

白梅学園大学大学院子ども学研究科博士課程

2015 年度学位論文

中学生との「ふれ合い体験活動」における
幼児の経験

B2H001 天野美和子

主査 小林美由紀

副査 無藤 隆（指導教員）

副査 福丸由佳

副査 倉持清美（東京学芸大学）

中学生との“ふれ合い体験活動”における幼児の経験

B2H001 天野美和子

主査：小林美由紀 副査：無藤隆・福丸由佳・倉持清美

I. 研究の目的

保育や教育の現場では、中・高校生が幼児とふれ合うための様々な取り組みが行われている。その一つに中学生が保育所や幼稚園を訪れて幼児とふれ合う体験活動があり、その実施には中学校側の家庭科や総合的学習の時間、特別活動との関わりがある。本研究ではこれらの活動を総称して“ふれ合い体験活動”と呼ぶ。

本研究では、中学生の職場体験として行われた“ふれ合い体験活動”を研究対象とし、園という限られた環境の中で行われる数日間の体験活動における幼児の行動から、そこでの幼児の経験を見出し、幼児にとって中学生がどのような人的環境になっているのかについて論じる。そして、中学生側にとっての効果を強調する傾向に偏りやすい“ふれ合い体験活動”において、幼児側にとっての活動の意義を明確に示すことで、園と中学校が協働して行う“ふれ合い体験活動”を両者にとってより互恵的な活動にするための示唆を与えることを目的とする。

II. 論文の構成と概要

論文の構成

本論文の構成は以下の通りである。

【本稿の問題と目的および先行研究の整理】

序章・・・研究の背景と問題の所在

第1章・・・本研究で取り上げる“ふれ合い体験活動”とは何か

第2章・・・本研究の理論的枠組みと視点

第3章・・・本研究に関連する先行研究の概観

【研究：4つの研究から幼児側にとっての意義の検討】

第4章・・・<研究1>中学生との“ふれ合い体験活動”における幼児のふれ合い行動の分析

第5章・・・<研究2>幼児は園生活のどのような場面で中学生とふれ合っているのかについての分析

第6章・・・<研究3>各幼児が中学生とふれ合う頻度とふれ合い方からの分析－3つの園の事例での検討－

第7章・・・<研究4>保育者は“ふれ合い体験活動”をどのように捉えているのか－保育者へのインタビューより－

【本稿の結論と課題】

第8章・・・総合的考察と今後の課題

論文の概要

第1章では、戦時中から今日に至るまでの乳幼児との関わりを取り入れた学習の位置づけについて、それを学校教育の中で主に担ってきた家庭科教育の変遷および、近年の社会問題である少子化対策に関連する施策の動向に沿ってまとめた。それにより、それぞれの時代の背景によって、特に学校での教育においては社会から要請される交流活動の意味が違っていることが示唆された。

また、幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」の現状および、中学校における家庭科、総合的学習の時間、特別活動の3つの教科等における活動の位置づけ、および、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園における位置づけについての整理を行った。それにより、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園における幼児にとっての中学生とのふれ合い体験活動の目的はいずれも共通している一方で、中学生側にとっての目的は、中学校の教科間での共通点もみられるが、教科等ごとの目的の違いも存在していることも示唆された。

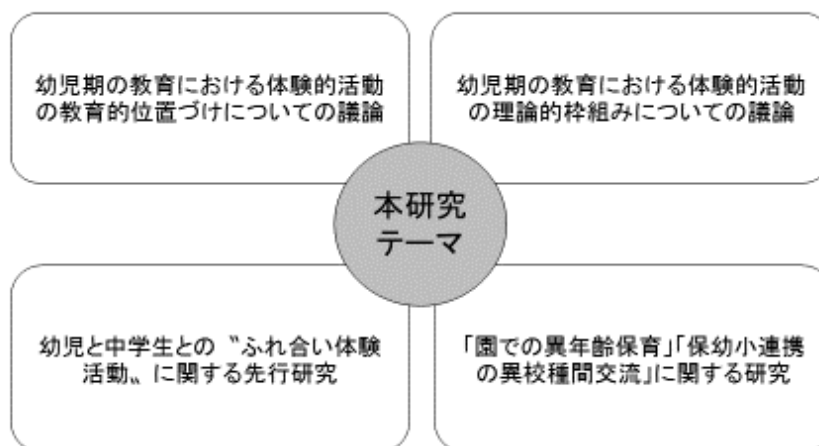
第2章では、本研究の理論的枠組みと視点を示すために、第一に、我が国の学校での教育の中でも、幼児期の教育における体験活動の位置づけと意義について検討した。それにより、体験活動は幼児が園の環境の中で遊びを通して、社会に存在する身近で多様な人や物と出会い、関わるための機会として位置づけられ、そこでの体験を通して何かを感じたり気づいたりして、さらに考えるということの根幹となる部分を刺激して促進させるという意義があることを示した。

第二に、そのような体験を通しての学びや、環境を通じた保育、すなわち生活の中で様々な特性をもつ人や物と実際に出会い関わることによって幼児が何かを感じたり、気づいたり、考えたりするその経験によって知識を得るという学び方は、なぜ、幼児期の子どもにとって重要なのであろうかという点を明らかにするために、ジョン・デューイの幼児教育の理論を参照することによって示唆を得た。

そして、幼児期の子どもにとっての体験を通じた学びの重要性を整理すると次のようになる。未成熟ながらも周囲の物ごとを柔軟に受け止め働きかけていく能力のある幼児期の子どもが、これまでの経験を基に、これからの経験を関連づけて、生きていくうえで役に立つ経験に発展させていくには思考する力が欠かせない。幼児期の子どもが思考できるようになるためには、まず、物ごとを言葉で言い表すことが出来るようになる必要がある。まずは体験的な活動を通して幼児の主観的な感情に直接働きかけ、その体験を言葉で表現することの習慣を身につけることの必要性について示した。

第3章では、本研究に関連する先行研究や文献の概観をまとめた。本研究のテーマに関連する研究の分野は次の図に示す通りである。

本研究のテーマに関連する文献の概観



先行研究については、第一に、中学（高校）生に焦点があてられた研究と幼児側に焦点があてられた研究という視点からの整理として、(1)中学（高校）生側に焦点が当てられた研究 (2)欧米における“親になることの教育”との関連 (3)幼児側に焦点が当てられた研究、第二に、様々な異年齢交流との対比として、(1)異年齢交流と異校種間交流について (2)“保幼小連携”という視点からの異年齢・異校種間交流と意義について (3)園で使われる“異年齢保育”という用語について (4)園の“異年齢保育”という視点からの異年齢交流の意義について (5)幼児と中学生との“ふれ合い体験活動”との共通点や違い、について論じた。

これらの整理を通して“ふれ合い体験活動”を狭い意味で捉えた場合、中学生側に焦点があてられた研究と、中・高校生側に焦点があてられた研究という側面からの検討となるが、さらに広く捉えた場合、異年齢保育を含む異年齢交流、異校種間交流、さらには、次世代育成に関わる親教育の領域にも関連していることが示唆された。

第4章、第5章、第6章では、中学生の職場体験による“ふれ合い体験活動”場面の観察からの研究（研究1から研究3）について、第7章では、園の保育者へのインタビューによる研究（研究4）について議論した。第4章の研究1では、幼児は園生活の様々な場面で中学生とのようにふれ合い、そこからそのような経験をしているのかについて検討した。第5章の研究2では、幼児は中学生と、園生活のどの活動場でふれ合い、その場がどのような経験の場になり得るのかについて検討した。第6章の研究3では、各幼児が中学生とふれ合う頻度と関わり

方、および、幼児にとっての中学生の人的環境について検討した。第7章の研究4では、担任保育者の「ふれ合い体験活動」の捉え方をインタビューの回答から検討した。研究1から研究4の概要は以下に示す通りである。

研究1から研究4についての概要

研究1：中学生との「ふれ合い体験活動」における幼児のふれ合い行動の分析

研究協力園5園で行われた中学生の職場体験による「ふれ合い体験活動」を研究の対象とした。幼児と中学生との遊び場面だけではなく、食事や着替え等の園でのさまざまな生活場面も含めたふれ合いを観察し、それらの場面で幼児は中学生とどのようなふれ合い行動を生起させているかを明らかにし、そして、幼児がそこからどのような経験をしているのかについて検討した。

その結果、幼児のふれ合い行動を表す6つの上位カテゴリ（例：「中学生に対して好意的な感情をもつ経験」、「中学生との関わり難さの経験」など）が生成された。幼児にとって中学生は、発展した活動に導いてくれる等、頼りになり、また興味・関心の対象でもある等、好意的な存在である一方で、構ってもらえない等、必ずしもいつも幼児の思い通りになるわけではなく、時には我慢したり、諦めたりして自己の感情を調整して折り合いをつけていることも示唆され、年上の中学生に対して関わり方の難しさも経験していることが示唆された。

研究2：幼児は園生活のどのような場面で中学生とふれ合っているのかについての分析

本研究は、研究1と同様の5園における中学生の職場体験の観察によるエピソードを基にした研究である。幼児らが生活する園環境で実施された中学生とのふれ合い体験活動を観察し、普段は園と学校という異なった環境で生活している年齢差の大きい幼児と中学生が、園生活のどの活動場面で、どのようなふれ合いをしているのかについてエピソードとして記述し、それを基に分析し、中学生と共に過ごす園生活の様々な場面が幼児にとってどのような経験の場になり得るのかについて検討した。その結果は以下に示す通りであった。園生活を「自由な活動の場面」「一斉的な活動の場面」「基本的生活の場面」「場面と場面の間」の4つの場面から分析したところ、各場面において中学生は幼児にとって普段はいない特別な存在で、また、先生や幼児仲間とは違った関わり方をしてくれる人でもあり、日常とは違う雰囲気をもたらしてくれる存在となっていることが分かった。

研究3：各幼児が中学生とふれ合う頻度とふれ合い方からの分析－3事例の検討

研究協力園3園で実施された3事例の幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」

の場면을観察し、その数日間の「ふれ合い体験活動」期間中にクラスに配属された1名の中学生とクラスの各幼児がどの程度の頻度でふれ合っているのか、および、どのようなふれ合いが生じているのかについて検討した。

その結果、いずれの園においても、中学生と関わり合う頻度が他児に比べて目立って多い幼児がいることと、保育者が設定した場面以外には関わり合いが見られない幼児がいるということが見出され、ふれ合い体験活動において幼児のふれ合いの頻度には偏りがあることが示唆された。

研究4：保育者は「ふれ合い体験活動」をどのように捉えているのかー保育者へのインタビューよりー

研究協力園4園において、筆者自身が観察した際のクラスの担当保育者6名（複数担任の場合あり）を対象として、その保育者らが中学生との「ふれ合い体験活動」をどのように捉えているのかについて問う半構造化した7つの項目についてのインタビュー調査を行った。そして、その回答を類似内容ごとにカテゴリー分類し、筆者の観察によって見出した幼児と中学生とのふれ合いについてのカテゴリーとの比較を行い、保育の実践者である保育者と、観察者である筆者との捉え方の相違点や共通点について検討した。

その結果、保育者の回答の内容から得られたカテゴリーと、筆者の観察によるカテゴリーは、おおむね共通していたが、「幼児についての行動とそこでの経験」について問う質問については、保育者インタビューの回答には現れなかった内容としては「中学生に対してわざとふざけたり、からかったりしている」「中学生に反抗的な態度」などのカテゴリーに該当するものであった。しかし、観察場面においては幼児が中学生に反抗的な行動をとる場面も複数回観察されているため、保育者は、幼児の反抗的な態度や言動で現れる反応を目にしていると推測される。おそらく、これらの行動や経験は「ふれ合い」の対象である中学生との関係性のなかで「経験されること」という捉え方には結びつかなかった可能性が示唆された。

また、中学生を受け入れる担当保育者の配慮としては、安全面の配慮を最重要としながらも、安全にさえ配慮すれば、あとは出来るだけ中学生に幼児と自由に関わってもらい、多くを経験してもらえるように配慮したいという傾向が見られた。これらの結果から、幼児側にはケガをしないようにするなどの安全への配慮が主となり、中学生側には幼児とふれ合うことによる学びや経験への配慮が主となっていることが示唆された。

Ⅲ. 総合的考察

本研究において見出されたことは以下の通りである。

第一に、幼児にとって「ふれ合い体験活動」でふれ合う中学生は、いつもの幼児仲間だけでは発展しないような遊び方に導いてくれるなど好意的な存在である一方で、保育者のような頼れる大人ではないこともあり必ずしもいつも幼児にとって心地よいばかりの存在ではなく、時には我慢したり、諦めたりして自分の感情に折り合いをつけなければならない経験もしていることが示唆された。

第二に、幼児と中学生とのふれ合い行動は、保育者が主導となって行う一斉的な活動の場面よりも、各幼児が自由に好きなことをして遊ぶ場面や、活動の目的が明確ではない待ち時間や場所の移動場面というような「場面と場面の間」において多く生起していることが見出され、幼児の活動において保育者の介入が少なく、自由度の高い場面において幼児と中学生とが関わる傾向にあることが示唆された。

第三に、園に中学生が来ることにより、園という閉ざされた環境の中に一時的に外部の雰囲気を持ち込まれ、幼児の日常生活に意外性をもたらす。また、中学生は保育者のような指導をする立場の大人でもないが、普段遊んでいる幼児仲間でもない。ふれ合い体験において幼児は、普段は街中ですれ違う程度で関わることのない中学生と園の中で出会い、実際に身近での会話や、身体接触の経験をすることになる。このことは、園の指導的立場である保育者や年齢、発達段階の近い幼児仲間とのやりとりとは違った経験ができる機会となり得ることが示唆された。

第四に、3つの園の事例において、幼児一人一人の中学生と関わり合う頻度について分析した結果、中学生とふれ合う頻度が他児に比べて目立って多い幼児が少数見られたことと、その一方で、保育者が設定した場面以外には中学生との関わり合いが見られない幼児がいたという二つの点が、いずれの園においても見られた。したがって、ふれ合い体験活動において幼児が中学生とふれ合う頻度には偏りがあることが示唆された。

第五に、保育者へのインタビューから、中学生を受け入れる担当保育者としては、安全面の配慮を最重要としながらも、安全にさえ配慮すれば、あとは出来るだけ中学生に幼児と自由に関わってもらい、多くを経験してもらえるように配慮したいという傾向が見られた。これらの結果から、幼児側にはケガをしないようにするなどの安全への配慮が主となり、一方の中学生側には幼児とふれ合うことによる中学生の学びや経験への配慮が主となっていることが示唆された。

まとめ

中学生は発達的にまだ未成熟な年代でもあるため大人ほどの経験知はまだ身につけていない。それが幼児と関わる時にも行動の一部として現れる。しかし、そのような不器用さは中学生特有のものであり、幼児への関わり方や配慮の行き届いた大人との違いであり、幼児が関わる多様な人的環境としての意味のある存在であると考えられる。

ただし、そこには園で交流を見守る保育者の教育的な計画と、実際の活動場面に目を行き届かせることが必須であり、幼児の冒険的で幼児によって多様な体験のフォローにより、幼児の次の経験に発展させることが必要である。これが、学校の教育における「ふれ合い体験活動」の特徴であり、地域や家庭における一般的なふれ合い体験との大きな違いであると考えられる。

そして、幼児によって中学生とのふれ合いの頻度やふれ合い方に個人差が見られたという本研究の結果は、中学生と関わりたくてもどのように関わればよいのかが分からずに、ふれ合うことが出来ないまま活動が終わってしまう幼児にとって、保育者が主導となる行事的に設定されたふれ合い体験活動が助けとなっている可能性を示唆している。したがって今後は、そのような幼児にとってのふれ合いのきっかけとなるような保育計画の立案についての検討を進めたい。

目次

序章	1
1. はじめに	1
2. 研究の背景と問題の所在	2
第1章 本研究で取り上げる「ふれ合い体験活動」とは何か	3
1. 学校における乳幼児との交流活動の歴史的変遷	3
(1) 戦時中～戦後	3
(2) 高度経済成長期の頃～	4
(3) 「1.57ショック」以降	4
(4) この時期の幼児教育における異年齢世代との交流の展開	5
(5) 平成16年 少子化社会対策大綱閣議決定以降	6
2. 本研究で使用する用語の定義と研究対象とする「ふれ合い体験活動」の範囲について	7
3. 幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」実施の現状と位置づけ	9
(1) 中学校の3教科等における「ふれ合い体験活動」の位置づけ	10
(2) 幼児側の教育における「ふれ合い体験活動」の位置づけ	11
(3) まとめ	12
4. 「ふれ合い体験活動」の実施形態について	13
第2章 本研究の理論的枠組みと視点	15
1. 幼児期の教育における体験活動の位置づけと意義	15
2. 幼児期の経験の重要性とその理論的枠組み	20
3. 幼児期における体験を通じた学びの重要性について	23
第3章 本研究に関連する先行研究の概観	28
1. 中学（高校）生側に焦点があてられた研究と幼児側に焦点があてられた研究	28
(1) 中学（高校）生側に焦点があてられた研究	28
(2) 欧米における「親になることの教育」との関連	30
(3) 幼児側に焦点があてられた研究	31
2. 園の異年齢保育や保幼小連携の異校種間交流と本研究との対比	33
(1) 異年齢交流と異校種間交流について	33
(2) 「保幼小連携」という視点からの異年齢・異校種間交流と意義について	34
(3) 園で使われる「異年齢保育」という用語について	35
(4) 園の「異年齢保育」という視点からの異年齢交流の意義について	36
(5) 幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」との共通点や違い	37
3. 本研究の視点と独自性について	39
第4章 <研究1> 中学生との「ふれ合い体験活動」における幼児のふれ合い行動の分析	44
1. 研究の目的	44
2. 方法	45
(1) 観察対象	45
(2) 観察期間	46
(3) 観察・記録方法	46
(4) データの整理方法	46
(5) 分析方法	46
(6) 倫理的配慮について	49
3. 結果と考察	51
(1) 「ふれ合い行動」生起箇所の抽出結果および、「ふれ合い行動」カテゴリの作成とプレ分類の結果と考察	51
(2) 評定者による「ふれ合い行動」カテゴリへの本分類の結果と考察	51

(3) サブ・カテゴリーの生成	.....	52
(4) 上位カテゴリーの生成	.....	56
(5) エピソードの文脈からの分析	.....	64
4. まとめ	.....	70
5. 今後への示唆と課題	.....	72
(1) 特別活動における保育ボランティアのエピソードと考察	.....	72
(2) 家庭科における保育体験学習のエピソードと考察	.....	74
第5章 <研究2> 幼児は園生活のどのような場面で中学生と ふれ合っているのかについての分析	.....	77
1. 研究の目的	.....	77
2. 方法	.....	78
(1) 観察対象	.....	78
(2) 観察期間	.....	79
(3) 観察・記録方法	.....	79
(4) データの整理方法	.....	80
(5) 分析方法	.....	80
(6) 倫理的配慮について	.....	80
3. 結果と考察	.....	81
(1) エピソードの背景場面の類型化	.....	81
(2) 背景場面ごとのエピソードの文脈からの考察	.....	82
(3) a～mの保育の場面とn. 場面と場面の“間”との関連	.....	98
4. まとめ	.....	99
第6章 <研究3> 各幼児が中学生とふれ合う頻度とふれ合い方からの 分析—3つの園の事例での検討—	.....	102
1. 研究の目的	.....	102
2. 方法	.....	105
(1) 研究対象	.....	105
(2) 観察期間	.....	105
(3) 観察・記録方法	.....	105
(4) データの整理方法	.....	106
(5) 分析方法	.....	106
(6) 倫理的配慮について	.....	107
3. 結果と考察	.....	108
(1) 各幼児のふれ合いの頻度についての結果と考察	.....	108
(2) 幼児のふれ合い方と経験および中学生がどのような人的環境となり得るの についての分析	.....	128
4. まとめ	.....	148
第7章 <研究4> 保育者は“ふれ合い体験活動”をどのように 捉えているのか —保育者へのインタビューより—	.....	151
1. 研究の目的	.....	151
2. 方法	.....	152
(1) 研究対象	.....	152
(2) インタビューの時期	.....	153
(3) インタビュー方法と分析方法	.....	153
(4) 倫理的配慮について	.....	153
3. 結果と考察	.....	154
4. まとめ	.....	181
第8章 総合的考察と今後の課題	.....	183
1. 第1章からの示唆	.....	183
2. 第2章からの示唆	.....	184

3. 第3章からの示唆	.....	185
4. 第4章<研究1>からの示唆	.....	188
5. 第5章<研究2>からの示唆	.....	189
6. 第6章<研究3>からの示唆	.....	191
7. 第7章<研究4>からの示唆	.....	192
8. まとめ	.....	194
9. 今後の課題	.....	197
10. 結語	.....	198
引用文献	.....	201
謝辞	.....	216
付録1	.....	219
付録2	.....	278
付録3	.....	279
付録4	.....	281
付録5	.....	288
付録6	.....	296

序章

1. はじめに

保育・教育の現場では、中学校や高等学校の生徒と保育所や幼稚園の幼児が交流する「ふれ合い体験活動」という取り組みがなされている。活動の形態は多様で、その一つに中学生が保育所や幼稚園を訪れて幼児とふれ合う体験活動があり、その実施には中学校側の家庭科や総合的な学習の時間、特別活動との関わりがある。本研究では、これらの交流活動を総称して「ふれ合い体験活動」と呼ぶ。

本研究では、保育所や幼稚園で行われる「ふれ合い体験活動」をテーマとして取り上げ、園という限られた環境の中で行われる数日間の体験活動を研究対象としてデータを収集し、これまでに研究蓄積の少なかった幼児側にとっての活動の意義について、幼児が中学生とふれ合う際の行動からその経験を見取ることにより、幼児にとって中学生がどのような人的環境となり得るのかについて論じる。それにより中学生側にとっての効果を強調する傾向に偏りやすい「ふれ合い体験活動」において、幼児側にとっての活動の意義を明確に示すことで、保育現場と中学校が協働して実施する「ふれ合い体験活動」を両者にとってより互恵的な活動にするための示唆を与えることを目的とする。

筆者が本研究テーマに取り組むきっかけとなったのは、自身の子育て期であった平成 20 年に東京都から配布された『家庭教育手帳』¹⁾²⁾³⁾において「家庭教育」という言葉に関心をもったことである。「家庭教育」とは何か、学校教育での教育とは何が違うのかについて関心をもち考え始めたことであった。ちょうど子どもへの虐待の増加や家庭の教育力の低下についてメディア等で頻繁に取り上げられていた時期でもあり、近い将来に親世代となる中・高校生にとっての幼児との交流活動の重要性が世間一般には周知されていた。中・高校生が乳幼児とふれ合う機会を得ることは家庭教育の中だけではなく、学校教育においても保育体験学習として推進される動きが高まっていた。しかし、筆者にはそこでの乳幼児はあくまでも近い将来に親世代となる中・高校生の学習のための交流対象としての「教材的」な位置づけの色合いが濃く感じられ、幼児側が中・高校生から何を学んでいるのかという視点に欠けている印象を受け、違和感があった。

保育所や幼稚園は保育・教育の場であり、家庭や地域の役割とは異なる。その保育・教育の場である保育所や幼稚園との連携で行う活動なのであれば、中・高校生側だけではなく、幼児側にとっての保育・教育的意義が同等に検討されなければならないと考える。

そのような問題意識をもったその頃、保育者養成校である白梅学園大学において「家庭科の保育と保育者養成の保育をつなぐ」というテーマで中・高校生と乳幼児とのふれ合い体験についてのシンポジウムがすでに 2004 年から毎年継続し

て実施されていた⁴⁾⁵⁾⁶⁾⁷⁾⁸⁾⁹⁾ことを知った。このシンポジウムの2007年の第4回では「中高生とのふれ合いは乳幼児に何をもたらすか」というテーマ¹⁰⁾であり、筆者の追及したかった事柄と合致した。以上が、筆者が本研究テーマに取り組むことになった経緯である。

2. 研究の背景と問題の所在

近年の核家族化や少子化に伴い、家庭や地域において年齢差のある異世代の子どもたちがふれ合う機会が減り、幼児とふれ合う経験が少ないまま大人になった親世代の子育て力の低下が問われるようになって久しい。

このような社会的背景のもとで、異年齢の子どもの交流を推進させる動きが高まった¹¹⁾¹²⁾。その活動の一つとして、中学生や高校生が幼稚園や保育所の幼児とふれ合う体験活動がある。これらの活動は中学校や高等学校側が保育現場側に依頼して保育現場側が中・高校生を受け入れるという形で実施されることが大半である。そしてこれらの活動は、中学校・高等学校の総合的な学習として実施される職場体験や、家庭科の保育体験学習などのように授業の一環として行われている他、授業外でも学校の長期休暇中を活用したボランティア体験として行われる場合もある¹³⁾。

このような流れを受けて、幼児とふれ合うことが中・高校生にとってどのような教育的効果があるのかという側面に重点を置いた特に家庭科教育分野における研究がこれまでに多く蓄積されてきている。それに比べて、ふれ合う対象である幼児側にどのような意義があるのかについての研究は未だに数少なく、検討の必要がある。

そこで本研究では、これまでに研究蓄積の少なかった幼児側にとっての「ふれ合い体験活動」の意義を明らかにするために、研究協力園における幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」を観察し、幼児が中学生とふれ合う場面で見られる行動の一つ一つを見取り、その観察された行動をデータとし、その行動の一つ一つから幼児が何を体験しているのかを分析する。そして、その幼児の経験から「ふれ合い体験活動」として園内でふれ合う中学生が幼児にとってどのような人的環境となり得るのかについて検討する。これにより中学生側にとっての教育的効果を強調する傾向に偏りやすい「ふれ合い体験活動」において、幼児側にとっての活動の意義を明確に示すことで、保育現場と中学校が協働して実施する「ふれ合い体験活動」を両者にとってより互恵的な活動にするための示唆を与えたい。以上が本研究の目的である。

第1章 本研究で取り上げる「ふれ合い体験活動」とは何か

1. 学校における乳幼児との交流活動の歴史的変遷

序章でも述べたとおり、今日では少子化により家庭や地域において年齢差のある異世代の子どもたちがふれ合う機会が減少したことへの懸念から、中・高校生と若い子どもが交流する活動が推進されている。しかし、過去の学校においても乳幼児との関わりを取り入れた学習はすでに戦時中には行われていた。そして、それは主に家庭科教育における「育児」あるいは「保育」の領域の中で、時代ごとの社会的背景に大きく影響を受けながら、その学習目的や内容を変容させて取り組まれてきた。ここでは、戦時中から今日に至るまでの乳幼児との関わりを取り入れた学習の位置づけについて、それを学校教育の中で主に担ってきた家庭科教育の変遷および、近年の社会問題である少子化対策に関連する施策の動向に沿ってまとめる。

(1) 戦時中～戦後

戦時中の高等女学校においては人的資源培養と銃後労働力確保の見地から育児分野の国家的必要性が付与されていたことにより、育児の学習という位置づけで多くの実習時間が配当されていた¹⁾。その後、学校教育法が制定された1947年（昭和22年）3月には、小学校、中学校、高等学校が新制度の学校として始まり、そこに新しく「家庭科」という教科が設けられたことにより、戦前期のような近い将来母親になる女子への準備教育としての様相とは異なった男女共修の科目として「家庭建設」のために日常生活の中で弟妹などの若い子どもとのふれ合いがあることを前提としたうえで、その経験を題材として知識や技術の高度化を目的とした位置づけのものへと変わっていった²⁾。

大路・松村³⁾は、終戦直後の1946年（昭和21年）から1996年（平成8年）までの間に発行された家庭科教育の実践を掲載した雑誌『家庭科教育』（家政教育社）の中から、乳児体験学習に関する掲載内容を抽出し、その掲載事例件数の変化について分析している。それによると、すでに戦後間もない頃から小学校、中学校、高等学校において乳幼児体験学習が行われていたことがわかる。そして、年齢の高い層に該当する中学校3年生及び高等学校の生徒の乳幼児体験学習については、この調査の終わる1996年までの約50年の間、年によって掲載のない時もあったが、コンスタントに事例報告の掲載が見られた。しかし年齢の低い層に該当する小学生及び中学校1年生については、1957年（昭和32年）以降、乳幼児体験学習に関する事例掲載が1件も見当たらない。これは、1956年（昭和31年）の学習指導要領⁴⁾⁵⁾において保育領域に関する学習が縮小されたためと考えられ⁶⁾、その指導内容としては「家族関係」分野の中で、「家族としてのあり方」

の指導の要点のひとつとして「老人や弟妹には思いやりの心をもって親切に世話ができる」があげられているに過ぎず、その後も今日まで小学校学習指導要領における保育領域の復活はない⁷⁾。

(2) 高度経済成長期の頃～

そして、高度経済成長期を背景とした時期の1958年（昭和33年）告示、1962年度より実施された中学校学習指導要領⁸⁾においては、それまでの「職業・家庭」が「技術・家庭」となり技術重視の目標が掲げられ、「A男子向き」「B女子向き」の目標が示され、保育領域を含む家庭科の内容は「A男子向き」では全く取り上げられなくなった⁹⁾。高等学校学習指導要領についても、1960年（昭和35年）告示、1963年度から実施¹⁰⁾されたもの、さらに1970年（昭和45年）告示、1973年度から実施¹¹⁾されたもののいずれにおいても女子のみの必修が制度化され、この時期には男女生徒が共に家庭について学び、その担い手になっていくという視点が失われた¹²⁾。

しかし、このような女子のみの必修という体制について国内外からの批判を受けたためか、1978年（昭和53年）告示、1982年度から実施された高等学校学習指導要領¹³⁾においては「家庭一般」の女子必修は変わらなかったが、男子の選択履修の取扱いについての記述が加筆された¹⁴⁾。その後、1989年告示の中学校学習指導要領¹⁵⁾および、高等学校学習指導要領¹⁶⁾では、家庭科男女共修が復活した。この背景には女子差別撤廃条約（1979.12 国連採択）を契機とした国内外の世論や、特に家庭科男女共修をすすめる運動の力が大きいとされる¹⁷⁾。

(3) 「1.57ショック」以降

1990年代に入って、人口動態統計における合計特殊出生率が過去最低の1.57に低下した「1.57ショック」を契機に少子化が社会問題となり、1994（平成6年）年12月には、今後10年間に取り組むべき基本的方向と重点施策を定めた「今後の子育て支援のための施策の基本的方向について」（エンゼルプラン）（文部、厚生、労働、建設の4大臣合意）が策定された¹⁸⁾。以降、次々と少子化対策が展開された。このような背景のもと、1998年（平成10年）告示の中学校学習指導要領¹⁹⁾及び高等学校学習指導要領²⁰⁾の家庭科の保育領域において、「幼稚園や保育所等で幼児との触れ合いができるよう配慮すること」²¹⁾、「実際に乳幼児と触れ合う学習ができるよう、幼稚園や保育所等との連携を十分に図ること」²²⁾というように、幼稚園や保育所の乳幼児とのふれ合いについての文言が示されている。これまでの学習指導要領においても、乳幼児の観察や体験的な学習についての記載は見られたものの、その中心は家庭科の衣・食・住領域と保育を関連させ

た実習学習（例えば、離乳食の調理や乳幼児の衣服やおもちゃの製作など）であった。したがって、ここで具体的に幼稚園や保育所と連携して生徒が実際に乳幼児とふれ合うことについて取り上げられたことは大きな変化であると言える。

そして、2000年（平成12年）4月の中央教育審議会の「少子化と教育について（報告）」では、子どもたちの現状について、「かつてのような地域での異年齢集団が形成されにくくなっていることは間違いないと思われる。そのため、ふところの深い社会性を身に付けるきっかけとなる友情、葛藤（かっとう）、対立、忍耐を経験する機会が減少している。このように、一昔前の地域社会の状況であれば、子どもたちが日常生活の中で自然に体験できたことが、今日ではできなくなってしまっていると考えられる。」²³⁾との指摘があり、少子化が教育に及ぼす影響について次の5つの点をあげている。「1.子ども同士の切磋琢磨（さたく）磨の機会が減少すること」「2.親の子どもに対する過保護・過干渉を招きやすくなること」「3.子育てについての経験や知恵の伝承・共有が困難になること」「4.学校や地域において一定規模の集団を前提とした教育活動やその他の活動（学校行事や部活動、地域における伝統行事等）が成立しにくくなること」「5.良い意味での競争心が希薄になること」²⁴⁾。

(4) この時期の幼児教育における異年齢世代との交流の展開

ここで、幼児教育における異年齢世代との交流に関連する内容がどのように展開しているのかについて整理する。この中央教育審議会の「少子化と教育について（報告）」における、「幼児教育振興プログラム（仮称）」の策定・推進についての提言²⁵⁾や、その後の「幼児教育の振興に関する調査研究協力者会合」²⁶⁾報告を踏まえ、今後の幼児教育に関する施策の効果的な推進を図るための総合的な実施計画として「幼児教育振興プログラム」が策定された。²⁷⁾同プログラムは幼稚園教育の条件整備を中心とする総合的な実施計画であり、実施期間は平成13年度～平成17年度の5年間であった。²⁸⁾

この幼児教育振興プログラムは「幼児期は、生涯にわたる人間形成の基礎が培われる極めて重要な時期であり、この時期の教育においては、地域社会の中で、家庭と幼稚園等が十分な連携をとりながら、幼児一人一人の望ましい発達を促していくことが大切である」²⁹⁾という幼児教育の振興に向けた基本的な考え方のもとで策定されており、「幼稚園における子育て支援の充実」の項において、その具体的に実施すべき施策とその目標の一つとして「異年齢・異世代交流の推進」³⁰⁾を取り上げている。ここでは「幼稚園児と高校生との交流等の実践研究を更に進め、充実を図る。また、幼稚園児と中学生、小学生との交流についても推進を図る。」³¹⁾と示されており、幼児が異年齢・異世代と交流することの必要性が位置

づけられている。

その後の2005年（平成17年）1月の中央教育審議会における「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について（答申）」では、人間形成の基礎を培う幼児教育の重要性にかんがみ、「家庭」、「地域社会」、「幼稚園・保育所等の施設」それぞれが幼児教育を充実させるとともに、これらが相互に十分な連携を図っていくことが必要であるとの幼児教育の全体像が明らかにされた³²⁾。これらを踏まえ、翌年の2006年（平成18年）10月には、幼児教育の振興に関する施策を効果的に推進するために「幼児教育振興アクションプログラム」³³⁾が策定され、平成18年度から平成22年度の期間で実施された。

このプログラムの基本的な考え方は、「人間形成の基礎を培う幼児教育の重要性にかんがみ、「家庭」、「地域社会」、「幼稚園・保育所等の施設」それぞれが幼児教育を充実させるとともに、これらが相互に十分な連携を図っていくことが必要である」というものであり、国の施策に関する計画を定めるとともに、地方公共団体において取り組むことが望まれる施策を示した、総合的な行動計画である³⁴⁾。この中の第4-5-(1)-①子育て支援活動の推進の項において、「(エ) 地方公共団体は、中学生・高校生等これから親になる世代に対して、幼稚園等の幼児と接する体験の機会の提供に努める。併せて、幼児が小学生等の異年齢児とともに育つ機会の提供に努める。」³⁵⁾という文言が示され、幼児が校種を越えた異年齢の子どもと関わる活動の必要性が位置付けられ、異年齢児交流を促進する動きが高まった。

(5) 平成16年 少子化社会対策大綱閣議決定以降

2004年（平成16年）12月には、少子化社会対策大綱に基づく重点施策の具体的実施計画として「子ども・子育て応援プラン」³⁶⁾が策定された。この重点課題の一つに「若者の自立とたくましい子どもの育ち」があげられており、その主な具体的施策として「職場体験等を通じた小・中・高等学校におけるキャリア教育の推進」、「学校教育における体験学習の充実」が示されており、5年後（2009年）までの目標として「全国の小・中・高等学校において、一定期間のまとまった体験活動の実施」が掲げられた³⁷⁾。また、二つめの重点課題である「生命の大切さ、家庭の役割等についての理解」についての主な具体的施策として「保育所・児童館・保健センター等において中・高校生が乳幼児とふれあう機会を提供」と示され、5年後（2009年）までの目標として「すべての施設で受入を推進」と掲げられた³⁸⁾。これらが、学校における総合的学習の時間の職場体験や家庭科の保育体験学習として反映されていると考えられる。

このような社会的背景のもとで、2008年（平成20年）3月、学習指導要領が

改訂され³⁹⁾、中学校における「技術・家庭」の[家庭分野]「A 家族・家庭と子どももの成長」の内容は、すべての生徒に履修させることになり⁴⁰⁾、中学校においては幼児と触れ合うなどの活動が選択から必修へと位置付けられた。また、幼児にとっても地域で共に生活する中・高校生など様々な人と関わり親しみをもつことは、幼稚園教育要領 第2章の人間関係⁴¹⁾や、保育所保育指針 第1章総則 3 保育の原理や、人間関係の項⁴²⁾においても示された。以降、今日に至るまで、中学生と幼児との交流の機会が様々な形態で行われるようになった。

以上のように、戦時中から今日に至るまでの乳幼児との関わりを取り入れた学習の位置づけについて、それを主に担ってきた家庭科教育の変遷および、近年の少子化対策の動向に沿って述べた。それぞれの時代の背景によって、特に学校での教育においては社会から要請される交流活動の意味が違っていることが示唆された。また、戦時中と今日とでは、社会で子どもたちの置かれている状況が大きく異なっており、兄弟姉妹も少なく地域においても幼い子どもと関わって一緒に何かをするという経験が少ない今日の子どもにとっては、異年齢でふれ合うことの「体験、そのものが第一の目的となり、そこからスタートする」⁴³⁾と捉えても過言ではなく、乳幼児との関わりを取り入れた学習の一線を担ってきた家庭科教育において、そこで学習する中・高校生側にとっての意義の検討に偏りやすい傾向があったことも否めない。

しかし、今日では幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領⁴⁴⁾の幼児教育の視点からも、幼児にとっての身近な生活に関係のある様々な年齢や世代の人と交流することの必要性が示されていることを考慮すると、これまで検討されることが少なかった幼児側にとっての意義を明らかにすることが今後さらに望まれる。

2. 本研究で使用する用語の定義と研究対象とする「ふれ合い体験活動」の範囲について

本項では、本研究で使用する「ふれ合い体験活動」に関連する用語の整理と定義および、研究対象とする「ふれ合い体験活動」の範囲について述べる。

伊藤⁴⁵⁾は、保育体験学習が推進されたことに伴い、多種多様な、幼児とのふれ合い体験が混在するようになった現状を指摘し、その用語の表記について、(乳)幼児と交流する体験学習を総称する場合は「ふれ合い体験」と表記し、中学・高校の家庭科の保育学習における(乳)幼児との交流体験に限定して述べる場合は「家庭科の保育体験学習」と表記している。

この様々な形態で行われている「ふれ合い体験」の主なものには、「家庭科の保育体験学習」の他に、総合的な学習の時間などに多く実施される「職業体験」や、

特別活動として行われる「ボランティア活動」によるものがある⁴⁶⁾。「家庭科の保育体験学習」は、必修の教科であるため全生徒が対象であり、生徒が幼児の発達や生活について学ぶ学習の一環として体験に臨むことになる⁴⁷⁾。そして、「職業体験」(文部科学省では「職場体験」という用語を使用)は、生徒が事業所などの職場で働くことを通じて、職業や仕事の実際について体験したり、働く人々と接したりする学習活動⁴⁸⁾であり、生徒らそれぞれが関心のある職業を希望して、様々な職場に分かれて配属されて活動する場合が多い。また、「ボランティア活動」は、生徒ら自身が社会の一員であることを自覚し、他の人々や社会のために役立つ体験をしながら、豊かな心情を培うこと⁴⁹⁾⁵⁰⁾を目指した活動であり、多くは学校の長期休暇中などを利用して生徒らが自主性に取り組む活動である。したがって、いずれの「ふれ合い体験活動」においても、中・高校生側の活動の目的は異なる。

本研究は、中学生との交流における幼児側の活動の意義について検討するものであり、本研究の研究協力園は「家庭科の保育体験学習」、総合的学習の時間の「職場体験」、特別活動の保育の「ボランティア体験」という中学生側にとっての目的の異なる3種類のいずれの活動の中学生でも受け入れる立場である。したがって、以下、本研究においては、伊藤⁵¹⁾の用語の使い分けと表記の仕方および、文部科学省の学習指導要領における用語の表記を併せて参考にし、次のように定義する。

- ・家庭科の保育学習の一環として行われる活動：「家庭科の保育体験学習」
- ・キャリア体験などを目的とした行われる活動：「職場体験」
- ・ボランティアとして行われる活動：「ボランティア体験」
- ・これらの交流活動を総称する場合：「ふれ合い体験活動」

ただし、先行研究においては研究者によって類似した用語(例えば、「乳幼児体験学習」「交流体験学習」など)を使っている場合が混在しているため、本稿でその文献を引用する際には、原文通りの表記を用いる。また、「ふれ合い」の文字についても、学習指導要領等の中では「触れ合い」と表記されているため、学習指導要領等の文言を引用する箇所においても原文通りの表記を用いる。

本研究で参考、引用する文献については、文献により幼児と中学生、高校生、または小学生のふれ合い体験活動を総括的に含めて論じられている場合も多く見受けられるため必要に応じて取り上げるが、その際にはどの校種を対象として書かれた文献であるかが分かるように示した上で取り上げることにする。

次に、本研究のデータ収集において対象とするふれ合い体験の範囲について述べる。前述したとおり、今日行われているものには活動の目的や、交流する学校

の種類（小学校、中学校、高等学校）、教科等の種類、活動形態、活動内容など多種多様なものが混在している。したがって本研究のデータ収集において幼児がふれ合う対象は、必修活動として位置付けられた中学生に限定する。実施の形態としては、一般的に広く行われている生徒が幼稚園・保育所を訪れて幼児が日頃生活している園環境で行われる形態の活動に限定するため、本研究においては幼児が中学校等に招かれる形態で行われる体験活動は含まない。

また、本研究の研究協力園は、中学校の「家庭科の保育体験学習」、「職場体験」、「ボランティア体験」のいずれのふれ合い体験活動であっても中学校からの依頼があれば受け入れる方針の園であったため、いずれの観察データも収集することができた。しかしながら、実施件数に大きな偏りがあり「職場体験」の場合がほとんどで、「家庭科の保育体験学習」と「ボランティア体験」については各 1 事例であった。したがって、得られた観察データ数にも偏りが生じるため、本研究において、この 3 つのふれ合い体験活動を合わせたり、比較検討したりするのは適切ではないと判断し、本研究では収集した観察データのうち「職場体験」のデータを用いて分析し考察を行うこととする。

しかしながら、本研究の基となるデータは幼児と中学生とがふれ合う場面の観察によるエピソードの記述の分析が主となっているため、その文脈から両者のふれ合いの様子を見取るといった側面においては、考察の中で一部の「ボランティア体験」、「家庭科の保育体験学習」の観察事例を用いる場合がある。その際は、どのふれ合い体験活動のエピソードであるのかをその都度明記したうえで「職場体験」とは分けて記載することとする。

3. 幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」、実施の現状と位置づけ

前述の通り、今日の学校において幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」は、家庭科、総合的な学習の時間、特別活動などの 3 つの教科等において主に取り組みされている。2005 年に厚生労働省と文部科学省とが行った大規模な全国実態調査「乳幼児と年長児童の交流状況調査」⁵²⁾によると、ふれ合い体験活動が実施されている学校側の教科等としては、保育所、幼稚園のいずれで行われるものにおいても総合的な学習の時間における実施が最も多く、次に家庭科、特別活動の順となっている。これは 2005 年の調査結果であるが、昨今においても総合的な学習の時間の職場体験として実施される場合が多いと推測される。その理由としては、家庭科の保育体験学習の場合、履修する生徒数やクラスが多いことによる引率担当教員の配置や受け入れ側の保育施設の方針や受け入れ態勢の問題、また、生徒が保育施設を往復する時間も含めて考慮しなければならないことによる授業時間確保の問題、その他、学校の近くに保育施設がない等の事情で実施が困難になっ

ている場合が多い⁵³⁾。

その一方で、総合的学習の時間における職場体験の場合、保育施設の規模にもよるが生徒の受け入れ人数は大抵 2～3 人、多くとも 5～6 人ずつの場合が多く見受けられ、受け入れ側の保育施設において人数的にも受け入れやすいことが関連していると考えられる。保育のボランティア体験の場合についても同様のことが言える。

そこで、現在、中学校のこれら 3 つの教科等において「ふれ合い体験活動」がどのように位置づけられているのか及び、幼稚園や保育所における位置づけについて以下の通り整理する。

(1) 中学校の 3 教科等における「ふれ合い体験活動」の位置づけ

<家庭科における位置づけ>

まず、家庭科においては中学校学習指導要領（平成 20 年 3 月告示）における技術・家庭の家庭分野の内容の「A 家族・家庭と子どもの成長 (3) 幼児の生活と家族について、次の事項を指導する」の事項において、「ウ 幼児と触れ合うなどの活動を通して、幼児への関心を深め、かかわり方を工夫できること。」⁵⁴⁾と記されている。ここでは、「幼児と触れ合う活動などの直接的な体験を通して、幼児への関心を深めるとともに幼児とのかかわり方を工夫できるようにする（下線は筆者による）」ことや、「可能な限り直接的な体験ができるよう留意する（下線は筆者による）」ことが示されており⁵⁵⁾、学習の中に幼児との直接的な関わりが位置づけられていることを読み取ることができる。

<総合的な学習の時間における位置づけ>

総合的な学習の時間については、この教科自体が平成 20 年 1 月の中央教育審議会の答申に基づいて改訂された学習指導要領において、「各学校における教育課程上必置」⁵⁶⁾とされたことで教育課程における位置づけが明確に示され、各学校における指導の充実が図られるようになった。その内容の取扱いの改善事項の一つとして「(3)体験活動と言語活動の充実」があり、「積極的に学習活動に取り入れること」とし、その例示として「中学校の職場体験」が加えられた⁵⁷⁾。この職場体験の教育的意義として、「望ましい勤労観、職業観の育成」「学ぶこと、働くことの意義の理解、及びその関連性の把握」「啓発的経験と進路意識の伸長」「職業生活、社会生活に必要な知識、技術・技能の習得への理解や関心」「社会の構成員として共に生きる心を養い、社会奉仕の精神の涵養」等が示されている⁵⁸⁾。このような位置づけの下で、職場体験先として幼稚園や保育所を希望した一部の生徒らが主に配属されることになるため、保育の仕事や幼い子どもとの関わりが比較的不得手でない生徒らが希望する場合が多い。つまり幼稚園や保育所を希望し

た一部の生徒らが保育の仕事を体験しつつ、幼児とふれ合う体験をすることになる。

<特別活動における位置づけ>

特別活動については、その目標は「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。」⁵⁹⁾ことである。平成20年改訂の際の改善の基本方針において、「特別活動については、望ましい集団活動や体験的な活動を通して、豊かな学校生活を築くとともに、公共の精神を養い、社会性の育成を図るという特別活動の特質を踏まえ、特によりよい人間関係を築く力、社会に参画する態度や自治的能力の育成を重視する。また、道徳的実践の指導の充実を図る観点から、目標や内容を見直す（下線は筆者による）」、「自分に自信がもてず、人間関係に不安を感じていたり、好ましい人間関係を築けず社会性の育成が不十分であったりする状況が見られたりすることから、それらにかかわる力を実践を通して高めるための体験活動や生活を改善する話し合い活動、多様な異年齢の子どもたちからなる集団による活動を一層重視する。特に体験活動については、体験を通して感じたり、気付いたりしたことを振り返り、言葉でまとめたり、発表し合ったりする活動を重視する（下線は筆者による）」⁶⁰⁾という内容が示された。したがって、特別活動における幼児との「ふれ合い体験活動」は、中学生が集団や社会の一員として関わり社会に参画することを通して学ぶ機会であり、園行事への協力や保育ボランティアとして関わる場合などがある。また他教科との連携も見られる。

(2) 幼児側の教育における「ふれ合い体験活動」の位置づけ

次に幼児の教育の側から、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要領における位置づけについて述べる。

<幼稚園教育要領における位置づけ>

まず、幼稚園教育要領では、主に「人間関係」の領域において位置づけられており、「高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人と触れ合い、自分の感情や意志を表現しながら共に楽しみ、共感し合う体験を通して、これらの人々などに親しみをもち、人とかかわることの楽しさや人の役に立つ喜びを味わうことができるようにすること（以下略）」と示されている⁶¹⁾。

<保育所保育指針における位置づけ>

保育所保育指針においては、教育に関わるねらい及び内容の中の主に「人間関係」の領域に位置づけられており、「他の人々と親しみ、支え合って生活するため

に、自立心を育て、人と関わる力を養う。」と示され、そのねらいとしては「身近な人と親しみ、関わりを深め、愛情や信頼感を持つ。」、そして内容としては「高齢者を始め地域の人々など自分の生活に関連の深いいろいろな人に親しみを持つ。」と示されている⁶²⁾。

<幼保連携型認定こども園教育・保育要領における位置づけ>

幼保連携型認定こども園教育・保育要領においては、幼稚園教育要領、保育所保育指針と同様に、主に「人間関係」の領域に位置づけられており、「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う。」と示され、そのねらいとしては「身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感を持つ。」、そして内容としては「高齢者を始め地域の人々など自分の生活に関連の深いいろいろな人に親しみを持つ。」と示されている⁶³⁾。

(3) まとめ

以上、幼児と中学生との“ふれ合い体験活動”の現状および、中学校における3つの教科等における位置づけ、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園における位置づけについて整理した。幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園における幼児にとっての中学生とのふれ合い体験活動の目的はいずれも共通している。しかし一方の中学生側にとっての目的は、中学校の教科等の間での共通点も見られるが、伊藤⁶⁴⁾が指摘しているように教科等による目的の違いも存在していることも示唆され、異校種、異教科等の協働が必要となる“ふれ合い体験活動”の実施に伴う難しさの現状も見えてきた。

幼児にとって中学生とは、幼児が普段生活している身近な地域で共に暮らす人であるが、日常生活においては幼児との生活リズムや生活形態の違いも多く、共に何かをする機会は少なく馴染みは薄いと考えられる。したがって園でのふれ合い体験活動を通して中学生を身近に感じる機会となる。中学生という年代の独自性は幼児にとって、園の仲間ほど年齢や発達的に近くはないが、保育者や親のように完全に頼りきれぬ大人でもなく中間的な世代の人である。また、“ふれ合い体験活動”という日常的ではなく、一時的で期間を限定した活動における一期一会的な出会いである。しかし、そこで共に過ごしふれ合うことによって、刺激と安らぎの両方を体験する機会となっていると考えられる。幼児期の教育が環境を通じた保育であることを基本に据えるならば、幼児と共に地域で暮らす中学生は、園で生活する幼児期の子どもにとっての人的環境であり、直接的にふれ合うことによって幼児のさまざまな気づきを促す存在であると考えられる。

4. “ふれ合い体験活動”の実施形態について

ここでは、幼児と中学生との“ふれ合い体験活動”の実施形態について論じる。各種の実践報告や先行研究で取り上げられているふれ合い体験活動を概観しても、また、筆者自身がこれまでに観察したふれ合い体験活動においても、学校の教育（保育所における幼児期の教育も含む）として行われる以外の例えば民間団体や地域の子育て支援センター等で行われる“ふれ合い体験活動”までも含めるとその実施形態は多種多様である。しかし、本研究では、前述している通り、学校での教育として行われる“ふれ合い体験活動”の特に幼児にとっての意義を明らかにすることを目的としているため、家庭科保育体験学習、職場体験、ボランティア体験を目的として交流する中学生と、幼児教育の場である幼稚園や保育所の幼児とが交流する際の実施形態に限定して論じる。

職場体験やボランティア体験のように、幼児の人数に対して中学生の人数が非常に少ない形態で行われる場合と、家庭科の保育体験学習の多くで行われているように、幼児側も中学生側もクラス集団であるため幼児の集団と中学生の集団とが一斉に交流する形態で行われる場合がある。これらは、どちらが良いか悪いかの議論ではなく、両者が交流する際の互いにとっての人的環境として、どのような違いが生じうるのかを議論する必要があると考える。

倉持・金子・阿部・妹尾・望月⁶⁵⁾は、幼児と中学生が一对一对でペアを組んで自由に遊ぶ形態で行われる場合と、保育者主導による一斉の活動として生徒と幼児の集団対集団の形態で行われる場合との中学生の体験後の“ナラティブ”の内容に含まれる語句を比較して分析している。それによると一对一对でペアを組んで交流する体験の方が、中学生の「快い」「不安」のいずれの経験についても多く語られたという結果から、幼児とペアを組むことにより幼児との関わりが密なものになり「快い」経験が増える一方で、責任も感じ「不安」が増えるということが示唆されている⁶⁶⁾。この結果を受けて叶内・倉持⁶⁷⁾は、中学生の課題によってどのような幼児とのふれ合い体験の内容が適しているかを検討する必要があると指摘しており、同一内容の家庭科の事前授業を受けた中学生が、二つの異なるふれ合い体験（一方のクラスはクラス単位で一斉活動を行う幼児集団の中に複数の中学生が入っての交流で、もう一方は幼児と中学生がペアになっての交流）に分かれて実施後に、両者の学びの違いについて検討している。その結果からは、幼児とペアを作って活動することが、中学生の自尊感情を向上させるという教育的効果が示唆されている⁶⁸⁾。

以上、“ふれ合い体験活動”の実施形態について先行研究を基に整理し、その形態の違いによる中学生側にとっての学びのあり方についての示唆を得た。では、このような中学生側の教科による位置づけや実施形態の違いは、幼児側には何を

もたらずのだろうか。岡野・伊藤・倉持・金田⁶⁹⁾は、家庭科の保育学習の一部としての位置づけの下で行われる「保育体験学習」（以下、家庭科保育体験学習群）と、職場体験の位置づけの下で行われる「幼児とのふれ合い体験」（以下、職場体験群）について、中・高校生を対象としてそれぞれの体験学習の事前事後において、「幼児への関心」「幼児の発達に関する知識」「幼児への共感的応答性」「幼児に対するイメージ」という4つの側面の変化についての調査を行っている。その結果、「幼児の発達に関する知識」の項目において、職場体験群は体験の事前、事後において生徒の得点の変化が横ばいに推移していたのに対し、家庭科保育体験学習群の生徒には得点の上昇が見られたことから、家庭科の保育体験学習は家庭科の学習により幼児の心身の発達や生活や遊び等の幼児に関する知識を得たうえでの体験学習であることから生徒の幼児理解を促すことになり、職場体験のようにふれ合い体験のみを単独で取り組む場合とは異なると述べられている⁷⁰⁾。

中学生側にとっては教科等の種類が異なることにより「ふれ合い体験活動」の目的もその都度異なるため、そこで得られる教育的効果にも違いが生じてくると考えられる。しかし、一方の幼児側にとっては、家庭科の保育体験学習、職場体験、ボランティア体験のいずれの教科等のもとで交流する中学生であっても、幼児期という発達段階を踏まえた場合、また、幼児側にとっての活動の目的が身近な地域の中学校に通う中学生との交流であること等から考えても、「一緒に遊んでくれるために園にやってきた中学生のお兄さんやお姉さん」という一律の捉え方となるのではないかと推測する。このような視点で考えた場合、幼児にとっては交流する対象の中学生が家庭科の保育体験学習の中学生であるか、職場体験やボランティア体験の中学生であるかという側面からだけではなく、一対一での近い距離での密接なふれ合いなのか、集団同士として一斉的で大規模なふれ合いなのかという実施形態の違いや、さらには、一人一人の中学生のもつ個性が幼児一人一人にとっての人的環境としてもたらす影響も視野に入れて検討する必要があるのではないだろうか。

第2章 本研究の理論的枠組みと視点

1. 幼児期の教育における体験活動の位置づけと意義

本研究で取り上げる幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」も、学校の教育において様々に取り組みされている「体験活動」のうちの一つである。したがって、幼児期の教育における体験活動の意義について考えるために、まず、学校教育において体験活動がどのように位置づけられているのかについて、以下に示す通り中央教育審議会答申での該当箇所を引用して、体験活動の主旨を整理する。すでに平成8年7月の第15期中央教育審議会の第一次答申では、問題解決的学習と並んで「体験の重視」が繰り返し強調され、次のように述べられている。

子どもたちに[生きる力]をはぐくむためには、自然や社会の現実に触れる実際の体験が必要であるということである。子どもたちは、具体的な体験や事物との関わりをよりどころとして、感動したり、驚いたりしながら『なぜ、どうして』と考えを深める中で、実際の生活や社会、自然の在り方を学んでいく。そして、そこで得た知識や考え方を基に、実生活の様々な課題に取り組むことを通じて、自らを高め、よりよい生活を創り出していくことができるのである。このように、体験は、子どもたちの成長の糧であり、[生きる力]をはぐくむ基盤となっているのである。

(「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)」平成8年7月19日中央教育審議会答申より、一部抜粋)¹⁾

そして、体験活動の教育的意義として次の8つの点を挙げている。①現実の世界や生活などへの興味・関心、意欲の向上 ②問題発見や問題解決能力の育成 ③思考や理解の基盤づくり ④教科等の「知」の総合化と実践化 ⑤自己との出会いと成就感や自尊感情の獲得 ⑥社会性や共に生きる力の育成 ⑦豊かな人間性や価値観の形成 ⑧基礎的な体力や心身の健康の保持増進²⁾ という8つの点において効果があると示されている。

さらに、平成20年1月の文部科学省初等中等教育局作成による「体験活動事例集—体験のススメー」では、小学校・中学校・高等学校における体験活動の教育的意義について次のように述べられている。「体験活動は、豊かな人間性、自ら学び、自ら考える力などの生きる力の基盤、子どもの成長の糧としての役割が期待されている。つまり、思考や実践の出発点あるいは基盤として、あるいは、思考や知識を働かせ、実践して、よりよい生活を創り出していくために体験が必要である」³⁾。

ここでは、「体験活動事例集—体験のススメー」の中の「体験活動を効果的に行

うためのポイント」⁴⁾において、発達的に幼稚園・保育所の幼児の年齢に最も近い小学校低学年の例として挙げられている3つの内容を抜粋し参考として検討する。その理由は、この内容は初等教育における体験活動を効果的に行うためのポイントとして述べられたものではあるが、幼児期が発達的にその前段階にあり、保育の場においては、その幼児の芽生えにあたるところに関わるのであり、初等教育への連続性を伴うからである。

まず、「小学校低学年で展開される体験活動は、幼児期での体験活動と類似しながらも、そこからの発展が見られる時期である。体験活動の期間を少し空けても、記憶の中で関連のあるものをつなげられるようになってくる」⁵⁾という内容について幼児期の場合で検討すると、年少になればなるほど活動の今の瞬間に感じたことや気づいたことが優先され、興味や関心のある事象が目の前に現れたり生起したりすると気持ちがそちらの方へ向かいやすい傾向があり、小学生ほど一つの活動が継続しない。また、活動から期間を空けてしまうと記憶と関連づけて活動そのものを振り返ることは難しくなる。しかしその一方で、大人が気づかないような小さな事柄や変化について幼児の記憶の中にしっかりと留まっており、それが全く別の場面や文脈において突然思い出されたりもする。したがって幼児の場合は、一つ一つの活動によって何かを感じたり、気づいたり、考えたりするその瞬間を周囲の保育者が注意深く見取っておく必要がある。周囲から見ても一見、何の脈絡もないと思われる幼児の行動や言動が、実はその幼児にとって以前の体験を通して経験したこととの連続性があるということは少なくない。

次に「この時期の体験活動は、どのような場で行われるかで意味が異なってくる。同じ遊びでも、いつもの広場であるか、目新しい公園であるかで印象が変わってくる。たまたま出会った一つの場面の印象がずっと心に刻まれることもある。一方、なじみのあるところでは、繰り返し出会うことを通して、多種多様な気付きが生まれ、それらの関連が形成でき、意味を考え、学びが発展していくことにつながる。子どもたちが活動の場に親しみ、愛着が生まれ、安心して活動できることが意味を持ってくる。」⁶⁾という内容について幼児期の場合を検討すると、同じ遊びをどこの場所で誰と一緒にするのかによって、その遊びの印象が変わってくるということについては、幼児の場合にも当てはまることである。しかし多くの幼児にとって幼稚園や保育所という場は、生まれて初めて過ごす家庭とは異なる集団生活の場である。したがって幼児の場合、まずはその園という場において、家とは違う園の環境や、家族とは違う仲間、保育者などを身近に感じて親しむことが幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においてもねらいとされている。

特に幼児の場合、身近な慣れ親しんだ環境で、いつもの仲間と一緒にいつもの

遊びを何度も繰り返すことを好む傾向がある。いつもの遊びを発展させるには自分よりも年長の幼児の遊び方を見ることで刺激を受けて真似をしてみることや、保育者の介入によってそれまで気づかなかったことを発見するという過程を経る必要がある。また、別の場所や他の仲間と遊ぶ場合と、いつもの遊びを関連づけて自分たちで遊びを発展させていくこともまだ難しい時期であると考えられる。

そして3つめとして、「子どもたちの体験活動にふくらみを持たせるために、子どもたちの日常の生活の場においてもそれらと出会い、体験活動と結びつけられるよう配慮したい。」⁷⁾という内容について検討する。幼児においても園生活で出会う人や物と、園の外の地域社会で出会う人や物とを結びつけることは重要なことである。無藤⁸⁾が、「園の中にある環境というものが、基本的に子どもたちが経験するであろう世界全体の縮図として成り立つと考えるのです。世界を構成するもののいわば代表みたいなものが園環境に置かれていなければなりません。」と述べている通り、幼児が過ごす園環境とは、園の外の広い社会と関連づくもので構成されていることが基本であり、それは幼い子どもが広い社会に出る前に小さな園環境において、あらかじめ体験的に出会って様々なことに気づくために用意された場である。幼児は、その環境の中でいろいろなことを感じたり、気づいたり、考えたりする。

しかし、幼児期の子どもたちは、広い社会のなかで日々営まれる生活と、園での体験的な活動を小学生ほどに上手く結びつけて理解したり、発展させたりすることがまだ難しい時期にある。したがって、園生活において幼児一人一人の発達をよく知る身近で信頼できる保育者から、園での幼児の体験と社会での様々な事象とを幼児にとってわかりやすい言葉や表現を用いて結びつけてもらうことになる。これが、園における環境を通して行われる保育であると考えられる。

以上、幼児期の教育との連続的な繋がりのある小学校低学年における体験学習のポイントを参考として、幼児期における体験活動について検討した。幼稚園や保育所の保育は環境を通して行われることが基本である。これは幼稚園教育要領⁹⁾、保育所保育指針¹⁰⁾、幼保連携型認定こども園教育・保育要領¹¹⁾においても示されていることである。

また、保育においては幼児の「遊び」を重んじる。この保育における「遊び」について、無藤¹²⁾は「基本的には遊びから学びへという流れがあって、いわゆる遊びのうち、学びへの芽生えというものが生まれてくるようなものを指す」と定義している。ここで言う「学び」とは、小学校の教科のことを指すのではなく、「もっと広い意味で何かそこに子どもの成長が成り立つようなもの」¹³⁾である。そして、その「遊び」の特徴として、①遊びは積極的・肯定的なかかわりの中で起きる幼児にとって楽しいものである ②物への真剣な対峙があり、一生懸命や

るものである ③子ども同士の関係で共鳴する という3つの視点でとらえている¹⁴⁾。

これらをふまえて、幼児が生活する幼稚園や保育所の基本となる「環境を通じた保育」と、園環境、遊び、幼児の肯定的な受容、社会とのつながり、学びの芽生え等との関連をイメージして表したものが図2-1である。広い社会のなかに幼稚園や保育所などの園環境がある。園は広い社会とは仕切られており限られた場所であるが、外の社会から完全に遮断されているのではなく保護されつつも、幼児にとって身近な周辺の地域社会に開かれた位置づけとなっている。したがって図2-1では、「園環境」と「広い社会」を実線で区切るのではなく行き来が可能なイメージの点線で示した。

「園環境」は幼児仲間や保育者などの人的環境と、保育者が用意した様々な物的環境で成り立っている。幼児は、その園環境の中で人や物と相互に関わりながら幾つもの「遊び」を生起させている。この「遊び」を通して幼児は様々なことを感じたり、気づいたり、考えたりする。「遊び」は、幼児が園環境で出会う人や物を肯定的に受容しやすくするクッションのような役割も果たすと考えられる。そして園の中で出会う様々な人や物との遊びを通して、それらが刺激となり幼児にとっての学びが芽生え、さらなる成長を促す。その際、身近な保育者がその幼児の育ちの状態を見ながら適度な水や肥料を与えるなどの日々の細やかな世話が欠かせない。つまり保育者は、幼児らが人や物との相互的な関わりから得た経験や育ちの過程を丁寧に見取り、必要に応じて幼児の気持ちを代弁してやったり、一緒に考えて次の経験につながるように教え導いたりすることが必要である。たとえ「広い社会」から守られた「園環境」の中であっても、保育者がきめ細やかな手入れを怠れば幼児を豊かな学びにつなげることは困難となるだろう。

以上が図2-1のイメージ図の説明である。では、体験活動はこのイメージ図のどこに位置づき、幼児期の子どもにとってどのような意義があるのだろうか。幼児が様々な体験を通して何かを感じたり、気づいたり、考えたりしながら学ぶのであるならば、幼児が人や物といった様々な園環境と「遊び」を介して関わるのが体験活動であると位置づけることができ、その体験活動のなかに、「学びの種子」を刺激して芽生えを促す働きがあると整理することができる。

したがって、園で生活する幼児にとっての体験活動には、幼児が園生活の中で遊びを通して様々な対象と出会い、何かを感じたり気づいたりして、さらに考えるということの基となる部分を刺激して促進させるという意義があると言える。そして、幼児がそれらの刺激となる対象に出会うためには、園環境の中に幼児らが体験可能な対象を常に用意しておく必要がある。それを計画的に用意することは、専門的な知識をもつ保育者の役割であると考えられる。

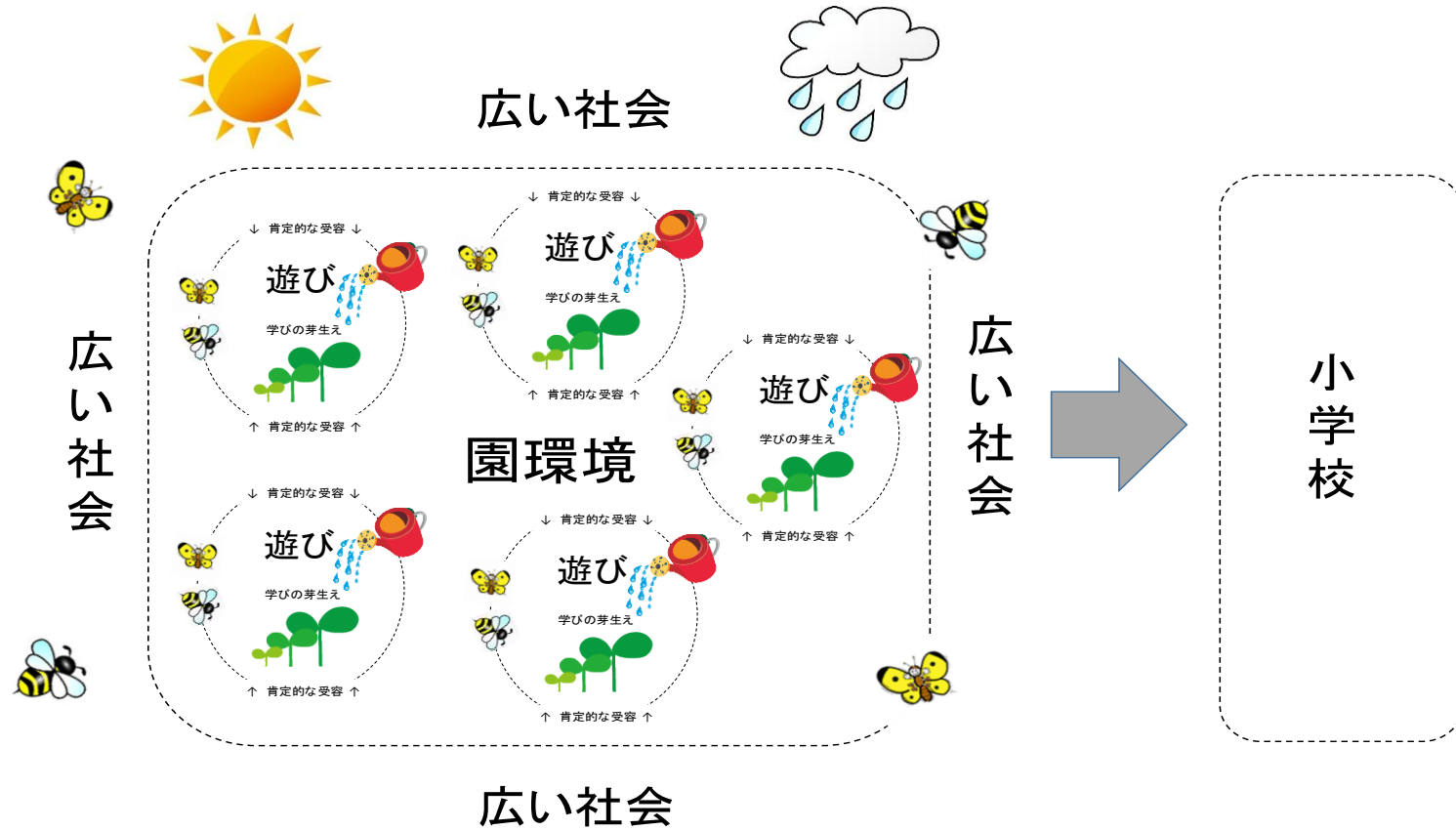


図2-1 環境を通じた保育のイメージ

2. 幼児期の経験の重要性とその理論的枠組み

—デューイの幼児教育観からの示唆—

2章-1では、園での幼児期の教育における体験活動の位置づけと意義について言及し、体験活動には、幼児が園生活の中で遊びを通して様々な対象と出会うことによって、そこで何かを感じたり気づいたりして、さらに考えるということの根幹となる部分を刺激して促進させるという意義があることを示した。では、このような体験を通しての学びや、環境を通した保育、すなわち生活の中で様々な特性をもつ人や物と実際に出会い関わることによって幼児が何かを感じたり、気づいたり、考えたりするその経験によって知識を得るという学び方は、なぜ、幼児期の子どもにとって重要なのであろうか。このことについて考えたとき、現代とは時代的、社会的背景は異なっているとしても、ジョン・デューイの幼児教育の理論に立ち返って検討することで得られる示唆が多いと考える。それはデューイが、幼児期を含む子どもの教育において、直接的な体験を通しての経験や、環境を通しての学びを重視する立場にあり、これまでに数多くの教育理論を展開してきており、今日の学校教育にも影響を与え続けているからである。

藤¹⁵⁾は、デューイの教育学は成長としての教育学(education as growth)に基盤があり、生物学的、心理学的な発達概念を成長のなかに含んでいるが、その成長の概念はさらに広大な範囲を含んでおり、社会的枠組みに関与するため価値概念までも含み、生活経験の組織化の作用を含みもった動的視野を内包するものであると考察している。そしてデューイにおける成長の概念は、基本的には生物学的概念から出発している¹⁶⁾とも述べている。

デューイはその成長の第一条件として「未成熟(immaturity)」を挙げており、この用語は「未(im)」という接頭辞から単に何か欠如していることを意味するのではなく、「可能性(capacity)」という消極的な意味と共に、「潜在力(potentiality)」という積極的な意味を併せ持つ¹⁷⁾¹⁸⁾と説明している。さらに、この「可能性(capacity)」については、「能力(ability)」、「力(power)」を意味し、「潜在力(potentiality)」については、「効力(potency)」、「勢力(force)」を意味することも示し、幼い子どもの未成熟は、現在積極的に存在している勢力としての「発達する力(the ability to development)」と表現していると述べ、この「発達する力」が成長の基本的条件である¹⁹⁾²⁰⁾と述べている。

デューイは子ども中心主義ではあるが、ルソーの人間は生まれながらにして神なる自然性をもっており自然に発達するという自然的発達(natural development)の原理を教育の基本にすえた理論とは異なり、子どもをただ自然に放任するのではなく、適当な環境を与えなければならないとする立場である²¹⁾²²⁾。この適当な環境とは、精神的・物理的・社会的環境であり、デューイの子ども中

心主義の新しさは、この「社会的環境」を重視した点にあり、これは子どもの社会性に目を向けるということであった²³⁾。

そこで、まずデューイが重視した幼児期の子どもの社会性について整理する。幼児期の子どもは、発達的にも未成熟であり、生まれて間もない頃から自力で立ち上り早期に自然界に適応する他の動物などとは異なり、生まれて間もない頃から長い年月の間、周囲の大人への依存を必要とする存在である。デューイは、この人間の幼児期における子どもの未成熟について、『民主主義と教育』²⁴⁾²⁵⁾の中で未成熟の主な特性としての“依存性”と“可塑性”という点から次のように説明している。

子どもの“依存性”は、無力さのみを意味するのではなく、能力の成長を伴うのであり、ますます寄生状態に陥るようなものではなく、依存性がすでに何か建設的なものであることを示唆している²⁶⁾²⁷⁾。人間の子どもは生後間もない頃には肉体的にも虚弱で、自分の持っている体力を使って物理的環境にうまく対処することができず、獣類のように生後間もない時期から物質的状况に即順応し自分で暮らしを立てて行くという点においては完全に無力であるとしかねない。それゆえに、人間の子どもは他人の協力的配慮を得る力や社会的可能力を生まれながらにして持っていることを意味する²⁸⁾²⁹⁾³⁰⁾。

また、子どもの“可塑性”については、未成熟な生物が成長するための特殊な順応性(adaptability)がその本質であり、外的圧力に従って形を変えるというような受容性ではなく、基本的には経験から学ぶ能力、すなわち、ある経験からそれ以後の状況(状況)^{※注1)}がもたらすであろう諸困難に対処するのに役立つものを保持していく力であり、これは以前に行った経験の結果に基づいて行動を改変する力、すなわち、“性向を発達させる力”を意味する³¹⁾³²⁾³³⁾。つまり、人間の子どもは、ある行動を既成のものとして与えられるのではなく、その行動を学ぶ場合には、周囲の状況(状況)の変化に応じてその行動の諸要素を変化させたり、さまざまに組み合わせることを必然的に学ぶのであり、ある行為を学ぶ過程で、他の諸状況(状況)においても役立つような方法が発達させられることによって持続的な進歩の可能性が開かれる³⁴⁾³⁵⁾と述べられている。

この子どもの“依存性”と“可塑性”は社会生活の複雑さが増せば、それだけ必要な能力を獲得するための幼児期がいつそう長くならざるをえず、その依存期間の延長は、つまり変容可能な新しい統御様式を獲得する能力の延長を意味するのである。これが生後早い時期に即効的に適切な行動ができるようになる他の動物の子との大きな違いであり、それゆえに、人間の場合は強固な社会性で補い、

※注1) 文献の訳者によって「情況」を使用している場合と「状況」を使用している場合がある。本稿では文献の引用の場合には原文のまま使用し、筆者による考察においては一般的な「状況」を使用する。

他の動物には見られない積極的な社会的関係を作り上げていくのである³⁶⁾³⁷⁾³⁸⁾。

このような「依存性」と「可塑性」という特性を有する未成熟な幼児期の子どもが日常的に生活する社会がどのようなものであるのかについて、有馬³⁹⁾は、デューイの幼児観から次のように考察している。「幼児の生活は、地理的にも、人間関係においても非常に範囲がせまい。それゆえに幼児の世界は、客観的事実・法則の世界であるよりも、愛情とか感情を中心とする個人的関心をもった世界なのである。すなわち幼児の世界は、客観的であるより、主観的・自己中心的世界である。しかし幼児が利己的であり、自己中心であっても、そのことは幼児に社会的反応がないことを示すものではない。ただ自分自身のためだけ、社会的に反応しているだけなのである。だから幼児においては、道徳的(moral)でも、不道徳的(immoral)でもなく、ただ非道徳的(unmoral)なのであり、善悪の感覚は、まだ発達していないのである。子どもは、歩くことや話すことを意識して学ぼうとするのではなく、人と接触し、交際しようという衝動を無意識に表現するのであって、この行為の結果学ぶのである。幼児は本来、社交的な存在である。」⁴⁰⁾

これらのことから、幼児期の子どもにとって身近な日常生活と密接な関わりのある人や物が存在する環境の中で、実際に人や物に触れることによって何かを感じたり、気づいたり、考えたりするという経験の在り方が、幼児期という時期にある子どもが学ぼうえで発達的にも即していると言える。そして、幼児らが置かれた環境の中で単に放任されて過ごすのではなく、実際の人や物に触れるという体験を通して幼児自身が何かを感じたり、気づいたり、考えたりする経験の過程に大人が介入し幼児がまだ持ち合わせていない知識を与えるなどの教育的な導きが必要となる。そのことが幼児の次なる経験にも影響を与え、幼児の経験そのものや経験の仕方が変わってくるということがわかる。ここで幼児期の子どもにとっての学校の役割が見えてくる。

デューイは、「学校とは、将来、おそらく営まれるであろうと思われる生活とはかけ離れたような抽象的な課業を学ぶ場ではなく、生活と密接に結びつき、そこで子どもが指導をされることによって、子どもが学ぼうえでの住み家となるような機会を提供することになり、したがって学校は、小型の社会(a miniature community)、胎芽的な社会(an embryonic society)となる機会をもつものであり、これが基本的事実であって、ここから継続的な秩序ある教授の流れがでてくる」⁴¹⁾⁴²⁾⁴³⁾と述べている。つまり学校には、そこでの直接的な体験による学びを通して子どもたちに社会に目を向けさせ社会性を身につけさせるという役割があることがわかる。

3. 幼児期における体験を通じた学びの重要性について

2章－1では、園での幼児期の教育における体験活動の位置づけと意義について言及した。そして、体験活動は幼児が園の環境の中で遊びを通して、社会に存在する身近で多様な人や物と出会い、関わるための機会として位置づけられ、そこでの体験を通して何かを感じたり気づいたりして、さらに考えるということの根幹となる部分を刺激して促進させるという意義があることを示した。

そして2章－2では、このような体験を通しての学びや、環境を通じた保育、すなわち幼児らが生活の中で様々な特性をもつ人や物と実際に出会い関わることによって何かを感じたり、気づいたり、考えたりするその経験によって知識を得るという学び方は、なぜ、幼児期の子どもにとって重要なのであろうかについて言及した。それにはまず、デューイのいう“依存性”と“可塑性”という特性を有する未成熟な幼児期の子どもが日常的に生活する社会というものは、地理的にも人間関係的にも非常に範囲のせまいものであるということ踏まえておく必要がある。したがって、幼児期の子どもが学ぶためには、幼児の世界は客観的であるよりも自己中心的な感情などを中心とした主観的な世界であるため、個々の幼児の個人的な興味・関心に沿った対象からの学び、すなわち、人的・物的環境と直接的にかかわることにより幼児の感情的な部分に刺激を与えることが可能となる体験的な形態で行われる活動が適していると言える。

そして、その体験を通じた学びが教育・保育において行われることの役割は、保育者による幼児の経験の見取りと、それを幼児自身に言葉でフィードバックされることである。そのことにより幼児は、言葉を介しての思考という行為が促されると考えられる。

この幼児の経験と思考について、有馬⁴⁴⁾は、デューイの幼児観における幼児の思考作用について次のように解釈し論じている。「子どもが経験するということは、子どもがある物に対して何かをなし、その結果として物が彼に対して何かをなすことである。子どもの活動が続いて起こり、それによって生ずる結果を意識的に受けるようになり、活動によって起きた外界の変化が彼に影響し、彼の中に変化を生ずるに至ったとき、経験の意義が生じてくるのである。ここに学習の本源がある。子どもが経験から学ぶということは、二つの方向、能動と受動を統一的に反省することによって、次に生起すべき事柄の予想をすることである。反省とか思考とかは、試みとその結果との関係の認識である。思考作用は、人間がその中で生活している現実の状況から生起するものであり、それは不安定な状況から安定した状況へ移行する過程、状況変容の過程である。(中略)教育において、子ども自身の思考活動を喚起するためには子ども自身が生活し、活動している客観的状況に即応した思考の材料を用いることが重要である。」。

また無藤⁴⁵⁾は、活動における言葉の発達の経路の一つとして、子どもがある活動の場に入り込み、その実際の活動の事態の中で「まとまりを持ったもの」と「子ども」の関係が生まれ、そのまとまりを子どもが感じ取ったところで、そこに適切な言いまわしを探して伝えたいと思うことから生じると説明し、「想像力とは、そのまとまりをつくり出すことであり、おぼろげで揺らぎつつ成り立っていることをくっきりとさせる心の作業なのです。」と論じている。

これらのことから、幼児期の子どもにとっての体験を通した学びの重要性を整理すると次のようになる。未成熟ながらも周囲の物ごとを柔軟に受け止め働きかけていく能力のある幼児期の子どもが、これまでの経験を基に、これからの経験を関連づけて、生きていくうえで役に立つ経験に発展させていくには思考する力が欠かせない。幼児期の子どもが思考できるようになるためには、まず、物ごとを言葉で言い表すことが出来るようになる必要がある。なぜならば、思考は言葉によって為されるものだからである。したがって、まずは幼児の主観的な感情に直接働きかけることができる体験的な活動が必要となり、その体験を通して、それを言葉で表現することの習慣を身につけることにより幼児の思考が促されると考えることができる。

本研究のテーマである「ふれ合い体験活動」の場合を当てはめて考えた場合、次のように考えることができる。幼児の園生活における人的環境は、同年齢や近い年齢の幼児仲間や保育者との関わりが主となる。幼児仲間は比較的年齢が近いこともあり個人差はあるにせよ発達のにも、体の大きさや力の強さなどにそれほど大きな差はなく、互いにほぼ対等に関わることができる存在である。保育者は、幼児の指導や援助をする立場の大人であり、幼児のことをよく理解している存在であるため中学生の幼児に対する関わり方とは異なる。

また、幼児仲間や保育者は日々の園生活を共に過ごし一緒にいる時間も長いため、互いに馴染みもあり、気心も知れ、どういう相手なのかについても見当がつきやすく幼児にとって比較的「安定した状況」で関わることのできる人的環境であると考えられる。

その一方で「ふれ合い体験活動」による単発的な活動として一定の短い期間、園を訪れる中学生は幼児にとって馴染みもなく、どういう相手なのかも分からず、さらに、幼児とは体格的にも身体能力的にも大きな差があり、園で過ごす幼児にとって異質な存在となる。つまり、中学生という人的環境は幼児にとって最初は「不安定な状況」であると考えられる。

これらを無藤⁴⁶⁾が述べている「おぼろげで揺らぎつつ成り立っていることをくっきりとさせる心の作業」という説明や、有馬⁴⁷⁾が解釈するデューイの理論に基づいて考えるならば、思考作用は、「おぼろげで揺らぎのある不安定な状況」か

ら、心の中がくっきりとした安定した状況、へ移行する過程における状況変容の過程で生じると考えられる。幼児は最初は園生活において中学生という人的環境と出会って違和感をもちながらも体験的に関わることによって、幼児に不安定な状況が生じる。そして、その不安定な状況の下では、幼児はおそらく、中学生がどのような相手であるのかを知るために、中学生の背中に乗ってみたり、手をつないでみたりというような身体的な接触を試みたり、時には、わざといたずらをしてみたり、からかってみたりという行動によって中学生がどのような反応を示すのかを試して様子を伺っているとも考えられる。このような幼児の行動に対して中学生が何らかの反応を示すことにより、幼児はその中学生がどのような相手であるのかを知る。この一連の過程が幼児の思考を活性化させる体験活動である。

つまり、幼児の行動に対する中学生の一つ一つの反応が、幼児がその中学生を知るための重要な手がかりとなり、幼児はそれらの情報をつなぎ合わせて、その中学生がどのような相手なのかを知ることになる。そして、さらにこの経験が積み重なることによって、どのように関わればよい相手なのかどうかがわかるようになり不安定な状況から安定した状況へと移り変わるのではないか。

この過程において、幼児が無意識的に行っている中学生に対する様々な試みの行動と、その行動に対する中学生の反応である結果とを結びつけるという一連の過程が幼児にとっての思考であると考えられる。したがって、幼児の思考を促すためには、慣れ親しんだ環境の下で安定した状況にあるよりも、普段の生活に意外性や違和感を取り入れ、幼児にとっての適度な不安定状況を作り出すことによって、それが刺激となり問題や違和感の解決に向けて幼児の思考が活性化し促されるのではないだろうか。

ただし、幼児期の子どもは思考を無意識的に行っているとみられ、それゆえ幼児自身が起こした行動と中学生の反応とを必ずしもいつも上手く結びつけられるとは限らず、むしろ、その能力は未成熟な発達段階であると考えられる。その場合幼児自身にとっての違和感等が解消されないまま過ぎて、不安定な状況を持ち続けたままになってしまう。そこで、幼児が遭遇している不安定状況を保育者が見極め、幼児の思考が安定した状況に向かうために、言葉の発達が未成熟な幼児の気持ちを保育者が幼児に理解しやすい言葉で代弁することによって幼児の思考は支えられるのではないだろうか。

以上の議論を踏まえて、“ふれ合い体験活動”で園を訪れ、数日の間、幼児と園生活を共に過ごす中学生が、幼児にとってどのような人的環境として位置づけるのかについて図 2-2 で表した。すでに、図 2-1 において環境を通した保育のイメージ図でも示した通り、園は地域社会の中にあるが園の環境は園の外の社会とは仕切られている。その園環境の中で、まだ幼い幼児期の子どもを養護し育むため

に適した環境が保育者によって用意され、日々の保育が営まれている。園の中の環境には、様々な物や場が用意されており、幼児らが体験的に関わることが出来る。その幼児らの体験は保育者によって支えられている。

園の外の広い社会にはさらに多種多様な人や、物や、場が存在し、出来事が起こる。中学生は幼児にとっては園の外の地域社会で生活する様々な人のごく一部である。その中学生が“ふれ合い体験活動”をきっかけとして園に入って活動するということは、園で生活する幼児に地域社会の多様な人的環境を取り込む一助となる。これにより幼児は、園環境という守られた安全な環境の中で、地域社会の中学生と関わる経験をし、地域社会の様々な人に対しても身近であると捉え、関心を持つことにも繋がると考えられる。

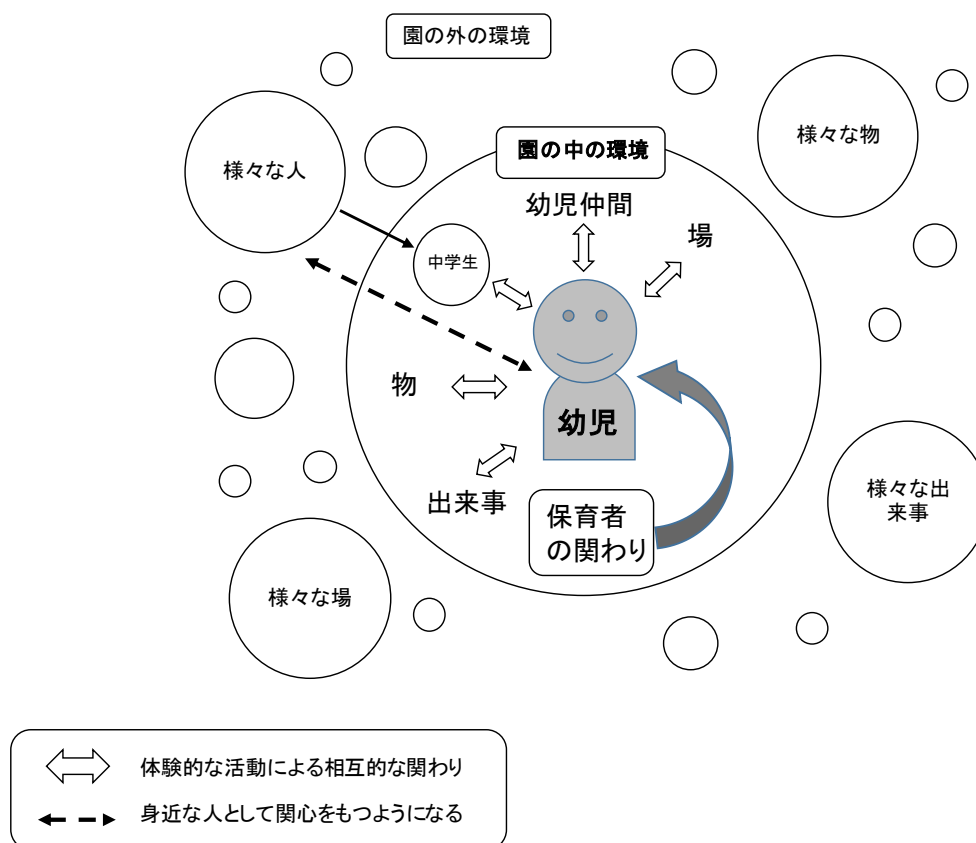


図2-2 “ふれ合い体験活動”における幼児にとっての人的環境としての中学生の存在の位置づけ

次に、幼児と中学生は、「ふれ合い体験活動」を通してどのようなふれ合いが生じるのかを図 2-3 で表した。中学生は幼児に比べれば体も大きく、いろいろなことが出来る人ではあるが、まだ大人でもなく子どもでもない思春期という中学生世代ならではの不安定な未成熟性をもっている。その中学生の未成熟性や多様性を図 2-3 の中学生を取り囲む不規則な線で表した。

