

2019年度 博士論文

乳児保育における担当制の類型と  
保育プロセスの検証

指導教授 門田理世

人間科学研究科 人間科学専攻

14DH001 土田珠紀

## 目次

はじめに.....	1
第I部 本研究の問題と目的.....	3
第1章 保育者と子どものかかわりを中心に乳児保育の質を研究する意義.....	3
第1節 乳児保育の質を研究する意義.....	3
1. 保育所乳児保育の背景と課題.....	3
2. 保育構造を捉える視点－保育形態.....	6
3. 保育プロセスを捉える視点－基本的生活習慣.....	8
(1) 基本的生活習慣の獲得と保育者のかかわり.....	8
(2) 1～2歳児の食事場面に着目する意義.....	9
第2節 本研究の理論的枠組み.....	10
1. 食事をする能力の発達を促す保育者の援助.....	11
(1) 文化的活動としての食事.....	11
(2) 食事場面の構成.....	12
2. 保育者の援助を支える子どもとのアタッチメント関係.....	13
(1) アタッチメント関係の重要性.....	13
(2) 保育者と子どものアタッチメント関係.....	14
(3) 保育者の感性.....	16
①個と集団に対する感性.....	16
②子どもの社会情緒的発達を育てる感性.....	18
③保育者と子どもの関係性.....	19
第3節 担当制保育の現状と課題.....	21
1. 担当制保育実施の現状と類型に関する研究.....	21
2. 担当制保育の課題に関する研究.....	23
3. 保育者の援助内容・方法に関する研究.....	25
4. アタッチメント行動の発達段階に関する研究.....	27
第4節 本研究の分析枠組み・分析の視点と研究課題.....	28
1. 保育者の援助内容を検証する視点：文化的活動としての食事の成立（研究1）.....	28
2. 保育者の援助方法を検証する視点 ：保育者の個と集団に対する感性（研究2）.....	31
3. 保育者と子どもの関係性を検証する視点 ：保育者と子どもの情緒的利用可能性（研究3）.....	32
第5節 本研究の構成.....	33
第2章 方法.....	37
第1節 本研究における方法論的立場.....	37
1. 参与観察.....	37
2. 観察記録：ビデオカメラ・筆記・音声.....	38
3. ビデオカメラによる記録.....	38
4. フィールドノーツの作成.....	39
5. フィールドノーツの分析.....	39
第2節 観察の方法.....	40
1. 研究協力園.....	41
2. 観察期間・時間・場面.....	43

3. 倫理的配慮.....	43
第Ⅱ部 担当制保育の類型.....	44
第3章 食事場面における保育者の子どもへの援助内容.....	44
第1節 本研究の目的.....	44
第2節 本研究の方法.....	45
1. フィールドノーツの作成.....	45
2. フィールドノーツの分析.....	45
第3節 結果.....	45
1. 観察対象クラス・観察対象時間の概要.....	45
(1) 場所担当制：そら保育所.....	45
(2) 子ども担当制—グループ援助型：かもめ保育所.....	46
(3) 子ども担当制—個別援助型：りんご保育所.....	47
2. 分析結果.....	48
(1) 結果の概要.....	48
(2) 食に関する習慣・技術・マナーを身につけることに関する援助.....	49
①『食に関する習慣形成を支える援助』.....	49
②『食に関する技術の獲得を支える援助』.....	52
③『食に関するマナーの習得を支える援助』.....	55
(3) 食についての意欲や興味に関する援助.....	56
①『食欲を支える援助』.....	56
②『子どもに合わせた摂食量の調節』.....	57
(4) 子どもの心情に関する援助.....	59
『子どもの心情を支える援助』.....	59
(5) 他者や周囲とのかかわりに関する援助.....	61
①『他児とのかかわりを支える援助』.....	61
②『他者とのかかわりのマナーの習得を支える援助』.....	63
③『状況把握を支える援助』.....	64
(6) 食事の方法に関する援助.....	65
①『食事環境の整備』.....	65
②『食事の準備』.....	66
③『クラスやグループ揃っての食事の進行を支える援助』.....	66
④『クラスの子ども全体へ意識を向けた援助』.....	67
(7) 担当制保育の各類型における事例数の軸足コード別割合の傾向.....	68
第4節 考察.....	69
1. 文化的活動としての食事の成立を支える保育者の援助内容.....	70
(1) 食事の生物学的機能を支える保育者の援助内容.....	70
(2) 食事の社会的機能を支える保育者の援助内容.....	71
(3) 文化的活動としての食事と『子どもの心情を支える援助』.....	73
2. 担当制保育の各類型における保育者の援助内容の特性.....	74
(1) 担当制保育の各類型における軸足コード別割合の傾向.....	74
(2) 援助内容の多様性.....	75
(3) 個と集団に対する保育者の援助内容.....	76

第4章 食事場面における保育者の子どもへの援助方法.....	79
第1節 本章の目的 .....	79
第2節 本研究の方法.....	79
第3節 結果 .....	80
1. 観察対象クラス・観察対象時間の概要 .....	79
2. 分析結果.....	80
(1) 結果の概要 .....	80
(2) 応答する .....	81
①『子どもと気持ちのやりとりをする』 .....	81
②『子どもの気持ちに応答的に対応する』 .....	83
③『子どもの心情を励ます』 .....	85
④『子どもの行為を見守る』 .....	87
(3) 確認する .....	88
①『子どもの意向を確認する』 .....	88
②『子どもの状態を確認する』 .....	90
(4) 伝える .....	91
①『子どもの行為について提案する』 .....	91
②『子どもの行為について教示する』 .....	92
③『子どもに見通しを伝える』 .....	94
④『他児のことを話題にする』 .....	95
⑤『保育者の意図を伝える』 .....	96
(5) 手助けをする.....	98
①『子どもの行為の手助けをする』 .....	98
②『食事の進行ペースを調整する』 .....	102
第4節 考察 .....	103
1. 担当制保育の各類型における感性を持った保育者の援助方法.....	103
(1) 二者関係的感性を持つ保育者の援助方法 .....	103
(2) 集団的感性を持つ保育者の援助方法.....	105
2. 担当制保育の各類型における保育者の援助方法の特性 .....	108
(1) 子どもへのねがい .....	108
(2) 担当制保育の各類型における条件と保育者の援助 .....	109
3. 保育者の援助方法と援助内容の関係性 .....	110
第5章 食事場面における保育者と子どもの関係性.....	111
第1節 本章の目的 .....	112
第2節 本研究の方法.....	113
第3節 結果 .....	113
1. 観察対象クラス・観察対象時間の概要 .....	112
2. 分析結果と考察ー子どもの態度.....	113
(1) 結果の概要 .....	113
(2) 心情に関する態度 .....	114
①『感情を表現する』 .....	115
②『疑問に思ったことを尋ねる』 .....	116

③『自己主張する』	117
④『自分の意思を示す』	118
⑤『自分の思いを優先して行動する』	119
⑥『自分の興味に沿って行動する』	120
⑦『自ら行動する』	122
(3) 周囲との関係に関する態度	123
①『クラス全体での食事のルーティンに沿って行動する』	123
②『他児とのかかわりを持つ』	124
(4) 保育者とかかわりに関する態度	125
①『保育者と協働で行為する』	125
②『保育者とコミュニケーションをとる』	127
③『保育者の期待に応えようとする』	128
④『保育者の教示に沿って行動する』	129
第4節 考察—保育者と子どもの関係性	130
1. 保育者と子どもにみられる態度	131
(1) 保育者にみられる態度	131
(2) 子どもにみられる態度	135
2. 担当制保育の各類型における保育者と子どもの関係性の特性	139
第Ⅲ部 総合考察	144
第6章 総合考察	144
第1節 各章の総括	145
1. 第Ⅱ部のまとめ	145
(1) 第3章の知見のまとめ	145
(2) 第4章の知見のまとめ	147
(3) 第5章の知見のまとめ	148
2. 第Ⅱ部の意義	150
(1) 担当制保育の各類型における特性	150
①場所担当制	150
②子ども担当制—グループ援助型	151
③子ども担当制—個別援助型	152
(2) 担当制保育の各類型における保育プロセスの質	154
①保育者と子どもの人数比と時間的構造	154
②保育者による個人と集団の捉え方	156
③保育者と子どもの継続的なかかわり	157
第2節 本研究の内容的意義と限界	158
第3節 本研究の方法論的意義と限界	160
第4節 今後の課題	161
引用・参考文献	163
謝辞	

## はじめに

非認知的能力に対する社会の関心が高まっている昨今、その育て・育ちには、乳児期からの丁寧な対応、応答的な姿勢、温かい受容などが大切であることを踏まえ、2017年に改訂された保育所保育指針（厚生労働省）にもその重要性が反映されている。保育所の保育目標として、子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培うこと、そして子どもがくつろいだ雰囲気の中で様々な欲求を満たし、生命の保持及び情緒の安定を図ることや、人に対する愛情と信頼感、様々なものや事柄に対する興味・関心を育てることなどが掲げられ（厚生労働省、2017）、幼い子どもが長時間を過ごす場である保育所に対し、社会から求められる役割・責任は多様化している。

この保育所保育指針の改訂（2017）に先立ち、2015年に施行された「子ども・子育て支援新制度」は、量と質の両面から子どもの育ちを社会全体で支えていこうとするものである。しかし、量の拡充と質の向上はそれぞれ個別の課題ではなく、保育所の使命として量的拡充を担うのであれば、それに伴いさらなる質向上を目指す取り組みや工夫なくして、子どもの育ちを支えることは不可能である。つまり、量的な拡充によって集団が大きくなるほど、くつろいだ雰囲気を醸成し、保育者と子どもの応答的なかわりを持ちながら保育を進めることが困難になるということである。同時に、多忙化する保育現場では、保育者の疲弊や離職率増などの課題も浮き彫りとなっており、現代の保育所は多面的な問題を抱えていると言える。さらに3歳未満児の保育については、その時代に即した保育の方法に関する研究の蓄積よりもニーズ先行で拡大してきたため、実践者の試行錯誤によって保育が進められてきた（西村、2019）という指摘もある。社会の諸問題の影響を強く受けている保育所の保育、特に3歳未満児を対象とした乳児保育について、子どもたちを取り囲む環境や置かれている状況を踏まえた上で、具体的な実践方法の検討が望まれる。

筆者は、その時代ごとの社会の諸問題や社会情勢の変化による子どもたちへの影響を実感しながら、30余年保育所に保育士として勤務してきた。そして現在の保育所が直面するグループサイズの拡大化や保育の長時間化の現状から、子どもたちの心身の疲れや保育所に課せられた課題の重さを実感するようになった。そこで、保育所に与えられる使命と福祉的観点から、施設の面積や保育者数の最低基準（厚生労働省：旧厚生省、1948）内で最大限の園児数を受け入れている保育所の状況を前提とした上で、これらの課題にアプローチできる保育の質の検証に取り組むこととした。つまり、保育者と子どもの日々の営みが

より豊かなものとなり、人の生涯にわたる幸福を支える力となる非認知的能力（遠藤，2015）を育むために、園児数や保育室の面積・数などの物理的条件に拠らない保育の構造が検討できないか、これが本研究のリサーチ・クエスチョンである。

尚、「乳児」という語句は、児童福祉法第4条第1項（1947）で「生後1年未満の者」と定義されている。また、「乳児保育」は0～3歳未満児を念頭に置いた保育を示す（厚生労働省，2017）と言われる。しかし本研究においては、実際の保育所におけるクラス運営の観点から、乳児保育は0歳児から満3歳になった子どもも含める2歳児までを対象とし、クラスとしては0歳児から2歳児クラスの保育を示すこととする。

## 第 I 部 本研究の問題と目的

### 第 1 章 保育者と子どものかかわりを中心に乳児保育の質を研究する意義

本章では、第 1 節でまず社会的背景を踏まえ保育所乳児保育の質を検証する意義を論じる。そして、保育の場で生じる関係性や相互作用による保育プロセスの質について、保育の質の中核をなすとされる、保育者と子どものかかわりのあり方（野澤，2018）を中心に保育の質を捉えるために、保育構造の中の保育形態より担当制保育に着目し、各類型における 1～2 歳児の食事場面に焦点化する。それによって、保育者と子どものかかわりを中心とした保育プロセスを検証することについて述べる。第 2 節では、保育者と子どものかかわりを検証するための理論的枠組みとして、子どもの食事をする能力の発達と文化的食事の成立を促す保育者の援助について説明するとともに、それらの援助の土台となる保育者と子どもの中に成立するアタッチメント理論について述べる。第 3 節では、担当制保育に関する先行研究の知見を概観し、アタッチメント理論を視点とした保育者と子どものかかわり、並びに保育者の援助についての課題を整理する。第 4 節では、本研究の分析の視点として、先行研究の概観から導き出された研究課題と、それらを明らかにするための分析視点を整理し、文化的活動としての食事の成立・保育者の個と集団に対する感性・保育者と子どもの関係性を示す情緒的利用可能性に着目することについて述べる。そして第 5 節では、本研究の構成について述べる。

#### 第 1 節 乳児保育の質を研究する意義

##### 1. 保育所乳児保育の背景と課題

子どもが基本的な生活習慣・生活能力、豊かな情操、他人に対する思いやりや善悪の判断などの基本的倫理観、自立心や自制心、社会的なマナーなど生きる力の資質や能力を身につける上で、家庭教育が重要な役割を果たす（文部科学省，1996）。この家庭教育は、全ての教育の出発点（文部科学省，1996）とも言われているが、近年の都市化、核家族化、少子化、地域コミュニティの希薄化など、家庭や家族を取り巻く社会状況の変化による影響を受け、その教育力の低下が指摘されている。同時に女性の社会進出、共働き家庭や単親家庭の増加から保育所ニーズの高まりも著しい。中でも乳児期の子どもたちの保育所利用率が顕著な伸びを示しており、2018 年 4 月 1 日現在、0～2 歳児全体の 36.6%、中でも 1～2 歳児は 47.0%が保育所に通っている状況である（厚生労働省，2019）。加えて



待機児童全体の 87.9%が 0～2 歳児という現状（厚生労働省，2019）から、今後も保育所数や定員の増加、諸条件の規制緩和などによる子どもの受け入れ人数増加が推進され、乳児保育のさらなる量的拡大が予想される。

乳児期の子どもの発達について野澤ら（2016）は、ZERO TO THREE(2008)によって指摘された、乳児期は大人とのかかわりの中で様々な側面を急速に発達させ人生の基盤を形成する極めて重要な時期という点と、この時期の応答的な関係と良質な経験は脳の構造の強力な基盤を形成するという Center on the Developing Child at Harvard University (2016)の報告を受け、発達的に非常に大切な時期を支える保育の重要性に注目している。乳児保育のあり方については様々な側面から論じられているが、そのうちの 1 つである発達初期の保育と子どもの発達に関する研究として行われた NICHD(2006)の調査結果では、長時間保育によって子どもに問題行動が現れる可能性や、母子関係への影響が報告されている。この調査における保育時間は、週 10 時間未満・30 時間未満・30 時間以上という 3 区分での比較である一方、現在のわが国の保育所では、保育標準時間の 1 日 11 時間に加えて延長保育も行われている現状であるため、週に換算すると 66 時間と延長保育時間となり、長時間保育による影響がさらに深刻であることが推察される。このような、長時間保育による子どもの社会情動的発達への影響や家庭養育の質の低さが問題視される中、質の高い保育は家庭養育の補完的役割を果たすことや、長時間保育による子どもの発達への影響を緩和する効果を持つと言われている（野澤ら，2016）。以上のことから、保育所に通う子どもが、乳児期から長時間を集団の場で過ごしている状況を踏まえて、乳児保育の質を検証することは喫緊の課題と言える。

乳児保育の質については、長時間保育に加えてグループサイズの問題が注目され、様々な視点で議論されている。例えば、わが国では保育者と子どもの人数比率に関する最低基準は定められているものの、グループサイズの規定は定められていないという点について秋田ら（2011）は、Burchinal ら（2000）の報告を受けて、集団規模が大きいことによりプロセスの質が下がることを強調している。このグループサイズの問題によって、特に低年齢児の場合、多くの子どもを多くの保育者が保育するという状況が生じることが指摘されている（野澤，2018）。その結果、人数比が適当であっても、集団の規模が大きくなると大きな集団全体に注意が配分されるため、1人ひとりの子どものニーズを細やかに捉え、応答することが難しくなってしまうこと（野澤，2018）、複数担任制のクラスにおいて、保育者全員で子ども全員を見る保育は広く浅いかかわりになりやすく、責任のあいま

いさが懸念されること(阿部, 2007)などが問題視されている。さらに今井(2010)は、必要な保育者数が配置されていても、全体の人数が多いと落ち着かない雰囲気となってしまうことについて、例えば、1歳児30名の子どもを5名の保育者で保育をする場合は、保育者の動線と人や物のやりとりが多く複雑となり、子どもがくつろいで過ごす環境とは言えない点を懸念している。このように、保育ニーズが高まり、中でも乳児保育の量的拡大が求められている保育所において、保育者と子どもの人数比とグループサイズの問題は、保育の質への影響が危惧され、決して望ましい状況ではないのが実情である。

保育の質を検討評価することについて秋田ら(2011)は、OECD(2006)が示した5つの観点「方向性の質、構造の質、過程の質、操作性の質、成果としての質」より、構造的要因と過程的要因を具体的に捉え、測定や記述評価する必要性を説いている。構造の質の内容としては、物的・人的環境の全体的な構造のことで、過程の質(プロセス)の内容としては、保育者と子どもたち、子どもたち同士、保育者同士の関係性(相互作用)などが挙げられる(淀川ら, 2016)。この過程の質は、相互作用あるいはプロセスの質として、子どもの成長の結果を決定する中心的な変数の1つとされる、保育者や子どもの関係の質(OECD, 2011)を示すものである。

これら保育の質を検証する方法については、保育の質がもたらす成果の数量的実証をめざす量的アプローチと、ある保育実践の事実に基づいて、理念的・思想的に議論を行おうとする質的アプローチがあり(秋田ら, 2007)、両方向のアプローチによって保育の質を多元的に検討し、議論と考察を深めていくことが求められている(野澤ら, 2016)。そして保育の質は、政府や自治体が示す方向性に関する視点、園レベルの取り組みの結果に関する視点があり、それら全ての結果として、子どもたちの「成果の質」がもたらされ、これは未来の子どもたちの幸せにつながる成果と言われている(野澤ら, 2016)。

そして、これらの保育の質を具体的に評価する方法として、保育者の取り組みから評価を始める乳児の環境測定尺度 ITERS-R(ハームス, 2003)に注目してみる。保育評価のスケールについては、1970年代から欧米諸国でさまざまな研究が進められてきたが、その中で ITERS-R の評定尺度は広く用いられている。ここには乳児クラスの子どもが保育の場で温かさや守り育てられていることを経験するための項目として「個人的な日常のケア」と「相互関係」が挙げられている。それらの内容は、例えば食事について、子どもが食事をする雰囲気や衛生面の手続き、個人に配慮した時間的流れ、保育者との会話など、保育者と子どもの直接的なかかわりである保育プロセスの側面に加え、その保育プロセス

を支える保育の構造的な側面も評価の対象となっている。さらに、この **ITERS-R** に先立って作成された幼児対象の環境評価スケール **ECERS-R** (ハームス, 1998) にはなく、乳児版の **ITERS-R** のみに取り上げられた項目「保育の構造」には、個別のニーズに応じる必要性などを示す「日課」、活動の形態や参加人数に関する「集団活動」などがまとめられている。これは、どのような時間的流れの中で過ごし、集団と個がどのように捉えられて活動するかという保育の構造が、乳児期の子どもにとって保育の質を左右する大きな要因の1つということである。このことは、保育の質の中核と言われる保育者と子どものかかわりのあり方(野澤, 2018)を捉える保育プロセスの質は、保育者が子どもに直接どのようにかかわるかに加え、保育の構造的な側面との関連も重視する必要があることを示している。

そこで本研究では、これら保育の質の諸側面の中から、構造の質より園レベルの取り組みとして捉えられる物的・人的環境と、保育の質の中核と言われる保育者と子どものかかわり(野澤, 2018)に着目することとする。

以下、保育構造と保育プロセスの質を捉えるためのそれぞれの視点について述べる。

## 2. 保育構造を捉える視点—保育形態

わが国の乳児保育における、グループサイズの拡大化や保育者と子どもの人数比の問題に加え、国際的に面積基準が狭い(野澤ら, 2016)ことも、保育環境への影響が危惧される1つの条件である。このような状況下にある乳児保育の質の担保については、子どもにとってマイナスの条件を緩和する物的・人的な環境の構成による構造上の条件をいかに捉え、工夫し、子どもの発達を保障していくかが大きな課題である。そこで、保育の構造的な側面のうち園単位で検討が可能である保育形態に着目することとする。保育形態とは、保育の方法や内容と関連する保育の中での活動形態のことであるが、外側から見られる子どもの活動形態によって分類されるものではなく、保育者側の保育理念を示すものである(梅田, 2016)。そしてこの保育形態は、保育者が毎年担当するクラスが変わっても、従来その保育所で行われてきたものを継承することが多い(伊瀬, 2016)と言われている。つまり保育形態を検証するということは、保育の土台となる保育理念や方針、保育観・子ども観との関連性が考えられ、保育実践に根差した保育の質の中心的な側面を実証的に捉えることにつながるものである。

そこで本研究では、保育形態の中から乳児保育において、重要な生活部分を進めていく

方法と深く関連すると考えられる担当制保育を焦点化することとする。担当制保育は、保育者全員で全員の子どもを見るのではなく担当を分けて保育をする方法であるため、現在の保育所が抱えるグループサイズの拡大化を中心とした課題に対し、具体的な示唆を得ることが期待できる。しかし、この担当制保育については、明確な定義づけはなされていないのが現状である。保育所保育指針には1999年の改訂の際に、6か月未満児の保育内容として「特定の保育士の愛情深いかかわりが、基本的な信頼関係の形成に重要であることを認識して、担当制保育を取り入れるなど職員の協力体制を工夫して保育する」と記された。続いて2008年の改訂では、乳児に関わる配慮事項として「一人一人の子どもの成育歴の違いに留意し、欲求を適切に満たし、特定の保育士が応答的に関わるように努めること」が求められている。さらに保育所保育指針解説書(2008)には「柔軟なかたちでの担当制の中で、特定の保育士等が子どもとのゆったりとしたかかわりを持ち、情緒的な絆を深められるよう指導計画を作成すること」と記された。そのような流れの中、さまざまな保育実践現場を中心に、子どもの愛着関係の形成に重要な保育方法として、担当制保育の導入についての実践交流や研修などが行われてきた(辻, 2013)。

担当制の実施状況は、2012年に全国の認可保育所2,289箇所(有効調査票率:55.5%)を対象に日本保育協会が行った低年齢児保育に関する調査の中で数値的に明らかとなった。それによると、担当制保育を行っているか否かという設問に対し、0歳児クラスでは47.4%、1~2歳児のクラスでは46.6%の保育所が何らかの形で担当制保育を行っているという報告がされている。つまり、乳児保育の現場では、半数近くの保育所が担当制保育を実施していることとなる。また、担当制保育を実施している保育所がどのような内容のことがらを担当制で行っているかという設問(複数回答可)では、園内の記録関係が最も多く80.1%、次いで食事が74.7%、連絡帳記載が68.5%と続く。そして実際の保育の場面は、食事場面に続き排泄が49.2%、睡眠が48.7%となっており、これらの場面を中心に保育所が担当制保育を実施しているということである。この調査結果から、担当制保育が実際の保育場面よりも保育者の事務的な業務面で実施されている場合が多いことが分かる。また、直接子どもと関わる場面で担当制保育を実施している保育所も、1つひとつの活動や保育者の業務内容によってそれぞれ担当制保育を実施するか否かを選択していることが明らかとなっている。

生活集団の大きさや子どもと保育者の人数比等の保育条件は、保育者と子どもの関係の質に影響する(大宮, 2006)ことが指摘されている中、各保育所では近年における園児数

増に伴い、子どもたちが日常を過ごすグループサイズも拡大化している。さらに、現在の保育所に通う子どもたちの多くは保育時間の長時間化により、起きている時間の大半を集団で過ごしている状況である。

このような現状から、本研究では現代の乳児保育が抱える課題にアプローチするために担当制保育に着目し、保育プロセスの質を検証することとする。

### 3. 保育プロセスを捉える視点—基本的生活習慣

本研究では、保育者と子どものかかわりのあり様から、保育プロセスの質を捉えるための視点として、1～2歳児の食事場面を焦点化することとする。その理由について以下に述べる。

#### (1) 基本的生活習慣の獲得と保育者のかかわり

保育所保育指針の改訂（2017）により、それまでは第3章の保育の内容の中の一部として記されていた養護に関する事項が、保育所保育の原理原則を示す第1章の総則に移され独立して記述された。このことから現代の保育所保育において、養護は中心的課題の1つと捉えられる。養護に関するねらいは、子どもが快適に、そして健康で安全に過ごし、生理的欲求が十分に満たされるようにという生命の保持に関すること、子どもが安定感を持ち、周囲から主体として受け止められ、主体として育っていくようにという情緒の安定に関することとされている（厚生労働省，2017）。

子どもの生理的欲求が充足するための、食事・排泄・睡眠・着脱などの時間は、子ども自身が自分の身体を知り、自分の身体の状態を感じ、それに対する対応の仕方を学び、自分の身体がどんな時に快・不快と感じるのか、その状態を学んでいく時間でもある（くるみの木教育研究所，2017）。さらに、生命維持に関わる行為について援助され、自分の状態をよりよく知って対応してくれる人がいることが、子どもにとって人への信頼の基本となる（くるみの木教育研究所，2017）と言われている。食事・排泄・睡眠・清潔・着脱の基本的生活習慣には、生理的に自らこみあげてくる欲求を解決するための生理的な要因による習慣と、自分自身を円満に、自分が自分らしくあり、すがすがしさを得るための精神的・文化的要因による習慣とがあり、後者はすべて大人の養育態度に委ねられている（迫田，2006）。これらの基本的生活習慣の獲得は、乳幼児期の重要な発達課題であり、子どもの精神面への発達にも大きく関与するものである（鷺見ら，2018）。そして迫田（2006）は、生理的・精神的・文化的要因を併せ持つ基本的生活習慣を獲得することによって子どもは、身体的な機能と

心理的発達が促され、生理的に満足し、社会に受容され円満に自分らしく生きる力が育まれることを強調し、そのための保育者の援助の重要性を説いている。

以上のことから、子どもにとっての基本的生活習慣は、保育所保育指針（2017）に示される養護の視点を土台として確立していき、その過程においては保育者のかかわりが重要な要素となっていると言える。よって、乳児保育の質を捉えるために、子どもが基本的生活習慣を獲得するための保育者の援助に着目し、保育者と子どものかかわりを検証することとする。

## （2）1～2 歳児の食事場面に着目する意義

基本的生活習慣の中でも食事は、そのこと自体が社会性を伴って習慣が形成され、他者とのかかわりなく発達するものではないため、他の基本的生活習慣とは異なる特性を持つ。そして食習慣の形成は誕生とともに開始され、その中で子どもは、大切な規則性や健康で文化的な生活のための知恵・知識・技術を習得していく（ヘルミナ，2000）。このような特性を持つ食事場面において、保育者には乳幼児にふさわしい食生活が展開されるよう、個人の状況に応じた適切な援助が求められており（厚生労働省，2017）、加えて、保育者自身の要求や文化的規範を伝える子どもとの相互交渉の重要性が指摘されている（河原，2013）。

また、人間は共食する動物（石毛，1973）と言われ、個人単位ではなく他者とともに食べることから、食事は生物学的側面と社会的側面を併せ持つ場面とされる（外山，2008）。保育所においても食育が重要視され（厚生労働省，2008；2017）、食に関する習慣の定着や食を通じた人間形成が求められている。食事は、生理的欲求を満たし生命を維持する機能とともに、生まれた直後から他者との親交・情緒的つながりを形成する機能を持ち、社会に参加し他者と行為を共にする機会となる（富岡，2010）。子どもの食事をする能力の多面的な発達について、松生ら（2007）は1歳児の時期を、離乳食の完了から幼児食へと移行し、食べる食材や味などが広がること、同時にスプーンなどの食具を自分で使うようになること、仲間との食事を楽しみ始めることなど、食事に関する発達段階から見た重要なポイントとして注目している。このように1歳児の時期は、味覚・意欲・環境の面から大きな変化を遂げる時期であるため、保育者のきめ細やかな援助や配慮を基に、子どもが主体的に食べる力を習得していくプロセスに丁寧に関わることが求められている（松生ら，2007）。そして、この1歳児の食事指導について河原（1999）は、食文化を伝達するという教育的意義を持つと述べている。2歳児になると、食事は子どもの年齢や基本的食事習慣の習得程度によって、

空腹を満たすという生理的意味合いの強い場から、コミュニケーションをとって会話を楽しみながら楽しく食事をする社会的意味合いの強い場へと変化していく（外山ら，1990）。そのため、この1～2歳児は、食事に関する諸側面の発達に大きな変化がある時期といえる。

一方で食事場面は、時間的・空間的・内容的に枠づけられており（無藤，1990）、大人と子どもの要求が対立しやすく、子どもの拒否行動が生じやすい場面（河原，2004）という指摘もある。子どもが拒否行動を起こす対象は、初めは味や食感など食べ物そのものに対する拒否やタイミングのずれによるものが中心であるが、1～2歳児になると自分で食べたいという気持ちが強まり、誰がどのように食べ物を口に運ぶかということが理由となってくる（河原，2004）。食事場面で起きる子どもの拒否行動は、1歳半位までは多様な身体的表現によるもので、それ以降満3歳くらいまでは言語による拒否が中心となる（山田，1982）。つまり、1～2歳児期は表現方法が身体から言語へと変化するするとともに、拒否行動の生起率も上がる（河原，2000）。この時期の食事場面では、保育者が食べることを促し子どもが拒否をする中で、子どもの食べる意欲を間接的・共感的に支えることが重要である（金田ら，1985）。加えて子どもの主張を尊重しつつも保育者自身の要求や社会・文化的規範を子どもに伝える相互交渉の中で、子どもの能動性を発揮できる食の環境を子どもと創造していく姿勢が求められる（河原，2013）。

これらのことから、食事場面における保育者と子どものかかわりは、保育者が子どもの発達的变化を適切に捉え、個々の子どもに対してどのような援助の提供が望ましいかの判断が必要となる。よって、保育者と子どものかかわりを検証する上で、子どもにとって重要な意味を持ち、また両者の相互作用がかかわりの大きな要素となる食事場面に注目するとともに、子どもの発達段階から保育者による高い専門性が求められる1～2歳児を焦点化することとする。

## 第2節 本研究の理論的枠組み

上述のように本研究では、乳児保育の質について担当制保育の類型による1～2歳児の食事場面における保育者と子どものかかわりに着目して検証する。本節では、1. で保育者のかかわりを検証するための視点として、食事をする能力の発達の理論について説明する。つまり、子どもの発達を促す保育プロセスの質を検討するために、本研究において成果の質と捉える文化的食事の成立を手がかりとする。次に2. で、担当制保育における保育者と子どもの間に成立するアタッチメント理論について説明し、担当制保育の各類型に

おける、保育の質を検討する手がかりとする。

## 1. 食事をする能力の発達を促す保育者の援助

### (1) 文化的活動としての食事

食事は、食欲を満たし味覚を満足させ、健康維持・成長のために必要な栄養を摂取する生理的機能を果たすための場であり、且つ快適な食事を求めて築き上げられた食文化の一端であることから、文化的意味体系を全て含めた形で捉える必要がある（外山ら，1990）。そして1～2歳児にとっての食事場面は、摂食という生物学的側面と、マナー・おしゃべりという社会的側面の両立をもって、文化的活動としての食事が成立する（外山ら，1990）と言われている。

ゲゼル（1967）は、この生物学的側面の摂食について、食事をする能力の発達の型として「食欲」と「把持」を挙げている。食欲は、食物を求めてほしがる生理的欲求であるが、この食欲を土台として食に対する意欲や主体的に食べることに向かおうとする意識が培われ、保育所保育指針（2017）で求められる子どもの心情・意欲・態度を支えるものとなる。そして、体内に摂り込んだものをしっかりと把持することも、子どもの発達として重要な点である。この把持については摂食機能と深く関連し、機能面の発達を促すために、子どもの状態に細やかに対応した食物の形態や量、口に食べ物を入れるタイミングやテンポなど、保育者の直接的な援助・間接的な援助それぞれが適宜必要である。

次に社会的側面に注目すると、マナーについては初期の食具であるスプーンを自分で使うことが大きな課題である。スプーンの握り方は、手の甲を上にした上握りから、やがて指が上を向き、ペンを持つような握り方へと移行していく。食具の使用は、手の動きを目が監督しその結果をフィードバックして運動を再調整する手と目の協応や、手・腕・肩など必要な部分をタイミングよく目的にそって動かす筋活動の調節機能の発達が重要である（天貝，1999）。食具の扱いの個人差に関する調査（柳沢ら，2014）では、スプーンを持ち始めは生後12か月の段階では10%、18か月になると80%に上昇し、さらに上手に食べられるようになるのはスプーンを持ち始めて以降7～8か月を要したという報告がある。この結果から、スプーン使用に必要な親指と人差し指でのつまみは、微細運動系でも発達の個人差が大きい行動であり、保育所における個人対応はより一層きめ細かさが要求される（柳沢，2014）。そして1～2歳児期が、食具を使った食事機能の発達に重要な段階であり、加えて同時期が咀嚼の臨界期でもあることから、よく噛んで食べることが身につ



くように、特定の保育者による長期間継続しての援助の必要性が強調されている（今井，2010）。また、このほかにも食べる時の姿勢保持や食器の扱いなど、子どもにとって食事のマナーと言われるものは身体機能の発達とも密接にかかわるものであり、援助する保育者には発達の順次性や個人差の理解などの高い専門性が要求される。また、もう1つの社会的側面であるおしゃべりについては、食事が他者とともになされるもので、食卓は近い距離で顔を見合い、話をし、同じ食べ物を共有する場面（渡辺ら，1988）であることから、子どもの発達に伴い食事をしながら自然と生まれてくるものである。さらに保育施設においては、子どもと保育者が時間的・空間的に枠づけられた中で食事を行っているため、集団でのかかわりが発生・維持・促進しやすい側面を有している（伊藤，2013）。このおしゃべりについても、内容やタイミング、声の大きさなど食事場面に特化して要求されるマナーと言える事柄が含まれている。そして、食事場面のおしゃべりがマナーを守った中で行われるためには、子どもの集中力やエネルギーが食べることですべて消費されないような、食べることに関する諸機能の発達も必要となる。

このように、文化的な食事の方法を身につける過程にある子どもが「食べる」ということは、単に食事の内容物を体内に摂り入れるだけでなく、食事の場면을構成する物的環境や行為の意味を子ども自身が了解し、所属する文化の様式に従って、自分で食べる行為を獲得していくことである（根津，2010）。ゲゼル（1975）は、食事能力の発達の型として前述の「食欲」「把持」に加え、「自立・文化への適応」を挙げており、子どもは、はじめ食べることにすべてを人の手に頼るが、そのうち自ら自立を希望するようになり、文化がその希望を力づけ、助けると述べている。つまり、食事行動の発達が、文化に適合していきながら次第に自立に向かって進んでいくということである。これは、生物学的な側面が整った後に文化的な側面が食事に取り入れられるのではなく、双方が相互性をもって発達していくということである。

本研究では、この文化的活動としての食事の成立を、保育プロセスと保育構造の質によってもたらされる成果の質と捉え、保育者と子どもの姿から保育の質を検証することとする。

## （2）食事場面の構成

食事は、年齢が低いほど生活の中での位置づけが大きいいため、1人ひとりに応じ、子どもの食への興味、主体性や自我の芽生え、手指の発達などあらゆる観点から捉える必要が

ある（遠藤ら，2016）。加えて、それらの発達を促すための援助は、食事場面がどのようなモノ・人によってどのように構成されているかということに左右される。例えば、保育者が子どもの発達段階をどの程度理解し、それに応じた対応が可能かということは、保育者1人に対して1度に食事をする子どもの人数が大きくなると大きくなってくる。また、全体のグループサイズが大きくなると食事の準備にも時間がかかるため、子どもを待たせる時間が長くなる可能性があり、それによって子どもの食に向かう心情・意欲・態度が影響を受けるものと考えられる。これらは、増田ら（2016）が行った保育形態の多様性と質に関する研究調査によって、食事場面における保育者の意識が、子どもの快適さを目的とした個別対応や待ち時間の短縮化にあり、その意識はグループサイズが大きくなるほど強まるという報告にも示されている。個別対応とは、個人の発達や生活リズムに応じた対応という意味で、食べ始めのタイミング・食べるペース・量・発達段階・嗜好に配慮しての個別の援助を含めた食事とすることである。そして、待ち時間の短縮化とはこのような個人に応じた対応によって、子どもが自分のペースでスムーズに次の行為に進むことができるということである。

また、食事は他者とともになされるもの（渡辺ら，1988）であることから、食事の社会的側面の発達を促す環境として、子どもの発達段階を踏まえての援助や、食卓を囲むメンバーや人数も重要な要素となる。子どもの食事をする能力の発達が、単に摂食行為に関する機能的な発達ではなく、文化的活動としての食事の成立を目標にしたものと捉えた場合、保育者の援助は食事場面の構成に大きく左右される。この食事場面の構成は、保育の構造的側面である保育形態と深く関連していると考えられ、子どもの食事に関する能力の発達を捉える際に、保育形態の1つである担当制保育のあり様は重要な視点となる。そして、担当制保育における保育者と子どもとのかかわりを検討するにあたり、両者の間に成立するアタッチメント関係に着目し、その理論を次に述べる。

## 2. 保育者の援助を支える子どもとのアタッチメント関係

### (1) アタッチメント関係の重要性

0～2歳児の時期は、基本的信頼感の形成や学びの芽生えという観点から、子どもの心身の発達にとって極めて重要な時期であることが注目されている（厚生労働省，2018）。そして子どもたちを取り巻く環境の変化を踏まえ、2017年に行われた保育所保育指針改訂のポイントの1つに乳児保育に関する記載の充実が挙げられている。そして改訂された保育

所保育指針（厚生労働省，2017）の第2章「保育の内容」に、0歳児の基礎的事項として、「特定の保育者との応答的なかわりを通じて、情緒的な絆が形成される」と記されている。加えて保育の実施に関わる配慮事項の1つに「一人一人の子どもの成育歴の違いに留意しつつ、欲求を適切に満たし、特定の保育士が応答的に関わるように努めること」と記されている。さらに、1歳以上3歳未満の保育内容として、「保育士等の受容的・応答的な関わりの中で、欲求を適切に満たし、安定感をもって過ごす」と記され、乳児保育に関する保育者の子どもとの基本的な関係性が示されている。「応答的なかわり」という語句は、1999年の保育所保育指針の「保育士の姿勢とかわり」や「ねらい」の中で使われ、引き続き2008年改訂の保育所保育指針にも使用されている。この「応答的なかわり」とは、保育行為として、保育者が子どもの要求に対応するかわりのことである（中島，2017）。さらに保育場面において関係性の基本とも言える互いに影響し合う相互作用についても、この応答的なかわりの質が深く関わっていることが指摘されている（中島，2017）。加えて中島（2017）は、応答的なかわりの質が高く保育者と子どもの間に相互作用が豊かに展開することが、子どもの社会情動的発達に有効に働き、これがアタッチメントの成立につながっていくと主張している。そして、「応答的なかわり」を通して築かれるとされる「情緒的な絆」について遠藤（2005）は、アタッチメントと同様の意味で理解するのが妥当であると述べている。つまり保育所保育指針（2017）では、乳児保育の中で保育者と子どものアタッチメント形成の重要性を強調していると言える。

## （2）保育者と子どものアタッチメント関係

元来アタッチメントは、母子関係の理論として生まれた概念である。ボウルビー以降のアタッチメント理論から、養育者とのアタッチメントが、子どもの社会性の発達のあり方に影響を与え、さらに生涯にわたって持続しやすいという知見より、子どもは3歳までは母親の手で育てなければならないという、いわゆる「3歳児神話」が広まり、母子密着型の育児が重要視されてきた（初塚，2010）。よって乳児保育についても、母親との分離不安の大きさは、それまでの母子関係に大きく影響される（黒田，1997）と言われ、保育を受けることによる母子分離が母子のアタッチメントに及ぼす影響についての論争が繰り返されてきた。

アタッチメントを築くための必要な条件として、ボウルビー（1975）は、「継続性・一貫性」と「累積的別離」の2つの法則を提示している。「継続性・一貫性の法則」とは、

その関係が継続的に一貫しており、予測可能であるほど子どもはアタッチメントを安定的に発達させるが、関係に一貫性がなく予測が困難な場合、子どもは不安定にアタッチメントを発達させることになるというものである(数井, 2001)。そして「累積的別離の法則」とは、乳幼児期の母親からの分離体験が子どもに累積的に影響を及ぼし、分離体験皆無が最も安心な状態と定義づけられている(数井, 2001)。子どもに対し、継続的に一貫性をもって世話をすることも、別離に際し大きな影響があることも、通常その対象は母親と考えられる。つまり、母親さえいればよくて、唯一ひとりの人物である母親に養育されるということで、これは「モノトロピー」というアタッチメント理論の中核をなしてきた概念である(数井, 2001)。しかし近年の研究では、母子密着型の育児は子どもが母親への依存性を高めることによる自発性や積極性の面での弊害や、核家族や地域も含めた養育力の低下に起因する母親の育児不安や育児ストレスによって、子どもの発達へのマイナス影響などのリスクの大きさが指摘されている(岩堂ら, 2001)。さらに母親の就労や社会状況の変化、家庭に他のきょうだいがいる場合、母親がひとりの子どもにかかりきりになることは不可能であることなどの理由から、モノトロピーの概念は適合しなくなってきた。

そこで数井(2001)が着目したのが、van IJzendoorn(1992)が行った、ボウルビーによる「継続性・一貫性」「累積的別離」の法則を現代版にアレンジしたものである。それは、一貫してひとりの子どもの養育をするのであれば、それは母親のみでなくともよく、また、別離するのも複数の愛着対象者のうちのひとりとの別離という捉え方である(数井, 2001)。言い換えると、子どもにとって一貫して継続して世話をする愛着対象者が複数存在すると、その中のひとりと一時離れても別の愛着対象者がいることで不安が軽減され、大きな影響を受けないと再定義するものである(数井, 2001)。このことから、保育者が愛着対象者となり得るのであれば、母子分離の際にそこに存在し、子どもの不安に満ちた心境を緩和し、ダメージを避けることが可能となると言える。

そして数井(2001)は、Howes(1999)による母親以外が愛着対象者となるための条件の重要性を指摘している。まず1点目は、「身体的情緒的ケアをしていること」である。これは、保育所保育指針(2017)で求められる「養護」と同義と考えられ、この養護の視点を持った保育は、母親以外が愛着対象者となるための条件に適ったものと言える。次に2点目は、「子どもの生活の中における存在として継続性・一貫性があること」という条件が挙げられている。この条件については、実際の保育現場における保育者と子どものかかわりの時間・場面・期間などの量的な条件と、かかわり方の内容や方法という質的

な条件双方との関連が考えられる。よって、保育者が1人の子どもに対して継続的に一貫性を持ち関わることができる可能性は、保育者と子どもの1対1の個人的なかかわりが、いつ、どのくらいの期間、どのような場面で保障されているかと、どのようななかかわり方をしているかということ、多面的に検証する必要がある。そして3点目が、子どもに対して、「情緒的な投資」をしていることという条件である。情緒的な投資とは、子どもが今辛い思いをしても、何かを身につけてくれたらうれしいと思えるような、今の苦勞が子どもの発達に寄与するのであれば自分自身にとってもよいことだと思えるということである（遠藤，2017）。つまり、保育者がいかに親密に、見通しを持ち、愛情関係を持って関わるかということで、これは母性的接し方と言われる「マザリング」として捉えることができる。マザリングとは、愛情関係が連続的であり、また子どもに対して適切な刺激が提供されること（ラター，1980）で、マザリングの質は、子どもの社会的情動的発達や知的発達にも影響する（中島，2017）と言われている。保育者が、子どもに対して情緒的な投資を行っているかは、このマザリングの質と深く関わっていると言える。

以上のような近年のアタッチメント研究を踏まえ初塚（2010）は、それらの動向が母親以外とのアタッチメントの形成について積極的な意味を探求する方向で進展していることに注目している。そして野澤（2018）は、母子のアタッチメントに影響するのは母子分離の有無ではなく、保育の質である可能性を指摘している。つまり、母子関係におけるアタッチメントとも関連すると言われる保育者と子どものアタッチメント関係は、保育所保育に求められている乳児保育の質を検証する視点として、1つの重要な側面と言える。

以上のことから、保育者が子どもの愛着対象者となり得るためには、養護の視点を持ち、愛情をもって継続的に一貫し、ひとりの子どもと母性的な接し方で関わる条件となる。保育者と子どもとのかかわりの質を検証する上で、これら3つの条件を念頭に置き、保育者と子どもの安定したアタッチメント形成について精緻に分析する必要がある。

### （3）保育者の敏感性

#### ① 個と集団に対する敏感性

保育者と子どものかかわりの質を検証するためには、保育現場における集団の中でどのように1対1のかかわりが保障されるのかを確認することが重要となる。集団の場で保育者は、1度に複数の子どもを保育しながら具体的な行為としての援助はもちろん、情緒的な面においても同様に、子どもが保育者を必要としたときにそれらを察知し、子どものニ

ーズに対し適切に応じることが求められる。エインズワース（1978）が提唱した「感性（Sensitivity）」の概念は、養育者が、子どもの内的状態に迫ることで、子どもからの情動的シグナルを正確に解釈し、適切に応答する特徴（蒲谷，2013）のことである。そして、子どもがどのような形でどの程度有効に、養育者を安全基地として利用しているかという子どものアタッチメントスタイルを左右するものであり、この養育者の感性によって、子どもは自己と養育者に対する肯定的イメージを内在化し、危機的状況で情動状態を率直に訴えることを可能とするものである（初塚，2010）。そして、子どもと保育者とのアタッチメントは、子どもの要求に対し、「誰かがその都度」ではなく、「誰がいつ」を徹底することが重要で、安全の基地としての存在について、明確な予測が成立することによって形成される（遠藤，2017）。

母親以外とのアタッチメントについては、母親のそれとは質的に異なるもので（園田ら，2005）、内的操作モデルも独立して内在化されると言われている（初塚，2010）。そして、母親とは違った保育者とのアタッチメントや、子ども側からみて、愛着の対象をどのように捉えるかということが議論されており、同時に、その重要性も指摘されている（初塚，2010）。感性は子どもの視点に立って物事を見るという態度を基本とし、養育者が子どものシグナルに気づくこと、そして正確に解釈すること、そのことに対して適切なタイミングで反応すること、適切な方法で対応することという4つの要素からなっている（篠原，2015）。このような、敏感で応答的にかかわりが、親子間のアタッチメントの形成に寄与することが、これまで多くの研究で示されてきたことから、保育者についても同様のかかわりが重要であると強調されている（野澤，2018）。しかし野澤（2018）は、アーネルトら（2006）による親が家庭で我が子のみを対象としたかかわりと、保育所での集団の場における複数の保育者と子どもたちとのかかわりの違いを考慮する必要性の指摘にも注目している。この2種類の感性は、アーネルトら（2006）によって親子間の感性を「二者関係の感性」、保育所など集団の場における感性を「集団的感性」と定義づけられた（遠藤，2016）。野澤（2018）は、この2つの感性について、前者は、個人のニーズに対して迅速かつ適切に応答することで、後者は集団場面で有効に機能する感性であるとしている。集団的感性は、集団に対してのみ敏感に応答するというものではなく、集団の中にある子ども個人のニーズに対して応答すると同時に、集団全体にも目を配るというものである（野澤，2018）。乳児保育において、保育者と子どもの1対1のかかわりの質は子どもとのアタッチメント形成を左右するものである。しかし二者関係に関

連した感性のみに集中したかかわりでは、集団の中では個人の要求に充分に応えることができず、保育者と子どもとの関係がぎくしゃくするというマイナス面の指摘がある（遠藤，2018）。また、二者関係の感性は、養育者と子どもの人数比によって、アタッチメントの安定性が左右されるのに対し、集団的感性は、集団の規模や保育者と子どもの人数比に影響されることがなく、アタッチメントの安定性は一定していることが明らかとなっている（遠藤，2017）。集団において保育者は、子ども個人と情緒的絆を結び適切に応答するとともに、子ども同士の関係や集団全体の動きにも注意を払う必要がある。そして集団に対しても共感性や許容性を持ち、よりよい良好な環境や関係の構造化を目指す集団的感性（遠藤，2017）が、保育者と子ども個人のアタッチメントの形成に大きく寄与するということである。この集団と個について阿部（2017）は、集団の形成過程と個としての発達が同時並行的であることを指摘している。これは、集団の場や成員を理解して自分の中に位置づけ、ともに過ごす仲間とその場での文化を作り上げていくという子ども個人の力と集団の形成過程は互いに影響を受けながら発達していくということである。さらに阿部（2017）はその過程において、子どもと保育者との情緒的な関係が子ども同士の関係に広がっていくということにも注目している。この集団と個人の発達は、保育者と子どものアタッチメント関係が集団の場でどのように形成されていくのか、集団と個人が保育の中でそれぞれどのように尊重され、活かされているのかということに深く関わるもので、保育者と子どものかかわりの質を検証する上でも重要な視点となる。

## ② 子どもの社会情緒的発達を育てる感性

養育者と1対1の関係においても、あるいは集団の場面で保育者と複数の子どもそれぞれとの関係においても、同様にアタッチメントの基本となるのが二者関係の感性である。この感性は養育者と子どもの安定したアタッチメントを育む際の養育者の特徴である。篠原（2018）は、感性がアタッチメントのみならず社会情緒的発達にとっても肯定的な影響を持つような養育者の特徴である点を重視し、実証研究に基づき、感性から派生した3つの概念である「内省機能」（reflective function）（Fonagy&Target,1997;Slade,2005;Fonagy,Jurist,&Target,2002）、「洞察性」（insightfulness）（Oppenheim&Koren-Karie,2002）、「心を気遣う傾向」（mind-mindedness）（Meins,1998）に注目している。そして篠原（2018）は、それぞれの概念の特性と子どもへの影響について次の通りに述べている。

まず、「内省機能」とは、養育者が子どもの心的状態を洞察し、防衛的になることなく自他の感情の経験や調整、保持というプロセスを考える能力である。高い内省機能の能力を持つ養育者は、子どもの心の状態について内省的に考え、読み取って解釈した子どもの心の状態を、言葉や表情で明示的に伝え返すこととなる。それによって、養育者を鏡として、まだ自分の心の状態が理解できない幼い子どもが自分自身の心の状態を知り、それを理解する発達が促されるとともに、養育者とのかかわりによって自分の感情を受け止めて調整する力を身につけていく。このように、養育者が持つ内省機能は、子どもの自己調整力の発達を支えることにつながる。次に「洞察性」とは、目に見える子どもの行動や行為の背景にあって、それらを生起させる源となる感情や動機を正確に捉えようとする姿勢のことである。つまり、子どもの心を適切に読み取り、心的な理解が深まることにより、子どもの情緒的な問題行動を低減させることも期待できる。最後に「心を気遣う機能」とは、まだ言葉にならない幼い子どもの発声を、意味意図を持つものとして解釈し、心を持つひとりの人間として尊重する態度を持つことである。それによって子どもの、他者の心を見出したり推論したりしようとするメンタライジング能力の発達を促すものである。これら3つの概念は、子どものアタッチメントの安定と社会情動的発達を促す養育者の特性を具体的に示すものである。「内省機能」を持って子どもの要求に反応し、「洞察性」を発揮して子どもの内面を読み取り、「心を気遣う傾向」によって子どもの意図を尊重する態度は、養育者が感性をもって子どもと関わる上で重要な要素である。以上のことから、担当制保育の各類型において、保育者が持つ感性の質を具体的に捉えることを目指す。

### ③ 保育者と子どもの関係性

感性は養育者、本研究においては保育者自身の特質であるため、保育者がどのような感性をもって子どもとかかわっているかを検証することは重要であるが、保育プロセスの質を実証的に捉えるためには、保育者のみを視点とするのではなく両者の関係性を捉える必要がある。加えて、子どもの発達を支える養育者のかかわりにおいて中心的課題とされてきた感性について、遠藤（2017）はその重要性を肯定する一方で、敏感であることを意識しすぎて過敏になってしまうことを問題視している。これは、養育者が何事にも敏感に反応しすぎるあまり先回りをしてしまい、例えば子どもが何らかのストレスに対して自分で乗り越えたという実感を伴う経験を得ることができないというような問題である。そこで遠藤（2017）によって指摘された養育者自身の特質である感性に対し、養育者と



子どもの間に成り立つ関係性の特質であり、前述の3つの概念と同様に敏感性から派生した概念の「情緒的利用可能性」(emotional availability) (マーラーら,1975)に着目する。これは、情緒・情動に注目する必要性から、養育者が子どもからの情緒的サインに気づくと同時に、養育者自身も情緒的発信をすることが肝要とされることから、「情緒的利用可能性」が両者関係の特徴を示すバロメーターとして捉えることができるためである。

篠原(2015)は、この情緒的利用可能性についての理論の重要性を強調している。それは、情緒的利用可能性が、元々は子どもが探索行動をしている際に養育者が持つ支援的で温かい態度を表すものとして、子どもにとって養育者から物理的に反応があるか否かに関わらず、背景としてそこに信頼できる養育者が利用可能であるという感覚を持つことの重要性が概念の中心となっているからである。これは、その後2014年にビリンゲンによって、養育者が子どもとのやりとりに秩序をもたらす支持的に接する構造化、必要以上に子どもの主体性を侵さないという非侵害性、子どもに対して敵意的な態度をとらない非敵意性を重視するものとして精緻化された(蒲谷ら, 2018)。このようなかかわりのもとに、養育者はネガティブ情動だけでなくポジティブ情動に対しても、情緒的応答と調律を与えるものとされる(篠原, 2018)。これは養育者と子どもの相互性があることで成立するもので、養育者側の情緒的利用可能性を持つ態度としては、敏感でありながら侵害的でなく、子どもの情緒的サインに適切で信頼できる情緒を表現し、子どもがそれを受け取れる形で環境を構造化し、温かな雰囲気醸し出しながらかみ守るといったような情緒的な温かさを持つこと(遠藤, 2017; 篠原, 2018)である。そして、養育者側からのみのかかわりではなく、子どもが養育者に対し応答的であるかの応答性や、主体的に養育者を巻き込むかという巻き込みの側面も考慮し、養育者と子どもの2者間の相互的なかかわりの質が重要視されるものである(蒲谷ら, 2018)。以上のことから、保育者と子どもが持つ態度に着目することによって両者間の情緒的利用可能性を視点に、互いの関係性を明らかにすることに意義が認められる。

