

平成 28 年度 学位請求論文

保育施設における保育者と保護者の関係構築を支援する
パフォーマンス教育プログラムの開発

日本大学大学院芸術学研究科博士後期課程芸術専攻

鈴木 克也

はじめに

女性の社会進出が進む現代，夫婦共働きの家庭が増加するにしたがって，子どもの預け先となる保育施設の需要はかつてないほどの高まりを見せている。しかし，子どもを預けて就業したいと切望する保護者の数に比べて，子どもの受け入れ先となる保育施設が圧倒的に少ないがために，子どもを預けることができず，就業したくてもできない保護者の悲痛な叫びが世にこだまするようになった。俗にいう待機児童の問題である。

問題を重く受け取った政府は，保育所設置の規制の緩和や，幼保連携型認定こども園の設置など，子どもの預け先となる保育施設の量的充実に取り組んだ。その結果，保育施設の整備は徐々に整いつつある。しかし，新たな課題として，整備された保育施設に働く保育者がいないという，深刻な保育者不足の問題が浮かび上がった。

保育者不足の原因は有資格者の数の問題ではない。現在日本には約119万人の保育士資格保有者が存在するが，その半数以上が保育を離れて別領域で就業しているという現状がある。彼ら/彼女らが保育者として生きることが夢見て資格を取得したにも関わらず，保育領域から去ることを選択せざるをえなかった理由は，給与水準が低いにも関わらず，保育業務の負担があまりにも大きすぎることに起因する。中でも，近年の社会構造の変化を背景として注目を集めるようになった保護者支援に関する業務は，知識や技術の体系化が皆無とあってよく，多くの保育者が戸惑い，悩み，酷烈な負担を感じている業務である。そのため，保育者の保護者支援の能力向上を図ることは，保育者の離職率の減少及び復職率の増加を実現するために早急に取り組まなくてはならない課題となる。

それでは、保育者の保護者支援の能力向上はいかにして実現し得るものなのだろうか。『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』によると、保育施設で行われる保護者支援は、「保育者と保護者の間に育まれた関係を基盤として行われるべきである」ことが明記されている。しかし、保育者と保護者の関係構築には大きな課題が存在する。井上ら（2007）は、保育者を対象として調査を行った結果、「子育てやしつけの問題」や「親子関係の問題」といった子どもや子育てに関係する事柄を飛び越えて「保護者と保育者の関係の問題」を最も多く保育者が保護者と関わる中で感じる困難や問題として挙げたことを報告した。このことからわかるように、保育施設で実際に保護者支援にあたる保育者の多くは、保護者支援の基盤である保護者との関係構築の段階ですでに躓いており、また、負担に感じているのである。ゆえに、保育者の保護者支援能力の向上を図るには、まず第1に、保育者が保護者との関係構築能力を向上させることを支援することが必要となる。

保育者が保護者との関係構築能力を向上させることを考えたとき、パフォーマンス学は重要な示唆を与えてくれる。パフォーマンス学は日常生活における対人場面を舞台表と捉える。そして、舞台表に立つ人のパフォーマンスを支援するために、舞台裏での教育・訓練・リハーサルを行う（佐藤，1998）。そして、佐藤（1995）はパフォーマンスを「日常生活における個の善性表現」と定義し、「相手の心を読み取って善い自分を表現していくこと、それがパフォーマンスの発想であり、技法なのです。そこから初めて、良い人間関係が成立します」と論じる。例を挙げればきりが無いが、相手に関心を持っていることを伝えるアイコンタクト（佐藤，2012）や、自信を伝

える姿勢（佐藤，2014）といったように，パフォーマンス学による教育・訓練・リハーサルでは，身体動作や周辺言語を扱う。これらの技法は「善い自分を表現する」ための技法であり，人間関係の構築にとって必要不可欠なものである。

パフォーマンス学の理念は，保育現場への応用に十分に耐え得るものであると筆者は考えている。本論文は，パフォーマンス学の立場から，保育者と保護者の関係構築に寄与する教育プログラムである「パフォーマンス教育プログラム」を作成し，その効果を実証することを目的とするプログラム開発の研究を記したものである。

以下に本論文の構成を述べる。本論文では，序章において研究の背景と目的を論じる。第1章では，パフォーマンス学とは如何なる学問であるかを明らかにする。第2章では，本研究と芸術との関係を論じる。第3章では，保育施設の歴史と，保育施設の歴史における保護者支援の変遷を論じる。第4章では，保育施設で行われる保護者支援における保育者と保護者の関係構築の意義の確認及びパフォーマンス教育プログラム作成の示唆を得ることを目的とする文献研究を行う。第5章では，パフォーマンス教育プログラムの焦点となる非言語的パフォーマンスの決定及びプログラムを実施した際の効果測定で使用する尺度作成を目的とした質問紙調査を行う。第6章では，文献研究及び質問紙調査の結果に基づき，パフォーマンス教育プログラムを作成する。第7章では，作成したプログラムが実際に保育者と保護者の関係構築に寄与するものであるかを確認することを目的として，プログラムの実施及び効果測定を行う。そして，第8章は本論文の総括である総合考察である。

本論文において開発されたパフォーマンス教育プログ

ラムは，保護者支援のフィールドである保育現場から得た資料にパフォーマンス学の知を加えて作成されたものである。保育者及び保護者の生の声を基礎として作成されたパフォーマンス教育プログラムは，必ずや，保護者支援の実践者となる保育者の助けとなり，保育者の負担の軽減に寄与するものとなるだろう。そうして，保護者支援の実践家となる保育者が増えるということは，保護者を支えることを通じて，延いては子どもの最善の利益に帰結する。

目次

序章	本論文の背景と目的	1
第1節	保育を取り巻く社会問題と保護者支援	1
第2節	本論文における用語の定義	5
2-1	保護者支援	5
2-2	保育者及び保育施設	6
第3節	保育施設における保護者支援への注目	7
第4節	保護者支援の意義	8
第5節	保護者支援の基盤となる保育者と保護者の関係	11
第6節	保育者と保護者の関係を育むコミュニケーション	13
第7節	保育者と保護者の関係構築の課題	15
第8節	人間関係構築を支援するパフォーマンス学	18
第9節	研究の目的	20
第1章	パフォーマンス学とは	22
第1節	パフォーマンス学の起源と日本への導入	22
第2節	パフォーマンス学とは何か	23
第3節	パフォーマンスの成長	26
第4節	パフォーマンス学による教育	27
第5節	パフォーマンス学による教育とパフォーマンスの成長	29

第2章	本研究と芸術との関連	32
第1節	日常生活を舞台の比喻で捉える立場	32
第2節	日常生活と演劇を連続体として捉える立場	36
第3節	日常生活における人の振る舞いを演技そのものとして捉える立場	38
第4節	日常生活と舞台芸術をつなぐパフォーマンス学	39
第5節	芸術という文脈における本研究の位置づけ	41
第3章	保育施設の歴史と保護者支援の現代的な位置づけ	43
第1節	保育施設の歴史	43
1-1	幼稚園の歴史	43
1-2	保育所の歴史	47
1-3	幼保連携型認定こども園の設立	50
第2節	保育施設の歴史に見る保護者支援	53
2-1	幼稚園と保護者支援	53
2-2	保育所と保護者支援	61
2-3	幼保連携型認定こども園と保護者支援	66
第4章	保護者支援研究における保育者と保護者の関係構築と パフォーマンス教育プログラム開発への示唆 (文献研究)	71
第1節	文献研究の背景と目的	71
第2節	文献研究の方法	72
第3節	文献研究の結果	75
第4節	考察	80
4-1	研究の傾向の把握	80
4-2	保護者支援の基盤としての保育者と保護者の関係	81
4-3	保護者支援の発生の契機となる保育者と保護者の関係	83
4-4	保育者と保護者の関係構築の課題とパフォーマンス学による支援	84
4-5	コミュニケーションの舞台としての降園場面	86

第5章	パフォーマンス教育プログラムで扱う 非言語的パフォーマンスの決定(予備調査)	90
第1節	予備調査の背景と目的	90
第2節	予備調査の方法	92
2-1	調査協力者	92
2-2	調査時期	94
2-3	質問紙の内容	94
2-4	調査データの分析手続き	101
第3節	予備調査の結果	102
3-1	単語の出現頻度	102
3-1-1	保護者用質問紙(質問1)	102
3-1-2	保護者用質問紙(質問2)	103
3-1-3	保護者用質問紙(質問3)	104
3-1-4	保護者用質問紙(質問4)	104
3-1-5	保護者用質問紙(質問5)	105
3-1-6	保育者用質問紙(質問1)	106
3-1-7	保育者用質問紙(質問2)	107
3-1-8	保育者用質問紙(質問3)	107
3-1-9	保育者用質問紙(質問4)	108
3-1-10	保育者用質問紙(質問5)	109
3-2	主成分分析の結果	110
3-2-1	保護者用質問紙(質問1)	112
3-2-2	保育者用質問紙(質問1)	113
3-2-3	保護者用質問紙(質問1・質問2・質問3)	115
3-2-4	保育者用質問紙(質問1・質問2・質問3)	117
第4節	考察	119
4-1	単語の出現頻度	119
4-2	主成分分析	120
4-3	非言語的パフォーマンスの決定	122
4-4	尺度作成	122

第6章 パフォーマンス教育プログラムの作成・・・・・・・・・・ 126

第1節	背景と目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	126
第2節	パフォーマンス教育プログラムの作成・・・・・・・・	127
2-1	対象・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	127
2-2	時間的構造・・・・・・・・・・・・・・・・	129
2-3	訓練を行う非言語的パフォーマンス・・・・・・・・	129
2-3-1	アイコンタクト・・・・・・・・・・・・・・・・	129
2-3-2	話す速度・・・・・・・・・・・・・・・・	132
2-4	ガイダンスで取り扱う非言語的パフォーマンス	134
2-4-1	笑顔・・・・・・・・・・・・・・・・	134
2-4-2	相槌・・・・・・・・・・・・・・・・	136
2-5	非言語的パフォーマンスを使用したコミュニケーションの習得	136
2-5-1	非言語的パフォーマンスの効果の体感	136
2-5-2	模範例の提示・・・・・・・・・・・・・・・・	137
2-5-3	ロールプレイによる練習・・・・・・・・	138
2-5-3-1	ロールプレイによる練習を行う意義	138
2-5-3-2	ロールプレイによる練習の構造	139
2-6	パフォーマンス教育プログラムの構成	140
章末添付資料	パフォーマンス教育プログラムの詳細	142

第7章 パフォーマンス教育プログラムの実施と効果測定・・・・ 151

第1節	背景と目的・・・・・・・・・・・・・・・・	151
第2節	方法・・・・・・・・・・・・・・・・	151
2-1	研究協力者・・・・・・・・	151
2-2	プログラム実施の構造	153
2-3	効果測定	154
2-4	分析方法	156
2-5	倫理的配慮	157
第3節	仮説	158
第4節	結果	158
4-1	他己評定尺度	158
4-1-1	アイコンタクトのプログラム前後の t 検定	159
4-1-2	話す速度のプログラム前後の t 検定	160
4-1-3	パフォーマンス教育プログラム前後の t 検定	162

4-2	自己評定尺度	164
4-2-1	アイコンタクトのプログラム前後の t 検定	164
4-2-2	話す速度のプログラム前後の t 検定	167
4-2-3	パフォーマンス教育プログラム前後の t 検定	170
4-3	映像及び音声データ	173
4-3-1	パフォーマンス教育プログラム前後の t 検定	173
4-4	感想を問う選択式の質問への回答	173
4-4-1	アイコンタクトのプログラム後の感想	173
4-4-2	話す速度のプログラム後の感想	174
4-5	パフォーマンス教育プログラム後の口頭での感想	176
第5節	結果の考察	177
5-1	映像及び音声データ	177
5-2	他己評定尺度	178
5-3	自己評定尺度	179
5-4	選択式の質問による協力者の感想	182
5-5	口頭での協力者の感想	182
5-6	考察のまとめ	184
第8章	総合的考察	187
第1節	パフォーマンス教育プログラム作成過程の検討	189
第2節	プログラムの実施と効果測定の検討	192
第3節	パフォーマンス教育プログラムの副次的効果についての検討	194
第4節	パフォーマンス教育プログラムの対象についての検討	195
第5節	今後の課題	198
	引用文献	200
	主要参考文献	215

添付資料	219
第5章添付資料 5-1 主成分分析の結果 共通性と説明された分散の合計	220
第5章添付資料 5-2 尺度作成の基礎資料	228
第6章添付資料 6-1 プログラムでを使用したレジюме	231
第6章添付資料 6-2 ロールプレイでを使用した台本	249
第7章添付資料 7-1 自己評定尺度	254
第7章添付資料 7-2 AS コーディングシート	260
謝辞	263

序章 本論文の背景と目的

第 1 節 保育をとりまく社会問題と保護者支援

保育現場における待機児童の増加が社会問題となって久しく、現在、日本は国を挙げて就学前の乳幼児の受け入れ先の確保に力を注いでいる。例えば、2000年の保育所設置の規制緩和以降、学校法人や一般企業の保育所設置が可能となった。また、近年話題になることの多い「幼保連携型認定こども園」も幼稚園の保育所機能の獲得という点において、待機児童解消のための取り組みの一端であるということが出来る。しかし、このように子どもの受け入れ先となる施設の充実が図られてきた一方で、わが国は施設不足に次ぐ課題として、深刻な保育士不足の問題を突きつけられることとなった。

厚生労働省は、平成 29 年度末の時点で日本が必要とする保育士の人数は 46.3 万人であり、この数字を達成するためには、新たな保育士資格取得者の就業といった自然な保育士の増加の他に、6.9 万人の保育士の確保が必要であると報告している（厚生労働省，2015a）。この緊迫した状況を打開するために今注目されているのが「潜在保育士」である。「潜在保育士」とは保育士資格の有資格者でありながら保育に携わる仕事に従事していない者を指す言葉であり、平成 25 年現在約 76 万人の「潜在保育士」が存在する（厚生労働省，2015b）。保育士資格有資格者は約 119 万人であることから、約 63%、つまり半数以上の保育士資格保有者が保育や福祉の領域を離れて就業していることになる。

保育現場を離れて数年が経過した筆者のもとにも国から今後の保育士としての就労の意思を確認するアンケート

トが届いたこともあったが，現在「潜在保育士」の復職を促すための強い働きかけが各方面で行われている。また，保育士の負担軽減に寄与すると考えられる保育ママや小学校教諭，養護教諭など，無資格者や，他職種の免許保有者の保育所勤務を可能にするといった制度的な改革も勧められている。加えて 2016 年 5 月 18 日に首相官邸行われた一億総活躍国民会議では「一億総活躍プラン（案）」が提案され，我が国の新たな経済政策である「新 3 本の矢」の詳細が示された。そして，同政策における 2 本目の矢は「夢をつむぐ子育て支援」であり，保育士の賃金上昇を内包する（首相官邸，2016）。

しかし，これらの規制緩和や待遇の改善だけでは，「潜在保育士」の復職支援には不十分であるといわざるをえない。平成 27 年賃金構造基本統計調査（厚生労働省，2015c）によると，10 人から 99 人の企業規模である保育所に勤務する保育士の平均月収は約 21.6 万円であった。そして同規模の企業に勤務する者の平均月収は約 30 万円である。つまり，保育士の月収は平均よりも約 10 万円低いということになる。多少の賃金の上昇では保育士と他職種との賃金の格差は埋まらないことは明らかである。西日本新聞は，保育士不足について「規制緩和ではなく，抜本的な処遇改善をするべきだ」と叫ぶ保育士の生の声を伝えている（西日本新聞，2015）。もちろん，同新聞における保育士の叫びは近年最も問題となっている保育士の金銭的な冷遇が特に大きな問題として背景にあることはいうまでもない。しかし，賃金の対価として保育士が従事する業務における負担の大きさもまた，賃金に合わない労働という意味において，保育士資格保有者の保育離れの一因となり，かつ潜在保育士の復職を妨げる要因となっているのではないだろうか。

保育に従事する者の負担としては、設定保育や日々の記録、行事の準備や小学校への引き継ぎ書類の作成など、保育に関する事柄がまず考えられるが、現代の保育従事者が最も負担を受けるものは保護者との関わりであると筆者は考えている。

厚生労働省によって現職の保育士及び潜在保育士 576 名を対象として行われた委託調査によると、調査当時保育士として就業している者が求める研修の内容の上位は「保護者対応（58.1%）」「保育実技（50.6%）」「発達心理学（41.4）」であり、潜在保育士の場合は「保育実技（49.8%）」「救命救急（47.6%）」「保護者対応（47.6%）」であった（株式会社ポピンズ，2011）。保育士が研修を受けたいという考えの背後には現在業務に従事するうえで抱える困難を解決するための手がかりを得たいという気持ちがある。言い替えれば現職の保育士にとっては負担に感じている事柄であり、また、潜在保育士にとっては負担に感じると予想される事柄であるといえる。つまり、現職の保育士は「保護者対応」を最も負担として感じており、潜在保育士においても半数近くの者が「保護者対応」を負担に感じると予測しているということである。

現職の保育士と潜在保育士にとって、共通の負担となる「保護者対応」を円滑に行えるよう支援することができれば、保育現場における負担の軽減が図れることから、現職の保育士の離職率の軽減と、潜在保育士の復職に寄与することができよう。しかし、保育士の保護者対応を円滑に行えるように支援するためには、保護者対応の先にある保護者支援を見据える必要がある。後に詳述するが、近年、保育現場では保育士の業務として保護者支援が保育と並ぶ 2 本目の柱として位置づけられている。よ

って保護者支援は保育士が必ず携わることと求められる業務である。保育士の行う保護者支援は子育てに関する相談・助言や、保護者の育児不安への対応など多義にわたり、それらは日常的に行われる保護者との関わりの中で行われるものである。そのため、保護者対応は保護者支援を含むもの、もしくは保護者支援を先に見据えたものでなくてはならない。ゆえに、保護者対応は保護者支援の一部であるといえることができる。

保護者支援を円滑に進められるように保育士を支援してはじめて、現職の保育士の離職率の軽減と、潜在保育士の復職に寄与することができる。そして保育所における保護者支援は子どもの最善の利益に帰結する。つまり、保護者支援が円滑に行われるよう支援することができれば、保育士の負担軽減のみならず、保護者を支えることを通じて子どもの福祉の実現にも貢献することができるのである（Figure 序-1）。

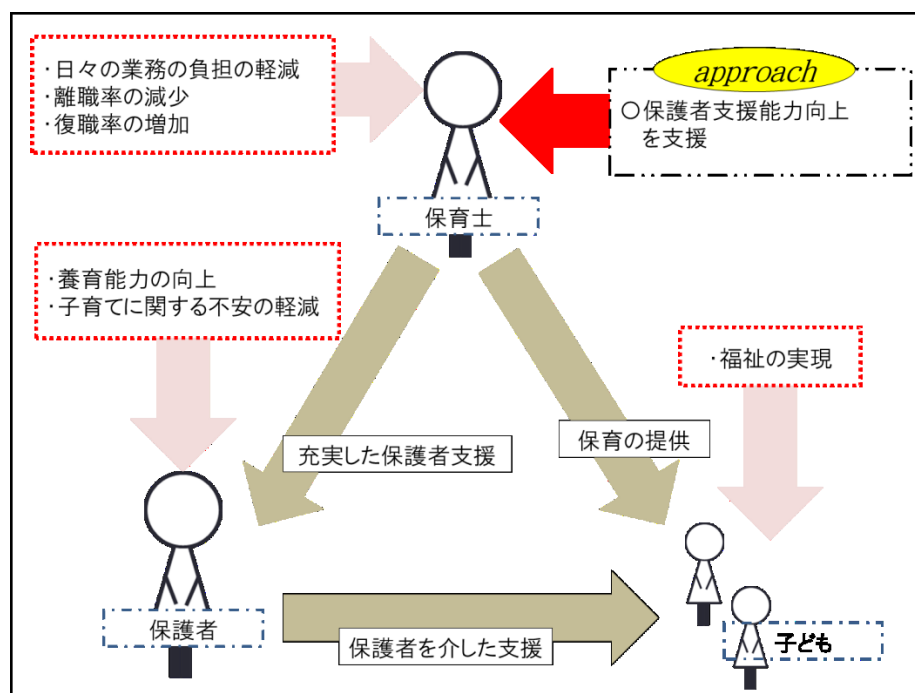


Figure 序-1 保護者支援が円滑行えるよう支援することの意義

第 2 節 本論文における用語の定義

2-1 保護者支援

本論文でいう保護者支援とは，保育所・幼稚園・認定こども園において保育者が保護者に対して行う支援を指す。一般的な理解としては，就学前の保育施設における保護者支援というは，「保育を必要とする乳児・幼児を日々保護者の下から通わせて保育を行うことを目的とする（総務省行政管理局，2015a）」施設とされ，家庭の子育てと綿密に関わっている保育所で行われる支援を連想する者が大半であろう。第 4 章で詳述するが，確かに保護者支援に焦点を当てた先行研究も保育所を研究対象としたものがほとんどである。しかし，現代の子育てに従事する保護者への支援は，保育所における保護者支援のみで対応しきれないほど生易しいものではない。

民秋（2014）は，1.都市化 2.核家族化 3.少子化 4.待機児童の増加を背景とした家族や地域の養育力の低下を，家庭をとりまく社会の動きと捉えた。そして，子育て支援の充実を取り入れた『幼稚園教育要領（文部科学省，2008）』の改訂を，家庭をとりまく社会の動きに対応して行われたものであるとして，「幼稚園はますます社会的要請に答える体制を充実させていくことが求められてきているのである」と論じた。そして，民秋は「今日における保育の役割は，幼稚園にしる保育所にしる，子どもを健やかに育て，かつ子育てをしている親（保護者）を支援することの 2 つである」と論じて，保育所だけでなく，幼稚園も保護者支援の担い手となることの必要性を主張した。さらに，柏女（2008）は，「保育所などの児童福祉施設，幼稚園においては，子どもの保育とともに，保護者に対する支援，特に保護者とともに子育てを進めていくことが大きな課題となっています」と論じており，保育所だ

けでなく，幼稚園においても保護者支援の充実が課題となっていることを指摘した。

学校教育法において「学校とは，幼稚園，小学校，中学校，高等学校，中等教育学校，特別支援学校，大学及び高等専門学校とする（総務省行政管理局，2015b）」と明記されるように，幼稚園は教育機関として捉えられるのが一般的ではあるが，地域構造の変化に伴い家庭や地域の養育力の低下が一般家庭の普遍的な問題とされている現代においては保育所だけでなく，幼稚園においても保護者支援が行われることが求められているのである。当然，内閣府（2016a）によって「教育・保育を一体的に行う施設で，いわば幼稚園と保育所の両方の良さを併せ持っている施設」として，その立場が明確に規定されている認定こども園も同様の使命を帯びている。

2-2 保育者及び保育施設

保育所では保育士が主に保育に従事し，幼稚園では幼稚園教諭が主に幼児教育に従事している。そして幼保連携型認定こども園においては，保育士と幼稚園教諭が共に保育・幼児教育に従事している。本論文では保育士と幼稚園教諭を保育または幼児教育に従事することで子どもと関わり，保護者支援の実践者となる者として一括りで捉え，以下「保育者」と表記する。つまり，本論文における「保育者」の定義とは「保育または幼児教育に従事し，保護者支援の実践者となる者」である。

また，本論文では保護者支援の実践の場として保育所，幼稚園，認定こども園を想定しており，これらの施設を一括りに「保育施設」と表記する。つまり，本論文における「保育施設」の定義とは「保育所・幼稚園・認定こども園」である。

第 3 節 保育施設における保護者支援への注目

保育施設における保護者支援への社会的要請の契機を辿ると 1989 年にまで遡ることができる。1989 年は 1947 年に合計特殊出生率の算出が始まって以来初めて、丙午（ひのえうま）年の 1966 年の合計特殊出生率である 1.58 を下回る、1.57 という数値を記録した年である。合計特殊出生率は、厚生労働省（2011a）において「15～49 歳までの女性の年齢別出生率を合計したもの」として定義される^{注 1}。合計特殊出生率が 2.0 を下回る数値を記録し続けるということは、日本の人口が減少の一途を辿ることを意味する。我が国の合計特殊出生率は、1975 年に 1.98 という数値を記録して以来、減少の一途を辿った。そして、1989 年、ついに丙午の迷信による産み控えによって記録された、過去最低の数値である 1.58 を下回る 1.57 という合計特殊出生率を記録するに至った。日本の人口の減少は、労働力の衰退といった経済的な問題だけでなく、年金の払い手の減少といった福祉の問題など、多くの社会問題を引き起こす原因となる。1989 年に記録された 1.57 という合計特殊出生率は、社会を大きく震撼させた。そして、翌年の 1990 年には、「1.57 ショック」として、社会問題として取り上げられた。

「1.57 ショック」の影響を受け、合計特殊出生率の低下を問題として捉えた政府は、子どもを産み育てやすい環境作りのための対策を検討し始めた。そして、1994 年に文部・厚生・労働・建設の 4 大臣合意の「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）」を策定した（内閣府，2016b）。「エンゼルプラン」によって取り組まれた少子化対策は、その後「新エンゼ

注 1：15 歳未満及び 50 歳以上の出生数は、それぞれ 15 歳及び 49 歳の出生数と合計して算出されている（厚生労働省，2011b）。

ルプラン」「子ども子育て応援プラン」に引き継がれながら、現在に至るまで国の課題として継続して取り組まれている。また、「エンゼルプラン」では主に「保育所の整備」や「保育サービスの充実」といった制度的な改革が中心的な取り組みであったが、『子ども・子育て応援プラン（厚生労働省，2006）』を概観すると、現在は「孤独な子育てをなくす」ことや「家庭教育に関する親の不安や負担感が軽減される」ことを目指すといった、子育てに従事する保護者をより全面的に支援する方針が打ち出されていることが理解できる。

上述した社会状況の中で、保育施設が担うことが期待される役割が大きいことは容易に想像できる。中でも、保育所における保育者の実践の準拠枠となる『保育所保育指針』は、保護者支援に対する社会的要請の強さを顕著に表している。同指針における保護者支援に関する記述は、1965年の初版以来25年間、保育の一部として家庭との連携を図ることのみが明記されるのみであった。しかし、「1.57ショック」の影響を受けた1990年の改訂では、子育てに関する相談・助言が項目として設けられるようになり、さらに2008年の改訂では保育に関する内容と同列の扱いとして、保護者に対する支援のみで章をひとつ設けるまでに注目を集めている。つまり、現在は保育と並ぶ2本目の柱として保護者支援が位置づけられているのである。

第4節 保護者支援の意義

保育者の実践の準拠枠を定める指針または要領として『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』『幼稚園教育要領（文部科学省，2008）』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府文部科学省厚生労働省，2014）』

が発行されているが，中でも保護者支援について最も詳細に記述しているのは『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』である。同指針の解説書である『保育所保育指針解説書（厚生労働省，2008b）』において，保護者支援は①子どもの保育と密接に関連した保護者支援 ②保護者との相互理解 ③保護者の仕事と子育ての両立等への支援 ④障害や発達上の課題が見られる子どもとその保護者への支援 ⑤保護者に対する個別支援 ⑥保護者に不適切な養育が疑われる場合の支援の6つの側面から説明されている。その内容は，子育てに関する相談・助言といった支援から，医療機関や児童相談所などの関係機関との連携を必要とする支援まで多義に及ぶ。このように多様な支援が求められるようになった背景には，以下のような現代社会を生きる保護者の苦しみが存在する。

母親に課せられた社会的な役割から，子育てに従事する母親の負担に言及しているのは柏木（2001）である。柏木は，「母親＝育児天職説」に賛同し，子育ては母親が一手に引き受けているのが日本の現状であると指摘した。そして，日本の母親の間に，他国では見られないほどの育児不安があり，なかでも「『母の手で』が良い，母親ならではと思って子育てしている母親」の間で特に育児不安が強いと主張した。もちろん父子家庭・専業主夫・父親の育児参画など，父親が育児に携わる機会は徐々に増えつつあり，社会的にも認められつつあることも事実だが，それでも依然として，現代の日本の多くの家庭では子育ての中心は母親が担っているのが現状であろう。しかし，子どもを預けることで子育ての負担から逃れられるかといえばそうではない。情緒的安定性を求めて仕事に従事する母親が，子育ての情緒的負担から逃れるために行う自らの行動に対して抱く自責の念が，多くの母親

の負担となっていることを Swigart, J. (1991) は指摘している。

また、地域社会における人と人とのつながりの希薄化に起因する問題の代表例ともいえる身近な相談者の欠如について、浅野 (2009) は、身近に相談者が存在しないことで、母親は育児書やインターネットに頼った子育てをせざるを得ない現状があることを指摘したうえで、育児書やインターネットの問題点として、一般的な事柄が書かれているが、それは必ずしも我が子に合った方法であるとは限らないことを挙げ、「育児書通りの子育てには無理と危険が伴う場合がある」と主張する。また、五十嵐 (2008) は、地域とのつながりが希薄な母親は地域と綿密な関係を結んでいる母親に比べて、子どもとの接し方に自信が持てず、自分の子育てに不安を抱いていることを明らかにし、「地域のつながりの希薄化が、子どものいる家庭にまで及んでいる」という現状に対して警鐘を鳴らしている。

現代の家族の脆弱さについては医学的立場からも指摘されている。小児科医から出発し、晩年は精神医学界に確固たる地位を築いた Winnicott, D.W. は、子どもの発達過程における、養育者が子どもを“抱えること (holding)”の重要性を指摘している。(Winnicott, D.W., 1965)。しかし、子どもを抱える養育者は人であり、人であるが故の脆弱さを持つ。北山 (2001) はこの“抱えること”について「抱える環境 (holding environment) は社会的な安定や母親の健康を基盤として成り立つものであり、親の健康や社会の都合で当てにならないものとなる危険性を孕むものである」と警鐘を鳴らしている。そして、育児における母親の負担が母親の精神的健康に悪影響を及ぼすことはすでに佐藤ら (1994) 今村ら (2004)

小泉ら（2003）によって明らかにされている。

以上，母親に課せられた社会的な役割，地域社会の人と人とのつながりの希薄化，現代の家族の脆弱さという視点から現代社会を生きる保護者の苦しみを論じた先行研究及び文献を概観した。このように，子育ては相当な負担を伴うものであり，また，現代の多くの保護者（多くは母親である）はその負担をひとりで抱え込むことが強いられているという現状が存在する。従来は，古くから脈々と受け継がれてきた地域社会の繋がりや，多世代家族の中で子育ての負担を地域や家族が母親と共に抱えることができた。しかし，地域社会の繋がりが希薄化し，核家族化が進んだ現代においては，従来地域や家族が担っていた役割を変わりに担う機関が強く求められている。そして，今まさに保育施設に白羽の矢が立てられているのである。

第5節 保護者支援の基盤となる保育者と保護者の関係

『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』には，保育者が保護者支援を行うための基盤として保育者と保護者の相互理解を深めることや，信頼関係^{注2}を構築することが重要であると明記されている。また，保育者と保護者の信頼関係の構築について『保育所保育指針解説書（厚生労働省，2008b）』では，「保育士と保護者との信頼関係は，相互の意思疎通の積み重ねにより成り立っている」と記述されている。

保護者支援における保育者と保護者の関係構築の重要性については，複数の先行研究からも指摘されている。

冬木（2014）は，保育所児の睡眠習慣と家族支援のあり方について調査を行い，保育者と保護者の関係性のあり方について「昨今家族のあり方が変化し，親の生活ス

スタイルも多様化している。様々な価値観や生活スタイルをもつ保護者と保育者が責任の所在をめぐって互いに非難し合うのではなく、子どもを取り巻くサポート・ネットワークの一員として、子どもの睡眠習慣や生活リズムの確立に寄与することが望まれる」と論じ、保育者と保護者が共に子育てを行うにあたり、協働の関係を構築することの重要性を指摘している。

清水（2009）は発達に障害のある乳幼児のインクルージョン保育を展開するための指導の進め方として、「親や家族と指導者が指導の目標や内容，方法などに関して，共通理解のもとで子どもに一貫した対応が取れるように，適切にパートナーシップを結び，情報交換を行いながら力を合わせて指導を行うことによって，指導が円滑に進められるようにすることが重要である」と主張している。ここでも，保育者と保護者の関係構築の重要性が指摘されている。

中谷（2003）は，保護者をエンパワメントするために，保育者が「日常的な声かけ・コミュニケーション，ありのままの姿を受け入れ，見守り等を通して，母親に安心感・信頼感を抱かせ『自分が価値を持ち，尊重されていること』を気付かせる役割」を担うことが必要であると論じている。同論文の提唱する保育者の役割には保育者と保護者の関係についての明確な言及は無いものの，「母親に安心感・信頼感を抱かせる」ことの背後には保育者と保護者の間に構築された関係を想定することができる。

注 2：『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』及び『保育所保育指針解説書（厚生労働省，2008b）』では「信頼関係」という用語が使用されている。しかし「信頼関係」とは，明確な定義がなされていないあいまいな概念である。本論文では曖昧さを回避するために，引用文を除いて「信頼関係」という用語は使用せず，「保育者と保護者の関係」という用語を使用することとする。

上記のように、『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』だけでなく，研究者や実践家の知見からも，保育者と保護者の関係は保護者支援を行うための基盤であることがわかる。そして，保育者と保護者と関係は「協働する子育ての専門家同士の関係」という一面的な関係ではなく，情緒的にサポートをする保育者と，サポートを受ける保護者といった「支援者—被支援者の関係」という側面も有する多面的な関係であるといえる。しかし，保育者と保護者の関係が多面的であることは，必ずしも関係構築の過程の多様性を意味するものではない。保育者と保護者の関係構築の過程に言及する文献は，関係構築の過程を「意思疎通の積み重ね（厚生労働省，2008b）」や「日常的な声かけやコミュニケーション，ありのままの姿を受け入れ，見守り等（中谷 2003）」といった日常的に行われている関わりであると説明する。つまり，保護者支援における保育者と保護者の関係の質は確かに多様であるが，その基盤となる関係の構築の過程は全ての関係に共通して，日々の関わりの積み重ねであるといえることができる。

第 6 節 保育者と保護者の関係を育むコミュニケーション

それでは，保育者と保護者の関係を育む日々の関わりとは，はたしてどのような質のものなのであろうか。今後，本論文において論を展開していくにあたり，保育者と保護者の日々の関わりの質を定義することは論文の焦点を明確にするうえで重要である。本節では，保育者と保護者の日々の関わりの質を明確にする。

保育施設における保育者と保護者の関わりの機会は，個別面談などの特別な機会を除き，主に登降園時に行われる。登園時には，保護者から保育者に，子どものその

日の体調や，家庭での出来事について報告が行われ，降園時には保育者から保護者に，子どもの日中の様子の報告が行われる。このことを裏付けるように，伊藤（2008）の調査結果では，保育者が保護者と関わる時に心がけていることは「その日の園での様子を伝える（93.3%）」が最も多く，次いで「子どもの家庭での様子を把握する（67.8%）」であったことが報告されている。つまり，保育者と保護者の一般的な関わりでは，主に子どもに関する情報交換が行われているということである。

そして，「その日の園での様子を伝える」ことや，「子どもの家庭での様子を把握する」ことは，単に子どもに関する事実を伝達するだけに留まらない。例えば，ハイハイしていた子どもが初めて2足歩行ができたことを保育者が保護者に報告するときなど，保育者は，子どもの成長の様子や，それに伴う保育者自身の感動も同時に保護者に伝えているのである。

また，『保育所保育指針解説書（厚生労働省，2008b）』において，保育者と保護者の関係を育むのは日々の関わりの中で行われる意思疎通の積み重ねであると明記されていることは先に論じた通りであるが，同解説書では，意思疎通の具体的内容を以下のように説明する。

「子どもに関する情報の交換を細やかに行うこと，保育士と保護者の間で子どもへの愛情や成長を喜ぶ気持ちを伝え合うこと，保護者の置かれている状況やその思いを受け止め理解を示すこと，保護者が保育の意図を理解できるように説明する機会を提供すること，保護者に疑問や要望がある場合には，対話を通じて誠実に対応することが必要です（下線筆者）」

筆者は、上述した情報交換や意思疎通は、「コミュニケーション」と言い替えられるものであると考えている。保育における用語を定義する『保育用語辞典（森上ら，2000）』では，コミュニケーションとは「二者間で情報，観念，感情，気持ちなどを伝え合い，分かち合う過程である」と定義されている。情報だけでなく，感情や気持ちを相互に伝え合う保育者と保護者の関わりは，まさに保育者と保護者のコミュニケーションであるといえるだろう。

第7節 保育者と保護者の関係構築の課題

上記より，保育者と保護者の関係構築においては，日々のコミュニケーションの積み重ねが重要な役割を担うことが明確となった。しかし実際の保育現場における保育者と保護者の日々の関わりには，まだ課題があるように見受けられる。

成田（2012）井上ら（2007）佐藤（2012）は，保育者が保護者と関わる際に感じる困難について調査を行った。成田（2012）は，保育者の保護者対応について，困っていること・悩んでいることについて自由記述による質問紙調査を行った。そして，保育者が保護者対応における困っている事・悩んでいることの内容として，「保護者の自己中心性」「子ども，保育に無関心」「保護者への伝え方」「病んでいる保護者への対応」「保護者とのコミュニケーションの取り方」を多くの保護者が挙げていることを明らかにした（Table 序-1）。

井上ら（2007）は，保育者を対象として，保護者と関わる中で感じる困難や問題を調査した。その結果，「子育てやしつけの問題」や「親子関係の問題」といった子どもや子育てに関係する困難や問題を飛び越えて「保護者と保育

者の関係の問題」が最も多くの保育者から挙げられたことを報告した。なお、「保護者と保育者の関係の問題」の内訳は、「不満、苦情が多い」「意見や様子を伝えるのが難しい」「信頼関係を築くのが難しい」「コミュニケーションがとりづらい」などである（Figure 序-2）。

佐藤（2012）は保育関係者に対して困っていることを問うアンケートを実施した。結果、「思っていることが子どもや保育者にうまく伝わらない」という回答が最も多かったことを報告した（Table 序-2）。

Table 序-1 保育者が保護者と関わる際に感じる困難

経験年数	タイプ										他	Ⅱ	
	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6	I-7	I-8	I-9	I-10			
新任	1												8(57.1%)
1年	2	2	1						1				3(30.0)
2年	1		5	1	1								1(9.1)
3-4年	1	2	1	1	1	1			1				2(16.7)
5-6年	4		2	1			1						5(35.7)
7-9年	5		1	3									2(15.4)
10-13年	3	1		2				2	1			2	1(8.3)
14-16年	3	3		1					1				2(16.7)
19-21年	1		3	2					1	2			
22-27年	2	3		2									
30-34年	4	3					1						1(8.3)
35-40年	5		1	3									1(8.3)
計	32	14	14	16	2	1	2	2	5	2			26

成田 朋子, 2012, 保護者対応に求められる保育者のコミュニケーション力, 名古屋柳城短期大学研究紀要, 34, p.72 より引用

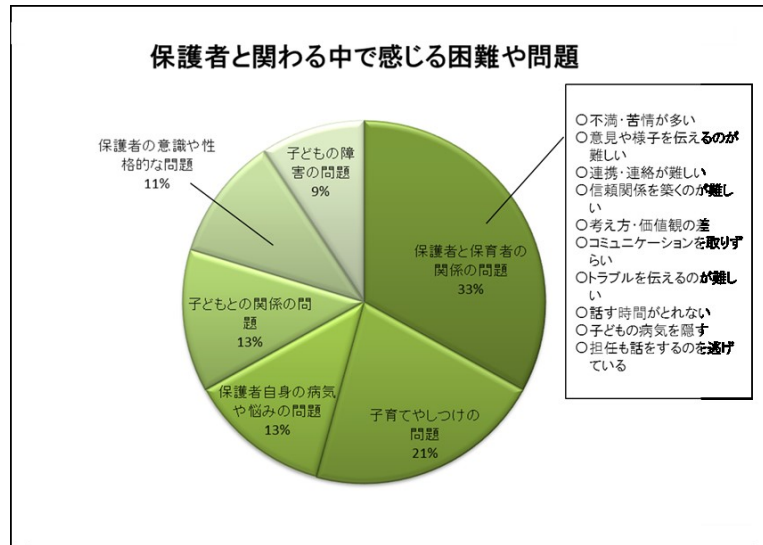


Figure 序-2 保護者と関わる中で感じている困難や問題
 井上清子・石川洋子・会沢信彦（2007），保育者が感じている問題と
 カウンセリングニーズ，文教大学生生活学研究，61-69より引用

Table 序-2 保育者が困っていることの内容

1位	思っていることが子どもや保護者にうまく伝わらない(11名)
2位	初対面で会話が弾まない(苦手)(11位)
3位	同僚や上司とのコミュニケーションの時間が少ない(10名)
4位	同僚や上司と意見がすれ違う(3名)
5位	ボキャブラリーが少ない(3名)
6位	人見知りする(2名)
7位	保護者が理解してくれない(2名)

佐藤綾子，2012，子どもにも保護者にも先輩にも愛される保育者になる
 40のヒミツ，学研，p.11より引用

上述した結果を概観すると，保育者が保護者との関わりを感じる困難として，大きく分けて2つの困難を読み取ることができる。1つ目の困難は，「保護者の自己中心性」や，保護者からの「不満・苦情」といった，「保護者に対して感じている困難」である。2つ目の困難は，「意見や様子を伝えるのが難しい」「思っていることが子どもや保育者にうまく伝わらない」といった，「情報を伝えることの困難」である。

上記のうち 1 つ目の困難である「保護者に対して感じている困難」については、保育者と保護者の関係が構築されることで、ある程度は対応可能なものであると考えられる。兵庫保問研子育て支援部会（2009）は、保護者の自己中心性に起因する苦情に対してコミュニケーションの積み重ねによる関係構築を行うことで、保護者からの苦情が無くなったという事例を報告した。もちろん、兵庫保問研子育て支援部会によって報告された事例は単一の事例であるため、全ての問題の根幹をなすものであるということとはできない。しかし、保育者と保護者の関係が育まれることで、互いに尊重し合う意識が生まれ、日常の関わりが円滑に行われるようになるということとは充分にあり得る。つまり、保育者と保護者の間に関係が構築されることで、必然的に解消される困難であると考えられる。

そこで注目したいのは、2 つ目の困難である「情報を伝えることの困難」である。保育者と保護者の関係構築の機会は日々のコミュニケーションであることは先述した通りである。しかし「情報を伝えることの困難」を保育者が抱えたままでは、保育者と保護者の間に、関係を育む関わりをもつことは困難である。よって、保育者と保護者の関係構築における、最も重大な課題は、日々のコミュニケーションの中で、保育者が保育者に「情報を伝えることの困難」を解消することであると考えられる。

第 8 節 人間関係構築を支援するパフォーマンス学

これまで論じてきたように、保育者は保護者支援の基盤である保護者との関係構築の段階ですでに躓いている。保護者支援が保育と並ぶ 2 本目の柱として位置づけられる現代においては、保育者の保護者との関係構築能力と

してのコミュニケーション能力の向上，中でも，情報の発信者としてのコミュニケーション能力の向上は緊急の課題であるといえよう。

保育者と保護者の関係構築能力の向上をコミュニケーションという視点から考えたとき，パフォーマンス学は重要な示唆を与えてくれる。パフォーマンス学の詳細な説明は第1章に譲るが，佐藤（1995）はパフォーマンスを「日常生活における個の善性表現」と定義し，「相手の心を読み取って善い自分を表現していくこと，それがパフォーマンスの発想であり，技法なのです。そこから初めて，良い人間関係が成立します」と論じる。パフォーマンス学では，主にアイコンタクトや話す速度といった，非言語的パフォーマンスの技法に関する教育や訓練を行う。そして，これらの技法は「善い自分を表現する」ための技法であり，人間関係の構築にとって必要不可欠なものである。まさに，「情報を伝えることの困難」を抱える保育者の支援に適した学問であるといえるだろう。

現在，保育施設における保育者のコミュニケーション能力向上に対する取り組みは，ほとんど行われていないのが現状である。中田（2008）は，保育施設の施設長を対象とした調査結果に基づき，保育者養成校は保護者対応時の保育者のコミュニケーション能力育成に取り組むことが求められると主張した。この結果は，裏を返せば保育施設は保育者のコミュニケーション能力向上を保育施設が取り組むべき課題とはみなさずに，保育者養成校が取り組むことを期待していると見て取れる。

この背景には，日々の業務に追われる保育者に対して研修を行う時間的余裕がないことや，保育施設自体が保育者のコミュニケーション能力向上の技能を持たないことが想定される。しかし，保育者と保護者のコミュニケ

ーションは「学生同士」や、「教員と学生」など，養成校の学生が今まで経験してきた関係のなかで行われるコミュニケーションとは異なり，「保育者と保護者」という限定された関係のなかで行われるコミュニケーションである。そのため，「保育者と保護者」ならではの要素も多分に含まれたコミュニケーションであり，それゆえ，日常的に「保育者と保護者」のコミュニケーションを経験している現職の保育者こそ，コミュニケーション能力育成の対象として最も適しているのである。

いうまでもなく，パフォーマンス学にはコミュニケーション能力向上の技能が多数蓄積されている。また，パフォーマンス学による教育は，対象とする領域の文化や限界に合わせてオーダーメイドの教育プログラムを作成することができるという長所がある。そのため，日々の業務に追われて時間的制約が厳しい保育者に対しても負担にならぬよう，最大限に考慮した形で教育を施すことができる。保育領域へのパフォーマンス学の導入の試みは佐藤（2012），篠原ら（2012），汐見ら（2012）において行われているが，そのすべてが佐藤綾子によるものであり，今後より一層の充実が求められる分野である。

現代は保育者の離職率の高さや潜在保育士の問題を背景として，保育者を支える取り組みが強く求められている。パフォーマンス学による保育者のコミュニケーション能力の支援は，その取り組みを力強く支えるものとなるだろう。

第 9 節 研究の目的

本論文は，保育施設における保護者支援への注目が集まる現代において，保護者支援の基盤となる保育者と保護者の関係構築の困難を重大な問題として捉える。本論

文では，パフォーマンス学の立場から，保育者のコミュニケーション能力向上を図ることを通じて保育者と保護者の関係構築に寄与するパフォーマンス教育プログラムを作成することを第1の目的とし，その効果を実証することを第2の目的とする。この研究目的を達成することで，今後の保育施設における保護者支援の充実の一助となることを望む。

第 1 章 パフォーマンス学とは

第 1 節 パフォーマンス学の起源と日本への導入

「彼は政治的なパフォーマンスに優れている」「彼はパントマイムのようなパフォーマンスが得意だ」といったように、現在、我々は日常生活の様々な場面で「パフォーマンス」という用語を使用する。ある事柄に名前をつけることは、その事柄について考えようという動機を生み出す。「パフォーマンスを上げるためにはどうすれば良いか」「いかにしてもっと人にインパクトを与えるパフォーマンスをするか」。人々は「パフォーマンス」というキーワードを掲げ、その技能向上に励むようになる。

様々な事柄に含まれる「パフォーマンス」を整備し、「パフォーマンス学 (Performance Studies)」という学問体系を整備したのはニューヨーク大学の Schechner, R. である。Schechner, R. は「パフォーマンス研究は『間』領域的、中間領域的存在であり、したがって本来可変的で、また、体制転覆的である。パフォーマンス研究は演劇学と社会科学の中間、さまざまなパフォーマンスのジャンルの中間、またさまざまな文化の中間に位置する (Schechner, R., 1997)」と論じ、学際的な学問としてのパフォーマンス学の明確な立ち位置を規定する。

同時に、Schechner, R. は 1979 年にニューヨーク大学大学院において世界初のパフォーマンス研究学科を設立し、パフォーマンス学の専門家・研究者の養成に尽力した功労者としても知られている。Schechner, R. の新設したニューヨーク大学大学院のパフォーマンス研究学科に第 1 期留学生として入学したのは佐藤綾子である。佐藤は、1980 年のニューヨーク大学大学院パフォーマンス研究学科終了以降、本邦でのパフォーマンス学のパイオニ

アとして，学問の発展に尽力している。

第 2 節 パフォーマンスとは何か

本邦におけるパフォーマンス学の発展は，特に実学としての側面において顕著である。Schechner, R. (1985) は，日常の世界とパフォーマンス的な世界，すなわち演技をする世界を分けて考えるが，佐藤 (1998) は日常の世界における演技を重視する方向に理論を推し進め，日常生活における対人場面を演技する世界，すなわち舞台表と捉える概念を提唱する (Figure 1-1)。日常生活における対人場面という舞台上人は言葉を操り，表情や身振り手振りを通して他者と関わりを持つ。このとき，人が他者と関わりを持つために行う「相手の気持ちを考える」，「言葉を発する」，「表情を意識する」，「身振り手振りを交える」といった行為がパフォーマンスである。

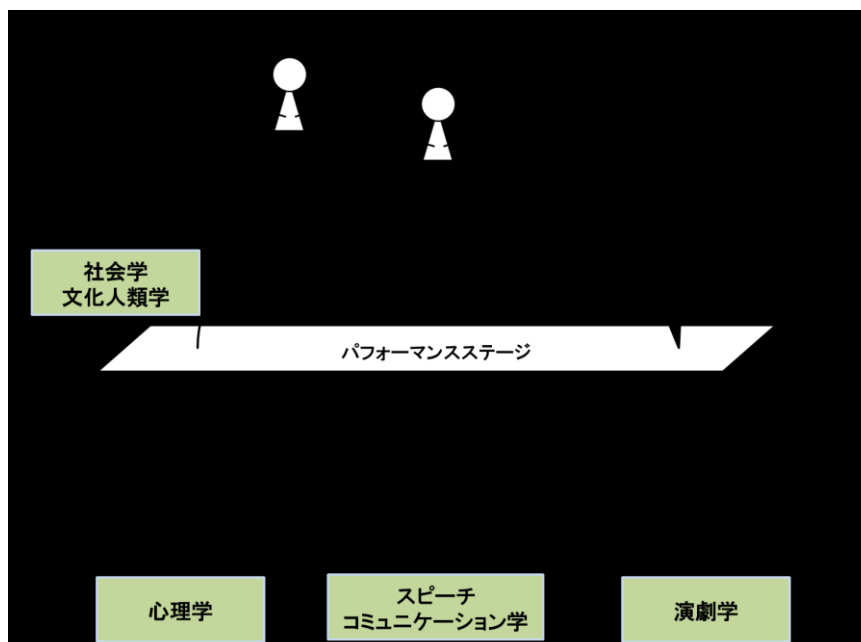


Figure 1-1 パフォーマンスの概念

佐藤綾子，1998，佐藤綾子のパフォーマンス学講座－新しい自己表現の能力を求めて－，PHP，p.21 より引用

Figure 1-1 の通り，パフォーマンス学では日常生活における対人場面という舞台の裏で，人の「言葉を発し方」「表情」「無ぶり手振り」「相手の気持ちの読み取り方」を教育し，訓練を行うが，これらは単に自己表現の技法の教育・訓練を意味するものではない。佐藤（1995）は，パフォーマンスを「日常生活における個の善性表現」と再定義して，「相手の心を読み取って善い自分を表現していくこと，それがパフォーマンスの発想であり，技法なのです。そこから初めて，良い人間関係が成立します。」と論じる。つまり，パフォーマンス学による教育・訓練・リハーサルは「良い人間関係の構築」を最終目的地に見据えたものであり，取り扱われる自己表現の技術は他人に取り入れるための技法でも，新たな自分を手に入れるための努力でもない。「善い自分を表現する」ための技法なのである。

佐藤（1998）はパフォーマンス学の特徴として，①学際性（Interdisciplinary）②実際性（Practical）③国際性（International）を挙げる。

パフォーマンス学の研究対象となる人間の自己表現の舞台は，「日常の挨拶から買い物，会社の人間関係など様々な場面に及ぶ非常に広範囲なもの（佐藤，1995）」である。実際に日常生活を舞台と捉え，演者の支援を試みようとしたとき，我々は取り組まなくてはならない課題のあまりの多さに圧倒される。演者の立つ舞台は文化，地域，ジェンダーによって大きく異なる。また，観客となる他者は友人か，教師か，顧客かといった関係の質によって演技を使い分けなくてはならない。さらには，他者と関係を育みたいのか，それとも説得したいのかといった演じることの目的によっても，必要とされる演技は異なる。そのため，舞台の分析には文化人類学が必要で

あり，観客となる他者との関係の分析には心理学が必要であるといったように，背景となる学問も必然的に多様になる。つまり，「日常生活を舞台と捉える」という立場は，藝術学をはじめとする様々な学問の交差点に位置する。「ある学問領域を他の学問領域から隔てている境界を侵犯していくことは，われわれの仕事の一部である」と主張するのは Schechner, R. (1997) である。このように，パフォーマンス学の実践を支えているのは学際性であるといっても過言ではない。

パフォーマンス学の実際性について，佐藤（1998）は「机上の学問としてではなく，実際に顔や体がそのように動かせるためのトレーニングを伴わないと意味が無い」と論じている。佐藤の指摘は，パフォーマンス学が実学としての側面を重視する学問であるということを改めて明確に規定している。例えば，快適と感じられる対人距離が2者の関係や文化によって大きく異なるように，人の自己表現は時と場合，目的，そして文化によって好ましいとされる様式が大きく異なる。よってパフォーマンス学が実学としてあり続けるためには教育・訓練を行う際には対象となる人の舞台を分析し，オーダーメイドの教育・訓練をその都度作成する繊細さが必要とされるのである。

パフォーマンス学の国際性は，佐藤（1998）によって「それぞれの国の文化の特徴をふまえたパフォーマンスでないと，人間関係の向上の役には立たない」と説明される。佐藤（2003）では，Argyle & Dean（1965）によって行われた，英国人の快適対人距離におけるアイコンタクト量の調査を本邦で追試することにより，日本人の快適対人距離におけるアイコンタクト量が新たに提唱された。このように，諸外国で提唱された理論や概念は，

必ずしも我が国の文化と合うものとは限らない。そのため、既存の理論や概念を使用する場合においても、日本の文化や、日本人の特性に即した理論や概念であることを追求する努力を怠ってはならないのである。

第 3 節 パフォーマーの成長

上記の通り、パフォーマンス学は日常生活における対人場面の舞台裏で人の自己表現を教育することで「善い自分を表現する」能力、すなわちパフォーマンス能力の向上を目指す。パフォーマンス能力の向上は人のパフォーマーとしての成長と言い替えることができる。本項ではパフォーマンス学におけるパフォーマーの成長の理論についての説明をおこないたい。

パフォーマンス学は、パフォーマーの成長のプロセスとして「①自己発見」「②自己強化」「③自己表現」の 3 ステップを挙げる。佐藤（2014）に基づきそれぞれのステップを定義すると、①自己発見とは「自分はどんな人間なのかを発見すること」②自己強化とは「発見した自分を強化すること」③自己表現とは「自分の目的通りに自己を表現すること」ということができる。そして、これら 3 ステップは「①自己発見」→「②自己強化」→「③自己表現」という順序を必ず辿るというものではない。佐藤（2015）はパフォーマーの成長の 3 ステップについて「今この瞬間にお互いの気持ちをやりとりしながら、相手の反応を見、反応から新しい自己を発見し、発見した自分にさらにうまく修正をかけながら、つまり強化しながら次の自己表現を考えるとという形で進んでいきます」と論じている。つまり、パフォーマーの自己表現は日常生活における他者との相互作用の中で常に発展し続けるものであるといえる。

パフォーマンス学による教育の実践は多くの場合、アイコンタクトや声の速度といった非言語的パフォーマンスの影響力の教示と訓練、そして実践という形をとる。つまり、パフォーマーとしての自分の「発見」と、訓練による「強化」、その成果を確認するための「表現」を限られた時間の中で行う。しかし、パフォーマーの成長はパフォーマンス学による教育を施されている時間の中に限られるものではなく、パフォーマンス学による教育を受け終えた後も、パフォーマーの人生の中で生涯にわたり行われていくものなのである。

第 4 節 パフォーマンス学による教育

パフォーマンス学の起源と概念、そしてパフォーマーの成長のプロセスはこれまで述べてきた通りである。それでは、パフォーマンス学による教育は実際にどのように行われているのだろうか。先でも少し触れているが、本項ではその点をより明確にするためにパフォーマンス学による教育の実践を紹介したい。

パフォーマンス学は、現在大きく分けてビジネス・医療・教育・政治の 4 分野を対象として、各分野に属する人の舞台裏で教育を行っている（佐藤，2014）。幅広い領域を対象とするがために、その実践は多岐にわたるが、本節では、その中でも研究もしくは実践報告の形をとって正式に発表されているものに焦点を絞って概観する。

パフォーマンス学による教育として最も有名なものは、佐藤（2003）における成人社会人女性を対象とした人間関係作りのための非言語的パフォーマンス・トレーニングの実験だろう。同実験では、研究協力者に対して顔の表情・アイコンタクト・姿勢といった非言語的パフォーマンスのトレーニングを 1 年間計 21 回行い、自己表現

スキルの向上が見られることを実証した。

また、佐藤ら（2013）は医学部の学生を対象として、対人コミュニケーション能力の育成を目的とした表情読み取り訓練・笑顔及びアームの動きのトレーニングを1日のプログラムで実施し、参加者である学生の自己表現意識の向上や、コミュニケーション能力についての自己評価が向上したことを実証した。

山岸（2011）は、教育現場における学習する授業作りの重要性を指摘し、学習する授業作りの基本は教師と生徒の信頼関係であると主張する。そして、教師と生徒の信頼関係を育むための手助けをするために、パフォーマンス学に基づいた教職養成科目として「授業学概論」を提案し、発声方法・姿勢・表情・言葉遣いなどのパフォーマンスを扱った具体的な授業の構成を報告した。

高山（2008）は、高校生29名を対象として、佐藤（2003）における人間関係作りのための非言語的パフォーマンス・トレーニングの実験の追試を行った。

上記の通り、パフォーマンス学による教育は、対象となる人々の所属する領域によって実施する内容が異なる。実施の形態も1日のプログラムから通年のプログラムまで様々である。これらは、対象となる人々のニーズと、時間的限界が多様であることに起因している。このように、パフォーマンス学による教育は、対象となる人々の目的や、時間的限界に沿ったオーダーメイドのプログラムを作成し、実施することができるという柔軟性を持っている。

また、パフォーマンス学による教育の内容は「親密さが感じられるアイコンタクト」や、「聞きとりやすい話す速度で行うスピーチ」といった非言語的パフォーマンスを使った自己表現である。より具体的には、「会話の中、

アイコンタクトを 60%以上に保つ訓練」「1分間 266文字でスピーチする練習」などが行われる。このように、非言語的パフォーマンスを訓練するにあたり、基準値が提示されることがパフォーマンス学による教育の特徴である。これらの基準値は、先行研究から得られた知見に基づいて定められたものであり、基準値を超えれば、もしくは、基準値に近づけば、必ず人間関係構築を促進することが保証されている。つまり、科学的根拠がある基準値であるということが出来る。このように、パフォーマンス学による教育は科学的根拠が保証された教育であるということが出来る。

第 5 節 パフォーマンス学による教育とパフォーマーの成長

前節では、パフォーマンス学による教育の実践は明確にする事ができた。本節では、パフォーマンス学による教育が先に述べたパフォーマーの成長といかに結びつくかという点を明確にしていく。

