

乳幼児教育・保育者養成研究 第5号 目次

巻頭言	1
-----------	---

無藤 隆

◇原著論文

保育者及び社会福祉士の養成課程におけるソーシャルワーク機能	3
-------------------------------------	---

松山聖奈(神戸大学大学院生)／北野幸子(神戸大学大学院)

保育者の安全・危機管理意識の時代的変遷に関する研究	17
---------------------------------	----

ーシステムティックレビューによる分析ー

野中 奏(大阪総合保育大学大学院生)

子どもと近距離内における保育者の見守りと対応	31
------------------------------	----

ー保育所1歳児クラスに注目してー

平澤順子(横浜女子短期大学)

保育者は特別な配慮を必要とするミズキを含む幼児間の関係をどのように捉えながら 保育展開したのか	47
--	----

ー幼児間の関係性が包摂に向かう実践における保育者の視点と実践上の配慮や援助ー

広瀬由紀(共立女子大学)／岩田美保(千葉大学)

認定こども園の2歳児から3歳児への移行・接続に伴う課題	63
-----------------------------------	----

ー質問紙調査からみえる園長と保育教諭が抱える困難さー

大方美香(大阪総合保育大学)／中田範子(東京家政学院大学)

神長美津子(大阪総合保育大学)／石丸るみ(大阪総合保育大学)

保育者養成課程におけるカリキュラム・マネジメント教材の効果	75
-------------------------------------	----

ー学生の意欲向上に与える影響ー

若山育代(富山大学)／入江良英(中九州短期大学)／後田紀子(高知学園短期大学)

小尾麻希子(武庫川女子大学短期大学部)／桐川敦子(聖徳大学)／佐藤有香(和洋女子大学)

新家智子(共立女子大学)／目良秋子(白百合女子大学)／若尾良徳(日本体育大学)

子どもの造形表現と保育者のジェンダー意識	87
----------------------------	----

島田由紀子(國學院大學)

◇研究ノート

職務に関する満足度と保育者効力感およびバーンアウト傾向の関連	97
--------------------------------------	----

ーOECD国際幼児教育・保育従事者調査2018の項目を用いた検討からー

立石力斗(近畿大学九州短期大学)／原口喜充(近畿大学九州短期大学)

垂見直樹(近畿大学九州短期大学)／堀田亮(近畿大学九州短期大学)

◇研究資料

幼児期における感情制御方略の有効性の認知の発達	107
-------------------------------	-----

田代琴美(小田原短期大学)

特集 保育者の資質向上

特集の趣旨	121
学会誌編集委員会	

◇原著論文

乳児保育の質の向上にむけた学び合いの展望	123
----------------------------	-----

ー乳児保育フォーラムの構造と参加者の実態ー

矢野景子(十文字学園女子大学)／浅川茂美(群馬医療福祉大学)／石丸るみ(大阪総合保育大学)
上垣内伸子(お茶の水女子大学)／寺田清美(東京成徳短期大学)／野尻裕子(道灌山学園保育福祉専門学校)
細井香(東京家政大学)／本田由衣(武蔵野短期大学)／宮里暁美(お茶の水女子大学)
森永路子(株式会社保育のデザイン研究所)／八代陽子(和泉短期大学)
山梨有子(彰栄保育福祉専門学校)／大方美香(大阪総合保育大学)

Audismの自覚から始まる保育者の質向上	139
-----------------------------	-----

伊藤理絵(常葉大学)

就学前施設における心理的安全性と組織の成長に関する研究	147
-----------------------------------	-----

ー保育の質の向上を支える組織要因の分析ー

井上眞理子(洗足こども短期大学)／坂田哲人(大妻女子大学)／松井剛太(香川大学)
田澤里喜(玉川大学)／松山洋平(和泉短期大学)／伊藤路香(洗足こども短期大学)
加藤 翼(洗足こども短期大学)

◇研究資料

幼児教育を担う教職員のための育成指標作成・活用・周知の状況と課題	165
--	-----

ー都道府県教育委員会等への質問紙調査の結果からー

内海緒香(お茶の水女子大学)／大佐古紀雄(育英短期大学)／駒久美子(千葉大学)
島田由紀子(國學院大學)／望月文代(育英大学)／若尾良徳(日本体育大学)

投稿規程	177
------------	-----

編集後記	185
------------	-----

巻 頭 言

日本乳幼児教育・保育者養成学会
理 事 長 無 藤 隆

本学会の学術誌である「乳幼児教育・保育者養成研究」の第5号を刊行致します。本学会は乳幼児に関わるすべての保育者・教師の養成と研修の改善を通してその質を上げていくことを目指しています。学会はその研究活動を順調に拡大してきており、雑誌への投稿論文が増えています。結果として、本誌掲載の論文は13本に達しました。いずれも丁寧な査読を行った結果です。残念ながら不採択となったものも他にあるのですが、できる限り再投稿を奨励するという意味で修正可能なポイントを明示する方針でやっています。

13本の論文を見ると、養成及び研修を巡って、さらに幼児教育・保育の様々な面への検討へと広がってきています。保育の世界は年々拡大し、その実践の精密さと共に複雑さも理解が進んできたことにより、研究すべき課題もいろいろに見えてきています。保育実践研究は年々拡大を見せてきており、それが掲載論文のテーマの多様化にも現れています。

保育者の仕事自体が多様化してきており、あるいは単に影の仕事だったのがそこに実践と研究さらに時に施策の光が当たり、熱意を持って取り組む保育者も増えてきています。一方で、個々の保育者というより園の単位での改善の方向を探り提言する研究も増えてきています。もちろん、それらの知見をどのように養成課程での授業やカリキュラムおよび研修のプログラムに生かしていくかの工夫も多く行われており、それを整理しまとめた研究も今回の論文にも掲載されています。

このように多様化するテーマの中で、より質の高い養成課程と研修、それを通して優れた保育者・教師の現職での育成、さらにそこでの保育自体の質の向上を目指しています。その順調な発展は本学会の特徴を明らかにし、今後の後進が続くことを大いに期待させているところです。今後とも会員諸氏の熱心な投稿を期待しています。

原著論文

保育者及び社会福祉士の養成課程におけるソーシャルワーク機能

Social Work Functions in Curriculum of ECEC Teachers and Social Workers

松山聖奈

(神戸大学大学院院生)

北野幸子

(神戸大学大学院)

近年の「こどもまんなか社会」を目指す政策動向で、保育者にもより一層関係機関との協働や、ソーシャルワークを用いた支援を行うことが期待されるようになるを考える。本研究は、保育士・幼稚園教諭・社会福祉士の養成課程におけるソーシャルワークの位置付けを確認し、それぞれに求められるソーシャルワーク機能を明らかにすることを目的とする。

各養成課程カリキュラムより、ソーシャルワーク関連記述を抽出し、保育ソーシャルワークの15機能(鶴等,2016)に分類して考察を行った。結果、各養成課程に位置付けられている機能の種類は、社会福祉士、保育士、幼稚園教諭の順に多かった。保育士・幼稚園教諭の養成課程に共通してみられた7つの機能は社会福祉士養成課程においても確認されたが、その具体的な役割は保育者と社会福祉士とで異なっていた。両者が連携することで保育施設においてソーシャルワーク機能をより効果的に発揮できることが示唆された。

キーワード: 保育士、幼稚園教諭、社会福祉士、養成課程、ソーシャルワーク

1. 問題と目的

令和4年の児童福祉法改正、令和5年のこども家庭庁発足及びこども基本法制定は、関係する機関が連携・協働して子どもの権利とウェルビーイングを保障する「こどもまんなか社会」を目指して実施されたものである。また、令和6年4月には、児童虐待を受けた子どもや要保護・要支援児童への支援の必要性が高まっていることを背景に、こども家庭福祉の新たな認定資格である「こども家庭ソーシャルワーカー」も導入された。これらの政策動向の下、保育士や幼稚園教諭(以下、総称する場合は「保育者」)にもより一層関係機関と協働して子どもと子育て家庭への福祉的な機能を発揮することが期待されると考える。

実際、保育所保育指針解説においては、第4章1—(2)—アに「…略…保育所における子育て家庭へ

の支援は、このような地域において子どもや子育て家庭に関するソーシャルワークの中核を担う機関と、必要に応じて連携をとりながら行われるものである…略…そのため、ソーシャルワークの基本的な姿勢や知識、技術等についても理解を深めた上で、支援を展開していくことが望ましい…略…」^{注1}と記されている。幼稚園教育要領解説には「ソーシャルワーク」の語は直接用いられていないものの、心理や保健の専門家等と協働して子育ての支援を行う旨や、虐待対応において市町村や児童相談所と連携する旨が記されている。つまり、保育士・幼稚園教諭共に、子どもと家庭の支援を行うにあたり、ソーシャルワークの視点が必要であることがうかがえる。

OECD(2021)においては、参加国・地域の学士レベルの保育者養成教育において、調査項目の8つが必須項目(required)となっているか、一般

的内容項目 (common practice) となっているかが調査されている。その8つ目が「家族や地域との関わり (Family and community engagement)」であり、その中には小項目として「多様な背景をもつ親との協働 (Working with parents from diverse backgrounds)」や「地域資源との関わり及び地域資源の活用 (Engaging with and utilizing community resources)」等が設定されている^{注2}。また、全米乳幼児教育協会 (NAEYC) が示す養成教育の基準においても、7項目中の2つ目が「家庭や地域との連携」であり、そこには困難な状況にある家庭をメンタルヘルスや医療、社会人教育、経済的支援等の社会資源と結びつける方法に関する内容が含まれている (北野, 2009)。これらの内容には、ソーシャルワークの知識・技術が関連することが推察される。つまり、国際的にもソーシャルワークに関連する知識・技術が保育者の専門性の一部であると考えられているのである。

保育実践現場で行われるソーシャルワーク支援については、保育ソーシャルワークという用語を用いて、研究が蓄積されてきた。保育ソーシャルワークとは「子どもと保護者の幸福のトータルな保障に向けて、そのフィールドとなる保育実践及び保護者支援・子育て支援にソーシャルワークの知識と技術・技能を応用しようとするもの」^{注3}であると定義されている。そして、その担い手に関して、鶴は、先行研究における議論を整理した上で、「保育士としても認識されうるし、社会福祉士などの他職種が担うことも想定される」^{注4}と述べている。すなわち、保育実践及び子育て支援の場で行われるソーシャルワークの担い手は保育士と福祉専門職の両方が想定されるということであり、両者の連携も必要となることがうかがえる。しかし、杉野 (2019) では、調査対象である認定こども園の保育者の約6割が、ソーシャルワークについて「聞いたことがあるがわからない」「まったくわからない」と回答したことが示されている。また、山本 (2018) では、福祉的課題をも

つ子どもと家庭を支援する保育士が、どこまでを自身が介入する範疇とするのかわからず葛藤していることが報告されている。このような実態を踏まえ、保育者と福祉専門職の連携を効果的に行っていくためには、それぞれのソーシャルワークに関連する専門性の共通点や相違点を明らかにする必要があると考える。

専門職として必須の専門性を身につける手段には、主に養成教育と現職研修がある。現職研修については、法定研修の位置付け等、資格によって法制度が異なるため、本研究では厚生労働省及び文部科学省により全国的な基準が示されている養成教育の内容に着目する。保育士養成課程におけるソーシャルワーク関連科目を分析した田島 (2015)、武藤 (2020) は共に、保育士養成課程にソーシャルワーク教育の位置付けが必要であることは認められているものの、学習の枠組みは十分確立されていないという見解を示している。これらの研究は保育ソーシャルワークを相談援助や家庭支援の範囲のみで検討しており、また幼稚園教諭養成課程については言及していない。全ての子どものウェルビーイングの保障を目指す近年の政策動向においては、保育士と幼稚園教諭の両養成課程を研究対象とし、保育実践におけるソーシャルワークも含めて検討する必要があると考える。また、福祉専門職の養成課程におけるソーシャルワーク機能の位置付けについても調査し、保育者のものと比較検討することで、子どもと子育て家庭への福祉的な支援においてそれぞれに期待される役割の違いを明らかにすることができるかと考える。尚、福祉を専門とする国家資格には社会福祉士と精神保健福祉士があるが、本研究では援助対象がより広い社会福祉士を対象とする。以上を踏まえ、本研究の目的は、保育士・幼稚園教諭・社会福祉士の養成課程におけるソーシャルワークの位置付けを確認し、それぞれに求められるソーシャルワーク機能を明らかにすることとする。

2. 方法

保育士、幼稚園教諭、社会福祉士の養成課程の各科目の内容より保育ソーシャルワークに関連する項目を抽出し、保育ソーシャルワークの各機能に分類して考察を行う。まず、分類の枠組みを設定した。国立情報学研究所のCiNii Researchの検索サイト (<https://cir.nii.ac.jp/>) を用いて、「保育&ソーシャルワーク」「幼稚園&ソーシャルワーク」「こども園&ソーシャルワーク」のキーワードで検索すると、論文及び研究ノートの151件が

該当した(2022年4月1日時点)。そこから保育ソーシャルワークの機能と役割を提示した文献4件(鶴, 2004; 伊藤・渡辺, 2008; 武田, 2008; 鶴等, 2016)及びそこで引用されていた2件(日本社会福祉実践理論学会ソーシャルワーク研究会, 1997; 齋藤・谷口, 1999)を加えた計6件を対象に検討したところ、鶴等(2016)で提示された15機能が最も包括的であると判断した。そしてこれらの文献における記述を踏まえ、本研究における留意点を加筆したものを分類の枠組みとした(表1)。加筆した留意点とは、連携機能には「家庭や地域

表1 保育ソーシャルワークの15機能とその役割

機能	役割
仲介	子どもや保護者と、社会資源の仲介者としての役割。保護者に必要な専門機関を紹介するとともに、専門機関との連携や調整などを行う。
調停	子どもや家族と地域社会の間での意見の食い違いや争いが見られる時、その調停者としての役割。親子関係、保護者関係などの調整を行う。
代弁	ニーズを自ら表明できない子どもや保護者の代弁者としての役割。保護者に対する子どもの代弁・権利擁護(虐待対応含む)や、地域の保育ニーズへの対応するために保護者を代弁する。
連携	各種の公的な社会的サービスを多くのインフォーマルな社会資源の間を結びつける連携者としての役割。他専門機関との連絡、調整、ネットワーク形成などを行う。 ※家庭や地域住民との連携、同一施設内における多職種連携を含む。
処遇	施設内の利用者に対する生活全体の直接的な援助、指導、支援者としての役割。日々の保育活動を行う。 ※特別な配慮を必要とする子どもに対する保育活動に限定する。
相談援助	対等な関係性をもとに、保護者とともに問題解決に取り組み、協働するための役割(カウンセラーやセラピストの役割も含む。)子育て相談や助言などを行う。 ※保護者とのパートナーシップ形成を含む。
教育	保護者に情報提供をしたり、新たなスキルを提供したり、学習する場を提供する役割。各種の情報提供や子育てに関するスキル学習を行う。
保護	生活上に深刻な問題を抱え、生命の危機的状況にあるような状態にある親子に対して、安全な環境を確保する役割。児童虐待からの保護などを行う。
交流支援・組織化	フォーマル、インフォーマルな活動や団体を組織する役割。保護者同士をつないだり、子育てサークルの組織支援を行ったりする。
ケースマネージャー	個人や家族へのサービスの継続性、適切なサービスの提供などのケースマネージャーとしての役割。子どもや親に適切な社会資源を結びつけたり、組み合わせたり、他専門機関との連絡・調整を行う。
側面的支援	保護者が主体的に子育てに取り組めるように側面的に援助する役割。
管理・運営	保育施設組織で目的達成のために方針や計画を示し、組織が適切に機能するための維持・調整・管理の役割。所長・園長や主任が保育施設の運営管理、職員同士のチームワーク調整を行う。
スーパービジョン	一定の経験を積んだ保育者(所長・園長、主任を含む)による、適切なサービス提供を可能にする支援、保育者の力量向上のための支援を行う役割。保育者への指導・研修を行う。
調査・計画	地域のニーズやサービスの整備状況を把握し、その整備などを計画的に進める役割。地域の子育てニーズの調査・把握をする。また、地域の資源の掘り起こしや地域住民の参加の促進、ボランティア育成を行う。
社会変革	地域の偏見・差別などの意識、硬直化した制度などの変革を行う社会改良・環境の改善を働きかける役割。子育てしやすい地域や社会をつくるためのソーシャルアクション。

出典：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して—。教育学研究論集，11，4。

(※)本研究において加筆した留意点。

住民との連携、同一施設内における多職種連携を含む」こと、処遇機能は「特別な配慮を必要とする子どもに対する保育活動に限定する」こと、相談援助機能には「保護者とのパートナーシップ形成を含む」ことである。尚、「教育と子ども家庭福祉の関連性」のように、ソーシャルワークに関わることが推察されるものの特定の機能に分類できない項目は「全体」に分類することとした。また、例えば保育所保育指針や幼稚園教育要領等の関連文献の該当箇所を参照することで見いだされるソーシャルワーク機能があることが予想されるが、参照する文献の範囲を限定することが難しいと考え、本研究においては分析対象とした文献中の記述のみから判断して分類を行った。

分析対象とする文献は、保育士養成課程については、保育士養成協議会(2018)「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について〔改定後全文〕」、社会福祉士については、厚生労働省(2020)「社会福祉士養成課程のカリキュラム」とする。幼稚園教諭養成課程は教職課程の一部であり、2015年の見直し前の<教職に関する科目>についてコアカリキュラム(文部科学省, 2017)が作成された。保育の5領域に関する事項は従来の<教科に関する科目>に含まれていたが、コアカリキュラムの作成対象とはなっていない。しかし、主に領域に関する専門的事項について、教職課程コアカリキュラムに相当するものをモデルとして作成するための調査研究^{注5}が文部科学省

の委託により行われており、そこで示されたモデルカリキュラム及びその考え方が、保育教諭養成課程研究会編(2017)に掲載されている。幼稚園教諭養成課程については、これら2つの文献と、教職実践演習の到達目標を示した中央教育審議会(2006)「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」の3つを分析対象とする。尚、保育教諭養成課程研究会編(2017)は提案レベルのものであり、他の全国的な基準を示す文献と同等とはいえないが、教職課程コアカリキュラムに相当するモデルとして公的に作成された文献であることから、分析対象に加えることとした。以下、科目名を『 』で、幼稚園教諭養成課程における必要事項を〔 〕、授業名を【 】で示す。

3. 結果

(1) 保育士養成課程におけるソーシャルワーク機能

保育士養成課程において、保育ソーシャルワークに関する項目は、『障害児保育』『子ども家庭福祉』『社会福祉』『子育て支援』『子ども家庭支援論』をはじめとする18科目より計125項目が抽出された(表2)。幼稚園教諭の養成課程は後に検討するため、保育士資格と幼稚園教諭免許の両方を取得する者のために設置された特例教科目は分析対象外とした。これらを保育ソーシャルワークの15機能または「全体」のいずれかに分類すると、「全体」が50、処遇機能が22、連携機能が21、保護機能が7、

表2 保育士養成課程における保育ソーシャルワーク関連項目数

科目名	項目数	科目名	項目数
障害児保育	19	子ども家庭支援の心理学	4
子ども家庭福祉	18	保育内容総論	4
社会福祉	16	保育原理	3
子育て支援	16	保育者論	3
子ども家庭支援論	12	教育原理	2
子どもの保健	5	子どもの理解と援助	2
子どもの食と栄養	5	保育実習Ⅱ	2
乳児保育Ⅰ	5	保育実習指導	2
子どもの健康と安全	5	保育実践演習	2

相談援助機能が6、ケースマネージャー機能が5、管理・運営機能が4、側面的支援機能と社会変革機能が各3、交流支援・組織化機能が2、仲介機能、代弁機能、教育機能が各1項目となった。複数の機能に分類されるものはその全てに分類するため、分類した項目の総数は126となっている(表3)。

処遇機能に分類された項目を確認すると、「障害のある子ども」(『子ども家庭福祉』)、「多文化共生の保育」(『保育内容総論』)、「個別的な配慮を要する子どもへの対応(慢性疾患、アレルギー性疾患等)」(『子どもの健康と安全』)等の記述がみられた。このように多様なニーズをもつ子どもの保育を行うための知識・技術の修得が目指されていることが理解できる。

次に多く分類されたのは連携機能である。「地域資源の活用と自治体・関係機関等との連携・協力」(『社会福祉』)、「障害児支援の制度の理解と地域における自治体や関係機関(保育所、児童発達支援センター等)の連携・協働」(『障害児保育』)、「社会資源の活用と自治体・関係機関や専門職との連携・協働」(『子育て支援』)等、自治体や関係機関との連携が複数の科目に位置付けられていた。『保育

内容総論』、『乳児保育Ⅰ』、『子どもの健康と安全』、『保育実践演習』等においては、家庭との連携や保護者との情報共有の重要性に関する内容が含まれていた。さらに、『障害児保育』では小学校との連携についても記されていた。以上より、連携の対象には、家庭、地域の関係機関や専門職、学校が挙げられていることが明らかになった。

次に、保護機能に分類された例には、「子ども虐待・DVとその防止」(『子ども家庭福祉』)、「要保護児童等及びその家庭に対する支援」(『子ども家庭支援論』)、「地域における保健活動と子ども虐待防止」(『子どもの保健』)等が挙げられる。保育所を利用する子どもだけでなく、地域の子どもの虐待防止に関する項目も含まれている。

相談援助機能に関する項目には、「相談援助の対象と過程」や「相談援助の方法と技術」(『社会福祉』)、「保育士に求められる基本的態度(受容的関わり・自己決定の尊重・秘密保持等)」(『子ども家庭支援論』)等があり、保育士養成課程においては、福祉専門職として行う相談援助と保育士として行う相談援助の両方を学ぶことが規定されていると考えられる。

表3 保育士、幼稚園教諭、社会福祉士の養成課程における保育ソーシャルワーク関連記述の分類結果

保育士	幼稚園教諭	社会福祉士
全体(50)	連携(13)	全体(28)
処遇(22)	処遇(12)	連携(23)
連携(21)	相談援助(8)	相談援助(18)
保護(7)	ケースマネージャー(3)	ケースマネージャー(18)
相談援助(6)	管理・運営(3)	調査・計画(9)
ケースマネージャー(5)	代弁(1)	管理・運営機能(8)
管理・運営(4)	保護(1)	交流支援・組織化(7)
側面的支援(3)	全体(1)	仲介(6)
社会変革(3)	仲介(0)	保護(3)
交流支援・組織化(2)	調停(0)	側面的支援(3)
仲介(1)	教育(0)	社会変革(3)
代弁(1)	交流支援・組織化(0)	スーパービジョン(2)
教育(1)	側面的支援(0)	調停(1)
調停(0)	スーパービジョン(0)	代弁(1)
スーパービジョン(0)	調査・計画(0)	教育(1)
調査・計画(0)	社会変革(0)	処遇(0)

※()内は分類された記述の数を表す。

ケースマネージャー機能に分類された項目には、「在宅福祉・地域福祉の推進」(『社会福祉』)、「指導計画及び個別の支援計画の作成」(『障害児保育』)、「子ども及び保護者の状況・状態の把握」、「支援の計画と環境構成」、「支援の実践・記録・評価・カンファレンス」(『子育て支援』)があった。これらの項目は、支援を必要とする子どもや保護者の状況・状態の把握というアセスメントの段階から、支援を計画するプランニング、支援の実施、モニタリング、事後評価に至るまでのソーシャルワークの援助過程を示していると考えられる。

管理・運営機能に分類された項目には、「地域の関係機関や職員間の連携」(『子どもの食と栄養』)、「子どもの保健に関する個別対応と集団対応の健康及び安全の管理」(『子どもの健康と安全』)、「職員間の連携・協働」(『障害児保育』及び『子育て支援』)等があった。子どもの健康と安全にかかわる項目や障害児保育、子育て支援の項目において職員間の連携が必要とされており、それを実現するための管理・運営機能が求められているといえる。

側面的支援機能には、「保育士に求められる基本的態度(受容的関わり・自己決定の尊重・秘密保持等)」、「子どもの育ちの喜びの共有」、「保護者及び地域が有する子育てを自ら実践する力の向上に資する支援」(『子ども家庭支援論』)が分類された。保護者の自己決定を尊重したり、保護者が子育ての喜びを感じられたり、子育てに関わるスキルを増やしたりできるような支援が、保護者の主体的な子育てにつながると考えられる。社会変革機能に分類された項目は、「次世代育成支援と子ども家庭福祉の推進」(『子ども家庭福祉』)、「共生社会の実現と障害者施策」(『社会福祉』)、「子育て支援施策・次世代育成支援施策の推進」(『子ども家庭支援論』)であった。保育者には、園内の子どもと保護者を支援するだけでなく、多様な人々が共生する社会や子育てのしやすい社会へと変えていく役割をも担うことの理解が求められていると考えられる。

その他、交流支援・組織化機能には、「保護者間の交流や支えあいの意義とその支援」(『障害児保育』)と「子ども・保護者が多様な他者と関わる機会や場の提供」(『子育て支援』)の2項目が分類された。仲介機能には、「子育て家庭の福祉を図るための社会資源」(『子ども家庭支援論』)のみが、代弁機能には「利用者の権利擁護と苦情解決」(『社会福祉』)のみが、教育機能には「食生活指導及び食を通した保護者への支援」(『子どもの食と栄養』)のみが分類された。

(2) 幼稚園教諭養成課程におけるソーシャルワーク機能

文部科学省(2017)及び中央教育審議会(2006)については各科目の『必要事項』に示された「到達目標」より、保育ソーシャルワークに関連する記述を1文単位で抽出した。保育教諭養成課程研究会(2017)については各授業の「モデルカリキュラムの考え方」より、同様に抽出した。その結果、<教育の基礎的理解に関する科目>より12、<道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目>より10、<教職実践演習>より2、<領域に関する専門的事項>より3、<保育内容の指導法>より5、計32の記述が抽出された(表4)。

これらを保育ソーシャルワークの15機能に分類した。1つの記述が複数の機能に分類されると判断した際には、該当する全ての機能にカウントしたため、分類した記述の総数は42となっている。また、特定の機能に分類できないものは「全体」に分類した。結果、連携機能に13、処遇機能に12、相談援助機能に8、ケースマネージャー機能と管理・運営機能に各3、代弁機能、保護機能、「全体」に各1の記述が分類された(表3参照)。

連携機能に分類された記述には、「教職員や学校外の関係者・関係機関との連携・協働の在り方や重要性を理解している」(「教職の意義及び教員の役割・職務内容」)や、「地域との連携・協働による学校教育活動の意義及び方法を理解している」(「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」)

表4 幼稚園教諭養成課程における保育ソーシャルワーク関連記述数

科目名	〔必要事項〕または【授業名】	記述数
『教育の基礎的理解に関する科目』	[特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解]	8
	[教育に関する社会的、制度的又は経営的事項]	3
	[教職の意義及び教員の役割・職務内容]	1
『道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目』	[教育相談の理論及び方法]	7
	[幼児理解の理論と方法]	3
『教職実践演習』	[社会性や対人関係能力に関する事項]	1
	[幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項]	1
『領域に関する専門的事項』	【幼児と健康】	2
	【幼児と人間関係】	1
『保育内容の指導法』	【保育内容「人間関係」の指導法】	1
	【保育内容「環境」の指導法】	1
	【保育内容「表現A」の指導法】	1
	【保育内容「表現B」の指導法】	1
	【保育内容総論】	1

があり、園外の関係機関や地域との連携・協働の意義や方法を理解することが目指されている。

処遇機能に分類された記述の中には、特別な配慮を要する子どもとして、障害のある子ども、母国語や貧困の問題のある子ども、アレルギー疾患をもつ子ども、不適応や問題行動のある子どもが含まれていた。5領域に関する教授内容では外国にルーツをもつ子どもや、社会経済的に困難を抱える子どもについての内容は含まれていなかった。

相談援助機能に分類された記述には、「受容・傾聴・共感的理解等のカウンセリングの基礎的な姿勢や技法を理解している」([教育相談の理論及び方法])、「いじめ、不登校・不登園、虐待、非行等の課題に対する幼児、児童及び生徒の発達段階や発達課題に応じた教育相談の進め方を理解している」([教育相談の理論及び方法])、「子育てに関わる保護者の悩み等についてのロールプレイを通しての保護者の心情理解→基本的な対応方法についての理解」([幼児理解の理論及び方法])等がある。幼稚園教諭に求められる相談援助としては、カウンセリングの基本的な姿勢や技法を用いた個別援助が想定されていることがうかがえる。

管理・運営機能に分類された記述には、「校内の教職員や多様な専門性をもつ人材と効果的に連携・

分担し、チームとして組織的に諸課題に対応することの重要性を理解している」([教職の意義及び教員の役割・職務内容])や「母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性を理解している」([特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解])等がある。また、[幼児理解の理論及び方法]において、保護者の心情理解と基礎的な対応に向けて園内の協力体制をつくることの重要性も示されていた。特別なニーズをもつ子ども及び保護者への支援を組織的に行うための体制整備に関する内容が示されているといえる。

ケースマネージャー機能には、「特別支援教育に関する教育課程の枠組みを踏まえ、個別の指導計画及び個別の教育支援計画を作成する意義と方法を理解している」([特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解])や、「職種や校務分掌に応じて、幼児、児童及び生徒並びに保護者に対する教育相談を行う際の目標の立て方や進め方を例示することができる」([教育相談の理論及び方法])が分類された。特別なニーズをもつ子どもに対してはもちろんのこと、保護者の支援に当たっても、支援の目標や進め方等の計画を立ててケースマネジメントすることの必要性が示されている。

保護機能には「いじめ、不登校・不登園、虐待、非行等の課題に対する幼児、児童及び生徒の発達段階や発達課題に応じた教育相談の進め方を理解している」([教育相談の理論及び方法])があり、代弁機能には、「幼児、児童及び生徒の不適応や問題行動の意味並びに幼児、児童及び生徒の発するシグナルに気づき把握する方法を理解している」([教育相談の理論及び方法])がある。幼稚園教諭養成課程においては、虐待等の問題に対して教育相談を用いて対応できるようになることが目指されていることが読み取れる。

最後に、ソーシャルワーク全体に関わる記述は、「現代社会との関連(離婚や虐待、保護者の子育て不安や抑うつ等)から学んだことを想起させつつ、幼稚園における子育て支援の実際について視聴覚教材を活用する等して紹介し、愛着形成過程におけるリスク回避のための取り組みについて具体的なイメージをもたせる(括弧内:筆者)」(『幼児と人間関係』)^{注6}であった。ここに記された「愛着形成過程におけるリスク回避のための取り組み」がまさにソーシャルワークに関連すると考えるが、その詳細については示されていないかった。

(3) 社会福祉士の養成課程

社会福祉士養成課程において、保育ソーシャルワークに関連する項目は、『ソーシャルワークの理論と方法』『地域福祉と包括的支援体制』『ソーシャルワークの基盤と専門職』『ソーシャルワーク実習』等の15科目より計99項目が抽出された(表5)。

これらを保育ソーシャルワークの15機能及び

ソーシャルワーク全体に関わるものに分類した。1つの項目に複数の機能が該当すると判断した際には、そのすべての機能に分類したため、分類後の総項目数は132となった。分類の結果、「全体」が28、連携機能が23、相談援助機能とケースマネージャー機能が各18、調査・計画機能が9、管理・運営機能が8、交流支援・組織化機能が7、仲介機能が6、保護機能、側面的支援機能、社会変革機能が各3、スーパービジョン機能が2、調停機能、代弁機能、教育機能が各1という結果であった(表3参照)。15機能中、処遇機能に関する項目が唯一みられなかった。

分類した結果、最も多かったのはソーシャルワーク全体に関わる項目であった。「福祉」や「ソーシャルワーク」の語が含まれており、特定の機能に分類できなかった項目をここに分類したためである。次に多く分類された連携機能の例としては、「福祉供給部門(公的部門/民間部門、ボランティア部門、インフォーマル部門/部門間の調整・連携・協働)」(『社会福祉の原理と政策』)や、「ジェネラリストの視点に基づく多職種連携及びチームアプローチの意義と内容(多職種連携及びチームアプローチの意義/機関・団体間の合意形成と相互関係/利用者、家族の参画)」(『ソーシャルワークの基盤と専門職(専門)』)、「ネットワーキング(ネットワーキングの意義、目的、方法、留意点/セーフティネットの構築とネットワーキング/家族や住民、サービス提供者間のネットワーキング/重層的な範囲におけるネットワーキング/多様な分野の支援機関

表5 社会福祉士養成課程における保育ソーシャルワーク関連項目数

科目名	項目数	科目名	項目数
ソーシャルワークの理論と方法	22	ソーシャルワーク演習(専門)	4
ソーシャルワークの理論と方法(専門)	12	社会福祉の原理と政策	3
地域福祉と包括的支援体制	11	社会福祉調査の基礎	3
ソーシャルワークの基盤と専門職	9	障害者福祉	2
ソーシャルワークの基盤と専門職(専門)	8	児童・家庭福祉	2
ソーシャルワーク実習	7	貧困に対する支援	2
権利擁護を支える法制度	6	心理学と心理的支援	2
ソーシャルワーク演習	6		

とのネットワーキング)」「(『ソーシャルワークの理論と方法(専門)』)等がある。家族や地域住民との連携も含まれているが、関係機関や専門職、ボランティア等と、フォーマル・インフォーマルの枠を超えた連携体制の構築に関する内容が示されている。

相談援助機能について、相談援助の技法を具体的に学ぶのは『心理学と心理的支援』の科目であり、心理的支援の基本的技法として、支持的精神療法やマイクロカウンセリング、動機づけ面接の3つが挙げられている。『ソーシャルワークの理論と方法』においては「グループワークの原則」や「セルフヘルプグループ」等の項目があり、グループを活用とした相談援助技法の修得も目指されている。

ケースマネージャー機能については、『ソーシャルワークの理論と方法』において「ケースの発見(アウトリーチ、スクリーニング)」、「インテーク(インテークの意義、目的、方法、留意点/契約)」、「プランニング(プランニングの意義、目的、方法、留意点/効果と限界の予測/支援の方針・内容の説明・同意)」、「支援の実施(支援の意義、目的、方法、留意点)」、「モニタリング(モニタリングの意義、目的、方法、留意点/効果測定)」、「支援の終結と事後評価(支援の終結と事後評価の目的、方法、留意点)」、「アフターケア(アフターケアの目的、方法、留意点)」という一連の援助過程に関する内容が含まれている。これらの理解により、ケースの発見前から支援終結後に至るまでの継続的な支援を展開できるようになると考えられる。

調査・計画機能には、「ソーシャルワークにおける評価方法」(『社会福祉調査の基礎』)や、「社会資源の活用・調整・開発(社会資源の活用・調整・開発の意義、目的、方法、留意点/ニーズの集約、提言、計画策定、実施、評価)」(『ソーシャルワークの理論と方法(専門)』)等が分類された。社会福祉士にとっては社会資源を活用するだけでなく、開発することも重要なスキルであることがうかがえる。

管理・運営機能に分類された項目は、「記録の意

義と目的(機関の運営管理/教育、研究/アカウントビリティ)」(『ソーシャルワークの理論と方法』)や、「カンファレンス(意義、目的、留意点/運営と展開)」(『ソーシャルワークの理論と方法(専門)』)、「インフォームド・コンセント」や「秘密・プライバシー・個人情報」(『権利擁護を支える法制度』)等である。カンファレンスの運営や記録、支援対象者の権利や個人情報を守るための内容が含まれている。

交流支援・組織化機能の例には、「グループワークの意義と目的(グループダイナミクス)」(『ソーシャルワークの理論と方法』)や、「多機関及び多職種、住民、企業等との連携による地域づくりや参加の場づくり」(『貧困に対する支援』)、「地域福祉の計画/組織化」(『ソーシャルワーク演習(専門)』)等があり、支援対象者に対しグループや地域社会への参加を促したり、地域住民を組織化したりするための支援について示されていた。

仲介機能の例には、「福祉利用過程(スティグマ、情報の非対称性、受給資格とシティズンシップ)」(『社会福祉の原理と政策』)、「支援の実際(社会的養護を必要とする児童に対する支援)」(『児童・家庭福祉』)、「生活保護制度及び生活保護施設における自立支援、就労支援、居住支援」(『貧困に対する支援』)等がある。これらは支援対象者を必要な地域サービスにつなぐために重要な内容であると考えられる。

保護機能の例には、「多機関協働を促進する仕組み(要保護児童対策地域協議会)」(『地域福祉と包括的支援体制』)、「要保護児童対策地域協議会における支援、児童虐待防止に向けた支援」(『児童・家庭福祉』)、「虐待防止法の概要」(『権利擁護を支える法制度』)があり、児童虐待への支援においては児童虐待防止法に基づく対応と要保護児童対策地域協議会における働きが要であることがうかがえる。

側面的支援機能には、「心理的支援の基本的技法(支持的精神療法)」(『心理学と心理的支援』)、「

「生活困窮者自立支援の考え方(伴走型の支援と対象者横断的な包括的相談支援)」(『地域福祉と包括的支援体制』)、「意思決定支援ガイドライン」(『権利擁護を支える法制度』)が分類された。「伴走型の支援」という語が用いられていることから、社会福祉士には支援対象者に寄り添い、対象者自身の意思決定を支える役割が期待されていると考えられる。

社会変革機能には、「地域共生社会の構築」(『地域福祉と包括的支援体制』)、「ソーシャルアクション」(『ソーシャルワーク演習(専門)』及び『ソーシャルワーク実習』)が分類された。スーパービジョン機能には、「スーパービジョンの意義、目的、方法」(『ソーシャルワークの理論と方法』)、「事例研究、事例検討/スーパービジョン」(『ソーシャルワーク演習(専門)』)が分類され、理論科目だけでなく演習科目にもスーパービジョンが位置付けられていた。

その他、調停機能には、「支援の実際(多職種連携を含む)(児童虐待防止に向けた支援/社会的養護を必要とする児童に対する支援)」(『児童・家庭福祉』)が、代弁機能には「権利擁護の意義」(『権利擁護を支える法制度』)が、教育機能には、「セルフヘルプグループ(体験的知識/役割モデルの習得)」(『ソーシャルワークの理論と方法』)が分類された。

最後に、処遇機能については、明示的な項目がみられなかった。社会福祉士養成課程の中で乳幼児への支援に最も関係が深いと思われる科目は『児童・家庭福祉』であるが、そこで想定される内容は「支援の実際(多職種連携を含む)(児童相談所における支援/要保護児童対策地域協議会における支援/児童虐待防止に向けた支援/社会的養護を必要とする児童に対する支援/障害児に対する支援/ひとり親家庭に対する支援/児童と家庭に対する就労支援/子どもの貧困に対する支援/女性、若者への支援/子ども・子育て妊産婦への支援)」と記述されている。「多職種連携」の語がみられるため、ここで保育者の専門性に関する内容が扱われる可能性もあると考える。

4. 考察

抽出された保育ソーシャルワーク関連記述は、社会福祉士養成課程15科目より計99、保育士養成課程18科目より計125、幼稚園教諭養成課程5科目より計32という結果であった。分類した機能数は、社会福祉士養成課程が15機能中14機能、保育士養成課程が12機能、幼稚園教諭養成課程が8機能であった。各養成課程に位置付けられている保育ソーシャルワーク機能の種類は、社会福祉士、保育士、幼稚園教諭の順に多いことが明らかになった。福祉専門職ではない幼稚園教諭の養成課程においても、8つの保育ソーシャルワーク機能に関する記述がみられたことは注目に値すると考える。

保育士及び幼稚園教諭の養成課程に共通してみられたのが、処遇機能、連携機能、相談援助機能、管理・運営機能、ケースマネージャー機能、保護機能、代弁機能の7つであった。これらのうち特に分類された項目が多かったのは、処遇機能、連携機能、相談援助機能である。これは、保育関連法より保育ソーシャルワーク関連記述を抽出し分類を行った松山・北野(2022)と重複する結果となった。同じく保育関連法において位置付けが確認されていた教育機能及び側面的支援機能に着目すると、保育士養成課程では教育機能に1つ、側面的支援機能に3つの項目が分類され、幼稚園教諭養成課程においては両機能とも分類された記述はなかった。また、調査・計画機能に関しても、保育所保育指針解説に第4章3—(1)—ア「保育所の特色、地域のニーズなどに合わせた取組を進めていくことが求められる」や、第4章3—(2)—ア「地域全体の状況を把握して必要な事業を実施することが大切である」等の関連記述がみられるにも関わらず、保育者養成課程からは関連する記述が抽出されなかった。以上より、教育機能、側面的支援機能、調査・計画機能については保育者養成課程に十分位置づけられているとはいえない結果であった。これらの機能については、保育者の現職

研修を通して修得できる体制となっているのかどうか、さらなる調査が必要であると考えます。

保育者養成課程に共通してみられた7つの機能は全て、社会福祉士養成課程においても確認された。そのうち、連携機能、相談援助機能、ケースマネージャー機能、管理・運営機能については、保育者と社会福祉士の養成課程で内容に顕著な違いがみられた。まず、連携機能について、保育士養成課程には「社会資源の活用と自治体・関係機関や専門職との連携・協働」(『子育て支援』)とあるのに対し、社会福祉士養成課程には「多職種連携及びチームアプローチの意義、機関・団体間の合意形成と相互関係、利用者、家族の参画」(『ソーシャルワークの基盤と専門職(専門)』)という記述がみられた。保育者には、子どもや家庭の特別なニーズを発見した際に、必要な特定の専門職や関係機関と双方向的な連携を図る力が求められているといえるだろう。一方、社会福祉士には、複数の専門職や機関・団体の合意形成を行ったり、関係調整をしたりする役割が求められていると考えられる。

次に、相談援助機能については、保育者養成課程では個別カウンセリングの基本姿勢や技法に関する内容のみが示されていたのに対し、社会福祉士養成課程においては基本的技法として支持的精神療法やマイクロカウンセリング、動機づけ面接の3つが挙げられていた。さらにグループを活用した援助技法に関する内容も社会福祉士養成課程にのみ示されていた。

ケースマネージャー機能については、保育士養成課程と社会福祉士養成課程では共通して「アセスメント、プランニング、実施、モニタリング、事後評価」という支援の展開過程が示されている。保育士養成課程においてはこれらの用語が示されているのみであるが、社会福祉士養成課程においては、それぞれの意義、方法、留意点について学ぶことが示されている。また、支援終了後のアフターケアに関する項目が示されているところも社会福祉士独自の部分であった。幼稚園教諭養成課程にお

いては、「教育相談の目標や計画の立て方を例示することができる」(『教育相談の理論及び方法』)という記述があるのみで、アセスメントやモニタリングに関する記述はみられなかった。保育者が子どものニーズを適切にアセスメントすることには限界があり、専門職との連携が不可欠であることが国外の研究で指摘されている(Taresh et al., 2020; Bouillet & Majcen, 2022)。この点については日本においても、保育者自身が認識を深める必要があると考えます。

最後に、管理・運営機能について、保育者養成課程においては、保育士養成課程に「情報提供と第三者評価」(『社会福祉』)が示された他は、職員間の連携や組織的な取り組みの必要性に関する内容であった。これに対し、社会福祉士養成課程においては、「アカウントビリティ」(『ソーシャルワークの理論と方法』)、「インフォームド・コンセント」や「秘密・プライバシー・個人情報」(『権利擁護を支える法制度』)等の用語がみられた。社会福祉士の方が利用者の権利を守るためのより実践的な内容が示されていると考えられる。組織的対応を基本とする保育者と異なり、個人で複数のケースを担う社会福祉士には、職務経験等によらず一人一人に管理・運営機能が求められることが示唆される。

他にも、処遇機能は保育者養成課程のみに含まれており、社会福祉士養成課程には含まれていないことも明らかになった。社会福祉士養成課程の中で子どもの支援に特化した内容が扱われているのは『児童・家庭福祉』の科目であった。社会福祉士養成段階では、特定の分野のスペシャリストではなく、どの分野においても専門性を発揮できるジェネラリストの育成が目指されていると考えられる。

調停機能、調査・計画機能、スーパービジョン機能は社会福祉士養成課程にのみみられた。特に、『社会福祉調査の基礎』という単独の科目が設定されていることから、調査・計画機能は社会福祉士にとって独自の機能であることがうかがえる。

以上の比較検討を通して、保育者養成課程と社会福祉士養成課程の両方に位置づけられている機能であっても、保育者と社会福祉士に求められている具体的な役割には違いがみられることが明らかになった。それぞれの役割が異なるからこそ、専門職同士が協働することで、多様なニーズをもつ子どもと家庭の支援をより適切に行えるようになるのではないだろうか。このことは近年、国外の研究において指摘されているところである。例えば、フィンランドでは、特別支援を必要とする子どもの8割以上が一般的な就学前教育保育施設に在籍するが、日常的に特別支援教師 (special needs preschool teacher) の訪問支援を受けたり、福祉サービスの一環で他職種と共にケアプランが作成されたりしている (Pölkki & Vornanen, 2016)。ポーランドでは、2000年に保育サービスが福祉サービスと統合され、保育施設がソーシャルワーク等の専門機関と協働することが2004年に制定された新社会福祉法に定められている (Kantowicz, 2019)。保育施設において子どもたちのニーズを適切にアセスメントするために他の専門職との連携が必要であることも既に述べた通りである。このように、各国で保育施設と福祉サービスの連携が進められている。日本においても、保育者と社会福祉士が協働することで、保育施設に求められるソーシャルワーク機能をより効果的に発揮していけるのではないかと考える。

5. 今後の課題

最後に本研究の限界と今後の課題を述べる。第一に、本研究の結果、教育機能、側面的支援機能、調査・計画機能については、保育施設関連法に関係する記述がみられるものの保育者養成課程に十分に位置付けられているとはいえなかった。しかし、そもそもこれらの機能が実際の保育現場で必要とされているのか、また現職研修にこれらの機能に関係する内容が位置付けられてい

るのかは明らかにできていない。これらを明らかにすべく、実践現場における調査及び現職研修の内容調査を行う必要があると考える。

第二に、保育施設に求められるソーシャルワーク機能をより効果的に発揮していくために、保育者と社会福祉士が協働していくことの重要性を指摘したが、現在、実践現場でどのような協働が行われているのかという実態も明らかにしていく必要があると考える。飯塚(2019)が行った保育所対象の質問紙調査の結果、「行政の家庭支援担当(社会福祉士等)」からの情報提供により子ども及び家庭の課題が把握される場合があることが示されているが、本研究の分析枠組みを設定するために調査した「保育&ソーシャルワーク」「幼稚園&ソーシャルワーク」「こども園&ソーシャルワーク」をキーワードとする論文及び研究ノート151件の中に、保育者と社会福祉士の具体的な連携事例を示すものはみられなかった。今後、専門職間の連携を促進するために、国内外の保育施設における福祉専門職との連携の好事例を収集し分析していくことも重要な課題である。

注

- 注1) 厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説。フレーベル館, p.331.
- 注2) OECD (2021) Starting Strong VI.108. <https://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/2021-10/starting-strong-VI.pdf> (2023年11月21日閲覧)
- 注3) 伊藤良高(2011) 保育ソーシャルワークの基礎理論. 伊藤良高・永野典嗣・中谷彪編(2011) 保育ソーシャルワークのフロンティア. 晃洋書房, p.13.
- 注4) 鶴宏史(2009) 保育ソーシャルワーク論—社会福祉専門職としてのアイデンティティ—. あいり出版, p.51.
- 注5) 保育教諭養成課程研究会(2017) 平成28年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリ

キュラムの開発に向けた調査研究—幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える—。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1385790.htm (2023年11月21日閲覧)。

注6) 保育教諭養成課程研究会編(2017) 幼稚園教諭養成課程をどう構成するか～モデルカリキュラムに基づく提案～。萌文書林, p.44.

参考文献

- Bouillet, D., & Majcen, S. A. (2022) Risks of Social Exclusion Among Children in ECEC Settings: Assessments by Parents and ECEC Teachers. *SAGE Open*, 12(3), 1-12. <https://doi.org/10.1177/21582440221126636> (2023年2月19日閲覧)。
- 保育教諭養成課程研究会編(2017) 幼稚園教諭養成課程をどう構成するか～モデルカリキュラムに基づく提案～。萌文書林。
- 保育士養成協議会(2018) 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について [改定後全文]。 https://www.hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/30-2s1.pdf (2023年1月20日閲覧)
- 飯塚美穂子(2019) 保育所に求められるソーシャルワーク実践：地域における「連携機能」に着目して。 *ソーシャルワーカー*, 18, 13-24.
- 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.
- 伊藤良高・若宮邦彦・桐原誠・宮崎由紀子(2008) 保育ソーシャルワークのパラダイム：ケアマネジメント概念を手がかりに。 *乳幼児教育学研究*, 17, 9-18.
- Kantowicz, E. (2019) Traditional and new approaches to childcare and social work with at-risk families in Poland. *Social Work: Experience and Methods*, 24(2), 9-27. <https://doi.org/10.7220/2029-5820.24.2.1> (2023年2月19日閲覧)。
- 北野幸子(2009) 家庭との連携に関する保育者の専門性に関する検討。 *保育学研究*, 55(3), 9-20.
- 厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説。フレーベル館。
- 厚生労働省(2020) 社会福祉士養成課程のカリキュラム。社会・援護局福祉基盤課福祉人材確保対策室。 <https://www.mhlw.go.jp/content/000606419.pdf> (2024年10月2日閲覧)
- 松山聖奈・北野幸子(2022) 社会経済的背景を踏まえた子どもと家庭の支援に関する保育施設の役割—ソーシャルワーク機能に着目して—。 *保育ソーシャルワーク学研究*, 8, 15-28.
- 武藤大司(2020) 保育士養成カリキュラム改正におけるソーシャルワーク関連科目の整理・統合—「相談援助」「保育相談支援」「家庭支援論」から「子ども家庭支援論」「子育て支援」へ—。 *保育ソーシャルワーク学研究*, 6, 17-30.
- 文部科学省(2017) 「教職課程コアカリキュラム」。 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (2023年1月20日閲覧)。
- 日本社会福祉実践理論学会ソーシャルワーク研究会(1997) ソーシャルワークのあり方に関する研究調査報告書。日本社会福祉実践理論学会ソーシャルワーク研究会。
- OECD (2021) Starting Strong VI. <https://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/2021-10/starting-strong-VI.pdf> (2023年11月21日閲覧)。
- Pölkki, P. L., & Vornanen, R. H. (2016) Role and Success of Finnish Early Childhood Education and Care in Supporting Child Welfare Clients: Perspectives from Parents and Professionals.

- Early Childhood Education Journal, 44(6), 581-594. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0746-x> (2023年2月19日閲覧).
- 齋藤順子・谷口泰史(1999) ソーシャルワークの機能と役割. 太田義弘・秋山薊二著(1999) ジェネラル・ソーシャルワーク—社会福祉援助技術総論—. 光生館.
- 蘇珍伊(2008) 保育所におけるソーシャルワークの機能に関する研究: 保育士の役割に焦点を当てた質的内容分析. 現代教育学研究紀要, 1, 79-88.
- 杉野寿子(2019) 「保育者のソーシャルワークに関する意識調査からの一考察」. 福岡県立大学人間社会学部紀要, 27(2), 89-98.
- 田島望(2015) 保育士養成課程におけるソーシャルワーク教育—子育て支援における実践の把握を通しての考察—. 保育ソーシャルワーク学研究, 1, 9-23.
- 武田英樹(2008) 地域に求められる保育士によるソーシャルワーク. 近畿大学豊岡短期大学論集, 5, 15-25.
- Taresh, M. S., Ahmad, A. N., Roslan, S., Ma'rof, A. M., & Zaid, M. S. (2020) Mainstream Preschool Teachers' Skills at Identifying and Referring Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(12), 4284. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124284> (2023年2月19日閲覧).
- 鶴宏史(2004) 子育て支援における援助初期の面接技法に関する考察—保育ソーシャルワーク試論(1). 福祉臨床学科紀要, 1, 49-56.
- 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して—. 教育学研究論集, 11, 1-8.
- 中央教育審議会(2006) 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申). 文部科学省. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337006.htm (2023年1月20日閲覧).
- 若宮邦彦(2012) 保育ソーシャルワークの意義と課題. 南九州大学人間発達研究, 2, 117-123.
- 山本佳代子(2018) 「保育士がとらえる保育所における福祉的課題と支援」. 保育ソーシャルワーク学研究, 4, 39-53.

原著論文

保育者の安全・危機管理意識の時代的変遷に関する研究
— システマティックレビューによる分析 —

A Study on the Historical Transition of Safety and
Crisis Management Awareness of Childcare Providers
— Analysis by Systematic Review —

野中 奏

(大阪総合保育大学大学院)

本研究は、保育施設における危機管理に関する研究動向をシステマティックレビューの手法で包括的に分析した。保育者の危機管理意識に焦点を当てた37件の研究の目的、方法、主要な知見を整理した結果、約50年間で研究が大きく変化してきたことが明らかになった。研究は「危機管理の現状と課題」「具体的な予防策や安全確保の方法」「実践的ツールの開発と評価」「危機管理意識の形成要因」「客観的データに基づく実態の把握」の5つに分類され、研究の焦点が保育者個人の意識調査から組織的な安全管理体制の構築へと移行し、さらに特定の保育形態や文化的背景を考慮した多角的な研究へと発展していた。また、研究方法も質的研究の増加や新技術の導入など、より実践的なアプローチが採用されるようになってきていた。今後の課題として、保育現場に根ざしたフィールドワーク研究の推進や、研究成果の実践への効果的な還元方法の開発の必要性が示唆された。

キーワード：保育、安全、危機管理意識、時代的変遷、研究動向

I. 問題と目的

1. 問題

保育施設における子どもの安全確保は、保育の質を保障する上で最も基本的かつ重要な要素である。保育所保育指針(厚生労働省, 2018)では、「保育所保育において、子どもの健康及び安全の確保は、子どもの生命の保持と健やかな生活の基本であり、一人一人の子どもの健康の保持及び増進並びに安全の確保とともに、保育所全体における健康及び安全の確保に努めることが重要となる」と明記されている。また、教育・保育施設等における事故防止及び事故発生時の対応のためのガイドラインでは、乳幼児の主体的な活動を尊重しつつ、死亡や重篤な事故の予防と適切な事後対応の重要性が強調されている。これらを実現

するためには、保育者の高い危機管理意識が不可欠である。しかしながら、保育施設における子どもの事故は依然として発生し続けている。こども家庭庁(2023)の報告によると、令和5年の保育施設等での事故報告件数は2772件に上り、そのうち9件が死亡事故であった。このような事故の発生状況は、保育者の危機管理意識と実際の危機管理への取り組みの間にギャップが存在する可能性を示唆している。そのため、保育者の危機管理意識の形成過程や、それが実際の保育実践にどのように反映されているかを理解することは、事故防止と安全な保育環境の構築に向けて極めて重要である。社会的動向として、平成27年度の子ども・子育て支援新制度施行後、保育の質的向上の重要性が認識され様々な取り組みが進められてきた。この中で、保育施設における子ども

の安全確保は重要な課題とされ、保育者の危機管理能力もその一部として位置づけられている。また、令和4年の児童福祉法等の一部改正により、令和5年4月1日から保育施設での安全計画の作成が義務化されるなど、制度面での対策も進められている。これらの社会的背景は、保育者の危機管理意識の重要性を認識していることを示しているが、同時に、制度と現場の実践をいかに効果的に結びつけるかという新たな課題も提起している。さらに、保育環境の多様化も保育者の危機管理意識に関する研究の必要性を高めている。このような状況下で、保育者には従来以上に専門性の高い危機管理能力が求められており、その意識の形成過程を理解することが重要となっている。一方で、過度な安全対策が子どもの主体的な活動や冒険的な遊びを制限する可能性も指摘されている。Kleppe (2007)は、リスクプレイ(冒険的な遊び)を「スリルと興奮を伴う形態の遊びで、身体的な怪我のリスクを含むもの」と定義し、このような遊びが子どもの恐怖心の克服や危険への対処能力の向上に寄与すると主張している。保育者には、子どもの発達を促す適度なリスクの許容と、重大な危険の回避を両立する高度な判断力が求められる。この複雑な判断を要する状況は、単なる安全管理マニュアルの遵守だけでは対応できず、個々の保育者の経験や価値観、専門性に基づいた危機管理意識の形成が不可欠であることを示している。

以上の背景を踏まえると、保育者の危機管理意識に関する研究は、事故防止策の実施、多様化する保育環境への適応、そして子どもの安全と豊かな育ちの両立という複雑な課題に対する解決策を見出す上で、極めて重要な役割を果たすと考えられる。

2. 本研究の目的

本研究では、保育者の危機管理意識に焦点を当てた先行研究をレビューし、先行研究に記載されている研究の目的、方法、主要な結果、課題などから保育者の危機管理意識がこれまでどのよう

に研究されてきたのかを明らかにし、今後の課題や研究の方向性を提示する。

Ⅱ. 研究方法

1. システマティックレビューによる文献検索

本研究では、保育者の危機管理意識に関する既存の研究を体系的に分析するため、システマティックレビューの手法を採用した。システマティックレビューは、特定の研究課題に関する既存の研究を包括的に収集・評価・統合する方法論であり、個別の研究では得られない広範かつ信頼性の高い知見を提供する利点がある(Higgins et al., 2019)。検索ツールは、国内の学術情報データベース CiNii (Citation Information by NII) を使用した。CiNiiは、国内の論文、図書、雑誌など幅広い学術情報を網羅しており、本研究の目的に最適なデータベースであると判断した。文献の最終検索日は、2024年4月29日である。

2. 調査方法

CiNiiにおいて、「保育 AND (安全 OR 危機管理 OR リスクマネジメント OR ヒヤリハット OR 事故 OR 危険)」というキーワードを用いて検索を実施した結果、1587件の文献が抽出された。これらの文献から重複していた55件を除外した後、以下の①から⑤の除外基準に基づいて文献を選別した。①保育分野以外のもの(594件)、②学術研究論文ではないもの(386件)、③保育中の安全・危機管理(身体的安全、事故防止、緊急時対応を含む)に直接関連しない研究(149件)、④学会発表の抄録(110件)、⑤養成校の学生を対象としているもの(104件)の5つが除外され189件が対象となった。さらに、本研究では、保育者の危機管理意識に焦点を当てた研究を抽出するため、①事故の実態調査、事故の検証や判例に焦点を当てているもの(57件)、②安全教育に焦点を当てているもの(28件)、③災害対策な

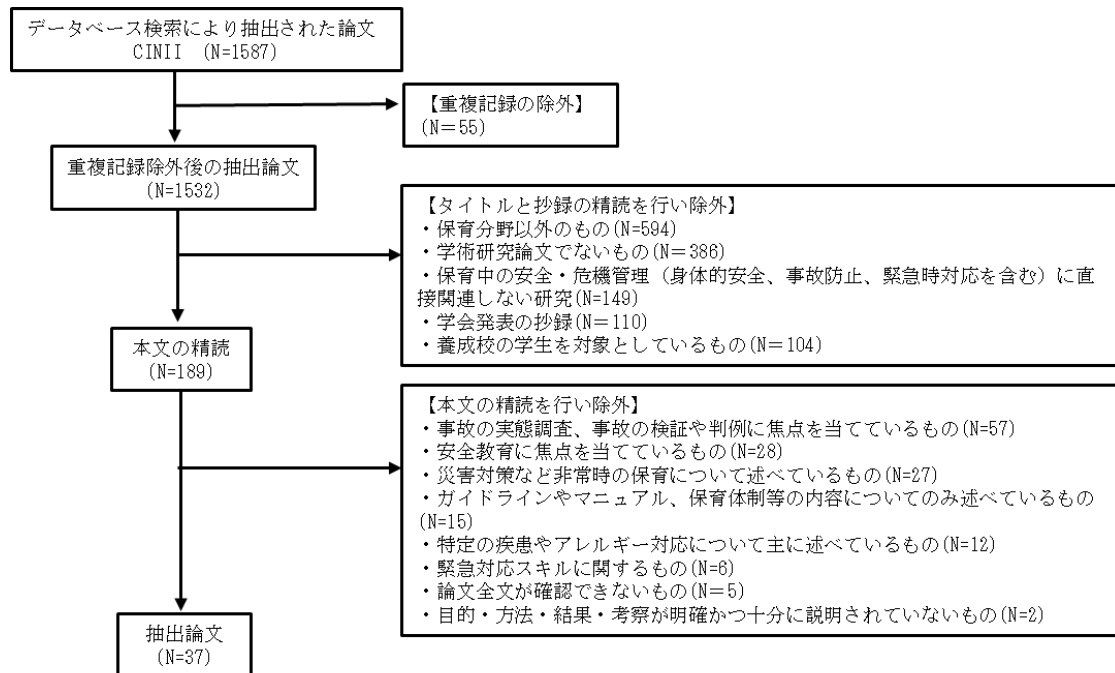


図1. 文献選定スクリーニングのプロセス

ど非常時の保育について述べているもの（27件）、④ガイドラインやマニュアル、保育体制等の内容についてのみ述べているもの（15件）、⑤特定の疾患やアレルギー対応について主に述べているもの（12件）、⑥緊急対応スキルに関するもの（6件）、⑦論文全文が確認できないもの（5件）、⑧目的・方法・結果・考察が明確かつ十分に説明されていないもの（2件）を除外した。その結果、1973年から2024年の37件が対象となった。スクリーニングのプロセスを図1に示した。

3. 倫理的配慮

本研究は文献のみを対象としているため、個人情報取り扱いに関する特別な倫理的配慮は必要としない。ただし、文献の引用や解釈に際して

は、原著者の意図を正確に反映するよう努めた。また、本研究で使用したすべての文献は出典を明記した。

Ⅲ. 結果

1. 分類カテゴリー（表1）

抽出された1973年から2024年の37文献の研究目的や主な結論を精読し、保育者の危機管理意識に関する研究の主要な側面を反映している以下の5つのカテゴリーに分類した。

一つの論文が複数のカテゴリーに関連する場合は、最も中心的なテーマに基づいて判断した。また、これらのカテゴリーに分類する際は、筆者のほか、保育者3名に協力を得て分類の妥当性の

表1 カテゴリーの一覧と定義

番号	カテゴリー	定義
1	危機管理意識の現状と課題	ヒヤリハット、リスクの認識に関する研究
2	具体的な予防策や安全確保の方法	事故防止と安全対策に関する研究
3	実践的ツールの開発と評価	チェックリスト等の開発に関する研究
4	危機管理意識の形成要因	意識や配慮の背景に関する研究
5	客観的データに基づく実態の把握	実態調査に基づく研究

確保に努めた。評価者を保育者に選定した理由は、実践者の視点を反映した多角的な分析を行うことで、研究の妥当性と実践的意義を高めるためである。カテゴリーの分類における評価プロセスは以下の通りである。1回目の評価では、筆者と3名の保育者が独立して37件の文献を5つのカテゴリーに分類した。その結果、25件(約68%)の文献で評価者間の完全な一致が見られた。不一致の主な原因は、「ヒヤリハット、リスクの認識」と「事故防止と安全対策」の区別が曖昧な事例があったためである。2回目の評価では、1回目の結果を踏まえ、各カテゴリーの定義をより明確にし、具体例を用いて説明した上で再度分類を行った。その結果、33件(約89%)の文献で評価者間の完全な一致が得られた。残りの不一致は主に「意識や配慮の背景」と「実態調査」の区別に関するものであった。最終的に100%の一致を得るため、評価者全員で不一致のあった文献について詳細に議論し、各カテゴリーの定義を再検討した。その結果、「意識や配慮の背景」を「危機管理意識の形成要因」へ、「実態調査」を「客観的データに基づく実態の把握」とより具体的に定義し直すことで、全ての文献の分類について合意に達した。

以下、各カテゴリーの結果について詳述する。

2. 5つのカテゴリー分類の結果

① 危機管理の現状と課題

本カテゴリーには19件の文献が分類された(表2)。研究手法としてはアンケート調査が15件(文献番号1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18(以下、同様))と最も多く、次いで事例研究が3件(11, 13, 15)、フィールドワークが2件(2, 19)、インタビュー調査が1件(9)であった。研究対象は主に保育者であり、一部の研究では施設長や主任保育者に焦点を当てることで、管理職の視点からの分析も行われている。

跡見ら(1973)は保育者の安全保育に対する意識調査を目的とした研究を行い、保育中の安全は

重要課題として認識されているものの、安全の概念や事故防止対策の具体化が不十分であることを指摘した(1)。2000年代に入ると、研究目的はより具体的な分析と改善に向けられるようになった。大岡(2005)は事故発生処理報告書の分析と改善策の検討を目的とし、SHELLモデル^{注1)}を用いた分析と職員のビデオ研修による改善の取り組みを明らかにした。石川ら(2009)はヒヤリハット体験の調査を目的とし、保育士、保護者、子ども、物、施設・整備の総合的な視点から分析することの重要性を示した(4)。2010年代には、より組織的な視点を含む研究が見られるようになった。範(2012)は保育施設における危機管理の実態と課題の解明を目的とし、危機管理システム構築の重要性は認識されているものの、大きな事件・事故を想定した対策が不十分であることを明らかにした(9)。田村ら(2015)は保育活動中の危険場面における保育者の認識と判断根拠の解明を目的とし、保育活動中の危険場面への認識や判断の根拠は、保育者の経験年数や職階によって顕著に差がみられることを指摘した(10)。松田(2019, 2020)は、ヒヤリハットの現状把握と防止策の検討を目的とした一連の研究を行い、ヒヤリハット防止の要因は多岐に渡ることを質問紙調査によって明らかにし、ゆとりのある保育の必要性和保育計画にヒヤリハット経験を教育課程や保育計画に反映させることにより事故の発生を防止できる可能性について述べている(12, 14)。2020年代の研究では、より具体的な保育場面に焦点を当てた分析が見られる。七木田(2021)は乳児保育における保育形態とヒヤリハットの関連性を明らかにすることを目的とし、緩やかな担当制の実施によるヒヤリハット減少の効果を示した(17)。辻谷(2021)は安全のためのルールと遊びの関係性の検討を目的とし、保育者による制限や禁止に着目し、園で安全のために保育者が設ける具体的なルールの実態や傾向を明らかにした(16)。河合ら(2023)は、園庭遊具における

表2 危機管理の現状と課題

番号	タイトル	筆頭著者 (出版年)	研究手法	研究目的
1	保母の保育態度についての調査 保育における「安全」についての意識調査	跡見一子 (1973)	アンケート	保育担当者の安全保育というものに対してもっている意識を調査する。
2	保育園の子ども「事故」防止の取り組み--職員の危険予知に関する意識向上	大岡孝之 (2005)	アンケート フィールド ワーク	「事故」発生処理報告書を一件ずつ分析し、時間、場所、曜日、人、内容、原因をクラス別に統計をとり、この改善への取り組みについて報告する。
3	保育現場におけるリスクマネジメントに対する職員の意識強化に関する試論	前田佳代子 (2006)	アンケート	独自の「リスク写真によるインシデント報告書」の作成を通して、職員がリスクに対する意識化を促し、保育の質を高めるための方法と課題を明確にする。
4	保育士のヒヤリハット体験	石川昭義 (2009)	アンケート	人が認知するヒヤリハット体験を尋ねるために調査を実施する。
5	保育環境の安全性に対する意識--施設長および主任と一般保育士の比較	島田俊郎 (2009)	アンケート	施設長のもとで各職階者が安全に対する意識を高め、共通理解を図っていく際にどのような手だてが考えられるかを探る。
6	保育士・幼稚園教諭・学生による事故防止策の評価：事故場面へのヒヤリハット認知	大野木裕明 (2011)	アンケート	事故場面が事故発生前のヒヤリハット認知とどの程度対応するのか、事故場面を後進学生への指導にどの程度有効と考えているのかを把握する。
7	幼保育園保育者の「ひやり・はっと」体験の事例報告	範衍麗 (2011)	アンケート	大阪府と奈良県の幼保育園の保育者を対象とした「ひやり・はっと」体験の調査の結果を報告する。
8	幼稚園・保育園の潜在危険調査--教師の回答	範衍麗 (2011)	アンケート	軽微なけがや「ひやり・はっと」体験を含んだ事故等の調査を行い、事故等の種類、けが等の種類、けがの部位等、事故に関わった物質などの検討を行う。
9	幼保育園における危機管理：危機管理意識と危機管理実態の分析から	範衍麗 (2012)	アンケート インタビュー	保育者の危機管理意識と幼稚園・保育園の危機管理の実態を調査分析することで危機管理における課題を明らかにする。
10	保育活動における保育者の安全・危険意識：職階と経験年数の違いに着目して	田村佳世 (2015)	アンケート	保育者の子どもの怪我などに対する問題意識、保育活動中の危険場面への認識や判断の根拠を明らかにする。
11	子どもの安全を考える：「ヒヤリハット」から見えてきた子どもの育ちを考える	篠原みゆき (2017)	事例研究	子ども自らが健康や安全に関する力を身につけていくために、保育所においてまた家庭で何を大切にするべきであるかを探り、乳幼児期のうちに必要な活動や環境を明らかにする。
12	幼児教育における事故防止と保育計画との関係 -ヒヤリハットのアンケートを用いて	松田知明 (2019)	アンケート	幼稚園教諭など保育者が日常の保育で感じているヒヤリハットの現状、教育課程や保育計画へのヒヤリハット経験の活用方法と事故防止との関係を検討する。
13	「ヒヤリハット」から見える保育についての考察	葛野真恵 (2020)	事例研究	保育の現場で実際に書かれた「ヒヤリハット」の内容を掘り下げていく中から見えてくる、保育士の配置や動き、保育の態勢について考える。
14	幼児教育における事故防止と保育計画との関係(2) -保育におけるゆとりとヒヤリハットの防止についての考察-	松田知明 (2020)	アンケート	幼稚園教諭など保育者が、日常の保育活動でヒヤリハット防止に必要な情報やその共有方法などに関する意識を把握し、検討する。
15	幼稚園内で発生した微小事故「ヒヤリハット」について：継続的な実施による成果について	野田多佳子 (2021)	事例研究	2019(令和元)年8月～2020(令和2)年7月までの「ヒヤリハット報告書」の活用の実際、及び、継続的な実施による成果について報告する。
16	保育における安全のための遊びのルールについての検討 -「リスクな遊び」の分類を手がかりに	辻谷真知子 (2021)	アンケート	安全のためのルールのあり方について、遊びの内容を手がかりに、保育者による制限や禁止に着目して検討する。
17	乳児保育における緩やかな担当制とヒヤリハット	七木田方美 (2022)	アンケート	乳児保育の形態とヒヤリハットの関連性を明らかにする。
18	子どもの衣服に関係する事故・危険の実態調査：保育者へのアンケートをもとにして	水石遥香 (2022)	アンケート	子ども服がもたらす事故を防ぐための工夫について考察する。
19	保育者のリスクマネジメントの実践知：園庭遊具のリスク累加要因と保育者のリスク対応の多様性	河合美保 (2023)	フィールド ワーク	幼稚園教職員が園庭遊具で想定される遊びのリスクやリスク累加要因の捉えと、その対応のレパートリーと展開、また、遊び場面でのリスクマネジメントをどのように行おうとしているかを安全研修の場面において明らかにする。

リスクマネジメントの解明を目的とし、安全研修のテキストデータを分析し「前年度に実際に発生したヒヤリハットを想起、言語化することで、年々変化していく子どもの実態をアップデートしていくと同時に、子どもたちの行動をイメージすることにより事故につながる可能性を高めるリスク累加を予測し、対応を調整している」と述べている(19)。

1973年から2023年までの約50年間の研究の時代的変遷をみると、研究の焦点や方法論が変化していることが明らかになった。保育者の安全意識調査から始まり、2000年代前半には具体的な事故防止の取り組みや職員の危険予知意識の向上に焦点が移った。2000年から2010年にかけては、ヒヤリハット体験の調査や保育環境の安全性に対する意識調査など、より多角的な視点からの研究が増加した。2010年代後半以降は、特定

の状況におけるリスクマネジメントの実践知や、ヒヤリハット経験の活用と保育計画への反映など、より実践的な危機管理の方法に関する研究が主流となっている。また、保育者の経験年数や職階による意識の差異や、保育形態と危機管理の関連性など、より詳細な要因分析も行われるようになってきている。個々の保育者の意識から組織的なアプローチへと研究の視点が拡大してきている傾向も見られる。

