
修紅短期大学紀要

第44号

2024

原 著

シールを用いた週案とその振り返りを保育実践につなげる検討 …… 中尾彩子 … 1

研究ノート

保育園の経営戦略についての一考察：R・ルメルトの戦略論をもとに …… 館山壮一 … 9

子ども家庭ソーシャルワーカーの課題と国家資格化へ向けたソーシャルワーク理論の必要性
…………… 館山壮一・千葉正 … 23

幼児期における内発的な創造欲求を醸成させる環境と援助活動の構築
—五感を通した体験が発見意識と造形表現に発展するために— …… 皆川理奈 … 35

BULLETIN OF SHUKO JUNIOR COLLEGE

No.44 (2024)

Articles

Examination of weekly plans using stickers and their reflections on childcare practices
..... NAKAO Ayako ... 1

Research notes

A study on the management strategy of nursery schools: Based on R. Rumelt's strategy theory
..... TATEYAMA Soichi ... 9

The future of child and family social workers and the need for social work theory towards
national qualification TATEYAMA Soichi and CHIBA Tadashi ... 23

Environment that fosters an intrinsic creative desire in infancy and construction of aid activities
—For experiences through the five senses to develop into a sense of discovery and creative
expression—
..... MINAGAWA Rina ... 35

原著

シールを用いた週案とその振り返りを保育実践につなげる検討

中尾彩子*§

Examination of weekly plans using stickers and their reflections on childcare practices

NAKAO Ayako*§

要 約

保育所での保育実践には、子どもの発達を見通した計画的な取り組みが必要であり、そのためには記録や評価が重要な役割を果たす。しかし、現場の保育士は記録を作成することが苦手な人が多く、振り返りや改善が難しいのが現状である。そこで、週案を振り返りの機会とし、保育実践につなげる研修を実施した。研修では、参加者がシールを使って週案を振り返った。その結果、参加者は2週目以降すべての内容を実施できるようになり、実施頻度や内容に変化が見られた。以前は、一斉活動の実施状況しか確認できず、制作活動は後回しになっていた。しかし、シールを使用することで、決められた週内に制作活動を実施できるようになった。また、内容とエピソードがつながり、目的に沿った保育実践ができるようになった。そして、記録の確認や可視化にかかる時間が短縮された結果、園長との情報共有が促された。

キーワード：シールを用いた記録 省察 保育士

はじめに

保育所において、保育の目標を達成するためには、子どもの発達を見通しながら、保育の方法及び環境に関する基本的な考え方にに基づき、計画性のある保育を実践することが必要である。保育所における保育は、計画とそれに基づく養護と教育が一体となった保育の実践を、保育の記録等を通じて振り返り、評価した結果を次の計画の作成に

生かすという、循環的な過程を通して行われるものである(厚生労働省, 2019)⁽¹⁾。保育の計画は、各園の全体的な計画を受けて、年間計画、期間計画、月案、週案そして日案のプロセスを経る。しかし、現場での運用は、週案までの作成であることが多く、その週の計画を日々振り返り、微修正しながら保育を実践していくので、週案と日々の振り返りが、保育の記録となっている。

保育所保育指針解説(2019)⁽¹⁾の中では、記録について、「子どもは、日々の保育所の生活の中で、様々な活動を生み出し多様な経験をしている。こうした姿を記録することは、保育士等が自身の

* 修紅短期大学 幼児教育学科
Shuko Junior College
§ 責任著者
発行 2024(令和6)年3月1日

計画に基づいて実践したことを客観化すること」であると示しており、また、保育内容の見直しと改善については、「記録を通して、保育士等は子どもの表情や言動の背後にある思いや体験したことの意味、成長の姿などを的確かつ多面的に読み取る。その上で、指導計画に基づく保育の実践やそこでの一人一人の子どもに対する援助が適切であったかどうかを振り返り、そこで浮かび上がってきた改善すべき点を次の指導計画に反映させていく」と示している。しかしながら井上(2009)⁽²⁾は、今日の保育所や幼稚園では、保育日誌や連絡帳などの記録が取られているものの、他方でこうした類の記録は、その日の内容や保育者の感想で終わることも少なくないとし、記録によって改善すべき点を、次の指導計画に反映させることの難しさを指摘している。

保育の振り返りを行う際に使用するものは記録である。同僚との情報共有を行うにしても記録がなければ共有することは難しい。しかし、記録について、『新 幼児と保育』webアンケート(みんなの幼児と保育webサイト)⁽³⁾によると、得意ではないと回答した保育者が56%、不得手であると回答した保育士が22%と半数以上の保育者が記録に苦手意識を持っている。また、同アンケートの中で、記録をうまく書けない理由として「要点をまとめられない」と回答した保育者は43%であった。このことから、記録の重要性は理解しているものの、要点をまとめることが出来ないため、振り返りに用いて改善を検討するまでに至れない保育者が多いのではないだろうか。

そこで本研究では、週案の振り返りを保育実践に反映させたいと考えている保育者を対象とし、週案とその振り返りを保育実践につなげることを目的とした。

対象者の所属する園では、週案を前の週に園長に提出し、日々の振り返りは勤務終了時に提出を行っていた。これらの記録は文章で行われており、

保育者自身が振り返り時に週案を読み返す習慣が身についていなかった。そこで、シールを用いて週案の内容を読み取りやすくすることで、週案や前日までの振り返りを保育実践に反映させることができるか検討を行った。

方 法

実施期間：2012年10月下旬から2013年1月の間に実施した。

対象者：岩手県内にある保育園A園に所属する3年目保育士1名を対象とした。この保育士は、筆者が実施した研修会の対象者であった。その研修会では、自分自身で目標を決め、実施することを目的としており、その中で「週案のねらいを達成できるようになる」という目標を立てた保育士であった。

週案の構成：A園の週案は、その週の「ねらい」と、「経験する内容・援助・環境」を記入する欄がページの左半分であり、ページの右半分が「日々の子どもの様子・全保育士のかかり(振り返り含む)」で構成されている(図1)。

手続き：実施にあたり、10月下旬に保育士が作成した週案をともに振り返った。その中で、クラスの子どもたちが好きな体を動かす遊びが多くなってしまう、制作活動や、それらの準備を後回しにしていることを改善点として挙げた。このことから、週案の「経験する内容・援助・環境」に書いた項目を達成項目とした。また、保育士が週案に示した「経験する内容・援助・環境」の中で、その週に達成したい項目ごとにシールを貼るよう指示した。シールは3種類5色を筆者が用意し、項目ごとに別のシールを貼るよう指示した。保育士は1日の振り返りを行う時に、どの達成項目を達成したかわかるように項目と同色のシールを貼った。筆者は隔週で、保育士から聞き取りを行った。また、保育者との面談後は、園長

週案の振り返りと保育実践

に実施中の保育者の様子や週案・保育日誌の変化について聞き取りを行った。

結 果

保育士の作成した週案・保育日誌と項目を示す。週案・保育日誌に示した項目に用いた記号は、・が援助、※が環境構成を示している。また、個人情報にあたる内容等があるため、詳細は載せられないことから、以下に示す週案は、筆者がぼかしをいれたものである。

第一週では、項目を5つ示していたが、実施できたのは、3項目であった。実施できなかったのは、制作に必要な準備物を用意する内容の制作の環境構成と、制作物で繰り返し遊んだり作り直しができるように準備する表現の環境構成の2項目が未達成であった。なかなか取りかかれないでいるという制作活動の準備が実施出来ないままとなった。

第二週は、週案には書かれていないが、保育士が先週に引き続き達成したい項目にした片付けの援助を含む5つの項目全てが、実施出来ていた。また、第二週は、2回以上同一項目を実施することができた。第三週も、5つの項目が示され、全て複数回実施出来ていた。また、第四週は、5つ活動内容が示され、鼻のかみかたや咳エチケットの周知を目的とした健康の援助を除く4つの活動が実施出来ていた。

実施後、保育士から聞き取りを行ったところ、第一週目は、活動内容に示した項目と振り返りをシールで関連付けることに精一杯だったが、第三週目あたりから、同じ色のシールばかり貼っていることに気づき、週の途中で修正できるようになったとのことだった。また、週を重ねるに連れ、1日で実施している項目の種類が増えていることから、項目を組み合わせることで実施できるようになっていることがわかった。

12月第一週と第二週は、5つの達成項目が示

週案・保育日誌		歳児			
ね ら い			園長	主任	担任
◎経験する内容 ・援助 ※環境		日付	子どもの様子・全保育者のかかわり (振り返り含み)		備考
		/			
		(月)			
		/			
		(火)			
		/			
		(水)			
		/			
		(月)			
		/			
		(木)			
		/			
		(金)			
月	火	水	木	金	土

図1 週案・保育日誌

11月第一週

週案・保育日志 4歳児

項目	内容	達成状況
※制作	① 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成
・片付け	② 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成
※表現	③ 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成
・ルール	④ 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成
・集団	⑤ 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成

11月第二週

週案・保育日志 4歳児

項目	内容	達成状況
・発表会	① 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成
・表現	② 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成
※制作	③ 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成
・制作	④ 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成

表1 11月第一週の項目と達成数

項目	制作の環境構成	片付けの援助	表現の環境構成	ルールの援助	集団の援助
回数	0	1	0	2	1

表2 11月第二週の項目と達成数

項目	発表会の援助	表現の援助	制作の環境構成	制作の援助	片付けの援助
回数	2	3	2	2	2

11月第三週

週案・保育日志 4歳児

項目	内容	達成状況
・外遊び	① 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成
・表現	② 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成
・人間関係	③ 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成
※人間関係	④ 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成
・ルール	⑤ 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成

11月第四週

週案・保育日志 4歳児

項目	内容	達成状況
・表現	① 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成
・発表会	② 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成
・人間関係	③ 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成
※人間関係	④ 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成
・健康	⑤ 月曜日から金曜日まで、毎朝の朝会では、子どもたちが、自分の名前を、大きな声で、元気よく、発表している。	達成

表3 11月第三週の項目と達成数

項目	外遊びの援助	表現の援助	人間関係の援助	人間関係の環境構成	ルールの援助
回数	3	3	2	2	2

表4 11月第四週の項目と達成数

項目	表現の援助	発表会の援助	人間関係の援助	人間関係の環境構成	健康の援助
回数	2	4	2	1	0

週案の振り返りと保育実践

12月第一週

週案・保育日記 4歳児

項目	達成数
発表会	5
表現	3
外遊び	1
人間関係	1
※人間関係	1
健康	1

12月第二週

週案・保育日記 4歳児

項目	達成数
発表会	4
※表現	3
人間関係	2
遊び	3
ルール	1

表5 12月第一週の項目と達成数

項目	発表会の援助	表現の援助	外遊びの援助	人間関係の援助	人間関係の環境構成	健康の援助
回数	5	3	1	1	1	1

表6 12月第二週の項目と達成数

項目	発表会の援助	表現の環境構成	人間関係の援助	遊びの援助	ルールの援助
回数	4	3	2	3	1

12月第三週

週案・保育日記 4歳児

項目	達成数
※制作	5
制作	3
表現	1
※表現	1
意欲	1
人間関係	1
遊び	1

12月第四週

週案・保育日記 4歳児

項目	達成数
※表現	3
制作	3
表現	3
ルール	0
※遊び	3
※環境	3
環境	1

表7 12月第三週の項目と達成数

項目	制作の環境構成	制作の援助	表現の援助	表現の環境構成	意欲の援助	人間関係の援助	遊びの援助
回数	5	3	1	1	1	1	1

表8 12月第四週の項目と達成数

項目	表現の環境構成	制作の援助	表現の援助	ルールの援助	遊びの援助	環境の環境構成	環境の援助
回数	3	2	3	2	0	3	1

され、全て実施出来ていた。また、11月第四週では実施出来なかった健康の援助を再度週案にし、実施出来ていた。第一週、第二週の発表会の援助については、この活動ばかりになることを保育士自身が心配していたが、その他の内容もそれぞれ達成することが出来ていた。シールを貼ることで、一目で実施の有無を確認することができ、未実施になってしまった活動や、発表会などの優先しなければならない活動ばかりにならないように注意することが出来たことがわかる。

12月第三週は、7つの活動が示され、全て実施できていた。12月第四週も7つの項目が示され6項目実施することが出来た。第四週の未達成項目である遊びの援助は、雪遊びのためのスコップやソリの準備であるが、天候によってスコップやソリ遊びなどが不可能であったため、全て達成出来たといえる。開始当初は、未達成の項目や、項目数も5つであったが、12月になると項目数が増え、それぞれの項目を複数回実施できるようになっていた。

実施後、保育士から聞き取りを行ったところ、シールを貼るようになった結果、どれが出来ていないかわかりやすくなり、活動とねらいを意識しやすくなった。また、どの活動が多くて少ないかわかりやすいので、次はこうしたいな、という見通しが立てやすくなった。そして、振り返りを書く時間が、大幅に短縮され、かつ、振り返りを共有しやすくなったことから、副担任などとの情報共有の質が上がったように思うと述べていた。また、園長への聞き取りを行った結果、シールを用いた振り返りをするようになったことにより、確認する側も見やすくなったことや、「子どもが楽しく活動していた」というエピソードではなく、構築された振り返りがおこなえるようになったことで、伝わりやすい文面になったと述べている。

考 察

シールを用いて週案を振り返った結果、第2週目以降は、全ての内容を実施することが出来た。また、実施回数や実施内容の増加などの変化が見られた。シールを用いた振り返りを行う前は、一斉活動の達成の有無しか把握できておらず、その他の活動を省察することが困難であった。そのことから、1日あたり1活動の配分で保育が行われ、週案の「経験する内容・援助・環境」に書かれる活動内容を週内で達成することができなくなっていったのだと考えられる。それまでは、ねらいに対しての振り返りというより、強く感じた場面をエピソードとして書きがちであったが、内容とエピソードがつながるようになったと保育士は振り返っている。これは井上(2009)⁽²⁾がその日の内容や保育者の感想で終わることも少なくないと指摘している点であり、難しいことの現れである。つまり、感想からは、改善すべき点を次に反映させることが困難であることを示している。それが、シールを貼ることによって、内容とエピソードがつながり、ねらいに沿った振り返りができるようになったといえる。また、それまでは、感想であったため、書く内容をその日の活動から探し出すことから始まっていたが、シールごとに振り返りを書くようになったことで、書く時間も短縮されたと考える。

A園では、週案は、週の開始前に園長に内容の確認を取り、日々の振り返りを記載して毎日に提出している。園長等がクラスの様子を知るの、提出された記録からがほとんどであることから、記録が伝わりやすくなると、アドバイスのタイミングが早くなり、より適切な保育へと質を上げることができる。Rinaldi(1998)⁽⁴⁾が、記録は単に、保育者が保育の現実を理解するだけでなく、子どもの行為の意図を読み取ったり、それによって自らの保育を計画したり、計画の編み直しを図った

り、場合によっては、保育実践を立ち戻らせたりすることができるものであり、子どもの活動や知識構築の道筋を保育者に可視化してくれる媒体でもあると述べている通りであり、シールを用いることで、より可視化されたと考える。

以上のことから、シールを貼ることにより、視点が可視化されやすくなり、それを柱に振り返りが行えるようになったことがわかった。また、シールは、一目で達成度を把握することが出来、シールの数や種類が増えることも、達成を促す好子となっていることが考えられる。

各園で、週案の形式は異なる場合があるが、シールであれば対応可能であり、また、個人内の振り返りの精度を上げるだけでなく、管理者である園長との情報共有の点でも利点があることがわかった。シールによって記録する行為を補助することができれば、省察を通した探究的態度(中坪, 2016)⁽⁵⁾を日々の保育実践の中で形成することができるだろう。

引用文献

1. 厚生労働省(2019). 保育所保育指針解説
2. 井上さく子(2009). 日々の記録を明日の保育へつなぐ 保育の友, 57(14), 17-21.
3. 渡邊暢子(2023). みんなの育児と保育.“「子どもの姿」うまく書けている? 「日誌」「記録」78%が苦手と回答! アンケート結果&アドバイス”. <https://hoiku.sho.jp/189396/> (2024/3/6 情報検索)
4. Rinaldi, C. (1998). Project curriculum constructed through documentation progettazione: An interview with Lella Gandini, In: C. Edwards, L. Grandini, & G. Forman, (Eds) The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach advanced reflections, 2nd. Ablex Publishing, pp.113-125. (佐藤学・森真理・塚田美紀(訳)(2001). 子どもたちの100の言葉-レッジョ・エミリアの幼児教育 世織書房)
5. 中坪史典(2016). 第2章保育実践と省察, 日本保育学会編. 保育学講座4保育者を生きる専門性と養成 東京大学出版会 pp.27-43.

本研究は、日本私立学校振興・共済事業団2020年若手・女性研究者奨励金の補助を受けて行われた。

Examination of weekly plans using stickers and their reflections on childcare practices

NAKAO Ayako

Childcare practices in daycare centers require a systematic understanding of children's development, and records and evaluations play an important role in this process. However, many on-site childcare workers are not good at making records, making it difficult to look back and make improvements. Therefore, we conducted a training program in which the weekly plan was used as an opportunity to reflect and link it to childcare practices. During the training, participants reflected on the weekly plan using stickers. As a result, participants were able to implement all of the content from the second week onward, and changes were observed in the frequency and content of implementation. Previously, participants could only check the implementation of group activities, and arts and crafts activities were put on the back burner. However, with the use of stickers, participants were able to implement arts and crafts activities within a set weekly schedule. In addition, content and episodes were connected, enabling them to implement childcare practices in line with their objectives. In addition, the time required for checking and visualizing records was reduced, and as a result, information sharing with the director became smoother.

