ISSN　2433－9520

東京保育専門学校研究紀要

第３号

〔研究論文〕　ページ

マスク着用とコミュニケーションの継続意欲――髙木麻美子　1
－子どものコミュニケーション能力発達についての一考察－

子どもの表現と言葉の育ちを支える保育者養成の方法について――大須賀隆子　9
－オノマトペによる「情動調律」と「共振するからだ」育ての演劇ワークに着目して－

保育者養成校における「幼児と表現」の授業内容と方法について――房野三恵子　23

幼稚園教育実習の意義と目的についての考察――平山　裕子　35
－現状と課題から効果的な実習指導の在り方を探る－

教育者の使命と成長――原田　和明　47

〔報告書〕

NPO 法人　リービングケア　草の根会活動　実践報告――市川　太郎　59
－「対話と交流・連帯」を目指す団体「ダイアローグの会」の取り組みから－

「保育士等キャリアアップ研修」に関する報告 ――齊藤　一美　79

令和３（2021）年 12 月

東京保育専門学校研究紀要

第 3 号

マスク着用とコミュニケーションの継続意欲
—子どものコミュニケーション能力発達についての一考察—

髙木麻美子

The Relationship Between Mask Wearing and Willingness to Continue Communication：A Study on the Development of Children's Communication Skills

Mamiko Takagi

表情はコミュニケーションにおける感情理解に大きな役割を果たしているが、感染症対策としてマスク着用が日常化した昨今、表情の大半は隠されている。本調査ではマスク着用の有無が、コミュニケーションの意欲そして継続にどのような影響を与えているのかを検討した。その結果、口元が見えることは相手の感情理解、そしてコミュニケーションへの安心感に、さらに笑顔が見えることはコミュニケーションの意欲と継続につながることが明らかになった。また子どもの場合、表情を通した感情理解能力の発達への影響が考えられること、また相手の笑顔を認識できるか否かが、その社会性発達に大きく関っていることが示唆された。

Key word　：　マスク着用、コミュニケーション、表情と感情理解、笑顔、子どものコミュニケーション能力発達

Ⅰ　問題と目的

昨今マスク着用が日常となり、一日のほとんど、特に他者とのコミュニケーション場面において必須条件となっている。

文化庁（2021）の調査の中の、マスクを着けると話し方や態度などが変わることがあると思うかについての設問に対して、6割以上の人が「変わることがあると思う」と答えている。また、どのような点が変わるかということについて、声の大きさに気を付けたり、はっきりした発音で話すことなど、半数以上が言語的側面の変化について言及していた一方で、相手の表情や反応に気を付けるなどの非言語的側面の変化を感じている回答は、4割に満たなかった。この調査から、マスク着用によって、多くの人がコミュニケーションに何らかの影響を感じているが、非言語的側面より言語的側面の変化を強く感じていることが読み取れる。

また「目は口ほどに物を言う」「目は心の鏡」のように、感情を最も顕著にあらわすのは目であり、何も話さなくても目つきから相手の感情がわかるという意味の諺があるが、マスク着用で顔の下半分の表情が覆われてしまっても、「目」が覆われていなければ、言語面にさえ留意すればコミュニケーションは特に問題がなく図れると言ってよいのだろうか。

コミュニケーションにおける表情は、相手の感情状態を理解し、自分の感情状態を伝達するための役割を担っている。また藤村（2017）は、コミュニケーション持続の動因として、相手の表情と一致した表情変化が、自分に生じることで、自分自身の感情も変化し、相手と自分の感情状態が一致するという表情同調が関係していることに

ついて述べている。

では、マスク着用の場合はどうだろうか。相手の顔全体を知っていれば、たとえ下半分がマスクで隠れ、表情に関する情報が半減していても、どのような表情をしているかおおよその予想がつく。そして相手の感情状態の読み取りや理解が可能となり、さらに表情同調が生じることによって、コミュニケーションの意欲とその持続につながると考えられる。一方、相手の顔全体を知らず、互いにマスクを着用した顔だけで接していた場合はどうだろうか。マスクで隠されている部分の情報を、今までの経験等から補いながら顔の全体像を想像し、表情を推測していくと考えられるが、相手の感情状態のより正確な理解にいたることは難しいと思われる。

上で述べたように、大人は経験則から目に見えない部分の表情を想像することで、その感情をおおよそ理解することができると思われる。しかし、子どもは音声から相手の発話意図を認識する能力が未発達であり（野口・小澤・山崎・今泉, 2004）、特に言葉を獲得していない乳児にとっては、表情などの非言語的情報が認知・情動発達に重要である（斉藤, 2006）。マスク着用によって相手の表情が隠されてしまうと、情報の多くを見逃す可能性があり、その結果、感情認識に困難さが生じることや、社会性の発達に問題が生じる可能性が指摘されている(ニューズウィーク日本版, 2021)。このように、子どものコミュニケーション能力発達にとって、表情が見えることは重要であるが、マスク着用によってそれが阻害されてしまう問題が生じることが推測される。

本稿では、マスク着用の顔だけで顔全体を知らない状態でコミュニケーションを図っていた者同士が、初めて顔全体が見える状態でコミュニケーションを図った場合、どのような変化を感じるか、またその要因となるものは何かについて調査研究する。そしてマスク着用が子どものコミュニケーション能力発達にどのように関わるか考察することが目的である。

Ⅱ　方法

1. 調査対象

2 年課程保育者養成機関に通う 1 年次学生 94 名。4 月に入学し数か月のオンライン授業の後、対面授業になったが、コロナ感染症予防のため、マスク着用の上できる限り接触を回避した学校生活を送っている。学生同士は昼食を共にしていないため、互いの顔全体を見る機会はほとんどないと思われる。

2. 調査時期

20××年 10 月

3. 調査手続き

筆者が担当する授業（心理学）で、十分な安全を確保した上で、全員が透明マスクを着用し顔全体が見える状態の元、感情の交流を主とし、自己発見による行動の変容と成長をねらった集団学習体験である構成的グループエンカウンターを実施した。その中でさまざまなエクササイズを通し、コミュニケーションを経験しながら感情交流を試みた。学生全員が互いに顔全体が見える状態でコミュニケーションを図る経験は、入学後初めてである。そして授業後、今回のような顔全体が見える透明マスク着用時で感じたこと及び気づいたことを、顔の下半分がおおわれている（通常の）マスク着用時を比較した次の設問に自由記述させ、回収した。回収率は 100%であった。

「現在のコロナ禍において、マスク着用が必須となり、顔の下半分が覆われている状

況が続いている。授業で実施した構成的エンカウンターでは､透明マスクを着用し、顔が全て見える状態で様々なコミュニケーションを経験した。顔の下半分が覆われている状態（マスク着用）と､顔が全て見える状態とを比較して､気づいたことを書きなさい。」

4. 分析方法

得られた記述について抽出し、抽出項目の中で、項目ごとに同じカテゴリに含まれる件数を求め分析した。

Ⅲ　結果

得られた記述を分析した結果、５つのカテゴリ「表情と感情」48%、「感情とコミュニケーション」19%、「笑顔とコミュニケーション」18%、「印象」12%、「その他」3%に分類できた（表）。

カテゴリ「表情と感情」は４つのサブカテゴリ、‘ 顔の下半分が覆われていると、表情が見えず感情がわからない ’‘ 顔の下半分が覆われていると、表情が見えず感情がわからないので不安 ’‘ 顔全体が見えると、表情から感情がわかる ’‘ 顔全体が見えると、表情から感情がわかるので安心’ に分類できた。

サブカテゴリ‘ 顔の下半分が覆われていると、表情が見えず感情がわからない ’ では、＜顔の表情が見えないと目元だけで表情を読み取ることになるため、感情がわかりにくいと思った＞、＜顔の下半分が覆われていて目しか見えないと、相手が笑っているのか怒っているのかなど判断しにくい＞など、目だけだと相手の表情が見えないこと、そしてそのため感情を読むことが困難であることが述べられた。‘ 顔の下半分が覆われていると、表情が見えず感情がわからないので不安 ’ では、＜顔の下半分が覆われていると、相手が怒っているのか、どう思っているんだろうなどという不安が芽生える＞＜目だけで相手の表情を判断することは難しく、相手がどう思っているかわからないため、不安になる＞など、相手の感情が読み取れないために生じる不安が語られた。‘ 顔全体が見えると、表情から感情がわかる ’ では、＜顔全体が見えることによって、口元が見えて相手の表情がわかり、どんな感情なのかを読み取ることができた＞＜顔全体が見えることで、感情が大きく伝わってきた＞など、顔全体の表情と感情の密接な関係が述べられた。また、 ‘ 顔全体が見えると、表情から感情がわかるので安心 ’ では＜顔全体が見えると、相手の表情がわかるので安心した＞といった意見が見られた。

カテゴリ「感情とコミュニケーション」は２つのサブカテゴリ‘ 顔の下半分が覆われていると、感情がわからずコミュニケーションがしにくい ’と‘ 顔全体が見えると、感情がわかりコミュニケーションがしやすい ’に分類できた。

サブカテゴリ‘ 顔の下半分が覆われていると、感情がわからずコミュニケーションがしにくい ’では＜相手がどんな表情をしているかわからないので、言葉を交わさないでコミュニケーションを上手に取れないと思う＞＜話すほうも「聞いてもらえないなら話しても意味がないのではないか」と会話が少なくなるのではないかと感じた＞など、相手の感情が読み取れない場合、どのように反応したら良いか決めかねる様子が述べられた。‘ 顔全体が見えると、感情がわかりコミュニケーションがしやすい ’では、＜顔全体が見える状態で話したほうが、話していて楽しいし、聞いてもらえている感じがする＞＜表情もよく見え、相手がどういう気持ちかわかるので話すときは顔全体が見えるといいなと感じ

表

カテゴリ	サブカテゴリ	反応例	%
表情と感情	顔の下半分が覆われていると、表情が見えず感情がわからない	顔が覆われている状態では表情がわかりにくいため、どのようにその人が思っているかわからない	20
	顔の下半分が覆われていると、表情が見えず感情がわからないので不安	マスクをしていると怒っているのかなとかどう思っているのだろうという不安が芽生える	4
	顔全体が見えると、表情から感情がわかる	顔全体を見ることで、相手の気持ちを理解していることがわかった	23
	顔全体が見えると、表情から感情がわかるので安心	すべてが見える状態だと、表情がすべてわかり、口元も見えるので、安心して話ができたり、会話が弾む気がする	0.7
感情とコミュニケーション	顔の下半分が覆われていると、感情がわからずコミュニケーションがしにくい	顔の半分がマスクで覆われていると、目の動きをとてもよく感じるが、声だけで本当に笑っているのかわからず、コミュニケーションが取りづらかった	7
	顔全体が見えると、感情がわかりコミュニケーションがしやすい	顔全体が見える中での会話は、相手の表情がしっかり見えるので、マスクを着けている状況での会話よりコミュニケーションを行いやすいなと感じた	13
笑顔とコミュニケーション	顔の下半分が覆われていると、笑顔がわからずコミュニケーションが難しい	顔の下半分が覆われていると、この人が笑っているのか見えないので心配になり、会話が少なくなってしまう気がする	8
	顔全体が見えると、笑顔がわかりコミュニケーションがしやすく楽しい	顔全体が見える状態だと、笑顔の表情を見ることができ、相手が楽しんで話を聞いてくれているように思えて、話していて楽しかった	10
印象	顔の下半分が覆われていると、印象がはっきりしない	顔の下半分が覆われていると、この人の本当の顔とかがわからなかった	5
	顔全体が見えると、印象がはっきりする	見えていなかったものが見えることによって、この人はこんな風にしゃべるんだと思った	7
その他	顔の下半分が覆われていない不安感、違和感	マスクをずっとしていると、自分の素顔を人に見せることに少し抵抗感もでて、マスクをしていた方が緊張感は少ないなと感じた	3

た＞など、相手の感情がわかることで、コミュニケーションがスムーズに行われることが述べられた。

カテゴリ「笑顔とコミュニケーション」は2つのサブカテゴリ‘ 顔の下半分が覆われていると、笑顔がわからずコミュニケーションが難しい ’と‘ 顔全体が見えると、笑顔がわかりコミュニケーションがしやすく楽しい ’に分類できた。

サブカテゴリ‘ 顔の下半分が覆われていると、笑顔がわからずコミュニケーションが難しい ’では、＜顔の下半分が覆われていると顔がほとんど見えず、相手が笑っているかどうか表情が見えないので心配になり、会話も少なくなってしまう気がする＞＜相手の目の動きはとてもよく感じるが、一方声だけで相手が本当に笑っているのか判断しにくいので、コミュニケーショ

ンが取りづらい＞など、相手の笑顔が見えないとコミュニケーションがスムーズにいかないことが語られた。‘ 顔全体が見えると、笑顔がわかりコミュニケーションがしやすく楽しい ’では、＜顔の表情を見ることができるため、相手が楽しんで自分の話を聞いてくれているように思えて、話していて楽しかった＞＜相手の笑顔が見えるので安心でき、自分も自然と笑顔になる。相手の顔が見えているほうが表情が見えるので話しやすい＞など、コミュニケーションにおいて、笑顔が潤滑油になっているような内容が語られた。

カテゴリ「印象」は、2 つのサブカテゴリ‘ 顔の下半分が覆われていると、印象がはっきりしない ’と‘ 顔全体が見えると、印象がはっきりする ’に分類できた。

サブカテゴリ‘顔の下半分が覆われていると、印象がはっきりしない’では＜顔の下半分が覆われていると、顔の特徴が半分しか見えないため、顔が覚えづらいと感じた＞＜入学してからずっとマスクをしているので、クラスメイトの顔がわからなかった＞など、マスク着用により相手の特徴がとらえにくいと感じていることが語られた。‘ 顔全体が見えると、印象がはっきりする ’では＜顔全体が見える状態になった時、「この人クラスにいた？」と思うことが多かった＞＜口元や笑顔などが見えるので、顔の印象がはっきりすると思った＞など、顔全体が見えることで、相手の印象がクリアになることが述べられた。

カテゴリ「その他」は、‘ 顔の下半分が覆われていない不安感、違和感 ’の１つのサブカテゴリになった。

サブカテゴリ‘ 顔の下半分が覆われていない不安感、違和感 ’では、＜マスクをしていないと不安で外に出られない人の気持ちが少しわかった気がする＞＜今更マスクなしの生活に戻るのが、少し怖いと感じ始めている気がする＞など、マスクの常時着用による影響が語られた。

調査を通して、顔全体、特に口元が見えることと感情理解は密接な関係があること、そして相手の感情が理解できることは、コミュニケーションへの安心感に、さらに笑顔が見えることによってコミュニケーションの意欲と継続につながることが明らかになった。

Ⅳ　考察

1.「表情を見る」ことと感情理解

新生児には、大人の発話に同調して自分の身体の各部位を動かす現象が見られる。またこの傾向は、他者とのコミュニケーションの原始的な方法であり、後の相互作用のための準備の役割を担っているが、特に表情の模倣は、他者の内面の理解や、共感性の伝達やラポールの形成を導き、他者とのより感情的なつながりをもたらす機能を有するという(長岡, 2006)。このように、人は生まれた時から表情の模倣を通して感情を理解する能力を育み、社会性を発達させていると考えられる。

しかし昨今の感染症予防におけるマスク着用により、顔の下半分にある鼻や口、頬や顎などが隠されてしまい、顔全体が見える場合に比べ表情に関する視覚的情報は半減していると考えられる。本調査の半数程度の意見にも、表情から得られる感情状態に関する情報とマスク着用との関係が述べられた。＜顔の下半分が覆われていると、口元が見えず表情がわからないので、相手の感情が読み取りづらいなと思った＞＜目元だけでは、相手の感情が読み取りにくいと思った＞＜顔全体を見ることで、自分は相手の気持ちを理解しているのだと気づいた＞など、目元、口元の両方の情報が他者

の感情理解に必要であり、その情報が半減（マスクの場合は口元の情報が欠如）すると理解が難しくなる、といった気づきが語られていた。また、＜顔全体が見えると、口角の動きなどから相手の表情が読み取れる＞という意見のように、「口角」（口角が上がっているか等）について言及した意見が多くみられた。これらのことから、口元の中でも特に口角の動きが感情理解に関係していることが示唆される。

また先に挙げたように、子どもは音声から話し手の発話意図を認識する能力が未発達であり（野口ら, 2004）、感情理解能力についても発達段階の途中であることが指摘されている(山田, 2011)。加えて、養育者の口元の動きの模倣が言語習得の一助となっているとも言われている(Imafuku, Kanakogi, Butler, Myowa, 2019)。

したがって、マスク着用によって顔の下半分が覆われた状態は、他者の感情理解に必要であると考えられる口元の動きの視覚的情報が遮断されてしまうため、特に子どもの表情の模倣を通した感情理解能力発達に影響があることが考えられる。

2. 感情理解とコミュニケーション

西館(2016)は、マスクを着用して子どもに接した場合、自分の声や感情が伝わっていないように感じる保育者が多く、その要因としてマスクを着用による高音域の音圧の低下を挙げている。本調査では、言葉が聞き取りにくいこと等、言語的側面に言及した意見は全体の 2%にすぎなかった。一方で、‘相手の感情を読み取ることが困難な場合、コミュニケーションがスムーズに行われない’、また、‘相手の感情がわかると、安心してコミュニケーションが取れるが、わからないと不安’等、感情理解といった非言語的側面に焦点を当てた意見が大半であった。

私たちはコミュニケーションにおいて、何かしらのメッセージを相手に発信し、それに対する相手の反応からその感情を確認し、それに見合う次のメッセージを発信する。本調査では、＜顔全体が見えると、相手が自分の話を聞いているか、興味を持ってくれているかがわかりやすい＞＜顔の下半分が覆われていると、相手がどんな表情をしているかわからないので、言葉を交わさないでコミュニケーションが上手に取れないと思う＞というように、相手の表情から感情を読み取ることが、コミュニケーション継続に影響しているような意見が多くみられた。また、情動によってコミュニケーションが維持・促進されることの可能性が吉井・長崎(2006)によって述べられているように、コミュニケーション継続には、自分のメッセージに対する相手の反応、特に非言語的メッセージである感情が関わっており、それを読み取るためには口元を含めた顔全体の動きが見てとれる必要があると言えよう。

3. 笑顔とコミュニケーション

また、＜顔全体が見えると表情がよくわかり、笑っている相手の表情が見えるので、話すのが楽しくなった＞など、相手の笑顔が見えることと、コミュニケーション継続の関係について述べた意見が多くみられた。一般的に笑顔はポジティブな感情の表出と考えられるが、乳児とのコミュニケーションにおいても、母親のポジティブな感情を表出する関わりが、乳児の対人注視や笑顔の表出といったコミュニケーション行為を促進させることが、吉井ら(2006)によって述べられている。また脳の前頭領域は表情による感情の表出や理解等と関連しているとされ、乳児の脳の前頭領域の働きについて検討した斉藤(2006)によると、真顔と比較して笑顔を見ていた場合の前頭領

域の活性化が有意だったという研究結果がある。さらに吉川・中村(1994)は、乳児にとって養育者の幸福な顔は相互作用しやすい顔であると論じている。このように、表情の中でも「笑顔」は、乳児のころから弁別が可能であるということだけでなく、コミュニケーションを促進させる機能があると考えられる。

では、「笑顔」はマスクによってどのような影響を受けているのだろうか。本調査でも、＜顔の下半分が覆われると、相手が笑っているように感じても、本当に笑っているかどうかはわからないので不安＞といった、マスク着用による笑顔のわかりにくさ、そして不安感についての意見がみられた。マスクを着用した様々な笑顔を見て、その程度を判断させた辻村・西村・飯島・小林・宮島(2020)の調査によると、マスク着用によって笑顔度が有意に低下する結果が得られている。また屋久・田中(2009)は、マスク着用状況において笑顔と無表情の認識は推測できるが完全には認識できていないことを述べている。さらに、表情認知と顔の部位の関係において、顔の上部か下部が隠れる状況ではポジティブな感情は下部の影響を、ネガティブな感情は上部の影響を受けること、そして恐怖・喜び表情では顔の下部の影響が強く、下部のみの表情よりも顔全体で表出する方がその表情として判断されるという(伊藤・吉川, 2011)。したがって、笑顔として表出されるポジティブな感情は、マスク着用のように顔の下半分が覆われた状況では伝わりにくいと考えられるため、コミュニケーション意欲やその促進にも影響があると考えられる。

上で述べたように、子どもはコミュニケーションと「笑顔」を求めて生まれてくるが、マスク着用によって笑顔の認識が難しくなってしまうため、コミュニケーション促進の困難さにつながり、それは子どものコミュニケーションの能力発達にも関わることが示唆された。

Ⅴ　まとめと今後の課題

以上、マスク着用した状態におけるコミュニケーションの意欲とその継続について、調査検討した。そして、マスクによって顔全体、特に口角の動きが、相手の感情状態理解に関係すること、また、コミュニケーションの意欲と継続には相手の笑顔が確認できるか否かが影響することが明らかになった。

この結果から、マスク着用は子どものコミュニケーションの意欲と発達にも大きく関係することが示唆された。

今後は、マスク着用とコミュニケーション意欲の関係について、縦断的に調査し、本調査の結果を検証していくことが課題である。

文献

文化庁(2021). 令和２年度「国語に関する世論調査」の結果の概要, 文化庁ホームページ https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/pdf/93398901_01.pdf, (最終閲覧日：2021 年 11 月 13 日)

藤村友美(2017). コミュニケーションによる表情表出の機能的役割. 生理心理学と精神生理学, 35(1), 3-13

野口由貴・小澤由嗣・山崎和子・今泉敏(2004). 音声から話者の心を理解する能力の発達. 音声言語医学, 45(4), 269-275

斉藤由里(2006). 乳児の表情認識における脳血行動態反応. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部, 第 55 号, 253-258

ニューズウィーク日本版「マスク着用は子どもの社会性発達を阻害する？ これからは「非言語コミュニケーションスキル」に注目を」 https://www.newsweekjapan.jp/stories/woman/2021/01/post-496.php(最終閲覧日：2021 年 11 月 12 日)

長岡千賀(2006). 対人コミュニケーションにおける非言語行動の 2 者相互影響に関する研究. 対人社会心理学研究, 6, 101-112

山田洋平(2011). 児童期における他者の自己意識的感情理解の発達. 日本感情心理学会第 18 回大会発表論文, 18(3), 183.

Masahiro Imafuku, Yasuhiro Kanakogi, David Butler, and Masako Myowa(2019). ヒト乳児の音声模倣の神秘を解き明かす：発話者の口への注視とアイコンタクトの役割, Developmental Science(オンライン版)

西館有沙(2016). マスク着用が保育に及ぼす影響に関する保育者の認識. 人間発達科学部紀要, 第 10 巻第 2 号, 125-130

吉井勘人・長崎勤(2006). 乳幼児の共同行為フォーマット遂行における大人の情動的関与の役割の検討. 心身障害学研究, 30, 25-33

吉川左紀子・中村真(1994). 意図的情動表出とその認知Ⅱ―情動の種類および強度と話しかけやすさの関係―, 日本心理学会第 58 回大会発表論文集, 935.

辻村祐香・西村さなえ・飯島彩花・小林礼奈・宮島直子(2020). サージカルマスク着用の有無による笑顔度の比較. 看護総合科学研究会誌, 19(2), 3-9

屋久裕介・田中裕二(2009). 表情刺激が生体に及ぼす影響―表情とマスク着用の影響について―. 日本看護技術学会学術集会講演抄録集, 8, 60.

伊藤美加・吉川左紀子(2011). 表情認知における顔部位の相対的重要性. 日本環境学研究, 第 9 巻 2 号, 89-95

子どもの表現と言葉の育ちを支える保育者養成の方法について

ーオノマトペによる「情動調律」と「共振するからだ」育ての演劇ワークに着目してー

大須賀隆子

Concerning the Method of Training Childcare Workers Who Support the Expression and Language Development of Children：Focusing on " Affect Attunement " Through Onomatopoeia and Raising Children Through the Theatrical Method of "Body Resonance"

Takako　Osuga

子どもの「豊かな感性と表現」と「言葉による伝え合い」の育ちを支えるための保育力を養成する方法として、オノマトペによる「情動調律」と「共振するからだ」育ての演劇ワークを提案した。スターンが提唱した「情動調律」は、乳幼児の「生気情動」におとなが共振しながら発声や表情や身体の動きで共有したり言い換えたりすることによって、乳幼児が象徴へと向かう発達上の促しを担っている。保育者養成課程の学生が保育実習などで子どもにかかわる際に、子どもが感じている「生気情動」にオノマトペを用いて「情動調律」することによって、子どもを理解する契機がつかみやすくなるだろう。そして、子どもの「生気情動」を保育者が五感を総動員して感じ取ることができるようになるための演劇ワークとして、竹内敏晴による「相手に共振するからだ」に至るためのレッスン「話しかけ」を取りあげた。

Key word：乳幼児の表現　「情動調律」　「生気情動」　オノマトペ　「共振するからだ」

はじめに

問題の所在：保育者養成課程においても卒業後の保育現場においても学びや実践の拠り所となるのが、幼稚園教育要領など 3 つの要領・指針である。そこに示されているのが「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」であり、そうした「姿」の中に「言葉による伝え合い」と「豊かな感性と表現」がある。これらの「育ってほしい姿」は現要領・指針において初めて示されたのであるが、「言葉による伝え合い」や「豊かな感性と表現」を育てるためには、どのような保育の力が求められるのであろうか。

先行研究：「言葉による伝え合い」を育てるための保育者の役割には、「子ども同士をつなぐ中継者」「子どもたちの関係を調整する交通整理者」「子どもたちの会話的なやりとりを方向づけ見守る司会者」がある（岩田 2011, pp. 158-168）。そうした役割を果たすためには、「葛藤する気持ちを理解し共感する」「泣き上手を育てる」「安心の絆を結ぶ」「行動を整える」「自分（たち）で解決できるように寄り添う」というかかわりが求め

られる（渡辺 2016，pp. 28-29）。

一方、幼児の「豊かな感性と表現」を育てるには、保育者養成課程において、表現領域（身体・造形・音楽）と「言葉による表現」との関連性が認識できるような授業内容が求められ（平尾他 2018）、保育者の資質として「コミュニケーション」「観察力」「感受性」「創造性」などが求められる（岡泉他 2018）。

このように「言葉による伝え合い」と豊かな感性と表現」を育てるための共通した保育力は、「葛藤する気持ちを理解し共感する」「子ども同士をつなぐ中継者」「コミュニケーション」といったように重なり合っている。

本稿の目的：本稿では、「言葉による伝え合い」と「豊かな感性と表現」の両者の育ちを支えるための共通した保育力という観点から、背景となる理論を概観し、その保育力を養成する方法としてオノマトペによる「情動調律」と演劇ワーク「相手に共振するからだ」に着目して、その可能性について論考する。

なお、保育者養成におけるオノマトペについては、音楽に関する先行研究（葛西 2014；村松 2020）や身体表現に関する先行研究（村瀬他 2018）がある。保育における演劇ワークについては、直井（2017）や佐藤（2018）、そして山本他（2021）の先行研究があるが、いずれも「言葉による伝え合い」と「豊かな感性と表現」の育ちを支える保育者養成の方法という観点から言及されているわけではない。

1　子どもの遊び（表現）と保育者の理解

表現というと、おとなの場合であれば、絵画表現や音楽表現、演劇表現などを思い描くが、津守によると、子どもの場合は、生活のなかで感じたことや考えたことを「遊びの行為」によって表現し、「遊びの行為」によって「無意識の中で創造」し表現しているという。つまり、遊びという行為自体が子どもの表現なのである。（津守 1978，p. 15）

ところが、子どもは、おとなが何らかの意図をもって表現をしているようには、遊びのなかに表現している自分自身の「心の願い」を充分に理解していない。そこで、子どもの遊び（表現）を傍らにいる保育者が理解することによって、「一層明瞭に自分自身を表現する」ようになり、「未来に向かって自信をもって生きる」ようになるという（津守 1978，pp. 14-15）。

それでは、子どもの遊び（表現）を保育者が理解するとは、どのようにして理解するのだろうか。それは、津守によると、「子どもの表現を自らの表現の可能性として受けとり、そこで理解された意味」を、「伝達可能な行為に移す」ことであるという。子どもの遊び（表現）に保育者が行為をもって応答することによって、子どもは理解されたと感じるのである。（津守 1978，p. 15）

子どもの遊びを理解するためには、「子どもと親しく交わること」が出発点である。そして、子どもが行為を通して語ることに「素直に耳を傾け」て、子どもが自ずと自分の世界を開いて語ることができるように、保育者が「自らを開いて子どもと親しむ」ことが求められるのである。さらに、保育者の理解が、行為による応答のみでなく意識化され言語化されるとき、子どもとの関係だけでなく、保育者自身の世界の中に位置づけられると津守は説いている（津守 1978，pp. 15-16）。

子どもの遊びは無意識の創造であり表現であるならば、保育者が子どもの遊び（表現）に応答する様式には、行為と言語との間にある様式によって応答することが求められるのではないだろうか。むしろ、乳幼児の遊び（表現）の場合には、単なる行為や単な

る言語を超えた応答の形や様式があるのではないだろうか。

2　行為と言語との間にある応答様式

行為と言語との間にある応答様式としてスターン(Stern D.N.)の提唱した「情動調律」を取りあげる。「情動調律（affect attunement)」という概念を初めて用いて乳幼児の実証研究を行ったのはスターン(Stern D.N.1985)[1]である。ここで、「情動調律」についての理解を深めるために、スターンが見出した感情特性「生気情動」について触れておく。

スターンによると、乳児は、この世界に誕生したときから「生気情動（vitality affect)」の只中にいるという。「生気情動」は、生物として「生きているという有機的過程における感情状態の束の間の変化に対応する」力動的な感情特性である（スターン1989,p.182、傍点は引用者による)。それは、息をする、おなかがすく、排泄する、眠りにつく、眠りから覚める、あるいは情緒や思考が喚起されたり遠のいたり、といった人間の生命過程によって引き起こされる連続性の情動である。さらに、「生気情動」は、波のように押し寄せる、溢れんばかりの、移ろいやすい、次第に強まる、次第に弱まる、などの「非言語的体験」である(スターン1989, p.65)。

乳児は「生気情動」を自分の内部からだけでなく、他者の行動からも体験する。例えば、他者（親など）が、どのように抱き上げるか、どのようにおむつをあてるか、どのように哺乳ビンに手を伸ばすか、どのように自分の髪や乳児の髪をとかすかなど、乳児はこれらの「生気情動」のなかに浸されているのである（スターン1989, p.65)。

乳児は誕生した時から「生気情動」の只中にいると捉えたスターンは、乳幼児の心的発達を「自己感（自分が自分であるという感覚、何かを感じたり、考えたり、行動したり、計画したり、意思決定したり、人に伝えたりしているのが自分であるという感覚)」という観点から捉えた(スターン1989,pp.5-9)。彼によると、この「自己感」は、他者との「かかわり合い」の感覚とともに形成されていき、「新生自己感」、「中核自己感」、「主観的自己感」、「言語的自己感」という順序で出現し、それらは生涯にわたって併存し活動し続けるとした（同, pp.31-41)。

出生から2ヵ月の間に形成される「新生自己感」であるが、乳児は生まれた時から「感覚、知覚、行動、認知、動機の内的状態、意識状態」を、そのままの状態で「直接体験」している（スターン1989, p.80)。生後2ヵ月のうちに、「感覚、知覚、行動」などを通した「直接体験」が波のように乳児に打ち寄せて来るが、彼が波間で溺れたり迷ったりすることはない。なぜならば、乳児は、生まれながらにして、徐々にこれらの「直接体験要素」を「自己－不変要素」や「他者－不変要素」として同定しながらオーガナイゼーション（organization）（有機的に組織化）していく力を内在させているからである（同)。

生後2〜6ヵ月になると、乳児は「中核自己感」を強めていく。「中核自己感」とは、「自分自身の発動性、情動、時間的連続性の感覚」であり、「境界をもって独立し、かつまとまりのある身体的単位であるという感覚」である。(スターン1989, p.11)

生後7〜9ヵ月になると、「主観的自己感」が形成されていく。「主観的自己感」は、乳

[1] 乳幼児精神医学者。実証的な研究(母子の交流を録画して細かく分析するミクロ分析など)を通して、乳児の心的世界を解明した。また、精神分析の発達理論として描かれた乳児と、発達心理学者が実際の観察をもとに描く乳児とを統合した。

児と親との間の「間主観的かかわり合いの領域」で形成される。「主観的自己感」は、「中核自己感」に必要だった能力とは異なった能力に基づいている。すなわち、注意の的を共有する能力、意図や動機が他者のものであることを理解する能力、他者にも感情状態が存在し、他者の感情状態が自分のそれと調和しているかどうかを感じる能力などである。ここで重要なことは、「中核かかわり合い」と同様に、「間主観的かかわり合い」も乳児によって意識されることなく、言葉で表現されることもなく進んでいくことである。(スターン 1989, pp. 32-33)

しかし、相違点もある。「主観的自己感」の形成にあっては、「中核自己感」とは異なって、乳児とおとな(主に親)との間で「情動調律」が交わされ始めることである(スターン 1989, pp. 146-187)。下記に挙げる例は、スターンが講演に際して好んで使ったエピソードであり、親子間に生じる「情動調律」の現象を端的に伝えている。

> 生後 9 ヶ月になる女の子が、あるおもちゃにとても興奮し、それをつかもうとする。それを手にすると、その子は“アー!”と喜びの声を上げ、母親の方を見る。母親もその子を見返し、肩をすくめて、ゴーゴーダンサーのように上半身を大きく振って見せる。その体の動きは、娘が“アー!”と言っている間だけ続くが、同じくらい強烈な興奮と喜びに満ちている。(スターン 1989, p. 164)

スターンは、「情動調律」現象における乳児の情動表現と母親の応答行動のマッチングを、「強さ・タイミング・形」の 3 次元として捉えている(スターン 1989, pp. 170-171)。上記エピソードで言えば、「強さ」のマッチングは、乳児の“アー!”という喜びの声に、母親が上半身の大きな振りで応答しているところである。「タイミング」のマッチングは、乳児が母親の方を見ると同時に、母親も乳児を見返して、乳児が“アー!”と言っている間中、母親の体の動きが続いているところである。そして、「形」のマッチングは、乳児がおもちゃをつかみ興奮と喜びに満ちた状態を、母親がゴーゴーダンサーのような上半身の大きな振りの形で応えているところである。

このように、「情動調律」は、母親側から見れば、乳児の「内的状態の行動による表現形」をそのまま「模倣」するのではなく、「共有された情動状態をどんな性質のものであるかを共有する行動」であると言える(スターン 1989, p. 166、傍点は引用者による)。そして、「情動調律」には「映し出し mirroring」という事象が埋め込まれており、母親は「情動調律」をしながら「乳児の内部であいまいかつ部分的でしかなかったものを確固としたもの」にしていく「手助け」をしているのである(同, p. 169、傍点は引用者による)。

以上のように、「情動調律」は、乳児の、意識されることなく言葉で表現されることもなく進んでいく「内的状態の行動による表現形」をおとなと乳児が「どんな性質のものであるかを共有する行動」であり、乳児の内部で「あいまいかつ部分的でしかなかったもの」をおとなと共に「確固としたもの」にしていく行動であり、乳児の主観的状態のおとなによる「言い換え」であると言える。上記エピソードでみた 9 ヵ月女児の溢れんばかりの活気のレベルや質は、母親の独特の発声、独特の身振り、あるいは独特の顔の表情として「共有」され、「確固としたもの」として「言い換え」られていると言えよう。スターンは、「主観的自己感」の形成

過程のなかで、子どもの声や表情や身体の動きとともに溢れ出る「生気情動」に、おとなが発声や表情や身体の動きで「情動調律」をすることによって、子どもが「類似」や「隠喩」を経て「象徴」へと向かう発達上の促しが生起していると見ている。それは「情動調律」がもつ「共有」や「映し出し」や「言い換え」の働きによるものである（スターン 1989，p. 187）。