② 具体的な予防策や安全確保の方法

本カテゴリーには8件の文献が分類された(表3)。研究手法としては、アンケート調査が6件(20, 21, 23, 24, 26, 27)と最も多く、インタビュー調査が4件(20, 21, 22, 25)、事例研究が1件(23)であった。研究対象は主に保育施設(保育所、幼稚園、認定こども園)の保育者や施設長であり、地域特性を考慮した分析も行われてい

表3 具体的な予防策や安全確保の方法

番号	タイトル	筆頭著者 (出版年)	研究手法	研究目的
20	リスクマネジメントについての保育所長の意識と取り組みに関する研究	矢藤誠慈郎 (2012)	アンケート インタビュー	保育所長のリスクマネジメントに関する意識及び組織的な取り組みについて、所長のキャリアや属性等との関連性を明らかにする。
21	園外保育における安全確保体制に関する研究	森俊之 (2013)	アンケート インタビュー	保育所外保育にあたってのリスク管理について保育所長および保育士の意識について明らかにするとともに、マニュアルや記録、研修など組織的な取り組みの現状を明らかにする。
22	保育環境の安全基準に関する日豪比較：園庭の環境づくりに焦点をあてて	野田舞 (2015)	インタビュー	オーストラリアの保育施設において安全や安心に配慮すべき領域を明らかにするとともに、日本の基準と比較することにより、日本の基準面での問題点を洗い出す。園庭や遊具における基準の日豪比較を行うことにより日本の基準の特徴や問題点を明らかにする。
23	保育における組織的なリスクマネジメントを通じた環境調整	上山瑠津子 (2017)	アンケート 事例研究	保育者の環境調整の実態とその効果について明らかにする。また、保育者は実際にどのように環境を調整していたのか、またその環境調整をどの程度効果的だと評価していたのかを検討する。
24	北海道A市保育所における事故対策に関する実態調査	前田陽子 (2018)	アンケート	北海道A市における保育所の事故対策の現状と課題を明らかにする。
25	保育中の子どものケガ発生予防のための課題の明確化：ケガに対応した保育者が語る体験から	桐川敦子 (2019)	インタビュー	保育中に発生した受診に至るケガを負った子どもに対応した保育者の目線から、ケガ発生予防のための課題を明らかにする。
26	幼稚園・保育所・認定こども園の安全管理の実態に基づいた支援活動	田中住幸 (2020)	アンケート	自然体験活動にはあまりみられない自然保育特有の情報を得ることを目的に、自然保育での安全対策について、特に屋外での保育活動に焦点をあてて実態調査を行う。
27	子どもの事故防止に関する保育者へのアンケート調査	東隆史 (2022)	アンケート	子どもの事故防止に向けた保育者の意識や行動および園での事故防止に対する取り組みについてアンケート調査を行い、安全教育に役立てる。

た。2010年代前半の研究として、矢藤ら(2012)は保育所長のリスクマネジメントに関する意識及び組織的な取組みについて、所長のキャリアや属性等との関連性を明らかにすることを目的とし、調査を行った(20)。森ら(2013)は保育所外保育にあたってのリスク管理について保育所長および保育士の意識について明らかにするとともに、マニュアルや記録、研修など組織的な取組みの現状を明らかにすることを目的とした研究を行った(21)。野田ら(2015)は園庭や遊具における基準の日豪比較を行うことにより日本の基準の特徴や問題点を明らかにすることを目的とし、日本とオーストラリアの保育環境の安全基準を比較し、国際的な視点から日本の安全基準の特徴や課題を明らかにした(22)。2010年代後半には、上山ら(2017)が、保育者の環境調整の実態とその効果について明らかにすることを目的とし、保育における組織的なリスクマネジメントを通じた環境調整の実態とその効果を検討した(23)。前田ら(2018)は北海道A市における保育所の事故対策の現状と課題を明らかにすることを目的とし、へき地保育所や季節保育所の状況から、子どもと関わる機会の多い保育士は全員PBLS(小児の一次救命処置)を受講することが望ましく、受講のための支援を検討する必要性を指摘している(24)。桐川ら(2019)は保育中に発生した受診に至るケガを負った子どもに対応した保育者の目線から、ケガ発生予防のための課題を明らかにすることを目的とした研究を行った(25)。

2020年代の研究では、田中(2020)は自然体験活動にはあまりみられない自然保育特有の情報を得ることを目的に、自然保育での安全対策について、特に屋外での保育活動に焦点をあてて実態調査を行っている(26)。東(2022)は子どもの事故防止に向けた保育者の意識や行動および園での事故防止に対する取組みについてアンケート調査を行い、安全教育に役立てることを目的とした研究を行った(27)。

これらの研究の時代的変遷をみると、2010年代から2020年代にかけて、事故防止と安全対策に関する研究は以下のように発展してきたことが明らかになった。2010年代前半は主に現状把握と課題の抽出に焦点が当てられ、国際比較研究も行われていた。2010年代後半になると、より具体的な対策の提案や効果の検証に重点が置かれるようになり、地域特性を考慮した分析も行われるようになった。2020年代に入ると、保育形態の多様化に対応し、国際比較の研究や自然保育などの特定の保育形態に焦点を当てた安全対策の研究が進められている。また、一般的な安全管理体制の調査から、より具体的かつ専門的な安全対策の提案へと発展し、より多角的な視点から安全対策が検討されるようになってきたことが示唆される。

③ 実践的ツールの開発と評価

本カテゴリーには3件の文献が分類された(表4)。研究手法としては、アンケート調査が2件(28, 30)、インタビュー調査が1件(29)であった。研究対象は主に保育者であり、一部の研究で

表4 実践的ツールの開発と評価

番号	タイトル	筆頭著者 (出版年)	研究手法	研究目的
28	保育現場の危険事例と保育者の意識に関する考察―「ヒヤリ、ハット」事例のデータベース化と安全チェックリストの作成に向けて―	横田典子 (2019)	アンケート	「子ども好適空間に関するアンケート」から「ヒヤリ、ハット」事例を収集し、データベース化する。また、「ヒヤリ、ハット」事例と保育者の意識の関係性について考察する。
29	子ども空間安全チェックリストの作成と有効性の検討―インタビュー調査を通して―	櫻井真大 (2020)	インタビュー	「子ども空間安全チェックリスト」を作成することを目的とし、インタビュー調査を用いてその有効性を検証する。
30	屋外での保育における保育者の危険予知、回避・コントロール、対策能力向上に向けた教材開発	田中住幸 (2021)	アンケート	屋外での保育における保育者の危険予知、回避・コントロール、対策能力向上に向けたシナリオを作成する。

は園長や主任保育者も含まれていた。

研究目的と研究内容の分析から、屋外での保育活動、チェックリストの作成、ヒヤリハット事例のデータベース化など、多様なアプローチが見られた。2019年から2021年の間により実践的で協働的なツール開発へと発展している傾向が見られた。横田ら（2019）は「子ども好適空間に関するアンケートから『ヒヤリ、ハット』事例を収集し、データベース化する」ことを目的とし、「ヒヤリ、ハット」事例を収集しデータベース化するとともに、保育者が危険を感じている場所や物についての調査を行った（28）。櫻井ら（2020）は「子ども空間安全チェックリストを作成することを目的とし、インタビュー調査を用いてその有効性を検証する」ことを目的とし、各園の設備環境や子どもの姿を反映させ、リスクとハザードの整理ができ、保育者同士が意見交換し共通認識をもつことができるチェックリストを作成した（29）。田中ら（2021）は「屋外での保育における保育者の危険予知、回避・コントロール、対策能力向上に向けたシナリオを作成する」ことを目的とし、屋外での保育活動におけるヒヤリハット・事象事例の調査を基に、保育者の危険予知、回避・コントロール、対策能力向上に向けたシナリオを作成した（30）。

これらの研究は、2019年から2021年という比較的短期間に集中しているものの、チェックリストやデータベース、シナリオなど、異なる形式での実践的ツールの開発が試みられている。特に、単なる事例収集に留まらず、保育者の認識や園の個性性を考慮した、より実践的で協働的なツール開発へと発展していることが確認できた。また、研究目的も保育者の実践知を活かしたツール開発や、園の個性性を考慮したアプローチが増加しており、より現場に即した研究が行われるようになってきていることが示唆される。

④ 危機管理意識の形成に影響を与える要因

本カテゴリーには5件の文献が分類された（表5）。研究手法としては、インタビュー調査が4件（31, 32, 34, 35）、フィールドワークが2件（31, 33）と質的研究が中心であった。研究対象の特徴としては、主に経験豊富な保育者が対象となっており、一部の研究では、文化的背景の異なる保育者を比較対象としていた。

目的と研究内容の分析から、2018年以降、保育者の危機管理意識の形成要因に関する研究が行われてきたことが確認できた。野田ら（2018）は「園庭遊具に関するリスク管理の専門性とは何かを明らかにする」ことを目的とし、園庭遊具に関

表5 危機管理意識の形成に影響を与える要因

番号	タイトル	筆頭著者 (出版年)	研究手法	研究目的
31	園庭遊具の遊びの価値と安全性を高める方法についての実証的研究：ハザードとリスクの概念を中心に	野田舞 (2018)	インタビュー フィールド ワーク	園庭遊具に関するリスク管理の専門性とは何かを明らかにする。
32	デンマークの自然保育における保育環境とリスクに関する研究－森の保育園実践者によるインタビューを中心に－	柴田卓 (2019)	インタ ビュー	デンマークの森の保育園では、屋外の環境をどのように捉え、リスクをどのように捉えているのか、また保護者はリスクに対してどのような価値観を持ち、どのように共有しているのか等について例証する。
33	自然保育における「安全配慮」	茶谷 智之 (2019)	フィールド ワーク	関西で活動する「森のようちえん」を題材として、3歳以上児の安全に対する具体的な配慮の方法を明らかにする。
34	ドイツの森の幼稚園における子どもに対する保育者の配慮	大道香織 (2022)	インタビュー	ドイツにおける森の幼稚園の子どもに対する保育者の配慮を明らかにする。
35	外遊び保育における子どもの安全性に対する保育者の認識：子どもや状況への「目付け」に関する面接調査から	辻村みどり (2024)	インタビュー	保育者の安全への目の付け所、働かせ方が経験年数によって異なるかを明らかにする。

するリスク管理の専門性について明らかにした(31)。柴田ら(2019)は「デンマークの森の保育園では、屋外の環境をどのように捉え、リスクをどのように捉えているのか、また保護者はリスクに対してどのような価値観を持ち、どのように共有しているのか等について例証する」ことを目的とし、デンマークの保育者はリスクは回避するものではなく、子どもの成長に深く関与しているということを保育者と保護者が共通の認識を持っていることを明らかにした(32)。茶谷(2019)は「関西で活動する『森のようちえん』を題材として、3歳以上児の安全に対する具体的な配慮の方法を明らかにする」ことを目的とし、自然保育における安全配慮の具体的方法を明らかにし、保育者や園児など当事者同士の間で交わされる約束に着目した研究を行った(33)。2020年代に入ると、より具体的な状況や文化的背景に焦点を当てた分析が見られ、大道ら(2022)は「ドイツにおける森の幼稚園の子どもに対する保育者の配慮を明らかにする」ことを目的とし、ドイツの森の幼稚園における保育者の配慮の背景にある文化的要因を検討し、非介入を中心とする保育スタンスを明らかにした(34)。辻村ら(2024)は「保育者の安全への目の付け所、働き方が経験年数によって異なるかを明らかにする」ことを目的とし、保育者の経験年数や背景によって、子どもの安全性に対する認識や「目付け」の仕方が異なることを明らかにした(35)。

これらの研究の時系列的変化から、2018年から2024年までの比較的短い期間ではあるが、研究の

焦点や方法論に変化が見られた。初期の研究では主に国内の一般的な保育環境における安全意識に焦点が当てられていたのに対し、近年の研究では国際比較や特殊な保育環境(森の幼稚園、自然保育など)における安全意識にも焦点が当てられている。これらのことから、保育者の危機管理意識形成に影響を与える要因に関する研究が、より多様な視点から行われ、文化的背景や保育環境の違いが安全意識に与える影響について、より深い洞察が得られるようになってきていることが示唆された。

⑤ 客観的データに基づく実態の把握

本カテゴリーには2件の文献が分類された(表6)。研究手法としては、両研究ともフィールドワークであった(36, 37)。研究対象の特徴としては、保育施設内の特定の場面や活動に焦点を当てていた。研究目的と研究内容の分析から、客観的データに基づいた実態の把握に関する研究が行われたことが確認された。

花井ら(2018)は「幼児の園内生活における固定遊具の使用状況を測定することで、固定遊具等の経時的使用実態と使用の特徴を把握するとともに、担任教師の固定遊具巡視行動の把握もする」ことを目的とし、ウェアラブルセンサと赤外線装置を用いて4歳児の園内生活における固定遊具の使用状況を測定し、遊具の使用パターンや教師の巡視行動の特徴を明らかにした(36)。馬場(2018)は保育所に勤務している保育士を対象として、午睡環境を再現した中で午睡時の呼吸・体位、睡眠状態の点検を行い、その実態を明らかにした(37)。

表6 客観的データに基づく実態の把握

番号	タイトル	筆頭著者 (出版年)	研究手法	研究目的
36	ウェアラブルセンサを用いた教育・保育施設における固定遊具のリスクマネジメント-4歳児の遊具使用状況及び担任教師の巡視行動の分析を通して-	花井忠征 (2018)	フィールドワーク	幼児の園内生活における固定遊具の使用状況を測定することで、固定遊具等の経時的使用実態と使用の特徴を把握するとともに、担任教師の固定遊具巡視行動の把握もする。
37	保育施設における午睡中の安全確認について	馬場耕一郎 (2018)	フィールドワーク	研究は保育所に勤務している保育士を対象として、午睡環境を再現した中で午睡時の呼吸・体位、睡眠状態の点検を行い、実態を明らかにする。

これらの研究はどちらも2018年に実施されているため、時系列的な変化を観察することはできないものの、新技術を活用した客観的データ収集の試みや、特定場面における実態把握の重要性が認識され始めたことが示唆される。また、両研究とも定量的なデータ収集とその分析に重点を置いており、保育現場における危機管理の実態把握がより科学的なアプローチで行われ始めたことが確認できた。新技術の導入による詳細なデータ収集が可能となり、より精緻な実態把握が行われるようになってきていることが示唆される。

IV. 考察

本研究は、保育者の危機管理意識に関する文献を体系的に分析し、その研究動向を明らかにすることを目的とした。分析の結果から、以下の点について考察する。

第一に、研究目的の変遷について考察する。跡見ら(1973)によって行われた保育者の安全意識調査から、2020年代の具体的な保育場面における危機管理の分析まで、約50年間で、研究の焦点が「意識調査」から「実践的な課題解決」へと移行している。2000年以降、大岡(2005)のSHELLモデルを用いた分析や、前田ら(2006)のリスク写真によるインシデント報告書の開発など、より具体的な改善策の提案を目指す研究が増加している。この変化は、保育者の専門性向上への社会的要請を反映していると考えられる。さらに、2010年以降は組織的な視点からの研究が増加し、範(2012)による危機管理体制の研究や、松田(2019, 2020)によるヒヤリハット経験の教育課程への反映に関する研究など、個々の保育者の意識から組織全体での取り組みへと研究の視野が拡大している。この傾向は、保育の質向上が保育者個人の努力だけでなく、組織的な取り組みとして認識されるようになってきたことを示唆している。

第二に、研究方法の発展について考察する。初期の研究ではアンケート調査が中心であったが、近年では質的研究を用いた研究が増加している。特に「危機管理意識の形成要因」カテゴリでは、インタビュー調査やフィールドワークが主な研究手法となっており、より深い実践知の把握が試みられている。また、「客観的データに基づく実態の把握」カテゴリにおける花井ら(2018)のウェアラブルセンサを用いた研究は、新技術の導入による客観的データ収集の可能性を示している。これらの研究方法の多様化は、保育現場における危機管理の複雑さへの認識の深まりを反映していると考えられる。

第三に、研究内容の変化について考察する。2018年以降、国際比較の研究や特定の保育形態に焦点を当てた研究が増加している点は注目される。柴田ら(2019)のデンマークの森の保育園に関する研究や、大道ら(2022)のドイツの森の幼稚園の研究は、文化的背景が危機管理意識に与える影響を明らかにしている。例えば、ドイツでは自然の中でのリスクを子どもの成長に必要な経験として積極的に捉える傾向があり、保育者は子どもの自主性を重視しながら見守る姿勢を重視している。一方、日本では安全確保を優先する傾向が強く、より予防的なアプローチが取られている。また、七木田(2021)の乳児保育における担当制とヒヤリハットの関連性の研究など、特定の保育形態に即した分析も行われ保育の多様化に対応した研究の必要性が認識されてきたことを示している。さらに、実践的ツールの開発と評価は2019年以降に集中しており、横田ら(2019)のデータベース化や、櫻井ら(2020)の安全チェックリストの開発など、研究成果の実践への還元を意識した研究が増加している。これは、研究と実践をつなぐという重要な役割を担っている。

これらの知見を総合すると、保育者の危機管理意識に関する研究は、実態の把握から、より実践的で具体的な課題解決を目指す方向へと発展し

てきたことが示唆されている。特に、保育者個人の意識向上から、組織的な安全管理体制の構築へ、一般的な安全管理から特定の保育形態に応じた分析へと研究の焦点が移行していることが明らかになった。この変化は、保育者の専門性の向上と、保育現場の多様化への対応を反映したものと考えられる。同時に、文化的背景や経験年数による違いにも注目が集まっており、より個別化された安全教育や研修プログラムが必要である。この個別への働きかけと組織での取り組み体制の確立との両立が、今後の保育現場における危機管理の最大の課題であると考ええる。研究方法の多様化や新技術の導入は、より精緻な実態把握の可能性を示す一方で、倫理的配慮やデータの適切な解釈など、新たな課題も散見された。

V. 結論

本研究の分析を通して、1970年代から2024年までの保育者の危機管理意識に関する研究の動向が明らかとなった。保育現場における保育者の危機管理意識に関する研究は、保育者個人の意識調査から、組織的な安全管理体制の構築へと発展し、さらに特定の保育形態や文化的背景を考慮した多角的な研究へと深化してきた。

特に注目すべき点は、研究の焦点が保育現場の課題に焦点を絞り、その解決に向かう研究目的が設定されていることである。これは、2000年以降の具体的な改善策の提案や、2010年以降の組織的な危機管理への取り組みの増加、さらに2019年以降の実践的ツールの開発という形で表れている。このような変化は、保育現場における危機管理の重要性の認識の高まりと、より実用性のある対策を求める現場のニーズを反映したものといえる。しかしながら、本研究を通して、いくつかの今後検討すべき研究課題も明確になった。第一に、保育現場の実態と保育者の意識の間に存在するギャップを捉える研究の必要性

である。特に、日常的な保育実践の中で形成されていく、子どもの発達段階に応じたりリスク許容の判断、保育者の経験に基づく危険予知、組織的な安全管理と個人の裁量のバランスなどの危機管理意識については、さらなる解明が求められる。第二に、新技術を活用したより客観的かつ詳細な実態調査の実施である。花井ら(2018)の研究が示すように、新たな研究手法の導入は、これまで把握が困難であった保育者の視線の動き、子どもの遊具使用パターン、保育者の動線、事故発生リスクの高い時間帯や場所の特定などの解明を可能にする。第三に、国際比較研究のさらなる充実である。柴田ら(2019)や大道ら(2022)の研究が示唆するように、文化的背景の違いが危機管理意識に与える影響の解明は、日本の保育における危機管理の特徴をより明確にするとともに、他国の実践から学ぶべき視点を提供し、より包括的な危機管理に必要な観点到示唆が得られる。

これらの課題に対して、今後特に重要となるのは、フィールドワークを中心とした実証的研究の推進である。保育現場に根ざした研究を通じて、保育者の危機管理意識の形成プロセスや、その意識が実際の行動にどのように反映されているかを客観的に明らかにすることが可能となる。また、そこで得られた知見を実践に還元するための方法論の開発も重要な課題となる。

最後に、本研究の結果は、今後の保育現場における危機管理意識の研究の方向性として、以下の三点の提案を示唆している。第一に、理論と実践の推進である。研究成果が実践の改善につながるよう、現場に即した研究目的や研究方法の確立が求められる。第二に、個々の保育者の専門性向上と組織的な安全管理体制の構築を両立させる研究の必要性である。第三に、子どもの主体的な活動や成長を支えながら、適切な安全管理を実現するための実践的知見の蓄積である。

これらを踏まえ、今後の研究として特に重要なのは、保育者の危機管理意識を実際のフィールド

ワークを通して明らかにしていくことである。本研究の文献調査を通じて、保育現場の実態と保育者の意識の間に存在するギャップや、日常的な保育実践の中で形成される危機管理意識の複雑な側面が十分に捉えきれていない可能性が示唆された。フィールドワークを通じた研究は、保育者の危機管理意識の形成プロセスや、その意識が実際の行動にどのように反映されているかを直接観察することを可能にし、より深い洞察を得ることができる。さらに、新技術を活用したより客観的かつ詳細な実態調査の実施、保育者の危機管理意識の形成過程に関する縦断的研究、国際比較研究による文化的背景の影響の解明、そして研究知見を実践に還元するための効果的な方法論の開発も重要な課題である。特に、危機管理と子どもの主体的な学びや成長をいかに両立させるかという点に着目した研究が重要であると考えられる。過度に安全性を追求することで、子どもの冒険心や探究心を抑制してしまう危険性についても、今後の研究で深く掘り下げる必要があるであろう。これらの課題に取り組むことで、保育施設における危機管理研究はさらに発展し、より安全で質の高い保育環境の実現に寄与することが期待される。今後は、これらの多角的な知見を統合し、保育現場の実態に則したより包括的な危機管理の展開が望まれる。

注

注1) SHELL モデルとは、「ソフトウェア」「ハードウェア」「環境」「当事者」「当事者以外」の5つの要因から事故を分析する手法のことを指す。

参考文献等

跡見一子・宮崎照子・高野陽・藤村京子・毛利子来・高口保明・下出智子 (1973) 保母の保育態度についての調査 保育における「安全」についての意識調査. 小児保健研究, 32(2), 60-63.
馬場耕一郎 (2018) 保育施設における午睡中の

安全確認について. 聖和短期大学紀要, 4, 51-53.

大道香織・山田千愛 (2022) ドイツの森の幼稚園における子どもに対する保育者の配慮. 日本社会福祉マネジメント学会誌, 2(1), 14-26.

花井忠征・山本彩未 (2018) ウェアラブルセンサを用いた教育・保育施設における固定遊具のリスクマネジメントー4歳児の遊具使用状況及び担任教師の巡視行動の分析を通してー. 現代教育学研究紀要, 12, 9-15.

範衍麗 (2012) 幼保育園における危機管理: 危機管理意識と危機管理実態の分析から. 大阪女子短期大学紀要, 37, 69-78.

範衍麗 (2011) 幼保育園保育者の「ひやり・はっと」体験の事例報告. 全教育学研究, 11(1), 71-86.

範衍麗・藤原孝雄・松岡弘 (2011) 幼稚園・保育園の潜在危険調査--教師の回答. 児童研究, 90, 31-38.

Higgins, J. P., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., & Welch, V. A. (Eds.) (2019) Cochrane handbook for systematic reviews of interventions. John Wiley & Sons.

東隆史 (2022) 子どもの事故防止に関する保育者へのアンケート調査. 四天王寺大学教育研究実践論集, 12, 113-133.

石川昭義・大野木裕明・伊東知之 (2009) 保育士のヒヤリハット体験. 仁愛大学研究紀要, 創刊号, 39-52.

河合美保・柴田知江・青山昌子・村越 真 (2023) 保育者のリスクマネジメントの実践知: 園庭遊具のリスク累加要因と保育者のリスク対応の多様性. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 33, 1-10.

桐川敦子・内山有子・中道直子 (2019) 保育中の子どものケガ発生予防のための課題の明確化: ケガに対応した保育者が語る体験から. 学校救急看護研究, 12(1), 49-62.

- 葛野真恵・加藤智子 (2020) 「ヒヤリハット」から見える保育についての考察. 千葉敬愛短期大学紀要, 42, 25-33.
- 前田佳代子・鶴 宏史 (2006) 保育現場におけるリスクマネジメントに対する職員の意識強化に関する試論. 福祉臨床学科紀要, 3, 99-107.
- 前田陽子・志賀加奈子・山田恵子・畑中めぐみ (2018) 北海道A市保育所における事故対策に関する実態調査. 日本赤十字北海道看護大学紀要, 18, 5-13.
- 松田知明 (2019) 幼児教育における事故防止と保育計画との関係 ―ヒヤリハットのアンケートを用いて―. 羽陽学園短期大学紀要, 11(1), 9-22.
- 松田知明 (2020) 幼児教育における事故防止と保育計画との関係 (2) ―保育におけるゆとりとヒヤリハットの防止についての一考察―. 羽陽学園短期大学紀要, 11(2), 11-22.
- 水石遙香・遠藤清香 (2022) 子どもの衣服に関する事故・危険の実態調査: 保育者へのアンケートをもとにして. 山梨学院短期大学研究紀要, 42, 67-79.
- 森 俊之・矢藤誠慈郎・青井夕貴 (2013) 園外保育における安全確保体制に関する研究. 保育科学研究, 4, 52-69.
- 七木田方美 (2022) 乳児保育における緩やかな担当制とヒヤリハット. 和顔愛語, 50, 1-5.
- 野田 舞・山田真紀 (2015) 保育環境の安全基準に関する日豪比較: 園庭の環境づくりに焦点をあてて. 相山女学園大学教育学部紀要, 8, 109-130.
- 野田 舞・山田真紀 (2018) 園庭遊具の遊びの価値と安全性を高める方法についての実証的研究: ハザードとリスクの概念を中心に. 保育学研究, 56(2), 39-50.
- 野田多佳子・荻原ひろみ (2021) 幼稚園内で発生した微小事故「ヒヤリハット」について: 継続的な実施による成果について. 山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 26, 193-201.
- 大野木裕明・石川昭義・伊東知之 (2011) 保育士・幼稚園教諭・学生による事故防止策の評価: 事故場面へのヒヤリハット認知. 仁愛大学研究紀要, 3, 49-62.
- 大岡孝之 (2005) 保育園の子どもの「事故」防止の取り組み ―職員の危険予知に関する意識向上. 順正短期大学研究紀要, 34, 133-144.
- Kleppe, R., Melhuish, E., Sandseter, E. B. H. (2017) Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 370-385.
- 櫻井貴大・横田典子・野田美樹・林 陽子 (2020) 子ども空間安全チェックリストの作成と有効性の検討 ―インタビュー調査を通して―. 子ども好適空間研究, 2, 10-19.
- 柴田 卓・伊藤哲章・柴田千賀子 (2019) デンマークの自然保育における保育環境とリスクに関する研究 ―森の保育園実践者によるインタビューを中心に―. 郡山女子大学紀要, 55, 75-92.
- 島田俊朗・森野美央・齋藤紀子 (2009) 保育環境の安全性に対する意識 ―施設長および主任と一般保育士の比較. 保育士養成研究, 27, 11-17.
- 篠原みゆき・植浦ちあき (2017) 子どもの安全を考える: 「ヒヤリハット」から見てきた子どもの育ちを考える. 全国保育士会研究紀要, 27, 144-155.
- 田村佳世・名和孝浩・鈴木裕子 (2015) 保育活動における保育者の安全・危険意識: 職階と経験年数の違いに着目して. 人権教育研究, 15, 17-31.
- 田中住幸・宮下幸子・中本貴規・能條歩 (2020) 幼稚園・保育所・認定こども園の安全管理の

- 実態に基づいた支援活動. 飯田女子短期大学紀要, 37, 99-118.
- 田中住幸・中本貴規・松永幸代・宮下幸子・能條歩(2021) 屋外での保育における保育者の危険予知, 回避・コントロール, 対策能力向上に向けた教材開発. 飯田女子短期大学紀要, 38, 157-172.
- 茶谷智之(2019) 自然保育における「安全配慮」. 自然保育学研究, 2(1), 13-23.
- 辻村みどり・川島 哲(2024) 外遊び保育における子どもの安全性に対する保育者の認識: 子どもや状況への「目付け」に関する面接調査から. 人間学研究論集, 13, 93-102.
- 辻谷真知子(2021) 保育における安全のための遊びのルールについての検討. 国際幼児教育研究, 28, 83-98.
- 上山瑠津子・倉盛美穂子・杉村伸一郎(2017) 保育における組織的なリスクマネジメントを通じた環境調整. こども環境学研究, 13(2), 47-53.
- 矢藤誠慈郎・森俊之・青井夕貴(2012) リスクマネジメントについての保育所長の意識と取り組みに関する研究. 保育科学研究, 3, 1-15.
- 横田典子(2019) 保育現場の危険事例と保育者の意識に関する考察ー「ヒヤリ、ハット」事例のデータベース化と安全チェックリストの作成に向けてー. 子ども好適空間研究, 1, 46-55.

原著論文

子どもと近距離における保育者の見守りと対応
— 保育所1歳児クラスに注目して —

The “Mimamori” Approach and Response of Childcare Workers
Towards Children in Close Proximity
— Focusing on a Daycare Class of One-year-olds —

平澤順子
(横浜女子短期大学)

本研究は、保育所1歳クラス児の保育者及び他児^{注1)}との相互作用場面での保育者の見守り対応の特徴と、その際の保育者の意図を明示するため、カテゴリ分析及び質的分析を行った。結果、子-保育者間では「教示」を含む2場面、子同士では「いざこざ」を含む3場面で保育者の見守り対応が見られた。見守る位置はいずれも子どもと近距離で、保育者は子どもの自律性の形成・獲得を促すために見守り対応を図っていたが、基本的な生活の多くは保育者に依存しているため、保育者は必要があれば介入できる位置にいた。また、介入の目的は、子ども-保育者間では「状況・状態の説明」、子同士では「望ましい行動・解決策の提示」などが見られ、見守る中にも指導があることを明示した。保育者の思いは、子どもの「表現意欲を促す」「規範意識を育む」を含む5つが挙げられた。さらに、この時期の子どもと関わる保育者に必要な資質として、根気強く待つことが見出せた。

キーワード: 1歳児、保育者、他児、相互作用、見守り

1. 問題と目的

現在施行されている保育所保育指針の「2.1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容」には「(1)基本的事項」アの中で、「自分でできることが増えてくる時期であることから、保育士等は、子どもの生活の安定を図りながら、自分でしようとする気持ちを尊重し、温かく見守るとともに、愛情豊かに、応答的に関わる必要がある」という記述があり、「1.乳児に関するねらい及び内容」の対応箇所と比較すると、「温かく見守る」という言葉が付加されている。

確かにこの時期は、運動機能や指先の機能が次第に発達し、食事や着脱などの面において保育者の手を借りずに子ども自身でできることが少し

ずつ増えてくるだけでなく、自我の芽生えから何でも自分でやろうとする姿も見られるようになる。こうしたことから保育者が先回りをして手を貸さずに、その気持ちを尊重し、今子どもにとって必要な援助は何かを見極め、子どもの様子を見守ることも子どもの発達を支えるという観点から必要・大切な対応と言えるだろう。では、実際保育者は、どのような活動場面において見守り対応を行っているのだろうか。それは、生活習慣の自立に向けた活動場面だけなのであろうか。

平澤・佐藤(2024)は、保育所1歳クラス児の保育者および他児との相互作用場面での保育者援助の特徴について明らかにした際、保育者は子ども同士で攻撃などの問題が起こってもすぐには介入せず、成り行きを見守り、介入のタイミングを見計らうなど一部始終を傍観後に援助す

る姿や、他児の遊びに入りたいけれども入れずにいる子どもの様子を黙って見ているなどの姿を明示した。つまり、この時期の子どもへの保育者の見守りは生活場面に限らず、他児とのやりとりや他児との遊びへの参加を躊躇する場面などで見られた。保育者とのやりとりを基盤に他児とのやりとりへと移行していく時期であることも鑑みるなら(平澤, 2019; 平澤・佐藤, 2024; 平澤, 2024)、生活場面だけでなく他児との遊び場面における保育者の見守る対応について把握しておくことは必要であろう。平澤・佐藤では一部始終を見ていた保育者の姿、即ち「見守る」(以下、見守る)保育者の対応が子どもに与えた影響については示唆したものの、それはいくつかの事例を挙げての論の展開であり、保育者の見守る対応はどのような場面で、どのように行われているのかなど、この時期に見られる保育者の見守る対応の特徴について焦点を絞った分析にまでは至らなかった。

2023年以降の1～2歳児の保育利用率の推移をみると57.8%と約5割強を占め、前年度に比べ1.8%増加しており、1歳児クラスからの入所児が増加傾向にある(実方, 2024)。こうした中で、1歳児クラスに注目し、子ども同士のやりとりやそれに対する保育者の見守りについて明らかにしていくことは、見守ることの子どもたちの育ちへの影響を知る手掛かりになり、実践の場における保育者の対応の在り方についても一定の知見を提供できると考える。そこで本研究では、保育所1歳児の保育者および他児との遊びや生活場面での相互作用に焦点を絞り、保育者の見守る対応の特徴について分析していきたいと考える。場面を限定することでそこに特化した保育者対応の様態・特性を炙り出しやすくなると考えるからである。

そこで、保育者の見守る対応に関する先行研究・文献を概観すると、理論的なものとして遠藤(2022)の「情緒的利用可能性」の考え方や、実践

で見られた見守る場面の映像を当事者が視聴し、どのような思いや判断で行われたのかを語りを通して分析したもの(上田・中坪・吉田・土谷, 2017; 林, 2019)、日本で行われている見守る保育場面の映像視聴をもとに日米の保育者にインタビューを行い、その語りから分析を行ったもの(Nakatsubo, et al., 2022)、日本とノルウェーそれぞれのデータを使って分析を行ったもの(Greve & Okamoto, 2023)など国内外において見られる。

こうした中で林(2019)は、観察した保育園の女児たちがぬいぐるみを巡る喧嘩を始めた際の保育者の見守りについて明示している。その時保育者は濡れた水着などを片付けるのに忙しく、子どもたちとは距離を置いて様子を見守っていた。だが、押し合いをしてその中の一人が床に転がり、子どもたちの制御が効かなくなると、「こら、こら」と声をかけ、注目していることを態度で知らせたが近づいていくことはなく、問題の解決は子どもたちに委ねる姿が見られたというものである。

田中(2015)は、幼稚園の3、4歳児を対象に、子どもの「つまづき」場面での教師のかかわりについて、子どもと保育者のやりとりの観察記録と教師へのインタビューから分析を行っている。結果、子どもの感情に対人関係・人間関係に起因する感情の生起が見られるようになる4歳児になると、教師は子どもの感情の発達的变化に配慮した「敢えて関らない行動」が見られ、そこには「幼児の感情に配慮する」「幼児の主体的な行動を引き出す」「幼児同士の関係を繋げる」働きかけと、幼児の自律的な情動調性を促す教師の行動のしくみがあったことを明らかにしている。さらに、「見守るアプローチは、子どもたちが自律的に対人関係のスキルを学ぶ機会を提供する」(Nakatsubo, et al., 2022, p.627)との言及も見られる。しかし、本研究が対象とする1歳クラス児は言葉による他者への意図伝達も未習熟なうえ、

他児との関わりに移行し始めた時期でもあることから、3歳以上児とは異なったこの時期特有の保育者による見守る対応が見られる可能性が考えられる。

以上のように、これまで保育者の見守る対応に関する知見の蓄積が確認できるものの、1歳クラス児を対象にした観察記録をもとに、そこで見られる保育者の見守る対応について検討したものはほとんど見出すことができなかった。そこで、保育所1歳児クラスにおける実際の観察記録からのエピソード分析により保育者の見守る対応を可視化していきたいと考える。

ここで改めて、保育の場で見られる保育者の見守る働きかけとはどういうものかを確認しておきたい。中坪(2016)は、保育者のアプローチを大雑把に「関与する」、「関与しない」に分けた時、「関与する」の中に「介入する」と「あえて介入しない」があり、保育者の見守る「待つ」アプローチは「あえて介入しない」部分で、「傍観」や「放任」とは異質の、その場の即興的で即自的な保育者の意図と状況判断がその背後にはあると述べている。つまり、保育者は、「手や口を出すことでもないし、ほうっておくことでもない。子どもとの程よい距離を保ちながら気に掛けること」(菅野・米山, 2016)、つまり「仲裁することから距離を置くことだけを意味するわけではなく、導きが必要な人に「目を配る」ことも意味する」(林, 2019)、「保育者の周囲を見るまなざしは『かかわりの目』(もし必要があればかかわらんとするまなざし)」(小川, 2010)、「見ないふりをしてちゃんと見ているようなまなざし」(鷺田, 2010)を持つことであるともいえる。例えば4～5歳児のいざこざ場面において保育者は、各々が自己主張しながらも相手に分かるように伝える中で、相手の気持ちに気づけるようになって欲しいとか、できる限り自分たちで問題を解決して欲しいと願えば介入せずに見ているだろう。しかし、制御が効かなくなり、どちらかに危害が及ぶ可能性が見られた時には状況に応じ

た適切な介入が求められることから、Mimamoriの「“Mi”は見ることを意味し、“mamoru”は保護を意味する」(Hayashi, 2011, p.109)と二つの意味を持っているとの指摘も見られる。こうしたことから、保育者の見守るとは「子どもの力を信じ、自分は手を出さないアピールをしつつも、保育者の思いや期待があらわれる場としての非介入的関与である。したがって、まったくかかわらないのではなく、子どもの状態によっては、その活動を触発する一時介入をおこなう」(上田ら, 2017; 林, 2019)とされ、「保育者の指示を最小限にとどめ幼児1人ひとりの成長のようすをとらえる援助のあり方」(後藤, 2017)と考えられている。

以上の論点を踏まえ、本研究では、保育所の1歳児クラスを対象に、自然発生的な活動場面における保育者および他児との相互作用における保育者の見守る対応の特徴について明らかにすることを目的に据える。具体的には、①保育者が見守る援助が行われた場面、保育者の見守る位置、介入の目的、②見守る援助を行った保育者の意図、以上を整理・分析することによって、保育者の見守る対応の特徴を明らかにする。

その際、本研究では保育者の見守る対応を「子どもの成長・発達に期待を寄せながら、子ども自身で解決できる状況か否かを見極め、必要があれば介入する準備を持つ働きかけ」と定義する。また、自然発生的な場面については、保育者の意図や願いにもとづき計画的に行われている保育の中にあっても保育者の企図の影響が小さくなると考えられ、「子どもが自分の意志で意図的に行動を開始した場面」と定義する(平澤, 2024)。子どもが自分の意志で意図的に行動を開始すれば、それに対する思いも強く、成し遂げるまで諦めずに取り組むことが考えられ、1歳児クラスの子どもに対しても保育者の見守る対応が発生しやすいであろうと想定し、本研究で保育者の見守りを観察・分析する場面として選択することとした。

2. 方法

2-1. 倫理的配慮

保育園での観察の際、園長には研究の趣旨・データの使用目的を説明し了承を得た。1歳児クラスの保護者には、園長が保護者会で説明後、文書にて承諾を得た。また、全保育者には園長を介して説明を頂き、同意を得た。本論文に際し園名は記号化、事例中の個人名は全て仮名とした。また、本研究は、横浜女子短期大学倫理審査会の承認を得ている（審査番号：2023-001）。

2-2. 対象児：A市の私立保育園1歳児クラスの12名（男児、女児各6名）。対象児の平均年齢（観察開始時）は、男児2.0歳（範囲：2.5歳～1.7歳）、女児2.2歳（範囲：2.6歳～1.7歳）である。対象児は第二子が多いため、例年になくクラス全体として言葉の発達が進んでいるという園長の説明があった。登降園時の0、1歳児クラスは合同保育であった。

2-3. 観察期間：2019年11月～翌年3月迄（予備観察：11月の第1.2週）の毎週水曜日（全17回）、9時～11時頃迄の平均2時間、室内外の保育時間における行動を観察した。

2-4. 観察方法と観察者の位置：園の保育者使用のエプロン^{注2)}を借用して筆者自身が参与観察を行ったため、子どもたちからは度々手繋ぎや抱っこなど保育者同様の関わりを求められたことから、子どもと観察者との相互作用についても観察者を保育者とみなして分析データに含めた。

また、前述したように子どもの瞬時の動きへの対応や身体接触等の関わりが求められたため、ビデオやボイスレコーダーなどの機器の使用は困難であると判断した。そこで、参与観察の中で、不明な点や疑問点は担当保育者にその都度質問して解決を図り、その内容をフィールドノーツにまとめた。

2-5. 分析手続き

本研究では、平澤・佐藤（2024）、平澤（2024）と同じ研究データを用いた。ここでは、1歳クラス児の相互作用場面における保育者の見守る対応の特徴を明らかにするため、以下の手続きを行った。まず、相互作用場面における保育者の見守る対応に焦点を当てることから、観察データから190エピソードを抽出した。そのうち子どもが対象を指示するなどして相手に働きかけても気づかず相互作用に至らなかったエピソードや、保育者からの働きかけで始まったエピソードを除き142エピソード（うち、子ども-保育者間：125；子ども同士：17）に絞り込んだ^{注3)}。次に、それらを本研究における目的および定義に照らし、保育者の見守る対応の有無に分類した後、平澤・佐藤（2024）で行った、相互作用場面での保育者援助の分類カテゴリ^{注4)}とのクロス集計を行った（表1）。その際、子どもが保育者に働きかけて保育者が即答したエピソードは除外した。本研究におけるエピソードの分類は、カテゴリ分析の指導を受けている大学院生に依頼し、ランダムに83/190（43.7%）のデータを独立に分析した。その結果、94%の一致率が得られたので、残りは筆者が分析を行った。全体

表1 保育者の見守りの種類と頻度^{注5)注6)}

カテゴリ	カテゴリの定義	子ども-保育者		子ども同士	
		保育者援助	見守る対応	保育者援助	見守る対応
気持ちの受容	子どもたちの気持ちや要求を受け止める	60 (48.0)	1 (33.3)	2 (11.8)	0 (0.0)
状況・状態の明確化	子どもたちの意図や状況などを問いかけるなどして確認する	49 (39.2)	2 (66.7)	0 (0.0)	2 (22.2)
遊び・活動の促進	子どもの遊びや活動が発展するように提案などをする	8 (6.4)	0 (0.0)	2 (11.8)	0 (0.0)
相互作用方略の提示	自分や相手の意図を代弁してやりとりの方法を伝える	2 (1.6)	0 (0.0)	13 (76.5)	7 (77.8)
その他	いずれにも該当しない	6 (4.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
合計		125 (100)	3 (100)	17 (100.1)	9 (100)

表2 保育者介入目的のカテゴリ

カテゴリ	カテゴリの内容	子一保	子同士
・気持の受容	子どもの気持ちを受け止めたり、要求に応じたりする 例) ○○で遊びたかったの	1	0
・注意の転換	子どもの気持ちを他に向けるための行動 例) これを上げるから、○○は返して	0	1
・状況・状態の説明	その場の状況や理由を説明する 例) ○○なので○○を使い始めたんです	2	1
・状況・意図の確認	その場の状況や関わる子どもの意図を確認する 例) 自分で○○したかったの?	0	1
・相手の意図を説明	相手の意図をもう一方に代弁する 例) ○○君は○○を使いたかったんだって	0	1
・行動の指示・提案	膠着した状況などを改善する指示や提案をする 例) ○○君は外に行ってもいいよ	0	1
・望ましい行動・解決策の提示	状況に適した言葉を促し言わせようとする 例) 「かして」や「ごめんね」だね	0	4
合計		3	9

を通して不一致箇所は判定を確定させた。なお、各エピソードの記述開始は、子どもが対象に注意が向いた時点あるいは子どもの注意が向いた対象に相手の注意を向けようとした時点とした。エピソードの記述終了は保育者が介入後対象児及び他児の反応が見られた時点、あるいは介入後も対象児らの行動変容が見られず活動内容が移行した時には、その時点を終了とした。

さらに、野澤(2010)を参考に保育者介入の目的による分類を行った(表2)。それらを基に、保育者の見守る対応が見られたエピソードの質的分析を実施した。

エピソードは相互作用の過程および保育者の介入のタイミングが可視化できるように、段落ごとに区分した(子どもが起こした行動を受けて相手が応答し、次に相手が行動を起こす前までを1段落。例:1段落⇒[1]。以下、子ども:C、保育者:T。[1]C:「あっ、でんしゃ」⇒T:「○○線ね」⇒[2]C:「うん、せん」)。以下、エピソード中の子どもは仮名、保育者は保、筆者は筆、保育者の位置はHGPゴシックE表記、保育者の介入および援助内容は波線で表記した。なお、ここまでのエピソードの質的分析手段は、平澤・佐藤(2024)、平澤(2024)と共通部分となる。そして、今回本研究の2つ目の目的である見守る対応を行った保育者の意図を明らかにするため、保育者の発言や位置などを手掛かりにエピソードの文脈から読み取り、各エピソードの【考察】内に《 》で示した。また、カテゴリは【 】で明示した。

このエピソード分析に際し、遠藤(2022)が挙げている「情緒的利用可能性」を支える以下の4つの要素に視点を置いて分析を行っていく。①「感性」(子どものシグナルを適切に読み取り、素早く応答)、②「非侵害性」(シグナルを送ってこない時には敢えて活動に踏み込まない)、③「環境の構造化」(「黒子」になって子どもの楽しい遊びや安全な生活を下支えする)、④「情緒的な温かさ」(「応援団」として子どもの自発的な活動にエールを送る)。また、エピソードの中には、筆者自身が保育者と観察者双方の立場から関わったものも含まれる。

3. 結果と考察

3-1. 保育者の見守る対応に関するカテゴリ分析

142エピソードの保育者の見守る対応か否かと、相互作用場面での保育者援助の種類とのクロス集計結果について表1に示した。今回分析を行った1歳クラス児への保育者の見守る対応は、142エピソード中12エピソード(子ども一保育者間:3/125;子ども同士:9/17)と限定的であった。

エピソードが少ない理由として、以下の3点が考えられる。前述したように、この時期の子どもたちは自分で出来そうなことはやろうとする意欲が見られるが、自分の思い通りにいかないことも多く、生活の基本的なことの多くは保育者に依存していることが1つ目として挙げられる。2つ目は、言葉が未習熟なため、保育者は言葉にならな

い思いを汲み取り、応答的な関わりを心がけている。3つ目は、子どもは保育者との関わりから子ども同士の関わりへと移行していくが、自他の気持ちの区別がつきにくく、自己主張やいざこざも起こりやすい。そして、その際「自分の行動を抑えることが難しい場合も多く、エスカレートすると危険を伴う」(野澤, 2010) ことから、保育者は見守るよりも仲介し、いざこざを止める可能性が考えられる。このように、少ないエピソードではあるが、子ども-保育者間での相互作用場面では、【状況・状態の明確化】前の段階が66.7% (2/3)、子ども同士では【相互作用方略の提示】前の段階が77.8% (7/9) 見られた。また、保育者による見守る対応のあった12エピソードからは、【気持ちの受容】【状況・状態の明確化】【相互作用方略の提示】の援助介入に入る前段階で見守る対応があったことが読み取れる。

次に、対象となったエピソードの介入目的について分析を行った(表2)。子ども-保育者間では【状況・状態の説明】が2/3であったが、子ども同士の場面では、【望ましい行動・解決策の提示】が4/9データと約半数を占めていた。保育者は、子ども同士のやりとりの中で問題と思われる行動が見られた際には介入し、状況に応じた適切な行動や言葉遣いなどを促す教育的な介入を行っていることが読み取れるのではないだろうか。

3-2. 保育者の見守る対応に関するエピソード分析

ここでは、保育者の見守る対応を行った12エピソードを丹念に読み込み、その結果として、エピソードを「教示」「保育者援助の要請」「勧誘」「返還」「いざこざ」の5つの場面に分類した。それらの中からエピソードを1つずつ選択し(「いざこざ」場面のみ2エピソード:理由は以下に明示)、質的分析を行った。

なお、エピソード分類に際し、子ども-保育者間における【気持ちの受容】に関する分類は、平澤・佐藤(2024)の分析結果を参照されたい。

また、ここでの分析対象としたエピソードは、表1に灰色で明示した。保育者の見守る位置はHGPゴシックEで表記した。

(1) 子ども-保育者間のやりとりにおける保育者の見守りと対応

① 状況・状態の明確化 - 「教示」場面

エピソード1 2019.11.27 対象児:ケン

保育者(1名)は、午睡のための着替えの援助をするため着替えコーナーで着座して待っている(保育者の背後には1m程離れた場所に登降園時の荷物を置く棚が設置)。そこへ食事が終わったケンがやってくる。ケン**は保育者の所に行き、向かい合わせに立つ。**

[1] ケン: 保育者にズボンを脱ぐように声をかけられた時、目の前の棚(保育者の背後にある棚)に目を向けると、ヘルメットを指さし、「アンパンマン」という

筆: ヘルメットにアンパンマンの絵が描いてあるのかと思い、ヘルメットを見るとアンパンマンの絵は描いてないので、アンパンマン、いないよと答える①

[2] ケン: 着替えの途中で棚に近づき、ヘルメットの脇の方を指さし、再度「アンパンマン」という

筆: 「う〜ん、どこにも描いてないんだけどなあ」と言って、ヘルメットを見回す②

[3] 保: (棚の方に向きを変えてケンの動きを見ている) 「ケンちゃん、教えてくれたのね。」とケンに声をかけた後③、筆者に向けて、「今日は置いてないんですけど、いつもはそこに(ヘルメットの脇)置いてあるエコバックの図柄がアンパンマンなんです」④

ケン: ヘルメットの脇を指さし、「アンパンマン」ときっぱりと言う

[4] 保: 「確かにいつもその位置に(エコバックが)置いてありました。よく見ていますね」と、感心したように笑いながら言う

【考察】この時筆者は、ケンの指示対象を共有しようとした。ケンの指さしに随伴した発話から、指示対象と思われるヘルメットに「アンパンマン」の図柄が描かれていると筆者は解釈したのである(①)。しかし、実際はケンが不在対象(アンパンマンの図柄のエコバック)を頭の中でイメージして筆者に伝えたため、筆者は対象を探しても見つからずに困惑した(②)。こうした両者のやりとりを保育者は傍らで介入せずに見ており、これ以上現段階では伝達不可能だというギリギリのところで【状況・状態の説明】をするために介入を図ったのだと見て取れる。つまり、保育者が敢えて介入しないで見守っていたのは、保育者の力を借りずに、子どもの伝えたい《表現意欲を促す》思いが背後にはあったと考える。その根拠として、(④)に目を向けると、保育者はケンの意図を把握し、その行為を認める言葉がけを行っているからである(③)。

② 状況・状態の明確化—「保育者援助の要請」場面

エピソード2 2019.12.4 対象児：サエ

公園から帰り入室すると、サエは手を洗うために洗面所に行く。筆者と並んで手を洗い始める。

筆者のすぐ脇には保育者が他児の手洗いの援助をしている①。

[1] サエ：手を洗って紙タオルで手を拭くと、後ろを振り返り、後方にある棚の上の方を「うん」と指さす

筆：棚の上にある口拭きタオルを指さしていると推察し、「あのタオル？あれは食事が終わってから使うのかな？」②

[2] サエ：「あれ」③と、きっぱり言う自分が伝えたい対象の近くまで移動し、見上げるようにして、再度「うん」とペットボトルを指さす

筆：「えっ、こっちのこと？」と言ってペットボトルに触れ、「わあ、あったかい。お湯かな？」

[3] サエ：「うん」と頷く

保：サエと筆者のやりとりを一部始終傍観後、「このボトルにはぬるま湯が入っていて、水が冷たいので、手を洗った後にお湯をかけているんです。」④「サエちゃん、教えてくれたのね」⑤と、サエの意図を代弁すると、ボトルを手にしてサエを洗面所に促す

[4] サエ：満足そうに頷くと、手にお湯をかけてもらう

【考察】[1]でサエが指示した対象を筆者が文脈から誤った解釈をして答えたのを(②)、保育者はすぐ脇で聞いていた(①)。しかし、保育者は敢えて介入をせずにサエの様子を見守り、言語的説明が必要な段階までギリギリ待って【状況・状態の説明】のために介入を図っている(④)。つまり保育者は、ep1同様、保育者の力を借りずに、サエが自分の意図をどこまでどのように相手に伝えられるかを期待して見守っており、《表現意欲を促す》思いがあったと推察する。その根拠として(④)に目を向けると、保育者はサエが何を伝えようとしていたかを熟知し、サエが筆者に伝えたことを認める言葉がけをしているからである(⑤)。

こうした保育者の姿はep1、2共に見られ、子どもが自発的に自分の思いを他者に伝えようとする姿に「応援団」としてエールを送る「情緒的な温かさ」によって子どもの活動を支えていた(遠藤, 2022)と言えるだろう。それにより、子どもたちは安心して自己を発揮することができたのではないかと考える。

(2) 子ども同士のやりとりにおける保育者の見守りと対応

③ 状況・状態の明確化—「勧誘」場面

エピソード3 2019・12・25 対象児：ヨウ、リク
園庭で遊んでいると給食の時間になり、保育者が入室を促し始める。**筆者は、1m程離れた場所から二人のやりとりを見ている①。**

[1] リク：入室しようと保育室に足を向けるが、

途中でボール入れのかごの前に佇んでいるヨウに気づく

ヨウ：ボール入れの籠の前で、「うん、うん」と籠の中を指さしている

[2] リク：ヨウの所に行く顔と顔を覗き込むようにして、「ごはんだから、お部屋だよ」という

ヨウ：頑なに動こうとはせず、ボールの籠の中を「うん」と指さす②

[3] リク：諦めたように上目遣いにヨウを見た後、困ったように首を傾げ、「お部屋だよ」と呟く

ヨウ：黙ったままボール入れの籠を指さしている③

[4] 筆：（一部始終を傍観後）二人の所に近づいていき、「リクくんありがとう。」「ヨウくん、もしかして、あのボール（ヨウが指さしている）を自分でお片付けしたかったの？」とヨウの意図を確認する

ヨウ：「うん」と、表情が明るくなる

[5] リク：ヨウが入室しない理由が分かると、部屋に向かって走っていく

筆：籠からボール（ヨウが指さしている）を取り出し、ヨウに手渡す

ヨウ：「にこっ」と笑うと、ボールを籠に投げ入れ、入室する

【考察】この時筆者は1m程離れた場所から二人のやりとりを見守っていたが（①）、[3]でリクの諦めたような表情や困ったような様子、それでも行動変容が見られないヨウの姿が見られたので（③）、[4]で筆者は介入を図ったのである。これは、先述した遠藤（2022）の「感性」に該当すると言えるだろう。また、その時筆者が介入を図ったのは、【相手の意図を説明】をするためであり、その背後には、リクに対し《相手の思いに気づかせる》筆者の思いがあった。結果、リクはヨウが入室しない理由が分かったので納得し、その場から去って行ったのだと考える[5]。

④ 相互作用方略の提示ー「返還」場面

エピソード4 2020・3・18

対象児：タク、ヒロ、ユリ

保育者はタクとヒロと一緒にテーブルで粘土遊びをしている。そこへユリが人形を抱えてやってくる。

[1] ユリ：テーブルの傍らに立ち止まると、人形に向かって、「あら、おなかがいっぱいちゃったの？」と声をかける

タク：作っていた団子を皿いっぱいに乗せると、椅子から立ち上がり、ユリの所に行く。ユリが抱えていた人形の口元に団子を1つ差し出し、「あむあむ」という

[2] ユリ：「お腹いっぱいになったね」と、人形に向かって声をかける

タク：満足げに自分の席に戻ろうとすると、途中で団子1つ落とすが気付かない

保：タクが落としたことに気づくが何も言わない。①

[3] ヒロ：「落ちたよ」と、タクに声をかける

タク：気づかずに自分の席に戻る②

保：両者をちらっと見るが、何も言わずに見ている。③

[4] ヒロ：自分の席から立ち上がると、団子を拾い「落ちたよ」とタクに手渡す

タク：タク：団子を手にしたまま黙っている④

[5] 保：（一部始終傍観）「タクちゃん、ヒロくんに『ありがとう』だね」と、ヒロに礼を言うように促す

タク：「あがと（ありがとうの意）」という

【考察】この時保育者が状況を理解しながらも介入しなかったのは（①、③）、ヒロが[4]で見せたようなタクへの思いやり行動を期待して見守っていたのではないかと推察する。保育者に促されて行うのではなく、自分でタクのことを考えて行動して欲しいと願い、他者への《思いやりの気持ちを育む》という保育者の思いが背後にあったからこそ、両者の様子を窺いながら何も言わずに見ていたのだと考える（③）。

また、[5]で保育者が介入を図ったのは、団子を拾って届けたヒロの誠意に応えようとしないタクに対し(④)、【望ましい行動・解決策の提示】のためであると見て取れる。後半部に目を向けると、対人場面での適切な言葉遣いを知らせているからである[5]。このことから、保育者はやりとりにおける《他者との関わり方を知らせる》という思いから介入を図ったのではないかと考える。

⑤ 相互作用方略の提示-「いざこざ」場面
エピソード5 2019・11・27

対象児：ケン、レン(0歳児クラス)

レンが50cmほどの高さのある棚の上を玩具のバス(緑色と黄色)を2台走らせている。保育者はレンの傍らに座り、その様子を見ていた。少し離れた所から、ケンがレンの様子をじっと見ていた。

[1] ケン：近づいて行ったら、レンの緑色のバスを奪い取る

レン：泣き出すと、取られたバスを指さしている①

[2] ケン：バスを取られまいとして自分の背後に隠し、レンの傍らで様子を見ています

レン：泣きながら助けを求めるように保育者の目を見る②

[3] 保：「いやだったのね」といって微笑み返す

レン：泣き止むと、手出しできずにケンの方を訴えるようにじっと見ている③

[4] ケン：バスを背後に隠したまま、レンの傍らで様子を窺っている

保：(一部始終を傍観)近くにあった同じ緑色の車(異なる車種)を手にとると、「(これを挙げるから)レンくん(奪ったバスを)返してね」と言って、ケンに車を差し出す④

[5] ケン：車をちらっと見ると同じ色でも自分が欲しいバスではなかったので、にやりと笑みを浮かべると、レンから離れた場所へと走り去る。1m以上離れた場所に行

くと、そこから保育者の表情をちらっと見て苦笑いを浮かべるも、そこから両者の様子を窺っている⑤

保：(それはいけないことだというように)しばらく無言でケンを注視している⑥

[6] ケン：保育者の表情から意図を探るかのよう
に、相手の目をじっと見ている

別の保育者から「お片付け」の声がかかる

【考察】(④)で保育者は、レンの玩具を奪ったケンに、「レンくんに戻してね」と代替品の提示と共に返却を促している。代替りの物を与えることで気持ちを別の物にそらそうとした(山本、2003)、つまり、【注意の転換】を図るために介入を行ったことが見て取れる。しかし、この時保育者は、人の物を奪うことはいけないという決まりを伝えて、それを守らせるための行動を取ることもできたが敢えて行わずに見守っていた。また、(④)で保育者が提示した代替品が自分の欲求に合わないと、ケンがレンから離れた場所に逃げ去るなど[5]、相手の出方に応じて、自分に有利になるような駆け引きが見られた。それに対し保育者は、それはいけないことだというように視線のみで注意を促している(⑥)。このことから、保育者は自分の指示や命令に従わせてケンの行動を規定するのではなく、ケン自身が意図の調整を図ることを願い、《規範意識を育む》という保育者の思いが背後にあったのではないかと考える。

さらに、(⑤)でケンが保育者の意図を読もうと表情を窺い、その表情から苦笑いを浮かべているのは、自分の意図とは異なることを察知したからだとして見て取れる。しかし、その後も玩具を返すことなく両者の様子を見ているのは、保育者の意図に従うこともできないが、逆らうこともできずに心が動いていると考えられ、興味深い。

ep5は異年齢による玩具の奪取・保持のいざこざであったが、次には同年齢による所有意識が不確かゆえに起こった争いを提示し、保育者の見守る対応の質の違いを明示したい。

⑥ 相互作用方略の提示-「いざこざ」場面

エピソード6 2020.3.18 対象児：マオ、ユリ
園庭に出るとマオは、遊んでいたままごと用の
コップとスプーンを持って巧技台のコーナー(跳
び箱とマットが設置)に移動する。**保育者は跳
び箱の傍らに立ち、子どもたちがそこに上る援助を
している。**マオは、「マオちゃんも(やりたいの、
の意)」と保育者に声をかけると、持っていたコッ
プとスプーンをマットの端に置き、保育者に援助
されながら跳び箱に上がる。

[1] ユリ：そこを偶然通りかかると、マットの端
に置かれたコップとスプーンに目が留
まり、「うん」と指さした後保育者を見
るが気づかないと、スプーンを手を取
る

マオ：跳び箱からジャンプしてマットに着地
した瞬間、自分が置いたコップとス
プーンの方を振り返ると、ユリがス
プーンを取ったことに気づき、その場
に立ったまま、「マオちゃんの(スプ
ーンの意)」と、ユリを指さし泣き叫ぶ①

[2] ユリ：すぐさまマオから2～3m離れた場所ま
で逃げ去る

マオ：「マオちゃんのスプ(スプーンの意)」と、
ユリを指さし泣き続ける②

[3] ユリ：2～3m離れた所からマオの様子を窺い
ながら、手にしているスプーンを取ら
れまいとして背後に隠す

保：(一部始終を傍観)跳び箱の反対側にいる
マオに近づいて行くと、「マオちゃんが
一度手を離れたんだから仕方ないね」と、
諦めるように言葉がけをする③

[4] マオ：俯くと諦めたように泣き止む

【考察】当園ではマットの上には玩具を持ってこな
いことが決まりになっていることから、[1]でユリ
がスプーンを手を取ったのは片付けようとしたの
ではないかと推察する。[1]でユリがマットの上
に玩具があることを保育者に伝えようとしたが気

づかなかったので、スプーンを手を取っているか
らである。しかし、所有者意識が芽生えるこの時
期、自分の玩具を奪われたと思ったマオが泣き叫
んだので(①)、驚いたユリは反射的にその場から
逃げ去った可能性も考えられる[2]。それによっ
てマオの感情は高ぶり(②)、ユリの方もマオの様
子につられて自衛手段に出たのではないかと考え
る[3]。この時保育者は決まりを伝えて、それを
守らせることもできたが敢えて介入せず、両者の
繰り返しのやりとりを見守っていた。つまり、保
育者は双方が自己主張することで《相手の思いに
気づかせる》意図が背後にあったのではないかと
推察する。また、(③)で保育者が、自分が所有して
いた物も一度手を離したら自分の所有物ではなくな
ることを伝えたのは、ep5同様《規範意識を育む》
意図が考えられる。[4]でマオが諦めて泣き止ん
だのは、野澤(2010)が述べているように、言葉に
よって子どもが納得し、自分で気持ちを収めるこ
とができたのではないかと考える。

ep5はやりとりの相手が0歳クラス児であり、対
等なやりとりが難しいことから、早急の対応とし
て代替品を提示する介入を図ったのに対し、同年
齢の場合、やりとりをする双方の自己主張を十分
に行ったうえでの保育者の介入であった。このよ
うに、子どもの月齢による保育者の違いが見られ
たのは野澤(2010)の示唆と同じであった。

4. 総合考察

本研究は、保育所1歳クラス児の子ども-保育
者間および他児との相互作用場面における保育者
の見守る対応の特徴とその際の保育者の意図を明
らかにするため、カテゴリ分析及び質的分析を
行った。その結果を保育者の見守る位置、介入の
目的、見守る意図の観点から整理し、可能な範囲
で考察を加えてみた。

保育者の見守る対応が見られた場面と介入の目的

表1から、子ども-保育者間で見られた保育者

の見守る対応は、【状況・状態の明確化】カテゴリで2データ、【気持ちの受容】カテゴリが1データで、全体的に見ると2.4% (3/125全データ)であった。一方、子ども同士では【状況・状態の明確化】カテゴリで2データ、【相互作用方略の提示】が7データで、全体的に見ると52.9% (9/17全データ)と約半数以上見守る対応が見られたが、両者を合わせると8.5% (12/142全データ)と少なかった。その理由として、以下のことが考えられる。例えば子ども同士のいざこざ場面を見ると、3歳以上児の場合保育者は、子どもたちから一定の距離を置いてその様子を見守り、子どもたちの制御が効かなくなると保育者が見ていることを態度で知らせるが、問題の解決は子ども同士に委ねていた(林, 2019)。つまり、3歳以上児においては保育者の助力を借りずに、自分たちで判断して自主的な問題解決を促すための見守りであったと言えるだろう。それに対し1歳クラス児同士では、他児の玩具の奪取(ep5)や所有者意識が不確かゆえに起こったいざこざ場面において(ep6)、保育者は決まりを伝えてそれを守らせることもできたが、敢えて介入せずに見守っていた。それにより子どもの行動を規定せず、子ども自身が意図の調整を図り、《規範意識を育む》という思いで対応したり(ep5)、お互いが自己主張し合うことで《相手の思いに気づかせる》対応を図ったりしていた。こうしたことから1歳クラス児では、可能な限り保育者の力を借りずに自分で行動できるように自律性の形成・獲得を促すための見守りであったといえるだろう。しかし、この時期は、前述したように、自分で出来ることが増えてくるが思い通りにいかないことも多く、生活の基本的なことの多くは保育者に依存している。また、自分の行動を制御することが難しいために、危険を伴ういざこざ場面ではエスカレートする前に保育者が制止してしまうことなどが考えられる。こうしたことから、この時期は保育者の見守りもそれに対する先行研究も少ない可能性が考えられ、自律性の形成・

獲得を促しながらも受容的・応答的援助が中核をなしていると言えるだろう(平澤・佐藤, 2024)。

場面ごとで見ると、子ども-保育者間では、子どもが同空間にない不在対象をイメージして筆者に伝える「教示」の場面(ep1)や、自分に必要な物を取って欲しいと要求する「保育者援助の要請」場面(ep2)が見られた。両者とも筆者が観察を開始したばかりで、生活状況・状態などを十分把握していないために子どもたちは行動調整を図りながら意図伝達を図っていたが(ep1, [2], ep2, [2])、保育者は傍らで見ているも敢えて介入せずに見守っていた。ep1、2共に保育者は、子どもたちが自分の力でどこまで、どのように伝えることができるかを期待して待ち、言語化による【状況・状態の説明】を図る必要性が生じたと考えた段階で介入を図っていた(ep1, ④, ep2, ④)。遠藤(2022)が述べているように、子どもが自発的に自分の思いを他者に伝えようとする姿に「応援団」としてエールを送る「情緒的な温かさ」によって子どもの自律性の形成・獲得を支えていたと考える。

一方子ども同士においては、園庭遊び後の入室を拒む他児に入室を促す「勧誘」場面や(ep3)、他児が落とした粘土で作った団子の「返還」場面(ep4)などの親和的なやりとりだけでなく、0歳クラス児が遊んでいた玩具の奪取・保持や(ep5)、所有の意識の不確かさによる争いなど(ep6)の「いざこざ」場面など多様な場面で見守る対応が見られた。保育者との関りから他児との関りへと徐々に移行していくこの時期ゆえに、保育者は子ども同士の関わりにおいても自分で考え、行動していくことを場面に応じて働きかけていることが示唆された。

また、保育者介入の目的を見ると、子ども-保育者間では、通常棚に置いてあるエコバックの図柄や(ep1)ペットボトルの存在理由など(ep2)、保育者が筆者に【状況・状態の説明】をするために介入を図っていた。前言語獲得期の子どもたちが、片言や身ぶりを使って(ep1 [2], ep2 [1] [2])他者

に説明するには限界があるが、それを敏感に感じとりながらも、可能な限り保育者の力に頼らず、自分で行動しようとする姿を支える保育者の先を見通した深い思いが見られた。

一方、子ども同士で保育者は、リクに入室を拒む【相手の意図の説明】(ep3)や対人場面での適切な言葉遣いを知らせる【望ましい行動・解決策の提示】(ep4)、また、異年齢児の玩具を奪取・保持するケンには代替品を提示することによる【注意の転換】(ep5)、さらに所有の意識が不確かなマオには【状況・状態の説明】(ep6)など、「保育者の瞬間的な省察と適切な判断との間に『見守る』の中の『指導』がある」(浜口, 2014)ことが示唆された。

保育者の見守る対応の位置

子ども-保育者間で保育者は、1m程離れた位置にある棚の方に向きを換え、ケンと筆者のやりとりを見ていたり(ep1 [3])、筆者とサエのすぐ脇で、他児の手洗いの援助をしながら耳をそばだてるなどしてやりとりを見守ったりしていた(ep2, ①)。一方子ども同士を見ると、保育者は子どもの傍らで見守っていたり(ep4, 5, 6)、1m程離れた場所から両者のやりとりを一部始終傍観したりする姿が見られた(ep3)。こうしたことから保育者が見守る際の「ポジショニングというのは、状況に依存する」(中坪, 2016)と言える。だが、いずれの保育者も非常に近距離からの見守りであった。この時期は、3歳以上児の自主的な問題解決を促すための見守りとは異なり、可能な限り保育者に頼らず、自分で行動するよう自律性の形成・獲得を促しているが、基本的な生活の多くは保育者に依存しているため、保育者は必要があれば介入できる位置から見守っていた可能性が考えられる。具体的には、自ら周囲の人と関わり自分の意図を伝えようとするが、言語やコミュニケーションスキルが未習熟であるため他者に十分伝わり難く(ep1 ①, ②, ep2 ②)、保育者は子どもの意図を汲み取り、言語化して他者に伝え

(ep1, ③, ep2, ④, ep3, [4])【状況・状態の明確化】を図ったり、対人場面での適切な言葉の使い方を知らせたり(ep4, [5])、「いざこざ」場面での他者との関わり方を気づかせる【相互作用方略の提示】など(ep5, ④, ep6, ③)が見られた。

保育者の見守る意図

子ども-保育者間で保育者は、子どもが行動調整を図りながら自分の意図を相手に伝えるまで介入せず、保育者の言語的な説明が必要になるギリギリまで見守るなど(ep1, ④, ep2, ④)、子どもの《表現意欲を促す》保育者の意図が明らかになった。

一方子ども同士では、タクが団子を落としたことに保育者が気づいた時や(①)、他児からの注意警告にも気づかずにタクが席に戻ったことに保育者が気付いても(②)、保育者が敢えて介入しないで見守っていたことから、他者への《思いやりの気持ちを育む》という保育者の思いが見られた。一方ヒロの誠意に応えずにいるタクに対しは(④)、お礼を言うように促すなど(ep4, [5])対人場面での適切な言葉の使い方を知らせる介入が見られ、《他者との関わり方を知らせる》保育者の意図が背後にあった。このように保育者は、人と関わりながら生活していく上で必要な関わり方や言葉遣いを場面に応じて援助していくことで、やがては自分の力で状況に応じた適切な他者との関わり方や言葉遣いができ、円滑なコミュニケーションが図れるように働きかけていることが示唆された。また、保育者は、入室を拒むヨウの思いの代弁や(ep3, [4])、所有者意識が不確かゆえに起こったいざこざ場面での両者の自己主張により(ep6, [2], [3])《相手の思いに気づかせる》という保育者の意図も明らかになった。

さらに、いざこざ場面では、人の物を奪ったら返すことや(ep5, ④)、一度手を離れたものは自分の所有物では無くなることを伝えるなど(ep6, ③)、《規範意識を育む》という保育者の意図も示

唆された。その際、保育者が決まりを伝えてそれを守らせるのではなく、まずはやりとりをしている双方が自分の思いや感情を出し合う様子を見守っていた。それは、保育者の指示や命令によって子どもの行動を規定するのではなく、子どもたちが自分の行動に気づき、意図の調整を図る様対応しているのではないかと考える。以上のことから、保育所1歳児クラスの保育者の見守る意図は、《表現意欲を促す》、《思いやりの気持ちを育む》、《他者との関わり方を知らせる》、《相手の思いに気づかせる》、《規範意識を育む》という5つが見出せた。

5. まとめと今後の課題

本研究では、保育所1歳クラスの子どもと保育者間および子ども同士の相互作用場面における保育者の見守る対応の特徴を明らかにするため、観察データのカテゴリ分析を基に質的分析を行った。その結果、この時期の保育者の見守りは、3歳以上児に見られた子どもの自主的な問題解決を促す見守りとは異なり、子どもの自律性の形成・獲得を促すための見守りであったことが明らかになった。そのため保育者は、子どもが他児を思いやる行動に自ら気づくまで待ったり(ep4①、③)、他児とのいざこざ場面では、保育者の意図を探りながら駆け引きをする子どもの姿を黙って見守ったり(ep5⑥)、さらには、子ども同士が自己主張し合うのを見守る姿など(ep6④)、「情緒的な温かさ」(遠藤, 2022)を基盤に、保育者の力に頼らず子ども自ら行動する姿を根気強く待つ保育者の姿が見られた。この「情緒的な温かさ」に基づく根気強さこそ、子どもの自律性の形成・獲得を促す際に求められる事であり、この時期の子どもに関わる保育者の資質として重要であろう。

また、本研究では見守る際の保育者の意図にも言及し、子ども-保育者間では《表現意欲を促す》、子ども同士では《思いやりを育む》《他者との関わ

り方を知らせる》を含む4つ、全体では5つの保育者の意図を明示した。これらはいずれも人と関わるうえで求められる要素と言えるだろう。この時期は保育者だけでなく子ども同士へと関りが広がっていくことから、保育者はそれを鑑み、意識した見守りを行っていたのではないかと考える。さらに、ここでの言及した保育者の意図は、それぞれのエピソードに関わった保育者から直接聞き取りを行ったものではなく、筆者がそれぞれのエピソードの文脈から推察したものであった。そのため前述したような、エピソードに関わった当事者からの聞き取りにより明示した保育者の意図とは異なり(上田ら, 2017; 林, 2019)、その時に保育者が考えた詳細で深い思いまでは示すことはできなかった。今後は、エピソードに関わった各々の保育者からの聞き取りも合わせて行うことで、当事者の思いも併せて明らかにしていく必要があると考える。

さらに、この時期は受容的・応答的関わりが保育者による援助の中核にある中で(平澤・佐藤, 2024)、子どもの自律性の形成・獲得を促すための保育者の見守る姿や介入の仕方、それによる子どもの反応を幾分かでも可視化することができたことは、保育実践にも寄与できるものと考えられる。しかし、前述したように、本研究の1歳児クラスにおける保育者の見守りは量的にも少ない。そのため、今後はさらにこの点に焦点を絞ってデータを収集・分析することでこの時期特有の保育者の見守る特徴をより明確にすることが可能になるのではないかと考える。また2歳児クラスにおける保育者の見守りについても検討し、1歳児クラスの見守りとの関連についても詳らかにしたいと考える。

注

注1) 平澤(2024)、平澤・佐藤(2024)での執筆論文では「仲間」と表現してきたため、本論文中のこれらの論文の引用箇所については

「仲間」を「他児」と読み替えて表記した。

- 注2) 園の園長から、園使用のエプロンの着用により子どもたちが信頼を置くとわれ身に付けた。
- 注3) 平澤・佐藤(2024)では相互作用場面における保育者の援助について検討を行い、子ども-保育者間における保育者からの遊びの提案などによる言葉の投げかけなどで始まったやりとり(23データ)も含まれているため、「保育者援助」の合計は148データであった。しかし、本研究では保育者の見守りとその対応について検討したため、保育者からの働きかけで始まったエピソードは除外した。その結果、【状況・状態の明確化】で4データ、【遊び・活動の促進】で19データは分析対象から除外したため、子ども-保育者間の合計は125データとなった。
- 注4) 平澤・佐藤(2024)では、相互作用場面での保育者援助の種類として、「気持ちの受容」「状況・状態の明確化」「遊び・活動の促進」「相互作用方略の提示」の5つカテゴリに分類し、いずれにも該当しないものは「その他」にまとめた。
- 注5) 表1の割合は小数点第2で四捨五入したため、合計が100%にならないものもある。
- 注6) 平澤・佐藤(2024)では、エピソードのカテゴリ分類の際に岡本(2014)の代弁を1つの視点に置いたことから、本研究で扱ったep3は【相互作用方略の提示】カテゴリの「受容・共感」サブカテゴリに分類した。しかし、本研究で再分析した結果、表2の「保育者介入の目的カテゴリ」分類では【状況・意図の確認】カテゴリに該当するとして、表1では【状況・状態の明確化】カテゴリに分類した。

引用文献

- 遠藤利彦(2022) 親子の関係性における「自己と他者」: 情緒的利用可能性の大切さ、#自己と他者 異なる価値観への想像力. 「こころ」のための専門メディア, 金子書房. <https://www.note.kanekoshobo.co.jp/n/nb26f6faafaa3> (2024年10月29日閲覧)
- 後藤節美(2017) 保育方法・形態, 森上史朗・柏女霊峰(編), 保育用語辞典第8版. ミネルヴァ書房, 104.
- Greve, A., & Okamoto-Omi, Y. (2023) Mimamori children in Japanese and Norwegian early childhood education. *Early Childhood Research*, 21(2), 212-223.
- 浜口順子(2014) 平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性. *教育学研究*, 81(4), 66-77.
- Hayashi, A. (2011) The Japanese Hands-off Approach to Curriculum Guidelines for Early Childhood Education as Form of Cultural Practice. *Early Childhood Education*, 5(2), 107-123.
- 林安希子(2019) 幼児教育のエスノグラフィー-日本文化・社会のなかで育ちゆく子どもたち-. 明石書店.
- 平澤順子(2019) 保育所1歳児クラスの絵本場面における保育者支援の役割-縦断的研究の分析を通して-. *保育学研究*, 57(2), 87-99.
- 平澤順子・佐藤寛之(2024) 保育者および他児との相互作用場面における保育者援助の比較検討-1歳児クラスに注目して-. *横浜女子短期大学紀要*, 39, 1-17.
- 平澤順子(2024) 保育所1歳クラス児の保育者および他児との相互作用の実相に関する分析. *国際幼児教育研究*. 31, 51-66.
- 厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説. フレーベル館, 121.
- 中坪史典(2016) 子どもの自律的問題解決を支える保育者の専門性: 「見守る」「待つ」保育者の

- 実践的意義と奥深さ. 國學院大學人間開発研究, 7, 2-11.
- Nakatsubo, F., Ueda, H., & Kayama, M. (2022) Why Don't Japanese Early Childhood Educators Intervene in Children Physical Fights? Some Characteristics of the Mimamoru Approach. *Early Childhood Education*, 50, 627-637.
- 野澤祥子 (2010) 1～2歳児の葛藤的やりとりにおける自己主張に対する保育者の介入ー子どもの行動内容との関連の検討ー. 東京大学大学院教育学研究紀要, 50, 139-148.
- 小川博久 (2010) 保育者援助論. 萌文書林, 166.
- 実方伸子 (2024) 第1章最新データ解説＝保育の今. 1. 幼い子ども・家族の今. 保育白書2024年版, ひとなる書房, p.12.
- 菅野幸恵・米山晶 (2016) 子どものとなりで育ちを見守るーある保育者の語りから見る自主保育という育ちの場ー. 質的心理学研究, 15, 26-46.
- 田中あかり (2015) 幼児のつまずき場面における幼稚園教師の「敢えて関わらない行動」の働きー幼稚園3歳児学年と4歳児学年の発達的变化に応じてー. 保育学研究, 53(3), 44-55.
- 上田敏丈・中坪史典・吉田貴子・土谷香菜子 (2017) 実践知としての保育者の「見守る」行為を解説する試みー当事者の語りに着目してー. 子ども学, 5, 223-239.
- 山本登志哉 (2003) 第3章1節保育者との出会い, 無藤隆・倉持清美(編著), 保育実践のフィールド心理学. 北大路書房, 66.
- 鷲田清一・内田樹・釈徹宗・平松邦夫 (2010) おせっかい教育論. 140B. p.103.

