数が極端に少ないため、分析の対象から外した。

注4) 同上

引用文献

中央教育審議会（2005） 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について －子どもの最善の利益のために幼児教育を考える－．2005年1月28日.

橋内武（1999） ディスコース －談話の織りなす世界．くろしお出版.

林悠子（2015） 保護者と保育者の記述内容の変容過程にみる連絡帳の意義．保育学研究，53(1)，78-90.

樋口耕一（2014） 社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して－．ナカニシヤ出版.

広沢洋子・清水玲子・角藤智津子（1996） 保育者と保護者の相互交流 －連絡帳を通して．運動・健康教育研究，6(1)，8-14.

伊藤優（2016） 外国籍乳児の保育所と家庭の連携 －「食事の連絡帳」でのやりとりに焦点を当てて－．日本保育学会第69回大会発表要旨集，258.

岩畑貴弘（2009） 日本語の終助詞「ね」を通してみる「共有」と「コミュニケーション」について（第1部）．神奈川大学人文学会誌，167，51-114.

剣持安里・山内紀幸（2005） 保育者と保護者の連携 －0歳児から2歳児の連絡帳のメッセージ分析を通して－．山梨学院短期大学研究紀要，26，43-53.

高向山・若尾良徳（2015） 保育所と家庭を結ぶ連絡帳：対人コミュニケーション機能に注目して．健康プロデュース雑誌（常葉大学健康プロデュース学部紀要），9(1)，93-98.

高向山・若尾良徳・梅崎高行・山際勇一郎（2016） 幼稚園出席簿における家庭との関係構築・維持の役割について：談話分析の視点からの一考察．日本教育心理学会第58回総会発表論文集，445.

高向山・若尾良徳（2017） 保育所連絡帳における家庭との連携機能について －分析手法を概観して－．日本保育学会第70回大会発表要旨集，670.

高向山・若尾良徳・梅崎高行・山際勇一郎（2017） 幼稚園連絡帳にみる家庭との関係構築のルールについて．日本教育心理学会第59回総会発表論文集，149.

高向山・山際勇一郎・梅崎高行・若尾良徳（2018） 幼稚園連絡帳における教諭メッセージのテキストマイニング．日本教育心理学会第60回総会発表論文集，462.

Giles, H., Barbara, S., Coupland, J. & Coupland, N. (1991) Contexts of Accommodation. Cambridge: Cambridge University Press.

丸目満弓（2015） 保護者支援の前提となる保育士と保護者間コミュニケーションに関する現状と課題 －保護者アンケートを中心として－．大阪総合保育大学紀要，9，173-194.

丸目満弓・大方美香（2016） 連絡帳の記入内容におけるソーシャルワーク機能に関する研究．日本保育学会第69回大会口頭発表，D10：家庭教育・家庭および地域との連携・子育て支援など2レジメ.

中平絢子・馬場訓子・高橋敏之（2014） 信頼関係の構築を促進する保育所保育士の保護者支援．岡山大学教師教育開発センター紀要，4，63-71.

中西利恵（2009） 連絡帳を活用し低年齢児保育と保護者支援への理解を高める研究．日本保育学会第62回大会発表論文集，385.

名倉啓太郎・須永進・高橋保子・三橋勝男・海和宏子・宮里勝子（2001） 保育所における家庭保護者との連携に関する調査研究報告書（平成12年度）．日本保育協会.

二宮祐子（2010） 保育者－保護者間のコミュニケーションと信頼 －保育園における連絡帳のナラティヴ分析．社会福祉学研究，7，140-161.