サイコドラマ (Psychodrama) の人生に対する基本的態度とパフォーマーの成長の過程の近接性を主張するのは大島 (2013) である。大島は選択をするという体験に伴う主体性の回復の意義を説き、「筆者は、このサイコドラマの強調する『選択を伴いながら自分の人生を模索していく』という人生の基本的態度と、パフォーマンス学が目指す『自己発見→自己強化→自己表現』という3ステップの目指すところは同じであると考えている」と論じる。

大島が論じる「選択を伴いながら自分の人生を模索していく」ということは、自発性の発揮と密接に関わっている。サイコドラマの創始者である Moreno, J.L. は、自発性とは 1) 慣れ親しんだ状況に新たに対応する手段 2)

全く新しい状況に対して適応する手段として発揮されるものであると定義する（Moreno, J.L., 1962）。つまり「選択を伴いながら自分の人生を模索していく」ことはまさしく自発性を発揮していくことによって可能となるものである。

そして、サイコドラマにおける自発性の発展過程について、台（2003）は「自発性は役割行為とともに発現することが前提であり、単に役割をとること（役割取得）から、自発的に個性的に演じること（役割演技すなわちロールプレイング）へ、さらに新しい役割を創造すること（役割創造）へと、自発性の度合は段階的に高まる」と説明している。

サイコドラマにおける人の成長過程とパフォーマンス学におけるパフォーマーの成長過程を同一のものとみなすことはできない。しかし、両者の間には共有できる視点が存在すると筆者は考えている。先に述べた通り、パフォーマンス学による教育は、まずエビデンスが保証されたモデルの提示や基準値の教授を通じて、ある一定のパフォーマンスができるようになることから始まる。つまり役割取得から始まる。役割を取得したパフォーマーは、日常生活における舞台上で自発的に役割を演じるようになる。つまり、役割演技をするようになる。そうして舞台上における他者との相互作用の中で自らのパフォーマンスを修正することで、より強化されたパフォーマンスができるようになる。つまり役割創造である。日常生活という舞台の中で役割を演じ、役割を創造するという過程に高い自発性が要求されることはいうまでもない。「役割取得」「役割演技」「役割創造」という過程を守られた空間である舞台上で辿るか、それとも日常生活という舞台上で辿るか。サイコドラマとパフォーマンス学は舞台の定

義の点で大きく異なる。しかし，自発性によって支えられる人の成長過程であるという要素を両者は共有している。

筆者はパフォーマンス学による教育とは，ある意味土地を耕し，種を蒔くことであると考えている。パフォーマンス学による教育の形態は企業や専門職団体の依頼を受けて実施する単発の研修から「佐藤綾子のパフォーマンス学講座®」に代表される3年間のプログラムまで，様々な形で実施されている。このように，長く学び続けたいと願う人にも開かれた体制は充分整えられている。しかし教育を受けるといふ学びの方略にはいつか必ず終わりが来る。教育を受ける期間を終えた者は教育機関を離れた後，自らの力で成長していかななくてはならない。日常生活という舞台にひとり佇むパフォーマーの成長を支えるのは，パフォーマー自身の自発性であろう。パフォーマンス学による教育を受けた者は，他者との関わり場面において「善い自分を表現する」ための技術，すなわちパフォーマンスを研磨していく。そして，研磨された自身のパフォーマンスに対する自信は，パフォーマーの自発性を賦活する。しかし，やせた土地に種を蒔いても発芽しないことと同様に，ただ技術を伝えるだけではパフォーマーは教育機関を離れた後に独力で成長していくことは困難であろう。パフォーマンス学による教育を行う立場にある者は，ただ技術を伝えるだけに留まらず，教育機関を離れた後にパフォーマーが自分の力で成長していくための土壌を整える必要がある。そして，上述した土壌を整えるということは，例えばパフォーマーの自信といった，内的な活力の源を賦活することであると筆者は考えている。

第 2 章 本研究と芸術との関連

前章で述べた通り，パフォーマンス学は日常生活における対人場面を「舞台」と捉える。「舞台」という用語は元来演劇や歌舞伎，能など舞台芸術を語る際に用いられる用語であり，日常生活を指して使用することに違和感を覚える者も少なくないだろう。しかし，『広辞苑第六版（新村，2008）』では舞台の意味について「③ 比喩的に，技量や活躍ぶりを見せる場所や機会」と定義されており，また，我々自身も日常生活の中で「時代の表舞台に立つ」「全国大会の檜舞台を踏む」「世界を舞台に活躍する」といったように，必ずしも「舞台」という用語を舞台芸術における舞台を指して使っているというわけではない。

筆者は，日常生活を舞台として捉えるということは，単なる比喩以上の意義があると考えている。本章では，日常生活における舞台と舞台芸術における舞台の接点を明確にしていくことを通じて，芸術という文脈で本研究を行う意義を論じる。

第 1 節 日常生活を舞台の比喩で捉える立場

先に述べた通り，日常生活を舞台の比喩で捉えることは現代を生きる我々にとって広く一般的に行われていることではあるが，その歴史は古く，16世紀の舞台芸術の中にすでにその跡を見ることができる。16世紀から17世紀にかけて活躍した劇作家の Shakespeare, W. は以下の一節を残している。

世界は劇場

女も男もみな役者

登場しては，退場し

一生，様々な役で7幕を演じ切る

Shakespeare, W., (1623 上梓), *AS YOU LIKE IT*. (福田恆存訳, 1981,

お気に召すまま, 新潮文庫)より引用

人生はうつろう影絵芝居

哀れな役者風情がふんぞり返り，歯噛みする

ほんのいつとき舞台をつとめ

ぱたっと音沙汰なくなる

どんちゃん騒ぎのうつけのしゃべるおとぎ話

意味などありはしない

Shakespeare, W., (1623 上梓), *MACBETH*. (福田恆存訳, 1969,

マクベス, 新潮文庫)より引用

Frances, A. Y. (1969) は Shakespeare, W. と，彼の本拠地である地球座を「世界劇場^注」という視点から考察し，以下のように論じる。「シェイクスピアにとって彼の劇場は，宇宙のパターンであり，大宇宙の観念であり，小宇宙たる人間が与えられた役を演じる世界〔宇宙〕舞台であったろう。『世界全体はひとつの舞台である』。このことばは真の意味で地球座の本質をとく鍵である」。また，Curtius, E. R. (1954) は，「世界劇場 (Welttheater)

注：世界劇場について，藤田 (1978) は以下のように説明する「世界 (宇宙) 劇場というのは，ヨーロッパに古くから存在した観念で，人間が人形のように神に操られて自己の役割を演じる，あるいは神を観客としてそれぞれに芝居を演じる，そのための舞台となるのが世界 = 宇宙に他ならないという考え方である」。

の隠喩は、ほかの多くの隠喩と同様に、異教の古代世界からもキリスト教の著作からも、中世に流れ込んだのである」と述べる。いうまでもないが、Shakespeare, W.の生きた時代のイギリスはキリスト教国であった。聖書によれば、世界の創造主は神である。「人間が人形のように神に操られて自己の役割を演じる、あるいは神を観客としてそれぞれに芝居を演じる、そのための舞台となるのが世界＝宇宙に他ならない（藤田，1978）」という世界劇場の考え方の奥深くから、比喩としての捉え方以上の、人々にとって普遍的な真理の存在を筆者は感じずにはいられない。

日本における日常生活を舞台の比喩で捉える立場としてまず挙げられるのは能の大成者として知られる世阿弥であろう。世阿弥自身が舞台の比喩で日常生活について言及したという記録があるわけではない。しかし、能楽論である『風姿花伝』について、土屋（2015）は「『風姿花伝』は能楽者にとってのみ役立つ演劇論や視野の狭い芸術論に留まってはいません。世阿弥は、能を語る時に世界をひとつのマーケットとしてとらえ、その中でどう振る舞い、どう勝ち残るかを語っています」と論じ、山崎（1971）が、「日本人の劇的な人間観を、もっとも純粋なかたちで理論化したものが、あの世阿弥の芸術論であったといえる。それは具体的な演劇を語った論文でもあったが、むしろそれよりも、生きている人間の劇的な宿命を語った文章であった」と主張するように、世阿弥の残した芸術論は芸術の枠を超えて、現代を生きる我々に人生の道標を示してくれる。世阿弥の芸術論を教育に応用した一例としては佐藤（2014）を挙げることができる。同著では、『花鏡』における「我見」「離見」「離見の見」が紹介され、他者から自分がどう見られている

かを知ることの重要性が説かれている。

日常生活を舞台の比喻で捉える立場は精神医学の中にも存在する。北山（2007）は日常生活を舞台と捉え、治療室を楽屋と捉える治療室楽屋論を展開する。そして、「様々な劇を上演する劇場を生きる心には、演じられるべき脚本や筋書きが幼児期にすでに書き込まれていて、身についた一定の脚本や役割の反復上演などを性格として取り上げることができるだろう。〔…中略…〕劇として治療を見ることに対する反論は、劇が性や殺人などの欲望のあからさまな表現に寛大であり、それゆえ野卑で不誠実、そしていい加減になりやすいという印象から生まれやすいが、だからこそ欲望や情緒の読み取りの場として劇的診療は貴重となる。」と論じて、心理療法に劇の比喻を用いる意義を主張する。

また、北山は、「人生や実人生が究極的には『神の前で演じる喜劇』であり、世界は舞台であり、『男も女も世をあげて芝居を演ず』という考え方がたんなる比喻以上のものになる」と論じている。筆者も北山の主張には大いに賛同する。比喻を用いてある課題を捉えるということは、自分と自分が今直面している課題の密着した関係の間に比喻という第3の要因が入り込むことになる。すると自分と課題の関係の密着度は減じられ、客観的に課題を捉えることが可能となる。さらに、比喻を用いた考察は課題の解決策を講じるにあたって非常に有意義である。例えば、パフォーマンス学では、日常生活を舞台の比喻で捉え、パフォーマーの教育・訓練・リハーサルを舞台裏における役者の努力の比喻で捉える。日常生活における他者との関わりに課題を見出し、パフォーマンス学を学ぶことを決意した者は、まずこの考え方に触れることで役者の努力同様、自分自身もパフォーマーとして

努力することが必要であると気づき，熱心にパフォーマンス学による教育・訓練・リハーサルに取り組むようになる。このように，日常生活を舞台と捉えることは，単なる比喻の枠を超え，我々がより良く生きるための重要な示唆を与えてくれる。

第 2 節 日常生活と演劇を連続体として捉える立場

前節では，日常生活を舞台の比喻で捉える立場を紹介したが，本節では日常生活と演劇を連続体として捉える立場を紹介したい。上村（1957）は，舞台芸術における身体表現について「驚いたとき，悲しいとき，あるいは知人に会ったときなど，人は顔だけでなく，からだ全体でそれを表すが，このように全身の動きや姿勢で感情や思想を表現する行動を身振りという。これは日常生活においても，社会的な伝達の方法として，多くの習慣的な型を持っている。〔…中略…〕舞台においてはそれらがさらに選択され，研究され，様式化されて，ときには舞台上の約束としてしか理解できないような独自の型まで生みだしている」と論じて，舞台芸術における身体表現が日常生活における身体表現の延長線上にあることを示唆している。

富田（1957）は，子どもが劇をすることの意義として
①子どもたちの想像力を刺激し，ゆたかにしていくのに役だつこと ②役を演ずるということは，自己以外の生活を体験することであり，その体験をとおして，他人の立場を理解し，自己を客観視することができるようになること ③子どもたちに，のびのびと劇を演じさせることを通して，五感のはたらきをゆたかにし，心身の働きを有機的で柔軟なものにしていくこと の 3 点を挙げ，「幼児の生活における絶えまのない遊びやごっこは，人

間にどうしても必要な有機的なはたらきをそだてるために欠くことのできないものだが、それをさらに秩序づけ、組織化したものが、演劇活動であるといえよう。遊びの発展として劇をすることは子どもたちの成長に大きな役割をはたすのである」と論じ、遊びやごっこの発展形として劇を位置づけ、その教育的意義を強調している。

平田（2004）は、演劇における演出の起源について「私たちは、日常生活の中でも、時間や場所に応じて、服を着飾ったり、化粧をしたり、また言葉遣いを変えたりして、自分を『演出』します。昔の演劇も、俳優が自分の演技を自分の考えで組み立てて、自ら演じてみて、そしてたぶん、劇作家や座長さん、先輩役者がそれを取りまとめてどうにかなっていたわけです」と説明する。この説明からは、日常生活における演出と演劇における演出は過去に遡ればある個人の演出という点で共通していること。また、日常生活における演出と演劇における演出は同著において「昔の演劇」と呼ばれた頃には、同質のものとして捉えられることが可能なものであったことが読み取れる。

上記の通り、舞台芸術における演技は、ある意味日常生活における人の振る舞いを研究し、また様式化することを通じてより洗練させたものであると捉えることができる。

パフォーマンス学の想定する日常生活における対人場面という舞台は1対1の対人場面を含むのに対して、舞台芸術における舞台は役者対観客という多対1の場面が基本となるため、舞台芸術における演技を日常生活にそのまま応用することは浅はかではある。しかし、先に引用した佐藤（2014）によって紹介された世阿弥の「我見」

「離見」「離見の見」の概念から得られる学びや、「日常生活の中で感情豊かに話すためのボイストレーニング（辻，1999）」といった舞台芸術の知を一般に還元する実践が広く受け入れられているという事実が指し示すように，舞台芸術における演技と日常生活という舞台における人の振る舞いは起源を同じくするが故の共通の要素が確かに存在する。舞台芸術の知を吟味することで得られる恩徳は，日常生活という舞台を生きる我々にとってかけがえのないものとなろう。

第 3 節 日常生活における人の振る舞いを演技そのものとして捉える立場

前節では，日常生活と演劇の関係を連続体として捉える立場について論じたが，日常生活における振る舞い自体を演技として捉える立場も存在する。鈴木（1988）は「それがどれほど優れた戯曲であろうと詩であろうと，また偶然その場に立って喋りだされた言葉であろうと，1 人の人間が音声を発し，何ものかを語り，見るものが素の人間のエネルギーや行為に価値を見つけたときに演劇が存在してくる」と論じ，演劇が舞台上の役者のものだけではなく，我々の日常生活の中にも絶えず存在しているものであることを主張している。

また，山崎（1983）は「このやうに，日常生活のなかで，われわれはさまざまな行動を演技として認めるのであるが，それらがともに演技として意識されるには，当然のことながら，そこに何らかの共通の特性がなければならない。〔…中略…〕さうした行為がつねに有形無形の観客を念頭に浮かべ，また現実にそれをまへにして行なはれてあるといふ事実が，われわれに舞台の演技を想起させるのである」と論じている。有形無形の観客とは，演技をする人自身と他人である。このように，山崎は，

日常生活における対人場面の構成要素である自分と他人を観客と捉えることによって、日常生活における人の振る舞いを演技と捉える立場を説明する。

日常生活における人の振る舞いそのものを演技として捉える立場に立ち、演者の支援を考えたとき、日常生活における演技の独自性に沿った演技指導の可能性が示唆される。舞台芸術における役者の演技はある部分、日常生活における人の振る舞いを舞台上での演技という方向性をもって洗練させたものであるということは先述した通りであるが、同様に日常生活における人の振る舞いを、日常生活という舞台における演技という方向性をもって洗練し、演者へ還元することができるのである。佐藤（2003）において実施された二者間の快適対人距離におけるアイコンタクト量の平均値の測定などは、日常生活という舞台における演技を指導するための基礎資料を得るための調査であるといえよう。

第4節 日常生活と舞台芸術をつなぐパフォーマンス学

日常生活という舞台の上で演じられる人の演技は、日常的な振る舞いの延長線上に位置づけられるものであり、かつ観客の前で演じられる演劇であると捉えることができる。そうした視点から日常生活という舞台に立つ人の支援を考えたとき、2つの支援の方向性を見出すことができる。そのひとつは舞台芸術における知の還元であり、もうひとつは日常生活における振る舞いの洗練である（Figure 2-1）。

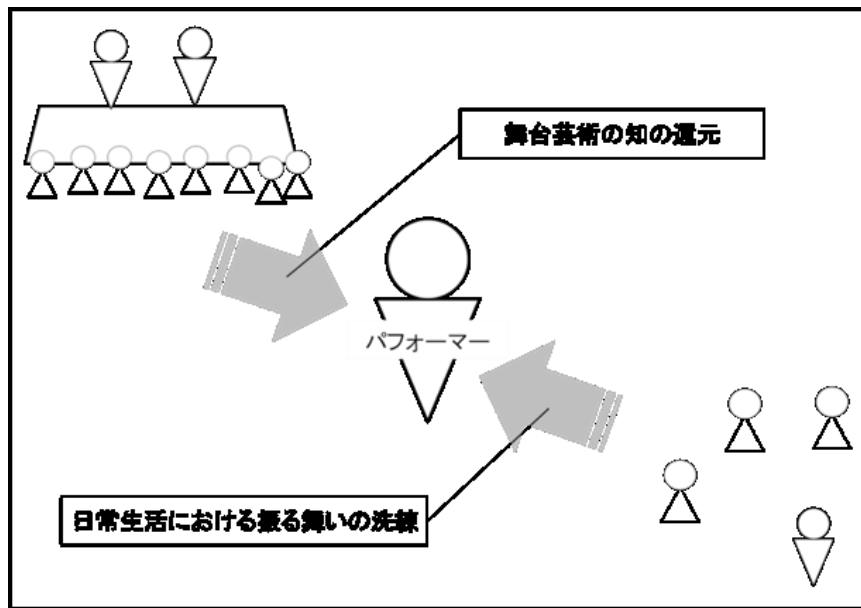


Figure 2-1 パフォーマンスを支援する 2 つの方略

日常生活という舞台に立つ演者の支援というひとつの目標をもって、舞台芸術の知を還元し、また、日常生活における振る舞いを洗練し、演者に伝えるためには、舞台と日常をつなぐパイプが必要となる。両者を繋ぐパイプの存在を考えたとき、パフォーマンス学の果たす役割の大きさに気がつく。Schechner, R. (1997) は、舞台芸術における演技を「パフォーマンスそのもの (is performance)」として扱い、日常生活における演技を「パフォーマンスとして (as performance)」扱えるものであると論じている。つまり、Schechner, R. は舞台芸術における演技と日常生活における演技の中に「パフォーマンス」という共通項を見出し、同じ土俵で分析することが可能であると主張しているのである。

前章において引用したパフォーマンス学の概念からも明らかのように、我が国におけるパフォーマンス学の研究は、最終的にはパフォーマーの舞台裏の支援に帰結することを目指す。つまり、Schechner, R. の主張をより実学

の方向へ推し進めたものであるということが出来る。本章において引用した佐藤（2014）における世阿弥の藝術論である「我見」「離見」「離見の見」を利用して実践している教育や、佐藤（2003）において実施された二者間の快適対人距離におけるアイコンタクト量の平均値の測定は、双方ともパフォーマンス学の理念に則ったものであり、演者の支援を目的とした舞台芸術と日常生活を繋ぐための試みなのである。

第5節 芸術という文脈における本研究の位置づけ

前節まで、日常生活を舞台と捉えることの意義を出発点として、舞台に立つ演者の支援においてパフォーマンス学の果たす役割について論じてきた。つまり、日常生活という文脈の中で舞台芸術との関連を考えてきたといえる。本節では視点を換え、舞台芸術という文脈から、日常生活を概観し、日常生活という舞台における演者の支援の意義を論じる。

劇作家である平田（1998）は、演劇は自他の交点において、世界の形を少しずつ明晰にするものであり、共同体の形成にとって重要な役割を担うものであるとして、演劇が持つ社会貢献の可能性について言及している。

平田の言及からも見て取れるように、舞台芸術が社会に与え得る恩徳は、単なる娯楽の枠に収まるものではない。そして、演劇・文学・音楽・美術など芸術の各分野の連合体である総合芸術の知や技術を社会に還元することの重要性を声高に主張する研究チームが、日芸アートプロジェクト（NAP）である。平成21～23年度日本大学芸術学部学術助成金による共同研究の報告書である『総合芸術としての舞台表現の可能性（戸田ら，2012）』において。戸田（2012）は、演劇を人間探求の学問と位

置づけ，日本大学芸術学部演劇学科の二本柱として，「創作，研究」と共に演劇の教育・福祉への活用体系である「応用演劇」を挙げた。

戸田の言及からも明らかかなように，今日の演劇は劇場の枠を超え，より広く日常を生きる人々に恵みをもたらし得るものとして存在している。本論文は，パフォーマンス学に依拠することで保育と演劇を繋ぎ，保育施設における保育者と保護者の関係構築を支援することを目指す。このことから，本論文は演劇を福祉領域へ活用する試みのひとつとして位置づけることができる。

第3章 保育施設の歴史と保護者支援の現代的な位置づけ

本章では、本邦の保育施設の歴史を振り返り、保育施設における保育及び教育の準拠枠となる『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』内の保護者支援に関する記述の変遷を辿ることを通じて、保育施設の歴史の中で保護者支援がどのように位置づけられてきたかを明確にし、現代の保育施設における保護者支援の意義を明確にしていく。

第1節 保育施設の歴史

1-1 幼稚園の歴史

日本で初めて幼稚園として設立されたのは1876年、東京都文京区に開設された東京女子師範学校附属幼稚園（現お茶ノ水大学附属幼稚園）である。同園の開設の背景には、1872年に太政官によって発せられた「学制」をみることができる。「学制」では、小学校入学前の学校として「幼稚小学」があげられ、「幼稚小学ハ男女ノ子弟六歳迄ノモノ小学ニ入ル前ノ端緒ヲ教ルナリ」（第二十二章）と定められた。「幼稚小学」は現在の幼稚園である。つまり、幼稚園は小学校に入る前の準備を行うことを目的とした施設としてその一歩を踏み出したのである。

1947年に学校教育法が制定されると、幼稚園は学校のひとつとして学校教育体系の中に組み込まれることになる。その後の幼稚園の普及は著しく、文部科学省（2016a）によると、全国の幼稚園の数は1948年には1,529園のみ、園児数は198,946名のみであったが、施設数及び園児数は爆発的に増え続け、30年後の1978年には幼稚園は14,229園、園児数は2,497,895人を記録した。そして最新のデータである2016年には11,138園の幼稚園が

存在し、1,328,791人の園児が幼稚園に通っている
 (Figure 3-1, Figure 3-2)。また、施設数、園児数の増加同様、幼稚園の就園率の増加もまた著しく、1948年では7.3%であったものが、30年後の1978年には64.1%、最新のデータである2016年では48.8%の幼児が幼稚園に在籍していることになる(Figure 3-3)。

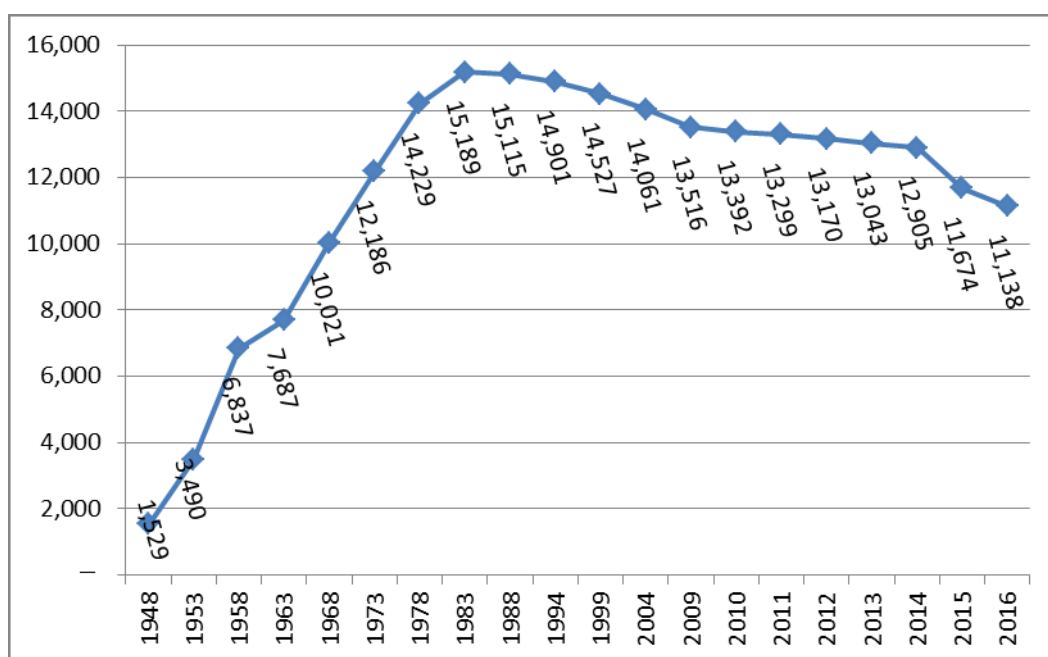


Figure 3-1 幼稚園数の推移

文部科学省，2016，幼稚園の園数，在園者数，教職員数
 (昭和23年～)，学校基本調査に基づき作成

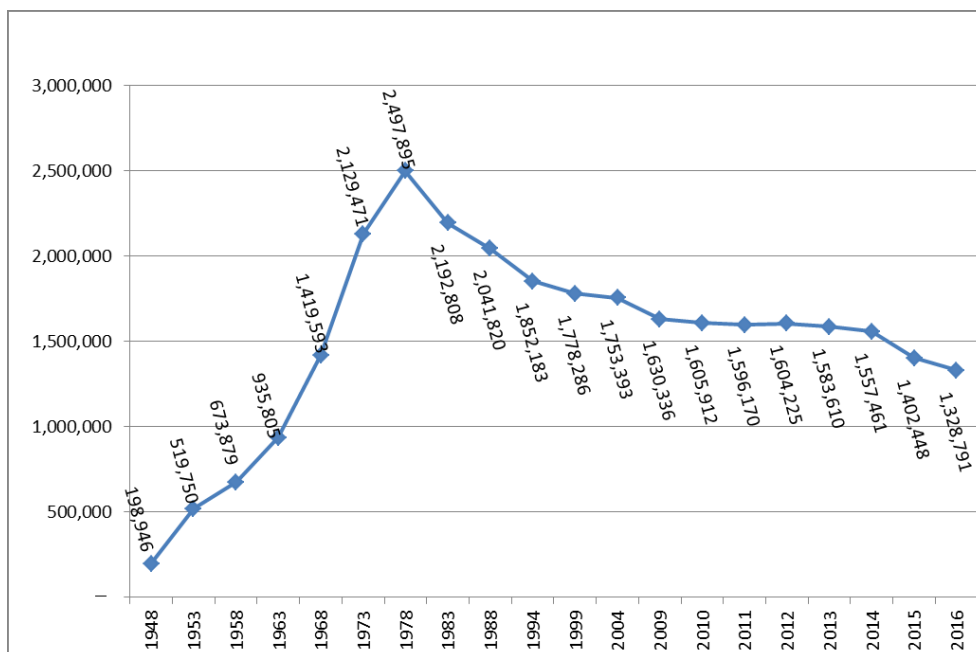


Figure 3-2 園児数の推移

文部科学省，2016，幼稚園の園数，在園者数，教職員数（昭和23年～），学校基本調査に基づき作成

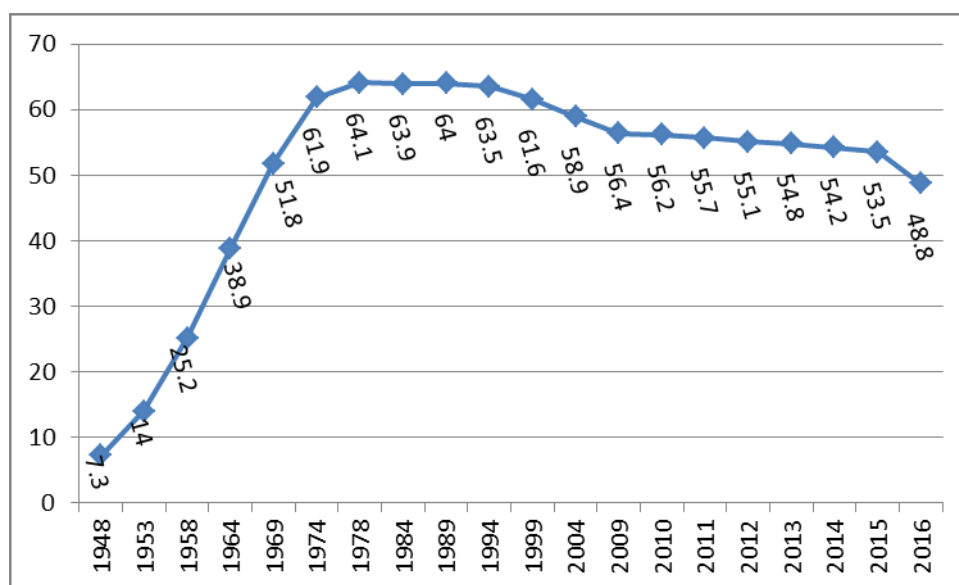


Figure 3-3 幼稚園就園率の推移

文部科学省，2016，幼稚園の園数，在園者数，教職員数（昭和23年～），学校基本調査に基づき作成

幼稚園数及び園児数並びに就園率の増加の著しさ，そして「開園当初の付属幼稚園では，園児は上流階級の子女が大部分を占めていた（文部科学省，2016b）」という記述からも読み取れるように，ごく一部の選民のみが幼児教育を受けられるというかつての幼稚園の形は，すでに遠い過去の話となった。我が国で最初の幼稚園である東京女子師範学校付属幼稚園は，幼児教育の祖として知られるドイツの教育学者 Fröbel, F. の元で幼児教育を学んだ松野クララを首席保母に据え，フレーベルの幼稚園を模範とする幼稚園保育を開始した（文部科学省，2016c）とされている。フレーベル式の幼児教育は現在も多くの幼稚園が参考にしている。Fröbel, F. (1826) は，「人間のなかにある神的なもの，すなわち人間の本質は，教育によって，人間の中に展開され，表現され，意識化されるべきであるし，また当然そうでなければならない。したがって人間も，かれのなかに働いている神的なものに自由にかつ意識的に従って生きることができるように，またこの神的なものを自由に表現することができるように，高められるべきであるし，またとうぜんそうでなければならない（荒井訳，1964）」と論じる。このように，Fröbel, F. は子どもの中に「神的なもの」を認め，その「神的なもの」を育むのが教育であると主張する。そして Fröbel, F. のいう「人間」とは，身分や階級に捉われない，世界に生きるすべての人々を指して使われた言葉と捉えることができる。現在我が国では求めれば全ての家庭が平等に幼児教育を受ける機会を得ることができるという点において，Fröbel, F. の理想とする教育の在り方を実現しているといっても良いのではないだろうか。

1-2 保育所の歴史

上流階級を対象とした幼児教育を施す施設として幼稚園の歴史が始まった一方で，社会的地位の低い，低所得層の子ども福祉に寄与することを目的としてその歴史の第一歩を踏み出したのが保育所である。日本の保育所が法的根拠を有したのは1947年の児童福祉法の制定以降であるが，同法制定以前にも児童福祉の理念を持った現在の保育所の元型といえる施設は存在した。中でも，赤澤鍾美によって1890年に開設され，日本で最初の保育所といわれる守孤扶独幼稚児保護会（現社会福祉法人守孤扶独幼稚児保護会赤沢保育園）と，キリスト教会の支援を受けて野口幽香と森島美根によって1900年に開設された二葉幼稚園（現社会福祉法人二葉保育園）は，特筆すべき施設であろう。守孤扶独幼稚児保護会は私塾に通う児童・生徒の弟妹を預かる施設として始まり，徐々に地域住民の子どもも預かるようになることで事業としての形を成していった。二葉幼稚園は貧民の子ども達を対象として，衣服の世話から基本的な生活習慣や言葉遣い，しつけを行う施設として近隣の6名の子どもを預かることから始められたが，開設6年後の1906年には200名以上の子どもを預かる施設にまで成長した。

このように，児童福祉法の制定から遡ることおよそ60年前にはすでに保育所の元型は形作られていたのである。児童福祉法の制定以降，「保育に欠ける子ども」を預かる施設として，つまり家庭の保育を補完する施設として保育所は普及し，発展していく。厚生労働省（2016a）によると，1971年当時14,150カ所であった施設数は現在では23,643カ所にまで増加し（Figure 3-4），1,127,248人であった入所している子どもの数は現在2,297,177人にまで増加している（Figure 3-5）。

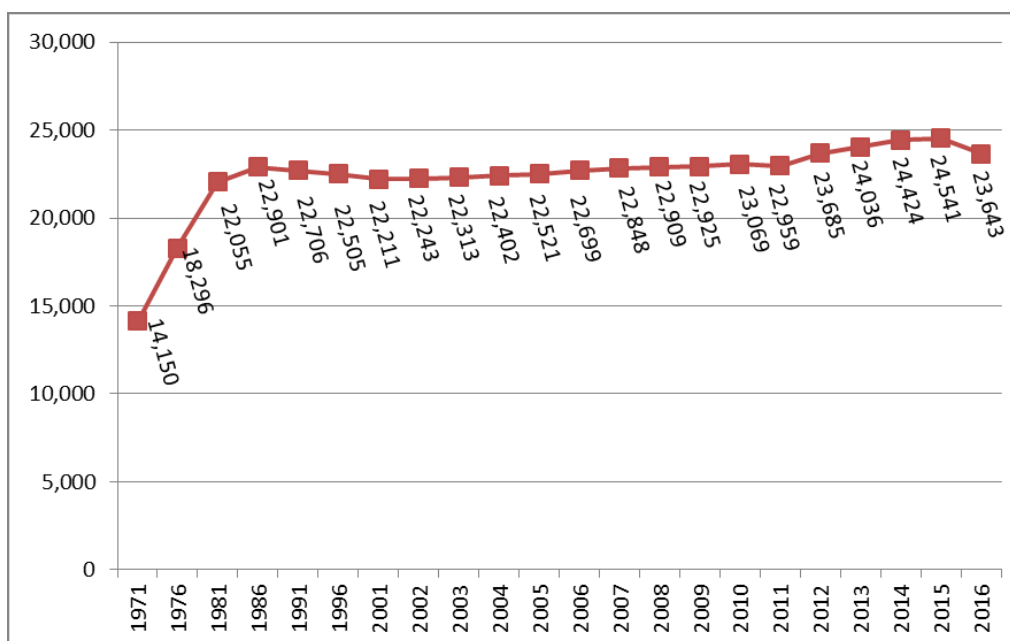


Figure 3-4 保育所数の推移

厚生労働省，2016，福祉行政報告例，社会福祉行政業務報告に基づき作成

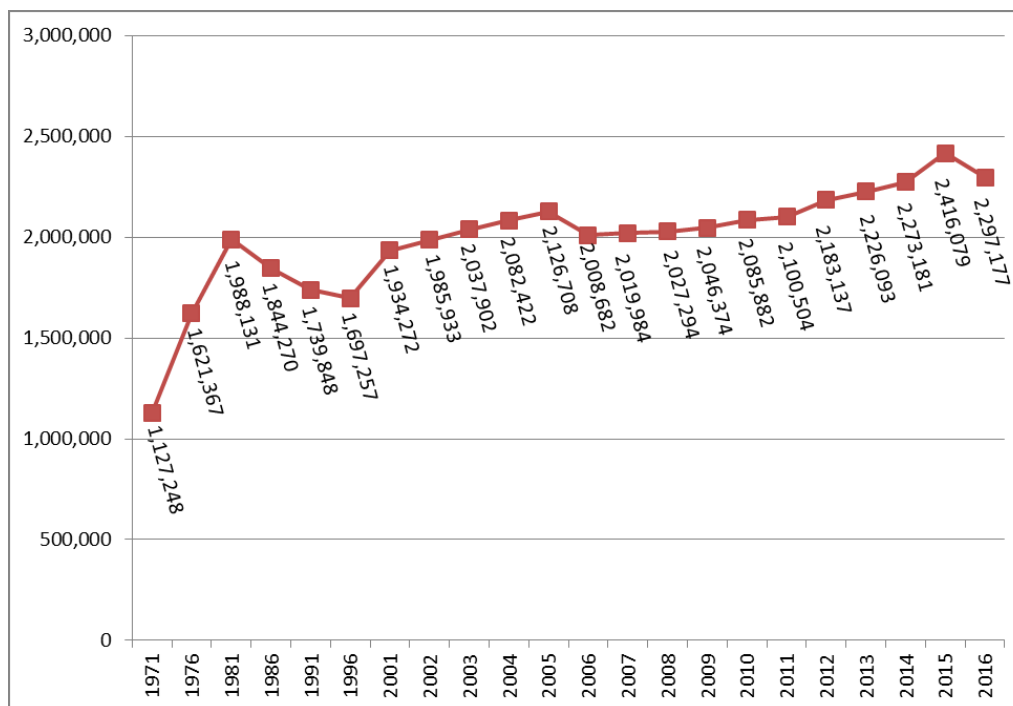


Figure 3-5 入所している子どもの数の推移

厚生労働省，2016，福祉行政報告例，社会福祉行政業務報告に基づき作成

現代の日本は，飢えて死ぬ者はいないといわれるほど豊かである。しかし，待機児童の話題が毎日のように取り沙汰されている（読売（福岡），2015；熊本日日新聞，2015；西日本新聞，2015など）ように，保育所の需要は依然として高く，需要に応えるためには，保育所が量的に相当数不足しているという現状がある。確かに日本人の生活は豊かになった。しかし，その豊かな生活水準を維持するために結局両親は共働きという選択をしなくてはならない。また，女性の社会進出が認められている現代においては，自己実現を求めて仕事を求める母親も多く，母性神話^注はすでに崩壊しつつあるといっても過言ではない。

このような社会の変化は，保育所の存在意義にも質的な変化をもたらした。従来，保育所は「保育に欠ける子ども」を預かる施設であり，それは児童福祉法にも明記されていた。しかし，2015年の改訂では「保育に欠ける子ども」という記述に変わり，新たに「保育を必要とする子ども（厚生労働省，2016b）」と明記されるようになった。従来は特別な理由がある場合を除き，両親が共に就業していることが子どもを保育所に預けるための前提条件であったが，今後は就学中や，求職中であっても子どもも預けることが可能となる。このような変化は貧困家庭の子どもの福祉に寄与するといった，過去の保育所の存在意義から，現代社会を生きる子どもの福祉に寄与するという新たな存在意義の獲得に向けた新たな変化の兆しといえるだろう。

注：『保育用語辞典（森上ら，2000）』では，母性神話は以下のように定義されている「母親の子どもに対する愛情や，母親らしい行動は先天的に備わったものであり，崇高で善な行動としてとらえられる場合，これを母性神話と呼ぶ〔…中略…〕母性神話は，母親としてこのような行動をとることが当然のこととして要求されることにもなる」。

1-3 認定こども園の設立

これまで論じてきた通り，幼稚園は幼児教育，保育所は子どもの福祉を担う施設として戦後の日本の成長と共に長足の発展を遂げた。しかし，都市化や核家族化といった近年の社会構造の著しい変化は子どもを育てる家族のニーズを多様化し，都市部における待機児童の増加，過疎地域における就学前施設の定員割れ，就学前の子どもの均等な教育の機会の保証といった多様な課題を引き起こした。その結果，一部の保育所及び幼稚園では，従来の制度の枠を超えた対策を講じることが強いられている。代表例としては，幼稚園で行われる就労支援としての「預かり保育」や，午前中幼稚園に登園し，午後は保育所に移動して過ごすといった「二次保育」が挙げられる。しかし，これらは一部の保育所及び幼稚園でのみ実施されている対策である以上，根本的な問題解決に繋がるものではない。このような現状に対応すべく，新たに登場したのが認定こども園の制度である。

認定こども園制度の設立の背景は，文部科学省によって以下のように説明されている。「幼稚園と保育所は，その目的及び役割を踏まえ，それぞれの社会的ニーズにこたえてきていますが，近年の社会構造等の著しい変化を背景として，就学前の子どもに関する教育・保育については，保護者が働いていても働いていなくても同じ施設を利用したいなど，ニーズは多様化しつつあります。この法律は，このような変化を考慮し，地域において子どもが健やかに育成される環境が整備されるよう，小学校就学前の子どもに対する教育・保育並びに保護者に対する子育て支援の総合的な提供を推進するための措置を講じるものです。（文部科学省，2016d）」つまり，認定こども園は保育所と幼稚園双方の機能を備えた施設として，

現代我が国が抱える子育てに関する課題に対応することが期待される施設なのである。そして、2006年の「就学前の子どもに関する教育，保育等の総合的な提供の推進に関する法律」の施行に伴い，同年10月より，文部科学省と厚生労働省が協働する形で認定こども園制度は開始された。

認定こども園制度では，新たに施設が設立されるのではなく，既存の保育所及び幼稚園が認定こども園に移行することで新たな機能を獲得する。無藤ら（2014）の解説を要約すると，幼稚園は認定こども園に移行し，保育所の機能を獲得することで子どもを午後，もしくは夕方まで預かることができるようになる。従来も幼稚園では幼児教育を行う時間以外の保育は預かり保育という形では行われていたが，認定こども園として，より充実した補助を受けられるようになる。一方，保育所は認定こども園に移行することで幼稚園の機能を獲得することになり，学校教育法に規定される学校の中に位置づけられる。つまり，従来保育所は児童福祉施設として，母親の就労を代表とする複数の入所の条件が存在したが，認定こども園に移行することで幼児教育を受ける時間帯に限れば，すべての家庭の子どもを預かることができるようになるのである。

上述した認定こども園に移行することで実現する保育所及び幼稚園の新たな機能の獲得は，子育て家庭や認定こども園に入園する子どもにとって大きな利得となる。幼稚園が保育所の機能を獲得することは，待機児童の受け入れ先が増えることに繋がり，保育所が幼稚園の機能を獲得することで子どもの小学校入学前の教育の機会が保証される。

文部科学省（2011）及び内閣府子ども・子育て本部（2015）によると，認定こども園の制度が開始された2007年はわずか94施設であった認定こども園は，10年後の2015年には2,836施設にまで増加した。特に近年の増加傾向は著しく，2014年から2015年のわずか1年の間に1,476施設の新規の認定が行われた（Figure 3-6）。職員の資格や免許の取得の問題，そして施設内の設備の問題など，保育所及び幼稚園の認定こども園への移行にはまだ課題が残ってはいるものの，現代の子育て家族及び子どもの多様化されたニーズに応え得る認定こども園の制度は，国の後押しを受けながら，次世代の保育と幼児教育を担う中心的な施設として，その地位を確立していくことだろう。

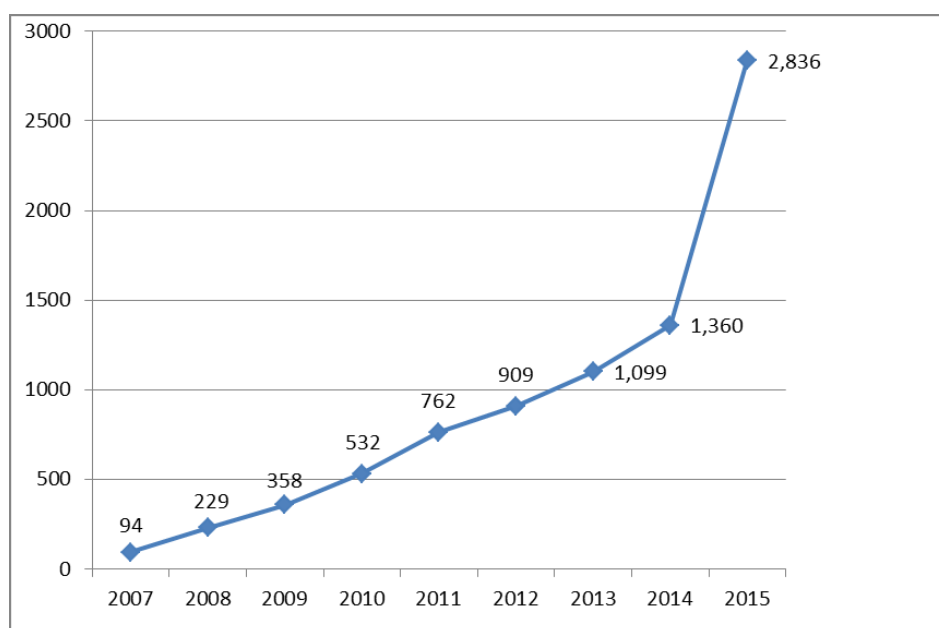


Figure 3-6 認定こども園数の推移

2010年以前：文部科学省，2011，認定こども園の平成23年4月1日現在の認定件数について，報道発表に基づき作成
 2011年以降：内閣府子ども・子育て本部，2015，認定こども園の数について（平成27年4月1日現在）～認定こども園数，およそ倍増の2,836件～，報道発表に基づき作成

第 2 節 保育施設の歴史に見る保護者支援

前節まで、各保育施設の設立の経緯と歴史を概観してきたが、保育施設における保護者支援はどのような歴史を経てきたのだろうか。詳細は第 4 章に記述するが、保護者支援の研究が盛んに行われ、論文として発表され始めたのは 2010 年前後からである。しかし、子育てに関する相談や助言、そして幼児教育に関するアドバイスなど、現在保護者支援と呼ばれるものは古くから行われてきたことはいうまでもない。そして、幼稚園における幼児教育の準拠枠を定める『幼稚園教育要領』の原点となる文部省により発行された『保育要領』や、保育所における保育の指針定める『保育所保育指針』の初版となる厚生省児童家庭局によって作成された 1965 年版『保育所保育指針』にはすでに保護者支援の原点と考えられる記述が存在していた。よって本節では『保育所保育指針』及び『幼稚園教育要領』の変遷と『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の成立を保護者支援の視点から振り返ることを通じて、保育施設における保護者支援の歴史と現在の位置づけを明確にしていきたい。

2-1 幼稚園と保護者支援

『幼稚園教育要領』は、文部省（現文部科学省）によって 1948 年に作成された『保育要領』を原点とする。1956 年の改訂時に『幼稚園教育要領』と名称が改められ、その後 4 度の改訂が行われた。現在は 2008 年に改定された『幼稚園教育要領』が最新版となっている（Table 3-1）。本項では、まず各年代の幼稚園教育要領において記載されている保護者支援に関連がある、もしくは後の改訂で保護者支援へ繋がる箇所を明確にし、その後、幼

幼稚園における保護者支援の歴史的変化について考察していく。

Table 3-1 幼稚園教育要領の変遷

幼稚園教育要領の変遷	
1948年	文部省により『保育要領』が作成される。
1956年	文部省により『保育要領』が改訂され、『幼稚園教育要領』として示された。
1964年	文部省により『幼稚園教育要領』の第1次改訂が行われた。
1989年	文部省により『幼稚園教育要領』の第2次改訂が行われた。
1998年	文部省により『幼稚園教育要領』の第3次改訂が行われた。
2008年	文部科学省により『幼稚園教育要領』の第4次改訂が行われた。

1948年に作成された『保育要領（文部省，1948）』における保護者支援に関する記述は第7章「家庭と幼稚園」にみることができる。同章は3節に分かれており，第1節において家庭との密接な連携を図る手段として「父母と先生の会」の運営方法を明記し，第2節において家庭の幼児教育の質の向上を目指した「父母の教育」の重要性と方法を説き，第3節において「家庭的環境」「保育上の注意」「子どもの発達に適合する指導をすること」といった「父母教育の指針」を記している。

1956年に示された『幼稚園教育要領（文部省，1956）』は，前文で「今回教材等調査研究会幼稚園小委員会の審議を経て『保育要領』を改訂し，これを『幼稚園教育要領』として示すこととした」と明記され，『保育要領』との連続性が明らかにされている。しかし，本文の構成は大きく異なり，第1章「幼稚園教育の目標」第2章「幼稚園教育の内容」第3章「指導計画の作成とその運営」の3章構成となり，保護者支援に関する章は削除された。家庭についての言及もごく一部にとどまり，第3章の第1節「経験を組織する場合の着眼点」において，地域社会の実態を把握するために父母の意見を聞くことや，父

母と討議する機会を設けることを推奨するに留まっている。

1964年に改定された『幼稚園教育要領(文部省,1964)』では,子どもの幼児教育を担う者として家庭と幼稚園の連携の重要性が主張されるようになったことで,再び家庭についての記述が見られるようになった。同要領では第1章第1節「幼稚園教育の基本方針」に「家庭との連携を密にし,家庭における教育と相まって教育の効果をあげるようにすること」と明記されている。そして,幼児教育の詳細な準拠枠を示す第2章「内容」中でも「健康」「社会」「自然」の節において家庭との連携による幼児教育の一貫性及び連続性の確保の重要性が記されている。また,第3章「指導及び指導計画作成上の留意事項」においても,幼稚園は家庭及び地域と連携して登降園時の子どもの安全を守ることや,交通安全・災害防止の指導を行う必要があると記されている。

1989年に改定された『幼稚園教育要領(文部省,1989)』では,第3章「指導計画作成上の留意事項」において,「幼児の生活は,家庭を基盤として地域社会を通じて次第に広がりをもつものであることに留意し,家庭との連続性を十分図るなど,幼稚園における生活が家庭や地域社会と連続性を保ちつつ展開されるようにすること」と明記され,幼児教育における家庭との連携の重要性が指摘されている。また,指導計画作成において特に留意する事項として,心身に障害のある児童に対しては家庭及び専門機関との連携と個別指導を行うべきであると記されている。

1998年に改定された『幼稚園教育要領(文部省,1998)』では,第3章「指導計画作成上の留意事項」において,1989年改定版ですでに記されていた幼児の生活の広が

り及び心身に障害のある児童への対応に関する家庭との連携の記述を引き継ぎ、預かり保育の実施に際した家庭との連携の記述が加えられた。そして、第1章第2節「幼稚園教育の目標」では「幼児期における教育は、家庭との連携を図りながら、生涯にわたる人間形成の基盤を培うために大切なもの」と記され、幼児教育の基礎として家庭との連携が位置づけられた。

2008年に改定された『幼稚園教育要領（文部科学省，2008）』では、1 幼児教育の基礎となる部分に家庭との連携が位置づけられていること 2 「幼児の生活の広がり」「心身に障害のある児童への対応」「預かり保育実施」において家庭との連携の重要性が記されていること の2点において1998年改定版と同様であるが、「幼児の生活の広がり」及び「預かり保育実施」に関する項目で家庭との連携に関する内容がより詳細に記されるようになった。「幼児の生活の広がり」では「家庭との連携に当たっては、保護者との情報交換の機会を設けたり、保護者と幼児との活動の機会を設けたりなどすることを通じて、保護者の幼児教育に関する理解が深まるように配慮すること」という記述が新たに加えられた。また、「預かり保育実施」に関する項目は「教育課程に係る教育時間終了後に行う教育活動などの留意事項」として節をひとつ設けられるようになり、預かり保育の実施の際には「家庭との連携を図るようにすること。その際、情報交換の機会を設けたりするなど、保護者が、幼稚園と共に幼児を育てるという意識が高まるようにすること」という記述が新たに加えられた。

『幼稚園教育要領』の変遷を保護者支援という視点から概観すると、①近年保護者支援への注目が集まっていること、そして、幼稚園における保護者支援は、②幼児

教育を先に見据えた保護者支援を含むものであることが理解できる。『幼稚園教育要領』における保護者支援に関係が深いと思われる記述は、1989年の第2次改訂までは内容の大きな変更を伴う改訂を経てきたが、第3次改訂以降は内容の変更というよりはむしろ内容をより深める形で改訂が行われている。本論文では「幼児の生活の広がり」「心身に障害のある児童への対応」「預かり保育実施」についての記述を保護者支援に関連する内容であるとして取り上げた。「心身に障害のある児童への対応」に関しては、『幼稚園教育要領（文部科学省，2008）』においても家庭との連携についてのみ記述されており、「幼児の生活の広がり」「預かり保育実施」に関する記述に比べて保護者支援の明確な方法や目的の記述が少ない。しかし、「心身に障害のある児童への対応」は、保護者の第一の課題となる子どもの障害受容の支援や、療育機関と家庭を繋ぐ役割など、「心身に障害のある児童への対応」における「家庭との連携」に関する記述のなかには、保護者支援に繋がる内容が多分に含まれるため、採用した。以下に1989年以降の『幼稚園教育要領』における「幼児の生活の広がり」「心身に障害のある児童への対応」「預かり保育実施」の記述における保護者支援に関する箇所を引用する（Table 3-2, Table 3-3, Table 3-4）。

Table 3-2 幼稚園教育要領における幼児の生活の広がりに関する記述

<p>1989年改定版『幼稚園教育要領』 第3章「指導計画作成上の留意事項」第1節「一般的な留意事項」より引用</p> <p>幼児の生活は、家庭を基盤として地域社会を通じて次第に広がりをもつものであることに留意し、家庭との連携を十分図るなど、幼稚園における生活が家庭や地域社会と連続性を保ちつつ展開されるようにすること。</p>
<p>1998年改定版『幼稚園教育要領』 第3章「指導計画作成上の留意事項」第1節「一般的な留意事項」より引用</p> <p>幼児の生活は、家庭を基盤として地域社会を通じて次第に広がりをもつものであることに留意し、家庭との連携を十分図るなど、幼稚園における生活が家庭や地域社会と連続性を保ちつつ展開されるようにすること。<u>その際、地域の自然、人材、行事や公共施設などを積極的に活用し、幼児が豊かな生活体験を得られるように工夫すること。</u></p>
<p>2008年改定版『幼稚園教育要領』 第3章「指導計画及び教育課程に係る教育時間終了後に行う教育活動などの留意事項」第1節「指導計画作成に当たっての留意事項」より引用</p> <p>幼児の生活は、家庭を基盤として地域社会を通じて次第に広がりをもつものであることに留意し、家庭との連携を十分図るなど、幼稚園における生活が家庭や地域社会と連続性を保ちつつ展開されるようにすること。<u>その際、地域の自然、人材、行事や公共施設などを積極的に活用し、幼児が豊かな生活体験を得られるように工夫すること。また、家庭との連携に当たっては、保護者との情報交換の機会を設けたり、保護者と幼児との活動を通じて、保護者の幼児期の教育に関する理解が深まるように配慮すること。</u></p>

※改訂に伴い新たに付け加えられた記述に下線を引いた。

Table 3-3 幼稚園教育要領における心身に障害のある児童への対応に関する記述

<p>1989年改定版『幼稚園教育要領』 第3章「指導計画作成上の留意事項」第2節「特に留意する事項」より引用</p> <p>心身に障害のある幼児の指導に当たっては、家庭及び専門機関との連携を図りながら、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促すとともに、障害の種類、程度に応じて適切に配慮すること。</p>
<p>1998年改定版『幼稚園教育要領』 第3章「指導計画作成上の留意事項」第2節「特に留意する事項」より引用</p> <p>心身に障害のある幼児の指導に当たっては、家庭及び専門機関との連携を図りながら、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促すとともに、障害の種類、程度に応じて適切に配慮すること。</p>
<p>2008年改定版『幼稚園教育要領』 第3章「指導計画及び教育課程に係る教育時間終了後に行う教育活動などの留意事項」第1節「指導計画作成に当たっての留意事項」より引用</p> <p>障害のある幼児の指導に当たっては、<u>集団の中で生活することを通じて全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は家庭や医療、福祉などの業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと</u></p>

※改訂に伴い新たに付け加えられた記述に下線を引いた。

Table 3-4 幼稚園教育要領における預かり保育に関する記述

<p>1998年改定版『幼稚園教育要領』 第3章「指導計画作成上の留意事項」第2節「特に留意する事項」より引用</p> <p>地域の実態や保護者の養成により、教育家庭に係る教育時間終了後に希望する者を対象に行う教育活動については、適切な指導体制を整えらるとともに、第1章に示す幼児教育の基本及び目標を踏まえ、また、幼児の心身の負担、家庭との緊密な連携などに配慮して実施すること</p>
<p>2008年改定版『幼稚園教育要領』 第3章「指導計画及び教育課程に係る教育時間終了後に行う教育活動などの留意事項」第2節「教育課程に係る教育時間終了後に行う教育活動などの留意事項」より引用</p> <p>地域の実態や保護者の養成により、教育家庭に係る教育時間終了後に希望する者を対象に行う教育活動については、<u>幼児の心身の負担に配慮すること</u>。また、以下の点にも留意すること〔…中略…〕(3)家庭との緊密な連携を図るようにすること。<u>その際、情報交換の機会を設けたりするなど、保護者が、幼稚園と共に幼児を育てるという意識が高まるようにすること</u>。</p>

※改訂に伴い新たに付け加えられた記述に下線を引いた。

引用した通り、『幼稚園教育要領』における保護者支援に関連する記述は1989年以降その方針を一貫して維持し、内容をより深めるように改訂を重ねている。保護者支援について特に明確に記されている箇所は、幼児の生活の広がりについて述べた「家庭との連携に当たっては、保護者との情報交換の機会を設けたり、保護者と幼児との活動の機会を設けたりなどすることを通じて、保護者の幼児教育に関する理解が深まるように配慮すること（文部科学省，2008）」という一文と、預かり保育実施における家庭との連携に関する「家庭との連携を図るようにすること。その際、情報交換の機会を設けたりするなど、保護者が、幼稚園と共に幼児を育てるという意識が高まるようにすること（文部科学省，2008）」という一文であり、両者は共に2008年の改訂で新たに追加された内容である。

また、後述する保育所における保護者支援と幼稚園における保護者支援のもっとも大きな違いとして、幼稚園における保護者支援は、幼児教育を先に見据えた保護者支援を含むという点が挙げられる。『幼稚園教育要領』に

における最も初期の保護者支援に関する記述は『保育要領』における「父母の教育」に関する記述である。同要領では、「父母の教育は子どもを立派に育てるために必要なことである。適切な父母教育の計画を立てることは、幼稚園や保育所の任務のひとつである（文部省，1948）」と明記され、幼児教育における保護者の教育能力の重要性を説き、父母の教育能力の開発を幼稚園の使命と位置付けている。その後の改訂で保護者の教育に関する項目は削除され、長きに渡り影を潜めていたが、現行の要領である『幼稚園教育要領（文部科学省，2008）』では、「家庭との連携に当たっては、保護者との情報交換の機会を設けたり、保護者と幼児との活動を通じて、保護者の幼児期の教育に関する理解が深まるように配慮すること（文部科学省，2008）」という記述が登場し、保護者の幼児教育に関する意識の啓発が幼稚園の使命として位置づけられるようになった。

日浦（2014）は、「地域にゆだねておけば子どもはなんとか育っていたという時代はいつのまにか終わって、家庭の教育力と同様に地域の教育力も低下したと言われている」と論じた。従来祖父母世代から親世代へ、もしくは地域から家庭へともたらされた幼児教育に関する知識の伝達が絶たれつつある現代において、幼稚園は子どもの教育という従来の役割を超えて、保護者の幼児教育に関する意識の啓発という、新たな役割を担うことが求められているのである。

2-2 保育所と保護者支援

『保育所保育指針』は、厚生省児童家庭局（現厚生労働省）によって1965年にはじめて作成された。その後3度の改訂を経て、現在は2008年に改定された『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』が最新版となっている（Table 3-5）。本項では、まず各年代の保育所保育指針において記載されている保護者支援に関連がある、もしくは後の改訂で保護者支援に繋がると考えられる箇所を明確にし、その後に保育所における保護者支援の歴史的变化について考察していきたい。また、『保育所保育指針』の変遷を手がかりとして保護者支援の歴史的变化を扱った研究としては「保育所における保護者支援がどのように展開されてきたのかを明らかにすること」を目的として『保育所保育指針』の分析を行った亀崎（2013）がすでに存在しているが、本章では『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』における保護者支援の比較検討を行うという亀崎（2013）とは異なる目的を有しているため、改めて保護者支援の歴史的变化について考察する意義があると考えている。