一方の幼児は、発達のにもまだ未成熟であるがゆえの依存性や可塑性を備えた存在である。その幼児の未成熟性や多様性について図 2-3 では、中学生の場合と同様に不規則な線で表した。つまり、両者ともに、発達段階は異なるが未成熟な面を有しており、多様な面をもつ同じ人間同士であることを示した。このような両者がふれ合うことを通して、互いに何かを「感じたり」「気づいたり」「考えたり」することを導くと考えられる。

本研究においては、このような未成熟性のある中学生との「ふれ合い体験活動」を通して、幼児が経験するであろう中学生に対する親しみ、期待、好奇心、憧れなどのような「快」の感情だけではなく、諦め、嫉妬、不満などのような「不快」の感情にも着目し、見取ることによって、幼児が中学生とのふれ合いを通して体験的に学ぶことの意義を検討する。

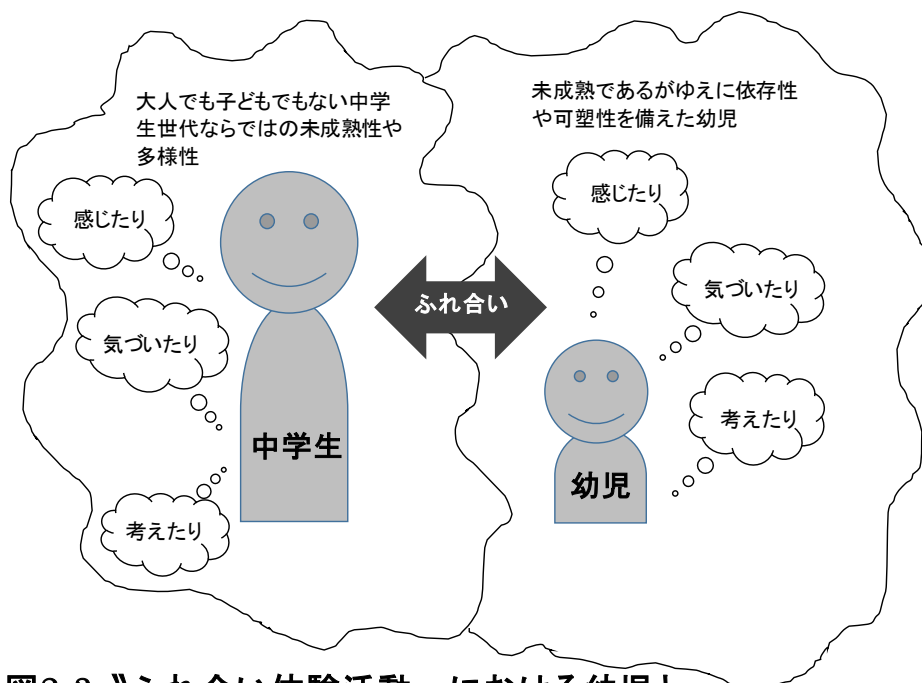


図2-3 「ふれ合い体験活動」における幼児と中学生とのふれ合いイメージ

第3章 本研究に関連する先行研究の概観

第1章の「学校における乳幼児との交流活動の歴史的変遷」においても前述した通り、1998年（平成10年）告示の中学校学習指導要領¹⁾及び高等学校学習指導要領²⁾の家庭科の保育領域において、「幼稚園や保育所等で幼児との触れ合いができるよう配慮すること」³⁾、「実際に乳幼児と触れ合う学習ができるよう、幼稚園や保育所等との連携を十分に図ること」⁴⁾というように、生徒が幼稚園や保育所の乳幼児と実際にふれ合うことについての文言が具体的に示されたことは家庭科の保育体験学習を推進させる大きなきっかけとなった。それに伴い、家庭科における保育体験学習に関する研究も進められるようになり、家庭科の保育体験学習以外の中・高校生と乳幼児との多種多様な交流についての研究も行われるようになった。したがって、本項では、「ふれ合い体験活動」の先行研究については、中・高校生と乳幼児との交流を推進するきっかけとなった1998年（平成10年）以降の学校での教育として行われた活動の研究動向について主に取り上げることとする。併せて「ふれ合い体験活動」に近接に関連する先行研究についても取り上げて論じる。

また、本研究は対象を幼児と中学生のふれ合い体験活動に限定した研究であるが、先行研究においては中学生、高校生の両方あるいは、小学生も含めて検討した論文も複数存在する。中学校、高等学校および小学校のいずれにおいても幼児との交流は行われているが、学校種ごとの生徒の発達段階に応じて各学習指導要領が目指す事柄や学習内容に違いがある。しかし、幼児側の意義を検討する場合、幼保とは異なる学校種の生徒との交流として共通する点もある。したがって、本項におけるふれ合い体験活動に関する先行研究の整理においては、本研究に関連する内容が含まれている場合には、中学生だけではなく高校生、小学生と幼児との交流についての文献も取り上げることとする。

1. 中学（高校）生側に焦点があてられた研究と幼児側に焦点があてられた研究

(1) 中学（高校）生側に焦点があてられた研究

家庭科の保育体験学習を通しての中・高校生にとっての教育的意義を検討した研究には次のようなものがある。例えば、中・高校生が幼児と交流する時の生徒側の対児行動に着目した研究^{5)~10)}や、保育体験学習を通して幼児に対する感情や捉え方、イメージの変容を見出した研究^{11)~21)}、そして、次世代育成、親性準備性という観点から、近い将来親世代となっていく中・高校生の時期に乳幼児とふれ合う体験をすることの必要性について言及した研究²²⁾²³⁾²⁴⁾、生徒が体験を通して子どもとの様々なやりとりをし、子どもにうまく対応できた時には生徒の自己効力感が高まるという知見²⁵⁾²⁶⁾²⁷⁾や、ケアリング教育の視点から中学生の学びを

考察した研究²⁸⁾など、中・高校生にとってのふれ合い体験活動の効果や意義についての様々な視点からの知見がこれまでに積み重ねられてきている。

これらの研究は、「家庭科の保育体験学習」の立ち位置から、中・高校生にとっての教育的効果や指導方法、取り組み方への課題について言及したものであり、総合的学習の時間や特別活動の職場体験やボランティア体験による幼児との「ふれ合い体験活動」の場合とは分けて検討されている。伊藤²⁹⁾や岡野・伊藤・倉持・金田³⁰⁾は、家庭科の保育体験学習は、近い将来に親世代になる中高生の時期に親性準備性を育成するという視点からも重要な教育的意義を有していると指摘しており、保育施設を希望した一部の生徒にしか体験できない職場体験やボランティア体験によるものとの教科としての目的の違いも指摘している。

しかしながら、その実施状況としては一部の生徒しか体験できない職場体験による幼児とのふれ合い体験の方が家庭科の保育体験学習よりも実施件数が多く、さらに、実施時間数も職場体験では1日～5日程度の体験であるのに対して、家庭科では2時間前後の交流であるという実態もある³¹⁾³²⁾³³⁾。伊藤³⁴⁾の中学校教員への調査結果によると、家庭科の保育体験学習が実施できない理由の上位3つとして、「近くに適当な保育施設がない」、「クラス数が多すぎて連れていけない」、「保育体験学習の時間がとれない」があげられている。幼稚園や保育所としては、園に訪れる生徒が少人数の職場体験は受け入れやすいが、家庭科の授業は生徒の人数が多いので負担になると考えられる。

倉持・金子・阿部・妹尾・望月³⁵⁾は、このような家庭科の保育体験学習での受け入れが進まない状況において、中学生が幼児とふれ合う体験ができる場を拡大していく必要があると指摘して、「子どもを理解するという目的には外れていない」として中学生の交流の対象を幼児だけではなく小学校低学年児にまで広げることがを提案し、その交流による体験学習の効果を検討している。

以上が、ふれ合い体験活動における、中・高校生側に焦点を当ててその教育的意義を検討した先行研究である。上記のように、近い将来親世代となっていく中・高校生にとって、次世代育成、親性準備性という観点からの教育は、これまでに家庭科が中心となって担い、その教育的効果を検証する研究を積み重ねてきたことがわかる。これらの研究により、中・高校生が一人の人間として、幼児という一人の人間と出会い、直接的にふれ合うことによって情動的な体験をし、また、中・高校生よりも体も小さい幼い子どもをケアする行為を経験することにより、中・高校生の自信や、自分自身を受容することにつながり、自己効力感がもてるようになる等の教育的効果があることが生徒らの事後の感想文等により明らかとなってきている。

(2) 欧米における「親になることの教育」との関連

「ふれ合い体験活動」の中・高校生側に焦点が当てられた研究において、次世代育成、親性準備性という側面から、中・高校生の時期に乳幼児とふれ合う体験をすることの必要性について言及した研究³⁶⁾³⁷⁾³⁸⁾が成されていることについては前述した通りである。ここでは、我が国における「親性及び(親になるための)準備性」の概念³⁹⁾を生み出すこと背景となった欧米における親教育が、どのようなものであるのかについて触れておく。

Powell, L.H., & Cassidy, D.⁴⁰⁾⁴¹⁾は、Parent Education (親教育)の目標はどのようなアプローチをとるかによっても変わり、一般的に取り上げられることが多いテーマとしては、例えば、子どもの発達、コミュニケーション・スキル、仕事と家庭生活のバランス、家族システムなどが挙げられ、親教育プログラムとして取り扱われるテーマは多岐にわたると述べている。その中で本研究に関連のある学校で行われる親教育プログラムについても触れられており、次のように説明されている。まず、小・中学生を対象とした親教育プログラムでは、保育の内容には何があるのかについてや、他者を気にかけて世話をするにはどうしたらいいのかということについて学ぶ内容となっている⁴²⁾⁴³⁾。また、中学生・高校生を対象とした授業で広く取り入れられている親教育の一つの方法としては、生徒に昼夜を問わず予告なしに泣く人形が与えられ、生徒の手首に付けられた取り外しのできない鍵を使わない限り、その人形を泣き止ますことができないという体験をさせるという内容であり、その体験を通して子育てが何を要求し、どれほど休みなく続くものであるか、生徒に現実的な見識をもってもらうことを目標としている⁴⁴⁾⁴⁵⁾。

伊藤⁴⁶⁾は我が国における親性や(親になるための)準備性という概念を生み出した背景には、欧米の心理学の諸学派の発達理論の影響を受けた親研究の変遷があるということに触れたうえで、欧米の膨大な数の親研究の中の「親性準備性」にかかわる研究動向に焦点化した整理を行っている。その中でも、親としての発達に関する10代の青少年を対象とした研究は、アメリカの10代の女性の妊娠の多さや、その未婚率の高さという実態を問題背景として取り組まれてきたことを指摘し、以降、親教育を親世代以前の発達段階へと拡大し、より実践的で現実的なプログラムへと発展してきたと論じている⁴⁷⁾。そして、アメリカでは1998年に発刊された『National Standards for Family and Consumer Sciences Education』に示された16の学習領域の一つに「Parenting (親になること)」⁴⁸⁾が設定されており、その目標として「個人と家族の幸福を高める親になることの役割と責任の価値をみきわめること」と掲げられていること等を取り上げて、欧米においても10代の青少年を対象とした親としての発達を促す教育の必要性が

唱えられていることを示している⁴⁹⁾。

また藤後⁵⁰⁾は、日本の保育教育と類似する内容であるアメリカの10代向けのペアレンティングプログラムに焦点をあて、そのプログラムの目的や内容について分析している。それによると、就学前から6年生までの生徒に対しては情動を中心としたプログラム内容で、6年生以上の生徒に対しては親としてのスキルや責任感の養成を中心としたプログラム内容となっており、生徒の発達の時期によって内容が組み立てられている。そして、これらのプログラムはアメリカの社会的背景と密接に関連しており、社会的背景の異なる日本でペアレンティング教育を導入する場合、親となるための準備教育としてではなくて、個人として主体的に生きること、社会との関係を持ち、問題をとらえていくという視点から十分に検討する必要があると論じている。藤後⁵¹⁾はペアレンティングという用語の定義について、Cowan, P.A.⁵²⁾の定義を基に、親が自分の子どもに対して示す養護的態度だけではなく、子どもにかかわる養育者が家族内外でその子どもの能力を促進するような広い視点での養護的態度と定義している。

このように、欧米においても、近い将来に親世代となっていく10代の青年への“親になることの教育”という視点での取り組みは広くなされていることがわかった。

(3) 幼児側に焦点があてられた研究

次に、“ふれ合い体験活動”における幼児側に焦点が当てられた研究について整理する。文部科学省の平成12年度、13年度に高校生等保育・介護体験事業として、都内の幼稚園で行われた取り組みで、子どもと中学生、高校生が交流する取り組みにおいて、中・高校生が主体となる活動(トーンチャイム演奏や紙芝居)や砂場や鬼遊びなど好きな遊びでの交流の事例から、中・高校生という異世代の人との交流を通して幼児は「心の安定」「遊びの充実」「人への関心」「成長への憧れ」という4つの意義を見出した高島幼稚園による実践報告⁵³⁾や、複数の中学生と複数の幼児の遊び場面における中学生との交流時と非交流時の幼児のあそび行動の観察により、幼児の遊び行動の頻度の比較から、中学生との交流時には通常よりも遊びが多様化することや、『接触遊び』や『機能遊び(身体を動かすことによって楽しむ遊び)』が増加することが示唆された松村による研究がある⁵⁴⁾。

また、中・高校生を受け入れる側である幼稚園や保育所の保育者の受け止め方という側面から次のような研究がある。まず、岡野⁵⁵⁾による研究では、家庭科の保育体験学習で中・高校生の受け入れ側となる幼稚園・保育所の専門家から見た家庭科保育体験学習の課題を検討するために、①保育体験学習の受け入れの有無、②校種と保育体験学習の位置づけ、③保育体験学習の内容、④保育体験学習の時

の生徒と幼児の様子、⑤保育体験学習の教育的効果、⑥保育体験学習の問題点、⑦保育体験学習に適している時期、の7項目からなる質問紙調査が行われている。また、倉持ら⁵⁶⁾による幼稚園・保育所の保育体験学習の受け入れ状況の全国的な傾向を把握するために行われた質問紙調査および、その結果をもとに選定した保育所を対象に行ったインタビュー調査や、小川・土屋⁵⁷⁾による職場体験・ボランティア体験としての「ふれ合い体験」と、家庭科としての保育体験学習との園の保育者の受け入れの意識と実態の比較を質問紙調査により行った研究というような、幼児と生徒との交流を直接的な観察により見取る方法での研究ではなく、幼稚園や保育所の管理者や保育者などの受け止め方を通して課題を見出すという研究もある。

岡野⁵⁸⁾の質問項目の中の「④保育体験学習の時の生徒と幼児の様子」の結果からは、95%以上の保育者が「幼児は喜んでいて」と捉えており、高校生とのふれ合いよりも中学生とのふれ合いの場合の方が、幼児が「たいへん喜んでいて」割合が高い傾向にあり、また、生徒側よりも幼児側のほうが「喜んでいて」と保育者が捉えているという結果が得られている。

また、倉持ら⁵⁹⁾の質問紙結果からは、85%以上の保育者が「園児にとって良い経験」と捉えており、約12%の保育者が「幼児のために工夫必要」と捉えていることがわかった。さらにインタビュー調査の結果からは、積極的に生徒を受け入れている積極群に属する園の保育者は園児が生徒とふれ合うことで「嬉しそう」「楽しそう」に活動しており、「いろいろな人と関わる」ことから園児らが普段と違う場面を楽しみ、生徒への「憧れ」を感じているという肯定的な保育者の捉え方が示されている一方で、受け入れに対して消極群に属する園の保育者は、園児にとって「効果があるかどうか」よりも、生徒たちの体験のために園児を提供しているという考え方である傾向であることが示唆されている⁶⁰⁾。

小川ら⁶¹⁾の質問紙調査では、調査の対象を園長や主任など管理者だけではなく、日頃から幼児の保育に直接携わる保育者も対象に含めて調査しており、5割以上の保育者があげたふれ合い時の活動内容として、「一緒に遊ぶ」「一緒に昼食を食べる」「世話をする」が主であり、家庭科の保育体験学習の場合に多く見られる活動として「中・高校生がおもちゃを持参して遊ぶ」が挙げられている。また、「安定した環境の中で保育を充実する方が大切」という項目への回答結果から、幼稚園・保育所の管理者や保育者側の立場からみると、多くの生徒がまとまって園を訪問する家庭科の保育体験学習の場合の方が、職場体験等による場合よりも受け入れに対する意識が低いということが示されている⁶²⁾。以上が、ふれ合い体験活動における、幼児側にとっての意義を検討した先行研究である。

このように、幼児側の意義を見出す研究には、幼児の行動を観察するなどのよ

うに直接的な方法で行われる研究と、保育者の捉え方を通して幼児にとっての意義を見出す間接的な方法で行われる研究の両方がある。しかし、中・高校生側の意義を明らかにした研究に比べ、幼児側の研究の蓄積は非常に数少ない。幼児にとっての意義を検討する場合、幼児は中・高校生のように交流後に活動を振り返って感想文を書くというような言葉で表現する能力が発達していないため、幼児がふれ合い体験でどのような経験をし、ふれ合い体験をどのように捉えているかを捉えることの難しさが伴う。このことが中・高校生側の意義について検討された研究と比較して幼児側に焦点があてられた研究の蓄積が非常に少ない要因の一つでもあるとも考えられる。

しかし、中・高校生にとって幼児とのふれ合い体験が、幼児や幼児の生活について理解し学ぶ機会であると同様に、幼児にとっても地域で共に生活する中・高校生など様々な人と関わり親しみや関心をもつことは、幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の主に人間関係の領域において示されている通り必須のことである。したがって、ふれ合い体験活動においても、これらを基にした教育・保育課程に沿って幼児の実態に即した具体的な保育計画を立案し、生徒らとふれ合う幼児の姿を見取り、そこでの幼児の経験を明らかにして示していくことは、幼児側にとってだけでなく、幼児の発達を学ぶ側の中・高校生にとっても不可欠なことであると考えられる。

2. 園の異年齢保育や保幼小連携の異校種間交流と本研究との対比

異年齢の交流に関する実践や研究には、幼稚園や保育所内で行われる異年齢保育や、小学校以上の学校における高学年と低学年との異年齢交流、または、接続を円滑にするための保幼小連携を目的とした異校種間交流を取り上げた報告が見られる。本研究で取り上げる幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」は、幼児と中学生という年齢差の大きい異年齢の交流であり、また幼稚園・保育所と中学校という直接連続しない校種間での交流でもある。したがって、ここでは、本研究が対象としている幼児と中学生の「ふれ合い体験活動」と、幼稚園や保育所で従来行われている異年齢保育、あるいは保幼小連携を目的とした異校種間交流とを対比して、その共通点や違いについて論じる。

(1) 異年齢交流と異校種間交流について

まず、異年齢交流という側面から述べる。その形態としては、一つの幼稚園や保育所あるいは、学校のそれぞれの内部において、異なる年齢クラス、学年が交流するという異年齢交流が一般的で比較的取り組みやすいであろうと推測される。この場合、異年齢交流には違いないが、同じ園内、学校内で生活している者同士

という点で、年齢差もそれほど大きくなく、環境的条件やカリキュラム面から考えても連携が取りやすく比較的交流しやすい状況にあると考えられる。そこからさらに交流する年齢の幅を広げた場合には「文化、差のある異校種との交流となる。

異校種との交流の場合、それぞれの施設が環境的にも距離があることや、年齢差が大きくなる場合には生活のリズムやカリキュラムも異なるため、両者が交流する場合には事前に校種間での様々な調整が必要となる。したがって、それに伴う綿密な打ち合わせや準備の時間を多く要することになり、それが交流実施の難しさにもつながると考えられる。

(2) 「保幼小連携」という視点からの異年齢・異校種間交流と意義について

前述したように、異校種間での交流の難しさを抱えつつも、現在では、昨今取りざたされる小学校に入学したばかりの1年生が、集団行動がとれない、授業中に座ってられない、先生の話听不懂等の学校生活になじめない状態が続く「小一プロブレム」などの問題をきっかけとして、それらの問題に取り組む一環として、幼稚園、保育所と小学校という連続する校種間の円滑な接続や連携を目指した異年齢交流が徐々に行われるようになってきている。この保幼小の連携や接続は、小学校教育のための就学準備教育として幼児期の教育の位置づけや、生涯学習の基盤となる乳幼児期の教育という点からの幼児期の教育を強化するという視点だけではなく、それらと共に、乳幼児期の子どもが過ごす園と小学生以上の子どもが過ごす学校のそれぞれの文化の独自性と伝統を認め合い、異質な文化の出会いの場としての連帯を生み出そうという考え方であり⁶³⁾、保幼小連携という視点での異年齢交流の実践や研究も行われてきている^{64)~68)}。

この保幼小連携という異校種間の交流の意義について、例えば藤江⁶⁹⁾は、小学生側にとっての意義について、年下の子どもと関わりながら自分のこれまでの経験を振り返り、「以前よりも大きくなった」ことや「できなかったことができるようになった」ことを実感することで自己効力感を高めたり、同年齢や年長者との関わりでは見えない自分の新たな面に気づくことができたり、年少児へのかかわり方を知るといった意義があると示している。そして、幼児側にとっての意義としては、自分の成長への見通しをもつことはそれほど促されないかもしれないが、例えば小学校では45分という時間が活動の単位であることや、一つの活動の時間の長さというような小学校の活動システムの一端を経験することができたり、身体能力の面で大きな差がない場合には、小学生とも互角に活動できるという自信につながったり、小学生の子どもから受けたケアや教えてもらったことが幼稚園の年下の子どもに対して発揮され、その場合には幼児にとっても自分の成長を

実感できる契機となる等の意義があることを示している。

また、齋藤⁷⁰⁾は、一つ目として、幼稚園や小学校の中だけの同質集団ではなく、異なった個性を持つ他者との出会いから、総体としてコミュニケーション力と呼ぶことのできるような力、すなわち①他者を理解する力、②他者との関わりや生活・遊び・文化に価値を見いだす力、③人間関係を創り調整する力、④自己をみつめる力、⑤客観的にものごとをみつめる力、⑥表現する力、を育てているということ、そして、二つ目の意義として、交流当初のねらいでもある常に年長者が年少者をいたわり、年少者が年長者に憧れるという関係性から、年長児童も活動そのものを共に楽しむことによって活動や対象へのイメージの共有や共感性を高めていくというような、関係性の変革・人間観の変革が見られたことの二点をあげている。

(3) 園で使われる「異年齢保育」という用語について

次に、異年齢保育について述べる。幼稚園や保育所は、年齢ごとにクラス編成されている場合が多く、異年齢の子どもが交流する場合の保育のことを保育分野では従来、「縦割り（or たてわり）保育」と呼ぶことがある。この「縦割り（or たてわり）保育」という用語は、異年齢児の相互作用に教育的意義を見出して異年齢保育を実施している場合に用いられる用語であり、クラス編成などの事情からやむを得ず異年齢の乳幼児と一緒に保育する消極的な位置づけで実施される「混合保育」とは分けて用いられてきた用語であることから、保育において異年齢の子どもの交流に意義を見出して積極的に実施する「異年齢（児）保育」という用語を使用することが提案されている⁷¹⁾⁷²⁾。

菅田⁷³⁾は、米国と日本の異年齢保育の比較をしており、Katz,L.G.⁷⁴⁾の研究において、異年齢集団(mixed-age grouping , multi-age grouping)に近い用語として、異学年集団(nongraded grouping , ungraded grouping)、合同学年(combined grade)、連続的な発達(continuous progress)という語が用いられていることを挙げ、それぞれの用語について次のように説明している。まず異学年集団(nongraded [ungraded] grouping)は、年齢ではなく、子どもの基礎的な能力に応じた同種の集団を形成することを意味し、同年齢集団から、ある知識や技術の習得段階にいる子ども集団へと再形成するという点が強調されている⁷⁵⁾。合同学年(combined grade)は、小さな学校や人数の変動が大きい学校において、人員や空間といった資源を有効利用するための方法であり、子どもの多様性を活かすといった教育的意義は少ないことから、同年齢ではクラス編成が不可能なために実施する日本の「混合保育」に近い⁷⁶⁾。また連続的な発達(continuous progress)は、「年齢ごとに期待される発達にとらわれず、個々の子どもの発達や学びに応じた

成長を補償することを目標としており、異年齢集団(mixed-age grouping , multi-age grouping)は、多様な発達段階や経験をもつ子ども同士がかかわり、協力することで得られる利点を活かそうとする実践で、そこに教育的意義を見出している点で、日本の「縦割り保育」に近い意味合いをもつ⁷⁷⁾と整理している。

(4) 園の「異年齢保育」という視点からの異年齢交流の意義について

幼稚園や保育所で行われる異年齢保育の形態としては、園の方針として園生活のほとんどの時間を年齢ごとのクラスに分けずに保育を行っている場合も見られるが、多くの園の場合、通常は基本的には年齢ごとのクラスに分かれて保育が行われ、行事あるいは毎日の園生活のどこか一部の時間や活動をクラスの枠を越えた異年齢で交流する形で行われており、その際の保育方法や環境構成に様々な検討が成されている^{78)~85)}。

この異年齢保育の意義について、例えば塩路・佐々木⁸⁶⁾は少子化や地域の教育力の低下などが叫ばれる中で、幼稚園や保育所は子どもが異年齢で交流することができる重要な場となっており、今後0歳児から5歳児までの子どもが共に生活する形態が主流となる園において、それらの異年齢の子どもたちが共に暮らすことの意義は何であるか、また、異年齢の子どもが互いにかかわることによる保育効果が見出されなければならないと指摘しており、異年齢保育における積極的な意義を検討している。その意義を明らかにするために保育者からのインタビュー調査を実施した結果、次に示すような年少者である乳児にとっての意義と年長者である幼児にとっての意義が見出されている。

まず乳児にとっての意義の一つ目として、乳児は自分と年齢の近い子どもの様子を見て、自分もできるという意欲を持ち、また一方で4、5歳の大きい子どもの様子を見て学び「いつか自分も」という遠い目標や未来の自分の姿を見出すことで現在の遊び活動にも徐々に幅が広がり、「まねる」ということが学ぶことにつながっていく⁸⁷⁾という点をあげている。乳児にとっての二つ目の意義としては、1歳児が0歳児を支えるというような大人から見て幼い者同士が、大人とのコミュニケーションを超えて生み出される関係性が作りだされている⁸⁸⁾という点をあげている。

そして年長者である幼児にとっての意義の一つ目としては、園において異年齢の子どもとの関わりを多く経験することにより、乳児や小さい子どもに対して優れた理解力を発揮するという点、二つ目としては、幼児自身が同年齢の中で見出せない自分の居場所や存在感を、異年齢の子どもとのかかわりのなかで見つけ自信をつけることができるという点、三つ目として、乳児のもつやわらかさを感じたり、暖かい雰囲気の中で過ごすことによって幼児もおだやかな気持ちになる点、

四つ目として、幼児自身のかつての姿やプロセスの中で成長を見ることができる⁸⁹⁾という点をあげている。

また、島田・田中⁹⁰⁾は、異年齢保育の教育的意義として、第一に、子ども同士のタテ・ヨコの豊かなかかわりができることであり、発達に差が見られる子どもたちも無理なく、それぞれ個々に応じた楽しみ方ができること、第二に、年齢別という壁を取り除くことによって、子どもたちが園全体を自由に行き来できるようになり、個々の子どもの拠点となる場所や居場所がひろがること、そして第三に、多様な仲間関係と多面的な友人選択により、年長児には年少児へのいたわりと思いやり、リーダーシップを育て、年少児にはモデリングによる学習や年長児の言動が成長への手本となること、の3点をあげている。

菅田⁹¹⁾は、子どもの異年齢集団で行う教育は国内に限らず米国、イギリス、スウェーデンなどでも、幼児期から取り入れられていることに触れ、Katz,L.G., Evangelou,D., & Hartman,A.J.⁹²⁾や Aina,E.O.⁹³⁾などの研究から異年齢保育の教育的意義について次の点を示している。まず一つ目としては、異年齢保育の意義をヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の理論に基づいて示したもので、ある子どもが他の異年齢の子どもとのかかわりを通して身につけたことは、その子どもが近いうちに一人でできるようになる可能性がある⁹⁴⁾という点である。二つ目の意義としては、仲間に教えること(peer-tutoring)や、協働的な学び(cooperative learning)によって、年上の子どもの自尊心や満足感、社会性を高めるという点であり、このことについては、子どものもつ知識や技術が同年齢の場合のよう同じ程度ではないが、互いにそれに近い状態の子ども同士の場合、その思考や認知的な発達において相互に刺激を与える⁹⁵⁾⁹⁶⁾⁹⁷⁾ことが示されている。そして、三つ目の意義としては、異年齢集団の場合は発達段階が多様な子どもたちが入り混じることにより、保育者は年齢に関係なく個々の子どもに応じた発達を受け止めやすくなり、子どもの競争的なふるまいより協力的なふるまいが促される⁹⁸⁾⁹⁹⁾などの点である。

(5) 幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」の共通点や違い

以上のような先行研究を参考にして、保幼小連携、異年齢保育、幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」という異校種間、異年齢間の交流における年上側と年下側の意義を整理して示したものが次の表 3-1~表 3-3 である。

表3-1 保幼小連携の場合の両者にとっての意義

保幼小連携の場合の意義	
年上の子ども (小学生)	成長の実感を得て自己効力感を高める
	同質集団ではない異なった個性をもつ他者との出会いと、新たな関係性をきずくことができる
	幼い子どもを労わる経験をし、かかわり方を知る
	同じ活動を一緒に体験することで互いに共感する
年下の子ども (幼児)	小学生から受けたケアや教えてもらったことを、園の年少の子どもに対して発揮するようになる
	同質集団ではない異なった個性をもつ他者との出会いと、新たな関係性をきずくことができる
	年上の小学生に対して憧れの気持ちを持つ
	同じ活動を一緒に体験することで互いに共感する

表3-2 異年齢保育の場合の意義

異年齢保育の場合の意義	
年上の子ども (幼児)	リーダーシップを発揮する機会となる
	同年齢では見出せない自分の居場所や存在感から自信をもつ
	自分よりも小さい子どもを理解し、かかわり方を知る
	小さい子どものやわらかさを感じ、穏やかに過ごす
	タテ・ヨコの関係性が広がる
年下の子ども (乳児・幼児)	自分より小さい子どもとかかわることで、幼児自身のかつての姿を見ることになる
	年齢の近い子どもの様子を見て「自分にもできそうだ」と意欲をもつ
	園での居場所が広がる
	年上の子どもをまねることで今の遊びの幅が広がる
	年上の子どもに憧れる
	タテ・ヨコの関係性が広がる
年上の子どもに支えられることで大人の支えとは違った関係性をきずくことができる	

表3-3 幼児と中学生の「ふれ合い体験活動」の場合の意義

幼児と中学生の「ふれ合い体験活動」の場合の意義	
中学生	年長者としての自覚をもつ
	幼児から頼られ、受け入れられることにより自信がもてるようになる
	幼児と一緒に遊ぶことで楽しさを素直に表現できる
	幼児を可愛いと思う気持ちが生じる
	保育という職業を理解し、関心をもつ機会となる
幼児	スキンシップが承認欲求が満たされることにより心が安定する
	中学生という大きいお兄さん、お姉さんに憧れることが、成長への憧れにつながる
	中学生とのダイナミックな遊びを経験できて遊びが充実する
	一緒に遊べてうれしい、楽しいと感じる
	いろんな人と関わる機会になり、人への関心が広がるきっかけとなる

表 3-1~表 3-3 は、使われている言葉や表現の違いはあるが、それぞれの意義として示されていることの共通点は多い。いずれの交流においても、年上側に共通する意義としては、自分よりも年下の子どもと関わることによって「自信につながる」、「同年齢とは異なる関係性を築くことができる」、「幼児とのかかわり方が分かるようになる」が含まれている。また、年下側に共通する意義としては、年長者と関わることによって、「年長者に憧れる」、「年長者のすることが手本となる」、「人への関心が広がる」が含まれている。一方、異なる点としては、保幼小連携の場合は、幼児が次に進む小学校の生活に円滑の移行できるようにすることに重点が置かれるため、小学校の生活を身近に感じ親しむことや、小学生の子どもの様子を知る機会となっている点である。また異年齢保育の場合は、普段からの同一施設での生活により比較的馴染みもあり、年上側の場合でも 5、6 歳児という幼い子どもであるため、幼児同士の関わり方に近い交流であると考えられる。

したがって、幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」の場合は、幼児同士の仲間や小学生の場合に比べて、異年齢の両者にとって体の大きさや運動能力など身体的な発達の差が大きい。さらに、日常的に生活している校種が異なるだけでなく、幼児が次に進む小学校のように学年として連続した学校ではないこともあり、交流の対象としては互いに異質性が強いと推測される。それゆえに、両者にとって互いの存在が刺激となり、新たな気づきや経験の機会となり得る一方で、連続性のない年齢差や異校種の生活環境や文化の違いによる交流実施の難しさも伴うと考えられる。

3. 本研究の視点と独自性について

ここでは、本研究の視点および、独自性について述べる。

前述した通り、幼児との「ふれ合い体験活動」についてのこれまでの研究の視点は、中・高校生側の特に家庭科の保育体験学習における教育的意義や効果に焦点があてられたものが主であった。その背景とも言える理由として、伊藤¹⁰⁰⁾が著書の冒頭で述べているように、家庭科の中・高校生を対象とした「保育教育の目標は、中・高校の学習指導要領に記されている文言を辿ると、時代と共に改変を繰り返してきた。それは家庭科という教科目標自体の変遷と連動したものであり、その背後には、戦後から現在に至るまでの家族の有り様や家庭生活の変貌が在る。しかし、文言から捉えられる改変を透かしみるなかで、保育教育が普遍的に担ってきたのは「次世代の再生産と育成」のための教育であった」ということが分かる。

また、金田¹⁰¹⁾が「育てられている子ども時代に、育てることを学ぶ」ことを学校教育として公的に位置づけているのは家庭科の保育教育以外にないと論じて

いることなどから考えても、近い将来に親世代(親になるならないには関係なく)となる中・高校生にとっての教育的意義や効果の検討が重要視され、これまでの家庭科における中・高校生側の意義や効果に関する研究成果の蓄積につながってきたことが理解できる。

しかし金田¹⁰²⁾はまた、「保育教育は世代再生産の教育であり、そこで育成する能力は人間発達を科学的にかつ共感的に理解し、異世代を含む他者と発展的にかかわる力の育成にあると捉えてきました。この考え方からすると、保育教育は小学生にはもちろん、生まれたときから必要な教育なのではないかと思われます。」とも論じている。筆者はこの「異世代を含む他者と発展的にかかわる力の育成」ということについて、年齢上での年上、年下は変えようがなく事実として存在することであって、あくまでもそれは年齢の差であり、そのことが年上のほうが年下よりも「優れている」ということを意味しているのではないと理解している。したがって、一般的な世間の風潮として、「年下側が年上側から学ぶ」ということが強調される傾向があることには違和感がある。

実際に、筆者がこれまでに観察してきた幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」(詳細は4章以降の研究で示す)において、確かに幼児が年長者である中学生に憧れ、中学生から支えてもらったり教えてもらったりする場面は多く見られるが、年長者である中学生が年少者である幼児に支えられたり、中学生の知らない新たなことを幼児が教えるというように年下である幼児が優位である場面も同様に見られた。

したがって筆者は、本研究で取り上げる幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」のような異年齢、異世代間交流における両者の関係性を、年齢上での年長者か年少者かに固定して捉えるのではなく、異なる世代や異なる生活環境や文化において、異なる生活経験をしている者同士が交流することを通して、互いの違いに気づいて受け止め、補い合ったりすることを学ぶ機会であると捉える。これが本研究に取り組むうえでの筆者の視点である。

そして、本研究の独自性は次に示す5点である。

第一に、年齢的な発達差も大きく、生活リズムも異なる幼児と中学生との交流に着目した点である。

第二に、保幼小連携を目的とした異校種間交流とは異なり、園と中学校という直接的に連続性のない異校種間交流に着目した点である。

第三に、幼児と中学生とのやりとりを観察し、それをエピソードとして詳細に記述したものをデータとして用い、そこから幼児の多様な経験についての概念をボトムアップ的に生成した点である。

第四に、「ふれ合い体験活動」において、中学生との遊び場面だけではなく、

園生活の様々な場面でのふれ合いの行動も含めて観察した点である。

第五に、3つの園の事例を対象として、各園のクラスの幼児全員を観察対象として、各幼児と1名の中学生とのふれ合いの頻度と具体的なふれ合い方について分析した点である。

以上が本研究の独自性である。これらの独自性をもたらす筆者のキーワードとしては、「異質で多様な人の在り方の理解と受容のために必要なこと」である。「異質で多様な人」と言っても、幼い子どもの生活範囲はまだ狭いため、様々な人たちと出会う機会は少ない。園で共に過ごす年齢の近い仲間に慣れ親しんでいる幼児は、次に進む小学校ですら最初は異質な世界と感ずるかもしれない。

幼児期の子どもが、多様な特性をもつ人たちに出会うということは、幼児の興味や関心をかきたてる刺激となり、発見もあり面白くて楽しいことも多い反面、他者の異質性に触れた時には必ずしも「快」ばかりではない自分の感情にぶつかることもある。幼児にとって「快」の経験は欠かせないものであるが、「快」ではない感情に気づき折り合いをつけつつ向き合っていく力が成長していく過程では必要となってくる。

幼児の場合、発達的な側面からも、まだ言葉で考えや気持ちを表現することの難しさが伴う時期である。したがって、自分にとって異質で多様なものに出会ったときに、自分だけでは上手く折り合いがつけられず悶々とした思いを継続させてしまう可能性もある。そのような幼児の微妙な経験を見取るには、生活の環境と、そこでの出来事の文脈の中で現われる幼児のささやかな行動から周囲の大人が見取り察する必要があると考える。本研究の独自性の基礎には、このような視点が関連し反映していると考えられる。

本研究では、園で行われている「ふれ合い体験活動」場面を観察し、幼児と中学生との相互のやりとりについてエピソードとして詳細に記述し、そこに生起している幼児のふれ合いの行動を解釈的に分析し、そこから幼児がし得る経験の概念を見出す。また、幼児にとっての中学生がどのような人的環境となっているかについても言及する。これらの議論を通して、これまでに研究蓄積が少なく中学生側にとっての効果を強調する傾向に偏りやすかった「ふれ合い体験活動」における幼児側にとっての活動の意義を明確にすることで、保育現場の理解を促し、園と中学校が協働して実施する「ふれ合い体験活動」が、幼児と中学生にとって、より互恵的な活動になるための示唆を与えることが本研究の目的である。

では、本研究で言及しようとしている「ふれ合い体験活動」が、幼児と中学生にとって、より互恵的な活動になるためには、どうすることが必要であると考えているかについて以下に述べる。

幼児にとって中学生は年齢差の大きい年長者である。したがって、「ふれ合い

体験活動において中学生は幼児に対して年長者らしい振る舞い方を発揮し活躍することにより幼児の役に立ったり、手本になったり、憧れの対象となったりするなど、中学生が自分自身に自信をもつ機会となる。

しかし、年長者とは言っても中学生は保育者や親のような大人ではなく、そうかと言って単に一緒に遊ぶだけの幼い幼児仲間でもなく、思春期という多感で未成熟性の残る年代である。そのため、学校の授業で学んだ幼児についての様々な知識を手掛かりとして幼児と関わりつつも、実際に中学生がそこで体験するであろうことは、必ずしも幼児に対する「快」の感情だけではないであろう。おそらく、場面によっては、幼児に対する「不快」な気持ちが生じる場合もあるだろう。そのような体験をした時に、単に「良い」「悪い」と捉えるのではなく、そのような気持ちが生じる場合もあるということに気づいて自覚し、さらに、それがどのような理由で自分の中に生じてくるものかを教師や保育者の支えや助言を得ながら考える習慣を身につける機会ともなる。そして、幼児とは単に「可愛い」という面ばかりの存在ではなく、様々な側面を合わせもっている自分とも同様の一人の人間であることに気づいて、自分自身も幼児も受容できるようになっていく機会にする必要がある。

一方の幼児にとって中学生は、普段の園生活を共にしている比較的年齢の近い幼児仲間とは異なり、関わることにより中学生の体の大きさや力の強さなどの顕著な違いに実際に触れることにより、憧れの対象となったり、手本となったりというように幼児の活動を発展させる刺激となる。また中学生は、大人ではないが年齢差の大きい「お兄さん」「お姉さん」であることから、指導的立場である保育者とは異なり、わがままを聞いてくれたり、甘えたりすることもできる。

しかし、中学生は保育者のように園生活や幼児のことをよく理解し、導く指導的立場の大人ではない。したがって、中学生の未成熟さゆえの頼りなさや、身勝手さが露わになる場合もあり、幼児にとって必ずしもいつも幼児の欲求を満たし、適切に問題解決に導いてくれるばかりの人ではない。“ふれ合い体験活動”でのこのような経験は、一見、幼児にとって単に不満足や不快な経験として捉えられるかもしれないが、必ずしもそうではないと考える。幼児にとって園内の環境は保育者によって計画的に整えられたものであり、守られた環境である。しかし、園の外の社会環境はもっと多様で複雑であり、幼児にとって身近な狭い地域でさえ、いろいろな世代の様々な人々が暮らしている。計画的に整えられた園内の環境は幼児にとって安全で安定した環境である一方で、実際の社会の多様性や複雑性に接する機会が不足しがちである。ふれ合い体験活動で一時的・単発的に園を訪れる中学生は、幼児にとっては園の外の社会の多様性を持ち込んでくれる一助となっている。

以上のように、一時的・単発的な「ふれ合い体験活動」であっても、両者にとって上記のような経験の場となり得る。しかし、単にふれ合いの場を提供するだけで放っておくのでは、幼児と中学生それぞれの経験が見落とされ、両者の年齢による発達差や個人の多様さ、生活リズムの違い等が交わることによる不具合感だけがもたらされる可能性も否定できない。幼児も中学生も互いの多様性を肯定的に受容できるようになるためにも、活動に園の保育者や中学校の教員の教育的な介入が不可欠であると考えられる。そのためには、まず、「ふれ合い体験活動」において、それぞれの幼児、中学生がどのような関わりの場面で、何を感じ、何に気づき、何を考えているのかについて保育者と中学校教員が丁寧に見取り、両者が共有する必要がある。そして、単発的な「ふれ合い体験活動」として終わるのではなく、幼児と中学生の得た経験が次へと繋がるように継続した活動として積み重ねていく必要があるのではないだろうか。

第4章 <研究1> 中学生との「ふれ合い体験活動」における幼児のふれ合い行動の分析

1. 研究の目的

幼児側に焦点が当てられた先行研究については、第3章-1でも前述した通り、都内の高島幼稚園で行われた幼児と中学生が交流する取り組みにおいて、中学生が主体となる活動（トーンチャイム演奏や紙芝居）や砂場での遊び、鬼遊びなど好きな遊びでの交流の事例から、中学生という異世代の人との交流を通して幼児は「心の安定」「遊びの充実」「人への関心」「成長への憧れ」という4つの意義を見出したという実践報告¹⁾がある。また、松村²⁾による研究では、複数の中学生と複数の幼児の遊び場面における中学生との交流時と非交流時の幼児のあそび行動の観察により、幼児の遊び行動の頻度の比較から、中学生との交流時には通常よりも遊びが多様化することや、『接触遊び』や『機能遊び（身体を動かすことによって楽しむ遊び）』が増加することが示唆されている。

これらの研究のように、幼児側の意義を見出すための研究の方法としては、幼児の行動を観察するなどの直接的な方法で行われる研究と、保育者の捉え方を通して幼児にとっての意義を見出すというような間接的な方法で行われる研究の両方がある。幼児は中・高校生のように交流後に活動を振り返って感想文を書くというような文章で表現する能力が発達していないため、幼児がふれ合い体験でどのような経験をし、ふれ合い体験をどのように捉えているかを捉えることの難しさが伴う。

ふれ合い体験活動における幼児側にとっての効果を見出す前段階として、ふれ合い体験活動における幼児の様子現状把握と、そこで生起する具体的なふれ合い行動から幼児の経験を分析する必要があると考える。また、上記に示した高島幼稚園の実践報告や松村の研究では、幼児が中学生と遊ぶ場面に着目し、遊び場面における行動を観察しており、遊び場面以外の園での生活の様々な場面（例えば食事場面や着替え場面等）で幼児が中学生とどのようにふれ合っているのかについては検討されていない。

そこで本研究では、中学生が園を訪れて幼児とふれ合う活動において遊び場面だけではなく、食事や着替え等の生活場面も含めたふれ合いを観察し、それらの場面において幼児は中学生とどのような「ふれ合い行動」を生起させているかを明らかにすることを目的とする。そして、幼児がそこからどのような経験をしているのかについて検討する。

本研究で扱う「ふれ合い行動」とは、「ふれ合い体験活動」による幼児と中学生とが交流することにより生じる諸行動を幅広く指すこととする。例えば身体的な肌と肌との接触や、会話でのやりとりというような狭義での「ふれ合い」だけ

ではなく、中学生との身体的な接触や直接的な会話は見られなくても、中学生という人的環境との関わりにより生じている幼児の反応（例えば、中学生のすることを少し距離をおいてじっと見つめている幼児の姿や、身体接触も会話もしないがそばにいる等）という広義の視点から捉えたものを「ふれ合い行動」とする。

また、本研究の研究協力園では職場体験、保育ボランティア、家庭科の保育体験学習のいずれの「ふれ合い体験活動」の受け入れ態勢も整っており中学校側からの依頼があれば中学生を受け入れていた。したがって、いずれの「ふれ合い体験活動」においても、その観察およびデータ収集を行ったが、それらの受け入れ件数に大きな偏りがあり、本研究期間においては総合的学習の時間における職場体験によるものの件数が大幅に多かったため、ここでは職場体験の場合に焦点をあてて議論することとする。

2. 方法

(1) 観察対象

観察対象園は、都内（A・B・C・D・E園）計5カ所であった。園に訪れた中学生の活動日数、人数、エピソード中での中学生の呼称についての内訳および、観察対象クラスの幼児人数については表4-1で示した通りである。園の観察対象クラスの選定は、中学生が配属されるクラスであること、職場体験期間中の行事予定の都合（連続して園内での観察が可能であること）、そして観察者が入ることに差支えが無いか等幼児の状態について主任、担任保育者と相談のうえで決定した。幼児の年齢は1歳児クラスから5歳児クラスの幼児である（縦割り保育の場面もあり年齢が入り混じる場合があるため、観察対象幼児の年齢の記載は、各エピソードに記載した）。観察対象の中学生の選定については、上記の選定によって決定した幼児の観察対象クラスに配属された中学生を対象とした。

表4-1 職場体験で訪れる中学生の内訳と観察対象クラスの幼児人数

園分類	活動日数	訪れる中学生人数	エピソード中での中学生の呼称(男子はM、女子はFを頭文字とする)	観察対象クラスの幼児人数
A園	5日間	男子4名・女子1名	MG・MS・MU・ME・FN	83名(1歳児～5歳児)
B園	3日間	男子3名・女子1名	MA・MB・MD・FC	43名(4歳児と5歳児)
C園(第1期)	4日間	男子3名・女子3名	MJ・MO・MF・FH・FI・FT	44名(3歳児と4歳児)
C園(第2期)	4日間	女子2名	FY・FZ	同上
D園(第1期)	4日間	男子2名	MW・MX	88名(1歳児～5歳児)
E園(第1期)	5日間	女子3名	FK・FM・FL	23名(4歳児)
E園(第2期)	5日間	女子3名	FP・FR・FQ	同上

(2) 観察期間

2010年7月1日～2011年9月16日の「ふれ合い体験」実施日で、観察時間は午前中の9時から12時の間であった。合計観察日数は30日、合計観察時間は90時間であった。

(3) 観察・記録方法

観察者から被観察者へのはたらきかけを最小にして観察に徹する非交流的観察³⁾により実施した。基本的には対象中学生の立ち位置付近からの視点で観察し、対象中学生に接近しふれ合った幼児との行動について逐一記録するという方法で行った。この方法により観察者が恣意的に選んだ場面を観察、記録することがないように配慮した。観察は両者のふれ合いの妨げにならないように被観察者からは適度な距離をとった。ただし、ふれ合い行動の詳細な記録が必要であるため、観察位置は被観察者の行動が見えて、会話が聴きとれる適度な距離を保ち、両者の動きや移動に合わせてその都度、臨機応変に調整した。

観察された行動や会話、観察時の背景等は小型のノート（13cm×9cm）に記録した。観察者の記録をとる行為が被観察者に与える影響も考慮し、極力目立たないように記録するよう配慮した。

会話場面の記録については、音声データを正確に収集するために、許可の得られた園では観察時にICレコーダを携帯した。ICレコーダの使用許可の得られた園はB・C・Dの3園であった。

本研究における観察者である筆者は、研究協力園とは別の園での保育経験者であり、保育士資格、幼稚園教諭専修免許を有し、現在は保育の実践ではなく、園における幼児の観察的な研究を主に行っている立場である。

(4) データの整理方法

観察記録は観察終了後に、音声データの得られた場合はそれと照合しながら文字に書き起こした後、エピソードとして記述した。1エピソードの単位は、一連の会話や行動が一旦途切れる等、それまでとは違った活動に移り変わったり、関わる幼児が入れ替わったりした時点を区切りとした。

(5) 分析方法

前述の通り、本研究で扱う「ふれ合い行動」とは、「ふれ合い体験活動」による幼児と中学生とが交流することにより生じる諸行動を幅広く指す。例えば身体的な肌と肌との接触や、会話でのやりとりというような狭義での「ふれ合い」だけではなく、中学生との身体的な接触や直接的な会話は見られなくても、中学生

という人的環境との関わりにより生じている幼児の反応（例えば、中学生のすることを少し距離をおいてじっと見つめている幼児の姿や、身体接触も会話もしないがそばにいる等）という広義の視点から捉えたものを本研究では「ふれ合い行動」と定義する。

分析の手順は以下に示す通りである。

①全エピソードから「ふれ合い行動」生起箇所の抽出作業

一つのエピソードの中でも複数の幼児が登場し、複雑に重なり合ったふれ合い行動を生起させている場面が多いため大きな文脈のエピソードのままの検討は困難である。そこで能智⁴⁾が述べているように、複雑でしばしば雑多な内容を含む質的データを理解しようとする場合は全体を一度に分析対象にするのではなく、「小部分、からの検討を行い、その上で、全体（本研究においてはエピソード）との関連や繋がりに気づいて全体を理解しようとする過程を経る。すなわち、「質的データの分析には部分の理解と全体の理解が何度も行き来するという特徴がある」ことを参考にして、ここではエピソードに含まれる幼児のふれ合い行動の生起箇所ごとの小部分に区切り、それぞれに下線を引いて通し番号をつけて示した。この小部分に区切る際に、ふれ合い行動のみを抜き出すのではなく、ふれ合い行動の生起の流れが分かるように、そのふれ合い行動に連なる前後の文脈は最小限保持して示した。

②評定の事前作業：「ふれ合い行動」カテゴリ項目の作成とプレ分類作業

- 1)①で下線を引いて区切った幼児の全ふれ合い行動について、まず筆者自身での類型化を行い、そのまとまりごとに幼児のふれ合い行動の様子を表すカテゴリを作成した。
- 2)1)の筆者による分類の信頼性を確認するために、保育者経験（保育士経験年数 11 年）のある研究協力者（以下、プレ評定者と呼ぶ）に、全エピソード中の下線のふれ合い行動について、筆者作成の「ふれ合い行動」カテゴリ項目に分類してもらった。
- 3)プレ評定者には、分類作業で使用するエピソードをまとめた冊子、1)で生成した「ふれ合い行動」カテゴリの項目一覧表、プレ評定者が記入する分類シートの3つを準備し分類作業を行ってもらった。
- 4)プレ評定者には本研究の概要と、分類作業の説明の後、筆者と一緒にエピソードを読みながら下線部分のふれ合い行動が「ふれ合い行動」カテゴリのどの項目にあてはまるかを考えてもらい、分類シートの該当項目にエピソード番号を記入してもらい練習を数回行い、手順がわかった後は単独で分類作業に取りかかってもらった。

- 5) プレ評定者の分類終了後、筆者による分類とプレ評定者による分類との一致の程度を κ 係数により確認した。
- 6) プレ評定者との協議の時間を設け、5) で $\kappa = .60$ 未満の項目について、カテゴリー項目の誤解やわかり難さや、該当エピソードの読み取り難さがなかったか等について確認した。
- 7) 6) の協議での指摘を参考にして、エピソードの言葉の表現や「ふれ合い行動」カテゴリーで使用する言葉の修正および、各項目がどのような「ふれ合い行動」を指すのかについての説明文を加筆した一覧を新たに作成した。それらを次の本分類での研究協力者（以下、評定者と呼ぶ。この評定者は、プレ評定者とは別の保育士経験者）で使用する事とした（添付の付録 2～4 を参照されたい）。

③ 評定者による「ふれ合い行動」カテゴリーへの本分類

- 1) 本分類を行ってもらった評定者（保育士経験年数 8 年の現職保育士）に、本研究の概要を説明した後、分類作業を行う前の練習を筆者と共に実施した。具体的な練習内容としては、実際に使用するエピソードには含まれない別のテスト用エピソードを使用して、「ふれ合い行動」一覧の各項目の説明文を参考にしてもらいながら、テスト用エピソードに示されている幼児のふれ合い行動（あらかじめ筆者が下線で示したもの）について、どの項目に該当するかを答えてもらった。この練習は評定者が比較的分類に慣れてきたと筆者が判断するまで数回繰り返して行った。この練習の間での評定者からの質問には説明を加えて答えた。
- 2) 1) の練習の後、実際に本分類で使用するエピソードの一部（特に②のプレ分類の協議の際にわかり難さが指摘され修正したものについて）を筆者が抜粋して評定者に本分類を試みてもらい、それらについて筆者の分類との一致の様子を確認し誤解や迷いが見られたものについて、具体的な事例をあげるなどして口頭で説明を付け加えた。
- 3) 以降の分類作業は、評定者に単独で行ってもらうこととした。その際、評定者にとって無理のない範囲で進めてもらうことと、質問等あればいつでも応じるということについて伝えた。評定者からの質問があった場合にはエピソードや項目の表現の解釈の補足説明を行ったが、その際に、評定者の分類を誘導することのないように配慮した。
- 4) 評定者の本分類終了後、筆者の分類との一致度を κ 係数により確認した。

④ サブ・カテゴリーおよび上位カテゴリーの生成

- 1)本研究の目的である「ふれ合い行動」から幼児の経験を見出すために、まず、「ふれ合い行動」カテゴリーの項目について、それらの行動は「幼児にとって中学生がどのような人的存在となっていることから生じる行動なのか」という視点から、筆者と評定者との共同で類型化の作業を行った。手順としては、カテゴリーを1項目ずつ付箋に記入したものを用意し、両者で話し合いながら、その付箋を模造紙の上で類似していると思われる付箋同士を集めて貼るという整理方法で行った。
- 2)1)で類型化した各まとまりが、「幼児にとって中学生がどのような人的存在となっていることから生じる行動なのか」を説明できるような短い言葉で表したカテゴリーを生成した。これを「ふれ合い行動」のサブ・カテゴリーとした。
- 3)2)で生成されたサブ・カテゴリーから、そのような人的存在として位置づく中学生とふれ合うことを通して、幼児はどのような経験をしているのかを見出す過程で、サブ・カテゴリーの抽象度を上げる必要性が生じたことにより、サブ・カテゴリーをさらに類型化し、「幼児の経験」という視点からの上位カテゴリーを生成した。

⑤エピソードの文脈からの分析

上記①～④を経て生成された上位カテゴリーに該当するエピソードについて、その文脈に沿って考察した。

(6) 倫理的配慮について

①研究協力園及び対象者への説明と承諾

研究協力園の園長、担当保育者には、本研究の研究計画に関する説明書を示しつつ、口頭でも適宜説明を補いながら研究実施者（筆者）より直接説明をし、同意書に署名をしてもらい承諾を得た。

園児の保護者に対しては園だより等で園長から説明の協力を依頼した。また、中学生には研究実施者が直接本人に、中学生に理解しやすい表現にして口頭により説明をし、承諾を得た。中学校担当教員には各園の園長を通して、ふれ合い体験活動中に研究者が観察に入ることを伝えてもらい承諾を得た。

また、観察という行為が、園児や中学生への身体的、精神的負担あるいは苦痛を伴う場合には、即時、観察をとりやめることについての説明も行った。中学生が途中で観察をやめてほしいと思った場合、その場で観察者に直接「観察をやめてください」と言って構わないことや、直接言いにくい場合には、担当の保育者にその旨を伝えて、保育者から観察者へ観察をやめてほしいと伝えてもらうこと

も出来ることを例示して説明した。

② 個人情報収集する場合の匿名化の方法

観察時の記録等に関しては、幼児や中学生の氏名や園名・学校名は公表せず、イニシャルも使用せず、「男児・女児」あるいは「男子生徒・女子生徒」等で表記し、必要な場合にはイニシャルとは無関係のアルファベットによる表記をした。

③ データの保管及び廃棄の方法

観察記録等の保管は、本研究実施者の自室の鍵のかかる書庫で保管する。また、本研究終了後、観察記録等はシュレッダーにかけ、その後廃棄する。ICレコーダによる音声データは消去する。

④ 安全管理上特記する事項

本研究において研究実施者は、観察のために保育の現場に立ち入ることになる。観察方法としては被験者である幼児や中学生へのはたらきかけを最小にして観察に徹する立場での関わりになるが、観察の最中に幼児や中学生に危険な場面が生じた際には、観察は即時に取りやめ、幼児や中学生の安全を確保することを優先する。

⑤ 本研究の研究倫理審査について

本研究の研究倫理審査については、白梅学園大学・短期大学「人を対象とする研究」に関する研究倫理審査委員会規程に基づく審査により、承認（申請番号201117）されている。

3. 結果と考察

(1) 「ふれ合い行動」生起箇所の抽出結果および、「ふれ合い行動」カテゴリ項目の作成とプレ分類の結果と考察

観察記録と音声記録からエピソードとして記述された数は5園で計233エピソードであった。このエピソード中から、筆者が幼児のふれ合い行動であると捉えて抽出した行動は970件であった。

この970件のふれ合い行動について筆者が類型化を行い、そのまとまりごとに幼児のふれ合い行動の様子を表す「ふれ合い行動」カテゴリを生成した結果、42項目の「ふれ合い行動」カテゴリが生成された。本研究における「ふれ合い行動」カテゴリは記述的な表現で生成している。このカテゴリを記述的表現にしていること理由は、言葉を単語レベルで文脈から切り離して表現することにより、言葉の解釈が主観的で恣意的になりやすいという西條⁵⁾の理論に基づくものである。したがって、カテゴリの表現は「ふれ合い行動」を形容するような説明的な言葉を付加した記述的表現で生成した。

その後、プレ評定者の協力を得て、全エピソードに含まれる970件のふれ合い行動について、筆者が類型化し生成した42項目の「ふれ合い行動」カテゴリへの分類を行ってもらい筆者の分類との一致度を確認した。その中で一致度の低かった($\kappa=0.60$ 未滿)項目について、カテゴリの誤解や分かり難さ、あるいは該当エピソードの読み取り難さがなかったか等について確認した。

次に、プレ評定者からのコメントを参考にしながら用語を分かりやすい言葉に修正し、最終的な「ふれ合い行動」カテゴリの42項目(付録2)にした。その際、どのような行動が該当するのかについての各カテゴリの説明文(付録3)も併せて作成した。

(2) 評定者による「ふれ合い行動」カテゴリへの本分類の結果と考察

本分類において、評定者に970件のふれ合い行動について、「ふれ合い行動」カテゴリ42項目に分類してもらい、筆者の分類との一致度を κ 係数で確認した。結果は表4-2.1~表4-2.6で示した通り、 $\kappa=1.00$ で完全な一致を示したものが⑬「幼児が他児よりも中学生を特別優遇した扱いをする場面」と、「⑳幼児がやきもちを妬いている場面」(以下、カテゴリは省略し項目番号^{※注}のみ表記する)の2項目(該当する行動数3件)、 $\kappa=0.81\sim 0.99$ のほぼ完全な一致を示したものが②⑱

※注表4-2.1~表4-2.6の幼児のふれ合い行動42項目の①~⑳のカテゴリ番号表記は、分析で項目を並び替えた都合により、本論文に添付の付録2から付録4の評定者分類作業用「幼児のふれ合い行動一覧」の1~42の番号表記とは共通ではない。論文の本文中で使用する番号は、表4-2.1~表4-2.6で使用の○囲みの番号表記である。

③④の 4 項目（該当する行動数 111 件）、それ以外の 36 項目（該当する行動数 631 件）は $\kappa=0.71$ 以上を示しており、実質的な一致とみなされる値⁶⁾であった。

表 4-2.1～表 4-2.6 においては、本分類で一致しなかったふれ合い行動については含んでいない。

(3) サブ・カテゴリーの生成

「ふれ合い行動」から幼児の経験を見出すために、まず、「ふれ合い行動」カテゴリーの 42 項目について、それらの行動は「幼児にとって中学生がどのような人的存在となっていることから生じる行動なのか」という視点から、筆者と評定者との共同で類型化した結果、13 のまとまりに整理された。その 13 の各まとまりをそれぞれ説明出来るような短い言葉で表したサブ・カテゴリーを生成した(表 4-2.1～表 4-2.6 のサブ・カテゴリー 13 項目)。このサブ・カテゴリー生成のプロセスは次の通りである。

「(1)幼児が中学生に親しみをもって接している」について

この項目は、普段は園にいる人ではなく、幼児にとっては慣れ親しんだ顔見知りの保育者や幼児仲間ではない中学生に対して、警戒することなく安心して親しげに近づいて接している場面の幼児の行動を集めたものである。したがって、ここでの幼児の行動は、職場体験の中学生が初対面であっても警戒しなくても安心できる存在であるからこそ生じる行動であるという視点での類型化であった。

幼児の側から積極的に中学生を遊びに誘ってみたり、中学生の身体に触れてみたり、視線が合ってニッコリと微笑み返すというように、幼児が中学生に対して警戒せずに打ち解けて心を開いているからこそ生じる行動であるという視点での解釈から①②③（表 4-2.1～表 4-2.6 の 42 項目のカテゴリー番号①～④を指す。以下、同様。）の項目が該当した。

「(2)幼児にとって中学生は頼りになる先生のような存在になっている」について

この項目は、中学生は保育者のような大人ではないが、年齢の大きく離れた中学生であるからこそ幼児が中学生を頼っている場面の行動を集めたものである。したがって、ここでの幼児の行動は、中学生が幼児にとっての問題解決につながるような、援助をしてくれる保育者的な存在となっているからこそ生じる行動であるという視点での類型化であった。

幼児だけでは出来ないことを手伝ってもらったり、わからないことを教えてもらったり、褒めてもらったりというように、幼児が年長者である中学生を頼りにしているからこそ生じる行動という視点での解釈から④～⑩までのふれ合い行動が該当した。

「(3)幼児にとって中学生はもの珍しく気になる存在となっている」について

この項目は、普段の園生活にはいない中学生がいることにより、幼児同士ではしないような遊び方や発想に遭遇したり、中学生のちょっとしたしぐさが気になったり、園では使わないような言葉づかいを耳にしたり、というような園に馴染まない中学生が居ること自体への幼児の違和感から生じるとされる幼児の行動を集めたものである。したがって、ここでの幼児の行動は、園に馴染まない中学生に対する幼児の違和感から生じるもの珍しさや気にしている様子が現れた行動という視点での類型化であった。例えば、「⑭幼児が中学生の言動を真似ている場面」の幼児の真似るという行動の場合、幼児仲間でも日常的に見られる行動であるが、ここでの幼児の真似の対象は普段見慣れていない中学生の言動であるという点での違いがある。いつもの幼児同士では気にならないような行動であっても、同様の言動を中学生がすることへの違和感があり気になる場合や、見慣れない中学生の言動自体へのもの珍しさなどから生じるもので、違和感のある言動を幼児が真似を通して中学生の気分を味わっているような行動であると捉えた。

中学生は普段の園生活にはいない人であり、普段接している幼児仲間とは体の大きさや喋り方も異なる異質な存在であり、幼児にとってはもの珍しい存在であるという視点での解釈から⑪～⑬までの項目が該当した。

「(4)幼児が中学生のことを知ろうと情報収集している」について

この項目は、幼児が中学生の違和感から特徴や特性に気づいたり、不思議に思ったりした事柄に対して、幼児が積極的に中学生に関わることによって、その気づきや不思議さを解消するために質問するといった積極的な情報収集の行動が見られた場面を集めたものである。したがって、ここでの幼児の行動は、単に幼児が中学生の特徴や特性に何となく気づいているという静的な様子ではなく、中学生が幼児にとって、もっと積極的知りたい存在となっていることから生じるもので、幼児が中学生からの回答や反応を積極的に求める行動という視点での類型化であった。

中学生の特徴や特性についての情報を収集するために幼児が中学生に積極的に問いかけるなどの行動を起こし、中学生からの回答や反応を得ようとしているという視点での解釈から⑱⑳の項目が該当した。

「(5)幼児が中学生に振り向いてもらおうとしている」について

この項目は、幼児が中学生に自分の方に意識を向けてもらうために起こしたと思われる行動を集めたものである。したがって、ここでの幼児の行動は、幼児にとって中学生は、幼児自身のことを知ってもらいたい存在となっていることから生じるもので、幼児が中学生を振り向かせるために声をかけたり、気を引いたりするためにわざわざ中学生に何かをするなどの行動という視点での類型化であった。

園に一時的に来ている中学生は幼児にとって初めて出会う人であり、ずっと園にいるわけではなくお客様の特別な人であり、そのような中学生に幼児自身が自分の存在を知ってもらおうとして中学生が自分の方を向いてくれるような行動という視点での解釈から⑳㉑の項目が該当した。

「(6)中学生がいることで幼児の活動が活発になっている」について

この項目は、幼児らの活動に中学生が加わることによって、普段の幼児仲間だけではしないような活動に発展するなどの場面を集めたものである。したがって、ここでの幼児の行動は、例えば鬼ごっこやサッカーなどの遊び場面に中学生が加わることによって、中学生の機敏な動き方に応えようとする幼児の真剣な様子や、中学生と一緒に遊びたい幼児らが大勢集まり大規模な遊びになるなど、幼児にとって中学生が刺激的な存在となっていることから生じる行動という視点での類型化であった。

中学生は幼児同士ではしないような遊び方を知っており、普段の幼児同士で遊ぶ時とは違った刺激を与えてくれる存在となっているという視点での解釈から㉒の項目が該当した。

「(7)幼児は中学生にはかなわない（「中学生って「すごい」）」について

この項目は、幼児が中学生との遊びなどを通して、中学生との体力差や、知識差などを幼児が目当たりによって、中学生の優れた面を幼児が認めるような言動（幼児が悔しがるような様子も含む）を集めたものである。したがって、ここでの幼児の行動は、中学生は幼児とは年齢的にも離れており、体力的にも知識的にも幼児よりも発達していることもあり、例えばサッカーのような体を使った遊びでは幼児が全力で頑張ってもなかなか勝つことが出来ず手強い存在でもあることから生じる行動という視点からの類型化であった。

中学生との体力差や、知識差などを幼児が目当たりにし、たとえ悔しい思いをした場合でも中学生の優れた面を幼児が認めているという視点での解釈から㉓の項目が該当した。

「(8)幼児の方が中学生よりも優位である」について

この項目は、年齢的にかなり下である幼児の方が中学生よりも勝っていたり、知識をもっていたりする場合の行動を集めたものである。「(7)幼児は中学生にはかなわない（「中学生って「すごい」）」とは対照的な項目であり、中学生は幼児とは年齢的にも離れており、体力的にも知識的にも幼児よりも発達していることもあり、大抵のことは幼児よりも優位である。しかし、とりわけ園生活においては幼児の方が慣れており、園の勝手がわかっていることもあって年齢的には下である幼児が優位な立場となる場合もある。したがって、ここでの幼児の行動は、幼児にとって中学生は園生活に不慣れな存在であることから生じる幼児が中学生

を労わって手伝ったり、何かを教えたりする行動という視点からの類型化であった。

年齢的には下であっても、園生活においては幼児の方が優位であるという視点での解釈から⑳～㉓の項目が該当した。

「(9)幼児が中学生を見下している」について

この項目は、中学生の言うことを聞かず反抗的だったり、からかったりするなど幼児が中学生を見下していると思われる行動を集めたものである。これらは「(8)幼児の方が中学生よりも優位である」の項目と同様に、幼児にとって中学生が園生活に不慣れな存在であることから生じる行動であると考えられるが、(8)と異なる点は、(8)の場合は、園生活に不慣れな中学生に対して幼児が労わって手伝ったり、何かを教えたりする行動を示すのとは対照的に、幼児が不慣れな中学生を見下し、中学生の言うことを聞かず反抗するというような行動を示す点である。したがって、ここでの幼児の行動は、中学生が園生活に不慣れな存在であることから生じる中学生を見下した行動という視点からの類型化であった。

中学生の言うことを聞かず反抗的な態度であったり、中学生をからかったりするという視点での解釈から㉑㉒㉓の項目が該当した。

「(10)幼児にとって中学生が頼りにならない存在になっている」について

この項目は、幼児にとって年長者であるためいろいろな行動の手本になるべき中学生が、幼児にとって手本にならなかつたり、年長者として介入したにもかかわらず幼児の問題解決に至らず頼りにならなかつたりというような場面の幼児の行動を集めたものである。したがって、ここでの幼児の行動は、幼児にとって中学生が頼りにならない存在になっていることから生じる幼児にとって手本にならなかつたり、中学生の介入にもかかわらず幼児の問題解決に至らなかつたりするなどの視点からの類型化であった。

中学生は年齢差の大きい年長者であることから幼児にとって様々な面で勝っており「(2)幼児にとって中学生は頼りになる先生のような存在になっている」の項目のような側面ある一方で、中学生は保育者のような大人ではないこともあり頼りきれない側面もあるという視点での解釈から㉔㉕の項目が該当した。

「(11)中学生がいることで生じる幼児の揉め事」について

この項目は、クラスに一人しかいない中学生の争奪戦などにより幼児らが揉めている行動を集めたものである。したがって、ここでの幼児の行動は、中学生が普段は園にいない人で、幼児にとっては構ってもらいたい特別な存在であることにより幼児らの揉め事が生じているという視点からの類型化であった。

普段園にいない中学生が幼児にとって特別な存在であるがために生じている揉め事という視点での解釈から㉖㉗の項目が該当した。

「(12)幼児が中学生と関わろうとしない」について

この項目は、他の(1)～(11)の項目とは異なり、中学生から幼児へのふれ合いの働きかけがあったにもかかわらず、それを幼児が拒否して応じない、あるいは無視するというような幼児の行動を集めたものである。したがって、ここでの幼児の行動は、その時の幼児にとっての何らかの理由により関わりたくない存在となっていることから生じているという視点からの類型化であった。

中学生がクラスに一人しかいない特別な存在でありつつも、場面や幼児の状況によって関わりを拒んでいるという視点での解釈から⑳㉑㉒の項目が該当した。

「(13)中学生が幼児との関わりに消極的である」について

この項目は、幼児が中学生と関わろうとしても中学生に拒まれてしまう場合や、幼児と近い距離にただ居るだけで、中学生が幼児と関わろうとしていない場面の様子を集めたものである。したがって、ここでの幼児の行動は、中学生が幼児にとって振り向いて構ってもらいたい存在となっているが、構ってもらえなかったり、そばにいるにもかかわらず中学生が幼児の行動に対して反応してくれなかったりという視点からの類型化であった。

幼児側が何らかの関わりをしているが中学生が反応しない、あるいは、意図的に関わろうとしないという視点での解釈から㉓㉔の項目が該当した。

(4)上位カテゴリーの生成

(3)で示した 13 項目のサブ・カテゴリーから、幼児はどのような経験をしているのかを見出すために、「幼児の経験」という視点からサブ・カテゴリーをさらに類型化して抽象度をあげた分析を行った結果、6 項目の上位カテゴリーを生成することができた(表 4-2.1～表 4-2.6 の上位カテゴリー6 項目)。この 6 項目の上位カテゴリーの生成プロセスは次に示す通りであった。

「1. 中学生に対して好意的な感情をもつ経験」について

この項目には、サブ・カテゴリーの「(1)幼児が中学生に親しみをもって接している」、「(2)幼児にとって中学生は頼りになる先生のような存在になっている」が該当した。

中学生が幼児にとって安心できて親しみのもてる存在となったり、幼児にとっての問題解決につながるような援助をしてくれる保育者的な存在であったりすることにより、幼児は中学生に対して親しみをもったり、中学生を信頼するというような好意的な感情が芽生える経験をしていると解釈した。

「2. 中学生のもつ特性や多様性に興味・関心をもつ経験」について

この項目には、サブ・カテゴリーの「(3)幼児にとって中学生はもの珍しく気になる存在となっている」、「(4)幼児が中学生のことを知ろうと情報収集している」、

「(5)幼児が中学生に振り向いてもらおうとしている」が該当した。

中学生は幼児が普段接している幼児仲間とは体の大きさや喋り方も異なる異質でもの珍しい存在であり、それにより中学生がどのような人であるのかをもっと積極的知りたい存在でもあり、幼児自身のことにも気づいて知ってもらいたい存在となっていることなどから、普段の園生活で慣れ親しんだ年齢の近い幼児仲間や保育者とは異なった、年齢的にも活動の仕方の面でも異なる中学生のもつ多様な特性に触れて興味や関心をもつ経験をしていると解釈した。

「3. 幼児同士で活動する時とは違った躍動的、発展的な活動の経験」について

この項目には、サブ・カテゴリーの「(6)中学生がいることで幼児の活動が活発になっている」、「(7)幼児は中学生にはかなわない（「中学生って「すごい」）」が該当した。

幼児にとって中学生が刺激的な存在となっていたり、幼児が全力で頑張ってもなかなか追い越したり勝ったりことが出来ない手強い存在であることによって、幼児同士では出来ないような発展的で刺激的な活動を経験していると解釈した。

「4. 年上である中学生に対して優位になれたり、主導権を握れたりする経験」について

この項目には、サブ・カテゴリーの「(8)幼児の方が中学生よりも優位である」、「(9)幼児が中学生を見下している」、「(10)幼児にとって中学生が頼りにならない存在になっている」が該当した。

中学生は幼児とは年齢的にも離れており、体力的にも知識的にも幼児よりも発達していることもあり大抵のことは幼児よりも優位であるが、とりわけ園生活においては勝手にわかっておらず不慣れな存在となっている。それにより幼児の方が優位な立場となり、年の離れた中学生相手に幼児が主導権を握った行動をする経験をしていると解釈した。この経験では、幼児が自信をもつことに繋がる場合もあれば、中学生を見下すことになる場合もある。

「5. 中学生がいることによって生じるいざこざの経験」について

この項目には、サブ・カテゴリーの「(11)中学生がいることで生じる幼児の揉め事」が該当した。

普段は園にいない中学生は幼児にとって特別な存在であり構ってもらいたい人であるため、幼児の間で中学生の争奪戦や揉め事が生じたり、中学生に構ってもらっている幼児仲間への嫉妬心をもつなどの経験をしていると解釈した。

「6. 中学生との関わり難さの経験」について

この項目は、サブ・カテゴリーの「(12)幼児が中学生と関わろうとしない」、「(13)中学生が幼児との関わりに消極的である」が該当した。

何らかの理由により幼児にとって関わりたくない存在となっていたり、逆に、

幼児は中学生と一緒に遊んでもらったり、構ってもらうことを望んでいても、中学生側がそれを拒む場面が見られた。職場体験という目的で園を訪れ、幼児よりも年長者ではあっても、常時、いろいろな感情や心身の疲れを上手く調整できる大人や保育者ではないため、いつも幼児の思いを汲んで関わることは出来るとは限らない。そのような未成熟性を備えた中学生との関わりの難しさを幼児は経験していると解釈した。

表4-2.1 職場体験233のエピソードに含まれる幼児のふれ合い行動の 카테고리分類と該当するエピソードの一例

幼児のふれ合い行動上位カテゴリー6項目	幼児のふれ合い行動サブ・カテゴリー13項目	幼児のふれ合い行動42項目 (分類者間での項目選択の一致がみられた件数)	K 係数	該当するふれ合い行動の一例<エピソード1~15は「結果と考察」の項で例として使用>	年齢クラス
1. 中学生に対して好意的な感情をもつ経験 (280件、37.6%)	(1) 幼児が中学生に親しみをもって接している(135件、18.1%)	①幼児が中学生を遊びに誘ったり、何かをねだったりする場面(36件、4.8%)	0.74	女兒Nは絵本の棚に行き、一冊の絵本をもって中学生MEのところに行き絵本を差し出して「よんで」と言った。	1歳児
		②幼児が中学生と身体接触する場面(90件、12.1%)	0.89	トランプカードを配る役の子どもがカードをきって準備をしている間に、中学生MGの右隣の椅子に座っていた男児がMGの膝に乗り、MGの右腕に抱きついてた。<エピソード1>	5歳児
		③幼児が中学生と目が合ってニッコリ微笑む場面(9件、1.2%)	0.75	その男児は度々二人の中学生らの方を見ては「ね」と言ってニッコリとほほ笑みでは保育者の読み聞かせる絵本の方を見る、ということを繰り返していた。	3歳児
	(2) 幼児にとって中学生は頼りになる先生のような存在になっている(145件19.5%)	④幼児に揉め事やケガ等が起きないように事前に中学生が関わる場面(4件、0.5%)	0.73	I児がH児の使っていたブラレールの電車に触ろうとするとH児は泣きそうな顔になって「あー、とったー」と言ってI児を叩こうとした。I児もH児を叩こうと手を出したので、中学生MUは慌てた様子で二人の子どもの手を片方ずつつかんで、「あー、もー、ケンカしないのー」と言って止めさせようとした。	2歳児
		⑤幼児の話に中学生が耳を傾ける場面(16件、2.1%)	0.78	女兒がブランコからおりて、中学生FRの方を向いて、「あのね、Uのお父さんね、Uが生まれる前にはね、いたんだけどね、Uが赤ちゃんのときにね、いなくなっただって」と説明するように淡々とした口調で話した。FRはN児のブランコを揺らしながら、「え？死んじゃったの？」と聞き返した。U児は「うん」と言っただけだった。	4歳児
		⑥幼児が中学生に手伝ってもらったり、教えてもらったりしている場面(60件、8.1%)	0.73	男児Qはセミを捕ろうとしていたが手が届かなかったので、「やっぱ、とどかないよ、おねえさんやってみて」と言って虫捕り網を中学生FRに渡した。FRは「目、悪いんだよね。捕れなかったらごめんね」と言いながらも、ねらいを定めて上手く捕ることができた。<エピソード2>	4歳児
		⑦幼児が自分に出来ないことを中学生に訴えて助けを求めている場面(8件、1.1%)	0.72	女兒Yは中学生FRのところに行き、「Tシャツぬげない」と言った。FRは、「はい、腕、バンザイしてみて、よいしょ、ほんとに汗かいてるから脱ぎにくいね」と声をかけながらTシャツを脱ぐのを手伝っていた。ようやく脱げると、Y児は、「ありがとう」と言って自分のロッカーの前に戻った。	4歳児
		⑧幼児が中学生の指示や言うことを素直に聞いている場面(22件、3.0%)	0.72	相撲ごっこをしている二人の周辺には、まだ、床に座って着替えをしている途中の子どももおり、ぶつかりそうになったため、中学生MSは、「ちょっと、ここ、危ないから、やめよ。プールバック置いてきな」と言った。その男児は相撲ごっこをやめてプールバックを片づけに行った。	3歳児
		⑨幼児が中学生に褒めてもらっている場面(15件、2.0%)	0.75	中学生FMIはピンク色のクレヨンをとると、「う」という平仮名を書き「さて、これなんだ？」と言った。女兒Aは笑いながら「“う”」と答えた。FMIは「正解、よくわかったね。ひらがな読めるんだ」と言った。	4歳児
		⑩幼児が中学生に注意されている場面(20件、2.7%)	0.71	道具を片付けながらお喋りをしていたり、仕上がった七夕飾りを眺めていたりしており、中学生FCは、その子どもたちに「ほら、集まって。片付けて集まんきゃ」と声をかけてまわっていた。	4歳児

表4-2.2 職場体験233のエピソードに含まれる幼児のふれ合い行動の 카테고리分類と該当するエピソードの一例

幼児のふれ合い行動上位カテゴリー6項目	幼児のふれ合い行動サブ・カテゴリー13項目	幼児のふれ合い行動42項目 (分類者間での項目選択の一致がみられた件数)	κ 係数	該当するふれ合い行動の一例<エピソード1~15は「結果と考察」の項で例として使用>	年齢クラス
2. 中学生のもつ特性や多様性に興味・関心をもつ経験 (186件、24.8%) (以下、次ページに続く)	(3) 幼児にとって中学生はもの珍しく気になる存在となっている (78件、10.4%)	⑪ 幼児が中学生の普段の遊び方・言葉使いにふれる場面 (8件、1.1%)	0.72	「じゃあ、J君からね」と言ってゲームが始まった。しかしJ児の番が終わると次が誰なのか、J児の右側の子どもに順番を進めるのか、左側の子どもに順番を進めるのかでもたもたしていた。すると中学生MGが、J児を指さして、「きみから時計回りに回ればいいじゃん、だから、つぎ、そっちね」と言って回る方向(時計回り=右回り)を指さした。男児らはうなずいた。子どもたちは口々に「はやく、やろうよ」と言った。その時、男児Vが隣の男児WIに「時計回りって何？」と小さな声でたずねた。	5歳児
		⑫ 幼児が普段はいない中学生の存在に、はしゃいでいる場面 (12件、1.6%)	0.75	中学生らが遊戯室前の廊下を通ると、遊戯室で遊んでいた一人の男児が、「あ、イケメンだっ」と叫んで、廊下に飛び出してきた。すると遊戯室で遊んでいた別の男児が「えっ、イケメンきたの?」と言って、廊下の方に走り寄った。	4歳児
		⑬ 幼児が他児よりも中学生を特別優遇した扱いする場面 (2件、0.3%)	1.00	中学生MGの順番になり、サイコロで出た色のジェンガをMGが慎重にそうと抜こうとすると、女児Bがジェンガ全体を手で支えるようにして、「はい、私がおさえてるから倒れないよ。」と言った。MGは苦笑いを浮かべながら「え、押さえんの、ありか?」と言った。	5歳児
		⑭ 幼児が中学生の言動を真似ている場面 (10件、1.3%)	0.78	女児Cが中学生FZの背後からそうと近づき、FZの首にかけていたタオルを素早く取って、FZさんがやっていたのと同じように自分の首にかけた。FZが気付いて振り向くとO児は、「お姉さんといっしょ。」と言った。	4歳児
		⑮ 幼児が普段園にいない中学生の存在に気づき意識する場面 (7件、0.9%)	0.72	女児Nは中学生MEが保育室に入って来るなり、そばに近づき、立っているMEの顔を見上げて微笑んだ。そのあとすぐに、近くの保育士のところに行き「おにいちゃん、きたね」と言った。	1歳児
		⑯ 中学生がいることで幼児の気が散っている場面 (9件、1.2%)	0.80	運動会の練習で列に並んで座っている数人の子どもたちが後方にいる中学生FMの方を度々振り向き、おしゃべりしていた。そのお喋りがしばらく続き、保育士から喋らずに、前を向いて座るように注意された。	4歳児
		⑰ 中学生が何かをしている様子を幼児がじっと見ている場面 (20件、2.7%)	0.75	中学生MUはソフト積み木を単に積み上げるだけではなく、出来るだけ速いスピードで立方体(一辺が15cmほど)の形の積み木を積み上げることを数回繰り返していた。そのMUの様子を数人の子どもたちがそばで見っていた。	2歳児
		⑱ 幼児が中学生の噂話をしている場面 (10件、1.3%)	0.95	靴箱の上に置いてあった中学生MAのスニーカーを見て女児Oが「これ、お兄さんの靴だよ」と言った。女児Pが「お兄さん、もう来てるんだ」と言って年長の保育室を覗いた。しかし保育室にMAの姿はなかった。O児は「いないね」と言った。P児は「Oちゃん探しにいこう」と言って、カバンと帽子をつけたままで「お兄さんはどこー」と言いながら他の保育室を覗いて探しに行った。<エピソード3>	5歳児

(以下、前ページからの続き) 2. 中学生のもつ特性や多様性に興味・関心をもつ経験(186件、24.8%)	(4) 幼児が中学生のことを知ろうと情報収集している(50件、6.7%)	⑱ 幼児が中学生の特徴を外見から捉えている場面(8件、1.1%)	0.72	水遊びの終了後、中学生FMはいつも着ている体操服が水で濡れてしまったために学校のジャージのズボンに着替えて保育室に戻ってきた。それを見た1人の男児らが、FMのジャージを指さしながら大きな声で、「あれ？」と言うと、そばにいた3人の男児らも「あれ？」「あれ？」と言いだした。すると女児Aが「それ、帰るときのズボンじゃん」と言った。	4歳児
		⑳ 幼児が中学生に何かを質問している場面(42件、5.6%)	0.75	女児が中学生MWIに、「お兄さんって、おとな？」と訊ねた。MWIは「うーんとね、お兄ちゃんねえ、電車代とかは大人なんだけど、他はねえ、そうでもないんだよね」と笑いながら答えていた。〈エピソード4〉	3歳児
	(5) 幼児が中学生に振り向いてもらおうとしている(58件、7.7%)	㉑ 幼児が中学生に何かを見せている場面(25件、3.4%)	0.76	女児Dは鉄棒で、ブタのまるやきをやりながら、「ねえ、見てー、ほらー、見てってー」と中学生に向かって大きな声で叫んでいた。	3歳児
		㉒ 幼児が中学生の気を引こうとしてわざと何かをしている場面(33件、4.4%)	0.71	中学生MSがすぐ横に座っている子どもが描いている絵をじっと見ていると、その後方から男児Sが近づいて「ワッ」という大きな声をだしてMS君を驚かせた。しかしMSは静かに振り向いて「おどろかないよ」と微笑みながら言った。S児は「どーしてー」と首をかしげながら残念そうな表情で言いながら、しゃがんでいるMSの膝に無理やり座ろうとした。〈エピソード5〉	3歳児