原著論文

保育者は特別な配慮を必要とするミズキを含む幼児間の関係を どのように捉えながら保育展開したのか

— 幼児間の関係性が包摂に向かう実践における保育者の視点と実践上の配慮や援助 —

How did the Teacher Understand the Relationships among the Children, Including Mizuki,
who has Special Needs, and Develop Early Childhood Education?

– The Perspectives, Considerations, and Support of Teachers in Practices
that Make Children's Relationships Inclusive –

広瀬由紀

(共立女子大学)

岩田美保

(千葉大学)

本研究は、特別な配慮を必要とするミズキを含むクラスの担任だったワクイ先生へのインタビューを通して、幼児間の関係性が包摂に向かう保育において保育者がどのようにミズキや彼に対する周囲の幼児のまなざしを捉え実践したのかを明らかにすることを目的とする。半構造化面接で得られた省察を複線径路・等至性モデリングで分析した結果、ワクイ先生のミズキを含むクラスの幼児へのまなざしは、「ミズキも周囲の幼児も否定されないよう配慮している期（Ⅰ期）」「周囲の幼児のミズキへの興味関心の高さを実感する期（Ⅱ期）」「周囲の幼児に受け止められる中でミズキなりの成長を感じる期（Ⅲ期）」に分けて捉えることができた。ワクイ先生はクラスで3年間過ごす中で、ミズキに対し否定的な感情を抱く周囲の幼児が「自分と共通するもの」を発見したときに認識が変化し関係性も変容していったと捉えていた。その変容の過程でワクイ先生は、どの子の話も受け止めつつも同時にミズキの言動の背景等を考えることで、周囲の幼児が自分の枠組みだけでミズキを捉えにくいように配慮していた。また、クラスの規範を敢えて可視化しにくくすることでミズキが排除につながりにくい状況を生み出していた。そして、ミズキがネガティブに映り得る場面では保育者の言動に気を付けたり園全体で支援体制を作ったりするなどそれが強調されないようにする一方で、彼の得意な遊びを通して互いにつながり合う機会や行事等を通して強みを知る機会を意図的に設けていた。

キーワード：仲間関係、包摂、保育者の視点、実践上の配慮や援助、差別や偏見

問題と目的

特別な配慮を必要とする子どもが在籍している幼稚園、保育所、認定こども園（以下、幼児教育施設）は、経営母体によらず9割前後とされる（ベネッセ教育総合研究所, 2024）。このことは、特別な配慮を必要とする子どもをはじめ多様な子どもが「いる」ことを前提に保育を進める必要性を示唆している。それは、幼稚園教育要領前文に「一人一人の幼児が、将来、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のあ

る存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにするための基礎を培うことが求められる」と記されていることにも表れている。また、上記の前文は、「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会（文部科学省, 2012）」である共生社会の考え方とも重なる部分が大きい。久保山（2023）は、共生社会の担い手を育むために「障害のある子どもが障害のない子どもとともに

クラスの集団の中で生活し、学ぶことを追求すると同時に、その子のまわりにいる障害のない子どもたちにとっての意義も確認し、共通理解をつくりながら、障害のある子どもが、その子らしくクラスの集団の中で生活し、学ぶことも追求していくことが重要となる」ことを指摘している。すなわち、障害等、特別な配慮を必要とする子どもを含めた保育展開を通して、周囲の幼児が多様な他者をどのように捉え理解し関わるのかを検討することは、これからの保育を検討するにあたり必要な視座の一つと考えられる。

幼児集団の仲間関係に関しては、すでに3・4歳児から優勢順位が存在することが指摘されている(謝・山崎, 2001)。集団内の地位の存在は、仲間とうまく関係を結ぶことができず、地位が低く仲間から排除される幼児が現れる可能性がある(及川, 2016)ことを意味する。仲間関係の形成が困難な幼児の特徴として、攻撃や引っ込み思案といった特徴的な行動や相手の働きかけに対して強い要求や命令を示すといった社会的能力の遅れが挙げられる(Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993; 姜, 1999)。これらの特徴は、保育者が気になる子どもの保育上の課題として挙げた内容(久保山ら, 2009)と重なる点が多くみられる。また、障害のある子どもを取り巻く仲間関係に関しても、健常な子どもよりも仲間から拒絶や無視、叱責といった否定的なものが多いこと(Guralnick & Neville, 1997; 野田・田中, 1993)や、障害のない幼児は他の定型発達の子どもの関わりを好む傾向があること(Guralnick, Gottman & Hammond, 1996)が示されている。一方で、障害のある子どもを含めた仲間関係の形成や発展は、他者との相互作用の複雑な関係の網目の中での力動的でダイナミックな変化の中で生じており、関係論からアプローチする可能性も示唆されている(細川, 2022)。関係論から障害のある子どもの仲間関係を描いたものとして、保育者の当該幼児に対するまなざしや意識、実践上の配慮

から迫ったもの(宇田川, 2004, 2005)、身体の動きの役割や意義を検討したもの(池田, 2014)、園生活や遊びにおける規範が作用していることを示したもの(中坪・上田, 2000; 辻谷, 2014)、活動を媒介とした周囲の友達関係のゆさぶりによる変容過程を示したもの(浜谷, 2013a)が挙げられる。すなわち、実践のあり方によっては、障害等、特別な配慮を必要とする子どもを含む仲間関係は排除の方向ではなく包摂に向かうといえる。包摂という言葉は、限定されない個人が社会に受け入れられることを想定している文脈において使用されることが多く(文部科学省, 2016)、近年は包摂を意味するインクルージョンやインクルーシブの言葉を用いその保育のあり方や実際等が論じられることも多い。インクルーシブ保育に関しては、厚生労働省が「保育所等におけるインクルーシブ保育に関する留意事項等について」(令和4年12月26日付事務連絡)で、保育所と児童発達支援事業等の一体的な支援を指して用いているが、保育研究においては2010年代より徐々に積み重ねられ、近年の中心的な課題の一つとなっている(高橋, 2016)。インクルーシブ保育に関して堀(2017)は、本人主義の立場で、他者と共に、多様性を尊重する社会を創り出していくことを目指す保育であるとしている。そのためには、定型化した保育へ支援児が適応することを要求する統合の考え方ではなく、多様な子どもたちそれぞれの意見が対等、平等に尊重される中で保育が展開されること(浜谷, 2013a)や幼児それぞれに学びがあり、お互いに関心を向け合っている状態を目指すこと(松井, 2018)が求められる。これらの先行研究を踏まえて本研究では、全ての幼児がクラスに受け入れられている実感を土台として、異なる他者に対して相互に関心を向け合う中で、それぞれの意見が対等、平等に尊重される仲間関係を包摂と捉えるものとする。

では、特別な配慮を必要とする子どもを含む仲間関係が包摂に向かうとき、保育者はどのように

個々の子どもや子ども同士の関係性を捉え、実践しているのだろうか。津守(1989)は、「省察するという保育者の精神作業なくして、保育実践はない」とし、保育実践そのものと、自身の実践を再帰的に問い直す内面の作業とが一体化された営みは不可分であるとしている。省察は、保育行為の判断の根拠を検討する(戸田, 1994)ものであるとともに、子どもの姿に映し出される自分の在りようを自覚することを意味する(守随, 2014)。そうであるならば、包摂に向かう保育実践を省察することは、その過程での自覚的な援助や配慮の背景とともに子どもたちの姿を通して自身の保育やそこに至る保育者自身の保育観や子ども観も可視化することにつながるのではないだろうか。

そこで本研究では、他児から幼稚園に入園した当初は異質な存在として認識されていたミズキを含む幼児間の関係性が3年間の保育を通して包摂に向かう過程に着目した。ミズキは、広汎性発達障害の診断を受け、私学助成金の対象児であり、環境の変化に著しく敏感でクラスが上がった際「部屋が違う」「担任が1名減った」ことが原因で部屋に入れない日々が続いたこともあった。また、不安などから、砂や紙など手に取ったものを口に入れる様子も多く見られた。さらに、相手を思いやるのが難しく、気持ちなど見えないことを想像することが難しかった。他児は当初、ミズキに対して「なんかやなことする」「先生の言うことをきかない」「何でも口に入れちゃうし、ミズキって汚くない?」といった言葉で表現しており、否定的に捉えたり関わりを拒否したりする状態だった。しかし、5歳児の終わりのころには、例えば、4歳児クラスの集まりの場でピアノを触っているミズキに注目している4歳児クラスの幼児に対して、彼を呼びに来たクラスの幼児が「ミズキは悪いやつじゃないんだよ。ただ、ちょっと興味があるとやりたくなっちゃうんだよ」と伝えた上で、彼を連れて一緒にクラスに戻るなど、ミズキをクラスの一員として特性も含めて受け止め関わる

様子が見られた。またミズキ自身も自分がクラスの中で認められる中で、クラスにいる他児に関心を向けたり、共に遊ぼうとする姿が見られたりするようになった。本研究では、ミズキを含めたクラスを3年間担任したワクイ先生の省察を通して、どのように子どもやその関係性を捉え、実践上の配慮や援助へつなげたかを明らかにする。

本研究の方法

1. 調査対象および補足資料について

首都圏内にある私立Z幼稚園のY組を200X年4月～200(X+3)年3月まで3年間担任したワクイ先生を対象に、Y組が卒園した後となる200(X+3)年4月、表1に示す①～⑥の内容に基づく半構造化面接を実施した。インタビュー時間は2時間程度とし、語られた内容はすべて逐語録化した。ワクイ先生は、初任の1年間は別の園で勤務し、その後はZ幼稚園で20年以上のキャリアを積んでいる。Y組は、3歳児クラスから5歳児クラスまで持ち上がりで担任した。

なお、Y組は、カキヌマ先生も3年間担任しており、ワクイ先生と同様のインタビューを実施している。しかし、カキヌマ先生は、保育者として2年目で3歳児クラスを担任しており、高濱(2000)や足立・柴崎(2010)でいう保育者としてのアイデンティティが確立されていない可能性を含む「初心者」「初任期」を含むことから、本研究ではより複雑な問題や状況に対処できるようになる「経験者」「熟達期」に相当するワクイ先生のインタビュー内容を主に取り扱い、カキヌマ先生の内容は補足的に使用した。また、ワクイ先生がミズ

表1 インタビュー内容

①	ミズキの姿や行動
②	①に対する思いや考え
③	ミズキに対する周囲の幼児の言動や関わり
④	③に対する思いや考え
⑤	ミズキを含むクラスを運営するにあたっての援助や配慮
⑥	⑤に対する思いや考え

キを中心に日々の保育実践や保護者とのやりとりなどについて園で書く保育計画や個別の指導計画等とは別に自主的に付けていたノートも補足資料として使用した。

2. Y組について

Y組は、3歳児クラスの4月当初、男児が15名、女児が5名の計20名でスタートした。3歳児、4歳児クラスは、ワクイ先生、カキヌマ先生に加えてパートタイム勤務の保育者を入れた3名が担任をしていた。5歳児クラスのときには男子19名、女子10名の計29名が在籍し、担任はワクイ先生とカキヌマ先生の2名で、必要に応じて主任教諭が入ることもあった。なお、5歳児クラス開始時に私学助成金の対象となる子どもは6名いたが、途中で1名が申請を取り下げた。

3. 分析方法

本研究では、ワクイ先生がミズキを含めたY組での保育展開に関する省察を意味内容が一つの命題に言及しているまとまり（文）ごとに切片化し、「ワクイ先生がミズキを含む幼児間の関係性を包摂されてきたと実感する過程」に着目して複線経路・等至性モデリング(以下、TEM)を採用して分析した。TEMでは非可逆的時間、分岐点(BFP)、等至点(EFP)、経路という4つの基礎概念に必須通過点(OPP)、社会的方向付け(SD)、社会的助勢(SG)を用いて分析を行う。この際、両極化した等至点(P-EFP)も置く。なお、本研究では、子ども間の関係性が包摂に向かう過程における保育者の生の歴史性を詳細に描き出すことに焦点を当てるため、サトウ(2011)が提唱する

「1/4/9の法則」の中でもワクイ先生一人のインタビュー記録を主たる分析対象とした。

4. 倫理的配慮

インタビューを実施するにあたり、インタビューならびに園長には、個人情報の遵守を含めて計画全体の概要を説明し、書面にて許可を得た。なお、本論文に出てくる名前はすべて本人とは関係のない仮名で表記している。

結果

ワクイ先生の省察を切片化した結果、全部で223の記述が得られた。そのうちクラスの概要や他児のみに関する語り、園組織や保護者会などミズキやクラス運営に直接は関与しない話題を除き、ミズキを含む幼児間の関係性に係る子どもたちの姿や実践上の配慮、それらに対するワクイ先生の思いや考えについて述べられたものを抽出した結果、分析対象となる記述は147となった。得られた記述の時期や内容により分類したものが表2になる。Z幼稚園では年長進級から年末にかけて、遊びを中心とした日々の生活に加えて、合宿や運動会、クリスマス会といった行事を意識した活動が含まれる。これらの時期の記述は、自分のやりたい遊びに加えてクラスを意識して過ごす時間も多し中での、ミズキや周囲の幼児に関するエピソード、それに対するワクイ先生の思い等の内容が多く見られた。一方、年少・年長や年明けから卒園の時期は、遊びを中心とした日々の生活の中でのミズキや周囲の幼児に関する内容が多く語られた。

表2 ワクイ先生の省察内容

	年少・年中	年長進級 ～夏休み前	年長夏休み後 ～年末	年明け ～卒園	時期不明	クラス運営	保護者
ミズキの姿	2	12	14	8	3		
周囲の幼児の姿	7	1	9	4	2		
保育展開や配慮等	5	12	17	1	2		
保育者としての思いや考え	3	8	19	7	0		
計	17	33	59	20	7	3	8

ミズキを含めたクラスの幼児や彼らの関係性に対するワケイ先生の理解やまなざしについて、【ミズキも周囲の幼児も否定されないよう配慮している期】【周囲の幼児のミズキへの興味関心の高さを実感する期】【周囲の幼児に受け止められ

る中でミズキなりの成長を感じる期】の3つの時間区分で推移していると考えられた。以下、作成したTEM図(図1)に基づき、期ごとに構成概念を示しつつ考察する。

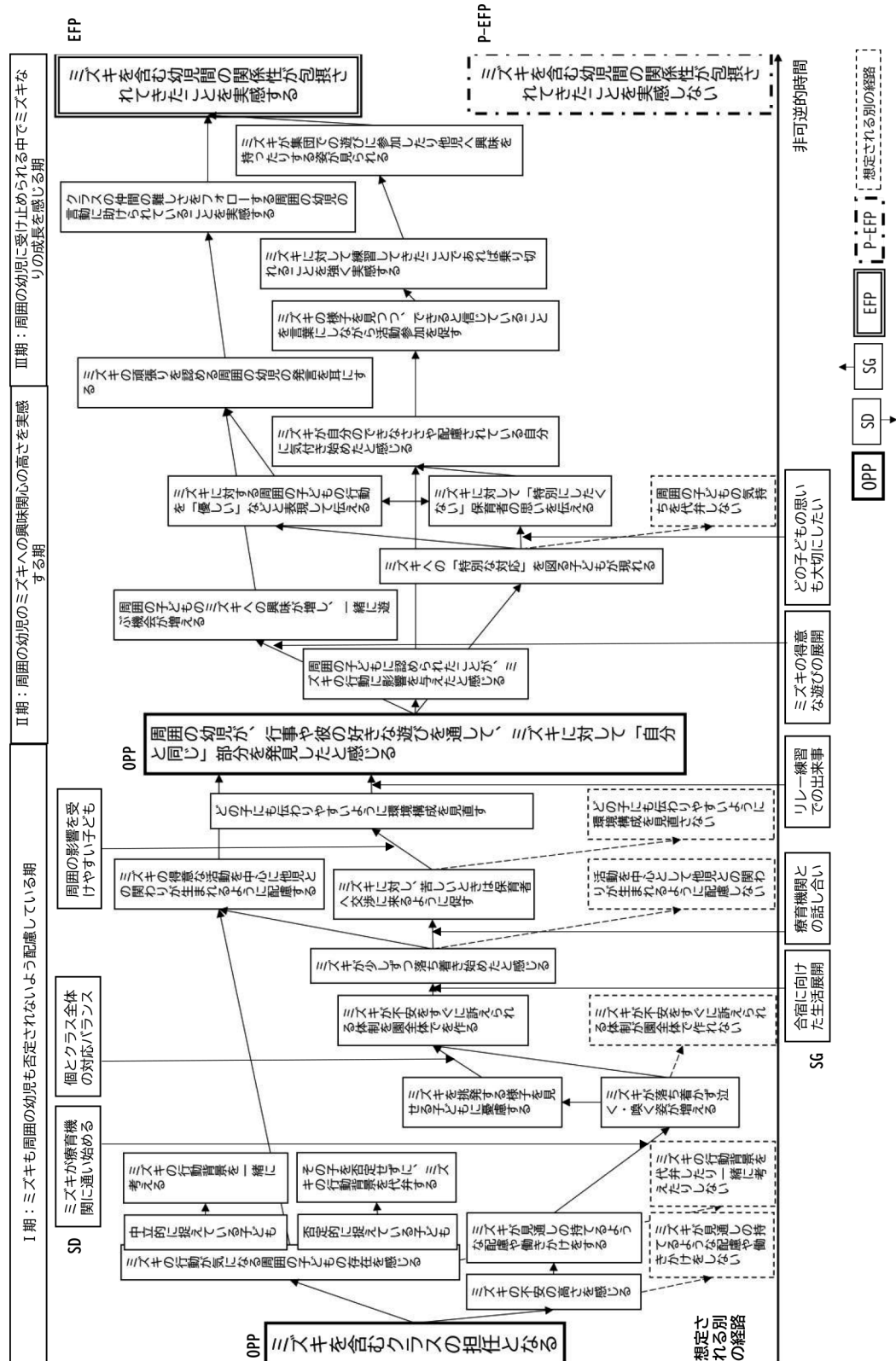


図1. ミズキに対する周囲の幼児のまなざしと保育者の援助の変容プロセス

1. I期：ミズキも周囲の幼児も否定されないよう配慮している期

I期では、ミズキ自身が環境の変化に落ちつかずにいる様子から＜ミズキの不安の高さを感じ＞て＜ミズキが見通しの持てるような配慮や働きかけをする（BFP1）＞ことでミズキが安定して過ごせるように配慮している（語り1）。同時にワクイ先生は、＜ミズキの行動が気になる周囲の子どもの存在を感じ＞ているが、その「気になり方」には＜中立的に捉えている子ども＞と＜否定的に捉えている子ども＞の双方がいると感じている（語り2）。＜否定的に捉えている子ども＞に対しては、＜その子を否定せずにミズキの行動背景を代弁する（BFP2-1）＞ようにしつつ（語り3）、一方で＜中立的に捉えている子ども＞と＜ミズキの行動背景を一緒に考える（BFP2-2）＞こともしていた（語り4）。I期におけるワクイ先生の援助や配慮は、ミズキに対して周囲の幼児やクラス

（語り1）「（年長クラスに移行する際に）今度は部屋が変わるっていうのを、もうあらかじめ、この部屋になってこうなるよっていうのを最初から言ってたんだけど…」

（語り2）『もうミズキ君は』って感じでした、その時には。もう、すぐ作ったのに壊しちゃうとか。困ったやつだになっていうような感じはあったと思います。でも何か、その中に、ちょっと優しい子とかいるから、『ミズキ君、こうだったんじゃない？』みたいな。」

（語り3）「でも、男の子は、なかなかそうならなかったですね。『何とかしなきゃ』とか『悪いやつだ』とか。『ミズキ、口の中に物入れるから、きたねえよな』みたいなことは言ってはいましたね。『ドキドキしてるから入れるんじゃない』『俺はやらねえ』みたいな。」

（語り4）「当初のミズキ君の、うーん…子どもから見て、不可解な動きはちょっと考えてもらうようにしていくようにはしてたかな。」

に合わせる行動を求めるのではなく、ミズキのありのままの状態を受け止めた上でより過ごしやすさを希求しつつ周囲の幼児が彼の内面を知るきっかけにつなげようとしていると捉えられる。一方で、周囲の幼児がどのような言動をした場合でもそのこと自体は否定せずに受け止めていることから、周囲の幼児自身も否定されずに過ごせるよう配慮している。

年長クラスの6月頃からの語りは、ミズキの話題が中心となった。それは6月に保護者がミズキに地域の療育機関を体験させたところ、その経験が強い不安につながったようで、その後の園生活で母子分離の際に＜ミズキが落ち着かず泣く・喚く姿が増える＞ようになったからである（語り5）。ミズキの状態が悪くなる一方、クラスにはミズキ以外にもやりとりの難しい子どもが複数いる中で＜ミズキを挑発する様子を見せる子どもに憂慮する＞（語り6）。ワクイ先生は、クラス全体を見ながら幼児たちと保育を進めていくことが多く、一緒に組んでいるカキヌマ先生の頑張りを認めつつも個と全体のバランスに苦慮しながら必要に応じてトラブルへの対応を代わることもあった。しかしこの時期の年長クラスは、7月に実施される合宿に向けて遊びが盛り上がっている上、寝る場所や役割、食べ物等の相談事が増えており、担任は2名ともそれらに向き合うことが多く、「常に」ミズキに付いていることが難しい状況でもあった。そのため、＜ミズキが不安をすぐに訴えられる体制を園全体で作る（BFP3）＞ことにし、主任がクラスに入りミズキと1対1で過

（語り5）「6月に入って療育に通うんですけど、（略）お母さんと離れたことが、ある種トラウマみたいになっちゃって。で、幼稚園でお母さんと離れられなくなっちゃって。（略）6月入ってから大変になりました。」

（語り6）「やりとりが難しい子っていうのは、大変ですよ。またこの子が、ミズキ君が暴れると『やれー、やれー』とか言うんですよ。」

ごようにした(語り7)。このことは、気持ちの落ち着かないミズキに対して、彼の状態を変えてクラスに合わせようとするのではなく、そのままの状態をクラスの枠を超えて園としてどのように受け止められるかに力点を置いたものと捉えられる。その後合宿に向かう生活の中で、ワクイ先生は<ミズキが少しずつ落ち着き始めたと感じる>ようになる(語り8)。

ミズキが落ち着いてきたことや療育機関と話し合う機会を持ったことを契機に、今まではミズキが騒いだときに保育者が部屋から出られるように声をかけていた対応を見直して<ミズキに対し、苦しいときは保育者へ交渉に来るように促す>ようにした(語り9)。ワクイ先生は、ミズキが言葉で交渉することが難しい場合に備えてカードを用意したり、室内にミズキの好きなトランポリンを交渉に活用したり、交渉そのものを通して部屋にいる時間を引き延ばそうとしたりするなど、さまざまな手段を講じながらミズキが部屋に留まることができるように工夫していた(語り10)。一方で、

(語り7)「主任にちょっと手伝ってもらって。彼が困った時に、これに困ってるっていうのをすぐそばで言える人が必要だっていうことで。1対1で過ごしてもらいましたね。」

(語り8)「お泊まりに行くって決まって、準備が始まった頃から、ちょっと落ち着いて」「泊まる、寝るってなった時にはじたばたしたけど、でも結局、泊まれたら、けろっとしていたし。その後も(略)大きく乱れることはなかったと思います。」

(語り9)「『つらくなったら言いにきて』みたいな。だから、つらいっていうのをまず言いにこさせて。」

(語り10)「口で言うのも大変だったみたいで、カード作ったんですけど、黄色とか。」「交渉して、うまくいったら褒めるし、うまくいかなかったら『うん、つらいんだね。じゃあちょっとだけ出ようか』とか。トランポリンが彼は好きだったので、じゃ、トランポリンのところに置いとくから、10回跳んだら戻ってきてとか。」

周囲の影響を受けやすい子どものことを考慮して交渉は小声でするようにミズキに声をかけていた(語り11)。このやりとりの変化は、ミズキが外に出る理由を「喚いたから」といったミズキの状態や状況の外的要因ではなく、「(本人が)苦しいと訴えたから」という内的要因に起因したものに切り替えることにつながっていると捉えられる。また、ワクイ先生はミズキに状態に応じてとはなるが、常に<ミズキの得意な活動を中心に他児との関わりが生まれるように配慮する(BFP4)>ことを意識しながら過ごしていることもうかがえる(語り12)。Z幼稚園は年長クラスの合宿が終わると夏休みとなるが、休み明けにワクイ先生は<どの子にも伝わりやすいように環境構成を見直す(BFP5)>(語り13)。見直した環境構成には、集まりの位置そのものも含まれており、年長クラスの開始時にはドア横で開かれていたが、夏休み明けに子どもたちがドアを背にする形

(語り11)「そこはやっぱ小声でやないと、いろんな子いるから、気になっちゃって。特に、△△君も、それやってると自分もやってほしくなるから。『つらい』とかって。『ああ、終わったな』とか思いながら。つらいのはこっちだよとか。」

(語り12)「何だろう。特別にこれを、あの、意図的にしたっていうのはないけど、何かちょっとミズキ君が得意なことを何か子どもたちが遊んでたら『何かミズキ君やってたから、聞いてみたら』とかちょっとそういうように」

(語り13)「(集まりの)位置を変えたのは、まず(ミズキが部屋に)入ってきて何が行われてるのか、すぐに分かるようにっていうことで位置を変えて。(略)ボードで絵とか描きながら、このことについて話をするね、みたいな。割と視覚に訴えるっていうことが多かったかな。(略)夏、2学期からかな、掲示板みたいな作って、朝、必ず貼っとく。今日のことを貼っとくから、必ずみんながだんだんチェックするようになって…。」

で保育者の話を聞くように変えている。場所を変えたことにより、部屋から出たミズキが再び戻ったときに一目で何をしているのかが読み取りやすくなると同時に、他児にとってはミズキの出入りを直視しない状況となり集まりへの影響が低くなったと捉えられる。以上から年少から年長の夏休み明けまでは、ミズキを含めたクラスの幼児の誰もが否定されないことを意識した働きかけや言葉かけを行いつつ、安心して過ごせるような保育展開を必要に応じてクラスの枠を超えて園全体で行っていたと捉えられる。

2. II期：周囲の幼児のミズキへの興味関心の高さを実感する期

II期の始まりは、運動会のチーム対抗リレーに向けた練習での出来事である。ワクイ先生は、ミズキの特性を踏まえてバトンの順番や各チームのメンバーおよび前後の子どもを熟慮した上で決めていた。しかしある日の練習時にすでにミズキのチームが負けている状況でバトンをもらうこととなり、ミズキの足の速さで抜かせる差だったものの、本人が途中でバトンを投げてその場から立ち去ってしまう。ワクイ先生がミズキを追いかけて話をし、その後も練習を続けていたチームの元に謝りに行ったところ、チームの子どもたちから「ミズキ君がいなくてダメなんだよ」などと彼を認める発言が相次いだ（語り14）。

（語り14）「みんなのどこ行ったら、みんな『ミズキ君がいなくてダメなんだよ』って言うてくれたんですよ。そんなこと言うてくれるなんてって、ミズキ君幸せだなと思って。『ミズキ君がいなくて、僕たち勝てないんだよ』って言うて、で、あの後で、その時〇〇君っていう『ミズキはバカだな』ってすぐ怒っちゃう子も、何か『勝てるかもしれないじゃん、ミズキ』とかって言うてくれて。それでミズキ君が、次、走れたんですよ。」

この事件を通してワクイ先生は＜周囲の幼児が、行事や彼の好きな遊びを通して、ミズキに対して「自分と同じ」部分を発見したとを感じる＞こととなり、クラスの幼児間の関係性の変化において大きな意味を持っていたと実感し繰り返し語られていたことから必須通過点（OPP）とした（語り15）。ミズキは、他児から認められる発言を受けた後のリレーの練習で走ることができており、ワクイ先生は＜周囲の子どもにも認められたことが、ミズキの行動に影響を与えたと感じ＞ている（語り14・16）。また、運動会後にミズキの得意とするコマなどの遊びが展開されていたこともあり、＜周囲の子どもへのミズキへの興味が増し、一緒に遊ぶ機会が増える＞ことを実感している（語り15・17）。

（語り15）「みんなも視野が広がって、ダメダメな姿のミズキ君じゃなく『すごいな、ミズキ』っていうのを目に留まるようになったっていうのも、大きいですね。」「何か…認められたっていうのが。やっぱり共通点なんですかね。『何かすごい』と思った、同じなんだっていうことが分かって、何かミズキ君っていう人が、みんなに興味を持たれて…。その興味にミズキ君は、追いついてないんですけどね。」

（語り16）「子どもたちも、こいつはちょっとあれだけど、人数的にもいないと駄目っていうのはもちろんあったけど、君がいなくて駄目なんだっていうようなことは、ちょっとミズキ君にとってはすごく大きくなって。『僕、頑張るね』みたいな気持ちになったみたいで。」

（語り17）「何か、あんまり近くなるものが今までなかったから。口の中に物を入れるわ、うん、駄目って言われることはしちゃうし、どこで接点を持ったらいいか、分かんなかった。でも、このコマ回し通して、何か、同じものが好きだったっていうの、接点が見つけられたことで、すごく近くなったっていうのはありますね。」

一方で、周囲の幼児の中にはミズキの行動等を予測しつつ状況や他の幼児との関係性等で葛藤を抱えながらミズキへの『特別な対応』を図る子どもが現れる姿を認識している（語り18）。そのような場面でワクイ先生は、周囲の幼児自身が考えて決めた言動なので尊重したいという思いと、「自分は特別」だとミズキ自身が思ってしまうかという思いとの間のバランスを考えながら、ミズキに対して「特別にしたくない」保育者の思いを伝えつつ、ミズキに対する周囲の子どもの行動を『優しい』などと表現して伝えるようにしている（語り19）。ワクイ先生の対応は、周囲の幼児のミズキだけを特別扱いしようとすることに對する葛藤や、行動の善悪ではなく優しさという個人の内面が表現されており、ミズキの気持ちや周囲の子どもの気持ちを代弁している（BFP6）につながっていると捉えられる。Ⅱ期では、周囲の幼児がミズキの特性を含めて理解しようとしながら関わりを持ち、関わりの中で子どもたちもワクイ先生自身も試行錯誤しながら保育を展開している様子が見えてくる。

（語り18）「（本来とは異なるルールでプレゼントをミズキにあげた場面で）女の子同士で『あげちゃったの？』みたいな。『ミズキ君だからさ』『ああ』みたいな。」

（語り19）「そのバランスは難しかったです。特別に彼を気持ち良くさせちゃうことは、特別我慢しないってことにもつながる。だからまあ気を付けつつ…。でも子どもたちのそういう配慮も全部駄目とは言えないから。だから時々、先生が代弁者になって『ミズキ君だけ特別ないよ』とかって言うてみたりするって感じ。で、みんなが頑張ってる彼に良くすることには『優しいじゃん』って言うてみたりっていうようなことはありますね。ちょっとそこは難しいところで。」

3. Ⅲ期：周囲の幼児に受け止められる中でミズキなりの成長を感じる期

Ⅲ期になると、保育者や周囲の幼児との肯定的な関わりが増える中で、ミズキが自分自身について見つめたり他児への興味や遊びへの参加が広がったりする様子が語られる。Z幼稚園はキリスト教保育をしており、12月のクリスマス会では降誕劇を子どもたちが行っている。会に向けた練習で、ワクイ先生はミズキの様子に応じつつ可能な限り参加できるように考えていた一方で、園で練習全体を進行する役割だったため、全体に向けて話をする機会も多くあった。全体に「劇にはみんながいて、みんなで作っている劇である」と伝えた内容に対して、ミズキが家に帰ってからその言葉を気にする発言があったと保護者から報告を受けてミズキが自分のできなさや配慮されている自分に気づき始めたと感じる（語り20）。一方、ミズキに対する周囲の幼児の反応や関わりでは、ミズキが参加の難しいときはそれに言及しない一方で、参加できたときにミズキの頑張りを認める周囲の幼児の発言を耳にする（語り21）。このような周囲の幼児の姿は、自分と

（語り20）「ミズキ君、それ（＝ワクイ先生の話）聞いてて、『僕はそのみんなの中に入っていないのかなって。大切じゃないのかなって思った』っていうのを家でしゃべって。『ワクイ先生は僕のこと大切と思ってないのかな』ってお母さんに言ったらいいんですよ。それで、お母さんは『そうだと思ってないよって。きっとワクイ先生はミズキの精いっぱい今の参加の仕方だと思って。でもミズキ君が戻ってくるのがいいと、友達も先生も思ってると思うよ』って言った。」

（語り21）「全部参加できて、練習から。すると女の子とかも、『ミズキ君。今日のミズキ君、いい感じじゃない』とかって言うて。そしたら、男の子とかも何か調子に乗るから、『確かに』とか、何か、『うん、いい調子だったよ、ミズキ』とかって、言ったりとかしてました。」

同じ行動ができないことに疑問等を持っていた頃に比べ、共にできた喜びは共有しつつありのままの姿も受け止めていると捉えられる。ミズキの家での発言を聞いたあと、ワクイ先生は＜ミズキの様子を見つつ、できると信じていることを言葉にしながら活動参加を促す＞ように意識している（語り22）。そして、一つひとつの行事の経験が積み重なり、ミズキが高い緊張を抱えながらもやらなくてはと腹をくくる姿を見る中で、ワクイ先生は＜ミズキに対して練習してきたことであれば乗り切れることを強く実感する＞（語り23）。また、5歳児クラスの後半は、例えば担任が2人とも何らかで手を取られているときに、声をかける必要が生じた子どものところへ進んで寄って行き声をかける子どもがいたり、ミズキのために用意した椅子に疑問を持つ子どもへの釈明を他児が行ったりするなど、＜クラスの仲間の難しさをフォローする周囲の幼児の言動に助けられていることを実感する＞（語り24）。さらに卒園近くの頃は、＜ミズキが集団での遊びに参加したり他児へ興味を持ったりする姿が見られる＞（語り25）ようになったことが語られている。

（語り22）「あの、時々ミズキ君には『それはできるんじゃない？』とか『ミズキ君だけ特別に、先生したくないんだけど』ってちょっと言ってみたりとかってというのは、調子のいい時には、やってみました。」

（語り23）「練習もしてきたこと、突然やれって言われたことは彼は苦手だけど、こういうふうにするんだって分かったことに関しては、たぶん大丈夫だろうっていう思いが、私はあったんだけど（略）」

（語り24）「子どもたちって『こういう子なんだ』って…足りないところもあるけど、補えばいいみたいな、そういう気持ちがあるのは助けられました。先生たちはいっぱいいっぱいやってる中、そういった言葉に助けられたかなっていうのがあります。」

（語り25）「鬼ごっこにも参加できるようになったんですよ、ミズキ君が。鬼ごっこできるようになって。でも、あー、ミズキ君だなと思ったのが、最初の頃に、私のところに来て、『あのさ、これはどうやって楽しむものなの？』って。みんな分かるじゃないですか。『タッチしたら、固まって氷になるんだよ』って言って。『タッチされたら、氷になって、その後はどうなるの』みたいな。『そしたらまた仲間にタッチされて、また動いて逃げる』ってことって言って。『ああ、そういう楽しみ方ね』みたいな。やっと分かって楽しめて。それまでは速いから誰にもタッチしてもらえないんですよ。だから、延々に走ってなきゃいけないって。」

考察

本研究では、他者と関わることへの難しさが見られるミズキを含むクラスが包摂に向かう過程において、3年間担任として関わったワクイ先生が、彼を含む幼児間の関係をどのように捉えながら保育展開をしたのかに焦点を当てて分析してきた。ワクイ先生は、クラスを担任し始めた当初、ミズキに対する周囲の幼児のまなざしや関わりに関して、中立的な子どももいた一方で、多くの子どもは否定的で非友好的であったと捉えている。しかし、5歳児クラスの終わりの頃には「子どもたちって（略）足りないところもあるけど、補えばいいみたいな、そういう気持ちがあるのは助けられました。」の語りの通り、子どもたちのミズキに向けるまなざしやそれに伴う言動にワクイ先生自身が助けられたことを実感している。また、ミズキも自身を肯定的に捉える周囲の子どもの中で一緒に鬼ごっこをしたり特定の他者を意識したりする姿が見られ、クラスに居場所を持ちながら周囲の幼児とミズキなりに関わりを持とうとする様子がうかがえる。すなわち、周囲の幼児がミズキを受け入れるようになり、さらにミズキ自身も周囲との

関係を自ら調整しようとするようになったと捉えられる。このクラスのすべての幼児が互いに歩み寄り状態は、「包摂」に向かう幼児間の関係性を示していると捉えられる。以下は、ワクイ先生がミズキという特別な配慮を要する子どもを含む幼児間の関係をどのように捉えながら保育展開したのかについて、「周囲の幼児のまなざしや関わりの変容をどのように捉えたか」「周囲の幼児のミズキへのまなざしの変容を踏まえた保育展開」に分けて考察する。

1. 周囲の幼児のまなざしや関わりの変容をどのように捉えたか

ミズキは、入園当初より変化に著しく弱く、また日によって調子に波があり、それが保育中の過ごし方に影響を及ぼしていた。そのミズキに対してクラスの幼児たちは、広瀬・岩田(2020)の示唆と同様に、最初は非友好的で一方的な関わりが見られたが、5歳児クラスの後半になると友好的で双方向的なものへと変容していったことがワクイ先生の語りから示された。そして、クラスの幼児のミズキに対するまなざしについても、ミズキの存在を周囲の幼児が意識し始めた当初は、ミズキの行動に疑問を持つといった中立的なものも見受けられたが、何でも口に入れる姿などへの生理的不快さなどが伴い男児を中心として否定的なものもあったとワクイ先生は認識している。しかし、幼児が当初抱いていた否定的なまなざしに対し、ワクイ先生はミズキの行動の背景を代弁はするものの、発言や態度に対しては修正を求めることなくそのまま受け止めている。すなわち、「ミズキを否定的に見る周囲の幼児」もありのままに受け止める、という姿勢を持っていると捉えられる。そして、このワクイ先生の姿勢はクラスの幼児にとって、自分の考えを否定されない実感につながったと考えられるが同時に、クラスの幼児のミズキに対する否定には同調はしていないため、クラスの幼児にとっては、自分の考えを強めるこ

とにはつながりにくくなったと考えられる。また、ミズキが集まりの最中に部屋から出ることや行事に向けた活動展開において参加が難しいことに対して、ワクイ先生はそれを「いけないこと」としては捉えず、まずは本人の状態を受け止めた上で可能な限り参加できるような方策や環境を検討していた。辻谷(2014)は、クラスの規範が可視化されることによって、幼児間で共有がなされると同時にそこから逸脱する子どもに対して規範を守れない子どもという特定の見方の生成が生じ、そこから排除につながる構図を示唆している。ワクイ先生の集団で行う活動への参加に対する柔軟な考えは、辻谷が指摘する構図の逆であったと捉えられ、例えば「クラスの集まり中に外に出ることはいけないこと」等のクラス内の規範が可視化しにくい状況を生み出し、Y組でミズキに対する排除の生じにくさにつながったと考えられる。その後ワクイ先生は、排除が生じにくい状況を維持しつつ、ミズキに対して中立的に捉えていた幼児に対して、その行動背景をともに考え、時に周囲の幼児自らがミズキの行動背景を推測できた実感が持てるような配慮も行っている。Biglerら(2007)は発達の集団間理論の中で、子どもは社会集団を自身の知覚的な識別により潜在的にカテゴリー化する可能性があるものの、それが内在化される過程には周囲の大人をはじめとした環境の影響を受けることを指摘しており、差別や偏見は社会がコントロールできる部分大きいことを示唆している。ワクイ先生が実践の中で、見えない内面も含めてミズキを捉えようとする機会を多く持ったことは、周囲の幼児が潜在的にカテゴリー化したものを不分明にさせる方向で働き、内在化に向かいにくい状態を作り出したと考えられる。

また、ミズキを否定的に捉えていた幼児にとっては、日常の遊びとは異なる行事に向かう活動において、ミズキと必然的に関わる状況が生まれ、そこでミズキの「足が速い」という今まで見てき

たミズキとは異なる姿を知ることとなった。このことは、否定的に捉えていた周囲の幼児にとってミズキの姿の新たな一面を知る機会につながったと考えられる。戸野塚(2001)は、人と人との心理的な距離を近くにするためには、「共通する部分」を知り身近な存在としてとらえることができると示唆している。ワクイ先生はインタビューの中でも同様に「なんか『同じものが好きなんだ』っていう接点が見つけられたことで、近くなったっていうことはありますね。」など自分と同じ部分を発見し、自己の延長線上にミズキと共通できるものや接点を見いだせたことにより、彼の存在が少し身近に感じられた様相を捉えている。このことは周囲の幼児にとって、自分と同じ面を発見したことにより、今まで共感が難しいもしくは嫌悪感を抱いていた姿に対してミズキの「すべて」ではなく「一部」であると捉え直す機会へつながったと考えられる。

Ⅲ期になると、ワクイ先生は、ミズキ自身に興味関心を抱いてより多面的に理解しようとする幼児がいる一方で、ミズキだからと特別待遇を図る様相も捉えている。これらの様相に対しても、保育者は一貫して受け止める姿勢を持ち、ミズキの育ちを加味しつつ、周囲の幼児側にも立った配慮を行うことで、幼児自らの捉え直しの機会を探っている様子がうかがえる。水内(2006)は、幼児期の障害理解の様相として、当初は低い地位に位置づけるような様子も見られるが、やがて障害児とさまざまな形で触れ合いや保育者のかかわりから、障害によるできないことよりも、自分と同じことやそれ以上のことができることなどに気が付き、クラスの一員として認識するようになり、代弁的な態度も形成されるとする仮説モデルを示している。本研究は、水内の仮説モデルを支持する形でワクイ先生がクラスの幼児間の関係性を認識しているといえる。またⅢ期では、周囲の幼児のまなざしの変容と併せてミズキが自ら他児や周囲の遊びに目を向ける様子が語

られている。Ⅲ期のミズキの姿に対してワクイ先生は、「少しずつそうやって、先生や家族以外のひとと、うん、ちょっと興味を持って付き合えるようになったっていうのは、大きな成果かなと思います」と捉えている。この語りから、ワクイ先生のまなざしの中にミズキが周囲の幼児へ関心を抱くことに期待を持ち続けていたこと、一方でその姿への期待は長期的なスパンで捉えていたことが垣間見られる。

2. 周囲の幼児のミズキへのまなざしの変容を踏まえた保育展開

では、周囲の幼児のまなざしの変容に際して、ワクイ先生はどのような援助、配慮を含む保育展開を行っていたのだろうか。

I期およびⅡ期で保育者は、ミズキが園生活において少しでも見通しをもって生活ができるように配慮や働きかけを行いつつ、周囲の幼児の言動を受け止めた上でミズキの行動背景を代弁したり一緒に考えたりしている。このことは、周囲の幼児にとって理解できない行動を、説明する言葉を知ったり考えるきっかけにつながったりしていると考えられる。また、ミズキが朝の集まりで頻繁に部屋を出入りするために他の幼児の集中が切れる事態になったときは、ミズキに対して部屋にいることを求める働きかけをするのではなく、部屋の環境を変えることでその解決を図っていた。すなわち、ワクイ先生は「周囲の幼児から見えるミズキの姿」を意識して保育展開を行っていると考えられる。これは、カキヌマ先生へのインタビューにおいても、「(部屋でワッとったミズキに対して)ちょっと外に出てって言われるのではなく、ちょっと気持ちを変えるためにお散歩してきたらと声をかけるようにした」と周囲の幼児から見えるミズキの姿を意識した発言が見られた。クラスの幼児たちは、ミズキと共に生活を送っている中で、例えば気持ちが落ち着かず泣いていたり、口にいろいろなものを入れてしまった

りする姿を自然に目にしており、その姿だけでミズキを捉えようとするならば、自分はやらない行動をするといった否定的な姿のみ印象づけられてしまうと考えられる。そこで、保育者が調整可能な部分については、意図的に関わったり環境構成を整えたりして、周囲の幼児がミズキに対してより否定的な印象を持たないように配慮していると考えられる。また、ミズキの行動背景について、保育者が代弁する様子を元に、女兒を中心とした一部のクラスの幼児が自身でも考えを表現し始めるようになった際には、敢えて保育者自身の予測する理由は言わずにクラスの幼児が予測する内容に共感するなどして、ミズキに関心を持ち続ける姿を支えている様子がうかがえる。また、I期の中盤ごろからは、環境の変化によりミズキの状態が悪くなったものの、担任だけでは彼を受け止めきれない状況が生じた。その際に、ワケイ先生から園に対してクラスを支える体制づくりを要請しそれが受け入れられ、主任が1対1でミズキに付くようになった。このように状況に応じて園全体でクラスを支える土壌やシステムが整っていることは、ミズキにとって自分の欲求を出しやすい環境が整っただけでなく、担任がクラスの幼児と向き合う時間を十分確保できることにもつながったと捉えられる。

また、Ⅲ期になると、ミズキに興味関心を持った他児が関わりを持とうと近づいてくるものの、ミズキにとっては他児に合わせて遊んだり要求に応じて行動したりすることが難しいことから、保育者はミズキの得意なコマを媒介として互いに無理なく関わるようにしている。浜谷(2013b)は、幼児間の関わりに関して当事者間だけでなく活動も加えた3項関係で捉えることが基本であるとしているが、本研究においてもコマを媒介にミズキと周囲の幼児とがつながりを広げておりこの考えを支持するものである。一方、自分の価値観や周囲との兼ね合いとミズキの特性との間で迷いながら関わった幼児に関しては、迷いを

含めて受け止めたうえで、敢えてミズキの側には立たない発言をすることにより、周囲の幼児とのバランスを取っていたと考えられる。ミズキの状態や状況によっては特別を作る必要性が高い場面がある一方で、そればかりでは周囲の幼児が「いつもミズキくんの味方ばかり」と彼を特別な存在として認識する可能性も生じる。ワケイ先生はどの子にも「私の味方でもある」ことが実感できるよう、双方のバランスを考え試行錯誤しながら進めていたと捉えられる。こうしたワケイ先生の思いや関わりが周囲の幼児に伝わり、ミズキを含めた多様な他者を受け止める土壌として働き、結果としてクラス全体の関係性が包摂に向かったのではないかと考えられる。

3. 本研究の成果と課題

共生社会の形成は、現代社会が抱える喫緊の課題の一つである。保育を通じて、幼児が多様な他者を理解し、その存在を受け入れながら共に過ごす経験を積み上げられている事実は、その課題解決に向けた示唆をもたらしているであろう。本研究を通して、「どの子も肯定的に受け止める」保育者のまなざしとそれに基づく保育上の配慮や実践展開を可視化したことで、差別や排除ではなく包摂に向かう保育展開の一端を示すことができた。一方で、経験や雇用など保育者個々の違いを踏まえつつ、クラスや園としてどのように情報や意見を共有しながら保育を展開したのかについては、今後の検討課題であると考えられる。

注

本論文は令和4年度東京学芸大学大学院連合教育学研究科に提出した博士論文の一部を加筆・修正したものである。また、本論文はその一部を日本保育学会第74回大会にてポスター発表をしている。

参考文献等

- 足立里美・柴崎正行 (2010) 保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討. 保育学研究, 48(2), 213-224.
- ベネッセ教育総合研究所 (2024) 第4回 幼児教育・保育についての基本調査. https://benesse.jp/berd/jisedai/research/detail_240708-1.html (2024.09.20閲覧).
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007) Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 162-166.
- Guralnick, M. J., & Neville, B. (1997) Designing early intervention programs to support children's social competence. In M. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention*. 579-610, Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Guralnick, M. J., Gottman, J. M., & Hammond, M. A. (1996) Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 625-651.
- 浜谷直人・五十嵐元子・芹澤清音 (2013a) 「特別支援児が在籍するクラスがインクルーシブになる過程—排除する子どもと集団の変容に着目して—」. 保育学研究, 51(3), 45-56.
- 浜谷直人 (2013b) 保育実践と発達支援専門職からの関係から発達心理学の研究課題を考える—子どもの生きづらさと過ごしにくさに焦点を当てて—. 発達心理学研究, 24(4), 484-494.
- 広瀬由紀・岩田美保 (2020) 対人面に配慮を要する子と周囲の子との関わりの変容過程—特性も踏まえた上で仲間として互いに無理なく過ごせるまで—. 保育学研究, 58(2-3), 105-117.
- 謝文慧・山崎晃 (2001) 3,4歳男児の友だち集団の特徴：個人行動及び二者関係と優勢順位との関連. 発達心理学研究, 12, 24-35.
- 堀智晴 (2017) 展望 インクルーシブ保育の意義とその実践上の課題. 保育学研究, 55(1), 84-99.
- 細川かおり (2022) 知的障害幼児の保育における仲間関係に関する研究動向：「関係論」によるアプローチから. 千葉大学教育学部研究紀要, 70, 299-306.
- 池田久美子 (2014) 特別な支援を必要とする子どもの仲間関係の発達に関する事例的検討—「身体」を視点として—. 保育学研究, 52(1), 56-67.
- 姜信善 (1999) 社会的地位による幼児の仲間に対するコミュニケーション・スキルの差異：エントリー及びホスト場面からの検討. 教育心理学研究, 47, 440-450.
- 厚生労働省子ども家庭局保育課・厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部障害福祉課 (2022) 保育所等におけるインクルーシブ保育に関する留意事項等について(令和4年12月26日事務連絡). https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/d82717f5/20231016_policies_hoiku_36.pdf (2025.2.5閲覧).
- 久保山茂樹 (2023) 総論 共生社会の担い手を育むためのインクルーシブな保育の実現. 発達, 173, 64-71.
- 久保山茂樹・斎藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井茂樹・滝川国芳 (2009) 「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査—幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言—. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 36, 55-76.
- 松井剛太 (2018) 特別な配慮を必要とする子どもが輝くクラス運営：教える保育からともに

- 学ぶ保育へ. 中央法規出版.
- 水内豊和(2006) 幼児期における福祉教育のあり方に関する研究: 保育園児の障害理解と態度形成について. 幼年教育研究年報, 28, 61-69.
- 文部科学省(2012)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm (2018.08.25閲覧).
- 文部科学省(2016) 中央教育審議会 教育振興基本計画第8期 平成28年10月4日 配布資料 資料2「包容」および「包摂」の考え方. https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo14/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2016/10/06/1377968_05.pdf
- 中坪史典・上田敏文(2000) 統合保育場面における障害児を取り巻く人間関係. 保育学研究, 38(1), 45-52.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. A. (1993) Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglect, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- 野田裕子・田中道治(1993) 統合保育における精神遅滞幼児と健常幼児の相互作用過程. 特殊教育研究, 31(3), 37-43.
- 及川智博(2016) 幼児期における仲間関係に関する研究動向 一 個体能力論と関係論の循環の先へー. 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 126, 75-99.
- サトウタツヤ・安田裕子・佐藤清子・荒川歩(2011) インタビューからトランスビューへTEMの理念に基づく方法論への提案. 日本質的心理学会第8回大会プログラム抄録集, 70.
- 守随香(2014) 語りによる保育者の省察論: 保育との関連をふまえて. 風間書房.
- 高濱裕子(2000) 保育者の熟達化プロセス: 経験年数と事例に対する対応. 発達心理学研究, 11(3), 200-211.
- 高橋沙希(2019) インクルーシブ保育に関する研究動向. 東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター活動報告, 5, 43-49.
- 戸田雅美(1994) 保育行為の判断の根拠としての「価値」の検討 一園内研究会の議論の事例を手がかりに. 保育学研究, 37(2), 183-190.
- 戸野塚厚子(2001) スウェーデンの小学校における「共存・共生」教育 一「障害」「からだの違い」の教材分析を中心として. 学校保健研究, 43, 149-162.
- 辻谷真知子(2014) 幼児間の規範提示と排除・包摂. 保育学研究, 52(1), 31-42.
- 津守真(1989) 保育の一日とその周辺. フレーベル館. pp.76-78.
- 宇田川久美子(2004) 「自閉症児の心の世界」への参入と統合保育における共生の可能性 一「モノ的世界」と「ヒト的世界」の橋渡しを手がかりとして一. 保育学研究, 42(1), 59-70.
- 宇田川久美子(2005) 自閉傾向のある子どもとのコミュニケーション的場を広げる. 保育学研究, 43(1), 27-38.

原著論文

認定こども園の2歳児から3歳児への移行・接続に伴う課題
— 質問紙調査からみえる園長と保育教諭が捉える困難さ —

Issues Associated with the Transition and Continuity from 2-year-old to 3-year-old Classes
in Certified Integrated Preschool and Childcare Centers
— Focusing on the Issues Faced by Principals and Caregivers
as Revealed by a Questionnaire Survey —

大方美香 中田範子 神長美津子 石丸るみ
(大阪総合保育大学) (東京家政学院大学) (大阪総合保育大学) (大阪総合保育大学)

本稿は、認定こども園独自の課題に着目したカリキュラムを検討するにあたり、2歳児から3歳児の育ちと学びを支えるカリキュラム作成の課題を探るため、調査を実施し、園長と3歳児クラス保育教諭の感じる困難さについて焦点を当てて、分析・考察した。第一に、保育教諭の感じる困難さに関する回答から、高困難群と低困難群に分けて、認定こども園に移行・新設してからの経過年数を算出したところ、高困難群のほうが低困難群よりも、有意に長かった。第二に、保育教諭と園長ともに困難な場面として回答数の多かった場面は、「排せつ」「各活動から活動への移行」であり、新年度が始まる時期の他、長期休暇が明けた時期にも困難さを感じる事が明らかになった。今後は、保育教諭を取り巻く状況を複合的に捉えることが必要であるが、保育教諭の現状に対する認知の在り方や志向性が、困難さの度合いを左右する要因として見いだされた。

キーワード：認定こども園、カリキュラム、幼保一体化、幼保一元化、困難さ

I 問題と目的

1. 認定こども園の2歳児から3歳児の移行・接続

2歳から3歳への移行期には、精神面や身体面など様々な側面から成長過程を再確認する必要がある。特に認定こども園では、精神面や身体面などの月齢による違いだけでなく、家庭における体験の違い、小規模保育所からの移行、家庭保育からの移行、進級児としての移行など様々な環境の子どもが3歳児として同じクラスになる。このことによりどのような課題が生じるのだろうか。集団生活の有無などの異なる環境で育ってきた子どもたちが同じクラスで生活する場合、3歳児クラスの保育への配慮が必要になることは必然であ

る。保育教諭の配置人数や、担当者の変更、連絡帳の有無など、保護者の不安や戸惑いへの対応等、ハード面ソフト面の様々な事柄が課題になる。

幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、第1章総則の「第3 幼保連携型認定こども園として特に配慮すべき事項」で、集団生活の経験年数が異なることや、保護者の生活形態を反映した園児の在園時間の長短、入園時期や登園日数の違いを踏まえて、園児一人一人の状況に応じ、教育及び保育の内容やその展開について工夫することを挙げている。特に満3歳以上については入園する園児が多いことや同一学年の園児で編制される学級の中で生活することなどを踏まえ、家庭との連携を図るとともに、環境の工夫をすることを指摘している。すなわち、集団生活の経験が異なる

園児に配慮した0歳から小学校就学前までの一貫した教育及び保育をどのように展開するかが、幼保連携型認定こども園のカリキュラムの課題であり、各園の取組みに期待している。

以上のことを踏まえ、本稿は、認定こども園における2歳児から3歳児の移行・接続について、取り上げた。

2. 認定こども園に関する先行研究

本稿の先行研究として、認定こども園^{注1)注2)}のカリキュラムに関する動向をシステマティック・レビューでは、2005年から2023年に発表された学術論文98件を抽出し、どのような側面からカリキュラム研究を行っているかに明らかにしている。ただし、ここで対象とした学術論文では、認定こども園独自の課題の指摘や解決の方向性を示すという、認定こども園のカリキュラム研究の概要を把握することに止まっている。園児の在園時間や生活経験、午睡時間と場所の確保といった課題については問題を指摘しつつも、カリキュラムとしてどう考えていくかについては十分に論じていない。

集団生活の経験が異なる園児に配慮した0歳から小学校就学前までの一貫した教育及び保育をどのように展開するかが、幼保連携型認定こども園のカリキュラムの課題であることから、認定こども園における2歳児から3歳児の移行・接続について、取り上げる。特に満3歳以上については入園する園児が多いことや同一学年の園児で編制される学級の中で生活することなどを踏まえ、家庭との連携を図るとともに、環境の工夫をすることについて検討する。

認定こども園固有の課題を解決するカリキュラムに関して、中塚ら(2017)は、実践を通して課題の解決を図ってきた当事者からの報告をまとめている。その中で0.1.2歳児のカリキュラム編成、3歳以上児(2号認定)のカリキュラム編成の課題をそれぞれ述べており、各カリキュラムの構造と

して検討すべき課題を示している。また、杉山(2022)は、認定こども園の教育課程に係る教育時間終了後の保育に焦点を当て、夕方の時間帯における保育教諭の在り方として、教育を意識するというよりも、それぞれの過ごし方、それぞれの暮らしを支えることを意識することが求められていると述べている。このように、カリキュラムを実践する保育教諭の意識に焦点をあてて、認定こども園固有の問題を解決につながる視点を指摘している。

なお、一般社団法人日本保育学会、課題研究委員会(大方ら)は、第70回大会課題研究委員会企画シンポジウム報告において「幼保一体化の課題と展望」(2017)について、国際的動向やマネジメントの視点、実践現場視点から見えた希望などを含めて議論し、認定こども園の様々な課題が指摘した。その中でも特に、認定こども園における構造の質による課題及び2歳児から3歳児の移行・接続に伴う課題について議論を重ねている。特に、構造の質による課題、たとえば、認定こども園制度や組織・体制の変化・改革への関心は高いが、カリキュラムは移行前のものを使用している園が多い等、認定こども園の特色や課題を踏まえたカリキュラムについての関心が薄いことも指摘している。2歳児から3歳児の移行・接続では、保育教諭は場面ごとのニーズへの対応に追われ、園生活の多様性を包括的にとらえられず、困難さの原因や克服の手立てを見いだせていないことが指摘されていた。

これらを踏まえ、認定こども園固有の課題の解決していくためには、構造的な要因と絡めながらカリキュラムの在り方を論じていくことが必要ではないかと考えた。

認定こども園3歳児クラス保育教諭には、3歳児の生活の多様性を見出し、3歳児の教育・保育の課題にどのように創意工夫していくのか、その為には、困難さを生み出す関連要因を明らかにし、子どもに今何が育ちつつあるのかをいつも意識した保育実践が求められる。このようなこと

を踏まえ、本稿では、認定こども園における2歳児から3歳児の育ちと学びを支えるカリキュラム作成の課題を探るため、質問紙調査を実施した。

3. 本研究の目的

質問紙調査(以下「調査」と表記)では、認定こども園の2歳児から3歳児クラスへの接続期の保育の多様さや困難さの実態を明らかにするとともに、この時期に求められるカリキュラムを考察することをねらいとしている。

調査は、認定こども園の園長を対象としたものと、3歳児クラス担当保育教諭を対象としたものの2種類である。園長対象では、園の概要、認定こども園の移行の状況、開所時間などの構造的な側面と、2歳児から3歳児への育ちや学びをつなぐカリキュラムのイメージなどを質問した。3歳児クラス担当保育教諭対象では、2歳児から3歳児への接続期の捉え方、困難さについての受け止め、接続期のカリキュラムに関する考え等、実際に担当して感じていることや考えていることを質問した。なお、2種類の質問紙調査結果の概要については、「認定こども園の2歳児から3歳児の育ちと学びを支えるカリキュラムの調査報告(1)ー園長を対象としてー」、「認定こども園の2歳児から3歳児の育ちと学びを支えるカリキュラムの調査報告(1)ー3歳児クラス担当保育教諭を対象としてー」にて、その概要を報告している^{注3)}。

Ⅱ 研究の方法

1. 調査対象と調査方法

(1) 調査対象

幼保連携型認定こども園1819園の園長と3歳児担当保育教諭。

(2) 調査項目

調査項目は、以下のとおりであり、自由記述の他、選択式の質問項目については、主に4件法回答、質問項目により複数回答等とした。

①園長対象の調査

ア. 園の基本情報 12項目

園の所在、園の所在する市区町村の人口と待機児童数、運営主体、認定こども園のタイプ、認定こども園に移行した年、認定こども園開設の経緯、開所時間と教育時間、1号認定の子どもを対象とした教育時間と「預かり保育」の実施状況、定員及び在籍園児数、クラス編制の状況、園庭(野外遊技場)の状況、給食の対応などの園運営の基本情報。

イ. 認定こども園への移行 2項目

認定こども園に移行した時期や理由、認定こども園に移行したことへの受け止めなど。

ウ. 子どもの保育 9項目

保育の計画の作成状況、2歳児クラスから3歳児クラスへ移行する時期の保育についての考え、登園日数の違いや長期休業の有無などのへの配慮や工夫、小規模保育施設から入園する子どもへの配慮、家庭的保育から入園する子どもへの配慮、バス登降園の有無、2歳児から3歳児への接続期の受け止め、3歳児クラスの保育の困難さの受け止め、3歳児クラスの保育の困難さを感じる時期。

エ. 2歳児から3歳児の育ちと学びを支えるカリキュラム 12項目

2歳児から3歳児の育ちと学びを支えるカリキュラム(自由記述)

②3歳児クラス保育教諭対象の調査

ア. 2歳児から3歳児クラスへの接続期の受け止め 1項目

イ. 困難さの受け止め 6項目

1号認定と2号認定の3歳児クラスの子どもの様子、基本的な生活習慣の違いによる困難さ、保育の困難さと関連する事項、2歳児から3歳児クラスへの接続期の子どもの戸惑い、1日と1年間の園生活で3歳児クラス保育の困難さを感じる場面など。

ウ. 2歳児から3歳児の育ちと学びを支えるカリキュラム 2項目

3歳児クラスへの進級及び入園の時期のカリキュラムの実施の有無を調査。また、2歳児から3歳児の育ちと学びを支えるカリキュラムについて(自由記述)

(3) 調査実施期間

調査実施期間 2024年7月16日(火)～2024年8月8日(木)

(4) 調査手続き

調査は、Web (Google フォーム) で実施した。認定こども園1819園にメールにて依頼し、同意が得られた場合に Google フォームにて回答し、回収率は、8.30 % (園長対象)、5.72 % (3歳児保育教諭対象)であった。

(5) 倫理的配慮

質問紙調査は、大阪総合保育大学倫理審査委員会の承認を得た(承認番号: 児保研-094)。なお、質問紙調査の実施にあたり、園長と3歳児クラス担当保育教諭宛それぞれに、質問紙は倫理的配慮

の下で作成し実施していること、無記名であり、結果は統計的に処理され、記述内容が個人情報として公表されることがない等を伝え、同意したもののだけが回答した。

Ⅲ 調査結果の考察

1. 分析方法

(1) 分析1

園長対象と3歳児クラス担当保育教諭対象の全回答(園長対象150件、保育教諭対象103件)のうち、園長、保育教諭ともに回答されていた認定こども園の回答を組み合わせたところ、69組あった。その69組のうち、表1に示す保育教諭対象の質問項目Q2(1),(2),(3),(4)とQ3について、「当てはまらない」と回答したものを1点、「あまり当てはまらない」を2点、「やや当てはまる」を3点、「とても当てはまる」を4点付与し、合計点の

