

主体的な子育て・親育ちのための  
子育て支援に関する研究

— 0, 1, 2 歳児の親子の遊びを中心に —

A study on childcare support for the mutual growth of parent and child: Focusing on parent-child play of 0–2 years old

2018 年

兵庫教育大学大学院  
連合学校教育学研究科  
先端課題実践開発専攻  
(兵庫教育大学)

高畑 芳美

## 目次

第1章 研究の背景と目的 .....	3
第1節. 0, 1, 2歳児を持つ母親を取り巻く現状と課題 .....	3
I. 母親の育児不安の背景 .....	3
II. 子育て支援の場における親子の遊びの現状と課題 .....	6
第2節 0, 1, 2歳児の母親が抱える不安の実態調査 .....	7
I. インタビュー調査から見える母親の不安の実態 .....	7
II. 子育て支援の現状と課題 .....	14
第3節 研究の方法と内容構成 .....	16
I. 本研究の目的と論文構成 .....	16
II. 研究の独自性及び意義 .....	18
第2章 主体的な親子の遊びを読み取るためのエピソード記録 .....	24
第1節 子育て支援の場における0, 1, 2歳児の主体的な親子の遊び .....	24
I. 「遊び」とは .....	24
II. 0, 1, 2歳児における遊びの発達 .....	25
III. 主体的な遊びとは .....	26
IV. 主体的な遊びを妨げるもの .....	27
V. 子育て支援の場における親子の遊び .....	29
第2節 主体的な親子の遊びを読み取るためのエピソード記録の作成 .....	30
I. プレイセンターとは .....	30
II. ラーニング・ストーリーとは .....	31
第3節 エピソード記録を用いた0歳児の親子の遊びの事例研究 .....	34
I. 本節の研究目的 .....	34
II. 本節の研究手法 .....	34
III. 本節の結果 .....	36
IV. 本節の考察 .....	39
V. 本節のまとめ .....	43
第3章 0, 1, 2歳児の主体的な親子の遊びと母親の関わりの様相 .....	48
第1節 子育て支援者による親子の遊びのエピソード記録 .....	48
第2節 エピソード記録に見られる0, 1, 2歳児の主体的な親子の遊びの様相 .....	50
I. 分析対象とエピソード記録収集の手続き .....	50
II. 子育て支援ルームの概要 .....	51
III. 倫理的配慮 .....	52
IV. 本節の目的 .....	52
V. 本節の方法 .....	52

VI. 本節の結果と考察 .....	53
VII. 本節のまとめ .....	63
第3節 エピソード記録に見られる母親の関わりの様相 .....	64
I. 本節の目的 .....	64
II. 本節の方法 .....	64
III. 本節の結果と考察 .....	65
IV. 本節のまとめ .....	73
第4章 主体的な子育て・親育ちへの支援と今後の課題 .....	78
第1節 0, 1, 2歳児の親子の遊びを通した主体的な子育てへの支援 .....	78
I. 0, 1, 2歳児の主体的遊びの再考 .....	78
II. 0, 1, 2歳児の親子の遊びを通した主体的な子育てへの支援 .....	79
第2節 0, 1, 2歳児の親子の遊びを通した主体的な母親の親育ちへの支援 .....	82
I. 母親の子どもの遊びへの関わりの変化 .....	82
II. 子育てと共に変化する母親の親育ち .....	83
第3節 0, 1, 2歳児と母親の育ちがつながる支援 .....	88
I. 支援の場との「つなぎ」 .....	88
II. 母親と子どもの「つなぎ」 .....	89
III. 子ども同士の「つなぎ」 .....	89
IV. 母親同士の「つなぎ」 .....	90
第4節 今後の課題 .....	91
引用・参考文献 .....	95

## 第1章 研究の背景と目的

本研究は、昨今の保育者主導の子育て支援が含む問題に対して、0, 1, 2歳児の親子の遊びの記録を通して、主体的な親育ち・子育てを促す子育て支援の在り方を提言するものである。

本章では、現在の子育て支援の現状と課題を整理し、主として子育てをする母親の意識の変容を明らかにした上で、0, 1, 2歳児の親子が育つ子育て支援の在り方探求すると言う本研究の目的と意義を示す。第1節では、現在の乳幼児を持つ親子の置かれている状況と現行の子育て支援の現状と課題を概観する。第2節では、幼稚園の子育て支援を利用する母親のインタビュー調査から、現行の子育て支援の限界を明確にする。最後に、これらの議論から本研究の目的と論文構成、本研究の意義を示す。

### 第1節. 0, 1, 2歳児を持つ母親を取り巻く現状と課題

子どもを産み育てると言う、人類が誕生して以来綿々と続けられてきた自然の営みであるはずの子育てが、どうして「当たり前」から「難しいもの」へ変わってしまったのか、現代の母親の育児不安について、先行研究とインタビュー調査からその根底にある課題を探る。

#### I. 母親の育児不安の背景

2005年、我が国は1899年に人口動態の統計を取り始めて以来、初めて出生数が死亡数を下回り、出生数は過去最低を記録した。子育ては、母親1人に任されるものではなく、次世代の社会形成を担うものとして捉えられるようになり、育児支援策が講じられてきた。特に、1970年代多発する子どもの殺害・虐待が母子関係の病理「育児ノイローゼ」としてマスコミで取り上げられるようになって以降、社会の関心は、家庭の主に母親の育児に向けられるようになっていった。このような社会問題の背景には、母親を取り巻く様々な社会的要因が絡んでおり、多くの実証的研究が進められてきた。川崎ら(2008)<sup>1)</sup>は、1983年から2007年までの育児不安・育児ストレスに関する国内外文献664件を検討し、育児不安・育児ストレスの測定は、身体疲労、不安・うつ、ストレス等の測定尺度が使用・応用され、その信頼性と妥当性、簡便性が実証されたと報告している。

牧野(1982)<sup>2)</sup>は、育児不安を「育児行為の中で一時的あるいは瞬間的に生じる育児の疑問や心配ではなく、持続し、蓄積された不安の状態を問題とし、この現状や将来あるいは育児のやり方や結果に対する漫然とした恐れを含む情緒の状態」と定義し、「育児不安尺度」を作成した。そして、乳幼児を持つ母親を対象に、育児不安と社会的な人間関係や夫婦関係の関連を分析し、育児不安の程度は母親の社会的関係の広さや夫との関係に規定されていることを明らかにした(牧野, 1985・

1987)<sup>3,4</sup>。このような研究成果を元に少子化対策としてワークライフバランス等の働き方改革が進められてきた。しかしながら、『平成24年度版子ども・子育て白書』（内閣府，2012）<sup>5</sup>によると，育児時間の国際比較では，6歳未満の子どもを持つ夫の育児時間は，1日平均約30分程度しかなく，家事の時間を加えても，1日平均1時間程度であり，欧米諸国と比べて3分の1程度である。この傾向は、『平成28年度社会生活基本調査』（総務省，2016）<sup>6</sup>を見ても，育児・家事時間は1日平均1時間23分と男性の育児参加が殆ど進んでいないことが分かる。

又，柏木（2008）は，「育児不安を強めている要因の第一は，母親の職業の有無にある」<sup>7</sup>と述べている。これまでの育児不安についての研究で一致しているのは，専業主婦の母親の方が職業を持つ母親より育児不安が強いということである。日本では，「3歳までは母の手で」の言葉に象徴される考え方が浸透しており，出産と育児のために退職する30歳前後の女性が多く，日本の女性の年齢別労働率は，M字型になっている。平成25年度版男女共同参画白書（内閣府，2013）<sup>8</sup>を見ると，M字型の2つの山が高くなると同時に谷が浅くなり，かつ，谷が右方向にずれているがこの傾向は変化していない。先述した柏木によると，「無職の母親は，『母の手で』を実践している母親であり，その不安や悩みは，育児と子どもについての不安だけでなく，社会からの孤立感，個人としての『自分』の時間が持てないことにある」と述べている。八重樫・小河（2002）は，「子育て不安の得点は，非常勤，専業主婦，常勤の順に低い」<sup>9</sup>と述べている。「子育て負担感」の中で，非常勤・専業主婦は，「子育て責任重圧感」からくる子育て不安が高く，非常勤・常勤など就労している主婦は「ゆとりのないあせり感」が高い。さらに，非常勤は「不安・抑うつ感」も高いため，先の順になると言う。

一方，「育児ストレス」は，『ストレス辞典』（Fink，2009）には，「育児ストレスとは，親であることに伴い要求されることに由来する，ネガティブな心理的・生理的反応パターン」<sup>10</sup>と定義されている。「育児ストレス」関連の研究として，久田ら（1990）は，「育児ストレスと産後抑うつ症の関連」<sup>11</sup>，吉田（2004）は，「小児気管支喘息児を育てる母親のストレスとソーシャルサポート」<sup>12</sup>，今井・高橋（2004）は，「外国人母親の精神的健康に育児ストレスとソーシャルサポートが与える影響」<sup>13</sup>，寺見（2015）は，「母親の育児ストレスの背景とソーシャルサポートに関する研究」<sup>14</sup>と，ストレスを持つ危険性が高い母親を対象とした研究が多い。ストレスへの干渉仮説として注目されているのが，ソーシャルサポートであり，浦（1992）によると，「道具的サポートと社会情緒的サポートという2つの機能」<sup>15</sup>がある。小坂・柏木（2005）は「母親の就労形態と育児への態度・感情の関連を検討した結果，夫や夫の親からのサポートの重要性，実母の就労に対する葛藤が関連している」<sup>16</sup>と述べている。また，小坂（2004）は，「フルタイムで働く母親の親役割満足感には，情緒的サポートが強く影響する」<sup>17</sup>と，ソーシャルサポートの必要性を示唆している。ソーシャルサポートが，育児ストレスを抱える母親の内面的要素をどのように変容させるのかを解明する認知的側面について，渡辺・石井

(2011)は、「乳幼児を持つ母親が育児を遂行する際に抱くストレスに対して、社会的資源である身近な存在がサポート効果を発揮し、母親の自己効力感、すなわち個人的資源を高め、重篤な育児ストレスには至らない」<sup>18</sup>と報告している。

母親の認知的側面に焦点が当てられるようになり、育児に対する自己効力感についての研究が注目されるようになった。田坂(2003)は、幼児期の子どもを持つ母親の育児効力感を測定する尺度を作成し、「子どもへの積極的関わりの自信」「子どもを安堵させる自信」「子どもに自己統制させる自信」の3つの因子を見出し、母親の養育態度や子どもの行動との関連を検討した結果、「子どもの性別と母親の育児効力感と母親の厳格型養育態度の3要因の交互作用が有意である」<sup>19</sup>ことを明らかにした。さらに、金岡(2007)も、乳幼児を持つ母親の育児に対する自己効力感尺度を開発し、「初産婦に比べ経産婦において特性的自己効力感が低いと言う結果について、第1子での育児の成功と失敗の経験が育児負担感として認知されることや、当該乳幼児と共に第1子にも同時育児が必要となる場合の育児負担増が関与していること」<sup>20</sup>を示した。又、野口ら(2015)は、「2007年の調査では35歳以上の母親の割合は23.4%、2012年の調査では34.8%と、子育て中の母親の年齢が高齢化していること」を示し、「母親の年齢が35歳以上の場合、親としての自己効力感、育児による拘束に関するストレスが高く、子どもの数および母親の年齢など対象者の特性を踏まえた支援内容の検討が必要である」<sup>21</sup>とした。藤井・永井(2008)も又、「育児不安に対する現実的な支援だけでなく、自己効力感を伸ばすなど母親の内面への支援、特に母親の持っている力を強化する支援が必要である」<sup>22</sup>と述べている。これらの研究から、母親の支援を個々の母親の現状に合わせ、母親の持っている力を強化することの必要性が明らかになった。

吉田(2012)は、「育児不安の要因として、これまでの先行研究にある、母親側の特徴や夫婦・家族関係、社会的サポート以外に、子ども側の特徴もある」<sup>23</sup>と言う。子ども側の特徴の1つとして、武井ら(2006)は、「子どもの気質のうち否定的感情反応が育児不安と関連している」<sup>24</sup>と報告している。反対に、親の養育態度は、子どもの発達の大きな要因であり、先述した田坂の研究と同様、中道・中沢(2003)<sup>25</sup>、中道(2013)<sup>26</sup>は、養育態度を構成する応答性と統制の2次元を用い、測定した2つの次元の得点の高低により、養育態度を権威的、権威主義的、許容的の3つに分類した。そして、父親・母親の養育態度が幼児の攻撃行動や自己制御に及ぼす影響を調査し、両親が応答性の低い権威主義的養育態度の場合、子どもは攻撃行動が最も多くなることを示した。これらの研究から、親の育児感情や養育態度、子どもの気質や発達は双方向的な関係について知見が得られ、親と子どもを同時に把握して研究する必要性が見出された。

しかし、これまでの調査や研究は、乳幼児健診や子育て支援センター、保育施設を利用、又は、所属する親への質問紙調査として実施されている場合が大半である。このような調査を受けることにより、不安を抱えている母親が一層不安を強めることにならないかが危惧される。又、既存の育児感情の尺度には、子育てに付随する

親の正負の感情は扱われているものの、浅川ら（1999）の研究にある、「子どもが甘えてくる信頼感の実感や共感・一体感，話し相手になり，コミュニケーションが取れる相互理解，遊んでいる姿を見るまなざし等に注目する重要性」<sup>27</sup>が扱われていない。当然，子どもと一緒に遊ぶ場面を捉え，子どもと母親の相互の視点を合わせるこの意味を探求し，その過程に注目した研究は見当たらない。子育て支援の研究領域の一面として，育児の楽しさ，親，とりわけ母親と子どもが関わって遊ぶ意義を明らかにする研究の必要性が見出された。

## II. 子育て支援の場における親子の遊びの現状と課題

次に，子育て支援の場における親子の遊びについての先行研究を概観する。

少子化社会の中で，自分の子どもが生まれるまで乳幼児と触れ合う体験を持たない人が増えている。生まれた子どもを可愛がりたい，楽しく遊びたいと思い，親子が楽しく時間を過ごせる親子の遊びへ強い関心を持つ母親は多い。産科病院や保健所等では，出産前後の親子を対象にした取組みが増えてきている。

幼児教育分野の取組みでは，育児感情を分化させた育児への負担感・不安感・肯定感とその関連要因を分析した荒牧・田村（2003）<sup>28</sup>，荒牧ら（2007）<sup>29</sup>，荒牧・無藤（2008）<sup>30</sup>の一連の研究から，幼稚園における子育て支援を通して，保護者の関わりが結果的に子どもの成長・発達に寄与すると言う見解を示した。

出生前後の取組みとして，前原・森（2007）は，触れ合いを通して母子相互作用を促す看護介入支援を実施後，「赤ちゃんがどんなことが好きで，どんなことが嫌いかわかる」が有意に増加し，「おろおろして，どうしていいかわからない」が有意に減少したと報告し，支援の有用性を評価した<sup>31</sup>。奥村ら（2015）は，妊娠期から育児期までの育児支援方法で母親の不安の軽減を図り，効果を示したが，「周生期の母親のストレスは，時期によって変動が大きく，介入の時期を限定する必要がある」<sup>32</sup>と言う。

発達障害と診断された幼児の親の養育態度の変容を促す支援として，行動理論に基づくペアレントトレーニングがあり，大熊ら（2001）<sup>33</sup>，津田ら（2012）<sup>34</sup>，水内・阿部（2012）<sup>35</sup>等の実践研究報告から，その効果が認められている。

各地域の子育て支援センターのHPを閲覧すると，音楽遊びや創作活動，音楽鑑賞や絵画展の他，高校生との触れ合い等様々な企画を立案し，実施している様子が窺える。又，大学における子育て支援関連施設では，専門性を活かし障害のある乳幼児に特化した感覚運動遊びや言葉遊びや絵本の読み聞かせ，歯磨き指導，離乳食作り等の講座を実施している。このような取組みでは，活動の最後に参加者に対して，感想の記入を求めることが多く，「参加してよかった」「子どもとの関わり方の参考になった」等の評価を得たと報告している。

しかし，大豆生田（2013）は，「いつでも気軽にベビーカーを押して親子が気軽に集えるような広場やセンターがあちこちできたことは非常に評価すべきことであるが，一部のセンターなどでは保育者主導のイベント的な内容になっていることで，親が日替わりで楽しいメニューを求めて，いくつもの近隣のセンターを歩き回るというジブ

シー化現象を生み出した」<sup>36</sup>と指摘している。

星野・富永（2013）は、未就園児の母親を対象とした調査から、「育児に対する感情がネガティブな群では、長時間保育や病児保育、休日保育、子育てに関する公的な金銭的援助にニーズが高く、育児に対する感情がポジティブな群では、子育てに関する情報や親子と一緒に楽しめる子育て支援センターへのニーズが高い」として、「育児に対する孤独感の高い母親が保育所のサービスを受け自分の時間を持つことができたとしても孤独感を軽減する根本的な支援にはならず、子どもを通じた同世代の母親と良い関係を作り、夫も子育ての機会を持つ機会を増やすような幅広い視野での育児支援が大切である」<sup>37</sup>と報告している。

寺村（2015）は、生後0か月～7か月未満の乳児を育てている母親を対象に「ビッグナズ交流会」を月1回の頻度で実践した。その結果、「参加した利用者と参加しなかった利用者の半年にわたる変容を検討し、参加群の方が非参加群に比べて、①交流の側面と育児に対する主体性・自信の側面でエンパワメントされること、②拠点利用の頻度が高いこと、③拠点のみに留まらない広く深い交流に発展していること」を実証した。その上で、「支援の対象が子どもであっても、大人であっても、各学習者の持つ自己決定や主体性といった資質を引き出し、学びを広げ深めていく環境を自ら構成していける支援を中核とした取組みが必要である」<sup>38</sup>と述べている。

以上、子育て支援の場における親子の遊びは、初産や引っ越し直後の母親にとっては、地域の活動を知り参加するきっかけになる。また、出産前後という節目を切れ目なく支援することは、産後うつを回避できる等の効果もある。しかしながら、こうした活動は、あくまでも主催する側から時間や場所・回数が指定され、利用する側からすると、制約が多く、受動的な参加になると考えられる。

次節では、筆者が幼稚園における子育て支援活動に参加した母親のインタビュー調査を実施した結果を元に、子育て中の母親が抱える不安の実態を検討し、子育てを支援する現状について、整理する。

## 第2節 0, 1, 2歳児の母親が抱える不安の実態調査

### I. インタビュー調査から見える母親の不安の実態

高畑（2014）は、幼稚園が主催する親子の遊びに参加する未就園児の母親にインタビュー調査をした内容を基に、子育て中の母親を支援する幼稚園の役割を明らかにした<sup>39</sup>。ここでは、そのインタビュー調査から得られた乳幼児期の子育て中の母親の言葉の根底にある意識を探究し、不安の実態を明らかにする。

#### （1）対象者

A市の公立B幼稚園において、子育て相談員である筆者が、親子活動に参加する未就園児保護者と在園児保護者のうち調査協力の了解を得られた13名の母親にインタビュー調査を実施した。対象者の概要は、表1-2-1の通りである。対象者の平均年齢は、36.6歳（標準偏差3.18）、短時間パート勤務も含んでいるが、基本は専業主婦である。子育て相談の利用の有無を尋ね、相談利用者だけに偏らないようにした。



## (2) インタビューの手続きと倫理的配慮

2011年1月から5月まで、1対1の半構造化面接を行った。毎月末実施する保護者会で、「幼稚園の『子育て支援（子育て相談・未就園児保育・預かり保育）』を実際に利用する側の声を聞かせて欲しい」と言う趣旨を伝え、同意の得られた母親に対し、面接日を決め、幼稚園のPTA室で1名ずつ聞き取りを行った。

インタビュー平均時間 29.4 分（標準偏差 5.61，最長 45 分～最短 20 分）。インタビュー実施後、1名分ずつ逐語記録を作成した。

インタビュー開始時に、再度本研究の目的を説明し、インタビュー内容の研究使用とICレコーダーによる音声記録の許可を得、紙面による同意書をかかわした。音声記録の書き起こしに際して、個人名等はアルファベット表記し、個人情報に配慮した。

表 1-2-1 インタビュー対象者の属性

ID	母親 年齢	父親 年齢	子どもの数 (下線：在園児)	近所に子どもを預かってくれる人	子育て相談 経験	未就園児保育参加	預かり保育経験
1	40代	40代	3(12歳・10歳・ <u>6歳</u> )	有	有	有(下は数回)	有
2	30代	30代	1( <u>2歳</u> )	有	無	有	無
3	30代	20代	1( <u>2歳</u> )	有	有	有	無
4	40代	40代	1( <u>2歳</u> )	無	無	有	無
5	30代	40代	2(9歳・ <u>6歳</u> )	無	有	有(入園前1回)	有
6	40代	40代	3(13歳・9歳・ <u>6歳</u> )	有	無	無(児童館)	有
7	30代	30代	3(10歳・8歳・ <u>6歳</u> )	有	無	有(末子のみ)	有
8	30代	30代	1( <u>5歳</u> )	有	有	無(転居前は有)	有
9	30代	40代	2(8歳・ <u>5歳</u> )	有	無	有(長子入園回数)	有
10	40代	30代	3(11歳・8歳・ <u>5歳</u> )	有	無	有(数回)	有
11	30代	30代	2( <u>6歳</u> ・ <u>4歳</u> )	有	有	有(長子のみ)	有
12	30代	40代	2( <u>6歳</u> ・ <u>4歳</u> )	無	有	有(末子のみ)	有
13	30代	40代	3(10歳・8歳・ <u>4歳</u> )	無	無	有(末子のみ)	有

※すべて調査時の情報

## (3) データ分析

収集した音声記録を、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTAと表記）を用いて分析した。M-GTAは、1967年にGlaserとStraussによって提唱されたグラウンデッド・セオリー・アプローチの基本特性を基に、より実施し易いよう、木下（2003）<sup>40</sup>が改訂した。「子育て中に不安と思ったのは何か、それはなぜか」の問いに対する答えは1つとは限らない。親子を取り巻く現状の中で様々な要因が絡み合っている。木下（2007）<sup>41</sup>によると、M-GTAは、データから直接概念を生み出し、現象を説明する研究方法である。そこで、時期や立場によって異なる要因相互の複雑な関係を体系的に記述するには、M-GTAが適していると判断した。

表 1-2-2 分析ワークシート例

概念⑰	利用し易い場所
定義	相談し易い毎日通っているよく知っている場所
バリエーション	<p>○場所はやっぱり幼稚園の中の方が行き易い (No2) 他 2 名</p> <p>○やっぱり相談するって言うのは、やっぱりなかなか、市役所とか一応設けられているじゃないですか、けどあそこまで行ってと言うのはなかなかやっぱりやけど、幼稚園の中でそうやってして、やって下さってくれる人がいると言うのは安心 (No14)</p> <p>○いつでも気軽に相談できるっていうのは、私にとってはすごくありがたいです (No22) 他 1 名</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相談の場所が、いつも通っている幼稚園の中にあることは、母親にとって、敷居が低いだろう。健診などで知っていても、わざわざ出向かないといけない「市役所の相談窓口」に比べると、利用し易いと言える</li> <li>・幼稚園の中で「やって下さってくれる人」であれば、外部の人でも OK とする 0 ことか (この観点でデータを見直し類概念として「気軽に相談できる人」を生成)</li> <li>・「知っている」場所と「毎日通っている」場所の違いは？ 月 2,3 回の親子活動に参加する「毎日通っていない」未就園児にとっての幼稚園は、どちらの場所になるか？ (次の未就園児インタビューで確認のため聞くこと)</li> <li>・反対に「毎日通っている」が故に、気軽に行けないと言うことは起こり得ないか？ (この観点でデータを見直し、比較概念「相談へのためらい」を生成)</li> <li>・→「気軽さ」「安心感」というキーワードから、[気軽に相談できる場所] としてカテゴリーに昇格させる</li> </ul>

まず、逐語録した音声記録から、「やっぱり相談するって言うのは、なかなか。市役所とか一応設けられているじゃないですか、けどあそこまで行ってと言うのはなかなかやっぱりやけど、幼稚園の中でそうやってして、やって下さってくれる人がいるというのは安心」の部分に着目し意味を考え、適切に表現する言葉は何か、他の記録の中に同じような具体例となるものはないか、また逆の具体例はないか検討し、[相談し易い毎日通っているよく知っている場所] と定義し、<利用し易い場所>の概念⑰を生成した。この概念の分析ワークシート (表 1-2-2) に、他の事例からの記録をバリエーション欄に追加する。生成した概念が恣意的にならないよう、類似例の確認だけでなく、自分の分析や解釈と対極する例を探し、比較の観点から確認し、理論的メモ欄に記入した。1 つ 1 つの概念をカテゴリーにまとめたものが、表 1-2-3 である。対極例のある概念は、比較の意味の両矢印を示す。他の概念についても概念間を比較検討し、24 の概念と 8 のカテゴリーを生成した。母親の意識が変わる節目を表すコアカテゴリー順に整理した。分析テーマの設定や概念及びカテゴリー生成過程では、子育て支援を専門とする大学教授にスーパーバイズを受け、同じ子育て支援を研究する大学院生達からの指摘や意見を参考にし、恣意的な分析はできる限り回避した。

#### (4) 結果

結果は以下の凡例 (抽出した概念やカテゴリー) を用いてストーリーラインとして述べる。 << 凡 例 >>

コアカテゴリー：<太字>	カテゴリー：[太字]，
概念：○数字	概念の定義：[ ]
インタビューの語りの引用：「ゴシック」	

表 1-2-3 インタビューから生成した概念と形成したコアカテゴリー

コアカテゴリー	カテゴリー	概念名	定義	切片化データ例	No	理論Memo
1 孤立した子育てからの脱却	[1] 居住地格差	①子育てし 難い地域	近所に子ども姿が見え難い	同学年の子が皆保育園に行ってしまう。働いている人が多いですね	123	仕事をしている時には駅近・買い物便利な地域とプラスの認識が、子どもを育てる環境として見直した時に愕然とする⇒誰が情報を伝えるのか
				たまに行っても公園には誰もいない。子どもが少ない地域かなあと引越してきた時にはそれは思わなかったんですけど	124	
				一人で子育てをやり切らなくてははいけない家事に追われて疲れてしまう	128	
	②のしかかる負担感	③子育てし 易い地域	一人任せられた母親の負担感が大きい	一人で子育てをやり切らなくてははいけない	128	子どもと二人きりの生活の中で、閉塞感、「やりきれねばならない」という義務感・責任の重さを感じる⇒誰が手を差し伸べるのか
				周りに子どもが多く、みんなが兄弟みたい	77-80	
				分譲地は同世代が集まりやすい。入居の時期も同じだとスタートラインが揃う	77-80	
	[2] ママ友つながり	④ママ友形成 ⑤ママ友の 助け合い ⑥ママ友からド ロップアウト	同じような子どもを持つ母親同士が友達になる	首が座ったら、区の子育て支援等に参加し知り合う	68-76-81	乳児健診の際は、一定の母親同士を顔見知りにする効果が期待できる
				病院行く時子どもを預かってもらう	77	
				じゃあはあそこ行ってみようかと一緒に遊びに行く	79	
				一緒に行くところも行き易い	75	
				お互いに訪問し合うわらわしき	81	
				そんな無理って思ってしまう	127	
	[3] 比較して揺れる気持ち	⑦知識との比較 ⑧兄弟との比較 ⑨他の子どもとの比較 ⑩他の母親との比較	本やネットで読む平均的な子ども像との違いやケースバイケースとされてしまうこととまどい	初めての育児で本にはケースバイケースとなっている	12	家庭内では、既存の情報と生の我が子の姿のギャップに戸惑う。また兄弟でも違うので、育児の仕方は一通りでは立っていかなくていい。でも、自分では他の手立ては思いつかない。その子に応じた対応の仕方はあるはず
				しつこい正しいかどうか悩む	210	
				早く相手のことを考える力を身につけてほしい	33-103	
兄弟でも同じようにはいかないしつけ				211		
あまり関わりと持たない				55		
エンジンがかかるのに時間がかかる				50		
[4] 戸惑いの大きさ	⑪とまどいの大きい一人目 ⑫二人目以降は縮小	何もかもが初めてで親もまどいながら子育てしている初めての子ども	母親から離れられない	69	子育ての戸惑いは、圧倒的に一人目に多い。それは了解可能。子ども自身の問題もあるが、母親の心の持ち方にもよる。中には、全気にならない人もいれば、すく気になる人もいる。⇒相談の必要性がある	
			他の子より遅れている	199		
			ベテランママと言われることへの違和感	200		
			バツリした教育方針を持っていない	17		
			もんもんとする初めての育児の場合	12		
			相談したい一人目	10		
2 子育てに揺れる気持ち	[5] 相談へのためらい	⑬未就園児の母親のためらい ⑭敷居の高さへのためらい ⑮気になる他の保護者の目 ⑯気になる子どもの目	未就園児の母親が抱くためらいの理由	23	未就園児保護者にとって、悩みの大きさ、相談できる対象者がどうかの2点のためらいが大きい	
			幼稚園に行っていないのに先生に話していい	24		
			幼稚園に行っていないから対象じゃない気がする。児童館とかと違う敷居の高い幼稚園	25		
			先生の方が声かけてくれたら、じゃあつて言うのはあるかな。直接つていうのはどうかな	9		
			うちが相談してと言ったらちゃんとも敷居取れると思う。そんなこと聞いていいんやと	205		
			相談したらいいということも理解してまず相談していいかと思ってしまう	37		
			先生と話しているのが他の保護者に見える	3		
			他の保護者がうわさしてるのが聞かえて、うちのこと言われてるんやろなと思う	4		
			相談に行くことはあの子ひっかかることがあるんやなあと思われる	202		
			子どもに気付かれない思い	5-6		
3 敷居の低い子育て相談	[6] 気軽な相談場所	⑰利用し易い場所 ⑱利用し難い場所	園内で行き易い	2-21	区役所などの子育て相談の場所との比較毎日通っている場所だから行き易い比較概念として、2「相談し難い」がある。なぜなら、他の保護者の目がある。子どもが気がつく。などの条件。また、未就園児にとっては、月2回ほどしか訪れないので、やはり敷居は高いと考えられる	
			市役所など知らない場所じゃないから	14-35		
			気軽にいつでも相談できる	1-22-34		
			いざ聞いた時にどこかわからない	28		
	[7] 気軽に相談できる人	⑲相談できるママ友 ⑳子どもの日常を知る担任 ㉑園内の子育て相談員	気軽に相談し易い母親同士	HPで確認なんてよほどじゃないと無理	126	母親同士の関係が良好な場合、互いの支え合いは成立している
				みんな話して悩みの解消してました、みんな団結してたからね	15	
				世間話の延長みたいな感じでちょっとほら聞いてみる	40	
				そういえば、こんなことも思っていたという感じで気がつく	41	
				けど、間に合っていました。友達同士の間で	43	
				先生には一応相談会の時に話をしました。普段の時間にもいじめるのがあって思ってた具体的な子どもの面をみてもらっている担任の先生に聞こうかなあ。どこまで手をかけていいか、親がやらせすぎて嫌にならせてもまずいし	8	
子どもを知っている。周りの子のこともわかってる	13					
[8] 見守りの中での母親の変化	㉒話を聞いてもらう ㉓子育てを振り返る ㉔見守りの持てる安心感	自分の子育てを少し客観的に見直すこと	園内にいる子育て相談員	35	園内の子育て相談者は、担任とは違うけれども、親も顔見知りであり、子育て相談員は保育にも関わっていて、園にいるので声がかかり易い、また担任には言い難いことが言える存在と認識している	
			親の知らない子どもの姿を知っている先生	35		
			身近で親自身も知っている先生だから安心	14		
			担任の先生には話し難いことが話せる、担任がわからなくて聞ける	20-41		
			聞いて欲しい時にすぐ、しっかりと自分の話を聞いてもらうこと	8		
			いざという時すぐに聞いてもらえる	8		
初めてゆっくり話を聞いてもらえた	29					
聞いてもらえるだけで楽になった	31					
初めての相談(健診場面との比較して)は肩すかしだった。時間も短いし、それで何がわかるのって感じ	32					
いっぱい子どもを見てはる話やからなるほどと普段の自分の子育てでも振り返られる	30					
距離を置いて子育てを考える機会が持てた	208					
泣きたくなるような時の助け舟	18					
一緒に遊んで下さりながら「これでいいよ」とアドバイスいただけたことがありがたかったです。あの後1か月位で改善されましたから担任の先生がわからない時、一緒に聞ける人があるのは心丈夫です	19					
41	41					

### 1) 孤立した子育てからの脱却

子どもが生まれるまで母親が働き続ける場合は、交通の便がよく買い物し易い場所が居住地として最適であったが、いざ子どもを育てるとなると、①子育てしにくい地域であることに気付く。「たまに公園に行っても誰もいない。身体動かして遊ぶように促しても結局親と2人なので、長続きせず砂場でままごと。これだったら家の中と変わらない」と言うように、母親は②のしかかる負担感に押しつぶされそうになる。反対に、住宅地として開発分譲された土地や新築のマンションに同時入居した場合は、家族構成が似通っている場合が多く③子育てし易い地域となる。このような[1]居住地格差はあるが、「外へ出たらわーっと子どもが遊んでいる感じから始まって、どこか遊びに行こうって話になる」と、自然発生的に④ママ友形成ができる。[2]ママ友つながりは、「1人だったら行きにくいけど、誰かが一緒に来てくれると行ってみようかと思える」と⑤ママ友の助け合いに発展し、活動範囲も広がっていく。反対に、そうした⑥ママ友からドロップアウトする母親も存在する。

### 2) 子育てに揺れる気持ち

家庭内では、⑦知識との比較、⑧きょうだいとの比較で悩んだ母親が、幼稚園の提供する親子活動に参加するようになると、⑨他の子どもとの比較や⑩他の母親との比較等も加わり、[3]比較して揺れる気持ちはますます大きくなる。[4]とまどいの大きさは、⑪とまどいの大きい1人目と比べると⑫2人目以降は縮小する。幼稚園内に設けられている子育て相談の存在は知っているが、[5]相談へのためらいはある。⑬未就園児の母親のためらいは、「こんなこと相談していいのか」と自分が悩んでいる問題の小ささや、「幼稚園に行っていないのに」と在籍していないことへの躊躇が大きい。⑭敷居の高さへのためらいは、悩みが小さいだけでなく、担任からの声かけを期待して待つ依存的な側面もある。そして、⑮気になる他の保護者の目、つまり「他の保護者にどう思われるか」や、⑯気になる子どもの目、つまり「子どもに気付かれたくない」思い等が、相談時の母親のためらいの要因になる。

### 3) 敷居の低い子育て相談

幼稚園児を持つ母親にとって、幼稚園内の子育て相談は、⑰利用し易い場所である。⑱利用し難い場所とは、外部の相談機関で「すぐに行けない、相談日時を確認するのはわずらわしい、子どものことを1から説明しないといけない」等を挙げている。

母親が、家族以外に、[7]気軽に相談できる人は、⑲相談できるママ友、⑳子どもの日常を知る担任、㉑園内の子育て相談員と、悩みの質や深さによって選択されている。子育て相談員は、母親にとって「泣きたくなくなるような時の助け舟」になる存在で、子育て相談を利用した母親は、㉒話を聞いてもらうことで、「聞いてもらえるだけで楽になった」と言う。また、「距離をおいて子育てを考える機会が持てた」と㉓子育てを振り返る心のゆとりを取り戻し、㉔見通しの持てる安心感から子育てへの意欲を高めていく。この[8]見守りの中での母親の変化は、親子が体験を共有できる幼稚園の枠組みが、より円滑に母親の意識の変容を促し易いと言える。また、子どもの相談を「担任と一緒に聞ける（相談できる）」のも、層の厚い見守りの形である。

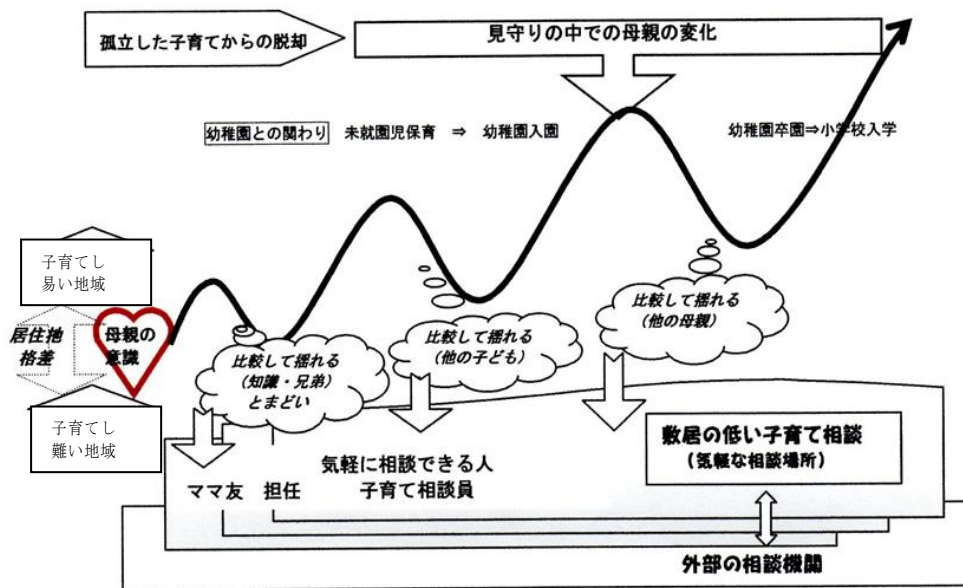


図 1-2-1 母親の意識の変容プロセスと取り巻く外的状況

この結果を、図 1-2-1 に母親の意識の変容過程と取り巻く外的状況として図示した。

## (5) 考察

### 1) 比較して揺れる母親の不安について

子育て中の母親は、活動範囲や時間的制約を余儀なくされ、孤立感を高める。これは荒牧・無藤（2008）の調査<sup>42</sup>と同様、就労していない専業主婦の方が深刻で「新聞の集金に来た人と会話を交わしただけの日もある」と言う母親のように、家族以外の近所付き合いの薄い地域では、大きな問題である。家の中で、我が子と育児書やネット情報を比較し、「1人で子育てをやり切らなければならない」責任感を負っていると考えられる。

