

乳幼児教育・保育者養成研究

第6号

2026年

Japan Society for Early Childhood Education
and Care Teacher Training Research

一般社団法人
日本乳幼児教育・保育者養成学会

乳幼児教育・保育者養成研究
第6号
2026年

一般社団法人
日本乳幼児教育・保育者養成学会

乳幼児教育・保育者養成研究 第6号 目次

巻頭言	1
無藤 隆	
◇原著論文	
公立幼稚園「熟練教諭」の「気になる子」に対する対応等が形成されるプロセス	3
守 巧(こども教育宝仙大学)	
保育所と幼稚園間の往還を経験した保育者のキャリア形成	17
—制度・文化差による葛藤から適応へ—	
阪本 満(関西保育福祉専門学校)	
幼稚園教育への接続を意識した3歳未満児保育と子育て支援	33
—2歳児の保育担当者のインタビュー調査からの考察—	
塩谷 香(國學院大學)/島田由紀子(國學院大學)	
「共に育つ保育」を追い求めた保育者のライフストーリー	43
—幼児教育における保育実践と特別支援教育を追究する研究の往還による保育者としての成長—	
室井佑美(山村学園短期大学)/相沢和恵(山村学園短期大学)/浅川茂実(群馬医療福祉大学)/太田顕子(関西福祉科学大学)/甲賀崇史(静岡県立大学短期大学部)/城倉登代子(鎌倉女子大学)/杉崎雅子(小田原短期大学)/中野圭子(板橋区子ども家庭部)/丹羽健太郎(椙山女学園大学)/広瀬由紀(共立女子大学)/真鍋 健(千葉大学)/三宅美由紀(兵庫大学短期大学部)/守 巧(こども教育宝仙大学)/森 依子(東九州短期大学)	
認定こども園への移行・設置後の成果や課題	55
—4園の調査にみる運営の実態とその対応策—	
中田範子(東京家政学院大学)/宮里暁美(お茶の水女子大学)/石倉卓子(富山国際大学)	
石丸るみ(大阪総合保育大学)/内海緒香(お茶の水女子大学)/竹田好美(富山国際大学)	
大方美香(大阪総合保育大学)/神長美津子(大阪総合保育大学)/柿沼芳枝(東京家政大学)	
女性保育者のライフコース展望の実態とその影響要因の検討	69
若尾良徳(日本体育大学)	
異年齢保育における防災遊びを通じた学習過程に関する研究	83
野中 奏(大阪総合保育大学大学院院生)	
野外保育を選択する保護者の想い	99
—移住がもたらす新しい家族の暮らし—	
関 容子(東京福祉大学)/内保 亘(認定こども園ちいろばの杜)	
◇研究資料	
保育士による個別の指導計画作成に伴う困難さを規定する要因の探索的検討	115
原田晋吾(東京家政学院大学)/和田美香(東京家政学院大学)/丹羽さかの(東京家政学院大学)	

特別な配慮を必要とする子どもを包摂するスタートカリキュラム	125
—全国調査(小学校)データの再分析による移行支援との関連— 守 巧(こども教育宝仙大学)／甲賀崇史(静岡県立大学短期大学部)	
幼児の約束遵守	135
—年齢、自己制御との関連— 松原詩緒(小田原短期大学)	
日本における保育者養成の歴史の変遷	143
—保育実習に着目して— 松本久実子(共立女子大学大学院院生)／白川佳子(共立女子大学)	
特集 保育と記録	
特集の趣旨	159
学会誌編集委員会	
◇原著論文	
ラーニング・ストーリーの記述内容の特徴	161
—日本の施設を対象とした計量テキスト分析を通して— 松井剛太(香川大学)／越中康治(宮城教育大学)／濱田祥子(比治山大学) ／中西さやか(佛教大学)／水津幸恵(三重大学)	
保育実習における記録のあり方についての考察と展望	173
—保育実習経験者及び担当保育者へのインタビューと日誌の分析から— 亀ヶ谷元讓(宮前幼稚園)／岩田恵子(玉川大学)	
◇実践研究	
教育実習におけるエピソード記録の指導実践	187
—〈背景〉の重要性の理解への指導法の検討— 石田淳也(常葉大学)	
◇研究資料	
保育学生の読み聞かせに関する学びの特徴	199
—テキストマイニングの手法を用いた実践記録の分析— 北山佳恵(島根県立大学短期大学部)	
投稿規程	211
編集後記	219

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6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きており、30本近い数になってきています。結果として、本誌掲載の論文は16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ありますが、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きています。

掲載されている論文は幼児教育・保育を巡り、多岐にわたるテーマに広がってきています。保育自体のあり方、保育を保育者・教師が進める際の困難、保育者のキャリア・ライフヒストリー、園の運営、保護者の保育への関わり、園の運営の問題、園での子どもの姿、保育・養成の歴史的検討、等が取り上げられています。幼児教育・保育の問題がそこでの園の保育の進め方や子どもの様子を焦点としながらも、その保育者自身の活動や考え方、さらに園の運営や保護者や他の園・学校との協同等に検討の視野を広げてきています。いずれも優れた着想と検討を丁寧に個別の問題について進めており同時にそれを保育者の養成や研修の問題へ拡張していく姿勢を持っており、本学会の特徴が出てきています。

一つの焦点として保育者が保育の記録をどのように作り、活用しているかの検討が必要だと考え、その多様なあり方の解明とそこからより良い方向を模索するべく、特集として「保育と記録」を組みました。その基本的な実情の記述とそこから得られる示唆が提言され、今後ともこのテーマを継続していきたいと考えています。

今後、保育者そして園の保育の専門性を高めるにはどうしていったらよいのか、そのための手立ての中核は研修と養成にあり、またそれを支える制度や施策また自主的な個々の保育者の努力、さらにいくつもの園の連合や公開保育の拡大等が取り組まれています。本誌としてもテーマの広がりと共に、各々の事例の詳細な記述、そこからの理論的展望、制度や施策の実際に即した実践の困難と打開、等々多くの研究すべき課題が見えてきました。既に全国で多くの方がそれぞれの立場から取り組んでいます。その一端を本誌でも取り上げるよう、会員共々努力してきたいと考えています。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

公立幼稚園「熟練教諭」の「気になる子」に対する 対応等が形成されるプロセス

Processes in the Formation of Responses to “Children Concerned” in
“Experienced Teachers” at Public Kindergartens, etc.

守 巧

(こども教育宝仙大学)

本研究の目的は、公立幼稚園の熟練教諭が「気になる子」の行動的特徴を認識して対応等を形成していくプロセスを明らかにすることである。調査対象者である5名の熟練教諭に対する面接結果をM-GTAで分析したところ、27の概念と10のカテゴリー、3領域が生成された。熟練教諭は蓄積された体験が気になる子の捉え方に大きく関与することが示唆された。具体的には、これまでの成功体験を支援をよりどころとしている傾向があり、自身の経験と照らし合わせて気になる子の対応を決定していた。そして、その対応を試みて「有効ではない」と感じるとさらに「気になる」気持ちが強くなっていた。

キーワード：経験年数、熟練教諭、気になる子、M-GTA、公立幼稚園

I. 問題と目的

近年、保育現場において「気になる子」への保育が課題となっている。気になる子については、特定の定義があるわけではないが、必ずしも障害があり、何らかの診断名があるとは言い切れない面がある。たとえば、末次(2019)は、「明確な診断名がないものの発達障害の特性が見られ、保育者にとって日常の保育をする上で困難さがあり、特別な支援・配慮を必要としている子ども」としている。このことから、気になる子どもとは明確な診断名がないものの、保育者が保育のしづらさや他児にはみられない姿があるために困惑する子ども、という保育者側の視点から捉えた子どもと言える。以上から本研究では気になる子の定義を本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島(2003)の「何らかの障害があるとは認定されていないが、保育者にとって保育が難しいと考えられている子ども」を採用する。これまで、気になる子の保育に

おける保育者の困難感を指摘する研究は多く(尾崎・吉川, 2009; 神長, 2010)、松永・大久保(2012)によると、保育者の気になる子へのネガティブな対応が、当該児に対する他児のネガティブな印象や言動を引き出す、としている。さらにこうした保育者の対応が子どもに与える影響について、多くの保育者が自覚していることも報告している(松永, 2013)。加えて気になる子への支援には、二次障害への予防の観点が重要であり(榊原, 2012)、そのためには子どもに応じた適切で受容的なかわりをもつことが必要である(中山, 2020)。

これらのことは、保育者による気になる子への評価や対応等が気になる子への充実した支援のみならず、他児に対しても良い影響があると考えられる。しかし、先行研究では保育者による気になる子への対応等を詳細に検討したものは皆無である。

気になる子の支援の現状として、集団保育の中

で障害児の発達を援助することを目的として配置する職員を加配教諭と呼ぶが、気になる子を対象とする加配教諭の配置を認めていない自治体は、4割弱を占め（みずほ情報総研株式会社, 2017）、実質的に加配教諭が不在な幼稚園等は約半数存在する。そのため、気になる子の支援の大半は担任（担当）の保育者が担っている現状がある。つまり、気になる子の支援の改善あるいは質の向上は、実質的支援者である当該保育者の力量形成に頼らざるを得ないと予想できる。保育者の力量形成とは、幼稚園や保育所等の保育施設で保育という営みを遂行する能力を形づけることである（今村, 2010）。よって質の高い保育を保障するためには、保育者の力量形成の充実が求められるとともに、気になる子への効果的な支援にも影響を及ぼすと考えられる。

また、保育者が気になる子の行動をどのような視点で読み取り、解釈するかといったことも重要であり、それらの力量形成に影響を与える要因の1つに保育経験年数（以下、経験年数）が挙げられる。高濱（1997）は、保育経験者は幼児の状態の把握や幼児理解の方法の検討の際複数の視点から捉えるが、初心者は単一的な視点から捉える傾向があるとしている。さらに、杉村・桐山（1991）は、新任保育者は大学時代に学んだ知識や個人的な体験を基に作り上げた方法論によって保育指導を行いやすいとしている。

このように経験年数がある程度力量形成への指標になり、深く力量形成を検討するには一定の経験年数が求められる。熟練と呼ばれる保育者のこれまでの長い経験の中で、どのような経験を重ねてきたのかを検証することでその内実が明らかになるのではないだろうか。

次に、守（2017）は、「気になる」とする感情は、保育者と気になる子との関係性の上に成り立ち、双方の関係のあり様が大きく「気になる」感情に影響を与えている、と指摘している。さらに、保育者が気になる子との関係が悪化した場合、気に

なる子への否定的な評価が容易に先行する、としている。このことは、否定的な見方の対応や評価が増加すれば、双方の関係悪化が考えられ、関係が悪化すればさらに否定的な対応等が多くなるという悪循環に陥る可能性がある。つまり、気になる子と保育者との関係の良しあしは、気になる子への対応に大きく影響を与えると予想できる。関係の良しあしと対応等には、相互作用があることから保育者の気になる子との関係を含めた対応等の検証が重要になってくる。対応等を検証するということは、保育者の力量形成にも影響し、対応等の良しあしへの振り返りを如何に今後の保育や気になる子との関係構築に生かせるかは力量形成向上のカギになると思われる。このことから、気になる子への対応等のプロセスを検証することは、力量形成の内容や質といった実態を浮かび上がらせることになるのではないだろうか。特に、経験を重ねた保育者の知見の蓄積をすることは、大豆生田（2024）の保育者の専門性を経験年数による単純な積み上げだけで説明できない、とする先行研究への議論の参考になると考えられる。具体的な年数や経験した内容、さらに対応等の詳細なデータを明らかにすれば保育現場に還元することができる。そのキャリアにおいて身につけた力量形成の実態が明らかになれば、気になる子への対応等に影響を及ぼしている要因への検討材料になると考える。また、多様な経験年数の保育者を分析対象者とした場合、気になる子との出会いの頻度や対応等の量にバラつきが生じ、応用可能性が低いと予想した。具体的には、新任保育者を対象とした場合、気になる子と出会っていなかったり、関係構築まで至らなかったりすることが予想される。豊富な経験を有する保育者は、気になる子への対応等を形成するプロセスが多数あると予想し、経験を重ねた保育者に絞ることにした。対応等の整理や振り返りを通して「どのような経験をし、何を学んで気になる子に対応しているのか」の傾向性を把握す

ることができると考えた。

そこで、本研究ではどのように熟練教諭が「気になる子」の行動や対人関係の課題を受け止めて、対応していくのかというプロセスを明確化することを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象者

関東圏内A市の気になる子への保育経験がある公立幼稚園(5園)に勤務する、20年前後の勤務経験を持つ教諭5名(全員女性、年齢43～44歳、勤務年数:19～25年)を対象とした(表1)。5名の対象者は、インタビュー当時同僚教諭の指導的立場であるものの、担任教諭としても学級を受け持っていた。本研究での対象者の勤務先を公立幼稚園にしたのは、「人事異動があるため、一つの園に独自の価値観が形成されにくい(吉村, 2000)」との指摘から、園独自の方針や考え方が個人に影響を受けづらく、教諭の保育実践に対する考えや当該教諭なりの気になる子に対する対応が抽出しやすいと判断したからである。さらに、関東学院大学(2020)は「私立幼稚園は、園長管理職の力量の如何が特別支援教育に多大な影響を与えている」としている。これらのことから私立幼稚園は、園ごとで理念や特徴、さらに園長管理職の気になる子への考え等が異なっていると予想でき、経験が園ごとで異なると想定した。加えて、公立幼稚園は私立幼稚園と比して障

害児・特別な配慮が必要な子どもの在籍人数が多い(ベネッセ教育総合研究所, 2019)ので、気になる子への保育を経験している可能性が高いことも理由の1つである。

次に本研究において熟練教諭を20年前後の経験年数としたのは、以下の理由による。足立・柴崎(2009)は、経験年数が16年～25年の保育者を熟練者前期とし、「より複雑な問題や状況に対処でき、また子どもだけではなく、保護者や地域、行政制度などにも深くかかわることができる状態にある者」と定義している。同論文で満6年～満15年を「日常的に生じる以外の複雑な問題に対しては、対応できない」、満26年以上を「高い保育技術・知識を持ち、周囲に自分の実践の作り手として主張できる。しかし、中年期以降に入り身体的な低下を自覚する状態」としている。これらのことから、熟練者前期は保育者として心身ともに充実した時期で、多様な経験を通した幅広い視野での実践の蓄積ができ、力量が次の段階に上がる転換期と予測できる。満26年以上は、保育実践を主張できる時期であるが、その実践を形成するに至るまでの経験や内容を丁寧に探る必要があると考えた。

最後に、熟練教諭はその経験年数から年齢的に高い。そこで、子育て経験が保護者理解につながったとする報告(吉田・片山・高橋・西山, 2015)から、妊娠・出産等、近似した経験がある対象者にすることで気になる子への対応も一定の傾向性を探ることができると考えた。

表1 調査対象者のプロフィール

調査対象者	性別	年齢	経験年数	経験園数	インタビュー時間
A	女	44	22年目	5園目	64分2秒
B	女	43	24年目	6園目	65分27秒
C	女	43	24年目	4園目	64分50秒
D	女	43	20年目	5園目	69分
E	女	44	19年目	5園目	68分50秒
平均		43.4歳	21.8年目	5園目	66分25秒
SD		0.54	2.28	0.70	2分32秒

※調査対象者は全員子どもがいる

これらのことから、保育者にとって熟練者前期はキャリアにおいて保育実践の質的变化が生じている時期で、特に気になる子との関係構築において重要な時期と予想した。そこで、本研究ではこの時期を女性の熟練教諭として位置づけて気になる子に対する認識と対応方法の過程を明らかにするのに適していると判断した。

2. データの収集方法

筆者が調査対象者に対して面接の依頼をし、1対1の半構造化面接法を実施した。気になる子に対する同様のイメージを5者が抱けるよう、先の本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島(2003)の定義を対象者に示した。さらに対象者に気になる子を複数名挙げてもらう質問を用意し、保育中の姿やその時の感情や印象などを具体的なエピソードを交えて話してもらった。この作業を通して、本研究の定義と気になる子の実態とをすり合わせていった。なお、気になる子は「5歳児なのに3歳児の発達段階のように感じる」といった当該年齢学年と違う姿を見せ、必ずしも気になる子が示す姿は当該年齢学年に合致しないと判断した。そこで、本研究では、あえて子どもの年齢を制限しなかった。調査日時は2014年7月で、面接時間は平均66分25秒(最短64分～最長69分)、合計約332分9秒であった。面接内容は調査協力者の承諾を得てICレコーダーで録音した。

面接では、表2に示す質問内容を基に実施した。気になる子を受け止める方法について、「気になる子の特性」「支援の検討のやり方」「経験したこと」の3点が語りから抽出できるような内容

とした。自由に語ってもらい、重要だと感じた内容については適宜質問をした。対象者数については、分析過程で4人目以降から新たな概念生成されることがなく、5人目で分析終了の日安である理論的飽和化した状況に近づいた。しかし、その後も逐語録化した残りの具体例も活用して比較分析を続け、入念に概念の修正及び検証を行い、最終的な理論的飽和と確認した。

3. 分析方法

逐語録を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下M-GTA)で分析した(木下, 2003)。M-GTAは、人との社会的相互作用が関係し、研究対象がプロセス的特性を持っている場合に適している手法である(木下, 2007)。本研究は、熟練教諭が困難と向き合い受け止めながら気になる子との関係をどう構築し、対応しているのか、というプロセスに着目した研究のためM-GTAが適切であると判断した。

4. 分析手順

データを解釈する観点を定めるため、本研究では「熟練教諭が気になる子への対応方法を形成していくプロセス」を分析テーマとした。その後は、分析テーマを念頭に置きながらデータ全体を読み、文脈の中から気になる箇所(具体例)をチェックすることから始め、最も気になった箇所から分析ワークシートを作成して、概念名、定義、最初の具体例等を記入した。データ分析中に新たな概念が生成された場合は、個々の概念ごとに新たなワークシートを作成した。また、同時並行で他

表2 半構造化面接で用いた質問の内容

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・現在のクラスに気になる子はいますか?また、どのようなところが気になりますか?・気になる子への支援、具体的なやり方や手順などがありますか?また、これまで手ごたえがあった支援などはありませんか?・気になる子への支援を振り返ったりしますか?またその際、園内の先生と共有したり意見をもらったりしますか?・これまでの気になる子に関する具体的なエピソード、またそれに対する援助はどのようにしましたか? |
|--|

の具体例をデータから探し、ワークシートにその都度追加していった。データの解釈が恣意的になることを防ぐため、生成した概念の完成度は類似例を確認する他、定義と対照的な解釈が可能な対極例の存在を確認した。データと近似した具体例があった場合、具体例数としてカウントした。

この作業を概念生成がされなくなるまで調査対象者Aから順に行い、最終的に全事例を見直し、理論的飽和を確認した。次に、生成された概念と概念との関係を検討し、複数の概念の関連からカテゴリとコアカテゴリを生成し、結果図(図1)にした。最後に「概念」「カテゴリ」「コアカテゴリ」の相互関係からストーリーラインを作成した。

結果図の作成にあたり、最初にプロセス全体のストーリーラインをカテゴリ中心に概観し、次に各カテゴリ内のプロセスに注目しながら個々の概念同士の関係を整理した。領域は<>、カテゴリ名は≪≫、概念は【】で示し、さらに各概念の定義を示した。なお、図1で気になる子への対応が形成されていくプロセスにおいて、気になる子を理解していく概念とその概念をもとに熟練していくという2つの時間軸が存在する。理解しやすさを考慮し、後者について図1では斜体で示している。

5. 分析者の立場及び分析の質

分析を行うにあたり、気になる子への支援の経験が必要と考えられた。筆者は、特別支援教育が専門であり、10年以上にわたり気になる子への保育を実践してきた経緯があるため、分析対象者の意図や具体的な保育実践に迫ることができると考えた。また、分析内容の検討に伴い、M-GTAの手法を学んでいる者、M-GTAで学位論文を取得している者、障害児・気になる子への研究に関わる者6名からアドバイスを受け、分析過程や概念生成、カテゴリの命名と分類への信頼性・妥