西脇二葉（2006） 家庭と保育者との連携における連絡帳の役割に関する研究 －保育園児の人間関係に着目して－. 武蔵野短期大学研究紀要, 20, 203-209.
奥山清子（1994） 連絡帳を通してみた園と家庭との連携. 日本保育学会大会研究論文集, 47, 338-339.
新村出 編（2008） 広辞苑第六版. 岩波書店.
高杉展（2009） 連絡帳という記録をどう読み取るか（保育の歩み（その2））－（保育フォーラム テーマ「保育の質を高める記録」）. 保育学研究, 47(2), 248-250.
玉村文郎（1989） 日本語の語彙・意味（上）. 明治書院.
玉村文郎（1990） 日本語の語彙・意味（下）. 明治書院.
土山忠子（1983） 家庭と保育所との連携に関する一考察. 日本保育学会大会研究論文集, 36, 570-571.
安田摩子・金田利子・北原恵美・中山昌樹・望月扶美子（1984） 乳幼児期における家庭保育と集団保育の関連に関する総合的研究Ⅵ：親の保育力向上と集団保育（その2. 保育園0才児の連絡帳の分析）. 日本保育学会大会研究論文集, 37, 442-443.
吉田満穂・片山美香・髙橋敏之・西山修（2015） 保育経験年数からみた気付き体験の特徴. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 5, 9-18.

保育教諭養成課程研究　第1号（2015年）目次

＜巻頭言＞　保育教諭養成に向けて　　無藤　隆 …… 1

第1部　投稿論文

保育現場における新人保育者の資質能力の変化についての認識
－静岡県の園長・主任を対象とした全園調査から－ …… 3
若尾良徳／高　向山

保育者養成校における「幼小接続」に対する学生理解の実態 …… 13
掘越紀香／白川佳子／原　孝成／松嵜洋子／塩野谷祐子
吉永安里／福田洋子／今井康晴／鈴木美枝子／横山真貴子

保育者養成課程の講義科目における授業の課題および授業方法の実態
－保育者養成課程の教員へのインタビュー調査－ …… 27
若尾良徳／桐川敦子／目良秋子／岡部佳子／佐藤有香／後田紀子

幼稚園教諭が感じる気になる幼児の行動
－「かかわりの育ち」の視点からの検討－ …… 41
前田泰弘／小笠原明子／酒井幸子／守　巧

養成校教員が教職実践演習の実践から学ぶこと …… 51
柳　晋／大佐古紀雄／望月文代

第2部　特集Ⅰ　保育者養成の課題と展望 －第1回保育教諭養成課程研究会より－

＜記念講演＞
今後の教職課程のあり方と幼保の免許統合の見直し　　無藤　隆 …… 63

＜フォーラム＞
国立大学における保育者養成について　－東京学芸大学の事例から－　　岩立　京子 …… 73
保育教諭養成に向けて　－幼稚園教員養成の立場から－　　神長美津子 …… 79

第3部　特集Ⅱ　現職研修の紹介

＜現職研修＞
新規採用幼稚園教諭研修の取組　栃木県総合教育センター幼児教育部 …… 87

第4部　研究部会報告

＜養成校の学びと幼稚園での実践（表現等）部会＞
領域「表現」をめぐる養成校の現状と課題 …… 99

＜幼小接続研究部会＞
幼小接続に関する保育者養成校学生調査の研究概要 …… 101

＜保育教諭の専門性を探る研究部会＞
認定こども園にかかる実態調査の研究概要～1年次～ …… 103

＜特別支援教育研究部会＞
特別支援教育研究部会のこれまでの研究成果及び今後の研究の展望 …… 105

＜授業方法・授業展開部会研究部会＞
保育者養成校の講義科目における能動的な学修のあり方を考える …… 107

投稿規定 …… 109

あとがき …… 111

保育教諭養成課程研究　第2号（2016年）目次

＜巻頭言＞　　無藤　隆 …… 1

第1部　自由論文

保育者養成校における「幼小接続」に関する授業の実態
－保育者養成課程の関連科目や生活科のシラバス分析から－ …… 3
掘越紀香／松嵜洋子／吉永安里／佐久間路子／福田洋子／横山真貴子

保育教諭に求められる資質・能力を検討するための基礎的研究
－幼稚園教諭と保育士の養成課程における領域「表現」にかかる科目のシラバス分析－ …… 17
杉原真晃／相澤千枝子／赤津裕子／東ゆかり／大西頼子／岡澤陽子
木村充子／斉木美紀子／新開よしみ／長井覚子／村上康子
山原麻紀子／山本直樹／吉永早苗／今川恭子