この時期の母親の不安を軽減できる人は、家族であり、健診等で知り合ったママ友である。ママ友は、喜びや悩みを共有できる安心感をもたらすが、他の子どもと比べたり、他の母親を見て、「〇ちゃんのお母さんって、私みたいに全然怒らないのに、子どもが言うこと聞く。私ってダメだって落ち込みますね」と悩んだりする原因になる。

この時期は、子育てサークルや親子のひろば型の活動で「ママ友を作りましょう」等のイベントが多く、孤立感から脱却するチャンスではあるが、ママ友つながりから、外れてしまう親子の存在を把握し、見守りつなぐ機能の充実を図る必要がある。「うちの子今じゃ考えられないけど、3歳までは人見知り激しくって、せっかく児童館に行って遊ばせようと思って泣きじゃくって、結局廊下におもちゃ持って出て2人で遊ぶだけ、それが1年位続きましたね。他のお母さん達はさっさとメール交換して、アフターもお茶しているのに、『泣きたいのはこっちよ』って感じでした」等と語った母親の脱落意識に伴う「不安」に気付く支援者の感性が重要である。

### 2) 相談へのためらいについて

子育ての悩みを相談することにためらう理由が、ここでは2点挙げられている。

1 点目は、その場への所属意識が持っているかどうかである。園庭開放のような広場型の活動や未就園児の親子活動の場合は、園児と同様に幼稚園にいてよい存在であることを母親に意識づけていかねばならない。2 点目は、「他者の目」の存在である。相談に来たきっかけとして、「ママ友から勧められたから」とか「担任の先生も一緒に行くと言ってくれた」など他者の後押しを受けて踏み出せる場合も多いが、「気軽な相談場所」であっても相談の時間帯や相談場所など個人の希望に添う細やかな配慮が必要である。今回のインタビューの中に「幼稚園内の子育て相談」と「他機関の子育て相談」について比較するような話が出てきた。それを整理すると表 1-2-4 のような相違点が明らかとなった。普段子どもが過ごしている幼稚園は、相談したい子どもの家庭以外の様子を把握できている安心感と、場所も人も普段から慣れていて、子どもの送り迎えの時に母親が声をかけ易い利点がある。園内にいる子育て相談員は、先に述べた「気軽に相談できる人」であるだけでない。「担任の先生が分からない時一緒に聞ける人がいるのは心丈夫です」とか「幼稚園で遊んでいる様子も先生（担任）からは聞くんですが、自分がどんな風に関わったらいいかちょっと気になるから、こうして一緒に遊んでいる時見ていただくと助かります」等のように、母親と担任、母親と子どもの関係をつなぐ。外部に委託する子育て相談と違い、母親と子ども、保育者と子どもと一緒に遊ぶ姿を共有しているからできる役割である。

以上、このインタビュー調査から、子育ての各時期に出現する様々な比較による不安に対応する心理的支援と、所属意識が持てる支援場所の確保の物理的支援の必要性が示唆された。所属のない 0 歳から 3 歳までの親子が安心して集え、子どもがこの時期にふさわしい遊びを主体的に展開できる場が必要なのである。

そこで、本研究では、対象を 0, 1, 2 歳児とその母親に絞る。次に、子育て支援ルームを中心とした子育て支援の取組みについて検討する。

表 1-2-4 幼稚園の子育て相談と、他機関の子育て相談の比較

特徴を見る視点	幼稚園の子育て相談	他機関の子育て相談
場所の認知	在園児保護者にとってはよく知っている	よく知らない
相談の時間	いつでも相談できる	相談窓口に予約していく
相談員	園の職員で、よく知っている	誰が相談に応じてくれるかわからない
相談員の専門性	気になる子ども達をたくさん見ている	専門的な知識を持っている
相談への自発性	母親自身が相談しようと思いつて声をかける	健診場面では、「子どもがひっかかって」相談窓口に回される
子どもの理解	相談員は、普段の子どもの様子をよく知っている	相談員は、連れて行ったその時の子どもの様子しか知らない
子どもの同伴	在園時間内であれば、子どもを気にせず話をすることができる。必要であれば、母子同時に話を聞くことも可能。担任や養護教諭が同席することも可能	子どもの様子を見てもらわねばならず、一緒に連れていくが、子どもが気になり思うように話せないこともある。(母子別室でも、子どもが初めての場所で離れたがらないこともある)
雰囲気（印象）	気安い・身近	緊張する・よそよそしい

## II. 子育て支援の現状と課題

ここでは、現在の子育て支援事業について概観しながら、先述した母親の不安を受け止め支援する子育て支援者の専門性について検討する。

国では、1990年以降少子化対策の中で、保育所等、育児不安について専門的な相談ができる地域子育て支援センター事業や、子育て親子が気軽に集い、交流できるつどいの広場事業により、子育て支援の拠点作りを推進してきた。2007年度(平成19年度)から、これらの事業と共に児童館の活用も図り、地域子育て支援拠点事業として「ひろば型」「センター型」「児童館型」に再編した。「地域子育て支援拠点事業実施のご案内」(厚生労働省、2007)には、「地域の子育て支援拠点に求められる機能及び支援者の役割として、利用者である親子の学びの機会を広げ、地域全体として子育て家庭を支える地域作りを行うこと、支援者は親子に備わる『成長する力』を引き出すよう働きかけること」<sup>43</sup>が明記されている。

さらに、2014年度(平成26年度)<sup>44</sup>には、後述する子ども・子育て支援新制度における利用者支援事業との調整に伴い、事業類型は「一般型」と「連携型」に再編した。子ども・子育て支援新制度は、2015年(平成27年)4月より施行され、子育てを社会全体で支える体制整備をさらに進めるための制度である<sup>45</sup>。この流れの中で、厚生労働省の2017年度(平成29年度)の調査<sup>46</sup>では、子育て支援拠点(一般型)は、全国に6,441か所で開催されている。制度の実施主体は、各都道府県、市町村と自治体に委ねられ、地方レベルでの「子ども・子育て会議」により、計画段階からの住民参加や評価システムを設置し、支援員の研修制度も設けられた。「子育て支援員研修事業実施要項」(内閣府・文部科学省・厚生労働省、2015)<sup>47</sup>によると、子育て支援員研修制度は、新制度に伴う事業拡充に伴い、人材確保として創設されたもので、本資格は育児経験のある主婦等を対象に20時間程度の研修を受けると得られる資格である。

橋本(2012)は、「制度としての子育て支援事業では、市町村が地域のニーズ調査に基づきサービスを実施するが、給付・サービスを包括的・一元的に実施するため、それらのサービスを必要とする全ての人々にとって、つながり難く利用し難い」<sup>48</sup>と問題点を指摘する。つまり、一時預かり、ファミリー・サポートセンター、民間のベビーシッターの利用、どれが我が子と自分にとってより適切なサービスか、転居間もない家庭、しかも初産の子どもを抱える母親が選択できるのか。そこで、芝野(2013)は、「子育て支援者には、人と環境の接点におけるマネジメントをするソーシャルワークとしての視点が求められる」とし、「既存の子育て支援コーディネートに関する実践モデルでは、社会福祉士は5%にも満たない人的・在籍的拘束に加え、ソーシャルワーク領域の教育訓練がない」問題を指摘している<sup>49</sup>。

保護者のニーズに合わせたサービスの提供に偏った子育て支援施策には、もっと大きな問題点がある。子育てを担う第一義的責任は、親(保護者)であると言う根幹の意識を薄める危険性である。大豆生田(2014)は、「市場化による保育サービスの量的拡大への偏りが大きく、働き方の見直しによる『ワークライフバランス』(仕事と生活の調和)を積極的に進める政策になり得ていない。つまり、親が子育てにゆっくり

向き合う時間を保障する社会になっていない」<sup>50</sup>と指摘する。同様に、秋田（2011）も、「長時間保育，病児保育等が広く実施されていることが，家庭の教育機能，保護者が親として育つ時間を減らしている現実がある。保育が本当に必要な家庭には保障を間違いなく行いつつ，この動きにどのような歯止めをかけるのかは新システムでは議論されない。保育の質と同じ位家庭教育での子どもの経験の質を考えることも生活の連続性と考え，これからの家庭の将来を考える時に重要課題である」<sup>51</sup>と述べている。

子育て中の親子が気軽に集い，相互交流や子育ての不安・悩みを相談できる場所を提供する場所としての地域子育て支援拠点は，子育て家庭にとって身近な場所である。地域子育て支援拠点は，地域における子育て・子育て支援の中核的機能を担う。しかし，渡辺（2015）は，「基礎となる原理・原則や方法論の未熟さから，各地域で行われている支援には格差が生じている。又，子育て支援そのものが，学際的には，福祉・保育・心理学等のどれかの1つの枠組みだけでは捉え難く，新しい領域として研究が進められる必要がある」<sup>52</sup>と述べているように，課題は山積している。

原田（2002）は，「公的な子育て支援は結果的に親の自主性や意欲をそぐ傾向がある」と提唱し，「地域に目を向けて，何が本当の子育て支援なのかをしっかりと見極めていく力量が支援者には問われている」<sup>53</sup>と述べている。同様に，萩原（2008）も，「親の多様なニーズと言う捉え方は，支援する側の視点，施策立案側の視点であると述べ，本質的に子育て支援に求められているのは，親を一生活者，一個人として丸ごと受け止める理念の共有化である」<sup>54</sup>と主張している。親が育児責任を安心して果たすための保障と共に，個人としての権利を保障し，子どもが親の所得や職場での身分に左右されることなく，自らの力を発揮し，将来を生きる力を育むための保障である。

こうした現状を踏まえ，名須川（2013）は，「今こそ改めて，『誰のための子育て支援か』を問い直すべきである。子育て支援は，ただ『保護者』の都合や利便性，時間や経済負担の軽減などへの配慮に重点を置くのではなく，『子どもの最善の利益と幸せ』に重点を置く取組みが重要である。子育ては，子どもにとっても，親をはじめとする子育てにかかわる人達にとっても格別の意味がある。子育てをする保護者を支援することは，その中で育つ幼児の発達を支援することでもある。幼児の成長と共に，親も同じくその年齢の幼児に相応しく成長していくものである」<sup>55</sup>と述べている。

以上の議論から，現状では子育て支援についての原理や方法論は確立されているとは言えず，親が自信を持ち，自らの子育てを楽しみ，子どもと共に親として人間的成長を促す取組みができる子育ての支援が喫緊の課題である。

そこで，本研究では，0，1，2歳児の主體的な遊びとは何かを示し，子どもの遊びへの母親の関わりを明らかにする。その上で，母親と0，1，2歳児の好ましい親子関係を育成するための子育て支援の在り方を提案する。研究の場は，在宅の0，1，2歳児と母親が利用する子育て支援の場とする。子育て支援の場における記録を通した親子の遊びの支援に着目し，母親と子どもへの支援の在り方を評価に活用できる方法の開発を目指す。そのことは，全国の子育て支援拠点において，同じ方法論の基に支援していくための基礎的土台となり得ると考える。



### 第3節 研究の方法と内容構成

#### I. 本研究の目的と論文構成

本研究の目的は、0, 1, 2 歳児の主体的な遊びと子どもの遊びへの母親の関わりから、子育て親育ちを促す子育ての支援の在り方を提言することである。

子ども・子育て支援新制度では、子どもの年齢と保育の必要性によって、認定が異なる。表 1-3-1 に示したように、就学前の乳幼児は、この 4 つの枠の中に位置するが、保育の必要性のある子どもだけが認定を受ける形になる。汐見（2016）は、「子ども・子育て支援新制度に残されている課題として、0, 1, 2 歳児で 3 号認定されなかった人達には、保育と言う形の子育て支援を受ける権利が保障されないままになる問題が残った」<sup>56</sup>と指摘した。実際に、現在 3 号認定の保育を受けている子どもは、0, 1, 2 歳児の約 3 割に過ぎないと言うのは現制度の大きな課題である。

子どもが日常的に専門的な保育者による保育を受け、保育者と共に子育てをする母親の場合と、1 人で直接子どもと関わり、生活と遊びを保障しながら子育てをする母親の場合では、母親にかかる責任の重さの違いは大きい。

そこで、本研究で対象とする子どもは、認定外の、保育の必要性がない表 1-3-1 の太枠内にいる 0, 1, 2 歳児とする。表に示す、右上の枠内の子育て支援の場は、子どもの主体的な遊びを保障する保育の場ではない。利用者である母親自身が必要性を感じた時に、近隣の適切な場所を探す場である。又、今の日本の現状では、この時期の養育の主体は、母親が担っている家庭が大部分である。以上のことから、本研究では、地域の子育て支援の場における 0, 1, 2 歳児の遊びに焦点を絞り、対象は、子どもの遊びに関わる母親とする。

新制度の施行に伴い、幼稚園や保育所でも子育て支援と地域のセンター的役割を機能として担うことが義務付けられた。前節で述べた幼稚園の未就園児対象の親子の遊び同様の取組みは、各地で実施されるようになった。幼稚園における研究では、田中ら（2013）は、未就園児と在園児が関わる異年齢交流型の子育て支援プログラムを表 1-3-1 就学前の子どもの施設と保育の必要性（前田（2014）の表<sup>57</sup>を元に作成）

年齢	保育の必要性	
	ある	ない
0～2 歳児	<b>【3号認定】</b> ・認定こども園 ・保育所 ・小規模保育 ・家庭保育 ・在宅訪問型保育 ・事業内保育	・地域子ども・子育て支援事業 ・一時預かり ・地域子育て支援拠点 ・ファミリーサポート ・子育て支援センターなど
3～5 歳児	<b>【2号認定】</b> ・認定こども園 ・保育所 ・事業内保育	<b>【1号認定】</b> ・認定こども園 ・幼稚園

施し、その効果を報告している<sup>58</sup>。

同様に、保育所における研究では、照井ら（2014）は、保護者が保育所からの支援を受けつつ主体的活動を行うようになった過程<sup>59</sup>をまとめ、宮本・藤崎（2015）は保育参加後に懇談会を実施し、親が園生活に関わることで視野を広げ、成果を上げた<sup>60</sup>と報告している。保育の場が、子育てを地域で支え合う共同的な場として機能し始めてきた証拠である。しかし、このような保育参加型の支援では、第2節で明らかにした通り、認定外の0, 1, 2歳児とその母親にとっては受け身的で所属意識が持てない。これらは、保育者側が設定した活動への受動的参加に過ぎず、一過性のその場だけの楽しい雰囲気や達成感で終わってしまう可能性がある。

筆者は、子どもが0, 1, 2歳の間、母親、できれば父親も子育てに関わる時間を持つことに大きな意味があると考え。それは、原田（2002）も指摘するように、子育て支援は、「子育てを通して、親自身が育つようにすること」であり、「親が子育ての楽しさを実感する機会を奪わない」ことが重要で、「思春期を見通した子育て支援」として、「子ども達が、子ども達自身の力でいじめなどを解決していく力を養う」<sup>61</sup>ことにつながっていく。そのために、子どもは主体的に自分の考える遊びに没頭し、子どもの遊びに関わる母親も、主体的に地域の生活者としての時間を持ち、子育て支援の場は、親子で社会化する歩みを支援する場でなければならないと考えた。

母親と子ども、それぞれの主体性を重視した子育て支援として実施する支援者には、高い専門性が求められる。しかし、前述した子育て支援員の研修プログラムは十分な専門性を得られる内容になり得ていない。

それでは、何を専門性と呼び、質の高い支援とするのか。それは、支援者は、親子が主体的に活動できる環境を用意し、訪れた親子に寄り添い、それぞれの良さを見つけ、親子に分かり易い形にして返すことができるのが支援者の専門性であり、親子関係の基盤の確立を援助できることが質の高い支援であると考え。

従って、本研究の方法は、実際の子育て支援の場における0, 1, 2歳児の主体的な遊びについて議論し、子どもに関わる母親の行動を明らかにするための記録方法を考案する。その記録方法で収集した親子遊びの記録を、計量的分析手法を用いて分析する。得られた分析結果を基に子どもの遊びと母親の関わりを検討し、具体的な子育て支援の在り方を提示する。

第1章では、対象とする0, 1, 2歳児と母親の置かれている状況を先行研究や日本の施策の動向を俯瞰し、課題を整理する。その上で、0, 1, 2歳児の母親のインタビュー調査から、現行の子育て支援の問題を指摘し、課題を明確にする。そこから、本研究の目的、方法、内容構成、意義を示す。

第2章では、先ず、0, 1, 2歳児の主体的な遊びについて論述する。親子の遊びを読み取り、評価する記録方法として、ニュージーランドのプレイセンターで使用されているラーニング・ストーリーを援用した、独自の親子の遊びの記録方法を開発する。母親と親子遊びの記録を介在させて振り返ることにより、親子の遊びがどのように変化し、母親が子どもの遊びの意味を考える手助けとなり得るのかどうか、

そして、母親が仲間と記録を共有することの意味について、2組の親子に試行的に導入したエピソード記録を分析し検討する。

第3章では、第2章で試みた親子の遊びを読み取るエピソード記録を用い、実際に大学の子育て支援ルームにおいて、子育て支援者として親子の遊びを記録する。収集した0, 1, 2歳児の親子の遊びのエピソード記録を分析し、観察された0, 1, 2歳児の主体的な遊びの様相を明らかにする。引き続き、その遊びに母親がどのように関わっているか、母親の関わり行動を抽出し、比較検討する。

第4章では、結論として、2章, 3章で得られた知見に基づき、0, 1, 2歳児の主体的な遊びと母親の関わりの変化から、子育て、親育ちへの支援を総括的に論じる。さらに、今後の活用を視野に、子育て支援の在り方の一端を提言し、本研究の課題をまとめる。

## II. 研究の独自性及び意義

先行研究の中では、子育て支援の重要性は認識されているが、具体的に0, 1, 2歳児の主体的な遊びを記述し、関わる母親への支援を明示した研究は見当たらなかった。幼稚園や保育所等の保育者による保育であっても、主体的な子どもの遊びを指導することは難しい課題である。まして、母親と子どもがする親子の遊びの支援は、通常の保育とは違う意味を持つ。保育者主導ではできない間接的な支援である。

子育て支援として、親子に寄り添う子育て支援者の役割を明示したのが、松永(2005)の研究<sup>62</sup>である。松永は、地域子育て支援センターが担う役割を探るため、親子に関わる子育て支援者の視点から、1日の様子を記録し、親子のみではなく親子を巡る生活全体をエスノグラフィーの手法を用いて分析した。子育て支援センターは、子育てをする日常生活を楽しむために必要で、生活の一部と言う意味の「居場所」であり、親子の「居場所」を作ることが子育て支援者の仕事であると述べている。この研究により、実際の子育て支援センターの支援者の役割が明らかになった。そして、サービスの供給量や措置人数を重視するこれまでの「地域福祉」の評価では、正当に評価されてこなかった子育て支援者の役割を明示された。「地域子育て支援センターは、孤立した親子を多く抱えているため、市場サービスの視点では解消できず、個人で負担する子育ての『労力』を、人間関係を築くための装置として捉え直す必要がある」と述べている。こうした状況の多重性の中で居場所を創出する役割を担う支援者は、子どもを保育する能力とも、個人を個室でカウンセリングする能力とも異なる、人間関係の調整を行い、「地域」を施設内に作り出す役割を担っている。

一方、今井(2009)は、「(子育て支援の場に)来場される利用者は多様である。支援者も多様である。まず、支援者の多様性を認めることが、利用者の多様性を認めることにもつながる」<sup>63</sup>と述べている。子育て支援者が、自身の支援を見つめ、課題を意識して学ぶ姿勢は必要であるが、多様な支援者が各人の力を出し合い、チームとして力量を高めることも重要である。

この2つの研究は、支援者の在り方として、重要な視座を示している。しかし、子ども自身の育ちには、十分着目していると言えない。この時期の子どもの育ちは、保育の中でも取り上げられることの少なく、0, 1, 2歳児の主体的な遊びの姿を明らかにする研究には、意義があると考えられる。支援者が、0, 1, 2歳児の主体的な遊びを捉え、意味を読み取る視点を持ち得た上で、その遊びの持つ価値や面白さを母親と共有する。その過程で、母親自身も我が子への理解を深め、子どもの遊びの中の学びを知り、自身の関わりを振り返る視座を得る。母親が子どもへの関わりを肯定的に捉えられるようになることは、母親の育ちの一面であると考えられる。

以上、改めて子育て支援者の立場を問い直した。筆者は、支援者の1人として、子どもの遊びを母親と共に省察しながら、一緒に遊びの意味を考え、今この瞬間この親子でなければ味わえない親子の遊びの楽しさを読み取り共有することで、母親と子どもそれぞれに自分達の良さに気付く機会を提供する役割を担う立場である。この立場から、本研究の意義は、0, 1, 2歳児と母親の、地域社会の中の居場所である子育て支援ルームで育む親子の遊びの価値を見出すことにあると考えられる。加えて、今後の子育て支援の1つとして、記録に基づく支援の在り方を提言する。

---

<第1章 引用文献>

- 1川崎道子・宮地文子・佐々木明子（2008）育児不安・育児ストレスの測定尺度開発に関する文献検討（1983年～2007年），沖縄県立看護大学紀要 9, pp.53-59
- 2牧野カツコ（1982）乳幼児を持つ母親と<育児不安>，家庭研究所紀要 3, pp.35-56
- 3牧野カツコ（1985）乳幼児を持つ母親の育児不安，家庭研究所紀要 6, pp.11-24
- 4牧野カツコ（1987）乳幼児を持つ母親の学習活動への参加と育児不安，家庭研究所紀要 9, pp.1-13
- 5内閣府（2012）平成24年版子ども・子育て白書，勝美印刷
- 6総務省（2016）「平成28年度社会生活基本調査 生活時間に関する結果」要約，  
<http://www.stat.go.jp/data/shakai/2016/kekka.html>  
[最終アクセス 2018年4月25日]
- 7柏木恵子（2008）子どもが育つ条件—家族心理学から考える，岩波新書
- 8内閣府（2013）平成25年度版男女共同参画白書，  
[http://www.gender.go.jp/about\\_danjo/whitepaper/h25/zentai/index.html](http://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/h25/zentai/index.html)  
[最終アクセス 2018年4月25日]
- 9八重樫牧子・小河孝則（2002）母親の子育て不安と母親の就労形態との関連性に関する研究，川崎医療福祉学会誌 12-2, pp.219-239
- 10 Fink,G.編著.（2009）Encyclopedia of stress.2nd ed.Burlington:Elsevier.（ストレス百科事典），ストレス百科事典翻訳刊行委員会翻訳，丸善
- 11久田満・箕口雅博・千田茂博・丹羽郁夫（1990）育児ストレスと産後抑うつ症—ソーシャル・サポートとしての夫婦親密性のもつストレス緩和の検討，社会心理学研究 6-1, pp.42-51
- 12吉田三紀（2004）小児気管支喘息児を育てる母親のストレスとソーシャルサポート—臨床心理学的地域援助にむけて，小児保健研究 63-2, pp.230-238
- 13今井祐子・高橋道子（2004）外国人母親の精神的健康に育児ストレスとソーシャルサポートが与える影響—日本人母親との比較，東京学芸大学紀要教育学 55, pp.53-64
- 14寺見陽子（2015）母親の育児ストレスの背景とソーシャルサポートに関する研究—母親の成育経験と子育て環境との関連—，神戸松蔭女子学院大学研究紀要人間科学部編 4, pp.59-73
- 15浦光博（1992）支え合う人と人—ソーシャル・サポートの社会心理学，サイエンス社
- 16小坂千秋・柏木恵子（2005）育児期フルタイム就労女性の育児への態度・感情，発達研究 19, pp.81-96
- 17小坂千秋（2004）幼児を持つ母親の親役割満足感を規定する要因—就労形態からの検討，発達研究 18, pp.73-87
- 18渡辺弥生・石井睦子（2011）乳幼児を持つ母親の育児ストレスにソーシャルサポート及び自己効力感が及ぼす影響について，東京大学大学院教育学研究科紀要 51,

---

pp.133-202

- <sup>19</sup>田坂一子（2003）育児自己効力感（parenting self-efficacy）尺度の作成，甲南女子大学大学院論集創刊号人間科学研究編，pp.1-10
- <sup>20</sup>金岡緑（2007）育児に対する自己効力感尺度の開発とその信頼性・妥当性の検討，神戸大学大学院学位論文
- <sup>21</sup>野口純子・三浦浩美・舟越和代・植村裕子・竹内美由紀・合田友美・柴玲子・宮本政子・松村恵子（2015）子育て支援センターを利用している母親の育児ストレスと育児に対する自己効力感の検討，香川県立保健医療大学雑誌 6，pp.9-36
- <sup>22</sup>藤井加那子・永井利三郎（2008）育児期にある母親の育児満足感に影響する因子—子育て不安の認識の有無による違い—，小児保健研究，67-1，pp.10-17
- <sup>23</sup>吉田弘道（2014）遊び—心理学の立場から，子育て支援と心理臨床 8，福村出版，pp.69-71
- <sup>24</sup>武井祐子・寺崎正治・門田昌子（2006）幼児の気質特徴が養育者の育児不安に及ぼす影響，川崎医療福祉学会誌 16-2，pp.221-227
- <sup>25</sup>中道圭人・中沢潤（2003）父親・母親の養育態度と幼児の攻撃行動との関連，千葉大学教育学部研究紀要 51，pp.173-179
- <sup>26</sup>中道圭人（2013）父親・母親の養育態度が幼児の自己制御に及ぼす影響，静岡大学教育学部研究報告人文・社会・自然科学編 63，pp.109-121
- <sup>27</sup>浅川潔司・鎌田陽世・横川和章・古川雅文（1999）母親の育児感情の構造に関する研究，兵庫教育大学研究紀要 1-19，pp.139-143
- <sup>28</sup>荒牧美佐子・田村毅（2003）育児不安・育児肯定感と関連のあるソーシャル・サポートの規定要因：幼稚園児を持つ母親の場合，東京学芸大学紀要第 6 部門技術・家政・環境教育 55，pp.83-93
- <sup>29</sup>荒牧美佐子・安藤智子・岩崎裕美・丹羽さかの・堀越紀香・無藤隆（2007）幼稚園における預かり保育の利用者の特徴，保育学研究 45-2，pp.69-77
- <sup>30</sup>荒牧美佐子・無藤隆（2008）育児への負担感・不安感・肯定感とその関連要因の違い：未就学児を持つ母親を対象に，発達研究 19-2，pp.87-97
- <sup>31</sup>前原邦江・森恵美（2007）「ふれあい」を通して母子相互作用を促す介護介入プログラムの評価—出産後 1～4 か月の母子を対象として，千葉大学看護学部紀要 29，pp.9-14
- <sup>32</sup>奥村ゆかり・渡邊聡美・勝田真由美・中村敦子・木村佳代子・鈴木美恵子（2015）妊娠期から育児期までの母親に対する育児支援プログラムによるストレスへの効果，日本赤十字広島看護大学紀要，15，pp.51-58
- <sup>33</sup>大熊紘子・免田賢・伊藤啓介（2001）発達障害の親訓練—ADHD を中心に，こころの科学 99，pp.41-47
- <sup>34</sup>津田芳見・田中美沙・高原光恵（2012）高機能広汎性発達障害幼児とその親へのペアレントトレーニングによる効果の検討小児保健研究，71-1，pp.17-23
- <sup>35</sup>水内豊和・阿部美穂子（2012）教育相談センターが実施する「気になる子」の保護

- 
- 者に対するペアレントトレーニングの在り方と効果, LD 研究 21-2, pp.270-284
- <sup>36</sup>大豆生田啓友 (2013) 保育の場における子育て支援の課題, 保育学研究 51-1, p.135
- <sup>37</sup>星野美穂子・富永由佳 (2013) 育児に対する感情と子育て支援に求めるニーズとの関係—未就園児の母親を対象として—, 聖徳大学幼児教育専門学校研究紀要 5, pp.33-39
- <sup>38</sup>寺村ゆかの (2015) 女性のエンパワメントを地域拠点で支援する立場から, 寺見陽子・竹元恵子・及川裕子・松島京・寺村ゆかの・伊藤篤, 養育性の育成支援の在り方に関する考察—親子関係と育児の実態から—, 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要 8-2, pp.137-149
- <sup>39</sup>高畑芳美 (2014) 子育ての『主体』である母親を支援する幼稚園の役割, 保育学研究 52-3, pp.45-54
- <sup>40</sup>木下康仁 (2003) グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践質的研究の誘い, 弘文堂, p.26
- <sup>41</sup>木下康仁 (2007) ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて, 弘文堂
- <sup>42</sup>前掲 30
- <sup>43</sup>厚生労働省 (2007) 地域子育て支援拠点事業実施のご案内,  
[www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/gaido.pdf](http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/gaido.pdf) [最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]
- <sup>44</sup>厚生労働省 (2014) 地域子育て支援拠点事業とは (概要),  
[http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/kyoten26\\_5.pdf](http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/kyoten26_5.pdf) [最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]
- <sup>45</sup>内閣府子ども・子育て支援新制度施行準備室 (2015) 子ども・子育て支援新制度について, <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/outline/pdf/setsumeipff> [最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]
- <sup>46</sup>厚生労働省 (2017) 平成 28 年度 地域子育て支援拠点事業実施状況,  
[http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/kyoten\\_kasho28.pdf](http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/kyoten_kasho28.pdf) [最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]
- <sup>47</sup>内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2015) 子育て支援員研修事業実施要項,  
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000093394.pdf> [最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]
- <sup>48</sup>橋本真紀 (2012) 地域子育て支援拠点における課題, 渡辺顕一郎・橋本真紀編著, 地域子育て支援拠点ガイドラインの手引—子ども家庭福祉の制度・実践をふまえて—, 中央法規出版株式会社, pp.122-125
- <sup>49</sup>芝野松次郎 (2013) ソーシャルワークとしての子育て支援コーディネート, 関西学院大学出版社, p.171
- <sup>50</sup>大豆生田啓友 (2014) 新制度時代の保育の場における子育て支援の展望と課題—家庭連携による保護者支援を中心に—, 発達 140, ミネルヴァ書房, pp.36-42
- <sup>51</sup>秋田喜代美 (2011) 保育のみらい, ひかりのくに株式会社, pp.102-103

- 
- <sup>52</sup>渡辺顕一郎（2015）地域子育て支援拠点のガイドライン，渡辺顕一郎・橋本真紀編著，地域子育て支援拠点ガイドラインの手引—子ども家庭福祉の制度・実践をふまえて—（第2版），中央法規出版株式会社，pp.86-87
- <sup>53</sup>原田正文（2002）子育て支援と NPO 親を運転席に！支援職は助手席に！，朱鷺書房，pp.65-72
- <sup>54</sup>萩原久美子（2008）「子育て支援」のメインストリーム化，汐見稔幸監修，子育て支援の潮流と課題，第2章，ぎょうせい，p.41
- <sup>55</sup>名須川知子（2013）子育て支援の理念，子育て支援プロジェクト研究会編，子育て支援の理論と実践，ミネルヴァ書房，p.3，164-165
- <sup>56</sup>汐見稔幸（2016）全国のあちこちで動き明日新たな保育・子育て支援の取り組みへの期待と展望，発達146，ミネルヴァ書房，pp.74-78
- <sup>57</sup>前田正子（2014）みんなでつくる子ども・子育て支援制度，ミネルヴァ書房，p.41
- <sup>58</sup>田中文昭・戸田有一・横川和章（2013）幼稚園での異年齢交流型子育て支援プログラムにおける未就園児親子と在園児との関わり—行動観察記録の M-GTA による質的分析，保育学研究 51-2，pp.109-121
- <sup>59</sup>照井裕子・岡本依子・菅野幸恵（2014）母親たちの主体的活動としての音楽祭—保育所の支援からの自立プロセス，子育て研究 4，pp.42-52
- <sup>60</sup>宮本知子・藤崎春代（2015）保育参加後における父親の語りの縦断的研究—父親が子どもの園生活に関わることによる視野の広がり—，保育学研究 53-2，pp.96-107
- <sup>61</sup>前掲 55，pp.179-180
- <sup>62</sup>松永愛子（2005）地域子育て支援センターの役割について，保育学研究 43-2，pp.52-64
- <sup>63</sup>今井豊彦（2009）一人の10歩より10人の一歩，子育て支援者コンピテンシー研究会編著/高山静子・渥美由紀・今井豊彦・汐見和恵・武田信子・築地律，育つ・つながる子育て支援，チャイルド社，p.92



## 第2章 主体的な親子の遊びを読み取るためのエピソード記録

本章では、第1節において、0, 1, 2歳児の主体的な遊びに関する研究を概観し、0, 1, 2歳児の主体的な遊びを読み取ることがどれほど重要なことかを明らかにする。第2節では、ニュージーランドのプレイセンターで使用されているラーニング・ストーリーを援用した、独自の親子の遊びの記録方法を開発する至った経緯を述べる。それは、子育て支援の場においては、子ども1人で遊ぶのではなく、母親が常に介在するため、この親子の遊びを読み取り、評価する記録方法の必要性があったからである。第3節では、実証的研究として、0歳児、2組の親子に試行的に導入したエピソード記録を分析し検討する。

### 第1節 子育て支援の場における0, 1, 2歳児の主体的な親子の遊び

#### I. 「遊び」とは

子どもの健やかな成長に遊びが欠かせないことは、誰もが理解している。しかし、「遊び」とは何かを改めて考えると、一言では言い表し難い。広辞苑第七版によると、『あそび』は、①遊ぶこと。なぐさみ。遊戯。②遊興。特に酒色や賭博。③仕事や勉強の合間。『一時間』④（文学・芸術の理念として）人生から遊離した美の世界をもとめること。⑤気持ちのゆとり、余裕。<sup>1</sup>とある。「遊び」に関する研究は、非常に多くの分野や研究者によってなされ、代表的なものとして、J.ホイジンガ（1973）の「遊びとは、あるはっきり定められた時間、空間の範囲内で行われる自発的な行為もしくは活動である。それは自発的に受け入れた規則に従っている。その規則はいったん受け入れられた以上は絶対的拘束力を持っている。遊びの目的は行為そのもののなかにある。それは緊張と歓びの感情を伴い、またこれは『日常生活』とは『別のもの』という意識に裏づけられている。」<sup>2</sup>がある。柴谷（1986）は、J.ホイジンガの遊び理論を評価し、「遊びとは、よろこびと楽しみ、さらには、緊張を伴ったそれ自体のうちに目的を持つ人間の自発的な活動である」<sup>3</sup>と述べている。柴谷の定義は、遊び自体の楽しさや面白さを表現するものであり、子どもの「遊び」の定義として相応しいものであると言える。

しかし、山田（1994）は「遊びを活動の主体から切り離して考えられる一定の外的形態を持って遊びとみなすこのような見方ではなく、活動の主体のその場における生きた意識や心理状態に目を向けて、その状態によって遊びとみなせる活動であるか否かが判定される見方もある」<sup>4</sup>と言う。そして、遊びの本質についてのこのような動的な見方を、「生成としての遊びの見方」と名づけ、幼児期の全面的発達には、「遊び」の中で十全に保障されるものであるとの考えを主張した。山田は、そのため『あそび』は、極めて多様な、内容豊かなものでなくてはならない」と述べている。本研究における「遊び」は、山田の定義に依拠し、乳幼児期の全面的発達を保障するものとする。

## Ⅱ. 0, 1, 2 歳児における遊びの発達

0, 1, 2 歳児の遊びの変化は大きい。このことは、発達に伴う遊びの変化と捉えるか、遊びを通して発達すると捉えるか、遊びの内容が発達すると捉えるか、拠って立つ学術分野により主張は異なる。文部科学省の今後の幼児教育の方向性の答申（2005）において、「幼児教育は、幼児期の発達の特性に照らして、幼児の自発的な活動としての『遊び』を重要な学習として位置づけ、幼児は、遊びの中で主体的に対象に関わり、自己を表出する。そこから外の世界に対する好奇心が生まれ、探索し、知識を蓄えるための基礎が形成される。また、ものや人との関わりにおける自己表出を通して、幼児の発達にとって最も重要な自我が芽生えたとともに、人と関わる力や他人の存在に気付く等、自己を取り巻く社会への感覚を養っている」<sup>5</sup>と示されている。同様に、2017年に改定されたが、その前の保育所保育指針（厚生労働省、2008）<sup>注1</sup>では、第2章に「子どもの発達」と明記され、その中には「子どもの発達は、子どもがそれまでの体験を基にして、環境に働きかけ、環境との相互作用を通して、豊かな心情、意欲、態度を身につけ、新たな能力を獲得していく過程である。」<sup>6</sup>とある。この保育指針の中で、発達過程は8つの区分として捉えられているが、(1) おおむね6か月、(2) おおむね6か月から1歳3か月未満、(3) おおむね1歳3か月から2歳未満の項目の記述には、「遊び」と言う言葉は出現しない。(4) おおむね2歳の部分に、「象徴機能の発達により、大人と一緒に簡単なごっこ遊びを楽しめるようになる」と初めて「遊び」と言う言葉が記述されている。

では、乳児期から幼児期前期（0歳から3歳未満）の段階の活動は、「遊び」と捉えられていないのであろうか。J.ピアジェ（1988）は、象徴機能の発達としてのごっこ遊びの前段階においても、「食事とか、恐怖や怒りのような感情、情緒とかを除くと、みな遊びと言わねばならない。実に、幼児が探すために探したり、操作のために操作したり、手を動かしたりする時は、全ての実践の遊びのように、そうすることそれ自体が目的である活動をなしつつある」<sup>7</sup>と述べ、この手足やその他の感覚器官や運動器官等の働きを「機能」と呼び、その機能を働かせることを楽しむ遊びとして、「機能遊び」と呼んでいる。