さて、乳児が、生後 15〜18 ヵ月（生後 2 年目）を迎えて言葉が話せるようになると、自己と他者は、言葉という新しい交流手段によって、互いに意味を共有するとともに、それぞれ別個で個人的な世界認識をもつようになる。これが「言語自己感」と「言語他者感」の発現である（スターン 1989, p. 188）。

スターンによると、言語は人間にとって「両刃の剣」であると言う。つまり、言語は、対人間で同時に起こる 2 つの体験形式、すなわち「生の体験」と「言語で表象される体験」との間に「くさびを打ち込む」側面を有しており、さらに言語は、「自己体験の分裂を引き起こす」と言うのである。そして、言語とは無関係に続く、新生ー、中核ー、主観的かかわり合いの領域における体験のうち、言語かかわり合いの領域によって包含されるのはほんの一部の体験であるとスターンは説いている。（スターン 1989，p. 188、傍点は引用者による）

本節では、行為と言語との間にある応答様式として「情動調律」を取りあげたが、対人間で同時に起こる「生の体験」と「言語で表象される体験」との間を「つなぐ」働きをしている応答様式こそ、スターンの提唱する「情動調律」である。なぜならば、既に見てきたように、「情動調律」は、「言語自己感」の前段階に出現する「主観的自己感」の生成過程に関与しているからである。「主観的自己感」の生成過程における「生気情動」に対して、おとなが「情動調律」（発声や表情や身体の動きで「共有」したり「映し出し」たり「言い換え」たり）することによって、乳児が「類似」や「隠喩」を経て「象徴」へと向かうという、発達上の促しを担っているからである。「情動調律」は、言語とは無関係に生起する、新生ー、中核ー、主観的かかわり合いの領域における無意識的で感覚的な体験に「調律」していって、その広大で茫洋とした体験に形や意味を与えようとする行為なのである。

3　保育における「情動調律」

本節では、「情動調律」が、対人間で起こる「生の体験」と「言語で表象される体験」との間を「つなぐ」働きをする応答様式であることの意味を、保育における「情動調律」の役割を考えることによって明らかにしていく。保育における「情動調律」の役割について、2 点挙げたい。

1 つは、「情動調律」によって乳児がおとなと共にあることを体験しているということである。スターンによると、親子間の「情動調律」は、乳児のカテゴリー性の情動（喜び、悲しみ、怒り、恐れなど）および「生気情動」に対してほとんど無意識的に行われるという。「生気情動」は、ある行動がいかに行われるかに関係しており、「生気情動」に「調律」していくことによって、私たちはほぼ「連続的に」相手の内的体験と思われるものを「共有」し、その結果、他者と「共にあること」を感じることができるのである。（スターン 1989，p. 182、傍点は引用者による）

ここで、「生気情動」への「情動調律」によっておとなと「共にあること」を感じるこ

とと、ボウルビィの「愛着理論」[2]とはどのように関連しているのかについて触れておきたい。

愛着は、「他者の行為や存在によって誘発されたり維持されなければけっして起こらないという意味」で、「生気情動」への「情動調律」によって「共にあること」を感じる体験と同様であり、そうした体験のなかでも「最も完璧に社交的なもの」である。しかし、「情動調律」による「共にあること」の体験は、親／子関係における愛着理論にはまりきらない、他の場面のなかにさらに多く偏在しているということなのである。(スターン 1989, pp. 120 - 121、傍点は引用者による)

「生気情動」への「情動調律」は、生後 7～9 ヵ月ころに「主観的自己感」が形成される際に(母)親と子どもとの相互交流に特徴的にみられる現象であるが、親以外の保育者との間にもみられ、それ以降の月齢や年齢になっても保育園や幼稚園において子どもと保育者との間でみられる現象である（大須賀 2008, pp. 53-54)。

もう 1 つの「情動調律」の役割についてであるが、「情動調律」は、乳児の無意識的な「内的状態の行動による表現形」をおとなと乳児が「どんな性質のものであるかを共有する行動」であり、乳児の主観的状態のおとなによる「言い換え」であるという点が、保育との関連で重要である。前節で、生後 9 ヶ月女児のエピソードにみたように、乳児の溢れんばかりの活気のレベルや質は、独特の発声、独特の身振り、独特の顔の表情として表現されるので、おとなはそれらを感受して「映し出し」て発声や身振りや表情に「言い換え」て「調律」していくのである。つまり、「情動調律」は、子どもの「生気情動」を、非言語的な隠喩や類似によって「鋳直し」、言語もそのひとつである象徴へと向かう発達上のステップを支える援助なのである。（スターン 1989, p. 187）

4 「情動調律」とオノマトペ

「情動調律」は、子どもの「生気情動」が言語もそのひとつである象徴へと向かう発達の過程を支える援助であると述べたが、その好例が、下記の、生後 9 ヵ月の男児と母親との「情動調律」をめぐるエピソードである。

> 生後 9 ヵ月になる男の子が、柔らかいおもちゃに手を叩きつける。最初は少し怒ったようにみえるが、そのうちだんだんに喜び、歓喜、そしてユーモアなども湧いてくる。彼が一定のリズムを作り上げる。すると母親もそのリズムに乗って、“カーッ、**バン！**、カーッ、**バン！**”と言う。“**バン！**”は、その子が手を下して叩きつける

[2] ボウルビィ(Bowlby)の愛着（アタッチメント）理論とは、生物個体が他の個体にくっつこうとする（attach）ことに他ならない。ヒトの子どもにとって、主要な愛着（アタッチメント）対象は、危機が生じた際に逃げ込み保護を求める「安全な避難所」であると同時に、情動状態が落ち着きを取り戻した際には、そこを拠点に外の世界へと積極的に出ていくための「安心の基地」として機能する。アタッチメントは、①自分や他者に対する基本的な信頼感に通じる、②自律性およびそれに支えられた探索活動の発達に深く関与する、③心の理解能力や共感性の発達に寄与する、④脳や身体の発達にも大きな影響力を有している。人の発達には豊かな可塑性があり、仮に幼少期に不遇な状況にあったとしても、そのハンディキャップをはね返す可能性はおおいにあるが、そうしたポジティヴな方向への変化も、その時々のアタッチメントのあり方に左右される。（遠藤 2021, pp.12 - 21）

時に、また“カーッ”は、その前に手を振り上げ高く構えて準備している時に合わせて言う。(スターン 1989, p. 164)

男児が柔らかいおもちゃに手を叩きつける際の主観的状態、すなわち、だんだんと湧いてくる喜び、歓喜、ユーモアが一定のリズムになってくると、母親がそのリズムに合わせて“カーッ、**バン！**、カーッ、**バン！**”と唱和する。男児が手を振り上げている時には、“カーッ”、手を下に叩きつける時には“**バン！**”と、乳児の行動による情動表現と母親の発声による応答行動のマッチング「強さ・タイミング・形」の 3 次元が、“カーッ、**バン！**”という独特の音声の連続、オノマトペとなって表現されている。つまり、男児の内的な意欲が行動として表現されると、母親が独特の発声によって「情動調律」し、それは独特のオノマトペとして「映し出され」たり「言い換え」られたりしているのである。

本稿では、「情動調律」は、「生の体験」と「言語で表象される体験」をつなげる働きをしていると着想しているが、それは、「情動調律」には、「映し出し」や「言い換え」という事象が埋め込まれており、傍らにいるおとなが「情動調律」をしながら「乳児の内部であいまいかつ部分的でしかなかったものを確固としたもの」にしていく「手助け」をしているからである(スターン 1989, p. 169)。前節で、「情動調律」は、子どもの「生気情動」が類似や隠喩を経て言語もそのひとつである象徴へと向かう、その発達のプロセスを支える援助であると述べたが、オノマトペは子どもの「生気情動」を音声による類似や隠喩によって「情動調律」していると言えるのではないだろうか。

言語学者の田守によると、オノマトペは、フランス語の onomatopée から借用した外来語であり、英語では onomatopoeia と言い、いずれも「命名する」というギリシア語 onomatopoiia に由来すると言う。そして、オノマトペとは、動物の鳴き声や人間の声を模写してつくられた擬声語、自然界の物音を真似てつくられた擬音語、および、事物の状態・動作・痛みの感覚・人間の心理状態などを象徴的に表した擬態語の総称であると述べている。(田守 2002, pp. 4-5)

認知言語学や感性情報学が専門の坂本によると、オノマトペの語源は、古代ギリシア語の「オノマトポエイア (onomatopoeia)」であり、その原義は「語を創ること」、「名付け」である。さらに、古代ギリシアにおける「名付けること」の前提は事物の音声による模写であると言う。オノマトペは、18 世紀には「まだ名をもたない事物のために相応しい名を案出すること」、19 世紀半ばには「響きの模倣、音の模倣、自然の音や事物の音に似せて語を創ること」の謂いである。従って、坂本は、オノマトペとは、「音の響きと対象の特性や印象に結びつきが感じられるもの」と定義している。(坂本 2019, pp. 4-5、傍点は引用者による)

本節冒頭で紹介した、スターンによる、生後 9 ヵ月男児と母親との「情動調律」は、オノマトペによる「情動調律」であった。これについて、田守や坂本のオノマトペ論を援用すると、次のように理解することができるだろう。すなわち、乳幼児が身体で感覚している「生の体験」あるいは「生気情動」の表出を、おとなが模写したり、真似たり、象徴的に表した擬態語で「言い換え」たりすることによって、つまり、オノマトペで「情動調律」することによって、乳児の「生気情動」や「生の体験」に相応しい言葉を探し出そうとしている行為であると言えよう。

オノマトペは、特に乳幼児期の音声コミ

ュニケーションや保育に欠かせないと言われる（原子・奥野 2007 ； 近藤・渡辺 2008）。保育者の宮里は、「豊かな表現を支える援助や環境について」という文章の中で、次のように述べている。

> 夢中になって遊ぶ子どもたちと過ごしていると、行為の一つ一つにその子の「今」が込められていると感じる。保育者がまずすべきことは、「子どもがしていること」あるいは「子どもがしようとしていること」に目を留めることである。子どもが何かを夢中になって行っているとき、場にはエネルギーが満ち、笑い声がはじけている。そのような姿を見逃さず、共に楽しみ、さらに取り組めるように支えていくようにしたい。（宮里 2018，　p. 143）。

「子どもが何かを夢中になって行っているとき、場にはエネルギーが満ち、笑い声がはじけている」という体験は、スターンのいうところの「生気情動」である。宮里は、子ども（1 歳児）が夢中になって楽しんでいることが何なのかを察知し、それを受けとめて笑顔で見守ったり、共に楽しんだりする保育者のかかわりが大切であり、子どもたちは、保育者の「言葉以上に保育者の表情から多くのことを受け取っている」と述べている（宮里 2018，　p. 144、傍点は引用者による）。

そして、宮里は、保育とオノマトペとの関連について次のように述べている。

> 日常生活でも、オノマトペの窓を開いておくと、子どもが感じていることを理解しやすくなります。「ペタペタ」「ポツポツ」「ゴロンゴロン」と声に出すと、その場にいる子どもとリズムが合うようにも感じます。その状況や物とのかかわりをゆったり楽しむときには、オノマトペが欠かせません。（宮里 2019，p. 114）

保育者が、日ごろからオノマトペ表現を心がけていると、子どもが感じていることを理解しやすくなり、子どもが遊んでいる様子に合わせてオノマトペを発声しながらかかわっていくと、子どものリズムに合わせて共に楽しむことができるというのである。そのうえで、宮里は、保育者の研修ワークとして、図 1 のように 0 歳児の写真を示して、「子どもが感じていることを感じてみましょう。見えたことだけでなく、聞こえてくること、においてくることなど、感覚を総動員しましょう。」と促し、「感じたことを、オノマトペで表してみましょう。」としている（宮里 2019，p. 111）。

図 1　「子どもが感じていることは何？（0 歳児）」

養成校の学生が、保育実習や教育実習でかかわる子どもたちの「生気情動」に対して「感覚を総動員」してオノマトペで「情動調律」を試みることによって、子どもの感覚や感情への共感や理解の契機をつかみ、そうして子どものリズムを感じながら子どもと共に楽しく過ごす時空間が増えていくのではないだろうか。

5　「共振するからだ」を育てる演劇ワーク

本節では、前節で示した子どもが感じていることを保育者が五感を総動員してオノマトペで表わすワークの、その前提となる五感を総動員して感じ取ることができるようになるための演劇ワークについて探究し

ていく。

保育者養成課程における演劇ワークであるが、現代の学校教育においては、協働性や創造性等が重視されるために「インプロ[3]」と呼ばれる即興演劇が学びの手法として活用されている。インプロとは、脚本も事前の打ち合わせもないなかで、その場で起こったことに目を向けながら共演者や観客とともに物語を生み出していく演劇である。インプロの特徴は、「ゲーム」という形式でその実践方法論が蓄積されていることにある。（園部 2021，p. 245）

本稿がめざす演劇ワークを、インプロの実践方法に求めて概観（キース・ジョンストン 2012、キャリー・ロブマン他 2016、高尾 2006、園部 2019）したところ、五感を総動員して他者の感じていることを感じ取ることに焦点を当てたゲーム（演劇ワーク）を見出すことができなかった。

園部は、「戦後日本の教師教育における演劇の活用状況」の中で、演出家の竹内敏晴[4]が、教師に求められる「からだ[5]」のありようは「主体としてのからだ」と「相手と共振するからだ」であると説き、演劇の基本訓練を教師教育として活用したことを紹介している（園部 2021，p. 69）。

竹内が教師に求める「相手と共振するからだ」とは、子どもが感じていることを五感で感じ取って子どもが遊んでいる様子やリズムに合わせている状態、つまり、子どもの「生気情動」に保育者が五感を総動員して「情動調律」している「からだ」のことではないだろうか。そうした観点から、竹内の代表的なレッスン「話しかけ」を取りあげる。

先ず、**「話しかけ」一人が多勢に**というレッスンを紹介する。

五～八名ぐらいの人を不整形に配置し、話し手に背を向けて座る。話し手は何で

---

[3] 演劇は、即興的な要素を含みつつ発展してきたが、近代以降、脚本演劇が主流となり、即興は主に俳優訓練の手法として活用されるようになった。それに対して、20 世紀半ば、即興演劇をそのまま舞台で上演する動きが英米で生まれ、「インプロ」（improv もしくは impro と表記）と呼ばれ、「即興 improvisation」とは区別される形で世界各地に広まっている。インプロの実践は、大きく分けて 3 つの目的で行われている。第 1 に、英米のテレビではインプロ・コメディ番組が放送され、ライブハウスに行けばショーが行われ、中学校や高等学校などの部活動としてインプロクラブが存在するなど、1 つの芸術ジャンルとして定着している。第 2 に、俳優養成のためや、台本のある演劇の作品創造過程において活用することである。俳優養成機関でのカリキュラムにインプロが位置づけられている。第 3 に、学校や地域、企業など、様々な教育・学習場面において、創造性やコミュニケーション力、チーム・ビルディングを育むためのツールとしてインプロが用いられている。

日本におけるインプロ実践は、1994 年に芸能プロダクションを通じてインプロが持ち込まれ、現在、東京を中心にパフォー マンス上演やワークショップが行われている。インプロは、英米同様、俳優養成や脚本創作のためのみならず、学校教育や地域活動、企業研修など、多様な領域に活用されている。上演よりも、教育的な目的のために活用される実践が主流となりつつあることが日本の特徴といえる。（園部他 2016，pp.367-368）

[4] 竹内敏晴（1925–2009）は東京に生まれる。生後まもなく中耳炎にかかり、両耳の聴力が低下した。難聴による言語障害に苦しみながらも、旧制第一高等学校に入学。在学中に迎えた敗戦体験がきっかけとなり、真実は存在するのではなく、発見するものだと痛感。1951 年に東大文学部を卒業、演出家岡倉士朗に弟子入り、劇団ぶどうの会に所属。65 年からは代々木小劇場の創設に参加、前衛的小劇場運動のさきがけとなった。72 年には体操家野口三千三らの協力で竹内演劇研究所を開設。他者との関係性を重視した「からだ」と「ことば」のありかたを、演劇的な手法を通して問いかけるワークショップを実践。吃音などの障害者療育や定時制高校、大学での教育などでも成果をあげ、「からだとことばのレッスン」を東京、名古屋、大阪で毎月開いている。（朝日新聞夕刊 2000 年 1 月 19 日）

[5] 竹内は心と身体が一体化した状態を「からだ」と記したので（竹内 1975ab）、本稿でもその考えと表記を採用した。

もいいから好きなことばで中の一人に話しかける。ほんとうに話しかけられたと思った人は手を挙げる。自分ではないが、そちらの方の人だと思ったらそちらを指さす。（竹内 1975a，p. 51）

このレッスンの要点は、既成概念にとらわれず、聞いた（感じた）通りに指さすことである。すると、天井を指さしたり、だれもいない空間に皆の指の方向が集中したりすることがある。話しかけ手は、「自分が狙った人と話しかけられたと感じる人とが、まるで見当が違っている場合が多いので、びっくりしたり困惑したりするに違いない」と竹内は伝えている。(竹内 1975a, pp. 51-52)

これは、どういうことであろうか。とにかく声は聞こえている、つまり音波は耳に届いているはずなのだが、注意して聞き分けてみれば、声は聞こえ、ことばの意味も理解できるのに、話しかけられていないと感じることがある。逆に、「バチッと声がぶつかって来た」と感じる時がある。聞き手のこれらの感じを聴きながら、話しかけをくり返し試みていると、周りで見ている人も含めて、声がまっすぐ当たった、届かないで下に落ちた、上の方へ逸れて行ってしまったとはっきり目に見えるようになって来ると竹内は伝えている。（竹内 1975a，pp. 52-53）

実は、レッスン「話しかけ」は、「話しかけ手より聞き手にむしろ重点をおくレッスン」なのである（竹内 1975a，p. 50）。従って、「聞き手」が敏感に聞き分けることができるようになるためには、レッスン「**声を相手のからだのいろいろな部分に当てる**」を、「話しかけ」に入る前と、入ってからの過程のなかに入れる。「相手のからだのいろいろな部分」とは、頭・顔・右肩・左肩・腹・膝などである（同，p. 120）。「確実に相手にとどくと、受ける側もそれが確認できる。今度は、胸から声を発してぶつける。次に腹から。この段階になると、あるいは速球で、あるいはやわらかく相手にとどかせられる」とある（同，p. 120）。

竹内は、「話しかける」ということについて次のように語っている。先ず、声について、「声は質量をもち、ある力によって発射され、軌道をえがいて、対象（相手）にぶつかる。その打撃力あるいは触れ方のやわらかさによって、相手のからだは変るのだ」と語っている。そして、「話しかけ」は、「人間の、声（ことば）による相手のからだへの行動であって、音の波の伝播ではない」と説いている。（竹内 1975a，p. 53）

それでは、まさにめざした当人に話しかけるとはどういう事態なのだろうか。竹内は次のような例を示している。

友人が道を横切ろうとしているところへ自動車が走ってくる。思わず「アブナイッ」と怒鳴る。この時、友人との距離が五〇メートルだからこれだけの声量でいいかな、と計算する人はいないでしょう。相手との距離のことなどその時にはふっとんで、いきなり声で友人を驚づかみにする、大きな声はその結果として出たにすぎないわけです。(竹内 1975a, pp. 53-54)

つまり、竹内にとって、話しかけるということは、相手と自分との距たりを忘れてしまって、「自分が、相手と一つになること」なのである（竹内 1975a，p. 54）。「自分が、相手と一つになること」について、彼は、さらに次のように説いている。

働きかけが相手のからだを動かすとき自分の動きが相手のからだにうつる。そして相手のからだの動きがまた私にうつってくるとき（自他は同一の系に属する二つの項である―メルロ＝ポンティ）、私と相手とのからだが、同じ歪み、緊張を持

ち、それをとりのぞこうと闘っているからだの姿勢を了解しあったとき、理解ということが始まる―(竹内 1975b, p. 146)

五感を総動員して感じ取ることができるようになるためには、先ずレッスン「**声を相手のからだのいろいろな部分に当てる**」の体験に丁寧に取り組むことから始める。話しかけ手が、自分自身の腹を感じると同時に、相手の腹に声を届ける。次は、話しかけ手が、自分自身の胸を感じると同時に、相手の胸に声を届ける。今度は、聞き手が、話しかけ手になって、自分自身の右肩を感じると同時に、相手の右肩に声を投げかける。このようにして、話しかけ手になった人が、自分自身の「からだのいろいろな部分（頭・顔・右肩・左肩・胸・腹・膝など)」をからだの内側から感じながら、相手（聞き手）の「からだのいろいろな部分（頭・顔・右肩・左肩・胸・腹・膝など)」に声を確実に届けていくワークに取り組んでいく。そうしたワークを重ねていくにつれて、それまでは無意識であった自分自身のからだに「出会う」という感覚が生まれて来る。そうなると、他者のからだが、ぐんと近しい感じで迫ってくるようになるのである。

自分自身の五感を含めたからだの感覚に敏感になった状態で**「話しかけ」一人が多勢に**というレッスンに臨むと、めざした当人が確かに自分に話しかけられたという反応をするようになる。つまり、自分の働きかけ（話しかけ）が相手のからだを動かし（声が届き)、相手のからだの動きが自分にうつってきて、自分と相手とのからだが「共振」するようになるからである。保育者が、「相手と「共振するからだ」で子どもたちにかかわることによって、感覚や感情レベルからの「理解」ということが始まるのである。

竹内は、子どものことば[6]観について、「子どもはことばを支える了解の、非常に広い、半ば無意識な基盤を、からだとして持っているのではないか」と説いている。しかし、ことばを支える広大な基盤である、生きたからだは、おとなになる過程で、例えば、言語を非常に抽象化された記号として相手に渡すという訓練をしていくにつれて、その陰におおわれてしまうということではないかと述べている。おとなが子どもを理解するということは、本源的には、おとなが共生態（生理的なレベルでの共生性）としてのからだを取り戻す作業にほかならないと竹内は説いている。（竹内 1983, pp. 31-32）

本節では、「感性と表現」「言葉による伝え合い」をより豊かに育てる保育力の養成方法として「共振するからだ」を育てるための演劇ワークとして竹内敏晴の「話しかけ」のレッスンを探究してきた。その結果、子どもの「感性と表現」「言葉による伝え合い」をより豊かに育てるためには、傍らにいる保育者が、子どもが持っていることばを支える広大で半ば無意識な基盤である生きたからだを取り戻すことが求められていることが理解された。

おわりに

結論：「言葉による伝え合い」と「豊かな感性と表現」の両者の育ちを支えるための共通した保育力は、子どもの生活の中心である遊びを無意識の創造であり表現である（津守 1978）と捉えることによって、行為と言語との間にある様式によって応答し支える保育力であるとした。

その応答様式としてスターン(Stern D. N. 1985)の提唱した「情動調律」を取りあげた。「情動調律」は、乳幼児の「生気情動」に応じておとなが発声や表情や身体の動き

[6] 竹内は、言葉についても「からだ」と同様に「ことば」と表記している。

で共有したり言い換えたりすることによって、乳幼児が言語もそのひとつである象徴へと向かう発達上の促しを担っていることを明らかにした。つまり、「情動調律」は、言語とは無関係に生起する、乳幼児と他者（おとな）とのかかわり合いの領域における無意識的で感覚的な体験に調律していって、その広大で茫洋とした体験に形や意味を与えようとする行為である。

自然の音や事物の音に似せて語を創るオノマトペは、乳幼児期の音声コミュニケーションや保育に欠かせないが、保育者養成課程の学生が保育実習などで子どもにかかわる際に、子どもが感じている「生気情動」にオノマトペによる類似や隠喩によって「情動調律」することによって、子どもの感覚や感情への共感や理解の契機をつかむことができるだろう。

子どもが感じていることを保育者が五感を総動員して感じ取ることのできる保育力を高める演劇ワークとして、竹内敏晴のレッスン「話しかけ」を取りあげた。聞き手（子ども）が話し手（保育者）に本当に話しかけられたと感じるのは、話し手（保育者）のからだが声となって子どもと一体化した時である。子どもと声を通して一体化するようなからだとは、ことばを支える広大で半ば無意識の基盤である生きたからだであり、子どもの「生気情動」と「情動調律」するからだであり、子どもと「共振するからだ」である。子どもと「共振するからだ」を取り戻すことが、とりもなおさず「感性と表現」「言葉による伝え合い」をより豊かに育てる保育力の養成方法の起点なのである。

今後の課題：保育者養成課程のなかで、オノマトペによる「情動調律」と「共振するからだ」育ての演劇ワークを実際に学生と共に体験し、それらを体験した学生の教育実習や保育実習での子どもたちとのかかわりの様子を観察やインタビューなどで明らかにしていきたい。

【文献】

朝日新聞夕刊 2000 年 1 月 19 日。

遠藤利彦（2021）『入門　アタッチメント理論：臨床・実践への架け橋』日本評論社。

キャリー・ロブマン＆マシュー・ルンドクゥイスト（2016）ジャパン・オールスターズ訳『インプロをすべての教室へ　学びを革新する即興ゲーム・ガイド』新曜社。

原子はるみ・奥野正義（2007）「保育活動におけるオノマトペ表現の有効的機能に関する一考察」『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』8 号、167-174 頁。

平尾憲嗣・滝沢ほだか（2018）「保育者養成における音楽を用いた表現領域の学びについて―情景を想像する視点に着目して―」『岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要』51 号、71-78 頁。

岩田純一（2011）『子どもの発達の理解から保育へ―〈個と共同性〉を育てるために―』ミネルヴァ書房。

葛西健治（2014）「オノマトペを手掛かりとした子どもの歌の楽曲分析」『こども教育宝仙大学紀要』5 号、61-71 頁。

近藤　綾・渡辺大介（2008）「保育者が用いるオノマトペの世界」『広島大学心理学研究』8 号、255-261 頁。

M.メルロ＝ポンティ（1966）滝浦静雄・木田元訳「幼児の対人関係」『眼と精神』みすず書房、97-192 頁。

宮里暁美（2018）「保育者が支える表現」無藤隆監修・浜口順子編者代表『事例で学ぶ保育内容 領域表現』萌文書林、137-160 頁。

宮里暁美（2019）「物とかかわりのなかで育つ子どもたち」秋田喜代美他監修・宮里暁美他編集『保育士等キャリアアップ研修テキスト保育実践』中央法規、108-114 頁。

村松麻衣（2020）「子どもの主体性を育む音楽表現活動の取り組みに関する一考察」

『名古屋女子大学紀要』66 号、275-284 頁。
村瀬瑠美・寺山由美（2021）「幼児がオノマトペから想起するイメージと動き：イメージと動きの関係と〈自分〉概念に着目して」『日本女子体育連盟学術研究』37 号、1-16 頁。
直井玲子（2017）「「幼児教育の方法」を支える保育者の 専門性を育てるために-養成校における演劇教育の応用可能性-」『松山東雲女子大学人文科学部紀要』25 号、77-85 頁。
岡泉志のぶ・田村　田（2018）「保育者に求められる表現の育成に関する一考察」『佐野日本大学短期大学研究紀要』29 号、1-12 頁。
大須賀隆子（2008）「「自由保育」に活かす「I as We, We as I としての自己感」を育てる「情動調律」：幼・小移行期におけるその意義と役割」『淑徳短期大学研究紀要』41 号、35-61 頁。
坂本真樹（2019）『五感を探るオノマトペ「ふわふわ」と「もふもふ」の違いは数値化できる』共立出版。
佐藤　厚（2018）「保育者養成における創造性を涵養する演劇的表現指導」『紀要』41 号、73-82 頁。
園部友里恵・佐藤年明（2016）「インプロ（即興演劇）を活用した教員養成カリキュラムの可能性：アメリカにおける Developing Teachers Fellowship Program を手がかりとして」『三重大学教育学部研究紀要』第 67 巻、367-374 頁。
園部友里恵（2019）『教師教育者の語りからみるインプロ（即興演劇）の教員研修への活用可能性』『三重大学教育学部研究紀要』第 70 巻、209-220 頁。
園部友里恵（2021）「キース・ジョンストンの学校教育及び教師観－インプロ実践方法論における「失敗」概念を中心に－」『三重大学教育学部研究紀要』第 72 巻、245-254 頁。
園部友里恵（2021）「戦後日本の教師教育における演劇の活用状況」『日本教育学会大會研究発表要項』80 号、69-70 頁。
Stern D.N.(1985) *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology.* Basic Books,Inc.
スターン D. N.(1989)『乳児の対人世界　理論編』小此木啓吾・丸田俊彦監訳、岩崎学術出版社。
高尾　隆(2006)『インプロ教育:即興演劇は創造性を育てるか?』フィルムアート社。
高尾　隆・中原　淳（2012)『インプロする組織:予定調和を超え、日常をゆさぶる』三省堂。
竹内敏晴（1975a)『劇へ―からだのバイエル』青雲書房。
竹内敏晴(1975b)『ことばが劈かれるとき』思想の科学社。
竹内敏晴(1983)『子どものからだとことば』晶文社。
田守育啓（2002)『オノマトペ―擬音・擬態語を楽しむ』岩波書店。
津守真（1978)『子どもの世界をどうみるか行為とその意味』NHK ブックス。
渡辺久美子（2016）「子どもの心が見えると保育が変わる」萩原光・渡辺久美子編著『子どもも大人も 元気になる保育－ホンネの気持ちの見つけ 方・支え方』ひとなる書房、25-102 頁 。
渡邉輝美（2020）「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿「言葉による伝え合い」についての一考察」『初等教育 ： 教育と実践』44 号、39-48 頁。
山本直樹・渡邉　望・下川京子（2021）「保育者養成校におけるドラマ教育を生かした授業で学習する内容の検討－教育実習担当教員との連携を通して－」『こども学研究』3 号、55-80 頁。

保育者養成校における「幼児と表現」の授業内容と方法について

房野三恵子

The Contents and Methods of “Infants and Expressions” Classes at Childcare Worker Training School

Mieko Fusano

幼稚園教育要領の改定を受け、コアカリキュラムが提示され、本校においても 2023 年度より「幼児と表現」が新設となる。2017 年に保育教諭養成課程研究会が公表した「幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラム」では「幼児の表現の姿や、その発達を理解する」という子どもの表現を援助する保育者としての目標と、「音楽表現の基礎的な知識・技能を学ぶことを通し、幼児の表現を支えるための感性を豊かにする」という自身を高めていく目標が設定された。本稿では、その目標を達成するために扱うべきと思われる授業項目を挙げ、内容と方法について示した。学生たちが受け身にならず、積極的に授業へ参加し、子どもの表現に寄り添える保育者になるために学んでおきたい知識の習得と、子どもたちのあこがれの表現者となるべく感性を育むことのできる効果的な授業方法について考え、新設科目の準備を行っていく足がかりとした。

Key word： 保育者養成、音楽表現、保育内容領域「表現」、わらべうた、リトミック

はじめに

幼稚園教育要領の改訂で、コアカリキュラムが提示され､本学においては 2023 年度より保育内容領域「表現」の専門的事項に関する科目「幼児と表現」が新設となり、ここで音楽に関わる表現活動についての授業が行われる。本稿では科目「幼児と表現」の授業において、将来保育を担うものたちに教えるべき内容とその方法についての考えを述べていく。

授業の目標

本授業の概要及び到達目標を以下のように設定する。

【授業の概要】

領域「表現」のねらいと内容を理解し、表現をする子どもの姿やその発達、子どもの豊かな感性や創造性を育む音楽での表現遊びや環境の構成を学ぶ。また、子どもの表現活動を支えるための知識・技能・表現力を身に付ける。

【到達目標】

・領域「表現」のねらいと内容が理解できている。

・子どもの音楽表現している姿に気付き、受け止め、共感できる。

・音楽の知識と技法を生かし、子どもの音楽表現活動への展開を考えることができる。

・様々な音楽体験をし、心から楽しみ、自身の感性を豊かにする

・協働して音楽表現をすることを通し、他者の表現を受け止めると共に自らの学びを見つけ、より豊かな表現につなげていくことができる。

領域「表現」のねらいと内容

「幼稚園教育要領における領域『表現』の目標は、『感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする』ことである。『表現』の『ねらい』として次の3項目が示されている。この『ねらい』は領域『表現』によって育てたい心情、意欲、態度を具体的に表している。

（1）いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ

日常にある美しいものに保育者自身が気づけるように豊かな感性をもつことや、子ども見つける大人が気づかないような発見に共感し、子どもの感性を受け止めることが求められる。子どもの行動をよく観察することが必要である。

（2）感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ

表現は子どもの個性の現れである。子どもが安心して表現できる環境を工夫することが保育者には求められる。「表現することが楽しい」「面白い」と気づき、「またやってみたい」と思えるように育てることが保育者に求められる。

（3）生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

子どもの毎日の生活とは「あそび」が大半を占めている。たくさんの遊びのなかで聴く・見る・触れる・感じる、などといった体験により心を動かされ、一人ひとりの子どものイメージが蓄えられ、様々な表現を意欲的に生み出すこととなる。保育者が子どもに対して様々な表現をさせることではなく、子ども自身が「直接的で素朴」な表現ができるように、保育する側は思慮深い援助と十分に考えられた環境を配慮する必要がある。」[1)]

内容には8つの項目がある。

「（1）生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。

（2）生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。

（3）様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。

（4）感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりする。

（5）いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。

（6）音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。

（7）かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。

（8）自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

『感覚』『楽しいもの』『イメージ』『感動』『楽しさを味わう』など、子どもに育ってほしい言葉が並んでいるが、総合的に必要とされるものとしては感性の育ちがある。美しいものを感じる心も、それを見て触れて感動する心も、つながっていくところは感性である。それを育んでいくために最も必要とされるものは幼児を取り巻く環境でありつまりは幼児にかかわる感性をもった保育者の存在である。保育者が子どもにさまざまな刺激を与えることや、それらのさまざまな事象の中で子どもの関心を引き出し、そして十分にそれらの楽しさを味わわせる環境を整えることにより、子どもの感性は豊かに育つのである。

そうした環境を整えるということは、子どもにかかわる保育者自身が豊かな発想をもつということも重要である。また、子ども一人ひとりの心の動きを受け止め、理解し、柔軟に対応できる力をもつことも必要とされる。そして、子どもが身近で豊かな環境と

かかわることにより、そこから得た感動を仲間や保育者と共有し、その心の動きを表現することができることが大切であり、望ましいことなのである。そうすることにより、子ども一人ひとりが自分の存在を実感し、充実感を得て、安定した心で生活が楽しめる。感性の育ちとは、人的にも物的にも整った豊かな環境の中から芽生えてくるのである。」[2)]

授業内容

先に述べた、領域「表現」のねらいと内容については、この授業の常に目指すところにあることなので、オリエンテーション時に組み入れ、このねらいをベースに授業を組み立て進めていく。次にシラバス作成にあたり扱っていきたい学習のテーマとその内容を、一部現在行っている科目「音楽遊び」における授業での様子を交え述べていく。

１．子どもの音楽表現

１）「表現」とは何か？を考える

「自身にとって表現するとはどういうことか」を考える。他人へ自分の気持ちを伝えるための表現手段や、乳幼児が毎日の生活の中で表現することと、自身の歌を歌う、絵を描く、ダンスをするなどの表現活動を行うことと、何が共通しているのか、何が違うのかを考えてみたい。

保育の現場において、子どもの生活すべてが表現の場であると考え、保育者は子どもの表現を受け止め、認めてあげることが大切である。子どもが自由に安心して表現できる環境を作るために、保育者と子どもとの信頼関係は不可欠であり、しっかりと築いていかなければならない。このことを踏まえながら「表現するとはどういうことか」を考えていく。

２）子どもの発達と音楽表現の関係を学ぶ

保育者は、日常生活や遊びの中などで見られる子どもの音楽的表現をその過程を大切にしながら認め、共感していくことが重要になる。そのためにも子どもの年齢ごとの音楽的表現の発達、聴く力の発達、声の発達と歌唱表現のプロセスを学びその時期にふさわしい援助ができるよう理解を深めていく。