当性の確保に努めた。

6. 倫理的配慮

調査対象者に、調査の主体や目的、録音等を口頭および文章で説明を行い、口頭・文章で同意を得られた場合にのみ面接調査を行った。なお、本研究は元所属大学研究倫理委員会の承認を得ている(承認番号:狭H26-01)。

Ⅲ. 結果と考察

逐語記録を作成し、分析資料とした。逐語記録の量は合計82,081文字であった。分析の結果、27の概念と10のカテゴリ、3領域が生成された。

1. <気になる子との出会い>領域

熟練教諭は、入職後すぐに気になる子の存在を意識して【1.このように育てほしい】という願いを持っていた。しかし、生きる力の基礎を育成することを基本的なねらいとする幼稚園教育要領(平成元年(1989年))の転換期と重なり、それへの適応に終始した。結果、【1.このように育てほしい】という願いを持ちながら、【2.気になる子より新制度の保育】を優先せざるを得ない状況にあった。このような日々の保育を繰り返すことによって≪保育の難しさ≫が形成されていった。【1.このように育てほしい】気持ちを抱きつつ、これまで培ってきた自分の支援仮説の実証や実践に効果がみられない場合、【3.支援策がない子が気になる】ようになった。

気になる子の行動を読み取る背景において、概念【1】と【2】が往還的に影響を及ぼし、保育の困難さが形成されていくと考え、結果図には双方向の矢印で表現した。さらにこの困難さを下地にして子どもの行動を読み取ろうとするため、概念【3】に向けた矢印で表現し、かつ<気になる子との出会い>があつてから≪気になる子への試み≫をするため、流れを示す矢印で表現した。

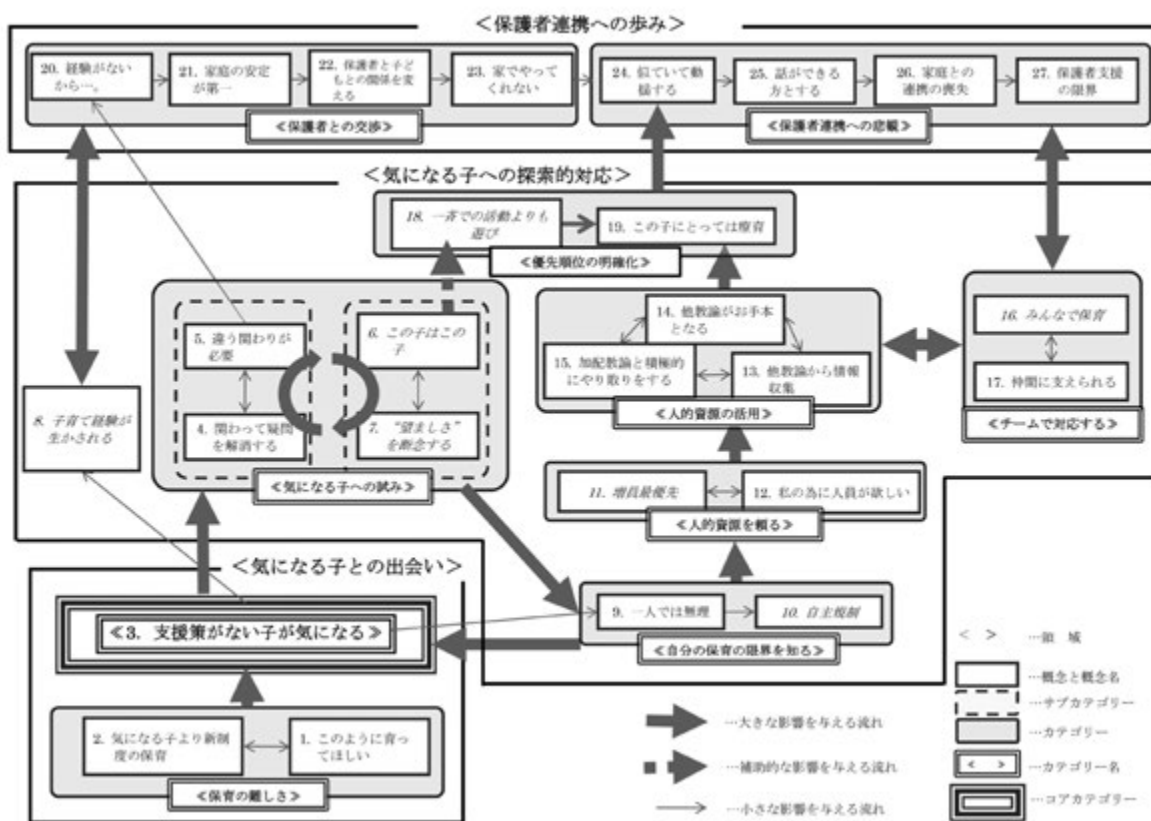


図1 熟練教諭が気になる子への対応方法を形成していくプロセス

表3 概念リスト

No	概念名	定義	具体例	具体例数
1	このように育てほしい	子どもが育つ方向性を描き、日常的に子どもに求めること	何となく、こういう風に成長していくんだろうなってその先のようなものをイメージして常に関わっていきますね。	35
2	気になる子より新制度の保育	保育制度の転換による影響を受け、保育をすることだけに手いっぱいとなり、気になる子まで意識が至らないこと。	そんなに皆さん、と一緒に、きつきつにしないでいいんじゃないって。私が最初に入ったときはちよど変わる、新教育要領に。正直、気になる子の対応まで目が向かなかったです。	8
3	支援策がない子が気になる	経験を通して得られ、結論付けられた対応策がない子どもが気になること	あ、何とかちゃんと似ている、この子というのが、何年前の何とかちゃんが似ているというのがあるから、じゃあ、こういうふうにしていこうかなというのが、何となくこつちも少し余裕が持てるようになってきて。でもこれまで出会ったことがないタイプの子とか気になりますね。	24
4	関わって疑問を解消する	気になる子の行動の意味を探るために、積極的に接点を持つとすること	昔は情報を入れなきゃって、もしかして言い訳を作って距離を置いていたように思います。けどやっぱりわからない時こそ頑張ってお互いに関わろう、何とか接点を持つとするとするようになりました。	34
5	違う関わりが必要	今の子は、今までと違う関わりが必要だと実感すること	子どもが変わってきた。うまく言えないんですけど、「これは家でやってきているでしょう」ということをやってきていない。これはこつちがやり方を変えないとって。	16
6	この子はこの子	“年齢から捉えた関わり方”を崩すことで、気になる子への捉えなおしをし、年齢相応の関わり方を求めてもダメだと割り切る	そこは本当に子供の本人、どっちかという幼稚園のうちで伸びていくし、そんなに大変って、トイレも別に自分のうちの子の2～3歳って、この子が4歳と思うからきついのであって、この子が1歳と思えば全然オーケーだよなと、そんなに大変と思わない。	21

7	“望ましさ”を断念する	教諭が求めている望ましさや現実とのズレを感じ、最終的に望ましさをあきらめること	たとえば、「この年齢ではこれぐらいのことは（できるはず）」ってあるんですけど気になる子はそれができない。そして、最後には「あれっ、1学年下げて関わった方がいいかも」って思いますね、いつも。	14
8	子育て経験が活かされる	子育て経験を通して、保護者の状況を理解しようとする	一人で、若いときは思っていました。自分でどうにかしなくちゃって思っていましたけど。私も子育てをしてみてもわかったんですけど、一人で抱え込むのも親だって思っちゃうんですよ。それも十分わかります。だから、頑張ろうとする保護者に寄り添う関わりを心がけています。あと、子育てをしてわかったんですけど、やっぱり子供がいればそれぞれに違った悩みがあって、尽きなくて。そういうことがわかるようになりましたね。	30
9	一人では無理	一人で担任をすることの限界を感じる	若いときは思っていました。迷惑を掛けちゃいけないと思って、自分のクラスは自分でやらなくちゃと思ってたり、たくさんの先生もいらっしやなかったたので、自分でどうにかしなくちゃって思っていましたけど、でもいつからだろう、一人では限界があることを感じました。	28
10	自主規制	経験が浅く自信がないことから、人的資源に自ら制限を設けること。	こうしてほしいって。こうしてほしいんだけどなと思っていても言えないし、こうしてほしいって、まず思わなかったですよ、最初のころは。	6
11	増員最優先	気になる子への有効的の手立てとして人員の確保が最優先となる感覚を抱くこと	人がいないと。支援の先生で3名付けて頂けるようになってきて、やっぱり誰でもいいからとりあえずいて下さると、ここはみんなで一緒にやるのは難しいかなと、そういうところはまずは付いてもらったり。	8
12	私の為に人員が欲しい	自分の平常心を保つ為に人員の確保が最優先となる感覚を抱くこと	そうそう、本当にそう思います。いつからか分からないですけど、人を頼ったら楽だと思います。落ち着いてその子と関われるし、他の子も関われるので任せるといって。	5
13	他教諭から情報収集	他の教諭から気になる子の情報をもらうことで、その子のいい面を集めること	隣の先生とか園長とかから「〇〇君、今日こんなことしていたよ」って言ってきてくれて。それが私が見ていない楽しそうな遊びだったんで途中から「見ていないかもしれないんで言って下さい」って伝えるようにしています。	33
14	他教諭がお手本となる	気になる子と他の教諭とのかわりを見て、対応を学ぶこと	隣の先生の指示は妙に聞くんです。最初は怖いのかなって思っていたんです。その先生、けっこうそっけなかったんで。けど、指示が短くて、的確に言っていることがわかって。	24
15	加配教諭と積極的にやり取りをする	加配教諭と直接的な対話を求めようとする	こんな形にして、毎日お話をして、困ったことはありましたかって、大変なこととかをどこからか聞いたりして、今はこういう状態で、この子はこういうふうで。でも悪いことじゃなくて、今はこういうふうに伸びていっているようなところがあるので、こういうふうに見ていこうかなと私は思っているんですけど伝えるようにして、それはすごく助かりました	22
16	みんなで保育	1人の子をみんなで保育をするということを当然と思う	最初のころは、クラス担任って私1人で頑張らなくちゃみたいいなそんな気負いはありましたけれども、どう頑張ったところで。自分も他の先生も全員で子どもを見ていきましょ、って思いますもん。	32
17	仲間に支えられる	チーム保育から得られた安心感が自分の平常心を保っていることに気づかされる	気になる子が突拍子もない行動をする時に、組んでいる先生が対応して頂けるとそれだけで安心ですね。危険なんで。あちらも私がいるんで、そう思っていると思いますよ、お互いに。	37
18	一斉での活動よりも遊び	一斉での生活や遊びに参加させるよりも、楽しく好きな遊びを見つけることを優先すること	砂場が好きで。砂場に連れて行ったらすぐ落ち着いて遊んだんです。食事とか排泄とか色々気になるんですけど、まずこの子には遊びこめる時間が必要なのかなって思いましたね。	19
19	この子にとっては療育	集団生活における教育的意図が見出せないと感じたため、保護者に強く療育を進める	幼稚園でやれることは限られていると思うんですよ生活習慣とかなので、療育との併用とか必要になってくると思います。それに何より、保護者も療育とつながっていると詳しい障害とか相談できるだろうし。	20
20	経験がないから…。	気になる子の状態が家庭での経験不足と結びつき困惑すること	遊びさせない人も気になる。4歳の1学期に、自分の好きな遊びを見つけてほしいと。多動の人ももちろん気になりますけれど、動けなさ過ぎる、何て言うかな遊びさせない。大人とのかかわりはあまりに。そっちは今度、経験のあれなのかなと。特に一人っ子のお子さん、そこはすごく最近。	29
21	家庭の安定が第一	行動そのものに対して注意しても効果が見られないという経験を通して、家庭が安定しないとダメだという結論に至ること	もう1年目の時、自分も初めて職に就いて無我夢中だったので、何とかしなくちゃみたいなのという思いが強くて、結局空回りしていた部分はあるのかなというのはいいますけれども、行動そのものに対して注意をしてもしょうがないというか、結局家庭。そこがやっぱり安定しないとダメなのかなというか、行動そのものを規制してもダメなんだという。	23

22	保護者と子どもとの関係を変える	経験を通して、気になる子の行動変容には家庭環境が影響を与えていることを知っているため、保護者と子どもとの良好な関係の必要性を感じていること。	やっぱり保護者が変われば子どもが変わってきますもん。だから、そこは(保護者に) わかってもらうための方法はあれこれ考えますね。変わってもらう方法っていうか。それに子どもとの関係より、保護者との関係が1回崩れちゃったら大変ですよ。戻していくのが。	15
23	家でやってくれない	保護者が家庭でやるべきことをしないことに焦燥感を抱くこと	おはしの持ち方だって、フォークとかがちゃんと持てないし、おはしをいきなり持とうとしても、その持ち方が、その前段階の持ち方になっていない。まずおうちでスプーンとか持つ場合もこうやって持つといいんだよみたいなことを保護者に伝えるんですけど全然やってくなくて。どうして?って。	28
24	似ていて動揺する	気になる子と気になる子の保護者との言動が似ているかも知れないという焦りを抱くこと	そうですね、そっくりですね。今、来ている子も、お母さんののんびりさ加減と、判断が付かなかつたり。二人ともどうしていいのかわからないです…。	16
25	話ができる方とする	保護者のうちどちらかが、気になる子の言動に類似性があったとしても、一方の保護者には類似性がなければ、連携が取れそうだといいことに期待をもつこと	それで、家庭訪問に担任が行ったら、お父さんとお会いできて、お父さんはやっぱり言葉があんまり出てこなかったり、判断もいま一つかな、うちの子はというのもわかってきて、それで療育センターにも連絡取って頂けるようになったんですけど、お父さんは動いて下さる。うん、分かるかなと。お母さんだけに任せると、ちょっと難しいかなというところで、やっぱり家庭訪問に行ってきたねと。お父さんにお会いできて。	19
26	家庭との連携の喪失	保護者が気になる子の姿を肯定的に捉えることでやり取りをあきらめること	お父さんが動いて下さると、早く支援につながられるかなと。お母さんは分かって下さる。毎日、子供を見ていますし。だけどお父さんはなかなかそこが、細かいところを見られてなかったりすると、俺もそうだったと言って。逆に「元気があっていい!」みたいだと何もできなくて。	18
27	保護者支援の限界	気になる子の保護者に具体的な保育実践をするものの、現実的には難しいという感覚を抱くこと	だからメモ書きにして、いいところを渡したことが昔にあったんですね。それ、すごくうれしかったと言ってくれた保護者もいるんです。なかなかお話ができなかったりすると、そういったメモ書きを渡したりするようにしていたんですけど、あまりよくないことを書いてしまうと、かえってトラブルになったり。伝えるってすごく難しいなというのはありますね。	38

2. <気になる子への探索的対応>領域

熟練教諭は、支援策に効果がみられなかった、あるいは見たことが無い行動をする子に出会った場合、気になる気持ちが強くなった。そこで、問題となる行動の意味を探るべく接点を増やそうと「気になる子への試み」を始め、積極的に【4.関わって疑問を解消する】ようになった。そして、気になる子の特性から、他児とは【5.違う関わりが必要】と感じるようになった。ある時点から【6.この子はこの子】と割り切り、【7.“望ましさ”を断念する】ようになった。熟練教諭は支援策の一つとして、保護者の状況を把握しようとした。また、気になる子を読み取る視点の1つとして自分の【8.子育て経験が生かされる】場面があった。それと同時に、新任教諭の頃に経験した人的資源の有効活用に取り組んだ。新任教諭の頃は、1人担任ということもあり保育をするだけで精いっ

ぱいになり、気になる子への細やかな対応まで至らなかった。人的補充が実現できないため、【9.一人では無理】と諦めの気持ちが強くなっていった。そして、第三者のバックアップを望み、【10.自主規制】をかけて「自分の保育の限界を知る」体験をすることが多かった。このような一連の心理的状況では、支援の検討よりもむしろ人員補充がベストという【11.増員最優先】と考えるようになる。そして、自分の平常心を保つべく【12.私の為に人員が欲しい】と感じる「人的資源を頼る」方法を優先した。このプロセスはこれまでの経験で気になる子に困惑し、振り返りながら学んでいった支援策と思われる。

熟練教諭は、人的資源の活用として【13.他教諭から情報収集】し、【14.他教諭がお手本となる】ことが有効であったことを経験していた。さらに、加配教諭^{注1)}との密な連携が欠かせないと強く感

じ、【15.加配教諭と積極的なやり取りをする】ようになった。観察を加配教諭・他教諭と共にするよう努め、《人的資源の活用》を試みた。また、多様な視点の導入、あるいは複数教諭での保育を目指すべく、互いに支援の目的ややり方を共有して、補完的に支えあいながら、《チームで対応する》ようになった。具体的には、【16.みんなで保育】をすることを前提とし、【17.仲間に支えられる】ことで心理的安定を図っていた。

しかし、思うように気になる子の行動変容がみられないため、他児との一斉での活動(製作活動等)に参加する意義への疑問を抱き、無理強いせず気になる子が望む遊びを保障するようになる。活動の参加にこだわらず、【18.一斉での活動よりも遊び】が重要と感じるようになった。それらを強化するため、専門機関での療育の重要性を感じていき、【19.この子にとっては療育】が必要ではないだろうかという《優先順位の明確化》をするようになっていった。

結果図には、対象者による《気になる子への試み》は、概念【4】【5】【6】【7】が円環する形で試行錯誤をする営みを表現している。また、試行錯誤が行き詰ると《自分の保育の限界を知る》体験をしていたことから、《気になる子への試み》から《自分の保育の限界を知る》までを矢印で表現し、《人的資源を頼る》《人的資源の活用》というプロセスを辿るように矢印で表現した。また、《自分の保育の限界を知る》まで関わるため、支援策が尽きて、さらに気になる。そのため、《3》に戻るような矢印がある。さらに気になる子への保育には人的補充が不可欠であるという考えのもと、加配教諭・他教諭と取り組もうとするので、相互作用がある。《人的資源の活用》をすることは、《チームで対応する》ことになり、チームで対応すれば、人的資源を活用することになる。これらは密接に関係し、対応に好循環を生じさせるという気になる子への対応に大きく影響を及ぼす。このような相乗効果があるため、双

方向の矢印でつないだ。《人的資源の活用》でも手ごたえがない場合には、一層《優先順位の明確化》が強まっていくので矢印を向け、《気になる子への試み》をしても変容が認められないことも影響を与えているので補助的な矢印を向けた。

3. <保護者連携への歩み>領域

熟練教諭は、気になる子の行動変容に対し、関わりの工夫と共に保護者との連携が不可欠であることを認識していた。気になる子へ積極的に【4.関わって疑問を解消する】よう努めると共に、保護者とのやり取りを通して気になる子の行動の背景を探ろうとする。しかし、家庭生活における日常的な経験不足が起因していると感じ、【20.経験がないから…。】と落胆した。次に、気になる子と関わっていくうちに家庭が安定しないと園でも落ち着かないという結論に至り、強く【21.家庭の安定が第一】と考え、【22.保護者と子どもとの関係を変える】ことを試みた。しかし、保護者に家庭でやってほしいことを伝えても【23.家でやってくれない】という状態が続き、強い焦燥感を抱き、保護者との連携の行き詰まりから《保護者との交渉》が難しいと感じるようになった。そして、一向に改善されない保護者(母親)の姿が、気になる子の姿と【24.似ていて動揺する】ことになった。そこで、もう一方の保護者(父親)に母親との類似性が無ければ、連携がとれそうだという期待を持ち【25.話ができる方とする】ようになった。しかし、実際は両親とも、子どもの捉え方に偏りや癖を持っていた。具体的には、両親が子どもの行動を肯定的にのみ受け止める考え方のため、熟練教諭はそのような考え方に理解できない状態が続き、【26.家庭との連携の喪失】に陥った。現状を改善できない状態から、最終的には【27.保護者支援の限界】を感じ、《保護者連携への悲観》を抱くようになった。