尚、保育者と子どもの関係性を検証する視点としての情緒的利用可能性の概念は、保育者による環境や関係の構造化が中心的課題となっている。この環境や関係の構造化とは、子どもが生活やあそびにとりくみやすいように場所やモノを整えたり(遠藤, 2017)、子どもが受け取れるような方法でやりとりを作ったり(篠原, 2015)することで、子どもの姿を見ながら子どもに沿った形で支えていくことである。保育者による環境や関係を構造化する行為やその内容は、子どもの状況や心情への理解に基づく個別的配慮も含んだ、環

境や関係を通して行う援助と言える。

### 第3節 担当制保育の現状と課題

本節では、食事場面の構成とアタッチメント理論に基づく保育者と子どものかかわりについて、担当制保育の類型を視点として検証するための課題を整理する。

#### 1. 担当制保育実施の現状と類型に関する研究

保育所保育指針（2017）の解説（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かかわりを持ち、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」を求めているが、その具体的な方法については言及されていない。そして実際に、乳児期にそれぞれの子どもの発達に応じてきめ細やかに関わることを目的とした担当制保育が注目されているが、その内実はさまざまに異なっていることが指摘されている（伊藤ら，2015）。つまり、担当制保育を実施している保育所でも、生活習慣面の全般を担当制で行っているわけではないということである。

このことは、具体的には本章第1節で述べた日本保育協会による低年齢児保育に関する調査（2012）で明らかとなっている。調査では、担当制保育を実施していると答えた保育所がどのような内容で実践しているかについて、生活習慣の面では食事場面が74.7%であるが、排泄や睡眠・着脱は30～50%未満という結果が出ている。これは、担当制保育を実施していてもどの部分を担当制で行うかについては、各保育所で場面ごとに選択しているという現状であり、保育所ごとにまちまちということである。現在、保育所保育指針が大綱化され、各保育所の理念や方針、その保育所固有の歴史や地域性を踏まえて、創意工夫して保育を進めていくことが求められているため、担当制についても多様な方法で実践されていることが推察される。

伊瀬（2016）は担当制保育の方法についてどの部分を担当制で行うかという点を指標とすると、園生活全般を担当制で保育する「担当制」、生活習慣の面を概ね担当制で保育する「生活中心担当制」、食事など限られた場面を担当制で保育する「部分担当制」など、さまざまなパターンに分けられると述べている。一方西村ら（2013）は、担当制保育を実践しているという保育所での観察調査の結果、各保育所で実践されていた担当制の方法を「場所の担当制」「グループ担当制」「育児担当制」の3種に分類している。まず、場所の担当制は、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、

クラスの保育者がそれぞれの場所を担当し、そこにくる子どもたちを次々と援助するという方法である。この方法は保育者と子どもの組み合わせが固定ではないため、かかわりの一貫性や継続性は期待できないが、複数担任である各保育者の役割が組織化されることにより、子どもは自分がこの場面でどの保育者に援助をされるかを、ある程度見通しを持って臨むことは可能であると考えられる。次にグループ担当制は、保育者と担当児の組み合わせは固定で、食事・排泄・睡眠などを担当保育者がグループ単位で一斉に進める方法である。そして育児担当制は、同様に保育者と担当児の組み合わせは固定で、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り、西村（2019）はこれを「特定の保育士が特定の子どもの生活行為を継続的に援助する保育手法」と定義づけている。この育児担当制では、個別に援助の必要度に応じるために、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するもので、ハンガリーの乳児保育園で行われている担当制保育が日本に紹介されたことが端緒となり、それを採用した保育所で実践が重ねられている（西村，2019）。この育児担当制は、ハンガリーの乳児保育園における担当制保育と同様の方法であり、1946年に戦争孤児救済の目的でブタペストに設立された、1人ひとりの子どもに向き合うことが尊重されたロツィ乳児院の保育が土台（大槻，2017）と言われている。これら、場所の担当制・グループ担当制・育児担当制は、実際の保育現場での実践を捉え、担当制を3種に類型化したものであるが、担当制の実践方法は実際には内実さまざまという伊藤ら（2015）の指摘もあり、各保育所の保育理念や方針、様々な構造上の条件などを踏まえ、この3類型以外の方法や複数の方法の複合型など、多様な担当制が実践されていることが推察される。しかし、具体的にはまだ研究が進んでいないのが現状であるため、本研究では担当制保育の実践を包括的に捉えて検証するために、まず西村ら（2013）による担当制の3類型に注目し、それぞれにおける保育プロセスを検証することとする。さらに、分類の根拠となる担当制保育の構造上の条件をより明確に示すために、西村ら（2013）による類型を基に新たな名称を検討した。その結果、担当の対象を類型の基軸として「場所担当制」と「子ども担当制」の2種に大別し、さらに、「子ども担当制」を、保育者が援助をする方法によって「グループ援助型」と「個別援助型」と名付け、同時に定義づけた（図1-1）。

まず「場所担当制」は、西村ら（2013）による「場所の担当制」のことで、保育者と子どもの組み合わせは非固定で、保育者が子どもの活動場所を分けて担当する方法である。

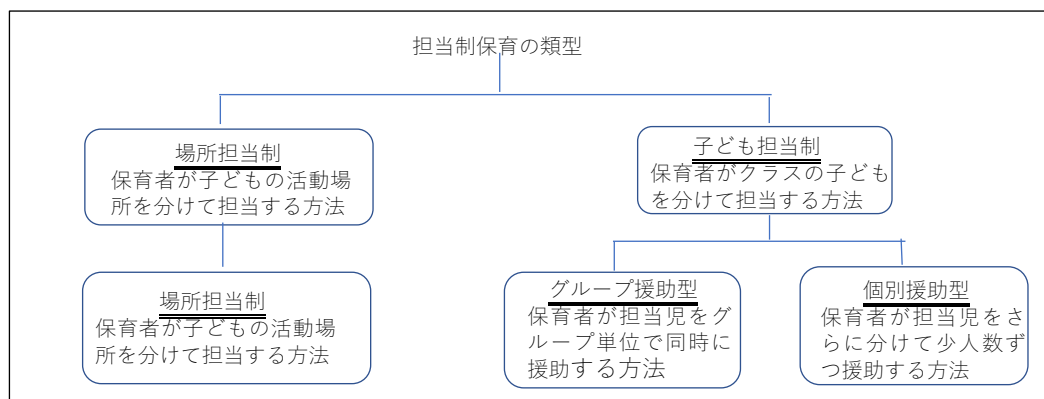


図 1-1 本研究における担当制保育の類型

そして「グループ担当制」と「育児担当制」（西村ら，2013）を「子ども担当制」とした。これは、保育者と子どもの組み合わせを固定した上で、保育者がクラスの子どもを分けて担当する方法である。さらに具体的な保育の方法として、「グループ担当制」（西村ら，2013）を「子ども担当制—グループ援助型」という名称にして、保育者が担当児をグループ単位で同時に援助する方法とした。一方の「育児担当制」（西村ら，2013）を「子ども担当制—個別援助型」という名称として、担当保育者が担当児をさらに分けて、少人数ずつ援助する方法と定義づけた。この「子ども担当制—個別援助型」は、前述のとおりハンガリーの乳児保育園で行われている「育児担当制」と同様の方法である。

保育者との応答的なかかわりや情緒的な絆を結ぶために、どのような場面で、あるいはどのような方法で担当制保育を実践することがより望ましいのか、それぞれの担当制保育の方法については、検討が進んでいないのが現状である。よって本研究では、実際に保育現場で行われている担当制保育について、上述の3つの類型に着目し、それぞれの特性と保育プロセスの質を検証する必要がある。

## 2. 担当制保育の課題に関する研究

担当制保育について今井（2010）は、特定の保育者との継続的なかかわりを通して相互信頼を築いていく意義を主張しながらも、課題として保育者が自分の担当児のみを見ることに終始してしまうこと、担当の保育者の見方だけで子どもや保護者を理解し、多様性を見出すことが困難となる点を指摘している。その課題を克服するためには、子どもと特定の保育者との親密なかかわりを持ちながらも同時にクラス担任間でクラス全体の子どものことを細やかに伝え合う姿勢を持つ必要性が求められているということである（今井，2010）。

そこで今井（2010）は、少人数の緩やかなグループ担当制を提案している。これは、子どもの月齢や発達を考慮してグループを作り、複数の担当保育者を決めるというものである。そうすることにより、保育者個人の限定的な見方や考え方による影響を回避できるということである。

さらに山本（2015）は、アタッチメントの形成や子どもの発達を促すこと、また保護者との信頼関係構築の面で、1対1のかかわりを重視した融通性のある関係、つまり担当制が緩やかであることの必要性を説いている。その理由として、育児担当制は上述のような利点があるとしながらも、食事や排泄などを1対1で行うために保育者の労働量が大きくなることや、食事時間が長くなること、加えて何らかの理由で保育者が揃わない際に混乱が起きるといった点を挙げている。ここで指摘された保育者の労働量と食事時間の長さについては、具体的な検証が必要と考えられる。さらに愛着関係が深まりすぎることによるマイナス面、つまり、進級する際に人見知りや後追いが激しく、保育者と子どもの関係が親密であることがかえって子どもの負担になることが懸念される点を指摘している。このように、緩やかな担当制とは、保育者と子どもとの固定した親密なかかわりによる弊害を克服する目的で行われる、柔軟性を持つ実践方法であり、保育者と担当する子どもの1対1のかかわりを緩やかにした保育形態と言える。そして、今井（2010）や山本（2015）が提案する緩やかな担当制は、保育者と子どもの固定した組み合わせで保育をする場面や期間、また保育者と子どもを1対1ではなく1人の子どもを担当する保育者を複数にするなど、どの側面を緩やかにするかによって多様な方法が考えられる。

子どもは担当制保育によって、保育者への信頼を土台に人や環境に対する基本的な信頼感を持つことができるようになる。これは、担当の保育者にありのままの自分を理解し受け入れてもらうことにより、子どもが自分が価値のある存在と感じるとともに、一番身近な保育者を通して自己像を確立し、社会性を発達させていく（サライ、2014）ということである。担当制保育を行う大きな目的は、保育者と子どもの質のよいアタッチメント形成であり、それが子どもの多面的な発達を促すものと考えられる。実際の保育実践の場では特定の保育者と子どもの結びつきを尊重して担当制保育が進められているが、その親密さによって何らかの弊害があり得るならば、安定したアタッチメント形成とそのことによる子どもへの影響をどのように捉えたらよいのか、着目すべき側面である。担当制保育を実証研究していく上で、保育者と子どもの親密性が子どもにもたらす影響について多面的に検証していく必要がある。

### 3. 保育者の援助内容・方法に関する研究

保育者が子どもとどのようにかかわり、どのように援助するかは、保育プロセスの質を評価するための中心的な条件であり、且つそれは主観的で質的な内容である。そして保育所保育指針解説（2018）の養護に関する基礎的事項として、「保育士等が応答的にかかわりながら子どもの生理的欲求を満たしていく過程において、子どもが自分の働きかけに対する相手の応答的な行為の意味を感じる」と示されており、保育者の援助の望ましいあり様が、明確に示されている。

西村ら（2011）は、保育実践場面における保育者の具体的な行為や言葉の分析から、保育者の援助方法を言語的援助・動作的援助・視覚的援助の3つの形態に類型化し、それぞれの方法や内容を次の通りに述べている。まず言語的援助は、子どもの行動や心情を言語化するパラレルトーク、子どもの言葉を繰り返すモニタリング、子どもの発話を意味的・文法的に広げて返すエクспанションなどの言語心理学的技法に加え、子どもの行動を肯定・称賛・感謝など、よりポジティブに受け止めて言語化する働きかけや、子どもの納得や合意を形成するための解説・伝達・質問などの働きかけなどである。次に動作的援助は、子どもに接触・行為の共有・行為の代行などの直接的な援助と、保育者自身が向きや速さを調整することによる間接的な援助である。そして視覚的援助は、保育者の表情を伴うものや子どもに主に見える形で示すなど、子どもに課した情報を提示するもので、子どもが視覚情報として得ることができる援助である。これらの援助は、直接子どもに関わる「直接的関与」と、一方、子どもを直接的な対象としない中で自分の動作を適応させたり、物的環境を整えたり、見守ったりする「環境的関与」という形態に類別される（西村ら、2012）。この援助形態について富田ら（2018）は、保育者の子どもが食べることに直接的に関わる度合いによって、さらに「直接支援」「準直接支援」「間接支援」の3種に類別し、保育者が子どもの発達の特徴を踏まえ、支援方法の特徴によって適宜使い分けしていると述べている。

このように保育者は、その場の状況や子どもの発達の状態などにより、多岐に亘る援助方法からそれぞれの場面に適したものを選択し、実践することになる。さらに、刻々と変化したり展開したりする子どもの行為・言葉・状態に対し、保育者自身の子ども理解と実践知により即時に援助方法を個別に選択しているということである。

篠原（2018）は、DeMulder et al.(2000)、Sroufe(2005)、Sroufe et al.(2009)の縦断研究の結果より、1歳児などの幼い時期に安定したアタッチメントを形成している子どもは、

幼児期や学齢期でも一貫して仲間関係を積極的に持ち、友だちとの共感性に優れ、互恵的で親密な友人関係を持ちやすいことを強調している。さらに、篠原（2018）は、先行研究（Verschueren & Marcoen,1999）の結果を踏まえ、アタッチメント関係を通して形成される自他に関する内的操作モデルにより、子ども自身が持つ自己や自己認識が左右され、安定したアタッチメントを持つ子どもは、高い自尊心と肯定的な自己イメージを持つことを強調している。つまり、対人関係においてどのように相手を認知し、どのような感情を抱きどのような行動をとるかということが、養育者との相互的なやりとりによって形成された内的操作モデルによって、自然と方向づけられるということである。これらは、保育者は自分ができることを知り、できることをさせてくれ、できなくても試す機会を与えてくれ、必要などころで助け、励ましてくれる存在であることにより、子どもが自分ができる、自分は理解してもらえ、自分は理解してもらえ価値のある人間と感ずることができるというサライ（2014）の指摘を裏付けるものである。このように、保育者がアタッチメント関係を土台とし、前述の感性性を発揮して援助を行うことは、単にできない部分を手助けするという意味合いに留まらず、子どもの自己認識を高め、社会性の発達に大きく寄与するということである。

子どもの発達課題の中心であり、保育者の援助が重要な要素となる具体的な内容として考えられる、基本的な生活習慣の習得について保育所保育指針解説（2018）では、「子どもが健康や安全に関わる基本的な生活習慣を身につけることが、子どもが自分の生活を律し、主体的に生きる礎となる」と述べられている。特に成長著しい乳児期は、主体的に生きる礎の土台が培われる。この生活習慣の習得については、急がせることなく、1人1人の子どもの様子をよく見て、その子どもにとって適切な時期に適切な援助をすることが求められている（保育所保育指針解説，2018）。それぞれの場面において、保育者の援助が世話をするという作業的なことではなく、アタッチメントを土台とした個別の丁寧なかかわりということに大きな意義がある。

そこでこのアタッチメント関係に注目すると、保育者と子どもの間に安定したアタッチメントが形成されるためには、前節で述べたボウルビー（1977）による「継続性・一貫性」の法則に基づき、常に同じ保育者が継続的に一貫性をもって関わる必要がある。そして担当制をとることについては、例えば食事の場面で毎日同じ保育者が同じ手順・テンポ・方法で援助を行うことによって、子どもが自分のことに見通しを持ち、能動的に活動できるようになる（くるみの木教育研究所，2011）と言われている。つまり、食事の中で

子どもは、言葉で上手に表現できなくても、自分の身体の状態を感じ取り、不快感を取り除いてくれ、欲求を満たしてくれ、うまく表現できない自分の感情を理解し、自分の発達を把握し、それに見合った援助をし、励まし、成功したら喜び、失敗したら共感してくれ、穏やかに微笑んでくれ、優しい言葉をかけてくれる保育者を鏡として、自分を知り、その価値に自信を持つことができるようになる（くるみの木教育研究所，2011）。

乳児保育の質を検討するために、保育者の丁寧な関わりや保育者が持つ感性によって子どもの社会情緒的発達が促されるという点を踏まえ、保育者の援助内容・方法に着目する必要がある。そして、保育者の子ども理解と実践知を支えるために、担当制保育が寄与するのであれば、それがどのような方法で実践されているか、保育形態との関連を具体的に検証することが重要な課題となる。

#### 4. アタッチメント行動の発達段階に関する研究

保育所保育指針（2017）の乳児保育(0歳児)の基本的事項に「特定の大人との応答的なかかわりを通じて、情緒的絆が形成される」と記されている。しかし、1歳以上3歳未満児の保育については、「保育士等の援助の下で」「保育士らは(中略)愛情豊かに、応答的にかかわることが必要」とされており、援助をするのは「保育士等」であり「特定の大人」は特に言及されていない。一方で、前述のとおり保育所保育指針解説（2018）には、3歳未満児の保育として「緩やかな担当制」の中で特定の保育士等のかかわりの重要性が述べられている。つまり保育所保育指針に示される担当制保育の内容や方法は、0歳児から2歳児までの子どもの成長発達により一律ではないということになる。

本研究の対象である1～2歳児にとってはどのような担当制保育の類型による保育が望ましいのか、現代の保育所の状況も捉えながら、社会情動的発達の観点から考えることとする。担当制保育を行う大きな目的であるアタッチメントについて、子どもの養育者からの自立を視点とした発達プロセスを、遠藤（2005）は4段階に区分して説明しており、それによると1～2歳児期は第3～4段階となる。まず、出生から生後8週間頃までの第1期では、人物の識別を伴わない定位と発信アタッチメント行動を向けるが、その後、生後6か月頃まで、1人または数人の特定対象に対する定位と発信がみられるようになる。6か月以降2～3歳頃の第3期は、自分での移動が可能となることで養育者を安全基地としての探索行動が活発になり、3歳頃以降とされる第4期では、内的操作モデルが形成されることにより、子どものアタッチメント行動は、頻度と強度が減じていくというものである



(遠藤, 2005)。この第3期と第4期の大きな違いは、第3期ではまだ養育者の行動の背後にある意図や設定目標をあまり理解できないのに対し、第4期ではある程度推察し、養育者の次なる行動を予測し、自分自身の行動や目標を修正し得るという点である。つまり子どもは、3歳頃になると、一方的でなく自分と養育者双方にとっての報酬的な協調性に基づく関係性を築き始めるということである(遠藤, 2005)。この時期は、アタッチメントの対象が自分の危機に際し、保護して助けてくれるという内的操作モデルが子どもの中に確固として内在化され安心の拠り所となっているために、短時間であればアタッチメント対象が不在でも社会情緒的に安定してふるまうことができる(遠藤, 2005)。このように、「物理的安全基地」への近接から「心理的安全基地」への近接に変化するのが、この3歳頃以降、つまり2歳児期以降である(初塚, 2010)。これらのことから、保育所の子どもにとって、2歳児になってもアタッチメントの対象者は引き続き必要であるが、行動範囲や子ども同士の関係が広がったりするため、日々の生活や遊びの中で心理的安全基地を土台としながら物理的には担当保育者と離れる時間を持ち、さらに自分の世界を広げながら成長・発達していくということである。

担当制保育の検証にあたり、アタッチメント行動の発達に変化がみられる1~2歳児を対象とし、子どもの発達過程と担当制保育のありようについて着目することにより、保育所保育指針(2017)でも求められる「緩やかな担当制」の具体的な方法についての示唆が得られるものと期待できる。

#### 第4節 本研究の分析枠組み・分析の視点と研究課題

本節では、第3節の先行研究の課題を整理し、保育形態の1つである担当制保育についてその類型と、子どもの食事をする能力を促す保育者の援助との関連を検証するための分析の枠組みを説明し、それらを踏まえて本研究の目的、分析の視点を述べる。

##### 1. 保育者の援助内容を検証する視点：文化的活動としての食事の成立(研究1)

本研究で対象とする食事は、食べ物を摂食する生物学的側面とおしゃべりやマナーといった社会的側面を有する(外山, 2000)。そして食事が持つ生物学的機能と社会的機能の両立を持って文化的な食事が成立する(外山, 2000)と言われている。このことについて実際の食事場面において養育者が、子どもが集中して食べている時には社会的側面に援助を向け、食べることに注意がそれている時には摂食の方向に向かうように援助をする(外

山, 2008) という報告がある。これは、食事に関する生物学的・社会的両側面が一体となって食事場面で展開しているということであり、子どもの食べることに向かう主体性があるからこそ、社会的にも豊かな食生活の土台が育まれると言える。保育所の1~2歳児の子どもが主体的に食べることに向かうためには、落ち着いてその場に臨むことができるようにその前後の過ごし方や、個人的な生理的欲求に対する配慮が必要となる。例えば、食事を摂る時間には程よい空腹感や遊び切った満足感が必要で、逆に眠さや動き足りないというような不満足感は、食事場면을落ち着かなくする(くるみの木教育研究所, 2017)。さらに保育所の1~2歳児となると、登園時間が個別であることや、長時間保育による個人的な体調などの状況も踏まえ、必要な個別の配慮は多岐に亘る。つまり食事場面の援助は、食事の時間だけでなくその前後も含めて継続的に、多面的にそして個人的に行われる必要がある。ゲゼル(1975)は、乳幼児期の子どもにとって、一番切実で緊急の要求は食物と睡眠に関することで、どのような時間の流れで食事や睡眠を進めていくかということは、生理的な面だけでなく心理学的意味を持つと述べている。さらにその時間表を個人化することによって、情緒の安定を生み、満足感の持てる経験を積み重ねていくことになることを指摘している(ゲゼル, 1975)。つまり食事場面は、その時間帯だけを切り取って捉えられるものではなく、その前後の時間帯や一日の生活リズムも含めた検討が重要となる。

また、1~2歳児はその発達段階から、食具を使った食事機能の発達や咀嚼機能の面でも重要な時期である(今井, 2010)。例えば、スプーンで食べ物をすくうことも身体機能の発達や技術の習得が必要であるが、そればかりでなく食べ物を口に摂り込みやすく咀嚼しやすい量を加減してスプーンに乗せることも、日々の食事場面で練習をすることになる。その子どもの行為を支えるためには、保育者の直接的な援助だけでなく、さまざまな食環境の構成も関与してくる。例えば、食具を上手に操って口に食べ物を運ぶ際に、その行為に取り組みやすくするための、姿勢を保ちやすい高さの机と椅子、調理方法や形態、使いやすい食器や食具など(山崎, 2005)の物理的な環境も重要な条件となる。さらに子どもにとっての食事は、静かな落ち着いた雰囲気の中で行われる必要があり、誰と食べるかということはもちろん、周囲の物音や動きで集中がそらされることによって、消化吸収にも影響がある(渡辺ら, 1988)と言われている。

以上のことから、周囲の状況や物理的な条件も含めた食環境に加え、食事の時間が一日の流れの中でどのように捉えられ、構成されているのかに着目し、保育者の援助が生物学

的機能と社会的機能両面の発達をどのように促しているのかを明らかにする必要がある。

保育所1～2歳児は、保育者1名あたり園児6名という人数比が国の最低基準とされている（厚生労働省：旧厚生省，1948）。つまり、1名の保育者が概ね6名の食事場면을援助することとなるが、保育者が自分の担当児をどのような内容や方法で援助するかは、担当制保育の類型によってそれぞれの特性を有するものと考えられる。例えば、食事開始の時間を焦点化すると、食事の準備を誰が行いその間子どもはどうしているのか、また、食べ始めるのは個別か、担当児のグループか、クラス全体かなどの多様な方法が考えられる。そしてこのことは、担当保育者ごとの担当児のグループがクラス全体の保育の中でどのように位置づけられているか、さらにそのクラスや保育所における担当制保育の捉え方そのものにも関わってくるものである。

また、この1～2歳児の時期の食事はそれまでの生物学的意味合いの強い場であるのに対し、コミュニケーションをとって会話を楽しみながら楽しく食べる社会的意味合いの強い場へと変化していく（外山，1990）ため、誰とどのような配置で食卓を囲むかということも、子どもの食事をする能力の発達に大きく寄与するものである。つまり、どのようなメンバーで、あるいはどのような流れで食事時間が進むかということも重要な要素となる。そして、保育者が直接どのように子どもと関わり援助をするかということに加え、子どもの発達を促す間接的な援助として、子どもが食べやすい食器や食具、机と椅子の高さ調節、食事をしている場面の空間構成など、食環境をどのように整えるかということも、大切な条件となる。つまり、保育者の子ども観や保育観、意図や配慮が「人」「物」「空間」と子どもの結びつきに反映され、「人的」「物的」「空間的」環境が子どもの遊びや生活を支えている（斎藤ら，2017）ということである。

食事場面だけに注目しても、ほぼ同一の人的条件でも指導の内容によって「かかわり」の質に大きな相違がみられるという諏訪（1983）の指摘にもあるように、保育者が食事場면을どのように構成し、どのような方法で食事を進めていくかは、保育構造の質とも関連し、保育の質を大きく左右する要素と言える。

これらのことから、保育者が多面的な食環境構成も含めて食事場면을どのように捉え、どのように工夫して取り組むかは、担当制保育の類型と深く結びついていると考えられる。言い換えると、保育プロセスの質である保育者による具体的な子どもとのかかわりは、食事場面における保育構造の1つである保育形態に依拠しているということである。よって研究1では、各担当制保育の類型による食事場面の構成において、保育者が子ども

の食事をする能力の発達のために、どのような内容の援助をしているかを検証することを目的とする。

## 2. 保育者の援助方法を検証する視点：保育者の個と集団に対する敏感性（研究2）

本章2節で述べたように、数井（2001）が注目した Howes（1999）による母親以外、ここでは保育者が、アタッチメントの対象者となるための条件は、身体的情緒的ケアをし、継続性・一貫性を持ち、情緒的な投資をすることである。これらの条件を満たすためには、保育者の子どもに対する個別的な理解が不可欠である。つまり、子どもの身体や情緒の状態を理解した上でのケアを行い、継続的に意思を持って一貫したかかわりをし、その子ども固有の現在の課題などを把握することによって、今、ここにある子どもをどのように援助をするかという内容や方法の選択が可能となるということである。そして保育者は、子どものその場の状況を理解し、必要な問題点を除去するのではなく、その状態を形作る規範や価値の問題として理解することによって援助し、1人ひとりとの関係に真摯な態度で臨むことが重要である（中島，2017）。そのような援助は、子どもがその行為の主体としてそこに何らかの感情・意図・動機・指向性・価値観などを形作っていく過程に影響する（中島，2017）と言われている。例えば食事場面における保育者の援助によって子どもは、今の自分の行為・言葉・状況などの意味を解釈し、そこに生まれる感情や行為が生起する理由、そのことがらの価値などを、保育者の援助によって気づいたり理解したりするということである。そのための保育者の援助が、精緻な個別性を要することは明らかである。保育者に必要とされる敏感性は、保育所保育指針（2017）でも「一人一人の子どもの平常の健康状態や発育及び発達状態を的確に把握し」「適切な援助や応答的なかかわりを通して」「子どもの発達過程などに応じて」などと、明示されている。そこで、担当制保育における保育者の敏感性の内容と質に注目する。

保育所の乳児保育について、1対1の丁寧なかかわりが求められていることは言うまでもない。よって集団保育の場において、どのように個別のかかわりを可能としていくかは大きな課題の1つであるが、担当制保育の実践が保育者の子どもとの1対1の関係性において発揮する二者関係的敏感性を支えるものと考えられる。つまり、複数の保育者で多人数の子どもを見るのではなく、1人の保育者が少人数の担当児に注目することにより、個人を深く理解し、必要な援助を的確に行うことを可能とするということである。そして保育者が、子どもと1対1で向き合いながら集団的敏感性を併せ持つことが、二者関係的敏

感性に必要な内省機能・洞察性・心を気遣う機能（篠原，2018）を有効に発揮することを支える（遠藤，2017）と言われている。

一方で、担当制保育の導入の難しさについて、保育者対象の調査（伊瀬，2016）によると、担当児が担当保育者に執着しすぎることで、また進級などによる担当保育者の変更の際の子どもの不安感など、保育者と子どもの関係性に関する懸念事項が挙げられている。これらの懸念は、保育者と担当児の1対1の関係性によって生まれる問題であるが、そのために個別のかかわりや親密性が否定されるものではない。担当制保育において、担当児と個別に親密な関係を築きながら、同時に集団的感性を持つことが求められているということである。保育者の集団的感性は、担当児である子どもと周囲とのつながりを助け、集団の中での他者とのかかわりを支えるものとなり、同時に担当保育者との個別のアタッチメント形成にも寄与するものである（遠藤，2017）。つまり、保育者と子どもの応答的なかかわりによって情緒的絆を結ぶことを可能とすることが担当制保育の大きな目的の1つである。そして集団的感性は核となる保育者の専門性であり、担当制保育がよりよく機能し、保育の質を支えるものと考えられる。

以上のことから研究2の目的は、食事場面において担当制保育各類型の保育者が、感性の質を視点としてどのような方法で援助をしているかを明らかにすることである。保育者が質の高い二者関係的感性を基本とした上で、さらにどのように集団的感性を持って担当児と関わっているかを、実際の援助方法から検証する。そして保育者が子どもを「個」としていかに尊重し、理解し応答的な関係を築いているかということと同時に、子ども同士の関係や集団全体に目を向けた「集団」に対する意識がどのようなものかを、担当制保育の類型との関連から捉える。これらのことから、保育の構造的な条件が、「個」を尊重する機会や場面の保障と、「個」を土台とした「集団」への配慮の可能性をいかに支えているかを明らかにしていきたい。

### 3. 保育者と子どもの関係性を検証する視点

#### : 保育者と子どもの情緒的利用可能性（研究3）

本研究で着目する1～2歳児にとって、保育者による直接的・間接的で多様な援助を受けることは、食事をする能力が発達し、子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培う（厚生労働省，2017）ことの一助となっていく。保育者による援助とは、子どもの潜在的自己教育力を前提とし、保育者と子どもとの関わりの可能性を模

索した上で行う必要がある（小川，2010）。また、河原ら（2014）が指摘するように、食事場面は必要なものを必要なだけ、適切な方法で食べさせたいという養育者の意図と、好きなものを好きなだけ、思ったように食べたいという子どもの意図や能動性の存在のために、養育者と子どもの間に対立や葛藤、調整や協力といった相互作用が生じやすい。本研究で着目する1～2歳児の時期は、その発達段階からそれまでは食べさせてもらっていたものが自分で食べるようになることや、顕著な自己主張の出現もあり、保育者と子どもとのやりとりや相互交渉は非常に重要となってくる。そしてこの時期、保育者は子どもの月齢によって対応を変え工夫している（河原，2004）ことや、基本的生活習慣の発達途上にある子どもの自立度によって、養育者の発話内容が異なる（外山，1990）という報告があることから、保育者が子どもの発達状況に常に意識を置き、理解した上での援助が望ましく、その関わりの重要性は明らかである。

保育者と子どもの関係性については、保育者が持つ感性から派生した情緒的利用可能性の概念に着目し、保育者側からのみのかかわりではなく、子どもの保育者に対する応答性や、主体的な巻き込みの側面も考慮した上での相互的なかかわりの質を捉える必要がある。第2節で述べた通り、本研究で対象とする1～2歳児の子どものアタッチメント行動の発達段階は、その後半には頻度と強度が減じていき、内的操作モデルが子どもの中に内在化され（遠藤，2005）、「物理的安全基地」への近接から「心理的安全基地」への近接に変化する。よって子どもにとって保育者が情緒的利用可能性のある存在であるか否かは、両者の間にアタッチメント関係が形成された上で、発達の道筋に沿って子どもが自立に向かっていくことを支えるものである。情緒的利用可能性は保育者の一方的な関わりではなく、両者の相互性を持って成立する（篠原，2018）。

以上のことから、研究3では保育者と子どものやりとりから、両者はそれぞれどのような態度でかかわりを持ち、そこにはどのような関係性がみられるのか、情緒的利用可能性を視点として明らかにすることを目的とする。そしてその両者の関係性が成立していくために、担当制保育の類型がどのように関わっているかを検証する。

## 第5節 本研究の構成

本研究では、前節で述べた3つの研究目的について、3部構成、全6章で検討する。以下、図1-2に基づきながら、本研究の構成を述べる。

第I部「本研究の問題と目的」は以下の2章からなる。

第1章「保育者と子どものかかわりを中心に乳児保育の質を研究する意義」では、第1節で乳児保育の質を研究する意義について、現代の保育所乳児保育の背景と課題を整理し、保育の質を検証する意義について説明した。そして、保育形態の中の担当制保育を焦点化し、各類型における保育者と子どものかかわりを検証することにより、それぞれの保育プロセスを明らかにすると述べた。尚、保育者と子どものかかわりについては、基本的な生活習慣の重要性から、子どもが基本的な生活習慣を獲得するにあたっての保育者の援助に注目し、その発達段階や必要な援助の内容から、1～2歳児の食事場면을検証することを説明した。第2節では、乳児保育の質を検証するための理論的枠組みとして、次の2点について述べた。まず、子どもが食事をする能力の発達を、本研究において文化的活動としての食事の成立を成果の質として、食事場面の構成の側面から捉えた理論を用いる。そしてもう1つは、保育者の援助を支える子どもとのアタッチメント関係について、その重要性和、保育者が持つ感受性の質を中心とした理論である。第3節では、担当制保育に関する先行研究の知見を概観し、本研究における担当制保育の各類型を定義づけるとともに、その現状と課題を整理した。第4節では、本研究の分析の枠組みを以下の3つに定める点について述べた。まず、①食事場面における保育者の援助内容を検証するために文化的活動としての食事の成立、次に②保育者の子どもへの援助方法を検証するために保育者の個人と集団に対する感受性、そして③保育者と子どもの関係性を検証するために保育者と子どもの情緒的利用可能性の3点である。

第2章「方法」では、本研究の目的を達成するために、第1節で本研究が採用する方法について、参与観察、記述に加えビデオによる映像データとICレコーダーを用いて行ったデータ収集、コーディングによる分析の3点から説明し、第2節では観察方法の詳細について述べる。

第Ⅱ部「担当制保育の類型による、保育者と子どものかかわり」は、それぞれの担当制保育の類型と、1～2歳児の食事場面における保育者と子どものかかわりとの関連性を検討する。第3章「食事場面における保育者の子どもへの援助内容」では、子どもが食事をする能力を発達させるために、保育者は食事場面でどのような内容の援助をしているか、物理的・空間的環境も含めて、担当制保育の類型によってそれぞれにどのような特性が見られるかを分析する。第4章「食事場面における保育者の子どもへの援助方法」では、保育者がどのような感受性を持って子どもとかわっているかを、1度に援助する子どもの数や援助対象の子どもが固定か否かの違いがある中で、個と集団それぞれをどのように意識し

たものであるかを分析する。第5章「食事場面における保育者と子どもの関係性」では、保育者と子どもとの関係性を、両者が持つ態度から情緒的利用可能性を視点として、前章と同様に担当制保育の類型による特性を踏まえて分析をする。

最後の第Ⅲ部「総合考察」は、第6章「総合考察」からなる。この章は、第3章～第5章の内容を踏まえ、保育構造が保育プロセスの質をどのように支えているのか、その関連について総合的に考察を行う。そして本研究を総括し、本研究における意義と限界について、内容と方法の面からまとめ、今後の課題について整理する。

本研究における全体の研究構成図を、図1-2に示す。



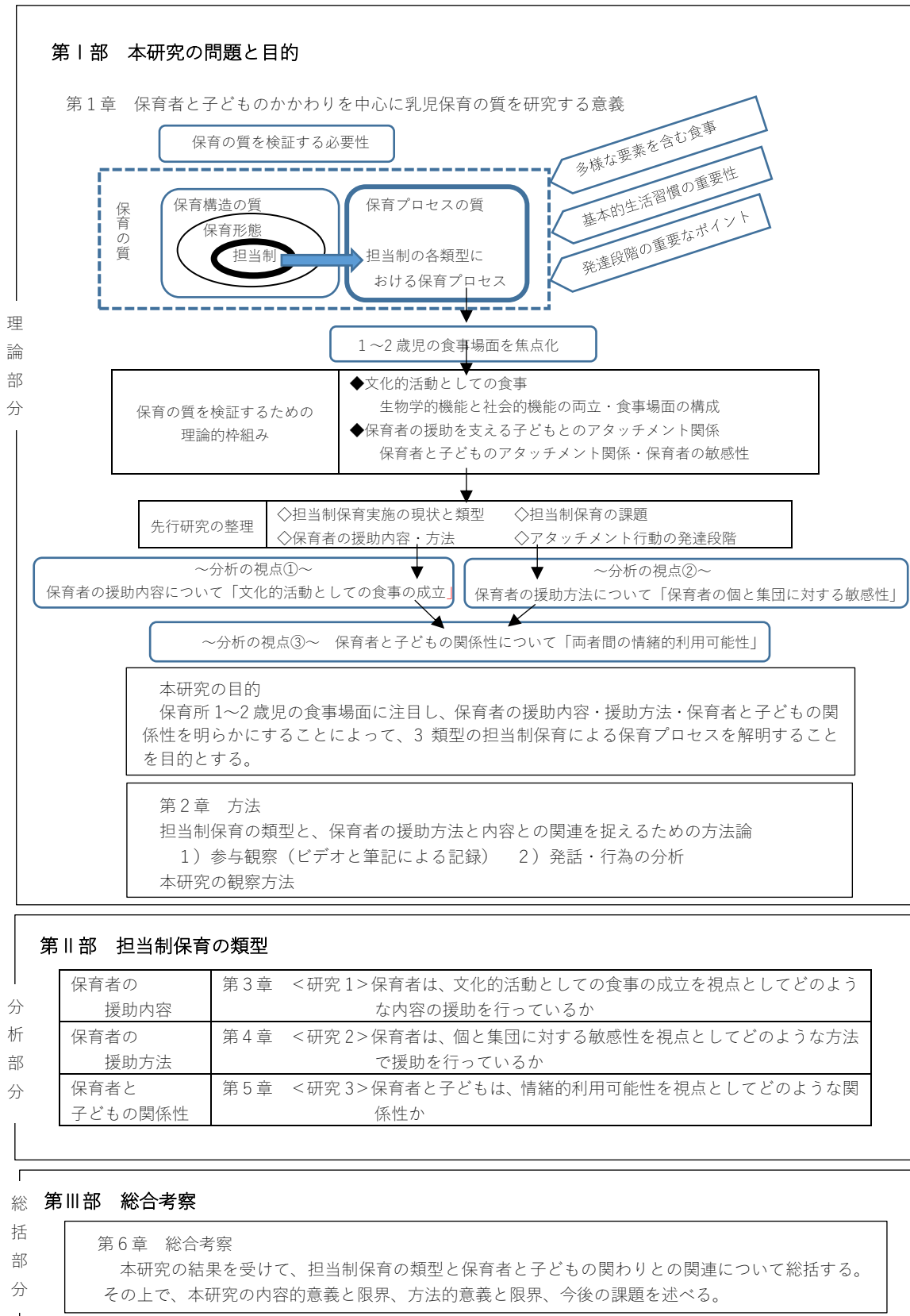


図 1-2 本研究における研究構成

## 第2章 方法

本章第1節では、子どもが食事をする能力の発達を促す保育者の援助について、それぞれの担当制保育の類型による特性を明らかにするという目的において、本研究が採用する方法論を説明する。そして第2節では、本研究で行った観察の方法について述べる。

### 第1節 本研究における方法論的立場

#### 1. 参与観察

本研究では、食事場面における保育者の援助が子どもの発達をどのように促しているかということと、保育者のかかわりと担当制保育の各類型との関連を明らかにすることが目的である。そのために、研究1・研究2・研究3ともに保育者の行為と言葉、研究3では加えて子どもの行為と言葉も含めて解釈する必要がある。そこで本研究は、観察法を採用することとする。これは、行為は観察によってのみアクセスできる（ウヴェ・フリック，2002）ことや、観察法が保育者と子どもの営みのコンテクストをなるべく壊さないような手続きで研究する手法（箕浦，1999）とされているからである。さらに観察は、何かが実際にどう作用したり生起したりするのかを明らかにすることができる（ウヴェ・フリック，2002）と言われており、保育者の援助が子どもにどのように働きかけているのかを検証するに適した方法と考えられる。

また、観察の手続きはウヴェ・フリック（2002）が示したフリードリヒス（1973）による5つの分類の次元に従い、本研究の目的に沿って以下の通りとした。まず、被観察者には観察されていることを知らせて行う「公然の観察」であり、相互作用が生じる自然なフィールドにおいて、事象の流れに応じて柔軟に行う「自然的状況における他者の非系統的観察」である。そして、観察者がフィールドに関わる程度としては、ゴールド（1958）による観察者役割の類型論を手がかりとしてウヴェ・フリック（2002）が検討し、整理した4つの類型「完全な参与者」「観察者としての参与者」「参与者としての観察者」「完全な観察者」から、本研究においては「観察者としての参与者」として観察者の役割を持ちフィールドに入ることにした。研究目的を達成するためには、保育者と子どものやりとりを克明にその場の雰囲気なども含めて、音声や映像を貴重なデータとして収集する必要がある。しかし、観察者がフィールドに立ち入ることによる影響も考えられる。そのため可能な限り日常と変わらない保育者と子どものかかわりを記録することを目指し、観察者の態度としてはフィールドにおいて観察者以外の役割を担わずに観察をする立場である「消極

的な参与」(柴山, 2007)とした。

## 2. 観察記録：ビデオカメラ・筆記・音声

記録の取り方は、観察対象者である保育者と子どもの、他者・空間・モノとの直接的・間接的な関わりを、言語・非言語コミュニケーションの細かい動きやしぐさなども含めて克明に記録し、観察記録を「厚い記述」(ウヴェ・フェリック, 2002)とするため、観察対象である保育者と周囲の子ども全体が写るように、定点ビデオ撮影を行った。しかし、保育者や子どもが移動する場合もあり定点カメラにはその視野に限界がある。よって、観察者は可能な範囲でビデオカメラの角度の微調整を行うと同時に、フィールドメモを取った。フィールドメモは、観察時に観察者が現場で五感を通して感受した多様な情報を、記憶の手がかりとして機能する目的で記録されるもの(エマーソン, 1998)で、正確な記録を残すことが可能なAV機器による記録と併用することが効果的(柴山, 2007)とされているためである。さらに、観察対象である保育者のポケットに入れたICレコーダーによって、ビデオカメラやメモで記録できない言語を収集した。これは、フィールドへの影響を考慮し、ビデオカメラを食卓とある程度の距離を保って設置したことにより、保育者が子どもにかけける言葉を、その内容や口調も含めて詳細に記録をするためである。しかし、観察者がフィールドに入ることや、ビデオカメラの設置、保育者がICレコーダーを携帯することによるフィールドへの影響は否定できず、それらを最小限に抑えるために、観察時間帯よりも少し前に保育室に入り、観察者とカメラは柵や壁に沿う場所に位置取って、食事が可能な限り自然な形で開始できるように配慮した。

## 3. ビデオカメラによる記録

ビデオ記録は、文字記録と比較して圧倒的に情報量が多いため、多様な視点からの見直しが可能となることや、撮影者の意図を超える情報が記録される場合も考えられるため、撮影者とは異なる視点からの解釈の可能性が開かれやすいことが指摘されている(岸井, 2013)。また、保育は保育者と子どもの表現の交わり合いであることから、保育者の身体が発するメッセージや声のトーン・テンポ・呼吸なども含めて、ビデオで捉えることが可能となる(岸井, 2013)。このことは、ビデオを用いることによって人間関係を営む中でコミュニケーションの方法として、言語コミュニケーションのみならず、非言語コミュニケーションも含めて記録することが可能になるということである。この2種のコミュニ

ケーションについて、コダーイ芸術教育研究所（2006）はセチュイ・ヘルミナ指導による保育者のコミュニケーション能力の観察項目を整理し、非言語コミュニケーションの種類として、ジェスチャー・まなざし・表情・間・姿勢－距離などを挙げている。これは、保育者と子どものかかわりを精緻に記録するにあたり、コミュニケーションの細かな記録が重要となるため、ビデオによる記録の有効性を示していると言える。

一方で、ビデオ記録の限界として佐川（2018）は次の3点を挙げている。まず、保育の営みの中のどの部分に焦点を当てて記録をするかということで、観察者による研究上の視点や理論的枠組みと切り離すことができないため、恣意的な分析・解釈となる危険性があるという点である。次に、実際に記録されたデータから文字記録を作成する際の作業量の多さと、得られた映像データから研究の課題に沿って一部を選択し、他の部分を削除する必要がある点である（佐川，2018）。これら、方法論的な限界について砂上（2004）は、ビデオ映像だけでなく、肉眼での観察の記録や対象者へのインタビュー記録などと併せて現象を理解し解釈することによって、危険性を回避することも必要となってくると述べている。加えて、他の研究者と記録を共有し分析・解釈の妥当性を確保することも重要となる（佐川，2018）。

#### 4. フィールドノーツの作成

本研究における手続きとして、映像記録と筆記記録による観察記録は、フィールドを知らない第三者でもそのデータの内容が理解できるように、観察記録には直接現れないその時の特別な背景などのデータを、保育室での観察時に筆記した「フィールドメモ」と併せて補足し、「フィールドノーツ」に清書した。

この「フィールドノーツ」は、未来の観察者のための緻密な記録（柴山，2007）と言われ、質的研究にとって重要な材料であり、過程である。しかし作成にあたって、観察日から時間が経過することにより、細かい部分での記憶が不確かとなり、データが半減することも懸念されるため、できるだけ観察した週のうちに作成するようにと心がけた。それが不可能な時期は、観察直後にフィールドメモを読み返ししながら、説明不足の点をメモによって補っておき、後にフィールドノーツに書き起こした。

#### 5. フィールドノーツの分析

本研究は、人間行動を人が生きる社会的・文化的文脈に位置づけて理解しようとする、

解釈的アプローチの立場で対象を理解するというスタンスでデータを分析していく（箕浦，2009）こととする。質的データ分析は、データに付したコードを手がかりに、データを「変換（conversion）」、「縮約（compression）」して「表示（display）」することで、データに潜在する意味を見出す手法である（大谷，2017）。

まず、上述の「変換」（大谷，2017）の作業としてのオープンコーディングは、現象を概念の形で表現するため（ウヴェ・フェリック，2002）の作業である。本研究では、保育者と子どものかかわりを文脈も含みこんだ上で解釈するため、データを切片化せず、意味的なまとまりのある保育者の行為や言葉ごとに区切り、コードをつけていく。次に「縮約」（大谷，2017）の作業として、オープンコーディングを比較・対比・集成・整理することで生成される、より抽象度の高い軸足コーディング（箕浦，2009）を行う。つまり、複数のサブカテゴリーを1つのカテゴリーに関係づける手続き（ウヴェ・フリック，2002）である。この手続きは、オープンコードの中から研究設問に最も関連したカテゴリーを選択するもので、そこに属する多くのデータを探すことによって、それらのデータが軸足コードの根拠となっていく（ウヴェ・フリック，2002）。この軸足コードを得る方法としては、箕浦（2009）が示す Spradley（1979）による「意味関係分析のスキーマ」を参考に、「包摂関係」「部分と全体」「因果関係」「根拠」「機能」などのコード間の関係を見極め、積み上げ方式でまとめていく（木下，2003）。この作業によって、フィールドノーツの記述が構造化され、コアカテゴリーを析出することで、理論化した結果を「表示」（大谷，2017）する。これは、フィールドノーツを分析することで得られた知見を理論的に考察することである（箕浦，2009）。

本研究では、箕浦（2009）による上述のコーディングの手法を用い、保育者の子どもとの関わりを質的に分析する。尚、以上の手続きによる分析結果の妥当性を担保するため、研究者によるチーム内で一致度を図った。研究チームのメンバーは、以下の通りである。

- ・研究者 A：大学教員：保育現場経験歴 17 年 研究歴 13 年
- ・研究者 B：大学教員：保育現場経験歴 8 年 研究歴 3 年
- ・研究者 C：大学教員：保育現場経験歴 7 年 研究歴 3 年
- ・研究者 D：大学院生：保育現場経験歴 7 年 研究歴 2 年

## 第2節 観察の方法

本研究における観察調査の期間および研究協力者とクラスの概要を表 2-1 に示し、研究

協力園・観察期間と場面・観察記録の作成・倫理的配慮について説明する。

## 1. 研究協力園

研究協力者である3保育所の1～2歳児クラスは、観察当時それぞれ「場所担当制」「子ども担当制：グループ援助型」「子ども担当制：個別援助型」の保育形態を採用して保育を進めていた。3保育所ともにA県に所在し、社会福祉法人を設置主体とする。各保育所のプロフィールは表2-1の通りである。尚、以下、保育所名・クラス名・保育者名、園児名はすべて仮名であり、園児数と保育者数は、観察開始時のものである。

観察対象保育所の選定は、観察者である筆者による園長もしくは主任保育士へのそれぞれが採用する保育形態についての聞き取りで確認した。その結果、担当制保育の3類型それぞれをそれぞれ採用している保育所の中から、さらに、観察対象である1～2歳児のクラスを担当している保育者が乳児保育における経験年数が4年以上であり、その保育者に研究協力を依頼できるかという条件を提示した。保育者の経験年数に条件を設けたのは、保育形態による保育者の援助の特性を明らかにするため、保育者の経験知によるバイヤスを取り除くという理由からである。以上の手続きを経て、表2-1に示す3保育所が、保育形態と保育者の条件が揃ったため、ゲートキーパーである各園長に研究協力を依頼した。

表 2-1 研究協力園、クラス、保育者のプロフィール

	場所担当制	子ども担当制	
		グループ援助型	個別援助型
	そら保育園	かもめ保育園	りんご保育園
定員	160名	120名	160名
開園時間（通常保育時間）	7:00～18:00	7:00～18:00	7:00～18:00
観察対象クラス 園児数 保育者数 観察対象保育者 乳児保育経験年数	くも組 1歳児：30名 5名 あき保育者（女） 7年	すずめ組 1歳児：24名 4名 みよ保育者（女） 10年	みのり組 1歳児：13名 2歳児：13名 5名 のり保育者（女） 4年
観察対象クラス 園児数 保育者数 観察対象保育者 乳児保育経験年数	かぜ組 2歳児：32名 5名 いと保育者（女） 17年	あひる組 2歳児：29名 5名 さわ保育者（女） 6年	みのり組 1歳児：13名 2歳児：13名 5名 とも保育者（女） 8年

また、観察対象である保育者やクラスと筆者は、それまで面識はなく、観察を始める前に挨拶と調査の説明のため訪問した。倫理的な配慮事項については後述する。

尚、観察対象とした、3 保育所の保育理念や保育目標などの運営方針と地域性については、以下のとおりである。

#### ●そら保育所

住宅街の中に位置し、周囲には公共の施設も多いため、その環境を生かした体験の場を保育に取り入れている。そして子どもの最善の利益と福祉の増進を保育理念として掲げ、くつろいだ雰囲気の中で子どもの様々な欲求を満たし、生命の保持と情緒の安定を図ること、1 人ひとりの子どもが基本的な生活習慣や、人のかかわり、言語によるコミュニケーション力を身につけるとともに、豊かな感性や表現力、そして様々なことや事象に対する興味・関心を培うことを保育目標としている。また、楽しい給食を通して、健康でバランスのとれた体づくり、食についての正しい知識や習慣を養うことを保育目標としている。

#### ●かもめ保育所

豊かな自然に恵まれた環境に立地している。四季折々の自然を生かし、子ども 1 人ひとりの存在を大切にするという保育理念のもと、個人に応じた保育に取り組んでいる。また、子どもたちにとって、食べることは生きることという考えから、心のこもった調理や発達にそった楽しく丁寧な食事援助によって、子どもの食習慣の獲得を支えている。そして栽培活動や感謝の活動などを通して、「食を営む力」の基礎を培い、健やかな心と体を育むべく、地産地消・旬の食材を積極的に使うなどの食材にこだわり、安全・安心で、栄養・味・舌ざわり・いろどり・かおり・食のひびき・食器・配ぜん等のバランスのとれた、子どもたちが食べることを楽しみにできる、美味しく五感を育む給食に努めている。

#### ●りんご保育園

住宅街に立地し、園庭の豊かな自然を保育の中でも大切に位置づけ、遊ぶ力、表現する力、食を通して生きる力、しっかりとした体力を培っていくことを保育目標にしながら、幼いうちからの基本的な生活習慣の習得を目指している。

保育内容の柱として、家庭と同じように子どもの生活面を援助することによって信頼関係を深めていく担当制、子どもが見通しを持ち主体的に生活できるように、子どもの 24 時間を捉えて個別に立てる日課、そしてお互いに受容され、認められるという双方向的な関係の中で、自己肯定感や自信を育んでいくための異年齢保育を挙げている。その中で子

どもの「自己決定」を大切にしており、子どもの発達や要求の個別性に対応することによって、子どもはありのままの自分を受け入れてもらっているという安心感を得ることができ、そこから「自己肯定感」が育まれることを願い、日々の保育を進めている。

## 2. 観察期間・時間・場面

観察対象の3保育所とも、観察時期は7月～10月に1人の保育者あたり2回ずつの観察を行った。尚、観察時間帯は、観察対象保育者の援助を受ける子どもが食卓についた時間に開始し、食べ終わって食卓を離れるまでとし、観察者は、保育者の姿をビデオカメラで定点撮影をしながらフィールドメモを取った。

観察の日程を表2-2に示す。

## 3. 倫理的配慮

本研究は、西南学院大学大学院倫理審査委員会に承認を得た上で、3保育所の園長に「研究協力依頼書」と「研究倫理遵守に関する誓約書」を提出し、承諾を得た。そして観察対象の保育者には、研究内容や方法の説明を具体的に加えた。さらに、本研究において得たデータは本研究の目的以外に使用しないこと、データの保存方法や取り扱いと園名や個人名が特定されないようにすることに細心の注意を払い、研究への協力はいつでも拒否することが可能であることを口頭で説明した。また、その日のクラスの状況や子どもの体調などにより、観察の中止や中断も可能であるため、保育優先で考慮をいただきたい旨、伝えた。

表 2-2 観察の日程

観察対象者	1回目観察	2回目観察
くも組 あき保育者	2016年7月5日	2016年8月1日
かぜ組 いと保育者	2016年8月2日	2016年8月12日
すずめ組 みよ保育者	2017年8月3日	2017年9月1日
あひる組 さわ保育者	2017年8月23日	2017年9月29日
みのり組 のり保育者	2017年9月21日	2017年10月27日
みのり組 とも保育者	2017年9月21日	2017年10月27日