２．聴く活動

１）園環境を知る

音はとても身近なものである。あまりにも身近で、その存在に気付かないこともある。

筆者は認証保育園でピアノの個人レッスンをしており、保護者向けに生徒である園児のレッスン動画を撮影している。その動画を再生した際に周りの園児の声や活動の音が大きいことに驚かされる。部屋は扉で仕切ってはあるのだが、朝の自由保育時間なのでより活気ある音が出ているのであろう。動画で客観的に聞くと室内の音が大きいと感じるが、その場にいると環境に慣れてしまい、気付かず過ごしてしまっていることがわかる。保育室の活動時間帯の平均値は騒々しい街頭や地下鉄の車内と同じレベルであるという研究報告があるように、保育室の音の大きさの環境はいいものではない。学生たちには保育者は音環境に対して整備をするとともに、自身も環境として、状況に応じて声の大きさや高さ、表情に配慮しなければいけないということを学び、知識として持ち得てもらいたい。

２）保育者の音を聴く感性を育む

子どもたちに身近にある音へ興味を持たせ、楽しませるためには保育者の音を聴く感性を養っていかねばならない。子どもの活動でも使える次の方法で意識して「聴く」という行為を通して音の存在を再認識し、

集中して繊細な聴き方をすることにより自身の音を聴く感性を高めていく。

【聞こえるすべての音に耳を傾ける】

１分間耳を澄まし、聴こえてくる音をさがす。目を閉じて同様に行う。普段耳に入ってこないような音が聴こえるか、視覚のあるないで変化するかを体験し、何がどんな風に聴こえたかを学生同士で結果を意見し合う。

【ひとつの音色に耳を傾ける】

１）音の場所あて

両手に鈴を持ち、手を横に広げる。目を閉じて聴き、左右や上下、前後でならし、どこで鳴らしたか当てる。

部屋のさまざまな場所で鳴る音の場所当ても同様に行う。これらの場所当てから音の聴こえてくる方向を感じる。

２）音の動きを聴く

トライアングルなど、残響のある楽器を打った後にひもをぐるぐる回して「回っている音」、ゆらゆら揺らして「揺れている音」静かに打って止めて「止まる音」などの体験することにより、音の空間での動きを感じる。

３）ハーモニーを聴く

ミュージックベルを使い、コードの響きを味わう。

筆者が保育園でミュージックベルを指導した際に、終止感を体験させる目的で「ファソ（ドからソまでしか使用していなかったため)」「ドミソ」を順に鳴らさせたときに、子どもが「わぁ！きれい！」と思わず声を発したのが非常に印象的であった。「もう一回、もう一回」と何度も音を合わせて響きを楽しんでいた。

「音楽遊び」の授業でも季節の歌を歌うという項目で「こおろぎ」を扱った際、展開の一つとして一部にミュージックベルを使用した。歌詞の「ちろちろりん」のCコードを担当するチーム、「ころころりん」のFコードを担当するチームに分け、ハーモニーを感じられるように、メロディーに１音加えて鳴らすようにした。(Cコードはソソドのメロディーに対して、ミミミを同時に鳴らす。）１つ音を足しただけで、学生たちも子どもと同じように「おぉ！」「きれい！」と声をあげて感激し、2 つのコードの響きの違いを楽しみ、次に F―C とコードを連続して鳴らし「アーメン終止」の進行の響きも味わった。

ピアノで何度も耳にしているハーモニーなのだが、ベルはその音色も相まって和音の響きを鮮明に感じることができたのではないだろうか。普段あまり気にしていないであろう音楽の三大要素の一つであるハーモニーの存在と役割について理解を深めるきっかけとなればと思う。

３．歌うことを中心とした表現活動

１）子どもの歌について知る

子どもがよく歌うわらべうたと童謡といわれるジャンルの概要を知る。保育におけるわらべうたと童謡の意義を考え、子どもたちがより楽しく自然に歌に親しめるように、歌遊び、手遊びを実践し、場面や状況に応じて行えるにようにする。多くの歌を歌いレパートリーを増やしていく。

【わらべうた】

①わらべうたの特徴

わらべうたとは、子どものあそびのための歌のことで、広義には子どもの遊びの中で歌われる歌の総称である。わらべうたは、大人から子どもへ、あるいは子どもから子どもへ伝え聞いて受け継がれてきたものである。時代の環境の変化とともに、消え去ったり作り替えられたり新しく導入されたりしたりの変化をしながら、今日まで伝えら

れている。実際の例として、「音楽遊び」の授業で「お寺のおしょうさん」を扱った時のこと、学生たちの手遊びは、筆者が知っているそれよりかなり長いものであり、その長さに驚いた。ほぼ全員がその手遊びを行っていたのを見て、いつ誰が始めてどう広まっていったのかと考えるとおもしろいなと感じた場面であった。

②わらべうたの種類

わらべうたには、次のような歌の種類がある。

（ア）あそばせ歌

乳児から 2 歳児を対象とし、大人が子どもと同じ目線で共に楽しむ。

（イ）となえ歌

呼びかけ、約束ごと、物運びなど、歌うことや唱えること自体を楽しむ。早口、悪口、はやし、しりとりも含まれる。

（ウ）絵かき歌

歌いながら、数字や文字、図形を組み合わせて絵を完成させる遊び歌。日本語の多様性から、世界の中でも絵かき歌の宝庫といわれている。

（エ）じゃんけん歌

じゃんけんをする際に使う。勝負に使うだけでなく、手遊びとして歌うこともある。

（オ）なわとび歌

なわとび遊びで使う。ほとんどのものは大縄での集団遊びで歌われる。

（カ）手合わせ歌

二人組で「せっせっせー」から始まるものが多いが、数人で輪になって遊ぶ場合もある。

（キ）鬼遊び歌

鬼を決めて集団遊びで楽しむ。

それぞれの種類にどんな歌があるのか調べ、歌っていく。いつでも歌えるわらべうたのレパートリーをたくさん作り、園生活でより効果的に使えるよう、手遊びを含めた動きを加える、替え歌にするなどアレンジを考えさせ、発表実習していきたい。

【童謡】

大正期に童謡運動がおき、学校教育の教材用の唱歌とは別に、専門家が子どもに歌わせる目的で作った歌を指すようになった。わらべうたを伝承童謡または自然童謡というのに対し、童謡は創作童謡といって区別することもある。

わらべうたと比較しての特徴としては、西洋の音階で音域も比較的広い、ピアノの伴奏がつけられている曲が多い、子どもの生活を扱い現代の童謡では難解な言葉が使われる曲は少ない、などがある。

童謡は器楽の授業の弾き歌いの項目で数多く扱っているのだが、「たきび」「てをたたきましょう」「こぎつね」など講師には定番と思われる曲を学生から知らないと言われることが少なくない。時代の変化を感じ、驚かされる。学生たちには、多くの種類の童謡を歌い覚え、季節や日々の園生活の中でタイミングよく歌が繰り出せるように、レパートリーをたくさん作っていく。それと同時に、童謡はなぜ幼児期にふさわしい歌なのかということについて考えていく。

2）子どもの歌唱について知る。

歌う活動を中心とした子どもの表現活動について学ぶ。子どもにとっての歌唱の意義を知り、子どもの歌唱活動の支援方法について学ぶ。

【歌うこと】

人間は、呼吸器官や発声器官、共鳴器官を用いて声を出し、自分の感情や意思を他者に伝えるために言語として表現し、さらにその時々の感情を音の長短を用いたリズムや抑揚を伴ったメロディーで繰り返し表現することで「歌う」という表現を得ることとなった。歌うという音楽的表現こそ子どもの音楽的行動、活動の中心なのである。子ど

もは歌うことが大好きである。まだ十分に歌うことができない時期であっても、歌えそうな箇所だけ一緒に声を出して楽しんでいる。子どもにとっては日常の生活そのものであり、遊びの一つであるとも言える。

【保育者の援助】

子どもと歌唱活動を行うにあたって保育者が気をつけるべき点を挙げ、工夫の方法を考えていく。

1）教材の選択

子どもが、思い切り声を出したい、音を出したい、という要求をしっかり受け止めて、季節や行事、自然や子どもの日常的な生活や遊びを踏まえながら教材の選択を行う。子どもの音域は広くはなく、声や歌唱の成長を考慮し歌いやすい教材の選び方を知り活用できるようにする。

2）怒鳴り声、どなり声

元気な声で、大きい声でと声をかけると、子どもはどなって叫んでしまう。即座に否定はせずその表現を認めつつ、叫びから歌唱へと導きたい。そのためには、どのように歌いたいかを子どもたちが考え理解していくことが大切になってくる。子どもに伝えるにはどのような言葉がいいのかを考えていく。そして何より保育者の歌が一番のお手本となるであろう。子どもが「こんな風に歌いたい」と思えるように曲に合った歌い方を心がけ、実践できるようにする。

3）ただ歌っていないか？

「『あまふりくまのこ』を覚えて歌う2歳児に『くまさんは何を見ていたのかな？』と問うと『魚とイルカ』と即答されたことがある。この歌詞に、イルカは出てこない。しかし2歳児は、『魚がいるかと見てました』の歌詞を、『魚がイルカと一緒に見ていた』と解釈してしまったようである。歌詞の意味を考えるならば、不思議な構図になってしまう。ただ言葉を並べて覚えて歌うことを目的とせず、詩の情景を子どもにわかるように伝えたい。その結果子どもの表情豊かになることはいうまでもない。」[3)]子どもに歌の内容を伝えていくには、どの様な方法がいいのかを考えさせ、実践することにより学んでいく。

4．リトミック活動

リトミックは、スイスの作曲家であり音楽教育家であるダルクローズが考案し実践、普及した教育法である。このダルクローズのリトミックについて学ぶ。リトミックでは、音楽を自由に表現できる身体をつくり、身体で豊かな音楽表現ができることをめざす。幼児教育におけるリトミック教育の特徴を知り、幼児のリトミック活動の実践方法を学び、自身のリトミック活動により、リズムに対する感性を養う。

【教育目的】

リトミックはリズムを基礎とし、音楽を自由に表現できる身体を作り、身体の動きより発展させ、子どもの音楽表現を豊かにしていくというものである。

その目的は次のようなものである。

「・拍や拍子、リズム、音高、フレーズなどの理解や、音楽的な表現力や音楽的感性の育成

・心に描いたことをすぐ身体で表現できることを理想とした人間形成

・音や音楽のイメージから個性的な音楽表現ができること

・子ども同士や保育者と子ども、親子などのコミュニケーション力の育成」[4)]

以上のことを知識として持ち、次の活動へとつなげていく。

【活動方法】

1）音楽に合わせて動いたり、止まったりする。

２）リズムにのる、基礎リズムを動き、長さの質を感じる。
３）フレーズ（音楽のまとまり）を感じて動く。

リトミックは「音楽遊び」の授業でも扱っている。その中のよくやる活動の一つに「ピアノの音に合わせてビートを歩き、手でリズムをたたく。後に合図で手と足を変える。」という自身のリズム感を養うことを目的としたものがある。これを難しいと感じる学生が意外と多い。ステップがうまく踏めず、苦笑いしている姿も見受けられる。授業感想にも「混乱してしまう。」「うまく動けない」「とっさの変化の判断（リトミックで求められる即時反応とよばれるもの）ができない」という声も見られる。身体が思うように動けないこともあるようだが、音価の理解が浅く、リズム全体が取れないことと、拍子を感じてないことが大きく影響しているように思われる。難しいと感じる一方「思ったよりできなかったが、身体を動かすのは楽しい。」「少しずつ頑張って、できるようにしたい」という内容の感想が数多く出ていたのには嬉しく感じた。短い時間でできるので、「幼児と表現」の授業でも扱っていきたい活動である。子どもたちが生き生きとリズムの表現ができるよう、自身のリズム感と拍子感を養い、子どもたちの「いいリズム」のお手本となれることを期待したい。

【子どものリトミックの実践】

同じく「音楽遊び」の授業で扱った、フレーズを感じる活動である。

４，５歳児を対象とし、「どんぐりころころ」「かえるのうた」「きらきらぼし」など２小節７拍のフレーズの曲で行う。（授業では「どんぐりころころ」で実施）

①２人一組になり、２小節ずつの手合わせ遊びを考える。考えた動きを子どもに教えることを想定し、手合わせ遊びをする前後の声かけにも意識してみんなの前で実習する。

②４～５人のグループになり、7 拍で行うケンパ遊びを考える。グループごとに発表する。

どちらの活動も学生は積極的に話し合い、また他のグループの発表にも関心を寄せ、見ることができていた。それぞれが工夫凝らし、ほぼ全グループが違う動きを考えていたのには感心した。リトミックを学ぶ時間に取り入れてみたい活動の一つである。

５．楽器を奏でる

保育現場の音楽的表現活動では、楽器遊びを中心にした表現活動が盛んに行われている。子どもたちが楽しみながら楽器遊びをするために、保育者は何をすべきか考える。

【さまざまな楽器の奏法】

保育園や幼稚園でよく見かける打楽器の正しい扱い方を確認し、奏法を学んでいく。

〇カスタネット、すず、タンバリン

これらは最も使われる楽器であろう。よく知っているだけに持ち方の指示が曖昧になってしまわないよう、子どもに伝わりやすい説明を指導者役となり経験していく。タンバリンは安全面を考慮して穴に指を入れないように気をつける。学生には穴はスタンドに取り付けるためと教える。

〇トライアングル

楽器がくるくる回り、子どもには扱いが難しい楽器である。ひもの長さの調節や、手のひらが通せるほどの輪にする工夫を教える。きれいな音の出し方を自らの演奏から学ぶ。トレモロ奏法を覚える。

〇木琴、鉄琴、大太鼓、小太鼓、ウッドブロック、シンバル

主に発表会や音楽会でのイベントのプログラムで演奏する機会が出てくる楽器であ

ろう。授業では、子どもの演奏会用の曲を扱い、みんなで演奏しながら学んでいくのも楽しく、アンサンブルをすることにより「人と合わせる」面白さや難しさを理解できるのではないかと考える。

【合奏の指揮】

合奏の指揮者を経験し、子どもにわかりやすい合図の出し方と、言葉がけを学ぶ。楽器が２種類以上になると、各パートに対する指示が必要になるが、その合図がしっかり出せないと、子どもは戸惑い活動がうまくいかなくなる。

「音楽遊び」の授業で「世界中のこどもたちが」に合わせて「２小節の同じリズムパターンをカスタネットとスズで交互にたたく」という合奏をした。全員で一通り曲を経験した後、６～７名程度のグループに分かれ、リーダー役を立て、そのリーダーの指示で曲を進めていく、いう実習を行った。

リーダーへの注意点としては次のことを示した。

①音を出す楽器の演奏者の方に、顔や体向けて指示を出す。

②ブレスを演奏者にわかるようにしっかりする。

③始める前にリーダーをよく見ることと楽器の用意をすることを演奏者に伝えておく。

グループごとに２名ずつリーダーをしてもらったが、しっかり指示を出せていた者、恥ずかしさできちんとやれなかった者、指示が曖昧な者、様々であった。授業内に実習の場を多く設け、経験をしていくことで学び、子どもたちにわかりやすい指示が出せるリーダーとなってもらいたい。

６．手作り楽器

身の回りの物を使って楽器を作り、製作する楽しさ、その楽器で遊ぶ楽しさを味わう。手作り楽器をどう用いたら子どもの表現活動に効果的か、その方法を考え学ぶ。

領域「表現」では「生活の中でさまざまな音、色、手触り、動きなどに気付いたり感じたりする」ということが内容として述べられている。生活の中で気付いたり感じたりして表現力の芽生えを養い、心の耳を育てることは、演奏の鑑賞の土台となる音楽的能力の育成につながる。幼児期は「学ぶ意欲」と生涯にわたって音楽に親しんでいくための「土台となる音楽的能力」を育む時期であるといえる。そのための活動に、手作り楽器は最適な材料となる。

手作り楽器製作の際には、本物の楽器の仕組みが音作りのヒントとなる。

・ギターのように弦を弾いて音を出す楽器

・太鼓、ウッドブロックのようにたたいて音を出す楽器

・マラカス、シェーカーのように振って音を出す楽器など。

まずは、音の出る仕組みを子どもと確認する。本物の楽器の絵や写真などを見せる、動画や音源で音色を聴かせる等して興味を高め、発想が豊かに展開できるようにさまざまな廃材を用意する。多くの材料から考え作ることで多様な音色の楽器が製作される。

現在「音楽遊び」の授業では、紙皿を用いてのカスタネット作りを行っている。作り方を提示し全員で同じものを作成し、各自が紙皿に絵を描くことでオリジナル感を出している。それだけでも多くの学生たちから「自分の作ったもので音を鳴らし活動するのは楽しい」という感想があがっている。自分の選んだ素材でそれぞれの考えついた楽器を作るとなると、その楽しさは数倍に広がり、より子どもの音への興味を自身の感覚として理解でき、音を出す楽しさや面白さを実感できるであろう。授業で実践し、学生たちの自由な発想をみてみたい。

７．イメージを音に表現する

子どもが既成の音楽を受け取るだけではなく、自らがイメージした心情や情景を音にして作り出すことへの援助ができるように、その方法を学んでいく。子ども自身が発見し自己表現できる音楽活動のありかたを考え、言葉のイントネーションやリズムを生かした音遊びや簡易な曲を協働して製作する。

【創造的な音楽】

我々は、音楽というと「歌を歌う、楽器を演奏する、名曲を鑑賞する」というイメージにとらわれやすい。しかし、子どもにとっての音楽は生活の一部であり、遊びそのものであり、音楽活動という独立したものではないことが多いのである。楽しくて鼻歌を歌うのも、好きな曲が流れてくると踊りだすのも子どもの音楽の世界である。子どもが感じたり、考えたりしたことを音で自由に表現することは創造的な音楽なのである。上手下手ではなく、子どもたちが自分の思いをその子なりに音で表現することができているか、その表現を楽しんでいるか、満足しているかということが重要なのである。

【絵本を基にした音づくり】

子どもたちが音作りをするきっかけとして絵本を使った活動を挙げる。人は何かをイメージできるのは、それを今まで直接的または間接的に経験したことがあるからである。集団で音づくりをする場合にも、みんなが同じ体験をしているかどうかは大きなポイントとなる。絵本を基にした音づくりの良いところは、聴覚だけでなく視覚的にも音をイメージしやすいところにある。つまり、絵を通してみんなが共通のイメージをもちやすいということである。

〈活動例、絵本で歌作り〉

「絵本からイメージした言葉をつなぎ、子どもが歌い親しめる歌を創作し、物語の中に挿入して表現することを通して、子どもが主体的に取り組める表現を考えていく。（対象は５歳児を想定）

①お話の中に繰り返しが含まれる絵本を探し選ぶ。（例『おおきなかぶ』『てぶくろ』）

②本文中にある言葉を参考に詩を作る。

③詩のリズム、イントネーションに気を付けて、大切に歌にしていく。

④語りの挿入等変化をつけながら語りと歌の朗読劇にして表現する。

以上の活動から、

・幼児が表現しやすい歌の創作

・他者と協働することにより、豊かな表現につないでいくことができる。

・子どもが主体性に取り組むことのできる表現活動について理解することができる。

という目標を達成したい。

そのためにも、学生は日頃よりわらべうたや遊び歌、童謡など多様な音楽に親しみ、表情豊かに歌うことを大切にしたい。」[5]そして歌作りを難しく考えないよう、言葉のリズム遊びなどを通して、イントネーションやリズムに合わせ小さいメロディーを作ることを授業で積極的に扱っていきたい。

授業方法

１．アクティブラーニング

表現活動の多くはグループワークが中心になり、アクティブラーニングによる学びに適しているといえる。互いの意見を交換し合い表現の向上を図る過程の中で、深い学びの実現に努めたい。筆者は昨年度までアクティブラーニングの学習形態をほとんど行っておらず、学生は受動的な授業であった。授業に対しての積極性をあまり感じられず、活動はやらされている感がかなり出ていた。指示を出しても行動までに時間もかかり、A・B 合同のクラスでの授業だったのも影響していたと思うのだが、まとま

りに欠け、どこかよそよそしい雰囲気になってしまっていた。今年度グループワークを実施し始めたところ、クラス別の授業になったのも大きいとは思うのだが、学生たちの表情は昨年度より格段によく、活気もある。積極性に多少のばらつきがあるのは否めないのだが、課題に対して意見の交換をし、発表までまとめるという一通りのことはきちんと全員こなせている。学生たちの発表するものは、いつも発想が面白く、筆者には考えつかないものがたくさんあり、感心することも多い。比較的短い時間でまとめている点も評価できる。授業の感想は「みんなで意見を出し合い発表できて楽しかった」というものが多く、それと同じくらい「他のグループの人の発表が参考になった」「みんなそれぞれ違っていて面白い」など簡単な言葉ではあるが、自分の学びと人から得る学びの両方ができている様子にグループワークの効果を感じる。一方で、意見のあまり出ないグループや、内容の薄いものでさらっとまとめ、雑談に花を咲かせる時間にしている学生が存在してしまうというデメリットも感じており、今後の課題である。また、やりっぱなしにならない効果的なフォローアップもできるようにしていきたい。アクティブラーニングに関しての知識や理解を深め、よきアクティブティーチングができるように努め、学生が積極的に参加し活気のある授業を目指していく。

２．ICT の活用

ICT の活用に関しては今後の課題の一つになっている。この分野は学生たちの方が柔軟に対応しているようである。「音楽遊び」の授業でグループごとの課題発表の際、自分たちのスマートフォンで自撮りをする、他のグループの友人に撮ってもらう、などして自分たちの活動の記録を思い思いに残していた。気軽に動画記録をしている学生たちの様子から ICT 活用のヒントをもらったように感じた。

学生たちの表現活動の振り返りや、子どもたちの実際の様子を具体的に理解するための映像資料など、身近なところから少しずつ取り入れていきたい。

おわりに

新設科目「幼児と表現」の授業は 1 単位（本校では 8 回）で設定されている。音楽表現に関する項目は、聴くこと、歌うこと、動くこと、奏でることと多岐にわたり、8 回の授業では浅い扱いで終わってしまう恐れを感じる。現在行われている授業「音楽表現」と併せての 2 年間の学びとして考えることで、学生たちはしっかりと領域「表現」の音楽について理解し実践できるようになるのではないかと考える。そのためには、どの時期にどの項目を扱っていくのが学生の学びにとって有益なのかを熟考し、シラバス作成にあたりたい。

子どもの表現力がより豊かに育つためには、保育者自身が音楽を楽しみ、表現者となって子どもたちに見せていくことが必要である。音楽表現の専門的知識・技能・表現方法を基礎から学び、応用できる力を育み、子どもの素朴な表現を見出し、援助することのできる保育者を育成する授業となるよう、今後も引き続き探究し 2023 年度の開講に備えていきたい。

《引用文献》

1) 石井玲子（2009）『実践しながら学ぶ子どもの音楽表現』保育出版社 p.19-20

2) 柳澤邦子（2014）『子どもと楽しむための音楽表現』フレーベル館 p.18

3) 無藤隆・浜口順子（2018）『事例で学ぶ保育内容（領域）表現』萌文書林 p.175

[4] 今泉明美・有村さやか他（2017）『子どものための音楽表現技術』萌文書林 p.179

[5] 無藤隆（2017）『幼稚園教諭養成課程をどう構成するか』萌文書林、保育教諭養成課程研究会 p.110-111

《参考文献》

松家まきこ・鈴木範之（2021）『心ふれあう子どもと表現』みらい

小林紀子・砂上史子・刑部育子（2019）『保育内容「表現」』ミネルヴァ書房

田澤里喜（2019）『表現の指導法』　玉川大学出版部

若菜直美（2014）『保育者養成における「音楽表現」へのプレイフル・アプローチ』帯広大谷短期大学紀要 51 p.35 - 46

白石景一（2018）『保育者養成における音楽指導法の研究―第 10 報―』長崎女子短期大学紀要第 42 号 p.47-51

柏瀬愛子（1991）『保育者養成における「表現」の授業の一考察』日本保育学会大会研究論文集(44)p.452-453

幼稚園教育実習の意義と目的についての考察
—現状と課題から効果的な実習指導の在り方を探る—

平山裕子

Consideration of the Significance and Purpose of Kindergarten Teaching Practice :Exploring the Ideal Ways of Effective Practical Guidance Based on Current Status and Issues

Hiroko　Hirayama

教育実習の意義と目的（文部科学省 2021）に基づき、先行研究と幼稚園現場における実習指導の実際を通して、実習生の現状と課題、そこから養成校における効果的な実習指導のあり方を探究した。その結果、実習生の現状と課題は、保育実践力、子どもとのかかわり、実習日誌・指導案の作成、指導者との人間関係などについての実習不安というかたちで現われていることが明らかになった。そして、実習不安のうち、保育実践力、子どもとのかかわり、実習日誌の作成については、事前実習指導のなかで視聴覚教材の活用によって実際の保育を疑似体験し、保育者の子どもとのかかわりを学び、一日の流れに沿った基本的な実習日誌の書き方や考察の記述について学習することの必要性を明らかにした。また、子どもの自発性や主体性を発揮できるような指導案作成や保育実践力を教育実習を通して養うためには、養成校における事後指導のなかで、実習園での反省点を生かした省察の在り方が問われるだろう。

Key word　：　幼稚園教育実習　　実習不安　保育実践力　実習指導　省察

はじめに

保育者養成校において、教育実習は幼稚園教諭免許状取得のための必修科目である。教育職員免許法によると教育実習は教職科目の一つとして 5 単位が最低習得単位数となっており、その内 1 単位は教育実習にかかわる事前及び事後指導とされている。保育者を志す者が、保育現場での保育者の指導の下、直接子どもたちと関わる経験をしながら学ぶ機会として、教職課程を有する養成校においては重視されている科目であると言える。この教育実習は、自己の保育観や子ども観の変容をもたらし、将来保育者として生きるスキルを習得できるようにするために重要な役割を果たしていると考えられる。

教育実習の意義と目的について文科省（2021）が次の 4 つを示している。１）幼児、児童又は生徒との関わりを通して、その実態や課題を把握することができる。2）指導教員等の実施する授業を視点を持って観察し、事実に即して記録することができる。３）教育実習校（園）の学校経営方針及び特色ある教育活動並びにそれらを実施するための組織体制について理解している。4）学級担任や教科担任等の補助的な役割を担うことができるとされている。すなわち、教育実習とは、養成校での学びを実践で生かし、自分で体験することによりこれまでの知識をより確かなものにしていく学習であると考えられる。実際の保育現場で子ども

とかかわり生活する中で保育実践力を習得し、環境構成や援助を行う保育者の姿から専門職としての保育者の役割を実感し、その責務を改めて知ることになる。

このように保育者の専門性や資質能力向上に対する社会的養成が高まっているにもかかわらず、保育者養成校に入学してくる学生の資質能力に関する問題は以前にも増して指摘されている。教育実習においても基礎学力や社会的常識の欠如、精神的な脆弱さ、実習姿勢の曖昧さなどが指摘されており、学生の実態に即した指導のあり方を検討することが重要な課題となっている。

幼稚園教諭免許状の取得を目指す学生にとって、保育現場で指導を受ける幼稚園教育実習は大きな学びの機会となるが、期待する反面、大変さや困難さからくる不安感を抱いていることは想像に難くない。実習不安の要因の一つには、指導案を作成し保育を実践することや保育実践力が挙げられるのではないかと考える。この保育実践力については、小原（2013）は、「形式化した決まった答えを導き出す力ではなく、刻々と変化する状況や子ども一人ひとりにいま・ここで求められる事柄を選択し、判断する力、蓄積された知識や技術を結びつけて実践する力である」と定義している。保育技術のみを向上させることが実践力とはならないことはいうまでもないが、保育について学んだ知識や考え方をもとに保育者自身の保育観を確立し、子どもの遊びを援助していくことが重要であると考える。

本稿では、保育者を志す者が効果的な実習を経験できるように、筆者の現場での経験と先行研究における実習不安や困難さについて検討し、学生に適切な支援の在り方について考察する。また、保育現場が望む実習生とはどのような学生であるのかについて同僚の保育者に自由記述による作成を求めた。学生の実習に対する不安や困難さを把握することで、支援の在り方を検討することができるのではないかと考える。

１．教育実習の意義と目的

（１）実習とは何か

保育者を志す学生たちが、それぞれの学校で決められたカリキュラムを学び免許や資格を取得し、保育者となるために巣立っていく。そのカリキュラムの中に実習が位置づけられている。教育実習は幼稚園教諭免許を取得するための必修科目であり、幼稚園の現場で子どもや保育者と直接関わりながら学ぶ教科目である。また学校外での実習の他に、実習の事前指導、事後指導の授業が学校で行われている。

教育実習は幼稚園で行われ、4 週間 4 単位で、観察実習（見学）本実習に分けられる。養成校によって多少違うが、観察実習と本実習は 1 週間と 3 週間、あるいは 2 週間ずつ、1 年次と 2 年次に分けられることが多い。実習期間は毎日決められた幼稚園に行き、園での生活の仕方、保育の内容・方法、保育者の役割等子どもにかかわる様々なことを体験し、学ぶことである。

教育実習を行う幼稚園とは、具体的にどのようなところなのか保育者を志す者として捉えておくべき保育実践の原理等についても確認していきたい。幼稚園は、学校教育法第 1 条に定められた最初の教育機関であり、第 22 条には目的として「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長すること」とある。また、教育基本法では、第 11 条の幼児期の教育の目標として「生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によってその振興に努めなければならない」とある。今日、このように幼児教育の重要性が明文化され、学校教育の中で果たす役割や課

題の大きさが示されている。幼稚園は保育形態や保育内容も各園各様でそれぞれが独自に特色ある保育を行っているようにみえる。この各園の特色ある実践は、それぞれの園の設立・建学の精神に基づき地域の実態や保護者からの要望に応えるなど創意工夫を積み重ねて今日に至った結果であると言える。しかし、各園各様に見える保育実践にも、その根底には乳幼児の子どもの保育・教育に関する原理が存在している。保育の基本をなす理念や法的根拠として様々なものがあるが、特に保育に関しては、幼稚園教育要領に準拠して行わなければならないことも理解しておく必要がある。

このように幼稚園は、保育の基礎となる法律や幼稚園教育要領に基づき、子どもの発達の様子や、地域性などを考慮して園の目標、教育課程、指導計画等の工夫をし、保育の実践に至っていることをよく理解して、実習に臨むことが求められる。それでは、実際に実習を行う上で学生はどのようなことを学び、何を体験するのだろうか。

（2）実習の目的

実習とは、前述したとおり、幼稚園教諭になるために必要な免許を取得するために必要な教科目である。授業で学んだ理論や実技を保育の現場で実践し、確認しながら、改めて学び、体験することにより、これまでの知識をより確かなものにしていく学習であり、授業で学んだことを現場で体験することである。目的の１つ目として、現場で保育者として子どもとかかわり、子どもの育ちを支えること等保育者の仕事を理解することが挙げられる。保育者は子どもの発達および人格形成に影響のある幼児期の子どもたちと直接かかわる重要な職業である。子どもにとって適切な関りを意識することなど、その職務の重要さを現場で体験することにより、専門職としての保育者の役割も理解することが重要である。2 つ目に、幼稚園の一日の流れを体験し、理解することである。朝、子どもたちが登園した時の状態、保育者がどのように子どもを受け入れているのか、その後の活動は何か等、朝の登園から降園までの一日の生活を理解する。毎日行われる活動には何があり、その活動が行われる時間帯はどうのように行われているのか等を理解する。1 日の基本的な活動から、週単位、月単位、年単位の活動が行われていることを学び、園の生活を理解するために一日の生活の流れが基本となっている。3 つ目に子どもとかかわり、遊ぶことである。保育者の指導のもと、子どもたちと直接かかわり子どもについて学べる貴重な機会ともいえるのではないか。少子化の影響で、幼児とのかかわりは、実習が初めてという学生も少なくない。実習でいろいろな子どもとかかわり遊ぶことで、子ども理解が深まっていくと言える。4 つ目に実習園の目標や、方針を知ることが挙げられる。実習が始まる前に、幼稚園教育要領、学校教育法等で必要なところは目を通しておくことが大切である。また、園児の年齢別構成、職員の構成、クラスの編成、保育室の配置等もよく理解しておきたい。5 つ目に観察し、記録をすることである。子どもの動きを観察し、保育者の行動や言動を理解する。そのためには保育者が子どもにどのような声掛けをし、対応はどのようにしているのか、保育者の動きをよく見て記録を行うことと言える。実習では、体験的な学習をとおして幼児理解や保育者の役割、職務内容、保育の流れ、そして幼稚園のあり方について等理解することが目的としてあげられる。

このように実習を通して多くのことを学ぶが、学生にとってはあらためて大変な仕事であることを実感するのではないだろうか。期待をもって臨んだ実習だが、充実感や達成感を得た学生ばかりとは限らない。自分の思うような保育ができなかったことや、

指導担当の保育者からの指導に対応できず困難さを感じる等、負の感情を多く経験した学生が見られることは研究によっても明らかとなっている。実際に学生が感じている不安や困難さを、先行研究ですでに明らかとなっているその要因について、保育者としての視点をとおして確認していきたいと考える。

２．実習生が抱える課題

（１）実習不安の要因と課題

本多・櫻井(2011)は、学生が効果的な実習を経験できるように、教育実習前の実習不安の構造について質問紙調査を大学 1・2 年生 414 名に対して行いその回答に対して因子分析を行っている。その結果「子どもとの関係」「実習継続」「保育の実践」「身だしなみ」「保育現場への適応」の 5 因子の不安を抽出して検討している。学生の類型化を行うとともにその類型ごとに必要な支援が異なると考え、個々の学生に対した心理的支援を検討する必要があることが示唆されたと述べている。永易（2016）は、学生の中に沈殿している多様な不安を課題レポートの記述の中から定性的手法によって概念カテゴリーに分類し「実習生の不安とは何か」という問いから定性コーディングを用いて分析している。その結果、「保育技術」「子どもとのかかわり」「指導者との人間関係」「体調管理」「実習日誌・指導案」の 5 つの概念が抽出された。これらの結果をもとに、事前事後指導の授業内容の質の充実や向上を図り方向性や展望を探り、実習生の不安を幼稚園教育実習の保育者養成の指導に活かす方法を模索したと述べられている。また、榎本（2017）、井口（2011）は、学生は実習日誌に困難さを感じていると報告しており、文章表現力の低下を指摘している。井上ら（2020）によると、実習日誌の記述に課題があることから、保育記述力の向上のため従来の国語の授業を文章表現授業に改変し、その効果を明らかにしている。

実習不安や困難さの要因は、保育者を養成する上での指導や授業のあり方、事前事後指導の充実に向けての取り組みについて検討する課題ともいえるのではないか。保育技術をはじめとする様々な課題が学生自身の生活経験の不足や価値観の変化により、学校における学習や生活に対する姿勢や態度にも指導が必要となってきている。保育者養成校は今まで以上に養成課程の重要性を認識し、学生の教育に力を尽くしていかなければならない。

では、今日、保育現場が望む実習生とはどのようなものであるのだろうか。実習生の現状や課題を知ることで学生に対して具体的に対応できるのではないかと考える。筆者の勤務する幼稚園にて、教育実習生の指導を担当している保育者 1 名にアンケート調査の協力を依頼した。A 教諭は保育歴 15 年、実習指導に対する経験が豊富（本園にて最も実習指導歴が長い）である。また、毎日の実習反省会及び実習生が立案した指導計画に基づく保育実践を実習生が行えるよう指導している。2021 年の 11 月に行われた 2 週間の教育実習終了後に A 教諭に次の 4 項目にわたって自由記述の作成を求めた。1）保育現場が望む実習生、2）実習生の現状、3）課題、4）指導者からのアドバイス、である。

その結果、1）保育現場が望む実習生に「幼稚園教諭にふさわしい挨拶や言葉遣いができ、健全な学生であるとともに、保育者や子どもたちと積極的にコミュニケションをとり、保育者になろうという向上心の高い学生」が挙げられていた。これは基本姿勢ともいえるが、現実は難しいと思われる学生も確認されている。実習の心構えをもつこと、どのような心がけで臨めばよいのかなど具体的な指導が求められる。子どもの前に立つということは子どもたちにとって先生と