表4-2.3 職場体験233のエピソードに含まれる幼児のふれ合い行動の分類と該当するエピソードの一例

幼児のふれ合い行動上位カテゴリ6項目	幼児のふれ合い行動サブ・カテゴリ13項目	幼児のふれ合い行動42項目(分類者間での項目選択の一致がみられた件数)	κ 係数	該当するふれ合い行動の一例<エピソード1~15は「結果と考察」の項で例として使用>	年齢クラス
3. 幼児同士で活動する時とは違った躍動的、発展的な活動の経験(67件、9.0%)	(6) 中学生がいることで幼児の活動が活発になっている(53件、7.1%)	㉓ 中学生の関わりで幼児の遊びや動きが活発になり、発展する場面(15件、2.0%)	0.79	ボールを追いかける子どもたちの表情も真剣さを増し、動きも先ほどよりも活発になった。中学生MUは5歳クラスの男児にボールを奪われながらも、すぐに奪い返し子どもたちを上手くかわしながらあちこちに向きを変えながらドリブルを続けた。	5歳児
		㉔ 中学生がいることで複数の幼児が集まってくる場面(38件、5.1%)	0.75	2人の幼児と中学生FCが追いかけていた。そこに、数人の幼児らが「いーれーてー」と言ってやって来た。FCは、「一緒にやる？じゃあ、最初からやろう。集まってー。鬼の決め直ししよう」と、すでに一緒に追いかけていた幼児らに声をかけて集まらせた。すると、13人の幼児が集まった。その後さらに増えて19人になった。FCは集まった幼児らの人数を数え、「よし、鬼の数も増やすよ」と言った。〈エピソード6〉	4歳児
	(7) 幼児は中学生にはかなわない(「中学生って「すごい、」」(14件、1.9%)	㉕ 中学生のほうが優位で、かなわない場面(14件、1.9%)	0.74	サッカーの得意な男児Vは中学生FRのそばに行き、「サッカーやろー」と言う、いきなり力いっぱいFRに向かってボールを蹴った。しかしFRに簡単に足で止められてしまった。V児は首をかしげて悔しそうに笑った。〈エピソード7〉	4歳児

表4-2.4 職場体験233のエピソードに含まれる幼児のふれ合い行動の 카테고리分類と該当するエピソードの一例

幼児のふれ合い行動上位カテゴリー 6項目	幼児のふれ合い行動サブ・カテゴリー 13項目	幼児のふれ合い行動42項目 (分類者間での項目選択の一致がみられた件数)	K 係数	該当するふれ合い行動の一例<エピソード1~15は「結果と考察」の項で例として使用>	年齢 クラス
4. 年上である中学生に対して優位になれたり、主導権を握れたりする経験(148件、19.8%)	(8) 幼児の方が中学生よりも優位である(100件、13.4%)	②⑥ 幼児が中学生よりも勝っている場面(6件、0.8%)	0.78	中学生FTは剣玉をやりながら、「あー、でも、また入らなくなっちゃったよ～、ねえ、どうやったら入るか教えて。」と悔しそうな表情で言った。男児Rは、「はい、こうやんの。(と、簡単に剣先に入れて見せる)ね、簡単でしょ？はい、お姉さんやってみて。」と言った。<エピソード8>	5歳児
		②⑦ 幼児が中学生を手伝ったり、教えたりしている場面(40件、5.4%)	0.74	配膳台に並ぶ子どもたちの列に、中学生FMも自分の食器を持って並んでいた。FMが少し列からズレて曲がって並んでいたのを後ろに並んでいた男児が見て、「おねえさん、まっすぐ並ばないといけないんだよー」と言った。FMIは「はい、わかりましたー」と言って前の子どもの真後ろにまっすぐに並び直していた。	4歳児
		②⑧ 中学生が幼児に何かを訊ねている場面(27件、3.6%)	0.76	中学生MSは3分ほどして紙芝居を一つ持って保育室に戻ってきた。保育室の入り口付近にいた子どもたちにその紙芝居をチラッと見せながら「これ知ってる？」とたずねた。子どもたちは口々に「しってるー」と答えた。	3歳児
		②⑨ 幼児が中学生に指示して中学生がそれに従っている場面(24件、3.2%)	0.72	中学生FMが女児Bをおんぶして軽く走るとB児ははしゃぎながら、「ジャングルジムに行つてー」と言った。FMがB児をおぶってジャングルジムの方に走ると、B児は「おろして」と言った。	4歳児
		③⑩ 幼児が中学生の味方をして、かばっている場面(3件、0.4%)	0.80	女児Kと女児Uが中学生FMのそばにやって来てFMの腕を強く引っ張りながらはしゃぎはじめた。すると、男児Iが「やめなさい」と言いながら手を引き離そうとしていた。	4歳児
	(9) 幼児が中学生を見下している(32件、4.2%)	③① 中学生の言うことは聞かないが保育者の言うことは聞く場面(10件、1.3%)	0.77	食事中、男児Zは立ったままでお茶を飲み始めた。中学生FMが「こら、座って飲みなさい」と言った。しかしZ児は言うことをきかず、立ったまま飲み続けていた。その様子を見ていた保育者が「Zちゃん、行儀悪い」と注意した。するとZ児はすぐに椅子に座った。<エピソード9>	4歳児
		③② 幼児が中学生に対等な話し方をしている場面(9件、1.2%)	0.72	中学生FTが剣玉にチャレンジしていると、男児Kがやってきて「まだ、やったの～？」と言った。FTは「だって出来ないんだもん。」と、少し頬を膨らませて、口をとがらせて言った。男児Kは「座ってるから出来ないんだよ。」と言った。	5歳児
		③③ 幼児が中学生の嫌がることをしたり、からかったりしている場面(13件、1.7%)	0.74	中学生MAが保育室前の廊下やデッキを慌てた様子で、後方を振り返りながら走っていた。年長組の保育室に入ると、身をひそめるように柵の後ろでかがんで廊下の様子をうかがっていた。しばらくして、一人の男児が、蜘蛛の死骸を手でつまんで走って来て「お兄さんは、どこだー」と言っていた。その男児はMAの蜘蛛嫌いを知っていた。	5歳児
	(10) 幼児にとって中学生が頼りにならない存在になっている(16件、2.2%)	③④ 幼児の前で中学生が保育士から注意や指導を受けている場面(8件、1.1%)	0.89	幼児らとの給食の時間、保育士が中学生FMIに「先生(FMさんのこと)、肘ついて食べないで。でね、お皿は手で持って食べるの。子どもにもそうやって教えてるから、先生もそうしてね」と言った。FMIは「はい」と返事をすると肘をつくのをやめて姿勢を正して、お皿を手に持って食べていた。<エピソード10>	4歳児
		③⑤ 中学生だけでは問題解決できず保育者が介入する場面(8件、1.1%)	0.76	男児Nがしゃがんで泣いていた。中学生FMがN児のそばに行き「どうしたの？」と声をかけるが、N児は何も答えず泣いていた。FMIは保育者のところに「先生、N君が泣いてます」と知らせに行った。	4歳児

表4-2.5 職場体験233のエピソードに含まれる幼児のふれ合い行動の 카테고리分類と該当するエピソードの一例

幼児のふれ合い行動上位カテゴリー 6項目	幼児のふれ合い行動サブ・カテゴリー 13項目	幼児のふれ合い行動42項目 (分類者間での項目選択の一致がみられた件数)	κ 係数	該当するふれ合い行動の一例<エピソード1~15は「結果と考察」の項で例として使用>	年齢 クラス
5. 中学生がいることによって生じるいざこざの経験(7件、0.9%)	(11) 中学生がいることで生じる幼児らの揉め事(7件、0.9%)	③⑥ 幼児が中学生を取り合う場面(6件、0.8%)	0.80	中学生MSに『鉄道ずかん』を「もっかい読んで」と言っていた男児Rは、次に読んでもらおうと待っていた子がいることもそっちのけで、本を手に持ったままMSのひざに座って、「はい、もっかい読むよー」と言って『鉄道ずかん』を開き始めた。待っていた男児Cは「つぎ、ぼくだよー」と言いながらもMS君のひざに横から座ろうとしながら「ずるいー、順番だぞー」と言って二人の男児がMSのひざのうえで押し合いになった。<エピソード11>	3歳児
		③⑦ 幼児がやきもちを妬いている場面(1件、0.1%)	1.00	女児Aと女児Dが何やらもめている様子であった。そこに中学生FMがやって来て、2人の女児の様子を見ていたが、D児が強い口調でA児に何か言うたびに顔をうつむけるA児の頭をFMがなでた。すると、D児の口調がさらに厳しくなり、口を尖らせて怒ったような表情で、A児に「それ、絶対にダメなんだからねっ」と言った。<エピソード12>	4歳児

表4-2.6 職場体験233のエピソードに含まれる幼児のふれ合い行動の 카테고리分類と該当するエピソードの一例

幼児のふれ合い行動上位カテゴリー 6項目	幼児のふれ合い行動サブ・カテゴリー 13項目	幼児のふれ合い行動42項目 (分類者間での項目選択の一致がみられた件数)	κ 係数	該当するふれ合い行動の一例<エピソード1~15は「結果と考察」の項で例として使用>	年齢 クラス
6. 中学生との関わり難さの経験(57件、7.7%)	(12) 幼児が中学生と関わろうとしない(12件、1.6%)	③⑧ 幼児が中学生を人見知りしている場面(3件、0.4%)	0.86	男児Mは、恥ずかしそうに笑みを浮かべて中学生FMの前を通り過ぎようとしたので、園長先生が「M君、お姉さんとギョッは？」と言うと、M児は笑みを浮かべながらも首を横に振った。<エピソード13>	4歳児
		③⑨ 幼児が中学生の声かけに知らん顔で応じない場面(5件、0.7%)	0.91	中学生FRは、保育室の隅ですねて座っている男児Vに、「V君、もう給食はじまるから行こう」と声をかけていたが、V児は何も答えず知らん顔で動こうとしない。	4歳児
		④⑩ 幼児が中学生に何かをしてもらうことを拒む場面(4件、0.5%)	0.80	中学生FRが再びブランコの鎖の部分を持って揺らそうとすると、女児Uは「もういい。それ、ヤダ」と言ってFRが鎖の部分を持って動かそうとするのを指差した。FRは「あ、ごめんね」と言って少し離れてU児が自分でこぐのを見ていた。	4歳児
	(13) 中学生が幼児との関わりに消極的である(45件、6.1%)	④⑪ 幼児が中学生にかまってもらえない場面(8件、1.1%)	0.78	中学生FRは、子どもたちの様子をチラチラ見ながらも黙々と食事をしていた。すると女児Zが、食べているFRの顔の前に手を出して、手をパーにしたり、グーにしたりして見せていた。しかしFRはZ児の手をチラッと見ただけ、特に何も反応せずに食べ続けていた。<エピソード14>	4歳児
		④⑫ 幼児のそばに中学生はいるが、積極的なふれ合いがない場面(37件、5.0%)	0.74	外遊びの時間、中学生FRと子ども数人が砂場にいた。子どもたちはFRの近くにはいたが子どもたちだけでケーキ屋さんごっこをやっていた。その横でFRは一人で黙々と穴を掘っていた。<エピソード15>	4歳児

(5) エピソードの文脈からの分析

(4)で示した幼児はどのような経験をしているのかという視点で類型化した上位カテゴリー（6項目）にそれぞれ該当するエピソードを取り上げて、その文脈に沿って以下の通り考察した。なお、本稿では一部のエピソード（表 4-2.1～表 4-2.6の「該当するふれ合い行動の一例」に記載のエピソード1～15）を取り上げるが、その他のエピソードについては添付の付録1を参照されたい。

「1. 中学生に対して好意的な感情をもつ経験」

<エピソード1>

トランプカードを配る役の子どもがカードをきって準備をしている間に、中学生 MG の右隣の椅子に座っていた男児が MG の膝に乗り、MG の右腕に抱きついていた。

<エピソード2>

男児 Q はセミを捕ろうとしていたが 背が届かなかったので、「やっぱ、とどかないよ、おねえさんやってみて」と言って虫捕り網を中学生 FR に渡した。FR は「目、悪いんだよね。捕れなかったらごめんね」と言いながらも、ねらいを定めて上手く捕ることができた。

エピソード1の下線のように、男児はトランプのカードが配られるまでのわずかな隙に、中学生 MG の膝や腕を占領している。男児はトランプのゲームが始まるまでの時間をもてあましていたのか、MG への身体接触行動により暇つぶしの甘えている様子を見取ることができる。トランプのカードが配られるまでのほんのわずかな時間に観察された幼児のふれ合い行動であるが、男児は中学生に直接触れることによって MG への親しみを感じ中学生 MG に対して好意的な感情が生じる経験をしていると考えられる。親しみのある感じる経験をしていると考えられる。

また、エピソード2では、背の低い幼児だけでは出来そうにないことを、幼児よりも背の高い中学生 FR がいることによって、幼児は手伝ってもらおうということを思いつき行動を起こしている。これにより幼児は中学生が頼りになる存在であることが体験的にわかり、中学生 FR を頼りにするという経験をしていると考えられる。

「2. 中学生のもつ特性や多様性に興味・関心をもつ経験」

<エピソード3>

靴箱の上に置いてあった中学生 MA のスニーカーを見て女児 O が「これ、お兄さんの靴だよね」と言った。女児 P が「お兄さん、もう来てるんだ」と言って年長の保育室を覗いた。しかし保

育室に MA の姿はなかった。O 児は「いないね」と言った。P 児は「O ちゃん探しにいこう」と言って、カバンと帽子をつけたままで「お兄さんはどこー」と言いながら他の保育室を覗いて探しに行った。

<エピソード 4>

女兒が中学生 MW に、「お兄さんって、おとな？」と訊ねた。MW は「うーんとね、お兄ちゃんねえ、電車代とかは大人なんだけど、他はねえ、そうでもないんだよね」と笑いながら答えていた。

<エピソード 5>

中学生 MS がすぐ横に座っている子どもが描いている絵をじっと見ていると、その後方から男児 S が近づいて「ワッ」という大きな声をだして MS を驚かせた。しかし MS は静かに振り向いて「おどろかないよ」と微笑みながら言った。S 児は「どーしてー」と首をかしげながら残念そうな表情で言い、しゃがんでいる MS の膝に無理やり座ろうとした。

エピソード 3 は、朝の登園直後、幼児らは普段は見かけない中学生の大きな靴が靴入れに入っているのを見つけ、中学生がすでに来ていることに気づいて園内を探しに行こうとする様子である。幼児らの靴箱に置かれた普段は見かけない幼児のものではない大きなサイズの靴に気づき、その靴が幼児らが普段目にしている保育者の靴でもないこともわかっているようである。このエピソードの場合、幼児らのそばに中学生がいるわけではないが、「中学生の靴」があることにより中学生の存在に気づいており、普段園にいる人の見慣れた持ち物とは異なることへの気づき、さらに幼児仲間と中学生の噂をして話題を共有している。これらのことから幼児は中学生 MA への興味や関心を持つ経験をしていると考えられる。

エピソード 4 の下線部の幼児の問いかけに、中学生という年代に対する幼児の関心が表れている。体格は先生のように大きいと先生とは違うという幼児の疑問から発せられた言葉であると読みとることができる。幼児は中学生の外見や言動などをよく観察しており幼児なりに中学生の印象を感じ取っている。そのうえで目の前の中学生が実際はどういう人であるのかを知るために幼児が質問を投げかけることにより情報を積極的に収集する行動であり、これは幼児が対象中学生に興味を持つ経験であると考えられる。

エピソード 5 の下線は、幼児が中学生の気を引くために故意に行っている行動である。S 児は少し前から MS が他の幼児と関わっている様子をじっと見ており、S 児は中学生 MS と関わるきっかけとして、普通に話しかけるのではなく、わざ

わざ MS の後方に静かに近づき、大きな声で驚かせるという方法を用いている。これは、他児とふれ合っている MS をいかに自分の方に意識を向けさせて構ってもらうかを S 児なりに考えた行動であると解釈することができる。これをきっかけとして S 児は MS に接近し膝に座ろうとする行動につながっている。これらの一連の行動は S 児の中学生に対する関心の表れであるとも考えられる。

「3. 幼児同士で活動する時とは違った躍動的、発展的な活動の経験」

<エピソード 6>

2 人の幼児と中学生 FC が追いかけてっこをしていた。そこに、数人の幼児らが「いーれーてー」と言ってやって来た。FC は、「一緒にやる？じゃあ、最初からやろう。集まってー。鬼の決め直ししよう」と、すでに一緒に追いかけてっこをしていた幼児らに声をかけて集まらせた。すると、13 人の幼児が集まった。その後さらに増えて 19 人になった。FC さんは集まった幼児らの人数を数え、「よし、鬼の数も増やすよ」と言った。

<エピソード 7>

サッカーの得意な男児 V は、中学生 FR のそばに行き、「サッカーやろー」と言うと、いきなり力いっぱい FR に向かってボールを蹴った。しかし FR に簡単に足で止められてしまった。V 児は首をかしげて悔しそうに笑った。

エピソード 6 では、最初は中学生と幼児 2 人の追いかけてっこであったが、次々と幼児らが加わり人数が増えている。人数が増えたため中学生 FC は鬼の数も増やすことを提案している。ここでは中学生が鬼ごっこを仕切るリーダー的存在になっており、このような遊びを通して幼児らは小規模での追いかけてっこから大規模な鬼ごっこへと遊び方が拡大していく経験をしていると考えられる。

エピソード 7 は、幼児が力いっぱい蹴ったはずのサッカーボールを中学生に簡単に受け止められてしまった場面である。その直後の幼児の悔しそうな様子からも中学生の優位さを目の当たりにした場面であると解釈することができる。男児 V にとってがっかりした場面でもあるが、体力的にも近い幼児同士では得られない刺激を受ける機会でもあり、中学生の力強さに直に触れる機会でもある。そして中学生に追いつこうとする気持ちが芽生え、次の活動への意欲が引きだされるきっかけとして経験されていると考えられる。

「4. 年上である中学生に対して優位になれたり、主導権を握れたりする経験」

<エピソード 8>

中学生 FT は剣玉をやりながら、「あー、でも、また入らなくなっちゃったよー、ねえ、どうやったら入るか教えて。」と悔しそうな表情で言った。男児 R は、「はい、こうやんの。(と、簡単に剣先に入れて見せる)ね、簡単でしょ？はい、お姉さんやってみて。」と言った。

<エピソード 9>

食事中、男児 Z は立ったままでお茶を飲み始めた。すると中学生 FM が「こら、座って飲みなさい」と言った。しかし Z 児は言うことをきかず、立ったまま飲み続けていた。その様子を見ていた保育士が「Z ちゃん、行儀悪い」と注意した。すると Z 児はすぐに椅子に座った。

<エピソード 10>

幼児らとの給食の時間、保育者が中学生 FM に「先生 (FM のこと)、肘ついて食べないで。でね、お皿は手で持って食べるの。子どもにもそうやって教えてるから、先生もそうしてね」と注意した。FM は「はい」と返事をするとう肘をつくのをやめて姿勢を正して、お皿を手を持って食べていた。

エピソード 8 は、この園の幼児らは、普段から園でけん玉遊びをよくやっていることもあり上手な幼児が多い。下線部は中学生 FT が幼児にけん玉が上手になるためのコツを聞いている場面である。年長者がいつも、どのような場面においても優位であるとは限らないが、多くの場合、年長者が年少者に何かを教えるという様子が見られる。幼児らは自分よりもかなり年上の中学生に教えるという立場を経験することによって、活動への自信をもつことや、意欲をもつ経験になっていると考えられる。

エピソード 9 では、食事中のマナーについて中学生が注意した時には幼児は従わず、保育者が同様の注意をした時には素直に従っている場面である。幼児は中学生のことをよく観察しており、中学生のことを年長者であるが保育者との違いも見極めており、中学生がどの程度わがまを許す人であるのかを試すという行動をしているとも考えられる。

またエピソード 10 は、中学生が食事中のマナーを保育士に注意されている様子であり、その場に幼児も同席している。幼児らは中学生でも保育士から注意されることがあるという場面を目にしていることになる。これらの場面は、年長者である中学生よりも年少者である幼児の方が優位な立場となる経験となっている。年長者が必ずしもいつも優位であるわけではなく、また、いつも世話をする側の

立場にいるわけではないことが分かる。

「5. 中学生がいることによって生じるいざこざの経験」

<エピソード 11>

中学生 MS に『鉄道ずかん』を「もっかい読んで」と言っていた男児 R は、次に読んでもらおうと待っていた子がいることもそっちのけで、本を手を持ったまま MS のひざに座って、「はい、もっかい読むよー」と言って『鉄道ずかん』を開き始めた。待っていた男児 C は「つぎ、ぼくだよー」と言いながらも MS のひざに横から座ろうとしながら「ずるいー、順番だぞー」と言って二人の男児が MS のひざのうえで押し合いになった。

<エピソード 12>

女児 A と女児 D が何やらもめている様子であった。そこに中学生 FM がやって来て、2 人の女児の様子を見ていたが、D 児が強い口調で A 児に何か言うたびに顔をうつむける A 児の頭を FM がなでた。すると、D 児の口調がさらに厳しくなり、口を尖らせて怒ったような表情で、A 児に「それ、絶対にダメなんだからねっ」と言った。

エピソード 11 は、中学生に絵本を読んでもらうために順番を待っている幼児と、すでに読んでもらったにも係わらず交代しようとしないうつ幼児とが揉めている場面である。また、エピソード 12 は、2 人の幼児が揉めている時に中学生が一方の幼児の頭を撫でて慰めたことで、もう一方の幼児が焼きもちを妬いて機嫌を損ねた場面である。幼児にとってこれらは普段はいない中学生がいることによって生じる揉め事の経験である。幼児にとっては不愉快な経験である。しかし、取り合いになったり焼きもちの対象になったりするということは、中学生に構ってもらいたい、ふれ合いたいという幼児の欲求の現れであるとも考えられる。このような幼児にとって不愉快な事柄に幼児が遭遇した場合、園にはその様子を見取り、適切なフォローをする保育者の存在が強みであると考えられる。これは園ではない地域の社会で遭遇する場合との違いであると考えられる。

「6. 中学生との関わり難さの経験」

＜エピソード 13＞

男児 M は、恥ずかしそうに笑みを浮かべて中学生 FM の前を通り過ぎようとしたので、園長先生が「M 君、お姉さんとギュッは？」と言うと、M 児は笑みを浮かべながらも首を横に振った。

＜エピソード 14＞

中学生 FR は、子どもたちの様子をチラチラ見ながらも黙々と食事をしていた。すると女児 Z が、食べている FR の顔の前に手を出して、手をパーにしたり、グーにしたりして見せていた。しかし FR さんは Z 児の手をチラッと見ただけで、特に何も反応せずに食べ続けていた。

＜エピソード 15＞

外遊びの時間、中学生 FR と子ども数人が砂場にいた。子どもたちは FR の近くにはいたが子どもたちだけでケーキ屋さんごっこをやっていた。その横で FR は一人で黙々と穴を掘っていた。

エピソード 13 は、幼児一人ひとりが中学生とふれ合うための機会として保育者側が設定した「中学生とのハグ」や「ギュッと抱きしめてもらう」という場面であったが、幼児によっては恥ずかしがったり、嫌がったりして拒む様子が見られた。3 歳初期から 3 歳半までに 90%の幼児が自分の性を理解し意識するようになる⁷⁾⁸⁾ことから、男児 M は 4 歳児であり、ハグなどの身体接触によりふれ合う対象が女子中学生であったことが M 児の「恥ずかしい」という感情を引き起こし影響したのではないかと推測することができる。

エピソード 14 は、女児 Z が中学生 FR と隣の席で給食を食べている場面である。女児 Z は、普段から食が細く給食を食べるのも遊びながら食べることが多い。そのことを知っている FR が、食事中に Z 児が遊びを仕掛けてきても極力応じないように配慮して意図的に Z 児の遊びの仕掛けに反応しなかったとも考えられる。

また、エピソード 15 では、幼児と中学生が同じ砂場の一角で距離的には近くにも幼児は幼児同志で遊び、中学生は幼児らの遊びに関わることなく単独で穴を掘っている場面である。互いのやっていることが見える距離であるため、幼児も中学生も相手がどのように遊んでいるのかは目に入っており、「平行あそび」の様にも見える。

これらの場面においては、いずれも結果としてはふれ合い行動が観察されなかったということになるが、エピソード 13 では幼児側がふれ合うのを拒み、エピソード 14 では中学生側の配慮によるものであり、エピソード 15 の「平行あそび

、という形態により積極的なふれ合い行動が見られなかったというものであり、それぞれ異なる。したがって、「ふれ合い行動が生じない」という現象の背景には幼児と中学生との多様な関係性の要因があることが示唆された。

4. まとめ

筆者は、ふれ合い体験活動における幼児側にとっての効果を見出す前段階として、ふれ合い体験活動における幼児の様子現状把握と、そこで生起する具体的なふれ合い行動から幼児の経験を分析する必要があると考えた。そこで、本研究では、中学生が園を訪れて幼児とふれ合う活動において、遊び場面だけではなく、食事や着替え等の園における様々な生活場面も含めたふれ合い場面を観察し、それらの場面において幼児は中学生とどのような「ふれ合い行動」を生起させているかを明らかにすることを目的とし、幼児がそこからどのような経験をしているのかについて検討した。本研究の研究協力園においては総合的学習の時間における職場体験による「ふれ合い体験活動」の件数が大幅に多かったため、職場体験の場合に焦点をあてて議論した。

その結果、5園の研究協力園で計233件のエピソードを収集することができた。その全エピソードから、幼児のふれ合い行動の生起箇所を抽出し、類型化し最終的に42項目の「ふれ合い行動」カテゴリーを生成した。そして、中学生が幼児にとってどのような人的存在となっていることから生じる行動なのかという視点での類型化を行い、例えば「(1)幼児が中学生に親しみをもって接している」、「(2)幼児にとって中学生は頼りになる先生のような存在になっている」など13項目のサブ・カテゴリーが生成された。その13項目のサブ・カテゴリーで表された幼児にとっての中学生の存在から、幼児はどのような経験をしているのかという視点で検討したところ、「1. 中学生に対して好意的な感情をもつ経験」、「2. 中学生のもつ特性や多様性に興味・関心をもつ経験」、「3. 幼児同士で活動する時とは違った躍動的、発展的な活動の経験」、「4. 年上である中学生に対して優位になれたり、主導権を握れたりする経験」、「5. 中学生がいることによって生じるいざこざの経験」、「6. 中学生との関わり難さの経験」の6つの上位カテゴリーが生成された。

本研究で観察された幼児のふれ合い行動を、幼児と中学生との相互のやりとりの様子を記述したエピソードの文脈を基にして、幼児にとっての中学生の存在(サブ・カテゴリー)、幼児の経験(上位カテゴリー)という視点からの分析をおこなった結果、見出した幼児の経験は以下のようなものであると考えられる。

「ふれ合い体験活動」で一時的に園を訪れている初対面の中学生に対して、幼児は、中学生が普段園にいる慣れ親しんだ顔見知りの保育者や幼児仲間ではない

にもかかわらず警戒することなく安心して親しげに近づいて接して身体に触れたり、頼ったりするなどの様子が見られたことから、幼児は中学生に対して好意的な感情が芽生える経験をしていることがわかった。

また、年齢的にも、幼児への対応的にも年齢の近い幼児仲間や大人である保育者とは異なった中学生のもつ多様な特性に触れて興味や関心を示す経験もしていることも示唆された。

そのような中学生との出会いから始まり、さらに園での生活や遊びを一緒にすることを通してふれ合いを深めるなかで、幼児が全力で頑張ってもなかなか追いついたり勝ったりすることが出来ない手強い存在であることに気づき、憧れる一方で、園生活には不慣れなために幼児の方が主導権を握ることになり、時には年上であるにもかかわらず頼りなく感じ、見下すような経験もしていることが示唆された。

また、このような「ふれ合い体験活動」の場面においても、必ずしも幼児と中学生の積極的なふれ合いが生起するとは限らず、何らかの理由により中学生が幼児にとって関わりたくない存在となっていたり、逆に、幼児は中学生と一緒に遊んでもらったり、構ってもらいたいことを望んでいても、中学生側がそれを拒む場面も見られたことなどから、職場体験という目的で園を訪れ、幼児よりも年長者ではあっても、常時、いろいろな感情や心身の疲れを上手く調整できる大人や保育者ではないため、いつも幼児の思いを汲んで関わる事が出来る存在であるとは限らない。そのような未成熟性を備えた中学生との関わりの難しさも、場面によって幼児は経験していることが示唆された。

昨今、幼児にとっても中学生にとっても様々な世代の人と身近でふれ合う機会が少なくなっている。しかし現実の社会では様々な世代の多様な他者が共に暮らしている。「ふれ合い体験活動」は、園という限られた環境内で行われる活動にすぎないが、そこで多様な特性をもつ他者と出会って直にふれ合うことは、幼児の成長の過程において多くのことを感じたり考えたりする機会となり、様々な人との関係を築いていくうえで意味のある経験であると考えられる。

5. 今後への示唆と課題

前述の通り本研究で対象としたふれ合い体験活動は、研究協力園における総合的学習の時間の職場体験によるものが大幅に多かったため、本稿では職場体験の場合のみで議論した。しかし、本研究で見出された幼児の「ふれ合い行動」42項目、サブ・カテゴリー13項目、上位カテゴリー6項目は、職場体験を目的とした中学生とふれ合った場合の特有の「ふれ合い行動」なのであろうかという課題が残された。

本研究で生成された「ふれ合い行動」の各項目について、本稿で取り上げた職場体験による結果と、家庭科の保育体験学習や特別活動での保育ボランティアを目的とした中学生とふれ合う場合とでは、幼児の「ふれ合い行動」に違いはあるのだろうか、違いがあるのであればそれはどのような点であるのか。以上の点を今後検討する必要があると考える。それにより、家庭科の場合のように保育に関する事前指導を受けた中学生とふれ合う場合の幼児の反応（「ふれ合い行動」と、事前指導を受けなかった中学生とふれ合う場合のもの）とで比較検討することにより、家庭科で行われているような保育に関する中学生への事前指導が幼児の反応（「ふれ合い行動」）に与える効果に一石を投じるのではないかと考える。

本研究の研究協力園は、職場体験、保育ボランティア、家庭科の保育体験学習によるいずれの中学生も受け入れる方針の園であったこともあり、本研究の観察期間中に中学生の保育ボランティア、家庭科の保育体験学習が一事例ずつと数は少ないが観察することができデータを収集した。したがって事例件数の多い職場体験の場合と比較することは適切ではないが、幼児と中学生との「ふれ合い行動」のエピソードとそこに含まれる幼児の「ふれ合い行動」という側面においては職場体験のエピソードとの類似点も見られるのではないかと考える。以下に、今後検討を進める際の参考としてエピソードの一例と考察を記載しておく（以下に例示する以外のエピソードについては添付の付録1を参照されたい）。

(1) 特別活動における保育ボランティアのエピソードと考察

特別活動における保育ボランティアは、研究協力園 D 園（第 2 期）で行われた。ふれ合い体験活期間は 2011 年 7 月 25 日から 7 月 29 日のうち休日を除いた 4 日間で、その 4 日間の午前 9 時から 12 時までの 3 時間、合計 12 時間の観察を行った。観察対象中学生は男子 MV、女子 FS の 2 名であった。

収集されたエピソード数は 9 件、エピソード中に含まれるふれ合い行動数は 57 件であった。

【保育ボランティアエピソード】

「お兄さん、カプラに夢中」(#D2-(4)-9)

4日目 AM11:00～. 5歳児クラス保育室. 5歳クラス. 中学生: MV

中学生 MV がカプラ積み木で、かなり大がかりな、お城のような建物を作ろうとしていた。見本の写真を見ながら真剣な表情でカプラを一つ一つ積み重ねていた。①数人の子どもたちが、MV が真剣な顔で作っている様子を見ていたが、そのうち、子どもたちが順番にカプラを一つずつ MV に手渡しはじめた。しかし、子どもたちがはしゃいであまりにも次々と手渡そうとするので②MV は「まって、やめて。渡してくれなくていいからー、そこにおいといてー」と強めの口調で言った。子どもたちは少し驚いて圧倒された様子で静かになった。するとそこへ、男児 P が「ウルトラマンだー」と言いながらやって来て、MV が作っているカプラのお城をパンチしようとした。すると、③MV のそばで静かに見ていた男児 O が大きな声で「だめー」と言った。男児 P は、驚いた様子でパンチしようとするのをすぐに止めた。その後も MV は黙々と見本を見ながら作っていた。④何人かの子どもたちは見ているのに飽きたのか、別の場所に移動し遊び始めた。

(考察)

下線①は、ふれ合い行動 42 項目 (以下、「」で示す) の「⑩中学生が何かをしている様子を幼児がじっと見ている場面」、サブ・カテゴリー 13 項目 (以下、[] で示す) の[(3)幼児にとって中学生は物珍しく気になる存在となっている]、上位カテゴリー 6 項目 (以下、<>で示す) の<2. 中学生のもつ特性や多様性に興味・関心をもつ経験>に該当する。

下線②は、「⑮中学生の方が優位で、かなわない場面」、[(7)幼児は中学生にはかなわない]、<3. 幼児同士で活動する時とは違った躍動的、発展的な活動の経験>に該当する。

下線③は、「⑳幼児が中学生の味方をして、かばっている場面」、[(8)幼児の方が中学生よりも優位である]、<4. 年上である中学生に対して優位になれたり、主導権を握れたりする経験>に該当する。

下線④は、「㉑幼児が中学生にかまってもらえない場面」、[(13)中学生が幼児との関わりに消極的である]、<6. 中学生との関わり難さの経験>に該当する。

このエピソードには、上記に示したような 4 つのふれ合い行動が含まれている。このエピソードに関わる幼児らは、中学生 MV が普段園にあるカプラ積み木に夢中になることにより、保育ボランティアという目的を忘れて中学生自身の遊びに没頭してしまったことによる中学生の姿への気づき、そしてそのことから連なって生じる出来事に出会い、中学生のもつ特性や多様性に興味・関心をもつ経験、幼児同士で活動する時とは違った躍動的、発展的な活動の経験、年上である中学

生に対して優位になれたり、主導権を握れたりする経験、中学生との関わり難さの経験をしていると考えられる。

(2) 家庭科における保育体験学習のエピソードと考察

家庭科における保育体験学習は、研究協力園 F 園で行われた。このふれ合い体験活動は 2010 年 2 月 X 日の午前中 9 時から 11 時半頃の時間帯に実施されたものである。前半は園の先生から中学生へのオリエンテーションの時間でもあったことから、幼児と中学生とのふれ合い場面の実質観察時間は 2 時間弱であった。園に訪れた中学生は男子 19 名、女子 18 名であった。

収集されたエピソード数は 14 件、エピソード中に含まれるふれ合い行動数は 14 件であった。

【家庭科保育体験学習エピソード】

「中学生と一緒に劇遊び」(#F-5)

AM9:20～. 保育室前廊下. 3 歳児クラス. 中学生: 男子 6 名、女子 2 名

幼児ら 6 人が保育室前の廊下で、海の生き物が登場する劇遊びをして遊んでいた。頭に付けるタコや、クジラなどのお面をつけて海の生き物になりきって遊んでいた。その様子を見ていた中学生らに幼児が、「ここは海なんだよ。お兄さんもお面つけて魚にならないとだめなんだよ～」と言ってお面を手渡して頭につけるように指示した。中学生らは「お、ここは海の中ですね。はい、わかりました～」と言ってお面を受け取り、笑いながら幼児らと一緒に海の生き物ごっこをして遊んでいた。

(考察)

下線は、「㊟幼児が中学生に指示して中学生がそれに従っている場面」、[(8)幼児の方が中学生よりも優位である]、<4. 年上である中学生に対して優位になれたり、主導権を握れたりする経験>に該当する。

海の生き物のお面は、園の行事で行われた劇の中で幼児らが使用したお面で、幼児らが自分で作成したものであった。幼児らは、すでに行事で劇を行った後であり、その劇遊びが日常の保育の遊びのなかで繰り返し再現されている様子であった。幼児らが各々お面を頭に付けて海の生き物になりきって遊んでおり、保育室前の廊下は幼児らにとっては海の中という設定になっていたようであった。そこに、そのことを知らない中学生らが幼児らの様子を見に訪れたことで、幼児らが中学生に「ここは海なんだよ」と言って中学生らに海の生き物になるように指示をし、中学生らがそれに応じているという場面であり、中学生との遊びに幼児らが主導権をもってふれ合う経験をしていると考えられる。

「1歳児クラスの子どもたち、中学生と一緒に朝のおやつ時間」(#F-11)

AM9:30～. 保育室. 1歳児クラス. 中学生:女子5名

1歳児クラスでは朝のおやつ時間である。小さな円形の机が二つ並べられ、一つの机に4～5人ずつの幼児が座っていた。保育者が机に牛乳とビスケットを準備しているところであった。そこへ5人の中学生(女子)が入ってきた。保育者は中学生らに「これからこの子たち、おやつなのね。おねえさんたちも座ってね」と声をかけた。中学生らが二つの机の周辺の床に座ると、人懐っこい女児 Mが一人の中学生のそばに来て膝に座った。それを見ていた女児 Tも近くにいた中学生の膝に座った。他の幼児らは机の前に座り保育者がおやつの牛乳をコップに注ぐのを待っている様子であった。

(考察)

下線は、「②幼児が中学生と身体接触する場面」、[(8)幼児が中学生に親しみをもって接している]、<1. 中学生に対して好意的な感情をもつ経験>に該当する。

おやつの時間であったこともあり、普段では幼児にとっての一番の関心ごとはおやつであると考えられるが、この日は、普段とは異なり沢山の中学生が園に来ており、1歳児クラスの保育室にも5人の中学生らが入ってきた。女児 Mは1歳児クラスの幼児の中でも人懐っこい性格のようで、保育室に入って床に座った中学生のところにすぐに親しげに寄って行くなり中学生の膝に座った。他の幼児らは保育者がコップに牛乳を入れたりビスケットをお皿に入れたりする様子を机の前に座ってじっと見ながらおやつが準備されるのを待っていたが、そのうち女児 Tは、中学生の膝に座った M児の様子を見て立ち上がり、横にいた中学生の方の膝に座りに行った。M児と T児は初対面の中学生でも物怖じすることなく近寄って、膝に座るという身体接触の経験をしている。

これらの家庭科の保育体験学習によるふれ合い体験活動で得られる経験は、中学生側は家庭科という教科の中で、活動の事前に幼児の発達を踏まえた知識の学習をし、事後に体験を振り返るという指導が成されることによって支えられると考える。また、幼児側は多様な特質をもつ中学生と出会って、実際に関わることによって感じて気づいたことや考えたことについて、保育者が幼児との生活の中で、一人ひとりの経験を把握し受け止め、その都度幼児にわかりやすく整理して言葉で伝えていく等の援助により、幼児の経験が次の経験へと繋がり支えられると考える。

本研究の研究協力園で実施されたふれ合い体験活動の観察の範囲内で、幼児にとってのふれ合い行動と経験という側面から家庭科の保育体験学習と職場体験、保育ボランティアの違いについて考察すると、第一に、園を訪れる中学生の人数が若い幼児にとっては人的環境として影響があるのではないかということである。

これは、職場体験や保育ボランティアの場合のように少ない人数の中学生が園を訪れる場合にはふれ合う機会の得られる幼児とそうでない幼児の偏りが生じるのではないかという点や、家庭科の場合のように多くの中学生が訪れる場合には中学生の集団と幼児の集団とで大規模な遊びや活動に発展させることが可能となるという点が考えられる。第二に、ふれ合いの時間や日数が多くある方が幼児にとっては中学生と継続的に関わって過ごす機会も増えるため、中学生への慣れや親しみが得られやすいのではないかということが考えられる。

また、親としての教育という視点から中学生側の経験を考えた時に、園で過ごしている時の幼児の様子は、必ずしも家庭で親と一緒に過ごしている時の幼児の様子とは同じではない可能性も考慮しておく必要があると考える。園というのは幼児が親から離れて園という特別に整えられた環境の中で仲間集団と保育者と共に過ごす場であり、家庭での過ごし方とは異なる点が多い。保育者の幼児への関わり方も、保育者という専門的な技術を持った立場での関わりと、専門的ではない親の幼児への関わり方の違いを理解したうえで、「親としての子育て」や「保育」について学ぶ必要があると考える。そのように考えると、園ではない地域の子育て支援センター等での実際の親子の関わりを併用して体験することも、中学生にとっては学びの機会となるのではないだろうか。

教科等により、ふれ合い体験活動への取り組みの目的や指導の仕方は異なるため一概には言えないが、すでに幼児期を過ごし、やがて親世代となる過程の中学生という時期に幼児とふれ合い、そこで様々なことを感じとって考えることは職場体験、保育ボランティア、家庭科の保育体験学習のいずれにおいても共通して必要な学びである。その基礎となる部分の学びについては異なる教科等との連携も視野に入れて検討する必要があると考える。

第5章 <研究 2> 幼児は園生活のどのような場面で中学生とふれ合っているのかについての分析

1. 研究の目的

園の幼児と中学生とのふれ合い体験について検討するうえで、両者がそれぞれ属する園と学校との生活の違いを考慮する必要があると考える。小学校以上の学校生活では一日が教科等の授業単位で区切られており、それらの授業と授業の間に休み時間があり、その休み時間に遊ぶこともあるが、多くは次の授業の準備や、そのための教室移動、トイレ休憩として費やされる。

一方の幼稚園や保育所の生活は、保育者が設定した活動を皆で一斉に取り組む活動もあるが、それ以上に、それぞれの幼児が思い思いに好きな遊びをする時間が多い。また、幼児期の子どもは食事、着替え、トイレ等の基本的な生活の習慣を身につける時期でもあり、園生活ではそれらに十分な時間をとり、保育者が援助や指導を行う。そして、園におけるこれらの生活は、小学校以上のような時間割に区切られているわけではなく、生活と遊びの区切りは非常に緩やかで連続性がある。そして、幼児の生活には一つ一つの活動における個々の幼児の多様な経験を理解して受け止めてもらうことや、個々の幼児の発達への細やかな配慮や援助が常に伴う。

また、幼児の普段の園生活においては、同年齢の幼児らが活動を共にすることが多く、異年齢がふれ合う場合であっても、せいぜい園内での年齢差の小さい幼児同士での活動となる。したがって身体の大きさや、身体的能力に顕著な差がある幼児と中学生とのふれ合い体験活動の場面においては、普段の園生活では見られない幼児の行動や会話が生起すると考えられる。

このように生活形態的にも年齢的にも違いの大きい両者のわずか数日のふれ合い期間に、幼児は中学生と園生活のどのような場面でどのようなふれ合いを経験しているのだろうか。

先行研究を概観すると、例えば、自由遊び場面において幼児だけの通常の遊びの様子と中学生と一緒に遊ぶ時の様子を比較した研究¹⁾や、協働で調理を行い一緒に食べるという一連の活動を対象とした研究²⁾³⁾、紙飛行機を一緒に作って飛ばす紙飛行機大会におけるふれ合いの行動と会話を分析した研究⁴⁾や、生徒が幼児に「食の大切さ」を教える活動として田植えから稲刈り、そして調理して食べるまでの一連の活動を取り入れたふれ合い体験の研究⁵⁾などがある。また、中嶋他⁶⁾、砂上他⁷⁾では保育体験学習の実施先の園における体験学習で一般的に行われている活動内容として屋内外での活動、一斉活動、製作活動、自由遊び、運動遊び、という分類で活動内容を示している。

筆者は上記の研究が対象としている活動場面を、両者が自由に遊ぶ場面⁸⁾、行

事的に設定された一斉活動の場面⁹⁾¹⁰⁾¹¹⁾¹²⁾、食事などの基本的な生活の場面¹³⁾¹⁴⁾¹⁵⁾に大きく整理することができると思う。

これらの研究は、生徒を園に送る側である中学校や高等学校側の授業において計画的にふれ合い体験活動の内容を設定し準備して取り組まれている場合がほとんどで、その活動の一部の限定した場面での検討はされているが、園の様々な場面を連続した生活として捉えられておらず、その視点でのふれ合いの様子については言及されていない。また、両者にどのようなふれ合いの様子が見られたかについては検討されているが、そのふれ合いにより幼児側がどのような経験をしたのかについて言及されていない。

そこで本研究では、幼児らが生活する園環境で実施されたふれ合い体験活動を観察し、普段は園と学校という異なった環境で生活している年齢差の大きい幼児と中学生が、園生活のどの活動場面で、どのようなふれ合いをしているのかについてエピソードとして記述し、それを基に分析し、中学生と共に過ごす園生活の様々な場面が幼児にとってどのような経験の場になり得るのかについて見出すことを目的とする。

2. 方法

(1) 観察対象

観察対象園は、都内（A・B・C・D・E園）の計5カ所であった。園に訪れた中学生の活動目的は、総合的学習の時間における職場体験を目的とした幼児とのふれ合い体験活動であった。活動日数、園を訪れる人数、エピソード中での中学生の呼称と、観察対象クラスの幼児人数についての内訳は表5-1（第4章の研究4と同じデータでの分析のため、第4章の表4-1で示す内容と同じ）で示した通りである。園の観察対象クラスの選定は、中学生が配属されるクラスであること、職場体験期間中の行事予定の都合（連続して園内での観察が可能であること）、そして観察者が入ることに差支えが無いかなど幼児の状態について主任、担任保育者と相談のうえで決定した。

幼児の年齢は1歳児クラスから5歳児クラスの幼児である（活動により縦割り保育で行われる場面もあり異なる年齢クラスの幼児が混在する場合があるため、観察対象幼児の年齢の記載は、各エピソードに記載した）。観察対象の中学生の選定については、上記の選定によって決定した幼児の観察対象クラスに配属された中学生を対象とした。

表5-1 職場体験で訪れる中学生の内訳と観察対象クラスの幼児人数

園分類	活動日数	訪れる中学生人数	エピソード中での中学生の呼称(男子はM、女子はFを頭文字とする)	観察対象クラスの幼児人数
A園	5日間	男子4名・女子1名	MG・MS・MU・ME・FN	83名(1歳児～5歳児)
B園	3日間	男子3名・女子1名	MA・MB・MD・FC	43名(4歳児と5歳児)
C園(第1期)	4日間	男子3名・女子3名	MJ・MO・MF・FH・FI・FT	44名(3歳児と4歳児)
C園(第2期)	4日間	女子2名	FY・FZ	同上
D園(第1期)	4日間	男子2名	MW・MX	88名(1歳児～5歳児)
E園(第1期)	5日間	女子3名	FK・FM・FL	23名(4歳児)
E園(第2期)	5日間	女子3名	FP・FR・FQ	同上

(2) 観察期間

2010年7月1日～2011年9月16日の「ふれ合い体験」実施日で、観察時間は午前中の9時から12時の間であった。合計観察日数は30日、合計観察時間は90時間であった。

(3) 観察・記録方法

観察者から被観察者へのはたらきかけを最小にして観察に徹する非交流的観察¹⁶⁾により実施した。基本的には対象中学生の立ち位置付近からの視点で観察し、対象中学生に接近しふれ合った幼児との行動について逐一記録するという方法で行った。この方法により観察者が恣意的に選んだ場面を観察、記録することがないように配慮した。観察は両者のふれ合いの妨げにならないように被観察者からは適度な距離をとった。ただし、ふれ合い行動の詳細な記録が必要であるため、観察位置は被観察者の行動が見えて、会話が聴きとれる適度な距離を保ち、両者の動きや移動に合わせてその都度、臨機応変に調整した。

観察された行動や会話、観察時の背景等は小型のノート(13cm×9cm)に記録した。観察者の記録をとる行為が被観察者に与える影響も考慮し、極力目立たないように記録するよう配慮した。

会話場面の記録については、音声データを正確に収集するために、許可の得られた園では観察時にICレコーダを携帯した。ICレコーダの使用許可の得られた園はB・C・D・Fの4園であった。

(4) データの整理方法

観察記録は観察終了後に、音声データの得られた場合はそれと照合しながら文字に書き起こした後、エピソードとして記述した。1 エピソードの単位は、一連の会話や行動が一旦途切れる等、それまでとは違った活動に移り変わったり、関わる幼児が入れ替わったりした時点を区切りとした。

(5) 分析方法

幼児は園生活のどのような場面において中学生とふれ合っているのかについて検討するために、5 園で観察されたエピソード全件について、それぞれのエピソードの生起する背景ごとに分類した。

そして、その分類した背景ごとに、そこに該当するエピソードを取り上げて、そのエピソードの文脈から幼児が中学生とどのように関わっているのかについて考察する。

(6) 倫理的配慮について

本研究は、第4章<研究1>の研究対象、研究期間等と共通であり、白梅学園大学・短期大学「人を対象とする研究」に関する研究倫理審査委員会規程に基づく審査において、第4章<研究1>と同じ申請番号 201117 で承認されている。

3. 結果と考察

(1) エピソードの背景場面の類型化

幼児と中学生のふれ合いのエピソードは5園合計で233件であった。これらのエピソードが生じている背景が、保育の一日の流れの中で幼児らが何をするための時間として位置づくのかという視点で分類すると、表5-2で示した通りa~nの14種類の場面（下位項目）として整理することができた。このうち、a~mの場面は保育における主な活動場面であり、保育者が保育計画を立てる上でも活動の目的が明確となる場面である。その一方で、保育における明確な目的が見えにくい背景場面、たとえば、主となる活動と次の主な活動との合間に生じる時間や場所において、幼児と中学生とがふれ合うエピソードが複数得られた。これらのエピソードの背景は明確にa~mには分類できなかったため、「n.場面と場面の間」の項目を設けてそこに分類することとした。

さらにそれらの下位項目の場面について、保育者が主導となる活動場面であるのかどうかという視点で類型化したところ、幼児が自分のやりたい遊びを各々することができる時間である「自由な活動の場面」、保育者が主導となりクラス単位などで一斉に行う活動の時間である「一斉的な活動の場面」、食事や排せつ、着替えなど生活上必要なことを行うための時間であり保育者の介入がある「基本的な生活の場面」という3種類の保育場面の他に、この3つの保育場面に該当しない「場面と場面の間」という場面を加えて4種類の上位カテゴリーを生成することができた。「場面と場面の間」は、主な活動と次の主な活動との間に生じる時間であり、保育者が次の活動の準備などで慌ただしく、保育者の目が比較的届きにくい部分であると考えられる。

表5-2で示す通り、「自由な活動の場面」に該当するのがa.室内での自由遊び場面、b.園庭・テラスでの自由遊び場面、「一斉的な活動の場面」に該当するのがc.リズムやリトミックなどの場面、d.片付けの場面、e.プールの場面、g.中学生の実習場面、h.製作活動の場面、i.運動会練習の場面、j.話し合いの場面、m.「集まりの時間」の場面、「基本的な生活の場面」に該当するのがf.着替えの場面、k.食事準備と片付けの場面、l.食事の場面、そして、「場面と場面の間」への該当はn.場面と場面の間という結果となった。

233件のエピソードの中で、幼児と中学生とがふれ合うエピソードが最も多く得られたのがa.室内での自由遊び場面(62件、27%)であり、続いてn.場面と場面の間(40件、17%)、そしてb.園庭・テラスでの自由遊び場面(35件、15%)であった。a、bは自由な活動の場面であり、nは自由な活動の場面ではないが、活動そのものに明確な目的があるわけではなく、他の活動と比較して保育者の指導や介入がそれほど見られない場面である。これらのことから、一斉活動のように保育

者が主導となって行われる活動の場面よりも、保育者の指導や介入がそれほど見られない場面や自由に遊ぶことのできる場面において両者のふれ合いが生じやすいことが示唆された。

表5-2 エピソードの背景場面の分類

背景場面の上位項目	背景場面の下位項目	場面の説明	該当エピソード数(比率)	上位項目ごとの合計
自由な活動の場面	a.室内での自由遊び場面	保育室で各々の幼児がやりたい遊びをすることのできる時間	62(26.6%)	97(41.6%)
	b.園庭・テラスでの自由遊び場面	園庭やテラスで各々の幼児がやりたい遊びをすることのできる時間	35(15.0%)	
一斉的な活動の場面	c.リズムやリトミックなどの場面	保育者が主導となり、ピアノや音楽に合わせてからだを動かしたり歌ったりする活動の時間	5(2.1%)	52(22.3%)
	d.片付けの場面	遊びなどで使った道具や遊具を保育者の指示により皆で一斉に片付けるための時間	6(2.6%)	
	e.プールの場面	プールや水遊びのための時間	7(3.0%)	
	g.中学生の実習場面	職場体験の中学生が、大勢の幼児の前で絵本や紙芝居を読むなどの実習の時間	2(0.9%)	
	h.製作活動の場面	保育者が主導となり、工作をしたり絵を描いたりする時間	10(4.3%)	
	i.運動会練習の場面	保育者主導で皆で行う場面※運動会前の時期だったため、その稽古の時間があった	11(4.7%)	
	j.話し合いの場面	クラスの何かを決める際などで幼児らが話し合う時間のことで、保育者の介入がある	3(1.3%)	
m. "集まりの時間、の場面	朝の挨拶や出欠確認のために保育者のそばに集まって話を聞く時間	8(3.4%)		
基本的な生活の場面	f.着替えの場面	プール前後や、午睡前のような着替えのための時間	10(4.3%)	44(18.9%)
	k.食事準備と片付けの場面	給食の配膳や使い終わった食器を片付けるための時間	7(3.0%)	
	l.食事の場面	給食を食べている時間	27(11.6%)	
場面と場面の間	n.場面と場面の間	主な活動から次の主な活動に移る途中で生じる幼児にとって手持無沙汰な時間	40(17.2%)	40(17.2%)
合計			233(100%)	

(2) 背景場面ごとのエピソードの文脈からの考察

ここでは、背景場面 a～n ごとにエピソードを取り上げ、その文脈からの場面における幼児の経験についての考察をする。本稿の考察で取り上げるエピソードは 233 件のエピソードのなかの一部であるため、その他のエピソードについてはそのタイトル一覧をまとめた添付の付録 5 を参照されたい。

<自由な活動の場面>

(a) 「室内での自由遊び場面」に該当するエピソード

A 園 1 日目 AM11:10～. 遊戯室. 2 歳クラス. 中学生: MU

「ソフト積み木」

中学生 MU と数人の子どもたちが床でソフト積み木(やわらかく軽い素材の積み木)を積み上げて遊んでいる。このソフト積み木は、積み木の表面が滑りにくい素材になっているためか、①MU はソフト積み木を単に積み上げるだけではなく、出来るだけ速いスピードで立方体(一辺が 15cm ほど)の形の積み木を積み上げることを数回繰り返していた。その MU 君の様子を数人の子どもたちがそばで見ている。

②MU が立方体のソフト積み木を集めて、それを素早く 4 つ積み上げたところで、そばにいた男児 F が、三角柱の積み木(立方体の同じサイズの積み木を、対角線で 2 等分した形のもの)の斜面が上になるように置いた。MU は続けて積み上げることができなくなり、一瞬手を止めて周囲を見渡し、そばにあったもう半分の三角柱の積み木を手にとって、斜面部分にうまく重ねて、滑り落ちないことを確認して、その上にさらに立方体の積み木を積んでいった。この間、MU 君と子どもたちは特に言葉を交わしてはいなかったが、笑顔で互いに顔を見合わせていた。

(考察)

これは、2 歳児クラスの子どもたちが遊戯室でそれぞれ思い思いの遊びをしている時間のエピソードである。ここでは中学生 MU は子どもたちと一緒にソフト積み木で遊んでいる。このソフト積み木の表面の素材が滑りにくい性質のものであることが積み上げることを比較的簡単にしているためか、MU は、そのことを上手く利用して下線①のように、いかに素早く短時間でたくさん積み上げるかということを何度か繰り返して自分で楽しんでいる様子であった。その様子を子どもたちがそばでじっと見ている場面である。

MU は立方体のソフト積み木を数個集めて速いスピードで積み重ねていたが、その途中で、下線②のように、そばで見ている男児 F が、サッと手を出して立方体を斜め半分にした形の積み木を、斜面が上向きになるようにして置いている。通常の積み木であれば、表面が斜面になっているものの上にさらに積み上げることは出来ないのであろうが、ここでは表面が滑りにくく軽い素材のソフト積み木であったためか、MU は機転を利かせて残りの半分の形の積み木の斜面同士を重ね合わせて立方体にして、ずり落ちないことを確認した後、その上にさらに立方体の積み木を積み上げていったのである。

男児 F は斜め半分の形の積み木を置くことによって、MU がもうそれ以上積み上げられないのではないかと思ったのだろうか。しかし MU がそれを上手く阻止

したところで、二人の間で特に交わした言葉はなかったが、最後に二人は顔を見合わせて微笑んでいる。

この場面で男児 F は、中学生 MU が速いスピードでソフト積み木を器用に積み上げる様子や、機転を利かせて斜め半分同士の積み木を上手く重ねあわせて、積み木を積み上げることを続けた様子に触れることで、普段の幼児同士の時には思いつかなかったソフト積み木の新たな遊び方を知る機会となっている。この遊びの間、MU と男児 F とが交わした会話はなく、互いに時々顔を見て微笑むだけであったが、自由に遊ぶことのできる場面にふさわしく、中学生によるソフト積み木の新たな遊び方を通して両者が「おもしろさ」を共有している場面であると考えられる。

(b) 「園庭・テラスでの自由遊び場面」に該当するエピソード

C 園 3 日目 AM10:50～. 園庭. 3 歳児クラス. 中学生: MJ, MO

「泥んこの手」

園庭で泥んこ遊びをしていた子どもたちのそばを MJ と MO が通りかかった。①その中の一人の女児が、泥んこの両手をこすり合わせながら中学生らのそばに駆け寄り、「あのね…」と何かを話しかけようとしていた。中学生 MJ はその女児と向き合うと、MJ の両手をあげて、おどけた様子で「おっとー、武器はもっていない、抵抗はしないから、頼むからその手でさわらないでくれー」と笑いながら言った。その女児は MJ のその様子が面白かったのか、笑いながら泥んこの両手をわざと MJ の方に向けてパーッと開いて見せた。MJ は笑いながら「うわっ」と言って少し後ずさりしていた。②その様子を見ていた泥んこ遊びでしゃがんでいた三人の子どもたちも立ち上がって MJ の方に泥んこの手を開いて「みてー」と言って見せていた。③MJ と一緒にいた MO は笑いながら、さりげなくその場を離れていた。子どもたちは MJ 君には泥んこの手で触れるような素振りを見せてはしゃいでいたが、MO にはしようとしなかった。

(考察)

これは 3 歳児クラスの子どもたちが園庭で思い思いの遊びをしている時間のエピソードである。下線①で一人の女児は、中学生らに何か話したいことがあり「あのね…」と声をかけたのであるが、話しかけられた中学生 MJ は、その女児の泥んこだらけの手が目に入り、「おっとー、武器はもっていない、抵抗はしないから、頼むからその手でさわらないでくれー」と言っている。この言葉は MJ が驚きながらも、面白おかしくおどけた様子で笑いながら言っていることから、自分の話を聞いてもらおうと思っていた女児にとっては予想外の反応であったと思われるが、それが余計に面白く感じたのだろう。女児はその直後には、自分が話そうと

していたことをまるで忘れてしまったかのように、MJ の嫌がる様子を面白がって、泥んこだらけの手を MJ のほうにわざと近づけて見せて笑っている。

下線②では、その様子を見ていた他の子どもたちも女兒と同じように泥んこの手を広げて MJ に近づけて見せて笑っている。MJ も仰け反ったり、後ずさりしたりしながらも子どもたちに付き合っている。しかし、ここでもう一人の中学生 MO は、笑いながらも MJ のような目立った反応はせず、さりげなくその場を離れて子どもたちと関わらないようにしている。そして、下線③のように子どもたちは目立った反応をする MJ に対しては、さらに泥んこの手で触ろうとはしゃいで追いかけるような姿が見られたが、MO に対しては、そのような行動は見られなかった。

このような点から、子どもたちは、からかってみたり、一緒にふざけ合ったりしやすい MJ と、少し関わりにくい MO との違いを見分けているのではないかと考えられる。

また、子どもたちはこの場面において、MJ の「おっとー、武器はもっていない、抵抗はしないから、頼むからその手でさわらないでくれー」という独特の言い回しの面白さや、タイプの異なる二人の中学生との関わり方の違いなどに気づく機会となっていると考えられる。

<一斉的な活動の場面>

(c) 「リズムやリトミックなどの場面」に該当するエピソード

A 園 1 日目 AM10:25～. 遊戯室. 3 歳クラス. 中学生: MS

「リトミック、いっしょにやらないの？」

3 歳児クラスの子どもたちは遊戯室に集まってリトミックをしている。①中学生 MS は遊戯室の後方で座って、子どもたちのリトミックをする様子を見ていた。はじめのうちはほとんどの子どもたちがピアノに合わせて、いろいろな動物の動きをしていたが、②しばらくすると、男児 D が MS のそばに寄って行き、「どうして、いっしょにやらないのー」と言った。MS は、「え、ここで見てるんだよ。ほら、みんなと一緒にやっておいで」と皆がリトミックをしているところに戻るように言った。その男児 D は MS に促されてリトミックをしに戻るが、その直後に③別の 2, 3 人の男児が MS のそばにやってきて座ると、ちょうど MS の後方に収納してあったソフト積木(やわらかく軽い素材の積木)を数個取り出して遊び始めた。すると先程リトミックをやりに戻った男児 D が再びやって来て、一緒にソフト積木で遊び始めた。保育者に「だれですか、後ろでおもちゃをだしているのは。つぎ、盆踊りの踊りをやるから戻りなさい。」と促され、男児らはソフト積木を投げるように箱に片付けて、皆のところに戻った。

(考察)

このエピソードは、保育者が主導となって3歳児クラスで一斉に行われるリトミックをする時間の様子である。幼児らは保育者が弾くピアノの音に合わせて、大きな象や小さなネズミなどいろいろな動物の動きを体で表現していた。このリトミックの時間が始まると中学生MSは、幼児らの邪魔にならないように配慮したのだろうか遊戯室の後方に座り、幼児らのリトミックを観察していた。しかし、リトミックが始まる前まで、幼児らはMSと走り回って一緒に遊んでいたこともあり、リトミックの時間になってMSと一緒に参加せずに離れて座っていることに気づいたD児が不思議に思ったのか「いっしょにやらないの？」とたずねに行った場面である。そのD児の様子が目に入ったのか、別の幼児らもリトミックの途中で抜け出してMSのそばに行っている。先ほどまで一緒に遊んでいた中学生がリトミックと一緒にせずに離れて座っている様子が目に入り幼児らは気になって気が散っているとも考えられる。

このような、保育者主導となる設定された保育活動の場面では、中学生は、自由に遊ぶ時間とは異なり幼児らの活動の邪魔をしてはいけないという気持ちが働くのか、幼児との関わりが消極的になるとも考えられる。

(d) 「片付けの場面」に該当するエピソード

B園 1日目 AM10:40～. 園庭. 4歳児クラス. 中学生:FR

「外遊びの片づけ」

片づけの時間になり、ボールを使っていた男児らはボールを籠の中に片づけていた。女児A、女児B、女児Cは、使っていた縄跳びの縄を持って倉庫に行った。①倉庫では中学生FRが保育士と一緒に片づけをしていた。女児らがもってきた縄は、まだきちんと結ばれていなかったため、FRは「結んでね」と言った。女児らは縄を結ぼうとしたが上手く出来ない様子だった。FRが「まず、こうやって、こうやって…」と言って見本を見せながら縄の結び方を教えていた。女児Aと女児Bは一生懸命縄を結ぼうとしていたが、女児Cは、ほとんどの子どもたちが保育室に戻りかけているのを見て、結べていないままの縄をFRに渡して、保育室に戻ろうとした。すると、②A児が「Cちゃん、お姉さんが教えてくれるって、見とかないと分からなくなるよー」と大きな声で言って呼び止めていた。女児Cは、「えー」と言いながら困ったような表情で、倉庫の前に戻った。結局、3人とも、FRに手伝ってもらいながら、ようやく結ぶことができ、保育室へ走って戻った。

(考察)

これは4歳児クラスの子どもたちが、園庭での外遊びを終えて片付けをしている時間のエピソードである。3人の女児らは縄跳びを使って遊んでいたため、片

づけの時間には縄をきちんと結んだ状態にしなければならない。しかし、下線①のように、女兒らが倉庫に片付けようとした縄は、きちんと結ばれていなかった。中学生 FR は、女兒らに「結んでね」と言ったものの女兒らが上手く結べない様子を見て、結び方を女兒らに教えている。そのうち、女兒 C は縄を結ばないまま FR に渡して急いで保育室に戻ろうとしている。しかし下線②のように、女兒 A に声をかけられて倉庫に戻り、他の女兒らと一緒に FR に手伝ってもらいながら結んで、片づけを終えている。

この片付けの場面で、女兒らは FR から縄跳びの縄の結び方を教わっている。女兒 A、B は FR から縄の結び方を熱心に教わっている。そして、結ぶことを放り出して保育室に戻ろうとした女兒 C にも「C ちゃん、お姉さんが教えてくれるって、見とかないと分からなくなるよー」と声をかけている。

ここで女兒らは中学生 FR から、縄の結び方を教えてもらうという経験をしており、そこで女兒らが素直に熱心に教えてもらうという関わりをしていることが読み取れる。

(e) 「プールの場面」に該当するエピソード

A 園 5 日目 AM10:30～. テラスのプール (たらい). 1 歳クラス. 中学生: ME

「お・し・ま・い・だよ」

1 歳クラスの子どもたちがテラスに置かれた水の入ったたらいで水遊びをしていた。その近くにアゲハチョウが飛んできた。①中学生 ME はアゲハチョウを指差しながら「あ、チョウチョウだ」と言うと、何人かの子どもたちはしばらくの間、アゲハチョウの方を見て指さしたり、じっと目で追ったりしていた。

アゲハチョウがどこかへ飛んで行ってしまい、ME は再びジョウロに水を汲んで、子どもたちの背中にかけてやっていた。②ME に水をかけてもらった一人の女兒は、笑ってはしゃぎながら、たらいの中の水を足でバシャバシャとさせて ME に水を飛ばしていた。ME は向かい合っていたその女兒に両手を差し出して両手をつなぎ「もう、おしまいね」と言った。でも女兒は ME と両手をつないだまま、さらに激しく足をバシャバシャさせて水を飛ばし続けていた。ME はつないでいた手を離すと今度は ME の両手をその女兒の両頬にあてて女兒の顔を見ながら「お・し・ま・い・だよ」と先ほどよりも少し大きめの声でゆっくりした口調で言った。すると、③すぐそばでその様子を見ていた近くにいた一人の男児がニコニコ笑いながらやって来て、ME がやっていたようにその女兒の両頬に手を当てた。

(考察)

これは 1 歳児クラスの子どもたちが水遊びをして遊んでいる時間のエピソードである。下線①では、水遊びをしているときに近くに飛んできたアゲハチョウを

中学生 ME が指差して子どもたちに知らせている。子どもたちは ME に教えてもらったアゲハチョウを見て同じように指さしたり、じっと目で追ったりしている。ここで子どもたちは、ME と一緒にアゲハチョウを見るという経験をしている。

また下線②では、一人の女兒が ME にジョウロで水をかけてもらったことではしゃいでいる。そして ME が、その女兒にバシャバシャ水を飛ばすことを止めさせるために両手をつないだり、女兒の両頬に手を当ててゆっくりとした口調で言い聞かせたりする様子を見ていた一人の男児が、下線③のように ME の真似をするように女兒の両頬に手を当てる姿から、この場面での子どもたちが、ME の行動をよく見ており、関心をもって関わろうとしていると考えることができる。

(g) 「中学生の実習場面」に該当するエピソード

A 園 2 日目 AM11:50～. 3 歳クラス保育室. 3 歳クラス. 中学生: MS

「おにいさんが紙芝居を読む」

ほとんどの子どもたちがプールの後の着替えを終えたころであった。①担任の保育士が中学生 MS を呼び「MS 君、紙芝居を読んでください。その間に、私が給食の配膳をしますから」と言った。MS は少し驚いたような表情をして「え？みんなの前で読むんですか？」とたずねた。保育士は「なんでもいいから、自分の好きなのでいいから、選んできて」と続けて言った。MS は困ったような様子で、しばらくその場に突っ立ったままであったが、保育士に「あれ、紙芝居の置いてあるところ、知ってるよね？」と言われたので、「あー、はい、それは知ってますけど」と答えた。その後、保育士は配膳の準備のため給食室に行った。MS は紙芝居を選びに行った。

②MS は 3 分ほどして紙芝居を一つ持って保育室に戻ってきた。保育室の入り口付近にいた子どもたちにその紙芝居をチラッと見せながら「これ知ってる？」とたずねた。子どもたちは口々に「しってるー」と答えた。すると MS はその紙芝居を紙芝居置き場に返しに行き、別の紙芝居を選び始めた。しばらくして別の紙芝居を選んで保育室にもってくると、また周辺の子もたちに「これも知ってる？」とたずねた。子どもたちは、また口々に「しってるー」と答えた。③MS は困ったような表情で保育士のところへ行き、「先生、選んでくれませんか？たぶん、あそこに置いてあるのって、どれも知ってんじゃないのかなあ」と言った。保育士は、「知っててもいいんだよ。何回読んでもらってもおもしろいんだから。読む人がいつもと違うだけでもおもしろいんだから」と言った。しかし、MS はもう一度紙芝居置き場を選び直しに行った。

④その間に、保育室では保育士が子どもたちを集めて「ちょっと聞いて、あのね、お兄さんね、紙芝居を読むの初めてなんだよ。いっしょうけんめい探してくれてるのよ。だからね、知ってるーとか言わないの。わかった？」とヒソヒソ声で話した。すると一人の男児が「だって、知ってるんだもん」と言った。また別の男児は「ちがうのがいいー」と言った。保育士は

「だから、そういうことを言わないの」と、さらに小さな声で言った。

⑤しばらくして MS が紙芝居を選んで保育室に戻ってきた。持ってきた紙芝居は『あおくとときいろちゃん』だった。保育士は MS が戻ってくるまでの間に、子どもたちを集めて座らせて、MS が紙芝居を読むための椅子も準備しており、MS に「ここに座って読んだらちょうどいい高さだから」と言った。

⑥MS はぎこちない手つきで、少し震えるような声で紙芝居のタイトルを読んだ。すると、また子どもが「『あおくとときいろちゃんだ』これもしってるよー」と言った。MS 君は苦笑いを浮かべながらも読み進めた。紙芝居をめくるのが難しい様子で、めくる度にバラバラになりそうになり、時々自分の膝にのせて整えるようにして読んでいた。読み進めるうちに、子どもたちが「あ、きいろちゃんてきたー」と言ったり、笑いが起こったり、何人かの子どもが立ち上がって紙芝居を指さしたりしていた。

最後まで読み終わると数人の子どもたちが声を合せるように「あーリーがーとー」と言った。そのあとすぐに保育士は「それじゃあ、給食の準備をしましょう」と言ったので、子どもたちは給食の準備を始めた。

(考察)

これは3歳児クラスで中学生 MS が子どもたちの前で紙芝居を読むという実習をしているときのエピソードである。慣れない MS が悪戦苦闘して紙芝居を選んでいるにもかかわらず、下線②のように子どもたちは容赦なく「しってるー」と繰り返している。MS は悩んだ末、保育士の助言でようやく読む紙芝居を決めて、初めて子どもたちの前で緊張しながら読んでいる。下線⑥では、緊張しながら紙芝居を読む MS の姿や、「しってるー」とは言っていたが興味を持って身を乗り出すようにして MS の読む紙芝居を見ている子どもたちの姿が見られる。

このエピソードの場面で子どもたちは、中学生 MS が紙芝居選びに苦勞して保育士に助言してもらっている姿や、子どもたちに「しってるー」と言われて弱気になっている姿などを目にして、それでも紙芝居は上手に読んでくれてそれなりに面白かったという経験をしていると考えられる。

(h) 「製作活動の場面」に該当するエピソード

B園 1日目 AM10:30～. 年長組保育室. 年長児. 中学生: MA

「七夕飾り作り(年長組)」

年長組の子どもたちが七夕飾りを作っている。細長く切ったいろんな色の紙を放射状に組み合わせて糊で貼り、それに吹き流しをつけるという飾りであった。中学生 MA も子どもたちと一緒に作っているが、完成品の見本を見ながら「こういうの作るの苦手なんだよね」とつぶやいていた。①MA が机の上で糊を使って作業をしていると、近くにいた男児が、「糊をつけるときはチラシを敷かないといけないんだよ」と言った。MA はチラシを一枚

取って机の上に敷いて作業を続けようとする、同じ机にいた子どもたちが「あ、そのチラシ見せて」と言っ、チラシに載っていた男性の写真(洋服のモデル)を指差して、「このひと、イケメンだ」と言っ。②他の子どもたちも七夕飾りを作りながら、「あ、ほんとだ。でも、こっちの方がイケメンだよ」と言っお喋りをしていた。MA 君は、微笑みながらも、飾りの見本を眺めながら黙々と作っていた。③そばにいた子どもに、「ねえ、手がベタベタになったから糊、開けて」と言われ、MA は糊のフタを開けてやっていた。

(考察)

これは5歳児クラスの子どもたちが七夕飾りの製作をクラス全員でおこなっている時のエピソードである。下線①では中学生 MA が一人の男児から、糊を使うときにはチラシを敷いて作業をするという、製作時の約束事について教えられている。また、下線③では、MA はそばにいた子どもに、「ねえ、手がベタベタになったから糊、開けて」と手伝いを求められそれに応じている。

この場面での子どもたちは、このクラスで初めて製作をする MA よりもクラスの決まり事についての多くを知っている立場であり、MA が中学生という自分たちよりは年長者ではあっても、教えてあげることもあるという経験をしていると考えられる。また、下線③からは、少し工夫すれば自分で出来ることであっても、MA に言えば簡単に手伝ってくれるという、甘えさせてくれる存在であることにも気づいていると考えられる。

(i) 「運動会練習の場面」に該当するエピソード

E 園 (第1期) 2 日目 AM9:30～. 園庭. 3・4・5 歳児クラスの合同. 中学生: FM

「運動会の練習 一列に並ぶ」(その2)

運動会の“かけっこ”の練習場面である。子どもたちは走る順番に並んでいた。中学生らは子どもたちの列の一番後ろに立っていた。①列の後ろの方に並んでいた4歳児クラスの男児 P が、後ろを向いて中学生 FM を見つけると手を伸ばした。FM は、それに応えるように自分も手を伸ばして P 児の手のひらにタッチした。P 児が FM の方を向いているうちに前列の子どもたちは並んで場所を移動していったが P 児は後ろを向いていたため、それに気付かず、まだ FM に手を伸ばしていた。②FM は P 児に、前の方を指差して見せ、前の人たちが移動していったことを知らせようとしていたが、P 児はすぐには理解しなかった様子であった。その後ようやく、P 児は前の人たちがどんどん前に進んでいることに気づき。慌てて前に進んだ。

(考察)

これは3歳児から5歳児クラスが合同で行った運動会の練習の時のエピソードである。運動会の練習中のエピソードは本稿の中に複数含まれているが、そこで中学生の関わりの多くは、保育者の指示に従って動く補助としての役割であり、それ以外は中学生は、子どもたちの気が散らないように配慮して距離をおいて見学をしている場面も多い。このエピソードでも中学生らは、子どもたちが入場門で並ぶ際の邪魔にならないように列の一番後ろに立って待機している状況である。それでも、下線①のように列の後方にいる男児 P は中学生 FM の存在が気になるようで、FM に向けて手を伸ばしてタッチするなどの行動が見られる。FM も、子どもが手を伸ばしてくると無視するわけにはいかず、手を伸ばして応じているうちに、P 児の意識が FM の方に向いてしまい列に並んでいることから気が散ってしまっている様子を読み取ることができる。結局、P 児は、下線②のように列が前に進んでいることを FM に教えられてようやく気づいて慌てて前に進んでいる。

この場面は子どもたちにとって、列に並んだ状態でしばらく待たなければならないという場面で、少なくとも P 児は退屈しており、そこにたまたま近くにいた FM が視野に入ったため関わり始めている。

ここで P 児の FM に対する関わり方は、決して積極的なものではないが、たまたまがあるが自分の手の届く範囲の近くにいた FM にかまってもらうことを通して、一時の退屈感を紛らわせていると考えられる。

(j) 「話し合いの場面」に該当するエピソード

E 園 (第 1 期) 2 日目 AM10:00~. 4 歳児保育室. 4 歳児クラス. 中学生: FM

「グループ名を決める話し合い」(その2)

中学生 FM が入っているグループの子どもたちがグループ名を決める話し合いをしている場面である。

男児 H が真っ先に「じゃあ、ピッチュウ」と言った。次に女児 K は「イルカ」と言った。女児 U は「あー、イルカがいい」と言った。男児 G は手に持っていた輪ゴムを指に巻いて遊んでおり、輪ゴムを巻いた指を左隣の女児 K に「ほら、みて。グルグル巻き」と笑いながら話しかけていた。女児 K は、G 児の指をチラッと見るが特に反応はせず「イルカがいいなあ」とグループ名の希望を言った。男児 I が「動物がいい」と言うと、男児 H が「ライオン、ゴリラー」と言った。すると輪ゴムで遊んでいた G 児が男児 I に、おどけたように笑いながら「おこったカブトはー?」と言った。男児 I は G 児に「あ、デンキウナギは? あー、だめかー」と言うと G 児は「ブシューってなるから」と言った。女児 U は G 児に「G 君、シカでいい?」ときくと、男児 H が立ち上がって「まだ決まってないってー」と強めの口調で言った。G 児と I 児が二

人で喋ってばかりだったからか、女兒 U は G 児に「ちょっと席かわって」と言って G 児と席を入れかわり、U 児は女兒 K の隣になって喋り始めた。

①グループの子どもたちの話し合いがなかなか進まない様子を困ったような表情で見ていた FM は、「じゃあ、シカがいいひと」と声をかけるが、誰も手をあげなかった。すると女兒 O が、「もー、はやく、イヌとかネコとか決めてー」と机の上に両手を伸ばして、そこに顔を伏せるようにして言った。女兒 K が「イルカは？」と言うと、FM さんは「じゃあ、イルカがいいひと」と皆にたずねると、女兒 K と女兒 U が勢いよく手をあげた。すると他の子どもたちも「あー、イルカがいいや」と言って全員が手をあげた。FM は「じゃあ、イルカで決まりね」とホッとしたような表情で言っていた。

②グループ名がイルカに決まると、女兒 K が FM の座っているところに行き、FM の肩に手をかけて顔を覗き込んでニコニコ笑っていた。

(考察)

これは 4 歳児クラスの子どもたちが、クラス内での新しいグループ分けが決まり、そのグループごとに集まってグループ名を決める話し合いをしている時のエピソードである。中学生 FM は、このグループのそばに座って子どもたちの話し合いの様子を静かに見ていた。このエピソードの前半では子どもたちがそれぞれ思いついたことを次々と発言したり、話し合いとは関係のない遊びやお喋りがエスカレートしたりして一向に話し合いが進まないなどの様子を読み取ることができる。

その様子を困ったような表情で見ていた FM が下線①で関わることをきっかけにして、ようやく話し合いが進みグループ名が決まり話し合いが終わっている。

ここで FM は、初めは子どもたちの話し合いに入ってはいけないと思ったのか、そばで様子を見ているだけであったが、話し合いが一向に進まず、退屈し始める子どもも現れたため後半では子どもたちの話し合いに加わっている。結局、FM が関わったことで話し合いの流れが変わり、気が散って遊び始めていた子どもたちの意識が再び話し合いに向いている。

ここでは、子どもたちだけでは気が散ってしまって一向に進まなかったグループ名決め話し合いに、FM が加わることで流れが変わり、気が散っていた子どもも話し合いに戻って、結果、グループ名が無事に決まったという流れからも、中学生 FM のリーダー的な頼もしさに触れる機会となっている。

(m) 「“集まりの時間”の場面」に該当するエピソード

C園 2日目 AM9:40～. 4歳児クラス保育室. 4歳児クラス. 中学生: FY・FZ

「絵本の読み聞かせの間」

“朝の集まり”の時間に保育士が絵本の読み聞かせをしている場面である。女兒 B の横には中学生 FY が座っていた。①B 児は保育士の読み聞かせる絵本をチラチラ見ながらも FY の手を自分の方に引っ張って、手のひらをトントン叩いていた。FY はそれに応えるように、自分の手を上下に揺すったり、B 児の手のひらを捕まえようとしていた。

一方、FZ は、絵本の読み聞かせの邪魔にならないように気遣ってか、自分の椅子を静かに少し後方に移動し、②子どもたちの机から離れようとしていた。すると、FZ の近くに座っていた男児が小声で FZ に「ここにいて」と言っ腕をもった。③FZ は「シーツ、わかった、わかった」と言って席を移動するのを止めた。すると、④その男児は FZ の座っている膝に足をのせていた。

(考察)

これは 4 歳児クラス子どもたちが“朝の集まりの時間”に保育士から絵本を読み聞かせてもらっている時のエピソードである。このクラスには、二人の女子中学生が入っている。下線①のように女兒 B は、中学生 FY のそばに座っており、絵本を見ながら FY の手を触って遊んでいる。

また、もう一人の中学生 FZ は、下線②のように子どもたちの邪魔にならないように配慮したのか少し離れようとしたところ、近くにいた男児に小声で「ここにいて」と言われている。そして下線④では、その男児は FZ の膝に足をのせている。

これらから、この絵本の読み聞かせ場面での中学生らは、子どもたちにとってそばに居てかまってもらいたい存在になっているのではないかと推測される。中学生らがない通常の保育の時には、このような関わりのできる対象が存在しないため、中学生らがいることによって、子どもたちの甘えの行動が表れているのではないかと考えられる。

<基本的な生活の場面>

(f) 「着替えの場面」に該当するエピソード

C園 2日目 AM11:10～. 4歳児クラス保育室. 4歳児クラス. 中学生: FY

「パーカって言ったら、キリンになるよー」

プールから出て、シャワーで体を流してもらった子どもから、自分でタオルで体を拭き、着替えが終わった子どもから給食の準備をし始めている場面である。着替えやプールバッグ

の片付けを着々と済ませて、テーブルで絵本を読んで待っている子どももいれば、まだ裸のままタオルを振り回して遊んでいる子どももいた。中学生 FY は、保育士に促されて、まだ体が拭けていない子どもを手伝っている。

①男児 E は、いつまでもタオルを振り回して遊んでいるので、FY がそのタオルを取り上げて、E 児の頭を拭いてやろうとしていた。そのとき②E 児は FY に向かって「バーカ・・・」と言った。③ちょうどその時、そばを通りかかった担任保育士と E 児は視線が合った。そのとたん E 児は「って言ったら、カバになるよー」と続けて言った。FY はその隙に、E 児の頭や体を素早く拭いた。

E 児は体を拭いてもらいながら、「バーかって言ったら、キリンになるよー、ハナからキリン」と続けている。④FY は「早く拭いて服着ないと風邪ひくよー。ごはんも食べられないじゃん。」と言う。

E 児はようやく服を着て、給食のためのテーブルの席に座った。テーブルは 6 人ずつのグループで座ることになっている。⑤E 児は FY に向かって「お姉さーん、ぼくのグループで食べよー」と言うが、保育士が「今日は、お給食の準備が一番早かったウサギグループでお姉さんに一緒に食べてもらいますよ。」と言ったため、FY は、この日準備の遅かった E 児のグループには行かなかった。⑥E 児は「あーあ、こっちがよかったのにー」と、ふてくされたように言った。

(考察)

これは 4 歳児クラスの子どもが、プールの後に着替えをしようとしている時のエピソードである。ここで中学生 FY は、下線①のように、いつまでもタオルを振り回して遊び、体を拭いて着替えをしようとしないう男児 E の手伝いをしようとしている。そして下線②のように男児 E は、頭を拭くのを手伝ってくれている FY に向かって「バーカ・・・」と言いかけるのだが、そのそばを通りかかった保育士と視線があったため、E 児は叱られると思ったのか下線③のように「って言ったら、カバになるよー」「バーかって言ったら、キリンになるよー、ハナからキリン」などと言ってごまかすような素振りを見せている。その間にも FY は E 児の体を拭いてやっている。

FY をからかうような素振りを見せていた E 児であるが、直後の給食の時には下線⑤のように「お姉さーん、ぼくのグループで食べよー」と言ったり、FY と一緒にグループになれなかった時には下線⑥のように「あーあ、こっちがよかったのにー」と言ったりするなど、着替えの時には FY をからかうような言動をしていながらも、FY と一緒に給食が食べたいという E 児の姿を読み取ることができる。

このエピソードで E 児は、FY から着替えを手伝ってもらおう等の世話をしても

らったり、からかったりもするがかまって欲しいという態度を示していることなどから、E児にとって中学生FYが甘えの対象となっていると考えられる。

(k) 「食事準備と片付けの場面」に該当するエピソード

E園（第1期）3日目 AM11:15～. 4歳児保育室. 4歳児クラス. 中学生: FM

「給食配膳中のお喋り」

給食の配膳中の場面である。①中学生 FM の真正面の席の女兒 A は、自分のコップに描かれているポケモンの絵を FM に「見て、見て」と言いながら見せていた。FM は「それってポケモン？」と言った。A 児はうなずいた。すると②FM さんの右隣りに座っていた男児 T が FM に「ポケモン、何知ってる？」とたずねた。FM は「んとねー、ピカチューとか、ピチューとか・・・」と答えた。男児 X は「クラブもってる？シルバーはね、えーとねー、ねえ、何もってる？」とたずねた。すると T 児が「ハートゴールド。ルギアってね、あのねー」とポケモンの話題で子どもたちがいろいろと話し始めた。③FM は子どもたちのポケモンの話を聞きながら「じゃあ、あれは、あれ、なんだっけ？電気がパチパチッってできるやつ。〇〇と交換できるやつ。あー、思い出せないー」と言いながら顔をしかめて考えていた。すると T 児がポケモンの歌（ポケモンのキャラクターの名前がたくさん出てくる歌）を歌い始めた。FM は「すごいー、全部覚えてるの？」と言って歌っている T 児の様子をじっと見ていた。

保育士が「フォークをまだ取りに来てない人いるんじゃない？」という声をかけた。すると、ポケモンの歌を歌っていた T 児と、それを隣で聞いていた X 児が慌てた様子で立ち上がり「取ってなかった」と言いながら配膳台にフォークを取りに行った。

(考察)

これは4歳児クラスの子どもたちが給食の配膳を待っている時のエピソードである。給食の配膳をするのは保育士と、当番のグループの子どもたちであるが、このエピソードで登場する子どもたちは配膳当番ではなく座って待っている方のグループの子どもたちである。

下線①のように、女兒 A は配膳を待つ間、自分のコップのポケモンの絵を FM に見せている。それに対して FM が「それってポケモン？」と応じたことをきっかけにして、下線②以降では他の男児らがポケモンの種類やゲームソフトの話に発展している。さらに下線③では FM の方から子どもたちにポケモンの話題をしており、T 児が得意のポケモンの歌を歌いだすに至っている。そして配膳を待つ間、ポケモンの話に夢中になり過ぎた T 児が、食事用のフォークを取に行くのを忘れており、保育士に声をかけられて気づいて取りに行っている。

ここで子どもたちは、子どもたちの間で人気のあるポケモンの話題が中学生の FM にも通じたことで、FM のことをポケモンの話題を一緒に話せる人であると

いう認識をしたのではないか。ここでは、子どもたちにとって FM が、同じ年齢ではなく年長者ではあるにもかかわらず、ポケモンという子どもたちに馴染みのあるキャラクターの話題で共に話ができる近しい世代の人という存在になっているとも考えられる。また、同時に、FM と共にポケモンの話に夢中になり過ぎた T 児にとっては、フォークの準備を忘れるなどのことから考えても、本来の給食の準備の時間ということから気が散ってしまっている状態になっていたことも読み取ることができる。

(1) 「食事の場面」に該当するエピソード

E 園（第 1 期）2 日目 AM11：15～. 4 歳児保育室. 4 歳児クラス. 中学生：FM

「ご飯粒どこ？」

①中学生 FM と一緒に食べる 2 日目の給食の場面である。この日、FM はクロネコグループの子どもたちの机と一緒に給食を食べていた。FM の右隣の席の女兒 Z は、ご飯やおかずをひと口、口に運ぶ度に FM の顔を見てニッコリ笑うという食べ方を繰り返していた。FM も Z 児と目が合うと微笑んでいた。