Key words: Records with stickers, Reflection, Nursery school teacher

研究ノート

保育園の経営戦略についての一考察 R・ルメルトの戦略論をもとに

館山壮一*§

A study on the management strategy of nursery schools

Based on R. Rumelt's strategy theory

TATEYAMA Soichi*§

要 約

本稿は、すでに少子化の渦中にある保育園、幼稚園、こども園等の経営組織としての持続可能性を考える際に、どのような方針が取られるべきか、R・ルメルトの経営戦略論に則り、架空の園をモデルに検討したものである。ルメルトの戦略論は現状を整理し課題を発見して、診断・分析を行い、方針を決定したうえで、それに基づいて一貫した行動を実行に移すというものである。またその過程で強みを見つけ、その強みを現状を打破する可能性を持つ一点に集約して課題解決にあたる事が示されており、診療の例が示すように科学的に基本的で当たり前のことでありつつも、複雑な昨今の経営学で用いられる概念よりはるかに実践的である。それらを基に適用し、課題と強みを明らかにし基本方針を示した結果、園にとって園児数の確保は絶対的なものであるため、子育てイベントの開催など地域との連携を強化する事、送迎ステーションの設置、何かに特化し、園をブランド化して園の特色を出すこと等で地域での存在感を増し、他園との差別化をすることを方針とした。ただし地方の園は、他園との関連から実際に1園だけ抜きんでることは良しとされない傾向にあって、規模を縮小しながら廃園の道を歩む将来が現実的な将来ではないかと指摘した。

キーワード：経営戦略 R・ルメルト 少子化 保育園

緒 言

予想を上回る少子化は我が国において周知の課題である。令和4年人口動態統計によると我が国の合計特殊出生率は1.26で、過去最低を記録し

ている。また、出生数も2023年度は75万人と過去最少を更新したことが話題となっている。

限界集落化や消滅可能性都市等の語句でも明らかのように少子化は大都市以外あらゆる地域で生じている。特に地方では傾向が大きい。東北や山陰地方でその傾向が顕著であると言えよう¹⁾。

少子化の影響を直接被るのは産婦人科等妊娠・出産に関連する施設、そして子どもの保護育成を

* 修紅短期大学 幼児教育学科
Shuko Junior College
§ 責任著者
発行 2024(令和6)年3月1日

担う保育園、幼稚園、こども園等の児童福祉・教育施設(以下、就学前施設とする。個別の保育園等を表現する場合は園と表現する)であることも容易に想像できる。

地方においては、安定して出生数があった時代に建設された就学前施設の定員総数を出生数が下回る事態に陥っている地域が存在する。集団就職が行われていた高度成長期に大量の労働者を送り出していた地方はその人数を捌くために大規模に大人数に対応する必要があったことを思えば当然である。

少子化は就学前施設の経営に直接影響を及ぼす。保育園の経営は収入とそして支出があらかじめ分かっているため一定程度の予測が可能である。保育料収入は国により規定があり、最も多くを占める支出は人件費で、それらも法により定められているからである。施設の収入である保育料等は一人当たりの金額が決定されており、また職員数も一人当たりの園児数が決まっているため多くの施設はパート・アルバイトを多用して、その需要の変動に対応し、園児数の減少を職員の削減により賄っているのである。

持続的な就学前施設の運営は地域にとっても価値がある事である。今後、明らかな少子化傾向に晒されている我が国において、これまで地域の伝統を受けついできたこれら施設が消滅することは、地域文化の消滅とすら言い換えられる。一般企業と同様に純粋な経営判断により、廃園・倒産を待つことは地域にとってあまりに残酷である。

そこでこの研究では、特に地方のこども園を対象に経営戦略の構築を行い、どのような手段をもってすれば持続的な園の運営が可能か検討する。就学前施設は、介護施設等と同様に一定程度の収入が規定されており、経営戦略とは一見するとなじみのないように見受けられる。しかしながら空前の少子化により顧客、つまり子どもたちの奪い合いが近い将来生じることとなり、それらへ

の対応を検討することが今後求められることになる。それゆえ、経営戦略の適用が必要なのである。

なお、経営戦略の適用および導出した経営戦略は空論の域を得ず、また実際の運用までには至っていないため、本論は研究ノートという位置づけとする。

研究方法

この研究では、上記目的に対処するため、就学前施設に対し経営戦略の適用を試みる。経営戦略は狭義には民間営利企業の事業の方針や行動を決定し、例えば個人事業主であれば売上の増加、株式会社であれば株主価値を高めるなどの結果をもたらすために策定される。

しかしながら、就学前施設は近年では株式会社による設立も見られるが、多くは社会福祉法人や学校法人であり、純営利目的組織とは言えず、経営戦略と親和性があると断言できるものではない。純粋に利益を追求すべきか、組織の持続可能性を最優先にすべきかは似ているようで異なる課題であり、また、事業の売却や合併をするべきか等はすべては個別の事案で、経営戦略をそのまま適用することが可能かということに対しての知見を筆者は持ち合わせていない。そのため、既存の経営戦略とは一線を画す発想に基づいた、広範に適用可能なものを援用する。

具体的にはリチャード・P・ルメルト(以下、ルメルトと表記する)の経営戦略を本稿の主題に据える。ルメルトの経営戦略に関連する一連の著作は、連綿と続く経営戦略論の系譜の中にあって後述するように挑戦的で、これまでの経営戦略論とは一線を画していると判断できるからである。むしろ企業価値の増大という面を強調するのではなく、直面する課題の解決を導こうとする姿勢が強い。また、適用事例が多くなく、さらに少子化という未知の事象に遭遇する局面に適用すること

で、適用する以上の知見が得られると予想した。

適用を試みる組織として以下のような環境にさらされた架空のこども園を想定し持続的な経営のための要点を明らかにする。その園は東北地方にあり、少子化の影響を受け始めた段階にあるとする。これは東北地方の少子化が顕著であるためである。

想定する地域は50-100万人規模の都市近郊に存在する人口10万人前後の中規模都市である。その地域に位置する就学前施設は既に廃園の危機にさらされているため、今後を予測する上で適切なモデルケースとなる可能性を持っている。実際に内陸の山間部は公立の園がすでに複数廃止されはじめている。想定する就学前施設が直面している状況は一定程度地域を特徴づけるための元となるデータは存在するが、園そのものは完全に架空のものである。

就学前施設の名称をA園とする。A園は宮城県北部X市に位置しており、定員は90名、園長から非常勤保育士まで入れて職員はおよそ30人で運営を行っていると仮定する。園は開業から約45年経過しており、地域では伝統ある園の一つである。

X市には保育所が10（認定こども園1含む）、小規模保育所が4あり、定員総数は942人である。幼稚園は10あり、定員総数は1425人である。

昨年度の出生数は市全体でおよそ1300人であり、地域の出生数が就学前施設の総定員数の半分以下となっている。ただし公立施設がほとんどであり、園によっては園児数5名以下の園もあり、柔軟に対応していることが垣間見れる。

この地域の人口状態を、宮城県K市をモデルケースとして、その人口を基に外部環境を構成する。人口の変遷については実際の統計データを活用している。

K市の人口データを国勢調査等から抜き出したものが表1である。なお、2023年は市の統計データから2023年4月の数値を抜き出した。1985年（昭和60年）には10万人に迫る人口を有していたものの、まもなく5万人台が目前となっている状況である。子どもの数は1985年には6030人いたものの、2023年には1283人と5分の1にまで減少している。少子化の減少速度がいかに早いかを確認できる。高度成長期に多くの子どもたちを収容できた大きな園舎に子どもたちが数名という光景が当たり前になっているのである。

就学前施設は総収入のおよそ92%が支出され、民間企業に当たる経常利益が約7-8%前後であることが示されている²⁾。

館山(2022)によると、90人定員で総収入が約1億2千万円、損益分岐点売上高は約1億700万円であり、売上が約1億1千万円を下回ると経営

表1 K市総人口・0-4歳児男女別

単位：(人)

	1985年	1990年	1995年	2000年	2005年	2010年	2015年	2020年	2023年
総人口	95042	91852	88552	84947	80248	74932	69906	64637	62584
男0-4歳	3140	2361	1798	1638	1447	1259	1056	835	661
女0-4歳	2890	2286	1676	1555	1376	1144	1005	765	622
子どもの総数	6030	4647	3474	3193	2823	2403	2061	1600	1283

的には成立せず、この状況が継続されればいずれ現金が枯渇し事業継続が困難となる。園児一人当たり収入に換算すれば、年間112万円となる。現状では定員をほぼ充足しているが、今後は園児数の減少にあわせて退職補充を行わず組織の存続を検討している。

ルメルト戦略論の要点

以下ではルメルト著の『良い戦略、悪い戦略』及び『戦略の要諦』を要約し、それを基準として経営戦略の構築を試みる。

これまでの経営戦略は、戦略という語があまりに多用されすぎており、目標や意欲の表明のようなものさえも戦略と名付けられている現状がある。それに対して、ルメルトの戦略論は新しい経営戦略の構築につながる可能性を有しており、新規的な試みとして就学前施設を対象に適用する。

以下、ルメルトの2冊からその要点を整理して戦略構築の基準としたい。まずは『良い戦略、悪い戦略』から要点を整理する。

良い戦略、悪い戦略

大前提としてルメルトが述べるには、良い戦略にはカーネルという論理構造があるという。カーネルは診断、基本方針、行動の3要素から構成される。置かれている状況を正確に診断し、どのような課題があるのかを明らかにする。その上で、課題に対していかに対処するか、方向性と基本方針を定め、基本方針を達成するための行動を決定して実践するのである。行動は一貫性があり、全ての行動を基本方針の解決に向けて誘導していくことが戦略である。わかりやすい事例として医師による治療の例が挙げられている³⁾。様々な検査結果から病気を特定(診断)し、治療の方針を決め、投薬や食事療法、運動療法など一連の行動を指示するのである。

一方、悪い戦略について、空疎である事、重大

な問題に取り組まないこと、目標を戦略と取り違えていること、間違った戦略目標を掲げていることの4点をその要素と示している。

さらに、悪い戦略に陥る理由として「困難な選択を避ける⁴⁾」、「穴埋め式チャートで戦略をこしらえる⁵⁾」、「成功すると考えたら成功する⁶⁾」を上げている。これはそれぞれ無数にある選択肢の中から選ぶということそのものが多大な労力を使うことであり、それぞれ個別の事情があるのにそれを定型化されたものに落とし込み個別の事情を消す、精神論に頼るといった内容であり、安易な方法であることを指摘している。戦略は個別に存在するのである。逆に言えば、良い戦略とは具体的に直面している課題を見つめ、問題を乗り越えるための道筋を示し、戦略を実現する手段として目標が設定されていれば⁷⁾有効な戦略と呼ぶ事ができる。

戦略の最初となる診断の基本行動は、何が起きているかを洗い出す作業を行い、状況を把握することである⁸⁾。そして事実を観察し、問題を把握する、それが困難であれば知識や経験に基づいて推測を手掛かりとする⁹⁾。

基本方針は、困難に立ち向かうための方法を固め、行動を一定の方向に導くという事を目的に作成される¹⁰⁾。その上で強みを見出し、優位性を見つけることこそが戦略の要であるとする。行動がどのような結果をもたらすか予測し、決定的なポイントの打破に行動を揃えそれに注力することが良い基本方針といえる¹¹⁾。

そのようにして考えられた基本方針に基づき、行動が決定・実践される。基本方針を遂行するために具体的に何をすべきか、具体的な行動を決めるのである¹²⁾。ここで強く述べられることが行動の一貫性である。目標に対して少ない資源を全力で投下し、課題解決を目的とした行動を取る。それは優位性にすらなるのである。ただし個人であれば意志の力さえあれば行動を一貫したものと

する事ができるが、組織体は高度のコーディネーションが苦手であると述べられている。

行動のコーディネーションは権限の集中なしには達成が困難となる。しかし現代においては資本主義・自由主義・個人主義が優勢であり、権限の中央集中はメリットがあるときにこそ、採用される方法であり、常に権力の集中が行われれば破綻しかねない¹³⁾。

戦略は達成したいことに対してもっと効果が上がると考えられる状況・場面等に対し、自身が最も得意とすること(強み)を駆使して挑み、問題解決につなげるのである。その過程において新たな強みを発見することにもつながる。戦略において重要な強みを創出するには、新たな視点から物事を見るような洞察が必要である。

強みの活用についても触れられており、第2部第6章から第15章において9つの要点が示されている。それはテコ入れ効果、近い目標、鎖構造、設計、フォーカス、健全な成長、有意性、ダイナミクス、慣性とエントロピーの打破である。詳細については戦略適用の節で述べる。

第3部の第16-18章では、戦略を構築するための思考法について示されている。それは仮説構築、戦略思考のテクニックを持つこと、決断を的確に行うことである。

戦略思考のテクニックについてはルメルトの経営戦略構築の経験から導き出されたものである。まずリストを作ることが上げられている。重要で実行可能なリストを作成することで自分自身の状況を客観的に公平に目にすることにつながり、何が重要であるのかを明らかにすることができる。それは「認知能力の限界を乗り越える手段¹⁴⁾」であり「近視眼的だった自分から脱皮すること¹⁴⁾」を可能とするのである。次に「第一感を疑う¹⁵⁾」が上げられている。これはつまり自説に固執すべきではないという事である。最初に思い浮かんだことや解決に注力するのではなく、客観的にそ

の課題を眺め別の視点を常に意識する必要がある。「自分の考えを自分で疑い検証¹⁶⁾」することが必要であると指摘している。

次に、カーネルに立ち帰る、問題点を正確に見極める、最初の案を破棄すること等が機能する戦略構築の方法論として上げられている。

決断についての判断は、往々にして自己の利益や多数の声、これまで掛けた労力等により乱されるが、冷静になり、注意深い状況判断によりもたらされたものを実行することが必要である¹⁷⁾。特に内部者の視点¹⁸⁾にとらわれることは判断を鈍らせる。内部者の視点とは、自分自身は間違っていないというおごり高ぶりであり、自身の判断に固執し、正しい選択を決断できなくなる。解決するためにはデータに顧みることや歴史等の教訓から学ぶことが必要である¹⁹⁾。

戦略の要諦

次に、『戦略の要諦』からその要点を整理する。まず戦略が定義されている。戦略とは「困難な課題を解決するために設計された方針や行動の組合せであり、戦略の策定とは、克服可能な最重要ポイントを見きわめ、それを解決する方法を見つける、または考案すること²⁰⁾」と述べられている。

第1章では、課題について述べられている。「戦略策定は問題解決の特殊な形である²¹⁾」と述べ、課題に注目する必要を述べている。課題は3つに分類され、不確定な要素が大きく選択が困難な課題、技術的にクリアできるか検討する必要がある課題、現時点で選択肢や解決策が存在していない課題があるとする。

第2章ではそれら課題に対しどのようにアプローチすべきかが述べられている。特に重要な点は最重要ポイントを見きわめることであり、そのためには「収集・分類・選別²²⁾」が必要であると指摘している。もれなくダブりのない全ての情報を可能な限り集め、リスト化することが必要であ

る。分類の局面においてはそれらをグループ化し「重要性と取り組み可能性を評価する²³⁾」ことで選別する必要があると述べている。この過程はKJ法に類似していると筆者は判断する。

選別まで終了した後は「取るべき行動を何通りか考えること²⁴⁾」が次の手順となる。その過程ではひらめきが重要となり、その際に重要な手がかりを「粘り抜く、類推する、視点を変える、暗黙の前提を言語化する、つねに「なぜ」と問う、無意識の制約に気づく²⁵⁾」ことであると指摘している。

第3章では、戦略が「継続的なプロセス²⁶⁾」であることが示されている。つまり、長期的で継続した過程であることを意識して行動する必要があることを述べている。

第4章では強みを活かせる“勝てる”フィールドに戦略を展開する事が問題解決の最重要ポイントになることを示している。また「戦略課題が決定的に重要であると同時に現実的に取り組み可能²⁷⁾」であることが必須であることも示している。

そのような意味でルメルトが戦略と定める範囲は限定的である。ただし、狭く限定的な一点に問題解決の最重要な手がかりが含まれていることがあり、全力でその改善に取り組むということが、ルメルトの戦略論の核心である。最も弱いボトルネックとなっている箇所を特定し、そこに改修、あるいは破壊するために全力で取り組むのである。

第5章では営利企業の目標について述べられている。「単に売り上げを伸ばすのではなく価値創造による利益を伴う成長を実現すること²⁸⁾」が目標であり、成長するための7つの要素について例示し分析している。組織が成長について検討する事は一定程度の意義がある。特に営利企業の場合は規模が大きくなることで有利になる側面があり、成長は最も重要な経営の要素の一つである。

成長するために必要な要素として「ユニークバリューを提供する、不要な活動を排除する、機敏であれ、合併・買収を活用する、必要以上に払わない、バケモノを育てない、細工はしない²⁹⁾」ということが述べられている。

第6章は戦略と権力について述べている章である。戦略を実行に移すには、権力の行使が必要であるものの、多くの人が権力に拒否反応を示す現状があり、戦略が画餅と化す理由であることが示されている。章では様々な権力未獲得により戦略を実行できない事例が提示され「権力獲得プロセス³⁰⁾」を粘り強く続けて、権限、命令権を獲得し、適切に行使する事ができれば戦略も組織も機能することが示されている。

第7章では、戦略の方針と行動が一致していることが重要であると述べている。合議制はそのプロセスに不向きであり、あたかも一人の天才が操作しているように行動しなければ戦略が破綻するとしている。

第8章では、正確な診断に基づいた“最重要ポイント”の見極めの方法について解説されている。具体的には単純化、アナロジーとリフレーミングであり、アナロジーは関連・類似したものを自分の状況に適切に当てはめて問題解決につなげる方法である。リフレーミングは異なった枠組みで視点を変え捉えなおすことで新たな着眼点を得られるというものがある。

第9章ではもう一つの方法として比較・フレームワークを上げている。数値化とそれによる比較から視点を得ることの重要性を説いている。また、ある程度のフレームワークに基づいた分析も有効であることが様々な事例により述べられている。

ただし第10章で指摘されているように、そのようなツールは前提が異なる場合があり、使用には注意が必要であると指摘している。有用なツールであっても例えばカメラフィルムのような市場そのものの消失や市場ごと縮小していく局面など