こうした解釈から、結果図では保護者と交渉す

る一連のプロセスを概念【20】【21】【22】【23】の矢印による順序性で示した。また、ここで示した一連のプロセスを経ても変化が見られない保護者の状況を受けて、概念【24】【25】【26】【27】の流れで対象者が悲観していくよう表現した。その際、他教諭からの助言や保護者対応のフォロー等も保護者支援に影響を与えることから、「チームで対応する」ようになる。しかし、チームで対応してもそれが奏効しなければさらに悲観する。熟練教諭は、保護者への対応についてチームで対応すると有効だと認識している。裏を返せば、チームでの対応が奏効しなければ、それだけ悲観が大きくなると思われる。これらが繰り返されることがあるため、双方向の矢印でつないだ。概念【8】は、保護者との交渉に生かされることがあるため、概念【20】と双方の矢印でつないだ。また、「優先順位の明確化」をしたことから母親に理解を促すため、コミュニケーション等を図るが気になる子と似ていて連携がとれないことを表現すべく概念【24】に矢印を向けた。

IV. 総合考察

熟練教諭が気になる子への対応方法を形成していくプロセスを分析した結果①成功体験を支援のよりどころとし、支援仮説の実証や実践に効果がみられない場合、気になる気持ちを強めていること、②気になる子の問題の解決には関わりを通して解消しようと試みたり、園内における人的資源を活用したりすること、③気になる子の保護者に対し、多様な支援をするものの変化が無かったり、支援が尽きたりすることから限界を感じることを、がわかった。このことは熟練教諭が気になる子と充実した良好な関係を保つためには、今後支援仮説の実証や実践の幅を広げる視点の獲得を目指す園内外の研修の充実や園外の人的資源の活用の好事例収集などが求められていることを意味する。さらに、熟練教諭が保護者支援への

限界を感じないためにも、先述した積極的な園外の人的資源の活用が望まれる。また、障害児保育の経験が長くなると障害児への直接的支援より保護者支援といった間接的支援を重視する傾向がある(扇子・武藤・飯浜・伊藤, 1996)とする指摘があるため、今後はさらなる具体的な保護者支援の知見の蓄積が求められる。

1. 熟練教諭の人的資源の活用の傾向

気になる子への対応において「人的資源を頼る」「人的資源の活用」があり、他教諭によるサポートの有無が大きく対応に影響を及ぼしていることがわかった。扇子・武藤・飯浜・伊藤(1996)は、保育者は障害児保育の経験が長くなると「過去の経験を生かす」傾向があることを明らかにしている。この指摘は、経験年数の長短の明確な根拠が明らかにされていないという課題があるものの、経験の活用を優先する傾向があることを示している。梅永(2015)も、ベテラン教師は成功体験によって形成された価値観に基づいた教育に自信を持っていると指摘している。本研究結果とこれらの指摘とを照らし合わせると、熟練教諭は他教諭とのやり取りから支援策等を検討して奏功した経験があると考えられる。具体的には、外部資源(たとえば巡回相談の積極的活用等)より、むしろ加配教諭も含めた内部資源の活用で奏功した経験が背景にある。一方、新任教諭は園長や先輩保育者等との人間関係に困難を抱きやすい(足立・柴崎, 2009)との指摘がある。内部資源に活路を見出そうとする熟練教諭と、内部に資源を求めづらい新任教諭とでは、この点が違う。

2. 振り返りを関係構築に活用する

先述した通り、熟練教諭は自分の経験を優先する対応をしていた。熟練教諭は、気になる子への支援がある一定ラインまで到達すると自己処理をし、迷わない対応を選択していた。具体的には、個人の経験による判断を支軸とした概念(表3

No.3.21.22) や割り切りともとれる概念(表3 No.6.7.9.16)があった。このことから、熟練教諭は気になる子の「実態に応じた姿」よりも「熟練教諭が求める姿」を重視する傾向性がある。分析過程において、経験値や同僚性の対極例として、経験の見直し、省察、スキルアップ、他機関との連携、熟考等の生成も念頭に検討したが、最終的に生成されなかった。つまり、経験則に偏重しすぎると保育実践が固定化し、振り返りと検証機会の減少を招く危険性を示唆している。今後は、熟練教諭と気になる子とのより深い信頼関係を構築するため、熟練教諭が自己処理をした根拠や割り切るタイミングについて、振り返りをしつつ、同僚教諭と根拠やタイミングの共有・検討することが求められる。

3. 熟練教諭の支援の傾向

《支援策がない子が気になる》がコアカテゴリーであった。具体的には実践してきた支援策が「有効ではない」と感じると当該児への「気になる」気持ちが強くなっていた。先行研究の多くは、熟練教諭は気になる子に対して多様な視点から解釈する、と指摘している(杉山・松尾・杉村, 2016)。保育者の熟練教諭を対象とした研究に比して、小学校教諭における熟達教諭をテーマにした研究は多い。佐久間・吉井・室田(2016)は、熟達した教諭は児童の学習への取り組むタイプに応じて、使用する教材を細かく使い分けている、と述べている。このことは、対象とする子どもの年齢に違いがあるものの、熟達教諭は子どもの実態を把握し、個別に対応を変化させていると言うことができる。しかし、本研究の熟練教諭は気になる子の傾向を捉えるとまずはこれまで自分が実践した手ごたえがあった支援を気になる子に当てはめることが明らかになった。実態を捉え、関わりを細かく使い分けるといふ先行研究における熟練教諭と本研究の熟練教諭とはこの点が異なっている。

V. まとめと今後の課題

本研究の結果では、熟練教諭は充実した人間関係の元で気になる子への対応方法を形成していき、蓄積された体験が気になる子の捉え方に大きく関与することが示唆された。また、力量形成の向上にどのような配慮が必要かという点で、結果図の「保育経験から形成された対応方法が土台となる」ことは、現場における対応の根底をなすものである。

最後に本研究の限界と今後の課題について述べる。

第一に、公立幼稚園の熟練教諭に焦点を当てた。しかし、私立幼稚園の熟練教諭も同様のプロセスを経ている可能性も否定できない。私立幼稚園の熟練教諭をデータに含め、結果図の比較検討をすることで熟練教諭の実態を詳細に把握することが可能になるとと思われる。

第二に、熟練教諭に焦点を置いたが、対で新任教諭による対応方法の形成プロセスも存在する。新任教諭に焦点を置いたデータとの詳細な比較分析(重複点や相違点等)を行うことも必要である。

第三に、インタビュー実施からかなりの時間が経過しているため、熟練教諭が経験した社会情勢が変化している可能性がある。熟練教諭は経験を支援のよりどころにしていることを踏まえると、今後は社会の出来事や動きと照らし合わせながら分析することが求められる。

最後に、本研究は5事例について分析した。ある程度のストーリーラインを描くことができたが、このまま熟練教諭のプロセスとして一般化するにはさらに対象者を増やして検討を進める必要がある。特に、本研究の熟練教諭は全て女性としたので、今後は男性の熟練教諭を含んで論を補強する必要があるだろう。また一定の典型性が確保されたと考えられるものの、あくまでその範囲内での仮説の生成であるという分析上の性質

を考慮する必要がある。経験年数が異なる状況においても同様の仮説が成立するのか、あるいは新たなプロセスの存在が示唆されるかなどを検証する必要がある。今後は、本研究で示された教諭／保護者連携の歩みに関する仮説を保育現場での実践を通して検証し、その結果に基づいて継承・修正・発展させていきたい。

注

注1) ここでいう加配教諭とは、必ずしも気になる子に特化して配置した教諭ではなく、幼稚園の裁量で配置しているクラス補助のような位置づけである。

文献

- 足立里美・柴崎正行(2009) 保育者アイデンティティの形成と危機体験の関連性の検討. 幼児教育学研究, 18, 89-100.
- ベネッセ教育総合研究所(2019) 第3回 幼児教育・保育についての基本調査. 10.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子(2003) 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査. 発達障害研究, 25(1), 50-61.
- 今村光章(2010) 保育援助技術の向上を目指した現職教育のあり方を求めて: 記述的エピソード法を用いた園内研修の試み(大学教員の個人研究及び現職教員との共同研究). 教師教育研究, 6, 99-109.
- 関東学院大学(2020) 令和元年度 文部科学省委託「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」特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態調査. 102.
- 神長美津子(2010) 支援のための取り組み(1) 幼稚園・保育所における取り組み: 「気になる子」の保育と就学支援. 東洋館出版, 14-17.
- 木下康仁(2003) グラウンデッド・アプローチの実践: 質的研究への誘い. 弘文堂.
- 木下康仁(2007) ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法—修正版グラウンデッド・アプローチのすべて. 弘文堂.
- 松永あけみ・大久保沙織(2012) 幼児の他児認知に及ぼす保育者の言葉がけの影響(1). 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 61, 189-199.
- 松永あけみ(2013) 「気になる」子どもへの保育者の対応と周囲の子どもたちへの影響に関する保育者の意識調査. 群馬大学教育学部紀要, 人文・社会科学編 62, 139-145.
- みずほ情報総研株式会社(2017) 保育所における障害児保育に関する研究報告書. 17.
- 文部省(1998) 幼稚園教育要領. フレーベル館.
- 守巧(2017) 気になる子がいるクラスを多面的に捉える: どの子にも居場所があるクラスを目指して発達. 38(149), 29-34.
- 中山智哉(2020) 「気になる」子どもの保育における保育者の感情的実践に関する研究—保育者の熟達化とクラス規模および「気になる」子ども在籍数の視点から—. こども学研究, 2, 1-15.
- 大豆生田芽吹(2024) 5歳児保育場面における保育者の「見守る姿勢」. 保育学研究, 62(2), 67-78.
- 扇子幸一・武藤有紀子・飯浜浩幸・伊藤則博(1996). 障害児保育を通じた保育者の成長. 札幌大谷短期大学紀要, 28, 79-108.
- 尾崎啓子・吉川はる奈(2009) 私立幼稚園における「気になる子ども」の保育の困難さに関する調査研究. 埼玉大学紀要, 教育学部 58, 197-204.
- 榎原洋一(2012) エビデンスに基づく乳幼児保育・発達障害トピックス. 診断と治療社.
- 佐久間大・吉井拓弥・室田真男(2016) 総合的な学習の時間における教師の形成的フィードバック

- クの分類の検討. 日本教育工学会論文誌, 40 (2), 57-74.
- 末次絵里子(2019) 保育者へのコンサルテーションにおける子どもの人物画の有効性. 大阪総合保育大学紀要, 14, 97-111.
- 杉村伸一郎・桐山雅子(1991) 子どもの特性に応じた保育指導 - Personal ATI Theory の実証的研究 -. 教育心理学研究, 39, 31-39.
- 杉山成史・松尾剛・杉村智子(2016) 熟達保育者による「気になる子ども」の認識と支援プロセス. 福岡教育大学紀要, 65, 51-59.
- 高濱裕子(1997) 保育者の保育経験のいかし方 - 指導の難しい幼児への対応. 保育学研究, 35, 304-313.
- 梅永雄二(2015) 大人のアスペルガーがわかる - 他人の気持ちを想像できない人たち -. 朝日新書, 233.
- 吉村香(2000) 実践構想に顕れる保育者の価値観とその規定要因に関する試論. 東京家政大学研究紀要, 1 (40), 145-157.
- 吉田満穂・片山美香・高橋敏之・西山修(2015) 保育経験年数からみた気付き体験の特徴. 岡山大学教師教育開発センター紀要, (5), 9-18.

付記

本論文の内容の一部は、日本乳幼児教育学会第24回大会(2014年)日本乳幼児教育学会第25回大会(2015年)において発表した内容を再検討し、加筆・修正を行ったものである。

 原著論文

保育所と幼稚園間の往還を経験した保育者のキャリア形成

— 制度・文化差による葛藤から適応へ —

The Impact of Bidirectional Boundary Crossing between Nursery Centers and Kindergartens on Early Childhood Educators' Career Development — From Tensions Arising from Institutional and Cultural Differences to Adaptation —

阪本 満

(関西保育福祉専門学校)

本研究は、制度的・文化的に異なる保育所と幼稚園を往還する経験が、保育者のキャリア形成に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。保育所と幼稚園間の異動を複数回経験した保育者1名の語りを、越境的学習の理論的枠組みに基づいて分析した。

その結果、1度目の保育所から幼稚園への越境における葛藤が、その後の保育所への還流において現場の文脈に即した実践知へと再構成され、さらに再度の幼稚園への越境において葛藤を解消し、適応へと転じるプロセスが明らかになった。

すなわち、往還は単なる「異動」ではなく、異なる文脈における葛藤を契機に知やアイデンティティを再構築し、キャリア形成における新たな地平を拓く「往還的キャリア形成」として機能することが示唆された。本研究は、一方向の越境では得がたい、往還による理論と実践の統合的な深化のプロセスを理論的に示した。

キーワード: 保育者のキャリア形成、保育所と幼稚園の往還、越境 (boundary crossing)、保育者の専門性、越境的学習

I 問題の所在

保育所と幼稚園の違いと保育者のキャリア形成について

昨今、学び続けながら資質向上に努める保育者が求められている(厚生労働省子ども家庭局保育課, 2021a)。人の自己形成において、実践コミュニティが強く影響を与えるとされている(Wenger, 1998)。香曾我部(2016)は保育者のキャリア形成^{注1)}には、所属組織の文化が影響を及ぼすと指摘している。すなわち保育者がどのような制度や文化のもとで保育実践を積んでいるかが、個人のキャリア形成に深く関係すると考えられる。

日本における幼児教育施設は、制度の歴史的な変遷を経てその形態や運営の在り方が多様化してきた(小林, 2018)。加えて公立と私立の設置主体による保育文化の違いや地域ごとのニーズに基づく機能的な違いなどにより、同じ幼児教育施設という枠組みに属しながらも、制度的な位置づけや文化的特性、運営の実態において多様な差異が存在している(守随, 2014; 厚生労働省子ども家庭局保育課, 2021b)。

そのような中でも日本における幼児教育施設は、特に保育所と幼稚園という制度的・文化的に異なる二つの大きな枠組みによって構成されてきたと言えるだろう。両者は設置主体や目的が異なり、さらにはナショナルカリキュラムである

保育所保育指針(厚生労働省, 2017)及び幼稚園教育要領(文部科学省, 2017)の内容にも相違が認められている(大元, 2020; 武・山内, 2023)。また, 保育者のキャリア形成を支える要素の一つに研修があげられるが, 長年にわたり, 初任者研修や中堅教諭資質向上研修等の法的研修が整備されてきた幼稚園教諭に対し, 保育士については長らく法定研修の定めが存在せず, 平成29年度ようやく処遇改善対策の一環としてキャリアアップ研修を導入したという経緯がある(厚生労働省, 2016)。このような制度的背景は, 研修による学びの意識への差異にもつながっているだろう。加えて, 幼稚園と保育所の比較研究において, 幼稚園では教育目標や研究テーマが常に意識され, 子どもを育てるための方法が職員間で明確であるのに対し, 保育所では職員間の価値観の共有や連携の難しさが指摘されている(余公, 2017; 上田, 2003)。このように, 保育所と幼稚園における制度的・文化的差異は, そこで働く保育者の保育実践やキャリア形成にも大きく関与していることが推察される。

保育所・幼稚園間の越境と, 往還による学習について

近年, 認定こども園の拡充や自治体等の人事異動の強化により, その保育所・幼稚園間の異動を経験する保育者が増加している(徳広・田中, 2011; 佐藤・北市・津川, 2013)。こうした異動は, 単なる配置転換にとどまらず, それぞれ異なる制度や文化を有する幼児教育施設を横断する経験として捉えることができる。そして, このような経験は越境(boundary crossing)と呼ばれ, 近年注目されている(香川・青山, 2015)。香川(2015)は越境を「異なるコミュニティや状況間をまたぐ(横断する)」という行為や事態」と定義しており, 普段置かれている状況から離れて異なる状況に接することで葛藤や矛盾を生む一方で学びや気づきを促す概念とされる(例えば, 香川, 2015; 石

山, 2018)。さらに境界をまたいで終わりではなく, 越境元と越境先を「往還」という観点にも注目が集まっている。中原(2012)は「個人が所属する組織の境界を往還しつつ, 自分の仕事・業務に関連する内容について学習・内省する」ことを「越境による学習」と定義し, 研究を重ねている。そして石山(2018)は, 境界を『自ら準拠している状況』と『その他の状況』との境」とした上で「越境者が境界を往還し, 境界をつなぐ, 一連のプロセス全体」を「越境的学習」とし, 学習者は越境先で違和感を抱き, さらに越境元に戻るとこれまで当たり前だと思っていたことにも違和感を抱き, ホームにもアウェイにもどこか馴染めないでいる新しい自分となり物事を俯瞰して見られるようになる(石山, 2022)としている。

石山(2018)は, こうした越境的学習を, 経験の連なりとして捉えるためにKolb&Kolb(2005)の経験学習モデルを基盤とし, 「越境的学習における学びのプロセスモデル」(図1)を提示している。Kolb&Kolb(2005)は学びを知識やスキルの獲得という結果ではなく, 人が世界に適応する過程で生じる葛藤を解消していく営みを通して生起するプロセスとして捉えている。すなわち経験学習において, 学びとは人と環境の相互作用を通して知識が創造されていくプロセスであると考えられている。経験学習モデルは, まず現場にて具体的な経験(concrete experience)をし, 次にその経験を内省的に観察(reflective observation)する。続いて, 内省的に観察した経験を抽象的に概念化(abstract conceptualization)し, さらに積極的に現場で実験(active experimentation)するという, 4段階の循環的サイクルから成る。石山(2018)は, この循環サイクルに越境元と越境先を往還する過程を組み込むことで, 越境的学習がメビウスの帯のように2周して1つのサイクルとなる様態を示している。具体的には, まず, 学習者は境界を越え, 越境先という自らが準拠している状況とは異なる状況を経験する(【1. 越境先で

の経験)。次に、その経験を【2. 内省】し、越境先における自分にとって未知の経験に関して【3. 越境先経験を概念化】する。そして、越境元へ戻った学習者は、越境先での経験を実験する(【4. 越境元での実験】)。しかし、越境先と越境元では文脈が異なるため容易には成功せず反発等の実験に対する様々な反応を受ける(【5. 越境元での経験】)。そこで学習者は上手くいったことや、上手くいかなかったこと等、様々な【6.