Table 3-5 保育所保育指針の変遷

保育所保育指針の変遷	
1965年	厚生省児童家庭局によって『保育所保育指針』が作成される。
1990年	厚生省児童家庭局により『保育所保育指針』の第1次改訂が行われた
1999年	厚生省児童家庭局により『保育所保育指針』の第2次改訂が行われた
2008年	厚生労働省により『保育所保育指針』の第3次改訂が行われた

1965年に作成された『保育所保育指針（厚生省児童家庭局，1965）』では、「指導上の留意事項」「指導計画作成上の留意事項」「保険・安全管理上の留意事項」において家庭と連携して保育に当たることが記されている。「指導上の留意事項」に関しては、授乳中及び離乳食期間中

の調乳及び食べ物の味・温度・口ざわりに関して家庭と連絡を密接にすることが明記され、「指導計画作成上の留意事項」に関しては子どもの実態を把握するために家庭と連絡を緊密にすることが明記されている。そして「保険・安全管理上の留意事項」においては、家庭に対して必要に応じて保健管理面において注意することが明記されている。

1990年に改定された『保育所保育指針（厚生省児童家庭局，1990）』では総則に「保育所における保育の基本は家庭や地域社会と連携を密にして家庭養育の補完を行い，子どもが健康，安全で情緒の安定した生活ができる環境を用意し，自己を十分に発揮しながら活動できるようにすることにより，健全な心身の発達を図るところにある」と明記されるようになり，本文では複数の箇所家庭との連携について記されている。保育の内容に関しては，6ヶ月未満児と6ヶ月から1歳3ヶ月未満児の保育に関して，家庭との連携をとりながら，個人差に応じて保育することが明記されている。また，保育計画作成上の留意事項に関しては，障害児に対する保育を行うにあたっての家庭との連携と，指導計画作成にあたっての家庭との連携が記されている。そして，子どもの健康・安全に関しては，子どもの食事の状況について家庭との情報を共有すること，そして，保護者との密接な連携を通じて子どもの日常の健康状態を適切に把握することが明記されている。

1999年に改定された『保育所保育指針（厚生省児童家庭局，1999）』では，総則における記述は1990年版をそのまま引き継ぐ形をとっているが，保育の内容及び保育の計画作成と，健康安全に関する留意事項において，3歳未満児の指導計画やアトピー性皮膚炎対策といった項

目が増加しており，従来よりも，より多くの場面で家庭との連携が求められるようになってきていることがわかる。また，1999年改定版におけるもっとも大きな変化としては，従来は家庭との連携のみが記されていた指針に，「指導・相談・助言・傾聴・受容」といった保育者と保護者の関係として「支援者—被支援者」の関係を連想させる記述が登場したということが挙げられる。具体的な内容としては，障害のある子どもの保育について記載された「家庭との連携を密にし，親の思いを受け止め，必要に応じて専門機関からの助言を受けること」「他の子どもや保護者に対して，障害に関する正しい認識ができるように指導する」といった記述や，地域における子育て支援を行うにあたり「相談・助言」を行うことや，「利用者の話を傾聴し，受容し，相互信頼関係の確立を基本とする」といった記述が挙げられる。

2008年に改定された『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』は，従来の様式を大きく変更して出版されることとなった。そして，最も注目すべきは保護者支援が保育者の業務として保育と同等の扱いを受けるようになったという点である。同指針では，総則に「保育所における保育士は，児童福祉法第18の4の規定を踏まえ，保育所の役割及び機能をもって，子どもを保育するとともに，子どもの保護者に対する保育に関する指導を行うものである」として保護者支援の担い手としての保育所と保育者の役割が明確に記された。また，保育の目標として「保育所は入所する子どもの保護者に対し，その意向を受け止め，子どもと保護者の安定した関係に配慮し，保育所の特性や保育士等の専門性を生かして，その援助に当たらなければならない」と記されている。さらには，保育の方法としては「一人一人の保護者の状況やその意

向を理解，受容し，それぞれの親子関係や家庭生活等に配慮しながら，様々な機会をとらえ，適切に援助すること」と明記されてもいる。これらの総則における記述を反映するように，2008年度版の『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』では，第6章として「保護者に対する支援」の章をひとつ設け，1.保育所に入所している保護者に対する支援 2.地域における子育て支援 についての指針や具体的方法が記されている。

『保育所保育指針』の変遷を保護者支援という視点から概観すると，幼稚園における保護者支援と同様，①保育所における保護者支援も近年注目が集まっていること。また，幼稚園における保護者支援がある部分幼児教育を先に見据えた支援である一方で，②保育所における保護者支援は子どもの最善の利益を先に見据えた支援であること。そして③保育所における保護者支援は保護者一人ひとりの要望に答えることが求められるものであるといふ3点が読み取れる。

1990年の改訂以降，『保育所保育指針』における保護者支援に関する記述は改訂を重ねるにつれて厚みを増し続け，ついには『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』において「保護者に対する支援」としてひとつの章を設けるに至り，保護者支援は保育と同等の扱いを受けることとなった。そして『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』では，保育所における保護者に対する支援の基本として「子どもの最善の利益を考慮し，子どもの福祉を重視すること」と明記されている。この記述について亀崎（2013）は「子どもの最善の利益の延長線上に保護者支援が明確に位置づけられた」と解釈しているが，筆者も同意見である。初版である『保育所保育指針（厚生省児童家庭局，1965）』では総則において「保育所は保

育に欠ける乳幼児を保育することを目的とする児童福祉のための施設である。したがって保育所における保育は、ここに入所する乳幼児の福祉を積極的に増進することに最もふさわしいものでなければならない」と明記された。このことから明らかなように、保育所は子どもの福祉に寄与するという使命を持ち、常に子どもの最善の利益を追求してきた。社会構造の変化に伴う家庭の養育力の低下はこれまでも本論文において繰り返し述べてきたが、現代の子どもを取り巻く環境の中で子どもの福祉に寄与するために保護者を支援するということは、すでになくはならない要素となったということ、『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』は示しているのではないだろうか。

上記に加え、保育所における保護者支援は、保護者一人ひとりの個別の需要に答えていくことが求められるという点にも大きな特徴がある。先に引用した『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』の記述において顕著であるが、保育所における保護者支援は、保護者の意向を尊重し、家庭生活等に配慮した支援体系が推奨されている。保育所を利用する家庭を一瞥すると、片親の家庭や、異国籍の保護者など、多様な家族の形態があることに驚かされる。また、共働きであっても両親ともに正社員として就業している家庭もあれば、両親のどちらか、もしくは両方がパートやアルバイトで生計を立てている場合もある。つまり、保育所ではそれぞれの家庭に個性があり、それぞれに異なる価値観や経済状況を背景として持つ子どもがひとつの保育室に集合している。そのため、保育室単位でみても相当数の需要が存在するのである。具体例としては保育時間の決定やアレルギー対応など、従来行われてきた個別の対応はもちろんのこと、行事への参

加が現実的に困難な保護者への対応や、宗教的理由による除去食への対応、新興住宅の多い地域であれば家族の孤立を防止するために子育てサークルの運営や、子育て経験の浅い保護者を対象とした保育技術の指導などが挙げられる。このように、個別の需要に答えるための保護者支援を考えたとき、見出される需要のあまりの多さに圧倒される。もちろん、保育所の資源にも限りがあり、保育所における保護者支援は「積極的に取り組むことが求められる（厚生労働省，2008a）」ものであるため、努力義務の範疇を超えるものではない。しかし子どもの最善の利益を追求するにあたり、今後取り組むべき課題であることは間違いない。

2-3 幼保連携型認定こども園と保護者支援

幼保連携型認定こども園における保育及び幼児教育の準拠枠を定める『幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2014）』は文部科学省と厚生労働省が内閣府のもとに集い協働して作成する形で2014年に出版された。同要領では、総則において教育及び保育の基本を「幼保連携型認定こども園は、このことにより、義務教育及びその後の教育の基礎を培うとともに、子どもの最善の利益を考慮しつつ、その生活を保障し、保護者と共に園児を心身ともに健やかに育成するものとする」と明記されている。つまり、幼保連携型認定こども園は、家庭と協力して園児の教育と保育の両方に取り組む施設であることが明確に規定されているのである。

『幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2014）』では『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』のように保護者支援でひとつ

の章を設けることはしていない。しかし、総則の第3節「幼保連携型認定こども園で特に配慮すべきこと」の中に保護者支援に関する項を設け、園児の保護者だけでなく、地域における子育て家庭の保護者支援についても詳細に述べられている。内容は『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』の内容を踏襲する形となっているが、保育だけでなく、幼児教育に関する相談・助言を行うことや、園における幼児教育の意図を説明することなどが明記され、保育と幼児教育の双方を担う施設としての特色を活かした保護者支援が求められるという点で、『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』とは異なっている。さらに、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2014）』独自の記述として「教育及び保育の活動に対する保護者の積極的な参加は、保護者の子育てを自ら実践する力の向上に寄与するだけでなく、地域社会における家庭や住民の子育てを自ら実践する力の向上及び子育ての経験の継承につながることから、これを促すこと」という一文が明記され、幼保連携型認定こども園は対象となる子育て家庭だけでなく、地域の養育能力の賦活を先に見据えた保護者支援が求められているということがわかる。

内閣府（2016c）は幼保連携型認定こども園を「教育・保育を一体的に行う施設で、いわば幼稚園と保育所の両方の良さを併せ持っている施設です」と説明し、幼保連携型認定こども園における保護者支援の内容について「全ての子育て家庭を対象に、子育て不安に対応した相談活動や、親子の集いの場の提供などを実施」と明記している（Figure 6）。もちろん、入所している児童の保護者だけでなく、地域の子育て家庭も対象に保護者支援を実施しているのは保育所も同様であるが、保育と幼児教

育という小学校入学前の子どもが抱えるふたつ大きな課題の両方を担う幼保連携型認定こども園の専門性を生かした保護者支援は、多様な需要を抱える現代の子育て家庭を強く支えるものとなるだろう。

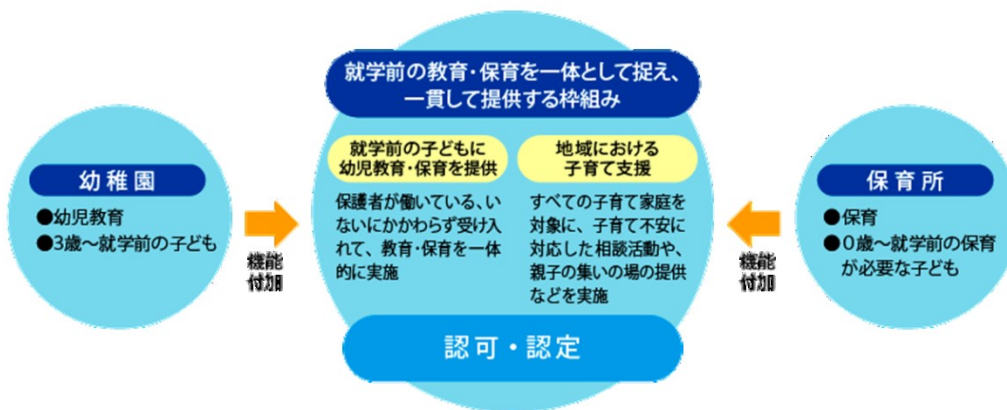


Figure 3-7 認定こども園の機能

内閣府，2016，認定こども園とは，〈<http://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/gaiyou.html>〉(2016年5月4日アクセス)より引用

おわりに

本章では、保育施設の歴史と、保育施設で行われる保育及び教育の準拠枠となる『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』における保護者支援の位置づけを概観してきた。その中で特筆すべきことは 1.各保育施設はそれぞれの保育施設の持つ専門性を活かした保護者支援が求められていることと、そして 2.近年、保護者支援は特に注目を集めている分野であるということだろう。

幼稚園は幼児教育、保育所は子どもの福祉の実現を担う施設として発展したという経緯を持つ。そして各施設の専門性を生かした保護者支援が、それぞれの施設の準拠枠となる『幼稚園教育要領』と『保育所保育指針』に記されている。つまり、幼稚園は幼児教育を、保育所は子どもの福祉を先に見据えた保護者支援が求められてい

るということである。そして、その形式は近年新たに登場した幼保連携型認定こども園においても同様であり、幼児教育と保育の双方を担う施設として、幼児教育及び子どもの福祉を先に見据えた保護者支援が求められている。

また、『保育所保育指針』及び『幼稚園教育要領』は、1990年以降の改訂の中で、保護者支援に関する記述が徐々に厚みを増しているというのは、本章において明らかにしてきた通りである。1990年は1.57ショックが世間を賑わせた年でもあり、少子化対策という方向性をもって保護者支援が広く世間に意識された年でもある。また、現代の保育が抱える問題について、民秋（2014）は家族や地域社会の「養育力」が低下しており、また保護者にとって様々な生き方の選択肢が存在する現代は、多様な保育ニーズが存在していると指摘している。そんななか、1990年以降、家族や地域社会の養育力を補完するという保育施設の役割が明確化していき、ついには『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』において地域の養育能力の賦活までもが保育施設の役割として明記されるに至った。このように、保育施設における保護者支援は社会の構造の変化に伴い、近年特に注目を集めている分野なのである。

以上、本章では本邦の保育施設の歴史を振り返ることを通じて、保育施設の歴史の中で保護者支援がどのように位置づけられてきたかを明確にし、また、現代の保育施設における保護者支援の意義を考察してきた。しかし本章で手がかりとして使用した資料は『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』や、内閣府や文部科学省や厚生労働省の発表など、政府によって提示されたものが中心となっている。その

ため，支援の提供者側であり，かつ管轄する側に見解が偏っているという問題点がある。したがって次章ではより多角的に現代の保護者支援を理解し，また，本研究の核となる保育者と保護者の関係構築の意義を明確にすること，そして，パフォーマンス教育プログラム作成の示唆を得ることを目的として，保護者支援に関する文献研究を行っていく。

第4章 保護者支援研究における保育者と保護者の関係構築とパフォーマンス教育プログラム開発への示唆（文献研究）

第1節 文献研究の背景と目的

前章では、保育施設の歴史を概観し、また、『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の変遷を辿ることを通じて、保育施設における保護者支援の現代の位置づけを明確にすることに取り組んだ。その結果、社会的な構造の変化に伴い、現代の保育施設における保護者支援は、保育と並ぶ2本目の柱として位置づけられており、保育者が取り組むことを強く求められている業務であることが明確となった。しかし、前章は『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』を中心に考察を勧めたことから、支援の提供者であり、かつ管轄する側に視点の偏りがあるという問題点があった。また、本論文の目的である保育者と保護者の関係構築の意義や、関係構築の具体的方法についても序章において触れたのみに留まっており、パフォーマンス教育プログラムの作成に着手するためには、より詳細な検討が必要である。本章では、保育施設で行われる保護者支援の先行研究のなかで、保育者と保護者の関係がどのように位置づけられているのかを明らかにすること、そして、パフォーマンス教育プログラム作成の示唆を得ることを目的として文献研究を行った。

第 2 節 文献研究の方法

保護者支援研究の傾向を把握するため、文献の検索には国立情報学研究所の論文情報ナビゲーター CiNii を使用した。検索キーワードは「保護者支援 保育所」「保護者支援 幼稚園」「保護者支援 幼保連携型認定こども園」を採用した。検索の結果、「保護者支援 保育所」というキーワードで検索された文献は 50 件、「保護者支援 幼稚園」というキーワードで検索された文献は 24 件、「保護者支援 幼保連携型認定こども園」というキーワードで検索された文献は 0 件であった。検索された文献のうち、ポスター発表用のレジュメ、要旨のみの文献、就学以降の年代を対象とした文献、研究会の報告は対象から除外した。また、検索された文献のひとつである柏女（2009）は、3 か年研究の 1 年次目の研究論文である。しかし、この度の検索では 1 年次目の論文しか検索されなかったため、2 年次目及び 3 年次目の論文も文献研究の対象に加えた。文献はキーワード間で重複しているものも多くあり、最終的に 55 件の文献を対象として文献研究を行った（Table 4-1）。

Table 4-1 研究の対象とした文献（50音順）

論文番号	論文タイトル
1	網野武博, 2009, 保護者支援, 別冊発達, 173-181.
2	別府悦子・西垣吉之・水野友有, 2011, 幼稚園・保育所(園)における「気になる」子ども・保護者への対応の実態と保育者養成—園長・主任調査をもとに—, 中部学院大学・中部学院短期大学部研究紀要, (12), 119-128.
3	知念幸江, 2015, 園内勉強会を通して共に育ち合う職場作り—職員一人ひとりのよりよい資質向上と保護者支援を目指して—, 保育所保育実践研究, 報告集, 9, 17-24.
4	遠藤純子・小野友紀・岩崎淳子, 2016, 0,1歳児を担当する保育者が捉える保育所に通う子どもの食をめぐる問題, 学苑・初等教育学科紀要, (908)9-24.
5	橋本真紀, 2009, 保育所の児童虐待対応における保護者への支援—保育指導の視点から—, 小児看護, 32(5), 614-619.
6	林優子・土田玲子・引野里絵・玉井ふみ・堀江真由美・清水ミシェル・アイズマン・松田紀子・菊森美佐・内田千枝・上久保亜紀, 2010, 尾道市の子育て地域支援システム構築にむけての支援者側の意識調査, 人間と科学, 県立広島大学保健福祉学部誌, 10(1), 55-66.
7	肥後功一, 2009, 保育所における親子関係支援に関する基礎的研究(1), 島根大学教育学部紀要, 43, 67-77.
8	平野華織・水野友有・別府悦子, 2012, 幼稚園・保育所における「気になる」子どもとその保護者への対応の実態, クラス担任を対象とした調査をもとに(第2報), 中部学院大学・中部学院短期大学部研究紀要, (13), 145-152.
9	本郷一夫・高橋千枝・平川昌宏・角張慶子・飯島典子・杉村僚子, 2004, 「気になる」子どもの保護者支援に関する調査研究, 教育ネットワーク研究室年報, (4), 1-15.
10	兵庫保問研究会で支援部会, 2009, 保育所の保護者支援, 季刊保育問題研究, (236), 312-316, 新読書社
11	伊能恵子, 2013, 保育所における保護者支援のあり方—小学校との接続を視点として—, せいかつか & そうごう: 日本生活科・総合的学習教育学会誌, (20), 60-67.
12	亀崎美沙子, 2013, 保育所における保護者支援の歴史的展開—保育所保育指針の分析を手がかりに—, 保育士養成研究, (31), 11-20.
13	金子恵美, 2007, 保育所における保護者支援の意義と方法, 保育の友, 55(12), 22-25.
14	柏女雪峰・有村大士・板倉孝枝・橋本真紀・伊藤嘉余子・西村真実・小清水奈央・山川美恵子・高山静子・天野珠路, 2009, 児童福祉施設における保育士の保育相談支援(保育指導)技術の体系化に関する研究(1)—保育所保育士の技術の把握と施設保育士の保護者支援—, 日本子ども家庭総合研究所紀要, 46, 31-84.
15	柏女雪峰・有村大士・永野咲・橋本真紀・伊藤嘉余子・西村真実・水枝谷奈央・山川美恵子・高山静子・三浦淳子・天野珠路, 2010, 児童福祉施設における保育士の保育相談支援技術の体系化に関する研究(2)—保育所保育士と施設保育士の保育相談支援技術の抽出と類型化を中心に—, 日本子ども家庭総合研究所紀要, 46, 31-85.
16	柏女雪峰・有村大士・板倉孝枝・橋本真紀・伊藤嘉余子・西村真実・小清水奈央・山川美恵子・高山静子・天野珠路, 2011, 児童福祉施設における保育士の保育相談支援技術の体系化に関する研究(3)—子ども家庭福祉分野の援助技術における保育相談支援の位置づけと類型化を目指して—, 日本子ども家庭総合研究所紀要, 46, 31-86.
17	片岡亜沙美・矢野智恵・山崎美恵子, 2012, 保育所の保育所看護職者への認識と期待する役割, 高知学園短期大学紀要, 42, 55-66.
18	片山美香, 2016, 若手保育者が有する保護者支援の特徴に関する探索的研究—保育者養成校における授業内容の検討に生かすために—, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 6, 11-20.
19	河村裕次・鍋田耕作・高橋淳一郎, 2013, 保育所における保護者への子育て支援についての一考察, 日本文理大学紀要, 41(1), 1-8.
20	岸本美紀・武藤久枝, 2013a, 付属幼稚園の保護者が希望する保護者支援に関する養成教育—自由記述の分析から—, 学術教育総合研究所所報, (6), 13-18.
21	岸本美紀・武藤久枝, 2013b, 保育所保護者が望む保護者支援についての検討—育児の困り事, 相談相手, 相談方法に関する質問紙調査による分析—, 保育士養成研究, (31), 125-134.
22	岸本美紀・武藤久枝, 2013c, 幼稚園における保護者支援のあり方の検討—保護者が抱える子育ての困り事の分析から—, 現代教育学研究紀要, (6), 15-21.
23	岸本美紀・武藤久枝, 2014, 保護者が望む保護者支援のあり方—幼稚園と保育所との比較—, 研究紀要(岡崎女子大学・岡崎女子短期大学), 47, 17-24.
24	国松祐子, 2010, 座談会 聴いてみました, 保護者の本音, はらっぱ, (308), 2-6.
25	増田啓子・田崎裕美, 2014, 保護者支援の観点からみた幼児期の食育実践の課題—静岡県2市の保育所と幼稚園の実態調査より—, 常葉大学教育学部紀要, (1), 65-74.
26	増田まゆみ・小樫智子・佐藤恵・石井章仁・高辻千恵・爾寛明・尾崎司・倉掛秀人・若山剛・若山剛, 2015, 保育所実習における保護者支援の学びを可能にする実習指導のあり方について—保育者と養成校教員の意識の分析を通して—, 東京家政大学研究紀要, 55(1), 39-47.
27	松尾純代, 2010, 「保護者支援」お互いにエンパワーできる関係づくりを, はらっぱ, (308), 6-8.

28	宮崎つた子・梶美保, 2012. 保育所における保護者支援のあり方に関する一考察, 高田短期大学紀要, 30, 131-139.
29	宮里慶子, 2008. 保育における子育て支援の課題—求められる新しい理念と技術—, 保育研究, 36, 15-22.
30	宮里六郎, 2013. 保護者支援の新しいカタチ—保育所にもソーシャルワーカーの配置を—, 季刊保育問題研究, (262), 36-52.
31	永井(田中)優美, 2014. 日本幼稚園連盟(JKU)における保育者養成論—保育者の資質能力への共通理解の形成—, 教育学研究年報, (33), 107-122.
32	中原大介, 2011. 保育士養成課程・幼稚園教員養成課程における相談援助科目の教授内容の研究—「教育相談」を中心として—, 大阪健康福祉短期大学紀要, 10, 91-100.
33	中平絢子・馬場訓子・高橋敬之, 2014. 信頼関係の構築を促進する保育所保育士の保護者支援, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 4, 63-71.
34	中平絢子・馬場訓子・竹内敬子・高橋敬之, 2016. 事例から見る望ましい保護者支援の在り方と保育士間の連携, 岡山大学教師教育開発センター紀要, (6)21-30.
35	中村年男・久徳眞智子, 2015. 保育所における保護者支援について, 環太平洋大学短期大学部紀要, 26, 85-91.
36	中谷奈津子・鶴宏史・関川芳孝, 2015. 保育所における生活課題を抱える保護者への支援—保護者支援・保護者対応に関する文献調査から—, 大阪府立大学紀要, 63, 35-45.
37	西尾久美子・小塚美由記・佐藤理沙子, 2010. 保育所における栄養士業務と保護者支援の検討, 日本未病システム学会雑誌, 16(2), 396-400.
38	小野友・岡林一枝・塩谷香, 2014. 保育所における子どもの食に関わる支援に関する研究, 保育科学研究, 5, 21-38.
39	斎藤愛子・中津郁子・栗飯原良造, 2008. 保育所における「気になる」子どもの保護者支援—保育者への質問紙調査より—, 小児保健研究, 67(6), 861-866.
40	柴崎正行・金森恵美, 2016. 保育所における保護者支援についての検討—「クラスだより」の分析を通じて—, 大妻女子大学家政系研究紀要, (52)157-162.
41	鈴木敏彦・横川剛毅, 2009. 保育士の業務実践におけるソーシャルワーク機能に関する基礎研究—保育所保育士の保護者支援を中心に—, 和泉短期大学研究紀要, (30), 1-15.
42	高橋真由美, 2015. 保育所における保護者支援研究の現代的課題, 藤女子大学 QOL 研究紀要, 10(1), 141-146.
43	高田敬子, 2010. ユーザー主体の連携支援を目指した特別支援学校コーディネーターの取り組み—幼稚園から小学校への移行支援を通して—, 特別支援教育コーディネーター研究, (6), 39-50.
44	高畑芳美, 2014. 子育ての「主体」である母親を支援する幼稚園の役割—園内の「子育て相談」に対する保護者インタビューの考察から—, 保育学研究, 52(3), 355-364.
45	高倉誠一・山田純子, 2007. 障害幼児をもつ保護者の相談先に関する調査研究—A 市内の保育所・通園施設利用世帯を対象に—, 発達障害研究, 29(1), 40-51.
46	高野亜紀子, 2013. 保育ソーシャルワークと保育士養成に関する一考察, 東北福祉大学研究紀要, 37, 159-174.
47	田宮緑・池田優・鈴木富美子, 2014. 保育者の語りにおける幼稚園における保護者支援—幼小連携に関する語りの分析—, 静岡大学教育実践総合センター紀要, 22, 53-62.
48	田村みどり・堀千代・鶴宏史, 2014. 障がい児保育における保育所と保護者・専門機関の連携のあり方—事例研究を通して—, 常磐会短期大学紀要, 43, 83-91.
49	田澤薫, 2015. 1948年「保育要領」にみる「家庭の保育」—保育とは何か—, 聖学院大学論叢, 28(2), 15-27.
50	鶴宏史・中谷奈津子・関川芳孝, 2016. 保育所における生活課題を抱える保護者への支援の課題—保育ソーシャルワーク研究の文献レビューを通じて—, 武庫川女子大学大学院教育学研究論叢, (11), 1-8.
51	上村裕樹・坂本大輔, 2014. 保育所における保護者支援の実態に関する一考察—保育所を対象とした質問紙調査より—, 社会福祉科学研究, 3, 25-32.
52	牛島豊広, 2015. 保育実習(保育所)における保護者支援の取り組みの現状と課題—保育士へのインタビュー調査から—, 中九州短期大学論叢, 37(1), 27-37.
53	渡辺顕一郎・田中尚樹, 2014. 発達障害児に対する「気になる段階」からの支援—就学前施設における対応困難な実態と対応策の検討—日本福祉大学子ども発達学論集, (6), 31-40.
54	矢野智恵・片岡亜沙美・森澤徹男・小島久・杉原徹・山崎美恵子, 2012. 保育士の「健康及び安全」への取り組み状況への認識に関する研究, 高知学園短期大学紀要, 42, 43-54.
55	米山珠里, 2012. 保育所におけるソーシャルワークに関する現状と課題—弘前市内の保育士に対するアンケート調査結果を中心に—, 東北の社会福祉研究, (8), 47-60.

第 3 節 文 献 研 究 の 結 果

文献は、大きく「保護者支援という概念に焦点を当てた文献（17本）」と「保護者支援の各部分に焦点絞った文献（38本）」の2つに分けることができた。さらに、前者は、「文献研究または概論を論じた文献（8本）」と「調査を行った文献（9本）」の2つに分類することができた。後者は「発達障害の子どもをもつ保護者の支援（7本）」「保育施設で行われるソーシャルワーク的支援（5本）」「食育に関する保護者支援（4本）」「保育者養成における保護者支援（4本）」「保育指導技術の体型化（3本）」「保育者と保護者の関係構築（3本）」「小学校への移行における保護者支援（3本）」「子育て相談（2本）」「子どもの健康管理に関する保護者支援（2本）」「虐待対応における保護者支援（1本）」「生活課題を抱える保護者の支援（1本）」「親子関係支援（1本）」「園内における保護者支援への取り組み（1本）」「園便りによる保護者支援」の14に分類することができた（Figure 4-1）。

大分類	小分類	文献番号	文献本数
保護者支援という概念に焦点を当てた文献	文献研究または概論を論じた文献	1・10・12・13・29・35・42・49	8
	調査を行った文献	6・19・20・21・22・23・28・34・51	9
保護者支援の各部分に焦点を絞った文献	発達障害の子どもをもつ保護者の支援	2・8・9・39・45・48・53	7
	保育施設で行われるソーシャルワーク的支援	30・41・46・50・55	5
	食育に関する保護者支援	4・25・37・38	4
	保育者養成における保護者支援	18・26・31・52	4
	小学校への移行における保護者支援	11・43・47	3
	保育者と保護者の関係構築	24・27・33	3
	保育指導技術の体系化	14・15・16	3
	子どもの健康管理に関する保護者支援	17・54	2
	子育て相談	32・44	2
	虐待対応における保護者支援	5	1
	生活課題を抱える保護者の支援	36	1
	親子関係支援	7	1
	国内における保護者支援への取り組み	3	1
	園便りによる保護者支援	40	1

Figure 4-1 検索された文献の分類

「保護者支援の各部分に焦点を当てた文献」の各分類に含まれる文献の本数をパーセンテージで表し、円グラフにまとめると Figure 4-2 のようになる。「発達障害の子どもを持つ保護者の支援が最も多く、7本であり、全体の22%を占めた。次いで本数が多かったのは「保育施設で行われるソーシャルワーク的支援」であり、5本の文献が検索され、全体の12%を占めた。以下に「食育に関する保護者支援（4本10%）」「保育者養成校における保護者支援（4本10%）」「保育技術の体系化（3本、8%）」「保育者と保護者の関係構築（3本、8%）」「小学校への移行における保護者支援（3本、8%）」と続いた。

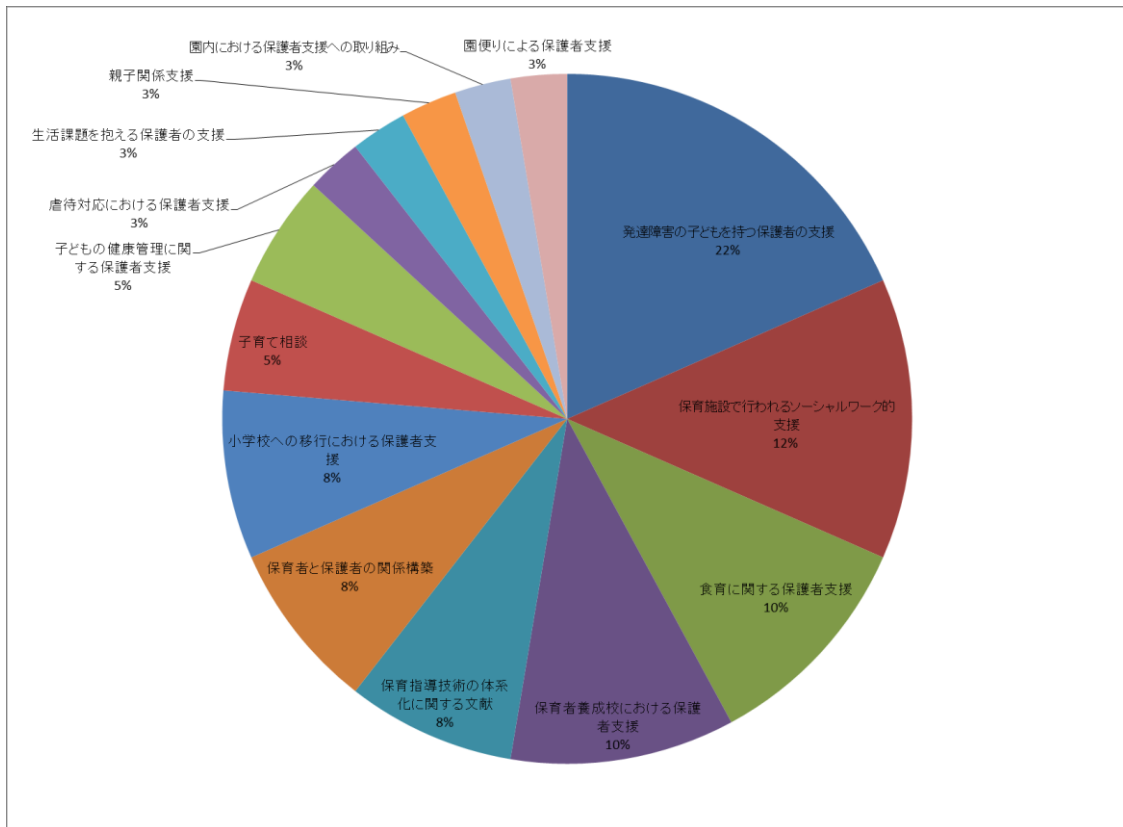


Figure 4-2 文献の分類（割合）

次に、検索された文献を、対象とした施設種別ごとに分類した。結果、保育所は 49 本（70%）、幼稚園は 16 本（23%）、幼保連携型認定こども園は 1 本（2%）、その他（障害児施設など）は 4 本（6%）という結果となった注（Figure 4-3）。

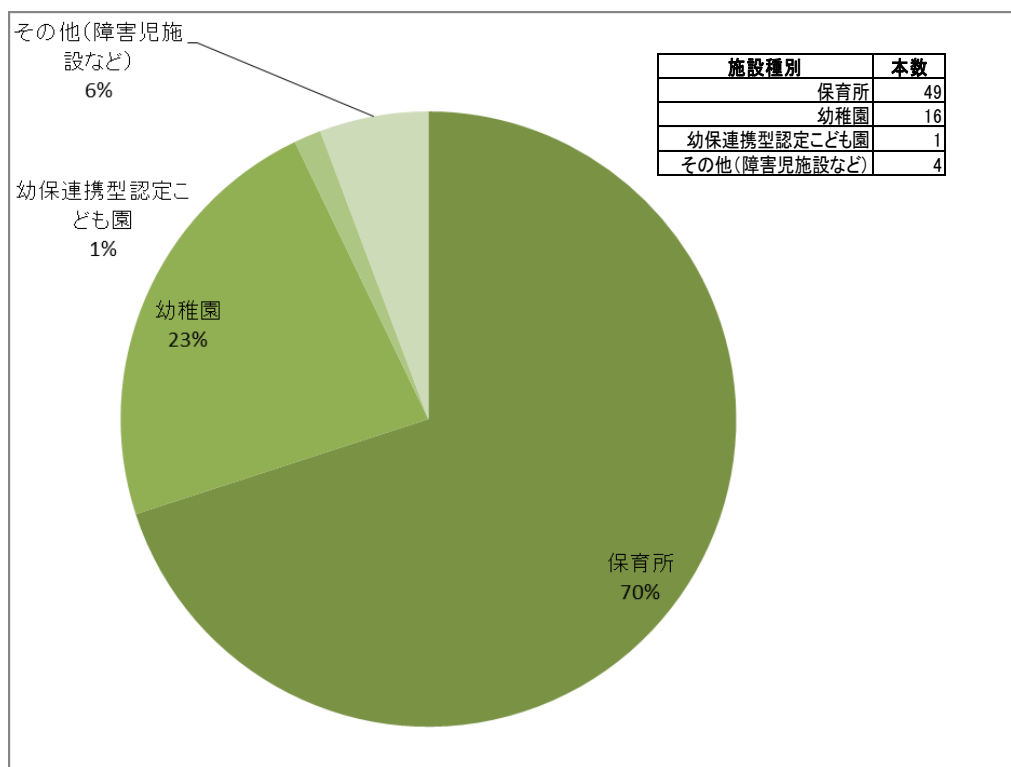


Figure 4-3 対象とする施設種別ごとの分類

さらに，検索された文献を年代ごとに分類すると Figure 4-4 のようになる。最も古い文献は 2004 年であった。発表された文献が最も多い年代は 2014 年であり，10 本の保護者支援に関する文献が発表された。また，発表された年代ごとに文献のテーマによる分類を行うと Figure 4-5 のようになる。グラフを概観すると，「発達障害の子どもをもつ保護者の支援」が古くから一定数発表され続けている一方で，「保育施設で行われるソーシャルワーク的支援」「小学校への移行における保護者支援」

注：対象とする施設種別の分類では，種類の異なる複数の施設に言及している文献，もしくは種類の異なる複数の施設を対象として調査を行った文献は，それぞれの施設に 1 ずつにカウントした。

例：保育所と幼稚園を対象に調査を行った文献の場合は，保育所 1，幼稚園 1 とカウント

「子育て相談」「保育者養成校における保護者支援」などが近年新たに発表されるようになってきたことがわかる。

Figure 4-4 文献の年代による分類

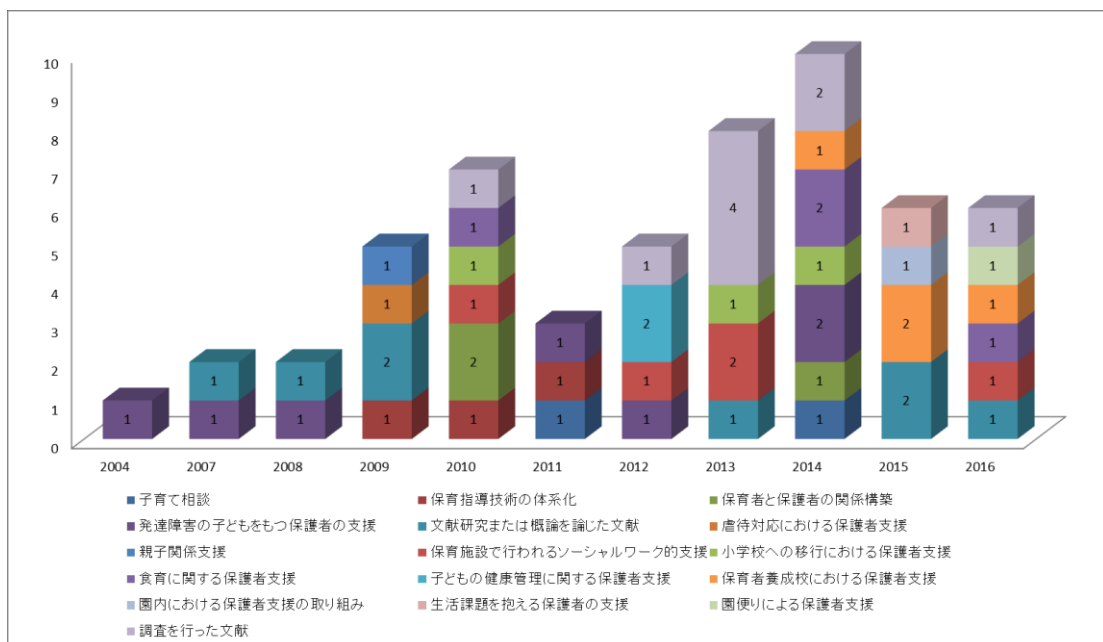
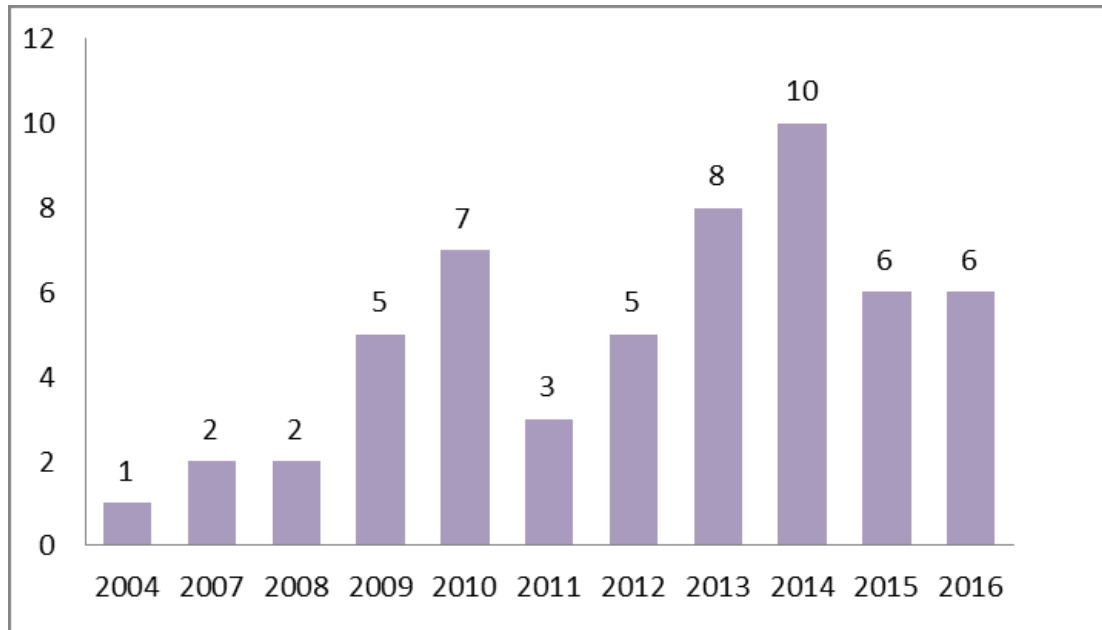


Figure 4-5 文献のテーマと年代による分類

第 4 節 考察

4-1 研究の傾向の把握

文献全体を概観すると、まず、保育所を対象とした文献が全体の 70% であり、大半を占めていることがわかる。一方、幼稚園を対象とした文献は 23% であり、保育所と比べると大きな差がある。このことは、保育施設における保護者支援は、保育所における保護者支援を中心に研究や論考が行われており、保育分野の研究者や実践家の注目は、幼稚園に比べて保育所に大きく傾いていることを示唆する。なお、幼保連携型認定こども園に関しては、まだ制度が完成して間もなく、調査対象となる施設が少ないなどの問題もあることが予測されるため、文献の本数のみで、注目度に言及するのは早計であり、避けるべきであると判断した。

高原(2014)が幼稚園における保護者支援について「子育て支援の対象として母親を捉える視点が充分ではない」と論じるように、幼稚園における保護者支援に対する意識の不十分さは現代の保育の抱える課題のひとつである。現代は、保育所だけでなく、幼稚園や幼保連携型認定こども園においても保育者が保護者支援の担い手となることが求められている。保護者支援の研究や論考が保育所への偏りが著しい状況の中、保育所のみには捉われない保護者支援の調査・研究・論考が至急求められていることが、ここに改めて明確になった。

次に、文献の年代による分類と、文献のテーマと年代による分類に注目した。文献の年代による分類を概観すると、2004 年から 2008 年までに、発表された文献は、年に 0~2 本程度であり、平均すると年 1 本である。一方、2009 年移行は毎年 3 本~10 本の文献が発表されており、平均すると、年 6.25 本の文献が発表されているこ

とになる。2008年は『保育所保育指針』及び『幼稚園教育要領』の改訂が行われた年である。特に、『保育所保育指針』では、2008年の改訂ではじめて保護者支援が保育と並ぶ業務であることが明確に位置づけられた。その翌年の2009年以降の発表された文献の増加は、このことと無関係ではないだろう。

また、文献のテーマと年代による分類を概観すると、2008年までは「発達障害の子どもを持つ保護者の支援」と、「文献研究または概論を論じた文献」が発表されていただけに留まっていたが、2009年には「虐待対応における保護者支援」「親子関係支援」「保育指導技術の体系化」が発表された。そして、その後「食育に関する保護者支援」「小学校への移行における保護者支援」といった保護者支援の具体的な実践に焦点を当てた研究や、「保育者養成校における保護者支援」といった保護者支援に関する教育の見直しを行った研究が発表されるようになったことがわかる。

上記より、保育施設における保護者支援に対する保育領域の研究者や実践家からの注目は、2008年の『保育所保育指針』の改訂に伴って急速に加速し、詳細な研究や論考が行われるようになったと考えられる。

4-2 保護者支援の基盤としての保育者と保護者の関係

研究の対象とした文献は、保護者支援というひとつのキーワードを中心に据えて集めたものではあるが、集めた文献をテーマごとに分類すると、「発達障害の子どもをもつ保護者の支援」「食育に関する保護者支援」など、多くのカテゴリーに分けることができた。多くのカテゴリーに分けられたということは、それだけ多様な保護者支援の実践が存在することを意味する。しかし、その多

様な保護者支援の実践のなかにも共通して存在する要因がある。それが保育者と保護者の関係である。

例えば、「発達障害の子どもをもつ保護者の支援」では、斎藤ら（2008）は、保育者は保護者支援を行うにあたり保護者との関係作りに重点を置いていることを明らかにして、「保育者は、その協働的な関係を築くために努力しているのではないだろうか。」と論じている。また、「食育における保護者支援」では、小野ら（2014）が、「子どもの育つ力を育み、育てる環境として、保育者と保護者が手を携えていくことが、家庭を支援するというところに繋がる。」と主張している。このように、保護者支援の実践は多様であるが、それぞれの実践の背後には保育者と保護者の関係の存在が認められるのである。

それでは、保育者と保護者の関係とは、どのようなものなのであろうか。保育者と保護者の関係について、金子（2007）は、「パートナーシップ」、中村ら（2015）は「信頼関係」、斎藤ら（2008）は、「協働的な関係」と論じている。関係の質についての捉え方が提唱者によって異なるのは、関係の先に見据える保護者支援の実践が異なることに起因する。金子（2007）は、「家庭生活の安定」、中村ら（2015）は「ソーシャルワーク的支援」、斎藤ら（2008）は、「子どもの発達に関する支援」を先に見据えているのである。

このように、先に見据える保護者支援の実践によって関係の質は異なるものの、保護者支援の多様な実践の背後には「保育者と保護者の関係」という共通の要因が確かに存在する。多くの場合、保育施設における保護者支援は子どもを中心として事例が展開される。それは、ある意味では今まで保護者が中心となって進めてきた子育てに対して外部の手が入ることを意味する。そして、保

育者は、保護者支援を進めるにあたり、保護者にとって触れられたくない部分に触れなくてはならないこともある。こうした営みを可能にするのが保育者と保護者の関係である。保育者と保護者の間に育まれた関係に守られた枠の中でこそ、保護者支援の展開は可能となる。つまり、保育者と保護者の関係とは、保護者支援の基盤として位置づけられるものである。

4-3 保護者支援の発生の契機となる保育者と保護者の関係

前項では、「発達障害の子どもをもつ保護者の支援」や、「食育に関する保護者支援」といった、保護者支援の実践の基盤となる保育者と保護者の関係について論じた。これらの実践は、保育者と保護者の関係が構築されていることに加えて保育者が支援を開始しようという明確な意思を持ってはじめて実践に移ることができる支援の形態である。しかし、保護者支援の実践のなかには、保育者と保護者の関係が構築されたことで自然発生的に開始される形態も存在する。

柏女ら（2010）は、保護者が保育者の行動を真似ることによって子どもとの関わり方を学ぶ様子を「模倣学習」の理論から説明し、保育者による「行動見本」の提示という保護者支援のひとつの形態として報告した。例えば、電車の中で子どもに語りかける母親の言動が、まさに保育者のそれであることに驚くことがあるが、保護者は指導を受けずとも、送迎時の保育者と子どもとの関わりを「行動見本」として模倣することで、子どもとの関わりの技術を学び取っているのである。そして、柏女らは、保育者が保護者に伝えようという意識がないことが保護者の模倣を促した可能性を指摘した。

では、このような保護者支援の形態が存在し得る理由はどこにあるのだろうか。柏女らは、保育者と保護者の関係が、他の対人援助職者と対象者の関係よりもピアサポートの関係に近いことが、保育者の「行動見本」を保護者が模倣しやすくする要因であると論じる。クラス担任を任される保育者は若年者であることも多く、保護者と同年代か、年下であることが多い。そのため、支援者―被支援者という縦の関係を基にして行われる支援よりも、ピアサポートの関係に近い、横の関係を基にして行われる支援の方が効果的であると考えられる。

このように、保育者と保護者の関係構築は、保護者支援の基盤として存在する。そして、保護者が意識して開始する保護者支援では、その前提として保育者と保護者の関係が存在し、「行動見本」の提示のような、日常のコミュニケーションの中で保育者に意識されることなく行われる実践においては、保育者と保護者の関係はその発生の契機となることが明らかになった。

4-4 保育者と保護者の関係構築の課題とパフォーマンス学による支援

保育者と保護者の関係は、その後どのような保護者支援に発展するかに関わらず、保育者と保護者の間で日々繰り返されるコミュニケーションの中で育まれるという共通点がある。

中谷ら（2015）は、保育者による、保護者に対する日常の見守りや保護者へのさりげない言葉かけ、意図的な世間話が保育者と保護者の関係の土台になり得ると主張している。このように、保育者と保護者の関係構築では、日常的なコミュニケーションの機会をいかに有効的に活用していくかが重要になる。

しかし、日常的なコミュニケーションの機会を活用した保育者と保護者の関係構築には課題が存在する。岸本ら（2013a）は、保護者を対象として養成校における保護者支援への意見を調査し、回答には現場での保育者への要望も含まれているとしたうえで、「保育者には子どもの様子を把握する力や伝える力が求められている」と主張した。また、序章ですでに論じた通り、保育者が保護者とのコミュニケーションに困難を感じていることは、成田（2013）井上ら（2007）佐藤（2012）の報告をみても明らかである。保育者が保護者とのコミュニケーションに困難を感じていると同時に、保護者も保育者のコミュニケーション能力に不十分さを感じている。このことから、保育者と保護者の関係構築には、「保育者のコミュニケーション能力の向上」という大きな課題が存在することがわかる。

では、保育者のコミュニケーション能力の向上を図るためには、具体的にどのような方法が考えられるだろうか。岸本（2013a）は、保育者に求められるコミュニケーション能力として「伝える力」を挙げている。しかし、保育者と保護者の会話の内容は主に日中の様子の報告や、家庭での子どもの様子の聞き取りといった限られた話題であることが多い。しかし、保育者はその限られた話題のなかで、保護者と必要な情報を交換し、感情を伝え合わなくてはならない。そのことを可能にする方法として、筆者は保育者の非言語的パフォーマンスの充実に注目した。

コミュニケーション場面におけるパフォーマンスのなかで、言語表現が占める割合は30%であるのに対し、非言語的パフォーマンスが占める割合は70%である（佐藤，2014）。例えば、非言語的パフォーマンスのひとつにア

アイコンタクトがあるが，しっかりと目を見て話しをされたことで，話し手の誠実さが伝わるということは，実際に起こり得ることである。コミュニケーションの充実のために非言語的パフォーマンスを充実させることは，非常に有効な方法のひとつである。まさに，限られた話題のなかでより多くを伝え，伝えたいことを的確に伝えていかななくてはならない保育者にとって最適な方法であるといえよう。本論文は，保育者と保護者の関係構築を支援するパフォーマンス教育プログラムの開発を目的としているが，その内容として，保育者の非言語的パフォーマンスの充実を取り上げることは有意義であろう。

4-5 コミュニケーションの舞台としての降園場面

保育者と保護者の関係構築を保護者のコミュニケーション能力向上から支援するためには，保育者と保護者のコミュニケーションの場면을明確に決定する必要がある。例えば，送迎時のように直接保育者と保護者が会話できる場面と，懇談会のように多数対1で話をしなくてはならない場面では，保育者のコミュニケーションは，全く異なる様相を呈する。このように，保育者に求められるコミュニケーション能力は，場面によって大きく異なるのである。

保育者と保護者のコミュニケーションの機会は，登降園時の会話や連絡帳，保護者参加型の行事などを挙げることができるが，なかでも「降園時のコミュニケーション」は，特に重要な意味を持つ。中平ら（2014）は，降園時を「保護者にとって時間的にも精神的にもゆとりのある時間帯」とであると論じる。登降園時は，保育者と保護者が直接コミュニケーションをとることができる貴重な機会である。しかし，登園時は仕事をしている保護者

は出勤前で，保育者は朝の準備で忙しく，十分なコミュニケーションをとることは困難である。一方で，時間的にも精神的にもゆとりのある降園時は時間をかけて保護者と関わることができる。降園時のコミュニケーションを関係構築の機会と捉えたとき，日々繰り返されるコミュニケーションの中で，一歩ずつ着実に関係を構築していくことができる。このように，降園場面は，保育者と保護者の関係構築のための絶好のコミュニケーションの機会なのである。

では，降園場面ではどのようなコミュニケーションが行われるのだろうか。降園場面で行われるコミュニケーションは，保育者と保護者が1対1で行うものではなく，多くの場合子どもも含めた三者関係の中でコミュニケーションが行われる。三者関係のコミュニケーションについては，柏女ら（2010）によって，降園場面では保育者と保護者と子どもが三角形の位置取りになることが報告されている。

また，降園場面での保育者と保護者のコミュニケーションは，保育と並行しながら行われているという特徴もある。降園時の保育者の配置は，保護者とのコミュニケーションに対して配慮されていることは稀である。柏女ら（2010）は，降園場面における保育者の視線の送り先は，保護者と送り出す子どもだけでなく，保育室の他の子どもにまで向けられていたこと，また，関わりを持っている保護者だけでなく，他の保護者に対しても配慮している姿勢を見せていたことを報告した。保育者は保育をしながら，同時にお迎えに来た保護者とコミュニケーションをとらなくてはならない。つまり，保育者は保護者と送り出す子どもだけでなく，保育室や他の保護者にも注意を向けながら，降園場面の保護者とのコミュニケ

ーションに臨まなくてはならないのである。

以上，パフォーマンス教育プログラムの焦点となる保育者と保護者の関係構築の舞台としては，降園場面が最も適しているということ。そして，降園場面で保育者は保育と並行して，保護者と子どもと三者関係の中でコミュニケーションをとることが明らかとなった。パフォーマンス教育プログラムの作成にあたっては，降園場面に焦点を当て，降園場面の保育者と保護者のコミュニケーションの特殊性に配慮した内容にすることが求められる。

おわりに

本章では，保育者と保護者の関係が保護者支援の基礎として位置づけられることを文献研究を通じて改めて明確にした。また，保育者と保護者の関係は，日々のコミュニケーションの積み重ねによって育まれること，日々のコミュニケーションの中でも，特に保育施設ならではの特殊性を有する降園場面でのコミュニケーションが，特に有用な機会であること，そして，保育者のコミュニケーションには課題があることを明らかにした。

本論文では，保育者と保護者のコミュニケーションを保護者の関係構築の機会であると同時に，保護者支援の基盤として位置づけ（Figure 4-6），保育者のコミュニケーション能力向上のための非言語的パフォーマンスに焦点を当てたパフォーマンス教育プログラムの作成を行うこととする。

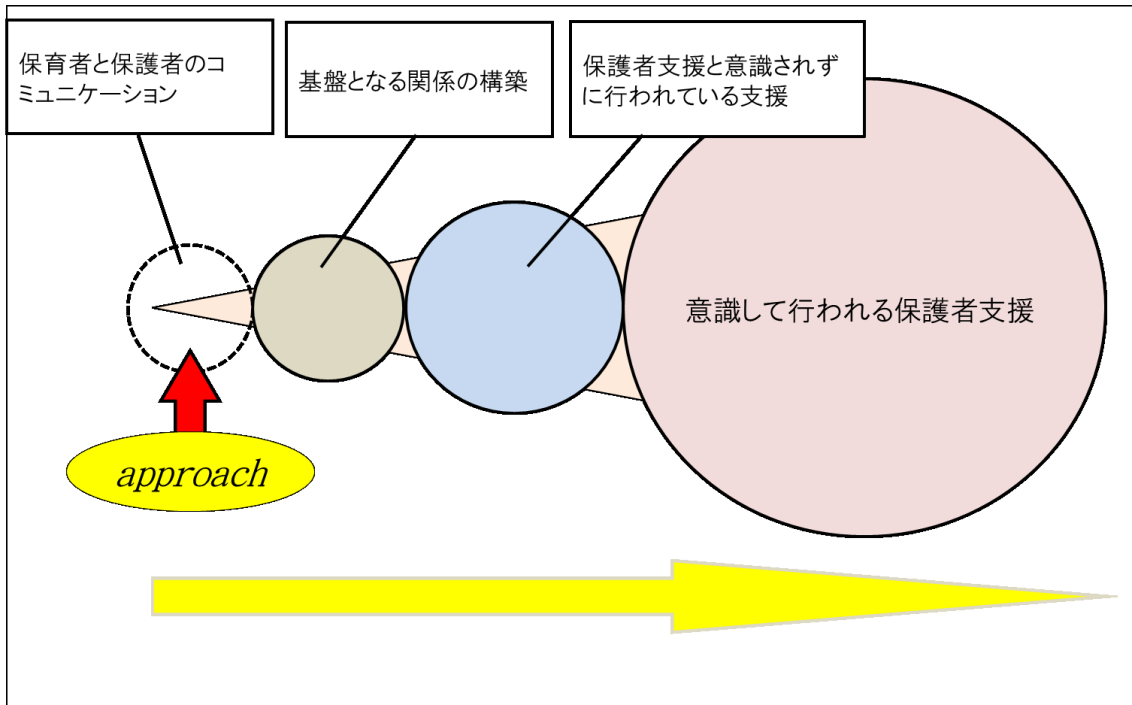


Figure 4-6 保護者支援の展開と本論文の位置づけ

第 5 章 パフォーマンス教育プログラムで扱う非言語的パフォーマンスの決定（予備調査）

第 1 節 予備調査の背景と目的

本論文の焦点となる保育者と保護者の関係構築は，保育施設における保護者支援を先に見据えたものである。前章まで，保育施設における保護者支援は保育者と保護者の関係を基盤として行われるものであること，そして，保育者と保護者の関係は日々のコミュニケーションの積み重ねの中で育まれていることが確認できた。多くの保育者が，保護者とのコミュニケーションに困難を感じている現状がある中で，保育者のコミュニケーション能力向上を支援することは，急ぎ取り組まなくてはならない課題である。

前章では，保育者と保護者のコミュニケーションを充実させるための方法のひとつとして，コミュニケーション場面における「伝える力」の向上を保育者の非言語的パフォーマンスの充実から支援する意義を確認した。しかし，本来非言語的パフォーマンスは，Table 5-1 のように細分化され，検討されるべきものである。すなわち，パフォーマンス教育プログラムで取り扱う非言語的パフォーマンスは，「伝える力」といった漠然とした概念では不十分であり，より具体的な非言語的パフォーマンスの要素を見出す必要がある。

また，保育者に対してパフォーマンス教育プログラムを実施するということは，すなわち保育者の非言語的パフォーマンスに変化を起こすことを意図した介入を行うことを意味する。よって，保育者の非言語的パフォーマンスが狙い通りに変化したことを確認するための尺度が必要となる。

本章では、パフォーマンス教育プログラムの焦点となる保育者の非言語的パフォーマンスを決定すること、そして、パフォーマンス教育プログラムの効果測定に使用する尺度作成を目的として質問紙調査（予備調査）を行った。

Table 5-1 非言語的パフォーマンスの要素

1. 音声的要素：周辺言語（パラランゲージ）
① 声の高低
② 話の間
2. 身体的要素（キネシクス）
① 顔の表情（目の動き，眉の動き，口の形）
② 視線（まばたき，凝視の方向，凝視の時間，瞳孔の拡張）
③ 指・手・腕の動き，腕組み
④ 姿勢（向き，傾き，立ち方）
⑤ 首のうなずき，かしげ方
⑥ 身体全体の移動時間
⑦ 足の動き，開き方
3. 外見的要素
① 身体的特徴・体型（体重のコントロール）
② 人工物
1) 服装
2) 装身具
3) 持ち物

