

コロナ禍の親子広場における子育て・子育て支援の現状と課

題：オンライン保育での手遊びと、領域「表現」・「言葉」で

示されている価値との関連を手がかりに

森野美央・倉田 伸・前田桂子（長崎大学教育学部）・
古谷嘉一郎（北海学園大学経営学部）

問題と目的

親子広場における子育て・子育て支援の歴史

親子広場は、子育て・子育て支援の場として、2005年4月に長崎大学文教キャンパスに開設された（井口, 2007）。開設の背景には、2003年7月に長崎で起きた園児殺害事件がある。開設者の井口は、事件の中で親子が孤立しているという状況があったと考え、孤立した子育てへの支援を意識し、「未就園児を抱えている親が集まれる場を作る」との目的を掲げた（井口, 2015；森野, 2016）。開設当初は、井口と学生スタッフによるボランティア活動としてのスタートであった。その後、保育者養成にかかわる授業の一環として実施されるようになり、2015年4月からは、第一著者が授業担当者のバトンを引き継いだ。

授業の一環として実施する中で、子育て・子育て支援に関する専門的な学びを意図する活動が加わったものの、孤立した子育てに対する場づくりという性格は、開設当初と同じである。親子広場は、2～3歳の子どもとその保護者10組前後を対象とし、週1回、通年で開催する。保育終了後は、その回の観察記録をもとに振り返りをする。続いて、次回の親子広場の保育内容や運営について話し合い、当日に向けて準備を進める。こうした流れも、開設当初と同じである。

しかし、2020年度の親子広場は、新型コロナウイルスの感染拡大により、今までと同じように、が叶わない状況に見舞われた。そのような状況下でも、親子広場への申し込みは4月の時点で8家庭となっていた。学内では、感染拡大防止のため、オンラインでの授業実施が求められ、対面授業再開の見通しすらもてない中、親子広場史上初の試行錯誤が始まった。

コロナ禍の親子広場

申し込み家庭が存在すること、親子広場は授業の一環であることから、親子広場を開催しないという選択はせず、大学の対面授業がオンライン授業に置き換えられた発想と同じように、対面保育をオンライン保育でと考えた。そこで、まずは各家庭に、お子さんのビデオ通話の経験を尋ね、オンライン保育の試みに協力をいただけるかどうか相談した。その結果、大学の対面授業が再開となるまで、8家庭のうちの7家庭がオンライン保育、1家庭はお子さんの興味関心をふまえ、

紙媒体保育（保育教材を郵送する形の保育）となった。

表1は、大学からの授業実施通知をふまえながら、2020年度の親子広場がどのような動きをしたか、その動きの中で、第一著者と学生スタッフ側に、どのような試行錯誤（葛藤課題）があったかをまとめたものである。