内省】を行い、越境元の文脈に溶け込ませるなどの取組を通して【7. 越境元経験を概念化】する。そして、再度越境先へ赴き、概念化した越境元経験を【8. 越境先で実験】してみることに。以上が越境的学習における学びのプロセスモデルとなる。これは、越境先での違和感や試行錯誤が、越境元での再解釈や実践の組み替えを経て、再び越境先で試されるという「往還」を通して学びが生成されることを示している。

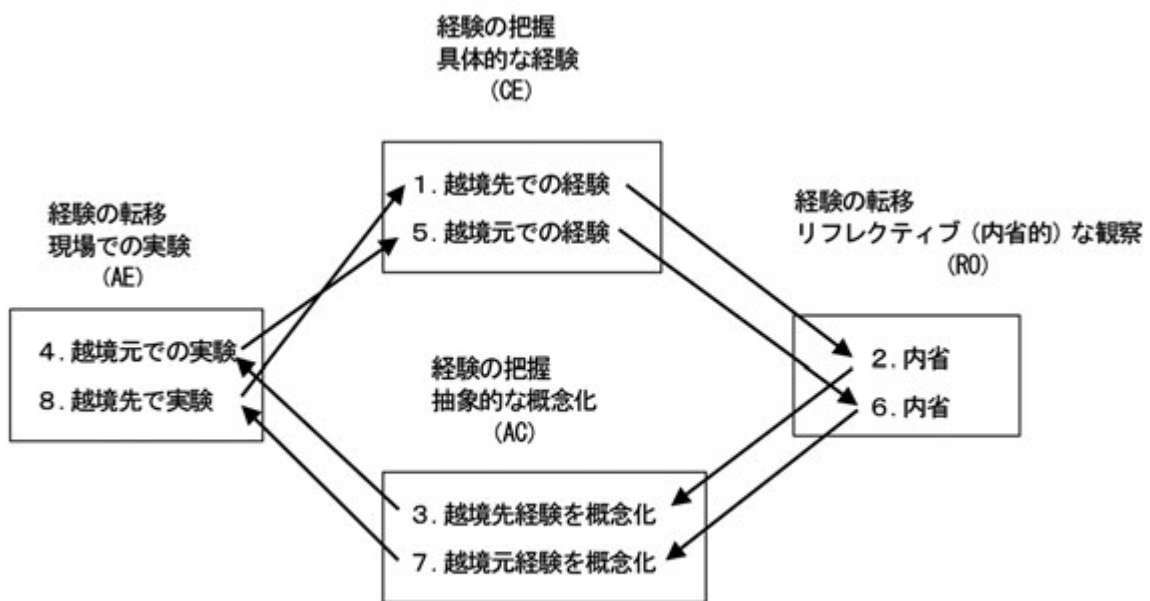


図1.越境的学習における学びのプロセスモデル
出所:石山(2018)を元に筆者作成

つまり制度的背景や実践文化が異なる保育所・幼稚園間の異動は、保育者にとってはそれまで築いてきたキャリアや保育観が揺らいだり、新たな気づきを得たりすることが想定される越境的な経験であり、とりわけ保育所・幼稚園間を往還することは、より複雑な揺れや内省が生じつつ実践の組み替えが起こる越境的学習となり、キャリア形成にも一層強い影響を及ぼすことが想定される。

先行研究と本研究の視座・目的

前節で述べた境界を往還するプロセス及びその効果については、プロボノや企業、社会人大学院等の実践を通じて示されており、これらの研究では境界を往還することが、個人の内省や実践の変容、さらには組織への価値創出につながることを示されている(高瀬, 2020; 後藤・齊藤, 2022)。

一方、保育分野において保育者の異動とキャリア形成に関する先行研究に目を向けると、香曾我部(2012)や香曾我部ら(2013)は、保育所間での

異動が、保育者にとって葛藤を伴いながらも成長の契機となることを示している。では、「保育所・幼稚園間の異動」についてはどう捉えられるだろうか。保育所間の異動よりも制度的・文化的差異が顕著であるため、より強い越境的性格を持つ。先行研究として保育士から幼稚園教諭、幼稚園教諭から保育士へと転職した保育者の動機や要因について調査した浅井ら(2023)の研究があるが、キャリア形成やその変容を詳述するに至っていない。とりわけ、個人の成長や組織への影響を考えると、保育所と幼稚園を「往還」する経験に着目し、その過程で保育者がどのような葛藤や内省を経験し、それをどのように乗り越えていくのかを明らかにすることは重要である。しかし、そのような保育所・幼稚園間の往還に焦点を当てた保育者のキャリア形成に関する研究は、管見の限りでは見当たらない。

そこで本研究では、制度的・文化的に異なる保育所・幼稚園間の往還を経験した保育者に着目し、そのキャリア形成に及ぼす影響について、越境という枠組みを用いて明らかにすることを目的とする。特に、保育者のキャリアが直線的に積み上げられていくものではなく、制度・文化の違いを越境することで一時的な葛藤を経験し、それを解消しつつ新たな文脈に適応していくという過程に着目する。

II 研究の方法

研究協力者とフィールドの背景

本研究の調査協力者として、X市の公立幼児教育施設に勤務するA先生を選定した。本研究の対象時期となる1990年代から2010年代において、X市は人口約3万人の地方小規模自治体であり、市内に10園程度の幼児教育施設(保育所・幼稚園)が存在していた。

当時のX市は、保育所と幼稚園の管轄が区分され、両施設間の異動が存在しない状況にあった。

保育所間では定期的な人事異動が行われていた一方で、幼児教育を系統的に学ぶ研修や組織的体系が整備されているとは言い難い状況にあった。また、後にA先生が勤務するD幼稚園は別の管轄下であり、長年、地域における幼児教育推進の拠点として先進的な研究・取組を積極的に展開してきた。このことからX市の保育所と幼稚園は制度的に分断され、異なる文化を積み上げてきたと捉えられる。

そのような背景の中、A先生は保育士としてX市に就職し、20年以上にわたり複数の公立保育所で勤務する。そしてX市の保育事業の管轄組織が統合されたことを機に、D幼稚園に異動することとなり、4年間勤務した。その後、一度保育所に戻り、さらに再び幼稚園に異動して勤務している。すなわち、制度的・文化的に異なる保育所と幼稚園という二つの幼児教育施設を往還する経験を有している保育者である。調査対象期間にA先生が勤務した施設とその規模は、A保育所(園児約70人・職員約10人)、B保育所(園児約60人・職員約10人)、C保育所(園児約50人・職員約15人)、D幼稚園(園児約180人・職員約20人)であった。

特にA先生は、保育所間での異動を繰り返しながら順調にキャリアを積み上げてきたが、初めての異動となった幼稚園では、なかなか馴染めず、戸惑いを経験した。しかし、その後、再び保育所勤務を経て再度幼稚園に赴任する中で、幼稚園の文化に適応し、新たな実践を展開するようになった。このような葛藤の解消や適応を含む「往還」のプロセスは、越境的学習における学びのあり方を明らかにする上で示唆に富む。以上の理由から、本研究では調査協力者をA先生1名に限定し、その語りに丁寧に耳を傾けながら、保育所と幼稚園の往還経験を通じたキャリアの歩みを詳細に描き出すこととした。なお、本研究は、保育所と幼稚園間の往還についての一般化を目的とするのではなく、制度的・文化的に異なる場を往

還する際の学びのプロセスを1つの事例に即して理論的に明確化することを目的とする。

手続き

保育所と幼稚園の双方を往還した経験があるA先生に対し、半構造化インタビューを実施した。「A先生のこれまでの配属先や所属コミュニティにおける、学び・経験・葛藤などを当時の状況と合わせて自由に語ってもらう」ことをテーマとした。なお、インタビュー実施にあたっては、A先生の勤務歴や異動年等のキャリア歴を時系列に整理した図を作成し、これを共有し語りやすい環境を整えた上で実施した。

音声はICレコーダーで録音し、すべて文字化した。3回のインタビューによる文字資料は総計46,997文字であり、このうち主たる分析対象とした1回目のインタビュー時間は125分、文字資料は23,945文字(400字詰め原稿用紙59枚分)であった。

なお、本研究における研究者の立場について述べる。研究者は保育者としての実務経験を有しており、研究協力者とは過去に公立の幼児教育施設の現場で面識があった。このことは、保育現場特有の用語や状況理解を共有しやすく、ラポール形成を通して語りを促進した可能性がある。一方で、研究者の既存の理解が解釈に影響する可能性もあるため、インタビューでは誘導的な問いを避け、語り手の意味づけを確認する問い返しを重視した。

得られた資料は、質的データ分析における「脱文脈化」と「再文脈化」の考え方(佐藤, 2008)を踏まえ、以下のプロセスを経た。

第一に、語りを1つの命題に言及している区切りごとに切片化し、文脈を一旦切り離した上で、語り手の主観的な意味内容を尊重しつつコードを付与した(脱文脈化)。第二に、抽出したコードの類似性・関連性を検討し、意味のまとまりごとに整理・統合してカテゴリ化した。第三に語りの時間的推移に沿って、経験や葛藤、気づき等が把

握できるよう叙述化メモとして要点を整えた(再文脈化)。第四に、叙述化メモの特徴や意味内容を保持したまま、論文としての叙述として自然な形に表現を整え、「概説」として記述した。(概説における下線部は、叙述化メモから導出された内容ではあるが逐語的に対応するものではない)。表1には、具体例として代表的な切片と、コード付与、カテゴリ化を経て叙述化メモへ至る一連の手続きを示し、さらに第1章で詳述した石山(2018)の越境的学習による学びのプロセスモデル(以下、石山モデルとする)との対応についても示した。これらの妥当性については、第三者(保育学を専門とする研究者1名)と内容を照合し、おおむねの合意を得た上で確定した。

次に、抽出したコード及び概説を元にしてA先生のキャリア形成の歩みを図式化した(図2)。なお、1回目のインタビューに加えて、図と記述内容の整合性確認及び内容補足を目的とし2回目(110分)と3回目(30分)の追加インタビューを実施し、A先生とともに分析内容を確認・修正した。

倫理的配慮

本研究は、筆者の所属機関において研究倫理審査委員会等の審査体制が未整備であったため、機関による倫理審査は受けていない。しかし、研究倫理と人権保護のため、以下の配慮を行った。

まず、調査協力者であるA先生に対し、研究の目的・方法・記録内容の利用範囲・匿名性の保証・途中辞退の自由について口頭で説明し、拒否や途中辞退によって不利益を受けないことを明確に伝えた上で、同意書への署名により同意を得た。次に、プライバシー保護のため、個人や施設が特定される記述は避け、施設名や地名はイニシャル表記とした。取得したデータ(インタビュー音声・逐語録等)は、パスワードで保護された機器に厳重に保管し、第三者がアクセスできないよう管理した。また、分析結果は調査協力者に開示し、論文公表についても事前に了承を得た。

表1 切片から叙述化メモへの分析過程および石山モデルへの対応(具体例)

切片 (語りの抜粋)	コード (要点のラベル化:脱 文脈化)	カテゴリ化 (コードを整理・統合)	叙述化メモ (再文脈化された語 りの要点)	理論的枠組み との対応 (石山モデルの 8段階)
もう、自分から自ら、遊びに行く、やりたいことをやっていく。先生も入って…(中略)…ああそういうことが徹底されているなっていうのを、…(中略)…リーダーがいるから、保育がどれも、均等というかな	自分から遊ぶ子どもと先生/主体性を重視/リーダーの下に共有	主体的に遊ぶ子どもと先生の大切さをリーダーの下で共有	どのクラスにおいても、子どもと保育者が主体となる保育が実践されている	1. 越境先での経験
でも喋れない自分が、すごくしんどかった。	しゃべれない/しんどい	しゃべれない、どこを見たらいいか、どうしていいかわからない	保育を語れない自分や保育の見方や方法が掴めない自分に無力感	2. 内省
「みんなどこ見てんの?」みたいな。…(中略)…自分が何やっていいかわからない。そういうのもわからない。ああいう風に入って行ったらいいの?とかは思うけど、自分はどこを見ていいかわからない。っていうのが、しんどい。	どうしていいかわからない/どこを見ていいかわからない/しんどい	どうしていいかわからない自分がしんどい		
幼稚園にきて、ちゃんと必要なおもちゃの数を揃えてやる。意図的に数を減らす。とかということは、ここでもすごく学んだ。…(中略)…主体的に遊ぶための環境構成であり、言葉かけ、先生の関わり方。ということかな	意図的な玩具数の調整/主体的な環境構成や言葉かけや関わり方を学ぶ	子どもが主体的に遊ぶための環境構成や保育者の関わり方	子どもの主体的活動を支える援助や環境構成の方法を幼稚園で学ぶ	3. 越境先経験を概念化
常に命令形でないとか、子どもの思いをすごく汲み取ってやったりとか、そういうところ	命令しない/子どもの思いを汲み取る			
でもA保育所に戻らせてもらった時に、そういう保育が…(中略)…私はそれが衝撃やって、最初の1学期くらいは「先生これやっていい?これやっていい?」って言って「大丈夫やでー」って言うて、	A保育所での保育に衝撃/「これでいい?」と聞いてくる子ども	A保育所の「これでいい?」と聞いてくる子どもの姿に衝撃を受ける	A保育所に戻り、指示待ち許可待ちの子どもに以前は感じなかった衝撃を受ける	4. 越境元での実験①(A保育所)
そうそう幼稚園で年長さんの協働的な作品とか見るようになって「ああ、子どもってこんな風に遊べるんや」てこと思い出して、考えて、それを取り入れながら	協働的な遊びをする幼稚園の年長児を思い出して、それを取り入れる	幼稚園で学んだ、保育者が仲介しながら子どもが協働的に遊ぶ姿を思い出し、取り入れる	幼稚園で学んだ、子ども主体の活動を支える援助をA保育所で実践する	4. 越境元での実験①(A保育所)
先生が仲介することで実現できる面白さがあって、そういうことがすごいなって思っていて…(中略)…その中でも子どもらと考えて作ってね、やっているところがあるやん。嫌やと思いつつもそういうところは凄い面白いなと思っている自分もあつた	先生が仲介することで実現する面白さ/嫌だったけど感心する			
担任の先生も昔一緒にやってたので自分の思いも割と伝えやすかったし、「やめとこやめとこ、食事来なかったらいいやん。お腹すいたら来るからそうしよう」とか言って	伝えやすい関係性/自分で食べに来ると予想/食事を強要しない	自分で食べに来ることを予想し、食事を強要しないことを担任と共有	一斉で行っていた給食のタイミングを個々の子どもに合わせるように改変	4. 越境元での実験②(B保育所)
でも、所長先生は「うろうろしてー」とか言って。怒られるんやけど、	所長から、徘徊する子どもに対して指摘を受ける	所長から徘徊する子どもへの指摘	安全面に関して指摘する管理職	5. 越境元での経験②(B保育所)
自分がA保育所とB保育所でちょっと実践できて、消化できたこともあって	A保育所とB保育所で実践し消化	A保育所とB保育所で実践し消化	幼稚園で学んだ保育を保育所において「実践できて、消化できた」	7. 越境元経験を概念化
保育のことについてね…(中略)…腑に落ちることはいっぱいあって、その先生たちの実践の中で「あー、わかるとか、あーそうそうそう」自分ではより保育が見えるようになった!…	保育について、腑に落ちることはいっぱい/先生達の保育が理解し見えるようになった	保育について、腑に落ちて理解し、見えるようになった	幼稚園の保育が「見える」ようになり、腑に落ちて理解できるようになった	8. 越境先で実験

Ⅲ 結果と考察

研究の目的に基づき、A先生の語りを「概説」として示す。なお、インタビューにおいて印象的だったA先生の文言を「」で示した。また、A先生のキャリア形成の歩みを図2として図式化した。図では、保育所を左側、幼稚園を右側に配置し、配属順に上から示した上で、両者の境界を明示し、越境を強調した。便宜上C保育所→D幼稚園の異動を「越境Ⅰ」、D幼稚園→A保育所の異動を「越境Ⅱ」、B保育所→D幼稚園への異動を「越境Ⅲ」とした。さらに、それぞれの所属先における文化・風土及びA先生のキャリア形成に関連する歩みを記し、その際、保育所と幼稚園の往還部分については、石山モデルを参照枠として用い、同モデルの各段階に照合しながら整理した。なお、幼稚園経験後のA保育所・B保育所の双方で「越境元での実験」等が生起しているため、図中では区別のため、A保育所を①、B保育所を②として「越境元での実験①／②」等の番号を付した。

本章では、図2と概説をもとに考察を加えた。概説は、「越境前」は経過を整理し、「越境後」は石山モデルの各段階に対応させて区分して記述した（越境Ⅱにおける「内省」と「越境元経験を概念化」については区分が困難だったため、統合して記述した）。考察は「越境前」「越境後」に区分して記述した。

越境前

(1) 概説

A先生は、X市に保育職として就職し、複数の保育所に勤務し、実践を積み重ねてきた。

新規採用として配属されたA保育所では、周囲の豊かな自然を活かした体験型の保育が展開され、自然の中で子どもと保育者が共に生活や遊びを楽しむ実践が行われていた。ベテラン保育者が多く、アットホームな雰囲気の中で、A先生は保育という仕事に対する楽しさを実感できる日々を過ごした。

次にB保育所へ異動する。ここではA先生が幼少期通っていた保育所であり、顔なじみの保育者の姿もあった。おおらかな主任と行政職出身の所長による、職員が困った時にはバックアップをしてくれる体制が整っており、安心感をもって伸び伸びと保育実践を積み上げることができた。

その後、産休・育休を経て、A保育所で復帰する。当時、X市で乳児保育が開始され、A保育所でも乳児クラスが開設された年であったが、明確な指導體制やノウハウを持った保育者も存在せず、手探り状態での実践が続いた。そのような状況下で頼りにしたのは自身の子育て経験であった。A先生は自分の子育てで実践していたことを保育実践に取り入れたり、「子育て中」という立場を活かして保護者と子育ての悩みや喜びを共感し合うような支援を行ったりしていた。

次はC保育所へ異動する。ここでも新たに乳児保育が始まったばかりで、A先生は乳児クラスの担任となる。乳児保育の重要性が認知されていない時代で、保育環境が整わず方針も明確ではない中、「あるもんでしか保育できひん状況」で「今の学びから思ったら『ごめんなさい』ってあやまらなあかん」ような状況の中、ここでも手探りで保育実践を行う。そのような中、係長となったA先生は、園だよりの執筆に注力し、園だよりに対する保護者からの反響や評価がA先生の励みとなっていく。

このように保育の経験を積み重ね、やがてミドルリーダーとして他の先生から頼られる存在となる。対外的には人権教育コミュニティに参画し、人権視点から保育実践を捉えることを学ぶ。一方で保育の専門的な視点や理論を学ぶ研修・研究の機会には皆無であり、明確な保育目標や指導者・ロールモデルの存在がない中、「自分の勝手な物差しで」各々が自己流で保育実践を進めざるを得ない状態であった。そのような状況下で、保育者が不在では遊びが展開できない子どもの姿や、指示待ち許可待ちの子どもの姿に漠然とした違和感と自分の保育への物足りなさを抱くようになる。「子どもにもっとしてやれることがあるのではないか」という課題に対しても、助言してくれる人も存在せず、当時はその課題の解決の糸口を見い出せなかった。

(2) 考察

A先生のキャリアの初期において、アットホームで安心感のある環境の下で実践を積むことができた。自然の中で子どもと共に過ごし、保育者自身も保育を楽しめるような環境は、保育への肯定的な感情や仕事への意欲を育む上でも重要な役割を果たしていた。

一方で、勤務していた保育所においては、保育方針が明確に共有されていなかったこと、専門的な理論に基づく実践やロールモデルの存在が乏しかったことが語られていた。各保育者が個々の経験や価値観に基づいて構築する「自己流」の傾向が強く、組織としての保育観の共有や専門性の向上が十分に支援されておらず、この背景には先述した保育所の研修の少なさ（厚生労働省、2016）や教育目標や研究テーマの不明確さ（余公、2017）や職員間の意志統一の難しさ（上田、2003）等が指摘できる。それらを補う形で、自身の子育て経験や外部コミュニティでの学びを手がかりに実践を積み上げていった。

やがてA先生は、保育者不在では遊びを展開しにくい、指示待ちの子どもの姿に違和感を抱くようになる。これは、保育者としてキャリアを積み上げる段階における子ども観の揺らぎ、自己流保育の限界とも捉えられるだろう。後に越境によって獲得する概念へとつながる萌芽と位置づけられる。

同時に、園だより等による言語化力や発信力の向上や、保育所職場内での影響力は強まったものの、研修や理論的学習の機会が乏しいまま、実践の中で生じる疑問や違和感を整理・言語化するための理論的枠組みを十分持ち得なかったことが、後の幼稚園異動において文化的ギャップとして顕在化していくこととなる。

このように、A先生の越境前のキャリアは、安心できる環境下で実践基盤と職務エンゲージメントを形成しつつも、組織的・体系的な研修支援の不足に起因する自己流の実践の限界や解決で

きない問いを次第に膨らませていった時期であるといえる。

越境後

(1) 概説

【1. 越境先での経験】

X市の公立保育所でキャリアを積み、同じX市立のD幼稚園へ異動したA先生は、保育所との幾つかの「文化の違い」を痛感する。第一の違いは保育を学ぶ機会の豊富さである。D幼稚園には国・県・自治体レベルで行われる多種多様な研修により幼児教育を学ぶ機会が整備されていた。第二に、保育の方向性を共有する体制の存在である。D幼稚園にはリーダーの下に教育目標や研究主題が明確に掲げられており、それに基づき各クラスでは、子どもと保育者が共に主体となる保育が実践されていた。第三の違いは保育を語る文化の存在である。職員会議はもちろん、日々の職員室でもその日の子どもの様子を語り、翌日の実践につなげる姿勢が定着しており、保育者たちの保育に対する意識の高さをA先生は感じていた。

【2. 内省】

A先生は「ああ、子どもってこんなふうに遊べるんや」と、幼稚園で主体的に遊びを展開する子ども達と保育所での指示待ち・許可待ちの子ども達との「遊びに向かう姿」の違いを体感した。あわせて、保育所時代の自分が子どもより前に出過ぎている、保育者主導の保育だったことにも気づかされた。

このような幼稚園で展開される保育実践に感銘を受ける一方で、A先生は深い葛藤を経験する。それは、このような文化に身を置いているにもかかわらず、保育の見方や方法が掴めず、保育を語ることもできない自分への歯がゆさや無力感であった。また、保育所時代に園だより作成等で培った執筆のスキルも、幼稚園での研究紀要の執筆には通じず、困難を極めた。このように、D幼稚園における文化の違いに対し、保育所で積み上げてきたキャリアやスキルを活かすことができず「アウェイ感」を味わい、「早く保育所に戻りたい」と考えるようになった。