## 第Ⅱ部 担当制保育の種類

### 第3章 食事場面における保育者の子どもへの援助内容

本章では、食事場面における保育者の行為と言葉が、子どもの食事をする能力の発達をどのように支えているか、そしてそれらが、子どもの食事が文化的活動として成立するためにどのような内容の援助となっているかを検証する。その上で、担当制保育の3種類の実践方法による保育者の援助の特性を明らかにし、保育形態との関連を考察する。

#### 第1節 本研究の目的

本章では、食事場面における保育者が、直接的あるいは間接的に子どもを援助している言葉や行為に注目する。保育者の援助は、その時の場面の状況や子ども個人の発達・状態・個人的な理由などに対応し、多様な内容や方法で行われていると考えられる。そしてそれらの援助は、担当制保育の各類型による1度に食事をする子どもの人数、ひとりの保育者が援助の対象とする子どもの人数、食事時間のクラス全体の流れ、保育者同士の役割分担、保育者と子どもの関係性などの多面的な違いによって、それぞれの特性が見られると推察される。さらに、梅田（2016）の指摘にあるように、保育形態の1つである担当制は外側から見られる子どもの活動形態ではなく、保育者側の保育理念を示すものであるならば、食事場面において保育者がどのような援助を行うかは、保育者・クラス・園としての保育の意図や目的に依拠していると考えられる。そこで本研究では、それぞれの担当制保育の食事場面における保育者の行為や言葉から、保育者の援助内容を明らかにすることを目的とする。そして研究設問を次の2点とする。まず1点目は、食事が文化的活動として成立することを目指し、子どもが食事をする能力の発達を促すためにどのような援助を行っているか、2点目は、各担当制保育における保育者の援助内容の特性はどのようなものかである。

そして、その状況が刻一刻と変化し、援助としても多様な選択肢がある食事場面において、食事の生物学的側面と社会的側面（外山，2008）それぞれについて保育者は何を働きかけ、どのような内容で具体的に何を優先し、また意識して援助を行っているのかということ进行分析の視点とする。

## 第2節 本研究の方法

研究協力園・研究協力者・観察場面・観察時間・観察期間については、第2章で述べたとおりである。本章での分析の手続きは、以下のとおりに行った。

### 1. フィールドノーツの作成

第2章で述べた手続きの通りに、観察記録よりフィールドノーツを作成した。観察対象の保育者とその保育者が関わる子どもの、行為と言葉に加え表情や視線・しぐさなどの非言語コミュニケーションの部分も含めて記録した（図3-1）。

### 2. フィールドノーツの分析

第2章で示した手続きに沿って、観察記録から作成したフィールドノーツ（図3-1）を分析し、その結果を分析シートにまとめた。分析シートは、オープンコード、そこから析出した軸足コードと概念、そして中核カテゴリーとその概念、さらに軸足コードごとに事例数の担当制別割合を示した数値、担当制ごとに軸足コード別割合を示した数値を整理したものである。

## 第3節 結果

### 1. 観察対象クラス・観察対象時間の概要

#### (1) 場所担当制：そら保育所

#### ●くも組（1歳児クラス）

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

[ そら ] 保育園 くも組 1 歳児 2016.7.5		出席 27 名 (欠席 3 名)
11:08	保あき	右テーブルの子ども（3名）のエプロン付けと着席を援助。 ♪「・・・食べよう」
	うた・えみ	着席し、自分でエプロンをしている。
	あさ	座ろうとしてミ椅子を引きテーブルに手をつけて椅子の上に立つ。
	あみ	座ろうとしている。
	保あき	中テーブルに移動、テーブルをまっすぐにし、あみの椅子を引き、右テーブルの子のエプロンを整え、すぐにあみのエプロンを後ろからかぶせて手伝い、あさの方に移動しながら「♪とんとんとん・・・」「上手」（歌の途中で）うたいながらあさが座ろうとしている左横に行き、椅子を少し引く。
	あさ	座る。
	保あき	あさのエプロンを手にとりながら、歌いながら、顔をあげてみんなの方を見る。

図3-1 フィールドノーツの一例

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するようになっていた。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きながら、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。

#### ●かぜ組（2歳児クラス）

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、概ね一定の時間内に落ち着いて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おり、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）子ども担当制—グループ援助型：かもめ保育所

#### ●すずめ組（1歳児クラス）

保育室は0歳児クラスと兼用で、背の低い家具などでクラスごとの空間が仕切られていた。4名の保育者で24名の園児を6名ずつに分けて担当していたが、観察対象であるみよ保育者のグループには食物アレルギーを持つ子どもがいるため、クラス担任以外のフリーの保育者が加わり食物アレルギーの子どもを中心に援助をしていた。

食後に行う午睡準備は、その時々で可能な状態の保育者が行っていた。そして子どもの食事の食べ終わりの様子やその日のクラス全体の時間的流れによって、クラスの保育者が臨機応変に担当児以外も援助するようになっており、保育者は担当児の食事・排泄・戸外への出入りを毎日担当し、午睡準備と睡眠については担当保育者以外が援助をする場合も

あるという方法であった。

●あひる組（2歳児クラス）

観察対象のさわ保育者の担当児は5名であり、保育者ごとにテーブルが配置され、担当児がまとまって食卓を囲んで食事をしていました。

すずめ組・あひる組ともに、食事場面は保育者ごとに食卓が分かれており、5～6名で1台の食卓を囲んでいた。食事前はクラス担任の中で役割分担がされており、食卓について子どもに対して全体で1名の保育者が絵本の読み聞かせをし、その間に他の保育者が配膳を済ませるという方法で準備が行われていた。準備が整うと、グループごとに担当保育者と一緒に挨拶をして食べ始めていた。

食後に行う午睡準備や食事以外の活動については、すずめ組(1歳児クラス)と同様の方法で進められていた。

(3) 子ども担当制—個別援助型：りんご保育所

●みのり組（1～2歳児クラス）

観察対象ののり保育者は1歳児5名、とも保育者は2歳児6名を担当し、食事・排泄・着脱・睡眠・戸外への出入りなど生活に関するすべての場面で担当児を援助していた。長方形の保育室の中央付近に食卓が置かれ、その両側が午睡用空間となっていた。食事は子どもの生活リズムに応じて順々に開始していて、クラス全体の食事準備はクラスの中で1番に食事を始める保育者が行い、そのまま食事援助に入るようになっており、観察当時はのり保育者が担当していた。そして各保育者は、担当児の食事を開始する都度、配膳を行っていた。

食事は、のり保育者は2名と3名のグループの計2回、とも保育者は3名ずつの計2回、自分の担当児を援助の必要度と個人の生活リズムによってそれぞれの食卓で分けて行っていた。各グループの食事開始時間が異なるため、まだ食事をしていない子どもを保育する役割については、クラス担任全員それぞれの食事時間と併せてプログラムが組み込まれていた。

観察対象としたのは、のり保育者の最初に食事をする1歳児グループ、とも保育者の2番目に食事をする2歳児グループである。

表 3-1 保育者の援助内容を示す行為と言葉 事例数

( ) 内は観察総時間 (分)・観察 1 回あたりの平均時間 (分)

	場所担当制	子ども担当制	
		グループ援助型	個別援助型
1 歳児	478 (71)	352 (54)	191 (25)
2 歳児	258 (65)	573 (78)	314 (45)
合計	736 (136・34/回)	925 (132・33/回)	505 (70・17.5/回)

## 2. 分析結果

### (1) 結果の概要

観察対象である 3 保育所 6 名の保育者の食事場面における行為と言葉より、2166 事例を食事場面における保育者の援助内容として分析対象とした。この分析対象とした各保育所の事例数内訳は表 3-1 のとおりである。各保育所・クラスによる事例総数の差は、観察対象とした子どもが食卓についてから保育者がその場を離れるまでにかかる時間の長さによるものと考えられる。

これらの事例を分析した結果、268 種類のオープンコードが付された。さらにそれらのオープンコードを保育者はどのような内容の援助をしているかという研究設問を軸に集約し 66 種類の軸足コードが生成された。そして軸足コード間の関係性を階層化した結果、13 の中核カテゴリーに整理された (表 3-2)。その中核カテゴリーを、援助の内容によって①食に関する習慣・技術・マナーの習得に関する援助、②食についての意欲や興味に関する援助、③子どもの心

情に関する援助、④他者や周囲とのかかわりに関する援助、⑤食事の方法に関する援助の 5 つに分けて説明する。説明は、それぞれのオープンコードを根拠とした軸足コードの内容を中心に、担当制各類型の事例数を示し、軸足コードの定義に従い述べる。以下、中核カテゴリー・定義を

表 3-2 保育者はどのような援助をしているか

援助内容の種類	中核カテゴリー
①食に関する習慣・技術・マナーを身につけることに関する援助	食に関する習慣形成を支える援助
	食に関する技術の獲得を支える援助
	食に関するマナーの習得を支える援助
②食についての意欲や興味に関する援助	食欲を支える援助
	子どもにあわせた摂食量の調節
③子どもの心情に関する援助	子どもの心情を支える援助
④他者や周囲とのかかわりに関する援助	他児とのかかわりを支える援助
	他者とのかかわりのマナーを支える援助
	状況把握を支える援助
⑤食事の方法に関する援助	食事環境の整備
	食事の準備
	クラスやグループ揃っての食事の進行を支える援助
	クラスの子ども全体へ意識を向けた援助

『 』{ }、軸足コード・定義を【 】:、オープンコードを [ ]、文中オープンコードの [ ] 内数字は表番号と表中のオープンコード番号を示す。そして各表における担当制保育各類型の数値は、そのコードが生起した事例数を示すものである。

## (2) 食に関する習慣・技術・マナーを身につけることに関する援助

子どもが食事をするために直接的に使う能力である「習慣」「技術」「マナー」を身につけるための援助として生成された、『食に関する習慣形成を支える援助』{清潔習慣・食べ方やモノの扱いなどの習慣が形成されるように行為や言葉で援助すること}、『食に関する技術の獲得を支える援助』{清潔習慣・食べ方・モノの扱い方などに関する技術を獲得するために、行為や言葉で援助すること}、『食に関するマナーの習得を支える援助』{挨拶・態度・会話などの食に関するマナー習得を支える援助をすること}の3種類の中核カテゴリーについて述べる。これらのカテゴリーは、軸足コード、オープンコードともに多数であり、その数が示す通り多様な内容であることが明らかとなった。このことは、観察対象である1~2歳児の食事場面において、保育者にとってこれらの力の習得を支えることが中心的課題となっていると考えられる。

### ① 『食に関する習慣形成を支える援助』

『食に関する習慣形成を支える援助』は、46種類のオープンコードから9種類の軸足コードに集約されており、多様な内容であることが確認できた(表3-3)。それぞれの事例から、食に関する習慣として、清潔・食具の取り扱い方法・食べ方・座り方・食後の片づけと5種類の側面の習慣形成への援助が明らかとなった。そのうち、食後の片づけに関する軸足コードの2種類については、子どもが片づけをする機会の有無によって生起するか否かが決まる内容であった。

以下、表3-3~5-15における表中の数字が示すものは、下記のとおりとする。

A	B
C	

A：軸足コードごとの当該担当制の事例数

B：担当制ごとの軸足コード別割合

C：軸足コードごとの担当制別割合

但し、表3-16.17.18、4-1.2.15.16.17.18.19、5-1.2は除く。

表 3-3 食に関する習慣形成を支える援助

カテゴリ名 『食に関する習慣形成を支える援助』		定義 清潔習慣、食べ方やモノの扱い方などの習慣が形成されるように行方や言葉で援助すること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型		個別援助型	
子どもが自分で行う清潔習慣形成に関する行為を補助	子どもがおしぼりを使う時に言葉や行為で補助すること	1 子どもが手のどこを拭いているかを言葉にして確認する	0	0.0 / 0.0	0	0.0 / 0.0	1	2.9 / 100
清潔習慣形成に関する環境整備	こぼれたものや落とした食具の始末を子どもの前で行うこと	2 こぼしたものを拭きとる 3 テーブルの下にこぼれていないか確認する 4 子どもが口から出したものを始末する 5 落とした食具を洗う 6 おしぼりの拭く面を手と口で替える 7 保育者が手を拭く	18	16.7 / 42.0	15	7.3 / 30.0	14	41.2 / 28.0
清潔習慣形成に関する行為の教示・確認	こぼしたときの対応や汚れた口の拭き方の具体的な方法を伝えること	8 鼻水を拭く 9 鼻水を拭く理由を言う 10 こぼしたときの始末の方法を知らせる 11 自分で口を拭くように促す 12 口のどこが汚れているかを指さして伝える	6	5.6 / 35.3	8	3.9 / 47.1	3	8.8 / 17.6
清潔習慣形成に関するモノの取り扱いについての援助	おしぼりやエプロンの扱いを実際に手を添えて援助すること	13 食前に口や手をおしぼりで拭く 14 食事中に口や手をおしぼりで拭く 15 食後に口や手をおしぼりで拭くこと 16 子どもが口を拭いた後もう1度拭く 17 子どもに話しかけながら口を拭く 18 おしぼりを定位位置に置く 19 外して丸めたエプロンで口を拭く 20 エプロンのひもを頭からかぶせる 21 エプロンをうたいながらかぶせる 22 エプロンの裾をきれいに整える 23 エプロンの裾をうたいながら整える 24 エプロンの裾を全体に向けて話しながら整える 25 エプロンの後ろのマジックテープを留める	25	23.1 / 65.8	10	4.9 / 26.3	3	8.8 / 7.9
食器や食具の取り扱いについての習慣形成に関する教示・確認	食器や食具を使うこと、食事中に置く場合やどちらの手で持つかについて伝えること	26 食具をどちらの手で持つかを言う 27 食材による食具の使用を説明する 28 お汁を飲むときは食具を置くことを伝える 29 おかわりをついでもらうときは食具は自分で持つように言う 30 食具を使うように言う	9	8.3 / 30.0	21	10.2 / 70.0	0	0.0 / 0.0
食べ方の習慣形成に関する教示・確認	口への振り込みや噛み方、どのメニューも万遍なく食べることを伝えること	31 食器に手を添えるように伝える 32 口を閉じて噛むことを言葉で伝える 33 次の一口を口に入れるタイミングについて伝える 34 慌てないでしっかり噛むように言う 35 口を閉じて噛むことをモデルを示して伝える 36 子どもが噛んでいる時にテンポよく言葉を添える 37 子どもが噛んでいる時にテンポよく手を開いたり閉じたりして動かす 38 口に振り込むときにタイミングよく言葉をかける 39 どのメニューも万遍なく食べるように言う 40 残っているものを食べてからおかわりをするように言う	47	43.5 / 34.8	85	41.3 / 63.0	3	8.8 / 2.2
座り方の習慣形成に関する教示・確認	まっすぐに座ることや椅子に足を上げないことなどを伝えること	41 まっすぐ前を向いて座るように伝える 42 体をそらさずに座るように伝える 43 椅子の上に足を上げないように伝える	3	2.8 / 5.3	54	26.2 / 94.7	0	0.0 / 0.0
食後の片づけに関する教示・確認	食後、自分で椅子を入れるようにしぐさや言葉で伝えること	44 食後の食器の重ね方を伝える	0	0.0 / 0.0	0	0.0 / 0.0	4	11.8 / 100
子どもが自分で片付ける行為の補助	食後、食器やエプロンを子どもが片付ける行為の前段階や仕上げをすること	45 食器を引いて片付ける 46 外してまとめたエプロンを子どもの前に置く	0	0.0 / 0.0	13	6.3 / 68.4	6	17.6 / 31.6

a) 子ども担当制一個別援助型における清潔習慣の形成に関する援助内容の多様性

清潔習慣の形成に関する援助は、【子どもが自分で行う清潔習慣形成に関する行為を補助】【清潔習慣形成に関する環境整備】【清潔習慣形成に関する行為の教示・確認】【清潔習慣形成に関するモノの取り扱いに関する援助】の4種類の軸足コードに整理された。各担当制におけるこれら4種類の軸足コードが占める割合を合計すると、子ども担当制一個別援助型では61.7%となり、このカテゴリ内で行われている援助の半数以上が清潔習慣に関することであることがわかった。そして場所担当制では45.4%、子ども担当制一グループ援助型では16.1%であった。

子ども担当制一個別援助型における、清潔習慣に関する援助内容をオープンコードから見ると、全25コードのうち15コードに事例が確認でき、多様な内容の援助が行われていることがわかった。他の担当制では事例が生起しているオープンコードは場所担当制で11種類、子ども担当制一グループ援助型で7種類と、いずれも半数以下であった。

b) 食べ方の習慣形成に関する担当制別保育者の着目点

【食べ方の習慣形成に関する教示・確認】は、場所担当制と子ども担当制一グループ援助型において、担当制ごとの軸足コード別割合が、それぞれ43.5%、41.3%と一番高かった。事例を見てみると、場所担当制では大半が「子どもが嘔んでいるときにテンポよく言葉を添える：3-3-36」、[口に摂り込むときにタイミングよく言葉をかける：3-3-38]で、擬態語やしぐさによって口への食物の摂り込みや咀嚼を意識的に強めるような援助が多く行われていた。そして子ども担当制一グループ援助型では、[どのメニューも満遍なく食べるように言う：3-3-39]、[残っているものを食べてからおかわりをするように言う：3-3-40]という、食べ進め方に関する援助が大きな割合を占めていた。一方で子ども担当制一個別援助型においては、この軸足コード別割合は8.8%と低く、食べ方に関する援助はあまり行われていなかった。

c) 担当制別事例数の割合に顕著な差がみられる援助

子ども担当制一グループ援助型においては、【食器や食具の取り扱いについての習慣形成に関する教示・確認】と【座り方の習慣形成に関する教示・確認】の2種類の軸足コードは、いずれも担当制別割合が70.0%・94.7%を占めていた。それぞれの軸足コードを生成したオープンコードのうち、事例数の多いものは「食具を使うように言う：3-3-30」が



21 事例中 17 事例、[まっすぐ前を向いて座るように伝える：3-3-41] が 54 事例中 40 事例で、保育者が習慣形成のために子どもに指示的に教示をする内容であった。一方、この 2 種類の軸足コードは、子ども担当制—個別援助型においてはいずれも 0%であり、食器や食具の使い方、あるいは座り方の習慣についての援助は、行われていなかったということである。

## ②『食に関する技術の獲得を支える援助』

『食に関する技術の習得を支える援助』は、46 種類のオープンコードから 11 種類の軸足コードが生成された（表 3-4）。食に関する技術には、清潔習慣に関する技術・食器と食具の取り扱いを含めた摂食行為や食べ方に関する技術・片付けに関する技術があり、その獲得のために保育者は、多様な内容の援助を行っていることが明らかとなった。そして子どもが技術を獲得していくために、子どもの行為の補助、技術的なことを言葉や行為によって伝達、直接手を添えての行為など、子どもの発達段階やその場の状況によって多様な内容の援助が行われていた。

### a) 清潔習慣に関する技術的援助

『食に関する技術の獲得を支える援助』カテゴリーとして整理された 11 種類の軸足コードの内、清潔習慣に関する援助のコードが 4 種類であった。それら 4 種類の軸足コードが、子ども担当制—グループ援助型に占める割合は 5.1%であった。これは、食前に手洗い場で手を洗って着席するためおしぼりを使用しておらず、またエプロンの着脱を保育者が主で行っており、技術的な面での援助ではなく習慣形成のための直接的な援助と捉えたためである。そして場所担当制では事例が生起していなかった。一方、子ども担当制—個別援助型においては、この軸足コードのうち清潔習慣に関する 4 種類の軸足コードを合わせると、軸足コード別割合が 64.3%となった。これらが清潔習慣の技術に関する援助であり、さらに合計で 17 種類のオープンコード全てに事例の生起が認められ、その内容も多岐にわたることがわかった。そして食事場面にもかかわらず【子どもが自分で行う清潔習慣に関する着脱行為の技術的援助】では、事例 3-1 に示すよう

#### 事例 3-1（りんご保育所：子ども担当制—個別援助型）

た か：自分でエプロンを外し、とも保育者に手を添えられてエプロンを丸める。ひもの部分を持ってくるくる回す。  
とも保：笑いながら「くるくるって。」エプロンに巻き付けるようなしぐさをする。  
た か：手を放し、とも保育者を見る。  
とも保：「してもいい？」たかの目の前でひもを巻いて見せる。

表 3-4 食に関する技術の獲得を支える援助

カテゴリー名 『食に関する技術の獲得を支える援助』		定義 清潔習慣、食べ方、モノの扱い方などに関する技術を獲得するために、行為や言葉で援助すること	場所 担当制		子ども担当制	
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】			グループ 援助型	個別 援助型
子どもが自分で 行う清潔習慣に 関する行為の技 術的援助	子どもがおしぼりをた たんだりエプロンを片 付けたりするのを技術 的に援助すること	1 子どもが手のどこを拭いているかを言葉にして確認す る 2 子どもがたたんだおしぼりを整える 3 使ったおしぼりを容器に入れるのを手伝うこと 4 おしぼりを子どもがたたむのを手伝う 5 おしぼりを子どもがたたむ時にどこまで折り返すか手 壁にして示す 6 エプロンを外してまとめる	0	0.0 0.0	3 1.4 13.0	20 28.6 87.0
子どもが自分で 行う清潔習慣に 関する着脱行為 の技術的援助	子どもが自分でエプロ ンの着脱ができるよう に技術的に援助するこ と	7 エプロンを着けやすい向きで子どもに差し出す 8 エプロンが裏返しになっていることを伝える 9 エプロンを外すの手伝う	0	0.0 0.0	5 2.3 31.3	11 15.7 68.8
清潔習慣に関す る行為の技術的 な教示・確認	おしぼりでの拭き方、 たたみ方を言葉で伝え ること	10 おしぼりを手に持って拭くことを伝える 11 手のどこを拭くかを伝える 12 おしぼりを子どもがたたむ手順を教える	0	0.0 0.0	0 0.0	3 4.3 100
清潔習慣に関す るモノを取り扱 う行為の技術的 援助	おしぼりやエプロンの 取り扱いに関し見本を 示すなどすること	13 おしぼりを子どもの正面に広げて置く 14 使ったおしぼりを宙でたたむ 15 使ったおしぼりをテーブルに置いてたたむ 16 裏返しのエプロンを子どもに見せながら裏返す 17 外したエプロンにひもを巻き付けることを伝える	0	0.0 0.0	3 1.4 21.4	11 15.7 78.6
子どもが自分で 行う摂食行為の 技術的援助	子どもが自分で食べる 際に食器を支えるなど 技術的に援助すること	18 子どものスプーンに手を添えて一緒にすくう 19 子どものスプーンに手を添えて一緒にすくって口に運 ぶ 20 子どものスプーンですくってスプーンを子どもに渡す 22 食具をしっかり握り直させる 23 後ろからスプーンを握り直させる 24 コップを手に取り子どもにお茶を飲ませる 25 食器を持ちあげる手に手を添える 26 食器を持つ手に触れないように手を添える 27 お碗の中身の量と食べやすさについて話す 28 子どもに見せながら皮などをむく	24	17.1 54.5	18 8.2 40.9	2 2.9 4.5
食べ方の技術に 関する教示・確 認	具をスプーンですくい やすくする方法など具 体的に伝えること	29 こぼれないように気を付けることを伝える 30 具をすくいにくいときは先にお汁を飲むように言う	2	1.4 66.7	0 0.0	1 1.4 33.3
食器・食具の取 り扱い技術につ いての教示・確 認	食器・食具の扱いを言 葉、しぐさ、手を添え るなどして伝えること	31 食器に手を添えるように子どもの手に触れて促す 32 子どもの手を取って食器に添えさせる 33 食器と一緒に手を添える 34 食器に手を添えるようにモデルを示す 35 お碗に手を添えながらもう片手でスプーンで口に運ぶ 36 食具の握り方を伝える 37 食具の使い方が上手になったことをほめる	21	15.0 60.0	11 5.0 31.4	3 4.3 8.6
直接手を添えて の技術的な摂食 援助	スプーンで食べ物を集 めたりすくって口に運 んだりすること	38 食器を持ち上げて子どもの目の前ですくって口に運ぶ 39 介助スプーンで食べ物を集めて口に運ぶ 40 介助スプーンで食べ物を集めて食器に置く 41 介助スプーンで食べ物をすくって口に運ぶ 42 子どものスプーンを受け取って保育者がすくって口に 運ぶ 43 子どもの後ろからスプーンに手を添えて口に運ぶ	79	56.4 32.0	151 68.9 61.1	17 24.3 6.9
直接食材に手を 加えての摂食援 助	子どもが食べやすいよ うに食材を小さく切る こと	44 介助スプーンで食材を小さく切る	0	0.0 0.0	2 0.9 66.7	1 1.4 33.3
食後の片づけに 関する技術的な 教示・確認	食後に食器を重ねて片 付ける方法を伝えるこ と	45 食後の食器の重ね方を伝える	0	0.0 0.0	0 0.0	1 1.4 100
援助のための子 どものそばへの 移動	援助しやすいように食 事中に立って対象児の そばに移動すること	46 食事中に近くで援助するために食卓内で移動する	14	10.0 35.0	26 11.9 65.0	0 0.0 0.0

に例えばエプロンを外した後の始末について、具体的な援助が行われており、これらは着脱行為の技術的援助と言える。このほかにも、【子どもが自分で行う清潔習慣に関する行

為の技術的援助】ではおしぼりを広げて指を1本ずつ包みながら丁寧に拭くことや使ったおしぼりをたたむことを伝えるなど、食べることと直接かかわらないことでも技術獲得の機会となっていることが明らかとなった。

#### b) 場所担当制において重視される技術獲得を促す援助

場所担当制では、軸足コードごとの担当制別割合が【子どもが自分で行う摂食行為の技術的援助】54.5%、【食べ方の技術に関する教示・確認】66.7%、【食器・食具の取り扱いについての教示・確認】60.0%となっており、これら3種類の軸足コードにおいて場所担当制が一番高い割合を占めていた。そしてこれらの軸足コードを生成したオープンコード19種類のうち18種類で事例が生起しており、場所担当制ではここに示す食べることの技術獲得に関する多様な援助が行われていることがわかった。援助の内容を総合すると、食器や食具の扱い方に関するものがほとんどで、いっしょに行ったりモデルを示したり言葉で説明したりすることにより、子どもの技術獲得を支えていた。

#### c) 担当制の種類による直接的に行う摂食援助

場所担当制について、担当制別割合は上記b)で示した食べることの技術獲得に関する3種類の軸足コードが他の担当制との割合においては高かったが、軸足コード別割合では、【直接手を添えての技術的な摂食援助】が56.4%となっており、場所担当制においては一番高い数値を示している。さらに、子ども担当制—グループ援助型でも同様に、この軸足コードが全体の68.9%となっており、3種類の担当制の中で、軸足コード別割合が一番高いことがわかった。具体的に援助の内容を見てみると、[介助スプーンで食べ物を集めて口に運ぶ：3-4-39]と[介助スプーンで食べ物を集めて食器に置く：3-4-40]の2種類のオープンコードを示す事例が、顕著に多かった。特に子ども担当制—グループ援助型における[介助スプーンで食べ物を集めて口に運ぶ：3-4-39]というオープンコードが付された事例数が多く、このカテゴリ『食に関する技術の獲得を支える援助』全体の46.1%と、半数近くを占めていることがわかった。尚、子ども担当制—個別援助型における【直接手を添えての技術的な摂食援助】の軸足コード別割合は24.3%であった。

#### d) 担当制の種類による『食に関する技術の獲得を支える援助』の多様性

本カテゴリにおいて、各担当制の事例総数と11種類の軸足コードごとの事例生起の

有無を見ていくと、場所担当制では140事例が5種類の軸足コードで生起、特徴としては清潔習慣に関する4種類の軸足コードで事例が認められなかったことである。子ども担当制—グループ援助型では219事例が8種類の軸足コードで生起、子ども担当制—個別援助型では70事例が10種類の軸足コードで生起していた。子ども担当制—個別援助型において唯一事例が認められなかった軸足コードは【援助のための子どものそばへ移動】であり、これは保育者と子どもの人数比とそれに関連しての席の配置から不要な援助であった。以上のことから、全体の事例総数が少ないながら、子ども担当制—個別援助型では、食に関する技術獲得のために多様な内容の援助が行われていることがわかった。

### ③『食に関するマナーの習得を支える援助』

『食に関するマナーの習得を支える援助』は、挨拶・食具・姿勢・おしゃべりに関する内容で、14種類のオープンコードから6種類の軸足コードに集約された（表3-5）。

#### a) 食事の進め方と軸足コードの担当制別割合の関連

【挨拶に関する声かけ】は、担当制保育の類型により、食べ始めと食べ終わりが一斉

表3-5 食に関するマナーの習得を支える援助

カテゴリ名 『食に関するマナーの習得を支える援助』		定義 挨拶、態度、会話などの食に関するマナー習得を支える援助をすること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型		個別援助型	
挨拶に関する声かけ（個人）	個人に対し、食前・食後の挨拶を促したり子どもと一緒にしたりすること	1 子どもと目を合わせて食後の挨拶をする 2 子どもと目を合わせて食前・食後の挨拶をする 3 子どもに手を合わせて食前・食後の挨拶をするように促す	2	11.1 13.3	0	0.0 0.0	13	86.7 86.7
挨拶に関する声かけ（全体）	全体に対し、食前・食後の挨拶を一緒にするようにリードすること	4 全員で揃っての食前の挨拶をリードする 5 保育者が食前の挨拶の前に決まり文句を言って子どものタイミングを合わせる 6 全員で揃っての食後の挨拶をリードする	8	44.4 40.0	12	29.3 60.0	0	0.0 0.0
食具の取り扱いマナーについての教示・確認	食具の音を立てないようになど、マナーについて伝えること	7 食具の音をたてないように言う	1	5.6 25.0	3	7.5 75.0	0	0.0 0.0
姿勢に関する教示・確認	食事中は立たずに座っておくように伝えること	8 椅子に座るように言う	3	16.7 11.1	24	58.5 88.9	0	0.0 0.0
食事中の会話のマナーの確認	食事中におしゃべりをする際のマナーについて伝えること	9 食事中のおしゃべりの話題について伝える 10 食事中のおしゃべりの声の大きさについて伝える	2	11.1 50.0	2	4.9 50.0	0	0.0 0.0
会話をしながらの食事	食事とは直接関係のない会話をしながら食事をする事	11 大人と子どもが食べる量について話す 12 午前中の遊びについて話す 13 その時の食事以外の保育室の様子について話す 14 保育者の言い間違いについて話す	2	11.1 50.0	0	0.0 0.0	2	13.3 13.3

か、もしくは個別かによって、個人に向けた援助と全体に向けた援助との違いが見られた。子ども担当制—個別援助型では個人を対象とし、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型では全体に対する事例が主であった。いずれも、食事に関するマナーとして食前食後の挨拶をすることは、どの担当制保育においても大切に行われ、習慣化していた。

また、【姿勢に関する教示・確認】は、子ども担当制—グループ援助型における事例数の軸足コード別割合が58.5%、担当制別割合が88.9%とともに高い数値となっていた。オープンコードが示すそれらの援助内容は、グループの子どもが全員揃って食後の挨拶をするまで着席しておくことを伝えるものが大半であった。このオープンコードが付された事例を見ると、そのほとんどが自分の食事が終わった子どもに向けられたもので、他児が食べ終わるのを待つ間に生起していた。つまり、子ども担当制—グループ援助型においては、椅子に座って待つように促す援助が多く必要ということである。

#### b) おしゃべりに関する援助が生起する対象年齢

【食事中の会話のマナーの確認】【会話をしながらの食事】は、食事を社会的な場として楽しい雰囲気で行うことに欠かすことができないおしゃべりに関するもので、いずれの担当制にも見られた。そして全てが2歳児を対象としてのみ生起した援助であった。

### (3) 食についての意欲や興味に関する援助

次に、食についての興味や意欲に関する援助として生成された、『食欲を支える援助』{メニューや食材に関する話題や情報提供により、食べることにする楽しみや興味・意欲に働きかける援助をすること}、『子どもに合わせた摂食量の調節』{子どもが食べられる量について尋ねながら、個別に調整すること}の2種類の中核カテゴリーについて述べる。

#### ① 『食欲を支える援助』

いずれの担当制においても保育者は、その日の食事についてメニューや使われている食材の紹介をしており、それが子どもにとっての食べる楽しみや意欲の醸成につながっていると考えられる。この『食欲を支える援助』は、10種類のオープンコードと2種類の軸足コードより析出された(表3-6)。

表 3-6 食欲を支える援助

カテゴリ名 『食欲を支える援助』		定義 メニューや食材に関する話題や情報提供により、食べることに関する楽しみや興味・意欲に働きかける援助をすること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型	個別援助型		
メニューに関する話題・情報提供	メニューの名前や由来を紹介すること	1 全体に対して、今日のメニューを紹介する 2 全体に対して、今日のメニューの味や食材について話す 3 今日のメニューの名前や由来について話す 4 今日のメニューの味や食材について話す 5 デザートがあることを伝える 6 おかわりの量や種類を伝える	36	73.5	43	68.3	17	56.7
				37.5		44.8		17.7
食に関する知識獲得を支える援助	食材の名前や特徴についての話題や情報提供をすること	7 食材名を言ったり実際に見せたりする 8 食材の硬さについて尋ねる 9 食材の特徴について話す 10 子どもが見たりつまんだりした食材の名前を言う	13	26.5	20	31.7	13	43.3
				28.3		43.5		28.3

●メニュー・食材の紹介

場所担当制ではクラス全体の子どもに一斉にメニューの紹介をした後に配膳がされる手順であるのに対し、子ども担当制一対一援助型では実際に目の前で配膳をしながらメニューの話がされており、視覚的提示の有無という違いが確認された。

【食の知識獲得を支える援助】は、事例 3-2 のようにスープに入っていたオクラについて

形・食（触）感・栄養価について話をしたり、事例 3-3 のように子どもがつまんだり見たりしている食材の名前を言うという援助である。これらは、子どもの食に関する知識獲得に加え、食材に注目することによって、食べ慣れないものや苦手なものも食べてみることにつながる可能性も期待でき、いずれの担当制保育においても保育者が行っていた援助である。

**事例 3-2（そら保育所：場所担当制）**  
いと保：「あさ君のオクラ。お星さまのオクラ。ねばねばねばしてるよ、（指を動かしてねばねばを示す）こう君のこと、強く元気にしてくれるよ。」

**事例 3-3（かもめ保育所：子ども担当制一対一グループ援助型）**  
ま い：人参をつまんでみよ保育者に見せる。  
みよ保：「ニンジン」  
ま い：にっこり笑って人参を食べる。

②『子どもに合わせた摂食量の調節』

『子どもに合わせた摂食量の調節』は、17 種類のオープンコードと 5 種類の軸足コードから生成された（表 3-7）。いずれの保育者にも見られる援助で、それぞれどのように調節するかを子ども本人に尋ねていた。

表 3-7 子どもに合わせた摂食量の調節

カテゴリ名 『子どもに合わせた摂食量の調節』		定義 子どもが食べられる量について尋ねながら、個別に調整すること				
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	子ども担当制			
			場所担当制	グループ 援助型	個別援助型	
食べる量に関する確認	子ども自身が食べられると思う量について尋ねて確認すること	1 大きく切られた食材でも食べられるかを尋ねる 2 食材名を言って好みや食べる量を尋ねる 3 食べ始めにどのくらい食べるかを尋ねながらつぐ 4 どのくらいおかわりをするか尋ねる 5 まだ食べられるか尋ねる 6 多すぎるのではないかと尋ねる 7 まだ食べるかデザートに進むか尋ねる 8 まだ食べられるか指をさして言葉で尋ねる 9 おかわりをするか言葉で尋ねる 10 どれのおかわりをするか言葉で尋ねる 11 おなかがいっぱいになったか尋ねる	37	80.4 38.9	16 94.1 16.8	42 89.3 44.2
食器につがれたものの量を減らす提案	量が多く食べられそうにない食べ物を、減らすよう提案すること	12 減らしてもよいことを伝える 13 減らすことを提案する 14 半分残していいことを伝える	2	4.3 40.0	1 5.9 20.0	2 4.3 40.0
食器につがれたものの量を減らす援助	苦手で食べられそうにない食べ物を減らすこと	15 苦手なものをよける	0	0.0 0.0	0 0.0	1 2.1 100
食器につがれたものの量を減らす確認	子ども自身が減らしたいと思う量について尋ねて確認すること	16 どのくらい減らしたいかを確認する	2	4.3 100	0 0.0	0 0.0
食器に残っている量についての話や確認	食器にまだ残っている食べ物の量を改めて口に出して確認すること	17 食器に残っている食べ物の量について話す	5	10.9 71.4	0 0.0	2 4.3 28.6

● 担当制による食事の配膳方法と摂食量の調節

いずれの担当制においても、【食べる量に関する確認】の軸足コード別割合が80%以上を占めていた。そして担当制別割合では、子ども担当制一別援助型が44.2%と、事例数が1番多く生起し、メニューや食材の話をしながらかつ丁寧子どもとやりとりをしていた。それらの多くは、食事中に満腹具合やおかわりについて尋ねているが、子ども担当制一別援助型では「食べ始めにどのくらい食べるかを尋ねながらつぐ：3-7-3」事例3-4のような援助も見られた。これらは、食べ始めにその日のメニューを見ながら、どのくらい食べるかを子どもの意向に沿って決め、配膳しているということである。このことはクラスの配膳の方法にもより、子ども担当制一別援助型の保育によって保育者が少人数ずつ対応することで可能となっている。一方で、場所担当制と子ども担当制一グループ援助型ではクラスで一斉に食べ始めるため、事前に配膳台で全員分の配膳を行っており、食前に個別対応はできないが、食事中におかわりをしたり減らしたりすることによって、『子どもに合わせた摂食

**事例 3-4 (りんご保育所：子ども担当制一別援助型)**  
 とも保：「卵と鶏肉が入ってるから親子うどんなんだ」鍋を近くに持ってくる。  
 た か：じっと鍋を見ている。  
 とも保：蓋を開けて混ぜながら「熱いよ。たかくん、どうする？人参と玉ねぎは？食べれる？」  
 た か：うなずく。  
 とも保：「ちょうど良かったね。」つぐ。「どれくらい？もうちょっと入れる？」  
 た か：じっと見てうなずく。  
 とも保：2杯入れて「これくらいいい？」

量の調節』を行っていることが明らかとなった。しかし、初めにつがれた量は全員一律であることから、ある程度は一定量を食えることが求められており、量を減らす事例は体調が悪い場合やどうしても苦手な場合に限って確認できた。

#### (4) 子どもの心情に関する援助

次に、子どもの心情に関する援助として整理された『子どもの心情を支える援助』{子どもの心情に目を向け、理解・受容・尊重した援助} について述べる。

##### 『子どもの心情を支える援助』

『子どもの心情を支える援助』は保育者の行為の中に多様な内容で確認でき、42種類のオープンコードから8種類の軸足コードに集約されて生成された(表3-8)。

a) 子どもの心情を支える保育者の援助の特性：子ども担当制—個別援助型

軸足コードごとの担当制別事例数の割合は、8種類中【子どもの意向に沿った手伝い】【子どものテンポの受容】【子どもの思いの受け止め】【子どもの興味への反応】【子どもの行為の見守り】の5種類が、子ども担当制—個別援助型における数値が一番高いという結果で、これら5種類合計の軸足コード別割合は、98.3%を占めていた。

具体的な方法として、例えば摂食に関する援助では、保育者が直接手を添えることについて初めにその必要性を尋ねたり、提案したり、手伝うことを予告したりした上で実際に行うなど、【子どもの意向に沿った手伝い】が行われていた。さらに【子どもの意向に沿った手伝い】を可能とするために、困った時にどうしたらよいか、【子どもの思いの受け止め】のもとに、[困った時に子どもがどのように手伝いを依頼するとよいかを伝える：3-8-2] や [困った時に子どもがいつ手伝いを依頼するとよいかを伝える：3-8-3] という個別の援助が行われていた(事例3-5)。そして、子どもに直接的に摂食に関する援助を行う際には、【子どものテンポの受容】や【子どもの行為の見守り】が見られた。

また、子どもが見ているものに反応して会話するなど、コミュニケーションの基本である三項関係を基礎とする【子どもの興味への反応】の援助が行われていた。一方、上述の5種類を除く3種類の軸足コード【子どもの行為に対する思いの表現】【子どもの行為・

事例3-5 (りんご保育所：子ども担当制：個別援助型)  
た か：うどんをすくおうとしている。  
とも保：「なかなかすくいくいね。手伝ってほしいとき、教えてね、たかちゃん。」



気づきへの称賛】【子どもの身体の状態への気遣い】については、3種類を合計した軸足コード別割合は1.7%であった。

表 3-8 子どもの心情を支える援助

カテゴリ名 『子どもの心情を支える援助』		定義 子どもの心情に目を向け、理解・受容・尊重した援助						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	子ども担当制					
			場所担当制		グループ援助型			
子どもの意向に沿った手伝い	子どもの意志を尊重しながら食具やおしぼり等の行為を手伝うこと	1 困った時に子どもから手伝うように頼まれてから手伝う 2 困った時に子どもがどのように手伝いを依頼するとよいかを伝える 3 困った時に子どもがいつ手伝いを依頼するとよいかを伝える 4 スプーンで食べ物を集めて手伝うことを提案する 5 果物の皮をむくことを提案する 6 食器の場所を整えることを手伝うことを提案する 7 スプーンを口に運ぶのを手伝うことを提案する 8 おしぼりをたたむのを手伝うことを提案する 9 おしぼりで手を拭くのを手伝うことを提案する 10 子どもに拭くように依頼されてテーブルを拭く 11 おしぼりで手を拭く手伝いを断られて手を引く 12 エプロンを着脱を手伝ってもよいか尋ねる 13 食器の場所を整えることを手伝ってもよいか尋ねる 14 スプーンを口に運ぶのを手伝ってもよいか尋ねる 15 口元を指さして口を拭くことを知らせてから口を拭く	6	6.7 / 15.4	2	1.7 / 5.1	31	27.9 / 79.5
子どものテンポの受容	子ども自身のペースを把握して、待ったり合わせたりすること	16 飲み込んでから次の一口を入れる 17 子どもが振り向くのを待つ 18 子どもが手や口を拭こうとするのを待つ 19 子どもにおしぼりを差し出す 20 子ども同士のおしゃべりが終わるのを待つ 21 子どもがしていることが終わるのを待つ	0	0.0 / 0.0	0	0.0 / 0.0	10	9.0 / 100
子どもの思いの受け止め	子どもの思いや要求を確認したり表現したりして受け止めること	22 子どもの要求を受け入れる 23 子どもの気持ちを理解していることを伝える 24 子どもの要求を言葉で表現する 25 子どもが困っている気持ちや理由を言葉で表現すること 26 子どもが気持ちを言葉にした上で次のことを提案する 27 子どもが気持ちを言葉にしながらか見守る 28 子どもが食べたものの感想を尋ねる 29 子どもが気持ちをにっこり笑って言葉にすること 30 子どもがしていることを笑って受け入れる	15	16.9 / 20.5	21	17.4 / 28.8	37	33.3 / 50.7
子どもの興味への反応	子どもが興味をもったことを見たり話したりすること	31 子どもが何を見ているのか尋ねる 32 子どもが見ているものについて話す 33 子どもが見ているものを見る	1	1.1 / 6.3	6	5.0 / 37.5	9	8.1 / 56.3
子どもの行為の見守り	子どもの行為を静かに見守ること	34 子どもが食べている様子を見守る 35 子どもが行為をうなずいて見守る 36 子どもが行為をにっこり笑って見守る 37 全員が揃うのを待つ時に子どもたち全体を見回す	6	6.7 / 15.4	12	9.9 / 30.8	21	18.9 / 53.8
子どもの行為に対する思いの表現	子どもの行為を受けて、保育者の感情や思いを表現すること	38 子どもがたくさん食べたことを喜んで言葉にする 39 子どもが行為に対する保育者の感情を言葉で伝える 40 子どもにしてほしいことを保育者の思いを表現することで伝える	33	37.1 / 48.5	35	28.9 / 51.5	0	0.0 / 0.0
子どもの行為・気づきへの称賛	子ども自身からの行為や気づきに対して称賛すること	41 子ども自身がすべきことに気づいたことをほめる	26	29.2 / 35.6	45	37.2 / 61.6	2	1.8 / 2.7
子どもの身体の状態への気遣い	子どもの身体の状態から、額に手を当て気遣うこと	42 子どもが額に手を当てる	2	2.2 / 66.7	0	0.0 / 0.0	1	0.9 / 33.3

## b) 子どもの心情を支える保育者の援助の特性

### ：場所担当制と子ども担当制－グループ援助型

子ども担当制－個別援助型について、a) で示した各担当制の軸足コード別割合が高かった5種類の軸足コードと低かった3種類の軸足コードが、場所担当制と子ども担当制－個別援助型においては数値的結果が逆であった。つまり、子ども担当制－個別援助型では事例生起率が低い【子どもの行為に対する思いの表現】【子どもの行為・気づきへの称賛】【子どもの身体の状態への気遣い】の軸足コード別割合の合計が、場所担当制では68.5%、子ども担当制－グループ援助型では66.1%という結果で、高い数値を示していた。これは、この2種類の担当制においては、子どもの心情について保育者の思いを表現したりほめたりすることで支える援助が中心ということである。同時に、この2種類の担当制と、子ども担当制－個別援助型では、『子どもの心情を支える援助』の内容の特性が異なるということがわかった。

## (5) 他者や周囲とのかかわりに関する援助

続いて、他者や周囲とのかかわりに関する援助より『他児とのかかわりを支える援助』{子どもが他児に対して注目・理解をするような促しや、他児と比較して話し、他児とのかかわりを援助すること}、『他者とのかかわりのマナーの習得を支える援助』{お礼や気軽な挨拶などの日常的なかかわりのマナー習得を支える援助をすること}、『状況把握を支える援助』{現在の様々な状況や今後の見通しを伝えて、状況が把握できるようにすること}について述べる。

### ① 『他児とのかかわりを支える援助』

保育者は、食事を援助しながら他児とのかかわりに関する援助を行っていることが、14種類のオープンコードと3種類の軸足コードより明らかとなった(表3-9)。

#### a) 直接的援助と間接的援助

『他児とのかかわりを支える援助』の3種類の軸足コードは、事例3-6のように[子どもに他児の様子を見るように促す：3-9-1][子どものことを他児と一しょにほめる：3-9-2]などの【他児への注目の促し】、事例3-7のように[子どもに他児の行為の理由を話す：3-9-6][子どもに他児の気持ちを言葉にして伝える：3-9-8]などの【他児への理解の

促し】、そして、[子どもに食べている状況などを他児と比較して話す：3-9-14]【他児との比較】である。

各オープンコードとそれらを生成した事例より、【他児への注目の促し】は、子どもに他児を見るように、あるいはほめるように促すなど、他児に対する行為そのものについて保育者が直接的に働きかける援助であった。そして【他児との比較】についても、子どもが目に見える形で比較して話す、他児とのかかわりに対する直接的な働きかけである。一方、【他児への理解の促し】は、他児の気持ち・行為の理由・身体の状態や、他児に対する保育者自身の気持ちを伝える援助で、他児に対して直接どうするかではなく、他児に対する気持ちに働きかけることによって、子どもと他児とのかかわりに対して行う間接的な援助であった。

**事例 3-6 (そら保育所：場所担当制)**  
 あ さ：スープを飲み干す。  
 あき保：「かっこいい。」あみの方を見て「ねえすごいね。」(あさに)「ほら、あみちゃんがすごいで言ってるよ、すごーいって。」  
 (中略)  
 あ み：あさの様子を見ながら汁の具を口に入れる。

**事例 3-7 (かもめ保育所：子ども担当制—グループ援助型)**  
 みよ保：「みつるくん、なんで泣いてるの？」  
 ま い：みつるの頭をなでている。  
 みよ保：「よしよしね。ほら、まいちゃんが心配してるよ。」

b) 『他児とのかかわりを支える援助』と担当制の種類

3種類の軸足コードそれぞれの事例数の軸足コード別と担当制別割合から、担当制ごと

表 3-9 他児とのかかわりを支える援助

【軸足コード】		定義	子ども担当制					
『他児とのかかわりを支える援助』		子どもが他児に対して注目・理解をするような促しや、他児と比較して話し、他児とのかかわりを援助すること	場所担当制		グループ援助型		個別援助型	
【軸足コード】	定義(説明)	【オープンコード】						
他児への注目の促し	他児への注目を促したり他児と一緒にほめたりすること	1 子どもに他児の様子を見るように促す 2 子どものことを他児といっしょにほめる 3 子どものことを他児にほめるように促す 41 人の子どもに対して他児がほめていることを伝える 51 人の子どもに対して他児と保育者が一緒に見ていると伝える	16	72.7 / 84.2	3	8.6 / 15.8	0	0.0 / 0.0
他児への理解の促し	他児の行為や思い等を伝えて他児への理解を促すこと	6 子どもに他児の行為の理由を話す 7 子どもに他児の行為に関する保育者の感想を話す 8 子どもに他児の気持ちを言葉にして伝える 9 子どもに保育者の他児への気持ちを伝える 10 子どもに他児の体の状態について話す 11 子どもに他児が食べている状況を話す 12 食事を見に来た子どもに遊んでくるように伝える 13 食事を見に来た子どもにその理由を尋ねる	4	18.2 / 11.8	12	34.3 / 35.3	18	100 / 52.9
他児との比較	子どもの様子を他児と比較して伝えること	14 子どもに食べている状況などを他児と比較して話す	2	9.1 / 9.1	20	57.1 / 90.9	0	0.0 / 0.0

の特性が明らかとなった。まず、【他児への注目の促し】の84.2%の事例は場所担当制で生起しており、場所担当制における本カテゴリー内全事例の72.7%が、この軸足コードを示すものであった。また、【他児への理解の促し】の52.9%が子ども担当制—個別援助型、35.3%が子ども担当制—グループ援助型によるものであり、子ども担当制—個別援助型ではこのカテゴリー内のほかの軸足コードを示す援助はなかった。そして、【他児との比較】の90.9%が子ども担当制—グループ援助型の事例で、このカテゴリー内の子ども担当制—グループ援助型全事例の57.1%がこの軸足コードの事例であった。つまり、3類型の担当制保育における『他児とのかかわりを支える援助』の事例は、それぞれ集約される主となる軸足コードが異なっていることが明らかとなった。

## ②『他者とのかかわりのマナーの習得を支える援助』

食事場面の子どものやりとりの中で、保育者は『他者とのかかわりのマナーの習得を支える援助』行っていた。これは、7種類のオープンコードと3種類の軸足コードより析出されたカテゴリーである（表3-10）。

子どもに何かを手渡すときに丁寧に言葉を添えるなど、保育者は食事場面において摂食に直接かかわることだけでなく、『他児とのかかわりを支える援助』や『他者とのかかわりのマナーの習得を支える援助』など、子どもの人間関係の発達を促す援助も同時に行っていた。直接的に教えられるのではなく、日々の生活の中で日常的に交わされる相手を尊重した「どうぞ」という言葉や、礼儀が守られた環境は、子どもが自然と他者とのかかわりのマナーを習得することにつながると考えられる。この食時場面だけでなく、日常生活全般に通じる『他者とのかかわりのマナー』は、いずれの担当制保育においても標準的に行われている援助であることがわかった。

表3-10 他者とのかかわりのマナーの習得を支える援助

カテゴリー名 『他者とのかかわりのマナーの習得を支える援助』		定義 お礼や気軽な挨拶などの日常的なかかわりのマナー習得を支える援助をすること				
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	子ども担当制			
			場所担当制	グループ援助型	個別援助型	
子どもの行為へのお礼	子どもの行為に対して保育者からお礼を言うこと	1 子ども自身がしたことに対してお礼を言う 2 子どものお手伝いに対してお礼を言う 3 子どもの気持ちや発見に対してお礼を言う	3	12.0 17.6	8 47.1	6 54.5 35.3
子どもへの礼儀	子どもに対して礼儀正しく接すること	4 子どもに気軽にお礼やお詫びを言う 5 保育者の失敗に対して謝る 6 子どもにどうぞと言っておかわりなどを渡す	22	88.0 48.9	19 42.2	4 36.4 8.9
日常の挨拶	子どもに午睡前の挨拶を行うこと	7 午睡に入る子どもにおやすみなさいと挨拶をする	0	0.0 0.0	0 0.0	1 9.1 100

表 3-11 状況把握を支える援助

カテゴリ名 『状況把握を支える援助』		定義 現在の様々な状況や今後の見通しを伝えて、状況が把握できるようにすること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型	個別援助型		
子ども自身の状態・状況の確認	子どもの食事の量や状況を確認すること	1 飲み込んだかを確認する 2 どのくらい食べたか食器の中身を確認すること	2	3.4 66.7	0	0.0 0.0	1	3.8 33.3
子ども自身の状態・状況の代弁	食事中の子ども自身の状態や状況について、保育者が言葉で代弁すること	3 あと少しになったことを言葉で言う 4 もうすぐ食べ終わりそうなことを言葉にして確認する 5 お汁をこぼしそうになっていることを言う 6 おなががすいていたことを言葉で言う 7 子どもが眠くなっていることに気づいて言葉で言うこと 8 子どもが食べ終えたことに対し事実を言葉にする	7	11.9 36.8	3	11.5 15.8	9	34.6 47.4
今後の保育者と子どもの行為についての伝達	保育者や子どもが今後行うことについての伝達や指示をすること	9 保育者がこれからすることと子どもがすることを伝える 10 保育者がこれからすることを伝え、待つように言う	8	13.6 29.6	12	46.2 44.4	7	26.9 25.9
今後の保育者の行為についての伝達	保育者が今後行うことについて伝達をすること	11 全体に対して、これから保育者がすることを伝える 12 保育者がその場を離れることや行先を伝える	19	32.2 55.9	11	42.3 32.4	4	15.4 11.8
今後の全体的な進め方についての伝達	全体に対して、今後の予定について伝達すること	13 全体に対して、これから子どもがすることを伝える 14 お汁をいつ配るか伝える	15	25.4 100	0	0.0 0.0	0	0.0 0.0
身の周りの環境に関する伝達	子どもの身の周りの状況について伝達すること	15 床にたくさんこぼれていることを伝える 16 床がきれいになったことを伝える	3	5.1 100	0	0.0 0.0	0	0.0 0.0
食材の状態に関する話や伝達	食事の温度に関する状態について伝えること	17 全体に対し、お汁が熱いことを伝える 18 全体に対し、お汁が冷めたことを伝える 19 お汁が熱いことについて話す 20 お汁が冷めたことについて話す	5	8.5 50.0	0	0.0 0.0	5	19.2 50.0