佐藤綾子，2014，非言語表現の威力，講談社現代新書
より一部抜粋

第 2 節 予備調査の方法

2-1 調査協力者

埼玉県 of 保育園 2カ所と群馬県の幼保連携型認定こども園 1カ所に協力を依頼した。保護者を対象とした質問紙は、254部配布して99部回収することができた（回収率 39%）。回収した質問紙のうち、解答欄が未記入であった1部を除き、98部を対象として分析を行った（有効回答率 39%）。保育者を対象とした質問紙は、30部配布して28部回収することができた（回収率 93%）。回収した質問紙には無効回答が無かったため、28部を対象として分析を行った（Table 5-2）。

Table 5-2 質問紙の配布部数と有効回答率

	配布部数	回収部数	回収率(%)	有効回答数	有効回答率(%)
保育園A 保護者	36	18	50.0	18	50.0
保育園A 保育者	8	7	87.5	7	87.5
保育園B 保護者	18	17	94.4	17	94.4
保育園B 保育者	2	2	100	2	100
認定こども園 保護者	200	64	31.5	63	31.5
認定こども園 保育者	20	19	95.0	19	95.0
合計 保護者	254	99	38.6	98	38.1
合計 保育者	30	28	93.3	28	93.3

保護者を対象とした質問紙に回答した調査協力者の年齢は、平均 33.91 歳（SD = 6.92；範囲 = 20～60）であった。調査協力者のうち、母親は 91 名、父親は 5 名、その他は 2 名であった。その他のうち、1 名は祖母であった（1 名は未記入）。保育施設に預けている子どもの人数は平均 1.36 名（SD = .48；範囲 = 1～2）であった。保育施設に預けている一番年長の子ども（預けている子どもが 1 人だけの場合はここに含む）の年齢は、平均 3.13 歳（SD = 1.53；範囲 = 0～5）であり、性別は 54 名が男児、38 名が女児、6 名が未記入であった。保育施設に預

けている二番目の子どもの年齢は，平均 1.83 歳（SD = .95；範囲 = 1～4）であり，性別は 16 名が男児，18 名が女児，1 名が未記入であった（Table 5-3）。

Table 5-3 調査協力者の属性（保護者）

	平均	標準偏差	範囲
回答者の年齢($n=92$)	33.91	6.92	20～60
保育施設に預けている子どもの人数($n=96$)	1.36	.48	1～2
保育施設に預けている子どもの年齢(一人目: $n=96$)	3.13	1.53	0～5
保育施設に預けている子どもの年齢(二人目: $n=35$)	1.83	.95	1～4

※1 保育室に預けている子どもの人数は，61名が1人，35名が2人であった。

※2 98名の回答者のうち，91名は母親，5名は父親，その他は2名であった。

※3 保育施設に預けている一人目の子どもは，54名が男児であり，38名が女児であった。また，6名は未記入であった。

※4 保育施設に預けている二人目の子どもは，16名が男児であり，18名が女児であった。また，1名は未記入であった。

保育者を対象とした質問紙に回答した調査協力者の年齢は平均 31.67 歳（SD = 11.19；範囲 = 20～55）であった。性別は，男性 1 名，女性 26 名，未記入 1 名であった。調査協力者の保育所での実務経験は平均 7.15 年（SD = 6.60；範囲 = 1～25）であった。幼稚園での実務経験を持つ調査協力者は 1 名であり，経験年数は 5 年であった。幼保連携型認定こども園での実務経験は平均 2.17 年（SD = 2.86；範囲 = 1～8）であった。保育施設の種別に捉われない実務経験は，平均 7.27 年（SD = 6.42；範囲 = 1～25）であった。調査協力者のうち，保育士資格の保有者は 25 名であり，幼稚園教諭免許の保有者は 18 名であった。また，保育士資格と幼稚園教諭免許の両方を保有している者は 18 名であった（Table 5-4）。

Table 5-4 調査協力者の属性（保育者）

	平均	標準偏差	範囲
回答者の年齢(n=27)	31.67	11.19	20~55
保育所での実務経験(n=26)	7.15	6.60	1~25
幼稚園での実務経験(n=1)	5	—	—
幼保連携型認定こども園での実務経験(n=6)	2.17	2.86	1~8
経験年数合計(n=28)	7.27	6.42	1~25

※1 回答者のうち、保育士資格の保有者は25名であり、幼稚園教諭免許の保有者は18名であった。

そのうち、保育士資格と幼稚園教諭免許を両方保有している者は18名であった。

※2 回答者の性別は、26名が女性であり、1名が男性であった。また、性別の未記入者は1名であった。

2-2 調査時期

2015年5月～6月

2-3 質問紙の内容

調査に用いた質問紙は、「コミュニケーションの取りやすい保育者」の非言語的パフォーマンスと人柄について、調査協力者に文章完成法形式で回答を求めるものである。

質問紙の項目は、佐藤（2014）における、非言語的パフォーマンスの3大要素にのっとり、コミュニケーションが取りやすい保育者の1) 音声的要素 2) 動作的要素 3) 外見的要素の抽出を意図して作成した。また、本調査において作成する効果測定 of 尺度は、保育者が他者にどのように認知されるかを測定するものである。そのため、本調査では、尺度作成の基礎資料を得るために、コミュニケーションがとりやすい保育者の4) 人柄の抽出も同時に行う。質問項目は Figure 5-1 の通りである。

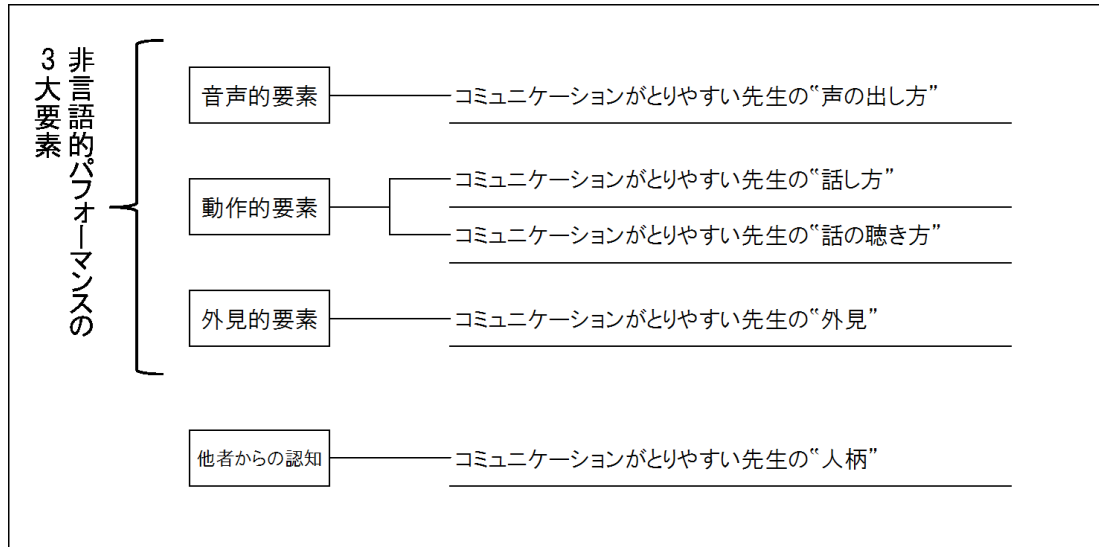


Figure 5-1 質問項目の実際

質問項目は、「動作的要素」のみ、コミュニケーションの取りやすい先生の「話し方」「話の聴き方」という2つの質問を準備した。このことは、情報の発信者としての非言語的パフォーマンスと、情報の受信者としての非言語的パフォーマンスという2つの立場から項目を抽出することを意図して項目を作成したことを意味する。非言語的パフォーマンスの3大要素である「音声的要素」「動作的要素」「外見的要素」のうち、「音声的要素」は、「うん」「へえ」「なるほど」といったような会話場面における反応という例外を除けば、例えば「ゆっくり話すこと」のように、基本的には情報の発信者としての非言語的パフォーマンスである。「外見的要素」は、例えば「身体的特徴」や、「服装」といったコミュニケーション場面において常に存在するものであり、保育者のとる役割が情報の発信者か情報の受信者かに関わらず、保護者に意識される要素であるといえる。

一方、「動作的要素」では、例えば「身振り手振りを交えて話をすること」は情報の発信者としての要素であり、「頷きながら話を聴くこと」は情報の受信者としての要素である。このように、「動作的要素」には情報の発信者と受信者の異なる2方向の非言語的パフォーマンスが想定される。そのため、明確に質問の方向を分けなければ回答の際、調査協力者の混乱を招く。上記の理由から、「動作的要素」のみ、2方向の質問項目を準備した。

また、コミュニケーションがとりやすい保育者が、他者にどのように認知されるかは、「コミュニケーションが取りやすい先生の“人柄”」という項目から抽出する。「人柄」とは『広辞苑第六版（新村，2008）』において「人の品格」と定義されている。使用例としては、「立派なお人柄」や、「誠実なお人柄」が挙げられ、本調査が意図する保育者が保護者にどのように認知されるかということ抽出するのに最適な語であると考えられる。

本調査では、コミュニケーションが取りやすい保育者の非言語的パフォーマンスと印象を保護者の視点と保育者の視点という2つの視点から調査を行う。そのため、質問紙は保護者を調査協力者に想定したもの（以下保護者用質問紙と表記）と、保育者を調査協力者に想定したもの（以下保育者用質問紙と表記）の2通りを作成した。

作成した質問紙は次頁以降の通りである。なお、質問紙作成にあたり、各質問項目や、教示の内容はパフォーマンス学及び心理学の専門家5名で検討を行った。また、本調査実施前に、就学前の子どもを持つ母親3名に協力を依頼し、質問項目や教示の意図が正確に調査協力者に伝わることを確認した。すなわち、本調査で使用した質問紙は、内容的妥当性と表面的妥当性が確保された質問紙であるといえる。

アンケート用紙

ご記入者様について教えてください

1. ご記入者様は、お母様でしょうかお父様でしょうか。左の解答欄の□にシ点をお願いします。

母親 父親 その他()

2. ご記入者様の性別・年齢を教えてください。 男 女 歳

3. 保育施設に預けているお子様の年齢・性別を教えてください。

別の保育園・幼稚園・認定こども園に預けているお子さんもが要る場合は一緒に記入してください。	1人目	2人目	3人目	4人目
	例: 1人目 5歳男	2人目 3歳女	3人目 1歳男	4人目

4. 保育園の所在地 _____ 県(都) _____ 市

はじめに

※以下、ご記入者様がお子様を預けている施設の保育士・幼稚園教諭・保育補助の職員を総称して先生と記載します。

ご記入者様にとって「コミュニケーションがとやすい先生」にはどんな特徴があるかを教えてください。
下記の記入例のように、下線部に当てはまることばを入れて文章を完成させてください。

注: 「コミュニケーションがとれる」とは、ご記入者様と先生の間で伝えたいことを伝え合うことができることを意味します。

記入例

質問 保育施設を選ぶ時に何を重要視するかを教えてください。

私が保育施設を選ぶときは 例)対応してくれた先生の人柄を 重要視して選びます。

<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>○回答例の下に回答欄が準備してあります。 ○ご記入者様のお考えで文章を作ってください。 ○4つ以内でしたらいくつでもかまいません。 ○回答はできるだけ具体的に記入してください。 ○例文と同じ文章を思い浮かべた場合は、同じ文章を記入しても構いません。</p> </div>	<p><u>家から近いことを</u> 重要視して選びます。</p> <p><u>延長保育をしてくれるところを</u> 重要視して選びます。</p> <p><u>近所のお友達が通っていることを</u> 重要視して選びます。</p> <p>_____ 重要視して選びます。</p>
--	--

質問1

コミュニケーションがとやすい先生の“声の出し方”について教えてください。

私にとってコミュニケーションがとやすい先生とは、相手と話すときに 例)ゆったりとした 声を出す人です。

ご記入者様のお考えで文章を作ってください。
(4つ以内いくつでも)

_____ 声を出す人です。

_____ 声を出す人です。

_____ 声を出す人です。

_____ 声を出す人です。

質問2

コミュニケーションがとやすい先生の“話し方”について教えてください。

私にとってコミュニケーションがとやすい先生とは、相手と話すときに 例)笑顔を見せ ながら話すことの出来る人です。

ご記入者様のお考えで文章を作ってください。
(4つ以内いくつでも)

_____ ながら話すことの出来る人です。

_____ ながら話すことの出来る人です。

_____ ながら話すことの出来る人です。

_____ ながら話すことの出来る人です。

Appendix 2 保護者用質問紙 2 頁目

質問3

コミュニケーションがとやすい先生の“話の聴き方”について教えてください。

私にとってコミュニケーションがとやすい先生とは、相手の話を聴くときに

例) 深くうなづき

ながら聴くことの出来る人です。

ご記入者様のお考えで文章を作ってください。
(4つ以内いくつでも)

ながら聴くことの出来る人です。

ながら聴くことの出来る人です。

ながら聴くことの出来る人です。

ながら聴くことの出来る人です。

質問4

コミュニケーションがとやすい先生の“外見”について教えてください。

私にとってコミュニケーションがとやすい先生とは、外見的に

例) 落ち着いた髪色という

特徴を持っている人です。

ご記入者様のお考えで文章を作ってください。
(4つ以内いくつでも)

特徴を持っている人です。

特徴を持っている人です。

特徴を持っている人です。

特徴を持っている人です。

質問5

コミュニケーションがとやすい先生の“人柄”について教えてください。

私にとってコミュニケーションがとやすい先生とは

例) 誠実な

人柄の人です。

ご記入者様のお考えで文章を作ってください。
(4つ以内いくつでも)

人柄の人です。

人柄の人です。

人柄の人です。

人柄の人です。

アンケートは以上で終了です。御協力ありがとうございました。

アンケート用紙

ご記入者様について教えてください

1.ご記入者様の年齢を教えてください _____ 歳

2.ご記入者様が保育もしくは幼児教育に携わった経験を教えてください

保育園 _____ 年勤務

幼稚園 _____ 年勤務

幼保連携型認定こども園 _____ 年勤務

3.ご記入者様がご持ちの資格・免許を教えてください。下の解答欄の□にレ点をお願いします

保育士 幼稚園教諭 その他(_____)

3.性別 _____

4.保育園の所在地 _____ 県(都) _____ 市

はじめに

※以下、保育士・幼稚園教諭・保育補助の職員を総称して保育者と記入します。

ご記入者様の考える「保護者にとってコミュニケーションがとりやすい保育者」にはどんな特徴があるのかを教えてください。下記の記入例のように、下線部に当てはまることばを入れて文章を完成させてください。

注：「コミュニケーションがとれる」とは、保護者と保育者の間で伝えたいことを伝え合うことができていることを意味します。

記入例	
質問 ご記入者様が子どもとの関係作りのために行っている日々の工夫について教えてください。	
私は、毎日の子どもとの関わりの中で	例)いつも笑顔で子どもに接するよう工夫しています。
○回答例の下に回答欄が準備してあります。 ○ご記入者様のお考えで文章を作ってください。 ○4つ以内でしたらいくつでもかまいません。 ○回答はできるだけ具体的にご記入してください。 ○例文と同じ文章を思い浮かべた場合は、同じ文章を記入しても構いません。	子どもの話をちゃんと理解するように工夫しています。
	どんな時も子どもの目線に立つように工夫しています。
	意識してスキンシップをとるように工夫しています。
	_____工夫しています。

質問1

保護者にとってコミュニケーションがとりやすい保育者の“声の出し方”について、ご記入者様はどのようにお考えですか。

私は、保護者にとってコミュニケーションがとりやすい保育者とは、相手と話すときに 例)ゆったりとした _____ 声を出す人だと考えます。

ご記入者様のお考えで文章を作ってください。
(4つ以内いくつでも)

_____ 声を出す人だと考えます。
 _____ 声を出す人だと考えます。
 _____ 声を出す人だと考えます。
 _____ 声を出す人だと考えます。

質問2

保護者にとってコミュニケーションがとりやすい保育者の“話し方”について、ご記入者様はどのようにお考えですか。

私は、保護者にとってコミュニケーションがとりやすい保育者とは、相手と話すときに 例)笑顔を見せ _____ ながら話すことの出来る人だと考えます。

ご記入者様のお考えで文章を作ってください。
(4つ以内いくつでも)

_____ ながら話すことの出来る人だと考えます。
 _____ ながら話すことの出来る人だと考えます。
 _____ ながら話すことの出来る人だと考えます。
 _____ ながら話すことの出来る人だと考えます。

Appendix 4 保育者用質問紙 2 頁目

質問3

保護者にとってコミュニケーションがとりやすい保育者の“話の聴き方”について、ご記入様はどのようにお考えですか。

私は、保護者にとってコミュニケーションがとりやすい保育者とは、相手の話を聴くときに 例)深くうなづき ながら聴くことの出来る人だと考えます。

ご記入様のお考えで文章を作ってください。 (4つ以内いくつでも)	→	_____ ながら聴くことの出来る人だと考えます。
		_____ ながら聴くことの出来る人だと考えます。
		_____ ながら聴くことの出来る人だと考えます。
		_____ ながら聴くことの出来る人だと考えます。

質問4

保護者にとってコミュニケーションがとりやすい保育者の“外見”について、ご記入様はどのようにお考えですか。

私は、保護者にとってコミュニケーションがとりやすい保育者とは、外見的に 例)落ち着いた髪色という 特徴を持っている人だと考えます。

ご記入様のお考えで文章を作ってください。 (4つ以内いくつでも)	→	_____ 特徴を持っている人だと考えます。
		_____ 特徴を持っている人だと考えます。
		_____ 特徴を持っている人だと考えます。
		_____ 特徴を持っている人だと考えます。

質問5

保護者にとってコミュニケーションがとりやすい保育者の“人柄”について、ご記入様はどのようにお考えですか。

私は、保護者にとってコミュニケーションがとりやすい保育者とは 例)誠実な 人柄の人だと考えます。

ご記入様のお考えで文章を作ってください。 (4つ以内いくつでも)	→	_____ 人柄の人だと考えます。
		_____ 人柄の人だと考えます。
		_____ 人柄の人だと考えます。
		_____ 人柄の人だと考えます。

アンケートは以上で終了です。御協力ありがとうございました。

2-4 調査データの分析手続き

本調査で収集したテキストデータは、まず形態素解析を行い、単語が意味を持つ最小単位まで分解した。次に、分析に使用する品詞を決定し、分析に使用する単語を選出した。選出した単語は出現頻度の視点から分析を行った。これらの処理を質問項目ごとに行い、必要と判断れた質問項目のデータに対しては、さらに主成分分析を行った。(Table 5-5)。

形態素解析に使用したソフトは、奈良先端科学技術大学院大学自然言語処理学講座からリリースされている日本語形態素解析ソフトである「茶筌」である。主成分分析には、「IBM SPSS Statistics 21」を使用した。

Table 5-5 分析工程表

	STEP1	STEP2	STEP4	STEP5	STEP6	STEP7
	データ入力	形態素解析	品詞の選定及び採用品詞リストの作成	単語の整理	出現頻度測定	主成分分析
	回収した質問紙のデータを入力する。	茶筌による解析を行う。	解析結果を検討して、分析に使用する品詞を決定する。	1. 同じ意味のテキストをひとつにまとめる。 例:「あかるい」「明るい」→「明るい」に統一。 2. ひとつのテキストが複数に分かれているものをひとつにまとめる。 例:「聞きとる」「やすい」→「聞きとりやすい」とまとめる。 3. 単体では意味をなさない単語を削除する。	項目ごとに出現頻度を測定する。	出現頻度が1の単語を除外し、主成分分析を行う。
保育者 質問1						
保育者 質問2						
保育者 質問3						
保育者 質問4						
保育者 質問5						
保護者 質問1						
保護者 質問2						
保護者 質問3						
保護者 質問4						
保護者 質問5						

第 3 節 予備調査の結果

3-1 単語の出現頻度

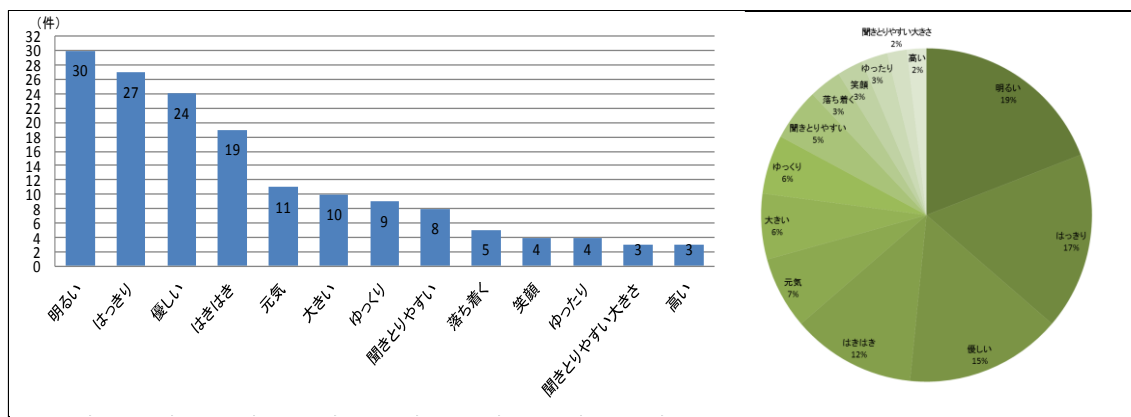
以下に、調査の結果抽出された単語を出現頻度という視点でまとめた結果を記す。抽出された単語は多様であり、多くの調査協力者が共通して挙げた単語も複数確認できたが、一方で、調査協力者の個性が強く反映された独自性の強い単語も相当数確認された。調査協力者の個性が強く反映された独自性の強い単語の多くは、出現頻度が 1 であり、単語の整理や、後の解釈を進めるにあたって混乱を招く恐れがある。

本調査が抽出したいコミュニケーションのとりやすい保育者の非言語的パフォーマンスは、保育者が普遍的に必要とするものである。そのため、必ずしも出現頻度が少なく、独自性の強い単語の解釈は必要としない。よって、本調査では、出現頻度の多い単語を重視して分析を行う。保育者を調査協力者とする質問紙の結果は、出現頻度 1 の単語を削除して結果をまとめ、保護者を調査協力者とする質問紙の結果は、出現頻度 2 以下の単語を削除してまとめる。

3-1-1 保護者用質問紙（質問 1）

保護者用質問紙の質問 1 は、保護者から見た保護者にとってコミュニケーションの取りやすい保育者の「音声的要素」を抽出することを目的とした項目である。最も出現頻度が多かった単語は「明るい」であり、出現頻度は 30（19%）であった。次いで出現頻度が多かった単語は「はっきり」であり、出現頻度は 27（17%）であった。以下、「優しい」出現頻度 24（15%）、「はきはき」出現頻度 19（12%）、「元気」出現頻度 11（7%）と続いた（Figure 5-2）。

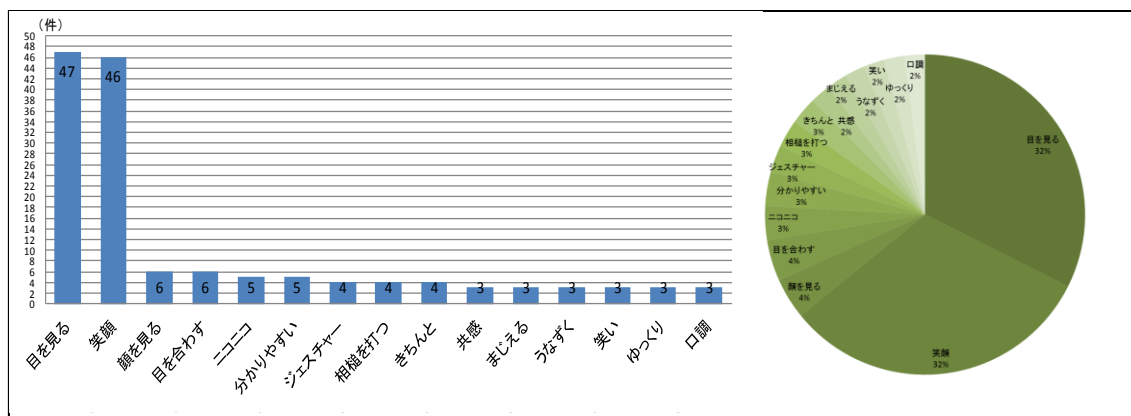
Figure 5-2 単語の出現頻度と出現率（保護者用質問紙 質問 1）



3-1-2 保護者用質問紙（質問 2）

保護者用質問紙の質問 2 は、保護者から見た保護者にとってコミュニケーションの取りやすい保育者の情報の発信者としての「動作的要素」を抽出することを目的とした項目である。最も出現頻度が多かった単語は「目を見る」であり、出現頻度は 47（32%）であった。次いで出現頻度が多かった単語は「笑顔」であり、出現頻度は 46（32%）であった。以下、「顔を見る」出現頻度 6（4%），「目を合わす」出現頻度 6（4%），「ニコニコ」出現頻度 5（3%），「分かりやすい」出現頻度 5（3%）と続いた（Figure 5-3）。

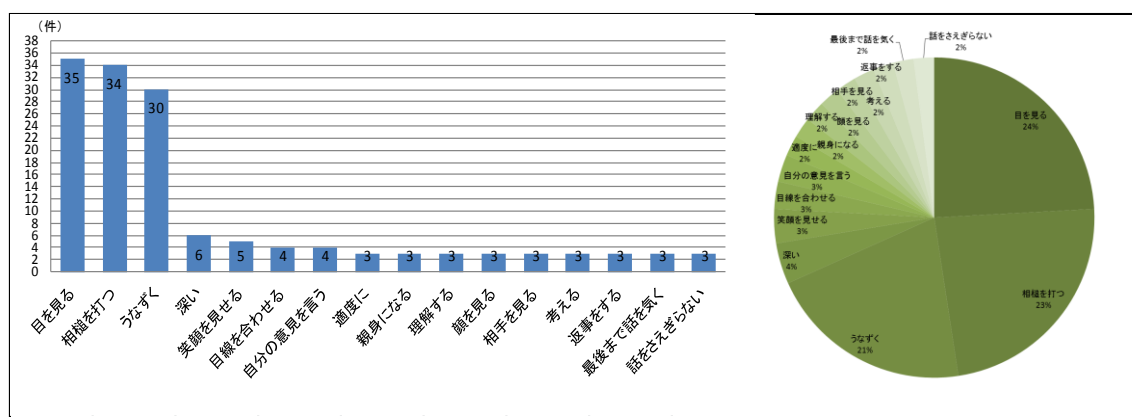
Figure 5-3 単語の出現頻度と出現率（保護者用質問紙 質問 2）



3-1-3 保護者用質問紙（質問 3）

保護者用質問紙の質問 3 は、保護者から見た保護者にとってコミュニケーションの取りやすい保育者の、情報の受信者としての「動作的要素」を抽出することを目的とした項目である。最も出現頻度が多かった単語は「目を見る」であり、出現頻度は 35（24%）であった。次いで出現頻度が多かった単語は「相槌を打つ」であり、出現頻度は 34（23%）であった。以下、「うなづく」出現頻度 30（21%）、「深い」出現頻度 6（4%）、「笑顔を見せる」出現頻度 5（3%）と続いた（Figure 5-4）。

Figure 5-4 単語の出現頻度と出現率（保護者用質問紙 質問 3）

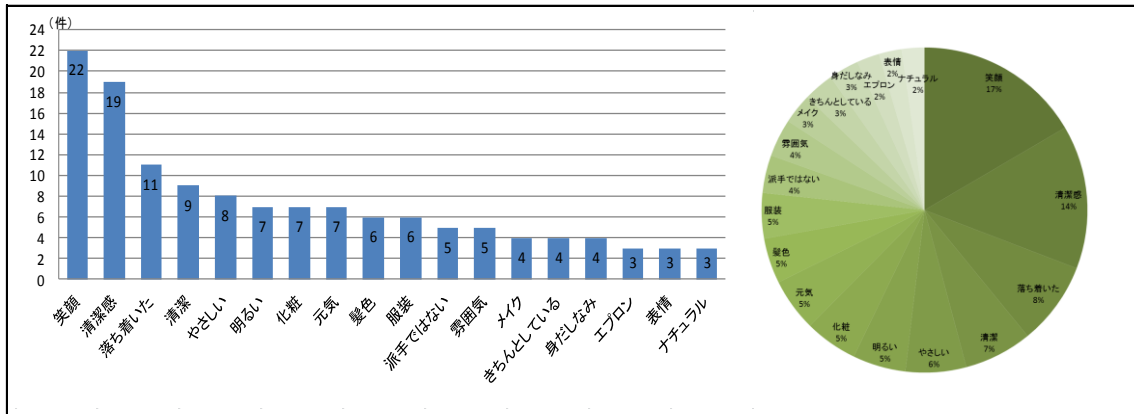


3-1-4 保護者用質問紙（質問 4）

保護者用質問紙の質問 4 は、保護者から見た保護者にとってコミュニケーションの取りやすい保育者の「外見的要素」を抽出することを目的とした項目である。最も出現頻度が多かった単語は「笑顔」であり、出現頻度は 22（17%）であった。次いで出現頻度が多かった単語は「清潔感」であり、出現頻度は 19（14%）であった。以下、「落ち着いた」出現頻度 11（8%）、「清潔」出現頻度 9（7%）、「やさしい」出現頻度 8（6%）と続いた（Figure

5-5)。

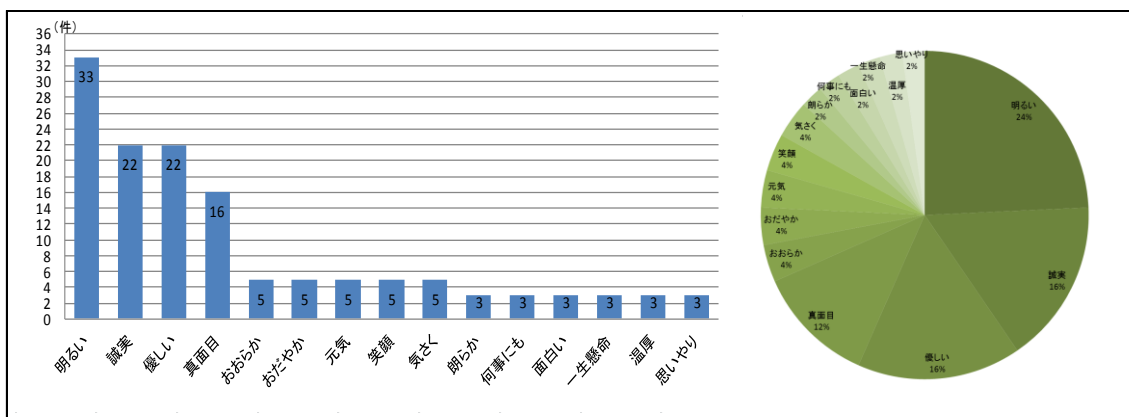
Figure 5-5 単語の出現頻度と出現率（保護者用質問紙 質問 4）



3-1-5 保護者用質問紙（質問 5）

保護者用質問紙の質問 5 は、保護者から見た保護者にとってコミュニケーションの取りやすい保育者の「外見的要素」を抽出することを目的とした項目である。最も出現頻度が多かった単語は「明るい」であり、出現頻度は 33（24%）であった。次いで出現頻度が多かった単語は「誠実」「優しい」であり、出現頻度は共に 22（16%）であった。以下、「真面目」出現頻度 16（12%）、「おおらか」出現頻度 5（4%）、「おだやか」出現頻度 5（4%）、「元気」出現頻度 5（4%）、「笑顔」出現頻度 5（4%）、「気さく」出現頻度 5（4%）と続いた（Figure 5-6）。

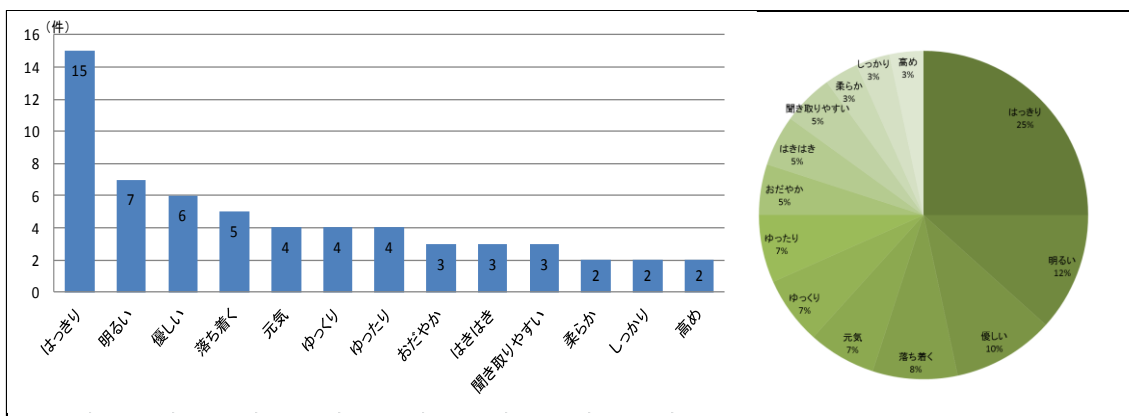
Figure 5-6 単語の出現頻度と出現率（保護者用質問紙 質問 5）



3-1-6 保育者用質問紙（質問 1）

保育者用質問紙の質問 1 は，保育者から見た保護者にとってコミュニケーションの取りやすい保育者の「音声的要素」を抽出することを目的とした項目である。最も出現頻度が多かった単語は「はっきり」であり，出現頻度は 15（25%）であった。次いで出現頻度が多かった単語は「明るい」であり，出現頻度は 7（12%）であった。以下，「優しい」出現頻度 6（10%），「落ち着く」出現頻度 5（8%），「元気」出現頻度 4（7%），「ゆっくり」出現頻度 4（7%），「ゆったり」出現頻度 4（7%）と続いた（Figure 5-7）。

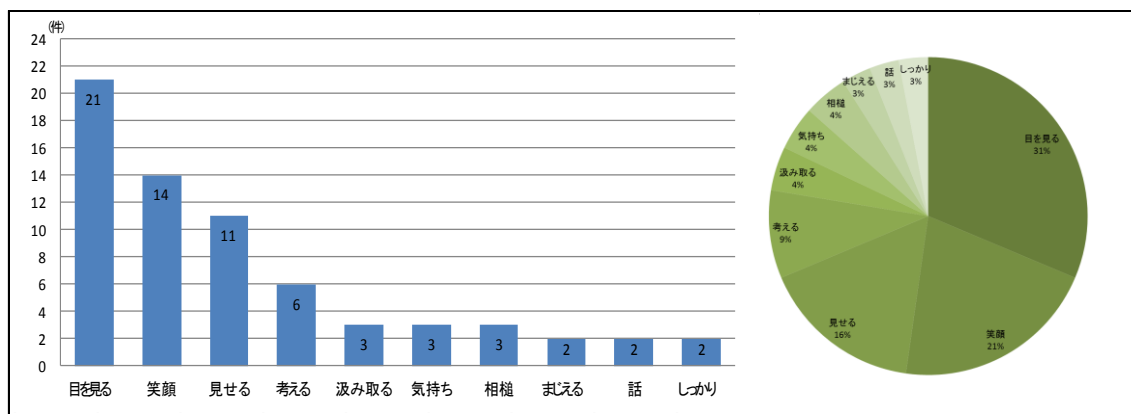
Figure 5-7 単語の出現頻度と出現率（保育者用質問紙 質問 1）



3-1-7 保育者用質問紙（質問 2）

保育者用質問紙の質問 2 は，保育者から見た保護者にとってコミュニケーションの取りやすい保育者の，情報の発信者としての「動作的要素」を抽出することを目的とした項目である。最も出現頻度が多かった単語は「目を見る」であり，出現頻度は 21（31%）であった。次いで出現頻度が多かった単語は「笑顔」であり，出現頻度は 14（21%）であった。以下，「見せる」出現頻度 11（16%），「考える」出現頻度 6（9%），「汲み取る」出現頻度 3（5%），「気持ち」出現頻度 3（5%），「相槌」出現頻度 3（5%）と続いた（Figure 5-8）。

Figure 5-8 単語の出現頻度と出現率（保育者用質問紙 質問 2）

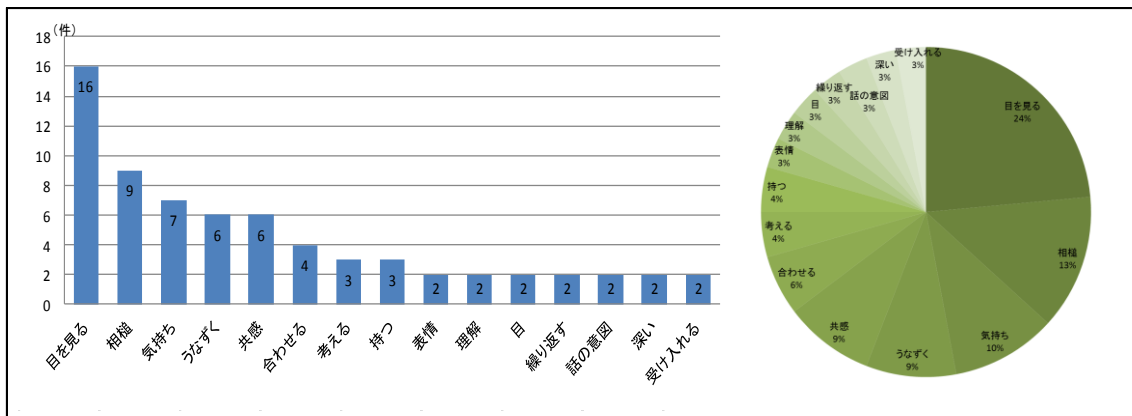


3-1-8 保育者用質問紙（質問 3）

保育者用質問紙の質問 3 は，保育者から見た保護者にとってコミュニケーションの取りやすい保育者の，情報の受信者としての「動作的要素」を抽出することを目的とした項目である。最も出現頻度が多かった単語は「目を見る」であり，出現頻度は 16（24%）であった。次いで出現頻度が多かった単語は「相槌」であり，出現頻度は 9（13%）であった。以下，「気持ち」出現頻度 7（10%），

「うなずく」出現頻度 6 (9%), 「共感」出現頻度 6 (9%) と続いた (Figure 5-9)。

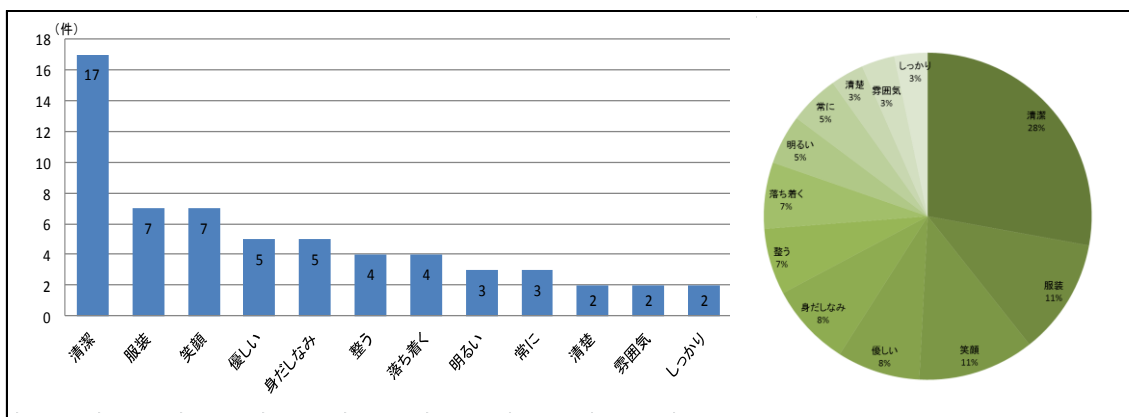
Figure 5-9 単語の出現頻度と出現率 (保育者用質問紙 質問 3)



3-1-9 保育者用質問紙 (質問 4)

保育者用質問紙の質問 4 は、保育者から見た保護者にとってコミュニケーションの取りやすい保育者の情報の受信者としての「外見的要素」を抽出することを目的とした項目である。最も出現頻度が多かった単語は「清潔」であり、出現頻度は 17 (28%) であった。次いで出現頻度が多かった単語は「服装」「笑顔」であり、出現頻度は共に 7 (11%) であった。以下、「優しい」出現頻度 5 (8%), 「身だしなみ」出現頻度 5 (8%) と続いた (Figure 5-10)。

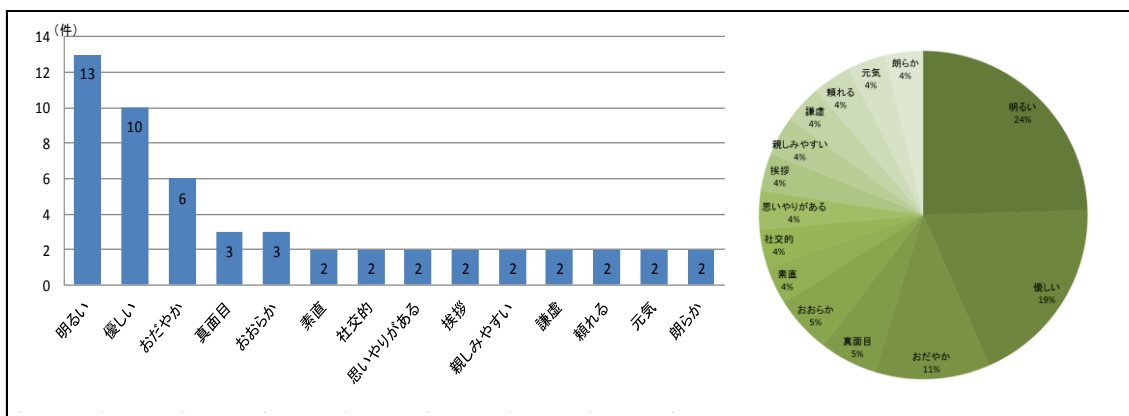
Figure 5-10 単語の出現頻度と出現率（保育者用質問紙 質問 4）



3-1-10 保育者用質問紙（質問 5）

保育者用質問紙の質問 5 は、保育者から見た保護者にとってコミュニケーションの取りやすい保育者の「印象」を抽出することを目的とした項目である。最も出現頻度が多かった単語は「明るい」であり、出現頻度は 13(24%)であった。次いで出現頻度が多かった単語は「優しい」であり、出現頻度は 10(19%)であった。以下、「おだやか」出現頻度 6(11%)、「真面目」出現頻度 3(5%)、「おおらか」出現頻度 3(5%)と続いた (Figure 5-11)。

Figure 5-11 単語の出現頻度と出現率（保育者用質問紙 質問 5）



3-2 主成分分析の結果

先に記した出現頻度の結果では，コミュニケーションの取りやすい保育者の非言語的パフォーマンスを抽出することを意図した項目のうち，動作的要素としては「目を見る」「相槌」など，外見的要素としては「笑顔」「清潔感」など，非言語的パフォーマンスとして意味を持つ単語を抽出することができた。一方，音声的要素に関しては「はっきり」「明るい」など，非言語的パフォーマンスそのものというよりはむしろ非言語的パフォーマンスから受ける印象と捉えられる項目が高い頻度で出現した。しかし，音声的要素の中にも「ゆっくり」や，「高め」といった具体的な非言語的パフォーマンスといえる単語が確認できたことから，出現頻度という視点ではなく，単語同士の関係という視点から具体的な非言語的パフォーマンスを抽出できる可能性が示唆された。

また，出現頻度による整理では，非言語的パフォーマンスの要素ごとにどの単語が多く挙げられたのかを明らかにすることが限界であり，要素間の単語同士の関係性を明らかにすることはできない。コミュニケーションがとりやすい保育者の非言語的パフォーマンスの全体像を明らかにするためには，要素間の単語同士の関係から考察していくことが必要となる。

上記の理由から，本項ではパフォーマンス教育プログラムにおいて取り扱う非言語的パフォーマンスを決定するために，①保護者用質問紙の質問1のみのデータ，②保護者用質問紙の質問1・質問2・質問3の回答をまとめたデータ，③保育者用質問紙の質問1のみのデータ，④保育者用質問紙の質問1・質問2・質問3の回答をまとめたデータの4通りのデータを対象として主成分分析を行った。なお，質問4は，非言語的パフォーマンスの

3 大要素のうち，外見的要素を問う項目である。外見的要素は，服装の工夫など，その日にプログラムの効果が測定できる内容を扱わない。詳細は第7章に譲るが，本論文におけるパフォーマンス教育プログラムの効果測定は，プログラムの実施直前と実施直後の差を検討する。そのため，「外見的要素」は本論文で開発するプログラムで取り扱う非言語的パフォーマンスとしては不適切であると判断できる。以上の理由から，質問4は主成分分析の対象から除外することとした。

集計の結果抽出された単語には，出現頻度が1のものも多く含まれる。主成分分析を行うにあたって，多数の出現頻度1の単語を分析の対象とすることは，結果を必要以上に複雑化し，正確な解釈の妨げとなる。そのため，本調査では出現頻度1の単語は分析対象から除外し，出現頻度2以上の単語を対象として主成分分析を行った。結果の見やすさを考慮して，本文では成分負荷行列及び成分プロットのみ記載した（共通性と説明された分散の合計は，巻末の第5章添付資料：5-1主成分分析の結果※ pp.217-224を参照されたい）。

加えて，本項では，パフォーマンス教育プログラムの効果測定を行うための尺度作成に使用する基礎資料を得ることを目的として，保育者用質問紙及び保護者用質問紙の質問5の回答に対して主成分分析を行った。基礎資料として使用したのは共通性であり，結果は巻末に添付する（第5章添付資料：5-2尺度作成の基礎資料※ pp.225-227）。

3-2-1 保護者用質問紙（質問 1）

保護者用質問紙（質問 1）では，97名の調査協力者から49の単語が得られた。うち，出現頻度が1であった27の単語を除外し，22の単語を対象として主成分分析を行った。主成分分析の結果，有効基準として固有値1.0以上を用いると11の成分が抽出された（Table 5-6）。

Table 5-6 保護者用質問紙（質問 1）成分負荷量行列

	成分										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
はっきり	.580	-.344	-.087	.097	.094	-.282	-.118	.197	.142	-.111	.000
明るい	-.494	.023	-.225	.180	.341	-.215	.344	.007	.115	.066	.000
早口ではない	.485	-.269	-.255	.281	.043	.409	.249	.045	-.069	.042	.000
はきはき	-.464	.109	.313	.438	-.238	.360	-.019	.029	.043	-.083	.000
元気	-.373	-.050	-.209	.290	.309	-.112	-.178	.147	-.270	-.089	.000
落ち着く	.301	.811	.075	.139	.077	-.031	-.057	.159	.031	.060	.000
少し大きめ	.415	.675	.030	.260	.026	-.229	.026	-.087	-.026	-.093	.000
大きい	.199	-.284	.579	-.020	-.193	-.350	.175	.141	-.084	.051	.000
ゆっくり	.129	.106	.354	-.518	.436	.237	.061	.043	-.020	-.094	.000
優しい	-.109	.126	-.424	-.478	-.448	-.060	.178	.150	.015	-.033	.000
聞きとりやすいトーン	-.036	.029	-.244	-.348	-.507	.007	.031	.039	-.053	.023	-.292
聞きとりやすい大きさ	.400	-.306	-.221	.207	.097	.474	.036	.196	-.011	.146	.000
聞きとりやすい	.324	.212	-.107	.234	-.178	-.069	.439	-.360	-.140	-.135	.000
柔らかい	-.089	.000	.121	.097	-.171	.324	-.395	-.562	.008	-.134	.000
笑顔	-.321	.253	-.087	.239	-.087	.184	.168	.511	.249	-.087	.000
おだやか	.021	-.095	-.073	.030	.182	-.212	-.138	-.194	.748	.148	-.292
ゆったり	-.126	-.077	-.252	.004	.232	-.301	-.183	-.030	-.480	.007	.000
朗らか	-.122	-.085	.309	.140	-.147	-.109	.248	-.102	-.036	.707	.292
高い	.107	.311	.085	-.319	.115	.228	-.335	.211	-.088	.425	.000
テンポよく	.066	-.163	.348	.117	-.268	-.153	-.242	.307	.076	-.353	.292
目を見て	-.086	-.050	.471	-.099	.196	.110	.351	.041	-.148	-.170	-.583
通る	-.066	.041	-.016	-.387	.241	.138	.295	-.139	.179	-.262	.583

第1主成分をX軸，第4主成分をY軸とした2次元平面上に主成分得点を布置させた（Figure 5-12）。第1主成分の得点が.30以上，第4主成分0.05以上に，「早口でない」「少し大きめ」といった非言語的パフォーマンスと，「聞きとりやすい」「落ち着く」といった印象が混在した単語の一群が布置された。

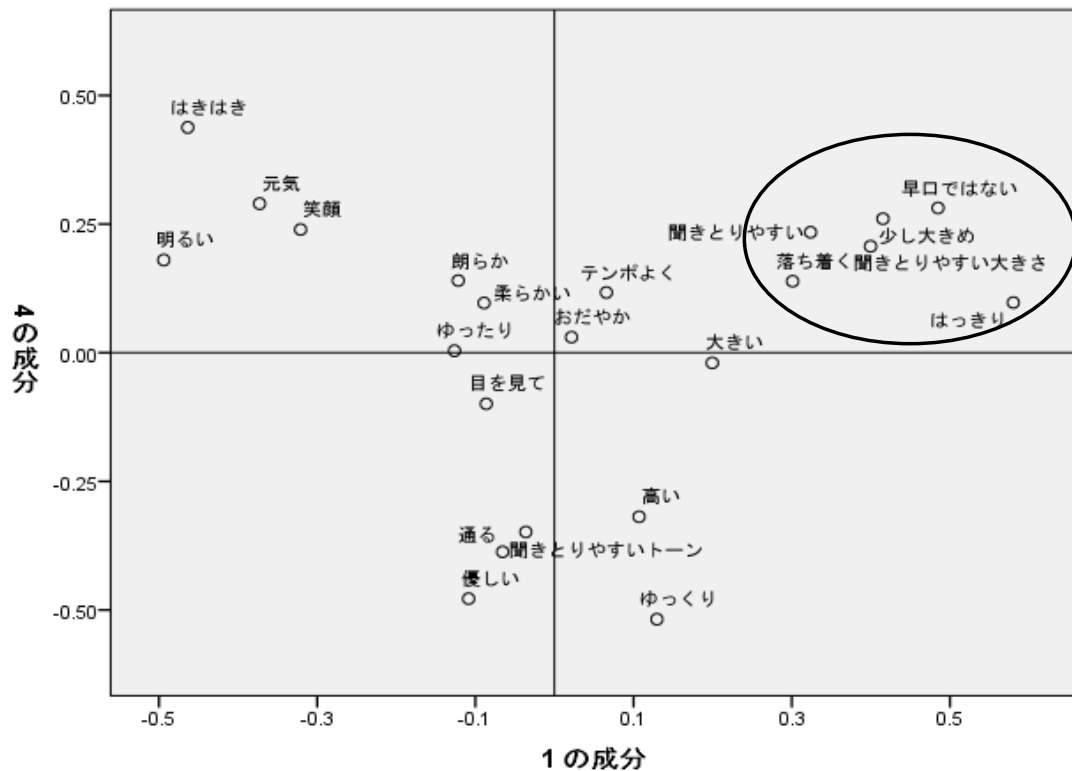


Figure 5-12 保護者用質問紙（質問 1）成分プロット

3-2-2 保育者用質問紙（質問 1）

保育者用質問紙（質問 1）では，28名の調査協力者から25の単語が得られた。うち，出現頻度が1であった12の単語を除外し，13の単語を対象として主成分分析を行った。主成分分析の結果，有効基準として固有値1.0以上を用いると6つの成分が抽出された（Table 5-7）。

Table 5-7 保育者用質問紙（質問 1）の成分負荷量行列

	成分					
	1	2	3	4	5	6
元気	.895	.279	-.003	-.134	.133	.013
高め	.705	.272	-.158	-.003	-.138	.569
はっきり	.182	-.768	.336	-.199	.025	.261
優しい	.009	.617	-.087	.443	-.563	-.070
おだやか	-.054	-.495	-.384	.224	.121	.020
はきはき	-.429	.482	-.258	-.411	.057	.107
明るい	-.116	.042	.619	-.274	-.096	-.149
落ち着く	-.255	.284	.539	.488	.197	.029
聞き取りやすい	.182	.053	.538	.245	-.055	-.110
ゆっくり	-.079	-.339	-.498	.449	-.152	-.155
ゆったり	-.252	.066	-.091	-.594	-.492	-.078
しっかり	-.387	.385	-.124	.008	.662	.338
柔らか	.432	.184	-.177	-.169	.412	-.703

第 1 主成分を X 軸，第 4 主成分を Y 軸とした 2 次元平面上に主成分得点を布置させた（Figure 5-13）。第 1 象限には「落ち着く」「ゆっくり」「おだやか」といった静的な単語が布置され，第 4 象限には「はっきり」「柔らか」「高め」「元気」といった動的な単語が布置された。

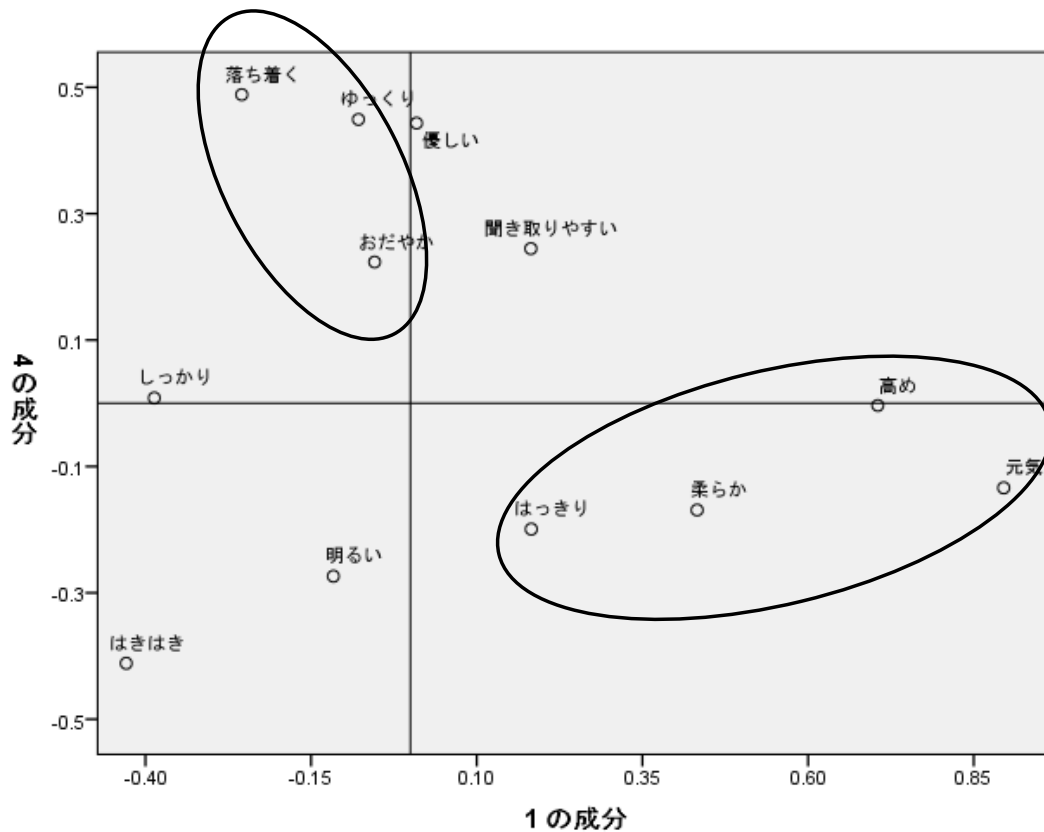


Figure 5-13 保育者用質問紙（質問 1）成分プロット

3-2-3 保護者用質問紙（質問 1・質問 2・質問 3）

保護者用質問紙（質問 1・質問 2・質問 3）では，98名の調査協力者から157の単語が得られた。うち，出現頻度が1であった95の単語を除外し，62の単語を対象として主成分分析を行った。主成分分析の結果，有効基準として固有値1.0以上を用いると24の成分が抽出された（Table 5-8）。

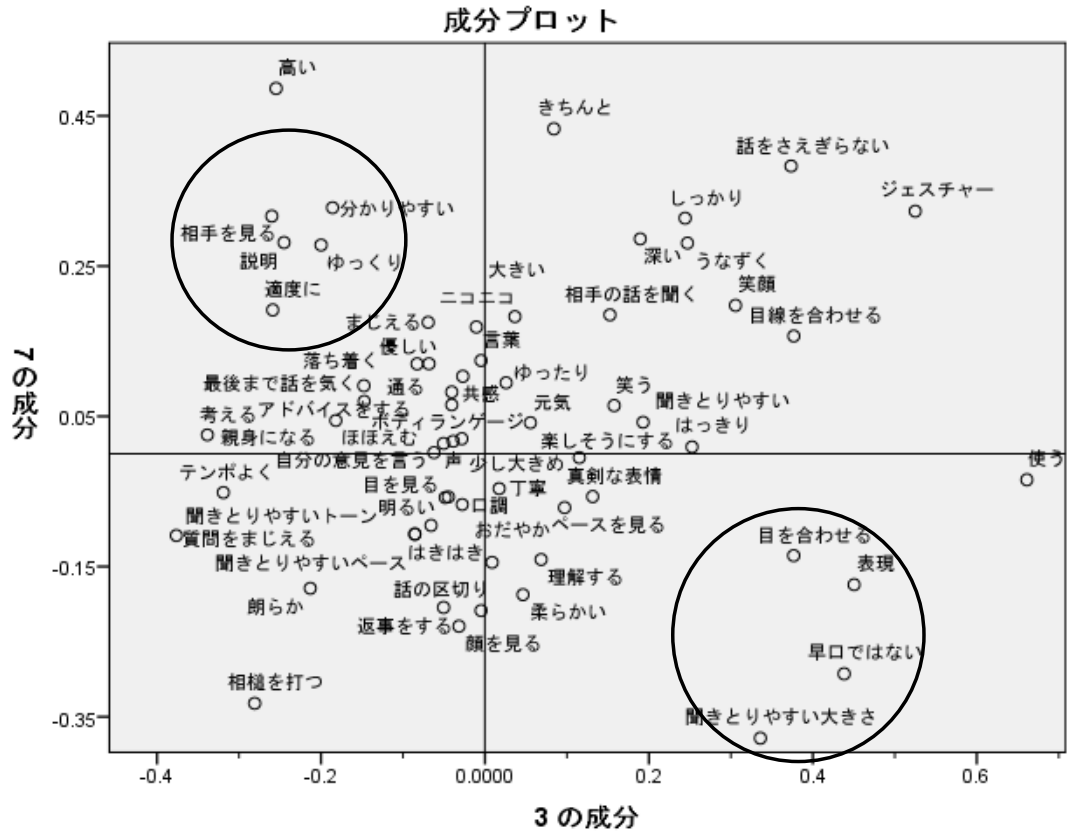


Figure 5-14 保護者用質問紙（質問 1・質問 2・質問 3）成分プロット

3-2-4 保育者用質問紙（質問 1・質問 2・質問 3）

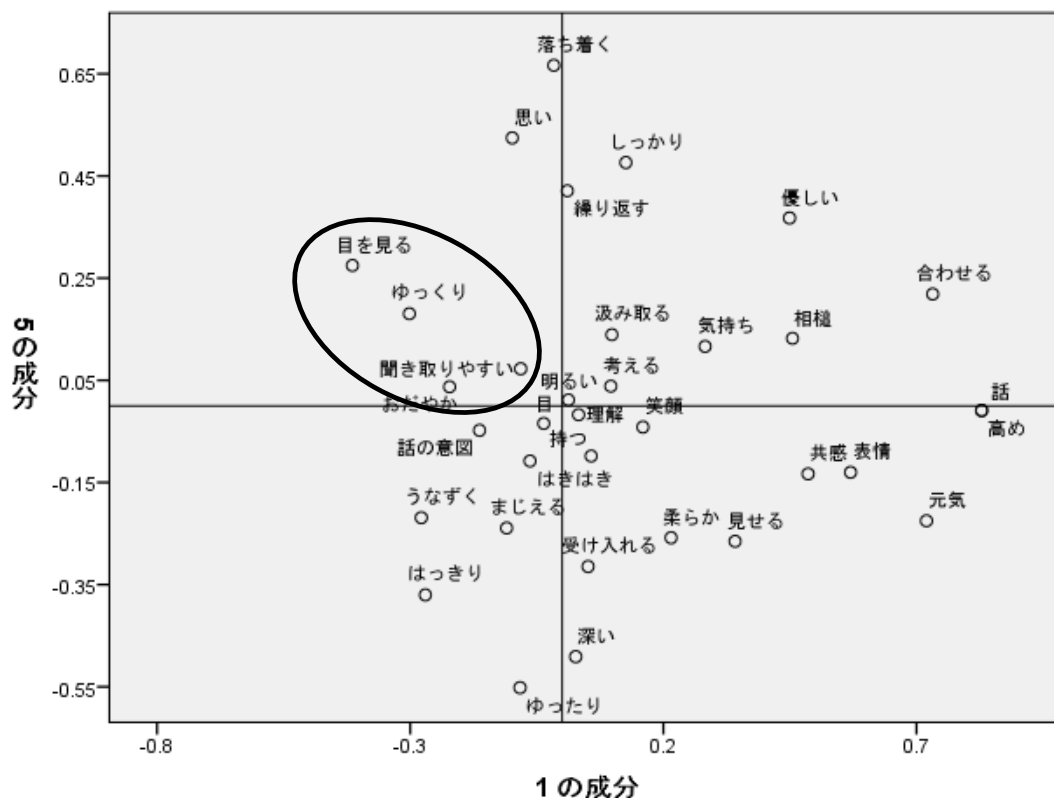
保育者用質問紙（質問 1・質問 2・質問 3）では，28名の調査協力者から 96 の単語が得られた。うち，出現頻度が 1 であった 62 の単語を除外し，34 の単語を対象として主成分分析を行った。主成分分析の結果，有効基準として固有値 1.0 以上を用いると 13 の成分が抽出された（Table 5-9）。