には対応しかねる場合があり、まずは自身が置かれている状況を正確に分析する必要がある。

第11章では最重要ポイントを克服・解決につなげるための考え方について述べられている。特にこの章で述べられる強みは「戦略はそうした強みを軸に立てるのが王道である³¹⁾」と述べられているように、戦略の要となる。それを探するために「情報、ノウハウ、(業界内の)地位、効率、組織のマネジメント³²⁾」に焦点を当てる必要がある。「利益を生むことが合理的に期待できるようなものでなければならない³³⁾」と指摘し、理性的に成功確率を高めていくことが必要であると強調している。

非対称性は情報の非対称性の議論において使われることが多く、情報を持つ者と持たざる者の情報の差を埋めること、非対称性が優位になるような方法を探ることも重要である。その一つに「意外なもの、例えば新しい需要と古い知識、既存事業と新しい技術を結び付ける³⁴⁾」ことも優位性につながる。イノベーティブなことは強力な強みになり、そこには技術的に可能か、ひらめきや創意工夫が求められるといえる。他に、切り離す、統合とアウトソーシング、規模の経済と経験の蓄積、ネットワーク効果、プラットフォーム等が有効な考え方であると提示されている。

第12章では、イノベーションについて述べられている。技術革新の長い波に気を配りつつ、短期間で革新を遂げる短い波、新しい技術を常に取り入れることが必要である。

第13章では組織の機能不全を改革することが最重要ポイントの解消そのものになっている場合もあると指摘している。つまり、問題が組織そのもののあり方から生じているというもので、これは往々にして官僚主義に陥りがちな大企業にある問題の一つであろう。

解決は困難であり、GMの破綻を引き合いに破産や大規模なリコールでもない限り企業文化が変

換されることはないと指摘している。組織改革については経営陣が自ら率先して動くことや組織のスリム化が必要であり、組織文化を生み出している人材を刷新する事など社内にも気を配る事ができなければ組織は動かない点を強調している。

第14章では目標設定には裏付けが必要であり、また目標を立てることが戦略ではないと示している。そして悪い目標の例として、1.裏付けのない思い付きの目標、2.的外れの目標を示している。

第15章では同様に、目標を追い求めることにとられる事は戦略ではないと述べている。そしてこれまでの経営学の方法論についての課題を示し、バランスト・スコアカードと戦略の関連性について指摘し、それは目標管理ツールとしては有効でも戦略策定には意味をなさないと問題点を指摘している。

第16章では財務状況を業績目標として設定しがちである点を述べている。財務は過去の結果にすぎず、戦略目標の作成対象にすることが間違いであると述べられている。

第17章は戦略プランニングの問題点について述べられたものである。長期的な展望を示すことも戦略の一つではあるが、予測可能でそれに対して実行可能な手段を取ることが可能という限られた状況で有効であり、それに対比して最重要ポイントへの集中の優位性を示している。

第18－20章は第五部に分けられ、戦略策定のプロセスを解説している。ただし「良い戦略を立てる最善のプロセスはわかっていない³⁵⁾」とある。これは、ほとんどの事例においても答えは無数にあり、現実を前にすれば、取りうる選択肢は無限大に拡大するためである。似通った事例やパターンは存在しつつも、戦略は対象に対して唯一のものであり、オリジナルな要素しか存在しない。

ルメルトは「戦略策定がうまくいかない問題の最重要ポイントは、戦略とはあらかじめ定められ

た目標、特に業績目標を実現することだ、という経営陣の思い込み³⁶⁾」でありそれを「打破すること³⁶⁾」であると、戦略策定についても戦略を当てはめる必要性を説いている。また戦略は財務的な目標の達成を最重視するのではなく、あくまでもその組織が成長するための課題に注目することが必要であると指摘している。

事例として肥料会社の戦略策定プロセスを例示している。まず組織が置かれている状況や基礎的なデータを収集し、それをもとにキーマンと面談し、質問を投げかけてそれへの回答を集約する手段を取る。

その上で、以下の7つの問いを投げかけている³⁷⁾。1.過去5年間の業界と組織の最大の変化は技術、競争、顧客行動のどれか、それは組織にどのような影響を与えたか、2.今後5年間に最大の変化を与えるものは技術、競争、顧客行動のどれか、チャンスとなるものはどれか、3.過去5年間で成功したもの、やる価値のあると思うものは何か、その過程で遭遇した困難は何か、乗り越えた要因は何か、4.過去5年間で失敗だったプロジェクトとその原因、他に方法はあったか、5.現在直面する課題で優先度が高いもの、問題解決につながるものはどれか、6.現在直面するもっとも重要な課題はなにか、(財務は結果であり)その根本となる問題は何か、解決を阻む要因は何か、7.組織のあり方や経営方針などが原因で生じた問題はあるか、上記の6で述べた回答の解決を妨げるものはあるか。この7つはルメルトが言うところによると典型的な質問であるという。

これらに答え、集約した回答をリスト化して絞り込み、集中すべき課題をリストアップし、さらに1-3程度から実現可能な行動計画を立てるというプロセスをたどる。

最終章では、これら一連の戦略策定プロセスを、最後まで機能させる方法を示している。業績目標

の設定が戦略ではない点を強調し、またファシリテーターの重要性を説明している。ファシリテーターは「課題の特定、診断、解決策の検討、具体的な行動方針の検討というステップに沿って議論を導く役割もあり³⁸⁾」外部の人間、内部の人間それぞれにメリットデメリットがあることが指摘されている。

その上で戦略立案の過程で重要な点を「判断の先送り、個別インタビュー、書面による質問と回答、過去の経緯に注意を払う、課題から始める、反省的思考を行うタイムトラベラーになってみる、即席戦略を考える、組織の問題に目を向ける、なぜ困難なのかを考える、レッドチーム³⁹⁾」等テクニック的な要素も含め、提示されている。

多数の事例が示すように戦略は組織ごと、場面ごと、個別に存在し、完全に同じ戦略を適用する事例は恐らく一つも存在しない点である。

適用戦略

これらを受け、この節では就学前施設を想定して、経営戦略の立案を試みる。まず、診断、基本方針、行動のカーネル構築という大きな柱に沿って考えることが必須であり、そして診断を行うには課題の明確化が必要である。課題を特定し、どのような問題があるのか、どのように戦えるのか強みを明らかにする。そしてどのように対処すべきかを検討し、具体的な行動に落とし込み実行するという作業を行う事で、戦略が構築される。そのため、戦略はその組織にとって完全にオリジナルであり、職員や地域環境が異なれば全く異なり、一つとして同じものは存在しないことになる。

就学前施設は、多くは中小企業であり、また収益の構造も単純なものであるため、無限に戦略がありつつも、大企業ほどは課題も取りうる行動も複雑ではない。

K市は前述したように人口減少のトレンドにあり、この傾向はおそらく数十年変化することはない。

い。A園はこれまでの良好な経営状態から資金は潤沢で、現状の売上に対して1-2割程度の赤字であれば十数年持ちこたえる事ができると仮定する。

まずA園の課題と強みを明らかにする。本来であれば職員でブレインストーミングをすることが求められるが、筆者が一人で行ったものである。その結果を表2に示す。

課題は地域人口の減少に起因するものと、一般的に就学前施設が抱える課題、人材育成と労働環境を提示した。これ以外に本来は対象とする就学前施設が抱える独自の課題が存在するが、その部分は割愛する。

強みについても一般的な就学前施設が有するものを掲げた。この他に施設によっては街中にあること・自然豊かなこと、宗教色、力を入れている分野(体操や音楽、芸術、教育、食育等)の存在、等が考えられる。

ではさらに強みを活用する9つの要点、すなわちテコ入れ効果、近い目標、鎖構造、設計、フォーカス、健全な成長、優位性、ダイナミクス、慣性とエントロピーの打破の視点から、園の取りうる一般的な強みを検討する。

テコ入れ効果は、一点に集中することで相乗・

波及効果を得るというものである。集中して活用できる資源は広告、人材、場所等であり、注目を集めることにつなぐことが肝要である。何らかのイベントや注目を浴びることを企画運営する等して、口コミを広め、継続して人気のある園であることを地域に周知する等の方法が取れる。

近い目標は実現可能な目標を意味している。一から事業を興すのではなく、保有資源を活用した保育関連事業もしくは次年度の園児数増加を考えることの方が取り組みやすいといえる。例えば経営多角化の一つとして高齢者施設やデイサービス等を経営することも選択の一つとして考えられるが、直面する課題の解決としては遠すぎる。

鎖構造は、その組織の最も弱い部分を補強する、あるいは打破することを意味している。ボトルネックとなりうる要素は教職員の疲弊や意識の低下である。卒園生の多さは強みであり、積極的に実習生を受け入れることで人間関係を広げる強みにつながる事などが考えられる。

設計は仕組みを効果的に活用する事とも言い換えられる。よい戦略は仕掛けが巧みである。適用園の場合は、園児数の増加に対しての仕組み・仕掛けを作っていくことを検討する。来園可能性を高める要素、入園しやすい、利用しやすい園につ

表2 A園の強みと課題

課題(弱み)	強み
地域人口の減少 少子高齢化 園児数の減少 教諭・保育士の退職 若手の育成 パート・アルバイト職員の増加 低賃金 長時間労働	地域とのつながり 卒園生の多さ 経営基盤の安定 様々な遊具 イベント開催のノウハウ 保育等の経験・知識 競合園が公立園のみ

出典：筆者作成

いての工夫が必要となる。そのためには、成功事例を全国から集めてくることも必要かもしれない。

フォーカスはターゲットに1点集中するという意味であり、園の場合には、園児数の増加に、資源を投入し、継続して入園が期待される何らかの手段の構築が必要である。

健全な成長は近視眼的な合併等により急進的に見せかけの成長を取り繕う事は問題の解決につながらないというもので、成長戦略と就学前施設の経営はなじまないといえるかもしれない。ただし学校法人の合併事例は存在するし、それが問題の解決につながるのであれば選択肢にはなり得る。

優位性は簡単な表現にすれば強みを意味する。それぞれが有する資源や情報の非対称性に着目することで問題解決が進められる。非対称性は差別化とも言い換える事ができよう。特にルメルトは面白味があることでより優位に強みが働く点を指摘している。A園は地域に1園しかない私立の就学前施設であるため、競争原理が働きにくいものの、公立の園との差別化は立地以外のあらゆる面で有効に機能することが予想される。この差別化が価値の創造そのものであるといえる。

ダイナミクスは、技術革新や世の中の流れを掴むことも必要であるという事を示している。イノベーション等による外部環境変化(うねり)を把握する必要がある。また、上昇トレンドを捉えることが肝要であり、保育業界において何が求められているのか最新の知識を取り入れて提供することも求められる。また、自ら率先して新しい取り組みや教材の開発等を行うことも有益であり、大学との連携もイノベティブなトレンドを生む可能性がある。

慣性とエントロピーは、大企業や歴史のある組織等に起こりやすい。平穏で安泰なうちは組織の目的が曖昧になり、改革により不和を引き起こすため、刷新が必要である。組織の文化を見直さな

ければ行動が鈍くなり、新規参入を許す等の事態を引き起こす。長年続いた組織は変化への対応が鈍くなり、競争に巻き込まれシェアを奪われる可能性がある。園の場合には、伝統に裏打ちされた文化や行動規範などが深く根付いているところが多い印象がある。そのような組織の文化は抵抗勢力となり行動を鈍らせ新規的な取組の実行に不利に働く可能性がある。最良の戦略であったとしても内部の抵抗により実行されない、黙殺される恐れを有している。

園の経営戦略

これらを踏まえると、園を売却し創業者が豊かな老後を送るという事や、早々と募集を停止して残った財産で教職員に手厚い退職後支援を行う事が目指すべきことでないことは経営者、教職員共に一致しているのではないだろうか。園の持続可能性を高めるためには、経営資金の減少は最小限に食い止める必要があるが、これは前提の一つであり、そのために何が最重要課題かを考えなければならない。

園として存続するためには、園児の確保が絶対である。ただしこれを戦略とすることはルメルトの戦略論の視点からすれば意味をなしていない。少なくとも園児を確保するために現状を打破し、園児減少の原因となる箇所へ全資源を投下する必要がある。さらに園児の減少は少子化という大きなダイナミクスの中にあり、それは驚異的な技術革新により「現在のエコシステム全体を破壊してしまう⁴⁰⁾」状況にも近い。ルメルトが大手カメラフィルムメーカーであったコダックの凋落を引き合いに、そのような時には「適切な相手に事業自体を売却するか、ぎりぎりまで衰退事業の延命策を図ることだ⁴¹⁾」と述べているように、方針は限られたものになる。

園を株式会社や行政に売却・譲渡することは、利益を追求する企業であれば早急に交渉すべきで

あるが、園の場合にはそのように単純にことが進むものではない。園は地域とともにあって、その土地の文化の形成を担う存在でもあり、公共的な性質を持っているためである。

そうであるならば、残された選択肢は延命である。組織が可能な限り長く続くような方針に則って園全体の行動をコーディネートする必要がある。そのような視点に立って取りうる戦略について考察してみると、園児数の確保と経費削減が妥当であろう。

園児らは0-1歳から入園して、卒業まで同じ園を使用する傾向があり転園する可能性は低いようである。そのため、0-1歳児の保護者にアプローチする方法を検討する事である。乳幼児を抱える家庭が必要な情報を提供し、もしくはイベントや通園のしやすさをアピールするイベントを企画するのである。また、場合によってはそれより早く妊娠を控える家庭へのアプローチ、さらに言えば結婚式を控える夫婦への情報提供等も基本方針として考えられる。入園児を早期から確保するためである。

具体的にはSNSやYouTube等で子育て情報の発信、説明会等プレ入園イベントの開催、園児の日常の過ごし方を知らせるツールの活用、出産・育児に対する情報提供や不安の解消、卒園生に対しての園での結婚式の開催、結構式場との提携等が具体的な行動として検討できる。自力で出来るイベントは限りがあるので、それらを実行するためには地域との連携が基本方針として考えられる。行政や市民団体、企業などとタイアップすることもその有効な手段となる。

地域でそのようなイベントを増やしていくことで存在感も増すことになる。知名度が高まれば、通勤ルートから多少遠くても自身の子どもを通わせたいと思う保護者は増えていくはずである。

さらに、通いやすい仕組みを導入することも一つの手である。例えば送迎保育ステーションの設

置である。駅や繁華街、住宅地に保育園までのバスを待機させる手法で、これは既に都心部で実際に行われており、地方都市でも実施可能な手段である⁴²⁾。

一方、外部環境変化として「子ども誰でも通園制度」の開始が大きい。本来であれば就労等の、園を利用するには理由が求められてきたが、子ども家庭庁の方針により園の利用要件を緩和することで、制限はあるものの地域の子どもたちが入園してくる可能性が生じた。

親子だけの閉じた環境から園を利用する事で開かれ、それが虐待防止につながる等様々にメリットが考えられるものである。保護者の育児負担、社会からの孤立の緩和に役立てられる。これを活用し、地域との接点を活かして、さらに園児を増加させることにつなげることが可能である。

ただしこれらの行動の中から、効果が大きく、今いる教職員でも実行できるものを選別することが必要である。そして、絞り込んだ行動について集中的に広告を打ち人員を配置する等して集客につなげることが求められる。画餅に帰しては結果は変わらないのである。

また、園児数の程度によっても採用できる戦略に変化がみられることも指摘できる。前述したように人件費が費用のほとんどを占め、利益率は大きいとは言えない業界であり、教職員が確保されているうちに、改革に挑むことが求められる。そのためには内部のルーティン業務を簡略化し、保育士の負担を軽減することも並行して行う必要がある。

例えば園児数が定員の半分程度まで減少すれば、教職員数も大きく減らさねばならず、業務がそのままでは新規的な業務に取り組むことなどは出来なくなる。教職員数が確保できているうちに手を打っていくことが急務である。

結 言

ここまでルメルトの戦略論を要約し、それを架空の園に当てはめて経営戦略の立案を試みた。ルメルトの戦略論は、局所的で一見すると戦術と見間違う要素もある。しかし、課題をみつけ、そこに全力で強みをぶつけ一点突破を図り、組織の立て直しや存続、成長を目指すという図式は、状況の打破という意味において極めて現実的である。

セオリーに則り課題を明らかにし、絞り込んで、持てる資源をその部分の改善に全力で投入するのである。ただし今回の事例では課題を絞り込んで具体的な選択肢を複数例示したにとどまっている。組織はそれぞれに固有の課題があり、解決しやすい課題、そうでない課題は当然に存在する。それを見つけるには職場内でのコミュニケーションをかかさず、意図的にでも日頃からのコミュニケーションを図る場を設けることも有用であるといえる。

ただし明らかに人口減少というトレンドは生じているため、いずれ私立では経営が成り立たなくなる。場合によっては最後まで残るのは小規模保育事業所、あるいは公立の園ということが予想される。大規模な私立の園と言えども、今から小規模保育事業所を開設しノウハウの蓄積に努めることも組織としての延命に有効かもしれない。

本稿の課題は、実際の園への適用が行われていないことである。つまり経営に課題を抱え、それを意識している園を探し、その園との連携を行って実際にグループワークなどを行い問題をあきらかにすることが必要である。

今後は園の経営方針について全県を対象としたアンケートを取ることや、財務的に危機に瀕している園などに取材し改革への意思を確認する事、経費削減がどの程度有効に機能するか検討する事などが考えられる。

また、架空の事例では競合する私立の園は存在

しないと仮定したが、新規参入のない古い地域であればあるほどしがらみから動きが取れず、他の園に"付度"し規模の大きい目だった改革は実行に移せないことが予見される。この場合は、地域全体で保育士の数を減らし、規模を縮小しながら廃園となる未来を目指すしかない。「直面する課題の最重要ポイントが組織⁴³⁾」にある場合は、経営戦略や組織論が回答を導き出してくれるかもしれないが、“地域”にある場合、それはまちづくりや地域づくり、地域福祉の範疇となるかもしれない。

現実的にはおそらくそういった事への配慮から地方都市では戦略など立てずに穏やかに減びの道を探ることがベターであろうが、経営戦略的には、何かに特化し、園をブランド化する戦略が提示され、それを運用することができれば人口減少社会とはいえ地域が成り立たなくなるまで園の存続も可能となるだろう。そうなった時のために、財務的には余裕を残しておく必要があることは言うまでもない。