一方、J.S.ブルーナー（1974）は、乳児期から始まる母子間で起こる繰り返しのやりとり遊びに注目し、「フォーマット」と言う言葉を用いて、やりとり遊びの重要性<sup>8</sup>を指摘している。障害のある子どもとのプレイセラピーを通して、麻生（1997）は、「子どもという存在は、大人達から遊びのモードを引き出すアフォーダンスが備わっていて、遊びとはそもそも大人と子どもの狭間に発生する現象であり、大人が幼い子どもとコミュニケーションする際に取り態度が遊びの故郷であり、発生学的なルーツである」と論じている。そして、「子どもが、遊びを学んでいく過程には、4つの段階があり、第1段階は、大人に遊んでもらう楽しさを知る、第2段階は、子ども達が、相手をし

<sup>注1</sup> 保育所保育指針は、平成29年3月に改定され、項目が7項目に絞られた結果、ここで述べた第2章の内容は、第2章の保育の内容の中での乳児保育、1歳以上3歳未満児の保育、3歳以上児の保育、それぞれの基本的事項に簡略化されている。

てくれている「遊びのモードにある」大人のふり行動を楽しみ、模倣する段階、第3段階は、習得したふり行動を展開する楽しさを知る段階、第4段階は、子どもが自己や他者のふりを本当ではないと十分に自覚し、その上でふりのパラドックスを楽しめる段階である」<sup>9</sup>としている。

子どもは発達の早期から、段階に応じて様々な遊びをする。発達に伴い、遊びは、対人関係が複雑化精緻化したごっこ遊びや集団遊び・ゲームへと変化し、運動遊び・音楽遊び・工作遊び等と機能も高次化していく。

先述した山田の定義に立脚するのであれば、子どもが自発的に取り組む活動として「遊び」が捉えられ、子どもの成長・発達に貢献している。保育所保育指針（厚生労働省、2008）<sup>10</sup>には、明確に遊びと記されていないが、0, 1, 2歳児の活動も遊びと捉えることができるはずである。そこで、本研究では、喜びや楽しみを内包し子どもが没頭する0, 1, 2歳児段階の活動を、「遊び」と考え、0, 1, 2歳児の遊びと用いることにする。

### Ⅲ. 主体的な遊びとは

ここでは、先述した文部省の答申<sup>11</sup>にある「子どもの主体性」について、考察する。

そもそも、「主体性」とは、広辞苑第七版には「自分の意志・主義をもって行動する態度」<sup>12</sup>とあり、英語で「agency」、行為や認識の主体（agent）、作用を及ぼすものになると言う意味として用いられている。この「自分で考え、自分から行動していく」主体性について、古川（2016）は、「A.H.マズロー（1943）の欲求階層説<sup>13</sup>をベースにした動機付けの理論から、他者の存在や時間経過、自律度の度合いが主体性に非常に関わりが深い」<sup>14</sup>と述べている。中坪（2017）は、「子どもの主体的な遊び」の特徴として、好奇心、見て真似る、仮説を立てて確かめる、粘り強く取り組むの4点を挙げている<sup>15</sup>が、0, 1, 2歳児が遊びの中で自覚的に仮説を立てて確かめているかどうかを読み取ることは困難である。

このように考えると、主体性は自律・自主性と関連し、まだ生活全般を他者に依存しなければならない0, 1, 2歳児の遊びは「主体的遊び」と捉えてよいかと言う議論が必要であろう。一般的な育児書や保育書にある、0歳から2歳までの遊びは、①見る遊び、②にぎる遊び、③なめる・噛む遊び、④操作的遊び、⑤再現遊び、⑥ふれあい遊び、⑦運動遊び、等と、子どもの実際の活動を「遊び」と表現したもので、遊びの内容が具体的にイメージし易い一方、それぞれの遊びの関連性や連続性が明確に示されていない。そして、遊びをする子どもの自発性は読み取り難い。

しかし、木下（2010）は、乳幼児期における自己発達モデルを提案し、2歳までの自己を「意図を持つ行為主体」としての自己、2歳以降を「思考や言語の主体として表象される自己」とし、同じ主体であっても、その自他関係展開レベルで、行為レベルと表象レベルと質的に変化するとしている。この視点で再度0歳から2歳までの遊びを見直すと、①から④、④から⑤の遊びは、質的レベルが違うと考えることができる。さらに、子どもが行為主体の時の遊びも、その後の養育者らの相互作用を通して、

「物語る主体」、すなわち自伝的記憶が形成される<sup>16</sup>とすることである。

一方、加用（2017）は、「成長途上にある子どもに視点を移すと、主体性を自主性と活力性の2軸で捉え、子どもは、この両局を揺れ動きながら育っていく」<sup>17</sup>と述べている。また、井桁（2017）は、「乳児期は睡眠や食事、体調等生理的なことに影響を受けるが、その日常生活の様々な場面で発見をし、ごく自然な形で表現している。考える、学ぶ、分かると言うことは、感じることを始まりとして身に付いていき、それがやがて知性や自分をコントロールし相手の立場に立つ理性の基礎になっていく」<sup>18</sup>と言う。つまり、0, 1, 2歳児なりの「主体」としての意思・意欲を認め、自律性の獲得につながる主体的な遊びが存在すると考えられる。中野（1996）も、「従来の遊び研究が、行動主義的視点から遊びのパターンや行動の型や遊びのカテゴリーのみをテーマにする、外から遊びを捉える研究に終始していたことを批判し、遊んでいる状態の内面の考察や、遊び心の受容や共有等の心情の解明につながる研究を目指すべきである」<sup>19</sup>と主張している。同様に、乳児保育における子どもの遊びは、生活の中心で、幼児期の遊びに比して、圧倒的に研究の数も少ないと、秋田（2007）も指摘している<sup>20</sup>。

人間の学ぶ力の土台が作られる0, 1, 2歳児が、何を面白がり、何を感じているのか等、子どもの意図に共感しながら関わる大人の存在が必要である。そして、この時期の主体的な遊びが保障される環境の中で子どもの遊びの体験を意味づけ、言語化していく研究が求められていると言える。

#### IV. 主体的な遊びを妨げるもの

遊びの定義として述べたように、本来、遊びは自発的な活動である。しかし、今泉（2012）は「保育学や教育学が幼児の遊びを対象としたとき、そこに発達や学習の視点から達成目標が生じ、それらとの関連で遊びが考えられるようになった」<sup>21</sup>と言う。例えば、友達との共同性や共感性を伸ばすために、ごっこ遊びを設定するという発想が普通に見られ、さらに英語や跳び箱を学ばせるための動機付けに、遊びと名付けたものを使い、英語遊び・柔道遊び等の名称を用いて楽しい雰囲気を作り、保育者の意図に子どもをスムーズに乗せようとする等々を挙げている。このことで、「遊びは要素に解体され、遊びの持つ全体性が奪われている」と問題提起をしている。藤森（2005）も、「新しい教育の創造、これから目指す保育のキーワードは、一斉、画一的保育、教育からの脱却である」とし、今後は「子どもの主体的な活動を促す環境、子どもの自発的な活動としての遊びを保障する環境、子ども1人1人の特性に応じた環境をどのように創造していくのか、人との関わりをどのように作っていくのかが、保育の目標となり、教育の課題になる」と主張し、「主体的な活動をする子とは、自ら課題を見つけ、自ら考え行動する子のことで、自発的な遊びでは、遊び始める時にも遊び終わる時にも自発的である必要があり、十分に遊び込んでいないといけない」<sup>22</sup>と述べている。

このような問題提起がされるようになった背景には、OECD（経済協力開発機構）

などが幼児期に育むべき力として提唱している「非認知能力」<sup>注2</sup>の育成があり、無藤（2016）によると、「元々日本の幼児教育は、『心情・意欲・態度』を大切にすることで非認知能力を育成してきた」<sup>23</sup>と述べ、幼稚園教育要領や保育所保育指針に掲げられてきたことと重なる。幼稚園教育要領解説（文部科学省，2008）<sup>注3</sup>にも、「活動の主体は幼児であり，教師は活動が生まれ易く展開し易いように意図を持って環境を構成していく。幼児をただ遊ばせているだけでは，幼児の主体的な活動を促すことにはならない」<sup>24</sup>と明記してある。それは，先述した無藤（2016）が，「日本の保育のこれまでの課題として，粘り強さや挑戦する気持ち等の育成はそれほど重視されなかったこと，認知能力と非認知能力は絡み合うように伸びると言う認識が弱かったこと」<sup>25</sup>を指摘していることと一致するものである。そして，鯨岡（2014）は，「子どもを主体として育むために保育者に求められる姿勢は，子どもの身になってみる『養護の働き』と大人の立場を踏まえる『教育の働き』の二つのバランスが取れているかチェックすることが大切である」<sup>26</sup>と述べている。このような論議を，中坪（2017）は，「遊びの中に学びを求める大人 VS 学ぶために遊ぶわけではない子ども」<sup>27</sup>と評し，子どもの主体性が発揮される原動力は「好奇心」であり，保育者は子どもの偶然的なつぶやきに価値を見出し，子どもの「好奇心」を察知して絶妙な問いを投げかけ，遊びに没頭できる時間や環境を保障することの重要性を提言している。

以上，昨今の幼児教育における「遊び」の捉え方の変遷から，子どもの主体的な遊びが重要とされている保育の中でも，子どもの「主体的な遊び」を育てることは容易ではない実態が明らかになった。「幼児期の遊びの意義は，全面発達の保障である」と言うしっかりとした保育理念を持たないまま，子どもの主体性を重視すると，保育士の働きが見え難いため，「放任」との批判に耐え切れず，画一型保育にしてしまうのである。

この状況下で，保育の専門家ではなく，出産まで子どもと接する経験の少ない母親が，自信を持って主体的に子どもと関わり，子どもが主体的に遊ぶ姿を子どもの成長と捉えることができると考え難い。世間一般の風潮は，より良い子どもを育てるために早期教育が重要と言われている。育児経験も乏しく，発達や教育について素人の母親は自身が子どもと関わり教えるよりも，専門家に任せて指導してもらう方が良くと考えるのは無理のないことである。その上，日々生活の中で，子どもの世話をするだけで精一杯の母親が，子どもの主体的な遊びとはどういう姿であるのかと言うことまで意識的に捉えることは難しいと考えるべきであろう。

---

注2 シカゴ大学のジェームズ・J・ヘックマン（2006）は，就学前の子ども達の教育の違いがもたらす長期的な影響について一連の研究を行い，幼少期の教育の重要性を示した。その中で，認知的スキルだけでなく，非認知的な要素，すなわち肉体的・精神的健康や根気強さ，注意深さ，意欲，自信といった社会的・情動的性質もまた欠かせないと述べている。大竹（2015）は，日本においても，「教育を受ける機会が少ない恵まれない子ども達に対して，就学前から公的教育支援を行うことの必要性」が高まっていると提言している。

注3 幼稚園教育要領も，平成29年3月に改定されたが，その第1章 第1 幼稚園教育の基本の中で，「幼児の自発的な活動としての遊びは，心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である」と書かれており，幼児の主体性を重んじる考え方に変わりはない。

## V. 子育て支援の場における親子の遊び

先行研究を俯瞰すると、0, 1, 2 歳児の親子の遊びでは、鯨岡 (2013)<sup>28</sup>や菅野 (2003)<sup>29</sup>のように研究者が、定期的に家庭訪問し遊びの様子を観察し記録を収集する研究、反対に、上嶋・小原 (2010)<sup>30</sup>や坂上・金丸 (2017)<sup>31</sup>のように研究施設で設定した時間帯に親子を集め、研究者が親子の遊び場を録画し記録を分析する研究が多い。一方、子どもに障害がある場合、親は療育者として意識的に子どもの遊びに関わり、その記録を元に専門家から指導を受けながら子育てする事例は、野呂 (2011) の療育施設における実践報告<sup>32</sup>のように、これまでに数多く発表されている。それらの事例検討から一般化し応用された親子の遊びの指導もある。しかし、これらの心理支援の一環で実施される親子の遊びは、研究者や支援者の依拠する療法の理念が先にあり、定められた枠組みの技法で捉えられたもので、主体的な親子遊びとは言い難い。

本研究では、子育て支援拠点事業の1つである一般型の子育て支援ルームにおける自然な親子の遊びに見られる特徴を明らかにすることを目指す。子育て支援ルームを利用するのは、地域の未就園児、0, 1, 2 歳児の親子である。子どもにとっては、家庭以外の初めての社会である。最初は、家庭で過ごす程リラックスした様子は見られない。自分と同じ年頃の友達との初めて出会い、家庭のとは違う玩具や環境への反応は、個人差が大きい。利用する大人は、就労していないか育児休業中の母親が多い。開室の曜日や時間は設定されているが、いつ来ていつ帰ってもよく、基本無料である。支援者は、親子の居場所や交流の場として環境を整備するが、遊びの選択は利用する親子が自由にできる。毎日のように利用する親子もいれば、近隣の祖父母宅に里帰りした時にだけ利用する親子もいる。このように、利用者、利用日、利用時間が一定でないとすることが大きな特徴である。

渡辺 (2015) は、「2005 年から N P O 法人子育てひろば全国連絡協議会の調査を実施し、その結果を踏まえ、地域子育て支援拠点ガイドラインの手引を策定した。しかし、基礎となる原理・原則や方法論の未熟さから、各所で行われている支援には格差が生じている」<sup>33</sup>と問題を指摘している。このガイドラインには、地域子育て支援拠点の基本となる理念や理論を明確にし、活動の指標を明示することによって、支援内容の標準化と質的向上を目指すとあるが、提示された評価項目は、「子どもの遊びと活動」「親との関係性と支援の原則」で、親子の遊びを見る視点は示されていない。

主体的に遊ぶ子どもの姿から、母親が主体的に学ぶ。親子の関わり遊びの中で、その親子ならではの独自の遊びが育まれる。その繰り返しから、母親が自分の子育てに喜びや自信を持ち、長い人生を子どもと共に歩む基盤を作る。こうした目標を達成するためには、0, 1, 2 歳児に適した遊びの環境を用意し、子ども自身が遊び始めるまで見守り、その子どもの遊びの意味をそばにいる母親に伝える術が必要であろう。

家庭以外の場所で、親子の遊びを記録し、遊びを通して親子の成長を促す支援を日常的に実施している場所として、注目したのが、ニュージーランドのプレイセンターである。次節では、まず、プレイセンターの実態を把握し、次いで、ラーニング・ストーリーの援用の可能性について述べる。

## 第2節 主体的な親子の遊びを読み取るためのエピソード記録の作成

### 1. プレイセンターとは

ここでは、佐藤（2012）の研究<sup>34</sup>から、プレイセンターについての概要を述べる。

ニュージーランドでは、多様な幼児教育サービスが存在する。プレイセンターは、地域の学校区に1つの割合で設立されており、現在、保育所、幼稚園に次ぐ、第3の利用者数を誇る政府認可の幼児教育機関である。2010年現在、ニュージーランド33地域の統括組織下に、489カ所のプレイセンターがあり、1万1014世帯の1万6087人の子どもが通園している。プレイセンターの理念は、**Families growing together**であり、子どもの人生における最初の教師として親を捉え、活動を通じて家族が成長していくことが目指されている。プレイセンターでは、親が学習を通じて得た知識やスキルを基に、保育者として子どもの保育や教育を担当し、協働しながらおおむね16分野にわたる遊びのコーナーを設置し運営を担っている。子どもは、多様で質の高い遊びの中から、自由に遊びを選択しながら、創造性や自主性を育んでいる。

このプレイセンターの保育者でもある親に対する教育プログラムは、各地のプレイセンター協会が提供し、親達は参加することが義務付けられている。学習コースの内容は、子育てや幼児教育に対する知識や技術に加え、子どもや他の親達との協働作業を行うために必要なスキルを養成する講座で構成され、コース1～6の段階に分かれ、コース1と呼ばれる入門コースが必修受講となっている。スーパーバイザーの役割は、参加する親達に何かの技術を具体的に教えるのではなく、自分自身で子どもの遊びを学習していくことを促すにとどまる。池本（2003）は、「こうしたプレイセンターでの学習方法とは、協同学習で、このように人と協力しながら何らかの目的を達成していく能力を育成し、幼児教育以外の様々なボランティア活動にも生かされ、ニュージーランドのシップリー前首相も、プレイセンターで子どもを育てた経験があり、その経験がその後の政治活動に大いに役立ったとの会見」を紹介している<sup>35</sup>。

2014年8月24日から30日にかけて、筆者は、就学前教育カリキュラム研究開発室<sup>注4</sup>の研究開発員の1人として、ニュージーランドの幼稚園や保育園、プレイセンターの訪問調査を行った。訪問した Hillsborough Platcentre, Eden-Epsom Playcentre は、50年以上の歴史があるプレイセンターで、家族と一緒に生活したいという親の理念によって運営されている。参加する親が、遊び場の環境準備や子どもの保育を当番制で分担し、広々とした施設敷地内で、子どもの遊びを一緒に楽しむ姿が印象的であった。用意されている玩具は、「ポイエ」と呼ばれるニュージーランドの先住民族であるマオリ族の文化を受け継いだ伝統舞踊や、手作り玩具、木の板や枝、大工道具、水

<sup>注4</sup> 就学前教育カリキュラム研究開発室は、2014年（平成26年）4月1日から文部科学省特別経費「高度な専門職業人の養成や専門教育機能の充実」事業の業務を行うために設置された。そして、ニュージーランドにおける就学前教育カリキュラムである Te Whāriki は、教育機関だけではなく、子育て支援センターでの活用も実施され効果をあげている。そこで、現地での活用状況を調査する目的で、研究開発室長と2名の開発室員は、2014年8月24日から30日の間、現地を視察した。

や砂、キャンバスと絵具、子ども用の衣装等、素材に近いものが多かった。参加する親は、子どもが熱中する遊びをよく観察し、子どもの遊びに興味を持って言葉をかけ、時に遊びの提案も行っていた。当番の親は、自分の子どもではなく、その日担当する子どもの遊びを観察し、ノートに記録していた。遊びをがどのように発展し、子どもへの教育的な効果について、遊びのポイントをまとめた資料も参考にしながら、書かれた子どもの遊びの記録と写した写真を1枚にまとめたものがラーニング・ストーリーである。ニュージーランドでは、プレイセンターも、就学前教育施設の1つとして、就学前教育統一カリキュラム Te Whāriki<sup>注5</sup>（ニュージーランド教育省、2017）に従ってラーニング・ストーリーを作成し、評価していた<sup>36</sup>。

## II. ラーニング・ストーリーとは

松井・七木田（2006）によると、ラーニング・ストーリーは、就学前教育統一カリキュラム Te Whāriki の作成者の1人 M.Carr を中心に作成され、カリキュラムに沿って保育者の観察・記述を主体としたアセスメントの方法である<sup>37</sup>。

M.Carr（2001）は、「物語と言う方法によって、状況に埋め込まれた学びの方略にモチベーションという要素も加わった複雑な様相を捉えることが可能になる」<sup>38</sup>とした。そして、目標とする学びの構えの5領域のうち1つ以上が、1人の子どもの姿の中に現れた場面を捉えた「スナップ写真」と共に、臨場感のある記録を継続的に積み重ねていく。実際の場面では、子どもの物語は、写真、子どもの作品のコピー、子ど

ラーニング・ストーリー 観察シート「タイトル」

名前:	日付:	
場所:	観察者:	
	着眼点	ラーニング・ストーリー
所属感 (Relonging)	子どもの興味や関心	
幸福 (Well-Being)	所属感や安心感	
探求 (Exploration)	困難なことや不確実な ことに立ち向かう姿勢	
コミュニ ケーション (Communication)	他者とのコミュニケー ション	
貢献 (Contribution)	物事に対する責任感	

図 2-2-1 Learning Story の基本形態

注5 Te Whāriki は、1996年に導入された幼児教育のナショナルカリキュラムである。Te Whāriki は、ニュージーランドの先住民の言葉であるマオリ語で「編まれた敷物」を意味する。なお、Te Whāriki は、2017年に改定されている。



も自身による説明と共にフォルダーやポートフォリオに保存されていた。

飯野（2009）によると、ラーニング・ストーリーは、A4の紙を、図 2-2-1 のように、左半分に Te Whāriki の 5 領域と M.Carr らが示した「学びの 5 要素」、右半分に 3 分から 5 分の場面に焦点をあてた記録を書くのが基本の形態である<sup>39</sup>。この形態は、施設により異なるが、活動場面に沿った読み手が興味を引くようなタイトルが付けられ、内容は、子どもの興味や関心や得意とする点に焦点が当てられており、不得意なことや欠点に焦点を当てた記録は、ほとんど見受けられないのも特徴の 1 つである。松井ら（2006）は、「観察は親を育てると言う意義が認められている。観察は、①子どもの活動や遊びに対する感受性を高めることができる。漫然と子どもの遊びを見るのではなく、あるいは逆に遊びに干渉するのではなく、記録を取りながら観察することで自分の見方や考え方を磨くことができる。又、親が介入する際の、②判断の客観性を高めることができる。さらに、③判断も的確なものとなる。④子どもの成長発達に対する知識を高めることができる。⑤子どもに関わる際の自信を深めることができる。⑥観察を続けることで、自分の子どもだけではなく、他の子どもへの関心が高くなる。そして最後に、⑦子どもの遊びの質の向上に寄与する」とし、「実際は、観察を重視するからといって、必死になって子どもの観察しているわけではなく、子育ての一環として、子どもと過ごす時間を楽しむことを前提にされていた」<sup>40</sup>と言う。

筆者が、聞き取った親の研修コースでは、最初はビデオを 5 分間撮りそれを見て分析するラーニング・レコードや 15 分おきに写真を撮り、1 つのセクションでどんな遊びをするかを理解するタイム・サンプリングと言うトレーニングをするが、初めての親子には、バディの親が付き、1 学期間子どもの記録を書くそうである。Hillsborough playcentre では、バディの親に書いてもらった Welcome board と自身が初めて書いた記録を示された。Eden PlayCentre では、「ラーニング・ストーリーは子どもが読む。もしくは子どもに読んで話してあげるものなので、子どもが読んででも分かり易い言葉で書く。ラーニング・ストーリーは子どものためのものである」と説明を受けた。又、ラーニング・ストーリーは、1 人月 1 枚ずつ書かれ、書かれた記録が綴られ本になり、手に取り易い棚に置いてあった。壁面に張ってあるものもあり、このような掲示方法は、当該施設がどのような保育を行っているか、説明責任を果たすと同時に、親同士のコミュニケーションのツールの機能も持つと考えられる。

一方、佐藤（2013）の日本のプレイセンターに参加した親達の調査では、「子どもの接し方が分かった」「自分に自信がついた」「自分を再考するきっかけとなった」「他の親と一貫した教育法が習得できた」等とプレイセンターを好意的に評価する意見が多く、親教育プログラムを「子育てに必要な学び」として楽しみながら、親同士の交流を深めているケースは多いと報告されていた<sup>41</sup>。しかし、ラーニング・ストーリーを導入し、親同士が書いて交換し合うと言う調査結果は示されていなかった。日本において、子どもの遊びを評価し、記述する枠組みを、親が自主的に運営するプレイセンターに導入するためには、ニュージーランドのような親の研修が必要である。

日本におけるラーニング・ストーリーは、保育者や保護者が、子ども 1 人 1 人の興

味・関心や気持ちなどに目を向けて「子どもが肯定的に見えるようになるための視点」を培っていく方法として、大宮（2010）によって紹介された<sup>42</sup>。その後、福島大学附属幼稚園（2011）の実践した「学びの物語」の事例を通して、保育の質の評価に通じる記録であり、子どもを見る目を変化させる記録として注目を集めた<sup>43</sup>。

Carr（2001）は、乳幼児期の大切な学びの成果を、①スキルと知識、②学びの方略：スキルと知識+意図、③状況に埋め込まれた学びの方略：学びの方略+社会文化的営みやその人々+道具、④学びの構え：状況に埋め込まれた学びの方略+モチベーションと4層構造で示している。学びの構えの5つの領域として、①関心を持つ、②熱中する、③困難ややったことのないことに立ち向かう、④他者とコミュニケーションをはかる、⑤自ら責任を担う、を挙げ、記録に関連付けている。<sup>44</sup>。

又、橋川（2012）は、テ・ファリキとそれに基づいて実施されるアセスメントとしてのラーニング・ストーリーが、学生や院生の子ども理解に及ぼす影響に注目して研究を進め、こうした子ども自身の学ぶ力と可能性への信頼に基づいた子ども観の変容が、学生と子どもの一体感を強め、子どもの発達に意味ある活動を生起させ、保育の質の向上につながることを明らかにした<sup>45</sup>。しかし、ラーニング・ストーリーが書けるようになるためには習熟が必要で、誰もがすぐできるものではないと述べている。

鯨岡（2013）は、従来の身体面、運動面、知的面等能力（できること）の面からの発達の見方は、大人の目を子どもの心から遠ざけるとし、子どもの心の育ちに目を向けたエピソードを記述し、保育の振り返りを行うことを提唱している<sup>46</sup>。子どもの嬉しい笑顔を見て、母親が思わず「嬉しい」と声を発してしまうのは、「子どもが嬉しいと思ったことが間主観的に分かる」と考え、こうした子どもと養育者の間主観的な繋がり合いは養育者の子育てへの自信に、また子どもの養育者への信頼に確実に通じる（鯨岡、2005）<sup>47</sup>と述べている。

和光保育園の園長である鈴木（2010）は、保育記録にラーニング・ストーリーを導入した<sup>48</sup>。2014年6月の訪問時<sup>注6</sup>、「子ども1人1人に降り注がれたたくさんの関わり合いの記録は、子どもにとってこんなにも見守られて、愛されて育った子ども時代の証として残り、自分に誇りが持てて、これからの人生を支えていく年輪の心棒のような存在として、振り返りたくなかった時には広げられて、私という存在が確かめられるものになればいい」と肯定的であったが、現在はクラスごとのボードに保育者、親、子どもも書く形に移行しているようである。このことは、1人の成長を継続的に記録する難しさや負担が大きいことを示唆している。

以上の先行研究や実地調査から、ラーニング・ストーリーの利点と導入にあたっての課題を整理した。そこで、次節では、主体的な親子の遊びを見る視点として、Carrの「学びの構え」の領域を踏まえ、ラーニング・ストーリーを援用したエピソード記録を書くことを試み、その効果を実証する。

<sup>注6</sup> 和光学園への調査も、兵庫教育大学の就学前カリキュラム研究開発室が、文部科学省特別経費「高度な専門職業人の養成や専門教育機能の充実」事業の一つ、「幼保一体化施設子育て支援モデルの構築」の一環として、2014年6月13日に実施した。

## 第3節 エピソード記録を用いた0歳児の親子の遊びの事例研究

### I. 本節の研究目的

本節では、「エピソード記録」が、子育て支援ルームの主体的な親子遊びを記録する手段として有用か検証することを目的とする。まず、支援者が、親子の遊びを継続的に観察し、写真と共に文章化した遊びの記録を作成する。母親はエピソード記録を読み、気づいたことを記入する。次の段階として、家庭で母親が、遊びの記録を書き、筆者と母親同士で読み合う。その過程を検証し、子育て支援ルームにエピソード記録を導入するための課題を明らかにする。

### II. 本節の研究方法

試行的な取組みのため、対象者は一般の子育て支援ルームを利用する親子から選定せず、0歳児と元大学院生の母親を「対象」とした。2組としたのは、互いの自然な交流ができることと、互いの記録を読み合い、後半感想を記入することで、子どもを見る視点を広げるねらいもある。又、前節のプレイセンターでも、ラーニング・ストーリーとしてまとめるのは月1回程度だったので、月1回の来室時、遊びの記録を取る枠組みに設定した。

(1) 対象者 育児休業中の母親と0歳児、2組

A:37歳・女性 B:7か月・男児 家族状況：4人家族（兄：5歳・保育所に通所）

C:35歳・女性 D:6か月・女児 家族状況：4人家族（姉：3歳・春から幼稚園）

・母親は、元大学院生で保育士資格を有し、親子で遊んだ経験のある友人同士

・研究の主旨に賛同し、記録の開示についての同意を文書にて確認した。

(2) 実施回数（期間）：5回（201X年11月～201X+1年3月）

時間：午前10時～11時30分（12月のみ午後2時から3時30分）

(3) 手順

月1回、大学内の子育て支援ルームに来室し、1時間30分程度親子で、自由に遊ぶ。その様子を支援者が、参与観察し、写真と遊びの音声をICレコーダーで記録した。終了後、「エピソード記録」をまとめ、翌月の来室時に、母親が記録を読み、「お母さんからのメッセージ」の欄に感想を記入する。（例：図2-3-1,2-3-2）

第2回目の記録と共に、親子の写真を入れた表紙付のポケットファイルを渡し、以後、毎回の記録を綴じていく。2頁目には、研究の目的は、①0歳～3歳の子どもの遊びの中にある学びの姿を記録すること、②子どもの遊びの中の学びの姿が、母親の「我が子への認識や関わり」に影響するかどうかを確認することであると記載しておいた。

第4回終了後、「エピソード記録・家庭版」の枠組みの入った記録用紙を渡し、第5回最終回の時まで、1回分自宅での「エピソード記録」を書くよう依頼した。第5回終了後、実際に書いてみた感想をインタビューし、後日、母親が直接感想を記入したアンケート用紙を回収した（表2-3-1）。同時に、研究として記録を使用することと研究成果を発表することの同意を文書にて得た。

ルームでの過ごし方として、以下のプリントを渡し、研究の概要を再度確認した。

- 子どもが、自分からやってみたい、行ってみたいという気持ちを尊重してください。
- おうちにいる時と違う遊び場ですので、子どものそばにいて子どもが安心して遊べるように、声をかけたり、関わったりしてください。（普段通りの関わりで十分です）
- 30分から40分自由に遊んでください。子ども同士の関わりも自然に任せましょう。
- 遊びの後、子どもとの関わりや、遊びの印象を15分～30分位、話し合います。
- その日の記録は、研究者が書きます。そのエピソード記録を読まれた感想と、その日のコンディションについて記入をお願いします。

そして、「エピソード記録」として、筆者がどのような視点で、遊びを選定して、記録したのかを理解するためのポイントとして、先述した M.Carr の学びの構え<sup>49</sup>の 5 領域から、特に 0 歳児の遊びに見られる以下の 4 点を挙げ、母親に渡した。

- ①子どもが関心を持って取り組もうとする姿
- ②熱中して取り組む姿
- ③挑戦している姿（困難ややったことのないことに立ち向かう姿）
- ④考えや感情を（他者に）表現しようとする姿

### Ⅲ. 本節の結果

5回の遊び場面から、1人6枚、計12枚の「エピソード記録」と母親A・C、2名から3枚の家庭場面での「エピソード記録」を作成した。ここでは、第1回目の記録として、Dの記録(図2-3-1)を、第3回目の記録として、Bの記録(図2-3-2)を例示する。

母親2名の最後のアンケート内容は、表2-3-1にまとめる。


第1回記録「Cちゃんの寝返り」		For C さん
観察者	〇〇	日時：2014. 11. ×× 年齢：6か月
<p><b>★気づき</b></p> <p>Cちゃんは、初めてのルームでも、お母さんが選んでくれたおもちゃで、ご機嫌になめなめ遊びを楽しんでいる。両手で輪を口に運ぶと輪にとおった赤い輪を見ながらなめている。</p>		
	<p>寝返りして、ボールをもらい、指でひっかけるようにしてもって、振って遊ぶ。寝返りは、家ではコロコロと自在にできるようになったとのこと。</p> <p>遊び疲れたようで、手でつっぱれなくなってきた。頭もかしいで、そろそろ元の仰向けに戻りたそうにしている。</p> <p>うまく返せず、顔をマットに押し付け「うー」と声をあげる。お母さんが、「足がつっぱりにくいよね」と、靴下を脱がせて「ほら、これでがんばれるよ」と応援する。</p> <p>Cちゃんは、足の指を立ててつっぱるが、後ろのほうに動くだけで、ひっくり返れず、頭がマットの下に落ちてしまった。</p> <p>「あー」と声をあげると「残念、頭が落ちちゃったね」と穏やかに声を掛けながら頭をマットの上に戻してあげたお母さんは「大丈夫、がんばれ」と声をかけて見守る。その後、左足を突っぱねて、頭を上げた瞬間、うまく左の肩がマットから離れてゴロンと上向きの戻ることができた。すかさず「やったね」とお母さんがほめていた。Cちゃんもホッとした顔でお母さんを見た。</p>	
<p><b>★学びの理解</b></p> <p>家ではできているはずの寝返りも、マットでは予想以上に身体が沈み込み、うまく寝返りから戻れない様子だった。お母さんは、靴下を脱がせたり、頭の位置を動かしてやったりするが、それ以上の手助けはせずに「がんばれ」と優しく声をかけていた。そのことが、Cちゃん自身で、足の指を突っぱねたり、体をひねったり、頭から仰向けになって肩を動かすという一連の動きを試行錯誤しながら獲得することができたと考えられる。</p>		
<p><b>♥お母さんからのメッセージ♥</b></p> <p>子どもとの関わりの様子を客観的に見て分析して頂く機会がないので、我が子の姿を改めて新鮮に見ることができました。24時間、流れる時間の中で子どもの成長を見ているので、このように成長のある時点での1コマを詳しく止まって見ることで大切なことだと思いました。</p> <p style="text-align: right;">今日の状態：子どもさん：<input type="text" value="8"/> お母さん：<input type="text" value="8"/></p>		

図 2-3-1 第1回Dのエピソード記録

### 第3回記録「心ゆくまで絵本に没頭」

For Bさん

観察者 ○○

日時：2015. 1. ×× 年齢：

9か月

#### ★気づき



1歳専用の身体を支える椅子に座って絵本を見る。お母さんと机の上に絵本を置いて、しっかりと絵を見ることができる。手が自由になっているので、好きな絵を触ってみる。

自分でページをめくることができた。興味のある車を見つけては、じーっと眺める。「Bの好きな救急車、ピーポーピーポーだね」と横で一緒にお母さんが声をかけてくれるのも聞きながら、見ていく。



右手でページをめくりながら、絵を見ている時の左手は気になる絵の上を触っていく。「ほら、B、消防車」「これは、お兄ちゃんの好きなごみ収集車やねえ」というと、「フヤー、フヤー」と応じるように声を出していた。



この後、動物の親子の絵本も、同じように、じーっと1ページごと時間をかけて気が済むまでながめていた。

#### ★学びの理解

先ほどの人への探究とは対象は違うが、Bくんはじっくりと見ることに時間をかけている。絵本を読んでもらうというよりも、自分のペースで絵を見ていて、そこに静かなお母さんの語りが重なるのが、心地よさそうに、「んーん、んーん」と声を出したり指を動かしたりしていた。自分に応じてもらえる安心感が、絵本への没頭を支えてもらえる。自分の姿勢を安定させる環境と、自分の興味を共有してもらえる人の存在があってこそその「集中する時間」だったと思う。

#### ♥お母さんからのメッセージ♥

家庭では、一人で機嫌よく遊んでくれていると、なんとなくほっとしてしまいますが、(もちろん、一人でじっくり遊ぶ時間も大切だと思いますが) こうした気づきを読ませて頂くと、一緒に何かをするという時間も、面倒くさいと思ってしまうせずに、大切にしていけないとだめだなと思いました。

今日の状態：こどもさん：  お母さん：

図 2-3-2 第3回 Bの「エピソード記録」

表 2-3-1 最終のアンケート

アンケート項目	Aさん	Cさん
(1)この子どもさんの「エピソード記録」を読み返されての感想をお書きください	我が子の様子を自分以外の特に信頼している人に見てもらえること、メッセージをもらえることが嬉しく毎回楽しみになっていました。家ではなかなか兄のこと、家のこととBと1対1でかかわるといことが(やりたくないわけではなく)後回しになってしまいがちですが、こうした場に行くと他に追われることがないのでBと遊ぶことに専念しようと良い意味で割り切ることができました。Bと向き合って遊ぶことができる幸せな時間でした	子どもの成長は早いもので、しかも過ぎてしまった日々の記憶はどんどん薄れ、つい「今」できていくことに目が向いてしまうので、「あーこんなことしていたな」「こういう過程を経て今の姿があるんだな」と発達の段階段階を丁寧に認識していったことがよかったです。何より日々子どもと親としてかかわる中、他者の視点から子どもの成長を文章化してみるというのは貴重な体験でした
(2)こうして、記録を書くことは、お母さんの子どもさんの見方に変化をもたらしたでしょうか。何か変化があったとしたら、どのような点でしょうか	毎日一緒に過ごしていると成長している様子に気づきにくく発達的には個人差が…と自分ではわかっているつもりでしたが、その時々で他の子どもと比較したり発達の目安に照らし合わせて焦るということがありました。(ex 他の子は歩いているのに歩かない)しかし、こうしたルームで継続的に子どもを見ていくと確かにBの速さで確実に成長しているのだということを実感することができ、この子のペースを見守ろうという思いが強くなりました。また他にも自分の子育てを見直すきっかけにもなりました。第5回の記録を振り返って実感したのですが、4月から保育所に入所するという新しい環境に慣れさせたいという思いが強くいろいろなことを急にさせなくてはとなっていた自分に気がつきました	1か月という節目節目で子どもの成長を確認していけるので、先月できなかったことや今できることがよくわかる。漫然としていた成長を確かなものとして実感できました。何気ない行動に意味を考えるようになった点、他者の目線での子どもの姿を知ることによって子どもの見方が多面的になりました
(3)記録を交換すること、家で育児記録を書くことに違いはありましたでしょうか。あったとすれば、どのような点が違うとお感じになりましたか	記録を交換するということは(私にとっては)「成長を改めて知る気づき」でした。家で育児記録を書くことは「日々の子どもの姿を客観的に見てみる試み」でした。家で記録をずっと書き続けることは苦しいかとも思いました	記録の交換は人によってこんなに見方が変わるのかと本当に興味深かったです。同じことでもそんな風に見えるのか、そう感じるのか、なるほどこの行動はそういった成長の姿からきているんだととにかく勉強になったし、子どもの見方の視野が広がりました
(4) こういう形で、保護者によるラーニング・ストーリーを子育て支援ルームに導入すること	ぜひ続けたいと思います。読み返すとなんて子どもの成長はあっという間なんだろうと感じます。地域の子育てルームは「子どもと遊ぶ」こともですが、母親同士がつながることに重きを置いているように思いますし、母親としてもそれをねらって出かけているくらいがあります。どちらも大切な支	意識の高い保護者は関心を示すと思うが、初めて聞く人は難しそう…と敷居を高く感じてしまいそうなので、少人数でも始めて「良さ」が口コミで広がればいいと思います。単に遊んで、親同士喋って…だけでないプラスα、それも親子に共に良いものだと思うので、ぜひ続けたいと思う