表1 大学からの授業実施通知と親子広場の動き、主な葛藤課題

月	全学や学部からの授業実施通知概要（全17報の要約）	親子広場の動き	主な葛藤課題
4～5月	前期開始後2週間は全授業オンライン→当面の間はオンライン継続	コロナ禍における親子広場の運営方針検討	①今年度の親子広場は何を目指すか？ ②対面保育なしで親子広場を開催する方法はオンラインのみか？ ③各家庭に何をどこまでお願いするか？ ④ビデオ通話の時間や保育内容、スタッフの運営体制は？
6月	第2Qの講義と演習はオンライン（ただし、一部に実験や実技の内容を含み、オンラインのみでは到達目標を達することができない場合は6/11以降の当該授業	ビデオ通話によるオンライン個別保育、保育教材郵送による紙媒体個別保育開始	⑤対面保育のような保育はどうすると叶うか？ ⑥保育者主導ではなく、子ども主体の保育をするには？ ⑦事前事後の各家庭への連絡をスムーズにするには？ ⑧個別保育後、各家庭の子育ち・子育て支援の課題をスタッフ間でどう共有するか？
7月	回に限り、実施条件を満たした上で対面授業可能）、実験・実習・卒業研究は実施条件を満たした上で対面授業実施可能	複数家庭でのビデオ通話によるオンライン保育導入、一部はTTで大学から配信	⑨オンラインで複数の子どもからの多種多様な発信を見逃さないようにするには？ ⑩マスク着用でのTTによって派生した分かりにくさをどうするか？ ⑪オンライン/紙媒体保育のマンネリ化。保育内容をどうするか？ ⑫保育内容の検討・準備時間をどのように確保するか？ ⑬個別保育と複数保育、子育ち・子育て支援の観点で、どちらが良いか？
8～10月中旬	第3Q・第4Qの講義と演習はオンラインのみに限定せず、実施条件を満たした上で、可能な限り一部対面授業も取り入れて実施、実験・実習・卒業研究は実施条件を満たした上で対面授業実施可能	後期の運営方針検討	⑭実習に近い授業ということで、対面授業での親子広場（対面保育）実施は認められるか？ ⑮親子広場（対面保育）の実施に際し、どのような条件を満たす必要があるか？ ⑯対面保育と個別・複数オンライン/紙媒体保育、各家庭の状況や市内の感染状況に応じた切り替えの基準をどうするか？ ⑰一堂に会しての準備時間が十分に確保できない状況で、スタッフの誰かに仕事が集中しない工夫ができるか？
10月下旬～11月		後期オンライン保育、紙媒体保育スタート、少数での対面保育導入	⑱感染拡大防止策、環境整備は何をどこまでするか？ ⑲物理的距離をとりながらの子育ち・子育て支援、何ができるか？ ⑳感染不安がある家庭の保育をどうするか？ ㉑少数（2～3家庭）での対面保育に際し、家庭の組み合わせやスケジュールをどうするか？ ㉒県外転出家庭の保育をどうするか？ ㉓保育準備と感染拡大防止に向けた環境整備の時間をどのように捻出するか？
12月～1月	1月の講義と演習はオンライン（対面が必要な場合は部局長判断）、実験・実習・卒業研究も可能な範囲でオンライン実施を検討	対面保育とオンライン保育（あるいは紙媒体保育）のいずれにするか、各家庭相談型での実施	㉔年末年始の感染拡大への懸念と、大学から出された授業実施通知をふまえ、予定していた少数での対面保育（最終回）を先延ばしにするか、オンライン/紙媒体保育に切り替えるか？ ㉕最大限の感染拡大防止策、最小限のスタッフ数にて対面保育を実施する場合、何をどこまでするか？ ㉖各家庭の希望をふまえた対面保育の実施と、授業としての学びのバランスをどうとるか？

大学からの授業実施通知は17報にのぼる。親子広場の動きや主な葛藤課題は、通知内容の更新によるものも多かったことが伺える。葛藤課題は、主なもののみで26種類あった。年度前半は「対面保育の代替となり得る保育（子育ち・子育て支援）をいかに叶えるか」、年度後半は「対面保育を実施する上で感染拡大防止策をどうするか」という問いが幹となっているようである。年度後半の問いについては、近隣の学校園が一步も二歩も先を進んでおり、そこから学ぶことが多くあ

った。しかし、年度前半の問いについては、どのようにすると良かったのか、未だにこれ、という回答に出会えていない。そのため、ここでは、年度前半の問い、対面保育の代替となり得る保育をいかに叶えるか、に絞り、考えていく。

対面保育の代わりにオンライン保育をした過程について報告したものに、吉田・岩本（2020）がある。吉田・岩本（2020）は、カリフォルニア州私立幼稚園の実践を振り返り、オンライン保育のメリットとデメリット、課題を提示している。それぞれ5点にまとめ、紹介する。メリットは、①保育・教育課程に基づいた教育が家庭にいながら可能になる、②子どもの表情が見えるため貴重な情報源となる、③今までにない教材の活用、④子育て支援や園の保育への理解深化が叶う、⑤保育者と保護者が連携しながら子どもをサポートするきっかけとなる。デメリット、課題は、①保育者も保護者も事前に電子機器の準備をし、それらを扱えるようにする必要がある、保育者側は、②オンライン保育のための教材開発や活動計画考案、③セキュリティ問題や適度な保育時間の検討が必要となり、④初めての取り組みに関する保護者への説明や個別対応など新たな仕事が生じる、保護者側は、⑤家の中が映し出されることへの抵抗や特定の時間のログインに困難を感じる場合がある、の5点である。