呼ばれる、先生としての自覚と責任のある言動が必要である。しかし、一方では、学んでいる学生であることを自覚し、学ぶ姿勢で実習に臨んでほしい。

2）実習生の現状に関しては、挨拶や言葉遣い等は基本的に身に付いているが、「笑顔や明るさに欠ける学生」がいること、「反省会で質問のない学生が多い」、「ピアノの苦手な学生が多い」の 3 点が指摘された。笑顔や明るさが欠ける要因は緊張や不安からくるものと考えられるが、それについて玉置（2013）は次のように述べている。すなわち、不安があるのが問題ではなく、その不安と向き合い、実習体験を通してよりよい実践を学び、自分を高めていこうという意欲や意識をもつことが大切であり、むしろ不安のない学生は傲慢になってしまったり問題意識の欠如が指摘されたりすることが多く、なんの不安もないという人の方が心配である。むしろいろいろなことに不安をもっていることの方が当然であるということである。なりたい保育者に向かって学びを進める時多くの不安に苛まれる学生も多いが、この不安材料を見つけられた時こそ向上心をもって実習に取り組んでいけるのではないだろうか。

3）課題については、実習録（日誌）の記述に関して、「特に実習初日から数日は内容が乏しい」との指摘があった。出来事の羅列ではなく、実習生としての気付きや学び、考察の記述が望まれることも合わせて課題として挙げられていた。記述については、実習園での指導も行われているが、基本的な理解は身につけた上で記述できるようにしておけば戸惑うことも少ないのではないかと考える。先行研究でも実習日誌の困難さを多くの学生が訴えており、事前事後指導の在り方が問われ、改善を図ることが重要である。また、「意欲や向上心をもって実習に取り組んでほしい」と A 保育者は述べている。反省会において質問のない学生が多いとことも挙げられており、「保育中に疑問もなく、興味や関心をもつことなく実習に臨んでいるのではないだろか」と実習に対する姿勢など消極的な面を挙げていた。保育者がどのように子どもとかかわっているか、子どもがどのような反応をしたか等、深く読み取ることで多くの学びを得られるはずだが、学生においては難しさが一番表れるところなのではないか。保育現場では保育技術はもちろん大切であるが、それ以上に一生懸命に取り組み学ぼうとする姿勢や礼儀、作法等社会的スキルを求めているとされる。そのためには、「保育中のメモに関して出来事だけではなく、質問や疑問もメモに取れるとよい」とアドバイスもあった。

4）指導者からのアドバイスとして、「ピアノが苦手という学生が多く、不安を感じて責任実習に臨む様子がよく見られる。ピアノを弾くために保育者になるわけではないが、練習あるのみのピアノなので、学生のピアノに対する努力や練習意欲を評価したい」と述べられていた。幼稚園での実習ということでピアノを弾くことも多くあり、学生の不安が多いことも明らかである。永易（2015）は、教育実習生は、「受動的」な態度や行動だけでなく、「自分らしさ」を持って実習に臨む必要がある。また、保育技能でのピアノや手遊びの練習不足が指摘された後でも、実習中に練習し、上達することも見られたことから、教育実習生がどのような意欲を持って、教育実習に臨むかということが重要であると述べている。そして、保育技術（ピアノや手遊び）を補うのは、意欲（自ら、一生懸命）であることからも養成校では保育技術だけではなく、何事にも意欲的に取り組む姿勢も指導としていかなければならない。

このような現場から求められる課題を考えると、実習に向けての指導は、多岐にわた

っており教育実習事前事後指導の時間内では十分な指導ができないのが現状であるにもかかわらず、社会的には保育者の専門性や資質能力の向上に対する要請が高まっている。

（2）実習に向けての取り組み方

実習の課題とは何かを考える時、学生一人ひとりに課題があることはいうまでもないが、岡花ら（2009）は、保育実践の記述によって保育者自身が抱える問題意識がより明確となり、子どもの理解の枠組みが意識化されると指摘している。井上ら（2020）は保育実践を記述することは保育を見つめ整理することにほかならず、記述することを通して子どもを捉え、理解することができるのではないかと述べている。保育者が子どもを理解するときにはできる、できないという視点ではなく、表にあらわれない内面の理解が必要である。井上ら（2020）は、保育者としての視点につながる保育実践を記述する力といえる保育記述力を育む授業を行い、実習日誌に一定の効果が得られたことを明らかにしている。しかし、実習生にとって実習日誌の記録が困難であることは、以前から現場の声によって明らかとなっている。実習日誌は、実習生が毎日の実習で経験したことや考えた事のすべてを日々記録していくものであり、実習での学びの総記録であるとされている。

実習日誌について、保育者養成校が実習指導のなかでも多くの時間を使い、意義や目的、書く内容や書き方等指導を行っている。なぜ実習日誌を毎日書かなければならないのだろうか。その意味について次のようなことがテキストには記載されていることが多い。1）日々の実習の流れや出来事を、観察したり体験したことを客観的に記録することで漠然としていたことが整理確認できる。2）体験したことの中で重要なことを忘れたり不確実なものとしないためその日のうちになるべく的確に記録する。3）指導者からの助言やその日の反省点を整理し、記録することで明日の実習に向けて考え準備することができる。4）実習によって得た経験、知識、感動、反省、感想などをその場限りのものにしない。5）記録を振り返ることで保育や実習することについて考えることができ、成果や課題が確認できる。（相馬ら 2004）

保育の仕事は、記録する仕事といっても過言ではないくらい様々な書き仕事が多くある。記録した人だけがわかればよいというものではないため、誰が見ても理解できるように記録することが重要である。実習日誌に記録するという経験は、保育者として必ず役に立つものである。

しかしながら近年、子どもの育ちを捉えて記録し、その姿を丁寧に読み解いて記述することに課題をもつ学生が増えていることが指摘されている。松崎（2013）は保育学生の国語力の問題点を挙げた上で、特に就学年数の短い短期大学における学生の国語力の育成方法についてシラバスを分析し、そのための授業の開講を提案している。養成校が学生の保育記述力の向上に取り組んでいる現状をあらわしているといえよう。保育現場からも、子どもの姿や保育者の配慮を書き留められない、時系列で書くことが理解できない、どの事例を選ぶべきかわからない、適切な保育用語を使用できない等の課題があがっている。

実習日誌の記録には、事実だけを観察するのではなく、その時の保育者の援助や声掛けにどのような意図や思いがあるのか、子どもたちはどのような気持ちで活動に取り組み、それをどのように表現しているのかということに気づき、文章化することといわれている。考察を含めての記録だが、実習生にとっては、保育者の意図するものや、子どもの内面や育ちを読み取ることが難し

く、その日の活動を観察したままの羅列でとどまっているなどが見られる。

考察の書き方の授業の工夫として、視聴覚教材の活用があげられる。実際の保育場面を体感するため、一日の保育の流れなどの映像を見ることで保育を疑似体験し内容を記載していくという練習を行うことにより、一定の効果が期待できるとされている。このような授業での記入例や見本を見ながら書く練習をすることで、実際の保育現場での保育経験が不十分な状態においても、基本的な保育の捉え方、基本的な書き方を段階的に理解し、実習日誌の作成の際に役立つと推測される。実習は学生が学んだことを実践できる場でもあり、保育の現場を知ることができる場でもある。貴重な実習だからこそ、実習園と養成校とで連携しながら取り組んでいけるようにしたい。

３．求められる保育実践力

保育は高度な専門性が必要とされる営みであり、保育者養成校においては専門職としての保育者を育てる実践的な授業が求められる。乳幼児期の教育・保育の重要性がますます指摘され、当然その質も問われている。保育の質の基本とされる保育者の実践力をどのように捉えればよいのだろうか。

文部科学省（2002）が示した幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告「幼稚園教員の資質向上について－自ら学ぶ幼稚園教員のために」では、幼稚園教諭に求められる専門性として次の 9 つが挙げられている。すなわち、1）幼稚園教員としての資質、２） 幼児理解・総合的に指導する力、３） 具体的に保育を構想する力、実践力、４）得意分野の育成、教員集団の一員としての協働性、５）特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力、６）小学校や保育所との連携を推進する力、７）保護者及び地域社会との関係を構築する力、８）園長など管理職が発揮するリーダーシップ、９）人権に対する理解、である。

このように保育者に求められる専門性は多岐にわたって論じられている。幼稚園を取り巻く環境の変化、地域社会や家庭の急速な変化などを背景として、保護者や地域社会の幼稚園に対するニーズが多様化してきている。地域において、一緒に遊ぶことができる子どもの数が減少してきており、幼児が集団の中で多様な体験を得ることが難しくなってきている。幼児にとって初めての集団生活を経験する場としての幼稚園、家庭では得ることのできない多様な経験を得る場としての幼稚園、子育て相談や地域における幼児教育のセンターとしての幼稚園に対する期待が高まっている。

先に示した専門性は、確かにこれらの一つひとつの知識や技術は大切である。知識や技術を習得することが専門性の高い保育者になることの必要条件ともいえるかもしれない。しかし、単に知識や技術を身につければよいのだろうか。

小原（2013）は、保育の場は小学校以上の学校教育の場とは異なり、刻々と変化する状況や一人ひとりの子どもの様子に配慮した複雑で多元的な判断や関わりが特に求められると、述べている。保育には決まった正解がなく、知識や技術を活かしながら、一人ひとりに応じた関わりが求められる。保育実践が向上するとは、より多くの蓄積された知識や技術を常に状況に応じて、その場で考えて対応ができ、保育実践を振り返り省察を重ねていくことである。学生は実習を通してこのような実践を省察し、改善点を見出し、次の実践につなげていくことが必要とされる。学生の実態として多くの体験的な学びは得ているものの、その学びを客観的に捉え、考察し、深めることは難しいという現状がある。保育者養成校としてこうした保育実践力を身につけて卒業させなければならないという現実的に大きな課

題があるといえる。

学生の保育実践力を教育実習の場でどのように身につけていくことができるのか、山田（2012）は、責任実習から学びとった保育実践力とは何かを具体的に示し、次のように定義した。（1）指導計画を作成する力、（2）保育を展開する力、（3）保育実践を省察し今後の課題をもつ力の３つの力、とした。それぞれの力における学生の学びについて、次の節で考える。

４．保育実践力を育てるための課題

（1）指導計画を作成する力

保育の基本原則は、環境を通して行う教育であり、幼児の主体的な活動を促し、自発的な活動としての遊びを基本に展開することである。幼稚園教育要領の中でも、指導計画の考え方、作成上の基本等が掲げてある。指導計画を作成するにあたって、子どもたちの自発的な活動や主体的に取り組めるように保育の環境を工夫し、必要な援助を考えていくことが必要とされている。子どもは主体的な活動を行うことによって、持っている力を発揮し、その時の経験がもとになりながら、次の発達が促される。子どもの自由な活動をできるだけ尊重していくことではあるが、これは子どものやりたいことをすべてやらせるという、放任の保育ではない。場当たり的に行う保育ではなく、準備や工夫が考えられた「計画的な保育」を行うことが必要である。例えば、子どもたちが自分で育てた野菜を食べるという経験をさせたいと思えば、種をまく時期や植える時期、適した日当たりの場所や空間、毎日の水やり、収穫した後の活動など事前に考えておかなければならない。子どもたちが自由な活動のなかで最大限に力が発揮できる質の良い活動や経験を盛り込むためには、保育者が先を予測した保育の計画が必要になる。

さらに、子どもが健やかに育っていくためには、それぞれの発達の時期に必要な経験というものがある。自発性や主体性だけに委ねるのではなく、保育の専門職である保育者によって確実に育ちを保障する計画を立てることが大切である。幼稚園教育要領や保育所保育指針で保育を計画することの重要性が述べられているが、保育者が何もかも計画してその計画通りに子どもを動かしていくことを求めているのではない。また、実際の保育は保育者が予想して見通しをたててもどのような展開になっていくのか、子どもがどのようなところに興味や関心をもっていくのかは未知な部分が多い。そのため、予想した子どもの姿と現実の子どもの姿とが異なってくることはよくあることである。計画通りに進めようとすれば保育者が考えた方向に子どもを無理やり動かすこととなり、自発性や主体性は発揮できなくなる。幼稚園教育要領では保育の計画に柔軟性が必要であると述べてある。

柔軟性には計画を立てるときの柔軟性と実践の中での柔軟性があると久富（2009）は指導計画の考え方の中で述べている。前者は子どものありのままの姿をよく理解して、それに保育者の願いや思いを添わせていく柔軟な幅の広い子どもの育ちを願っていくことが必要となる。保育者の願いと子どもの現実の姿が大きく違っていれば、現実離れした保育を計画することになる。保育の目的を視野に入れながら具体的な保育の目標やねらいを達成するために、具体的な保育の内容をつくることである。後者は、保育の計画を現実の保育実践のなかで柔軟に修正していくことである。自分の立てた計画と子どもの活動や興味・関心の方向のずれを今の保育実践のなかで、適宜柔軟に修正していくことが重要である。保育の環境を再構成したり、援助の方向を変えるということである。

このような柔軟な保育を行う力は一朝一夕に見つけられるものではないが、日々の

子どもの姿を観察し、保育実践と省察を積み重ねていくことによって養われてくる力である。その一歩は実習における部分実習や責任実習であるといえる。実習生にとっては子どもの実態の把握が困難ということもあるが、オリエンテーションなどで配属クラスの子どもたちの様子を聴いて、子どもたちにふさわしい指導案を作成できるよう努力をしてほしい。

（2）保育を展開する力

指導計画の作成と展開は表裏一体の関係にある。指導計画は、子どもの発達の理解から作成し、保育者がその時期に経験してほしいことや身に付けてほしいことを取り入れ、どのように環境を構成し保育を展開していくかについて具体的に示している。それと同時に、幼児期の教育は「環境を通して行う教育」であることから、幼児が自分から興味をもって環境に関わることによって様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わう体験が重視されなければならない。そのため、保育者は幼児の活動が生まれやすく、展開しやすいように子どもの興味や関心がどこにあるかということを捉えた上で指導計画を作成する必要があるとされている。保育者の意図性だけでも、子どもの興味や関心からだけでもなく、子どもと保育者が共に生活を営む中から作成され、作成された指導計画を基に保育は展開されていくものである。

保育の展開において特に大切にしたい保育者の姿勢として、文部科学省(2021)の「幼児の思いをつなぐ指導計画の作成と保育の展開」より、次の 7 点が挙げられている。1）幼児の興味や関心を大切にする、2）教師の予想をこえた活動の展開を生かす、3）環境の再構成をする、4）教師が環境へ関わる姿勢を考える、5）幼児一人一人を大切にする、6）記録し省察する、7）幼児が主体的に環境と相互交渉して自ら発達するように幼稚園生活を展開していく。保育者の専門性として、一人 一人の子どもが何に対して興味や関心をもっているのか、またその中で何が育っているのかを見逃さないようにすることが大切である。

実際の子どもの活動は、予想をこえて展開することもある。それは子どもの内面の育ちを捉えることの難しさや子ども一人ひとりの興味や発想の多様性、さらには環境の諸条件や変化などにより、保育者が予想もしない場面が現れるからである。予想をこえた活動の展開を否定的に捉えず、むしろ幼児の内面を理解する大切な場面として受け止めることが大切である。保育者の捉え方や考え方を見直し、子どもの発想や偶然性を生かして臨機応変に対応することで、活動の展開が違ってくる。また、その予想しない展開となった理由や原因を考察することにより、保育の質を高めるとともに、他の保育場面に生かせるようにすることである。

環境の構成は固定的なものではなく、子どもの活動の展開に伴って、常に子どもの発達に意味のあるものとなるように再構成していく必要がある。そのためには、保育者は幼児の身の回りの環境がもつ特性や特質について日頃から研究し、その教育的価値について理解し、実際の指導場面で必要に応じて活用していくことが大切である。

保育者の適切な言葉がけや適切なかかわりは子どものモデルとして重要な意味をもつといわれている。保育者は人的環境として大きな役割を果たしていることを意識して常に自分を振り返り、子ども一人ひとりの場面に応じた遊びの援助者など様々な役割を果たさなければならないとされている。

指導計画は学級全体の子どもを対象に作成するが、学級での生活を通して子ども一人ひとりが成長、発達していることを考えるならば、一人ひとりの行動の理解と予想に基づき作成することが必要といわれてい

る。特に、日の指導計画（日案）を作成する際には、一人ひとりの姿を捉えて具体的なねらいや内容を考えたり、環境の構成を検討したりなど、それぞれの具体的な生活に沿った指導計画を作成していくことが大切である。一日が終わってその日の保育を振り返るとき、一人ひとりの姿を思い起こし、さらに 明日の保育の展開を予想するときに、もう一度一人ひとりの思いに沿うこと等、幼児理解も作成の上で必要とされる。

保育者にとって「記録をとる」ことは、その瞬間の出来事を意識化することである。日々の遊びや生活の記録は、過去から現在へ、そして未来へと幼児の発達や学びを連続的に捉えることを可能にする。もちろん、記録には目的に応じて様々な形式があり、記録の中には幼児の姿と教師の理解や判断、それに基づいた具体的な指導が含まれている。記録した意図や意味を改めて捉え直し、省察していく作業として行われる。記録からの読み取りで重要なことは、子どもの姿を見つめ直し、幼児理解を更に進めることである。記録に残された子どもの行動からその意味を考え直すことや、周囲の人やものなどの環境へのその幼児の関わり、抱えている課題、育ちつつある資質・能力などを読み取っていくことである。育ちつつある資質・能力を読み取っていく際には、記録に残された子どもの言動を、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を意識して読み解いていくことが必要である。過去の記録を振り返ってみれば、１か月前のあのときの姿は、今見られている「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」につながる幼児の姿と関連していることに気づく場合もある。記録を積み重ねることによって、その子どもの変化や育ちを捉えることができる。さらに重要なことは、保育者が自身の関わりを見つめ直すことである。記録を読みながら、そのとき、保育者は記録時の場面の中でどのように子どもを理解・判断し、指導や援助を行ったのか、それが適切だったのかなどを改めて考えることができる。

次にクラス全体の把握と個人差の配慮であるが、同時に行うことは非常に難しいことである。クラス全体の把握を行い保育を展開していくことと、個人差の大きい幼児期の子どもたち一人ひとりに目を向け個人差の配慮をすることは、保育を実践することで非常に重要なことで身に付けなければならないことである。

特に近年、特別支援が必要な子どもが増え、それぞれの子どもに応じた配慮の重要性が高まってきている。いろいろな子どもがいることで互いによい影響や刺激を与えあって成長していけるように全体を把握し、導くことが保育者には重要な実践力といえる。

（３）保育実践力を省察し今後の課題をもつ力

実習生が日々の保育後や最終日に実習園で反省会を行うことや、教育実習終了後に学校での事後指導としてレポートを作成することで自分の保育実践を振り返ることをしている。

そこで、反省点を記述することで、今後の課題をもつこともできるのであろう。しかし、山田（2012）は、実習生のなかには、反省点や振り返りなどを文章化することが苦手な学生が多く、反省会では多くのことに気づいているが、レポートに記述させると反省点が少なくってしまう傾向があると述べている。文章化することは、先に挙げた記録をとることと同じく、子どもとの関わり方や保育のあり方が適切だったのか等をあらためて考えることができる。実践の省察と課題ということについて、今後、実習指導は大きな役割をもつと言える。保育者として必要な資質能力としての保育実践力の基礎を養うには、教育実習での学びとその

後の学内での授業での全体的な振り返りといった実習指導の過程が重要であると考えられている。

おわりに

保育施設に求められる子育て支援の機能は多種多様化し、保育の現場では多様で高度な専門性がますます求められている。専門知識や技術の習得だけではなく社会の動向を理解した上で、子どものへの支援のあり方や保護者支援、地域との連携も可能な人材が望まれている。学生自身も生活経験の不足や価値観の変化により学校における学習や生活に対する姿勢や態度にも指導が必要となってきた。求められる保育実践力として知識や技術が必要なことは先にも述べたが、一番大切なことは、保育者も子どもと一緒に楽しむこと、保育を楽しむことである。実習中は難しいこともあるが、子どもと喜びや面白さを共感できると保育が楽しくなってくる。実習での学びを活かし、経験を多く積み子どもと共に活動を作り上げ、子どもの成長を喜ぶことができるようになり保育が本当に楽しく感じられるようになってくると言える。

引用・参考文献

永易直子(2015)幼稚園教育実習生の評価に関する定性的研究－「笑顔」の保育者的意味とは－大和大学研究紀要．1．137-140

永易直子(2015)幼稚園教育実習による実習不安に関する定性的研究．大和大学研究紀要．2．289-294

榎本眞美（2017）学生が感じる実習記録の困難さに関する一考察：困難さが少なくなるプロセスに着目して．東京家政大学研究紀要１．人文社会学．57．19-30

本多潤子・櫻井登世子(2011)幼稚園教育実習における実習不安の類型とその特徴．田園調布学園大学紀要．6．49-60

玉置哲淳・島田ミチコ監修（2013）実習は保育を夢から目標に変える体験．幼稚園教育実習．建帛社

井上眞理子・向笠京子・長島万里子・髙橋優子・伊藤路香・上田よう子（2020）「保育者としての視点」につながる豊かな保育記述力を育む授業の検討. 洗足論叢. 49. 81-95

小原敏郎・神蔵幸子・義永睦子（2013）保育・教職実践演習－保育者に求められる保育実践力－．建帛社

井口眞美（2012）保育者養成校における実習日誌に関する指導法の研究－幼稚園実習日誌に用いられる“時制”についての調査から－．淑徳短期大学研究紀要．51.109-125

久富陽子（2009）幼稚園・保育所実習　指導計画の考え方・立て方．萌文書林

相馬和子・中田カヨ子(2004)　幼稚園・保育所実習　実習日誌の書き方．萌文書林

文部科学省（2002）幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告「幼稚園教員の資質向上について－自ら学ぶ幼稚園教員のために」

文部科学省（2017）幼稚園教育要領

文部科学省(2021)幼児の思いをつなぐ指導計画の作成と保育の展開

松崎史周（2013）保育者養成短期大学における国語力育成のあり方．清泉女学院短期大学研究紀要．31．1-11

岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・松本信吾・林よし恵・上松由美子・落合さゆり・山元隆春(2009)「エピソード記述」による保育実践の記述の省察－保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討－. 広島大学学部・附属学校共同研究紀要．37．227-337

教育者の使命と成長

原田和明

Mission and Growth of Teachers

Kazuaki　Harada

概要： 本稿はこれから教育者（教師）を目指す人たちに向け、幼児教育から始まる長い学校教育において教育の目的を見据えた教師が果たすべき役割、「教育は人なり」と言われるゆえに問われる教師の日常の姿勢や生涯にわたり学び続ける必要などを理解したうえで、自身が目指す教師像を構築する一助としたい。早いスピードで大きく変化している社会に対応していくことが今後も教師には求められる。従来の教師個人による資質能力の向上だけでなく、働き方改革も踏まえた組織的な対応が不可欠である。

Key word ： 教育の目的　資質能力の向上　児童・生徒指導　チーム学校

はじめに

私たちは幼いころから学校の教師に教わってきたという経験がある。教師を目指す学生は、幼稚園から始まる学校生活の中で出会った教師に対する憧れや好印象など、教師から大きな影響を受けている場合がかなり多いと思われる。「教育は人なり」と言われるように、教育は教師によって決定されると言ってもいい。特に学校教育の第一段階の幼児教育において、幼児期の子どもたちに教師がどのような関わり方をするかということが、その後の成長の土台となるだけに重要な意味をもつ。したがって、専門性だけでなく、子どもたちに対する深い愛情や情熱はもちろん、一人の人間としての人格や正しい生き方、広い知識や教養などが求められる。

1　教師と子ども

(1)教師としての先生

幼児教育・保育系の学生はやがて将来、幼稚園、保育園、こども園あるいは児童福祉施設などで子どもたちを相手にするとき、子どもたちやその保護者からは「先生」と呼ばれることになる。

教育機関である学校では、児童・生徒や保護者から、また教師同士でも「教師」「教諭」と呼ばれることはなく、もちろん教諭、幼稚園教諭でも保育士でも「先生」と呼ばれる。「先生」と呼ばれる人は「教師」に限定されることはなく、医師、国会議員や弁護士、あるいは習い事の師である立場の人も日常的に「先生」と呼ばれることが多い。

自分の身に付けた知識や技術を他人に教える立場にある人は学校の先生に限定されず広い意味で「教師」と呼ぶことができる。学校で教科を教える教師、家庭教師、宗教などの指導者も教師に含まれ、仏教の宗派によっては職名として教師が使われている。そして、その人格は児童・生徒に教育作用を及ぼすと考えられる。

「教員」は、近代教育制度により整備された学校において、児童・生徒・学生を教育する立場にある人であり、学校という組織、教育行政という側面から用いられると考えられる。

また、「教諭」は、教育職員免許法に基づ

き法的に制度化された教員免許状を取得して学校教育に携わる人である。

ここではあえて、公教育に携わる学校の教師という意味で「教師」について考えていくこととする。

(2)幼児・児童・生徒

学校教育法における一条校では、幼児・児童・生徒・学生、一条校以外では生徒と学ぶ年齢や学校によって分けられる。

学校教育法における児童とは、小学校など初等教育を受けている者でおおむね 6 歳から 12 歳までである。就学前教育を受けている者は幼児と呼ぶ。幼稚園で学ぶ子どもは幼児であるが、幼稚園における就学前教育（幼児教育）の対象年齢は３歳から５歳である。

中学校、高等学校など中等教育などを受けている者は生徒、高等教育を受けている者については、大学（短期大学および大学院を含む）、高等専門学校に在籍している者を学生と呼ぶ。一条校ではない専修学校で学ぶ者は生徒と区分されているが、一般的には（世の中では）学生と呼ばれている。

これに対して児童福祉法などでは、満 18 歳に満たない者を児童という。児童福祉法では、児童をさらに、乳児（満 1 歳に満たない者）、幼児（満 1 歳から、小学校就学の始期に達するまでの者）、少年（小学校就学の始期から、満 18 歳に達するまでの者）に区分している。子どもたちに関する呼称は法律によって差異が見られるが、ここでは学校教育法に従って、幼児教育の対象年齢と小学校での教育の対象年齢の子どもたちをそれぞれ幼児、児童と呼ぶこととする。

２　教育とは何か

(1)教育の目的

教育基本法第 1 条では「 教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」と学校教育の目的を規定している。そのため教育の目的は「人格の完成」を大前提としているといえる。特に学校教育は、個人の能力の伸長を図るだけでなく、行動していくことができるよう「社会性の育成」を図り、個人として自立した人間を育てるとともに、社会や国家の健全な形成者としての国民を育成する役割を担っている。

こうした観点から教育の目的は、主に「人格の完成」と「社会性の育成」を大きな柱としていると考えられる。

(2)教える・教わる、育てる・育つ

教育を「教」と「育」とで考えてみると、教育は「教える側」である教師が「教わる側」の人（児童や生徒など）を「育てる」ことであるといえる。各年齢段階での教育は、どのような目標に向かってどのような人を育てるかを明確にする必要がある。そのため教師の「教える」こと「育てる」ことに重点が置かれる。一方で教わる側である児童や生徒が自ら「育つ」という力を身につけることにも重点をおかなければならない。教育を考える場合に「育てる」と「育つ」という両方の側面から考えることと、幼児教育の段階において、小学校以降の教育を受けることが可能になるまで心身ともに「育っている」状態に育てることが不可欠である。そうした観点からも、教育はいかに教師の関わり方で決まるかということになる。

倉橋惣三は、著書『育ての心』の序文において「自ら育つものを育たせようとする心。それが育ての心である。」と述べ、続けて「育ての心は相手を育てるばかりではない。それによって自分も育てられてゆくのである。」とも述べている。これは、親や教師な

ど子どもを育てる者は、子どもを育てることによって育つことである。

3　教師を目指すために

(1)教師になるということ

教員採用試験の面接では、必ずと言ってもいいほど教員を目指す志望動機「あなたはなぜ教員になりたいか」を聞かれる。幼稚園や保育園の採用試験の面接でも、一般企業への就職試験の面接でも同様である。この面接の問いに対して「動機」という文言から「きっかけ」をほとんどの人が回答する。「子どもが好きだから」というのは最も多い回答であるが、それ以外では例えば「親が学校の教師をしており、小さなころから教師の姿に親しみを感じていました。」、「幼稚園に通っていた時に先生が優しくしてくれた。」などである。幼児教育を目指す学生の志望動機には「小さいことからきょうだいやいとこなど年下の子どもの面倒を見ることが好きだった。」など過去の経験を述べる回答が多い。公立学校教員採用試験の面接でも、小学校、中学校、高等学校という校種を問わず似たような回答が返ってくる。教師を目指すのであれば、過去の体験であるきっかけだけにとどまらず、「目標」である目指す教師像として、これからどのような教師に成長していきたいかをしっかりと語るべきである。教師を目指した志は「動機」として忘れることなく、自らの成長に努めながら「目標」を高めていくことが必要である。

(2)教師は夢と希望を語る

フランスのストラスブール大学の教授と学生は、第二次世界大戦中にナチス＝ドイツによる迫害を逃れながら教育を続けた。フランスの詩人ルイ＝アラゴンは『ストラスブール大学の詩』(大島博光　訳)の中で「教えるとは希望を語ること　学ぶとは誠実を胸にきざむこと」と述べている。教育は夢と希望を語ることで、夢と希望を育てることである。教師が夢と希望を語るためにはどうあるべきか。

教師は、子どもたちがこれから生きていくうえでどうなりたいかという生き方、夢を語り子どもたちに夢を持たせる役割もある。勉強や学校生活、子どもたちの将来などで子どもに「夢を語り、夢を与える」存在でありたい。教師の語る言葉は自分が考える以上に子どもたちにとって重たいものである。子どもたちをよく観察し分析したうえで、豊富な言葉で夢を語り、夢を与えたいものである。そうなると教員の一人の人間としての人格と生き方、身についているべき広い教養と深い知識、子どもに対する深い愛情や情熱、営利を求めることなく経済的報酬に固持しないなどいわゆる「教師聖職者論」にみられるような資質が必要となってくる。したがって教職をめざす者は、学生の段階から、教師として求められるこのような側面を意識して専門性を高める学業への取り組みや日常生活における自律した行動に取り組まなければならない。

4　教師に求められる資質能力

(1) 子どもたちの資質能力

1996（平成 8）年、中央教育審議会は「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」を発表し、その中でこれから求められる教員の資質・能力については、子どもたちの「生きる力」を育むための豊かな人間性と専門的な知識・技能や幅広い教養を基盤とする実践的な指導力としている。そのためには、教員養成や研修などを通じて、専門的な教科指導や児童・生徒指導、学級経営などの実践的指導力の育成を今まで以上に重視することが必要である。

2017（平成 29）年の学習指導要領、幼稚

園教育要領の改訂が告示され、「生きる力」の理念をより具体的に示すこととなった。

社会が大きく変動し予測が困難な世界を子どもたちが生きていく上で、「生きる力」を育成するためには、「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く個別の知識・技能の習得）」「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力など）「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする主体性・多様性・協働性、学びに向かう力、人間性など）」を育成すべき資質・能力の三つの柱と位置付けた。これらを重視した教育課程に基づいて、常に子どもたちの資質能力の育成の視点に立ち、子どもたちの発達を支援していくことが学校及び個々の教員に求められる。

社会が急速に進展し変動していく中で、子どもたちの生きていく力を育成することが学校教育に期待されている。そのためには、教師自身が最新の専門職としての高い知識や技能を身につけ、実践的な指導力を高めること、探求心をもって主体的に学び続ける姿勢が強く求められる。教職に対する使命感・責任感・正義感を強く持ち、学校内外の多様な人材と協働しながら様々な課題の解決に取り組み、学校教育と教師に対する信頼を揺るぎないものとして確立するために常に教師として成長する努力を継続することが、これからの教師の資質能力として求められる。

(2)教員養成について審議していた教育職員養成審議会（養教審）は平成９（1997）年７月に発表した第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方針について」の中で、教員に求められる資質能力につい次の３点を挙げている。

①いつの時代にも求められる資質能力

中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」（昭和 62 年答申）によると、「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」であり、「素質」とは区別された後天的に形成可能なものと理解される。

・教育者としての強い使命感、人間の成長についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育者としての愛情、専門的知識、豊かな教養、実践的な指導力などである。

②今後特に求められる資質能力

〇地球的視野に立って行動するための資質能力

・地球、国家、人間等に関する適切な理解
・豊かな人間性
・国際社会で必要とされる基本的な資質能力

〇変化の時代に生きる社会人に求められる資質能力

・課題解決能力等に関わるもの
・人間関係に関わるもの
・社会の変化に適応するための知識及び技能

〇教員の職務から必然的に求められる資質能力

・幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解
・教職に対する愛着、誇り、一体感
・教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度である。

未来を生きる子どもたちを育てるには、まず教員自らが地球や人類の在り方を考えるとともに、社会的に高い人格・知識・教養などを求められることから、変化の時代に生きる社会人に必要な資質能力を備えている必要がある。こうしたことを前提として、教員として教職に関わる多様な資質能力を身に付けなければならない。

③得意分野を持つ個性豊かな教員

画一的なことは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切である。

教員がそれぞれ職務能力、専門分野、能力・適性、興味・関心等に応じて、自己研修と自己研鑽を積み将来にわたって資質能力の向上、教員としての成長を図ることが学校に活力をもたらし、学校の教育力を高めることにつながると考えられる。

(3)平成 17（2015）年 10 月の中央教育審議会の答申「新しい時代の義務教育を創造する」の中で「優れた教師の条件」について次の３つの要素が必要であるとしている。

①教職に対する強い情熱

教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など

②教育の専門家としての確かな力量

子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈力など

③総合的な人間力

豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくこと

(4)平成 24（2012）年 8 月の中央教育審議会の答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では次の３つが示されている。

①教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）

②専門職としての高度な知識・技能

・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）

・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探求型の学習、協働的な学びなどをデザインできる指導力）

・教科指導、生徒指導、学級運営等を的確に実践できる力

③総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

(5)平成 27（2015）年 12 月の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力」【これからの時代の教員に求められる資質能力】

①学び続ける教員像の確立

・自律的に学ぶ姿勢

・時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めてゆくことのできる力

・情報を適切に収集し、選択し、活用する力

②新たな課題に対応できる力量

・アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善

・道徳教育の充実

・小学校における外国語教育の早期化・教科化

・ＩＣＴの活用

・発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応

③チーム学校

・多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力

これら①～③は、これまで教員として身

につけていなければならない、「不易」とされてきた資質能力に加えて、「流行」として新たに求められる資質能力と位置づけられる。組織的に設定された研修、自主的な取り組みとしての研修など日常的なあらゆる研修の機会をとらえて、専門職として生涯にわたって学び続ける姿勢が必要である。教師が学び続ける姿が、児童・生徒の学ぶ気持ちを引き出し高めることは間違いない。

子どもたちが教師の姿を見て育つならば、教師は教育に対する可能性へのチャレンジや高みを目指して自己実現を図ろうとする姿勢を見せなければならない。それによって、子どもたちが自らの力で成長してやがて社会人となる意義を考えさせることができる。

５　児童・生徒指導の必要性

(1)幼児教育における指導

就学前教育である幼児教育、特に幼稚園における教育の課題としてあげられるのは、基本的生活習慣の育成を図ることである。その後の小学校における児童指導、中学校・高等学校における生徒指導の一つの目標は、基本的生活習慣の定着である。

基本的生活習慣とは、人が自他ともに幸せに生きるために最小限に身につけておくべきことがらであり、人として身につけ実行すべき内容と考えられる。基本的生活習慣を身につけるためには、幼少期からの指導の積み重ねが大切である。幼児教育において身につけようとした努力がその後の基本的生活習慣の定着につながるので、幼少期から特に幼稚園などでの幼児教育の中で、忍耐強く根気よく継続して指導していかなければならない。

基本的生活習慣は、日常生活における実践を通して養われるものであり、タイミングよく実践されることにより、子どもたちがその必要性を自覚できるよう必要な場面において実践されることが重要である。この時に重要なのは、教師が子どもたちとともに実践することである。「子どもは教えたようにしないで、したように真似る」と言われるように、教師が率先して実践することで子どもたちの手本となるよう心がけることである。言葉で教えるだけでなく、教師自らが実践してみせることで、子どもたちは信頼して同じように実践しようとすることが定着することに結びつくのである。