<p>とについてどう思われますか。また、ご自身は続けたいと思われますか</p>	<p>援のねらいだと思いますが、周りの保護者の目を気にしないで遊ぶことができること、母親同士友達にならねばという焦りを感じなくて良いこと、母親同士がおしゃべりに夢中にならないことなどといったルームも素敵だなと思いました。このように感じたのは、ラーニング・ストーリーを書くという狙いがあったから？ほかの人達があまりいなかったから？自宅の近くではなかったから？かはわかりませんが、もし前者であるならラーニング・ストーリーを導入することは支援ルームでの母親の意識を少し変えるかも知れないと思います</p>	
<p>(5) その他、お気づきの点がありましたら</p>	<p>(4) は特に私も発見でした。毎回このようなメッセージ・記録でよいのかなと思いながら臨んでいました。一度きりの子育ての記録に残せたのは嬉しかったです。良い機会を与えて下さりありがとうございました</p>	<p>子どもを遊ばせたり見たりしながら軽く説明を聞いて、後でゆっくり家で見られる書面での案内書？などあるとありがたいと思います。子どもを見ながらだと100%で聞けないことも多いので。成長の記録は、目の前の子どもの成長の1ステップ1ステップが見て確認できるものなので、もしも他の子と比べて我が子の発達の姿が気になる親御さんがいらっしゃったら、むしろ積極的に取り組んで頂き、自身の子どもさんの成長を実感してほしいなと思いました</p>

#### IV. 本節の考察

##### (1) 「エピソード記録」に見られる主体的な子どもの遊びの見る視点

毎回の「エピソード記録」の母親からのメッセージを中心にしてみると、母親の子どもの遊びを見る視点の変化は、次の3点が特徴として表れていた。

###### ①子どもの動きを捉える視点の変化

子どもの「できた」「できない」の結果だけを見るのではなく、「子どもが何をしようとしているのか」を見ていく視点に気付く。「発達に個人差がある」と分かっているも、他の子どもと比べてしまう気持ちが生じるのは、母親としては当然であろう。しかし、母親が今目の前の我が子の「段差を乗り越えよう」としている姿に寄り添い、「がんばれ」と心で応援しながら見守る中、子どもも方向を変えてみたり他の子どもの様子を見たり試行錯誤を繰り返す。その姿を傍らで見守るのは忍耐を要するが、「指先の力の入り方に動くことへの強い気持ちが感じられた」(C 第2回)のように、小さな子どもの動きに子どもの意思が表れていると気付くことができた。

###### ②子どもの興味の変化への気付き

毎回の「エピソード記録」は、子どもの「今・ここ」を切り取ったものである。しかし、毎回の継続の中で見直すと、「今・ここ」の集中するものの変化が見える。B児の集中している視線の先のを挙げてみると、第1回は「カタカタ面白い」で音を



立てながら方向を変えて坂を下りていく車，第2回「自分で見つけるのは面白い」はつかまり立ちし自分でつかみ取る車やブロック，第3回「お姉ちゃん何してるの」はDの姉がしているままごとの食器，第3回「心ゆくまで絵本に没頭」は見知った車や動物の絵本，第4回「段差を乗り越える」はDの姉や母親の後追い，第5回「難しいけど試してみたい」は，木槌で玉を落とす玩具であった。動きや音の不思議さに惹かれ，玩具をいろいろ試す間，周りの人に注意は向かない。しかし，次の段階ではその玩具を使う人に注意が向く。その次は，ものと，興味あるものを自分の意志で選択する様子が伺える。自分とものと人の三項関係が成立する直前の二項関係である。

チェックリストを見て「これができるようになった」という捉え方ではなく，子ども自身が必然的に育てた力が翌月の遊びに表れる様相から，潜在的な「育ち」に気づき，発達を過程として捉えることを実感として得られるのである。それは，「発達に照らし合わせて見るのではない，確かにBの速さで成長していることを実感する」と言う母親Aの言葉に表現されている。母親Cも「前は，玩具より人の動きが気になっていた。その前は人の動きより，目の前の玩具に関心が向いていた。全身の発達と遊びの姿が連動し，毎回違う様子が見られ，大変興味深い」とDの興味の移り変わりを把握していることがわかる。

### ③子どもの視点に立った遊びの読み取り

第3回のBの「エピソード記録」では，<Dの姉が一人きれいに食材や食器をテーブルに並べている所にBが近づく。じっと見て，姉の持っているものに手を伸ばす。姉は「ダメ」と触られることを拒むものの自分の母親に「貸してあげなさい」と言われ，しぶしぶ赤いコップを差し出す。いったん貰ったコップを母親の膝で眺めていたBは，ぱっとコップから手を離し，姉の持っているフォークに手を伸ばす。母親は，「Bのこれって貸してくれたでしょ」とコップを拾って渡すが，Bは今姉が持っているものが触りたくて不満げな表情をしている>と状況を記述し，<学びの理解>の欄に，<写真では一見仲良く2人がままごとをしているように見えるが，それぞれの子どもの思いは別のところにあるようだ>と記入した。それを読んだ母親のメッセージとして，<（前省略）親がそばに居るとついままごと遊びでも体裁を整えようとしがちですが，いろんな思いがぶつかる機会をたくさん作ってあげたいと思いました>と記述されている。子ども同士の遊びの場では，こうしたいざこざの場面はよく見られる。それを大人のルールで介入してしまうと，形は収まったように見えるが，子どもの思いは納まっていない。その時の子どものふくれっ面や不満げな表情が写った写真を見て，「そうだったんだ」と気付く。「お姉ちゃんがこれどうぞって貸してくれたでしょ」と言う大人側の解釈でなく，「お姉ちゃんが遊んでいるととても面白そうだからつい欲しくなっちゃうのよね」と子どもの気持ちに込める関わりの違いに気付いた母親は「体裁を整えるのではない」とメッセージに記録し，子ども同士がぶつかる機会もあってよいと遊びの見方が広がったのである。この後が，図2-3-2の「絵本に没頭」の「エピソード記録」に続く。両脇を固定できる1歳用の椅子に座り，自由になった両手で絵本をめくるBが，絵本の上で好きな救急車の上で手を動かす。Bのじーっと

見つめる先を見て「Bの好きな救急車だね、ピーポー、ピーポー」とゆっくり読み聞かせる母親Aである。大人のペースで何かをさせるのではなく、「～してみたい」と子どもが思えるような遊びの場を用意し、子どもが自分で選択して、見たいものを見、触りたいものを触る、それを十分保障していくことが本当の大人の援助である。又、母親Aは、「家庭では、1人で機嫌よく遊んでくれていると、なんとなくほっとしてしまいますが、こうした気付きを読ませて頂くと、一緒に何かをするという時間も、面倒くさいと思ってしまうわずに、大切にしていかないとだめだなと思いました」と記述している。忙しく家事をこなす母親としては、当たり前である日常生活を改めて振り返り、「子どもがしている遊びを見守る」ことの意味を再認識していく。

以上、「エピソード記録」は、同じ場において共有している自分と子どもの遊びを、他者の視点で切り取って文章化される体験である。それまで自身は何気なく捉えていた子どもの見方や関わり方を意識し、振り返るきっかけになっていることが明らかになった。母親Cは、「人によってこんなに見方が変わるのかと本当に興味深かったです。同じことでもそんな風に見られるのか、そう感じるのか、なるほどこの行動はそういった成長の姿からきているんだと、とにかく勉強になったし、子どもの見方の視野が広がりました」と振り返りの欄に書いている。

## (2) 母親同士が「エピソード記録」を読み合わせる効果

母親A、Cそれぞれが、家庭の子どもの遊びを書いた「エピソード記録」のタイトルは、「お兄ちゃんを守る?」「視界が広がったよ」「振って鳴らして」である。書かれた「エピソード記録」を筆者と母親Aと母親Cの3人で回し読みし、それぞれにコメントをつけて返した。母親Aの「エピソード記録」に対して、母親Cは「不安な時や何かあった時には、必ずお母さんの元に行くのが、(家庭の)遊びの場面ではお兄ちゃんの存在が誰よりも近く興味のある存在なんですね」とルームでのBの様子を知っているから書けるコメントを記入した。母親Cの「エピソード記録」に対して、母親Aは、「月に1回お会いできるようになって、毎回座れるようになってたり、ずりばいができるようになっていて思っていたけど、家で机を使ってこんな風に遊んでいるから、いろいろできるようになっていたのだと思った」と記入した。2人共ルームで共有している体験を踏まえており、親子が一緒に遊ぶルームの存在は大きいと言える。

家庭で「エピソード記録」を書くことについての感想を聞いたところ、家庭で「エピソード記録」を書くことの難しさは、共通して「写真を撮ること」であった。家の中で、常にカメラを持っていることはなく、写した写真に人に見せられないものが写ってしまい使えない等の課題があった。母親Aは、「保育している時のエピソード記録と一緒にこれ撮りたいって言う時にカメラ持ってなかったり、記録を後で書こうと思うと子どもの姿を脚色しちゃったりっていうか、気付きの部分が変わっちゃう」と振り返った。母親Cは「こういうこと書きたいから逆にこの写真撮ろうみたい、逆向きに作っちゃった感じになった」と語った。「発達の流れが分かっていたら書き易いのか」「書いてしまった後で、ああこの姿がこれだって子どもの成長が分かる本みたい

なのがある方がいいのか」「反対に、書くことで気付く。気付きの部分はネタ探しみたいなもので、書いた後、なるほどだから自分はこの場面を切り取ったんだって後で気付く。育児書見ずに書くから気付くって言うところがある」等2人の母親の議論から、ルームで見る子どもの見方と、普段家庭で見る子どもの見方とが一致し難く、家庭で母親が記録を書くことの難しさが顕在化した。

このように母親が書く「エピソード記録」を導入したものの、難しさを感じさせてしまった要因を探ってみた。それは、家庭で記録を書く前段階として、子育て支援ルームでの遊び場面で母親に記録させ、子どもの遊びを見る視点や記録のまとめ方について話し合う段階を設定しなかったことに因ると考えられる。先に橋川が、指摘した通り、子どもの遊びの中の学びを読み取る練習段階がないと書くことは難しいのであろう。今回、最初に「学びの構え」として、主体的な子どもの遊びを観察する視点を示したが、その後の母親との話し合いでは、視点と実際の子どもの遊びを確認できていなかった。そのため「何を書こうか」と母親が書き難かったと考えられる。

このことから、母親が「エピソード記録」を書くにあたっては、活動を共有しているルームで子どもがよく遊んでいる場面の写真を取り、写真を基に話し合った後、記録を書き、一緒に振り返りの時間を持つ等の段階を踏む必要性が示唆された。

しかし、家庭で「エピソード記録」を書いた利点として、Aの家庭では、父親と「これは、お兄ちゃんを守っているつもりなのかな」と話し合う等、家庭内で子どもの見方や思いを分かり合う機会の1つにはなり得たようである。

又、Dの「つかまり立ち」の「エピソード記録」では、母親Cの「つかまり立ちができるようになったことで、これまで以上に新たな世界が広がり、楽しくて仕方がない様子であった。目の前に広がる世界をもっと見ていたいと言う思いと、元の体勢への戻り方の分からない不安感との間でかけひきを行い、ぎりぎりのバランスと体勢で立っているのが見てとれた」に対して、母親Aは「発達を詳しく捉えると、『つかまり立ち』もDちゃんの葛藤やいろいろな感情があつてのことなのだと思います。『つかまり立ち』をするようになるとできる事が増えた嬉しさもあるが、目が離せなくなり少しめんどくさいという感情についなりがちだが、こうした捉え方をされているのを読むと、発達の1つ1つには大切な見方がたくさんあると思った」と感想を記す。このことは、鯨岡(2013)が述べる「新たに何かができるようになったことの裏側で動いている子どもの心に目を向けることができるようになる」<sup>50</sup>視点に母親が気付けたと言える。支援者も『つかまり立ち』という1つの節目を乗り越えようとがんばるDちゃんの姿の捉え方には、いくつもの視点がありますね。いろいろな視点で子どもを見つめることができると、今までは『できた』と言う結果にのみ囚われ、『がんばれ』と叱咤激励する関わりでしたが、そうだけでなく関わりもできます」と話し合いに加わり、3人で「つかまり立ち」について様々な角度から話し合うことができた。このように、子どもを核として、母親や支援者が垣根なく話し合えることは、子育て支援ルームの機能として重要なことであると考えられる。

## V. 本節のまとめ

以上のように、親子の遊びの「エピソード記録」を書き、子どもの遊びについて、母親との議論を通して得られた実践の成果から、エピソード記録を子育て支援ルームに導入する効果と課題を述べる。

### (1) 子どもの遊びの見方や視点の変化に対する効果

考察で述べた3点について整理する。

- ①「子どもの動きを捉える視点」が変化し、母親はできたかできないかと言う結果に囚われず、子どもが取組もうとする意欲や何回も挑戦する過程に目が向けられるようになった。
- ②「子どもの興味が変わっていくことへの気付き」では、ある時期は物への志向性が高まり、また次の時期には人への志向性が高まると子どもの中でも集中したいものが変化することが確認できた。このことは、子どもが物へ集中している時に、「〇〇ちゃんを見て」と子どもの興味と違う語りかけをしない等、関わる大人側の態度を見直すきっかけとなった。
- ③「子どもの視点に立った遊びの読み取り」では、母親が世話をする対象、「受け手」として見ていた子どもを、「『有能な学び手』としての子ども」と捉え直し、子どもが主体的に遊ぶことを肯定的に見ることができるようになった。

### (2) 子育て支援ルームに「エピソード記録」を導入するために

今回の実践では新たに以下の4点について視座を得ることができた。

- ①子育てを家族以外の人と共有することができる。子育て支援ルームにおいて、親子と一緒に遊んでいるそばに、支援者が存在することは、支援者に子どもを任せてしまうのではない。子どもと遊びながら、支援者と「子どもの遊びの意味」を分かち合う体験になる、この体験の積み重ねにより、母親は、自身の子どもへの見方を変化させ、自分の関わりに自信を持つことができる。
- ②今回の「エピソード記録」では、新しいものに出会う時、必ず振り返って母親に共感を求める子どもの姿が写真として記録できた。このことは、改めて子どもの内面に「原動力」としての母親が存在し、良好な愛着が形成されていることの表れと言える。子どもの視線が母親にあることを母親自身が写真で確認し、客観的に自分達親子の姿を見ることで、子どもの視線の意味が、母親に「共感を求めている」証であることを実感できる。
- ③「愛着を築く、親と子の信頼関係を作る」と表現されることの実際や過程を、具体的に理解できる。「親子で楽しく遊んでください」と健診時に言われ、「どう遊んでよいのかとまどう」と前節のインタビュー調査（高畑，2014）<sup>51</sup>では、語られることが多かった。実際に子育て支援ルームで遊んでいる「今・ここ」の姿を「それでいいですよ」と周りの大人、同じように子育てしている母親同士で認め合えることは、育児に対する自信につながる。
- ④③と重なるが、「エピソード記録」は手元にあり、いつでも見たい時に自分で振り返ることができる。「～しなさい」とか「～しなければならない」と「子育ての指導」

を受け身ではなく、他者と自分達の遊びを見合い、認め合うことによって気付く、自発的な活動である。それ故、母親も子どもも自己肯定感を育める。特に乳児期後半は、人見知りや後追いが始まり、親子の人間関係に緊張が生じ易い時期である。又、座位や四つ這い、歩行の獲得と言う運動発達面での変化が大きく「できたか」「できないか」と身体能力の差を、健診等で評価され易い時期である。その時期に、評価診断するのではなく、母親と子どもの成長過程に寄り添い、見える形で成長過程を示す記録が形として残ることは、その後の親子関係に良い影響を与えると考えられる。

そして、「エピソード記録」は、先に述べた「支援者の役割が、母親と子の最大の理解者である」ために、支援者自身の振り返る評価としての機能も有していると考えることができる。

### (3) 残された課題

子育て支援ルームに、このように母親と主体的な子どもの遊びを記録する「エピソード記録」を導入するにあたって、課題として以下の2点をあげる。

まず、1点目は、子育て支援者が、主体的な子どもの遊びの場面を正確に捉え、「エピソード記録」として記述するために、支援者自身も練習が必要である。考察で述べたように、書かれたものを読み、感想を述べ合う。共有している遊びの場面の「よい」と思う写真を撮って、写真を見ながら書いてみる。何故そこが良いと思ったのか、そこにはどのような子どもの学びの姿や母親の関わりがあったのか、同じ子育て支援ルームの支援者同士で話し合う。施設内において、このような記録を検討する段階を用意すること、当然、支援者の記録を書く時間と場所の確保も重要である。

2点目は、母親が「エピソード記録」を書く場合、枠組みには工夫が必要である。今回は、A4用紙1枚の枠組みで母親にも書くことを求めたが、1枚がやっと書ける母親と何枚か書きたい母親とに分かれた。ラーニング・ストーリーは、各プレイセンターで工夫された形態で綴られていた。日本の子育て支援の場に導入する場合も、母親に合わせ、母親自身が書く分量が選択できる、継続し易い「エピソード記録」の枠組みを考える必要がある。

中坪(2012)は、保育の場にラーニング・ストーリーを導入することにより『ラーニング・ストーリー』は、子ども理解の記録であるばかりでなく、保育者、保護者、子どもが互いを理解し、認め合い、支え合いながら成長していくことができる方法である<sup>52</sup>と述べている。それは、子育て支援施設においても同様で、質の高い支援を考える上では必要不可欠なものであろう。

次章では、ここで得た視座を基にして、子育て支援の場にエピソード記録を導入し、その記録から、0歳から2歳児は、どのような遊びを展開するのか、遊びの環境をどう設定することが主体的な子どもの遊びを促すことになるのか、母親の関わり方がどのように変化していくのかを検討する。

---

<第2章 引用文献>

- <sup>1</sup>新村出編（2018）広辞苑第7版，岩波書店
- <sup>2</sup>J.ホイジンガ，高橋英夫訳（1973）ホモ・ルーデンス，中央公論新社，p.73
- <sup>3</sup>柴谷久雄（1986）遊びの教育的役割，黎明書房
- <sup>4</sup>山田敏（1994）遊びと教育，明治図書，pp.11-13
- <sup>5</sup>文部科学省（2005）「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について（中教審答申）」[www.mhlw.go.jp/shingi/2007/05/dl/s0509-1i.pdf](http://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/05/dl/s0509-1i.pdf)  
[最終アクセス 2018年4月25日]
- <sup>6</sup>厚生労働省（2008）保育所保育指針，フレーベル館，pp.51-53
- <sup>7</sup>J.ピアジェ，大伴茂訳（1988）遊びの心理学，黎明書房
- <sup>8</sup>J.S. ブルーナー，寺田英・本郷一夫訳（1974）乳幼児の話しことば，新曜社，pp.52-66
- <sup>9</sup>麻生武（1997）乳幼児期のふりの発達と心の理解，心理学評論 40-1，pp.41-56
- <sup>10</sup>前掲 6
- <sup>11</sup>前掲 5
- <sup>12</sup>前掲 1
- <sup>13</sup>A.H.Maslow(1943) A theory of human motivation. Psychological Review, Vol.50-4, pp.370-396
- <sup>14</sup>古川雅也（2016）モチベーション理論における主体性概念の探求，関西学院大学産業研究所論集，43，pp.115-121
- <sup>15</sup>中坪史典（2017）子どもの主体的な遊びの特徴とそれが引き出される背景，発達 150, ミネルヴァ書房，pp.12-17
- <sup>16</sup>木下孝司（2010）幼児期における自己の発達と時間，心理科学 31-1，pp.31-39
- <sup>17</sup>加用文男（2017）「主体的に遊ぶ」の意味，発達 150, ミネルヴァ書房，pp.29-35
- <sup>18</sup>井桁容子（2017）主体的で豊かな乳児の遊びの世界，発達 150, ミネルヴァ書房，pp.23-28
- <sup>19</sup>中野茂（1996）遊び研究の潮流—遊びの行動主義から“遊び心” [へー，高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編，遊びの心理学：基礎編，培風館，pp.21-60，
- <sup>20</sup>秋田喜代美（2007）遊びと発達（総括），保育学研究 45-1，p.11
- <sup>21</sup>今泉岳（2012）保育における遊びの概念について，東北立教大学・東北立教大学短期大学部紀要 第2号 pp.1-16
- <sup>22</sup>藤森平司（2005）次世代育成としての保育，発達 101, ミネルヴァ書房，pp.12-14
- <sup>23</sup>無藤隆（2016）生涯の学びを支える『非認知能力』をどう育てるか，これからの幼児教育 2016 春，ベネッセ教育総合研究所，pp.18-21
- <sup>24</sup>文部科学省（2008）幼稚園教育要領解説，フレーベル館，pp.26-27
- <sup>25</sup>前掲 23
- <sup>26</sup>鯨岡峻（2014）子どもを『主体』としてとらえ，今を認めながら未来を示す保育を，これからの幼児教育 2014 春，pp.12-15
- <sup>27</sup>前掲 15
- <sup>28</sup>鯨岡峻（2013）子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために，ミネルヴァ書房，pp.10-31，217-277

- 
- 29菅野幸弘 (2003) 乳児期の遊びに関する考察, 広前大学教育学部紀要 90, pp.153-162
- 30上嶋菜摘・小原倫子 (2010) 母親が乳児に対する [かかわり [において着目できる  
てがかり, 乳幼児医学・心理学研究 19-1, pp.49-60
- 31坂上裕子・金丸智美 (2017) 母子遊びにおいて観察された未就園 2 歳児の基本的動  
きの経年変化—2004・2005 年度と 2010・2011 年度の比較—, 保育学研究 35-1,  
pp.19-30
- 32野呂健二 (2011) 親子通園療育の意義と効果—おひさまの実践から—, 乳幼児医学・  
心理学研究 20-2, pp.109-113
- 33渡辺顕一郎 (2015) 地域子育て支援拠点のガイドライン, 渡辺顕一郎・橋本真紀編  
著, 地域子育て支援拠点ガイドラインの手引—子ども家庭福祉の制度・実践をふま  
えて— (第 2 版), 中央法規出版株式会社, pp.142-144
- 34佐藤純子 (2012) 親こそがソーシャルキャピタル プレイセンターにおける協働が  
紡ぎだすもの, 大学教育出版, pp.51-54
- 35池本美香 (2003) 失われる子育ての時間 少子化社会脱出への道, 勁草書房,  
pp.110-118
- 36 Ministry of Education (2017) Te Whāriki Early childhood curriculum ,  
NewZealand Government, pp.2-11
- 37松井剛太,七木田敦 (2006) ニュージーランドの就学前教育における発達アセスメン  
トに関する研究—Leaning Story の理論と実践を中心に—, 幼年教育研究年報 28,  
p.80
- 38 M. Carr (2001) Assessment in Early Childhood Settings, SAGE, p.5, 96
- 39飯野祐樹 (2009) ニュージーランドにおける保育評価に関する研究—Leaning Story  
に注目して—, 広島大学大学院教育学研究科紀要 3-58, pp.245-251
- 40松井剛太 (2015) 保育所における保護者の保育参加を目指したポートフォリオの作  
成, 乳幼児教育学研究 24, pp.39-49
- 41佐藤純子 (2013) 日本型プレイセンターに対するセンター代表者と参加家庭による  
活動評価, 淑徳短期大学紀要 52, pp.95-116
- 42大宮勇雄 (2010) 学びの物語の保育実践, ひとなる書房
- 43福島大学附属幼稚園・大宮勇雄・白石昌子・原野明子 (2011) 子どもの心が見えて  
きた, ひとなる書房, pp.220-238
- 44M.Carr, 大宮勇雄・鈴木佐喜子訳 (2001) 保育の場で子どもの学びをアセスメント  
する「学びの物語」アプローチの理論と実践, ひとなる書房, pp.160-161
- 45橋川喜美代 (2012) テ・ファリキとラーニング・ストーリーから実践記録を読み解  
く, 鳴門教育大学紀要 27, pp.12-24
- 46前掲 28
- 47鯨岡峻 (2005) エピソード記述入門 実践と質的研究のために, 東京大学出版会,  
p.100

- 
- <sup>48</sup>鈴木眞廣（2010）私たちのポートフォリオづくりへの挑戦，現代と保育 72，ひとなる書房，p.112
- <sup>49</sup>前掲 44
- <sup>50</sup>前掲 28
- <sup>51</sup>高畑芳美（2014）子育ての『主体』である母親を支援する幼稚園の役割，保育学研究 52-3，pp.45-54
- <sup>52</sup>中坪史典（2012）子ども理解のメソドロジー，ナカニシヤ出版，p.111



## 第3章 0, 1, 2歳児の主体的な親子の遊びと母親の関わりの様相

第2章では、0歳児親子の子育て支援ルームでの遊びを、ラーニング・ストーリーを援用したエピソード記録としてまとめ、支援者と母親で読み返す実証研究を行った(高畑, 2016)<sup>1</sup>。そこから、0歳児の主体的な遊びの変化と母親の遊びを見る視点の変化を確認できた。第3章では、対象を0, 1, 2歳児に広げ、主体的な子どもの遊びとそれに関わる母親の行動の変化について検討する。具体的には、子育て支援ルームを利用する0, 1, 2歳児の親子の遊びの記録を子育て支援者として、参与観察し、記録したエピソード記録を分析し、子どもの遊びの変化と関わる母親の変化を読み取る。

第1節において、子育て支援者による「親子の遊びのエピソード記録」の意味を再度確認する。その上で、第2節では、親子の遊びのエピソード記録を元に、0, 1, 2歳児の主体的な遊びの姿を抽出し、年齢の比較を行い、子どもの遊びの発達的な変化を明らかにする。そして、第3節では、各年齢の子どもの遊びへの母親の関わり方について、行動に着目し検討する。

### 第1節 子育て支援者による親子の遊びのエピソード記録

保育の専門家である保育士も幼稚園教諭も日々の保育や子どもの言動を記録に留めている。河邊(2001)は、記録を取ることに4つの意味があると言う。①事実を忘れないため、②行動の意味を読み取るため、③保育を省察するため、④情報を共有するための4つである<sup>2</sup>。そして、この④の情報共有について、無藤(2015)は、「日々の保育の中身を具体的に保護者に伝え、保護者と共に子どもを育てる」として、保護者との情報の共有の重要性<sup>3</sup>を述べている。近年の保育現場では、記録媒体を使用した情報発信として、大豆生田(2014)が紹介するようなドキュメンテーションやポートフォリオを使い、子どもの学びの姿を発信する方法<sup>4</sup>を取り入れているところが増えてきた。松井(2015)は、保育所において0, 1, 2歳児クラスを対象に1人1人の子どものポートフォリオを作成し、それが主体的な育児参加につながるような意識の変化が保護者に生じたかをアンケート結果にて明らかにした<sup>5</sup>。結果として、保護者は「保育者は子どもを大切にしてくれる存在、信頼できる存在」との見方を持ち、行事の時の保護者の態度が協力的になったと報告している。このことは、記録を共有することで、親の保育への理解が深まり、副次的には子どもの成長を見る視点や子ども理解が深まったと考えられる。しかし、保育現場で子どもと専門家の保育者の遊びを見たり聞いたりすることと、実際に家庭生活の中で、親子が楽しく遊び、その関わりの意味を考えることは同義ではない。

脇田・永田(2015)は、子育て支援の基本は目の前にいる子どもがどんなことが好きで何に興味があり、どんな関わりだと落ち着き易いのか、どんなことに不安を感じ易く、どんなことを嫌がるのか、といった日常の生活の中での子どもの様子と一緒に

思いを巡らせ、親の受け止め方に寄り添いながら、親と子が共に育っていくプロセスを支えていくことである<sup>6</sup>と述べている。前章では、子育て支援ルームにおいて、ニュージーランドのラーニング・ストーリーを援用した記録方法を用い、親子の遊びのエピソードを記録し母親達と共有することで、0歳児の母親達の子どもへの見方や視点が増えることを確認した。人見知りや後追いという親子の人間関係に緊張の生じやすい乳児期後半の時期は、坐位や四つ這い、歩行の獲得といった運動面の変化も大きく、「できたか」「できないか」という身体能力を評価され易い。そのため、母親と子どもの成長の過程に寄り添い、客観的に見える形でその軌跡を示すこと、いつでも読み返し振り返ることができるエピソード記録の有用性について明らかにした。

実際に、公園やイベント会場、日々の日常生活の中で我が子の写真を撮り、ブログやフェイスブックに掲載している母親は多い。しかし、それは一緒に写ってしまう他児のプライバシーの問題や、「可愛い」という自己満足感に留まると言う問題がある。

したがって、専門的な保育施設に入園する前の0, 1, 2歳児の親子が気軽に利用できる子育て支援の場において、①母親と子どもと一緒に遊ぶこと、②支援者が、子どもの遊びを記録すること、③その記録は母親が見たい時に自由に読み返すことができること、の3点が重要であると考えられる。このことにより、子どもは自分の好きな遊びに十分没頭することができ、寄り添う母親は、自分が見ている子どもの遊びを支援者の視点で切り取られ具体的に記されることで、客観的に振り返ることができるだろう。

本研究では、実際の子育て支援ルームを利用する0, 1, 2歳児と母親に焦点を絞って、子どもがしたい活動を自然に選べるような環境を設定し、子どもの主体的な遊びの様子と親が子どもの遊びにどのように関わっているのか具体的な行動を明らかにする。このことにより、従来行われてきた子育て支援の場で、支援者は、親子に場と時間を提供するだけで関わりが少なかったり、保育者のペースで遊び方を教える指導を重視し過ぎたりしていなかったか、見直す機会を提供する。そして、従来行われてきた子育て支援活動が、来所者数やイベントの数、情報提供数等のサービスを重視する評価の在り方についても見直す一助としたい。

## 第2節 エピソード記録に見られる0, 1, 2歳児の主体的な親子の遊びの様相

### I. 分析対象とエピソード記録収集の手続き

H大学の子育て支援ルームを利用して遊ぶ0, 1, 2歳児親子の事例のうち、筆者が、2014年10月～2016年3月までに記録した155（0歳児：27, 1歳児：65, 2歳児：63）のエピソード記録を分析対象とした。分析対象としたエピソード記録は2年間継続的利用の数名を除き、横断的な記録である。

エピソード記録は、支援者3名が、親子の遊びを参与観察しながら、その日の子どもの最も集中し繰り返し遊んでいる場面を撮影する。A4用紙1枚に写真と共に記録する。その事例を端的に示す「タイトル」をつけ、「振り返り」には、子どもの「遊びの中の学び」（磯野・名須川・高畑, 2016）<sup>7</sup>と支援者の気づきを記入した。「お母さんからのメッセージ」は、エピソード記録を読んだ親の感想を記入した。（図3-3-1）

エピソード記録の質の担保と偏りを防ぐため、支援者を中心に週1回エピソード検討会を開き、共通理解を図った。

エピソード記録は、子ども1人に1冊ずつ用意したポケットファイルに挟み、鍵付き保管庫に収納し、母親が読んだりコメントを書いたりする際、支援者が出し入れる。子育て支援ルーム退室（入園や転勤等）時には、ファイルを持ち帰る。

2016年3月末現在の登録数は、474名（男児233名, 女児241名）である。1日当たりの利用は、平均22組（親子49名）である。

以下に、エピソード記録の1つ（図3-2-1）を例として示す。

0年2月0日（木）	タイトル「段差を乗り越えて」	K くん（9か月）	記録：高畑
<p>—エピソード—</p> <p>ルームの段差は、はいはいから伝い歩きを始めたKくんにとっては、超えたいけれど、ちょっと難しい。</p> <p>そこで、ルームの真ん中にあるハイハイランドを上ってみた。慎重に一歩一歩上っていく。ハイハイの姿勢から、ググッと腰を持ち上げて、突っ張っている手の方に体重を移して、左の膝を一つ上の段に乗せる。そして、右の膝も乗せていく。その姿勢が安定したら、また、体を伸ばして、もう一つ上の段に手をつけて、表情はぎゅっと口を引き締め、目でお母さんを見る。「そうそう、上手」と、お母さんはぐらつく足元を支え、じっと見守っている。</p> <p><u>お母さんが、しっかり見ていてくれるから、大好きなお母さん目指して、一歩また一歩。「やったー！頑張ったね」とお母さんに立たせてもらおうと、台の上から見える世界が広がった。できるようになると、段差を上る遊びは、面白くなったようで、何度も何度も繰り返す。「お母さん、見てて、ほく行くからね」というように、Kくんの視線の先にはいつもお母さん。いつのまにかルームの段差も乗り越えられるようになって、お母さんの待つ荷物のロッカーの前まで自分一人で上っていくことができたよ。</u></p>			
<p>—振り返り—</p> <p>ルームに来て、1時間ほどの間に、Kくんの動きはエピソードのようにどんどん変化している。子どもの「やってみたい、でもどうしよう」と揺れる気持ちに寄り添い、できそうな遊びに誘ってくれるお母さんの存在は、遊びの幅を広げる大きな原動力となることがわかった。</p>			
<p>♥お母さんからのメッセージ♥</p> <p>家庭では、兄について回ることが多く、活動的な兄の存在は、Kの育ちの原動力になっていると思います。子どもにとって、こうして1つ1つ乗り越えていくことの達成感は大きいと感じました。</p>			

図3-2-1 エピソード記録の例

※エピソード中の下線部は母親の関わりを示す

## II. 子育て支援ルームの概要

H 大学の子育て支援ルームは、0 歳から就園前の乳幼児と保護者・家族を利用対象としている。初年度は、週 2 日、2,3 年目は、週 3 日、午前 9 時から 12 時まで開室している。

施設は、附属学校園に隣接する学内共同の教育研究施設の 1 階部分に設置され、図 3-2-2 のような構造になっている。プレイルーム (150 m<sup>2</sup>) には、乳児向けの畳コーナー、ままごとコーナー、楽器コーナー、ボールプール、乳幼児用の階段やスロープなどを組み合わせたハイハイランドという運動コーナーがある。0, 1, 2 歳児という年齢に応じた机と椅子が配置され、子どもの手の届く高さの棚に並ぶ木製の人形の家セットやカートレイン、パズルなどの玩具は、子ども達が自由に出し入れできる。季節や利用者の状況に合わせて、H 大学幼年教育系コースの学部生による玩具、手製魚釣りや窓付きハウス、布製絵本や福笑い、音の出る積木やマラカス等も置く。右手の「ほっとルーム」(50 m<sup>2</sup>) には絵本コーナー、お絵描きコーナー、ワミーと言うカラフルなブロック等が設置され、静的な雰囲気での遊びの場である。大学の教授を講師とした講座や地域のボランティアによるわらべ歌や絵本の読み聞かせ等のイベント的な活動は、親子の自然な関わりを重視し、月 1 回程度にとどめてある。「スタッフルーム」(66 m<sup>2</sup>) は、授乳コーナーと親子で食事や製作をする座卓があり、母親は自分の子どもの記録を書く。又、季節ごとに親子で製作物を飾る手作りコーナーがあり、エピソード記録を挟んだ個人のファイルの保管場所もある。ウッドデッキ (20 m<sup>2</sup>) には、砂場と足洗い場が設置され、夏はたらいやビニールプールで水遊びが楽しめ、フィンガーペインティングをすることもある (名須川等 2015) 8。

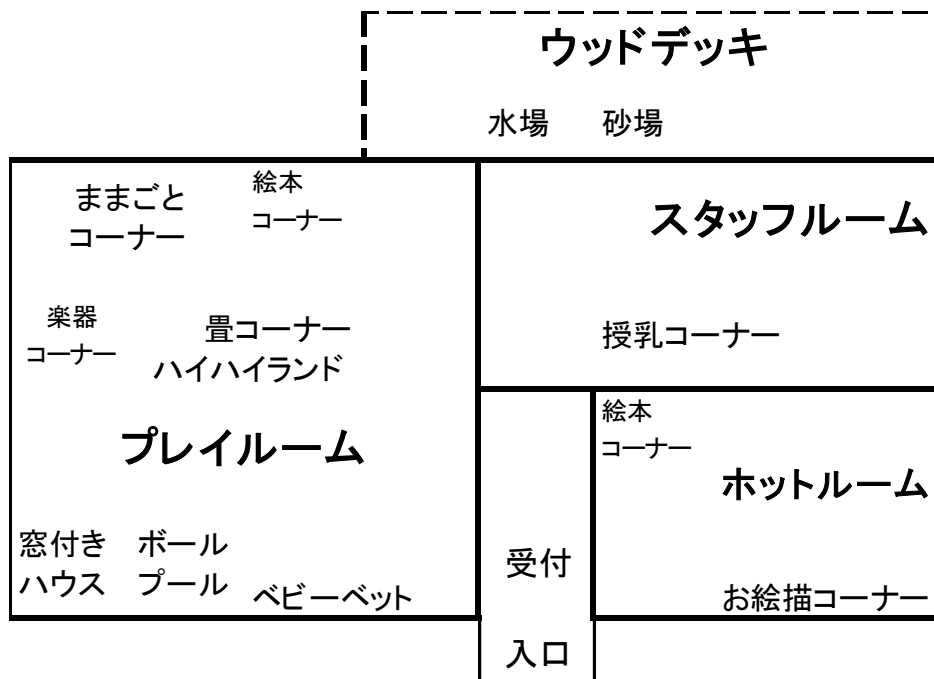


図 3-2-2 施設の概要

### Ⅲ. 倫理的配慮

子育て支援ルームの登録時に、遊びの記録を取ることを説明し、利用者から研究への同意を文書にて得ている。同意の得られていない利用者は写真の撮影を控え、個人情報保護に配慮した。ファイルは、利用者が自身の感想を記入する際、支援者に申し出て保管庫を開錠し、閲覧できる。子育て支援ルームを退室する（入園や転勤など）時には、利用者に返却する為、利用終了後の子どものファイルは存在しない。