女兒 Z がご飯を口に入れて、FM の顔を見たとき、Z 児の左の頬にご飯粒がついていた。

②FM は Z 児に「ここ、ご飯ついてるよ」と自分の右頬を指差しながら言った。Z 児は、「ん？」と言いながら口のまわりのいろんな場所を手で触って確認しているが、うまく左頬についているご飯粒に触れられず、「どこ？」と言っていた。FM は「ここ」と言って、自分の右頬を指差し続けた。それでも Z 児は、なかなか左頬のご飯粒に触れることができず、そのうち Z 児はゲラゲラと笑いはじめ、自分の両手で顔全体を覆った。すると、ようやく左頬のご飯粒に触れることができ、手で取ると笑い続けた。

(考察)

これは 4 歳児クラスの子どもたちが FM と一緒に給食を食べている時のエピソードである。下線①のように、FM の右隣りに座っていた女兒 Z が、ご飯やおかずを口に運ぶたびに FM の顔を見てニッコリ微笑み、それに対して FM も微笑み返すという様子が見られた場面である。女兒 Z が、なぜひと口食べるごとに FM の顔を見て微笑むのかは分からないが、FM への好意であることには違いないと思われる。

FM と Z 児が度々顔を見合わせて微笑み合っている時に、下線②のように FM が Z 児の右頬にご飯粒が付いていることに気づき Z 児に知らせるが、右頬のご飯粒の位置が Z 児になかなか上手く伝わらず、そのことが Z 児には面白かったのかゲラゲラと笑う姿が見られている。

ここでは、女兒 Z にとって FM が自分のそばで一緒に給食を食べるということ

が非常に嬉しくて楽しいことであると読み取ることができる。

<場面と場面の間>

(n) 「場面と場面の間」に該当するエピソード

E 園（第 2 期）1 日目 AM12：15～. ホール前の廊下. 4 歳児クラス. 中学生：
FR

「お昼寝のトントンやって」

パジャマに着替えた子どもたちは、タオルケットを持って廊下に並び、午睡場所であるホールへ向かう途中である。列の前に並んでいた子どもたちから順に上履きを靴入れにしまってホールに入るのを待っている間、ちょうど女兒 A、女兒 B、女兒 C が並んでいる列の後ろの方に中学生 FR がいた。女兒ら三人はお喋りをしていたが、そのうち①女兒 A が FR に「ねえ、ねえ、今日、こうやってね」と両手を上下に動かして見せた。②FR は、A 児のその両手を上下に動かすしぐさを真似しながら、「こうやるって何？」と首をかしげて言った。③すると A 児は床に座って、両手をトントンと床に当てながら、「あのね、寝るまでね、こうやってね、こっちの子とこっちの子を手でね、トントンってやるの」と説明した。FR は「あー、寝る前に、トントンって叩いてもらうやつかあ」と笑顔で言った。女兒 A は、「うん、そうだよ」と言った。④女兒 B が、「あのね、先生のこっちにも、こっちにもいるからね、両方でね、こうやってトントンってやるの」と言った。FR さんは「そうなんだ？わかった」と言って微笑んだ。

(考察)

これは 4 歳児クラスの子どもたちがパジャマに着替えた後、午睡のための部屋に向かう途中の“間”でのエピソードである。女兒 A、B、C の三人が並んで歩いている後ろに中学生 FR がいた。

下線①では、女兒 A が FR に「ねえ、ねえ、今日、こうやってね」と両手を上下に動かす仕草をして見せながら、寝るときにトントンと体を叩いてもらうことをねだっている。FR は初め、女兒 A の言っている意味が分からなかったようで A 児に問返している姿も見られるが、その後、理解している様子もうかがえる。下線④では、女兒 B もその会話に加わって、FR が女兒 A と女兒 B の布団の間に座って、二人を片手ずつでトントンやって寝かせてもらうことをねだっている。FR は二人の女兒らの“おねだり”を「わかった」と微笑んで受け入れている。

このエピソードは中学生 FR さんにとって職場体験初日のものであるため、子どもたちの園での生活の様子が分からず、子どもたちから教えてもらっている場面でもある。

ここで女兒らは FR に、午睡という子どもたちにとって静かに休息するための

時間に、一緒にそばにいてもらうことや身体接触などの関わりを求めていることから、ふれ合い体験初日とはいえ、FR との朝の出会いからこの時点までの関わりを通して、FR が女兒らにとって侵害的な人ではなく、安心して甘えることができる人であるということを女兒らが感じとったのであろうと推測される。女兒らは、午睡の部屋に向かうまでのほんのわずかな“間”において、FR との関わりの交渉をしているのである。

(3) a～m の保育の場面と n. 場面と場面の“間”との関連

表 5-2 では、a～n に該当するエピソードの件数から、「n. 場面と場面の間」でのエピソード数が「a. 室内での自由遊び場面」の 62 件(27%)に次いで多く、40 件(17%)のエピソードが得られたことがわかり、「n. 場面と場面の間」において幼児が中学生と多く関わっているということが示唆された。

そして、この幼児と中学生との関わりが多く見られる「n. 場面と場面の間」の位置づけを明確にするために、a～m の保育の場面との関連を図 5-1 で示した。その際、a～m の保育の場面は、「自由な活動の場面」(a、b が該当)、「一斉的な活動の場面」(c、d、e、g、h、i、j、m が該当)、「基本的な生活の場面」(f、k、l が該当) という 3 つに大きくまとめることができ、そして各場面の重なり合う部分に「n. 場面と場面の間」が位置づくと考えることができる。

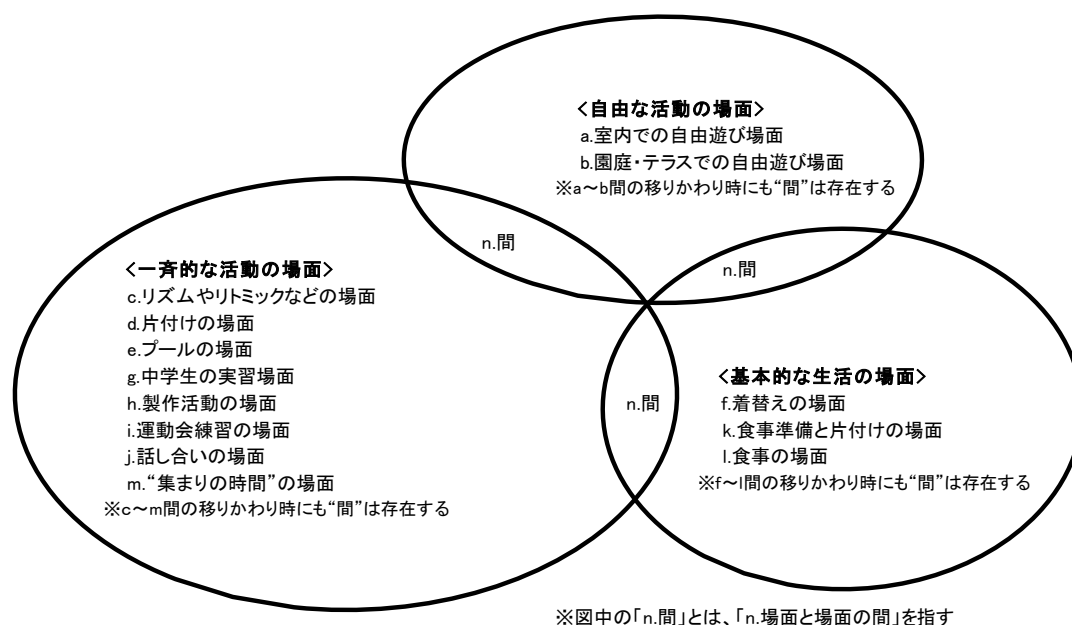


図 5-1 a～m の保育の場面と n. 場面と場面の“間”との関連図

図 5-1 からは、「n. 場面と場面の間」は、園生活において幼児が「自由な活動の

場面」や「一斉的な活動の場面」、「基本的な生活の場面」を行き来する過程で必ず存在していることが読み取れる。

指導をする立場である保育者は「一斉的な活動の場面」や「基本的な生活の場面」での幼児への指導や、「自由な活動の場面」での幼児との関わりは多く見られるが、「n.場面と場面の間」では、前の活動の後片付けや、次の活動への準備などの作業もあり、幼児の様子は見つつ指示は出しながらも、他の活動場面ほどの積極的な指導や介入はあまり見られない。そのような“間”において、幼児が中学生と多く関わっていることが示唆された。

4. まとめ

本研究では、幼児らが生活する園環境で実施されたふれ合い体験活動を観察し、普段は園と学校という異なった環境で生活している年齢差の大きい幼児と中学生が、園生活のどの活動場面で、どのようなふれ合いをしているのかについてのエピソードを基に分析し、中学生と共に過ごす園生活の様々な場面が幼児にとってどのような経験の場になり得るのかについて見出すために検討した。

「自由な活動の場面」は、園生活の中で時間的にも場所的にも幼児が幼児仲間とは違った多様な特質をもつ中学生と思ひ思ひに十分にふれ合うことのできる場となっている。たとえば、本稿で取り上げた「ソフト積み木」のエピソードでは、中学生 MU が保育室に置いてあったソフト積み木を使って、その積み木の表面が滑りにくく通常のものよりも積み上げやすいという材質の特性に気づき、それを活かして、幼児の玩具であるにもかかわらず中学生ならではの発想で難しい積み上げ方にチャレンジしている。そばにいた 2 歳児クラスの幼児はそれを興味深そうに見ているという場面である。これは、慣れ親しんだ園の環境の中で、普段は年齢の近い仲間同士でいつもと同じように遊んでいた幼児が、同じ園環境の中でいつもはいない大きな中学生と出会って関わることによって、普段の幼児同士ではしないような遊び方や遊具の使い方をする中学生の行動に多く出会い、新たな遊び方に気づく場となっている。

また「泥んこの手」のエピソードでは、積極的に幼児らと関わろうとする中学生 MJ には幼児が多く集まり、おとなしそうで、やや関わりにくそうな中学生 MO には、幼児があまり話しかけたりしないという幼児らの様子が観察されている。自由な活動の場であるため、それぞれの中学生の性格が表れやすい場面でもあり、そこで幼児は中学生ではあっても、様々なタイプの異なる中学生と出会う経験の場となっている。

「一斉的な活動の場面」は、保育者が主導となって活動を進める場合が多く、幼児にとって「今、何をやる時間なのか」という活動の目的が明確な場面である。

しかし、その一方で、その決められた活動に関心が向かず集中できない幼児がいる場合もある。例えば、本稿で取り上げた「グループ名を決める話し合い（その2）」のエピソードのように、保育者から与えられた「グループの皆で話し合っグループ名を考える」という課題について幼児らは取り組む場合などは、4歳児クラスの幼児らだけでは自分の意見を言って、他児の意見も聞いて、最終的にどうするかまとめるという一連の話し合いを進めることは難しく、保育者の年長者の援助が必要である。このエピソードでは保育者が各グループを順番に回って援助をしているが、中学生も幼児らの話し合いを助ける役割をしていることがわかる。ここでの中学生の関わり方としては、幼児が他の幼児らと共に協力して行うことへの手助けや、保育者の仕事の補助的な役割を担うことが中心となる。幼児は自分で出来ないことや分からないことを中学生に教えてもらったり、手伝ってもらったり、上手に出来たことを褒めてもらう等の関わりにより、幼児は、中学生に心を開いたり、頼ったり、認めてもらう経験をする場でもあると考えられる。

また、「リトミック、いっしょにやらないの？」のエピソードでは、保育者主導の活動を邪魔してはいけないという中学生の配慮からか、直前まで一緒に走り回っていた中学生がリトミックの時間になったとたんに幼児らから離れて部屋の隅に一人で座って見ているという状況である。幼児にとってはそのような中学生の行動が逆に気になって気が散ってしまい保育者主導の活動に集中できないこともある。しかし、幼児のこのような反応は、中学生の存在が保育者主導の「今、皆がすること」よりも興味・関心があるということも意味するのではないだろうか。

「基本的な生活の場面」は、園においては幼児が自立して出来るようになることが目指されているため、ここでの中学生の関わり方の多くは基本的には見守ることが中心となる。しかし、幼児によっても、また年齢や発達段階によっても一人で出来ない部分の手助けしてもらうこともあり、それにより幼児は中学生に頼る経験や、保育者のように頼もしいと感じたりする経験の場となる。しかし、どの程度手伝えばよいのかを見極めて関わるのは、中学生には難しいことであり、そのことを敏感に察知する幼児は自分で出来ることであってもわざと中学生に甘えて手伝ってもらうような場面も見られる。

たとえば、本稿で取り上げた「バーカって言ったら、キリンになるよー」のエピソードでは、4歳児クラスの幼児がシャワー後に体をきちんと拭かずに遊んでいるのを見た中学生が、その幼児の体を拭くのを手伝おうとすると、幼児がさらにふざけて中学生に向かって「バーカ」と言いかけたりする。このエピソードでの幼児は中学生に対して反抗的な態度を示しつつも、その後の給食の場面では中学生と同じ机で一緒に食べたかったということをおり、中学生が幼児の身

の回りの手伝いをしてもらったという関わりにより、ふざけつつも中学生への好意的な感情が芽生える経験の場ともなっていることがわかる。

「場面と場面の間」では、保育者は次の活動の準備などにより、幼児への指導や関わりが他の場面よりも手薄になることがしばしば見られる。幼児にとってこの場面は、何をすべきなのかが明確でなく、退屈になり騒然と過ごすことになる場合もある。そこに中学生が関わることにより、中学生が幼児にとっての話し相手や遊び相手のような存在にもなる。また、自由遊び場面のように遊具を使えないこともあり、幼児らが中学生に話しかけたり、身体接触したりする行動も多く生じる場面でもある。

たとえば、本稿で取り上げた「お昼寝のトントンやって」のエピソードのように、パジャマに着替え終わった幼児らが午睡のための布団の準備が出来るのを待っているという場面の中で、中学生と「眠るまで体をトントンすること」についてのお喋りで盛り上がっている。ここでは、幼児の言う「お昼寝のトントンやって」の意味がわからない中学生が、幼児らに詳しく教えてもらい納得するという一連のやり取りが生じている。このエピソードでは、幼児にとって布団が敷けるのを待たなければならない時間の間が生じているが、その間に「お昼寝のトントン」という幼児らにとっては当然のような習慣を、普段は園にいない中学生に教えるという経験の場となっていると考えられる。

園に中学生が来ることにより、園という閉ざされた環境の中に一時的に外部の雰囲気を持ち込まれることになる。これは園での幼児の日常生活に意外性をもたらす。また、中学生は保育者のような指導をする立場の大人でもないが、普段遊んでいる幼児仲間でもない。ふれ合い体験において幼児は、普段は街中ですれ違う程度で関わることのない中学生と園の中で出会い、実際に身近での会話や、身体接触の経験をするようになる。これは、少子化により年齢差のある子どもたちが交流する機会が少なくなった地域や、園での指導的立場にある保育者や、年齢差の小さい幼児仲間とのやりとりとは違った経験ができる機会となる。

第6章 <研究3> 各幼児が中学生とふれ合う頻度とふれ合い方からの分析 -3つの園の事例での検討-

1. 研究の目的

筆者はこれまでの研究を通して、幼児の集団であるクラスに1名の中学生が単独で配属される形態で実施される「ふれ合い体験活動」の場合、一人一人の幼児のふれ合いの頻度に何らかの違いが生じるのではないかと推測した。そして<研究1>や<研究2>で行ったような幼児側として一括りに幼児の様子を総括的に捉える方法だけでは不十分で、各幼児についても検討する必要があると考えた。

そこで本研究では、1名の中学生が幼児の集団であるクラスに配属される職場体験のケース3事例について検討し、その「ふれ合い体験活動」の短い期間中の、クラスの各幼児と1名の中学生とのふれ合いのエピソードの分析を行った。

本研究の目的は次の二点について明らかにすることである。まず一点めは、中学生が配属されたクラスの各幼児が、数日間の「ふれ合い体験活動」期間中に、その1名の中学生とどの程度の頻度でふれ合っているのかについて見出すこと。二点めは、幼児が中学生とどのようなふれ合い方をしているのかについて分析し、そこから幼児にとって中学生がどのような人的環境となっており、さらに幼児にとってどのような経験となっているのかを見出すことである。

これにより、中学生側にとっての教育的効果や意義を強調する傾向に偏りやすい「ふれ合い体験活動」において、幼児側にとって活動の実状および幼児にとっての活動の意味を明確に示すことによって、保育現場と中学校の協働で行われる活動を両者にとってより積極的な意味のある活動にするための示唆を与えたいと考える。

前章までにも述べてきた通り、学校の授業として実施される乳幼児との「ふれ合い体験活動」は、総合的な学習の時間における職場体験や、家庭科における保育体験学習、特別活動におけるボランティア体験として行われることが大半であるが、保育のボランティア体験は学校の長期休暇等を利用して行われる場合もあり、その目的や形態は様々で多種多様である¹⁾。その中でも、必修教科として生徒全員が履修する中学校家庭科の「ふれ合い体験活動」における生徒側にとっての体験の教育的意義を検討した研究は今日までに多く蓄積されてきている。

その家庭科の「ふれ合い体験活動」においても、実施の形態は様々で、生徒と幼児の一对一の交流が可能になる形態で行われるものや、集団としての生徒と集団としての幼児が一斉に交流する形態で行われるものなど混在している。倉持ら²⁾は、幼児と中学生がペアを組んで自由に遊ぶ形態の交流と、保育者主導によって一斉の活動を生徒と幼児の集団対集団で交流する形態の場合での体験後のナラティブを比較して分析している。それによると中学生にとっての「快い」「不安」

「困惑」の語られ方が二つの形態の体験によって異なっていることが明らかにされている。それについて叶内ら³⁾は、中学生の課題によってどのような幼児とのふれ合い体験の内容が適しているかを検討する必要があると指摘しており、同一内容の家庭科の事前授業を受けた中学生が、二つの異なるふれ合い体験に分かれて実施後に、両者の学びの違いについて検討している。その結果から、幼児とペアを作って活動することが、中学生の自尊感情を向上させるという教育的効果が示唆されている。これらの研究は、いずれも中学生側にとっての教育的意義を言及したものである。

一方、幼児側の経験に焦点をあてた研究として、天野⁴⁾は、中学生集団と幼児集団がふれ合う場面だけではなく、職場体験や保育ボランティアのように幼児のクラス集団に一人の中学生が配属されるような形態の「ふれ合い体験」も含めて観察した。そして幼児側のふれ合い行動とそこでの幼児の経験について分析した結果、幼児にとって中学生は好意的で憧れの存在である一方で、頼もしいはずの年長者ではあっても、必ずしも幼児の思い通りに関わってくれるばかりの存在ではなく、ふれ合い場面において、年齢差のある中学生に対して我慢や諦め等を抱く経験もしていることを見出した。さらに、天野⁵⁾では、職場体験による「ふれ合い体験」の観察から、普段は園とは異なった学校という環境で生活をしている中学生と共に過ごす園生活の様々な場面が、幼児にとってどのような経験の場になり得るのかについて検討した。その結果、主に幼児と保育者で生活する「園」という閉ざされた環境の中に、一時的に中学生という外部の雰囲気を持ち込まれることになり、幼児の園生活の各場面に意外性をもたらしていることが示唆された。

しかし、これらの幼児側に焦点があてられた研究は、クラス全体として複数の幼児のふれ合い方を総括して、その傾向を捉えたものであり、クラスの各幼児のふれ合い頻度については言及されておらず、クラスの全園児が同様にふれ合いを体験したかどうかは明らかにされていない。

また、中学校の授業として行われる「ふれ合い体験活動」は、総合的な学習の時間における職場体験、家庭科における保育体験学習、特別活動におけるボランティア体験など目的の異なる複数の授業において実施されているため、中学校側と園側にとっての指導上の分類と位置づけを表 6-1 のように整理した。表 6-1 から、中学校側の教科等の最も大きな違いは、家庭科の保育体験学習だけが必修教科として「幼児と触れ合うなどの活動を通して、幼児への関心を深め、かかわり方を工夫できること」が学習指導要領でのねらいとされていることがわかる。総合的な学習の時間における職場体験では、全生徒が「幼児と触れ合う」ことがねらいとされているわけではなく、職場体験としての幼稚園や保育所を希望した生

徒のみが幼児とふれ合う機会となっている。特別活動についても同様のことが言えよう。また、実施形態の面では、家庭科の保育体験学習の場合は基本的に家庭科の授業時間の一部を使って行われることから考えると、職場体験のように幼児とのふれ合い体験活動に3日～5日間というまとまった体験活動日数の確保が困難であることが予想される。

一方、中学生を受け入れる園側として、幼児の保育指導上の位置づけを考えると、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・保育要領のいずれにおいても、主に「人間関係」の領域に関連すると考えられる。もちろん、保育の5領域は相互に関連し合い繋がりがあがるが、園を訪れた「中学生」に親しみをもち関わる経験をするには、幼児が人間関係を築いていくうえでの基礎となる経験であると考えられる。

表6-1 「ふれ合い体験活動」の分類と位置づけ

	教科等の分類	総合的な学習の時間	家庭科	特別活動
中 学 校 側	本研究で取り上げるふれ合い体験活動の種類	職場体験	保育体験学習	保育のボランティア体験
	実施形態	一つの園に3日～5日程度、園によって受け入れ可能な数人(1人から多くても5、6人程度)	・家庭科の授業時間に実施される ・園側の受け入れ態勢や、園の所在地などによっても異なるが、1クラス全員の生徒が一度に園を訪れる場合もあれば、数人ずつに分かれて訪れる場合もある	活動内容により中学生の参加人数や形態は異なる
	学習指導要領でのねらい	(幼稚園や保育所の)仕事を体験し理解すること	「幼児と触れ合うなどの活動を通して、幼児への関心を深め、かかわり方を工夫できること」	学校や地域の行事等を通して社会の一員として役立つ働きをすること
	対象となる中学生	主に幼稚園や保育所での体験を希望した一部の生徒が対象	必修教科のため全生徒が対象	生徒会としての活動の場合や、クラスごとの活動などにより異なる
園 側	保育者の保育指導計画上の位置づけ	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・保育要領における主に人間関係の領域(ただし、活動内容により5領域すべてに関連する場合もある)		
	幼児にとっての効果として期待できること	「人間関係」領域の視点から捉えた場合、園を訪れた中学生に親しみをもち関わる経験をするなどが考えられる		
	対象となる幼児	活動内容や指導計画により、園全体の場合やクラス単位の場合など様々である		

2. 方法

(1) 研究対象

研究における観察対象は、都内の3箇所の研究協力園 E 園・G 園・C 園で、中学生を受け入れたクラスの幼児全員および、そのクラスに配属された1名の中学生であった(表 6-2)。本研究において、幼児の名前は小文字のアルファベット(例:a 児、b 児、c 児など)、中学生は大文字アルファベット(名前のイニシャルとは無関係の2文字を使用)で表記した。

表6-2 研究対象者について

研究協力園	観察対象クラス	対象中学生	対象幼児	中学生の交流目的	観察期間
E園	5歳児クラス	FX(2年生女子)	23名:a~w児 (男児:18、女児:5)	総合的学習の時間の 職場体験	5日間(2012年7月2日~7月6日)
G園	4歳児クラス	FK(2年生女子)	26名:a~z児 (男児:15、女子:11)	総合的学習の時間の 職場体験	5日間(2012年8月6日~8月10日)
C園	3歳児クラス	FV(2年生女子)	23名:a~w児 (男児:11、女児:12)	総合的学習の時間の 職場体験	4日間(2012年9月18日~9月21日)

(2) 観察期間

2012年7月2日~2012年9月21日の期間に研究協力園 E 園・G 園・C 園の3事例で実施された中学生の職場体験実施日4~5日間であった。観察時間帯は午前中の9時~12時の3時間であった。合計観察時間は42時間であった。午後の時間帯は幼児が午睡のため中学生との交流は見られず、その間、中学生は幼児との交流以外の保育所の仕事(掃除や事務的な作業など)を体験する時間となるため研究の観察時間は午前中のみに設定した。

(3) 観察・記録方法

中学生には事前に説明をして了解を得た上で、幼児との交流の妨げにならない程度の距離を臨機応変に保ちつつ、両者の関わり方や会話が確認できる程度の中学生側の立ち位置付近からの観察を行った。そして対象中学生と会話を交わしたり、接触したりする等のふれ合いの行動について、どの幼児のふれ合い行動であったかが分かるように観察ノートに逐一記録した。観察は対象者への観察者からはたらかかけを必要最小限にとどめる非交流的観察⁶⁾により実施した。

両者のふれ合いの際の会話については、手書きの観察記録のみでは記録しきれない可能性があるため、園の許可を得たうえで観察者がICレコーダーを携帯し、手書きの記録と同時に音声記録も収集した。

(4) データの整理方法

観察記録は観察終了後に、ICレコーダーの音声記録と照合しながら文字に書き起こした。両者の会話のやりとりや行動が途切れたり、関わる幼児が入れ替わったりするなどにより活動の様子が移り変わったと筆者が判断した時点を区切りとして一つのエピソードのまとまりとした。

(5) 分析方法

本研究で明らかにすることは次の二点である。まず一点めは、中学生が配属されたクラスの各幼児が、数日間実施された「ふれ合い体験活動」期間中に、その中学生とどの程度の頻度でふれ合っているのかについて見出すこと。二点めは、幼児が中学生とどのようなふれ合い方をしているのかについて分析し、そこから幼児にとって中学生がどのような人的環境となっており、さらに幼児にとってどのような経験となっているのかを見出すことである。分析は以下の手順で行った。

<各幼児のふれ合いの頻度についての分析>

① ふれ合いの生起状況について「時系列一覧表」を作成し分析

ふれ合い場面のエピソードを生起した順に時系列に一覧表の横の行に並べ、一覧表の縦の列にはクラスの全幼児の名前（小文字アルファベットで表記）を記入した。その際、一つのエピソードに複数の幼児が関わっている場合には、関わっている幼児すべての枠に共通のエピソードを記入した。この時系列一覧表から、各幼児と中学生のふれ合いの生起状況が視覚的に捉えられるようにした。

② クラスの各幼児のふれ合いエピソード生起頻度の分析

「時系列一覧表」をもとに、各園の対象クラスの全幼児一人一人が、ふれ合い体験期間中に何件のふれ合いエピソードが生起しているかについての一覧表とグラフを作成し、幼児ごとの中学生とのふれ合いエピソードの生起頻度を分析した。

<幼児のふれ合い方と経験および中学生がどのような人的環境となり得るのかについての分析>

① 各エピソードに生起するふれ合い行動の抽出とカテゴリー分類

- 1) 「時系列一覧表」に記入した全エピソードについて、その各エピソード中に複数生起している中学生とのふれ合い行動を抽出し、一つの行動ごとに小部分に区切って下線を引いて示し、通し番号をつけた。
- 2) 1)の下線ごとの幼児のふれ合い行動について分類を行った。その際、本研究の<研究1>ですでに生成した「ふれ合い行動」42項目のカテゴリーを用いて筆者自身での分類を試みたところ、一部の既存カテゴリーへの当てはまり具

合に分類のやり難さや違和感が生じた。その理由としては、第一に、いずれもふれ合い体験活動場面であることには違いないが、今回の研究は<研究 1>よりも後に実施したものであり、その点で<研究 1>とは観察対象や観察時期が異なっているということ。第二に、<研究 1>において観察やエピソードの記述、類型化等の分析作業という過程を経たことを通して、観察者であり分析者である筆者自身の解釈や捉え方に影響を与え、変化が生じたこと等が考えられる。そこで<研究 3>のエピソードの記述と<研究 1>の既存の 42 項目のカテゴリーを照合しつつそれぞれの概念が何を指し、また何を意味しているのかについての再検討を行い概念の再検討⁷⁾を行い、改訂した「ふれ合い行動カテゴリー」を作成し<研究 3>の分析で用いることとした。<研究 1>のカテゴリーからの改訂箇所の詳細については「3. 結果と考察」で述べる。

3)2)の筆者による分類の信頼性を保障するために、<研究 1>と同様の評定者(保育士経験 8 年の現職保育士)の協力を得て、研究概要の説明と慣れるまでの数回の分類練習の後、「ふれ合い行動カテゴリー」への分類を行ってもらい、その一致度を κ 係数により確認した。

② ふれ合い行動から幼児の経験を分析

1)①の「ふれ合い行動カテゴリー」(改訂版)から、幼児にとってどのような経験となっているのかという視点で類型化し、幼児の経験を表す概念を生成した。

2)1)の各経験から幼児にとって中学生がどのような人的環境となっているのかという視点で検討し示した。

(6) 倫理的配慮について

本研究の研究倫理審査については、白梅学園大学・短期大学「人を対象とする研究」に関する研究倫理審査委員会規程に基づく審査により、承認(申請番号 201202)されている。

3. 結果と考察

(1) 各幼児のふれ合いの頻度についての結果と考察

E園・G園・C園の3事例について、ふれ合い体験活動期間の初日から最終日を通しての幼児と中学生のふれ合い場面のエピソードを生起した順に時系列に横の行に並べ、縦の列にはクラスの全幼児の名前（小文字アルファベットで表記）を記入し、エピソードの生起状況を視覚的に捉えられるように示したものが図6-1.1～図6-1.5（E園）、図6-2.1～2.5（G園）、図6-3.1-3.4（C園）の時系列一覧表である。

時系列一覧表の■のセルは、ふれ合いのエピソードが生起した箇所である。また、■のセルは、保育者が設定した中学生とふれ合うための一斉的な活動の箇所である。したがって、各幼児が思い思いに気の向くままに中学生と関わる自由な活動場面に比べ、一斉的なふれ合いの活動場面では、クラスのどの幼児にとっても中学生と何らかの関わりが生じる機会となり得る。

表6-3（E園）、表6-4（G園）、表6-5（C園）では、初日から最終日を通しての各幼児の中学生とのふれ合いエピソードの生起件数を示した。そのエピソード件数を図6-1.6（E園）、図6-2.6（G園）、図6-3.5（C園）のグラフで示した。

まず、図6-1.1～1.5、表6-3および図6-1.6（グラフ）で示したE園の事例においては、中学生とのふれ合いエピソードの生起件数が目立って多い幼児が男児c（44件）、男児b（41件）、男児t（26件）で、いずれも20件以上のエピソードが生起しており、男児c、男児bの2名は40件以上であった。その一方で、保育者によって設定して行われた一斉的なふれ合い活動（9場面）以外の場面での中学生との関わりが観察されなかった幼児が、男児d、男児o、男児p、男児tの4名で、クラスの約17%であった。

図6-2.1～2.5、表6-4および図6-2.6（グラフ）で示したG園の事例においては、中学生とのふれ合いエピソードの生起件数が目立って多い幼児が男児a（47件）、男児b（36件）、女児j（22件）、女児p（20件）で、いずれも20件以上のエピソードが生起しており、特に男児aは47件と目立って多かった。その一方で、保育者によって設定して行われた一斉的なふれ合い活動（4場面）以外の場面での中学生との関わりが観察されなかった幼児が、女児k、男児m、男児n、女児o、男児r、男児u、男児x、女児y、女児zの9名で、クラスの約35%であった。

図6-3.3～3.4、表6-5および図6-3.5（グラフ）で示したC園の事例においては、中学生とのふれ合いエピソードの生起件数が目立って多い幼児が男児w（26件）、男児d（21件）、女児t（18件）、女児e（16件）、男児p（16件）、女児m（15件）で、いずれも15件以上のエピソードが生起しており、男児wと男児d

の 2 名が他児に比べて多く 20 件を超えている。その一方で、保育者によって設定して行われた一斉的なふれ合い活動（7 場面）以外の場面での中学生との関わりが観察されなかった幼児が、男児 b、男児 g、男児 k、男児 r、男児 u の 5 名で、クラスの約 22%であった。

以上、3 つの園におけるふれ合いのエピソードの生起件数について示したが、C 園のみ、E 園・G 園よりも全体的にエピソードの生起件数が少ないのは、ふれ合い体験期間が他の 2 園よりも 1 日短いことが要因の一つとも推測されるが、3 歳児という幼児の年齢や、あるいは、それぞれの中学生の性格や幼児への関わり方が関係しているとも考えられるが、本研究においては、それについては見出すことができない。また、本研究では E 園の事例が 5 歳児クラス、G 園の事例が 4 歳児クラス、C 園の事例が 3 歳児クラスというように、事例の対象幼児の年齢が統一していない。これは、本研究においては意図的なものではなく、観察対象中学生の担当クラスの希望を最優先とした結果から生じた偶然のばらつきである。しかし、結果として 3 園の 5 歳児、4 歳児、3 歳児のクラスの幼児の事例においては、中学生と関わり合う頻度が他児に比べて目立って多い幼児がいることと、保育者が設定した場面以外には関わり合いが見られない幼児がいるということは見出され、ふれ合い体験活動において幼児のふれ合いの頻度には偏りが生じる可能性が示唆された。

このふれ合い頻度の偏りについては、おそらく幼児の性格等が関連すると推測されるが、本研究においては、クラスの各幼児の性格や発達の個人差等についての検討はおこなっていないため、本研究の結果からは言及することはできない。

また、中学生とふれ合うことを目的として保育者が意図的に設定した例えば自己紹介などの一斉的なふれ合いの場面においては、自由な活動の場面においては中学生と関わり合わない幼児にとっても、ふれ合いの機会となっていることも示唆された。したがって、この一斉的なふれ合いの場面が保育者主導により設定されることにより、ふれ合い期間中に中学生と一度も接することがないまま期間を終える幼児はいないと考えられる。ただし、この中学生 1 名に対してクラスの幼児の集団が一斉的にふれ合うという状況となるため、一斉的なふれ合い場面の場合は一人一人の幼児の中学生との関わり合いの質は一対一でじっくりと関わり合う場合とは違いがあるのではないかと推測される。しかし、本研究の方法においては、これらの一斉的なふれ合い場面において各幼児がどのような反応を示しているかを幼児一人一人の表情や行動から観察者が同時的に見取り、記録することは不可能であり、この点について言及できないのが本研究の限界である。

しかし、自由に遊ぶ場面で中学生と関わることをしない幼児にとって、少なくとも、それよりは近い距離で中学生のすることを見たり、声を聞いたり、表情を

見たり、という情報収集的ともいえる間接的なふれ合いの機会にはなっていると
考えられる。

【E園】

7月2日(第1日目)

児童	9:00~		9:25~		9:30~		10:00~		10:10~		10:15~		10:20~		10:30~		10:40~		11:00~		11:10~		11:30~		11:50~			
	朝の集まりの場面	保育室からホールへ移動中の場面	ホールでプール開きの会		ホールから保育室へ移動		園庭に出る準備の場面		園庭での外遊びの場面								園庭から保育室に戻る場面		給食の配膳待ち場面		給食の場面							
女児a																												
男児b																												
男児c																												
男児d																												
男児e																												
男児f																												
男児g																												
女児h																												
女児i																												
男児j																												
男児k																												
男児l																												
女児m																												
男児n																												
男児o																												
男児p																												
男児q																												
男児r																												
男児s																												
男児t																												
男児u																												
女児v																												
男児w																												

図6-1.1 E園5歳児クラス各幼児のエピソードの時系列一覧表[ふれ合い体験第1日目]

【E園】

7月3日(第2日目)

背景 場面	9:00~		9:10~		9:15~		9:40~		9:45~		10:00~		10:30~		11:20~		12:10~	
	野菜ちぎりの 手伝い場面	園庭に出るま での場面	園庭での外遊びの場面										畑の雑草抜き の場面	シャワー場面	給食の場面			午睡の布団敷 きを待つ場面
幼児																		
女児a																		
男児b																		
男児c																		
男児d																		
男児e																		
男児f																		
男児g																		
女児h																		
女児i																		
男児j																		
男児k																		
男児l																		
女児m																		
男児n																		
男児o																		
男児p																		
男児q																		
男児r																		
男児s																		
男児t																		
男児u																		
女児v																		
男児w																		

図6-1.2 E園5歳児クラス各幼児のエピソードの時系列一覧表[ふれ合い体験第2日目]

【E園】

7月4日(第3日目)

児童	9:00~	9:20~	9:40~	9:50~	10:00~	10:15~	10:20~	10:25~	10:30~	10:35~	10:45~	11:15~		
児童	ホールから保育室への移動		園庭での外遊びの場面							片付け場面		色水遊びの場面		給食準備の場面
児童a														
児童b														
児童c														
児童d														
児童e														
児童f														
児童g														
児童h														
児童i														
児童j														
児童k														
児童l														
児童m														
児童n														
児童o														
児童p														
児童q														
児童r														
児童s														
児童t														
児童u														
児童v														
児童w														

図6-1.3 E園5歳児クラス各幼児のエピソードの時系列一覧表[ふれ合い体験第3日目]

【E園】

7月6日(第5日目)

児童 番号	9:10~	9:20~	9:25~	9:28~	9:30~	9:40~	9:45~	9:50~	10:00~	10:05~	10:13~	10:16~	10:20~	10:40~	10:55~	11:05~	
総観	外遊びの場面												外遊びの片付け場面	シャワーと着替え後の各自絵本読みの場面		食事準備の場面	
女児a	■	■	■	■													
男児b									■	■	■	■	■		■	■	
男児c				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
男児d																	
男児e																	
男児f															■		
男児g																	
女児h																	
女児i		■	■	■													
男児j									■	■	■	■	■				
男児k																	
男児l																■	
女児m		■															
男児n																	
男児o																	
男児p																	
男児q																	
男児r																	
男児s							■		■								
男児t	■																
男児u					■	■	■	■				■	■				
女児v		■															
男児w					■	■	■	■									

図6-1.5 E園5歳児クラス各幼児のエピソードの時系列一覧表【ふれ合い体験第5日目】

【G園】

8月6日(第1日目)

時間	9:20~	9:25~	9:40~	9:50~	10:00~	10:15~	10:30~	10:45~	11:00~	11:20~				
場面	室内での自由遊び場面			片付けの場面	お茶を飲む場面	朝の集まりの時間 の場面	ホールへ移動の場 面	ホールで運動遊びの場面	道具の片付け場 面	ホールから保育室 への移動場面	シャワーと着替えの 場面	給食の配膳中の場面	給食の場面	給食後の片付けと掃除の場面
男児a														
男児b														
女児c														
女児d														
欠席 男児e														
男児f														
男児g														
女児h														
男児i														
女児j														
女児k														
男児l														
男児m														
男児n														
女児o														
女児p														
男児q														
男児r														
男児s														
男児t														
男児u														
女児v														
女児w														
男児x														
女児y														
女児z														

図6-2.1 G園4歳児クラス各幼児のエピソードの時系列一覧表[ふれ合い体験第1日目]

【G園】

8月7日(第2日目)

背景	9:00~	9:10~	9:25~	10:10~	10:20~	10:30~	10:50~	11:10~	
幼児	室内での自由遊び場面		集まりの時間への移行場面	朝の集まりの時間の場面	園庭での自由遊び場面		シャワーで足洗いの場面	足洗いが終わり保育室へ入るまでの場面	給食の準備と配膳の場面
男児a									
男児b									
女児c									
女児d									
男児e									
男児f									
男児g									
女児h									
男児i									
女児j									
女児k									
男児l									
男児m									
男児n									
女児o									
女児p									
男児q									
男児r									
男児s									
男児t									
男児u									
女児v									
女児w									
男児x									
女児y									
女児z									

図6-2.2 G園4歳児クラス各幼児のエピソードの時系列一覧表[ふれ合い体験第2日目]

【G園】

8月8日(第3日目)

児童	9:00~	9:15~	9:25~	9:35~	9:45~	10:10~	10:30~	10:50~	11:00~	11:10~	11:20~
幼児	室内での自由遊び場面	片付けと集まりの準備の場面	園庭での自由遊び場面				シャワーから入室の場面	給食のための席の準備場面	給食準備、配膳の場面	給食の場面	午睡準備
男児a											
男児b	■		■					■			■
女児c											
女児d			■	■	■				■		
男児e	■										
男児f											
男児g									■		
女児h			■			■					
男児i									■		
女児j					■	■	■	■			
女児k											
男児l											
男児m											
男児n											
女児o											
女児p	■	■	■	■	■	■	■		■		■
男児q											
男児r											
男児s				■		■			■	■	
男児t											
男児u											
女児v											
女児w								■			
男児x											
女児y											
女児z											

図6-2.3 G園4歳児クラス各幼児のエピソードの時系列一覧表[ふれ合い体験第3日目]

【G園】

8月9日(第4日目)

児童	9:00~	9:10	9:20~	9:30~	10:00~	10:00~	10:35~	10:45~	10:55~	11:05~	11:20~
状況	室内での自由遊び~片付けの場面	プールのための着替え場面	保育室からホールへの移動場面	ホールからプールへの移動場面	体拭き・着替えの場面	室内での自由遊び場面	片付けの場面	給食のための着席の場面	給食配膳の場面	給食の場面	
男児a											
男児b											
女児c											
女児d											
男児e											
男児f											
男児g											
女児h											
男児i											
女児j											
女児k											
男児l											
男児m											
男児n											
女児o											
女児p											
男児q											
男児r											
女児s											
男児t											
男児u											
女児v											
女児w											
男児x											
女児y											
女児z											

図6-2.4 G園4歳児クラス各幼児のエピソードの時系列一覧表[ふれ合い体験第4日目]

【G園】

8月10日(第5日目)

児童	8:50~		9:10~		9:20~		9:30~		10:45~		11:20~		
	給食素材の野菜をちぎる手伝いの準備場面		野菜ちぎりの場面	野菜ちぎりの片付け場面	室内での自由遊びの場面		片付けから園庭へ移動の場面	シャワーと着替えの場面	給食の準備の場面		給食の時間		
男児a			F Kさんは見学のため幼児らとの交流なし										
男児b													
女児c													
女児d													
男児e													
男児f													
男児g													
女児h													
男児i													
女児j													
女児k													
男児l													
男児m													
男児n													
女児o													
女児p													
男児q													
男児r													
男児s													
男児t													
男児u													
女児v													
女児w													
男児x													
女児y													
女児z													

図6-2.5 G園4歳児クラス各幼児のエピソードの時系列一覧表[ふれ合い体験第5日目]

【C園】

9月18日(第1日目)

背景	9:30~	9:40~	9:45~	10:00~	10:10~	10:50~	10:55~	11:05~					11:20~	
幼児	登園直後からの園庭での自由遊び場面	園庭の片付け場面	入室～集まりの時間、場面	絵本終了～トイレに行く場面	ホールでのお誕生会の場面	お誕生会終了～保育室に戻る場面	リズムの場面					食事準備の場面		
幼児a														
幼児b														
幼児c														
幼児d														
幼児e														
幼児f														
幼児g														
幼児h														
幼児i														
幼児j														
幼児k														
幼児l														
幼児m														
幼児n														
幼児o														
幼児p														
幼児q														
幼児r														
幼児s														
幼児t														
幼児u														
幼児v														
幼児w														

図6-3.1 C園3歳児クラス各幼児のエピソードの時系列一覧表[ふれ合い体験第1日目]

【C園】

9月19日(第2日目)

背景 幼児	10:30~			10:40~			10:55~	11:10~			11:45~			11:55~
	登園後、保育室で自由に遊ぶ場面			片づけ～"集まりの時間、が始まるまでの場面			"集まりの時間、の場面	製作の机準備を待つ場面	製作(運動会で飾る"旗作り、)の場面			製作終了～片付けまでの場面			食事準備の場面
幼児a														
幼児b														
幼児c														
幼児d														
幼児e														
幼児f														
幼児g														
幼児h														
幼児i														
幼児j														
幼児k														
幼児l														
幼児m														
幼児n														
幼児o														
幼児p														
幼児q														
幼児r														
幼児s														
幼児t														
幼児u														
幼児v														
幼児w														

図6-3.2 C園3歳児クラス各幼児のエピソードの時系列一覧表[ふれ合い体験第2日目]

【C園】

9月20日(第3日目)

児童	9:30~	9:40~	9:50~	10:00~	10:05~	10:10~	10:15~	10:20~	10:30~	11:00~	11:06~	11:10~	11:45~	
幼児	集まりの時間、 までの場面	製作の場面			テラスに移動の 場面	テラスに集まって 話を聞く場面	倉庫へ移動の 場面	運動会の練習の場面			園庭～保育室に戻る場面	シャワー準備～シャワーと着替えの場面		給食始まりの場面
幼児a														
幼児b														
幼児c														
幼児d														
幼児e														
幼児f														
幼児g														
幼児h														
幼児i														
幼児j														
幼児k														
幼児l														
幼児m														
幼児n														
幼児o														
幼児p														
幼児q														
幼児r														
幼児s														
幼児t														
幼児u														
幼児v														
幼児w														

図6-3.3 C園3歳児クラス各幼児のエピソードの時系列一覧表[ふれ合い体験第3日目]

【C園】

9月21日(第4日目)

背景 幼児	9:30~	9:40~	10:00~	10:45~	11:30~
	絵本読み聞かせの場面	製作の準備の場面	製作の場面	片づけ(雑巾がけ)の場面	紙芝居の場面	給食準備
女児a					
男児b					
女児c					
男児d		■		■	
女児e			■		■
女児f					
男児g					
男児h				■	
女児i		■			■
女児j					
男児k					
女児l					
女児m					■
男児n	■				
欠席:女児o					
男児p					■
男児q					
男児r					
女児s					
女児t		■	■	■	
男児u					■
女児v		■			
欠席:男児w					

図6-3.4 C園3歳児クラス各幼児のエピソードの時系列一覧表[ふれ合い体験第4日目]

表6-3 E園5歳児クラスの各幼児のふれ合いエピソード件数

	第1日目	第2日目	第3日目	第4日目	第5日目	エピソード数 合計
女児a	5	3	2	1	5	16
男児b	12	3	13	4	9	41
男児c	10	9	10	1	14	44
※男児d	3	3	2	1	0	9
男児e	4	3	5	1	1	14
男児f	6	3	3	3	1	16
男児g	3	3	2	4	0	12
女児h	3	3	2	3	0	11
女児i	4	3	2	2	4	15
男児j	4	4	4	2	2	16
男児k	3	3	2	7	0	15
男児l	3	3	2	1	1	10
女児m	3	4	2	1	1	11
男児n	3	4	2	1	0	10
※男児o	3	3	2	1	0	9
※男児p	3	3	2	1	0	9
男児q	3	7	2	1	0	13
※男児r	3	3	2	1	0	9
男児s	3	3	6	1	2	15
男児t	3	7	9	6	1	26
男児u	4	3	3	1	5	16
女児v	4	3	2	3	1	13
男児w	3	3	2	2	2	12

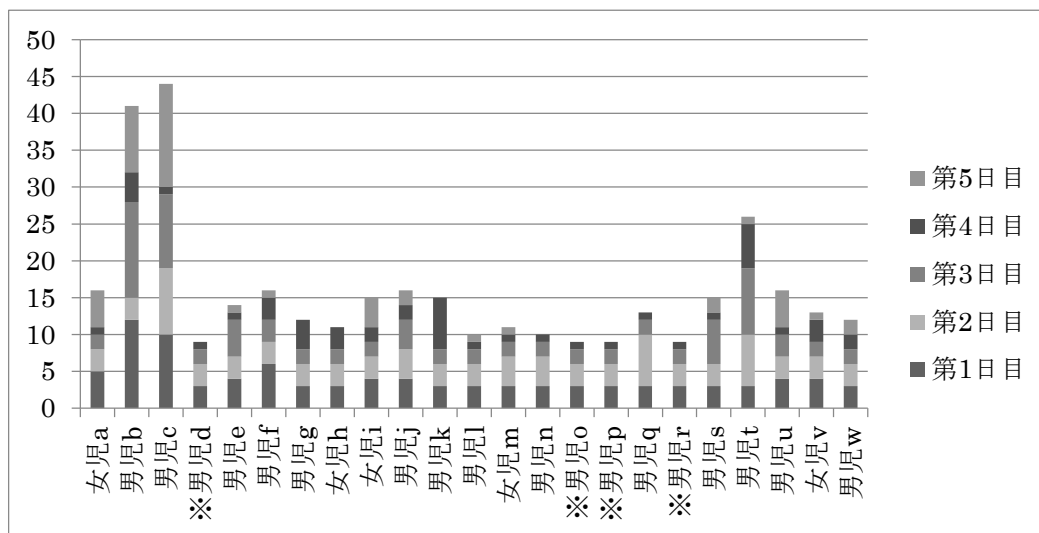


図6-1.6 E園5歳児クラスの各幼児のふれ合いエピソード件数

※は、5日間保育者が設定した一斉的なふれ合い活動だけの交流しかなかった幼児である。

注) 保育者が設定した一斉的なふれ合い活動は、このうちの9件である。グラフの示す数値は、この9件を含んだものである。

表6-4 G園4歳児クラスの各幼児のふれ合いエピソード件数

	第1日目	第2日目	第3日目	第4日目	第5日目	エピソード数 合計
男児a	12	10	1	16	8	47
男児b	15	8	6	2	5	36
女児c	5	2	1	2	0	10
女児d	3	3	6	1	0	13
男児e	欠席	1	2	2	1	6
男児f	2	1	1	1	0	5
男児g	2	1	2	0	0	5
女児h	5	5	4	3	0	17
男児i	7	2	2	1	0	12
女児j	4	3	6	9	0	22
※女児k	2	1	1	0	0	4
男児l	2	1	1	0	2	6
※男児m	2	1	1	0	0	4
※男児n	2	1	1	0	0	4
※女児o	2	1	1	0	0	4
女児p	2	1	12	1	4	20
男児q	4	2	1	3	0	10
※男児r	2	1	1	0	0	4
男児s	4	1	5	欠席	5	15
男児t	3	1	1	0	0	5
※男児u	2	1	1	0	0	4
女児v	2	1	1	2	4	10
女児w	3	1	2	0	4	10
※男児x	2	1	1	0	0	4
※女児y	2	1	1	0	0	4
※女児z	2	1	1	0	0	4

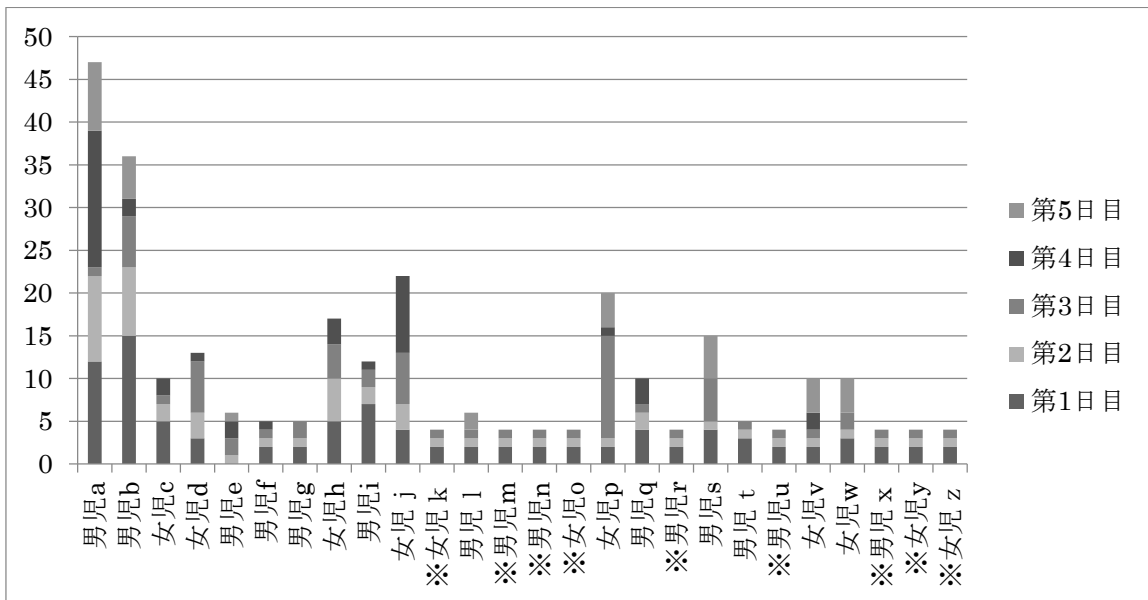


図6-2.6 G園4歳児クラスの各幼児のふれ合いエピソード件数

※は、5日間保育者が設定した一斉的なふれ合い活動だけの交流しかなかった幼児である。

注) 保育者が設定した一斉的なふれ合い活動は、このうちの4件である。グラフの示す数値は、この4件を含んだものである。

表6-5 C園3歳児クラスの各幼児のふれ合いエピソード件数

	第1日目	第2日目	第3日目	第4日目	エピソード数 合計
女児a	4	3	2	0	9
※男児b	4	1	2	0	7
女児c	8	2	3	0	13
男児d	4	5	8	4	21
女児e	6	5	2	3	16
女児f	4	2	4	0	10
※男児g	4	1	2	0	7
男児h	4	2	2	1	9
女児i	4	3	5	2	14
女児j	4	1	3	0	8
※男児k	4	1	2	0	7
女児l	4	1	3	0	8
女児m	6	2	4	3	15
男児n	4	1	2	1	8
女児o	4	1	3	欠席	8
男児p	5	3	7	1	16
男児q	4	3	3	0	10
※男児r	4	1	2	0	7
女児s	4	1	3	0	8
女児t	8	2	4	4	18
※男児u	4	1	2	0	7
女児v	4	1	4	1	10
男児w	13	7	6	欠席	26

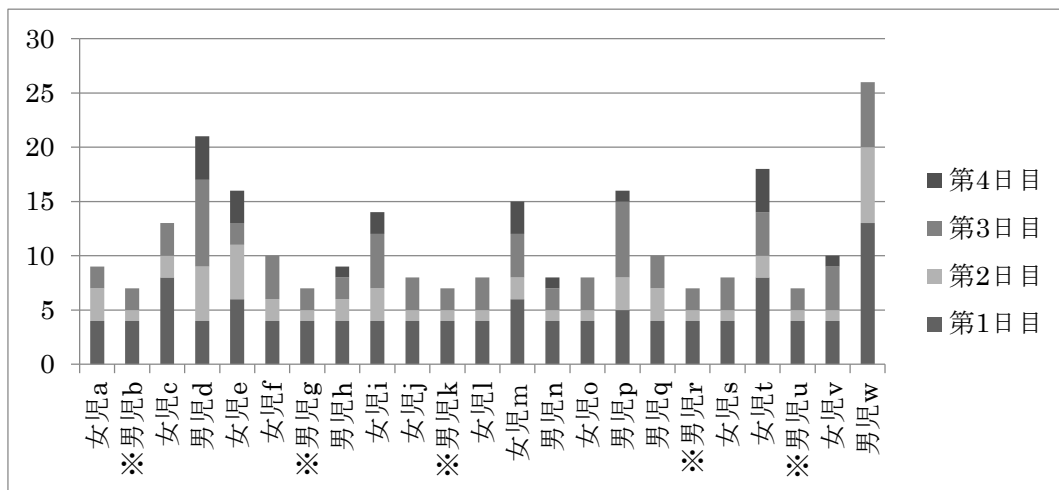


図6-3.5 C園3歳児クラスの各幼児のふれ合いエピソード件数

※は、4日間保育者が設定した一斉的なふれ合い活動だけの交流しかなかった幼児である。

注) 保育者が設定した一斉的なふれ合い活動は、このうちの7件である。グラフの示す数値は、この7件を含んだものである。

(2) 幼児のふれ合い方と経験および中学生がどのような人的環境となり得るのかについての分析

① 既存カテゴリーの改定と分類について

「時系列一覧表」上に生じたエピソードは E 園が 111 件、G 園が 101 件、C 園が 71 件で、計 283 件であった。これらのエピソードから中学生とのふれ合いにおける幼児の経験および、中学生が幼児にとってどのような人的環境となり得るのかについて見出すために、まず全エピソード中から筆者が「ふれ合い行動」と判断した幼児の行動を抽出し下線を引いて示した。

抽出したそれらのふれ合い行動について、本研究の<研究 1>ですでに生成した「ふれ合い行動」42 項目のカテゴリーを用いて筆者自身での分類を試みたところ、一部の既存カテゴリーへの当てはまり具合に分類のやり難さや違和感が生じた。その理由としては、第一に、いずれもふれ合い体験活動場面であることには違いないが、今回の研究は<研究 1>よりも後に実施したものであり、その点で<研究 1>とは観察対象や観察時期が異なっているということ。第二に、<研究 1>において観察やエピソードの記述、類型化等の分析作業という過程を経たことを通して、観察者であり分析者である筆者自身の解釈や捉え方に影響を与え、変化が生じたこと等が考えられる。

そこで<研究 3>のエピソード中の記述と<研究 1>の既存の 42 項目のカテゴリーを照合しつつそれぞれの概念の再検討し、改定した「ふれ合い行動カテゴリー」を<研究 3>の分析で用いることとした。改定した点は以下に示す通りである（以下、(研 1)が<研究 1>で生成した既存の 42 カテゴリー、(研 3)が<研究 3>で改定したカテゴリーである）。

【「ふれ合い行動カテゴリー」の改定点についての整理】

※評者が分類作業を行う事前に以下のような各カテゴリー項目の説明を行った。

- (研 1)「幼児が中学生を遊びに誘ったり、何かをねだったりする場面」を、(研 3)「幼児が中学生に何かを一緒にしようと誘っている」と、(研 3)「幼児が中学生に何かをねだっている」の 2 つに分割した。その理由としては、前者は幼児が中学生と一緒に何かをしようという積極的な誘いの行動であり、後者は幼児の強い甘えから「やってもらう」という傾向が見られる行動との差異をつけるためである。
- (研 1)「幼児が中学生と身体接触する場面」を、(研 3)「親和的な身体の接触行動」と、(研 3)「攻撃的な身体の接触行動」の 2 つに分割した。その理由としては、ごく一部ではあるが、「ふざけ」や「じゃれる」行動を明ら

かに超えた攻撃性の強い身体接触行動が、<研究 3>での一部で観察されたことにより区別するため2つに分けた。

- (研1)「幼児に揉め事やケガ等が起きないように事前に中学生が関わる場面」は、中学生が主語となっているため分かりにくいことと、幼児にとっては(研3)「幼児が中学生に助けてもらっている」などに該当すると考えられるため(研3)カテゴリーでは省いた。
- (研1)「幼児が中学生に手伝ってもらったり、教えてもらったりしている場面」は、(研3)「幼児が中学生に手伝ってもらっている」と、(研3)「中学生から何かを教えてもらう」の2つに分割した。その理由としては、中学生から何かを「教えてもらう」ことには、会話の中で何らかの情報や知識について教えてもらう場面も含むため、必ずしも幼児のその場面での活動を手伝うことに直結する場面ばかりとは限らないと考えたためである。
- (研1)「幼児が中学生の普段の遊び方・言葉使いにふれる場面」は、幼児が中学生ならではの遊び方や言葉の言い回しに触れることで刺激を受けると、それに連なるように幼児の反応や活動の変化として観察される場合が多く、「ふれる」ことの結果としての幼児の反応の現れ方が時間的に連続している場合が多かったため、(研3)「中学生がいることにより遊びが発展したり、普段と違った遊び方になったりしている」という項目に含めることとした。したがって(研3)カテゴリーでは省いた。
- (研1)「幼児が普段はいない中学生の存在に、はしゃいでいる場面」は、(研3)「中学生の思いがけない刺激のある関わりに、はしゃいでいる」という表現に改定した。その理由としては、「中学生の存在」という表現が抽象的であるため中学生の様子を具体的な表現にした。
- (研1)「幼児が他児よりも中学生を特別優遇した扱いをする場面」は、幼児が中学生を「お客様」的に特別視することによって生じる(研3)「幼児が中学生を取り合っている」行動も含まれると解釈したため(研3)カテゴリーから省いた。
- (研1)「幼児が普段いない中学生の存在に気づき意識する場面」は、例えば(研3)「幼児が中学生のすることに興味を持って見ている」や(研3)「他事と中学生とがふれ合う様子をじっと見ている」などの幼児の具体的な様子に含まれると解釈したため、(研3)カテゴリーから省いた。
- (研1)「中学生がいることで幼児の気が散っている場面」は、「幼児の気が散る」という行動は中学生に対するふれ合い行動というよりは、別の活動への幼児の取り組みの様子を表していると考えられ、「幼児の気が散る」ことにより(研3)カテゴリーの例えば身体接触行動や中学生のすることに興

- 味を持って見ている等具体的な行動に含まれると解釈し(研 3)カテゴリーから省いた。
- (研 1)「幼児が中学生の噂話をしている場面」は、(研 3)「他児と中学生とがふれ合う様子をじっと見ている」場面や、(研 3)「幼児が中学生することに興味を持って見ている」場面の文脈のなかに中学生の様子を呟くような発話として含まれる場合が多く見られたため、(研 3)カテゴリーから省いた。
 - (研 1)「幼児が中学生の特徴を外見から捉えている場面」は、(研 3)「幼児が中学生することに興味を持って見ている」との重なりがあると解釈したため(研 3)カテゴリーから省いた。
 - (研 1)「幼児が中学生に何かを質問している場面」は、幼児の問いに中学生が答えるという一連の会話としてのやりとりと捉え、ただし、会話の始まりのきっかけが幼児側からであった場合の該当とし、(研 3)「幼児から中学生に話しかけている」に改訂した。これに対して会話の始まりのきっかけが中学生側からであった場合には、(研 3)「中学生から幼児に話しかけている」のカテゴリーを作り、(研 1)カテゴリーは省いた。
 - (研 1)「幼児が中学生の気を引こうとしてわざと何かをしている場面」と、(研 1)「幼児が中学生の嫌がることをしたり、からかったりしている場面」は、いずれの項目も幼児が中学生の気を引こうとしている行動であると解釈したため一つにまとめ(研 3)「幼児が中学生をからかったり、わざとふざけたり、驚かせたりして気を引いている」と改訂した。
 - (研 1)「中学生がいることで複数の幼児が集まってくる場面」は、複数の幼児が集まって遊びが発展し活発になっていく場面が多いことから、(研 3)「中学生がいることにより遊びが発展したり、普段と違った遊び方になったりしている」に含むこととして、(研 3)カテゴリーから省いた。
 - (研 1)「中学生の方が優位でかなわない場面」は、中学生の物知りで器用な側面が幼児にとっての憧れや手本となることから、(研 3)「中学生から何かを教えてもらう」行動に該当する場合と、それとは逆に、中学生にかなわず、(研 3)「幼児が思い通りに中学生と関わらず悔しがったり、我慢したりしている」行動に該当する場合との 2 つに分割した。
 - (研 1)「幼児が中学生よりも勝っている場面」と、(研 1)「幼児が中学生を手伝ったり、教えたりしている場面」は、いずれも年少である幼児の方が優位な立場となっていることから幼児が中学生に何かを教えるという行動に現れる場合が多く見られることから、(研 3)「幼児が得意なことを中学生に教えている」という一つのカテゴリーに統合した。
 - (研 1)「幼児がやきもちを妬いている場面」は、(研 3)「幼児が中学生を取

り合う」行動のなかに含まれると解釈したため、(研3)カテゴリーから省いた。

- (研1)「幼児が中学生の声かけに知らん顔で応じない場面」、(研1)「幼児が中学生に何かをしてもらうことを拒む場面」は、(研3)「中学生に逆らったり、言うことをきかなかったりしている」行動との重なりがあると解釈したため、一つのカテゴリーに統合した。
- (研1)「幼児が中学生にかまってもらえない場面」は、1名しかいない中学生が他児と関わっている場合には、別の幼児が振り向いてもらおうと一所懸命アピールしてもなかなか気づいてもらえない場面が観察されたことから、カテゴリーの表現を(研3)「幼児の何らかの行動に気づいてもらえない、相手にしてもらえない」と改定した。
- (研1)「幼児のそばに中学生はいるが、積極的なふれ合いがない場面」は、記述の表現がふれ合い行動と捉えにくいいため、(研3)「直接的なふれ合いは見られないがそばにいる」と改定した。
- (研1)「幼児が中学生の味方をして、かばっている場面」、(研1)「幼児の前で中学生が保育士から注意や指導を受けている場面」、(研1)「中学生だけでは問題解決できず保育者が介入する場面」、(研1)「幼児が中学生を人見知りしている場面」の4つのカテゴリーについては、<研究3>では観察されなかったため、(研3)カテゴリーでは省いた。
- (研3)カテゴリーでは次の4つのカテゴリーに該当する行動が見られたため、新たに追加した。(研3)「一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする」、(研3)「中学生から何かを一緒にしようと誘われている」、(研3)「中学生との共通点を見つけている」、(研3)「中学生に同意を求めている」。(研1)「幼児が中学生に対等な話し方をしている場面」については、(研3)「一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする」に含んで解釈したため、(研3)カテゴリーでは省いた。

以上、<研究1>で用いた改訂前42項目の(研1)カテゴリーと、<研究3>で用いた改訂後の(研3)カテゴリーとの改定点について整理した。前述したように、研究の過程において「ふれ合い体験活動、場面という共通の場面ではあっても、その後の異なる時期での異なる対象を観察し記述を重ねたことや、類型化に伴う概念の生成等の分析作業という質的な研究の過程を観察者であり分析者である筆者自身が経たことにより、観察の視点やエピソードの解釈等に作用し、概念の再検討⁸⁾の必要性が生じカテゴリーの改定を行った。改定の方法としては上記の通り<研究1>で用いた42項目の(研1)カテゴリーを分割したり、統合したりすることに

よるカテゴリーの記述表現の書き換えが主であるため、カテゴリー全体としては結果が覆るほどの大きな影響はないと考えられる。本研究<研究 3>で用いた改定後の「ふれ合い行動カテゴリー」は 32 項目であった。その「ふれ合い行動カテゴリー」32 項目については、添付の付録 6「ふれ合い行動カテゴリー」一覧、および、表 6-7 で示した通りである。

筆者が抽出したふれ合い行動について、評定者にも「ふれ合い行動カテゴリー」32 項目への分類を行ってもらい、筆者と評定者との一致度が $\kappa = .75$ 以上で、実質的な一致⁹⁾を示したふれ合い行動についてのみ本研究では取り扱っている。

②「ふれ合い行動カテゴリー」から幼児の経験の分析について

32 項目のふれ合い行動の各カテゴリーが幼児にとってどのような経験となっているのかを分析し類型化すると、「中学生と同じことを体験して時間を共有する経験」、「幼児が中学生に打ちとけて心を開く経験」、「年長者である中学生よりも自分のほうが優位となる経験」、「中学生に反抗する経験」、「自分の身体が中学生の身体に触れる経験」、「中学生との言葉でのやりとりの経験」、「中学生に対して自己主張する経験」、「中学生に対して親近感をもつ経験」、「中学生に支えてもらう経験」、「普段の遊び方が変化する経験」、「中学生の優位さを知る経験」、「間接的ではあるが中学生がそこにいることを意識する経験」、「中学生に認めてもらう経験」、「中学生に興味・関心をもつ経験」の 14 項目が生成された（表 6-7）。

そして、それらの各経験を通して中学生が幼児にとってどのような人的環境となっているのかという視点から検討すると、表 6-7 に示した通り、「同じ園の仲間のような存在」、「もっと親しくなりたい存在」、「園生活には不慣れな存在」、「幼児にとって甘い存在」、「温もりを感じられる存在」、「意思を伝えることが出来る存在」、「自分の方にふり向いてもらいたい存在」、「身近に感じられる存在」、「頼りになる存在」、「刺激的な存在」、「かなわない存在」、「差し障りのない存在」、「受け入れてくれる存在」、「ものめずらしい存在」となった。

表 6-7 で示した類型化から、各園のふれ合い体験活動における幼児のふれ合い行動と、そのふれ合い行動を通しての幼児の経験と、幼児にとっての中学生の存在についてまとめると以下の通りである。

まず、ふれ合い行動カテゴリー（以下、「」で示す）の「一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする」・「中学生から何かを一緒にしようと誘われている」行動を通して、幼児は【中学生と同じことを体験して時間を共有する経験】（以下、幼児の経験については【】で示す）をしており、この経験を通して幼児にとって中学生は【同じ園の仲間のような存在】（以下、幼児の人的環境としての中学生の存在については【】で示す）となっていると考えられる。ここでの幼

児の[中学生と同じことを体験して時間を共有する経験]に該当するふれ合い行動を含むエピソードの一例は以下の表 6-6.1 に示す通りである。

表6-6.1 幼児の経験14項目の種類と該当するエピソードの一例

中学生と同じことを体験して時間を共有する経験		
E園エピソードの一例	G園エピソードの一例	C園エピソードの一例
<p>「こんどは、あっちに行こう」(第5日目:外遊びの場面) 中学生FXと一緒に倉庫前までかけこした女児aは、「こんどは、あっちに行こう」とジャングルジムの方を指さした。二人がジャングルジムの方に向かって走っている途中で女児i、m、vが「何やってるの?入れ〜て」と声をかけ、一緒に加わってジャングルジムに向かって走った。</p>	<p>「一緒に行こう」(第1日目:ホールから保育室への移動場面) 片付けの終わった幼児から順次保育室へ戻って行くところである。まだホールに残ってお喋りしている幼児がいるため、中学生FKは全員がホールから出るのを見届けるためにドアのところまで待っていた。ホールを出ようとした男児aがFKに「おねえさん、一緒に行こう」と声をかけた。FKは「ん、でも、みんなが出るのを待たなきゃ」と答えた。そこへ男児qが勢いよく走って来てFKの背中にわざとぶつかるようにボンと押した(この間に、他の残っていた数人の幼児らは保育室に戻って行った)。FKはq児の方を振り向いて「びっくりしたー」と言った。その後、全員がホールから出たのを確認したFKは、待っていた男児a、qと3人で一緒に保育室に戻った。</p>	<p>「おねえさんと一緒に部屋に戻る」(第3日目:園庭～保育室に戻る場面) 運動会の練習が終わり、保育士の話が終わると女児iは中学生FVのそばに駆け寄り、手を繋いで一緒に保育室に向った。FVはi児と手を繋いで保育室前まで行くと、「おねえさん、これから平均台とか片付けないといけないから先に部屋に入ってたね」とi児に声をかけて手を放した。i児はうなずくと外靴を脱いで保育室に入った。</p>

「幼児が中学生に何かを一緒にしようと誘っている」・「中学生と視線が合って微笑んでいる」行動を通して、[幼児が中学生に打ちとけて心を開く経験]をしており、この経験を通して幼児にとって中学生は【もっと親しくなりたい存在】となっていると考えられる。ここでの幼児の[幼児が中学生に打ちとけて心を開く経験]に該当するふれ合い行動を含むエピソードの一例は以下の表 6-6.2 に示す通りである。

表6-6.2 幼児の経験14項目の種類と該当するエピソードの一例

幼児が中学生に打ちとけて心を開く経験		
E園エピソードの一例	G園エピソードの一例	C園エピソードの一例
<p>「競争しよう」(第5日目:外遊びの場面) 中学生FXがプール準備を終えて子どもたちが遊んでいる園庭に行くと、女児aがそっと近づいて来て「ねえ、あっちまで競争しよう」と言った。FXは「いいよ」と言い、二人は倉庫前まで走った。FXは、女児aよりもわずかとゆっくりめに走っている様子であった。</p>	<p>「ここで食べてー」(第1日目:給食の配膳中の場面) 中学生 FKは男児bの席の右横に座っていた。すると隣の机の男児aが自分の席の右横の机を手でボンボン叩きながら「お姉さん、ここで食べてー」と言った。その時、保育者が来て、男児aと男児sの間に椅子を用意してFKに「お姉さんは、こっちで食べて」と移動するように言った。FKは保育者の指示に従い男児aの右横の席に移動した。男児bは「ねえ、こっちじゃないのー」と残念そうな顔で呟いた。保育者は「お姉さん、今日だけじゃないからね、明日も明後日もいるからね。b君、今日はさつき、ずうっとお姉さんといたじゃないの」と言った。すると女児c、h、i、w、男児tらが口々に「明日はここね」と言った。</p>	<p>「いっしょにやろっ」(第1日目:リズムの場面) 中学生FVとペアになっていた女児tが新しい二人組探しのためにFVのそばから離れると、狙っていたかのように男児wがFVのそばに来て「いっしょにやろっ」と言ってFVの顔を覗き込んだ。FVは「いいよ」と言ってw児をペアになり、今度はわらべうたの「くまさんくまさん、を一緒にやった。W児はニコニコしながらFVと向き合って、「くまさん くまさんまーわって…」と歌いながら回ったり、しゃがんだり、両手をタッチしたりという動きをしていた。</p>

「幼児が主導権を握った言動をし、中学生がそれに従っている」・「幼児が得意なことを中学生に教えている」行動を通して、幼児は[年長者である中学生よりも自分のほうが優位となる経験]をしており、この経験を通して幼児にとっての中学生は【園生活には不慣れな存在】と認識していると考えられる。ここでの幼児の[年長者である中学生よりも自分のほうが優位となる経験]に該当するふれ合い行動を含むエピソードの一例は以下の表 6-6.3 に示す通りである。

表6-6.3 幼児の経験14項目の種類と該当するエピソードの一例

年長者である中学生よりも自分のほうが優位となる経験		
E園エピソードの一例	G園エピソードの一例	C園エピソードの一例
<p>「テンテン、テンテン」(第1日目:外遊びの場面) 男児cは一旦中学生FXのそばから離れるが、再びそばに寄って行き、両手でさんの腕を引っ張って「テンテン、テンテン」と言いながら園庭の中央付近まで連れて行くとその手を離し、「こっちだよー」とFXに向かって手を伸ばしながら逃げるような素振りをして、FXに追いかけてこさせようとしていた。</p>	<p>「隣に座ってふざける」(第2日目:集まりの時間への移行場面) 朝の遊びの時間が終わりに近づき、保育者から片付けて席に座るようにとの声かけがあった。男児bは中学生FKの顔を見て「いす、取りに行かなきゃ」と言うと、急いで椅子を取って行った。そして自分の椅子を運んで用意すると再びFKのそばに行き、手を引っ張って自分の席の横に連れて行き、自分の隣の席に座らせて、手を繋いだままで席に座った。しかし、その後、集まりの時間が始まり保育者が話している間、b児がずっとFKとふざけ合っていたため、保育者はFKに「ちょっと、あっちにすわってくれる?」と言い、FKをb児のそばから離れた。</p>	<p>「そこじゃなくて、こっち」(第4日目:紙芝居の場面) 絵具の片づけが終わった幼児は、テラスに集まり、保育士のそばに集まって座り、皆で段ボールの鬼に色塗りをしたことを振り返って話し、そのあと皆で手遊びをし、保育士の絵本の読み聞かせを聞いているところである。女児eは、中学生FVが少し後ろの離れたところで立っているのを見つけて、「あー、おねーさん、そこじゃなくて、こっち」と女児eのすぐそばを指さした。e児の声が大きかったからかFVは指を口に当てながら「シーツ」と言って静かにe児のそばに移動して座った。すると女児mもFVのそばに寄って来た。そして二人の女児はFVの膝に片方ずつ座った。</p>

「攻撃的な身体への接触行動」・「中学生に逆らったり、言うことをきかなかったりしている」行動を通して、[中学生に反抗する経験]をしており、この経験を通して幼児にとっての中学生は【幼児にとって甘い存在】となっていると考えられる。ここでの幼児の[中学生に反抗する経験]に該当するふれ合い行動を含むエピソードの一例は以下の表 6-6.4 に示す通りである。

表6-6.4 幼児の経験14項目の種類と該当するエピソードの一例

中学生に反抗する経験		
E園エピソードの一例	G園エピソードの一例	C園エピソードの一例
<p>該当するエピソードなし</p>	<p>「椅子をギッコンバタン」(第1日目:給食の場面) 給食を食べながら男児sは机を手で支えながら椅子をギッコンバタンと揺らしていた。横に座っていた中学生FKがs児の椅子を黙って手で押さえて止めさせようとしていた。s児はFKに椅子を押えられて一旦は止めるが、しばらくするとまた揺らし始め、その都度、FKが手で椅子を抑えた。</p>	<p>「お姉さんじゃ嫌だ」(第1日目:リズムの場面) “なっとうなっとうネ〜バナバ、”では、女児tが寝っ転がる番になっても一向にやろうとせず、中学生FVが「やろっ」と言って誘うがt児はやろうとしない。FVが「ほら、寝て」と強めの口調でいうが、t児はやろうとしなかった。そして、保育士の「立って〜」というかけ声で、FVはt児の両手をもって引っ張って立たせていた。その後、保育士が「今度は違う人と二人組になりましょう」と声をかけたので、女児tは喜んだようなはしゃいだ様子で友だちを探しに行った。</p>

「親和的な身体の接触行動」を通して、幼児は[自分の身体が中学生の身体に触れる経験]をしており、この経験を通して幼児にとって中学生は【温もりを感じられる存在】となっていると考えられる。ここでの幼児の[自分の身体が中学生の身体に触れる経験]に該当するふれ合い行動を含むエピソードの一例は以下の表 6-6.5 に示す通りである。

表6-6.5 幼児の経験14項目の種類と該当するエピソードの一例

自分の身体が中学生の身体に触れる経験		
E園エピソードの一例	G園エピソードの一例	C園エピソードの一例
<p>「配膳待ちの手つなぎ」(第1日目:給食の配膳待ち場面) 中学生FXの右隣に座っていた男児bは、配膳待ちの間、FXの右手と手をつないでいた。ときどき、つないでいた手をはなしては、FXの手のひらの上に自分の手をのせてポンポンとはずませるように叩いては、また手をつなぎという動作を繰り返していた。特に会話をするのではなく、FXが他児と喋っている様子を見ながら、手をつないでいた。</p>	<p>「泥んこ遊び」(第3日目:園庭での自由遊び場面) 中学生FKはプール脇で泥んこ遊びをしている女児jのところに行き、一緒に泥んこ遊びをした。そこに、それまでオシロイ花の種とりをしていた女児pがやって来て、しゃがんでいたFKの背中に乗った。</p>	<p>「ここ片付けてからね」(第2日目:片づけ～「集まりの時間」が始まるまでの場面) 中学生FVが、ままごとコーナーの道具を整えているところへ男児wがやってきて、ままごとコーナーに置いてある小さなテーブルの前に座ってFVがままごと道具を整えている様子をじっと見ていた。そこに男児dと男児qがやって来て床に散らばっていたままごと道具を拾って「これもだよ」と言いながらFVに手渡したあと、そのテーブルの前に座って男児ら3人でのおしゃべりが始まった。しばらくすると男児wが立ち上がり、ままごと道具を整えているFVのそばに行き、背中に乗っかっておんぶのような状態になった。FVは「wちゃんだ、まってまって、ここ片付けてからね」と言うとw児はFVの背中から降りた。</p>

「幼児から中学生に話しかけている」・「中学生から幼児に話しかけている」行動を通して、幼児は[中学生との言葉でのやりとりの経験]をしており、この経験を通して幼児にとって中学生は【意思を伝えることが出来る存在】であることを認識すると考えられる。ここでの幼児の[中学生との言葉でのやりとりの経験]に該当するふれ合い行動を含むエピソードの一例は以下の表 6-6.6 に示す通りである。

表6-6.6 幼児の経験14項目の種類と該当するエピソードの一例

中学生との言葉でのやりとりの経験		
E園エピソードの一例	G園エピソードの一例	C園エピソードの一例
<p>「好きなアニメ(その②)」(第1日目:給食の場面) 男児fは中学生、FXに「ねえ、(好きなアニメドラえもん)何か何？」と質問すると、FXは「うーん、ポケモンとか」と答えた。f児は「ねえ、トリコ知ってる？ ワンピース知ってる？」と次々とアニメの名称を言って訊ねた。FXは「うーんと、好きなのはポケモンかなあ」と言った。</p>	<p>「おはよ」(第4日目:室内での自由遊び～片付けの場面) 朝、保育室に入った中学生FKは、しばらく保育室の様子を眺めた後、ブロックで遊んでいる女児vのそばに行き、「おはよ。なに作ってんの？」と声をかけた。v児はFKの方を見て少し首を傾けて微笑んだ。その直後に、担任保育士からの片付けの指示があり、v児はブロックを片付け始めた。</p>	<p>「折り紙コーナーで…」(第2日目:登園後、保育室で自由に遊ぶ場面) 女児iは机で中学生FVと向き合って座り、折り紙で遊んでいた。そこへ登園してきた男児dがカバンをもったままやって来てFVに「なに作ってんの？」と話しかけた。FVは「ん、"だましぶね"」と答えた。男児dは「あ、"だましぶね、ね、ほく知ってる」と言った。そこへ、男児wがぬいぐるみの人形を手を持って、「ブファーツ」と言いながら人形をFVの背中に乗せた。</p>

「中学生に何かを見せたり、そばで見せてもらう」・「幼児が中学生に何かをねだっている」・「幼児の何らかの行動に気づいてもらえない、相手にしてもらえない」・「幼児が中学生を取り合っている」行動を通して、幼児は[中学生に対して自己主張する経験]をしており、この経験を通して幼児にとって中学生は【自分の方にふり向いてもらいたい存在】となっていると考えられる。ここでの幼児の[中学生に対して自己主張する経験]に該当するふれ合い行動を含むエピソードの一例は以下の表 6-6.7 に示す通りである。

表6-6.7 幼児の経験14項目の種類と該当するエピソードの一例

中学生に対して自己主張する経験		
E園エピソードの一例	G園エピソードの一例	C園エピソードの一例
<p>「ねえ見て、ケンケンパー」(第1日目:外遊びの場面) 靴を履き替えて園庭に出ると、男児cは中学生FXの方に手を伸ばして手をつなぎ、しばらく歩くと、「ねえ、見て」と言いつつないでいた手を離してケンケンパーを2、3回やって見せた。そこへ女児mがタイヤを転がしながら「退いてー」と言ってやって来てFXと男児cの間を通り抜けて行った。</p>	<p>「ねえ、ねえ」(第4日目:室内での自由遊び場面) 女児が黙々と絵を描いている様子をそばでじっと見ていた中学生FKの後ろの机で粘土遊びをしていた女児cが「ねえ、ねえ、おねえさん、みて、みて」と声をかけた。FKが振りかえって女児cの方を振り返ろうとしたところに、男児aがブロックの銃をFKのおしりに押し当てて「グサッ」と言った。FKは「もう、いたーい」と言ってa児を見た。a児はFKに「もっと長い銃」と言ってブロックで作った銃を見せ、さらにポケットから短めに繋げたブロックを取りだし、「こっちは小っちゃいの、パンツ。お姉さん、ガイコツだから(FKの着ていたTシャツの柄)パンツ。」と言いながら銃で撃つ真似をし、変身のポーズをして、そのままFKの背中に飛び乗った。</p>	<p>「お姉さんに抱っこしてもらおう」(第1日目:食事準備の場面) 中学生 FVは幼児らが絵本を片付けたり、トイレに行ったり、食事のためのコップの準備をする様子を見ながら、保育室の片隅に立っていると、男児wが手洗いを終えて保育室に戻るなりFVの姿を見つけて思いっきり駆け寄ってきた。その途中で少しつまづきそうになってバランスをくずしたところをFVに支えてもらい、男児wはそのまま抱っこをせがんで抱き上げてもらった。</p>

「中学生との共通点を見つけている」・「幼児が中学生の行動を見て真似ている」行動を通して、幼児は[中学生に対して親近感をもつ経験]をしており、この経験を通して幼児にとって中学生は【身近に感じられる存在】となっていると考えられる。ここでの幼児の[中学生に対して親近感をもつ経験]に該当するふれ合い行動を含むエピソードの一例は以下の表 6-6.8 に示す通りである。

表6-6.8 幼児の経験14項目の種類と該当するエピソードの一例

中学生に対して親近感をもつ経験		
E園エピソードの一例	G園エピソードの一例	C園エピソードの一例
<p>「お姉さんと同じ上履き」(第1日目:給食の場面) 男児bが給食のおかわりに行くために席を立った時、たまたま中学生FXの足元に目がいき、「あ、bちゃん(自分のこと)とおんなじだ。」と、言いながら自分の履いている上履きとFXが履いている上履きを交互に指さした。(上履きの淵に赤色のラインが入っていたところが同じだった。)</p>	<p>「掃き掃除」(第1日目:給食後の片付けと掃除の場面) 机の片付けが終わり、中学生FKがホウキで床を掃いていると、①男児aが塵取りを持ってきてFKのホウキのそばに置いた。a児は、床に落ちていたごみを拾い床に置いた塵取りに入れた。</p>	<p>「ここ片付けてからね」(第2日目:片づけ～集まりの時間、が始まるまでの場面) 中学生FVが、ままごとコーナーの道具を整えているところへ男児wがやってきて、ままごとコーナーに置いてある小さなテーブルの前に座ってFVがままごと道具を整えている様子をじっと見ていた。そこに男児dと男児gがやって来て床に散らばっていたままごと道具を拾って「これまだよ」と言いながらFVに手渡したあと、そのテーブルの前に座って男児ら3人でのおしゃべりが始まった。しばらくすると男児wが立ち上がり、ままごと道具を整えているFVのそばに行き背中に乗っかっておんぶのような状態になった。FVは「wちゃんだ、まってまって、ここ片付けてからね」と言うとw児はFVの背中から降りた。</p>

「中学生に同意を求めている」・「何らかの訴えを中学生に聞いてもらっている」・「幼児が中学生に助けてもらっている」・「幼児が中学生に手伝ってもらっている」行動を通して、幼児は[中学生に支えてもらう経験]をしており、この経験を通して幼児にとって中学生は【頼りになる存在】となっていると考えられる。ここでの幼児の[中学生に支えてもらう経験]に該当するふれ合い行動を含むエピソードの一例は以下の表 6-6.9 に示す通りである。

表6-6.9 幼児の経験14項目の種類と該当するエピソードの一例

中学生に支えてもらう経験		
E園エピソードの一例	G園エピソードの一例	C園エピソードの一例
<p>「体拭きを手伝ってもらう」(第4日目:着替えの場面) シャワー後に体を拭くのに時間がかかっていた女児vと男児tは、中学生FXに体拭きを手伝ってもらっていた。二人とも、FXに体を拭いてもらっている間、FXの顔をじっと見上げていた。</p>	<p>「前回り」(第3日目:園庭での自由遊び場面) 女児pは再び鉄棒に移ると、今度は中学生FKの前で前回りをやって見せた。女児が「わたしもー」と言って前回りをやろうとピョンピョン飛び上がるが鉄棒の上にながれず、それを見ていたFKが女児の面胸を抱えて持ち上げてやり、鉄棒につかまらせようとするが、女児は上手く腕を突っ張って体を支えることができなかったので地面におろされた。その後FKは、しばらく女児らが鉄棒をする様子をじっと眺めて立っていた。</p>	<p>「誰かが靴を・・・」(第3日目:園庭～保育室に戻る場面) テラスで女児fが泣いていた。そこに女児tがやってきて「ちゃん、どうしたの?」と声をかけた。女児fは泣きながら「あのね、f(自分の名前)の靴をね、誰かがね・・・」と女児tに話した。t児はテラスにいた中学生FVを呼んで、「おねーさん、fちゃんの靴がね、滑り台にね、ポイってね投げられたのー」と言った。FVは泣いている女児fのそばでしゃがんで「えー、そうなの?」と言ってf児に訊ねた。その後、FVが滑り台の方を覗くようにして、「あれかな?」と言うと、テラスから園庭に出てf児の靴を取りに行き、f児に渡した。f児は涙をすすりながら靴を受け取って靴箱にしまいにいった。</p>

「中学生の思いがけない刺激のある関わりに、はしゃいでいる」・「中学生がいることにより遊びが発展したり、普段と違った遊び方になったりしている」行動を通して、幼児は[普段の遊び方が変化する経験]をしており、この経験を通して幼児にとって中学生は【刺激的な存在】となっていると考えられる。ここでの幼児の[普段の遊び方が変化する経験]に該当するふれ合い行動を含むエピソードの一例は以下の表 6-6.10 に示す通りである。