表1 1号認定と2号認定の3歳児クラスの子どもの困難さに関する質問事項

調査対象	質問の内容と回答方法
3歳児クラス 担当保育教諭	イ. 困難さの受けとめ Q2 担当した、1号認定と2号認定の3歳児クラスの子どもの様子について、どのような点にどのくらい困難さを感じましたか。 (1) 園生活への適応度の度合いによる保育の困難さ (2) 子どもの登園時間と降園時間の違いによる困難さ (3) 保護者対応の困難さ (4) 集団経験の多少から生まれる子ども同士の関係づくりの困難さ Q3 園生活での基本的な生活習慣(食事、排泄、着脱衣、睡眠)での様子の違いによる困難さはありませんか。 Q6 一日の保育時間のうち、3歳児クラスの保育で、どのような場面で困難さを感じますか。(登園時、バスの乗車、自由遊び、片付け、集まりの時間、おやつ・食事、排せつ、散歩、午睡、降園時、各活動から活動への移行、から選択) Q7 一年間の園生活のうち、3歳児クラスの保育で、どの時期に困難さを感じますか。(4月、5月、6月、7月、8月、9月、10月、11月、12月、1月、2月、3月から選択)
園長	ア. 園の基本情報 Q6 認定こども園に移行した時期 Q7 平成27年新制度施行以降における貴園での認定こども園開設の経緯 Q9 園の定員及び在籍園児数 ウ. 子どもの保育 Q22 一日の保育時間のうち、3歳児クラスの保育で、どのような場面で困難さを感じますか。(登園時、バスの乗車、自由遊び、片付け、集まりの時間、おやつ・食事、排せつ、散歩、午睡、降園時、各活動から活動への移行、から選択) Q23 一年間の園生活のうち、3歳児クラスの保育で、どの時期に困難さを感じますか。(4月、5月、6月、7月、8月、9月、10月、11月、12月、1月、2月、3月から選択)

平均が2.5以上のものを「高困難群」(N=33, AV=1.87, SD=0.53)、2.5未満のものを「低困難群」(N=36, AV=3.08, SD=0.44)とした。それを園長の回答する、秋田・淀川(2016)による解説を参考に作成した構造の質を問いのうち、表1に示す認定こども園に移行してからの年数の平均(Q6の回答から算出)、平成27年新制度施行以降における認定こども園開設の経緯(Q7)、そして2歳児在籍人数に対する3歳児在籍人数の割合(Q9の回答から算出)を抽出して分析の対象とした。

(2) 分析2

園長、保育教諭ともに回答していただいた園69組を対象に、次の2つの問いに対する回答を比較した。

- ① 一日の保育時間のうち、3歳児クラスの保育で、どのような場面で困難さを感じますか(表1に示す、保育教諭対象Q6、園長対象Q22)。
- ② 一年間の園生活のうち、3歳児クラスの保育で、どの時期に困難さを感じますか(表1に示す、保育教諭対象Q7、園長対象Q23)。

(3) 分析3

保育教諭の回答から、子どもの生活習慣の多様性に対する保育教諭の困難さの理由を分析した。園生活で生活習慣での様子の違いによる困難さについて、表1に示す、保育教諭(N=103)への質問「Q3.園生活での基本的習慣(食事、排泄、着脱衣、睡眠)での様子の違いによる困難さは、ありますか。その困難さの度合いについて、当てはまるものに○をつけてください。また、そう回答した理由について、記述してください。」に対して、「a.困難さを感じる」または「b.やや困難さを感じる」と回答した生活習慣低困難群(N=40)と「c.あまり困難さを感じない」または「d.困難さを感じない」と回答した生活習慣高困難群(N=63)に分けた。なお、回答の理由については、必答としなかったため、回答数と各群の母数は一致しない。

分析の手続きとしては、各群の理由を記述した

回答のすべてを言語データとし、「質的テキスト分析法」(Kuckartz, 2018)を用いて分析した。まず、分析対象である言語データを精読し、記述内容を示すラベルを付与し、似たものを集めてコーディングし、その分類から概念(concepts)を抽出して一覧にまとめた。

2. 分析結果・考察

(1) 分析1 結果・考察

保育教諭の回答に基づいて分別した「低困難群」と「高困難群」に分類された認定こども園の園長の回答から、認定こども園に移行・新設してからの経過年数の平均を算出し、クロス集計した。その結果を表2に示す。また、両側検定のT検定を行ったところ、高困難群のほうが低困難群よりも、認定こども園に移行・新設してからの経過年数が、有意水準5%で有意に長かった($t(67)=2.24, p=.014$)。

認定こども園に移行した年数が長いと困難さが高まるのか、または困難さが見えてくると解釈するのか、保育教諭の感じる困難さは、園全体の体制が新しくなってからの経過年数よりも、何か他の要因が関連していることが推察される。例えば、保育教諭自身の経験年数や保育教諭を取り巻く状況との関連の方が強いという可能性について検討の余地がある。つまり、保育教諭自身がどのように園の体制を捉えているのか、また、自身の感じる困難さを勤務園の特性とどのように関連させ、理由付けながら捉えているのかをより深く探る必要があると考察する。

表2 認定こども園に移行・新設してからの経過年数(単位:年)

	移行・新設してからの 平均経過年数(単位:年)
低困難群 (N=33)	7.81 SD=3.24
高困難群 (N=36)	9.78 SD=2.9
全体(N=69)	8.79

表3 認定こども園開設の経緯 上段の単位は「件」、下段の割合は各群の全回答に対する割合

	保育所より移行 (もとは保育所だった)	幼稚園より移行 (もとは幼稚園だった)	認定こども園から移行	新設	計
低困難群	23 (69.7%)	5 (15.2%)	1 (3.0%)	4 (12.1%)	33
高困難群	18 (50.0%)	9 (25.0%)	6 (16.7%)	3 (8.3%)	36
全体	41 (59.4%)	14 (20.3%)	7 (10.1%)	7 (10.1%)	69

次に、平成27年新制度施行以降における認定こども園開設の経緯と保育教諭の感じる困難さのクロス集計を行った。その結果を表3に示す。

各群の割合の数値が、全体の割合の数値よりも高い箇所を網掛けしている。低困難群には、保育所より移行した園と新設の園が多く、高困難群には幼稚園より移行した園と認定こども園から以降した園が多い。

次に、3歳児クラスの在籍人数の2歳児クラスの人数に対する割合とクロス集計をした。数値が高いほど、2歳児から3歳児クラスに移行する際にクラス規模が大きくなることを示しているが、結果として、2歳児クラスの人数に対する3歳児クラスの人数の割合は、低困難群が1.46、高困難群が1.60であった。その結果を表4に示す。また、両側検定のT検定を行ったところ、有意差は見られなかった($t(67)=0.26, p=.60$)。

なお、今回の調査では、子どもの人数に対する保育教諭の配置人数については、回答を求めていることから、1号認定の子どもの入園や、2号認定の子どもの2歳から3歳児クラスへの移行に伴う、2歳から3歳児クラスへの移行・接続に伴う、1号認定の子どもの入園や、2号認定の子どもの

表4 3歳児クラスの人数の2歳児クラスの人数に対する割合(単位:倍)

	3歳児人数/2歳児人数 の平均
低困難群 (N=33)	1.46 SD=0.80
高困難群 (N=36)	1.60 SD=0.67

クラスの移行に伴う、クラス規模の変化の差のみならず、保育教諭の配置人数や、正規職員・パート職員の割合、担当保育教諭の経験年数など、クラス構成について複合的な捉えていく必要があり、保育教諭の感じる困難さは、単にクラス規模の変化だけではなく、他の要因が関連している可能性が考えられる。

(2) 分析2 結果・考察

次に、園長、保育教諭ともに回答していただいた園69組を対象に問うた、3歳児の保育に困難さを感じる場面と時期に対する回答を比較した。なお、下記①、②ともに、「3つ挙げてください」と回答数に制限を設けたが、実際には回答数にばらつきがあった。しかしながら、ここでは、それらのすべてを対象に分析したことを付記する。そして、保育教諭と園長の回答数には差があったため、表5, 6では、対象別に回答数と回答全体に対する割合を示し、図1, 2では、各回答の回答全体に対する割合をグラフに描いて比較した。

① 一日の保育時間の中で、3歳児クラスの保育で困難さを感じる場面

一日の保育の中で、保育教諭と園長ともに困難な場面として回答数の多かった場面は、「排せつ」「各活動から活動への移行」であるが、順位が逆転しているうえに保育教諭と園長の回答の差についても他と比べて大きい(図5の太字部分)。この結果をどのように解釈するのか、その糸口を分析3の結果と照らし合わせて導きたいが、「排せつ」は、子どもの様子には多様性があるものの、保育教諭は乳幼児の自立に向けた育ちのプロセスをあ

表5 回答者別一日の保育の中で3歳児の保育に困難さを感じる場面

回答	保育教諭の回答(割合)	園長の回答(割合)
登園時	24 (11.48)	29 (14.43)
バスの乗車	1 (0.48)	0 (0.00)
自由遊び	15 (7.18)	12 (5.97)
片付け	17 (8.13)	15 (7.46)
集まりの時間	16 (7.66)	13 (6.47)
おやつ・食事	26 (12.44)	24 (11.94)
排せつ	41 (19.62)	42 (41.79)
散歩	9 (4.31)	13 (6.47)
午睡	10 (4.31)	12 (5.97)
降園時	3 (1.44)	3 (1.49)
各活動から活動への移行	47 (22.49)	38 (18.91)
計	207 (100.00)	201 (100.00)

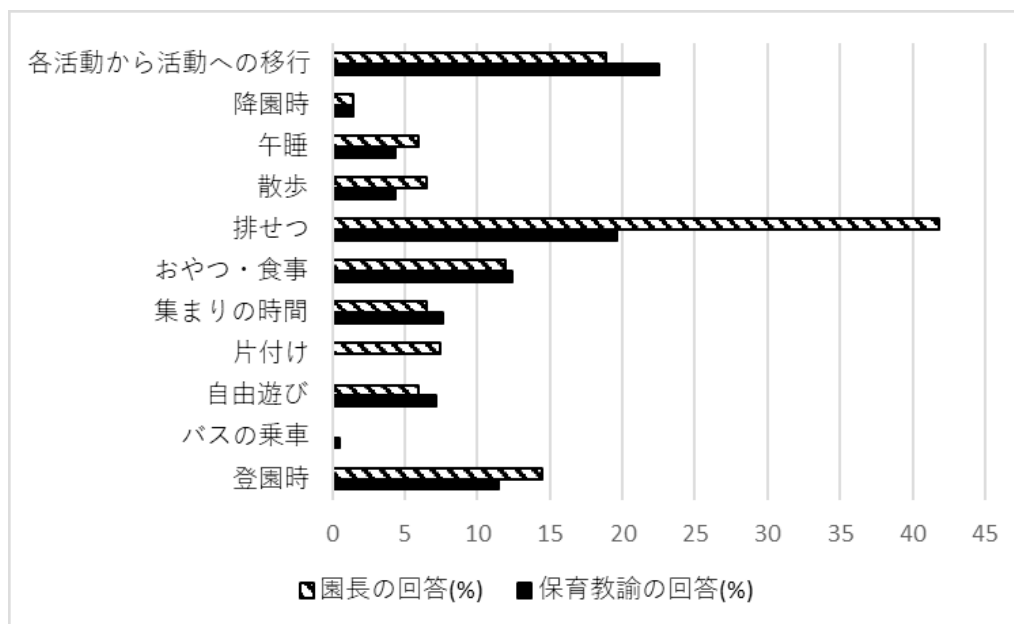


図1. 「一日の保育の中で困難さを感じる場面」の回答全体の対する各場面の割合の比較

る程度認識しやすいが、「各活動から活動への移行」の場面では、各活動の内容や場所、保育教諭の配置人数やクラス規模等により、子どもの動きも保育教諭の動きや配慮事項も状況に応じて常に変化させることが求められ、という保育の展開上に生じる保育者の援助や配慮の多様性の度合いに相違があることが考えられる。

② 1年間の園生活のうち、3歳児クラスの保育で困難さを感じる時期

1年間の中で困難さを感じる時期に対する、保育教諭と園長の回答は、同様に、順に「4月」

「5月」「6月」となっている。しかし、前月からの差を算出すると特徴が見いだされた。4月から8月にかけて急激に困難さが減り、8月から9月には増加するという傾向が双方の回答から見出され、3歳児クラスで感じる困難さは4月から6月、そして、8月から9月に増加することが分かった。また、園長の回答では、1月に困難さが増加する結果も見られ、新年度が始まる時期に加え、1号認定の子どもが夏休みや冬休みを経験して、園生活が再スタートする時期に困難さを感じる傾向が見出された。

表6 回答者別一年間の園生活の中で3歳児の保育で困難さを感じる時期

回答	保育教諭の回答(割合) 前月との差(%)	園長の回答(割合) 前月との差(%)
4月	67 (34.36)	61 (34.86)
5月	54 (27.69) -6.67	48 (27.43) -7.43
6月	30 (15.31) -12.38	25 (14.29) -13.14
7月	10 (5.13) -10.18	8 (4.57) -9.72
8月	3 (1.54) -3.59	7 (4.00) -0.57
9月	11 (5.64) +4.1	9 (5.14) +1.14
10月	4 (2.05) -3.59	0 (0.00) -5.14
11月	4 (2.05) 0	2 (1.14) +1.14
12月	2 (1.03) -1.02	1 (0.57) -0.57
1月	2 (1.03) 0	7 (4.00) +3.43
2月	5 (2.56) -2.53	3 (1.71) -2.29
3月	3 (1.54) -1.02	4 (2.29) +0.58
計	195 (100.00)	175 (100.00)

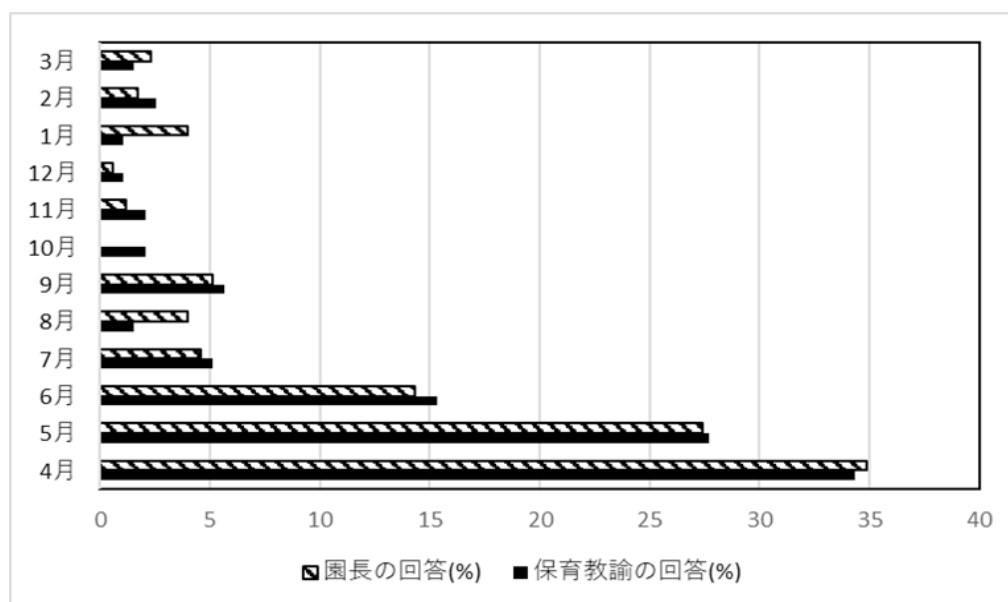


図2. 「一年間の園生活の中で3歳児の保育に困難さを感じる場面」の回答全体の対する各時期の割合の比較

(3) 分析3 結果・考察

次に、子どもの生活習慣の多様性に対する保育教諭の困難さの理由について分析を行った。生活

習慣低困難群が「なぜ子どもの生活習慣の違いによる困難さを感じないのか」という理由(回答数27、無回答13)、そして、生活習慣高困難群が

「なぜ生活習慣の違いによる困難さを感じるのか」 語データをもとに、それぞれ分類し、考察した。
 という理由(回答数47、無回答16)を回答した言 その結果を表7・表8に示す。

表7 なぜ子どもの生活習慣の多様性による困難さを感じないのか

理由として抽出された概念	回答例(抜粋)	回答数
保育教諭自身が幼児の現状を受け止め、見通しが見いだせている	・1号の子どもたちは、生活習慣を身につける段階にあると認識している。 ・ルーティーン化して日々を積み重ねていくことで見通しが持てるようになり、そうすると違いは感じられないため。 ・園生活の経験がある子どもが慣れていることがあることと、経験のない子どもがわからなかったり、できなかったりすることが多いことはあらかじめ予想できることであり、様子が違うことで困難だと感じることはなかった。	7
保育教諭と他者との連携ができています	・1号認定、2号認定の枠にとらわれず遊んでいるし、保護者対応も早出、遅出が密に連携し行うことが出来ているため。	2
子ども同士の関わりが支えになっている	・実生活での生活習慣が身についている子の姿をみて知る、学ぶことができるので。	2
構造的な条件	・1号認定の子どもがいない。 ・2号認定から1号認定に支給認定区分を変更するパターンしか受入れがないため、生活に困難さを感じることはない。	10
子ども自身の育ちが土台になっている	・2歳児クラスでの経験を土台とし、安心して身の回りのことを自分で行う力が育っていたため、大きく不安定になる子はいなかった。	1
差異を感じない	・生活習慣の差異を感じないため	5

表8 なぜ子どもの生活習慣の多様性による困難さを感じるのか

理由として抽出された概念	回答例(抜粋)	回答数
保育教諭自身の子どものペースに合わせたいという気持ちと現状とのジレンマがある	・子どもの気持ちが向かない場合、時間での集団移動が決まっていると、子どもが遅れた活動になってしまうことや、無理強いをしたくないので環境に慣れるまでは時間がかかる。 ・個人差が大きく、個々に合わせて必要な援助をしてあげたいが、発達差や家庭での経験等により伝わる方法や環境も違うため、異年齢保育を基本として生活している園なので、丁寧に関われない場面もあり、なかなか身につかない、進まない子もいる。関わり方や環境作りに困難は感じている。	5
それぞれの子どもに見られるこれまでの集団生活の経験の差	・特に新入園児は集団になじむのに時間がかかった。また基本的な生活習慣も個別で配慮がいる子どもが多く、その点に困難さを感じた。 ・2号認定の幼児は、園生活での基本的な生活習慣がついているが、1号認定の幼児は初めての環境で不安を感じたり嫌がったりすることがあるので、身につくのに時間がかかることがある。	6
家庭環境や保護者の状況	・家庭での保育では、なかなか規則的に進めるのは難しいと感じるため。 ・生活環境、生活リズムが違うため保護者に余裕がない。 ・家庭での生理的欲求が満たされてなく情緒が安定しない子が増えている。給食、午睡後から元気になる。	12
子どもにより生活習慣の自立に差がある	・生活習慣の自立に個人差があること。 ・2号認定の子どもは、乳児クラスからの積み重ねがあるが、3歳の1号認定の生活習慣についてはかなり低い。	4
自我の育ちによる子ども同士のトラブル	・自我が確立していく時期のため、自己主張が強い子同士でトラブルが増えるように感じるから。	2
他の子どもへの影響	・好き嫌いが多く、給食を一口も食べられない時期が数カ月続くなどのこともあり、頭を悩ませたこともあった。その様子を見て、今まで食べていた在園児が真似をして食べていたものを嫌がって食べなくなるなど、他の園児に影響が及び、2歳児で確立していたものが壊れてしまうことで悩むこともあった。	2
個人差の大きさ	・月齢、理解度の個人差が大きい為。 ・個人差が大きくなってきたように思う。 ・入眠の時間が異なり、対応するのが大変だった。	11
その他	・家庭での様子が最初は見えづらい。	5

保育教諭が困難を感じない理由として、勤務園の構造的な要因や「差異を感じない」という理由の他に、「子どもの現状を受け止め、かつ育っていかうとする見通しが持てていること」や、「子ども同士の関係や他者との連携が支えとなり、困難さを強く感じない」という回答が挙げられた。また、困難さを感じる理由として、家庭の状況や個人差を理由する他、子どもの個々のペースに合わせられないというジレンマを挙げていた。このように、本稿では、現状に対する保育教諭の意向との相違を理由として挙げられていることが見いだされた。今後は、現状に対する担当保育教諭の感じる困難さとの関連性や、そこに潜む関連要因について明らかにすることが望まれる。

どちらの回答からも、現状を保育教諭がどのように受け止めてどのように援助しようとしているのか、また、現状がその後どのように変化していくのかを見通せているのか、という保育教諭の現状に対する認知の在り方や志向性が、困難さの度合いを左右する要因として見いだされた。この点に着目することが、2歳児から3歳児への接続に関するカリキュラム開発に活路を見出していく可能性が期待できる。

IV 総合考察

本稿は、既に実施した中田他の論文「認定こども園のカリキュラムに関するシステマティック・レビュー」で、どのような側面からカリキュラム研究を行っているかについて明らかにした結果見出された様々な課題、その中でも特に、認定こども園における構造の質による課題及び2歳児から3歳児の移行・接続に伴う課題が見いだされた。また、教育・保育の質の向上を目指して、認定こども園独自の課題に着目した固有のカリキュラムについて検討することが示唆されている。園長と3歳児担当保育教諭の困難さの課題を見出し、解決に向けた方策を講じる際には、各園の状況を考慮

する必要がある。その解決方法は一様ではない(中田他, 2020) ことにも留意しながら、認定こども園独自の特性や課題を踏まえた、固有のカリキュラムに関する研究が求められる。

このようなことを背景として、本稿では、認定こども園の2歳児から3歳児の移行・接続に伴う保育の多様さや困難さの実態を明らかにした。本稿の質問紙調査は、認定こども園の園長及び3歳児クラス担当保育教諭を対象とし、クロス集計を行い、分析の結果、次のようなことが新たに見出された。

第一に、保育教諭の感じる困難さと認定こども園に移行・新設してからの経過年数の関係である。結果として、高困難群のほうが低困難群よりも、認定こども園に移行・新設してからの経過年数が、有意に長かった。また、低困難群には、保育所より移行した園と新設の園が多く、高困難群には幼稚園より移行した園と認定こども園から以降した園が多い。また、2歳児クラスの人数に対する3歳児クラスの人数の割合は、低困難群が1.46、高困難群が1.60であったが、有意差は見られなかった。これらの結果から、保育教諭の感じる困難さは、園全体の体制が新しくなってからの経過年数や、クラス規模の変化だけではなく、様々な要因(保育教諭の配置人数や、正規職員・パート職員の割合、担当保育教諭の経験年数など、)が関連し、クラス構成について複合的に捉えていく必要がある。

第二に、一日の保育の中で、保育教諭と園長ともに困難な場面として回答数の多かった場面は、「排せつ」「各活動から活動への移行」であるが、順位が逆転しているうえに保育教諭と園長の回答の差についても他と比べて大きい、ということが見い出せた。本稿では、その解釈の糸口を分析3の結果と照らし合わせて導きたいが、保育の展開上に生じる保育教諭の援助や配慮の多様性の度合いに相違があることが考えられる。つまり、分析3で見出された、保育教諭の回答からは、現状を保

育教諭がどのように受け止めてどのように援助しようとしているのか、また、現状がその後どのように変化していくのかを見通せているのか、という保育教諭の現状に対する認知の在り方や志向性が、困難さの度合いを左右する要因として見いだされた。

今後は、保育教諭の感じる困難さについては、関連する要因を見出し、保育教諭を取り巻く状況を複合的に捉えること、そして、保育教諭が捉える、今日の前にある子ども一人ひとりの現状と、その一人ひとりの子どもが、どのようなプロセスを経て成長していくのかを描けているのかという点に着目し、認定こども園の特性を踏まえた2歳児から3歳児への接続に関するカリキュラム開発へとつなげたい。

付記

- 1) 本質問紙調査は、令和5年度～7年度科学研究費助成事業基礎研究(C)「認定こども園の2歳児から3歳児の育ちと学びを支えるカリキュラム開発研究」(研究代表大方美香: 科研番号; 23K02298)の助成を受けて実施している。
- 2) Webアンケートの配布及び回収、集計に当たっては、特定非営利活動法人全国認定こども園協会、公益社団法人全国認定こども園研修研究機構全国認定こども園協会事務局中田貴士氏に協力を得た。このことに深く感謝している。

注

注1) 幼稚園と保育所の施設数と3歳児～5歳児人口の在籍子ども数割合は、幼稚園は12,685園、在籍子ども数は3歳児～5歳児人口39%、保育所は17,343所、在籍子ども数3歳児～5歳児人口21.5%である(1974年)。(行政管理庁(1975)「幼児の保育及び教育に関する行政監察結果に基づく勧告」による)

注2) 幼保連携型認定こども園数は、2015年4月1,930園、2022年4月6,475園(内閣府調べ)である。

注3) 日本乳幼児教育・保育者養成学会、第5回大会ポスター発表、2024年12月15日

参考文献等

シラージ, I.・キングストン, D.・メルウィッシュ, E.・秋田喜代美(訳)・淀川裕美(訳)(2016)「保育プロセスの質」評価スケール: 代償的な保育の質評価スケールの紹介と整理. 明石書店, pp.84-87.

課題研究委員会・宮里暁美・一見真理子・渡辺英則・秋田喜代美・大方美香(2017) 第70回大会課題研究委員会企画シンポジウム報告, 幼保一体化の課題と展望. 保育学研究, 55(3), 67-75.

こども家庭庁「認定こども園の数等について」(令和4年4月1日時点). https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/0f3ffc2a-7126-4f96-9497dd3dbfb5438f/123c8b6f/20230929_policies_kokoseido_kodomoen_jouhou_01.pdf (2024年10月23日13時59分).

Kuckartz, U. (著)・佐藤郁哉(訳)(2018) 質的テキスト分析法. 新曜社, pp.19-50, pp.57-59.

内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領.

中田範子・宮里暁美・神長美津子・石倉卓子・石丸るみ・柿沼芳枝・駒久美子・島田由紀子・鈴木美枝子・竹田好美・永井由利子(2020) 認定こども園への移行・設置後の成果と課題(1). 日本乳幼児教育・保育者養成学会第1回研究大会.

中田範子・大方美香・神長美津子・石丸るみ(2024) 認定こども園のカリキュラムに関するシステムティック・レビュー. 乳幼児教育・保育者養成研究, 4, 13-24.

中塚勝俊・山本幾代・川原亜津美(2017) 幼保連携型認定こども園への移行の過程と課題. 研究紀要, 68, 1-17.

大方美香・石丸るみ・中田範子・神長美津子(2024) 認定こども園の2歳児から3歳児の育ちと学びを支えるカリキュラムの調査報告(1) —園長を対象として—. 日本乳幼児教育・保育者養成学会第5回研究大会.

大方美香・中田範子・石丸るみ・神長美津子(2024) 認定こども園の2歳児から3歳児の育ちと学びを支えるカリキュラムの調査報告(2) —3歳児クラス担当保育教諭を対象として—. 日本乳幼児教育・保育者養成学会第5回研究大会.

Corbin, J., & Strauss, A.(1998) Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Sage Publications, pp.101-121.

杉山沙旺美(2022) 認定こども園の夕方の時間における非常勤保育者の子どもへのかかわり. お茶の水女子大学子ども学研究紀要, 10, 37-51.

上村晶(2017) 幼児教育・保育現場におけるカリキュラムデザインに関する一考察 —保育のグランドデザインの編成プロセスにおける構造と現実的課題—. 桜花学園大学保育学部研究紀要, 15, 23-42.

原著論文

保育者養成課程におけるカリキュラム・マネジメント教材の効果 — 学生の意欲向上に与える影響 —

The Effects of a Learning Material of “Curriculum Management” in
Teacher Preparation Program for Early Childhood Education and Care
on Student Teachers’ Motivation for “Curriculum Management”

若山育代 入江良英 後田紀子 小尾麻希子 桐川敦子
(富山大学) (中九州短期大学) (高知学園短期大学) (武庫川女子大学短期大学部) (聖徳大学)

佐藤有香 新家智子 目良秋子 若尾良徳
(和洋女子大学) (共立女子大学) (白百合女子大学) (日本体育大学)

本研究では、カリキュラム・マネジメントに対する学生の意欲を向上させる教材の効果を検証した。本研究で使用する教材は、メタ分析に基づく効果的な指導技術やカリキュラム・マネジメントの学習状況に関する学生の実態、カリキュラム・マネジメントに関する研究や学習意欲研究の知見、『幼稚園教育要領』等や中央教育審議会の行政文書を踏まえて作成されたものであった。教材で学ぶ実験群と学ばない対照群を設定して、教材がカリキュラム・マネジメントへの意欲に及ぼす効果を検証した。その結果、意欲の程度については教材の効果が認められず、実験群の意欲の程度は向上しなかった。一方で、教材で学ぶことで学生のカリキュラム・マネジメントへのエンゲージメントは維持され、教材で学ばないと低下する傾向があること、また、教材で学ぶことでカリキュラム・マネジメントの保育実践上の意義を説明しようとするようになることがわかった。

キーワード: 保育者養成課程、カリキュラム・マネジメント、教材、効果検証、学生の意欲

I. 問題

平成29(2017)年11月に教職課程コアカリキュラム(教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会, 2017)が発表された。そこには、学習指導要領等に規定されるカリキュラム・マネジメント(以下、CM)の意義や重要性の理解、カリキュラム評価の基礎的な考え方の理解の教育目標が設定された。この背景には、平成28(2016)年の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」において、学校教育が資質・能力を育成するようになったことに合わせて、特にカリキュラムの分野に焦点化するようになったことがある(中央教育審議会, 2016)。これは、カリキュ

ラムというものが、教師が権利を持って扱う、学校教育全体にわたる資質・能力を育むための肝要なシステムだからである(中留, 2003)。従って、教師はカリキュラムを資質・能力を育むために扱わなければならないが、これまでカリキュラムは学校教育において形骸化してしまうことが課題とされてきた(中留, 2003)。そこでコアカリキュラムは、カリキュラムが資質・能力を育む重要なシステムであること、またそれを扱えるようになることを学生に教育するよう求めるようになった。こうした動向を受けて、現在、幼稚園教諭等の教員養成課程においては、CMの意義や重要性、カリキュラム評価の基礎的な考え方を学生に教授している。Darling-Hammond, Chung, & Frelow (2002)によると、教員養成課程で教育を受けた教員は、オル

タナティブプログラム (alternative programs) を経て教員になった教員や教育を受けずに教員になった教員に比べ、教職のほとんどの側面においてしっかりと準備が整っていると感じていることが示された。なお、オルタナティブプログラムとは、教員養成課程の修了以外の者が、公立学校または教育省認定校で教員または管理職として在職しながら、教員または管理職認証の要件を満たす代替方法とされている (South Dakota Department of Education, 2021)。これを踏まえれば、学生が養成課程においてCMについて学び専門的な知識や技術を得ることで、「保育者になる準備ができています」という自信をもってCMを実施できると考えられる。しかし、若山・後田・小尾・桐川・佐藤・新家・目良・若尾 (2023) は、保育者養成課程の学生は、CMを行う自信がないため意欲的でないという回答する者が多いことを報告している。

Ⅱ. 研究の目的

このように、保育者養成課程の学生は課程においてCMを学ぶ。しかし一方で、CMに対して意欲が低いという現状がある。上淵 (2008) によれば、人は欲求によって、行動を解発させる (例えば、「空腹を満たしたい」という欲求が、「三杯飯を喰う」という行動を解発する)。従って、CMの専門的知識や技術を身に付けるという実際の行動を解発するには、それについて学びたい・取り組みたいという意欲が必要である。「保育者になる準備ができています」という自信をもって保育者になるためには、CMに対する専門的知識や技術の獲得が必要であり、そのためにはCMへの意欲的態度をもつことが必要ということになる。言い換えれば、養成課程でCMの意義や重要性、カリキュラム評価の基礎的な考え方を身に付けるベースは、「CMを行ってみたい」という意欲である。

CMに対して学生や保育者が意欲的な態度をもっていることが望ましいとするならば、それを

初めて学ぶ養成段階の学生が、CMを行うことに対してどの程度の意欲を身に付けているかを把握することは重要である。しかし、若山・若尾・入江・後田・小尾・桐川・佐藤・新家・目良 (2020) のレビューからは、学生のCMに対する意欲の評価はこれまでに行われていないことが明らかになった。

上述した Darling-Hammond, Chung, & Frelow (2002) の研究では、オルタナティブプログラムのように働きながら学ぶスタイルよりも、学生は大学等でレクチャーを受けることで「保育者になるための準備がしっかりと整った」と感じている。つまり、CMについて机上で学修することで、十分にCMに対する意欲を涵養できることを意味している。一方、これまでは教職課程コアカリキュラムのように、CMに関する授業の達成目標が提示されるのみで、それをどう教えるかは明らかではなかった。また、若山ら (2020) は、保育者養成課程におけるCMについての教授法は、科学的実証研究の枠組みで効果検証されていない実態があると指摘した。

以上から、本研究では、CMに対する保育者養成課程学生の意欲を向上させる教材の効果を実証することを目的とする。本研究で使用する教材は、若山・入江・後田・小尾・桐川・佐藤・新家・目良・若尾 (2024) が開発したものを使用する (図1)。この教材は、Hattie (2018) のメタ分析に基づく効果的な指導技術を盛り込んだCMの教材であり、学修の目当てや学修者へのフィードバック、解法付き例題、概念の図式化を含んでいた。また、CMの内容について、カリキュラムとCMを混同して理解している者がいる実態 (若山ら, 2023) を踏まえた事項や、『幼稚園教育要領 (文部科学省, 2018)』及び『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, 2018)』の規定、カリキュラムの点検 (中留, 2003) に関する事項を含んでいた。また、学び方を教授されれば学習課題への意欲が高まるという意欲

講義: 幼児教育・保育におけるカリキュラム・マネジメント

1. 今日の学修の目当て

○カリキュラム・マネジメントとは何かを理解し、取組への意欲をもつ。

2. カリキュラムとは何か？カリキュラム・マネジメントとは何か？

【知識1】カリキュラムとは教育課程や全体的な計画とも呼ばれる。養護・教育の「ねらい」と「内容」を、年齢ごとに設定したもの（資料参照）。

← 「ねらい」と「内容」はこれまでもいろいろな授業や実習で扱ってきたのでなじみがありますね！

【知識2】カリキュラム・マネジメントとは？

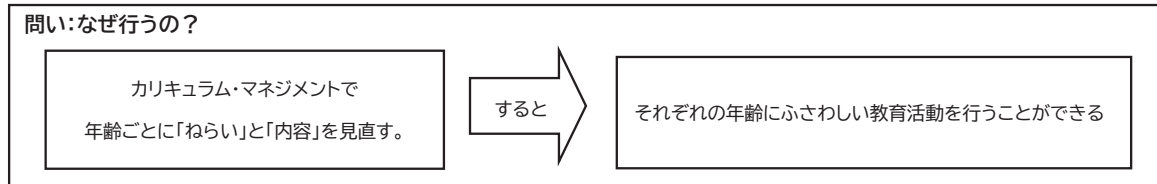
記録に基づく子どもの実態や『幼稚園教育要領』や『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』などに基づいてカリキュラムの「ねらい」と「内容」の改善点を見付けて、見直すこと。

例) 1歳児「健康」【旧】○体を動かすことを楽しむ。→【修正】○自分なりに体を動かすことを喜ぶ。

← これまで実習や体験学習等で行ってきた「指導案の見直し」と同じです。難しいと遠ざけず、前向きに取り組んでみるとよいですね

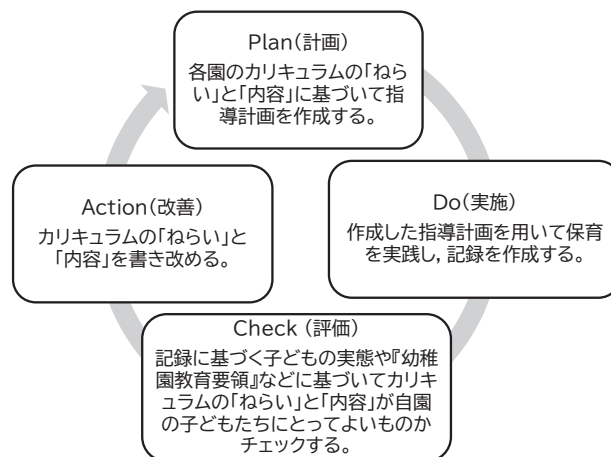
3. なぜカリキュラム・マネジメントを行うか？

【知識3】『幼稚園教育要領』や『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』によれば、年齢や時期にふさわしい教育活動を行えるようになるため。



4. どうカリキュラム・マネジメントを行うか？

【知識4】カリキュラム・マネジメントは、Plan（計画）、Do（実施）、Check（評価）、Action（改善）の4段階ですすむ。



← 「計画し、実践して、子どもの姿等をもとに振り返り、計画を書き改める」。思い返すと経験したことがありますね！

5. ノートのまとめ

誤字脱字がないか、書き写し忘れていないところがないかをチェックしましょう。また、自分なりに書き足しておきたいことがあればノートに書き足しておきましょう。

図1. 本研究で使用する教材(1/2)

ねらい及び内容（○ねらい ●内容）									
保育目標	年齢	0 歳児	1 歳児	2 歳児	3 歳児	4 歳児	5 歳児		
養 護	生命の保持	○生理的欲求が十分に満たされるようにする。 ●適切な援助や応答的な関わりを行う。	○快適に生活できるようにする。 ●食事や衣類の着脱など子どもの生活を適切に援助する。	○健康で安全に過ごせるようにする。 ●清潔で安全な環境を整える。	○健康増進が積極的に行われるようにする。 ●家庭と協力し、適切な生活のリズムがつくられるようにする。	○健康増進が積極的に行われるようにする。 ●基本的な生活習慣を、子どもが、自ら行うようにする。	○健康増進が積極的に行われるようにする。 ●平常時の健康状態に異常を感じ場合は、速やかに対応する。		
	情緒の安定	○子どもが安定感をもって過ごせるようにする。 ●子どもの気持ちを受容し、共感し、信頼関係を築く。	○自分の気持ちを安心して表すことができるようにする。 ●応答的な触れ合いや言葉かけを行う。	○子どもが主体として受け止められるようにする。 ●自発性や探索意欲を高める。	○主体として育ち、自分を肯定する気持ちを持つ。 ●成長の過程を見守り、養育的な適切な働きかけをする。	○くつろいで過ごし、心身の疲れが癒されるようにする。 ●適切な食事や休息が取れるようにする。	○くつろいで過ごし、心身の疲れが癒されるようにする。 ●活動内容のバランスや調和を図り、休息できるようにする。		
	3つの視点	0 歳児	1 歳児	2 歳児	3 歳児	4 歳児	5 歳児		
	様々な視点からの育つ	○伸び伸びと体を動かそうとする。 ●安全な環境下で発育に応じた動きをする。 ●保育士等の受容の下で、心地よく生活する。	○体を動かすことを楽しむ。 ●保育士等の受容の下で、安定感をもって生活する。 ●音楽、リズムやそれに合わせた体の動きを楽しむ。	○十分に体を動かし、様々な動きをしようとする。 ●年長児や保育士等の真似をして遊ぶ。 ●走る、飛ぶ、上る、押す、引く張るなど全身を使う。	○様々な体の動きを楽しむ、充実感をもつ。 ●進んで戸外で遊ぶ。 ●友達の良さに気づき、一緒に活動する楽しさを感じる。	○体を動かして自ら運動しようとする。 ●自分の健康に関心をもつ。 ●安全に気を付けて行動しようとする。	○自分の体を様々なことに動かし、進んで運動する。 ●様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。 ●保育士等や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。		
教 育	身近な人と気持ちの通い合う	人間関係	○ ● ●	○ ● ●		○友達の言葉や話等をよく聞く、伝え合う楽しさや喜びを味わおうとする。 ●友達との関わりを深め、少しずつ相手の思っていることに気づき、喜びを共感しようとする。	○友達と共通の目的をもち、協力して生活や遊びを進めていく楽しさを味わう。 ●相手と心を通わせながら、言葉による伝え合いを楽しむ。	○ ● ●	
		環境	○ ● ●	○ ● ●					
		言葉	○ ● ●	○ ● ●					
	身近なものと関わり感性が育つ		○身の回りのものに親しみ、様々なものに興味や関心をもつ。 ●様々なものに触れ、感覚の働きを豊かにする。 ●手足体をリズムに合わせて動かす。	○ ● ●					

図 1. 本研究で使用する教材 (2/2)

研究の知見(岡田, 2007)に基づいて、教材には中央教育審議会(2016)による教育課程の改善に関するPDCAサイクルの図が含まれていた。

Ⅲ. 研究の方法

1. 対象者

保育者養成課程を有する短期大学及び4年制大学8校で調査を行った。このうち、短期大学は2校、4年制大学は6校であった。対象者は、これらの養成校に在籍する学生であった。対象となった学生の総数は163名であり、学年別では短期大学1年生が10名(6.2%)、短期大学2年生が36名(22.4%)、4年制1年は0名(0%)、4年制2年は19名(11.8%)、4年制3年は80名(49.7%)、4年制4年は16名(9.9%)であった(163名のうち、2名は学年が無回答であったため、学年別の人数の総数は161名となっている)。

このように幅広い学年の学生を対象とした理由は、CMに関する事項の既習および未修に関わらず、教材の効果を検証するためである。若山ら(2020)の研究では、システマティック・レビューによって保育者養成課程のカリキュラム論の内容を分析したが、カリキュラム論の授業は短期大学においては2年次に配置されるケースが少数見られたものの、4年制の養成課程ではどの学年に配置されているかは定かではなかった。つまり、日本の保育者養成課程においてカリキュラム論がどの学年で実施されているか、現時点ではシラバスの分析などがなく、確かなデータがほとんど存在しない。そこで、どの学年でも教材が実施される可能性があると考え^(注)、全学年の学生を対象とし、教材の効果を検証した。

2. 手続き

(1) 群分け

163名の対象学生を対照群と実験群の2群に分けて、教材の効果を検証した。対照群は、短期大

学1年生10名、短期大学2年生13名、4年制3年39名、4年制4年8名に加えて、学年が不明の2名を足した計72名を配置した。実験群は短期大学2年生23名、4年制2年19名、4年制3年41名、4年制4年8名の計91名を配置した。8校それぞれの調査者が、それぞれの学校の事情に応じて、1つの学年を対照群、もう1つの学年を実験群として任意に決定して調査を実施、または1つの学年を対象として、どちらかの群のみ選択してデータを収集した。なお、短期大学1年生が対照群のみに属していること、4年制2年が実験群のみに属していることについては、これらの学年の学生がそれぞれ1校の1学年であり、対照群と実験群の2グループに分けることが困難であったことが理由としてある。なかでも1年生を対照群に配置した理由は、入学した学年であること、また、この1年生の現在の姿から対照群としたほうがよいだろうということなど、協議の上で決定した。また4年制2年が実験群に配置されたのは、カリキュラムや授業の進度から見て、ちょうどこの調査実施期間にこの2年生がCMの教材で学ぶことが時宜にかなっているという判断からであった。

(2) データ収集の時期及び期間

データ収集は202x年10月～12月の間に行った。実施期間はそれぞれの養成校で3週間のうちに2回の調査を実施した(表1)。まず両群とも、1週目のある時点でベースラインとなるアンケート調査への回答を求めた。回答にかかった時間は概ね15分ほどであった。2週目は、実験群のみ教材を用いた学修を実施した。3週目については、両群に対して再び、1週目と同一のアンケート調査における回答を求めた。

対照群の学生には、3回目のアンケートのあとで、実験群に提示したものと同一音声付き動画ファイルを視聴できるURLと、PDFファイルがダウンロードできるURLを、それぞれ紙に印刷するなどして配布した。また、これらは各学校の研究倫理方針に基づき、授業以外の時間に学生に

協力を依頼して同意を得られた学生に実施したり、乳幼児教育・保育のカリキュラムを取り扱う2単位科目のうち2回の授業、もしくは3回の授業の数十分間で実施したりなどした。

3. アンケートの内容

アンケートの項目は、対象となった学生の属性を尋ねる項目とCMの学修経験について尋ねる項目から構成された。

(1) 属性

①**学校種と学年** 全て選択式とし、学校種と学年を選択肢から選んでもらった。②**CMの学修経験** 「これまでにCMについて学んだか○×で教えてください。」とし、回答を求めた。

(2) CMへの意欲

①**意欲の程度** 「あなたが保育職に就いたとします。あなたは、CMを実施し、報告する園内の代表者の一人になりました。そのような事態になったとき、CMに対するあなたの意欲の程度を以下から選んで○をつけてください」とした。この設問に、「1 全く取り組みたくない」「2 やや取り組みたくない」「3 どちらともいえない」「4 やや取り組んでみたい」「5 とても取り組んでみたい」の5件から選択してもらった。

②**意欲の程度理由** 「①意欲の程度」の質問に対する5件法での選択について、「なぜその意欲の程度を選んだのか、理由を書いてください」とした。これには自由記述で回答してもらった。

4. 対照群と実験群へのアンケートもしくは教材の実施方法

表1の通り、1週目から3週目にかけて対照群と実験群にアンケートもしくは教材を実施した。実験群の2週目では、図1の資料を提示した。この教材は、音声付き動画ファイルとPDFファイルの2種類からなるものだった。実験群の学生に対し、調査実施者は音声付き動画ファイルをパソコン上で再生し、プロジェクターで学生が視聴できるように環境設定した。さらに、調査実施者は、実験群の学生の手元に図1の紙資料を配布するか、もしくはパソコンなどのデバイスで表示されるようにした。

実験群の学生に配布された紙、もしくはデジタル教材の内容は、全て実験群の学生がノートに手書き、もしくはパソコンで書き写した。そのために、まずは調査実施者が音声付き動画ファイルを再生し、音声読み上げをクラスに流した。図1の教材の1事項(例えば「1. 今日の学修の目当て」○カリキュラム・マネジメントとは何かを理解し、取組への意欲をもつ。)の読み上げが終わった時点で、調査実施者は教材の再生を一時停止し、実験群の学生がその事項をノート等に書き写す時間を確保した。その後、しばらくして、実験群の学生がその事項をノートに書き写し終えたかを確認した。確認できたうえで、再び、教材の次の事項を再生した。これらの再生と書き写しの所用時間は、どの学校の実験群においても45分ほどであった。

表1 対照群と実験群へのアンケートもしくは教材実施の流れ

	対照群	実験群
1週目	アンケートの実施(ベースライン)	
2週目		図1の資料を用いた授業の実施
3週目	アンケートの実施	
	図1の音声付き動画ファイルとPDFファイルがダウンロードできるURLを配布	

IV. 結果及び考察

1. CMの学修経験

本研究の1週目と3週目のアンケートでは、学生に「これまでにCMについて学んだか○×で教えてください。」と尋ねていた。1週目アンケートにおけるこの設問への回答を見てみると、対照群では41名(59.4%)、実験群では69名(75.8%)が「○」を選んでおり、既修であると回答していた。この回答について χ^2 検定を行ったところ、群間で「○」と「×」の回答率に偏りがあり($\chi^2(1)=4.92$, $p<.05$)、対照群の既修者は有意に少なく、実験群の既修者は有意に多いことがわかった。

2. CMへの意欲の程度

対照群と実験群の学生が、CMへの意欲の程度を5件法で選択したものについて、1週目アンケートと3週目アンケートのデータを分散分析により群間比較した(表2)。その結果、時期(1週目アンケートと3週目アンケート)と群(対照群と実験群)の交互作用は有意ではなかった($F(1,157)=1.21$, $p=.273$)。このことから、対照群と実験群のCMへの意欲の程度に1週目と3週目で違いはないことがわかる。つまり、教材によってCMへの学生の意欲が向上するとはいえないことが明らかになった。

なぜ学生の意欲が向上しなかったかを考察するために、ここで若山ら(2024)の教材の特性をとらえる。この教材には、課題の重要度の認識が、学習者の課題への意欲を高めるという学習意欲に関する先行研究の知見(養内, 1993)を踏まえ、『幼稚園教育要領』等の規定に基づくCMの目標を記載していた。具体的な記載内容は、『幼稚園教

育要領』や『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』によれば、年齢や時期にふさわしい教育活動を行えるようになるため』であった。このように、『幼稚園教育要領』等の規定を踏まえた内容であるとして、学生に『幼稚園教育要領』等の法令を遵守する態度を示すようにした。このような法令遵守の態度を、学生に教材を通して示すことで、学生にCMが重要であることを認識させようとした。そのため、今回使用した教材の特性は、法令遵守の態度を学生が教材から受取り、学生はCMの重要性を認識し、その結果、それへの意欲が高まるように構成されたものといえる。しかし、今回の結果では、CMの意欲を高めようとする場面において、法令遵守の態度は有効ではなかった。

上淵(2008)は、目標の質が個人の動機づけに影響を及ぼすと述べている。上淵によれば、目標の質とは、目標の内容の明晰性や具体性、強度のことである。この指摘を踏まえると、これらの質の程度や組み合わせで目標を操作することができ、意欲を高める目標を見出すことができるようになると考えられる。今回の教材では、『幼稚園教育要領』等の規定を踏まえ、年齢や時期にふさわしい教育活動を行えるようになるためにCMを行うという目標を設定した。この目標にある「ふさわしさ」は抽象的であり、ふさわしいかどうかをどう判断するのかなどが不明確であることから、CMを行おうとする意欲を学生に抱かせるための目標としては、明晰性と具体性を欠いていたと考えられる。一方、強度については、法令遵守という点で専門職を志す学生にとっては強いものになっていたと思われる。従って、今回の教材でCMへの学生の意欲を高められなかったのは、CMをなぜ行うかという目標の明晰性と具体性が欠けていたことが原因であると考えられる。

3. CMへのエンゲージメント

CMの意欲に対する5件法(「1全く取り組みた

表2 CMへの意欲の程度

時期	対照群		実験群	
	M	SD	M	SD
1週目	3.22	0.92	3.36	0.80
3週目	3.38	0.91	3.67	0.76

くない」～「5とても取り組んでみたい」)の回答について、「なぜその意欲の程度を選んだのか、理由を書いてください」と自由記述で書くように両群の学生に求めた。人は意欲的な場面では何かの行為を始めたり、ものごとの細部まで丁寧に組んだりなどエンゲージメントが高まることがわかっている(鹿毛, 2013)。梅本・伊藤・田中(2016)は、行動的エンゲージメントについて、授業をはじめ、特定の具体的な学習場面や学習課題における関与、努力や持続性、忍耐を含む概念と説明している。これを踏まえれば、行動エンゲージメントが発揮されていれば、学生は自身の意欲の程度を説明する文章を書き始め、その説明も細部まで丁寧になり、結果、多くの文字を書く予想される。そこで、この自由記述の文字数を分散分析により群間比較した。文字数のカウントについては、単語ではなく一文字ごとにカウントした。例えば「カリキュラム・マネジメントは大切だと思うから」という自由記述は22文字とカウントした。なお、この分析には、「1 全く取り組みたくない」や「2 やや取り組みたくない」、「3 どちらともいえない」と回答した学生、つまり、CMに対して意欲が低いと自己評価した学生の文字数も含んだ。これは、本項で行うエンゲージメントのための文字数分析が直接評価であり、先の5件法による意欲の自己評価の分析が間接評価にそれぞれ当たるためである。Banta & Palomba (2015)によれば、直接評価とは、学習者が知っていることやできることを学習者自身にやってみさせることで直接的に評価するものである。一方、間接評価とは、興味や関心、成長の実感など、学生自身に自己の状態をとらえさせて報告を求めるものである。

斎藤(2019)は、これらの直接評価と間接評価の間に相関はほぼないことを報告している。例えば、本研究で、ある学生がCMに「1全く取り組みたくない」と回答したとする。間接評価からみるとこの学生のCMへの意欲は低いとされる。一方

で、同じ学生が、CMに取り組みたくない理由を、CMについて知っていることや知らないこと、CMに関して自分ができることやできないことを挙げながら意欲の程度の理由を詳しく記述することもある。間接評価と直接評価の間に相関がほぼないことから、意欲の間接評価が低くても、行動エンゲージメントの直接評価は高い場合がある。従って、学生の行動エンゲージメントを分析することは、CMの学修への関与、努力や持続性、忍耐といった能力や態度を直接評価することを意味する。

以上を踏まえ、教材の有無によって学生の行動エンゲージメントの高まりが導かれるかを検証したところ、時期(1週目アンケートと3週目アンケート)と群(対照群と実験群)の交互作用に有意な差がある傾向がみられた($F(1,161)=3.49$, $p=.074$)。単純主効果検定を行ったところ、3週目において、対照群の学生が意欲の程度の理由を説明する文字数よりも、実験群の学生の文字数のほうが多いことがわかった($p<.05$)。また、対照群において、1週目と比べて3週目のほうで文字数が少ない傾向にあることがわかった($p<.10$)。これらの結果をまとめると、3週目に対象群の学生が説明する意欲の程度の理由の文字数が少ないといえる。

この結果は、図1によるCMに関する学修が行われることで、学修が行われない場合と比較して、学生の行動エンゲージメントは高まることを意味している。上述した表2のリッカート法では、教材によってCMへの学生の意欲が向上するとはいえないことが明らかになっていた。しかし、行為の開始や細部までの丁寧な取組といった行動エンゲージメントに着目すると、実験群の学生は、対照群の学生よりも、文字を書くという行為を多く行い、自らの考えをより丁寧に説明しようとしたことがわかった。もしも、学生の思考において、意欲の程度を数値で表すことと、意欲を行動で表すことが整合したり関連したりするもの

表3 CM への意欲の程度理由(文字数)

時期	対照群		実験群	
	M	SD	M	SD
1週目	16.72	15.88	15.92	16.04
3週目	12.76	12.89	17.19	20.03

であれば、表2と表3は同じ結果となるはずである。しかし、表2と表3は異なる結果であったため、上述した斎藤(2019)の結果と同様に、学生にとって意欲の程度を数値で表すことと、意欲を行動で表すことは、整合性や関連性は弱いことが考えられる。

4. CMへの意欲の程度理由カテゴリー

対照群と実験群の学生のCMへの意欲に対する程度についての理由を尋ねた自由記述回答をカテゴリーに分類し、時期(1週目アンケートと3週目アンケート)と群(対照群と実験群)でカテゴリー出現の仕方にどのような違いがあるかを明らかにした。まず、幼児教育・保育を専門とする研究者8名で、自由記述を単一の意味内容の文章に分けた。例えば「CMの意味が分からないから」など、一つの意味内容を含む文章とするなどである。自由記述欄に複数の文章が書かれている場合は、一つの意味内容を含む文章となるように、記載されていた文章を分割した。このような文章が、対照群は103、実験群は125となった。

次に、これらの単一の意味内容の文章を、調査実施者全員でKJ法によって分類した。KJ法とは、資料の一つ一つを使って図解を行い、資料に対する総合的認識や全体構造を明確にする手法である(川喜多, 2017)。その結果、対照群と実験群で共通する4つのカテゴリーが見出された。分類されたカテゴリーには、表4に示す通り、それぞれ命名した(表4)。

これらのカテゴリーに関して、対照群と実験群間で出現率に偏りがみられるか検討するため、 χ^2 検定を行った。その結果、群間のカテゴリー出現率に偏りがあることがわかった($\chi^2(9) = 35.02, p < .01$)。そのため、残差分析を行った結果、表5に示す通り、対照群は1週目に「CMに関する知識の無さ」に関する記述が多く、「保育の質保障・向上におけるCMの重要性の認識」に関する記述が少ないことがわかった。一方、実験群は3週目に「カリキュラム・マネジメントに関する知識の無さ」に関する記述が少なく、3週目に「保育の質保障・向上におけるカリキュラム・マネジメントの重要性の認識」に関する記述が多いことが明らかになった。

対照群による1週目アンケートの意欲の程度の説明に「カリキュラム・マネジメントに関する知識の無さ」に関する記述が多かったこと、「保育の質保障・向上におけるカリキュラム・マネジメン

表4 CM への意欲の程度理由カテゴリーと回答例

カテゴリー	回答例
1 カリキュラム・マネジメントに関する知識の無さ	カリキュラム・マネジメントについて詳しく知らないから カリキュラム・マネジメントという言葉は聞いたことはあるが、中身はよくわからない
2 カリキュラム・マネジメント実施への不安・困難・責任回避	様々なことを知識として持っていると思うが、それを実践する力が自分にあるか分からないから とても取り組んでみたいと思っているが、自分にうまくできる自信がない
3 職責としてのカリキュラム・マネジメントへの前向きな意識	カリキュラム・マネジメントについて学んだからには、保育者として最善を尽くしたいから 一応大切だと思うので取り組みたい
4 保育の質保障・向上におけるカリキュラム・マネジメントの重要性の認識	カリキュラム・マネジメントは、園の保育方針に大きく関わってくるため、取り組むべきだと感じたから その園の教育・保育目標をしっかりと意識できそうだから

表 5 CM への意欲の程度理由カテゴリー出現率

カテゴリー		1週目		3週目	
		対照群	実験群	対照群	実験群
カリキュラム・マネジメントに関する知識の無さ	出現数	34	30	22	9
	%	(65.4%)	(46.9%)	(43.1%)	(14.8%)
カリキュラム・マネジメント実施への不安・困難・責任回避	調整済み残差	3.9*	1.0	0.2	-5.0*
	出現数	7	9	11	15
	%	(13.5%)	(14.1%)	(21.6%)	(24.6%)
職責としてのカリキュラム・マネジメントへの前向きな意識	調整済み残差	-1.1	-1.1	0.7	1.5
	出現数	5	14	9	14
	%	(9.6%)	(21.9%)	(17.6%)	(23%)
保育の質保障・向上におけるカリキュラム・マネジメントの重要性の認識	調整済み残差	-1.9	0.8	-0.2	1.1
	出現数	6	11	9	23
	%	(11.5%)	(17.2%)	(17.6%)	(37.7%)
	調整済み残差	-2.0*	-1.0	-0.8	3.6*

トの重要性の認識」に関する記述が少なかったのは、対照群におけるCMの既修者が実験群に比べて少なかったことが原因として考えられる。対照群の学生は未修者が多く、用語自体に馴染みがなかったことから、「カリキュラム・マネジメントに関する知識の無さ」を記述する者が多かったのだと考えられる。

一方、実験群の学生は、3週目に「カリキュラム・マネジメントに関する知識の無さ」に関する記述が少なかった。先ほど述べたように、実験群の学生は対照群の学生と比べてCMの既修者が多かった。そのため、実験群では1週目も3週目と同様に、「カリキュラム・マネジメントに関する知識の無さ」の記述が統計的に少なくなると考えられるが、そうではなかった。これらから、1週目の時点で、実験群の学生は、「自分はCMに関する知識がない、というほどではない」という控えめな学修の自己評価の状態にあることがうかがえる。1週目の「保育の質保障・向上におけるカリキュラム・マネジメントの重要性の認識」の記述が実験群で有意に多いとはいえないことも、このことを支持していると考えられる。一方の対照群の学生は既修の者が少なかったことから、「自分にはCMに関する知識がない」と明確に自己評価する学生が多かったようである。

このように、「自分はCMに関する知識がない、というほどではない」という控えめな自己評価の

状態の実験群の学生は、3週目アンケートで「カリキュラム・マネジメントに関する知識の無さ」が有意に少なくなる結果となった。これは、そのような自己評価の学生が教材で学んだことで、「自分は知識がある」と自信を得ることになったと考えられ、教材のポジティブな効果が認められる。これと関連して、実験群の3週目に「保育の質保障・向上におけるカリキュラム・マネジメントの重要性の認識」に関する記述が多かったことは、教材が有効に働き、CMの保育実践上の必要性の気づきを学生に導いたと考えられる。

V. 総合考察

本研究では、若山ら（2024）が開発した教材が、CMに対する学生の意欲を高めるか検証した。その結果、5件のリッカート法で回答する意欲の程度については、教材の効果が認められず、実験群の意欲の程度は向上しなかった。一方で、自分のCMに対する意欲が、例えば、なぜ「5とても取り組んでみたい」なのか、自身の考えを説明するアンケートの設問で、教材で学んだ学生は、教材で学ばない学生と比べて、積極的に自分の意欲の程度理由を表現することがわかった。これは教材がCMに対する学生の行動エンゲージメントを発揮させるものである可能性がある。さらには、それらの説明の内容をカテゴリー化して特徴を

抽出したところ、教材で学んだ学生は、CMに関して自分は知識がないということよりも、CMの保育実践上の意義を説明するようになることがわかった。

本研究の意義として、5件のリッカート法で意欲を評価する以外に、行動エンゲージメントの概念によって教材の効果を直接評価した点が挙げられる。CMに取り組んでみたいと強く思うという選択肢をリッカートで選ばなくても、学生は教材で学ぶことで、CMについて自分の言葉でしっかりと説明しようとするようになった。このことから、教材で学んだ学生のCMの学修への関与、努力や持続性、忍耐といった側面をとらえることができたといえる。なお、同様の指摘として、保育の指導計画に関する先行研究でも、計画を立案することに意欲は感じられなくても、計画立案や計画そのものの重要性を認識して取り組もうとする学生の姿があることは指摘されてきた(大滝, 2005)。しかし、今後は、リッカート法でも数値が上がり、CMに対して学生が明確な意欲を持つようになること、「自分は意欲がある」と自覚できる学生を養成していくことは引き続きの検討課題である。そのため、上述した通り、教材に記載するCMの目標の明晰性と具体性を向上させ、意欲の程度を再検討することが必要である。また、CMをどの学年で実施するかが各養成校によって異なる現状においては、今回の対照群のように、未修の者が多い状況で本教材が実施される可能性もある。そのような学生への本教材の効果がどの程度であるかも、合わせて検討していきたい。

注

本研究では学年が上がるにつれて、すなわち、実習量が増えるにつれて、CMへの意欲が増すと仮説を立てデータ分析を行ったが、学年と教材の有無の関係において、意欲の変化に有意な違いはみられなかった。

付記

本研究はJSPS科研費 JP19K02580の助成を受けた。また、本研究は、「富山大学人を対象とし医療を目的としない研究倫理審査委員会」の審査を受け、承認を受けた。

引用文献

- Banta, T., & Palomba, C. (2015) *Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- 中央教育審議会(2016) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号), https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf, (2025年2月20日閲覧)。
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002) Variation in teacher preparation how well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022487102053004002>
- Hattie, J. A. C. (2018) 教育の効果 メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化(山森光陽(監訳)). 図書文化. (Hattie, J. A. C. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.)
- 鹿毛雅治(2013) 学習意欲の理論—動機づけの教育心理学—. 金子書房, pp.2-11.
- 蓑内 豊(1993) 課題の重要度の認知が自己効力の般化に及ぼす影響. *教育心理学研究*. 41(1), 57-63.
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(2017) 教職課程コアカリキュラム, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/

- shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf、(2025年2月20日閲覧).
- 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. フレーベル館.
- 中留武昭・論文編集委員会(2003) 21世紀の学校改善—ストラテジーの再構築. 中留武昭教授退官記念論文集, 第一法規.
- 岡田いずみ(2007) 学習方略の教授と学習意欲. 教育心理学研究, 55 (2), 287-299.
- 大滝まり子(2005) 保育実習Ⅱについての学生の認識. 北海道文教大学研究紀要, 29, 121-130.
- 斎藤有吾(2019) 大学教育における高次の統合的な能力の評価—量的 vs. 質的、直接 vs. 間接の二項対立を超えて—. 東信堂.
- South Dakota Department of Education (2021) Teach for america alternative certification. Retrieved from <https://doe.sd.gov/certification/AltCertRoutes.aspx>
- 川喜多二郎(2017) 発想法改版. 中央公論新社.
- 上淵寿(2008) 序章 感情研究と動機づけ研究の関係. 上淵寿(編著)感情と動機づけの発達心理学, ナカニシヤ出版, pp.1-24.
- 梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗(2016) 調整方略、感情のおよび行動的エンゲージメント、学業成果の関連. 心理学研究, 87, 334-342.
- 若山育代・入江良英・後田紀子・小尾麻希子・桐川敦子・佐藤有香・新家智子・目良秋子・若尾良徳(2024) 保育者養成課程におけるカリキュラム・マネジメントの知識および意欲の育成のための教材開発. 富山大学教育学部紀要, 3 (1), 29-40.
- 若山育代・後田紀子・小尾麻希子・桐川敦子・佐藤有香・新家智子・目良秋子・若尾良徳(2023) カリキュラム・マネジメントに関する学生の知識と意欲の実態—未履修学生に着目して—, 第4回日本乳幼児教育・保育者養成学会要旨集, p.39.
- 若山育代・若尾良徳・入江良英・後田紀子・小尾麻希子・桐川敦子・佐藤有香・新家智子・目良秋子(2020) 保育者養成研究はカリキュラム論に関して何を明らかにしてきたか—システムティック・レビューによる分析—. 保育者養成教育研究, 5, 1-11.