### ③『状況把握を支える援助』

『状況把握を支える援助』は、20種類のオープンコードと7種類の軸足コードより析出された（表 3-11）。保育者は、子ども自身のこと・保育者のこと・周囲のことについて、現在の状況や今後のことを言葉にして伝えており、子どもはそれらの情報を伝達されることによって、周囲の状況も含めた自分自身のことを確認する機会となっていた。

担当制各類型の特性を見ていくと、まず場所担当制では食事をクラス全体で進めていくため、『状況把握を支える援助』も全体に対して一斉に行われる事例が多く認められた。そして子ども担当制—グループ援助型では、【今後の保育者と子どもの行為についての伝達】【今後の保育者の行為についての伝達】の軸足コード別割合が、それぞれ 46.2%・42.3%で、子どもが見通しを持つことにつながる事例が多く認められた。子ども担当制—個別援助型においては、【子ども自身の状態・状況の代弁】によって子どもが自分自身のことを把握できるような事例が多く、軸足コード別割合は 34.6%であった。

## (6) 食事の方法に関する援助

次に、担当制保育の類型との直接的な関連が考えられる、食事の方法に関する援助として『食事環境の整備』{食事に必要なものの準備や、子どもが行為しやすいようなものの配置調整をすること}、『食事の準備』{食卓について子どもに、食器や食具を渡して配膳すること}、『クラスやグループ揃っての食事の進行を支える援助』{クラスやグループのメンバー全員の食事準備や食事が完了するのを待てるようにすること}、『クラスの子ども全体へ意識を向けた援助』{クラスの子ども全体に対し意識を向け、援助のために移動したり保育者同士で伝達し合ったりすること}について述べる。

### ①『食事環境の整備』

『食事環境の整備』は、子どもが食事に関する行為をしやすいように、台拭き・食器・食具・テーブル・椅子などの物的な準備や配置などの調整をするものである。このカテゴリーは、18種類のオープンコードと4種類の軸足コードより析出された(表3-12)。

食器・食具に関する援助は、子どもが食事をする技術獲得や習慣形成のための物的環境の整備として、重要な配慮である。軸足コード【食器・食具の位置の調整】は、いずれの担当制においても軸足コード別割合が一番高く、場所担当制と子ども担当制グループ援助型では、67.6%、54.7%と半分以上の割合を占めていた。そして子ども担当制個別援助型では、67.6%、54.7%と半分以上の割合を占めていた。そして子ども担当制個別援助型では、67.6%、54.7%と半分以上の割合を占めていた。

表 3-12 食事環境の整備

カテゴリ名 『食事環境の整備』		定義 食事に必要なものの準備や、子どもが行為しやすいようなものの配置調整をすること						
【軸足コード】	定義(説明)	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型	個別援助型		
食事を始める準備	子どもが食事を始めるための準備をすること	1 お汁が冷めたことについて話す 2 テーブルを拭く 3 台拭きを洗いに行く 4 子どもの目の前で台拭きを絞る 5 食事中に食卓を離れて物の移動をする	3	4.4 9.1	18	28.1 54.5	12	37.5 36.4
食器・食具の位置の調整	子どもの食器・食具の位置を動かしたり整えたりして調整すること	6 食器の位置を整える 7 食べやすいように食器の角度などを調節する 8 子どもの後ろから食器の位置を整える 9 食器の位置を入れ替える 10 食器と子どもの距離を調節する 11 食器を子どもの正面に置く 12 食器を動かしてスペースを広げる 13 子どもの名前を言いながら誰の食器なのかを区別して置く 14 食具を子どもの利き手側の食器の横に置く	46	67.6 49.5	35	54.7 37.6	12	37.5 12.9
テーブル・椅子の位置の調整	椅子の位置を整えること	15 椅子の位置を整える 16 椅子を引いて座りやすいようにする	17	25.0 50.0	11	17.2 32.4	6	18.8 17.6
テーブル・椅子の高さの調整	椅子の高さを子どもに合わせて調整すること	17 椅子の背当てを調節する 18 椅子の足台を調節する	2	2.9 50.0	0	0.0 0.0	2	6.3 50.0

助型では 37.5%と、他の担当制と比較すると低い割合であることがわかった。

食事環境の要素として、どのような食器や食具を使うかは重要な視点である。食器の数によって、食べようとする物の食器を近くに引き寄せたり、他の食器の位置と入れ替えたりする必要性の有無や、食器の形状によって食具の使いやすさも変わってくる。各担当制では、子どもが1度の食事に使う食器の数と食器の形状の違いがあり、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型の保育所では、コップ・ご飯茶碗・お汁椀・おかずの小皿の4種類で、おかずの小皿は立ち上がりが緩やかな形状のものであった。子ども担当制—個別援助型の保育所は、コップ・お汁椀・おかずとご飯が一緒に入った、直角で深めの立ち上がりがある形状の皿をそれぞれ使っていた。これらの食器に関する援助について、オープンコードの「食器の位置を整える：3-12-6」「食器を子どもの正面に置く：3-12-11」などを中心に見ていくと、子ども担当制—個別援助型が12事例であるのに対し、場所担当制で38事例、子ども担当制—グループ援助型で43事例となっており、事例の生起数に差があることが確認できた。

## ② 『食事の準備』

『食器の準備』の援助については、8種類のオープンコードから【食器・食具の準備】の軸足コードが生成された（表3-13）。各担当制では、配膳の手順や方法に加え、配膳台の位置などクラス全体の物の配置や設置場所の違いがあり、オープンコードごとの生起数に担当制保育の類型による特性が見られた。

## ③ 『クラスやグループ揃っての食事の進行を支える援助』

食べ始めや食べ終わりに、クラスやグループ全体のメンバーが揃うのを待つための援助

表 3-13 食事の準備

カテゴリ名 『食事の準備』		定義 食卓についた子どもに、食器や食具を渡して配膳すること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型	個別援助型		
食器・食具の配膳	子どもの食器・食具を一人ずつに配膳すること	1 食べ物がつがれた食器をテーブルを移動しながら1人ずつに配って回る 2 食べ物がつがれた食器を担当のテーブルの子どもに配る 3 お茶が入ったコップを1人ずつに配って回る 4 食具を1人ずつの食器の上に置いて回る 5 重ねた食器とコップを子どもに差し出す 6 子どもの目の前で食器について渡す 7 食具を食器の横に置く 8 配膳台でついできたおかわりやおしぼりを子どもに渡す	56	100 42.1	43	100 32.3	34	100 25.6

表 3-14 クラスやグループ揃っての食事の進行を支える援助

<b>カテゴリ名</b> <b>『クラスやグループ揃っての食事の進行を支える援助』</b>		<b>定義</b> クラスやグループのメンバー全員の食事準備や食事が完了するのを待てるようにすること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型		個別援助型	
食前の全体の子どもに対する歌や話	食前に、全体の子どもに対して歌を歌ったり話したりすること	1 食前、しぐさをしながら歌をうたう 2 食前、子どもや保育者の行為に関する歌をうたう 3 食前、全員に対して絵本を読む 4 食前、遅れている子を手伝いながら全体に話をする 5 食前、待っている子どもに注目してほしい方や物を指し示す	24	100 64.9	13	15.7 35.1	0	0.0 0.0
食後の待ち時間の環境整備	食後に子どもがそのまま遊べるように環境を整えること	6 食べ終わった子どもが食卓についてそのまま遊べるようにする	0	0.0 0.0	18	21.7 100	0	0.0 0.0
食後の待ち時間の子ども遊びの援助	食後に遊んで待つ子どもの遊びの援助をすること	7 食べ終わった子どもが遊んで待つ相手をする	0	0.0 0.0	10	12.0 100	0	0.0 0.0
食後の待ち時間の過ごし方の伝達	食べ終わった子どもに対して、どのように過ごすか伝えること	8 食べ終わった子どもに座って待つように言う 9 食べ終わった子がしていることとだめなことを伝える 10 食べ終わった子どもに待ち時間の長さの見通しを伝える 11 食べ終わった子どもにお手伝いを依頼する	0	0.0 0.0	13	15.7 100	0	0.0 0.0
眠い子どもへの励まし	眠そうな子どもに対して、眠らないよう励ますこと	12 眠らずに最後まで食べるように励ます	0	0.0 0.0	29	34.9 100	0	0.0 0.0

が、12種類のオープンコードと5種類の軸足コードから生成された（表 3-14）。詳しい結果については、次の④とあわせて述べることにする。

#### ④ 『クラスの子ども全体へ意識を向けた援助』

4種類のオープンコードと2種類の軸足コードより生成されたカテゴリ『クラスの子ども全体へ意識を向けた援助』（表 3-15）も、前述の『クラスやグループ揃っての食事の進行を支える援助』と同様に食事の進行方法と密接な関連がある。

表 3-16 は、担当制各類型における食事の初め・食事中・食べ終わりのそれぞれの時間について、そのクラスで決められている方法を示したものである。場所担当制と子ども担

表 3-15 クラスの子ども全体へ意識を向けた援助

<b>カテゴリ名</b> <b>『クラスの子ども全体へ意識を向けた援助』</b>		<b>定義</b> クラスの子ども全体に対し意識を向け、援助のために移動したり保育者同士で伝達し合ったりすること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型		個別援助型	
援助のための場所移動	他児の子どもに援助する為に移動すること	1 食中に別のテーブルの子どもの援助のために移動する	18	100 100	0	0.0 0.0	0	0.0 0.0
他の保育者への伝達・確認	他の保育者に対し、子どもや自身の行為について伝達や確認をすること	2 他の保育者に対し、子どものことを確認する 3 他の保育者に対し、自分が移動することを伝える 4 他の保育者に対し、役割の分担を確認する	18	100 100	0	0.0 0.0	0	0.0 0.0



表 3-16 担当制保育の各類型における食べ始め・食事中・食べ終わりの援助の方法

	場所担当制	子ども担当制	
		グループ援助型	個別援助型
食べ始めの援助	クラスの保育者で、配膳準備・食卓につく子どもの援助・待っている子どもへの絵本や歌の提供の役割分担をし、すべて整ってから全員で食べ始める。	クラスの保育者で、配膳準備・食卓につく子どもの援助・待っている子どもへの絵本や歌の提供の役割分担をし、すべて整ってから全員で食べ始める。	決められた順に順次、食卓に来た子どもが個別に食べ始める。
食事中の援助	テーブルごとに主に担当することも決まっているが、必要に応じて他のテーブルの子どもも援助する。	担当グループの子どもを援助する。	担当の子どもを援助する。
食べ終わりの援助	順次食べ終わった子どもを次の行為に進めて援助していくため、食べ終わる時間によって違う保育者が担当する場合もある。	グループの子どもが全員食べ終わるまで、食事中の子どもを援助しながら待たせる。	順次、食べ終わった子どもの行為を援助する。先に食べ終わった子どもが午睡に行くのを見守りながら食事援助を続ける。

担当制—グループ援助型では、食べ始めに全員の足並みをそろえるために【食前の全体の子どもの対する歌や話】の時間をもち、クラスのルーティンに沿って、その日のメニューの紹介などが行われていた。また食事中については、グループ揃って食べ終わる子ども担当制—グループ援助型では、【眠い子の励まし】によって眠くなった子どもも他の子どもと一緒に食べ終わることができるように言葉をかけていた。同時に、先に食べ終わった子どもには【食後の待ち時間の過ごし方の伝達】や【食後の待ち時間の子どもの遊び援助】を行うことで、全員が食べ終わるまで落ち着いて待つことができるような配慮がなされていた。場所担当制は食事中に援助する担当児が変わることもあるため、保育者の【援助のための場所移動】や、役割が変わることや子どもの状態について、適宜【他の保育者への伝達・確認】が必要となっていた。

一方、食べ始めも食べ終わりも個別に行い、担当保育者がすべて援助すると子ども担当制—個別援助型では、このカテゴリーには事例が認められなかった。

### (7) 担当制保育の各類型における事例数の軸足コード別割合の傾向

本章にて分析対象とした保育者の援助 2166 事例より集約された 66 種類の軸足コードを、13 種類の中核カテゴリーごとに、各担当制における割合が最大値の軸足コードを抽出した。そしてそれぞれの保育者の援助内容の傾向を検証するために、割合が最大値の軸足コードについて、各担当制間の一致を表 3-17 に示す。3 類型の担当制全てで一致したカテゴリーが 4 種類であった。一方、最大値の軸足コードが担当制類型ごとに異なっていたカ

表 3-17 担当制保育の各類型における軸足コード別割合最大値の一致と不一致

援助内容の種類	中核カテゴリー	軸足コード別割合が最大値の軸足コードの一致		
		3担当制で一致	場所担当制と子ども担当制グループ援助型で一致	3担当制とも不一致
食に関する習慣・技術・マナーを身につけることに関する援助	食に関する習慣形成を支える援助		○	
	食に関する技術の獲得を支える援助		○	
	食に関するマナーの習得を支える援助		○	
食についての意欲や興味に関する援助	食欲を支える援助	○		
	子どもにあわせた摂食量の調節	○		
子どもの心情に関する援助	子どもの心情を支える援助			○
他者や周囲とのかかわりに関する援助	他児とのかかわりを支える援助			○
	他者とのかかわりのマナーを支える援助		○	
	状況把握を支える援助			○
食事の方法に関する援助	食事環境の整備	○		
	食事の準備	○		
	クラスやグループ揃っての食事の進行を支える援助			○
	クラスの子ども全体へ意識を向けた援助			○

テゴリーが5種類であった。また、場所による担当制と子ども担当制グループ援助型で一致したカテゴリーが8種類（うち、4種類は3類型の担当制すべてで一致）となり、子ども担当制個別援助型と他のいずれかの担当制の2種で一致したカテゴリーはなかった。つまり、場所担当制と子ども担当制グループ援助型は、軸足コードが示す保育者の援助内容が似た傾向にあると言える。

#### 第4節 考察

本章では、保育所1～2歳児の食事場面における保育者の行為と言葉の観察記録に基づき分析した結果、保育者の援助は2166事例より13種類の中核カテゴリーに整理された。分析結果を、研究設問である①文化的活動としての食事の成立のための、保育者の援助内

容、②各担当制保育における保育者の援助の特性の2点を観点として、考察する。

## 1. 文化的活動としての食事の成立を支える保育者の援助内容

### (1) 食事の生物学的機能を支える保育者の援助内容

文化的活動としての食事は、生物学的機能と社会的機能の両立を持って成立する（外山，2000）と言われていることから、本研究で明らかとなった保育者の援助カテゴリより、まず生物学的機能にかかわる援助について述べる。

本研究で生成された保育者の援助13の中核カテゴリのうち、はじめに直接的に食事の生物学的機能にかかわる援助である『食欲を支える援助』（表3-6）、『子どもに合わせた摂食量の調節』（表3-7）の2種類に注目する。これらのカテゴリに含まれる軸足コードには、例えばその日のメニューや使われている食材を紹介する援助や、食べられる量を子どもに尋ねて調節するなどの援助が含まれている。これらは、担当制保育の類型によって、全体に対して一斉に行うか食卓で個別に行うかなどの方法の特性はあるものの、事例の生起数に大きな偏りはなく、3類型の担当制保育ともに、食べることへの意欲や興味を支える援助が行われていることがわかった。

次に、『食に関する習慣形成を支える援助』（表3-3）に注目する。軸足コード【食べ方の習慣形成に関する教示・確認：3-3-36】について、オープンコードの[子どもが噛んでいる時にテンポよく言葉を添える][子どもが噛んでいる時にテンポよく手を開いたり閉じたりして動かす：3-3-37][口に摂り込むときにタイミングよく言葉をかける：3-3-38]は、ゲゼル（1975）が主張した食事の生物学的側面の1つである「把持」に関する援助である。食べ方の習慣形成として重要な咀嚼は、1～2歳児の時期が臨界期（今井，2010）と言われており、噛む習慣を形成することは、食べたものを体内にしっかりと摂り込むための機能を整えることにもつながる。この咀嚼に関する援助は、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型では多くの直接的援助の事例が確認された。これらの援助は、子どもが噛むテンポに合わせて擬態語を使いリズムカルに行われており、咀嚼して飲み込んだ後に褒めるなど評価の言葉が続く事例も多く、咀嚼の機能に関する援助に加え、保育者は食べることを励ましたり勢いづかせたりするような意図をもっていることが推察された。そしてこの咀嚼に関する援助は、子ども担当制—個別援助型ではあまり見られなかった。

また、『子どもの心情を支える援助』が食事の生物学的機能を支えること、さらに担当

制保育の類型によって、子どもの心情のどのような側面をどのような内容で支えるかについての特性があることが明らかとなった。まず、子ども担当制—個別援助型では、子どもが保育者によって自分自身が行為の主体と認められ、自分の食べるテンポや思いを受け止められることによって、内面が支えられ、食べることに意欲的に向かうことにつながっていることが推察された。そして、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型では食べたことを喜ばれたりほめられたりする援助が、子どもの心情に働きかけ、食べる量や内容が影響を受けるという事例が生起していた。さらにクラス全員で一斉に食べ始める場所担当制や子ども担当制—グループ援助型では、集団で食事をする雰囲気や意識から、他児に刺激されたり他児と保育者のやりとりに興味を持ったりして、自分も食べてみるという場面もあり、保育者の直接的なかかわりはもちろん、場面の構成も、食事の生物学的機能と深くかかわっていることがわかった。

以上のように、子どもの食事について生物学的機能を支える保育者の援助は、担当制保育の類型によって、全体に対して一斉に行うか、もしくは個別に行うかなど、援助の内容に特性を持つことが明らかとなった。担当制保育の類型によりどのような側面と援助内容が関連しているのかについては、次項で述べることとする。

## (2) 食事の社会的機能を支える保育者の援助内容

食事の社会的機能を支える保育者の援助について、基本的な生活習慣の獲得と他児とともに食事をするものの2つの観点に沿って考察する。

まず、中核カテゴリーの『食に関する習慣形成を支える援助』(表 3-3)、『食に関する技術の獲得を支える援助』(表 3-4)、『食に関するマナーの習得を支える援助』(表 3-5)は、子どもが食事場面で身につけていく事柄と深くかかわっているが、その中からまず『食に関する習慣形成を支える援助』について述べる。基本的な生活習慣の獲得に関する保育者の援助について西村(2019)は、それぞれの行為としてではなく、細かい1つずつの行為の連続として捉えることの重要性を指摘している。そして子どもは、身体機能や認知の発達に伴って自分でできることが増えていく(西村, 2019)ため、保育者による一連の行為に沿った丁寧な援助が重要と言える。この点に注目すると子ども担当制—個別援助型において保育者は、子どもがエプロンの着脱やおしぼりを使って手や口を拭く場面で、やりとりをしながら非常に細やかな援助を行っていた。このような援助を可能とするためには、保育者と子どもの人数比が重要な条件と考えられるが、物理的な条件によってのみ左右され

のか、もしくは保育者の意識や保育観との関連性があるのかについても検証する必要がある。そこで子ども担当制一個別援助型では、『食に関する習慣形成を支える援助』（表 3-3）の【食器や食具の取り扱いについての習慣形成に関する教示・確認】と【食べ方の習慣形成に関する教示・確認】に関する援助事例が、担当制別割合でそれぞれ 0%・2.2%という数値であった点について注目する。加えて、『食に関する技術の獲得を支える援助』（表 3-4）の【子どもが自分で行う摂食行為の技術的援助】と【直接手を添えての技術的な摂食援助】についても、子ども担当制一個別援助型においては担当制別割合で 4.5%と 6.9%となっており、他の担当制と比較すると事例の生起数が顕著に少なかった。これらの結果より、保育者と子どもの人数比による細やかな援助によって、子どもが機能的に発達していることが推察されるが、食器の数や形状も要因となっていると考えられる。そしてこれらの条件が、子どもが食べる技術や習慣を習得するために重要な意味を持つと言える。そして子ども担当制一個別援助型における子どもは、保育者による直接的な援助をあまり受けずに、主体的に食べ進め、短時間で食べ終わっていることから、子どもにとって食事がしやすい環境構成によって子どもの能力の発達が促されていると言える。食器の数や形状は、担当制保育の種類と直接的な関係は考えられないが、子どもの食事の社会的側面を支えるものとして、有効に作用していることが明らかとなった。そして、このような環境を整えるための食器の種類や数の選択が、子どもの食事をする能力を支えるための保育者の意図や意識とどのようなかかわりがあるのか、また、採用している担当制の方法との関連性も含め、興味深い結果であり、引き続き検討の課題とする。

次に、他児と食卓を囲んで食事をするについて述べる。食事は、他者との親交・情緒的つながりを形成する機能を持ち、社会に参加し他者と行為を共にする機会となる（富岡，2010）。そのために、『他児とのかかわりを支える援助』（表 3-9）、『他者とのかかわりのマナーの習得を支える援助』（表 3-9）、『状況把握を支える援助』（表 3-11）も、食事の社会的機能を支える要素である。そして、習慣・技術・マナーの 3 つの力を身につける過程において、『他児とのかかわりを支える援助』の【他児への注目の促し】や【他児への理解の促し】が、他児の影響や刺激を受けて自らの力を発達させることにもつながると考えられる。さらに自分や周囲の他者、環境についての状況を把握することによって、見通しや安心感を持つことができ、主体性をもってその場に臨み、食事をする能力の獲得が支えられる。これら食事が持つ社会的機能に関する保育者の援助と担当制保育の種類による特性との関連について、先に述べた『他児とのかかわりを支える援助』に注目して考察す

る。場所担当制と子ども担当制において保育者が他児とのかかわりに関して子どもに促す内容が、それぞれ主に「他児への注目」と「他児への理解」という違いが見られた。どちらの援助も他児のことを知ったり意識したりするきっかけとなると考えられるが、「注目」はその場の直接的な行為を促すもので、「理解」は子どもの内面に働きかけるものである。場所担当制では食事の終盤には援助する子どもが替わる場合があり、また担当する場所によって援助対象の子どもが替わることもあるため、子どもとのかかわりに継続性を持つことは難しい。そのため、担当している子どもへの直接的な援助が多くなる一方、子ども担当制では毎日同じ子どもを継続して担当するため、子どもの内面に働きかけながら積み重ねていこうとする保育者の意図が表れていることが推察される。

### (3) 文化的活動としての食事と『子どもの心情を支える援助』

食事場面における保育者の援助は、いずれの担当制保育でも生物学的側面と社会的側面双方に働きかけ、文化的活動としての食事の成立を支えていることと、それぞれの援助には担当制保育の類型による特性があることが明らかとなった。

まず、食事の両側面を支えると考えられる『子どもの心情を支える援助』(表3-8)について述べる。例えば、前述のとおり【食に関する習慣形成を支える援助】の[食前に口や手をおしぼりで拭く：3-3-13]というオープンコードが付された事例は、[子どもが振り向くのを待つ：3-8-17]という【子どものテンポの受容】の援助といっしょに展開することによって、子どもの主体性が尊重され、実際におしぼりを手に持つのは保育者でも、おしぼりで拭くという行為が自分のものとして意識され、【清潔習慣に関するモノの取り扱いについての援助】がより有効に働くと考えられる。このほかにも、【子どもの意向に沿った手伝い】【子どもの思いの受け止め】【子どもの興味への反応】【子どもの行為の見守り】【子どもの身体の状態への気遣い】が、同様に保育者の援助に子どもの主体性が増すような働きかけをしていた。一方、【子どもの行為に対する思いの表現】は、子どもの行為についての保育者の喜びや困惑などの感情を言葉で伝え、【子どもの行為・気づきへの称賛】は、[子ども自身がすべきことに気づいたことをほめる：3-8-41]ことで、直接的に言葉で評価するものである。これらの援助も、子どもに喜びや気づきをもたらし、子どもがより主体的に食事に向かうことにつながる援助である。つまり、『子どもの心情を支える援助』は、食事の生物学的機能と社会的機能両側面に働きかけ、子どもが食事をする能力の発達

を促し、文化的食事の成立に導く保育者のさまざまな行為や言葉と深く関連していると言える。

次に、『子どもの心情を支える援助』を視点に、担当制保育の類型による特性について考察する。この『子どもの心情を支える援助』のうち、上述の子どもの行為について直接的に言葉で評価したり保育者の感情を伝えたりする援助【子どもの行為に対する思いの表現】【子どもの行為・気づきへの称賛】は、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型に多くの事例が確認でき、その他の援助については逆に、子ども担当制—個別援助型に多くの事例が確認できた。子ども担当制—個別援助型は、1度に対応する子どもの人数も少なく、1つずつのかかわりの中で子どもを待ったり、子どもの意見を聞いたりすることによって、子どもの行為や子ども自身への、保育者の肯定的評価を間接的に伝えているものと考えられる。そのため、直接的な称賛の言葉などはあまり見られなかったと推察される。一方の場所担当制と子ども担当制—グループ援助型では、1度に対応する子どもの数も多く、1人ずつへの対応にかけられる時間が短い中で、子どもの行為に注目し、そこに直接言葉をかけることによって、『子どもの心情を支える援助』を行っているものと推察された。このことは、担当制保育の類型によって『子どもの心情を支える援助』の内容に特性が表れることを示すものである。

## 2. 担当制保育の各類型における保育者の援助内容の特性

ここまで、文化的活動としての食事の成立を観点に考察を進めてきた。文化的活動としての食事が成立するための保育者の援助について、これまでの分析結果を踏まえて、各担当制保育の方法の特性を、①各担当制における軸足コード別割合の傾向、②援助内容の多様性、③個と集団に対する保育者の援助内容の3点から考察する。

### (1) 担当制保育の各類型における軸足コード別割合の傾向

本研究で対象とした3類型の担当制保育は、担当の対象から「場所」と「子ども」に2分され、さらに子どもを対象とした担当制から援助の方法によって、グループ援助型と個別援助型に分類したものである。つまり、担当の方法を軸とすると、保育者と子どもの組み合わせが、子ども担当制は固定、場所担当制は非固定という大きな違いがある。しかし本章第3節で述べた、軸足コード別割合最大値のコードが一致したカテゴリー（表3-17）とその傾向を見ると、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型で一致したカテゴリー

が、『食に関する習慣形成を支える援助』（表 3-3）、『食に関する技術の獲得を支える援助』（表 3-4）、『食に関するマナーの獲得を支える援助』（表 3-5）、『他者とのかかわりのマナーを支える援助』（表 3-10）の 4 種類であったことから、この 2 つの担当制において、これらの 4 種類の援助内容が似た傾向にあることが推察される。軸足コード別割合最大値のコードが一致するという事は、言い換えると、そのカテゴリに関する援助の中で、保育者が重視している、あるいは主として行っている援助内容が類似しているということである。尚、3 類型の担当制すべてが一致したカテゴリが 5 種類、逆に 3 類型の担当制それぞれで異なっていたカテゴリが 4 種類であった。場所担当制と子ども担当制—グループ援助型で一致したカテゴリのうち、両担当制保育ともに特に事例数が多く認められた『食に関する習慣形成を支える援助』『食に関する技術の獲得を支える援助』『食に関するマナーの獲得を支える援助』の 3 種類はいずれも、直接的に子どもが食べることにかかわる援助である。その中で、保育者がどのように子どもの習慣・技術・マナーの獲得を支えているかという点で、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型が類似した傾向にあるということである。このことは、担当制保育の特性を示す条件の 1 つである保育者と子どもの組み合わせが固定か否かということに拠らない結果と言える。このほかに、この 2 種類の担当制で一致した条件は、保育者と子どもの人数比が概ね 1 対 5~7 という点である。担当制保育の特性のどの側面が、保育者の援助の傾向を左右しているのか、他の視点での分析とも併せて、今後検証が必要である。

## （2）援助内容の多様性

1~2 歳児という子どもの発達段階から、『食に関する技術の獲得を支える援助』（表 3-4）は子どもの個別理解を基に、多様な内容が求められる。その援助の多様性を検証するため、表 3-1 を基に、各担当制における事例数とそれに付されたオープンコード数を示したものが表 3-18 である。子ども担当制—グループ援助型は、事例数が 219 と一番多いのに対し、それらに付されたオープンコードは 15 種類と最も少ない結果となっている。逆に、子ども担当制—個別援助型は、70 という事例数に対し付されたオープ

表 3-18 『食に関する技術の獲得を支える援助』における担当制各類型の事例数とオープンコード数

	場所担当制	子ども担当制	
		グループ援助型	個別援助型
事例数	140	219	70
オープンコード数	20	15	24



ンコードが 24 種類となっており、多様な内容の援助が行われているということである。加えて、保育者がかかわっている子どもの数が、子ども担当制—個別援助型は他の担当制と比較して少ないため、ひとりの子どもが受ける保育者の援助は、さらに多様と言える。子どもが技術を獲得するにあたり、その時の状況や子どもの個別性に応じてさまざまな方法が選択されることは、受け取る子どもにとって多面的な刺激となり、それらは個別性が理解された援助と言える。

### (3) 個と集団に対する保育者の援助内容

食事の方法に関する援助は、どのような方法で食事を進めるか、時間的流れや場面の構成によってその内容が異なる。この援助内容のカテゴリー『食事環境の整備』(表 3-12)『食事の準備』(表 3-13) はもちろんであるが、特に担当制保育の種類と直接かわるのが『クラスやグループ揃っての食事の進行を支える援助』(表 3-14) と『クラスの子ども全体に意識を向けた援助』(表 3-15) である。

場所担当制と子ども担当制—グループ援助型では、『クラスやグループ揃っての食事の進行を支える援助』において保育者は、食前・食後の待ち時間への配慮が必要となっていた。保育所 1~2 歳児クラスにおける担当制保育の場合、配膳の手順や保育者の役割分担、そして子ども個別の理由により、全員が揃うまでの待ち時間が生じるということである。場所担当制と子ども担当制—グループ援助型では、食前に配膳準備や遅れている子どもを待ちながら、一緒に歌をうたったり絵本を読んだりメニューの話の聞いたり、集団で一斉に食事に向かう前準備の時間を経たうえて、クラス全員で挨拶をして食べ始めていた。また、食べ終わりは、順次席を立つ方法の場所担当制と子ども担当制—個別援助型に対し、子ども担当制—グループ援助型では、グループ全員で食後の挨拶を行うまでの時間、早く食べ終わった子どもは、1 歳児の場合は絵本や小さな遊具などを食卓に置いて遊びながら待ち、2 歳児の場合はグループの子どものために保育者に依頼された手伝いを行っている事例もあった。羽仁 (1989) が定義づけた文化的な食事には、「いっしょに食事をする人に合わせたテンポで食べる」「他の人といっしょにごちそうさまをする」という項目もあり、食事のマナーとして、食卓に全員が揃ってから食べ始めることや、概ねペースを合わせて一緒に食べ終わることも必要とされる。しかし、その習慣を身につける過程の段階である 1~2 歳児は、食べるペースを意図的に合わせることは難しく、食べ始めや食べ終わりを揃えるためには、保育者が待ち時間の過ごし方に配慮する必要が生じるとい

うことである。

しかし、保育所の子どもは家庭の状況によって、また1～2歳児の時期は発達段階によっても、生活リズムの個人差が大きい。そのため、子ども担当制—グループ援助型では、29事例に「眠らずに最後まで食べるように励ます：3-14-12」というオープンコードが付され、『クラスやグループ揃っての食事の進行を支える援助』（表3-14）に集約された。子どもの食事をする能力の発達段階からも、食べることに必要な所要時間の個人差も大きいと考えられるため、個人のリズムで食べることと集団で歩調を合わせることとの兼ね合いは、集団保育の場である保育所の食事について、検討課題である。これらの食事の方法に関する援助によって、担当制保育の類型による個と集団の捉え方に関する特性があることが明らかとなった。

また、一斉に食べ始める場所担当制と子ども担当制—グループ援助型では、最初に配膳される量は一律で、概ねその量を全て食べ終えることを求めている。そのため、『食に関する習慣形成を支える援助』（表3-3）や『食欲を支える援助』（表3-6）を生成したオープンコード「どのメニューも万遍なく食べるように言う：3-3-39」「食材名を言ったり実際に見せたりする：3-6-7」「子どもが噛んでいる時にテンポよく言葉を添える：3-3-36」「子どもが噛んでいる時にテンポよく手を開いたり閉じたりして動かす：3-3-37」が付された事例が多数認められている。これらの援助は、食器につがれた量を、全員の子どもが一定の時間で食べ終えるようにという保育者のねらいが反映されたものと考えられる。そして『他児とのかかわりを支える援助』（表3-9）として「子どもに食べている状況などを他児と比較して話す：3-9-14」など、集団で食事をするメリットを生かしての援助も見られた。それに対して子ども担当制—個別援助型では、食べ始めや食べ終わっての離席も個別であるため、食べ始めや食べ終わりのルーティンに関する援助も保育者と1対1で丁寧に行われていた。加えて、配膳の段階で実際に鍋の中などを見せて、どのくらい食べるかを子どもの意向を聞きながら準備をしておき、食べる量についても個別性への配慮が見られた。1～2歳児の時期の子どもにとってのこのようなかかわりは、家庭で過ごす子どもの状況に近く、保育所保育指針（2017）でも述べられている、一日の生活リズムや在園時間が異なる子どもが共に過ごすことを踏まえた活動と休息、緊張感と解放感等の調和を図るための配慮の1つと言える。

以上のことから、担当制保育の類型によるそれぞれの保育者の援助には、個と集団の捉え方が反映されていることが示唆された。そして集団を捉えるにあたっては、一方の個別

性をどのように見ていくのか、同時に検証する必要がある。この課題については、次章でも注目し、引き続き検討することとする。

## 第4章 食事場面における保育者の子どもへの援助方法

本章では、食事場面における保育者の行為や言葉に、安定したアタッチメント関係の形成を左右すると言われる子ども個人に対する敏感性と、個人への敏感性を土台とした集団に対する配慮がどのように見られるかを明らかにし、担当制保育各類型における保育者の援助方法について検証する。

### 第1節 本章の目的

本章では、3類型の担当制保育における食事場面での保育者の子どもへの援助方法に着目する。1～2歳児の食事はその発達段階から、河原（2004）が指摘するように保育者と子どもとのやりとりや相互交渉が非常に重要となる。そして第3章：研究1で明らかとなったとおり、保育者は子どもの食事が文化的活動として成立することを目指して非常に多様な内容の援助を行っている。担当制保育の類型を検証するために、それらの援助において保育者と子どもがどのように情緒的絆を結び、安定したアタッチメントを形成していくかを明らかにする必要がある。さらに、そのために不可欠な要素となる、保育者の感性に注目することも重要となる。よって本章では、担当制保育の各類型における食事場面で保育者が、様々な状況で選択している援助方法を明らかにすることを目的とし、研究設問は次の3点とする。まず1点目は、各担当制において感性を持った保育者の援助はどのような方法で行われているか、2点目は、各担当制保育における、保育者の援助方法の特性はどのようなものか、そして3点目は、子ども個人に応じて保育者がいかに感性に対応し援助の方法を選択しているかを検証するために、保育者の援助方法と第3章：研究1で明らかとなった援助内容との関連性はどのようなものかについて検証することとする。分析は、保育者がどのような二者関係的感性と集団的感性をもって援助をしているかを視点として行う。

### 第2節 本研究の方法

研究協力園・研究協力者・観察場面・観察時間・観察期間については、第2章で述べたとおりである。本章での分析は、第3章：研究1において作成したフィールドノートを使用した。これは、本研究において保育者の子どもとのかかわりを検証するために必要となる保育者とその保育者がかかわる子どもの、行為と言葉による直接的なコミュニケーションとともに、表情や視線、しぐさなどの非言語コミュニケーションも含めて、第3章：研

表 4-1 保育者の援助方法を示す行為と言葉 事例数

( ) 内は観察総時間 (分)・1 回あたりの平均時間 (分)

	場所担当制	子ども担当制	
		グループ援助型	個別援助型
1 歳児	582 (71)	326 (54)	158 (25)
2 歳児	328 (65)	972 (78)	327 (45)
合計	910 (136・34/回)	1298 (132・33/回)	485 (70・17.5/回)

究 1 で使用したフィールドノーツに記載しているためである。このフィールドノーツを、本研究における研究設問に沿って分析し、その結果を分析シートに整理した。分析シートは、第 3 章：研究 1 と同様に、オープンコード、そこから析出した軸足コードと概念、そして中核カテゴリーとその概念、さらに軸足コードごとに事例数の担当制別割合を示した数値、担当制ごとに軸足コード別割合を示した数値を整理したものである。

### 第 3 節 結果

#### 1. 観察対象クラス・観察対象時間の概要

各観察対象クラスとその概要は、第 3 章：研究 1 にて述べたとおりである。

#### 2. 分析結果

##### (1) 結果の概要

観察対象である 3 保育所 6 名の保育者の食事場面における行為と言葉より、2693 事例を保育者の援助方法として分析対象とした。各担当制における事例数には、類型により大きな差異が見られた。これは、子どもが食卓についてから保育者が食卓を離れるまでの所要時間の差に加え、他の要因の有無も併せて検証する (表 4-1)。

これらの事例を、保育者はどのような方法で子どもを援助しているかという研究設問に沿って分析した結果、400 種類のオープンコードが付された。さらにそれらを集約した

表 4-2 保育者はどのような方法で援助をしているか

①応答する	子どもと気持ちのやりとりをする
	子どもの気持ちに応答的に対応する
	子どもの心情を励ます
	子どもの行為を見守る
②確認する	子どもの意向を確認する
	子どもの状態を確認する
③伝える	子どもの行為について提案する
	子どもの行為について教示する
	子どもに見通しを伝える
	他児のことを話題にする
	保育者の意図を伝える
④手助けする	子どもの行為を手助けする
	食事の進行ペースを調整する

66種類の軸足コード、そして13種類の中核カテゴリーに整理された。この13種類の中核カテゴリーを、その内容によって①応答する、②確認する、③伝える、④手助けする、という4種類に分類し（表4-2）、順に分析結果を説明する。

## （2）応答する

食事場面における保育者の多様な方法による援助の中から、子どもに応答するかかわりとして生成された『子どもと気持ちのやりとりをする』{子どもの気持ちに共感したり応答したりすること}、『子どもの気持ちに応答的に対応する』{挨拶ややりとり、ありのままを受容するなど、子どもと応答的にかかわること}、『子どもの心情を励ます』{子どもの意欲向上や食欲増加のために励ましたり集中するように促したりすること}、『子どもの行為を見守る』{子どもの行為を見守ること}の4種類の中核カテゴリーについて述べる。

### ① 『子どもと気持ちのやりとりをする』

『子どもと気持ちのやりとりをする』は子どもの気持ちに共感したり応答したりすることで、41種類のオープンコードから5種類の軸足コードに集約された（表4-3）。保育者は、子どもの食事について、技術の獲得、習慣形成・マナーの習得など様々な内容の援助を行っているが、その中に子どもと気持ちのやりとりをするなどの情動的なかわりをもっていることが明らかとなった。

#### a) 気持ちのやりとりをする方法の多様性

事例数の軸足コード別割合では、いずれの担当制においても【子どもと言葉でやりとりをする】が一番高い数値を示しており、気持ちのやりとりをする方法として、言葉が多く使われていることがわかった。また事例数の軸足コード別割合では、場所担当制は1.4%～77.1%、子ども担当制－グループ援助型は0%～61.5%と差が顕著であるのに対し、子ども担当制－個別援助型は8.9%～30.4%であった。この数字は、子ども担当制－個別援助型では多様な方法を比較的満遍なく用いて、保育者と子どもが気持ちのやりとりをしているとことを示すものである。

表 4-3 子どもと気持ちのやりとりをする

カテゴリ名 【子どもと気持ちのやりとりをする】		定義 子どもの気持ちに共感したり応答したりすること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	子ども担当制					
			場所担当制		グループ援助型		個別援助型	
子どもの気持ちに共感する	子どもが喜んだり困ったりしていることへの共感を示すこと	1 おいしかったと代弁する 2 子どもがおいしいと感じたことを言葉にする 3 子どもが驚いたことを言葉にする 4 子どもが自分の要求を表した言葉を復唱する 5 子どもからの食べたという報告に返事をする 6 子どもの言葉を復唱する 7 子どもの好きなものがあったことを一緒に喜んで言葉にする 8 食べにくい理由を言葉にする 9 子どもと気持ちに共感した言葉を使う 10 子どもが喜んで手をたたきいっしょにたたく	8	11.4 24.2	15	19.2 45.5	10	17.9 30.3
子どもと挨拶をしたり交わしたりする	子どもと日常的な挨拶を交わしたりいっしょにしたりすること	11 子どもと1対1で目を合わせながら食前・食後の挨拶をする 12 気軽な挨拶をする 13 午睡に入る子どもに挨拶の言葉をかける 14 保育者の意をくんでくれたことにお礼を言う	5	7.1 21.7	6	7.7 26.1	12	21.4 52.2
子どもと表情や視線でやりとりをする	子どもと目を合わせる、ほほえむ、しぐさをするなど表情や視線でやりとりすること	15 子どもが行為しようとして目が合うはず 16 他児の様子を見て子どもと一緒に笑う 17 子どもからのアイコンタクトに応答してにっこり笑う 18 子どもの返答ににっこり笑って応答する 19 子どもの笑いかけに笑って返す 20 目を合わせてほほえむ	1	1.4 4.5	9	11.5 40.9	12	21.4 54.5
子どもとジェスチャーでやりとりをする	子どもの動きに合わせたジェスチャーでやりとりをする	21 子どもの行為に合わせて同じしぐさを 22 子どもの行為に反射的に反応する	2	2.9 28.6	0	0.0 0.0	5	8.9 71.4
子どもと言葉でやりとりをする	子どもとおしゃべりをしたり行為に言葉を添えたり、言葉のやりとりをする	23 ちょっと待っててという 24 為しながら別のことを話しかける 25 子どもとおしゃべりする 26 食事をしていない子どもと会話する 27 保育者自身のことを話題にする 28 保育者自身の失敗を謝る 29 子どもからの質問に逆に質問を返す 30 子どもからの質問に答える 31 子どもに呼ばれて返事をする 32 子どもの行為を手伝いながら話しかける 33 子どもの言葉に対して質問をする 34 子どもの言葉を聞き返す 35 自分の言葉をしっかり聞くように顔を覗き込む 36 自分の質問に対しての子どもの答えを復唱する 37 食材の食感について子どもに話しかける 38 楽しい表現で子どもと応答する 39 「どうぞ」など丁寧な言葉を添えて子どもとの受け渡しをする 40 「どうぞ」など丁寧な言葉を添えて子どもに食べさせることを勧める 41 モノに関するかわわりをしながら子どもに話しかける	54	77.1 45.4	48	61.5 40.3	17	30.4 14.3

b) 子どもと気持ちに共感する内容

【子どもと気持ちに共感する】オープンコードは10種類であった。そのうち各担当制において事例生起が見られたオープンコードは、場所担当制が4種類、子ども担当制—グループ援助型が3種類、子ども担当制—個別援助型が6種類であった。そしてオープンコードの内容は、[おいしかったと代弁する：4-3-1] [子どもからの食べたという報告に返事をする：4-3-5] [子どもが喜んで手をたたきいっしょにたたく：4-3-10] など、子どもの

**事例 4-1 (りんご保育所：子ども担当制—個別援助型)**  
 ちよ：スプーンから麺が落ちそうになり、ポウルの反対から口に入れる。  
 とも保：「難しいねえ。つるって滑るもんね、うどんは。」

ポジティブな感情への共感が大半である中で、事例 4-1 のように「食べにくい理由を言葉にする：4-3-8」というネガティブな感情に共感する場面があった。このようなネガティブな感情に対する共感はいずれの事例も、子ども担当制—個別援助型において生じたものであった。

## ② 『子どもの気持ちに応答的に対応する』

『子どもの気持ちに応答的に対応する』カテゴリーは、54 種類のオープンコードより 7 種類の軸足コードに集約されて生成された（表 4-4）。保育者が応答する子どもの気持ちは、言葉はもちろん、表情や行為によって表現されるものや状況から推察されるものなどがあり、それに対して保育者は、様々な方法でそれらに応答していることがわかった。

### a) 子どもの興味への応答

【子どもの興味に応答する】かかわりは、子どもが見たものやつまんだものについて、保育者がいっしょに見たりその名前を言ったりするもので、言語やモノの名称など、新たな情報を次々と獲得する時期にある子どもに対し、その興味に沿った対応がなされていた。この軸足コードは、事例数の軸足コード別割合において場所担当制と子ども担当制—グループ援助型が担当制内で 1 番高い数値を示しており、このような三項的な関係に基づくかかわりはどの担当制保育においても事例が認められた。そして子どもは、言葉や視線、行為などで興味を表していたが、その興味の対象は食材や保育室の壁面に展示されているものなどさまざまであった。

### b) 保育者が推察する子どもの気持ち

軸足コード【子どもの気持ちを推察して言語化する】における事例数の担当制別割合で、子ども担当制—個別援助型が 69.0%、場所担当制が 26.2%、子ども担当制—グループ援助型が 4.8%であった。子ども担当制—個別援助型は軸足コード別割合も 46.0%となっており、【子どもの気持ちを推察して言語化する】援助が多く行われていることがわかった。特に、オープンコード「子どもの様子から気持ちや感じたことを推察して確認する：4-4-30」[子どもの行為や様子から気持ちや感じたこ

事例 4-2 (りんご保育所：子ども担当制—個別援助型)  
た か：お汁の具を一生懸命すくおうとしている。  
とも保：たかの様子をしばらく見て「すくいたいと？  
ねぎだけ食べたいと？難しいねえ、なんか。」  
引き続きたかの様子を見守る。



とを推察して言葉にする：4-4-31] は、他の担当制には事例が認められなかった。内容としては、事例 4-2 のように保育者は、子どもの様子を見守りながら、その気持ちを汲んで

表 4-4 子どもの気持ちに応答的に対応する

カテゴリ名 【子どもの気持ちに応答的に対応する】		定義 挨拶ややりとり、ありのまま受容するなど、子どもと応答的にかかわること	子ども担当制					
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
			グループ援助型	個別援助型	グループ援助型	個別援助型		
子どもの意思表示に応答する	子どもの意思表示を受け取ったうえで応答すること	1 言葉を聞き返すように見られ、もう 1 度ゆっくり言う 2 子どもの行為からどうしたいかを推察する 3 子どもが食器を差し出して食べたことを伝えてきたことに応答する 4 子どもからの発信を取り上げてほめる 5 子どもの意向を理解し手伝うのをやめる 6 子どもへの質問の答えは要求しない 7 保育者の質問に対する子どもの返事を待つ 8 子どもが嫌がる気持ちを受け入れる 9 子どもが拒否したことを受け入れる 10 子どもがどうしたいかを理解してそのまま受け入れる 11 子どもに手伝いを拒否されて手伝いをやめる 12 子どもの意向を受け入れて次の案を提案する 13 子どもの食べ方を受け入れる（手づかみなど）	15	21.7 39.5	15	22.1 39.5	8	12.7 21.1
子どもからの行為による要求に対応する	モノを差し出すなど子どもが自分の要求を行為で示したことに対応すること	14 子どもが差し出した食具で手伝ってほしいことを理解し手伝う 15 子どもが差し出したものを受けとる（皮） 16 子どもが差し出す不要なものを空の食器を差し出して入れさせる 17 子どもがしなかったことを保育者が代わりにしておく伝える 18 子どもが必要なものを渡す 19 子どもから差し出された食器を受け取る 20 子どもが差し出した食具を受け取らず自分で食べるように言う 21 子どもに拒否され、別のものを勧める 22 子どもの食器を差し出すおかわりの要求を理解して言葉にする 23 手伝いの提案に無反応なので手伝いをやめる	5	7.2 27.8	11	16.2 61.1	2	3.2 11.1
子どもからの言葉による要求に対応する	子どもが自分の要求を言葉で示したことに対応すること	24 子どもがほめて欲しがり、うけいれてほめる 25 子どもに手伝うことを要求されて手伝う 26 子どもの要求が通る範囲を示す 27 子どもに要求されて手伝う	8	11.6 57.1	6	8.8 42.9	0	0.0 0.0
子どもの気持ちを推察して言語化する	子どもの行為や表情などから、子どもの気持ちを推察して言葉にすること	28 子どもが視線を向けたことで気持ちを推察して言葉にする 29 子どもの行為に合わせて気持ちを言葉にする 30 子どもからの行為や様子から気持ちや感じたことを推察して確認する 31 子どもからの行為や様子から気持ちや感じたことを推察して言葉にする 32 子どもに起きたことから気持ちを言葉にする 33 子どもの表情から気持ちを読み取って言葉にする	11	15.9 26.2	2	2.9 4.8	29	46.0 69.0
子どもの気持ちを理解して応答する	子どもの様子などから気持ちを理解したことを伝えたり、理解した上で手伝ったりすること	34 子どもが気にしていることについて安心してよいと伝える 35 子どもからの行為を見てどうしたいか理解し言葉にする 36 子どもが困っていることを理解し解決する 37 子どもが困っている様子に気づき耳を傾ける 38 子どもがしぐさの意味を理解して言葉で言う 39 子どもが食べたことのアピールを受け止めてほめる 40 子どもからの表情から気持ちが理解できることを伝える 41 子どもの要望通りにすることを伝える 42 モノを差し出されたことで子どもの手伝いの要求を理解して手伝う	11	15.9 50.0	8	11.8 36.4	3	4.8 13.6
子どもの興味に応答する	子どもが見たりつまんだりしてモノについて、一緒に見たり説明したりすること	43 子どもがつまんだものの名前を言う 44 子どもが見ている物について話す 45 子どもが見ている物に目を向けてどうしたのか尋ねる 46 子どもが見ているものを見る 47 子どもが指をさしたモノを見てそれについて応答する 48 子どもからの食材名の質問に答える 49 食材を見つめる子どもを見守る 50 物の名前に関する子どもの質問に答える	16	23.2 34.0	23	33.8 48.9	8	12.7 17.0
子どもをありのまま受け入れる	子どもの行為や姿に対して笑ってありのまま受け入れること	51 子どもの行為にユーモアで対応する 52 子どもからの行為に笑って反応する 53 子どもがほほえましいしぐさに笑う 54 子どもの様子を見て笑う	3	4.3 15.8	3	4.4 15.8	13	20.6 68.4

言葉をかけるというようなものである。子ども担当制一個別援助型ではこのような子ども個人の心情に注目したかわりが多く生起していることがわかった。

また、保育者が推察して言葉にした子どもの気持ちを、担当制の種類別にまとめたものが表 4-5 である。事例数の差だけでなく、子どもの気持ちについて保育者が推察した内容の多様さから子ども担当制一個別援助型における保育者は、子どもの心情に対して細やかに感性を發揮していることが

表 4-5 担当制保育の各類型における、保育者が推察する子どもの気持ち ( ) 内：事例数

場所担当制	子ども担当制	
	グループ援助型	個別援助型
おいしいね (8)	おいしいね (1)	おいしいね (5)
食べるの? (1)	大変やった (1)	もういらぬ (4)
気になるね (1)		うれしいね (2)
		むずかしいね (2)
		しにくいね (1)
		食べたいね (1)
		食べたくない? (1)
		早く食べたかった? (1)
		おなかがすいてたね (1)
		まだ食べたかった? (1)
		もう少しいる? (1)
		硬かった? (1)
		熱かったね (1)
		まだ熱かった? (1)
		しにくいね (1)
		やめとく? (1)
		大好きね (1)
		いる? (1)
		手伝ってほしいと? (1)
		待ち遠しいね (1)

明らかとなった。そしてこのような個人的な子どもの心情を推察するために保育者が着目しているのは、子どものしぐさ、視線、表情、まなざし、言葉、行為の内容や長さなど、多面的な情報であった。この結果にも、個々の子どもの心のニーズに目を向け、丁寧に対応しようとしている保育者の意識が表れていると言える。そしてこのような保育者の意識は、担当制保育の種類による特性であることが示唆された。

### ③ 『子どもの心情を励ます』

『子どもの心情を励ます』カテゴリーは、食事場面において保育者が、子どもの食欲が増すように、あるいは子どもが意欲を持つことができるように励ましたり、子どもの気持ちが食事に集中するように促したりする事例に、38 種類のオープンコードが付され、3 種類の軸足コードに集約されて生成された (表 4-6)。

#### a) 食欲を励ます方法

軸足コード【子どもの食欲を励ます】は、事例数の担当制別割合は、子ども担当制グループ援助型が 51.4%、子ども担当制一個別援助型が 30.1%、場所担当制が 18.5%となっていた。各担当制におけるオープンコードは、その担当制独自に生成されたものが大半

表 4-6 子どもの心情を励ます

カテゴリ名 【子どもの心情を励ます】		定義 子どもの意欲向上や食欲増加のために励ましたり集中するように促したりすること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	子ども担当制					
			場所担当制		グループ援助型			
子どもの食欲を励ます	子どもの食欲が増すような情報を提供したり、実際に食べるものを見せたりすること	1 食材の名前や食感、栄養価について話す 2 子どもが理解できない様子を見てメニューについて詳しく説明する 3 子どもに食器の中を見せながら全体に食材の紹介をする 4 子どもに食器の中を見せながら全体にメニューの紹介をする 5 子どもに食べるものを見せて食べるかどうか尋ねる 6 子どもに見せながら食べる量を尋ねる 7 子どもに見せながら配膳する 8 食材の味や特徴を話す 9 子どもに見せながらメニューを伝える 10 楽しい表現をして食べるように励ます 11 デザートを一口先に食べてから続きを頑張るように提案する 12 食材の特徴などを言って食べるように勧める 13 食材の名前を言って食べるように勧める 14 食材名に子どもが好きなことを加えて話す	27	24.5 18.5	75	31.8 51.4	44	100 30.1
子どもの意欲を励ます	子どもが残さず何でも食べるように、言葉や行為で励ますこと	15 子どもに食べることを他児が期待していると励ます 16 子どもに食べることを保育者が期待していると励ます 17 他児と比較して食べるように励ます 18 最後まで食べるように励ます 19 少しだけ食べてみないか勧める 20 進んでいないものにも手を付けるように勧める 21 食べていることを励まして言葉で言う 22 食べると元気になると言って励ます 23 食べるように励ます 24 食べられると励ます 25 苦手だけど頑張って食べようと言励ます 26 苦手であることを言葉で言っただけで食べるように励ます 27 目を覚ますように言葉をかけて励ます 28 子どもの行為に合わせて擬態語を言う 29 もう少しで終わると励ます 30 子どもの行為に合わせて手を握ったり開いたりする 31 おかわりをするためにどうしたらよいかを知らせる 32 苦手なものも次の機会には食べてという 33 子どもが口に入れたものを出さないように説得しながら励ます	62	56.4 30.1	144	61.0 69.9	0	0.0 0.0
子どもの気持ちが集中するように促す	子どもの気持ちが全体で行われていることや自分が食べることに集中するようにすること	34 子どもの集中をひきつける 35 子どもの注意が食卓に向くように擬態語などを使って楽しく話す 36 子どもの注意が食卓に向くように話す 37 子どもや保育者の行為を歌にして全体に向けて歌う 38 しぐさをしながら子どもと一緒に歌をうたう	21	19.1 55.3	17	7.2 44.7	0	0.0 0.0

