

場所による担当制の実践方法に関する一考察

—保育所1・2歳児の食事場面に着目して—

A Study on the Practical Method of the Appointed System at Each Practical Area

～ Focusing 1 and 2-year-old's Lunch Time at Child Care centers ～

土 田 珠 紀

Tamaki TSUCHIDA

I 問題と目的

昨今、諸々の社会情勢の影響を受け保育所ニーズが高まり、特に0～2歳児の保育所利用率は増加の一途をたどっている。子どもの心身の発達保障を求め、2017年に改訂された保育所保育指針では、この時期の保育に関する記載の充実が図られた。そして保育所保育指針の解説（厚生労働省、2018）では、3歳未満児について緩やかな担当制の中で特定の保育士等が子どもとゆったりとした関わりをもち、情緒的な絆を深められるような指導計画を作成することを求めている。

担当制とは、特定の保育者が特定の子どもに関わる保育体制（山本、2015）のことである。この担当制の実践方法については、担任保育者が園児をどのように分けて担当するか、あるいは一日の保育の中でどの部分に担当制を導入するか、また、保育者と担当する子どもの組み合わせをどのような期間、またどのような条件で決めるのかなど、各保育所の保育理念や状況等により多様な方法や内容が見られる。西村ら（2013）は、これらの担当制を①育児担当制、②グループ担当制、③場所による担当制の3つに大別して定義づけた。まず育児担当制とは、子どもの睡眠・排泄・食事・清潔などの生理的欲求を満たすことに関わる行為を全て固定した担当保育者が行う方法である。この育児担当制では、個別の必要度に応じるために、それぞれの場面で担当児を個人の発達や生活リズムを考慮してさらに少人数ずつに分けて援助を行うものである。グループ担当制も同様に、保育者と担当児の組み合わせは固定であるが、育児担当制とは違って担当の子どもをグループ単位で一斉に援助する方法である。そして場所による担当制は、保育者と子どもの組み合わせは非固定で、手洗い場・トイレ・着脱の場など、クラスの保育者が場所を担当し、そこにくる子どもを次々と援助していく方法である。これらの担当制について、それぞれの意義や課題についての検証はまだ充分とは言えず、今後実践に即した研究が望まれる。

これまでの一連の研究（土田、2015～）では、担当制の検証を行うため、保育所での一日の生活の中から食事場面における保育者の援助を取り上げて進めている。食事場面に注目する理由は、どのような場面で担当制を実施しているかという調査の結果（日本保育協会、2013）、保育帳簿類の記入などの事務的な事項を除いては、食事場面で担当制を実施しているという回答が一番多いという結果をふまえてのことである。担当の保育者は、様々な場面で担当児の生理的欲求を満たし、生きていくために必要な生活習慣の

自立を促す援助を行う。保育における援助とは、子どもに内在する潜在的自己教育力に働きかけ、その発揮を促すことである（小川，2000）。つまり保育者の援助とは、単に子どもができない部分を手伝うというだけではなく、子どもが自己に関わることで注目に主体的にそこに参加することによって、子どもと協働して行う行為とも言える。また、食事場面でのスプーン使用などに関する運動機能は、微細運動系の中でも発達個人差が大きく、保育所での食事における個人対応は、より一層きめ細かさが必要であることが指摘されている（柳沢ら，2014）。これらのことから、食事場面における保育者の援助は、子どもの主体性を尊重した上で個人の発達に応じ、多面的な子ども理解に基づいたものである必要があり、それぞれの担当制における食事場面での保育者の援助の在り方を、担当制別に検証することに意義があると考えた。

そこで本研究は、筆者がこれまで保育所で実践されている「育児担当制」「グループ担当制」「場所による担当制」3つの担当制それぞれについての研究調査の中で、唯一保育者と担当する子どもの組み合わせが非固定である「場所による担当制」に注目する。そして、「場所による担当制」を実践している保育現場の観察記録より、食事場面の保育者の援助の方法や内容の特性を明らかにすることを目的とし、研究設問を①場所による担当制で保育者は、どのような方法・内容の援助を行っているか、②保育者の援助と担当制のとり方の関連はどのようなものか、の2点とする。