教師が指示だけして実践しなければ、子どもたちはやらなくてもいいことと覚えてしまうだろう。

人と人とのつながり、人間関係づくりは、あいさつすることから始まると言われる。例えば、登園、登校時に子どもたちと顔を合わせた時に教師が「おはようございます！」と元気よくあいさつすることで、子どもたちとのコミュニケーションが始まり、子どもたちは楽しくすごせる期待を感じるはずである。もし、子どもたちが「先生おはようございます！」とあいさつした時に、教師があいさつを返さない、あるいは無表情でうなずくだけだとしたら子どもたちはどう感じるだろうか。

高等学校の校長時代に、地区の新採用教員研修会で「新採用教員に期待すること」と題して講話をしました。その中の１つとして、「元気よくあいさつしよう！朝、登校してくる生徒が『おはようございます！』と元気な声と笑顔であいさつしてくると、今日も１日がんばろうと思います。時々『あいさつしても、あいさつしてくれない先生がいる。』という声を聞きます。生徒が社会に出たときに、最初に求められるのはあいさつができること。まず、教員から実践しよう。たとえ、生徒が返してくれなくても。」とメッセージを送った。

(2)児童・生徒指導の本質

学生たちに「中学校や高校での生徒指導

はどうでしたか？」と問いかけてみると、予想を裏切ることなく「厳しかった！」「先生が怖かった！」という声が返ってくる。「生徒指導」がそのまま「生活指導」に結びつくのであるが、これは学生のみならず世間一般的なとらえ方と思われる。すなわち、「生徒指導＝生活指導」なのである。

昭和 40 年代後半から中学校や高校が荒れ始めると、学校（教師）は基本的生活習慣を身につけさせるという名の下に、校則を細かく厳しいものに変えていき、生徒に守らせることが生活指導であり生徒指導と考えるようになった。こうして生徒の人権を侵害するような過度な生活指導が行われるようになると、生徒は指導する教師に反発するか、あるいは自分たちより弱い生徒に矛先を向けたのである。これらは校内暴力となり前者は対教師暴力、後者はいじめとなった。

すでに述べたとおり、教育の目的を「人格の形成と社会性の育成」ととらえるのであれば、生徒指導の目的は「人格の形成の支援と社会性の育成の支援」であると考えられる。したがって、生徒指導は生活指導にとどまらず、学校生活におけるあらゆる場面での生徒との関わりであるといえる。

(3) 育つ心を信じる

教育においては子どもたち自らが「育つ心」を教師が「育てる」という姿勢が必要である。これは児童・生徒指導の根本であると考える。(2) で述べたように、学校が荒れていた時代には、教師と生徒との間にはお互いに信頼しない関係が多少なりとも存在していた。

私は県立高校で教員生活を送ったが、そのほとんどは生徒指導・生活指導の担当であった。校長からの業務命令として担当させられた（中にはこう感じている教師も少なくない）のではなく、自らの意志で担当となった。なぜなら、生徒に一番近いところにいられると考えたからである。

主幹教諭、教頭、副校長そして校長となっても、常に生徒指導の担当であるという意識を持ち続けた。私が「育つ心を育む」「育つ心を信じる」と考えるに至ったのは長年にわたり生徒指導部担当として、問題を抱えた生徒と向かうことができたからである。

課題集中校、いわゆる底辺校と呼ばれる高校で生活指導部主任を担当した。元気のいい２年生男子数人が、30 歳代前半の国語の女性教師に対して、少しの好意をいだきつつからかうようになった。次第にエスカレートしていくのだが、女性教師は我慢していた。二学期になっても続き、同じクラスの女子生徒たちが「先生を助けてあげて」と打ち明けたことで、問題行動が発覚した。

さて、この生徒たちをどう指導していくかということに当然なるのだが、職員会議は「退学させる」空気に包まれた。課題集中校で問題行動が頻繁に発生することに、多くの教師は疲弊していた。私は、問題行動を起こした生徒に対する生活指導は、指導を積み重ねることで生徒が自分と向き合いこれからの生き方を考えることであるという信念があった。何の指導もせずに退学させることは、教師としての責任放棄である。私と同僚の 3 人が対応することで無期謹慎（校長による懲戒処分としての停学ではなく）となった。その後の 3 ヶ月にわたる指導経過は省略するが、今まで一方的に説教される指導を受けてきた経験があったので、この間、彼ら一人ひとりと中学生の頃からの話などをじっくりと聞くことに徹し、叱責（説教）はしなかった。他にも問題行動を起こした生徒の多くはそれまでの経験から、「どうせ先生たちは相手にしてくれない」「どうせ話しても信じてくれない」というのである。教師不信である。

正直なところこの高校に赴任するまで、

私の生徒指導は生活指導そのものであり、「生徒に守らせること」であった。しかし、この学校で、一人ひとりの生徒と正面から向き合うこと、生徒は必ず育つと信じることを、生徒との関わりの中で学ぶことができ、「育つ心を育てる」を確信することができた。生徒指導では、失敗を責めること、人格を否定することは決してあってはならないのである。

幼少期の教育において、子どもたち一人ひとりを個人として理解することに努めることは、仮に一斉教育的な活動の中でも全員が同じようにやることを求めるのではなく、子どもたちが自ら考えながら活動に取り組むことを支援することが、その後の小学校以降の学校生活での成長に関わってくると思われる。

6　組織的・協働的な取組み

(1)学校組織と教師

学校教育において、教師は専門職であるが、授業だけをやるのではない。様々な面で学校運営に組織の一員として関わることも職務である。

公立学校を例にあげると、ここ十数年の間に学校組織は大きく変わってきている。学校組織は、校長・教頭・教諭から校長・副校長（教頭をもって充てる）・教頭・主幹教諭・教諭に多層化（ピラミッド型）し、学校運営の決定権は校長に与えられた。かつては職員会議が最終決定の場であり、議題が長時間あるいは数日間にわたり延々と議論され、職員による多数決が行われていた。また、学年（担任、副担任、学年外、学年主任）や校務分掌（組織、分掌主任）、部活動顧問などは職員間で調整され、職員会議で校長が承認することが普通に行われていた。

学校運営は校長・副校長・教頭・主幹教諭で構成される企画会議が中枢となり、各学年、各分掌から提出された議題は、ここで実質的に審議され決定される。職員会議は校長が主宰し、意見聴取の場となっている。こうした変更に異議を唱える教員も少なからず存在するが、多くの委員会を減らし、長時間の会議を短縮するなどスムーズな学校運営を可能しており、その分教員は児童・生徒に関わる時間を確保することができる。

(2)多忙と多忙感の解消

近年、教員の長時間労働、学校はブラック職場などと言われ、働き方改革の取組みが進められている。

下のグラフは、文部科学省が令和元(2019)年度に全国の公立学校教職員を対象に行った「人事行政調査」である。この調査では、精神疾患による休職者数は 5,478 人（在職者の 0.59%）で過去最多であったことが報告されている。

この原因は物理的な多忙と精神的な多忙感と考えることができる。

[出典]文部科学省令和元年度公立学校教職員の人事行政状況調査について(2020.12.22)

（発症率は 0.53%～0.59%で推移）

OECD の TALIS2018 によると、日本の教員の 1 週間あたりの労働時間は、小学校で

54.4時間、中学校で56.0時間となり、その4年前に「世界一忙しい日本の先生」と言われた状況はさらに進んだことになる。また、平成28（2016）年の文部科学省による「教員勤務実態調査」では、週60時間以上の勤務が小学校で33.5%、中学校で57.6%であり、月80時間以上の時間外勤務であることがわかった。特に中学校では課外活動指導（部活動指導）がその大半を占めている。1971年に成立した「公立の義務教育等の教育職員の給与等に関する特別措置法」（給特法）で、生徒の実習、学校行事、職員会議、非常災害等に関わる臨時または緊急にやむを得ない必要がある業務（いわゆる「超勤４項目」）以外は原則、時間外勤務は命じられないと定められた。教職調整額（給料月額の4%）を支給されることで、時間外勤務を命じられたのではなくなり、「定額働かせ放題」といわれる状況となっている。学習指導要領では、「生徒の自主的・自発的な参加により行われる部活動」とされているので、部活動指導も教員が自発的に行っているものとなる。この他にも、本務ではあるが、教材研究、各種の報告書作成、研修会への参加、校務分掌の業務に伴う事務的業務など多種多様である。

いっぽう、文部科学省「教職員のメンタルヘルス対策について参考資料」によると、教員の疲労度が一般企業の労働者より「高いとされる。この理由としては、①多忙さ②学級経営、生徒指導の困難さ③保護者対応の難しさ④同僚や管理職との人間関係の難しさ、があげられる。教員は基本的に真面目で責任感が強いため、例えば授業指導、学級経営、保護者対応などを自己責任としてとらえると、一人で抱え込み、孤立する状況に陥りがちである。一人の教員の自己責任としてではなく、管理職はもとより組織として協働的な対応をすることでお互いに支え合う体制づくりが必要である。私の経験でも、教員経験の浅く真面目な教員は「私が休むと迷惑がかかる。」となかなか応じてくれなかったが、メンタルヘルスについての理解を促し、なんとか療養休暇を取らせることで解放させることができた。

中学校、高校で負担とされる部活動顧問では、外部指導者や地域クラブとの連携なども導入され始めている。働き方改革が進んでも、教員は一人ひとり専門性を高めるとともに、児童・生徒の理解と個に応じた指導、他の教員との協働的な業務遂行などを進めていかなければならい。そうした学内体制づくりは、もちろん校長の責務である。

(2)アクティブ・ラーニングの推進

平成27（2015）年12月の中央教育審議会答申で、新たな課題に対応できる力量に「アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善」として記載されたが、文部科学省が平成29（2017）年に公示した「新しい学習指導要領の考え方」に具体的な各学校段階における授業の改善、推進について記載されている。学修者の積極的な授業参加を促す授業や学習法のことであり、従来の「受動的な授業（知識伝達の講義型授業）・学習法」から「自ら能動的に学びに向かう授業・学習法」への転換である。具体的には、グループ・ワーク、グループ・ディスカッション、ディベートなどがあげられ、学修者の認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験といった汎用的能力を育むことが目的とされている。

現代社会は情報化、グローバル化などが加速され社会が大きく早く変化している。こうした変化に適応するために、多くの情報にアクセスしながら主体的に判断する力や多様な価値観を認め合いながら他者と協調して課題を解決する力などを身に付けなければならない。アクティブ・ラーニングは、「主体的・対話的で深い学び」であり、この３つが重要なポイントである。

また形として取り入れることが目的となるのではなく、教師が子どもたちに「どのように育ってほしいか」や「どのような力を身に付けほしいか」という想いと「子どもたちを信じて授業をゆだねる」ことが、アクティブ・ラーニングの授業を実施する際には重要である。幼児期の教育は、自由な遊びや友だちと一緒に生活する中で生きる力の基礎を築いていく。例えば積み木での遊びの場で、子どもたちがそれぞれ好きなように積み木で遊び始めると、教師が「お家を作ったら」とか「友だちと一緒に積んでみたら」と声をかけたくなる。子どもたち自らがどうやって遊ぼうか何を作ろうかを考え、やがて自然と友だちと何かを作り始めるかもしれない。教師は事故防止に配慮しながら、常に関心を持って見守る勇気も必要ではないだろうか。

「平成 30（2018）年の幼稚園教育要領では、幼児の発達に即して「主体的・対話的で深い学び」に沿って不断の指導改善などの幼児期の学校教育としての視点が明示されており、教員一人一人がカリキュラム・マネジメントに参画していくなどの新たな課題に対応できる力量を付けることが求められている。すべてをアクティブ・ラーニングにしなければならないのではなく、従来の授業・学習法とアクティブ・ラーニングをバランスよく取り入れる工夫することが重要である。私が現場で見かけたのは、グループを作りながら、相変わらず教師主体で授業を進めていくような、形だけ取り入れることが目的となっている授業であった。

(3)「チーム学校」の取組み

従来、学校は教職員（教員・事務員・技能員）と子どもたち（児童・生徒）とＰＴＡとで構成される社会であった。しかし、社会が変化するにつれて、子どもたちを取り巻く環境は大きく変化しており、多様化・複雑化している。例えば、子どもたちをめぐる喫緊の課題として「いじめ問題」があげられる。いじめの件数としては小学校が最も多いという調査結果がある。幼稚園（保育園）には、子どもたちが幼いがゆえに社会性が未熟であるからいじめ問題がないという考え方があるが、ここでは論ずることはしないこととする。最悪の場合、自殺や他者を傷つけることにもなりかねない。いじめ防止対策推進法（平成 25 年 9 月施行）により、「いじめの定義」が広義となったこともあり、その後の支援やケアも含めるともはや学校と教員だけでは対応が困難な状況である。「学校は閉鎖的な社会」、「教員の常識は社会の非常識」などと言われてきたが、校長のリーダーシップの下、組織的に教育活動に取り組み、学校のマネジメント力を強化するとともに、スクールカウンセラー等の専門職を始め地域や外部の専門機関、外部の教育力・指導力などと連携することが重要であり不可欠である。平成 27（2015）年 12 月の中教審答申では、「チームとしての学校」を実現するための視点として、

①専門性に基づくチーム体制の構築
②学校のマネジメント機能の強化
③教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備をあげている。

「チーム学校」体制を整備することは、専門職等の力を借りながら、教員一人一人が自らの専門性と指導力を高めるとともに、同僚性、協働性が強化されていくことにもつながっていくと考えられる。

7　おわりに

公立学校特に小学校の教員採用選考試験の倍率低下が続いており、令和 2 年度は過去最低の 2.7 倍となり、2 倍を切るところが 12 県に及んだ。教員志望者の減少の背景には、教員という職業の魅力が理解されていない現状がある。長時間勤務、経験のない

部活動の顧問、部活動指導の休日出勤、いじめ問題、保護者対応などが敬遠される要因と指摘されている。

教育の目的を考えれば、教師は児童・生徒の発達と成長に関わることで、その人生の形成に関わるので責任は重大であるが、将来の社会を担っていく人材を育成するという大変に魅力とやりがいのある職業である。自分自身が教師としての夢を持ち、児童・生徒に夢を与えられる魅力ある人間として成長を続けることが期待される。

《参考文献》

・河合隼雄(1992)『子どもと学校』岩波新書 p32-51 90-154
・宮崎和夫(2000)『教職論』ミネルヴァ書房
・近藤幹生(2014)『保育とは何か』岩波新書 p127-128
・古橋和夫(2018)『新訂　教職入門』萌林書林
・河野桃子(2021)『はじめての教職論』学事出版 p16-23 p60-64
・表１　[出典：文部科学省令和元年度公立学校教職員の人事行政状況調査について] https://www.mext.go.jp>a_menu>shotou>jinji

NPO 法人　リービングケア　草の根会活動　実践報告

～「対話と交流・連帯」を目指す団体「ダイアローグの会」の取り組みから～

市川　太郎

NPO Leaving Care Activity Report

From the Efforts of the "Dialogue Association" - an Organization that Aims for Dialogue Exchange, and Solidarity

Tarou　Ichikawa

概要　2017（平成 29）年 8 月、厚生労働省は「新しい社会的養育ビジョン」を発表した。これは 2016（平成 28）年児童福祉法改正により①子どもは権利の主体であること。②社会的養育の充実③家庭養育優先の理念等を打ち出し、その影響は甚大であった。とりわけ乳児院・児童養護施設・母子生活支援施設・児童自立支援施設など社会的養護において主要な施設養護を担ってきた児童福祉施設にとって例えば乳児院に対して「原則被虐待児は入所措置を停止し、原則として里親委託に切り替える」とし、施設廃園の危機すら抱かせる死活問題を内包したビジョン」であった（以下、新ビジョンという）。

東京都はこれを受けて、2020 年 3 月「東京都社会的養育推進計画」（案）を策定した。その上で、この推進計画の（案）に対して広く都民に公開し、意見を公募した。（2020 年 1 月 30 日～2 月末日まで）そこでかねてより当 NPO 法人リービングケア草の根会は、社会的養護の当事者支援及び専門職援助等を活動の柱の一つに掲げてきた立場から、「新ビジョン」を踏まえて、東京都の推進計画（案）に対する公募に応じ、主要幹部役員と共にこれを協議し、「意見書」を提案することにした。本報告は、当 NPO 法人の主要活動の一つである「ダイアローグの会」の主要メンバーによる検討・協議を経て、「意見書」を提出に至る過程と若干の展望を実践報告としてまとめたものである。

Key word　：社会的養育　リービングケア　当事者支援　ダイアローグの会　政策提言

1　社会的養護から社会的養育へ

近年、従来から使用されてきた「社会的養護」という用語から「社会的養育」という用語の使用例が増えてきている。「社会的養護」は要保護児童を対象に主に子ども家庭福祉施策の一環としての専門用語として使用されてきた。しかし、近年「養護」という言葉が従来のように「養育・保護」の略称として使用されてきたが、やや「保護的受動的」要素が強いニュアンスがあった。さらに近年児童養護施設職員を「養育者」と呼称し、単に保護するだけではなく、児童の主体性や能動性を引出し児童の権利に関する条約の精神にのっとり、「権利行使の主体」としての育成に重点を置くという変化がみられるようになった。即ち、保護的受動的関わりだった「養護」から児童の主体性、能動性を育成する「養育」への転換が見られるのではないかと考察する。2017 年の「社会的養育ビジョン」のように「社会的養護」から「社会的養育」への転換が意識されているのはこうした変化に対応した結果であると受け取れよう。これは 2016 年児童福祉法改正の総則第 1 条に「児童の権利に関する条約の精神にのっとり」という文言が挿入されたことと一致することになる。その意味では「社

会的養護」から「社会的養育」への変更は妥当な理念と言えるだろう。但し、理念的には正しくても実際の実践現場ではこの「児童の権利条約の精神にのっとり」を如何に実践するのかという現場実践が蓄積されなければ「理念先行」「実践軽視」の誹りを免れないだろう。単に文言を理想化するだけでは不十分な新たな課題が指摘されるのである。

2　NPO 法人リービングケア草の根会とは

筆者は 2019 年 11 月、それまで所属していた NPO 法人自立支援をすすめる松葉の会」の定款を全面的に変更し、東京都の認証を得る手続きを進めてきた。そして 2021 年 5 月 18 日、法人の名称・事業目的を含めた定款変更が東京都の認証を得て公式に「NPO 法人リービングケア草の根会」となった。その変更の趣旨と命名の由来について以下の文書を掲載する。

＜NPO 法人リービングケア草の根会の紹介～設立趣意書から＞

我が国に社会的養護の当事者（主に児童養護施設生活経験者）が初めて組織的な活動を開始したのは 2001 年 6 月、関西 CVV(Children's Views and Voices)であった。その後、2006 年 3 月、東京に当事者参加を推進する団体「日向ぼっこ」が立ち上がり、以後急速に同様な当事者団体が誕生し全国８団体に増えた。(2012 年 7 月現在：『施設で育った子どもたちの語り』明石書店より）それまで施設や里親の下で育った社会的養護の当事者は長い間「無告の民」ともいうべきその声が我が国の子ども家庭福祉政策に反映されることはなかった。しかし近年、社会的養護の当事者活動は紆余曲折がありながらその切実な「声」がこの国の「政策」に反映されるチャンスが到来してきている。だが当事者といっても多様であり、全国的にこれをまとめ束ねる試みもあったが成功しなかった。また政策側もその「声」を真摯に受け止める姿勢を示しながらも「当事者の声は聴いた」といういわゆる福祉サービスの「モニター制度」レベルに留まり、必ずしも政策に実質的に反映されたとは言い難い傾向にあった。

当 NPO 法人「リービングケア草の根会」は、その前身である NPO「自立支援をすすめる松葉の会」(通称：「ほっとスペースまつば」）での活動を 2015 年 3 月以降、「社会的養護における自立支援のあり方」をめぐって 3 年間で 3 回の「シンポジウム」を開催し、「卒園生の会」を発展させた「当事者交流会」を 2 回開催した。同時に相談活動では困難な児童養護の現場で格闘している施設職員や入所児童に対する就労支援の実践を試みた。また大学や施設現場からの要請に応じて自立支援をめぐる講演会や職員研修会の講師派遣の実績も積んだ。この間の活動を年 3 回発行してきた「会報」を通巻 8 号(2018 年 3 月号まで)に詳報してきた。しかし同年 3 月 26 日、活動拠点だった池袋長汐病院から突然退去指示の事態に遭遇し(3.26 ショック)NPO 活動の拠点を喪った。それでもこれに怯まず同年 4 月、新たに「ダイアローグの会」(有志による対話と交流と連帯の会）を立ち上げ、ほぼ毎月継続・活動し続けてきた。(2021 年 7 月 10 日現在、全 33 回開催＝ダイアローグの会活動記録参照）これらの活動を踏まえて、新規 NPO を設立する決断をしたのである。「ダイアローグの会」活動で出逢った「志ある仲間たち」と共に「設立趣意書」をここに明記し広く一般市民にも賛同・協力を呼びかけるものである（2019 年 11 月 2 日 NPO 臨時総会にて＝一部加筆・修正　呼び掛け人　市川太郎)。

＜新規 NPO リービングケア草の根会名称の由来＞

私の座右の銘の 1 つに「草莽崛起＝そうもう・くっき」がある。幕末の長州・萩の松下村塾主宰者・吉田松陰が唱えた思想である。「草莽崛起」とは「在野の人よ、立ち上がれ！」という意味で、当時西欧米列強の外圧に晒された日本青年諸兄に対し吉田松陰が発した強烈な檄であり、志であった。「草莽」とは、草木の間に潜む者達であり、社会の底辺を生きる者達の象徴である。社会的養護の下で育った当事者はかつて「家なき子」＝（我が国のアフターケア事業の先駆者＝長谷場夏雄氏の青少年福祉センターや憩いの家の広岡知彦氏らが保護救済した青少年たちのこと）と呼ばれ、「親無し・家無し、学歴無し」の境遇を懸命に生きてきた。 その姿はまさに社会の底辺に生きる「草莽」そのものであった。当事者たちは先駆者の方々からの有形無形の支援を受け、その「恩愛」の情に深く感謝しつつ、図らずも襲いかかる人生上の過酷な運命と試練にひたすら耐え忍び不運を恨まず、刻苦勉励して来たのである。その生き様はまさに「無告の民」そのものであった。しかし、今まさに現代日本社会が直面し、世界に類例を見ないスピードで進行している少子・高齢化の波は生産年齢人口の減少をもたらしているが要保護児童数（厚生労働省推計約 45,000 人＝2018 年現在）は急激な人口減少率に見合わない推移を示している。すなわち社会的養護を支えている施設養護や里親制度は、増加の一途を辿る児童虐待問題や軽度発達障害児の対応課題、高校進学率は一般家庭並みの水準に達してきたものの大学等の高等教育への進学率はまだまだ一般家庭との教育格差があり、さらにせっかく進学しても中途退学問題、貧困問題等看過できない重要課題となっている。これはケアリーバー（施設退所・里親委託解除後）の社会適応上の課題、すなわち「孤独と孤立」「経済的生活問題」は各種アンケート調査によって、いまだ未解決な重要課題として問題提起されている。

これらは社会的養護におけるインケアの充実が施設退所後のアフターケアの充実（これをリービングケアという）に必ずしも機能していない現状を示している。反面、社会的自立を実現している多くの当事者は「法」や「制度」を越えて「良き人」との出逢いを体験している。すなわち当事者の実態に直接触れ合うケアワーカー等の人材養成とその確保は社会的養護の最大の課題と断言できるのである。こうした現状認識に立つならば、福祉サービスの向上に真に求められるのは当事者の声を施策に反映させるべき伴走者としての「人の存在」にある。社会的養護下の草莽たる当事者の声を然るべき「良き人」を介して「草の根」から発信するべき時代に来ていると言えよう。「山椒は小粒でもピリリと辛い！」の諺の如く、小さな NPO 団体にすぎない「リービングケア草の根会」が「草莽崛起」の檄に応えて「ゆっくりでも、着実な歩み」を積み重ねて行き、志ある仲間と共にこの国の社会的養護の在り方に一石を投じることが可能な NPO 団体を目指したいと思う。これが「リービングケア草の根会」（仮称）の名称の由来である（2019 年 11 月 2 日 NPO 臨時総会にて　市川太郎執筆）。

なお「リービングケア」とは、山縣文治氏が英国の社会的養護の実態からインケアとアフターケアを分断するのではなくこれを連続的で特別なケアが必要であるとの施策をリービングケアと呼び、これを我が国に紹介したことから広まったとされる。（山縣文治「児童養護におけるリービングケア」『ソーシャルワーク研究』15 巻 1 号、1989 年）。近年は「ケアリーバー」という用語が使用されているが、社会的養育を離れた要

保護児童や青少年に対する自立支援プログラムと言えるだろう。しかしわが国ではこのリービングケアプログラムは自立支援としては確立してはいず、試行錯誤の時代である。

筆者は児童養護施設での生活経験が 16 年あり（2 歳から高校卒業の 18 歳まで)、児童養護施設職員経験が通算 18 年、自立援助ホーム長の経験が約 5 年間ある。しかしこのリービングケアプログラムが充分に成熟してこの国の子ども家庭福祉の施策として、自立支援プログラムとして定着しているとは思えない。各施設ごとにバラバラな支援が展開されている実感がある。

3　厚生労働省の「新ビジョン」とは

概要でも述べたが、2017 年 8 月、厚生労働省は「新しい社会的養育ビジョン」を発表した。その施策の骨子は①特別養子縁組による永続的解決（パーマネンシー保障）5 年以内に 2 倍の年間 1000 人以上の縁組み成立を目指すこと。 ②里親委託率の推進。就学前児童の 75%以上を里親委託にする目標を設定。3 歳未満児は 5 年以内、3 歳以上でも 7 年以内に目指す。就学後の学童は 10 年以内に 50%以上にする事を目指す。2020 年度までに里親への支援を強化する事。研修制度の充実。里親支援員の配置などに取り組む事。③DV 被害児など専門的なケアの必要なケースに限って施設入所を認める。但し、施設入所に当たっては定員 6 人以内の小規模な施設に限定。入所期間も原則的に就学前の児童は数カ月、就学後の児童は 1 年以内とする事。

しかしこれら家庭的養育推進や里親委託促進の数値目標は実際には殆ど達成されていない。地域間格差の存在が明らかになっている。都道府県市別の里親等委託率の差 2029 年度末「社会的養育の推進に向けて（令和 3 年・2021 年 5 月より）によれば、全国：21.5%、最大：60.4%　新潟市、最小：12.2％　熊本県　東京都は 2018 年度 14.3%を 2029 年度には 37.4%の達成目標を設定している。」

また「新ビジョン」のこうした方針は乳児院や児童養護施設からは猛烈な反対意見が出されている。（乳児院は廃園の危機まで叫ばれた）新ビジョンは目標の達成実現のために各地方自治体のそれぞれの「社会的養育推進計画」を立てることを指示した。

4　東京都 2020 年 3 月、「東京都社会的養育推進計画」（案）について

NPO では 2018 年 4 月から独自にダイアローグの会を立ち上げて毎月 1 回第 2 土曜日に「対話と交流と連帯を目指す」試みを継続的に進めてきた。2021 年 11 月 6 日のシンポジウム開催で 4 年間で全 36 回になる。ダイアローグの会の活動内容は NPO の『会報』や「活動記録」に適宜掲載され、保存されている。参加メンバーは主に子ども家庭福祉関係の職員や里親関係者、児童相談所職員、研究者、学生、そして施設生活経験者＝当事者からの発題もある（「活動記録」参照)。

今回東京都の「社会的養育推進計画（案)」が発表され、広く市民に意見を公募する事を知った。そこでダイアローブの会の主要メンバーが参集して 2 回にわたって議論をし、東京都の公募に応じ、NPO としての意見を提起することになった。以下、第 2 回の検討会の記録を示す。

ダイアローグの会・第２回　「東京都社会的養育推進計画」検討会

2020/2/ 22（土）午後 6 時～9 時
板橋ビュータワー 1 階和室

検討会趣旨：2020 年 1 月末、東京都は「社会的養育推進計画」を公表した。これは 2015（平成 27）年 4 月「東京都社会的養護

施策推進計画」に次ぐ「全面的見直し、新たな計画」の推進を意図したものである。背景には 2016（平成 28）年 6 月の児童福祉法の改正と 2017（平成 29）年 8 月に公表された国の「社会的養育の在り方に関する検討会＝新ビジョン」が存在する。一方東京都は児童虐待防止に鑑み 2019（平成 31）年 4 月、いわゆる「児童虐待防止条例」を施行している。さらに 2019（令和元）年 12 月「未来の東京戦略ビジョン」を策定し社会的養護の充実を図ろうとしている。ダイアローグの会ではこうした情勢を踏まえて去る 2 月 15 日有志の仲間と第 1 回、東京都の「推進計画」（案）を検証した。2020 年 2 月末までに会としての建設的な意見を提案することを趣旨とする。

＜主な論点＞

1「理念」の検証　社会的養護が必要な子供に加え、養子縁組成立や、家庭復帰後を含めた家庭で生活する子供たちが、生まれ育った環境によらず、家庭と同様な養育環境において、健やかな育ち、自立できるよう、状況や課題に応じた養育・ケアを行う。

2「里親委託率 37.4%の達成目標値の検証

（2018 度・平成 30 年度＝14.3%→2029 年度・令和 11 年に達成）代替養育を必要としている児童等への里親委託を推進するとともに、個別的なケアが必要で、施設で養育が必要な児童のため、施設の定員数も十分に確保する必要がある。

3　家庭と同様な環境における養育の推進について

（1）里親制度の普及、登録家庭の拡大、委託の促進　目標値＝37.4%（2029 年度達成）

（2）里親に対する支援　フォスタリング業務・機関　全ての児相で実施

（3）特別養子縁組に関する取り組みの推進

4　施設におけるできる限り良好な家庭的環境の整備について

（1）施設の小規模化・地域分散化の促進

（2）専門的ケアの充実

（3）施設の多機能化・里親支援・一時保護児童の受け入れ等）

5　自立支援について　　ジョッブ・トレーナーの充実　学習支援の充実

6　児童相談所の体勢強化について

（1）人材確保

（2）中核市・特別区児相設置への取り組み

7　一時保護児童への支援体制強化

8　子育て家庭を支えるための取り組み

（1）当事者である子供の権利擁護

（2）在宅支援

9　計画の推進管理と見直し

（1）毎年度児福審に報告・審議

（2）中間年を設定し見直す。

10　その他

論点を整理した段階で最終的に「東京都社会的養育推進計画（案）への意見」としてまとめ、2020（令和 2）年 2 月 27 日に作成し、翌日 28 日にメールにて提出した。

5　「東京都社会的養育推進計画（案）への意見」

該当頁	御意見
22	**里親委託率について** 里親委託率 37.4%の数値目標の設定は国の「新ビジョン」の 75%数値目標の設定よりは現実的な数値になってはいるものの、東京の児童養護現場実践の観点からはなお「理念先行」で実現性が乏しく「新ビジョン」の数値目標と同様に「理念倒れ」が懸念されます。
32	**里親に対する支援について** 里親支援に関しては新たに民間に委託するフォスタリング機関のモデル実施が提唱されていますが、今後、より実効性のあるものにするには、かつて昭和 48 年 4 月から都内 4 か所からスタートした東京都独自の養育里親制度の先駆けとなった「養育家庭センター」（昭和 62 年度には都内 9 か所にまで増設。しかし平成 14 年 3 月に廃止）の復活を提案したい。その上でフォスタリング機関との連携を強化することを提起したい。さらに施設養護と里親制度の一体的な仕組み創りを提案いたします。
42	**施設の多機能化特色ある施設再編について** 被虐待児の増加や発達障害児等の増加傾向はますますケアニーズの高い児童への個別的対応が求められることを踏まえれば、現行の施設が得意とする分野に特化した特色ある施設の再編を提案したい。例えば都立石神井学園が試行している「連携型専門的ケア機能モデル」や東京家庭学校が実践している「児童自立支援施設提携型グループホーム」の実践例があります。また、かつて高校生を中心とした「高齢児専門施設」として存在感を示した「若草寮」や「青少年福祉センターの「暁星学園」「都立中井児童学園」「都立品川景徳学園」など特色ある先行施設（暁星学園は男子高齢児を対象に①福祉ニ児童養護施設、②教育（通信教育高等学校科学技術学園）、③職業訓練（自動車修理工場）の三位一体的事業の全国展開を実践していた。中井児童学園は都立施設として高齢児女子を対象に裁縫・ミシン・手芸などの職業教育を実践、都立品川景徳学園は、男女高齢児対象の対象の児童養護施設の特色を生かした実践などの特色を示していた。また乳幼児専門施設では赤十字子どもの家・向島学園などがあります。さらに情緒障害や愛着障害などに特化した「児童心理治療施設」の創設や「学習支援」「就労支援」「遊びやエンターティメント支援」など時代や児童のニーズに合った特色ある施設の再編を提案いたします。
57	**当事者支援について** 児童の権利擁護の観点から「権利ノート」「周知カード」の配布と説明などの実践に加えて施設・里親からのケアリーバー当事者の中から社会的なロールモデルとなり得る人材を発掘し「交流」と「代弁」＝アドボカシー機能を加えることを提案いたします。かつて施設生活を経験した当事者や里子であった当事者自身の人生経験は入所児童や里親委託児童にとってのみならず支援者へのエンパワメントにもなり得るでしょう。その意味でも全国に散在する児童養護の当事者団体の組織化を東京都が積極的に推進し、その「声」を子ども家庭福祉施策に反映させることは児童養護における「当事者参加」時代の到来になり得ると思われます。 2020（令和 2）年 2 月 27 日作成

6　まとめ

「新ビジョン」登場から 5 年が経過し、社会的養育の分野では家庭的養育推進か既存の施設養護の新たな近未来像の構築の是非が論じられている。東京都に提案した「意見書」からでも早 2 年の時間が流れた。この間当法人は 2021 年 5 月東京都の認証を正式に受理された。

「新ビジョン」も「東京都推進計画」(案)で設定された目標値の達成はさらなる見直しを迫られているように思われる。そんな渦中に 2020 年 3 月以降、新型コロナ禍が全世界を巻き込み、人類生存の危機さえ懸念される事態に直面している。もはや「施設養護」か「家庭的養育」かの選択議論さえ吹き飛んでしまう事態に直面している。

先の見えない不安と恐怖に日々格闘しながらこの国の社会的養育はどこに向かっていくのだろうかと思案に暮れる。確かなことは「家庭的養育」か「施設養護」かの「養育形態論」ではなく、それを担うべき「人間の在り方」にこそ集約されように思うことしきりである。小さな NPO 団体に過ぎない我が「リービングケア草の根会」の活動をとおしてこの国の在るべきカタチを模索・探求し続けていきたいと思う。