吉田・岩本（2020）が見出したメリットとデメリット、課題を、親子広場における葛藤課題と照らし合わせると、デメリット、課題については共感できる部分が多い。一方、メリットについては、たとえば、保育・教育課程に基づいた教育が家庭にいながら可能になっていたか、オンラインで得られる情報は、対面で得られる情報と同程度のものであったか、子育て・子育てについての保護者の悩みに、例年と同じような支援ができていたか、など吟味を必要とする部分が多い。新たに情報を加え、一歩踏み込んだ検討をする必要があるだろう。

目的

以上の議論をふまえ、本研究では、対面保育の代替となり得る保育（子育て・子育て支援）をいかに叶えるかという観点から、まず、①親子広場の1年を振り返り、現状と課題を提示すること、次に、②オンライン保育の中で、対面保育との差が顕著であった手遊びを取り上げ、保育・教育課程に関与する要領などと結び付けながら、コロナ禍における子育て・子育て支援のあり方について提言することを目的とする。

方法

調査対象者と手続き

親子広場に参加した8家庭のうち、オンライン保育と対面保育の両方を経験した5家庭の保護者5名（参加した子どもは、男児2名、女児3名。5名中4名は第2子、1名は第1子）と親子広場学生スタッフ21名（幼稚園教育コース3年生）。オンライン保育と対面保育の回数は、実施予定日の市内の感染状況や各家庭の事情に左右された。オンライン保育は、最も多い家庭で8回、最も少ない家庭で7回、対面保育は、最も多い家庭で3回、最も少ない家庭で2回となった。

保護者には、第1回目の対面保育の後、親子広場に対する顕在的・潜在的ニーズの把握を目的とした質問紙調査と、親子広場が全て終わった後、Web調査の依頼をした。学生スタッフには、親子広場終了日に、Web調査の依頼をした。調査への協力や記名は任意とし、回答内容から個人が特定されることのないよう配慮して使用する旨を伝えた。

調査への協力を得た、保護者5名と学生スタッフ17名の回答を分析対象とする。回収率は、保護者（全て母親）100%、学生スタッフ81.0%であった。

調査内容

調査内容は、対面保育の代替となり得る保育（子育て・子育て支援）をいかに叶えるかという観点と、表1の主な葛藤課題を重ね合わせて考えた。

コロナ禍の親子広場に対する顕在的・潜在的ニーズの把握を目的とした質問紙調査（保護者）：【潜在的ニーズ】子育てバーンアウト評価尺度（Furutani, Kawamoto, Alimardani, & Nakashima, 2020）を使用した。【顕在的ニーズ】子育てについて精神的物理的サポートが必要と感じることがあるか（「全くない」から「毎日」までの7段階）、コロナ禍の子育てで困っていることや悩んでいることがあるか、子育て支援の場への要望や希望があるかを尋ねた。

親子広場後のWeb調査（保護者）：1年を通じて良かった点と改善・工夫点、オンライン保育と対面保育、それぞれについて子どもが楽しんでいると思ったか（「全くそう思わない」から「とてもそう思う」の4段階）、オンライン保育と対面保育を比較しての気づきを尋ねた。

親子広場終了日のWeb調査（学生スタッフ）：オンライン保育と対面保育を比較しての気づき、オンライン保育、対面保育、それぞれにおいて、手遊びに難しさを感じたことがあったか（「全くなかった」から「かなりあった」の4段階）、回答の理由、①オンライン保育で双方マスクなしの場合（スタッフ個々の家から配信した時）、②オンライン保育でスタッフのみマスクありの場合（大学からTTで配信した時）、③対面保育でスタッフと親子がおおむねマスクあり（子どものみ、マスクは任意）の場合、の3パターンで、子どもと最もコミュニケーションが取れていると感じたもの、それぞれを比較しての気づきを尋ねた。

結果と考察

コロナ禍における子育て・子育て

今回参加した保護者の中には、バーンアウトの傾向が著しく高いケースはなかった。しかし、一部情緒的消耗感が高いケースや、親役割のタスクで消耗しているケースがあった。顕在的ニーズにかかわる自由記述を見ると、コロナ禍で、支援センターなどの施設や子どもが集まる場、地域の催しなどに行くことへの不安があること、不安による自粛で、遊びの場や人とのかかわりが限定されることが悩みとしてあがっていた。コロナ禍においては、このような不安に配慮した遊びの場の提供、その中での人とのかかわりを意識した子育て・子育て支援がいつもに増して求められる。