で、[食材の名前を言って食べるように勧める：4-6-13] のみが、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型に共通したものであった。各担当制の特徴的な点は、まず場所担当制では、食欲を励ますために行う食材やメニューの紹介が、食前に全員が揃うまで待つ間に全体を対象として行われていた点である。次に子ども担当制—グループ援助型の特徴的な点は、75 事例のうち 65 事例が [食材の名前を言って食べるように勧める：4-6-13] のオープンコードが付されたものであったことである。そして子ども担当制—個別援助型の特徴的な点は、食欲を励ます方法として実際に食器や鍋の中を見せて、食べる量などを尋ねていることで、このオープンコードは子ども担当制—個別援助型でのみ生じたものである。これら、担当制保育の類型による【子どもの意欲を励ます】援助方法の特性が、各類型のどのような側面と関連しているのか、検証する必要がある。

b) 意欲を励ます方法

【子どもの意欲を励ます】援助は、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型において事例数の軸足コード別割合の数値が類似していた。数値としては、場所担当制では 62 事例 56.4%、子ども担当制—グループ援助型では 144 事例 61.0%であった。この 2 類型の担当制で保育者は、[最後まで食べるように励ます：4-6-18] [少しだけ食べてみないか勧める：4-6-19] [食べると元気になると言って励ます：4-6-22] など、残さず何でも食べるようにと言葉によって励ましていた。また、[子どもの行為に合わせて擬態語を言う：4-6-28] 方法での援助が見られた。これは、子どもが嘔むのと一緒に「かみかみかみかみ」などの言葉をかけて、テンポよい咀嚼を励ますような内容で、特に子ども担当制—グループ援助型で多く生起しており、全 62 事例中 26 事例が確認できた。そして子ども担当制—グループ援助型のみに見られた [目を覚ますように声をかけて励ます：4-6-27] 援助は 144 事例中 18 事例であった。一方で、子ども担当制—個別援助型ではこの【子どもの意欲を励ます】軸足コードの事例は生起しておらず、他の 2 類型の担当制と比較し、保育者の援助方法の傾向に顕著な違いが明らかとなった。

④ 『子どもの行為を見守る』

子どもの行為を見守ることにより援助する事例から、11 種類のオープンコード、4 種類の軸足コードに集約され、『子どもの行為を見守る』カテゴリーが生成された (表 4-7)。

a) 子どもを待ちながら見守ること

表 4-7 子どもの行為を見守る

カテゴリー名 『子どもの行為を見守る』		定義 子どもの行為を見守ること							
【軸足コード】	定義(説明)	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制				
			グループ援助型	個別援助型	グループ援助型	個別援助型			
子どもの気持ちが次のことに向かうのを待つ	子どもが次のことを向かう気持ちになることを待ったり手伝ったりすること	1 子どもが自分から次の行為に気持ちが向くのを待つ 2 子どもが次にすることを理解してから直接手伝う 3 子どもの行為が終わってから次に進むように待つ	0	0.0	0	0.0	8	25.8	100
子どもの気づきを待つ	子どもが自ら気付くような声かけをすることで、その気づきを待つこと	4 着脱の際のエプロンの向きについて自分で気づくようなヒントを言う	0	0.0	0	0.0	2	6.5	100
子どもの行為が整うのを待つ	子どもが自分で準備や行為を終えることを待つこと	5 子どもの行為が終わるのを待つ 6 子どもの準備ができるのを待つ	1	20.0	0	0.0	1	3.2	50.0
子どもが行為しているのを見守る	子どもが自分で行為していることを、見守ること	7 子ども個人の食べられる量を理解して言葉をかける 8 子どもがしているのを見守る 9 食べている子どもを見守る 10 子どもの行為をうなずきながら見守る 11 直接触らずに手を離して添えて手伝う	4	80.0	8	100	20	64.5	62.5

【子どもの気持ちが次のことに向かうのを待つ】【子どもの気づきを待つ】保育者の行為は、子ども担当制一個別援助型でのみ生起していた。【子どもの気持ちが次のことに向かうのを待つ】は、例えばおしぼりで口を拭く際に、子どもがおしぼりを見てから拭くというように、実際に行為をするのは保育者であるが子ども自身の気持ちが

**事例 4-3 (りんご保育所：子ども担当制一個別援助型)**

た か：エプロンを手に取って広げる。  
とも保：「少しぼれちゃうからね、エプロんつけようか。」  
た か：ひもを手に持ち、とも保育者を見る。  
とも保：「にっこりうなずいて「うん。」  
た か：ひもを頭にかぶる。  
とも保：「前見てみようか。」  
た か：エプロンの裾を手にする。  
とも保：「あら、ポケットあるかな、ないねえ。」  
た か：両手でエプロンを広げてみて、裾の部分さわってポケットを確かめる。  
とも保：「ないねえ、どうしよう。反対かな。」  
た か：エプロンの背中に回すひもを後ろに伸ばしてみる。  
とも保：「たかちゃん、ここポケットないから裏返しみたいだから。もう1回やり直そうか。」  
た か：うなずく。

そこに向かうことに、保育者が目を向けていることを示す援助の方法である。また、【子どもの気づきを待つ】は事例 4-3 のように、食前にエプロンを身につけている子どもに、直接手助けをせずに言葉で表裏を確認したり、子どもが自ら気づくような言葉をかけたりしながら時間をゆっくりととっている援助である。

b) 『子どもの行為を見守る』カテゴリーの事例数

『子どもの行為を見守る』カテゴリーは、全体で 44 事例から生成されており、そのうちの 31 事例、70.5%が子ども担当制一個別援助型で生起している。子どもの行為を見守ることの必要性や、見守ることを可能とする条件、保育者の意識など、他のカテゴリーとも併せて、次節にて考察することとする。

**(3) 確認する**

食事場面で保育者は、『子どもの意向を確認する』{食事の進行の状況や進め方について子どもの意向を尋ね、確認すること}、『子どもの状態を確認する』{子どもの満腹具合など今の状況や体調を確認すること} という確認の行為による援助を行っていた。この 2 種類の中核カテゴリーについて順に述べる。

**① 『子どもの意向を確認する』**

子どもに、食事の進行や進め方について確認する事例に 20 種類のオープンコードが付され、そこから 2 種類の軸足コードが生成され、『子どもの意向を確認する』カテゴリーに集

表 4-8 子どもの意向を確認する

カテゴリ名 【子どもの意向を確認する】		定義 食事の進行の状況や進め方について子どもの意向を尋ね、確認すること			
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制	子ども担当制	
				グループ援助型	個別援助型
子どもに食事の進行に関して意向を尋ねる	食べる量や内容などについて、子どもの意向を尋ねること	1 子どもに食べてしまったか尋ねる 2 子どもに食べるか尋ねる 3 子どもにもう食べないか尋ねる 4 子どもの状態を確認した上で、次に進めるか尋ねる 5 食べ終わるかどうかが言葉や行為で尋ねる 6 食べ終わる提案をする 7 デザートにするか尋ねる 8 どれを食べるか尋ねる 9 何のおかわりをするか尋ねる 10 もう食べるのをやめて寝るかどうかを尋ねる	17 73.9 22.3	50 90.0 65.8	9 25.0 11.8
子どもに食事の進め方に関して意向を尋ねる	保育者の手伝いの必要性などについて、子どもの意向を尋ねること	11 子どもに自分の食事をしてよいか尋ねる 12 自分でしたいのか尋ねる 13 自分でやってみるか尋ねる 14 他児と一緒にごちそうさまをしてよいか尋ねる 15 他児の手伝いを先にしてもよいか尋ねる 16 他児の手伝いを先にしてよいか尋ねる 17 手伝いの提案をする 18 手伝ってよいかを尋ねる 19 前段階まで手伝ったことについて続きを自分でできるか尋ねる 20 間違えに気づいた子どもにどうするか尋ねる	6 26.1 15.8	5 9.1 13.2	27 75.0 71.1

約された（表 4-8）。

a) 子どもの意向を確認する内容

【子どもに食事の進行に関して意向を尋ねる】

は、子どもの満腹度など生理的欲求に基づく子どもの意向を尋ねるものである（事例 4-4）。一方【子どもに食事の進め方に関して意向を尋ねる】は、例えば保育者の手伝いが必要か否か子どもの意向を尋ねるもので、保育者の視点から子どもの発達段階や状況による手助けの必要度ではなく、子ども自身のその時の意向が重視された援助方法である。例えば事例 4-5 は、自分ではうまくいかない摂食行為について、保育者が手伝うことの提案をしながら、子どもの感情を言葉で表現しており、個別に丁寧にかかわっている事例である。

事例 4-4（そら保育所：場所担当制）

いと保：「(お茶より) 先にけいちゃん、おかわりしましょうか？ どれがいいですか？」  
けい：パンの皿を指さし「パン」  
いと保：「パンね。」立って配膳台に行く。

事例 4-5（りんご保育所：子ども担当制一対個別援助型）

ちよ：うどんをすくおうとして食器から飛び出す  
とも保：「勢いあまったね。私が集めようか。やっぱり難しいよねえ。」

b) 子どもの意向を確認する内容と担当制の種類による特性

子どもの意向を尋ねることに関する 2 種類の軸足コード【子どもに食事の進行に関して意向を尋ねる】と【子どもに食事の進め方に関して意向を尋ねる】は、全部で 114 事例が認められた。そのうちまず、【子どもの食事の進行に関して意向を尋ねる】の軸足コード

別事例数の割合は、場所担当制が73.9%、子ども担当制—グループ援助型が90.0%と揃って多い数値であるのに対し、子ども担当制—個別援助型では25.0%であった。そして子ども担当制—個別援助型では【子どもに食事の進め方に関して意向を尋ねる】事例が75.0%となっており、担当制の種類による顕著な特性が明らかとなった。この事例数の違いから、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型では、子どもの食事を先に進めることに保育者が注目している一方、子ども担当制—個別援助型では、子どもの食事をどのように進めるかという内容や方法について、子どもの意向を含めて注目しているということがわかった。

## ② 『子どもの状態を確認する』

保育者が、子どもの体調や満腹具合などを確認する『子どもの状態を確認する』は、20種類のオープンコードから3種類の軸足コードに集約されて生成された（表4-9）。事例数の軸足コード別割合は、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型においては、【子どもの味覚・触覚・感じたことを確認する】が、それぞれ47.2%、55.6%と約半数を占めていた。これは、子どもが食べたものがおいしかったか、熱くなかったかなどを確認する内容である。一方の子ども担当制—個別援助型においては、【子どもの体調を気遣

表 4-9 子どもの状態を確認する

カテゴリ名 『子どもの状態を確認する』		定義 子どもの満腹具合など今の状況や体調を確認すること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型	個別援助型		
子ども自身の状態を確認する	子どもの食べることに 関する状態を直接 尋ねて確認すること	1 あと少しで食べ終わると伝える 2 子どもが食べたかどうかを確認する 3 子どもが食べている状況の事実を言う 4 子どもに食べられない理由を尋ねる 5 子どもの行為の理由を尋ねる 6 子どもの状況に、なぜそうなったかを尋ねる 7 食材の名前を言って食べたかどうか尋ねる	10	18.9 45.5	8	17.8 36.4	4	33.3 18.2
子どもの体調を気遣う	子どもの体調を気遣って言葉 をかけたり配慮したりすること	8 子どもの身体の状態に共感する 9 子どもの体の状態を言葉にする 10 子どもの体調を気遣いながら手伝う 11 子どもの体調を気遣う行為をする 12 子どもの体調を気遣って言葉にする	18	34.0 48.6	12	26.7 32.4	7	58.3 18.9
子どもの味覚・触覚・感じたことを確認する	子どもの味覚・食感・感じたことを言葉にして確認すること	13 味の好みを確認する 14 味の好みを尋ねる 15 おいしかったか尋ねる 16 おかわりをするか尋ねる 17 子どもの食べ物の好みを推測して言葉で言う 18 子どもの様子から感じたことを理解し言葉にする（あつかった？） 19 食材の食感を確かめた子どもに質問したり感想を聞いたりする 20 子どもに味や食感、熱さを尋ねる	25	47.2 49.0	25	55.6 49.0	1	8.3 2.0

う】事例の軸足コード別割合が58.3%となっており、子どもの身体そのものに対して、疲れていることや病み上がりであることを気遣うなどの事例が多く確認された。

#### (4) 伝える

保育者の食事場面における援助には、子どもに「伝える」行為が見られた。それらの行為は、『子どもの行為について提案する』{食べ方や食べることに関する子どもの行為について提案すること}、『子どもの行為について教示する』{子どもが食事に関してどうすべきかを言葉や行為などで教示すること}、『子どもに見通しを伝える』{その場の状況やこれからのことに関する見通しを伝えること}、『他児のことを話題にする』{食事中の子どもとの会話において、他児のことを話題にすること}、『保育者の意図を伝える』{保育者自身の食事に関する意図や子どもへの評価を、さまざまな方法で子どもに伝えること}の5種類のカテゴリーに整理された。順に述べる。

##### ① 『子どもの行為について提案する』

子どもに、食べ方や食べることに関する行為について保育者が提案する事例には、24種類のオープンコードが付され、4種類の軸足コードに整理された(表4-10)。

##### ●担当制の種類による【食べ方の提案をする】方法

【食べ方の提案をする】軸足コードは10種類のオープンコードから成っている。各担当制の事例数の軸足コード別割合は30.8%~56.1%で数値的には極端な差はないものの、オープンコードごとの事例生起数に特性が見られた。それはまず、場所担当制と子ども担当制-グループ援助型のみ事例が生起しているのは、[他のものと一緒に食べるのもっとおいしいと言って勧める：4-10-6] [量や大きさを調整して食べることを提案する：4-10-8] など、苦手なものなどをもっと食べるために、食べ方の提案をするオープンコードである。そして子ども担当制-個別援助型のみ事例が生起しているオープンコードは、[食べられる部分だけ食べることを提案する：4-10-12] [苦手なものを減らすことを提案する：4-10-13] など苦手なものをあえて食べさせようとはせず、食べられるものをしっかりと食べるように提案する内容である。これは、食事に関する保育者のねがいとねらいが反映しているものと考えられるが、このような保育者の意図や食事の捉え方は、担当制の種類とどのような関連があるのか、他のカテゴリーと併せて考察が必要である。



表 4-10 子どもの行為について提案する

カテゴリ名 『子どもの行為について提案する』		定義 食べ方や食べることに関する子どもの行為について提案すること					
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制		
					グループ援助型	個別援助型	
子どもに意思表示すること を促す	子どもが自ら意思表示をするための言葉を伝え、促すこと	1 意思を伝えたいときの具体的な言葉を提示する	0	0.0 / 0.0	0	0.0 / 0.0	2 / 5.9 / 100
子どもの目の前の状況について話す	子どもの目の前の状況について話したり一緒に見たりして理解を促すこと	2 子どもに自分が置かれている状況を説明した上で、どうするか伝える 3 子どもの身の周りの状況について子どもと一緒に確認する 4 保育者が今していることを伝え、少し待つように言う 5 目の前のモノの状況について事実を言葉にして言う	0	0.0 / 0.0	0	0.0 / 0.0	12 / 35.3 / 100
食べ方の提案をする	食べる量・内容・方法などによって食べられるように提案したり励ましたりすること	6 他のものと一緒に食べるのもっとおいしいとやって勧める 7 一緒に口に入れる食材の組み合わせを変えて、食べるように励ます 8 量や大きさを調整して食べることを提案する 9 量や大きさを調整して食べるように励ます 10 子どもが自分で食べ物を食べやすくてできるように具体的な方法を知らせる 11 スプーンにのっているものの種類を調整して再度勧める 12 食べられる部分だけ食べることを提案する 13 苦手なものを減らすことを提案する 14 苦手なものをよけてみることを提案する 15 食べ物の熱さ説明をしながら食べやすいように手を加える	4	30.8 / 10.5	23	56.1 / 60.5	11 / 32.4 / 28.9
子どもの行為について言葉で提案する	子どもがすることについて言葉で表しながら提案すること	16 子どもに次のことに気持ちが向かうような言葉をかける 17 子どもの様子を見て次の行為を提案する 18 食事に誘う 19 食事にしようとして提案する 20 次の行為に移るように提案する 21 やり直すことを提案する 22 子どもにすべきことを伝え再度違う表現で言う 23 子どもの行為を止めてやり直すように伝える 24 そのまま食卓で寝るように伝える	9	69.2 / 25.0	18	43.9 / 50.0	9 / 26.5 / 25.0

## ② 『子どもの行為について教示する』

子どもが食事に関してどうすべきかを、言葉や行為などで教示するカテゴリ『子どもの行為について教示する』は、33種類のオープンコードから4種類の軸足コードに集約されて生成した（表 4-11）。

### ●行為について教示する方法

子どもに食べることに関する行為を教示する方法として、言葉・行為・言葉と行為・うたが使われていた。全体として一番多く行われていた方法は、言葉のみでの教示であるが、事例数の軸足コード別割合を見ると子ども担当制—個別援助型においては、【子どもの行為について行為で教示する】が72.5%と一番高い割合を示した。また、【子どもの行為について言葉で教示する】事例数と軸足コード別割合が、場所担当制では77事例で94.0%、子ども担当制—グループ援助型では172事例79.6%であるのに対し、子ども担当

表 4-11 子どもの行為について教示する

カテゴリ名 【子どもの行為について教示する】		定義 子どもが食事に関してどうすべきかを言葉や行為などで教示すること				
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制	
					グループ援助型	個別援助型
子どもの行為についてうたで教示する	次にすることを伝えるために歌をうたって教示すること	1 すべきことを伝えるために歌をうたって説明する	1	1.2 100	0 0.0	0 0.0
子どもの行為について行為で教示する	子どもがすることについてモノを差し出したりしぐさをしたりすること	2 子どもがすべきことを身体に手を触れて気づかせる 3 子どもの気持ちが食べる方に向かうように食べるものを見せる 4 子どもがすることについての具体的な方法をしぐさや言葉で伝える 5 子どもが次にすることをしぐさで示す 6 モノを差し出すことで子どもが自分から次の行為に進むようにする	3	3.5 8.6	3 8.6	29 72.5 82.9
子どもの行為について行為と言葉で教示する	子どもがすることについて言葉と指さしで教示すること	7 次にすることを言葉と指差して伝える 8 子どもがしていることを身体に触れたりしながら言葉で制止する 9 座るように子どもの身体に触れながら言う	5	5.8 10.0	41 19.0 82.0	4 10.0 8.0
子どもの行為について言葉で教示する	子どもがすることについて言葉で表しながら教示すること	10 口が空っぽの時にしゃべりするように言う 11 子どもが次にすることを言葉で伝える 12 子どもの周りの状況とそうなった理由を伝えるべきことを教示する 13 食具を使うように伝える 14 全体に向けてすべきことと理由を話す 15 食べることを指示する 16 おしゃべりの声の大きさについて話す 17 子どもがしたことが不完全であることを伝える 18 子どもに自分でするように伝える 19 子どもにすべきことを端的に言葉で示す 20 手伝いを終了して子どもに返す 21 子どもがしたことを言葉にして確認する 22 子どもがする手伝いの方法や内容を説明する 23 子どもの行為を言葉で制止する 24 子どもの行為を手伝った後に引き続き注意するように言う 25 こぼしたときの始末の方法と理由を説明する 26 食べ方を具体的に教示する 27 注意してほしいことを擬態語を使って伝える 28 注意してほしいことを説明する 29 注意してほしいことを伝える 30 モノの扱いに関する子どもの質問に答える 31 子どもの行為を見守りながら実況する 32 子どもの言葉を繰り返して確認する 33 食具を使うことがなぜ良いことかを話す	77	94.0 30.1	172 79.6 67.2	7 17.5 2.7

制一個別援助型では7事例17.5%となっており、子ども担当制一個別援助型と他の2類型の担当制において事例数に顕著な差があることが確認できた。【子どもの行為について言葉で教示する】内容を見てみると、子ども担当制一グループ援助型において、30事例以上と事例数が偏って多いオープンコードが確認された。それは、[子どもの行為を言葉で制止する：4-11-23]と[子どもにすべきことを端的に言葉で示す：4-11-19]である。前者は、「人のは触らないでください」「だめです」など、保育者が子どもの行為を見てそれを止める必要がある場合に生起する事例である。そして後者は「手はおひざ」「座ってごらん」「(手に持っている食べ物を)入れてごらん」など、端的な言葉で子どもがすべきことを教示する内容であった。

### ③ 『子どもに見通しを伝える』

保育者が、【子どもに具体的な見通しを示す】【子どもの状況理解を支える見通しを示す】【子どもに期待感をもたらす見通しを示す】など、その場の状況や子ども自身のことについての見通しを伝える援助で、それらの事例に 22 種類のオープンコードが付され、3 種類の軸足コードに集約して生成された（表 4-12）。

#### ●子どもに見通しを伝えることの意味

【子どもに具体的な見通しを示す】【子どもの状況理解を支える見通しを示す】の 2 種類の軸足コードは、保育者がこれからすることや、保育者がその場を離れても見ていることを伝えるなどの内容であった。事例は、直接子どもに見通しを伝えるものが大半であるが、中には保育者同士の会話を聞くことによって、子どもに見通しが伝わるという事例もあった。これらは、保育者の動向を確認できることや、他児の体調を気遣う保育者同士の会話を聞くことで他児の現在の状況理解はもちろん、自分に置き換えて、体調が悪い時の保育者の対応を知ったり感じたりすることにつながると言える。この 2 種類の軸足コードの合計事例数の軸足コード別割合は、場所担当制が 97.0%、子ども担当制一個別援助型が 100%であった。一方、子ども担当制一グループ援助型は 28.2%と他の担当制と比較すると低い数値となっており、もう 1 種類の軸足コード【子どもに期待感をもたらす見通しを伝える】が 71.8%と高い数値である。この【子どもに期待感をもたらす見通しを伝える】

表 4-12 子どもに見通しを伝える

カテゴリー名 【子どもに見通しを伝える】		定義 その場の状況やこれからのことに関する見通しを伝えること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制					
			子ども担当制		グループ援助型			
			個別援助型					
子どもに具体的な見通しを示す	保育者がその場を離れる際に、その理由や行先を伝えること	1 子どもに言葉をかけながら離れたところに移動する 2 その場を離れてからも見ていることを伝える 3 これから保育者がすることを伝える 4 移動することを他の保育者に伝える 5 歌や子どもに話す途中で保育者に話しかける 6 子どもの体調と状況を保育者間で伝えあう 7 子どもの体調や状況を保育者間で尋ねる 8 保育者同士で持ち場や役割の打ち合わせをする	34	51.5 65.4	9	11.5 17.3	9	81.8 17.3
子どもの状況理解を支える見通しを示す	子ども自身の食事の進み具合などを言葉にして確認すること	9 保育者がその場を離れることを子どもに伝える 10 これから自分がする行為を全体に対して伝える 11 全体に向けて次にすることと理由を話す 12 全体に向けて次にすることを話す 13 手伝えることを伝えてから手伝える 14 お汁の熱さによる配膳の手順を言葉で説明する 15 保育者が見ていることを言葉とジェスチャーで示す	30	45.5 66.7	13	16.7 28.9	2	18.2 4.4
子どもに期待感をもたらす見通しを示す	おかわりやデザートの話をするにより、子どもが期待感をもてるようにすること	16 おかわりがあることを伝える 17 楽しみを言って目を覚まさせる 18 食べたかどうか先のことを話して励ます 19 デザートがあるから食べるように勧める 20 デザートがあることを知らせる 21 デザートを持ってくるから起きるように言う 22 もう少ししてからデザートを持ってくると伝える	2	3.0 3.4	56	71.8 96.6	0	0.0 0.0

のオープンコードの内容は、おかわりやデザートがあることを知らせることで、それを楽しみに食べ進めるように伝えるというものであり、前述の子どもに安心感を与える2種類の軸足コードとは違った意味合いを持つものである。このことと、担当制の種類による特性との関連については、次節で考察する。

#### ④『他児のことを話題にする』

保育者の援助には、子どもとの会話の中で『他児のことを話題にする』方法によるものが見られた。他児のことを話題にすることは、保育者が直接的に子どもの食事を社会的側面から支え、文化的活動へと導くことにもつながると捉えられる。事例から18種類のオープンコードより6種類の軸足コードに集約され、カテゴリーが生成された(表4-13)。

#### ●【他児の様子について話す】

事例数の軸足コード別割合が一番高いのは、いずれの担当制においても【他児の様子について話す】で35.7%~46.7%となっており、このカテゴリーについては担当制の種類による顕著な特性は見られず、概ね類似した結果であった。その方法としては、事例4-6のように会話の中で自然と他児のことを話題にしたり、他児の様子を伝えたりするものであ

表4-13 他児のことを話題にする

カテゴリー名 【他児のことを話題にする】		定義 食事中的子どもとの会話において、他児のことを話題にすること				
【軸足コード】	定義(説明)	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制	
			グループ援助型	個別援助型	グループ援助型	個別援助型
子ども同士でのやりとりを促す	子ども同士の会話ややりとりを見守ったり勧めたりすること	1 子ども同士で直接やりとりをするように言う 2 2人の子どもが会話しているのを微笑んで見守る	1 6.7 50.0	0 0.0 0.0	1 10.0 50.0	1 10.0 50.0
他児の様子について話す	他児の様子について話すなどして理解できるように促すこと	3 食事をしていない子どもの状況を伝える 4 他児の状況を説明し手伝ってくることを伝える 5 他児の状況を話題にする 6 他児の様子を伝え見るように言う 7 他児の様子を伝える 8 他児が言っていることを話題にする	7 46.7 43.8	5 35.7 31.3	4 40.0 25.0	4 40.0 25.0
他児の気持ちについて話す	他児の気持ちの説明や代弁によって理解できるように促すこと	9 してほしくないことをそれによる他児の気持ちを説明しながら伝える 10 他児の気持ちを子どもに説明する 11 他児の気持ちを代弁してほめる	1 6.7 20.0	3 21.4 60.0	1 10.0 20.0	1 10.0 20.0
他児の体調について話す	他児の身体的な状態について話すなどして理解できるように促すこと	12 他児の身体の状況を話題にして心配する 13 他児のけがへの気遣いを食べている子に話す 14 子どもの体調への気配りを他児にも伝える	1 6.7 14.3	2 14.3 28.6	4 40.0 57.1	4 40.0 57.1
他児とのかかわり方を具体的に伝える	他児とのかかわり際の言葉遣いや手のかけ方や身体へのふれ方について伝える	15 眠くなった子どもに対しそっとしておくことを伝える 16 他児への言葉遣いについて言い方を教示する 17 他児への身体へのふれ方について優しくするように伝える	2 13.3 33.3	4 28.6 66.7	0 0.0 0.0	0 0.0 0.0
子どもに他児との区別を知らせる	名前を呼びながら配膳するなどして自分と他児の区別を知らせること	18 それぞれの名前を強調して言いながら配膳する	3 20.0 100	0 0.0 0.0	0 0.0 0.0	0 0.0 0.0

る。また、事例 4-7 のように【他児の体調について話す】は、他児の体調への心配りを子どもに話したり、話題にしたりして心配するなどの事例が見られた。

**事例 4-6 (そら保育所：場所担当制)**

あき保：「ほら見て。今日えみちゃんがもぐもぐ食べてるよ。おいしいおいしいって。」

**事例 4-7 (りんご保育所：**

**子ども担当制個別援助型)**

よしお：離れたところで転倒する  
とも保：「え？どうした？よしおちゃん強く打ってない？」  
たか：よしおの方を振り返って一緒に見る。  
とも保：「強く打ったと思う。痛かったよねえ。」

**⑤『保育者の意図を伝える』**

保育者が子どもに保育者自身のさまざまな意図を伝える事例に 52 種類のオープンコードが付され、そこから 9 種類の軸足コードに集約され、生成された (表 4-14)。

a) 保育者の子どもへの評価を伝える方法と内容

本カテゴリーの 9 種類の軸足コードのうち、子どもの行為に対する評価を伝える際に、行為・言葉・行為と言葉・表情の 4 種類を使った援助方法が軸足コードに整理されている。事例の軸足コード別割合を見ると、いずれの担当制も【子どもの行為への評価を言葉で伝える】が多く、場所担当制では 72.0%、子ども担当制—グループ援助型では 44.5%、子ども担当制—個別援助型では 31.8%となっている。オープンコードも 21 種類で、行為を言葉でほめている内容やほめる対象が多様であることがわかった。オープンコードは、[子どもが食べたことを言葉でほめる：4-14-15] 事例数が顕著に多く生起しており、場所担当制で 50 事例、子ども担当制—グループ援助型で 23 事例である一方で、子ども担当制—個別援助型では 1 事例となっている。

b) 保育者が子どもに伝える感情

軸足コード【子どもの行為に関する保育者の感情を伝える】は 4 種類のオープンコードから成る。事例数と軸足コード別割合は、場所担当制が 15 事例 10.5%、子ども担当制—個別援助型が 1 事例 2.3%であるのに対し、子ども担当制—グループ援助型は 45 事例 37.8%となっている。オープンコードを見ると、子ども担当制—グループ援助型の 45 事例すべてに [子どもにしてほしくないことを言葉で伝える：4-14-49] [子どもにしてほしくないことを保育者の感情と一緒に伝える：4-14-50] が付されていた。つまりこれらの事例は、保育者がしてほしくない行為を子どもがしており、それに対する保育者の対応で、

保育者が伝えている保育者自身の感情は、否定的なものであった。

表 4-14 保育者の意図を伝える

【軸足コード】		定義 (説明)	【オープンコード】	場所 担当制	子ども担当制	
【軸足コード】		定義 (説明)	【オープンコード】	場所 担当制	グループ 援助型	個別 援助型
子どもの食に関する技術の評価を言葉で伝える	子どもの食具や食器の技術の上達を言葉で伝えること	1 おしぼりできれいに顔がふけたことを伝える 2 子どもの食べる技術の上達を言葉でほめる 3 食べ方をほめながらもっと上手になる方法を言う	9	5.6 / 52.9	7 / 47.1	4 / 21.1
子どもの行為への評価を行為で伝える	子どもを認めたりほめたりする気持ちを行為やジェスチャーで伝えること	4 子どもからの食べたという報告にもう1度見たいという 5 子どもをほめる気持ちを言葉とジェスチャーや動作で表現する 6 子どもをほめる気持ちをジェスチャーや動作で表現する 7 食べたことを頭をなでながら言葉でほめる 8 ほめてからになった食器を見せる	11	7.7 / 57.9	8 / 42.1	0 / 0.0
子どもの行為への評価を言葉で伝える	子どもを言葉で認めたりほめたりすること	9 度ほめたことを再度違う言葉で表現する 10 子どもが指示通りにしたことをほめる 11 子どもがしていることに肯定した言葉をかける 12 子どもが自分から気づいて食卓に来たことを喜んで言葉にする 13 子どもがたくさん食べていることに喜んで理由を尋ねる 14 子どもがたくさん食べている状況をそのまま言葉で言う 15 子どもが食べたことを言葉でほめる 16 子どもが食べたことを周囲の子どもにも報告する 17 子どもが食べたことを喜ぶ 18 子どもが食べていることを言葉でほめる 19 子どもが遊具を拾ったことにお礼を言う 20 子どもからの食べたという報告についてほめる 21 子どもの行為が終わりきれいにできたことを言葉で伝える 22 子どもの行為を擬態語を使って表現してほめる 23 子どもの行為を言葉にしてそれがよいと確認する 24 他児にもほめるように促す 25 他児のことを保育者がする間待っていたことにお礼を言う 26 食べたことを1人についてほめて隣の子どものも続けてほめる 27 早く食べ終わったことに驚き言葉で言う 28 保育者がすることを子どもがしたことにお礼を言う 29 保育者の教示通りにできたことをほめる	103	72.0 / 60.6	53 / 31.2	14 / 8.2
子どもの行為への評価を言葉と行為で伝える	子どもを言葉と行為で認めたりほめたりすること	30 子どものおかわりをしたという報告を受けて行為と言葉でほめる	2	1.4 / 100	0 / 0.0	0 / 0.0
子どもの行為への評価を表情で伝える	表情に表して子どもを認めたりほめたりすること	31 子どもの行為に対してにっこり笑う	0	0.0 / 0.0	4 / 50.0	4 / 50.0
子どもに意思表示することを促す	子どもが意思表示をするための言い方やタイミングなどを具体的に伝えること	32 子どもに見せながらどれを食べるか尋ねる 33 うなずくのではなく言葉で伝えるように言う 34 子どもが言うべき言葉を保育者が伝え自分で言うように促す 35 子どもが自分から意向を伝えてきたことにお礼を言う 36 子どもが要求を伝える時に実際に言う言葉を教示する 37 子どもの反応がないときに同じことを繰り返して伝える 38 こぼれたことを自分で報告するように言う 39 困ったら手伝いを言葉で要求するように伝える 40 他の保育者の言葉に子どもに代わって返事をする 41 食べる量について食べながら意向を伝えるように言う 42 つぐときに量を知らせてくれたら助かると伝える 43 はっきりと言うように指示する	3	2.1 / 15.0	2 / 10.0	15 / 75.0
子どもの気づきへの評価を言葉で伝える	子どもが自ら気づいたことをほめたりお礼を言ったりすること	44 子どもの気づきをほめその理由も説明する 45 他児の状況に気づき保育者に知らせたことにお礼を言う	1	0.7 / 33.3	0 / 0.0	2 / 66.7
子どもの自ら向かう気持ちへの評価を言葉で伝える	子どもが自ら向かっていることをほめたり喜んだりすること	46 子どもが自分からすべきことに向かっていることをにっこり笑って認める 47 保育者が見てなくても食べたことをほめる 48 子どもが自分でしたいという気持ちに喜んで言葉にする	2	1.4 / 33.3	0 / 0.0	4 / 66.7
子どもの行為に関する保育者の感情を伝える	子どもの行為に関する保育者の感情を伝えること	49 子どもにしてほしくないことを言葉で伝える 50 子どもにしてほしくないことを保育者の感情と一緒に伝える 50 子どもの姿勢についてどうするとよいか保育者自身の気持ちを伝える 52 どのような食べ方が望ましいかを伝える	15	10.5 / 24.6	45 / 73.8	1 / 1.6

c) 子ども担当制一個別援助型において保育者が着目する子どもの意思表示

軸足コード【子どもに意思表示することを促す】は、特に子ども担当制一個別援助型において多く生起している。そして12種類のオープンコードほとんどに事例の生起がみられ、子どもが自分で意思表示をしやすいうように、具体的に言う言葉を教示したり、うなずいたりするのではなく言葉で言うように伝えたり、子どもが自分から意向を伝えてきた際にお礼を言ったりするなど、多様な内容であった。子ども担当制一個別援助型においては、カテゴリー『保育者の意図を伝える』全体の事例数のうち、【子どもに意思表示することを促す】事例数の担当制別割合は75%となっている。この数値は、他の担当制ではその大半がたくさん食べることや食べ方に関して保育者の意図を伝えているのに対し、食べることは直接関係がない子どもの意思表示に着目して、保育者の意図を伝えていることを示している。

## (5) 手助けをする

子どもの食事場面で保育者は、『子どもの行為の手助けをする』『食事の進行ペースを調整する』の2種類の方法で手助けをしていた。順に結果を説明する。

### ① 『子どもの行為の手助けをする』

1～2歳児の食事場面であることから、保育者による手助けはその発達段階からも多く必要となり、多様な内容の事例が確認された。それらの事例に42種類のオープンコードが付され、11種類の軸足コードに集約されて本カテゴリーが生成された(表4-15)。

a) 【子どもの行為を直接的に保育者主導で支える】方法による手助け

本カテゴリーにおける事例数の軸足コード別割合は、場所担当制と子ども担当制一グループ援助型で一番高い数値を示した軸足コードが【子どもの行為を直接的に保育者主導で支える】である。オープンコードは1種類のみで[保育者が子どもに対して直接的に行為し、子どもは受動的に受ける:4-15-31]で、例えば保育者がスプーンに食べ物をすくって子どもの口に運ぶというような内容である。この軸足コードの特徴は、保育者が言葉をかけたり、子どもから手伝いを依頼されたりというやりとりがなく、保育者主導の行為という点である。尚、この軸足コードの事例数と軸足コード別割合は、場所担当制で43事例20.0%、子ども担当制一グループ援助型で93事例32.3%、子ども担当制一個別援助型で

表 4-15 子どもの行為の手助けをする

カテゴリ名 「子どもの行為の手助けをする」		定義 かかわりの度合いを変えながら子どもの行為を、直接的または間接的に手助けすること				
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所 担当制	子ども担当制		
				グループ 援助型	個別援助型	
子どもを援助するために自分の位置を調整する	子どもとかかわる際に対象の子どもの真正面に座り直すこと	1 援助する子どもの真正面に座る	0 0.0 0.0	0 0.0 0.0	1 1.0 100	
2人の子どもの行為を同時に言葉や行為で支える	2人の子どもを一緒に見ながら必要な手助けをすること	2 並んで座っている子を見て必要な手伝いを次々にする 3 今すべきことを2人の子どもに同時に伝える 4 2人の子どもを同時に励ます 5 ひとりに話しながらもうひとりを行為で手伝う 6 2人の子どもに対し両手を使ってそれぞれに手伝う 7 ひとりの様子を見ながらもうひとりの行為を手伝う 8 2人の子どもを交互に見ながら見守る	18 8.4 40.0	23 8.0 51.1	4 3.9 8.9	
子どもの行為を背後から直接手を添えて手伝う	子どもの行為を子どもの背後から手を添えたり声をかけたりして手伝うこと	9 子どもの背後から椅子を動かす 10 子どもの背後から言葉をかける 11 子どもの背後から食卓の上を整える 12 子どもの背後からスプーンを口に運ぶ	10 4.7 71.4	4 1.4 28.6	0 0.0 0.0	
子どもの行為を言葉と直接手を添えることで手伝う	子どもの行為について説明したり話したりしながら手を添えて手伝うこと	13 言葉をかけながら行為で手伝う 14 食具・食器の使い方を行為に言葉を添えて説明する 15 食具・食器の使い方を子どもに分かりやすい言葉で説明する 16 保育者がしている行為を具体的に話しながら手伝う	38 17.7 62.3	20 6.9 32.8	3 2.9 4.9	
子どもの行為を直接手を添えることで手伝う	子どもの行為について直接手を添えることで手伝うこと	17 子どもの手に手を添えて一緒に行為をする 18 食具・食器の使い方を手に手を添えて教示する 19 食具・食器の扱いを言葉で教示する 20 どちらの手で食具を持つか、利き手に関する保護者の意向を伝える 21 子どもがしていることについての具体的な方法を言葉で伝える	42 19.5 65.6	17 5.9 26.6	5 4.9 7.8	
子どもの席や布団への移動を手伝う	子どもが席や布団へ移動するのを手を引いたり抱いたりして手伝うこと	22 布団や席まで抱いて移動させる 23 抱き上げて目を覚まさせる 24 手を引いて移動する 25 布団まで同行する	0 0.0 0.0	20 6.9 95.2	1 1.0 4.8	
子どもの行為を部分的に手伝う	子どもの行為について子どもができない部分や自分でする前段階、仕上げの部分を手伝うこと	26 子どもがしたこと最後の仕上げをする 27 子どもが自分で行為しやすくように手伝う 28 子どもが自分でしていることのできない部分を手伝う 29 次の行為の前段階までを手伝って子どもに返す 30 続きは自分で食べるように伝える	22 10.2 26.5	34 11.8 41.0	27 26.2 32.5	
子どもの行為を直接的に保育者主導で支える	子どもの行為について保育者主導で直接的な行為によって手伝うこと	31 保育者が子どもに対して直接的に行われ、子どもは受動的に受ける	43 20.0 29.5	93 32.3 63.7	10 9.7 6.8	
子どもの行為を間接的に保育者主導で支える	子どもの行為にかかわる衛生的な環境整備などを保育者主導で間接的に手伝うこと	32 保育者が行為し子どもは見ているなど受動的に受ける 33 衛生的環境を整えるためのモノの準備や清掃をする	20 9.3 41.7	13 4.5 27.1	15 14.6 31.3	
子どもの行為に関係するものを整える	子どもの行為に関係する食器や椅子の位置の調節などで手伝うこと	34 子どもが自分で行為しやすくようにモノの場所などの調節をする 35 子どもが使うものを使いやすくように整える 36 食事に必要なものについて必要な理由を説明する	40 18.6 25.0	75 26.0 40.9	45 43.7 28.1	
視覚的な提示によって子どもの行為に関することを伝える	子どもの行為に関することを関連するモノを見せることで伝える	37 次にすることをモノを置くことで伝える 38 おしぼりを子どもに見せながらたたむ 39 子どもがすることを保育者が見本を示して伝える 40 子どもに見せながらモノを扱い見本を示す 41 子どもに見せながらモノを扱い見本を示す 42 子ども目の前で子どもに見せながら手伝う	2 0.9 18.2	2 0.7 18.2	7 6.8 63.6	

は10事例9.7%となっている。

b) 手助けをする対象児の人数と位置

子どもを手助けする保育者の行為は、食器や食具に関すること、姿勢やモノと子どもの



距離に関する事など、子どもが行為しやすいように多様な方法で援助がなされていた。その中から、保育者と子どもの応答的なかわりを観点として、【2人の子どもの行為を同時に言葉や行為で支える】と【子どもの行為を背後から直接手を添えて手伝う】の2種類の軸足コードに注目する。

まず、【2人の子どもの行為を同時に言葉や行為で支える】は7種類のオープンコードから成っている。そのうち、援助の対象となっている2人の子どもに対して同時に1つのことを伝えたり、交互に違う援助をしたりするオープンコードは除き、言葉と行為、あるいは保育者の両手がそれぞれ別の対象児に向けられている援助のオープンコード [ひとりに話しながらもうひとりを行為で手伝う：4-15-5] [2人の子どもに対し両手を使ってそれぞれに手伝う：4-15-6] [ひとりの様子を見ながらもうひとりの行為を手伝う：4-15-7] の事例を抽出した結果、場所担当制では12事例、子ども担当制—グループ援助型では21事例が生起しており、子ども担当制—個別援助型では生起が認められなかった。

次に【子どもの行為を背後から直接手を添えて手伝う】に注目する。[子どもの背後から椅子を動かす：4-15-9] [子どもの背後から言葉をかける：4-15-10] [子どもの背後から食卓の上を整える：4-15-11] [子どもの背後からスプーンを口に運ぶ：4-15-12] の4種類のオープンコードはいずれも、保育者と子ども互いの顔が見えない状態での援助である。事例数と軸足コード別割合は、場所担当制が10事例4.7%、子ども担当制—個別援助型が4事例1.4%、子ども担当制—個別援助型では生起が認められなかった。

### c) 子ども個別理解に基づく援助方法

子どもの行為に関する個別理解を視点に、軸足コード【子どもの行為を部分的に手伝う】より [子どもが自分で行為しやすいように手伝う：4-15-27] [子どもが自分でしていることのできない部分を手伝う：4-15-28] [次の行為の前段階までを手伝って子どもに返す：4-15-29] の3種類のオープンコードに着目する。この3種類に着目した理由は、【子どもの行為を部分的に手伝う】ことが、どの部分をどのような方法で手伝っているかを精緻に見ていくことにより、それぞれの保育者の、子どもの行為に関する個人理解のありようを明らかにするためである。この3種類のオープンコードについて、担当制保育の類型別事例数を表4-16に示す。[子どもが自分で行為しやすいように手伝う：4-15-27] と [子どもが自分でできない部分を手伝う：4-15-28] は、おしぼりやエプロンの扱いに関する事例から生成されており、子ども担当制—個別援助型のみが生起が認められた。内容は、子

表 4-16 担当制保育の各類型における【子どもの行為を部分的に手伝う】

各オープンコードの事例数

オープンコード	場所 担当制	子ども担当制	
		グループ 援助型	個別 援助型
[子どもが自分で行為しやすいように手伝う：4-15-27]	0	0	8
[子どもが自分でしていることのできない部分を手伝う：4-15-28]	0	0	13
[次の行為の前段階までを手伝って子どもに返す：4-15-29]	15	26	6

どもがおしぼりで手を拭いた後に自分でたたむ際、テーブルに広げたおしぼりの手前両端を両手でつまんで向こう側に折りたたむのに、どこをつまむか指をさして示したり、どこまで重ねたらよいかを掌で壁を作って教えたりする行為、子どもがたたんだおしぼりを保育者がさらに整えて縦向きに置くことや、エプロンのうしろのひもを留めるなどの行為である。これらの保育者のかかわりは、作業的なものではなく、子どもとの協働行為の一部を担っているようにテンポよく両者の行為がかみ合いながら進められていた。

d) 食事の環境構成

本カテゴリの中で、子どもに直接かかわらずに環境の構成を行う援助は、軸足コード【子どもの行為に関係するものを整える】であり、3種類のオープンコードから生成された。事例 4-8 では保育者が、[子どもが自分で行為しやすいようにモノの場所などの調節をする：4-15-34] 方法の援助で、子どもがすることを見通して、自分でしやすいようにその物理的な環境構成を行っている。このように、子どもの今の状況、先の状況を捉え、必要な条件を整えることは、直接的にはモノを介して子どもの行為を支えることにつながるかわりである。今日の前の子どもに何が必要かを判断するには、子どもの発達や心情も含めての個人的な理解が必要となる。

この軸足コードの事例数と軸足コード別割合は、場所担当制が 40 事例 18.6%、子ども担当制—グループ援助型が 75 事例 26.0%、子ども担当制—個別援助型が 45 事例 43.7% となっており、事例数は、子ども担当制—グループ援助型が 1 番高い数値を示している。しかし事例数の軸足コード別割合は、子ども担当制—個別援助型が一番高い数値を示しており、事例も 3 種類のオープンコード全てに生起していることから、他の担当制と比較し

事例 4-8 (りんご保育所：  
子ども担当制—個別援助型)  
ちよ：お茶のコップを置く。  
とも保：コップを遠ざけてちよの前を広くする。  
ちよ：エプロンを手に取り、紐をほどいてつけようとする。

て食事に関する環境構成に対する高い意識を持って援助が行われていると言える。

## ② 『食事の進行ペースを調整する』

『食事の進行ペースを調整する』 カテゴリーは、25種類のオープンコード、5種類の軸足コードより生成された（表4-17）。

本カテゴリーの保育者の援助方法は、担当制保育の類型との深い関連が認められた。いっしょに食べている他者と、ある程度の食事のペースを合わせることは、文化的活動としての食事に欠かせない条件と考えられる。いっしょに食事をする対象となっているのは、各担当制による食事の進め方によって子ども担当制—個別援助型では同じ食卓で食事をしている1～3人の子ども、子ども担当制—グループ援助型では5～6名のグループの子ども、場所担当制ではクラス全体の子どもである。さらにその内容を詳しくみると、子ども担当制—個別援助型では、保育者が1人の子どもがエプロンをつけるのを援助している時にもう1人の子どもがおかわりを要求した際、[他児が待っている状況を話し急ぐよう提

表4-17 食事の進行ペースを調整する

カテゴリー名 『食事の進行ペースを調整する』		定義 2人以上の子どもの食べるペースを確認しながら合わせて調整すること				
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制	子ども担当制		
				グループ援助型	個別援助型	
2人の子どもの進行ペースを合わせる	2人の子どもが同じようなペースで食事が進むように声をかけること	1 他児が待っている状況を話し急ぐよう提案する 2 他児も待っているから同じように待つように言う 3 2人の子どもと一緒に挨拶をする	3	7.1 33.3	5 9.6 55.6	1 100 11.1
グループの子どもの進行ペースを合わせる	グループの子どもが一緒にごちそうさまをするためにペースを合わせたり待たせたりすること	4 グループでの食後の挨拶の合図をする 5 グループでの食後の挨拶を提案する 6 子どもに待ち時間にする手伝いを依頼する 7 子どもに待ち時間に何をするか提示する 8 子どもに待ち時間の遊びを終わるように伝える 9 子どもが待ち時間に遊べるように言葉でかかわる 10 待ち時間の子どもと一緒に遊ぶ 11 子どもに待ち時間の遊び方を教示する 12 子どもの待ち時間の遊びに行為でかかわる 13 子どもと待ち時間の遊びに言葉でかかわりながら片づけをする 14 グループの子どもが終わるまでもう少し待つように言う	0	0.0 0.0	42 80.8 100	0 0.0 0.0
周囲の子どもの進行ペースを合わせる	周囲の子どもと一緒に食べ終わることができるように声をかけること	15 近くの子どもに早く食べてしまうように言う	1	2.4 100	0 0.0	0 0.0
クラス全体の進行ペースを合わせる	クラス全体の子どもが一緒に食事をはじめられるようにすること	16 子どもにといっしょに食前のルーティンの動作をする 17 全体に向けて歌いながら直接的に個人の行為を手伝う 18 全体に向けて歌いながら自分自身の身支度をやる 19 全体に向けて今すべきことを話す 20 全体に向けて話しながら直接的に個人の行為を手伝う 21 全体の子どもと挨拶をする 22 次の行為に移る合図の歌をうたう 23 決まり文句を言って次のルーティンに進む	26	61.9 83.9	5 9.6 16.1	0 0.0 0.0
クラス全体の状況を確認する	クラス全体の子どもを見回して状況を確認すること	24 全体を見まわして子どもの様子を確認する 25 他のテーブルの状況を見る	12	28.6 100	0 0.0	0 0.0

案する：4-17-1] というように、他児の状況を理解し、ともにその場を共有して食事を進めていくことを促すかかわりが見られた。子ども担当制—グループ援助型に主に見られたのは、いっしょにごちそうさまをするための先に食べ終わった子どもへのかかわりで、[子どもと待ち時間の遊びに言葉でかかわりながら片づけをする：4-17-13] [子どもに待ち時間にする手伝いを依頼する：4-17-6] というような内容である。これらのかかわりは、子どもがグループという単位やそこに所属していることを意識することにもつながるものと考えられる。そして場所担当制では、保育者がそれぞれの場所で子どもを援助して足並みを揃えクラス全体で食べ始める方法であるため、クラス全員の子どもが対象となっていた。[次の行為に移る合図の歌をうたう：4-17-22] [決まり文句を言って次のルーティンに進む：4-17-23] など、進行役の保育者が食前の時間に全員の子どもに対して、歌をうたったりその日のメニューを紹介したりという援助であった。

#### 第4節 考察

本章では、保育所1～2歳児の食事場面において保育者がどのような方法によって援助を行っているかを分析した結果、2693事例より13種類の中核カテゴリーに整理された。分析結果を研究設問である①各担当制における感性を持った保育者の援助方法、②担当制保育の類型による保育者の援助方法の特性、③保育者の援助方法と援助内容の関連性の3点を観点として考察する。

##### 1. 担当制保育の各類型における感性を持った保育者の援助方法

###### (1) 二者関係の感性を持つ保育者の援助方法

子ども個人のニーズに対し、迅速かつ適切に応答することが求められる二者関係の感性（篠原，2015）は、集団における保育者と子どものアタッチメント関係の基本となるものである（篠原，2018）。本研究で明らかとなった保育者の子どもへ援助方法から、保育者が持つ子ども個人に対する感性に着目する。

本研究の対象は1～2歳児の食事場面であるため、その発達段階の特性として自分で食具を使って食べるようになることや内面的には自己主張の出現が見られる時期である。よって保育者は、子どもの心身の発達段階や、その日その時の子どもの心情も含めての個別理解が必要である。保育者の感性は、子どものニーズに迅速かつ的確に応答する必要があり、子ども個人を理解していることが重要となる。そこで、保育者の援助方法を分析し

た結果から、保育者の感性を観点に考察を行うために、『子どもの行為の手助けをする』(表 4-15) より【子どもの行為を部分的に手伝う】、『子どもと気持ちのやりとりをする』(表 4-3) より【子どもの気持ちに共感する】、『子どもの気持ちに応答的に対応する』(表 4-4) より【子どもの気持ちを推察して言語化する】、『子どもの意向を確認する』(表 4-8) より【子どもの食事の進行に関して意向を尋ねる】と【子どもの食事の進め方について意向を尋ねる】の軸足コードに注目する。

まず、【子どもの行為を部分的に手伝う】(表 4-15) については、前節で述べたように、子ども担当制一個別援助型において保育者は、子どもを個人的に理解した上で、個別性を考慮し必要な場面や部分を適切な手順で手伝うことによって、子どもが行為を自分のものとして主体的に取り組むことを支えていた。これらの援助によって子どもの食事をする事に関する技術が発達することはもちろんであるが、その上で子どもが自分でしたい気持ちを読み取り、尊重しながら手伝うことが重要である。そうすることで、一方的な手助けではなく保育者と子どもの協働の行為となり、子どもができるようになっていくと1つずつその仕事を子どもに渡していき、子どもの自立にもつながっていくと考えられる。

次に、【子どもの気持ちに共感する】(表 4-3) と【子どもの気持ちを推察して言語化する】(表 4-4) 援助については、保育者が感性を持ってかわり、子どもの心について内省機能を発揮して読み取り、洞察性をもって捉え、その心を気遣い、迅速かつ適切に応答することが重要となる。さらに子どもの食事は、食べる事に関する技術やマナーを習得していくことも子どもにとっての課題であるとともに、体調や食べ物の好みによる葛藤があるなど、様々な感情が生起していると考えられる。保育者は、子どもの多様な気持ちに着目し、子どものネガティブな気持ちにも丁寧に共感を示するとともに、そのときどきの子どもの気持ちをしぐさ、視線、表情、まなざし、言葉、行為の内容など、多面的な情報から推察していた。

さらに、『子どもの意向を確認する』(表 4-8) カテゴリーでは、担当制の種類により、保育者が食事の何についての意向を尋ねているかの特性が見られた。場所担当制と子ども担当制一グループ援助型では、食事を進めるか終了するかなどの二者択一の事柄である【子どもに食事の進行に関して意向を尋ねる】事例のみ生起していた。一方の子ども担当制一個別援助型では、保育者が手伝うのかどのようにしたいのかなど、食事の進め方について保育者が丁寧に意向を尋ねており、【子どもに食事の進め方に関して意向を尋ねる】事例のみ生起していたことから、保育者が子どものニーズを細やかに捉えようとしている