個人のエピソード記録をテキスト型のデータに入力する際、個人名を外し、子ども・男の子・女の子・お母さん・お父さん・友達として表記し直し、匿名性に配慮した。

### Ⅳ. 本節の目的

0, 1, 2 歳児を対象とし、子どもがやってみたいと思う遊びを自由に選択できる環境を設定した中で、主体的に遊んでいると思われる場面を記録し、そのエピソード記録を分析し、各年齢の遊びの特徴を明らかにする。

### Ⅴ. 本節の方法

本章の研究では、0, 1, 2 歳児の主体的な遊びの全体像を捉えるため、個別の事例研究的な手法を採用せず、テキストマイニングによる分析を試みた。テキストマイニングは、文書を客観的に分析することで、文書の大筋を把握し、文書中に隠された構造を明らかにする上で有用である。解析ソフトとして、KH Coder 2.x リファレンス (Windows 版) を使用した。KH Coder は、樋口・川端が開発した計量テキスト分析用のフリーソフトウェア<sup>注7</sup>である。樋口 (2014) によると、KH Coder は、アンケートの自由回答項目・新聞記事・インタビューデータ等、質的なテキストデータを計量的な内容分析ができる。各種の探索を行えるほか、量的分析の結果を利用して質的な記述を行うための具体的な手順も準備されている<sup>9</sup>。そこで、分析の手順は、KH Coder の機能と分析手順に従った。

まず、エピソード記録をテキスト型のデータにまとめ直し、分析対象ファイルとして、KH Coder に入力する。次に、データ中から語を取り出すための外部プログラム ChaSen<sup>注8</sup> : 『茶筌』を利用し、形態素に分解した。そこから、複合語を検出し、語の取捨選択機能を用い、自動抽出では分解して抽出されてしまい易い保育玩具名 (ex. ハイハイ ランド➡ハイハイランド) 等を強制抽出する語に指定した。

分析は、次の 2 段階で行った。

#### (1) KH Coder による量的分析

各年齢にどのような語が多く出現しているか、代表的な抽出語を示した。抽出語のうち、各年齢で特に高い頻度で出現している名詞と動詞に注目して分析した。同様に、全体的な傾向を把握するため、共起ネットワークを描いた。共起ネットワークとは、

<sup>注7</sup> KH Coder : 内容分析 (計量テキスト分析) もしくは、テキストマイニングのためのフリーソフトウェア。 <https://www.soft222.com/kh-code> よりダウンロードできる。

<sup>注8</sup> ChaSen (茶筌) : 奈良先端科学技術大学院大学松本研究室で開発された形態素解析ツール

出現パターンの似通った語を線で結んだものである。語の付置よりも線で結ばれているかどうかで共起関係が示される。

## (2) 動きのコーディングと各年齢の変化

①コーディングした動きに着目して各年齢の遊びの変化を考察する。

②各年齢の遊びの特徴を示す事例を質的分析する。

各年齢の上位の抽出語を含むエピソード記録を文書探索機能で探索し、遊びの内容を考察する。

## VI. 本節の結果と考察

前述した手順に沿い、結果をまとめ考察した。

### (1) 総対象データ数と各年齢の抽出語の結果と考察

155のエピソード記録からの総抽出語数は、39,783語であった。そのうち、助詞や助動詞等一般的に用いられる語を除いた「使用語」は、14,868語であった。分析対象とする「異なり語数」は、2,487語、そのうち2,067語が「使用語」であった。

#### ①高頻度出現単語の抽出

0, 1, 2歳児のエピソード記録の中で多く出現している言葉がどのようなものであったかと出現回数を示す抽出語リストから、それぞれの年齢で数多く出現している抽出語のうち名詞と動詞上位10語を、表3-2-1-1、表3-2-1-2に示した。

表3-2-1-1 0歳児・1歳児・2歳児の遊びを特徴づける抽出語(名詞)

0歳児		1歳児		2歳児	
手	144	バギー	56	遊び	158
お姉ちゃん	52	お姉ちゃん	52	友達	128
ボール	50	ボール	50	声	68
目	42	表情	47	スタッフ	65
音	41	窓	44	積木	49
車	37	家	32	ボールプール	47
ハイハイ	25	滑り台	25	人形	44
お母さん達	23	ハイハイランド	20	絵本	39
滑り台	25	トンネル	19	車	37
オーボール	20	いないないばー	18	魚	32

数値は、出現回数

表3-2-1-2 0歳児・1歳児・2歳児の遊びを特徴づける抽出語(動詞)

0歳児		1歳児		2歳児	
持つ	115	見る	181	言う	126
伸ばす	38	入る	79	持つ	115
立つ	25	出る	53	入れる	70
取る	67	行く	52	取る	67
見つける	45	見つける	45	出す	63
見せる	26	作る	42	置く	31
握る	22	乗せる	39	走る	27
振る	17	叩く	34	使う	27
見つめる	16	押す	31	読む	24
動く	15	聞く	26	繰り返す	22

数値は、出現回数

## ②共起ネットワーク

次に、各年齢の遊びの全体的傾向を把握するため、図 3-2-3 には、出現数 70 前後を目安に「共起ネットワーク」を示した（表示語数 42 語、表示共起関係 60、Jaccard 係数.409）。共起ネットワークでは、先ほどの出現回数の多い抽出語の関連を視覚的に示し、年齢に特徴的な抽出語との関連を一目で理解することができる。

以上の 2 点から、0 歳児は、「見せられた」ものや「音」にむかって「手」を「伸ばし」、「お姉ちゃん」（きょうだい）や「ボール」を「見つけ」、「取る」。「ハイハイ」「立つ」等活発に「動き」、「持つ」「握る」「取る」等の微細な手の動きの始まりが読み取れた。1 歳児は、「バギー」を「押し」、「出る」「入る」遊びを楽しむ「様子」が「表情」から推察された。2 歳児は、「友達」「支援者」と「一緒」に、「積木」や魚釣りの「魚」や「人形」を「持つ」「入れる」「取る」「出す」等多彩な「遊び」を「自分」で「見つけ」、「繰り返す」「楽しい」「遊び」の「様子」が読み取れた。

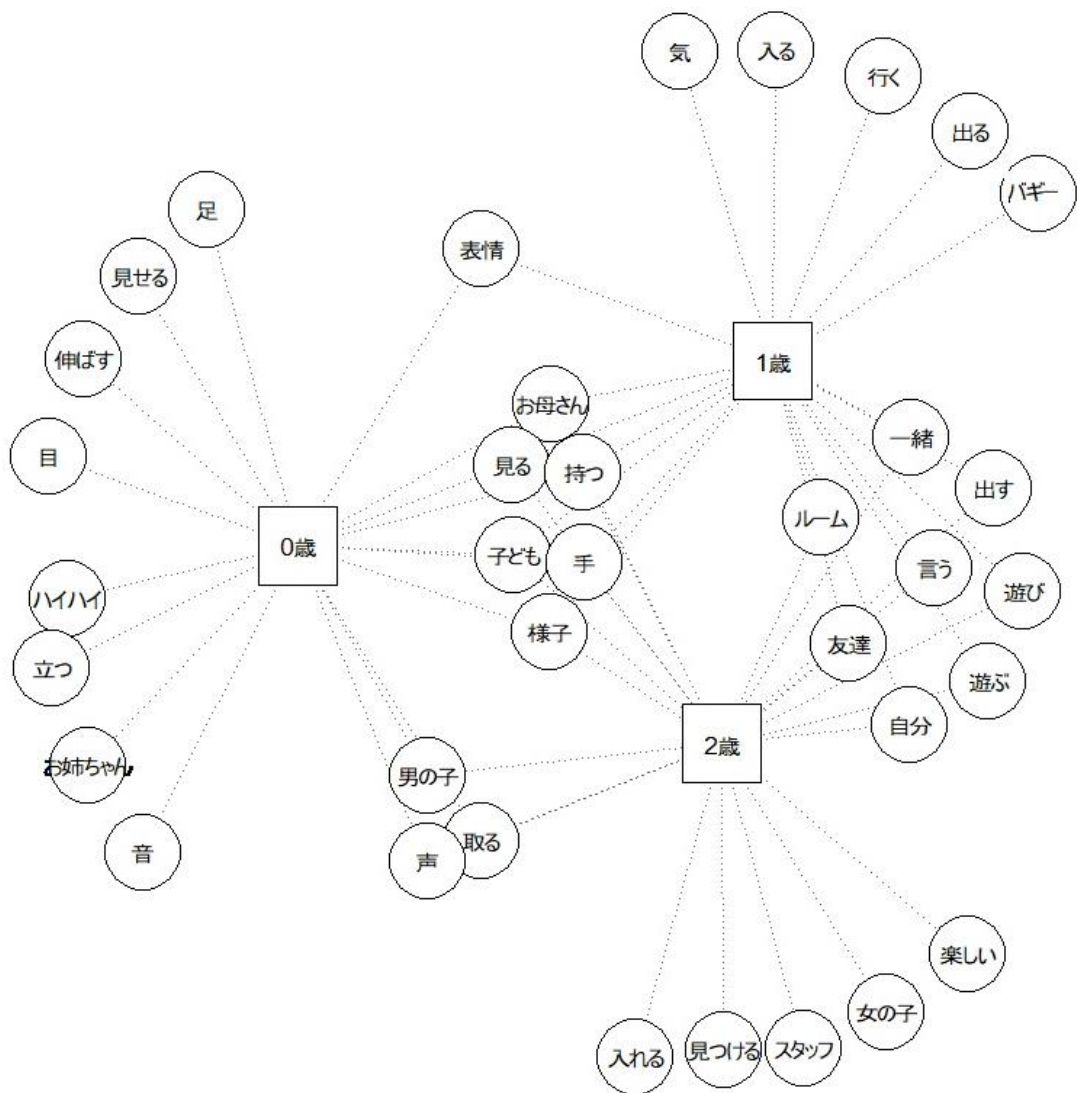


図 3-2-3 各年齢を特徴づける抽出語の共起ネットワーク

## (2) 動きのコーディングの結果と考察

### ①各年齢に特徴的な動き

0, 1, 2 歳児の遊びは、第 2 章で確認したように、「機能的遊び」の段階にある。そこで、言葉に着目するよりも感覚と運動に表現される「動き」の違いに表れると考え、幼児の基本運動分類<sup>注9</sup>を参考に「動作としての動き」「探索的動き」「操作的動き」「他者を意識した動き」の 4 つをコードにし、抽出した動詞のコーディングを行った。

エピソードの中に、この 4 つの「動き」がどう関連し、年齢により変化するかを確認するため、コーディング単位として文を選択し、集計単位は「年齢」とし、各年齢で 4 つのコードが与えられた文がどれだけ出現したかクロス集計を行って、 $\chi^2$  検定を実施し、有意差の出たコードについては、どの年齢で差があったのかを検定するために残差分析を行った (表 3-2-2)。

その結果、伸ばす・立つ・持つ・動く等の「動作としての動き」は、0 歳児に有意に出現している ( $p<.01$ )。入る・行く・出る・叩く等の「探索的な動き」は、1 歳児に有意に多く ( $p<.05$ )、入れる・取る・出す・置く等の「操作的動き」は、0 歳児に有意に少なかった ( $p<.01$ )。見せる・見つめる・聞く・言う等の「他者と関連する動き」は、どの年齢においても一定数出現していた。

さらに、0, 1, 2 歳児の主体的な遊びの核となる 4 つの動きについて、年齢ごとの変化を棒グラフ (図 3-2-4,5,6,7) で示し、詳細な検討を行った。

表 3-2-2 「動き」の 4 つの機能のクロス集計結果

	0 歳	1 歳	2 歳	合計	$\chi^2$ 値
* 動作としての動き	61 (23.64%)	128 (17.88%)	99 (12.60%)	288 (16.36%)	19.344**
* 探索的動き	47 (18.22%)	183 (25.56%)	159 (20.23%)	389 (22.10%)	8.832*
* 操作的動き	54 (20.93%)	228 (31.84%)	259 (32.95%)	541 (30.74%)	13.877**
* 他者を意識した動き	55 (21.32%)	161 (22.49%)	208 (26.46%)	424 (24.09%)	4.512
対象とした文の総数	258	716	786	1760	

\*  $p<.05$  , \*\*  $p<.01$

注9 本節の研究では、乳児の動きを、財団法人体育科学センター (1980) による幼児期に身に付けておくべき基本運動 (基礎的動き) の分類のカテゴリーを基にして 4 つの分類とした。



## ②動作としての動き

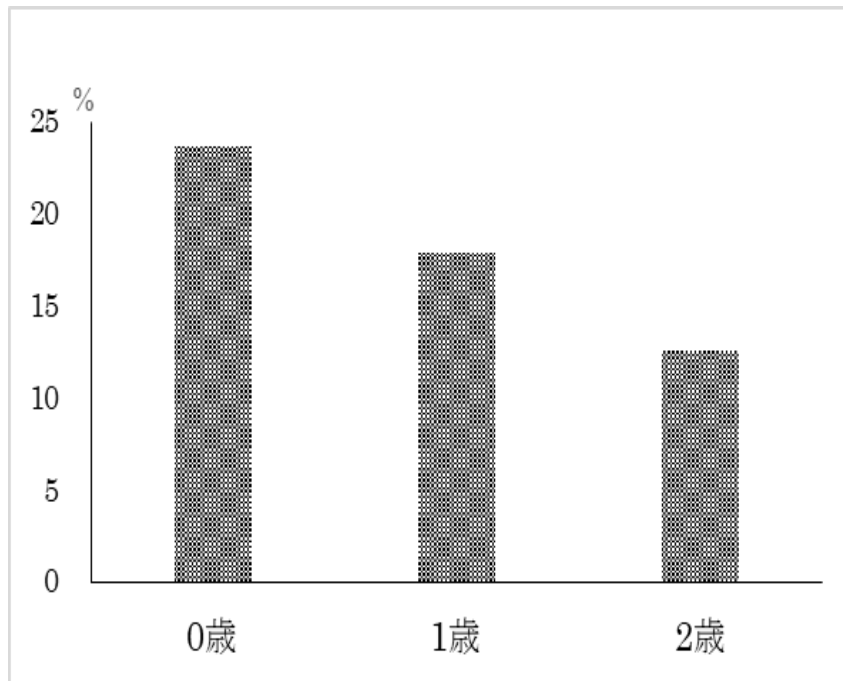


図 3-2-4 主体的な 0, 1, 2 歳児の遊び（動作としての動き）

心地よい音があり、ちょうど視線で追えるところに配置された玩具などのある遊び環境に誘われ、0 歳児は月齢に応じた反応を見せる。見ようとする気持ちが首の動きを誘発し、触りたい気持ちが寝返りやハイハイの動きを生み出す。運動機能を発達させようとするのではなく、自由に動き易い環境を用意するだけで、子ども自らが獲得していく動きである。

ベビーベットに寝かされている子どもは、近づいてくる母親や支援者、年齢の高い子どもの気配を感じて、手足を伸ばしたりばたつかせたりする。この様子を、鯨岡（1997）は、「全身がアンテナのような『感受する身体』、内部感覚から湧き上がってくる『表情する身体』<sup>10</sup>と言い、原初的なコミュニケーションの姿としている。

月齢が高くなり、自分の身体を自分の意志で動かせるようになってくると、興味を持った他の子どもの動きを同じように繰り返す姿もよく観察された。例えば、やっとつかまり立ちができるようになった 10 か月児が、片手で身体を支えつつ、もう片方の手で机をバンバンする同じ月齢の子どもに近づき、同じ姿勢で机をバンバンする。その姿は 2 人で太鼓を叩いているようにさえ見える。同じ振動を楽しめるのは、同じ身体で同じ動きができるからであり、乳児同士の動きを通じた遊びと捉えることができよう。

1 歳児、2 歳児と年齢と共に減少する動作としての動きであるが、2 歳児の動きとしての遊びは、0 歳児の時とは様相が違う。それは、たらいに「入る」と言う友達の動きに触発された動きでありながら、たらいをお風呂に見立てて「入る」と言うその子ども独自のイメージが付加された遊びになる等、動作にはふりを示す動きが付加されている。

### ③探索的な動き

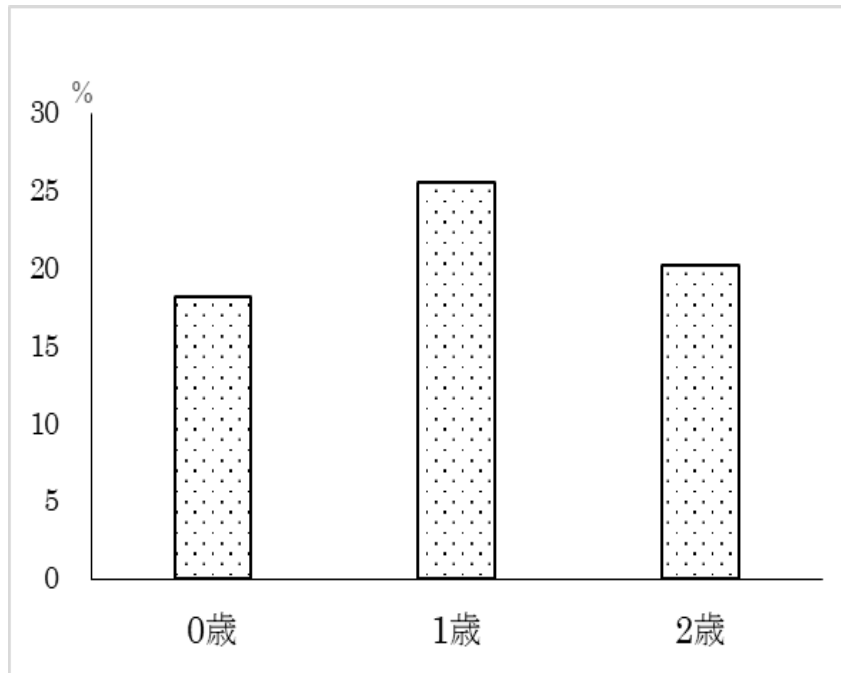


図 3-2-5 主体的な 0, 1, 2 歳児の遊び（探索的な動き）

「探索行動」は、発達心理学辞典（岡本夏木ら，1995）によると、「ヒト，サルなどでは，対象を手で触れ，操作すると言う活動によって，その対象からより多くの情報を引き出す活動を行う。探索活動を活発にする環境の要因は，新奇性，複雑性，意外さ，変化，不調和等であり，好奇心に基づく内発的動機づけが働いている」<sup>11</sup>とある。そして，探索行動は，好奇心と自由に動かせる身体の発達が順調に進むことにより，初めて始まる行動であると言える。

歩行の自由を手に入れた 1 歳児は，じっとしていない。母親が少し目を離している隙に，階段によじ登ろうとし，壁面の飾りを剥がしてみようとする。好奇心のかたまりのような 1 歳児の遊びは，大人をはらはらさせることが多い。しかし，子どもの未知の物事を確認，理解，学習したいと言う気持ちの表現であり，大切な遊びである。興味のあるものを指差したり，口に入れて噛んでみたりなどの遊びは，1 回で終わることはなく何回も繰り返される。制止されても中断させられても繰り返し試そうする 1 歳児の強い意志を感じる事例も多く観察され，この時期に最も必要な遊びであることが確認できた。

また，このような探索的遊びは，周りの環境へ向けられているわけではない。J.Ayres（1982）は，「子どもが経験を通して，自分の身体についての『地図を作り上げる』作業である」とし，「1 歳過ぎの子どもの登る遊びは，身体感覚や視覚の情報を統合する視空間知覚の発達の重要な一段階である」<sup>12</sup>と述べている。

不安定な足取りで，子育て支援ルームの段差を見つけ登ったり下りたり，狭い段ボールで作られたトンネルに入ったり出たりする遊びの繰り返しには，自分の身体や動きを探索する遊びであるとも考えられる。

#### ④操作的な動き

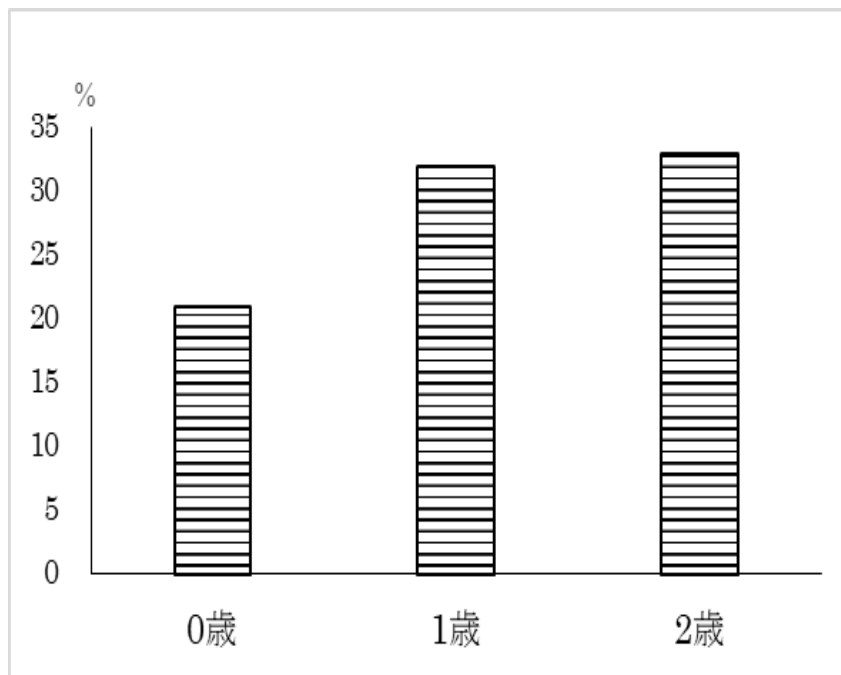


図 3-2-6 主体的な 0, 1, 2 歳児の遊び（操作的な動き）

生後 6 か月頃、座位の姿勢が保持でき、上肢の安定性が獲得できることにより、指先を自由に使い、複雑な操作が可能になる。手で触れることにより、重さや大きさ、硬さや形等の情報を知覚するだけでなく、道具を使用することができる。そのため、操作的な動きのある遊びは、1 歳児から 2 歳児に多く見られるのである。丸山（2008）は、手の働きを、『つくる手』『ふれる手』『つなぐ手』『つたえる手』『まもる手』『はげます手』の 6 つに分類し、保育の中で、これらの手の多くの機能を使用することの重要性<sup>13</sup>を述べている。

触れたものをつかんだり離したりする試し遊びのような 0 歳児の操作的な遊びについて、白石（1998）は「それに反応してくれる人の存在によって、差し出したり受け取ったりと言う意味を発見することになり、子どもなりの『つもり』を持つようになる」<sup>14</sup>と、述べているように、動きを支える大人の存在が重要である。1 歳児 2 歳児になると、自分なりの目的を持った遊びに変化している。玉杓子でまぜたり、卵を割ったりするままごとコーナーでの多彩な子どもの遊びを見ると、手の動きだけでなく、表情や声も操作し、大好きな母親の真似をしている。2 歳児の操作はさらに複雑化し、レールをつないで電車を走らせたり、ワミーを組合わせてアクセサリを作ったり、「こうしてみたい」と言う子どもの意図がはっきりしてくる様子が見られた。

このような遊びは、3 歳児以降の遊びにも引き継がれ、先述した『つなぐ手』『つたえる手』『はげます手』の役割が大きくなっていくと考えられる。

### ⑤他者を意識した動き

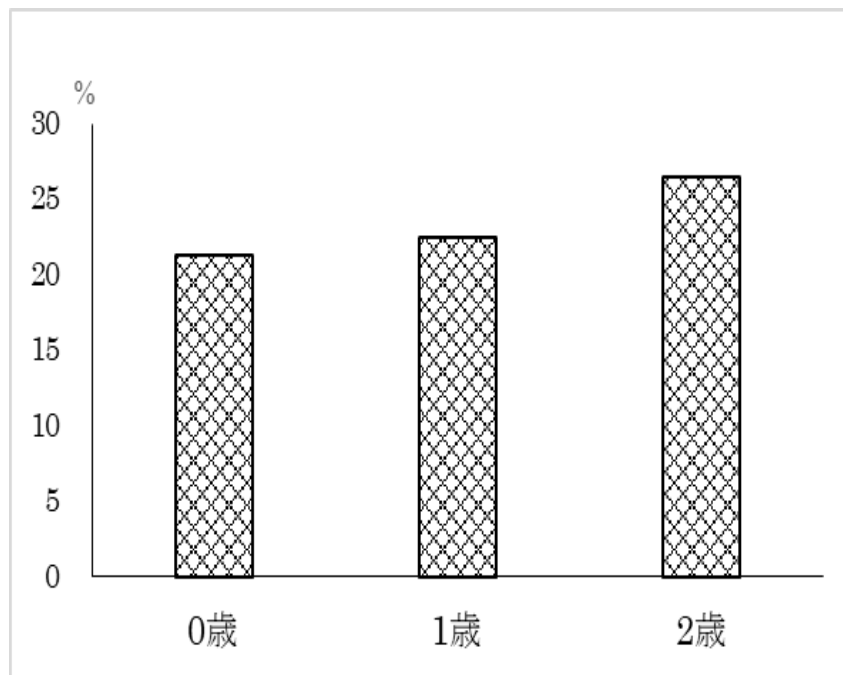


図 3-2-7 主体的な 0, 1, 2 歳児の遊び（他者を意識した動き）

浜田（1983）によると、「ピアジェの考えでは、外界に全く関わりなく、完全に自分自身にのみ没頭している状態から、やがて周囲の人や物との関係の中で次第に他者を認め、社会化を果たしていくようになる。それに対して、ワロンは、子どもはまず個人的に閉じたところから出発するのではなく、他者へと開かれた系として出発し、周囲の人びとと何らかの共生的関係を持つところから出発する」<sup>15</sup>と言う。本節の研究における 0, 1, 2 歳児の遊びに見られる「他者を意識した動き」を見ると、どの年齢においても 20%から 25%の割合で出現している。このことは、0 歳児は「一人遊び」に没頭するのではないと言う証拠であり、常に人との関わりの中で、0, 1, 2 歳児は遊びを展開していることを裏付けたたものである。

動作としての動きのところでも、0 歳児の『原初的コミュニケーション』行動を確認した。発声について、江尻（1993）は、「注意喚起とか要求の場面では語尾の上昇する子どものムニャムニャ発声が見られ、抵抗や譲歩では語尾が下降する発声が頻回に見られ、呼びかけや叙述には平坦な発声が見られる」<sup>16</sup>と述べている。ベビーベッドに寝かされた乳児の発声に合わせて、支援者や学生が関わっている時、10 分以上言葉にならないが応答的なやりとりが続いた事例があったが、それはこのことを指すものであろう。

以上、0, 1, 2 歳児の遊びについて、動きに視点をあてて整理したが、この時期に子どもが獲得する動きの機能は多様で、それらは、それぞれ独立したもののように見えるが、実はそこには共通した他者との相互作用によって、子どもの内的な動機が誘発され、広がり深まっていくことが明らかとなった。

### (3) 各年齢の特徴的な遊びの質的分析と考察

ここまでの量的分析の結果を踏まえ、各年齢の特徴的なエピソード記録の質的な検討を試みた。エピソード記録の下線はその年齢の特徴的な動きを示す。

#### ①自分の身体的主人公として動く 0 歳児

27 の 0 歳児のエピソード記録のうち「動作としての動き」の遊びは 14 事例あり、そのうち 2 事例を示す。

##### タイトル【オーボールが取りたいの】(6 か月・女兒)

お兄ちゃんの相手をするお母さんの横で、目に付いたオーボールに向かって、自分から手を伸ばしている。うつ伏せの姿勢で、前にいこうと手を突っ張ると、なぜか後ろに下がってしまう。足をバタバタさせても、前には進めない。ハイハイはなかなか難しい。身体をよじると、ころんと仰向きにひっくり返ってしまった。それでも、子どもはもう一回のけぞるようにして、ゴロンと一回転して、何とかうつぶせにもどると、手を伸ばし、指をいじいじさせている。数センチ先にあるオーボールまで、あきらめず挑戦し続けている。

##### タイトル【はい、立っち】(9 か月・男児)

「先生、見て」とお母さんの声に振り返ると、男の子が立っちしていた。最近机やサークルなどいろいろな所につかまり立ち上がるのが好きだったが、今日はちょっと手を離してバランスを取って、立っちの練習しているようだった。いつもお母さんの手を支えにしているが、何もない場所で、自分の足で自分の体重を支えて立つことができた。得意そうな表情をする。バランスが取れなくなるとハイハイに切り替えるが、あちこちにつかまっては立ち上がり、バランスを取っていた

「動作としての動き」の遊びであるが、同時に「他者を意識した動き」の遊びでもある。身体がまだ思うように動かせないが、何度も寝返りを繰り返し挑戦する 6 か月の女兒を、回りの母親が「がんばれ」と応援した。「ここでも立てるかな」と場所を変えて、立つ練習をしている 9 か月の男児には、母親と支援者から「すごい」と大きな声援が上った。自分の興味のあることに懸命に取り組む子どもの遊びは、母親やそばにいる別の子どもの母親、支援者の注目を惹く。同時に、0 歳児自身も大人から注目されていることに気付き、他者を意識するようになると考えられる。

## ②何だろう，探索心の旺盛な1歳児

65の1歳児のエピソード記録のうち、「操作的動き」の遊びが22事例，窓つきハウスやトンネル等での「探索的動き」が中心の遊びが14事例，「動作としての動き」の遊びが7事例，又，16事例のうちの8事例は，下に示すように友達や母親と言う「他者を意識した動き」の遊びが重なっていた。

他の年齢に比べ，1歳児に最も多かった「探索的動き」の遊びを示す。

### タイトル【窓からこんにちは】(1歳・男児)

学生の作った家の窓を開けたり閉めたりして遊ぶのがお気に入り。トコトコやってきて，そっと窓に手をかけ，身を乗り出して中をのぞいている。お母さんが中に入り，「こんにちは」と声をかけると，とびきりの笑顔を見せた。窓を開けると，中に人がいることがわかり，何回も「こんにちは」を繰り返す。その後，わざとお母さんが小さく身をかがめていると，大きく窓を開けて，身体をいっぱい伸ばし，家の中を覗き込んで，お母さんの姿を探していた。お母さんの「ばー」を喜び，次は，「いないないばー」の遊びになった。

### タイトル【一緒にポンポン】(1歳11か月・男児)

自分のしたい遊びにじっくり取り組む男の子。今日は，鉄琴の所へ行き，見つけた2本のマレットを手に，「ポンポンポン」と叩いて遊んでいた。叩く場所が手前過ぎると鉄琴の音板が外れてしまう。外れた音板はていねいにはめ直し，次は叩くところを慎重に探っている。言葉にはならないが，「あー」と指さして，お母さんにも木琴を叩くように指図する。「一緒にしようか」とお母さんも隣に並んだ木琴を，子どもの叩くリズムに合わせて，「ポンポンポン」と叩く。お母さんが叩く音の違いに気づき，木琴も叩いてみる。また自分の鉄琴を叩く。鉄筋と木琴の音色の違いに気が付いた様子で，叩いてはじっと手を止めて音色を聞いている。お母さんもゆっくり子どもが叩いたり止まったりするのに合わせ音を出してやり，「面白いね」と2人で音の掛け合いを楽しんでいた。

この2つは，同じ探索的遊びに分類されるが，顔を出してくれる母親と言う人への興味と，木琴と鉄筋の音色の違いと言う音への興味と，興味の方角の違いが明らかである。1歳児は，人の動きやリズム，音色の違いと探求したい興味が広がり，「こうしてみたい」という意図も指差し行動や「あー」という発声で他者に示せるようになる。また，子どものテンポに合わせた母親の関わりにより，遊びの楽しさは増幅していることが読み取れる。

### ③イメージと、もの、人との関係を操作する 2 歳児

63 の 2 歳児のエピソード記録のうち、「他者を意識した動き」だけでなく、「他者とことばや絵本を介したやりとり遊び」が 30 事例と増え、「操作的動き」の遊びは 17 事例あり、自分とものだけでなく、友達やイメージも操り、遊びの意図が明確になっている。「他者を意識した動き」の中にしっかり遊びの意図が読み取れるエピソード記録を示す。

#### タイトル【一緒にどぼーん】(2 歳 10 か月・女兒)

ボールプールの中の魚を釣った後、自分もボールプールに飛び込む遊びが最近のブームである。今日は、女の子の遊びにつられ友達も一緒に飛び込み始めた。友達は女の子が持っているのと同じ釣り竿をわざわざ取りに行き、ボールプールの縁に並んで立つ。女の子のお母さんが、2 人の後ろにいて、ひっくり返らないよう見ながら、飛び込む瞬間にタイミングよく「どぼーん」と声を掛ける。2 人は、お母さんの声掛けが嬉しくて、ボールプールの中をバシャバシャ泳ぎ、身体中で喜びを表現している。その後、むっくり身体を起こし、ボールプールから出る。また、縁の上に並んで立って、「どぼーん」と飛び込む遊びを繰り返す。2 人は、縁にたどりつくタイミングの違いで右になったり左になったり、左右が入れ替わるが、並ぶ向きは同じ。飛び込むタイミングも、お母さんの声に合わせるわけでもないのに自然に合い、呼吸を合わせているのかと思う位揃っている。

#### タイトル【赤ちゃんとお風呂】(2 歳 11 か月・男児)

妹が生まれて、お兄ちゃんになったばかりの男の子。お母さんが妹を抱っこしている時は、自分から支援者のところに「遊ぼう」と寄って来たり、友達の遊びに近づいて行ったりと、活動の場を広げてきている。真似っこ遊びが楽しくて、友達のすることを自分も真似してやってみる。友達が、魚釣り用のたらいの中に入っていると、自分も隣のたらいに入ってみた。友達はたらいに入るのが楽しくて、出たり入ったりを楽しんでいたが、男の子は、背中におぶっていた人形を「降ろす」と支援者に言ってきた。支援者がおんぶひもをはずしてやると、人形を抱っこして、「一緒」と、そうっとたらいの中に入れた。支援者が「一緒に入れてうれしいな」と言うと、子どもは、「よしよし」と人形を優しくなで、「ゴシゴシしよ」と洗ってやっていた。この後、何回も人形と一緒に風呂に入る遊びを繰り返していた。

この時期の遊びを見ると、遊びの始まりと終わりがあり、1 つの遊びに遊びの型 (フォーマット) ができている。里見 (1994) は、「フォーマットを体験し、それを使用

していくことは、高度に規則化され擬人化された対人的な遊びを楽しむことである」<sup>17</sup>と述べているが、友達や大人が了解し易い遊びという点で、それまでの遊びに比べ、遊びの質が変化していることが分かる。子ども独自の遊びの型が作成され、共有したい友達がその遊びに参入し、次の遊びが展開されていく。

このように、0, 1, 2歳児の主体的な遊びは、「動きの機能」を自在に操り、繰り返すことで人やものへの興味が広がり、人と遊びの意図を共有する楽しさを味わう遊びとなる。佐伯（2007）は、『共振』から『共感』へと関わりを深める乳児同士の相互作用<sup>18</sup>について乳児院の事例を元に述べている。子育て支援ルームにおける親子の遊びも同様に、子どもともとの人との関わり、タイミングや遊び環境等により、「共振」から「共感」へと変化する。それぞれの子どもの「今・ここ」の遊びに秘められた子どもの思いや楽しんでいる内容を見ていく視点の必要性が示唆された。

## Ⅶ. 本節のまとめ

本節では、0, 1, 2歳児の主体的な遊びが、年齢ごとに動きの自由度が高くなり、人やものとのやりとりには広がりが増し、個々の子どもの興味の方向と合わせ質的に変化する過程が確認できた。鯨岡（2013）は、『心』の面こそ、1人の子どもの主体としての育ち（発達）を考える上で欠かせない面であり、『自分の思いを持って自分らしく周囲の人と共に生きる存在』のことを『主体』と位置付けている。そして、「一個の主体は、『私は私』の心と『私は私達』の心の二面からなる」<sup>19</sup>と述べている。同様に、寺田ら（2014）も、「他者と相互に作用し合いながら、その関係性の中で自己を確立することが主体性の確立としている」<sup>20</sup>が、本節に見られる0, 1, 2歳児の遊びの変容は、0, 1, 2歳児が主体性を確立していく過程を具現化したものであると言える。

以上のことから、子育て支援ルームの支援者には、この0, 1, 2歳児遊びから主体性を確立していく過程を読み取る力量が求められると言える。D.Male（2006）によると、「ハンガリーの小児科医 E.Pikler のアプローチでは『乳幼児は自主的に自分のやり方で興味を持って挑戦することを楽しみ、満足を得ているので、大人は穏やかに見守る』ことが重要である」<sup>21</sup>と述べている。このことを合わせて考察すると、子育て支援ルームの支援者の役割は、この「穏やかな見守り」を保障する人的物的環境構成も配慮することが必要とされていると考えられる。