幼保一体化移行に関する実態調査
－園運営上の課題や保育教諭への期待に焦点をあてて－ …… 31
宮里暁美／石倉卓子／井上知香／大方美香／柿沼芳枝
神長美津子／駒久美子／齊藤　崇／島田由紀子
鈴木みゆき／竹田好美／永井由利子／中田範子

＜研究ノート＞
保育職における結婚および結婚後の保育職継続のための困難と求められる支援 …… 43
若尾良徳

第2部　特集Ⅰ　記念講演

＜記念講演＞
幼保の養成校のこの2年間の課題を整理する　　無藤　隆 …… 55

第3部　特集Ⅱ　現職研修の紹介

＜現職研修＞
ブロック別研修支援の取組　　高知県教育委員会 …… 65

第4部　研究部会報告

養成校の学びと幼稚園での実践（表現等）研究部会 …… 79
幼小接続研究部会 …… 81
幼稚園教育実習研究部会 …… 83
質的研究部会 …… 85
「遊び」指導・援助研究部会 …… 87
カリキュラム研究部会 …… 89
特別支援教育研究部会 …… 91
保育教諭の専門性を探る研究部会 …… 93
現職研修部会 …… 95
授業方法・授業展開部会 …… 97

投稿規定 …… 99
あとがき …… 101

保育教諭養成課程研究　第3号（2017年）目次

＜巻頭言＞　　無藤　隆 …… 1

第1部　自由論文

現職保育者における保育職継続希望と保育者効力感
および結婚後の就業継続の困難感との関連 …… 3
若尾良徳／池谷美衣子

「気になる幼児」の保育を支える幼稚園教諭の資質と地域における特別支援教育の仕組み
－関西地区K市とA市における聞き取り調査から－ …… 17
太田俊己／藤井惠美子／金谷公子／酒井幸子／浅川茂実
広瀬由紀／室井佑美／相沢和恵／前田泰弘

保育者養成課程の授業において子どもと共同活動する学生の体験に関する実証的研究
－学生による子どもの主体性認知と、主体性を引き出す取り組みに注目して－ …… 29
桐川敦子

保育者養成校における「アクティブラーニング」を取り入れた
幼児期の指導に関する研究 …… 41
阿部アサミ

多様性を生かし合う幼児教育の構築（1） …… 55
宮里暁美

第2部　特集Ⅰ　記念講演

＜記念講演＞
幼児教育の改革と教員養成課程の質の改善 …… 65
無藤　隆

第3部　特集Ⅱ　現職研修の紹介

＜現職研修＞
「園内研修リーダー養成講座」の実際 …… 73
斉藤丈彦（秋田県教育庁幼保推進課）

第4部　研究部会報告

養成校の学びと幼稚園での実践（表現等）研究部会 …… 87
幼小接続研究部会 …… 89
「遊び」指導・援助研究部会 …… 91
カリキュラム研究部会 …… 93
特別支援教育研究部会 …… 95
保育教諭の専門性を探る研究部会 …… 97
現職研修部会 …… 99
授業方法・授業展開部会 …… 101

投稿規定 …… 103
あとがき …… 107

保育教諭養成課程研究　第４号（2018年）目次

＜巻頭言＞　　無藤　隆 …… 1

第１部　自由論文

保育者としてのキャリアを見据える授業実践の研究
－教職実践演習の授業において－ …… 3
村井尚子／坂田哲人

新任教員に対するサポート内容に関する考察
－私立幼稚園を中心とした園長と新任教員の意識の相違に注目して－ …… 15
廣井雄一

若手保育士の新人保育士への指導経験 …… 23
近藤あゆみ／砂上史子

第２部　特集Ⅰ　保育者養成カリキュラムの在り方

保育者養成課程をどう構成するか …… 41
無藤　隆

幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の
担当者及びシラバス作成について …… 51

「幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の
科目構成とシラバス」の解説 …… 77

第３部　特集Ⅱ　保育者養成の授業と現職教育をつなぐ

特別区立幼稚園教員の研修体系について
－現状と課題－ …… 85
黒澤聡子（特別区人事・厚生事務組合教育委員会事務局主任主事）

第４部　研究部会報告

養成校の学びと幼稚園での実践（表現等）研究部会 …… 95
幼小接続研究部会 …… 97
カリキュラム研究部会 …… 99
特別支援教育研究部会 …… 101
保育教諭の専門性を探る研究部会 …… 103
現職研修部会 …… 105
授業方法・授業展開部会 …… 107