【3. 越境先経験を概念化】

こうして、わずか4年の勤務を経て保育所に戻ることになったA先生であるが、幼稚園で得た学びは、保育の理論や子ども理解の方法など「すごく勉強になる」ものであった。また、子ども主体の活動を支える援助や環境構成のあり方の視点は、意図せずともA先生の中に蓄積されていった。

【4. 越境元での実験①】

その後、再びA保育所へ異動する。異動直後に衝撃を受けたのは、A保育所の指示待ち許可待ちの子ども達と、D幼稚園で経験した主体的に活動する子ども達との育ちの違いであった。「保育が違う」「なんとかしなければ」という思いに駆られ、D幼稚園で学んだ保育を担任クラスで試していく。具体的には、指示的なかわりが目立つ保育者主導の一斉保育の形態から、「子どもの考えを大事にする」「子どものやりたいことを手助けする」などの、子ども主体の活動や育ちを尊重した保育への移行である。

【5. 越境元での経験①】

しかしこの実践に対して、保育所での勤務経験しかない保育者からは十分な理解が得られず、評価もほとんどされなかった。そんな中、幼稚園での勤務経験がある2名の保育者が理解を示し、A先生の実践をサポートしてくれる。

【6. 内省①】

【7. 越境元経験を概念化①】

「自分一人では幼稚園の実践を取り入れていくことはできなかった」とA先生が語るように、理解してくれる2人の保育者の存在に支えられながら、担任クラスにおいてD幼稚園で学んだ保育を積極的に実践していく。その結果、かつては指示待ち許可待ちの傾向が強かった子ども達が、自発的に遊びを展開し、遊びを深めていくようになった。この変化は保護者や小学校教員にも評価され、A先生の大きな励みと自信となり「すごく楽しい1年間」を過ごすことができた。

【4. 越境元での実験②】

翌年はB保育所へ異動し、1歳児を担任する。

ここでも、保育者主導による一斉保育が主流であり、子どもに無理や我慢を強いる場面も少なくなかった。A先生は、この保育形態に以前には抱くことがなかった違和感を覚え、保育を見直す必要を強く感じた。そこで、子どもの興味・関心を尊重した保育形態への改変を試みた。具体的には、排泄や食事のタイミングを個々の子どもに合わせてるとともに、年齢別に分けられていた活動内容についても、子どもの育ちや関心に合わせたものへと見直し、担任クラスで実践していった。

【5. 越境元での経験②】

その結果、子どもが主体的に活動する場面が増加したのだが、一方で安全管理面に関して管理職から指摘を受けることもあった。

【6. 内省②】

【7. 越境元経験を概念化②】

しかし、それでもA先生は「子どものやりたい気持ちを大切にしたい」という思いを持ち続け、管理職とも対話を重ね、年齢別に分けられていた活動内容を子どもの育ちや関心に応じて柔軟に拡張させていく。やがて子ども達が生き生きと活動する姿を目にするたびに自身の保育に手ごたえを感じるようになった。また、「A先生は他の先生とは何か違う」という保護者の声も、自身の保育への確信と自信を後押しするものとなった。

【8. 越境先で実験】

その後、再びD幼稚園へ異動となる。保育所で子ども主体の活動や育ちを尊重した保育を「実践できて、消化できた」ことで、幼稚園の保育が「見える」ようになり、語り合いの場でも「ああ、そうそう」と共感できることが増え、「自分も保育を語れるようになってきた」と実感するようになった。また、研修等においても、かつては漠然と「勉強になる」に留まっていた内容が、保育所での実践経験と結びついて理解され、「私の言いたいこと」「私の保育で足りひんことってこういうこと」と腑に落ちる学びへと変化した。

さらに異動2年目には園長に就任した。保育所出身のA先生にとって、幼稚園での園長職は荷の重さを感じるものであったが、地域の園長で構成される園長会コミュニティにおいて、境遇の似

た園長同士で支え合うことで心的負担が軽減された。そして、A先生は「当たり前を見直す」ことを合言葉に、幼稚園で慣例化していた行事や保育内容、事務作業を「子どもをまん中に置いた視点」での見直し、改善へと踏み出す。また、伸び伸びと楽しく保育をしていた自身の保育所時代の経験を活かし、歴史や伝統、難解な理論に囚われすぎている幼稚園現場に、保育者一人一人が「自分らしい保育」を楽しめるような園の文化・風土づくりに努めている。

(2) 考察

ここでは、A先生の保育所・幼稚園間の異動を越境と捉え、その歩みを石山モデルの枠組みと照らし合わせて考察していく。

越境Ⅰは、保育所でキャリアを積み上げたA先生にとって制度的・文化的に異なる幼児教育施設である幼稚園への初めての越境と位置づけられる。A先生は幼稚園の豊富で多様な研修の機会および、明確な保育方針を共有し高い専門性志向をもった風土や文化を目の当たりにし、保育所との文化の違いを実感する。これが自分の準拠していた状況では味わえない経験、すなわち【1. 越境先での経験】に該当する。

そして越境先での経験に感銘を受ける一方で、保育者主体であった保育所時代の自身の実践を振り返る。さらには幼稚園の文化に適応できない状況に強い歯がゆさや無力感を感じて早く越境元へ戻りたいと願うようになる。このような葛藤を伴う複雑な心境は、自明であった知を揺さぶられるプロセスとしての【2. 内省】であると考えられる。

結果として幼稚園での適応は叶わなかった。しかし、幼稚園での勤務を通して「子ども主体の活動を支える援助や環境構成」に関する知がA先生の中に蓄積され、それは越境元へと持ち帰られることとなる【3. 越境先経験を概念化】。ここで重要なのは、越境先の経験が一過性のものにとどまらず、越境元へ持ち帰り可能な“概念”として

蓄積された点であり、次の越境元での実験を可能にする資源として位置づくことである。

そして越境Ⅱとして、越境元である保育所(A保育所及びB保育所)へ異動する。ここで注目すべきは、以前は感じなかった保育所現場の子どもの姿や保育形態に衝撃を受けていることである。これは越境先で新たな概念を獲得したことにより、越境前には自明だった事象が越境後には逆に異質なものに映るようになったこと(石山, 2018)の表れである。そして、保育者主体の保育形態が主流の保育所において、幼稚園で概念化し持ち帰った「子ども主体の活動を支える援助や環境構成」をクラスで試みる。これは【4. 越境元での実験】に該当する。

しかし、その実践は、保育所経験のみの職員からの理解を得られなかったり(A保育所)、管理職から安全管理面の観点で指摘を受けたり(B保育所)した。このことは、越境的実践が必ずしも円滑に移行されるとは限らず、越境元の文化的抵抗や摩擦が存在することを示す【5. 越境元での経験】の表れであろう。

A先生はそのような現場保育者との理解の乖離を味わいながらも対話を続け「子ども主体の活動を支える援助や環境構成」という幼稚園の知を保育所の文脈にすり合わせていった【6. 内省】。そして子どもの変化を実感し、他者評価を得るに至った。これは、幼稚園で得た概念を保育所の文脈に溶け込ませるように再構成して実践知を生成、すなわち【7. 越境元経験を概念化】したと考えられ、この越境Ⅱが単なる「復帰」ではなく、二つの異なる文化が統合される契機となったことが読み取れる。

そして越境Ⅲで再びD幼稚園へ異動する。越境Ⅰのような葛藤は顕著に軽減し、適応が進んだ。その理由として、保育所において【7. 越境元経験を概念化】させた経験が大きい。持ち帰った幼稚園の知を保育所で実践できた経験によって、再び異動した幼稚園における保育への理解・

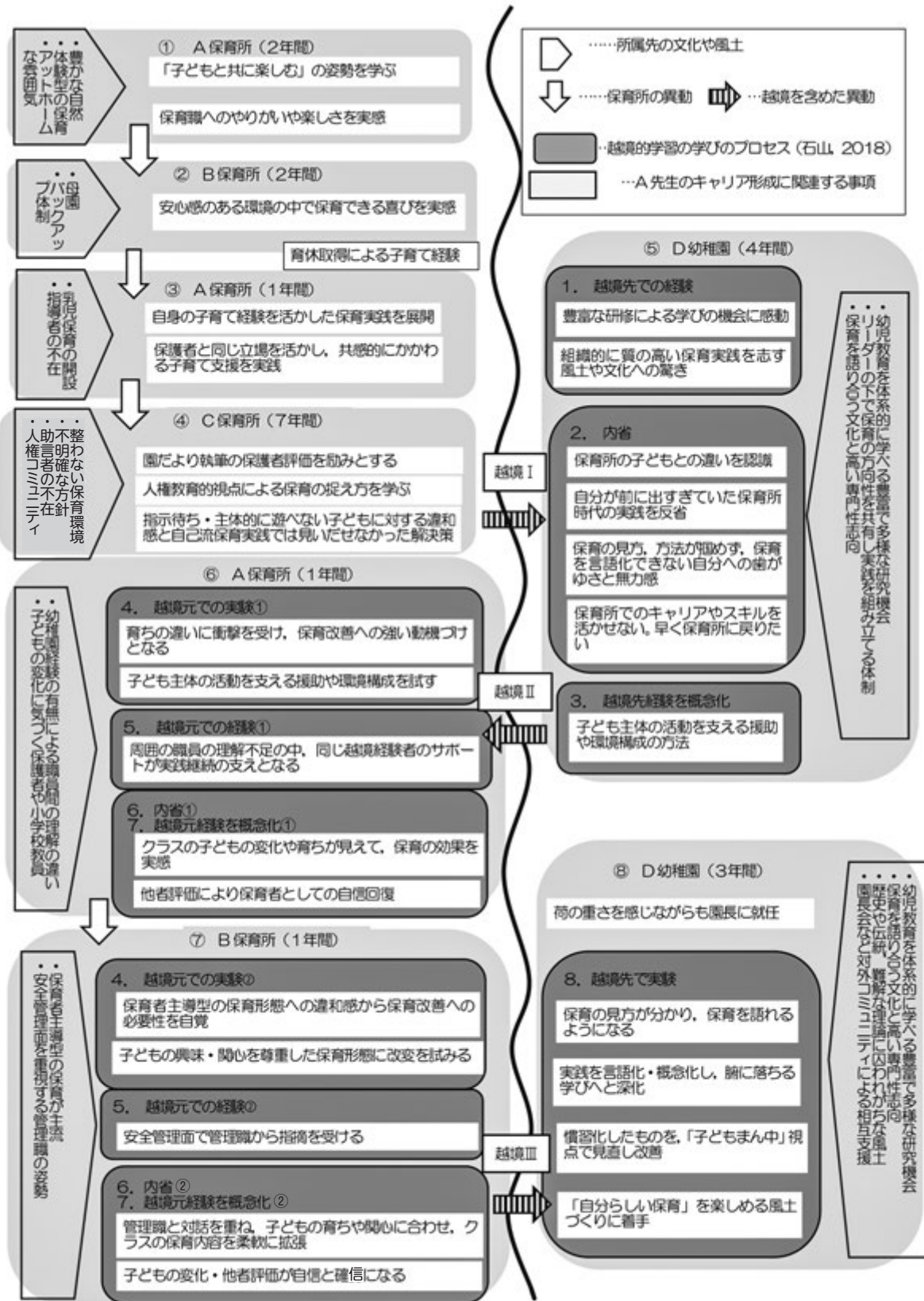


図2 A先生のキャリア形成の歩み

解釈が促進された。さらに慣習や理論に囚われている幼稚園現場に対して、保育を楽しめる風土醸成や慣行の見直しを働きかけるようになる。この背景には、キャリア初期に保育所で伸び伸びと保育を楽しんだ経験や、囚われるものが少なく自由に保育をした経験が基盤として存在している。このように、保育所での培った実践や経験を幼稚園に持ち込み、試行したり、周囲に働きかけたりする行為は【8. 越境先で実験】と捉えられるだろう。ここでの「実験」は、越境先に合わせる受動的適応にとどまらず、越境元で培った自らのキャリアを発揮し、越境先の文化・風土に働きかける能動的実践として機能している。

以上より、A先生の越境後の歩みは、石山モデルに照らして整理することで、一見すると「挫折」や「摩擦」に見える越境によるA先生のプロセスが、経験や知が再構成されるという自らのキャリア形成における新たな地平を拓く上で不可欠なステップであったことが理解できる。

IV 総合考察

本研究では、保育所と幼稚園という制度的・文化的に異なる幼児教育施設を往還する経験が、保育者のキャリア形成に及ぼす影響を、越境という枠組みを用いて明らかにすることを目的とした。具体的には保育所と幼稚園において往還経験のあるA先生のキャリアの歩みを整理し、石山(2018)の「越境的学習における学びのプロセスモデル」に照らし合わせて検討した。その結果、A先生は1度目の幼稚園への越境において、保育所との文化的差異に戸惑い葛藤を解消できなかった。しかし幼稚園で学んだ概念を、保育所という越境元に持ち帰り、現場の文脈に溶け込ませながら実践することで、A先生の実践知として再構成されていった。その経験を基盤に、再度越境した際には葛藤を解消して適応へと転じ、再構成した知に加えてキャリア初期に保育所で培った経験

も資源として活用し、幼稚園における文化・風土づくりへ働きかけていった。

すなわち本研究の事例は、制度的・文化的に異なる幼児教育施設を往還するプロセスの中で、多様な経験や知が文脈に応じて再構成・統合されながらキャリアが動的に形成されていくことを示している。仮にキャリアが保育所内で完結していた場合、葛藤を味わう機会は減少する可能性が高いが、異なる文脈の中で自らの実践を問い直す機会も限定されると考えられる。すなわち越境はこうした再概念化のプロセスを通して、キャリア形成における新たな地平を拓く契機となりうる。今回の事例では、往還のプロセスを経ることで、当初は表層的な知識に留まっていた理論が、自らの経験と結びついた「腑に落ちる」実践知へと深化を遂げるといふ、理論と実践の接続が発生した。このような往還により経験や知が再構成・統合される営みを、本研究では「往還的キャリア形成」と呼ぶ。以下では、本研究から導かれた「往還的キャリア形成」の特徴を2点から整理する。すなわち①還流プロセスの摩擦と再構成、②往還によるアイデンティティの構築である。

保育現場における還流プロセスについて

本節では、保育現場における還流プロセスについて考える。A先生は、幼稚園で学んだ概念を保育所に戻って試行した。石山(2018)はこのように越境元へ戻る過程を「還流プロセス」と呼んでいる。還流プロセスでは、越境先の形式知を越境元でそのまま適用しようとしても摩擦・反発が生じるため、文脈に溶け込むように再構成する必要があるとされる。A先生の場合も、幼稚園で学んだ「子ども主体の活動を支える援助や環境構成」を保育所で試みた際に、周囲から十分な理解を得られなかったり、管理職から安全管理の面で指摘を受けたりするなど、さまざまな摩擦・反発が生じていた。その中で、対話を重ねながら保育所の文脈に合わせる形で保育実践を再構成していっ

たことが読み取れる。

また、再構成を支えた要因として、幼稚園経験のある2名の同僚の存在が大きかったことは先述したとおりである。加えて、A先生が担任を務めるクラスという裁量のある空間の存在も重要であった。担任クラスという比較的自由度の高い場があったからこそ、周囲の反発の影響を受けにくく、試行や調整を重ねることができ、結果として概念の再構成が促進されたと考えられる。

以上より、本研究で得られた知見として、還流プロセスにおける摩擦や反発は保育現場でも生じうることに、理解ある同僚の存在や、保育現場固有の「担任クラス」という個人の裁量が許された空間が、越境的学習における「実験の場」として機能し、概念の再構成を促進しうる点が示唆された。換言すれば、還流プロセスの鍵は、概念を文脈に溶け込ませるための“人”と“場”の設計にあるとも考えられる。

往還によるアイデンティティの構築

最後に、制度的・文化的に異なる幼児教育施設の往還が保育者のアイデンティティに与える影響について検討する。本稿で用いるアイデンティティとは、Lave&Wenger (1991)の議論を援用した石山(2018)の定義に基づき、「人が自分を見る見方、また他者からの見られ方」を指す。本節では、「往還」のプロセスをアイデンティティの側面から捉え直し、還流を挟むことの理論的意義を論じる。状況的学習論(Lave&Wenger, 1991)において、学習(熟達)とアイデンティティ形成は密接に関連があるとされる。状況的学習論は、共同体内での周辺から中心への熟達を扱う。しかしA先生のように異なる共同体を往還する場合、アイデンティティは共同体を移行するたびに「自分は何者としてそこに居るのか」という自他の意味づけを更新し続けるという、流動的・関係的な側面を見せることとなる。

A先生の初回の幼稚園異動(越境Ⅰ)における

無力感の本質は、幼稚園という新たな共同体においてアイデンティティを十分に構築できなかった点にある。保育所という共同体で「頼られるミドルリーダー」として構築されていたアイデンティティは、幼稚園という共同体では一から構築され直す必要があった。しかし、幼稚園ではこれまでのキャリアやスキルを活かせず、「アウェイ感を感じる」状態であった。この語りは、周囲から承認されている実感が持ちにくい状態であったとも考えられ、新しい共同体内のアイデンティティ構築が進まなかったとも解釈できる。

ここで重要となるのが、その後の保育所への還流(越境Ⅱ)である。幼稚園で得た概念を自らの実践として再構成していく過程で、A先生は子どもの変化を実感し、他者からの肯定的な評価を得るに至った。この「慣れ親しんだ場での再承認」というプロセスを経て、保育者としての自分への自信を深め、保育所におけるアイデンティティの再構築に成功したと考えられる。

この還流の経験を経て、2度目の幼稚園異動(越境Ⅲ)の際には、「保育が見える、語れる」ようになり、幼稚園という文脈への適応に至る。これは、幼稚園で自身のキャリアやスキルを発揮できるようになったことで共同体の中で同僚からの受容や承認を得られるようになり、アイデンティティの構築が成功したと捉えられる。さらに自他ともにそれが安定的に知覚されるようになったことで、「保育所と幼稚園の双方の知をもった実践者」として幼稚園の文化や慣例に対する主体的な働きかけが可能になったとも考えられる。

このように、本研究において得られた知見として、還流(越境Ⅱ)を単なる「元いた場所への帰還」ではなく、揺らいだアイデンティティを再構築する「慣れ親しんだ共同体における再承認のプロセス」として位置づけた点にある。この経験は、越境Ⅲにおける受動的な適応を超えて、共同体の文化や慣例に主体的に働きかけるための基盤となりうるものであった。すなわち往還は、キャリア

形成において単なる知識や経験の再構成にとどまらず、共同体ごとに変動するアイデンティティを他者との相互作用を通じてその都度構築し直す契機となり、保育者としてのキャリアをより動的で強固なものにする可能性を秘めていることが示唆された。

以上の通り、往還的キャリア形成とは、制度的・文化的に異なる場を往復する過程で生じる葛藤や摩擦を契機に、多様な経験・知・アイデンティティを再構成し続ける動態的な営みであり、一方向の越境では陥りかねないキャリアの停滞を回避し、キャリアに厚みをもたらす契機として機能していると言える。

V 本研究の課題

最後に、本研究の課題について考える。本研究では1名の保育者を対象にし、文化的差異が相対的に大きい保育所と幼稚園間の往還の経験に基づく研究である。そのため本研究で示した往還的キャリア形成のプロセスが、他の文脈においても同様のプロセスをたどるかという点については慎重な検討が必要となる。今後は複数の事例を比較し、越境や還流が保育者のキャリア形成に及ぼす影響の共通点や差異を明らかにすることが必要である。

また、本研究では、越境者に焦点を当てて分析を行ったが、越境や往還は個人だけでなく組織にも価値をもたらすものである。往還によって組織にはどのような変容をもたらされたのかという観点も含めて複合的視点で捉える必要がある。

注

注1) 本稿においての「キャリア」と「キャリア形成」の定義については、厚生労働省(2002)に従い、キャリアを「職業経験を通して、『職業能力』を蓄積していく過程の概念」、