脚 注

- 1) 時事用語辞典：消滅可能性都市
- 2) 館山(2022)
- 3) 『良い戦略、悪い戦略』pp.108-109
- 4) 同上p.91
- 5) 同上p.92
- 6) 同上 p.101
- 7) 同上pp49-50
- 8) 同上p.111
- 9) 同上p.113
- 10) 同上p.117
- 11) 同上pp.118-119
- 12) 同上pp.122-123
- 13) 同上pp.129-131
- 14) 同上p.345

- | | |
|----------------------------|------------------|
| 15) 同上p.346 | 36) 同上p.465 |
| 16) 同上p.354 | 37) 同上pp.472-473 |
| 17) 同上pp.365-366 | 38) 同上pp.491-492 |
| 18) 同上p.378 | 39) 同上pp.493-503 |
| 19) 同上p.394 | 40) 同上p.284 |
| 20) 『戦略の要諦』p.14 | 41) 同上p.286 |
| 21) 同上p.40 | 42) 木内・宮澤(2015) |
| 22) 同上p.66 | 43) 『戦略の要諦』p.357 |
| 23) 同上p.67 | |
| 24) 同上p.70 | |
| 25) 同上pp.76-77 | |
| 26) 同上p.90 | |
| 27) 同上p.119 | |
| 28) 同上p.137 | |
| 29) 同上pp.141-169 | |
| 30) 同上p.189) | |
| 31) 同上p.291 | |
| 32) 同上p.293 括弧内部(業界内の)は筆者注 | |
| 33) 同上p.294 | |
| 34) 同上p.298-299 | |
| 35) 同上p.461 | |

文 献

- 木内智子・宮澤仁(2015)「送迎保育の現状と効果に関する一考察 ―埼玉県東南部の実施自治体を事例に」『お茶の水地理』Vol.52、25-35.
- 館山壮一(2022)「保育所を運営する社会福祉法人の財務的特徴と戦略」『修紅短期大学紀要』42、37-44.
- リチャード・P・ルメルト(2012)『良い戦略、悪い戦略』村井 章子(翻訳)日経BPマーケティング
- リチャード・P・ルメルト(2023)『戦略の要諦』村井章子(翻訳) 日経BPマーケティング

研究ノート

子ども家庭ソーシャルワーカーの課題と国家資格化へ向けた ソーシャルワーク理論の必要性

館山壮一^{*§}・千葉 正^{*}

The future of child and family social workers and the need for
social work theory towards national qualification

TATEYAMA Soichi^{*§} CHIBA Tadashi^{*}

要 約

2024年4月に認定資格となる子ども家庭ソーシャルワーカーについて、その課題と国家資格化へ向けてどのように対応していくことが求められるのか議論した。まず資格について児童福祉法等の一部を改正する法律を基に、どういった理由から資格化され、何が求められているのかを整理した。そして子ども家庭福祉の認定資格の取得に係る研修等に関する検討会とりまとめ、および、資格認定機関であるJSWC (JASWE) からその資料を参照して、どのような業務を持つ資格なのか、資格を得るために必要な要件等について整理・解説した。そのうえで、子ども家庭ソーシャルワーカーが有すべきソーシャルワークの基盤について考察した。虐待などの社会的課題が急増する中、急務として設けられた資格であることが課題であり、また保育士業務の多忙さから、保育士が子ども家庭ソーシャルワーカーになる事への懸念を述べた。もし保育士を子ども家庭ソーシャルワーカーのルートとするなら、保育実習に見学実習をあらかじめ付加しておき、保育士のソーシャルワーカー機能の養成に力点を置くことも一つの手段であると提言した。そしてまた、国家資格化を迎えるにあたって、その定義・理念・原理・原則を議論することで資格として磨かれ、またこれを契機にさらにソーシャルワークについても議論される必要があると指摘した。

キーワード：ソーシャルワークの基盤 子ども家庭ソーシャルワーカー 保育実習

* 修紅短期大学 幼児教育学科
Shuko Junior College
§ 責任著者
発行 2024 (令和6) 年3月1日

はじめに

2024年4月から子ども家庭ソーシャルワーカーが認定資格として運用される。厚生労働省は資格化へ向けて、令和4年度から子ども家庭福祉の認定資格の取得に係る研修等に関する検討会を開催し、運用に備えてきた。資格化は以前より求められており、家庭への介入を業務とする専門職がより重要性を増してきた結果であるといえる。

背景として児童虐待や不適切な養育、社会的養護の対象となるべき児童の増加等様々な課題があることは明白である。特にここ数年、虐待による子どもの死亡事件が複数回続いたことは、資格化を進めた大きな要因のひとつといえよう。また多様な人間のあり方が尊重されるようになったことや、労働環境の複雑さからも虐待未満、マルトリートメントがその背景にあることは昨今の社会情勢からも容易に指摘できる。

子ども家庭ソーシャルワーカー資格は将来的には国家資格化されることが示されている。国家資格は文部科学省によると「国の法律に基づいて、各種分野における個人の能力、知識が判定され、特定の職業に従事すると証明される資格¹⁾」であり、国等が行う試験により基準が設けられ、一定程度の品質が保証されるものである。概ねどの国家資格の定義においても業として行う事が明記され、将来にわたってその業務が行われることを意味している。

本稿で取り上げる子ども家庭ソーシャルワーカーについても、国家資格としての要件を満たす必要が生じてくることは言うまでもない。関連する資格である社会福祉士、精神保健福祉士、介護福祉士、保育士はそれぞれに定義があり倫理綱領が制定され、基盤となるべき概念を有しているように、明文化し一定程度の水準が確保される体制を整える必要が生じる。

特にソーシャルワーカーである以上、ソーシャ

ルワークの基盤について思考し、理念や定義について議論され、確固たるものが構築されることが求められる。認定資格となったことはソーシャルワークの定義等も含め議論される契機ともなり得るものである。

また、虐待対応への一石という意味で非常に価値のある進展ではあるが、現状への対応を急ぐあまりソーシャルワークに関する議論が尽くされているとはいえない。少なくとも資格の運用について現時点でどのような事が想定されるのか、ソーシャルワークの概念においてどのように定義されるのか、検討は必要である。

そこで本稿では、国家資格化に向けて、今後どのような要件をもってなされていくのか、どのような課題があるのか先行研究や公表された資料を基に、その展望や方向性を考察する。

令和4年「児童福祉法等の一部を改正する法律」での認定資格について

厚生労働省は児童福祉法等の一部を改正する法律²⁾（以下、改正法とする）において子ども家庭福祉の実務者の専門性の向上を示している。端的に述べるなら、児童福祉司任用資格を基に、児童相談所等において虐待対応に対する専門性を発揮し、未然に防止することや虐待発生時の対応をより専門的に行う事が可能な人材の育成が目指されている。

児童福祉司は児童福祉法に定められ、児童相談所に必置の職員である。社会福祉士、精神保健福祉士であることや、厚生労働省の指定講習受講、社会福祉主事として2年以上同分野の相談業務に従事する事などを条件に任用される。

児童福祉司の業務内容については東京都HPにある職種紹介が分かりやすく「担当区域内の子供の保護や福祉に関する保護者などからの相談に応じ、必要な調査、社会的診断に基づいて、対応方法の決定、その後の指導に至る一連の過程におけ

る家族、関係機関との連絡調整の中心的な役割³⁾を担う職種であると示されている。言うなれば、児童分野におけるソーシャルワークを担うという位置づけである。

児童福祉司はわが国において増え続ける虐待事件等に対応し、児童相談所の体制を強化する方向とともにあったが、川並・井上(2018)は児童福祉司としての勤務経験から、そもそもの人材養成に課題がある点を指摘している。「実務の専門性が整理されていない⁴⁾」点は大きいと指摘したうえで、実務に直結する児童福祉司関連科目を創設する必要性や介入的アプローチスキルの向上を企図する事などを提言している。

改正法によると「児童虐待を受けた児童の保護等の専門的な対応を要する事項について十分な知識・技術を有する者を新たに児童福祉司の任用要件に追加する²⁾」ことが盛り込まれている。さらに「国家資格を含め、施行後2年を目途として検討し、その結果に基づいて必要な措置を講ずる²⁾」とある。児童保護に重点が置かれ、対応の困難さに専門性の発揮が必要であることが示されている。

改正法では、児童福祉司の任用要件を満たすことがその認定資格の基本要件となっている。児童福祉司は児童相談所等に勤務する職員の任用資格である。児童福祉司の任用要件は、児童福祉法第13条第3項にある通り「都道府県知事の指定する児童福祉司等養成校を卒業、又は都道府県知事の指定する講習会の課程を修了した者、大学で心理学、教育学もしくは社会学を専修する学科等を卒業し、指定施設で1年以上相談援助業務に従事したもの、医師、社会福祉士、社会福祉主事として2年以上児童福祉事業に従事した者であって、厚生労働大臣が定める講習会の課程を修了したもの、上記と同等以上の能力を有する者であって、厚生労働省令で定めるもの²⁾」と定められている。

これらが示すところによると、子ども家庭福祉

の実務者である児童福祉司をより発展させた、実務経験とソーシャルワーカーとしての知識・理論を兼ね備えた専門家の育成が目指されているといえよう。これは我が国においてさえ子どもの人権が軽視され、虐待等の事件からその身の安全が危機にさらされているためであることは容易に想像がつく。児童福祉司という一定の知識・経験がある職員だけでは対応が出来かねている事態に陥っているからとも言い換えられ、いかに我が国の子ども家庭福祉が危うい状況にあるかがうかがい知れる。

認定資格の取得について

現時点で関連4団体のすなわち日本社会福祉士会、日本精神保健福祉士協会、日本医療ソーシャルワーカー協会、日本ソーシャルワーク教育学校連盟の4団体が設立したJSWCが子ども家庭ソーシャルワーカーの認定機関として決定されている。認定資格取得までの過程については日本ソーシャルワーク教育学校連盟JASWE⁵⁾に詳しい。

資格取得までには2つの流れ(ルート)がある。同分野の相談実務経験者と保育士資格を有し実務経験のある現任者がソーシャルワークについての研修、子ども家庭福祉についての研修を受講したうえで試験を受け、認定されるものと、社会福祉士、精神保健福祉士の有資格者が実務経験を積んで子ども家庭福祉の研修を受講し試験を受けて認定されるものの2つの取得方法が提示された。ただし現任者については経過措置という形態をとり、将来的には社会福祉士、精神保健福祉士を取得したうえで実務経験を積み資格を取得することになる事が示されている。

取得ルートの課題

この2つのルートには課題がある。一つは認定社会福祉士との関連である。二つ目は保育士が子ども家庭ソーシャルワーカーになるという事で

ある。

認定社会福祉士は、認定社会福祉士と認定上級社会福祉士の2つの区分があり、認定を受ける分野での実務経験が必須である。この認定を受ける分野での実務経験には、高齢、障害、児童・家庭、医療、地域社会・多文化の5分野があり、児童・家庭分野での棲み分けについては筆者の管見ながら議論が深まっているとは言い難い。

日本社会福祉士会の資料によると、認定社会福祉士の実践力として実務経験目標、スーパービジョン、研修の3要件を提示している。つまりところ、上位の立場からの指導・スーパービジョン体制の構築を意図しており、管理側の立場が意識されている。

社会福祉士が子ども家庭ソーシャルワーカー認定資格を取得したとしても上位資格という位置づけでないのであれば、子ども家庭ソーシャルワーカーのより上位の存在として児童・家庭分野の認定社会福祉士という位置づけが取られているのではないかと考えられる。また将来的には社会福祉士、精神保健福祉士、子ども家庭福祉士のような並立形態をとることも一つの予想としてはあげられる。少なくとも棲み分け、つまり業務範囲の定義については議論が待たれる。

では二つ目の課題である保育士が子ども家庭ソーシャルワーカーになる点についてだが、一見すると合理的である。保育士は子どもの世話をするケアワーカーであり、担任として保護者よりも接する時間が長い場合もある。そのため身近にいる子どもたちの情報が自然に集まり、日常接していないソーシャルワーカーが関わるより、はるかに問題の発見・解決がしやすい立場にあることは明白である。そういった特性や近接した資格であることから、研修受講と試験によって資格が付与されることは合理的である。

しかしながら、保育士そのものの課題として恒常的な成り手の不足がある。業務負担の増加につ

ながることは明白である。保育士が子ども家庭ソーシャルワーカーになることは、虐待の未然防止には極めて有効な手段たり得よう。しかし日頃のケアワークや保護者対応等長時間労働に至っている業務状況に重ねての取得は容易ではないはずである。可能であれば、常日頃接点を有する点を犠牲にしても保育士とは別に設置することが求められるのではないか。少なくとも人手不足を誘発する要因にもなりかねない点は危惧する必要がある。

子ども家庭ソーシャルワーカーと保育ソーシャルワーカー

保育ソーシャルワークに関してもその概念や範囲等の関連性も検討する必要がある。保育ソーシャルワークに関しては複数の研究においてその重要性が指摘されている。

保育ソーシャルワークは誤解を恐れずに言えば保育分野を対象としたソーシャルワーク活動であり、相談支援により困難を抱える子ども・家庭を支え、適切な支援へとつなぐ行為である。子育て支援・保護者支援において重要な要素である。

保育ソーシャルワーカーは日本保育ソーシャルワーク学会が設定している民間資格で「保育ソーシャルワークに関する専門的知識及び技術をもって、特別の配慮を必要とする子どもと保護者に対する支援をつかさどる者⁶⁾」と定義づけられている。

子ども家庭ソーシャルワーカーが、虐待への対応をその原則に置いて成立しているため、字面だけ捉えるならば子ども家庭ソーシャルワークは狭義の保育ソーシャルワークという事になる。

科目の変遷については立花(2023)に詳しく、ソーシャルワークに関連する科目の減少が問題視されている現状を指摘しているように、ケアワークとソーシャルワークはいったんは分離する流れにあったのではないかと推察している。

ただし子ども家庭分野において保育士がケアワークを担い、ソーシャルワークをも担う現状と介護現場において介護福祉士と社会福祉士の棲み分けができつつある状況とでは、同列に語ることはできないとはいえ、懸念の事項である。介護福祉士に積極的にソーシャルワークが求められているといえるだろうか。現状からはケアに注力していると言えないだろうか。なぜ子ども家庭分野においてはケアワーカーである保育士にもソーシャルワークが求められてきたのか。この問いに答えるには論を分けさらに議論しなければならないので別な機会とするが、少なくとも現状ではあまりにも曖昧模糊としており保育ソーシャルワークという観点と子ども家庭ソーシャルワーカー資格の理念や原理原則、定義などソーシャルワークの基盤をより議論し整える必要があるのではないか。性急すぎる革新や改革では混乱をきたすことにつながりかねない。

子ども家庭ソーシャルワーカーに求められる専門性

子ども家庭ソーシャルワーカーは児童福祉司を発展的により実務に対応可能な経験・知識を習得した存在であることが理解できる。

ではその専門性とはどのような事を企図して資格が運用されるのか、令和5年3月29日付で公表された、子ども家庭福祉の認定資格の取得に係る研修等に関する検討会とりまとめ⁷⁾（以下とりまとめ）を基に具体的な行動に注目して考察する。

とりまとめによると、3つの柱立てがある。1. こども家庭福祉を担うソーシャルワークの専門職としての姿勢を培い維持すること、2. こどもの発達と養育環境等の子どもを取り巻く環境を理解すること、3. こどもや家庭への支援の方法を理解・実践できることと示されている。

具体的な専門性として挙げられているものの中

から具体的な行動を抜き出してみると1で「より良い支援の手立てを見出していく」、2で「こどもに関する様々な相談支援等を行う、アセスメントに反映させ、切れ目のない支援につなげる」、3で「要支援者の参加によるパートナーシップを基本とした支援を行う、コミュニケーション能力を高め、面接技術を習得し、アセスメントを行い、支援方針の再検討を行う、リスク評価とニーズ把握を行い、一時保護等の措置等の支援方針につなげる、子どもの安全確保を目的とした対応や関係機関との協働等を危機介入の観点から行う、要支援者に関連分野のサービスを提供する機関と協働を図る、多機関協働をコーディネートする」ことが求められている。

これらを整理すると、高いコミュニケーション能力に基づいて、面接を行い、リスクやニーズを把握してアセスメントを行い、一時保護などの危機介入が適切に行われるよう関係機関との切れ目のない連携を行う事ができる人材が、理想的な子ども家庭ソーシャルワーカーとしての専門性を体現した人材であることが理解できる。

また、前掲の川並・井上が介入という点に着目したことは重要であり、適切な介入にいかにつなぐ事ができるか、これが児童福祉司並びに将来の子ども家庭ソーシャルワーカーに求められる能力の一つと言えるのではないか。

資格取得までに受講する研修内容について

とりまとめでは、前述した行動を行うために多様な要素に対しての理解が必要であることが示されている。紙面の制約からすべてを述べるわけにはいかないが、人権や社会正義等の理念、不適切な環境からの影響、発達段階やニーズ、発達過程の多様性、虐待対応の方法、関連領域の法的知識など、多様な知識・視点が求められているのである。

これらを習得するために試験があり、受講の必

要な指定研修がある。研修は講義33時間、演習67.5時間と、演習に2倍以上の時間が割かれており、より実践を意識したものとなっている。演習に求められるものとして個別・集団指導を通したロールプレイング、グループワーク、事例検討などの実技指導を中心に演習を構成することが示されている。

内容は「こどもの権利擁護、こども家庭福祉分野のソーシャルワーク専門職の役割、こども家庭を取り巻く環境と支援、保護者や家族の理解、精神保健の課題と支援、行政の役割と法制度、こどもの身体的発達等、母子保健と小児医療の基礎、こどもの心理的発達と心理的支援、児童虐待の理解、少年非行、社会的養護と自立支援、貧困に対する支援、保育、教育、多様なニーズを持つこどもや家庭へのソーシャルワーク、こどもの安全確保を目的とした緊急的な対応に関するソーシャルワーク、地域を基盤とした多職種・他機関連携による包括的支援体制の構築、組織の運営管理」と多岐にわたっている。社会福祉士受験科目のうち児童福祉分野に特化したほどといっても差し支えない分量であり、社会的に対応が容易ではない実態がここからも浮き彫りになっているといえるのではないか。