Table 5-9 保育者用質問紙（質問 1・質問 2・質問 3）成分負荷量行列

	成分												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
高め	.829	-.072	.252	.339	-.009	-.240	.045	.072	-.112	-.012	-.053	-.031	.033
話	.829	-.072	.252	.339	-.009	-.240	.045	.072	-.112	-.012	-.053	-.031	.033
合わせる	.732	.159	.092	-.163	.219	-.116	-.188	-.015	.200	-.081	-.293	.066	.159
元気	.720	-.325	.286	.004	-.225	.168	.274	.081	.078	.041	.065	.050	.103
表情	.570	-.408	-.160	.015	-.130	.209	-.001	.016	.176	-.222	-.249	-.032	-.137
共感	.486	.337	-.215	.431	-.133	-.099	.163	.172	-.091	.121	.244	.085	-.131
相槌	.455	.436	.084	-.103	.132	.159	.085	-.326	-.051	.300	.199	-.126	.346
目を見る	-.414	.271	.317	.214	.275	.360	.335	-.168	-.036	-.193	-.270	.215	-.029
笑顔	.160	.723	.235	-.225	-.042	.252	-.177	.199	.268	-.169	.149	.040	-.077
見せる	.342	.678	.050	-.459	-.265	.120	-.133	.192	.058	.073	-.072	.004	.009
ゆったり	-.083	.615	-.227	.127	-.552	.197	-.083	.088	-.121	-.145	-.083	-.065	.047
受け入れる	.051	-.564	-.234	-.163	-.315	.312	.317	.000	.176	-.208	-.076	-.036	.143
深い	.027	.563	-.297	.231	-.491	.118	.053	-.052	-.146	-.022	.205	-.077	.224
柔らか	.215	-.560	-.351	-.139	-.258	.453	.037	.065	.146	-.133	.082	.140	.012
うなづく	-.278	.495	-.047	.412	-.219	.368	-.126	.346	.018	-.109	-.166	-.037	.201
優しい	.449	.462	-.081	-.025	.368	.201	.013	-.380	.129	-.318	.255	-.042	-.104
持つ	.057	-.460	-.233	-.040	-.098	.384	-.345	-.314	-.131	.218	.177	-.026	.290
話の意図	-.163	.004	.738	.007	-.048	.374	.074	.133	.137	.126	.025	.214	.216
考える	.096	.103	.580	-.126	.038	.254	-.249	-.164	.053	.093	-.148	-.389	-.358
理解	.032	-.205	.526	.422	-.017	-.075	-.067	.180	-.336	-.075	.255	.347	.068
聞き取りやすい	-.082	-.002	.493	-.244	.073	.131	.387	-.174	-.120	-.031	.435	.020	-.150
明るい	.013	.280	.124	-.676	.012	-.054	.000	.179	.062	.356	-.150	.325	-.080
しっかり	.126	.015	.030	.477	.476	.298	.120	.260	.076	.303	-.360	-.044	.126
落ち着く	-.016	.123	-.220	-.328	.667	.059	.153	.308	-.328	-.044	.118	-.125	.149
思い	-.099	.069	-.224	.357	.525	.169	.234	.216	.318	.083	.147	-.236	.010
おだやか	-.222	-.247	.326	.226	.037	.261	-.592	-.186	-.168	.249	-.020	-.191	.154
まじえる	-.110	-.126	.408	-.295	-.239	.128	.591	-.056	.184	.052	-.052	-.139	.233
気持ち	.282	-.204	.053	-.196	.116	.429	-.491	.100	-.233	-.118	.044	.330	-.134
汲み取る	.098	-.208	-.378	-.188	.139	.287	.066	.653	-.079	.322	.195	.018	-.145
はっきり	-.270	-.119	.439	-.094	-.370	-.362	.031	.451	-.220	-.111	-.031	-.181	.066
ゆっくり	-.302	-.032	.164	.415	.180	-.048	-.239	.118	.571	-.249	.229	.231	.060
目	-.036	-.024	-.076	-.166	-.034	-.509	-.251	-.006	.570	.226	.126	.130	.280
はきはき	-.063	.290	-.306	.260	-.108	.009	.300	-.415	-.125	.342	-.215	.446	-.121
繰り返す	.010	.084	-.120	-.373	.421	-.146	-.015	-.009	-.340	-.417	-.158	.121	.422

第 1 主成分を X 軸，第 5 主成分を Y 軸とした 2 次元平面上に主成分得点を布置させた（Figure 5-15）。第 1 主成分の得点が -0.05 未満 -0.45 以上，第 5 主成分の得点が 0.03 以上 0.3 未満の範囲に，「目を見る」「ゆっくり」「おだやか」「聞き取りやすい」といった各要素の非言語的パフォーマンスが混在する一群が布置された。

Figure 5-15 保育者用質問紙（質問 1・質問 2・質問 3）成分プロット



第 4 節 考察

4-1 単語の出現頻度

コミュニケーションの取りやすい保育者の非言語的パフォーマンスの特徴の抽出を意図した 質問 1・質問 2・質問 3・質問 4 において、出現率 10%以上の単語に焦点を絞って表を作成すると、Table 5-10 のようになる。Table 5-10 を概観すると、出現頻度の順位や、出現率には多少の差はあるものの、保護者と保育者は、各質問に対してほぼ同じ内容の回答をしていることがわかる。このことから、保護者と保育者は、コミュニケーションの取りやすい保育者の非言語的パフォーマンスについて、共通の像を抱いていると考えられる。

また、保護者と保育者は共通して、コミュニケーションのとりやすい保育者の動作的要素について問うた質問 2 と質

問 3 において、「目を見る」という単語を最も多く回答している。このことから、保護者の「目を見て」話すこと、すなわち、アイコンタクトをしながら保護者と会話をすることは、コミュニケーションの取りやすい保育者の、特に重要な条件であるといえる。

Table 5-10 各質問から抽出された単語の比較

保育者用質問紙(質問1)		保護者用質問紙(質問1)	
1 はっきり	15(25%)	1 明るい	30(19%)
2 明るい	7(12%)	2 はっきり	27(17%)
3 優しい	6(10%)	3 優しい	24(15%)
		4 はきはき	19(12%)
保育者用質問紙(質問2)		保護者用質問紙(質問2)	
1 目を見る	21(31%)	1 目を見る	47(32%)
2 笑顔	14(21%)	2 笑顔	46(32%)
3 見せる	11(16%)		
保育者用質問紙(質問3)		保護者用質問紙(質問3)	
1 目を見る	21(31%)	1 目を見る	35(24%)
2 相槌	14(21%)	2 相槌を打つ	34(23%)
3 気持ち	11(16%)	3 うなづく	30(21%)
保育者用質問紙(質問4)		保護者用質問紙(質問4)	
1 清潔	17(28%)	1 笑顔	22(17%)
2 服装	7(11%)	2 清潔感	19(14%)
3 笑顔	7(11%)		

4-2 主成分分析

出現頻度という視点からは、「はっきり」や、「明るい」といった印象を表す単語しか抽出できなかった音声的要素であるが、質問 1 から抽出された単語を対象として行った主成分分析の結果からは、具体的な非言語的パフォーマンスを抽出することができた。保護者用質問紙の質問 1 の回答を対象として行った主成分分析の結果をもとに作成した成分プロ

ットでは、「早口ではない」「少し大きめ」「聞きとりやすい大きさ」といった非言語的パフォーマンスと、「聞きとりやすい」「はっきり」「落ち着く」といった印象の単語で構成された一群が確認できた。また、保育者用質問紙の質問1の回答を対象として行った主成分分析の結果をもとに作成した成分プロットでは、「ゆっくり」という非言語的パフォーマンスを含む、「落ち着く」「おだやか」といった静的な印象を持つ単語の一群と、「高め」という非言語的パフォーマンスを含む、「はっきり」「柔らか」「元気」といった動的な印象を持つ単語の一群が確認できた。成分プロットより見出された一群を解釈すると、コミュニケーションの取りやすい保育者の話し方としては、1) 声の高さが「高め」であり、「はっきり」と聞こえ、「柔らか」く、かつ「元気」な印象を与える話し方 2) 「早口ではない」話す速度で、「少し大きめ」な「聞きとりやすい大きさ」で話す、「はっきり」聞こえて「聞きとりやすい」、そして「落ち着いた」印象を与える話し方 3) 話す速度が「ゆっくり」で、「落ち着いた」「おだやか」な印象を与える話し方という3つが挙げられる。

保護者用質問紙の質問1・質問2・質問3の回答の総合を対象として行った主成分分析の結果をもとに作成した成分プロットでは、「相手を見る」「ゆっくり」という非言語的パフォーマンスを含む単語の一群と、「目を合わせる」「早口でない」「聞きとりやすい大きさ」という非言語的パフォーマンスを含む単語の一群が確認できた。また、保育者用質問紙の質問1・質問2・質問3の回答の総合を対象として行った主成分分析の結果をもとに作成した成分プロットでは、「相手を見る」「ゆっくり」という非言語的パフォーマンスを含む単語の一群が確認できた。成分プロットより見出された一群を解釈すると、コミュニケーションの取りやすい保育者とは、1) 「ゆっくり」とした話す速度で、「相手を見る」ながら「適

度に」「説明」を加え、「分かりやすく」話ができる保育者 2) 「聞きとりやすい大きさ」で、「早口ではない」速度で話しながら、「目を合わせ」て、上手に「表現」することができる保育者 3) 「目を見て」話をして、話す速度が「ゆっくり」で「聞きとりやす」く、相手に「おだやか」な印象を与える保育者 であるといえるだろう。

4-3 非言語的パフォーマンスの決定

質問 1・質問 2・質問 3 の回答の総合を対象として行った主成分分析の結果から、成分プロットでは「目を見る」や「目を合わせる」といった「アイコンタクト」と、「ゆっくり」や「早口でない」といった「話す速度」が組となる一群が多いことがわかった。「アイコンタクト」は、出現頻度と出現率の視点からもコミュニケーションの取りやすい保育者の重要な条件であることが確認されており、「話す速度」は、質問 1 の主成分分析の結果から、コミュニケーションのとりやすい保育者の重要な要素であることが確認されている。よって、本論文では、「アイコンタクト」と、「話す速度」に焦点を当てたパフォーマンス教育プログラムを開発することを決定した。

4-4 尺度作成

本章の 2 つ目の目的である、パフォーマンス教育プログラムの効果測定に使用する尺度の作成では、尺度を構成する項目は、単語の出現頻度の多いものを中心に構成した。尺度作成の工程を以下に述べる。第 1 に、保護者用質問紙（質問 5）の回答より、出現頻度が 2 以上の単語を項目として採用した。第 2 に、保育者用質問紙（質問 5）の回答より、出現頻度が 2 以上の単語を項目として採用した。第 3 に、保護者用質問紙（質問 5）と保育者

用質問紙（質問 5）の回答を合計し，出現頻度が 2 以上の単語を項目として採用した。第 4 に，保護者用質問紙（質問 5）と保育者用質問紙（質問 5）より抽出した単語のなかで，共通性が特に高い項目より，意味的に既存の単語と異なり，かつ効果測定に使用することが可能であると考えられる単語を採用した。第 5 に，佐藤（2003）において非言語的パフォーマンスとの相関関係が確認されている尺度を参考に項目を追加した。最後に，パフォーマンス教育プログラムの目的が達成したことを最も適格に確認できる「コミュニケーションがとりやすい」という項目を追加した（Table 5-11）。

Table 5-11 の過程を経て，次頁に添付する 34 の質問項目を有する効果測定用の尺度が完成した（作成した尺度は Appendix 5 ※ p124 を参照されたい）。

Table 5-11 尺度作成の工程

第1工程	保護者用質問紙(質問5)の回答より出現頻度が2以上の単語を採用
第2工程	保育者用質問紙(質問5)の回答より出現頻度が2以上の単語を採用
第3工程	保護者用質問紙(質問5)と保育者用質問紙(質問5)の回答を合計し，出現頻度が2以上の単語を採用
第4工程	保護者用質問紙(質問5)と保育者用質問紙(質問5)の項目の中で，共通性が特に高い項目より，意味的に既存の単語と異なり，かつ重要であると考えられる単語を採用
第5工程	佐藤(2003)において非言語的パフォーマンスとの相関関係が確認されている尺度を参考に項目を追加
第6工程	「コミュニケーションがとりやすい」という項目を追加

Appendix 5 効果測定用尺度

○本調査用紙はロールプレイの相手に対してご記入様がどのような印象を持ったかを教えていただくものです。
IDを記入したうえで、以下の教示文にそって回答してください。

ID _____ 相手のID _____

ロールプレイで保育者役をした人に対して、ご記入様が感じた印象について、下記の質問項目がどの程度あてはまるかを教えてください。

※ 例に沿って、非常にあてはまる(1)から、あてはまらない(5)までのあてはまる箇所1つに○をつけてください。

		非 常 に あ て は ま る	か な り あ て は ま る	や や あ て は ま る	ど ち ら か と い え ば あ て は ま る	あ て は ま ら な い			非 常 に あ て は ま る	か な り あ て は ま る	や や あ て は ま る	ど ち ら か と い え ば あ て は ま る	あ て は ま ら な い
例. ユーモアがある		1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
1. 明るい		1	2	3	4	5	18. 頼れる		1	2	3	4	5
2. 優しい		1	2	3	4	5	19. さばさば		1	2	3	4	5
3. 不親切		1	2	3	4	5	20. 朗らか		1	2	3	4	5
4. 社交的		1	2	3	4	5	21. 謙虚		1	2	3	4	5
5. 裏表のない		1	2	3	4	5	22. 考えの浅い		1	2	3	4	5
6. おだやか		1	2	3	4	5	23. 話しやすい		1	2	3	4	5
7. 温厚		1	2	3	4	5	24. 一生懸命		1	2	3	4	5
8. 不公正		1	2	3	4	5	25. 好き		1	2	3	4	5
9. 親身		1	2	3	4	5	26. 面白い		1	2	3	4	5
10. 気さく		1	2	3	4	5	27. 親しみが持てる		1	2	3	4	5
11. 外向的		1	2	3	4	5	28. 元気がある		1	2	3	4	5
12. おおらか		1	2	3	4	5	29. 誠実		1	2	3	4	5
13. 丁寧		1	2	3	4	5	30. 真面目		1	2	3	4	5
14. 尊敬できない		1	2	3	4	5	31. 話かけやすい		1	2	3	4	5
15. 信頼できる		1	2	3	4	5	32. 不快		1	2	3	4	5
16. 素直		1	2	3	4	5	33. 思いやりのある		1	2	3	4	5
17. あたたかい		1	2	3	4	5	34. コミュニケーション がとりやすい		1	2	3	4	5

おわりに

本章では、保育者と保護者を対象として行った質問紙調査の結果に基づいて、パフォーマンス教育プログラムで扱う非言語的パフォーマンスの決定と、効果測定に使用する尺度の作成を行った。保護者支援の実践において、保育者は支援者であり、保護者は被支援者である。つまり、本章で決定したパフォーマンス教育プログラムで扱う非言語的パフォーマンスと、本章で作成した効果測定用尺度は、保護者支援の現場の声に基づいて決定され、作成されたものであるといえる。保護者支援の現場の声を忠実に形にするように開発するパフォーマンス教育プログラムは、必ずや保育者のコミュニケーション能力向上に寄与するものとなるだろう。

第 6 章 パフォーマンス教育プログラムの作成

第 1 節 背景と目的

前章までに論じてきた通り，保護者支援の充実を図るためには，保護者支援の基盤となる保育者と保護者の関係構築を支援することが必須となる。保育者と保護者の関係は，日々のコミュニケーションの積み重ねを通して育まれるが，多くの保育者は保護者とのコミュニケーションに困難や苦手意識を感じているという現状がある。そのため，保育者と保護者の関係構築を支援するためにまず取り組まなくてはならない課題は，保育者のコミュニケーション能力向上である。

本論文では，第 4 章において降園場面での非言語的パフォーマンスを使用したコミュニケーション能力向上の必要性を明らかにした。そして，第 5 章において，保護者支援の構成要素である保育者と保護者は「コミュニケーションのとりやすい保育者」の特徴として非言語的パフォーマンスの中でも「アイコンタクト」ができ，早すぎず，ゆっくりとした「話す速度」でコミュニケーションができることを挙げたことを明らかにした。

「コミュニケーションのとりやすい保育者」としての非言語的パフォーマンスを保育者が習得することは，保育者と保護者のコミュニケーションの充実に繋がることはもちろんのこと，コミュニケーションのとり方自体に悩む保育者にとっては，保護者と「コミュニケーションがとれる」という自信にも繋がり，保護者との関わりにおける困難や悩みの軽減が期待できる。

本章では，保育者のコミュニケーション能力向上を支援することを目的とした，「アイコンタクト」と「話す速度」に焦点を当てたパフォーマンス教育プログラムの作成を行った。

第 2 節 パフォーマンス教育プログラムの作成

2-1 対象

保育者と保護者の関係構築を支援するパフォーマンス教育プログラムの対象は、1) 現在すでに保育の仕事に従事している保育者 2) 将来保育に従事することになる養成校の学生 3) 今後保育に復帰することを検討している潜在保育士 という 3 つの領域を候補として挙げることができる。しかし、養成校の学生は学校のカリキュラムに含めれば 90 分の枠でプログラムを行うことができるが、現場の保育者は時間的な制限が強く、90 分のプログラムの実施は不可能である。このように、対象とする領域によって時間的な限界が異なる。また、保護者との関わりを日常的に経験している保育者、もしくは過去経験したことがある潜在保育士と、保護者との関わりを一度も経験したことのない学生に同じプログラムを実施したとしても、習得度に大きな差が生じることは容易に予測できる。そのため、パフォーマンス教育プログラムの作成に先立ち、プログラムの対象とする領域を定めることが必要となる。

筆者は、上述した 3 領域の中で、1) 現在すでに保育の仕事に従事している保育者を対象としたパフォーマンス教育プログラムを作成することに意義を見出している。上村ら(2014)は、現在保育施設で行われている保護者支援が、保育者の経験の蓄積に依存していると指摘している。しかし、経験の蓄積があれば全ての保育者が保護者支援のプロフェッショナルとなれるわけではない。それは、保護者支援の基盤となる保育者と保護者の関係構築においても同様である。このことは、多くの保育者が保護者との関わりに対して感じる困難として「コミュニケーションのとり方」を挙げていることが証明してい

る（佐藤；2012，成田，2012；井上ら，2007）。

経験の蓄積がコミュニケーション能力の向上に直結しないということは，すなわち，現在現場で実際に保護者支援に携わらなくてはならない保育者が，「保護者とコミュニケーションをとることの困難」という重要でありながら，解決が非常に困難な問題に直面していることを意味する。そのため，緊急の対策が必要とされているのである。筆者が1) 現在すでに保育に従事している保育者を対象としたパフォーマンス教育プログラムを作成することに意義を見出したのは，まさにこの点である。そして，保護者支援の実践に携わる保育者を支援できることが証明されたプログラムであれば，時間的構造や，教示内容を工夫することで，潜在保育士や，養成校の学生に対しても応用して実施することができると考えられる（Figure 6-1）。

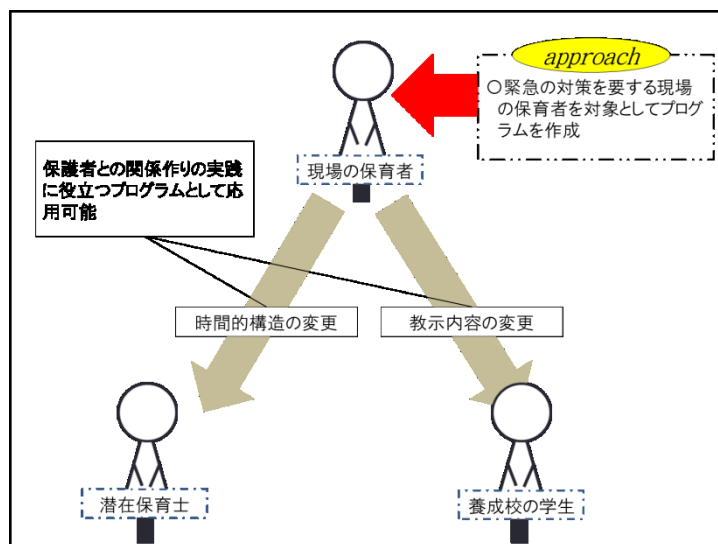


Figure 6-1 現場の保育者を対象としたプログラムを作成する意義

2-2 時間的構造

現在すでに保育に従事している保育者を対象としたパフォーマンス教育プログラムを作成するにあたり、まず考慮しなくてはならないのは時間的限界についてであろう。プログラムの利用シーンとしては、園内研修のような、業務時間内での実施が最も現実的である。しかし、保育者は勤務時間帯のほとんど全てを子どもと共に過ごしており、まとまった時間を割くことは非常に困難である。そのような日常の中で、唯一時間が確保できる可能性があるのは午睡の時間帯である。午睡の時間帯は主に1時頃から3時頃までの2時間である。しかし午睡の時間帯は連絡帳の記入など、事務的な仕事もあるため、全ての時間をプログラムに充てることはできない。そのような事情を考慮し、本論文では45分という時間的限界を設け、プログラムの作成を行った。

2-3 訓練を行う非言語的パフォーマンス

2-3-1 アイコンタクト

前章において、多くの保護者と保育者がコミュニケーションのとりやすい保育者の特徴としてアイコンタクトを挙げたことから明らかなように、対人場面におけるアイコンタクトは他者に大きな影響を及ぼす。アイコンタクトの効果に言及した文献は多く、例えば、佐藤(2012)は、関心を持っていることを他者に伝えるための効果的な方法としてアイコンタクトを挙げている。また、飯塚(2004)は話者のアイコンタクト量が多いとき、対面相手は話者の話に関心を持ち、相手と気が合い、好意を持ち、さらに、性的魅力を感じていることを明らかにした。

このように、他者に肯定的な影響を与え得るアイコンタクトだが、パフォーマンス教育プログラムの作成においては、ただ単純にアイコンタクト量を増やすことを目指すことはできない。保育者と保護者のコミュニケーションは保育と並行して、保育者—保護者—子どもの三角関係で行われる。つまり、保育者と保護者のコミュニケーション場面における保育者の視線の送り先は、保護者だけでなく、子どもと保育室も含まれるのである。先に引用した飯塚の研究で効果が明らかにされたアイコンタクト量は会話全体の87%であり、視線の送り先を複数有する保育者が実践することは不可能な値である。

パフォーマンス教育プログラムでアイコンタクトを扱うためには、視線の送り先が複数ある保育者でも実践可能な基準値を設定する必要がある。そこで、本論文では、佐藤（2003）において測定された、日本人のアイコンタクトの平均値に着目した。佐藤は、60cm、113cm、180cmの対人距離における、日本人のアイコンタクトの平均値を調査した。結果、アイコンタクトの平均値は60cmで会話全体の32%、113cmで会話全体の43%、180cmで会話全体の56%であることを明らかにしている。佐藤の研究の背景理論は、Argyle, M. & Dean, J. (1965)の「親和葛藤理論」である。「親和葛藤理論」では、アイコンタクトの背景には接近と回避の相反する力が働いており、アイコンタクトは、その均衡点に向かって生起するとされる。つまり、佐藤によって提唱されたアイコンタクト量は、接近の欲求がほどよく満たされ、回避の必要を感じない、ほどよいアイコンタクト量であるといえる。本論文では、佐藤によって提唱された日本人のアイコンタクトの平均値を保育者と保護者のコミュニケーション場面における最低限確保すべきアイコンタクト量として、パ

パフォーマンス教育プログラムの基準値に採用した。

では、佐藤によって提唱された3種の対人距離でのアイコンタクト量のうち、どの値を使うのが適切であろうか。保育者と保護者のコミュニケーションは、必ずしも一定の対人距離で行われるとは限らない。送迎時のコミュニケーションは、保育室で行われる場合もあれば、保育施設の玄関で行われる場合もある。つまり、保育施設の設計に応じて、様々な対人距離でのコミュニケーションが想定されるのである。

しかし、プログラムを作成するためには、明確な基準値を設定する必要がある。対人距離のひとつの考え方であるパーソナルスペースの理論では、60cmという対人距離は極めて親しい人同士だけが使うことのできる距離である「固体距離の近接層」に分類され、113cmは、個人的な関心事を話し合う際に利用される「固体距離の遠方相」に分類され、180cmは、仕事仲間との距離として使用されることが多い「社会距離の近接層」に分類される（Hall, E.T., 1966）。

送迎時の保育者と保護者の会話の内容は、主に子どもに関する事柄であるため、まさに、「個人的な関心事」と捉えることができる。そして、パーソナルスペースについて渋谷（1990）は「多くの人はパーソナルスペースを暗黙の援衝帯として利用する」と論じている。つまり、保育者と保護者のコミュニケーション場面では、特に対人距離を狭める、もしくは広くとる必要がなければ、基本的には「固体距離の遠方相」の距離をとると考えることができる。よって、本論文では保育者と保護者のコミュニケーション場面におけるアイコンタクト量の基準値を会話時間の43%と設定し、パフォーマンス教育プログラムを作成する。

また、パフォーマンス教育プログラムでは、アイコンタクトが他者に与える影響と、アイコンタクトを使ったコミュニケーションの工夫をガイダンスとして保育者に伝える。ガイダンスの内容は、福原（1990）による、対人場面において、相手に好意的な印象を持つ場合は、2者が互いに多く見つめあえばさらに好意的になり、逆に、相手に非好意的感情を抱いている場合は多く見つめあうことでさらに非好意的になるという研究結果と、村山ら（2012）による、社会的スキルの高い者はポジティブな話題について話している方が、ネガティブな話題について話している時よりも相手に向ける視線量が多くなるという研究結果を参考に作成した。

2-3-2 話す速度

「緊張すると話す速度が速くなるから意識してゆっくり話すよう気をつけなさい」「話す速度が速いと聴きとりづらいからゆっくり話すよう気をつけなさい」といったように、日常の対人場面においても発話速度の工夫が求められることは多い。保育現場でも忙しい登降園時では、保育者が保護者に対して話す速度は早口になりがちである。そして、発話速度は話の内容のわかりやすさに影響を及ぼすばかりでなく、相手に与える印象にも影響を与える。以下に発話速度が他者に与える影響を取り扱った先行研究を概観する。

内田（2005）は、発話速度と話のわかりやすさの関係を調査した。独立変数となる音声は日本留学試験のリスニングテスト問題の音声部である。原物の音声を **Original** とし、75%の速度に加工したものを **Fast**、133.33%の速度に加工したものを **Slow** として調査を行った。結果、発話速度は **Original** が最も自然性（わかり

やすさ)が高いということが明らかになった。

内田(2004)は、発話速度が性格印象に与える影響を調査した。独立変数は話す速度であり、従属変数は性格印象である。調査の結果、外向性と勤勉性は、早い発話で高い評価が安定しており、ゆっくりした発話では急激に評価が低下すること、協調性は、早い発話で急激に評価が下降するのが特徴的であり、ゆっくりした発話での評価低下の程度はゆるやかであること、開放性は、普通かやや速い発話で評価が高く、より早い発話や遅い発話ではいずれもなだらかに評価が低下すること、情緒不安定を示す項目以外は **Original** の発話速度において最も評価が高くなるということが明らかになった。

池原(2012)は、発話速度が発話者の印象に与える影響を調査した。独立変数となる音声は、大学研究機関が作成した対話音声である。発話速度は原物の音声である **Original** と 1.56 倍の速度に加工した **Fast**, 0.64 倍の速度に加工した **Slow** の 3 要因を用いている。結果、発話速度が速くなるほど支配的な印象を受けること、**Fast** の発話速度のみ信頼得点が高くなったこと、**Slow** の発話速度のみ関心の度合いが下がったことが明らかになった。

上記より、発話速度においては、一般的な速度であるほうが、話がわかりやすく、相手に与える印象が良いということが明らかとなった。一方、早い速度は信頼できると判断される、関心を持たれるなどの肯定的な側面がある反面、支配的な印象を与えてしまうといった否定的な側面もある。本章で作成するパフォーマンス教育プログラムは、「コミュニケーションのとりやすい保育者」を目指すプログラムである。そのため、保育者が「話がわかりやすく、他者に与える印象が良い」一般的な発話速度での会話を習得することを支援することが適当である

と考えられる。

佐藤（1998）は、日本人の平均的な発話速度は1分30秒で400字であり、1分で266文字程度であることを報告している。よって、本研究では、1分間で266文字の発話速度をプログラムの基準として採用する。なお、内山（2004, 2005）及び池原（2012）によって報告された話す速度の効果は、ガイダンスの基礎資料として使用した。

2-4 ガイダンスで取り扱う非言語的パフォーマンス

本章で作成するパフォーマンス教育プログラムでは、前章で報告した予備調査の結果より、「目を見る」に次いで特に出現頻度が多かった「笑顔」と「相槌」を使用したコミュニケーションについて、ガイダンスによる教育を行う。

2-4-1 笑顔

笑顔が他者に及ぼす影響について、川名（2012）は「笑顔」と「化粧」を独立変数、「魅力」を従属変数に設定し、女性の顔が化粧と笑顔によってどのような魅力変化を生起するのかを調査した。結果、笑顔の効果として、健康的魅力及び対人的魅力の上昇が認められた。以下に健康的魅力及び対人的魅力因子を構成する項目を引用する（Table 6-1）。

健康的魅力	対人的魅力	
1 健康的な	1 親しみのある	8 誠実な
2 元気な	2 良心的な	9 社交的な
3 はつらつ	3 穏和な	10 活動的な
4 顔色がいい	4 親切な	11 陽気な
5 清潔な	5 協力的な	12 話し好きな
6 若々しい	6 明るい	13 好奇心が強い
7 子供らしい	7 素直な	14 真面目な

Table 6-1 健康的魅力及び対人的魅力因子を構成する項目

川名好裕，2012，化粧と笑顔による魅力変化，
立正大学心理学研究所紀要，(3)，p.19-32より引用

笑顔を使用したコミュニケーションの指導として，佐藤（2006）は対人場面における笑顔を「小さなスマイル」「中くらいのスマイル」「大きなスマイル」の3つに分類して紹介している。小さなスマイルとは，少しだけ口の両サイドを上げる笑顔であり，相手の不安を解消し，警戒心を解く効果がある。大きなスマイルとは，口の両サイドを大きく上げ，目尻も大きく動く笑顔であり，相手に対して関心を示していることを伝える効果がある。中くらいのスマイルとは，口の両サイド及び目尻が小さなスマイルと大きなスマイルの中間に位置する笑顔であり，相手に対して親しみを伝える効果があるとされる。

笑顔は対人場面において人間関係を円滑に行うための技術として使われ得るものであり，具体的な効果としては「元気な」「はつらつな」といった健康的魅力や，「親しみのある」「社交的な」「誠実な」といった対人的魅力が高く評価されるよう，他者に影響を与える。本章で作成するパフォーマンス教育プログラムでは，川名（2012）によって報告された笑顔の効果と，佐藤（2006）による笑顔を使用したコミュニケーションを保育者に紹介する。

2-4-2 相槌

相槌の打ち方については，東山（2000）に詳しく紹介されている。中でも，特にガイダンスに適していると考えられるのは聴き手も「モード」についての言及である。東山は，聴き手が話し手の語りの内容に刺激を受け，次に話すことを考えながら話を聴いている状態を「耳が聞くモードだが頭が話すモード」で話を聞いている状態として，相槌が打ちづらい状態であるとしている。相槌を打つためには，しっかりと話し手の話を聞いている必要があると論じる。東山の言及は，他者の話を聞く際の基本的な態度について論じたものであり，技術というよりむしろ理論を伝えることが重要なガイダンスの内容として適切であると考えられる。本章で作成するパフォーマンス教育プログラムでは，東山の論を参考にし，相槌の打ち方に対する基本的な態度を，ガイダンスを通じて参加者に伝える。

2-5 非言語的パフォーマンスを使用したコミュニケーションの習得

2-5-1 非言語的パフォーマンスの効果の体感

パフォーマンス教育プログラムでは，非言語的パフォーマンスの影響力についてガイダンスで説明すると共に，参加者に対してより深い理解を促すことを目的として，映像データや音声データを使用して実際に非言語的パフォーマンスの効果を経験してもらう時間を設けた。

アイコンタクトについては，会話中，相手の目を見続けて話しをする保育者の映像と，会話中，相手の目を全く見ない保育者の映像を準備し，参加者に映像を見てももらうことで，話し手のアイコンタクトが聴き手に対してどのような影響を及ぼすかを体験してもらった。

話す速度については，1分間に266文字の話す速度を基準として，その1.4倍の速度を早い速度，0.75倍の速度を遅い速度として音声を作成し，参加者に音声を聞いてもらうことで，話し手の話す速度が聴き手に対してどのような影響を及ぼすのかを体験してもらった。

なお，パフォーマンス教育プログラムで使用する映像及び音声データは，演劇の素養のある大学院生に協力を依頼して作成した。

2-5-2 模範例の提示

パフォーマンス教育プログラムでは，ロールプレイによる非言語的パフォーマンスを使用したコミュニケーションの練習を行う。プログラムでは，レジユメを使用して目指す非言語的パフォーマンス説明を行うが，その他にも，練習に先立ち模範的な非言語的パフォーマンスを使用したコミュニケーションの例を提示することによって，参加者の模倣学習を促す。模倣学習とは，「他者の行動を手本として新しい行動パターンを習得すること（二宮，1999）」であり，効果的な学習方法のひとつである。

アイコンタクトでは，会話全体の43%のアイコンタクト量の映像を作成し，話す速度では1分間に266文字の速度で話す音声を作成した。作成した映像データと音声データは，ロールプレイによる練習の前に参加者に提示するものとした。

なお，パフォーマンス教育プログラムで使用する映像及び音声データは，演劇の素養のある大学院生に協力を依頼して作成した。

2-5-3 ロールプレイによる練習

2-5-3-1 ロールプレイによる練習を行う意義

パフォーマンス教育プログラムの最も中心的なねらいは、プログラムの参加者である保育者が、非言語的パフォーマンスを駆使したコミュニケーションを習得し、日常の保護者とのコミュニケーション場面で使用できるようになることである。そのため、ガイダンスによる知識の伝達だけでねらいを達成することは困難である。非言語的パフォーマンスを駆使したコミュニケーションを習得するためには、相応の訓練を必要とする。本論文で作成するプログラムでは、ロールプレイによる訓練を行うことによって、非言語的パフォーマンスを駆使したコミュニケーションの習得を目指す。

ロールプレイによる訓練は、実際の保育者と保護者のコミュニケーション場面を再現することができる。そのため、仮想の世界ではあるが、極めて現実に近い状況で訓練を行うことができるという長所がある。特に、保育者と保護者のコミュニケーションは、保育と並行して「保育者—保護者—子ども」による三角形の位置取りで行われる（柏女ら，2010）という特殊性を有するため、現実に近い状況を再現した舞台上で訓練をすることは有意義である。

また、ロールプレイの効果のひとつには「自発性の増大」が挙げられる（台，2003）。パフォーマーの成長に自発性が密接に関わることは第1章において論じた通りであり、パフォーマンス教育プログラムの参加者がロールプレイによる訓練を通じて自発性を増大させることは、プログラム終了後の参加者の成長に大きく貢献するだろう。

2-5-3-2 ロールプレイによる練習の構造

ロールプレイによる練習は、現実の保育者と保護者のコミュニケーション場面を再現できるという長所があると先に述べたが、今まで非言語的パフォーマンスを意識してコミュニケーションをとってこなかったプログラムの参加者が、突然現実の保育者と保護者のコミュニケーション場面を再現した舞台上で練習を行うことは負担が大きいと予想される。

プログラムの参加者の負担に配慮し、また、参加者が一歩ずつ着実に非言語的パフォーマンスを使用したコミュニケーションを覚えていけるように、ロールプレイによる練習は基本的に2段階で構成することとした。

まず、第1段階は保育者と保護者の2者関係を再現したロールプレイによる練習である。参加者は、まず保育者と保護者の1対1の場面で非言語的パフォーマンスを使用したコミュニケーションを練習する。その後、第2段階として実際の降園場面を再現したロールプレイでの練習を行う。

なお、ロールプレイでは、第4章において保育者と保護者の関係構築の機会として特に重要であることが明らかとなった、降園時のコミュニケーション場面を再現して練習を行う。保育者が保護者と関わる時に心がけていることの内容として最も一般的なものは「その日の園での様子を伝えること」であることが伊藤ら（2008）によって報告されている。「その日の園での様子を伝えること」は、主に降園時に保育者から保護者に伝えられることである。このことから、降園時の最も一般的な会話の内容は「日中の子ども様子を伝える」と考えられる。よって、パフォーマンス教育プログラムでは、降園時のコミュニケーションの中でも、保育者が保護者に

日中の子どもの様子を伝える場面をロールプレイで再現して，非言語的パフォーマンスを使用したコミュニケーションの練習を行うこととする（Figure 6-2）。

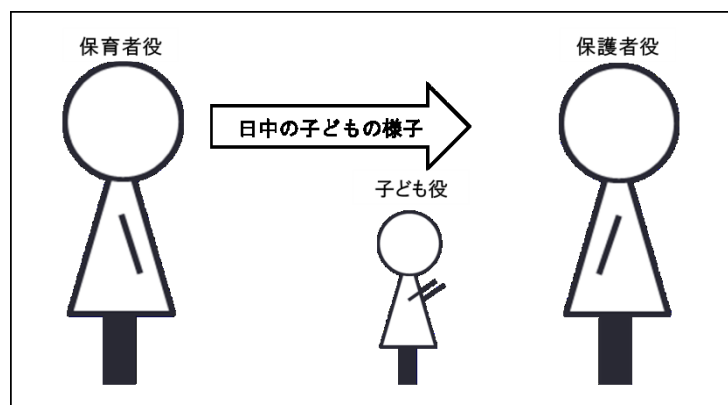


Figure 6-2 ロールプレイの場面

2-6 パフォーマンス教育プログラムの構成

パフォーマンス教育プログラムは，「アイコンタクト」を中心に作成した第1部と，「話す速度」を中心に作成した第2部からなる2部構成のプログラムであり，2日間での実施を想定したものである。まず，第1部ではパフォーマンス学とは何かについてガイダンスの形式で説明した後，コミュニケーションの技術として，アイコンタクトにはどのような効果があるのかを説明し，ロールプレイによるトレーニングを実施する。第2部では，話し手の話す速度が聴き手にどのような効果をもたらすかをガイダンス形式で説明した後，ロールプレイによるトレーニングを行う。その後に，笑顔と相槌を使用したコミュニケーションについて，ガイダンスによる説明を行う（Table 6-2）。なお，パフォーマンス教育プログラムの詳細は資料として章末に添付する（章末添付資料：パフォーマンス教育プログラムの詳細※ pp.142-150）。また，プログラムで使用するレジュメとロールプレイで使用す

る台本は巻末に添付する（第6章添付資料：6-1 プログラムで使用するレジュメ ※ pp. 228-245, 6-2 ロールプレイで使用する台本 ※ pp. 246-250）。

Table 6-2 パフォーマンス教育プログラムの全体像

第1部(アイコンタクトのプログラム)	第2部(話す速度のプログラム)
<p>1 ガイダンス1(約10分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・パフォーマンス学概論 <p>2 導入(視線の影響の体験, 約6分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・映像データ視聴 <p>3 ガイダンス2(約6分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アイコンタクトの効果 ・日本人のアイコンタクトの平均 <p>4 練習(約24分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・会話全体の43%のアイコンタクトをする練習 	<p>1 導入(自分の話す速度の測定, 8分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の話す速度を測定する <p>2 ガイダンス3(約10分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話す速度の効果 ・日本人の話す速度の平均 <p>3 練習(約20分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1分間で266文字で話をする練習 <p>4 ガイダンス4(約5分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・笑顔について ・相槌について

おわりに

本章において、パフォーマンス教育プログラムの作成はなされた。しかし、パフォーマンス教育プログラムの「開発」という本論文の目的は、作成したプログラムが、保育者と保護者の関係構築に寄与するものであることが確認されて初めて達成できるものである。次章では、本章において作成したパフォーマンス教育プログラムを、現職の保育者を対象として実施して効果測定を行い、本プログラムが保育者と保護者の関係構築に寄与するものであることを証明していきたい。

章末添付資料

パフォーマンス教育プログラムの詳細

ガイダンス 1

パフォーマンス学概論

ねらい

- パフォーマンス教育プログラムがどのような理論的背景を持っているのか知ってもらう
- なぜパフォーマンス学が保育者と保護者の関係構築の手伝いをするのできるのかを知ってもらう

はじめの教示

プログラムの実施に先立って、パフォーマンス学とは何か。また、パフォーマンス学が保育者の皆様にどのようにお役に立てるのかということをお話させていただきたいと思ひます。レジユメを使い、10分程度でお話させていただきます。

道具

- ①レジユメ

方法

レジユメを使用したガイダンス

- ①パフォーマンス学とは
- ②パフォーマンス学の概念
- ③保育者のパフォーマンスとは

(合計 10 分)

プログラム1

降園場面でどのようにアイコンタクトを行うか

ねらい

- アイコンタクトが相手に及ぼす効果について知ってもらう
- 保護者とのコミュニケーションの工夫のひとつとしてアイコンタクトを使用するという意識を持ってもらう
- 場面に関わらず会話全体の43%のアイコンタクト量を保てるように練習してもらう

はじめの教示

他人と話をするときの工夫として「目を見て話すことが大切である」ということはよく耳にするのではないのでしょうか。詳細は後述しますが、人と人との関わり場面では、アイコンタクトの影響はとても大きいものです。この度は、アイコンタクトの影響がどのようなものか、体験やガイダンスを通して皆様に改めて確認していただきたいと考えています。

練習前の教示

これから、保護者とより良いコミュニケーションをとるための工夫のひとつとして、アイコンタクトの練習を行います。練習では、主にグループワークで、映像を用いた体験やロールプレイを中心に行っていただきます。体験やロールプレイが終わったら、グループごとに振り返りをしていただきます。その際、会話をしていて感じたことや、気づいたことを互いに共有してください。

準備

- ①メモ欄付き台本
- ②映像データ

方法

A.視線の影響を体験する

- ① メモ用紙を配布する（1分）
- ② 「相手を見すぎる話し手・相手を全く見ない話し手」の映像を見てもらう（2分）
 - ・「気付いたこと」「感じたこと」はメモをとってもらうことを伝える
 - ・各映像を見て、また二つの映像を比べてみた時に「気づいたこと」「感じたこと」はメモをとるように伝える。
 - ・視線の量が異なる会話場面の映像を2つ見てもらうことを伝える。
- ③ 映像を見て「気づいたこと」「感じたこと」を隣の人と話し合ってもらう（2分）
 - ・各映像を見てどうだったか、比べてどうだったかを話し合ってもらう。
- ④ 話し合った内容について数名に発表してもらう（1分）

（6分）

B.ガイダンス

- ① レジユメを使用して「眼差しの効果」「日本人のアイコンタクトの平均」についての説明を行う（5分）
- ② 1分間に43%のアイコンタクト量を体験してもらう（1分）

（6分）

C.会話全体の43%のアイコンタクトをする練習

C-1 音声に合わせて会話全体の43%アイコンタクトをする練習

- ① 近くの人と3人組でペアを組んでもらう（2分）
 - ・じゃんけんをしてもらい、一番初め勝った人は保育者役、2番目に勝った人は保護者役、負けてしまった人は観察者役になることを伝える
 - ・トレーナーはメモ用紙を配布する
- ② 「日中の子どもの様子を保護者に伝える場面」について音声に合わせてアイコンタクトを行う練習をする（1分×3セット 計3分）
 - ・保育者役はトレーナーの合図に従い、アイコンタクトを行う
 - ・保護者役は普通に応答して良いことを伝える
 - ・保護者役の視線は出来るだけ保育者役の目に送るように伝える
 - ・観察者役はロールプレイの様子を見ていて気付いたことをメモするように伝える
 - ・各自ペアを交代し、保育者役・保護者役をどちらも体験してもらう
 - ・練習中に「気付いたこと」「感じたこと」はメモを取ってもらうように伝える
 - ・トレーナーは会話全体の43%になるように合図を送り、アイコンタクトを促す
- ③ 練習で気づいたこと、感じたことについて話合ってもらう（2分）
- ④ 話合った内容について数名に発表してもらう（1分）

C-2 台本を使って会話全体の43%アイコンタクトをする練習

- ① 「日中の子どもの様子を保護者に伝える場面」のロールプレイを、台本を使用して行う
(文に慣れる時間2分, 1分×3セット計5分)
 - ・保育者役は台本の指示に従いアイコンタクトを行う
 - ・保護者役は普通に応答して良いことを伝える
 - ・保護者役の視線は出来るだけ保育者役の目に送るように伝える
 - ・観察者役はロールプレイの様子を見ていて気付いたことをメモするように伝える
 - ・各自ペアを交代し、保育者役・保護者役をどちらも体験してもらう
 - ・練習中に「気付いたこと」「感じたこと」はメモを取ってもらうように伝える
- ② 練習で気づいたこと、感じたことについて話合ってもらおう(2分)
- ③ 話合った内容について数名に発表してもらおう(1分)

C-3 保育者・保護者・子どもの3者関係の場面で保護者と会話全体の43%アイコンタクトをする練習

- ① レジユメを使用して、降園場面の視線についてのガイダンスを行う(2分)
- ② 「日中の子どもの様子を保護者に伝える場面」のロールプレイを行う(1分×3セット計3分)
 - ・エピソードはC-1及びC-2のロールプレイと同じものとするが、台本を使用しないため、多少内容が変わるのは許容範囲であると伝える
 - ・保護者役は普通に応答して良いことを伝える
 - ・保護者役の視線は出来るだけ保育者役の目に送るように伝える
 - ・各自ペアを交代し、保育者役と保護者役をどちらも体験してもらう
 - ・保育者役は保護者と会話全体の43%アイコンタクトをするように努めながら、同時に子どもにも視線を送る
 - ・練習中に「気付いたこと」「感じたこと」はメモを取ってもらうように伝える
 - ・ロールプレイ開始前に子ども役を設定(椅子の上にイラストを置く)する
- ③ 練習で気づいたこと、感じたことについて話合ってもらおう(2分)
- ④ 話合った内容について数名に発表してもらおう(1分)

(24分)

(合計36分)

プログラム2

保護者に情報を正確に伝えるための声の工夫

ねらい

- 話す速度がもたらす効果について知ってもらう
- わかりやすく、他者に与える印象も良いと言われる平均的な話す速度を覚えてもらう
- 自分の平均的な話す速度について知ってもらう

はじめの教示

「急いでいると早口になってしまうから落ち着いて話すように努めよう」「緊張すると早口になってしまうから深呼吸してゆっくり話すようにしよう」など、日常生活でも話す速度については色々な場面で話題にあがるのではないのでしょうか。前回のアイコンタクトと同じように、話す速度も会話の相手に様々な影響を与えることが知られています。

練習前の教示

これから、保護者との関係作りに役立つ話し方の練習をはじめます。ひとことで声といっても速さや、高さなど、色々な要素があります。この度は声の速度に注目して練習します。この時間も練習は3人組で行います。練習の後には、また振り返りの時間がありますので、練習で感じたこと、気づいたことがありましたら、心にとめておいてください。

準備

- 音声データ
- 台本

声の速度

A.自分の普段の声の速度を知る

① 3人組に分かれてもらう(2分)

- ・じゃんけんをしてもらい、1番初めに勝った人が保育者役・2番目に勝った人が保護者役・3番目に勝った人が観察者役になることを教示する

② ロールプレイとして、「日中の子どもの様子を保護者に伝える」ロールプレイを行うことを伝え台本を渡す(1分)。

- ・266字で作成した台本を渡し、台本通りに話をするように伝える

③ 「日中の子どもの様子を伝える」ロールプレイを行う(読む時間1分、ロールプレイ1分×3、フィードバック合計1分=5分)

- ・保育者役は普段通りの速度で話をするように教示する
- ・保護者役は普通に応答して良いことを伝える
- ・観察者役はストップウォッチを持ち、少し離れたところに位置取り、何分で話終わるかを測定し、話し終わったら時間を保育者役に伝える
- ・保育者役→保護者役→観察者役の順に役割を交換していく

(8分)

B.ガイダンス

① レジユメを使用し、話す速度が聴き手に及ぼす影響と日本人の平均について知ってもらう

② 話す速度が速い・普通・遅いというのがどのようなものか、実際に音声を聞いて体験してもらう

- ・音声を聞きながら気づいたこと・感じたことをメモにとってもらおう

③ 話す速度によってどのように印象が変わったか話し合ってもらおう

(10分)

C-1 平均的な速度で話す練習

① A 自分の普段の声の速度を知ると同じ3人組に分かれてもらう(1分)

② 「日中の様子を伝える」台本を読むロールプレイをしてもらおう(1分×3セット+フィードバック計1分=4分)

- ・保育者役は266文字の台本を1分で話すように伝える
- ・保護者役は普通に応答して良いことを伝える
- ・観察者はストップウォッチを使用して時間を計測し、毎回フィードバックを行う
- ・保育者役→保護者役→観察者役の順に役割を交換していく
- ・ロールプレイの途中、気づいたことや感じたことをメモにとってもらおう

③ ロールプレイをしてみて気づいたこと、感じたことについて話し合ってもらおう(2分)

④ 話合った内容について数名に発表してもらおう(1分)

C-2 降園場面で平均的な速度で話す練習

- ① ロールプレイの場面を設定してもらう（1分）
 - ・「子ども役」を設定（椅子や机の上にぬいぐるみを置く）する
- ② 「日中の様子を伝える」ロールプレイをしてもらう（ストーリーを考える時間2分+ロールプレイ2分×3セット=8分）
 - ・保育者役はC-1で覚えた速度で2分間話すように伝える
 - ・保護者役は普通に応答して良いことを伝える
 - ・保護者役の視線は出来るだけ保育者役の目に送るように伝える
 - ・各自役割を交代し、保育者役・保護者役・観察者役を全て体験してもらう
 - ・保護者役は普通に応答して良いことを伝える
 - ・観察者はストップウォッチを使用して時間を計測し、毎回フィードバックを行う
 - ・保育者役→保護者役→観察者役の順に役割を交換していく
 - ・トレーナーはプログラム1と同様にアイコンタクトを促す。また、途中で一度後からお迎えに来た保護者に挨拶するよう促す。
 - ・ロールプレイの途中、気づいたことや感じたことをメモにとってもらう
- ③ ロールプレイをしてみて気づいたこと、感じたことについて話合ってもらおう（2分）
- ④ 話合った内容について数名に発表してもらう（1分）

（20分）

（合計38分）

ガイダンス 2

保護者との会話場面において重要となる非言語表現

はじめに

この度のプログラムでは、アイコンタクトと声の速度に焦点を当ててトレーニングを行いました。プログラム開始の際に少し触れましたが、非言語的パフォーマンスにはまだまだたくさんの要素があります。プログラムの最後に、保護者を対象にアンケートを行ったところ、多くの保護者にコミュニケーションをとりやすい保育者の特徴として挙げられた「笑顔」と「相槌」のパフォーマンスについてレジュメを使用しながら御紹介させていただきたいと思えます。

ねらい

- 笑顔が相手に及ぼす影響について知ってもらう
- 笑顔のパフォーマンスで使うことのできる、3つの笑顔について知ってもらう
- 相槌を効果的に打つ方法について知ってもらう

道具

- ①レジュメ

方法

レジュメを使用したガイダンス

- ①笑顔の効果
- ②パフォーマンスに使える3つの笑顔
- ③相槌を打つには

(合計 5分)

第 7 章 パフォーマンス教育プログラムの実施と効果測定

第 1 節 背景と目的

前章では，保育者と保護者を対象とした予備調査の結果を基礎として，「アイコンタクト」と「話す速度」の訓練を中心としたパフォーマンス教育プログラムを作成した。作成したパフォーマンス教育プログラムは，保育施設で行われる保護者支援の現場の声に基づいたプログラムであるという点で，現場のニーズに的確にこたえ得るものである。しかし，現場の声に基づいて作成したという一点のみでは保育者と保護者の関係構築に寄与するプログラムであると主張するには不十分である。作成したプログラムが保育者と保護者の関係構築に寄与するものであるということを実証するためには，実際に現職の保育者にプログラムを実施し，その効果を確認することが必要となる。

本章では，作成したパフォーマンス教育プログラムが保育者と保護者の関係構築に寄与することを実証することを目的として，現職の保育者にプログラムを実施し，効果測定を行う。

第 2 節 方法

2-1 研究協力者

保育士資格もしくは幼稚園教諭免許の保有者であり，かつ保育施設での勤務経験がある女性 9 名男性 2 名にパフォーマンス教育プログラムに参加してもらった。ただし，参加者のうち 3 名は，勤務の都合で全てのプログラムに参加することができなかつたため，本章では，全てプログラムに参加した 8 名を研究協力者として，分析の

対象とした。

研究協力者の年齢は平均 26.63 歳 (SD = 3.38, 範囲 = 21~30) であった。研究協力者のうち, 保育士資格と幼稚園教諭免許を両方保有している者は 5 名, 保育士資格のみ保有している者は 2 名, 幼稚園教諭免許のみ保有している者は 1 名, であった。研究協力者の勤務地は東京都が 5 名, 群馬県が 3 名であった。研究協力者の中で, 保育所での勤務経験をもつ者は 2 名であり, 平均経験年数は 3 年 (SD = 2.83, 範囲 = 1~5) であった。また, 幼稚園での勤務経験をもつ者は 3 名であり, 平均経験年数は 6.33 年 (SD = 4.04, 範囲 = 2~10) であった。そして, 幼保連携型認定こども園での勤務経験をもつ者は 5 名であり, 平均経験年数は 2.3 年 (SD = 1.30, 範囲 = 0.5~4) であった。加えて, その他の勤務経験として学童と回答した者が 1 名おり, 経験年数は 8 年であった。施設種別に捉われない経験年数は平均 5.56 年 (SD = 3.31, 範囲 = 0.5~10) であった (Table 7-1, Table 7-2)。

なお, 研究協力者は現職の保育者を中心に協力を依頼したが, 潜在保育士が 1 名と, 児童館の職員が 1 名含まれている。1 名の潜在保育士は, 過去 7 年にわたって幼稚園で勤務していた経験があり, 今後保育施設への復帰を希望している。そのため, 現職の保育者と同様の課題をもってプログラムに参加することが可能であると判断し, 研究協力者として参加してもらった。1 名の児童館の職員は, 保育士として児童館に勤務している。児童館で働く保育士の仕事は, 保育施設で働く保育者の仕事と重なる部分も多く, 保護者支援も日常的に行われている。そのため, 保育者と同様の課題を持ってパフォーマンス教育プログラムに取り組むことができると判断し, 研究協力者として参加してもらった。

Table 7-1 研究協力者の属性

ID	年齢	性別	経験年数 (保育所)	経験年数 (幼稚園)	経験年数 (こども園)	その他経験年数 (学童)	経験年数合計	保育士	幼稚園教諭
A	27	男	5		2		7	○	
B	27	女	1	2	4		7	○	○
C	24	男			3		3	○	○
D	24	女			2		2	○	○
E	21	女			0.5		0.5	○	○
F	30	女		7			7	○	○
G	30	女				8	8	○	
H	30	女		10			10		○

Table 7-2 研究協力者の平均勤務年数

	平均	標準偏差	範囲(年)
年齢 (n=8)	26.63	3.38	21~30
保育所での勤務経験 (n=2)	2.17	2.83	0.5~5
幼稚園での勤務経験 (n=3)	6.33	4.04	2~10
幼保連携型認定こども園での勤務経験 (n=5)	2.00	1.30	0.5~4
勤務経験その他 (n=1)	8.00	—	—
経験年数合計 (n=8)	5.56	3.31	0.5~10

2-2 プログラム実施の構造

パフォーマンス教育プログラムは2回実施した。第1回の開催地は東京都であり、保育施設に協力を依頼し、2015年8月14日（金曜日）にアイコンタクトのプログラムを実施し、2015年8月21日（金曜日）に話す速度のプログラムを実施した。保育施設の営業日に実施したため、時間は入所している乳幼児が午睡をしている時間帯（13時45分から15時※内30分は効果測定にあてた時間である）を利用した。第2回の開催地は群馬県であり、2016年1月30日（土曜日）にアイコンタクトのプログラムと話す速度のプログラムを両方実施した。実施場所は群馬県内の公民館の一室であり、開催時間は13時30分から16時であった。参加者は3名であった（Table 7-3）。

Table 7-3 プログラム実施の構造

開催地	開催場所	実施日	時間	参加者	
				アイコンタクトのプログラム	会話速度のプログラム
東京都	保育施設	2015年8月 2015年8月	13:45～15:00	A・O・B・C・D・E	(5名) B・C・D・E
群馬県	公民館	2016年 ※ふたつのプログラム	13:30～16:00	I・J・K(3名)	