キャリア形成を「関連した職務経験の連鎖を通して職業能力を形成していくこと」として論じていく。

引用文献

- 浅井かおり・浅井拓久也(2023)保育者のキャリア形成の過程に関する研究(3)ー保育士から幼稚園教諭, 幼稚園教諭から保育士への転職理由の比較ー. 東京未来大学研究紀要, 17, 1-11.
- 後藤論行・齊藤弘通(2022)ビジネスパーソンの社会人大学院での越境学習が組織学習へとつながるプロセスの研究ー産業能率大学大学院でのビジネスパーソンの越境学習を事例としてー. 産業能率大学紀要, 43, (1), 19-40.
- 石山恒貴(2018)越境的学習のメカニズム:実践共同体を往還しキャリア構築するナレッジ・ブローカーの実像. 福村出版.
- 石山恒貴・伊達洋駆(2022)越境学習入門ー組織を強くする冒険人材の育て方ー. 日本能率協会マネジメントセンター.
- 香川秀太(2015)「越境的な対話と学び」とは何か: プロセス, 実践方法, 理論. 香川秀太・青山征彦(編)越境する対話と学び:異質な人・組織・コミュニティをつなぐ. 新曜社, 35-64.
- 香川秀太・青山征彦(2015)異質なコミュニティをまたぐ, つなぐ. 香川秀太・青山征彦(編)越境する対話と学び:異質な人・組織・コミュニティをつなぐ. 新曜社, 1-15.
- 小林浩子(2018)幼稚園・保育所の戦後から平成までの制度と保育教育の変遷. 羽陽学園短期大学紀要, 10, (4), 429-439.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005) Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4, (2), 193-212.
- 厚生労働省(2002)「キャリア形成を支援する労

- 働市場政策研究会」報告書について <https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/07/h0731-3.html> (2024年7月30日)
- 厚生労働省(2016)保育士のキャリアパスに係る研修体系等の構築に関する調査研究事業報告書 参考資料 https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e7d3c538-ce43-45a0-8fe2-c5c4bf77966e/b7b5c134/20231013-policies-hoiku-kenshu-chousa-0000155519.pdf (2024年4月27日)
- 厚生労働省(2017)保育所保育指針(平成29年度告示). 厚生労働省.
- 厚生労働省子ども家庭局保育課(2021a)保育士の確保・資質向上等
<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000850461.pdf> (2025年2月17日)
- 厚生労働省子ども家庭局保育課(2021b)人口減少地域等における保育所の在り方
<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000841235.pdf> (2025年7月15日)
- 香曾我部琢(2012)少子化, 過疎化が地方小規模自治体の保育者の成長に与える影響. 保育学研究, 50, (2), 112-215.
- 香曾我部琢・松延毅(2013)公立保育所保育士の成長プロセスと実践コミュニティ・グラウンデッド・セオリー・アプローチ(GTA)と複線径路・等至性モデル(TEM)の比較から一. 宮城教育大学紀要, 48, 167-180.
- 香曾我部琢(2016)保育者の自己形成と実践コミュニティの変容—対話的自己モデルによる実践コミュニティの分析—. 宮城教育大学紀要, 50, 171-180.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. :Cambridge University Press. 佐伯胖(訳)
- (1993) 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—. 産業図書.
- 文部科学省(2017)幼稚園教育要領(平成29年度告示). 文部科学省.
- 中原淳(2012)経営学習論—人材育成を科学する—. 東京大学出版会.
- 大元千種(2020)幼児教育・保育における子どもの主体性についての考察. 別府大学短期大学部紀要, 39, 43-55.
- 佐藤郁哉(2008)質的データ分析法—原理・方法・実践—. 新曜社.
- 佐藤満・北市理恵子・津川晃代(2013)彦根市と長浜市における幼保一元化に関する調査報告. 政策科学, 20, (2), 147-151.
- 守隨香(2014)保育の構想に顕われる保育者の価値観とその規定要因. 日本家政学会誌, 65, (11), 609-620.
- 高瀬桃子(2020)仕事や余暇の観点からみるプロボノの個人的意義—曖昧化するワークとライフの境界線— 21世紀社会デザイン研究, 19, 165-177.
- 武寛子・山内乾史(2023)幼児保育教育における子どもの「主体」の視点に関する比較分析. 佛教大学教育学部学会紀要, 23, 163-174.
- 徳広圭子・田中まさ子(2011)岐阜県における幼保一体型施設の現状と課題 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要, 43, 149-160.
- 上田淑子(2003)保育者の力量観の研究—幼稚園と保育所の保育者の比較検討から—. 保育学研究, 41, (2), 184-191.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- 余公敏子(2017)幼稚園文化と保育所文化の差異に関する考察—保育者文化とカリキュラム文化に着目して—. 九州龍谷短期大学紀要, 63, 61-76.

原著論文

幼稚園教育への接続を意識した3歳未満児保育と子育て支援
— 2歳児の保育担当者のインタビュー調査からの考察 —

Infant Care and Parenting Support for Children Under Three with a Focus on
Connection to Kindergarten Education
— A Consideration Based on Interviews with Two-Year-Old Class Teachers —

塩谷 香
(國學院大學)

島田由紀子
(國學院大學)

本研究は、幼稚園における3歳未満児保育と子育て支援の現状と課題を明らかにし、幼稚園教育への接続を意識した保育の在り方を探ることを目的とする。これまで幼稚園は地域の幼児教育の中心的役割を担ってきたが、少子化や保育ニーズの多様化により、長時間保育や保護者への子育て支援が求められている。

本研究では、2歳児保育を担当する幼稚園教諭2名への半構造化インタビューを実施し、SCAT（4ステップコーディング）により質的に分析した。その結果、幼稚園での2歳児保育は、家庭では得難い体験や他児との関わりを通じて育ちを促す効果があり、3歳以降の幼稚園教育への接続にも有効であることが示された。また、保育者の専門性の違いや園環境の課題、保護者との関係性における困難も明らかとなった。保育者が「子どもファースト」の視点をもちながらも、保護者の「仕事ファースト」志向とのギャップに悩む姿が浮かび上がった。また、3歳未満児の発達に応じた保育の専門性を高める研修体制の整備、園環境の見直し、地域や保護者との連携強化が求められる。幼稚園ならではの教育的資源と保護者のつながりを生かした子育て支援の展開が、今後の幼児教育の質向上に寄与すると考えられる。

キーワード：幼稚園、子育て支援、保護者・子どものニーズ、幼稚園教諭の専門性、支援体制

1. 問題と目的

(1) 幼稚園における3歳未満児保育の現状と子育て支援

幼稚園では以前より「未就園児」を対象に親子での受け入れ等を行ってきた。主な目的のひとつは新たな園児の獲得である。しかし文部科学省の「幼稚園を活用した子育て支援としての2歳児の受け入れに係わる留意点」(2007)の通知以来、様々な形で3歳未満児の保育が行われている。この通知では2歳児の発達の特性を考慮し、幼稚園教育をそのまま当てはめていくのではなく、

個々の対応を重視すること、また子育て支援においては家庭との連携を十分に図ること、家庭教育力の再生、向上につながる支援を行うことなどが示されていた。さらに2008年3月の「子育て支援に関する研修について」では「幼稚園の子育て支援は、『親と子が共に育つ』という観点から実施し、保護者の子育てに対する意欲を引き出し、その教育力を向上させるようにすることが大切である」とされた。本研究においても、子育て支援とは、「親と子が共に育つ」ための支援、「保護者の教育力を向上させる」ための支援と定義し、幼稚園での取り組みを検討したいと考える。

その後少子化による園児の減少が進み、満3歳児の入園も一般的になった。2018年に一時預かり事業(幼稚園型Ⅱ)が開始されると各自治体では3号認定の子どもを幼稚園で受け入れることもできるようになり、保育を必要とする子どもと保護者は保育所ばかりでなく幼稚園も選択できるようになった。したがって、保育所と同様に夏季休業中等も長時間の保育を行うことになる。これは3歳未満児に限らず幼稚園在園児の預かり保育においても2号認定の子どもは同様となる。このような条件の子どもは増えつつあり、幼稚園においても保育所と同様の対応が求められることになる。

一方、未就園の子どもを対象として新たな園児の獲得が目的であった、いわゆる「プレ保育」も多くの幼稚園で行われており、現在は地域の子育て支援の一環として機能している。共働き世帯の増加により少数となってきた幼稚園の入園希望者が、入園する幼稚園を検討するため、また安心して遊べる場を求めて参加している。こちらでは、家庭では体験できない活動をする、親子で楽しむ遊びの体験や園の様子を見学するなど新入園児の獲得とスムーズな園生活のスタートのためのみならず、子育て支援の意義も大きなものとなっている。

詳細な受け入れの現状については、一般社団法人保育教諭養成課程研究会が実施した「幼稚園等における0～2歳児を受け入れて行うふさわしい活動とその展開の在り方に関する研究」(2024)に詳しい。実際に受け入れを行っている5662園(有効回答数1246)へのアンケート調査によれば、2歳以上が4割と最も多く、0歳代や1歳代から受け入れている園も約半数ある。受け入れを担当する保育者は、半数以上の施設で固定化しており、正規雇用の担当者は半数程度である。その担当者の9割は幼稚園教諭免許状と保育士資格の両方を有していた。また未就園児の受け入れにおける子育て支援の内容については、「園庭開放」

78.1%がもっと多く、「個別相談」56.6%、行事への参加54.3%、在園児との交流50.3%等の順で多かった。園の理念や方針、日常の活動のねらいや子どもの様子についてもICTを活用して配信するなど、保護者への発信の工夫についても示された。

(2) 保護者の子育て支援へのニーズ

幼稚園における2歳児保育の保護者のニーズについて、Shimada & Shioya (2022)は送迎を行っている保護者を対象に調査を行った。その結果、「自宅から近いこと、交通の便がよいこと」、「安全性の問題」以外で、重視されていることは、「他の子どもの遊ぶ体験ができる」「体を十分に動かして遊ぶ」「みんなで一緒に楽しむ活動ができる」「自分のやりたいことをみつけて遊ぶ時間が大切にされている」「子どもに友だちができること」であった。このことから、子ども自身の体験を重視している傾向がうかがえた。一方、重視されていないことは「自身の友だちができること」「家族のことを相談できること」「子ども子育てについて相談できること」「悩みを相談できる場が設定されている」であった。ここでは子どもの教育的な活動を幼稚園に期待しており、子育て支援については期待していないという実態が明らかになった。重視されていないことについては、地域の他の支援施設でニーズが満たされているからということも考えられた。

矢野(2023)は、保護者が求める支援について未就園児をもつ保護者600名を対象としたWeb調査を行っている。「求める情報としては、離乳食や食事の仕方、病気の時の子どもへの対応、トイレトレーニングなど、育児方法に関する内容が多くあげられていた。自由記述の記載内容について利用施設等で分類した結果、「子どもへの対応・育児方法に関する支援」に関する要望は、幼稚園に在園する保護者16.8%、保育所14.4%、認定こども園8.9%となっており、幼稚園に子ど

もが在園している保護者の要望が高くなっている。」という興味深い結果となっている。

さらに注目すべきことは、子育てに関する相談相手として複数回答にて回答を求めた結果、「配偶者・パートナー」が91.0%と最も多く、その後「自分の親」「友人」と続き、「在園している園の職員」と回答した者は21.5%となっており、第二子以上が保育所等を利用していても、保育者が相談相手に至っていないということが示唆された。

塩谷・島田(2024)は、インタビュー調査により、保護者は「自分の子どもレベルで相談できる」身近な専門家の存在を求めていることを明らかにしているが、細かい育児方法の相談をわが子を知る身近な存在に相談したい、ということがうかがわれた。保護者にとっては一番身近な専門家が近くにいるはずであるのに難しい状況がある。今後解決策を検討する必要があると考えられる。

(3) 幼稚園における3歳未満児の保育の今後

先述のように現在の幼稚園において、2歳児については幼稚園児として保育され、3号認定については預かり保育をも受けることになる子どもと未就園で親子登園も想定される子育て支援として保育を受けている子どもが存在する。先述の研究(一般社団法人保育教諭養成課程研究会、2024)では、0歳・1歳の受け入れを行っている園でも夏季休業中の保育も行っている園がある、と報告されている。

家庭、保護者の状況によって子どもの置かれた環境や保育に違いが出てしまうのは当然のことではあるが、どのような場合でも格差のない「遊びによる学び」が保障されること、発達を理解した子どもの最善を考慮した教育を受けられることは重要である。なおかつ保護者が保育の方針や目的をよく理解し、家庭教育にも生かせるような状況を作ることが今後さらに必要になると考えられる。

(4) 本研究の目的

本研究では幼稚園の2歳児の保育を担当する保育者にインタビュー調査を行い、子どもや保護者の実態、実際の保育や支援の状況、保育者が感じている現在の保育のメリット・デメリット及び課題などについて明らかにしたいと考えた。そこから今後の幼稚園という場の特性を生かした2歳児保育や子育て支援のあり方を探りたいと考える。

現在幼稚園が行っている3歳未満児の保育については、月に数回の親子登園による保育と3号認定の子どもの日常的な保育がある。それぞれの目的は異なっているが、子どもにとって必要な体験の保障と保護者への子育て支援については共通して求められるところである。よって今回のインタビューの対象者はそれぞれの2歳児保育の担当保育者とした。

2. 方法

本研究では幼稚園で2歳児の保育を担当する2名の幼稚園教諭の語りを調査対象とする。2名とも幼稚園教諭として経験を積み上げ、保育のリーダー的存在として活躍されている。2歳児の保育についても長年関わっておられ、幼稚園の保育実践のベテランである立場で改めて現在取り組んでいる2歳児の保育と子育て支援について率直に語っていただいた。

子どもと保護者をめぐる子育て環境は大きく変化しており、実践も子どもを一番に考えながらもその形を変えていかなければならない。その大きなポイントとなるのは何より保育者の意識であり、姿勢である。保育者の語りを丁寧に聞き、つなぎ、思いを形にして、今後の在り方を模索する。

(1) 調査対象者

私立幼稚園で2歳児保育を担当する幼稚園教諭

2名。

- ① 未就園児の保育と子育て支援を担当する A 教諭（同園で経験20年以上）
- ② 幼稚園児としての2歳児の保育を担当する B 教諭（同園で経験30年以上）

(2) 調査日時及び調査時間

2025年3月11日10:00～12:00に、それぞれ1時間インタビュー調査を実施した。

(3) 調査方法

A教諭、B教諭それぞれに半構造化インタビューを実施した。調査項目は

- ① 保育者歴（幼稚園教員の経験年数。現在の2歳児保育担当年数。保育所や子育て支援の経験年数等）
- ② 幼稚園教育とは異なる専門性について
- ③ 2歳児保育についての知識や技術等を学ぶ機会について
- ④ 2歳児の発達を考えた保育や活動の一番大きな目的について
- ⑤ 保育を行っていて、子どもたちの育ちが促されていると感じること、「家庭ではできない経験」の必要性などについて（子どもにとって+であること）
- ⑥ 必要性を感じるのにできないでいること、難しいと感じる問題（子どもにとって-になっていること）
- ⑦ 3歳児からの幼稚園教育へつなげていくための配慮や工夫
- ⑧ 今後どのような保育を展開していくことが子どもにとって良いと考えるか
- ⑨ 子どもの家庭や保護者の状況についてどのような感想を持っているか（子どもにとって+であること、-であること）
- ⑩ 保護者が幼稚園に求めていること
- ⑪ 保護者の対応で難しいと感じること
- ⑫ 今後保護者へどのようなアプローチ（子育て

てを支援するための）が必要と考えるか

- ⑬ 2歳児保育を担当する保育者にどのような支援があればもっと良い保育ができると思うか

インタビュー中は具体的なエピソードや保育者としての思いが語られる可能性が高いと考えられたため、必要に応じて柔軟に質問をしながら進めた。また、インタビューはZoomでの実施とし、録画し逐語録を作成・分析を行った。

(4) 分析方法及び手順

大谷(2007)の「4ステップコーディングによる質的データの分析手法SCATの提案」を参考にコーディングからストーリーラインにまとめ、考察を行った。SCATとは、4ステップにより構成概念を抽出するコーディングと、構成概念を繋いでストーリーラインを作成する手続きの質的分析手法である。

SCATにおけるコーディング4ステップとは

- ①テキスト中の注目すべき語句
- ②テキスト中の語句の言い換え
- ③②を説明するようなテキスト外の内容
- ④前後や全体の文脈を考慮したテーマ・構成概念である。

この手法は、比較的小規模の質的データの分析にも有効である。また、明示的で定式的な手続きを有するため、初学者にも着手しやすい、という特徴がある。

手順は以下の通りである。

- ①A教諭、B教諭の語りをテキストに分ける
- ②4ステップのコーディングを行い、主に<4>のテーマ・構成概念をつなぎ、ストーリーラインにまとめる
- ③ストーリーラインから理論記述を導き出す

(5) 倫理的配慮

所属大学の研究倫理委員会の承認を得た（國學院大學 ヒト研究R06第03号）。そのうえで、対

象者には事前に調査の趣旨、目的、面接内容などについて説明を行い、文書で提示した。さらに合意のもと承諾書に署名を求めた。

なお、本論文中には園名、人名などについて調査関係者が特定できないよう配慮した。

3. 結果

(1) A教諭、B教諭の語りをテキストに分ける

A教諭42テキスト、B教諭48テキストとなった。

(2) SCATによる分析例

A教諭、B教諭共に、活動の効果が感じられたこととして具体的な子どもの姿を語っている例を示す(表1)。

(3) ストーリーラインからの理論記述

① A教諭の語り

(ストーリーライン)

この活動においては、同年代はじめ幼稚園児とのかかわりもあり、他児とのかかわり、つながりができてくる。同時に幼稚園の生活を知る機会になっており、幼稚園児との交流や生活の様子をさりげなく見ることができるよう環境を意図的につくっている。家庭の状況として、家庭内のみで遊ぶ、他児とかかわって遊ぶ体験のない子どももいるが、定期的に来ることによってスムーズに「溶けてくる。」その様子から、保育の効果としての子どもの育ちを見ることができ、保育者のやりがいを感じている。

また、保育者としては保護者が任せきりになってしまうという子育て支援の課題があるが、親子が一緒に楽しめるよう保護者を巻き込む方法を様々な工夫している。さらに育てにくさを持った子どもの対応など保護者の困り感にも応えるなど家庭環境や保護者のニーズの理解に努めて

いた。

そのために子育て経験者のスタッフ等も参加し、活動報告を記録し、交流会を行う。幼稚園児との交流などの際には他の教職員とも協力し、行っている。スタッフ体制と情報共有の大切さと「伝書鳩みたいにあっちこっちに伝えている」と自らの姿を語っていた。

(理論記述)

(ア) 保育の効果としての子どもの育ち

幼稚園での2歳児の保育は、家庭ではできない体験ができ、他児とのかかわりや遊びの環境があり、育ちへの効果が期待できる。また3歳以降の幼稚園での生活への接続が工夫され、実践されていることも子どもにとっては有効なことである。

(イ) 家庭の状況・保護者のニーズの理解

外遊びの体験がない、安心して遊べる場がない、友だちと遊ぶ体験ができないなど子どもの状況がある。一方保護者も同様に、子育てを共有する機会がなかなか持てない、わが子が集団でやっていけるのか不安に思う保護者もいる。そのような保護者の思いに寄り添って、安心して来ることができる場にしたい、と考えている。

(ウ) 子育て支援の課題、今後の展望

活動への主体的な関与が希薄な保護者には一緒に楽しめるよう、保護者を巻き込むことを念頭においている。また家庭でも親子で遊べる内容を提供している。

(エ) スタッフ連携と情報共有

この活動は担当者のみならず、子育て経験者のスタッフの力もあり、成り立っている。どのように対応したか、活動を報告し、交流会等で悩みなども話し合う機会を持っている。また教職員間の連携を支える伝書鳩のような担当者の動きがある。

② B教諭の語り

(ストーリーライン)