参考資料：

1　ダイアローグの会　活動記録（2021 年 12 月更新）

2　毎日新聞記事：2017 年 8 月 1 日　虐待児ら施設入所停止

　　就学前　里親委託 75％目標　厚生労働省方針

3　特定非営利活動法人　リービングケア草の根会　パンフレット（2021 年 11 月作成）

4　（暫定）NPO リービングケア草の根会『会報　第 1 号』2020 年 1 月吉日発行 2020 年 2 月 8 日第 2 刷

5　（暫定）NPO 法人リービングケア草の会『会報第 1 号』　2020 年 12 月 10 日発行

6　（申請中）NPO 法人リービングケア草の根会『会報第 1 号』2021 年 4 月 24 日発行

7　NPO 法人リービングエア草の根会『会報第 2 号』2021 年 8 月 31 日発行

8　シンポジウム「子どもの幸せのカタチとは？」当日配布資料　2021 年 11 月 6 日配布

9　NPO 法人リー文具ケア草の根会『会報　第 3 号』2021 年 12 月 15 日発行

「ダイアローグの会」・活動記録

2021年12月3日　更新・改訂版（作成者：市川太郎）　ゲストの肩書は当時のものである。

回	期日・場所・参加者	発題者（ゲスト）	テーマ	備　考
1	2018年4月14日（土） 午後6時から8時半 場所：ハイライフプラザ いたばし1階会議室 参加費：500円 参加者数：12人	野明（のあけ）みゆ（元星美ホーム入所児童・建築現場アルバイト生活・18歳）	～性教育って必要？私に関係ある？ 元都内の児童養護施設生活経験者の立場から親の「予期せぬ妊娠によって生まれた子の苦しみ」を語る。	私は親にとって予期せぬ妊娠の子だった…18歳になったばかりの女の子が語る親子関係・そして施設生活の実態を問題提起
2	2018年5月12日（土） 午後6時から8時半 場所:板橋ビュータワー 集会所洋室 参加費：500円 参加者数：12人	市川太郎（和光大学教員・社会福祉士・精神保健福祉士・ダイアローグの会主宰者）	「荒廃のカルテ事件　1983年」 刑務所で生まれ、乳児院から養護施設へ。施設内の過酷な体罰・上級生からのイジメ、中卒で「強いられた自立」によって卒園後職を転々とし、19歳の時女子大生を絞殺し逮捕。 控訴審裁判で「無期懲役」が確定し、今も刑務所にて受刑中。社会復帰をあきらめきっている	当初、児童養護施設生活経験者で現役の看護師による「性教育の在り方」について問題提起を予定していたが、緊急のハプニングへの対応によって断念。 ピンチヒッターで市川が発題した。
3	2018年6月9日（土） 午後6時から8時半まで 場所:ハイライフプラザいたばし　1階会議室 参加費：500円 参加者数：14人	小野吉夫（おのきちお）（有限会社小野プロジェクト取締役社長・児童養護施設生活経験者）	施設生活経験者（当事者）である私の人生行路 ～いかにして建築会社の社長になったか～ 中卒で社会に出てからの苦難の人生航路を語る。	身内や家族の支援が得られない］境遇にありながらも会社経営者にまで登りつめた人生を語る。
4	2018年7月14日（土） 午後6時～8時半まで 場所：板橋ビュータワー 集会所洋室 参加費：500円	青葉紘宇（あおばこうう）（社会福祉士・東京養育家庭の会役員・元都児童福祉司・日本フォスターケア研究会会員・養子と里親を考える会会員）	里親制度の現状と課題 ～あなたも里親になりませんか？～ 里親制度の現状と課題	長らく東京都児童相談所児童福祉司として児童養護の現場を体験し、自ら里親として養育実践のある青葉さんが複雑で分かりにくい里親制度についてその現状と

	参加者数：12人			課題について語った。
5	2018年9月15日（土） 午後6時～8時半 場所：板橋ビュータワー 集会所　洋室 参加費：500円 参加者：12人	対談： 青葉氏 と市川 参加者からの質疑応答	青葉氏：「虐待発見における児童相談所の役割とは」 市川：「目黒虐待死事件について児童相談所問題を考える」	2018年3月に発生した目黒虐待死事件は殺された船戸結愛ちゃん（5歳）の書き残したノートの悲惨な声が報道され 内閣府緊急関係者会議開催という異例の事件であった。
6	2018年10月13日（土） 午後6時～8時まで 場所：ハイライフプラザ いたばし1階会議室 参加費：無料 参加者：6人	市川太郎（会の主宰者）	①　最近の社会的養護に関する情報提供　17団体の全国ネットの立ち上げ報道 ②　新たなNPO化への準備会 ③　参加者からの意見 ④　活動拠点の候補（案）池袋線石神井公園駅1分（みつばち） ⑤　　コーポ未来財団助成金の件 青葉氏より児相区移管がらみで一時保護所に併設した自立援助ホームのニーズ。	「ゆずりは」全国ネット代表（福祉新聞報道） ダイアローグ活動の継続。徐々にNPO化を進める。 佐藤葵氏（社大院生）新たなスタッフ加入。
7	2018年12月13日（木） 午後6時～8時半 場所：ハイライフプラザ いたばし1階会議室 参加費：500円 参加者：5人	井上有理（いのうえゆうり）（川崎児童相談所児童福祉司）	目黒虐待死事件に関する主要機関からの報告書から読み取る検証結果とその課題 主に9/15第5回での市川からの「さらなる検討課題」に井上氏なりの回答を解説する方法で進行した。 再発防止の視点として加害者支援を主張する市川とその意図が理解できないとする青葉氏との議論があり、有村氏からは虐待死亡事例の検証には児童福祉関係機関では不十分であり、裁判所の判例の検証に取り組む必要性を強調した。結局この事件も再発防止の決め手に欠けて流され、風化されていく虚しさがよぎった。	目黒事件に関する検証報告書が出そろった段階（厚労省・東京都・品川児童相談所・香川県児童相談所）の比較検討。 各報告書はもっぱら児童相談所の対応の不備に終始。 再発防止策として児童福祉司の増員、立入調査の強化、弁護士の配置、リスクマネジメントシートの作成義務化などで終始して、再発防止の施策には程遠い印象がある。

8	2019年1月19日（土） 午後6時～8時半 場所：板橋ビュータワー集会所　洋室 参加費500円 参加者：11人	市川太郎（会の主宰者）	多問題家族・国籍・自己探求への支援課題に直面したワーカーの苦悩 『ソーシャルワーク実践事例集』より 明石書店、2016年改訂新版発刊 「新たなNPO法人設立準備会」への呼びかけ　新NPO法人設立計画趣意書（案） 呼びかけ人：市川太郎	発題者の都合で15分ほど遅れて開始。 自立援助ホームでの実践事例報告。 過酷な成育環境にありながらも、在日外国籍問題や就労課題も抱えつつ、自己のアイデンティティーに苦悩する青年の自殺事例の報告。 新たなNPO法人の設立趣意書（案）の提案がなされた。
9	2019年2月9日（土） 午後6時～8時半 場所：板橋ビュータワー　洋室 参加費：500円 参加者10人	冨田順三（とみたじゅんぞう）（元児童養護施設長） 市川太郎（主宰者）	施設退所後の相談援助事例報告 冨田さんが現役の指導員時代に担当した児童が親になり家族を形成し、その子どもに関わる相談事例を3つ紹介してくれた。 新NPO設立準備会への呼びかけ　第2弾 設立趣旨説明　新たな組織図の解説 新NPO「草の根」の会のネーミングの由来の説明（吉田松陰の“草莽崛起”をキーワードにし、「無告の民」たる当事者の想いを政策に反映させるべく活動する事を呼びかけた。	かつて担当した児童が成人し、その子どもの相談を受けることはまさに児童養護という仕事の息の長さを知ることになった。 ＜情報提供＞ ① 橘ジュン氏「公開講演会」報告 ② 「赤ちゃんポスト」シンポジウム報告 ③ 野田市虐待死事件報道記事 ④ 里親制度国際シンポジウム案内
10	2019年3月9日（土） 午後6時～8時半 場所：ハイライフプラザいたばし1階会議室 参加費：500円 参加者：17人	山本英人（やまもとひでと）（元児童養護施設副園長） 中村義之（なかむらよしゆき）（元障害者施設長・ こもれ陽　Project代表）	テーマ：施設退所後支援の事例報告 山本氏からは43歳女性、33歳男性、27歳男性の3人の施設入所から退所後の人生航路の紹介があった。幼児や小学生から施設入所し高校中退・中卒・高卒などの学歴で退所後、転職を繰り返しながらも個人的な支援で対応したが33歳の若さで病死した男性の事例が報告された。 中村氏は指導員時代に荒れた子ども達と体を張った遊び（ドロケイ）を通して絆を深めた体験を情熱を込めて語り深い共感を呼んだ。	退所後支援はアフターケアと呼ばれるが制度があっても正当な効果を発揮しているとは言い難い。結局は入所時代の関わりがベースになり人間的な絆の中での支援が主流で施設全体としての実績になり得ていない現状が報告された。また自立支援プログラム＝リービングケアの充実が言われるが、法律や制度が困難な社会生活の問題を救うわけではなく息の長い人間関係によって支援が実践されている

				実態が判明した。
11	2019年4月20日（土） 午後6時～8時半 場所：ハイライフプラザいたばし1階会議室 参加費：500円 参加者数：17人	佐藤葵（さとう　あおい）（日本社会事業大学大学院修了・社会福祉士・NPOフェアスタート就労支援活動に従事・施設生活経験者＝当事者）	テーマ：「社会的養護を経験した者の自己実現」－児童養護施設等を退所した25名の語りから－ その概要は以下の通り。 まず生活保護受給率や退所後と調査時の職業調査などから「措置解除後の厳しい生活の実態が明らかにされ、いわゆるデプリベーション（生存権剥奪？）状況」にあることを実証した。 また相談支援機関を利用した事がないが8％強いること、支援者と当事者間の視点の差異が指摘された。量的把握で注目するべきは精神科通院・入院、逮捕・補導歴、少年院・刑務所経験者、死亡者の中には自殺者の存在が報告された。 質的調査では「葛藤」「契機」「変化」「成長」など4つのカテゴリー分析を試み「自己・他者・社会」との「葛藤」を通して「自己実現」への「成長」に至ることが実証された。結論として「自己実現」を支えるには①機会の保障（教育・交流・出会い）②自己と向き合う先の成長が重要であること。支援することが目的ではなく、当事者自身が「自己を取り戻す＝自己実現」が重要である。	佐藤氏の修論報告の前に当事者支援の現状をルポしたDVDが放映された。 佐藤氏の様々な調査データーやインタビュー結果からの実態報告は参加者一同「驚愕・感動」の空気に包まれた。 参加者のうちの当事者から「データーなどの根拠に基づく報告に驚きと感動があった」。元施設長からは「私の担当した当事者には考えられない高いレベルの報告で圧倒された！」などの感想があった。 参加したボランティア活動に携わっている方々から「知らなかったことばかりで勉強になっている」との感想が述べられた。 大学院で佐藤氏の担当主査を担った有村大士准教授は「彼の研究は最優秀評価を受け、卒業式の総代を務めたほど。 しかし、研究はこれからがスタートライン。当事者の自己実限＝well-being が確実に果たされるための研究と実践が始まったばかりです…。」とコメントされた。
12	2019年5月11日（土） 午後6時～9時まで 場所：ハイライフプラザいたばし1階会議室 参加費：500円 参加者：14人	土橋俊彦（つちはしとしひこ）（世田谷区児童相談所開設準備担当部児童相談所運営計画担当課長・認定社会福祉士・修士＝ソーシャルワーク）	テーマ：基礎自治体における児童相談所のあり方～児童相談所設置をめざす世田谷区の取り組み～ （報告概要） まず中核市の児相開設要件を述べ、現行の都道府県広域行政の限界性を示し、時代は地域行政への転換期にあり、児相も市区町村業務への移行が必然にな	2016年児童福祉法改正以来、児相改革が進み、それまでの広域行政組織から地域行政組織に転換・移行するために都内23区特別区立児相開設準備が急ピッチで疾走しているなか先行3区（世田谷・江東・荒川）のトップランナーである世田谷区

			っている事が丁寧に報告された。その上で世田谷区は5つの子ども家庭支援センターとの一元的運用を図り、多様な民間機関との連携による家庭支援を展開する。児相は「子家セン」への後方支援に徹すること、地域包括支援センターを巻き込んだ総合的家庭支援を目指すとした。東京都都の関係では広域行政と地域行政との新たな役割分担を確立し23区特別区による児相設置は例えば虐待支援では予防・早期派遣・支援・専門対応などが迅速・的確・一貫した取り組みが期待できるとした。すでに特別区保健所との連携体制・先行実践がある。以下詳細にわたる図式を示し、「のりしろ型」「おりあい」というキーワードを駆使して まさにリアルタイムな世田谷区立児相開設準備状況が報告された。	の取り組みが「裏ネタ情報」も含めて報告・紹介され、参加者一同大変勉強になったとの感想が多くきかれた。なかでも土橋さんならではの硬軟取り混ぜた柔軟かつ的確な語り口に魅了された。「子家セン」と「児相」との連携を「のりしろ型」支援、「おりあい」というユニークかつ新鮮なキーワードを駆使した解説が印象的であった。今や東京都だけでなく全国の児童相談所及び児童養護関係者が重大な関心をもって注目している世田谷区立児相開設の実践報告を直接拝聴することが出来、大変貴重な体験となった。氏を囲んだ2次会でのダイアローグは縦横無尽な充実ぶりであった。
13	2019年6月15日（土） 午後6時～8時半 場所：ハイライフプラザいたばし1階会議室 参加費：500円 参加者：15人	山本昌子（ACHAプロジェクト代表、施設生活経験者＝当事者。生後4か月～2歳＝乳児院 2歳～18歳＝児童養護施設まつば園、18歳～19歳＝自立援助ホームで育った。26歳。 アルバイトで貯めたお金で保育士養成専門学校へ進学し保育士資格を取得。児童館の職員として働きながら、22歳でACHAプロジェクトを立ち上げた。現在、関東・関西・東北・九州などに活動が広がり全国展開を目指している。NHK関西、ラジオ番	テーマ：生きることを諦めないで～ACHAプロジェクトに込めた想い～ …あなたの未来への一歩へ　一生に一度のあなたが大人になるしるし　生まれてきてくれてありがとう　あなたの生きる勇気と一歩に繋げたい… （ACHAプロジェクトパンフレットより） 山本昌子さん自身、振り袖をきれないと諦めて成人式を欠席した。そんな時、ある知人の方が「少しでも自分は大切な存在だと思って生きてほしい」費用を全額サポート、後撮りしていただき嬉しく生きる勇気へと繋がった。この経験が「感動と感謝を次に繋げたい…」とプロジェクトを立ち上げるきっかけになった。その知人のニックネームが「ACHAさん」だったので「ACHAプロジェクトと命名したという。SNSやフェイスブック、 ネット情報などを駆使した活動には現代的な若者らしさとエネルギーがある。	若き施設生活経験者が女性の立場を活かして社会的養護経験者の若者へ成人式などで振り袖・晴れ着の記念写真を前撮り撮影。19歳から20歳は無料。 21歳から24歳は1000円、25歳以上は3000円の料金。 参加者から「名前は聞いていたが直接話を伺って感動した。応援したい！」との感想があった。ただ、短期間にマスメディアに注目され「もてはやされる」リスク（虚像と実像とのギャップ）を指摘する助言に対して、山本さんはこれを素直に受け止める柔軟さがあり感心した。その意味で冷静な助言者が必要な活動ではないか。 まつば園の後輩の活躍を静かに見守りたいと思った。

		組やマスコミからも多く取り上げられている。		
14	2019年7月13日（土） 午後6時～8時半 場所：ハイライフプラザいたばし1階　会議室 参加費：500円 参加者：13人	市川太郎（ダイアローグの会主宰者・今回の事例を直接担当し、実践報告として全国誌『季刊　児童養護』（1996年11月第27巻第2号）に発表した。 中村義之氏（元児童養護施設指導員、元障害者施設施設長、現 ライブカフェ店長・コメンテーター参	施設内虐待事例を学ぶ第1弾 発題テーマ：「心に傷を負う子どもたちへの対応～ 施設内虐待事例：集団暴行傷害事件の発覚とその対応」　児童養護施設内で発生した6人の集団による暴行傷害事件である。被害児童男子（訓練校1年当時16才）は後頭部に2針縫う怪我と腹部・背中にも打撲傷を負った。主犯格は中3（当時15才）男子で共犯は高3（当時18才）男子だった。3人とも被虐待児であり加害行為の背景には深刻な被虐待体験があった。事件発覚後の①初期対応とその後の介入②真相究明のための個別面談などの場面を設定してロールプレーを含むワークショップを試みる計画だった。 参加者にはあらかじめ主要人物（主犯格・被害児童・最年長者の3人）の①施設入所理由・主訴 ②性格・行動特徴　③自立支援方針（仮説）の項目を記入してもらう用紙を配付し記入してもらった。その後「模範解答例」を配布し比較検討してもらい討議のポイントとした。	まずは事件の概要を把握することから始めた。施設内虐待事例の多くは職員からの体罰を含む虐待が注目されるが実は子ども間の暴力やイジメ問題こそ深刻な事例なのである。なぜなら事件の発生は職員のいない場や時間が狙われるからである。さらに事件の発覚や報復を恐れるあまり「嘘とごまかし」によって真相は表面化しない特性があるからである。本事例も例外ではなく加害者・被害者ともに「嘘とごまかし」 という共通点があった。 参加者から施設内のケア体制＝職員配置基準に関する質疑があった。・ 事件への対応に「作文」（反省文ではない）を活用する意義についての質疑もあった。また主犯格や共犯者が加害行為を認めたきっかけ・決め手になったことについての質疑もあった。 結局時間不足でロールプレイは実施できなかったことが悔やまれた。
15	2019年8月22日（木） 午前10時～午後4時半 場所：板橋ビュータワー1階　洋室 参加費：500円 参加者：13人	市川太郎（ダイアローグの会主宰者・横川和夫編著『荒廃のカルテ』取材協力者・控訴審裁判（803号法廷）傍聴者） 中村義之氏（「荒廃のカルテ」事件の元施設職員・元障害者施設施設長・現ライブカフェ	2019年夏特別企画「荒廃のカルテ』事件に学ぶ。 始めに市川が執筆した「荒廃のカルテ事件（1983年4月）女子大生強姦殺人事件の概要」を用いて事件の概要を概説した。事件の「事実認定」から「少年修（仮称）の要保護性－生い立ちの整理」、施設退所後から社会生活へ、そして殺人事件まで」。その上で少年修の4つのライフステージ（①施設入所前②施設入所時③施設生活④施設退所後の社会生活）を分析。そのキーワードは①人生のマイナス	今回ダイアローグの会としては初めて午前中から昼食のカレー祭りを挟みながら午後までのフルタイムでの実践を試みた。予想通り事件の概要把握からワークショップの試みとなればフルタイムの時間設定が必要だった。さらに参加者の中には区議会議員や大学院生を含み多様な意見交換（対話）が実現した。昼食のカレー祭りは、重圧のかかる事例・憂

		店長・コメンテーター協力参加） 参考文献：横川和夫編著『荒廃のカルテ　少年鑑別番号1589』駒草出版、2012。	スタート②愛されず甘えが封殺された乳幼児期③母子関係愛着不全④体罰・被虐待・イジメ・リンチなどの過酷な被害体験⑤「強いられた自立」⑥対女性との関係形成不全＝母性欠如⑦社会復帰を拒む社会的孤立問題などがある。 総合所見として、当時の劣悪な施設ケア水準、体罰容認という遅れた施設養護方針、過酷な被害体験から殺人という加害行為への典型的転換事件であるとした。 　中村氏はホワイトボードに当時の施設配置図を示して「反省室」の存在や「部屋長制度」による子ども管理の実態を報告。さらに入所児童からの暴力被害女性職員の現場に直面し、敢えて体罰行使の実践を公開。自身の退職騒動に追い込まれた実態を報告。会場に衝撃が走った。 また当時の職員集団が「組合員対非組合員」との対立構造や宗教団体「勝共連合」の信者投入による分断統治の人事政策も報告された。 　午後は中村氏の提案によって市川が作成した「文章完成法性格検査」によるワークショップを実施し当事者心理理解に迫る講評を得た。	鬱感を和らげる効果があった。午後のワークショップは少年修が実際に少年鑑別所で課された「文章完成法性格検用紙を配付し、参加者一同に記入してもらった。その後少年修が実際に記入した文章例を配布。参考に少年鑑別所の心理技官が分析した結果も公表。それらを比較検討し各自の感想・意見交換を行った。 印象深かったのは心理鑑別技官の分析にあった「事件についての反省の言葉が一つもない」という分析が問題になった事である。「反省」を求める視点は心理鑑別技官という専門家からの「上から目線」であり、ソーシャルワークの原則＝「受容」と「共感」の姿勢に欠けるのではないか！という議論だった。この事件は「被害体験」＝虐待が「加害行為」＝殺人へと転換・変化した典型事例であることを改めて認識する機会となったのである。
16	2019年8月29日（木） 午前10時～午後4時半 場所：板橋ビュータワー1階洋室 参加費：500円 参加者：11人	市川太郎（模擬裁判企画演出者・ダイアローグの会主宰者） 中村義之氏（コメンテーター協力参加）	2019年夏特別企画第2弾。模擬裁判の試みのワークショップ実践編。 　はじめての参加者への配慮から事件の概要把握からスタートした。また前回のワークショップで好評だった「文章完成法性格検査」についての説明も加えた。その上でいよいよ模擬裁判の実践編に入った。参加者一同に「模擬裁判の試み－「荒廃のカルテ事件」を手掛かりに」（市川作成）を配布し、＜模擬裁判の趣旨説明＞＜模擬裁判の手順＞＜キャスト・役割・主な論	模擬裁判は、開始早々は緊張と初めての試みでもありややぎこちないやりとりが観られたが、裁判の経過が進むに連れて特に検察役と弁護士役の白熱した議論は迫真の演技であった。また被告役もまさに「なりきっていた」との感想があり、これも好評だった。 　参加者の中に新聞記者の方がいて、今年2月25日に発生した施設退所者の

			点＞などを解説し、裁判官役、検察官役、弁護士役、被害者家族役（検察側証人）、施設主任保育士・・施設職員（弁護士側証人）、被告少年修役などの配役を発表。それぞれの役つくりの為の作戦会議を設定。そ昼食後のカレー祭りを楽しんだ後、いよいよ模擬裁判の開始となった。市川の進行・演出に従って模擬法廷を設置。一同公開の刑事裁判として厳粛な空気の中で裁判官役の「開廷宣言」からスタートした。被告に対する「人定尋問」、検察側の事件についての「事実認定」確認、弁護士側からの「要保護性・生い立ちの整理」確認を経て、検察&弁護士側からそれぞれの「証人申請」を経て模擬裁判が開始された。裁判の論点を明確にするために検察側は被害者家族を承認に立て「死刑」を求刑。弁護側は当時の施設主任保育士と元担当職員を承認に立て「無罪」を主張。激しい論争が展開された。検察側の最終論告求刑は「死刑」であり、弁護側の最終弁論は「無罪」の主張であった。。裁判官が都合で交代したが議論が尽くされた段階で裁判官の最終判決が下された。判決は「無期懲役」となり結審した。この間被告の修は終始タドタドシイ発言とにやけた笑みを浮かべるだけであった。	若者による施設長殺害事件（若草寮事件）に触発されてこの模擬裁判の試みに強い関心を持って参加したという。 改めて事件の社会的影響や再発防止への関心が高まったという感想が聞かれた。 施設内ケアを「インケア」といい、施設退所後支援」をアフターケアという。そして「インケア」と「アフターケア」を連続性を持たせる特別なケアを「リービングケア」＝自立支援というが、まさに「荒廃のカルテ事件」が投げかけているものはわが国の社会的養護におけるリービングケアの課題が 未解決な課題として問われている事を改めて認識する機会となったと言えよう。その意味でも「荒廃のカルテ」事件は過去のものではなく現代的課題を含んだ再検証を要する事件ではないかと思われる。それぞれの配役の方々の 役割演技に感謝したい。
17	2019年9月14日(土) 午後6時～8時半 場所：板橋ビュータワー 1階洋室 参加費：500円 参加者：12人	鈴木清隆（元小学校教員、アーカイブ多摩会員、個人誌『模索』主宰）	資料1　＜ダイアローグの会」に参加して 主に「当事者」の語りに接して新鮮な感動と所見を披露。 資料2　「語ること」と「語り得ないこと」の間に存在する縦軸と「非社会化」と「社会化」の横軸の交差する構造的な要素を図式化して概説。 資料3　＜人間の生涯と社会課題の概観＞ 「自然の保証」を大前提に「社会の中で」遭遇するさまざまな人生上の困難を乗り越えていく原動力。	長年の小学校員としての教育実践において林竹二氏の教育思想＝「子どものありのまま」を尊重する授業実践に感化を受けたこと。当事者の「語り」には「語りえない」「語りたくない」ことの間の葛藤に感動したこと。 福祉は困難な「今」に着目し「愛護」する行為だが、教育は未来」「理想」を語るところに大きな違いがあると指摘。特に福祉における「喪失感」と「欠如感」についての考察は教育分野では

			資料４　教育と福祉をつなぐもの（制度） 児童福祉法と教育基本法との比較検討から見えるもの 福祉→愛護・今現在に着目；教育→未来・理想を強調	想いもよらない視点に気付かされたと率直な所見が述べられ新鮮な印象があった。
18	2019年11月2日（土） 午後2時半～午後4時半 板橋ビュータワー１階洋室 参加費：500円 参加者：20人	＜登壇者＞ ① 阿部邦康（板橋社協） ② 南雲由子（板橋区議会議員） ③ 千葉　彩（里親支援主宰者） ④ 市川太郎（NPO理事長）	テーマ：板橋区における子ども・若者の居場所問題の下現状よ課題」 各登壇者からの報告 阿部さん：板橋区子ども食堂等マップ紹介 南雲さん：区議会における貧困対策・児相問題 千葉さん：社会的養護と社会的養育　新たな課題 市川：全国・東京・板橋の要保護児童数の推計 フリーディスカッション	登壇者のそれぞれの立場からの問題提起があり会場からも積極的な質疑　応答があり、充実した意見交換会になった。 NPO活動についての手掛かりを得た。
19	2019年11月16日（土） 午後6時～8時半 板橋ビュータワー1階洋室 参加費：500円 参加者：7人	三田侑希（目白大学）	児童虐待死亡事例の研究 なぜこのテーマを研究するか？ 自治体ごとの取り組みの格差の検証 国の死亡事例検証会議の報告の妥当性 裁判記録との対比・結論	参加者は少なかったが充実した内容になった。三田さん自身の研究動機が公開されて興味深かった。 自治体格差や国の検証報告と裁判記録との差異は新鮮な印象を受けた。
20	2020年1月11日（土） 午後6時～8時半 ハイライフプラザいたばし１階会議室 参加費：500円 参加者数：27人（過去最高の参加人数だった）	太田慎吾（西台こども館・GHホーム長）	「我が父を語る」 ～私のライフストリーワーク～（仮） 自己紹介、福祉を志したこと、ジェノグラム、我が父の成育歴、父の問題等、母の成育歴、私のライフストーリー、気付いたこと、終わりに キーワード：“生みの親より育ての親” “大切にされることの大切さ” “種がないと芽が出ない”『死海のほとり』のイエス	＜配布資料等＞ 東京新聞連載コラム「孤独と罪」上・中・下連載（2019年12月22日～24日）紹介「荒廃のカルテ」事件と若草寮事件を取材して（木原育子記者） フク21「福祉交流会」案内（1月18日講師：都留和光氏（二葉乳児院長） 次回ダイアローグの会案内（2月8日、講師：後藤武則氏（片瀬学園心理）
2	2020年2月8日（土） 午後6時～8時半	後藤武則（片瀬学園心理療	テーマ：「心理職から見た児童養護施設」 栃木県出身の後藤さんは2004年9月、栃木県小山市	＜配布資料＞ 33コマ、９頁に及ぶPPTを駆使した

1	ハイライフプラザいたばし１階会議室 参加費：500円 参加者：11人	法担当・公認心理士取得）	で発生した3歳と4歳の兄弟が実父の同居人から虐待を受け、川に投げ捨てられて死亡した事件を知って子ども家庭福祉問題に深い関心を抱き、宇都宮大学院を経て児童相談所での心理判定業務に従事。県内の自立援助ホームでのボランティア体験からアフターケア分野にも関心を持つに至った。心理職の役割として「見えないものを見えるようにする」専門職であり「見えないもの」とは「心」である。暴力や虐待を受け、傷ついていた子どもの「心」を「見える化」しチーム実践が可能になる専門職を目指している。	レジュメを用いて心理療法の基礎的理解に繋がる発表だった。懇切・丁寧な概説は後藤さんの人間としての誠実な人柄が滲み出ていて好評だった。 参加者の中には板橋区立児童相談所開設準備担当課長の町田江津子氏も駆けつけていただき好意的な感想が述べられた。その後の懇親会では「心理職」特集を組んでみてはどうかとの提案が出るほどであった。

＜活動補足＞
2020年1月吉日『(暫定）NPO法人リービングケア草の根会会報誌『野に咲く花のように』第1号発行。
東京都が「社会的養育推進計画(案)」を1月31日付けで公表し、2月末日までに「意見募集」を呼びかけている事を受けて、「ダイアローグの会」としての「意見書」をまとめて「提出」することになった。(第1回2月15日、第2回2月22日、意見書提出2月末日）
2020年2月28日付けで「意見書」を東京都福祉保健局少子社会対策部計画課　パブリックコメント担当宛のメール（S0000184(at)section. metro. tokyyo.jp）を送信した。

＜今後の予定＞
3月は休止。
次回第22回ダイアローグの会は4月11日（土）午後6時～8時半、ハイライフプラザいたばしにて、発題者：青葉紘宇氏。
テーマは「里親になるまで　なってから（仮）」⇒新型コロナウイルス感染拡大防止の渦中にありやむなく中止となった。以下経過報告である。

＜ダイアローグノ会　2020年3月～7月までの経過報告＞
3月中下旬より中国の武漢市内で発生した新型コロナウイルス感染がイタリア・スペイン・イギリス等ヨーロッパ諸国に感染し死亡者が急増した。感染の勢いはアメリカのニューヨーク市をはじめ全米に拡大し、ヨーロッパ諸国を上回る感染死亡者が急増した。その勢いは瞬く間に全世界に波及し、日本にも襲いかかってきた。しかし、当初は誰もが「甘く」観ていたが、3月29日コメディアンの志村けんのまさかの感染死亡のニュースが流れ初めて事態の深刻さに驚き震えた。
その後も新型コロナウイルスの感染拡大は勢いを増し、東京都・北海道・大阪府・愛知県・兵庫県・京都府・神奈川県・千葉県・埼玉県などの首都圏をはじめ全国に拡大した。その勢いは予想をはるかに上回り、政府はとうとう全国に向けて4月7日から5月6日の約1か月間に渡たる緊急事態宣言を発出する事態に至った。これ以降感染拡大防止策はあらゆる集会やイベント・不用不急の外出自粛の要請が強化された。
その時点で我がダイアローグの会の活動は4月、5月の予定をことごとく中止せざるをえなくたった。

この間、2020年7月及び9月開催予定だった2020年東京オリンピック・パラリンピックも1年延期の事態にまで招いた。さらに感染拡大防止のために日本中で「自粛生活」「不用不急の外出を控える要請」が継続され、いわゆる「3密」＝（①密閉②密集③密接）防止の協力要請が政府からも全国の自治体からも要請され、街から「人」が消えた。さらに感染拡大が全国第1位の東京都は小池百合子知事の発令で4月末から5月の大型連休期間を新たに「ステイホーム週間」などの奇抜なネーミングによる「自粛生活」が強力に都民を対象に要請された。

コロナショックは同時に「感染拡大防止」をスローガンに特に4月以降はタクシー・バス・航空機会社をはじめとして利用客が激減した。その影響は観光旅行（特に海外旅行）会社やホテル業界を直撃しキャンセルが相次いだ。コロナショックはさらに感染拡大防止を徹底するために幼稚園・保育所から小学校をはじめ中学・高校・大学などの教育・保育関係機関にも及び「全国的に休校措置」が取られるに及んだ。その結果、卒業式・入学式などの学校行事はことごとく中止又は規模縮小による開催に追い込まれた。さらにコロナ禍の影響は飲食業・居酒屋・深夜影響のホストバーやキャバレーなどの夜間営業の接待を伴う営業自粛に及んだ。この間、感染患者の受け入れ機関である病院などの体勢が追い付かず、医療崩壊の危機にまで及んだ。その勢いは社会経済活動の全般の停止をもたらし倒産・失業・生活保護受給者の急増を招いた。

この時点で聞きなれない新語も出回った。クラスター（集団感染）、ロックダウン（都市封鎖）、パンデミック（世界的大流行）、ソーシャルディスタンス（社会的距離）などなど、果てはアベノマスク（安倍首相がコロナ対策で全国民に感染防止のためのマスクを政府の主導で配布すること）などの新語まで登場した。

4月7日に発出した全国緊急事態宣言は5月4日にはさらに5月31日まで延長するという政府の方針が示された。事態はさらに深刻化し先の見通しのない不安と恐怖が国民の間に広まった。それでも一旦は感染の勢いが収まったかのように見えた5月20日、北海道・東京都・神奈川県などの感染リスクの高い自治体を除いて緊急事態宣言の全国対象を解除した。しかしその直後に北九州市内での感染拡大が発症し、第2波の感染のリスクとなった。それでも政府は5月31日を待たずに5月25日、全国緊急事態宣言解除に踏み切った。東京都は一端は感染拡大は小康状態に落ち着いた時期を経たものの再び感染拡大の兆しが現出し、6月2日夜、東京アラート（感染警戒の呼びかけ）を発令した。（都庁舎及び東京タワー、横浜ベイブリッジ高架橋の夜間レッド照明の点灯など）しかしその後の小康状態を受けて6月11日、東京アラートは急遽解除された。その直後の6月14日には都内の感染者が40人を超え、翌日15日には48人の感染報告があった。この時点で「東京アラート」に意味があったのか？という疑問が流れた。

折しも東京都は任期満了に伴う東京都知事選挙が目前に迫ってきていた。（6月18日告示、7月5日（日）投開票）現職の小池百合子知事は「東京アラート」解除の時期を見計らったタイミングで立候補・出馬表明をした。対抗馬は主要野党が推す元日本弁護士連合会会長宇都宮健児氏だが6月15日、れいわ新撰組代表の山本太郎氏が立候補・出馬表明をしたことで話題を呼んだ。

一方、新型コロナウイルス感染拡大の影響は児童虐待問題にも及び、自粛生活のストレスから虐待を呼び込むケースがあり、全国の児童相談所の虐待対応件数が2020年1月から4月にかけて6万6,789件（速報値・前年同期火比で12%増）との報道（読売新聞：2020年6月16日　厚生労働省の緊急調査結果報告を元にしている。）また2020年6月3日、千葉県市原市のアパートの一室で発生した生後10カ月の乳児・小西紗花（すずか）ちゃん衰弱死事件が発覚。実母（23）が保護責任者遺棄致死容疑で逮捕された。また児童相談所の新たな設置問題では都内では2020年4月から世田谷区立児童相談所と江戸川区立児童相談所が開設している。荒川区は7月開設予定とのこと。しかし、児童福祉司や児童心理司などの人材確保等の困難さから児童相談所の開設予定の市区自治体では開設計画の延期が相次いでいるとの報道（毎日新聞：2020年6月16日）がなされている。都内23区のうち「延期を決めた」区は、新宿、文京、品川、豊島、北の5区。（延長期間は1年）。「延期する可能性がある」のは千代田、中央、目黒区などである。この時点では板橋区に関する報道は無かった。7月5日東京都知事選挙で現職の小池百合子が366万票を獲得し2位の宇都宮健児の84万票に対し約280面票もの差をつけて圧勝した。しかし7月以降もコロナ感染は拡大し第2波の到来を危惧される中、九州全域を襲った豪雨被害は「線状降水帯」という気象現象用語が注目され甚大な被害をもたらした。気象庁は一連の水害被害を「令和2年7月豪雨」と定めた。こうした状況の中で7月18日、第22回ダイアローグの会が開催されたのである。