また、潜在的ニーズを把握した上で、顕在的ニーズにかかわる回答を見ると、つながりを感じられる部分があった。コロナ禍は、保護者と話をする空間にも時間にも制約がかかる。親子広場でも、オンライン保育、対面保育、双方において、例年のように、子どもから少し離れた場所で(子どもに聞こえないよう配慮して)、子育て・子育ての悩みを共有する空間や時間の確保が難しかった。このような状況においては、事前に潜在的ニーズを把握した上で顕在的ニーズとすり合わせながら、ピンポイントで子育て・子育て支援をする方法が有効かもしれない。

親子広場後の Web 調査(保護者)では、1年を通じて良かった点として、2人以上があげていたものに、事前事後の細やかな連絡(4人)、一人ひとりの興味関心をふまえた保育(3人)があった。オンライン保育、対面保育、いずれにしても忘れてはならない視点であろう。顕在的ニーズとの関連では、感染症対策もしっかりされていたので安心して保育を受けることができた(1人)、子どもから離れた場所で子どもが遊ぶのを見守りつつ、育児について語り合う回が心身ともにリラックスできて良かった(1人)という記述があった。

改善・工夫点では、子どもにとって学生スタッフ一人ひとりの顔や名前の認識が難しかった(2人)、話し方が速かった(1人)、オンライン保育での使用機器改善(1人)、オンライン保育の時間の短さ(1人)があがっていた。スタッフ一人ひとりの認識については、マスクの影響があるかもしれない。これについては後程ふれる。オンライン保育の時間(ビデオ通話の時間)については、初めの頃の時間が短かったため、もう少し時間が長い方が慣れ易いのではないかとの主旨である。初めはどの家庭も10分とした。その後、保育中の姿や親子側からの希望をもとに、保育時間を長くしたが良いと判断した場合は、事前に相談した上で保育時間を延長した。その結果、最終的には、10分のままの家庭から、徐々に延長して30分に落ち着いた家庭まで、様々な保育時間となった。ちなみに、吉田・岩本(2020)では、未就学児の長時間のオンライン保育は難しいとの判断で1時間との記載がある。親子広場は、内容も人数も異なるため、断言は難しいが、2~3歳の場合は、個人差への配慮をした上で、長くても30分程度が適切かもしれない。

オンライン保育と対面保育への子どもの反応については、いずれも、全員が「子どもが楽しんでいた(「とてもそう思う」)」と回答していた。しかしながら、オンライン保育と対面保育を比較しての気づきでは、5人中4人が対面保育の方に利点を見出していた。オンライン保育については、慣れた自宅で、という利点がありつつも、親が働きかけをしながら受け身の参加となった、タイムラグや一時的な途切れで子どもが話を見失ったり話すスピードについていけなかったりした、集中できる時間が短かったという気づきが寄せられた。対面保育については、初めての場所やかかわる人の多さ、子どもが集中できる時間の長さ、子どもの積極的・主体的な参加、終了後の満足感の高さへの言及があった。

子どもに最も近いところにいる保護者からの報告をふまえると、親子広場のオンライン保育は、楽しむことはできるものの、対面保育の代替として機能するレ

ベルに到達できていなかった可能性がある。

マスクコミュニケーション

学生スタッフに、①オンライン保育で双方マスクなしの場合（スタッフ個々の家から配信した時）、②オンライン保育でスタッフのみマスクありの場合（大学からTTで配信した時）、③対面保育でスタッフと親子がおおむねマスクあり（子どものみ、マスクは任意）の場合、の3パターンで、子どもと最もコミュニケーションが取れていると感じたものについて尋ねた結果、17人中15人（88.2%）が③を選択した。②を選択した者はいなかった。③を選択した理由として、マスクありでも、対面で同じ空間にいた方が声の聞こえ方などで誰が話しているのかが分かる。子どもがマスクをしていた場合、表情は見えなくなるが、子どもの反応は対面の方が分かりやすかった。対面の方が距離は縮まった。マスクありでオンラインの②は、誰が話しているか分からなかった。という記述があった。