表6-6.10 幼児の経験14項目の種類と該当するエピソードの一例

普段の遊び方が変化する経験		
E園エピソードの一例	G園エピソードの一例	C園エピソードの一例
<p>「お姉さんでかくれんぼ」(第1日目:園庭に出る準備場面) 立っている中学生FXの正面に男児cが立ち、FXの後ろに男児bが立ち、FXが二人の男児らの間で壁のような役割になり、そのFXに隠れては右側から顔を出して覗き、また隠れては左側から顔を出して覗きを繰り返して、「かくれんぼ」のような遊びで男児bとcは「きゃっ、きゃっ」とはしゃいでいた。</p>	<p>「背中に乗って遊ぶ」(第1日目:室内自由遊び場面) 中学生 FKと男児bが場所を移動して絵本を読んでいるところへ男児aが行き、a児は、床に座ってb児に絵本を読み聞かせているFKの背中に飛び乗ったり、ずり落ちたりを繰り返して遊んでいた。FKは背中に乗って遊んでいるa児に手を伸ばしてすぐだったのでa児ははしゃいでいた。EKの膝で絵本を読んでいた男児bもa児と同じようにFKの背後にまわり、背中に乗って遊び始めた。</p>	<p>「コチョコチョ交代」(第1日目:リズムの場面) 保育士が「今度はコチョコチョする人交代ね」というと、女児tは勘違いしたようで中学生FVから離れて別の女児のところに行き二人組になろうとした。保育士に「ちゃん違うよ」と指摘され、再びFVのそばに戻った。FVは女児tに近づいて「コチョコチョ」と言いながらくすぐろうとすると、t児は笑いながら逃げた。</p>

「中学生から何かを教えてもらう」・「幼児が思い通りに中学生と関わらず悔しがったり、我慢したりしている」・「幼児が中学生にたしなめられている」・「中学生からの注意や指示を聞いて従う」行動を通して、幼児は[中学生の優位さを知る経験]をしており、この経験を通して幼児にとって中学生は【かなわない存在】となっていると考えられる。ここでの幼児の[中学生の優位さを知る経験]に該当するふれ合い行動を含むエピソードの一例は以下の表 6-6.11 に示す通りである。

表6-6.11 幼児の経験14項目の種類と該当するエピソードの一例

中学生の優位さを知る経験		
E園エピソードの一例	G園エピソードの一例	C園エピソードの一例
<p>「ねえ、これ、いっしょ見よ」(第2日目:布団敷きを待つ場面)</p> <p>保育士が午睡のための布団を敷く間、子どもたちはゴザに集まって各自好きな絵本を読んで待っていた。男児tは一冊の絵本を手を持って中学生FXのそばに行き「ねえ、これ、いっしょ見よ」と言った。しかしFXは「ん？あー、布団敷かないといけないから、あとでね。」と言ったので男児tはゴザに戻って他の子どもと一緒にその絵本を見ていた。しばらくして、FXの布団敷きが終わったことに気づいたt児は、別の絵本を手を持ってFXのそばに行き、「これ、おもしろいんだよ」と言った。FXは今度はゴザに座ってt児と向かい合わせに座って絵本を一緒に見た。t児は絵を指さしながら「ほら、これがさー」とFXに話しかけていた。</p>	<p>「どうしていなかったの？」(第5日目:シャワーと着替えの場面)</p> <p>男児aが泥んこ遊びを終えてシャワーを浴びて、テラスの足ふきマットで足を拭いていると、草むしりを終えた中学生FKが通りかかった。a児はFKに「おねえさん、どうしていなかったの？」と訊ねた。FKは「畑で草むしりしてたんだよ」と言った。a児はバスタオルをFKさんの前で振りまわしてFKにバシバシとぶつけながら「ふいて、ふいて。なんで、そんなことしてたんだよ。」と言った。FKはタオルを避けながら「あ、そんなことしたら拭いてあげないよー」と言った。するとa児は笑顔で「はいっ、わかりましたー」とおどけた様子で言った。</p>	<p>「ねえ、どこ切るのかわかんない」(第3日目:製作の場面)</p> <p>男児dは、向かいに座っている中学生FVに緑色の色画用紙(桃の葉っぱ用)を見せながら、「ねえ、どこ切るのかわかんない」と言った。FVはd児の向かい側から教えようとしていたが教えにくかったのか、席を立ててd児の背後にまわって切り方を教えた。</p>

「直接的なふれ合いは見られないがそばにいる」ことを通して、幼児は[間接的ではあるが中学生がそこにいることを意識する]経験をしており、この経験を通して幼児にとって中学生は【差し障りのない存在】と認識すると考えられる。ここでの幼児の[間接的ではあるが中学生がそこにいることを意識する経験]に該当するふれ合い行動を含むエピソードの一例は以下の表 6-6.12 に示す通りである。

表6-6.12 幼児の経験14項目の種類と該当するエピソードの一例

間接的ではあるが中学生がそこにいることを意識する経験		
E園エピソードの一例	G園エピソードの一例	C園エピソードの一例
<p>「ダンゴ作りその後」(第3日目:外遊びの場面)</p> <p>男児cは中学生FXの横にしゃがんで一緒にダンゴ作りをしていた。砂場のそばで男児jがタイヤを並べてタイヤの穴の中に入って座り、タイヤをボードに見立ててのボード漕ぎごっこをしていた。それを見たc児は作りかけていたダンゴを置くと、空いているタイヤのところに移動し、ボード漕ぎごっこに加わった。c児は「ここからは迷路ですよ。できたらダンゴのおやつをあげます」と言ってボード漕ぎごっこをしていた。FXは一人で砂場にしゃがんで黙々とダンゴ作りをしていた。</p>	<p>「ここ、おねえさんの席だよ」(第5日目:給食の準備の場面)</p> <p>中学生FKがテラスに敷いていたゴザを片付けている間に、保育室では給食のための準備が進んでいた。女児pが率先して準備をしている様子で、FKの椅子を選び自分の左隣りに置くと、コップ置き場からFKのコップを持ってきてFKの場所に置いた。女児wが女児pに「おねえさんの席ここ？」と訊ねると、p児は「wちゃんそっちの隣りね」と指示した。その後、男児s、女児v、男児が次々と同じ机に椅子を運んできた。それ以外の子どもたちがFKの横に椅子を持ってこようとする時、p児は「ダメだよ、ここ、おねえさんの席だよ」と言った。</p>	<p>「パズル」(第2日目:製作終了～片付けまでの場面)</p> <p>自分の旗作りと道具の片づけが早くに終わった男児pと女児a(席が向かい同志)は、それぞれ机にパズルを持ってきて遊んでいた。中学生FVは、たまたま二人の席の近くで旗に名前を書いたり、紐に吊るす作業をしていたが、その間に男児pと女児aがやっているパズルをチラチラと覗いていた。男児pはパズルの途中でFVが覗いているのに気づいたのか、FVを見上げた(特に会話などはせず)。女児aはパズルに集中していた。</p>

「幼児が中学生に褒めてもらったり、認めてもらっている」行動を通して、幼児は[中学生に認めてもらう経験]をしており、この経験を通して幼児にとって中学生は【受け入れてくれる存在】となっていると考えられる。ここでの幼児の[中学生に認めてもらう経験]に該当するふれ合い行動を含むエピソードの一例は以下の表 6-6.13 に示す通りである。

表6-6.13 幼児の経験14項目の種類と該当するエピソードの一例

中学生に認めてもらう経験		
E園エピソードの一例	G園エピソードの一例	C園エピソードの一例
<p>「30+50は？」(第5日目:片付け場面) 男児uが水道で手を洗っていると、隣の水道に中学生FXも手を洗いにやって来た。U児は手を洗いながらFXに「30+50は？」と訊ねた。FXは、わざと首をかき上げるような素振りをして「なんだろうなあ？」と言った。するとu児は笑いながら「もう～、80だよ」と言った。FXは「すごいわ～」と言った。そして今度はFXがu児に、「じゃあ、60+20は？」と訊ねた。U児は手洗いの途中でぬれたままの指を1本、1本折り曲げながら考えている様子であったが、結局分らず、ニコニコ笑いながらFXの顔を見た。FXは手を洗い終わってタオルで手を拭きながら微笑んでいた。</p>	<p>「のぼり棒での補助」(第3日目:園庭での自由遊び場面) 男児sは、のぼり棒をどんどん登り、真ん中よりも少し上のところから大きな声で中学生FKに向かって「みてー」と声をかけた。EKはs児の方を見上げて「おお、すごい、すごい」と言った。そこに女児jもやって来て、「ねえ、も」と言った。FKは女児jにものぼり棒に腕はしごをかけて補助してやった。</p>	<p>「これ、貼るの」(第2日目:片づけ～“集まりの時間、が始まるまでの場面”) 女児iは自分のロッカーのカバンの中から出席のシール帳を出して、シール置き場からシールを1枚指に貼りつけたままで中学生FVのそばにやって来て、「これ、貼るの」と言ってから自分の席に座ってシール帳にシールを張った。そしてそのシール帳をFVに向けて広げて「ほら、貼ったよ」と言った。FVはその様子を見てうなずいた。</p>

「他児と中学生とがふれ合う様子をじっと見ている」・「幼児が中学生をからかったり、わざとふざけたり、驚かせたりして気を引いている」・「幼児が中学生のすることに興味をもって見ている」行動を通して、幼児は[中学生に興味・関心をもつ経験]をしており、この経験を通して幼児にとって中学生は【ものめずらしい存在】となっていると考えられる。ここでの幼児の[中学生に興味・関心をもつ経験]に該当するふれ合い行動を含むエピソードの一例は以下の表 6-6.14 に示す通りである。

表6-6.14 幼児の経験14項目の種類と該当するエピソードの一例

中学生に興味・関心をもつ経験		
E園エピソードの一例	G園エピソードの一例	C園エピソードの一例
<p>「ちゃんと二本持たなきゃ」(第2日目:給食の場面) 中学生FXの向かい側の席に座っていた男児qは、「おねえさん、見てー」と言って、ふざけてわざと箸を一本だけ持って食べようとしていたので、FXはq児に「ちゃんと二本持たなきゃ」と言った。するとq児はさらにふざけて変な持ち方をして見せようとしたためか、FXはq児から目をそらすように知らん顔をして食事を続けた。q児は「見てー」と言っていたがFXが知らん顔をしていたためか箸を普通に持って食べ始めた。</p>	<p>「あと2回来る？」(第4日目:室内での自由遊び～片付けの場面) 幼児らが慌ただしく片付けを始めた様子を立って見ていた中学生FKのそばに散らばっていたブロックを拾おうとした男児aに、FKは「おはよ」と声をかけた。FKの方を見上げたa児は微笑んで立ちあがり、FKの両手をもってぶら下がろうとした。そして「おねえさん、あと2回来る？」と訊ねた。FKは「う～んと、2回？今日も入れてかな。」と答えた。その後、担任保育士が慌ただしい様子で「プールだから着替えてね」と大きな声で幼児らに言った。</p>	<p>「あ、見て」(第3日目:運動会の練習の場面) 倉庫で“きびだんご”を取った幼児から園庭に出て二人組になって2列に並ぶ。中学生FVは途中から競技で使う平均台などの道具の準備をしている。FVが園庭に平均台を運んでいる様子を見た男児wは、近くにいた女児iにFVを指さしながら「あ、見て」と言った。女児iはFVの方を見て手を振った。</p>

表6-7 ふれ合い行動の категорияと幼児の経験について

各園の一斉的なふれ合い活動での該当	ふれ合い行動の category (32項目)	園ごとの該当件数と比率						14項目ごとの合計 件数・比率	どのような経験をしているのか (14項目)	中学生は幼児にとってどのような 人的環境となっているのか			
		E園5歳児 (228件中)		G園4歳児 (314件中)		C園3歳児 (164件中)							
E・G・C	一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする	35	15.5%	37	11.8%	14	8.5%	94	13.4%	中学生と同じことを体験して時間を共有する経験	同じ園の仲間のような存在		
	中学生から何かを一緒にしようと言われている	なし		4	1.3%	4	2.4%						
C	幼児が中学生に何かを一緒にしようと言っている	9	4.0%	5	1.6%	3	1.8%	30	4.3%	幼児が中学生に打ちとけて心を開く経験	もっと親しくなりたい存在		
	中学生と視線が合って微笑んでいる	3	1.3%	6	1.9%	4	2.4%						
	幼児が主導権を握った言動をし、中学生がそれに従っている	13	5.8%	14	4.5%	7	4.3%	43	6.1%	年長者である中学生よりも自分のほうが優位となる経験	園生活には不慣れな存在		
	幼児が得意なことを中学生に教えている	6	2.7%	3	1.0%	なし							
	攻撃的な身体接触行動	なし		1	0.3%	なし		16	2.3%	中学生に反抗する経験	幼児にとって甘い存在		
	中学生に逆らったり、言うことをきかなかったりしている	なし		11	3.5%	4	2.4%						
C	親和的な身体接触行動	30	13.3%	33	10.5%	17	10.4%	80	11.4%	自分の身体が中学生の身体に触れる経験	温もりを感じられる存在		
	幼児から中学生に話しかけている	31	13.7%	12	3.8%	9	5.5%	62	8.8%	中学生との言葉でのやりとりの経験	意思を伝えることができる存在		
	中学生から幼児に話しかけている	6	2.7%	4	1.3%	なし							
E・G	中学生に何かを見せたり、そばで見せてもらう	25	11.1%	23	7.3%	8	4.9%	91	12.9%	中学生に対して自己主張する経験	自分の方にふり向いてもらいたい存在		
	幼児が中学生に何かをねだっている	3	1.3%	13	4.1%	4	2.4%						
	幼児の何らかの行動に気づいてもらえない、相手にしてもらえない	なし		5	1.6%	1	0.6%	1	0.4%	7	2.2%	1	0.6%
	幼児が中学生を取り合っている	1	0.4%	7	2.2%	1	0.6%						
	中学生との共通点を見つけている	1	0.4%	なし		なし		11	1.6%	中学生に対して親近感をもつ経験	身近に感じられる存在		
	幼児が中学生の行動を見て真似ている	5	2.2%	3	1.0%	2	1.2%						
	中学生に同意を求めている	2	0.9%	1	0.3%	なし		58	8.2%	中学生に支えてもらう経験	頼りになる存在		
	何らかの訴えを中学生に聞いてもらっている	3	1.3%	2	0.6%	6	3.7%						
E・G	幼児が中学生に助けてもらっている	1	0.4%	1	0.3%	8	4.9%	3	1.3%	16	5.1%	15	9.1%
	幼児が中学生に手伝ってもらっている	3	1.3%	16	5.1%	15	9.1%						
E	中学生の思いがけない刺激のある関わりに、はしゃいでいる	なし		2	0.6%	2	1.2%	12	1.7%	普段の遊び方が変化する経験	刺激的な存在		
	中学生がいることにより遊びが発展したり、普段と違った遊び方になったりしている	5	2.2%	3	1.0%	なし							
G	中学生から何かを教えてもらう	4	1.8%	7	2.2%	3	1.8%	83	11.8%	中学生の優位さを知る経験	かなわない存在		
	幼児が思い通りに中学生と関わらず悔しがったり、我慢したりしている	4	1.8%	7	2.2%	3	1.8%						
	幼児が中学生にたしなめられている	4	1.8%	22	7.0%	9	5.5%	4	1.8%	8	2.5%	8	4.9%
	中学生からの注意や指示を聞いて従う	4	1.8%	8	2.5%	8	4.9%						
C	直接的なふれ合いは見られないがそばにいる	8	3.5%	30	9.6%	12	7.3%	50	7.1%	間接的ではあるが中学生がそこにいることを意識する経験	差し障りのない存在		
	幼児が中学生に褒めてもらったり、認めてもらっている	8	3.5%	6	1.9%	1	0.6%	15	2.1%	中学生に認めてもらう経験	受け入れてくれる存在		
	他児と中学生とがふれ合う様子をじっと見ている	5	2.2%	5	1.6%	5	3.0%	59	8.4%	中学生に興味・関心をもつ経験	ものめずらしい存在		
	幼児が中学生をからかったり、わざとふざけたり、驚かせたりして気を引いている	6	2.7%	17	5.4%	5	3.0%						
E・G・C	幼児が中学生のすることに興味をもって見ている	1	0.4%	6	1.9%	9	5.5%						
合計		226	100%	314	100%	164	100%	704	100%				

表 6-7 で示した 32 項目のふれ合い行動のカテゴリーの各園の該当件数を見ると、E 園では、「一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする」が 15.5% (35 件) と最も多く、次いで「幼児から中学生に話しかけている」13.7% (31 件)、「親和的な身体接触行動」13.3% (30 件)、「中学生に何かを見せたり、そばで見せてもらう」11.1% (25 件) と、それぞれ 10%以上を占めている。また、該当するふれ合い行動がなかった項目が「中学生から何かを一緒にしようと誘われている」、「攻撃的な身体接触行動」、「中学生に逆らったり、言うことをきかなかったりしている」、「幼児の何らかの行動に気づいてもらえない、相手にしてもらえない」、「中学生の思いがけない刺激のある関わりに、はしゃいでいる」の 5 項目であった。これらの結果から E 園 5 歳児クラスの幼児の中学生とのふれ合い方としては、幼児側から積極的に話しかけたり、中学生に何かをしてもらおうと積極的に関わろうとする行動が多く見られ、また、中学生に対して反抗的な態度で接する幼児の行動がほとんど見られず、比較的和やかな印象を受けるふれ合い体験活動となっていることがわかった。

G 園では、「一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする」が 11.8% (37 件) と最も多く、次いで「親和的な身体接触行動」10.5% (33 件)、「直接的なふれ合いは見られないがそばにいる」9.6% (30 件)、「中学生に何かを見せたり、そばで見せてもらう」7.3% (23 件)、「幼児が中学生にたしなめられている」7% (22 件) となっている。また、該当するふれ合い行動がなかった項目が「中学生との共通点を見つけている」の 1 項目であった。これらの結果から G 園 4 歳児クラスの幼児の中学生とのふれ合い方としては、E 園 5 歳児ほど幼児のふれ合い行動が積極的とは言えないが、中学生にそばにいてもらったり、一緒に何かをするなど幼児が中学生と同じ体験をしている様子が見えたとわかった。また、G 園の傾向ではなく、特定のごく一部の幼児に限って見られた行動であるが、中学生に対しての反抗的でやや攻撃的な行動が生起していたことや、幼児が中学生に注意されるなどたしなめられる行動が他の 2 園の事例に比べて多く見られたこともわかった。G 園については、表 6-4 の考察でも述べた通り、保育者が設定した一斉的なふれ合いの場面のみ中学生とふれ合っていた幼児がクラスの 35%と他の 2 園に比べて多かったこともあり、ふれ合いの頻度に差があることも考慮しておく必要がある。

C 園では、「親和的な身体接触行動」が 10.4% (17 件) と最も多く、次いで「幼児が中学生に手伝ってもらっている」9.1% (15 件)、「一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする」が 8.5% (14 件)、「直接的なふれ合いは見られないがそばにいる」7.3% (12 件) となっている。また、該当するふれ合い行動がなかった項目が「幼児が中学生に何かを教えている」、「攻撃的な身体接触行動」、

「中学生から幼児に話しかけている」、「中学生との共通点を見つけている」、「中学生に同意を求めている」、「中学生がいることにより遊びが発展したり、普段と違った遊びになったりしている」の6項目であった。これらC園3歳児クラスの事例において該当しなかった6項目は、幼児側から積極的に中学生に関わろうとする場合に生起しやすい行動であることや、その一方で、他の2園よりも該当率の高かった項目が「幼児が中学生に手伝ってもらっている」行動であることなどから、3歳児という幼児期の発達段階が影響しているとも考えられるが、C園が他の園の事例よりも1日短い期間であったため収集されたエピソードが他の事例よりも少なかったことや、園・クラスの特質や中学生の性格などの要因も関連している可能性が考えられるが、本研究の方法ではその関連まで言及することはできない。

以上、E園、G園、C園の3園ごとのふれ合い行動32項目の該当件数からの考察を行ったが、いずれの園においても共通して該当件数の多かった項目は、「一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする」、「親和的な身体の接触行動」であった。これらの行動を通して、幼児らは[中学生と同じことを体験して時間を共有する経験]、[自分の身体が中学生の身体に触れる経験]をしており、これらの経験を通して中学生は幼児にとって【同じ園の仲間のような存在】、【温もりを感じられる存在】という人的環境となっていることが示唆された。

次に保育者が設定した一斉的なふれ合いの活動について考察する。(1)においても前述した通り、一斉的なふれ合いの活動のエピソードは、中学生1名に対してクラスの幼児の集団が一斉的にふれ合うという状況で生起するため、本研究の方法においては、これらの一斉的なふれ合い場面において各幼児がどのような反応を示しているかについて同時的に幼児一人一人の表情や行動から観察者が見取り、記録することは不可能であるため、幼児一人一人の経験を言及することはできない。したがって、本研究に含まれる一斉的なふれ合い活動場面のエピソードについては、クラス全体としてふれ合い活動がどのような種類のものであり、そこに関わる幼児らにとって中学生がどのような人的環境になり得るのかについてクラスの幼児を総括的に捉えた考察とする。

各園における一斉的なふれ合い活動エピソードの件数は、いずれも期間中を通してE園が9件、G園が4件、C園が7件であった。これらの一斉的なふれ合い活動が、32項目のどのふれ合い行動カテゴリーに該当するのかについては、表6-7の左端の「各園の一斉的なふれ合い活動での該当」欄に、それぞれ該当するエピソードが生起した園名(E・G・C)を示した。その具体的な活動の内容については、以下に示すエピソードの通りである。

<一斉的なふれ合いの活動エピソード>

「一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする」に該当するエピソードの一例

該当園：E園・G園・C園

<E園・第3日目エピソード>「色水遊びの準備を覗きに」

片付けの終わった幼児らはクラスの皆で色水遊びをするためにテラスに向かった。テラスには担任保育士は幼児らよりも一足先に行っており、大きな4つのたらいに水を入れ、青・白・赤・黄の絵具を水に溶かして色水の準備をしていた。幼児らはテラス周辺で保育者が色水を作る様子をじっと見ていた。そこに園庭の片づけを終えた中学生 FX がやってきて集まっている幼児らと一緒に、保育者が色水を作っている様子を特に言葉を発することなくじっと見ていた。

<G園・第1日目エピソード>「自己紹介」

幼児らが水分補給のお茶を飲み終えると、保育者が声をかけて朝の集まりの時間が始まった。クラスの皆で「おはようございます」と挨拶をした後、保育者は中学生 FK の紹介をした。「今日からから金曜日までの1、2、3、4、5日間、このクラスで皆と一緒に遊んでくれるFKさんです。FKさんは、保育園の近くの〇〇中学校から保育園のお仕事をお勉強するために来てくれました。みんなと遊んでくれるみたいだよ。」と保育者がいうと、幼児らは保育室の後方に座っていた FK の方を振り向いたり、口々に「〇〇中学校知ってる～」などの声があがるなどした。保育者からの紹介のあと、各幼児は FK に自分の名前を言って紹介した(出席確認を兼ねて)。FK は幼児らが一人ずつ自分の名前を言うのを聞いた後、最後に「〇〇中学校から来ました、FK です。よろしくお願いします。」と自己紹介をした。幼児らは FK さんの方をじっと見ていた。

<C園・第2日目エピソード>「朝の集まりの時間」

朝の自由遊びの時間の片づけを終えた幼児らから保育者の絵本の読み聞かせを聞くために保育者の周囲に集まっていた。絵本の読み聞かせが終わると、保育者は幼児一人一人の名前を呼んで出欠の確認をし、今日することの予定についての話や、運動会のための準備が始まるという話などをした。この間、中学生 FV は幼児らから少し離れて保育室の後方に移動し幼児らが保育士の話を聞く様子を見ていた。

「中学生と視線が合って微笑んでいる」に該当するエピソードの一例

該当園：C園

<C園・第3日目エピソード>「桃のはちまき、作り」

幼児らは皆で運動会のダンスで使う小道具(桃のハチマキ)作りをしている。桃色の色画用紙を桃の形に切り、緑色の葉っぱを貼りつけて作っている。「桃、」ができた幼児らに保育者が頭に巻くゴムの付いた「はちまき、」の部分を配りながら、「そうそう、この「はちまき、」はね、お姉さんが作ってくれたんだよ」と言うと、幼児らは中学生 FV の方を見て微笑みながら口々に「ありがとー」と言った。FVはその声に圧倒されたように戸惑いながら何も言わなかったが幼児らの顔をキョロキョロ見回しながら微笑んでいた。

「親和的な身体の接触行動」に該当するエピソードの一例

該当園：C園

<C園・第3日目エピソード>「桃太郎の鬼退治、」

「桃太郎の鬼退治、」の競技の練習では、中学生 FV が犬の役になっている。幼児らは平均台を渡り、マットの上を転がった後、犬役の中学生 FV にキビ団子を手渡し、FV が保育者(本番では保護者がすることになっている)と一緒に鬼の人形に玉を投げて当てて倒し、その後おぶってもらってゴールまで行く、という競技をしている場面である。ここでは競技のどこかでクラスの幼児全員が FV の背中に何度かおぶってもらうことができるように保育者が組み合わせを配慮していた。

「中学生に何かを見せたり、そばで見せてもらう」に該当するエピソードの一例

該当園：E園・G園

<E園・第1日目エピソード>「お姉さんの紹介と幼児らの自己紹介」

幼児らはグループごとに席に着いて、保育者から中学生 FX の紹介をしてもらっている。「今日から金曜日までの5日間、〇〇中学のお姉さんが、職場体験っていうね、保育所の先生ってどんなことするのかなっていうお勉強をするためにここに来てくれました。いっぱい遊んでもらおうね。」という保育者の話を聞いた後、幼児らも一人一人立って、自分の名前を FX に紹介した。大きな声ではっきりと名前を言う子や、聞こえないくらいの小さな声で、恥ずかしそうに名前を言う子などの姿が見られたが、FX は一人一人の幼児の顔を見ながら幼児が名前を言う様子を見ていた。

<G園・第1日目エピソード>「ホールでの運動遊び」

ホールでは平均台、鉄棒、マット、はしごわたりの道具が用意されており、それぞれに保

育者が一人ずつ付き添い、幼児らの運動を補助していた。中学生 FK は平均台の補助担当であった。幼児らは平均台を恐る恐る渡る子や上手に素早く進む子や、わざとゆっくりと進む子など様々で、FKはその幼児らの様子を見ながら補助していた。どの幼児にとってもこの平均台を通ることで FK と何らかのふれ合いが生じる機会となっている。

「幼児が中学生に手伝ってもらっている」に該当するエピソードの一例

該当園：E 園・G 園

<E 園・第 2 日目エピソード>「シャワー」

中学生 FX は、シャワーを浴びるために順番に並んでいる幼児一人一人にシャワーをかけて幼児の体の汗や汚れを洗い流してやっていた。特に子どもたちに話かけることもなく、幼児が並んでいる順番に一人一人に淡々とシャワーをかけていた。

<G 園・第 2 日目エピソード>「足洗い場で泥を洗い流す」

保育者から園庭での泥んこ遊び終了の声がかかったので、裸足でドコ遊びをしていた幼児らは足についた泥を洗い流すために足洗い場へ行った。足洗い場では中学生 FK が幼児らが来るのを待っており、幼児一人ずつ順番に足にシャワーをかけて手でこすって泥を落としてもらっている。FK は一通り洗い流した後、一人一人の足を丁寧にみて汚れがおちているかの確認をし、「はい、お部屋入っていいよ」と声をかけていた。

「中学生がいることにより遊びが発展したり、はしゃいでいる」に該当するエピソードの一例

該当園：E 園

<E 園・第 1 日目エピソード>「こおり鬼(その1)」

「こおり鬼」をやるために子どもたちが集まって来た。担任保育者が地面に足でラインを引き、「じゃあ、こおり鬼する人は、この線のところに集まって。」と声をかけた。子どもたちは「鬼きめよ。ジャンケン。ほら、ジャンケンするよ。」と口々に言い、「最初はグー、ジャンケンホイ」と近くにいる者同士2、3人ずつに分かれて鬼決めのジャンケンが始まった。先に鬼が決まったところの子どもたちは、すぐに逃げたり追いかけたりし始めたため保育者は「ちょっと待って、鬼になった人は帽子をとるよ。誰が鬼か分からなくなるから。」と声をかけた。鬼になった子どもは帽子をとり、こおり鬼が始まった。鬼になった中学生 FX は勢いよく子どもたちを追いかけて次々とタッチした。途中、保育者が「なんか鬼の人多くない？勝手に鬼にならないでよ。タッチされた人は、その場に座るのよ。」と声をかけた。FX は、子どもたちを追いかけてタッチすると同時に「ほら、座んなきゃ」と子どもに言った。

「中学生から何かを教えてもらう」に該当するエピソードの一例

該当園：G園

＜G園・第1日目エピソード＞「ホールでの運動遊び」

ホールでは平均台、鉄棒、マット、はしごわたりの道具が用意されており、それぞれに保育者が一人ずつ付き添い、幼児らの運動を補助していた。中学生FKは平均台の補助担当であった。幼児らは平均台を恐る恐る渡る子や上手に素早く進む子や、わざとゆっくりと進む子など様々で、FKはその幼児らの様子を見ながら補助していた。どの幼児にとってもこの平均台を通ることでFKと何らかのふれ合いが生じる機会となっている。

「直接的なふれ合いは見られないがそばにいる」に該当するエピソードの一例

該当園：C園

＜C園・第1日目エピソード＞「保育室に入って・・・」

外遊びを終えて保育室に入った子どもたちは、お茶を飲んだり、服が汚れた子は着替えをしたり、シール帳の今日の日にとちのところにシールを貼るなどしていた。今日が職場体験初日の中学生FVは、そばで子どもたち一人一人の様子を見ていた。

「幼児が中学生のすることに興味を持って見ている」に該当するエピソードの一例

該当園：E園・G園・C園

＜E園・第2日目エピソード＞「メガネとってー」

女兒mは、食事を食べ終えて座っている中学生FXに、「メガネ取ってー」と言った。FXは自分のかけているメガネを外して見せた。そして外したメガネを自分の頭の上部にのせて、おどけた様子で親指を立てて小さな声で「グー」と言ってポーズをして見せた。すると、カンガルーグループの子どもたちは大笑いしたため、他のグループの子どもたちも次々と席から立ってFXのポーズを見るために集まってきた。そこに保育者が「まだ、ごちそうさましてないでしょ」と声をかけに来た。子どもたちは自分の席に戻った。

＜G園・第1日目エピソード＞「自己紹介」

幼児らが水分補給のお茶を飲み終わると、保育者が声をかけて朝の集まりの時間が始まった。クラスの皆で「おはようございます」と挨拶をした後、保育者は中学生FKの紹介をした。「今日からから金曜日までの1、2、3、4、5日間、このクラスで皆と一緒に遊んでくれるFKさんです。FKさんは、保育園の近くの〇〇中学校から保育園のお仕事をお勉強するために来てくれました。みんなと遊んでくれるみたいだよ。」と保育者がいうと、幼児

らは保育室の後方に座っていた FK の方を振り向いたり、口々に「〇〇中学校知ってる～」などの声があがるなどした。保育者からの紹介のあと、各幼児は FK に自分の名前を言って紹介した(出席確認を兼ねて)。FK は幼児らが一人ずつ自分の名前を言うのを聞いた後、最後に「〇〇中学校から来ました、FK です。よろしくお願いします。」と自己紹介をした。幼児らは FK の方をじっと見ていた。

<C 園・第 1 日目エピソード>「集まりの時間」

シールを張り終えた子たちは担任保育士のそばに集まって座り、保育士が読み聞かせる絵本を見ていた。中学生 FV は子どもたちの座っている後方で座って、保育士の絵本の読み聞かせの様子や、その後の保育士の今日の予定についての話や出席調べの様子を見ていた。この集まりの時間の終わりに保育者が、中学生 FV の紹介をした後、FV さんも自分で自己紹介をした。子どもたちは FV さんの方をじっと見ながら自己紹介を聞いた。

表 6-7 および、一斉的なふれ合いの活動エピソードから、3 園のいずれのエピソードにおいても該当している幼児のふれ合い行動は、「一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする」と、「幼児が中学生のすることに興味をもって見ている」であった。特にこれらの背景となる場面はクラスで集まって保育者から中学生の紹介を聞いている場面や、幼児一人一人が中学生の前で自分の名前を言うなどの自己紹介をするという場面が該当している場合が多いことがわかった。互いの自己紹介はふれ合い体験活動の初日に行われることがほとんどで、その自己紹介を通して幼児は出会った中学生の顔をじっくりと見たり、話す声を聞いたり、表情や雰囲気を感じとったり、中学生の名前や中学校のことを知ったり、というように、普段は園にいない中学生を身近で目にすることでその言動や反応に興味関心をもつ経験をすることになり、幼児にとってのものめずらしい存在となっていると考えられる。

また、もう一つの特徴として、保育者が主導となる一斉的なふれ合い活動の場面のエピソードでは、「攻撃的な身体の接触行動」や「中学生に逆らったり、言うことをきかなかったりしている」、「幼児が思い通りに中学生と関われず悔しがったり、我慢したりしている」、「幼児が中学生にたしなめられている」、「幼児が中学生をからかったり、わざとふざけたり、驚かせたりして気を引いている」などの行動には、いずれの園も該当しなかった点である。これらの項目は、自由に遊ぶ時間のように関わりたい幼児が自由に中学生と関わる場面のエピソードでは生起していたが、一斉的なふれ合い活動場面のエピソードでは生起していなかったのである。このことから、保育者が主導となる一斉的なふれ合い活動の場面にお

いては、中学生に対する幼児のわがままな行動やふざけた行動は生じにくいと推測される。

さらに、表 6-7 で示した幼児の経験の 14 項目への該当状況から見た場合、[年長者である中学生よりも自分の方が優位となる経験]、[中学生に反抗する経験]、[中学生との言葉でのやりとりの経験]、[中学生に対して親近感をもつ経験]、[中学生に認めてもらう経験]の 5 つの項目についての幼児の経験が、E 園・G 園・C 園のいずれの園における一斉的なふれ合いの活動エピソードが該当していないという点から、本研究の E 園・G 園・C 園で行われていた一斉的なふれ合いの活動が、保育者が計画的に設定して保育者主導の活動であったとは言え、幼児らが集まって保育者の話や絵本の読み聞かせを中学生と一緒に聞くというような活動や、短い時間で名前を順番に言うだけで終わる自己紹介場面などが主であったこともあり、観察された幼児らの中学生との関わり方では上記の 5 つの項目の経験をするのは難しいと考えられる。したがって、幼児と中学生とが一对一あるいは、幼児数人对中学生一人で共通の話題にじっくりと関わることのできる自由遊び場面での関わり方よりも、幼児にとって中学生に対する距離感が生じ、親密なふれ合いにより生じる様々な感情を伴った経験をするのは少なくなるのではないかと考える。しかし、そうではあっても、中学生に関心がなかったり、人見知りしたりする等の幼児にとっては、距離を保ちつつ遠巻きにでも中学生という異質な人の様子を知り、その存在を意識する機会にはながると考えられる。そのためには、中学生と関わる頻度の少ない、あるいは、関わろうとしない幼児に対する保育者の理解とフォロー、さらには、幼児と中学生が何らかの遊びや作業をともに行う一斉的な活動として積極的に保育計画のなかに取り入れる必要があるのではないだろうか。

4. まとめ

本研究では、研究協力園 E 園・G 園・C 園で実施された 3 事例の幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」の場面を観察し、その数日間の「ふれ合い体験」期間中にクラスに配属された 1 名の中学生とクラスの各幼児がどの程度の頻度でふれ合っているのか、および、どのようなふれ合い方が生じているのかについて検討した。

その結果、いずれの園においても、中学生と関わり合う頻度が他児に比べて目立って多い幼児がいることと、保育者が設定した場面以外には関わり合いが見られない幼児がいるということが見出され、ふれ合い体験活動において幼児のふれ合いの頻度には偏りがあることが示唆された。

この幼児によってふれ合いの頻度に偏りがあり個人差があるということについ

では幾つかのことが考えられる。まず、ふれ合いの頻度が多くカウントされる場合としては、その理由の一つには、幼児が中学生への興味や関心が強く、積極的に関わっている場合が考えられる。もう一つには、普段、園の幼児仲間とうまく馴染めない幼児や、年長者に甘えて構ってもらうことを好む傾向のある幼児の場合が考えられる。

その一方で、ふれ合いの頻度が少なくカウントされる場合としては、その理由の一つには、中学生と遊ぶことよりも、気の合う幼児仲間といつものように遊ぶことを好む場合が考えられる。もう一つには、中学生には興味や関心があるがどのように関わればよいのかがわからずうまく関われずにいる場合や、人見知りにより関わろうとしない場合等も考えられる。

幼児のふれ合い方については、3園のエピソード中に生じた幼児の「ふれ合い行動」を抽出し分析すると、32項目（例：「一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする」、「中学生に何かを一緒にしようと誘っている」など）の「ふれ合い行動」に類型化することができ、幼児が中学生とこのような多様なふれ合い方を行っていることを見出された。

これら32項目の幼児のふれ合い行動から、幼児がどのような経験をしているのかを見出すために、これら32項目のカテゴリーの類型化し分析すると、14通りの経験（例：「中学生と同じことを体験して時間を共有する経験」、「幼児が中学生に打ちとけて心を開く経験」など）が見出された。そして、その幼児の経験から、幼児にとって中学生がどのような人的環境となっているのかを検討したところ、幼児にとって中学生は、例えば、「同じ園の仲間のような存在」、「もっと親しくなりたい存在」、「園生活には不慣れな存在」などが見出され、園で行われる1名の中学生とのふれ合い体験活動における幼児にとっての経験と人的存在としての中学生の存在が示唆された。

また、中学生とふれ合うことを目的として保育者が意図的に設定した一斉的なふれ合いの活動場面においては、3園のいずれのエピソードにおいても該当している幼児のふれ合い行動は、「一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする」と、「幼児が中学生のすることに興味をもって見ている」であり、これらの行動を通して[中学生と同じことを体験して時間を共有する経験]、[中学生自信に興味・関心をもつ経験]をし得る機会となっていることがわかった。特にこれらのエピソードの背景となる場面は、クラスで集まって保育者から中学生の紹介を聞くというような場面や、幼児一人一人が中学生の前で自分の名前を言うなどの自己紹介をする場面である場合が多いことがわかった。そして、この一斉的なふれ合いの活動場面は自由な活動の場面で中学生とあまり関わり合おうとしない幼児にとっても、身近で中学生の様子や言動を目にするなどの関わる機会となっているこ

とも示唆された。したがって、この一斉的なふれ合いの活動場面が保育者主導により設定されることにより、ふれ合い期間中に、中学生と一度も接することがないまま期間を終える幼児はいないと考えられる。ただし、この中学生1名に対してクラスの幼児の集団が一斉的にふれ合うという状況となるため、一斉的なふれ合い場面の場合は一人一人の幼児の中学生との関わり合いの質は一對一でじっくりと関わり合う場合とは違いがあるのではないかと推測される。本研究の方法においては、これらの一斉的なふれ合い場面において各幼児がどのような反応を示しているかを幼児一人一人の表情や行動から観察者が同時的に見取り、記録することは不可能であり、この点について言及できないのが本研究の限界であった。

しかし、自由に遊ぶ場面で中学生と関わることをしない幼児にとって、少なくとも、それよりは近い距離で中学生のすることを見たり、声を聞いたり、表情を見たり、という情報収集的ともいえる間接的なふれ合いの機会にはなっていると考えられる。

昨今、地域や家庭において年齢差のある子どもたちがふれ合う機会が少なくなっている。しかし社会には年齢を越えて様々な世代の人たちが共に暮らしている。園や学校という環境は、比較的年齢の近い者たちが主に集う場である。本研究で対象とした「ふれ合い体験活動」では、幼児にとっては普段は園の外ですれ違ったり、見かけたりする程度の中学生と、園という限られた環境ではあるが、そこで生活を共にする機会となる。この体験活動を通して幼児らは中学生と実際に間近で出会い、実際にふれ合うことによって、その体の大きさや力強さ、幼児には馴染みの薄いであろう中学生の普段の言葉使い、活発な遊び方、生活のリズムなどの違いに気づくと同時に、親近感を持つ機会にもなる。

「ふれ合い体験活動」の形態としては、本研究で対象としたような幼児のクラス集団に対して1名の中学生が入る形態のものや、幼児と中学生がペアになって保育者主導の何らかの活動をする形態のものなど多様であるが、一人一人の幼児の経験という側面から考えた場合、どのような形態で実施する必要があるのかをさらに検討しなければならないと考える。

第7章 <研究4> 保育者は“ふれ合い体験活動”をどのように捉えているのか —保育者へのインタビューより—

1. 研究の目的

筆者はこれまでに園で行われた幼児と中学生のふれ合い活動の場면을観察し、幼児と中学生とのふれ合い行動から幼児が中学生とどのような関わり方をし、それらを通して幼児がどのような経験をしているのか、そして、“ふれ合い体験活動”で園を訪れる中学生が幼児にとってどのような人的環境となり得るのかについて検討してきた。

その結果、幼児にとって中学生は好意的で憧れの存在である一方で、頼もしいはずの年長者ではあっても、必ずしも幼児の思い通りに関わってくれるばかりの存在ではなく、ふれ合い場面において、幼児は年齢差のある中学生と思い通りに関わる事が出来ずに我慢したり、諦めたりする経験もしていることが見出された¹⁾。また、普段は園とは異なった学校という環境で生活をしている中学生と共に過ごす園生活の様々な場面が、幼児にとってどのような経験の場になり得るのかについて検討し、その結果、主に幼児と保育者で生活する“園”という閉ざされた環境の中に、一時的ではあっても中学生という園の外の社会からの異質な雰囲気を持ち込まれることになり、中学生によって幼児の園生活の各場面に意外性や刺激をもたらしていることが示唆された²⁾。

上記の研究（本稿の第4章<研究1>、第5章<研究2>に該当する）では、中学生が入るクラスの幼児全体の行動や経験を総括的に捉えた研究であり、幼児一人一人のふれ合い方については検討していなかった。そこで本稿の第6章<研究3>では、上記の研究のように中学生が入るクラスの幼児全体の行動や経験を総括的に捉えるのではなく、3か所の園の3つのクラスの事例（幼児のクラスの年齢も異なる）について、各幼児の一人一人の中学生とのふれ合いの頻度および、そのふれ合い方について検討した。その結果、3つのいずれの園の事例においても少数の特定の幼児が中学生と頻繁にふれ合う様子や、その一方で中学生とはほとんど関わらず、いつもの仲間同士で遊んでいる幼児の様子が見られ、幼児によって中学生とのふれ合いの頻度に差があることが示唆された。また、中学生とふれ合うことを目的として保育者が意図的に設定した自己紹介などの一斉的なふれ合いの場面においては、自由に遊ぶ場面では中学生との関わりがほとんど見られなかったクラスの幼児らにとっても中学生と接する機会となっていることが示唆された。

そこで、このような中学生という人的環境を通しての幼児の経験を支え、幼児の育ちを発展させるためには、この体験活動を主導して遂行する保育者の十分な計画の検討と準備が必要となる。先行研究としては、受け入れ先の保育者の受け

止め方についての倉持ら³⁾の研究があり、生徒の受け入れに積極的な園とそうではない園での取り組み方の違いや捉え方の違いなどから示唆を得ることが多い。しかし、大規模な調査でもあることから生徒を受け入れる側の総括的な傾向を示すものである。そこで本研究では、筆者が継続的に「ふれ合い体験活動」の様子を観察している研究協力園において、筆者自身が活動を観察した際のクラスの担当保育者にインタビューを行い、その担当保育者が中学生との「ふれ合い体験活動」をどのように捉えているのかについて調査した。これにより、筆者が実際に観察しデータを収集した研究協力園の担当保育者の捉え方と、筆者が上記の一連の観察による研究で見出した結果とを対比させることにより、その捉え方の相違点や共通点を見出すことにより、観察者としての筆者とは異なる保育現場の実践者としての立場からの「ふれ合い体験活動」の捉え方を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 研究対象

研究協力者は、本研究の第4章<研究1>、第5章<研究2>、第6章<研究3>において、筆者が「ふれ合い体験活動」場面の観察を行ったクラスの担当保育者計6名であった。インタビュー協力保育者の概要は表7-1に示すとおりである。

ただし、<研究1>と<研究2>についてのデータの基となる観察時期および、対象園は共通であるが、<研究3>についてのみ、その次の年度に収集したデータであるため観察時期が異なる。また、<研究3>以降、観察時の担当保育者の異動による事情や、新たに追加した研究協力園もあることから、本研究でインタビューの協力を得ることのできた園は研究当初の園とは一部変更がある。しかし、インタビューに協力してもらった6名の保育者は、いずれも、本研究における「ふれ合い体験活動」の観察データを提供してもらったクラスの担当保育者であり、筆者が観察した際の担当保育者であることには違いない。

表7-1 インタビュー協力者

インタビュー対象	担当クラス	性別	保育者歴
G園の保育者	4歳児	男性	3年
E園の保育者	4歳児 5歳児	女性	23年
C園の保育者①	3歳児	男性	9年
C園の保育者②	3歳児	女性	8年
D園の保育者①	1歳児 2歳児	女性	13年
D園の保育者②	2歳児	男性	18年

(2) インタビューの時期

インタビューの実施は、2013年8月1日～12月20日の間で、担当保育者と日時調整の上、各園の空室で実施させてもらった。インタビューの所要時間は一人あたり約30分～40分であった。

(3) インタビュー方法と分析方法

インタビューは以下に示す7項目について半構造化インタビューで実施した。インタビュー内容は承諾を得た上でICレコーダーに録音し、同時にノートに手書きでの記録もとった。終了後にICレコーダーの音声データを文字に書き起こし、ノートの記録と照合しながらインタビュー回答の基となるデータ資料を作成した。それを基に、7つの質問項目ごとに回答された内容を類似するものごとに分類し、カテゴリーを生成した。

【インタビュー項目】

- ① 幼児は中学生とどのようなふれ合いをしていたか
- ② 中学生とのふれ合いを通して幼児は、どのような経験をしたと思うか
- ③ 幼児は中学生とどのような場面で多くふれ合っていたか
- ④ 普段の幼児の様子との違いはあるかどうか
- ⑤ 中学生は幼児にとってどのような存在となっていると思うか
- ⑥ 中学生という年齢を幼児はどのように捉えていると思うか
- ⑦ 中学生が保育に加わることで配慮していること

(4) 倫理的配慮について

本研究の研究倫理審査については、白梅学園大学・短期大学「人を対象とする研究」に関する研究倫理審査委員会規程に基づく審査により、承認（申請番号201307）されている。

3. 結果と考察

半構造化した7項目のインタビューの回答を、それぞれ類似した内容ごとに整理すると表7-2.1～表7-2.7に示したようなカテゴリーに分類することができた。

表7-2.1 ①具体的にどのようなふれ合いをしていたと思うかについて

①具体的にどのようなふれ合いをしていたと思うかについて(16カテゴリー)
・幼児が中学生に手伝ってもらったり、教えてもらったりしている
・幼児から甘えるなどの身体接触遊びをする
・中学生が積極的にリードして幼児と関わる
・中学生とのやや大胆で刺激的な関わり
・中学生のことを知ろうとしている
・中学生がそばにいてなんとなく関わるという受け身のふれ合い方
・幼児から積極的に遊びに誘う等の積極的なふれ合い方
・中学生と頻繁にふれ合う子と、そうでない子がいた
・幼児が自分の思いを中学生に聞いてもらっている
・幼児が中学生に褒めてもらっている
・鬼ごっこなど体を動かすゲーム遊び
・中学生と一緒に何かを作る遊び
・中学生とふざけ合う
・幼児らが中学生を取り合う
・中学生にそばで見えてもらう
・幼児が中学生に憧れて、手本にしている

表7-2.2 ②幼児はどのような経験をしたと思うかについて

②幼児はどのような経験をしたと思うかについて(8カテゴリー)
・多様な人がいることを知る経験
・中学生に憧れる経験
・がっかりした経験
・中学生の苦手なことを目にする経験
・先生でも幼児仲間でもない、年齢も体も大きな人と関わる経験
・大胆で刺激的な関わりを経験
・普段の幼児仲間だけではできない遊びを経験する
・中学生が普段使う言葉づかいに触れる経験

表7-2.3 ③どのような場面で多くふれ合っていたかについて

③どのような場面で多くふれ合っていたかについて(4カテゴリー)
・着替えや給食など基本的生活の場面
・遊びの場面
・いざこざが生じた場面
・集団に入らず一人にいる幼児とのふれ合い

表7-2.4 ④中学生がいない普段の保育の様子との違いについて

④中学生がいない普段の保育の様子との違いについて(7カテゴリー)
・普段ならば甘えが出ないが、中学生に甘える様子が見られた
・普段と特に変わらず、いつものように仲間同士で遊ぶ様子が見られた
・中学生に積極的に関わろうとする様子が見られた
・普段いない中学生に対して関心を示す様子が見られた
・中学生がいることで気が散るような様子が見られた
・中学生と頻繁に関わっていた幼児がいた
・喜んで幼児のテンションがあがる様子が見られた

表7-2.5 ⑤幼児にとって中学生はどのような存在になっていると思うかについて

⑤幼児にとって中学生はどのような存在になっていると思うかについて(6カテゴリー)
・ずっと園にいるわけではないお客さんの存在
・幼児仲間ではないが、先生でもない存在
・楽しいことをして遊んでくれる存在
・刺激のある遊びをしてくれる存在
・頼もしい存在
・憧れの存在

表7-2.6 ⑥中学生という年齢を幼児はどのように捉えていると思うかについて

⑥中学生という年齢を幼児はどのように捉えていると思うかについて(6カテゴリー)
・先生や実習生、親のような大人ではないと捉えているのではないか
・馴染みのある年代と捉えている
・普段、身近な地域であまり関わることのない年代
・きょうだいのような年齢とも違う
・“おにいさん”、“おねえさん”
・対等な友だちのように捉えている

表7-2.7 ⑦中学生が保育に参加することで配慮していることについて

⑦中学生が保育に参加することで配慮していることについて(6カテゴリー)
・中学生が幼児と関わりやすくなるように
・安全面
・中学生の得意なことが活かせるように
・中学生が保育園の仕事について知って、関心をもってもらえるように
・中学生が出来るだけ自由に積極的に関われるように
・中学生に何を学んでもらうか

表7-2.1～2.7に示した7つの質問の各カテゴリーはクラスの担当保育者の回答を類似した内容ごとに分類してカテゴリー化したものである。これらの保育者の捉え方と観察者である筆者の捉え方とを比較するために、以下に示す通り、筆者が幼児のふれ合い行動を観察し分析することにより見出した一連の研究のカテゴリーとの相違点や共通点を検討した。

質問①具体的にどのようなふれ合いをしていたと思うかについて

まず、質問①具体的にどのようなふれ合いをしていたかについての回答の16項目のカテゴリー(表7-2.1)を、本稿<研究3>の「ふれ合い行動のカテゴリー(32項目)」と対応させて検討した。その結果は以下に示す通りである。また、この質問①の16種類に分類された項目ごとの具体的な回答について示した。

- 『幼児が中学生に手伝ってもらったり、教えてもらったりしている』(以下、インタビュー回答のカテゴリーは『』で示す)の項目には、<研究3>の「ふ

れ合い行動のカテゴリー32項目（以下、「 」で示す）」の「幼児が中学生に手伝ってもらっている」と「幼児が中学生から何かを教えてもらう」に該当する。

G園の保育者
<ul style="list-style-type: none"> ・クラス的にも幼くって、凄い甘えたい、甘えだしている子たちが多くて、やっぱりそこで、担当が一人なので、担当一人のところに行けなかったらそっち(中学生)のところに行くということが、「これやってよ」とか ・小さな声とかもあるので、やっぱりそういう時に助けを求めたりとか
C園の保育者②
<ul style="list-style-type: none"> ・着替えは手伝ってくれたりとかしてましたね。 ・いつもは着替えられるのにそのときは甘えて、「着替えさして」って言うてみたりとか。担任だったら「自分で着替えて」って言われるところが、中学生だったら優しいからやってくれるだろうっていうのももう分かるから、中学生にはそうやって関わっていたりとか。

- 『幼児から甘えるなどの身体接触遊びをする』の項目には、「親和的な身体接触行動」が該当する。

G園の保育者
<ul style="list-style-type: none"> ・抱っこやおんぶとか、そういうふうにやっていたのかなと。

- 『中学生が積極的にリードして幼児と関わる』の項目には、「中学生から何かを一緒にしようと誘われている」、「中学生から幼児に話しかけている」、「中学生からの注意や指示を聞いて従う」の3つの項目が該当する。

C園の保育者②
<ul style="list-style-type: none"> ・散歩に行ったときにルール遊びを、その中学生が子どもたちを集めてやろうって言い始めて、それでその中学生が作ったルールなんですけど、子どももそれに乗ってやろうとして、タッチされた人は帽子を変えてみたいな感じで。 ・多分中学生が考えたルールで、「タッチされたら帽子を変えるんだよ」って子どもに言って、自分たちもその中に入って一緒に遊んだりとか。もう大半、ほとんどの子どもがその中に入ってやっていたので、こちらはその姿を見ているのみぐらいで大丈夫だったんですけど。

D園の保育者①

- ・うちのクラスはあれですね。手作り紙芝居を読んでくれて。なんか動物のこう切り取った紙に割りばしも付けて。そう。ペープサート。紙芝居なんだけれども、途中途中でそういうペープサートっぽい要素も入っていて。授業で作ったって言ってたので。
- ・もうすごい楽しんでいて。うちのクラスは大体1歳児と2歳児が中心の小さな子たちが多いんですけど、やっぱり目に見えて動くものとか、目から入ってくるものは一番楽しめる、単純に楽しめるっていうところでは、本当ペープサートになってたのが、「ああ動いてる」とか言って、すごく楽しんでいて。そのペープサートと紙芝居を保育園で使ってくださいって言ってくださったんですよ。それを帰った後も「やって」って言われてやったりとか何回かして。

- 『中学生とのやや大胆で刺激的な関わり』の項目には、「中学生の思いがけない刺激のある関わりに、はしゃいでいる」が該当する。

E園の保育者

- ・来てくれてたお姉さんが、一人一人の子どもにハグをしてくれたこともあった。けっこう皆キヤーキヤーとはしゃいでいた。

C園の保育者①

- ・飛行機でグルグル回したりとか。(恐がって嫌がる子もいる)

- 『中学生のことを知ろうとしている』の項目には、「中学生との共通点を見つけている」、「他児と中学生とがふれ合う様子をじっと見ている」、「幼児が中学生のすることに興味をもって見ている」の3つの項目が該当する。

E園の保育者

- ・中学生の名前などをすぐに覚える。
- ・中学生に質問ごっこをする姿が多く見られた。中学生にいろいろ聞くのが好きだったようだ。

- 『中学生がそばにいたのでなんとなく関わるという受け身的なふれ合い方』の項目には、「直接的なふれ合いは見られないがそばにいる」が該当する。

E園の保育者
<ul style="list-style-type: none"> ・うちのクラスの子は自分から積極的に寄って行く子は少ないのだが、来る者は拒まずのところはあるので、向こうから来てくれればそれなりに関わる。 ・うちのクラスの子どもたちは、中学生らとベタベタし過ぎない。中学生にくっついて離れないということはない。他のクラスにはそういう子もいたけれど。 ・適度な距離をおいて関わっていたように思う。度が過ぎない関わり方だったと思う。

- 『幼児から積極的に遊びに誘う等の積極的なふれ合い方』の項目には、「幼児が中学生に何かを一緒にしようと誘っている」、「幼児が主導権を握った言動をし、中学生がそれに従っている」、「幼児から中学生に話しかけている」、「中学生に何かを見せたり、そばで見せてもらう」、「幼児が中学生に何かをねだっている」の5つの項目が該当する。

C園の保育者①
<ul style="list-style-type: none"> ・初日から人見知りはしなかった。 ・むしろ子どもたちのほうから「遊ぼう」って言って行くパターンもあるので。 ・「お姉ちゃん、あっち行こう」とかそういったような。

C園の保育者②
<ul style="list-style-type: none"> ・結構いろんな中学生が来たり、実習生が来たりとかが多いので、「お兄さん来てるから一緒に遊ぼう」とか。人見知りはしなかった。

- 『中学生と頻繁にふれ合う子と、そうでない子がいた』の項目は、ふれ合い行動の32項目にはカテゴリーとして生成されなかったが、<研究3>の幼児が中学生とふれ合う頻度の結果において、幼児によってふれ合う頻度に差があり偏りがあることは示唆されており、担当保育者と筆者との捉え方が共通していると考えられる。

E園の保育者

・頻繁に関わっている子とそうでない子はいたと思う。かかわり方には偏りはありそうだ。
・逆に、中学生と絶対に関われないという子どももいなかったように思う。それほど頻繁にはくっついていなくても、向こうから話しかけて来てくれればそれなりに関わっていたと思う。

C園の保育者①

・(天野:結構極端に関わらない子どもとかは居ますか。または逆にすごくずっと引っ付いてるとか。)それは居ますね。
・W君ね。もともと大人が好きだけれどって。

C園の保育者②

・(W君は)誰に対しても、ベタベタしたりとか甘えたりとかするのが好きな子なので、

- 『幼児が自分の思いを中学生に聞いてもらっている』の項目には、「何らかの訴えを中学生に聞いてもらっている」に該当する。

G園の保育者

・自分の思いとかを、すごく出すクラスで、聞いて欲しいので、だからやっぱり担当が一人で聞けないときとかもやっぱりあるので、小さな声とかもあるので、やっぱりそういう時に中学生に助けを求めたりとか、それに中学生が気づいて褒めたりとか、「〇〇ちゃんすごいね」とか「よかったね」とか言ってたのかなと。

- 『幼児が中学生に褒めてもらっている』の項目には、「幼児が中学生に褒めてもらったり、認めてもらっている」が該当する。

G園の保育者

・気づいて褒めたりとか、「〇〇ちゃんすごいね」とか「よかったね」とか言ってたのかなと。

- 『鬼ごっこなど体を動かすゲーム遊び』の項目には、「一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする」、「中学生がいることにより遊びが発展したり、普段と違った遊び方になったりしている」の2つの項目が該当する。

C園の保育者①
<ul style="list-style-type: none"> ・朝来たら結構鬼ごっこかやって。朝は園庭で、晴れた日なんかは鬼ごっこだとか ・ボールなんかでも遊びながら

- 『同じ遊びを一緒にする』の項目には、「一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする」が該当する。

C園の保育者①
<ul style="list-style-type: none"> ・砂場だとかボールだとかを一緒にやったかな

- 『中学生とふざけ合う』の項目には、「幼児が中学生をからかったり、わざとふざけたり、驚かせたりして気を引いている」が該当する。

C園の保育者①
<ul style="list-style-type: none"> ・ひどいときは呼び捨てで呼んで、仲良く誘ってみたりもしてたんで、やっぱりちょっと違った、気持ち的にも違って。

D園の保育者②
<ul style="list-style-type: none"> ・割とじゃれ合うっていうか、僕らだと悪口っていうか子どもがなんか言ったときに、そんなに反応しないっていうか、中学生ってそこに反応して、子どもも言うのが面白くてからかったりとか、そういうのが割とあったりするかな。 ・例えば、悪口じゃないけどちょっとしたことを言って、中学生がそれに反応してくれて、子どもたちもそれが面白いからまた言ったりとかして。そういうのが割とあつたような気がする。

- 『幼児らが中学生を取り合う』の項目には、「幼児が中学生を取り合っている」が該当する。

G園の保育者
・お兄さん、お姉さんたちの取り合いになってしまうので、そこも、それが一つの原因で子どもたちの喧嘩になってしまうので、そこも注意して見ていましたね。

- 『中学生にそばで見ていてもらう』の項目には、「中学生に何かを見せたり、そばで見ていてもらう」、「直接的なふれ合いは見られないがそばにいる」の2つの項目が該当する。

C園の保育者①
・トイレにも一応付いていくんですけど、関わるっていうのは見守るっていうか、見る感じのほうが多かったかな。

C園の保育者②
・(天野:遊び以外では?)食事は見てたかな。食べてるところを見てたりとか。(給食は一緒には食べない) ・なのでこちらも、「子どもの近くに座って、食べてる様子を見てください」ぐらいしか声を掛けられないので。食べてる様子を見たり、話しかけたりしてる感じで。

- 『幼児が中学生に憧れて、手本にしている』の項目には、「幼児が中学生の行動を見て真似ている」、「中学生に同意を求めている」の2つの項目が該当する。

D園の保育者①
・その中学生と遊んだのが楽しくて、「僕、私が中学生、になったらまた来たい」って、「僕たちが今度来るよ」って。

以上、質問①具体的にどのようなふれ合いをしていたかについて、<研究3>の「ふれ合い行動のカテゴリー(32項目)」と対応させて検討した結果、ふれ合い行動32項目中25項目(78%)が担当保育者と筆者との捉え方の共通項であることが示された。保育者インタビューの回答には現れなかったふれ合い行動の項目は「中学生と視線が合って微笑んでいる」、「幼児が得意なことを中学生に教えて

いる」、「攻撃的な身体接触行動」、「中学生に逆らったり、言うことをきかなかつたりしている」、「幼児の何らかの行動に気づいてもらえない、相手にしてもらえない」、「幼児が思い通りに中学生と関わらず悔しがったり、我慢したりしている」、「幼児が中学生にたしなめられている」の7つの項目であった。観察者の立場である筆者は、これら7つの項目に該当するエピソードから、幼児が中学生とふれ合うことにより生じた行動であると捉えた点が保育者の捉え方とは異なる部分であった。以下は推測であるが、保育者には「ふれ合い」という言葉のもつイメージから、中学生に対する幼児の反抗的、攻撃的な行動や、「相手にしてもらえない」「悔しがっている」「我慢している」というような幼児の行動と直接に結びつきにくかった可能性も考えられる。

質問②幼児はどのような経験をしたと思うかについて

質問②幼児はどのような経験をしたと思うかについての回答の8項目のカテゴリー（表7-2.2）を、本稿<研究3>の「どのような経験をしているのか（14項目）」と対応させて検討した。その結果は以下に示すとおりである。また、この質問②の8種類に分類された項目ごとの具体的な回答について示した。

- 『多様な人がいることを知る経験』（以下、インタビュー回答のカテゴリーは『』で示す）の項目には、<研究3>の「どのような経験をしているのか14項目（以下、[]で示す）」の[幼児が中学生に打ちとけて心を開く経験]、[間接的ではあるが中学生がそこにいることを意識する]、[中学生自身に興味・関心をもつ経験]の3つの項目が該当すると考えられる。

G園の保育者
<p>・4歳の夏くらいの時で、あの子たちも、きょうだい関係がいる子や一人っ子の子や、結構人見知りする子もいて、でも、あの年代ぐらいから、そのやっぱりいろいろな大人と関わることで、こういう大人もいるんだなあということ、いろいろな価値観があるんだなあということも小さい時から知れるということで、やはりいろんな人と関わるということが大事なのかなというのはありますね。</p> <p>・保育所に来て友だちだけじゃなくて、先生だけじゃなくて、外にいる地域の人との交流も子どもたちにとっては良い刺激を受ける</p> <p>・人見知りしていた子どもも、ちょっと慣れてきていて、お友だちがこうやって遊んでいるから、自分も遊んでみたいなという気持ちもでてきたところだったかな。</p>

E園の保育者
・うちの園は、しょっちゅう中高生が来ているので、子どもも慣れているかもしれない。

D園の保育者①
・いろんな人が本当に来るので。いろんな人が来るっていう環境には慣れてるよね。

- 『中学生に憧れる経験』の項目には、[中学生に支えてもらう経験]、[中学生の優位さを知る経験]、[中学生に認めてもらう経験]の3つの項目が該当すると考えられる。

G園の保育者
・こういうお兄さんになりたいとかお姉さんになりたいとか、そういう気持ちが出てくる子どももいると思うので、ふれ合いは大事なかなというのはありますね。

C園の保育者①
・すごいなっていうか、あこがれみたいなものとかを、もしかしたら抱いてるっていうか、そういった経験も中ではしてるんじゃないかなと思います。

- 『がっかりした経験』の項目には、[中学生の優位さを知る経験]が該当すると考えられる。この該当の根拠は、インタビュー回答から解釈すると中学生がクラスに1名ということもあり、一緒に遊びたい幼児は複数いるために中学生の争奪戦となり遊んでもらえなかった幼児が我慢しなければならない経験をしているという見方から、1名しかいない特別な存在である中学生が優位な立場であるという解釈からである。

G園の保育者
・子どもたちが、なにになにして欲しいとか言っていて、で、お兄さん、お姉さんたちも「やってあげる」って約束したけど、やってくれなかったなあっていうこととか。子どもたちも約束したので、やってくれるっていうふうに思ってるし、やっぱりそこも分かるので、子どもたちも。 ・中学生には事前に、約束したことはやっぱり、守ってもらえないとキズついちゃうので、そこは、こちらも事前に伝えればよかったんですけども。あの、やっぱりいろんなところでも約束しちゃってたみたいで、あっちでもこっちでも、中学生も分からなかったんだなあと思って、仕方がないとも思うんですけどね。

- 『中学生の苦手なことを目にする経験』の項目には、[年長者である中学生よりも自分のほうが優位となる経験]、[中学生に対して親近感をもつ経験]の2つの項目が該当すると考えられる。

E園の保育者
<ul style="list-style-type: none"> ・給食では、子どもは普段、好き嫌いなく何でも食べるように言われているので食べているのだが、中学生の中に好き嫌いのある生徒がいて、その中学生に好き嫌いのある様子を見ていた。 ・姿勢が悪かったり、お箸の持ち方がまちがっていたりは、普段子どもたちが保育士に注意されていることなので、それを自分よりも大きい人が出来ていないとじっと見ていたりする。

- 『先生でも幼児仲間でもない、年齢も体も大きな人と関わる経験』の項目には、[中学生自身に興味・関心をもつ経験]が該当すると考えられる。

C園の保育者①
<ul style="list-style-type: none"> ・やっぱり先生とは違って、子どもたちからしてみたら、体つきも大きいし、なんですけど、先生じゃなくてやっぱりお兄ちゃんお姉ちゃんっていうところはあると思うんですよね。なので一緒に遊ぶ仲間にしてはちょっとすごい上なんですけども、先生と違うことを、「お兄ちゃん」っていう感じで遊んでるのかなと。 ・先生とじゃなくてやっぱり「お兄ちゃん」っていう言葉が出てきたりとか

D園の保育者①
<ul style="list-style-type: none"> ・小学生ぐらいのお兄ちゃんお姉ちゃんが居る子はたくさん居るんだけど、中学生っていうのはね、あんまりね、いないよね。 ・中高生のお兄ちゃんお姉ちゃんが居るっていう子は本当にごくごく。毎年毎年居るんですけど、年の離れた兄弟で。でもやっぱりまれで、自分たちのお兄ちゃんお姉ちゃんとはまたさらに大きくて、さらにちょっと頼れるのかなっていう感じで見てるのは確かかなとは思いますがね。 ・(天野: 普段、街で出会うとか、すれ違うとか?) 出会っても、特別意識していないというか。でしょうね。

D園の保育者②

・(①の先生:小学生ぐらいのお兄ちゃんお姉ちゃんが居る子はたくさん居るんだけど。中学生っていうのはね、あんまりね、いないよね。)に対して、「そうだよ」と同調。
・でも本当に今言ったように、おっきいけども、やっぱりちょっと大人みたいだけど、子どもだったりとかそういう中学生と接する機会っていうのも、多分そんなにないですよ。だから大人よりも自分に近いレベルで遊んでくれるっていうのは、やっぱりそれは中学生と遊んだ経験、ちょっとやっぱり違うと思いますね。

- 『活発で刺激のある関わりを経験』の項目には、[自分の身体が中学生の身体に触れる経験]、[普段の遊び方が変化する経験]の2つの項目が該当すると考えられる。

C園の保育者①

・自分らではできないような大胆なっていうか、もっとジャンプしてみたりとかそういうふうなこともできるんで。
・大胆な遊びをしているときには、ちょっとけがにもつながりやすいようなとか、中には高い高いがみんな好きなわけじゃないけど、大っ嫌いな子も交じってたりとかすると、その辺とかで逆にそれが恐怖というような怖さにつながったりだとかっていう意味では、実習生とはまたちょっと違う。

C園の保育者②

・刺激はあると思います。そんな珍しいんだなど。

- 『普段の幼児仲間だけではできない遊びを経験する』の項目には、[中学生と同じことを体験して時間を共有する経験]、[自分の身体が中学生の身体に触れる経験]、[普段の遊び方が変化する経験]の3つの項目が該当すると考えられる。

C園の保育者②

・多分友達と遊ぶときは違う遊びとか、中学生も中学生なりに面白い遊びを知っていたり、保育士がやらないような遊びをしてみたり。サッカーとかまだこちらは取り入れたりしてないので、中学生がサッカーを取り入れて、子どもがそのままをやって始めたりとか
・中学生がゴールを作って子どもがそのゴールに向かってけったりとか。そういう日ごろやらない遊びに興味を持ったりとか、楽しんだりとかするようにはなっていたかなと思います。

- 『中学生が普段使う言葉づかいに触れる経験』の項目には、[中学生との言葉でのやりとりの経験]、[中学生に対して自己主張する経験]、[中学生自身に興味・関心をもつ経験]の3つの項目が該当すると考えられる。

C園の保育者①
<p>・中学生自身が、それぞれ自分らよりも逆に下のちょっとちっちゃい子どもたちと関わるとは思うんで、言葉遣いの面だったりとか、例えば話のところとかで、変な話、あまり使ってほしくない言葉だとか、そういうふうなものを覚えたりとかするケースもあるのかなと思います。</p>

以上、質問②幼児はどのような経験をしたと思うかについて、<研究3>の「どのような経験をしているのか（14項目）」と対応させて検討した結果、幼児の経験14項目中13項目（93%）が担当保育者と筆者との捉え方の共通項であることが示された。保育者インタビューの回答には現れなかった内容の項目は「中学生に反抗する経験」であった。しかしながら、筆者が観察した場面においてはそれほど頻繁ではないが幼児が中学生に反抗的な行動をとる場面も複数回観察された。保育者は、幼児の反抗的な態度や言動で現れる反応を目にしていると推測されるが、“ふれ合い”の対象である中学生との関係性のなかで経験されることの一つであるという捉え方には結びつきにくいのではないかと考えられる。

質問③どのような場面で多くふれ合っていたかについて

質問③どのような場面で多くふれ合っていたかについての回答の4項目のカテゴリー（表7-2.3）を、本稿<研究2>のエピソードの背景場面の分類・上位4項目の{自由な活動の場面（例：室内での自由遊び場面、園庭・テラスでの自由遊び場面）}、{一斉的な活動の場面（例：片付けの場面、“集まりの時間”の場面）}、{基本的な生活の場面（例：着替えの場面、食事の場面等）}、{場面と場面の間（例：園庭から保育室への移動場面、何かの待ち時間など）}と対応させて検討した。その結果は以下に示す通りである。また、この質問③の4種類に分類された項目ごとの具体的な回答について示した。

- 『着替えや給食など基本的な生活の場面』（以下、インタビュー回答のカテゴリーは『』で示す）の項目には、<研究2>のエピソードの背景となる場面の上位4項目（以下、{ }で示す）の{基本的な生活の場面}が該当する。

C園の保育者①
<ul style="list-style-type: none"> ・それこそさっき言ったようなできない場面とか、自分にとってパジャマが脱げないだとか苦手だとか、そういうふうな場面では、中学生のお兄さんお姉さんを頼ったりだとか。
D園の保育者①
<ul style="list-style-type: none"> ・うちのクラスは着替え、着脱のところですね。洋服のところではやっぱりまだ2歳児ちゃんとか。 ・そう。ちっちゃくてうまく脱げなかったりするところには、もうサササーと行って手伝ってくれたりしていて。それはすごく私たちも助かったし、やっぱりすごい気付いてやってくれるんだなっていうのは。 ・うちのクラスは入園している子たちよりも、やっぱり週に1回しか来ない子とかも居るし、そこら辺はできないところは少しずつっていうところがあるので、「じゃあまあきょうは手伝ってもらおうか」とか言って、手伝ってもらいました。で、中学生もそれで喜んで手伝ってくれたので、そこは良かったかなとは思っています。

- 『遊びの場面』の項目には、{自由な活動の場面}が該当する。

C園の保育者②
<ul style="list-style-type: none"> ・保育士と同じ声掛けをしてみたりとか、「みんな並んで」って、その散歩に行くときに。 ・「みんな並んで」って声を掛けたりとか、「車が来るから危ないから」とか言ってみたりとか。

- 『いざこざが生じた場面』の項目については、“いざこざ”という幼児の行動であるため、{自由な活動の場面}、{一斉的な活動の場面}、{基本的な生活の場面}、{場面と場面の間}のいずれの場面においても該当すると考えられる。

C園の保育者②
<ul style="list-style-type: none"> ・ちよっとけんかの仲裁に入ってみたりとか。保育士とは関わり方は違うとしても、自分なりに「たたいちゃ駄目だよ」とか、「ごめんねしな」とか言ってみたりとか。

- 『集団に入らず一人でいる幼児とのふれ合い』の項目については、<研究2>のエピソードの背景としての場面での分類とは少し異なるが、幼児が「集団に入らず一人でいる」という状況は、{自由な活動の場面}、{一斉的な活動の場面}、{場面と場面の間}の項目で生じるので、これら3つの項目に該当すると考えられる。

D園の保育者②

・僕がよく思ってるのは、中学生とかが来て、例えばうちのクラスで集団の中にちょっと入れないような子が、結構一対一でみっちりずっと一緒に居たりとか、そういうことは何回かあったりもしましたね。
・うちのクラスで言うと、ただただ一人遊びが割と好きだったりとか。(天野:そこに中学生が結構関わっている?)だから中学生のほうも、やっぱりちょっと自分が手持ちぶさたなところで、友達と遊べない子を見つけて関わるっていうのはあるだろうし、その1人で居る子も多分来てくれたらうれしいだろうし。そういうのもあるのかなと思いますけど。

質問④ 中学生がいない普段の保育の様子との違いについて

質問④ 中学生がいない普段の保育の様子との違いについては、本稿における一連の研究では行っていないため、本インタビューにおける担当保育者の回答結果から考察する。

表 7-2.4 で示した通り、「普段ならば甘えが出ないが、中学生に甘える様子が見られた」、「普段と特に変わらず、いつものように仲間同士で遊ぶ様子が見られた」、「中学生に積極的に関わろうとする様子が見られた」、「普段いない中学生に対して関心を示す様子が見られた」、「中学生がいることで気が散るような様子が見られた」、「中学生と頻繁に関わっていた幼児がいた」、「喜んで幼児のテンションがあがる様子が見られた」の 7 つの項目が生成された。この質問④の 7 種類に分類された項目ごとの具体的な回答について示した。

- 普段ならば甘えが出ないが、中学生に甘える様子が見られた

G園の保育者
<p>・兄さんお姉さんが来ているから甘えてみようとか、ちょっと先生には出せないところを出してみようとか…</p> <p>・信頼関係で、ここまでは先生には出せるけど、これ出したらずいじゃないけれど、でも、ただそこは子どもたちと日々関わっていて子ども自身も分かっているので、お姉さんとかだったら、ちょっとこんなことやってみたいなあということがあるのかなあと。</p> <p>・保育をしていく中で、やっぱり普段の保育とは違って、大人が一人増えるだけで人的環境が変わることで、まあ、いつもの雰囲気とはちょっと違うかなというのはありましたね。特に4歳のあの子たちは、例えば、今日何して遊ぶとかいったような話し合いをする時とかも、お姉さんとかお兄さんとかのそばに行っちゃって、そこでちょっと甘えたりとかして、今、(先生の)お話を聞く時間だけれど、ちょっと、そちらに関わりたいという気持ちが子どもたちの中にはあったかな、というのはありましたね。</p> <p>・気が散ってしまったり、テンションがあがってしまったりとか、でも、まあ、それはしょうがないかなというところもあるんですけどね。</p> <p>・クラス的にも、まあ普段から落ち着かないというか、まあ、年齢、発達的にもそうなんですけれども、クラス的にはまだまだ落ち着いてなかったところがあるので。</p>

- 普段と特に変わらず、いつものように仲間同士で遊ぶ様子が見られた

G園の保育者
<p>・居ても居なくてもあまり関係ないというか、あまり気にしない子もいたかなと。一人の世界で一人で遊びたい子もいて、他の子が(中学生と)関わっていても気にしないで自分で遊んでいる子もいましたね。</p>

C園の保育者②

・あんまり(違いは)ないです
・居ないなら居ないで、その前の日に中学生が居て、次の日に居ないってときには、「あれ？ お兄さんは？」って聞いたりとかはしてくるので、「もう学校に行かないといけなくなっちゃった。昨日で済みだったんだよ」とか声を掛けたらそれに納得して、そこからはもう何も言わなかったりとかですね。

D園の保育者②

・そんなに(普段と)違いがあるって感じではないかな。
・(いろいろな人が来ることに)そうだよな。意識してないもんね。別にそんなにね。「あ、居る」みたいな感じで。
・次の日居なかったとしても別に。(昨日まで居たのになんか特別なことない?)言う子もたまには居るけど。

- 中学生に積極的に関わろうとする様子が見られた

G園の保育者

・仲間、その子たち同士でも遊んでますけど、それでもやっぱり、新しく来た人に興味をもっているのが、そっちの方が(興味が)強いから、「こんなことやりたい」とか「こんなことやって」とか、「やって」というのが多かったかなと思いますね。

D園の保育者①

・子どもたち(4、5歳児の場合)も自分から、「何て名前なの？」から始まって、「どこから来たの」、「何歳？」っていう、そういう感じの質問から。で、中学生の子たちからしても、どんどん関わっていいんだなっていうやっぱり感じは受けるので。

- 普段いない中学生に対して関心を示す様子が見られた

G園の保育者

・だいたい他のクラスに先に(中学生)が入っているので、あー、なんであのお兄ちゃんとか居るんだろうとか、そこに子どもたちが気づいて、なんで自分たちのところにはいないんだと思ったりとかして、ほんとに、自分たちのところにも来てほしいと、お兄さんとかお姉さんとかの場合はそうなりますね。やっぱり

D園の保育者①

- ・幼児の姿に違いがあるかどうか。単純に体も大きいし、動きも体が大きい分、なので、それで「新しいお兄さんお姉さんがきょう来ました」と言って、すると1歳児ちゃんなんかは、大きなお兄さん、次何するんだらうって、もうずーっと動きを見ている。とにかくずっと見てるような感じはありますよね。
- ・何だろ。きょうは何だろから始まり、この人は誰だろ。
- ・やっぱり1、2歳児にじーっと見られると、ああちょっと今はあれかな。(天野:関わっていいものかどうかわからないような感じ?)
- ・人見知りは、もしかしたらじーっと見てたってことは多少あったのかもしれないですけど。
- ・でも大人じゃないし、「おー」みたいな感じで。
- ・(1、2歳)は結構もう「はー、誰だろ?」。1歳児ちゃんなんかは、大きなお兄さん、次何するんだらうって、もうずーっと動きを見ている。とにかくずっと見てるような感じはありますよね。
- ・何だろ。きょうは何だろから始まり、この人は誰だろ。

- 中学生がいることで気が散るような様子が見られた

G園の保育者

- ・気が散ってしまったり、テンションがあがってしまったりとか、でも、まあ、それはしょうがないかなというところもあるんですけどね。
- ・クラスの、まあ普段から落ち着かないというか、まあ、年齢、発達的にもそうなんですけれども、クラス的にはまだまだ落ち着いてなかったところがあるので。

- 中学生と頻繁に関わっていた幼児がいた

E園の保育者

- ・そういえば、Aちゃんは普段、それほど保育士にしよっちゅうくっついていてる方ではなく、仲良しで気の合う友達が何人かいるので、その子たちと一緒にことが多いのだけれど、中学生のお姉さんが来た時にはけっこうくっついていたので「あ、こういうところもあるのだなあ」と思った。
- ・Bちゃんも、普段それほど保育士にべったりではないけれど、中学生のお姉さんにはくっついていたように思う。

- 喜んで幼児のテンションがあがる様子が見られた

D園の保育者①

- ・4歳、5歳のクラスに中学生が入ってくると、もうそれはそれは。「お兄ちゃんお姉ちゃん、うれしい」ってなって大騒ぎ。

D園の保育者②

・その場面によってワーってなっちゃう(子どもが興奮して騒がしくなる)こともあるけれども

中学生がいることによって幼児らの気が散るような様子や、幼児が喜んで興奮する様子が見られたという点については、倉持ら⁴⁾の研究における受け入れ先の保育者の受け止め方の回答結果にも見られた共通点であった。また、「中学生と頻繁に関わっていた幼児がいた」という項目については、本稿の<研究3>のふれ合いの頻度に関する研究結果との共通の見解でもある。

また、特に「普段ならば甘えが出ないが、中学生に甘える様子が見られた」、「普段と特に変わらず、いつものように仲間同士で遊ぶ様子が見られた」、「中学生と頻繁に関わっていた幼児がいた」の項目については、普段の保育場面だけではそれほど意識されないことであるが、中学生という普段はいない人が人的環境として存在する環境に一時的にでも置かれることにより見えてくることであり、保育者が普段の幼児とは異なる側面に気付く機会になるとも考えられる。

質問⑤幼児にとって中学生はどのような人的存在になっていると思うかについて

質問⑤幼児にとって中学生はどのような存在になっていると思うかについての回答の6項目のカテゴリー(表7-2.5)を、本稿<研究3>の「中学生は幼児にとってどのような人的環境となっているのか(14項目)」と対応させて検討した。その結果は以下に示すとおりである。また、この質問⑤の14種類に分類された項目ごとの具体的な回答について示した。

- 『ずっと園にいるわけではないお客さんの存在』(以下、インタビュー回答のカテゴリーは『』で示す)の項目には、<研究3>の「中学生は幼児にとってどのような人的環境となっているのか14項目(以下、【 】で示す)」の【差し障りのない存在】、【ものめずらしい存在】の2つの項目が該当すると考えられる。

G園の保育者

・いつ帰る人だということは子どもも分かっていますね。あと、ほかの先生とも違うことも分かってる。
・子どもも、子どもたちの関わりたい気持ちがあったりとかで、自分の名前を一人一人教えたりとかで、覚えてもらったので、まあ、期間的にもちょうどよかったのではないかと。名前を覚えてもらおうと子どもも嬉しいようなので。

E園の保育者
・中学生をお客さんだと思っている。私もそのように子どもに言っていたかもしれないし。
D園の保育者①
・「あ、またお客さん」、お客さんというか、「また何か遊びに来たんだ」みたいな感じで子どもたちは居てくれる。

- 『幼児仲間ではないが、先生でもない存在』の項目には、【園生活には不慣れな存在】、【差し障りのない存在】、【ものめずらしい存在】の3つの項目が該当すると考えられる。

G園の保育者
・たとえば、何かをしたいときとかに、何かで遊びたいときとかに、そのお兄さん、お姉さんとかに聞くのではなくて担当の先生を探していたりとかで。

C園の保育者②
・多分その4、5歳の子どもたちとは違う。体も大きい。多分見て、一つ上のお兄さんお姉さんとかとは違う。一番分かりやすいのは、体の大きさとかが大きいお兄さん。どのような？

- 『楽しいことをして遊んでくれる存在』の項目には、【同じ園の仲間のような存在】、【もっと親しくなりたい存在】、【幼児にとって甘い存在】、【身近に感じられる存在】の4つの項目が該当すると考えられる。

E園の保育者
・中学生が園に来る期間は短いので、なにか凄い経験をするというよりは、その時が「あ～、楽しかった」と感じる必要があると思うし、子どもたちもその瞬間を楽しんでいると思う。その楽しい場面の積み重ねかな。

C園の保育者①
・本当、遊んでくれる存在でいいんですかね。

D園の保育者②
・居たら居たで楽しく関わったりするけども、居なくなったら割と。そのときにおうちで、「楽しかったんだ」みたいに話してるのはあるかもしれないんですけど。どうなんでしょうね。そこはね。

- 『刺激のある遊びをしてくれる存在』の項目には、【刺激的な存在】に該当すると考えられる。

D園の保育者①
<ul style="list-style-type: none"> ・年長の場合は、「本気出していいよ」とか言って、「いいんですか」とか言って、「そのほうが楽しいから」って言って、本気出したらまたさらに盛り上がったとか。 ・ちっちゃい子にはとてもそんなことは言えないけど、年長ももう終わり頃になって、もう小学生と同じぐらいの体格になってきたら、「ちょっと本気でやってみたら？」とかってお互いに言って、1対5とかでやってみたりとかするのも、いろんなそんな工夫してやったり。

- 『頼もしい存在』の項目には、【温もりを感じられる存在】、【意思を伝えることができる存在】、【頼りになる存在】、【受け入れてくれる存在】の4つの項目が該当すると考えられる。

D園の保育者①
<ul style="list-style-type: none"> ・そう。ちょっと頼もしいお兄ちゃんお姉ちゃんであり、ちょっと尊敬できて「ああすごい、お兄ちゃんお姉ちゃんって」って何かしらどこかの場面で思ったから、やっぱりそういう発言が出るんだろうし。

- 『憧れの存在』の項目には、【自分の方にふり向いてもらいたい存在】、【刺激的な存在】、【かなわない存在】の3つの項目が該当すると考えられる。

D園の保育者①
<ul style="list-style-type: none"> ・「僕たちが中学生になったら来るよ」って言ってくれたり、どのぐらい先なのか子どもは見通せてないとは思いますが。

以上、質問⑤幼児にとって中学生はどのような存在になっていると思うかについて、<研究3>の「中学生は幼児にとってどのような人的環境となっているのか（14項目）」と対応させて検討した結果、いずれの項目においても担当保育者と筆者との捉え方は、ほぼ共通していることが示された。

質問⑥中学生という年齢を幼児はどのように捉えていると思うかについて

質問⑥中学生という年齢を幼児はどのように捉えていると思うかについては、本稿における一連の研究では行っていないため、本インタビューにおける担当保育者の回答結果から考察する。

表 7-2.6 で示した通り、「先生や実習生、親のような大人ではないと捉えているのではないか」、「馴染みのある年代と捉えている」、「普段、身近な地域であまり関わることはない年代」、「きょうだいのような年齢とも違う」、「おにいさん、

“おねえさん”、「対等な友だちのように捉えている」の6つのカテゴリーが生成された。この質問⑥の6種類に分類された項目ごとの具体的な回答について下記に示した。

- 先生や実習生、親のような大人ではないと捉えているのではないか

G園の保育者
・子どもたちは先生たちよりかは、うーん、年下というのか、うーん、自分の親とかよりは年下なのかなとか

E園の保育者
・保育士や実習生とは違う感じの人だとは思っているように思う。

C園の保育者①
・(誰かのお父さん、お母さんとも違うと分かっている?)とも違う感じですね。

C園の保育者②
・でもなんか大人ではないというか。(天野:大人ではないのは分かってる感じ?)分かってると思います。(天野:それはどういったところで?)なんだろうな、でも何となく理解はしているんだと思う

- 馴染みのある年代と捉えている

G園の保育者
・結構、きょうだい関係がいて、お兄ちゃんとかいて、中学生のお兄ちゃんとか、高校生のお兄ちゃんがいる子もいるんですよ。だから、そういう子たちにとっては、まあ、馴染みのある年代でもありますよね。ただ、一人っ子だったりの子もいますしね。子どもにもよるのかな。

E園の保育者
・何人かの子どもは、きょうだいの中に小6や中学生がいる子もいたので、そういう子には馴染みがあったようだ

D園の保育者①
幼児さんなんかは誰かのお友達のお兄ちゃんがどうやら中学生らしいと。そのお兄ちゃんと同じぐらいだみたいなのを。

- 普段、身近な地域であまり関わることのない年代

G園の保育者
・(天野:このあたりの地域というのは、中学生くらいの年代の人と関わるというような機会があるのでしょうか?)森田:あまりないのではというか。夏の間には職場体験などで来りとかなので、それ以外ではなかなか無いんじゃないですかね。

E園の保育者
・地域で中高生の年代の人と関わることはあまりないだろうな。その小学校とはよく交流したりするが。

C園の保育者②
・身近にはそんなに触れ合う機会はないと思うので。

- きょうだいのような年齢とも違う

C園の保育者②
・(天野:兄弟というのと、また違いますかね?)兄弟もまた中学生のお兄さんが居る子っていうのは1人ぐらいしか居ないので。兄弟ともまた違うんじゃないかな。

- “おにいさん” “おねえさん”