本節の課題としては、1人の子どもがどのようなきっかけで遊びを変化させたのか、又、そうした変化を生じさせ易い遊びは何かを検証し切れていないことがあげられる。縦断的研究の必要性が示唆された。

子どもの遊びへの母親の関わりについては、母親の関わりの部分をさらに精査し、具体的な行動を抽出し、年齢や遊びによってどのように変化するかまで分析する必要がある。その点については、次節において、母親の関わり行動だけを抽出したエピソード記録を分析し、検討する。



### 第3節 エピソード記録に見られる母親の関わりの様相

#### I. 本節の目的

本節では、前節の親子の遊びのエピソード記録の中から、母親の子どもへの関わり行動の記録を抽出し、母親の関わりの変化を明らかにする。最後に、親子の遊びのエピソード記録が、子育て支援ルームの目的である母親の育ちを促す有効なツールかどうかについて検証する。

#### II. 本節の方法

##### (1) 分析対象

第2節で取り上げた155(0歳児:27,1歳児:65,2歳児:63)のエピソード記録の中から、「母親の関わり」に関する部分を抽出し、母親エピソード(下線部)として分析対象とする。図3-3-1にエピソード記録の例を示す。


5月00日(木) タイトル「赤ちゃんたちが、並んでいます」	0ちゃん(女兒・2歳0か月)	記録:△△
<p>—エピソード— 1歳の頃に比べ、ルームに遊びにくるときは、自分なりに「OOしよう」と意図がはっきりしてきた。 今日も、入室するなりままごとコーナーに直行した。 ベットに寝ている人形や、ベビーカーに乗っている人形を、どんとどんと、ままごとコーナーのじゅうたんの上に並べて座らせていく。 並べるのが楽しくなったようで、くまのぬいぐるみも探してきて並べた。 次に、1つの人形に1つの野菜や果物となるように、ひざの上に置いていく。ぬいぐるみには、一瞬考えて、前に置くことにした。 ちゃんと一体ずつ前に人形とママが置いてある。 後半は、「はい、どーぞ」と言いながら、食べ物を交換する遊びになった。 <u>お母さんが、人形と横並びに座り、人形の代わりに「ありがとう。うーん、私は、いちごがいいな」と言ってくれるのが、うれしい様子。</u> <u>ピョンピョン跳ねながら、「いちご、はい」と、棚や冷蔵庫からいちごを探してきて、お母さんの方をチラッと見た後、人形に「どーぞ」と置いていく。</u> <u>お母さんに「きゅうりください」と言われて、きゅうりを探していく。</u> <u>お母さんがさりげなく0ちゃんが見えやすいところにきゅうりを置いた。</u> 棚の中をのぞいて、見つけたきゅうりをもって、お母さんのところに「これ、きゅうり？」と確認していく。ちょっと不安になったようで、指が口に入っている。「そうそう、それでいいよ」と、お母さんに優しく言われて安心した様子で、指を離す。 さっきの笑顔に戻って、人形のところへいそいそと持っていく。今度は、お皿に乗せることにしたようだ。</p> <p>—振り返り— 友達をのするのをじっと見て、しばらくしてから真似をするという遊びが続いていたが、この数回は、自分なりに遊びを考えて、楽しめるようになってきた。こうして、人形をただ並べるのではなく、ちゃんと座らせ、一人にひとつずつ食べ物を渡していく気持ちが、可愛い。「この子にはこれ」と考えているらしく、0ちゃんなりに、1番合うものを選んできたという風に、自信をもって前に置いていた。小さな自信は時として揺らぐが、お母さんの支えを受け乗り越えることで、より確かな自信となっていく。</p>		

図3-3-1 エピソード記録の例

(下線部分が、今回分析対象とした母親の関わりを示す「母親エピソード」)

## (2) 分析方法

155のエピソード記録の中から、母親の関わり部分を示す646の文を切り分けた母親エピソードを、第2節と同様に、樋口(2014)が開発した計量テキスト分析用のフリーソフトウェアであるKH Coderを使用して、分析した。

## Ⅲ. 本節の結果と考察

### (1) それぞれの年齢の母親関連共起ネットワーク図

まず、主体的に遊びを変化させていく子どもに母親がどのように関わるののかを見ていく。「母親の関わり」の総抽出語数は、13,528語を抽出した。そのうち、助詞や助動詞など一般的に用いられる語を除いた「使用語」は、5,281語、分析対象とする「異なり語数」は、1,418の語が含まれていることが分かった。

0, 1, 2歳児の母親関連の抽出語(150語)は、表3-3-1の通りである。

表 3-3-1 0, 1, 2歳児の母親関連の抽出語(150語)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
お母さん	247	変わる	13	つながり	7
子ども	241	遊べる	13	安全基地	7
遊び	121	離れる	13	改めて	7
自分	104	良い	13	感じ	7
思う	84	モデル	12	頑張る	7
見る	77	楽器	12	気	7
気持ち	44	自然	12	繰り返す	7
楽しい	37	周り	12	形	7
遊ぶ	35	動く	12	見える	7
一緒	31	目	12	見せる	7
真似	31	お母さん達	11	思える	7
友達	30	好き	11	手助け	7
手	29	考える	11	出す	7
様子	27	今	11	振り返る	7
姿	26	集中	11	身体	7
少し	25	お父さん	10	前	7
楽しむ	23	応じる	10	足	7
スタッフ	22	音	10	多い	7
声	22	見守り	10	大好き	7
見守る	20	子ども達	10	登る	7
興味	19	初めて	10	描く	7
言う	19	同士	10	優しい	7
歳	19	表情	10	おばあちゃん	6
時間	19	風	10	安心	6
持つ	18	雰囲気	10	家	6
二人	18	面白い	10	感覚	6
楽しめる	17	お姉ちゃん	9	関係	6
感じる	17	ルーム	9	玩具	6
女の子	17	意味	9	強い	6
大人	17	喜ぶ	9	兄弟	6
動き	17	言葉	9	向ける	6
違う	16	行動	9	広がる	6
関わる	16	視線	9	合わせる	6
場所	16	試す	9	今回	6
人	16	大丈夫	9	次	6
絵本	15	読む	9	示す	6
人形	15	難しい	9	十分	6
男の子	15	理解	9	心地よい	6
バギー	14	いないないばー	8	親子	6
意識	14	いろいろ	8	制止	6
思い	14	危ない	8	赤ちゃん	6
時期	14	嬉しい	8	窓	6
取る	14	合う	8	続く	6
上手	14	子ども自身	8	大きい	6
体験	14	子ども同士	8	大事	6
タイミング	13	小さい	8	追う	6
学生	13	生まれる	8	伝える	6
気づく	13	生活	8	入る	6
行く	13	分かる	8	認める	6
他	13	歩く	8	必要	6







## (2) 母親の関わりのコーディング

それぞれの年齢の子どもへの母親の関わりを表す語の違いを確認するために、品詞を動詞に絞り、特徴づける語を Jaccard の類似性頻度で値が大きい順に 15 語ずつリストアップした。「する」「なる」等の動詞は、どのような文章にも出現する一般的な語として省かれる設定になっている。(表 3-3-2)

語の用いられ方を調べるために、KH Coder のコンコーダンス機能を利用し、文章の探索を行った。例えば、1 歳児の頻出語「合う」は、「バギーを取られてしまった子どもは不満げな表情だが、取り返すことができず、母親の方を見る。取った方のお母さんと目が合うと、そのお母さんは『それはお友達が使っているバギーでしょう』と取った子どもに声をかけた」と言う事例と「『ほら、こちらの窓だよ』とお母さんが声をかけるが、振り向くタイミングが合わないため、窓は閉まってしまう」と言う事例では用いられ方が違う。そのため、母親の関わり方をコードにする際のコーディングルールでは「目 and 合う」とすると、[視線に応じる] となり、「合う+not」とすると、[ずれる] と言うコードに分類しなければならない。そこで、このような作業を通して、事例の母親の関わりを示すのに必要なコーディングルールを作成した。

次頁の表 3-3-3 に、作成したコーディングルールの一覧とコーディングのために用いられた主な語、そして KH Coder が実際のコーディングを行った集計結果を示す。さらに、28 の関わり行動は、大きく 8 つの関わり行動にまとめることができた。8 つのカテゴリー別に色分けして表示する。

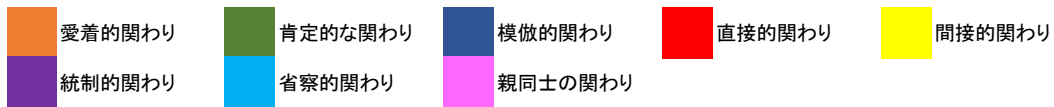
表 3-3-2 0 歳児・1 歳児・2 歳児への母親の関わりを表す動詞抽出語

0歳児					1歳児					2歳児				
No	抽出語	品詞	全体	共起 Jaccard	No	抽出語	品詞	全体	共起 Jaccard	No	抽出語	品詞	全体	共起 Jaccard
1	見守る	タグ	10 (0.064)	7 (0.259) 0.2333	1	見る	動詞	44 (0.333)	28 (0.412) 0.3333	1	遊ぶ	動詞	25 (0.189)	14 (0.219) 0.1867
2	思う	動詞	64 (0.408)	12 (0.444) 0.1519	2	思う	動詞	47 (0.356)	27 (0.397) 0.3068	2	気づく	動詞	12 (0.091)	10 (0.156) 0.1515
3	示す	動詞	5 (0.032)	4 (0.148) 0.1429	3	見守る	動詞	14 (0.106)	12 (0.176) 0.1714	3	違う	動詞	10 (0.076)	7 (0.109) 0.1045
4	楽しむ	動詞	20 (0.127)	5 (0.185) 0.119	4	楽しむ	動詞	15 (0.114)	9 (0.132) 0.1216	4	言う	動詞	14 (0.106)	7 (0.109) 0.0986
5	関わる	動詞	14 (0.089)	4 (0.148) 0.1081	5	楽しめる	動詞	12 (0.091)	8 (0.118) 0.1111	5	読む	動詞	7 (0.053)	6 (0.094) 0.0923
6	防ぐ	動詞	4 (0.025)	3 (0.111) 0.1071	6	持つ	動詞	13 (0.098)	8 (0.118) 0.1096	6	感じる	動詞	9 (0.068)	6 (0.094) 0.0896
7	感じる	動詞	16 (0.102)	4 (0.148) 0.1026	7	動く	動詞	9 (0.068)	7 (0.103) 0.1	7	入る	動詞	5 (0.038)	5 (0.078) 0.0781
8	見える	動詞	6 (0.038)	3 (0.111) 0.1	8	合う	動詞	7 (0.053)	6 (0.088) 0.087	8	変わる	動詞	7 (0.053)	5 (0.078) 0.0758
9	追う	動詞	6 (0.038)	3 (0.111) 0.1	9	関わる	動詞	10 (0.076)	6 (0.088) 0.0833	9	聞く	動詞	5 (0.038)	4 (0.062) 0.0615
10	応じる	動詞	8 (0.051)	3 (0.111) 0.0938	10	試す	動詞	7 (0.053)	5 (0.074) 0.0714	10	繰り返す	動詞	6 (0.045)	4 (0.062) 0.0606
11	変わる	動詞	11 (0.070)	3 (0.111) 0.0857	11	考える	動詞	9 (0.068)	5 (0.074) 0.0694	11	思える	動詞	6 (0.045)	4 (0.062) 0.0606
12	動く	動詞	12 (0.076)	3 (0.111) 0.0833	12	確かめる	動詞	4 (0.030)	4 (0.059) 0.0588	12	伝える	動詞	3 (0.023)	3 (0.047) 0.0469
13	持つ	動詞	16 (0.102)	3 (0.111) 0.075	13	待つ	動詞	4 (0.030)	4 (0.059) 0.0588	13	見せる	動詞	4 (0.030)	3 (0.047) 0.0462
14	気付く	動詞	2 (0.013)	2 (0.074) 0.0741	14	喜ぶ	動詞	5 (0.038)	4 (0.059) 0.058	14	教える	動詞	4 (0.030)	3 (0.047) 0.0462
15	褒める	動詞	4 (0.025)	2 (0.074) 0.069	15	向ける	動詞	5 (0.038)	4 (0.059) 0.058	15	認める	動詞	5 (0.038)	3 (0.047) 0.0455

表 3-3-3 母親の関わりコーディング結果と各年齢のクロス集計

No	コード名	コーディングに用いた主な語	コードの意味	0歳児	1歳児	2歳児
1	安全基地になる	安全基地 くつつく なる	安全基地(子どもがくつつく)	4 (14.81%)	5 (7.58%)	2 (3.13%)
2	心の居場所になる	心の居場 大丈夫 なる 思う 待つ	心の居場所(離れても大丈夫)	4 (14.81%)	4 (6.06%)	1 (1.56%)
3	見守る	見守る 遊び 気持ち 向ける	見守る(子どもの遊びを見守る)	26 (96.30%)	62 (93.94%)	60 (93.75%)
4	防ぐ	防ぐ 守る 動く 危ない 危険	防ぐ(子どもが危険に陥らないようにそばについて守る)	26 (96.30%)	61 (92.42%)	60 (93.75%)
5	共感する	共感する 理解する 応じる 感じる	共感する(子どもの遊びの意味や気持ちを理解して応じる)	26 (96.30%)	61 (92.42%)	60 (93.75%)
6	賞賛する	賞賛する 認める 褒める 喜ぶ	賞賛する(子どもの喜びや頑張りを認め褒め、一緒に喜ぶ)	26 (96.30%)	61 (92.42%)	61 (95.31%)
7	視線に応じる	見る 答える 目が合う	視線に応じる(子どもからの視線に応える)	18 (66.67%)	56 (84.85%)	47 (73.44%)
8	注目する	注目する 見る	注目する(子どもの行動を見て反応を返す)	26 (96.30%)	62 (93.94%)	60 (93.75%)
9	手助けする	手助けする 手伝う やりたいたい したい	手助けする(子どものしたいことを手伝う)	26 (96.30%)	61 (92.42%)	60 (93.75%)
10	真似る	真似る 一緒にの動き 模倣	真似る(子どものすることを大人が真似る)	18 (66.67%)	53 (80.30%)	47 (73.44%)
11	気持ちを代弁する	代弁する 言う 考える 気持ち	気持ちの代弁(子どもの言いたいことを言う)	26 (96.30%)	61 (92.42%)	60 (93.75%)
12	モデルになる	見せる 示す 教える 示す 真似	モデルになる(遊んで見せる、生活のモデルを示す)	27 (100.00%)	65 (98.48%)	63 (98.44%)
13	遊び相手になる	遊ぶ 関わる 楽しむ 仲間に入る	遊び相手になる(直接子どもと関わって遊ぶ。人形やぬいぐるみの声を代弁する)	26 (96.30%)	61 (92.42%)	60 (93.75%)
14	盛り上げる	楽しい 雰囲気 作る 繰り返す	遊びの楽しい雰囲気づくりを作る	26 (96.30%)	62 (93.94%)	61 (95.31%)
15	競争する	競争する 対戦する	競争する(遊びの中で競い合ったり対戦したりして遊ぶ)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	1 (1.56%)
16	促す	促す 伝える 行動 ことば 試す	促す(子どもにしてほしい行動をことばにして伝える)	26 (96.30%)	62 (93.94%)	60 (93.75%)
17	応援する	応援する 励ます 声をかける 力づける	応援する(ことばで子どもを励ます、力づける、声をかける)	0 (0.00%)	1 (1.52%)	0 (0.00%)
18	読み聞かせる	読む 聞かせる 絵本 話	読み聞かせる(絵本やお話を読み聞かせる)	2 (7.41%)	6 (9.09%)	10 (15.63%)
19	準備する	準備する 用意する 待つ	準備する(子どもの行動を予測して、用意しておく)	26 (96.30%)	61 (92.42%)	60 (93.75%)
20	切り上げる	切り上げる 中断する やめる	切り上げる(トラブルにならないように子どもの遊びを中断する)	24 (88.89%)	56 (84.85%)	53 (82.81%)
21	急き立てる	急き立てる 言う 待てない	急き立てる(子どもの気持ちにはそっていない)	14 (51.85%)	48 (72.73%)	41 (64.06%)
22	制止する	制止する 止める 遊ばない	制止する(子どもの行動を止める)	14 (51.85%)	48 (72.73%)	41 (64.06%)
23	監視する	見張る 視線を向ける 注意を払う	監視する(子どもの行動を見張る)	24 (88.89%)	57 (86.36%)	55 (85.94%)
24	ずれる	ずれる 合わない 違う	ずれる(子どもの意図やタイミングに合わない関わりをする)	2 (7.41%)	2 (3.03%)	1 (1.56%)
25	見直す	見直す 気づく 考える 気持ち 変わる	見直す(子どもの良い面に気づく)	15 (55.56%)	48 (72.73%)	42 (65.63%)
26	振り返る	思い出す 確かめる	振り返る(子どもの以前の姿を思い出す)	15 (55.56%)	48 (72.73%)	41 (64.06%)
27	お母さん同士のつなぎ	お母さん同士 動く 声をかける	お母さん同士のつなぎ(お母さん同士が子どもの遊びの間をつなぐよう声をかけたり、動いたりする)	21 (77.78%)	60 (90.91%)	55 (85.94%)
28	お母さん同士のつながり	お母さん同士 話す 聞く 言う	大人同士の気持ちや情報の共有	0 (0.00%)	1 (1.52%)	1 (1.56%)

ケース数 27 66 64



### (3) 各年齢の8つの母親関わりカテゴリーの共起ネットワーク

続いて、各年齢の母親関わりカテゴリーの共起ネットワーク図を作成した。これにより、各年齢において、どの関わり行動が共起し易いか、カテゴリー間の結びつきの強さを検討することができる。

図 3-3-5,6,7 に示される共起ネットワーク図において、カテゴリー名は丸で記されている。又、丸の白黒の濃淡が濃いほど次数中心性が高く、薄くなっていくほど次数中心性が低くなっていることを示す。次数中心性とは、そのカテゴリーが他のカテゴリーとどの程度多く共起しながら出現し易いかを示す指標で、色が濃いほどその年齢においてより中心的な役割を担っていると言うことができる。さらに、各カテゴリー間を結ぶ直線は、それらのカテゴリー間の共起性を示し、線が太いほど、共起性が強いことを意味している。又、直線上に共起性を表す指標である Jaccard 係数を表記しているが、相対的に 0.5 以上であれば、共起性が強いと判断される。コード間の距離には、特に意味はない。

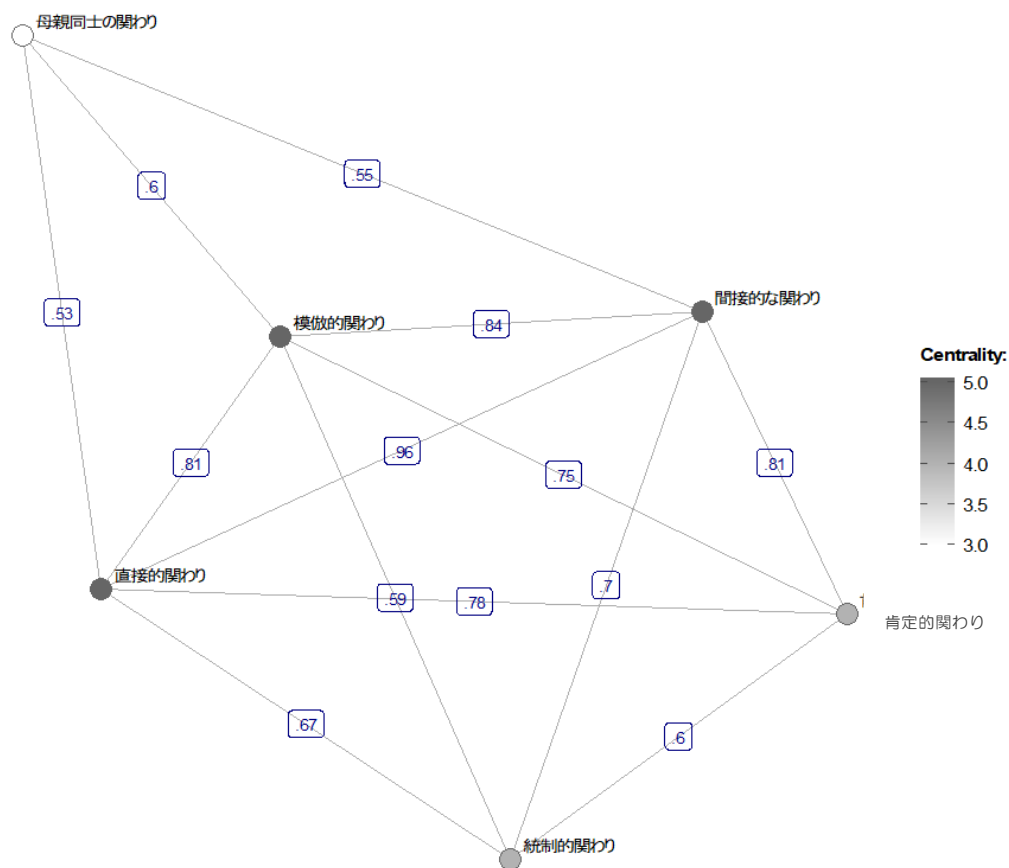


図 3-3-5 0 歳児母親の関わり行動の共起ネットワーク



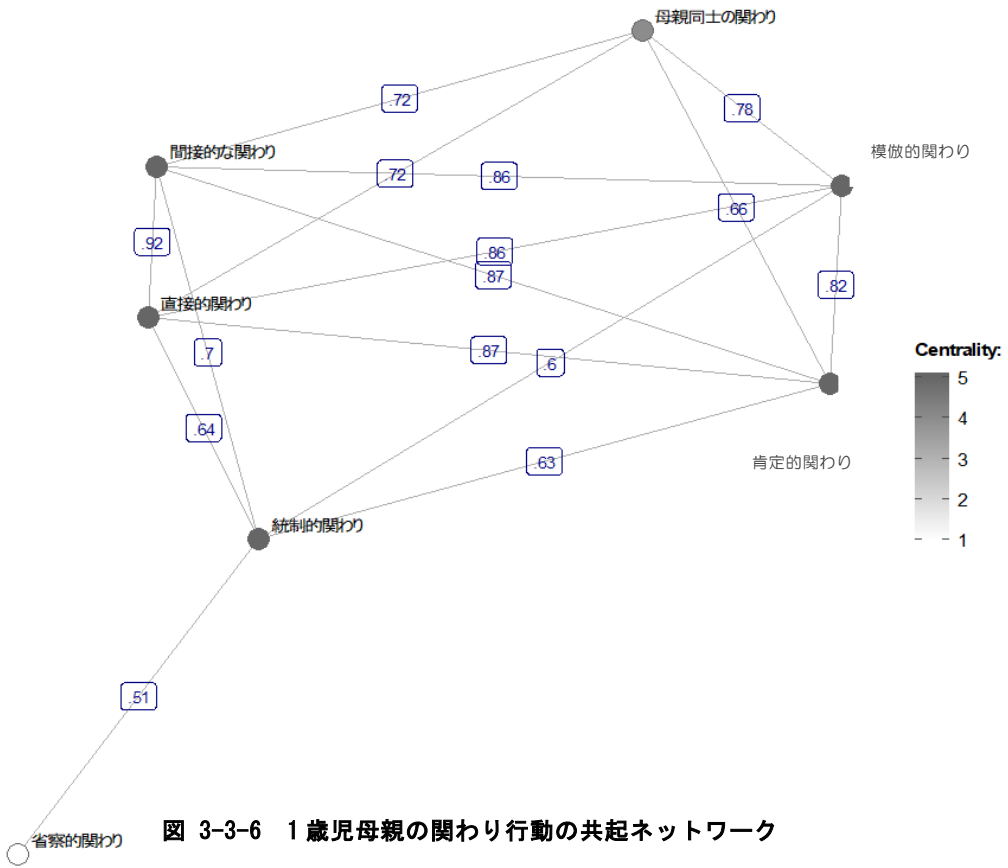


図 3-3-6 1歳児母親の関わり行動の共起ネットワーク

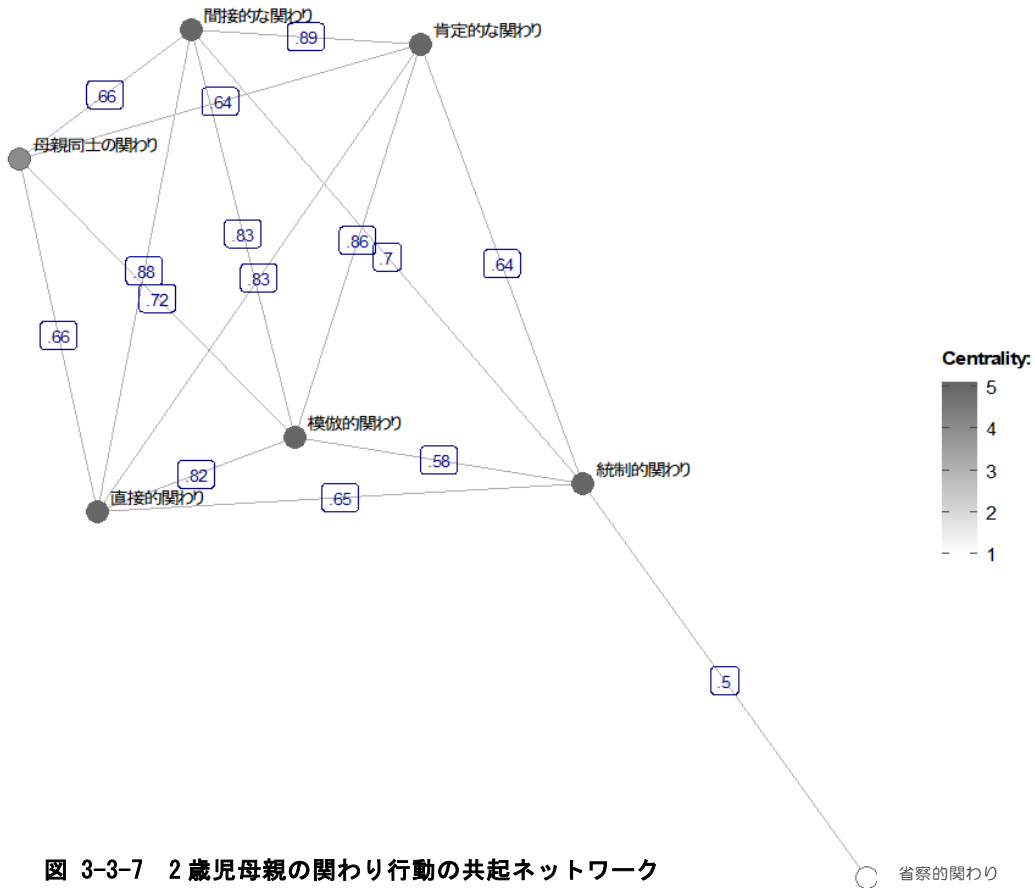


図 3-3-7 2歳児母親の関わり行動の共起ネットワーク

0歳児母親関わり行動の共起ネットワーク図(図3-3-5)によると、0歳児の母親の特徴として、直接的関わりと模倣的関わりの中心性が高く、ポジティブな関わりと間接的な関わりと結び付きが強い。

1歳児母親関わり行動共起ネットワーク図(図3-3-6)によると、直接的関わり、模倣的関わり、間接的関わりとポジティブな関わりの4つは中心性が高く、結び付きも強い。又、その4つの関わりに、母親同士の関わりが結び付いているところが特徴的である。

2歳児母親関わり行動共起ネットワーク図(図3-3-7)によると、間接的関わりとポジティブな関わり、模倣的関わりの中心性が高く、結び付きも強い。1歳児の母親との違いは、直接的関わりが減り、模倣的関わりと母親同士の関わりの結び付きが強くなっているところである。

#### IV. 本節のまとめ

各年齢の共起ネットワークに表れた親子の関係と、各年齢における母親の関わり行動の共起ネットワークを合わせて、母親の子どもへの関わりの特徴をまとめて述べる。以下、母親の関わり行動を表すコードは、[ ]で、カテゴリーは、< >で示す。

##### (1) 子どもの発達に合わせた母親の関わりの変化

[見守る][防ぐ][共感する][賞賛する][注目する][手助けする]と言う<ポジティブな関わり>は、どの年齢にも60%台と多く出現している。このことは、子どもが1番よく遊んでいる場面のエピソード記録から抽出された母親の関わりであることがその要因であると考えられる。

0歳児の母親が、子どもの[安全基地]や[心の居場所]となる関わりは、10%台であるが、年齢が上がるほど少なくなる。また、母親の関わり行動共起ネットワークでは、<愛着的関わり>はどのカテゴリーとも結び付きが見られなかった。特にルームでの親子遊びの中では重要な関わりとは言えないと考えられる。[視線に応じる]は1歳児の母親が0、2歳児の母親に比べて多く、1歳児の視線を母親がいち早く気づき受け止めている様子が伺える。母親の気持ちを代弁する[促す]行動は、各年齢40%台だったが、年齢に応じて多くなる。2歳児への母親エピソードには、「貸して」「ちょっと待って」「あとで」等、子どもが友達とやりとりする時の言葉を言って聞かせる場面が多かった。

以上のことから、母親の関わりは、子どもの発達に合わせて、0歳児の居場所や安全基地になる<愛着的関わり>や<直接的な関わり>から、1歳児の子どもの遊びに共感や励ましを送る<間接的な関わり>、2歳児の友達との関係がうまくいくようモデルを示す<模倣的関わり>へ変化していることが読み取れる。

##### (2) 真似る、真似される関わりの持つ2つの意味

[真似る]は、[モデルになる]と逆に、母親の方が子どもの遊びを真似すると言う意味で定義した。子どもは自分の遊びを真似る大人(母親や学生)に気づき、例えばボールプールでバシャバシャとボールを散らしては、大人が同じようにしてくれるか

どうか確認する等である。特に1歳児は、自分に注目したり、真似たりしてくれる母親や大人を自分の遊びの対象とすることが多いと考えられる。

一方、ままごと遊びに多く出現する〔モデルになる〕では、母親自身がモデルとして示そうという意識に関係なく、「1枚ずつ皿を拭く」「豆の皮をむく」「鍋をかき混ぜて味見する」等、家庭生活の母親の行動がそのまま再現されていた。子どもに真似されるままごと遊びを見て、母親は毎日の生活の中で、いかに自分が子どもから見られているのかに気付くのである。西（2014）は、「遊びを教えて欲しいと言う母親の多くは遊びと生活を切り離し、子どもと向き合って何をすべきか戸惑っている」と述べ、「身近な生活そのものの中にたくさんの遊びがあり、学びがあることを母親に気付いてもらうことが大切だ」<sup>24</sup>と言う。子育て支援ルームでは、このように母親の姿をモデルにした再現遊びが数多く繰り返され、母親同士で「私、こんなことしていたかしら」と笑い合う姿が見られた。

### （3）子どもの気持ちに添った関わりと添わない関わり

本節で取り上げた母親のエピソードには、子どもの〔遊び相手になる〕や、子どもの遊びを〔盛り上げる〕と言う＜直接的な関わり＞の他、子どもが遊び易いように玩具を近づけたり向きを変えたりのような〔準備する〕と言う＜間接的な関わり＞が40%台で、年齢が高くなるほど多くなっていた。このことから、親子で遊ぶ経験を重ねる中で、母親自身が子どもの気持ちに添った関わりが上手くなっていることが推察できる。

また、子ども同士の間で生じる誤解やいざこざに対しても、「こう言ってみたら」等〔促す〕関わりにより、子どもの気持ちがあくじけることなく、友達との良好なやりとり遊びへと発展している。親子がうまく遊べている場面を切り取って書く母親エピソードであるため、上手な母親の関わり行動が多いと言える。

反対に、子どもと〔ずれる〕関わりは、0歳児の母親の関わりに比較的多く見られ、言葉にならない0歳児の思いに合わせて関わることの難しさを抱えていることがわかる。歩行を獲得し、興味のままに動き回る1歳児に対し、遊びを〔切り上げる〕や「早く」と〔急き立てる〕、「危ない」と〔制止する〕関わりは、他の年齢に比べて多い。「危なくないか」「人に迷惑をかけていないか」と〔監視する〕は各年齢とも40%台で、家庭外の場で母親が子どもに神経を使っている様子を示していると言える。

〔読み聞かせる〕は、年齢が高くなるにつれ増える。絵本コーナーでは、子どもは静かに母親の膝で絵本を読み聞かせてもらっている。1組の親子の姿に誘われて、自然に数組の親子が集まり、読み聞かせの輪が広がる場面は、しばしば観察された。佐藤（2016）は、絵本遊び場面は、一般的なおもちゃ遊び場に比べると、母親が子どもの意図や感情を敏感に察知し、母親本位でなく子どもの行動に合わせた働きかけを行う頻度が増加すること<sup>25</sup>を実証した。このことから、絵本の読み聞かせ体験は、母親の行動変容に寄与していることが示唆された。

母親が子どもの気持ちに添った関わりをしていると、周囲の母親もその関わりを真似するようになる。それは、2歳児の母親の＜模倣的関わり＞と＜母親同士の関わり

>の結び付きが強さから読み取れる。子育て支援ルームでは、子どもにも母親にも、ルールで行動を規制するのではなく、良い行動をしている見本の親子の関わりに注目させ、自発的に母親が良い関わりを取り入れていけるよう配慮しているが、その成果と考えられる。

#### (4) 自分と子どもの関わりや遊びを振り返る

〔見直す〕〔振り返る〕は、各年齢で 20% ずつ出現していた。遊びの傍らにいる支援者やボランティアの学生、他の保護者に向けて発せられた母親の言葉である。母親自身が、今まで家庭生活で意識していなかったことを、子どもとの遊びで気づき、日々の家庭の生活に子どもの学びがあると評価できるようになった表れと考えられる。入園前の 0, 1, 2 歳児を持つ母親にとって、子育て支援ルームは子どもを客観的に見ることのできる貴重な学びの場であると言えよう。

また、我が子のエピソード記録を持ち帰った母親が、家族で読み「そうそう、子どもはこんなことを遊びの中で考えていた。記録に残しておいてくれた先生に感謝です」との手紙を持ってきた。毎日生活に追われる子育て中の母親にとって、立ち止まって子どもの成長の軌跡が書かれた記録を読んだり、家族や友達と見合っ話したりする「振り返りの時間」は、母親育ちに必要な時間であると言える。

---

< 第3章 引用文献 >

- 1高畑芳美 (2016) 親と子育てを共有する「ラーニング・ストーリー」の試み, 教育実践学論集 17, pp.119-129
- 2河邊貴子 (2001) 子どもを知る, 青木久子・河邊貴子・間藤侑, 子ども理解とカウンセリングマインド: 保育臨床の視点から, 萌文書林, pp.21-22
- 3無藤隆 (2015) 保育の質の向上と選択の拡大へー子ども・子育て支援新制度がめざすもの, 発達 142, ミネルヴァ書房, pp.8-9
- 4大豆生田啓友 (2016) 「対話」から生まれる乳幼児の学びの物語, 学研プラス
- 5松井剛太 (2015) 保育所における保護者の保育参加を目指したポートフォリオの作成, 乳幼児教育学研究 24, pp.39-49
- 6脇田菜摘・永田雅子 (2015) 親と子の [関係性 [の視点を大切にしたい支援のために, 発達 143, pp.23-24, ミネルヴァ書房
- 7磯野久美子・名須川知子・高畑芳美 (2016) 子育て支援ルームにおける「プレイストーリー」の試み, 兵庫教育大学研究紀要 48, pp.121-127
- 8名須川知子・高畑芳美・磯野久美子 (2015) 子育て家庭に寄り添う支援者マニュアル, 兵庫県健康福祉部こども局, pp.18-25
- 9樋口耕一 (2014) 社会調査のための計量テキスト分析, ナカニシヤ出版, pp.101-202
- 10鯨岡峻 (1997) 原初的コミュニケーションの諸相, ミネルヴァ書房, pp.22-30
- 11岡本夏木・清水御代明・村井潤一監修 (1995) 発達心理学辞典, ミネルヴァ書房
- 12 J.Ayres, 佐藤剛監訳 (1982) 子どもの発達と感覚統合, 協同医書出版社, p.36
- 13丸山尚子 (2008) 子どもの生きる力は手で育つ, 黎明書房, p.59
- 14白石正久 (1998) 「子どものねがい・子どものなやみ 乳幼児の発達と子育て」かもがわ出版, pp.26-52, 70-72
- 15浜田寿美男 (1983) ワロン/身体・自我・社会 子どもへの世界と子どもの働きかける世界, ミネルヴァ書房, pp.104-117
- 16江尻桂子 (1996) ことばを話しはじめるとき, 正高信男編, 赤ちゃんウォッチングのすすめ 乳幼児研究の現在と未来, 別冊発達 19, ミネルヴァ書房, pp.95-101
- 17里見恵子 (1994) インリアルの理論的背景, 竹田契一・里見恵子編, インリアルアプローチ子どもとの豊かなコミュニケーションを築く, 日本文化科学社, p.47
- 18佐伯胖 (2007) 共感一育ち合う保育の中で一, ミネルヴァ書房, pp.47-73
- 19鯨岡峻 (2013) 子ども心の育ちをエピソードで描くー自己肯定感を育てる保育のために, ミネルヴァ書房, pp.10-31
- 20寺田恭子・赤井綾美・小杉知江・藤崎亜由子・榊原志保 (2014) 『子どもの主体性を育てる』地域における子育て支援の課題ー親と子の関係性に着目した「しつけ」への取組み, 保育学研究 52-3, pp.69-80
- 21 D. Male (2006) The Parent and Child Group Handbook, Hawthorn Press, 22 Emmi Pikler : the Pikler collection Development <http://thepiklercollection.weebly.com/development.html> 【最終アクセス 2018年