最もコミュニケーションが取れていると感じたものとして、マスクなしで双方の表情が見える①よりも、おおむねマスクありで表情は見えないけれど同じ空間を共有できる③の方を9割近くの学生スタッフが選んでいた、という結果は興味深い。たとえば、コミュニケーションの際に必要な感情理解について、表情以外の情報も判断要素となる（森野，2010）ことなども関連するかもしれない。同じ空間にいて、マスクによって隠された表情情報を補うのみならず、それ以外の情報も意識的、無意識的に得ながら、やりとりが進んだ可能性が伺える。

一方で、子ども側から見ると、スタッフ一人ひとりの顔や名前の認識については、マスクが妨げになっているかもしれない。目の前のスタッフとのコミュニケーションはできる。しかし、「それが誰なのか」は分からない。保護者側は分かっても、子ども側は分からない様子でいることがあった。子どもが特定の人を覚え、認識していく過程には、顔全体の情報が必要となるのかもしれない。コロナ禍のオンライン保育、対面保育では、たとえば身につけるものを同じにするなどして、子どもがそれを頼りに、前回と同じ人と認識できるような工夫が必要である。

以上、親子広場の1年を振り返り、対面保育の代替となり得る保育（子育て・子育て支援）をいかに叶えるかという観点から、まずは現状と課題を提示した。続いて、対面保育との差が顕著であった手遊びについて考える。

オンライン保育の手遊びと対面保育の手遊び

オンライン保育、対面保育、それぞれにおいて、手遊びに難しさを感じたことがあったかに対する学生スタッフの回答について、「全くなかった」1点～「かなりあった」4点とし、平均値を算出した。その結果、オンライン保育 3.41 ($SD=0.62$)、対面保育 1.77 ($SD=0.44$) となった。オンライン保育における手遊びへの難しさを強く感じていることが分かる。

自由記述を見ると、難しさが「かなりあった」、「少しあった」のいずれかを選択し、理由を記述した16名のうち、15名がタイムラグ（音声や映像のずれ）をあげていた。対面保育では、目の前の子どもの反応やペースに合わせてできるが、

オンライン保育では、合わせて、が思うようにいかないという難しさである。これを解決するには、通信技術の進歩を待たねばならない。では、現時点で対面保育と全く同じようにできない手遊びを、どのように考えると良いだろうか。

同価値理論と学びの目標との関連

学びをデザインする際の重要な考えとして、メーガーの3つの質問と呼ばれるものがある。これは、Mager (1962) の序文 (FOREWORD) に記された3つの質問を指す。1つ目は「どこへいくのか?」、2つ目は「たどり着いたことをどうやって知るのか?」、3つ目は「どうやってそこに行くのか?」である。言い換えれば、1つ目は学びの目標、2つ目は評価、3つ目は方法を示しており、この3つを関連させながら、学びに向かう活動をデザインしていくことが重要であることを意味している。目標と方法の関係について別の言い方をすれば、効果的に目標を達成するためにはオンライン保育であっても対面保育であっても学びの環境や状況に応じて方法を変えていく必要がある、ということである。親子広場では、新型コロナウイルスの感染拡大によってオンライン保育をせざるを得なくなった。このような制限された学びの環境の中で、どれだけ目標達成に近づけるかを考えなければならない。つまり、目指すべきは目標達成であり従来からの方法の再現ではない。遠隔授業の分野においても、方法の再現を目指すのではなく目標の価値を同等にすることを目指すべきだという同価値理論が提言されている (Simonson, 1999)。

対面保育と目標の価値を同等にすることを目指し、オンライン保育をデザインするには、対象となる保育が、子どものどのような育ちを目指すものであるかを再認識することが鍵となる。こうした視点で手遊びの問題を見ると、タイムラグを和らげる工夫をして対面保育の再現を目指すよりも、そもそも手遊びという表現遊びが、子どものどのような育ちを目指すものか、保育のねらいや内容、子どもの発達との関連に立ち戻って考えることの方が重要であると気づく。

価値を同等にするには:領域「表現」・「言葉」との関連から

表現には、身体表現、音楽表現、造形表現、言語表現がある。手作りの指人形を使い、歌いながら動かす手遊びを思い浮かべると、手遊びには様々な表現が含まれていることが分かる。幼保連携型認定こども園教育・保育要領の領域「表現」には、満1歳以上満3歳未満の内容(4)で、「歌を歌ったり、簡単な手遊びや全身を使う遊びを楽しんだりする。」と、手遊びそのものへの言及がある。このような経験が、たとえば、満3歳以上のねらい(2)「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。」、(3)「生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。」につながっていく。表現の中には、言語表現も含まれるが、この部分については、たとえば、領域「言葉」の満1歳以上満3歳未満のねらい(1)に、「言葉遊びや言葉で表現する楽しさを感じる。」があり、満3歳以上では、(7)「生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。」など、手遊びに含まれる言語表現が想像できる項目がある。