原著論文

子どもの造形表現と保育者のジェンダー意識

Children's Plastic Expression and Caregivers' Gender Awareness

島田由紀子

(國學院大學)

近年、性的指向やジェンダーアイデンティティの多様性に関する人々の意識が大きく変化し、法律の整備や社会的な体制、学校教育が整い始めている。それよりも以前の幼稚園等では、保育者がどのように子どもの造形表現をとらえ指導を行ってきたのか、日本の保育者14名、チェコの保育者6名を対象に質問紙調査を行った。子どもの造形表現には性差があると考え、性別に応じた指導を行っていた保育者が一定数いることが示唆された。保育者によっては行事に関する造形活動は、性別によって用意する素材の色や形等を変える傾向が伺えた。子どもの表現を拓げるために、子どもの性別と行事や文化について、どのように扱うことが適切なのか検討する必要がある。子ども自身が主体的に表現し、自身の表現を認めるとともに、他者の表現を尊重する保育が実践されることが求められることから、保育者が性の多様性について理解しようとすることが大切だと考える。

キーワード: 子ども、保育者、造形表現、ジェンダー、チェコ

1. はじめに

これまで子どもの遊びや表現には性差が認められ、それは生物学的な性、性自認、保育者や環境などが複雑に影響していると考えられてきた。

子どもの好きな色とジェンダー発達に関する調査研究(清水, 2002)では、女兒は特にピンク色を「女の子の色」として選好する傾向があり、一方で女兒より男児の方がジェンダータイプ化された色彩選好をより多く示し、特に男児がピンク色を「女の子の色」として避ける傾向があることが報告されている。仁科・斎藤(2017)は色彩について、男児は青などの寒色系、女兒は赤やピンクなどの暖色を好むといったステレオタイプの存在と、形について女兒は菱形や円形を好む傾向を指摘している。また、皆本(2017)は子どもの自由画の特徴として、モチーフ、構図、色彩、その他の表現特性に、男女で表現が異なる傾向がみられ

ると述べている。それらの報告よりも以前に、宇佐美(1999)は子どもを対象に好きな枝を拾う調査から、道具(武器)への関心や愛着、道具の種類、扱い等について性差の検討を行っている。その結果、男児は女兒よりも枝が長く太いものを好み、拾った枝の利用方法として、男児は戦う仕草が見られたが女兒には見られないとしている。さらに、「棒をふりまわす男児を乱暴、協調性がないなどのマイナスのイメージで対応する性質を女性保育者(母親を含む)にみることが多いが、自分の好みとは違ったところで男児の充実した達成感が得られることも多いと考えるべきである」と述べている。宇佐美の指摘は、子どもの性別によって、好きなモノの形態や遊び方が異なること、保育者が女性の場合、男児の好みや遊びを理解することが難しい場合があることを示唆していると考えられる。また、小児内分泌の研究者であり小児科医でもある有阪(2018)は、

非おてんば女兒、おてんば女兒、先天性副腎過形成症という男性ホルモンが過剰に産生される内分泌疾患をもつ女兒（以下、CAH）を対象に、性役割にどのような差異がみられるかを調査した結果、CAH女兒は青色を好み、一般女兒が選ぶピンク色や肌色を選ばないということ、おてんば女兒は乳児への関心が高く世話をしたが、CAH女兒は乳児への関心が低かったことを報告している。つまり、一般的な女兒はピンクを好み乳児への関心が高いがCAHの女兒は異なる傾向がみられること、さらに性自認の形成には養育環境や思春期に増加して脳に作用する性ステロイドなどの出生後の因子の影響も考えられることを指摘し、脳を男女に二分できるかどうか問題を投げかけている。

2015年に採択された国連の持続可能な開発目標（SDGs）は、17の目標を設定し2030年までに、その目標の達成を目指している。その中でも、「多様性」や「ジェンダー」については、特に注目されている。ジェンダー平等（SDG 5）は、特に重要な目標の一つであり、女性や女兒の権利を保障し、すべての分野で性別による不平等を解消することを目指している。また、小学校から高等学校までを対象とした2022年（令和4年）の生徒指導提要（改訂版）では、性的マイノリティに関する課題と対応について新たに追記し、教職員向けの研修動画の配信、教職員向け資料の作成・周知、教育委員会等への通知の発出など、適切な対応のための取り組みを始めた。2023年には「性的指向及びジェンダーアイデンティティの多様に関する国民の理解に関する法律」が公布・施行された。性同一性障害者の性別適合手術の保険適用が認められ、被保険者証の性別や氏名の表記方法の柔軟な対応、性的マイノリティの専用電話相談の窓口の設置や専門機関との連携体制も整えられるようになった。そして2023年4月にこども家庭庁が創設、12月に「こども大綱」が策定され、すべてのこども・若者が身体的・精神的・社会的に幸福な

状態で生活を送ることができる「こどもまんなか社会」の実現を目指すことが示された。

しかし、2021年大津市の市立保育園でいじめを受け、不登園になる問題には、保育者のジェンダーに関する理解が充分ではなく保育者間で支援する体制が整っていなかったことが要因のひとつとして挙げられている（日本経済新聞、2021）。また、幼児期のジェンダーガイドブック制作プロジェクト（2019）による保育者を対象とした調査では、「園での男女分けや先生などからの声かけが気になる人は5人に1人程度。コメントからは、男の子には「強さ」を、女の子には「かわいさ」「やさしさ」を求めている傾向が見える」ことが記されている。

このように性的指向やジェンダーアイデンティティの多様性に関する意識が大きく変化し、法律の整備や社会的なシステムが構築され、学校教育における子どもを取り巻く環境も変化している。しかし、保育の場において性の多様性に関する理解と認識、該当する子どもへの支援体制は充分とはいえない。こうしたから幼稚園や保育所、認定こども園等（以下、幼稚園等）における子どもの性の多様性に関する指導について検討することは急務である。

2. 目的

幼稚園等で着るスモックを特集したYOTSUBAのホームページ（2024）では、男女別に人気のスモックとして男児は青系のシンプルなスモック、女兒にはピンク系で装飾性のあるスモックが紹介されている。スモックの着用は園の指定による場合が多いことから、子どもの性別によって色が指定されていることが推測される。こうした色の性による使い分けは、造形活動でもみられる。たとえばある園のホームページに紹介されている七夕の製作では、男児は青い絵の具で彦星を、女兒は赤い絵の具で織姫を製作している

様子を見ることができるが、このような性別による色の使い分けはこの園に限ったことではないだろう。幼稚園等、あるいは保育者はどのような意図をもって、子どもの性別から着用する色を決めたり、造形活動を設定したりしているのだろうか。

そこで保育者は子どもの性別によって造形表現が異なると考えているのか、また子どもの性別によって指導を変えているのかどうかについて、質問紙調査を実施することにした。本研究では、生徒指導提要(改訂版)が示され、「性的指向及びジェンダーアイデンティティの多様に関する国民の理解に関する法律」が施行されるよりも前の保育者の視点に着目することとした。この研究によって、法や社会的な体制が整備される以前の幼稚園等における保育者の子どもの造形表現への考えの一端や実態を把握することを目的とする。

また、異なる文化的背景をもつ日本とチェコの保育者がジェンダーの観点で子どもの造形表現をそれぞれどのようにとらえているのか明らかにすることで、文化的な背景の違いが幼稚園等での子どもの造形表現や保育者の指導に影響する要因となっているのか明らかにしたいと考えた。チェコは日本と比べると性による色の使い分けがなされていない(島田, 2002)。幼稚園は基本的に公立であり、小規模な園が多く縦割り保育が行われている。開園時間は午前6時30分からで延長保育や一時預かりなどは行われていない。共働きが一般的であるが、勤務時間が短く残業はほとんどない。公立園であっても園長の裁量が大きく、英語のみで保育を行うクラスを持つ園や、地域の大学と連携しスポーツに力を入れる園など各園が地域のニーズや実態に応じた特色をもっている。造形活動は好きな遊びの時間にそれぞれが行ったり、クラスで同じテーマで取り組んだりするなど日本の幼稚園等と共通している。一方で、すべての子どもが等しく線を書く(描く)力を身に付けられるようにワークブックを用い

た練習をすることを日常的に行っている。保育者は高校卒業後、保育者養成の専門学校で資格を得る。大学で幼児教育や保育を学び、保育者となる者は少ない。

3. 方法

(1) 手続き

無記名、自記式による質問紙調査を行った。園長を通じて、研究目的と方法について文書にて保育者に説明し、質問紙の配布を行った。調査用紙の回収は、各園の園長を通じて行った。

(2) 調査対象者

日本は幼稚園4園と保育所6園の14名、チェコは幼稚園3園の6名の主担任を調査対象者とした。チェコの調査開始直前に新型コロナウイルス感染症(COVID-19)拡大の影響により、幼稚園等が休園となったため調査対象数が6名となった。

(3) 調査項目

調査対象者の情報として性別、年代、保育者としての経験年数、担当クラス、自身の好きな色に関する4項目を設定した。子どもの描画や造形活動に関する8項目、造形指導に関する20項目、保育の物的環境に関する7項目、保育者のジェンダー観に関する5項目について設定した。なお、本研究では、保育者から見た自由画の性差、子どもの性別による好きな色・形、造形活動と子どもの性差、保育者からみた「男児が好きな色」「女児の好きな色」、造形活動で子ども自身が選ぶ色の性差、造形活動で用意している色と子どもの性別、作品の見本と子どもの性別、指導と子ども性別、について取り上げる。質問は以下のとおりである。

- 保育者に子どもの自由画に見られる「描く内容」「線の動き」「使われる色」について、「男女で異なる」ことについて「非常にそう思う」「やや

そう思う」「どちらともいえない」「あまりそう
思わない」「全くそう思わない」の当てはまるも
のを1つ選ぶよう回答を求めた。

- 保育者からみて、「子どもの好きな色・形が男女
で異なる」か「非常にそう思う」「ややそう思う」
「どちらともいえない」「あまりそう思わない」
「全くそう思わない」からあてはまるもの1つを
選ぶよう回答を求めた。
- 保育者に「男児が好きな色」「女児が好きな色」
について自由記述で回答を求めた。
- 保育者に「男児が好きな形」「女児が好きな形」
について自由記述で回答を求めた。
- 保育者に造形活動で「子ども自身が選ぶ色に男
女で違う色を選ぶ」か「いつも違う」「時々違う」
「どちらともいえない」「全く同じ」であてはま
るものを1つ選ぶよう回答を求めた。保育者に
造形活動で「子ども自身が選ぶ色に男女で違う
色を選ぶ」と回答した保育者に、さらに「どのよ
うな題材で男女によって選ぶ色が異なるの
か」、自由記述により尋ねた。
- 造形活動の「設定保育時、男女分けて色を用意
しているか」について「いつも男女で分けてい
る」「課題に応じて分けている」「男女で分けな
い」のうちあてはまるもの1つ選ぶよう回答を求
めた。「設定保育時、男女分けて色を用意して
いる」と回答した保育者に「どのような課題で、
男女で色分けしているか」自由記述で尋ねた。
- 製作する際、「作品見本を男女で分けて用意」し
ているか「いつも男女で分けて用意する」「課題
に応じて分けて用意」「男女で分けない」から
あてはまるものを1つ選ぶよう回答を求めた。
「作品見本を男女で分けて用意」していると回
答している保育者に「どのような作品の見本を
男女で分けて用意しているのか」自由記述で
尋ねた。
- 造形活動の「設定保育時、男女で教え方(伝え
方)を変える」か「いつも変えている」「時々変え
ている」「どちらともいえない」「ほとんど変え

ていない」「全くかえていない」からあてはまる
ものを1つ選ぶよう回答を求めた。

•

(4) 調査時期

日本での調査は2014年12月日から2015年3
月に、チェコでは2020年6月～8月に実施した。

(5) 倫理的配慮

両国とも園長を通じて、研究目的と方法について
文書にて保育者に説明し、質問紙の配布を行った。
調査は無記名であることから園名や個人が特定さ
れることはないこと、調査協力をしないことにより
不利益が生じないこと、調査への協力は調査用紙
の提出によって同意が得られたとすること、調査用
紙は研究者のみが管理することを伝えた。

4. 結果

回答率は100%であった。回答者は日本の保育
者14名(男性2名、女性12名)、チェコの保育者は
6名(女性)、年齢は日本の保育者は20代6名、30代
3名、40代4名、50代1名、チェコの保育者の年齢
は20代1名、30代2名、40代1名、50代1名、無回
答1名であった。保育者としての経験年数は、
日本の保育者は1年以上～5年未満が2名、5年以
上～10年未満が6名、10年以上が6名、チェコの
保育者は1年以上～5年未満が2名、10年以上が4
名であった。担当クラスは、日本は4歳児クラス
5名、5歳児クラス9名、チェコは4歳児クラス1名、
3～5歳クラス1名、3～6歳クラス2名、3～7歳児
クラス2名であった。チェコでは一律に小学校に
進学するのではなく、本人の学力や生活面等から
小学校生活が難しいと保育者、保護者が判断した
場合、さらに1年間幼稚園に在籍する子どもがい
ることから7歳児がクラスにいる場合もある。

(1) 子どもの自由画の表現と性差

保育者に子どもの自由画に見られる「描く内容」
「線の動き」「使われる色」について、「男女で異な

表1 保育者から見た子どもの自由画に見られる性差

設問	描く内容が男女で異なる		線の動きが男女で異なる		使用色が男女で異なる	
	日本	チェコ	日本	チェコ	日本	チェコ
非常に思う	6	5	4	1	1	2
やや思う	7	1	8	3	10	3
どちらともいえない	0	0	1	1	0	0
あまりそう思わない	1	0	1	1	3	1
全くそう思わない	0	0	0	0	0	0

(人)

(n=日本14、チェコ6)

る」ことについて「非常に思う」「やや思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」のあてはまるものを1つ選ぶよう回答を求め、その結果を表1に示した。

「描く内容が男女で異なる」について、日本の保育者は「非常に思う」が6名、「やや思う」が7名、チェコの保育者は「非常に思う」5名、「やや思う」が1名と、ほとんどの保育者が描く内容について性別による違いを感じていた。「線の動きが男女で異なる」について、日本の保育者は「やや思う」が8名、「非常に思う」が4名、チェコの保育者では「やや思う」が3名、「非常に思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」がそれぞれ1名であった。「使用色が男女で異なる」については、日本の保育者は「やや思う」が10名、「あまりそう思わない」が3名、チェコの保育者では「やや思う」が3名、「非常に思う」が2名、「あまりそう思わない」が1名であった。

(2) 保育者からみた子どもの好きな色・形

保育者からみて、「子どもの好きな色・形が男女で異なる」か「非常に思う」「やや思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」からあてはまるもの1つを選ぶよう回答を求め、その結果を表2に示した。

「好きな色が男女で異なる」と「思う」日本の保育者は7名、チェコの保育者は6名、「好きな色が男女で異なる」と「思わない」日本の保育者は4名、チェコは0名、「好きな形が男女で異なる」と思う日本の保育者は7名、チェコは5名、「好きな形が男女で異なる」と「思わない」日本の保育者は4名、チェコの保育者は1名であった。

(3) 保育者からみた「男児が好きな色」「女児の好きな色」

保育者に「男児が好きな色」「女児が好きな色」について自由記述で回答を求めた。

その結果、日本とチェコの保育者からみた「男児の好きな色」は「青(日本6名、チェコ5名)」が最

表2 保育者からみた子どもの好きな色・形にみられる性差

設問	好きな色が男女で異なる		好きな形が男女で異なる	
	日本	チェコ	日本	チェコ
非常に思う	1	0	2	0
やや思う	6	6	5	5
どちらともいえない	3	0	3	0
あまりそう思わない	3	0	3	1
全くそう思わない	1	0	1	0

(人)

(n=日本14、チェコ6)

表3 保育者からみた子どもの好きな色

	日本		チェコ		日本		チェコ	
	男児	人数	男児	人数	女児	人数	女児	人数
1位	青	6	青	5	ピンク	11	ピンク	4
2位	赤	4	黄	1	赤	1	赤	1
3位	黒	1	—	—	—	—	—	—
無記名		3		0		2		1

(人)

(n=日本14、チェコ6)

も多く、次いで「赤(日本4名)」、「女児の好きな色」は「ピンク(日本11名、チェコ4名)」「赤(日本1名、チェコ1名)」と両国で共通していた。なお、無回答の保育者もみられた(表3)。

(4) 保育者からみた「男児の好きな形」「女児の好きな形」

保育者に「男児が好きな形」「女児が好きな形」について自由記述で回答を求めた結果を表4に示した。

日本とチェコの保育者からみた「男児の好きな形」は「星(日本5名)」、「丸(日本2名、チェコ2名)」「女児の好きな形」は日本、チェコともに「ハート(日本10名、チェコ2名)」であった。無回答の保育者もみられた。

(5) 造形活動と子どもの性差

保育者に造形活動で「子ども自身が選ぶ色に男女で違う色を選ぶ」か「いつも違う」「時々違う」「どちらともいえない」「ほとんど同じ」「全く同じ」であてはまるものを1つ選ぶよう回答を求めた。

その結果、「いつも違う(日本1名、チェコ1名)」、「時々違う(日本4名、チェコ4名)」、「どちらともいえない(日本4名)」、「ほとんど同じ(日本3、チェコ1名)」、「全く同じ」は皆無であった。無回答(日本2名)もみられた。

造形活動で「子ども自身が選ぶ色に男女で違う色を選ぶ」と回答した保育者に、さらに「どのような題材で男女によって選ぶ色が異なるのか」、自由記述により尋ねた。日本の保育者は、「プレゼント製作」「折り紙」等で男児は「青」「緑」、女児は「ピンク」を複数の回答者が挙げていた。チェコの保育者では「クリスマス等の飾り」「ピエロ」「プレゼントの袋」等で、男児は「青」、女児は「ピンク」「黄色」「カラフルな色」等が挙げられていた。

(6) 造形活動で用意している色と子どもの性別

造形活動の「設定保育時、男女分けて色を用意しているか」について「いつも男女で分けている」「課題に応じて分けている」「男女で分けない」のうちあてはまるもの1つ選ぶよう回答を求めた。日本の保育者は「課題に応じて分けている」が

表4 保育者からみた子どもの好きな形

	日本		チェコ		日本		チェコ	
	男児	人数	男児	人数	女児	人数	女児	人数
1位	星	5	丸	2	ハート	10	ハート	2
2位	丸	2	四角	1	—	—	—	—
3位	三角	1	—	—	—	—	—	—
その他		2		1				
無記名		4		2		4		4

(人)

(n=日本14、チェコ6)

7名、チェコの保育者は1名、「男女で分けない」は日本の保育者7名、チェコの保育者4名、「いつも男女で分けている」はどちらの国とも皆無であった。無回答(チェコ1名)もみられた。

「設定保育時、男女分けて色を用意している」と回答した保育者に「どのような課題で、男女で色分けしているか」自由記述で尋ねたところ、日本では「プレゼント制作(男児:青、女児:ピンク)」、「クリスマスプレゼント製作(男児:青、女児:ピンク)」、「こいのぼり(男児:水色、女児:ピンク)」、「鬼の工作(男児:青、女児:赤)」、「七夕(男児:青、女児:ピンク)」、「お当番表(男児:水色、青、女児:ピンク、赤)」等であった。チェコでは「クリスマスやイースターの飾り(男児:青・緑、女児:赤・ピンク)」という回答であった。

(7) 作品の見本と子どもの性別

製作する際、「作品見本を男女で分けて用意」しているか「いつも男女で分けて用意する」「課題に応じて分けて用意」「男女で分けない」からあてはまるものを1つ選ぶよう回答を求めた。日本の保育者は「課題に応じて分けて用意」が3名、「男女で分けない」が11名、チェコの保育者は「課題に応じて分けて用意」が1名、「男女で分けない」が5名であった。「作品見本を男女で分けて用意」と回答した保育者に「どのような作品の見本を男女で分けて用意しているのか」自由記述で尋ねたところ、日本では「七夕」「おひなさま」で、チェコでは「ちょうちょ」「鳥」という回答であった。

(8) 指導と子どもの性別

「造形活動の設定保育時、男女で教え方(伝え方)を変える」かどうか「いつも変えている」「時々変えている」「どちらともいえない」「ほとんど変えていない」「全くかえていない」からあてはまるものを1つ選ぶよう回答を求めた。日本の保育者は「全く変えていない」が10名、「ほとんど変えて

いない」2名、「時々変えている」1名、「ほとんど変えていない」1名であった。チェコの保育者は、「ときどき変えている」3名、「全く変えていない」2名、「ほとんど変えていない」が1名であった。

5. 考察

本研究の調査対象者である保育者の多くは、子どもの造形表現は性別により異なると考えていることが伺えた。自由画の場合、「描く内容」「描かれる線」「使われる色」に男女で異なることがあると感じていた。皆本(2017)は子どもの自由画の特徴として、モチーフ、構図、色彩、その他の表現特性に、男女で表現が異なる傾向がみられると述べている。

仁科・斎藤(2017)は、色彩について男児は青などの寒色系、女児は赤やピンクなどの暖色を好むといったステレオタイプの存在を指摘しているが、形については嗜好の程度に明確な差が確認できないとしていることから、形による好みを把握することの難しさが伺える。

幼稚園等における造形活動では、保育者が子どもの性別によって用意する素材の色を変えていたり、見本を男女で分けていたりしている場合があることが明らかとなった。作品展に特色をもたせている幼稚園では男女別の造形活動を実践し、展示することが毎年行事として行われている(島田, 2013)こともあることから、園の教育、保育方針として、あるいは園の特色のひとつとして男女別を意識的に行っていた場合も考えられる。また、男女によって製作が異なると挙げられた「七夕」「おひなさま」などについては、他の造形活動と同列に考えることは難しい。行事や文化に親しむための造形活動として「七夕」「おひなさま」を作ったり、描いたりすることは一般的である。そのとき、男児が彦星やお内裏様(おびな)、女児が織姫・お雛様(めびな)と、子どもの性別によって作るものが分けられたり(男児が男の子を、

女兒が女の子を作る等)、ひとりで両方を作る場合も着物の色を「男の子色、女の子色」で用意し、彦星・お内裏様(おびな)、織姫・お雛様(めびな)を製作していたりすることも考えられる。好きな色を選んで製作することと、行事や文化について製作を通じて親しむことをどのようにつなげていくことが、幼稚園等での造形活動としてふさわしいのか検討する必要がある。このように日本の文化的な背景が、幼稚園等の造形活動における性差につながっていることも考えられる。同様にチェコでもクリスマスやイースターの行事と関連づけた造形活動では子どもの性別によって異なる色を用意している保育者もみられたが、その理由が文化的背景によるものかどうかについては、調査対象者数が少ないため言及することは難しい。

厚生労働省は性の多様性に対する国民の理解について大規模調査と先行研究の整理を実施している(三菱UFJリサーチ&コンサルティング, 2024)。そこでは性の多様性に対する国民の理解が充分とはいえないこと、小学校教職員の97.9%が小学校までに「LGBTQについて教え始めるとよい」と回答しているが、教えた経験がある小学校教員は31.0%と大きな乖離が報告されている。その調査では、幼児期の子どもや保育者についての調査等は扱われていない。小学校以降では、性的マイノリティの子どもへの支援や性の多様性を認める教育が導入されているが、幼稚園等の就学前施設では実施されていない。性別に違和感をもつ子どもの支援は対象の子どもだけでなく周囲の子どもたちを包含しながら理解を深めていくことが重要である(天野・佐々木・松本・大守, 2019)と指摘されているが、小学校では包括的な対応に言及せず個別的な支援に留める(島袋, 2020)とし、さらに低年齢児である幼児期の子どもは、自己認識や他者理解について発達途上にあることから、指導の難しさを指摘している(金子・青野, 2004)。さらに、医学の観点から脳には男女

差があり行動的にも神経内分泌学的にも性差が認められる(新井, 2016)ことが報告されており、性分化疾患のある女兒は男児のような行動や造形表現がみられることが報告されている(有阪, 2018)。松田・名取・破田野(2020)による色彩嗜好調査などや多くの市場調査では、年齢別・性別の検討を行っていることから、性別によって嗜好や表現が異なることが示されている。

現代社会において、性的指向やジェンダーアイデンティティの多様性に関する意識や関心が急速に高まり、平等であることを目指すことは大切なことである。一方で、生物学的な性別と社会的文化的な性別を整理する必要がある。また、保育者主導によるジェンダーを過度に意識した、例えば女兒にピンクの使用を禁じるような指導や表現を子どもに求めることなく、子ども自身が主体的に表現し、自身の表現を認めるとともに、他者の表現を尊重する保育が実践されることが求められる。そして何よりも保育者が性の多様性について理解しようとするのが大切だと考える。

本研究では調査対象者数が少なく、結論付けるには至らなかった。今後、本研究の結果を踏まえ、改めて日本の保育者を対象に調査を実施し、法の整備等後の造形活動の実践と子どものジェンダーについて検討すること、社会的背景やジェンダー観が異なる国の保育者との比較検討をすることを課題としたい。

本研究は三菱財団人文科学研究助成によるものです。

文献

- 新井康允(2016) 男の脳と女の脳—自閉症は男に多い—, 12(2), 62-63.
- 有阪治(2018) 脳の性分化、性差の研究について, 小児保健研究, 77(4), 310-318.
- 天野・佐々木・松本・大守(2019) 性別違和をもつ患者の診療録から見える学校生活場面での

- 困難さ. 教育実践学論集, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科, 39-48.
- 金子省子・青野篤子(2004) 保育所・幼稚園におけるジェンダーをめぐる課題. 愛媛大学教育学部紀要. 第I部, 教育科学, 50(2), 131-139.
- 松田博子・名取和幸・破田野智美(2020) 好きな色と自己イメージとの関係～色イメージと自己イメージとパーソナリティ特性～. 日本色彩学会第51回全国大会カラーポッド[京都]’20発表論文集, 44(3), 161-164.
- 皆本二三江(2017) 「お絵かき」の想像力. 春秋社.
- 三菱UFJリサーチ & コンサルティング(2024) 性的指向及びジェンダーアイデンティティの多様性に関する国民の理解の増進に関する法律第9条に規定する学術研究等の遂行に資する既存研究等の調査分析報告書.
- 文部科学省(2022) 生徒指導提要生徒指導提要(改訂版). 255-266.
- 仁科伍浩・齋藤美穂(2017) 嗜好の定量化による幼児の合成図形嗜好に及ぼす色と形の影響の検証. 日本感性工学会論文誌, 16(5), 431-437.
- 日本経済新聞(2021) 幼児の性別違和、どう対応 いじめ防止法は対象外, <https://www.nikkei.com/article/DGXZQOHC2375I0T20C21A3000000/?msocid=11aee8ee36d26c863187fd8b37386db8> (最終閲覧日: 2025年2月10日)
- 島袋海里(2020) 性的マイノリティに対する文部科学省の支援策の論理—性別違和と同性愛の相違点に注目して—. ジェンダー研究, 23, 165-183.
- 島田由紀子(2013) 色の教材あれこれ—幼稚園・保育所の活動例—. 日本色彩教育研究会, 32(1-2), 16-23.
- 島田由紀子(2002) 幼児の色彩感情(2)—チェコと日本の幼児の比較を中心に—. 美術教育学, 23, 97-107.
- 清水隆子(2002) 幼児のジェンダー発達: 色彩選好に関する一考察. 日本教育心理学会総会発表論文集, 44, 199.
- 宇佐美明子(1999) 好む枝から見える性差と造形表現の関連. 日本保育学会大会研究論文集, 38-39.
- 幼児期のジェンダーガイドブック制作プロジェクト(2019) “その人らしさ”を応援できる社会のために～幼児期のジェンダーガイドブック～.
- YOTSUBA【よつば】【2024年・性別別】(2024) 園スモックの人気ランキング20選!, <https://akanbo-media.jp/posts/1884> (最終閲覧日: 2025年2月10日)

研究ノート

職務に関する満足度と保育者効力感およびバーンアウト傾向の関連 — OECD 国際幼児教育・保育従事者調査2018の項目を用いた検討から —

The Relationship between Job Satisfaction, Teacher Self-Efficacy, and
Burnout Tendencies among Early Childhood Educators
— An Analysis Using Items from the OECD Starting Strong Teaching and
Learning International Survey 2018 —

立石力斗

原口喜充

垂見直樹

堀田 亮

(近畿大学九州短期大学) (近畿大学九州短期大学) (近畿大学九州短期大学) (近畿大学九州短期大学)

本研究は、保育者の職務に関する満足度と保育者効力感およびバーンアウト傾向との関連を検討することを目的とした調査を行った。保育者の職務に関する満足度の把握は、OECD 国際幼児教育・保育従事者調査2018の質問項目を用いた。調査は、P県Q地区の就学前施設に勤務する保育者を対象とした。分析の結果、保育者効力感は子どもや保護者からの評価に対する満足度と正の相関を示し、職務満足度はバーンアウト傾向と負の相関を示した。さらに、保護者からの協力・支援に対する満足度は、バーンアウトの各因子と相関すること等が明らかとなった。これらの結果から、保育者という職業への肯定的な認知や、保護者との具体的なやり取りに対する満足度が、保育者の精神的健康に影響を与える可能性が示唆された。

キーワード：保育者、職務に関する満足度、保育者効力感、バーンアウト、調査

問題と目的

1. 保育者の職務満足

近年、保育需要の高まりとともに保育者の確保・定着が喫緊の課題となっており、保育者の職務満足度の維持・向上は保育現場における重要な課題である。職務満足とは、「組織の成員が自分の職務に対して持つ、好意的・肯定的あるいは非好意的・否定的な感情反応であり、職務満足の形成には従事者の所属する職場環境と個人の心理的要因が深いかわりを持っている」(篠崎・徳田・松本・桐原・高見・横山, 1995)とされる。

保育者の職務満足に関する調査として、「国際幼児教育・保育従事者調査」(TALIS Starting Strong; 以下、TALIS・SS2018)が挙げられる。この調査は、OECD(経済協力開発機構)による、日本を含む世界9カ国で幼児教育の保育者(幼稚園教諭、

保育士などに相当)を対象にした国際調査である(国立教育政策研究所, 2020; 国立教育政策研究所, 2021)。日本における調査対象者は、幼稚園教諭・保育士・保育教諭等、幼稚園・認可保育所・認定こども園において通常業務として3歳児から5歳児の保育を担当する保育者であった(国立教育政策研究所, 2020)。

TALIS・SS2018の職務満足に関する質問項目では、保育者の給与や職場における人間関係に関する項目に加えて、子どもや保護者との関係に関する項目等が含まれており、保育職に特化している(表1)。

2. 保育者の職務満足に関する先行研究

これまで、保育者の職務満足に関する研究から、保育者は一般職に比べて「職務内容」に関する満足度が高いこと(大村, 2012)が指摘されている。また、保育者の職務満足に、労働条件や上司や同

僚との人間関係や、同僚との保育観の相違等が関係すること(蘇, 2009; 小澤・小川, 2023)、主任保育士によるソーシャルサポートが、職場環境に関する満足度や人間関係に関する満足度を介して、職務内容の満足度と関連すること(新井・戸次, 2023)、保育者効力感と社会的スキルが職務内容への満足感に影響し、職務内容への満足感が精神的健康に影響すること(前田ほか, 2009)などが明らかにされてきた。このように、保育者の労働条件等の環境条件ならびに保育者効力感や精神的健康などの心理的側面と、職務満足との関連が検討されてきた。

上野(2021)は、保育者の職務満足度に関する研究レビューにおいて、保育者の職務満足と子どもとの関わりとが関連する可能性について示唆している。保育者の職務内容に子どもの保育と保護者支援が含まれることを鑑みれば、給与や職場内の人間関係といった多職種と共通する条件に加え、子どもや保護者との関わりが職務満足に影響すると推察される。小・中学校の教師を対象とし、バーンアウトを規定するストレス analysisした先行研究によれば、「職場環境のストレス」は、「職務自体のストレス」ほど直接的にバーンアウトを規定しなかったとされている(高木・田中, 2003)。しかし、保育者の職務満足と子ども・保護者との関連については先行研究で十分に明らかにされていない。

3. 本研究の目的

上記の問題意識を踏まえ、本研究は、TALIS・SS2018の質問項目を用いた職務満足度に関する調査を行うことにより、先行研究と類似する内容(給与や人間関係等)に加えて、これまで十分に検討されてこなかった子どもや保護者との関わりに関する満足度を含んだ知見を得ることを目指す。TALIS・SS2018は保育者及び園長・所長に対し、園での保育実践の内容や、勤務環境、仕事への満足度、養成・研修、園でのリーダーシップなどにつ

いて調査されている。したがって、保育職の特性を踏まえた職務満足度を把握するのに有用な指標であると考えられる。しかし主として国際比較を目的として用いられており、より詳細な分析を通して、保育職の職務満足の構造を把握することができると考えられる。また、調査内容には、子どもや保護者との関係についての項目も含まれている。そこで本研究では、TALIS・SS2018の質問項目を用いた職務満足度と、保育者効力感およびバーンアウト傾向との関連を探索的に調査した。

方法

1. 対象と調査方法

調査対象は、人口約16万人で1960年代まで炭鉱で栄えたP県Q地区(非都市部)にある就学前施設(保育所、幼稚園、認定こども園)に勤務する保育者とした。Google Formを用いたweb調査を行った。研究の概要とweb調査用のURL(QRコード)、ID、パスワードを記載した用紙を、就学前施設の担当者経由で調査協力者に配布し、調査に協力する意思がある場合に調査画面にアクセスするよう依頼した。質問紙は、142の就学前施設に対して配布した。調査用紙の送付および回答の受付は、2023年2月から3月にかけて行い、43施設(回収率30.3%)の保育者211名から有効回答が得られた。本研究において、園長や所長からの支援に関する満足度に関する質問項目の分析を行っているため、後述する基本的属性に関する質問項目④立場において、園長と回答した9名は分析対象から除外するとともに、不備がなく有効回答と判断した202名分の回答を分析対象とした。

2. 質問項目

2-1. 基本的属性

調査協力者の属性を把握するために、①年齢、②職場(幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園・幼稚園型認定こども園・保育所型認定こども

園)、③雇用形態(フルタイム正規職員・時短勤務
正規職員・フルタイム契約職員・パートタイム
契約職員)、④立場(園長・主任・担任・副担任・
フリー・その他)、⑤保育者としての勤務年数、
⑥現所属での経験年数について尋ねた。

2-2. 職務満足度

保育者の職務満足度を捉える項目として、
TALIS・SS2018の調査における、「あなたが仕事
全般についてどのように感じているかをお尋ね
します。」という質問項目に含まれた11項目を
用いた(表1)。TALIS・SS2018と同じく、回答は
「非常によく当てはまる」「当てはまる」「当てはま
らない」「全く当てはまらない」の4件法で求めた。

2-3. 保育者効力感尺度

三木・桜井(1998)による改訂保育者効力感尺度
の10項目を用いた。回答は、三木・桜井(1998)と
同じく「ほとんどそうは思わない」「あまりそうは
思わない」「どちらともいえない」「ややそう思う」
「非常にそう思う」の5件法で求め、「ほとんどそう
は思わない」を1点、「非常にそう思う」を5点とし
て、得点化した。従って、得点が高いほど、その項
目における保育者効力感が高いことを示す。因子
を構成する項目の平均点を下位尺度得点とした。

2-4. バーンアウト尺度

伊藤(2000)によるバーンアウト尺度を用いた。
この尺度は、Maslach & Jackson(1981)による

MBI(Maslach Burnout Inventory)を田尾・久保
(1996)が翻訳・修正したもので、「脱人格化」
「情緒的消耗」「個人的達成」の3因子、17項目から
なる。もともと看護師を対象とした尺度であり、
田尾・久保(1996)では「患者」と記されていた
項目を伊藤(2000)は教師用に「児童生徒」と修正
して用いたが、本研究では保育者用に「児童生徒」
を「園児」に修正して用いた。回答は、「まったく
ない」「あまりない」「どちらともいえない」「たま
にある」「いつもある」の5件法で求め、「まったく
ない」を1点、「いつもある」を5点として得点化
した。

3. 分析方法

3-1. 職務満足度の分析

表1に示した職務満足度の質問項目の分析は、
国立教育政策研究所(2020, 2021)に準じて、各項
目につき、「非常によく当てはまる」と「当てはま
る」と回答した保育者の割合を算出した。

3-2. 保育者効力感尺度とバーンアウト尺度の因子 分析

保育者効力感尺度およびバーンアウト尺度に
ついて因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行
い、因子構造を把握したのちに、Cronbachの α 係
数を求めて信頼性の確認を行った。次に、各因子
の平均得点を求めた。

表1 TALIS・SS2018における職務満足度の質問項目と本研究における表記

本研究での表記	TALIS SS 2018における質問項目
職務満足1	問43(1)保育者は社会的に高く評価されていると思う
職務満足2	問43(2)職務に対して支払われる給与に満足している
職務満足3	問43(3)給与以外の雇用条件に満足している(例:福利厚生、勤務時間)
職務満足4	問43(4)現在の園での仕事を楽しんでいる
職務満足5	問43(5)園の保護者からの協力・支援に満足している
職務満足6	問43(6)園長・所長からもっと支援が欲しい
職務満足7	問43(7)もう一度仕事を選べるとしたら、また保育者になりたい
職務満足8	問43(8)自分の園を良い職場だと人に勧めることができる
職務満足9	問43(9)子供たちは私を保育者として高く評価している
職務満足10	問43(10)保護者は私を保育者として高く評価している
職務満足11	問43(11)全体としてみれば、この仕事に満足している

3-3. 職務満足度と保育者効力感尺度およびバーンアウト尺度の相関分析

職務に関する満足度と保育者効力感尺度およびバーンアウト尺度との相関関係を検討した。分析として、Spearmanの順位相関係数を求めた。有意水準を $p<0.05$ とした。相関の程度についての判断は、 $0.0\leq|r|\leq 0.2$ の領域では「ほとんど相関なし」、 $0.2<|r|\leq 0.4$ の領域では「弱い相関あり」、 $0.4<|r|\leq 0.7$ の領域では「比較的強い相関あり」、 $0.7<|r|\leq 1.0$ の領域では「強い相関あり」とした。なお、この分析を行うにあたって、表1における職務満足6の質問項目は、得点を反転する処理を行うことで、点数が高いほど満足度が高いと判断することができるようにした。

3-4. 分析環境

分析は、SPSS Statistics for Windows ver. 28 (IBM社製)を用いた。

3-5. 倫理的配慮

調査への協力は任意であり、協力しないことで不利益を被ることはないこと、調査への回答をもって同意を得ると判断する旨を依頼文にて

説明した。なお本研究は、近畿大学九州短期大学研究倫理委員会の審査・承認を得て実施した(承認番号:2022-1)。

結果

1. 調査協力者の概要

表2に、調査協力者の基本的属性を示した。本研究の調査協力者は202名であった。

対象者の年齢は、世代による大きな偏りはなかった。勤務園は保育所が最も多かった。雇用形態は、正規職員(フルタイム)が最も多かった。立場は、担任が最も多かった。保育者歴は、5年以上が半数以上を占めており、現所属での経験年数は、大きな偏りが見られなかった。

2. 職務満足度の分析結果

表3に職務満足に関する質問項目の分析結果を示した。また、TALIS・SS2018における分析結果を国立教育政策研究所(2020, 2021)から引用した。

表2 調査協力者の基本的属性

年齢	N (%)	勤務園	N (%)	雇用形態	N (%)
20-24歳	20 (9.9)	幼稚園	19 (9.4)	正規職員(フルタイム)	134 (66.3)
25-29歳	29 (14.3)	保育所	149 (73.7)	正規職員(時短勤務)	2 (0.9)
30-34歳	25 (12.3)	幼保連携型こども園	28 (13.8)	契約職員(フルタイム)	27 (13.3)
35-39歳	26 (12.8)	幼稚園型こども園	3 (1.4)	契約職員(パートタイム)	30 (14.8)
40-44歳	26 (12.8)	保育所型こども園	3 (1.4)	その他	9 (4.4)
45-49歳	23 (11.3)	公立	25 (12.3)		
50-54歳	26 (12.8)	私立	177 (87.6)		
55-59歳	10 (4.9)				
60歳以上	17 (8.4)				
立場	N (%)	保育者歴	N (%)	現所属での経験年数	N (%)
主任	24 (11.8)	1年未満	9 (4.4)	1年未満	37 (18.3)
担任	96 (47.5)	1年以上3年未満	9 (4.4)	1年以上3年未満	34 (16.8)
副担任	31 (15.3)	3年以上5年未満	16 (7.9)	3年以上5年未満	35 (17.3)
フリー	38 (18.8)	5年以上10年未満	52 (25.4)	5年以上10年未満	50 (24.7)
その他	13 (6.4)	10年以上20年未満	61 (30.1)	10年以上20年未満	27 (13.3)
		20年以上30年未満	42 (20.7)	20年以上30年未満	14 (6.9)
		30年以上	13 (6.4)	30年以上	5 (2.4)

表3 職務満足度の分析結果

質問項目	本調査	TALIS・SS2018
職務満足1	25.2	31.4
職務満足2	19.8	22.6
職務満足3	44.5	47.1
職務満足4	77.2	83.3
職務満足5	63.3	77.5
職務満足6	45.5	41.2
職務満足7	50.0	66.0
職務満足8	61.3	65.3
職務満足9	64.3	75.8
職務満足10	54.4	63.0
職務満足11	64.8	80.7

※数値は「非常によく当てはまる」または「当てはまる」と回答した保育者の割合

※ TALIS・SS2018の結果は国立教育政策研究所(2020:2021)による

本研究の調査協力者は、職務満足6の質問項目を除いて、全ての項目でTALIS・SS2018に比べて「非常によく当てはまる」または「当てはまる」と回答した保育者の割合は小さかった。職務満足6は、「園長・所長からもっと支援が欲しい」に対する回答であり、本研究の調査協力者は、TALIS・SS2018の調査協力者よりも、支援を要求している保育者の割合が大きかった。

3. 保育者効力感尺度とバーンアウト尺度の因子構造と信頼性の検討

3-1. 保育者効力感尺度の因子構造と信頼性の検討

保育者効力感尺度10項目の回答について因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性の測度は.91であり、当該データを用いた因子分析を行うことが適切であると判断した。分析の結果、1因子構造が妥当であると判断された(表4)。この因子構造は、三木・桜井(1998)と同様であった。 α 係数は.91

表4 保育者効力感の因子分析の結果

保育者効力感尺度項目	F1	共通性	平均(SD)	α 係数
9. 私は、一人ひとりの子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う	.84	.71	3.18 (.73)	
8. 私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う	.81	.65	3.24 (.575)	
2. 私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う	.76	.53	3.17 (.76)	
6. 私は、保護者の信頼を得ることができると思う	.73	.53	3.23 (.76)	
10. 私は、子どもの活動を考慮し、 適切な保育環境(人的、物的)に整えることが十分努力できると思う	.73	.58	3.26 (.76)	.91
4. 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う	.72	.52	2.80 (1.033)	
1. 私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う	.69	.47	3.22 (.76)	
7. 私は、子どもの状態が不安定なときにも、適切な対応ができると思う	.68	.48	3.36 (.77)	
5. 私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う	.66	.44	2.96 (.87)	
3. 保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う	.66	.44	3.10 (.86)	

最尤法、プロマックス回転

であり、妥当な水準であると判断した。以下の分析では、保育者効力感尺度の合計得点を項目数(10)で割った値を保育者効力感尺度得点(以下、〈効力感〉得点)として扱った。

3-2. バーンアウト尺度の因子構造

バーンアウト尺度17項目の回答について因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性の測度は.85であり、当該データを用いた因子分析を行うことが適切であると判断した。因子負荷量の絶対値が0.35未満になった4項目(2, 4, 5, 16)を除外した最終的な因子分析結果を表5に示した。なお、各因子の命名はMaslach & Jackson (1981)を参考にした。

第1因子は、「1. 同僚や園児の顔を見るのもいやになることがある」などの5項目から構成されており、〈脱人格化〉と命名した。第2因子は、「7. 身体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある」などの4項目から構成されており、〈情緒的消耗感〉と命名した。第3因子は、「10. 今の仕事に、心から喜びを感じることもある」といった肯定的な内容の4項目から構成されており、〈個人的達成感〉と命名した。

各因子の内的整合性を確認するため、因子ごとに α 係数を算出したところ、0.78、0.68、0.72で

あった。「情緒的消耗感」については、 α 係数がやや低い値を示した。しかし、先行研究で3因子構造が示されていることを踏まえ、 α 係数が「概ね妥当な範囲である」と判断した。

3因子構造は、Maslach & Jackson (1981)によるバーンアウト尺度に関する研究によって析出された因子構造と同様であった。バーンアウト尺度については、『情緒的消耗感』『達成感の後退』の2因子構造で説明されることもある(伊藤, 2000など)。

本研究で3因子構造を採用した理由は以下の通りである。第1に、保育者の職務の特性に合わせた判断からである。わが国におけるバーンアウトに関する研究では、上述のMaslach & Jackson (1981)のMBIを元にした研究が多く行われてきた。しかし、MBIは元々看護師を対象とした質問紙であり、看護師以外の対人援助職にそのまま適用できるか検討する必要があると指摘されている(久保, 2007)。森ほか(2013)は、中学校教師を対象とした調査から、情緒的消耗感と脱人格化は異なる概念であると捉えることが妥当であり、バーンアウトが3因子構造であることを示した。保育者と中学校教師には、子どもを教育・保育するという共通性があると考えられるため、本研究では、3因子構造を採用した。第2に、バーンアウ

表5 バーンアウト尺度の因子分析の結果

バーンアウト尺度項目	F1	F2	F3	共通性	平均(SD)	α 係数	因子名
1. 同僚や園児の顔を見るのもいやになることがある	.73	.28	.31	.72	2.10 (1.10)	.78	脱人格化
3. 同僚や園児と、何も話したくなくなることがある	.67	-.20	-.16	.57	1.92 (1.00)		
9. 自分の仕事がつまらなく思えて仕方がないことがある	.65	.23	.19	.43	2.24 (.99)		
13. 今の仕事は、私にとってあまり意味がないと思うことがある	.61	-.06	-.24	.51	1.90 (.85)		
14. 仕事の結果はどうでもよいと思うことがある	.58	-.12	-.03	.29	1.93 (.91)		
7. 身体も気持ちも疲れ果てたと思うことがある	-.17	.74	-.06	.44	3.82 (.84)	.68	情緒的消耗感
15. 1日の仕事が終わると「やっと終わった」と感じることもある	-.11	.60	-.11	.32	3.74 (1.01)		
17. 出勤前、職場に出るのが嫌になって家にいたいと思うことがある	.20	.48	.00	.38	2.94 (1.29)		
11. 仕事のために心にゆとりがなくなったと感じることがある	.01	.47	-.12	.28	3.52 (.95)		
10. 今の仕事に、心から喜びを感じることもある	-.08	-.25	.64	.70	3.72 (.85)	.72	個人的達成感
12. 仕事楽しくて、知らないうちに時間が過ぎることがある	-.08	-.25	.64	.63	3.08 (1.00)		
6. 仕事を終えて、今日は気持ちのよい日だったと思うことがある	-.00	-.30	.47	.44	3.29 (.96)		
8. 我を忘れるほど仕事に熱中することがある	.11	.00	.45	.17	3.05 (.98)		

最尤法、プロマックス回転

ト傾向の多角的な把握が可能になるためである。2因子構造を採用した伊藤(2000)と異なる結果になった理由について述べるだけのデータを持ち合わせていないが、保育者のバーンアウト傾向を複数の観点から捉えることができるため、3因子構造によって分析した。なお、以下の分析では、各因子を構成する項目の合計得点を項目数で割った値をそれぞれの尺度得点(以下、〈脱人格化〉得点；〈情緒的消耗感〉得点；〈個人的達成感〉得点)として扱った。

3-3. 職務満足度・保育者効力感・バーンアウト尺度の相関分析の結果

表6に職務満足度と保育者効力感およびバーンアウト尺度の相関分析の結果を示した。以下、「比較的強い相関」と判断した関係のみ示した。

職務に関する満足度と保育者効力感との関係を見ると、「職務満足9」と「職務満足10」で有意な正の相関がみられた($r=0.48$, $r=0.51$)。職務満足度とバーンアウト尺度との関係を見ると、「職務満足4」と〈脱人格化〉得点、〈情緒的消耗感〉得点との間に負の相関がみられた($r=-0.49$, $r=-0.43$)。また、「職務満足7」と〈情緒的消耗感〉得点との間に負の相関がみられた($r=-0.42$)。さらに、「職務満足11」と〈脱人格化〉得点との間に負の相関がみられた($r=-0.45$)。

考察

本研究の目的は、TALIS・SS2018の職務満足に関する質問項目を用いて、保育者効力感およびバーンアウト傾向との関係を明らかにすることであった。以下の考察では、先行研究でも検討されてきた給与や職場環境等の満足度と、先行研究では十分検討されてこなかった子どもや保護者との関係に関する満足度に分けて、保育者効力感およびバーンアウト傾向との関連を考察する。

1. 給与や職場環境等に関する満足度と保育者効力感尺度およびバーンアウト尺度との関係

「職務満足4(現在の園での仕事を楽しんでいる)」「職務満足7(もう一度仕事を選べるとしたら、また保育者になりたい)」が〈脱人格化〉得点および〈情緒的消耗感〉得点と負の相関にあること、「職務満足11(全体としてみれば、この仕事に満足している)」が〈脱人格化〉得点と負の相関があることが明らかになった。前田ほか(2009)は、職務内容に関する満足度が高いほど、保育者の抑うつ重症度が低くなることを示した。本研究における、「職務満足4」とバーンアウト尺度との関係から、同様の結果が得られたといえる。加えて、保育者という職業自体に対する満足度(「職務満足7」)や、給与や人間関係等を含む職務全体に対する満足度

表6 職務満足度と保育者効力感およびバーンアウト尺度の相関係数

	職務満足1	職務満足2	職務満足3	職務満足4	職務満足5	職務満足6
〈効力感〉得点	.17*	.01	.01	.19**	.27**	-.01
〈脱人格化〉得点	-.18**	-.18**	-.26**	-.49**	-.37**	.17*
〈情緒的消耗感〉得点	-.21**	-.21**	-.20**	-.43**	-.23**	.24**
〈個人的達成感〉得点	.06	.09	.13	.38**	.32**	-.14*
	職務満足7	職務満足8	職務満足9	職務満足10	職務満足11	
〈効力感〉得点	.16*	.18**	.48**	.51**	.17*	
〈脱人格化〉得点	-.40**	-.35**	-.12	-.14*	-.45**	
〈情緒的消耗感〉得点	-.42**	-.28**	-.07	-.14*	-.31**	
〈個人的達成感〉得点	.30**	.29**	.17**	.18**	.38**	

** $p<0.01$ * $p<0.05$

「職務満足11」が高いほど、バーンアウト傾向が低いことが示された。このことから、「職務としてどのようなことをしているか」ということに対する満足度と同様に、「職務満足7(もう一度仕事を選べるとしたら、また保育者になりたい)」や「職務満足11(全体としてみれば、この仕事に満足している)」のように、保育者という職業に対する肯定的な見方をもっていることが、保育者のバーンアウト傾向の低さと関係することが示唆された。西山ほか(2007)は、保育者養成校に通う学生を対象とした調査から、学生のアイデンティティと職業認知の構造を分析し、「保育職の適正感」等の職業認知に焦点をあてた支援の必要性を指摘した。保育現場において、様々な課題に直面しながらも、保育者としての自身の適性を認識することができると支援が、バーンアウト傾向の低減に影響する可能性がある。

2. 子ども・保護者との関わりに関する満足度と保育者効力感尺度およびバーンアウト尺度との関係

保育者効力感尺度との関係をみると、「職務満足5(園の保護者からの協力・支援に満足している)」「職務満足9(子供たちは私を保育者として高く評価している)」「職務満足10(保護者は私を保育者として高く評価している)」の全てにおいて、〈効力感〉得点と正の相関がみられた。このことから、保育者効力感と関連する要素として、新たに子どもや保護者との関わりに関する満足度も含まれることを示した。特に、「職務満足9(子供たちは私を保育者として高く評価している)」と「職務満足10(保護者は私を保育者として高く評価している)」が比較的強い相関関係にあった。この結果は、池田・大川(2012)による、「「保護者・子どもとの信頼関係」が保育者効力感を規定するポジティブな効果をもたらす変数である」という結果と類似したものであった。保育者効力感は、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化

をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」(三木・桜井, 1998)である。保育者の子どもに対する保育的行為の望ましさに関する信念は、子どもからの評価に対する満足度だけでなく、保護者からの評価に対する満足度とも関連することが明らかになった。

次に、バーンアウト尺度との関係をみると、「職務満足5(園の保護者からの協力・支援に満足している)」が高いほど、〈脱人格化〉得点および〈情緒的消耗感〉得点が低い傾向にあり、〈個人的達成感〉得点が高い傾向にあることが明らかになった。すなわち、保護者との関わりに関する満足度が高い場合、精神的健康が高くなる可能性が示唆された。池田・大川(2012)は、「保護者・子どもとの信頼関係」は、バーンアウトに有意な負の影響を与えていることを明らかにしており、本研究の結果はこれを支持しているといえる。

一方、本研究では「職務満足10(保護者は私を保育者として高く評価している)」とバーンアウトの各因子得点との間の相関の程度は強くなかった。しかし、「職務満足5(園の保護者からの協力・支援に満足している)」については、弱いながらも相関関係が確認された。「職務満足10(保護者は私を保育者として高く評価している)」は、保育者が保護者からどのように評価されているかといった主観的な認識に関する項目であるといえる。「職務満足5(園の保護者からの協力・支援に満足している)」は、保護者からの協力・支援に対する満足度である。この場合、例えば保育者が家庭に対するお願いをしたことに対する応答が適切に行われたかといったことが、回答に影響すると考えられる。このように考えると、「職務満足5(園の保護者からの協力・支援に満足している)」は、保育者と保護者との関係性に対する満足度と捉えることができる。塩崎(2023)は、認定こども園における幼児クラス担当者にとっての保護者対応の難しさが「情緒的消耗感」の要因となるが、園におけるサポートにより調整されるとしている。保育

者と保護者との関係性を、園全体で支援することの有効性が示唆されているといえる。

ただし、「職務満足5(園の保護者からの協力・支援に満足している)」と「職務満足10(保護者は私を保育者として高く評価している)」に何かしらの相関関係あるいは因果関係がある可能性も排除できない。両満足度の関係性について検討することは、今後の課題である。

結語 — 保育者養成への示唆

本論冒頭で述べた通り、保育者の職業満足を構成する要素を多面的に把握することは、保育者の確保・定着にとって重要であると考えられる。離職の要因として広く知られる「人間関係」や、給与等待遇面以外にも、職務満足度を左右する要因が明確になれば、養成教育において活かすことが可能となる。本論が示唆した保護者との関係とバーンアウトとの関連についての知見は、就学前施設と保護者との関係性に着眼することの有用性を示唆している。たとえば、各就学前施設による保護者の保育参加のための実践は、当該施設に勤務した際の満足度に影響し、学生の定着の度合いに関連する可能性もある。研究知見の養成教育への還元という視点からも、後続の研究を待ちたい。

また、これまで保育者の職務に関する満足度は、保育所か幼稚園かなど、施設の違いによっても変わる可能性があることが示唆されてきた(高見・桐原・徳田・横山・横山, 1994など)。また、各施設の特長(規模、運営形態、保育方針など)が保育者の職務満足度等と関係することも想定される。本研究では、十分検討することができなかったが、施設によって職務に関する満足度などがどのように変わるのかについても、今後の検討が必要である。

最後に、本調査の実施時期は、新型コロナウイルス感染症の「5類感染症」移行前に実施されて

いる。古村(2023)は、新型コロナウイルス感染症下における研究動向のレビューの中で、保育者の多忙感、疲労感、ストレスの高まりについて調査報告がなされていることを指摘している。本研究がこうしたマクロな環境の影響を受けている可能性は否定できないが、十分に分析することができていないため、今後の課題としたい。

付記

本研究はJSPS科研費 JP20K02672(研究代表者:堀田亮)の助成を受け実施されたものです。

謝辞

ご多忙中、調査にご協力いただきました保育者の皆さんに、記して感謝申し上げます。

参考文献

- 新井純・戸次佳子(2023) 主任保育士のソーシャルサポートと保育士の職務満足感との関連に関する研究. 東京福祉大学・大学院紀要, 13(1-2合併号), 29-35.
- 池田幸代・大川一郎(2012) 保育士・幼稚園教諭のストレッサーが職務に対する精神に及ぼす影響: 保育者の職務や職場環境に対する認識を媒介変数として. 発達心理学研究, 23(1), 23-35.
- 伊藤美奈子(2000) 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究—経験年数・教育観タイプに注目して—. 教育心理学研究, 48(1), 12-20.
- 木曾陽子(2018) 保育者の早期離職に関する研究の動向—早期離職の実態、要因、防止策に着目して—. 社会問題研究, 67, 11-22.
- 国立教育政策研究所(2020) 『幼児教育・保育の国際比較—OECD国際幼児教育・保育従事者調査2018報告書—質の高い幼児教育・保育に向けて』. 明石書店.
- 国立教育政策研究所(2021) 『幼児教育・保育の

- 国際比較：OECD国際幼児教育・保育従事者調査2018報告書[第2巻]―働く魅力と専門性の向上に向けて』。明石書店。
- 古村真帆(2023) 保育・幼児教育における新型コロナウイルス感染症に関わる研究の動向。神戸大学発達・臨床心理学研究, 22, 16-25.
- 久保真人(2007) 日本版バーンアウト尺度の因子的、構成概念妥当性の検証。労働科学, 83, 39-53.
- 前田直樹・金丸靖代・畑田惣一郎(2009) 保育者効力感, 社会的スキル及び職務満足度が保育士の精神的健康に与える影響。九州保健福祉大学研究紀要, 10, 17-23.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- 三木知子・桜井茂男(1998) 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響。教育心理学研究, 46(2), 203-211.
- 森慶輔・西村昭徳・宮下敏恵・奥村太一・北島正人(2013) 中学校教師におけるバーンアウト尺度の因子構造の検討。パーソナリティ研究, 21(3), 278-290.
- 西山修・富田昌平・田爪宏二(2007) 保育者養成校に通う学生のアイデンティティと職業認知の構造。発達心理学研究, 18(3), 196-205.
- 大村壮(2012) 短期大学卒業後2年目の女性保育者と女性一般職者の労働状況や精神的健康の比較。常葉学園短期大学紀要, 43, 121-130.
- 小澤拓大・小川美由紀(2023) 保育観の違いへの対処と保育者の省察および職務満足感の関連―心理的安全性からの検討―。日本家政学会誌, 74(4), 169-178.
- 佐藤琢志(2015) 日本の保育者のバーンアウトに関する研究動向。大阪青山大学短期大学部研究紀要, 37, 11-20
- 嶋崎博嗣(1995) 保育者の精神的健康に影響を及ぼす心理社会的要因に関する実証的研究。保育学研究, 33(2), 175-184.
- 篠崎良勝・徳田克己・松本和久・桐原宏行・高見令英・横山範子(1995) 保育所保母および幼稚園教諭の職務満足に関する基礎的研究Ⅰ―SD法によるイメージ測定を通して―。日本保育学会大会研究論文集, 670-671.
- 塩崎寛美(2023) 認定こども園における保育者のストレスと職場サポート―乳児クラス担当保育者と幼児クラス担当保育者との比較による検討―。保育学研究, 61(2), 79-89.
- 蘇珍伊(2009) 保育者の仕事の満足度に関連する要因。現代教育学部紀要, 1, 173-178.
- 高木亮・田中宏二(2003) 教師の職業ストレス―教師の職業ストレス―とバーンアウトとの関係を中心に―。教育心理学研究, 51, 165-174.
- 高見令英・桐原宏行・徳田克己・横山範子・横山さつき(1994) 保育従事者の職場適応に関する研究(1)。日本保育学会大会研究論文集, 47, 638-639.
- 田尾雅夫・久保真人(1996) バーンアウトの理論と実践。誠信書房。
- 上野公嗣(2020) 保育者の職務満足度に関する研究動向。大阪総合保育大学紀要, 15, 113-120.

研究資料

幼児期における感情制御方略の有効性の認知の発達

Development of Emotion Regulation Strategy and Effectiveness in Early Childhood

田代琴美

(小田原短期大学)

本研究では、幼児期の子どもがどのような感情制御方略を有効であると考えているかを明らかにする。こども園に通う53名を対象に、4場面を提示した。その結果、参加者の自発的な回答から感情制御方略について6カテゴリが抽出された。この中に含まれる問題解決・気晴らし・抑制はGrossのプロセスモデルに基づく感情制御方略であり、これらを幼児が使用していることが確認された。また、あらかじめ設定した4方略(慰め・感情を吐き出す・気晴らし・問題解決)を提示し、感情制御方略の有効性の認知について4件法で尋ねた。その結果、年少児においても感情を吐き出す方略よりそれ以外の3方略の方が有効であるとし、ネガティブな感情を表出することは良くないと理解している様子が窺えた。また、慰め方略においては年少児より年齢の高い子どもにおいて効果的な方略だと考えられているという発達的な示唆が得られた。

キーワード: 感情制御、感情制御方略、幼児期、対人関係、有効性

1. 問題と目的

幼稚園教育要領や保育所保育指針では、幼児の情緒の安定を図ることが重要視されており、安定した情緒の下で自己発揮し、様々な体験を積みかさね、発達していくと考えられている。とりわけ、領域「人間関係」の内容には、(1)先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わうや、(5)友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合うなど、他者との関わりを通して様々な感情の交流をすることが大切であると述べられている(文部科学省, 2018; 厚生労働省, 2018; 内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2018)。喜び、悲しみ、怒りといった他者の表情に対する基本的な意味理解は3歳の時点で獲得している(菊池, 2004)という発達的な背景を交えても、幼児期の子どもにとって多くの感情体験を味わい、他者の感情理解を進めていくことは大切である。しかし、他者が存

在する場面においては自分と他者の感情がぶつかった時、自分の感情だけではなく、他者の感情も同時に考えなくてはいけなくなる。そのため、幼児期に入ると適切にふるまえるように自分で感情を制御できることを目指して、周囲の大人によって適切な方向へ進めことを注意深く後押しするといった働きかけがなされるようになる(久保, 2010)。

この分野においては、感情制御(emotion regulation)として1980年頃から研究が進められている。感情制御とは「感情経験・感情表出を変化させる一連のプロセス」(Gross, 1998)である。その中でも、個人が感情を制御できる5つのポイントを強調した感情生起プロセスモデルは、(1)状況選択:感情を生起させる原因となる状況を避けたリ選択したりすること、(2)状況修正:感情を生起させる状況を変化させること、(3)注意の方向づけ:感情を生起させる状況から注意をそらすこ

と、(4) 認知的変化：状況に対する捉え方を変化させること、(5) 反応調整：感情表出を制御することといった5つに分けられている (Gross & Thompson, 2007)。この5つにおいて、最初の4つの概念は評価が本格的な感情反応傾向を生起させる前に生じるという点で先行焦点型と考えられ、反応が生じた後に生じる反応焦点型と区別されている。特に、先行焦点型の(4) 認知的変化の下位概念である再評価と、反応焦点型の(5) 反応調整の下位概念である抑制は比較されることが多い。その結果、認知的な方略である再評価は行動的な方略である抑制より精神的健康にポジティブな影響を与えることがわかっており、一般的に抑制は適応的でない方略、再評価は適応的な方略と考えられている (e.g., Gross, 1998; 榊原, 2014)。しかし、これらの研究は大人を想定したモデルであり、子どもを対象とする場合は様相が異なると考えられる。

唯一、Grossのプロセスモデルを軸にした子どもの研究として、親の感情制御方略が子どもの適応に与える影響をみた則近(2022)がある。この研究は感情制御の発達過程にある幼少期の子どもは自らの感情を制御しきれない状況が多く、親が子どもの感情制御をサポートすることによって適応的な状態に制御されていることから (Thompson, 1993)、親がどのような感情制御方略を子どもに使っているのかといった点について測定することを目的としている。3歳から7歳の子どもを持つ親に調査した結果、親が子どもに対して使用する状況修正 (e.g., どうしたらよいか、一緒に考える) と再評価 (e.g., 物事の良い側面に目を向けさせようとする) の2方略と子どもの向社会的行動・自己制御との間に正の相関が示され、子どもに適応的な感情制御方略を使う親ほど、子どもの適応が高いことが示された。また、再評価を親自身が自分の感情を制御する際に使用しやすい場合、子どもに対しても再評価を促すことがわかった。その一方で、恐れ/不安場面において

認知的な能力を必要とする再評価は3歳の子どもが効果的に使うには難しく、子どもの発達段階に合わせたサポートをした結果、親の使用傾向と子どもへ促す傾向には関連が見られなかった。このように認知的な発達段階は加味されてるものの、基本的には親が使用している方略が子どもの感情制御をサポートする際にも影響していることがわかった。しかし、この研究が扱っているのはあくまでも親が子どもの感情を制御するために使用する方略であり、子ども自身がどのように感情制御方略を用いるかといった内容は含まれていない。そのため、子ども自身の感情制御がどのように発達していくのかについて概観していく。

生まれて間もない乳児は泣くという行為から不快を伝え、養育者はその感情的ニーズを特定し、ストレス状態を和らげることで安定した生活を維持する (Sabatier, Restrepo, Torres, Hoyos, & Palacio, 2017)。そのような日々の中、生後3~6か月になると神経生物学的変化が進むため、養育者は乳児に対して視覚的な気晴らしを戦略的に使用することがわかっている (Thompson, 1994)。このように、生後1年ほどは養育者との相互的なやりとりを通じた外的な働きかけによって感情制御が行われる。また、2歳頃には言語発達とともに、感情を言葉で表し、他者の表情から感情を理解できるようになる (渡辺, 2011)。それに伴って、自ら養育者に助けを求めたり、他者の心について考え始める (Raikes & Thompson, 2008; Waters, Virmani, Thompson, Meyer, Raikes, & Jochem, 2010) といった、自分自身で感情を制御しようとする動きがみられる。続いて、3歳頃では自己調整の枠組みが出現する。この年齢以降の子ども達は他者に共感的に反応し、それに応じて行動を調整するようになっていく (Pons, Harris, & de Rosnay, 2004; Thompson, 2011)。ここから、3歳児以降の幼児期において感情を制御する方略が存在しており、さらに状況に応じた方略を選び、実行できるようになると考えられる。

しかしながら、感情制御方略に関する研究で扱われている方略の種類はそれぞれ異なる。3, 4歳児を対象としたCole, Dennis, Smith-Simon, & Cohen (2008)の研究では、感情を制御するためにどのような方略があるか、自由回答によって検討した。その結果、内的な自己焦点化方略：内面を変化させる発想を用いる (e.g., 何か他のモノ・コトについて考える)、外的な自己焦点化方略：内面を変化させるため行動を用いる (e.g., 不機嫌な時は昼寝をする)、内的な問題解決方略：状況を変化させるための行動をする (e.g., 子犬がいなくなったことを誰かに知らせる)の3つのカテゴリに分けられた。同じ3,4歳児を対象としたDennis & Kelemen (2009)はColeらの3つの方略を細分化したような分類を提唱している。これらは6つに分かれており、自己の内面に焦点を当てた分類として認知的気晴らし方略(楽しいことを考える)、反芻方略(どんなに気分が悪いかを考える)が挙げられている。次に、行動を通して感情を変化させることに焦点を当てた行動的気晴らし方略(他のことをする)、感情を吐き出す方略(感情を表出する)があり、さらに問題に焦点を当てた分類として、状況を修復する方略(ネガティブな状況を改善するために行動する)や、母親に助けを求める(ソーシャルサポートを求めるかのように呼びかける)、といった方略の6種類であった。これらの方略をGrossのプロセスモデルに当てはめて考えると、3,4歳では(2)状況修正、(3)注意の方向づけ、(5)反応調整の下位方略として扱われる方略が使用できると考えられるが、これら研究では(4)認知的変化に関する方略の検討がなされていない。

そこで、より年齢の高い5, 6歳児を対象としたDavis, Levine, Lench & Quas (2010)の研究では、目標が達成できないといった欲求不満場面(e.g., 足が痛くて野球ができない場面や、外出する代わりに家に居なければならない場面等)を提示した際に引き出された回答から方略を抽出し

ている。ここから、最初の目標達成に向けた行動として目標の回復方略(再び野球ができるようにトレーニングする)、別の目標を達成するための行動として目標の代用方略(野球についてテレビで見たり読んだりする)、目標に向けた行動をやめることを指す目標の没収方略(何もできない)、他者から助けを募ることに言及した一次的なソーシャルサポート方略(家に居なければならないが、母親に外で遊ばせてもらう)、感情的な探求に言及した二次的なソーシャルサポート方略(気分を良くするために母親に話す)、自分以外の「誰か」に焦点を当てた方略(復讐として、他の少年の足を傷つける)、メタ認知方略(家に居なければならないので自分で外に出て遊びたくないと決める等)の7方略に分けられた。メタ認知方略については、そのなかでさらに「思考」を変化させる4方略と「目標」を変化させる3方略に細かく分けられるが、これらの内容はColeらの内的な自己焦点化方略やDennis & Kelemenの認知的気晴らし方略と類似していた。また、この研究の5歳児のうち、半数の子どもは思考によって感情を制御するといったメタ認知的な方略を用いることが可能であり、この年齢において発達途中であるということがわかった。ここから、幼児期の子どもは自分の内面に焦点を当てた方略が現れ始める段階であり、再評価といった大人と同様の認知的変化を用いるような方略の使用は困難であることがわかる。

大人において適応的な方略だと考えられている再評価を理解することが難しいとなると、幼児期の感情制御方略として効果的な方略は何であると考えられるのだろうか。Cole et al. (2009)は3, 4歳児に悲しみと怒りの場面において、どちらの方略を用いる方が適切かと二者択一式の質問を用いて検討している。悲しみ場面では飼っていた子犬がいなくなる、怒りの場面は2人の兄弟(姉妹)がおもちゃを取り合うといった文脈が設定された。その結果、悲しみの場面で感情を制御

する最善の方法として、最も選ばれたのは内的な問題解決方略において3歳では適切な選択をする子どもが86%、外的な自己焦点化方略において4歳では適切な選択をする子どもが94%であった。どちらの年齢でも内的な自己焦点化方略において適切な選択する子は全体の60%程度と一番少なかった。また、怒りの場面では、内的な自己焦点化方略は3歳において79%、内的な問題解決方略は4歳において91%と最も多くの子どもが適切な選択をしていた。いずれも、外的な自己焦点化方略において3歳児が69%、4歳児が82%と適切な選択肢を選ぶ子どもが一番少なかった。この一対比較法を用いた限りでは、3歳児よりも4歳児の方が感情を制御するために不適切な選択肢を選ぶ割合が少ないことが示唆された。しかしながら、3つの感情制御方略は方略同士を比べた上で適切だと考えられているのではなく、子犬がいなくなったことを誰かに知らせるといった方略に対して、あなたは座って泣くべきだなどの不適切だと思わせるような選択肢との比較であった。そのため、方略間でどちらの方略が有効なのかを明らかにする結果は見出されなかった。

また、Dennis & Kelemen (2009) では、子ども自身がどの感情制御方略を有効な方略と認識しているかを明らかにするため、3歳児と4歳児、成人といった3つの年齢群に対して、人形劇の主人公が先述した6つの感情制御方略を行った後にそれぞれどのような変化を感じているかといった感情の変化について4件法(例えば、恐れの場合は0:とても怖い~3:幸せ)で尋ね、どの方略が効果的な方略だと考えているのかを検討した。ここでは、怒りの場面としておもちゃの取り合い、悲しみの場面として子犬がいなくなる、恐れの場合としてモンスターが出てくる映画を見るといったものが用いられた。その結果、3歳児においても、感情制御方略を使用することは効果的であると判断している様子が見られた。

他にも、3,4歳を合わせた幼児群と成人群のどちらにおいても認知的気晴らし方略、行動的気晴らし方略、状況を修復する方略といった3つの方略がネガティブな感情を減少させるために有効だと認識していることが示唆された。すなわち、残りの反芻方略、感情を吐き出す方略、母親に助けを求める方略は、効果的でないという判断が下されたことになるが、この3方略に限ってさらに3歳、4歳、成人の3つの年齢群で分析したところ、年齢による差がみられた。そのなかで興味深いことは、3歳児と、4歳児・成人の間で違いが認められ、4歳児以降になって初めて、母親に助けを求めるという方略に効果を認識していることが明らかとなったことである。ただし、ここでは4歳児以降の年齢群は成人のみを対象としているため、5,6歳の幼児においても同様の発達の傾向を示すとは断定できない。

この点を解明するために、5,6歳児を対象としたDavis et al. (2010) の結果を確認したところ、感情による違いがみられた。ここでは、悲しみより怒りを緩和するために目標の回復方略を用いていた。また、「誰か」に焦点を当てた方略は恐怖より怒りを緩和し、対照的に二次的なソーシャルサポート方略は悲しみよりも恐怖、怒りより悲しみを緩和した。ここから、怒りは「誰か」といった代理人に責任を集中させることで和らげることが可能となるが、悲しみや恐怖については二次的なソーシャルサポートを通して他者からの感情的な安心感を得ることによって和らげることができるといった可能性が示唆された。すなわち、5,6歳児では感情ごとに有効な感情制御方略を使い分けられていると考えられる。

このように幼児期の感情制御に関する研究を概観してみると、大人と同様の認知的な方略を用いることは困難であるが、感情ごとにいくつかの方略を有効的に使い分けられていることが窺える。しかしながら、子どもが自分自身で感情を制御しようとする点において、幼児期全体を体系的に検

討した研究はない。また、扱われている方略だけでなく、それぞれの感情における文脈も異なる。例えば、Cole et al. (2009) や Dennis & Keleman (2009) は、怒りの場面においておもちゃを取り合うといった他者とのやりとりの文脈を用いていたが、それ以外の悲しみや怖れの場面において、「相手」は子犬やホラー映画であり、直接的に人と関わるような文脈ではなかった。Devis et al. (2010) においても、怪我で野球ができないや外出できないといった対人関係の葛藤場面ではない、目標を損なうような場面を文脈として設定していたため、他者との関わりを持つ方略については重視されていなかった。しかしながら、幼児期において養育者との関係も重要であるが、周囲の大人や、友達とのやりとりが始まり、他者が存在する社会的な文脈を理解した上でどのように感情を制御していくかといったことが重要な課題となる。そのため、他者との関わりのなかで生じた感情をどのように制御するかを検討していく必要がある。

以上より、幼児期の感情制御方略の研究は2つの課題が残されていた。まず、感情の種類についてである。先行研究では怒り、悲しみ、怖れの3つの感情が扱われていたが、怖れの感情については、場面設定がお化けや大きな動物が登場する文脈となり、他者を想起させる場面ではなかった。これは、幼児期に体験する怖れの感情は他者が関わる場面よりもお化けなどの想像的なものに対する恐怖や、「一人になる・親と離れる」といった他者が関わらない場面において増加する傾向にあるため(富田, 2017)、他者と関わる状況における怒りと悲しみの感情を詳細に検討していく必要がある。次に、年齢の幅を広げていくことである。これまでの研究では3, 4歳児の研究と5, 6歳児対象の研究が分かれており、一つの研究で、幼児期全体を対象に検討されていなかった。幼児期の子どもの年齢差を段階的に捉えるため、3歳から6歳までを同じ方法を用いて調査する必

要があると考ええる。こうした課題を改善するために、本研究では、対人関係の文脈における怒りと悲しみの感情制御に焦点を合わせ、幼児期に用いられる感情制御方略と、それがどれくらい有効だと考えられているのかについて検討する。

2. 方法

参加児

S県のこども園に通う年少児15名(レンジ: 3歳8ヶ月～4歳6ヶ月、平均年齢: 4歳2ヶ月、男児7名、女児8名)、年中児18名(レンジ: 4歳6ヶ月～5歳5ヶ月、平均年齢: 5歳1ヶ月、男児9名、女児9名)、年長児20名(レンジ: 5歳7ヶ月～6歳6ヶ月、平均年齢: 6歳0ヶ月、男児11名、女児9名)を対象に個別調査を行った。保護者から実験参加の同意が得られたのは年少児16名、年中児19名、年長児21名であったが、うち3名はこども園の教員から参加は困難であると判断された為、本研究には参加していない。調査時期は2020年10月であった。

場面設定

お話は、発達心理学を専門とする教授と元幼稚園教諭、調査参加を依頼したこども園の教員らと相談をして、日本の幼児が日常生活のなかで怒りや悲しみを感じるような場面を作成した。怒りと悲しみの感情ごとに、他者が感情を生起させる要因となる対人場面と物にまつわるエピソードが感情を生起させる要因となる非対人場面の2種類から計4場面で構成された。内容は、悲しみ・対人場面では「お母さんのお迎えを待っています。お迎えの時間になってもお母さんは迎えに来ませんでした。」、悲しみ・非対人場面では「お菓子をもらうために列に並んでいます。途中で、お菓子がなくなってしまいお菓子がもらえませんでした。」、怒り・対人場面ではCole et al. (2009) のおもちゃの取り合いという文脈を参考

に「お友達とどっちがおもちゃを使うか、じゃんけんで決めようとしています。お友達はじゃんけんで負けたのに、おもちゃを貸してくれませんでした。」、怒り・非対人場面では「積み木で遊んでいます。あと少しのところでききなり崩れてしまい、積み木が完成しませんでした。」であった。これらの提示順序は参加児によってカウンターバランスを行った。なお、お話の主人公の名前は「たろうくん」の男児用と、「はなこちゃん」の女児用を作成し、参加児の性別と一致するものを用いた。

感情制御方略

本研究では、先行研究 (Davis et al., 2010; Dennis & Keleman, 2009; Cole et al., 2009) で使用されていた方略の中から4つの方略を設定した。具体的には、母親に助けを求める方略や二次的なソーシャルサポート方略のように誰かに話をして感情的なサポートを求めるといった「慰め」方略、Dennis & Keleman (2009) で用いられていた生起した感情を直接的に表出するといった「感情を吐き出す」方略、行動的気晴らし方略やメタ認知方略にも含まれていた他のおもちゃを見つけて遊ぶといった「気晴らし」方略、

3つの先行研究全てに含まれていた友達や先生といった誰かに助けてもらい、状況を修正することによって感情を制御する「問題解決」方略とした(図1)。なお、問題解決方略は文脈に合わせてそれぞれイラストを変更している。

表情カード

場면을提示した後、想定した感情を正しく認識できているかを確認するために渡辺・瀧口(1986)で使用された4つの表情カードのうち、喜び、悲しみ、怒りを使用した。ここでは、それぞれ図2の左側に記載されている表情のみを使用した。さらに、その表情カードを元に、Dennis & Kelman (2009) と平川(2013)を参考に感情の変化を示した2段階の表情をそれぞれ作成した。場面ごとに、悲しみあるいは怒りの2段階の表情と喜びの2段階の表情を順に並べ、感情制御方略を使用したときにどのように感情が変化するかを検討する際に使用した。なお、この質問を行う際には既に場面の中でネガティブな感情を抱いていると仮定しているため、変化しないことを示すネガティブ表情とより強い感情を示すネガティブ表情、さらにポジティブな感情に変化したことを示す喜びの表情が2段階で計4表情を設定した。



図1. 設定した感情制御方略の種類(男児用)



図2. 表情カード

評価図版

感情制御方略の有効性について参加者に評価を求める際に4件法(とても良い～とても悪い)の言葉とともに記号が記された3枚の図版を用いた。具体的には、越中(2007)を参考に○×が記された図版、大小2つの○が記された図版、大小2つの×が記された図版の3枚を用意した。