II 研究方法

1. 観察対象

(1) 観察フィールド・対象・期間・時間帯・観察方法

観察フィールドは、A市B保育所1歳児C組と、2歳児E組とし、各クラスとも5名ずつの担任保育者のうち、D・F両保育者を観察対象とした。1・2歳児に注目した理由は、自分でできることが一つずつ増えていく時期であることから、保育者の個人に応じた適切な援助が重要視されることと、この1・2歳児は保育所利用率が顕著な伸びを示し（厚生労働省，2017）、集団で過ごす子どもが増加している状況があり、乳児保育を検証する一つの視点とすることに意義があると考えたためである。

観察対象とした両クラスの概要は、[表1]に示す。今回の研究調査は、担当制の実践方法に注目するため、保育者個人の力量や経験の差によるバイアスをできる限り取り除く必要がある。よって、乳児保育経験5年以上という基準を設定し、D・F両保育者を対象とした。各クラス、2016年7～8月に2回ずつ、食事時間帯の11:00～12:00に計4回の観察を行った。

観察方法は消極的参与で筆記とビデオ撮影によって記録し、筆記記録をフィールドノートに書き起こす上で記述の曖昧な箇所を補完するためにビデオカメラによる記録を用いた。

[表1 観察対象クラスの概要]

	C組	E組
年齢	1歳児	2歳児
園児数	30名	32名
観察対象保育者	D保育者	F保育者
乳児保育経験年数	7年	17年

(2) 調査対象時間帯の各クラスの概要

● 1歳児C組

8の字型の広い保育室に二つの空間を作り、完全に仕切られてはいないが食事の前から、子どもを15名ずつに分けてそれぞれの空間で保育を行っていた。食事前は、5名の保育者が排泄・着脱・手洗い・配膳・排泄を待つ子どもや全てが終わった子どもに絵本を読む、という配置で、子どもは順次トイレに行き、そこにいる保育者に援助をされながら次の行為に進んでいた。食事も2か所に分けて配膳台や食卓をセットし、15名ずつのグループで食事をしていった。5名の担任は2名ずつに分かれて配置され、もう1名は主

に一方のグループの食事の援助についていたが、配膳や早く食べ終わった子どもの午睡準備の援助など、臨機応変に動いていた。

● 2歳児 E組

32名のうち9名は、手洗いまで済ませた後にランチルームに移動して食事をしていた。担任保育者への聞き取りによると、ランチルームは幼児クラスの子どもたちと同じ空間でもあることから、落ち着いて概ね一定の時間内に食べ終わることができる子どもを選んで決められているということであった。5名の保育者は、排泄、手洗い、手洗いが終わった子どもへの絵本の読み聞かせ、配膳、食後の着替えの準備の場所にそれぞれ配置し、そこにくる子どもを援助した後次の場所への移動を促していた。また、ランチルームには1名の保育者がついていき、そこでの食事を見守っている。そのため保育室には子ども23名と4名の保育者が残ることになるが、うち1名の保育者は子どもが食べ始めると同時に子どもと同じ食卓で自分の食事を済ませ、その後食卓から離れて午睡の準備や清掃にあたる。よってその保育者は、子どもの食事について直接的な援助を行わない形で分担されていた。つまり、23名の子どもを主に3名の保育者で援助するという方法で、食事が進められていた。