（2020年7月19日現在）

回	期日・場所・参加者数等	発題者（ゲスト）	テーマ（内容）	備　考
22	2020年7月18日（土） 午後6時～8時半 板橋ビュータワー1階洋室 参加費：500円 参加者数 当日出席者：10人 ZOOM参加者：4人 合計：14人	青葉紘宇（あおばこうう）（東京里親会役員） 元少年院法務教官、障害者施設職員、都児童相談所児童福祉司を経て里親登録。その後22年間の里親実践がある。 東京都児童福祉審議会委員、全国里親会運営委員、東京養育家庭の会理事長を歴任。社会福祉士。 近著『虐待を受けた子どもが住む「心の世界」ー養育の難しい里子を抱える里親たちー』共著、福村出版、2016年、など多数。	今回のテーマは「里親にたどりつくまで、なってから」と題して鉄道弘済会発行『社会福祉研究　第135号』に発表された「随想　私の実践・研究を振り返って」を題材に発題していただいた。 公務員でありながら里親登録に踏み切った選択理由を ① 仕事上の「支援する・される」関係の限界 ② 脱施設化への志向 ③ なり手のいない成年後見人と里親の現実 の3点を挙げて自らが試す決意をされたという。 里子候補なのに声がかからない子を受け入れた最初の里子との感情の交差やぶつかり合い合う辛さの実感から始まった。青葉さんは実践家らしく小難しい理論や制度はレジュメに譲って、いきなり子どもの「回復力」の話になった。曰く「大人が変われば子どもも変わる」「誰も助けてくれない」と自覚した時が「真の自立に近づく時だ！」「脱走しても連れもどしに行かない」等独特の実践哲学を語る。自分の境遇を冷静に見られるようになると驚くべき変化と成長への回復力を発揮するという。その意味で「大人の枠組みにはめるな！」「ありのままの自分を見つめる事が大切だ」という。「口先だけで仕事をする人はダメ」「寄り添い」「見守り」はきれいごとに過ぎない！など強烈な警句を発する。22年間の里親実践体験から紡ぎだされるメッセージには驚愕させられた。	青葉さんが発表した随想には国際障害者年（1981）に体験的に学んだ脱施設化を巡る入所施設論争のエピソードや国際家族年（1994）における後見人探しの困難さ、震災被害児の引受先を担った親族里親の見直し、サリン事件で発揮した児童相談所の権限強化、児童虐待防止法の成立過程での国との攻防の実際などが臨場的に綴られていて読み応えがある。 最後に青葉さんは1944年生まれの76歳。次世代へのバトンを渡すために「これまでの実践をまとめた本を書き残したい」と結んだ。参加者から「是非まとめて出版して欲しい！」という声が溢れた。
オブ	2020年9月3日（木） 午前11時～12時 板橋区役所10階議員応接室 児童相談所開設準備課長	太田弘晃準備課長 丸山博史所長 山川玲子準備係長	南雲由子板橋区議会議員の仲介により本年1月28日当時の町田江津子開設準備課長との顔合わせ・面談に引き続き（4月人事異動で新課長赴任）2回目が実現した。板橋区では2022年（令和4）7月を開設の目途と	当方からは、市川、星野、冨田、有村、青葉、井上の（の役員・理事が出席し活発な相互理解を図る情報交換

ション 活動	運営準備係長 子ども家庭支援センター所長との第2回面談実施	との顔合わせ・面談の機会を頂いた。	して児童相談所と子ども家庭支援センターの機能を併せ持つ「子ども家庭総合支援センター（仮称）の基本計画を推進中とのこと。鉄筋コンクリート地上3階建ての構想ですでに建設工事は進捗中である。特色は①子ども相談受付の「支援課」、児童虐待対応の「援助課」、「一時保護所」も3課体制を備えること。その上で児童福祉司、児童心理司、それぞれのスーパーバイザーなどの専門職を含めた総勢100名を超える人材規模で運営する構想との事である。	が行われた。 すでに4月から先行開設を果たしている世田谷区、江戸川区に引き続き、7月には荒川区が開設している。板橋区の開設準備に当法人がどのような貢献が可能か模索する時期に来ている。
23	2020年9月26日（土） 午後3時～5時半まで 板橋ビュータワー1階洋室 参加費：500円 参加者数：総数　24人 内ZOOM参加　　2人	＜パネル登壇者＞ 有村大士（日本社会事業大学准教授） 岩澤正仁（心身障害児総合医療センタ・児童用お施設当事者） 冨田順三（元児童養護施設長・障害者施設勤務、ダイアローグの会主宰者、コーディネーター）	テーマ：障害児入所施設における子どものウエルビーイングを考える 有村さん：主に情報提供①厚労省「障害児入所施設・在り方検討会」報告②同上報告書配布 ③ 日本子ども虐待防止学会報告書（令和2年3月） 岩澤正仁さん：心身障害児総合医療療育センターの案内パンフレットを用いての現状報告。 冨田順三さん：全体の進行・調整を担当された。	有村さんからの報告では障害児入所児童のウエルビーイングは国の施策に取り入れられつつあるが課題も多い。岩澤さんからは実践現場での困難な実態が報告され、フロアから国の施策と実践現場を繋ぐ研究者への注文・激励の声があり盛会なパネルとなった。
24	2020年10月10日（土） 午後6時～8時半まで 板橋ビュータワー1階洋室 参加費：500円 参加者数：総数　22人 内ZOOM参加：　6人	山下（南原）友里愛（ゆりあ）（ビジネスカレッジ事業kizuki・サービス管理責任者・当事者）	テーマ：自立援助ホーム・児童養護施設を経験した当事者である女性の現在・過去・未来について 山下さんは2016年10月、大正大で当会が主宰した「自立支援を考える」のシンポジストとして自らの施設での体験をもとに施設入所中の当事者へのメッセージを語り伝え、今回4年ぶり、2度目の登場だった。発題はレジュメとPPTを駆使し、丁寧で明快な語り口で自らの生い立ちや施設・自立援助ホームでの経験を報告。 実母や家族からの辛い虐待体験から何度も「希死念慮」に襲われながらも逆境と対峙し、人との出逢いを通して介護福祉士の国家資格に挑戦し合格を果たした。 この体験から「無知は罪、知識・知恵は武器！」との	旧姓南原さんはこの4年間で見事な成長を遂げていた。結婚して「山下」姓になったが私は「南原」姓に馴染みが拭えない。 28歳の現在、結婚し家庭を創り「子ども」を持つことに対する期待と不安を抱える。これまでの頑張りはこれで終わらない。「生きる」事を選んだ人生の歩みは、まだまだ困難な課題が連続

			確信を得て現在、障害者の就労移行支援のサービス管理責任者として働いている。将来の人生設計として介護教員の資格を取得し、当事者として「家庭」を創り社会に発信していきたいと力強く語り尽くした。	的に襲来するだろう。そんな時、ダイアローグの会で出逢った人々との「キズナ」が助けになることを願った。
25	2020年11月7日（土） 午後6時~8時半まで 板橋ビュータワー1階洋室 参加者数：21人 参加費・500円	森本京介（日本CRC国際部長、Gathering　Fathersの会主宰） 福田雅章（日本CRC代表、一橋大学名誉教授）	発題予定者の林　文子さんは病気入院のため不参加。CRC国際部長の森本京介さんのみで発題。但しCRC代表福田雅章さんの開会冒頭の長いあいさつがあった。 発題者の森本さんは自らの離婚体験から実子娘さんとの面会交流の過程を報告。別居中の父の立場から当事者として「Gathering Fathers」の活動を紹介した。その辛い体験の相談に乗っていただいた板橋区議会議員の南雲由子さんと5年振りの再会を果たし感動の場面があった。 子どもの権利条約に関しては国連採択31年目になり日本が批准してからでも25年以上経過していながら日本社会に定着していない現状をどう考えるかが課題だ。	CRCが目指す「ねえ、ねえ」「なあに」の関係づくりが権利条約の意見表明権行使に当たるのかどうか議論の余地がありそうだ。なお、発題者の森本京介さんは懇親会に参加され本来のダイアローグの会に触れて感動し、後に当会の「正会員」に申し込みをされた。
26	2020年12月12日(土) 午前の部：10時半~正午 参加者数：14人 午後の部・午後2時~4時半 参加者数：18人 参加費：500円 場所： 板橋ビュータワー1階洋室 参加費：500円	末森英機元非行少年、ナマステ楽団主宰、音楽芸人、児童養護施設非常勤職員） 中村義之（元児童養護施設職員、現在羽村駅前にてライブハウス店主） ＜クリスマス特別企画＞ ナマステ楽団演奏　ミニライブ 末森さんのギター演奏、タブラ伴奏のディネーシュさん　インドの異国情緒を醸し出すユニークな演奏。中村さんは東北福祉大学時代を懐しんでギター独奏の弾き語りがしみじみと沁みる歌声が会場	＜対談方式＞テーマ：非行青年の行方…俺の音楽芸人人生を語る~ 発題者の末森さんと中村さんは羽村のライブハウスに末森さんが出演したことがきっかけで知り合い、意気投合し今回の発題者として登壇することになった。 裕福な家庭に育ちながら鋭い感受性ゆえに物心ついた頃からヤクザに憧れ、よそ者、逃れ者、流れ者、渡り者として生きた。ヒンドゥー教のタブラソリストのディネーシュさんと出逢いナマステ楽団を結成。音楽芸人を生きてきた。2011年5月から6年間東北の被災地支援（ガレキの撤去、泥かき等）に携った。現在大田区内の児童養護施設で非常勤職員宿直要員として子ども達にギターの弾き語りをしながら仕事に励んでいる。しかし対談が進むにつれて施設が抱えている課題が見えてきた。（人材育成・問題行動理解と対応・施設運営上の課題等）	参加申し込み多数となり新型コロナ禍を配慮して午前の部と午後の部の2部制を試みた。 コロナ禍が原因で参加を見合わせた方々がおられた。 参加費の改訂を検討 （会員特典を考慮） 会員：500円 会員外；1,000円 年明け1月から実施する。 末森さんが執筆した詩集とCDが発売された。

		に響き渡った。クリスマス直前のミニライブは大成功で万雷の拍手を受けていた。 右：ナマステ楽団と記念写真		
27	2021 年 1 月 16 日(土) 午後 2 時~4 時半頃まで 場所：板橋ビュータワー 1 階洋室 参加費改訂：会員　500 円 会員外：1,000 円 参加者総数：25 人 ＜内訳＞ 会場参加者：会員　11 人 会員外　3 人 Zoom 参加者：11 人	木村行雄（西台こども館フリー指導員、社会福祉士、精神保健福祉士、認定心理士）	テーマ：「我が人生を語る」~半世紀　現場一筋の経験から~」 1951 年生まれ、秋田県しらかみ山麓で育つ。1969 年上京。明治大学入学するも学園紛争でロックアウト。多種多様なバイト体験で多くの仲間と知り合う。渋谷区内の知的障害施設に就職。障害者隔離、差別反対、障害児の就学運動に関わる。施設の在り方を問いながら隣接の児童養護施設に転職。29 年間勤続したが経営者との対立で仲間 7 人と共に解雇された。この問題が労働運動に発展する中で解雇は撤回されたが、土地問題、理事会問題に翻弄される。福祉現場通算 49 年、この間卒園生 9 人が人生半ばにして亡くなっている。中でも特に関係した 2 人に絞り報告された。味わい深い東北弁で語る木村さんは卓球やスキー、マラソンの達人でもあり、福祉現場人の雰囲気に満ち溢れた人柄である。十数年ぶりに再会しダイアローグの交流会の席で「是非とも発題をしてもらえないか」と懇願したところ照れ臭そうにハニカミながら	寸評： 木村行雄さんとの交流は 30 年以上になる。私が児童養護施設の弱小野球部の監督をしていた頃、当時江戸っ子杯野球大会の練習試合の抽選会に漏れてしまった木村さんのチームを試合に参加できるよう手配したことがきっかけだった。木村さんは律儀にそのことを感謝し続けて今日に至っている。時に不器用な生き方は私と共通する資質を感じていた。反面「社会福祉士」「精神保健福祉士」「認定心理士」の有資格者でもあり、大変

			らも「快諾!」を得た。テーマは「我が人生を語る」である。発題の中で「障害児分離収容問題」に巻き込まれ、不当解雇処分を受けた経緯が語られた。私は当時、児童養護施設職員だったが 1970 年代後半、児童福祉業界を巻き込んだ「養護学校義務化」問題にも関心があり、現代書館が発行していた障害者問題の専門雑誌を熱心に購読していた。そんな中で「福田会」の組合闘争問題が聞こえてきてはいた。しかし当時の東京の児童部会はまるで「対岸の火」の如く冷淡な態度で事態の推移を「眺めていた」ように記憶している。私自身も日常業務に追われ深入りすることは出来なかった。	な勉強家でもある。木村さんは卒園生が 9 人もの若い命の自死・病死を体験しているが、私も 5 人の病死を含む自死を見送ってきた。それでも「現場発」で悪戦苦闘に満ち、しかしどこか妙に明るい木村さんの語り口調には「救われる」思いがするのは私だけだろうか。貴重な福祉人生を短時間にも拘わらず語り下ろしていただき、こころから感謝に絶えない。
28	2021 年 2 月 20 日(土) 午後 2 時~4 時まで 場所：ハイライフプラザいたばし 2 階 B ホールにて 参加者総数：26 人 ＜内訳＞ 会場参加者会員：15 人 会員外：3 人 Zoom 参加者:8 人 Zoom 参加者は無料とした。 要検討課題。	南雲由子（板橋区区議会議員 2 期目、当 NPO 正会員） 1983 年板橋区生まれ。山野美容芸術短期大学卒。美容師資格取得。東京芸術大学先端芸術表現学科卒東京大学大学院文化資源学研究室修了。3 歳男児子育て中。 政治活動モットー：しがらみではなく創造力でまちをつくる！ 修士論文テーマ：「アーティスト・ラン/アーティスト・イニシャティィブ～持続可能なユートピアを求めて。	発題テーマ：「スーツにごはん粒がついている私の役割」 ～板橋区区議会議員として～ 内容：南雲議員の自己紹介 プロジェクターPPT 放映と手元資料（カラー印刷製本：有村大士さん担当） 美容師資格を持ち芸大で先端芸術表現、東大大学院で文化資源学を専攻し修士論文で「アート×まちづくり」をモットーにユニークな区議会議員活動を展開中。 「持続可能なユートピアをもとめて」（修士論文の延長線上に政治家になった理由がある） 3 歳男児の子育てママ当事者としての政治活動は講演テーマの「スーツにごはん粒」のエピソードに象徴される日常生活の普通の人の声を政治に届けたいというメッセージが伝わってくる。 質疑応答の場面で「研究・政治・アート」との関係を問われた時「研究」は 100%のホントウを追求する。「アート」は 100%ウソ（虚構）の世界だが「現状に対する問	＜寸評＞ 「政治」は「ウソとまことが半々の世界だ！」と喝破したコメントは見事であった。ならば「福祉」は如何に？さらに問いかけてみたかった。 アートを武器にユニークな発想で政治の世界に切り込む若き女性政治家への期待が膨らんだ瞬間であった。 南雲さんが我がダイアローグの会の活動に熱い関心を寄せていただいていることに我が NPO が背中を押された思いである。今後も区議会や行政との橋渡し、パイプ役としての役割を大

			いかけ芸術でもある！「政治」は「ウソとまこと」が半々の世界だ！」と喝破した発想が印象的だった。	いに期待したいと思った。
29	2021 年 3 月 13 日(土) 午後 2 時～4 時まで 場所：板橋地域センター 3 階和室にて 参加者総数：26 人 ＜内訳＞ 会場参加者会員：11 人 会員外：7 人 Zoom 参加：8 人 参加費：会員　500 円 会員外：1,000 円 Zoom 参加　無料。	発題者 太田弘晃（板橋区立児童相談所開設準備課長） 丸山博史（板橋区子ども家庭支援センター所長） 司会：有村大士（日本社会事業大学准教授） ＜配布資料＞ ① 基本構想について（HP 抜粋）当 NPO で準備・配布 ② 児童相談所設置に向けた検討状況について ③ 職員向けマガジン　No.8 派遣職員との座談秋 ④ 「いたばし No.1 実現プラン 2025」重点戦略 1　SDG s 戦略 24 時間 365 日子どもの未来を守る相談体制を確立！ 地上 3 階建て、100 人体制での建設構想である。	テーマ：板橋区立児童相談所開設準備について ＜主な論点＞ ① 子ども家庭総合支援センター（児相設立構想、理念・機能、記簿など） ② 東京都北児童相談所との関係は？ ③ 子ども家庭支援センターとの関係は？ ④ NPO として何が出来るか ＜事前の設問事項　参加者から＞ ① 一時保護は？ ② 在宅支援は？ ③ 里親のリクルートや研修、委託は？ ④ 乳児院・児童養護施設との関係は ⑤ 虞犯・非行に対する対応は？ ⑥ 発達相談、訪問看護、精神科の自立支援医療は？ 発題者の回答はまことに「そつのない」弁舌に終始し、具体的な課題は「準備中であり今後検討していきたい」と説明するに留まった。しかし担当責任者と直接的対面的に質疑応答の機会が得られたことの意義は大きい。開設まで更なる質疑を重ねて総合支援センターが「安心・安全・全ての子どもが健やかに成長できるまち」の実現に当 NPO は何ができるか検討する契機になった。	＜寸評＞ 今回、児童相談所開設準備担当課長及び子ども家庭支援センター所長が揃ってダイアローグの会の発題者として登壇することになったのは、その仲介の労をとっていただいた南雲由子区議会議員のおかげである。 しかし会の開始直前の打ち合わせでは「2022 年 7 月開設準備中なのであまり突っ込んだ質問は控えめにお願いしたい」との要請を受けることになった。司会の有村さんはこれを受けて開会にあたって発題者の意向を参加者一同にお願いする一幕があった。それでも会が進むにつれて熱心な質疑応答がなされたことは参加者の関心の高さが表れていた。
番	2021 年 3 月 25 日（木） 午前 11 時～12 時半 NPO ホームページ用に	第 1 回 NPO リービングケア草の根会 HP 用に YouTube 録画撮影 ＜スタッフ＞	＜出演者＞ ① 市川太郎（NPO 理事長、YouTube 録画撮影あいさつ相談事例対応シーンに出演）	＜寸評＞ 今や時代は「文字情報」から「映像情報」へと急速な変化の中にある。

外編	YouTube 録画撮影実施 場所：練馬区光が丘公園内 内容：NPO 草の根会活動の紹介及び広報・啓発活動 ① 理事長あいさつ ② 相談対応シーン撮影	① 有村大士（録画撮影監督・NPO 理事・日本社会事業大学准教授） ② 星野百合子（NPO 副理事長・4 人の子育てママ、元施設職員。相談事例作成・演出）	② 冨田順三（当 NPO 副理事長、元施設長、相談事例対応シーン出演）	この流れに迅速に対応するべく第 1 回 YouTube 発信録画撮影に挑んだ。HP 作成に弾みをつける契機になった。それにしても光が丘公園は広大で櫻満開であった。
30	2021 年 4 月 24 日（土） 午後 3 時～5 時 15 分まで 場所：板橋地域センター 3 階和室 会場参加者：24 人 Zoom 参加者：2 人 合計＝26 人 オプション＝ミニライブ ナマステ楽団：末森氏＆ デニ・シュージ氏 ギター独奏：中村氏 午後 5 時半～6 時まで ライブ終了後はフリートークタイム 午後 8 時まで	＜発題者＞ 尾中祐樹（おなか・ゆうき） 22 歳。埼玉県熊谷市の児童養護施設　乳児院から雀幸園（じゃっこうえん）で育ち高卒後建築会社に就職したが対人関係不調で半年で退職。雀幸園の GH に転職。しかし施設内虐待の実態に疑問を持ち退職し以後転職を繰り返す。21 歳で新宿でホームレスになり竹中さんと出逢い脱出した。生活保護受給中。YouTube にホームレス生活を発信し話題になる。 竹中勝美（たけなか・かつみ） 施設内虐待を許さない会のサイトを運営し事務局長。元東京養育家庭の会事務局長。東京都職員を定年退職後病院に勤務。 毎日新聞の「東京採人記」に人物紹介記事掲載（2021 年 2 月 3 日）自らも児童養護施設生活経験者・当事者である。2019 年、神父による性虐待被害を「文芸春秋」に実名で告発した。	発題テーマ：施設生活経験から退所後、ホームレスからの脱出 YouTube で話題になった尾中祐樹さんと竹中勝美さんを迎えて～ 竹中さんは 12 頁に及ぶ PPT カラー刷りレジュメを準備しておりに発題をした。FaceBook のシェアにより新宿甲州街道ガード下で二人は出逢った。（2020 年 11 月）尾中君から 2 時間にわたる施設内虐待の被害体験を乳児院から児童養護施設、施設を出た後、ホームレスになるまでの話をじっくりと聴く。職員から殴る、蹴るは当たり前、施設を出た後、役所に訴えたら、副園長が「しゃべったらどうなるかわかっているだろうな！」と脅され、役所の調査に誰も虐待を訴えられなかったという。竹中さんはある施設長からのアドバイスを受け、埼玉県庁子ども安全課に「虐待通告書」を提出した。当初は乗り気のない担当者が尾中君が「この問題に命を懸けている」というと、態度を改めて丁寧に話をメモするようになった。竹中さんは施設に対し「公文書開示請求」、児童相談所に対しては「個人情報開示請求」などを次々と実行し、2020 年 12 月 24 日には尾中君と共に埼玉県庁にて記者会見に及び各種メディアが同席した。NHK は 2021 年 1 月 17 日首都圏 NEWS WEB 上にオンラインで虐待防止のシンポジウムが公開され尾中君が自ら被虐待体験を語った。その後東京新聞、埼玉新聞、毎日新聞に取り上げられ、YouTube 上にも拡散し一気に話題になった。さらに生活保護申請し 2021 年 2 月 9 日一時宿泊所に移転し、ホームレスからの脱出を実現した。その後持病の筋ジス	＜寸評＞ 尾中君は発題者として事前に自らの生い立ちを含むプロフィール作成に協力し、DV 離婚家庭、実母の不倫の子として出生。（実父は不明）持病に筋ジストロフィー等があることを公表している。質疑応答の際、「ここまで個人情報を公表することはどうなのか？｝と問われたが、「自分で納得して決めたことです！」と断言する意思の強さを示した。職員からの理不尽な暴力に対してなぜ抵抗・異議申し立てしなかったのか、と問われると「権力者の職員の立場は施設では絶対的でありとうてい抗える状況にはなかった！」と即答した。ここに閉鎖的密室化した施設内虐待の実態の深刻さ、問題の根の深さ、絶望感に当事者として深く共

			トロフィーの治療に通院可能なように病院の近くの宿泊所を確保した。竹中さんは尾中君の事例から①同族経営の私物化問題②施設内の権力構造問題③機能しない第三者評価システム問題等を問題提起した。 質疑応答の場面では、多くの施設が体罰容認の 50 年前の施設の実態が権利擁護のこの時代にいまだに存在している事が信じられない！権利ノートは活用されているのか？児童相談所は問題を把握していたのか？など次々と疑問が出された、竹中さんは「何人かの子どもが児童相談所相談したが「千葉県の恩寵園事件と同様に子どもの声は行政には届かなかった！と怒りを込めて訴えていた。 尾中君からも施設長の息子が副園長で同族経営の実権を握る絶対的権力者であり、一般職員は従わざるを得ない状況にあったと施設の実態を訴えていた。現状が明らかになればなるほど具体的な解決策が煮詰まってしまい重い空気が流れる雰囲気になってしまった。	感した。同同時に一方的な施設職員批判に与するのではなく自らの加害者性に対する自省心があり感心した。 参加者の中で若い青年が、自分も施設で育った当事者だが、尾中君が施設での辛い体験を勇気をもって話してくれたことに感謝しつつ同じ施設で辛い体験をした仲間や信頼できる職員（施設の運営に疑問を抱いている人など）と共に出来る事があるのではないかと考えるがどうか？との問いかけがあり会場から賛同の拍手が沸き起こった瞬間が印象だった。
31	2021 年 6 月 12 日（土） 午後 2 時～4 時まで 場所：板橋地域センター 3 階和室 会場参加：19 人 ZOOM 参加：3 人 合計：22 人	＜発題者＞ 宮副和歩（みやぞえ・かずほ） 社会福祉士・板橋区医療的ケア児親の会代表）	＜発題テーマ＞ 医療的ケア児と地域で暮らす 医療的ケア児と言う言葉は少しずつ知られてきたが、いろんな子どもがどんな生活をしているのか、想像する事は難しい事です。医療的ケア児の母親としての体験を話ながら、すべての子どもたちが地域で健やかに育つ社会について考えたい。 宮副さんは 11/6 に実施予定のシンポジウムの登壇者になっている。	＜寸評＞ 参加者全員（ZOOM 参加も含めて）全員が意見・感想を述べられ、適度な規模の参加者人数だった。 重度の障害児を産み育てる困難さとそれを乗り越えるパワーを備えた宮副さんの人間力を感じた。同時に親の会仲間や地域が支え、板橋区の医療福祉施策に反映させてきた実践力に感心した。

32	2021 年 6 月 26 日（土） 午後 2 時～4 時まで 場所：板橋ビュータワー 集会所 参加者；14 人（ZOOM2 人）	＜発題者＞ 大平千鶴（おおひら・ちづる） 長野県松本市浅間温泉生まれ。 社会福祉士。	＜発題テーマ＞ メンタルヘルスと生活～お薬との上手な付き合い方～ 精神科が母体の MSW（医療ソーシャルワーカー）として地域包括支援センターで 8 年間の相談業務に従事した体験の中の 2 つの事例を紹介された。70 歳代男性の孤立、ゴミ屋敷？、異臭対応事例。そして糖尿病と統合失調症の疑いの 60 歳代女性の相談事例を報告された。生活保護受給、入退院の繰り返しは主訴。病院の婦長の活躍で対応。本人が「何も困っていない！」という事例の介入の難しさが課題だった。	＜寸評＞ 一般社会にあまり知られていない地域包括支援センターの役割・機能を学ぶことになった。限られたスタッフで回している苦労が懸念される。 精神疾患を抱えた事例では症状の急性期よりも回復期・安定期・元気な時の方が自殺リスクが高いとの報告は共感的で印象に残った。
33	2021 年 7 月 10 日（土） 午後 2 時～4 時まで 場所：板橋地域センター 3 階和室 参加者：16 人（ZOOM1 人）	＜発題者＞ 田中悠美子（たなか・ゆみこ） 社会福祉士・介護福祉士・社会福祉学博士。立教大学教員。 日本ヤングケアラー連盟理事。 専門は高齢者福祉、地域福祉。	＜発題テーマ＞ ヤングケアラー理解と社会的課題について 日本社会事業大学の学生時代から若年認知症とその家族のピアサポート活動・地域支援活動を実践してきた。 「若年認知症と向き合う子ども世代の集い＝まりねっこ」 を 2012 年に立ち上げ運営している。近年ようやくヤングケアラー支援が福祉政策課題として注目されるようになった。2021 年 3 月、厚生労働省と文部医科学省の合同プロジェクトが発足し、5 月には支援政策の方向性が示されれた。ヤングケアラー支援は、福祉・介護・医療・教育などさまざまな関係機関や人々の連携が求められる。家族のケアを担う子どものウエルビーイングを多角的に考える機会にしたい。 田中悠美子さんには 11/6 に予定されているシンポジウムのでの登壇者として出演予定である。	＜寸評＞ 近年マスコミがヤングケアラー問題に関する報道が目立つが、その背景には「こども庁」の創設（自民党議員らが菅首相の肝入りで創設を計画している。「子ども庁」は現状の縦割り行政の弊害打破を狙いつつ、この秋の衆議院総選挙対策の目玉の一つにしようとの政治的思惑が見え隠れしている。関連して「なぜ今更ヤングケアラーなのか」という疑問があった。しかし田中さんの報告によれば従来の家族支援がダブルケア（介護と

				育児の両立）についての理解不足だったとの指摘に納得した。ただマスメディアの一過性の報道の姿勢や選挙目当ての政争の道具となることを懸念する。
34	2021 年 9 月 11 日（土） 午後 2 時～4 時まで 場所：ハイライフプラザいたばし 2 階 B ホール 参加者：16 人（ZOOM6 人）	＜発題者＞ 白井千晶（しらい・ちあき） 静岡大学人文社会科学部社会学科教授。 板橋区在住。専門は不妊・出産・子育てなどの家族社会学・医療社会学。子どもや女性の福祉にも取組む。全国養子縁組団体協議会代表理事。養子と里親を考える会理事、編集委員。「写真」と言葉でつむぐ「フォスター」代表。 主著『フォスター：里親家庭・養子縁組家庭・ファミリーホームと社会的養育』生活書院、2019。	＜発題テーマ＞ 若年妊娠と危機的妊娠の現状と課題について 血のつながりとは何だろう？家族とは何だろう？ということに関心があり、養子縁組や社会的養護に関わってきました。妊娠がその女性の生活、人生にとって危機的になる妊娠（危機的妊娠：crisis　pregnancy の現状と若年妊娠をめぐる支援と諸問題について今回は一緒に考えて行きたいと思います。それは養子縁組や社会的養護の入り口にあたりますが、人の一生は長いもので、非血縁的養子の関係は何十年にも及び、家族や親族にも波及するものです。告知、ルーツ探し、再会と交流についても取り上げられたらと思っています。	＜寸評＞ パワーポイントを駆使して若年妊娠の危機に関する事例が報告された。 デリケートなテーマだけに個人が特定されないよう配慮され、その分事例の理解がや難しかった印象。さらに社会的養護との関連ではやや時間不足もありもったいないように思われた。さまざま分野での精力的な活動に圧倒された。
35	2021 年 10 月 9 日（土） 午後 2 時～5 時半まで 場所：板橋地域センター 3 階和室 参加者：21 人（ZOOM3 人）	＜発題者＞ 川名はつ子（かわな・はつこ） お茶の水女子大学卒業。出版社で児童文学、女性史の編集に携わった後、帝京大学医学部で 20 年余り万年助手を務め、ダウン症をもつ子やご家族と出会って「この人たちの傍らで歩いて行こう！」と決意し、障害児者福祉に転身して、社会福祉士と博士（医学）の	＜発題テーマ＞ 「ピノッキオ」における「国連子どもの権利条約」に根ざした社会的養育の実践 「ピノッキオ」の紹介 みんなで子育て～家庭で・地域で学校で～をモットーに 2020 年 8 月から子ども食堂、子育てカフェ、外国人の就学・就労支援、高齢者の食事処「ほっこり亭」、レンタルスペース、よろず相談などの事業を次々と立ち上げて 1 周年を迎えました。ピノッキオでの多世代交流を通	＜寸評＞ 川名はつ子さんとは 10 数年前、早稲田大学の里親研究会にてお目にかかって以来の再会になった。 ピノッキオの由来がイタリアの児童作家コッローディの冒険物語にあることを改めて知った。 ダイアローグの会に先立ち

		資格を取得。 2003 年から早稲田大学人間科学学術院で子ども家庭福祉を担当する傍ら、学生と共に早稲田大学里親研究会を結成し、要保護児童・里親子とお付き合いして来ました。2019 年 3 月の定年退職後、地元の北区滝乃川に子どもの居場所「ピノッキオ」を開設し、代表理事に就任。	じて、地域に潜在する児童虐待や貧困・不登校、いじめなどの予防に努めている。 パワーポイントの画像枚数が 90 枚に達する大量の写真・情報を駆使して、子どもの権利条約の解説とイタリア訪問で出逢った人々とのこころ温まるエピソードが熱心に語られた。終了時間が迫ってきたが、敢えて延長し、ピノオの立ち上げ秘話や運営理念などを話していただいた。	打ち合わせを兼ねて事前に訪問して食事を共にして準備した。やはり活動の拠点たる「居場所」の確保が開設まもないにも関わらず次々と多様な事業が展開されていく様子は刺激的だった。 後日、賛助会員に入会・登録し先駆的実践のノウハウを学びたいと思った。
36	2021 年 11 月 6 日（土） 午前の部＝10 時～12 時 場所：ハイライフプラザいたばし 2 階ホール GOEN の輪プロジェクト関係団体のブース設営による相互情報交換イベント 参加：９団体＆1 個人計 10 箇所のブース出展スタッフ合計 16 人 午後の部＝1 時～4 時 シンポジウム：子どもの幸せのカタチとは？ 場所：ハイライフプラザいたばし 2 階ホール（200 人収容、コロナ禍で半数 100 人の収容規模。今回は 50 人参加者数を想定。実際は 参加者総数：47 人 会員：20 人	＜GOEN の輪＞ 関係団体と個人で 10 ブース設営 ① ハレマニ（ダンス団体） ② ピノッキオ（多世代居場所） ③ めぐりや（ソーシャル COM） ④ CRC 日本（子どもの権利条約の普及・啓発活動） ⑤ みどりの趣味（小物創り） ⑥ Live&Café(生演奏＆飲酒等) ⑦ ナマステ楽団（弾き語り） ⑧ NPO 草の根会（主宰団体） ⑨ Time Spot(Café&studio) ⑩ 板橋区社会福祉士会 活動紹介と物品販売など） ＜シンポジウム＞ ① 医療的ケア児の親の会代表 ② ヤングケアラー等研究者 ③ 全国児童養護施設の立場 ④ 養子と里親・家族支援の立場 ⑤ 地域行政からの立場 司会・進行（子どもの権利条約	午前中からそれぞれの団体が活動資料の展示や物品・販売などを通して相互交流・理解を狙った。 ○ハレマニさんは館内で簡単なダンスパフォーマンスを参加者と共に練習・指導を試みる。 ○Live&Café ではオリジナルの T シャツ＆ポロシャツ、ギター演奏用のピックなどの販売を試みた。 会場の使用制限で楽器演奏が禁止されていたのが残念だった。 ○NPO 草の根会では会報や関連書籍販売・里親月間に関する広報紙・チラシなどの配布を試みた。 ○板橋区社会福祉士会では会の活動を伝えるための展示物を用意してアピールを試みた。 各団体がそれぞれのカラーを出すための工夫をしたものの初めての事でもあり、土曜日の午前中でしかも屋内でのイベントでは一般市民の出足は悪く、やや閑散とした状況になってしまった。 午後のシンポジウムでは「子どもの幸せのカタチとは」を討議テーマにさまざまな立場からの報告や課題提起などがなされた。5 人の登壇者の発題要旨はあらかじめ編集された配布資料に詳細が掲載されていて発題者は手元の配布資料とパワーポイント等を駆使して限られた時間を有効に活用する事を試みていた。中でも京都から児童	＜寸評＞ このシンポジウムの企画と準備はほぼ半年まえからコロナ禍の渦中にも拘わらず連絡調整に可能なかぎりを尽くしてきた。 はじめは「子どもの幸せのカタチとは何だろう？」との素朴な疑問からスタートした。毎月 1 回のペースで開催してきたダイアローグの会の発題者の内容が回を重ねるごとに膨らみある種のカタチがひらめいた。それは医療的ケア、ヤングケアラーであり、施設や養子縁組、里親支援の在り方、家族支援の実際と課題を考えることに深まっていった。つまり従来の社会的養護の枠組みを越えたところにも視点を注ぎ、全

	会員外：17 人 学生：9 人 その他：1 人 （内 ZOOM 参加が 3 名だった）	実践家） コメンテーター（児童相談所長） 以上の豪華多彩な顔ぶれで「子どもの幸せのカタチとは」を発題・質疑応答を実施した。	養護施設の立場から ZOOM 参加した桑原教修さんと会場からの質疑応答は子どもの最善の利益とは？をめぐる緊迫した議論が展開されて会場の空気が締まった。 難しい後半のパネルディスカッションを要領よく的確に進行させた名司会ぶりが際立った。加えてコメンテーターの見事なまとめ方にも感心させられた。	ての子どもの幸せのカタチを考えることが重要ではないかという問題意識が高まっていったのである。 それは大人の幸せとセットでなければならない。

＜今後の予定＞

第 37 回ダイアローグの会　2021 年 12 月 18 日（土）午後 2 時から 4 時まで（1 時 45 分受付開始）
場所：板橋地域センター　3 階和室　定員：30 名
発題者：万治貴史（まんじ・たかし　社会福祉法人　カリヨウン子どもセンター　夕やけ荘ホーム長）
発題テーマ：自立援助ホームについて（仮）

第 38 回ダイアローグの会　2022 年 1 月 22 日（土）午後 1 時半から午後 4 時まで（1 時 45 分から受付開始）
場所：ハイライフプラザいたばし 1 階会議室
発題者：斎藤広幸（さいとう　ひろゆき　社会保険労務士）南雲由子会員の推薦である。
発題テーマ：「育児カードゲーム『カジークジー』で遊ぼう」

以上

報　告　書

「保育士等キャリアアップ研修」に関する報告

齊藤　一美

A Report　Concerning the Improving of Childcare Givers Training.