ことが明らかとなった。

以上のような保育者の援助方法は、保育者とその時に担当している子どもとの組み合わせにおいて個別に生起するものであり、保育者が持つ二者関係的感性性によると考えられる。そして、これらの子どもの気持ちへの共感や子どもの気持ちの推察は、3 類型の担当制いずれの保育者にも見られた援助方法であるが、前節でも述べた通り、子ども担当制一 個別援助型において保育者が、特に子どもの多様な気持ちに共感し、推察しながら子ども とかかわっていることが明らかとなったことから、担当制の類型と保育者の持つ感性性の 質について、その関連を次項にて検討することとする。

## (2) 集団的感性性を持つ保育者の援助方法

保育現場において保育者は、子ども個々のニーズに応答すると同時に、集団全体にも目 を配り (野澤, 2018)、集団に対する共感性や許容性、よりよい環境や関係の構造化を指 指す集団的感性性 (遠藤, 2018) を併せ持つことによって、保育者と子ども個人のアタッ チメントが安定して形成される。そこで、本研究で明らかとなった保育者の子どもへのか かわりから、複数、あるいは集団全体の子どもへの感性性がどのように捉えられるかにつ いて考察する。まず、個別のかかわりの中に見られる保育者の集団的感性性に注目する。

『保育者の意図を伝える』(表 4-14) の事例 4-9 は、保育者が他児の援助をしている間 待っていた子ども (つぐ) に対してお礼を言う場面である。この事例から生成された軸足 コードが【子どもの行為への評価を言葉で伝える】である。待っていた子どもにとっては 待っていたことを評価されることで、集団の中にある順番などの生活のルールを受け入れ ることの意味が理解でき、また、待ってもらっていた子どもも自分を待っていてくれる他 児に目を向け、自分が集団の中にあることやその中で助けられたり支えられたりしている ことを意識できる機会になっていると考えられる。このような場面は食事以外の生活や遊 びの中で多く生起していると推察されるが、食事場面においても保育者は機会を捉え、必 要なかかわりをしていることが明らかとなった。この他にも、子ども担当制一 個別援助型 には『子どもの意向を確認する』(表 4-8) より 【子どもに食事の進め方に関して意向を尋ねる】の オープンコードに、[他児の手伝いを先にしてよい か尋ねる : 4-8-15]、[他児と一緒にごちそうさまを してよいか尋ねる : 4-8-14] があり、これらも同様

事例 4-9 (りんご保育所 :  
子ども担当制一 個別援助型)  
とも保 : たかの手伝いをする。  
つぐ : 食卓について待っている。  
とも保 : 鍋を持ってきて「お待たせ  
しました。待っていてくれ  
てありがとうございます。」お椀につぐ。

に、保育者が子ども同士の関係性に配慮したかかわりで、子ども同士の関係やともに過ごす環境を構造化する一助となると考えられる。

表 4-18 場所担当制における保育者のクラス全体を対象とした援助

( ) 内：オープンコード数

中核カテゴリー	軸足コード	事例数
『子どもの心情を励ます』	【子どもの食欲を励ます】(2)	5
	【子どもの気持ちが集中するように促す】(3)	19
『子どもの行為について 教示する』	【言葉によって子どもの行為を方向づける】(1)	2
『子どもに見通しを伝える』	【子どもの状況理解を支える見通しを示す】(3)	12
『食事の進行ペースを 調整する』	【クラス全体の進行ペースを合わせる】(8)	26
	【クラス全体の状況を確認する】(2)	12

次に、保育者がよりよい環境や関係を構造化する（遠藤，2017）という集団的感性の定義に注目して考察する。本研究で対象とした3種類の担当制は、それぞれの保育所で採用されている保育形態によって食事場面に関する方法や進め方、保育者の役割分担、子どもの担当方法の決定、モノの配置を含んだ環境整備などが検討されている。具体的な食事の進め方は、クラス全体・グループ単位・個人単位という特徴的な違いがあり、それによって観察記録から、子どもの食べ始めから食べ終わりまでの所要時間、着席している時間の長さ、1度に食卓を囲む人数、配膳の仕方など、担当制保育の種類による食事場面の構成に関する条件の違いが明らかとなった。これらの条件の下で、保育者がどのような感性をもって子どもとかかわるかということは、場面の背景や環境とも深く関連している。そこで、本章第3節の結果より、保育者によるクラス全体に対する援助方法と複数名に対する援助方法の事例を抽出して考察する。

まず表 4-18 は、保育者の子どもへの援助方法から、その対象がクラス全体の集団に対するかかわりとなっているものに注目してオープンコードを抽出し、それぞれが属している中核カテゴリーと軸足コードを整理したものである。クラス全体に対する援助方法は、場所担当制にのみ表出したが、これは場所担当制がクラス全体で食事を進めていく方法であり、子ども担当制はそれぞれグループや個人の単位での食事であることが理由である。

場所担当制における保育者は、【クラス全体の進行ペースを合わせる】【クラス全体の状況を確認する】などの全体に対するかかわりの中で、クラス全体で食事を進めるために遅くなった子どもを個人的に配慮したり手伝ったりしていた。また、安心感・意欲・主体性など子どもの気持ちに関すること、子どもの行為に関することについても、クラス全体とのかかわりの中で支えようとしていることがわかった。

次に、食事場面における保育者の援助方法から複数名を対象としたものについて、表 4-

19にオープン  
コードを抽出  
し、それぞれが  
属している中核  
カテゴリと軸  
足コードを示  
す。複数名に対  
して援助をする  
事例数は、子ど  
も担当制一個別  
援助型が他の担  
当制と比較して  
少ないことがわ

表 4-19 複数名を対象とした保育者のかかわりと担当制保育各類型の事例数

( ) 内：オープンコード数

中核カテゴリ	軸足コード	場所担当制	子ども担当制	
			援助型 グループ	援助型 個別
『子どもと気持ちのやりとりをする』	【子どもと表情や視線でやりとりをする】(1)		2	
	【子どもと言葉でやりとりをする】(1)	1	4	
	【子どもの意欲を励ます】(3)	24	3	
『他児のことを話題にする』	【子ども同士のやりとりを促す】(2)	1		1
	【他児の様子について話す】(6)	7	5	4
	【他児の気持ちについて話す】(3)	1	3	1
	【他児の体調について話す】(3)	1	2	4
	【他児とのかかわり方を具体的に伝える】(3)	2	4	
	【子どもに他児との区別を知らせる】(1)	3		
『保育者の意図を伝える』	【子どもの気づきへの評価を言葉で伝える】(1)	1		
『食事の進行ペースを調整する』	【2人の子どもの進行ペースを合わせる】(2)	3	5	
	【グループの子どもの進行ペースを合わせる】(2)		4	
	【周囲の子どもと進行ペースを合わせる】(1)	1		

かった。しかし、食事場面は先にも述べた通り、保育者と複数の子どもが同じ食卓を囲み大きな動きや場所の移動がなく、その場を共有することとなる。そこで保育者と子どもの個別性のある丁寧なかかわりが展開していくため、周囲の子どもも目の前でそのかかわりを見たり聞いたり感じたりしている。よって保育者が直接かかわっている子どもだけでなく、ほかの子どもが保育者と他児とのかかわりを見ることで、他者理解が促され、他者とのかかわり方を知ることを支えていると言える。いずれの担当制においても、1人ひとりの子どもがそのクラスに存在し、クラスで決められた方法の中で食事を進めるために諸々のことがらが組織化されている。これらのことも、子どもが過ごす環境を構造化し、且つクラス全体や他児との関係を間接的に構造化していることにつながっていると考えられる。

以上のことから、保育者の集団的感性について、子どもの環境や関係を構造化するということは、直接的に子ども同士のかかわりを援助するだけでなく、クラスで保育形態を選択し、その形態の中で食事を進めていくこと自体も、子どもの集団との関係に配慮した保育者のかかわりである。そしてそこに、保育者の集団的感性が表れているものと言える。



## 2. 担当制保育の各類型における保育者の援助方法の特性

### (1) 子どもへのねがい

本章で明らかとなった食事場面における保育者の援助方法は、担当制保育の類型によって、保育者がどのようなことを子どもにねがい、保育のねらいとしているのかに左右されていると考えられる。その点を、本章第3節で生成された中核カテゴリー・軸足コード・オープンコードを用いて、具体的に述べる。

まず、『子どもに見通しを伝える』(表4-12)の【子どもに期待感をもたらす見通しを示す】では、[楽しみを言って(食事中に眠くなった子どもの)目を覚まさせる:4-12-17][デザートがあるから食べるように勧める:4-12-19]など、目標を提示して意欲を喚起するオープンコードから生成された。これらの食べるように励ますかかわりの事例は、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型には多数見られたが、子ども担当制—個別援助型には見られなかった。また、『子どもの行為について提案する』(表4-10)では、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型では、どの子どもも残さずに何でも食べるための提案がなされ、子ども担当制—個別援助型では苦手なものを減らすなどして、個別に食べられる分をしっかりと食べるように提案されていた。これらのことは、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型では、最初に一律につがれた量を全員が食べてしまうことを目標としており、そのために、子どもを励ましたり、保育者がスプーンで子どもの口に食べ物を運んだりする【子どもの行為を直接的に保育者主導で支える】援助が多く確認された。それらは、言葉のやりとりはなく保育者主導の行為のみでのかかわりであった。このオープンコードの事例が多数である理由として考えられるのは、子どもの体力や意欲の面から、自分で食べ進めることが難しくなったという状況や、時間的に急ぐため保育者主導で行為を手助けする必要があるということである。さらに、子ども担当制—グループ援助型では、『子どもの行為について教示する』(表4-11)の【子どもの行為を言葉で制止する】援助方法の事例も多数生起していた。担当制の類型として、保育者が担当グループの子どもを食事の初めから終わりまで1人で全てを見ているため、先に食べ終わった子どもにはその場で遊んで待たせながら、まだ食べている子どもに急ぐように促すなどの援助を同時に行っていることから、保育者が多忙となり行為も煩雑となっている状況に起因していると考えられる。

これらのことから、食事場面をどのように捉え、進めていくかは、保育者の援助方法の特性につながるということが明らかとなった。そしてそれぞれの担当制保育の類型が、食事場面

のねらいや子どもに対するねがいと結びついていることが示唆された。

## (2) 担当制保育の各類型における条件と保育者の援助

保育者が、子どもを個別に深く理解した上で、的確で迅速な対応を可能とするためには、保育者と子どもの継続したかかわりが重要となる。子ども担当制は、グループ

### 事例 4-10 (りんご保育所：子ども担当制一個別援助型)

- ① とも保：2杯入れて「これくらいでいい？」  
た か：「うん。」  
とも保：「減らしたいとき教えてね。」
- ② とも保：2杯入れて「これくらいでいい？」  
ち よ：「うん。」  
とも保：「おかわりしたいとき教えてね。」

### 事例 4-11

#### (かもめ保育所：子ども担当制一グループ援助型)

- ま い：両手でお椀をもってお汁を飲んでいる。  
みよ保：お椀に触らないように手を少し離れたところで構える。

援助型も個別援助型も保育者と子どもの組み合わせは固定であるため、継続的に子どもを見ていくことができ、例えば摂食量の調節に減らす、あるいはおかわりをするを提案するかなど、個人によって方法を変化させる援助(事例 4-10)や、子ども個人のその時、その時期の状況や気持ちの理解を土台とした援助(事例 4-11)が可能となっていた。そして3種類の担当制のうち、場所担当制のみが保育者と子どもの組み合わせが非固定であり、同じ食卓を囲むメンバーが今日と明日では変わっているという保育の方法である。そのため、子どもを個別に理解する条件としては子ども担当制に比べると不利と考えられる。しかし本章において、保育者の援助方法を精緻に分析してきた結果、場所担当制のみ

表 4-20 担当制保育の各類型における軸足コード別割合最大値の一致と不一致

	中核カテゴリー	軸足コード別割合が最大値の軸足コードの一致			
		3担当制一致	場所担当制・子ども担当制グループ援助型で一致	場所担当制・子ども担当制一個別援助型で一致	3担当制不一致
応答する	子どもと気持ちのやりとりをする	○			
	子どもの気持ちに応答的に対応する		○		
	子どもの心情を励ます		○		
	子どもの行為を見守る	○			
確認する	子どもの意向を確認する		○		
	子どもの状態を確認する		○		
伝える	子どもの行為について提案する				○
	子どもの行為について教示する		○		
	子どもに見通しを伝える			○	
	他児のことを話題にする		○		
	保育者の意図を伝える		○		
手助けする	子どもの行為を手助けする		○		
	食事の進行ペースを調整する				○

の顕著な特性は見られなかった。さらに、表 4-20 に示すように場所担当制と子ども担当制—グループ援助型において、事例数の軸足コード別割合が一番高い数値を示す軸足コードが、13 種類中 8 種類、3 類型とも一致した 2 種類と合わせると 10 種類の中核カテゴリーで一致していることとなる。このことは、保育者のかかわりに関する担当制保育の類型による特性は、保育者と子どもの組み合わせが固定もしくは非固定によるものではなく、別の条件によるものということを示唆するものである。この点については、次章の分析も踏まえて総合的に考察することとする。

### 3. 保育者の援助方法と援助内容の関連性

これまで、保育者の援助方法 13 種類の中核カテゴリーについて述べたが、保育者はその時々状況に応じて、多様な援助方法を選択して子どもと関わっていることが明らかと

表 4-21 保育者の援助方法と援助内容の関係性

援助方法の種類 中核カテゴリー		応答する				確認する		伝える				手助けをする		
		子どもと気持ちのやりとりをする	子どもの気持ちに反应的に対応する	子どもの気持ちを励ます	子どもの行動を見守る	確認する	確認する	子どもの行為について提案する	子どもの行為について教示する	子どもに見通しを伝える	他児のことを話題にする	保育者の意図を伝える	手助けする	食事の進行ペースを調整する
食に関する習慣・技術・マナーを身につけることに関する援助	食に関する習慣形成を支える援助			○				○	○				○	
	食に関する技術の獲得を支える援助		○	○	○			○	○			○	○	
	食に関するマナーの習得を支える援助	○							○		○			○
食についての意欲や興味に関する援助	食欲を支える援助			○						○				
	子どもにあわせた摂食量の調節			○					○					
子どもの心情に関する援助	子どもの心情を支える援助	○	○	○		○	○	○		○			○	
他者や周囲のかかわりに関する援助	他児とのかかわりを支える援助	○	○	○	○	○	○	○		○		○	○	
	他者とのかかわりのマナーを支える援助	○	○	○	○	○		○	○	○	○			○
	状況把握を支える援助	○	○	○									○	
食事の方法に関する援助	食事環境の整備	○		○				○		○			○	
	食事をする準備				○				○	○	○		○	
	クラスやグループ揃っての食事の行を支える援助	○	○										○	
	クラスの子ども全体へ意識を向けた援助	○		○				○	○	○			○	

なった。これらの援助方法と、第3章：研究1の結果による保育者の援助内容のカテゴリーとの関連について、1つの援助方法がどのような援助内容に対して選択されているかを検証するために、援助内容の軸足コードごとに援助方法のカテゴリーを付した結果を表4-21に示す。

『子どもの心情を励ます』(表4-6)を例にとって述べると、その援助方法は、『食に関する習慣形成を支える援助』(表3-3)、『食に関する技術の獲得を支える援助』(表3-4)、『食欲を支える援助』(表3-6)、『子どもにあわせてさせた摂食量の調節』(表3-7)、『子どもの心情を支える援助』(表3-8)、『他児とのかかわりを支える援助』(表3-9)、『他者とのかかわりのマナーの習得を支える援助』(表3-10)、『状況把握を支える援助』(表3-11)、『食事環境の整備』(表3-12)、『クラスの子ども全体へ意識を向けた援助』(表3-15)の合計10種類の援助内容で選択されていた。多様な方法で子どもの心情を励ましながらこれらの内容の援助が行われているということである。このように、その時の状況や子どもの状態などによって、1つの援助方法が2~11種類の援助内容の際に用いられていることがわかった。

## 第5章 食事場面における保育者と子どもの関係性

本章では、食事場面における保育者と子どもの関係性を明らかにする。そのために、まず第1節では、目的と研究設問、分析の視点を整理し、第2節で研究方法について説明する。第3節では、食事場面における子どもの態度を行為や言葉から分析・考察を行う。そして第4節で、安定したアタッチメント関係を視点に情緒的利用可能性の概念を用い、第3章：研究1と第4章：研究2で述べた保育者の援助内容と方法に見られる保育者の態度と、本章第3節で述べた子どもの態度について考察する。その上で、担当制保育の類型による保育者と子どもの関係性はどのようなものかを検討する。

### 第1節 本章の目的

本章では、食事場面における保育者と子どもの関係性に着目する。第3章：研究1において、保育者の食に関する習慣・技術・マナーを身につけるための援助や、子どもの心情・意欲・興味などの内面に働きかける援助、食を通して他児や周囲のモノや事柄とのかわりを支える援助、食事の方法に関する援助など、多様な内容の援助のありようが明らかとなった。また、第4章：研究2においては、保育者がどのような方法で子どもを援助しているかが明らかとなるとともに、第3章：研究1で検証された保育者の様々な援助に対して、その場面や状況に応じた方法が選択されていることがわかった。これらの結果を踏まえて本章では、保育者と子どもの関係性を検証するために、アタッチメント関係について重要とされる情緒的利用可能性の概念に注目する。情緒的利用可能性とは、保育者ではなく子どもを主体とし、いつも子どもの状態を気かけながら、子どもが求めてきたときに情緒的に利用可能な存在である（遠藤，2017）というものである。

以上のことより本研究の目的は、食事場面における保育者と子どもの関係性について担当制各類型の特性を明らかにすることを目的とする。研究設問は次の2点とする。まず1点目は、食事場面において保育者と子どもには、それぞれどのような態度が見られるかである。この問いについて、保育者と子どもの二者関係の特質とされる子ども側の要因「応答的であること」「保育者を相互作用に巻き込むこと」と、保育者側の要因である「敏感であること」「侵害的でないこと」「情緒的に温かいこと」「環境を構造化すること」（遠藤，2017；篠原，2018）を、食事場面におけるそれぞれの姿から捉える。2点目は、情緒的利用可能性の概念を視点に、担当制各類型における保育者と子どもの関係性の特性を捉える。本章で注目する子どもの態度・保育者の態度・両者の関係性について、分析は二者

関係の特質である両者の要因を視点に、情緒的利用可能性の概念を軸に検証するとともに、2点の研究設問に対し、担当制の種類による特性が見られるかについて検討する。

## 第2節 本研究の方法

研究協力園・研究協力者・観察場面・観察時間・観察期間については、第2章で述べたとおりである。本章での分析は、第3章：研究1において作成したフィールドノートと、第4章：研究2で作成した分析シートを用いる。まず、子どもの態度を検証するにあたっては、第3章：研究1において作成したフィールドノートに保育者とかかわる子どもの行為や言葉も含めての観察記録の記述があるため、これらを抽出して分析の対象とする。そして保育者の態度については、第4章：研究2において作成した分析シートを用い、保育者の子どもへのかかわり方を、情緒的利用可能性を視点に抽出したカテゴリーを中心に考察を行う。そして、以上の子どもの態度に関する分析と、保育者の態度に関する考察の結果を総合的に捉え、両者の関係性についてさらに考察する。

子どもの態度については、本研究における研究設問に沿って分析し、その結果を分析シートにまとめた。分析シートは、第3章：研究1と同様に、オープンコード、そこから析出した軸足コードと概念、そして中核カテゴリーとその概念、さらに軸足コードごとに事例数の担当制別割合を示した数値、担当制ごとに軸足コード別割合を示した数値を整理したものである。

## 第3節 結果

### 1. 観察対象クラス・観察対象時間の概要

各観察対象クラスと観察対象時間の概要は、第3章：研究1にて述べたとおりである。

### 2. 分析結果と考察—子どもの態度

#### (1) 結果の概要

観察対象である  
3保育所6名の保  
育者とかかわった  
子どもの食事場面  
における行為と言

表5-1 子どもの行為と言葉 事例数

( )内は観察総時間(分)・1回あたりの平均時間(分)

	場所担当制	子ども担当制	
		グループ援助型	個別援助型
1歳児	155 (71)	111 (54)	76 (25)
2歳児	163 (65)	181 (78)	185 (45)
合計	318 (136・34/回)	292 (132・33/回)	261 (70・17.5/回)

葉、871 事例を分析対象とした。抽出された担当制各類型の事例数を表 5-1 に示す。観察時間では場所担当制と子ども担当制—グループ援助型がそれぞれ平均 34 分と 33 分であるのに対し、子ども担当制—個別援助型は 17.5 分と約半分である。一方で子どもの行為や言葉の事例数は、子ども担当制—個別援助型が 261 事

表 5-2 子どもは保育者とのかかわりのなかでどのような態度をもっているか

子どもの態度の種類	中核カテゴリー
①心情に関する態度	感情を表現する
	疑問に思ったことを尋ねる
	自己主張する
	自分の意思を示す
	自分の思いを優先して行動する
	自分の興味に沿って行動する
	自ら行動する
②周囲との関係に関する態度	クラス全体での食事のルーティンに沿って行動する
	他児とのかかわりを持つ
③保育者とのかかわりに関する態度	保育者と協働で行為する
	保育者とコミュニケーションをとる
	保育者の期待に応えようとする
	保育者の教示に従って行動する

例となっており、場所担当制の 318 事例、子ども担当制—グループ援助型の 292 事例と比較し、観察時間と比例して少ないとは言えない。つまり、子ども担当制—個別援助型における事例数が他の担当制と比べて多く確認できた結果となっている。このように、興味深い結果となった各担当制の事例数について、その要因を内容の分析により明らかにしていく。

これらの合計 871 事例を、子どもが保育者とのかかわりの中でどのような態度を持っているかという研究設問に沿って分析した結果、213 種類のオープンコードが付され、51 種類の軸足コードに集約、そこから 13 種類の中核カテゴリーに整理された。この 13 種類の中核カテゴリーを、①心情に関する態度、②周囲との関係に関する態度、③保育者とのかかわりに関する態度の 3 つに分類し（表 5-2）、順に説明する。

## （2）心情に関する態度

食事場面における子どもは、保育者とのかかわりの中で自分の心情に関する態度をもっていることが明らかとなった。『感情を表現する』{感情を様々な方法で表現すること}、『疑問に思ったことを尋ねる』{食事をしながら、食材や食器、食べ方など、疑問に思ったことを保育者に尋ねること}、『自己主張する』{食べることにに関して、自分がしたことやできたことを主張すること}、『自分の意思を示す』{食べることにに関して、タイミング・内容・量について自分の意思を示すこと}、『自分の思いを優先して行動する』{保育者の提案を受け入れず、自分の思いを優先させて行動すること}、『自分の興味に沿って行

動する』{周囲の人やモノに対して興味を持ち、それに沿って行動すること}、『自ら行動する』{自ら次の行動を進めたり、保育者の手助けを自ら要請したりすること}、の7種類の中核カテゴリーについて説明する。

### ①『感情を表現する』

『感情を表現する』は、12種類のオープンコードから5種類の軸足コードに集約された(表5-3)。

子どもは食事中に、喜んだり不満に思っ反発したり、さまざまな感情をさまざまな方法で表現していることがわかった。【食べることから気持ちがそれる】事例は、子ども担当制—グループ援助型において軸足コード別割合が90.5%、担当制別割合が79.2%といずれも1番高い数値を示している。これは先にも述べた通り、そのクラスで子どもが食べる量や内容についての捉え方や、食事に関する保育者のねらいに大きく依拠すると考えられる。第4章：研究2の保育者の援助方法では、子ども担当制—グループ援助型の『子ども心情を励ます』カテゴリーにおける【子どもの食欲を励ます】【子どもの意欲を励ます】の事例数の軸足コード別割合は、それぞれ31.8%、61.0%といずれも顕著に高い数値を示している。この子どもの【食べることから気持ちがそれる】と保育者の『子どもの心情を励ます』は、食べ物の好みや満腹の度合いに限らず、子どもは食べてしまうことを求められるため、集中して食べることに向かうことが難しい状況が生じていることに関連していることが示唆された。逆に、この軸足コードの事例生起が認められない子ども担当制一個

表 5-3 感情を表現する

カテゴリ名 『感情を表現する』		定義 感情をさまざまな方法で表現すること						
【軸足コード】	定義(説明)	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型	個別援助型		
身体の調子について訴える	自分の身体の調子を言葉や泣くことで訴えること	1 眠くなって泣く 2 自分の身体の状態を言葉で伝える	0	0.0 0.0	1	4.8 50.0	1 50.0	100 50.0
食べることから気持ちがそれる	食べることから気持ちがそれて、食事に関係のない行動をとること	3 椅子を後ろに下げたり立ち上がった たりする 4 食器や食具で遊ぶ	5	38.5 20.8	19	90.5 79.2	0	0.0 0.0
食べることに ついての喜び を表現すること	おかわりやデザート を喜ぶ気持ちを 表現すること	5 おかわりがたくさん入っているこ とを喜ぶ 6 デザートを手をたたいて喜ぶ	1	7.7 50.0	1	4.8 50.0	0	0.0 0.0
保育者への反 発の気持ちを 表す	保育者に対する反 発の感情をたた いたりつまんだり して表現すること	7 保育者の腕をつまむ 8 保育者をたたく	3	23.1 100	0	0.0 0.0	0	0.0 0.0
保育者にほめ られて喜ぶ	保育者にほめられ たことを喜んで、 態度や表情など で表現すること	9 保育者に食べ方を肯定された後保 育者を見ながら繰り返す 10 保育者に食べたことをほめられ て、保育者を見る 11 保育者にほめられて喜んでしぐさ で応答する 12 保育者にほめられて喜んで笑う	4	30.8 100	0	0.0 0.0	0	0.0 0.0



別援助型では、食事から気持ちがそれることなく、最後まで集中して食べていると言える。さらに、第3章：研究1でも述べた通り、食器の数や形状に関して子どもが自分で食べやすいよう整えられており、このことも子どもが疲れず、食べ進められることにつながっていると考えられる。子どもが着席している時間が、子ども担当制—個別援助型では平均17.5分、場所担当制が34分、子ども担当制—グループ援助型が33分となっており、ここで明らかとなった子どもの姿から、1～2歳児にとって集中して食事ができる時間が示唆されたと言える。この時間の長さが子どもの態度や保育者との関係性にどのような影響を与えるかについて、後に考察する。

## ②『疑問に思ったことを尋ねる』

『疑問に思ったことを尋ねる』は、13種類のオープンコードから3種類の軸足コードが生成された(表5-4)。子どもは、食べ方やマナーについてこのような方法でよいのかと確認したり、おかわりの有無など食べることにについて見通しをもって楽しみに捉えようとしていたり、見慣れない食材について名前を聞いたりするなど、いずれも自ら保育者に疑問に思ったことを尋ねていた。ここに挙げられた事例は、子どもの食に関する意欲を窺うことができる内容であった。また、子ども担当制—グループ援助型における【保育者に食べるものや食器について尋ねる】は、子どもが煮物の具材をつまんで保育者に見せ、名前を教えてもらうという事例が複数確認できた。1人の子どもが1つの具材をつまんで保育者に名前を教えてもらったことをきっかけに、隣席の子どもたちも同じように尋ね、小さく切られた煮物の具材1つ1つを保育者と3名の子どもで確認し合う場面も見られた。教え

表5-4 疑問に思ったことを尋ねる

カテゴリ名 『疑問に思ったことを尋ねる』		定義 食事をしながら、食材や食器、食べ方など、疑問に思ったことを保育者に尋ねること						
【軸足コード】	定義(説明)	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型		個別援助型	
保育者に食べ方やマナーについて尋ねる	食器の扱いや手の拭き方などについて保育者の尋ねること	1 教示されたこと(お手伝い)について尋ねる 2 食器の扱い方について尋ねる 3 食べ方がこれでよいか保育者に確認する 4 手の拭き方を保育者に自分から尋ねる 5 保育者の説明を聞き返す	3	15.0 42.9	1	6.7 14.3	3	27.3 42.9
保育者に食べることにについて見通しを尋ねる	おかわりやデザートの有無を尋ねるなど自分の食事の見通しについて尋ねること	6 おかわりがあるかどうか聞く 7 デザートがあるか尋ねる 8 保育者に周囲の状況を尋ねる	1	5.0 16.7	3	20.0 50.0	2	18.1 33.3
保育者に食べるものや食器について尋ねる	メニューや食材などについて尋ねること	9 食器の中の気になる食材を保育者に指をさして示す 10 食材について尋ねる 11 食器の名前について尋ねる 12 保育者の食事について尋ねる 13 メニューについて尋ねる	16	80.0 42.1	11	73.3 29.0	6	54.5 29.0

もらった食材名を復唱したり、聞き慣れない食材名を聞き返すように保育者の顔を覗き込んだりするなど、子どもと保育者双方が応答的にかかわり合う事例であった。このようなやりとりは、子どもが食べることに興味や意欲を持っていることから派生しており、第3章：研究1で検証した保育者の『子どもの心情・態度を支える援助』や第4章：研究2で検証した保育者の『子どもの心情を励ます』援助方法とも関連していると考えられる。そして、このカテゴリーの【保育者に食べるものや食器について尋ねる】は、3類型の担当制保育いずれにおいても、事例数の軸足コード別割合が顕著に高い数値を示していた。

### ③『自己主張する』

『自己主張する』は、15種類のオープンコードより3種類の軸足コードに整理された(表5-5)。子どもが食事をする中で『自己主張する』内容は、たくさん食べたことや苦手なものも食べたこと、食具を上手に使っているなどの食べ方に関する事、またそれらを他児と比較して捉えることなど、食べる量・食べ方・他児のことを意識しているからこそ、生まれる心情である。そして自己主張をする相手は保育者であることから、保育者からの評価を求めていること、保育者に褒められたいという思いを持っていることを窺うことができる。

また、場所担当制では【食べたことについて自己主張する】の事例数の担当制別割合が

表5-5 自己主張する

カテゴリー名 『自己主張する』		定義 食べることにに関して、自分がしていることやできたことを主張すること						
【軸足コード】	定義(説明)	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型		個別援助型	
他児と比較して自己主張する	他児と比較して、自分のことを主張すること	1 他児と同様に自分もこぼしてないと主張する 2 他児と比較して自分のほうが食べたことを主張する 3 他児の姿を見て自分もおかわりしたという 4 保育者が他児をほめたことに対し自分もと主張する	5	11.4 100	0	0.0 0.0	0	0.0 0.0
食べ方について自己主張する	自分で食べていることや上手に食べていることを、主張すること	5 自分はこぼしてないと主張する 6 保育者の指示通りにして保育者を見る 7 保育者の指示通りに食器に手を添えていることを手を見せて伝える 8 手伝ってもらわずに食べたことを伝える	4	9.1 28.6	5	38.5 35.7	5	55.6 35.7
食べたことについて自己主張する	たくさん食べたことやお代わりをしたことを、主張すること	9 口に保育者が言った食材が入っていることをしぐさで示す 10 食べたことを食器を差し出して見せて知らせる 11 食べ終わったことを食器を差し出して示す 12 食べ終わって保育者を見る 13 食べたことを自分から保育者に言葉で伝える 14 食べたことを保護者に伝えるように保育者に依頼する 15 おかわりをしたことを食器を見せて伝える	35	79.5 74.5	8	61.5 17.0	4	44.4 8.5

74.5%と、他の担当制と比較し顕著に高い割合を占めているという結果が出ている。これは、第4章：研究2における『保育者の意図を伝える』（表4-14）の【子どもの行為への評価を言葉で伝える】では、特に食べたことを評価することに関するオープンコードの事例数が多く、保育者が子どもに伝えようとする保育者自身の意図に対し、子どもが応えようとしていることを示す結果と考えられる。食べたことに関する評価を求めるということは、残さずに食べることを常に求められているということであり、子ども自身もたくさん食べることを目標にしていると言える。つまりこれは、先に『感情を表現する』（表5-3）のカテゴリーで述べたことと同様に、保育者が食事をどのように構成して子どもに何を求めるかということが、子ども自身の心情にも大きくかかわってくることを示唆する結果である。そして、『自己主張をする』子どもの態度については、それらが保育者のねらいやねがいに応答する子どもの態度から派生していると考えられる。

#### ④『自分の意思を示す』

『自分の意思を示す』は、18種類のオープンコードから3種類の軸足コードに集約され、生成された（表5-6）。

表5-6 自分の意思を示す

カテゴリー名 『自分の意思を示す』		定義 食べることに関して、タイミング・内容・量について自分の意思を示すこと						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型		個別援助型	
食べ方について意思を示す	自分で食べるタイミングを決めて保育者に口に運んでもらうこと	1 口が空になったら自分から口を開ける	0	0.0 / 0.0	0	0.0 / 0.0	2	11.1 / 100
何を食べるかについて意思を示す	自分がこれから何を食べるか、自分の意思を示すこと	2 自分が今から何を食べるかを言う 3 自分が食べたいものに手を伸ばしたり引き寄せたりする 4 自分が食べたいものを言う 5 自分が食べれることを自分から言う 6 保育者にこれから食べるものを差し出して見せる 7 苦手であることを態度で示す 8 保育者の質問や提案を受けて自分が食べたいものを食べる 9 保育者の質問や提案を受けて自分が食べたいものを見る 10 保育者の質問や提案を受けて自分が食べたいものを指をさして示す 11 保育者の質問や提案を受けて食べたいものを知らせる 12 必要なものに手を伸ばす	4	25.0 / 8.7	31	88.6 / 67.4	11	61.1 / 23.9
どのくらい食べるかについて意思を示す	自分が食べる量について、自分の意思を示すこと	13 おかわりがほしいことを言葉で伝える 14 おかわりがほしいことを食器を差し出して伝える 15 おかわりをすると伝える 16 つがれたものを大きい方がよかったと要望する 17 保育者に食器を差し出しておかわりがいると答える 18 保育者の食べる量への質問に指で数を示して答える	12	75.0 / 57.1	4	11.4 / 19.0	5	27.8 / 23.8

1～2歳児の食事はその発達段階から、保育者の様々な援助を要している。多様な援助を受ける中で、子どもが食べることにに関して『自分の意思を示す』場面が多くみられた。

**事例 5-1 (りんご保育所：子ども担当制個別援助型)**

とも保：「どうする？自分で食べる？」

ちよ：首を振る。

とも保：「私が手伝ってもいい？」

ちよ：うなずく。…(中略)

口の中がなくなると、身を乗り出して口を開け、とも保育者からスプーンで口に運んでもらう。

事例 5-1 のように、子どもは食べることを手伝ってもらいと決めて保育者に伝え、さらに口に入れるタイミングを自分か示している。このほかの事例からも、どれを食べるのか手を伸ばして食器を引き寄せたり言葉で伝えたり、あるいはどのくらいの量食べるのかを自分で決めて知らせるなどしていた。

何をどのくらい食べるか、あるいはどのように食べるかなど、食べることに對していずれの担当制においても子どもは主体的に向かい、自分の意思を表現していることがわかった。

**⑤『自分の思いを優先して行動する』**

食事場面における保育者と子どもとのやりとりの中で、保育者が食べる方法や自分が手伝うことについて提案するような場面が多くみられたが、時により子どもは断ったり拒否したりという意思を示して『自分の思いを優先して行動する』こともあった。それらの事例に 20 種類のオープンコードが付され、そこから 4 種類の軸足コードが生成された(表 5-7)。

保育者は子どもに、他のものも満遍なく食べるように提案したり、姿勢を正すように指示したり、スプーンですくうのを手伝うことを提案したりしているが、子どもはそれらを受け入れずに自分の思いを優先する事例が見られた。保育者の勧めをすべて受け入れることが望ましいわけではなく、自分の思いを自分にできる方法で伝えようとする意志を持つことや、伝えられる保育者との関係性も必要なことである。

その一方で、保育者と子どもの安定したアタッチメント関係を視点にすると、子どものニーズに迅速に的確に対応するという点において、保育者の提案よりも子どもが自分の思いを優先することを望むことが頻回に起きることは、保育者の思いが子どもの思いを的確に読み取っているとは言えないと考えられる。子ども担当制グループ援助型では、【食事に関する保育者の提案を受け入れない】の事例数の担当制別割合が 66.7%となっており、例えば苦手な食材を口に入れるように何度も勧められて断ることや、自分が食べ終わ

表 5-7 自分の思いを優先して行動する

カテゴリ名 『自分の思いを優先して行動する』		定義 保育者の提案を受け入れず、自分の思いを優先させて行動すること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型	個別援助型		
食事に関する保育者の提案を受け入れない	食べるものや食べ方について、保育者が提案したことを言葉や動作で断ること	1 保育者に提案されたことに言葉で断る 2 保育者に提案されたことを後回しにして行為を続ける 3 保育者に提案されたことを動作で断る 4 保育者に食べるかどうか尋ねられ顔を見て断る 5 保育者に食べるかどうか尋ねられ首を振ったりうなずいたりして断る 6 保育者に食べるかどうか尋ねられ言葉で断る 7 保育者の提案に何も反応を示さない 8 保育者の提案を身体を引いて断る 9 保育者の提案を口を閉じて受け入れない 10 保育者の励ましを行為で表現して断る 11 保育者に提案されたものを首を振って食べないと伝える	12	54.5 14.8	54	79.4 66.7	15	75.0 18.5
食事に関する保育者の提案に反発する	食べるものや食べ方について、保育者が提案したことに反発の意思を示す	12 保育者の教示を聞いて反論する 13 保育者の行為に反発する 14 保育者の指示を聞かずに繰り返す	7	31.8 36.8	12	17.6 63.2	0	0.0 0.0
保育者が手伝うことに関する提案を受け入れない	保育者に手伝うことを提案されるが、言葉や動作で断ること	15 手伝いを受けずに自分でしたいと伝える 16 保育者の手伝いの提案に反応せず食べる 17 保育者の手伝いに対し自分ですると断る 18 保育者の手伝いの提案を動作で断って自分でする 19 保育者の前段階までの手伝いを受けず進めない	2	9.1 22.2	2	2.9 22.2	5	25.0 55.6
保育者からの質問に返事をしない	保育者に質問をされるがそれに答えず、自分がしていることを続けること	20 保育者からの質問に返事をせず自分がしていることを続ける	1	4.5 100	0	0.0 0.0	0	0.0 0.0

った後にグループの友だちが食べ終わるのを待つ間の態度について指示されながらもそれを受け入れない事例が主であった。また、【食事に関する保育者の提案に反発する】が、同じく担当制別割合において 63.2%と高い数値を示している。このことは前述の『自己主張する』（表 5-5）と同様に、保育者が食事場面をどのように構成しているかと深く関連していると考えられる。この点については、保育者の態度と総合的に考察する必要がある。

## ⑥『自分の興味に沿って行動する』

『自分の興味に沿って行動する』は、17 種類のオープンコードと 4 種類の軸足コードより生成された（表 5-8）。子どもは、食材や食事に関する周辺や身の周りのモノ、保育者が提示するモノや保育者の行為に興味を示していることが明らかとなった。

表 5-8 自分の興味に沿って行動する

カテゴリ名 『自分の興味に沿って行動する』		定義 周囲の人やモノに対して興味を持ち、それに沿って行動すること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型		個別援助型	
モノへの興味を示す	周辺のモノに興味を示し、見つめたり指さしたりすること	1 食器の絵を見つめる 2 目に留まったものを指さす 3 気になったものを見て保育者を見る	1	11.1 20.0	4	40.0 80.0	0	0.0 0.0
食材への興味を示す	食材をつまんで保育者に見せたり、スプーンに乗せて見つめたりすること	4 食材をつまむ 5 食材をつまんで保育者に見せる 6 スプーンに乗せたものをじっと見る 7 発見したことを言葉でいう	1	11.1 16.7	2	20.0 33.3	3	16.7 50.0
保育者が提示したものに興味を示す	保育者が提示する鍋の中や指さしたものをじっと見ること	8 保育者が会話の中で指さした方を見る 9 保育者が話した他児のことを見る 10 保育者に見せられた鍋の中をじっと見る 11 保育者に見せられた鍋の中を身を乗り出してみる 12 紹介されたメニューを見つめてうなづく	2	22.2 15.4	4	40.0 30.8	7	38.9 53.8
保育者の行為に興味を示す	保育者を目で追ったりじっと見て同じ行為をしたりすること	13 保育者による自分の食事の準備をじっと見る 14 保育者による他児の食事の準備をじっと見る 15 行為しながら保育者を見る 16 保育者が目の前でする行為をさらによく見る 17 保育者を見ながら同じ行為をする	5	55.6 38.5	0	0.0 0.0	8	44.4 61.5

【保育者が提示したものに興味を示す】と【保育者の行為に興味を示す】は、子ども担当制一対個別援助型における事例数の担当制別割合が、それぞれ 53.8%・61.5%と高い数値を示している。まず【保育者が提示したものに興味を示す】には、配膳前の鍋の中身を子どもに見せたり、食べる前にメニューを紹介する際に1つずつ子どもに見せたりしたものを、子どもが身を乗り出して見つめる事例などが認められた。これらの保育者の行為は、子どもの食べる意欲を支えようとする意図があってのものであるが、その思いが子どもの興味に沿った形で子どもの行動を引き起こしているということである。また、【保育者の行為に興味を示す】は、自分の食事を進めながらも保育者を目で追ったり、保育者がしていることをじっと見つめたりする子どもの態度である。これについては保育者の意図による方向づけではなく、子どもの自然な感情が優先されたものであることから、これらの事例が他の担当制よりも多く生起している子ども担当制一対個別援助型における担当保育者は、子どもにとって、より強い特定の存在であることを窺うことができる。そしてこのことは、第4章：研究2における保育者の援助方法『子どもの行為を見守る』（表4-7）『子どもの気持ちに応答的に対応する』（表4-4）で、子ども担当制一対個別援助型の保育者が個別の対応を細やかに進めていた結果とも一致するものである。

表 5-9 自ら行動する

【軸足コード】		定義(説明)	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
【軸足コード】		定義(説明)	【オープンコード】	場所担当制		グループ援助型	個別援助型		
自ら次の行動を進める		自分で決めて次の行動に進むこと	1 自分がすることに気づき自ら向かう 2 自分が食べた食材名を言って確認する 3 自分から次の行為に移る 4 自分で気づいて自分から動く 5 自分でしたくて保育者がしたことをやり直す 6 自分で納得がいらず何度もやり直す 7 咳をするときに口をふさぐ 8 他児の行為を遮って自分がする 9 食べてしまったかお椀の中を確認する 10 保育者が持つ食具に手を伸ばす	2	14.3 / 6.9	6	19.4 / 20.7	21	70.0 / 72.4
自ら保育者の手助けを要請する		自分で保育者の手伝いを必要と決めて要請すること	11 不要なものを保育者に渡す 12 困った状態になって保育者を見る 13 困った状態になって保育者を呼ぶ 14 困った状態を指さして表現する 15 続きは自分で食べるか聞かれ断る 16 手伝ってほしいことを食器や食具を差し出して要求する 17 手伝ってもらうために手やモノを自分から差し出す 18 残った食べ物を指さし口に運ぶことを要求 19 保育者に困っていると伝える 20 保育者に手伝ってほしいことを言葉で言う 21 保育者を呼ぶ	12	85.7 / 26.1	25	80.6 / 54.3	9	30.0 / 19.6

⑦『自ら行動する』

『自ら行動する』は、21種類のオープンコード、2種類の軸足コードより生成された(表 5-9)。

【自ら次の行動を進める】と【自ら保育者の手助けを要請する】は、実際に自分で行動するのか、保育者に手助けをしてもらうのかという違いがあるものの、1～2歳児の子どもが自分で次の行動に進んでいくことも、保育者の手助けを受けることも、自ら決定して進めており、主体的に『自ら行動する』子どもの態度と言える。事例 5-2 は、使ったおしぼりを自分でたたもうとする子どもを、保育者が見守ったりうまくできないところを部分的に手助けしたりしている場面である。途中、子どもの要求以上に保育者が手を出してしまったため、子どもがそれを受け入れずにもう1度自分でやり直しており、その様子を保育者が見守っている。子どもが【自ら次の行動を進める】態度であるが、保育者との応答的な関係の上に成り立っている事例である。また、軸足コード【自ら保育者の手助けを

**事例 5-2 (りんご保育所：子ども担当制個別援助型)**

な な：おしぼりで口をもう1度拭き、テーブルにのり保：食器をずらしてスペースを広げる。  
 な な：1度たたんでもう1度広げる。  
 のり保：笑いながらおしぼりの隅を両手で指さし「ここに」  
 な な：手前の隅を持ってたたむ。  
 のり保：一緒に同じしぐさして、おしぼりの向きを変えようとする。  
 な な：もう1度広げる。  
 のり保：笑って手を引き、ねねのぶどうの皮をむくのを手伝う。

要請する】のオープンコード 11 種類のうち、各担当制ともに 4～6 種類で事例が生起しており、子どもは保育者の手伝いを要請する際に、視線・指さし・行為・言葉など様々な方法を用いていた。子どもが【自ら保育者の手助けを要請する】ということは、子どもが食事場面において自分を援助する保育者が誰であるかを分かっているということである。つまりこれらは、子ども側からの巻き込む態度の表れであり、それに対する保育者の応答について、次節で検証することとする。

### (3) 周囲との関係に関する態度

1～2 歳児の食事場面において子どもは、保育者とのかかわりの中で周囲との関係に関する態度を持っていることが明らかとなった。周囲とは、クラス全体やいっしょに食事をするグループの子ども、また、ともに食卓を囲む子どもなどのことである。『クラス全体での食事のルーティンに沿って行動する』{食事に関する歌、メニューの紹介、挨拶などのクラス全体でのルーティンに沿って行動すること}と『他児とのかかわりを持つ』{他児に対し興味を持ったり意識したり直接かかわったりすること}の 2 種類の中核カテゴリについて、以下説明をする。

#### ① 『クラス全体での食事のルーティンに沿って行動する』

3 類型の担当制のうち場所担当制は、クラス全員が食事前の排泄や手洗いをするのを、クラスの保育者が場所ごとに担当して援助するため、先に食卓についた子どもは保育者と いっしょに歌をうたうなどして待っていた。また、全員が揃って行うその日のメニュー紹介は、子どもが問い保育者が答える問答形式の決まり文句に沿って進められていた。食前の挨拶も全員揃って行うため、気持ちや声を合わせるために決まったフレーズとともに

表 5-10 クラス全体での食事のルーティンに沿って行動する

カテゴリ名 『クラス全体での食事のルーティンに沿って行動する』		定義 食事に関する歌、メニューの紹介、挨拶などのクラス全体でのルーティンに沿って行動すること						
【軸足コード】	定義(説明)	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型		個別援助型	
保育者や他児と挨拶をする	保育者や他児と揃って、食前の挨拶をすること	1 全員であいさつをする 2 ルーティンに沿って食前の挨拶をする	2	20.0 100	0	0.0 0.0	0	0.0 0.0
保育者や他児とうたう	保育者や他児と一緒に、食事に関するルーティンに沿った歌をうたうこと	3 うたの文句に反応してうたう 4 保育者に身の周りのことを手伝ってもらいながらうたう	3	30.0 100	0	0.0 0.0	0	0.0 0.0
保育者や他児と決まり文句を言う	保育者や他児といっしょに、食事に関するルーティンに沿った決まり文句を言うこと	5 全員で保育者のルーティンにのっつた声掛けに答える	5	50.0 100	0	0.0 0.0	0	0.0 0.0



「いただきます」の挨拶が行われていた。このような、クラス全員で食事を始めるための『クラス全体での食事のルーティンに沿って行動する』は、場所担当制のみにおける子どもの態度として認められた。この中核カテゴリーは、5種類のオープンコードから3種類の軸足コードに集約され、生成された（表5-10）。

## ②『他児とのかかわりを持つ』

中核カテゴリー『他児とのかかわりを持つ』は、30種類のオープンコードから6種類の軸足コードに集約され、生成された（表5-11）。

表5-11 他児とのかかわりを持つ

カテゴリー名 『他児とのかかわりを持つ』		定義 他児に対して興味を持ったり意識したり直接かかわったりすること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
					グループ援助型		個別援助型	
他児と会話を する	他児に話しかけたり質問をしたりして会話をすること	1 他児に話しかけられ、聞く 2 他児に話しかける 3 他児に早く食べるように言う 4 他児への疑問を保育者と同じ言葉で尋ねる	2	7.7 50.0	0	0.0 0.0	2	12.5 50.0
他児の気持ちや 体調を心配する	眠くなったり泣いたり自分を待たせてくれたりしたりする他児の気持ちや体調を心配すること	5 自分のことを待たせている他児をじっと見る 6 他児が心配していることを本人に伝える 7 他児の状態に気づいて保育者に知らせる 8 他児の体調を気遣う 9 他児を起こそうとする 10 泣いている子をなでる 11 泣いている他児を振り返ってみる	2	7.7 16.7	8	66.7 66.7	2	12.5 16.7
他児のことをほめる	保育者といっしょに、あるいは真似をして他児をほめること	12 保育者と同じ動作をして他児をほめる 13 保育者の言葉を聞いて一緒に他児を拍手する	2	7.7 100	0	0.0 0.0	0	0.0 0.0
他児を意識する	他児の存在を意識して食べるペースを調整したり近づいてくることを拒否したりすること	14 他児とテンポを合わせようと急ぐ 15 他児が近づいたことを言葉で拒否する	1	3.8 50.0	0	0.0 0.0	1	6.3 50.0
他児と保育者のやりとりに興味を示す	他児と保育者のやりとりに参加したりすること	16 他児と保育者のやり取りを見てまねをする 17 保育者が話しかけた他児の方を見る 18 保育者と他児のやり取りを聞いて自分も参加する 19 保育者と他児のやり取りをじっと見る 20 保育者の他児への質問に自分が答える	6	23.1 40.0	2	16.7 13.3	7	43.8 46.7
他児への興味を示す	他児をじっと見たり、他児のことを保育者に尋ねたりするなど、他児に対して興味を持つこと	21 他児が食べているのをじっと見る 22 他児が笑っていることを指さして言う 23 他児の行為の終結を見届けてから次に進む 24 他児のことを保育者に尋ねる 25 他児を見る 26 特定の他児に注目する 27 保育者に促されて他児に尋ねる 28 保育者に促されて他児を見る 29 保育者に他児を見るように促す 30 保育者の話を聞いて自分を見た他児を見る	13	50.0 68.4	2	16.7 10.5	4	25.0 21.1

これらの各オープンコードには、子どもが他児とかかわることに関して、保育者の関与が確認できるものが多くみられた。その中には、[保育者に促されて他児に尋ねる：5-11-27] というような保育者が意図的に他児との関わりを促すものがある一方で、軸足コードの【他児と保育者のやりとりに興味を示す】子どもの態度はすべて、子どもが他児と保育者のやりとりに見たり聞いたりする中で興味を示し、自らじっと見たり参加したりする内容であった。また、【他児の気持ちや体調を心配する】子どもの態度は、[他児の状態に気づいて保育者に知らせる：5-11-7] [保育者と同じ動作をして他児をほめる：5-11-12] など子どもが他児とのかかわりを持つ際に、保育者の存在がきっかけや支えとなっていることが明らかとなった。つまり、子どもの『他児とのかかわりを持つ』態度は、保育者とのかかわりや関係性と深く関連していることが示唆されたということである。そしてこのカテゴリーにおいては、3 類型の各担当制における特徴的な数値は示されず、いずれの担当制でも子どもは類似した態度を持っていることが明らかとなった。

#### (4) 保育者とのかかわりに関する態度

1～2 歳児の食事場面において保育者が、子どもに対して多様な内容や方法の援助をし、様々なかかわりを持っていることは、第 3 章：研究 1 と第 4 章：研究 2 で明らかとなったことであるが、子どもの行為や言葉を分析することで子ども側からの、保育者とのかかわりに関する態度が具体的に示された。中核カテゴリーは『保育者と協働で行為する』{保育者の手伝いによって、協働で 1 つの行為をすること}、『保育者とコミュニケーションをとる』{保育者と、言葉・しぐさ・表情・視線・接触などでコミュニケーションをとること}、『保育者の期待に応えようとする』{保育者に期待されたり褒められたりしたことに対して、応答すること}、『保育者の教示に沿って行動する』{保育者の教示を受け入れた上で、それに従ったり確認したりしながら行動すること} の 4 種類が生成された。詳しい内容は、以下のとおりである。

##### ① 『保育者と協働で行為する』

『保育者と協働で行為する』は、7 種類のオープンコードから 2 種類の軸足コードに整理された (表 5-12)。

本カテゴリーでは、子ども担当制—個別援助型において顕著に多い事例が生起しており、2 種類の軸足コードを生成した 7 種類のオープンコード全てに、事例の生起が認めら

表 5-12 保育者と協働で行為する

【軸足コード】		定義 (説明)	【オープンコード】	子ども担当制					
【軸足コード】		定義 (説明)	【オープンコード】	場所担当制		グループ援助型		個別援助型	
保育者の手伝いを受けていっしょに行為を進める	保育者に部分的に手伝ってもらい、自分でいっしょに行為を進めること	1 保育者に部分的に手伝ってもらって行為する 2 保育者の手伝いの提案に保育者を見ることで答える 3 保育者の手伝いにより自分から手を出して行為する	1	7.7 / 4.5	1	12.5 / 4.5	20	38.5 / 90.9	
保育者の手伝いを受けて自分で行為を進める	保育者によって整えられ、自分でできるようになって行為を進めること	4 保育者にしやすいように整えてもらい自分で行為する 5 保育者の手伝いを受け入れて行為を進める 6 保育者の前段階までの手伝いを受けて続きを自分で進める 7 保育者が差し出すものを見る	12	92.3 / 23.5	7	87.5 / 13.7	32	61.5 / 62.7	

れている。まず、【保育者の手伝いを受けていっしょに行為を進める】では、担当制別割合が 90.9%となっている。その中のオープンコード [保育者に部分的に手伝ってもらって行為する：5-12-1] は、例えば保育者が差し出したおしぼりに自分の右手を置いて保育者に拭いてもらい、次に保育者が差し出したおしぼりに左手を置いて、保育者に拭いてもらうというような子どもの態度である。子どもの行為はおしぼりに片手ずつ手を置くことだけであるが、自分ができる部分を自ら行うことによって、受動的ではなくその行為に主体として参加することとなる。[保育者の手伝いにより自分から手を出して行為する：5-12-3] は、保育者が重ねた食器を子どもの前に置くことで、子どもが自ら自分の方に引き寄せて広げて並べる事例が挙げられており、食器を広げて準備をするという行為を保育者と協働で進めるといような、両者の応答的な態度を示すものと言える。子どもは、保育者に自分ではできない部分や自分で行う前の段階を担ってもらうことにより、自分で行為を進めることが可能となる場合があるが、保育者が担うのがどの部分か、あるいはどの段階までかについては、子ども個人の発達や個性の差、またその時の体調や心情によっても違って来るものと考えられる。つまり、保育者が担う部分や程度についての理解は、子どものことを多面的に把握した上での判断が必要となる。ここに、子ども担当制—個別援助型の事例が集中していることは、注目すべき結果である。