投稿規定 …… 109
あとがき …… 113

一般社団法人「日本乳幼児教育・保育者養成学会」学会誌投稿規程

（目的）

第1条　本規程は、日本乳幼児教育・保育者養成学会の学会誌『乳幼児教育・保育者養成研究』（以下「学会誌」という。）の投稿に関して、必要な事項を定める。

2　学会誌は、主として、乳幼児教育に関わる保育者の養成及び研修に関する研究を行う会員の研究成果を発表する場として、及び情報交換の場として発行する。

（発行回数）

第2条　学会誌は、年一回発行するものとする。

（編集委員会）

第3条　学会誌の編集は、学会誌編集委員会（以下「編集委員会」という。）が行う。

（投稿資格）

第4条　学会誌に投稿することができる者は、次に掲げる者とする。ただし、依頼原稿の場合はこの限りでない。

（1）本学会の正会員又は賛助会員

（2）その他、編集委員会が特に認めた者

（投稿原稿）

第5条　学会誌に投稿できる原稿の種類は、原則として、総説、原著論文、実践研究、書評、その他の論考・資料等のいずれかとする。

2　学会誌に投稿できる論文は、他の雑誌等の媒体に未発表のもの、又は投稿されていないものに限る。

（査読及び掲載の可否）

第6条　論文の掲載可否は、編集委員会が選定したレフェリー2名による査読を経て、編集委員会の審議により決定する。

2　その他の原稿の掲載可否は、編集委員会の審議により決定する。

（投稿要領）

第7条　投稿者は、次の各号に掲げる投稿要領に従って、投稿原稿を作成するものとする。

（1）横書きの完成原稿であること。

（2）日本語又は編集委員会が認める言語によるものであること。

（3）論文の場合、原則として、日本語では上限20,000字（図表、写真、注、参考文献等を含む。）とし、他の言語でもこれと同程度の分量（英語ならば原則として上限10,000語）とすること。

（4）注や参考文献は本文の最後に一括して掲載すること。

（5）論題と英文タイトル、著者名を記載の上、原則として電子データ（CD-R、USBメモリ、Eメール添付等）によって、原稿提出締切日までに編集委員会宛てに提出すること。

（6）約400字の和文要旨（もしくは約200語の英文要旨）、及び五つのキーワードを添付すること。

（7）図表は論文に直接入力するか、論文に黒インクで書いたものを添付すること。オリジナル以外の図表・URL等については、各自で転載・引用の許可を得ること。

2　その他、分量、書式などの統一、投稿手続方法については、編集委員会が決定するものとする。

（校正）

第8条　投稿者による校正は初稿のみとし、二稿以降は編集委員会に一任するものとする。なお、校正段階での大幅な変更や書き加えは認めないものとする。

（抜刷）

第9条　掲載に対する謝礼等の支払いはしないものとする。掲載された論文等については、当該論文を掲載した学会誌を論文一本につき五部配布するものとする。

（著作権の許諾）

第10条　学会誌に掲載された論文等の著作権は、その著作者に帰属するものとする。ただし、著作権のうち「複製権」、「譲渡権」、及び「公衆送信権」については、編集委員会に許諾されるものとする。

2　投稿原稿に、投稿者以外の者が著作権を保有する著作物を使用する場合は、引用に該当する場合を除き、投稿者が当該著作物を使用することについて、当該著作物の著作者の承諾を得なければならない。

3　投稿原稿が、投稿者以外の者が創作した著作物を原著作物とする翻訳、翻案等の二次的著作物に該当する場合は、投稿者が、原著作物についての使用行為について原著作者の承諾を得なければならない。