Kazumi Saito

1. はじめに

保育士の処遇は、厚生労働省の賃金構造基本統計調査に見るように他業種との格差が大きく、長年改善が求められてきた。しかしそのような状況にあっても、子どもたちを育てるという使命感と保育への夢を持ち続け、全国の保育士は頑張ってきた。乳幼児期は人生の原点となる。そして、人は人によってのみ育てることができ、いわゆる「内なる力」も人によって開花していく。

折しも、昭和 60（1985）年に制定された男女雇用機会均等法が再度改正（平成 18・2006）されるとともに、少子高齢化社会の本格的な到来、そして生産労働人口の大幅な減少という状況の中で、女性の社会進出が大きく求められ始めた。この影響なのか、全国で待機児童問題が急浮上し、「保育園落ちた」という言葉が流行語大賞候補になったことは記憶に新しい。

子どもの数が減り続けているのにも関わらず、いまだに保育園不足、保育士不足が叫ばれている。神奈川県横浜市は、2012 年４月、全国ワーストワンの汚名を返上するかの如く待機児童ゼロを実現したが、その後再びこの問題を抱えた。現在は、子どもと保育園とのミスマッチをなくす方策を考えたり、子どもと保育士とのより良い関わりを追及したり、家庭環境と保育とのあり方を考えたり等々、きめ細かな行政サービスを実施しながら、この問題に取組んでいる。各自治体も同様である。

このような複雑な背景を有しながら、平成 29 年 4 月 1 日付雇児保発０４０１第１号厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長通知「保育士等キャリアアップ研修の実施について」が発布された。これにより、初めて全国の保育士等に国策として研修が義務付けられたのである。

目的は保育の質の向上、保育士等の資質能力の向上、保育士等の処遇の改善である。

以上を踏まえて、本報告書では研修の概要を記録するとともにその意義を考える。さらに、我が国における今後の保育の重要性と保育士等が負う一層の責任を考えたい。

2. 研修制度の概要（東京都の実施資料より）

研修は次の 8 分野において開催するとされている。

(1) 乳児保育

《研修のねらい》

乳児保育に関する理解を深め、適切な環境を構成し、個々の子どもの発達の状態に応じた保育を行う力を養い、他の保育士等に乳児保育に関する適切な助言及び指導ができるよう、実践的な能力を身に付ける。

(2) 幼児教育

《研修のねらい》

幼児教育に関する理解を深め、適切な環境を構成し、個々の子どもの発達の状態に応じた幼児教育を行う力を養い、他の保育士等に幼児教育に関する適切な助言及び指導ができるよう、実践的な能力を身に付け

る。
(3) 障害児保育
《研修のねらい》
障害児保育に関する理解を深め、適切な障害児保育を計画し、個々の子どもの発達の状態に応じた障害児保育を行う力を養い、他の保育士等に障害児保育に関する適切な助言及び指導ができるよう、実践的な能力を身に付ける。
(4) 食育・アレルギー対応
《研修のねらい》
食育に関する理解を深め、適切に食育計画の作成と活用ができる力を養う。
アレルギー対応に関する理解を深め、適切にアレルギー対応を行うことができる力を養う。
他の保育士等に食育・アレルギー対応に関する適切な助言及び指導ができるよう、実践的な力を身に付ける。
(5) 保健衛生・安全対策
《研修のねらい》
保健衛生に関する理解を深め、適切に保健計画の作成と活用ができる力を養う。
安全対策に関する理解を深め、適切な対策を講じることができる力を養う。
他の保育士等に保健衛生・安全対策に関する適切な助言及び指導ができるよう、実践的な力を身に付ける。
(6) 保護者支援・子育て支援
《研修のねらい》
保護者支援・子育て支援に関する理解を深め、適切な支援を行うことができる力を養い、他の保育士等に保護者支援・子育て支援に関する適切な助言及び指導ができるよう、実践的な能力を身に付ける。
(7) マネジメント
《研修のねらい》
主任保育士の下でミドルリーダーの役割を担う立場に求められる役割と知識を理解し、自園の円滑な運営と保育の質を高めるために必要なマネジメント・リーダーシップの能力を身に付ける。
(8) 保育実践
《研修のねらい》
子どもに対する理解を深め、保育者が主体的に様々な遊びと環境を通じた保育の展開を行うために必要な能力を身に付ける。

(1)から(6)の「研修のねらい」の共通点としては、
①保育の業務上の重要課題について、高い専門性と実践力を持った職員を各園に配置する。
②それぞれの分野における高い専門性と実践力を持った職員が園内の核となり、他の職員を啓発したり指導したりして、園全体の保育力を向上させる。
以上が主眼と言える。
マネジメント分野では次期運営責任者の養成、保育実践分野では子どもたちと向き合って育てていく力を発展させることがねらいとなっている。
標題に「保育士等」とあるのは、対象が保育士のみではなく栄養士や看護師、そして事務職員にまで広げられていることによる。また、処遇改善に相当する研修は(1)から(7)となっている。
保育士等の方々は上記の分野ごとに受講を続けるが、1分野30時間のため、年間に1・2 分野修了するのが精一杯と思われる。
しかし、(8)を除いて1分野修了ごとに一定額の給与加算という処遇改善と連動しているため、いずれの実施機関もすぐに定員一杯となる。

研修実施機関の予算や保育園の運営上の経費等は、補助金として行政から公費が充てられている。詳細は厚生労働省や都道府県のホームページ等を参照いただきたい。

3. 本校における業務上の位置

本校は創立 93 年の伝統を誇る。今井けいを創始者、ギュスターヴ・マイエ神父を初代校長とし、以来、カトリックの愛を建学の精神として保育者の養成に力を尽くしてきた。

文部科学省及び厚生労働省から指定を受け、卒業と同時に幼稚園教諭２種免許状と保育士資格を取得する（全国幼稚園教諭養成協議会加盟校）。今までに約 30,000 人の人材を輩出してきた。

東京都福祉保健局少子社会対策部保育支援課から事業の受託要請があった時、本校ではこの業務を校務の一つと位置づけた。理由としては、

①都内保育士の人数の多さや研修分野の多さから考え、多年にわたる事業となること。

②養成校として長年保育士を現場に送り出してきた以上、保育界に責任があるということ。

③後任の保育士たちが、今後も夢を持って保育界にお世話になることができるよう、学校が貢献すること。

④保育の新しい知識や情報、技術を研修時に展開でき、子どもたちの一層健やかな成長を願うことができること。

等が挙げられる。

しかし、これまで保育者の養成のみを業務としてきた職員にとっては、次の点で大きな変革となった。

①現職保育士等の資質能力の向上を図る。

②現職保育士等の処遇（給与）改善に資する。

という内容が加わったのである。

このため、学校は、正課生約 350 人（本校学生定員）に加え、約 450 人強の受講者を受入れる体制を組むこととなった。

講座数を少なくして受入数を減らす方法もあるが、それでは現職の方々の期待に応えきれていないと考え、外部講師の力も借りて、本校では全分野を開催した。

結果は、企画、開催案内、受講者の受付、研修の展開、修了認定、その他様々な通年作業で、業務量は 2 倍以上に膨らんだ。全分野対面で実施した年度は、学生の保育実習、施設実習、教育実習期間と重なり、巡回指導も入って、専任教員・職員は、週休日は勿論、夏季休暇、代休、その他の休暇をほとんど返上し、実質休む間もなく後期授業に突入する状態であった。

時に、新型コロナウイルスの流行により 1 年間実施を見送ったが、その間に本校では e ラーニングセンターを開設し、改善を図った。これにより、令和 3 年度は負担が軽減した。

4. 本校における実施状況

本校における現在までの修了者数の状況は次のとおりである。（表１）

表１　修了者数　（単位：人）

研修分野	H29 年度	R 元年度	R3 年度	計
乳児保育	50	73	70	193
幼児教育	42	70	68	180
障害児保育	42	69	70	181
食育・アレルギー対応	46	74	68	188
保健衛生・安全対策	53	74	69	196
保護者支援・子育て支援	46	75	68	189
マネジメント	29	31	45	105
保育実践	10	10	3	23
計	318	476	461	1255

＊全分野対面実施（平成 29 年度・令和元年度）

・各分野、連日二日半（30 時間×8 分野）

・全日程終了まで、3 週間半の継続。

＊オンデマンド＋対面の実施（令和 3 年度）

・受講者の来校日、大幅に減少

・職員の出勤日数、軽減

１分野 30 時間のうち、３時間は受講者同士によるグループワーク、研究討議を行うよう義務付けられている。令和３年度は、12 時間をオンデマンドによる受講、３時間を来校による対面受講（グループワーク・討議）とした。

コロナウイルス感染防止対策上、対面研修で zoom 機能を使うことも考えたが、受講者全員が画面に顔出しして参加していることを確認する難しさ、参加方法を受講者に徹底する難しさから、やむなく最終日の3 時間分を来校とさせていただいた。

ちなみに、オンデマンド自体も詳細な手順書を送付したのだが、受講方法がわからず、電話での問い合わせが多く寄せられた。

5. 受講者の状況

次は、令和３年度受講者アンケートの記述欄からの抜粋である。

【受講上の問題点】
・自分が受講している間に他の人に保育に入ってもらうのが申し訳ないと感じた。
・なかなか予約できない。
・e ラーニング方法がよく分からなかった。もっと詳しい説明書がほしい
・動画を職場で見ることが不可能だった。
・研修時間の確保が困難。
・全職種、優先等なく、全員希望した研修を受けられるようにしてほしい。
・平日は参加しにくい。人気のものはすぐに埋まってしまう。
・有給を取らないといけないので、1 年に何回も行けない。
・自分の必須研修分野が多い。
・主任は対象外で受けられない場合が多い。
・テキスト代が負担。
・園行事等に重ならない時期に、受けたい研修がない。
・夏休み中で時間を取るのが難しかった。
・自分の休みを使って受講しなければならず（土日や有給）、身体が休まらない。

【研修内容について】
・ピアノの実演が素人でも手の付けやすい内容で分かりやすかった。
・乳児の主体的保育について具体的に教えてほしい。
・一本紐のおんぶ結びを体験できて良かった。あまり機会が無いので、代表だけでなく、みんなが体験できれば良いと思った。
・用語の説明、法律等を詳しく記載してほしい。別紙で資料を添付等。
・話し合う時間が足りなかった。もう少し意見交換したかった。
・ロールプレイをした事がとても勉強になった。
・保育士という立場だけではなく、栄養士や看護師の立場で食育・アレルギーについて考える良い機会となった。

【研修全体について】
・他園の現状を知れたことで、自園と比較して良いところ、改善点が明確になった。
・事例があったので場面のイメージもしやすく、職場での活用につなげやすかった。
・先生の目から見た科学絵本の楽しみ方に驚かされた。ハキハキとした口調で動画越しでも聞き取りやすかった。
・グループ討議で様々な意見が聞けて、良い学びになった。
・テキストに沿っていて、とても理解しやすかった。現場に活かせるものが多かった。
・コロナ禍でなかなか意見交換がしにくい中、リーダー格の皆さんと意見交換が多くできて大変勉強になった
・グループ学習はとても良かったが、アクリル板で声が聞き取りづらかった。

・他の職種の方と意見を出し合えて良かった。
・園のガイドラインを話し合うきっかけとなり、良かった。
・別の研修も受講したいので定員を増やしてほしい。
・エピペンを打つロールプレイングを実際に園でもやってみようと思った。
・保育士、看護師、栄養士と多様な職種の方がグループにおり、様々な意見が出てとても参考になった。
・教材に載っていない重要なことが多かったので、資料としてまとめてほしい。
・コロナ禍で仕方ないが、もっと話し合って保育の事を深めたかった。
・丁度後輩の指導に悩んでいたので、その職員の方の話をもっと聞いて同じミドルリーダーと共有してみんなで関わっていきたいと思った。
・オンライン研修では分かりにくかった事も、対面することで理解が深まった。
・動画での話が本当に現場に則していて勉強になった。このような状況下で久しぶりに他園の先生と意見交換出来て貴重な時間だった。
・コロナ対策で他園との交流時間が少なかった。情報交換の場が更にあるといい。
・コロナ禍でなかなか意見交換がしにくい中、リーダー格の皆さんと意見交換が多くできて大変勉強になった。

受講上の問題点を見るに、受講者の多くは有給休暇を取得、または勤務時間外に受講していることがわかる。

本研修目的に確かに処遇改善はあるが、厚生労働省からの通達による以上、資質能力向上を第一目的とした全国の保育士等に課せられた悉皆研修と言える。これは公務であり、勤務時間に相当するのではないかという疑問を拭いきれない。特にオンデマンド方式では勤務終了後自宅等での受講者が多く、保育士等の方々の日常の忙しさに、さらに輪をかけて負担を強いている。

この改善には、行政指導以外に方法はない。

①研修時間を勤務時間とすること。
②自宅にて夜間や週休日に受講した場合は、残業や代休を認めること。

反面、保育士等の方々は、研修成果を最大限園に還元しなければならない義務を負う。

研修内容について、及び研修全体の記述からは、現在の保育界の質の高さと展望が見て取れる。

受講者の誰もが研修に正面から取り組んでいて、より良い保育を求めている。さらには気持ちの上で他園との一層の情報交換の場を求めたり、研修時に得たことを即刻自園で活かそうと考えたりし、子どもたちと正面から真剣に向き合っている姿を感じさせる。

小さな場所ではあるが、保育園の中ではプロ中のプロが子どもたちを育てている、そう実感するのである。

6. 本研修の意義—『令和の保育改革』？

我が国の近代教育は明治５年、学制が発布されたことに始まる。その後教育は様々な歴史をたどり今日に至るが、これがまさに教育の国家統一の始まりと考えてよい。地方分権の様相に変化しながらも、現在、北海道から沖縄まで、教育指導要領に示された同じ教育内容が展開され、国民の育成が行われている。そして、少子高齢化社会の到来とともに平成の教育改革が実施された。

今回の「保育士等キャリアアップ研修」は、これと同等の意義を強く持っていると考える。

全国の保育士等が厚生労働省から示され

た同じカリキュラムを受講し、各分野のリーダーとして現場で活躍する。リーダーは自園で行われるより良い保育の実践に尽力するのである。各園では厚生労働省が描いた職員組織が定着し、保育所保育指針にそって、全国的に統一感をもって、高い水準で組織的に保育が展開される。これはまさに「令和の保育改革」と言える。

7. 保育士に求められる資質能力と責任

保育と教育の違いは歴然としているが、世の中はその相違をあまり問わず、両者を同じように捉えている感が強い。

原則 3 歳からの入園、一日 4 時間の教育を終えてお昼には降園させる幼稚園（学校）と、0 歳からの入園、原則 8 時間の保育を行う保育園（施設）とでは本来その設置主旨が異なるが、保護者は教育か保育かではなく、家庭事情や居住環境からどちらかを選択することが多い。

そして、まずは子どもを預ける便利さが第一に求められている。このことは、多くの幼稚園が、幼稚園機能と保育園機能を兼ね備える「認定こども園」に変わってきた理由ともなる。幼稚園自体も夕方まで延長保育を行ったり休日保育を行ったりして、園の運営に努力している状況はある。

ここで、あえて教育の無償化に触れたい。義務教育に加えて、近年、高等学校、続いて大学などの高等教育、そして幼稚園等の無償化が進んだ。これはあくまで教育の無償化であり、学校教育法第 1 条に掲げられた「学校教育」に対するものであったと理解している。この点、保育園は施設であり教育ではない。動向を注視していたが、保育園でもまずは幼稚園教育開始年齢相当の３歳からの無償化が行われて納得した。研修にも「幼児教育」という分野が設定されていて頷ける。

ところで、教育界や保育界は「無償化」をどのように捉えているのであろうか。

かつては、わが子の教育費は義務教育を除いて、すべて家庭の経費で賄った。しかし、今やほとんどが国費である。これは完全にスポンサーの交代であり、国全体、私たち国民全員ですべての子どもたちを育てていると言えるのではないだろうか。「子は国の宝」という言葉の具現化だと思う。

場合によって、子どもたちは保護者よりも長い時間保育士と生活する。特に０１２歳児は寝るのも早い。即ち、保育士の人格の多くがその子に反映する。３４５歳児は心も体も世界を広げ、人生の基礎となる力を身につけながら未来に大きな夢を描く。ここに、保育士として求められる資質能力を考える原点がある。

保育士のみならず保育園の職員全員に、子どもたちの幸福な人生の形成に責任があるといえる。

8. 終わりに

受講者の方々から、研修開催におけるご意見をいただいた。その一つ一つを検証してさらに有意義な研修となるよう、努力したい。また、ご参加いただいた皆さんの真剣なご様子に保育界の素晴らしさを思うとともに、全国の保育士、また職員の方々に心から敬意を表したい。

本校においては、実施機関としての立上げから 2 年間、企画・公報・実施・運営に至るまで一手に専任教員、原田和明先生が尽力した。また、外部講師の選定と依頼は全て旧職員の石丸るみ先生、阿部アサミ先生が行い現在に継続している。令和 3 年度設置した e ラーニングセンターではこれら全てを継承し、湯地文子主事が尽力した。

【以下、資料「令和３年度研修カリキュラム」】

（様式第２号の３）
東京都保育士等キャリアアップ研修

研修カリキュラム

研修実施機関名：　東京保育専門学校

研修名	乳児保育リーダー研修	研修種別	乳児保育		
研修期間	令和3年8月2日（月）～9月4日（土）	研修定員	70名	研修時間	15時間

項番	研修実施予定日時	研修項目	具体的な研修内容	研修講師 （所属・職・氏名）	研修時間 （分）	研修形態 （講義・演習・グループ討議等）	研修会場 （名称・所在）
1	令和3年8月2日（月） ～9月3日（金） 90分 90分	乳児保育の意義	・乳児保育の役割と機能 ・乳児保育の現状と課題	東京保育専門学校 非常勤講師　岡崎律子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
2	令和3年8月2日（月） ～9月3日（金） 90分 90分	乳児保育の環境	・乳児保育における安全な環境 ・乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境 ・他職種との協働	東京保育専門学校 非常勤講師　岡崎律子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
3	令和3年8月2日（月） ～9月3日（金） 90分 90分	乳児への適切な関わり	・乳児保育における配慮事項 ・乳児保育における保育者の関わり ・乳児保育における生活習慣の援助や関わり	東京保育専門学校 非常勤講師　岡崎律子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
4	令和3年8月2日（月） ～9月3日（金） 90分 90分	乳児の発達に応じた保育内容	・保育所保育指針について ・乳児の発達と保育内容 ・１歳以上３歳未満児の発達と保育内容	東京保育専門学校 非常勤講師　岡崎律子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
5	令和3年9月4日（土） 9:00～10:30 10:40～12:10	乳児保育の指導計画、記録及び評価 講習のまとめ	・全体的な計画に基づく指導計画の作成 ・観察を通しての記録及び評価 ・評価の理解及び取組 全講義の総括	東京保育専門学校 非常勤講師　岡崎律子	180	対面講習 講義 グループ討議	東京保育専門学校 本館 （東京都杉並区高円寺南2-32-30）

※１研修ごとに作成すること。
※研修種別は、乳児保育、幼児保育、障害児保育、食育・アレルギー対応、保健衛生・安全対策、保護者支援・子育て支援、マネジメント、保育実践から該当するものを記載すること。
※研修時間は、休憩時間を含まない実質の時間を記載すること。
※研修形態は、講義、演習、グループ討議等の別を記載すること。

（様式第２号の３）
東京都保育士等キャリアアップ研修

研修カリキュラム

研修実施機関名：　東京保育専門学校

研修名	幼児教育リーダー研修	研修種別	幼児教育		
研修期間	令和3年8月2日（月）～令和3年9月4日（土）	研修定員	70名	研修時間	15時間

項番	研修実施予定日時	研修項目	具体的な研修内容	研修講師 （所属・職・氏名）	研修時間 （分）	研修形態 （講義・演習・グループ討議等）	研修会場 （名称・所在）
1	令和3年8月2日（月） ～9月3日（金） 90分 90分	幼児教育の意義	・幼児教育の役割と機能 ・幼児教育の現状と課題 ・幼児教育と児童福祉の関連性	日本女子大学 通信教育課程児童学科講師 中山佳寿子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
2	令和3年8月2日（月） ～9月3日（金） 90分 90分	幼児教育の環境	・幼児期にふさわしい生活 ・遊びを通しての総合的な指導	日本女子大学 通信教育課程児童学科講師 中山佳寿子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
3	令和3年8月2日（月） ～9月3日（金） 90分 90分	・幼児教育の指導計画、記録と評価、及び小学校との接続	全体的な計画に基づく指導計画の作成 ・観察を通しての記録及び評価 ・評価の理解及び取組・小学校教育との接続 ・アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムの理解	日本女子大学 通信教育課程児童学科講師 中山佳寿子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
4	令和3年8月2日（月） ～9月3日（金） 90分 90分	幼児の発達に応じた保育内容	・資質と能力を育むための保育内容 ・個々の子どもの発達の状況に応じた幼児教育	日本女子大学 通信教育課程児童学科講師 中山佳寿子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
5	令和3年9月4日（土） 13:00～14:30 14:40～16:10	小学校との接続 講習のまとめ	・一人一人の発達と特性に応じた指導 ・他職種との協働 ・保育所保育指針について ・保育所児童保育要録 全講義の総括	日本女子大学 通信教育課程児童学科講師 中山佳寿子	180	対面講習 講義 グループ討議	東京保育専門学校 本館 （東京都杉並区高円寺南2-32-30）

※１研修ごとに作成すること。
※研修種別は、乳児保育、幼児保育、障害児保育、食育・アレルギー対応、保健衛生・安全対策、保護者支援・子育て支援、マネジメント、保育実践から該当するものを記載すること。
※研修時間は、休憩時間を含まない実質の時間を記載すること。
※研修形態は、講義、演習、グループ討議等の別を記載すること。

（様式第２号の３）
東京都保育士等キャリアアップ研修

研修カリキュラム

研修実施機関名：　東京保育専門学校

研修名	障害児保育研修	研修種別	障害児保育		
研修期間	令和3年8月2日（月）～令和3年9月11日（土）	研修定員	70名	研修時間	15時間

項番	研修実施予定日時	研修項目	具体的な研修内容	研修講師 （所属・職・氏名）	研修時間 （分）	研修形態 （講義・演習・グループ討議等）	研修会場 （名称・所在）
1	令和3年8月2日（月） ～9月10日（金） 90分 90分	障害の理解	・障害のある子どもの理解 ・医療的ケア児の理解 ・合理的配慮に関する理解 ・障害児保育に関する現状と課題	東京保育専門学校 非常勤講師 安達敬子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
2	令和3年8月2日（月） ～9月10日（金） 90分 90分	障害児保育の環境	・障害児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境 ・障害のある子どもと保育者との関わり ・障害のある子どもと他の子どもとの関わり ・他職種との協働	東京保育専門学校 非常勤講師 安達敬子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
3	令和3年8月2日（月） ～9月10日（金） 90分 90分	障害児の発達の援助	・障害のある子どもの発達と援助	東京保育専門学校 非常勤講師 安達敬子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
4	令和3年8月2日（月） ～9月10日（金） 90分 90分	障害児保育の指導計画、記録及び評価	・全体的な計画に基づく指導計画の作成と観察、記録 ・個別指導計画作成の留意点 ・障害児保育の評価	東京保育専門学校 非常勤講師 安達敬子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
5	令和3年9月11日（土） 9:00～10:30 10:40～12:10	家庭及び関係機関との連携 講習のまとめ	・保護者や家族に対する理解と支援 ・地域の専門機関等との連携及び個別の支援計画の作成 ・小学校との連携 全講義の総括	東京保育専門学校 非常勤講師 安達敬子	180	対面講習 講義 グループ討議	東京保育専門学校 本館 （東京都杉並区高円寺南2-32-30）

※１研修ごとに作成すること。
※研修種別は、乳児保育、幼児保育、障害児保育、食育・アレルギー対応、保健衛生・安全対策、保護者支援・子育て支援、マネジメント、保育実践から該当するものを記載すること。
※研修時間は、休憩時間を含まない実質の時間を記載すること。
※研修形態は、講義、演習、グループ討議等の別を記載すること。

（様式第２号の３）
東京都保育士等キャリアアップ研修

研修カリキュラム

研修実施機関名：　東京保育専門学校

研修名	食育・アレルギー対応研修	研修種別	食育・アレルギー対応		
研修期間	令和3年8月2日（月）～令和3年9月11日（土）	研修定員	70名	研修時間	15時間

項番	研修実施予定日時	研修項目	具体的な研修内容	研修講師 （所属・職・氏名）	研修時間 （分）	研修形態 （講義・演習・グループ討議等）	研修会場 （名称・所在）
1	令和3年8月2日（月） ～9月10日（金） 90分 90分	栄養に関する基礎知識	・栄養の基本的概念と栄養素の種類と機能 ・食事摂取基準と献立作成・調理の基本 ・衛生管理の理解と対応	大妻女子大学 上杉宰世	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
2	令和3年8月2日（月） ～9月10日（金） 90分 90分	食育計画の作成と活用	・食育の理解と計画及び評価 ・食育のための環境（他職種との協働等） ・食生活指導及び食を通した保護者への支援 ・第三次食育推進基本計画	大妻女子大学 上杉宰世	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
3	令和3年8月2日（月） ～9月10日（金） 90分 90分	アレルギー疾患の理解	・アレルギー疾患の理解 ・食物アレルギーのある子どもへの対応	大妻女子大学 上杉宰世	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
4	令和3年8月2日（月） ～9月10日（金） 90分 90分	保育所における食事の提供ガイドライン	・保育所におけるアレルギー対応ガイドラインの理解 ・食事の提供における質の向上	大妻女子大学 上杉宰世	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
5	令和3年9月11日（土） 13:00～14:30 14:40～16:10	保育所におけるアレルギー対応ガイドライン 講習のまとめ	・保育所におけるアレルギー対応ガイドラインの理解 ・アナフィラキシーショック（エピペンの使用方法を含む。）の理解と対応 全講義の総括	大妻女子大学 上杉宰世	180	対面講習 講義 グループ討議	東京保育専門学校 本館 （東京都杉並区高円寺南2-32-30）

※１研修ごとに作成すること。
※研修種別は、乳児保育、幼児保育、障害児保育、食育・アレルギー対応、保健衛生・安全対策、保護者支援・子育て支援、マネジメント、保育実践から該当するものを記載すること。
※研修時間は、休憩時間を含まない実質の時間を記載すること。
※研修形態は、講義、演習、グループ討議等の別を記載すること。

（様式第２号の３）
東京都保育士等キャリアアップ研修

研修カリキュラム

研修実施機関名：　東京保育専門学校

研修名	保健衛生・安全対策研修	研修種別	保健衛生・安全対策		
研修期間	令和3年8月2日（月）～令和3年9月18日（土）	研修定員	70名	研修時間	15時間

項番	研修実施予定日時	研修項目	具体的な研修内容	研修講師 （所属・職・氏名）	研修時間 （分）	研修形態 （講義・演習・グループ討議等）	研修会場 （名称・所在）
1	令和3年 8月 2 日（月） ～9月17日（金） 90分 90分	保健計画の作成と活用	・子どもの発育・発達の理解と保健計画の作成 ・保健活動の記録と評価 ・個別的な配慮を必要とする子どもへの対応（慢性疾患等）	東京保育専門学校 非常勤講師　手塚園江	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
2	令和3年 8月 2 日（月） ～9月17日（金） 90分 90分	事故防止及び健康安全管理	・事故防止及び健康安全管理に関する組織的取り組み ・体調不良や傷害が発生した場合の対応 救急処置及び救急蘇生法の習得 ・災害への備えと危機管理 ・他職種との協働	東京保育専門学校 非常勤講師　手塚園江	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
3	令和3年 8月 2 日（月） ～9月17日（金） 90分 90分	保育所における感染症対策ガイドライン	・保育所における感染症対策ガイドラインの理解 ・保育所における感染症の対策と登園時の対応	東京保育専門学校 非常勤講師　手塚園江	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
4	令和3年 8月 2 日（月） ～9月17日（金） 90分 90分	保育の場において血液を介して感染する病気を防止するためのガイドライン	・保育の場において血液を介して感染する病気を防止するためのガイドラインの理解 ・保育所における血液を介して感染する感染症の対策と対応	東京保育専門学校 非常勤講師　手塚園江	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
5	令和3年9月18日（土） 13:00～14:30 14:40～16:10	教育・保育施設等における事故防止 講習のまとめ	・事故発生時の対応のためのガイドラインの理解 ・安全な環境づくりと安全の確認方法 全講義の総括 全講義の総括	東京保育専門学校 非常勤講師　手塚園江	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定

※１研修ごとに作成すること。
※研修種別は、乳児保育、幼児保育、障害児保育、食育・アレルギー対応、保健衛生・安全対策、保護者支援・子育て支援、マネジメント、保育実践から該当するものを記載すること。
※研修時間は、休憩時間を含まない実質の時間を記載すること。
※研修形態は、講義、演習、グループ討議等の別を記載すること。

（様式第２号の３）
東京都保育士等キャリアアップ研修

研修カリキュラム

研修実施機関名：　東京保育専門学校

研修名	保護者支援・子育て支援研修	研修種別	保護者支援・子育て支援		
研修期間	令和3年9月13日（月）～令和3年10月2日（土）	研修定員	70名	研修時間	15時間

項番	研修実施予定日時	研修項目	具体的な研修内容	研修講師 （所属・職・氏名）	研修時間 （分）	研修形態 （講義・演習・グループ討議等）	研修会場 （名称・所在）
1	令和3年 9月13　日（月） ～10月1日（金） 90分 90分	保護者支援・子育て支援の意義	・保護者支援・子育て支援の役割と機能 ・保護者支援・子育て支援の現状と課題 ・保育所の特性を活かした支援 ・保護者の養育力の向上につながる支援	東京保育専門学校 非常勤講師　友澤加代	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
2	令和3年 9月13日（月） ～10月1日（金） 90分 90分	地域における子育て支援	・社会資源 ・地域の子育て家庭への支援 ・保護者支援における面接技法	東京保育専門学校 非常勤講師　友澤加代	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
3	令和3年 9月13日（月） ～10月1日（金） 90分 90分	保護者に対する相談援助	・保護者に対する相談援助の方法と技術 ・保護者に対する相談援助の計画、記録及び評価	東京保育専門学校 非常勤講師　友澤加代	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
4	令和3年 9月13日（月） ～10月1日（金） 90分 90分	虐待予防	・虐待の予防と対応策 ・虐待の事例分析	東京保育専門学校 非常勤講師　友澤加代	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
5	令和3年10月2日（土） 13:00～14:30 14:40～16:10	関係機関との連携、地域資源の活用 講習のまとめ	・保護者支援・子育て支援における専門職及び関係機関との連携 ・保護者支援・子育て支援における地域資源の活用 ・「子どもの貧困」に関する対応 全講義の総括	東京保育専門学校 非常勤講師　友澤加代	180	対面講習 講義 グループ討議	東京保育専門学校 本館 （東京都杉並区高円寺南2-32-30）

※１研修ごとに作成すること。
※研修種別は、乳児保育、幼児保育、障害児保育、食育・アレルギー対応、保健衛生・安全対策、保護者支援・子育て支援、マネジメント、保育実践から該当するものを記載すること。
※研修時間は、休憩時間を含まない実質の時間を記載すること。
※研修形態は、講義、演習、グループ討議等の別を記載すること。

（様式第２号の３）
東京都保育士等キャリアアップ研修

研修カリキュラム

研修実施機関名：　東京保育専門学校

研修名	保育マネジメント研修	研修種別	マネジメント		
研修期間	令和3年8月2日（月）～令和3年8月28日（土）	研修定員	70名	研修時間	15時間

項番		研修項目	具体的な研修内容	研修講師 （所属・職・氏名）	研修時間 （分）	研修形態 （講義・演習・グループ討議等）	研修会場 （名称・所在）
1	令和3年8月2日（月） ～8月27日（金） 90分 90分	マネジメントの理解	・組織マネジメントの理解 ・保育所におけるマネジメントの現状と課題 ・関係法令、制度及び保育指針等についての理解 ・他専門機関との連携・協働	つばさ保育園園長 大井和子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
2	令和3年8月2日（月） ～8月27日（金） 90分 90分	リーダーシップ	・保育所におけるリーダーシップの理解 ・職員への助言・指導 ・他職種との協働	つばさ保育園園長 大井和子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
3	令和3年8月2日（月） ～8月27日（金） 90分 90分	組織目標の設定	・組織における課題の抽出及び解決策の検討 ・組織目標の設定と進捗管理	つばさ保育園園長 大井和子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
4	令和3年8月2日（月） ～8月27日（金） 90分 90分	人材育成	・職員の資質向上 ・施設内研修の考え方と実践 ・保育実習への対応	つばさ保育園園長 大井和子	180	オンデマンド 講義 演習	受講者各自設定
5	令和3年8月28日（土） 13:00～14:30 14:40～16:10	働きやすい環境づくり 講習のまとめ	・雇用管理 ・ＩＣＴの活用 ・職員のメンタルヘルス対策 全講義の総括	つばさ保育園園長 大井和子	180	対面講習 講義 グループ討議	東京保育専門学校 本館 （東京都杉並区高円寺南2-32-30）

※１研修ごとに作成すること。
※研修種別は、乳児保育、幼児保育、障害児保育、食育・アレルギー対応、保健衛生・安全対策、保護者支援・子育て支援、マネジメント、保育実践から該当するものを記載すること。
※研修時間は、休憩時間を含まない実質の時間を記載すること。
※研修形態は、講義、演習、グループ討議等の別を記載すること。

（様式第２号の３）
東京都保育士等キャリアアップ研修

研修カリキュラム

研修実施機関名：　東京保育専門学校

研修名	保育実践研修	研修種別	保育実践		
研修期間	令和3年 8月28日（土）・9月4日（土）・11日（土）	研修定員	70名	研修時間	15時間

項番	研修実施予定日時	研修項目	具体的な研修内容	研修講師 （所属・職・氏名）	研修時間 （分）	研修形態 （講義・演習・グループ討議等）	研修会場 （名称・所在）
1	令和3年8月28日（土） 9:00～10:30 10:40～12:10	子どもとの関わり方	・子どもの発達に応じた援助方法に関する実践方法 ・支援を必要とする保育の実践方法	東京保育専門学校 専任教員　髙木麻美子 東京保育専門学校 専任教員　伊藤政弘	180	対面講習 講義 演習	東京保育専門学校 新館 （東京都杉並区高円寺南2-32-30）
2	令和3年8月28日（土） 13:00～14:30 14:40～16:10	言葉・音楽を使った遊び	・言葉を使った遊びに関する実践方法 ・音楽を使った遊びに関する実践方法	東京保育専門学校 専任教員　大須賀隆子 東京保育専門学校 専任教員　今井まり	180	対面講習 講義 演習	同上
3	令和3年9月4日（土） 9:00～10:30 10:40～12:10	物を使った遊び	・物を使った遊びに関する実践方法 ・情報機器を使った保育の実践方法	東京保育専門学校 専任教員　近山あや子 東京保育専門学校 専任教員　添野公雄	180	対面講習 講義 演習	同上
4	令和3年9月4日（土） 13:00～14:30 14:40～16:10	保育における環境構成	・遊びを支える環境構成 ・子どもの感性を養うための環境構成と保育の展開	東京保育専門学校 専任教員　橋本　萌 秋草短期大学 利根川彰博	180	対面講習 講義 演習	同上
5	令和3年9月11日（土） 9:00～10:30 10:40～12:10	身体を使った遊び	・身体を使った遊びに関する実践方法	東京保育専門学校 専任教員　水川秀樹 東京保育専門学校 専任教員　三室絵梨子	180	対面講習 講義 演習	同上

※子どもに対する理解を深め保育者が主体的に様々な遊びと環境を通じた保育の展開を行うために必要な能力を身に付ける。

執　筆　者

髙木麻美子　　本校専任教員「保育の心理学」「子ども家庭支援の心理学」
「子どもの理解と援助」「保育教職実践演習」

大須賀隆子　　本校専任教員「幼児理解の理論と方法」「保育教職実践演習」

房野三恵子　　本校非常勤講師　「音楽遊び」「器楽」

平山　裕子　　聖心学園幼稚園　幼稚園教諭

原田　和明　　本校専任教員　キャリア担当　「キャリア研究」「保育教職実践演習」

市川　太郎　　本校非常勤講師　「社会福祉」

齊藤　一美　　本校副校長　　「教職概論」「言語表現（国語）」「保育教職実践演習」

東京保育専門学校研究紀要　第３号

発行日　令和３年１２月２８日

編集・発行　　東京保育専門学校
〒166-0003 東京都杉並区高円寺南 2-32-30
TEL 03-3311-7014　FAX 03-3312-2060

印刷・製本　　株式会社　平河工業社
〒162-0814 東京都新宿区新小川町３－９
TEL 03-3269-4111　FAX 03-3269-4106