価値を同等にするために必要なことは、タイムラグがあっても、子どもがオンライン保育で手遊びや手遊びに含まれる言葉遊びを楽しみ、自分なりに表現する楽しさを感じられるような保育とは？を考えることではないだろうか。保護者の報告では、オンライン保育も、対面保育と同じレベルで子どもが楽しんでいた（「とてもそう思う」）と、全員が回答していた。このことをふまえると、たとえば、こちら側がタイムラグを気にするあまり、子どもの楽しさを察知できなかったり、やりとりを楽しむ余裕をもてずに保育者主導の手遊びになっていた可能性が考えられる。また、保護者には分かるが、画面越しには伝わらない楽しさが出ていた可能性もある。今後は、楽しさ、という見方を取り入れ、近くにいた保護者が子どものどのような姿に楽しさを見出していたかにも着目することが、価値を同等にする手がかりになり、子育て支援にもつながるかもしれない。

価値を同等にするには：発達との関連から

表 2 に示したように、多くの子どもは 0 歳で喃語を発し、1 歳になる頃には一語文で意思を伝えるようになる。その後 1 歳半頃から 2 歳頃に「これ何？」を盛んに発して、言葉を習得する「言葉の爆発期」を迎えると、一気に語彙量が増えていく。その頃には二語文を覚え、次第に動詞、形容詞の活用や様々な助詞を使って、文が作れるようになる。さらに、3 歳頃になると複数の文をつないで文章を組み立てられる文章構成期を迎える。

手遊びは、動作に合わせて歌うことから、言葉の意味を強く意識する遊びであり、子どもの発達段階によって様々な効果が期待できる。

たとえば名詞とオノマトペだけで構成される「(表 3①) あたまかたひざポン」は、物に名前があることを意識しはじめる 1 歳半から 2 歳頃に取り入れると、効果的である。この遊びは頭、肩、膝と順番に両手で触れて、最後に拍手するというものであるが、リズムに乗って歌いながら身体に触れるため、身体全体で楽しみながら言葉を覚えてしまう。最初は歌詞を口まねで覚えてはいるが、意味は理解出来ていないという段階がある。第三著者が乳幼児の言語習得段階の分析(注 1)を行った際、観察対象であったこの時期の子どもが何かのきっかけで痙攣を起こし、急に「あたまかたひざポン！」と叫んだことがあった。手遊びをしていたわけではなく何の脈絡もない発話だった。察するに、この段階では歌詞の意味が理解できておらず、印象に深く刻まれた「音」がそのまま興奮して口から飛び出したということではないだろうか。その後、この遊びをくり返しているうちに頭、肩、膝の意味を正しく習得し、いつのまにか「言葉」とは何かを理解し、「これ何？」という第一質問期に繋がったのではないかと考えられる。

また、「(表 3④) グーチョキパー」は右手と左手でそれぞれグー、チョキ、パーを作って両手で組み合わせて物に見立てるという手遊びである。想像力を駆使して作った動物や食べ物など様々なものをお互いに表現して遊ぶのであるが、この歌は「グーチョキパーで何作ろう」「右手が○で、左手が△で、□。」と、一文の中に 3 文節以上が含まれる。また、簡単な助詞「で」「が」が含まれるため、

言葉の発達に照らすと2歳以降に理解が進む内容であることが分かる(注2)。格助詞「が」は主格を表すことを自然と身につけるであろう。また「で」には、場所や時間、手段、理由など様々なものがあるが、そのうちの手段が「～で作る」という文型を歌いながら繰り返すことによって身につく。このように、この手遊びは文法的な要素を身体で覚えることにつながる。

「(表3②)大きくなったら何になる」や、「ちいさなはたけ」などは、文が連なって話が展開していく構成をもっているため、文章を作れるようになる3歳頃から理解できるようになるとと思われる。