2. 分析対象と方法

(1) 分析対象

観察記録より作成したフィールドノートより、子どもが食卓についてから食べ終わるまでのD及びF保育者の食事場面における子どもへの援助518事例を分析の対象とした。

(2) 分析方法

(1) の手順に従って抽出された518事例を、修正版グラウンデッドセオリアプローチ (Modified Grounded Theory Approach = 以下 M-GTA と記す) (木下, 2003) の分析手法を用い文脈も含みこんだ上での解釈を行った。この手法の特徴は、データを切片化せず文脈を大切に捉えるという点である。そして、データから読み取ることのできることでにより概念を生成し、出現した概念をカテゴリー化した上でそれぞれのカテゴリー間の関係を捉え、概念相互の関連性を高め、理論をまとめていくものである。

本研究では、保育者の行為や言葉などそれぞれの意味を説明する必要があり、被観察者である保育者の、子どもとの関わりを主たる研究対象としている。この M-GTA の手法に適した研究は、「人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用に関わる研究であることが基礎的要素」(木下 2003; 89) と言われており、本研究の目的に適った方法と考えられる。またこのような質的研究の場合、研究を行う以前に自明な部分や、研究者自身の経験や立場などの主観による影響をどのように処理していくかが大きな課題である。この M-GTA の手法は、誰が研究者であるかを明確にした上でそれまでの経験知により明らかなことを意識化・言語化することが求められる。そうすることによって、データに基づいた解釈を、予め自明な部分とはっきりと区別をし、分析プロセスが他者に説明可能となる。このように、データの文脈を尊重して分析をするという目的で、本研究の分析手法として M-GTA を選択した。

3. 倫理的配慮

本研究を進めるにあたり、西南学院大学倫理委員会による承認を得た上で、「研究協力依頼書」「研究倫理順守誓約書」「研究計画書」を B 保育所園長に提出し、了解を得た。

また、C および E 組の担任 D・F の両保育者には、観察の方法や観察者の立場などの説明を加えた。観察開始の時間帯は、遊びの途中の子どももおり、あるいは観察の終盤には午睡に入る子どももいるため、子どもや保育者の行為やコミュニケーションの支障とならないような位置での観察と、観察時のふるまいや姿勢についても配慮した。

尚、研究成果については当該クラスの担任保育者はじめ、研究協力者である B 保育所職員対象に報告の場を設け、観察記録の提示、分析内容、結果報告を行うこととした。

Ⅲ 結果・考察

1. 生成されたカテゴリー

本研究調査により得られた 6 回分の観察記録より抽出された 518 事例について、M-GTA の手法を用いて分析を進めた結果、2 つのカテゴリーとそれぞれにサブカテゴリーが導き出された [表 2]。

以下、各カテゴリーをサブカテゴリーとその定義を用いて説明する。尚、カテゴリーは《 》、サブカテゴリーは〈 〉、サブカテゴリーの定義は“ ”で示す。

(1) 《子どもが自分で食べる行為への援助》

[表 2 場所による担当制における保育者]

カテゴリー1 子どもが自分で食べる行為への援助		
サブカテゴリー	①物理的な環境の整備	子どもが食べやすいように、物の場所を整えるなどの援助
	②具体的な方法の教示	子どもが自分で食べるために、直接的な行為や言葉によって方法を示す援助
	③子どもの状態の言語化	子どもが自分の食べ方や姿勢について気づいたり意識できたりするように、その状態を言葉にする援助
カテゴリー2 子どもが食べることに向かう心情・意欲への援助		
サブカテゴリー	①子どもの行為・言葉・状況への応答	子どもの行為・言葉・状況に対して、共感したり対応したり感想を言ったりする援助
	②子どもの状態や気持ちについての質問や確認	その時の子どもの状態や気持ちについて理解しようと、質問したり見守ったりする援助

1・2 歳児の子どもは、食器やスプーンなどの食具を使い、食べたいものを自ら口に運んで食べるという、文化的な食事の基礎を培う時期である。その中で、身体機能の発達段階は食事時間に姿勢を保って椅子に座っておくことや、咀嚼や嚥下することにも、大きなエネルギーが必要な時期となる。