2-3 効果測定

本論文で開発するパフォーマンス教育プログラムは、単に保育者の非言語的パフォーマンスを変化させることを意図するだけのものではない。非言語的パフォーマンスが変化することで、保育者が、保護者にとってコミュニケーションのとりやすい保育者となり、また、保護者とのコミュニケーションに自信が持てるようになることこそ、パフォーマンス教育プログラムが目指すところである。そのため、効果測定は研究協力者の非言語的パフォーマンスの変化を測定するだけでは不十分であり、研究協力者が他者からどのように認知されるかということと、内的な自己像の変化も同時に測定する必要がある。

よって、本章では研究協力者が他者からどのように認知されるかを測定する 1) 他己評定尺度と、研究協力者の自己像を測定する 2) 自己評定尺度、研究協力者の非言語的パフォーマンスの変化を測定する 3) 映像及び音声データを使用して効果測定を行った。

1) 他己評定尺度は、本論文の第4章において予備調査の結果として得られた保護者にとってコミュニケーションの取りやすい保育者の印象と、佐藤(2003)において非言語的パフォーマンスとの相関関係が確認された尺度の項目に基づき作成した。質問項目は34項目であり、回答は「非常にあてはまる」「かなりあてはまる」「ややあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「あてはまらない」の5段階評定である(他己評定尺度は第5章、

Appendix 5 効果測定用尺度※ p124 を参照されたい)。

2) 自己評定尺度は、『保育所保育指針解説書(厚生労働省, 2008b)』に明記されている, 保育者と保護者の関係構築のための具体的な実践に基づいて作成した項目と, プログラムの習得度を確認する項目で構成した。質問項目は 26 項目であり, 回答は「非常にできる」「かなりできる」「ややできる」「どちらともいえない」「ややできない」「かなりできない」「全くできない」の 7 段階評定である(自己評定尺度の詳細は, 第 7 章添付資料: 7-1 自己評定尺度を参照されたい※ pp.251-256)。

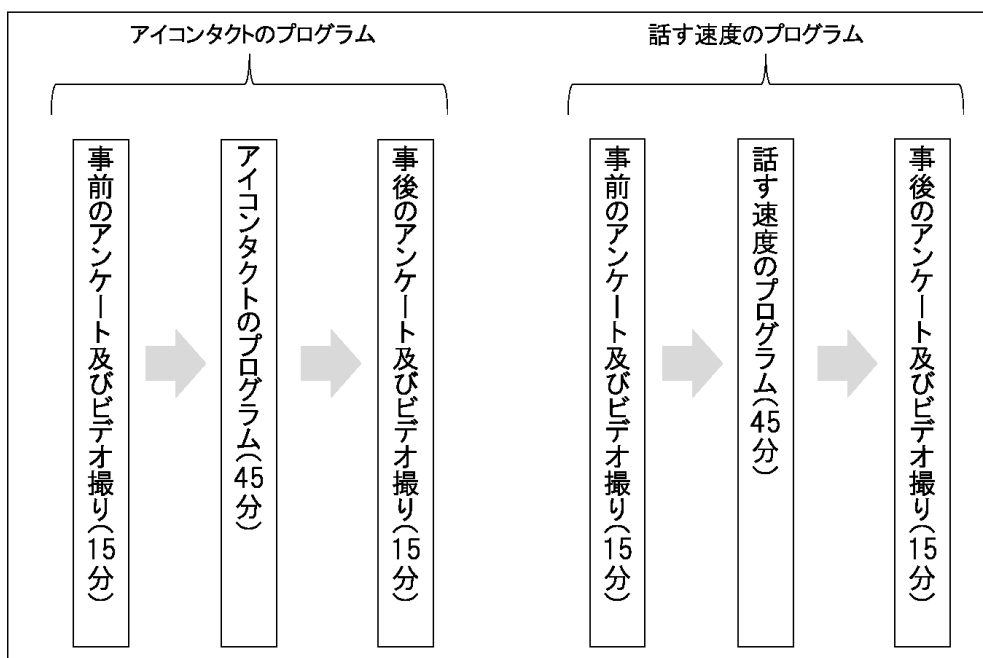
3) 映像及び音声データは, 研究協力者を保育者役と保護者役に分け, 降園場面のやりとりのロールプレイをしてもらい, その様子をビデオカメラで撮影することで取得した。ロールプレイは 1 分間で行った。取得したデータは AS コーディングシート(佐藤, 2003)を用いて数値化した。数値化にあたっては, 研究協力者の表情のうち「アイコンタクト」を 0.1 秒単位で測定し, 発話速度はロールプレイの中で保育者役を演じた研究協力者の語りを逐語に起こすことで測定した。(測定に使用した AS コーディングシートは, 第 7 章添付資料: 7-2 AS コーディングシート※ pp.257-259 を参照されたい)。

上記の尺度と, 映像及び音声データの取得は「アイコンタクトのプログラム」と「話す速度のプログラム」各プログラムの前後に実施した(Figure 7-1)。

また, 各プログラム後には, パフォーマンス教育プログラムを受けた感想を問う選択式の質問に対して, 複数回答可の条件で回答してもらった(感想を問う質問項目の詳細は, 第 7 章添付資料: 7-1 効果測定用尺度※ p256 を参照されたい)。加えて, パフォーマンス教育プログラム後には, 口頭でプログラムに参加した感想を述べても

らい，音声データとして記録した。

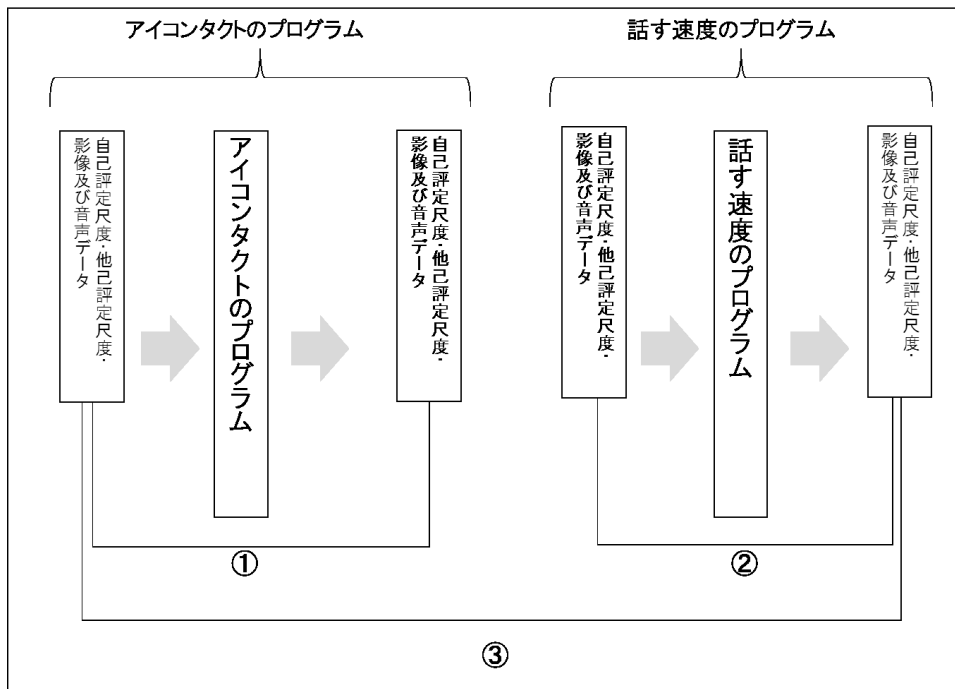
Figure 7-1 プログラムと効果測定の流れ



2-4 分析方法

他己評定尺度と自己評定尺度の得点は ①アイコンタクトのプログラムの前後 ②話す速度のプログラムの前後 ③アイコンタクトのプログラムの前と話す速度のプログラムの後の 3 条件で比較を行った。数値化した映像及び音声データは ③アイコンタクトのプログラムの前と話す速度のプログラムの後で比較を行った (Figure 7-2)。分析に使用したソフトは IBM SPSS Statistics 21 であり，分析手法は t 検定を採用した。

Figure 7-2 t 検定の比較位置



2-5 倫理的配慮

効果測定では，研究協力者の映像及び音声データを使用するが，ビデオにとられる，または音声を採取されることを脅威と感じる研究協力者も現れる可能性がある。そのため，パフォーマンス教育プログラム実施前に，1) 希望者からは映像及び音声データを取得しないこと 2) 後日であっても，依頼があれば速やかに映像及び音声データの削除を行うことを研究協力者に告げた。

また，個人情報保護のため，効果測定に使用する尺度は無記名で記入してもらおう形式を採用し，得点を比較するための尺度の識別はIDを使用して行った。

第 3 節 仮説

本章で設定した仮説は以下の 4 点である。

仮説 1 : 他己評定尺度の得点は，パフォーマンス教育プログラムの実施前に比べて，実施後の得点が有意に高い。

仮説 2 : 自己評定尺度の得点は，パフォーマンス教育プログラムの実施前に比べて，実施後の得点が有意に高い。

仮説 3 : AS コーディングシートによって数値化された映像データのうち，アイコンタクトの量はパフォーマンス教育プログラムの実施前に比べて，実施後の方が有意に会話全体の 43%^{注1}に近づく。

仮説 4 : 研究協力者の発話速度は，パフォーマンス教育プログラムの実施前に比べて，実施後の方が有意に 1 分間に 266 文字^{注2}の発話速度に近づく。

第 4 節 結果

本節では， 1) 他己評定尺度の t 検定の結果 2) 自己評定尺度の t 検定の結果 3) 映像及び音声データの結果 4) 選択式の質問による感想 5) 口頭での感想 の順に記載する。

4-1 他己評定尺度

他己評定尺度の分析は，「アイコンタクトのプログラム」と「話す速度のプログラム」の両方に参加した 8 名のデータを対象として実施した。なお，「話す速度のプログラム」前のデータに 1 名のデータ欠損があったため，「話す速度のプログラ

注 1・注 2 : 詳細は第 6 章を参照されたいが，「会話全体の 43%のアイコンタクト」及び「1 分間に 266 文字の発話速度」は，共にパフォーマンス教育プログラムを通して習得することを目指す非言語的パフォーマンスの基準値である。

ム」前後の比較は7名の研究協力者を対象として行った。

4-1-1 アイコンタクトのプログラム前後の t 検定

アイコンタクトのプログラム前後の他己評定尺度の得点を比較した結果は Table 7-4 の通りである。

34項目中1項目に5%水準の有意差が認められ、3項目に10%水準の有意傾向が認められた。いずれもプログラム前よりプログラム後の方が高い得点、すなわち評価の向上がみられた。5%水準の有意差が認められた項目は「親身 ($t=2.65$, $p<.05$)」であった。10%水準の有意傾向が認められた項目は「優しい ($t=1.53$, $p<.10$)」「面白い ($t=1.43$, $p<.10$)」「誠実 ($t=1.53$, $p<.10$)」であった。なお、他己評定尺度の合計得点には有意差は認められなかった。

Table 7-4 アイコンタクトのプログラム前後の他己評定尺度得点の比較

項目番号	項目の内容	平均 (実施後)	平均 (実施前)	平均の差	標準偏差	自由度	t値	有意確立 (片側)	検定結果
1	明るい	4.25	4.63	-0.38	1.19	7	0.89	.201	
2	優しい	4.88	4.63	0.25	0.46	7	1.53	.085	*
4	社交的	4.25	4.13	0.13	0.99	7	0.36	.366	
5	裏表のない	4.38	4.00	0.38	0.92	7	1.16	.142	
6	おだやか	4.50	4.50	0.00	0.93	7	0.00	.500	
7	温厚	4.50	4.25	0.25	0.89	7	0.80	.226	
8	不公正	5.00	4.75	0.25	0.71	7	1.00	.175	
9	親身	4.63	4.13	0.50	0.53	7	2.65	.017	**
10	気さく	3.88	4.13	-0.25	2.12	7	0.33	.374	
11	外向的	3.88	4.00	-0.13	0.99	7	0.36	.366	
12	おおらか	4.50	4.25	0.25	1.39	7	0.51	.313	
13	丁寧	4.25	4.38	-0.13	0.64	7	0.55	.299	
14	尊敬できない	4.50	4.63	-0.13	0.35	7	1.00	.175	
15	信頼できる	4.13	4.38	-0.25	0.89	7	0.80	.226	
16	素直	4.38	4.13	0.25	1.04	7	0.68	.258	
17	あたたかい	4.38	4.38	0.00	0.53	7	0.00	.500	
18	頼れる	4.13	4.25	-0.13	1.25	7	0.28	.392	
19	さばさば	2.38	2.75	-0.38	2.00	7	0.53	.306	
20	朗らか	4.13	4.25	-0.13	1.25	7	0.28	.392	
21	謙虚	3.25	3.13	0.13	1.25	7	0.28	.392	
22	考えの浅い	5.00	4.63	0.38	1.06	7	1.00	.175	
23	話しやすい	4.13	4.50	-0.38	0.92	7	1.16	.142	
24	一生懸命	4.38	4.25	0.13	0.64	7	0.55	.299	
25	好き	4.38	4.25	0.13	0.35	7	1.00	.175	
26	面白い	4.00	3.63	0.38	0.74	7	1.43	.099	*
27	親しみが持てる	4.50	4.38	0.13	0.99	7	0.36	.366	
28	元気がある	4.25	4.38	-0.13	1.36	7	0.26	.401	
29	誠実	4.63	4.13	0.50	0.93	7	1.53	.085	*
30	真面目	4.13	3.75	0.38	1.06	7	1.00	.175	
31	話かけやすい	4.38	4.38	0.00	1.20	7	0.00	.500	
33	思いやりのある	4.63	4.50	0.13	0.99	7	0.36	.366	
34	コミュニケーション がとりやすい	4.38	4.38	0.00	0.53	7	0.00	.500	
合計	合計	146.88	142.25	4.63	16.83	7	0.78	.231	

* $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

4-1-2 話す速度のプログラム前後の t 検定

話す速度のプログラム前後の他己評定尺度の得点を比較した結果は Table 7-5 の通りである。

34 項目中 3 項目に 1%水準の有意差が認められ、7 項目に 5%水準の有意傾向が認められた。また、10 項目に 10%水準の有意傾向が認められた。いずれもプログラム

前よりプログラム後の方が高い得点，すなわち評価の向上がみられた。1%水準の有意差が認められた項目は「明るい ($t=3.29, p<.01$)」「社交的 ($t=3.29, p<.01$)」「朗らか ($t=3.87, p<.01$)」であった。5%水準の有意差が認められた項目は「親身 ($t=2.12, p<.05$)」「素直 ($t=2.12, p<.05$)」「話しやすい ($t=2.12, p<.05$)」「誠実 ($t=2.83, p<.05$)」「真面目 ($t=2.12, p<.05$)」「話しかけやすい ($t=2.12, p<.05$)」であった。10%水準の有意差が認められた項目は「裏表のない ($t=1.44, p<.10$)」「温厚 ($t=1.55, p<.10$)」「おおらか ($t=1.44, p<.10$)」「丁寧 ($t=1.55, p<.10$)」「信頼できる ($t=1.55, p<.10$)」「あたたかい ($t=1.55, p<.10$)」「一生懸命 ($t=1.55, p<.10$)」「親しみが持てる ($t=1.55, p<.10$)」「思いやりがある ($t=1.92, p<.10$)」「コミュニケーションがとりやすい ($t=1.55, p<.10$)」であった。なお，他己評定尺度の合計得点には5%水準の有意差が認められた ($t=2.67, p<.05$)。

Table 7-5 話す速度のプログラム前後の他己評定尺度得点の比較

項目 番号	項目の内容	平均 (実施後)	平均 (実施前)	平均の差	標準偏差	自由度	t値	有意確立 (片側)	検定結果
1	明るい	5.00	4.14	0.86	0.69	6	3.29	.008	***
2	優しい	4.71	4.57	0.14	0.69	6	0.55	.302	
4	社交的	4.57	3.71	0.86	0.69	6	3.29	.008	***
5	裏表のない	4.57	4.14	0.43	0.79	6	1.44	.100	*
6	おだやか	4.71	4.71	0.00	0.58	6	0.00	.500	
7	温厚	4.57	4.29	0.29	0.49	6	1.55	.086	*
9	親身	4.71	4.29	0.43	0.53	6	2.12	.039	**
10	気さく	4.43	4.14	0.29	0.76	6	1.00	.178	
11	外向的	3.57	3.71	-0.14	0.90	6	0.42	.345	
12	おおらか	4.57	4.14	0.43	0.79	6	1.44	.100	*
13	丁寧	5.00	4.71	0.29	0.49	6	1.55	.086	*
15	信頼できる	4.71	4.43	0.29	0.49	6	1.55	.086	*
16	素直	4.57	4.14	0.43	0.53	6	2.12	.039	**
17	あたたかい	4.71	4.43	0.29	0.49	6	1.55	.086	*
18	頼れる	4.43	4.14	0.29	0.76	6	1.00	.178	
19	さばさば	2.29	2.29	0.00	0.58	6	0.00	.500	
20	朗らか	4.43	3.71	0.71	0.49	6	3.87	.004	***
21	謙虚	3.14	3.43	-0.29	1.11	6	0.68	.261	
22	考えの浅い	5.00	4.71	0.29	0.76	6	1.00	.178	
23	話しやすい	4.71	4.29	0.43	0.53	6	2.12	.039	**
24	一生懸命	4.43	4.14	0.29	0.49	6	1.55	.086	*
25	好き	4.43	4.43	0.00	0.58	6	0.00	.500	
26	面白い	3.71	3.57	0.14	0.90	6	0.42	.345	
27	親しみが持てる	4.86	4.57	0.29	0.49	6	1.55	.086	*
28	元気がある	4.29	4.00	0.29	1.11	6	0.68	.261	
29	誠実	4.86	4.29	0.57	0.53	6	2.83	.015	**
30	真面目	4.43	4.00	0.43	0.53	6	2.12	.039	**
31	話かけやすい	4.86	4.43	0.43	0.53	6	2.12	.039	**
33	思いやりのある	4.86	4.29	0.57	0.79	6	1.92	.052	*
34	コミュニケーション がとりやすい	4.86	4.29	0.57	0.98	6	1.55	.086	*
合計	合計	154.00	144.14	9.86	9.77	6	2.67	.019	**

* $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

4-1-3 パフォーマンス教育プログラム前後のt検定

パフォーマンス教育プログラム前後の他己評定尺度の得点を比較した結果はTable 7-6の通りである。

34項目中5項目に10%水準の有意差が認められた。いずれもプログラム前よりプログラム後の方が高い得点、すなわち評価の向上がみられた。項目は「丁寧($t = 1.87$,

$p < .10$)」 「素直 ($t = 1.53$, $p < .10$)」 「親しみが持てる ($t = 1.53$, $p < .10$)」 「誠実 ($t = 1.67$, $p < .10$)」 「真面目 ($t = 1.82$, $p < .10$)」であった。なお、他己評定尺度の合計得点には 10%の有意傾向が認められた ($t = 1.47$, $p < .10$)。

Table 7-6 パフォーマンス教育プログラム前後の他己評定尺度得点の比較

項目番号	項目の内容	平均 (実施後)	平均 (実施前)	平均の差	標準偏差	自由度	t値	有意確立 (片側)	検定結果
1	明るい	4.88	4.63	0.25	0.71	7	1.00	.175	
2	優しい	4.63	4.63	0.00	0.93	7	0.00	.500	
4	社交的	4.38	4.13	0.25	0.71	7	1.00	.175	
5	裏表のない	4.50	4.00	0.50	1.07	7	1.32	.114	
6	おだやか	4.75	4.50	0.25	1.04	7	0.68	.258	
7	温厚	4.50	4.25	0.25	1.28	7	0.55	.299	
8	不公正	5.00	4.75	0.25	0.71	7	1.00	.175	
9	親身	4.50	4.13	0.38	1.30	7	0.81	.221	
10	気さく	4.38	4.13	0.25	1.16	7	0.61	.282	
11	外向的	3.63	4.00	-0.38	1.60	7	0.66	.264	
12	おおらか	4.63	4.25	0.38	1.06	7	1.00	.175	
13	丁寧	4.88	4.38	0.50	0.76	7	1.87	.052	*
14	尊敬できない	5.00	4.63	0.38	1.06	7	1.00	.175	
15	信頼できる	4.63	4.38	0.25	0.89	7	0.80	.226	
16	素直	4.63	4.13	0.50	0.93	7	1.53	.085	*
17	あたたかい	4.63	4.38	0.25	0.89	7	0.80	.226	
18	頼れる	4.25	4.25	0.00	1.60	7	0.00	.500	
19	さばさば	2.25	2.75	-0.50	1.77	7	0.80	.226	
20	朗らか	4.38	4.25	0.13	1.13	7	0.31	.381	
21	謙虚	3.38	3.13	0.25	2.19	7	0.32	.378	
22	考えの浅い	5.00	4.63	0.38	1.06	7	1.00	.175	
23	話しやすい	4.75	4.50	0.25	1.16	7	0.61	.282	
24	一生懸命	4.38	4.25	0.13	1.25	7	0.28	.392	
25	好き	4.38	4.25	0.13	0.64	7	0.55	.299	
26	面白い	3.63	3.63	0.00	1.31	7	0.00	.500	
27	親しみが持てる	4.88	4.38	0.50	0.93	7	1.53	.085	*
28	元気がある	4.00	4.38	-0.38	1.60	7	0.66	.264	
29	誠実	4.75	4.13	0.63	1.06	7	1.67	.070	*
30	真面目	4.50	3.75	0.75	1.16	7	1.82	.056	*
31	話かけやすい	4.75	4.38	0.38	1.19	7	0.89	.201	
33	思いやりのある	4.50	4.50	0.00	1.51	7	0.00	.500	
34	コミュニケーションがとりやすい	4.75	4.38	0.38	1.06	7	1.00	.175	
合計	合計	152.00	142.25	9.75	18.76	7	1.47	.093	*

* $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

4-2 自己評定尺度

自己評定尺度の分析は、「アイコンタクトのプログラム」と「話す速度のプログラム」の両方に参加した8名のデータを対象として実施した。

4-2-1 アイコンタクトのプログラム前後の t 検定

アイコンタクトのプログラム前後の自己評定尺度の得点を比較した結果は Table 7-7 の通りである。

26項目中2項目に1%水準の有意差が認められ、13項目に5%水準の有意傾向が認められた。また、4項目に10%水準の有意傾向が認められた。いずれもプログラム前よりプログラム後の方が高い得点、すなわち自信の向上がみられた。1%水準の有意差が認められた項目は「保護者とコミュニケーションをとることができる ($t=3.00$, $p<.01$)」「保護者に疑問がある場合には対話を通じて誠実に対応することができる ($t=4.58$, $p<.01$)」であった。5%水準の有意差が認められた項目は「保護者の話を最後まで聞くことができる ($t=2.65$, $p<.05$)」「保護者の話をちゃんと理解することができる ($t=2.05$, $p<.05$)」「降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者の目を見て話をすることができる ($t=2.05$, $p<.05$)」「降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に気を注意を向けながらも、保護者にとって聞きとりやすい速度で話をすることができる ($t=2.16$, $p<.05$)」「保護者と話をする時に、変化のある笑顔をすることができる ($t=2.39$, $p<.05$)」「保護者と話をするときに、しっかりと保護者に注意を向けて話をすることができる ($t=2.65$, $p<.05$)」「保護者の話に耳を傾けることができる ($t=2.65$, $p<.05$)」「保護者へのさりげない気遣いができる ($t=2.05$, p

＜.05）」「保護者の様子を観察しながら話をすることができる（ $t=2.65$, $p<.05$ ）」「保護者との間で子どもに関する情報の交換を細やかに行うことができる（ $t=2.38$, $p<.05$ ）」「保護者との間で子どもへの愛情を伝え合うことができる（ $t=2.83$, $p<.05$ ）」「保護者の置かれている状況を理解することができる（ $t=2.05$, $p<.05$ ）」「保護者に要望がある場合は対話を通じて誠実に対応することができる（ $t=2.05$, $p<.05$ ）」であった。10%水準の有意差が認められた項目は「笑顔で保護者に接することができる（ $t=1.87$, $p<.10$ ）」「保護者との間で子どもの成長を喜ぶ気持ちを伝え合うことができる $t=1.87$, $p<.10$ ）」「保護者の思いを受け止めることができる（ $t=1.53$, $p<.10$ ）」「保護者の思いを理解することができる（ $t=1.43$, $p<.10$ ）」であった。なお、自己評定尺度の合計得点には1%水準の有意差が認められた（ $t=3.23$, $p<.01$ ）。

Table 7-7 アイコンタクトのプログラム前後の自己評定尺度得点の比較

項目番号	項目の内容	平均(実施後)	平均(実施前)	平均の差	標準偏差	自由度	t値	有意確率(片側)	検定結果
1	保護者の目を見て話をすることができる	5.75	5.38	0.38	1.06	7	1.00	.175	
2	笑顔で保護者に接することができる	5.88	5.38	0.50	0.76	7	1.87	.052	*
3	保護者と話すときに、保護者にとって聞きとりやすい速度で話をすることができる	5.00	4.63	0.38	0.92	7	1.16	.142	
4	保護者の話に対して相槌を打つことができる	5.88	5.63	0.25	0.71	7	1.00	.175	
5	保護者と話すときに、話の内容に応じてアイコンタクト量を調節することができる	4.88	4.63	0.25	1.49	7	0.48	.325	
6	保護者の話を最後まで聞くことができる	6.00	5.50	0.50	0.53	7	2.65	.017	**
7	保護者の話をちゃんと理解することができる	5.50	5.13	0.38	0.52	7	2.05	.040	**
8	降園時、保護者と話すときに、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者の目を見て話をすることができる	5.50	5.13	0.38	0.52	7	2.05	.040	**
9	降園時、保護者と話すときに、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者にとって聞きとりやすい速度で話をすることができる	5.25	4.25	1.00	1.31	7	2.16	.034	**
10	保護者と話すときに、変化のある笑顔をすることができる	5.13	4.38	0.75	0.89	7	2.39	.024	**
11	保護者と話すときに、しっかりと保護者に注意を向けて話をすることができる	5.50	4.50	1.00	1.07	7	2.65	.017	**
12	保護者の話に耳を傾けることができる	5.88	5.38	0.50	0.53	7	2.65	.017	**
13	保護者へのさりげない気遣いができる	5.13	4.75	0.38	0.52	7	2.05	.040	**
14	保護者の様子を観察しながら話をすることができる	5.50	5.00	0.50	0.53	7	2.65	.017	**
15	保護者とコミュニケーションをとることができる	5.75	5.00	0.75	0.71	7	3.00	.010	***
16	保護者の子育てに関する相談に乗ることができる	4.75	4.50	0.25	0.89	7	0.80	.226	
17	保護者との間で子どもに関する情報の交換を細やかに行うことができる	5.38	4.75	0.63	0.74	7	2.38	.025	**
18	保護者との間で子どもへの愛情を伝え合うことができる	5.86	4.71	1.14	1.07	6	2.83	.015	**
19	保護者との間で子どもの成長を喜ぶ気持ちを伝え合うことができる	5.88	5.38	0.50	0.76	7	1.87	.052	*
20	保護者の置かれている状況を受け止めることができる	5.13	4.75	0.38	1.41	7	0.75	.238	
21	保護者の置かれている状況を理解することができる	5.13	4.38	0.75	1.04	7	2.05	.040	**
22	保護者の思いを受け止めることができる	5.50	5.25	0.25	0.46	7	1.53	.085	*
23	保護者の思いを理解することができる	5.13	4.75	0.38	0.74	7	1.43	.099	*
24	保護者に疑問がある場合には対話を通じて誠実に対応することができる	5.63	4.88	0.75	0.46	7	4.58	.001	***
25	保護者に要望がある場合は対話を通じて誠実に対応することができる	5.25	4.88	0.38	0.52	7	2.05	.040	**
26	保護者に子どもの様子をしっかりと伝えることができる	5.88	5.63	0.25	0.89	7	0.80	.226	
合計	自己評定尺度合計	141.88	127.88	14.00	12.27	7	3.23	.007	***

* $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

4-2-2 話す速度のプログラム前後の t 検定

アイコンタクトのプログラム前後の自己評定尺度の得点を比較した結果は Table 7-8 の通りである。

26 項目中 4 項目に 1%水準の有意差が認められ、11 項目に 5%水準の有意傾向が認められた。また、6 項目に 10%水準の有意傾向が認められた。いずれもプログラム前よりプログラム後の方が高い得点、すなわち自信の向上がみられた。1%水準の有意差が認められた項目は「保護者と話をする時に、保護者にとって聞きとりやすい速度で話をすることができる ($t=3.42, p<.01$)」「保護者へのさりげない気遣いができる ($t=3.06, p<.01$)」「保護者とコミュニケーションをとることができる ($t=3.00, p<.01$)」「保護者に子どもの様子をしっかりと伝えることができる ($t=3.00, p<.01$)」であった。5%水準の有意差が認められた項目は「笑顔で保護者に接することができる ($t=2.05, p<.05$)」「保護者の話をちゃんと理解することができる ($t=2.05, p<.05$)」「降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者にとって聞きとりやすい速度で話をすることができる ($t=2.97, p<.05$)」「保護者と話をする時に、変化のある笑顔をすることができる ($t=2.05, p<.05$)」「保護者と話をするときに、しっかりと保護者に注意を向けて話をするすることができる ($t=2.97, p<.05$)」「保護者の様子を観察しながら話をするすることができる ($t=2.38, p<.05$)」「保護者の置かれている状況を受け止めることができる ($t=2.39, p<.05$)」「保護者の置かれている状況を理解することができる ($t=2.05, p<.05$)」「保護者の思いを受け止めることができる ($t=2.38, p<.05$)」「保護者の思いを理解することができる ($t=2.05, p<.05$)」「保護者に要望がある

場合は対話を通じて誠実に対応することができる ($t=1.93$, $p<.05$)」であった。10%水準の有意差が認められた項目は「保護者と話をするとき、話の内容に応じてアイコンタクト量を調節することができる ($t=1.82$, $p<.10$)」「降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者の目を見て話をすることができる ($t=1.43$, $p<.10$)」「保護者の話に耳を傾けることができる ($t=1.43$, $p<.10$)」「保護者との間で子どもに関する情報の交換を細やかに行うことができる ($t=1.49$, $p<.10$)」「保護者との間で子どもへの愛情を伝え合うことができる ($t=1.82$, $p<.10$)」「保護者との間で子どもの成長を喜ぶ気持ちを伝え合うことができる ($t=1.87$, $p<.10$)」であった。なお、自己評定尺度の合計得点には1%水準の有意差が認められた ($t=3.13$, $p<.01$)。

Table 7-8 話す速度のプログラム前後の自己評定尺度得点の比較

項目番号	項目の内容	平均 (実施後)	平均 (実施前)	平均の差	標準偏差	自由度	t値	有意確率 (片側)	検定結果
1	保護者の目を見て話することができる	5.88	5.63	0.25	0.71	7	1.00	.175	
2	笑顔で保護者に接することができる	6.13	5.75	0.38	0.52	7	2.05	.040	**
3	保護者と話をする時に、保護者にとって聞きとりやすい速度で話 することができる	6.00	4.75	1.25	1.04	7	3.42	.006	***
4	保護者の話に対して相槌を打つことができる	5.88	5.88	0.00	0.76	7	0.00	.500	
5	保護者と話をするときに、話の内容に応じてアイコンタクト量を調 節することができる	5.63	4.88	0.75	1.16	7	1.82	.056	*
6	保護者の話を最後まで聞くことができる	5.88	5.75	0.13	0.35	7	1.00	.175	
7	保護者の話をちゃんと理解することができる	5.75	5.38	0.38	0.52	7	2.05	.040	**
8	降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けなが らでも、保護者の目を見て話することができる	5.50	5.13	0.38	0.74	7	1.43	.099	*
9	降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けなが らでも、保護者にとって聞きとりやすい速度で話することができる	5.50	4.63	0.88	0.83	7	2.97	.010	**
10	保護者と話をする時に、変化のある笑顔をすることができる	5.50	4.75	0.75	1.04	7	2.05	.040	**
11	保護者と話をするときに、しっかりと保護者に注意を向けて話を することができる	5.88	5.00	0.88	0.83	7	2.97	.010	**
12	保護者の話に耳を傾けることができる	6.13	5.75	0.38	0.74	7	1.43	.099	*
13	保護者へのさりげない気遣いができる	5.63	4.63	1.00	0.93	7	3.06	.009	***
14	保護者の様子を観察しながら話することができる	5.75	5.13	0.63	0.74	7	2.38	.025	**
15	保護者とコミュニケーションをとることができる	6.13	5.38	0.75	0.71	7	3.00	.010	***
16	保護者の子育てに関する相談に乗ることができる	5.00	4.50	0.50	1.20	7	1.18	.138	
17	保護者との間で子どもに関する情報の交換を細やかに行うこと ができる	5.63	5.00	0.63	1.19	7	1.49	.090	*
18	保護者との間で子どもへの愛情を伝え合うことができる	6.13	5.38	0.75	1.16	7	1.82	.056	*
19	保護者との間で子どもの成長を喜ぶ気持ちを伝え合うことができ る	6.25	5.75	0.50	0.76	7	1.87	.052	*
20	保護者の置かれている状況を受け止めることができる	5.63	4.88	0.75	0.89	7	2.39	.024	**
21	保護者の置かれている状況を理解することができる	5.38	4.63	0.75	1.04	7	2.05	.040	**
22	保護者の思いを受け止めることができる	5.88	5.25	0.63	0.74	7	2.38	.025	**
23	保護者の思いを理解することができる	5.50	5.13	0.38	0.52	7	2.05	.040	**
24	保護者に疑問がある場合には対話を通じて誠実に対応すること ができる	5.50	5.38	0.13	0.99	7	0.36	.366	
25	保護者に要望がある場合は対話を通じて誠実に対応すること ができる	5.63	5.00	0.63	0.92	7	1.93	.047	**
26	保護者に子どもの様子をしっかりと伝えることができる	6.25	5.50	0.75	0.71	7	3.00	.010	***
合計	自己評定尺度合計	149.88	134.75	15.13	13.65	7	3.13	.008	***

* $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

4-2-3 パフォーマンス教育プログラム前後の t 検定

パフォーマンス教育プログラム前後の自己評定尺度の得点を比較した結果は Table 7-9 の通りである。

26 項目中 12 項目に 1%水準の有意差が認められ、11 項目に 5%水準の有意傾向が認められた。また、2 項目に 10%水準の有意傾向が認められた。いずれもプログラム前よりプログラム後の方が高い得点、すなわち自信の向上がみられた。1%水準の有意差が認められた項目は「笑顔で保護者に接することができる ($t=3.00$, $p<.01$)」「保護者と話をする時に、保護者にとって聞きとりやすい速度で話をするすることができる ($t=4.25$, $p<.01$)」「保護者の話をちゃんと理解することができる ($t=3.42$, $p<.01$)」「降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者にとって聞きとりやすい速度で話をするすることができる ($t=3.42$, $p<.01$)」「保護者と話をするときに、しっかりと保護者に注意を向けて話をするすることができる ($t=5.23$, $p<.01$)」「保護者の話に耳を傾けることができる ($t=3.00$, $p<.01$)」「保護者の様子を観察しながら話をするすることができる ($t=3.00$, $p<.01$)」「保護者とコミュニケーションをとることができる ($t=3.81$, $p<.01$)」「保護者との間で子どもに関する情報の交換を細やかに行うことができる ($t=3.86$, $p<.01$)」「保護者との間で子どもの成長を喜ぶ気持ちを伝え合うことができる ($t=3.86$, $p<.01$)」「保護者の置かれている状況を理解することができる ($t=3.06$, $p<.01$)」「保護者の思いを理解することができる ($t=3.00$, $p<.01$)」であった。5%水準の有意差が認められた項目は「保護者と話をするときに、話の内容に応じてアイコンタクト量を調節することができる ($t=2.16$, $p<.05$)」「保護者の話を最後まで聞くことが

できる ($t = 2.05, p < .05$)」 「保護者と話をする時に、変化のある笑顔をすることができる ($t = 2.83, p < .05$)」 「保護者へのさりげない気遣いができる ($t = 2.97, p < .05$)」 「保護者の子育てに関する相談に乗ることができる ($t = 2.65, p < .05$)」 「保護者との間で子どもへの愛情を伝え合うことができる ($t = 2.46, p < .05$)」 「保護者の置かれている状況を受け止めることができる ($t = 2.20, p < .05$)」 「保護者の思いを受け止めることができる ($t = 2.38, p < .05$)」 「保護者に疑問がある場合には対話を通じて誠実に対応することができる ($t = 2.38, p < .05$)」 「保護者に要望がある場合は対話を通じて誠実に対応することができる ($t = 2.05, p < .05$)」 「保護者に子どもの様子をしっかりと伝えることができる ($t = 1.93, p < .05$)」であった。10%水準の有意差が認められた項目は「保護者の目を見て話をすることができる ($t = 1.87, p < .10$)」 「降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者の目を見て話をすることができる ($t = 1.43, p < .10$)」であった。なお、自己評定尺度の合計得点には1%水準の有意差が認められた ($t = 4.32, p < .01$)。

Table 7-9 パフォーマンス教育プログラム前後の自己評定尺度得点の比較

項目番号	項目の内容	平均 (実施後)	平均 (実施前)	平均の差	標準偏差	自由度	t値	有意確率 (片側)	検定結果
1	保護者の目を見て話することができる	5.88	5.38	0.50	0.76	7	1.87	.052	*
2	笑顔で保護者に接することができる	6.13	5.38	0.75	0.71	7	3.00	.010	***
3	保護者と話をする時に、保護者にとって聞きとりやすい速度で話することができる	6.00	4.63	1.38	0.92	7	4.25	.002	***
4	保護者の話に対して相槌を打つことができる	5.88	5.63	0.25	0.71	7	1.00	.175	
5	保護者と話をするときに、話の内容に応じてアイコンタクト量を調節することができる	5.63	4.63	1.00	1.31	7	2.16	.034	**
6	保護者の話を最後まで聞くことができる	5.88	5.50	0.38	0.52	7	2.05	.040	**
7	保護者の話をちゃんと理解することができる	5.75	5.13	0.63	0.52	7	3.42	.006	***
8	降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者の目を見て話することができる	5.50	5.13	0.38	0.74	7	1.43	.099	*
9	降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者にとって聞きとりやすい速度で話することができる	5.50	4.25	1.25	1.04	7	3.42	.006	***
10	保護者と話をする時に、変化のある笑顔をすることができる	5.50	4.38	1.13	1.13	7	2.83	.013	**
11	保護者と話をするときに、しっかりと保護者に注意を向けて話することができる	5.88	4.50	1.38	0.74	7	5.23	.001	***
12	保護者の話に耳を傾けることができる	6.13	5.38	0.75	0.71	7	3.00	.010	***
13	保護者へのさりげない気遣いができる	5.63	4.75	0.88	0.83	7	2.97	.010	**
14	保護者の様子を観察しながら話することができる	5.75	5.00	0.75	0.71	7	3.00	.010	***
15	保護者とコミュニケーションをとることができる	6.13	5.00	1.13	0.83	7	3.81	.003	***
16	保護者の子育てに関する相談に乗ることができる	5.00	4.50	0.50	0.53	7	2.65	.017	**
17	保護者との間で子どもに関する情報の交換を細やかに行うことができる	5.63	4.75	0.88	0.64	7	3.86	.003	***
18	保護者との間で子どもへの愛情を伝え合うことができる	6.00	4.71	1.29	1.38	6	2.46	.024	**
19	保護者との間で子どもの成長を喜ぶ気持ちを伝え合うことができる	6.25	5.38	0.88	0.64	7	3.86	.003	***
20	保護者の置かれている状況を受け止めることができる	5.63	4.75	0.88	1.13	7	2.20	.032	**
21	保護者の置かれている状況を理解することができる	5.38	4.38	1.00	0.93	7	3.06	.009	***
22	保護者の思いを受け止めることができる	5.88	5.25	0.63	0.74	7	2.38	.025	**
23	保護者の思いを理解することができる	5.50	4.75	0.75	0.71	7	3.00	.010	***
24	保護者に疑問がある場合には対話を通じて誠実に対応することができる	5.50	4.88	0.63	0.74	7	2.38	.025	**
25	保護者に要望がある場合には対話を通じて誠実に対応することができる	5.63	4.88	0.75	1.04	7	2.05	.040	**
26	保護者に子どもの様子をしっかりと伝えることができる	6.25	5.63	0.63	0.92	7	1.93	.047	**
合計	自己評定尺度合計	149.88	127.88	22.00	14.39	7	4.32	.002	***

* $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

4-3 映像及び音声データ

映像及び音声データは、それぞれ6名のデータを対象としてパフォーマンス教育プログラム前後の得点の比較を行った。

4-3-1 パフォーマンス教育プログラム前後のt検定

パフォーマンス教育プログラム前後の映像及び音声データの得点を比較した結果はTable 7-10の通りである。

アイコンタクトの長さは3.02秒会話全体の43%に近づいたが、有意差は認められなかった。文字数は、44.66文字分1分間に266文字の発話速度に近づき、5%水準の有意差が認められた ($t = 2.58$, $p < .05$)。

Table 7-10 パフォーマンス教育プログラム前後の映像及び音声データの比較

項目	平均 (実施後)	平均 (実施前)	平均の差	標準偏差	自由度	t値	有意確立 (片側)	検定結果
アイコンタクト(秒)	37.10	40.12	-3.02	7.91	5	0.94	.196	
文字数-266	49.40	94.06	-44.66	42.43	5	2.58	.025	**

* $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

4-4 感想を問う選択式の質問への回答

感想を問う選択式の質問への回答は、「アイコンタクトのプログラム」と「話す速度のプログラム」の両方に参加した8名のデータを記載する。

4-4-1 アイコンタクトのプログラム後の感想

研究協力者に回答してもらった、アイコンタクトのプログラム後の感想を選択者の人数が多い順に並べたものがTable 7-11である。

最も選択者が多かった項目は「保護者とコミュニケーションをとるうえで非言語表現の重要性に気づいた」であり、6名の研究協力者が選択した。次いで選択者が多

かった項目は「保護者の目を見て話しをする自信がついた」と「笑顔で保護者に接することができる自信がついた」であり、共に3名の研究協力者が選択した。以下「保護者と話をするとき、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者の目を見て話しをする自信がついた」「保護者と話をするとき、変化のある笑顔をする自信がついた」「保護者と話をするとき、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者にとって聞きとりやすい速度で話をする自信がついた」が各2名ずつ、「保護者とコミュニケーションをとる自信がついた」が1名と続いた。

Table 7-11 アイコンタクトのプログラム後に行った感想を問う選択式の質問項目の結果

項目	選択者数
保護者とコミュニケーションをとるうえで非言語表現の重要性に気付いた	6
保護者の目を見て話をする自信がついた	3
笑顔で保護者に接することができる自信がついた	3
保護者と話をするとき、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者の目を見て話をする自信がついた	2
保護者と話をするとき、変化のある笑顔をする自信がついた	2
保護者と話をするとき、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者にとって聞きとりやすい速度で話をする自信がついた	2
保護者とコミュニケーションをとる自信がついた	1
保護者が聞き取りやすい速度で話をする自信がついた	0
保護者の話に対して相槌を打てる自信がついた	0
保護者の話を最後まで聞ける自信がついた	0

(複数回答可)

4-4-2 話す速度のプログラム後の感想

研究協力者に回答してもらった、話す速度のプログラム後の感想を選択者の人数が多い順に並べたものがTable 7-12である。

最も選択者が多かった項目は「笑顔で保護者に接することができる自信がついた」「保護者が聞き取りやすい速度で話をする自信がついた」「保護者とコミュニケーションをとるうえで非言語表現の重要性に気づいた」「保護者と話をするときに、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者にとって聞きとりやすい速度で話をする自信がついた」であり、各4名の研究協力者が選択した。次いで選択者が多かった項目は「保護者とコミュニケーションをとる自信がついた」であり、3名の研究協力者が選択した。以下、「保護者の目を見て話をする自信がついた」が2名、「保護者の話に対して相槌を打てる自信がついた」が1名と続いた。

Table 7-12 話す速度のプログラム後に行った感想を問う選択式の質問項目の結果

項目	選択者数
笑顔で保護者に接することができる自信がついた	4
保護者が聞き取りやすい速度で話をする自信がついた	4
保護者とコミュニケーションをとるうえで非言語表現の重要性に気付いた	4
保護者と話をするときに、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者にとって聞きとりやすい速度で話をする自信がついた	4
保護者とコミュニケーションをとる自信がついた	3
保護者の目を見て話をする自信がついた	2
保護者の話に対して相槌を打てる自信がついた	1
保護者と話をするときに、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者の目を見て話をする自信がついた	0
保護者と話をするときに、変化のある笑顔をする自信がついた	0
保護者の話を最後まで聞ける自信がついた	0

(複数回答可)

4-5 パフォーマンス教育プログラム後の口頭での感想

パフォーマンス教育プログラム後の口頭での感想は、「アイコンタクトのプログラム」と「話す速度のプログラム」の両方に参加した8名のデータを記載する Table 7-13。

Table 7-13 パフォーマンス教育プログラム後の口頭での感想

研究協力者A
その、比較的しゃべるのが早口なので、今日やったので、少しゆっくり話さなきゃなって思って、さっきやってみて、ゆっくりっていうより雑談を入れてみて、全然話が終らなかったの、そういうこともまたちょっと考えていけないのかなって。雑談も良いんですけど、ちゃんと伝えるところは伝えていかないと。凄いい経験になったと思います。
研究協力者B
普段そんな早口じゃないかなって自分では思っていたんですけど、実際こうやってやってみると、自分が早口の面があったりとか、言葉が相手の方とかぶってしまう事があるんで、そういうところを今度気をつけていきたいなって思いました。
研究協力者C
普段無意識にやっていることが、意識することで、それがなんかざくしゃくしたりとか、そういう感じにはなったんですけど、意識することで、この練習の間の一週間、アイコンタクトとか凄いい意識するようになって、で、意識すると相手にもなんか、捉え方とか感じ方とかも変わってくるので、本当に大事なことなんだなと思いました。
研究協力者D
普段やってること、一回外して、実践してみることで、視線、目線の動かし方とか、話し方とか、改めて見直すことができてよかったです。
研究協力者E
話のペースが意外にも早かったの、ゆっくり話そうっていう意識づけ、そのきっかけにもなったし、あとアイコンタクトとかも、ちゃんとやれるように、保護者の方も、コミュニケーションとらうっていう、考えにもなったので、よかったと思います。
研究協力者
養育支援の審査のときに、色々研修なんかにもでて、保護者の話を聞きだすというかそういうシミュレーションしてみたりとか、話し方とかそういうのは何回かしたことがあったんですけど、目線っていうのは今までそんなに取上げられたことがなくて、今回初めてで、意識してみた部分だったんで、目線だけでも、だいぶ違うんだっていうのを、凄く感じたっていうのと、ちょっとはずれちゃうかもしれないんですけど、今、私目線のことで、今、ちょっと働いてないんですけど、2年前に働いていたときに、今日やったの、1対1だったんですけど、職員会議とか、話すときあるじゃないですか、そのときに、私もだいぶ、5年目6年目になって気づいたんですけど、先輩の子が、ある一定の人をいつも見てるんですね、上の人。だから自分が共感して欲しい人に対して目線を向けているときに、職員会議の時に気づいた、わりと、うちの職員会議、こういう感じでやるので、結構みんな下を見てたりするんで、私なるべく話をしてる人を見ようって。で、意識しているときに気づいたんですけど、見ると、すごい共感して欲しいから見てる人がいて、で、中には、その、統括主任とかに向けて、その人ばかり見ながら、みんなに話してるとっていうのが、それで、顔を窺ってるじゃないけど、そういう経験から、目線とかに気を付けなきゃいけないんだってそのときちょっと思ったことがあって。またちょっと1対1とは違うと思うんですけど、やっぱり、目線とかって大事だなって思いました。
研究協力者J
目線の方は、やっぱり、非言語と、言語の割合とかあったじゃないですか。だからやっぱり、あらためて、表情もそうですけど、目線ってすごい大事なんだなって、ほんとに見すぎても良くないし、見すぎもよくないんだなって思って。でも、非言語の部分が、7割でしたっけ、なので、凄いい目線もそうだけど、表情も笑顔だったりとかも意識しなくてはいけないんだっていうのが、今回思いました。速度に関しては、ほんとに、子どもに話す速度と、お母さんに話す速度とかって違うと思うんですけど、さっきは意識してやったんですけど、お帰りとかがばたばたして、絶対私も早口なんで。今とか結構インフルエンザ流行ってる、マスクとかしてるので、余計に保護者は聞き取りづらいんだろうっていうのを感じました。なので、速度の方は特に意識して、意識しないとなかなかできないので、ちょっと意識してみようかなと思いました。気づかせてくれてありがとうございました。
研究協力者K
目線、と速度、あんまり意識したこと、ゆっくりしゃべらなきゃいけないっていうのは、常々、自分は早口なので意識してたんですけど、まさか、こんなにゆっくりだとは思わなかった。あとは、目線を結構、あの、親にはちょっと見すぎなのかなって反省しました。日ごろ、伝えなきゃ伝えなきゃという気持ちが強くて、だいぶ、目を合わせる事が多分多かったの、ちょっと変えてもいいのかなって、はい、ありがとうございました。

第 5 節 結果の考察

本節では，映像及び音声データの分析結果の考察を出発点として，パフォーマンス教育プログラムの効果を検討していく。よって，まず 1) 映像及び音声データの分析結果の考察を行い，以下 2) 他己評定尺度の分析結果の考察， 3) 自己評定尺度の分析結果の考察， 4) 選択式の質問による研究協力者の感想の考察 5) 口頭での研究協力者の感想の考察， 6) 結果の考察のまとめの順に考察を進める。

5-1 映像及び音声データ

映像及び音声データの分析を行った結果，研究協力者のアイコンタクト量は，基準値である会話全体の 43% のアイコンタクト量に 3.02 秒近づいたものの，有意差が認められなかった。一方で話す速度は，基準値である 1 分間に 266 文字の話す速度に 44.66 文字近づき，有意差が認められた。この結果より，話す速度のプログラムの効果が認められ，仮説 4 が支持されたが，アイコンタクトのプログラムの効果は認められず，仮説 3 は支持されなかった。

パフォーマンス教育プログラムに参加することによる研究協力者の非言語的パフォーマンスの変化は，話す速度に対してのみもたらされたことになる。しかし，アイコンタクトに統計的に意味のある変化が見られなかったことは，プログラムの効果が無かったことを意味するものではない。プログラムのねらいは，会話全体の 43% 以上のアイコンタクトができるようになることであった。対して，研究協力者のプログラム実施前のアイコンタクト量の平均は 1 分間に 40 秒，会話全体の 66.86% であり，すでに 43% を超えていた。つまり，研究協力者は会話全

体の43%以上のアイコンタクトはすでにできていたということになる。よって、アイコンタクトの分析に関しては映像データの得点に統計的に意味のある変化が無いのは必然であり、自己評定尺度の得点の変化がパフォーマンス教育プログラムの効果を実証する重要な鍵となる。

5-2 他己評定尺度

他己評定尺度の得点の比較では、話す速度のプログラムの前後で特に顕著な得点の変化が見られた。一方、アイコンタクトのプログラムの前後では、統計的に意味のある得点の上昇が確認できたのは1項目であり、パフォーマンス教育プログラムの前後では統計的に意味のある得点の上昇は確認できなかった。この結果より、話す速度のプログラムの効果のみが示されたことから、仮説1の一部が支持されたことになる。

映像及び音声データの分析結果においても、統計的に意味のある変化が認められたのは話す速度のプログラム前後の比較のみであったことから、他己評定尺度の分析結果は、映像及び音声データの分析結果と対応していることがわかる。

また、内田（2005）は一般的な話す速度において「外向性」「勤勉性」の得点が最も高くなることを報告している。本論文では、同じ尺度で測定していないため、根拠としては不十分であるが、統計的に意味のある変化が認められた項目のうち「明るい」「社交的」は、「外向性」と、「真面目」「誠実」は、「勤勉性」と意味的に近いものであることは明らかであり、話す速度の変化がもたらした得点の上昇であると考えられる。

5-3 自己評定尺度

自己評定尺度の得点の比較では，アイコンタクトのプログラム前後で 15 項目，話す速度のプログラム前後で 15 項目，パフォーマンス教育プログラム前後で 23 項目に統計的に意味のある得点の上昇が認められた。また，自己評定尺度 26 項目の合計得点は，アイコンタクトのプログラム前後，話す速度のプログラム前後，パフォーマンス教育プログラム前後の全てにおいて，統計的に意味のある得点の上昇が認められた。この結果より，得点の比較を行った 3 条件全てにおいてプログラムの効果が示され，仮説 2 が支持されたといえる。

映像及び音声データと，他己評定尺度得点の分析では，アイコンタクトのプログラム前後はで大きな得点の変化は認められなかった。しかし，自己評定尺度得点の比較では多くの項目で有意差が確認できた。プログラムの内容と直接関わる項目としては，項目「降園時，保護者と話をする時に，周囲の様子に注意を向けながらも保護者の目を見て話しをすることができる」で統計的に意味のある得点の上昇が確認できた。周囲の様子に注意を向けながらも保護者の目を見て話しをすることができるようになることは，ガイダンスと，ロールプレイによるトレーニングの 2 方向からアプローチを試みた部分であり，プログラムの効果が現れたといえるだろう。また，『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』に明記されている保育者と保護者の関係構築の過程を参考に作成した項目では，項目「保護者との間で子どもに関する情報の交換を細やかに行うことができる」「保護者との間で子どもへの愛情を伝え合うことができる」「保護者の置かれている状況を理解することができる」「保護者に疑問がある場合には対話を通じて誠実に対応することができる」「保

護者に要望がある場合には対話を通じて誠実に対応することができる」において統計的に意味のある得点の上昇が認められた。このことから、研究協力者はアイコンタクトのプログラムを通じて、保護者との関係作りの実践に対する自信をつけることができたといえる。

アイコンタクトのプログラムは、研究協力者に客観的な大きな変化をもたらすことはなかった。しかし、研究協力者の内的な部分に対しては、「降園場面でもアイコンタクトを使用したコミュニケーションがとれるという自信」と、「保護者との関係作りの実践に対する自信」の向上という変化をもたらしたことが確認できた。よって、アイコンタクトのプログラムは研究協力者に内的な変化をもたらしたという点において意義があったことがここにも実証された。

話す速度のプログラム前後においても、自己評定尺度の項目の多くに統計的に意味のある得点の上昇が確認できた。プログラムの内容と直接関わる項目としては、「保護者と話をする時に、保護者にとって聞きとりやすい速度で話をすることができる」「降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けながらも保護者にとって聞きとりやすい速度で話をすることができる」の2項目において有意差が確認できた。これらの項目は、プログラム内で、ガイダンスとロールプレイによるトレーニングの2方向からアプローチを試みた部分であり、プログラムの効果が現れたといえるだろう。また、『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』に明記されている保育者と保護者の関係構築の過程を参考に作成した項目では、「保護者の置かれている状況を受け止めることができる」「保護者の置かれている状況を理解することができる」「保護者の思いを受け止めることができる」「保護者の思

いを理解することができる」「保護者に要望がある場合には対話を通じて誠実に対応することができる」の5項目において統計的に意味のある得点の上昇が認められた。このことから、研究協力者は、アイコンタクトのプログラムを通じて保護者との関係作りの実践に対する自信をつけることができたといえる。

パフォーマンス教育プログラム前後の得点の比較では、話す速度に関する2項目「保護者と話をする時に、保護者にとって聞きとりやすい速度で話をすることができる」「降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けながらも保護者にとって聞きとりやすい速度で話をすることができる」の両方に統計的に意味のある得点の上昇が認められた。一方で、アイコンタクトに関する項目は「保護者の目を見て話しをすることができる」「保護者と話をするときに、話の内容に応じてアイコンタクト量を調節することができる」「降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けながらも保護者の目を見て話しをすることができる」の3項目であり、そのうち、統計的に意味のある得点の上昇が認められたのは「保護者と話をするときに、話の内容に応じてアイコンタクト量を調節することができる」の1項目のみであった。その他2項目では得点の上昇は認められたものの、その上昇は有意傾向に留まり、統計的に意味のある上昇とはいえなかった。この2項目に対して、統計的に意味のある得点の上昇が確認できなかったことは、1) 研究協力者の人数が少なかったこと 2) プログラム実施前の得点が高かったことの2つが挙げられ、今後研究協力者の人数を増やした状態での再検討が課題となる。

また、『保育所保育指針（厚生労働省，2008a）』に明記されている保育者と保護者の関係構築の過程を参考に

作成した項目では，全ての項目において統計的に意味のある得点の上昇が認められた。このことから，研究協力者は，パフォーマンス教育プログラムに参加することを通じて保護者との関係作りの実践に対して自信をつけることができたといえる。

5-4 選択式の質問による協力者の感想

アイコンタクトのプログラム後と，話す速度のプログラム後の感想を概観すると，アイコンタクトのプログラム後に「保護者とコミュニケーションをとるうえで非言語表現の重要性に気づいた」という感想を選択した研究協力者が突出して多いことに気がつく。選択者は6名であり，75%の協力者が選択したことになる。口頭の感想では，非言語的パフォーマンスに参加したプログラムに初めて参加したことで衝撃を受けたと語った研究協力者がいたが，このように，普段あまり気にすることのない非言語的パフォーマンスに触れることで，多くの研究協力者が衝撃を受けたと考えられる。

5-5 口頭での協力者の感想

口頭での感想では，多くの研究協力者が「保育者と保護者のコミュニケーション場面における非言語的パフォーマンスの重要性に気がつけたことが良かった」という旨の感想を語っていた。普段あまり気にすることのない非言語的パフォーマンスに触れることで多くの研究協力者が衝撃を受けたことは，選択式の質問による感想の結果からも明らかであるが，その経験が肯定的なものとして研究協力者に意識されたことがここに明らかになった。

また，パフォーマンス教育プログラムに参加したことで，自身の非言語的パフォーマンスを見直すきっかけに

なったことも複数の研究協力者によって語られた。特に、話す速度に関しては「普段そんな早口じゃないかなって自分では思っていた」「話すペースが意外にも早かった」といった気付きの具体的内容が語られた。話す速度のプログラムでは、研究協力者が自分自身の普段の話す速度を測定する時間を設けており、研究協力者が自分の話す速度を客観的に見る機会を得たことが影響していると考えられる。感想からは、多くの研究協力者が自分自身の非言語的パフォーマンスを見直すことをきっかけとして、日々の保護者とのコミュニケーションをより充実したものにすることを検討していることが読み取れる。このことから、保育者が自分自身の普段の非言語的パフォーマンスを顧みることは、保育者のコミュニケーション能力の充実を図るうえで意義深いものであるといえるだろう。

そして、研究協力者のなかには、自身の非言語的パフォーマンスだけでなく、「職員会議での同僚のアイコンタクト」というテーマで、他者の非言語的パフォーマンスに言及して感想を述べた者もいた。このことは、コミュニケーション場面における非言語的パフォーマンスへの意識が、自分という枠を超えて他者のコミュニケーションにまで般化したことを意味する。この感想は、研究協力者の非言語的パフォーマンスへの意識の高まりを良く表している。

口頭での感想全体を概観すると、研究協力者は非言語的パフォーマンスをテーマとしたプログラムに参加することで、自身の非言語的パフォーマンスに対する意識が啓発され、非言語的パフォーマンスを使用した、より良い保護者とのコミュニケーションを実現させようと考えられるようになったことがうかがえる。このことは、研究協