手続き

こども園の一室で、実験者と参加児の一対一で実施された。最初にラポールを形成するためお互いに自己紹介をした後、場面について説明した。場面はパーソナルコンピュータの画面にて提示し、同じ画面を見ながら質問を行なった。お話を見せた後、表情カードを用いて主人公の感情を確認した。設定した感情とは異なる感情を回答した場合、設定した感情が表出されている主人公の顔を指差し、再度主人公の感情について尋ねた。次に、「このとき、たろうくん[はなこちゃん]はどうしますか。」と主人公がネガティブな感情を抱いた時にどのような感情制御方略を行うか、自由回答で尋ねた。それとともに、「このとき、あなたがたろうくん[はなこちゃん]だったら、どうしますか。」と参加児自身がネガティブな感情を抱いた時にどのような感情制御方略を行うかについても尋ねた。その後、お話の中で生じられた感情を制御するための4つの感情制御方略カードを見せ、それぞれに「この方法を使ったら、気持ちはどう変わるか」といった感情の変化を尋ねた。その方法は、主人公が抱いている感情よりもネガティブな表情を2つ、ポジティブな表情を2つの計4つの表情図から選択させるといったものであった。そして、4つの感情制御方略について、一つずつ「この方法は良い方法ですか？悪い方法ですか？」と二択で尋ねてから、「少し良い(悪い)方法ですか？とても良い(悪い)方法ですか？」と尋ねることによって4件法で感情制御方略の有効性について回答させた。最後に、参加児がネガ

ティブな感情を抱いたまま実験を終了させないため、子どもの好きなものや仲良しのお友達について話をした。所要時間は一人につき、15～30分程度であった。参加者の回答は記録用紙に記録するとともに、スマートフォンのアプリケーションを使用して音声を録音した。また、本研究は所属大学の倫理委員会の承認を得て実施された。

3. 結果

内容確認の質問

それぞれの場면을PC上で再生した後に、実験者が「たろうくん[はなこちゃん]はこの時、どんな気持ちだと思う？」と直接的に問いかけ、主人公の気持ちを正しく理解しているかどうかを確認した。その結果、53名の園児のうち、悲しみ対人場面では3名(5.7%)、悲しみ非対人場面では1名(1.9%)が悲しみではなく怒りを選択した。一方、怒り対人場面では30名(56.6%)、怒り非対人場面では22名(41.5%)が怒りではなく悲しみを選択した。しかし、この回答をした子どものほとんどは実験者から問いかけに対してPC画面ではなく実験者に視線を向けていた。そのため、PC画面を見るように主人公の顔を指差し、同じ質問を一度だけ繰り返したところ、全ての園児が設定した感情を正しく選択したのでそのまま実験を続けることとした。

自発的な感情制御方略の分類

どのような感情制御方略を取るかについて、主人公はどうか、自分が主人公だったらどうするかといった2つの視点から得られた回答を分類した。分類については、実験者と心理学を専攻する大学院生で行い、カテゴリ名をつけた。分類が異なった場合は二者間で協議し、決定した。最終的に全ての場面における一致率は90%以上となった。その結果、2つの視点ともに感情制御方略が考えられないといった「わからない」

(e.g., わからない等)、自分以外の他者に助けをもらおうといった「他者に頼る」(e.g., 先生に言う、ママに買ってもらう等)、自分の力で解決するといった「自分で解決」(e.g., 返してって言う、自分で直す等)、他の行動をして感情を制御する「気晴らし」(e.g., 他のおもちゃで遊ぶ、お散歩行く等)、自分の感情を抑えることによって制御する「抑制」(e.g., 我慢する、諦める、大丈夫等)、それ以外の回答を「分類不能」(e.g., もう一回もらいに行く、友達に謝る等)とし、6カテゴリに分けられた(表1)。ここでは主人公(他者)が取る方略と実際に自分が取る方略の2つの視点ともに同様のカテゴリが見出されたものの、その割合は視点によって異なる部分があった。特に、悲しみ対人場面の年長児では主人公であったら「他者に頼る」カテゴリを回答するが、自分視点ではこの方略を回答するという子どもが減っていた。また、「抑制」カテゴリはどの場面においても主人公より自分が取る方略で全体的な割合が増えていた。

感情変化の確認

感情制御方略の有効性を確認するために、場面によって生じられた感情(悲しみ・怒り)が、感情制御方略を使用することで変化するかについて検討した。よりネガティブな方向に感情が変化するか、あるいはポジティブな方向に感情が変化するかについて確認した結果を感情制御方略(慰め方略・感情を吐き出す方略・気晴らし方略・問題解決方略)ごとに示す(表2)。ここから、どの場面においてもほとんどの子どもは慰め方略、気晴らし方略、問題解決方略を使用することで、生じられたネガティブな感情がポジティブな感情に変化したと回答した。その一方で、慰め方略においては9-15%、感情を吐き出す方略においては64-81%の子どもが方略を使用することによってネガティブな感情を抱いたままであることが確認された。

表1 自発的な感情制御方略の分類

主人公の方略	わからない	%	他者に頼る	%	自分で解決	%	気晴らし	%	抑制	%	分類不能	%	一致率(%)
悲しみ 対人	19(8,7,4)	35.8	13(0,1,12)	24.5	10(1,7,2)	18.9	5(4,0,1)	9.4	5(2,2,1)	9.4	1(0,1,0)	1.9	99.52
非対人	12(4,7,1)	22.6	6(0,0,6)	11.3	16(4,7,5)	30.2	1(1,0,0)	1.9	3(0,2,1)	5.7	15(3,5,7)	28.3	92.45
怒り 対人	10(7,2,1)	18.9	8(0,1,7)	15.1	16(4,6,6)	30.2	1(0,0,1)	1.9	8(5,0,3)	15.1	10(2,6,2)	18.8	93.87
非対人	12(8,2,2)	22.6	3(2,0,1)	5.7	26(3,11,12)	49.1	2(0,1,1)	3.8	5(2,2,1)	9.4	5(0,2,3)	9.4	96.23
主人公の方略	わからない	%	他者に頼る	%	自分で解決	%	気晴らし	%	抑制	%	分類不能	%	一致率(%)
悲しみ 対人	12(6,4,2)	22.6	4(0,1,3)	7.5	9(2,4,3)	16.9	7(3,2,2)	13.2	9(3,7,3)	16.9	6(1,1,4)	11.3	95.75
非対人	9(7,2,0)	16.9	11(1,1,9)	20.7	13(3,4,6)	24.5	0		11(2,6,5)	20.7	6(2,1,4)	11.3	91.98
怒り 対人	10(6,3,1)	18.8	8(1,1,6)	15.0	18(5,8,5)	33.9	1(0,0,1)	1.8	11(2,6,4)	20.7	3(1,0,2)	5.6	95.75
非対人	10(7,3,0)	18.8	5(1,1,3)	9.4	29(4,10,15)	54.7	2(1,0,1)	3.7	2(1,3,0)	3.7	2(1,0,2)	3.7	97.64

※括弧の中には年齢別(年少、年中、年長)の人数を記載

表2 感情制御方略の使用による場面ごとの感情変化

感情制御方略	場面															
	悲しみ・対人				悲しみ・非対人				怒り・対人				怒り・非対人			
	N	%	P	%	N	%	P	%	N	%	P	%	N	%	P	%
慰め	5	9.4	48	90.6	6	11.3	47	88.7	5	9.4	48	90.6	8	15.1	45	84.9
感情を吐き出す	34	64.2	19	35.8	43	81.1	10	18.9	41	77.4	12	22.6	42	79.2	11	20.8
気晴らし	2	3.8	51	96.2	1	1.9	52	98.1	0		53	100	0		53	100
問題解決	0		53	100	0		53	100	0		53	100	0		53	100

※Nはネガティブ,Pはポジティブを表す

感情制御方略の有効性

年齢(年少・年中・年長)と場面(悲しみ対人場面・悲しみ非対人場面・怒り対人場面・怒り非対人場面)、そして感情制御方略(慰め方略・感情を吐き出す方略・気晴らし方略・問題解決方略)を独立変数とした3要因分散分析を行なった。従属変数として用いた感情制御方略の有効性得点は4点:とても良い、3点:少し良い、2点:少し悪い、1点:とても悪いであった。分析の結果、場面の主効果($F(3,150)=2.22, p<.10, \text{partial } \eta^2=.04$)に有意傾向、感情制御方略に有意な主効果($F(3,50)=216.28, p<.001, \text{partial } \eta^2=.04$)がみられた。また、年齢と場面の交互作用($F(6,150)=2.785, p<.05, \text{partial } \eta^2=.1$)、年齢と感情制御方略の交互作用($F(6,150)=2.296, p<.05, \text{partial } \eta^2=.08$)が有意であったため、それぞれ単純主効果検定を行なった。

年齢と場面に関して、悲しみ非対人場面における年齢差($F(2,200)=5.345, p<.01$)と年少児における場面差($F(3,150)=4.755, p<.05$)で有意だった。Ryan法における多重比較を行った結果、悲しみ非対人場面では年少児よりも年中児において有意に高かった($p<.05$)。また、年少児に

おいては、悲しみ非対人場面よりも悲しみ対人場面が有意に高かった($p<.005$)。つまり、お菓子がもらえないという悲しみが生起された時は年少児よりも年中児で感情制御方略を使用することが有効であると考えている。年少の子どもにおいては、非対人場面よりも対人場面において悲しみの制御に方略が有効であると捉えていると考えられる。

年齢と方略に関しては、慰め方略における年齢差が有意であった($F(2,200)=5.68, p<.005$)。Ryan法における多重比較を行った結果、慰め方略において年少児よりも年中児と年長児で有意に高かった($p<.05$)。つまり、慰め方略は年少の子どもでは有効だと考えられていないが、年中、年長と年齢が進むにつれて感情を制御するために有効な方略だと捉えるようになることが示唆された。また、各年齢群における感情制御方略は全て有意であったため(年少児: $F(3,150)=7.386, p<.001$, 年中児: $F(3,150)=21.60, p<.001$, 年長児: $F(3,150)=18.37, p<.001$)、それぞれ多重比較を行った。その結果を図3に示す。どの年齢においても感情を吐き出す方略よりも問題解決方略と気晴らし方略が有意に高く($p<.05$)、年中児と

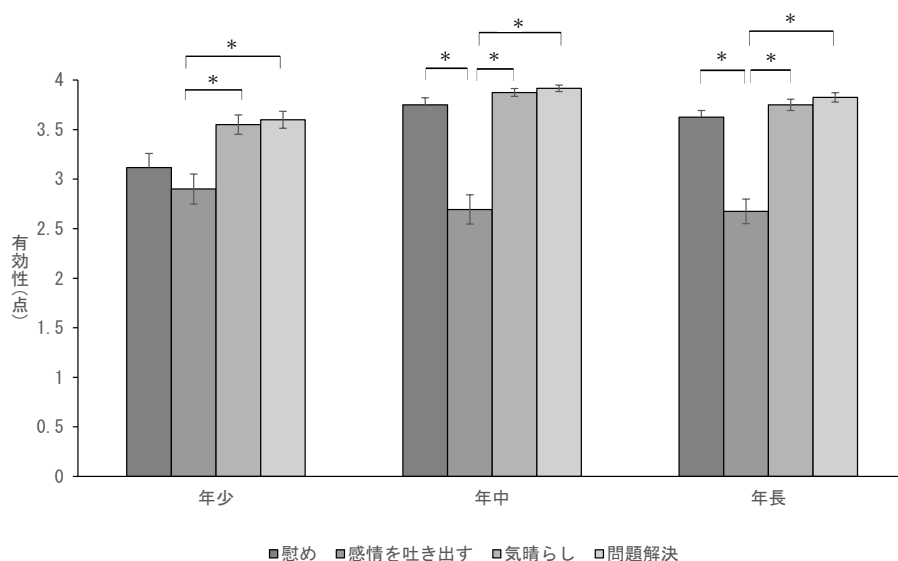


図3. 年齢別の有効性得点

年長児では慰め方略も有意に高かった ($p<.05$)。また、年少児では慰め方略よりも問題解決方略と気晴らし方略が有意に高かった ($p<.05$)。これらから、感情を吐き出す方略は年少児においても効果的でないと考えられており、慰め方略は年少児よりも年中児と年長児といったより年齢の高い子どもにおいて効果的な方略であると考えているという発達の示唆が得られた。

これらの結果に対して、場面と感情制御方略の交互作用はみられなかった。ここから、幼児は場面に応じて感情制御方略を使い分けているわけではないという可能性が示された。

4. 考察

本研究では、対人関係が含まれる文脈においてどのような感情制御方略を用いることが効果的だと考えているのかを明らかにするために、幼児期における感情制御方略の発達について検討した。

まず、自発的な回答から感情制御方略を抽出したところ、6カテゴリに分けられた。とりわけ、「他者に頼る」「自分で解決」「気晴らし」「抑制」の4カテゴリは幼児が自ら考えられる感情制御方略であるといえるだろう。これらをGrossのプロセスモデルに照らし合わせると、「自分で解決」「他者に頼る」のカテゴリは問題解決に含まれると考えられ、幼児期のうちから問題解決、気晴らし、抑制といった感情制御方略を用いていることがわかった。この結果は、先行研究(Dennis & Keleman, 2009; Cole et al., 2009)とも一致する。「自分で解決」と「他者に頼る」カテゴリは、コーピング方略として考えると自分の力で解決することを手段的行為、他者の力を借りて解決することを手段的援助の要請と言い、抽出された回答からも幼児期において使用されるようになると考えられる(中道, 2021)。また、気晴らしは乳児期のうちから養育者によって使用されてきた方略であるため(Thompson, 1994)、幼児期の子ども

にとっては他の方略よりも馴染みの深い方略だと考えられる。しかし、実際の回答数を見てみると他の方略に比べて得られた回答が少なかった。これは、今回使用した葛藤場面において、他のことをして注意をそらすよりも問題を解決するために向き合う方が良いと考え、それを実行できる力が身についていると考えられる。他にも、4カテゴリのうち、「自分で解決」「気晴らし」「抑制」の3カテゴリは他者からの力を借りず、自分自身で感情を制御しようとする内容であり、他者をリソースとして感情を制御しようとするカテゴリは「他者に頼る」のみであると分けられた。場面のなかには、友達や先生が存在をほのめかす内容が含まれていたため、他者に依存した回答が多くなると期待されたが、その予想に反して幼児期の子どもは自分自身で感情を制御しようとするということがわかった。これについては、主人公が取る方略より自分が取る方略として、悲しみ対人場面の年長児においては「他者に頼る」カテゴリを回答する子どもが減り、「抑制」カテゴリを回答する子どもは全体的に増えることから示される。ここから、幼児期の子どもにおいては既に自分の力で感情を制御しようとする意識が芽生えていることが窺える。

次に、感情制御方略を使用することによって、ネガティブな感情がどのように変化するかを検討した。その結果、あらかじめ設定した気晴らし方略・問題解決方略・慰め方略の3方略では、感情制御方略を使用することによって、8割以上の子どもが場面によって生じたネガティブな感情からポジティブな感情に変化すると考えており、方略としての有効性が窺える。その一方で、各場面において、慰め方略の使用では1割程度、感情を吐き出す方略の使用では6割から8割程度の子どものみが、よりネガティブな感情を抱いたままであることが新たに確認された。他の方略とは異なり、この2方略は出来事を反芻させる要素を含んでいる。そのため、方略を使用することに

よってネガティブな感情を生起させた出来事を再び思い返し、より悲しくなってしまう、より怒ってしまうといったことに繋がったのであろう。

とりわけ、感情を吐き出す方略においては、感情制御方略の有効性を尋ねたところ、どの年齢でも他の方略より有効だと示されないことがDennis & Kelemen (2009)の結果と一致していた。幼児期は社会的表示規則が使用可能となり(Cole, 1986)、そこから他者のことを考えた上で感情を隠したり、抑制したりといったことを学んでいく。それと同時に、本研究では年少児においては感情を吐き出すことが自分自身にとっても良くないことであると考え、ネガティブな感情を軽減しない方略だと捉えている可能性が示唆された。一方で、感情を吐き出す方略の有効性得点を一人ずつ確認すると、良い方略(4点)として捉える子どもが複数いたという点は大変興味深い。この点について、調査後に良い方略だと答えた子どもにのみ理由を尋ねた。ここから、「おもちゃを貸してくれない相手に対して、あえて怒りを表すことによって、おもちゃを貸してもらえるようになる」といった自身の経験から怒りを示すことによって自己主張する子どもや、ネガティブな感情は溜め込むよりも発散させた方が良いといった独自の考えを持っている子どもがいることがわかった。これらの回答は、あくまでも調査後の会話のなかで該当する子どもに確認した内容であったため、本研究の結果には含まれていない。しかし、相手がじゃんけんで負けたにもかかわらず、おもちゃを貸してくれないといった場面において、Dennis & Kelemen (2009)や今回の分析結果によって統計的には不適応な方略であるとみなされた感情を吐き出す方略が、幼児期のうちから自分の正当性を示すために使用するという観点を持ち合わせていることは新たな知見であろう。今後の研究において、経験によって方略の有効性が変化するのかといった点や、同じ方略においても場面によって有効性が異なるのかと

いった点についてさらなる検討が必要となる。

また、本研究では慰め方略が年少児よりも年中児、年長児において効果的な方略であると示唆されていた。これはDennis & Kelemen (2009)の年少児にはみられないが、年中以降になって初めて母親に話す方略において効果があると示された結果とも一致した。年齢が上がることで慰め方略がより効果的であるとされる背景には、言語能力の問題が考えられる。慰め方略は問題解決方略と同じ他者が関わる方略であったが、この二つの性質は全く異なる。本研究で設定した問題解決方略は手段的援助の要請として先生や友達といった「誰か」が手伝ってくれることが前提とし、自発的な回答から得られたカテゴリでは「他者に頼る」カテゴリにのみ当たる。そのため、子どもは受動的な立場でこの方略を使用することができることとした。しかし、慰め方略は自分から他者に話かけ、能動的にサポートを求める必要があった。それゆえに、他者と関わる方略が有効だと理解していたとしても、言語能力が未熟な年少児にとっては自らが働きかけるような方略を使用することへの難しさが窺える。これは自発的な回答から得られた6カテゴリにおいて割合として年少児から年長児にかけて「わからない」カテゴリが減っていくことや、年少児から年長児にかけて「他者に頼る」カテゴリが増えていくことから裏付けられるだろう。そして、この結果はCole et al. (2009)においても、言語能力が高い子どもほど、感情制御の方略について知識を示すことができると述べられている。また、幼児が怒った場面では感情が高ぶっているために手が出たりなどの攻撃行動が多いが(山本, 1995a; 1995b)、言葉で表現できるようになると、その感情を抑えることができる」と説明されている。そのため、幼児期の子どもにおいて他者が関わる方略は一概に有効な方法だとは考えられておらず、言語能力の発達を背景とした年齢差がみられたといえよう。すなわち、例え年少のうちから年長と同等の感情制御方

略の知識は持っていたとしても、それを有効かどうか認識するためには自分がその方略を上手に使えるかどうかに関わってくると考えられる。

これらの方略の違いが、場面にも、特に対人場面か非対人場面かによっても差がみられると予想していた。しかしながら、本研究における場面の効果は限定されていた。年少児においてお菓子がもらえないといった非対人場面よりもお母さんが迎えに来ないといった対人場面において悲しみを制御するために感情制御方略を使用することが有効であると考えていた。また、お菓子がもらえないといった悲しみが生起された時は年少児よりも年中児において感情制御方略を使用することが有効であった。この年少児の悲しみ対人場面に関しては、調査期間中にも園生活のなかでふとした瞬間に年少児が母親のことを思い出して会いたくなり、悲しんでいる姿を見かけた。その様子は多くの年少児に見られ、日頃から母親が原因で悲しむという経験が多いために悲しみ場面にも感情制御方略を使用して有効であることを理解していたのではないかと推測される。また年中になると、年少の時よりも他の原因で悲しみを経験する機会が増えていき、非対人場面においても感情制御方略の有効性に気がつくといった発達的变化がみられたと考える。その一方で、怒りの場面において年齢による有意差がみられなかったことから、今後は対人・非対人に関係なく怒りの感情が生起する場面においてどのような発達的变化を辿るかについて詳しく検討していく必要がある。

本研究の限界と今後の展望

本研究では、幼児期に使用されている感情制御方略は先行研究と一致した結果であり、悲しみ場面にのみ限定的に対人関係の文脈の影響があることが明らかとなった。その一方で、幼児期の子どもにおいても、既に自分の力で感情を制御しようとする方略を用いることが多く、また年齢が上がるにつれて他者が関わる方略を使用するこ

とも有効であると理解していた。しかしながら、3つの課題が残された。

1つ目は場面設定についてである。本研究では悲しみと怒りの2つの感情に絞り、場面においてあらかじめ設定した感情を理解できているのかを確認した。その結果、最初の段階では怒りの場面においては約半数の子どもが悲しみを選択していた。今回は参加児の行動から実験環境の不備が指摘されるが、菊池(2006)では5歳児においても怒りと悲しみを混同してしまうと述べられている。そうした感情理解に関する発達の変化を鑑み、今後は予備研究を行ったうえで感情制御方略を測るための場面設定を慎重に検討していく必要がある。

2つ目は、感情制御方略の設定についてである。本研究では幼児期の感情制御方略について自発的な回答から抽出したカテゴリと、幼児を対象とした3つの先行研究(Davis et al., 2010; Dennis & Keleman, 2009; Cole et al., 2009)から設定した方略を用いた。これらに共通していた感情制御方略は問題解決方略・気晴らし方略・抑制方略であった。ここからGrossのプロセスモデルにある大人が使用する感情制御方略が幼児期でもみられることがわかったものの、これらの感情制御方略をどのように獲得していくのかといった発達プロセスまでは言及できていない。また、方略として大人と同じ分類がなされるからといって、その中身も大人と同質であるのかといった点については考えていく必要があるだろう。さらに本研究では参加園の規模から参加児の人数が限られていた。発達プロセスを検討するためには、より多くの参加児から回答を得る必要があると考える。

最後に、感情制御方略に対する有効性の認知の個人差についてである。多くの子ども達が感情を制御するために良くない方略だと示した感情を吐き出す方略に対して、それを良い方略だと捉え、上手に活用する子どもも見られた。しかし、

本研究ではなぜ有効だと考えているのかといった理由については尋ねておらず、その子自身の経験からの学びと結びつけて考察した。少なからず子どもの今までの経験や、保護者・保育者といった周囲の大人の影響を受けていると考えられるものの、その独自性をいつから身につけているのかは明らかにできていない。加藤・近藤(2019)では、保育者は園児の年齢が高いほど、不快感情を表出した際に関わりにくさを感じており、保育者などの周囲の大人自身が子どもに対して感情のコントロールを促すためにどのように援助すべきかを考える必要がでてきているという。今後はこれらの課題を明らかにし、他者との円滑な関わりができるよう、幼児期の子どもに対してどのように感情制御の発達をサポートしていくべきかについて考える理論的な土台となることが期待される。

引用文献

- Cole, P. M., Dennis, T., Smith-Simon, K., & Cohen, L. (2009) Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
- Dennis, T. A., & Kelemen, D. A. (2009) Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3), 243-252.
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., & Quas, J. A. (2010) Metacognitive emotion regulation: children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 10(4), 498-510.
- 越中康治(2007) 攻撃行動に対する幼児の善悪判断に及ぼす社会的文脈の影響—社会的領域理論の観点から—. *教育心理学研究*, 55, 219-230.
- Gross, J. J. (1998) The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007) Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York. Guilford Press, pp.3-26.
- 平川久美子(2013) 幼児期から児童期にかけての怒りの主張的表出の発達. *東北教育心理学研究*, 13, 11-20.
- 加藤邦子・近藤清美(2019) 保育園児の感情調整の発達を促す保育者の援助一場面による子どもの不快感情の表出とその対処. *日本心理学会第83回大会論文集*, 850.
- 菊池哲平(2006) 幼児における状況手がかりからの自己情動と他者情動の理解. *教育心理学研究*, 54, 90-100.
- 菊池哲平(2004) 幼児における自分自身の表情に対する理解の発達の变化. *発達心理学研究*, 15, 207-216.
- 厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説. フレーベル館.
- 厚生労働省(2017) 保育所保育指針.
- 久保ゆかり(2010) 幼児期における情動調整の発達:変化、個人差、および発達の現場を捉える. *心理学評論*, 53, 6-19.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. フレーベル館.
- 中道圭人(2021) 第2章 幼児期の情動制御, In 上淵 寿・平林 秀美 (Eds.), *情動制御の発達心理学* (pp. 60-61). ミネルヴァ書房.
- 則近千尋(2022) 子どもの感情に対する親の対他感情制御方略尺度の作成および信頼性・妥当性の検討. *心理学研究*, 93, 458-468.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2008) Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and

- loneliness with peers. *Attachment & Human Development*, 10(3), 319-344.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004) Emotion comprehension between 3 and 11 years. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Sabatier, C, Restrepo, D., Torres, M. M., Hoyos, O., & Palacio, J. (2017) Emotion regulation in children and adolescents: Concepts, processes and influences. *Psicología Desde el Caribe*, 34(1).
- 榊原良太(2014) 再評価の感情制御効果と精神的健康への影響—研究動向の概観と再評価の下位方略という視座からの問題提起—. *感情心理学研究*, 22, 40-49.
- Thompson, R. A. (1993) Socioemotional development: Enduring issues and new challenges. *Developmental Review*, 13, 372-402.
- Thompson, R. A. (1994) Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(Serial No.240), 25-52.
- Thompson, R. A. (2011) Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-61.
- 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領.
- 富田昌平(2017) 幼児期における恐怖対象の発達の变化. *三重大学教育学部研究紀要*, 68, 129-136.
- 渡辺弥生(編著)(2011) 子どもの感情表現ワークブック. 明石書店.
- 渡辺弥生・瀧口ちひろ(1986) 幼児の共感と母親の共感との関係. *教育心理学研究*, 34, 324-331.
- Waters, S. F., Virmani, E. A., Thompson, R. A., Meyer, S., Raikes, H. A., & Jochem, R. (2010) Emotion regulation and attachment: Unpacking two constructs and their association. *International Journal of Behavioral Development*, 32(1), 37-47.
- 山本愛子(1995) 幼児の自己主張と対人関係—対人葛藤場面における仲間との親密性および既知性—. *心理学研究*, 66, 205-212.
- 山本愛子(1995) 幼児の自己調整能力に関する発達の研究. *教育心理学研究*, 43, 42-51.

特集 「保育者の資質向上」

特集テーマ設定の趣旨

幼稚園や保育所、認定こども園において、質の高い幼児教育・保育を保証していくためには、その中核をなす保育者の資質向上は欠かせません。保育者は、日々子どもたちとのやりとりを通して、子どもたちの健やかな育ちや学び、ウェルビーイングに深く影響をもたらしていきます。本学会は、このような乳幼児教育に関わる保育者の役割の重要性を踏まえ、保育者の養成及び研修、資質向上に焦点を当て、これらに関する研究の意見交換や発表の場として設立しました。

これらのことを踏まえ、『乳幼児教育・保育者養成研究』第5号においても、特集テーマとして「保育者の資質向上」を設定し、これに関連する論文を積極的に掲載することとしました。本テーマでは、保育者に求められる資質や研修、保育の仕事に就く準備としての養成教育の在り方、保育者として成長していくプロセス等、保育者の資質向上に関わる内容を考えています。第5号では、特集論文を原著論文3本と研究資料1本を掲載しております。会員の方々の今後の研究活動に活用して戴ければ幸いです。

なお、第6号においての特集テーマは、「保育と記録」となります。会員の方々が、第6号特集テーマ「保育と記録」に関心をもち、特集投稿されることを期待しています。

(学会誌編集委員会)

原著論文

乳児保育の質の向上にむけた学び合いの展望

— 乳児保育フォーラムの構造と参加者の実態 —

Prospects for Collaborative Learning to Improve the Quality of Infant Care and Education

— A Study Based on the Structure and Reality of Infant Care and Education Forums —

矢野景子

(十文字学園女子大学)

浅川茂実

(群馬医療福祉大学)

石丸るみ

(大阪総合保育大学)

上垣内伸子

(お茶の水女子大学)

寺田清美

(東京成徳短期大学)

野尻裕子

(道灌山学園保育福祉専門学校)

細井 香

(東京家政大学)

本田由衣

(武蔵野短期大学)

宮里暁美

(お茶の水女子大学)

森永路子

(株式会社保育のデザイン研究所)

八代陽子

(和泉短期大学)

山梨有子

(彰栄保育福祉専門学校)

大方美香

(大阪総合保育大学)

本研究は、2期にわたり開催された「乳児保育フォーラム」の構造から、実践構造における学びの在り方及び参加者の実践における実態の課題を質問紙調査およびテキストマイニング分析から明らかとし、乳児保育の質の向上に求められる視点と課題の検討を行うことを目的とした。その結果、フォーラムの構造は、多重構造(全体会から分科会へ)による構造へ変化したことの具体を示した。また、参加理由や分科会に関連する悩みや課題より、実践における保育者^{注1)}の実態を捉えた。「乳児保育フォーラム」は(1)乳児保育関係者として各々が抱える課題の解決の場としてあること、(2)乳児保育のリーダーシップとして、共通研修とは異なる教育学的リーダーシップの知識を習得する場としてあること、(3)現職者研修の在り方において、保育・教育の実践者と研究者、また学生等が「対話を通じた実践構造の課題の可視化」の過程において新たな知の共同体となり、乳児保育の質の向上の展望となることが示唆された。

キーワード：乳児保育の質、研修構造、現職者研修、協働、OJT

I. 問題と目的

保育所保育指針および幼保連携型認定こども園教育・保育要領(2017)より、乳児保育は、発達の特徴を踏まえ、0歳児における「ねらい」及び「内容」について、身体的発達に関する視点「健やかに伸び伸びと育つ」、社会的発達に関する視点「身近な人と気持ちが通じ合う」及び精神的発達に関する視点「身近なものと関わり感性が育つ」として示され、また1歳以上3歳未満児における5領域が示された。一方、乳児保育の実践構造は、「『何を育てる時期なのか』、『保育者はどのような働きかけが必要であるか』という課題意識に基づ

いて『どのような視点(ねらい)から乳児保育を行えばよいのか』を整理する必要」(大方, 2023)の課題を残している。また、何をどう理解し、子どものどのような育ちにつながるかの見通しは、乳児保育担当者と幼児教育担当者では、質的違いがあり(矢野他, 2020)、乳児保育では、発達の個性への援助に課題をもつことが示唆されている。

さらに、保育者間の連携・協働について、乳児保育は子どもと保育士の数比が低く、複数担任制の必要性が高く、保育の質の向上や乳児保育における保育者間の連携・協働の重要性もあげられ(永井, 2021)、保育士間における保育観の違いなどに関する保育士間の連携の難しさは3歳未満児

クラスの新人保育士が感じる保育の難しさの要因の一つとなっている(入江, 2013)。保育者間の連携・協働は、保育者の資質・能力の向上におけるキャリアパスを見据えた研修体系も重要とされ、研修の構造において乳児保育のキャリアアップ研修では、「安全な環境」「全体的な計画に基づく指導計画」が教授内容に加えられている(開, 2020)。一方で、キャリアアップ研修の参加者の分析から、乳児保育の課題を分析した(漁田ら, 2020)は、「困った・勉強不足感」として20項目が抽出され、課題として「保護者への対応」「1, 2歳児の発達と対応」「環境設定」「担当制」「複数担任と正副のあり方」が上位5つであったことを明らかにしている。

研修内容については、OECD Starting Strong VIにおいて、共通の研修内容と保育者が求めている内容との差異が示され、差異が大きく、保育者が求めている内容の上位は「教育的リーダーシップ」「リーダーシップの研究と理論」「保護者や養育者との協働」であることが示されている。乳児保育のリーダーシップ研修としてのキャリアアップ研修(共通研修)はミニマムスタンダードとしての質の向上が目的とされる一方、保育者の

求めている課題との差異が生じることが否めない。保育は子どもとの人間的な営みの中にあり、保育者の悩みは多岐にわたり、実践の構造における課題を具現化し、変容させていくためには支える理論や省察の根拠を必要とする。

筆者らは、図1に示すとおり、2018年より乳児保育における教科書およびカリキュラムの文献研究(浅川他, 2019; 大方他, 2020; 梶他, 2020; 矢野他, 2020)を始発とし、乳児保育の環境における量的調査(細井他, 2022; 野尻他, 2023)、乳児保育における1年間の育ちの姿と記録の質的調査(本田他, 2019; 上垣内他, 2019; 石丸他, 2019; 宮里他, 2019; 山梨他, 2019; 八代他, 2019; 宮里他, 2022; 大方他, 2022; 上垣内他, 2023; 山梨他, 2023)を継続し、実践における乳児保育の向上に寄与する機会として、学術的成果を研究発表、論文投稿に留めず書籍化を行った。出版記念として「乳児保育フォーラム」を2023年7月に開催し、2024年に2期目を迎えた。参加者は乳児保育関係者から行政関係者まで多岐にわたり、乳児保育関係者の関心と課題を集約し、対話の中で新しい知を生成する機会となった。「乳児保育

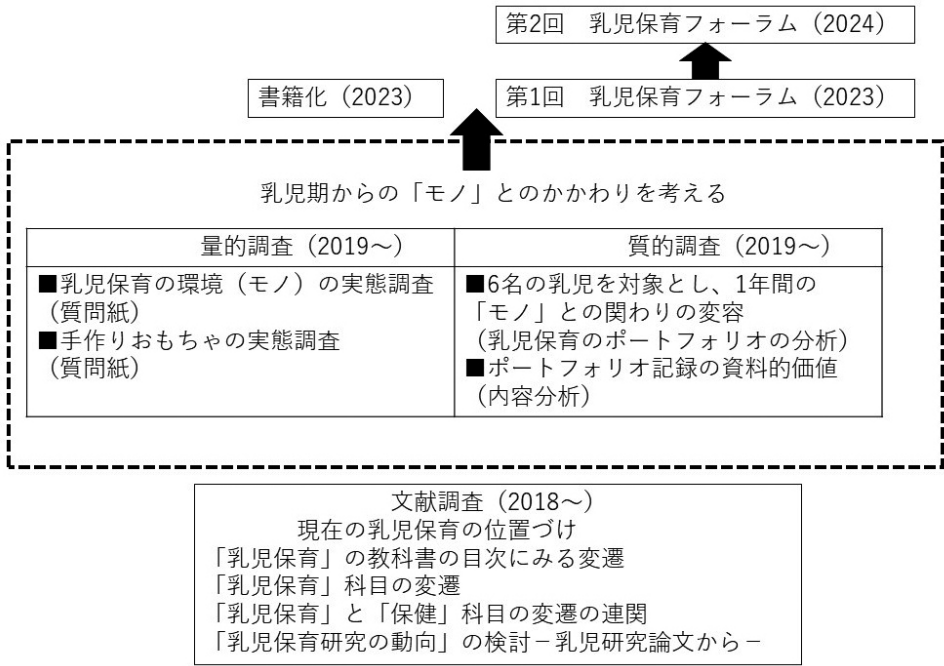


図1. 研究全体の構造と書籍化・乳児保育フォーラムの関係図

フォーラム」は学術的な研究の知見を融合させ、OJT (On-the-Job Training) における主体的な学び合いの中に乳児保育に関わる共同体を構築した。

本研究は、2期にわたり開催された「乳児保育フォーラム」の構造を分析し、実践構造におけるフォーラムの意義から学びの在り方を検討する。また、参加者の実践における実態の課題を明らかとし、乳児保育の質の向上に求められる視点と課題の検討を行うことを目的とする。

II. 研究方法

- 1. 調査期間：2024年7月6日
- 2. 研究対象：第2回乳児保育フォーラム参加者を対象とし、研究同意書を配布回収し、参加者（198名）のうち研究同意の得られた108名を分析対象とした。フォーラム参加の全体属性を示すため、属性の数量分析のみ、198名を対象とした。

3. 方法及び倫理的配慮

参加申し込み時に研究内容を提示し、フォーラム開催当日に研究説明を行った。承諾の得られた対象者に質問紙を二次元コードにより配布し、Microsoft Formsにて回答を収集した（回答率

54.5%）。分析対象とする回答および記述は個人が特定されることのないよう研究倫理に配慮した上で分析およびデータの処理を行った。（十文字学園女子大学研究倫理審査 承認番号 JEC 2024012）

4. 分析の手続き

- (1) 2023年7月および2024年7月に開催された乳児保育フォーラムの内容と構造を可視化し、フォーラムの構造の特徴の分析を行った。
- (2) 質問紙の設問(表1)の結果はSPSS Staitistics26による数量分析、自由記述回答はアフターコーディングによる数量と分類の分析を行い、特徴を明らかにした。また、分科会に関連する「離乳食」「玩具」「記録」において実践の中で課題としている自由記述はテキストマイニング分析 (KH Coder3.0) (樋口, 2020)にて、特徴を明らかにした。

III. 結果・考察

結果1. 乳児保育フォーラムの実践―第1回・第2回のプログラムと内容にみる学びの構造の要素と特徴―

第1回乳児保育フォーラム（2023年7月）および第2回乳児保育フォーラム（2024年7月）は表2のプログラムにて実施された。

表1 質問項目一覧

設問1	乳児保育フォーラムの参加について教えてください。	初めて参加する	昨年も参加した		
設問2	本日のフォーラムに参加された理由を教えてください。	自由記述			
設問3	離乳食について悩んでいることはありますか	ある	どちらでもない	ない	
設問4	離乳食についてどのようなことに悩んでいますか	自由記述			
設問5	おもちゃについて悩んでいることはありますか	ある	どちらでもない	ない	
設問6	おもちゃについて、どのようなことに悩んでいますか	自由記述			
設問7	保育の記録について悩んでいることはありますか	ある	どちらでもない	ない	
設問8	保育の記録についてどのようなことに悩んでいますか	自由記述			
設問9	SDGsのターゲット4.2では、【2030年までに、すべての子どもが男女の区別なく、質の高い乳幼児の発達・ケア及び就学前教育にアクセスすることにより、初等教育を受ける準備が整うようにする。】とありますが、乳児保育の現状についてどう思いますか	大変質が高いと思う	まあ質が高いと思う	どちらでもない	やや質が低いと思う 大変質が低いと思う

表2 乳児保育フォーラムプログラム

第1回（2023年）プログラム内容	第2回（2024年）プログラム内容
大阪総合保育大学キャンパスツアー（乳児保育関連施設紹介） ○沐浴室、プレールーム1、2、調理室、工作室など、学内全体を回り、学生から説明をうける。 ○授業内の学生の制作物（乳児のポートフォリオ）のギャラリートーク（展示と学生によるプレゼンテーション） ↓ ワークショップ1 <離乳食 「幼児食を基本にアレルギー対応、離乳食そして食べるを考える」 講師：伴重紀先生（食と農のコンシェルジュGraine代表） ○離乳食づくりをして乳児保育と食を考える。 ↓ ワークショップ2 <0歳児から楽しめる[Moffn]（フワフワボール）で遊ぶ！> 開発者：野木志郎（ログイン（株））、松元剛（筑波大学）宮里曉美（お茶の水女子大学） ○Moffnを使って、プレールームで遊び体験を行う。 ↓ 講演「今、この子は何を感じている？ 0歳児の育ちを支える視点」 お茶の水女子大学特任教授 宮里曉美 ↓ シンポジウム「乳児保育で大切にしたいこと」 宮里曉美×お茶大子ども園の保育者×ひかりのくに編集部 矢野景子（コーディネーター） ↓ 語り合いタイム「今こそ、乳児保育を語り合おう！」 寺田清美（コーディネーター）	基調講演「子どものころは大人と育つ」 立命館大学教授 篠原郁子 ↓ シンポジウム「今、この子は何を感じている？」から見えてくることは 篠原郁子・大方美香・宮里曉美 ↓ 語り合い「今こそ、乳児保育を語り合おう！」コーディネーター：上垣内伸子 ↓ 分科会①「つくっちゃおうたべちゃおう離乳食」「どのように離乳食を作っていますか」 講師：伴重紀先生（食と農のコンシェルジュGraine代表）担当：乳児保育部会（森永、山梨） ○乳児期の離乳食の最新の知識を得る ○食べさせてもらう体験食材の硬さや大きさ舌で感じ話し合う ○調理時間による硬さや大きさ乳児の口に適した食具の大きさを比較し見る ↓ 分科会②「どんなおもちゃで遊んでいますか」 担当：乳児保育部会（上垣内、野尻、細井、本田、宮里） ○研究調査の知見から学ぶ ○持ち寄ったおもちゃをもとに話し合う ○Moffn（包帯ボール）で遊ぶ ○子どもたちの姿から考える ↓ 分科会③「わくわくする記録の書き方」 担当：乳児保育部会（石丸、寺田、八代、矢野） ○ポートフォリオを養成校で作成した過程を知る ○学生の記録（乳児のポートフォリオ）を見る、発表を聴く ○記録をみて気づきを書き出し、話し合う。 ○記録する視点を学ぶ

第1回乳児保育フォーラムでは、5部構成（見学→ワークショップ→基調講演→シンポジウム→語り合い）であったが、第2回乳児保育フォーラムは4部構成（基調講演→シンポジウム→語り合い→分科会）へ変更された。第1回乳児保育フォーラムから、参加者の語り合いの時間の様子をフォーラム運営関係者が振り返り、フォーラム内で参加者が実践の構造における課題を具現化する過程に

おいて、構成全体において「語り合い」としての「対話」を軸におくことにしたことが理由である。

第1回乳児保育フォーラムの構成は図2に示す通り、「語る」「知る」「見る」「体験する」構造をもち、構成する関係者が多様であることで学術―実践―養成が「乳児保育」でつながる構成となった。学術と実践のつながりの中で、子どもの育ちの時間性と保育者の理念・信念を共通のテーマとし、

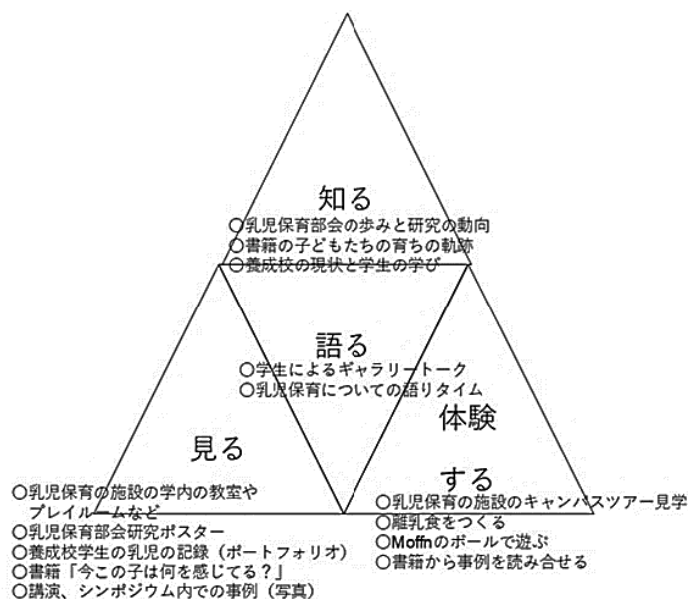


図2. 第1回乳児保育フォーラムの構造

乳児保育に携わる者の現状と未来(将来の展望)を考える内容であることが特徴であった。また、関係者間が所属や役割を超えて乳児保育を考え、語る場になっていることも乳児保育フォーラムの特徴となった。多様な関係者が集まることにより、各関係者の果たす役割も照射することになり、互いがその役割を考えることにもつながった。学生、研究者、実践者等を超えて乳児保育を語り合う同僚性と語り合いを通した、各関係者の役割が確認される場となっていることが特徴である。さらに、ツール(教材)と場の多様性と工夫を生かすことで、新しい知識を得ながら、実践への課題を考える機会になっていることがあげられる。開発されたボール(新商品)をプレイルームで体験する、離乳食の体験と誤飲の事故の検証を離乳食ルームで体験する、出版された書籍を執筆者や編集者を含む関係者で読み合う、当時と現在の保育者から話を聞くなどの構成は実践を軸に置きつつも新しい知にむかう関係性を構築する構造になっている。つまり、「見る」「感じる」「体験する」「語る」を通して、学び合う仕組みになっており、自身の関心の明確化と省察の場となっていくこ

と、さらに、同じ書籍「今、この子は何を感じている？」を手にし、共通の体験を通して、語りの共通言語がもちやすいことも特徴である。

第2回乳児保育フォーラムの構造は図3に示す通り、第1回乳児保育フォーラムの構造から、縦型二重構成へ変更し、「知る」・「語る」は全体会、分科会ともに多重構成、「知る」「見る」「体験する」「語る」の要素は各分科会でさらに応用的かつ実践の深化の展開へと変更した。第1回の構造の4つの特徴である(1)構成する関係者が多様であることで学術—実践—養成が乳児保育でつながっていること(2)関係者間が所属や役割を超えて乳児保育を考える、話し合うことができる場になっている一方で、各関係者の果たす役割も意識すること(3)ツール(教材)と場の多様性と工夫を生かすことで、新しい知識を得ながら、実践への課題を考える機会になっていること(4)見る・感じる・体験する・語る、を通して学び合う仕組みが展開されていること、を維持し縦型二重構成としたことで、分科会ではより興味の近い関係者が対話を通して参加者が実践の構造における課題を具現化し考える過程を共有することを構築す

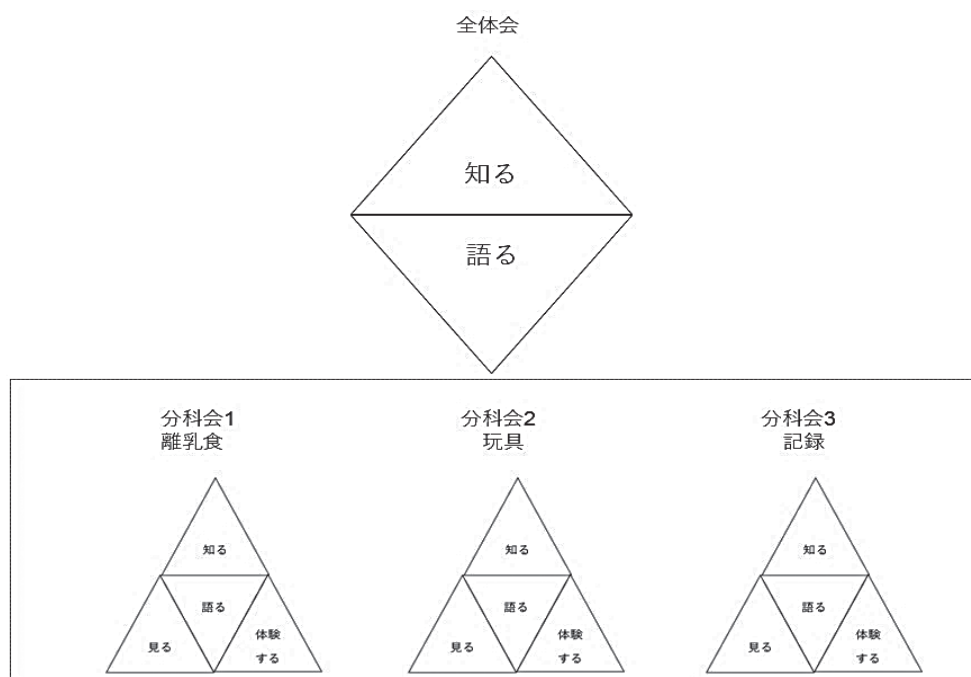


図3. 第2回乳児保育フォーラムの構造

ることができるよう工夫されたことが第2回乳児保育フォーラムの特徴である。

結果2. 第2回参加者の属性と特徴

「乳児保育フォーラムの参加について教えてください。」の質問紙設問結果の数量分析より、2回乳児保育フォーラムの参加者は198名であり、第1回の参加者146名から増加した。参加者属性の割合は保育者75%、研究者・養成校教員16%、学生・大学院生6%、その他であり、保育に携わっている保育者の参加割合が高い傾向にあった。初めての参加者が78.5%であるものの、昨年も参加した参加者も21.5%みられた(表3)。

結果3. 第2回乳児保育フォーラム参加理由にみる乳児保育関係者の現状と課題

質問紙設問「本日のフォーラムに参加された理由を教えてください」より、参加理由の自由記述のアフターコーディング作業から、7カテゴリー「保育者の専門性の向上」「登壇内容・分科会への関心」「身近な人からの勧めと内容の勧め」「第1回参加との関連」「自身の立場における独自の役割を理由とした学びの必要性」「出会いの場として」「書籍

購入を通して」が抽出された。「保育者の専門性の向上」として、参加者の多くは、乳児保育に関する知識や技術を習得することを目的としていることが明らかになった。また、職種変更や、特定の保育分野への関心など、個人によって具体的な目標はそれぞれ異なっており、園や上司、同僚など、身近な人からの勧めをきっかけに、参加を決めた人も一定数いることが明らかとなった。特に、昨年の参加者に勧められたという意見が多く、参加者の満足度が高いことがうかがえる。自身の立場における独自の役割を理由とした学びの必要性として、認定こども園や病児保育など、自身の勤務先や担当業務に合わせた学びを求めている人もいる。保護者との関わりや、実習生への指導など、具体的な場面で学んだことを活かしたいと考えている参加者もあり、特に登壇内容・分科会への関心具体的なテーマや講師に興味を持って参加した人もおり、参加者のニーズは多様である。さらに、第1回参加との関連では、昨年に修正の参加経験が、今回の参加に繋がっているケースもみられ、継続的に学びたいという意欲を持っていることがわかる。その他、出会いの場として恩師に会いたいというように、出会いを目的として参加した人もいる。

表3 参加者属性

参加者属性		初めて参加	昨年も参加	合計
1:研究者・養成校教員	度数	9	7	16
	%	56.3%	43.8%	100.0%
	総和の %	8.4%	6.5%	15.0%
2:保育者(こども園、保育園、幼稚園、乳児院、子育て支援センター、その他保育関連施設等に就いている方)	度数	68	14	82
	%	82.9%	17.1%	100.0%
	総和の %	63.6%	13.1%	76.6%
3:学生・大学院生	度数	5	1	6
	%	83.3%	16.7%	100.0%
	総和の %	4.7%	0.9%	5.6%
4:その他(行政、元保育者、保育園栄養士 各1) の	度数	2	1	3
	%	66.7%	33.3%	100.0%
	総和の %	1.9%	0.9%	2.8%
全体	度数	84	23	107
	全体%	78.5%	21.5%	100.0%
	総和の %	78.5%	21.5%	100.0%

参加者のニーズとして、乳児保育に関する専門性の向上を求め、自身の業務に直結した学びを期待しており、最新の知識や情報を求めていることが明らかとなった。また、他の保育者との交流やネットワーク構築を望んでいることから、今後の研修企画への示唆として、乳児保育に関するテーマを継続的に提供することや認定こども園や病児保育など、特定の分野に特化した研修を企画すること等があげられる。また、講師の選定には、参加者の乳児保育における実践課題や社会的背景について専門知識や経験を持つ人を招き、交流を促進するようなプログラムを取り入れ、過去の参加者の声を参考に、継続的な学びの機会

を提供することが求められていることが明らかとなった(表4)。

結果4. 分科会との連関ー参加者の抱える悩みと課題ー

第2回乳児保育フォーラムの特徴は、縦型二重構成による分科会における「対話を通した実践課題の可視化」であり、分科会のテーマのうち「玩具」「記録」は乳児保育部会がこれまで取り組んできた研究による学術的な裏付けをもつものである。また、「離乳食」は昨今の誤飲事故を踏まえ、正しい知識を得ることの必要性の理由もあるが、食を通した人とかかわりの観点からも乳児保

表4 フォーラムに参加した理由(N=108)

		(人)
保育者の専門性の向上	0歳児クラス担任として知識と技術の習得	13
	乳児保育について学びを深めたい	12
	0歳児保育の理解を深めたい	3
	子ども理解の視点を学びたい	3
	職種変更による技術向上	1
	乳児期の発達理解、その子理解を深めたい	1
	乳児期の保育、発達に関心があるため	1
	乳児保育の現状を学びたいため	1
	乳児保育の理解を深め、他者へ発信できる力を身につけたい	1
	乳児の世界をさらに豊かにしたい	1
登壇内容・分科会への関心	内容に関心があったため	22
	乳児保育の環境に興味があるため	1
	離乳食のワークショップに興味があるため	1
	記録の仕方に興味があったから	1
	登壇者や講師に興味をもったから	1
	講師が魅力的だから	1
身近な人からの勧めと内容の勧め	良い研修と勧められて	6
	園からの勧め	4
	企画者からの勧めで	2
	昨年の参加者に勧められたから	1
	申し込みしている人に勧められて	1
	講師に勧められて	1
	上司からの勧め	1
第1回参加との関連	昨年も大変勉強になったから	5
	昨年参加できず心残りだった	4
自身の立場における独自の役割を理由とした学びの必要性	小規模園として、乳児保育の学びを深めたい	1
	認定こども園への理解を深めるため	1
	病児保育担当者として、今後にいかすため	1
	保護者と関わる中で0歳児について学びたいから	1
	実習生に乳児の面白さや関わりの楽しさを伝えたい	1
	研究や実践に役立てたいから	1
	知識を深め、他職員に共有するため	1
	子育て支援担当として、おもちゃ作りを学びたいから	1
出会いの場として	恩師に会いたい	1
書籍購入を通して	書籍購入をきっかけに関連の講演があることを知ったため	1
その他	大学からの案内をみて	1
	企画者のため	8
	計	108

育部会にてテーマとしてきた「モノ」とのかかわりと一致するテーマであった。乳児保育フォーラムの参加者は「離乳食」「玩具」「記録」にどのような悩みや課題を感じているのかを質問紙にて収集した。その結果、乳児保育フォーラム参加者が離乳食、玩具、記録においてどのような悩みや課題をもっているのか、内実が明らかとなった。

(1) 離乳食の悩み

質問紙設問「離乳食について悩んでいることはありますか」の回答結果の数量分析より、図4に示すように、離乳食に関する悩みは、悩みが多い属性は「保育者」であった。

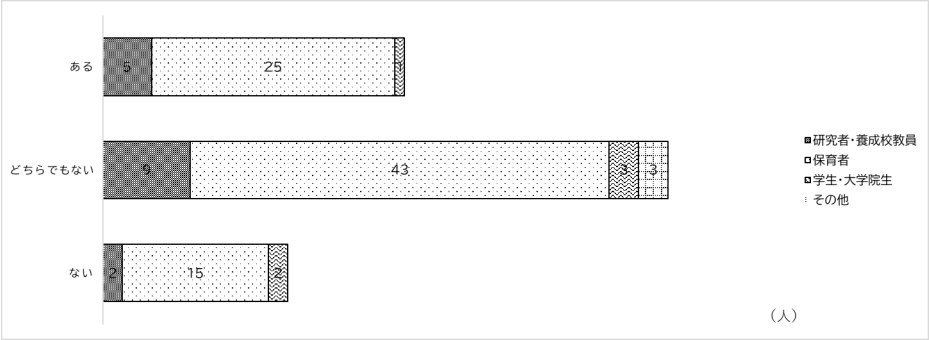


図4. 属性別離乳食の悩み

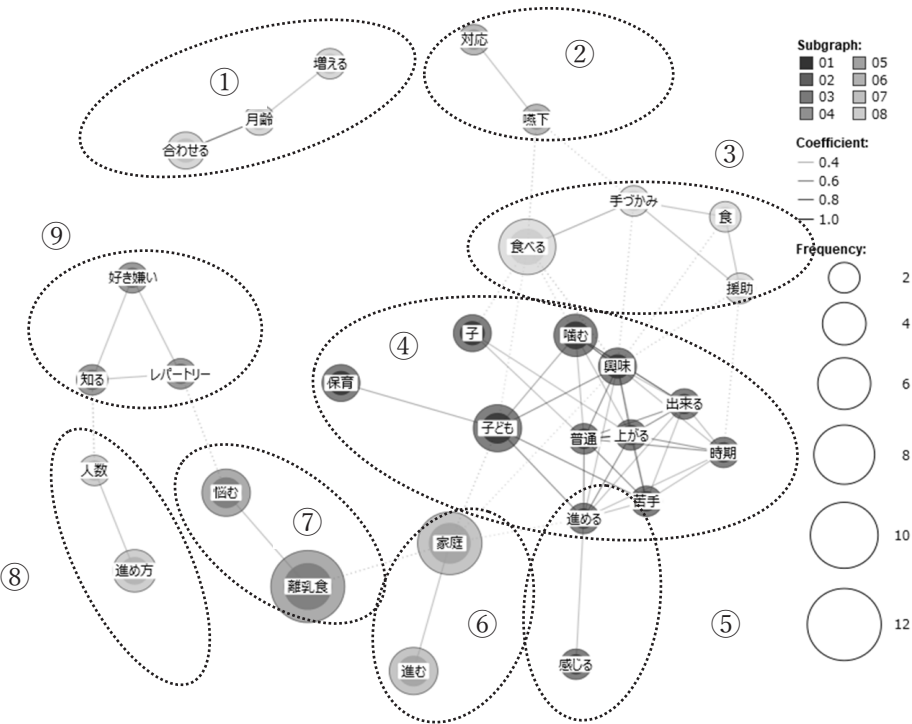


図5. 離乳食の悩み・課題の内容共起ネットワーク^{注2)}

(2) 玩具の悩み

質問紙設問「おもちゃについて悩んでいることはありますか」の回答結果の数量分析では、図6に示す通り、「玩具」の悩み・課題について、全属性が「ある」と回答している。また、「保育者」は、他の属性と比較して、玩具に関して悩みを抱えていると回答した人数が多い傾向が示された。

質問紙設問「おもちゃについて、どのようなことに悩んでいますか」の回答結果のテキストマイニング分析(KH Coder3.0)から「玩具」の悩み・

課題の内容は6カテゴリーに分類された。①月齢を知る、発達に応じる②手作りのレパートリーの少なさ③子どもの選び、口に入れること、遊び方や種類、作る時間、環境に出会うこと④興味をもって遊ぶ、安全と興味と環境に悩む⑤良いもの、購入、用意を考える。適切な人数や量⑥大人の偏りの語句に共起がみられた。月齢、発達の用語が多く抽出されたことから個別性が悩みの要因であることがわかる(図7)。

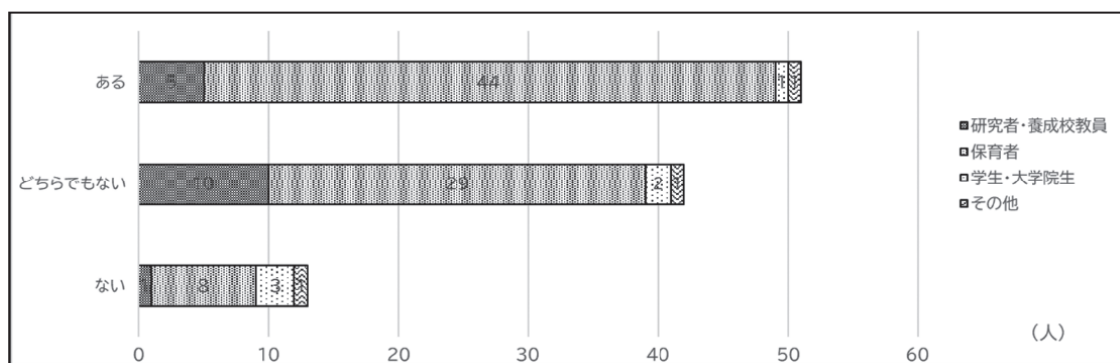


図6. 属性別玩具の悩み

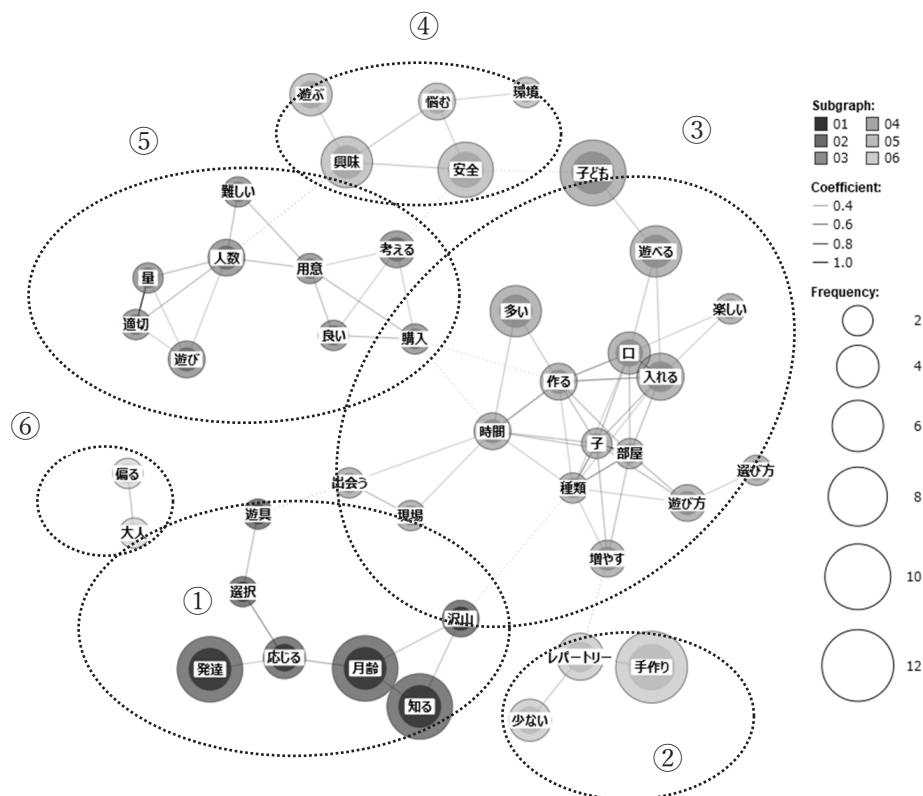


図7. 玩具の悩み・課題の内容共起ネットワーク

(3) 記録の悩み

質問紙設問「保育の記録について悩んでいることはありますか」の回答結果の数量分析では、「どちらでもない」の割合が高いものの、保育者の記録についての悩みの割合が高い属性は保育者であった(図8)。

質問紙設問「保育の記録についてどのようなことに悩んでいますか」の回答結果のテキストマイニング分析(KH Coder3.0)から「記録」の悩み・課題の内容は抽出語句の共起より、8カテゴリーに分類された。①見えることと書くこと②保育記録③子どもが感じていること、活動の指導の難しさ④文章で伝えること⑤育ちの内容、活かすこ

とに悩む⑥個人の姿や関係を振り返る、理解⑦書類が多い、意味⑧時間、残す、限り、について共起がみられた。育ちの捉えから記録時間の管理まで多岐にわたる悩みがあることが特徴である。保育の現場において記録作成は日常的な業務である一方、より質の高い記録作成方法や記録の活用方法など、常に改善を求めている状況を反映していると考えられる。「目に見えないことが見えてくるような記録を書きたい」や「いい場面は目で見えてしまうので、その瞬間の写真が撮れない」の記述もみられ、より質の高い記録を目指す実践の課題が示唆された(図9)。

「離乳食」「玩具」「記録」の悩み・課題は実践に

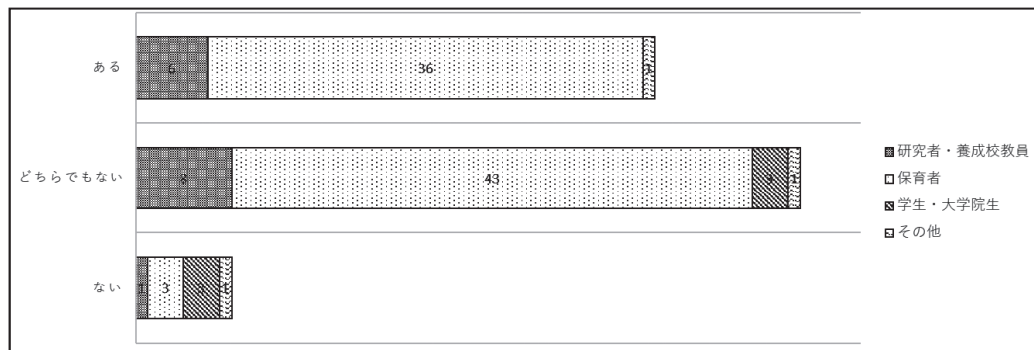


図8. 属性別記録の悩み

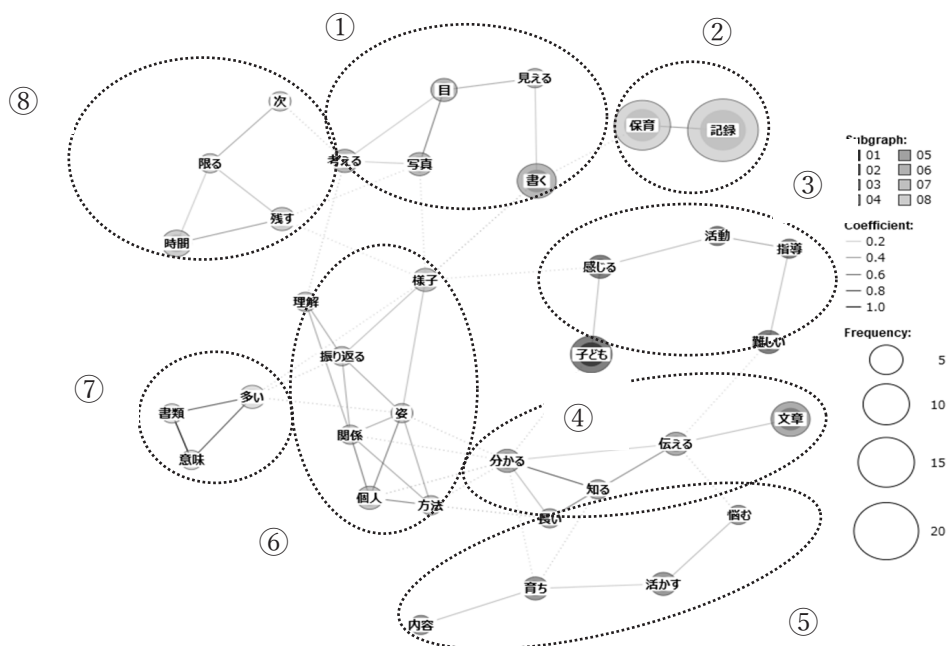


図9. 記録の悩み・課題の内容共起ネットワーク

基づくキーワード(語句)が抽出され、日々子どもとの生活の営みの中で悩み、向上させようとする乳児保育フォーラム参加者の実態を捉えることができた。研修プログラムの検討において、参加者の声は実践の現状そのものであり、質の向上を目的にする上で参加者の声をモニタリングし、プログラム構築の要素として入れていくことも有効といえよう。

結果5. 参加者にみる乳児保育の質の認識についての実態

上述の通り、フォーラム参加者の動機および悩みの実態より乳児保育の実践課題をもって参加していることが明らかになったが、乳児保育の質への認識については、質問紙設問「SDGsのターゲット4.2では、【2030年までに、すべての子どもが男女の区別なく、質の高い乳幼児の発達・ケア及び就学前教育にアクセスすることにより、初等教育を受ける準備が整うようにする。】とありますが、乳児保育の現状についてどう思いますか」の回答結果(N=106 欠損値2)の数量分析より、どの属性も「大変質が高いと思う」と回答した属性は見られなかった。一方、属性において研究者・養成校教員は「大変質が低いと思う」の回答がな

い一方で、保育者や学生・大学院生、その他(行政、元保育士、栄養士)は質の低さを認識している結果となった。保育者の属性においては、「まあ質が高いと思う」は「やや質が低いと思う」を4%下回る結果となった(図10)。

IV. 総合考察

本研究は、2期にわたり開催された「乳児保育フォーラム」の構造から、実践構造における学びの在り方及び参加者の実践における実態の課題を明らかとし、乳児保育の質の向上に求められる視点と課題の検討を行うことを目的とした。その結果、フォーラムの構造は、研修の要素を維持しつつも多重構造(全体会から分科会へ)による構造へ変化させたことが示され、質問紙の参加動機や実践課題の具体的結果から、乳児保育の実践における参加者自身もつ課題認識の実態のニーズに合ったものになっていたことが示唆された(結果1、結果2、結果3)。分科会との連関(結果4)において、テキストマイニング分析より、「離乳食」「玩具」「記録」においては、実践の課題認識が多岐にわたり山積していることが明らかになったが、乳児保育の質の現状を「大変質が高い」とどの属性も回答しなかった結果(結果5)

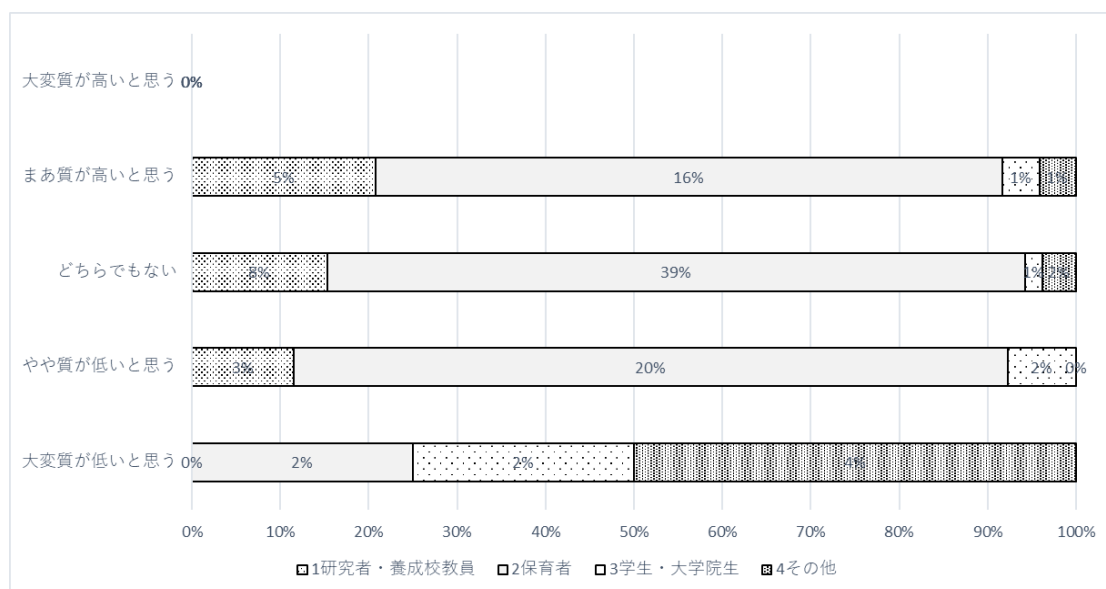


図10. 参加者にみる乳児保育の質の現状認識

からも、乳児保育の実践構造は、『何を育てる時期なのか』、『保育者はどのような働きかけが必要であるか』という課題意識に基づいて『どのような視点(ねらい)から乳児保育を行えばよいのか』を整理する必要」(大方, 2023)の課題への解決の機会と質の向上を高める場の必要性を見出すことができた。

乳児保育に求められる今後の課題と展望として(1)0歳児の子どもの育ちの【今・ここ】への志向性としての視点(目)、(2)保育内容やカリキュラム・フレームとしての視点(枠組み)(3)乳児保育の質向上のための研修の在り方の視点(考え方)が求められることが示唆された。

1. 0歳児の子どもの育ちの【今・ここ】への志向性と保育者の信念および組織の在り方の実際から乳児保育の実践構造を再考する機会の重要性

結果1に示す通り、第2回乳児保育フォーラムにおいて、「知る」「語る」を柱に置きつつ、全体会から各分科会へと構成を多重構造へ変更したことにより、分科会ではより関心の近い集団が「話し合う」ことができる学び合う構造となった。また、各分科会にて、学びの要素となる「知る、見る、体験する、語る」の展開が工夫され、乳児保育部会担当者によるこれまでの学術的知見をもとに、分科会の構成が工夫されたことも特徴である。さらに、参加者は分科会を選択することにより、自身や園の実践構造を再考し、より深い学びの習得につなげる過程へとつながった。フォーラムの構造が乳児保育への志向性に向かうよう工夫されることの重要性を見出すことができた。

2. 乳児保育におけるカリキュラム・フレームを問い直す機会の提供の必要性

フォーラム参加者の属性(結果2)からも、乳児保育に携わる多様な参加者によって構成された特徴をもつことが明らかとなった。また、保育実

践において、保育のカリキュラムおよび内容の具現化には、知識と技術と子ども理解の視点への迷いが多いことも質問紙調査より明らかとなった(結果3、結果4)。本フォーラムは概念や信念の捉え直しにとどまらない、学術的な裏付けに基づく研修の場であることで、多様な乳児保育関係者の参加による語りや気づきから、その課題を抽出し、実践へのフレーム(枠組み)の修正への検討につながっていることに意義があるといえる。

3. 乳児保育に携わる者への多様で包括的な学び(研修)の機会の充実

質問紙調査の結果(結果4)から、参加者の参加理由の分析より、本フォーラムが「継続」されたことにより、研修の紹介や勧め、また自身の専門性向上への意識につながり、学びへの動機づけとなったことが明らかになった。一方、乳児保育の質の向上への認識は、「大変質が高い」の回答がみられなかったこと(結果5)からも乳児保育の質の向上に向けた主体的かつ包括的な学びの場の機会が乳児保育の質の向上にむけた一翼を担う可能性が示唆された。

本研究は、乳児保育フォーラムの参加者の分析から乳児保育の実態と学びの在り方を検討したが、乳児保育フォーラムが(1)乳児保育のステークホルダーとして各々が抱える課題の解決場としてあること、(2)乳児保育のリーダーシップとして、共通研修とは異なる教育学的リーダーシップの知識を習得する場としてあること、(3)現職者研修の在り方において、保育・教育の実践者と研究者、また学生等が多様な「対話的關係」を持ちながら今後の役割を考える機会となっていること、の3点において意義のある場であったことが明らかとなったことから実践報告にとどまらない本研究の意義があるといえよう。

また、OECD Starting Strong VIが示す共通研修と保育者が求めていることのずれの観点からも、柔軟な研修プログラムを構築することができ、

保育者のニーズに応じた学び合いの機会としての乳児保育フォーラムの開催意義は大きい。一方で、乳児保育に関係する参加者の分析結果にみる「対話を通した実践構造の可視化にむけた課題」については、集合研修としての一過性の「共同体」において、乳児保育の質の向上にどのようにつながっていくのか、今後も緻密な、かつ継続的な研究が望まれる。乳児保育関係者がどのように学びの機会を習得していくのかについても重要な観点であるが、今後の研究課題としたい。

注

注1) 本論では、保育実践において保育・教育に従事する者について「保育者」と表記し、引用にて「保育士」となっている場合には保育士と記す。

注2) 共起ネットワークでは、円は単語を表し、線は共起関係を表す。円の大きさは単語の出現頻度を表し、線の太さは共起の強さを表している。

付記

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

謝辞

乳児保育フォーラム参加者および研究協力をいただきました関係者の皆様、乳児保育部会長大方美香先生ならびに乳児保育部会の皆様に感謝申し上げます。

引用参考文献

浅川茂実・梶 美保・咲間まり子・丸目満弓・矢野景子・安藝雅美・石丸るみ・上垣内伸子・高根栄美・寺田清美・富山大士・野尻裕子・馬場耕一郎・細井 香・本田由衣・宮里暁美・八代陽子・山梨有子・大方美香(2019)「乳児保育研究の動向」の検討Ⅳー乳児研究論文からー。保育

教諭養成課程研究会 第6回研究大会発表資料。

樋口耕一(2020) 社会調査のための計量テキスト分析ー内容分析の継承と発展を目指してー第2版。ナカニシヤ出版。

細井 香・野尻裕子・浅川茂実・石丸るみ・梶美保・上垣内伸子・寺田清美・本田由衣・丸目満弓・宮里暁美・八代陽子・矢野景子・山梨有子・大方美香(2022) 0歳児保育室のあそび環境に関する現状と課題ー0歳児担当保育士の自己評価を中心に。日本乳幼児教育・保育者養成研究, 2, 103-108

開 仁(2020) 保育士養成課程とキャリアアップ研修における学びの関係性。金沢星稜大学人間科学研究, 13(2), 39-44.