保育者の、食器の位置を整えて子どもがスプーンですくいやすいように配置したり、椅子をテーブルに対してまっすぐに、姿勢を保ちながら食べやすい適度な距離に整えたりするなどの〈物理的な環境の整備〉は、自分で食べる行為を支えるための重要な援助のひとつである。食器は、お汁椀・ご飯茶碗・おかずの皿・コップの 4 つがあり、今から食べるものを食べやすいように手前に置き換えたりしながらもお汁は右、ご飯は左

[事例 1]

H(1 歳児)：スプーンで、豆腐を一口すくう。

D 保育者：H のスプーンに手を添えて援助しながら
「はい、どうぞ。下から持ってお口をあー
んて開けて、上にピってする。そうです。
もう 1 個のお手々でお皿持たないと。」

という配膳の基本的な配置を守りながら食べることは、この時期の子どもにはとても難しいことである。そのため保育者は、食器の位置の調整や子どもが座る椅子の位置を整えるなど、常に食卓に目を配りながら“子どもが食べやすいように、物の場所を整えたりする援助”を行っていた。

また保育者は、子どもが自分で食べている様子を見て、食具の使い方や食器の扱いなどについて〈具体的な方法の教示〉を行っていた。[事例 1] の保育者は、直接的に援助する行為にことばを添えながら、次にすることをテンポよく実況するように伝えている。そしてその時の状況や援助対象の子どもによっては、行為のみで、あるいは言葉のみで伝えるなど、発達段階やその時の様子も含め、個人に応じた方法が

選択されていた。このようにして保育者は、“子どもが自分で食べるために、直接的な行為や言葉によって方法を示す援助”を行っていた。

さらに保育者は、子どもが自ら食べるために“子どもが自分の食べ方や姿勢について気づいたり意識したりできるように、その状態を言葉にする援助”を行っていた。このような〈子どもの状態の言語化〉は、足元にたくさんこぼしている子どもに、「足がグーになってない（椅子の前に足を置かず、横に出たりしている）からだよ」と子どもに座り方の状態を伝えるなどしており、これらの援助は子どもが自分を客観的に見て気づいたり、自分の状態を意識したりすることにつながると推察できる。

以上のように保育者は、《子どもが自分で食べる行為への援助》をその時の状況や個人に応じた方法や内容で行っていることがわかった。

(2) 《子どもが食べることに向かう心情・意欲への援助》

この時期、子どもは日常の基本的な生活習慣に興味関心を向けて、それらを自分でしようとして様々な習慣や技術を身につけていく。食事についても、食材に興味を持ったり食べることにそのものに喜びをもって取り組んだりする中で、自分でできることが増えていき、主体的に食べることに向かうようになる。

このような発達段階の子どもたちに対し保育者は、“子どもの行為・言葉・状況に対して、共感したり対応したり感想を言ったりする援助”を行っていた。[事例2]は、全部食べ終えたことを、自ら保育者に伝えているK児に対し、その思いを汲んで、褒めたり喜んだりして共感している場面である。保育者は食事中に、子どもがおかわりをすることや、皿に注がれた分を全部食べてしまうことはもちろん、大きな口を開けたことやしっかり噛んでいることについても、それを言葉にしたり目を合わせてうなずいたり、あるいは指を「OK」の形にして合図を送るなどして褒めたり喜んだりしていた。また、欠席して久しぶりに登園した子どもが食べている姿に、休んでいる間にスプーンの使い方が上手になったと、驚きながら喜び、話すという事例もあり、このような〈子どもの行為・言葉・状況への応答〉による援助を行っていた。

[事例2]