この保育においても日常幼稚園児とかかわれる環境があり、年長の子どものたちのやっているこ

表1 SCATによる分析例

番号	7	8	7	8			
発話者	A	A	B	B			
テキスト	そうですね。うん。でも何だろう。今回このイベントが特にここ2年で始めたことなんですけど、イベントで定期的にこの先生と遊ぼうっていうのを始めたので、あのより定期的に通ってくる子が増えて、はい。なんだろう、先生の顔も覚えてくれて呼んでくれるし、	あと友達同士になって「何とかちゃん、今日来るかな」みたいなのを待ってる様子があったり、幼稚園のお庭でも「一緒に遊ぼう」って誘い合ったりしてる姿が見られるようになって、幼稚園に入る前の段階だけですけどそういう繋がりができてるんだっていうのが、見えるようになったのが、いいなっては思ってます。	そうですね、年少さんはちょっと難しいんですけどもやっぱり、年中年長さんぐらいのお友達になると、やっぱり見た感じからしてかわいって思うからか、すごくお世話をしてくれたりとか優しくしてもらえて、なんかちょっと嬉しかったとか、何か先生だけじゃなくて、預かりを利用してのお友達がほとんどなので、一緒に生活して、この仲良しになったお兄さんお姉さんと園庭で会えると何か一緒に遊んだりとか	なかなか先生とお友達だけだと、難しかったりすることとかも、なんかお兄さんお姉さんがお世話をしに来てくれたりとか、何か年長さんとか年中さんが、例えば色水遊び、草花の遊んでるとこれ何みたいな感じですが興味を持つからやってみると言ってみると、上手じゃないんですけど。年長さんたちのを見て楽しんだりとか、そういった部分で何か興味を持ったところのお手伝いをしてあげられる環境ではあるのかなって思ってます。			
〈1〉 テキスト中の注目すべき語句	定期的に通ってくる子が増えた、先生の顔も覚えてくれて呼んでくれる	待ってる様子、誘い合ったりしてる姿が見られる、繋がりが	年中年長さんぐらいのお友達	お世話をしてくれたりとか優しくしてもらえた、嬉しかった	預かりを利用してのお友達がほとんど	先生とお友達だけだと、難しかったりする、	興味を持ったところのお手伝いをしてあげられる環境
〈2〉 テキスト中の語句の言い換え	イベントとしての「すくすく」の実践	子ども同士のかかわりが広がる	預かり保育の幼稚園児との交流が普段の生活で見られる		幼稚園児と交流すること興味をもったりやりたいことができたりする環境である		
〈3〉 左を説明するようなテキスト外の内容	定期的に来ることのメリット、保育者とのつながり	定期的に来ることのメリット	子どもとのつながり	幼稚園児と交流できるのは子どもにとって良い経験		幼稚園の遊びの環境は子どもにとっても必要	
〈4〉 テーマ・構成概念	(前後や全体の文脈を考慮して) 保育の効果としての子どもの育ち	保育者のやりがい	保育の効果としての子どもの育ち	保育者のやりがい	保育の効果としての子どもの育ち		保育の効果としての子どもの育ち
〈5〉 疑問・課題							

とが刺激になったり、やってみたいという気持ちをもって遊べたり、また自然なかかわりができているなど保育の効果としての子どもの育ちについて語っていた。さらに生活面においては無理なく年少組への進級に向けて目標を立てて取り組んでいる。また進級では引継ぎを行い、個々の状況や安全について細やかに伝えるようにする

など幼稚園教育への接続と工夫についても語られた。

一方で幼稚園児としての2歳児の担任として、2歳児の葛藤や困惑にどう対応すればよいのか悩むことが多い。個別にゆったりと対応すればよいことはわかっているが現実には難しい。従来の3歳以上の子どもが対象の園の環境では、危

険も多く「やってみたい」と果敢に挑む子どもたちの要求に無理を感じることもある。靴の脱ぎ履きがまだ難しいにもかかわらず、幼稚園の慣習として園内で白靴を履くことも疑問に思うこともあるなど幼稚園での保育の困難さも語られた。

また保育者は「子どもファースト」で保護者にそのことを伝えたいと思っているが、3号認定で入ってくる子どもの保護者は「仕事ファースト」になっていく。保護者に何をどう伝えたらよいか悩む毎日である。そのことも保育者として理解したうえで応援しなければならないのかと考えてしまう。直接に子どものことを話そうと思っても時間的に会えないことも多い。子どものことを相談されたときは子どもが園で長時間頑張っていることを伝えるが、日々子育て支援の課題を感じる。しかし2歳児特有のことなのか、判断が難しいこともある。

(理論記述)

(ア) 保育の効果としての子どもの育ち

幼稚園での2歳児の保育は、家庭ではできない体験ができ、他児とのかかわりや遊びの環境があり、育ちへの効果が期待できる。また3歳以降の幼稚園での生活への接続が工夫され、実践されていることも子どもにとっては有効なことである。

(イ) 専門性の違いと幼稚園での保育の困難さ

2歳児特有の姿や個別な対応が求められる点に困難さを感じている。また3歳以上が活動する園生活や園の環境にも2歳児には難しさがある。2歳児保育について実践の交流など研修もしたいが、長時間の保育を支えている現状ではなかなかできない。

(ウ) 子育て支援の課題

子どもファーストで保護者に伝えたいことはあるが、仕事ファーストになっていく保護者に困惑している。保護者に直接伝えたくても会えない、伝えたいことが伝わらない、保護者を応援しなければいけないのかと悩む毎日である。

(エ) 職員連携の情報共有

進級の混乱をなるべく少なくするため、主に生活上の現状など子どもの状況について職員への引継ぎを十分行っている。

4. 考察

(1) 保育における子どもの育ちと職員連携

保育の効果としての子どもの育ちが、A教諭B教諭共に語られていた。それが保育者のやりがいにつながっていることも示唆された。効果の大きいものとしては共通して、家庭ではできない体験ができることと、他児とかかわり、遊ぶ体験の2点であった。2歳児の発達としては、家庭ではできないダイナミックな動きのある遊び、様々な教材に触れる遊びや他児とかかわることで得られる学びが必要な時期でもある。家庭だけではこうした体験ができない現況では、このような保育が2歳児にとって必要であることは明確である。

また、入園・進級後の生活へのスムーズな移行を支援することも大きなメリットである。幼稚園での他児の様子や生活の流れを体験することで、無理なく適応ができると考えられる。幼稚園にとっても子どもの情報が事前に詳細に把握できることによって、受け入れ準備や保育の計画作成などができることも保育上のメリットとなる。

このような保育を支えているのは、教職員・スタッフの連携である。A教諭の活動ではOB卒園児の保護者がスタッフとして参加をしていることが特徴的である。教諭よりも近い存在として、参加する保護者にとっては心強いと考えられる。このような形は幼稚園だからこそ実現するものとも考えられ、今後の支援の在り方に生かすことができる。連携のためには担当の教諭が詳細に連絡や相談していることも語られており、このことは子育て支援のみならず保育においても重要なことである。

(2) 専門性の違いと幼稚園での保育の困難さ

A教諭は幼稚園で保育を行っているときとは異なる「専門性がある」と語り、B教諭は2歳児特有の葛藤や混乱にどのように対応すればよいかについて保育上の大きな課題を抱えていた。B教諭は個別対応の必要性は理解していても現実には難しいことのジレンマについても触れており、2歳児保育は幼稚園教諭の専門性とは明らかに異なる専門性の習得を必要としていた。今後3歳未満児の発達や援助、環境構成など、実践に結びつく確実な研修体制が必須である。さらにB教諭は様々な場での実践を聞きたいと切実に語っていたのが印象的であった。今後は研修の内容に現場の実践交流なども必要になってくるのではないかと考えられた。

さらにB教諭からは、3歳以上の保育を行ってきた幼稚園の生活や遊びの環境が2歳児にとっては危険なことや難しいこともあり、その点でも困難さがあることが語られた。3歳未満児を受け入れるにあたって、園庭遊具の安全確認や生活の在り方などについても新たに幼稚園が改善しなければならない課題も多い。このことも幼稚園教員が新たに習得しなければならない専門性の問題ともいえる。

(3) 子育て支援の課題

保護者の思いに寄り添って安心できる場にしたという保育者の思いはあるものの、保育者に任せきりになってしまう保護者、仕事を始めると仕事ファーストになってしまう保護者にどう働きかけたらよいのか悩む保育者の姿が見えてきた。A教諭は対策として親子が一緒に楽しめること、家庭でもできる遊びの情報の提供などをあげていた。しかしB教諭は時間上十分なコミュニケーションが取れないこと、子どもファーストで考えてほしい、という思いが保護者になかなか伝わらないことを悩みとして語っていた。これについても先述したような研修体制の中で学ぶ

必要性があり、保育所や認定こども園での実践から学ぶことも大きな示唆となることが考えられる。

5. 課題及び提言

少子化の進行、共働き世帯の増加、地域とのつながりの希薄化など、子どもや家庭をめぐる状況は大きく変化している。子育てに不安を感じる保護者がネットやSNS、ChatGPTの情報に頼ろうとする時代、身近な保育者がますます頼りになる子育て支援者として存在しなければならない。一方、子どもがのびのびと遊べるような地域とはなっていない状況で、子どもの豊かな体験を保障する場としての保育施設の役割も今後重要なものとなっていく。幼児教育の専門施設として幼稚園が積み重ねてきたノウハウを生かしながら、3歳未満児の保育や子育て支援に取り組むためには、次のような課題が考えられる。

(1) 園環境や生活の見直し

3歳以上の幼児教育を行ってきた幼稚園では、遊び環境や生活の仕方など、3歳未満児にふさわしいものとはなっていないことがある。特に3号認定の子どもを受け入れるにあたっては、改めて環境や生活を見直し、その発達に合わせた安心して生活ができるように改善する必要がある。しかしながら3歳以上児の遊びや生活が縮小されたり制限のあるものになったりすることはあってはならず、どの年齢の子どもでも発達に応じた生活ができるよう、園内外の環境等を工夫する必要がある。

(2) 地域との連携

幼稚園の教職員が連携協力し、保育や子育て支援に取り組むことは必要不可欠だが、今後さらに保護者を巻き込んでいくことが有効な方法と考えられる。これは幼稚園だからこそできる方法

であり、OB卒園児の保護者が支援者として活動に加わることで、その支援を受けた保護者が次の支援者となる可能性がある。さらにその保護者とつながっている地域の住民が参加する、ということも考えられる。こうした保護者の参加が、子育ての楽しさを実感したり、地域とのつながりを深めたりすることにつながるという報告もある(杉江, 2017)。また、子どもの豊かな育ちを支えるためには、地域や保護者との連携から生まれる多様な経験が必要となってくる(島田・甲斐, 2018)。こうしたことを踏まえて、幼稚園ならではの保護者のつながりを子育て支援に生かし、様々な方法で地域貢献していくことも今後の望ましい方向性として期待できる。

(3) 有効な研修体制の確立

3歳未満児のみならず、3歳以上児においても預かり保育を必要とする子どもは増加傾向にある。つまり家庭から離れて長時間過ごす子どもたちの保育の在り方については、今までの幼稚園教育では教育課程外とされてきたが、新たに子どもたちの1日を考え家庭との連続性を考慮した保育が求められている。賀門・渡辺(2017)が指摘しているように、幼稚園における2歳児保育は日常的に行う傾向にあり、一時的な家庭保育の代わりではなく、園生活の一部として考える必要が高いと考えられる。

また3歳未満児の受け入れについては、その発達や援助について新たに専門性を獲得する必要がある。個別対応の在り方、計画的な保育の進め方など年齢に応じた内容を新たに考えなければならない。養護的要素と教育的要素が密接に関わり合いながら発達していく2歳児期において、保育・教育の質を高めるためには、両要素が連続的かつ調和的に展開されることが重要である。

さらに子育て支援についても、家庭の状況は多様になり、明らかに変化してきていることが考えられ、保護者とさらに密接に連携し保育の理解に

つなげることも今後さらに必要になってくる。

以上のことから、より最新の状況に基づいた保育や子育て支援について新たに学び、その専門性を獲得することが必要である。研修体制の中には保育所や認定こども園の実践に学ぶなど実践交流の場も設ける必要がある。特に研修プログラムについては、施設の種別を問わず活用可能であり、保育実践に資する内容であることが求められる。また、新しい幼稚園教育要領や保育所保育指針等の方向性なども考慮しながら、求められる保育や子育て支援について具体的な内容を精査し、研修プログラムの開発に向けて検討していきたい。

本研究では、「幼稚園」という教育施設の今後のあり方について「3歳未満児の保育」「子育て支援」を切り口に検討してきた。保育者の語りから考えられる課題は明らかにできたが、それぞれの具体的な内容については検討に至っていない。そのためには保育所や認定こども園の現状や保育内容、子育て支援の内容などについても検討していく必要がある。

文献

- 一般社団法人保育教諭養成課程研究会(2024) 幼稚園等における0-2歳児を受け入れて行うふさわしい活動とその展開の在り方に関する研究.
- 賀門康博・渡辺千遥(2017) 幼稚園が2歳児保育を行う意義についての一考察.
- 一教育課程と日誌の振り返りを通じて一, 郡山女子大学紀要, 53, 225-239.
- 文部科学省(2007) 幼稚園を活用した子育て支援としての2歳児の受け入れにかかわる留意点.
- 文部科学省(2008) 幼稚園における子育て支援に関する研修について一研修プログラム作成のために一.

文部科学省(2018)幼稚園教育要領

名古屋大学高等教育研究センター(2023)名古屋
大学生のためのアカデミック・スキルズ・ガ
イド.

大谷尚(2007)4ステップコーディングによる質
的データ分析手法 SCAT の提案,名古屋大学
大学院教育発達科学研究科紀要, 54 (2), 27-
44.

大谷尚(2011)明示的手続きで着手しやすい小規
模データに適用可能な質的データ分析手法,
感性工学, 10 (3), 155 – 160.

塩谷香・島田由紀子(2024)幼稚園における2歳
児保育と子育て支援、國學院大學人間開発研
究、第15号、125-133.

島田知和・甲斐 寛(2018)地域・保護者・保育所の
「協同的な関係」構築に関する実践的研究, 別
府大学短期大学部紀要, 37, 79 – 86.

Shimada.Y & Shioya.K (2022) Japanese parents'
needs regarding childcare support provided
kindergartens for 2 year old children, The
14th Asian Society of Child Care, 14-17.

杉江栄子(2017)幼稚園における保護者との協同
的な保育活動の試みー 保育参加による保護
者の意識の変容 一, 愛知教育大学幼児教育研
究, 19, 47 – 54.

矢野潔子(2023)「地域子育て支援の利用状況と
保護者が求める支援」尚綱大学研究紀要, 55 ,
111-119.

原著論文

「共に育つ保育」を追い求めた保育者のライフストーリー

— 幼児教育における保育実践と特別支援教育を追究する

研究の往還による保育者としての成長 —

Exploring “Tomoni Sodatsu” Pedagogy
: Professional Development Through the ECEC Practice
— SNE Research Cycle

室井佑美

(山村学園短期大学)

相沢和恵

(山村学園短期大学)

浅川茂実

(群馬医療福祉大学)

太田顕子

(関西福祉科学大学)

甲賀崇史

(静岡県立大学短期大学部)

城倉登代子

(鎌倉女子大学)

杉崎雅子

(小田原短期大学)

中野圭子

(板橋区子ども家庭部)

丹羽健太郎

(相山女学園大学)

広瀬由紀

(共立女子大学)

真鍋 健

(千葉大学)

三宅美由紀

(兵庫大学短期大学部)

守 巧

(こども教育宝仙大学)

森 依子

(東九州短期大学)

本研究の目的は、我が国の幼児教育における特別支援教育が創世期ともいえる時期から実践に携わってきた保育者のライフストーリーを手がかりに、当時の社会的・制度的状況を照らし合わせながら、その職業人生を時間的な視点で捉え、いかに保育者として歩み続けていったのかを明らかにすることである。結果として、保育者として歩み続け、立場が変遷していく中で、保育に内在している意味と価値を導き出すような成長が見出された。そして、その成長には保育者自身の知的、精神的な支えともいえる存在が周囲にあった。また、保育実践と幼児教育に関する研究とを往還的に取り組み、実践における知見を再認識し、さらに追究するような新たな問いを常に持っていた。保育者として歩み続けていくためには、周囲と共に自身が実践しながら問いを明らかにする契機となる研究に取り組み、手応えを実感するような経験を重ねていく重要性が示唆された。

キーワード: 共に育つ保育、幼児教育、特別支援教育、ライフストーリー、TEM

1. 問題と目的

本稿では、「共に育つ保育」を追い求めた一人の保育者の、約半世紀にわたるライフストーリーを記述する。個人の経験を、社会との関係で捉えるTEMを用いることにより、保育者の職業人生から得られる保育者養成教育学的価値について考察する。

これまで保育者の専門的成長に関する研究は、キャリアステージに分けて検討されてきた。具体的には、経験年数で区切られた「初心者」「中堅

者」「経験者」は、それぞれ保育に関する知識の量あるいは構造が異なること(高濱,2000)や、「熟達者」は「新任者」や「中堅者」に比べて子どもの背景などに着目して子どもの理解を行っていることなどが明らかになっている(佐藤・相良,2017)。近年は、「初期キャリア」などのステージに特化して、抱える困難や葛藤、専門的成長の過程を丁寧に記述した研究も報告されている(谷川,2015)。これらの研究によって構築されたステージモデルは、それぞれのステージで求められる保育者の専門性(秋田,2000)や、キャリアステージに応じ

た研修ガイド(保育教諭養成課程研究会,2020)の作成・改善に資する知見を提供している。

一方で、保育者の成長を経験年数という客観的で一般的な指標に依拠するだけでは、保育者一人ひとりの成長過程がみえないという問題が指摘されている(野屋敷・川田,2019)。保育者の成長を一般的で単線的な段階としてのみ捉えると、実践の中で経験に意味づけを与えながら変容していく個の過程が見落とされ、保育者の成長における個別的・複線的な有様を把握しにくくなるという問題が生じる。そして、この問題を解決する方法のひとつとして、ライフストーリー研究が注目されている。先行研究としては、ベテラン保育士1名にインタビュー調査を実施し、同僚や子どもとの関わりを通して保育観が変容したり、保育に対する信念が補強、再構成されたりしていく過程を明らかにした研究(吉岡,2007)や、保育者の転職機についての語りから自己の変容の過程を明らかにした研究(香曾我部,2013)などがある。これらの研究は、保育者それぞれの個別性、多様性のある成長過程について検討することを可能にしてきた(野屋敷・川田,2019)といえる。

本研究においても、1名の保育者にインタビューを行い、一般化されたステージモデルでは捉えきれない個別の経験の過程を検討する。ただし、本研究は狭義の専門的成長の過程だけに主眼を置くのではなく、その保育者が語ることで自らの職業人生を再構成し、意味づけていく過程を捉えるライフストーリー研究である。そして、保育者人生の物語から読み取れる保育者養成教育的価値を見出して考察するものである。

本研究の特徴と意義は以下の3点である。第一の特徴は、ライフストーリーにおける歴史・社会的視点の重視である。保育者の専門的成長やキャリア形成、さらに職業人生そのものは、個人の努力や資質だけで規定し得るものではなく、その保育者が生きた社会の制度や時代の通念、成長やキャリアを後押しあるいは抑制する他者の認識

や行動などが働いている。先行研究では、出産や結婚といったプライベートな出来事が保育者のキャリア形成あるいは継続そのものに影響することが指摘されている。本研究では、そうしたプライベートな出来事に加えて、よりマクロな社会的・制度的状況が、どのように職業人生を促進あるいは阻害したのかといった視点を重視する。

第二に、保育者の職業人生の全体を捉える時間的視点である。個人が保育者としてどのような経験に出会っているのかという問題は、どのように保育者になったのか、どのようなキャリアを歩んでいったのかといった連続した時間の中に位置付けて初めて理解できるように思われる。本研究は、保育者という職業を選択していく過程や、退職や再就職を経験して保育者になっていく過程を含めて、そこで経験された保育の魅力にも触れながら描くことを試みる。このことは、保育者になって間もない保育者が仕事の魅力を再認識し、将来を見通すうえで示唆的な知見になり得る。