一方の軸足コード【保育者の手伝いを受けて自分で行為を進める】では、子ども担当制—個別援助型における事例数の担当制別割合が 62.7%となっており、[保育者にしやすいように整えてもらい、自分で行為する：5-12-4] [保育者の前段階までの手伝いを受けて続きを自分で進める：5-12-6] など、子どもが保育者の手伝いを受けることが子どもの主体的な行為を支えている。これは、その行為のどこまでをどのようなタイミングで担うのか

という保育者の判断が適確であり、そこに子どもも応答性を発揮していると考えられる。

## ② 『保育者とコミュニケーションをとる』

『保育者とコミュニケーションをとる』は、子どもの多様な方法によるコミュニケーションの事例に 32 種類のオープンコードが付され、8 種類の軸足コードに集約されて生成された (表 5-13)。

表 5-13 保育者とコミュニケーションをとる

カテゴリー名 『保育者とコミュニケーションをとる』		定義 保育者と、言葉・しぐさ・表情・視線・接触などでコミュニケーションをとること									
【軸足コード】	定義(説明)	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制						
					グループ援助型		個別援助型				
保育者と会話をする	保育者と、直接食事とは関係のない話題のおしゃべりをする	1 保育者がすべきことを指をさして伝える 2 保育者と同じものを見ながら話を聞く 3 保育者のおしゃべりにこたえる 4 保育者の食前の挨拶にどうぞと応答する	3	5.9	0	0.0	2	3.2	60.0	0.0	40.0
保育者と共感する	保育者と気持ちを共感ししぐさや表情で示すこと	5 保育者の自分の気持ちの代弁にうなづく 6 保育者のほめる気持ちのジェスチャーにジェスチャーで応答する 7 一口食べたあとに保育者を見てにっこり笑う	2	3.9	4	12.9	2	3.2	25.0	50.0	25.0
保育者と食前・食後の挨拶をする	保育者と一緒に食前・食後の挨拶をする	8 保育者の合図にあわせていっしょに食前・食後の挨拶をする 9 保育者と 2 人で食後のあいさつをする	3	5.9	0	0.0	8	12.9	27.3	0.0	72.7
保育者に触れたり近づいたりする	保育者の膝に座ったり、移動に付いて行ったりすること	10 保育者の膝から立っていく 11 移動する保育者についていく 12 保育者のひざに座る	0	0.0	4	12.9	0	0.0	0.0	100	0.0
保育者の質問に言葉で答える	保育者に質問されたことに、言葉で答えること	13 保育者の質問に言葉で答える 14 食材の状態を質問されて答える	19	37.3	0	0.0	11	17.7	63.3	0.0	36.7
保育者の質問にしぐさで答える	保育者に質問されたことに、首を振ったりうなずいたりして答えること	15 保育者の食べる量に関する質問にうなずいて答える 16 保育者の食べる量に関する質問に首を振って答える 17 保育者の食べる量に関する質問に少し笑って答える 18 保育者の食べる量に関する質問に小さくうなづく 19 保育者の食べる量に関する質問に手を広げて答える 20 保育者の質問にうなずいて答える 21 保育者の質問に顔を見つめる 22 保育者の質問に首を振ってこたえる 23 保育者の質問に答えずに顔を見る 24 保育者の質問に答えられず考え込む 25 保育者の質問にしぐさで答える 26 保育者の自分でするかどうかの質問にうなずいて答える	18	35.3	20	64.5	33	53.2	25.4	28.2	46.5
保育者の質問に表情で答える	保育者に質問されたことに、にっこり笑うなどの表情で答えること	27 保育者の食べる量に関する質問ににっこり笑って答える 28 保育者の質問ににっこり笑って応答する	0	0.0	1	3.2	2	3.2	0.0	33.3	66.7
保育者を見る	保育者に注目したり目で追ったりすること	29 保育者の説明を聞きながら顔を見る 30 移動する保育者を目で追う 31 近づいてきた保育者に注目する 32 保育者を見たり目で追ったりしながら食べる	6	11.8	2	6.5	4	6.5	50.0	16.7	33.3

8種類の軸足コードのうち【保育者の質問に言葉で答える】【保育者の質問にしぐさで答える】【保育者の質問に表情で答える】は、保育者からの様々な質問に対して何らかの方法で返答するものである。この3種類の軸足コードに注目し、事例数の軸足コード別割合の合計を担当制の種類ごとに見たところ、場所担当制で72.6%、子ども担当制—グループ援助型で67.7%、子ども担当制—個別援助型で74.1%の事例が保育者の質問に対して子どもが答える態度を示していることが明らかとなった。これらの軸足コードの事例数をみると、場所担当制が37事例、子ども担当制—グループ援助型が21事例、子ども担当制—個別援助型が46事例となっている。このことは、子ども担当制—個別援助型では1度に食卓についている子どもの人数が2~3名と他の担当制の5~7名と比較すると少なく、観察対象時間も短い中で、1人の子どもに対し保育者がたくさんの質問をしてそれに子どもが答える応答関係成立したやりとりが多く行われていることを示している。

### ③ 『保育者の期待に応えようとする』

『保育者の期待に応えようとする』は、4種類のオープンコードから2種類の軸足コードに集約されて生成した（表5-14）。

事例数の担当制別割合が顕著に高いのが、2種類の軸足コードともに場所担当制で、それぞれ100%と71.4%であった。子どもが応答し、保育者にほめられる要因となるものは、食べる量や内容、食べ方に関することであった。また、保育者の「期待」もすべて食べることにすることで、なんでも残さずに食べることやたくさん食べることを期待され、子どもはそれに応えようという態度を示していることがわかった。保育者自身の期待については第4章：研究2によって、食べることを勧めたり励ましたりするという方法で伝えていることが明らかとなった。さらに、第3章：研究1で、場所担当制のみに生じていた保育者の援助内容が、食べたことをほめたり食べるところを見たいという保育者自

表 5-14 保育者の期待に応えようとする

カテゴリー名 『保育者の期待に応えようとする』		定義 保育者に褒められたり期待されたりしたことに對して、応答すること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	場所担当制		子ども担当制			
			グループ援助型	個別援助型	グループ援助型	個別援助型		
保育者にほめられたことに応答する	保育者に食べたことをほめられ、保育者を見たり保育者の言葉を復唱したりすること	1 保育者にほめられて保育者を見る 2 保育者にほめられ保育者と同じ言葉を使う 3 保育者に食べることを期待されて食べる 4 保育者の期待に返事をしてから応える	2	11.8 100	0	0.0 0.0	0	0.0 0.0
保育者の期待に応える	保育者による食べられるという期待の言葉を聞いてから食べる		15	88.2 71.4	6	100 28.6	0	0.0 0.0

身の希望を直接的に伝えたりする〔子どもにしてほしいことを保育者の思いを表現することで伝える：3・8・40〕であった。生じた事例数からもわかるように、場所担当制において保育者は、どの子どもに対してもなんでも残さずにたくさん食べることを強く求め、子どもは保育者の食事に関するねらいや子どもへの願いに応答して、『保育者の期待に応えようとする』態度を示していると言える。

#### ④『保育者の教示に沿って行動する』

『保育者の教示に沿って行動する』は、19種類のオープンコードから6種類の軸足コードに集約されて生成された（表5-15）。

第3章：研究1・第4章：研究2より、保育者の教示は、食べる方法や手順、周囲の状況、食材に関する事などについて、行為や言葉によって行われていることが明らかとなっている。そして子どもはそれらの教示を受けて、自分で再度確認をしたり、保育者の教示通りに行動したりするなどしていた。食べる方法や手順については、保育者は必要に応

表5-15 保育者の教示に沿って行動する

カテゴリ名 『保育者の教示に沿って行動する』		定義 保育者の教示を受け入れた上で、それに従ったり確認したりしながら行動すること						
【軸足コード】	定義（説明）	【オープンコード】	子ども担当制					
			場所担当制		個別援助型			
					グループ援助型	個別援助型		
保育者の教示を受けて保育者を見る	保育者の教示を受けて保育者の顔や手元を見ること	1 保育者に次にすることを示され保育者を見る 2 自分の援助をしている保育者の手元をじっと見る	0	0.0 / 0.0	1	2.3 / 20.0	4	14.8 / 80.0
保育者の教示を確認する	保育者の教示を確認する	3 保育者に教示されたことをしながら保育者を見て確認する 4 保育者の食材名の教示を反復する 5 保育者の説明を聞いて自分で確認する（おかわりなし）	4	5.9 / 100	0	0.0 / 0.0	0	0.0 / 0.0
保育者の言葉による教示によって行動する	保育者の言葉による教示を受け入れて自分で行動を進めること	6 保育者の教示通りの方法や手順で行う 7 保育者に周囲の状況の説明を聞き続きを食べる 8 保育者に教示されたとおりに復唱する 9 保育者に教示されてうなずきその通りに自分で行動する 10 保育者に提案されて自分の身の回りの確認をする 11 保育者の教示通りの方法や手順で行う 12 保育者の教示を聞いて姿勢を整える	23	33.8 / 35.9	22	51.2 / 34.4	19	70.4 / 29.7
保育者の行為による教示によって行動する	保育者の行為による教示を受け入れてそのまま行動を進めること	13 保育者の食べ方や姿勢などについての行為による教示を受け入れて食べる	35	51.5 / 63.6	20	46.5 / 36.4	0	0.0 / 0.0
保育者の提案を受け入れたことを行動で示す	保育者の提案を受け入れたことを言葉で示すこと	14 保育者に手伝わってもらうために姿勢を変える 15 保育者の差し出した手に食器を渡す 16 保育者の提案に手を挙げて同意する 17 自分の希望通りの方法で手伝わってもらい受け入れる	1	1.5 / 25.0	0	0.0 / 0.0	3	11.1 / 75.0
保育者の提案を受け入れたことを言葉で示す	保育者の提案を受け入れたことを言葉で示すこと	18 保育者の手伝いの提案に返答して受け入れる 19 保育者の手伝いの要望を受け入れる	5	7.4 / 83.3	0	0.0 / 0.0	1	3.7 / 16.7

じてさまざまな方法での教示を行っており、それらの教示によって子どもの『保育者の教示に沿って行動する』態度が生起していた。中でも多くの事例が生起したオープンコードが[保育者の教示通りの方法や手順で行為する：5-15-6]で、場所担当制が20事例、子ども担当制—グループ援助型が15事例、子ども担当制—個別援助型が7事例であった。

担当制の種類ごとに見ると、特に【保育者の行為による教示によって行動する】は、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型のみで多数生起している子どもの態度であることが特徴的と言える。保育者の行為による教示のオープンコードは、[保育者の食べ方や姿勢などについての行為による教示を受け入れて食べる：5-15-13]の1種類であり、事例を見ると食器に手を添えることを教示する際に、子どもの手を保育者が持って食器に添えさせるというような方法で行うものである。子どもはそのまま受け入れて行為を続けており、これについては言葉が添えられたり、目を合わせたりというようなやりとりは見られなかった。これらの援助の双方向の応答性については、食事場面の多様なそして多数の援助の中の頻度や、両者の関係性、その場面の状況にも左右されるものと考えられるため一概に評価することはできないが、応答的關係という観点からは検討する必要がある一側面である。

#### 第4節 考察—保育者と子どもの関係性

本節では、保育者と子どもの関係性について、アタッチメント理論を軸として検証するために、情緒的利用可能性の概念に着目し、研究設問①食事場面において保育者と子どもには、それぞれにどのような態度が見られるか、②担当制の種類による保育者と子どもの関係性の特性はどのようなものか、の2点を観点として考察する。情緒的利用可能性は、保育者が子どもにとって信頼できる存在で利用が可能であることが、保育者側の要因として必要である（篠原，2015；遠藤，2017）ことから、第3章：研究1で検証した保育者の援助内容と、第4章：研究2で検証した保育者の援助方法から、二者関係の特質である4つの要因①敏感であること、②侵害的でないこと、③情緒的に温かいこと、④環境を構造化すること（遠藤，2017）に注目し、保育者の態度について考察する。次に、情緒的利用可能性は養育者側からのみのかかわりではなく、子どもが養育者に対し応答的であるかの応答性や、主体的に養育者を巻き込むかという巻き込みの側面も考慮する必要があるため、子どもの保育者に対する社会的・情緒的・肯定的応答や、保育者を遊びややりとりで誘う巻き込みの能力（篠原，2015）に注目する。よって、本章第3節：研究3で明らかと

なった子どもにみられる態度については、子ども側の要因である応答的であることと保育者を相互作用に巻き込むこと（遠藤，2017）を視点を考察する。その上で、両者の態度を踏まえ、二者間の相互性のある関係性について、担当制保育の類型による特性を情緒的利用可能性の概念を視点を検討する。

## 1. 保育者と子どもにみられる態度

### (1) 保育者にみられる態度

保育者が敏感であることは、子どもの情緒的サインに気づくこと（篠原，2015）である。このことについて、第4章：研究2で述べた保育者が持つ感性の質のうち、二者関係の感性に関する検討を基に考察する。情緒的利用可能性のために必要な感性は、子どものシグナルに対して、的確な読み取りと応答であり、同時に侵害的でない状態も成り立っていることが重要となる（遠藤，2017）。そしてそれらの態度を持って子どもとかわるためには、同時に情緒的に温かであることも必要と考えられる。さらに、保育者と子どもの関係性については、保育者側からのみのかかわりではなく、子どもの保育者に対する応答性や、主体的な巻き込みの側面も考慮する必要がある。そこで、保育者に見られる態度について、第4章：研究2で整理された保育者の援助方法のカテゴリーより、保育者の感性に関する内面的な態度と具体的な行為から検証するため、『子どもの気持ちに応答的に対応する』（表4-4）と『子どもの行為の手助けをする』（表4-15）の2種類に、さらに子どもの主体性の尊重から両者の関係性を検証するために『子どもの行為を見守る』（表4-7）、『子どもの意向を確認する』（表4-8）、『保育者の意図を伝える』（表4-14）の3種類に注目して考察する。

まず、保育者の感性の視点から抽出した『子どもの気持ちに応答的に対応する』（表4-4）では、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型において事例数の軸足コード別割合が一番高いのが【子どもの興味に応答する】で、子どもの質問や見ているものに反応して応答する内容である。子どもの興味に目を向けそこに応答する態度は、保育者の感性の表れと言える。一方の子ども担当制—個別援助型では【子どもの気持ちを推察して言語化する】の軸足コード別割合が一番高い数値を示し、担当制別割合でも69.0%を占めている。本章第3節で述べたように、保育者が注目する子どもの気持ちは多様であることが明らかとなっているが、これはその時々でさまざまに生まれ変化する子どもの気持ちを推察しようとする保育者の態度である。保育者は、子どもの気持ちを読み取り伝え返すこ



とよって、子どもが自分自身の気持ちを理解する内省機能を持ち、心の背景を理解し、気持ちを解釈することにより洞察性や心を気遣うことにつながると考えられる。また【子どもの行為を部分的に手伝う】も同様に、保育者が担う部分が問われる援助であり、その時々で多様な部分を担っていたのが子ども担当制一個別援助型の保育者である。この2種類の軸足コードが示す保育者の援助方法は、細やかで深い敏感性の発揮と言える。

次に、子どもの主体性の尊重を視点に『子どもの行為を見守る』（表4-7）、『子どもの意向を確認する』（表4-8）、『保育者の意図を伝える』（表4-14）の3種類のカテゴリーを抽出して考察すると、ここでも子ども担当制一個別援助型における保育者の態度が興味深い結果を示している。まず『子どもの行為を見守る』（表4-7）は、子どもの行為を見ることで子どもの意図を理解したり気持ちが整うことを待ったりする保育者の態度である。この中核カテゴリーを生成した事例の総数が、場所担当制で5事例、子ども担当制一グループ援助型で8事例であるのに対し、子ども担当制一個別援助型では31事例、全体の70.5%と、大半を占める結果であった。また、『子どもの意向を確認する』（表4-8）では第4章：研究2の第3節で述べたように、子ども担当制一個別援助型のみ他の担当制と違い、食事の進行ではなく進め方という内容的なことについての確認を丁寧に行っていた。さらに、『保育者の意図を伝える』（表4-14）を見ると、事例数の軸足コード別割合が他の担当制では【子どもの行為の評価を言葉で伝える】が1番高い数値を示しているのに対し、子ども担当制一個別援助型では【子どもに意思表示することを促す】が34.1%、軸足コード別割合では75.0%となっていた。これは、保育者が子どもに伝えたい内容やその意図が、自身の感情や子どもへの評価ではなく、子どもが自分に対して意思表示をすることを望む気持ちであることから、保育者が子どもを主体として捉え、尊重している姿勢を窺うことができる。

最後に、環境を構造化することを観点に保育者の態度について考察する。子どもが過ごしやすい環境を構造化することは、子どもが興味を持ったことに取り組みやすい場所、使いやすい道具や遊具を整えることによって、子どもの生活や遊びを支えていくこと（遠藤、2017）である。食事場面で考えると、子どもが食べることに使う食器や食具、椅子やテーブル、食材の切り方や形状なども含めて、子どもの発達段階に対して適切な環境やモノを準備する保育者の間接的な援助に大きくかかわる。また、子どもの環境を考えると、物理的なものだけでなく、他児とかかわる環境を整えることや、子どもがその場に臨むために望ましい時間帯を考慮することも環境の構造化の一側面と考えられる。このような環

境を構造化する保育者の態度は、保育者が離れたところからも温かな雰囲気醸し出しながら応援団としてエールを送り、温かく見守ることにつながる重要な条件である（遠藤，2017）。よって子どもに適した環境の構造化は、保育者の情緒的に温かい態度の表れと言える。

以下、子どもが食事をする環境に関する保育者の援助について、第3章：研究1より中核カテゴリー『食事環境の整備』（表3-12）、『クラスやグループ揃っての食事の進行を支える援助』（表3-14）、『状況把握を支える援助』（表3-11）、『他児とのかかわりを支える援助』（表3-9）に注目して考察する。

まず、『食事環境の整備』（表3-12）に注目する。第3章：研究1の第3節で述べた通り、食具を使う技術やそれに必要な身体機能を身につける時期にある1～2歳児の子どもにとって、使いやすいものが整えられていることは、子どもの環境を構造化することに他ならない。そして、担当制の種類ごとには場所担当制と子ども担当制—グループ援助型において、実際に食事中に食器の位置を調整するなどの援助によって環境を整える援助事例が多く生起していた。一方、子ども担当制—個別援助型では、子どもの発達段階を考慮して、より自分で食べ進めやすいような形状の食器や食器の数が考慮されており、いずれも子どもにとって適切に構造化された環境と言える。これらのような環境を構造化する保育者の援助を、食器の数や形状を視点に捉えると、実際に子どもが食べている最中に言葉や行為で食器の入れ替えをしたり食具ですくう手伝いが不要であれば、保育者は子どもと会話をしたり食べている様子を見守ったりすることが可能となる。さらに子ども自身が、自分の食器を保育者に触れられたりすることなく、ひとりで食べているという行為の主体としての意識をより強く持つことにもつながる。このように、子どもが食事をする環境を発達に即した形で整えることは、環境整備というだけでなく、保育者と子どもの間の情緒的利用可能性の成立にも関わってくるということが明らかとなった。

次に、『クラスやグループ揃っての食事の進行を支える援助』（表3-14）に注目する。生理的な面だけでなく心理学的な意味を持つ食事や睡眠に関する時間の流れは、乳幼児期の子どもにとって食物と同等に一番切実な要求（ゲゼル，1975）と言われ、食事場面における環境の構造化は、物理的な環境の整備に加え時間の捉え方も大きな要素となる。保育者による『クラスやグループ揃っての食事の進行を支える援助』（表3-14）には、クラスやグループ全員が同じ時間帯を食事の時間とするために、先に食卓についた子どもとまだ食卓に来ていない子どもの足並みを揃えるための【食前の全体の子どもに対する歌や話】

も、環境を構造化しようとする保育者の態度の1つである。次に食べ終わりは、場所担当制は一斉ではないため順次離席して午睡準備に移行するが、子ども担当制—グループ援助型はグループの子どもが揃って食後の挨拶をするため、【食後の待ち時間の環境整備】【食後の待ち時間の子どもの遊び援助】【食後の待ち時間の過ごし方の伝達】が行われていた。これらも、食事に関する環境の構造化と捉えられる。そして同時に【眠い子どもへの励まし】の援助も行われており、子ども担当制—グループ援助型における、子どもが一斉に食べ終わることを目的とした時間の流れを構造化するための保育者の援助は、子どもの生理的なニーズに沿った応答的な対応とはなっていない側面もあるということがわかった。また、この子ども担当制—グループ援助型では、本章第3節で子どもの態度として明らかとなった【食事に関する保育者の提案を受け入れない】事例数が軸足コード別・担当制別割合いずれも1番高いという結果が出ている。よってこれらの事例の多数が生じた場面の状況を視点に環境の構造化を検証すると、食事の時間が長くなり、苦手なものがなかなか進まない子どもや、先に食べ終わり他児を待つ時間に疲れてしまっている子どもにとっては、適している環境とは言えない。以上のことから、担当制保育の類型による食事の捉え方や食事場面の構成は、環境の構造化に関する保育者の援助として集団的敏感性と深く関連するため、子どもと保育者のアタッチメント関係ともかかわってくることが示唆された。

そして次に、保育者による『状況把握を支える援助』（表3-11）について注目する。ここに示された軸足コードの内容は、子ども自身・保育者・周囲の3種類に分類される状況を子どもが把握するための保育者の援助であった。子どもが把握しようとするこの3種類の状況ごとに、各類型の担当制に生じた事例数を整理したのが表5-16である。子どもが状況を把握することは、自分のおかれている環境を理解し、自分の内で環境を構造化し、見通しを持ったり予測したりすることを支えている。よってこれらの援助も、子ども

表5-16 状況把握を支える援助の分類と担当制保育各類型の事例数 ( )内：オープンコード数

『状況把握を支える援助』：現在の様々な状況や今後の見通しを伝えて状況の把握ができるようにすること		場所 担当制	子ども担当制	
			グループ 援助型	個別 援助型
子ども自身の 状況	【子ども自身の状態・状況の確認】(2)	2		1
	【子ども自身の状態・状況の代弁】(6)	7	3	9
保育者の状況	【今後の保育者と子どもの行為についての伝達】(2)	8	12	7
	【今後の保育者の行為についての伝達】(6) -	19	11	4
周囲の状況	【今後の全体的な進め方についての伝達】(2)	15		
	【身の周りの環境に関する伝達】(2)	3		
	【食材の状態に関する話や伝達】(4)	5		5

にとつての環境の一側面を構造化する保育者の態度である。

担当制の種類ごとに見ていくと、場所担当制は他の担当制と比較して、周

囲の状況についての状況把握を支える援助事例の内容が多様で、事例数も多数認められた。このことは、クラス全体で食事の時間を進めていくため、子どもが周囲の状況にも意識を向ける必要性がより強く求められることによると考えられる。その他の担当制においても、保育者は子どもの『状況把握を支える援助』により、子どもの環境を構造化する態度をもってかかわっていることが明らかとなった。

最後に、保育者による『他児とのかかわりを支える援助』（表 3-9）について述べる。1～2 歳児の子どもにとつての環境は、他者を知り、かかわりを学んでいくという発達段階から考えると、『他児とのかかわりを支える援助』も子どもが生活をしやすいように環境を構造化する一助になると言える。この『他児とのかかわりを支える援助』は、他児の気持ちを言葉にして伝えたり、事例 5-3 のように他児が食べている状況についての保育者の感想を言葉で言ったりすることで、【他児への理解の促し】を援助していた。このような援助はいずれの担当制でも見られたが、事例数の担当制別割合では子ども担当制個別援助型が 52.9% と半数以上を占めていた。

## （2）子どもにみられる態度

保育者の態度を検証する際に、保育者が子どもの心情を読み取り、感性を持って応答的に対応しているかどうかに加え、保育者による子どもの心情の読み取りが適確か否かも重要となる。つまり、その適確性が安定することによって、保育者の対応が侵害的でなく応答的な態度となり、保育者が情緒的に利用可能な存在として安定することにつながると言える。そこで、本章第 3 節より子どもの『自分の思いを優先して行動する』（表 5-7）態度に注目する。この中核カテゴリーは、保育者の提案を受け入れずに自分の思いの方を優先

**事例 5-3（りんご保育所：子ども担当制個別援助型）**  
とも保：手を伸ばしてちよのエプロンを外しながら  
「今日はたかちゃんよく食べてるよ。」  
て る：顔を上げてたかの方を向く。  
た か：顔を上げててるの方を見て、てると目が合う。

**事例 5-4**  
（かもめ保育所：子ども担当制グループ援助型）  
そ う：おかずの皿を手に持ち身体を横向ける  
さわ保：「こぼすよ。」そうから 皿を受け取りそ  
うの前に置く。「前を向いてください。」  
そ う：「だめ」  
のり保：「何がだめですか」そうの腕に触れて前を  
向くように促しながら「だめなのはそう  
くん。まっすぐ座って食べないと。」

**事例 5-5（りんご保育所：子ども担当制個別援助型）**  
のり保：ねねのブドウを持ってきて皿に入れる。  
「皮むこうか？」  
ね ね：首を振り、自分でしようとする。

させるという内容で、【食事に関する保育者の提案を受け入れない】(事例 5-4)、【食事に関する提案に反発する】、【保育者が手伝うことに関する提案を受け入れない】(事例 5-5)、【保育者の質問に返事をしない】の 4 種類の軸足コードから説明されている。子どもが保育者の手伝いの提案に対して、自分でしたいと断るなど、自分の意思を伝えたり、相互交渉によって折り合いをつけたりしていく経験も必要である。また、保育者の提案を断ることができる関係性が望ましいとも言える。そのためこのカテゴリーを示す事例が全く生起しないことが、保育者と子どもの関係が良好であるとは言えない。しかし、本章第 3 節で整理された『自分の思いを優先して行動する』(表 5-7) の軸足コードごとの事例数は、子ども担当制—グループ援助型では 68 事例、全体の 62.2% を占めていることから保育者の提案が適確な読み取りではない場合のやりとりが多く行われていることが推察された。このことと、子ども担当制—グループ援助型の保育方法との関連を考えると、まず、食事場面における保育者と子どもの人数比については、子ども担当制—個別援助型と比べると保育者が 1 度に対応する子どもの数が多いことから、1 人の子どもに対して継続的に見ながら必要なタイミングで必要なことを提案する個別のニーズを的確に把握し難い面がある点が挙げられる。さらに、的確な読み取りによる提案には、対象の子どもの個性やその場の状況の把握も必要である。保育者と子どもの人数比の面では、子ども担当制—グループ援助型と場所担当制とに大きな差はなく、違いとしては保育者と子どもの組み合わせが固定か非固定かというそれぞれの特性が考えられる。しかし、事例数の差が生じた理由として裏付けられる根拠はない。そこで、保育者の態度と担当制の種類の関連性を明らかにするために、これら【食事に関する保育者の提案を受け入れない】の軸足コードを生成したオープンコードを見てみると、[保育者に提案されたことを動作で断る：5-7-3]、[保育者の指示を聞かずに繰り返す：5-7-14] など、保育者が手づかみで食べている子どもに食具を使うように提案したり、自分の食事が終わって待っている間に床に寝そべってしまった子どもに座るように提案したりする場面が大半であった。つまり、あまり好みでないものを食べている場面や、かなり待ち時間が長くなっている場面など、その場面の状況や子ども自身の身体や心の状態に拠るところが大きいと考えられる。このことは、保育者の侵害性の側面だけではなく、環境の構造化の側面から捉えることも必要と考えられる。

次に、保育者との相互性を示す子どもの態度に注目する。情緒的利用可能性の概念は、保育者が単に子どもの要求を満たすということのみならず、子どもの主体性を重んじて情緒的交流にも目を向けるというものである(蒲谷ら, 2018)。この情緒的利用可能性を視

点に、保育者と子どもの相互性を検証するために、まず本章第3節の分析によって生成された子どもの態度を示すオープンコードから、保育者の行為や言葉などによる働きかけに  
 応答する子どもの態度を抽出する。これは、保育者と子どもの相互性を子ども主体で捉え  
 るために、保育者の働きかけを子どもが受け止め、それに応じた反応を返す子どもの態  
 度を検証するためである。

子どもの態度を示す213種類のオープンコードより、保育者の働きかけに反応している  
 子どもの姿を示す112種類のオープンコードを抽出した。その中から、保育者と子どもの  
 相互性を検証する対象には該当しないと判断した次の3種類の子どもの態度は除外するこ  
 ととした。除外したのは、保育者によって次の行為が規定されておりそれに従っている子  
 どもの態度、日常繰り返し行われている保育者による教示を受けてその通りに行動しよう  
 とする子どもの態度、保育者の提案に対してやりとりをせずに拒否したり否定したりする

表 5-17 担当制保育各類型における保育者の働きかけに対する子どもの応答的態度

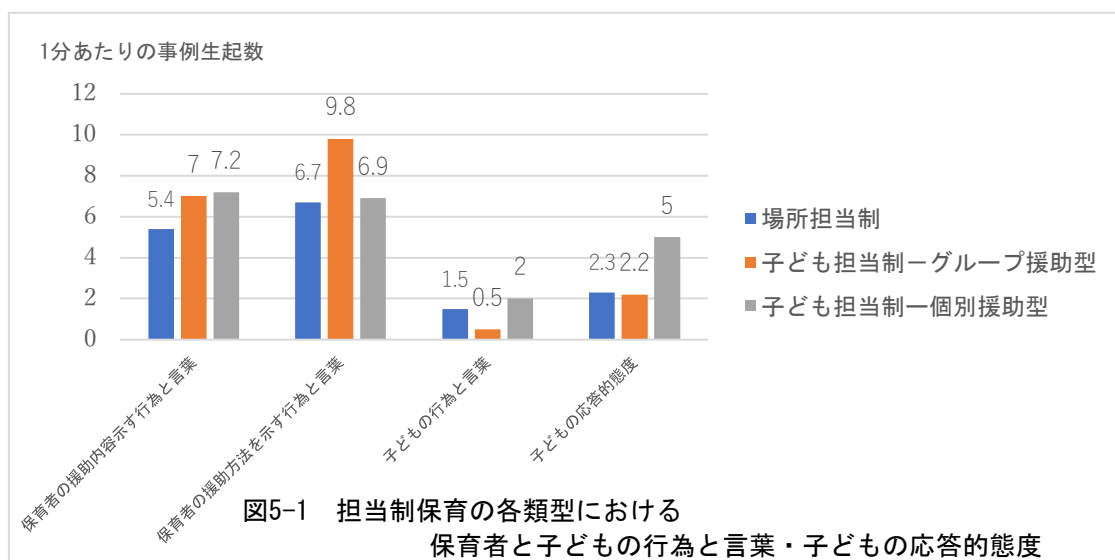
( ) 内：オープンコード数

中核カテゴリー	軸足コード	場 所 担 当 制	子ども担当制	
			援 助 型	グ ル ー プ 個 別
『感情を表現する』	【保育者にほめられて喜ぶ】(4)	4		2
『疑問に思ったことを尋ねる』	【保育者に食べ方やマナーについて尋ねる】(2)	2	2	5
『自己主張をする』	【他児と比較して自己主張する】(1)	2		
	【食べ方について自己主張する】(2)	1	5	3
	【食べたことについて自己主張する】(1)			1
『自分の意思を示す』	【何を食べるかについて意思を示す】(4)		13	3
	【どのくらい食べるかについて意思を示す】(2)			2
『自分の興味に沿って行動する』	【保育者が提示したものに興味を示す】(5)	2	4	7
	【保育者の行為に興味を示す】(5)	5		8
『自分の思いを優先して行動する』	【食事に関する保育者の提案を受け入れない】(3)			5
	【手伝いに関する保育者の提案を受け入れない】(2)		1	1
『他児とのかかわりを持つ』	【他児のことをほめる】(2)	2		
	【他児と保育者のやりとりに興味を示す】(5)	6	2	7
	【他児への興味を示す】(1)			1
『保育者とコミュニケーションをとる』	【保育者と会話する】(6)	3		1
	【保育者と共感する】(3)	2	4	2
	【保育者を見る】(4)	6	2	4
	【保育者の質問に言葉で答える】(2)	19		11
	【保育者の質問にしぐさで答える】(12)	18	20	24
『保育者と協働で行為する』	【保育者の質問に表情で答える】(2)		1	2
	【保育者の手伝いを受けていっしょに行為を進める】(3)	1	1	20
	【保育者の手伝いを受けて自分で行為を進める】(4)	12	7	32
『保育者の期待に応えようとする』	【保育者にほめられたことに応答する】(2)	1	1	
	【保育者の期待に応える】(2)	14	6	
合計		91	67	141

子どもの態度、全部で 33 種類のオープンコードである。以上より、112 種類より 33 種類を除いた 79 種類のオープンコードから、保育者と子どもの相互性を検証することとする。これら 79 種類のオープンコードそれぞれが属する中核カテゴリーと軸足コードごとに、担当制の類型別の事例数をまとめたものが表 5-17 である。

表 5-17 に示した通り、子どもの保育者への応答は 10 種類の中核カテゴリー、24 種類の軸足コードに表れていることが明らかとなった。担当制各類型の事例数を見ると、子ども担当制—個別援助型が顕著に多く、続いて場所担当制、子ども担当制—グループ援助という順になっており、第 3 章：研究 1 と第 4 章：研究 2 で明らかになった保育者の援助内容・方法を示す行為や言葉の数量の差とは異なる結果となっている。加えて、本章第 3 節で明らかとなった、保育者とかわる子どもの行為や言葉の事例数（表 5-1）と、そこから分析した保育者の働きかけに対する子どもの応答的態度（表 5-17）で明らかとなった事例について、1 分あたりの生起数を図 5-1 に示す。明らかとなった担当制各類型の事例数の数値より、子ども担当制—個別援助型は、保育者の行為や言葉の事例数が少ない一方で、子どもの応答的態度の事例数が一番多く生起していることから、保育者の子どもに対する行為や言葉に対して、子どもが応答する割合が他の担当制よりも高いということがわかり、ここに両者の応答関係や相互性を見ることができると言える。

以上の結果から、子ども担当制—個別援助型は他の担当制と比較し、保育者が敏感に子どものニーズを理解し受け取るとともに、非侵害的な態度で応答する、言わば情緒的に温かで敏感性と非侵害性の態度をバランスよく保つことを支えるための担当制保育の方法として、注目すべきであることが示唆された。一方、子ども担当制—グループ援助型におけ



る保育者の行為や言葉の事例数は、第3章：研究1の保育者の援助内容と第4章：研究2の保育者の援助方法のそれぞれを視点とした場合ともに、一番多く生起しているが、保育者の働きかけに応答する子どもの態度を示す事例数が3種類の担当制のうち一番少ないという結果が出ている。この点にも着目し、保育者の持つ態度と担当制保育の類型との関連性について、次項で述べる。

## 2. 担当制保育の各類型における保育者と子どもの関係性の特性

保育者と子どもの関係性について担当制の類型による特性に着目し、保育者の働きかけに対する子どもの応答的態度を示す表5-17を基に考察する。

まず場所担当制は、どのカテゴリーにおいても概ね万遍なく子どもの応答的な態度が見られる。特徴的な点は、【保育者の期待に応える】態度において保育者に対して応答的な対応をする事例が、他の担当制と比較して顕著に多く認められたということである。保育者が苦手なものも食べるようにと勧めたり励ましたりする働きかけに対し、子どもがその期待に応じて食べるというやりとりであるが、単に勧められて食べるというだけでなく、事例5-6のように、応答的なやりとりにつながる事例も見られる。つまり保育者は、残さず食べることを目的として子どもに働きかけているが、子どもは単に食べることを勧められるという表面に見えることだけではなく、保育者が自分を応援する気持ちや自分が食べることができたことを喜んでいる気持ちなど、情緒的なものも受け取っているということである。そしてこのようなやりとりが、保育者の気持ちに子どもも応え、情緒的に交流し相互的なかわりの機会となっていることがわかった。また、この場所担当制では『保育者とコミュニケーションをとる』(表5-

13)の軸足コード【保育者を見る】には、[移動する保育者を目で追う：5-13-30]事例が見られた。このことは、第4章：研究2において保育者の子どもとのかかわりに付されたオープンコード[保育者とその場を離れることを子どもに伝える：4-12-9]とも関連し、保育者が移動することを自ら言葉にして子ども

### 事例5-6 (そら保育所：場所担当制)

あき保：うたの右手で持つスプーンに手を添えて「うたくん、うたくん、見て」ご飯を一口すくう。  
「はいどうぞ。」

う た：口を開けてご飯を食べる。

あき保：「おー、上手だったね。うたくんね。」右手を握って親指を立てグッドの合図をする。

う た：顔を上げる。

あき保：もう1度右手を差し出し「グー。」

う た：自分も手を握ってあき保育者に差し出す。

あき保：「うん。グー。おいしいね。」うたの右手と自分の右手を合わせ「グーグーグー。」

う た：自分の手を数回あき保育者の手に合わせる。



に伝え、子どもはそれに対して視線で応えるという形でのコミュニケーションをとっていると言える。これらは、食事の途中で保育者の担当する場所が変わるため自分の食事を担当していた保育者が交代したり、隣のテーブルの子どもを見に行ったりすることがあるという、場所担当制の保育方法の特性から生じたものである。

**事例 5-7(かもめ保育所:子ども担当制—グループ援助型)**

みよ保: めいの方を振り向き「わー」笑う。「あーついちゃったついちゃったついちゃったついちゃった。」めいの手に自分の手を添え、ご飯粒をとる。

ま い: 食べる手を止めて2人の様子をじっと見る。

みよ保: まいの方を振り向き「大丈夫、まいちゃん。めいちゃんね、ご飯いっぱい食べてるのよ。」めいの口をおしぼりで拭く。「スプーンで食べたほうが食べやすいのよ。」めいの茶碗からご飯をスプーンで一口すくって、めいの前に置く。

め い: スプーンで食べる。

ま い: 続きを食べ始める。

次に子ども担当制—グループ援助型における保育者と子どもの組み合わせに注目すると、いっしょに食卓を囲む子ども同士のグループもメンバーが固定しており、いつも同じ友だちが隣に座っているという状態である。事例 5-7 は、その中で見られた『他児とのかかわりを持つ』(表 5-11) 子どもの態度の【他児と保育者のやりとりに興味を示す】の一例である。これは、保育者に対する応答性を示している1歳児のまいが保育者と子どもの1対1のかかわりではなく、もうひとりの子どもの存在を介して保育者と応答している事例である。このように、子どもと保育者の応答的なかかわりは、両者の間のもうひとりの子どもの存在がきっかけとなったり、強められたりする場合もあることが示唆された。そして、他児に対する意識や興味が保育者とのかかわりを支えたり、逆に保育者との関係性によって他児とのつながりが支えられたりするということがわかった。以上のことから、保育所における毎日の食事場面でいつも同じ友だちと顔を見合わせていっしょに食卓を囲むことが、他者との関係を結んでいくことの一助となり得ると言える。これは、担当制保育の類型による保育者と子どもの固定した組み合わせは、子どもの他者とのかかわりを支えていくことにもつながると言えることが、保育者の働きかけに対して子どもが応答する態度によって示された点である。

子ども担当制—グループ援助型については、子どもが保育者の働きかけに応答する事例数が全体的に少ないことが特徴的な点である。つまり保育者の子どもに対する行為や言葉は、第3章:研究1と第4章:研究2で示したように3種類の担当制保育の中で一番多いという結果を踏まえると、それらの保育者の行為や言葉の多くが子どもに受け止められて影響を与え、相互的にかかわることにつながっていない場合が多いということである。このことは、保育者と子どもの人数比や、本章第3節で述べた保育者のひとりの子どもへの

かかわりにおける継続性の課題に加え、保育者の行為や言葉の土台となっている食事に関する保育者の願いやねらいとの関連も考えられる。

続いて子ども担当制一個別援助型については、まず『自分の興味に沿って行動する』(表 5-8) 子どもの態度について述べる。【保育者が提示したものに興味を持つ】子どもの態度は、保育者が配膳をす

るときに鍋に入ったその日のメニューを見せながら紹介すると、子どもが身を乗り出して覗き込み、そのメニューについて保育者と会話をする事例などから生成された軸足コードである。保育者の鍋の中を見せる行為によって子どもが刺激され、その日のメニューに興味を示し、そこから食材について保育者とやりとりをする応答的で相互的なかかわりが確認できた。また、子ども担当制一個別援助型に顕著に多い事例数が認められている『保育者と協働で行為する』(表 5-12) については、本章第 3 節で保育者の子どもへの理解の観点から考察したが、ここでは保育者と子どもの相互性を視点に述べることにする。事例 5-8 は、【保育者の手伝いを受けていっしょに行為を進める】子どもの行為で、食後におしぼりで口と手を拭いた後、そのおしぼりをたたむ行為を保育者による行為や言葉の手伝いによって丁寧に進めている。保育者がきれいにたたむためにタイミングよく行為によって援助し、子どもがそれを受け止めて、互いに言葉・行為・表情で応答し合っている。

次に、3 類型の担当制保育の特性をより明確に検証するために、各担当制いずれにおいても子どもの応答が見られた『保育者と協働で行為する』(表 5-12) より、【保育者の手伝いを受けて自分で行為を進める】のオープンコード [保育者の前段階までの手伝いを受けて続きを自分で進める : 5-12-6] に注目してみる。このオープンコードを生成した事例は、いずれの担当制も保育者がスプーンで食器のご飯などをすくったり集めたりしたものを、続いて子どもが自分で口に運んで食べるという内容のものがほとんどであった。このオープンコードを生成した事例を 3 類型の担当制ごとに事例 5-9.10.11 に示し、それぞれの特性について考察する。まず、場所担当制 (事例 5-9) と子ども担当制一グループ援助型 (事例 5-10) の共通点は、両者とも保育者が子ども個人に言葉をかけているが、スプーンですくう手伝いをするということについては提案したり必要性を尋ねたりということがなく、

**事例 5-8 (りんご保育所：子ども担当制一個別援助型)**

た か：おしぼりを広げて指を拭きながら「こっち？」。

とも保：「うん。」

た か：指を拭く。拭き終わったらおしぼりをテーブルに広げ、2 回たたみ、3 回目に丸める。

とも保：「手伝おうか？」おしぼりを広げて手の壁を作る。

た か：手前から向こうに半分にたたむ。

とも保：しわが寄ったので目の前でゆっくりやり直し、向きを変える。

た か：手前からもう 1 度たたもうとする。

とも保：合わせるところが分かるように、掌で壁を作る。

た か：丁寧にたたむ。

保育者が自らの判断で手を出している点である。一方、子ども担当制一個別援助型（事例 5-11）では、子どもの視線や表情から子どもの気持ちを読み取り、保育者の手伝いの必要性を確認してから、実際にスプーンを使つての援助を行っている。これらの事例は、保育者による子どもが自分で食べやすいようにするための前段階までの援助であり、両者が 1 つの行為を部分に分けて担当していることになる。保育者がスプーンで集めたりすくったりした後の子どもについては、場所担当制（事例 5-9）では保育者が隣のテーブルに視線を移したため、保育者本人は見届けることができなかった。また子ども担当制グループ援助型（事例 5-10）では、保育者が子どもの手をとってスプーンを持たせており、子どもの意思や子どものテンポを踏まえての対応とはなっていない

**事例 5-9 （そら保育所：場所担当制）**

え み：口に入っているのに次をまた入れる。  
あき保：「えみちゃん、えみちゃん、かみかみしてからだよ。1 個ずつ。1 個ずつ。」えみのスプーンを手にとってひと口すくい、皿に置く。隣のテーブルを向き「上手だねえ、いさくん。」  
え み：スプーンを自分で持って食べる。

**事例 5-10（かもめ保育所：子ども担当制一グループ援助型）**

みよ保：「スプーンで食べた方が食べやすいよ。」茶碗からひと口スプーンですくってめいの右手をとってスプーンを持たせ「はい、どうぞ。」  
め い：スプーンを手を持ち、食べる。

**事例 5-11 りんご保育所：（子ども担当制一個別援助型）**

ね ね：黙々と食べた後、のり保育者を見る。  
のり保：「（おじや）集めようか？」  
ね ね：うなづく  
あき保：最後の一口を寄せて皿の隅に置く。  
ね ね：自分のスプーンで食べ、のり保育者を見る。  
のり保：「もっときれいにしようか。」最後の一口をきれいに集めて寄せる。  
ね ね：ひと口食べる。  
のり保：うなづく。  
ね ね：皿のふちを見ている。  
のり保：「まだあった？」数粒のご飯粒を集める。  
ね ね：すくって食べる。  
のり保：皿に残った最後の少しを介助スプーンですくい、ねねの口に運ぶ。  
ね ね：食べる。  
のり保：「おかわりいる？」  
ね ね：首を振る。

と考えられる。子ども担当制一個別援助型（事例 5-11）で保育者は子どもの意思を尊重し、子どもも自分の意思を表現したり主張したりしており、子ども主体のやりとりとなっていることが明らかとなった。

以上のことから、保育者と子どものかかわりにおける両者の関係性について、担当制保育の類型との関連を検討する。これまでも述べたように、担当制保育の類型によって、1 度に食事をする保育者と子どもの人数比や、食事の始め方や終わり方による待ち時間の有無などの違いが明らかとなっている。しかし、事例 5-9 と 5-10 は、保育者が子どもに意向を尋ねずに進めたり、子どもとのやりとりを最後まで見届けずに次の行為に移ったりすることの理由が、担当制保育の方法による、物理的な条件や保育方法にのみに直接的に起

困しているとは言えないことを示している。つまり文脈から、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型におけるこれらの事例は、どうしても時間的にゆとりがなく、保育者自身も子どもの食事を急いで次に進める必要性があったとは言えないということである。但し、場所担当制では子どもの食事の進み具合によって自分が次に担当する場所に移動することや、それに伴って今食べている子どもの援助をほかの保育者に引き継がなければいけないという条件がある。また子ども担当制—グループ援助型では、早く食べ終わる子どもの待ち時間を考慮し、グループの子ども全体の食事の足並みを揃えることにも意識が向けられていることが推察される。よって、保育者と子どもの相互性のある関係性については、保育者の意識の面で担当制保育の類型による特性がみられることが示唆された。

## 第Ⅲ部 総合考察

### 第6章 総合考察

本研究は乳児保育の質を検討するために、保育形態の1つである担当制保育を焦点化して保育プロセスに注目し、アタッチメントと文化的食事の成立の理論を手がかりに、保育者の援助内容・保育者の援助方法・保育者と子どもの関係性という3つの視点を持ち検証を試みたものである。

第1章では第1節で、保育の質を保育構造と保育プロセスを視点として捉える意義について、そして基本的な生活習慣の重要性、食事が持つ機能、子どもの発達段階を踏まえて1～2歳児の食事場面に着目する理由を述べた。第2節では、1～2歳児の食事場面から保育の質を検証するための理論的枠組みとして、文化的活動としての食事の成立と保育者と子どものアタッチメント理論の視座に立ち、保育者と子どもの関係性について説明した。続いて第3節では、担当制保育実施の現状と実際に行われている担当制保育の類型と課題について、先行研究を概観し、本研究の研究課題を整理した。そして第4節で、保育者の援助内容・保育者の援助方法・保育者と子どもの関係性という3つの視点において、文化的食事の成立と保育者と子どものアタッチメント関係に着目して分析を行うことと、それぞれの視点における研究課題について述べた。研究課題は、①保育者は、文化的活動としての成立を視点としてどのような内容の援助を行っているか、②保育者は、個と集団それぞれに対する感性を視点としてどのような方法の援助を行っているか、③保育者と子どもは、情緒的利用可能性を視点としてどのような関係性であるかである。そしてそれぞれの研究課題について、担当制保育の類型による特性との関連を検証することを述べた。次に2章で、これらを検討するにあたり参与観察、ビデオカメラによる映像記録・筆記・I.C.レコーダーによる音声記録を用いた分析であることを述べ、研究協力園や観察期間、場面の詳細と倫理的配慮について説明した。

以下では、第1章で述べた3つの研究課題について検証した第3章：研究1、第4章：研究2、第5章：研究3で得られた知見を整理し、それぞれの意義を述べ、総合的に考察を行う。

## 第1節 各章の総括

### 1. 第Ⅱ部のまとめ

第Ⅱ部では、保育プロセスの質について、担当制保育の類型ごとに保育者の援助内容・保育者の援助方法・保育者と子どもの関係性の視点から検討した。

#### (1) 第3章の知見のまとめ

第3章：研究1では、研究課題①保育者は子どもの食事が文化的活動として成立するために、どのような内容の援助を行っているかを明らかにすることを目的とし、各担当制保育における食事場面の保育者の行為と言葉について援助内容を視点として分析した。

本研究で対象とした1～2歳児は、食事が持つ生物学的側面と社会的側面が両立し文化的食事が成立する（外山，1990）時期であるが、分析の結果、食事場面における保育者の援助は、いずれの担当制保育においても生物学的側面と社会的側面双方に多面的に働きかけていることがわかった。そして、各担当制保育における保育者の援助内容は、担当制保育の類型による物理的条件や食事場面の構成による特性を有していた。まず、物理的条件とは1度に保育者が援助する子どもの人数やそれに伴う保育者と子どもの席の配置や配膳方法である。保育者と子どもの人数比は、どの程度子どもの意向を汲んで対応するか、子ども個別のペースを見守るか、また食事中に保育者が席を立って移動する回数を左右していた。一方、食事場面の構成とは、食べ始めや食べ終わりが個別かグループかクラス全体かということ、どのような方法で配膳がなされ、それぞれが食べる量についてどのように決められているかというようなことである。子ども担当制一個別援助型では、食べ始めや食べ終わり、食べる量についても個別の対応がなされていた。一方、場所担当制と子ども担当制一グループ援助型は、クラス全体やグループ単位で一斉に食べ始め・食べ終わるという方法であり、食べる量も全員等しく配膳されていた。そのことによって、子どもが食事のために着席している時間が長くなり、子どもの集中力や疲れに影響するために直接的に保育者が食べることや技術的なことの援助、座り方への指示を多く行う必要が生じていた。

次に、保育者と子どもの組み合わせに注目すると、3種類の担当制のうち、組み合わせが非固定なのが場所担当制である。場所担当制の保育者と子どもの人数比については、食べ始めの時は7名程度であるが、食事の途中で担当する子どもが変わることもあり、1人の保育者がさらに多くの子どもを担当することとなる場合もあった。食事中、最初から最

後まで継続して同じ子どもの援助をするか否かということは、例えば『他児とのかかわりを支える援助』（表 3-9）の中で、他児に対して直接的に注目するように促すか、あるいは他児のことを理解できるように内面的な働きかけをするかという違いにも結果として表れていた。つまり、場所担当制のようにその時々で、目の前にいる子どもを援助する非固定の組み合わせによる担当制では、継続的な援助ができないことから、その場でのやりとりが重要視されるために結果をすぐに求める働きかけが多くなるということである。これは、担当制の類型と保育プロセスを検証する上で、保育者と子どもの組み合わせを固定し継続的にかかわることと、子どもの内面へのアプローチを可能にすることとの関連性について、重要な示唆を得た点である。

また、『子どもの心情を支える援助』（表 3-8）はひとりの保育者に対する子どもの人数比が低い子ども担当制—個別援助型において一番多く行われていた。これが『食に関する習慣形成を支える援助』（表 3-3）とつながり、子どもの心情を支えることが保障されることによって、指示や指導をされての活動ではなく、保育者の援助を受けながらも子どもが主体的にその場に臨み、子ども自らがそこに向かう食事となっていた。そしてこれらの援助が、子どもが食事をする能力の発達を内面からも促していることが明らかとなった。

さらにもう 1 点、子どもが食べる量や内容の一律性もしくは個別性についても、子どもが食事に主体的に向かおうとする心情と大きくかかわっていることがわかった。場所担当制と子ども担当制—グループ援助型では、苦手なものを励まして全部食べるように促し、食べたことをほめ、それによって食べる経験が広がったり意欲が高まったりする事例もあれば、なかなか進まず食事時間が長くなったり集中が途切れてしまったりという事例も見られた。一方、子ども担当制—個別援助型では、その子が食べられる量を尋ねたり保育者が好みを把握していたりして、量も内容も個別の対応となっていた。その際、食材の名前やメニュー名の由来などの話や、配膳時に「おかわりがいる時言ってね」あるいは「減らしたい時言ってね」と、子どもそれぞれに対し個別の対応がなされていた。文化的食事の観点からすると、偏食や少食は社会的側面において課題と思われるが、頑張っただけで食べるということも文化的であるとは言い難い。この時期の子どもは味覚の形成途上にあることや、食欲も体調などに影響されやすい中で、子ども担当制—個別援助型では、保育者が個人を把握し見通しをもって援助をしており、継続性と子ども個人への理解によって、それぞれの援助が有効に作用していると考えられる。そしてこの食事の捉え方と担当制保育の類型との関連については、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型では一斉に食事を

始めるため、配膳も1度に全員分が行われており個別に量の加減をすることは難しい状況である。しかし、各担当制保育における保育者の援助のありようとその特性に注目すると、このことは配膳方法による個別対応の可否ではなく、その前提となる保育者やクラス、園における個人と集団性の捉え方との関連が示唆された。

以上のように食事場面における保育者の援助は、子どもの食事に向かう集中力や意欲全般ともかかわっており、その重要性が明確に示された。さらにその援助の目的は、子どもが技術や習慣を習得することのみに捉われることなく、心情に働きかけ文化的活動としての食事ができるように、子どもの食事をする能力の発達を促すものである必要がある。そのような保育プロセスの質と、担当制保育の類型は深く関連することが明らかとなった。

## (2) 第4章の知見のまとめ

第4章：研究2では、研究課題②保育者は、個と集団それぞれに対する二者関係的敏感性と集団的感性を持ち、どのような方法で援助を行っているかを明らかにするために、第3章：研究1で作成したフィールドノーツを研究課題に沿って保育者の子どもとのかかわりを視点に援助方法を分析した。その結果、保育者の援助方法に見られる敏感性と担当制保育の類型との関連が明らかとなった。

まず、担当制保育の各類型における保育者の子ども個人への援助方法は、応答する・確認する・伝える・手助けするという4種類の行為に整理された。その中で、担当制保育の類型による特性が見られたものは以下の通りである。