C園の保育者②
・お兄さん、お姉さんぐらの理解だと思います。 ・こっちが「お兄さん、お姉さん」って言うてるから、お兄さんお姉さんだと認識してるっていうのはあると思います。 ・こっちの声掛け次第というか、「一緒に遊んでくれるお兄さんお姉さんだよ」とか最初に言うてるから、ああそうなんだって認識してるのかもしれないですね。 ・実習生とかだったら先生って、こっちも「何々先生」とか言ったりとかするので、ああ先生っていう認識になってたりとかするかもしれない。

D園の保育者①
・大きい。お兄ちゃんお姉ちゃんだね。

D園の保育者②
・大きいお兄ちゃんお姉ちゃん。

- 対等な友だちのように捉えている

E園の保育者
・どちらかと言えば、中学生と友達感覚で遊んでいる感じで、ふざけあったりもしていても、甘えてはいるけれど、いざというときには保育士のところに言いに来る。

幼児は普段園にはいない【ものめずらしい存在】である中学生が、どのような人であるのかを知るために、園で一緒に過ごす中で、中学生の身体に接触してみたり、話しかけたり、一緒に遊びながら時には甘えてみたり、からかってみたり、反抗してみたりというような関わりをすることによって中学生がどのような反応を示すのかを一つ一つ試しながら中学生がどのような人であるのかという情報を収集していると推測される。これらの一連の経験を通して、幼児は、中学生は幼児らよりも体も大きいし、幼児の知らないことを沢山知っているので頼りになり、憧れる一方で、保育者のように指導する立場の人でもなく、また、頼りきれない部分があることにも気づいていると考えられる。これらのことは、質問⑥の6つの保育者の捉え方にも表れていると考えられる。

質問⑦中学生が保育に参加することで配慮していることについて

質問⑦中学生が保育に参加することで配慮していることについては、本稿における一連の研究では行っていないため、本インタビューにおける担当保育者の回答結果から考察する。

表 7-2.7 で示した通り、「中学生が幼児と関わりやすくなるように」、「安全面」、「中学生の得意なことが活かせるように」、「中学生が保育園の仕事について知って、関心をもってもらえるように」、「中学生が出来るだけ自由に積極的に関われるように」、「中学生に何を学んでもらうか」の6つのカテゴリーが生成された。また、この質問⑦の6種類に分類された項目ごとの具体的な回答については示した。

- 中学生が幼児と関わりやすくなるように

G園の保育者
まず、中学生が来てくださっている時には、子どもたちのその、お兄さん、お姉さんたちと関わることを本当に楽しみにしているので、やっぱり、その時に、名前をちゃんと呼んであげて欲しいということ、名札も付けていたので、それでももし分からなかったら名前を聞いてあげてと。「〇〇ちゃん、一緒に遊ぼう。」とか、「〇〇ちゃん、よくできたね。」とか、「〇〇ちゃん、こんなことできるんだね。」とか褒めてあげたりとか、話しかける時にその子の名前を呼んであげるとそこでグイッと子どもとの距離が近くなるよ、とは来てくれる高校生にも最初にお話させていただいて。

C園の保育者①
<p>職場体験ということなんで、子どもと関わる機会を自分たちで見つけるのもそうですし、こちらから子どもたちと関われるような機会を、声を掛けてみたりだとかはするようにはしてますかね。協力してますね。</p>

➤ 安全面

G園の保育者
<p>・安全面のところで、やはり怪我につながらないようにっていうことは、そこは大事なので、怪我などはあってはならないので。外に出て遊ぶときなどは、特に遊戯を使うときなどは、もし、子どもだけで遊具に向かって飛び出して行ったときなどは、必ず事前に担当の先生に知らせてくださいとは伝えていましたね。</p>

E園の保育者
<p>・やはり、安全面について。子どもだし中高生もだし。中学生で特に男子などには、子どもが背中から無理やり乗った時に、中学生がそのままさかさに抱きかかえて振り回そうとしたので、中学生も手加減が分からないような子もいて気をつけないといけないと思った。</p>

C園の保育者①
<p>・そうですね。なので、危険とか、けが、事故だとか命に関わることだとかその辺</p>

C園の保育者②
<p>・なんかそんなに。気を付けてることといったら、そんな危険なこととかをしなければ、(あとはもう自由に関わってもらっているという感じで。)</p>

D園の保育者②
<p>僕は2歳児なんで、そういう安全に関してはそんなにあれかな。もちろん子どもがこういうことをやったら、「それはちょっと止めてね」みたいなところは言いますけれども。</p>

➤ 中学生の得意なことが活かせるように

G園の保育者
<p>・その中学生が好きなことであったり、得意なこととかを、もうちょっと子どもにやってみてもらって、やってあげて子どもからの反応が返ってきて、その子どもが喜んでいて、その中学生もやはり嬉しいでしょうし、自信がつくというか、そういう体験もしてもらいたいなあとは思いましたね。配慮しましたね。</p>

- 中学生が保育園の仕事について知って、関心をもってもらえるように

G園の保育者
<p>・こちらの方も、中学生が来てくれることを嬉しく思っていて。その中学生たちも、いろんな社会を見てもらって、こういう世界もあるんだと見てもらって、まあ、保育所が子どもと遊ぶだけではなくて、いろんな作業をすることもするので、そういうことも知ってもらったので、たくさんの仕事があったと思いますね。子どもと関わるだけでなく、保護者だったりとか、そういう世界を知ってもらって、まあ、自分にあった職業を見つけてもらいたいなあと思いますね。そういう中でやっぱり、保育所を選んでもらえたら嬉しいかなと、これをきっかけとして。男性も来ていたので、(将来)やりたいと言っていた子もいたので、頼もしいなあと思いましたね。まあ、子どもたちにとってもプラスになっているかなとは思っています。</p>

- 中学生が出来るだけ自由に積極的に関わられるように

E園の保育者
<p>・せっかく保育園に来たのだから、自分の目的をちゃんと持って、子どもに積極的に関わってもらいたいと思う。中学生の方から積極的に関われば子どもはそれに応じると思うので。</p>

C園の保育者②
<p>・特にこちらから、「これはしないで、あれはしないで」とか言うわけでもないですね。 ・(危険なこととかをしなければ、あとは)もう自由に関わってもらっているという感じで。</p>

D園の保育者②
<p>・割と慣れてくると違うのかもしれないんですけど、中学生も入って来て、どっちかというところ何したらいいか分からないみたいで固まってることが多いので、 ・せっかくだから、あんまり萎縮しないで。 ・自由に遊んで、子どもたちもっていかクラスの子もたちも、来た中学生たちも両方楽しめるような方法が配慮かな。さっきBさんも言ったけど、大人はこういうところを普段子どもに求めてるけども、中学生とかが来たときは、「まあそれはいいか」みたいな。 ・それはお互いの関係性でやればいいんじゃないのかなっていうふうに僕は。その辺が配慮といえば配慮ですかね。</p>

- 中学生に何を学んでもらうか

E園の保育者
<p>・中学生の場合、実習生とは目的が異なるので、どのようなことを経験させてあげられるのか難しい面もあると思う。</p>

C園の保育者②
<p>職場体験ということで来ているので、子どもと関わって自分が感じる経験があったりとかしてもらえればなという感じなので。</p>

中学生を受け入れる担当保育者としては、安全面の配慮を最重要としながらも、安全にさえ配慮すれば、あとは出来るだけ中学生に幼児と自由に関わってもらい、多くを経験してもらえるように配慮したいという傾向が見られた。これらの結果から、幼児側にはケガをしないようにするなどの安全への配慮が主となり、中学生側には幼児とふれ合うことによる中学生の経験への配慮が主となっていることが示唆された。

4. まとめ

本研究では、研究協力園 4 園（G 園・E 園・C 園・D 園）において、筆者自身が観察した際のクラスの担当保育者 6 名にインタビューを行い、その保育者らが中学生との「ふれ合い体験活動」をどのように捉えているのかについて調査した。

その結果、「①幼児は中学生とどのようなふれ合いをしていたかについて」の 16 項目のカテゴリーについては、本稿の<研究 3>で見出された 32 項目のふれ合い行動カテゴリーと対応させて検討し、そのふれ合い行動カテゴリーの 78%の項目について担当保育者の捉え方と共通していることが示された。一方、観察者の立場である筆者は、中学生に対する幼児の反抗的な行動や、思い通りにならず我慢するというような種類の行動（7 項目）をふれ合いによって生じる行動であると捉えていたが、保育者側の回答の中にはそれに該当する項目が見られなかった点が保育者と筆者の捉え方の異なる点であった。

「②中学生とのふれ合いを通して幼児は、どのような経験したと思うかについて」の 8 項目のカテゴリーについては、本稿の<研究 3>で見出された 14 項目の幼児の経験カテゴリーと対応させて検討し、幼児の経験カテゴリーの 93%の項目について担当保育者の捉え方と共通していることが示された。一方、保育者インタビューの回答には現れなかった内容の項目は「中学生に反抗する経験」であった。しかし、観察場面においては幼児が中学生に反抗的な行動をとる場面も複数回観察されているため、保育者は、幼児の反抗的な態度や言動で現れる反応を目にしていると推測される。したがって「ふれ合い」の対象である中学生との関係性のなかで経験されることであるという捉え方には結びつかなかったことが示唆された。

「③どのような場面で多くふれ合っていたかについて」の 4 項目のカテゴリーについては、本稿の<研究 2>で見出された 4 項目のエピソードの背景場面と対応させて検討した。<研究 2>のエピソード背景場面としては、「自由な活動の場面」、「一斉的な活動の場面」、「基本的な生活の場面」、「場面と場面の間」の 4 項目であったが、インタビュー回答の項目には『いざこざが生じた場面』、『集団に入らず一人である幼児とのふれ合い』という項目があった。しかし、インタビュー回答の具体的な内容から、幼児のこれらの二つの状況はいずれも、「自由な活動の場面」、「一斉的な活動の場面」、「基本的な生活の場面」、「場面と場面の間」の 4 項目の背景で生じていたことから、おおむね両者の捉え方は共通していた。

「④中学生がいない普段の保育の様子との違いについて」の回答からは、特に「普段ならば甘えが出ないが、中学生に甘える様子が見られた」、「普段と特に変わらず、いつものように仲間同士で遊ぶ様子が見られた」、「中学生と頻繁に関わっていた幼児がいた」の項目については、普段の保育場面だけではそれほど意識

されないことであるが、中学生という普段はいない人が人的環境として存在する環境に一時的にでも置かれることにより見えてくることであり、保育者が普段の幼児とは異なる側面に気付く機会になっていることも示唆された。

「⑤幼児にとって中学生はどのような存在になっていると思うかについて」の6項目のカテゴリーについては、本稿<研究3>の「中学生は幼児にとってどのような人的環境となっているのか(14項目)」と対応させて検討すると、いずれの項目においても保育者と筆者との捉え方は、ほぼ共通していることが示された。

「⑥中学生という年齢を幼児はどのように捉えていると思うかについて」の回答からは、幼児は普段園にはいない【ものめずらしい存在】である中学生が、どのような人であるのかを知るために、園で一緒に過ごす中で、中学生の身体に接触してみたり、話しかけたり、一緒に遊びながら時には甘えてみたり、からかってみたり、反抗してみたりというような関わりをすることによって中学生がどのような反応を示すのかを一つ一つ試しながら中学生がどのような人であるのかという情報を収集していると推測される。これらの一連の経験を通して、幼児は、中学生は幼児らよりも体も大きいし、幼児の知らないことを沢山知っているので頼りになり、憧れる一方で、保育者のように指導する立場の人でもなく、また、頼りきれない部分があることにも気づいていると捉えることができた。

「⑦中学生が保育に参加することで配慮していることについて」の回答からは、中学生を受け入れる担当保育者としては、安全面の配慮を最重要としながらも、安全にさえ配慮すれば、あとは出来るだけ中学生に幼児と自由に関わってもらい、多くを経験してもらえるように配慮したいという傾向が見られた。これらの結果から、幼児側にはケガをしないようにするなどの安全への配慮が主となり、中学生側には幼児とふれ合うことによる学びや経験への配慮が主となっていることが示唆された。

以上のような結果から、幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」の保育者の捉え方について、本研究で用いた観察者である筆者の生成した幼児のふれ合い行動カテゴリーに照らし合わせて分析したところ、幼児の経験や中学生の捉え方での重なりは多く見られたが、中学生との関わりにおける幼児にとってのネガティブな感情や経験についての保育者の捉え方に消極的な印象を受けた。ふれ合い体験という活動であるために、両者にとっての「快」の経験を重視しがちであるが、人同士の関わりである以上、そこにネガティブな経験が生じることもある。幼児や中学生が経験するであろうネガティブな感情についても見落とすことなく議論する必要があると考えた。

第8章 総合的考察と今後の課題

1. 第1章からの示唆

第1章では、戦時中から今日に至るまでの乳幼児との関わりを取り入れた学習の位置づけについて、それを学校教育の中で主に担ってきた家庭科教育の変遷および、近年の社会問題である少子化対策に関連する施策の動向に沿ってまとめた。

それにより、それぞれの時代の背景によって、特に学校での教育においては社会から要請される交流活動の意味が違っていることが示唆された。また、戦時中と今日とでは、社会で子どもたちの置かれている状況が大きく異なっており、兄弟姉妹も少なく地域においても幼い子どもと関わって一緒に何かをするという経験が少ない今日の子どもにとっては、異年齢でふれ合うことの「体験」そのものが第一の目的となり、乳幼児との関わりを取り入れた学習の一線を担ってきた家庭科教育において、そこで学習する中・高校生側にとっての意義の検討に偏りやすい傾向があったことも否めないことがわかった。しかし、今日では幼児期の教育の視点からも、幼児にとっての身近な生活に関係のある様々な年齢や世代の人と交流することの必要性が示されていることを考慮すると、これまで検討されることが少なかった幼児側にとっての意義を明らかにする必要があると考えた。

また、幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」の現状および、中学校における家庭科、総合的学習の時間、特別活動の3つの教科等における活動の位置づけ、および、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園における位置づけについての整理を行った。それにより、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園における幼児にとっての中学生とのふれ合い体験活動の目的はいずれも、主に「人間関係」の領域として捉えられていることがわかった。もちろん、保育の5領域は相互に関連し合い繋がりががあるので「人間関係」領域にのみ関連するというわけではない。しかし、園を訪れた「中学生」に幼児が親しみをもち関わる経験をするには、幼児がこれから人間関係を築いていくうえでの基礎となる経験であると考えられる。一方、中学生側にとっての目的は、中学校の教科等の間での共通点も見られるものの、やはり教科等による目的の違いは明確であり、今後、「ふれ合い体験活動」を実施するにあたり、異校種、異教科とで協働し取り組んでいく必要があると考える。

幼児にとって中学生とは、幼児が普段生活している身近な地域で共に暮らす人であるが、日常生活においては幼児との生活リズムや生活形態の違いも多く、共に何かをする機会は少なく馴染みは薄いと考えられる。したがって園でのふれ合い体験活動を通して中学生を身近に感じる機会となる。中学生という年代の独自性は幼児にとって、園の仲間ほど年齢や発達的に近くはないが、保育者や親のように完全に頼りきることのできる大人でもなく中間的な世代の人である。

さらに、幼児にとって“ふれ合い体験活動”は、園生活の日常ではなく、一時的で期間を限定した活動における中学生との一期一会的な出会いの場となる。そして幼児らは、そこで中学生と共に過ごしふれ合うことによって、刺激と安らぎの両方を体験する機会となっていると考えられる。幼児期の教育が環境を通した保育であることを基本に据えるならば、たとえ単発的な“ふれ合い体験活動”であったとしても、それによって園を訪れる中学生は、園で生活する幼児期の子どもにとっての人的環境であり、直接的にふれ合うことによって幼児のさまざまな気づきを促す存在となっていることも示唆された。

次に、“ふれ合い体験活動”の実施形態についてであるが、職場体験やボランティア体験のように、幼児の人数に対して中学生の人数が非常に少ない形態で行われる場合と、家庭科の保育体験学習の多くで行われているように、幼児側も中学生側もクラス集団であるため幼児の集団と中学生の集団とが一斉に交流する形態で行われる場合がある。これらは、どちらが良いか悪いかの議論ではなく、両者が交流する際の互いにとっての人的環境として、どのような違いが生じうるかを議論する必要があると考えた。そこで、“ふれ合い体験活動”の実施形態について先行研究を基に整理することにより、その形態の違いによる中学生側にとっての学びのあり方についての示唆を得た。

しかし、このような中学生側の教科等による位置づけや実施形態の違いは、幼児側には何をもたらすのかについての疑問が残った。

2. 第2章からの示唆

第2章では、本研究の理論的枠組みと視点を示すために、第一に、我が国の学校での教育の中でも、幼児期の教育における体験活動の位置づけと意義について検討した。それにより、体験活動は幼児が園の環境の中で遊びを通して、社会に存在する身近で多様な人や物と出会い、関わるための機会として位置づけられ、そこでの体験を通して何かを感じたり気づいたりして、さらに考えるということの根幹となる部分を刺激して促進させるという意義があることを示した。

第二に、そのような体験を通しての学びや、環境を通した保育、すなわち生活の中で様々な特性をもつ人や物と実際に出会い関わることによって幼児が何かを感じたり、気づいたり、考えたりするその経験によって知識を得るという学び方は、なぜ、幼児期の子どもにとって重要なのであろうかという点を明らかにするために、ジョン・デューイの幼児教育の理論を参照することによって示唆を得た。

それにはまず、デューイのいう“依存性”と“可塑性”という特性を有する未成熟な幼児期の子どもが日常的に生活する社会というものは、地理的にも人間関係的にも非常に範囲のせまいものであるということ踏まえておく必要があるこ

とがわかった。つまり、幼児期の子どもが学ぶためには、幼児の世界は客観的であるよりも自己中心的な感情などを中心とした主観的な世界であるため、個々の幼児の個人的な興味・関心に沿った対象からの学び、すなわち、人的・物的環境と直接的にかかわることにより幼児の感情的な部分に刺激を与えることが可能となる体験的な形態で行われる活動が適しているからである。そして、その体験を通じた学びが教育・保育において行われることの役割は、保育者による幼児の経験の見取りと、それを幼児自身に言葉でフィードバックされることにより幼児は、言葉を介しての思考という行為が促されるのである。

つまり、幼児期の子どもにとっての体験を通じた学びの重要性を整理すると次のようになる。未成熟ながらも周囲の物ごとを柔軟に受け止め働きかけていく能力のある幼児期の子どもが、これまでの経験を基に、これからの経験を関連づけて、生きていくうえで役に立つ経験に発展させていくには思考する力が欠かせない。幼児期の子どもが思考できるようになるためには、まず、物ごとを言葉で言い表すことが出来るようになる必要がある。なぜならば、思考は言葉によって為されるものだからである。したがって、まずは幼児の主観的な感情に直接働きかけることができる体験的な活動が必要となり、その体験を通して、それを言葉で表現することの習慣を身につけることにより幼児の思考が促されると考えることができる。

3. 第3章からの示唆

第3章では、本研究のテーマである幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」に関連すると考えられる国内外の先行研究について整理した。

幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」に関連する研究を概観すると、非常に幅広い分野との関わりがあることが見えてきた。特に、近年の少子化の影響により、学校での教育としてだけではなく、地域においても様々な取り組みがなされている。しかし本研究では教育現場（保育所も含む）で取り組まれている幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」における意義について言及するため、ここで取りあげる先行研究の対象は、学校における教育（保育所も含む）として行われる幼児と生徒の交流に関するものに限定した。

本研究で取りあげる先行研究は、第一に、中学（高校）生に焦点が当てられた研究と幼児側に焦点が当てられた研究という視点からの整理として、(1)中学（高校）生側に焦点が当てられた研究 (2)欧米における「親になることの教育」との関連 (3)幼児側に焦点が当てられた研究、第二に、様々な異年齢交流との対比として、(1)異年齢交流と異校種間交流について (2)「保幼小連携」という視点からの異年齢・異校種間交流と意義について (3)園で使われる「異年齢保育」とい

う用語について (4)園の「異年齢保育」、という視点からの異年齢交流の意義について (5)幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」、との共通点や違い、について論じた。

これらの整理を通してわかったことは、「ふれ合い体験活動」を狭い意味で捉えた場合、中学生側に焦点があてられた研究と、中・高校生側に焦点があてられた研究という側面からの検討となるが、さらに広く捉えた場合、異年齢保育を含む異年齢交流、異校種間交流、さらには、次世代育成に関わる親教育の領域にも関連していることであった。

これらの先行研究を踏まえたうえでの本研究の視点を次のように示した。それは、幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」のような異年齢、異世代間交流における両者の関係性を、年齢上での年長者か年少者かに固定して捉えるのではなく、異なる世代や異なる生活環境や文化において、異なる生活経験をしている者同士が交流することを通して、互いの違いに気づいて受け止め、補い合ったりすることを学ぶ機会であると捉える視点である。

そして、本研究の独自性は次に示す5点である。

第一に、年齢的な発達差も大きく、生活リズムも異なる幼児と中学生との交流に着目した点である。

第二に、保幼小連携を目的とした異校種間交流とは異なり、園と中学校という直接的に連続性のない異校種間交流に着目した点である。

第三に、幼児と中学生とのやりとりを観察し、それをエピソードとして詳細に記述したものをデータとして用い、そこから幼児の多様な経験についての概念をボトムアップ的に生成した点である。

第四に、「ふれ合い体験活動」において、中学生との遊び場面だけではなく、園生活の様々な場面でのふれ合いの行動も含めて観察した点である。

第五に、3つの園の事例を対象として、各園のクラスの幼児全員を観察対象として、各幼児と1名の中学生とのふれ合いの頻度と具体的なふれ合い方について分析した点である。

以上が本研究の独自性である。

本研究の目的は、「ふれ合い体験活動」における幼児側にとっての活動の意義を明確にすることで保育現場の理解を促し、園と中学校が協働して実施する「ふれ合い体験活動」が幼児と中学生にとって、より互恵的な活動になるための示唆を与えることである。ここで言及しようとしている「ふれ合い体験活動」が、幼児と中学生にとって、より互恵的な活動になるためには、どうすることが必要であるかについての議論については以下の通りである。

幼児にとって中学生は年齢差の大きい年長者である。したがって、「ふれ合い

体験活動において中学生は幼児に対して年長者らしい振る舞い方を発揮し活躍することにより幼児の役に立ったり、手本になったり、憧れの対象となったりするなど、中学生が自分自身に自信をもつ機会となる。

しかし、年長者とは言っても中学生は保育者や親のような大人ではなく、そうかと言って単に一緒に遊ぶだけの幼い幼児仲間でもなく、思春期という多感で未成熟性の残る年代である。そのため、学校の授業で学んだ幼児についての様々な知識を手掛かりとして幼児と関わりつつも、実際に中学生がそこで体験するであろうことは、必ずしも幼児に対する「快」の感情だけではないであろう。おそらく、場面によっては、幼児に対する「不快」な気持ちが生じる場合もあるだろう。そのような体験をした時に、単に「良い」「悪い」と捉えるのではなく、そのような気持ちが生じる場合もあるということに気づいて自覚し、さらに、それがどのような理由で自分の中に生じてくるものかを教師や保育者の支えや助言を得ながら考える習慣を身につける機会ともなる。そして、幼児とは単に「可愛い」という面ばかりの存在ではなく、様々な側面を合わせもっている自分とも同様の一人の人間であることに気づいて、自分自身も幼児も受容できるようになっていく機会にする必要がある。

一方の幼児にとって中学生は、普段の園生活を共にしている比較的年齢の近い幼児仲間とは異なり、関わることにより中学生の体の大きさや力の強さなどの顕著な違いに実際に触れることにより、憧れの対象となったり、手本となったりというように幼児の活動を発展させる刺激となる。また中学生は、大人ではないが年齢差の大きい「お兄さん」「お姉さん」であることから、指導的立場である保育者とは異なり、わがままを聞いてくれたり、甘えたりすることもできる。

しかし、中学生は保育者のように園生活や幼児のことをよく理解し、導く指導的立場の大人ではない。したがって、中学生の未成熟さゆえの頼りなさや、身勝手さが露わになる場合もあり、幼児にとって必ずしもいつも幼児の欲求を満たし、適切に問題解決に導いてくれるばかりの人ではない。“ふれ合い体験活動”でのこのような経験は、一見、幼児にとって単に不満足や不快な経験として捉えられるかもしれないが、必ずしもそうではないと考える。幼児にとって園内の環境は保育者によって計画的に整えられたものであり、守られた環境である。しかし、園の外の社会環境はもっと多様で複雑であり、幼児にとって身近な狭い地域でさえ、いろいろな世代の様々な人々が暮らしている。計画的に整えられた園内の環境は幼児にとって安全で安定した環境である一方で、実際の社会の多様性や複雑性に接する機会が不足しがちである。ふれ合い体験活動で一時的・単発的に園を訪れる中学生は、幼児にとっては園の外の社会の多様性を持ち込んでくれる一助となっている。

以上のように、一時的・単発的な「ふれ合い体験活動」であっても、両者にとって上記のような経験の場となり得る。しかし、単にふれ合いの場を提供するだけで放っておくのでは、幼児と中学生それぞれの経験が見落とされ、両者の年齢による発達差や個人の多様さ、生活リズムの違い等が交わることによる不具合感だけがもたらされる可能性も否定できない。幼児も中学生も互いの多様性を肯定的に受容できるようになるためにも、活動に園の保育者や中学校の教員の教育的な介入が不可欠であると考えられる。そのためには、まず、「ふれ合い体験活動」において、それぞれの幼児、中学生がどのような関わりの場面で、何を感じ、何に気づき、何を考えているのかについて保育者と中学校教員が丁寧に見取り、両者が共有する必要がある。そして、単発的な「ふれ合い体験活動」として終わるのではなく、幼児と中学生の得た経験が次へと繋がるように継続した活動として積み重ねていく必要があるのではないだろうか。

4. 第4章<研究1>からの示唆

本研究では、中学生が園を訪れて幼児とふれ合う活動において、遊び場面だけではなく、食事や着替え等の園における様々な生活場面も含めたふれ合い場面を観察し、それらの場面において幼児は中学生とどのような「ふれ合い行動」を生起させているかを明らかにすることを目的とし、幼児がそこからどのような経験をしているのかについて検討した。本研究の研究協力園においては総合的学習の時間における職場体験による「ふれ合い体験活動」の件数が大幅に多かったため、職場体験の場合に焦点をあてて議論した。

その結果、5園の研究協力園で計233件のエピソードを収集することができた。その全エピソードから、幼児のふれ合い行動の生起箇所を抽出し、類型化し最終的に42項目の「ふれ合い行動」カテゴリを生成した。そして、中学生が幼児にとってどのような人的存在となっていることから生じる行動なのかという視点での類型化を行い、例えば「(1)幼児が中学生に親しみをもって接している」、「(2)幼児にとって中学生は頼りになる先生のような存在になっている」など13項目のサブ・カテゴリが生成された。その13項目のサブ・カテゴリで表された幼児にとっての中学生の存在から、幼児はどのような経験をしているのかという視点で検討したところ、「1. 中学生に対して好意的な感情をもつ経験」、「2. 中学生のもつ特性や多様性に興味・関心をもつ経験」、「3. 幼児同士で活動する時とは違った躍動的、発展的な活動の経験」、「4. 年上である中学生に対して優位になれたり、主導権を握れたりする経験」、「5. 中学生がいることによって生じるいざこざの経験」、「6. 中学生との関わり難さの経験」の6つの上位カテゴリが生成された。

本研究で観察された幼児のふれ合い行動を、幼児と中学生との相互のやりとりの様子を記述したエピソードの文脈を基にして、幼児にとっての中学生の存在(サブ・カテゴリー)、幼児の経験(上位カテゴリー)という視点からの分析をおこなった結果、見出した幼児の経験は以下のようなものであると考えられる。

“ふれ合い体験活動”で一時的に園を訪れている初対面の中学生に対して、幼児は、中学生が普段園にいる慣れ親しんだ顔見知りの保育者や幼児仲間ではないにもかかわらず警戒することなく安心して親しげに近づいて接して身体に触れたり、頼ったりするなどの様子が見られたことから、幼児は中学生に対して好意的な感情が芽生える経験をしていることがわかった。

また、年齢的にも、幼児への対応的にも年齢の近い幼児仲間や大人である保育者とは異なった中学生のもつ多様な特性に触れて興味や関心を示す経験もしていることも示唆された。

そのような中学生との出会いから始まり、さらに園での生活や遊びを一緒にすることを通してふれ合いを深めるなかで、幼児が全力で頑張ってもなかなか追いつけたり勝ったりすることが出来ない手強い存在であることに気づき、憧れる一方で、園生活には不慣れなために幼児の方が主導権を握ることになり、時には年上であるにもかかわらず頼りなく感じ、見下すような経験もしていることが示唆された。

また、このような“ふれ合い体験活動”の場面においても、必ずしも幼児と中学生の積極的なふれ合いが生起するとは限らず、何らかの理由により中学生が幼児にとって関わりたくない存在となっていたり、逆に、幼児は中学生と一緒に遊んでもらったり、構ってもらいたいことを望んでいても、中学生側がそれを拒む場面も見られたことなどから、職場体験という目的で園を訪れ、幼児よりも年長者ではあっても、常時、いろいろな感情や心身の疲れを上手く調整できる大人や保育者ではないため、いつも幼児の思いを汲んで関わる事が出来る存在であるとは限らない。そのような未成熟性を備えた中学生との関わりの難しさも、場面によって幼児は経験していることが示唆された。

5. 第5章<研究2>からの示唆

第5章<研究2>では、幼児らが生活する園環境で実施されたふれ合い体験活動を観察し、普段は園と学校という異なった環境で生活している年齢差の大きい幼児と中学生が、園生活のどの活動場面で、どのようなふれ合いをしているのかについてエピソードとして記述し、それを基に分析し、中学生と共に過ごす園生活の様々な場面が幼児にとってどのような経験の場になり得るのかについて検討した。その結果、以下のようなことが示唆された。

「自由な活動の場面」は、園生活の中で時間的にも場所的にも幼児が中学生と思い思いに十分にふれ合うことのできる場面である。園内でのことは日頃生活している幼児の方がよく知っていて詳しいため、幼児が主導権をもったふれ合い方にもなりやすい。このことは幼児が年長者である中学生よりも優位な立場を経験することになり、幼児が自信をもつことにもつながると考えられる。その一方で、中学生は保育者とは異なり、幼児に対しての力加減をせずに中学生のペースでのふれ合いになっていく場合や、時に中学生自身が遊びに夢中になり独りよがりになってしまう場合もある。それは幼児にとって年齢の近い幼児同士とは違った刺激的な経験をする機会ではあるが、思い通りに構ってもらえず寂しさや悔しさを経験する場にもなり得る。また、各自が自由にふれ合える場面であるため、幼児によっては中学生に関心を示さず、ふれ合いが生じないまま過ぎてしまう等、ふれ合い方に偏りも生じやすい場面でもあることが示唆された。

「一斉的な活動の場面」は、保育者が主導となって活動を進める場合が多く、幼児にとって活動の目的がわかりやすい場面である。ここでの中学生の関わり方としては、幼児への手助けや、保育者の仕事の補助的な役割を担うことが中心となる。したがって、ここで幼児は自分で出来ないことや分からないことを中学生に教えてもらったり、手伝ってもらったり、上手に出来たことを褒めてもらう等のふれ合いをする。それにより幼児は、中学生に心を開いたり、頼ったり、認めてもらう経験をすると考えられる。また、中学生に関心をもち関わりたい幼児だけがふれ合うのではなく、どの幼児にも中学生とふれ合うきっかけともなり得る場であることが示唆された。

「基本的な生活の場面」は、園においては幼児が自立して出来るようになることが目指されているため、ここでの中学生の関わり方の多くは見守ることが中心となる。しかし、幼児によっても、また年齢や発達段階によっても一人で出来ない部分の手助けしてもらいこともあり、それにより幼児は中学生に頼る経験や、保育者のように頼もしいと感じたりする経験の場となる。しかし、どの程度手伝えればよいのかを見極めて関わるのは、中学生には難しいことであり、そのことを敏感に察知する幼児は自分で出来ることであってもわざと中学生に甘えて手伝ってもらいような場面も見られる。また、特に食事のマナーでは、幼児の方が園生活で身に付いていることも多く、中学生の食べ物の好き嫌いや、マナーの悪さを目の当たりにする場ともなり得ることが示唆された。

「場面と場面の間」は、保育者は次の活動の準備などにより、幼児への指導や関わりが他の場面よりも手薄になる。幼児にとってこの場面は、何をすべきなのかが明確でなく、退屈になり騒然と過ごす場合もある。そこに中学生が関わることにより、中学生が保育者的な役割を担い、怪我や揉め事が生じるのを防ぐよう

な場合もあれば、中学生が幼児にとっての話し相手や遊び相手のような存在にもなる。また、自由遊び場面のように遊具を使えないこともあり、幼児らが中学生に話しかけたり、身体接触したりする行動も多く生じる場面でもあることが示唆された。

6. 第6章<研究3>からの示唆

第6章<研究3>では、研究協力園 E 園・G 園・C 園で実施された3事例の幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」の場面を観察し、その数日間の「ふれ合い体験」期間中にクラスに配属された1名の中学生とクラスの各幼児がどの程度の頻度でふれ合っているのか、および、どのようなふれ合いが生じているのかについて検討した。

その結果、いずれの園においても、中学生と関わり合う頻度が他児に比べて目立って多い幼児がいることと、保育者が設定した場面以外には関わり合いが見られない幼児がいるということが見出され、ふれ合い体験活動において幼児のふれ合いの頻度には偏りがあることが示唆された。

この幼児によってふれ合いの頻度に偏りがあり個人差があるということについては幾つかのことが考えられる。まず、ふれ合いの頻度が多くカウントされる場合としては、その理由の一つには、幼児が中学生への興味や関心が強く、積極的に関わっている場合が考えられる。もう一つには、普段、園の幼児仲間とうまく馴染めない幼児や、年長者に甘えて構ってもらうことを好む傾向のある幼児の場合が考えられる。

その一方で、ふれ合いの頻度が少なくカウントされる場合としては、その理由の一つには、中学生と遊ぶことよりも、気の合う幼児仲間といつものように遊ぶことを好む場合が考えられる。もう一つには、中学生には興味や関心があるがどのように関わればよいのかがわからずうまく関われずにいる場合や、人見知りにより関わろうとしない場合等も考えられる。

幼児のふれ合い方については、3園のエピソード中に生じた幼児の「ふれ合い行動」を抽出し分析すると、32項目（例：「一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする」、「中学生に何かを一緒にしようと誘っている」など）の「ふれ合い行動」に類型化することができ、幼児が中学生とこのような多様なふれ合い方を行っていることを見出された。

これら32項目の幼児のふれ合い行動から、幼児がどのような経験をしているのかを見出すために、これら32項目のカテゴリーの類型化し分析すると、14通りの経験（例：「中学生と同じことを体験して時間を共有する経験」、「幼児が中学生に打ちとけて心を開く経験」など）が見出された。そして、その幼児の経験か

ら、幼児にとって中学生がどのような人的環境となっているのかを検討したところ、幼児にとって中学生は、例えば、「同じ園の仲間のような存在」、「もっと親しくなりたい存在」、「園生活には不慣れな存在」など）が見出され、園で行われる1名の中学生とのふれ合い体験活動における幼児にとっての経験と人的存在としての中学生の存在が示唆された。

また、中学生とふれ合うことを目的として保育者が意図的に設定した一斉的なふれ合いの活動場面においては、3園のいずれのエピソードにおいても該当している幼児のふれ合い行動は、「一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする」と、「幼児が中学生のすることに興味をもって見ている」であり、これらの行動を通して[中学生と同じことを体験して時間を共有する経験]、[中学生自信に興味・関心をもつ経験]をし得る機会となっていることがわかった。特にこれらのエピソードの背景となる場面は、クラスで集まって保育者から中学生の紹介を聞くというような場面や、幼児一人一人が中学生の前で自分の名前を言うなどの自己紹介をする場面であることが多いことがわかった。そして、この一斉的なふれ合いの活動場面は自由な活動の場面で中学生とあまり関わり合おうとしない幼児にとっても、身近で中学生の様子や言動を目にするなどの関わる機会となっていることも示唆された。したがって、この一斉的なふれ合いの活動場面が保育者主導により設定されることにより、ふれ合い期間中に、中学生と一度も接することがないまま期間を終える幼児はいないと考えられる。ただし、この中学生1名に対してクラスの幼児の集団が一斉的にふれ合うという状況となるため、一斉的なふれ合い場面の場合は一人一人の幼児の中学生との関わり合いの質は一対一でじっくりと関わり合う場合とは違いがあるのではないかと推測される。本研究の方法においては、これらの一斉的なふれ合い場面において各幼児がどのような反応を示しているかを幼児一人一人の表情や行動から観察者が同時的に見取り、記録することは不可能であり、この点について言及できないのが本研究の限界であった。

しかし、自由に遊ぶ場面で中学生と関わることをしない幼児にとって、少なくとも、それよりは近い距離で中学生のすることを見たり、声を聞いたり、表情を見たり、という情報収集的ともいえる間接的なふれ合いの機会にはなっていると考えられる。

7. 第7章<研究4>からの示唆

第7章<研究4>では、研究協力園4園（G園・E園・C園・D園）において、筆者自身が観察した際のクラスの担当保育者6名にインタビューを行い、その保育者らが中学生との「ふれ合い体験活動」をどのように捉えているのかについて調査した。

その結果、「①幼児は中学生とどのようなふれ合いをしていたかについて」の16項目のカテゴリーについては、本稿の<研究3>で見出された32項目のふれ合い行動カテゴリーと対応させて検討し、そのふれ合い行動カテゴリーの78%の項目について担当保育者の捉え方と共通していることが示された。一方、観察者の立場である筆者は、中学生に対する幼児の反抗的な行動や、思い通りにならず我慢するというような種類の行動(7項目)をふれ合いによって生じる行動であると捉えていたが、保育者側の回答の中にはそれに該当する項目が見られなかった点が保育者と筆者の捉え方の異なる点であった。

「②中学生とのふれ合いを通して幼児は、どのような経験したと思うかについて」の8項目のカテゴリーについては、本稿の<研究3>で見出された14項目の幼児の経験カテゴリーと対応させて検討し、幼児の経験カテゴリーの93%の項目について担当保育者の捉え方と共通していることが示された。一方、保育者インタビューの回答には現れなかった内容の項目は「中学生に反抗する経験」であった。しかし、観察場面においては幼児が中学生に反抗的な行動をとる場面も複数回観察されているため、保育者は、幼児の反抗的な態度や言動で現れる反応を目にしていると推測される。したがって「ふれ合い」の対象である中学生との関係性のなかで経験されることであるという捉え方には結びつかなかったことが示唆された。

「③どのような場面で多くふれ合っていたかについて」の4項目のカテゴリーについては、本稿の<研究2>で見出された4項目のエピソードの背景場面と対応させて検討した。<研究2>のエピソード背景場面としては、「自由な活動の場面」、「一斉的な活動の場面」、「基本的な生活の場面」、「場面と場面の間」の4項目であったが、インタビュー回答の項目には『いざこざが生じた場面』、『集団に入らず一人でいる幼児とのふれ合い』という項目があった。しかし、インタビュー回答の具体的な内容から、幼児のこれらの二つの状況はいずれも、「自由な活動の場面」、「一斉的な活動の場面」、「基本的な生活の場面」、「場面と場面の間」の4項目の背景で生じていたことから、おおむね両者の捉え方は共通していた。

「④中学生がいない普段の保育の様子との違いについて」の回答からは、特に「普段ならば甘えが出ないが、中学生に甘える様子が見られた」、「普段と特に変わらず、いつものように仲間同士で遊ぶ様子が見られた」、「中学生と頻繁に関わっていた幼児がいた」の項目については、普段の保育場面だけではそれほど意識されないことであるが、中学生という普段はいない人が人的環境として存在する環境に一時的にでも置かれることにより見えてくることであり、保育者が普段の幼児とは異なる側面に気付く機会になっていることも示唆された。

「⑤幼児にとって中学生はどのような存在になっていると思うかについて」の

6項目のカテゴリについては、本稿<研究3>の「中学生は幼児にとってどのような人的環境となっているのか(14項目)」と対応させて検討すると、いずれの項目においても保育者と筆者との捉え方は、ほぼ共通していることが示された。

「⑥中学生という年齢を幼児はどのように捉えていると思うかについて」の回答からは、幼児は普段園にはいない【ものめずらしい存在】である中学生が、どのような人であるのかを知るために、園で一緒に過ごす中で、中学生の身体に接触してみたり、話しかけたり、一緒に遊びながら時には甘えてみたり、からかってみたり、反抗してみたりというような関わりをすることによって中学生がどのような反応を示すのかを一つ一つ試しながら中学生がどのような人であるのかという情報を収集していると推測される。これらの一連の経験を通して、幼児は、中学生は幼児らよりも体も大きいし、幼児の知らないことを沢山知っているので頼りになり、憧れる一方で、保育者のように指導する立場の人でもなく、また、頼りきれない部分があることにも気づいていると捉えることができた。

「⑦中学生が保育に参加することで配慮していることについて」の回答からは、中学生を受け入れる担当保育者としては、安全面の配慮を最重要としながらも、安全にさえ配慮すれば、あとは出来るだけ中学生に幼児と自由に関わってもらい、多くを経験してもらえるように配慮したいという傾向が見られた。これらの結果から、幼児側にはケガをしないようにするなどの安全への配慮が主となり、中学生側には幼児とふれ合うことによる中学生の経験への配慮が主となっていることが示唆された。

8. まとめ

本研究では、保育・教育の現場で行われている幼児と中学生とが交流する“ふれ合い体験活動”をテーマとして取り上げ、園という限られた環境の中で行われる数日間の体験活動を研究対象としてデータを収集し、これまでに研究蓄積の少なかった幼児側にとっての活動の意義について、幼児が中学生とふれ合う際の行動からその経験を見取ることにより、幼児にとって中学生がどのような人的環境となり得るのかについて検討した。

その目的は、中学生側にとっての効果を強調する傾向に偏りやすい“ふれ合い体験活動”において、幼児側にとっての活動の意義を明確に示すことで、保育現場と中学校が協働して実施する“ふれ合い体験活動”を両者にとってより互恵的な活動にするための示唆を与えることであった。

本研究において見出されたことは以下の通りである。

第一に、幼児にとって“ふれ合い体験活動”でふれ合う中学生は、いつもの幼児仲間だけでは発展しないような遊び方に導いてくれるなど好意的な存在である

一方で、保育者のような頼れる大人ではないこともあり必ずしもいつも幼児にとって心地よければいい存在ではなく、時には我慢したり、諦めたりして自分の感情に折り合いをつけなければならない経験もしていることが見出された。

第二に、幼児と中学生とのふれ合い行動は、保育者が主導となって行う一斉的な活動の場面よりも、各幼児が自由に好きなことをして遊ぶ場面や、活動の目的が明確ではない待ち時間や場所の移動場面というような「場面と場面の間」において多く生起していることが見出され、幼児の活動において保育者の介入が少なく、自由度の高い場面において幼児と中学生とが関わる傾向にあることが示唆された。

第三に、園に中学生が来ることにより、園という閉ざされた環境の中に一時的に外部の雰囲気を持ち込まれることになる。これは園での幼児の日常生活に意外性をもたらす。また、中学生は保育者のような指導をする立場の大人でもないが、普段遊んでいる幼児仲間でもない。ふれ合い体験において幼児は、普段は街中ですれ違う程度で関わることのない中学生と園の中で出会い、実際に身近での会話や、身体接触の経験をするようになる。これは、少子化により年齢差のある子どもたちが交流する機会が少なくなった地域や、園での指導的立場にある保育者や、年齢差の小さい幼児仲間とのやりとりとは違った経験ができる機会となっていることが見出された。

第四に、3つの園の事例において、幼児一人一人の中学生と関わり合う頻度について分析した結果、中学生とふれ合う頻度が他児に比べて目立って多い幼児が少数見られたことと、その一方で、保育者が設定した場面以外には中学生との関わり合いが見られない幼児がいたという二つの点が、いずれの園においても見られた。したがって、ふれ合い体験活動において幼児が中学生とふれ合う頻度には偏りがあることが示唆された。

第五に、保育者へのインタビューから、中学生を受け入れる担当保育者としては、安全面の配慮を最重要としながらも、安全にさえ配慮すれば、あとは出来るだけ中学生に幼児と自由に関わってもらい、多くを経験してもらえるように配慮したいという傾向が見られた。これらの結果から、幼児側にはケガをしないようにするなどの安全への配慮が主となり、一方の中学生側には幼児とふれ合うことによる中学生の学びや経験への配慮が主となっていることが示唆された。

以上から、中学生との「ふれ合い体験活動」が、幼児にとってどのような意義を持ちうるかについて、幼児期の子どもにとっての体験を通じた学びの重要性の視点から以下にまとめる。未成熟ながらも周囲の物ごとを柔軟に受け止め働きかけていく能力のある幼児期の子どもが、これまでの経験を基に、これからの経験を関連づけて、生きていくうえで役に立つ経験に発展させていくには思考する力

を促すことが重要となる。本研究のテーマである「ふれ合い体験活動」の場合を当てはめて考えた場合、次のように考えることができる。幼児の園生活における主な人的環境は同年齢や近い年齢の幼児仲間と保育者である。幼児仲間は、普段の園生活では同じくらいの年齢で同じくらいの発達段階にある幼児同士の集団であるため、体の大きさや力の強さ、その他様々な身体的能力に多少の年齢差や発達差はあったとしても、それほど大きな差ではなく、互いにほぼ対等に関わることができる存在である。また、保育者は、幼児の指導や援助をする立場の大人であり、幼児のことをよく理解している存在である。そして、幼児仲間や保育者は毎日顔を合わせているため馴染みもあり、気心もしれており、どういう相手なのかについても見当が付きやすく幼児は比較的「安定した状況」で過ごすことができると考えられる。

しかし、「ふれ合い体験活動」のような単発的な活動として一定の短い期間、園を訪れる中学生は馴染みもなく、どういう相手なのかも分からず、さらに、幼児とは体格的にも身体能力的にも大きな差があり、園で過ごす幼児にとって異質な存在となる。つまり、中学生という人的環境は幼児にとって最初は「不安定な状況」であると考えられる。思考作用は、「おぼろげで揺らぎのある不安定な状況」から、心の中がくっきりとした安定した状況へ移行する過程における状況変容の過程で生じると考えられる。つまり、幼児は最初は園生活において中学生という人的環境と出会って違和感をもちながらも体験的に関わることによって、幼児に不安定な状況が生じる。そして、その不安定な状況の下では、幼児はおそらく、中学生がどのような相手であるのかを知るために、中学生の背中に乗ってみたり、手をつないでみたりというような身体的な接触を試みたり、時には、わざといたずらをしてみたり、からかってみたりという行動によって中学生がどのような反応を示すのかを試して様子を伺っているとも考えられる。このような幼児の行動に対して中学生が何らかの反応を示すことにより、幼児はその中学生がどのような相手であるのかを知る。この一連の過程が幼児の思考を活性化させる体験活動である。

つまり、幼児の行動に対する中学生の一つ一つの反応が、幼児がその中学生を知るための重要な手がかりとなり、幼児はそれらの情報をつなぎ合わせて、その中学生がどのような相手なのかを知ることになる。そして、さらにこの経験が積み重なることによって、どのように関わればよい相手なのかどうかがわかるようになり不安定な状況から安定した状況へと移り変わるのではない。

この過程において、幼児が無意識的に行っている中学生に対する様々な試みの行動と、その行動に対する中学生の反応である結果とを結びつけるという一連の過程が幼児にとっての思考であると考えられる。したがって、幼児の思考を促す

ためには、慣れ親しんだ環境の下で安定した状況にあるよりも、普段の生活に意外性や違和感を取り入れ、幼児にとっての適度な不安定状況を作り出すことによって、それが刺激となり問題や違和感の解決に向けて幼児の思考が活性化し促されるのではないだろうか。

ただし、幼児期の子どもは特に意識せずに思考しているとみられ、それゆえ幼児自身が起こした行動と中学生の反応とを必ずしもいつも上手く結びつけられるとは限らず、むしろ、その能力は未成熟な発達段階であると考えられる。その場合幼児自身にとっての違和感等が解消されないまま過ぎて、不安定な状況を持ち続けたままになってしまう。そこで、幼児が遭遇している不安定状況を保育者が見極め、幼児の思考が安定した状況に向かうために、言葉の発達が未成熟な幼児の気持ちを保育者が幼児に理解しやすい言葉で代弁することによって幼児の思考は支えられるのではないだろうか。

9. 今後の課題

本研究の観察データでは、総合的学習の時間に行われた職場体験による「ふれ合い体験活動」を中心に取り上げたが、家庭科における保育体験学習や特別活動における保育ボランティアの観察データについても、今後観察とデータ収集を進め、職場体験との共通点や相違点を見出し比較検討する必要がある。

本研究の観察方法としては、筆者が中学生の立ち位置に近い場所からの観察を行い、中学生に近づいて何らかの関わりをした幼児についての行動の記述を中心に行った。したがって、中学生から離れた位置で中学生の存在を意識しながら遠目に中学生の様子を伺っているというような間接的なふれ合い方をする幼児の様子までも見取ることができなかったことは本研究における観察方法の限界でもある。複数の観察者による観察も視野に入れて検討したい。

本研究においては、音声については IC レコーダーにより収集することができたが、ふれ合い行動については手書きによる観察記録であったこともあり、記録の限界もある。今後、ビデオカメラによる映像での記録や、複数の観察者によって観察記録をとることも視野に入れ、観察における異なる視点についても取り入れて検討する必要があると考える。

本研究において幼児のふれ合い行動の類型化を行い概念となるカテゴリーを生成したが、本研究で使用したカテゴリーの妥当性についての検証は、カテゴリーの解釈に、まだ多くの余地を残していると考えられるため、必ずしも各概念の吟味が十分であるとは言えない点がある。したがって、今後、概念のさらなる検討が必要であると考えられる。

間接的ではあるが、家庭において「ふれ合い体験活動」で出会った中学生につ

いての話題が幼児から聞かれるか等を保護者から聞き取ることにより、観察だけでは得ることのできない幼児の経験を捉えることができるのではないかと考える。

本研究では、幼児の年齢ごとの経験の違いや、性格傾向による経験の違いについては言及できなかったため、今後の検討が必要であると考えます。

10. 結語

幼児が「ふれ合い体験活動」を通して中学生という年代の人と出会うということは、現代の兄弟姉妹の少ない幼児にとって貴重な機会である。普段は生活時間や生活環境も大きくことなるため、家庭や地域では行動を共にする機会が減多にないからである。また、身体的な発達や身体能力にも大きな差があるため、幼児にとって普段、園の中で異年齢とはいっても幼児同士の仲間との関わり合いとは異なる力強さや頼もしさがある。しかしその一方で、中学生は保育者や親のように完全に頼りきることのできる大人ではなく、かといって幼い子どもでもない思春期の中途半端で不安定な世代の人である。したがって、若い幼児が関わる時には、その力強さや頼もしさだけでなく、個々の中学生の持つ幼さや身勝手さや、頼りなさとも同時にふれ合うことになる。

また、中学生にとっては、幼児と関わる体験活動を通して、たとえば家庭科の場合ならば幼児の生活や発達、関わり方等を学ぶことを目的とし、職場体験の場合には職業としての保育の仕事等を学ぶことを目的としているため、中学生は園での自分の立ち位置やその「役」を装っているともいえる。しかし、中学生は彼ら以上の年齢の人たちほど成長した存在ではなく未成熟な部分を多くもつ存在である。したがって、それぞれの教科として学ぶべきことやそこで為すべきことを意識して行動しつつも、遠慮することなく身勝手に関わってくる幼児に対して、「学ぶ側の立場という役」だけに徹しきれず、幼児に同調してふるまってしまうこともある。

幼児期における人間関係において、身近な地域に共に暮らす多様な人たちとのふれ合いは、幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領のいずれにおいても、その必要性を示されており、中学生もそのうちに含まれるのであるが、地域で生活する多様な人という一括りの中に位置づけられていると考えられる。つまり、地域で共に暮らす多様な人には、高齢者も体の不自由な人も、外国の人も、町で働く人も、中学生も高校生も含まれるのである。そのすべてが幼児にとっての人的環境であり、直接的に関わる場合にはそこに何らかの人間関係が生じることになる。

このように考えた場合、中学生という年代の人と関わることから体験できるこ

とが何であるのかをとらえておかなければそのふれ合い体験活動の意義が見えてこない。したがって、前述したような中学生の特質は何か？例えば高齢者との違いは何か？が重要な鍵となる。年齢的には幼児仲間のような子どもではないが、保育者や保護者のような大人でもない。現代の幼児らの兄弟姉妹のなかにはあまりいない年齢であるが親戚にはいるかもしれないし、町でも見かけるので、全く馴染のない年代の人でもないが、多くは直接一緒に遊ぶことはほとんどなく街中ですれ違う程度の人なのではないか。

また、同じ交流であっても、高齢者の場合は、体力的に活発な幼児と力強く走り回ったりして遊んだり、流行のゲームやアニメの話題に詳しくもないと思われる。その点、中学生の場合、幼児よりも身体的能力の面においても幼児よりも発達しており、幼児が活発に遊ぶ相手としては刺激的な存在であると考えられる。とはいえ、中学生は発達のまだ未成熟な年代でもあるため大人ほどの経験知はまだ身につけておらず、幼児への配慮や気遣いや計画性に行き届かないところが多々ある。それが、ふれ合い体験活動のような場面において、たとえば、一緒に遊ぶ時の手加減の具合がうまくできない等のふれ合い方として現れる。しかし、そのような不器用さこそ、中学生の持ち味であり、幼児への関わり方や配慮に行き届いた大人との大きな違いであり、幼児が関わる多様な人として関わる対象としての意味のある人的存在であると考えられる。

ただし、そこには園の保育者が中学生の未成熟性や多様性を寛容に受け止める覚悟と、両者にとって安全な活動になるための教育的な配慮を怠らない指導計画と準備、さらに、実際の活動場面で生じる肯定的な場面ばかりに目を向けるのではなく、上手くいかなかった場面との対峙が必要であると考えられる。また、幼児の経験が、次の経験につながっていくように、幼児のささやかな経験を見取り、保育者が細やかに言葉で補うことで、幼児の経験をフォローすることが必要であると考えられる。

保育・教育の場で行う「ふれ合い体験活動」としては、まずは保育・教育の専門家である保育者自身が、それぞれの中学生のもつ特性に気づき、その特性が幼児と関わる時に少しでも肯定的な形で表現できるような助言をし、中学生と共に話し合いながら一緒に考え、幼児と一緒に取り組む活動の計画等を中学生が保育者の助言を受けつつ企画する機会を設けるなどのやり方を取り入れてはどうだろうか。中学生のもつ多様な特性が幼児にとっても中学生にとっても肯定的な形で表せるように導くことが、保育・教育の場だからこそ実施可能な「ふれ合い体験活動」のやり方であり、地域や家庭における一般的なふれ合い体験との大きな違いとなるのではないだろうか。

そして、幼児によって中学生とのふれ合いの頻度やふれ合い方に個人差が見ら

れたという本研究の結果は、中学生と関わりたくてもどのように関わればよいのかが分からずに、ふれ合うことが出来ないまま活動が終わってしまう幼児にとって、保育者が主導となる行事的に設定されたふれ合い体験活動が助けとなっている可能性を示唆している。したがって今後は、そのような幼児にとってのふれ合いのきっかけとなるような保育計画の立案についての検討を進めたい。

引用文献

序章

- (1) 文部科学省 (2008) 家庭教育手帳ードキドキ子育て乳幼児編ー平成 20 年東京都版
- (2) 文部科学省 (2008) 家庭教育手帳ーワクワク子育て小学生 (低学年～中学年) 編ー平成 20 年東京都版
- (3) 文部科学省 (2008) 家庭教育手帳ーイキイキ子育て小学生 (高学年)～中学生 編ー平成 20 年東京都版
- (4) 金田利子 (2005) 家庭科の保育と保育者養成の保育をつなぐシンポジウム第 1 回ー家庭科保育領域の「評価」を考えるー. 白梅学園大学 短期大学研究年報. 10. 94-95
- (5) 金田利子 (2006) 家庭科の保育と保育者養成の保育をつなぐシンポジウム第 2 回ー中高生の保育実習を考えるー. 白梅学園大学 短期大学研究年報. 11. 88-89
- (6) 金田利子 (2007) 家庭科の保育と保育者養成の保育をつなぐシンポジウム第 3 回ー『親性準備性教育』について考える 育てられている時代に育てることを学ぶー. 白梅学園大学 短期大学研究年報. 12. 94-97
- (7) 金田利子 (2008) 家庭科の保育と保育者養成の保育をつなぐシンポジウム第 4 回ー中高生との触れ合いは乳幼児に何をもちたすかー. 白梅学園大学 短期大学研究年報. 13. 105-111
- (8) 金田利子 (2009) 家庭科の保育と保育者養成の保育をつなぐシンポジウム第 5 回ー親と共にすすめる保育の創造 親理解と家族援助のあり方をめぐってー. 白梅学園大学 短期大学研究年報. 14. 85-87
- (9) 金田利子 (2010) 家庭科の保育と保育者養成の保育をつなぐシンポジウム第 6 回ー少子化対策急がば回れ！家庭科と保育実践の結合が鍵ー. 白梅学園大学 短期大学研究年報. 15. 100-104
- (10) 前掲 序章(7)
- (11) 内閣府 (2004) 3-(3)生命の大切さ、家庭の役割等についての理解. 平成 16 年 6 月少子化社会対策大綱. 6
- (12) 文部科学省 (2006) 幼児教育振興アクションプログラム本文.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/07121721/001.htm (情報取得 2015/07/20)
- (13) 倉持清美・伊藤葉子・岡野雅子・金田利子 (2009) 保育現場における中・高校生のふれ合い体験活動の実施状況と受け止め方. 日本家政学会誌. 60(9). 817-823

第 1 章

- (1) 松本園子 (2014) 第 2 部 論文 1 家庭科教育の変遷と「育児」「保育」の位置.
金田利子・草野篤子・林薫・松本園子 (編集). 保育と家庭科ーあたたかい子
育て社会をつくるためにー. ななみ書房. 162-177
- (2) 同上
- (3) 大路雅子・松村京子 (1998) 雑誌掲載事例にみる中学・高校生の乳幼児保育
体験学習の効果と問題点. 日本家庭科教育学会誌. 41(1). 55-62
- (4) 文部省 (1956) 小学校学習指導要領 昭和 31 年年度 家庭科編
- (5) 文部省 (1957) 中学校学習指導要領 昭和 32 年度改訂版 職業・家庭科編
- (6) 前掲 第 1 章(3)
- (7) 前掲 第 1 章(1). 171
- (8) 文部省 (1958) 中学校学習指導要領 昭和 33 年(1958)改訂版 第 8 節 技術・
家庭.
<https://www.nier.go.jp/guideline/s33j/chap2-8.htm> (学習指導要領データ
ベース 2014 年 12 月 26 日 : 最新訂正)
- (9) 前掲 第 1 章(1). 172-173
- (10) 文部省 (1960) 高等学校学習指導要領 昭和 35 年告示 第 8 節 家庭.
<https://www.nier.go.jp/guideline/s35h/index.htm> (学習指導要領データ
ベース 2014 年 12 月 26 日 : 最新訂正)
- (11) 文部省 (1970) 高等学校学習指導要領 付学校教育法施行規則 (抄) 昭和 45
年告示 第 8 節 家庭.
<https://www.nier.go.jp/guideline/s45h/index.htm> (学習指導要領データ
ベース 2014 年 12 月 26 日 : 最新訂正)
- (12) 前掲 第 1 章(1). 173
- (13) 文部省 (1978) 高等学校学習指導要領 昭和 53 年改訂版 学校教育法施行規
則 (抄) 第 8 節 家庭.
<https://www.nier.go.jp/guideline/s53h/chap2-8.htm> (学習指導要領データ
ベース 2014 年 12 月 26 日 : 最新訂正)
- (14) 前掲 第 1 章(12)
- (15) 文部省 (1989) 中学校学習指導要領 付学校教育法施行規則 (抄) 平成元年 3
月 第 8 節 技術・家庭.
<https://www.nier.go.jp/guideline/h01j/index.htm> (学習指導要領データ
ベース 2014 年 12 月 26 日 : 最新訂正)
- (16) 文部省 (1989) 高等学校学習指導要領 付学校教育法施行規則 (抄) 平成元年
3 月 第 9 節 家庭.

- <https://www.nier.go.jp/guideline/h01h/index.htm> (学習指導要領データページ 2014年12月26日:最新訂正)
- (17)前掲 第1章(1). 173-174
- (18)内閣府 (情報取得 2015) 少子化対策 国の取り組み.
<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/data/torikumi.html> (情報取得 2015/07/19)
- (19)文部省 (1998) 中学校学習指導要領 付学校教育法施行規則 (抄) 平成10年12月 第8節 技術・家庭.
<https://www.nier.go.jp/guideline/h10j/index.htm> (学習指導要領データページ 2014年12月26日:最新訂正)
- (20)文部省 (1999) 高等学校学習指導要領 付学校教育法施行規則 (抄) 中等教育学校等関係法令(抄)平成11年3月 第2章9節 家庭, 第3章5節 家庭.
<https://www.nier.go.jp/guideline/h10h/index.htm> (学習指導要領データページ 2014年12月26日:最新訂正)
- (21)前掲 第1章(19)
- (22)前掲 第1章(20)
- (23)文部科学省 (2000) 少子化と教育について 第2章 少子化が教育に及ぼす影響. 中央教育審議会報告.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309769.htm (情報取得 2015/07/20)
- (24)同上
- (25)文部科学省 (2000) 少子化と教育について 第4章 教育面から少子化に対応するための具体的方策. 中央教育審議会報告.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309769.htm (情報取得 2015/07/20)
- (26)文部科学省 (2001) 幼児教育の振興に関する調査研究について. 平成12年2月8日文部事務次官裁定 平成13年1月6日一部改正.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/005/toushin/010204e.htm (情報取得 2015/07/20)
- (27)内閣府 (2003) 第2部 第4章 第2節 幼児教育の振興 2.幼児教育振興プログラム. 「暮らしと社会」シリーズ 平成15年版 青少年白書—青少年の現状と施策—. 内閣府 (編).
<http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h15zenbun/html/honpen/hp020402.htm#MidashiNo245> (情報取得 2015/07/20)
- (28)同上

- (29)文部科学省 (2001) 幼児教育の充実に向けて—幼児教育振興プログラムの策定に向けて (報告) — 第 1 幼児教育の振興に向けた基本的考え方. 幼児教育の振興に関する調査研究協力者会合.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/005/toushin/010204b.htm (情報取得 2015/07/20)
- (30)文部科学省 (2001) 幼児教育の充実に向けて—幼児教育振興プログラムの策定に向けて (報告) — 第 2 具体的に実施すべき施策とその目標. 幼児教育の振興に関する調査研究協力者会合.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/005/toushin/010204c.htm (情報取得 2015/07/20)
- (31)同上
- (32)文部科学省 (2005) 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について—子どもの最善の利益のために幼児教育を考える—(答申). 中央教育審議会.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm (情報取得 2015/07/20)
- (33)前掲 序章(12)
- (34)同上
- (35)同上
- (36)厚生労働省 (2006) 子ども・子育て応援プラン
- (37)同上. 17
- (38)同上. 18
- (39)文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領 平成 20 年 3 月告示. 株式会社東山書房. 100-101
- (40)文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領解説 技術・家庭編 平成 20 年 9 月. 教育図書株式会社. 42
- (41)文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領平成 20 年告示. 株式会社フレーベル館. 7-8
- (42)厚生労働省 (2008) 保育所保育指針平成 20 年告示. 株式会社フレーベル館. 5-16
- (43)前掲 第 1 章(1). 176
- (44)内閣府 (2014) 幼保連携型認定こども園 教育・保育要領 平成 26 年告示. 株式会社フレーベル館. 17-19
- (45)伊藤葉子 (2007) 中・高校生の家庭科の保育体験学習の教育的課題に関する検討. 日本家政学会誌. 58(6). 315-326

- (46)同上
- (47)同上
- (48)文部科学省 (2005) 中学校職場体験ガイド. 1-39
- (49)文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領 平成 20 年 3 月告示. 株式会社東山書房. 118-121
- (50)文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領解説 特別活動編 平成 20 年 9 月. 株式会社ぎょうせい. 35
- (51)前掲 第 1 章(45). 315-316
- (52)文部科学省生涯学習政策局男女共同参画学習課および厚生労働省雇用均等・児童家庭育成環境課 (2006) 乳幼児と年長児童の交流状況調査報告書
- (53)前掲 第 1 章(45). 319-320
- (54)前掲 第 1 章(39)
- (55)前掲 第 1 章(49). 45-48
- (56)文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編 平成 20 年 9 月. 教育出版株式会社. 7-9
- (57)同上
- (58)前掲 第 1 章(48). 2
- (59)前掲 第 1 章(39). 118
- (60)前掲 第 1 章(50). 3
- (61)前掲 第 1 章(41). 7-8
- (62)前掲 第 1 章(42). 5-16
- (63)前掲 第 1 章(44). 4-19
- (64)前掲 第 1 章(45). 315-326
- (65)倉持清美・金子京子・阿部睦子・妹尾理子・望月一枝 (2011) ふれ合い体験の内容による中学生の学びの特徴－異なる関わり方からの検討－. 日本家庭科教育学会第 54 回大会要旨集. セッション ID:P12
- (66)同上
- (67)叶内茜・倉持清美 (2014) 中学校家庭科のふれ合い体験プログラムによる効果の比較から－幼児への肯定的意識・育児への積極性と自尊感情尺度から－. 日本家政学会誌. 65(2). 58-63
- (68)同上
- (69)岡野雅子・伊藤葉子・倉持清美・金田利子 (2011) 家庭科の幼児とのふれ合い体験と保育施設での職場体験学習の効果の比較. 家庭科教育学会誌. 54(1). 31-38
- (70)同上

第 2 章

- (1) 文部科学省 (1996) 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について 第1部 今後における教育の在り方 (3)-(b)子供たちの生活体験・自然体験等の機会の増加. 第15期 (平成8年7月) 中央教育審議会第一次答申.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701e.htm
(情報取得 2015/07/22)
- (2) 文部科学省 (2003) 体験活動事例集 第1章 体験活動の充実の基本的な考え方 II-2 体験活動の意義. 文部科学省初等中等教育局 (平成14年10月).
http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/houshi/jirei/03071401.htm
(情報取得 2015/07/22)
- (3) 文部科学省 (2008) 体験活動事例集—体験のススメ—[平成17、18年度 豊かな体験活動推進事業より](平成20年1月) I-1.1.体験活動の教育的意義.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055/003.htm
(情報取得 2015/07/22)
- (4) 同上. I-1.2.体験活動を効果的に行うためのポイント.
- (5) 同上
- (6) 同上
- (7) 同上
- (8) 無藤隆 (2013) 幼児教育のデザイナー—保育の生態学—. 東京大学出版会. 9
- (9) 前掲 第1章(41). 4
- (10) 前掲 第1章(42). 6
- (11) 前掲 第1章(44). 4
- (12) 前掲 第2章(8). 3-4
- (13) 前掲 第2章(8). 4
- (14) 前掲 第2章(8). 4-17
- (15) 藤武 (1985) アメリカ幼児教育思想の研究—デューイ思想を基軸として—. 第一法規出版株式会社. 207-209
- (16) 同上
- (17) Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. The New York: The Macmillan Company.
- (18) Dewey, J. (1916) 「民主主義と教育」(金丸弘幸, 訳). 玉川大学出版部.
(Dewey, J. (1915) *Democracy and Education*. The New York: The Macmillan Company.)
- (19) 前掲 第2章(17). 49-50
- (20) 前掲 第2章(18). 83-84

- (21)有馬健雄 (1977) 第 10 章 デューイの幼児教育論. 莊子雅子 (編). 幼児教育の源流. 明治図書. 182
- (22)前掲 第 2 章(15). 198
- (23)前掲 第 2 章(21). 182
- (24)前掲 第 2 章(17)
- (25)前掲 第 2 章(18)
- (26)前掲 第 2 章(17). 50-51
- (27)前掲 第 2 章(18). 84-85
- (28)前掲 第 2 章(17). 50-51
- (29)前掲 第 2 章(18). 85-86
- (30)前掲 第 2 章(15). 208
- (31)前掲 第 2 章(17). 52-53
- (32)前掲 第 2 章(18). 87
- (33)前掲 第 2 章(15). 208
- (34)前掲 第 2 章(17). 54
- (35)前掲 第 2 章(18). 87-88
- (36)前掲 第 2 章(17). 54
- (37)前掲 第 2 章(18). 89
- (38)前掲 第 2 章(15). 209
- (39)前掲 第 2 章(21). 183
- (40)同上
- (41)Dewey,J. (1915) *The School and Society*. The University of Chicago Press.
- (42)Dewey,J. (1915) 「学校と社会」(市村尚久, 訳). 講談社学術文庫. (Dewey,J. (1915) *The School and Society*. The University of Chicago Press.)
- (43)前掲 第 2 章(15). 343
- (44)前掲 第 2 章(21). 186-187
- (45)無藤隆 (2001) 知的好奇心を育てる保育—学びの三つのモード論—. フレーベル館. 48-50
- (46)同上
- (47)前掲 第 2 章(21). 186-187

第3章

- (1) 前掲 第1章(19)
- (2) 前掲 第1章(20)
- (3) 前掲 第1章(19)
- (4) 前掲 第1章(20)
- (5) 大路雅子・松村京子 (1998) 高校生の幼児体験学習時の対児行動に関する研究 (第1報) —特徴的対児行動—. 日本家庭科教育学会誌. 41(4). 31-38
- (6) 大路雅子・松村京子 (1998) 高校生の幼児体験学習時の対児行動に関する研究 (第2報) —対児行動出現率と対児感情との関係—. 日本家庭科教育学会誌. 41(4). 39-43
- (7) 大路雅子・松村京子 (2002) 幼児体験学習時の中学生と高校生の対児行動. 小児保健研究. 61(3). 489-495
- (8) 西岡里奈・倉持清美 (2011) 保育体験学習時における中学生の行動. 日本家庭科教育学会誌. 54(1). 23-30
- (9) 藤井志保・今川真治・鈴木明子・村上かおり・谷原千代・掛志穂・権田あずさ (研究協力者) (2012) 幼児ふれあい体験学習における積極的対児行動を促す指導方法に関する研究 (1). 広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要. 40. 105-110
- (10) 藤井志保・今川真治・村上かおり・掛志穂・東加奈子・権田あずさ (研究協力者) (2013) 幼児ふれあい体験学習における積極的対児行動を促す指導方法に関する研究 (2) —生徒の振り返りレポートの分析から—. 広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要. 41. 205-212
- (11) 前掲 第1章(3)
- (12) 室雅子 (1999) 中学・高校での乳幼児の接触体験と保育教育の果たす役割. 家庭科教育研究所紀要. 21. 75-85
- (13) 中田佳代子・村田好子・松村京子 (1999) 中学生の幼児体験学習による対児感情の変化—2回体験の効果—. 応用教育心理学研究. (16)22. 41-46
- (14) 藤後悦子 (2001) 高校の「保育」体験学習を通しての子どもイメージの変化. 家庭教育研究所紀要. 23. 108-118
- (15) 伊藤葉子 (2004) 中・高校生の保育体験学習の教育的効果. 乳幼児教育学研究. (13). 1-12
- (16) 中嶋明子・砂上史子・日景弥生・盛玲子 (2004) 高校家庭科における保育体験学習者の意識変容(第1報)—保育体験学習者の意識変容過程の構図化—. 日本家庭科教育学会誌. (46)4. 351-361
- (17) 砂上史子・日景弥生・中嶋明子・盛玲子 (2005) 高校家庭科における保育体

- 験学習者の意識変容（第2報）—生徒の感想文にみる保育体験学習者の経験内容の分析—．日本家庭科教育学会誌．(48)1．10-21
- (18)伊藤葉子（2005）中・高校生の「子どものイメージ」の発達．千葉大学教育学部研究紀要．(53)．85-90
- (19)鎌野育代・伊藤葉子（2008）中学校家庭科における幼児とのふれ合い体験の教育的効果をどのように高めていくのか：アクションリサーチによる検討．千葉大学教育学部研究紀要．(56)．201-208
- (20)鎌野育代・伊藤葉子（2010）子どもイメージと自己効力感の変容からみる保育体験学習の教育的効果．日本家庭科教育学会誌．(52)4．283-290
- (21)金谷尚佳（2012）中学生の保育体験学習に関する探索的研究．追手門学院大学心理学論集．20．13-24
- (22)伊藤葉子（2003）中・高校生の親性準備性の発達．日本家政学会誌．(54)10．801-812
- (23)伊藤葉子（2003）保育教育の変遷と親性準備性．千葉大学教育学部研究紀要．51．147-154
- (24)矢萩恭子（2007）次世代育成としての乳幼児とのふれ合い体験—中学生・高校生の「保育体験学習」に関する実践の検討—．田園調布学園大学紀要．2．125-153
- (25)伊藤葉子（2003）子どもとの相互関係における中・高校生の社会的自己効力感の発達．日本家政学会誌．(54)4．245-255
- (26)前掲 第3章(2)
- (27)前掲 第3章(15)
- (28)伊藤葉子・鎌野育代（2009）家庭科における幼児とのふれ合い体験での中学生の学び—ケアリング教育という視点からの考察—．日本教科教育学会誌．32(1)．41-50
- (29)前掲 第1章(45)
- (30)前掲 第1章(69)
- (31)前掲 第1章(45)
- (32)前掲 第1章(52)
- (33)倉持清美（2014）第1部 第4回シンポジウム基調提案 中高生とのふれ合いは乳幼児に何をもたらすか—研究グループの調査を基に—．金田利子・草野篤子・林薫・松本園子（編集）．保育と家庭科—あたたかい子育て社会をつくるために—．ななみ書房．83-91
- (34)前掲 第1章(45)
- (35)倉持清美・金子京子・阿部睦子・妹尾理子・望月一枝（2009）小学校低学年

- 児とのかかわりを取り入れた“保育”体験学習. 日本家庭科教育学会誌. 51(4).
276-283
- (36)前掲 第3章(22)
- (37)前掲 第3章(23)
- (38)前掲 第3章(24)
- (39)伊藤葉子 (2006) 中・高校生の親性準備性の発達と保育体験学習. 株式会社
風間書房. 15-16
- (40)Powell,L.H., & Cassidy,D. (2007) *FAMILY LIFE EDUCATION : Working
with Families across the Life Span (Second Edition)*. Waveland Press , Inc.
219-220
- (41)Powell,L.H., & Cassidy,D. (2007) 「家族生活教育一人の一生と家族一第 2
版」(倉元綾子・黒川衣代, 監訳). 南方新社. 265-266. (Powell,L.H., &
Cassidy,D. (2007) *FAMILY LIFE EDUCATION : Working with Families
across the Life Span (Second Edition)*. Waveland Press , Inc. 219-220)
- (42)前掲 第3章(40). 222
- (43)前掲 第3章(41). 268
- (44)前掲 第3章(40). 222
- (45)前掲 第3章(41). 268
- (46)前掲 第3章(39). 15-21
- (47)前掲 第3章(39). 20
- (48)National Association of State Administrators for Family and Consumer
Sciences Education : V-TECS. (1998) *National Standards for Family And
Consumer Sciences Education*. 221-230
- (49)前掲 第3章(39). 20-21
- (50)藤後悦子 (2004) 青年期を対象としたペアレンティング教育の導入—アメリ
カのペアレンティングプログラムの例—. 日本家庭科教育学会誌. 47(3).
248-254
- (51)同上
- (52)Cowan,P.A., Powell,D., Cowan,C.P. (1998) *Parenting Interventions : A
Family Systems perspective*. In Damon,W., Siegel,I.E., & Renniger,K.
(Kds). *Handbook of Child Psychology*. 4. 3-72
- (53)高島幼稚園 (2001) 心豊かな幼児の育成をめざして—高校生等との交流の意
義と在り方を探る. 東京都板橋区立高島幼稚園平成 13 年度研究紀要. 4-35
- (54)松村京子 (2005) 中学生との交流が幼児の遊び行動に与える影響. 小児保健
研究. 64(2). 316-321

- (55)岡野雅子 (2006) 中学生・高校生の保育体験学習に関する一考察—幼稚園・保育所側から見た課題—. 信州大学教育学部紀要. 117. 25-36
- (56)前掲 序章(13)
- (57)小川裕子・土屋絵里 (2010) 幼稚園、保育園の立場から見た中・高校生「ふれ合い体験」に関する実態と意識. 静岡大学教育学部研究報告 教科教育学編. 41.153-164
- (58)前掲 第3章(55)
- (59)前掲 序章(13)
- (60)同上
- (61)前掲 第3章(57)
- (62)同上
- (63)秋田喜代美・酒井敏男 (2013) はじめに. 秋田喜代美・第一日野グループ (編著). 保幼小連携—育ちあうコミュニティづくりの挑戦—. ぎょうせい. 1
- (64)藤江康彦 (2007) 生活科における異年齢交流活動の意味：幼少連携の視点から. 関西大学文学部論集. 56(3). 85-110
- (65)齋藤政子 (2008) 保幼小連携において異年齢児が交流する意義—幼少連携教育の実践を通して見たコミュニケーション力の育ち—. 明星大学教育学研究紀要. 23. 55-66
- (66)三浦正雄・馬見塚昭久 (2010) 絵本『お手紙』が取り持つ異年齢交流学習—国語科学習における保幼小連携の試み—. 埼玉学園大学紀要 人間学部編. 10. 359-363
- (67)三浦正雄・馬見塚昭久 (2011) 絵本『お手紙』が取り持つ異年齢交流学習—国語科学習における保幼小連携の試み その2—. 埼玉学園大学紀要 人間学部編. 11. 257-262
- (68)前掲 第3章(63). 1-56
- (69)前掲 第3章(64)
- (70)前掲 第3章(65)
- (71)横松友義・安達保雄・伊勢慎・永原慎太郎・稲益かおり (2006) 異年齢保育に関する体系的研究の重要性. 岡山大学教育学部研究集録. 132. 69-76
- (72)島田知和・田中洋 (2010) 異年齢保育に関する先行研究の概観. 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要. 28. 119-126
- (73)管田貴子 (2008) 異年齢保育の教育的意義と保育者の援助に関する研究. 弘前大学教育学部紀要. 100. 69-73
- (74)Katz,L.G. (1993) *Nongraded and Mixed-age Grouping in Early Childhood Programs*. Editor: Laurie E.Gronlund. *Striving for Excellence: The*

- (75)前掲 第3章(73). 70-72
- (76)同上
- (77)同上
- (78)大久保和子 (1991) 異年齢交流の保育に関する研究(2)—生活を中心に—. 日本保育学会大会研究論文集. 44. 602-603
- (79)吉岡晶子・榊田正子・伊集院理子・上坂元絵里・高橋陽子・佐藤寛子・清宮聡子・渡邊満美 (2002) 幼稚園での異年齢交流. 日本保育学会大会発表論文集. 55. 232-233
- (80)入江礼子・内藤知美・太田佐恵子・井上紀子・杉崎友紀・黒川愛・上田陽子・塩原紀子 (2003) 異年齢交流を支えるティーム保育の検討—指導計画の変容を手がかりとして—. 鎌倉女子大学紀要. 10. 1-9
- (81)坪井敏純・山口郁 (2005) 異年齢保育の子どもたち. 南九州地域科学研究所報. 21. 1-10
- (82)渡辺のゆり (2012) 保育所における「0~5 歳児たてわり保育」の検討—環境構成の視点から—. プール学院大学研究紀要. 52. 187-198
- (83)小方信二 (2012) 異年齢のかかわりを促す園環境の構成. 日本生活体験学習学会誌. 12. 11-23
- (84)小泉栄美・野中弘敏・中野隆司 (2013) 縦割り保育で子どもたちが経験していること—異年齢間の関わりのエピソードをもとに—. 山梨学院短期大学研究紀要. 33. 49-61
- (85)山口葉月・中尾典子・吉村美保・川口央・岩坂ゆかり・井口均 (2013) 幼児期にふさわしい体験や活動とは何かを考える—異年齢交流の中で遊び込める環境づくりの工夫を通して—. 長崎大学教育実践総合センター紀要. 12. 327-342
- (86)塩路晶子・佐々木弘子 (2005) 異年齢交流の視点から見た乳幼児保育—0 歳から 6 歳までの子どもの育ちを見通すために—. 鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編). 20. 103-110
- (87)同上
- (88)同上
- (89)同上
- (90)前掲 第3章(72)
- (91)前掲 第3章(73). 71
- (92)Katz,L.G., Evangelou,D., & Hartman,A.J. (1990) *The Case for Mixed-Age Grouping in Early Education*. National Association for the Education of

Young Children. Washington, D.C.