追加研修は社会福祉士、精神保健福祉士保有者でこども家庭福祉の相談援助業務経験がない者が受講必須となっており「こどもの権利擁護と倫理、こども家庭相談援助制度及び実施体制、児童相談所の役割と連携、こども家庭相談の運営と相談援助のあり方、社会的養護と市区町村の役割、こどもの成長・発達と生育環境、こども虐待対応、母子保健機関やこどもの所属機関の役割・連携およびこどもと家族の生活に関する法令・制度」となっている。

追加研修の内容は、保育士養成カリキュラムから年齢ごとの発達の違いや虐待対応についての詳細や、社会的養護に関連する内容に近いことがう

かがえる。また中でも保育士養成よりさらに踏み込んだ演習として、こどもの面接、家族面接、家庭訪問のあり方等が盛り込まれている点は注目に値する。保育士にソーシャルワークが求められているものの、子どもを対象にした面接は想定されているとは言えず、むしろ保育士養成課程でも取り入れる必要もあるのではないか。

ソーシャルワーク研修は、保育士の実務経験者や子ども家庭福祉分野の相談実務経験を4年有する者が対象となっている。内容は「ソーシャルワークの基盤と専門職、ソーシャルワークの理論と方法、地域福祉と包括的支援体制」で、ソーシャルワークとはどのような定義があり、原理、理念を有しているのかなどを理解するところから始まる。また福祉計画の策定や地域福祉の主体等にも講義内容が及んでいる点から、保育士に社会福祉士としての知識を付加するためにあるという印象を受ける。

興味深いのが別個に設けられた演習科目と内容であり、ソーシャルワーク演習Ⅰ・Ⅱとしてそれぞれ39時間設けられている。ただし相談援助実務者はⅠが免除される。内容は具体的な場面想定下でのロールプレイングにより行われ、質問、促し、言い換え、感情の反映等の相談技術や傾聴、共感、承認等の対人援助の基本、さらに面接の場面の設定なども設けられている。これは保育士がソーシャルワークを求められる現在において、保護者支援においてむしろ積極的に習得すべき手法であり、保育ソーシャルワークとしてそのまま用いる事ができるのではないか。

ソーシャルワーク演習Ⅱにおいてはケースの発見、インテーク、アセスメント、プランニング、支援の実施、モニタリング、支援の終結と事後評価、アフターケアのソーシャルワークの過程に則ってそれらの過程を具体的に想定した実技指導を行うことと示されている。さらにアウトリーチ、チームアプローチ、ネットワーキング、コーディ

ネーション、ネゴシエーション、ファシリテーション、プレゼンテーション、ソーシャルアクションを含むものとする。とあり、社会福祉士のソーシャルワーク演習を保育士が受講するような形態をとっていることがわかる。

また、特徴的なものとして見学実習が挙げられる。地域を基盤としたソーシャルワークの実施、地域の支援者との協働等が意図されつつ、とりまとめでは、こども又はその家庭に対する支援を行っている旨の証明をせずとも実務経験の範囲として認められる施設が児童養護施設などと特定されていないことから、ソーシャルワークの現場を見学することに主眼が置かれていると解釈できる。

子ども家庭ソーシャルワーカーの活躍の場

とりまとめでは、子ども家庭ソーシャルワーカーが将来活躍される場は以下のような場所・場面が想定されている。こどもの一時保護等の迅速性・適切性等が求められる児童相談所における業務の他、市区町村（こども家庭センターの職員等）や地域子育て相談機関の職員、児童福祉施設等における相談援助業務であり、これらでの実務に対応するために実践的な研修が組まれてきた。

とりまとめにあるように「急務として創設された」認定資格であるため、当面は上記場所場面での活躍が想定されているが、将来国家資格化がなされた場合には、保育所は当然その対象となるだろう。

さらに実務経験として挙げられている母子生活支援施設、児童養護施設、障害児入所施設、児童発達支援センター、児童心理治療施設、児童自立支援施設、障害児通所支援事業を行う施設、障害児相談支援事業を行う施設、乳児院、教育機関、児童自立生活援助事業を行っている施設、子育て短期支援事業を行っている施設、児童家庭支援センター、こども家庭総合支援拠点、子育て世代包

括支援センター、その他都道府県又は市町村の児童家庭相談業務を行う部署等も活躍の場として想定されるべきである。

必置になるようであれば、各施設の子ども家庭ソーシャルワーカー同士が連携することでより円滑な対応が可能になることが予想でき、虐待の未然対応、保幼小連携等、保育所における課題解決にもつなげることができよう。

保育士とルート

ここまで政府等公表資料から子ども家庭ソーシャルワーカーの概要を把握し、課題や展望についてごく簡単にだが解説した。

要約すると現状の児童福祉司体制では増え続ける虐待などの社会課題に対応が困難であることから、ソーシャルワークの基盤を有する有資格者や実務経験者を子ども家庭福祉分野の実践に特化させた形態という事ができる。

実務者ルート、保育士ルートは暫定措置という事になっているが、筆者は成り手不足、業務負担軽減の課題が解決されるのであれば特に保育士ルートは貴重な担い手になり得ると考えている。

保育ソーシャルワークとの関連に関しては、保育ソーシャルワークがより広範な保育課題に対応したソーシャルワーカーであるのに対し、誤解を恐れずに言えば子ども家庭ソーシャルワーカーは児童虐待に特化した専門家という事は出来ないだろうか。

子どもとの面談、適切な介入が遂行できるような調整、こういった事が演習課題として必須であるならば、さらに言えば一定程度そういった科目を履修している社会福祉士においても子どもの特性の理解なども履修させ実務経験と試験を課すのであるから、なおさら特化した専門資格という事ができる。

また、保育士がそのルートにあるのであれば、保育士養成の段階でもより保育ソーシャルワーク

を意識した実習を組むことも可能とすべきではないか。例えば今現在は保育実習Ⅰ・Ⅲにおいて児童養護施設や障害児者施設等が含まれており、各実習生は必ず保育所以外の施設に実習に行く必要がある。この実習先の範囲を実務経験先施設に拡大し、ケアワーク業務を行いながら観察・見学実習を数日付与することで子ども家庭ソーシャルワーカーの見学実習に代替するということも検討課題の一つにすべきである。

子ども家庭ソーシャルワーカーのソーシャルワークの基盤について

上述したように、虐待対応等に特化した資格であるからこそ、ソーシャルワークの基盤についての議論・整備・理解が必須である。

そこでこの節では、子ども家庭ソーシャルワーカーのソーシャルワークの基盤について考察する。ソーシャルワーク概念について考察する上でソーシャルワークの基盤という考え方は不可欠なものである。本稿では社会福祉士のテキストとして用いられているものの一つである立花ら(2022)を基に思考を展開する。立花らはソーシャルワークの基盤について記されたテキストの中で出版年が新しく、最新の定義や考えが掲載されていると考えたためである。それによるとソーシャルワークの基盤について、定義、理念、原理、原則の視点から述べられている。

立花らはソーシャルワークの定義について、多くの定義が存在する状態であり、それを様々な文献から比較整理している。IFSWのソーシャルワークの定義の変遷を示して、改定や見直しが何度か行われている点を指摘している。その上でIFSWとIASSWが2014年に合同して改正されたソーシャルワークのグローバル定義を示しつつも「混迷・不統一⁸⁾」な状態にある点を強調している。そしてアジア太平洋地域でソーシャルワークを展開する際の重視すべき点、日本において重視すべ

き点を挙げている。

つまりここまでの要約すると今現在ソーシャルワークの明確な定義は存在せず、時代背景や直面する状況により変化する可能性を有していることが理解できる。定義という言葉自体も、定義の正確な定義がはっきりしているわけではなく、暫定的に概ね、その通りであることのような位置づけにある。ただしこのままでは議論が進まないため一般的に言えば、言葉の意味であり、それが大勢の間で共通の認識を得ていることと言いかえる事ができる。

それらを踏まえると、子ども家庭ソーシャルワーカーについても独自の定義が行われてしかるべきである。しかしそもそもソーシャルワークには形がなく、永劫不変の法則というものは存在しない。一人の人間が全く同一でないことと同様に、その場それぞれの違いにより無限に生じうるものであるから、つかみどころがないものになる。国家資格化するのであれば、どのような役目を持ち何のために活動するのかを明確にし、今から議論しておく必要がある。例えば社会福祉士、精神保健福祉士、介護福祉士等の倫理綱領や定義を参照し、職務内容から定義を定めることは可能である。

次に理念について述べてみよう。理念はわかりやすく述べれば、こうあるべき、といったように理想的な姿かたち、真の姿を示した概念、物事の本質をさすものといえる。

ではソーシャルワークの理念とは何を指すのか、立花らによると、ソーシャルワーカーが提供する支援は個人の価値観により左右され、それが理念により支えられていると示している。そしてその理念は一定程度の土台となる考え方がありその上で発展するものと示している。その土台となるものとして、ノーマライゼーション、ソーシャルインクルージョン、権利擁護の3点を提示している。3つの概念の詳細についてはここでの解説を省くほど知られているものだが、人として生き

る尊厳を考えた時、誰もが排除されない共生社会の構築を考えることがその理念につながるといえる。

子ども家庭ソーシャルワーカーは福祉職であり、ソーシャルワーカーであるのだから、その理念は多様性を含みつつも、所属する集団において子育てが困難となった家庭を救う、そのような方向性であることは疑いようがない。ただしその理念は国や文化により大きく影響をうける可能性を持つため、これに関しても十分にかつ早期から議論する必要がある。

次に、原理について考えてみたい。原理は一般的には、普遍的に成り立つ法則や万有引力のような世界に共通する仕組みを意味すると書いて差し支えないだろう。立花らでは「ソーシャルワークを実践するための基盤⁹⁾」と示し、その要素として社会正義、人権尊重、集団的責任、多様性の尊重、当事者主権を掲げている。

人が近くにいる困っている人を救うのは自然なことだろうか。これに疑義をはさむ人はいないのではないだろうか。共同体の構成員として、例えば食料に困窮する人に食料を分け与えることは、人として自然なこと、のような気がする。それが自然なことであれば、人として当たり前人を救うことがソーシャルワークの原理といえる。

館山(2022)では原初的な農業による集団コミュニティにおいて、貧しい人に食料を分け与える集団救済が福祉であり、農業と福祉は人間の初期においては不可分であったと述べているように、集団内で暮らす人を見捨てないこと、これがソーシャルワークの原理の出発点に位置するのではないか。

最後に原則について述べる。原則は原理原則という表現があるように、原理と原則を同一のものと扱う分野もあり、原理との違いが分かりにくい概念である。幅広く辞書などに頼ってみると、原理が普遍的な自然法則を指し、原則は人間が作り、

人の手が加えられた法律や規則を意味していると表現できよう。

そのように仮定して、それではソーシャルワークにおける原則とはどのようなものか、立花らを参照してみると「理念、原理、原則の関係は概ね理念に基づいて原理が定まり、原理に基づいて原則が定まるという関係であり、ソーシャルワークにおける「原則」は、理念に基づく原理をより具体的な実践にするための共通の決まり事¹⁰⁾」と述べている。筆者はそれを実践の場における行動の基準と要約する。そこで提示されているものはいわゆるバイステックの7原則である。

バイステックの7原則はケースワークにおけるソーシャルワーカーの基本としてゆるぎないものとなっており、援助関係を形成する上でのまさに原則である。ただし立花らが指摘するように、これだけに拘るものではない。当然に国や時代が異なれば応用・拡張されていくものである。

この原則は、相談支援者との間に援助・信頼関係を構築する際に支援者が考慮すべき概念であるものの、支援の方法が面談やアセスメント作成等の一連のソーシャルワークの過程であるならば、その過程ごとに原則が必要であり、それらを開発していくことも今後の研究の重要な課題である。

考察と展望

これらを元に、子ども家庭ソーシャルワーカーの基盤について国家資格化を視点に考察する。上述した区分は、定義、理念、原理、原則であった。理念、原理に関しては、社会福祉士、精神保健福祉士、介護福祉士の福祉職だけではなく保育士や看護師をも含めた対人援助職におおむね共通する内容と言えはしないだろうか。つまり、人間の課題・問題の解決がなぜ行われるのかを考えた時、その対応の根本にある概念はおおよそすべての職に当てはまると考える。人間を対象とした

時、一人の人間を自分と同じように不利益なく扱うことは全ての基本となるはずである。それは教育についても同様であり、昨今の教員による不祥事を鑑みるに、個々人がその基本を自身の内に内包化できていないから生じるとさえいえるかもしれない。

ただし一定程度定まっているとはいえ、理念と原理については共通のものを基にして、子ども家庭ソーシャルワーカーが特に何を大切に業務を行うべきか固有のものを検討・議論することが求められる。そのようにすることで、現状では認定資格とはいえ、その存在意義が研ぎ澄まされ、資格として独立していくことで、現場において何が求められ、どのように対処すべきかといった実務的なことにも議論がおよび、国家資格化の機運が高まるといえる。

一方、子ども家庭ソーシャルワーカーの定義については今後さらに正確なものとして定めていく必要が求められる。改正法においてその業務が示されており、業務を基にして、定義を議論することは可能である。定義を整え正確で確かな概念として成立させることがまず必要である。

そしてまた、どこまでをその範疇とするのか、そして必ず求められる要件は何か、例えば児童相談所としての一時保護等は重要な課題の一つであり、これを如何に定義づけるかでもそのあり方は大きく異なってくる。認定資格である現状だからこそそれを研ぎ澄ますことができるのである。

また原則に関しては、ソーシャルワークの過程全てにおいて設けることが理想的であり、特に子ども家庭ソーシャルワーカーは特有の場面があるため速やかに議論されるべきである。具体的には前述したように児童相談所として一時保護などの介入に至る場面に直面する業務であり、どのような事を原則として介入すべきなのか、支援してすべきか、今一度その原則を整理しなおす機会であるとも言え換えられる。

ソーシャルワーク自体が新しい学問であり、発展途上の中にあつて、試行錯誤の過程をたどっている途中である。そうであるがゆえに、原則にあたるものを複数試行錯誤して、もう少し基盤整備に努めることが求められよう。

今後の展望として、具体的に子ども家庭ソーシャルワーカーのソーシャルワークの基盤構築を試みる必要がある。国家資格化を行うのであれば、倫理綱領の作成は必須であり、その他要件を満たしていく必要がある。筆者らも今後、倫理綱領作成を試みるなどの研究を進めていきたい。

少なくとも国家資格化のためにはまず多くの議論がなされるべきである。議論されることで多くの視点を取り入れられ、取捨選択され、内容が研ぎ澄まされていくといえる。

この度行われた子ども家庭ソーシャルワーカーの認定資格、そして国家資格化はソーシャルワークについて議論するためのまたとない契機である。本稿もその一つとして役立てられることを願っている。

脚 注

- 1) (文部科学省HP国家資格の概要についてより)
- 2) 令和4年法律第66号
- 3) <https://www.fukushi.metro.tokyo.lg.jp/saiyou/service2.html>
- 4) p.15
- 5) <http://jaswe.jp/>
- 6) <https://jarccre.jimdo.com/>
- 7) https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/otherkodomomo_554389_00026.html
- 8) p.81
- 9) p.103
- 10) p.116

参考文献

- 川並利治・井上景 (2018)「児童福祉司養成に必要な実務の専門性スキルー児童相談所スーパーバイザーの視点ー」『金沢星稜大学人間科学研究』11 (2)、15-24.
- 立花直樹・小口将典・竹下徹・九十九綾子・汲田千賀子 (2022)『ソーシャルワークの基盤と専門職Ⅰ (基礎)』杉本敏夫監修ミネルヴァ書房
- 館山壮一 (2022)「地域共生社会の実現に向けた新しい農福連携のあり方について」『修紅短期大学紀要』(43)、1-14.