K(2歳児)：「食べました。」空になったおかずの皿をF保育者に差し出す。

F保育者：「わあ、Kちゃんすごい。ちょっと見せて見せて。」皿を覗き込む。「コーン食べたの?」

K：うなずく。

F保育者：「上手に食べれたねえ。はい、ピカピカ。」

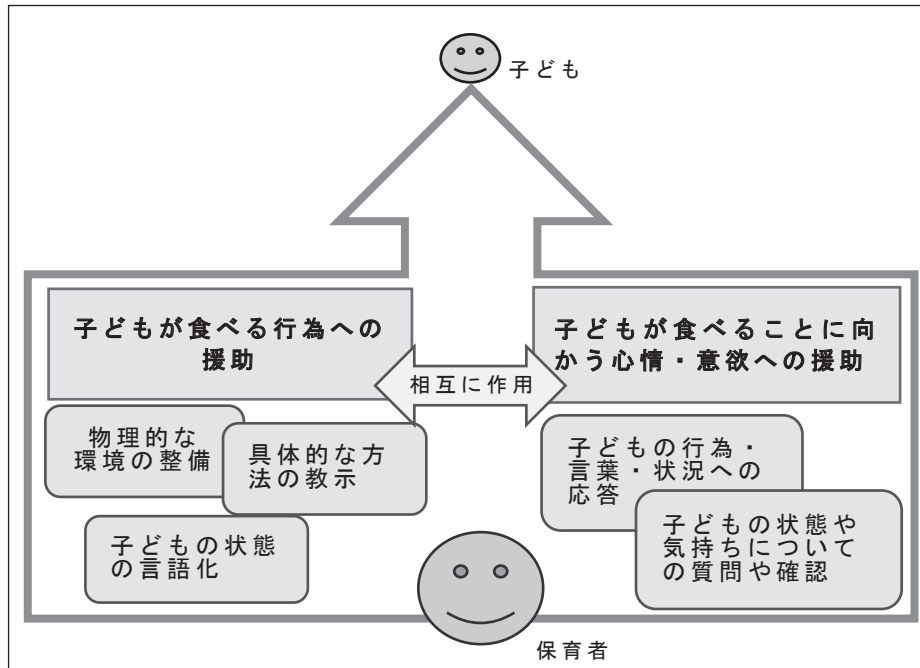
また、満腹具合やその日のメニューについての味の好みなど、“その時の子どもの状態や気持ちについて理解しようと、質問したり見守ったりする援助”を行っていた。例えば、あまり食べ慣れない食材のオクラがスープに入っている日に、F保育者が2歳児の子どもに「お星さま（輪切りの形状）のオクラ食べれる?ねばねばするよ。」と話したり、おかわりをするかどうかや、なかなか食べ進められない子どもにおかずの中のどの食材が苦手なのかを尋ねたりしていた。このように保育者の〈子どもの状態や気持ちについての質問や確認〉は、子どもが食べ物の好みや満腹度などについて、自分自身に注目し、自分で考えたり感じたりすることにつながる。

以上のように、子どもが喜びを感じたり、子どもが意思を尊重されることによって、さらに意欲を持ち主体的に食べることに向かったりするための、様々な援助が行われていることが明らかとなった。

2. 結果図

フィールドノートより生成されたカテゴリー間の関連を結果図[図1]に示して説明する。

保育者は、食器や椅子などの物理的な環境の整備を行ったり、子どもがどのように食べるとよいかの具体的な方法の教示をしたり、子どものその時の状態を言語化したりすることによって、その時の状況に応



〔図1 食事場面における保育者の援助〕

さまざまな方法を用いて援助をしていた。さらに、子どもの行為、言葉、状況へ応答したり、満腹度や味の好みなど子どもの状態や気持ちについて、質問や確認をしたりすることによって、子どもが食べることに向かう心情・意欲に働きかけていた。子どもは、自分で食べやすくなることによって、より食べることに對する心情や意欲が支えられたり、あるいはその心情や意欲によって自ら食べる行為そのものが、より主体的になったりしていることが分かった。つまり保育者の様々な援助は、相互に影響し合いながら、食事場面の子どもに働きかけていることが明らかとなった。

3. 場所による担当制の特性

本研究で対象とした場所による担当制について「子どもの待ち時間」「保育者が子どもに集中できる環境」「援助対象児の人数」「保育者と担当児の組み合わせが非固定であること」の4点を観点に、考察を進める。