---

4月25日]

<sup>22</sup>前掲 18 pp.20-23

<sup>23</sup>前掲 18 pp.20-23

<sup>24</sup>西智子 (2014) 子育て支援と乳幼児の遊び子育て支援と心理臨床 8, 福村出版, p.51

<sup>25</sup>佐藤鮎美 (2016) 絵本遊びが親子関係によい効果をもたらすのは本当か?, ベビーサイエンス 16, pp.18-33

## 第4章 主体的な子育て・親育ちへの支援と今後の課題

本研究の目的は、子育て支援ルームにおける親子の遊びを記録し、分析することで、遊びによる主体的な「子育て」と「親育ち」の様相を明らかにし、子育て支援の在り方に示唆を得ることである。

本章では、ここまでの議論をふまえ、0, 1, 2歳児の主体的な遊びの変化と言う「子育て」、子どもに関わる母親の行動の変化と言う「親育ち」について、得られた結果と考察を整理し、子どもの遊びと親の関わりに、必要な子育て支援者の視点と役割について、総括的に論じる。その上で、本研究の成果から、今後の子育て支援の場における、親子を主体とした支援の在り方について提言する。最後に、本研究の限界と課題について述べる。

### 第1節 0, 1, 2歳児の親子の遊びを通じた主体的な子育てへの支援

#### I. 0, 1, 2歳児の主体的遊びの再考

本研究では、子どもが主体として遊んでいる内容を中心に、収集した親子の遊びのエピソード記録を分析し考察した。

第1章では、現状の子ども・子育て支援新制度で「保育の必要のない」とされる認定外の0, 1, 2歳児の母親にインタビュー調査を実施し、保育参加型のプログラムや支援者主導のイベント中心の子育て支援では、母親も子どもも所属意識が持ち難く、受け身にならざるを得ず、主体性が維持し難い問題を指摘した<sup>1</sup>。

第2章では、0, 1, 2歳児なりの「主体」としての意思・意欲を認め、自律性の獲得につながる主体的な遊びが存在することを確認した。主体的な遊びを読み取るために、ニュージーランドのラーニング・ストーリーを援用したエピソード記録を開発し、その効果について、0歳児の親子のエピソード記録の分析から明らかにした<sup>2</sup>。

0, 1, 2歳児と言えども、遊びの始まりと終わりは、子ども自身が決定するものではなくてはならず、ままごと遊びのように分類された遊びの形にはこだわらないものである。子どもが何に興味を持ち、どのように没頭していくのかに注目して、遊びを読み取る重要性について確認した。

第3章で示したように、0, 1, 2歳児の主体的な遊びは、動きを表す抽出語から、「動作としての動き」「探索的な動き」「操作的な動き」「他者を意識した動き」に分け、4つの動きの割合が年齢により変化し、能動的自発的な行動が中心の遊びになっていることを明らかにした。0, 1, 2歳児は、子育て支援ルームの玩具や人へ関心を持ち、集中力や想像力を駆使し、遊びに没頭し、母親と共に他者と知り合い、関わりを広げ、多彩な遊びの様相を見せた<sup>3</sup>。

今泉（2012）は、2000年から2009年までの10年間の日本保育学会発表論文集に掲載された遊びに関する研究を調査し、遊びの研究対象となった子どもは3歳児から

5歳児が圧倒的多数を占め、3歳未満児は少なかった<sup>4</sup>と報告している。それは、言葉と言う表象を持たない段階の乳幼児の遊びは、遊びの主体である子どもの興味や関心、心の動きが客観的に捉えにくく、外からの観察による機能と形態の捉え方にとどまる傾向にあったからではないかと考えられる。また、家庭で保育される0, 1, 2歳児が多く、これまでの発達心理学等の知見を実際の親子の遊びと照らし合わせて検証する機会も得難かったのであろう。3歳までは家庭で過ごす場合が多く、乳児保育の対象者が少なかったことが、保育場面における乳児の遊び研究の少なさに起因している。

本研究では、子育て支援の場を利用する多くの0, 1, 2歳児の親子の遊びについて、実際に子どもの主体的遊びを観察する視点を持ち、エピソード記録として具現化することができた。遊びの中に見られる先述した「4つの動き」の出現年齢や発達的变化を明らかにし、動きの変化には人との関わりが大きく作用していることも確認した。津守(1997)は、「行動は子どもの願望や悩みの表現であるが、それは誰かに向けての表現である。それは、答える人があって意味を持つ」<sup>5</sup>と述べている。言葉での表現が少ない0, 1, 2歳児の場合、様々な場面で色々な発見をし、そのことをごく自然な形で表現しているが、それを受け止める大人がいないと、その遊びは発見される前に消えてしまうのである。この大人に見落とされ易い、自分自身の持てる感覚の全てを発揮させた柔軟で独創的な0, 1, 2歳児の主体的な遊びに気づき記録することは、子どもの表現に大人が応じる感性を磨くことになり、大きな意味があると考えられる。

又、子どもの遊びへの意欲や集中力には、日常生活場面で見ると母親の仕事へのあこがれや自分も同じことをしたいと言う強い願望があることを明示した。白石(1999)は、『『こうしたらできるはず』と言う自分のつもりと力の矛盾の中で「ずれ」を感じる障がい児との関わりの中から、新しい力を獲得しようとする子どもの心の主体性を受け止める大人の存在が重要だ』<sup>6</sup>と述べている。0, 1, 2歳児の遊びは、まさにこの自分の意図と、その活動の結果の因果関係を子どもなりに考え、試行錯誤を繰り返すものである。発達の原動力は子どもの中にある。そのことを信じ、主体的な子育てを促すためには、あこがれの対象となるモデルがあり、自由な空間と時間、その上に、見守る大人の目がある遊びの場の必要性が再確認された。

## II. 0, 1, 2歳児の親子の遊びを通じた主体的な子育てへの支援

次に、本研究の知見から、0, 1, 2歳児の主体的な遊びへの支援のポイントについて5点述べる。

第1点は、0, 1, 2歳児の遊びは、信頼できる母親と一緒に安心してその場に居られることから、遊びが始まる。0歳児の遊びにあるように、家庭外の場所がまず親子にとって安心できる場であることが重要であることがわかる。このことは、子育て支援者コンピテンシー研究会(2009)が、『『ひろば』や『支援センター』等名称は違っても、0歳から3歳の就園前の親子と一緒に、家庭以外の日常的な時間を過ごす場所は、色・光・音等の刺激の量を抑えて、大人も子どももくつろげる空間を作り、支援者も穏やかな表情や話し方、動き方で対応しましょう』<sup>7</sup>と述べている通り、子どもに



とつても親にとつても自然体で存在できる子育て支援の場の雰囲気作りが土台として必要なことであると考えられる。

第2点は、主体的な遊びの拡がり多様化を保障するために、十分な時間を担保することである。主体的な遊びの開始は、子どもによって違い、動き始めるまで、「見る」ことで探索していく場合と、手当たり次第に触ってみてやってみて遊びを確かめて探索する場合がある。子どもの個性による当然の姿と保育者は理解できていることだが、経験の乏しい母親にとっては、「せっかく遊びに来たのにどうして遊ばないの」と焦りを感じるものである。そこで、こうしたそれぞれの子どもの遊びを一緒に見守る支援者の存在が重要である。その際、子どもの視点に立った遊び環境の捉え方を確認すると共に、子どもの遊びは固定化したものではなく流動的で、時間と共に遊びのパターンが変わっていくことも認識しておくべきである。子どもはずっと繰り返し同じ遊びをしているように見えても、気持ちは留まっているのではなく、常に動いている。あるきっかけで遊びは全く違う方向に広がり、発展する可能性があると言えよう。

第3点は、遊びの中の動きの拡大と調整に対応する遊び環境を考えることの重要性である。この時期の子ども達にとって、安心・安全な環境であることが大切なのは言うまでもない。しかし、歩行を獲得した子ども達は、ただ平らな床の上を歩くだけでは満足しない。0,1歳児のエピソード記録には、高低差のある段や坂など不安定な要素のある環境へ挑戦する姿が数多く見られた。D.Male (2006) は、「E.Piklerのアプローチでは、乳児の発達において、乳児が自分でしようとしなないことを無理に行わないことと、子ども自身が自然に挑戦したくなるような広さと変化のある遊び環境を用意することの重要である」<sup>8</sup>と訴えている。第2章で述べた、ニュージーランドのプレイセンターでは、遊び環境の細部にまで、この考え方が取り入れられていた。このことは、たとえ乳幼児であっても、危険回避だけを考えた遊び環境では、子どもが本当にやってみたい遊びの場となり得ないということである。また、高山(2004)も、「電池式で勝手に動く玩具、壊れ難いプラスチック製の玩具、舗装された平らな道路、整備された公園と、今の子どもの遊び環境は、家の中も外も、応答性や多様性が低く、子ども達自身が創造性を発揮し難い環境になっている」<sup>9</sup>ことを指摘している。本研究で収集した遊びの記録の事例、例えば「段差を乗り越えて」のように、できる力を活かしてさらに次の困難な場所を自ら求めていくたくましい子どもの姿を多く目にする事ができた。これらのことから、先述したアプローチの有用性は支持できる。この子ども本来に備わった挑戦する動きの特性を満たす遊び環境の必要性を提言する。

第4点は、感覚器の中でも重要な耳からの「音」環境の整備についてである。母親が振って聞かせるマラカスの音に敏感に身体の動きを止めるする0歳児、母親とペットボトルで作った2つの手製のマラカスを両手に持ち、「同じ、違う」と試して鳴らしては耳に当てるて聞く1歳児、学生が演奏するリコーダーの音色に触発され、「楽器を早く出してほしい」と言う2歳児の遊びの事例があった。これらの事例から、この時期の子どもの耳の感度に注意を向ける必要があることが分かった。保育環境における遊具の調査研究をした千田(2007)は、「感覚遊具は、他の遊具と比べて、種類

も数も少ないことがわかった。砂場の砂ほどの園にもあったが、楽器はあっても普段は遊べない園が多くあった」と考察で述べ、「もっと五感に触れる遊具を増やしてもよいのではないだろうか」<sup>10</sup>と提言をまとめている。本研究で事例を収集した H 大学の子育て支援ルームには、電池で動く玩具は一切なかった。本物の楽器が連なる楽器コーナーが用意され、親子は、自由に本物の楽器を手にとることができていた。そして、多くの子ども達が満足する楽器を打ち鳴らし、音色を楽しんでいた。名須川（2015）は、1, 2, 3 歳児がオルフ楽器をめぐる、音や音楽と初めて出会う事例を紹介した。「子どもと楽器の持つ音との出会いは、響きを感じ、音質の違いを感じ、リズムを感じ、音と自分自身が身体を通して融合し、音そのものを全身で実感する体験」であり、「これらの生き生きとした活動は、大人に示されたり、妨げられたりすることなく、自発的に自由に探索できるように十分に配慮された環境であること、そして、その活動が周囲から温かく見守られていることが重要である」<sup>11</sup>と述べている。このように、本物の楽器の音に親しむ機会を早期の段階に持つことが、これから幼児教育を受ける子どもの楽器に対する姿勢や音への感性を高めていくのではないかと考えられる。

第 5 点目として、子どもの遊びのモデルは、家庭生活にあることの再確認である。場所見知りの始まる 1 歳児は、家庭にあるものと同じものがあることで、子育て支援ルームに対して安心と愛着を示した。常日頃、母親が自分を抱っこしたりおんぶしたりする時使用する「抱っこひも」、外出時の乗り物である「ベビーカー」は、全ての子どもに人気のある玩具であった。また、イメージを再現する力を獲得した 2 歳児は、性別を問わず母親の調理を真似して遊ぶ。卵に見立てたエッグマラカスを冷蔵庫に入れ「冷やしとこ」と言う女の子、洗うよりもタオルで食器を拭くことに熱心な男の子、その遊びは、母親と共有できる体験に拠るものである。子どもの遊びを見た母親達が「私の口癖なんです」、「実は私、食器拭いて片づけるのが好きなんです」と言っていた。このように、独自の家庭生活の再現遊びが数多く収集された。山本（2012）がまとめた倉橋惣三の「家庭生活の教育性」理論には、「教える方でもその時、その場合に必ずしも今子供を教えているのだと言う明らかな考えを持たない。もちろん、子供の方でも今教育を受けていると言う考えは少しも自覚しておらない場合に教育に関係のあることを『教えない教育』とする」<sup>12</sup>とあるが、家庭生活の再現遊びはまさに、時代の変化に左右されない不変的な「教えない教育」の姿であると思われる。

0, 1, 2 歳児の主体的な遊びの核となるものが、家庭の日常生活にあることを改めて確認できたことが本研究における新たな知見であると言えよう。

## 第2節 0, 1, 2歳児の親子の遊びを通した主体的な母親の親育ちへの支援

### I. 母親の子どもの遊びへの関わりの変化

ここでは、第1章第2節で提示した子育て中の母親の意識の変容過程の中で、第3章第3節の子どもの遊びに対する母親の関わりを中心に整理する。そして、母親の振り返りに、親子の遊びの記録が及ぼす意味について、考察する。

まず、図4-2-1は、第1章第2節の0, 1, 2歳児までの母親の意識の変容過程に、主体としての子どもの遊びの変化と母親の関わり行動を示す図である。

子どもの遊びは、0歳児から1歳児で、動作としての動きが生まれ、母親からの反応が返ってくることで、探索的な動きが増す。1歳児から2歳児では、操作的な動きがますます活発になり、遊びに関わる他者も母親だけでなく周囲の友達へと広がり、遊びへの興味や友達へのあこがれは模倣を促し、遊びの様相は複雑に展開していく。やがて、遊びを通して、友達との共感が生まれる。同様に、母親の意識は、左側の孤立した状態から子どもの遊びの変化と共に、様々な気づきを得、徐々に環境への適応へと移行し、母親自身も友達を得る。つまり、子どもを連れ、子育て支援の場等の地域社会へ歩み始めたことにより、子どもの遊びへの関わりも、密接した母子一体の関わりから、少しずつ親子の距離があき、子ども同士をつなぐ間接的な関わりへと変化する。母親の育ちの方向は、右方向へと進み、やがて、友達から社会とのつながりへと発展していくと考えられる。

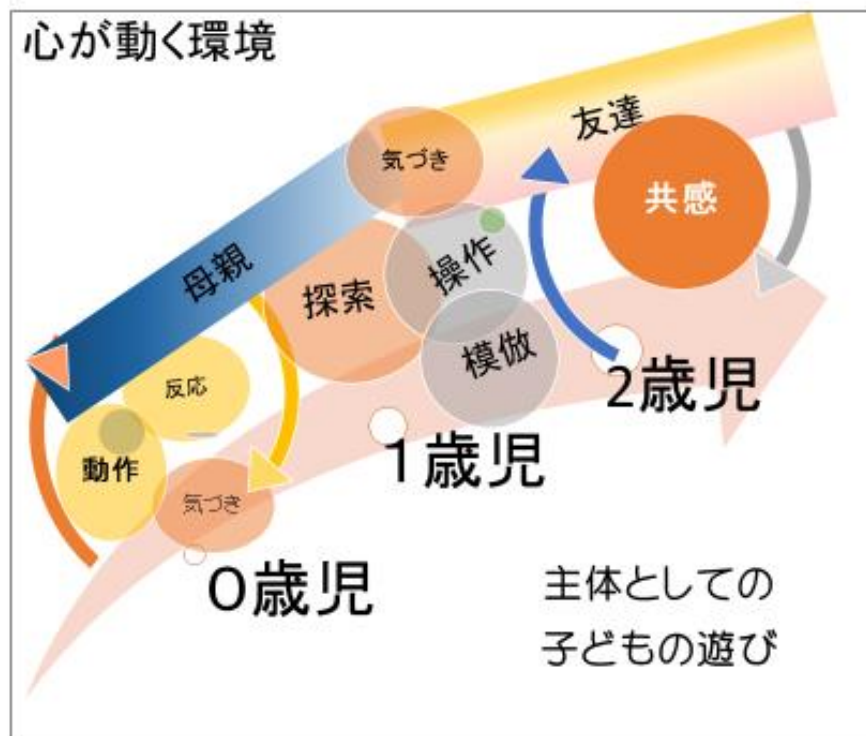


図 4-2-1 0, 1, 2歳児の主体としての子どもの遊びの変化と母親の関わり行動

幸・浅野（2012）の子育て支援利用者の調査によると、「子どもに対して否定的な感情・行動傾向を強く持つケース自体が 150 例中 5 例と全体的にみると、比較的少ない。0～3 歳と言う、子どもがより年少の時期においては、『家庭内外での支援や協力』と、『母親の子どもに対する情緒的・行動的安定』との関わり合いは深い。そうした身近な支援は、母親が子どもから手を離せないような物理的余裕のない状況では、母親の支援として一定の役割が果たせている様子が推察される」<sup>13</sup>と言う。本研究においても、第 3 章で述べた母親の関わり行動の中で、統制的な行動は、どの年齢においても少なかった。子育て支援ルームを利用する母親の多くは、子どもに対して安定した関わり行動が取れていると言える。

母親自身の情緒的な安定は、子どもへの行動の愛着的関わりとして機能する。その土台の上に、実際の子どもへの関わり行動としては、遊びへの肯定的な関わりにつながっていくと考えられる。

又、子どもの遊びを真似る等の間接的な模倣的関わりにより子どもの有能感を高め、子どもの気持ちを代弁したり、掛け声で遊びを盛り上げたり、「赤ちゃんの足は、プニプニ」等のように、擬態語・擬音語を用いて、子どもの情動を調節する直接的な関わりも行う。こうした母親の模倣的関わりは、子どもと他者をつなぐ、佐伯（2011）のいう「YOU 的関わり」<sup>14</sup>を發揮していると言える。

親の関わりの出来ていない側面に目を向けるのではなく、上手く出来ている側面に焦点を当てることには、2 つの意味がある。1 つは、先述したように、母親と子ども、それぞれが自分の良さに気付くことで、親子共に自己肯定感を育むことができる。自分に自信が持てることは、積極性を生み出す原動力となるだろう。2 つは、子育て支援ルームの中で、他の親子に対して、良いモデルが示せる。「親子で仲良く遊んでください」と言われてもどうやって遊ぶのかと戸惑われる母親も多い。その時に、同じ空間に楽しく関わっている親子がいることは、「なるほど、こんな風にすればよいのか」という具体的なモデルを手に入れることになる。杉山（2007）は、「かつての被虐待児が親の世代になって、加害者になると言う虐待の世代間連鎖と呼ばれる現象は存在する」<sup>15</sup>と述べている。虐待が虐待の連鎖を生み易いのは、良い関わりモデルを持ち得ていない表れである。親子が楽しく遊ぶためには、「してはいけない」と行動を規制するのではなく、「あんな風にしよう」と前向きの子育てに取り組む良いモデルの存在が必要なのである。吉村（2014）は、「ソーシャルスキルトレーニングの最も重要な技法は、利用者が成し遂げたことを具体的に引き上げて行うポジティブフィードバックであり、繰り返すことが重要である」<sup>16</sup>と言うが、子育て支援の場の利用者である母親にとっても有効であると考えられる。

## II. 子育てと共に変化する母親の親育ち

母親の親育ちは、母親自身の心の安定や自己肯定感に拠るだけかと言うと、今回の研究では、主体的な子どもの遊びに誘発される、子どもに育てられた母親の行動の育ちも多いことが明らかとなった。子どもの遊びから始まる母親や周りの大人の誘発さ

れる行動を、以下の5点について考察する。

まず1点目は、子ども、特に0歳の乳児には、大人を惹きつけ易い行動的特徴が備わっている点である。篠原(2014)によると、「乳児に向けて大人は、マザリーズやモーショニーズ等と称される独特の行動を表出する」<sup>17</sup>と言う。つまり、ベビーベットの中で寝ている乳児がそばにいる人をじっと目を見る反応や、大人の声かけに手足をバタバタ動かす行動は、関わり手である母親や大人の次なる関わりを誘発する。実際に、子育て支援ルームにおいても、0歳児に向けて、大人が「バアー」と顔の表情を変えたり、子どもの発声を真似て応じるように「あーあー」と声をかけたり、ベビーベットに吊ってあるメリーゴーランドを回したり、音の出る玩具を振って反応を確かめたり等様々な行動が見られた。時に、子どもからの反応がうまく返ってこない、大人も少し考えて、行動を変化させる。そして、うまく反応が返ってくると、その行動を繰り返す。子どもの傍らで10分以上遊び続けることも少なくない。

乳児の存在は、きょうだいやルームにいる少し大きい子ども達にも影響を及ぼす。2歳児の事例「赤ちゃんの足触った」をあげる。ベビーベットによじ登ろうとする2歳児を母親が無理やり引きはがすのではなく、「赤ちゃんの足柔らかいね、プニプニだ」と赤ちゃんの足を手で撫でながら言葉をかける。すると、子どもも「プニプニ」と真似をして赤ちゃんの足を撫で始めた。乳児から働きかけたわけではないが、乳児の持つ特性が、触感覚と「プニプニ」という言葉を引き出し、母親と子どもが同じ動作とリズムで掛け合う遊びの体験を導いたのである。同時に、いつも子どもを制止したり監視したりする母親の関わり行動を、子どものモデルになったり気持ちを代弁したりと言う行動へと変容させたのである。このように、0歳児はこの大人を惹きつけ易い行動的特徴より、周囲の肯定的な関わりを誘発していると考えられる。

2点目は、子どもの再現遊びにより、母親が自分の行動の振り返りができる点である。きょうだいの生まれた子どもは、母親が赤ちゃんを世話する様子をよく見ていて遊びに再現して見せる。おんぶしたり散歩に連れ出したりするのはよく見かける遊びである。たらいをお風呂に見立てて中に入る2歳児が、赤ちゃん人形を持って来て一緒にいれてやるという遊びや、「まだこれは食べられへんね、ミルクにしとき」などと赤ちゃん人形に言い聞かせる遊びは、家庭での母親の姿を映し出す鏡の役目をしていると考えられる。

3点目は、子どもと一緒に遊ぶことにより、親自身も遊び心を取り戻す点である。ルームには、ビリボと言う名のお尻を入れて回転して遊ぶ玩具がある。ルームの床にぽんと置いてあるビリボに、「これ何かな」「どうやって遊ぶのだろう」と子どもも大人も不思議がる。名須川(2017)は、「自ら興味、関心を持って遊ぶ時こそ、『学び』の時でもある」<sup>18</sup>と述べている。それは、母親にとっても同様に主体的な「学び」の時である。「こうやって回すのかな」「頭にかぶるヘルメットかな」など試行錯誤の末に、「ほらこうやったら、くるくる回れる。おもしろいよ」「だめ、お尻が大きすぎて入らない」等と子どもの前で無邪気に遊んでいる。それは、子どもに見せるのではなく、母親自身が夢中になっている遊びである。古くから「童心に戻って」と言われる

が、このエピソード以外にも、木琴で童謡を探り弾きしたり、立体的なパズルをはめるのに四苦八苦したり、子どもの遊びを母親も一緒に楽しむ姿が、事例の中にも数多く散見された。このように、子どもを遊ばせてやるという姿勢から、共に遊ぶ仲間としての姿勢に変わることが、子どもにとっても良い作用を及ぼす。鯨岡(2013)の「子どもと重要な大人の『育てる - 育てられる』関係は、世代間で同じように循環していくものであり、それゆえに自己肯定感も世代間で循環していく面がある」<sup>19</sup>と述べているように、母親自身の中にある子どもとしての自分を、肯定的に捉える作用があると考えられる。

4 点目は、子どもの遊びが親同士のつながりを生むきっかけとなるという点である。1 歳児の窓の内と外でお互いの子どもに声かけてタイミングを合わせようとする「いないいないばー」遊びの事例や、たらいに浮いたペットボトルで作ったタコを子ども達に見せようと、たらいを持ち上げる方と、「ほら来たよ」と声をかける方に分かれて遊びをサポートする「タコさんゆらゆら」の事例は、子どもに寄り添う母親の協力があって成り立った遊びの事例である。偶発的に始まる子どもの遊びに母親同士が打合せしたわけではなく、自然な形で協力し合う。イベントで母親同士が仲良くなるきっかけ作りとして導入する「アイスブレイク」のように与えられ、受け身でつながるのは違い、子どもに遊びを楽しませたいと言う動機が一致して初めて成立する為、母親の主体性が発揮される。

5 点目は、楽しい親子の関わり遊びは、周りの子どもを誘発し、自分の母親に同じ遊びを求め、遊びが広がる点である。祖母が孫に絵本を読み聞かせている様子を見た他の子どもが次々に絵本を持って「読んで」と自分の母親の所に寄っていく。この「絵本読んでもらうの好き」の事例では、母親が自然に祖母の語り口調を取り入れた読み聞かせの輪が広がり、ルーム全体に穏やかで染み入るような時間が流れた。このように、「良いものは良い」と素直に同調できる子どもの行動は、母親の行動に連鎖して広まっていくと考えられる。

以上、母親の関わり行動の変化は、子どもからの必然性と母親・大人からの必然性が互いに作用し合うの中で生まれてきたものであると考えられる。

最後に、記録を見直したり振り返ったりする行動は、直接子どもに対する関わり行動ではなく、支援者や学生、他の保護者に向けて母親自身が発した言葉からコード化したものであることは、第 3 章の中でも述べた。井桁(2014)は、「一般的に、親は自分の子どものことが、本当は見えない存在だと思う。それは、自分の顔を本人が 1 番見えないのと同じように『近すぎて見えない』と言う意味で、だからこそ、周囲の評価が気になったり、他の子と比べないと我が子のことが分からなくなったりする」<sup>20</sup>と述べている。第 2 章の子どもの記録を共有した母親 A のアンケートに「毎日一緒に過ごしていると成長している様子が気付きにくく、…ルームで継続的に子どもを見ていくと確かに B の速さで確実に成長しているのだと言うことを実感できた」と書いている。子育ての当事者としては、井桁の言うように、子どもの成長を実感し難いと考えられる。親子の遊びを共有することは、①「子どもを捉える視点」が変化し、「でき

るかできないか」の結果に囚われず、子どもが挑戦している過程に目が向けられるようになること、②「子どもの興味が変化していくことへの気付き」、③「子どもの視点に立った遊びの見方ができること」の3点、成果がある。幼児教育を受ける前の0歳児の段階から、母親が「子どもの視点に立った遊びの見方」を実感として得られることは、それ以降の子どもの保育・教育を支える家庭の在り方に大きな影響を与えるであろうと推察する。

最後に、親子の遊びの記録が、母親に及ぼす効果について考察する。本研究では、親子の遊びの記録は、母親自身ではなく、支援者によって書かれたものである。母親は支援者によって記録された自分達親子の遊びを読むと言う作業になる。この形式は、ニュージーランドのプレイセンターの第1期、初めての親子を担当した支援者の役割の母親が、担当した子どもの記録を書く方法を参考に始めた手法である。

栗山(2012)は、母親である自身の育児日誌を分析し、母親役割について研究した。その詳細な記録から、「母親役割においても子どもとの『相互作用の量と質』は重要な課題である」<sup>21</sup>と述べている。しかし、育児内容を課題意識型の手法でまとめ、表面上見える子どもの行動が淡々と記録されている。特に育児内容も、身体・世話、非言語コミュニケーション、言語コミュニケーション、遊び(内)、遊び(外)、しつけ・練習・学習、絵本、歌と、「生活」と「遊び」が切り分けて捉えている。そのため、子どもが料理に興味を持つようになると、ピューラーで皮むきの練習をする等、しつけは行動を見て真似させる。3歳からは言葉で言い聞かせる等のように、母親の子どもへの対応は、学習・訓練的になってしまい、遊びの中にある面白さが感じられないのである。子どもを主体として考えるならば、ピューラーで皮むきする等の生活全てが遊びである。子どもがやりたくなくなってしまうことは遊びであり、楽しみながら繰り返し取り組むうちに自然に身につくものが身の自立であろう。母親も、家庭生活の仕事に憧れを持ち、やってみようとする子どもの遊びを、一緒に楽しむ。それが、結果的に、しつけとなるのではないだろうか。いかに研究者であっても、「遊びを通した乳幼児の生活」の捉え方は難しいことが分かる。親子の遊びを客観的に見て、その意味を考えると作業をするには、当事者ではない、支援者の遊びの読み取りが重要なのである。それは、第2章の母親Cが、「記録の交換は、人によってこんなに見方が変わるのかと本当に興味深かったです。同じことでもそんな風に見られるのか、なるほどこの行動はそういった成長の姿から来ているんだと子どもの見方の視野が広がりました」と言う言葉にも表れている。このように、子どもに関わる母親が、支援者のような他の大人と子どもの見方や関わり方について、話し合い、振り返る作業こそが、「子育ての社会化」であると考えている。

興石(2005)は、「育児不安を軽減するための第一の方略として、親自身が自己の行動パターンを省察することを取り上げ、各親が自分の育児行動パターンを知り理解することが認知的に必要であり、それが適切な育児行動への修正へとつながっていく」<sup>22</sup>と言う。同様に、杉本・並木(2014)も、4~5歳児の母親を対象にしたアンケート調査から、「怒りの感情を抑制する母親は、冷静に子どもに対する対応の仕方について

の省察を来り返しながら、いつも自分の子育てを意識している」<sup>23</sup>と言う。つまり、自分達親子の遊びの記録を読むことは、ごく自然な形で、母親の自己省察を促し、適切な行動が取り易くなると考えられる。本研究における母親が読むことを前提とした親子の遊びの記録の意義は、このような母親の主体的な親育ちを促すことにあると言えよう。



### 第3節 0, 1, 2歳児と母親の育ちがつながる支援

これまでの議論から、0, 1, 2歳児の主体的な遊びが、情緒的なやりとりのできる安定した母親との関係を基盤とし、自由な時間と空間、良質で適切な興味関心を引く玩具や挑戦意欲を満たす遊び環境の設定により、多層的に広がることが確認できた。又、子どもに関わる母親自身の育ちについても、事例を通して、支援者と言う見守りと制約の少ない空間、時間の中で、子どもと遊ぶことにより改めて子どもの遊びの意味を知る。親子の遊びを子どもと共に楽しみ、支援者による記録を読むことで、子どもとうまく関わった自信を得、主体的に活動する意欲を高めていく親育ちの過程も見い出せた（高畑 2017）<sup>24</sup>。

ここでは、この成果を元に、「つなぎ」の視点から考察を進め、子育て支援への提言をまとめる。「つなぎ」とは、本来「①モノとモノをつなぐもの、②次の事柄が生じるまでの間を埋めるために仮に行う物事、③ない物や崩れ易い物を固めるために混ぜ込むもの、④上着とズボンがつながった作業用の衣服」等の意味を持つ言葉である。本研究における「つなぎ」は、「それぞれ独立した主体である母親と子ども、又は、母親同士を引き合わせたり、関係を調整したりする役割を担うもの」と定義する。

図4-3-1は、親と子どもの育ちをつなぐ支援のモデル図である。以下、図の矢印で示したIからIVについて、順に説明する。

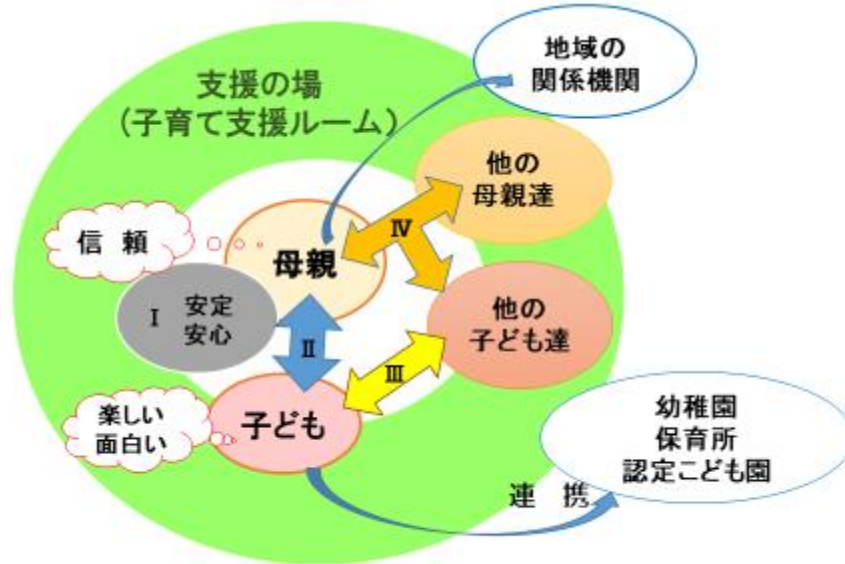


図 4-3-1 親と子どもの育ちをつなぐ支援

#### I. 支援の場との「つなぎ」

朝、家から出て子育て支援の場を利用しようとする母親は、生活の時間を調整し、おむつや着替えなどを準備し、身支度を整えて出かける。出産まで身1つで軽々動くことができた母親にとって大変な労力を要するものである。これは、第1章第3節の

インタビュー調査の母親の語りに見られる「のしかかる負担感に押しつぶされそうな孤立した子育てからの脱却」のための作業である。子育て支援の場にたどり着いた母親は、居場所を得ることで子どもとしっかり関わろうと言う心の余裕が持てる。

子育て支援の場に求められるものは、イベントとして遊びを提供したり、慣例として母親の学習講座を開いたりするのではない。親子の家庭生活の延長線上にある居場所となることである。母親が子どもと選んだ遊びを自由に体験できる環境の設定と支援者が侵襲的でない見守りにより、親子が初めての社会へ参加し易くなり、母親が必要とする次の支援につながるきっかけを得易くなる。

## II. 母親と子どもの「つなぎ」

昨今の親子の触れ合い活動は、「ベビーマッサージ」「手遊び」「親子の体操」「水泳教室」等、形式に依拠する傾向がある。その原因として、0, 1, 2歳児の遊びとは何が読み取れないことが大きく影響していることは、今までの議論から明らかである。

本研究の事例で示した0, 1, 2歳児が夢中になって真似る遊びの多くは、生活する家庭の再現遊びであった。母親が食事を作っている台所に這って行き、鍋やボールを引っ張り出す、洗濯物をたたむ傍らで洗濯ばさみを散らかす等、母親からは、困ったはずらにしか見えない0歳児の遊びは、事故防止のためと考案された制限用品により、家庭生活から切り離される傾向にある。しかし、家庭生活の中にこそ、この時期の子どもが憧れ、真似したい遊びが存在する。そのことを母親に理論で説明するのではなく、一緒に遊び、子どもが夢中になってする再現遊びを見ることにより、母親自身が主体的に気付くことが重要なのである。そして、仲間と共に振り返り、「我が家もそう」と共感を得ることで母親は、子どもに対する心のゆとりができ、自分の関わりに自信が持てるだろう。

このように、母親と子どもがうまく関われるよう「つなぐ」こと、自分の子どもから母親自身が「遊び」の意味や面白さを学べること、その機会を提供することが子育て支援ルームの役割と言えよう。

## III. 子ども同士の「つなぎ」

0, 1, 2歳児は、子ども同士だけでは上手くつなげられない。人形用のベビーカーをめぐる、取り合いは少ないものの、子ども同士の攻防は繰り広げられていた。こうした子ども同士が自己主張をぶつけ合う経験の重要性について、専門の保育者は理解できている。しかし、母親は間に入って早くトラブルをおさめようとしたり、人に優しくするように言い聞かせたりしたくなる。元気のよい子どもの母親は、「やかましくてすみません」と肩身を狭くし、子どもがトラブルを起こさないよう監視したり、制止したりしてしまう。母親同士の関係を気遣うが故の行動である場合もある。井桁(2014)は、「トラブルをいろいろな形で経験した子どもは人とのコミュニケーションの知識がたくさんある子ども」と評価し、「コミュニケーション力とは、自分の気持ちを押し殺して他者に合わせるのではなく、自分の思いと相手の思いを上手に調節する力」で

「様々な経験を通して時間をかけて育つものである」<sup>25</sup>と言う。子育て支援ルームでは、母親が、子どもを促したり、モデルを示したり、気持ちを代弁したりする「つながぎ」の役割を自然に担う機会がある。母親自身が、この「つながぎ」の役割を体験しておくことで、子ども同士の遊びの過程に気付けるのである。「うちの子が怪我をさせられた」と幼稚園や保育所に一方的に訴えずに済むよう、入園前の段階で、母親が自分の子どもと友達の関わりを見守り、調節する力の育ちを支援する体験を積むことは、大変重要なことであると考えられる。

#### IV. 母親同士の「つながぎ」

子育て支援ルームには、遊びを介した「つながぎ」と、先述した遊びを振り返る「つながぎ」の2つが存在すると考えられる。

大人同士が形式的ではなく、仲良くなるためには、「遊び」を介在させる場面が必要である。先述した絵本の読み聞かせの輪が広がったように、子どもの遊びに加わる形で母親同士がつながるきっかけは生まれていた。楽しい遊びには周囲の親子も寄っていき遊びの輪は自然に広がる。鬼遊びでは、子どもの手を引き、逃げる側と、追いかける側で母親同士が役割を分担していた。これらの事例のように母親が子どもと夢中になって遊んでしまう雰囲気づくりも、子育て支援の場の重要な役割であると考えられる。

又、親子の遊びのエピソード記録は、母親同士をつなぐツールでもある。「子どもの遊びのエピソードを書いてもらえる」と母親同士の話題になり、ファイルの見せ合いをきっかけに来訪する親子が増えている。支援ルームでは、エピソード記録を友達に見せて話し合ったり、コメントを書き込んだりと、母親同士をつなぐエピソード記録の活用が広がっている。様々なネット情報が拡散されている現代社会の中で、自身の子育て、我が子との遊びや関わりについて、客観的に個別的に見直す機会を母親は求めていると言える。