- (93)Aina,E.O. (2001) *“Maximizing Learning in Early Childhood Multiage Classrooms: Child, Teacher, and Parent Perceptions”* . Early Childhood Education Journal. 28(4). 219-224
- (94)前掲 第 3 章(92). 18(Chapter2. Social Effects of Mixed-Age Grouping. 9-22)
- (95)前掲 第 3 章(93)
- (96)McLain,K.V.M., Heaston,A., & Kitchens,T. (1995) *“A Multiage-Grouping Success Story”* . Early Childhood Education Journal. 23(2). 85-88
- (97)前掲 第 3 章(92). 9-22
- (98)Katz,L.G. (1995) *The Benefits of Mixed-Age Grouping. ERIC Digest*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL.1-5
- (99)前掲 第 3 章(96)
- (100)前掲 第 3 章(39). 1
- (101)金田利子 (2001) 育てられている時代に育てることを学ぶ(1) : 乳幼児期から青年期までの「保育教育」. 幼児の教育. 100(7). 20-29
- (102)金田利子 (2003) まえがき. 金田利子 (編著). 育てられている時代に育てることを学ぶ. 新読書社. 4

第4章

- (1) 前掲 第3章(53)
- (2) 前掲 第3章(54)
- (3) 中澤潤 (2003) 序章：4.行動観察の種類. 中澤潤・大野木裕明・南博文 (編著). 心理学マニュアル観察法. 北大路書房. 5-8
- (4) 能智正博 (2011) 臨床心理学を学ぶ⑥ 質的研究法. 東京大学出版会. 247
- (5) 西條剛央 (2008) ライブ講義 質的研究とは何か SCQRMアドバンス編 研究発表から論文執筆、評価、新次元の研究法まで. 新曜社. 49-54
- (6) 中澤潤 (2003) 1章：時間見本法の理論と技法. 中澤潤・大野木裕明・南博文 (編著). 心理学マニュアル観察法. 北大路書房. 21-22
- (7) 深谷和子 (1965) 性差意識の形成過程 (1) —3歳児の Masculine feminine identification について. 東京教育大学教育学部紀要. 11. 123-132
- (8) 深谷和子 (1970) 性による socialization の成立過程—性意識の研究(そのII)—. 東京教育大学教育学部紀要. 16. 197-213

第5章

- (1) 松村京子 (2005) 中学生との交流が幼児の遊び行動に与える影響. 小児保健研究. 64(2). 316-321
- (2) 伊藤葉子・鎌野育代 (2009) 家庭科における幼児とのふれ合い体験での中学生の学び—ケアリング教育という視点からの考察—. 日本教科教育学会誌. 32(1). 41-50
- (3) 倉持清美・金子京子・阿部睦子・妹尾理子・望月一枝 (2009) 小学校低学年児とのかかわりを取り入れた“保育”体験学習. 日本家庭科教育学会誌. 51(4). 276-283
- (4) 西岡里奈・倉持清美 (2011) 保育体験学習時における中学生の行動. 日本家庭科教育学会誌. 54(1). 23-30
- (5) 小清水貴子 (2010) 高校生が幼児に教える活動を取り入れた保育体験学習. 長崎大学教育学部紀要. 50. 75-86
- (6) 中嶋明子・砂上史子・日景弥生・盛玲子 (2004) 高校家庭科における保育体験学習者の意識変容(第1報)—保育体験学習者の意識変容過程の構図化—. 日本家庭科教育学会誌. 46(4). 351-360
- (7) 砂上史子・日景弥生・中嶋明子・盛玲子 (2005) 高校家庭科における保育体験学習者の意識変容 (第2報)—生徒の感想文にみる保育体験学習者の経験内容の分析—. 日本家庭科教育学会誌. 48(1). 10-21
- (8) 前掲 第5章(1)

- (9) 前掲 第 5 章(2)
- (10)前掲 第 5 章(3)
- (11)前掲 第 5 章(4)
- (12)前掲 第 5 章(5)
- (13)前掲 第 5 章(2)
- (14)前掲 第 5 章(3)
- (15)前掲 第 5 章(5)
- (16)前掲 第 4 章(4)

第 6 章

- (1) 前掲 第 1 章(45)
- (2) 前掲 第 1 章(65)
- (3) 前掲 第 1 章(67)
- (4) 天野美和子 (2014) 幼稚園・保育園における幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」を通しての幼児側の経験. 日本家庭科教育学会誌. 57(3). 196-207
- (5) 天野美和子 (2015) 幼児と中学生との「ふれ合い体験活動」における幼児の経験—幼児は園生活のどのような場面で中学生とふれ合っているのか—. 保育学研究. 53(2). 28-40
- (6) 前掲 第 4 章(4)
- (7) 無藤隆 (2005) 質的研究の三つのジレンマ—「再詳述法」の提案による質的心理学の可能性—. 質的心理学研究. 4(4). 58-64
- (8) 同上
- (9) 前掲 第 4 章(6)

第 7 章

- (1) 前掲 第 6 章(4)
- (2) 前掲 第 6 章(5)
- (3) 前掲 序章(13)
- (4) 同上

謝辞

本博士論文を作成するにあたり、白梅学園大学大学院の先生方、職員の皆さま、そして、白梅で共に学んだ院生の皆さまには、言葉では言い表せないほどのご支援を賜りましたことを、この場をお借りして心より感謝申し上げます。

白梅学園大学大学院では、修士課程からお世話になり今年で7年目の在学となりました。振り返ると、私が今まで通った学校の中で小学校の6年間よりも長い7年という年月をこの白梅に在学して過ごしたことになります。今思うと、長かったような短かったような不思議な感じがいたします。

この白梅での7年の間は本当にいろいろな面で刺激を受け、多くの経験をし、次から次へと遭遇する様々な事象についてこれまで以上に深く考えて行動することの出来た時期であり、私自身にとって大変意味深く充実した年月であったと思います。それと同時に、私がなぜ、何のために博士論文を書くのかという自分にとっての意味と、自分にとっての学位というものの位置づけについて常に自分自身に問い続ける、「修行」のような少し厳しい年月でもあったように思います。

何よりも満足だったのは、修士課程の受験の時に提出した研究計画書のテーマをそのまま継続することができて、この度博士論文の作成に至ったことです。日常生活の中で出会った本当にささやかな問いが研究テーマとなり、大学院で研究をすることによって、修士論文、学会誌投稿を経て様々な研究者仲間と出会い、このような博士論文の形になるのだという経験をすると、そのための多大なご指導をしてくださった先生方の偉大さに、ただただ圧倒されるばかりです。

修士1年目では、金田利子先生の研究室に所属させていただき、ふれ合い体験活動についての基本の多くを学ばせていただきました。私が白梅に繋がったのは金田先生の存在があったからだと思います。先生のパワフルな行動力にも多くの刺激を受けました。心より感謝申し上げます。

そして、修士2年目以降、修士論文作成からこの度の博士論文作成に至るまでの6年間は、無藤隆先生の研究室に所属させていただきました。無藤先生は何事に対しても厳しく、でも、いつも冷静で鋭い視点で適切にご指導くださったおかげで、博士課程において何の迷いもなく研究を進めていくことが出来ました。私は相当に自己中心的で、いつも思い付きで無計画に一人勝手に突っ走ってしまう性格なのですが、それを見抜いておられたのか、いつも静かに丁寧に支えてくださっていたように思います。今振り返ると、社会人であるにもかかわらず、きっと危なっかしい院生であっただろうと思います。無藤先生のご指導がなければ、とても博士論文には辿りつけなかったと思います。本当に温かいまなざしで多くを支えて下さったことを心より感謝申し上げます。

東京学芸大学の倉持清美先生には、この度の博士論文の学外審査員をお引き受けくださいましたことを心より感謝申し上げます。家庭科のふれ合い体験学習については、多くの研究の蓄積をされて様々な取り組みをなさっている倉持先生に審査して頂けたことは私にとって大変貴重で光栄なことでした。この論文の細部にまで何度も本当に丁寧に目を通してくださり、適切なご指摘をいただいたことにより、論文の中で自分では見えていなかったことに気づくことができました。まだまだ課題は多く残されてはおりますが、多くのご助言を頂いたことにより論文が少しずつブラッシュアップされてきたように思います。

小林美由紀先生には、この度の博士論文の主査をお引き受けくださいましたことを心より感謝申し上げます。小林先生には修士課程の受験の際に無藤先生と共に面接を担当していただいたことが、ついこの間のことのように思い出されます。その後、大学院の論叢委員でも多くのご助言をいただき支えていただきました。大学院での小林先生の授業は、私にとって大変関心のある内容で、特に博士課程でのゼミで生命倫理について議論したことがとても印象に残っております。私にとって難しく、重いテーマではありましたが、生命について考える貴重な機会でした。今でもテキストを読み返して何度も考えを深めております。

福丸由佳先生には、この度の博士論文の副査をお引き受けくださいましたことを心より感謝申し上げます。福丸先生は、実は私が初めて自分で探して手に入れて読んだ論文の著者でありました。白梅で先生のお名前を拝見して「本物だ」と感動した記憶が昨日のことのように蘇ってきます。修士課程の臨床発達心理学関連の授業では、私の拙い事例のレポートを何度も丁寧に検討をしてくださいました。また、この博士論文においても鋭い視点からの細やかなご助言をいただき、私にとっての憧れの存在でもあります。博士課程に進学後は臨床発達心理士のための勉強から少し遠ざかっておりましたが、今後、また少しずつ再開したいと考えております。

本論文の研究では、6つの幼稚園、保育所、の先生方のご理解を頂くとともに、多くの園児の皆さま、そして中学生の皆さまに観察のご協力を賜りましたことを心より感謝申し上げます。園で出会うことが出来た貴重なエピソードによって本論文は支えられています。そして、観察場面で出会うことのできた微笑ましい様子を私自身、いつも支えられました。

本論文のエピソードのすべてに目を通して下さり、データの評定者として研究協力して下さった神戸の保育園の河野裕美子先生、京都の保育園の中村頼里子先生にも心より感謝申し上げます。多忙な園の業務の合間に、本当に多くの時間を使ってご協力して下さったおかげで、学会誌論文、博士論文に辿りつくことが出来ました。お二人のご協力がなければ成し得なかった研究だと思っております。今

後とも研究会などで共に学べることを楽しみにいたしております。

また、研究検討会で何度も私の研究の発表の場を与えて下さり、長い時間の検討により、多くの貴重なコメントをしてくださった荒川歩先生、松本光太郎先生、徳田治子先生、他研究会メンバーの皆さまにも心より感謝申し上げます。皆さまのおかげで私の研究へのモチベーションが保てたのだと思います。

そして、職場として多くの理解と励ましを賜り、貴重な経験の機会を与えてくださり、論文執筆の進み具合を気にかけて下さった秋田喜代美先生をはじめ、東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センターのスタッフの皆さまには、様々な面で本当に多くを支えていただきましたことを、この場をお借りいたしまして心より感謝申し上げます。

最後になりましたが、長い大学院生生活を文句ひとつ言わず寛容に静かに見守ってくれた家族に心より感謝申し上げます。

天野美和子

<付録 1 >

幼児のふれ合い行動 42 場面の該当エピソード例一覧

*項目ごとにエピソード各 2 例ずつ例示。ただし件数の少ない項目については 1 例の場合もある。下線は該当ふれ合い行動（本文で使用以外のもの）

*本論文中的表 4-2.1～表 4-2.6 のふれ合い行動 42 項目の①～⑫の項目番号表記に準ずる。

総合的学習の時間の「職場体験」におけるエピソード

① 幼児が中学生を遊びに誘ったり、何かをねだったりする場面 (36 件、4.8%)

「もっとやってー」(#C1-(3)-13)

3 日目 AM10:50～、園庭。3 歳児クラス。中学生：MJ

園庭では、中学生 MJ がそばに集まって来た 4、5 人の子どもたちを一人ずつ後ろから脇を抱えて持ち上げて、「ゆーらゆーら、ビューン、グルグルー、遊園地だぞー」と言いながら子どもを揺らしたり、一緒に走ったり回ったりしていた。子どもたちは「キャアキャア」と声を出してはしゃいでいた。MJ が「はい、おしまい。次の子ね」と言って一人の男児を地面におろそうとすると、その男児は足をバタバタさせながら「もっとやってー」と言っていた。MJ は「もっとやるの？あー、でも、次の子が待ってるからね」と言って男児を地面におろして次の子どもを抱きかかえていた。

「お姉さんにブランコを押してもらおう」(#E2-(5)-45)

5 日目 AM10:25～、4 歳児保育室。4 歳児クラス。中学生：FR

雨があがったので園庭で遊ぶことになった。男児 N と女児 U は外靴に履き替えると真っ先にブランコに向かった。中学生 FR が園庭に出てきてブランコのそばを通りかかったとき、ブランコに乗っていた男児 N が「おねーさん、こっち来てー」と大きな声で呼んだ。FR がブランコのほうに来ると N 児が「ねえ、前みたい、またビューって押して」と言った。FR はブランコに乗っている N 児の背中をはじめはそうっと押し、少しずつ強めて押していた。N 児は隣のブランコに乗っている U 児に向かって「わー、すごい高いよー、U ちゃんも押してもらいな」と大きな声で言った。U 児は自分でブランコをこいで乗っていたが、FR は U 児の方にも行き、U 児の背中ではなくブランコの鎖の上の方を手で持て揺らした。すると U 児がブランコの座る所からずり落ちてしまった。FR さんは慌ててブランコを止めて U 児の体を支えて「あー、大丈夫？」と声をかけた。U 児は「う

ん」と言ってブランコに座りなおした。FR が再びブランコの鎖の部分を持って揺らそうとすると、U 児は「もういい。それ、ヤダ」と言って FR が鎖の部分を持って動かそうとするのを指差した。FR は「あ、ごめんね」と言って少し離れて U 児が自分でこぐのを見ていた。隣のブランコに乗っていた N 児が「おねーさん、こっち、もっと押してー」と言ったので FR さんは N 児の方に行き、N 児の背中を押した。N 児のブランコは大きく揺れ、N 児ははしゃいでいた。U 児は自分でブランコをこいで N 児のブランコと同じくらい揺らしてはしゃいでいた。

② 幼児が中学生と身体接触する場面（90 件、12.1%）

「イケメン（その1）」(#A-(1)-1)

1 日目 AM9:00～. 遊戯室. 4 歳クラス・5 歳クラスの合同. 中学生：FN

職場体験の一日目である。中学生らはそれぞれ自分の担当することになっている保育室へ向かう。この日の朝は、4 歳児と 5 歳児のクラスが遊戯室を合同で使い、思い思いの遊びをしている。

中学生らが遊戯室前の廊下を通ると、遊戯室で遊んでいた一人の男児が、「あ、イケメンだっ」と叫んで、廊下に飛び出してきた。すると遊戯室で遊んでいた別の男児が「えっ、イケメンきたの?」と言って、廊下の方に走り寄った。他にも数人の子どもが廊下の方に走って行った。その中の一人の女児が、男子中学生がすでに通り過ぎていなくなった廊下を覗いて「えー、イケメンー? どこ行ったの?」と言いながらキョロキョロと辺りを見ていた。

そこへ女子中学生 FN が遊戯室にやって来た。FN は子どもたちに「おはよう」と声をかけた。数人の女児が FN のそばに寄って顔を見上げていた。そのうちの一人の女児が FN の足に勢いよく抱きついて「会いたかったよー」と言った。FN さんは立つバランスを崩しそうになりながらもなんとか耐えて、足に抱きついてくる女児の頭をなでながら、笑顔で「いっぱい遊ぼうね」と声をかけた。すると、先ほど「えー、イケメンー? どこ行ったの?」とキョロキョロしていた女児も FN のそばにやって来た。そして「お姉さんもいるんだあ、さっきね、イケメンがいたんだって」と言った。FN は笑いながら、「えっ、イケメンがいたの? どこ行ったんだらう?」と言った。

「喋ってないで手伝ってよ」(#A-(5)-47)

5 日目 AM10:00～. 4 歳クラス保育室. 4 歳クラス. 中学生：FN

4 歳クラスの女児 3 人と中学生 FN が机でカルタをやろうと準備をしていた。

そのうちの一人の女兒 R が「私が読むから、みんな取ってね。お姉さんも取ってね。」と言った。FN は「私、取る人ね。分かった。」と答えた。カルタを読む役の R 児は一人でせっせと絵のある方のカルタを机に並べていた。しかし他の二人の女兒らは、FN の髪を触ったり引っ張ったり、膝にのったりしながらお喋りをしていた。R 児は、「喋ってないで、みんなも並べるの手伝ってよ。」と言った。FN が「ほら、R ちゃんが一人で並べてくれてるじゃん。みんなでやんなきゃね」と言って、ようやく二人の女兒らもカルタを並べ始めた。

③ 幼児が中学生と目が合ってニッコリ微笑む場面 (9 件、1.2%)

「なんで、声でないの？」(#B-(2)-9)

2 日目 AM9:20～. 年中組保育室. 年中児. 中学生: MD

中学生 MD は、窓際に吊るして乾かしていた七夕飾りを、腰に手を当ててじっと見ていた。そのすぐそばの廊下にある小型の滑り台では、年中組の女兒 Q 児と R 児が遊んでいた。Q 児は滑り台の上に立つと、MD の方を見て「あー、お兄さんだあ」と言って、急いで滑り台を滑り降りると、七夕飾りをじっと見ている MD のそばに行き、「おにーさーん」と声をかけた。MD は、Q 児の顔を見てニッコリと笑った。Q 児もニッコリと笑った。Q 児は MD に「なんで、声でないの？」と言った。MD は「でるよ」と笑顔で言った。Q 児は「あっ、声がでた。お兄さんだ」と言った。MD は、その後もしばらく腰に手を当てたままの状態七夕飾りをじっと見ていた。Q 児は窓ガラスの廊下側に行き、MD の顔の前で両手を振った。そして再び保育室側に戻ると、七夕飾りを指差して「わたしのはこれだよ」と言った。MD は Q 児が指差した七夕飾りをのぞき込んでいた。滑り台で遊んでいた R 児が、「Q ちゃん、滑り台しないのー？」声をかけたので、Q 児は滑り台のところに戻った。

「“おはなし会”が始まるまで」(#E2-(2)-14)

2 日目 AM9:20～. 4 歳児保育室. 4 歳児クラス. 中学生: FR

まもなく、“おはなしの会”(地域のボランティア)の先生が来て絵本を読んでくれる時間である。子どもたちはトイレを済ませて、保育室の中央に敷かれたゴザに集まり、座って待つことになっていた。男児 G は、ゴザの端に座り、すぐそばに立っていた中学生 FR の顔をじっと見上げていた。FR は G 児がじっと見ていることに気づいていない。FR は手持無沙汰な様子で、手に持ったハンドタオルをねじってみたり、開いてたたみ直してみたりしていた。しばらくして FR は

G児と視線があった。するとG児はニコッと笑ってFRに「こうやって」と言いながら、両手でタオルをもつような真似をして、それを自分の口元に当てるようなしぐさをして見せた。それを見たFRは、ねじって細長くなった状態のタオルの両端を手で持ち、自分の口元に当てて見せた。G児は笑いながら見ていた。ちょうどそこに“おはなしの会”の先生が保育室にやってきたため、G児は前を向いて座りなおし、FRも座った。

④ 幼児に揉め事やケガ等が起きないように事前に中学生が関わる場面 (4件、0.5%)

「ひもとおし」(#A-(3)-35)

3日目 AM8:40～. 3歳クラス保育室. 3歳クラス. 中学生: MS

登園してきた子どもたちは保育室で思い思いの遊びをしていた。この日職場体験3日目の中学生MSが9時になって保育室にやってきた。MSは子どもたちに「おはよう」と声をかけながら、“ひもとおし”で遊んでいる男児Aのそばに座った。A児は「うまく、とおらないんだよね」とつぶやくように言いながら真剣な表情でやっていた。MSはその様子をそばで見ている。そこへ男児Gが来て、A児がやっている“ひもとおし”に手を伸ばして触ろうとした。MSはG児が、一生懸命一人でやっているA児の邪魔をしようと思ったのか、G児が伸ばした手を払いのけるようにしてA児がやっている“ひもとおし”をG児が触らないようにした。しかし、G児はまた手を伸ばして触ろうとした。MSは再びG児の手を遮るようにして触らせないようにした。するとG児は「あのね、かさなってるからできないんだって」と言った。その“ひもとおし”のおもちゃは、折りたたみ式になっており、広げて縦長の状態にしなければ、紐を通す穴が重なり合ってしまうので上手く紐が通らない構造になっていた。それを聞いたMSはA児に「あー、かさなってるってできないんだって」と言った。その後、G児が広げて組み立てるのを手伝い、A児は紐を通すことができた。

「えー、片づけちゃうの?」(#A-(4)-42)

4日目 AM10:20～. 5歳クラス保育室. 5歳クラス. 中学生: MG

4人の男児H児、I児、J児、K児と中学生MGがジェンガをしていた。そこへ男児Qがやってきて、積みあがったジェンガに手を伸ばし触ろうとした。MGはQ児の手を押さえて触るのを止めさせた。男児Qは、ジェンガを触ろうとするのを止めると、そのままMGの膝の上に座った。Q児はしばらくおとなしくMG

君の膝で座っていたが、再びジェンガに手を伸ばし触ろうとしたので、MGはQ児の手を押さえ、「Q君もやるの？やるんだったら、みんなでジャンケンして順番決め直さなきゃ」と言った。その横で、H児とI児が何やら、もめている様子であった。最初はH児とI児が二人でヒソヒソしゃべっていたが、しばらくすると椅子に座ったままで、足を互いに蹴り合いはじめた。H児が「イタイ、けるなっ」と言うと、I児は「そっちがけたんだろ」と言い返していた。MGはH児とI児がもめているのに気づき、「ケンカすんだったらジェンガやめるか？」と言った。するとI児が「だって、H君が僕の足、蹴ってくるんだもん」と言った。H児は「蹴ってないもん」と言い返した。MGは、「離れて座れば？」と言ってジェンガを箱に入れて片付けようとした。子どもたちは口々に「えー、片づけちゃうの？」と言った。MGが「どうすんの？やるの？」とかずねると、子どもたちは「やるー」と答え、MGの膝に座っていたQ児も含めて6人で順番決めのジャンケンが始まった。

⑤ 幼児の話に中学生が耳を傾ける場面（16件、2.1%）

「食事中のおしゃべり（その1）」(#E2-(2)-21)

2日目 AM11:15～、4歳児保育室、4歳児クラス、中学生：FR

この日、中学生FRはイルカグループの子どもたちと一緒に給食を食べることになっていた。FRが椅子を持ってくると、男児Nが自分の右側を手で示しながら「こっち来てー」と呼んだ。そのときFRはちょうど男児Nのそばを椅子をもって通りかかるところだった。すると、N児の斜め向かいに座っていた男児Gが、自分の左隣を手で示しながら「おねえさん、こっちで食べよー」と言った。FRは立ったまま少し考えていた様子であったが、「今日はこっちにするね」と言ってN児の右隣に座った。N児は足をバタバタさせてニコニコ笑っていた。

食事が始まるとN児は、「あのね、パパとママがねお仕事してるときにね、すごい怖いテレビ見たんだよ。それでね、ぼくね、すごいね、怖くなったんだよ」と皆の方を向いて話した。FRは食べながら小さくうなずいて聞いていた。すると今度は男児GがFRさんの方を見ながら、「あのね、ぼくなんかねー、あのねー」と大きめの声で話そうとした。ちょうどそのとき、FRは、右隣に座っていた男児Hがおかずを少し机にこぼしたのに気づき、ティッシュペーパーを取りに席を立った。そして机の汚れを拭き取っていた。

「食事中のおしゃべり（その2）」(#E2-(2)-22)

2日目 AM11:25～. 4歳児保育室. 4歳児クラス. 中学生:FR

男児 G が FR さんの方を見ながら「ぼくのお母さん、まだ結婚したばかりなんだよ」と言った。FR は、話している G 児の顔を見ながら軽くうなずき、黙って給食を食べていた。すると隣に座っていた女児 C が、「えー、そんなことないでしょー」と大きな声で言った。女児 C は、隣のグループの女児 A に、「ねえー、G 君のお母さん、まだ結婚したばかりなんだってー。そんなことないよねー」と言った。女児 A は、「えー、だって、G 君、もっと前からいたじゃん。あのね、パパとママはね、G 君が生まれるずっと前に結婚してるんだよ。結婚したら、赤ちゃんが生まれるんだよー」と言った。女児 C は、「そーだよー。ねえ、ハーフって知ってる？ハーフってね、アメリカ人と日本人が結婚してね、それでね、子どもが生まれてね、そしたら半分为アメリカで半分为日本の子どもになってね、えっとね、それがハーフなんだよー」と言った。男児 G は、話している女児らの顔をキョロキョロと見ながらも、特に喋らず給食を食べていた。FR は、いろいろと喋っている女児らを見ながら、黙々と食べていた。

⑥ 幼児が中学生に手伝ってもらったり、教えてもらったりしている場面 (60件、8.1%)

「“汗の出る穴”さがし」(#C2-(1)-2)

1日目 AM9:35～. 4歳児クラス保育室. 4歳児クラス. 中学生:FZ

“朝の集まり”の時間に、保育園の保健の先生から「汗の話」を聞くことになっていた。保健の先生が、子どもたちに人の体には汗が出てくる小さな穴がたくさんあるという話をし、皆で自分の腕や足をよく見て汗の出る穴を探すことになった。子どもたちはそれぞれ、自分の腕や足の皮膚をじっと見て「あったー」「毛がはえてるー」など口々に声を上げながら“汗の出る穴”を見つけていた。一人の女児が中学生 FZ に自分の腕を見せて「ねえ、見て、ある？」と訊ねていた。FZ は女児の腕のあちこちを指差して「ほら、これだよ」と教えていた。

「パーカって言ったら、キリンになるよー」(#C2-(2)-8)

2日目 AM11:10～. 4歳児クラス保育室. 4歳児クラス. 中学生:FY

プールから出て、シャワーで体を流してもらった子どもから、自分でタオルで体を拭き、着替えが終わった子どもから給食の準備をし始めている場面である。着替えやプールバッグの片付けを着々と済ませて、テーブルで絵本を読んで待つ

いる子どももいれば、まだ裸のままタオルを振り回して遊んでいる子どももいた。中学生 FY は、保育士に促されて、まだ体が拭くことができていない子どもを手伝っている。

男児 E は、いつまでもタオルを振り回して遊んでいるので、FY がそのタオルを取り上げて、E 児の頭を拭いてやろうとしていた。そのとき E 児は FY に向かって「バーカ・・・」と言った。ちょうどその時、そばを通りかかった担任保育士と E 児は視線が合った。そのとたん E 児は「って言ったら、カバになるよー」と続けて言った。FY はその隙に、E 児の頭や体を素早く拭いた。

E 児は体を拭いてもらいながら、「バーカって言ったら、キリンになるよー、ハナからキリン」と続けている。FY は「早く拭いて服着ないと風邪ひくよー。ごはんも食べられないじゃん。」と言う。

E 児はようやく服を着て、給食のためのテーブルの席に座った。テーブルは 6 人ずつのグループで座ることになっている。E 児は FY に向かって「お姉さん、ぼくのグループで食べよー」と言うが、保育士が「今日は、お給食の準備が一番早かったウサギグループでお姉さんに一緒に食べてもらいますよ。」と言ったため、FY は、この日準備の遅かった E 児のグループには行かなかった。E 児は「あーあ、こっちがよかったのにー」と、ふてくされたように言った。

⑦ 幼児が自分に出来ないことを中学生に訴えて助けを求めている場面 (8 件、1.1%)

「缶バッヂがとれない」(#C1-(2)-2)

2 日目 AM9:20～. 3 歳児クラス保育室. 3 歳児クラス. 中学生: MJ

“朝の集まりの時間”の準備のために、皆でおもちゃを片付けたり、机や椅子を並べたりしている場面の様子である。女兒 F が胸に付けていたキャラクターの缶バッヂ(おそらく家から付けて来たと思われる)を自分で外そうとしているが、なかなか上手く外れない様子であった。

女兒 F : 服に付いている缶バッヂを引っ張りながら中学生 MJ のそば(MJ の背後)に行き、「とれない」と小さな声で言った。

MJ : 椅子を並べており、そばにやって来た女兒 F に気づいていない様子であった。

女兒 F : MJ の正面に行き、缶バッヂを引っ張りながら「とれないの」と、MJ の顔を覗き込むようにして、先ほどよりも少し大きめの声で言った。

MJ : 「どうしたの? とれないの? とっちゃっていいの?」と言いながら、F 児の正面にしゃがんで外すのを手伝うが、安全ピンがなかなか外れない様子で「あ

れ、これ結構固いね。」と言いながら外そうとしていた。ようやく外れ、F児に外した缶バッヂを手渡す。

女兒 F : 黙って缶バッヂを受け取り、急いで自分のロッカーに行き、カバンの中にしまった。

「食事場面 (その3)」(#E1-(3)-49)

3日目 AM11:45～. 4歳児保育室. 4歳児クラス. 中学生: FM

おかわりの時間になり、おかわりをしたい子どもたちは配膳台の前に並びに行つた。おかわりに行こうとして席を立った女兒 D は中学生 FM のところに行き、照れたような表情をしながら小さな声で「ねえ、さっきのサラダの名前、なんだっけ?」とたずねた (おかわりをするとき、何が欲しいのかを言わなければならないため)。FM は、「サラダ? あー、おかわりにいくの?」と言って少し考えて「なんだっけ?」と言いながら壁に貼ってある献立表を見に行き、D 児にサラダの名前を教えていた。

FM が席に戻ると T 児が FM さんに「ぼくね、ゴニョニョの進化したやつもってるー」と言った。FM は「ゴニョニョってどんなモンスターだったっけ?」と首をかしげていた。

窓の外を見ていた女兒 A が「あ、セミが飛んできた」と言った。FM は「シミ?」と聞き間違えたらしく不思議そうな顔で A 児に聞き返した。A 児は笑いながら、「セ・ミ。セミ」と言った。

T 児が「ポケモンって何曜日だっけ?」と言うと男児 G が「水曜日」と答えた。T 児が「あれ、今日って何曜日?」とたずねると FM が少し考えてから「水曜日」と答えた。T 児は「水曜日? 今日だー」と大きな声で言った。

⑧ 幼児が中学生の指示や言うことを素直に聞いている場面(22件、3.0%)

「集まりの時間」(#B-(1)-6)

1日目 AM10:50～. 年中組保育室. 年中児. 中学生: FC

ようやく製作の片付けが終わり、子どもたちは保育室に集まって円になって座つた。グループごとに皆の前に立ってグループの中の欠席者の報告をする“お休みしらべ”が始まった。下を向いたり、横を向いたりして少し声が小さかったグループの子どもたちに先生は、「ほら、ちゃんとお姉さんの方を見て言わないと、聞こえないでしょ」と声をかけた。そのグループの子どもたちはもう一度、お姉さんの方を見て、大きな声で報告していた。中学生 FC は笑顔で頷きながら聞いて

ていた。その途中で一人の男児が立ち歩いたので、FCは座るように声をかけた。男児はすぐに元の場所に座った。

“お休みしらべ”が一通り終わると、夏祭りで踊る“ジャブジャブ音頭”の稽古が始まった。FCも一緒に踊っていたが、この日初めてで振りがわからなかったためか、先生や周りの子どもたちの振りを見ながら踊っていた。振りを覚えていない子どもたちのなかには、FCさんを見て真似して踊っている子どももいた。

「ケイドロ（その2）」(#B-(2)-11)

2日目 AM10:20～. 園庭. 年長児. 中学生: MA

七夕飾りの製作が終わった年長組の男児8人と中学生MAが園庭に出てきた。男児らは各自、赤白帽を手に持っている。MAが「一列にならんで、“けいさつ”か“どろぼう”か決めるから」と言うと、子どもたちはすぐに一列に並んだ。MAは子どもたちの先頭から順に頭を触りながら「“ケイ”“ドロ”“ケイ”“ドロ”・・・」と言って役を決め、「じゃあ、“ケイサツ”になったひと、帽子、白にして。“ドロボウ”のひとは赤ね」と言って“ケイドロ”を始める準備がスムーズに整った。

一人の男児が「お兄さんはどっちなの?」と言った。MAが「あ、じゃあ、あれ、最後の人ってどっちだった?」と訊ねると列の最後に並んでいた男児が「ぼくは“ドロ”だった」と答えたのでMAは自分を指差して「じゃあ、“ケイサツ”だな」と言った。そこへ、保育室から一人の男児が園庭に出てきて「ケイドロやるの?入れてー」と言った。MAは「じゃあ、“ドロボウ”ね。あ、帽子かぶって赤にして」と言った。その男児は靴を履きかえようとして、「あ、帽子とってくる」と言って保育室に赤白帽子を取りに戻った。MA君と他の男児らは先に“ケイドロ”をはじめた。

⑨ 幼児が中学生に褒めてもらっている場面 (15件、2.0%)

「七夕飾り作り（年中組）」(#B-(1)-4)

1日目 AM10:30～. 年中組保育室. 年中児. 中学生: FC

年中組では牛乳パックに色紙を貼ったものに吹き流しをつけた七夕飾りを作っていた。前日からの続きの製作だったようで、ほとんどの子どもたちが仕上げをしている状況であった。中学生FCは、先生の手伝いで仕上がった七夕飾りを集めて糊を乾かすために保育室の隅に吊り下げているところだった。一人の女児が仕上がった飾りを持ってFCのところに行き、「せんせい、できた。みてー」と言って七夕飾りを見せた。FCは「ほんとだ」と言って微笑みながら女児の頭を撫

でた。そしてその女兒から飾りを受け取った。

「ねー、みて」(#C1-(3)-11)

3日目 AM10:00～. 園庭. 3歳児クラス. 中学生: MO

朝の外遊びの時間、園庭のあちこちで泥遊びをする子どもの姿が見られた。中学生 MO は、子どもたちと一緒に泥遊びをしている。

男児 C : ペットボトルに泥土を入れながら「まだ入るよ、まだ入るよ」

MO : いっぱいになりかけたペットボトルを見ながら、「どうかなあ、いっぱいだよ。」

男児 C : 「だめ、もっと入れるの。」と言って、MO にも入れさせる。

女兒 D : 男児 C と MO のいる場所の近くにある鉄棒で、ブタのまるやきをやりながら、「ねえ、見てー、ほらー、見てってー」と大きな声で叫んでいる。

MO : ペットボトルに泥土を入れながら、女兒 D のほうをチラッと見るが、特に反応はせず、泥遊びを続ける。

女兒 D : 鉄棒を止めて、怒ったような表情で、鉄棒のそばに置いておいた緑色のバケツの中を MO と男児 D のほうに向けて、「みてー、お団子いっぱい、ほらー」と大きな声で言った。

MO : 立ち上がって女兒 D のバケツの中を見て、「ほんとだ、たくさん作ったね」と言った。

⑩ 幼児が中学生に注意されている場面 (20件、2.7%)

「カブトムシ」(#A-(4)-38)

4日目 AM9:00～. 5歳クラス保育室. 5歳クラス. 中学生: MG

数人の子どもたちがカブトムシの飼育ケースのそばにあつまって、中をのぞきこんでいた。中学生 MG も子どもたちと一緒にのぞきこんでいた。

そのうちの当番の男児がエサ用のゼリーを新しいものに入れ替えていた。別の男児 M が手を伸ばしてカブトムシをつかんでゼリーの上に乗せて「エサたべてよー」と言った。すると女兒 U が「いいのよー、ダイエットなんだから」と言った。手を伸ばしてカブトムシを触っていた M 児が「たべてるところ、みたい、ほら、エサだぞ、たべろー」と言って何度もゼリーの上にカブトムシを乗せていた。MG は、「あんまりずっと触っていると、弱っちゃうぞ」と言った。他の数人の子どもたちも口々に「そうだよ、ずっとさわってちゃダメなんだよ」と言った。しかし M 児はまだ、「たべろー、エサだぞー」と言ってカブトムシを触っていた。すると女

児 U が「このこ（カブトムシのこと）、マツコデラックスみたいだからいいんだよ。ダイエットしなきゃいけないんだから」と言った。そこに担任保育士がやってきて、「あれ、もう、エサ入れたんでしょ？だったら早く、フタ閉めておいてね。M 君、もうおしまいにして。カブトムシ、おなか減ったらちゃんと自分で食べるから。」と言った。ようやく M 児はカブトムシをケースの中の止まり木に置いた。すると MG は「はい、もうおしまいね」と言ってケースにフタをし、飼育ケースを棚に移動した。

「片付け」(#B-(1)-5)

1 日目 AM10：40～. 年中組保育室. 年中児. 中学生：FC

年中組では子どもたちが七夕飾りの製作をしていたが、先生が、そろそろ朝の集まりをするので片付けをするようにと声をかけた。ほとんどの子どもは片付けをはじめたが、何人かの子どもたちはまだ製作を続けていたり、道具を片付けながらお喋りをしていたり、仕上がった七夕飾りを眺めていたりしており、子どもたちは中学生 FC から「ほら、集まってだつて。片付けて集まんきゃ」と声をかけて促されていた。

① 幼児が中学生の普通の遊び方・言葉使いにふれる場面（8 件、1.1%）

「トランプで“ばばぬき”」(#A-(4)-39)

4 日目 AM9：20～. 5 歳クラス保育室. 5 歳クラス. 中学生：MG

男児 V と、男児 W が中学生 MG のところにやってきて、「トランプやろう」と言った。MG は「いいよ、どこでやる？」とたずねた。男児 W が「ここ、机、空いてるから、V 君トランプ持ってきてー」と言った。トランプを取って戻ってきた V 児は「なにやる？“ばばぬき”でいい？」とたずねた。V 児、W 児のほかに男児 X 児と Z 児も加わって、合わせて 5 人で席に着こうとした。X 児が MG に「お兄さん、ねえ、どこ座んの？」とたずねた。MG が席を決めて座ると X 児はすぐに MG の膝に座った。MG は「え、ここに座られるとできないでしょ」と言った。男児は笑いながら MG の膝を下り、椅子を取りに行き MG のすぐ隣に置いて座った。

子どもたちからの指名で、MG がトランプをきって子どもたちに配る役になった。MG はカードを 2 等分して、左右の手に半分ずつ持ったカードを机の上に伏せ、左右の手でパラパラと器用にカードをきった。子どもたちはそれをじっと見て「すごい、じょうずだね」、「ぼくのパパもできるよ」、「ぼく、ふつうのやつし

かできない」などと口々に言っていた。MGはカードをきり終ると、「今日はいまぐわいだった。この前はミスったもんな」と言って笑いながら手慣れた様子でカードを皆に配り分けた。

子どもたちは配られたカードを手にもって、同じ数字のものを探し2枚ずつ組にして机の中央に出した。MGは、一人の男児が出したカードの組み合わせをチラッと見て「あれ、いま捨てたの違ってるよ」と言った。男児Zが「あ、ぼくだ、あいよっ」と言ってやりなおした。

ジャンケンをして男児Vが勝ったのでV児からのスタートであった。V児は「じゃあ、ぼくからね」というと、隣の男児の手に持って広げたカードから一枚のカードを選び取った。するとMGが「え？どうしてV君がカード取るの？ジャンケンで勝ったんじゃない？勝った人は、取ってもらうんじゃないの？」と言った。V児は「そーなの？勝ったらカード取っていいのかと思った。もう取っちゃったよ」と言った。MGは笑いながら「まあ、いいか」と言ってそのまま続けた。

「泥んこの手」(#C1-(3)-14)

3日目 AM10:50～、園庭、3歳児クラス、中学生：MJ、MO

園庭で泥んこ遊びをしていた子どもたちのそばを中学生MJとMOが通りかかった。その中の一人の女児が、泥んこの両手をこすり合わせながら中学生らのそばに駆け寄り、「あのね…」と何かを話しかけようとしていた。MJはその女児と向き合おうと、降参という素振りで両手をあげて、おどけた様子で「おっとー、武器はもっていない、抵抗はしないから、頼むからその手でさわらないでくれー」と笑いながら言った。その女児はMJのその様子が面白かったのか、笑いながら泥んこの両手をわざとMJの方に向けてパーッと開いて見せた。MJは笑いながら「うわっ」と言って少し後ずさりしていた。その様子を見ていた泥んこ遊びでしゃがんでいた三人の子どもたちも立ち上がってMJの方に泥んこの手を開いて「みてー」と言って見せていた。MJと一緒にいたMOは笑いながら、さりげなくその場を離れていた。子どもたちはMJには泥んこの手で触れるような素振りを見せてはしゃいでいたが、MOにはしようとしなかった。

⑫ 幼児が普段はいない中学生の存在に、はしゃいでいる場面（12件、

1.6%)

「イケメン (その2)」 (#A-(1)-14)

1 日目 AM11:20～. 4歳クラス保育室. 4歳クラス. 中学生: FN

保育室でままごと遊びをして遊んでいた一人の女兒が、保育室前の廊下を通りかかった男子中学生を見て廊下の方へ走り寄って、「あ、あのひと、イケメンだよー」というと、ままごと遊びを一緒にやっていたもう一人の女兒もやってきて、その男子中学生に向かって「イケメン」と大きな声で言った。積み木で遊んでいた数人の男児もやってきて一緒になって「イケメン、イケメン」と大きな声で口々に言った。すると保育士が、「積み木とままごとやってたの誰？片付けてね。大切なお話をするから集まるからね」と声をかけたので、廊下付近に集まっていた子どもたちは保育室に戻り片付けを始めた。

「朝の登園時の様子」 (#C1-(2)-1)

2 日目 AM9:00～. 5歳児クラス保育室. 5歳児クラス. 中学生: MF、FT

職場体験 2 日目の中学生らが園庭や保育室で登園して来る子どもたちにあいさつをして迎えていた。

保育室では、すでに登園している子どもの7～8人が大きな声を合わせて「よいしょ、よいしょ」と言いながら、男子中学生 MF を取り囲んで、MF の手やシャツ (中学校の体操服) の裾を引っ張りながら保育室のあちらこちらを歩きまわっていた。子どもたちに取り囲まれて引っ張られている MF 君は、「暑いよ～」と言って苦笑いをしていた。

MF が歩くのを止めると、MF のシャツを引っ張っていた子どもの一人である男児 P が MF に、「ねえ、きみ、なんてなまえ？」とたずねた。MF は「〇〇〇」と自分の名字を答えた。するとまた別の男児 Q が「ねえ、あのお姉ちゃんと同じ学校？」と園庭で登園してきた子どもを迎えていた女子中学生 FT を指差して言った。MF は「うん、そうだよ。」と答えた。すると、Q 児が「なんて学校？」とたずねた。MF は「〇〇中 (中学)」と答えた。子どもたちが MF に「どこ？」とたずねると、MF は少し辺りを見渡してから方角を確認したのか、「あっちのほう。」と言って学校のあるらしい方向を指さした。子どもたちは「ふーん。」と言うと、別の子どもが再び MF の手を引っ張りながら「よいしょ、よいしょ」と言い始めた。それにつられるようにまた子どもたちは口々に「よいしょ、よいしょ」と言いながら MF を引っ張り始めた。

一人の子どもは MF を引っ張りながら「〇〇中、ぼく知ってる。あのね、じーじの家の近くなんだよ。」と言った。MF は「そうなの？」と言ったが、その声は

子どもたちの「よいしょ、よいしょ」という大きな声にかき消されていた。

⑬ 幼児が他児よりも中学生を特別優遇した扱いする場面（2件、0.3%）

※本項目は該当件数が少ないため1例の例示とする

「お姉さんの髪」（#A-(4)-40）

4日目 AM9：50～. 4歳クラス保育室. 4歳クラス. 中学生：FN

女兒 E が中学生 FN に「おねえさん、カルタやろー」と言いながら FN の手を引っぱって机のところにつれていき、「ここ座って」と言って椅子を引いた。FN がその椅子に座るまえに一人の男児がその椅子に座った。すると女兒 E は、その男児に強い口調で「だめっ、そっち行って」と、別の椅子に座るように言った。

FN が椅子に座って「じゃ、やろう」と言って、カルタを箱から出した。女兒 E はカルタの準備をしている途中で何度も FN の背後に行き、束ねている髪を触っていた。FN は髪を触られても特に気にしない様子で、でも時々首を振りながら他の子どもたちとカルタを広げていた。FN さんが「はい、これでいいか。誰がよむの？」と子どもたちに訊ねた。FN さんが読む役になり、カルタを読んだ。子どもたちは読み上げられたカルタを素早く見つけてどんどんと取っていった。6、7枚目にきたあたりから女兒 E は席を立てて FN の背後に行き髪を触り始めた。FN は「E ちゃん、みんなに取られちゃうよ、やらないの？」と言われ、「やってるよー」と言いながら FN の髪を触っていた。そのうち女兒 E は、FN さんの髪留めを外してしまった。FN は髪を触りながら「もー、なんだよー」と言って E 児から髪留めを取り返し、束ねなおしてカルタを続けた。

⑭ 幼児が中学生の言動を真似ている場面（10件、1.3%）

「帽子しとかないとね」（#A-(2)-28）

2日目 AM10：30～. 園庭. 2歳クラス・3歳クラス・4歳クラス. 中学生：MU、MS

中学生 MU、MS と子どもたちは、サッカーをひと休みして木陰で涼みながら座っている。MS は被っていた帽子を脱いで、団扇のようにして扇ぎながら「アツー」と言って暑そうに顔をしかめていた。その様子を見ていた子どもたちは、MS のしぐさを真似て同じように「アツー」と言いながら、被っていたカラー帽子を脱いで同じく団扇のようにして扇いだ。子どもの一人が、「帽子脱いだ方が暑くないわ」と言った。MS はそばに座っていた別の子どもに、「暑いだろ？帽子とれば？」と言うと、また別の子どもが「ダメなんだよ、あついときは帽子しとか

ないとね」と言った。

「お・し・ま・い・だよ」(#A-(5)-49)

5日目 AM10:30～. テラスのプール(たらい). 1歳クラス. 中学生: ME

1歳クラスの子どもたちがテラスに置かれた水の入ったたらいで水遊びをしていた。その近くにアゲハチョウが飛んできた。MEはアゲハチョウを指差しながら「あ、チョウチョウだ」と言うと、何人かの子どもたちはしばらくの間、アゲハチョウの方を見て指さしたり、じっと目で追ったりしていた。

アゲハチョウがどこかへ飛んで行ってしまい、MEは再びジョウロに水を汲んで、子どもたちの背中にかけてやっていた。MEに水をかけてもらった一人の女児は、笑ってはしゃぎながらたらいの中の水を足でバシャバシャとさせてMEに水を飛ばしていた。MEは向かい合っていたその女児に両手を差し出して両手をつなぎ「もう、おしまいね」と言った。でも女児はMEと両手をつないだまま、さらに激しく足をバシャバシャさせて水を飛ばし続けていた。MEはつないでいた手を離すと今度はMEの両手をその女児の両頬にあてて女児の顔を見ながら「お・し・ま・い・だよ」と先ほどよりも少し大きめの声でゆっくりした口調で言った。すると、すぐそばでその様子を見ていた近くにいた一人の男児がニコニコ笑いながらやって来て、ME女児にやっていたのと同じように、その女児の両頬にそっと手を当てた。

⑮ 幼児が普段園にいない中学生の存在に気づき意識する場面(7件、0.9%)

「お姉さんたちの紹介」(#C2-(1)-1)

1日目 AM9:20～. 4歳児クラス保育室. 4歳児クラス. 中学生: FY, FZ

子どもたちは“朝の集まり”の時間になり、保育室の床に集まり、お山座りをしていた。担任保育士が、この日から4歳児クラスで職場体験をすることになった中学生FYとFZを、子どもたちに紹介する場面である。

保育士は子どもたちに「よかったね。お姉さんたちが〇〇組に来てくれたね。他のクラスにはお兄さんや、お姉さんが来ていたのに、〇〇組だけがまだだったもんね。みんな待ってたんだよね。来てほしかったんだよね。」と話した。子どもたちは保育士の話を聞いて大きくなずきながらも、保育室の後方に座っているFYとFZのことが気になるのか何度も振り返ってチラチラ見る子や、中学生らに手を振って目が合うとニコリ笑う子などがいた。

FYの近くに座っていた女兒は、保育士が話をしている間、FYの膝に頭をもたれかけていた。

「お兄さんとお対面」(#D1-(1)-1)

1日目 AM9:00～. 園庭. 1歳児から3歳児の混合. 中学生: MW, MX

中学生 MW と MX は、職場体験の初日の朝、子どもたちが遊んでいる園庭に入った。MW は周囲にいた子どもたちに「おはよう。今日からよろしくね。お兄ちゃんたちと一緒に遊ぼうね。」と声をかけた。この時、園庭にいたのは1歳から2歳の子供たちであった。中学生らの顔をじっと見ている子や、少し後ずさりする子、笑顔で中学生の近くに寄って来る子などがいた。少し離れた場所で遊んでいた3歳や4歳の子供は、中学生らが来たことに気付かず遊んでいる様子であった。

⑯ 中学生がいることで幼児の気が散っている場面 (9件、1.2%)

「リトミック、いっしょにやらないの?」(#A-(1)-9)

1日目 AM10:25～. 遊戯室. 3歳クラス. 中学生: MS

3歳児クラスの子供たちは遊戯室に集まってリトミックをしている。中学生 MS は遊戯室の後方で座って、子どもたちのリトミックをする様子を見ていた。はじめのうちはほとんどの子どもたちがピアノに合わせて、いろいろな動物の動きをしていたが、しばらくすると、男児 D が MS のそばに寄って行き、「どうして、いっしょにやらないの?」と言った。MS は、「え、ここで見てるんだよ。ほら、みんなと一緒にやっておいで」と皆がリトミックをしているところに戻るように言った。その男児 D は MS に促されてリトミックをしに戻るが、その直後に別の2、3人の男児が MS のそばにやってきて座ると、ちょうど MS 君の後方に収納してあったソフト積木(やわらかく軽い素材の積木)を数個取り出して遊び始めた。すると先程リトミックをやりに戻った男児 D が再びやって来て、一緒にソフト積木で遊び始めた。保育士に「だれですか、後ろでおもちゃをだしているのは。つぎ、盆踊りの踊りをやるから戻りなさい。」と促され、男児らはソフト積木を投げるように箱に片付けて、皆のところに戻った。

「お兄さんたちをチラッ」(#C1-(2)-3)

2 日目 AM9 : 30～. 3 歳児クラス保育室. 3 歳児クラス. 中学生 : MJ、MO

“朝の集まり”の時間。子どもたちは 5 つのグループに分かれたテーブルの席に座っている。“朝の集まり”の始めに、保育士が子どもたちに絵本『めっきらもつきらどおんどん』を読み聞かせている。保育室の廊下側の隅には、職場体験 2 日目の中学生 MJ、MO が二人並んで椅子に座っている。何人かの子どもたちは、中学生らのことが気になるのか、中学生のいる方を何度もチラチラと見て保育士の読み聞かせる絵本に集中していない様子であった。二人の中学生のすぐ近くの席に座っていた男児が、MJ と MO の方に向いて、「これね、（保育士が読んでいる絵本のこと）おもしろいんだよ。知ってる？」と小声でヒソヒソと話しかけていた。MJ は、笑顔で頷きながらも小声で、人差し指を口元にあてながら「シーッ、静かに聴こうね。」と言った。その後も、その男児は度々二人の中学生らの方を見ては「ね」と言ってニッコリとほほ笑んでは絵本の方を見る、ということを繰り返していた。

⑰ 中学生が何かをしている様子を幼児がじっと見ている場面（20 件、2.7%）

「のせてみな」（#A-(1)-11）

1 日目 AM10 : 50～. 遊戯室. 2 歳クラス. 中学生 : MU

晴れていればプール遊びの時間であったが、雨が降り出したためプール遊びは中止になった。2 歳クラスの子どもたちは保育室よりも広い遊戯室に移動しリトミックをした後、思い思いの遊びをしていた。

中学生 MU は遊戯室の床にレンガ型積木（8cm×4cm×2cm）を組み合わせて、積み木の塔を作っていた。積み木が積みあがっていく様子を一人の男児がそばで見っていた。積み木が MU の胸のあたりの高さまで積みあがった時、MU は次に積もうと手に持っていた一つの積み木をその男児に「はい」と言って手渡すと、その男児の脇を抱えて積み木の塔の天辺まで抱き上げ、「のせてみな」と言った。その男児は手に持った積み木を塔の天辺にのせようと腕を動かそうとするが、MU に脇を抱えられているためか、腕を動かすににくい様子でなかなか積むことができない。MU 君は「届かない？ほら、のせてみな」と言うが、やはり男児の腕は動かすににくいようで、積み木を積むことはできない。そうこうしているうちに、その男児は抱きかかえられて宙に浮いた状態の足をバタバタと動かしたため、その足が積み木の塔に当たり、積み木の塔は崩れた。MU は、笑いながら「あー、こわれちゃったね。よし、また作ろうか」と言って作り始めた。

「リズム遊び順番待ちの間の様子（その2）」(#C2-(4)-12)

4日目 AM9:30～. ホール. 3歳児から5歳児クラス合同. 中学生: FZ

中学生 FZ が束ねていた髪を束ね直している様子を、N児はそばでじっと見ていた。そして、自分の髪についていた髪留めを指差して FZ に、「これね、おじいちゃんが買ってくれたの」と言った。FZ は N 児の方を見て、「あ、かわいいね」と微笑みながら言った。

⑱ 幼児が中学生の噂話をしている場面（10件、1.3%）

エピソード A-(2)-29「イケメン（その4）」(#A-(2)-29)

2日目 AM10:30～. 園庭. 2歳クラス・3歳クラス. 4歳クラス. 中学生: MU

園庭の木陰でひと休みして座っていた中学生 MU は、しばらくすると再び立ち上がって、木陰で座っている子どもたちの集団から少しだけ離れた場所で一人でサッカーのドリブルをやり始めた。それを木陰でしゃがんで見ていた4歳クラスの女兒 Y が、「このお兄さんもイケメンだよなー」と隣にいた女兒 T に話していた。そこへ MU が蹴っていたボールが転がってきた。MU もそのボールを追うように走ってきた。女兒 Y が、転がってきたボールに手で触れようとして手を伸ばしたところにちょうど MU が走ってきてボールが転がるのを足で止めようとしたときに、その MU の足が Y 児の手に少し当たってしまった。Y 児は、瞬間手を引っ込めたが小さめの声で「イターッ」と言う手をブラブラと振りながら T 児と顔を見合わせて「蹴られちゃった」と言って笑っていた。MU は、そのことには気づかずにサッカーのドリブルを続けていた。木陰でしゃがんでいた数人の男児らも再び MU のそばに行き、一緒にサッカーをやり始めた。

「中学生が保育室へやってくる」(#E2-(1)-1)

1日目 AM8:50～. 4歳児保育室. 4歳児クラス. 中学生: FR

子どもたちは保育室で、この日の給食食材であるほうれん草をちぎる作業の準備のため、エプロン、三角巾を着け、手を洗ってグループごとの机の席に座った。そこへ、今日から職場体験の中学生 FR が保育室に入って来て、担任保育士と話をしてきた。FR の存在に気づき、席に座ったままでじっと FR と保育士が話しているのを見ている子どもがほとんどであった。中にはエプロンと三角巾を着けている最中で、FR に気付いていない子どももいた FR と保育士が話している近くにいた男児 2 人が、FR の方をチラチラと見ながら、2 人で顔を見合わせて笑顔で、

「知ってる?」「知らない」とヒソヒソ声で話していた。

⑱ 幼児が中学生の特徴を外見から捉えている場面（8件、1.1%）

「イケメン（その1）」(#A-(1)-1)

1日目 AM9:00～. 遊戯室. 4歳クラス・5歳クラスの合同. 中学生: FN

職場体験の1日目である。中学生らはそれぞれ自分の担当することになっている保育室へ向かう。この日の朝は、4歳児と5歳児のクラスが遊戯室を合同で使い、思い思いの遊びをしている。

中学生らが遊戯室前の廊下を通ると、遊戯室で遊んでいた一人の男児が、「あ、イケメンだっ」と叫んで、廊下に飛び出してきた。すると遊戯室で遊んでいた別の男児が「えっ、イケメンきたの?」と言って、廊下の方に走り寄った。他にも数人の子どもが廊下の方に走って行った。その中の一人の女児が、男子中学生がすでに通り過ぎていなくなった廊下を覗いて「えー、イケメンー?どこ行ったの?」と言いながらキョロキョロと辺りを見ていた。

そこへ女子中学生 FN が遊戯室にやって来た。FN は子どもたちに「おはよう」と声をかけた。数人の女児が FN のそばに寄って顔を見上げていた。そのうちの一人の女児が FN の足に勢いよく抱きついて「会いたかったよー」と言った。FN は立つバランスを崩しそうになりながらもなんとか耐えて、足に抱きついている女児の頭をなでながら、笑顔で「いっぱい遊ぼうね」と声をかけた。すると、先ほど「えー、イケメンー?どこ行ったの?」とキョロキョロしていた女児も FN のそばにやって来た。そして「お姉さんもいるんだあ、さっきね、イケメンがいたんだって」と言った。FN は笑いながら、「えっ、イケメンがいたの?どこ行ったんだろう?」と言った。

「運動会の練習－入場場面－」(#E2-(1)-4)

1日目 AM9:30～. 園庭. 3歳児クラス・4歳児、5歳児クラスの合同. 中学生: FP、FR、FQ

運動会の練習のため、3歳児、4歳児、5歳児クラスの子どもたちが園庭に集合し並んでいた。5歳児クラス担当の中学生 FQ が立っているそばに、その列の後方の4、5人の子どもたちが近づき、FQ と喋っていた。一人の子どもが FQ のお尻を叩きながら「オシリザエモン」と言ってはしゃいでいた。また別の子どもが「オッパイザエモン」と言ってはしゃいでいた。FQ は「こらあー」と笑って言いながら、そのこどもたちを捕まえようとしたので、その子どもたちは、ます

ますはしゃいで声も大きくなっていました。FQ は、隣に立っていた 4 歳児クラス担当の FR を指差して「このお姉さんのほうが背が高いし強いよー」と言ったが、FR は子どもが寄ってくるとスルリとかわして逃げ、少し離れた場所に立った。すると今度は、一人の子どもが、3 歳児クラス担当の FP を指差して、「あのお姉さん、デブデブお姉さんだ」と言った。FQ さんは、「そういうこと言わないのっ」とその子どもに言った。その直後、保育士に「音楽はじまるよ。そこの人たちちゃんと並びなさい」と注意され、あわてて列に並び直していた。

㊦ 幼児が中学生に何かを質問している場面（42 件、5.6%）

「ぼくのなまえしってる？」(#A-(1)-8)

1 日目 AM10：15～. 4 歳クラス保育室. 中学生：FN

男児 K は中学生 FN と一緒に床に座ってドミノを並べている。途中から K 児は自分でドミノを並べることはせずに FN が一つ一つ丁寧に並べているのを眺め、「どンドン、できてきたね」と言った。やがて K 児は、FN が脱いで揃えて置いていた上履きの片方に、自分の上履きを履いたままの状態の片足をつっこんで、おどけたような顔をして FN に向かって「見てー」と声をかけた。FN は K 児の方を振り返って、「ダメだよ、くつ脱ぎなっ」と言った。すると今度は K 児は自分の上履きを脱いで両足で FN の上履きを履き、大きすぎるため歩きにくそうにしながらも笑いながら歩きまわっていた。K 児は歩きまわりながら、「ぼくのなまえしってるー？」と訊ねた。FN さんは、ドミノを並べながら「知らないよー」と答えた。K 児は「えーっ、しらないのー？」と言った。FN は、今度は K 児の方を向いて自分の名札を見せながら「自分の名前なら知ってるよー、ほらっ」と、おどけたような表情をして言った。その後、FN はまたすぐに、ドミノ並べを始めた。K 児は「おねえさん、赤ちゃんみたい」と言った。FN さんは「え、赤ちゃん？なんで？」と言った。しばらくして小さな円形にきれいに並べたドミノを指さしながら「ほら、できたわよっ」と笑顔で言った。K 児も完成した円形のドミノを覗き込んでほほ笑んでいた。

「お弁当の時間の会話（その 1）」(#B-(3)-15)

3 日目 PM12：20～. 年長組保育室. 年長児. 中学生：MB

お弁当の時間である。中学生 MB の正面に座っていた男児 X が、MB のお弁当を覗き込んで、「自分で作ったのー？」と訊ねた。MB は「そうだよ」と答えた。すると男児 X は「ウソだー」と言った。MB が笑いながら「ウソだよー」と言う

と、男児 X は「ウソついたらダメなんだよー」と言った。すると、別の男児 Y が「ウソなんかね、もうね、15万回ぐらいついでるもんね」と笑いながら言った。すると、それを聞いていた MB は「えー」と言って仰け反るような恰好をして笑っていた。

㉑ 幼児が中学生に何かを見せている場面（25件、3.4%）

「こんなのもできるよ」（#C2-(2)-5）

2日目 AM9:30～、4歳児クラス保育室、4歳児クラス、中学生：FY

外遊びを終えて手洗いうがいをした子どもたちが、水分補給のため保育室でお茶を飲もうとしている場面である。中学生 FY はお茶の入った大きなやかんから、子どもたちのコップにお茶を注ぐ手伝いをしている。

男児 K はコップの中に手を突っ込んで、FY に見せながら「こんなのもできるよ」と、手をコップに突っ込んだままで FY に向かってパンチをするような素振りをした（実際にパンチはしていない）。そして「これ、ボクシングのやつ」と言って、パンチの素振りを続けていた。FY が「こらっ」と言うが、K 児は止めない。そこに保育士が通りかかって、「K 君、お茶飲むんでしょ、手つつこんだら汚いでしょ。」と言われ、ボクシングごっこを止めて FY にコップを差し出して、お茶を注いでもらっていた。

「お姉さんたちとの出会い」（#E1-(1)-2）

1日目 AM8:40～、ホール、3歳児、4歳児、5歳児クラスの合同、中学生：FK、FM、FL

幼児クラス（3歳児・4歳児・5歳児）の子どもたちがホールで合同で遊んでいる。3人の中学生らがホールに入ってきた。職場体験の初日であった。ブロックで遊んでいた子どもたち数人が中学生らのそばに集まってきた。中学生の胸の名札を指さして、「なんて書いてあるの？」とたずねる子どもや、中学生と両手をつないでピョンピョン跳びはねながらお喋りをしている子どもや、「ぼくね、5歳になった」と手の指を5本たてて中学生に見せている子ども、先ほどまで作っていたブロックの作品を手を持って中学生に見せに行く子どもなどがいた。

㉒ 幼児が中学生の気を引こうとしてわざと何かをしている場面（33件、

4.4%)

「びっくりしたでしょ？」(#A-(5)-52)

5日目 AM11:30～. 4歳クラス保育室前廊下. 4歳クラス. 中学生: FN

プールに入らない子どもがシャワー室でシャワーを浴びて保育室に戻る途中の廊下である。中学生 FN が歩いている少し後ろに、シャワーを終えた二人の4歳クラスの女児 P 児と Q 児が歩いていた。P 児が「二人でそうっといくよ」とヒソヒソ声で Q 児に話しかけていた。二人でそうっと FN さんの後方に近づくと、P 児が大きな声で「ワッ」、続けて Q 児も「ワッ」と言った。FN はあまり驚いていない様子で笑いながら「わー、びっくりしたー」と言った。P 児は FN の顔をのぞき込みながら「びっくりしたでしょ？あのね、ずうっと、おねえさんの後ろにいたんだよ」と言って FN の右手をつないで保育室に向かった。Q 児は FN の左手をつないで保育室に向かった。

「蜘蛛の死骸」(#B-(2)-14)

2日目 AM11:20～. 保育室前の廊下やデッキ. 年中児と年長児. 中学生: MA

中学生 MA が保育室前の廊下やデッキを慌てた様子で、後方を振り返りながら走っていた。年長組の保育室に入ると、身をひそめるように柵の後ろでかがんで廊下の様子をうかがっていた。しばらくして、一人の男児が、蜘蛛の死骸を手でつまんで走って来て「お兄さんは、どこだー」と言っていた。年長組の保育室にいた担任教諭に「MA 君、なに隠れてんの？」と言われ、MA は「蜘蛛の死骸持って、追いかけて来るんですよー。ちょっと、来ないように言ってもらえませんか？ぼく、蜘蛛嫌いなんですよー」と苦笑いを浮かべながら話していた。担任教諭は笑いながら、「ほら、逃げるから面白がって追いかけて来るんだよ」と言ったが、MA はその言葉も耳に入らないかのように、蜘蛛の死骸を持った男児が通り過ぎると、その男児に見つからないように反対の方向に走って逃げようとしたが男児は MA の姿を見つけて、再び笑いながら追いかけていた。MA と、その男児が走っている後から、数人の子どもたちも一緒になって「蜘蛛の死骸だっー」と言いながら二人を追いかけて走りまわっていた。

㊸ 中学生の関わりで幼児の遊びや動きが活発になり、発展する場面(15)

件、2.0%)

「お兄さん、水びたし」(#C1-(2)-5)

2日目 AM10:20～. 園庭のプール周辺. 3歳児クラス. 中学生: MJ、MO

子どもたちはプールでバシャバシャと水のかけ合いをしていた。中学生 MJ と MO は体操服のまま、プールの外で子どもたちの様子を見ていた。一人の男児が強くバシャバシャした水が、プールの外に飛び散り、たまたま MJ にかかった。

MJ : 「わあー」と声をあげて、首にかけていたタオルで顔を拭いた。

男児 C : MD の少し慌てた様子を見て、キャアキャアと笑いながらさらに激しくバシャバシャと MD に向かって水をかけた。

MJ : 「ちょっとー、やめてねー、お兄さんびっちゃんこになっちゃうよー」とプールから離れながら言った。

男児 C 他数名の子ども : MJ がプールから離れて逃げるのを見て、他の子どもたちもキャアキャア叫びながら、MJ に向かってさらにたくさんの水をかけようとバシャバシャし始めた。

MJ : MO (プールに入らずに見学している子どもを担当) のところに走って行き、「見てよー、水かけられちゃったよー。びっちゃんこだよー。MO も来いよー」とタオルで顔を拭いながら笑顔で言った。

MO : 「いやあ、ぼくはこの子たちの担当だからさあ、ここを離れるわけにはねえ。」と笑いながら言った。

MJ : 今度は子どもたちに気付かれないように、プールにそうっと近づき、プールの中に手を入れて、プールで MJ に背を向けていて気付いていない子どもたちめがけてにバシャッと水をかけた。

子ども : 「キャー」と驚いたような声をあげて MJ の方を振り返り、はしゃぎながら興奮した様子で MJ に再び激しくバシャバシャと水をかけ始めた。

MJ : 体操服はすでにずぶ濡れだったので、もうあきらめたのか、プールの中の子どもたちと激しく水のかけ合いをしていた。

MO : 水のかけ合いをしている MJ の方に近づいて来るが、子どもたちが MO にも水をかけてきたため、「おっとー」と言いながら遠くに逃げる。

MJ : 水かけを止めない子どもたちに「あーあ、もうびっちゃんこだあ、はい、もうおしまいねー」と言いながら、MO 君を追うように走っていく。

エピソード C1-(4)-16 「午睡前の大興奮」

4 日目 AM12 : 30～. 保育室前テラス. 3 歳児クラス. 中学生 : MJ、MO

午睡の準備で、早くパジャマに着替え終わった子どもたちは保育室で絵本を読んで、他の子どもたちの準備が出来るのを待っていた。数人の男児は保育室前のテラスで戦いごっこをしていた。

中学生らは子どもたちの午睡のための布団敷きの仕事が終わりに 3 歳児クラスの保育室に戻ってきた。中学生 MJ と MO はテラスで戦いごっこをやっていた男児らのそばに行った。すると、そのうちの一人の男児が勢いよく走って MJ に抱きついた。MJ はそれを上手く受け止めると、その男児を抱きかかえて「グォーン、グォーン」と言いながら回り始めた。男児は、「わぁ、目がまわるよー」と言いながらはしゃいでいた。すると、戦いごっこをやっていた他の男児らも「ぼくもやってー」と言って MJ のところに駆け寄ってきた。MO も男児を背中におぶって走ったり、グルグル回ったりしていた。テラスの男児らはかなり興奮してはしゃいでいた。

そこに保育士が来て、「お兄さんたち、子どもたち、お昼寝の前だから、あまり興奮させないでね。眠れなくなっちゃうから」と言った。男児らは「もっとやってー」と大はしゃぎしていたが、中学生らは「お昼寝するんだろ？はい、もう、おしまいね。絵本読みにいこうよ」と言って保育室の絵本のコーナーに行った。

㊤ 中学生がいることで複数の幼児が集まってくる場面 (38 件、5.1%)

「お姉さん、誰が好きなの？」(#C1-(2)-9)

2 日目 AM12 : 00～. 5 歳児クラス保育室. 5 歳児クラス. 中学生 : FT

女兒 N は、粘土で「顔作り」をしながら、中学生 FT に「お姉さん、誰が好きなの？」と訊ねた。周囲の子ども一人が「M 君 (5 歳児クラスの男児の名前) だよ～」と言うと、他の子どもたちが口々に「ちがうよ～、Y ちゃんだよ。」「S ちゃんじゃないの？」と、保育園内の子ども名前を口々に言った (男女両方の名前が出る)。FT は「やだ～、恥ずかしいから言わないもん。」と、やや大袈裟な身ぶりで両手で顔を覆い、体を左右に揺すりながら言った。一人の女兒が「最初の文字だけ教えて」と言うと、FT は「え～、ダメだよ、そんなの教えたら分かっちゃうもん。」と笑いながら言った。すると数人の子どもたちが FT の座っているそばに集まって来て、口々に「教えて～」と言い始めた。

C1-(4)-15 「順番に読んであげるからね」(#C1-(4)-15)

4日目 AM11:00～. 2歳児クラス保育室. 2歳児クラス. 中学生: FI

プールから上がって着替えが終わった一人の男児が、たくさんの車の写真が載っている絵本を持って中学生 FI のところに行き、黙って絵本を手渡して正面に座った。FI は、絵本をその男児の方に向けて開き、ページをめくりながら、「どの車が好き？」とたずねていた。そこに、着替えの終わった別の男児が2人やって来て座り、車の絵本を覗き込んでいた。そのうち、また別の子どもたちも集まって来た。そのうちの何人かは次に読んでもらうつもりなのか、手には絵本をもっていた。みるみるうちに FI のそばに多くの子どもが集まった。集まって来た子どもは14人になっていた。FI は驚いたような表情をしていたが、「順番に読んであげるからね」と言っていた。

㊤ 中学生のほうが優位で、かなわない場面 (14件、1.9%)

「どれでしょう？」(#A-(2)-22)

2日目 AM9:40～10:00. 3歳クラス保育室. 3歳クラス. 中学生: MS

男児 O は、机の上にままごと用のプラスチックのコップを4個(同じ種類で大きさも同じもの)伏せた状態で横一列に並べていた。O 児は、向かい側に座っていた中学生 MS に「ねえ、ねえ、ここに、1、2、3、4、コップが4つだよ」とコップを一つずつ数えて指さしながら言った。そして、「バンダナが入っているのは、どれでしょう？」と訊ねた。MS は「んー」とうなりながら、4つのコップを見くらべて、「これだ」と言って一つのコップを指さした。O 児は残念そうに首をかしげて笑いながら「正解、どうしてわかったの？」と訊ねると、MS は「だって、下から、出たもんね」と笑いながら答えた。O 児は「ずるいよー」と首をかしげて笑みを浮かべて、悔しそうに言った。O 児は「ぼくね、もう4歳になったんだよ」と言った。MS は「へえー、4歳」と言った。O 児は横にいた男児 P を指さしながら「P 君はね、まだ3歳なんだよ」と言った。O 児は「O ちゃん、△ちゃん、P 君、の順なんだよ」と、誕生日を迎える順番を MS に教えていた。

「サッカー(その2)」(#A-(2)-26)

2日目 AM10:00～. 園庭. 2歳クラス・3歳クラス. 中学生: MU

2歳クラスが園庭で遊んでいるところへ、3歳クラスの子どもたちも外遊びのために次々と園庭に集まってきた。2歳クラス担当の中学生 MU は、再び園庭の中央付近でサッカーのドリブルをしていた。2歳クラスの数人の子どもたちは MU がドリブルをしているそばに近寄ってボールを取ろうと追いかけていたが、なか

なか追いつけず、ボールを蹴ることができないでいた。

そこへ3歳クラスの男児4名が勢いよく走って来た。MUが一人で蹴っているボールを奪おうと4人でMUを取り囲むようにしていたが、それでもMUは上手にかわして、子どもたちにボールを取られることはなかった。そのうち、一人の男児が転んだ。その男児はしばらく転んだままの状態をキョロキョロ見回していたが、そのうち起き上がり再びボールを追いかけた。3歳クラスの4人の男児らが必死でボールを追いかけても、何度もMUに簡単にかわされて一向に男児らがボールに触れることができない様子であった。そこにさらに、3歳クラスの他の子どもたちもそのサッカーに加わった。新たに加わった一人の女児がMUのお尻を叩いたのをきっかけに、他の子どももMUのお尻を攻撃しはじめ、MUはその場にひっくり返った。MUはひっくり返ったのをきっかけに、足を投げ出して座り、ハーハーと息を切らせながら「あー、マジ、きついわあ」と言った。

㊦ 幼児が中学生よりも勝っている場面（6件、0.8%）

「サッカー（その2）」（#A-(2)-26）

2日目 AM10:00～、園庭、2歳クラス・3歳クラス、中学生：MU

2歳クラスが園庭で遊んでいるところへ、3歳クラスの子どもたちも外遊びのために次々と園庭に集まってきた。2歳クラス担当の中学生MUは、再び園庭の中央付近でサッカーのドリブルをしていた。2歳クラスの数人の子どもたちはMUがドリブルをしているそばに近寄ってボールを取ろうと追いかけていたが、なかなか追いつけず、ボールを蹴ることができないでいた。

そこへ3歳クラスの男児4名が勢いよく走って来た。MUが一人で蹴っているボールを奪おうと4人でMUを取り囲むようにしていたが、それでもMUは上手にかわして、子どもたちにボールを取られることはなかった。そのうち、一人の男児が転んだ。その男児はしばらく転んだままの状態をキョロキョロ見回していたが、そのうち起き上がり再びボールを追いかけた。3歳クラスの4人の男児らが必死でボールを追いかけても、何度もMUに簡単にかわされて一向に男児らがボールに触れることができない様子であった。そこにさらに、3歳クラスの他の子どもたちもそのサッカーに加わった。新たに加わった一人の女児がMUのお尻を叩いたのをきっかけに、他の子どももMUのお尻を攻撃しはじめ、MUはその場にひっくり返った。MUはひっくり返ったのをきっかけに、足を投げ出して座り、ハーハーと息を切らせながら「あー、マジ、きついわあ」と言った。

「ケイドロ（その1）」(#B-(1)-1)

1日目 AM9:00～. 園庭. 年長児. 中学生: MA

朝の自由活動の時間。年長の6人の男児らと中学生 MA が園庭に出た。園庭の隅に集まり、男児らは「なにやる？」と言うのとほぼ同時に「ケイドロ」と口々に言った。“ケイサツ”（追いかける側）と“ドロボウ”（逃げる側）の役を決め、MA は“ドロボウ”役になった。MA は最初、余裕のある感じで走って逃げているが、男児らが MA を集中的に追いかけるはじめると、必死になって走って逃げている。そこに、後から園庭に出てきた5人の男児ら加わり MA を取り囲むように追いかけたので、MA は数人の男児らに捕まってしまった。MA は両手を腰にあてながら顔をしかめてゆっくり歩きながら「あー、ちょっと待って、ちょっと休憩、あつー」と言った。年中組の保育室前のデッキに立っていた中学生 MB と目が合った MA 君は、MB 君に向かって笑いながら「おれ、ランチにあってる気分」と言った。男児らは MA 君について行きながら「ねえー、休憩終わりだよ」と言った。MA 君は「ようし、でもさあ、人数増えたから、もう一回、決め直そうよ」と言ったので、もういちど“ケイサツ”と“ドロボウ”を決め直すことになった。

㊦ 幼児が中学生を手伝ったり、教えたりしている場面（40件、5.4%）

「靴ひも」(#A-(2)-31)

2日目 AM10:50～. 3歳クラスの靴箱前のテラス. 3歳クラス. 中学生: MS

3歳クラスの子どもたちと中学生 MS は、園庭での外遊びを終えて保育室に戻るところであった。保育室に向かう途中、MS を追いかけてきた男児 E が MS の左足に抱きつくようにつかまった。続けて後から来た別の男児 L が MS の右足に同じようにつかまった。両足を子どもに抱きつかれた状態の MS は「おい、歩けないって」と言って立ち止まっていた。

保育室前のテラスまで来ると子どもたちは外靴を脱いで靴箱にしまい、次々と保育室に入っていった。さきほど、MS の足に抱きついていた E 児と L 児はテラスに腰かけ、靴を脱ごうとしていた。MS は、靴を脱ごうとしたときに自分のスニーカーの靴ひもが解けていることに気づき、その場にしゃがんでひもを結んでいた。それを見ていた E 児が、「ぼくのマジックテープ」と言った。MS は E 児の方を見て「ふーん」と言って微笑みながら自分の靴ひもを結んでいた。E 児は「マジックテープのほうがね、こうやってね、すぐはずせるからね、いいんだよ」と言いながら E 児の靴のマジックテープの部分を2, 3回バリバリッと付け外しして見せた。

「お昼寝のトントンやって」(#E2-(1)-12)

1 日目 AM12:15～. ホール前の廊下. 4 歳児クラス. 中学生: FR

パジャマに着替えた子どもたちは、タオルケットを持って廊下に並び、午睡場所であるホールへ向かう途中である。列の前に並んでいた子どもたちから順に上履きを靴入れにしまってホールに入るのを待っている間、ちょうど女兒 A、女兒 B、女兒 C が並んでいる列の後ろの方に中学生 FR がいた。女兒ら三人はお喋りをしていましたが、そのうち女兒 A が FR に「ねえ、ねえ、今日、こうやってね」と両手を上下に動かして見せた。FR はその意味がわからなかった様子で、A 児のその両手を上下に動かすしぐさを真似しながら、「こうやるって何？」と首をかしげて言った。すると A 児は床に座って、両手をトントンと床に当てながら、「あのね、寝るまでね、こうやってね、こっちの子とこっちの子を手でねトントンってやるの」と説明した。FR は「あー、寝る前に、トントンって叩いてもらうやつかあ」と笑顔で言った。女兒 A は、「うん、そうだよ」と言った。女兒 B が、「あのね、先生のこっちにも、こっちにもいるからね、両方でね、こうやってトントンってやるの」と言った。FR は「そうなんだ？わかった」と言って微笑んだ。

㊸ 中学生が幼児に何かを訊ねている場面 (27 件、3.6%)

「お姉さんにけん玉指導」(#C1-(2)-7)

2 日目 AM11:30～. 5 歳児クラス保育室. 5 歳児クラス. 中学生: FT

プールを出て着替え終わった子どもたちが粘土で“顔作り”をしている。そのそばで中学生 FT は、椅子に腰かけてけん玉をやっている。一人のけん玉の得意な男児 R が FT の正面に立って FT にけん玉を教えている。男児 R は他の子どもたちに「お姉さん、さっき剣先に入ったんだよ。」と、周囲の子どもたちに知らせていた。周囲の子どもたちは口々に「良かったね～」と言った。FT は、「あー、でも、また入らなくなっちゃったよ～、ねえ、どうやったら入るか教えて。」と悔しそうな表情で言った。男児 R は、「はい、こうやんの。(と、簡単に剣先に入れて見せる) ね、簡単でしょ？はい、お姉さんやってみて。」と言った。FT は、「え～、そんな簡単に入らないよ～」、男児 R 「練習すればできるよ。」、FT は、「もー、むずかしいよ。」と何度も繰り返しながら、眉間にしわを寄せて言った。FT は、「むずかしくない？」と、語尾を上げるような話し方で言うと、男児 R は「むずかしくないんでしょ？だったらできるよ。」と言った。FT は「“むずかしくない”

って言ったんじゃないかと、“むずかしくないか？”って聞いたんだよ。あー、もー出来ないよー。ねえ、どうやってやんの？おしえて。」と、椅子に腰かけたまま、足をバタバタさせて言った。男児 R は「あのね、まず、こうやって玉を回して・・・」と実演しながら説明するが、FT は「ほらあ、無理だよやっぱり～」と、なかなか出来ない様子であった。そこへ別の男児 K がやってきて「まだ、やってたの～？」と言った。FT は「だって出来ないんだもん。」と、少し頬を膨らませて、口をとがらせて言った。男児 K は「座ってるから出来ないんだよ。」と言った。FT が「立ったらもっとできないもん。でも、座ったままでさっき一回入ったんだよ。」と言うと、男児 K は笑いながら、「こうやって手で入れたんじゃない？」と言った。FT は「そんなズルしてませんよっ。」と笑いながら言った。

「丸太で平均台」(#D1-(2)-5)

2 日目 AM9:30～. 園庭. 1 歳児から 3 歳児の混合. 中学生: MW

S 児は、またがっていた丸太からおりて、すぐそばの細めの丸太(長さ 1.5m~2m 程度、直径 30cm 程度)が並んでいる所に行き、その丸太の上を平均台のように歩きはじめた。中学生 MW は、S 児のその様子を腰に手を当てたまま、体を左右にひねって体操をするような動きをしながら見ていた。

S 児は一本目の丸太の端までたどり着いて、二本目の丸太に移ろうとした時、立ち止った。そして MW の方を見て「ね、来ーて、来ーて。」と言って、両手を差し出した。MW は、「どーした？だっこのか？」と言って S 児のそばに行くと、S 児は「手つなぐの。」と言って、手をつなぎ一本目の丸太の端から、二本目の丸太に渡った。MW は、「よいしょっ、渡れたね。」と言った。一本目の丸太と二本目の丸太との間には、少し幅の広い隙間があった。

MW は、「今度、こっち(別の丸太)において、手もってあげるから。ほら、せーのっ、よいしょっ。」と言いながら、平行に並んでいる別の丸太(先程の隙間よりもやや広い)にも手を引いて渡らせていた。MW 君は S 児が渡り終わると「はい、あとは真っすぐ行くのは出来るでしょ？」と言って手を放そうとしたが、S 児は「手つなぐのー。」と言って、真っすぐの丸太の上を歩くときもずっと MW 君の手を放そうとしなかった。

㊸ 幼児が中学生に指示して中学生がそれに従っている場面 (24 件、3.2%)

「喋ってないで手伝ってよ」(#A-(5)-47)

5 日目 AM10:00～. 4 歳クラス保育室. 4 歳クラス. 中学生: FN

4 歳クラスの女兒 3 人と中学生 FN が机でカルタをやろうと準備をしていた。そのうちの一人の女兒 Rが「私が読むから、みんな取ってね。お姉さんも取ってね。」と言った。FN は「私、取る人ね。分かった。」と答えた。カルタを読む役の R 児は一人でせっせと絵のある方のカルタを机に並べていた。しかし他の二人の女兒らは、FN の髪を触ったり引っ張ったり、膝にのったりしながらお喋りをしていた。R 児は、「喋ってないで、みんなも並べるの手伝ってよ。」と言った。FN が「ほら、R ちゃんが一人で並べてくれてるじゃん。みんなでやんなきゃね」と言って、ようやく二人の女兒らもカルタを並べ始めた。

「七夕飾り作り (年長組)」(#B-(1)-3)

1 日目 AM10:30～. 年長組保育室. 年長児. 中学生: MA

年長組の子どもたちが七夕飾りを作っている。細長く切ったいろんな色の紙を放射状に組み合わせて糊で貼り、それに吹き流しをつけるという飾りであった。中学生 MA も子どもたちと一緒に作っているが、完成品の見本を見ながら「こういうの作るの苦手なんだよね」とつぶやいていた。MA が机の上で糊を使って作業をしていると、近くにいた男児が、「糊をつけるときはチラシを敷かないといけないんだよ」と言った。MA はチラシを一枚取って机の上に敷いて作業を続けようとする、同じ机にいた子どもたちが「あ、そのチラシ見せて」と言って、チラシに載っていた男性の写真(洋服のモデル)を指差して、「このひと、イケメンだ」と言った。他の子どもたちも七夕飾りを作りながら、「あ、ほんとだ。でも、こっちの方がイケメンだよ」と言ってお喋りをしていた。MA は、微笑みながらも、飾りを見本を眺めながら黙々と作っていた。そばにいた子どもに、「ねえ、手がベタベタになったから糊、開けて」と言われ、MA は糊のフタを開けてやっていた。

③ 幼児が中学生の味方をして、かばっている場面 (3 件、0.4%)

「カラージェンガ」(#A-(1)-10)

1 日目 AM10:40～. 5 歳クラス保育室. 中学生: MG 君 (5 歳クラス担当)

5 歳児の保育室で子どもたちは、トランプや UNO、積み木など、遊びの種類ごとに分かれたテーブルや床でそれぞれが思い思いの遊びをしている。

あるテーブルでは中学生 MG と女兒 B、女兒 C の 3 人がカラージェンガを積み、

サイコロを振って出た色のジェンガを崩れないように抜くというゲームをやっていた。女兒 B、女兒 C と、ジェンガは倒れずにゲームは順調に進んでいた。次に MG の順番がやってきて、サイコロで出た色を MG が慎重にそうっと抜こうとすると、女兒 B がジェンガ全体を手で支えるようにして、「はい、私がおさえてるから倒れないよ。」と言った。MG は苦笑いを浮かべながら「え、押さえんの、ありか？」と言った。すると女兒 C が「B ちゃんやめて、ずるいよ。」と怒ったような表情で言ったので、女兒 B はジェンガから手を離した。MG はそのままジェンガを上手く抜いた。

次に B 児がサイコロでオレンジ色の目を出した。B 児は「オレンジ、オレンジ、どこのにしよっかな」と言いながら、積み上がったジェンガの一番上のオレンジを取ろうとした（一番上はとってはいけないルールのもようであった）。すると C 児が「ダメっ」と強い口調で B 児に向かって言った。すると MG は、積み上がったジェンガの中央あたりにあったオレンジ色のジェンガを指さして「ここあるよ」と B 児に示した。B 児はそのオレンジ色のジェンガを抜くが、その時にジェンガは崩れてしまった。B 児はふくれっ面をしていたが、C 児は笑っていた。

「ブランコでのやりとり（その3）」(#E2-(5)-48)

5 日目 AM10 : 35～. 4 歳児保育室. 4 歳児クラス. 中学生 : FR

この日、園庭のブランコは大人気で、乗るために順番を待っている子どもが多かった。男児 N は自分の順番が来て少し乗るとすぐにブランコを下りて、そばで見えていた FR (ブランコの順番待ちをしていたわけではなかったが) に、「はい、お姉さん、乗っていいよ」と言って今まで自分が乗っていたブランコを FR に譲ると園庭の別の場所に走って行った。FR は「あ、ありがとう」と言って、N 児が走り去るのをしばらく目で追っていた。隣のブランコに乗っていた女兒 U が「押さなくていいよ」と言って自分でこいでいた。FR はブランコに乗るとゆっくりとこぎ始めた。しばらくすると U 児が「やっぱり押して」と言ったので、FR さんは自分の乗っていたブランコから下りて U 児の後方に行った。U 児は「背中押してね」と言った。FR は U 児の背中をそうっと押してブランコを揺らしていた。

㊦ 中学生の言うことは聞かないが保育者の言うことは聞く場面(10 件、

1.3%)

「カブトムシ」(#A-(4)-38)

4日目 AM9:00～. 5歳クラス保育室. 5歳クラス. 中学生: MG

数人の子どもたちがカブトムシの飼育ケースのそばにあつまって、中をのぞきこんでいた。中学生 MG も子どもたちと一緒にのぞきこんでいた。

そのうちの当番の男児がエサ用のゼリーを新しいものに入れ替えていた。別の男児 M が手を伸ばしてカブトムシをつかんでゼリーの上に乗せて「エサたべてよー」と言った。すると女児 U が「いいのよー、ダイエットなんだから」と言った。手を伸ばしてカブトムシを触っていた M 児が「たべてるところ、みたい、ほら、エサだぞ、たべろー」と言って何度もゼリーの上にカブトムシを乗せていた。MG は、「あんまりずっと触っていると、弱っちゃうぞ」と言った。他の数人の子どもたちも口々に「そうだよ、ずっとさわってちゃダメなんだよ」と言った。しかし M 児はまだ、「たべろー、エサだぞー」と言ってカブトムシを触っていた。すると女児 U が「このこ（カブトムシのこと）、マツコデラックスみたいだからいいんだよ。ダイエットしなきゃいけないんだから」と言った。そこに担任保育士がやってきて、「あれ、もう、エサ入れたんでしょ？だったら早く、フタ閉めておいてね。M 君、もうおしまいにして。カブトムシ、おなか減ったらちゃんと自分で食べるから。」と言った。ようやく M 児はカブトムシをケースの中の止まり木に置いた。すると MG は「はい、もうおしまいね」と言ってケースにフタをし、飼育ケースを棚に移動した。

「こんなのもできるよ」(#C2-(2)-5)

2日目 AM9:30～. 4歳児クラス保育室. 4歳児クラス. 中学生: FY

外遊びを終えて手洗いうがいをした子どもたちが、水分補給のため保育室でお茶を飲もうとしている場面である。中学生 FY はお茶の入った大きなやかんから、子どもたちのコップにお茶を注ぐ手伝いをしている。

男児 K はコップの中に手を突っ込んで、FY に見せながら「こんなのもできるよ」と、手をコップに突っ込んだままで FY に向かってパンチをするような素振りをした（実際にパンチはしていない）。そして「これ、ボクシングのやつ」と言って、パンチの素振りを続けていた。FY が「こらっ」と言うが、K 児は止めない。そこに保育士が通りかかって、「K 君、お茶飲むんでしょ、手つつこんだら汚いでしょ。」と言われ、ボクシングごっこを止めて FY にコップを差し出して、お茶を注いでもらっていた。

㊸ 幼児が中学生に対等な話し方をしている場面（9件、1.2%）

「お兄さんも今度、連れて行ってあげるよ」(#A-(2)-23)

2日目 AM9:40~10:00. 3歳クラス保育室. 3歳クラス. 中学生: MS

中学生 MS は、カルタ遊びやトランプをするコーナーの机にいた。この机には他に3人の子どもがおり、一人はカルタの片付けをしており、他の二人は特に何をするでもなく他の子どもの遊びを眺めたり、喋ったりしていた。

すぐそばのままごとコーナーで遊んでいた女兒が、お盆に4つのコップを載せて、この机に運んできた。そして机にいる4人の前にコップを配り、「はい、ジュース、どうぞ」と言った。その女兒は MS のそばに行き、置いたコップをさわりながら MS に「飲んでいいよ」と言った。MS は笑いながら「うん」と言ってコップでジュースを飲む仕草をした。女兒は、MS に「あのね、誕生日にね、ミッキーのディズニー行くの。チケットがあるのもらったの。ランドじゃなくて、シーも行けるの」と話した。MS が「シーも行けるの?」と聞き返すと、女兒は MS の肩をトントンと叩きながら、「お兄さんも今度、連れて行ってあげるよ」と言った。MS 君「つれてってくれるの?」と言って笑っていた。

「お兄さん黙々と“線路つなぎ”」(#A-(5)-53)

AM11:40~. 3歳クラス保育室. 3歳クラス. 中学生: MS

男児 E が中学生 MS と木製の線路をつなげて、電車を走らせて遊んでいた。MS は黙々と線路をつなげていた。E 児は MS がつなげている線路上で電車を動かしていた。E 児の動かす電車が“踏切”(小型の積み木を使って E 児が見立てて作ったもの)に差しかかると、MS がその踏切を開けて電車を通していた。E 児の電車は何度もその踏切のところに来て、その度に MS が踏切を開けて E 児の電車を通していった。MS は時々、E 児の電車の上におざと踏切用の積み木を乗せて笑い、すぐに“線路つなぎ”の作業に戻った。その様子を近くで見ていた一人の女兒が「あー」と言って笑っていた。E 児は MS に「ちゃんと開けて」と言って、踏切を作り直していた。E 児は MS がつなげている線路を立ち上げて上から見下ろしながら「すげー、長くなったー」と言っていた。MS は黙々と“線路つなぎ”を続けていた。

㊸ 幼児が中学生の嫌がることをしたり、からかったりしている場面(13)

件、1.7%)

「お兄さん大騒動」(#A-(5)-46)

5日目 AM9:20～. 遊戯室. 4歳クラス・5歳クラスの合同. 中学生: MG

中学生 MG は、数人の子どもたちとのトランプ“ばばぬき”を終えて、別の場所へ移動しようとして立ち上がった。すると、トランプを一緒にやっていた男児が MG について行き、左足に抱きついた。また別の男児もやってきて MG の背中に飛び乗ろうとしていた。さらに今度は、遊戯室にいた4歳クラスの子どもの数人集まってきて腕にぶら下がったり、お腹や背中、お尻をポンポンと叩いたり触ったりしていた。そのうちにどんとどんとエスカレートして、MG の T シャツをめくって「お兄さんのおへそ、見えたー」という男児や、MG のズボンを引っ張る子どももいた。MG は「それはやめろっ」と言って子どもたちを必死で引き離して、T シャツやズボンを整えていた。

「運動会の練習が始まるまでの間」(#E1-(3)-40)

3日目 AM9:15～. 園庭. 3歳児、4歳児、5歳児クラスの合同. 中学生: FK、FM、FL

運動会の練習のため、子どもたちは入場門の場所に並んでいるところである。まだ何人かの子どもは並ぼうとせず遊びを続けていた。

女児 U は、まだブランコに乗っていた。中学生 FM は U 児のところに行き、「並ぼう」と言って手を差し出した。U 児はブランコから下りて FM と手をつないで列に並びに行った。

FM が U 児と手をつないで入場門の列にやってくると、列に並んでいた5歳児クラスの男児ら数人が FM を指差して「この人、オッパイペンギン」と言った。また別の男児が5歳児クラス担当の中学生 FL を指差して「こっちの人、ギャル星人」と言って騒いでいた。FM と FL は二人で顔を見合わせて苦笑いをしながら「えー、なんでー」と言っていた。男児らは何度も繰り返してはしゃぎ始めた。FM は FL に「そばにいるから、からかわれるんだよー」と言って、子どもたちの並んでいる列から少し離れた場所へ移動した。

③4 幼児の前で中学生が保育士から注意や指導を受けている場面 (8件、

1.1%)

「食べ終わるまで遊ばない」(#E1-(4)-64)

4日目 AM11:40～. 4歳児保育室. 4歳児クラス. 中学生: FM

中学生 FM は一緒に食べている子どもたちよりも早くに食べ終わり、子どもたちの様子を見ていた。FM の右隣の女兒 Z は少し食べるとすぐに気が散ってしまうらしく、口をモグモグさせながら、FM の手のひらを触ったりしていた。すると FM は、Z 児の手で“いっぽんばしコチョコチョコ”をやり始めた。FM が「コチョコチョコ」と言いながら、Z 児の腕や首をくすぐらせると、Z 児はくすぐったがって大はしゃぎした。保育士から「Z ちゃん、遊ばないで食べなさい。お姉さん、子どもが食べてるときに一緒に遊んじゃだめでしょう」と注意された。Z 児は椅子に座りなおして、お皿のおかずを口に入れた。しかし Z 児はニコニコ笑いながら FM の顔を見て、また手を伸ばしていた。FM は「Z ちゃんが食べ終わるまで遊ばない」と言って首を振っていた。Z 児は FM が相手をしてくれなくなったからか、口をモグモグさせながら横を向いたり、ボーッと遠くの方を見たりしていた。