(1) 子どもの待ち時間

両クラスとも保育者は、自分が担当する場で食事をする子どもたち7～9名に対し、食べる行為や心情・意欲を支えるために、言葉・行為など様々な方法で援助を行っていた。クラスの園児数は、国が定める必要保育者数の最低基準（厚生労働省、1948）である、1・2歳児の概ね6名に対して保育者1名という基準を満たしているが、保育のスムーズな流れのため、担任のうち1名は配膳や午睡準備など、間接的な援助を主とした役割を担っていた。この保育者も含めての役割分担によって、子どもたちは待ち時間が少なく、次の行為に速やかに移ることができていた。つまり、場所を担当する保育者が子どもが移動する先で待っていたり、準備を進めたりしているということである。具体的には、先に食べ終わった子どもは他の子どもが食べ終わるのを待たずに席を立ち、うがいに進むことができ、自分の午睡準備が整う時には既に布団が敷かれているというようなことである。これは、生活リズムや発達個人の個人差がある子どもたちが、それぞれ自分のペースに応じて、食事から午睡へという流れに進むことを保証するものである。

(2) 保育者が子どもに集中できる環境

担当制を実践する場合、各保育者の担当する場がわかりやすく機能的に分担されていることは、1人の保育者の援助の対象範囲が狭められることにつながる。B保育所においても、例えば子どもの心情・意欲を支える援助に「〇〇ちゃんが大好きになったトマト」など、個別の子ども理解に基づく言葉や、どうしても豆腐を食べようとしないうちに「味がいや？味が好きじゃないの？」と理由を丁寧に尋ねて個人を理解しようと試みるなど、細やかな配慮が見られた。食事場面で子どもを援助することは、食べ物の嗜好、その日の体調や心の状態、運動機能の発達段階など、多面的な個人理解が必要である。場所による担当制では、保育者と子どもとの組み合わせが非固定で、食事の途中で担当する子どもが変わる場合もあるが、各保育者がそれぞれの持ち場を責任をもって担当することによって、次の行為に移った子どもについては別の保育者に任せることができるため、各自が目前の子どもにのみ注目して、丁寧に関わることを可能としていた。

(3) 援助対象児の人数

前述の通り1名の保育者が間接的な援助を行うため、直接的に子どもと関わり援助する保育者は、一度に最低基準の6名より多い人数を担当することとなっていた。1・2歳児はスプーンの使い方、食器に手を添えて両手を協応させて食べること、一口量の調節など、食べながら多くのことを練習し、機能的にも認知的にも様々なことを身につけていく時期であるため、個人の発達に応じて多くの細やかな援助をする必要がある。本研究の結果、ひとりの保育者が担当する人数に関して、以下の2点の課題が示唆された。まず1点目は、応答的な関わりやこの時期の子どもに重要な言語獲得という観点からの課題である。これは、保育者が担当する人数が多いと、食卓を囲むと直接手が届かないところに位置する子どももいるということになる。保育者は状況に応じては移動しながら個別に援助をしていたが、子どもの後ろからスプーンや食器に手を添える行為によって、あるいは食べ方について後ろから言葉をかけたりする姿が見られた。そのような場面では、実際に表情を見合ったり、目を合わせてやりとりをしたり、子どもが保育者の口元や表情を見ながら言葉を聞いたりするコミュニケーションとはなりにくいということである。2点目は、所要時間に関する課題である。この時期の子どもは、発達の個人差が大きい上、個人的な生活リズムの影響も受けやすい。そのため、一定の時間内に集中して食事を済ませることが必要であるが、子どもによっては、食卓についている時間が40分を超える場合もあり、後半は食卓に肘をついたり椅子の上に足を上げたりしていた。このようなことから、集中力の持続と姿勢を保つという運動機能に無理がない時間内に食事を終えることの重要性が窺える。本研究で保育者は、担当する子どもに対し細やかに援助を行っていたが、実際の食事の所要時間からみると、さらに個人に応じた方法やよりよいタイミングでの援助が必要と考えられ、これは1人の保育者が担当する子どもの数が一因となっていることが推察された。場所による担当制は、子どもの待ち時間が少なく、速やかに次の行為に移ることができることは大きな利点と考えられるが、一方で、担当する子どもの人数に起因する課題について、与えられた条件の中で何らかの工夫ができないか検討が必要である。