力者が保護者とのコミュニケーションの充実に向けて自発性を発揮していることを意味する。研究協力者の自発性発揮を促した要因のひとつとしては、ロールプレイによる練習の効果を挙げることができる。台（2003）は、ロールプレイの効果のひとつに「自発性の増大」を挙げている。研究協力者は、非言語的パフォーマンスを駆使したコミュニケーションという今までに無い視点に衝撃を受け、ロールプレイで今まで持っていなかった「非言語的パフォーマンスを駆使してコミュニケーションをとる保育者」という役割を演じることで、自発性を増大させたと考えられる。

5-6 考察のまとめ

パフォーマンス教育プログラムの効果測定を行った結果、仮説1の一部、仮説2、仮説4が支持され、仮説3は支持されなかった。全ての仮説が支持されたわけではないが、この度の効果測定では、他己評定尺度、自己評定尺度、映像及び音声データの分析全てにおいてプログラムの効果を確認することができた。このことは、パフォーマンス教育プログラムに参加した研究協力者の非言語的パフォーマンスが変化し、他者の目に映る像がよりコミュニケーションのとりやすいものとなったこと、そして、研究協力者が保護者とのコミュニケーションに対して自信を高めるようになったことを意味する。

効果の傾向としては、話す速度のプログラムは研究協力者の非言語的パフォーマンス、他者の目に映る像、保護者とのコミュニケーションに対する自信に対して影響を及ぼし、アイコンタクトのプログラムは、主に保護者とのコミュニケーションに対する自信に影響を及ぼした。

アイコンタクトのプログラムが、保護者とのコミュニケーションに対する自信という一側面にのみ効果を示したということは、必ずしも効果が弱いということの意味するものではない。口頭での感想では、多くの研究協力者が、普段の保護者とのコミュニケーション場面における、自身のアイコンタクトを振り返り、今後の保護者とのコミュニケーションに活かしていこうという意欲を語った。効果測定を行ったロールプレイは、降園場面を再現したものであるが、外的な要因の侵入する余地のない、ある程度統制のとれた環境で実施したものである。現実の降園場面は、例えば後から迎えに来た保護者の対応など、保育者と保護者のコミュニケーションに入り込んでくる要因は多く、保育者は、降園場面のコミュニケーションの基本的な構成要素である保護者と子ども以外にも視線を送らなければならない要因が突如出現することは多々ある。このような状況のなかでも、43%以上のアイコンタクトを確保できるように意識をしながら保護者とのコミュニケーションに臨むことは、保育者と保護者の関係構築のために意義があると考えられる。

また、選択式の質問による感想では、パフォーマンス教育プログラムに参加した研究協力者の多くが、非言語的パフォーマンスの重要性に気づいたことを感想として選択した。そして、口頭での感想では、ほとんどの研究協力者が非言語的パフォーマンスのコミュニケーション場面における重要性に気がつき、今後の保護者とのコミュニケーションに活かしていきたいと語った。このことは、研究協力者の非言語的パフォーマンスに対する意識の啓発がなされたことを意味する。

この度実施したパフォーマンス教育プログラムに参加した研究協力者は、プログラムに参加することを通じて

非言語的パフォーマンスを洗練させ、コミュニケーションのとりやすい保育者へと、他者の目に映る像を変化させた。そして、保育者として保護者とのコミュニケーションに対する自信を高め、コミュニケーションの質をさらに高上させるために、非言語的パフォーマンスを工夫するという意欲を表明した。このことは、「パフォーマンス教育プログラムを受けたことによるコミュニケーションの質的向上」だけでなく、パフォーマンス教育プログラム終えた後も、「研究協力者自身の努力による、さらなるコミュニケーションの質的向上」が期待できる結果であるといえる。

本論文は、保育者と保護者の関係を育む場として保育者と保護者の日々のコミュニケーションを位置づける。研究協力者がよりコミュニケーションのとりやすい保育者となり、また、非言語的パフォーマンスを工夫することによる、さらなるコミュニケーションの質的向上に対する意識を啓発することに成功した本プログラムは、保育者と保護者の関係構築に寄与するものであるということができよう。

第 8 章 総合的考察

本論文は、保育者と保護者の関係構築を支援するパフォーマンス教育プログラムを開発することを目的として研究を進めた。本論文のいう保育者と保護者の関係とは、単に保育者と保護者が仲良くなることを意味するのではなく、保育施設における保護者支援の基礎として位置づけられるものである。また、保育者の保護者との関係構築能力向上は、保護者との関係構築や、関わりそのものに悩む保育者の負担を軽減するという、副次的な効果も期待できる。

本論文では、まず『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の変遷を辿ること。そして、我が国における保護者支援の先行研究を調査することを通じて現代の保育施設における保護者支援の位置づけを明確にし、保育者と保護者の関係を保護者支援の基礎として位置づけることの理論的根拠を提示した。また、同時に、保育者と保護者の関係は日々のコミュニケーションの中で育まれること、保育者のコミュニケーションには「伝える力」に課題があり、その課題は非言語的パフォーマンスの向上により解決し得るものであることを明らかにした。

パフォーマンス教育プログラムの作成では、保育者と保護者を対象とした調査を行い、コミュニケーションのとりやすい保育者として保護者に認知してもらうためには、非言語的パフォーマンスの中でも「アイコンタクト」と「話す速度」が重要な意味をもつことを明らかにした。そして、パフォーマンス学と心理学の先行研究を基礎として、「アイコンタクト」と「話す速度」に焦点を当てたプログラムを作成した。

作成したプログラムは、保育の仕事に従事した経験をもつ保育者を対象として実施し、効果測定を行った。効果測定の結果、作成したプログラムは保育者と保護者の関係構築に寄与するものであることが確認できた。

本論文の最も特徴的な点は、パフォーマンス教育プログラムで取り扱う非言語的パフォーマンスの決定と、効果測定で使用した尺度のひとつである他己評定尺度の作成を保育者と保護者を対象として行った予備調査の結果に基づいて行い、プログラムの実施と効果測定を、保育者を対象として実施したところにある。非言語的パフォーマンスをテーマとする先行研究は、データのとりやすさから大学生を対象としたものが大半を占める。しかし、本論文の焦点である保育施設における保育者と保護者の関係構築のように、固有の要素を多く含む領域に焦点を当てた場合は、その固有性を十分に考慮しなくては、現場の需要に真にこたえられる研究ということにはできない。保育者と保護者という保護者支援の最も重要な構成要素を対象とした調査結果より非言語的パフォーマンスが決定され、保育者を対象として行われた実施と効果測定によりその効果が検証されたパフォーマンス教育プログラムは、必ずや保育者と保護者の関係構築に寄与するものとなるだろう。そして、保育者の離職率の高さや潜在保育士の問題を背景として保育者を支える取り組みが強く求められている現代において、パフォーマンス学による保育者のコミュニケーション能力向上の支援は、その取り組みを力強く支えるものとなるだろう。

以下に、本研究のまとめとして 1 パフォーマンス教育プログラム作成過程の検討 2 プログラムの実施と効果測定の検討 3 パフォーマンス教育プログラムの副次的効果についての検討 4 パフォーマンス教育プログラム

の対象についての検討を行い、最後に各検討の結果見出された今後の課題を論じる。

第1節 パフォーマンス教育プログラム作成過程の検討

先にも少し触れたが、本論文の最も特徴的な点は、保育者と保護者を対象に行った調査の結果を存分に活用してパフォーマンス教育プログラムを作成したところにある。例えば、コミュニケーションスキルの向上のためにジェスチャーを教えるプログラムがあるが、降園場面で保育者が保護者とコミュニケーションをとる際は、子どもの荷物の受け渡しがあつたり、乳児を抱いている場合があつたりと、両手がふさがった状態でコミュニケーションをとらなくてはならないことも多々ある。これでは、せっかく学んだコミュニケーションスキルが使える場面が限られてしまうため、保育者を対象としたプログラムで扱う内容としては実用可能性の低さという点で不適切である。このように、「降園場面における保育者と保護者のコミュニケーション」といった狭い領域を対象としたプログラムを作成する場合は、対象とする領域の固有性を十分に考慮する必要がある。

本論文では「コミュニケーションのとりやすい保育者の非言語的パフォーマンスの特徴」を問う質問紙を保育者と保護者を対象として実施した。質問紙の回答から抽出した「コミュニケーションのとりやすい保育者の非言語的パフォーマンスの特徴」は、今まで調査協力者が触れたことのある保育者の特徴であるため、教育を施すことで接近可能なものであるということが出来る。このように、保育者と保護者という保護者支援の現場の声に基づき作成されたプログラムは、高い実現可能性をもつものであるという点で有意義である。

また、パフォーマンス教育プログラムを作成するにあたっては、参加者が非言語的パフォーマンスを使用したコミュニケーションを会得し、実際の降園場面での保護者とのコミュニケーションでも実践できるようになるために、以下の4つの段階でプログラムを進めることとした。

第1段階は非言語的パフォーマンスの体感である。アイコンタクトのプログラムでは、アイコンタクト量が異なる3種類の映像を参加者に提示し、話す速度のプログラムでは、話す速度の異なる3種類の音声に参加者に提示することでアイコンタクト量と話す速度が相手に与える印象を体感してもらうものとした。

第2段階は模倣学習である。アイコンタクトのプログラムでは会話全体の43%のアイコンタクト量を映像データで提示し、話す速度のプログラムでは、1分間で266文字の話す速度を音声データで提示するものとした。

第3段階は練習である。練習は2人1組で行うものとして、アイコンタクトのプログラムでは会話全体の43%のアイコンタクトができるように練習し、話す速度のプログラムでは1分間に266文字の話す速度ができるように練習するものとした。

第4段階はロールプレイによる練習である。降園場面を再現した舞台上、アイコンタクトのプログラムでは会話全体の43%のアイコンタクトができるように練習し、話す速度のプログラムでは1分間で266文字の話す速度ができるように練習するものとした。

効果測定の結果、研究協力者はアイコンタクトのプログラムで、降園時に周囲の様子に注意を向けながらも保護者の目を見て話しをする自信をつけ、話す速度のプログラムでは、降園時に周囲の様子に注意を向けながら

でも保護者にとって聞きとりやすい速度で話しをする自信をつけたことが確認された。このことは、第1段階から第4段階に進められるパフォーマンス教育プログラムの効果が認められたことの証明になる。

パフォーマンス教育プログラム作成の今後の課題は、保育者と保護者の関係構築の支援には、より多角的な方法が考えられるという点にある。本論文では、保育者と保護者の関係構築の機会として最も重要である降園場面に焦点を当てた。しかし、中平ら（2014）は保育者と保護者のコミュニケーションの機会として降園時のコミュニケーション以外に「連絡帳」「園便り・学級便り」「家庭訪問・個人懇談」を挙げている。この他にも、「保護者参加型の行事」や「園の説明会」など、保育者が保護者とコミュニケーションをとる機会は数多く挙げられる。詳細は佐藤（2014）を参照されたいが、パフォーマンス学の対象は1対1の関わりには限定されるものではなく、多数対1の場面や、人前でのスピーチ場面にも及ぶ。様々なコミュニケーションの型を持つ保育者と保護者の関係構築をパフォーマンス学が支援できる可能性は広く、今後、より一層の研究が望まれる。

また、保育者のパフォーマンスを教育する方法のより一層の充実も、課題のひとつとして挙げることができる。本論文で開発したプログラムでは、パフォーマンスを教育する方法として、「ロールプレイ」や「演劇の素養のある者をモデルとした映像や音声を教材として使用」したという部分において、演劇的知見を使用した教育を行ったということが出来る。しかし、例えば Stanislavsky, C. によって確立された「スタニスラフスキー・システム」など、演劇学の中には有効性が保証されている演技指導の方法がまだ数多く存在する。今後、演劇学の中に蓄積

された演技指導に関する知識や技術を吟味し，パフォーマンス教育プログラムにおける演技指導の方法として採用していくことで，より効果的なパフォーマンスの教育方法を確立していくことが可能となるだろう。

第 2 節 プログラムの実施と効果測定の検討

パフォーマンス教育プログラムは，東京都と群馬県の 2 カ所で実施し，研究協力者が勤務する施設は幼保連携型認定こども園と幼稚園であった。勤務する地域が 1 カ所である，もしくは施設の種類の種類が 1 つだけである場合は，地域の特色や施設の特色が色濃く反映されたデータになる恐れがある。本論文では複数の地域に勤務し，種類の異なる保育施設に勤務する保育者を研究協力者としたため，本論文で分析に使用したデータは一般性のあるデータであるということが出来る。

効果測定の結果，研究協力者は，保護者とのコミュニケーション場面における自身の非言語的パフォーマンスを変化させ，他者から，よりコミュニケーションのとりやすい保育者と認知されるようになった。そして，保護者とのコミュニケーションに対する自信を高め，さらには保護者との日々のコミュニケーションを見直し，より良いものにしていこうという意欲を表明した。

保育者が，他者からよりコミュニケーションのとりやすい保育者と認知されるようになり，自身のコミュニケーションに対する自信を高めたことは，その後の保育者と保護者のコミュニケーションの促進に繋がるだろう。また，保育者が日々のコミュニケーションを見直し，より良いものにしようと努めることは，その後のコミュニケーションの質的な充実に繋がる。保育者と保護者の関係は，日々のコミュニケーションを通じて育まれる。本

論文で作成したパフォーマンス教育プログラムは保育者と保護者のコミュニケーションを「促進」し、「充実」させることで保育者と保護者の関係構築に寄与するものであることが明らかになった。

パフォーマンス学の視座に立ちこの結果を概観すると、研究協力者はパフォーマーの成長の3ステップを辿るための第1歩を踏み出したことが見て取れる。詳細は第2章を参照されたいが、パフォーマーの自己表現は日常生活における他者との相互作用のなかで発展し続けるものである。

パフォーマンス教育プログラムに参加した研究協力者は、自身の非言語的パフォーマンスを変化させ、他者からの認知をよりコミュニケーションのとりやすい方向へと変容させた。しかし、これはパフォーマーとしての成長の第1歩を踏み出したにすぎない。プログラムを終えた研究協力者は、現実の保護者とのコミュニケーション場面で、非言語的パフォーマンスを駆使したコミュニケーションを実践し、保護者から反って来る反応を吟味しながら自らのコミュニケーション能力を洗練させていく。研究協力者の多くが、保護者との日々のコミュニケーションを見直し、より良いものにしようとしていること、そして、研究協力者のなかにプログラムとプログラムの間にすでに非言語的パフォーマンスを駆使したコミュニケーションを実践し、保護者の反応について吟味したことを語る者が現れたことは、研究協力者がパフォーマーとしての成長の第一歩を踏み出したことを意味する。

パフォーマンス教育プログラムの実施と効果測定に関する今後の課題は、より多くの地域、施設のデータを集めていくことにある。この度のプログラムの実施と効果測定は、東京都と群馬県の2カ所で行うことで地域差に

よるデータの偏りを回避したが，より一般性のある結果を求めるためには，さらに多くの地域でプログラムを実施して，データを集める必要がある。同様に，研究協力者が勤務する施設の種別を均等にしていく必要がある。この度は認定子ども園と幼稚園の保育者を研究協力者としたため，保育所に勤務する保育者はデータに含まれていない。今後は保育所のデータを含めていくとともに，施設種別でデータを比較するなど，より詳細な検討を行うことが必要となろう。

また，この度の研究協力者の年齢は0.5～10年であり，初任者から中堅の保育者のデータであるという特徴がある。今後は熟練者のデータも含めるとともに，研究協力者を増やし，経験年数による結果の比較を行うことでパフォーマンス教育プログラムの効果的な活用方法を検討していくことができるだろう。

第3節 パフォーマンス教育プログラムの副次的効果についての検討

これまで見てきた通り，本論文で作成したパフォーマンス教育プログラムは，保育者に非言語的パフォーマンスを使用したコミュニケーションを教えること，つまり，保育者のコミュニケーション能力の向上を図ることで保育者と保護者の関係構築を支援するものである。そして，コミュニケーション能力向上には，保育者と保護者の関係構築に寄与するだけでなく，保育者の心的負担を軽減するという副次的な効果がある。

多くの保育者が，保護者との関わりのなかでコミュニケーションのとり方に悩み，負担に感じていることは序章において引用した佐藤（2012）成田（2012）株式会社ポピンズ（2011）井上ら（2007）の報告をみても明らかである。効果測定の結果，パフォーマンス教育プログラ

ムに参加した研究協力者は「保護者とコミュニケーションを上手にとることができる」という自信を高めたことが明らかとなった。保護者とのコミュニケーションに自信がもてるということが、すなわち保護者とのコミュニケーションのとりかたについての悩みを解消するわけではない。しかし、自分のコミュニケーションに自信が持てることは、努力すれば悩みはいずれ解消できるという希望に繋がる。その希望は保育者の心的負担を軽減し得るものと考えられる。

第4節 パフォーマンス教育プログラムの対象についての検討

本論文では、パフォーマンス教育プログラムの対象として現職の保育者を設定した。現職の保育者をパフォーマンス教育プログラムの対象とするには、日々の保育業務に追われる保育者がプログラムに参加できることが最も重要な条件となる。本論文では、現職の保育者が大半を占める研究協力者を対象としてプログラムを実施したことで、現職の保育者も参加可能なプログラムであるということを証明した。

保育者が日々の業務に追われてプログラムに参加する時間の確保が困難であるという時間的限界の問題に対して、本論文はプログラムを午睡の時間帯でも実施できるように45分という時間的構造を設定して作成した。また、プログラムの実施と効果測定の一部は保育施設に協力を依頼して通常の業務時間内で行ったが、実施日のうち1日を連休中に設定した。つまり、登園児が少なく、保育者に比較的時間的余裕があるタイミングを狙って実施したということである。このように、時間的構造の設定と実施日を工夫することで時間的限界のある現職の保育者もパフォーマンス教育プログラムの対象とすること

ができる。

加えて、現職の保育者を対象としたパフォーマンス教育プログラムの活用形態としては、休日や祝日の利用も挙げることができる。本論文におけるプログラムの実施と効果測定は、一部休日を利用して行ったが、これは研究協力という構造だから可能であったということではない。

佐藤綾子は、座間市保育研究会主催の研修会において約100名の保育者を対象としたパフォーマンス教育を実施した(2016年9月6日実施)。研修会終了後、「学んだ内容を早速日ごろの保育に活かしていこうと思う」「今までにない視点に感動した。日々の保護者との関わり方を見直したいと思う」といった感想が寄せられ、研修会の内容が保育者のコミュニケーション能力向上に寄与したことが窺えた。本論文で開発したパフォーマンス教育プログラムは、職員研修を活用の場のひとつに設定しているが、職員研修には座間市保育研究会主催の研修会のように、自治体の取り組みの一部として休日に開催されるものもある。つまり、公的な保育者育成プログラムであれば、業務の一環として休日の利用も可能となるのである。佐藤によるパフォーマンス教育が保育者に強く影響を与えたことが指し示すように、パフォーマンス学による教育は公的な保育者育成プログラムとしても十分に活用し得るものである。パフォーマンス学による教育の一形態である本プログラムも同様に、公的な保育者育成プログラムの一部として休日の職員研修を活用の場として定めることができるだろう。

さらに、本プログラムは現職の保育者だけでなく、潜在保育士や保育者養成校の学生に対しても活用を広げる可能性を持っている。本論文では、パフォーマンス

教育プログラムの作成にあたり，対象の候補として 1) 現職の保育者 2) 潜在保育士 3) 保育者養成校の学生の 3 領域を挙げ，その中でも特に需要が大きいと考えられた 1) 現職の保育者を対象とすることを決定した。一方で，潜在保育士の多くが保護者との関わりに関する研修の機会を求めていること（株式会社ポピンズ，2011），保護者は保育者養成校の学生に対して，保育者養成校で保護者との関わりを学んできて欲しいという需要を抱えていること（岸本，2014）が報告されている。

潜在保育士が保護者との関わりに関する研修を求めていることは，復職後の保護者との関わりに不安を抱いているからに他ならない。現在，潜在保育士の復職支援が注目されている。例えば，東京都では潜在保育士の復職支援のための研修会が活発に行われているが（東京都保育人材・保育所支援センター，2016），研修の内容を概観すると潜在保育士が復職にあたって抱く不安を解消することがその目的のひとつとしてあるように見受けられる。様々な思いを抱え保育現場を離れた潜在保育士が再び保育領域に足を踏み入れるのに強い不安を抱くことは創造に難くない。そして，潜在保育士が特に強い不安を抱くのが「保護者との関わり」である。本論文において作成したパフォーマンス教育プログラムは，保育者の保護者とのコミュニケーションに対する自信を高めることが証明されており，潜在保育士が復職に際して抱く不安の軽減に寄与することが期待できる。

また，パフォーマンス教育プログラムで扱う内容は，「アイコンタクト」と「話す速度」であり，保護者とのコミュニケーションを経験したことのない養成校の学生でも比較的理解しやすい内容であると考えられる。

ただし，時間的限界や，対象の人数が異なるため，本

論文で作成したパフォーマンス教育プログラムをそのまま潜在保育士と保育者養成校の学生に適応することはできない。今後は、本プログラムのエッセンスを利用し、対象を潜在保育士と保育者養成校の学生に広げるための研究が必要となる。

第 5 節 今後の課題

最後に、考察のなかで見えてきた本論文の今後の課題を改めてまとめて記述する。

第 1 の課題は、パフォーマンス教育プログラムによる保育者と保護者の関係構築に対して、より多角的な支援方法を検討していくことである。保育者と保護者のコミュニケーションの機会は、「連絡帳」「個人懇談」「園の説明会」などが存在し、その全てが保育者と保護者の関係構築の機会となり得る。パフォーマンス学は、保育者に対して多数対 1 の場面での振る舞い方や、人前でスピーチする際の振る舞い方を教えることも可能である。今後は 1 対 1 のコミュニケーション場面に捉われず、保育者と保護者のコミュニケーションをより多角的に支援する研究を行うことで、保育者と保護者の関係構築により一層の寄与ができると考えられる。

第 2 の課題は、保育者のパフォーマンスを教育する方法、つまり保育者の演技指導の方法をより充実させるために、演劇学の中に蓄積された演技指導の知識や技術を吟味し、パフォーマンス教育プログラムに取り入れていくことである。演劇学の中には、有効性が認められた演技指導の方法が数多く存在する。そのなかから保育者のパフォーマンス教育に有効なものを選択し、応用していくことで、より効果的なパフォーマンスの教育方法を確立していくことが可能となるだろう。

第3の課題は、今後も引き続きパフォーマンス教育プログラムを実施し、より多くの地域、施設、異なる経験年数の保育者から効果測定データを集めていくことが求められることである。本論文においても、複数の地域と施設、そして異なる経験年数の保育者を対象としてパフォーマンス教育プログラムを実施している。しかし、今後さらに多くの地域、施設、異なる経験年数の保育者を対象とすることで、より一般性のある結果を得ることができ、さらには施設種別や経験年数別に効果を比較し、検討することが可能になる。施設種別や経験年数の比較検討を行うことは、プログラムが最も効果を発揮する対象をより明確にすることに繋がり、パフォーマンス教育プログラムの効果的な活用方法を検討することができる。

第4の課題は、本論文で作成したパフォーマンス教育プログラムを潜在保育士や、保育者養成校の学生に適応できるよう、さらなる研究を進めることにある。現職の保育者に対してコミュニケーション能力向上を支援することができると思われた本プログラムは、現職の保育者と同様に保護者とのコミュニケーションに関する研修を求める潜在保育士はもちろん、保護者から「保護者との関わり方」を学んで欲しいと望まれている保育者養成校の学生に対しても有意義なものであると考えられる。しかし、時間的限界の異なる潜在保育士や、保育経験の無い保育者養成校の学生に本プログラムをそのまま適応することはできない。そのため、今後は時間的構造や教示内容などを工夫することで、潜在保育士や保育者養成校の学生にも適応可能なプログラムを開発していくことが求められる。

引用文献

- 網野武博，2009，保護者支援，別冊発達，173-181.
- Argyle,M.&Dean,J., 1965, Eye-contact, distance and affiliation.*Sociometry*, 28, 289-304.
- 浅野房雄，2009，一人一人を生かす保育カウンセリングの理論と実践，明治図書
- 別府悦子・西垣吉之・水野友有，2011，幼稚園・保育所（園）における「気になる」子ども・保護者への対応の実態と保育者養成一園長・主任調査をもとに一，中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要，(12)，119-128.
- 知念幸江，2015，園内勉強会を通して共に育ち合う職場作り一職員一人ひとりのよりよい資質向上と保護者支援を目指して一，保育所保育実践研究，報告集，9，17-24.
- Curtius,A.R., 1954, *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*, Bern(Francke). (南大路振一・岸本通夫・中村善也訳，1971，ヨーロッパ文学とラテン中世，みすず書房)
- 遠藤純子・小野友紀・岩崎淳子，2016，0，1歳児を担当する保育者が捉える保育所に通う子どもの食をめぐる問題，学苑・初等教育学科紀要，(908) 9-24.
- Frances,A.T., 1969, *Theater of the World*.Sheil Associates Ltd., London. (藤田実訳，1978，世界劇場，晶文社)

- 藤田実, 1978, 訳者解説, 藤田実訳, 世界劇場, 晶文社
- 福原省三, 1990, アイ・コンタクトと印象の評価が受け手の対人感情に及ぼす効果, 心理學研究, 61(3), 177-183.
- Fröbel,F., 1826, *Die Menschenerziehung, die Erziehungs=, Unterrichts=, und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen Erziehungsanstalt zu Keilhau.* (荒井武訳, 人間の教育(上), 岩波書店)
- 冬木春子, 2014, 保育所児の睡眠習慣と家族支援.静岡大学教育学部研究報告, (64), 143-157.
- Hall,E.T., 1966, *The hidden dimension.*Garden City, New York:Doubleday. (日高敏隆・佐藤信行訳, 1970, かくれた次元, みすず書房)
- 橋本真紀, 2009, 保育所の児童虐待対応における保護者への支援—保育指導の視点から—, 小児看護, 32(5), 614-619.
- 林優子・土田玲子・引野里絵・玉井ふみ・堀江真由美・清水ミシェル・アイズマン・松田紀子・菊森美佐・内田千枝・上久保亜紀, 2010, 尾道市の子育て地域支援システム構築にむけての支援者側の意識調査, 人間と科学, 県立広島大学保健福祉学部誌, 10(1), 55-66.
- 東山紘久, 2000, プロカウンセラーの聞く技術, 創元社
- 肥後功一, 2009, 保育所における親子関係支援に関する基礎的研究(1), 島根大学教育学部紀要, 43, 67-77.
- 平野華織・水野友有・別府悦子, 2012, 幼稚園・保育所における「気になる」子どもとその保護者への対応の実態, クラス担任を対象とした調査をもとに(第2報), 中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要, (13), 145-152.
- 平田オリザ, 1998, 演劇入門, 講談社
- 平田オリザ, 2004, 演技と演出, 講談社
- 日浦直美, 2014, 家族支援の展望と課題, 小田豊・日浦直美・中橋美穂編, 家族支援論[新版], 北大路書房

- 本郷一夫・高橋千枝・平川昌宏・角張慶子・飯島典子・杉村僚子，
2004，「気になる」子どもの保護者支援に関する調査研究，教育
ネットワーク研究室年報，(4)，1-15.
- 兵庫保問研子育て支援部会，2009，保育所の保護者支援，季刊保育
問題研究，(236)，312-316，新読書社
- 五十嵐裕子，2008，子育てをめぐる状況・施策の変遷からみた保
育士に期待される役割と養成についての一考察，浦和論叢，(38)，
71-94.
- 飯塚雄一，2004，視線量の多少が印象形成に及ぼす影響，島根県立
看護大学紀要，10，69-76.
- 池原仙一・斎藤博人・武川直樹，2012，発話速度変換会話音声の印
象分析，電子情報通信学会技術研究報告，HCS，ヒューマンコミュニ
ケーション基礎，112(45)，1-6.
- 今村祐子・高橋道子，2004，外国人母親の精神的健康に育児スト
レスとソーシャルサポートが与える影響—日本人母親との比較—
東京学芸大学紀要第一部門教育科学，(55)，53-64.
- 伊能恵子，2013，保育所における保護者支援のあり方—小学校との
接続を視点として—，せいかつか & そうごう：日本生活科・総
合的学習教育学会誌，(20)，60-67.
- 井上清子・石川洋子・会沢信彦，2007，保育者が感じている問題と
カウンセリングニーズ，文教大学生生活学研究，(29)，61-69.
- 石川昭義・堀美鈴，2010，今日の社会における子育て支援の意味と
保育士の役割—犬山市の調査をもとにして—，仁愛大学研究紀要，
(2)，81-93.
- 伊藤利恵・渡辺俊之，2008，保育所におけるソーシャルワーク機
能についての研究—テキストマイニングによる家族支援について
の分析—，健康福祉研究，5(2)，1-26.
- 株式会社ポピンズ，2011，平成23年度厚生労働省委託事業潜在保
育士ガイドブック—保育士再就職支援ガイドブック・保育園向け
報告書—，株式会社ポピンズ

- 亀崎美沙子，2013，保育所における保護者支援の歴史的展開—保育所保育指針の分析を手がかりに—，保育士養成研究，31，11-20.
- 金子恵美，2007，保育所における保護者支援の意義と方法，保育の友，55(12)，22-25
- 柏木恵子，2001，子育て支援を考える—変わる家族の時代に—，岩波書店
- 柏女霊峰・橋本真紀，2008，保育者の保護者支援—保育指導の原理と技術—，フレーベル館
- 柏女霊峰・有村大士・板倉孝枝・橋本真紀・伊藤嘉余子・西村真実・小清水奈央・山川美恵子・高山静子・天野珠路，2009，児童福祉施設における保育士の保育相談支援（保育指導）技術の体系化に関する研究（1）—保育所保育士の技術の把握と施設保育士の保護者支援—，日本子ども家庭総合研究所紀要，46，31-84.
- 柏女霊峰・有村大士・永野咲・橋本真紀・伊藤嘉余子・西村真実・水枝谷奈央・山川美恵子・高山静子・三浦淳子・天野珠路，2010，児童福祉施設における保育士の保育相談支援技術の体系化に関する研究（2）—保育所保育士と施設保育士の保育相談支援技術の抽出と類型化を中心に—，日本子ども家庭総合研究所紀要，46，31-85.
- 柏女霊峰・有村大士・板倉孝枝・橋本真紀・伊藤嘉余子・西村真実・小清水奈央・山川美恵子・高山静子・天野珠路，2011，児童福祉施設における保育士の保育相談支援技術の体系化に関する研究（3）—子ども家庭福祉分野の援助技術における保育相談支援の位置づけと定型化を目指して—，日本子ども家庭総合研究所紀要，46，31-86.
- 片岡亜沙美・矢野智恵・山崎美恵子，2012，保育所の保育所看護職者への認識と期待する役割，高知学園短期大学紀要，42，55-66.
- 河村裕次・鍋田耕作・高橋淳一郎，2013，保育所における保護者への子育て支援についての—考察，日本文理大学紀要，41(1)，1-8.

- 川名好裕，2012，化粧と笑顔による魅力変化，立正大学心理学研究所紀要，(3)，p.19-32.
- 岸本美紀・武藤久枝，2013a，付属幼稚園の保護者が希望する保護者支援に関する養成教育—自由記述の分析から—，学術教育総合研究所所報，(6)，13-18.
- 岸本美紀・武藤久枝，2013b，保育所保護者が望む保護者支援についての検討—育児の困り事，相談相手，相談方法に関する質問紙調査による分析—保育士養成研究，(31)，125-134.
- 岸本美紀・武藤久枝，2013c，幼稚園における保護者支援のあり方の検討—保護者が抱える子育ての困り事の分析から—現代教育学研究紀要，(6)，15-21.
- 岸本美紀・武藤久枝，2014，保護者が望む保護者支援のあり方—幼稚園と保育所との比較—研究紀要（岡崎女子大学・岡崎女子短期大学），47，17-24.
- 北山修，2001，精神分析理論と臨床，誠心書房
- 北山修，2007，劇的な精神分析入門，みすず書房
- 木山徹哉・森博文・長谷川勝久，2002，保護者の期待する保育者像—質問紙調査の分析を中心に—，九州教育学会研究紀要，30，93-99.
- 小泉智恵・菅原ますみ・前川暁子・北村俊則，2003，働く母親における仕事から家庭へのネガティブス・ピルオーバーが抑うつ傾向に及ぼす影響.発達心理学研究，14(3)，272-283.
- 厚生労働省，2006，子ども・子育て応援プラン—子どもの育ちや子育てを社会全体でしっかりと応援する環境づくりを目指して—厚生労働省 雇用均等・児童家庭局 総務課少子化対策企画室
- 厚生労働省，2008a，保育所保育指針，フレーベル館
- 厚生労働省，2008b，保育所保育指針解説書，フレーベル館
- 厚生労働省，2011a，平成23年度人口動態統計月報年計（概数）の概況，〈<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai11/sankou01.html>〉（2016年6月22日アクセス）

- 厚生労働省，2011b，平成23年度人口動態統計月報年計（概数）の概況：結果の概要，〈<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai11/kekka02.html>〉（2016年6月22日アクセス）
- 厚生労働省，2015a，「保育士確保プラン」の公表，〈<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000070943.html>〉（2017年1月21日アクセス）
- 厚生労働省，2015b，保育士等に関する関係資料，〈http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/s.1_1.pdf〉（2016年5月14日アクセス）
- 厚生労働省，2015c，平成27年賃金構造基本統計調査，〈http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?_toGL08020103_&tclassID=000001058843&cycleCode=0&requestSender=estat〉（2016年5月22日アクセス）
- 厚生労働省，2016a，福祉行政報告例，社会福祉行政業務報告
- 厚生労働省，2016b，児童福祉法，〈<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22HO164.html>〉（2016年9月3日アクセス）
- 厚生省児童家庭局，1965，保育所保育指針，日本保育協会
- 厚生省児童家庭局，1990，保育所保育指針，フレーベル館
- 厚生省児童家庭局，1999，保育所保育指針，フレーベル館
- 熊本日日新聞，2015，待機児童5年ぶり増 入所希望定員増上回る，9月30日朝刊
- 国松祐子，2010，座談会 聴いてみました，保護者の本音，はらっぱ，(308)，2-6.
- 増田啓子・田崎裕美，2014，保護者支援の観点からみた幼児期の食育実践の課題—静岡県2市の保育所と幼稚園の実態調査より—常葉大学保育学部紀要，(1)，65-74.

- 増田まゆみ・小櫃智子・佐藤恵・石井章仁・高辻千恵・爾寛明・尾崎司・倉掛秀人・若山剛・若山剛，2015，保育所実習における保護者支援の学びを可能にする実習指導のあり方について—保育者と養成校教員の意識の分析を通して—，東京家政大学研究紀要，55(1)，39-47.
- 松尾純代，2010，「保護者支援」 お互いにエンパワーできる関係づくりを，はらっぱ，(308)，6-8.
- 宮崎つた子，梶美保，2012，保育所における保護者支援のあり方に関する一考察，高田短期大学紀要，30，131-139.
- 宮里慶子，2008，保育における子育て支援の課題—求められる新しい理念と技術—，保育研究，36，15-22.
- 宮里六郎，2013，保護者支援の新しいカタチ—保育所にもソーシャルワーカーの配置を—，季刊保育問題研究，(262)，36-52.
- 文部科学省，2008，幼稚園教育要領，石山哲郎・田島美穂編，2014，幼保連携型認定こども園教育・保育要領幼稚園教育要領保育所保育指針〈原本〉，チャイルド本社，pp.29-44 .
- 文部科学省，2011，認定こども園の平成23年4月1日現在の認定件数について，報道発表
- 文部科学省，2016a，幼稚園の園数，在園者数，教職員数（昭和23年～），学校基本調査
- 文部科学省，2016b，五 幼稚園の創設，〈http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317591.htm〉（2016年4月11日アクセス）
- 文部科学省，2016c，六幼稚園教育の発展と振興，〈http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317810.htm〉（2016年4月11日アクセス）
- 文部科学省，2016d，1.認定こども園について，〈http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200601/002/002/001.htm〉（2016年4月17日アクセス）

- 文部省，1948，保育要領—幼児教育の手引き—，師範学校教科書株式会社
- 文部省，1956，幼稚園教育要領，フレーベル館
- 文部省，1964，幼稚園教育要領，官報
- 文部省，1989，幼稚園教育要領，官報
- 文部省，1998，幼稚園教育要領，民秋言，2014，幼稚園教育要領・保育所保育指針の変遷と幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立，萌文書林，pp.61-78.
- Moreno,J.L., 1962, *Psychodrama*, Vol.1.N.Y.:Beacon House. (増野肇監訳，2006，サイコドラマ—集団精神療法とアクションメソッドの原点，白揚社)
- 森上史朗・柏女霊峰，2000，保育用語辞典，ミネルヴァ書房
- 村山綾・朝井阿弓美・福井隆雄・三浦麻子，2012，社会的スキルとアイコンタクト表出の関連について—非接触型アイマークレコーダによる検討（コミュニケーションの心理及び一般）—，電子情報通信学会技術研究報告，HCS，ヒューマンコミュニケーション基礎，111(393)，15-20.
- 無藤隆・北野幸子・矢野誠慈郎，2014，認定こども園の時代，子どもの未来のための新制度理解とこれからの戦略 48，ひかりのくに
- 永井（田中）優美，2014，日本幼稚園連盟(JKU)における保育者養成論—保育者の資質能力への共通理解の形成—，教育学研究年報，(33)，107-122.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省，2014，幼保連携型認定こども園教育・保育要領，石山哲郎・田島美穂編，幼保連携型認定こども園教育・保育要領幼稚園教育要領保育所保育指針〈原本〉，チャイルド本社，pp.3-44.
- 内閣府子ども・子育て本部，2015，認定こども園の数について（平成27年4月1日現在）～認定こども園数，およそ倍増の2，836件～，報道発表

- 内閣府，2016a，就学前の教育・保育に対応する新たな選択肢 認定こども園，〈<http://www.youho.go.jp/gaiyo.html>〉（2016年3月24日アクセス）
- 内閣府，2016b，国の取り組み，〈<http://www8.cao.go.jp/shoushi/houshika/data/torikumi.html>〉（2016年5月4日アクセス）
- 内閣府，2016c，認定こども園とは，〈<http://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/gaiyou.html>〉（2016年5月4日アクセス）
- 内閣府文部科学省厚生労働省，2014，幼保連携型認定こども園教育・保育要領 幼稚園教育要領 保育所保育指針，チャイルド本社
- 中原大介，2011，保育士養成課程・幼稚園教員養成課程における相談援助科目の教授内容の研究—「教育相談」を中心として—，大阪健康福祉短期大学紀要，10，91-100.
- 中平絢子・馬場訓子・高橋敏之，2014，信頼関係の構築を促進する保育所保育士の保護者支援，岡山大学教師教育開発センター紀要，4，63-71.
- 中平絢子・馬場訓子・竹内敬子・高橋敏之，2016，事例から見る望ましい保護者支援の在り方と保育士間の連携，岡山大学教師教育開発センター紀要，（6）21-30.
- 中村年男・久徳眞智子，2015，保育所における保護者支援について，環太平洋大学短期大学部紀要，26，85-91.
- 中谷奈津子，2003，母親と子育て支援職のかかわりの道筋—母親のエンパワーメントの観点から—，家庭教育研究所紀要，（25），67-79.
- 中谷奈津子・鶴宏史・関川芳孝，2015，保育所における生活課題を抱える保護者への支援—保護者支援・保護者対応に関する文献調査から—，大阪府立大学紀要，63，35-45.
- 中田周作，2008，保育者養成への社会的要請に関する自由記述の分析，中国学園紀要，7，121-129.

- 成田朋子，2012，保護者対応に求められる保育者のコミュニケーション力．名古屋柳城短期大学研究紀要，(34)，65-76.
- 新村出編，2008，広辞苑第六版，岩波書店
- 二宮克美，1999，模倣学習，中島義明編，心理学辞典 p844.
- 西日本新聞，2015，保育士不足負の連鎖待機児童ゼロへの壁に，11月21日朝刊
- 西尾久美子・小塚美由記・佐藤理沙子，2010，保育所における栄養士業務と保護者支援の検討，日本未病システム学会雑誌，16(2)，396-400.
- 野島正剛，2005，保育者のソーシャルワーク，カウンセリングと家族支援一親のエンパワメント一，上田女子短期大学紀要，28，41-50.
- 小野友・岡林一枝・塩谷香，2014，保育所における子どもの食に関わる支援に関する研究，保育科学研究，5，21-38.
- 大島朗生，2013，サイコドラマにおけるウォームアップの重要性，パフォーマンス教育，(12)，14-21.
- 斎藤愛子・中津郁子・栗飯原良造，2008，保育所における「気になる」子どもの保護者支援一保育者への質問紙調査より一，小児保健研究，67(6)，861-866.
- 佐藤綾子，1995，パフォーマンス学入門一自分をどう表現するか一，講談社現代新書
- 佐藤綾子，1998，佐藤綾子のパフォーマンス学講座一新しい自己表現を求めて一，PHP 研究所
- 佐藤綾子，2003，人間関係作りにおける非言語パフォーマンスの研究，実践女子大学学術・教育研究叢書 5
- 佐藤綾子，2005，パーフェクトペアレント，講談社
- 佐藤綾子，2006，目つき顔つき態度を学べ！！，ディスカバー・トゥエンティーン
- 佐藤綾子，2012，子どもにも保護者にも先輩にも愛される保育者になる 40 のヒミツ，学研

- 佐藤綾子・藤田之彦・松本洸・穴澤万里子，2013，医学部生を対象とした医師のコミュニケーション能力開発のための教育研究-II，平成25年度日本大学芸術学部・医学部協働研究メディカルパフォーマンスプロジェクト日本大学芸術学部指定研究報告書
- 佐藤綾子，2014，非言語表現の威力ーパフォーマンス学実践講座ー，講談社
- 佐藤綾子編著，2015，カウンセラーのためのパフォーマンス学ー信頼を確立する基本スキルー，金子書房
- 佐藤達哉・菅原ますみ・戸田まり・島悟・北村俊則，1994，育児に関連するストレスと抑うつ重症度との関連.心理学研究，64（6），409-416.
- 渋谷昌三，1990，人と人との快適距離ーパーソナルスペースとは何かー，日本放送出版協会
- Schechner,R., 1985, *Performers and Spectators Transported and Transformed:Between Theater and Anthropology*. Philadelphia:University of Pennsylvania Press.(高橋雄一郎訳，1998，パフォーマンス研究，人文書院，第2章，pp.73-113)
- Schechner,R., 1997, *Performance studies where theater meet anthropology*. (高橋雄一郎訳，1998，パフォーマンス研究，人文書院，序文，pp.1-9)
- Shakespeare,W., 1623 上梓，AS YOU LIKE IT.(福田恆存訳，1981，お気に召すまま，新潮文庫)
- Shakespeare,W., 1623 上梓，MACBETH.(福田恆存訳，1969，マクベス，新潮文庫)
- 柴崎正行・会森恵美，2016，保育所における保護者支援についての検討ー「クラスだより」の分析を通じてー，大妻女子大学家政系研究紀要，（52）157-162.

- 清水直治，2009，発達に障害のある乳幼児への早期介入と家族支援に関する諸問題（5）—『インクルージョン保育を展開するための幼児・グループ指導カリキュラム—「遊び单元」中心の多層水準指導—』の開発と実践に関して．東洋大学文学部紀要，（63），41-53.
- 篠原欣子・佐藤綾子・今井豊彦・木村歩美，2012，これからの保育者のために—質的向上への新たな視点—，萌文社
- 汐見稔幸監著・木村歩美編著，2012，保育学を拓く，萌文社
- 総務省行政管理局，2015a，児童福祉法，〈<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22HO164.html>〉（2016年3月24日アクセス）
- 総務省行政管理局，2015b，学校教育法，〈<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22HO026.html#1>〉（2016年3月24日アクセス）
- 鈴木忠，1988，演劇とは何か，岩波書店
- 鈴木敏彦・横川剛毅，2010，保育士の業務実践におけるソーシャルワーク機能に関する基礎研究—保育所保育士の保護者支援を中心に—和泉短期大学研究紀要，（30），1-15.
- Swigart,J., 1991, *The Myth of the Bad Mother*, NewYork: Doubleday. (斎藤学監訳・橘由子・青島敦子訳，1995，バッドマザーの神話，誠信書房)
- 首相官邸，2016，「一億総活躍プラン」(案)，〈<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/ichiokusoukatsuyaku/dai8/gijisidai.html>〉（2016年5月22日アクセス）
- 高田敬子，2010，ユーザー主体の連携支援を目指した特別支援学校コーディネーターの取り組み—幼稚園から小学校への移行支援を通して—，特別支援教育コーディネーター研究，（6），39-50.
- 高橋真由美，2015，保育所における保護者支援研究の現代的課題，藤女子大学 QOL 研究所紀要，10(1)，141-146.
- 高畑芳美，2014，子育ての「主体」である母親を支援する幼稚園の役割—園内の「子育て相談」に対する保護者インタビューの考察から—，保育学研究，52(3)，355-364.

- 高倉誠一・山田純子，2007，障害幼児をもつ保護者の相談先に関する調査研究—A市内の保育所・通園施設利用世帯を対象に一発達障害研究，29(1)，40-51.
- 高野亜紀子，2013，保育ソーシャルワークと保育士養成に関する一考察東北福祉大学研究紀要，37，159-174.
- 高山昇，2008，ドラマ・メソッドによるパフォーマンス教育～高校生を対象とした自己呈示能力の育成～，パフォーマンス教育，(7)，41-53.
- 民秋言，2014，幼稚園教育要領・保育所保育指針の変遷と幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立，萌文書林
- 田宮縁・池田優・鈴木富美子，2014，保育者の語りにみる幼稚園における保護者支援—幼小連携に関する語りの分析—，静岡大学教育実践総合センター紀要，22，53-62.
- 田村みどり・堀千代・鶴宏史，2014，障がい児保育における保育所と保護者・専門機関の連携のあり方—事例研究を通して—常磐会短期大学紀要，43，83-91.
- 田澤薫，2015，1948年「保育要領」にみる「家庭の保育」—保育とは何か—，聖学院大学論叢，28(2)，15-27.
- 戸田宗弘，2012，芸術系大学における総合教育，「総合芸術としての舞台表現の可能性」報告書，「総合芸術としての舞台表現の可能性」研究会
- 富田博之，1957，演劇，波多野完治編，芸術教育，中山書店，pp.225-237.
- 東京都保育人材・保育所支援センター，2016，実施事業，〈<http://www.tcsw.tvac.or.jp/jinzai/hoiku/index.html>〉(2016年12月13日アクセス)
- 土屋恵一郎，2015，世阿弥風姿花伝，NHK出版

- 鶴宏史・中谷奈津子・関川芳孝，2016，保育所における生活課題を抱える保護者への支援の課題—保育ソーシャルワーク研究の文献レビューを通じて—，武庫川女子大学大学院 教育学研究論集，(11)，1-8.
- 辻界存，1999，素敵なあなたになるボイストレーニング，雷鳥社
- 内田照久・中畝菜穂，2004，声の高さと発話速度が話者の性格印象に与える影響，心理学研究，75(5)，397-406.
- 内田照久，2005，音声の発話速度と休止時間が話者の性格印象と自然なわかりやすさに与える影響，教育心理学研究，53(1)，1-13.
- 上村礼生，1957，舞台芸術を構成するもの，小保内虎夫編，芸術作品，中山書店，pp.238-254.
- 上村裕樹・坂本大輔，2014，保育所における保護者支援の実態に関する—考察—保育所を対象とした質問紙調査より—社会福祉科学研究，3，25-32.
- 牛島豊広，2015，保育実習（保育所）における保護者支援の取り組みの現状と課題—保育士へのインタビュー調査から—，中九州短期大学論叢，37(1)，27-37.
- 台利夫，2003，ロールプレイング，日本文化科学社
- 渡辺顕一郎・田中尚樹，2014，発達障害児に対する「気になる段階」からの支援—就学前施設における対応困難な実態と対応策の検討—日本福祉大学子ども発達学論集，(6)，31-40.
- Winnicott,D.W.，1965，*The maturational Processes and The Facilitating Environment*，The Hogart Press Ltd.，London.（牛島定信訳，1977，情緒発達の精神分析理論，岩寄学術出版社）
- 山岸信義，2011，学習する空間づくりが出来るプロ教師の育成—パフォーマンス学を取り入れた「授業概論」の理論と実践，パフォーマンス教育，(10)，9-17.
- 山崎正和，1971，劇的なる日本人，新潮社
- 山崎正和，1983，演技する精神，中央公論社

矢野智恵・片岡亜沙美・森澤徹男・小島一久・杉原徹・山崎美恵子，
2012，保育士の「健康及び安全」への取り組み状況への認識に
関する研究．高知学園短期大学紀要，42，43-54．
読売（福岡），2015，待機児童解消への電話作戦，8月5日朝刊
米山珠里，2012，保育所におけるソーシャルワークに関する現状と
課題—弘前市内の保育士に対するアンケート調査結果を中心に—
東北の社会福祉研究，(8)，47-60．

主要参考文献

- 網野武博・無藤隆・増田まゆみ・柏女霊峰，2006，これからの保育者にもとめられること，ひかりのくに
- 青木紀久代監修，2012，保育園における苦情対応—対応困難事例とワーカー，東京都社会福祉協議会
- Argyle,M., 1967, *The Psychology of Interpersonal Behaviour*, Penguin Books Ltd. (辻正三・中村陽吉訳，1972，対人行動の心理，誠信書房)
- Ekman,P., 1992, *Telling Lies*, New York:Norton. (工藤力訳編，1992，暴かれる嘘—虚偽を見破る対人学，誠信書房)
- 福井康之，1984，まなざしの心理学—視線と人間関係—，創元社
- 後藤宗理，2008，保育現場のコミュニケーション—発達心理学的アプローチ—，あいり出版
- 林邦雄・谷田貝公昭監修，2011，保育者論，一藝社
- 平木典子，1993，アサーショントレーニング—さわやかな<自己表現>のために—，日本・精神技術研究所
- 平木典子，2007，自分の気持ちをきちんと伝える技術—人間関係がラクになる自己カウンセリングのすすめ—，PHP
- Hochschild,A,R., 1983, *The Managed Heart:Commercialization of Human Feeling*, The University of California Press. (石川准，2000，管理される心—感情が商品になるとき—，世界思想社)
- 入不二基義，2009，足の裏に影はあるか？ないか？，朝日出版社

- 磯田雄二郎，2013，サイコドラマの理論と実践—教育と訓練のために—，誠信書房
- Benedetti, J., 1998, *Stanislavski & the Actor*, Toby Eady Associates Ltd., London. (高山図南雄・高橋英子訳，2001，演技 想像の実際—スタニスラフスキーと俳優，晩成書房)
- 川幡政道，ロールプレイング—即興劇による人間の探求と治療—，春風社
- 河合隼雄，1999，Q&A こころの子育て[誕生から思秋期までの 48 章]，朝日新聞社
- 川和孝，1957a，俳優の主張，小保内虎夫編，芸術作品，中山書店，pp.268-274.
- 川和孝，1957b，劇場，小保内虎夫編，芸術作品，中山書店，pp.275-282.
- 川和孝，1958，演劇，波多野完治編，芸術の創作，中山書店，pp.234-246.
- 川和保育園編，2014，ふってもはれても—川和保育園・園庭での日々と 113 の「つぶやき」，新評論
- Leveton, E., 1977, *Psychodrama for the Timid Clinician*, Springer Publishing Co.Ltd. (上芝功博・石井春子訳，1991，臆病な臨床家のためのサイコドラマの技法—自由自在に使いこなすために)
- 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング株式会社，2010，平成 21 年度保育士の需給等に関する調査研究報告書，三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング株式会社
- 文部科学省，2008，幼稚園教育要領解説，フレーベル館
- 文部省，1992，幼稚園教育指導資料集第 2 集家庭との連携を図るために，世界文化社
- 森孝行，1957，役割の理解，小保内虎夫編，芸術作品，中山書店，pp.255-267.
- 中野久夫，1970，芸術心理学入門，造形社

- ナオミ・グリーン, 2003, 蜂はチクリと刺すことを知っていますか
—生活の中の演劇「アプライト・ドラマ」—, カモミール社
- Nelson-Jone,R., 1990, *Human Relationship Skills:Training and
Self-help*, Cassell Plc. (相川充訳, 1993, 思いやりの人間関係
スキル—一人でできるトレーニング—, 誠信書房)
- Nicolson,H., *Applied Drama:The Gift of Theatre*, Macmilan
Publishers Ltd. (中山夏織訳, 2015, 応用ドラマ—演劇の贈り物
—, 而立書房)
- 蛭川幸雄, 2013, 演劇の力, 日本経済新聞出版社
- 楡木満生・田上不二夫編, 2011, カウンセリング心理学ハンドブック,
金子書房
- 新田祥子, 2012, 好かれる人の会話の法則, 日本能率協会マネジメ
ントセンター
- 小田豊・日浦直美・中橋美穂, 新保育ライブラリ 子どもを知る 家
族支援論[新版], 北大路書房
- 佐藤綾子, 1996, 教師のパフォーマンス学入門—もっと本気で自分
を表現しよう!—金子書房
- 佐藤綾子, 1997, 自分を見つめなおす 22 章—今日からできる魅力
づくり—, PHP
- 佐藤綾子, 1998, 最高の自分を見せる法パフォーマンス学入門の入
門, PHP 研究所
- 佐藤綾子, 2000, すてきな女性の自分育てのすすめ, PHP
- 佐藤綾子, 2004, キレない心を育てる!—親と子の自己表現 37 の
コツ, 講談社
- 佐藤綾子, 2005a, がまんしたらソンばかり上手な怒り方, PHP 研
究所
- 佐藤綾子, 2005b, パーフェクトペアレント, 講談社
- 佐藤綾子, 2014, 安倍晋三プレゼンテーション—進化・成功の極意
—, 学研

渋谷昌三，1990，人と人との快適距離ーパーソナルスペースとは何かー，NHK ブックス

Adler,S., *The Art of Acting*, Applause Books. (シカ・マッケンジー 訳，魂の演技レッスン 22ー輝く俳優になりなさい！ー，フィルムアート社)

杉山誠，1957，演劇と生活，宮城音弥編，芸術と人間，中山書店，pp.147-161.

民秋言，2008，幼稚園教育要領・保育所保育指針の成立と変遷，萌文書林

徳川宗賢，1980，アクセント，有精堂

富田博之，1957，演劇，波多野完治編，芸術教育，中山書店，pp.225-237.

上村礼生，1957，舞台芸術を構成するもの，小保内虎夫編，芸術作品，中山書店，pp.238-254.

山田容，2003，対人援助の基礎，ミネルヴァ書房

山岸俊男，1998，信頼の構造ーこころと社会の進化ゲームー，東京大学出版

山内登美雄，1958，舞台芸術の心理学，相良守次編，芸術と心理，中山書店，pp.240-254.