「給食中のジャンケン」(#E2-(4)-35)

4日目 AM11:00～. 4歳児保育室. 4歳児クラス. 中学生: FR

食事の場面である。中学生 FR の左隣には女兒 Z、右側には男児 W が座っていた。女兒 Z は一口食べるごとに気が散ってしまうようで、なかなか食事が進まない様子であった。Z 児は口をモグモグさせながら、男児 W を指さして「チョンマゲー」と言って笑っていた。男児 W は自分の髪を触りながら「チョンマゲないよー」と言った。別の男児が隣の女兒の束ねた髪を触りながら「チョンマゲー」と言った。その女兒は笑いながら「さわらないで」と言っていた。FR は、子どもたちの様子をチラチラ見ながらも黙々と食事をしていて、すると女兒 Z が、食べている FR の顔の前に手を出して、手をパーにしたり、グーにしたりして見せていた。FR は Z 児の手をチラッと見たが、特に何も反応せずに食べ続けていた。すると、FR の右隣の男児 W が女兒 Z の手に合わせるようにジャンケンを始め「勝ったー」と言った。女兒 Z は「もういっかーい」と言って、黙々と食事をしている FR を間に挟んで女兒 Z と男児 W がジャンケンを始め、だんだんと声が大きくなった。Z 児に「おねーさんも、ジャンケン」と言われ、FR は口をモグモグさせながらジャンケンに加わっていた。そこに保育士が来て「この人たち、食事中でしょ。お姉さんも一緒に遊んでないで」と注意され、FR はうなずいていた。女兒 Z と男児 W は慌てて食べ始めた。

㊦ 中学生だけでは問題解決できず保育者が介入する場面（8件、1.1%）

「ケンカしないのー」（#A-(1)-2）

1日目 AM9：10～. 2歳クラス保育室. 中学生：MU

二人の男児が木製のレールをたくさんつなげて、電車を走らせて遊んでいた。2歳児クラス担当の中学生 MU は、そのレールの近くに座り、二人の男児が遊んでいる様子を見ていた。そのすぐそばでは、女児 F が床に広げた絵本を読んでいた。MU はその F 児の様子も同時に見ていた。

男児 H が電車の車両を 8 両つなげて（車両同士が磁石でつながるようになってい）黙々とレールの上をゆっくりとした速さで動かしていた。カーブのところになると顔を床につけるようにしてレールとタイヤのあたりを覗き込みながら、脱線しないように気を付けているのか慎重に電車を動かしていた。

男児 I は、H 児が電車を動かしている位置からは少し離れた向かい側（レールはつながっている）で、同じく車両を 3 両つなげてレールの上を走らせていた。男児 I は、「ダダダダーッ」と言いながら H 児よりも速いスピードで走らせていた。I 児の 3 両の電車はすぐに H 児の 8 両の電車の近くまでやって来た。すると I 児は「ドーン」と言いながら、H 児が慎重に動かしていた 8 両の電車の先頭に自分の電車を勢いよく衝突させた。H 児の電車も I 児の電車も脱線し、レールの一部も外れてしまった。

H 児は、「あーっ」と声をあげると怒った顔をして男児 I の方を見て、男児 I の電車を持った手を強く払いのけた。すると男児 I は、「イタッ（痛っ）」と言って、バラバラになった 1 両の車両を持ったままの手で、H 児の肩を押した。H 児はバランスを崩して後ろにひっくり返りそうになったが、ちょうどそばにいた MU に支えられて、ひっくり返らずにすんだ。

I 児が H 児の使っていた 8 両の電車（脱線して倒れている）に触ろうとすると H 児は泣きそうな顔になって「あー、とったー」と言って I 児を叩こうとした。I 児も H 児を叩こうと手を出したので、MU は慌てた様子で二人の子どもの手を片方ずつつかんで、「あー、もー、ケンカしないのー」と言って止めさせようとした。そこへ保育士がやって来て、「ほらー、I 君はこっちで線路作ってたんでしょ、ほらこっち来て、ここの線路ももっとつなげて長くしよ、ほら」と言って I 児を少し離れた位置に連れて行き、二人の男児を離れさせた。

「おねえさんとサッカー」（#E2-(4)-30）

AM9：00～. 園庭. 4歳児、5歳児クラス. 中学生：FR、FQ

4歳児クラスと5歳児クラスの子どもたちが園庭で遊んでいる。5歳児クラス担当の中学生 FQ は、5歳児クラスの7、8人の子どもたちと追いかけてこして園庭を走り回っていた。

4歳児クラス担当の FR は、男児 V と一緒にサッカーをしていた。FR は、V 児が蹴ったボールを足で止めて、今度は V 児に向けてボールを蹴っていた。V 児は、ボールが自分の前に転がってくると両手を使ってそのサッカーボールをいったん止めてから、FR にねらいを定めて蹴るということを繰り返していた。FR の蹴ったボールは、毎回、ほぼ V 児の立っている位置に転がるが、V 児はボールを度々高く蹴りあげてしまうため、なかなか上手く FR のところに届かない。すると、V 児が思いっきり蹴りあげたボールが木にひっかかってしまった。FR は木のそばに行き、ジャンプをしてボールを取ろうとしたが、届かなかった。FR さんは、「あの場所じゃ、ちょっと届かないなあ。何か棒みたいなないかなー」と言って辺りを探していた。そこに、5歳児クラスの子どもたちが数人集まって来て、「どうしたの?」と言いながら木の上を見ていた。5歳児クラスの一人の子どもが保育士のところに行き、「せんせい、ボールが木の上にいっちゃって、とれないんだってー」と言った。保育士は、倉庫から長い棒をもってきて、木の上にはひっかかっていたボールをとってくれた。

㊦ 幼児が中学生を取り合う場面（6件、0.8%）

「カルタとジェンガ」(#A-(3)-37)

3日目 AM9:30～. 4歳クラス保育室. 4歳クラス. 中学生: FN

机で二人の女児 A 児と B 児が、中学生 FN と一緒にカルタをやっていた。FN がカルタを読む役をしていた。その同じ机の三分の一くらいのスペースに、別の二人の女児 C 児と D 児がジェンガを持ってきて箱から出して積み上げ始めた。ジェンガが積み上がると、C 児はカルタを読んでいる FN に向かって「ねえ、おねえさん、はやくジャンケンしよー」と言った。FN は戸惑った様子で「え?私もするの?どうしよう?」と言った。カルタをやっていた A 児は「おねえさん、もう取ったよー。次の読んでよー」と言った。FN は「あ、とれた?ごめん、ごめん」と言ったが、今度はジェンガをやろうとしていた C 児が「ね、はやくー、ジャンケンー」と言った。FN は「えー」と困ったように言うが、C 児が「さいしょはグー、ジャンケンホイッ」とジェンガの順番決めのジャンケンをやりはじめ、FN は、カルタを片手にもったままで C 児、D 児と3人でジャンケンをした。FN はジャンケンに負け「私、負けたから一番最後でいいから」と言って、カル

タをやっていた A 児と B 児に「ごめん、ごめん、じゃあ、次の読むよー」と言ってカルタを読んだ。FN がカルタのほうをやっていると、ジェンガをやっている C 児が「ねえ、ねえ、つぎ、お姉さんの番だよ」と言って FN の肩をトントンとたたいた。FN は「え、もう私の番がきたの？じゃあ、どれにしようかな」と言いながら、一つのジェンガをそうっと抜いた。FN が「よしっ」と言ってカルタのほうに戻ろうとしたとき、避難訓練の始まる合図のサイレンと放送が流れた。子どもたちも FN も遊びを止め、机の下にもぐり、担任保育士の指示に従って園庭に避難した。

「グループ名決定後の“引っ張り合いっこ遊び”（その1）」(#E1-(2)-30)

2 日目 AM10:15～. 4 歳児保育室. 4 歳児クラス. 中学生: FM

中学生 FM が加わっているグループの名前決めが、ようやく“イルカグループ”に決定すると、子どもたちは再び自由にお喋りをはじめた。女兒 K は他のグループの話し合いに立ち会っている担任保育士のところに行き、「先生、名前決まったよ。イルカになった」と報告に行っていた。女兒 K は自分の席に戻る途中で、わざわざ FM の座っているそばをとおり、背中や肩をポンポンと叩きながら席にもどった。

男児 G は、すぐそばで座っていた FM と手をつないで軽く引っ張り合いをしながら、「ぼく、イルカ大好きー」と言った。その様子を見ていた男児 I が机の上で FM さんの方に手を伸ばし、「おねえさーん、こっちも引っ張ってー」と言ってきたので FM は I 児の手をつかみ引っ張ると、そこに H 児、G 児、そして、話し合いの時には退屈そうにしていた女兒 O も加わって FM との手の引っ張り合いが始まった。FM は逃げるように椅子から立ち上がり、その場から逃げようとしていた。G 児は FM の手を引っ張りながら「やだよー、絶対にはなさないよー」と言って一向に止めようとしな~~い~~。しかし、隣の別のグループの子どもたちに「うるさい」と言われ、イルカグループでのお姉さんの引っ張り合いは一時おさまった。その隙に FM は別のグループに移動した。しかし、そこでもまた同じように“引っ張り合いっこ”が始まった。FM は「あー、もー、ちょっとストップ。トイレ行ってくるから」と言って、逃げるように保育室を出てトイレに行った。

㊿ 幼児がやきもちを妬いている場面（1 件、0.1%）

※本項目は該当件数が少ないため 1 例の例示とする

「着替え中のもめごと」(#E1-(4)-62)

4日目 AM11:10～. 4歳児保育室. 4歳児クラス. 中学生: FM

シャワーを浴びて保育室に戻ってきた子どもたちが着替えをしているところである。女兒 A と女兒 D が何やらもめている様子であった。D 児が A 児に厳しい口調で A 児の来ている服を指差しながらに何か言っていた。どうやら、A 児の着ていた服の一つがシャワーの前に着ていたものと同じものであったようだ。シャワーの後には、服を着替えることになっていたため、それに気付いた D 児が A 児にそれを指摘したようであった。A 児は「これでいいの」と言って着替えようとしなかった。それに対して D 児が「ダメなんだよー」と言っていた。そこに中学生 FM がやって来て、2 人の女兒の様子を見ていたが、D 児が何か言うたびに顔をうつむける A 児の頭を FM さんがなでた。すると、D 児の口調がさらに厳しくなり、口を尖らせて怒ったような表情で、「それ、絶対にダメなんだからねっ」と言った。そこに保育士が来て、A 児と D 児と話をし、結局、A 児は別の服に着替えることになり、しぶしぶロッカーから服を出して着替えていた。FM は A 児が着替えているそばで、しゃがんで A 児の様子を見ていた。D 児は自分の席に座りに行ったが、表情はまだ口を尖らせて怒ったままだった。

㊸ 幼児が中学生を人見知りしている場面 (3 件、0.4%)

「おにいちゃん、きたね」(#A-(2)-18)

2日目 AM8:50～9:15. 1歳クラス保育室. 1歳クラス. 中学生: ME

この日、職場体験 2 日目の中学生 ME が保育室に入ってくると、他の 12 人の子どもたちは、保育士と遊んだり、膝に座るなどして、視線はチラッと ME の方を見るが、警戒した様子で保育士のそばを離れず ME のそばにすぐには寄って来なかった。しかし N 児は ME が保育室に入ってくるなり、そばに近づき、立っている ME の顔を見上げてニコッと笑った。そのあとすぐに、近くの保育士のところに行き「おにいちゃん、きたね」と言った。保育士は N 児に「お兄ちゃん来てくれたね。N ちゃん、覚えてたのね」と言った。2 歳になったばかりの女兒 N は、この 1 歳児クラスの中でも特に人懐っこい性格のようである。

このあと N 児は、オムツを換えてもらう順番になったので、保育士のところに行行ってオムツを換えてもらった。

「お兄さんにご対面」(#D1-(1)-1)

1日目 AM9:00～. 園庭. 1歳児から3歳児の混合. 中学生: MW, MX

中学生 MW と MX は、職場体験の初日の朝、子どもたちが遊んでいる園庭に入った。MW は周囲にいた子どもたちに「おはよう。今日からよろしくね。お兄ちゃんたちと一緒に遊ぼうね。」と声をかけた。この時、園庭にいたのは1歳から2歳の子供たちであった。中学生らの顔をじっと見ている子や、少し後ずさりする子、笑顔で中学生の近くに寄って来る子などがいた。少し離れた場所で遊んでいた3歳や4歳の子供は、中学生らが来たことに気付かず遊んでいる様子であった。

㊸ 幼児が中学生の声かけに知らん顔で応じない場面（5件、0.7%）

「え？どうして泣いてるの？」(#E2-(1)-3)

1日目 AM9:15～. 4歳児保育室. 4歳児クラス. 中学生: FR

野菜ちぎりが終わり、皆が片づけをし始めたころ、女兒 U が母親に抱きつきながら登園してきた。U 児は、母親と離れたくない様子でぐずっていた。母親がなんとか U 児をなだめて保育室を出ようとする、U 児は大泣きして母親を追いかけて保育室から出て行った。その様子をじっと見ていた、くじらグループの女兒 Y は、うつむいて鼻をすすりながら、目こすって泣いていた。中学生 FR は、Y 児が泣いているのに気づき、驚いたような表情で、「え？どうしたの？泣いてるの？」と言いながら Y 児の顔を覗き込んだが、Y 児は何も答えない。FR さんは Y 児の頭をそっとなででいた。母親を追いかけて保育室を出て行った U 児のところへ行っていった保育士が保育室に戻り、子どもたちに「U ちゃんね、今日はちょっと、お母さんと離れづらいみたいだけど、すぐに来るから、先に皆ではじめてようね」と言って、集まりの時間が始まった。くじらグループでうつむいて泣いていた女兒 Y は、まだうつむいていたが泣きやんでいた。

「お姉さんとギョッはしない」(#E1-(4)-55)

4日目 AM8:50～. ホール. 3歳児、4歳児、5歳児クラスの合同. 中学生: FK, FM, FL

ホールでの遊びが終わり、クラスごとに並んで保育室に戻るところである。園長先生がホールを出る子どもたちに一人ずつ順番に“ギョッと抱きしめる”ことをやっており、中学生 FM も子どもたち一人一人に“ギョッ”をやることになった。嬉しそうに FM に“ギョッ”をしてもらおう子どももいれば、恥ずかしそうに照れ笑いをしている子どももいた。また、FM がひっくり返りそうになるくらい勢いよく飛びついてくる子どももいた。

男児 M は、恥ずかしそうに笑みを浮かべて、FM の前を通り過ぎようとしたの

で、園長先生が「M君、お姉さんとギュッは？」と言うと、M児は笑みを浮かべながらも首を横に振った。園長先生が「ギュッしないの？そっかー」と言って微笑んだ。M児はそのまま保育室に向かった。その後の男児も数人「しない」と言ってホールを出た。FMさんとの“ギュッ”はしないが園長先生との握手はする男児もいた。

④ 幼児が中学生に何かをしてもらうことを拒む場面（4件、0.5%）

「ゴールドのキラキラビーズ」(#E1-(2)-32)

2日目 AM10:30～. 4歳児保育室. 4歳児クラス. 中学生: FM

女兒A、女兒B、女兒Dがアイロンビーズで遊んでいた。この3人の女兒らのあいだでは、ゴールドのキラキラしたビーズが人気で、数も少ないらしく、アイロンビーズで遊ぶときにはいつも、たくさんのビーズの中からゴールドのビーズを見つけると「いいなあ」という歓声があがっていた。

中学生FMも3人の女兒らと一緒にアイロンビーズで遊んでいた。するとFMがビーズの入っている容器の中からゴールドのビーズを見つけた。FMは「あ、ゴールドのビーズあったー、すごーい、みてー」と言った。女兒らは「ほんとだあー、すごーい」と言っていた。FMは、女兒Aが作っているハート型の土台の真ん中に、そのゴールドのビーズを「はい、あげる」と言いながら置いた。するとA児は、FMが置いたゴールドのビーズを取り外して「ここゴールドじゃなくて、キラキラピンクにするんだから、いらない」と言って、ゴールドのビーズをFMに返した。FMは「なんだ、いらないの？」と言って、自分の土台につけていた。女兒Bは、「おねえさん、自分で見つけたんだから自分のに使いばいいじゃん」と言って作業を続けた。女兒Dは、「そうだよ、ゴールドのビーズは、見つけた人が使っているんだよ、ね」と言った。

「お姉さんにブランコを押してもらおう」(#E2-(5)-45)

5日目 AM10:25～. 4歳児保育室. 4歳児クラス. 中学生: FR

雨があがったので園庭で遊ぶことになった。男児Nと女兒Uは外靴に履き替えると真っ先にブランコに向かった。中学生FRが園庭に出てきてブランコのそばを通りかかったとき、ブランコに乗っていた男児Nが「おねーさん、こっち来てー」と大きな声で呼んだ。FRがブランコのほうに来るとN児が「ねえ、前みたい、またビューって押して」と言った。FRはブランコに乗っているN児の背中をはじめはそうっと押し、少しずつ強めて押していた。N児は隣のブランコ

に乗っている U 児に向かって「わー、すごい高いよー、U ちゃんも押してもらいな」と大きな声で言った。U 児は自分でブランコをこいで乗っていたが、FR は U 児の方にも行き、U 児の背中ではなくブランコの鎖の上の方を手で持て揺らした。すると U 児がブランコの座る所からずり落ちてしまった。FR さんは慌ててブランコを止めて U 児の体を支えて「あー、大丈夫？」と声をかけた。U 児は「うん」と言ってブランコに座りなおした。FR が再びブランコの鎖の部分を持って揺らそうとすると、U 児は「もういい。それ、ヤダ」と言って FR が鎖の部分を持って動かそうとするのを指差した。FR は「あ、ごめんね」と言って少し離れて U 児が自分でこぐのを見ていた。隣のブランコに乗っていた N 児が「おねーさん、こっち、もっと押してー」と言ったので FR さんは N 児の方に行き、N 児の背中を押した。N 児のブランコは大きく揺れ、N 児ははしゃいでいた。U 児は自分でブランコをこいで N 児のブランコと同じくらい揺らしてはしゃいでいた。

④ 幼児が中学生にかまってもらえない場面（8 件、1.1%）

「ねえ、なにしてんの？」(#A-(2)-20)

2 日目 AM9：20～9：40. 3 歳クラス保育室. 3 歳クラス. 中学生：MS

中学生 MS は、保育室の絵本のコーナーの壁にもたれかかるようにして座ってボーッとしていた。3 人の男児らが MS のそばに集まってきた。一人の男児は MS の横に座り MS の肩をトントンと叩きながら「ねえ、なにしてんの？」と言った。もう一人の男児は MS と向き合うように正面に座り、持ってきた絵本を開き、電車の写真を指さしながら電車の名称らしき言葉をつぶやいていた。また別の男児は、その狭い隙間を割り込むようにして入り込み、MS の膝の上に無理やり、MS の鼻やおでこをさわっていた。MS は「うわっ、暑いよっ、ちょっと、やめてっ」と言うが、男児ら 3 人はそのままの態勢を変えない様子であった。しばらくすると、MS は、「もー、ちょ、ちょっとどいて」と言いながら立ちあがりその場を離れた。

「食べ終わるまで遊ばない」(#E1-(4)-64)

4 日目 AM11：40～. 4 歳児保育室. 4 歳児クラス. 中学生：FM

中学生 FM は一緒に食べている子どもたちよりも早くに食べ終わり、子どもたちの様子を見ていた。FM の右隣の女児 Z は少し食べるとすぐに気が散ってしまうらしく、口をモグモグさせながら、FM の手のひらを触ったりしていた。すると FM は、Z 児の手で“いっぼんばしコチョコチョコ”をやり始めた。FM が「コ

チョコチョコ」と言いながら、Z 児の腕や首をくすぐらせると、Z 児はくすぐったがって大はしゃぎした。保育士から「Z ちゃん、遊ばないで食べなさい。お姉さん、子どもが食べてるときに一緒に遊んじゃだめでしょう」と注意された。Z 児は椅子に座りなおして、お皿のおかずを口に入れた。しかし Z 児はニコニコ笑いながら FM の顔を見て、また手を伸ばしていた。FM は「Z ちゃんが食べ終わるまで遊ばない」と言って首を振っていた。Z 児は FM が相手をしてくれなくなったからか、口をモグモグさせながら横を向いたり、ボーッと遠くの方を見たりしていた。

④ 幼児のそばに中学生はいるが、積極的なふれ合いがない場面(37件、5.0%)

「お弁当の時間の会話(その2)」(#B-(3)-16)

3日目 PM12:20～. 年長組保育室. 年長児. 中学生: MB

お弁当の時間である。中学生 MB はお弁当を黙々と食べていた。同じ机の男児 T は「このおにぎりウザい。食べようと思ったらバラバラになる。さっき、ごはん落ちちゃった」と言った。すると女児 R が「落ちたら食べたらダメなんだよー」と言った。男児 T は「ちょっとだったらいいんだよ」と言い返した。女児 R は、「えー、ダメなんだよー」と言った。すると男児 T が「フーフーしたら、いいんだよ。もう食べちゃったもんね」と言った。すると同じ机の女児 P がサクランボを落とし、サッと拾ってフーフーと息を吹きかけてから食べていた。MB は、特に何も言葉を発してはいなかったが、その様子を見て微笑みながらお弁当を食べていた。

「たかい、たかーい(その2)」(#D1-(1)-3)

1日目 AM9:00～. 園庭. 1歳児から3歳児の混合. 中学生: MW、MX

中学生 MW に“たかい、たかい”をやってもらうために順番を待っていた子ども一人(2歳児)が、そばでその様子を見ていたもう一人の中学生 MX の方に寄って行き、「やって～」と言った。MX は、初めは、MW が子どもたちに“たかい、たかい”をしているのをそばで笑顔で見ているだけだったが、MX のところにも子どもたちが集まってきたので、結局、MW と手分けして子どもたちに次々と“たかい、たかい”をすることになった。しばらく続けていると二人は疲れてきた様子で、MW は「えー、まだやるの？お兄ちゃん、腕が痛くなってきちゃったよ、休憩ね、休憩。そうだ、今度はお兄ちゃん、砂場でお団子つくろうかなあ。」と言

いながら、逃げるように砂場へ向かった。子どもに手を引っ張られながら MX も一緒に砂場に向かった。

特別活動の「保育ボランティア」におけるエピソード

① 幼児が中学生を遊びに誘ったり、何かをねだったりする場面（1件、2.1%）

「リズムやらないの？」(#D2-(4)-8)

4日目 AM10:30～. 保育室や廊下. 3歳クラス. 中学生: MV

中学生 MV は子どもたちに追いかけてまわされてくたびれた様子で「疲れたー」と言って、廊下のベンチに座りこんでいた。保育室では保育士がピアノを弾きながら「リズムやるから集まってー」と子どもたちに声をかけていた。リズムをやるために一度は保育室のピアノのそばに集まった一人の男児が、廊下のベンチに座っている MV のところに行き、「ねえ、リズムやらないの？ねえ、ねえ、やろうよ～」と言った。MV は「うん、やらないの。」とベンチにもたれかかったままで答えた。そのそばを通りかかった別の保育士が笑いながら MV に「あれ、つかれちゃったの？」と言うと、MR は保育士の方を見ながら「もー、みんな、元気すぎるよー」と言って苦笑いをした。保育室でリズムが始まって MV のそばを離れようとしぬ男児に、その保育士は「ほら、リズム始まったよ、MV もきつと後で行くから、先にやっておいで」と男児に声をかけた。男児は走って保育室に戻った。

② 幼児が中学生と身体接触する場面（5件、10.6%）

「プールで“けのび”指導」(#D2-(3)-5)

3日目 AM10:00～. プール. 5歳児クラス. 中学生: MV

この日は中学生 MV も子どもたちと一緒にプールに入っていた。プールに入るなり、数人の子どもたちが MV の背中に乗ったりしてひっついていて、MV 君が「やだよー、重くて動けないよー」と叫んでいたが、子どもたちはお構いなしに MV にくっ付いていた。

保育士が「MV 君、カッコいい“けのび”の見本をやってあげて」と言ったので、MV は子どもたちの前で“けのび”をやって見せた。何人かの子どもたちは、「ぼくもやる」と言ってすぐにやって見せていた。MV は子どもたちに声をかけて、“けのび”指導をしていた。

「跳び箱じゃないんだからねー」(#D2-(4)-7)

4 日目 AM10:00～. 保育室や廊下. 3 歳クラス. 中学生: MV

中学生 MV は子どもたちに追いかけてまわされてくたびれたのか、廊下のベンチ（廊下の壁の一部に備え付けになっている）に腰を下ろし、上半身を前かがみにして両手をのぼして項垂れるような姿勢で、「はー」と大きなため息をついていた。一人の女兒が項垂れていた MV の両手を引っ張り上げながら体を起き上がらせた。女兒に引っ張られ、仕方なく上体を起こした MV は苦笑いをしながらベンチの背もたれに普通にもたれて座りなおした。すると今度は、ベンチの上に立ち上がり端っこから走って来た男児が、ちょうど MV が座っている位置まで走ってくると、MV の腰かけている腿を飛び越えて、はしゃぎながらベンチの上を走っていた。MV は笑いながら、「跳び箱じゃないんだからねー」と言って男児を捕まえようとしたが、男児は素早くベンチを下りて保育室に逃げて行った。

⑤ 幼児の話に中学生が耳を傾ける場面（1 件、2.1%）

「給食の配膳を待つ間」(#D2-(2)-4)

2 日目 AM11:45～. 4 歳児クラス保育室. 4 歳児クラス. 中学生: FS

FS の正面の席に座っている女兒が、FS に「お姉さん、中学生？」と訊ねた。FS が「そうだよー」と答えると、女兒は「うちのねー、一番上がねー、中 1」と言った。すると FS は、「へー、あんまり、みんなくらいの年で兄弟に中 1 とかいないよね？」と言った。そして女兒は FS に「なんで、ここにいるの？」と訊ねた。FS は「あのねー、夏休みななの」と答えた。すると女兒は、FS の着ている体操服を指差して「それ、制服？」と訊ねた。FS は「んーと、そうだね、まあ、そんな感じ」と笑いながら答えた。

⑥ 幼児が中学生に手伝ってもらったり、教えてもらったりしている場面（3 件、6.4%）

「カブトムシ」(#D2-(1)-2)

1日目 AM9:45～. 園庭. 1歳児クラスから5歳児クラスの混合. 中学生: MV

保育士が砂場を掘っていたら出てきたというカブトムシの雌を園庭の木の幹に乗せた。2、3歳児の子ども数人と中学生 MV が、その木のところにやって来た。MV がカブトムシを指差して子どもたちに「ほら、カブトムシ」と言った。子どもたちは「ほんとだぁ」と言って木の幹を見上げていた。MV はカブトムシをじっと見ながら「でも、これ、羽のところの色が薄いから、まだ孵ったばかりだよ。まだ土の中にいたほうがいいんじゃないのかなー」と言った。3歳の男児が MV に、「カブトムシ、なにしてんの？」と訊ねた。MV は、「木の蜜を食べようとしてるんだよ」と答えた。その男児は「木の蜜どこ？」と訊ねると、MV は男児の脇を抱きかかえてカブトムシのいる付近を見せて「ほら、そこ」と言った。男児は「ほんとだ、ぬれてる」と言った。

「プールで“けのび”指導」(#D2-(3)-5)

3日目 AM10:00～. プール. 5歳児クラス. 中学生: MV

この日は中学生 MV も子どもたちと一緒にプールに入っていた。プールに入るなり、数人の子どもたちが MV の背中に乗ったりしてひっついていて、MV 君が「やだよー、重くて動けないよー」と叫んでいたが、子どもたちはお構いなしに MV にくっ付いていた。

保育士が「MV 君、かっこいい“けのび”の見本をやってあげて」と言ったので、MV は子どもたちの前で“けのび”をやって見せた。何人かの子どもたちは、「ぼくもやる」と言ってすぐにやって見せていた。MV は子どもたちに声をかけて、“けのび”指導をしていた。

⑧ 幼児が中学生の指示や言うことを素直に聞いている場面(1件、2.1%)

「何の穴？」(#D2-(1)-3)

1日目 AM9:45～. 園庭. 1歳児クラスから5歳児クラスの混合. 中学生: MV

園庭の隅で2歳児クラスの男児 N と中学生 MV が二人でしゃがんで何かを見ていた。園庭の隅に小さな穴が開いており、二人は、その穴を見ていた。MV は穴を覗き込みながら、「何の穴かなあ？セミにしては深いよ。ネズミとかじゃないのかなあ。」と言って、そばに落ちていた木の枝を穴に突っ込んで、「どれくらいの深さか計ってみよう」とつぶやいていた。しかし、突っ込んだ木の枝の長さよりも穴のほうが深かったようで、「あ、落ちちゃった。あの枝よりも深いんだー」と

言って覗きこんでいた。すると、その横から N 児が砂や石ころやダンゴムシを次々と、その穴の中に入れた。MV は「あーあ、それはひどい。せっかく出てこようとしてたかもしれないのにー」と言って笑っていた。N 児は MV がそう言ったのですぐに止めて、心配そうに穴を覗き込んだ。

⑪ 幼児が中学生の普段の遊び方・言葉使いにふれる場面（1 件、2.1%）

「何の穴？」(#D2-(1)-3)

1 日目 AM9:45～. 園庭. 1 歳児クラスから 5 歳児クラスの混合. 中学生: MV

園庭の隅で 2 歳児クラスの男児 N と中学生 MV が二人でしゃがんで何かを見ていた。園庭の隅に小さな穴が開いており、二人は、その穴を見ていた。MV は穴を覗き込みながら、「何の穴かなあ？セミにしては深いよ。ネズミとかじゃないのかなあ。」と言って、そばに落ちていた木の枝を穴に突っ込んで、「どれくらいの深さか計ってみよう」とつぶやいていた。しかし、突っ込んだ木の枝の長さよりも穴のほうが深かったようで、「あ、落ちちゃった。あの枝よりも深いんだー」と言って覗きこんでいた。すると、その横から N 児が砂や石ころやダンゴムシを次々と、その穴の中に入れた。MV は「あーあ、それはひどい。せっかく出てこようとしてたかもしれないのにー」と言って笑っていた。N 児は MV がそう言ったのですぐに止めて、心配そうに穴を覗き込んだ。

⑫ 幼児が普段はいない中学生の存在に、はしゃいでいる場面（2 件、4.3%）

「お兄ちゃん、こっちまでおいでー」(#D2-(1)-1)

1 日目 AM9:30～. 保育室や廊下. 5 歳児クラス. 中学生: MV

今日から保育ボランティアをするために保育園に来た中学生 MV は D 保育園の出身者であり、今回のボランティアだけでなく、日ごろから時々、この D 保育園に遊びに来ることもあるらしく、D 保育園の子どもたちとも顔見知り、また園の環境にも慣れている様子であった。

中学生 MV が職員室での打ち合わせが終わり保育室に入ろうとすると、5 歳児クラスの 3 人の男児らが「MV 君が来たー」と皆に声をかけた。男児らは MV の姿を見つけると MV に「お兄ちゃん、こっちまでおいでー」と言って走り出した。MV は男児らを、少し追いかけたがすぐにやめて、階段を上って 2 回の保育室へ向かった。男児らは MV が追いかけて来ないため、男児らが MV を追いかけて捕

まえようとしていた。しかし MV は男児らから素早く逃げて上手く撒いていた。男児らは息を切らしながら「逃げた、弱えー」と言いながらも、あちこちをキョロキョロと探していた。

「お兄さんを追いかける」(#D2-(4)-6)

4 日目 AM10:00～. 保育室や廊下. 3 歳クラス. 中学生: MV

朝の掃除がほぼ終わり、掃除道具を片付けた子どもたちは保育室や廊下を走り回ったり、おしゃべりをしたり、絵本を読んだりしている。4、5 人の子どもが中学生 MV の歩いて行く先々にまとわりつくように取り巻いて歩いている。MV はまとわりつく子どもたちから離れようとするかのように少し早足で歩き始めると、子どもたちはそれを追うように早足でついて行き、さらに MV のズボンやシャツの裾を引っ張りながらついて行った。やがて MV は、逃げるように小走りになった。そのとたん、子どもたちが「キャー、キャー」と大きな声をあげ、周辺にいた 5、6 人の子どもたちが加わり、MV を追いかけて保育室中を走り始めた。しばらくすると MV は疲れたような表情をして「わー、もー」と言って走るのを止めてゆっくり歩きはじめた。それでも 10 人ほどの子どもたちは、MV を取り囲むようにしてついて歩いていた。保育士が笑いながら MV に「なんだ、歩いてるだけなのに追いかけてるじゃない」と言った。やがて MV は苦笑いを浮かべながら「あー、ちょっと休憩」と言いながら、廊下のベンチに座り込んだ。MV を追いかけていた子どもたちの中には、その場を離れていく子もいたが、ほとんどの子どもは MV 君にまとわりついたまま横に座ったり、背中に乗ったりしていた。

⑭ 幼児が中学生の言動を真似ている場面 (1 件、2.1%)

「何の穴？」(#D2-(1)-3)

1 日目 AM9:45～. 園庭. 1 歳児クラスから 5 歳児クラスの混合. 中学生: MV

園庭の隅で 2 歳児クラスの男児 N と中学生 MV が二人でしゃがんで何かを見ていた。園庭の隅に小さな穴が開いており、二人は、その穴を見ていた。MV は穴を覗き込みながら、「何の穴かなあ？セミにしては深いよ。ネズミとかじゃないのかなあ。」と言って、そばに落ちていた木の枝を穴に突っ込んで、「どれくらいの深さか計ってみよう」とつぶやいていた。しかし、突っ込んだ木の枝の長さよりも穴のほうが深かったようで、「あ、落ちちゃった。あの枝よりも深いんだー」と言って覗きこんでいた。すると、その横から N 児が砂や石ころやダンゴムシを

次々と、その穴の中に入れた。MV は「あーあ、それはひどい。せっかく出てこようとしてたかもしれないのにー」と言って笑っていた。

⑩ 中学生がいることで幼児の気が散っている場面（1件、2.1%）

「リズムやらないの？」(#D2-(4)-8)

4日目 AM10:30～. 保育室や廊下. 3歳クラス. 中学生: MV

中学生 MV は子どもたちに追いかけてまわされてくたびれた様子で「疲れたー」と言って、廊下のベンチに座りこんでいた。保育室では保育士がピアノを弾きながら「リズムやるから集まってー」と子どもたちに声をかけていた。リズムをやるために一度は保育室のピアノのそばに集まった一人の男児が、廊下のベンチに座っている MV のところに行き、「ねえ、リズムやらないの？ねえ、ねえ、やろうよ～」と言った。MV は「うん、やらないの。」とベンチにもたれかかったまま答えた。そのそばを通りかかった別の保育士が笑いながら MV に「あれ、つかれちゃったの？」と言うと、MR は保育士の方を見ながら「もー、みんな、元気すぎるよー」と言って苦笑いをした。保育室でリズムが始まっても MV のそばを離れようとしないう男児に、その保育士は「ほら、リズム始まったよ、MV もきくと後で行くから、先にやっておいで」と男児に声をかけた。男児は走って保育室に戻った。

⑪ 中学生が何かをしている様子を幼児がじっと見ている場面（2件、4.3%）

「何の穴？」(#D2-(1)-3)

1日目 AM9:45～. 園庭. 1歳児クラスから5歳児クラスの混合. 中学生: MV

園庭の隅で2歳児クラスの男児 N と中学生 MV が二人でしゃがんで何かを見ていた。園庭の隅に小さな穴が開いており、二人は、その穴を見ていた。MV は穴を覗き込みながら、「何の穴かなあ？セミにしては深いよ。ネズミとかじゃないのかなあ。」と言って、そばに落ちていた木の枝を穴に突っ込んで、「どれくらいの深さか計ってみよう」とつぶやいていた。しかし、突っ込んだ木の枝の長さよりも穴のほうが深かったようで、「あ、落ちちゃった。あの枝よりも深いんだー」と言って覗きこんでいた。すると、その横から N 児が砂や石ころやダンゴムシを次々と、その穴の中に入れた。MV は「あーあ、それはひどい。せっかく出てこようとしてたかもしれないのにー」と言って笑っていた。

「お兄さん、カプラに夢中」(#D2-(4)-9)

4日目 AM11:00～. 5歳児クラス保育室. 5歳クラス. 中学生: MV

中学生 MV がカプラ積み木で、かなり大がかりな、お城のような建物を作ろうとしていた。見本の写真を見ながら真剣な表情でカプラを一つ一つ積み重ねていた。数人の子どもたちが、MV が真剣な顔で作っている様子を見ていたが、そのうち、子どもたちが順番にカプラを一つずつ MV に手渡しはじめた。しかし、子どもたちがはしゃいであまりにも次々と手渡そうとするので MV は「まって、やめて。渡してくれなくていいからー、そこにおいといてー」と強めの口調で言った。子どもたちは少し驚いて圧倒された様子で静かになった。するとそこへ、男児 P が「ウルトラマンだー」と言いながらやって来て、MV が作っているカプラのお城をパンチしようとした。すると、MV のそばで静かに見ていた男児 O が大きな声で「だめー」と言った。男児 P は、驚いた様子でパンチしようとするのをすぐに止めた。その後も MV は黙々と見本を見ながら作っていた。何人かの子どもたちは見ているのに飽きたのか、別の場所へ移動し遊び始めた。

㊦ 幼児が中学生に何かを質問している場面 (4件、8.5%)

「カブトムシ」(#D2-(1)-2)

1日目 AM9:45～. 園庭. 1歳児クラスから5歳児クラスの混合. 中学生: MV

保育士が砂場を掘っていたら出てきたというカブトムシの雌を園庭の木の幹に乗せた。2、3歳児の子ども数人と中学生 MV が、その木のところにやって来た。MV がカブトムシを指差して子どもたちに「ほら、カブトムシ」と言った。子どもたちは「ほんとだあ」と言って木の幹を見上げていた。MV はカブトムシをじっと見ながら「でも、これ、羽のところの色が薄いから、まだ孵ったばかりだよ。まだ土の中にいたほうがいいんじゃないのかなー」と言った。3歳の男児が MV に、「カブトムシ、なにしてんの？」と訊ねた。MV は、「木の蜜を食べようとしてるんだよ」と答えた。その男児は「木の蜜どこ？」と訊ねると、MV は男児の脇を抱きかかえてカブトムシのいる付近を見せて「ほら、そこ」と言った。男児は「ほんとだ、ぬれてる」と言った。

「給食の配膳を待つ間」(#D2-(2)-4)

2 日目 AM11:45～. 4 歳児クラス保育室. 4 歳児クラス. 中学生: FS

FS の正面の席に座っている女兒が、FS に「お姉さん、中学生？」と訊ねた。FS が「そうだよー」と答えると、女兒は「うちのねー、一番上がねー、中 1」と言った。すると FS は、「へー、あんまり、みんなくらいの年で兄弟に中 1 とかないよね？」と言った。そして女兒は FS に「なんで、ここにいるの？」と訊ねた。FS は「あのねー、夏休みななの」と答えた。すると女兒は、FS の着ている体操服を指差して「それ、制服？」と訊ねた。FS は「んーと、そうだね、まあ、そんな感じ」と笑いながら答えた。

㊦ 幼児が中学生に何かを見せている場面 (1 件、2.1%)

「プールで“けのび”指導」(#D2-(3)-5)

3 日目 AM10:00～. プール. 5 歳児クラス. 中学生: MV

この日は中学生 MV も子どもたちと一緒にプールに入っていた。プールに入るなり、数人の子どもたちが MV の背中に乗ったりしてひっついていて、MV 君が「やだよー、重くて動けないよー」と叫んでいたが、子どもたちはお構いなしに MV にくっ付いていた。

保育士が「MV 君、かっこいい“けのび”の見本をやってあげて」と言ったので、MV は子どもたちの前で“けのび”をやって見せた。何人かの子どもたちは、「ぼくもやる」と言ってすぐにやって見せていた。MV は子どもたちに声をかけて、「けのび”指導をしていた。

㊦ 幼児が中学生の気を引こうとしてわざと何かをしている場面 (1 件、2.1%)

「お兄ちゃん、こっちまでおいでー」(#D2-(1)-1)

1 日目 AM9:30～. 保育室や廊下. 5 歳児クラス. 中学生: MV

今日から保育ボランティアをするために保育園に来た中学生 MV は D 保育園の出身者であり、今回のボランティアだけでなく、日ごろから時々、この D 保育園に遊びに来ることもあるらしく、D 保育園の子どもたちとも顔見知り、また園の環境にも慣れている様子であった。

中学生 MV が職員室での打ち合わせが終わり保育室に入ろうとすると、5 歳児クラスの 3 人の男児らが「MV 君が来たー」と皆に声をかけた。男児らは MV の姿を見つけると MV に「お兄ちゃん、こっちまでおいでー」と言って走り出した。

MV は男児らを、少し追いかけたがすぐにやめて、階段を上って 2 回の保育室へ向かった。男児らは MV が追いかけて来ないため、男児らが MV を追いかけて捕まえようとしていた。しかし MV は男児らから素早く逃げて上手く撒いていた。男児らは息を切らして「逃げた、弱えー」と言いながらあちこちをキョロキョロと探していた。

㊸ 中学生の関わりで幼児の遊びや動きが活発になり、発展する場面（6 件、12.8%）

「お兄さんを追いかける」(#D2-(4)-6)

4 日目 AM10:00～. 保育室や廊下. 3 歳クラス. 中学生: MV

朝の掃除がほぼ終わり、掃除道具を片付けた子どもたちは保育室や廊下を走り回ったり、おしゃべりをしたり、絵本を読んだりしている。4、5 人の子どもが中学生 MV の歩いて行く先々にまとわりつくように取り巻いて歩いている。MV はまとわりつく子どもたちから離れようとするかのように少し早足で歩き始めると、子どもたちはそれを追うように早足でついて行き、さらに MV のズボンやシャツの裾を引っ張りながらついて行った。やがて MV は、逃げるように小走りになった。そのとたん、子どもたちが「キャー、キャー」と大きな声をあげ、周辺にいた 5、6 人の子どもたちが加わり、MV を追いかけて保育室中を走り始めた。しばらくすると MV は疲れたような表情をして「わー、もー」と言って走るのを止めてゆっくり歩きはじめた。それでも 10 人ほどの子どもたちは、MV を取り囲むようにしてついて歩いていた。保育士が笑いながら MV に「なんだ、歩いてるだけなのに追いかけてるじゃない」と言った。やがて MV は苦笑いを浮かべながら「あー、ちょっと休憩」と言いながら、廊下のベンチに座り込んだ。MV を追いかけていた子どもたちの中には、その場を離れていく子もいたが、ほとんどの子どもは MV 君にまとわりついたまま横に座ったり、背中に乗ったりしていた。

「跳び箱じゃないんだからねー」(#D2-(4)-7)

4 日目 AM10:00～. 保育室や廊下. 3 歳クラス. 中学生: MV

中学生 MV は子どもたちに追いかけてまわされてくたびれたのか、廊下のベンチ（廊下の壁の一部に備え付けになっている）に腰を下ろし、上半身を前かがみにして両手をのばして項垂れるような姿勢で、「はー」と大きなため息をついていた。一人の女児が項垂れていた MV の両手を引っ張り上げながら体を起き上がらせ

た。女兒に引っ張られ、仕方なく上体を起こした MV は苦笑いをしながらベンチの背もたれに普通にもたれて座りなおした。すると今度は、ベンチの上に立ち上がり端っこから走って来た男児が、ちょうど MV が座っている位置まで走ってくると、MV の腰かけている腿を飛び越えて、はしゃぎながらベンチの上を走っていた。MV は笑いながら、「跳び箱じゃないんだからねー」と言って男児を捕まえようとしたが、男児は素早くベンチを下りて保育室に逃げて行った。

㊤ 中学生がいることで複数の幼児が集まってくる場面（3件、6.4%）

「お兄さんを追いかける」(#D2-(4)-6)

4 日目 AM10:00～. 保育室や廊下. 3 歳クラス. 中学生: MV

朝の掃除がほぼ終わり、掃除道具を片付けた子どもたちは保育室や廊下を走り回ったり、おしゃべりをしたり、絵本を読んだりしている。4、5 人の子どもが中学生 MV の歩いて行く先々にまとわりつくように取り巻いて歩いている。MV はまとわりつく子どもたちから離れようとするかのように少し早足で歩き始めると、子どもたちはそれを追うように早足でついて行き、さらに MV のズボンやシャツの裾を引っ張りながらついて行った。やがて MV は、逃げるように小走りになった。そのとたん、子どもたちが「キャー、キャー」と大きな声をあげ、周辺にいた 5、6 人の子どもたちが加わり、MV を追いかけて保育室中を走り始めた。しばらくすると MV は疲れたような表情をして「わー、もー」と言って走るのを止めてゆっくり歩きはじめた。それでも 10 人ほどの子どもたちは、MV を取り囲むようにしてついて歩いていた。保育士が笑いながら MV に「なんだ、歩いてるだけなのに追いかけてるじゃない」と言った。やがて MV は苦笑いを浮かべながら「あー、ちょっと休憩」と言いながら、廊下のベンチに座り込んだ。MV を追いかけていた子どもたちの中には、その場を離れていく子もいたが、ほとんどの子どもは MV 君にまとわりついたまま横に座ったり、背中に乗ったりしていた。

㊥ 中学生のほうが優位で、かなわない場面（2件、4.3%）

「お兄ちゃん、こっちまでおいでー」(#D2-(1)-1)

1 日目 AM9:30～. 保育室や廊下. 5 歳児クラス. 中学生: MV

今日から保育ボランティアをするために保育園に来た中学生 MV は D 保育園の出身者であり、今回のボランティアだけでなく、日ごろから時々、この D 保育園

に遊びに来ることもあるらしく、D 保育園の子どもたちとも顔見知りで、また園の環境にも慣れている様子であった。

中学生 MV が職員室での打ち合わせが終わり保育室に入ろうとすると、5 歳児クラスの 3 人の男児らが「MV 君が来たー」と皆に声をかけた。男児らは MV の姿を見つけると MV に「お兄ちゃん、こっちまでおいでー」と言って走り出した。MV は男児らを、少し追いかけたがすぐにやめて、階段を上って 2 回の保育室へ向かった。男児らは MV が追いかけて来ないため、男児らが MV を追いかけて捕まえようとしていた。しかし MV は男児らから素早く逃げて上手く撒いていた。男児らは息を切らして「逃げた、弱えー」と言いながらあちこちをキョロキョロと探していた。

㊸ 幼児が中学生よりも勝っている場面（3 件、6.4%）

「お兄さんを追いかける」(#D2-(4)-6)

4 日目 AM10:00～. 保育室や廊下. 3 歳クラス. 中学生: MV

朝の掃除がほぼ終わり、掃除道具を片付けた子どもたちは保育室や廊下を走り回ったり、おしゃべりをしたり、絵本を読んだりしている。4、5 人の子どもが中学生 MV の歩いて行く先々にまとわりつくように取り巻いて歩いている。MV はまとわりつく子どもたちから離れようとするかのように少し早足で歩き始めると、子どもたちはそれを追うように早足でついて行き、さらに MV のズボンやシャツの裾を引っ張りながらついて行った。やがて MV は、逃げるように小走りになった。そのとたん、子どもたちが「キャー、キャー」と大きな声をあげ、周辺にいた 5、6 人の子どもたちが加わり、MV を追いかけて保育室中を走り始めた。しばらくすると MV は疲れたような表情をして「わー、もー」と言って走るのを止めてゆっくり歩きはじめた。それでも 10 人ほどの子どもたちは、MV を取り囲むようにしてついて歩いていた。保育士が笑いながら MV に「なんだ、歩いてるだけなのに追いかけてるじゃない」と言った。やがて MV は苦笑いを浮かべながら「あー、ちょっと休憩」と言いながら、廊下のベンチに座り込んだ。MV を追いかけていた子どもたちの中には、その場を離れていく子もいたが、ほとんどの子どもは MV 君にまとわりついたまま横に座ったり、背中に乗ったりしていた。

㉗ 幼児が中学生を手伝ったり、教えたりしている場面（1件、2.1%）

「給食の配膳を待つ間」(#D2-(2)-4)

2日目 AM11:45～. 4歳児クラス保育室. 4歳児クラス. 中学生: FS

FSの正面の席に座っている女児が、FSに「お姉さん、中学生？」と訊ねた。FSが「そうだよー」と答えると、女児は「うちのねー、一番上がねー、中1」と言った。するとFSは、「へー、あんまり、みんなくらいの年で兄弟に中1とかいないよね？」と言った。そして女児はFSに「なんで、ここにいるの？」と訊ねた。FSは「あのねー、夏休みなの」と答えた。すると女児は、FSの着ている体操服を指差して「それ、制服？」と訊ねた。FSは「んーと、そうだね、まあ、そんな感じ」と笑いながら答えた。

㉘ 幼児が中学生の味方をして、かばっている場面（1件、2.1%）

「お兄さん、カプラに夢中」(#D2-(4)-9)

4日目 AM11:00～. 5歳児クラス保育室. 5歳クラス. 中学生: MV

中学生MVがカプラ積み木で、かなり大がかりな、お城のような建物を作ろうとしていた。見本の写真を見ながら真剣な表情でカプラを一つ一つ積み重ねていた。数人の子どもたちが、MVが真剣な顔で作っている様子を見ていたが、そのうち、子どもたちが順番にカプラを一つずつMVに手渡しはじめた。しかし、子どもたちがはしゃいであまりにも次々と手渡そうとするのでMVは「まって、やめて。渡してくれなくていいからー、そこにおいといてー」と強めの口調で言った。子どもたちは少し驚いて圧倒された様子で静かになった。するとそこへ、男児Pが「ウルトラマンだー」と言いながらやって来て、MVが作っているカプラのお城をパンチしようとした。すると、MVのそばで静かに見ていた男児Oが大きな声で「だめー」と言った。男児Pは、驚いた様子でパンチしようとするのをすぐに止めた。その後もMVは黙々と見本を見ながら作っていた。何人かの子どもたちは見ているのに飽きたのか、別の場所に移動し遊び始めた。

㉙ 幼児が中学生にかまってもらえない場面（5件、10.6%）

「お兄さん、カプラに夢中」(#D2-(4)-9)

4日目 AM11:00～. 5歳児クラス保育室. 5歳クラス. 中学生: MV

中学生 MV がカプラ積み木で、かなり大がかりな、お城のような建物を作ろうとしていた。見本の写真を見ながら真剣な表情でカプラを一つ一つ積み重ねていた。数人の子どもたちが、MV が真剣な顔で作っている様子を見ていたが、そのうち、子どもたちが順番にカプラを一つずつ MV に手渡しはじめた。しかし、子どもたちがはしゃいであまりにも次々と手渡そうとするので MV は「まって、やめて。渡してくれなくていいからー、そこにおいといてー」と強めの口調で言った。子どもたちは少し驚いて圧倒された様子で静かになった。するとそこへ、男児 P が「ウルトラマンだー」と言いながらやって来て、MV が作っているカプラのお城をパンチしようとした。すると、MV のそばで静かに見ていた男児 O が大きな声で「だめー」と言った。男児 P は、驚いた様子でパンチしようとするのをすぐに止めた。その後も MV は黙々と見本を見ながら作っていた。何人かの子どもたちは見ているのに飽きたのか、別の場所へ移動し遊び始めた。

④ 幼児のそばに中学生はいるが、積極的なふれ合いがない場面（2件、4.3%）

「リズムやらないの？」(#D2-(4)-8)

4日目 AM10:30～. 保育室や廊下. 3歳クラス. 中学生: MV

中学生 MV は子どもたちに追いかけてまわされてくたびれた様子で「疲れたー」と言って、廊下のベンチに座りこんでいた。保育室では保育士がピアノを弾きながら「リズムやるから集まってー」と子どもたちに声をかけていた。リズムをやるために一度は保育室のピアノのそばに集まった一人の男児が、廊下のベンチに座っている MV のところに行き、「ねえ、リズムやらないの？ねえ、ねえ、やろうよ～」と言った。MV は「うん、やらないの。」とベンチにもたれかかったままで答えた。そのそばを通りかかった別の保育士が笑いながら MV に「あれ、つかれちゃったの？」と言うと、MR は保育士の方を見ながら「もー、みんな、元氣すぎるよー」と言って苦笑いをした。保育室でリズムが始まっても MV のそばを離れようとしない男児に、その保育士は「ほら、リズム始まったよ、MV もきつと後に行くから、先にやっておいで」と男児に声をかけた。男児は走って保育室に戻った。

家庭科の「保育体験学習」におけるエピソード

① 幼児が中学生を遊びに誘ったり、何かをねだったりする場面

「中学生と一緒にカルタ遊び①－おねえさん、カルタって知ってる？－」(#F-4)

AM9:00～. 保育室. 3歳児クラス. 中学生:女子4名

女兒 R は特に何かをして遊んでいるわけではなく、保育室に置かれている絵本のあたりに行って何冊かの絵本を開いてみたり、ブロック置き場に行ってブロックの入っている箱をのぞいたりして、何をして遊ぼうかと考えていたのかウロウロと歩き回っていた。そこへ中学生(女子)6人が「ここは何して遊んでるのかなあ」と友人同士で喋りながら保育室に入ってきた。

女兒 R は、その中学生らに真っ先に気づいたようで、すぐに中学生らに近づいて親しげに近づいて、「おねえさん、カルタってしってる？」と言った。一人の中学生が「しってるよ～、カルタやるの？」と言った。R 児は2人の中学生の手を引っ張ってカルタ用の台としてしようするために床に脚を折りたたんだ状態で置かれた机のところに連れて行き、「ここで一緒にやろう」と言った。手を引かれてやってきた2人の中学生の他に別の2人の中学生も一緒についてきて、R 児一人と4人の中学生とでカルタをやり始めた。

② 幼児が中学生と身体接触する場面

「1歳児クラスの子どもたち、中学生と一緒に朝のおやつ時間」(#F-11)

AM9:30～. 保育室. 1歳児クラス. 中学生:女子5名

1歳児クラスでは朝のおやつ時間である。小さな円形の机が二つ並べられ、一つの机に4～5人ずつの幼児が座っていた。保育者が机に牛乳とビスケットを準備しているところであった。そこへ5人の中学生(女子)が入ってきた。保育者は中学生らに「これからこの子たち、おやつなのね。おねえさんたちも座ってね」と声をかけた。中学生らが二つの机の周辺の床に座ると、人懐っこい女兒 Mが一人の中学生のそばに来て膝に座った。それを見ていた女兒 T も近くにいた中学生の膝に座った。他の幼児らは机の前に座り保育者がおやつをコップに注ぐのを待っている様子であった。

⑤ 幼児の話に中学生が耳を傾ける場面

「カルタ遊びの途中で中学生とお喋りに夢中」(#F-7)

AM9：10～．保育室．3歳児クラス．中学生：女子1名

女兒 R とカルタ遊びをしていた中学生のうちの一人のところに、女兒 S と女兒 E が箱に入った小さなトランプを手にもってやってきた。その中学生はカルタ遊びをいったん止めて S 児と E 児の方に向いて座り、二人が話しかけるのを聞いていた。S 児が手に持っていたトランプの絵を指さしながら、中学生に「あのね、これがカレーパンマン、こっちがジャムおじさん・・・」と話していた。中学生は、女兒らが説明するのをじっと聞いていた。そして「ほんとだ、これ、アンパンマンのトランプなんだね。私も知ってるよアンパンマン。」と言った。

⑬ 幼児が普段園にいない中学生の存在に気づき意識する場面

「おねえさんのところに行きたいけれど、おすわりして食べましょうね！（3）」(#F-14)

AM9：40～．保育室．1歳児クラス．中学生：女子5名

1歳児クラスの朝のおやつ時間である。男児 O は、中学生が保育室に入ってもはじめのうちは中学生に特に近寄っていくような様子が見られず、マイペースな様子で一人黙々とビスケットを食べていた。しかし、しばらくすると食べかけのビスケットを口に近づけながら立ち上がり、正面に座っていた中学生の方をじっと見て、その中学生の方に行こうとした。すると保育者が、「おねえさんのところに行きたいけれど、おすわりして食べましょうね」と声をかけた。O 児は座ったが、中学生の方をじっと見ながら牛乳を飲んでいた。

⑳ 中学生の関わりで幼児の遊びや動きが活発になり、発展する場面

「中学生と一緒にドッジビー遊び」(#F-10)

AM9：45～．ホール．5歳児クラス．中学生：男子10名、女2名

5歳児がホールで中学生と一緒にドッジビーを使ってドッジボールのようなルールで遊んでいた。幼児ら（11名）を取り囲むように中学生ら（12名）と保育者らが円形に並び、円の外側の中学生が投げたドッジビーに当たると円の中に入る幼児は外に出なければならないというゲームであった。中学生が勢いよく投げ

たドッジビーがホールの端まで飛んで行ったり、ホールの天井に上がってから落ちてくるなどして、幼児らは特に男子中学生がドッジビーを投げようとするたびに興奮した様子ではしゃいで飛び跳ねていた。

㊸ 幼児が中学生に指示して中学生がそれに従っている場面

「中学生と一緒に劇遊び」(#F-5)

AM9:20～. 保育室前廊下. 3歳児クラス. 中学生: 男子6名、女子2名

幼児ら6人が保育室前の廊下で、海の生き物が登場する劇遊びをして遊んでいた。頭に付けるタコや、クジラなどのお面をつけて海の生き物になりきって遊んでいた。その様子を見ていた中学生らに幼児が、「ここは海なんだよ。お兄さんもお面つけて魚にならないとだめなんだよ～」と言ってお面を手渡して頭につけるように指示した。中学生らは「お、ここは海の中ですね。はい、わかりました～」と言ってお面を受け取り、笑いながら幼児らと一緒に海の生き物ごっこをして遊んでいた。

＜付録2＞※注)付録2の評定者分類作業用【「ふれ合い行動」一覧(42項目)】の1～42の項目番号表記は、後の分析過程において項目の並び替えを行った都合上、本論文中の表4-2.1～表4-2.6の幼児のふれ合い行動42項目の①～④2のカテゴリー番号表記とは項目の並び方が共通ではないため、注意されたい。

【 「ふれ合い行動」一覧(42項目) 】

「ふれ合い行動」一覧(42項目)
1. 幼児が中学生の普段の遊び方・言葉使いにふれる場面
2. 幼児が普段はいない中学生の存在に、はしゃいでいる場面
3. 中学生の言うことは聞かないが保育者の言うことは聞く場面
4. 幼児が中学生を遊びに誘ったり、何かをねだったりする場面
5. 幼児が中学生を取り合う場面
6. 幼児が中学生に何かを見せている場面
7. 幼児が中学生の気を引こうとしてわざと何かをしている場面
8. 幼児が他児よりも中学生を特別優遇した扱いをする場面
9. 中学生のほうが優位で、かなわない場面
10. 幼児が中学生を人見知りしている場面
11. 幼児が中学生よりも勝っている場面
12. 幼児が中学生の言動を真似ている場面
13. 中学生の関わりで幼児の遊びや動きが活発になり、発展する場面
14. 幼児の前で中学生が保育士から注意や指導を受けている場面
15. 幼児が普段園にいない中学生の存在に気づき意識する場面
16. 中学生がいることで幼児の気が散っている場面
17. 幼児が中学生にかまってもらえない場面
18. 幼児がやきもちを妬いている場面
19. 幼児が中学生に対等な話し方をしている場面
20. 幼児が中学生と身体接触する場面
21. 幼児のそばに中学生はいるが、積極的なふれ合いがない場面
22. 幼児に揉め事やケガ等が起きないように事前に中学生が関わる場面
23. 中学生だけでは問題解決できず保育者が介入する場面
24. 幼児の話に中学生が耳を傾ける場面
25. 中学生がいることで複数の幼児が集まってくる場面
26. 中学生が何かをしている様子を幼児がじっと見ている場面
27. 幼児が中学生の特徴を外見から捉えている場面
28. 幼児が中学生を手伝ったり、教えたりしている場面
29. 幼児が中学生に手伝ってもらったり、教えてもらったりしている場面
30. 幼児が中学生に何かを質問している場面
31. 中学生が幼児に何かを訊ねている場面
32. 幼児が中学生の噂話をしている場面
33. 幼児が自分に出来ないことを中学生に訴えて助けを求めている場面
34. 幼児が中学生の指示や言うことを素直に聞いている場面
35. 幼児が中学生に指示して中学生がそれに従っている場面
36. 幼児が中学生の嫌がることをしたり、からかったりしている場面
37. 幼児が中学生に褒めてもらっている場面
38. 幼児が中学生に注意されている場面
39. 幼児が中学生の味方をして、かばっているいる場面
40. 幼児が中学生の声かけに知らん顔で応じない場面
41. 幼児が中学生と目が合ってニッコリ微笑む場面
42. 幼児が中学生に何かをしてもらうことを拒む場面

＜付録3＞ ※注)付録3の評定者分類作業用[「ふれ合い行動」42項目の説明]の1～42の項目番号表記は、後の分析過程において項目の並び替えを行った都合上、本論文中の表4-2.1～表4-2.6の幼児のふれ合い行動42項目の①～④の 카테고리番号表記とは項目の並び方が共通ではないため、注意されたい。

【 「ふれ合い行動」42項目の説明 】

「ふれ合い行動」一覧(42項目) #1～#20	各項目の説明
1. 幼児が中学生の普通の遊び方・言葉使いにふれる場面	幼児同士では普段思いつかないような少し難しい遊び方を体験したり、使わないような言葉使いを耳にしたりする幼児の様子
2. 幼児が普段はしない中学生の存在に、はしゃいでいる場面	一緒に遊んではいしゃいでいるのではなく、園の中で中学生が来ていることに気づいて興奮している幼児の様子
3. 中学生の言うことは聞かないが保育者の言うことは聞く場面	ある一つの事柄について、中学生が注意した時には言うことを聞かず、保育者が注意した時には言うことを聞くというような中学生を見下したような行動
4. 幼児が中学生を遊びに誘ったり、何かをわだったりする場面	中学生に「一緒にあそぼう」「絵本読んで」というような幼児の言葉が発せられたもの
5. 幼児が中学生を取り合う場面	中学生と一緒に何かがしたくて2人以上の幼児が、1人の中学生を取り合っている幼児の行動
6. 幼児が中学生に何かを見せている場面	幼児が作ったものや、やっていることを中学生に意図的に見せようとする行動
7. 幼児が中学生の気を引こうとしてわざと何かをしている場面	中学生に振り向いてもらうためやかまってもらうために、中学生を驚かせたり、軽くふざけたりする幼児の意図的な行動
8. 幼児が他児よりも中学生を特別優遇した扱いをする場面	皆で遊んでいるときなどに、中学生だけをえこひいきするような幼児の行動
9. 中学生のほうが優位で、かなわない場面	知識、体力、器用さなどの側面において年齢的にも中学生のほうが勝っていて幼児が太刀打ちできないような場面での幼児の様子
10. 幼児が中学生を人見知りしている場面	幼児が中学生を警戒する様子や、泣いて近づかないなどの行動
11. 幼児が中学生よりも勝っている場面	年齢的には幼い幼児の方が年上の中学生よりも勝っている様子が見られた場面(9番の逆項目)
12. 幼児が中学生の言動を真似している場面	中学生の話す言葉や、動作をそのままそっくりに幼児が真似している行動
13. 中学生の関わりで幼児の遊びや動きが活発になり、発展する場面	幼児同士ではなく、中学生と一緒に遊びに加わることで幼児らの動きが力強くなるような場合のこと(2番の単に中学生の存在に気づいてはしゃいでいるのとは異なる)
14. 幼児の前で中学生が保育士から注意や指導を受けている場面	年長者である中学生が保育士から叱られるような場面に居合わせた幼児の様子
15. 幼児が普段園にいない中学生の存在に気づき意識する場面	まだ打解けて一緒に遊ぶまではいかないが、いつもは園にいない中学生に興味を示している幼児の様子(2番の中学生がいることに気づいて興奮してはしゃぐよりも、もっと静かな反応の場合のこと)
16. 中学生がいることで幼児の気が散っている場面	中学生がいることによって、設定された保育者主導の活動中や食事などの場面で、本来優先にすべき活動に集中できていない幼児の様子
17. 幼児が中学生にかまってもらえない場面	一緒に遊んでいるうちに中学生自身が夢中になり、幼児が放っておかれてしまうような場面に居合わせた幼児の様子
18. 幼児がやきもちを妬いている場面	中学生がある幼児を褒めたり、庇ったりすることで、別の幼児がやきもちを妬くような行動
19. 幼児が中学生に対等な話し方をしている場面	幼児が中学生に対して幼児同士で話すときのような友だち感覚の砕けた口調で話すような場面
20. 幼児が中学生と身体接触する場面	直接的に中学生の背中に乗ったり、うでにしがみついたりというような幼児の意図的な身体接触行動

「ふれ合い行動」一覧(42項目) #21～#42	各項目の説明
21. 幼児のそばに中学生はいるが、積極的なふれ合いがない場面	幼児らだけで夢中になっているやり取りや行動を、すぐそばで中学生が介入せずに見守っているだけの様な場面での幼児の様子
22. 幼児に揉め事やケガ等が起きないように事前に中学生が関わる場面	幼児同士のいざこざやケガが生じそうな場面で、中学生がそれをくい止めたような場面に居合わせた幼児の様子
23. 中学生だけでは問題解決できず保育者が介入する場面	幼児同士のいざこざやケガが生じそうな場面に中学生が介入し解決を試みるが解決に至らず、保育者が介入して解決するような場面に居合わせた幼児の様子
24. 幼児の話に中学生が耳を傾ける場面	幼児が自分の家族のことや、詳しく知っている知識について中学生に語って聞いてもらっている様子
25. 中学生がいることで複数の幼児が集まってくる場面	複数の幼児が中学生を取り巻く様子や、一緒に遊ぶ幼児の数がどんどん増えていくような場面
26. 中学生が何かをしている様子を幼児がじっと見ている場面	中学生の行動を興味深そうにじっと見つめているような行動
27. 幼児が中学生の特徴を外見から捉えている場面	中学生の服装や、顔だちなどについて話すなど、中学生の外見について幼児が具体的に言葉で言い表しているような様子
28. 幼児が中学生を手伝ったり、教えたりしている場面	幼児が中学生の出来ないことを手助けしたり、やり方を教えたりしている行動
29. 幼児が中学生に手伝ってもらったり、教えてもらったりしている場面	幼児が自分で出来ないことを中学生に手伝ってもらったり、やり方を教えてもらったりしている行動
30. 幼児が中学生に何かを質問している場面	幼児から中学生に言葉で質問する行動(クイズやなぞなぞ遊びも含む)
31. 中学生が幼児に何かを訊ねている場面	中学生から幼児に言葉で質問する行動(クイズやなぞなぞ遊びも含む)
32. 幼児が中学生の噂話をしている場面	幼児同士で中学生の噂話をしている場面
33. 幼児が自分に出来ないことを中学生に訴えて助けを求めている場面	幼児が中学生に「手伝ってほしい」などと声をかけて助けを求める行動(29番の実際に中学生に手伝っている場面での行動とは異なる)
34. 幼児が中学生の指示や言うことを素直に聞いている場面	保育者のサポート的な役割をする中学生の指示に幼児が従って行動している様子
35. 幼児が中学生に指示して中学生がそれに従っている場面	例えばごっこ遊びの役決めや、遊びのルールなどを幼児が主導権をにぎって中学生に従わせている様子
36. 幼児が中学生の嫌がることをしたり、からかったりしている場面	7番のように中学生に幼児の方に振り向いてもらうための軽いふざけ方ではなく、中学生が嫌がることをしたり、言ったりする幼児の行動
37. 幼児が中学生に褒めてもらっている場面	中学生から「すごいね」などと声をかけて褒めてもらったり、認めてもらったり、頭を撫でてもらっている時の幼児の様子
38. 幼児が中学生に注意されている場面	保育者のサポート的な役割をする中学生から注意されたり、叱られたりしている場面の幼児の様子
39. 幼児が中学生の味方をして、かばっている場面	中学生が弱い立場になったときに、かばったり、味方をしたりする幼児の行動
40. 幼児が中学生の声かけに知らん顔で応じない場面	幼児が中学生の声かけを意図的に無視したり、反応しなかったりする行動
41. 幼児が中学生と目が合ってニッコリ微笑む場面	単に面白くて笑っているというよりは、幼児が中学生と意図的に視線を合わせてニッコリと微笑むような様子
42. 幼児が中学生に何かをしようとするのを拒む場面	例えば、中学生が幼児を手伝おうとして「自分でやる」と拒むような行動

＜付録4＞ ※注)付録4の評定者分類作業用【「ふれ合い行動」(42項目)分類シート】の1～42の項目番号表記は、後の分析過程において項目の並び替えを行った都合上、本論文中の表4-2.1～表4-2.6の幼児のふれ合い行動42項目の①～④②の 카테고리番号表記とは項目の並び方が共通ではないため、注意されたい。

【 「ふれ合い行動」(42項目)分類シート 】

※枠が足りない場合は、適宜行数を増やしてください。

「ふれ合い行動」項目	1. 幼児が中学生の普通の遊び方・言葉使いにふれる場面
エピソードNo.とタイトル	(記入例) #A-(1)-4「時計回りって何？」の下線①

「ふれ合い行動」項目	2. 幼児が普段はいない中学生の存在に、はしゃいでいる場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	3. 中学生の言うことは聞かないが保育者の言うことは聞く場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	4. 幼児が中学生を遊びに誘ったり、何かをねだったりする場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	5. 幼児が中学生を取り合う場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	6. 幼児が中学生に何かを見せている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	7. 幼児が中学生の気を引こうとしてわざと何かをしている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	8. 幼児が他児よりも中学生を特別優遇した扱いをする場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	9. 中学生のほうが優位で、かなわない場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	10. 幼児が中学生を人見知りしている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	11. 幼児が中学生よりも勝っている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	12. 幼児が中学生の言動を真似ている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	13. 中学生の関わりで幼児の遊びや動きが活発になり、発展する場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	14. 幼児の前で中学生が保育士から注意や指導を受けている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	15. 幼児が普段園にいない中学生の存在に気づき意識する場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	16. 中学生がいることで幼児の気が散っている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	17. 幼児が中学生にかまってもらえない場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	18. 幼児がやきもちを妬いている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	19. 幼児が中学生に対等な話し方をしている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	20. 幼児が中学生と身体接触する場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	21. 幼児のそばに中学生はいるが、積極的なふれ合いがない場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	22. 幼児に揉め事やケガ等が起きないように事前に中学生が関わる場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	23. 中学生だけでは問題解決できず保育者が介入する場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	24. 幼児の話に中学生が耳を傾ける場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	25. 中学生がいることで複数の幼児が集まってくる場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	26. 中学生が何かをしている様子を幼児がじっと見ている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	27. 幼児が中学生の特徴を外見から捉えている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	28. 幼児が中学生を手伝ったり、教えたりしている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	29. 幼児が中学生に手伝ってもらったり、教えてもらったりしている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	30. 幼児が中学生に何かを質問している場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	31. 中学生が幼児に何かを訊ねている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	32. 幼児が中学生の噂話をしている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	33. 幼児が自分に出来ないことを中学生に訴えて助けを求めている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	34. 幼児が中学生の指示や言うことを素直に聞いている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	35. 幼児が中学生に指示して中学生がそれに従っている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	36. 幼児が中学生の嫌がることをしたり、からかったりしている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	37. 幼児が中学生に褒めてもらっている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	38. 幼児が中学生に注意されている場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	39. 幼児が中学生の味方をして、かばっているいる場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	40. 幼児が中学生の声かけに知らん顔で応じない場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	41. 幼児が中学生と目が合ってニッコリ微笑む場面
エピソードNo.とタイトル	

「ふれ合い行動」項目	42. 幼児が中学生に何かをしてもらうことを拒む場面
エピソードNo.とタイトル	

< 付録5 >

エピソード背景場面の下位項目a～nに該当するエピソードのタイトル一覧

a.室内での自由遊び場面(62件)	
# A-(1)-1	「イケメン」(その1)
# A-(1)-2	「ケンカしないのー」
# A-(1)-3	「いっしょにね、いっしょに」
# A-(1)-4	「時計回りって何？」
# A-(1)-5	「こらあつ、だれだあ？」
# A-(1)-6	「こーやって」
# A-(1)-7	「絵本『ふうせんねこ』」
# A-(1)-8	「ぼくのなまえしてる？」
# A-(1)-10	「カラージェンガ」
# A-(1)-11	「のせてみな」
# A-(1)-12	「おどろかないよ」
# A-(1)-13	「ソフト積み木」
# A-(2)-18	「おにいちゃん、きたね」
# A-(2)-19	「読んで」
# A-(2)-20	「ねえ、なにしてんの？」
# A-(2)-21	「バンドナでバナナ」
# A-(2)-22	「どれでしょう？」
# A-(2)-23	「お兄さんも今度、連れて行ってあげるよ」
# A-(2)-24	「虫よけシール」
# A-(2)-32	「プールに入れない子どもたちとの時間」
# A-(3)-35	「ひもとおし」
# A-(3)-36	「昆虫のパズル」
# A-(3)-37	「カルタとジェンガ」
# A-(4)-38	「カブトムシ」
# A-(4)-39	「トランプで“ばばぬき”」
# A-(4)-40	「お姉さんの髪」
# A-(4)-42	「えー、片づけちゃうの？」
# A-(5)-45	「お兄さんの膝を占領」
# A-(5)-47	「喋ってないで手伝ってよ」
# A-(5)-53	「お兄さん黙々と“線路つなぎ”」

以下つづき	a.室内での自由遊び場面(62件)
# B-(2)-7	「プラレールに夢中」
# B-(2)-9	「なんで、声でないの？」
# B-(2)-12	「お兄さんに会いにきました」
# B-(2)-14	「蜘蛛の死骸」
# C1-(2)-1	「朝の登園時の様子」
# C1-(2)-7	「お姉さんにけん玉指導」
# D1-(1)-1	「お兄さんご対面」
# E1-(1)-1	「お姉さん見に行くの」
# E1-(1)-2	「お姉さんたちとの出会い」
# E1-(1)-3	「ひとりじめしてないもん」
# E1-(1)-4	「お絵かき」(その1)
# E1-(1)-5	「お絵かき」(その2)
# E1-(1)-6	「アイロンビーズしながらのお喋り」(その1)
# E1-(1)-7	「アイロンビーズしながらのお喋り」(その2)
# E1-(1)-8	「アイロンビーズしながらのお喋り」(その3)
# E1-(1)-9	「アイロンビーズしながらのお喋り」(その4)
# E1-(2)-18	「中学生とのふれ合い体験2日目の朝の様子」
# E1-(2)-32	「ゴールドのキラキラビーズ」
# E1-(3)-43	「あっち行こうよ」
# E1-(4)-54	「中学生とのふれ合い体験4日目の朝の様子」
# E1-(4)-55	「お姉さんとギョツはしない」
# E1-(5)-68	「中学生とのふれ合い体験5日目の朝の様子」
# E1-(5)-73	「パズルをしながらの会話」
# E2-(2)-15	「ぬいぐるみ遊び」
# E2-(2)-16	「お姉さんのそばにやってくる男児たち」(その1)
# E2-(2)-17	「お姉さんのそばにやってくる男児たち」(その2)
# E2-(2)-18	「レゴで遊ぶ」
# E2-(4)-33	「アイロンビーズでスマイル君」
# E2-(5)-41	「お姉さん、そこすわったら？」
# E2-(5)-42	「チューリップの絵」
# E2-(5)-43	「雲、描いて」
# E2-(5)-44	「お姉さんの名前も書いて」

b.園庭・テラスでの自由遊び場面(35件)	
# A-(2)-25	「サッカー」(その1)
# A-(2)-26	「サッカー」(その2)
# A-(2)-27	「追いかっこ」
# A-(2)-28	「帽子しとかないとね」
# A-(2)-29	「イケメン」(その4)
# A-(2)-30	「さすがサッカー部」
# A-(5)-48	「ダンゴ虫で遊ぶ」
# B-(1)-1	「ケイドロ」(その1)
# B-(1)-2	「逆上がり」
# B-(2)-11	「ケイドロ」(その2)
# B-(2)-13	「ひかげ鬼」
# B-(3)-19	「てか、鬼、だれ？」
# C1-(3)-11	「ねー、みて」
# C1-(3)-12	「ズボンぬげちゃうよー」
# C1-(3)-13	「もっとやってー」
# C1-(3)-14	「泥んこの手」
# G2-(2)-4	「朝の園庭での様子ー木の切り株周辺でー」
# D1-(1)-2	「たかい、たかーい」(その1)
# D1-(1)-3	「たかい、たかーい」(その2)
# D1-(2)-4	「丸太で乗り物ごっこ」
# D1-(2)-5	「丸太で平均台」
# D1-(4)-6	「砂山で木の実をコロコロ」
# D1-(4)-7	「砂場で川づくり」
# D1-(5)-8	「お兄さんって、おとな？」
# E1-(3)-39	「ジャングルジムでお家ごっこ」
# E2-(1)-6	「外遊びー砂場ー」
# E2-(1)-7	「外遊びーサッカーー」
# E2-(4)-30	「おねえさんとサッカー」
# E2-(4)-31	「ぼくのゲジゲジ」(その1)
# E2-(4)-32	「ぼくのゲジゲジ」(その2)
# E2-(5)-45	「お姉さんにブランコを押してもらう」
# E2-(5)-46	「ブランコでのやりとり」(その1)
# E2-(5)-47	「ブランコでのやりとり」(その2)
# E2-(5)-48	「ブランコでのやりとり」(その3)
# E2-(5)-49	「お姉さんと、セミ捕り」

c.リズムやリトミックなどの場面(5件)	
# A-(1)-9	「リトミック、いっしょにやらないの？」
# C2-(4)-11	「リズム遊び順番待ちの間の様子」(その1)
# C2-(4)-12	「リズム遊び順番待ちの間の様子」(その2)
# E1-(3)-42	「先生、N君が泣いています」
# E1-(5)-72	「ダンスの練習の合間の様子」

d.片付けの場面(6件)	
# A-(1)-14	「イケメン」(その2)
# A-(4)-41	「お姉さんの足の間くぐり」
# B-(1)-5	「片付け」
# E1-(1)-10	「片付けの時間」
# E1-(4)-57	「とれないじゃん」
# E2-(1)-8	「外遊びの片づけ」

e.プールの場面(7件)	
# A-(4)-43	「2歳児と水のかけ合いっこ」
# A-(4)-44	「1歳児は、たらいで水遊び」
# A-(5)-49	「お・し・ま・い・だよ」
# B-(2)-10	「お兄さんに水かけろー」
# C1-(2)-4	「プールの前のシャワー場面」
# C1-(2)-5	「お兄さん、水びたし」
# E1-(4)-61	「水遊び」

f.着替えの場面(10件)	
# A-(1)-17	「パンツないー」
# A-(2)-33	「プール後の保育室での様子」
# A-(5)-50	「シャワーの準備」
# A-(5)-51	「プール後の着替え」
# C2-(1)-3	「ずうっと前」
# C2-(2)-8	「バーかって言ったら、キリンになるよー」
# E1-(4)-62	「着替え中のもめごと」
# E1-(5)-69	「“野菜ちぎり”の準備をしているところ」
# E2-(2)-20	「シャワーを浴びる準備中」
# E2-(5)-50	「ゴーカイジャーで変身」

g.中学生の実習場面(2件)	
# A-(2)-34	「おにいさんが紙芝居を読む」
# E2-(2)-13	「自己紹介」

h.製作活動の場面(10件)	
# B-(1)-3	「七夕飾り作り(年長組)」
# B-(1)-4	「七夕飾り作り(年中組)」
# C1-(2)-6	「粘土をしながらのおしゃべり」
# C1-(2)-8	「シンコクな話」
# C1-(2)-9	「お姉さん、誰が好きなの？」
# E1-(4)-60	「フィンガーペインティング」
# E1-(5)-70	「“野菜ちぎり”の場面」
# E1-(5)-71	「“野菜ちぎり”を終えて片づけの場面」
# E2-(1)-1	「中学生が保育室へやってくる」
# E2-(1)-2	「野菜ちぎりしながらのお喋り」

i.運動会練習の場面(11件)	
# E1-(2)-20	「運動会の練習前の小石ひろい」
# E1-(2)-21	「運動会の練習一列に並ぶー」(その1)
# E1-(2)-22	「運動会の練習一体操ー」
# E1-(2)-23	「運動会の練習一列に並ぶー」(その2)
# E1-(2)-24	「運動会の練習一列に並ぶー」(その3)
# E1-(2)-26	「お姉さんと一緒にやろうね」
# E1-(3)-41	「体操の音楽が流れるまでの間」
# E2-(1)-4	「運動会の練習一入場場面ー」
# E2-(1)-5	「運動会の練習一かけっこ準備ー」
# E2-(3)-26	「運動会のリハーサル」(その1)
# E2-(3)-27	「運動会のリハーサル」(その2)

j.話し合いの場面(3件)	
# E1-(2)-27	「じゃあね」
# E1-(2)-28	「グループ名を決める話し合い」(その1)
# E1-(2)-29	「グループ名を決める話し合い」(その2)

k.食事準備と片付けの場面(7件)	
# E1-(1)-13	「給食の準備の間」
# E1-(3)-45	「お姉さんの座る場所」
# E1-(3)-46	「給食配膳中のお喋り」
# E1-(3)-47	「“いただきます”のその前に」
# E1-(3)-52	「給食の後片付けの場面」
# E1-(4)-66	「まっすぐ並ばないといけないんだよ」
# E2-(4)-34	「給食前のもめごと」

l.食事の場面(27件)	
# B-(3)-15	「お弁当の時間の会話」(その1)
# B-(3)-16	「お弁当の時間の会話」(その2)
# B-(3)-17	「お弁当の時間の会話」(その3)
# B-(3)-18	「お弁当の時間の会話」(その4)
# E1-(1)-14	「給食の場面」(その1)
# E1-(1)-15	「給食の場面」(その2)
# E1-(1)-16	「おかわりのついでに」
# E1-(2)-33	「ご飯粒どこ？」
# E1-(2)-34	「こら、座って飲みなさい」
# E1-(2)-35	「ぼくのは、上から三つめ」
# E1-(2)-36	「おかわりするんだ」
# E1-(2)-37	「おいしい？」
# E1-(3)-48	「食事場面」(その1)
# E1-(3)-49	「食事場面」(その3)
# E1-(4)-63	「ワカメの味噌汁」
# E1-(4)-64	「食べ終わるまで遊ばない」
# E1-(4)-65	「なかなか食べ終わらない二人」
# E2-(1)-10	「おかずをこぼしてゴソゴソ」
# E2-(1)-11	「額をピットンコとお茶のおかわり」
# E2-(2)-21	「食事中的おしゃべり」(その1)
# E2-(2)-22	「食事中的おしゃべり」(その2)
# E2-(2)-23	「食事中的おしゃべり」(その3)
# E2-(2)-24	「給食のおかわり」
# E2-(3)-28	「給食を食べ終わった直後」(その1)
# E2-(3)-29	「給食を食べ終わった直後」(その2)
# E2-(4)-35	「給食中のジャンケン」
# E2-(4)-36	「ぼくも、それ、おかわりしよっと」

m. “集まりの時間、の場面(8件)	
# B-(1)-6	「集まりの時間」
# C1-(2)-3	「お兄さんたちをチラッ」
# C2-(1)-1	「お姉さんたちの紹介」
# C2-(1)-2	「“汗の出る穴”さがし」
# C2-(3)-10	「絵本の読み聞かせの間」
# E1-(1)-12	「かけっこの順番決め」
# E1-(1)-17	「午睡前の絵本の時間」
# E1-(3)-53	「午睡まえの絵本の読み聞かせ場面での様子」の全体

n. 場面と場面の間(40件)	
# A-(1)-15	「そっちじゃないぞー」
# A-(1)-16	「イケメン」(その3)
# A-(2)-31	「靴ひも」
# A-(5)-46	「お兄さん大騒動」
# A-(5)-52	「びっくりしたでしょ？」
# B-(2)-8	「お兄さんの靴」
# C1-(2)-2	「缶バッチがとれない」
# C1-(3)-10	「手の大きさ比べ」
# C1-(4)-15	「順番に読んであげるからね」
# C1-(4)-16	「午睡前の大興奮」
# C2-(2)-5	「こんなのもできるよ」
# C2-(2)-6	「ねえ、何歳？」
# C2-(2)-7	「お姉さんといっしょ」
# C2-(3)-9	「“朝の集まり”までの準備の時間」
# E1-(1)-11	「片付けが終わってから集まりの時間が始まるまでの間」
# E1-(2)-19	「アルプス一万尺」
# E1-(2)-25	「どこの園長先生？」
# E1-(2)-30	「グループ名決定後の“引っ張り合いっこ遊び”」(その1)

以下つづき	n.場面と場面の間(40件)
# E1-(2)-31	「グループ名決定後の“引っ張り合いっこ遊び”(その2)
# E1-(2)-38	「モップがけの邪魔をする」
# E1-(3)-40	「運動会の練習が始まるまでの間」
# E1-(3)-44	「おもちゃの片づけ～シャワー準備までの様子」
# E1-(3)-50	「食後から“ごちそうさまでした”の挨拶までの間の様子」(その1)
# E1-(3)-51	「食後から“ごちそうさまでした”の挨拶までの間の様子」(その2)
# E1-(4)-56	「ブランコの順番待ち」
# E1-(4)-58	「保育室に戻るまで」
# E1-(4)-59	「イス出しっぱなし」
# E1-(4)-67	「読み聞かせが始まるまでの間」
# E1-(5)-74	「帰るときのズボンじゃん」
# E2-(1)-3	「え？どうして泣いてるの？」
# E2-(1)-9	「これが本当の力だ」
# E2-(1)-12	「お昼寝のトントンやって」
# E2-(2)-14	「“おはなし会”が始まるまで」
# E2-(2)-19	「片付け終了からトイレまでの間」
# E2-(2)-25	「給食後の片付けから午睡の準備までの間」
# E2-(4)-37	「トイレを済ませた子どもたち」
# E2-(4)-38	「トイレはもう済ませたの？」
# E2-(5)-39	「どーしたの？これ」
# E2-(5)-40	「上履きを両手にはめてボクシング」
# E2-(5)-51	「おねえさん、今日までなの？」

<付録6>

【「ふれ合い行動」一覧(32項目)】

ふれ合い行動のカテゴリ(32項目)	
1	一緒に同じことをしたり、同じものを見たりする
2	中学生から何かを一緒にしようと誘われている
3	幼児が中学生に何かを一緒にしようと誘っている
4	中学生と視線が合って微笑んでいる
5	幼児が主導権を握った言動をし、中学生がそれに従っている
6	幼児が得意なことを中学生に教えている
7	攻撃的な身体接触行動
8	中学生に逆らったり、言うことをきかなかったりしている
9	親和的な身体接触行動
10	幼児から中学生に話しかけている
11	中学生から幼児に話しかけている
12	中学生に何かを見せたり、そばで見せてもらう
13	幼児が中学生に何かをねだっている
14	幼児の何らかの行動に気づいてもらえない、相手にしてもらえない
15	幼児が中学生を取り合っている
16	中学生との共通点を見つけている
17	幼児が中学生の行動を見て真似ている
18	中学生に同意を求めている
19	何らかの訴えを中学生に聞いてもらっている
20	幼児が中学生に助けてもらっている
21	幼児が中学生に手伝ってもらっている
22	中学生の思いがけない刺激のある関わりに、はしゃいでいる
23	中学生がいることにより遊びが発展したり、普段と違った遊び方になったりしている
24	中学生から何かを教えてもらう
25	幼児が思い通りに中学生と関わらず悔しがったり、我慢したりしている
26	幼児が中学生にたしなめられている
27	中学生からの注意や指示を聞いて従う
28	直接的なふれ合いは見られないがそばにいる
29	幼児が中学生に褒めてもらったり、認めてもらっている
30	他児と中学生とがふれ合う様子をじっと見ている
31	幼児が中学生をからかったり、わざとふざけたり、驚かせたりして気を引いている
32	幼児が中学生のすることに興味をもって見ている