(4) 保育者と担当児の組み合わせが非固定であること

B保育所で行われている食事場面における場所の担当制は、子どもの席が固定しており、その席順は、発達段階などにより保育者が援助をしやすいたことが考慮されて、決められていた。そして、その場を担当する保育者が2週ごとに交替し、一回の食事の中でも食べ終わった子どもの人数によって、うがいの場を担当、着替えの場を担当など、元々決まっているその日の自分の担当場所へと保育者が移動する方法である。このことは、前述の通り子どもには待ち時間が少なく、それぞれの生活リズムや発達の個人差がある子どもたちが、自分のペースに応じて、食事から午睡へという流れに進むことを保証していた。

しかし、子どもにとっては食べ始めから自分の援助をしていた保育者が、途中で食卓を離れることもあり、別の保育者に引き継がれることになる。また、食べ終わる子どもが増えていくと、逆に食事の場を担当する保育者が減っていくため、まだ食べている子どもは食事の途中で席を移動し、1～2テーブルに集まる形で続きを食べることになっていた。本研究の対象クラスでは、保育者同士が連携を図り、担当する子どもがスムーズに引き継がれていたが、全員の子どもの、食べ始めから継続して同じ保育者に援助されることは不可能であった。そのため、保育者がその日のメニューやその日の体調なども含めて、子ども個人の状況、その日のその子の食事が食べ始めからどのような経過をたどって進んでいるかを理解することが難しい場合も考えられ、(3)で述べた食事の所要時間にも影響しているのではないかと推察される。このような、継続的な子ども理解に基づいての援助が難しい点と、途中で席を移動することによって落ちついた雰囲気が守られているかという点について、課題が明らかとなった。

IV 総合考察と今後の課題

現在の保育所の多くは、受け入れ園児数が増え集団も大きくなっているという状況にあり、各保育所とも子どもの育ちを保障するために、物理的な環境や条件を含めて創意工夫しながら日々の保育を進めている。本研究対象の両クラスとも、食事場面は2つの空間を準備してクラスの子どもたちを2つの集団に分けることも含めて、場所による担当制を実践していた。これは、保育室の広さなどの物理的な環境条件によるところもある。しかしそれだけでなく、クラス全員が同じ空間で食事をするとなると、グループサイズが大きくなり、必然的に声や音が大きくなることが考えられる。そのため、空間を分ける工夫は、1・2歳児の食事について保育所保育指針解説（厚生労働省，2018）に示されている「ゆったりと落ち着いた雰囲気」や「遊び、食事から午睡に至る一連の流れが一人一人のペースに応じたものとなる」ことにつながっていると考えられる。

その中で行われている場所による担当制は、まだ個別の援助が必要な1・2歳児の子ども30名前後の集団でありながら、待ち時間が少なく、生活の流れがスムーズに進んでいた。さらにこの両クラスとも、5名のクラス担任が連携し、保育中に多くの打ち合わせをせずとも、子どもの動きに応じて臨機応変にそれぞれ担当の場を移動したり交代したりするなどしており、場所による担当制が機能的に進められていた。言い換えると、場所による担当制の特性が生かされる実践のためには、クラス内で保育者間の協働関係の成立が一つの条件となることが示唆された。

また、保育におけるアタッチメントの形成について、遠藤(2017)は、誰かにその都度援助をされることより、誰がいつ援助をしてくれるかを子どもが理解し、その予測が成り立つことが重要と述べている。担当制を導入する中で、この場所による担当制が秩序だて組織的に進められることは、保育者と子どもの組み合わせが非固定であっても、ある程度子どもは見通しを持つことができ、このことが子どものアタッチメントの形成に寄与していると考えられる。