Yardley-Matwiejczuk,K.M., 1997, *Role Play :Theoru and Practice*, SAGE Publications of London.(和泉浩監訳，2011，ロールプレイー理論と実践ー，現代人文社)

添付資料

第 5 章 添付資料

5-1 主成分分析の結果

共通性と説明された分散の合計

Table 5-12 保育者用質問紙（質問 1）共通性

	初期	因子抽出後
おだやか	1.000	.460
しっかり	1.000	.865
はきはき	1.000	.667
はっきり	1.000	.845
ゆっくり	1.000	.619
ゆったり	1.000	.677
元気	1.000	.915
高め	1.000	.938
柔らか	1.000	.945
聞き取りや すい	1.000	.401
明るい	1.000	.505
優しい	1.000	.907
落ち着く	1.000	.715

因子抽出法：主成分分析

Table 5-13 保育者用質問紙（質問 1）説明された分散の合計

成分	初期の固有値			抽出後の負荷量平方和		
	合計	分散の %	累積 %	合計	分散の %	累積 %
1	2.037	15.666	15.666	2.037	15.666	15.666
2	1.987	15.284	30.950	1.987	15.284	30.950
3	1.626	12.509	43.459	1.626	12.509	43.459
4	1.429	10.996	54.454	1.429	10.996	54.454
5	1.295	9.965	64.419	1.295	9.965	64.419
6	1.082	8.325	72.745	1.082	8.325	72.745
7	.894	6.881	79.625			
8	.863	6.639	86.265			
9	.782	6.014	92.279			
10	.448	3.449	95.728			
11	.323	2.484	98.212			
12	.173	1.332	99.544			
13	.059	.456	100.000			

因子抽出法：主成分分析

Table 5-14 保護者用質問紙（質問 1）共通性

	初期	因子抽出後
おだやか	1.000	.817
テンポよく	1.000	.629
はきはき	1.000	.713
はっきり	1.000	.646
ゆっくり	1.000	.683
ゆったり	1.000	.494
元気	1.000	.511
高い	1.000	.627
柔らかい	1.000	.656
少し大きめ	1.000	.767
笑顔	1.000	.632
早口ではない	1.000	.691
大きい	1.000	.677
通る	1.000	.780
聞きとりやすい	1.000	.613
聞きとりやすいトーン	1.000	.531
聞きとりやすい大きさ	1.000	.640
明るい	1.000	.626
目を見て	1.000	.808
優しい	1.000	.696
落ち着く	1.000	.813
朗らか	1.000	.829

因子抽出法：主成分分析

Table 5-15 保護者用質問紙（質問 1）説明された分散の合計

成分	初期の固有値			抽出後の負荷量平方和		
	合計	分散の %	累積 %	合計	分散の %	累積 %
1	1.937	8.802	8.802	1.937	8.802	8.802
2	1.780	8.089	16.892	1.780	8.089	16.892
3	1.569	7.132	24.023	1.569	7.132	24.023
4	1.562	7.100	31.124	1.562	7.100	31.124
5	1.339	6.086	37.209	1.339	6.086	37.209
6	1.292	5.875	43.084	1.292	5.875	43.084
7	1.170	5.319	48.403	1.170	5.319	48.403
8	1.096	4.984	53.387	1.096	4.984	53.387
9	1.066	4.845	58.231	1.066	4.845	58.231
10	1.048	4.763	62.994	1.048	4.763	62.994
11	1.021	4.641	67.635	1.021	4.641	67.635
12	.957	4.348	71.984			
13	.905	4.114	76.098			
14	.883	4.012	80.110			
15	.753	3.423	83.533			
16	.715	3.250	86.782			
17	.673	3.058	89.841			
18	.603	2.742	92.583			
19	.572	2.598	95.181			
20	.439	1.997	97.178			
21	.349	1.584	98.762			
22	.272	1.238	100.000			

因子抽出法：主成分分析

Table 5-16 保育者用質問紙（質問 1・質問 2・質問 3 の総合）共通性

	初期	因子抽出後
うなずく	1.000	.818
しっかり	1.000	.891
する	1.000	.858
はきはき	1.000	.950
はっきり	1.000	.815
はっきりと	1.000	.963
まじえる	1.000	.915
やすい	1.000	.932
ゆっくり	1.000	.931
ゆったり	1.000	.878
よく	1.000	.902
穏やか	1.000	.837
気持ち	1.000	.801
汲み取る	1.000	.862
共感	1.000	.779
繰り返す	1.000	.817
見せる	1.000	.953
元気	1.000	.901
考える	1.000	.716
合わせる	1.000	.887
思い	1.000	.822
持つ	1.000	.738
受け入れる	1.000	.912
柔らか	1.000	.950
笑顔	1.000	.934
場	1.000	.937
深い	1.000	.849
相槌	1.000	.776
適度	1.000	.909
表情	1.000	.846
聞き取る	1.000	.951
明るい	1.000	.861
目	1.000	.812
目を見る	1.000	.907
優しい	1.000	.916
落ち着く	1.000	.947
理解	1.000	.859
話	1.000	.963
話の意図	1.000	.863

因子抽出法：主成分分析

Table 5-17 保育者用質問紙（質問1・質問2・質問3の総合）説明された分散の合計

成分	初期の固有値			抽出後の負荷量平方和		
	合計	分散の %	累積 %	合計	分散の %	累積 %
1	4.970	12.744	12.744	4.970	12.744	12.744
2	4.545	11.653	24.397	4.545	11.653	24.397
3	4.082	10.466	34.862	4.082	10.466	34.862
4	3.072	7.876	42.738	3.072	7.876	42.738
5	2.882	7.389	50.128	2.882	7.389	50.128
6	2.532	6.493	56.621	2.532	6.493	56.621
7	2.248	5.764	62.385	2.248	5.764	62.385
8	1.769	4.535	66.920	1.769	4.535	66.920
9	1.646	4.219	71.139	1.646	4.219	71.139
10	1.549	3.973	75.112	1.549	3.973	75.112
11	1.343	3.445	78.557	1.343	3.445	78.557
12	1.311	3.361	81.917	1.311	3.361	81.917
13	1.187	3.042	84.960	1.187	3.042	84.960
14	1.021	2.619	87.579	1.021	2.619	87.579
15	.995	2.552	90.131			
16	.865	2.219	92.350			
17	.779	1.999	94.348			
18	.477	1.224	95.572			
19	.391	1.003	96.575			
20	.354	.907	97.483			
21	.290	.743	98.226			
22	.248	.637	98.863			
23	.144	.369	99.232			
24	.126	.322	99.554			
25	.085	.218	99.772			
26	.050	.128	99.900			
27	.039	.100	100.000			
28	9.217E-16	2.363E-15	100.000			
29	8.374E-16	2.147E-15	100.000			
30	4.766E-16	1.222E-15	100.000			
31	3.164E-16	8.114E-16	100.000			
32	2.014E-16	5.163E-16	100.000			
33	-5.787E-17	-1.484E-16	100.000			
34	-1.432E-16	-3.673E-16	100.000			
35	-4.287E-16	-1.099E-15	100.000			
36	-5.508E-16	-1.412E-15	100.000			
37	-6.618E-16	-1.697E-15	100.000			
38	-8.964E-16	-2.298E-15	100.000			
39	-1.667E-15	-4.275E-15	100.000			

因子抽出法：主成分分析

Table 5-18 保護者用質問紙（質問 1・質問 2・質問 3 の総合）共通性

	初期	因子抽出後			
アドバイスをする	1.000	.835	真剣な表情	1.000	.874
うなづく	1.000	.801	親身になる	1.000	.864
おだやか	1.000	.707	声	1.000	.951
きちんと	1.000	.813	説明	1.000	.848
ジェスチャー	1.000	.837	早口ではない	1.000	.764
しっかり	1.000	.788	相手の話を聞く	1.000	.836
テンポよく	1.000	.706	相手を見る	1.000	.899
ニコニコ	1.000	.729	相槌を打つ	1.000	.716
はきはき	1.000	.844	大きい	1.000	.771
はっきり	1.000	.779	丁寧	1.000	.736
ペースを見る	1.000	.877	通る	1.000	.746
ボディランゲージ	1.000	.810	適度に	1.000	.780
ほほえむ	1.000	.865	表現	1.000	.813
まじえる	1.000	.798	分かりやすい	1.000	.863
ゆっくり	1.000	.834	聞きとりやすい	1.000	.670
ゆったり	1.000	.733	聞きとりやすいトーン	1.000	.966
楽しそうにする	1.000	.738	聞きとりやすいペース	1.000	.966
顔を見る	1.000	.681	聞きとりやすい大きさ	1.000	.760
共感	1.000	.840	返事をする	1.000	.816
元気	1.000	.714	明るい	1.000	.743
言葉	1.000	.732	目を見る	1.000	.742
口調	1.000	.927	目を合わせる	1.000	.731
考える	1.000	.867	目線を合わせる	1.000	.720
高い	1.000	.816	優しい	1.000	.699
最後まで話を気く	1.000	.723	落ち着く	1.000	.747
使う	1.000	.877	理解する	1.000	.738
自分の意見を言う	1.000	.860	朗らか	1.000	.903
質問をまじえる	1.000	.850	話の区切り	1.000	.828
柔らかい	1.000	.539	話をさえぎらない	1.000	.805
少し大きめ	1.000	.951			
笑う	1.000	.767			
笑顔	1.000	.718			
深い	1.000	.771			

因子抽出法：主成分分析

Table 5-19 保護者用質問紙（質問1・質問2・質問3の総合）説明された分散の合計

成分	初期の固有値			抽出後の負荷量平方和		
	合計	分散の%	累積%	合計	分散の%	累積%
1	4.426	7.139	7.139	4.426	7.139	7.139
2	3.189	5.144	12.284	3.189	5.144	12.284
3	3.052	4.923	17.207	3.052	4.923	17.207
4	2.896	4.671	21.878	2.896	4.671	21.878
5	2.648	4.271	26.149	2.648	4.271	26.149
6	2.550	4.113	30.261	2.550	4.113	30.261
7	2.328	3.754	34.016	2.328	3.754	34.016
8	2.243	3.617	37.633	2.243	3.617	37.633
9	2.130	3.436	41.069	2.130	3.436	41.069
10	2.065	3.331	44.400	2.065	3.331	44.400
11	1.897	3.059	47.460	1.897	3.059	47.460
12	1.862	3.003	50.462	1.862	3.003	50.462
13	1.811	2.921	53.384	1.811	2.921	53.384
14	1.713	2.763	56.147	1.713	2.763	56.147
15	1.655	2.670	58.816	1.655	2.670	58.816
16	1.600	2.580	61.396	1.600	2.580	61.396
17	1.458	2.352	63.748	1.458	2.352	63.748
18	1.426	2.300	66.048	1.426	2.300	66.048
19	1.396	2.252	68.300	1.396	2.252	68.300
20	1.306	2.106	70.406	1.306	2.106	70.406
21	1.245	2.008	72.414	1.245	2.008	72.414
22	1.188	1.915	74.329	1.188	1.915	74.329
23	1.152	1.858	76.187	1.152	1.858	76.187
24	1.067	1.721	77.908	1.067	1.721	77.908
25	.989	1.594	79.502			
26	.941	1.517	81.019			
27	.894	1.442	82.461			
28	.842	1.357	83.819			
29	.817	1.318	85.137			
30	.805	1.299	86.436			
31	.755	1.218	87.654			
32	.705	1.137	88.792			
33	.645	1.040	89.832			
34	.561	.905	90.737			
35	.507	.818	91.555			
36	.497	.801	92.356			
37	.453	.731	93.087			
38	.435	.701	93.788			
39	.410	.662	94.450			
40	.391	.631	95.081			
41	.359	.579	95.660			
42	.319	.515	96.175			
43	.299	.482	96.657			
44	.277	.447	97.104			
45	.255	.412	97.516			
46	.217	.350	97.866			
47	.210	.338	98.204			
48	.175	.282	98.485			
49	.169	.272	98.757			
50	.151	.244	99.001			
51	.133	.215	99.216			
52	.102	.164	99.381			
53	.092	.148	99.529			
54	.084	.135	99.664			
55	.062	.100	99.764			
56	.055	.089	99.853			
57	.044	.070	99.924			
58	.029	.047	99.971			
59	.012	.019	99.990			
60	.006	.010	100.000			
61	2.361E-16	3.808E-16	100.000			
62	-2.422E-15	-3.906E-15	100.000			

因子抽出法: 主成分分析

第 5 章 添付資料

5-2 尺度作成の基礎資料

保育者用質問紙（質問5）と保護者用質問紙（質問5）の共通性

Table 5-20 保育者用質問紙（質問 5）共通性

	初期	因子抽出後
素直	1.000	.996
裏表のない	1.000	.996
一生懸命	1.000	.996
温厚	1.000	.995
誠実	1.000	.995
朗らか	1.000	.992
接することができる	1.000	.991
好意的	1.000	.991
自ら進んで	1.000	.991
保育士として好意的なマナー	1.000	.991
保育士として好意的なふるまい	1.000	.991
感謝される	1.000	.989
心をこめて対応できる	1.000	.989
親しみやすい	1.000	.988
信用できる	1.000	.988
相手の気持ちを立てる	1.000	.988
適度	1.000	.988
元気	1.000	.984
話しやすい	1.000	.983
礼儀正しい	1.000	.970
堅実	1.000	.970
話しかけやすい	1.000	.964
落ち着く	1.000	.949
信頼できる	1.000	.949
まったり	1.000	.917
おだやか	1.000	.909
明るい	1.000	.889
社交的	1.000	.884
子どもに慕われる	1.000	.880
おおらか	1.000	.869
さばさば	1.000	.869
ホッとする	1.000	.866
謙虚	1.000	.855
思いやりがある	1.000	.847
正義感がある	1.000	.838
優しい	1.000	.816
きっちり	1.000	.814
相談にのる	1.000	.806
頼れる	1.000	.735
真面目	1.000	.673
挨拶	1.000	.601
活発	1.000	.506

因子抽出法：主成分分析

Table 5-21 保護者用質問紙（質問 5）共通性

	初期	因子抽出後			
落ち着きがある	1.000	1.000	細かいことは気にしない	1.000	.957
冗談をまじえる	1.000	1.000	仕事に対して	1.000	.957
和ませてくれる	1.000	1.000	聞き上手	1.000	.945
話がきちんとできる	1.000	1.000	こまやか	1.000	.944
親のことを考える	1.000	.999	慎重	1.000	.944
世間話が好き	1.000	.999	子どもの話が真剣に聞ける	1.000	.944
何気ない子どもの様子を話してくれる	1.000	.999	小さなことでも面倒臭がらない	1.000	.944
サバサバ	1.000	.999	何事にも	1.000	.942
多少アバウト	1.000	.999	一生懸命	1.000	.942
子どもと真剣に向き合う	1.000	.997	おおらか	1.000	.940
外向的	1.000	.997	素敵	1.000	.928
物事を深く考える	1.000	.997	上から目線をしない	1.000	.920
声をかける	1.000	.996	子どもの行動を冷静に判断できる	1.000	.916
気軽	1.000	.996	人望があつい	1.000	.916
積極的	1.000	.996	話を聞く	1.000	.916
素直	1.000	.996	えこひいきしない	1.000	.913
優しさと厳しさをあわせもつ	1.000	.996	笑顔	1.000	.895
信頼できる	1.000	.991	気さく	1.000	.882
楽しい	1.000	.991	親身になる	1.000	.874
いつも同じ対応ができる	1.000	.991	思いやり	1.000	.867
頼りがいがある	1.000	.991	気にかけてくれる	1.000	.864
はきはき	1.000	.987	正直	1.000	.860
子どもが好きと伝わる	1.000	.987	朗らか	1.000	.860
フィーリングがあ合う	1.000	.987	ていねい	1.000	.802
子どもに好かれる	1.000	.987	温かい	1.000	.794
責任感のある	1.000	.987	熱心	1.000	.790
平等	1.000	.987	真面目	1.000	.776
子どものことをちゃんと報告してくれる	1.000	.986	明るい	1.000	.753
ほめる時はほめしかるときはしかる	1.000	.986	我が子のことを知ろうとしてくれる	1.000	.741
ちょっとした時でも子どもに話かける	1.000	.986	ユーモア	1.000	.731
前向き	1.000	.985	優しい	1.000	.719
悪いことをした時はしっかり注意する	1.000	.985	誠実	1.000	.708
話しかけやすい	1.000	.975	裏表のない	1.000	.689
親切	1.000	.975	面白い	1.000	.674
子ども好きな	1.000	.975	おだやか	1.000	.671
態度	1.000	.970	元気	1.000	.639
実直	1.000	.970	温厚	1.000	.613
他人に対して	1.000	.970			
自分の意見がしっかり言える	1.000	.961			
謙虚さを忘れない	1.000	.961			

因子抽出法：主成分分析

第 6 章 添付資料

6-1 プログラムでを使用したレジユメ

プログラムの焦点とパフォーマンス学の理論

はじめに

この度行うプログラムは、保育者である先生方が、保護者の皆様とより良い関係を構築することをパフォーマンス学の立場からお手伝いしたいという思いから作成したものです。先生方が保護者の皆様と関係構築を行うための手段としては、連絡帳やお便り、保護者会や保護者参加の行事など、様々なものがあると思われませんが、この度は特に先生方と保護者の皆様の直接の対話場面に焦点を当てたプログラムを作成しました。

①パフォーマンス学とは

- 1979年にニューヨーク大学で誕生し、1980年から佐藤綾子氏によって日本で広められた学問です。
- ビジネス・教育・医療・政治の領域で研修や教育を行うと同時に、国際パフォーマンス学会や、国際パフォーマンス研究所で研究活動も行っていきます。

②パフォーマンス学の考え方（図1参照）

- パフォーマンス学では、日常を舞台（表舞台）と捉えます。日常生活で他者と関わる場面での表現の主体をパフォーマーと呼びます。
- パフォーマーの表現する行為をパフォーマンスと呼びます。
- パフォーマンス学では、パフォーマンスを「日常生活における個の善性表現である」と定義します。
- パフォーマンス学は、パフォーマーの舞台裏を教育・訓練・リハーサルという形で支援し、表舞台でのパフォーマンスを助けます。

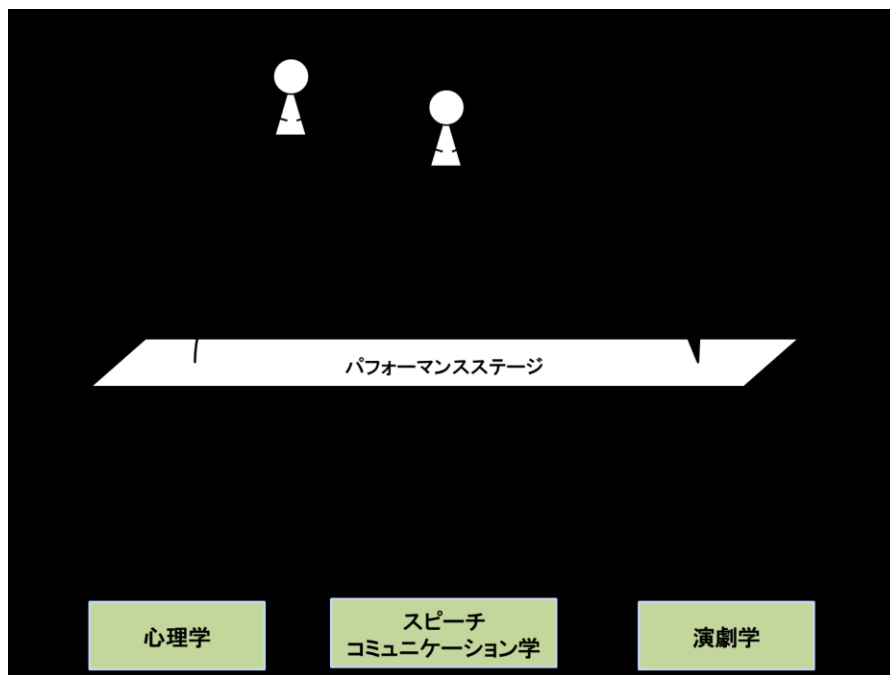


図1 パフォーマンス学の概念図 ※1

③表舞台の考え方

人は親として、子として、社会人としてなど、様々な役割を有しています。それはつまり、様々な舞台でパフォーマンスを行っているということです（図2）。

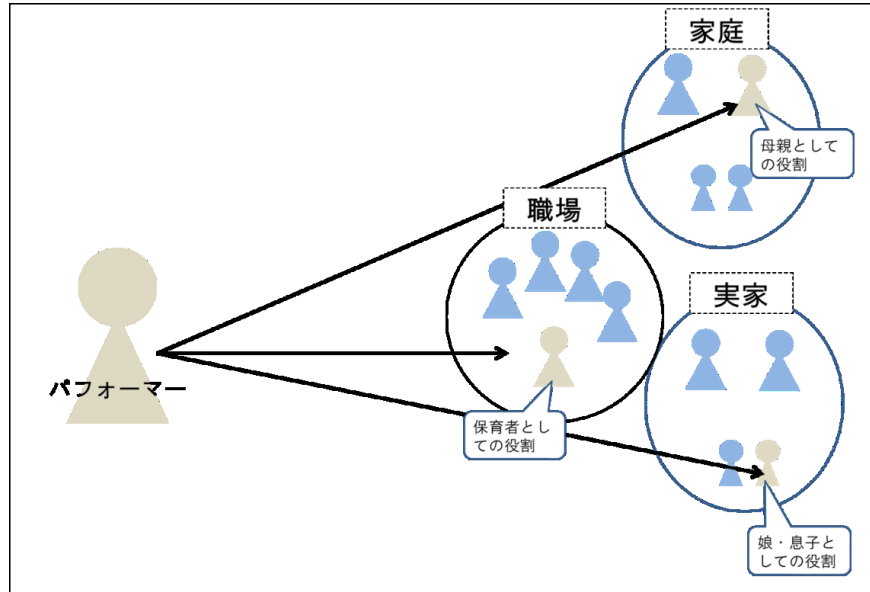


図2 日常生活における様々な表舞台

それぞれの役割の中でも、関わる相手によってパフォーマンスは異なるでしょう。表舞台という視点から保育という仕事を見ると、子どもとの関わり場面、保護者との関わり場面、職員同士の関わり場面、専門機関との関わり場面など、様々な表舞台が考えられます。もちろん全て重要な舞台ではありますが、この度は保護者との関わりに場面に焦点を当てたプログラムにしていきたいと思います（図3）。



図3 プログラムの焦点

④プログラムの内容について

人間同士の会話の場面を考えた時、皆様は相手の発している言葉の内容だけでなく、表情や目の動き、声の調子や口の動き方など、様々な部分から情報を得ているのではないのでしょうか。パフォーマンス学では、この言葉と言葉以外の情報を、情報の発信者（パフォーマー）の立場から言語表現・非言語表現と捉え、言語表現は 30%で、残りの 70%は非言語表現であると考えます（図 4）。

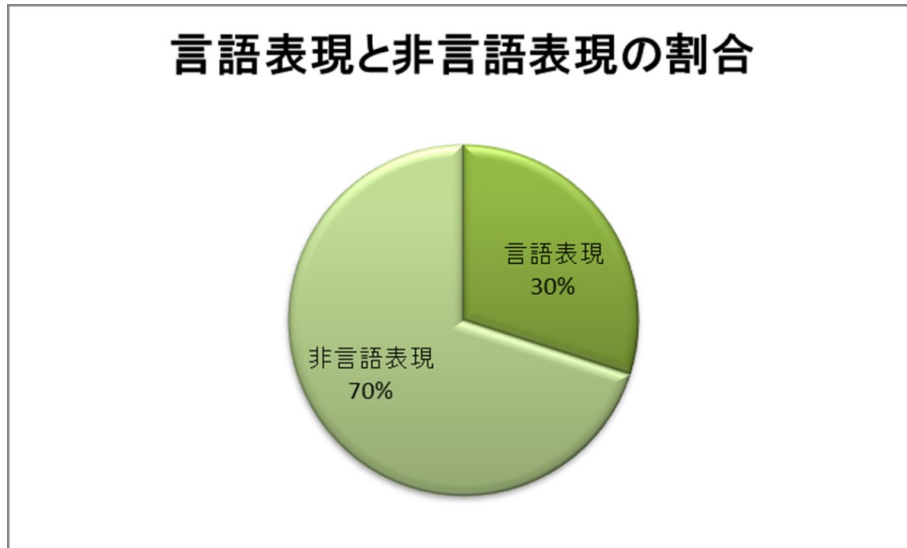


図 4 言語表現と非言語表現の割合 ※2

非言語表現はさらに話す速度や声の高低などの音声的要素と視線や表情などの動作的要素、服装や持ち物などの外見的要素の 3 つに分けられます（佐藤，2014）。この度はその中でも、音声的要素から話す速度、動作的要素から視線に焦点をあててトレーニングを行いたいと考えています。

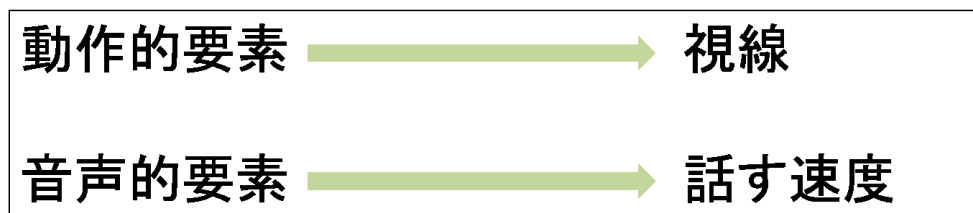


図 5 トレーニングプログラムの内容

おわりに

先生方と保護者の皆様の直接の対話場面の最も代表的なものは、毎日の登降園時の関わりであると思います。登降園時は先生方も保護者の皆様もとても忙しく、限られた時間の中でコミュニケーションをとられているのだと思います。そのような時にも使うことのできる、ほんの少しの一工夫として、この度のプログラムの内容を利用していただけると幸いです。

プログラム1 レジюме

降園場面における三者関係（保育者・保護者・子ども）の中でどのようにアイコンタクトを行うか

はじめに

さきほどは「ずっと見る（見られる）」「まったく見ない（見られない）」という極端な状況の体験でしたが、アイコンタクトの量が視線の受け手に様々な効果をもたらすということを経験していただけたのではないのでしょうか。一般的に相手の目を見て話すことが推奨されていますが、アイコンタクトの量が多すぎた場合、逆に相手を不安にってしまうこともあるようです。これから、アイコンタクトが相手に与える様々な影響について見ていきたいと思います。

対人関係の技術とアイコンタクト

アイコンタクトが会話の相手に及ぼす影響については色々なことがわかっています。例えば会話の相手に抱いている印象は、図6のように、好意的な印象は多く見つめあうことで、より好意的な方向に変化するようです。しかし、あまり好意的な印象を持っていない相手と多く見つめ合うことは、非好意的な印象を増大させるだけになってしまうようです。

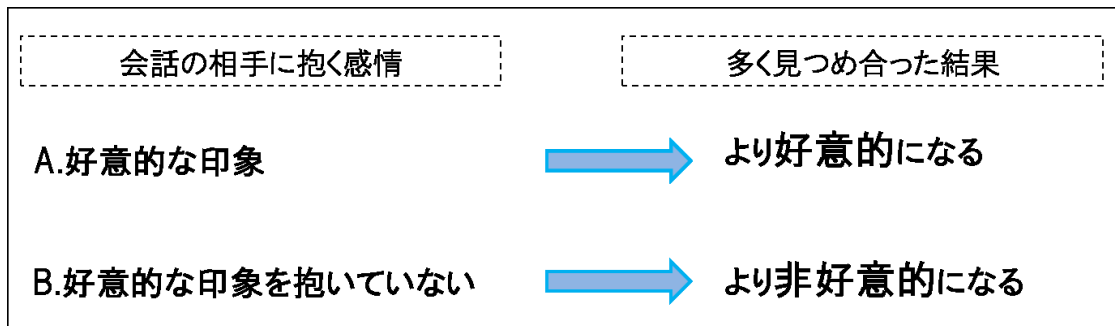
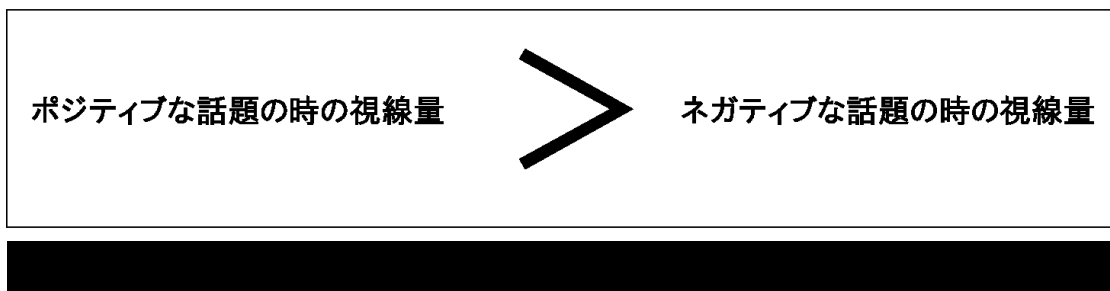


図6 相手に抱く印象に与えるアイコンタクトの効果 ※3

また、人と関わるのが得意な人ほど、話題に応じて会話の相手に送る視線の量を変化させているということがあるそうです。例えば、かみつきをしてしまった子どもの母親の目をじっと見ながら状況説明をした場合、もしかしたら保護者は自分が責められているように感じてしまうかもしれません。このように、保護者に伝える情報の内容に応じた視線の送る量の調整も保護者との関係構築には重要な要素であると言えるでしょう。



ロールプレイに移る前に

これまで、映像を通してアイコンタクトの効果について体感していただき、ガイダンスを通してアイコンタクトの効果の一部を御紹介しました。これからトレーニングのセッションに移りたいと思います。

トレーニングを行う際の基準として、日本人の平均的なアイコンタクトの時間について御紹介したいと思います。佐藤綾子氏は、日本人の平均的なアイコンタクトの時間を調査しました（図 1）。結果、日本人のアイコンタクトの平均は会話全体の 43%、1 分間に換算すると 25.8 秒であることを明らかにしました。送迎場面では保護者・保育者は共に忙しく、アイコンタクトを意識する機会はあまり多くないのではないのでしょうか。この度は、パフォーマンスとしてアイコンタクトを使いこなすための第一歩として、会話全体の 43%以上アイコンタクトを保つ練習をしてみたいと思います。



図 8 適切な視線の交錯の時間 ※5

降園場面の保育者の視線

保育現場において、最も頻度が高い保護者との関わりである送迎場面をアイコンタクトという視点から考えると、図9のようになると思います。先程のロールプレイは先生役と保護者役という二者関係で行いましたが、実際の保育者と保護者のやりとりは、「保育者」と「保護者」と「子ども」の三者関係で行われていることが多いと思います。さらに、送迎場面では保育室の子どもに対しても安全に配慮し、注意を向け、時には視線を送りながら保護者との関わりは行われているのではないのでしょうか。このように様々な視線の送り先がある中で、一定のアイコンタクト量を維持するのはとても難しい作業であろうと思います。この度は平均的なアイコンタクト量の練習をした後に、実際の保育現場と同じように複数の視線の送り先がある状態でも平均的なアイコンタクトができるようになることを目指して練習してみたいと思います。

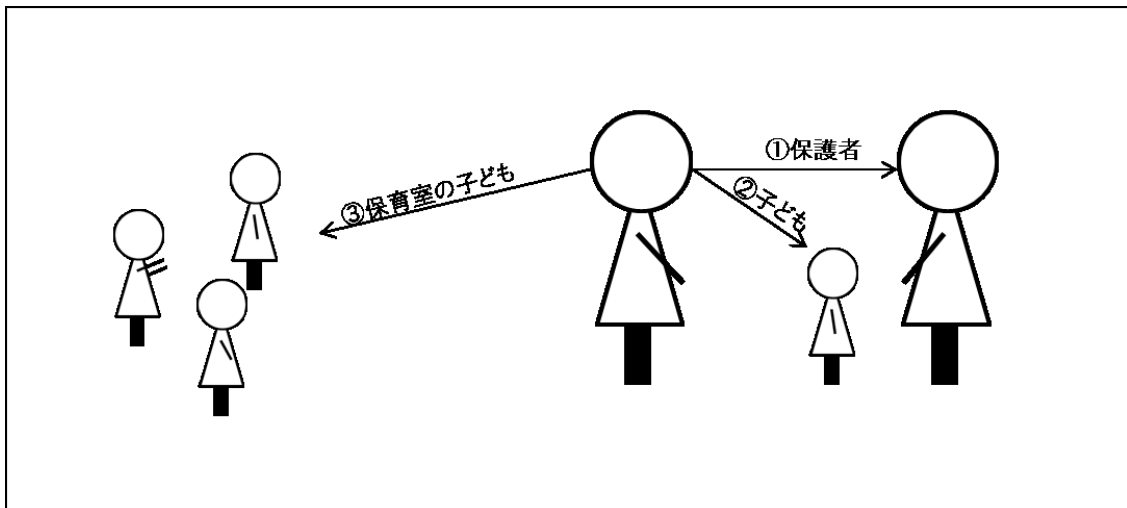


図9 降園時の保護者とのやりとりの際の保育者の視線 ※6

- ※1 佐藤綾子, 1998, 佐藤綾子のパフォーマンス学講座—新しい自己表現を求めて—, PHP 研究所 より引用
- ※2 佐藤綾子, 2014, 非言語表現の威力—パフォーマンス学実践講座—, 講談社現代新書, p.93. 図より一部引用
- ※3 福原省三, 1990, アイ・コンタクトと印象の評価が受け手の対人感情に及ぼす効果, 心理學研究, 61(3), pp.177-183. に基づき筆者が作成
- ※4 村山綾・朝井阿弓美・福井隆雄・三浦麻子, 2012, 社会的スキルとアイコンタクト表出の関連について—非接触型アイマークレコーダによる検討 (コミュニケーションの心理及び一般)— 電子情報通信学会技術研究報告, HCS, ヒューマンコミュニケーション基礎, 111(393), pp.15-20. に基づき筆者が作成
- ※5 佐藤綾子, 2003, 人間関係作りにおける非言語パフォーマンスの研究, 実践女子大学学術・教育研究叢書 より引用
- ※6 柏女霊峰・有村大士・永野咲, 2010, 児童福祉施設における保育士の保育相談支援技術の体系化に関する研究 (2) 保育所保育士と施設保育士の保育相談支援技術の抽出と類型化を中心に. 日本子ども家庭総合研究所紀要, 47, pp.63-85 に基づき筆者が作成

プログラム2

保護者に情報を正確に伝えるための声の工夫

—話す速度—

はじめに

「急いでいると早口になってしまうから落ち着いて話そう」「緊張していると早口になってしまうから、いつもよりゆっくり話す気持ちで臨もう」など、日常生活でも話す速度について話題にすることはよくあると思います。はじめにも述べましたが、話す速度も、アイコンタクト同様に相手に様々な影響を与えることが知られています。先ほどのロールプレイでは、皆様の普段の話す速度を実際に測定してみました。一般的な会話の速度の基準として、日本人の平均は1分間に266文字程度です。皆様はいかがだったでしょうか。



図 10 話す速度のトレーニングの基準値 ※7

話す速度の効果について

はじめに、話し手の話す速度が聴き手に及ぼす様々な影響についていくつか紹介したいと思います。例えば、話し手が聴き手に「外向的である」「協調性がある」「勤勉である」という印象を与える程度は、話す速度に対して逆U字型に得点が推移することが知られています。同様に話の内容のわかりやすさについても、話す速度が中間である時が、聴き手にとって一番わかりやすいということもわかっています。

※聴き手の話し手に対する評価及び話のわかりやすさについては、※8・※9の論文を引用しています。

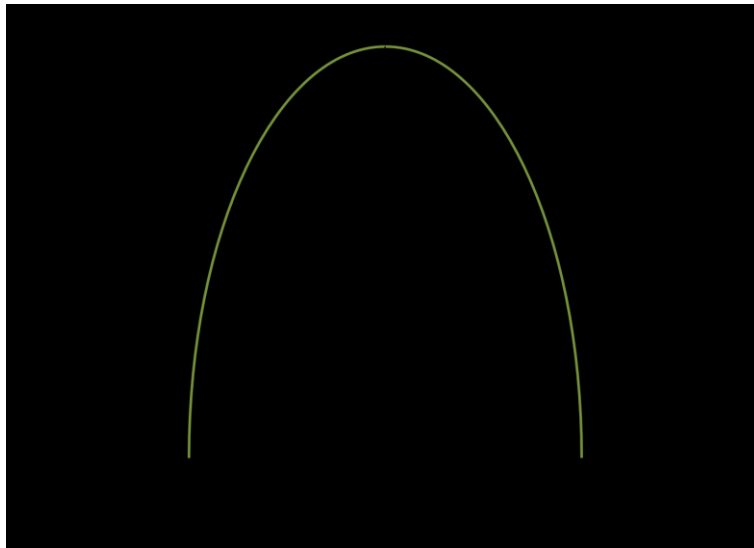


図 11 逆U字型のイメージ図

一方、話す速度が速い時は、話し手は信頼できるという印象を聴き手に与えるということもわかっています。しかし、その反面、話し手に対して支配的な印象も同時に与えるということもわかっています（図 12）。

※信頼と支配的な印象については※10の論文を引用しています。

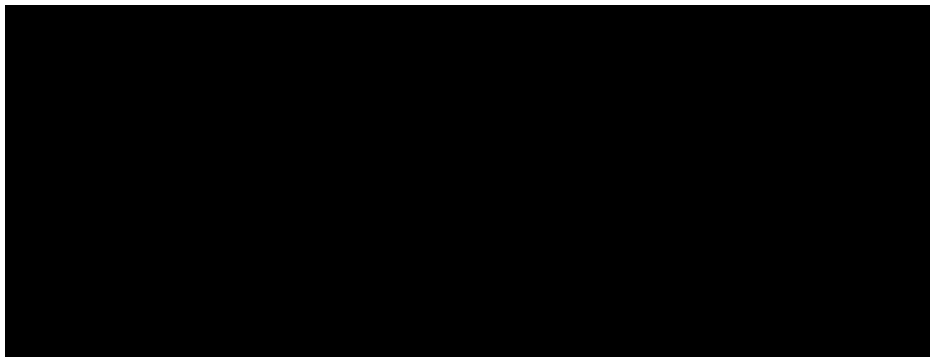


図 12 話す速度が速い時に相手に与える印象について ※10

それでは、これから実際に同じ話を、話す速度を変えただけの音声を聞いていただき、早い速度、普通速度、ゆっくりな速度を体験していただきます。その体験の後に、今度は皆様には、実際にロールプレイで平均的な速度で話す練習をしていただきたいと思います。

保護者との会話場面において重要となる非言語表現

この度のプログラムでは、アイコンタクトと声の速度に焦点を当ててトレーニングを行いました。プログラム開始の際に少し触れましたが、非言語的パフォーマンスにはまだまだたくさん要素があります。プログラムの最後に、保護者を対象にアンケートを行ったところ、多くの保護者にコミュニケーションをとりやすい保育者の特徴として挙げられた「笑顔」と「相槌」のパフォーマンスについて御紹介させていただきたいと思います。

笑顔の効果

「笑顔が人を和ませる」「笑顔が素敵な人は好かれる」といったように、「笑顔」の効果については日常生活でもよく話題に上るのではないのでしょうか。今回のプログラムの開発に先駆けて行ったアンケート調査でも、多くの保護者がコミュニケーションの取りやすい保育者の特徴として「笑顔」を上げていました。実際に、「笑顔」は図 13 のような印象を人に与えることがわかっています。

笑顔が人に与える印象		
1 健康的	8 親しみのある	15 誠実
2 元気	9 良心的	16 社交的
3 はつらつ	10 穏和	17 活動的
4 顔色が良い	11 親切	18 陽気
5 清潔	12 協力的	19 話し好き
6 若々しい	13 明るい	20 好奇心が強い
7 子供らしい	14 素直	21 真面目

図 13 笑顔が人に与える印象 ※11

笑顔のパフォーマンス

では、実際に笑顔のパフォーマンスはどのように行えば良いのでしょうか。笑顔のパフォーマンスで使える3つの笑顔について御紹介したいと思います。

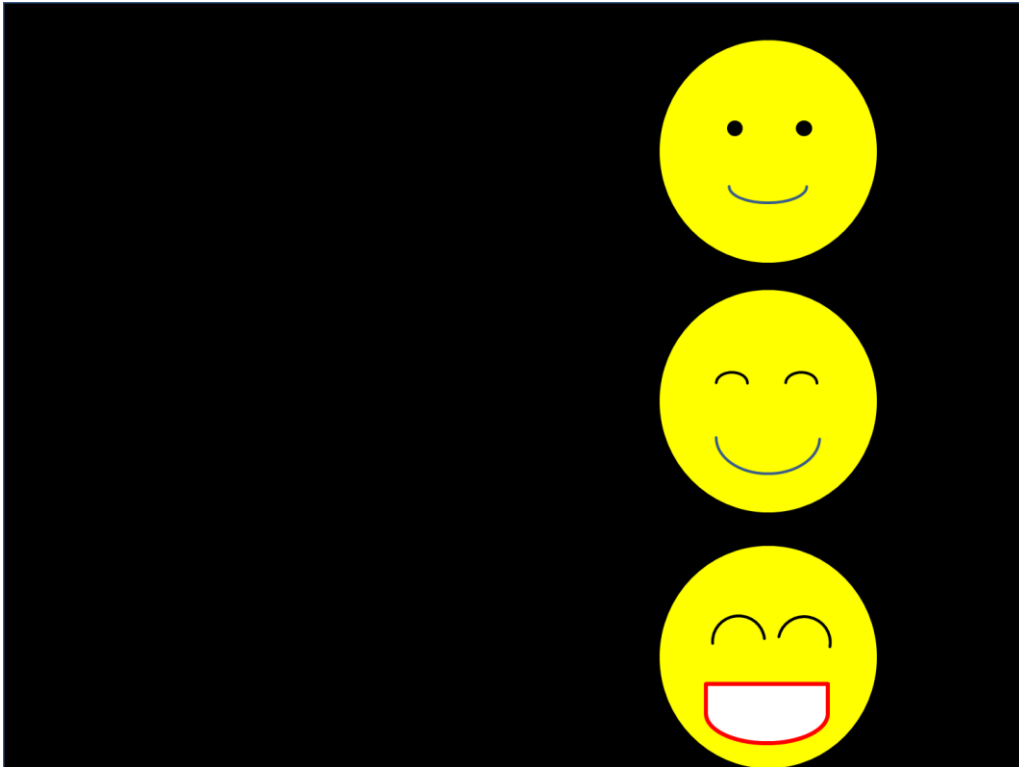


図 14 3つの笑顔 ※12

もちろん、保育現場で働く皆様は日ごろ保護者とコミュニケーションをとる場面では笑顔で心がけることも多いと思います。しかし、笑顔の種類まで意識して保護者とコミュニケーションをとっているという方はあまり多くはないのではないでしょうか。ひとくちに笑顔といっても、面白くて笑った時の笑顔から人間関係を円滑に行うための技術としての笑いまで様々なものがあります。この度のプログラムで知った笑顔と、笑顔の効果を皆様の日ごろの保護者とのコミュニケーションの工夫の引き出しに加えていただくと幸いです。

相槌とは

相槌を打つとは、「相手の言葉に同意のしるしを表して頷く。相手の話の調子を合わせること」です。相槌の種類は豊富で、「なるほど」「そうなの?」「はい」「ええ」など、言葉を使うものから、頷きといった動作まで含まれます。この度行ったアンケートでは、コミュニケーションがとりやすい保育者の特徴として、多くの人が相槌を打つ先生と回答していました。もちろん、皆様も日常の会話で相槌を使っていることとは思いますが、この度はより効果的な相槌を打つためのちょっとした心構えについて御紹介したいと思います。

効果的に相槌を打つために

相槌を打つためには、相手の話をしっかり聞いている必要があります。しかし、相手の話を聞くということは実は難しい作業です。相手の話を聞くためには、頭と耳を同時に「話を聞くモード」にしておく必要があります。下の図 15 をご覧ください

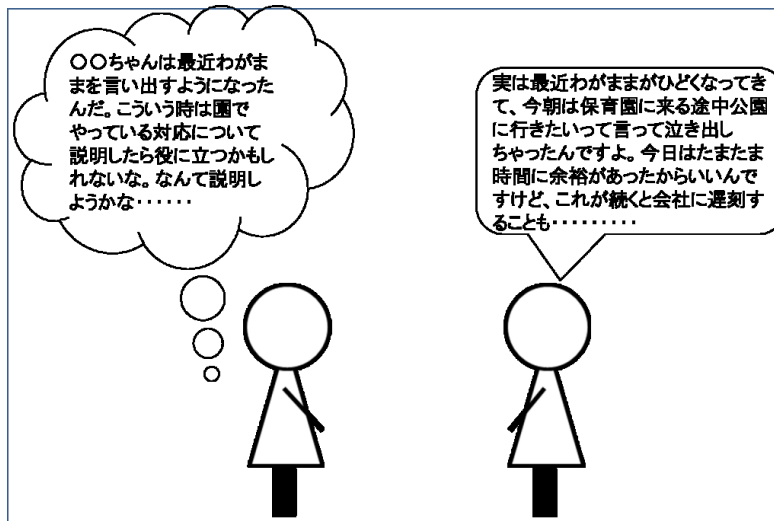


図 15 話すモードで会話している場合

このように、相談を受けた場面でどのように回答するか考えているだけでも頭は「話すモード」になってしまいます。このような場合、保護者の話を一通り聞き終えた所で助言を行うことになると思います。このような状況では相槌は打てません。

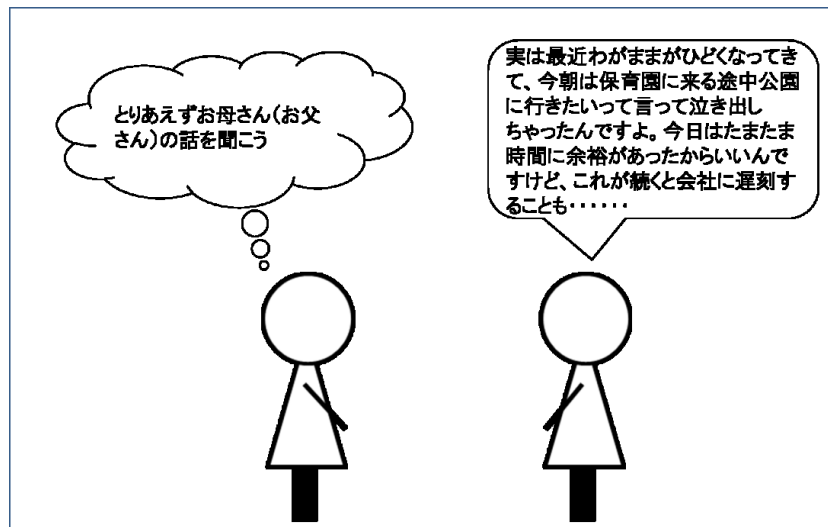


図 16 聞くモードで会話している場合

効果的な相槌を打つためには、まずは相手の話をしっかり聞く必要があります。話し手が何を伝えたいのか理解しようと努めること。そしてその姿勢を相手に伝える効果的な方法が相槌です。上記の例では保護者の話を聞き大変な様子を理解できれば、話の途中や節目に「そうなんですか。それは大変でしたね」といったような相槌を入れることができるかもしれません。

※相槌の内容は※13の文献を引用しています。

文献一覧

- ※7 佐藤綾子, 2014, 非言語表現の威力ーパフォーマンス学実践講座一, 講談社現代新書より引用
- ※8 内田照久・中畝菜穂, 2004, 声の高さと発話速度が話者の性格印象に与える影響, 心理学研究, 75(5), 397-406.
- ※9 内田照久, 2005, 音声の発話速度と休止時間が話者の性格印象と自然なわかりやすさに与える影響, 教育心理学研究, 53(1), pp. 1-13.
- ※10 池原仙一・斎藤博人・武川直樹, 2012, 発話速度変換会話音声の印象分析, 電子情報通信学会技術研究報告, HCS, ヒューマンコミュニケーション基礎, 112(45), pp.1-6.
- ※11 川名好裕, 2012, 化粧と笑顔による魅力変化, 立正大学心理学研究所紀要, pp.19-32
に基づき筆者が作成
- ※12 佐藤綾子, 2006, 目つき顔つき態度を学べ!!, ディスカバー・トゥエンティワン, p.43.
より引用
- ※13 東山紘久, 2000, プロカウンセラーの聴く技術, 創元社, pp.40-53. に基づき筆者が作成

第 6 章 添付資料

6-2 ロールプレイで使⽤した台本

効果測定用台本（台本 A）

「日中の子どもの様子を保護者に伝える」ロールプレイを行うにあたり、簡単な設定を用意しました。以下の設定に沿って 1 分間で話せるエピソードを作成してください。

対象児：木村輝（ひかる）くん（3 歳児）

保護者：木村沙織さん（30 歳）

保護者に伝える内容：

- 日中外遊びで近所のつばき公園に行った
- つばき公園は遊具がたくさんある公園である
- ひかるくんは時間をかけて頑張ってジャングルジムの頂上まで登った
- 「頑張ったね！」と声をかけると嬉しそうな表情を見せてくれた
- 外遊びの機会が多くなってきたので水筒の中身を少し多めに準備して欲しい

エピソードに含めていただきたい点

○日中の活動は何をしたのか（つばき公園に行った）

○日中の活動中にどんな出来事があったのか（頑張ってジャングルジムの頂上に登った）

○お願い（水筒の中身を少し多めに準備して欲しい）

アイコンタクトのプログラム

降園時、日中の子どもの様子を伝える場面の台本（台本 B）

対象児：木村輝（ひかる）くん（3 歳児）

保護者：木村沙織さん（30 歳）

エピソード：公園のジャングルジムの頂上まで頑張って登った話

お母さんがお迎えに来て、挨拶や子どもの送り出し、荷物の受け渡しがひと段落した後に日中の様子を伝えている場面

○台本の網掛け部分でアイコンタクトをとってください。会話全体の 43%になるように調節してあります。

台本

今日は外遊びで近所の「つばき公園」まで行ってきました。

「つばき公園」は遊具がたくさんある公園です。

今日は「ひかるくん」ジャングルジムで遊んでいました。

頑張って少しずつ登っていたのがわかったので、少し離れた所から見守っていました。

すると、なんと時間をかけて頂上まで登り切ったんです。

そこで「ひかるくん頑張ったね！」と声をかけたら、とても嬉しそうな顔をしていました。

最近は晴れの日が多いので、お外遊びをする機会が多くなってきました。水分補給を多めにしています。

水筒の中身を少し多めに準備していただけると助かります。

よろしくお願いします。

効果測定用台本（台本 C）

「日中の子どもの様子を保護者に伝える」ロールプレイを行うにあたり、簡単な設定を用意しました。以下の設定に沿って 1 分間で話せるエピソードを作成してください。

対象児：大木由紀奈（ゆきな）ちゃん（3 歳児）

保護者：大木聡子さん

保護者に伝える内容：

- 日中外遊びで近所のよつば公園に行った
- よつば公園は緑が多く、クローバーも生えている
- ゆきなちゃんは四つ葉のクローバーを頑張って探しており、なんとか園に戻る前に見つけることができた
- 「よく頑張ったね！」と声をかけると嬉しそうな表情を見せてくれた
- 暑くなってきたので汗をよく吸い取る生地の洋服で登園して欲しい

エピソードに含めていただきたい点

○日中の活動は何をしたのか（よつば公園に行った）

○日中の活動中にどんな出来事があったのか（頑張って四つ葉のクローバーを見つけた）

○お願い（汗をよく吸い取る生地の洋服で登園して欲しい）

話す速度のプログラム

降園時、日中の子どもの様子を保護者に伝える場面の台本(台本D)

対象児：大木由紀奈(ゆきな)ちゃん(3歳児)

保護者：大木聡子さん

エピソード：よつば公園で四つ葉のクローバーをみつけた話

お母さんがお迎えに来て、挨拶や子どもの送り出し、荷物の受け渡しがひと段落した後に日中の様子を伝えている場面

○台本は266文字で作成してあります。

台本

今日は外遊びで近所の「よつば公園」まで行ってきました。

「よつば公園」の敷地内には所々クローバーが生えています。

今日「ゆきなちゃん」は四葉のクローバーを探して、公園の中をいったりきたりしていました。

「ちゃんとみつけれられるかな？」と思いながら見守っていたのですが、あと少しで園に戻る時間というところで、ついに見つけることができました。

そこで「よく頑張ったね！」と声をかけると、本当に嬉しそうな笑顔を見せてくれました。

最近はすっかり暑くなってきました。

汗をよく吸い取る生地のお洋服で登園していただけると助かります。

よろしくをお願いします。

第 7 章 添付資料

7-1 自己評定尺度

事前調査

この度はパフォーマンス教育プログラムの開発に御協力くださりまして、誠にありがとうございます。

○この度開発しているプログラムは、保育者の皆様と保護者の皆様の関係作りをパフォーマンス学の立場からお手伝いすることを目的としています。

○本調査はパフォーマンス教育プログラムの効果を測定するためのものです。調査は無記名で行いますが、事前調査と事後調査の比較を行うため、お名前の代わりにIDを記入していただきます。御協力よろしくお願いたします。

ご記入者様について教えてください

1.ご記入者様の年齢・性別を教えてください

年齢 _____ 性別 _____

2.ご記入者様が保育もしくは幼児教育に携わった経験について教えてください

保育所 _____ 年勤務 幼稚園 _____ 年勤務 幼保連携型認定こども園 _____ 年勤務

3.ご記入者様がご持ちの資格・免許を教えてください。下記の解答欄にレ点をお願いします

保育士 幼稚園教諭 その他(_____)

4.ご記入者様のIDを記入してください

ID _____

以下の項目に対して、ご記入者様のお考えがどの程度当てはまるかを教えてください

項目：今の世の中は自己表現をはっきりしないと認められない（あてはまる箇所一つに○をつけてください）

5. あてはまる 4. ややあてはまる 3. どちらともいえない 2. あまりあてはまらない 1. あてはまらない

事前 自己評価尺度 1 ページ目

○本アンケート用紙は、ご記入様の現在のパフォーマンスについておうかがいするものです。IDを記入したうえで以下の質問にお答えください

ID _____

ご記入様が保護者とコミュニケーションをとるにあたり、以下の質問項目の内容がどの程度できるかについて、現在のお考えを教えてください。

※ とてもできるを(1)から、全くできない(7)までのあてはまる箇所1つに○をつけてください。

	非常に できる	かなり できる	やや できる	ど ちら とも いえ ない	やや でき ない	かなり でき ない	全 く でき ない
1 保護者の目を見て話することができる	1	2	3	4	5	6	7
2 笑顔で保護者に接することができる	1	2	3	4	5	6	7
3 保護者と話をする時に、保護者にとって聞きとりやすい速度で話することができる	1	2	3	4	5	6	7
4 保護者の話に対して相槌を打つことができる	1	2	3	4	5	6	7
5 保護者と話をするときに、話の内容に応じてアイコンタクト量を調節することができる	1	2	3	4	5	6	7
6 保護者の話を最後まで聞くことができる	1	2	3	4	5	6	7
7 保護者の話をちゃんと理解することができる	1	2	3	4	5	6	7
8 降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者の目を見て話することができる	1	2	3	4	5	6	7
9 降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者にとって聞きとりやすい速度で話することができる	1	2	3	4	5	6	7
10 保護者と話をする時に、変化のある笑顔をすることができる	1	2	3	4	5	6	7
11 保護者と話をするときに、しっかりと保護者に注意を向けて話することができる	1	2	3	4	5	6	7
12 保護者の話に耳を傾けることができる	1	2	3	4	5	6	7
13 保護者へのさりげない気遣いができる	1	2	3	4	5	6	7
14 保護者の様子を観察しながら話することができる	1	2	3	4	5	6	7

事前 自己評定尺度 2 ページ目

	非常に できる	かなり できる	やや できる	ど ちら とも いえ ない	やや でき ない	かなり でき ない	全く でき ない
15 保護者とコミュニケーションをとることができる	1	2	3	4	5	6	7
16 保護者の子育てに関する相談に乗ることができる	1	2	3	4	5	6	7
17 保護者との間で子どもに関する情報の交換を細やかに行うことができる	1	2	3	4	5	6	7
18 保護者との間で子どもへの愛情を伝え合うことができる	1	2	3	4	5	6	7
19 保護者との間で子どもの成長を喜ぶ気持ちを伝え合うことができる	1	2	3	4	5	6	7
20 保護者の置かれている状況を受け止めることができる	1	2	3	4	5	6	7
21 保護者の置かれている状況を理解することができる	1	2	3	4	5	6	7
22 保護者の思いを受け止めることができる	1	2	3	4	5	6	7
23 保護者の思いを理解することができる	1	2	3	4	5	6	7
24 保護者に疑問がある場合には対話を通じて誠実に対応することができる	1	2	3	4	5	6	7
25 保護者に要望がある場合は対話を通じて誠実に対応することができる	1	2	3	4	5	6	7
26 保護者に子どもの様子をしっかりと伝えることができる	1	2	3	4	5	6	7

事後 自己評価尺度 1 ページ目

○本アンケート用紙は、ご記入者様の現在のパフォーマンスについておうかがいするものです。IDを記入したうえで以下の質問にお答えください

ID _____

ご記入者様が保護者とコミュニケーションをとるにあたり、以下の質問項目の内容がどの程度できるかについて、現在のお考えを教えてください。

※ とてもできるを(1)から、全くできない(7)までのあてはまる箇所1つに○をつけてください。

	非常に できる	かなり できる	やや できる	ど ちら とも いえ ない	やや でき ない	かなり でき ない	全く でき ない
1 保護者の目を見て話することができる	1	2	3	4	5	6	7
2 笑顔で保護者に接することができる	1	2	3	4	5	6	7
3 保護者と話をする時に、保護者にとって聞きとりやすい速度で話することができる	1	2	3	4	5	6	7
4 保護者の話に対して相槌を打つことができる	1	2	3	4	5	6	7
5 保護者と話をするときに、話の内容に応じてアイコンタクト量を調節することができる	1	2	3	4	5	6	7
6 保護者の話を最後まで聞くことができる	1	2	3	4	5	6	7
7 保護者の話をちゃんと理解することができる	1	2	3	4	5	6	7
8 降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者の目を見て話することができる	1	2	3	4	5	6	7
9 降園時、保護者と話をする時に、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者にとって聞きとりやすい速度で話することができる	1	2	3	4	5	6	7
10 保護者と話をする時に、変化のある笑顔をすることができる	1	2	3	4	5	6	7
11 保護者と話をするときに、しっかりと保護者に注意を向けて話することができる	1	2	3	4	5	6	7
12 保護者の話に耳を傾けることができる	1	2	3	4	5	6	7
13 保護者へのさりげない気遣いができる	1	2	3	4	5	6	7
14 保護者の様子を観察しながら話することができる	1	2	3	4	5	6	7

事後 自己評価尺度 2 ページ目

	非常に できる	かなり できる	やや できる	ど ちら とも いえ ない	やや でき ない	か なり でき ない	全 く でき ない
15 保護者とコミュニケーションをとることができる	1	2	3	4	5	6	7
16 保護者の子育てに関する相談に乗ることができる	1	2	3	4	5	6	7
17 保護者との間で子どもに関する情報の交換を細やかに行うことができる	1	2	3	4	5	6	7
18 保護者との間で子どもへの愛情を伝え合うことができる	1	2	3	4	5	6	7
19 保護者との間で子どもの成長を喜ぶ気持ちを伝え合うことができる	1	2	3	4	5	6	7
20 保護者の置かれている状況を受け止めることができる	1	2	3	4	5	6	7
21 保護者の置かれている状況を理解することができる	1	2	3	4	5	6	7
22 保護者の思いを受け止めることができる	1	2	3	4	5	6	7
23 保護者の思いを理解することができる	1	2	3	4	5	6	7
24 保護者に疑問がある場合には対話を通じて誠実に対応することができる	1	2	3	4	5	6	7
25 保護者に要望がある場合は対話を通じて誠実に対応することができる	1	2	3	4	5	6	7
26 保護者に子どもの様子をしっかりと伝えることができる	1	2	3	4	5	6	7

今回のパフォーマンス教育プログラムを受けた感想として、以下の項目の中であてはまるものがありましたら数字に○をつけてください。(複数回答可)

- | | |
|--|--|
| 1.保護者の目を見て話をする自信がついた | 6.保護者とコミュニケーションをとるうえで非言語表現の重要性に気付いた |
| 2.笑顔で保護者に接することができる自信がついた | 7.保護者と話をするときに、変化のある笑顔をする自信がついた |
| 3.保護者が聞き取りやすい速度で話をする自信がついた | 8.保護者の話を最後まで聞ける自信がついた |
| 4.保護者の話に対して相槌を打てる自信がついた | 9.保護者とコミュニケーションをとる自信がついた |
| 5.保護者と話をするときに、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者の目を見て話をする自信がついた | 10.保護者と話をするときに、周囲の様子に注意を向けながらも、保護者にとって聞きとりやすい速度で話をする自信がついた |

第 7 章 添付資料

7-2 AS コーディングシート

ASコーディングシート
被験者ID() 事前・事後

後援の有無(有・無)
(1分間に
文字)
話す速度(会話全体の
%)

秒	0	5	10	15	20	25	30	計
Neutral 無表情								
Smile 笑顔 上段眼輪筋 下段口輪筋								眼輪筋
Eye close & unfocused 伏し目と 目の動き								口輪筋
Eye blink まばたき								
Head movement 頭部の上下左右の 振り								
Eye contact 視線が聴き手に向け られた状態								

ASコーディングシート
 被験者ID() 事前・事後

秒	35	40	45	50	55	60	65	計
Neutral 無表情	[Grid]							
	[Grid]							
Smile 笑顔 上段眼輪筋 下段口輪筋	[Grid]							眼輪筋
	[Grid]							口輪筋
Eye close & unfocused 伏し目と 目の動き	[Grid]							
	[Grid]							
Eye blink まばたき	[Grid]							
	[Grid]							
Head movement 頭部の上下左右の 振り	[Grid]							
	[Grid]							
Eye contact 視線が躰手に向け られた状態	[Grid]							
	[Grid]							

謝 辞

本論文の執筆に際して、大変多くの皆様から御尽力を賜ったことに改めて感謝したい。指導教授として御指導いただいた松本洗先生には、研究計画の段階からきめ細やかな指導をしていただいた。松本先生には分析手法から研究の理論構築に至るまで、大変貴重なアドバイスを数多くいただき、論文を執筆するにあたり道に迷わず進むための道標となった。

パフォーマンス学の師である佐藤綾子先生には、パフォーマンス学の理論や実践について御指導いただくだけでなく、実験の機会も提供していただいた。本論文が時間のやりくりが非常に困難な保育者を対象としてプログラムの実施・効果測定をすることができたのは、佐藤先生の御協力があったからこそである。

博士論文審査においては、神永光規先生や鳩の森愛の詩瀬谷保育園の瀬沼幹太先生に大変お世話になった。論文執筆の節目に大変貴重な助言をいただくことができ、論文をより実践に則した、有意義なものにすることができた。

東京福祉大学の島朗生先生には、修士の頃よりお世話になり、この度の博士論文執筆では、論文執筆の過程を力強く支えていただいた。

そして、アンケートやプログラムの実施に快く協力してくださった保育者の皆様と保護者の皆様、博士課程の3年間をともに歩んだ若井雅之さん、論文執筆を支えてくれた両親に、この場を借りて感謝申し上げたい。

論文執筆を終えた今、皆様とのご縁の大切さ、豊かさに改めて気がつく。このご縁を大切に育てていくためにも、今後も変わらず精進し続けていく所存である。

最後になったが、この度の博士論文執筆に際して御尽力を賜った多くの方に感謝して、本論文を締めくくりたい。