（転載）

第11条　学会誌に掲載された論文等の一部又は全部を、他の出版物、印刷物等に転載するときは、事前に編集委員会に通知しなければならない。

（細則）

第12条　レフェリーに関する細則、その他必要な細則等は、編集委員会において別途定めるものとする。

（改廃）

第13条　本規程の改廃は、編集委員会の審議を経て、理事会の承認を得るものとする。

附則

1　本規程は、令和2年4月1日から施行する。

『乳幼児教育・保育者養成研究』第２号 原稿募集

1　応募資格（『乳幼児教育・保育者養成研究』投稿規程に基づく）
2　原稿提出方法（『乳幼児教育・保育者養成研究』投稿規程に基づく）
　原稿提出の締め切り　令和**3**年**7**月末日〔消印有効〕

※ 著者名、論題と英文タイトル、約400字の和文要旨（もしくは約200語の英文要旨）、5つのキーワードを記載の上、郵便（4部）とEメール添付ファイル等によって、完全原稿を本学会誌編集委員会（下記の事務局宛）宛に提出すること。
※ 詳細については、「投稿規程」第7条（投稿要領）を参照。
※ 投稿原稿の掲載の可否は、本学会誌編集委員が選定した査読者（各論文に対し2名）による厳正な査読を経て、本学会誌編集委員会の審議により決定する。本学会誌編集委員は、理事会の選出による。
※ 執筆者による校正は初校の1回とし、再校以降は本学会誌編集委員会が行う。校正段階での大幅な変更や書き加えは認められない。また各校正の期限は、随時、編集委員会が指定する。

事務局
お問い合わせ及び論文送り先:
〒243-0124 神奈川県厚木市森の里若宮9番1号
松蔭大学 コミュニケーション文化学部 子ども学科
大沢 裕 研究室 宛
TEL：046-247-1511（代表）
E-mail：osawa@shoin-u.ac.jp

編 集 後 記

皆様のご協力、ご支援の下、ここに学会誌の創刊号をお届けすることができました。謹んで感謝申し上げます。本誌は、『保育教諭養成課程研究』最終号とともに、『日本乳幼児教育・保育者養成研究』創刊号という記念すべき号です。令和元年とともに学会発足への動きが現実のものとなり、学会誌等の規約等が固まってきたところでのコロナ禍、なかなか出版の時期が定まらず、ご執筆してくださった方々には、大変ご心配をおかけいたしました。本学会誌は、乳幼児教育学・保育学に関連する研究を行う会員の方々の研究成果を発表する場であり、情報交換する場です。本書が、乳幼児教育・保育に関わる多くの会員の方々に読まれ、活用されて、保育者養成の「新しい風」となっていくことを願っております。

（編集委員長　神長美津子）

編集委員　（50音順　○印委員長）

岩立　京子　（東京家政大学）
岡上　直子　（全国幼児教育研究協議会顧問）
大方　美香　（大阪総合保育大学）
大沢　　裕　（松蔭大学）
○神長美津子　（國學院大學）
酒井　幸子　（武蔵野短期大学・同附属幼稚園）
砂上　史子　（千葉大学）
島田由紀子　（國學院大學）
鈴木みゆき　（国立青少年教育振興機構）
無藤　　隆　（白梅学園大学名誉教授）
柳　　晋　（育英短期大学）
山下　文一　（松蔭大学）
吉田伊津美　（東京学芸大学）

『乳幼児教育・保育者養成研究』（第1号）の編集は、『保育教諭養成課程研究』（最終号）の編集委員会が行っています。『乳幼児教育・保育者養成研究』（第2号）以降の編集につきましては、日本乳幼児教育・保育者養成学会の学会誌編集委員会が発足してから編集することになっています。

乳幼児教育・保育者養成研究　第1号　2020年
（保育教諭養成課程研究　最終号）
2020年11月20日発行

編　者　日本乳幼児教育・保育者養成学会編集委員会
　　保育教諭養成課程研究会編集委員会
発行者　一般社団法人 日本乳幼児教育・保育者養成学会
　　理事長　無藤　隆
　　一般社団法人 保育教諭養成課程研究会
　　理事長　無藤　隆

＜事務局＞
〒243-0124
神奈川県厚木市森の里若宮9-1
松蔭大学 コミュニケーション文化学部 子ども学科
大沢 裕 研究室
TEL：046-247-1511（代）
E-mail：osawa@shoin-u.ac.jp

制 作　（株）エーアールシー