領域「表現」・「言葉」から読み取った、手遊びの楽しみに向かう際は、こうした発達を目安とも照らし合わせながら、目の前の子どもの育ちに応じて適切な手遊びを選び、育まれようとする力に着目する視点が必要となるだろう。

表2 幼児の言語習得と時期について

人名 年齢	阪本一郎	シュテルン	大久保愛
0歳～1歳	レディネス期	準備期 喃語、模倣、漠然とした理解の時期 泣声、泣き声の分化 気持ちのよい時、微笑、喃語(0:2～0:3) 不快の状況も喃語で示す(0:6～0:10) 初語(0:8～1:3)	言葉の準備期(0歳)
1歳～1歳半	片言語 喃語に意味を伴うようになってから一語文の時期	第一期 一語文の時期	一語文の時期 (1:1～1:5)
1歳半～2歳	命名期 物の名前を覚える時期	第二期 物の名を聞く質問をする ↓ 第一質問期 二語文、多語文の時期 名詞が主。形容詞、関係詞が現れる	二語文の発生 (1:6～1:7) 第一質問期 (1:8～1:11)
2歳～2歳半	羅列期 語を羅列した多語文を使う時期	第三期 語の変化活用のできる時期 動詞の活用、名詞の格変化、形容詞の比較級構成 文の種類 感嘆文、陳述文、疑問文	多語文・従属文の発生 (2:0～2:5)
2歳半～3歳	模倣期 ひとの言葉のまねがさかんな時期	第四期 羅列的単文がなくなり、いろんな形式の従属文が発達する。接続詞や助詞が入ってきて、文章として整った形になる 「いつ」「なぜ」など、時間あるいは理由について質問する第二質問期が出てくる。合成語、転成語など幼児自らがつくる	第二質問期 (2:6～2:10) 文章構成期 (2:11～3:11)

*大久保愛(1967)『幼児言語の発達』より表の一部を抜粋し、大久保氏の記述をまとめて加えた。

表3 親子広場で取り組んだ手遊び(五十音順)

①あたまかたひざボン	⑪はじまるよ
②大きくなったら何になる	⑫パンダうさぎコアラ
③おすしすしすし	⑬パンダちゃん
④ゲーチャョキパー	⑭ひげじいさん
⑤ゲーバーゲーム(もしもしかめよ)	⑮ひげじいさん アンパンマンバージョン
⑥コンコンきつね	⑯ひげじいさん サンタさんバージョン
⑦コンコンクシヤンのうた	⑰ミッキーマウスマーチ
⑧さよならあんころもち	⑱ミックスジュース
⑨サンタになっちゃった	⑲やきいもグーチーパー
⑩どんな色がすき	⑳ワニのかぞく

手遊びは、誰でも一度は遊んだことがあり、道具を必要としないものも多いため、いつでもどこでも始められるという利点をもつ児童文化財である。児童文化財は、他にも絵本や紙芝居、ペープサート、素話など多岐にわたるが、中でも手遊びは、音楽との相乗効果で言葉が印象深く伝わることから、子どもの言語発達にとって有用な児童文化財といえる。児童文化財という見方で手遊びを捉えなおすと、更に見方が広がるかもしれない。

今後の課題

本研究では、対面保育の代替となり得る保育（子育て・子育て支援）をいかに叶えるかという観点から、①親子広場の1年を振り返り、現状と課題を提示すること、②オンライン保育の中で、対面保育との差が顕著であった手遊びを取り上げ、保育・教育課程に関与する要領などと結び付けながら、コロナ禍における子育て・子育て支援のあり方について提言すること、を目的とし、論を展開した。

論を展開する中で見えたものは、対面保育と全く同じことをする必要ではなく、子育て・子育て支援が目指すものは何か、という原点に立ち戻り、オンライン保育/紙媒体保育でも対面保育と同じ目標の価値を目指すには、どのような活動や援助を大事にすると良いか考える、という努力の方向である。