研究ノート

幼児期における内発的な創造欲求を醸成させる環境と援助活動の構築 —五感を通じた体験が発見意識と造形表現に発展するために—

皆川理奈^{*§}

Environment that fosters an intrinsic creative desire in infancy and
construction of aid activities
—For experiences through the five senses to develop into a sense of
discovery and creative expression—

MINAGAWA Rina^{*§}

要 旨

造形活動の中で、設定されたねらい、準備された素材・環境の中で子どもたちがどのような部分に着眼するかを観察した。活動では多種多様な素材や道具を用い五感による体験を心がけ、気づき・発見・理解の様子が見られる、想定を超える、または予測に反するといった反応が見られたケースなどについて事例を挙げた。また、子どものイメージの構築過程や選択の根拠を観察するためワークショップを企画した。活動事例とワークショップの結果から、子どもの主体性の自認に繋がるような、内発的な創造性の醸成に作用する要素への考察を行った。色、形、質感、量といった物質の持つ情報へ向けられた興味とそれに応じた行動は年齢により様々であった。また、事象に対する気づきや感動など情動の変化への振り返りから、自発的な行動への糸口となる要素や発達に応じた発見・実感へのプロセスの組み立て方など、今後の活動における題材・環境の設定・配慮への展望が得られた。また、複数の事例で子どもたちからゲームや映像メディアの影響と思われる発言が出たことから、子どもたちを取り巻く昨今のデジタル環境と五感による体験について所感を述べた。

キーワード：幼児教育 五感による体験 内発的な創造欲求 造形活動 想像力 創造 環境 関係性

* 修紅短期大学 幼児教育学科
Shuko Junior College
§ 責任著者
発行 2024 (令和6) 年3月1日

緒 言

ヴィゴツキー (2002) は、「想像力による創造活動は、人間の過去経験がどれだけ豊富で多様であるかに直接依存している」と述べている。人間の脳は過去経験の保持やその再生が容易な器官であるばかりでなく、「その過去経験の要素から新しい状況や新しい行動を複合化し、創造的に作りかえ、新たに生み出すことができる器官」でもあるという。このように想像や創造というはたらきは知識や経験を蓄えて複雑に変容し、次の発想の礎となるものであると考えられる。内側から湧き出る豊かな創造性を育んでいくためには、その根幹となるイメージの生成に関与する事象を増やしていくことが重要である。また、様々な要素を同時に扱う創作行為は、蓄積された経験や記憶の複合化に作用を及ぼすものであると考える。このことから、造形活動において様々な素材・テーマを扱い多方面からアプローチを行うことは、蓄積される経験として発想の源を豊かにし、蓄積された経験を創造的に作りかえてゆくために有効と思われる。

また、現代はスマホ・パソコンなどのデジタル機器の普及、浸透により、インターネットやゲームなどを通してすでに沢山のことを知っていると思っている子どもたちは少なくない。デジタルな環境を介しての経験や知識はあくまで疑似的ないし伝聞的なものである。恐れることは、その“知っている感覚”で満足し、現実空間でのトライアンドエラーに対し意義を見出せなくなることである。質量・体積・肌理を持った物質を物理的条件の中で五感を使い扱うことを通し、心が躍動するのを感じたり知っているはずの知識に齟齬が生じたりする経験が、もっと知りたい、触ってみたい、作ってみたいという意欲を湧き上がらせることに繋がるのではないだろうか。そこで本研究では、1.性質・形状・構造からモノと向かい合う、

2.科学的事実から空想への往来、3.文化に触れる、4.現象への興味・関心の四つのテーマを軸に、発見や思考のきっかけとなるような五感による体験やそれによる情動に重点を置いた造形活動の実践を行なった。また常々、子ども自身の選択を知る機会の少なさが気になっていた。設定されたねらいのもと準備された活動であっても、子どもたちは楽しんで行なっているが、角尾和子・角尾稔(1999)はピアジェを引用し、知識というものは子どもが主体的に関わることによってのみ子どもの内面に構成されるとしている。様々な経験が子どもたちの中に意味あることとして定着し蓄積してゆくためには、子どもたちの今感じていること、見ているものに焦点を当てた活動を子どもたちと共に作っていくことが重要と思われる。そのためには、子どもたちからの声をもっと聞く必要があるのではないかと考えた。そこで、ふだん扱うことのない道具を紹介する 5.道具の教室、好きな素材を選んで買ってもらおうお買い物ごっこ 6.材料屋さんのワークショップをそれぞれ行い、子どもたちの視点と選択の根拠を記録し、材料や道具という外的要因に促される子どもたちの想像の広がりを観察した。

方 法

1. 対象施設：岩手県Aこども園
2. 協力者：Aこども園に通う園児(0～5歳児)
3. 期間：【1】造形活動内の観察・記録
令和5年4月～令和6年3月(0～5歳児)
(各クラス月一回程度)
【2】ワークショップ
令和6年2月下旬(5歳児)(2回)
4. 内容：【1】対象施設において、複数回の造形活動を実施し、活動内での園児の反応を観察・記録した。
【2】園児たちの道具に促される発想の広が

りや素材選択の根拠を調査するためワークショップを2回実施した。その中で、派生するイメージや選択についてのインタビューを実施した。

結果と考察

1. 性質・形状・構造からモノと向かい合う

(1) 事例1～8

事例1 0歳児

複数の質感の異なる素材(スポンジ、たわし、ネット、吸水性タオル、緩衝材など)を土台の箱の内側に貼り付け、蓋を開けて中のものを触る、あるいは穴から手を入れて触るという活動を行った。中のものへの興味を促すため敢えて蓋をつけたが、保育者が蓋の開け方を示すと、複数の園児がその蓋の開け閉めを何度も行っていた。慣れてくると気に入った素材を何度も触ったり引っ張ったりする姿や、手を入れる部分から中を見ようとつかまり立ちで箱の中を覗き込む姿が見られた。

事例2 1歳児

新聞紙と色画用紙を交互に重ね層状にしたものを破く活動を行った。破くと下の層が現れ、層が徐々にカラフルになっていく仕掛けで、柔らかく簡単に破ける紙の特性を感じながら色の層を楽しむねらいがあった。色が出てきたことへの気付きよりも破く行為そのものに集中する姿(写真



写真1 状態を気にせず破く

1)が多く見られた。一番下の層まで全部破こう、はがそうとする行動も見られた。

事例3 1歳児

握りやすいよう棒状に仕立てフェルトに包んだ磁石を用いて磁石遊びの活動を行なった。初めに鍋ややかん、ボウルなど、数種類の金属調理器具を出し、磁石がくっつく様子を見せた。すぐに動作を真似し始めた子どもたち(写真2)は、中にはくっつかない器具や部位があることに気付き、不満げな表情が見られた。気に入った器具や部位に何度も繰り返し着脱する様子が見られた。続いてゼムクリップやモール、砂鉄の混ざった砂などを封入したクリアケースを出し、磁石でケース上から中の素材を動かして見せた。素材が磁石に従って動く様子を眺め、子どもたちはすぐに同じように動かし始めた(写真3)。砂の中の砂鉄の動きは他の素材に比べ微々たるものであったが、自分が磁石を動かしているうちに集まってくる砂鉄に気づいた園児が、ぐるぐると円を描きながら



写真2 くっつくものを探す



写真3 磁石でモチーフを集める

砂鉄を集めていた。

事例4 1歳児

ダンボールなど両手で抱えられる大きさの空き箱を積んで遊ぶ活動を行なった。初めはどう遊んだら良いか戸惑う様子が見られ、保育者が積んだものに自分の持った箱を重ねる程度であったが、次第に崩れないよう気をつけて高く積もうとする姿や、積んだものをわざと崩す姿などが見られるようになった。保育者が作ってみせたトンネルを潜ったりするうち、台にして乗ってみる、斜めに掛かった薄いダンボールを滑り台のように滑ろうとする姿が見られた。また、様々なサイズの箱を積んでは崩すことを繰り返すうち、上に積み上げるのは小さい箱の方が容易であることに気が付いた園児がいた。他にも安定する置き方を模索するなど、積み方を工夫するような様子が見られた。

事例5 2歳児

寒天ゼリーを触る活動を行なった。赤・青・黄色・緑・透明の5色の細かく切ったゼリーを子どもたちに見せると、「何味?」「いちご、オレンジ!」「食べたい!」など経験からの味覚的イメージの想起と思われる発言が出た。少量ずつ透明な袋にゼリーを入れたものを子どもたちに渡すと、光にかざして見たり、袋の上からつまんだりしていた。中のゼリーをカップに移し、さらに机の上にもゼリーを広げると、指先で押し潰したり(写真4)、カップの中で捏ねたりする姿が見られた(写

真5)。直接触るという行為に抵抗があり泣き出す園児も見られた。色による具体的なイメージの広がり・構成などはあまり見られず、とにかく沢山といった量へのこだわり、ひたすらこねて握りつぶすような感触の確認などが多く見られた。

事例6 2歳児

色をつけた生米を用い、スプーンやお玉、計量カップなどの道具を使い様々な形のカップやペットボトルなどの容器に移し替える活動を行なった。色をつけた数種類の米をタッパー容器越しに見せ「なんだろう?」と尋ねると、「あ、お米だ!」という声が返ってきた。馴染みの少ない道具として漏斗も用意した。それを木に固定させたものを用い、道具を使えば口の細い容器にも入れられることを実演して見せた。その後子どもたちは大小様々な掬う道具を扱いながら、好みの道具を用いカップなどに米を移していた(写真6)。また漏斗に興味を持った園児は多く、米が漏斗か



写真5 ひたすら捏ねる・混ぜる



写真4 硬さ確かめるように潰す



写真6 道具の使い心地を確認する

らざらざらと山状に落ちる様子を何度も繰り返して見ていた(写真7)。米は赤系・青系・黄色系に色分けされていたが、「他の色のところに移動してもいいんだよ。」という保育者の呼びかけで移動する園児は見られなかったことから、色に対するこだわりの強さ・色による具体的イメージの再現への意欲は感じられなかった。

事例7 2歳児

一片3cmの小さい立方体の木片に薄い色をつけた積み木で遊ぶ活動を行なった。積み木を箱からばらばらと出して見せると、横に繋げて電車に見立てる、ひたすら上に積み重ねるといった単純な積み方が多く見られた(写真8)。次第に、底辺の数を増やし山型に積んだり、階層のある建物のイメージで作ったりする園児が出てきた。「マイクラ¹みたい!」と園児Aが声をあげながら積み木を壁状に積み上げた。不意に園児Aが積み上げたものが崩れた。するとその園児Aは間を一つ

分ずつ開けながら交互に積み上げるという新しいやり方で再び壁を作り上げた。後半、紙粘土を小さくちぎったものと小石、角材の端材を素材として加えると、「ケーキだよ」「ここはお風呂」などもの同士を接着させる・形を複雑にする(写真9)・素材を見立ててイメージを変化させる(写真10)など展開していく様子が見られた。

事例8 4歳児

牛乳パックを利用し、かざぐるまを作る活動を行なった。子どもたちは切り出されたパーツに模様付けをし、手順に従いパーツを組み立てた。作業手順を示しながら作った見本を扇風機に当てると、かざぐるまはくるくると回り始めた。その様子を見た子どもたちに「わー!」という歓声が起こり、皆一斉に作業に取り掛かった。組み立ては細かい作業もあり少し難しいようだったが、殆どの子どもが自力で完成させた。完成するとみんなで扇風機の前に集まり、扇風機の首振りの動きに



写真7 漏斗を使ってみる



写真9 徐々に複雑に変化



写真8 単純な形から



写真10 見立てから具体化

沿って群れのように移動していた。

(2) 事例1～8の考察

モノとの関係性の中で 事例1～3

以前1歳児クラスで事例4と同じ空き箱積みを行なった時には、箱を全て開けて中身を見ようとする園児がいた。また0歳児クラスで、箱から出ているひもを引っ張って離すと箱の中のひもに吊るされたものが落ち、落ちた衝撃で箱の中から様々な音が聞こえるという活動を行なった際、ひもを引っ張って離すとすぐに箱の持ち手の穴から中を覗くという行動を見せた園児がいた。これらは、よく見えない・覆い隠されているといった視覚的に不明瞭な状況に対しての確認衝動の現れであると考えられる。これらに類似する事例1、2の穴を覗き込む、蓋を開ける、貼り付けてある紙を全て剥がすなどの行為は、経験から想像できない空白部分への橋かけの作業であると思われる。見えないことで中身や仕組みへの興味が誘発され、能動的な覗き込む、剥がすなどのアクションへと繋がった。このことから、結果が明らかになるまでのプロセスに伴う不明瞭な要素は、0、1歳児にとって行動のフックとなり得ると考える。

事例3の磁石遊びでは、くっつくと思ったのにくっつかないという子どもにとって不本意な展開が、子どもたちに寂然としない表情を生ませた。期待した結果と実際のすれ違いへの戸惑いである。また、事例3の砂鉄の微妙な動きへの洞察は、何かが起こるはずという期待を持った素材との関わりの姿である。15分ほどの活動の中でも、直前の出来事から次の展開の可能性を察知し模索するその様子は、性質への気付きを予感させるものであった。

0、1歳児ではそこから思考への展開はまだ見られない。しかし、これらの事例で生じた疑問や戸惑い、期待感に促された行動は、思考の萌芽となり得るものである。素材の様々な状態に触れる中で、子どもたちのモノへ迫ろうとする能動的な

姿勢が感じられた。

形状から立ち上がる遊びとイメージ 事例4

この活動では、慎重に高く積んでいたかと思うと崩れた拍子に崩すことが楽しくなり、そこからトンネルなど箱で作られた形状と身体との遊びへと移行するなど、子どもたちが次々に素材との関係性を組み変えてゆく様子が見られた。空き箱やダンボールは軽く柔らかい。安心して崩せる・投げられる素材感が、子どもたちのアグレッシブな動きにつながったと思われる。崩れた箱の形状を滑り台と捉えた子どもがその上を滑ろうとしたり、重ねた箱を階段にして登ろうとしたりする姿からは、形状から想起された自分の体験を再現し楽しむ様子を感じられた。自分の身体を預けられるほどの大きさがあることで、過去体験の身体感覚が直接的に呼び起こされたのであろう。滑ろうとする、登ろうとするそのダンボールや空き箱は、子どもたちのイメージの中ではしっかりと滑り台であり、階段になっている。ただの箱がイメージに補完され様々に変化するプロセスは、とても創造的である。ただの箱であったことが様々なイメージの組み替えを可能にしたとすれば、大人が準備段階でどこまで素材の形状を整え子どもたちに提示するのかは考慮すべき点であると考えられる。また活動の終わりがけには、「ただ積み重ねる」から、「積む箱の大きさや面の向きを変えてみる」などの形を成り立たせる法則を探るような行動を見せる様子も見られた。様々な種類、形の箱があったことが、このような試行につながったものと推察する。子どもたちが箱の差異に注意を見せていたことも、今後の素材設定において留意すべきポイントであると考えられる。

変化する状態 事例5

「寒天ゼリー」という言葉を受けて、最初は味覚的なイメージが想起されたようで、子どもたちは色味から想像される味を口々に発していた。実際に触らせると、まずはそっと押したり突いたり

しながら、次第に握りつぶすような力強い行動へと移っていった。この行動は、佐々木(2003)の示す「レイアウトの知覚」であると思われる。モノと自分の身体性、ひいては今存在する全ての状態の関係性を確認してゆく行為で、加える力を徐々に強くするなど、モノからの反動を受けて行動を変化させてゆく様子が見られた。「どの程度の力を加えることで潰れるのか」、「潰したらどうなるのか」、「混ぜてみよう」、など、この瞬間子どもたちの興味は味のイメージから感触の味わいへと一転している。これは絵の具の混色時にも見られる、「変化する状態」への視点であると考えられる。この時、ゼリーであっても絵の具であっても、出来上がる状態への配慮は感じられない。物質にダイレクトにアタックする生々しい感覚に触発された衝動的な潰す・捏ねる・混ぜるといった状態への関与と、自分の関与で変化する状態への観察を最優先にしていると考えられる。

道具による関係性の複雑化 事例6

タッパー容器の米を出して見せるとすぐに、「お米だ!」と声が上がった。子どもたちはいつも、新しい素材や体験への反射的な観察を怠らない。その観察が、自分が知るそれとは様子が違っていても、「そのものらしさ」に気づく視線をもたらしていた。カップや道具は様々な種類を用意したが、見慣れない漏斗はその中でも興味深いものであったらしく、活動が始まると先を競って漏斗の前を陣取る様子が見られた。子どもの興味対象への決断の速さは、これらの反射的観察に基づいて行われるものと思われる。目新しい道具との関わりを積極的に望む子どもたちの姿から、モノをきっかけとする活動への可能性が感じられた。

道具を通した動作は、ヒトとモノの関係を複雑にする。容器に入れるという結果だけ考えれば、手で直接掬って、あるいは掴んで入れても同じである。道具を使いこなすには、想定された使い方を見据えた理性的なコントロールが求められる。

このような、経験値の少し上が予測される「ちょっと難しそう」な難易度にも、挑戦への意欲を引き出す側面があると思われる。スプーンで米を掬っては漏斗に入れ、漏斗から容器に積もっていく米を真剣に見守る姿からは、あえて過程を増やすという作業の複雑化に自ら挑戦し、それを味わう様子が感じられた。

単純な形状からイメージが生まれるまで 事例7

立方体だけの積み木はあまりにシンプルで、2歳児がイメージを呼び起こすには少し時間がかかるようだった。初めの消極的な関わりから、何かの拍子にイメージが見え始めると、空間の意味が立ち上がったかのように確信を持って手を動かし始める姿が見られた。立方体のブロックに「マイクラ」のイメージを重ねた園児Aは、自分の積み木の崩壊に一瞬戸惑いを見せた。ゲーム上では、積み重ねたブロックが物理的条件により崩れることは無いようである。この戸惑いは、自分の知っている「マイクラ」とよく似たブロックが全く違う条件下で存在していることへの気づきである。その後、園児Aは崩壊前とは異なったやり方で積み木を積み始めた。これは他の子どもにも見られることだが、作っていたものが崩れたりすると、より複雑な造形へのトライが行われることが多い。作っていたものの崩壊という状態が、新しい試行へのブレイクスルーのような作用をもたらしていると思われる。

後半小石や粘土を加えると、小石のいちごが乗って立方体がケーキになるように、関わる素材が増えたことによりイメージの具体化が起こった。具体的イメージを表さない素朴な素材との関わりの中で、子どもたちは自らが捉えた見立ての世界を楽しんでいた。

機能を持たせること・機能を活かすこと 事例8

よく知る牛乳パックが機能を携えて動く状態に変化した様子を目の当たりにした子どもたちは、歓声と共にすぐに作業に取り掛かった。活動への

ポジティブな反応は、この4歳児クラスにとって内容が時期的にフィットするものであったことを示している。時期が早すぎれば「難しい、できない」「先生やって」という投げやりな結果にも繋がりにかねない題材であった。園児の多くが自力で完成まで辿り着くことが出来た背景に、子どもたちに完成までの段階的なプロセスを見通す想像力が備わっていたこと、また、自分で機能を持たせることへの期待感の高まりがあったと考える。

出来上がったかざぐるまを手には扇風機の風を受けに向かった子どもたちは、自分が作った作品の機能の確認と共に、モノを通し目に見えない存在を探す楽しさを味わっていた。その後、外に出て風を探す、かけっこで風を起こすなど、子どもたちの発案で風との関わりを楽しむ活動へと展開していった。

2. 科学的事実から空想への往来

(1) 事例9、10

事例9 5歳児

雲と雨を虹のイメージで作る活動を行なった。長雨の続く季節に、どんより重い雲のイメージを変えるような活動はできないかと考え、子どもたちに「虹はいつ出てくるか知ってる?」という問いかけをした。「雨の後だよ」と何人かの園児が答えた。気象的な条件から虹が出現することを知っているようだったので、「ということは、雨と雨を降らせる雲は、虹のお父さんお母さんかもしれ