本田由依・八代陽子・安藝雅美・石丸るみ・上垣内伸子・宮里暁美・矢野景子・咲間まり子・高根栄美・寺田清美・富山大士・馬場耕一郎・野尻裕子・細井 香・浅川茂実・梶 美保・丸目満弓・大方美香(2019) 乳児保育の課題 実践記録の活用と研究方法の試案ー境目に着目してー。保育教諭養成課程研究会 第6回研究大会発表資料。

入江慶太(2013) 新人保育士が感じる保育の難しさとは何かー3歳未満児における検討ー。川崎医療短期大学紀要, 33, 61-67.

石丸るみ・本田由依・八代陽子・安藝雅美・上垣内伸子・宮里暁美・矢野景子・咲間まり子・高根栄美・寺田清美・富山大士・馬場耕一郎・野尻裕子・細井香・浅川茂実・梶美保・丸目満弓・大方美香(2019) 乳児保育の課題 実践記録の活用と研究方法の試案ー保育者の関わりー。保育教諭養成課程研究会 第6回研究大会発表資料。

漁田俊子・山田悟史・宮地由紀子・入江眞理・佐藤寛子・酒井範子・漁田武雄・久保田貴之(2020) スポーツと人間。静岡産業大学論集, 4(1), 25-32.

厚生労働省(2017) 保育士等キャリアアップ研修の実施について. 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長通知.

梶美保・浅川茂実・丸目満弓・石丸るみ・上垣内伸子・寺田清美・野尻裕子・細井香・本田由衣・宮里暁美・八代陽子・山梨有子・矢野景子・大方美香(2020)「乳児保育」と「子どもの保健」科目を中心とした近隣科目との関連. 日本乳幼児教育・保育者養成研究, 1, 91-101.

上垣内伸子・浅川茂実・大方美香・石丸るみ・寺田清美・野尻裕子・細井 香・本田由衣・宮里暁美・森永路子・八代陽子・矢野景子・山梨有子(2023) 保育の場で乳児はモノとどのように出会いかかわっていくのか(3)ー0歳児10月から12月のポートフォリオから読み取るー. 日本乳幼児教育・保育者養成学会第4回大会発表資料.

上垣内伸子・八代陽子・安藝雅美・石丸るみ・本田由衣・宮里暁美・ 矢野景子・咲間まり子・高根栄美・寺田清美・富山大士・馬場耕一郎・野尻裕子・細井 香・浅川茂実・梶美保・丸目満弓・大方美香(2019) 乳児保育の課題 実践記録の活用と研究方法の試案ーモノが心とからだを動かすー. 保育教諭養成課程研究会第6回研究大会発表資料.

神長美津子(2015) 専門職としての保育者. 保育学研究, 53(1), 94-103.

宮里暁美・浅川茂実・石丸るみ・梶 美保・上垣内伸子・寺田清美・野尻裕子・細井 香・本田由衣・森永路子・八代陽子・矢野景子・山梨有子・大方美香(2022) 保育の場で乳児はモノとどのように出会いかかわっていくのか(2)ー0歳児7月から9月のポートフォリオから読み取るー. 日本乳幼児教育・保育者養成学会第3回大会発表資料.

無藤 隆(編)・宮里暁美・大方美香・上垣内伸子・寺田清美・石丸るみ・梶 美保・細井 香・野尻裕子・本田由衣・浅川茂実・矢野景子・八代陽子・

山梨有子(2023) 今、この子は何を感じている? 0歳児の育ちを支える視点. ひかりのくに. 宮里暁美・山梨有子・安藝雅美・石丸るみ・上垣内伸子・本田由衣・矢野景子・八代陽子・咲間まり子・高根栄美・寺田清美・富山大士・馬場耕一郎・野尻裕子・細井 香・浅川茂実・梶 美保・丸目満弓・大方美香(2019) 乳児保育の課題 実践記録の活用と研究方法の試案ーモノを「みる」姿に着目ー. 保育教諭養成課程研究会第6回研究大会発表資料.

仲本美央・久居麻紀子(2022) 保育者が自らの保育の質を捉えることを可能にする研修プログラムの開発: 保育者の意識と行動の変容から捉えた研修効果の検証. 白梅学園大学・白梅学園短期大学紀要, 58, 35-56.

永井久美子(2021) 保育観の連携・協働に関する研究動向ー乳児保育における保育士間のコミュニケーションに焦点を当ててー. 大阪総合保育大学紀要, 16, 69-78.

大方美香・浅川茂実・石丸るみ・梶 美保・上垣内伸子・寺田清美・野尻裕子・細井 香・本田由衣・宮里暁美・森永路子・八代陽子・矢野景子・山梨有子(2022) 保育の場で乳児はモノとどのように出会いかかわっていくのか(1)ー0歳児7月から9月のポートフォリオから読み取るー. 日本乳幼児教育・保育者養成学会第3回大会発表資料.

大方美香(2023) 乳児保育における先行研究レビュー. 大阪総合保育大学児童保育論集, 2, 75-90.

大方美香・丸目満弓・浅川茂実・梶美保・矢野景子・石丸るみ・上垣内伸子・寺田清美・野尻裕子・細井 香・本田由衣・宮里暁美・八代陽子・山梨有子(2020) 教科書目次にみる「乳児保育」の教授内容. 日本乳幼児教育・保育者養成研究, 1, 25-34.

大方美香・浅川茂実・石丸るみ・梶 美保・上垣内伸子・寺田清美・野尻裕子・細井 香・本田由衣・

- 森永路子・八代陽子・矢野景子・山梨有子・宮里暁美(2022) 保育の場で乳児はモノとどのように出会いかかわっていくのか(1)―0歳児4月から6月のポートフォリオから。日本乳幼児教育・保育者養成学会第3回大会発表資料。
- 大河内修・安井 素(2013) 事例検討型研修会における乳児保育担当保育士の学習経験。現代教育学研究紀要, 6, 45-54.
- OECD Learning Framework2030, [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (2023 年10月1日閲覧)。
- Starting Strong VI Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care, p.135.
- 野尻裕子・細井 香・浅川茂実・石丸るみ・大方美香・上垣内伸子・寺田清美・本田由衣・宮里暁美・森永路子・八代陽子・矢野景子・山梨有子(2023) 0歳児保育室の遊び環境について―手作りおもちゃの調査から―。日本乳幼児教育・保育者養成学会第4回大会発表資料。
- 碓氷ゆかり・清水益治・千葉武夫・森 俊之・西村重稀・成田朋子・水上彰子・青井夕貴・吉岡眞知子・波田埜英治・中島 一(2019) 乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育に関する研究。保育科学研究, 日本保育協会企画情報部(編), 10, 1-28.
- 山梨有子・浅川茂実・大方美香・石丸るみ・上垣内伸子・寺田清美・野尻裕子・細井 香・本田由衣・宮里暁美・森永路子・八代陽子・矢野景子(2023) 保育の場で乳児はモノとどのように出会いかかわっていくのか(4)―0歳児1月から3月のポートフォリオから読み取る―。日本乳幼児教育・保育者養成学会第4回大会発表資料。
- 矢野景子・浅川茂実・梶美保・丸目満弓・石丸るみ・上垣内伸子・寺田清美・野尻裕子・細井 香・本田由衣・宮里暁美・八代陽子・山梨有子・大方美香(2020) 「乳児保育」科目の変遷にみる課題と展望。日本乳幼児教育・保育者養成研究, 1, 66-75.
- 矢野光恵・橋本信子(2020) 乳児保育と3歳以上児の保育における専門性の違いに関する一考察: 保育者自身が感じる保育の中心的重要事項の差異に着目して。児童教育研究, 29, 41-48.
- 矢野景子・八代陽子・安藝雅美・石丸るみ・上垣内伸子・本田由衣・宮里暁美・咲間まり子・高根栄美・寺田清美・富山大士・馬場耕一郎・野尻裕子・細井 香・浅川茂実・梶 美保・丸目満弓・大方美香(2019) 乳児保育の課題 実践記録の活用と研究方法の試案―ポートフォリオの活用より―。保育教諭養成課程研究会第6回研究大会発表資料。
- 山梨有子・安藝雅美・石丸るみ・上垣内伸子・本田由衣・宮里暁美・矢野景子・八代陽子・咲間まり子・高根栄美・寺田清美・富山大士・馬場耕一郎・野尻裕子・細井 香・浅川茂実・梶 美保・丸目満弓・大方美香(2019) 乳児保育の課題 実践記録の活用と研究方法の試案―モノとの出会い―。保育教諭養成課程研究会第6回研究大会発表資料。
- 八代陽子・安藝雅美・石丸るみ・上垣内伸子・本田由衣・宮里暁美・矢野景子・咲間まり子・高根栄美・寺田清美・富山大士・馬場耕一郎・野尻裕子・細井 香・浅川茂実・梶 美保・丸目満弓・大方美香(2019) 乳児保育の課題 実践記録の活用と研究方法の試案―モノとの「かわり方」―。保育教諭養成課程研究会第6回研究大会発表資料。

原著論文

Audismの自覚から始まる保育者の質向上

Awareness of Audism Enhancing the Qualities of
Early Childhood Educators

伊藤理絵

(常葉大学)

本論の目的は、ろう文化を基盤とした保育・教育の実践や当事者の語りに関する文献を手掛かりに、保育者の質向上についてAudismの自覚化から考察することである。本邦で主流となっている日本語を第一言語とした聴者ベースの保育・教育を相対化するため、Audismの観点から「手」「発達」を捉え直すことを試みる。手話において、「手」は言語である。保育者養成や保育現場で当たり前のように保育表現技術の一つとされる「手遊び」は、聴者ベースの保育・教育の考えに基づく遊びである。聴者が無意識に身振り手振りとして表出する非言語的な“手”の発達は、言語としての「手」の発達とは異なる。このことを理解するためには、ろう・難聴当事者と聴者の対話が重要である。今後の展望として、Audismを自覚し、保育・教育の多様性について対話するための共通言語として「要領・指針」を位置づける意義を述べる。

キーワード: Audismの自覚、ろう・難聴児^{注1)}、手話、発達カスケード、共通言語としての「要領・指針」^{注2)}

問題と目的

－手話の「手」、手遊びの“手”－

本論の目的は、ろう文化を基盤とした保育・教育の実践や当事者の語りに関する文献を手掛かりに、Audismに自覚的になることから保育者の質向上について考察することである。Audism(オーディズム、聴能主義、聴者/聴能至上主義)とは、聴覚能力に基づく差別に関して、これまで個々に示されてきた事例や経験を統合した一つの概念である(Bauman, 2004)。

近年、新生児聴覚スクリーニングの普及や補聴器・人工内耳の技術の発展により、地域の園でろう・難聴児と聴児が共に過ごすインクルーシブ保育が増えることが予想されることから生じる課題が指摘されている(e.g., 高嶋・伊藤, 2023)。ろう・難聴児は周りの聴児の振舞いをよく見ており、聴児と同じように振舞うことで、聴者の保育

者等の大人からは問題がないように見えていることがある。しかし、それは、もしかしたら、子ども自身の心情・意欲が抑圧され、聴者社会に適応的な態度を習得している姿かもしれない。自らを表現するのに自然な言語を抑圧しながら聴者社会へ適応することは、思春期のアイデンティティの問題にも関わる。例えば、重度の難聴で口話がよくできても、周囲が一斉に笑った時に笑ったふりをする自分が情けなくなったり、周りの生徒が挙手をする理由が分からなくても、分かるふりをして目立たないように半分だけ手を挙げる自分に嫌気がさしたりすることが積み重なることで、不登校に至ることもある(cf. 河崎, 2004)。

ろう・難聴児やろう重複障害児にとっても、その特性に適応的な言語を主としたコミュニケーションを通して、子どもが自主的、能動的に活動を展開できることが重要である(cf. 松崎, 2017)。ろう者の言語である日本手話を自然に獲得できる

ための早期支援を拡充するため、ろう者自身が高等教育機関で学べる環境の整備も必要である(前川, 2024)。ろう・難聴児一人一人の特性に応じた言語発達を保障しなければ、子ども同士でやり取りし、互いの感情や意図を伝え合う経験を豊かに育むことが困難になるが、環境を通した幼児教育・保育を実践するための専門職養成は十分ではないのが現状である(高嶋・伊藤, 2023)。

Audismに自覚的になるということは、音声言語としての日本語を基準に、「聞こえるのが良い」「話せるのが良い」という思考に基づいて社会システムが構築されていることを自覚することである。例えば、ある自治体が幼児向けに作成した動画には、日本語の字幕と手話通訳がついている。しかし、登場人物は日本語の音声で話しており、手話でやり取りしているわけではない。「幼児向け」とあるが、音声を聞かずに字幕つきの動画を見て、ストーリーを理解できる幼児はどのくらいいるだろうか。【手話版】とあるが、手話通訳者は動画の左上の円で囲まれた枠の中で、動画に出てくるキャラクターが話す内容を通訳している。動画を見ながら、左上に同時に視線を移し、動画のストーリーを解釈することを幼児に求めることは、そもそも幼児期の発達に応じた配慮といえるのだろうか。もしかしたら、この動画は聴者主導で作成されており、手話を言語とする当事者との対話はなされていたのだろうかという疑問が出てくる。

Audismの観点からみると、手話がついてさえいれば問題ないという考え自体が聴者ベースであり、ろう・難聴の子どもを含めたらろう・難聴当事者との対話なくしてインクルーシブ保育の実現はできないことに気付くだろう。そこから、身近な環境にろう・難聴当事者との対話ができる場や手段がないことに気付き、どうしたらいいのかと思い悩み、Audismの内在した社会に生きていることへの自覚が、さらに促されることにもなるだろう。

Audismの観点から保育・教育を捉え直そうとすれば、音声言語の日本語に基づく聴者主体の隠れたカリキュラムの影響の大きさにも気付くことだろう。例えば、保育実践の場では「手遊び」が盛んに行われ、保育者養成でも当たり前のように、子どもの遊びとして、文化として、さらには保育・教育の専門的スキルの一つとして「手遊び」が教えられている。しかし、日本語の音声に伴う「手遊び」は、聴者による保育・教育の考えに基づく保育表現技術の一つである。Audismの観点から手遊びを捉え直すと、手話を第一言語としている者にとっての「手」ではなく、聴者にとっての“手”による遊びであることに気付かされるのである。

手話を言語とするろう者が作者の絵本に『ゆびのすうじ へーんしん』(齋藤陽道・作)がある。手話で同じ数字を両手で示し、手話が意味する語を連想して遊ぶ“手あそび”である。例えば、「にと にで なーに？」という頁をめくると、手話と絵で「忍者」が描かれている。

『ゆびのすうじ へーんしん』を楽しんでいると、聴児に対する代表的な「手遊び」の一つでゲー・チョキ・パーの手の形から連想されるものをイメージして楽しむ遊びと同じではないかと思うかもしれない。『ゆびのすうじ へーんしん』の「にと にで」は、手の形だけを見ると「チョキと チョキで」とも解釈できる。しかし、聴者がチョキとチョキで忍者を連想した場合、それは、あくまで聴者がイメージする忍者を表現したのであって、「忍者」という名詞を連想したわけではない。聴者が「忍者」と聞けば、人差し指と人差し指を立てるかもしれない。だが、絵本『ゆびのすうじ へーんしん』に従うと、人差し指を立てるのは数字の「1」である。「いちと いち」では名詞の「忍者」にはならない。「いちと いち」で表す手話の名詞は、「おに」である。

絵本『ゆびのすうじ へーんしん』で興味深いのは、裏表紙の裏にあたる見返し紙の見開きに、作者の齋藤氏の家庭での手話が紹介されている

点である。そこには、「2と2で トンボ」「2と2で あるくひと」など、手話の数字の2の形で「トンボ」という名詞や「歩く」という動詞にできることが紹介されている。つまり、手話の手あそびは、名詞以外の品詞も連想して遊べるのである。『ゆびのすうじ へーんしん』で紹介されている遊びは、言葉遊びなのである。このことは、聴児が楽しんでいるグー・チョキ・パーの「手遊び」は、聴児と同じようにろう・難聴児が楽しめるとは限らないことを示唆している。つまり、聴者ベースで手遊びを実践することは、ろう・難聴児が遊びを通して言語発達が促される可能性を制限しているかもしれないのである。

手話の「手」は、聴者にとっての“声”である。特に、日本手話は日本語対応手話とは異なり、音声言語の日本語とは根本的に異なる言語である。日本手話の「手」は、日本語や日本語対応手話の“手”とは根本的に異なるのである。手遊びから Audism を自覚することは、聴児ベースの遊びに特化した幼児教育・保育がなされている実態への気付きに繋がる。音声言語の日本語を第一言語とした社会は、Audism への無自覚さを醸成する隠れたカリキュラム (hidden curriculum) により支えられているのである。

Audismの自覚からの発達の捉え直し

Audism は、ろう・難聴児・者に対する抑圧や差別として機能する。Audism を自覚することは、マイノリティがマジョリティに近づくことを「適応」「発達」と捉えてしまう恐れがあることを自覚することでもある。

ろう・難聴児の独自の認知的傾向の一つに「ろう児の思考スタイル」がある (バイリンガル・バイカルチュラルろう教育センター, 2022)。ろう・難聴児は「聴こえない聴児」ではなく、「目の子」である。視覚情報や視覚言語により育まれる能力があるという特性を活かして、乳児期から

自らの体験を通して、実物を見て、触って、身体で感じられる配慮が必要である。

近年、「発達カスケード (developmental cascades)」というフレームワーク (枠組み) で発達を捉えることが注目されるようになってきている。2024年12月に発刊された「発達心理学研究」(一般社団法人日本発達心理学会発達心理学研究編集委員会, 2024) では、発達カスケードが特集号のテーマとして取り上げられた。発達カスケード研究では、発達中のシステムで生じる多くの相互作用によって累積的に発達に影響を与える要因や、その影響が同レベルの領域間だけでなく、異なるレベルの領域間やシステム間、さらには世代間にわたって広がっていく因果関係を縦断的・横断的なデータから明らかにすることを目指している (cf. Masten & Cicchetti, 2010)。特に、乳児期 (0～2歳児) の移動運動 (ロコモーション) の発達が、知覚・認知・他者との相互交渉・言語などの運動領域とは異なる領域に波及的な効果をもたらすことが明らかにされている (外山・西尾・山本, 2024; 外山, 2024)。

発達カスケードについて学んだ聴者は、ろう・難聴児は乳児期に移動運動の発達に遅れがなくても言語や心の理論の発達が遅れるのは、聴覚系に障害があるために発達のカスケードが促進されないからではないか、そうであれば聴覚系の改善をできる限り試み、音声言語の日本語の習得を早期から行うのが適切なのではないかと考えるかもしれない。一方、Audism の観点から発達カスケードを捉え直すと、ろう・難聴児において、移動運動の発達に遅れがないにもかかわらず言語をはじめとした発達のカスケードが妨げられるのは、ろう・難聴児一人ひとりの聴覚系の発達の特性を考慮せずに、音声言語の日本語ベースで聴者が関わっていることが阻害要因となっているかもしれないとも考えられる。

乳児期の運動スキルの獲得を起点とする発達のカスケードに関する興味深い知見の一つに、「物体

操作 (object handling)」がある。乳児が手に取ったモノを転がしたり口に持って行って舐めたり、養育者とモノを介したやり取りを楽しんだりする姿は、モノとの相互作用、モノと他者との相互作用である。前者は二項関係、後者は三項関係として、特に、モノを介したやり取りができるようになる三項関係の成立は言語発達にとって革命的意味をもつとされてきた (cf. 外山他, 2024)。

松崎・奥 (2008) は、聴覚障害を有し手話を用いる支援者の家庭訪問による家族支援の必要性和重要性について、実践を通して示している。その実践報告には、「コミュニケーション形成への手がかりを得るための支援」「注意深く観察してコミュニケーションを成立させるための支援」「係わりを調整してやりとりを展開させるための支援」へと移行していく過程が記録されている。様々なモノと関わる子どもの発達を的確にとらえており、物体操作を伴う遊び場面でのコミュニケーションに注目した実践であるとも解釈できる報告になっている。

言語発達を予測する指標は、養育者主導の物体操作ではなく、乳児自身の物体操作によって作りだされた物体の見えるの多様性であるとされている (山本, 2023)。松崎・奥 (2008) による親子コミュニケーション支援は、手話を主言語とする支援者が介入することで、聴者の親には気付かない指さし行動があることを伝えることができ、ろう・難聴児の指さしの発達に応じたやり取りが親子でなされるようになっていった。子どもの発達に応じた関わりが増えることで、子どももモノの名前や動作を表す手話だけでなく、感情を手話で表すようになったり、補聴器装用効果により、指さし+手話単語、手話単語+指さし、手話単語+手話単語、日本語音声の単語+手話単語のような二語文表現もみられたりするようになった。

新生児聴覚スクリーニングが普及している現在、乳児期からのろう・難聴児と家族に対する早期支援の必要性が増している。松崎・奥 (2008)

は、自らの実践研究を通して、家族は日々刻々と変化する子どもの行動を意味あるものとして捉え、その行動に対してどのように関わっていけば良いかという実践的な知識を必要としており、支援者の役割として、親自身が子どもとの関わり合いの楽しさ、奥深さ、可能性を実感できる支援を行うことに意義があることを強調している。

Audismの自覚におけるろう・難聴当事者との対話の重要性

乳幼児期におけるろう・難聴児への幼児教育・保育においても、言語発達は自己の発達と不可分であることを理解した上で、子どもが主体的な学び合いの中で、アイデンティティや文化を形成・共有し、生きる力を育んでいく過程が充実することを目指すことに意義がある (cf. 松崎, 2004)。保育者がAudismを自覚することは、子どもたちが何を楽しんでいるのか、子どもたちの興味・関心はどこに向かおうとしているのかを、一人ひとりの個性や特性に応じて評価する専門性を養うことでもあり、いわば、PDCAサイクルの循環を途切れさせない一つの視点として、Audismの自覚があるとも言えるだろう。

先述した松崎・奥 (2008) は、手話を言語とする支援者による親子コミュニケーション支援の3つの基本方針として、①子どもの行動を観察し、その行動の意味を考えることを支援する、②子どもの行動をコミュニケーション形成の糸口としてとりだすように支援する、③子どもとの関わり合いの方針や内容を検討することを支援することを挙げた。これらの支援を実践するためには、子どもの視線・表情・手指等の動作や対象への関与の仕方をつぶさに観察し、親自身も観察可能なことから子どもとのより良い関わり合いについて親と対話しながら共有すること、関わり合いの方針は親自身も目的をもって子どもと楽しく関われるように親との共同で検討すること、さらに、家庭に

ある人・モノを活用するために家庭環境(家庭にある玩具や生活用品、居住環境等)を把握することに留意すべきであることも示している。このことは、まさに、環境を通した教育としての幼児教育・保育で求められる専門性であり、保育士養成課程や教職課程において保護者や子育ての支援に関連する科目で習得が目指されている専門性でもある。現行の要領・指針および保育士養成課程・教職課程について、Audismの自覚の観点からろう・難聴保育者と聴保育者が語り合うことは、保育者の専門性とは何かを対話することにも繋がると思われる。

Audismを自覚することで、日本手話というマイノリティ言語をどのように保育士養成課程および教職課程に位置づけるかは、本邦の保育・教育に関する政策を考える上で言語・文化の多様性をどのように考えるかという問題と関連してくることも気付かされるだろう。日本に生まれたろう・難聴児一人ひとりが、そのよさと可能性に応じた言語獲得が認められない現状があることについて、ろう・難聴当事者と考え、議論することは、言語や文化の多様性を保障する保育・教育について共に考える機会にもなるだろう。

Audismを差別の交差性(intersectionality)の観点からみると、ろう・難聴児の子どもたちは、聴覚系に障害があるという身体的属性におけるマイノリティであることに加え、音声言語の日本語ベースの文化への適応を求められる言語・文化的マイノリティという、少なくとも二重の差別に晒されやすい社会に生きている存在であることが浮かび上がる(cf. 埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園, 2024)。その対極となる概念として、デフフッド(Deafhood)がある。聴覚系に障害があることを、欠陥ではなく「可能性(possibilities)」と捉える概念である(Ladd, 2005)。要領・指針が示す子ども理解に基づく評価が、子どもを他児との比較や達成度ではなく、よさや可能性で評価するとしていることに繋がる概念であると思われる。

ろう・難聴保育者と聴保育者が子どもの育ちについて対話することで、例えば、音声言語を第一言語とする聴者教員が子どもをみて「非言語」と解釈してしまっていた表情や身振りが、実は手話であり「言語」の芽生えであることに気付かされることもあるだろう。埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園(2024)では、デフフッドを導入した教育実践を行っている。「指示待ちのろう者」ではなく、自発的に問題解決に取り組むろう者の育成を目標としたデフフッド視点によるカリキュラム(学びの経験)を目指した教育活動の変革を掲げている。ろう学校の幼児児童生徒の集団生活では、子ども同士で日本手話の獲得やろう文化の伝承がされている実態がある(戸田, 2020)。大宮ろう学園では、ろう教員・聴者教員とろうの子どもたちが、互いの聴力の程度に関係なく対等に言葉による伝え合いができる関係になることを目指して、子ども理解に基づく遊びを中心とした幼児教育・保育の質を高めることに取り組んでいる。手話を用いてコミュニケーションを行うろう・難聴保育者が身近にいることは、子どもにとって、手話を第一言語とした保育者・教育者になる夢を抱かせてくれるロールモデルにもなっていることだろう。

今後の展望

—多様性を対話する共通言語としての 要領・指針へ—

手話演劇の俳優・演出家で日本ろう者劇団の代表であったろう者の米内山は、大切なのは「感情をありのままに持てるということ」(米内山・森, 1990, p.192)であるという。感情をありのままに持てることに続いて手話や声がある。そのため、手話そのものだけを第一義的にするのではなく、感情の出し方を大事にしているという。このことは、要領・指針において子どもの心情・意欲・態度を学びに向かう力としていることにも繋が

る考えであると思われる。保育者が子ども一人一人について、この子は何を思っているのだろう、何に興味・関心を抱いているのだろうと心を寄せることは、子ども理解の基本である。

歴史的に、聴覚障害児への教育は、ろう・難聴児が聴者社会に適応し、音声言語の日本語で表現できるようになることを“良かれと思って”実践してきた。聴者が“良かれと思って”行う保育・教育の実践は、Audismに無自覚なまになされてきたことが多かったことは否めない。ろう・難聴当事者に対してもAudismに基づく社会への無自覚さを求め、非合理的な配慮により、抑圧した環境を通して聴者ベースの“役に立つ”スキルの習得を強いてきたとも言えるだろう。ろう・難聴であることは、社会の一員になるために音声言語の日本語を第一言語にしなければいけない存在ではなく、手話を第一言語に社会の一員として存在できる権利をもっているということである。

一方で、本邦において、遊びや活動を中心に日本語や手話を獲得する、いわば、日本語/手話習得プログラムのモデルとなる画期的な実践を行っている特別支援学校もあるが、手話や日本語に限らず、言語を獲得するための手段に遊びが使われていることも危惧される。言語に対する特別な配慮を重視するあまり、特別支援教育の指導方針が無意識のうちに言語獲得に力点が置かれ、「言語獲得のための遊び」になってしまっているかもしれない。特別支援学校や療育を行う施設であっても、保育者として自覚的・組織的に日々の実践を省察しなければ、良かれと思って行っている実践が、期せずしてAudismを助長させる隠れたカリキュラムになってしまっているかもしれないのである。

本論を締め括るにあたり、Audismを自覚することから保育の質向上を図る共通言語として、改めて「要領・指針」の基本に還ることを述べたい。それは、領域言葉は領域であって教科ではなく、国語や英語といった語学科目の置き換えではないという

基本を忘れないということである。

領域言葉は「日本語」「日本手話」「日本語対応手話」のように、特定の言語を想定しているのではない。保育内容としての5領域は、子どもにとって身近な環境とつながる5つの世界（健康・人間関係・環境・言葉・表現）への扉であり、5つの世界に開かれた指導をしているかを、保育者自身が自らの実践を省察する視点でもある。子どもがどのような言語を第一言語としようと、領域言葉は、自発的な活動としての遊びを通して育む領域の一つなのである。遊びを通して5領域が総合的に養われるという幼児教育・保育の基本は、全ての子どもの幼児教育・保育に適用でき、全ての幼児教育・保育の専門家同士が語り合う共通言語となり得るものと思われる。

Audismを自覚することは、ろう・難聴児への保育・教育に対して、音声言語の日本語での保育・教育を否定し、手話を奨励しさえすれば良いということではない。幼児教育・保育において遊びが言語獲得の手段になってしまっていないか、特定の言語に優越性や特権性をもたせる隠れたカリキュラムになっていないか、良かれと思って行っている保育・教育・保育者養成教育の実践は本当に目の前の子どもにとって良いことなのか、保育・教育の多様性の実現に向けて、特別支援教育や障害児保育も含めてあらゆる幼児教育・保育を語る共通言語の役割を要領・指針は果たしているのか、全ての子どものwell-beingを保障することになっているのか、これらを保育者が問い続けるための視座の一つとして「Audismの自覚」があるのである。

付記

本論は、厚生労働科学研究費補助金（課題番号：23GC1001, 研究代表者：今橋久美子）を受けて実施した研究の成果である。研究チームの共通言語は日本手話であり、筆者は手話ができないマイノリティで重度の手話障害者である。筆者に

Audismの自覚の機会を与えてくれた共同研究者、研究に協力してくださった皆様に感謝申し上げます。なお、本論の一部は、第20回日本子ども学会学術集会にて発表した。

注

注1) 高嶋・伊藤(2023)の定義では、聴覚障害のある子どもたちを「ろう・難聴児」としているが、本論の立場は、「ろう・難聴児」を「聴覚系に障害のある子ども」と定義することに加え、本邦の聴者ベースの日本文化・日本語への過度な適応を求められることで、「ろう者であることを探求する過程」(cf. 埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園, 2024)が保障されず、ろう文化・日本手話の学習が脅かされている状況に置かれている子どもを指す。

注2) 本論では特に明記しない限り「要領・指針」は、2017年改訂の「幼稚園教育要領」(文部科学省)、「保育所保育指針」(厚生労働省)および「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)を指す。

参考文献

- バイリンガル・バイカルチャルろう教育センター(監修)(2022) 聞こえなくて大丈夫! 人工内耳も手話も. ココ出版.
- Bauman, H. L. (2004) Audism: Exploring the metaphysics of oppression. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 239-246.
- 一般社団法人日本発達心理学会発達心理学研究編集委員会(2024) 発達心理学研究, 第35巻第4号, 一般社団法人日本発達心理学会.
- 河崎佳子(2004) きこえない子の心・ことば・家族—聴覚障害者カウンセリングの現場から. 明石書店.
- Ladd, P. (2015) Deafhood: A concept stressing possibilities, not deficits. *Scandinavian Journal of Public Health*, 33(Suppl 66), 12-17.
- 前川和美(2024) 私の人生を変えた「ろう文化宣言」. *ことばと社会*, 26, 337-343.
- Masten, A. S. & Cicchetti, D. (2010) Developmental cascades. *Developmental and Psychopathology*, 22, 491-495.
- 松崎 丈(2004) ろう児が自己経験を物語ることの発達の意義. *手話コミュニケーション研究*, 54, 66-75.
- 松崎 丈(2017) ろう重複障害児との手話を主とするコミュニケーションの形成を目指した実践研究. *宮城教育大学紀要*, 52, 243-259.
- 松崎 丈・奥まり子(2008) 家庭訪問による親子コミュニケーション支援の実践—聴覚障害乳児を持つ家族の1事例を通して—. *宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要*, 3, 1-12.
- 齋藤陽道(作)・あわい(絵)(2023) ゆびのすうじ へーんしん. アリス館.
- 埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園(2024) デフフードを導入した教育実践: 自分探しとカリキュラムとの関係. 令和6年度関東地区聾教育研究会定例研究会前年度研究会.
- 高嶋由布子・伊藤理絵(2023) ろう・難聴児の就学前教育と支援の現状と課題—社会性の発達に着目した“特別支援保育”のあり方の検討—. *乳幼児教育・保育者養成研究*, 3, 3-23.
- 戸田康之(2020) 大宮ろう学園幼稚園における教育実践: 「ろう保育」や「ろう通訳」などの取組. *手話学研究*, 29(2), 20-29.
- 外山紀子・西尾千尋・山本寛樹(2024) 歩行が広げる乳児の世界 発達カスケードの探究. ちとせプレス.
- 外山紀子(2024) 乳児期の移動運動の発達をめぐる発達カスケード. *発達心理学研究*, 35(4), 173-184.
- 山本寛樹(2023) 発達のカスケード: 乳児の行為

によって導かれる発達経路. ベビーサイエンス, 22, 2-14.

米内山明宏・森 壮也(1990) <手話対談>手の表現 手話演劇を通して, In 山田宗睦(代表), 手は何のためにあるか. pp.184-213, 風人社.

原著論文

就学前施設における心理的安全性と組織の成長に関する研究

— 保育の質の向上を支える組織要因の分析 —

A Study on Psychological Safety and Organizational Growth in
Early Childhood Education and Care Facilities
— An Analysis of Organizational Factors Supporting the Improvement of
Childcare Quality —

井上真理子 坂田哲人 松井剛太 田澤里喜
(洗足こども短期大学) (大妻女子大学) (香川大学) (玉川大学)

松山洋平 伊藤路香 加藤 翼
(和泉短期大学) (洗足こども短期大学) (洗足こども短期大学)

本研究は、就学前施設における心理的安全性を保障するための組織要因を明らかにすることを目的とする。昨今、増加傾向にある「若い組織」の特徴等、組織の成長モデルを踏まえ、教育・保育の質を向上させるための組織の質に焦点を当て、量的及び質的分析を用いて検討する。分析の結果、【適度な距離感の担保】【組織の中心に据えられた学び】【リーダーの肯定的フィードバックに対する信頼】【違いを前提とする風土】【経験から得られた変容への手応え】【理念・方針の真の共有と浸透】【個人的経験・“人”に依拠しない判断基準】の7つの概念が抽出された。この7つの概念は、保育者個人の実感や経験、同僚との関係性、組織の風土、管理職のリーダーシップなど、多岐にわたる要素と関係している。保育の質の向上を実現するために心理的安全性を保障する組織は、画一的なアプローチによるマネジメントではなく、組織の成長段階や特性に応じた柔軟かつ探求的なアプローチが求められる。

キーワード：保育の質、心理的安全性、組織の成長、組織要因、リーダーシップ

I 研究の背景

1. 就学前施設の動向と教育・保育の質の議論

乳幼児期の教育・保育の質は、生涯にわたる人間の発達に大きな影響を及ぼすものであり(秋田・佐川, 2011 等)、我が国においても、「こどもまんなか社会」をスローガンに、乳幼児期までの子どもの健やかな成長のための環境づくりや、家庭における子育て支援等に関する基本政策や「幼児期までのこどもの育ちの係る基本的なビジョン」を示し、生涯にわたるウェルビーイングの重要性の議論が加熱している(こども家庭庁, 2023)。0歳児から5歳児までの小学校就学前の子どもを教育・

保育する施設(以下「就学前施設」と称する^{注1)})においては、これらの方針を実現するための地域の拠点として、教育・保育の質のさらなる向上に努める役割を担う。保育者はまさに、教育・保育の質の根底を支える存在として、専門性の向上に努めなければならない。

保育者は、在園する子どもに対する保育に加え、子どもの保護者への支援、地域の子育て家庭への支援など、地域の実情に応じた様々なニーズへの対応など、その役割は多岐にわたる。昨今では、特別な支援を必要とする子どもや外国籍の子どもへの支援の増加など、支援の対象の広がりやより高い専門性が求められるようになっている。

このように複雑化、多様化する専門性を一人の保育者で担うことは難しい。複数の保育者がそれぞれの専門性や特性を活かし合う体制、つまり、チームや組織として保育をすすめることにより、就学前施設における教育・保育の質は保障されるといえよう。

また、就学前施設は、近年これまで増加傾向にある。日本は相当前より少子化の傾向にあるものの、就業率の増加による保育の必要性が生じていることから、少子化傾向に反する形で需要が伸びてきた。特に直近数年の推移を見ると、平成27年から令和5年までの8年の間で、保育施設(特定地域型保育事業も含む^{注2)})の数は10,000施設以上増加している計算となる。特に0歳から2歳を対象とした保育施設の増加率は高く、保育士等の配置基準が3歳以上よりも相対的に高く、施設数の増加率以上に、従事者数の増加率が高い傾向にもある。また、幼稚園から認定こども園に移行する園も多く、この変更に伴い、新たに0～2歳児の保育の実施、長時間保育への対応、そして、職員の人員増などが生じている(こども家庭庁, 2024)。長時間化する保育、保育者の人材不足、多様な専門職や働き方、複雑なシフト等、就学前施設のハード面の運営も複雑化が進み、管理職のマネジメントやリーダーシップの力量がより一層求められる現状といえる。しかし、田澤(2020)が、就学前施設の管理職の資格要件には課題があると指摘していることをはじめ、管理職の資質や適性については、今後議論が必要である。

さらに前述した、施設の増加傾向は、保育者の人材不足のみならず、管理職の人材不足をもたらす構図を生み出し、保育実践の経験が浅い管理職や、他業種から起用する管理職も少なくない。新規施設、あるいは、幼稚園から認定こども園に移行した施設においては、新たな職員体制、管理職の経験や力量、そして誕生したての組織の不安定さや脆弱さなどの課題をはらんでいる。Grainer(1972)は、組織の成長プロセスを5段階

に分け、それぞれの段階で直面する課題と乗り越えるべき危機を示している。第一段階の「創業段階」においては、管理職のリーダーシップの難しさをその危機として示しており、このような「若い組織」においてパフォーマンスの質が保障されるためには、管理職のリーダーシップの難しさを踏まえた議論をする必要がある。しかし、組織やリーダーシップとの関係性で保育の質を捉える研究は、まだ十分ではない。秋田ら(2016)は、組織やリーダーシップに関する研究動向をまとめているが、その中では、保育におけるリーダーシップの国内外の研究は、学校教育における概念や理論を導入する経緯で発展してきたが、当然、保育のそれとは異なる文脈であり、保育現場の独自性を前提とした実証的なリーダーシップ研究の必要性を指摘している。

2. チーム・組織における保育者の専門性の発揮と保育の質：心理的安全性の概念

組織において、保育者の専門性が発揮され、保育の質を実現するためには、「個」としての保育者の専門性向上の議論に加え、同僚との人間関係や職場環境の影響に言及する必要がある。チーム保育については、恒川(2021)が、「複数担任または加配保育者等の担任ではない保育者を含め、二人以上の保育者が協働で子ども集団を保育し、計画・実践・振り返り・改善を相互連携して行っている状況」と定義づけている。保育者の連携や協働に関する研究については、永井(2021)が、その研究動向を整理することと共に、連携や共通理解、話し合いなどが、実際には困難であること、特に新人保育者にとっては同僚との連携に困難さを抱えていること、保育者同士の対等で尊重し合う関係性の構築が困難であることを指摘している。

保育者はリフレクションを通して、その専門性を向上させ、保育実践の質に貢献するが(村井・坂田, 2023など)、チーム保育においては、個人的

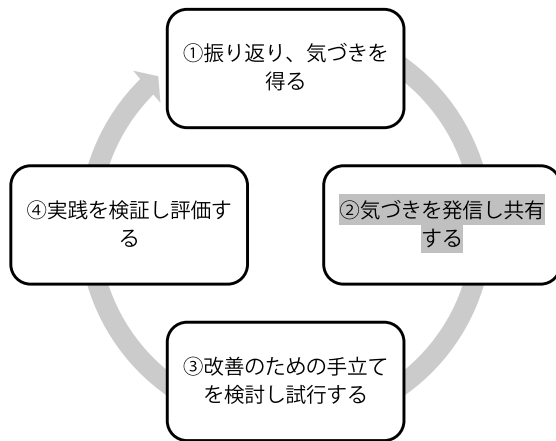


図1. 組織における保育の質の向上プロセス
(筆者ら作図)

な学びのプロセス、例えば Korb (2015) による①具体的経験、②内省的検討、③抽象的思考、④積極的な行動を協働的に行う必要がある。筆者らは、そのプロセスを図1のように整理した。しかし、保育者同士の連携や共通理解、話し合いなどの難しさが指摘されるチーム保育においては、前述の保育現場における連携や協働の課題を踏まえると、このプロセスにおける「②気づきを発信し共有する」ことが、実際には大きな障壁となっており、この点を乗り越える実証的な検討が必要である。

保育分野以外においても、大坪ら (2003) は、チームで機能する医療現場において、個人レベルで、課題やミスに気付いたとしてもチームの雰囲気や風土の影響、また対人関係を悪くしてしまうのではないかという不安から、なかなか率直に意見を出すことができないケースがあることを実証的に指摘している。

このようなチームや組織における問題に対して、Edmondson (2019) は心理的安全性という概念を用いて、研究を進めた。心理的安全性は、チームや組織において、自分の意見を率直に発言したり、懸念や疑問やアイデアを話したりすることによって生じうる対人関係のリスクを、人々が安心してとることができる環境のことを指している。心理的安全性は、単に居心地の良い集団、

いわゆる「仲良し集団」とは一線を画す概念である。自分の意見が無条件に支持されたり、常にメンバーが賛同し合ったりする関係ではない。むしろ、その反対の状態を示している。心理的安全性とは、率直であるということ、建設的に反対したり気兼ねなく意見を交換し合ったりできるということを意味している。また、特定の個人と個人の間に生じるいわゆる「信頼関係」といった関係性とは異なる概念であり、職場の風土、雰囲気を指している。石井(2020)はこれを、「チームの中の対人関係におけるリスクをとっても大丈夫だ、というチームメンバーに共有される信念」と説明する。例えば、内向的な性格の個人であっても、心理的安全性の高い組織においては、アイデアを提供したり、懸念を発信したりすることを、比較的、躊躇なくできるようになるとされている。

心理的安全性が保障されているチームや組織においては、それぞれのメンバーが経験を通して得られた知識や知見を、全員で学習し共有することで、高いパフォーマンスを生み出す可能性が高まる。それは、時に、ミスやエラーのような個人にとっては痛みを伴う経験でも、それを開示し合ったり、問題点を指摘し合ったりして、そこからメンバー全員でより適切で効果的な判断や行動のあり方を学び、より高いパフォーマンスを目指すことを可能にする集団の状態だからである。

保育分野における心理的安全性の研究は、野澤ら (2024) によれば、ほとんどなされていない。青木 (2022) は、教育分野における心理的安全性の研究動向を踏まえ保育分野への拡張領域を探り、保育者の離職との関係性に言及している。また、小澤・小川 (2023) は、心理的安全性とワーク・エンゲイジメント、すなわち職務満足感との関係性を明らかにしている。いずれにしても、心理的安全性と保育者の専門性、チームや組織における保育の質との関係性についての実証的な研究は行われていない。

Ⅱ 研究の目的と方法

1. 研究の目的

本研究は、各施設における組織の実態、保育者の専門性の発揮、職員間の人間関係、そして管理職のマネジメントやリーダーシップなど、教育・保育の質向上に寄与する組織要因の特性を明らかにすることを目的とする。特に、心理的安全性に着目し、組織要因が保育実践の質および保育者の専門性向上にどのように関連しているかを検討する。まず、筆者らが継続して実施している質問紙調査による定量的データを用いて現状を把握し、論点を抽出する。さらに、心理的安全性の高低に伴う組織要因の違い、すなわち保育者の意識を質的に分析することを通して心理的安全性の高い組織に見られる特徴を検証する。心理的安全性の高い組織とは、保育者が自身の「気づき」を自由に発信でき、組織として保育の質向上を実現するプロセスが確立されている組織であると考えられる。

2. 倫理的配慮

本調査は洗足こども短期大学研究倫理審査委員会の審査を受審しており、その方針に則り、倫理的に配慮した上で行った。

3. 研究の方法と概要(1) 定量的データを用いた組織種別による心理的安全性の特徴

筆者らは、2014年より主に、私立保育所を対象として全国レベルの質問紙調査を実施してきたが、2021年度に実施した都合3回目の質問紙調査では、公立保育所や幼稚園、認定こども園、小規模保育施設等を対象に加えている。本データについては、これまでも本研究の視座とは異なる観点において、保育施設におけるマネジメントの実態を明らかにしてきたところである^{注3)}が、今回は特に心理的安全性の概念に着目した(尺度を用いた)分析を行った。今回の質問紙調査の概要と方法は以下の通りである。

- 調査名称：「保育の質をもたらす組織の質・組織の成長モデルに関する調査」
- 調査対象：子ども・子育て支援情報公表システムに公開されている全国の保育施設リストより1000園を無作為サンプリングで抽出(全国保育所(公立私立)のうち600園、全国幼稚園(公立私立)のうち200園、全国認定こども園(幼保連携型・幼稚園型・保育所型・地方裁量型)のうち100園、小規模保育事業所A型・同B型・東京都認証園のうち100園の計1000園)
- 調査方法：郵送式質問紙調査(オンラインの回答を一部併用)
- 手続き：上記の園あてに「園長・管理職層用(以下、「管理職用」という)」ならびに「幼稚園教諭・保育士・保育教諭・その他専門職・一般職員用(以下、「職員用」という)」の2種類の質問紙を配布。管理職用については、郵送による回答またはオンラインによる回答の選択式とし、職員用はオンラインによる回答となっている。
- 調査時期：2022年1月末までに配布、2月22日締め切りを1か月延長し、3月22日までに回収された分について分析対象とした。
- 回収数(表1)：140園(管理職からの回答)、720件(職員からの回答)(回収率：園単位で14.0%)。この数値には、管理職のみ、職員のみ、職員のみの回答も含まれる。
- 質問項目の概要

フェイスシートでは、管理職用は、所属園の属性として都道府県、施設種別、運営主体、法人規模、職員体制を回答し、管理職者としては年代、性別、

表1 施設種別ごとの回答数

種別	対象施設	回答 (管理職)	回答 (職員)
幼稚園	200	18 (9.0%)	62
認定こども園	100	18 (18.0%)	139
保育所	600	90 (15.0%)	485
小規模保育事業等	100	14 (14.0%)	34
全体	1,000	140 (14.0%)	720

※新型コロナウイルス感染症の感染拡大(第6波)の最中

役職(経験年数含む)、資格・免許の有無、経験年数、他職種での管理職経験等の回答を得た。職員用の属性としては、年代、性別、役職(経験年数含む)、保育経験年数の回答を得た。

質問項目は、組織の質の実態を定量的に把握するために、管理職側から見る組織の実態やリーダーシップの志向と、職員側の実感や管理職や組織に対する認識を重ねて組織の実態を図ることができるよう、管理職側の質問紙と、一般職員側の質問紙とで同一の分類番号を付し、後にマッチングできる工夫が施されている。双方の質問項目の中には、組織風土や心理的安全性、倫理観、労働環境・処遇、学習・省察する組織、成長実感等が測定できるよう設計した。質問数は、管理職用82項目、職員用86項目からなり、いずれも6件法による回答を求めたものである(表2)。

定量的調査の結果から得られた示唆は、次のとおりである。近年の保育施設の動向の特徴として現れるであろう「若い組織」に着目したところ、先に、保育所等の新規開設数が急速な増加傾向であったということに触れたが、その一端を示すように、設置主体ごとに管理職経験年数の平均に大きく開きがあることが見て取れる(表3)。このうち、公立園は4年前後で異動する仕組みを持っている自治体も多いことを鑑みると、2.67年は他と比較して短いながらもおおむね妥当な数値といえる。一方、株式会社立の2.22年という数値には注目が集まる。平成27年からの8年の間に新

しい園、すなわち組織が10,000以上誕生しており、したがって、その組織の長が同じ数新たに誕生することを意味する。さらには、その組織での新たな従事者が求められ、この間でおおよそ40%増、人数にして15万人を超える人数が新たに保育の職に就いた計算である。これが「保育士不足」を引き起こした主要な要因である^{注4)}。近年、多くの報道で保育士(保育者)の労働環境とともに、保育士不足が取りざたされているが、その背景は、こうした保育施設の増加によるものが大きいと考えられる。そして、新しい保育施設の設置に大きな役割を果たしたのが、株式会社等を始めとする、2000年以降に新たに設置が認められた法人格を有する園の数々である。

これらの新しい施設では、当然のことながら管理職をはじめ、すべての職員が「この組織で1年目」からスタートすることになる。園長のみならず、一般職員の勤続年数も2.47年を示しており、組織全体が「3年弱」の成熟度ということとなる(表4)。なお、公立園にあっても、通算の経験年数こそ異なるものの、当該園での勤続年数のみと取り上げると、園長が2.67年、職員が3.89年という数値であり、株式会社立と並んで「若い組織」の特徴を示している。では、このような組織の成長段階の違いによって見られる特徴にはどのようなことがあるのか、心理的安全性の尺度を用いた分析を実施した。

表3 設置主体別の管理職経験年数(園長)

設置主体	園長の平均勤続年数	度数
公立	2.67	12
学校法人立	10.62	29
社会福祉法人立	11.39	72
株式会社立	2.22	18

表4 設置主体別の職員の経験年数(一般職員)

設置主体	本園の平均勤続年数	保育職の経験年数	度数
公立	3.89	15.74	61
学校法人立	9.61	12.22	155
社会福祉法人立	8.17	12.75	386
株式会社立	2.47	9.42	95

※上記の表にないNPO法人立、宗教法人立、個人立等については回答数が若干数にとどまり表3及び表4には掲載していない

表2 質問紙調査のカテゴリー

管理職用(82項目)	職員用(86項目)
専門性・役割発揮	専門性・倫理観
リーダーシップ	成長意欲・成長実感
職員理解・コミュニケーション	同僚との関係性
人材育成	上司との関係性
学習・省察する組織	学習・省察する組織
組織の文化・風土	心理的安全性
労働環境・処遇	労働環境・処遇
組織の正当性の担保	組織風土
自律型組織	自律型組織

表5 「心理的安全性」に関する質問項目

保育において失敗してしまったとき、リーダーや同僚からとがめられる(間違いを非難される)ことがない。
自分のミスや失敗を躊躇せず、報告・相談することができる同僚がいる。
挑戦してみたいこと、試してみたいことを躊躇なく提案したり、行動に移すことが許されている。
自分の努力を軽視したり、故意に踏みにじるような同僚は一人もいない。
自分の経験や技術、考えがクラスの中で評価され、活用されている。
自分らしさや個性を発揮することが認められていないと感じる。
困ったときや助けてほしいとき、同僚に支援を求めにくい。

上記7項目の尺度としての信頼性を表す信頼性係数(クロンバックの α)は.720である。必ずしも十分な係数を有しているとは言えないが、最低限の数値は有しているものとみなした。

本調査では、心理的安全性に関わる質問項目を7つ用意し、尺度の開発も同時に試みていた。心理的安全性の測定方法については、Edmondson (2019)が、心理的安全性に関する意識調査に活用した7つの項目を参考にし、研究チームにより保育現場に従事する回答者が具体的にイメージしやすくなるよう表現に工夫を加えた。表5に示した7つの質問項目は、筆者らが作成した保育版心理的安全性を測ろうとするものである。

すでに、先行研究の整理の箇所でも触れたが、心理的安全性という概念は、その言葉からは若干誤解をされている面もある。上述の質問項目においても現れている通り、心理的安全性とは、「仲良し」であるということではなく、お互いに失敗をしてしまったときにも非難されない、提案してもそれを許容されるなどといった、組織を良くしていく、改善していくための動きがそのチームの中で許容されているという内容である。果たして心理的安全性においてはどのようなものだろうか。

結果を述べると、公立園のみが他の組織種別から見て低い数値を示し、ほかの3つの種別については大きな差異は見られなかった(表6)。なお、経験年数や勤続年数との相関も特段には見られなかった。

組織が良好な状況であるということを示す一つ

表6 「心理的安全性」尺度による比較

	公立	学校法人立	社会福祉法人立	株式会社立
心理的安全性 7項目の平均	4.04	4.53	4.35	4.47

の観点として、本研究では「心理的安全性」に着目すると述べたが、保育者が日々脅かされることなく業務にあたれるという意味において、心理的安全性という概念をこうした数値でもって測ることは、現状では難しいといえるのかもしれない。「現状では」と付したのは、そもそも心理的安全性の概念が十分に浸透、咀嚼されているかということについても議論の余地があるからである。この分野のみならず、一般企業等においても、心理的安全性は新しい概念であり、十分に浸透している概念であるとはいいいがたい。そのようなことを背景に、現在の心理的安全性は、それぞれがあまり干渉しない人間関係と同義になってしまっているとも解釈することができる。

一方で、この結果が保育分野においても、こうした組織の特徴や、考え方が全く存在しないというわけでもないようにも考えられる。

同じ園から複数の回答者があった場合に限り、園ごとの心理的安全性の数値を算出すると、当然のことながらその数値に高低が表れる。組織

の種別ごとなどの傾向や関連性は見られなかったが、個別の組織において定性的にその特徴を見ることができるのではないだろうか。

4. 研究の方法と概要(2): 質的調査による心理的安全性の高い組織に見られる特徴

上述までの質問紙調査で得られたデータのうち、質問項目の心理的安全性を測定する項目に着目し、心理的安全性の高い群に属する組織と、低い群に属する組織を抽出し、心理的安全性の違いによる組織の特徴を明らかにするため、保育者等に対するインタビュー調査を実施した。組織に対する認識は、管理職、リーダー、若手や新人など、職位や役職、組織に属する年数など、それぞれのバックグラウンドによって、その捉え方が異なることに配慮し、該当施設の「園長・副園長」「主任・主幹」「ミドルリーダー」「若手・新人」の各層を対象に、各園4名に対し、インタビュー調査を実施し、そのデータを重ねることで、多角的に組織の実態を明らかにできるようにデザインした。本研究では、職員が組織の心理的安全性に対する意識から、組織の実態を図るため、「主任・主幹」「ミドルリーダー」「若手・新人」の3層に対するインタビューの結果をデータとして使用した。

インタビュー調査は、2023年8月～2025年1月にかけて、私立幼稚園(A園)、私立認定こども園(B園)、私立保育所(C園)、合計3園において行った。A園・B園についてはオンライン、C園については対面による半構造化インタビューを実施した。インタビューは、各対象者に対して30分程度、以下のインタビューガイドに基づき実施した。インタビューの内容は、ICレコーダー等により録音し、逐語録をデータとし、M-GTAを用いて質的に分析した。

<インタビューガイド>

1. 組織(園・チーム)の中でのあなたの役割をどのように認識していますか。

2. あなたと同僚や管理職・上司との関係性はいかがですか。職員同士の関係性をあなたはどのように認識していますか。
3. 園内外における職員育成の仕組み、それによる自身の成長の実感はいかがですか。
4. 法人や園の理念やビジョンはどのようなものだと理解していますか。園の魅力や強み、保育の質の課題をどのように感じていますか。
5. 園の情報は、どのようなシステムで共有されていますか。
6. 園の課題や改善すべき点を同僚や管理職に伝える職員関係やシステムは構築されていますか。
7. 働く職場環境や業務の実態はいかがですか。改善したいことはありますか。
8. この園で長く働きたいと思いますか。その理由はなんですか。

Ⅲ 研究の結果と考察

1. 心理的安全性に影響を与える組織の特徴を表す7つの概念

心理的安全性に特徴のあるA園、B園、C園(A園とB園は心理的安全性が高い群、C園は低い群に該当する)の「主任・主幹」「ミドルリーダー」「若手・新人」に対するインタビュー調査の結果から、心理的安全性に影響を与える組織の特徴を表す概念を7つ抽出することができた(表7)。

2. A園の調査の結果と考察

A園は、学校法人立の幼稚園である。管理職は、教育・保育の質の向上を目指し、より良い保育を模索、転換している。主任(A-1)は、大学卒業と同時にA園に就職し、28年目のベテランとして管理職を務めている。クラスリーダー(A-2)はA園の卒園児でもあり養成校卒業後、すぐに就職し8年目で年少組を担当している。若手(A-3)は、職員の雰囲気の高さに惹かれ入職し、3年目となり、

表7 「心理的安全性」と組織の特徴を表す7つの概念

概念		定義・内容	調査園	対象層・者	語りの一部
概念①	適度な距離感の担保	過度な感情的人間関係にならないよう、職場における程よい距離感を保ち、一部の職員だけの心地よさに偏らないようにしている。	A園	主任・主幹 A-1	いい距離かなと思います。「なかよしこよし」ではないところも、大事ななんじやないかなということ、園に来れば切り替えられるというところ。(中略)そのバランスはみんな上手なんじやないかな。
				ミドルリーダー A-2	女社会の変な怖さとか、そういうのはなくて、今の職場で。すごく楽しく働かせてもらっているの。それはすごく心地がいいし。
				若手・新人 A-3	あまり保育以外だとそんなにあまりお話ししないかなと思うので。私も性格もあるんですけど。
概念②	組織の中心に据えられた学び	学ぶこと、変化させることが「楽しい」という感覚をどの立場の職員も感じることができている。	A園	主任・主幹 A-1	副園長先生は、本当に勉強している先生なので、こちら勉強になるし「本あったから、読んでみよって普通に渡してくれたりもするので。
				ミドルリーダー A-2	淡々とこなしていた仕事がすごく楽しかったという感覚があつて。保育のやり方もすごく違うし、変化はすごく感じていますね。
				若手・新人 A-3	いろんな園を副園長先生自身も見に行ったりして、他の園の情報とか、提供してくださるので、それがとてもありがたいし、勉強になるなと思います。
		それぞれの立場において学びや気づきを発信し合うこと、双方向的な協働的な学びを支える役割を組織全員が認識している。	B園	主任・主幹 B-1	園長先生は非常に勉強をしています。勉強したことを分かりやすく私たちに伝えてくださいます。
				ミドルリーダー B-2	とても園長先生自身が勉強をしているので、すごいなと思っています。話をすると「なるほど」と思う回答をくださるし、すごいと思います。
				若手・新人 B-3	新しい視点から見ることで、私だけにしか感じられない部分、私が気づけた部分なども沢山あるのでそのようなことをどんどん積極的に発信していく立場だと思っています。
概念③	リーダーの肯定的フィードバックへの信頼	職位や立場、経験にこだわらずそれぞれの職員の考えや発信を管理職が受容してくれるだろうという期待を持つことができている。	A園	主任・主幹 A-1	否定されているわけじゃないっていうのが、大事な点なんですよね、私たちが。今までやってきたことも「それは意味ないことだよ」じゃなくて「今までやってきたこともわかるんだけど」というところで。否定されなかったっていうのが、一番大きかったかなと思います。
				ミドルリーダー A-2	面白い、楽しいをやるだけだけど、評価してもらえらることもあるし。今まで評価ってなかったの。「それ楽しそうだね、いいね」とか言ってもらえらるようになった。増えてきて、励みになるし。もっとこうしようとか。意欲は上がってます。
				若手・新人 A-3	その時に言えなくても、あとから、副園長先生に「こういうのはどうですか」と。
		やってみたいこと、わからないことを率直に、積極的に発信してく方が良いという認識を職員がもっている。	B園	主任・主幹 B-1	それほどピリッとしなくともよい雰囲気です。園長先生ご自身がそのような雰囲気を作ろうとしてくださっているんで、園長先生には様々な話がしやすいと感じていると思います。
				ミドルリーダー B-2	行事のことなども以前なら「ダメだと言われるかもしれない」という気持ちがありました。今ではそれでも良いという気持ちになってきて積極的に話をするようになり「聞いてくるよ」と言って園長先生に発信していく方が良いと思っています。
				若手・新人 B-3	(園長先生は)とても肯定してくださり、良いところを沢山見つけてくれます。相談にも沢山乗ってくれます。一番は自信を付けてくださるのもっと頑張ろうと思います。
概念④	違いを前提とする風土	職員の個性特性の違いを「よさ」とする組織の風土がある。	B園	主任・主幹 B-1	それぞれの感じ方の違いであり、気にしているところが少しずれているということです。人間ですから一人一人異なります。
				ミドルリーダー B-2	子どものことをわかっているのは、一番はそのクラスの先生だと思っています。しかし考えが偏ってしまうことがあり、一方的な見方で見てしまう場合もあるので、その辺りは考えを広げられたら良いと思い意識しています。
				若手・新人 B-3	とても自由でありながら個性的です。先生もとても個性的です。人数も50人近くいるのでとても多い方だと思います。様々な先生に聞くと様々なアイデアが出てきます。
概念⑤	経験から得られた変容の手応え	新しさや変化を肯定的に捉え、より良くなることに、大変さや葛藤を感じながらも前向きに取り組もうとする意識を持つことができている。	B園	主任・主幹 B-1	最初の頃は変化することに非常に抵抗がありました。変わっていくことに「またかわるの?」と捉えてしまいうようなところもありましたがやはり変わらないと良くなれないということも分かってきました。より良くなることを園長先生はよく話してくださるので、より良くなるためには変わっていかなければならないと感じています。
				ミドルリーダー B-2	「良いのかな?」と思いついたから他の先生たちとも話し合いながら、想いを出し合いながら、話をしながら進めてきていて、それが徐々に板に付いてくると楽しくなってきたと思います。
				若手・新人 B-3	新しい視点から見ることで、私だけにしか感じられない部分、私が気づけた部分なども沢山あるのでそのようなことをどんどん積極的に発信していく立場だと思っています。発信していきたいとも思っています。
概念⑥	理念方針の真の共有や浸透	法人としての「理念」は据えられているが、重要な情報としての認識を職員が持つことができていないもの、内容を理解し腑に落ちた形で共有や浸透ができていない。	C園	主任・主幹 C-1	法人的に大事にするところ(中略)まずはそこを浸透させること。うちの思いをすり合わせるというのは、ものすごく時間がかかってます。
				ミドルリーダー C-2	理念とかに立ち返って、一人一人を大切にすること、立ち返って保育しているのっていうのは、難しいかなと思っています。
				若手・新人 C-3	私がまだこの園の方針というか、園のやり方に慣れてないのもあって(中略)リーダーからしたらこういう意図があるから私にこういう指示をするし、意図が見えていない部分があつて。
概念⑦	個人的経験に依拠しない判断基準	個人的な経験を園の方針やルールにしようとして、経験から理論を作るのではなく、その経験に他者を適応させようとする。個人的な経験に縛る。	C園	主任・主幹 C-1	やっぱり悩み、対人関係が多いので。(中略)人とか関わらないので、仕事、悩みはどんな場面でもあと思うので、そういうのを一緒に、私もそういうことで悩んでたよみたいなものが共有、私だけじゃないんだって思ってくれると、まだ悩まずにいいのかな。
				ミドルリーダー C-2	ここで作上げてきてくださった形が少しずつあつて。ただ、そこをやっていく中でまだ改良の余地があるというか、変えて行けたらと思う。(中略)ただやっぱり作ってくださったものを無くしたりとか変えたりすることって、難しいなって、今、感じているんですけど。
				若手・新人 C-3	子どもとの関わりがうまくいかなかったり、関わりがわからなくなってしまう時が、あまり教えてもらう部分がこまで多くなくて、わからないことに対する不安からストレスになってしまったりわからないからこまで時間がかかってしまう部分があつて。そういうのが重なったりするとしんどいなって思っています。

4歳児のクラス担任をしている。A園への調査によって得られた組織の特徴を表す概念は、「適度な距離感の担保」、「組織の中心に据えられた学び」、「リーダーの肯定的フィードバックに対する信頼」の3つである。

(1) 概念①「適度な距離感の担保」

【主任(A-1)】いい距離かなと思います。「仲良しこよし」ではないところも。大事なんじゃないかというところと、園に来れば、切り替えられるところ。そのバランスはみんな上手なんじゃないかな。

【クラスリーダー(A-2)】女社会の変な怖さとか、そういうのはなくて、今の職場で。すごく楽しく働かせてもらっているの。それはすごく心地がいいし。

【若手(A-3)】あまり保育以外だと、そんなにあまりお話ししないかなと思うので。私の性格もあるんですけど。

A園には、いわゆるベテランの職員も多く在籍しているが、比較的若手のクラスリーダー(A-2)と若手(A-3)は、職員の関係性がプライベートを含む個人的、情緒的な深さに至らず、適度な距離感で保つことを認められている環境に安心感を持っている。また主任(A-1)は、「仲良しこよし」になりがちな関係性を、職場では過度にプライベートな関係を持ち込むことがないよう、それぞれの職員が配慮していることを評価している。

(2) 概念②「組織の中心に据えられた学び」

【主任(A-1)】副園長先生は、本当に勉強している先生なので、こちらも勉強になるし、「本あったから、読んでみな」って普通に渡してくれたりもするので。

【クラスリーダー(A-2)】淡々とこなしていた仕事で、すごく楽しくなったという感覚があって。保育のやり方もすごく違うし、変化はすごく感じていますね。

【若手(A-3)】いろんな園を副園長先生自身も見に行ったりしてて、他の園の情報というか、提供してくださるので、それがとてもありがたいし、勉強になるなと思います。

教育・保育の質の向上を目指し、管理職が外の世界の情報を園に取り込み、学びを職員と共有することによって、クラスリーダー(A-2)は、保育が楽しくなったことを実感している。また若手(A-3)も管理職から得られる情報をもとに学ぶことの喜びを感じている。

(3) 概念③「リーダーの肯定的フィードバックへの信頼」

【主任(A-1)】否定されているわけじゃないっていうのが、大事だったんですよ、私たちが。今までやってきたことも、「それは意味ないことだよ」じゃなくて、「今までやってきたこともわかるんだけど」というところで。否定されなかったっていうのが、一番大きかったかなと思います。

【クラスリーダー(A-2)】面白い、楽しいをやっているだけだけど、評価してもらえることもあるし。今まで評価ってなかったの。「それ楽しそうだね、いいね」とか言ってもらえることがなかった。増えてきて、励みになるし。もっとこうしようとか。意欲は上がってます。

【若手(A-3)】その時に言えなくても、あとから、副園長先生に「こういうのはどうですか」って(自分の意見を伝えることもある)。

転換前の保育をリードしてきた主任(A-1)にとっては、方針の転換はこれまでの功績を否定するメッセージとなる可能性がある。しかし、管理職がそれを「意味があること」と肯定的に伝えることで、転換の前後の両者を評価する姿勢を伝えている。クラスリーダー(A-2)、若手(A-3)は、躊躇なくやってみたいことを伝えることができている。

3. B園の調査の結果と考察

B園は、複数施設を運営する社会福祉法人に所属する認定こども園である。10年ほど前は、離職率の高さが課題になっていたが、園長を中心に業務改善等に取り組み、調査時には、離職率も1%未満と安定的な組織運営が実現している。主幹(B-1)は、他園において保育士として7年勤務したが、健康上の理由から退職、他の職業を経験し、

B園に就職し20年が経過している。副主幹(B-2)は公立保育士を6年経験したのち、結婚を機に転居、B園に就職して14年が経過し、5歳児クラスリーダーを兼任している。若手(B-3)は、B園の保育環境に魅力を感じ就職した3年目の保育士である。B園への調査によって得られた組織の特徴を表す概念は、A園の調査から得られた概念と同様のものを2つ含む、「違いを前提とする風土」、「組織の中心に据えられた学び」、「リーダーの肯定的フィードバックに対する信頼」、「経験から得られた変容の手応え」の4つである。

(1) 概念④「違いを前提とする風土」

【主幹(B-1)】職員性格もさまざまです。その人の人柄が分かればそれに合わせた対応をすればよく、合わせたアドバイスをしてあげられるのですが、まだそれが分かっていない場合や、「この人はこのような面も持っているのか」ということは、何年か仕事をしていても新たに気づく点があるので、それを見つければ、どのようにしたらよいと思います。／正解もなく、これでいい、ということもありません。しかし、それをそのままにしておくということもできません。どちらが良い悪いということもありません。それぞれの感じ方の違いであり、気にしているところが少しずつれているということです。人間ですから一人一人異なります。

【副主幹(B-2)】子どものことを分かっているのは、一番はそのクラスの先生だと思っています。しかし、考えが偏ってしまうことがあり、一方的な見方で見てしまう場合もあるので、その辺りは考えを広げられたら良いと思い、意識しています。

【若手(B-3)】とても自由でありながら個性的です。先生もとても個性的です。人数も50人近くいるのでとても多い方だと思います。様々な先生に聞くと様々なアイデアが出てきます。子どもたちも「この先生はこれが得意だからこの先生に聞いてみよう」というように自然に分かっています。それぞれの長所を活かしながら働ける場所だと思っています。子どもたちにとっても自分が好きなことや楽しいと思えることにどんどん挑戦していける場所だと感じています。／やはり自分が保育に携わった中で学んだことや感じたこと、実際に行った具体的な言葉かけ、上手くいった方法がありますが、それが必ずしも他の先生でも上手く