そして、エピソード検討会は、支援者同士の「つながぎ」も生む。子育て支援の質の担保の重要性から、子育て支援員研修<sup>注10</sup>が始まったが、そのような支援者研修でも、エピソード記録は、活用できるツールである。主体的な子どもの遊びを読み取るためには、互いのエピソード記録を読み合い、意見を交換し合うような、すぐ支援に活かせる研修方法は欠かせない。今後、子育て支援の場が増えるにつれ、ますます重要になると考えられる。

---

注10 2015年（平成27年度）から始まった子ども・子育て支援新制度において、新たに「子育て支援員研修制度」が創設された。この研修は、子育て支援の各事業等に従事するにあたって必要となる知識や技能等を修得することを目的とした全国共通の研修制度である。

## 第4節 今後の課題

本研究では、子育て支援の場における親子の遊びから、0, 1, 2歳児の主体的な遊びを示すことができた。0歳児から遊びを通しての主体的な「学び」は始まるのである。このような子どもの遊びを育む環境として、外の世界と子どもをつなぐ役割を家庭、本研究では、特に母親が担っていることも明らかとなった。その上、家庭生活がいかに0, 1, 2歳児の遊びの源になっているかを明示することができたことは大きな成果であることと考える。その結果、0, 1, 2歳児の遊びは、他者から与えられた形の決まった遊びを教えてもらうものではなく、それぞれの家庭生活で生まれた名前のない遊び、その親子ならではの関わり遊びを大切にすることが、子育て支援の原点であることを確認した。

子育てを支援する側がそのことを意識して、本研究のエピソード記録のように、客観的に見える形で示すことで、保育に入る前段階で親が子育てを肯定的に捉えることができる。母親が子どもを理解し、子どもの主体的な遊びの意義を捉え直す視点を提示できたところに本研究の意義があると言える。

本研究の限界と課題として、以下3点を挙げる。

第1に、本研究で対象としたのは、「子育て支援を利用する母親」であった。そのため、子育て支援の場に来訪できない、本当に支援を必要としている親子のニーズは十分に把握できていない。芝崎・芝崎(2015)は「育児効力感の高い母親は、育児改善のために直接的な指摘や指導を好む」<sup>26</sup>と述べている。高畑(2017)は、母親の子育て支援ルームへの期待を明らかにすることを目的に、利用者アンケートを実施し、結果を集計した。2つの大学の子育て支援ルームの利用者111名を対象に、育児に対する自己効力感に見られる母親の特性と、支援ルームへ期待するものを調査した。この調査の結果から、大学にある子育て線ルームにおいて、「遊び場の支援」の満足度はほぼ100%近いことから、利用者の十分な評価は得られた<sup>27</sup>とした。同様に、本研究の対象とした母親は育児効力感の傾向が高い母親であった可能性が高く、その意味で対象とする親子が限定的であったと言える。育児効力感の低い母親に対する支援も含め、子育て支援の利用が難しい親子の背景にある課題は多様で、さらに幅広く社会心理学的福祉的な観点による支援を検討する必要はあるだろう。

第2に、親子の遊びの年齢的な変化や子どもの年齢に対応する母親の関わりを可視化することができたが、それぞれの遊びに対応する形で、親の関わり行動を検討するところまで至らなかった。例えば、子どもが玩具を取ろうと寝返りしている時、子どもの目の前でおもちゃを動かし子どもを誘う形で励ます行動と、子どもが寝返りし易いように靴下を脱がせてやる行動、そのどちらがよりその子どもに適切な関わりと言えるのか。その時の母親の子どもの捉え方、周囲の状況によって違うであろう。これらの行動を本研究では、計量的な分析を中心に検討を進めてきた。今後、1つ1つの事例に対する詳細な検討、例えば1つの事例のエピソード記録を時系列で並べて個の遊びの変化を追う等も必要であると考えられる。それは、親子に関わる支援者が、より共

感的な理解を深める作業であり、支援の質を高めるために必要な検討である。小川(2010)は、「子どもへの理解が援助する瞬間に直観的に行われ、理解と援助と言う別々の行為として保育者に自覚されないことを『当事者の直観』と命名している。この当事者の直観を持たない保育者は、幼児の変化を瞬時に読み取る力は持っているものの、自分の幼児理解を疑問視し、反省的に振り返るという態度を形成していくことが困難になり、幼児の主體的な育ちが考慮できない」<sup>28</sup>と言う。保育者と同様に、子育て支援者にとっても陥りやすい課題である。共感する感性と反省する知性と相反するような支援者の力量を担保することは難しいが重要である。そのため、エピソード記録を持ち寄り検討するエピソード検討会のような実証的研究の確保は必須であると考えられる。

第3点は、第3章の第4節で課題として挙げたように、エピソード記録では、母親同士のつながりを十分に把握できたとは言えない。事例収集期間が、開室から1年半と短い期間であったため、母親が、自分の子どもだけでなく他の親子へも積極的に関わる姿は、やっと見え始めた時期までの記録である。

今後、母親同士、又は、親子と地域の人達が、どのように交流を深めていくのか、親子が暮らす地域を居場所とできるような取組みに子育て支援の場がどう機能していくのか等の長い期間を要する追跡研究も必要ではないかと考えている。

さらに、エピソード記録は、支援者が記録するだけでなく、母親による記録とその気付きの分析を加えることで、より詳細な母親の変容と必要な支援が明らかになる。子どもだけでなく、母親の学びの連続性として、記録を活かした母親の主體的な「親育ち」も継続して探求していきたいと考えている。

---

< 第4章 引用文献 >

- 1高畑芳美 (2014) 子育ての『主体』である母親を支援する幼稚園の役割, 保育学研究 52-3, pp.45-54
- 2高畑芳美 (2016) 親と子育てを共有する「ラーニング・ストーリー」の試み, 教育実践学論集 17, pp.119-129
- 3高畑芳美・名須川知子・磯野久美子 (2018) 0・1・2歳児の主体的遊びの変容と親の関わり, 保育学研究 56-3, pp.163-174
- 4今泉岳 (2012) 保育における遊びの概念について, 東北立教大学・東北立教大学短期大学部紀要 第2号 pp.1-16
- 5津守真 (1997) 保育者の地平, ミネルヴァ書房
- 6白石正久 (1998) 「子どものねがい・子どものなやみ 乳幼児の発達と子育て」かもがわ出版, pp.26-52, 70-72
- 7子育て支援者コンピテンシー研究会編著/高山静子・渥美由紀・今井豊彦・汐見和恵・武田信子・築地律 (2009) 育つ・つながる子育て支援 具体的な技術・態度を身につける 32 のリスト, チャイルド社, pp.19-24
- 8 D. Male (2006) The Parent and Child Group Handbook, Hawthorn Press, 22 Emmi Pikler : the Pikler collection Development <http://thepiklercollection.weebly.com/development.html> [最終アクセス 2018年4月25日]
- 9高山静子 (2004) 乳幼児時期の遊びの不足とそれを補う仕組みづくり, 日本生活体験学習学会誌 4, pp.73-79
- 10千田隆弘 (2007) 保育環境における遊具の種類と幼児の遊びについて, 愛知教育大学 幼児教育研究 13, pp.23-30
- 11名須川知子 (2015) 子どもと音楽の最初の出会い—幼い子どもにとってのオルフ楽器の響き—, 音と動きの研究 43, pp.52-55
- 12山本敏子 (2012) 倉橋惣三の「家庭生活の教育性」理論—近代の教育認識を乗り越えて—, 駒澤大学教育学研究論集 28, pp.19-47
- 13幸順子・浅野敦子 (2012) 母親の育児意識に関する研究—子育て支援利用者の調査回答パターン分析, 名古屋女子大学紀要 58, pp.187-195
- 14佐伯胖 (2007) 共感—育ち合う保育の中で—, ミネルヴァ書房, pp.47-73
- 15杉山登志郎 (2007) 子ども虐待という第四の発達障害, 学習研究社, pp.170-171
- 16吉村夕里 (2014) 発達障害をもつ人への支援の現状と「コミュニティ生成型」のグループアプローチの課題—SST への関与観察を通して—, 心理社会的支援研究 4, pp.13-36
- 17篠原郁子 (2014) 母子間相互作用についての発達心理学的アプローチ: 母親による子どもの心の創造と子どもの社会的発達, ベビーサイエンス 13, 日本赤ちゃん学会編, pp.45-53

- 
- 18名須川知子（2017）幼児期の『遊び』，兵庫教育大学「まあるく子育て」編集員会編著，兵教大発まあるく子育て，pp.82-83
- 19鯨岡峻（2013）子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために，ミネルヴァ書房，pp.10-31，217-277
- 20井桁容子（2014）ありのままの子育て やわらか母さんでいるために，赤ちゃん和妈妈社
- 21栗山直子（2012）育児日誌に見る母親役割，家庭教育研究 17，pp.19-30
- 22興石薫（2005）育児不安の発声機序と対処方略，風間書房，pp.138-143
- 23杉本信・並木真理子（2014）母親の子どもに対する怒り感情の抑制と評価—子育てに関するメタ認知及び育児自己効力感との関連—，保育学研究 52-2，pp.135-148
- 24高畑芳美（2018）親と子どもの育ちをつなぐ子育て支援，家庭教育研究 23，pp.39-48
- 25前掲（20）
- 26芝崎美和・芝崎良典（2015）母親が求める育児サポートとは—母親の特性と求められるサポートとの関係性—，日本保健福祉学会誌 22-1，pp.1-12
- 27高畑芳美（2017）大学の子育て支援施設を利用する母親の育児に対する自己効力感と支援ニーズの関連，幼年児童教育研究 29，pp.59-68
- 28小川博久（2010）遊び保育論，萌文書林，pp.237-256

## 引用・参考文献

### 【A】

A.H.Maslow (1943) A theory of human motivation. Psychological Review, Vol.50-4, pp.370-396

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

秋田喜代美 (2011) 保育のみらい, ひかりのくに株式会社, pp.102-103

安藤智子・荒牧美佐子・岩崎裕美・丹羽さかの・砂上史子・堀越紀香 (2008) 幼稚園児の母親の育児感情とうつ, 保育学研究 46-2, pp.99-108

荒牧美佐子・田村毅 (2003) 育児不安・育児肯定感と関連のあるソーシャル・サポートの規定要因: 幼稚園児を持つ母親の場合, 東京学芸大学紀要第 6 部門技術・家政・環境教育 55, pp.83-93

荒牧美佐子・安藤智子・岩崎裕美・丹羽さかの・堀越紀香・無藤隆 (2007) 幼稚園における預かり保育の利用者の特徴, 保育学研究 45-2, pp.69-77

荒牧美佐子・無藤隆 (2008) 育児への負担感・不安感・肯定感とその関連要因の違い: 未就学児を持つ母親を対象に, 発達研究 19-2, pp.87-97

浅川潔司・鎌田陽世・横川和章・古川雅文 (1999) 母親の育児感情の構造に関する研究, 兵庫教育大学研究紀要 1-19, pp.139-143

麻生武 (1997) 乳幼児期のふりの発達と心の理解, 心理学評論 40-1, pp.41-56

### 【D】

D. Male (2006) The Parent and Child Group Handbook, Hawthorn Press, 22  
Emmi Pikler : the Pikler collection Development

<http://thepiklercollection.weebly.com/development.html> [最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]

### 【E】

江尻桂子 (1996) ことばを話しはじめるとき, 正高信男編, 赤ちゃんウォッチングのすすめ 乳幼児研究の現在と未来, 別冊発達 19, ミネルヴァ書房, pp.95-101

### 【F】

藤井加那子・永井利三郎 (2008) 育児期にある母親の育児満足感に影響する因子—子育て不安の認識の有無による違い—, 小児保健研究, 67-1, pp.10-17

藤森平司 (2005) 次世代育成としての保育, 発達 101, ミネルヴァ書房, pp.12-14

福島大学附属幼稚園・大宮勇雄・白石昌子・原野明子 (2011) 子どもの心が見えてきた, ひとなる書房, pp.220-238



## 【G】

G.Fink 編著. (2009) *Encyclopedia of stress*. 2nd ed. Burlington: Elsevier. (ストレス百科事典), ストレス百科事典翻訳刊行委員会翻訳, 丸善

## 【H】

- 萩原久美子 (2008) 「子育て支援」のメインストリーム化, 汐見稔幸監修, 子育て支援の潮流と課題, 第2章, ぎょうせい, p.41
- 浜田寿美男 (1983) *ワロン／身体・自我・社会 子どものうけとる世界と子どもの働きかける世界*, ミネルヴァ書房, pp.104-117
- 原田正文 (2002) *子育て支援と NPO 親を運転席に！支援職は助手席に！*, 朱鷺書房, pp.65-72, 179-180
- 橋川喜美代 (2012) *テ・ファリキとラーニング・ストーリーから実践記録を読み解く*, 鳴門教育大学紀要 27, pp.12-24
- 橋本真紀 (2012) *地域子育て支援拠点における課題*, 渡辺顕一郎・橋本真紀編著, *地域子育て支援拠点ガイドラインの手引—子ども家庭福祉の制度・実践をふまえて—*, 中央法規出版株式会社, pp.122-125
- 樋口耕一 (2014) *社会調査のための計量テキスト分析*, ナカニシヤ出版, pp.101-202
- 久田満・箕口雅博・千田茂博・丹羽郁夫 (1990) *育児ストレスと産後抑うつ症—ソーシャル・サポートとしての夫婦親密性のもつストレス緩和の検討*, *社会心理学研究* 6-1, pp.42-51
- 古川雅也 (2016) *モチベーション理論における主体性概念の探求*, 関西学院大学産業研究所論集, 43, pp.115-121
- 星野美穂子・富永由佳 (2013) *育児に対する感情と子育て支援に求めるニーズとの関係—未就園児の母親を対象として—*, *聖徳大学幼児教育専門学校研究紀要* 5, pp.33-39

## 【I】

- 井桁容子 (2014) *ありのままの子育て やわらか母さんでいるために*, 赤ちゃんともママ社, p.123
- 井桁容子 (2017) *主体的で豊かな乳児の遊びの世界*, 発達 150, ミネルヴァ書房, pp.23-28
- 飯野祐樹 (2009) *ニュージーランドにおける保育評価に関する研究—Learning Story に注目して—*, 広島大学大学院教育学研究科紀要 3-58, pp.245-251
- 池本美香 (2003) *失われる子育ての時間 少子化社会脱出への道*, 勁草書房, pp.110-118
- 今井豊彦 (2009) *一人の10歩より10人の1歩*, 子育て支援者コンピテンシー研究会編著/高山静子・渥美由紀・今井豊彦・汐見和恵・武田信子・築地律, 育つ・つな

- がる子育て支援, チャイルド社, p.92
- 今井祐子・高橋道子(2004) 外国人母親の精神的健康に育児ストレスとソーシャルサポートが与える影響—日本人母親との比較, 東京学芸大学紀要教育学 55, pp.53-64
- 今泉岳(2012) 保育における遊びの概念について, 東北立教大学・東北立教大学短期大学部紀要 第2号 pp.1-16
- 磯野久美子・名須川知子・高畑芳美(2016) 子育て支援ルームにおける「プレイストーリー」の試み, 兵庫教育大学研究紀要 48, pp.121-127
- 岩田純一(2001) <わたし>の発達 乳幼児が語る<わたし>の世界, ミネルヴァ書房, pp.28-46

## 【J】

- J Ayres, 佐藤剛監訳(1982) 子どもの発達と感覚統合, 協同医書出版社, p.36
- J.ホイジンガ, 高橋英夫訳(1973) ホモ・ルーデンス, 中央公論新社, p.73
- J.J.Heckman(2006) Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children, *Sciencs*312, pp.1900-1902
- J.ヘックマン, 大竹文雄解説(2015) 幼児教育の経済学, 古草秀子訳, 東洋経済新報社, pp.10-42
- J.ピアジェ, 大伴茂訳(1988) 遊びの心理学, 黎明書房
- J.S, ブルーナー, 寺田英・本郷一夫訳(1974) 乳幼児の話しことば, 新曜社, pp.52-66

## 【K】

- 金岡緑(2007) 育児に対する自己効力感尺度の開発とその信頼性・妥当性の検討, 神戸大学大学院学位論文
- 柏木恵子(2008) 子どもが育つ条件—家族心理学から考える, 岩波新書
- 河邊貴子(2001) 子どもを知る, 青木久子・河邊貴子・間藤侑, 子ども理解とカウンセリングマインド: 保育臨床の視点から, 萌文書林, pp.21-22
- 川崎道子・宮地文子・佐々木明子(2008) 育児不安・育児ストレスの測定尺度開発に関する文献検討(1983年~2007年), 沖縄県立看護大学紀要 9, pp.53-59
- 加用文男(2017) 「主体的に遊ぶ」の意味, 発達 150, ミネルヴァ書房, pp.29-35
- 木下孝司(2010) 幼児期における自己の発達と時間, 心理科学 31-1, pp.31-39
- 木下康仁(2003) グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践質的研究の誘い, 弘文堂, p.26
- 木下康仁(2007) ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて, 弘文堂
- 小坂千秋(2004) 幼児を持つ母親の親役割満足感を規定する要因—就労形態からの検討, 発達研究 18, pp.73-87
- 小坂千秋・柏木恵子(2005) 育児期フルタイム就労女性の育児への態度・感情, 発達研究 19, pp.81-96

- 子育て支援者コンピテンシー研究会編著/高山静子・渥美由紀・今井豊彦・汐見和恵・武田信子・築地律（2009）育つ・つながる子育て支援 具体的な技術・態度を身につける 32 のリスト, チャイルド社, pp.19-24
- 厚生労働省（2007）地域子育て支援拠点事業実施のご案内,  
[www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/gaido.pdf](http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/gaido.pdf) [最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]
- 厚生労働省（2008）保育所保育指針, フレーベル館, pp.51-53
- 厚生労働省（2014）地域子育て支援拠点事業とは（概要）,  
[http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/kyoten26\\_5.pdf](http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/kyoten26_5.pdf) [最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]
- 厚生労働省（2014）地域子育て支援拠点事業実施のご案内,  
[www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/gaido.pdf](http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/gaido.pdf) [最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]
- 厚生労働省（2017）平成 28 年度 地域子育て支援拠点事業実施状況,  
[http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/kyoten\\_kasho28.pdf](http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/kyoten_kasho28.pdf) [最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]
- 鯨岡峻（1997）原初のコミュニケーションの諸相, ミネルヴァ書房, pp.22-30
- 鯨岡峻（2005）エピソード記述入門 実践と質的研究のために, 東京大学出版会, p.100
- 鯨岡峻（2013）子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために, ミネルヴァ書房, pp.10-31, 217-277
- 鯨岡峻（2014）子どもを『主体』としてとらえ, 今を認めながら未来を示す保育を, これからの幼児教育 2014 春, pp.12-15
- 栗山直子（2012）育児日誌に見る母親役割, 家庭教育研究 17, pp.19-30

## 【M】

- 前田正子（2014）みんなでつくる子ども・子育て支援制度, ミネルヴァ書房, p.41
- 前原邦江・森恵美（2007）“ふれあい”を通して母子相互作用を促す介護介入プログラムの評価—出産後 1～4 か月の母子を対象として, 千葉大学看護学部紀要 29, pp.9-14
- 牧野カツコ（1982）乳幼児を持つ母親と＜育児不安＞, 家庭研究所紀要 3, pp.35-56
- 牧野カツコ（1985）乳幼児を持つ母親の育児不安, 家庭研究所紀要 6, pp.11-24
- 牧野カツコ（1987）乳幼児を持つ母親の学習活動への参加と育児不安, 家庭研究所紀要 9, pp.1-13
- M.Carr（2001）Assessment in Early Childhood Settings, SAGE, p.5, 96
- M.Carr, 大宮勇雄・鈴木佐喜子訳（2001）保育の場で子どもの学びをアセスメントする「学びの物語」アプローチの理論と実践, ひとなる書房, pp.160-161
- 正高信男（1993）0 歳児がことばを獲得するとき, 中公新書
- 松井剛太, 七木田敦（2006）ニュージーランドの就学前教育における発達アセスメントに関する研究—Leaning Story の理論と実践を中心に—, 幼年教育研究年報 28, p.80

- 松井剛太 (2015) 保育所における保護者の保育参加を目指したポートフォリオの作成,  
乳幼児教育学研究 24, pp.39-49
- 松永愛子 (2005) 地域子育て支援センターの役割について, 保育学研究 43-2, pp.52-64
- 丸山尚子 (2008) 子どもの生きる力は手で育つ, 黎明書房, p.59
- Ministry of Education (2017) Te Whāriki Early childhood curriculum, NewZealand  
Government, pp.2-11
- 宮本知子・藤崎春代 (2015) 保育参加後における父親の語りの縦断的研究—父親が子ども  
の園生活に関わることによる視野の広がり—, 保育学研究 53-2, pp.96-107
- 水内豊和・阿部美穂子 (2012) 教育相談センターが実施する「気になる子」の保護者  
に対するペアレントトレーニングの在り方と効果, LD 研究 21-2, pp.270-284
- 文部科学省 (2005) 「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り  
方について (中教審答申)」 [www.mhlw.go.jp/shingi/2007/05/dl/s0509-1i.pdf](http://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/05/dl/s0509-1i.pdf)  
[最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]
- 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説, フレーベル館, pp.26-27
- 森司朗 (1999) 幼児の『からだ』の共振に関して—対人関係的自己の観点から, 保育  
学研究 37-2, pp.14-30
- 無藤隆 (2015) 保育の質の向上と選択の拡大へ—子ども・子育て支援新制度がめざす  
もの, 発達 142, ミネルヴァ書房, pp.8-9
- 無藤隆 (2016) 生涯の学びを支える『非認知能力』をどう育てるか, これからの幼児  
教育 2016 春, ベネッセ教育総合研究所, pp.18-21

## 【N】

- 内閣府 (2012) 平成 24 年版子ども・子育て白書, 勝美印刷
- 内閣府 (2012) 子ども・子育て支援法,  
<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/law/kodomo3houan/pdf/s-koufu.pdf>  
[最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]
- 内閣府 (2013) 平成 25 年度版男女共同参画白書,  
[http://www.gender.go.jp/about\\_danjo/whitepaper/h25/zentai/index.html](http://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/h25/zentai/index.html)  
[最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]
- 内閣府子ども・子育て支援新制度施行準備室 (2015) 子ども・子育て支援新制度につ  
いて, <http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/outline/pdf/setsumeipff>  
[最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]
- 内閣府 (2015) 子育て支援員研修事業実施要項 (案),  
<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/administer/setsumeikai/h270310/pdf/s-3-2.pdf> [最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2015) 子育て支援員研修事業実施要項,  
<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000093394.pdf> [最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]

- 中道圭人・中沢潤（2003）父親・母親の養育態度と幼児の攻撃行動との関連，千葉大学教育学部研究紀要 51，pp.173-179
- 中道圭人（2013）父親・母親の養育態度が幼児の自己制御に及ぼす影響，静岡大学教育学部研究報告人文・社会・自然科学編 63，pp.109-121
- 中野茂（1996）遊び研究の潮流—遊びの行動主義から“遊び心”へ—，高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編，遊びの心理学：基礎編，培風館，pp.21-60，
- 中坪史典（2012）子ども理解のメソドロジー，ナカニシヤ出版，p.111
- 中坪史典（2017）子どもの主体的な遊びの特徴とそれが引き出される背景，発達 150，ミネルヴァ書房，pp.12-17
- 名須川知子（2013）子育て支援の理念，子育て支援プロジェクト研究会編，子育て支援の理論と実践，ミネルヴァ書房，p.3，164-165
- 名須川知子（2015）子どもと音楽の最初の出会い—幼い子どもにとってのオルフ楽器の響き—，音と動きの研究 43，pp.52-55
- 名須川知子（2017）幼児期の『遊び』，兵庫教育大学「まあるく子育て」編集委員会編著，兵教大発まあるく子育て，pp.82-83
- 名須川知子・高畑芳美・磯野久美子（2015）子育て家庭に寄り添う支援者マニュアル，兵庫県健康福祉部こども局，pp.18-25
- 西智子（2014）子育て支援と乳幼児の遊び子育て支援と心理臨床 8，福村出版，p.51
- 野口純子・三浦浩美・舟越和代・植村裕子・竹内美由紀・合田友美・榮玲子・宮本政子・松村恵子（2015）子育て支援センターを利用している母親の育児ストレスと育児に対する自己効力感の検討，香川県立保健医療大学雑誌 6，pp.9-36
- 野呂健二（2011）親子通園療育の意義と効果—おひさまの実践から—，乳幼児医学・心理学研究 20-2，pp.109-113

## 【O】

- 小川博久（2010）遊び保育論，萌文書林，pp.237-256
- 岡本夏木・清水御代明・村井潤一監修（1995）発達心理学辞典，ミネルヴァ書房
- 岡本依子・菅野幸恵・塚田・城みちる（2004）エピソードで学ぶ乳幼児の発達心理学，新曜社
- 興石薫（2005）育児不安の発声機序と対処方略，風間書房，pp.138-143
- 奥村ゆかり・渡邊聡美・勝田真由美・中村敦子・木村佳代子・鈴木美恵子（2015）妊娠期から育児期までの母親に対する育児支援プログラムによるストレスへの効果，日本赤十字広島看護大学紀要，15，pp.51-58
- 大熊紘子・免田賢・伊藤啓介（2001）発達障害の親訓練—ADHD を中心に，こころの科学 99，pp.41-47
- 大豆生田啓友（2013）保育の場における子育て支援の課題，保育学研究 51-1，p.135
- 大豆生田啓友（2014）新制度時代の保育の場における子育て支援の展望と課題—家庭連携による保護者支援を中心に—，発達 140，ミネルヴァ書房，pp.36-42

- 大豆生田啓友（2016）「対話」から生まれる乳幼児の学びの物語，学研プラス
- 大宮勇雄（2006）保育の質を高める，ひとなる書房，p.33
- 大宮勇雄（2010）学びの物語の保育実践，ひとなる書房
- 大竹文雄（2015）解説就学前教育の重要性と日本における本書の意義，東洋経済，  
pp.109-123
- 大伴茂（1960）ピアジェ幼児心理学入門，同文書院，pp.80-87

## 【S】

- 佐伯胖（2007）共感—育ち合う保育の中で—，ミネルヴァ書房，pp.47-73
- 坂上裕子・金丸智美（2017）母子遊びにおいて観察された未就園2歳児の基本的動きの経年変化—2004・2005年度と2010・2011年度の比較—，保育学研究 35-1，  
pp.19-30
- 里見恵子（1994）インリアルの理論的背景，竹田契一・里見恵子編，インリアルアプローチ—子どもとの豊かなコミュニケーションを築く，日本文化科学社，p.47
- 佐藤鮎美（2016）絵本遊びが親子関係によい効果をもたらすのは本当か？，ベビーサイエンス 16，pp.18-33
- 佐藤純子（2005）NZのプレイセンターを活動のモデルとして—日本のプレイセンター・ピカソの試み—，日本ニュージーランド学会誌 12，pp.36-47
- 佐藤純子（2012）親こそがソーシャルキャピタル プレイセンターにおける協働が紡ぎだすもの，大学教育出版，pp.51-54
- 佐藤純子（2013）日本型プレイセンターに対するセンター代表者と参加家庭による活動評価，淑徳短期大学紀要 52，pp.95-116
- 千田隆弘（2007）保育環境における遊具の種類と幼児の遊びについて，愛知教育大学幼児教育研究 13，pp.23-30
- 芝野松次郎（2013）ソーシャルワークとしての子育て支援コーディネート，関西学院大学出版社，p.171
- 芝崎美和・芝崎良典（2015）母親が求める育児サポートとは—母親の特性と求められるサポートとの関係性—，日本保健福祉学会誌 22-1，pp.1-12
- 柴谷久雄（1986）遊びの教育的役割，黎明書房
- 篠原郁子（2014）母子間相互作用についての発達心理学的アプローチ：母親による子どもの心の創造と子どもの社会的発達，ベビーサイエンス 13，日本赤ちゃん学会編，pp.45-53
- 汐見稔幸（2016）全国のあちこちで動き明日新たな保育・子育て支援の取り組みへの期待と展望，発達 146，ミネルヴァ書房，pp.74-78
- 白石正久（1998）「子どものねがい・子どものなやみ 乳幼児の発達と子育て」かもがわ出版，pp.26-52，70-72
- 新村出編（2018）広辞苑第7版，岩波書店
- 菅野幸弘（2003）乳児期の遊びに関する考察，広前大学教育学部紀要 90，pp.153-162

- 杉本信・並木真理子（2014）母親の子どもに対する怒り感情の抑制と評価—子育てに関するメタ認知及び育児自己効力感との関連—, 保育学研究 52-2, pp.135-148
- 杉山登志郎（2007）子ども虐待という第四の発達障害, 学習研究社, pp.170-171
- 鈴木眞廣（2010）私たちのポートフォリオづくりへの挑戦, 現代と保育 72, ひとなる書房, p.112
- 総務省（2016）「平成 28 年度社会生活基本調査 生活時間に関する結果」要約,  
<http://www.stat.go.jp/data/shakai/2016/kekka.html>  
[最終アクセス 2018 年 4 月 25 日]

## 【T】

- 高畑芳美（2014）子育ての『主体』である母親を支援する幼稚園の役割, 保育学研究 52-3, pp.45-54
- 高畑芳美（2016）親と子育てを共有する「ラーニング・ストーリー」の試み, 教育実践学論集 17, pp.119-129
- 高畑芳美（2017）大学の子育て支援施設を利用する母親の育児に対する自己効力感と支援ニーズの関連, 幼年児童教育研究 29, pp.59-68
- 高畑芳美（2018）親と子どもの育ちをつなぐ子育て支援, 家庭教育研究 23, pp.39-48
- 高畑芳美・名須川知子・磯野久美子（2018）0・1・2 歳児の主体的遊びの変容と親の関わり, 保育学研究 56-3, pp.163-174
- 高山静子（2004）乳幼児時期の遊びの不足とそれを補う仕組みづくり, 日本生活体験学習学会誌 4, pp.73-79
- 武井祐子・寺崎正治・門田昌子（2006）幼児の気質特徴が養育者の育児不安に及ぼす影響, 川崎医療福祉学会誌 16-2, pp.221-227
- 田中文昭・戸田有一・横川和章（2013）幼稚園での異年齢交流型子育て支援プログラムにおける未就園児親子と在園児との関わり—行動観察記録の M-GTA による質的分析, 保育学研究 51-2, pp.109-121
- 田中昌人（1985）乳児の発達診断入門, 大月書店
- 田中真介（2009）発達がわかれば子どもが見える, 乳幼児保育研究会編著, ぎょうせい
- 田坂一子（2003）育児自己効力感（parenting self-efficacy）尺度の作成, 甲南女子大学大学院論集創刊号人間科学研究編, pp.1-10
- 立石洋子・安藤智子・岩崎裕美・丹羽さかの・金丸智美・荒牧美佐子・堀越紀香・砂上史子・無藤隆（2004）幼稚園における子育て支援の実態調査, お茶の水女子大学子ども発達教育センター紀要 2, pp.27-37
- 津守真（1997）保育者の地平, ミネルヴァ書房
- 寺田恭子・赤井綾美・小杉知江・藤崎亜由子・榊原志保（2014）『子どもの主体性を育てる』地域における子育て支援の課題—親と子の関係性に着目した「しつけ」への取り組み, 保育学研究 52-3, pp.69-80

照井裕子・岡本依子・菅野幸恵（2014）母親たちの主体的活動としての音楽祭—保育所の支援からの自立プロセス，子育て研究 4， pp.42-52

寺見陽子（2015）母親の育児ストレスの背景とソーシャルサポートに関する研究—母親の成育経験と子育て環境との関連—，神戸松蔭女子学院大学研究紀要人間科学部編 4， pp.59-73

寺村ゆかの（2015）女性のエンパワメントを地域拠点で支援する立場から，寺見陽子・竹元恵子・及川裕子・松島京・寺村ゆかの・伊藤篤，養育性の育成支援の在り方に関する考察—親子関係と育児の実態から—，神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要 8-2， pp.137-149

津田芳見・田中美沙・高原光恵（2012）高機能広汎性発達障害幼児とその親へのペアレントトレーニングによる効果の検討小児保健研究， 71-1， pp.17-23

### 【U】

上嶋菜摘・小原倫子（2010）母親が乳児に対する「かかわり」において着目できるてがかり，乳幼児医学・心理学研究 19-1， pp.49-60

浦光博（1992）支え合う人と人 ソーシャル・サポートの社会心理学，サイエンス社

### 【W】

脇田菜摘・永田雅子（2015）親と子の「関係性」の視点を大切にした支援のために，発達 143， pp.23-24， ミネルヴァ書房

渡辺顕一郎（2015）地域子育て支援拠点のガイドライン，渡辺顕一郎・橋本真紀編著，地域子育て支援拠点ガイドラインの手引—子ども家庭福祉の制度・実践をふまえて—（第2版），中央法規出版株式会社， pp.86-87， pp.142-144

渡辺弥生・石井睦子（2011）乳幼児を持つ母親の育児ストレスにソーシャルサポート及び自己効力感が及ぼす影響について，東京大学大学院教育学研究科紀要 51， pp.133-202

### 【Y】

八重樫牧子・小河孝則（2002）母親の子育て不安と母親の就労形態との関連性に関する研究，川崎医療福祉学会誌 12-2， pp.219-239

矢萩恭子・塩崎美穂・菊池知子・松田純子（2015）子育て支援に関する実践力をはぐくむために—保育者養成校と子育て支援施設の連携の可能性—〈査察報告書〉，オフィス CLICK

山田敏（1994）遊びと教育，明治図書， pp.11-13

やまだようこ（1987）ことばの前のことば—ことばが生まれだすすじみち，新曜社

山本敏子（2012）倉橋惣三の「家庭生活の教育性」理論—近代の教育認識を乗り越えて—，駒澤大学教育学研究論集 28， pp.19-47

吉田弘道（2014）遊び—心理学の立場から，子育て支援と心理臨床 8，福村出版，



pp.69-71

吉田三紀（2004）小児気管支喘息児を育てる母親のストレスとソーシャルサポート—臨床心理学的地域援助にむけて，小児保健研究 63-2，pp.230-238

吉村夕里（2014）発達障害をもつ人への支援の現状と「コミュニティ生成型」のグループアプローチの課題—SST への関与観察を通して—，心理社会的支援研究 4，pp.13-36

幸順子・浅野敦子（2012）母親の育児意識に関する研究—子育て支援利用者の調査回答パターン分析，名古屋女子大学紀要 58，pp.187-195

## 謝辞

本論文を執筆するにあたり、多くの方々から温かいお力添えを頂きました。心より感謝申し上げます。

何よりもまず、研究にご協力下さいました保護者の方々に厚くお礼申し上げます。子育て中のお忙しいさなか、インタビューに応じて下さった保護者の皆様の言葉の1つ1つ、子ども達の見せてくれた真剣で可愛い遊びの姿が、今も私の心に深く残っています。

名須川知子先生には、私が修士の時から博士課程までの6年半にわたって、指導教官としてご指導頂きました。博士課程入学を強く後押しして下さい、在学中には、本論文の基となる貴重な研究の場もお与え頂き、研究員として、日本のみならず、広く海外まで同行させて頂きました。先生を通じてお出会いたくさんの先生方から、深い学びを得る貴重な機会を数多く頂くことができました。名須川先生は、そうした柔軟で幅広い視野を持つことと共に、「子ども達にとって良質で豊かな最善の生活を提供し、親子にとって最も必要な子育ての支援を行う」という揺らぐことのない信念をもって、ともすれば矮小化してしまいがちな私の研究スタイルを、広く深い方向へと導いて下さいました。

西山修先生（岡山大学）には、博士課程の4年半、副指導教官を引き受けて頂きました。論文の内容だけにとどまらず、研究者としての心構えや論文投稿の基礎的な姿勢なども、厳しくも愛あるご指導を頂戴しました。西山先生のご指導なくしては、実践を研究として論文に仕上げていく過程は歩めなかったと思います。

同じく橋川喜美代先生（現・関西福祉科学大学）には、博士課程の前期2年間、副指導教官を引き受けて頂き、本論文の中心となる親子遊びの記録に必要なラーニング・ストーリーについて、ご指導頂きました。そして、濱崎隆司先生（鳴門教育大学）には、博士候補認定試験の時に、KHCoderという研究手法を教えて頂きました。新しい研究手法について多くの示唆を頂き、先生のおかげで、論文の基となるたくさんの貴重な記録を読み取ることができました。高橋敏之先生（岡山大学）には、研究者の在り方と共に、本論文を最後にブラッシュアップするためのお力添えも頂きました。

また、溝邊和成先生、井澤信先生、兵庫教育大学の多くの先生方にもご指導頂きましたこと、改めて感謝申し上げます。

兵庫教育大学の院生や先輩方には、研究面のアドバイスや温かい励ましのお言葉を何度も頂きました。ありがとうございました。

共に、研究員として、子育て支援ルームの仲間として、寝食を共にしながら研究に打ち込む日々を過ごした磯野久美子先生は、私の研究の1番の理解者として、いつも嫌な顔ひとつせず、親子の遊びの見方や遊びの環境作りについて相談に乗って頂きました。のおかげで、子育て支援ルーム GENKi の設立から2年間の成果をこのように本論文にまとめることができました。心より感謝の言葉を申し上げます。

最後に、私の長い大学生活を温かく見守り、共に実践者、研究者としての道も歩ん

でくれた夫，英樹がいなければ，ここまで続けられなかったと思います。博論優先の生活でご迷惑をおかけしたことも多々ありましたが，両親や息子家族も温かく励まし続けてくれました。本当にありがとうございました。

本論文を完成させるまでに出会った方々と学んだことを糧に，「今と一緒に生きる親子に寄り添い支援したい」という私の原点を忘れずに，今後も精進してまいります。

2018年12月25日