本研究の結果、場所による担当制の利点と課題それぞれが明らかとなった。与えられた条件の中で、例えば食卓や子どもの席の配置など物理的環境や保育者が担当する場所の分担方法の工夫など、子ども一人ひとりの発達段階に応じた望ましい援助のために、さらに実践を検証していく必要がある。

担当制の実践方法の中で、保育者と援助する子どもの組み合わせは場所による担当制が非固定で、育児担当制とグループ担当制は固定という違いがある。そして、一度に援助する子どもの人数の違い、一回の食事で一人の子どもに関わる保育者の数など、その方法にはそれぞれの特性がある。今後、担当制の実践方法と保育者の援助の特性の関連を、各実践方法の比較を通して、さらに保育者の意識や子ども理解などの側面からも明らかとしていきたい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、大切な保育現場を提供して下さった B 保育所の園長先生はじめ職員のみなさま方、細やかにご指導くださった西南学院大学大学院門田理世教授と、様々な面で支えてくださった門田ゼミのみなさま方に、心から感謝を申し上げます。

引用・参考文献

- 遠藤純子, 小野友紀, 岩崎淳子 (2016) 「0, 1 歳児を担当する保育者が捉える保育所に通う子どもの食をめぐる問題—インタビュー調査から考える今後の食支援の課題」『学苑・初等教育学科紀要』908, 9-24
- 遠藤利彦 (2017) 「赤ちゃんの発達とアタッチメント」ひとなる書房
- 池谷真梨子, 柳沢幸江 (2013) 「全国保育所における園児の摂食に関する実態調査」『栄養学雑誌』71, 155-162
- 伊藤優 (2013) 「幼児の食事場面に関する研究の動向」『広島大学大学院教育学研究科紀要』62, 143-150
- 河原紀子 (2004) 「食事場面における 1～2 歳児の拒否行動と保育者の対応 相互交渉パターンの分析から」『保育学研究』42-2, 8-16
- 木下康二 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』弘文堂
- 厚生労働省 (1948) 児童福祉施設最低基準
- 厚生労働省 (2017) 保育所等関連状況取りまとめ
- 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針
- 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説
- 日本保育協会 (2013) 保育所における低年齢児の保育に関する調査研究報告書
- 根津明子 (2009) 「乳児において文化として「食べる」行為はいかにして成立するか—離乳食援助場面を通して—」『教育方法学研究』35, 47-57
- 外山紀子 (1990) 「食事概念の獲得：小学生から大学生に対する質問紙調査による検討」『日本家政学会誌』41, 707-714
- 外山紀子, 無藤隆 (1990) 「食事場面における幼児と母親の相互交渉」『教育心理学研究』38, 94-104
- 外山紀子 (2000) 「幼稚園の食事場面における子どもたちのやりとり—社会的意味の検討—」『教育心理学研究』192, 84-94
- 田中裕, 安梅勅江, 酒井初恵ほか (2005) 「長時間におよぶ乳児保育の子どもの発達への影響に関する 5 年間追跡研究」『日本保健福祉学会誌』12(1), 23-32
- 土田珠紀 (2015) 「1～2 歳児縦割り保育における子どもの人間関係の育ち—育児担当制保育の食事場面に注目して—」『日本保育学会第』71
- 土田珠紀 (2017) 「保育所 1～2 歳児クラスの食事場面における保育者の援助に関する一考察—子どもの人間関係の育ちに注目して—」『子ども家庭福祉学』17, 47-61
- 柳沢幸江, 田原喜久江, 風見公子ほか (2014) 「保育士評価による幼児の食事能力の発達」『和洋女子大学紀要』54, 109-118
- 吉本和子 (2002) 「乳児保育—一人ひとりが大切に育てられるために」エイデル研究所