たとえば、リアルタイムでオンライン保育に参加する保護者のように、オンライン保育を行うのは保育者だけではなく、子どもの側でサポートをする大人がいる。オンラインで可能なことと不可能なことを整理し、オンラインだけで不可能なことがあれば、子どもの側にいる大人に協力してもらって目標に向かうことができるかもしれない。そして、オンライン保育といっても長時間ずっとオンラインで接続するわけではない。オンラインで少し話をした後に、絵を描いたり、粘土などを使って表現したりする活動をオフラインで行うことも可能である。今回の親子広場では、紙媒体の保育も実施した。保育教材を郵送した後、保護者から、その教材で楽しむ子どもの姿について報告が届いた。それを見て、「良かった」と思うのみでなく、オフラインでの姿をふまえて次の教材づくりへ、あるいは他の家庭とのやりとりへ、とつなげる展開ができるかもしれない。

こうした事例を蓄積、整理することで、対面だけで行ってきた従来型の保育の改善に向けたヒントが見える可能性もある。今後は、対面とオンラインのどちらが良いのかという二極化議論ではなく、それぞれの長所をどう扱っていくと目指す方へ向かうことになるのか、保育の質を高めることにつながるのか、という議論が求められるのではないかと。また、人は、他者とのつながり自体を必要とするという部分も忘れてはならない。近年では、インターネットに接続されたタブレット端末さえあれば、ビデオチャットが容易に可能であり、お互いの顔を確認しながら会話ができる。コロナ禍で多くの者がそのスキルを向上させた。顔を見て話せると、子どもの表情から元気かどうかを確認できる（吉田・岩本, 2020）。保護者側は、コロナ禍の自粛で、遊びの場や人とのかかわりが限定されることへの悩みを訴えていた。つながること自体がもつ価値へのまなざしも必要である。

これまで、ICTは手段に過ぎないという考え方があった。しかし、21世紀型スキル（三宅ほか, 2014）や情報活用能力のようなICTを活用する力の育成も求められている。これから子どもたちが生き抜く社会を考えると、ICTについて手段以外の見方ができるかを考えてみることも私たちに求められている課題かもしれない。

引用文献

- Furutani, K., Kawamoto, T., Alimardani, M., & Nakashima, K. (2020) Exhausted parents in Japan: Preliminary validation of the Japanese version of the Parental Burnout Assessment. *New Directions for Child and Adolescent Development*, cad.20371. <https://doi.org/10.1002/cad.20371>
- 井口 均 (2007) 教育学部施設を利用した地域における子育て広場活動の実践：親子広場開設年度（2005年度）前期の取り組みと成果 長崎大学教育学部教育実践総合センター紀要, 6, 169-182.
- 井口 均 (2015) 2003年の事件を機に立ち上げた親子広場 日本発達心理学会九州地区シンポジウム：「長崎で」気になる子を支援する 2015年11月29日 話題提供資料
- 前田桂子・田中 健・八道忠政 (2009) 乳幼児の言語習得 宇部フロンティア大学附属地域研究所年報, 6 (1), 36-44.
- 前田桂子・玉井百合子・濱部真沙美 (2010) 幼児言語の発達研究 宇部フロンティア大学人間社会学部紀要, 1 (1), 25-36.
- Mager, R. F. (1962) *Preparing instructional objectives*. Fearon-Pitman Publishers.
- 三宅なほみ（監訳）・益川弘如・望月俊男（編訳） (2014) 21世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち 北大路書房（グリフィン.P・マクゴー.B・ケア.E (2012) *Assessment and teaching of 21st century skills.*)
- 森野美央 (2010) 幼児期における感情理解 心理学評論, 53 (1), 20-32.
- 森野美央 (2016) 地区シンポジウムのご報告■九州地区シンポジウム 日本発達心理学会ニューズレター第78号, 17.
- Simonson, M. (1999) Equivalency theory and distance education. *TechTrends*, 43 (5), 5-8.
- 吉田貴子・岩本茉莉 (2020) コロナ禍における保育の果たす役割：カリフォルニア州私立幼稚園におけるオンライン保育をてがかりに 国際研究論叢 大阪国際大学・大阪国際大学短期大学部紀要, 34 (1), 73-82.
- 注 (1) 前田ほか (2009)、前田ほか (2010)。注 (2) 第三著者による乳幼児の言語発達段階の分析では、助詞ガは2歳0ヶ月、助詞デ（自分で～）は2歳4ヶ月で使い始めている（前田ほか, 2009）。

謝辞

親子広場に参加くださった皆様、調査に協力をいただいた皆様に深く感謝します。本研究の一部は、JSPS 科研費 19H01656 の助成を受けたものです。