いくとは限りません。子どもが変わる、先生が変わることで適した言葉かけは全く変わってくると思うので、「そこはこうしたらよいと思う」と断言するのではなく、「私のときはこうした」「子どもはこんな反応をした」と参考になるように、これが正しいとはならないように気を付けています。

若手(B-3)は、一人一人の長所や個性を発揮し、多様な職員のアイディアが、子どもの興味関心にもつながる手応え、つまり職員の多様性が保育に生かされることを実感している。主任(B-1)は、そのような職員の多様性を前提とし、一人一人の職員理解に基づく助言を心がけていること、また多様な側面を深く理解するために、新たな気づきを加え、職員への見方を決めつけるのではなく、理解をバージョンアップし続けようとする姿勢がある。さらに多様な職員同士のコミュニケーションや関係性のずれが生じた際にも、どちらがよいではなく、それぞれの違いを理解した上で、関係性を築けるよう援助している。副主幹(B-2)は、日々の保育について、担当の保育者に信頼を寄せながらも、限られたメンバーの狭い考えに陥ってしまわないよう、子ども理解や保育への眼差しを「広げる」きっかけを与える役割を担っており、多様な視点を加え保育を考える関係性を構築している。

(2) 概念②「組織の中心に据えられた学び」

【主幹(B-1)】保育園はわりと閉鎖的な印象があったと思います。他の保育を見に行くことや、他の園長では保育の中身まで入っていく方は少ないです。その中で、園長先生は非常に勉強をしています。勉強したことを分かりやすく私たちに伝えてくださいます。

【副主幹(B-2)】とても園長先生自身が勉強をしているので、すごいなと思っています。話をすると「なるほど」と思う回答をくださるし、すごいと思います。

【若手(B-3)】新しい視点から見ることで、私だけにしか感じられない部分、私が気づけた部分なども沢山あるのでそのようなことをどんどん積極的に発信していく立場だと思っています。発信していきたいとも思っています。

主幹(B-1)及び副主幹(B-2)は、常に新しい刺激や学びを園長が園に取り入れることに前向きであること、その姿勢を尊敬や感謝の気持ちで捉えていることがわかる。さらに若手(B-3)は、3年目という若手だからこそのものの見方や感覚、その立場において気づくことを「よさ」として捉え、それを同僚に発信していく役割を意欲的に担っている。新人・若手は、育てられる立場であるという一方通行的な育成の関係ではなく、すべての人の異なる「気づき」が組織の中での学びを生み出し、協働的な学びの環境を自ら構築しようとしている。

(3) 概念③「リーダーの肯定的フィードバックに対する信頼」

【主幹(B-1)】それほどピリッとしなくともよい雰囲気です。園長先生ご自身がそのような雰囲気を作ろうとしてくださっているの、園長先生には様々な話がしやすいと感じていると思います。

【副主幹(B-2)】園長先生に話をすると、以前なら構えてしまい言い出せなかったりすることもありましたが、今では、言った方がいい、自分たちで発信していく方が園長先生も話がしやすいのではないかと考えていて、行事のことなども以前なら「ダメだと言われるかもしれない」という気持ちがありましたが、今ではそれでも良いという気持ちになってきて積極的に話をするようになり「聞いてくるよ」と言って園長先生に発信していく方が良いと思っています。

【若手(B-3)】他の先生方に相談するときにも「それはいいね」「やってみよう」というようにとても肯定的に捉えてくださいます。なかなか自分だけでは実現できないようなことをアドバイスをいただきとても沢山の助けがあり実現していけるので「やってみよう」ととても思いやすいのだと思います。

若手(B-3)は、リーダーや同僚に相談すると前向きな助言が得られることを日々の関係性を通じて実感できている。また、自分の考えだけでは達成できないことを、他者の助言により実現できたことで、行動に移していくことができた。そのような雰囲気は、主幹(B-1)や副主幹(B-2)が

発言するように、園長に認められるか不確定な状況においても、まずは発信してみようと思える風土の醸成に貢献している。

(4) 概念⑤「経験から得られた変容の手応え」

【主幹(B-1)】最初の頃は変化することに非常に抵抗がありました。変わっていくことに「またかわるの?」と捉えてしまいそうなのもありましたが、やはり変わらないと良くならないということも分かってきました。より良くということを園長先生はよく話してくださるので、より良くするためには変わっていかなければならないと感じています。

【副主幹(B-2)】良いと思ってやっていることでも次の年は違うこともあります。それに合わせていくことも大変です。今までのやり方とも違います。「良いのかな?」と思いながらも他の先生たちとも話し合いながら、思いを出し合いながら、話をしながら進めてきていて、それが徐々に板に付いてくると楽しくなってきたと思います。／一斉保育であれば、この時期にはこれをする、これをするにはこれを作る、と言ったように一年通してどの子どもに対しても同じことをする、ということになりますが、その年の子に合わせると遊ぶ内容も変わっていき、その子どもたちに合わせた保育の内容にしているので、毎年異なり、それが面白いと思います。

【若手(B-3)】また新しい取り組みが始まったり形が変わったりしていきますが、園や保育をより良くしていくためのものだと思っているのととても肯定的に捉えていると思います。

主幹(B-1)は、変化に対して強い抵抗感があったことを語っている。副主幹(B-2)も、変化には困難さが伴うことを理解しているが、子どもの姿を通して、変化させることが結果的に保育の質の向上につながることを実体験した。初めから変化を前向きに捉えていたわけではなく、変容のプロセスを経験することにより、次第に変えることへの抵抗感や不安感が和らぎ、変えたからこそ得られた手ごたえを通して「変容」に対する肯定的な印象を組織全体が持つように成長してきたのである。だからこそ、若手(B-3)もすでに、変容に対してポジティブな印象を抱くことができている。

4. C園の調査の結果と考察

C園は、複数施設を運営する社会福祉法人に所属する認可保育所であり、開設6年目の比較的「若い組織」である。法人の理念・方針に共感し入職する職員が多い中で、職員が定着しない課題を抱えており、実際、園長も6年間で3人交代した。主任(C-1)は、開設年度から管理職として携わり6年目である。副主任(C-2)は11年間の保育士経験を経て、転居をきっかけC園に入職し、3年目である。新人(C-3)は、法人理念に共感し入職したがすでに継続して勤務できるかを悩んでいる。C園への調査によって得られた組織の特徴を表す概念は、「理念・方針の真の共有や浸透」と「個人的経験・“人”に依拠する判断」の2つである。

(1) 概念⑥「理念・方針の真の共有や浸透」

【主任(C-1)】法人的に大事にするところの育児担当性をやっているの、育児のことのマニュアルみたいなものがあるので、まずはそこを浸透させること。やっぱりいろんな保育を経験していらっしゃるので、中途(採用の職員)なんかには特に、その子たちにはなかなか理解、やっぱり今までやってきたものがあるので、うちの思いを擦り合わせるというのはものすごく時間がかかっています。伝えはするけど、伝えても伝わらなければ意味がないんですけど。大事なことはだから何度も伝える。多分、何度も言われたら嫌だなと(職員は)思ってる、私も。分かっているよってきくと思っているだろうなっていうのと、言い方を変えたり、伝え方を変えたり、伝える人を変えたり、いろいろ試行錯誤ですかね。

【副主任(C-2)】(法人理念である一人ひとりの子どもを大切にという方針について)それこそ書類とか他の、直接的な保育以外の業務に追われてしまったりすると、やっぱりそこまでゆとりを、理念とかに立ち返って、一人ひとりを大切にするっていうところに立ち返って保育をしていくのっていうのは難しいかなって思っていた。だからこそ、変えていけるところは変えたいなって感じます。

【新人(C-3)】自分から相談したり、アイデアを伝えることは難しかったりする部分があるので。同じクラスの担任に話しにくいこととかもやっぱりあったりすると、多分、私がまだこの園の方針

というか、園の保育のやり方に慣れていないのもあって、リーダーからしたらこういう意図があるのに私にこういう指示をするし、こういう話をするっていうのが、意図が見えてない部分があって。(中略)今、こっちをやったほうがいいかなとか、どっちに今、いたらいいかなっていうのを考えたりしちゃいます。

主任(C-1)は、法人理念を職員と共有し、その方向性で保育の質の実現を試み、「伝えること」を大事に職員とのコミュニケーションを図ろうとするが、副主任(C-2)は、理屈では理解している「理念」に立ち戻り保育を考える余裕のなさと言及し、「理念」を意識した保育の実現が難しいと感じている。また、新人(C-3)は、法人研修において「理念」の説明を聞いてはいるが、この園における方針について詳しく聞く機会がないと語り、そのため、日々の保育の方向性や、具体的な自身の関わり・役割について、周囲の状況やリーダー等の反応を伺いながら、不安な気持ちを抱えている。

(2) 概念⑦「個人的経験・“人”に依拠しない判断」

【主任(C-1)】新卒の子たちに対しては、3、4年目くらいのお姉さんたちをバディーとして付けて、毎月、面談もしてもらっているの。私たち(管理職)みたいな立場じゃなくて、ちょっと上のお姉さんたちが一緒に、「私もそんな悩みあったよ」みたいな面談の機会を作りにして。私、こういうふうに解決したよって、こういうところに相談したよ、みたいなアドバイスをしてもらえるようにはしています。／やっぱり悩み、対人関係が多いので、子どもも保護者も保育者も、人としか関わらないので、仕事、悩みはどの場面でもあると思うので、そういうのを一緒に、私もそういうことで悩んでいたよみたいなものが共有、私だけじゃないんだって思ってくると、まだ悩みすぎずにいいのかなというのがある。

【副主任(C-2)】今、感じているのは、6年目の園で、ここまで作り上げてきてくださった形が少しずつあって。ただ、そこをやっていく中でまだ改良の余地があるというか、変えていったほうが。やっぱり現場を見てるとちょっと大変だなと思うところもあるので、ただ、やっぱりつくってくださったものをなくしたりとか、変えたりするこ

とって、難しいなって、今感じてるんですけど。

【新人(C-3)】本当に必死という感じで、保育を楽しめる領域に達していないので。一緒に組んでいる先輩方を見て学ぶことしかできない1年。／子どもとの関わりがうまくいかなかったり、関わりがわからなくなってしまった時、あまり教えてもらう分がそこまで多くなくて。わからないことに対する不安からもストレスになってしまったり、わからないからこそ人より時間がかかってしまう部分があって。そういうのが重なったりするとしんどいなって思います。

対人関係を含む職員の悩みや相談事を職員同士で解決できるようなシステムの構築を主任(C-1)は試みている。特に、「話しやすい関係性」に配慮し、年代の近い先輩との面談を定期的に実施している。しかし、新人(C-3)は、不安や相談を開示することはまだできずにおり、「自分で」なんとかしなければならないという自己解決の思いが強い。先輩に「教えてもらいたい」と思いながらも心を開くことができない関係性の硬直感を抱いている。相談に対する助言も、個々の職員の経験談に基づくものであり、客観性に乏しく、一個人としての意見で、方針や方向性が示されることを示唆している。

さらに、副主任(C-2)は、改善したい点に気づいているものの、立ち上げから関わり作り上げてきた職員への配慮や遠慮という観点で、それらを「変える」ことへの抵抗感を強く感じている。特定の人との関係性や、特定の人成し遂げた出来事に関心や価値が置かれ、その関係性に重きが置かれ、「何が(物事)」ではなく、「誰が(人)」が判断基準となる傾向がある。

Ⅳ まとめと今後の展開

本研究では、昨今、増加している「若い組織」に着目した。これは、Greiner (1972) の組織発展論 (Evolution and Revolution as Organizations Grow) によって説明ができる。この論では、組織の発展を5段階に整理し、「若い組織」から「成熟した組織」

へと変化していく過程をモデル化し、その折々における特徴と課題(危機)についてまとめている。この論が興味深いのは、組織の発展が線形的に一樣に成長していくというようには表されておらず、分散状と集合状を繰り返しながら成長していくというモデルが描かれている点である。本研究における「若い組織」は、さながら「第一段階の組織」そのものである。就学前施設の組織に対して、本稿の著者が共通して持っている認識は、「組織は変化していくもの(変化していかざるを得ないもの)」である。「若い組織」は、今後、組織の課題を解決しつつ、「第二段階の組織」へと向かうことになる。本研究では、質問紙調査時には心理的安全性が低い群に属していた施設に対して、数年後のインタビュー調査においては、その様相が変化し、心理的安全性が高まっているデータも存在する。そのような、組織の成長についての実証的研究も視野に入れたい。

そして、そこで十分に検討されなければいけないのが、その成長モデルをどのように描くかである。一般企業であれば、組織の成長には、事業の拡大やそれに伴って組織が拡大していくということが前提にあり、それが自ずと第二段階の様態を示すことになる。しかしながら、この分野において、このような「見える形」で一樣に成長し続けるというモデルを描くことは必ずしも当てはまらない。量的な拡大をする(例えば人気になって定員数が増えたり、新たな園を作るといったこともあるだろう)ことも組織の成長であるが、本研究がとらえた方向性としては「内容の充実」すなわち教育・保育の質の向上が、組織の第二段階を迎えるための方向性として捉えていくことではないかと考察する。

心理的安全性が保障される組織要因の分析で抽出された7つの概念のうち、特に2園において共通して得られた【組織の中心に据えられた学び】及び【リーダーの肯定的フィードバックに対する信頼】は興味深い。昨今のリーダーシップの研究

の中では、「教育的リーダーシップ (pedagogical leadership)」の議論が注目されており、Kagan & Hallmark (2001) は、教育的リーダーシップの役割として、「新しい情報を広め、取り組む課題を定めることで“研究と実践の架け橋になること”」「研究の知見について、自らの経験をふまえて検討し、その解釈を職員に伝えること」「職員が必要としていることを考慮しながら、関連する情報を彼らに提供していく責任があること」としている。つまり、一人一人の職員が主体的、能動的な学び手として成長することを支える構造を作りだしている。まさに自律的人材の育成である。また、心理的安全性は、メンバーが躊躇なく自己の見解を発信することができる風土であるが、それを醸成するためには、まずは管理職が常に肯定的な態度、発言、振る舞いを通してその関係性や雰囲気をつくることに対して、積極的に、かつ率先して行動することの重要性を示している。学校教育分野のリーダーシップ論の展開においては、個人や役割を超えて学校組織の全体でリーダーシップ活動を共有、拡張する「分散型リーダーシップ (distributed leadership)」(Louis ら, 2009) が注目されており、保育の文脈においてもその研究が進められている (川口, 2023 など)。従来の階層的・管理的な組織のあり方とは異なる、それぞれのメンバーの知見や専門性が、新たな挑戦を生み出す「芽＝エネルギー」となる効果が期待され、結果、高いパフォーマンスを生み出し、組織の発展を支えと考えられる。つまり、園長、主任といった管理職のみならず、

ミドルリーダーや若手、さらには新人保育者に至るまで、組織におけるすべての職員が、それぞれの職位や立場、経験に応じて、専門性に基づく見解を発信し合うことは、「分散型リーダーシップ」の特徴を支えと考えられる。

さらに、本研究から得られた7つの概念は、保育者の個人の実感や経験、保育者同士の関係性、組織の風土や環境、管理職のリーダーシップなど、その内容が多岐にわたっていることにも注目したい。本研究の対象園も、組織の成長段階を含め、組織の実態や特徴は多様であった。教育・保育の質の向上を実現するために、組織における心理的安全性を高めることは、画一的な手法ではなく、各園の強みを活かし、組織要素の相互作用を考慮したた探究的なアプローチの可能性について検討したい。本研究で得られた7つの概念を仮説的にカテゴリー分けしたものが表8である。

今後、さらに多様な施設の実態を調査することを通して、新しい概念を見出せることが予想される。それらの概念を含め、心理的安全性が保障される組織要因を明らかにすることにより、それぞれの組織の実態にあったアプローチを考えること、マネジメントやリーダーシップのあり方を探求する契機に役立つと考える。

さらに、これらのカテゴリーや概念が、すべて達成することを目指すという方向性の議論に陥りたくない。就学前施設といっても、設置主体や種別、地域の特性や園の風土や文化、歴史など、施設の背景や特性、そして、組織の成長段階は多様で

表8 「心理的安全性」を保障する組織要因のカテゴリーと概念

カテゴリー	概念
Leadership (リーダーシップ)	概念②【組織の中心に据えられた学び】
	概念③【リーダーの肯定的フィードバックに対する信頼】
Relationship (人間関係)	概念①【適度な距離感の担保】
	概念④【違いを前提とする風土】
Experience (経験・実感)	概念⑤【経験から得られた変容の手応え】
Value (価値・意味付け)	概念⑥【理念・方針の真の共有と浸透】
	概念⑦【個人的経験・“人”に依拠しない判断基準】

ある。それぞれの就学前施設がどのようなモデルを描き、成長していこうとするのか、組織の多様性を保障し、それぞれの良さを活かした教育・保育の質の向上を持続的に実現できる組織のあり方の実証的研究を今後も発展させていきたい。

注記

注1) 「学校基本調査」(文部科学省, 2024)令和6年の確定値で幼稚園は全国で8,530か所、在籍者数は757,968人、教員数は82,809人となっている、幼保連携型認定こども園は全国で7,321か所、在籍者数858,250人、教員数は149,190人である。「保育所等関連状況取りまとめ」(こども家庭庁)令和5年度の集計で保育所は23,806施設、利用者数2,168,760人、保育士数は393,927人と報告されている。合計すると、保育施設数は約40,000箇所、55万人ほどの従事者がいる計算となる。

注2) 上記注1)には特定地域型保育事業等の数値は含まれていない。これらの数値が含まれる保育所等関連状況とりまとめ(こども家庭庁)によると、特定地域型保育事業、幼稚園型認定こども園等、幼保連携型認定こども園ならびに保育所の設置数は平成27年で28,783施設に対し、令和5年で39,589施設に増加している。これに幼稚園の数を足すと、およそ48,000施設に及ぶ計算となる。

注3) これらの結果は、坂田・井上(2023)「保育者の成長・動機付け要因に着目した職務満足度に関する研究」大妻女子大学家政系研究紀要第59号、および、坂田・井上(2024)「保育者の成長・動機付け要因に着目した職務満足度に関する研究(2)」大妻女子大学家政系研究紀要第60号において報告されている。特筆すべき結果としては、2018年、2022年に実施した質問紙調査において、「この園で長く働きたい」という項目を被説明変数として重回帰分析をした結果、

最も標準化係数が高く導かれた説明変数は「園の保育理念と自身の理想とする保育は一致する」という項目であった。近年、保育者の処遇の低さや、保育士による不適切な保育を指摘した報道などが急増したことを受けて、保育者の考えは大きく変化しているのではないかという想定の中で、この結果について筆者らは想定外の結果だった受け止めている(重回帰分析を実施した際の説明変数には、労働条件や作業条件などの要素も多数含まれていた)。

注4) 社会福祉施設等調査の数値によると平成27年10月時点で職にある保育士の数は354,345名、令和4年10月時点で393,927名となっている。保育教諭数が同じく29,815名から119,120名へ増加、地域型保育事業における有資格者数が5,782名から35,318名などであり、総数として390,172名が549,399名へと増加しており、この間の伸び率は140%である。他にも保育補助(無資格者)の雇用も伸びていることを鑑みると、10年足らずで150%に到達することも十分に考えられる。

付記 (Acknowledgement)

- 1) 本論文は井上真理子・松井剛太・田澤里喜『保育者の職場に対する「心理的安全性」と組織の質に関する研究』日本乳幼児教育学会第33回大会発表(2023年12月10日), ならびに坂田哲人・井上真理子『保育分野におけるリーダーシップのあり方』人材育成学会第22回大会発表(2024年12月22日)の内容を本研究の視点に基づいて再構成し、追加の調査分析を経て執筆したものである。
- 2) 本研究の成果は、科学研究費助成事業基盤研究(C) 21K02423「保育の質をもたらす組織の質及び自律型組織の成長モデルに関する研究」によるものである。

引用文献

- Edmondson, A. C. (2019) The Fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth. John Wiley & Sons, Inc. (野津智子(訳)(2021)『恐れのない組織「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』英治出版)
- Greiner, L. E. (1972) Evolution and revolution as organizations grow. Harvard Business Review, 50(4), 37-46.
- Kagan, S. L. & Hallmark, L. G. (2001) Cultivating leadership in early care and education. Child Care Information Exchange, 140, 7-11.
- Kolb, D. A. (2015) Experiential learning experience as the source of learning and development (2nd ed.). Pearson Education.
- Louis, K., Mayrowetz, D., Smylie, M., & Murphy, J. (2009) The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership, In Harris, A. (ed.), Distributed leadership: Different perspectives, Springer-Verlag, pp.157-180.
- 青木弥生(2022) 保育領域における心理的安全性. こども教育宝仙大学紀要, 13, 39-43.
- 秋田喜代美・佐川早季子(2011) 保育の質に関する縦断研究の展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 217-234.
- 秋田喜代美・淀川裕美・佐川早季子・鈴木正敏(2016) 保育におけるリーダーシップ研究の展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 56, 283-306.
- 石井遼介(2020) 心理的安全の作り方「心理的柔軟性」が困難を乗り越えるチームに変える. 日本能率協会マネジメントセンター.
- 井上眞理子・松井剛太・田澤里喜(2023) 保育者の職場に対する「心理的安全性」と組織の質に関する研究～保育者の学びと成長が保障される組織要因と管理職のリーダーシップ～. 日本乳幼児教育学会第33回大会誌.
- 大坪庸介・島田康弘・森永今日子・三沢良(2003) 医療機関における地位格差とコミュニケーションの問題－質問紙調査による検討－. 実験社会心理学研究, 43(1), 85-91.
- 小澤拓大・小川美由紀(2023) 保育観の違いへの対処と保育者の省察および職務満足感の関連－心理的安全性からの検討－. 日本家政学会誌, 74(4), 169-178.
- 川口佳美(2023) 保育領域におけるリーダーシップ研究の現状:分散型・シェアード・インクルーシブリーダーシップへの着目. 日本乳幼児教育学会. 第33回大会研究発表論文集, 230-231.
- 厚生労働省(2016) 平成27年 社会福祉施設等調査の概況, <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/fukushi/15/dl/gaikyo.pdf> (2025年1月29日閲覧).
- 厚生労働省(2022) 令和4年 社会福祉施設等調査の概況, <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/fukushi/22/dl/gaikyo.pdf> (2025年1月29日閲覧).
- こども家庭庁(2023) 幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン(はじめの100か月の育ちビジョン), https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/6e941788-9609-4ba2-8242-42f004f9599e/64c1f5ab/20230928_policies_kodomo_sodachi_07.pdf (2025年1月29日閲覧).
- こども家庭庁(2024) 保育所等関連状況取りまとめ(令和6年4月1日), https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/4ddf7d00-3f9a-4435-93a4-8e6c204db16c/82ad22fe/20240829_policies_hoiku_torimatome_r6_02.pdf (2025年1月29日閲覧).
- 坂田哲人・井上眞理子(2023) 保育者の成長・動機付け要因に着目した職務満足度に関する研究. 大妻女子大学家政系研究紀要, 59, 41-46.

坂田哲人・井上真理子(2024) 保育者の成長・動機付け要因に着目した職務満足度に関する研究(2). 大妻女子大学家政系研究紀要, 60, 49-56.

田澤里喜(2020) 就学前施設の園長・施設長の資格要件の現状と課題. 論叢: 玉川大学教育学部紀要, 20, 1-28.

恒川丹(2021) チーム保育の実践を測定する尺度開発及びチーム保育に影響を与える要因の分析. 日本家政学会誌, 72(7), 415-424.

永井久美子(2021) 保育士間の連携・協働に関する研究動向—乳児保育における保育士間のコミュニケーションに焦点をあてて—. 大阪総

合保育大学紀要, 16, 69-78.

野澤友美・高木俊雄(2024) 保育分野における心理的安全性に関する研究動向. 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要, 33, 31-39.

村井尚子・坂田哲人(2023) リフレクションを通じた保育者の育ち: 新人保育者の事例を通じて. 京都女子大学発達教育学部紀要, 19, 87-95.

文部科学省(2024) 令和6年度学校基本調査(確定値), https://www.mext.go.jp/content/20241213-mxt_chousa01-000037551_01.pdf (2025年1月29日閲覧).

研究資料

幼児教育を担う教職員のための育成指標作成・活用・周知の状況と課題

— 都道府県教育委員会等への質問紙調査の結果から —

The Development, Implementation, and Dissemination of
Professional Development Indicators for Early Childhood Education
Teachers and Staff: Current Status and Challenges
— Based on the Results of a Questionnaire Survey of
Prefectural and Municipal Boards of Education —

内海緒香
(お茶の水女子大学)

大佐古紀雄
(育英短期大学)

駒久美子
(千葉大学)

島田由紀子
(國學院大学)

望月文代
(育英大学)

若尾良徳
(日本体育大学)

本研究は、幼児教育を担う教職員の育成指標の作成・活用・周知に関する現状と課題を明らかにするため、全国の都道府県及び政令指定都市の教育委員会等を対象に実施した質問紙調査の自由記述を分析した。調査では、育成指標がキャリアステージに基づいた研修や教職員の自己評価として利用されている一方で、キャリアステージを超えた連携を促進する研修も行われていたことが明らかとなった。課題として、幼児教育特有の多様性や現場のニーズへの対応の不十分さ、育成指標の具体性及び柔軟性の欠如、公立以外の保育施設への普及不足が挙げられており、協議会を通じた精緻な指標設計の必要性が指摘されていた。育成指標は、幼児教育を担う教職員の自己評価やキャリアアップを支援し、幼児教育・保育の質の向上に資する重要なツールである。そのため、定期的な見直し、効果的な研修計画の策定、及び広範な周知活動の推進が求められることを提言した。

キーワード：教職員育成指標、幼児教育の質、資質能力の向上、研修の体系化、周知と普及

I. 問題

近年、学校教育に求められる役割は多様化し、教員には専門的な知識と実践力だけでなく、幅広い教育課題に対応できる高い資質能力が必要とされるようになった。そこで文部科学省を中心に「教員の資質能力の向上」に向けた取り組みが進められ、平成28年に「教員の資質能力向上に関する指標」として初めて体系化されたものが教員育成指標である。この指標は、初任者からベテランまでの教員が各段階で期待される能力を明確にし、研修や自己評価、管理職の評価の基準とし

て活用するために整備された。すなわち、教員育成指標は、日本の教育現場における教員の質の向上を目的に、求められる資質能力を明確にし、それを踏まえた育成や評価を行うために作られたものである。平成29年(2017年)に改訂(定)された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の3法令では、教育・保育の質を担保することや研修の重要性について、明確な指針が示された。また、国際的にも教育・保育の質を組織的にモニタリングするシステムの重要性が指摘されており(OECD, 2015)、教育・保育現場における専門性の向上と

質の確保が、これまで以上に重視されるようになってきている。就学以降の小中高校の教職員を対象とした育成指標の作成や育成指標に記された資質能力に基づいた研修が進められる一方で、幼稚園教諭等を対象とした育成指標作成の遅れ（教職員支援機構, 2022）や研修の不十分さ（MRIリサーチアソシエイツ, 2022）が指摘されている。

保育教諭養成課程研究会（以下、本研究会と略す）では、文部科学省の委託研究「令和3年度 幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究」において、幼児教育に携わる教職員に求められる資質能力と研修の在り方についての調査研究を実施した。その結果を踏まえ、教職員に求められる資質能力として「7項目37の具体的視点」を報告し、育成指標を作成するための指針を示した。調査の中で、都道府県教育委員会等の研修担当者からは、「初任、中堅、管理職等といったキャリアステージや各職階に応じた専門性を示してほしい」という要望が寄せられていた。また、「各都道府県教育委員会等の育成指標が、現場の幼児教育教職員に十分に周知されていない」との声もあった。育成指標は、研修を企画・運営する側と受講者の双方が活用することで初めて意義を持つものであるが、令和3年度の調査からは、幼児教育施設の教職員を対象とした研修で育成指標が十分に活用されていない状況が明らかとなった。そこで、本研究会では、文部科学省から「令和5年度幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」を受託し、各都道府県教育委員会等を対象に教職員の育成指標の作成、活用と普及の状況に関する調査研究を行い、質問紙調査結果を踏まえ、幼児教育を担う教職員のための育成指標作成ガイドブックを作成した（神長・大方, 2024）。

幼児教育を担う教職員のための育成指標作成・活用・周知の状況に関する質問項目の分析より、明らかになった要点を以下に示す。

1. 幼児教育を担う教職員の育成指標作成状況

調査に回答した6割強の都道府県、9割の政令指定都市が教職員の育成指標を作成済みであった。一部の自治体は作成中、または作成予定無しであった。作成の方針に、都道府県主導か市町村に任せるかの違いが見られた。他の職種に対する育成指標については、8割の自治体が養護教諭や栄養教諭などの育成指標も作成されており、認定こども園の保育部分（0歳～2歳）の指標は、幼児教育の教職員と同一の指標を使用する傾向が見られた。政令指定都市は都道府県よりも独自の育成指標を作成する割合が多く、都道府県は既存の指標を手直しして使用する自治体が多かった。6割の都道府県、回答した全ての政令指定都市で教職員育成指標の改訂・修正が行われており、幼児教育の特性に合わない指標項目に困難を感じている自治体が半数存在していた。

2. 教職員の育成指標の活用の実態

教職員の育成指標の研修への活用状況としては、9割弱の研修は各自治体の自組織が企画立案し、他組織による企画は約3割であった。研修対象施設は、公立幼稚園だけでなく、私立の幼稚園、保育所、地域型保育事業なども対象となっていた。一方、8割以上の都道府県と回答した全ての政令指定都市で、キャリアステージ区分に係らない研修が行われていた。9割の自治体が研修計画を見直す中で、キャリアステージ区分との調整を進めており、研修内容の改善や追加を行うとともに、電子的な受講履歴管理システム（アプリや学習管理システムなど）も採用していた。

研修センターや幼児教育センターなどの研修を統括する組織による育成指標の活用では、「研修の企画立案」の割合が最も多く、「研修の体系化」「効果測定」が続いた。教職員による育成指標の活用では、「各ステージにおける教職員に求められる姿の把握」が最も多く、「自己目標の設定と振り返り」「自己評価の手がかり」が続いた。

管理職による育成指標の活用では、「必要な資質能力を示し、研修講座を推奨する際の参考」が最も多く、「OJTでの組織的な人材育成」「面談での活用」が続いた。活用の課題については、「指標に対応した研修効果測定」の割合が最も多く、次いで「研修実施」「研修内容作成」であった。

3. 教職員の育成指標の周知状況

9割の都道府県が市区町村への周知を行っているが、主な周知方法は「ホームページへの掲載」「研修講座での説明」「研修手引書への掲載」といった間接的な方法が中心であった。市区町村レベルで園長や園に直接届く周知方法を取る都道府県は少数であった。8割以上の都道府県が市区町村での周知活動の状況を「わからない」としており、周知の把握が課題となっていた。私立園への周知活動を行っていたのは、都道府県で約3割、政令指定都市で約4割であった。公立・私立の枠を超えた合同研修の実施や、私立園を含む参加者を対象とした手引書の配布などの工夫が見られた。政令指定都市での主な周知方法は「園長会での説明」「市区町村ホームページへの掲載」「園に育成指標の配布」であり、クラウドやWebを活用した多様な周知経路の工夫も進んでいた。

以上は、育成指標作成・活用・周知の状況に関する質問項目を分析した結果である。本研究会が行った令和5年度の報告書(神長・大方, 2024)では、育成指標作成・活用・周知の課題に関する自由記述の分析結果や考察の詳細については明らかにしていなかった。また、教員育成指標作成または研修との関連性に関する課題は、先行して作成されてきた学校教育において多く検討されているが(例えば、赤星, 2020; 鈴木・福島, 2023; 山崎, 2024)、幼児教育の領域においては、幼稚園教諭に関する教員育成指標を基準とした保育者養成校での育成目標の検討(兼間, 2018; 増田, 2019; 柴田, 2020)、保育所保育士の育成指標の検討(千葉ら, 2022)はあるが、育成指標の課題を

指摘した先行研究は、教員育成指標の策定状況の分析及び教育センター等での研修の分析を行った鈴木(2024)以外見当たらない。

本研究は、報告書内の自由記述に関する分析を行い、先行研究における議論を踏まえ、就学前の教職員等における育成指標の課題や課題を解決するための方策について検討することを目的としている。

II. 方法

1. 調査対象

各都道府県及び政令指定都市において、幼児教育を担う教職員の育成指標作成、または教職員の育成指標を活用した研修の担当者を対象とした。

2. 手続き

- ① 調査手続き：都道府県教育委員会48と政令指定都市教育委員会21、合計69か所に調査票を郵送で発送し郵送にて回収を行った。調査は、2023年10月～11月に実施された。
- ② 調査項目：自由記述の分析には、教職員の育成指標作成に関わる課題(問2-7)、育成指標のステージ区分に関わらない研修(問3-5)、研修計画のうち「幼児教育・保育」に係る内容で見直した内容(問3-6)、育成指標の今後の活用に関する希望(問3-12)、育成指標の普及に課題や工夫(問4-5・問5-3)で収集された自由記述を使用した(神長・大方, 2024)。

倫理的配慮：調査票には、プライバシーの保護、調査へ協力の自由、調査内容の透明性に関する記載がなされ、返送をもって調査協力の承諾とした。データは全て匿名で処理されている。収集したデータは、調査が終了した後も厳格に管理され、外部に漏洩しないようにするなどデータの取り扱いと保管に関しても倫理的な配慮を行っている。

Ⅲ．結果と考察

69か所のうち43（都道府県教育委員会33、政令指定都市教育委員会10）の自治体から回答が得られた。回収率は全体で62.3%であった。自由記述の内容を複数の研究者で協議して、意味内容の近い記述をカテゴリにまとめた。各記述の意味内容は複数のカテゴリに重複しており評定者一致率を取ることが困難であったため、カテゴリ名については複数の共同研究者の判断による内容妥当性を優先した。

1. 教職員の育成指標にあたって生じた課題

20の自治体から、教職員の育成指標作成にあたって生じた課題の自由記述を得た。課題内容を4つのカテゴリに分け、表1にまとめた。本文中カテゴリは「」で示す。

まず、カテゴリ1「キャリアステージの区分と整合性」では、公立と私立、幼稚園と小学校以降の教育現場など、異なる運営体制や教育段階の特徴に対応した柔軟なキャリアステージの設計が求められていた。特に、幼児教育の特性を考慮した独自の区分や資質定義の必要性が明らかである。この点を解決するために、共通指標と幼稚園教育に特化した指標の組み合わせによる育成指標の作成が試みられていたが、カテゴリ2「育成指標の汎用性と専門性の調整」で示されているよ

うに幼児教育の専門性を尊重しつつ、広い範囲で活用可能な汎用的な指標を作成することの困難さに直面することになる。例えば、幼稚園に特化した補助資料の作成には、ICTの活用を含め、現代の教育方針とキャリアステージを結びつけることが難しく内容決定に時間を費やしたことが報告された。特に、私立や地域型保育施設など多様な施設形態のニーズを反映するには、きめ細やかな調整が必要となる。

カテゴリ3「表現と文言の調整」では、学校教育の育成指標を踏まえて作成した場合、文言が抽象的になりやすく、施設種やキャリアステージごとに具体性を欠く問題が浮き彫りとなっている。これは、現場での指標の理解促進、及び利活用に影響を与える可能性がある。指標の作成においては、幼児教育の現場での具体的な活用をイメージした表現の工夫が必要といえる。カテゴリ4「協議や意見集約の難しさ」で示されているように、各自治体や施設代表者間での意見調整に時間がかかり、育成指標作成の進行が遅れる要因となっている。

教職員支援機構（2022）に引き続き、神長・大方（2024）の質問紙調査においても、今後幼児教育を担う教職員の育成指標を作成する予定、または作成中であるとの回答が見られた。就学前の育成指標作成においても多様な教育関係者の意見を取りまとめる協議会のような仕組みの構築が重

表1 教職員の育成指標作成にあたって生じた課題の分類

カテゴリ	記述内容の要約
1. キャリアステージの区分と整合性	- 公立と私立の役割や運営母体の違いにより、同じキャリアステージを適用することが難しい。 - 幼児教育の特性や各職種に応じたキャリアステージの区分の設定が困難。 - 幼稚園と小学校以降の整合性や、各ステージで求められる資質や目標の定義が難しかった。
2. 育成指標の汎用性と専門性の調整	- 幼稚園に特化した補助資料作成やICT活用において、幼児教育の特性に合う内容の決定に時間を要した。 - 私立や地域型保育施設など、施設類型や設置者によって異なるニーズを反映させる必要があり、内容を統一するのが難しい。 - 幼児教育の専門性を盛り込むため、新たな指標作成を試みたものの、手順の把握や時間的な余裕が不足。
3. 表現と文言の調整	- 全校種を対象にするため項目が抽象的になり、校種ごとに文言の読み替えが必要。 - 各キャリアステージに応じた資質や能力の記述や、実践力の節目設定に関する悩みがあった。
4. 協議や意見集約の難しさ	- 各市町村や施設代表を集めた協議の場の設置、意見集約に時間がかかり、多様な意見を調整することが難しい。 - 職種別や校種別の指標策定に関する論点も複雑で、全体として統一的な育成指標作成に時間を要した。

要であり、効率的な意思決定プロセスを確立するための工夫が必要である。既存の指標が現場のニーズや特性に必ずしも合致しておらず、改訂や修正が頻繁に行われていた。赤星(2020)が指摘するように、指標作成は一度で完成するものではなく継続的な見直しが不可欠であるとの認識が必要である。特に、幼児教育の変化するニーズに対応するためには、研修を含めた定期的なレビュー体制の構築が求められる。

2. 育成指標のステージ区分に係らない幼児教育・保育の研修の自組織での企画

29の自治体から育成指標のステージ区分に係らない幼児教育・保育の研修の自組織での企画や研修名に関する自由記述を得た。タイトルの名称に様々な観点が含まれていると考えられたことから、タイトルの文言を4つの傾向に大別し、それぞれカテゴリ1から4とし、それぞれサブカテゴリを設けた(表2)。以下、企画や研修の名称

表2 育成指標のステージ区分に係らない自組織での研修の企画及び研修名

カテゴリ	サブカテゴリ	研修名
1. 総合的・包括的な研修	a 〈限定性無し〉	幼児教育センター講演会、幼児教育専門研修、幼児教育推進研修 保育力アップ研修講座、A 県幼児教育推進研究協議会 幼児教育の質向上に関する研究協議会、幼児教育課題研修 専門研修 R5、スキルアップセミナー、B 市保育者ステップアップ研修 資質実践力向上研修、幼児教育フォーラム
	b 〈実践・実技〉	保育実技研修講座、幼児教育実践研修会 幼児教育振興事業 実技研修(公私幼保合同)
2. 対象者の属性で参加者を設定する研修	a 〈キャリアや経験〉	初任者等育成教諭研修、初任者研修、幼稚園等新規採用教員研修 中堅研修、幼稚園等中堅教諭等資質向上研修 幼稚園リーダー教諭研修、経験年数別研修
	b 〈職務〉	管理職研修、トップセミナー、園長等運営管理協議会 幼児教育アドバイザー育成研修、幼児教育アドバイザー養成研修 体力向上マネジメント指導者養成研修、キッズサポーター研修 研究実践園教員研修Ⅰ・Ⅱ
3. 研修で扱う内容を設定した研修	a 〈教育課程〉	C 県幼稚園教育課程研究協議会、D 県幼稚園教育課程研究協議会 幼稚園等教育課程研究協議会、教育課程研究集会〔幼児教育〕 教育課程研究協議会
	b 〈特別支援〉	幼児期の特別支援教育研修 発達障がいのある幼児児童生徒の基礎的な理解と対応 発達障がいのある幼児児童生徒のライフステージに応じた支援
	c 〈その他〉	園長等運営管理協議会、指導に生かすアセスメント 園内研究担当者研修講座、ハラスメント防止研修、道徳推進講座 早期からの一貫した教育支援、活かすぞ! 学校ファーム研修会
4. 連携を想定している研修	a 〈幼保小連携〉	幼保小接続推進研修会、就学前 小学校連携研修講座 保幼小の架け橋プログラム、幼小接続の研修、幼保小合同研修 幼保小の学びをつなぐ研修会、幼小連携・接続担当者研修
	b 〈地域・設置者〉	公私幼保合同 乳幼児教育合同研修 幼児教育振興事業 実技研修(公私幼保合同) 活かすぞ! 学校ファーム研修会、幼児教育フォーラム

注: 複数のカテゴリに分類された研修名に下線を引いた。サブカテゴリは〈〉で示す。カテゴリ1「総合的・包括的な研修」には、具体的な内容や対象者などを限定していない研修を含めた。その中には、〈限定性無し〉の研修と〈実践・実技〉に限定する研修とがあり、これらをサブカテゴリ1a、1bとした。カテゴリ2「対象者の属性で参加者を設定する研修」の中には、参加者の設定が〈キャリアや経験〉で決まる研修と〈職務〉で決まる研修とがあり、これらをサブカテゴリ2a、2bとした。カテゴリ3「研修で扱う内容を設定した研修」の中には、〈教育課程〉を内容とする研修、〈特別支援教育〉を内容とする研修、〈その他〉の内容を持つ研修に大別され、これらをサブカテゴリ3a、3b、3cとした。カテゴリ4「連携を想定した研修」の中には、〈幼保小連携〉を想定した研修と、〈地域・設置者〉間の連携を想定した研修があり、これらをサブカテゴリ4a、4bとした。なお、これらのカテゴリは互いに相容れないとは限らず、複数の要素にまたがりうる。

のカテゴリの作業を通じて考察したことについて、列挙する。

カテゴリ1「総合的・包括的な研修」については、タイトルから具体的内容が判別しにくく、実態が多様であると推測される。例えば、「保育力アップ研修講座」のような総合的タイトルの下で複数の個別研修を実施する場合、個々の研修はカテゴリ2～4に該当する可能性がある。また、サブタイトルを変えつつ同じタイトルで繰り返し実施するケースも考えられる。このカテゴリは、前節でカテゴリ3「表現と文言の調整」として指摘したテーマの抽象性の実態として捉えることも可能と思われる。

カテゴリ2「対象者の属性で参加者を設定する研修」のサブカテゴリ2a〈キャリアや経験〉については、初任者研修や中堅教諭等資質向上研修といった法定研修が多く該当する。法定研修を自治体独自の育成指標とは分けて運用する意図があると考えられるが、具体的事例の精査が必要である。サブカテゴリ2b〈職務〉は、職務ごとの対象者を設定する研修と、管理職を対象とする研修に分かれる。前者は、例えば養護教諭が育成指標

の対象者とされていないなど、職務が育成指標と独立した位置にあると予想される。

カテゴリ3「研修内容を設定した研修」については、サブカテゴリ3a〈教育課程〉の研修が、教育課程研究協議会等の名称を持つ例が多い。この研修は育成指標策定以前から実施されており、育成指標と異なる位置づけがあると考えられる。また、特別支援教育やその他のテーマ（サブカテゴリ3b、3c）は、育成指標のステージを超えた研修ニーズを反映していると見られる。カテゴリ4「研修で扱う内容を設定した研修」では、幼保小連携や地域間のつながりづくりを目的とした研修が多く、学び合いの場としての意図が明確である。以上から、これらの研修は、育成指標のステージを超えた、“学び合い”と“つながりづくり”の場として機能することが期待されていると推察される。

3. 幼児教育・保育に係る研修計画内容の見直し

29の自治体から、研修計画のうち幼児教育・保育に係る内容で見直した点に関する自由記述を得た。課題内容を4つのカテゴリに分け、表3にまとめた。

表3 研修計画のうち「幼児教育・保育」に係る内容で見直したもの

カテゴリ	記述内容の要約
1. 研修形式と運営の改善	- 新規採用教員研修を宿泊無しの形式に変更し、オンラインや動画配信、資料配布の利用を増加。 - 市立こども園や園全体でのICT化に対応し、ICT関連内容の研修を追加。 - 各園の事例共有や意見交換の場を増設し、受講者が主体的に関わる協議や演習時間を増やした。 - 幼保小合同研修で、地域ごとにグループを形成し、顔の見る交流を強化。
2. 研修内容の拡充と特化	- 初任者研修では、幼児期からの理系教育に関する内容を追加し、保育者離職問題に対応した相談機会を設けた。 - 中堅・管理職研修では特別支援教育や園・学校評価に関する内容を増やし、時代の課題を取り上げた。 - 管理職や中堅教員の研修内容は毎年見直しを行い、テーマ設定や研修回数も最適化。 - 幼児教育アドバイザーの巡回研修支援を新たに開始し、専門的知見の提供を図った。
3. 協議・演習の重視	- 各種研修で演習・協議の時間を増やし、グループ討議や実技指導を充実。 - アンケート調査を通じて参加者のニーズを反映し、内容改善を図る。 - 研修全体で協議を通じた教育・保育見直しを行う機会を創出し、県内大学教授や外部講師を招いて専門性を高めた。
4. 対象者・キャリアステージに応じた見直し	- 新規採用教員研修、8年目研修、16年目研修、園長研修など、キャリア段階別に研修を見直し。 - 保育士が中堅研修などに参加できる機会を拡充し、公立保育園職員も研修に加えた。

研修計画の見直しにより、幼児教育・保育の研修内容が改善されたことが明らかとなった。まず、カテゴリ1「研修形式と運営の改善」では、新規採用教員研修では宿泊を伴わない形式へ変更し、演習や協議の時間を増やして主体的な学びを支援していた。オンライン開催で参加者の負担を軽減し、保育士や教員が悩みを共有しやすい協議の場も整備されていた。また、カテゴリ2「研修内容の拡充と特化」では、各園の好事例や日本赤十字社による安全管理演習を取り入れるなど、実践的な内容を充実させた。さらに、ICT活用や特別支援教育の講座を追加し、最新の教育ニーズに対応している。初任者から中堅・管理職に至るまで、各キャリアステージに応じた内容や時間配分を見直し、テーマ設定や研修回数の最適化もはかられている。カテゴリ3「協議・演習の重視」では、全体の研修効果を高めるため、アンケートによるニーズ把握や外部講師の活用も進められている。カテゴリ4「対象者・キャリアステージに応じた見直し」では、新規採用教員研修、8年目研修、16年目研修、園長研修など、キャリアステージに応じた研修を見直したり、公立保育園の保育士が参加できるよう機会を拡充したりしていることが明らかとなった。

これらの見直しは、MRIリサーチアソシエイツ(2022)が、幼稚園等を所管している自治体を対象に実施した研修に係る実態調査結果からの提言(①教職員や各施設のニーズを踏まえた効果的な研修の企画、②研修の継続的改善(活用状況の把握、研修内容・方法の改善等)、③より多くの教職員の資質能力の育成(研修への参加等)、④働き方の多様化への対応(キャリア形成等))と概略で一致していると考えられる。

以上の結果を踏まえて、研修計画内容の見直しとして、まず研修形式の多様化を挙げることができる。研修は教職員の資質向上において必要不可欠であるが、働き方改革が進む中、宿泊研修や対面による研修は参加者の負担が大きい。一方

で、参加者の構成員や研修内容によっては、オンライン研修のみで研修効果を上げることが困難な場合も有りうる。そのため、構成員や研修内容等によって、宿泊・対面・オンラインといった研修形式を選択できるような運営の改善が望まれる。研修内容については「今後の幼児教育の教育課程、指導、評価等の在り方に関する有識者検討会」(文部科学省, 2024)がまとめた最終報告書にある「現代的諸課題に応じて検討すべき事項」等に示されているような、現代的諸課題(幼児教育施設におけるICTの活用、特別な配慮を必要とする幼児への指導、幼稚園等が行う預かり保育、幼稚園等における満3歳以上児の教育の接続等)をテーマとした研修内容の拡充と特化につとめるとともに、対象者やキャリアステージに配慮しながら、協議・演習を重視した研修プログラムを策定することが必要であろう。

現時点において、育成指標の研修への活用に関する学校教育における近年の先行研究が参考になると考えられる。例えば、教員育成指標と研修との関連づけに焦点を当てた鈴木・福島(2023)では、育成指標を基にした研修の事例とともに、多様なキャリアステージ設定と研修ポータルサイトを活用した自律的な研修の事例を扱っている。また、質問紙の項目では育成指標に対応した研修効果測定が課題として挙げられていたが、満足度と自由記述を基にキャリアステージごとの分析を行った今井ら(2023)は研修プログラム評価のモデルの一つとなると考えられる。

4. 育成指標の今後の活用についての希望

17の自治体から、育成指標の今後の活用についての希望に関する自由記述を得た。表4の通り5つのカテゴリに分類した。

自治体における今後の育成指標の活用方法についての希望の一つは、カテゴリ1「育成指標の域内作成と活用促進」のように、各自治体で作成した育成指標を基に、各市町村で独自の指標作成を進

表4 育成指標の今後の活用についての希望

カテゴリ	記述内容の要約
1. 育成指標の域内作成と活用促進	- 都道府県の育成指標を参考に、市町村の独自育成指標を作成し、地域内の公立学校（幼稚園、認定こども園含む）での活用を促進。
2. 自己評価とキャリアアップ支援	- 教職員が自己評価や自己分析に活用し、キャリアステージに応じた資質能力を向上させるため、自己目標シートやキャリアデザイン構築に指標を役立てる。 - 各保育者が自分の成長段階に応じた目標を設定し、自己研鑽に励むよう促す。
3. 管理職と指標の積極的活用	- 管理職が日常的な面談や研修の中で育成指標を用い、職員との対話を通して学びを深め、指標が浸透するよう支援。 - 管理職による継続的な対話を通じ、教職員が主体的に学びを深められるよう期待。
4. 質の向上と学びの機会の提供	- 指標を基に園内研修や管理職との面談で、各職員が自らの強みや弱みを把握し、効果的な学びの機会を得られるようにする。 - 教職員の質向上に向けた目標設定や、自己評価の手がかりとして日常の場面で意識して指標を活用する。
5. 指標の汎用化と適応性の検討	- 育成指標が時代のニーズや小・中学校指標とも調和するよう見直しを行い、施設類型にとらわれない汎用的な指標とすることを目指す。

めることであった。カテゴリ2「自己評価とキャリアアップ支援」として、自己目標シートを活用して保育や教育の質を高め、教職員のキャリアアップを支援することが挙げられていた。カテゴリ3「管理職と指標の積極的活用」やカテゴリ4「質の向上と学びの機会の提供」では、教職員が主体的に学べるよう、研修や管理職との対話を通じて指標を周知し、指標を活用して教職員が自身の強み・弱みを把握し、自己分析に役立てる仕組みが重要であり、園内研修でも研修計画に指標を活用することが希望された。さらに、カテゴリ5「指標の汎用化と適応性の検討」では、時代のニーズや他の学校教育の指標との整合性を考慮した汎用性の高い指標を目指すことが必要と認識されていた。

本研究で明らかになった指標作成に関する課題を踏まえると、育成指標の今後の活用には多岐にわたる課題が存在すると考えられる。既存の教員育成指標には、幼児教育に特化した内容や専門性を反映した項目が十分に含まれておらず、幼稚園教諭や保育教諭に求められる資質・能力を整理した新たな育成指標の作成を検討している自治体も見受けられる。一方で、キャリアステージの区分やステージごとの資質・能力に関する目標を明確に設定することが難しい場合、キャリアステージに応じた適切な配慮が十分に行われず、育

成指標の活用に困難が生じる可能性がある。そのため、教職員のキャリアステージに配慮しつつ、キャリアアップ支援につながる活用方法を取り入れていくことが求められる。

今後の育成指標の活用に向けては、以下の点を検討する必要がある。まず、幼児教育における表現や文言の調整を行い、育成指標の汎用性と専門性のバランスを図ること、さらに施設類型に依存しない汎用化を目指すことが重要である。また、幼稚園、小学校、中学校など異なる教育段階において共通して活用できる方法を検討しつつ、各自治体の独自性にも配慮する必要がある。加えて、管理職や教職員が主体的かつ実践的に活用できる指標内容を構築し、自治体が積極的に利用できる場の整備を進める必要がある。

学校教育に関する先行研究も参考になる。例えば、千葉市教育センター(2023)は、管理職が育成指標や研修履歴を活用して教職員との対話を行うためには、計画的な面談の場の設定や方法の整理が重要であると指摘している。また、教員育成指標に基づく研修履歴の活用事例(千葉市教育センター、2022)や、校内研修において教員育成指標を活用した自己評価の実践事例(木村、2021)は、幼児教育における育成指標活用の具体的な参考事例となると考えられる。

5. 育成指標の普及に関する課題や工夫

政令指定都市については域内の教職員等に対する育成指標の普及に関する課題や工夫、都道府県については市区町村に対しての普及に関する課題や工夫について尋ねた。7の政令指定都市と14の都道府県から自由記述の回答が得られた。

① 政令指定都市による普及の工夫と課題

各研修の場で具体的に育成指標について説明し、指標と研修内容の関連について説明する工夫が取り上げられていた。全職員には育成指標が配布され、研修では育成指標のどの目標に沿って研修が行われているかを明示していた。市内の教職研修案内や学校管理運営冊子、教育委員会のホームページなどに掲載して広く周知を図っていた。

また、園長会や校長会の代表者、教職課程を有する大学関係者を集めた「教員育成協議会」を設置、その中での意見交換や大学生への啓発も行っていた。園長との定期的な面談での助言を繰り返し周知していた。一方、普及に関して、育成指標の必要に応じた見直しや修正、管理職との面談以外でも教職員が自身の成長段階や課題を常に意識できるような仕組みづくりが課題とされていた。

先行研究では幼児教育における教員育成指標の認知度の低さが問題点として取り上げられている(鈴木, 2024)。学校教育においても、育成指標に対する理解不足や認識の低さは研修に対する教職員の意欲を低下させることが指摘されている(千葉市教育センター, 2022)。教職員の研修で育成指標について説明したり、研修内容と関連づけたりすることは、育成指標の理解につながると考えられる。また、日常的に育成指標を意識するために、定期的な協議会や面談の機会や、自己診断ツールなどの活用を通じて、教職員自身が成長段階や課題を意識できる仕組みの構築が必要であろう。育成指標の活用により、教職員の成長を支援につながるよう体制を整えることが重要である。

② 都道府県の普及の工夫と課題

市町村幼児教育担当者連絡協議会では好事例を共有し、各市町村の主管課が集まる会議では育成指標を事前に提出させた上で活用方法について意見交換を行っていた。年度初めの指導主事会議で説明を行い、欠席者には教育事務所内で共有、また、市町村教育委員会担当者向けの説明会や独自の「教員育成指標活用ガイド」の作成・配布を通じて、周知活動に力を入れていた。さらに、教職員向けには自己診断シートを用意し、法定研修や校内研修で活用できるよう工夫している自治体もあった。

しかし、都道府県側では市町村の活用状況が把握できていないことが課題であり、育成指標の周知が徹底できていない現状も報告された。市町村推進計画書には育成指標の活用チェックリストを設け、県ホームページでの公開や保育担当課訪問時に活用法の周知を図っているが、私立園や届出保育施設など一部施設での周知が不十分で活用の差が生じていた。

都道府県側が行う育成指標の普及に関する改善の方策として、市町村ごとに定期的なフォローアップを行い育成指標の活用状況を確認すること、より広く周知するために対面による説明会の開催や育成指標ハンドブックの配布に加え、オンラインセミナーや動画コンテンツを活用すること、私立園等とも連携するために地域の園長会や研修の機会に育成指標に関する情報の共有の場を設けること、が考えられる。

IV. 総合考察と今後の課題

本研究では、幼児教育を担う教職員のための育成指標に関する現状と課題を詳しく探るため、全国の都道府県及び政令指定都市の教育委員会等を対象に実施した質問紙調査から、育成指標の作成状況、活用の実態、周知状況に関する自由記述を分析した。

調査の結果、幼児教育特有の要請への対応が不十分であることが課題とされていた。特に、私立園や地域型保育施設などの多様な施設形態を反映した柔軟な指標設計の必要性が指摘されていた。活用については、研修の企画や体系化に育成指標が利用され、キャリアステージ区分に応じた研修内容の整備が行われてきた一方で、キャリアステージを超えた、連携や学び合いの場としての研修も多く実施されていたことが明らかとなった。学校教育と比べて幼児教育を担う教職員は多様であり、現代的な課題についても就学前独自の問題がある。現場の要請に合致した質の向上に資する研修に向けて研修計画や運営を定期的に見直していくことが必要であると考えられる。キャリアアップにつながる育成指標に基づく自己評価や管理職との対話を通じた効果的な学びの機会提供が今後の活用の希望として浮上していた。周知活動においては、指標の内容が自治体レベルではホームページや研修手引書などで広報されているものの、市町村レベルや私立園への直接的な周知が不十分であることが明らかになった。このため、園長会や地域の会議を活用した情報共有、オンラインセミナーなどの多様な周知方法が求められる。

本研究は、育成指標の作成、活用、周知がそれぞれ独立した事柄ではなく、相互に循環的に関連する活動であることを明らかにした。また、育成指標が教職員の自己評価やキャリアアップを支援する上で重要な役割を果たす一方で、作成、活用、周知の各段階において依然として課題が残されていることも指摘した。

育成指標作成や活用の目的は教職員の資質向上であり、令和4年度の指針改正においては研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励のガイドラインが織り込まれた。指標作成にマトリックスやセルフチェックシートの形式を使ったとしても、一方的な統制性・画一性の強化に陥らず教職員の育成指標に対する自主性と主体性の喚起を行うと

ともに、教職員の自主性・主体性を促す研修参加や教職員の資質能力向上につながっているのかの検証が必要である(山崎, 2024)。

今後は、指標の具体性と柔軟性を兼ね備えた設計、効果的な研修プログラムと研修の効果測定の開発、広範な周知活動の強化が必要である。これにより、教職員の質向上を促進し、幼児教育の専門性をさらに高めることが期待されと考えられる。

謝辞

本研究の調査にご協力いただいた、都道府県及び政令指定都市において幼児教育を担う教職員の育成指標の作成や、育成指標を活用した研修を担当されている皆様に、心より御礼申し上げます。

引用文献

- 赤星晋作(2020) わが国における「教員育成指標」の策定：その実際と課題. 広島国際研究, 26, 33-44.
- 千葉市教育センター(2022) 教職員の資質能力の向上と学びのマネジメント力の育成：研修履歴記録簿の活用と育成指標の意識改革の視点から. 研究紀要, 31, 28-33.
- 千葉市教育センター(2023) 教職員の資質能力の向上と学びのマネジメント力の育成：「学びのマネジメント力向上のためのプログラム」の実践を通して. 研究紀要, 32, 28-33.
- 千葉武夫・森 俊之・西村重稀・碓氷ゆかり・清水益治(2022) 幼稚園教諭に関する教員育成指標の分析保育所保育士の育成指標の構築を目指して. 帝塚山大学教育学部紀要, 4, 46-55.
- 今井則雄・岩田鈴生・金森香織・川瀬貴子・神出建太郎・益子典文(2023)「教員の成長段階」に応じた研修プログラム設計に関する一考察：選択研修における研修終了後アンケートのキャリアステージ毎の比較評価. 岐阜大学カリキュラム開発研究, 39(1), 135-144.
- 神長美津子・大方美香(2024) 令和5年度文部科

- 学省幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業「幼児教育を担う教職員のための育成指標作成ガイドブック」. 一般社団法人保育教諭養成課程研究会, https://www.mext.go.jp/content/20240612-mxt_youji-000029664-5.pdf (2025年3月31日閲覧).
- 兼間和美(2018) 幼稚園教育要領, 保育所保育指針, 幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂(改定)を受けて, 徳島県の乳幼児教育の現状と課題を巡る:『徳島県幼稚園等教員育成指標』策定に関わって. 四国大学全学共通教育センター年報/全学共通教育センター年報編集委員会(編), 4, 43-50.
- 木村憲太郎(2021) 校内研修で教員育成指標を活用した実践事例研究－OSAKA教職スタンダードの効果的な活用方法の構築をめざして－. 学校改善研究紀要, 3, 73-88.
- 教職員支援機構(2022) 令和3年度公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標策定に関するアンケート調査, https://www.nits.go.jp/service/shihyo/files/index_enquete_202110_001.pdf (2025年3月31日閲覧).
- 文部科学省(2024) 今後の幼児教育の教育課程、指導、評価等の在り方に関する有識者検討会最終報告, https://www.mext.go.jp/content/20241017-mxt_youji-000038497_1.pdf (2025年3月31日閲覧).
- 増田 翼(2019) 高校・養成校・保育現場をシームレスにつなぐ育成環境の構築に向けて:「教員育成指標」作成事例を手がかりに. 仁愛女子短期大学研究紀要, 51, 59-69.
- MRI リサーチアソシエイツ(2022) 幼児教育の教職員の資質能力の育成に向けた研修に係る実態調査, https://www.mext.go.jp/content/20220928-mxt_youji-100003107_14.pdf (2025年3月31日閲覧).
- OECD (2015) *Starting Strong: Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris, France.
- 柴田賢一(2020) 保育者・教員養成の目標についての試論: 熊本県・熊本市教員育成指標と保育者の専門性をもとに. 児やらい: *child-rearing to generate mutual recognition*, 17, 189-198.
- 鈴木久米男・福島正行(2023) 都道府県等の教員研修計画等による研修体系と育成指標との関連づけの実態. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 7, 65-80.
- 鈴木久米男(2024) 幼稚園教諭等の育成指標と研修との関わりの現状. 福島学院大学研究紀要, 66, 4-14.
- 山崎保寿(2024) 教員育成指標に基づく教員研修の現状と課題: 教員育成指標策定の経緯と今後の展望. 学校経営研究, 49, 39-48.

一般社団法人「日本乳幼児教育・保育者養成学会」学会誌投稿規程

（目的）

- 第1条 本規程は、日本乳幼児教育・保育者養成学会の学会誌『乳幼児教育・保育者養成研究』（以下「学会誌」という。）の投稿に関して、必要な事項を定める。
- 2 学会誌は、主として、乳幼児教育に関わる保育者の養成及び研修に関する研究を行う会員の研究成果を発表する場として、及び情報交換の場として発行する。

（発行回数）

- 第2条 学会誌は、年一回発行するものとする。

（編集委員会）

- 第3条 学会誌の編集は、学会誌編集委員会（以下「編集委員会」という。）が行う。

（投稿資格）

- 第4条 学会誌に投稿することができる者は、次に掲げる者とする。ただし、依頼原稿の場合はこの限りでない。
- (1) 本学会の正会員又は賛助会員
 - (2) その他、編集委員会が特に認めた者

（投稿原稿）

- 第5条 学会誌に投稿できる原稿の種類は、原則として、総説、原著論文、実践研究、書評、その他の論考・資料等のいずれかとする。
- 2 学会誌に投稿できる論文は、他の雑誌等の媒体に未発表のもの、又は投稿されていないものに限る。

（査読及び掲載の可否）

- 第6条 論文の掲載可否は、編集委員会が選定したレフェリー2名による査読を経て、編集委員会の審議により決定する。
- 2 その他の原稿の掲載可否は、編集委員会の審議により決定する。

（投稿要領）

- 第7条 投稿者は、次の各号に掲げる投稿要領に従って、投稿原稿を作成するものとする。
- (1) 横書きの完成原稿であること。
 - (2) 日本語又は編集委員会が認める言語によるものであること。

- (3) 論文の場合、原則として、日本語では上限20,000字（図表、写真、注は含む、参考文献等は文字数に含めない。）とし、他の言語でもこれと同程度の分量（英語ならば原則として上限10,000語）とすること。
 - (4) 注や参考文献等は本文の最後一括して掲載すること。
 - (5) 論題と英文タイトル、著者名等を記載の上、原稿提出締切日までに編集委員会宛てに提出すること。
 - (6) 約400字の和文要旨（もしくは約200語の英文要旨）、及び5つのキーワードを添付すること。
 - (7) 図表は論文に直接入力して印刷するか、別紙にて印刷して提出すること。オリジナル以外の図表等については、各自で転載・引用の許可を得ること。
- 2 その他、分量、書式などの統一、投稿手続方法については、編集委員会が決定するものとする。

（校正）

第8条 投稿者による校正は初稿のみとし、二稿以降は編集委員会に一任するものとする。
なお、校正段階での大幅な変更や書き加えは認めないものとする。

（抜刷）

第9条 掲載に対する謝礼等の支払いはしないものとする。掲載された論文等については、当該論文を掲載した学会誌を論文一本につき五部配布するものとする。

（著作権の許諾）

第10条 学会誌に掲載された論文等の著作権は、その著作者に帰属するものとする。ただし、著作権のうち「複製権」、「譲渡権」、及び「公衆送信権」については、編集委員会に許諾されるものとする。

2 投稿原稿に、投稿者以外の者が著作権を保有する著作物を使用する場合は、引用に該当する場合を除き、投稿者が当該著作物を使用することについて、当該著作物の著作者の承諾を得なければならない。

3 投稿原稿が、投稿者以外の者が創作した著作物を原著物とする翻訳、翻案等の二次的著作物に該当する場合は、投稿者が、原著物についての使用行為について原著作者の承諾を得なければならない。

（転載）

第11条 学会誌に掲載された論文等の一部又は全部を、他の出版物、印刷物等に転載するときは、事前に編集委員会に通知しなければならない。

(細則)

第12条 レフェリーに関する細則、その他必要な細則等は、編集委員会において別途定めるものとする。

(改廃)

第13条 本規程の改廃は、編集委員会の審議を経て、理事会の承認を得るものとする。

附則

- 1 本規程は、令和2年4月1日から施行する。
- 2 令和4年3月9日に一部改正。令和4年4月1日から施行する。

『乳幼児教育・保育者養成研究』第6号 原稿募集

- 1 応募資格（『乳幼児教育・保育者養成研究』投稿規程に基づく）
- 2 原稿提出方法（『乳幼児教育・保育者養成研究』投稿規程に基づく）

原稿締め切り 令和7年10月31日（消印有効）

- (1) 著者名、論題と英文タイトル、約400字の和文要旨（もしくは約200語の英文要旨）、5つのキーワードを記載の上、郵便（1部）とEメール添付ファイル（PDFファイル）によって、完全原稿を本学会編集委員会（下記の提出先）宛に提出すること。
- (2) 詳細については、「投稿規程」第7条（投稿要領）を参照。
- (3) 投稿原稿の掲載の可否は、本学会誌編集委員会は選定した査読者（各論文に対し2名）による厳正な査読を経て、本学会誌編集委員会の審議により決定する。本学会誌編集委員会は理事会の選出による。
- (4) 執筆者による校正は初校の1回とし、再校以降は本学会編集委員会が行う。校正段階での大幅な変更や書き加えは認められない。また各校正の期限は、随時、編集委員会が指定する。
- (5) 第6号では、従来の自由論文投稿と、特集テーマ「保育と記録」の論文投稿の2種類の投稿がある。特集テーマを選んだ場合は、そのことが分かるように明記。

※ 学会誌第6号特集テーマ「保育と記録」の趣旨は以下の通り。

質の高い幼児教育・保育のために、保育現場にはさまざまな記録がある。保育者は、日々記録を通して自らの保育を省察し、次の保育に向かう。一方、保育を記録することに困難を感じることもある。自らと向き合うことの難しさ、記録を書く時間の確保、文章表現への悩みなど、それぞれが保育の記録に思うところがあるだろう。保育者の養成においては、実習の記録の問題もある。ICTか手書きかといった議論は、AIの隆盛によって論点が変わりつつある。また写真を付けた実習記録の取組が広がるなど、記録の様式についても多様化しつつあると言えるだろう。以上の趣旨を踏まえ、保育現場や養成校における記録に関して、多様な視点から投稿されることを期待している。

学会誌編集委員会

お問い合わせ及び論文送り先:

Eメール添付ファイルの提出: j.ecectet@gmail.com

郵送にて提出の送付先:

〒780-0955 高知県高知市旭天神町292-26

高知学園短期大学 幼児保育学科教授 山下 文一（学会事務局長）

なお、お問い合わせはできる限りメールにてお願い致します。

『乳幼児教育・保育者養成研究』論文投稿票

筆頭著者情報	氏名ふりがな			
	氏名			
	氏名ローマ字			
	所属機関			
	職名			
	住所			
論文情報	日本語タイトル			
	英語タイトル			
	原稿の種類	総説／原著論文／実践研究／書評／その他の論考・資料等（いずれかに○）		
	自由論文投稿 特集論文投稿	☐ 自由論文投稿 ☐ 特集論文投稿 ※該当する欄（ ）に、○印を付けてください。		
共著者情報	氏名		所属	
	氏名		所属	
	氏名		所属	
	氏名		所属	
	氏名		所属	
	氏名		所属	
	氏名		所属	
	氏名		所属	

次のチェックリストを確認して、チェックをいれてください。

確認項目	チェック欄 (できているものに○印)
すべての著者が日本乳幼児教育・保育者養成学会の会員である。	
すべての著者が年会費を払っている。	
本論文の研究は、所属する研究機関等での倫理審査を受けていることを記載している。もしくは、倫理的な配慮について説明が記載されている。	
原稿の種類が明記されている。	
本論文は、他の雑誌等の媒体に未発表のもの、又は投稿されていないものである。	
文字数は20,000字以内(図表、写真、注は含む。参考文献等は文字数に含めない。)である(他の言語の場合これと同程度の分量である)。	
注や参考文献等が本文の最後に一括して掲載されている。	
「論文様式見本」に従って、論文の体裁を整えている。	

1

3 □□□

5 □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□

-
- A black and white illustration of two children, a girl on the left and a boy on the right, sitting on a sandy surface. They are both smiling and looking towards the center. The girl is wearing a dark shirt and shorts, and the boy is wearing a dark shirt and pants. They are playing with a large pile of sand in the center. There are several toys scattered around: a bucket on the left, a shovel in the middle, and a small toy figure on the right. The background is a simple, light-colored surface.

10 □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□

表1 タイトル

14 □□□□□□□□□□□□

15 □□□□□□□□□□□□

16 □□□□□□□□□□□□

18

注や参考文献等は本文の最後に一括して掲載すること。

21

23 合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）：文部科学省。

25 (2022 年 3 月 4 日).

27 佐藤有香・石田淳也・宇野民幸・砂上史子・関 容子 中田範子・平澤順子・松寄洋子・山

29 学術論文等における「数量・図形と生物」を対象にした分析: 乳幼児教育・保育者養

文献は、著者名のアルファベット順に掲載すること。

編集後記

今回も『乳幼児教育・保育者養成研究』第5号をお届けすることができ、編集委員一同、ほっとしております。本誌では特集論文を含む計13編の論文を掲載することができました。特集テーマは、前回に引き続き「保育者の資質向上」としました。本特集テーマは、本学会設立の背景にある、乳幼児教育を担う保育者や保育者養成に関わる教員が意見交換をし、研究論文を発表することによって、その質の向上を図ることによります。本学会誌において「保育者の資質向上」を特集することにより、本学会の特色を創っていくことができると考えております。なお、学会誌編集に当たって、編集委員以外にも多くの方に査読協力をいただき、皆様のご協力に深く感謝申し上げます。本誌が、乳幼児教育・保育研究に関わる方々に広く活用されて、保育者養成の質向上につながることを願っております。

(編集委員長 白川佳子)

★学会誌編集委員会

白川佳子(委員長)
神長美津子
松井剛太
吉永早苗
若尾良徳
山下文一(学会事務局)

★第5号査読協力者 (五十音順)

岩立京子 内田千春 大方美香 河合高鋭 北野幸子 越山沙千子 島田由紀子
清水益治 中田範子 名須川知子 野口隆子 広瀬美和 広瀬由紀 松寄洋子
箕輪潤子 無藤 隆 目良秋子 望月文代 山瀬範子 若山育代 和田美香

乳幼児教育・保育者養成研究 第5号

2025年3月31日発行

編 者 日本乳幼児教育・保育者養成学会 学会誌編集委員会
発行者 一般社団法人 日本乳幼児教育・保育者養成学会
理事長 無藤 隆

<事務局>

〒780-0955
高知県高知市旭天神292-26
高知学園短期大学 幼児教育学科
山下文一研究室