第1に、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型の特性として『子どもの心情を励ます』(表4-6)の【子どもの意欲を励ます】、『保育者の意図を伝える』(表4-14)の【子どもの行為への評価を言葉で伝える】など、子どもの心情に直接的に働きかけることで行為に直接結びつくような方法の援助が多いことがわかった。それに対し、子ども担当制—個別援助型では、『子どもの気持ちに応答的に対応する』(表4-4)の【子どもの気持ちを推察して言語化する】、『保育者の意図を伝える』(表4-14)の【子どもに意思表示することを促す】など、子どもの心情そのものを支える方法の援助が多く認められた。これらの保育者の援助方法の違いは、本章の本節(1)第3章のまとめでも述べたように、保育者と子どものかかわりの継続性や保育者と子どもの人数比によるかかわり方の違いが一因となっていることが示唆された。そして、この保育者と子どもとのかかわりの特性については、保育者の二者関係的感性にも関連しており、子どもの心情に対する個別理解の面



で、子ども担当制一個別援助型における保育者が、子どもからの多様な情報に目を向け、細やかで的確な読み取りを実践していることが明らかとなった。

第2に、保育者の集団的感性が示される保育者の援助方法は、いっしょに食事をする対象がふたり・グループ・クラス全体など、担当制保育の類型による食事の進め方によって『食事の進行ペースを調整する』（表4-17）ため、それぞれの特性を有することが確認できた。さらに、クラスが採用している担当制保育を実践するために、保育者同士の連携や役割分担に加え、食卓・配膳台の配置などの環境整備などにも工夫し進められていた。そして子ども自身も、自分のクラスにおける食事時間の進め方を理解し、習慣として身につけていることが確認できた。例えば、子ども担当制一個別援助型においては、ひとりの保育者が担当する6名の子どものうち、最初に2名が食事をしている間に他の4名は遊びながら待っているという状況があったが、子どもはその順番を理解し、集団の中にある自分の生活の進め方を受け入れた上で主体的にその場に臨んでいた。保育者と子ども個人のアタッチメントの形成に深くかかわる集団的感性は、集団に対しても共感性や許容性を持ち、よりよい良好な環境や関係の構造化を目指す（遠藤，2018）ものである。この点に着目すると全員の子どもの個人の生理的欲求を組み込んだ時間的構造化や、子どもの発達に対応した環境の構造化など、担当制保育が機能的に進められること自体が、保育者と子どもの二者関係の感性を土台とした、保育者による集団的感性の発揮でもあることが示唆された。そしてこの保育者の集団的感性とは、個人だけでなく、全体の子どもに対してもそれぞれの環境の構造化に配慮することであるため、担当制保育の類型によって左右される可能性があることが明らかとなった。

### （3）第5章の知見のまとめ

第5章：研究3では、研究課題③保育者と子どもは情緒的利用可能性を視点としてどのような関係性であるかを、保育者と子ども間の情緒的利用可能性を観点とし明らかにすることを目的とした。情緒的利用可能性は、両者それぞれの持つ二者関係の特質とされる態度が双方向的に影響し合い、相互性を持ってかかわり合うことによって、安定したものとなる。そのために、保育者と子どもはそれぞれどのような態度を持って互いとかかわっているかという研究設問を、保育者と子どもの二者関係の特質とされる子ども側の要因「応答的であること」「保育者を相互作用に巻き込むこと」と、保育者側の特質とされる「敏感であること」「侵害的でないこと」「環境を構造化すること」「情緒的に温かいこと

と」を視点として分析した。

まず、第3章：研究1で作成したフィールドノーツより子どもの行為と言葉を抽出し、子どもの態度を検証した。分析の対象となった事例数は、観察時間が1番短いにもかかわらず、子ども担当制一個別援助型が最も多く、続いて場所担当制、そして子ども担当制一グループ援助型の順であった。分析結果は、子どもは心情・周囲との関係・保育者とのかわりに関する態度を持っていることがわかった。また、子どもの応答的な態度について、保育者の働きかけに対する子どもの行為や言葉を基に分析した結果、食べることについての個別対応の可否や子どもと保育者の継続的なかわりを要因として、子ども担当制一個別援助型において、子どもが応答的態度を示す事例が他の類型と比較して多く確認できた。さらに、子ども担当制一個別援助型では、子どもが保育者を相互作用に巻き込む態度を顕著に示す『保育者と協働で行為する』（表5-12）事例が多く生起していた。

次に、保育者側の要因とされる敏感であること・侵害的でないこと・環境を構造化すること・情緒的に温かいことについて、第4章：研究2で作成した分析シートを用いて考察した。まず、保育者の敏感であるが侵害的ではなく、情緒的に温かい態度については、保育者による『子どもの気持ちに応答的に対応する』（表4-4）、『子どもの行為を見守る』（表4-7）から、子どもに必要とされる時に必要な方法でかかわっていることを示す事例が、子ども担当制一個別援助型において顕著に多いことが確認できた。さらに、保育者が子どもの気持ちを的確に読み取っているか、侵害的ではないかという点において、子どもの否定的な感情を示す事例が子ども担当制一グループ援助型において顕著に多いことがわかった。それらの事例が生起する原因として、保育者と子どもの人数比に加え、担当制保育の方法に依拠した子どもの食事の進行方法との関連が示唆された。つまり、待ち時間や着席時間の長さ、食事の時間帯と子ども個人の生活リズムへの適合という点においての課題が明らかとなったということである。このことは環境の構造化の課題と言え、担当制保育の類型が第4章：研究2の知見のまとめとして先に述べた、保育者の集団的敏感性と同様に、保育者と子どもの二者関係の特質とされる保育者の態度とも深く関連していることを示す結果である。

これらの結果を踏まえて保育者と子どもの相互性について考察した。3類型の担当制保育は、その実践方法の違いによる物理的な条件の違いがあるものの、場所担当制と子ども担当制一グループ援助型においては、保育者の意識が食事の進行に強く向けられていることが子どもとの相互性にも影響していることが示唆された。このことは、増田ら（2016）

による保育形態の多様性と質に関する研究において、子どもの年齢が低いほど待たせずに快適に食事を進めることに保育者の意識が向いているという結果を、具体的な事例から示すものと言える。

以上のことから、担当制保育の類型によって食事場面における保育者と子どもそれぞれの態度が左右され、それによって両者間の相互性のある関係性にも影響を受けるということが明らかとなった。そして、保育者が単に子どもの要求を満たすということではなく、子どもの主体性を重んじて情緒的交流にも目を向けることで安定するといわれる情緒的利用可能性（蒲谷ら、2018）と、担当制保育の類型との深い関連性が示唆されたと言える。

## 2. 第Ⅱ部の意義

第Ⅱ部では、乳児保育の質を検討するために、3 類型の担当制保育における 1～2 歳児の食事場면을焦点化し、保育者の援助内容・保育者の援助方法・保育者と子どもの関係性について、担当制保育の類型との関連を検証した。その結果から、まず 3 類型の担当制保育、場所担当制・子ども担当制—グループ援助型・子ども担当制—個別援助型それぞれの実践方法の特性について知見を述べる。その上で、担当制保育の類型による保育プロセスの質について述べる。

### (1) 担当制保育の各類型における特性

#### ① 場所担当制

3 類型の担当制のうち、保育者と子どもの組み合わせを非固定とする唯一の形態である。クラス全体のグループサイズが大きい中で、子どもに待ち時間が生じず、スムーズに流れていくように工夫された担当制保育で、保育者の意識は主にクラス全体の食事がスムーズに進んでいくことに向けられていた。クラス全体で食事を進めていく方法であることから、全体の足並みを揃えることや、早く食べ終わった子どもに対して保育者が担当する場所を交代しながら待たせることなく次の行為に進めるために、保育者同士の連携や、子どもに対して場所を移動することを説明するなどの援助が特徴的であった。そして保育者は、食事に関する技術やマナー習得に関する援助と同時に、全部残さず食べることに對して、直接的に言葉や行為によって励ましたり評価したりするかかわりが多く見られた。よって子ども自身にも、自分が食べたことに對しての評価を求める自己主張が頻回に見られた。このことは、いっしょに食事をする集団がクラス全体という捉え方であり、食べる量

や内容に至っても全員に対して一律に求めているということを示しており、集団への意識が重視されていることが推察された。

場所担当制における保育者は、ひとりの子どもに対して食事の最初から最後までを継続的に援助をしない場合が多いことや、翌日は違う子どもを援助することもあり、今、目の前にいる子どもに対して必要なことをその場で伝えようとする意識が強いことが窺えた。そのことは、子どもの心情に関するかかわりが少ない一方で、その場での会話によるコミュニケーションや直接的な援助行為が多いという結果に表れていると言える。

クラスの園児数が多い場合、子どもの待ち時間に対する配慮が多く必要となる（増田ら、2017）が、この場所担当制においても保育者による工夫と連携によって配慮がなされており、食べ終わりから午睡までの流れは個人的なペースや欲求が守られていた。したがって、子どもの待ち時間を少なくして、個人のリズムを守るという目的に対してアプローチをしている担当制の方法と言える。この目的を果たすために食事の進め方などが工夫されている場所担当制であるが、保育者と子どもの組み合わせが非固定であることや、食事の途中で担当保育者が交替していくことから、保育者と子どもが情緒的絆を結ぶことや応答的なかかわりを持つことに関しては課題があると考えられる。

## ② 子ども担当制—グループ援助型

子ども担当制—グループ援助型は、保育者と子どもの組み合わせが固定で、グループの単位が重視された担当制保育である。毎日同じ組み合わせで食卓を囲むことから、保育者による、子どもの個性や個人的な嗜好を把握した上での援助やかかわりが見られた。同時に、グループの単位を基本とすることから、先に食べ終わった子どもに待ち時間が発生し、保育者の意識が待っている子どもたちへの援助や配慮にも向けられていた。そしてその子どもたちは、食事をしている子どもの隣の席で遊んで待つなど、文化的活動としての食事とは言えない状況が起きていた。加えて、食卓についている時間が長くなり、眠くなってしまう子どもも散見された。このことは、現代の保育所における課題の1つである保育時間の長時間化に伴い、必要性が高まっている個人の生活リズムへの配慮という点で、検討すべき点があると言える。

次に保育者と子どもの関係性については、組み合わせが固定であるにもかかわらず、保育者の援助やかかわりが、場所担当制と類似した傾向にあったことは注目すべき結果である。その理由として考えられるのは、保育者と子どもの組み合わせが固定か非固定かとい

う違いがあるものの、ひとりの保育者が1度に援助の対象とする子どもの数が、場所担当制では7～8名、子ども担当制—グループ援助型では5～6名と、保育者と子どもの人数比の点で近い数値となっている点である。具体的には、1人の子どもに直接的な行為によって援助をしながら別の子どもに言葉をかけることや、1人の子どもに言葉をかけてその後を見届けることなく次の子どもへの援助に移ることなど、保育者の注目が分散する状況に起因する類似した事例が見られた。保育者と子どもの固定した組み合わせは、継続性と一貫性をもった安定したアタッチメント形成に寄与する。しかしグループの単位が常に一律で、保育者の意識がグループで一斉に進めることに向けられているという大きな特性が確認できた。つまり、グループの子どもたちの足並みを揃えることが前提となった食事場面であることから、そのための援助が必要となっており、保育者と子どもの継続したかかわりや個別の生理的欲求に対応するという点での課題が明らかとなった。

### ③ 子ども担当制—個別援助型

子ども担当制—個別援助型では、保育者と子どもの組み合わせが固定であり、且つ、担当児を複数回に分けて食事をするため、1度に援助するのが1～4名と比較的ゆったりとしたかかわりを持つことができていた。その中で保育者は、子どもを個別に理解し個人的に対応しており、子どもの心情に対するかかわりや、子どもと協働で行為を進めるなどの応答的な関係性が見られた。特徴的であったのは、例えば食前の手拭きの際にも保育者が差し出すおしぼりに子どもが手を乗せてから手を拭く行為を始めるなど、子どものテンポが守られ、子どもの主体性が尊重されていた点である。しかし、そのように丁寧な対応をしながらも、他の担当制保育に比べてひとりの子どもが食事にかかる時間は約半分と短いため、子どもが疲れたり集中が途切れたりすることなく、自分の行為を進めることができていた。そしてこれは、1～2歳児の子どもの発達段階にとって適した食事の所要時間、つまり、身体機能や精神機能の面で集中して食事に向かう姿勢を保つことができる時間の理解に基づく、食事場面の構成であると言える。

また、他の2種類の担当制と比較して顕著に少ないのが『食に関する習慣形成を支える援助』（表3-3）の【食べ方の習慣に関する教示や確認】や、『食に関する技術の獲得を支える援助』（表3-4）の【直接手を添えての技術的な摂食援助】【子どもが自分で行う摂食行為の技術的援助】であった。つまり保育者による、食事に関する技術獲得や習慣形成についての直接的な援助や教示がほとんど行なわれない中で、食事が進められていたという

ことである。このことは、子どもの集中が継続した中で食事が進むことや、全員一律に一定の量を食べることを要求されていないこと、保育者の教示が個別的で丁寧に子どもとのやりとりを通して進められることによって、子どもが主体的に取り組むことを可能にし、諸機能の発達も促されていることに依拠するものと考えられる。そして保育者は、子どもの心情に関して多様なかかわりをしており、同時にそれらが侵害的と分析された事例は確認できなかった。言い換えると、子どもの心情に多く触れるかかわりは質の高い敏感性に基づいているということである。また、保育者の態度と子どもの態度から、両者の応答的なかかわりと相互性が見られ、安定した情緒的利用可能性が成立していると言える。これは、他の2類型の担当制と比較して、1人の保育者が1度に援助する子どもの人数が少なく、個別的なかかわりが尊重されている中で、子どもは保育者を必要な時に求めれば情緒的に利用可能な存在（遠藤，2017）として捉えているということである。

次に文化的活動としての食事を視点に、食欲や社会的場面としての食事という点から他の担当制と異なる部分として、食べる量や内容が一律でなく個人的であることや、食べ始めや食べ終わりが個別であることに注目してみる。保育者は、個人の嗜好を細やかに把握しており、本人の意向を尊重しながらも様々な方法で勧めてみたりしながら、あくまでも食べることの喜びを重視し、頑張ったり我慢して食べることは求めていなかった。このことは、毎日継続して見ていくことができるため、子どもの成長や変化を長いスパンで捉えることができることや、子どもの個別性を重視していることが要因となっているものと考えられる。そして、食べ始めや食べ終わりが一斉でない中でも、他児のことを話題にしたり、集団全体への配慮を示したりする行為や言葉が見られた。その中で子どもは、クラス全体や自分の担当保育者が担当児の食事をどのように進めていくかを理解し、主体的にその場に臨んでいた。このように一斉に食べ始めたり食べ終わったりすることなく個別に食事を進めていくことは、子どもの生活リズムや発達段階から選択された方法である。それと同時に、食事場面はクラス全体で構成されて進んでいると捉えることができ、子どももそれを理解しているものと考えられる。加えて、食事中に眠くなったり、空腹により自分の順番を待てなかつたりする場面は見られず、子どもの生活時間帯や発達段階の理解から、それぞれの子どもの適した時間的構造化が実践されていることがわかった。そして子どもは、すべて個人的な対応を受けているが、遊んでいる子ども、食事をしている子ども、午睡に入っている子どもが保育室の中に同時に混在しながらも、自分がすべきことを理解し邪魔し合うことなく各自がそこに向かっていった。この状況から子どもは、個々とし

で尊重され対応される中で、集団でいることを理解し、集団で過ごしているという意識を持っていることが明らかとなった。この点は、1～2歳児の時期に個を尊重することの意義を示すものである。そしてこの子ども担当制一個別援助型の類型は、個別的で丁寧なかかわりを基本としながら集団全体に配慮しようとする保育者の意識が土台となることにより、機能的に進められていることがわかった。

## (2) 担当制保育の各類型における保育プロセスの質

### ① 保育者と子どもの人数比と時間的構造

3種類の担当制保育それぞれ食事の進め方は、場所担当制はクラス全体の食事、子ども担当制一グループ援助型はグループ単位の食事、子ども担当制一個別援助型は個人単位の食事となっていた。この、各担当制保育による食事の進め方の特性が、保育プロセスの質にとってどのような影響を与えているかについて考察する。

まず、全体で進める場所担当制においては、次の場を担当する保育者に子どもを引き継ぐ必要性から、子どもに関する状況の説明や、子どもに対して保育者自身が場所を移動することの説明が適宜行われていた。子ども担当制一グループ援助型では、グループ全員が揃って食事を終えるために、先に食べ終わった子どもの待ち時間に関する援助が多く行われていた。そして子ども担当制一個別援助型は、個人のペースが守られる中で保育者とのゆったりとした個別性のあるやりとりが行われていた。また、摂食に関する援助は、場所担当制と子ども担当制一グループ援助型において『子どもの行為の手助けをする』(表4-15) 援助方法のうち【子どもの行為を直接的に保育者主導で支える】という事例が子ども担当制一個別援助型と比較して顕著に多く確認され、クラス全体やグループ単位で足並みを揃えるための時間的な制約が関係していると考えられる。さらに場所担当制と子ども担当制一グループ援助型において保育者は、目の前で食事をしている子どもの援助のみならず、次の担当の場や待っている子どもにも意識を向ける必要が生じ、子どもの行為の見届けや子どもの意思や子どものテンポを踏まえての対応などの、応答的なかかわりにも影響していることが明らかになった。

そして食事の進め方によって、食事時の保育者と子どもの人数比に違いがあり、保育者1名に対し場所担当制では7～8名、子ども担当制一グループ援助型では5～6名、子ども担当制一個別援助型では2～4名であった。保育者の援助やかかわりの内容や特性は、場所担当制と子ども担当制一グループ援助型が類似した傾向にあり、子ども担当制一個別援

助型とは異なっていた。特徴的であった保育者の援助は、子ども担当制一個別援助型でのみが顕著に多く確認された『子どもの心情を支える援助』（表 3-8）より【子どもの意向に沿った手伝い】【子どもの行為の見守り】、『子どもの気持ちに応答的に対応する』（表 4-4）より【子どもの気持ちを推察して言語化する】であった。子ども担当制一個別援助型では、観察時間が他の担当制の約半分となっており（表 3-1.表 4-1.表 5-1）、短い時間にこれらの援助やかかわりが行われているということである。他の 2 類型の担当制保育においても、同様に子どもの心情に深く関与する援助事例は認められたが、数的にそれらの事例は少なく、このことは 1 度に援助する対象の子どもが多いという条件の違いが要因の 1 つと考えられる。これらのことを踏まえると、保育者と子どもの人数比は保育者による子どもの心情に対する意識や配慮を左右していることが明らかとなった。

次に食事の所要時間に注目してみると、ひとりの保育者が担当している子どもの数は、子ども担当制一グループ援助型と子ども担当制一個別援助型ともに 5~6 名と同様である。個別援助型では担当児を 2 回に分けて食事をしているため 1 回の食事の所要時間が平均 17 分と、子ども担当制グループ援助型の平均 33 分と比較して約半分であることから、クラスにおける全体の食事にかかる時間はほぼ同じということになる。子ども担当制グループ援助型の子どもは 30 分以上着席していることとなり、姿勢が保てなかったり集中が途切れたりすることに対する保育者の援助も必要となっていた。さらに全員が同じ時間帯に食事を始めることから、個人の生活リズムへの対応ができず、しっかりと食べることができないまま眠くなる子どももおり、個人の発達や生活リズムに対応した時間的な構造化という点で課題が明らかとなった。

保育の長時間化やグループサイズの拡大化が問題視される現代の保育所において、上述の通り子ども個人に即した時間的な構造化は乳児保育の重要な課題である。場所担当制は食べ終わったら速やかに午睡に向かうことができるように保育者が担当する場所を交代していく方法であり、また、子ども担当制一個別援助型は食べ始めと食べ終わりの時間が個人の状況によって決められていた。つまり、場所によってどの保育者がどの子どもを担当するかが決まり食事中にも組み合わせが変わっていく場所担当制と、毎日固定した組み合わせが決まっている子ども担当制一個別援助型では、子どもを担当する方法や保育者と子どもの人数比の違いがある。しかしその中で、いずれもその類型により個人の生理的欲求や生体リズムを基とした生活リズムを尊重することを目指していると言える。



## ② 保育者による個人と集団の捉え方

場所による担当制と子ども担当制—グループ援助型においては、子どもが実際に食べていることに対し、言葉や行為によって評価したり励ましたりする『子どもの心情を支える援助』（表 3-8）の【子どもの行為に対する思いの表現】、『保育者の意図を伝える』（表 4-14）の【子どもの行為への評価を言葉で伝える】、『子どもの心情を励ます』（表 4-6）の【子どもの意欲を励ます】（表 4-6）など、直接的に働きかける援助が多く確認できた。これらは、子どもが苦手なものを口に入れたり、残さず食べたりすることを目標にしての保育者の援助やかかわりである。この 2 種類の担当制においては、全員一律の量が配膳されるため、個別的な摂食量の調節はおかわりによってということになる。保育者が、食材のことを話したり食べた子どもに注目したりすることによって、苦手なものも試してみようとしたり、他児が頑張っていることを保育者と一っしょに喜んだりする事例も見られ、集団で食事をすることに動機づけられる効果も見られた。しかしそのため、最初につがれた量を全員が全て食べ終えるために、多くの励ましや評価する言葉かけが必要となり、食事の所要時間にも影響していた。

食事の配膳方法は、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型では最初にすべて用意がされてから食事が始まるようになっており、一方の子ども担当制—個別援助型における 1 人ひとりと会話をしながら量を調節しての準備と大きく違う点である。これは、食事の始め方や保育者と子どもの人数比によるところも大きい。しかし保育者が、子どもが食べることを多様な方法で励まし評価していることから、条件的なことだけではなく、クラス全体で、あるいはグループ全員で食事を進めるという保育者やクラス、あるいは園の集団への意識から派生した食事の捉え方であると推察される。一方、子ども担当制—個別援助型における保育者は、食べる量やペースも個別に対応していた。『子どもと気持ちのやりとりをする』（表 4-3）のオープンコード【子どもの気持ちに共感する】が生成された事例のうち、喜びを共感するものは、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型はともに子どもが食べたことを共に喜ぶというもので、子ども担当制—個別援助型では子どもが好きなものがあったことを喜ぶというものであった。これは場所担当制と子ども担当制—グループ援助型は、食べる喜びが、残さず他児と同じ量を食べることであり、個人に対して集団性が強く意識されているのに対し、子ども担当制—個別援助型では喜びの内容が個人的な好みに基づくことであることから、より個人が尊重されていることが推察された。

また、3 種類の担当制保育における保育者の子どもとのかかわりを分析した結果、第 4

章で述べた通り、事例の出現頻度や内容が、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型が類似した特性を有し（表 4-20）、子ども担当制—個別援助型が単独の特性を有していることがわかった。このことについて、担当制保育各類型の特性の諸側面を本研究の結果に基づき考察すると、担当制保育における保育構造の質的な課題は、保育者と子どもの人数比、時間的な構造が中心となっていると考えられる。そしてこれらの課題は、保育構造の中で個人の尊重を土台として集団への配慮がどのように捉えられているかが、保育プロセスの質に影響し、保育者の二者関係の感受性を基にした集団的感受性の質を左右するものとなることが明らかとなった。集団的感受性は、集団の規模や保育者と子どもの人数比に影響されることがなくアタッチメントの安定性が一定している（遠藤，2018）ことから、この集団的感受性の検討は、現代の保育所が抱えるグループサイズの課題に対するアプローチの一助となると言える。

### ③ 保育者と子どもの継続的なかわり

本研究において明らかとなった子どもに対する多様な援助内容や方法は、それぞれ担当制保育の類型による特性との関連があるものが確認できた。例えば先にも述べた通り、『子どもの心情を励ます』（表 4-6）より【子どもの意欲を励ます】、『保育者の意図を伝える』（表 4-14）より【子どもの行為への評価を言葉で伝える】など、子どもの行為に直接結びつくように心情に働きかける援助方法は、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型に多くみられるのに対し、子ども担当制—個別援助型では『子どもの気持ちに応答的に対応する』（表 4-4）より【子どもの気持ちを推察して言語化する】、『保育者の意図を伝える』（表 4-14）より【子どもに意思表示することを促す】など子どもの心情そのものを支える援助方法が多くみられた。前者の子どもの心情への直接的な働きかけは、それをどのように受け入れるかが子どもの行為に即時に表れるのに対し、一方の子どもの心情を支える援助は、子どもの受け取り方や反応は自由で、別の場面に影響する可能性も大いに期待できるものである。

担当制保育の類型と保育者の援助方法については、場所担当制と子ども担当制—グループ援助型では保育者と子どもの人数比により、1人ずつの子どもに対して結果をすぐに求め、次に別の子どもとかかわる必要性があることや、特に場所担当制においてはその子どもに対する援助を他の保育者と交替することもあるため、直接的なアプローチが有効と捉えられているものと考えられる。それに対し子ども担当制—個別援助型では、ひとりの子

どもと長くやりとりができ、また継続してかかわることが可能であるため、すぐに結果が出なくても内面に働きかけて心情にアプローチしようとする意図を窺うことができる。保育者による援助方法の特性は、担当制保育の類型による保育者と子どもの関係性の特性を示すものとして捉えられた。

## 第2節 本研究の内容的意義と限界

本研究で対象とした3種類の担当制保育は、前述のとおりそれぞれの特性によって保育者の援助内容や方法、保育者と子どもの関係性が左右されていることが明らかとなった。それらの特性と保育プロセスの質に着目し、以下、本研究の内容的な意義と限界について総括する。

乳児保育のニーズが高まり、現代の保育所ではグループサイズの拡大化や保育の長時間化による子どもの育ちの問題が指摘されている（今井，2010；野澤，2018；ほか）。この課題に対し、子どもの発達についてきめ細やかにかかわることを目的とした担当制保育であるが、実際の保育現場では内実はさまざまであり（伊藤ら，2015）、具体的に定義づけがされておらず、実証研究も行われていないのが現状である。その担当制保育の全体を捉えるために、まず、実際に保育現場で行われている実践方法を基にした類型化に沿って、保育者の援助と子どもとの関係性を軸に検証を行った。

1度に食事をする人数が他の担当制より少なく、保育者が質の高い感性を持って子どもとかかわることを可能としていることが明らかとなった子ども担当制一個別援助型では、子どもが食事のために着席している時間が短く、子どもはテンポよくしっかりと食べてすぐに午睡に入っていた。保育者の態度に関する分析結果にも侵害性を示すものはなく、子どもの態度に『感情を表現する』（表5-3）の【保育者への反発の気持ちを表す】事例は確認されなかった。このことは、個人の発達段階や生理的欲求に応じた時間の流れに沿って食事や睡眠を進めることによって、子どもに情緒の安定や満足感がもたらされるというゲゼル（1975）の指摘が、具体的に示されたということである。そして、この子ども担当制一個別援助型では少人数ずつ食事を進めるため、あとから食事をする子どもは同じ保育室の中で遊んでおり、また、早く食べ終わった子どもは順次午睡用のコットで眠りに入っていた。遊んでいる子どもについては、クラス担任の保育者全員が一斉に自分の担当児の食事を始めるのではなく、担当児の月齢や個人的な生活リズムを踏まえて少しずつ時

差で食べ始めるように工夫されており、保育者全員が同時に食卓につかないように配慮がなされていた。つまり子ども担当制—個別援助型では、保育者と子どもの組み合わせを固定にするかどうか、あるいは何名ずつ食事をするかという形式に関する構成だけでなく、子どもの生活リズムも含めて多面的に理解した上で、それらを総合してクラスの食事場면을構成することが必要であることが示唆された。

子ども担当制—個別援助型と同様に子ども担当制—グループ援助型では、保育者が日々の継続的な関わりの中で子どもの個人理解を深めている点や、同じメンバーと保育者で毎日同じ食卓を囲むことによって子ども同士のかかわりが促される点など、保育者と子どもの組み合わせの固定化により、保育プロセスの質が支えられていることがわかった。しかし一方で、1度に食事をする人数が多いことによって、待ち時間や個人の生活リズムへの対応など、時間軸をどのように捉えるかが1つの大きな課題であることが明らかとなった。この課題を克服するために、子ども個人の生活時間帯を軸に担当児を分け、クラスの全グループを一斉ではなく、グループ単位で食事開始時間を設定する工夫が考えられる。子どもの実態に応じた時間的構造化が図られることにより、保育者と子どもの組み合わせが固定であることの有効性をさらに生かすことも期待される。また、保育者と子どもの組み合わせが非固定の場所担当制については、保育者間の連携により子どもの待ち時間が少なく、食事から午睡の時間がスムーズに流れていた。さらに担当制保育によって保育者と子どもの応答的な関わりを可能とし、情緒的絆を結ぶためには、可能な限り保育者と子どもの継続したかかわりを重視し、食事時間のどの部分を場所担当制とするかを検討する必要がある。つまり、保育者が担当する場所をどこにするかを工夫し、食べ終わった子どものうがいまで援助したら食卓に戻り、食事の援助を継続するというような方法である。そして子どもは、うがい以降はその場所を担当する保育者に援助されることになるが、食事中は継続して同じ保育者と食卓を囲むことが可能となる。これには、食卓に担当保育者が不在の間は隣の食卓の保育者が両方に気を配るなど、保育者間の、より機能的で細やかな連携が必要となる。且つ、保育者が子どもとの継続的な関わりへの価値を求める意識を持つことが不可欠である。

以上のとおり、実際に行われている3種類の担当制における保育プロセスの質を解明したことが本研究の内容的意義である。そして本研究の結果により、各担当制についての課題が明らかとなり、それらに対する取り組みとして上述した点は1例であるが、今後各保育所の実情に応じた保育方法の検討も考えられる。

本研究の結果、乳児保育における担当制保育では、子ども個人の尊重を土台とした集団への配慮によって行われる時間的構造化や、保育者と子どもの人数比などの保育構造の側面が、保育者と子どものかかわりを中心とした保育プロセスの質を左右することが検証できた。本研究で観察対象としたのは、保育者とその保育者とかかわる子どもであったが、保育所の食事は集団の場面であるため、まだ食事をしていない子どもや既に食べ終わっている子どもなども含めて、その時間帯がどのような構成となっており、クラス全体がどのように進んでいるかということと、具体的な子どもの育ちについては言及できていない。さらに精緻に子どもの実際の姿から未来の子どもたちの幸せにつながる、保育の成果（野澤ら、2016）を紡ぎだすことによって、本研究で明らかとなった知見が、子ども側からの視点で実証されると考えられる。この点が、本研究の内容的限界である。

### 第3節 本研究の方法論的意義と限界

本章第1節で述べた本研究の結果と、第2節でまとめた本研究の内容的な意義と限界を踏まえ、本節では、方法論的な意義と限界について総括する。

まず方法論的な意義は、担当制保育における保育プロセスを解明するために、保育所で行われている3種類の担当制保育実践を焦点化した点である。担当制保育は、現代の子ども現状を踏まえ、保育所保育指針（2017）でも求められている保育の方法である。しかし具体的な方法についての記載はなく、且つ、大綱化され、各保育所には与えられた環境の中で最大限に子どもの発達を保障するために、独自性を生かし創意工夫して保育を展開していくことが示されている。そのため、この担当制保育も多様な方法で実践されている現状である（伊藤、2015）が、本研究においては、実際に保育所で行われている担当制保育の実践を西村ら（2013）が観察し、分類したものを基に類型化し、それに沿って進めた。そうすることで、担当制保育について保育現場の実践に即した内容で議論することが可能となったと考えられる。

そして2点目は、食事場面における保育者と子どもの具体的な姿を3つの視点で分析し、担当制保育を捉えた点である。本研究で対象としたのは担当制の種類ごとに1保育所、合計3保育所、6名の保育者である。そしてそれぞれの保育プロセスを、保育者の援助内容・援助方法・子どもとの関係性という3側面について、毎日繰り返される食事の場面を焦点化して検証したことに意義が認められる。食事場面は、子どもたちが一定時間落ち着いて座ることやその空間配置が毎日定まっていること、その中である程度決まったル

ーティンにのっとり食事が進んでいくことから、変動する条件が少なく、保育者の子どもとの多様なかかわりが捉えやすい状況であった。つまり、3 類型の担当制のいずれにおける保育者も、子どもの食事援助という同じ目的の中で、方法や言葉の内容、テンポなどの細かいプロセスにそれぞれの特性を見ることができたということである。さらに 3 つの視点を持つことで、保育プロセスを多面的に検証できたと言える。

以上 2 点が、本研究における方法論的な意義である。

一方で、本研究で行った保育者と子どもの姿の観察記録を分析して明らかになったことは、食事場面を中心とした時間的な流れの組み立てや保育者の役割分担などの全体的な構成、つまり、保育者や子ども個人の状況や課題、保育室の環境などの条件が深くかかわっているということである。本研究で得られた知見は、同一の観察記録を、保育者の援助内容・保育者の援助方法・保育者と子どもの関係性という 3 つの視点で分析した結果である。そこで明らかとなったそれぞれの担当制保育の特性が、保育所の保育理念などの運営方針、保育者の個別性をどの程度含み、またどの程度超えているものかについての検証には至っていない。ここに、本研究の方法論的な限界がある。

#### 第 4 節 今後の課題

最後に、本研究で残された課題を整理する。

第 1 に、本研究成果の妥当性の検証についてである。本研究は、3 保育所 6 名の保育者の事例を基にした研究であるが、3 類型の担当制保育が、この 3 保育所に代表されるわけではない。例えば、保育者と子どもの人数比の課題に対して、第 3 章：研究 1 で検証した『食事環境の整備』（表 3-12）の内容が、子どもが自分で食べやすい条件が整っていた場合、保育者の援助内容や方法は違ったものとなるであろう。あるいは子どもの待ち時間の課題に対して、地域性や子どものメンバーによって、食事中に眠くなる子どもがいないことや、ある程度揃って食べ終わることができるなどの条件が違っていたら、保育者の援助は食べている子どものみに向けられるであろう。さらに、保育者の個別性も保育プロセスを左右すると考えられる。そして本章第 3 節で述べた通り、第 3 章で説明した本研究対象の 3 保育所それぞれの保育理念や運営方針と、保育プロセスの関係性についての検証には至っていない。つまり、今回捉えた保育プロセスの質を形作っていくものとしての担当制保育の類型と、そこに主体であり、またかかわりを持つ保育者・子ども・環境構成・保育理念など多岐に亘る条件や事柄、個別性との関連性を明らかにする必要がある。よって、

今後、同様の方法で担当制保育を実践している他の保育所においても、保育者と子どもの日々の営みから保育プロセスの質を検証していくことが望まれる。加えて、担当制保育各類型の保育プロセスの質をより多面的に検証するために、食事以外の場면을観察対象とするなど、別の側面からのアプローチも重要となる。

2点目の課題は、本研究において着目した担当制保育の類型についてである。今回対象とした3類型は、実際の保育現場の担当制保育を基軸として類型化したものであるため、基本的な担当制保育の型に沿った検証としては一定の結果が得られた。しかし担当制保育を実践する保育所の中には、例えば時間や場面による複合型など、3類型以外の実践も考えられる。それらの多様な担当制保育も含めての全体像を捉えることによって、さらに担当制保育を多面的に検証することが可能となる。

最後に、担当制保育全般において子どもを担当する保育者に関する先行研究では、担当保育者の見方だけで子どもや保護者を理解し、多様性を見出すことが困難となる（今井，2010）など、保育者と子どもの組み合わせが固定化し、深い結びつきができることによって1人の保育者の子ども観や子ども理解に基づく判断によってのみ、保育が進むことを危惧する課題が挙げられている。そして実際に西村ら（2019）は、担当制保育を始めない理由に関する現職保育者らへの調査結果より、公平性の確保が課題とされていることを報告している。保育者は子どもに対するかかわりの均質性を求め、保育者の質の問題や視野の偏りを不安視しているということである。今後、担当制による保育プロセスの質についてさらに多面的に検証され、保育者と子どもの個別的で継続性のある関係性と、保育者同士が均質であること、双方の意義や必要性について議論されることが望まれる。それによって、現在指摘されている担当制保育の課題に対して、検討が進むことが期待できる。

以上のとおり、担当制保育の各類型における保育プロセスの質の検討について、相互検証を重ねていくことが今後の重要な課題である。

## 引用・参考文献

- アーノルド・ゲセル（1967）乳幼児の発達と指導（訳） 依田新, 岡宏子訳 家政教育社
- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子（2007）保育の質研究の展望と課題 東京大学大学院教育学研究科紀要  
47. 289-304
- 秋田喜代美・佐川早季子（2011）保育の質に関する縦断研究の展望 東京大学大学院教育学研究科紀要  
51. 217-234
- 阿部和子（2007）乳児の「生活の質」の検討—担当制の視点から 保育の実践と研究 11-4.49-71
- 阿部和子（2017）3歳未満児が育つ場としての集団の検討—保育所の1, 2歳児を事例にして— 子ども  
臨床研究 3.4 3-13
- 天貝由美子（1999）からだど運動の発達 乳幼児のこころの発達 1〜3歳まで 大日本図書
- ボウルビィ（1977）母子関係の理論 黒田実郎訳 岩崎学術出版社
- 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（2005）アタッチメント理論の基本的枠組み 数井みゆき・遠藤利彦（編）アタッチメント：  
生涯にわたる絆 ミネルヴァ書房
- 遠藤利彦（2015）就学前期におけるアタッチメントと社会情緒的発達
- 遠藤利彦（2016）子どもの社会性発達と子育て・保育の役割 秋田喜代美（監修）あらゆる学問は保育に  
つながる—発達保育実践政策学の挑戦 東京大学出版会 225-268
- 遠藤利彦（2017）赤ちゃんの発達とアタッチメント 乳児保育で大切にしたいこと ひとなる書房
- 遠藤利彦（2018）アタッチメントが拓く生涯発達 最新・アタッチメントからみる発達 発達 153. ミネ  
ルヴァ書房 2-9
- 藤田智子・大桃伸一（2016）保育者が乳幼児と信頼関係を築くためのかかわりに関する事例研究—社会的  
参照を手がかりとして— 人間生活学研究 7. 67-73
- 羽仁協子（1989）新しい家庭教育の創造 雲母書房
- 長谷川智子（2013）仲間・友だちと食：子どもと食 食育を超える 東京大学出版会
- 初塚眞喜子（2010）アタッチメント(愛着)理論から考える保育所保育のあり方 相愛大学人間発達学研究  
3. 1-16
- 今井和子（2010）今求められる質の高い乳児保育の実践と子育て支援 ミネルヴァ書房
- 伊瀬玲奈（2016）担当制の難しさとは何か 保育文化研究 2. 31-37



- 石毛直道 (1973) 台所文化の比較研究 ドメス出版
- 岩堂美智子・松島恭子 (2001) コミュニティー臨床心理学；共同性の生涯発達 創元社
- 伊藤美保子・宗高弘子・西隆太朗 (2015) 一人ひとりを大切にする保育：0歳児クラスの担当制による乳児保育の観点から ノートルダム清心女子大学紀要.人間生活学・児童学・食品栄養学編 39.1. 124-132
- 伊藤優 (2013) 幼児の集団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
- 金田利子・中山昌樹・井坂政子 (1985) 保育としての食事指導—1歳児保育の分析を通して 静岡大学教育学部研究報告人文・社会科学編 36. 37-60
- 金田利子 (1997) 日本における「母性神話」の動向 日本保育学会 (編) わが国における保育の課題と展望 世界文化社 102-118
- 蒲谷慎介 (2013) 前言語的乳児のネガティブ情動表出に対する母親の調律的応答：母親の内的操作モデルおよび乳児の気質との関連 発達心理学研究 24.4 507-517
- 蒲谷慎介・小山悠里 (2018) アタッチメントを支える養育者の心と関わり 最新・アタッチメントからみる発達 発達 153. ミネルヴァ書房 17-23
- 加藤由美 (2017) 保育方法としての「応答」のあり方について—「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の観点から 新見考慮津大学紀要 38.89-96
- 河原紀子 (1999) 1歳児の保育における食事指導：道具操作の発達との関連から 教育方法の探求 2. 19-38
- 河原紀子 (2000) 食事場面における1歳児と保育者の相互作用 京都大学大学院教育学研究科紀要 46. 386-398
- 河原紀子 (2001) 食事場面における1歳児の道具操作の発達過程 京都大学大学院教育学研究科紀要 47. 235-247
- 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
- 河原紀子 (2013) 保育所給食における食の思想と実践 根ヶ山光一, 外山紀子, 河原紀子 (編) 食育を目指す・食育を超える 子どもと食 食育を超える 11. 181-196
- 河原紀子・根ヶ山光一 (2014) 食事場面における1,2歳児と養育者の相互作用藍立的相互作用：家庭と保育園の比較から 小児保健研究 73-4. 584-590
- 数井みゆき (2001) 乳幼児期の保育と愛着理論：子どものより良い発達を求めて 母子研究 21.62-79
- 木下康仁 (2003) 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

- 岸井慶子（2013）見えてくる子どもの世界ービデオ記録を通して保育の魅力を探るーミネルヴァ書房
- コダーイ芸術教育研究所（2006）保育の実際 乳児保育の実際ー子どもの人格と向き合ってー 明治図書
- 厚生労働省（旧厚生省）（1947）児童福祉法
- 厚生労働省（旧厚生省）（1948）児童福祉施設最低基準
- 厚生労働省（1999）保育所保育指針
- 厚生労働省（2007）保育所保育指針
- 厚生労働省（2008）保育所保育指針解説書
- 厚生労働省（2015）指定保育士養成施設の指定及び運営の基準
- 厚生労働省（2017）保育所保育指針
- 厚生労働省（2017）保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容について
- 厚生労働省（2018）保育所保育指針解説
- 厚生労働省（2019）保育所など関連状況
- 黒田実郎（1997）母性をめぐる研究動向 日本保育学会（編）わが国における保育の課題と展望 世界文化社 91-101
- くるみの木教育研究所（2011）担当制 くるみの木のおたより 2011年夏号2
- くるみの木教育研究所（2017）乳児 発達の観点 育児編
- マイケル・ラター（1980）母親剥奪理論の功罪 北見芳雄・佐藤紀子・辻祥子訳 誠信書房
- 増田まゆみ・網野武博・今井麻美・岩田力・内田祥子・尾木まり・齋藤多江子・柴崎正行・須永美紀・高辻千恵・若月芳浩（2016）保育形態の多様性と質に関する研究報告書 平成25～27年度東京家政大学大学関連連携等による共同研究報告書
- 松生泰子・佐田恵子・恵村洋子・梶美保・豊田和子（2007）食の意識調査と“食援助プログラム”に基づく実践改善ー乳児保育の質的向上を目指してー 保育学研究 45-2. 27-36
- 箕浦康子（1999）フィールドワークの技法と実際ーマイクロ・エスノグラフィー入門 ミネルヴァ書房
- 箕浦康子（2009）フィールドワークの技法と実際（2）分析・解釈編 ミネルヴァ書房
- 文部科学省（1996）審議会答申等ー21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）
- 無藤隆（1990）生活における学習 別冊発達10 発達論の現在 ミネルヴァ書房 136-150
- 中澤潤（2014）子どもをとりまく人間関係：子どものパーソナリティと社会性の発達 北大路書房
- 中島紀子（2004）乳児期における自己の「意味づけ」と保育者の応答的関わり 聖カタリナ大学人間文化研究所紀要 9. 63-69

- 中島紀子 (2017) 愛着理論における保育者の乳児への関わりの質について 聖カタリナ大学人間文化研究所紀要 22. 51-62
- 根津明子 (2010) 乳児において文化としての「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— 日本教育方法学紀要 教育方法学研究 35. 47-57
- NICHD (2006) NICHD 発達初期の保育と子どもの発達に関する研究：4歳までの研究結果
- 日本保育協会 (2012) 保育所における低年齢児保育に関する調査研究報告書
- 西村真実・鎮朋子・山川美恵子・水枝谷奈央・橋本真紀 (2011) 乳児保育における保育技術の体系化に関する研究 財団法人子ども未来財団
- 西村真実・鎮朋子・水枝谷奈央・増田まゆみ・土田珠紀 (2012) 保育士の専門的技術の体系化に関する研究 財団法人子ども未来財団
- 西村真実・鎮朋子・土田珠紀 (2013) 乳児保育の形態による保育技術の活用傾向 第66回日本保育学会発表要旨集 225
- 西村真美 (2019) 育児担当制による乳児保育—子どもの育ちを支える保育実践— 中央法規
- 西村真実・水枝谷奈央 (2019) 保育士が捉える担当制を行わない理由 第72回日本保育学会要旨集 K357.K358
- 根津明子 (2010) 乳児において文化としての「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— 日本教育方法学紀要『教育方法学研究』3. 5. 47-57
- 野澤祥子 (2010) 1~2歳児の葛藤的やりとりにおける自己主張に対する保育者の介入—子どもの行動内容との関連の検討— 東京大学大学院教育学研究科紀要 50. 139-148
- 野澤祥子・淀川裕美・高橋翠・遠藤利彦・秋田喜代美(2016) 乳児保育の質に関する研究の動向と展望 東京大学大学院教育学研究科紀要 56. 399-417
- 野澤祥子 (2018) 保育の場におけるアタッチメント—最新・アタッチメントからみる発達— 発達 153. ミネルヴァ書房 55-60
- OECD (2011) OECD、経済協力開発機構 (編) OECD 保育白書—人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較 星美和子, 首藤美香子, 大和洋子, 一見真理子 (訳) 明石書店
- 小川博久 (2010) 保育援助論 萌文書林
- 大宮勇雄 (2006) 保育の質を高める：21世紀の保育観・保育条件・専門性— ひとなる書房
- 大谷尚 (2016) 質的研究とは何か YAKUGAKUZASSHI 137.6 653-658
- 大槻千秋 (2017) ハンガリーの保育園と保育事情 帝京科学大学紀要 13. 199-209

- R.エマーソン・R.フレッツ・Lショウ（1998）方法としてのフィールドノート：現地取材から物語作成まで 佐藤郁哉訳 新曜社
- 佐川早季子（2018）他者との相互作用を通じた幼児の造形表現プロセスの検討 風間書房
- 齋藤多江子・増田まゆみ（2017）1歳児クラスにおける「人」「物」「空間」と「遊び」との結びつきー遊びのきっかけに着目してー 子ども教育宝仙大学紀要 8. 47-55
- 迫田圭子（2006）生きる力へ誘う保育士の援助のスタンダード化の実践研究「衣服の着脱篇」人間の福祉 20. 91-127
- 佐藤すず（2017）生活習慣に関連した物的環境に対する乳児の探索行動ー保育園0歳児クラスにおける生活習慣導入とのかかわりからー子ども学研究紀要 5. 81-91
- サライ美奈（2014）ハンガリー 担当制 たっぷりあそび就学を見通す保育 一人ひとりをたいせつにする具体的な保育 かもがわ出版
- セチェイ・ヘルミナ（2000）保母と子どもの関係 0～3歳児の保育 最初の3年間 保母と母親とのよりよいコミュニケーションのために 明治図書
- 柴山真琴（2007）子どもエスノグラフィー入門 技法の基礎から活用まで 新曜社
- 篠原郁子（2015）Sensitivityの派生概念と子どもの社会的発達ーアタッチメント研究からの展望 心理学評論 58. 506-524
- 篠原郁子（2018）アタッチメントと非認知的な心の発達：対人関係、自己や他者の理解と認識 最新・アタッチメントからみる発達 発達 153. ミネルヴァ書房 10-16
- 白井はる奈 林悠子(2015)対人援助者に求められる援助館ー乳児保育における熟練保育士の語りの分析を通してー 佛教大学社会福祉学部論集 11. 11-30
- 園田菜摘・北村琴美・遠藤利彦（2005）乳幼児期・児童期におけるアタッチメントの広がりと連続性 数井みゆき・遠藤利彦編 アタッチメント：生涯にわたる絆 ミネルヴァ書房
- 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. 47-56
- 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ー社会的意味の検討ー 教育心理学研究 48. 192-202
- 外山紀子（2008）食事場面における1～3歳児と母親の相互交渉：文化的な活動としての食事の成立 発達心理学研究 1-3. 232-242
- 杉山弘子・佐藤由美子・前田有秀（2014）0歳児保育における保育者ー子ども関係 尚絅学院大学紀要 68. 113-125
- 砂上史子（2004）ビデオによる観察 武藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ編 質的心

- 理学—創造的に活用するコツ 140-154
- 諏訪きぬ (1983) 「乳児保育」に関する発達研究の理論と方法をめぐって (Ⅲ) 保育にかかわる大人たちのつながりと子どもの発達 教育心理学年報 22. 98
- テルマ・ハームス、デビィ・クレア、リチャード・M.クリフォード (2004) 保育評価スケール①幼児版  
[改訂版] 埋橋玲子 (訳) 法律文化社
- テルマ・ハームス、デビィ・クレア、リチャード・M.クリフォード (2004) 保育評価スケール②乳児版  
[改訂版] 埋橋玲子 (訳) 法律文化社
- 田島信元 (2003) 共同行為としての学習・発達：社会文化的アプローチの視座 金子書房
- 富岡麻由子 (2010) 子どもの食事場面に関する研究レビュー—かかわりの場としての機能に着目して—  
有明教育芸術短期大学紀要 1. 45-55
- 富田久枝・中上日登美 (2018) 保育所1歳児クラスの給食場面における子どもと保育者の相互交渉—食べ物の差し出し方に注目して— 千葉大学教育学部研究紀要 66.2. 107-112
- 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—子ども家庭福祉学会 子ども家庭福祉学 17. 47-61
- 土田珠紀 (2018) 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歳児の食事場面に注目して—  
西南学院大学大学院 大学院研究論集 7. 1-9
- 辻富士子 (2013) 保育者養成校における乳児保育理解についての一考察—堺市立保育所の乳児保育状況調査から— プール学院大学研究紀要 54. 247-259
- 梅田優子 (2016) 保育用語辞典 森上史朗・柏女霊峰編 111-112 ミネルヴァ書房
- ウヴェ・フリック (2002) 質的研究入門<人間の科学>のための方法論 (訳) 小田博・山本則子・  
春日常・宮路尚子 春秋社
- 鷺見裕子・宮崎つた子 (2018) 乳幼児の基本的な生活習慣の獲得に関する研究2—保育者調査にみる食事と睡眠習慣の獲得と指導— 高田短期大学育児文化研究 13. 9-17
- 渡辺一枝・田原喜久江 (1988) 食べるの大好き 時計のない保育園実践篇：1 情報センター出版局
- 山田洋子 (1982) 0～2歳における要求・拒否と「自己」の発達 教育心理学研究 30. 128-137
- 山岸明子 (1986) 行動の主体としての自我の形成—乳幼児期における対人的、対物的相互作用の役割—  
教育学研究 53. 4
- 山崎祥子 (2005) じょうずに食べる—食べさせる 摂食機能の発達と援助 芽ばえ社
- 山本淳子 (2015) 子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討 大阪総合保育大学紀要 9. 247-262

柳沢幸江・田原喜久江・風見公子・池谷真梨子（2014）保育士観察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

淀川裕実・秋田喜代美（2016）代表的な保育の質評価の紹介と整理 イラム・シラージ、デニス・キング  
ストーン、エドワード・メルウイッシュ（著） 秋田喜代美、淀川裕実（訳）「保育プロセスの質」評  
価スケール 乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるため  
に

## 謝辞

本論文の執筆にあたり、大変多くの方々にそれぞれの場から多大なるお力添えをいただきました。

本研究に関する調査のご協力を、快くお引き受けくださいました3保育所の園長先生はじめすべての職員の方々、そして子どもたちに、心より感謝申し上げます。保育所乳児クラスの1日の中で、子どもたちの生活リズムの核ともなる食事の時間に観察者として保育室に入れていただき、保育者と子どもたちが親密にかかわる様、保育者の子どもに向き合う誠実な姿勢、食に向かう子どもたちの愛らしくたくましい意欲をしっかりと捉えることができました。大切な保育の現場を開いていただきましたこと、誠にありがとうございました。それぞれの保育現場で、社会のニーズに応じて多くの園児を受け入れ、日々子どもたちの幸せのために努力を重ねてある姿、そしてその保育を支える温かで力強い園長先生方の思いに、私自身、保育者として、また研究者として、多くを学ばせていただきました。保育現場のため、子どもたちのために、本研究で残された課題に取り組み、今後も研究を深めていきたいと思っております。

指導教授の門田理世先生に、厚く御礼申し上げます。大学院への進学前より、保育現場の実践的研究について、その重要性、意義、難しさ、魅力を教えていただき、またご自身が研究に向かわれる強い思いを間近で示していただき、この世界にいざなっていただきました。そして、厳しく深く熱いご指導のもと、研究を続けることができました。日々、鋭い切り口の奥にある、子どもの幸せを願う強い思いを感じながら、学び、本論文執筆に取り組んで参りました。研究者としての態度、心持ち、倫理感、学ばせていただいたことは数え切れません。ありがとうございました。

副指導教授として細やかなコメントをいただき、また本研究の意義そのものについて、考えを深める促しをいただきました、田代裕一先生、深谷潤先生に、心よりお礼申し上げます。本論文の完成だけでなく、その後の発展性や、私の研究者としての立ち位置についてもご示唆をいただきました。また、研究科長の中村奈良江先生には、研究全体を見通しでの鋭く重要なご指導をいただきました。諸先生方に心からの感謝を申し上げるとともにご自身の研究者・教育者としてのお志に対し、尊敬の念にたえません。

博士前期課程において、質的研究の基礎について1からの細やかなお手ほどきや、研究を丁寧に積み上げていく姿勢そのものを教えていただきました藤田尚充先生に、感謝は言

い尽くせません。私の拙い考えや発想を1つひとつ紡いで下さり、その過程に教育の根幹をも学ばせていただきました。

門田研究室のみなさまに、心より感謝申し上げます。みなさまの研究に取り組む姿勢、それぞれの研究内容や研究方法にも、多くの学びと刺激をいただきました。私の研究に対するアドバイスや励まし、分析への協力、この研究室の仲間なくしては、本研究は進められなかったと感じています。ともに学ぶ仲間の存在に感謝でいっぱいです。

乳児保育研究会の、西村真実先生、鎮朋子先生、水枝谷奈央先生、保育実践に資する研究の意義や、乳児保育を多面的に解釈し検証していく術、目に見えにくい実践を言葉や形で説明していくことを、具体的にお示しいただきありがとうございました。保育現場、保育者、子どもたちへの強い思いを実感しながら多くを学ばせていただき、研究が楽しいという感覚を教えてくださいました。ありがとうございました。

私の職場である、西南学院早緑子供の園の園長先生はじめ職員のみなさまには、仕事の傍ら研究を続けることを見守り、応援していただきました。そして、子どもたちの幸せを願いながらの心を尽くした保育の姿勢は、私の研究に対する動機づけや継続する力となりました。みなさま、誠にありがとうございました。

みなさま方に心より御礼申し上げます。この感謝の思いを、今後も保育の実践現場に近くある研究者として、子どもたちと保育者の日々の尊い営みの意味を追求し、努力を重ねていくことでお返ししていきたいと思っております。

感謝を込めて。

西南学院早緑子供の園

土田 珠紀