写真11 雨の色や長さを選ぶ

ないね」と話をつなげ、毛糸で雨を、小さく切ったカラービニールテープで雨粒を表し、水彩絵の具で画用紙の雲を彩るという作業内容を伝えた。毛糸の素材感の選択やビニールテープと色の組み合わせ、毛糸を貼り付ける間隔や垂らす長さにも各々のこだわりが見られた(写真11)。また、多くの子どもがパレット上で色が混じりあう様子を楽しんでいた(写真12)。画面上でも色は混じり合うのだが、そちらはパレット上で次々に行われるものとは違い、慎重さが感じられた(写真13)。

事例10 5歳児

スチロールトレイをアルミホイルで包み魚に見立て、カラーのビニールフィルムをカットしたもの尾鰭や背鰭、鱗などに見立てて貼り付け、色ペンで装飾する活動を行なった。参考資料として色鮮やかな魚が泳ぐ海の写真を数枚黒板に掲示した。写真を見せるとすぐにお気に入りの魚を決め、そこからイメージを作り出す様子が見られ



写真12 混色を味わう



写真13 慎重に色を置く

た。また「尻尾もつける、あと手もあったよね」(写真14)、「これ、うろこだよ」(写真15、16)など生物的な情報を写真から受け取っていることが窺えた。

(2) 事例9、10の考察

科学的事実の受け取りからイメージを広げる 事例9、10

科学的な関係性について質問すると、思いのほか子どもたちは様々なことを知っている。事例9では気象的事実というイメージの拠出がはっきりしており、その認識を大人と子どもの間で共有で

きたことが、空想的発想の伝達を容易にしたと思われる。空想は現実の様々な事柄の掛け合わせであり、現実の土台の上に展開する。事実や知識は空想をかき消すものではなく、より複雑で鮮明な空想への材料になるものである。ヴィゴツキー(2002)は空想と現実は互いに対置させるべきものではないと繰り返し述べている。事例10において、こんなにも色鮮やかな魚が現実存在するという事実を受けた子どもたちは、事実の模倣的再現ではなく、得た情報を変態させ自分なりの形に表すことを楽しんだ。そんな中でも、「うろこ」や「尻尾、手」といった、事実から得た情報を作品にフィードバックさせる整合性への配慮も感じられた。

3. 文化に触れる

(1) 事例11、12

事例11 4歳児

アフリカの伝統的な民族衣装やアクセサリを参考に、自分で身に着けるアクセサリを作る活動を行なった。参考写真を見せると、子どもたちは初めて見るきらびやかな衣装に身を乗り出して興味を示した。紙皿を丸く切り抜いて首にかけら



写真14 背鰭・胸鰭や尾鰭



写真15 鱗の表現1



写真16 鱗の表現2



写真17 注意深く材料を探す

れるネックレス状にしたものと、トイレットペーパーの芯をカットし腕輪型にしたものに、子どもたちが色画用紙の端材を選び貼り付けた。端材は様々な色・形があり、材料のトレイを入念にかき回し、好みのものを吟味している様子が見受けられた(写真17)。子どもたちは、思い思いのこだわりを形にしていた(写真18)。

事例12 4歳児

節分の季節に、世界の魔除けのお面を参考にし、鬼が逃げ出す魔除けのお面作りの活動を行った。世界中には魔除けの願いを込めて作られた様々なお面があり、荒々しく怒った顔だけでなく、笑い顔や無表情、寂しげな表情のもの、動物をモチーフに作られたものなど様々な面相があること、こども園の周辺地域にも伝統的な魔除けの面があることなどを紹介した。紹介したお面の画像は黒板に掲示した。説明の後、園児たちは顔型に切り抜いたお面の土台の中から自分のイメージに合うものを選んだ(写真19)。「面白いお面にす



写真18 形・色などへのこだわり



写真19 自分のイメージに合う形を選択

る」「怖い顔だよ」など、園児たちは口々に自分のイメージを呟き、作業に取り掛かった。「あのお面にする」と掲示された参考画像にイメージを寄せる子どももいた。選んだ土台にパーツを加えて、自分の考える魔除けの姿を形にした(写真20)。鼻が前に突き出たように表すなど、立体的な表現に挑戦する子どもも見られた。その後完成したお面に着彩を施した。

(2) 事例11、12の考察

世界の文化・違いに触れる中で 事例11、12

世界の伝統的衣装や装具には、男女関係なく華やかなものが多い。事例11は、その文化的営みの多様性に触れることをねらいとした活動であった。以前幼児教育学科の学生から、他学生の活動案にあった王冠の装飾を題材とした制作に対し、男児は楽しめないのではとの意見が出たことがあった。冠は王や身分の高い人間を荘厳するために、従来男性に多く使われてきた装具である。歴史的には男性との関わりが深いものであり、男児には楽しめないのではという危惧から再考を提案することは少々極端のように感じられた。「装飾・着飾る」のは女性がすることという先入観から生まれた意見と推測するが、このように先入観や偏った知識による決め付けで悪意なく他者を否定する場面はよく見られる。子どもたちは無邪気に男の子らしさ、女の子らしさを口にする。これは周囲の大人の影響であろう。この種の発言を聞かたび、大人の幼児への影響力を鑑み、偏った



写真20 装着して楽しむ様子

イメージを植え付けることがないような題材選択への配慮の必要性を感じている。園児たちから「ネックレスなんて女の子みたい」といった発言は聞かれず、「僕の、かっこいいでしょ!」と完成した作品を自慢げに見せてくれた男児がいた。男女観は国によって大きく違うこと、また世界には様々な在り方があるという事実を漠然とでも知ることが、この種の偏りを和らげることにつながるのでは無いだろうか。

事例12の魔除けの面もまた、自国の文化をきっかけに他国の文化に触れるということがねらいであった。節分の直後で、お面に思いを託すという表現が馴染みやすい時期であった。子どもたちはすぐに参考画像の中から自分の感情にフィットするお面を見つけ出し、そこから生まれたイメージを自分のお面に投影させていった。沢山の参考画像が、イメージの生成をスムーズにしたと考えられる。時間で活動を終了する際、「もっとやりたい」という声が上がった。自分らしいお面が出来上がっていくことを楽しんでいる様子が伝わってきた。

造形活動は創作を通しての学びである。多様な文化を知る機会として造形を活用してゆくことで、子どもたちは楽しい経験を軽やかな学びとして味わうことができる。様々な国や地域の文化に触れたり、日本または自分の住む地域との在り方の違いを比較したりする中で見えてくる、子ども自身の気づきがあるのではないかと考える。



写真21 キラキラと光る鏡面

4. 現象への興味・関心

(1) 事例13～15

事例13 0歳児

ガス台用のアルミシートを筒や立方体に貼り付け鏡面状にしたものを、転がしたり積み木のように積んだりする活動を行なった。少し慣れたところで大きい鏡面状の箱やダンボールの内側に鏡面のシートを貼ったものを加えた。多くの子どもたちはキラキラや(写真21) 転がる様子に反応を示したが、鏡面への写り込みに気づき、箱の中の鏡の奥へ身を投じるような仕草が見られた園児Cがいた(写真22)。

事例14 3歳児

ヤクルト容器と木粉粘土でヘッドを作った2種類のバチで金属のボウルや鍋、プラスチックの容器やカップラーメンの空き容器、空き缶などを叩いて、音の違いを感じる活動を行なった。子どもたちにバチを渡すと、すぐに全員力一杯叩き始めた(写真23)。音が鳴ることを確かめながら、人



写真22 内側の鏡面に気づく園児C



写真23 一斉に音を出す

より大きな音を出そうとエスカレートしていく様子が伺えた。次第に、並んでいる音の素材を順番に聴き比べていったり、バチの音の違いを聞き分けたりしようとする姿が見られた(写真24)。音探しの後、耐水性のペンで自分のバチにペイントを施した。

事例15 5歳児

カラーフィルムを挟み込んだクリアファイルを光源に寄せたりスクリーンに近づけたりするなどして、映し出される像の変化を観察する活動を行った。最初に光を通す透明から半透明なものを通さない不透明なものの違いを子どもたちと確認し、油性ペンで絵を描いたクリアファイルに光を通し、スクリーンに像が映し出される様子を実演して見せた。その後、子どもたちもクリアファイルにカラーフィルムを挟んだりペンでクリアファイルに絵を描いたりしたのち、各自それをスクリーンに持ち寄りどのように映るかを試した(写真25)。制作途中で何度も見え方を確かめにくる



写真24 音の違いを確かめる

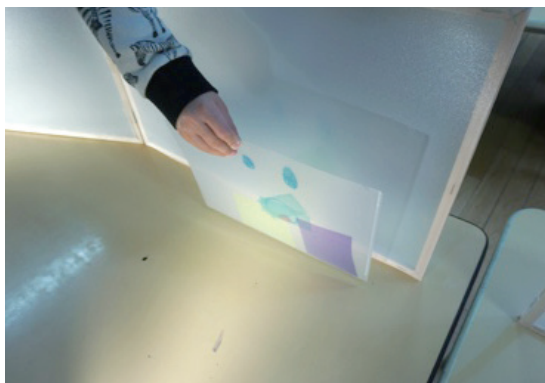


写真25 スクリーンとの距離感を試す

園児Bがいた。「完成！」と言ってスクリーンに自分のクリアファイルを映し、光によって重なったフィルムの色の見え方が変化すると、再び席に戻りカラーフィルムを加える園児もいた(写真26)。自分の作品を光の当たるところに持っていき、像の変化を味わう様子が見られた。仕組みが理解できたことで「おうちでもやってみる」という園児もいた。

(2) 事例13～15の考察

光から鏡面への段階的な気づき 事例13

光を反射する素材感や、転がる動きとそれによって動く光に注目していた子どもたちであったが、箱の内側に貼りつけたシートが鏡面になっていることに気づいた園児Cが、箱の中に顔を出し入れしながらニコニコと笑い出した。自分が映っていると気づいたのか、奥まで入れると思ったのかは分からないが、上半身ごと箱の中に入ってみるような仕草を繰り返していた。乳幼児期は、初めての素材や現象と出会う発見の瞬間が次々と訪れる。それに備えて、子どもは注意深く世界を観察している。キラキラという素材感や動きなどのわかりやすい刺激に誘われて、園児Cは自分や空間が映り込む現象を発見した。「なんで？」といわんばかりの嬉しそうな表情から、彼にとって価値のある発見であったことがうかがわれた。

関わりを探す 事例14

バチで叩くことを許されると、子どもたちは一斉に、力の限り叩き始めた。自分はここに居ると

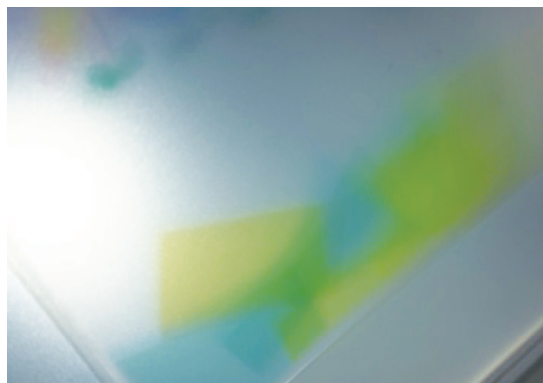


写真26 透過する色の重なり

示すかのような、非常に賑やかな数分間であった。この3歳児クラスは12人で、人数の多いクラスではない。しかし音出しの活動を一斉に始めたことで自分の音を主張し合うような形になってしまったと考える。浅井・有間ら(2023)は、イタリアのレッジョ・エミリアの乳幼児教育を参考にした実践から、活動を行う際のグループの大きさに言及している。小さなグループは変化や気づきにお互いより敏感に対応してゆくことができる。この価値ある変化や気づきを見逃さないための環境として、グループを小さくする配慮が必要であったと考える。

騒がしい中でも次第に、全部の音を試そうとする動きが見え始めた。素材の音の違いやバチの違いを確かめるように、一通り順番に叩いてみる様子が見られた。その時不意に、子どもが箸で食器を叩く光景が思い起こされた。それは音へのプリミティブな好奇心であり、事例5で触れた、自分の身体とモノの関係、それを成り立たせている状態に対する「レイアウトの知覚」(佐々木、2003)であると思われる。モノとの関係性に迫るアグレッシブな反応であり、知りたいという欲求の現れであると考え。礼儀作法からすると諫められてしまう行動だが、このような素朴な衝動の中に、探究の種が潜んでいる気がしてならない。活動の終わりがけに、自分の机をバチでコンコンと叩いている園児がいた。手にした道具で世界を確かめることを忘れてはいない様子だった。

光を通して見る 事例15

普段作ったり描いたりしたものを、条件や関係性を変えて観察することはあまり無い。光の透過性について簡単に説明すると子どもたちは理解した様子ではあったが、作る→作ったもので現象を味わうという、いつもとプロセスが違う活動にどう参加すべきか戸惑う様子が見られた。好奇心の強い園児Bが、途中段階から何度も作品を光に当てて来たことに触発され、少しずつ他の子どもた

ちも出来た作品を光に通してみるようになった。次第に、光源に近づける、スクリーンに近づける、フィルムの重なりを増やすなどアプローチに積極性が増していった。光源に寄せるとぼやけて大きくなる、スクリーンに近づけると焦点が合うなど見え方が変わる法則を探す姿や、光源の方を動かしてみるなど仕組みへの興味を示す姿は、自らの気づきから関わり方への試行が起こっていることを感じさせた。言葉を尽くして誘導された気づきではなかったことが、「うちでもやってみる」といった再現や応用の期待感へとつながったものと考えられる。

5. ワークショップ「道具の教室」

(1) 事例16

事例16 5歳児

普段の活動では触ることの無い道具を5種類に分類して用意し、使用方法を実演、紹介した。その後、実際に道具を子どもたちに触らせた。

切る道具：鋸を見せると子どもたちから、「知ってる」、「うちで見たことある」などの声が上がった。実際に枝を切ってみせると、怖がる様子を見せる園児もいた。紹介後安全のためダンボール製に差し替えた鋸に触らせると、切る作業の動きの模倣、机のへりに当てガリガリという音を出す、切ったふりのできる対象物を探すという行動が見られた。「鍛えてるの」とハンマーのおもちゃで刃を叩いていた園児Dがいた。

打つ道具：金槌とハンマーで、釘を打って木材に釘を刺す様子や、石を叩き割るところを見せた。衝撃に「うるさい」と耳を塞ぎ騒ぐ子どもがいた。紹介の後鋸と同じくダンボール製やおもちゃのハンマーに差し替えて園児たちに触らせると、机を叩く、実際にものをあてがい叩く、園児Dの鋸を打つ姿などが見られた。

挟む道具：トング、ピンセットを扱う様子を見せた。ドーナツ型の紙を挟んで見せると「トング！」

という声が上がった。徐々につまむ対象を小さくしていき、ピンセットで米粒をつまんで見せた後子どもたちに道具を渡すと、刷毛の毛をつまんでみるなど、小さいもの、細いもの、細かいものなど機能を試すための対象物を探す様子が見られた。

液体を扱う道具：注ぎ口のついたビーカー、スポイト、漏斗、色水を用意し、注ぎ口でコントロールしながら色水を注いだり、漏斗を使い口の狭い容器に色水を移したり、スポイトで色水を滴下し徐々に色が混ざったりする様子を実演して見せた。色水を空け道具だけを子どもたちに渡すと、カップの底についていた水滴をなんとかスポイトで吸いあげようとする姿などが見られた。ビーカーから注ぐ真似をしながらお料理ごっこを始める園児がいた。「これ(漏斗)で、水で遊びたい」と実際の遊びを思い浮かべる子どももいた。

大きな面に描く、塗る道具：刷毛やローラーをいつも活動で使う筆と比較して大きさを見せ、壁面に描く真似をしながら使用方法を説明した。子どもたちから「スプラトゥーン²だ!」との声が上がった。実際に触らせると、ローラーの回転をタイヤに見立て机の上を走らせたり、刷毛を顔に当ててお化粧遊びを始めたり、前述のピンセットで毛をつまんでみたりする姿が見られた。

(2) 事例16の考察

道具の導き 事例16

事例16では子どもたちに、行動を真似る(写真27)、機能を試す、普段の生活や経験から想起した行動などが見られた。

一番多く見られた行動が、示した使用方法の模倣であった。あえて音が出るように机のへりで鋸を前後させる様子や、鋸で切る・金槌で叩く対象物を探す、トングやピンセットで挟む・つまむ、スポイトで吸うなどの様子から、ごっこ遊びで道具との関わりを模索する意識が見て取れた。

ローラーの形状と回転する様子から、ローラー

が車になり走っている状態を再現する園児がいた。使用用途に捉われないイメージをモノに投影し、子ども自身でその意味を変容させていくプロセスはとても興味深い。スポイトやピンセットなどは、その機能への興味が強く感じられた。以前学生が作業中に、「ピンセットがあると細かい作業がしたくなる」と言っていたことがあった。このような形状の促しを受けた作業性の広がりや、子どもたちもしっかりとキャッチしていた。ローラー、スポイト、ピンセットのケースはどれも、外的要因である道具の持つ形状に刺激され、能動的な行動が引き出された結果である。このような道具を通しての事象との関わりは、子どもの中に芽生える「やってみたい」との想いから、積極的に行動するきっかけを与えると考える。

「鍛えている」と語った園児Dは、みんなに触られ柔らかくなったダンボールの鋸も、鍛えれば硬い刃物に戻るのではと考えたらしい。なりきって真似をする様子から映像的な記憶と思われ、日常生活の中で「刃物を鍛える」という現場に立ち会う機会は少ないことから、テレビやネットなどの映像メディアによって得た知識と推測される。園児Dのような例、また刷毛やローラーの動きを目にした子どもたちから「スプラトゥーン」というゲーム名が出てきたことなどは、子どもたちにとって様々な原体験にゲームや映像メディアがあることを物語っていた。



写真27 行動を真似しながらイメージを膨らませる

6. ワークショップ「材料屋さん」

(1) 事例17

事例17 5歳児

材料屋さんと称し園児たちに好きな素材を選ぶ買い物をしてもらった。吟味した選択のため、いくらでも好きに選ぶのではなく、与えられた硬貨の分だけ買うことができるという買い物方式で行なった。素材は表1のものを準備した。

一番多く選ばれたのはダンボールを解体・カットし板状にした板ダンボールであった。会計直前で今まで選んだ全ての素材を返し、板ダンボールに変えた園児もいた。また、クラスで流行っているという折り紙も多く選ばれた。数は少なかったが絵の具チューブ大や食器用洗剤容器を即決する園児がいた。また、普段扱うことの無い素材でボルトとナットを用意したのだが、何かを作る具体的なイメージはなくとも、形からの興味で強く惹かれ選択されるケースが多かった。「これとこれを組み合わせられそう」と、ボルトと有孔ボードを選んだ園児Eがいた。「お人形のお部屋を作るの」と空き箱や素材を選択した園児Fがいた。こ

の園児Fは、「窓にしようと思って」とトレーシングペーパーを選んでいて。好きなキャラクターという理由で、そのキャラクターが描かれたお菓子の箱を探し集める園児Gがいた。ストローの曲がる形状から車のマフラーを想起した園児がいた。初めどんぐりを沢山カゴに入れていた園児は、最終的にはどんぐりを全て返し違うものを買っていた。どんぐりのヘタの部分だけを選んだ園児もいた。兄弟と遊ぶ、兄弟のためにという理由で選択が行われたケースも複数あった。買い物の最後にどれが一番気に入ったか聞くと、小石やボルト、貝殻が選ばれることが多かった。貝殻、小石などは、好みのものをじっくりと時間をかけて探す様子が見られた。また、よく見るサイズの松ぼっくりや天然木の輪切り、胡桃の殻、プラカップ、ペットボトルのキャップなどあまり選ばれない素材もあった。

(2) 事例17の考察

取捨選択で見てくる動機 事例17

最終的に購入に至ったものだけではなく、即決する、迷う、やっぱりやめる、取り替えるといっ

表1 「材料屋さん」ワークショップで準備したもの

分類	素材の内容
紙	画用紙(円形○、正方形□、A4)、折り紙6色、色画用紙(端切れの詰め合わせ)、トレーシングペーパー
木材端材	角材、有孔ボード、ベニヤ(いずれも15cm程度のもの)
廃材 ・ 空き容器	プラカップ、絵の具チューブ大、食器用洗剤ボトル、でんぶんのりチューブ、洗濯洗剤の計量蓋、R-1容器、菓子のプラスチック容器、紙製空き箱、板ダンボール(サイズは不均等)、卵パック、プラスチックキャップ、トイレットペーパー芯、プラスチック緩衝材、ペットボトルキャップ
日用品	紙コップ、ストロー
自然物 拾得物	小石、貝殻、くるみの殻、どんぐり、松ぼっくり、天然木の輪切り小、シーグラス、流木
その他	アルミ箔、フェルト、ボルトとナット

園児の選択の結果は表2のようになった。

表2 園児が選択した素材と用途や選択の理由

	選択した素材	予定した用途または選んだ理由
1	画用紙○1、アルミホイル2、折り紙2、緩衝材1、 洗剤の計量蓋1、ボルト1、 キャラクターの書かれた空き箱2	箱と箱で何かできそう。(洗剤のキャップは、) 数字が書いてあるから一番好き。
2	松ぼっくり2、どんぐり2、フェルト1、 画用紙○1、アルミホイル1、折り紙1、 色画用紙片セット1、板ダンボール1	兄弟と遊びたい(どんぐり、松ぼっくり)。
3	画用紙○1、洗剤ボトル1、有孔ボード片1、小石2、 ボルト1、緩衝材1、トイレットペーパー芯1、 貝殻1、どんぐりのヘタ1	使い方はわからないけど(ボルトの) ピカピカしているところ。一番気になる。
4	板ダンボール2、折り紙1、木材片1、ボルト1、 トイレットペーパー芯1、流木1、貝殻1、 自然木の輪切り1、お菓子のプラ容器1	(折り紙の) 作れるところが好き。(プラ容器は) 形が気に入った。メガネにできそう。
5	板ダンボール10	妹はまだ部屋が無いから、これ(ダンボール)で部屋を作ってあげる。
6	ベニヤ2、板ダンボール1、卵パック1、折り紙1、 R-1ボトル2、小石1、貝殻1、ストロー1	一番気に入ったのは貝殻。作りたいものは特に無い、好きなものを選んだ。
7	絵の具チューブ大1、紙コップ1、 トイレットペーパー芯1、松ぼっくり大1、小石1、 折り紙1、緩衝材1、貝殻1、板ダンボール1	一番気に入ったのは折り紙。紙飛行機作りたい。(絵の具容器は) ちょっといいなって感じ。
8	折り紙1、卵パック1、板ダンボール1、 色画用紙片セット1、緩衝材1、木材片1、 洗剤計量蓋1、洗剤ボトル1、紙コップ1、貝殻1、	いろんな柄(色画用紙の様々な形)があっていいなって思った。 卵パックで何か作れそうだな。
9	板ダンボール4、空き箱1、空き箱円形2、 トイレットペーパー芯2、洗剤ボトル1	(洗剤ボトル) お風呂で水入れて遊ぶ。(板ダンボールで) お家作れそう。
10	空き箱2、折り紙1、トイレットペーパー芯2、 有孔ボード片1、トレーシングペーパー1、貝殻2、 ボルト1	箱を重ねてお家を作る。(トレーシングペーパーは) 窓にしようと思って。
11	有孔ボード片2、板ダンボール4、ボルト4	ポケモンのお家作る。
12	シーグラス2、フェルト2、木材片1、貝殻1、 紙コップ1、トイレットペーパー芯1、緩衝材1、 木材輪切り1	(シーグラス) きれいだなと思って。
13	折り紙5、ストロー2、アルミホイル1、空き箱1、 板ダンボール1	まだ考え中。これ(ストロー)はマフラーにする。曲がるから。
14	空き箱1、緩衝材1、松ぼっくり大1、木材輪切り1、 プラキャップ1、小石1、ボルト1、紙コップ1、 折り紙1、トイレットペーパー芯1	(ナットが) 動くところが好き。
15	折り紙1、画用紙○1、画用紙A4 1、R-1ボトル1、 貝殻2、色画用紙セット1、フェルト1、空き箱1、 板ダンボール1	(フェルトの) ふかふかなところ。
16	折り紙5、画用紙A4 2、緩衝材3	(折り紙で) 飛行機。兄弟の分も。あと、プチプチ(緩衝材) 潰したりとか、塗り絵(画用紙)とか。

 内は一番気に入っているもの

た選択の段階にも、子どもたちのモノとの対話が感じられた。選んだ理由を大まかに分類すると、使ったことがある・または経験的に使い方に予測がつき、具体的な用途が思い浮かぶ(紙類、ダンボール、紙筒、ストローなど)、形・素材感などモノとして惹かれる(ボルト、石、シーグラス、プラボトル、フェルト、アルミホイルなど)、遊びのイメージが湧く(食器用洗剤ボトル、折り紙)、組み合わせによって形を成り立たせられそうだという予測が立つ(ボルトと有孔ボード)などであった。ダンボール、折り紙などは、作ることや遊びへの具体的なイメージが選択の大きな根拠になっているようであった。ボルトは小石や貝殻などと同様に宝物的なモノの魅力で選ばれることが多かったが、園児Eは、有孔ボードとの組み合わせで構造が成り立つ可能性を予感していた。お人形の部屋を作ろうと材料を選んだ園児Fは、トレーシングペーパーの半透過性に気づいており、窓に適しているとの認識のもと素材を選んでいった。キャラクターの箱を選んだ園児Gは好きなものへのこだわりが強かった。園児Gが選んだような商品としてデザインされたモノは、購買意欲につながる強い求心力を持っている。空き箱やパッケージなどの廃材を活用した活動は多くあるが、この強い求心力が、本質的な素材を見る眼を覆ってしまう可能性を認識しておく必要がある。カンチューミ(2023)は、シンプルさと不要なノイズの排除を通じた美の豊かさへの理解について述べている。

どんぐりのヘタ、絵の具の空きチューブ大、選択洗剤の計量蓋、ペンキのついたベニヤ片などを選んだ園児たちに選択の理由を聞いても、「なんとなく」、や「気に入ったから」とだけ答えるケースが多かったが、嬉しそうに商品を受け取る様子から、彼らの中には揺るぎないモノとの対話があったことが感じられた。また、兄弟などを理由に素材を選択する視点は、創作と生活の往来で

ある。共に楽しむことを想像したり、作ってあげたいという想いから創作の想像が広がっていくこのようなパターンは、指導者主導の活動では拾い上げることのできないモチベーションである。その他、同じものが無い小石や貝殻、シーグラスなどの中からじっくり自分好みのものを探し出す様子は、選ぶ行為そのものが美的経験の一つであることを感じさせた。

よく見るサイズの松ぼっくり、天然木の輪切り、流木は予想に反してあまり選ばれなかった。「松ぼっくりは園でよく見るからかな?」とある保育者が語っていた。同じく選ばれなかったブラカップやペットボトルキャップなども見慣れたモノであること、逆に触れる機会が少ない天然木や流木などは使い方のイメージが湧かなかったことなどが理由として考えられる。これらの選ばれなかった素材についても別途その背景の考察を行い、今後の環境設定に反映させてゆきたい。

結 論

探究の糸口

事例5の寒天ゼリーに見られた変化する状態への興味は、自分とモノの直接的な関係性を味わう楽しみであった。事例14の音探しのような素朴な衝動に、障子に穴を開ける、わざと液体をこぼす、穴に何かを刺すなどがある。これらの行動もまた、モノとの関係性の確認作業であり、外的要因に触発された能動的な行為であると考えられる。これらの衝動に起因する行動は、子どもたちにとって些細だけれど無視することのできないプリミティブな欲求であり、素材・事象への探究の糸口となる可能性を秘めている。これらをどう拾い上げ展開してゆくかは、子どもの取り組みへの主体性に作用する重要な事柄である。

また、事例6、16の道具に促された行動や、事例8のかざぐるまからの風への視点は、モノを

介してコトの関係性を確かめる、道具やその機能への実証実験的側面を持つ。道具や機能を扱うための想像力が備わった適期でのこのようなモノとの経験は、内発的な気づきをもたらすきっかけとなり得ると考える。

知ることによって豊かになるイメージ

事例10の色とりどりの魚の写真の提示は、模倣的再現にこだわらない具体的かつ鮮やかな個々人のイメージの創出につながった。布施(2014)は、生きた魚を知らない子どもたちに描かれた、一様に側面を向いた生気の無い魚の絵が、自分たちで魚を釣り、釣った魚を解剖したのちに、魚が「生きている」実感と一人ひとりの視点を持って描かれた絵へと変容する様子を伝えている。情動を伴った経験として知識を得ることは、イメージの裾野を広げる有意義な学びであると考え。これは事例11、12の文化に触れることにも通じる。体験を通し楽しみながら知ることが、多面的なものの見方を自然な形で育むことにつながっていくと考える。

探究への導き

事例1～3、13のように、素朴な疑問や気づきが行動となって現れる過程には、大人が口や手を挟む余地は感じられない。自らの気づきに促された結果としての行動がある。このような子ども自身の問いを引き出す導きは、主体的な活動を目指し内容を構成する上で重要なパートである。事例15の光の体験は、子どもたちの行動にバリエーションを生んだ。これは各々の疑問が動力となったことを示している。子どもたちの視点や気づきは、過程に点在している。反応の過程をつぶさに見聴きしてゆくことが、子どもたちの今にフィットした問いの導きへとつながってゆくのでは無いだろうか。

環境・題材・素材 指導者の視点

幼児教育学科の学生の模擬保育を見ていると、制作物に全員ほぼ同じ完成にたどり着けるような配慮が感じられる場合が多い。不確定要素を極力省き安定した結果へ導くためであろう。しかし、何かを想起させる色や特徴的な形などの具体的な限定性が無かったが故に様々なものへとイメージが変容した事例4、7のようなケースから、子どもが想いを寄せるための、意味としての余白の存在は重要であると考え。素材を作り込むことはあまりせず、素材そのものと子どもが関わる余地を残す必要があると考える。子どもがモノから受け取る情報は様々である。事例16、17で子ども自身の選択やイメージの受け取りを観察する中で、モノに寄せた沢山の想いを聴くことができた。それぞれのストーリーを画一的な結果へのみ導くのはとても勿体無いことである。

子どもたちの今を汲んで、教育者は環境を整える。この環境とは何か。レッジョ・エミリアでのアトリエリスタの経験から津田(2023)は、自ら知識を構築する助けになるのは「美しい環境」であり、この美しさとは「関係性」であると述べている。事象は単体で存在しない。ヒトやモノ、現象や状態が関わり合ってコトになってゆくのだが、舞台となる空間にどんな関係性を持ち込むかが、環境を構成するということである。準備物や空間設定を独立したモノやコトとして扱うのではなく、関係性を思考するための装置として捉え、環境をより積極的に複合的に考えてゆく必要があるのでは無いだろうか。

リアルとバーチャルな「体験」

ゲームやメディアからのリアリティを持ったイメージの獲得経験が様々な場面を先取りしていることが「マイクラ」や「スプラトゥーン」などの発言から見て取れる。ゲームは操作主の意志が反映される「体験」である。子どもたちにとっては現

実・仮想どちらの空間での出来事であっても等しく「体験」であり、それを区別する意識は感じられない。

ヴィゴツキー (2002) は、具現化された創造の実例として「あらゆる技術的な装置、機械や道具」を挙げ、この具現化した空想の産物がふたたび「すべてこの現実を変える新しい能動的な力となってもどって」くと述べている。AIなど近年のデジタル技術の進歩は目覚ましく、わたしたちはまさに今、飛躍的に日常が変化する転換点に位置している。人との繋がりを生むツールやバーチャル上の空間が多数存在し、コミュニティの形成はもはやそれら抜きには語ることができない。それらは創造性とその価値にも作用し始めている。加工技術の発達による写真作品への価値の揺らぎや、生成AI技術を使用し書かれた小説や絵画などへの評価を受け、新しい価値観の誕生を実感せざるを得ない。

重要なことは、二項の行き来による経験の重層化であると考え。プログラミングを学べば自分達のさもない動作がいかに沢山の要素の組み合わせで成り立っているかを理解できるように、デジタルツールを通しての「体験」と現実空間での体験が相互に作用し合い生まれるさらなる想像と創造がある。現代の子どもたちはデジタルネイティブでありニューノーマルな環境を既に享受している。五感による体験のみずみずしい実感は、これからの「体験」の創造的複合化の推進力となっていくはずである。

謝 辞

本研究をご理解いただき、多大なるご指導とご協力をいただきましたAこども園の職員の皆様、保護者の皆様に深く感謝を申し上げます。また併せて、興味深く貴重な活動例を残し、楽しい時間

を共有して下さった沢山の園児たちに心より御礼申し上げます。

なお、本調査研究は日本私立学校振興・共済事業団から2023年度女性研究者奨励金を得て実施されたもので、事業団に深く感謝いたします。

また、本研究は、修紅短期大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施したものである(承認番号5研倫第5号)。

脚 注

1. マイクラ マイクラフト Minecraft の略
『Minecraft』(マイクラフト) は、マルクス・ペルソン (Notch) と Mojang Studios の社員が開発したサンドボックスビデオゲームである。日本国内では「マイクラ」と略称され、サバイバル生活を楽しんだり、自由にブロック (立方体) を配置し建築などを楽しめる。ゲームの世界は水平方向にほぼ無限に広がっており、土や石、鉱石、原木、水、溶岩などのさまざまな種類の立方体のブロックで構成されている。「Minecraft」『フリー百科事典 ウィキペディア日本語版』(2024年4月11日(木) 09:12) <https://Ja.wikipedia.org>
2. スプラトゥーン スプラトゥーンシリーズ (Splatoon Series) は、任天堂が開発、発売しているコンピューターゲームシリーズである。プレイヤーはヒトの姿に変身できるイカ (もしくはタコ) を操作し、ヒトの姿でインクを様々なズキを使って塗り、塗ったインクの中をイカやタコの姿で泳ぐ。そして4対4に分かれて地面を塗り合い、塗った面積を競う「ナワバリバトル」がゲームの中心となる。「スプラトゥーンシリーズ」『フリー百科事典 ウィキペディア日本語版』(2024年4月14日(日) 08:49) <https://Ja.wikipedia.org>

文 献

エリ・エス ヴィゴツキー著・広瀬信雄訳・福井研介注(2002)『子どもの想像力と創造』新読書社.11,18-38,21,23,31.

角尾和子・角尾稔編著(1999)『表現』川島書店.92.

佐々木正人(2003)『レイアウトの法則—アートとアフォーダンス—』春秋社.28.

浅井幸子・津田純佳・渋谷区立渋谷保育園編著
有間梨絵・若林陽子・影山奈々美・相田紘孝・

木村楓・カンチェーミ潤子・マリーナ・カスタ
ネッティ(Marina Castagnetti)・清重めい・野
澤祥子執筆(2023)『アトリエからはじまる『探
究』—日本におけるレッジョ・インスパイアの
乳幼児教育—』中央法規.4,103.

布施英利(2014)『子どもに伝える美術解剖学—目
と脳をみがく絵画教室—』ちくま文庫.28-60.

津田純佳(2023)『レッジョ・エミリアの乳幼児
教育—アトリエから子どもが見える—』小学
館.54-57.

編集委員

委員長 菊 池 武 剋

委 員

千 葉 正 鈴 木 美樹子
館 山 壮 一

庶 務

齋 藤 美紀子

修紅短期大学紀要 第44号 2024

発行日 令和 6 年 3 月 1 日

発行所 修 紅 短 期 大 学
〒021-0902

岩手県一関市萩荘字竹際49-1

TEL. 0191-24-2211(代)

FAX. 0191-24-2213

印刷所 コンカツ印刷有限会社
〒021-0021

岩手県一関市中央町一丁目7-16

TEL. 0191-48-5963

FAX. 0191-48-5964