そして第三に、本研究は学術研究としては初ともなる「障害のある子どももいない子ども」も「共に育つ保育」を追い求めた保育者が語るライフストーリーである。特別な配慮を必要とする子どもの保育をめぐる我が国は、1970～80年代に文部科学省は障害のない子どもの保育を前提として同一の集団への参加を図る「統合保育」から、特殊教育制度の中で一貫して進められてきた「障害の種類や程度」に応じた指導や支援の充実へ、そして2000年代に内閣府は現在の「他の子どもと同様に社会を構成する一員として認め合い育ち合う」ことを目指す、いわゆる「インクルーシブ保育(園山・藤原,2017)」に至るまで、思想・制度的にみれば激動の半世紀であった。このような流れから、保育現場もまた、社会情勢の変化に合わせた障害児教育、幼児教育・保育、小学校との接続、児童福祉、医療、母子保健など、様々な要求・要請を絶えず受けてきたはずである。この激

動の時代を生きた保育者は、何を感じ、考えて、どのように実践を重ねていったのだろうか。保育者という実践者は、いかに幼児教育の現場に根差した形で、日々子どもたちと関わりながら「障害のある子どももない子ども」も「共に育つ保育」の理論と方法を導き出したのか。そもそも、どうして「共に育つ保育」の実践を探究する道に進むことになったのか考察する。

そこで本研究では、保育者のライフストーリーから社会的・制度的状況を照らし合わせ、保育者の職業人生の全体における時間的視点を持ちつつ、いかに「共に育つ保育」を目指し、幼児教育を推進してきたのか明らかにすることを目的とする。

2. 研究の方法

2-1. 調査協力者及び選定理由

調査協力者は、A保育者1名(保育者としての現場経験に加え、関係省庁が関わる多数の研究に長年携わった経験を有す。我が国で、特別な配慮を必要とする子どもに対する先駆的な保育実践をしつつ、研究実績を蓄積してきた草分け的存在)である。

調査協力者と筆者らは面識があり、インタビュー内容を深め、相互の認識を図りやすい状況があった。

2-2. 調査の手続き

(1) インタビューの実施

時間経過を伴って思考や感情を捉えるのに有効なライフライン・インタビュー(川島,2007)を援用し、2024年8月某日午前に、大学の一室でインタビューを実施した。

A保育者には、「ご自身の職業人生を振り返って、幼児教育・特別支援教育への向き合い方や向き合った度合いの変化を曲線で表してください」と依頼し、西暦と当時の年齢が記載されたライフ

ラインを準備していただいた。

本研究の著者全員がインタビューに立ち会い、筆頭著者を含む共同研究者とでインタビュアーを担当し、必要に応じて適宜質問をした。

インタビューデータはA保育者の了承を得てボイスレコーダに録音した。インタビュー時間は114分であった。

(2) 逐語録の作成

ボイスレコーダのデータを文字起こしソフトで変換し、著者で分担して誤変換を修正し逐語録を作成した。

(3) 倫理的配慮

個人情報・団体情報を含めて、取り扱われるデータの扱いや処理について、調査協力者の同意を得て実施した。また、匿名性を担保するため、適宜A保育者に内容の確認を行った。なお、本研究は、こども教育宝仙大学学術研究倫理委員会の承認を得た(承認番号:24-0008)。

2-3. 分析方法

本研究では、社会的・制度的な状況を含みながら、幼児教育・特別支援教育と向き合う職業人生を再構成し、意味づけることを検討するため、複雑経路・等至性モデリング(以下、TEM)(安田・サトウ,2012)を採用し、A保育者のライフラインに用いた。TEMは、非可逆的時間、径路、分岐点(BFP)、等至点(EFP)という4つに、必須通過点(OPP)、社会的ガイド(SG)、社会的方向づけ(SD)、そして両極化した等至点(P-EFP)も置くことで、人間の成長を思考や感情、行動の社会的・制度的変化と多様な径路を検討できる。

分析過程では、オンラインビデオ通話でA保育者による追加の情報提供を2024年9月から2025年10月まで繰り返し受けた。

3. 結果と考察

A保育者から語られた内容は、7つの時期(I期

「保育者という職業に出会い、保育の難しさ面白さを知る」／Ⅱ期「性別や学歴による差を感じない職業であることを感じる」／Ⅲ期「特別な配慮を必要とする子どもを含む保育の在り方を考える」／Ⅳ期「人生経験と保育経験により保育を創り上げる視野を広げる」／Ⅴ期「実践研究の意義と推進意欲に目覚めていく」／Ⅵ期「管理職として仲間と共に理論・方法を導いていく」／Ⅶ期「大学人/要識者として理論・方法を導いていく」に区分できると考え、Ⅰ～Ⅳ期までのTEM図(図1)、Ⅴ～Ⅶ期までのTEM図(図2)を作成し、見出された期ごとに詳細を述べながら考察する。

3-1. 保育者という職業に出会い、保育の難しさ面白さを知る(Ⅰ期)

高校の先生から進学を勧められるも、家庭の経済的な状況(SD)や、当時は1970年前後で、女子の大学進学率がまだ低く「高卒で充分である」という社会通念が根強く存在していたことにより、A保育者は家族に相談することなく自ら大学進学を諦め、企業就職を決断した(BFP)。就職後は順調に職務を遂行していたが、男性社員との待遇の差や、大学卒の女性社員の入社(SD)により、高卒であることによる仕事内容の限界を次第に感じるようになった。そのような時期に、幼稚園教諭となった小学校時代からの友人が楽しそうに保育の様子を語る姿を見たことで、生き生きと活躍する幼稚園教諭に魅力を感じ(SG)、保育者という職業を選択肢として意識する(OPP)。専門学校での学びを経て、高い倍率であった公務員採用試験に合格し、公立園の正規保育者となる(EFP)。

保育者を志す選択にあたっては、待遇差や職務内容の限界も要因として語られていたが、語りの中で繰り返された「学びへの思い」や「保育者という職業に魅力を感じたこと」が、最も強い要因ではないかと考える。

念願の保育者となり、子どもとの関わり方に悩

みながらも、子どもの発想の豊かさに保育の楽しさや面白さを感じる日々だった。しかし、他害行為があるA児の対応に苦慮し、主任に相談するも結果としてA児は退園に至ったことで、A児に対して申し訳ない思いを抱く。この経験は、A保育者の方向転換となるような契機として位置づけられないが重要な経験であり、懸命に子どもと向き合ってきた姿が窺える。

3-2. 性別や学歴による差を感じない職業であることを感じる(Ⅱ期)

結婚準備のため、年度の途中で退職した。当時は、結婚して退職し、専業主婦になる(SD)という社会通念があった。しかし、退職後に生活基盤の再編を迫られる状況が生じ、A保育者にとって就労は選択肢の一つではなく、現実的な必要条件として再浮上した。保育者という職業の面白さを感じつつも、年度の途中で退職した後ろめたさから、保育者には戻れないと考え(SG)、他業種の就職先を検討した。それでも、「やはり保育者という職業をもう一度やりたい」という気持ちが強まり(OPP)、産休代替として再出発することになった(EFP)。

この時期についてA保育者は、「保育はやってもやっても思うようにいかない。そのことを、むしろ魅力に感じた」と語っている。保育者という職業は、高卒で就職した企業と異なり、性別や学歴による制約を感じることはなかった。A保育者が保育の困難さや不確実性に向き合いながらも、自身の専門性を否定されることなく実践を継続できる職場環境であったことが、保育者という職業を選択し、継続した理由のひとつではないかと考える。

3-3. 特別な配慮を必要とする子どもを含む保育の在り方を考える(Ⅲ期)

産休代替として再就職する。保育者として働くことの魅力を再度自覚し、公務員採用試験を再

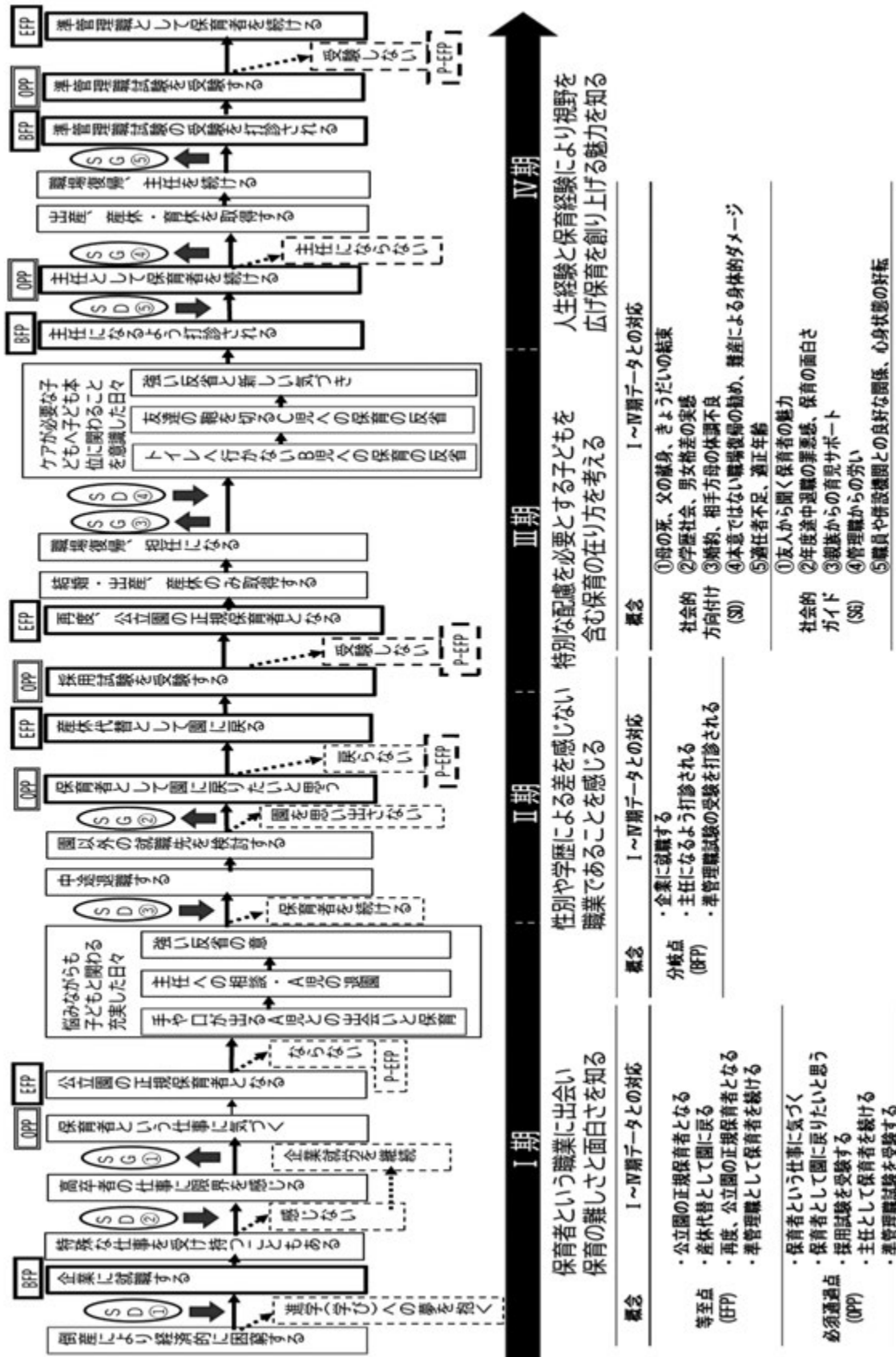


図1 I期からIV期までのTEM図

受験し、公立園の正規保育者となる（EFP）。前職の職務内容とは違い、保育の対象は「もの」ではなく「ひと」であることを意識し、関わっていた。また、子どもとの関わりは常に興味深く、個・集団共に成長と変容があり、思いがけない言動や出来事に保育者としての魅力を感じた。プライベートでは、正規保育者となって結婚、第1子が誕生する。A保育者は、産休育休の取得を望んでいたが、義母の勧めで産休明けに復職する（SD）も、体調がすぐれない時期が1年間程続く。この間B児、C児との出会いと想定外の事件が起きた。当時は未だ保育者としての経験は浅く、かつ1クラス35人を1人で担任していたこともあり、B児が入園してから約6ヶ月、トイレという場所へ一度も行っていないことに気づかなかった。一方、同じクラスの子どもは「B児はトイレが怖いらしい」と察しており、A保育者がトイレに誘っても行かないB児が、友達に誘われると難なく手をつないでトイレに行き、排泄した。A保育者は「ショックだった」と当時を語っている。C児についても、ロッカーに掛けてある他児の通園カバンの紐をハサミで切り、自分が切ったとは言わず対応に苦慮した。

B児、C児との出会いや起きた事件等が、特別な配慮を必要とする子どもを含んだ保育内容はどうあればよいか考え、幼児教育における特別支援教育の実践に結び付ける大きなきっかけになった。自身の体調不良もB児、C児を十分にケアできなかった遠因であり、保育者が心身ともに健康であることは保育者を続けるうえで大切な要素であること、障害についての知識を得て保育内容に活かすこと、併せて職場内の同僚や上司に支援を求め、独りで抱え込まないで保育を進めることの大切さにも思いが至ったのではないかと考える。

3-4. 人生経験と保育経験により保育を創り上げる視野を広げる（Ⅳ期）

十分な経験年数に至らないと感じていたタイミングで、主任になるよう管理職から打診を受ける（BFP）。担任としてのキャリアを十分積まない状況で主任職に就くことにはかなり躊躇したものの、当時の職場内では適齢だったこと（SD）もあり、主任として保育者を続ける（OPP）。この自治体において、管理職は併設校と園を兼任しており、園の主任職は子どもや保護者に加え、関係機関や外部の関係者など、多様な接点を持つ役割を果たす立場となった。第2子の産休直前、管理職から労いの言葉を受け（SG）、何事に対しても、真摯に仕事に向き合う姿を見てもらう存在の大きさを実感する。育休を取得した当時は、園からやA保育者から相互に連絡を取り合うことで、園との繋がりも実感していた。主任を続けることで、職場内の同僚との良好な関係性や併設校とも円滑な関係性が保たれていた（SG）。そこで、復職後、準管理職試験を受けるよう打診され（BFP）、受験し（OPP）、2回目に合格、準管理職として保育者を続けていく（EFP）。

それまで、主任として担任とは異なる業務を担う中で培ってきた経験や実感してきたことが活き、準管理職の実務にも結び付いたのではないだろうか。同時に、子どもや保護者との関わりに加え、多様な関係者や機関などとの関わりが増え、園全体の保育を創り上げるための視野が広がっていったと考えられる。また、同僚と人間関係を良好かつ円滑に保つことや管理職との園務における信頼関係の構築は、園全体の保育活動や同僚性に影響を与えるということ、関係機関との関係性を丁寧かつ柔軟に繋げていくと保育における連携や協働を可能にするということを実感している。このような実感を伴った経験の積み重ねは、A保育者の保育に対する理解の深化が図られているのではないかと考える。さらに、担任から主任、主任から準管理職へとキャリアを歩む過程で、子どもとの関わりについて主観的に捉えていた時期から、客観的な視点が加わることで深い

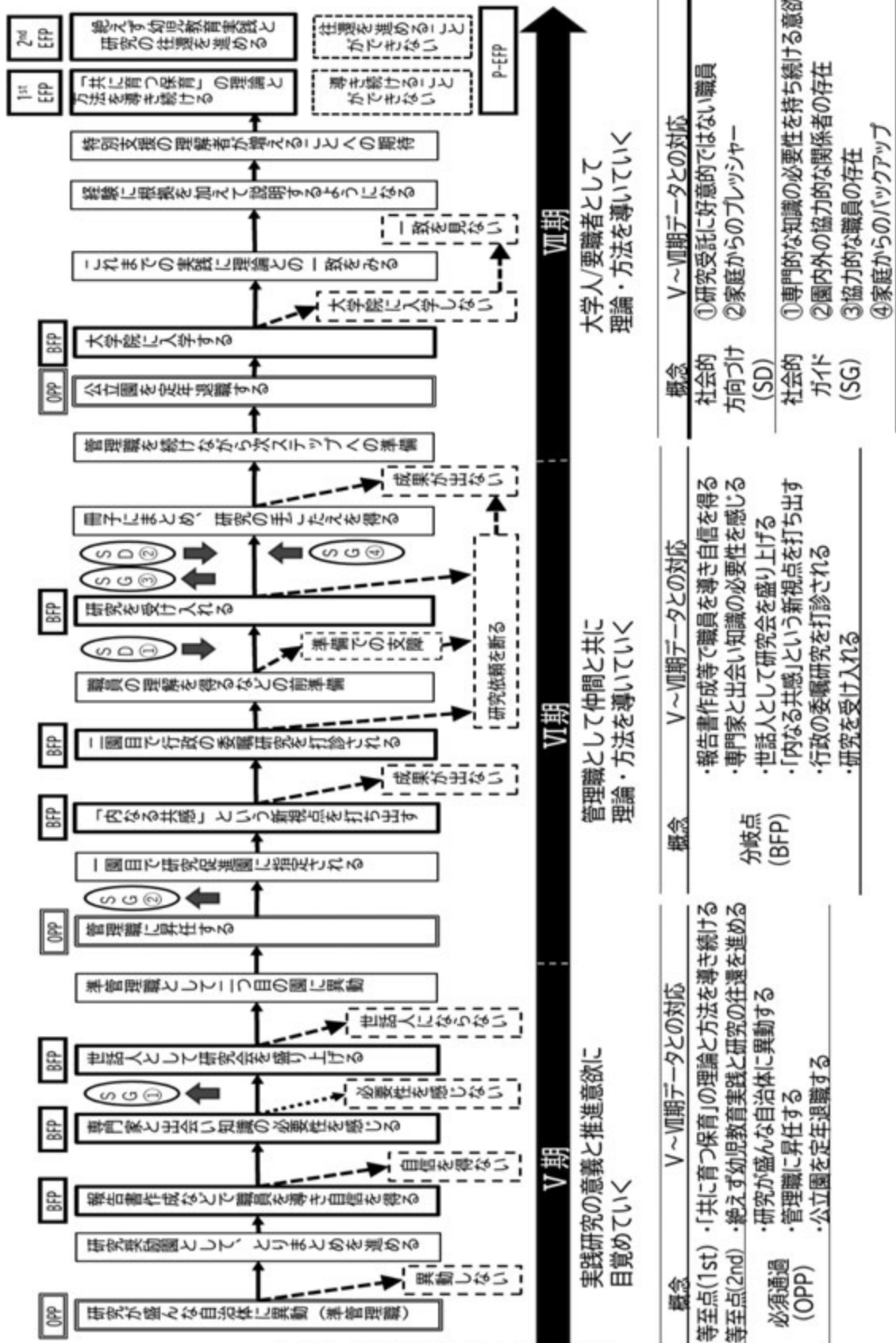


図2 V期からVII期までのTEM図

洞察的視点が得られ、置かれた立場によって「保育」の意味合いが変容しているのではないかと考える。

3-5. 実践研究の意義と推進意欲に目覚めていく（V期）

A 保育者は、準管理職として関係省庁等と関連する研究に関与する機会が多いことで知られる自治体への赴任が決定した（OPP）。着任した園は、当該年度より自治体による2年間継続の研究推奨園に決定していた。新任準管理職として業務を果たすことに加え、研究推進という責任を果たすことが求められる立場に就いた。

昇任に伴って、自治体の準管理職会議に参加するが知人はほぼいなかった。A 保育者は、新任準管理職であっても、新任を理由に遠慮するようなことなく発言をする時があった。そのような折、別の自治体の知人から、新任準管理職であることを理由に陰でA 保育者を批判している人がいると知らされたが、A 保育者は意に介さなかった。

園内では、同僚や保護者など周囲の人々と信頼関係を築き、意欲的に職務にあたった。また、A 保育者は、着任前に決定されていた研究が自治体の望む水準になるよう、職員との信頼関係を築くことも重視しながら園内研究を推進した。自治体とのパイプ役として発表までの研究日程と計画の調整、発表会当日の講師の選定日程、講師招聘のための連絡、研究会の日程調整等コーディネートを行い、2年目の研究発表会ならびに年度末の研究報告書作成取りまとめを園の中心となって行った。この研究は、自治体が要請した研究課題に応えるものとして高い評価を得た。役割を遂行し得た背景として、実践の積み重ねが土台となっていると考えられる。具体的には、課題を主体的に解決してきた体験が自信となり、同僚との良好な関係を大切にす信念が組織内の協働を支えた。これに学びへの欲求が加わり、現場知を言語化し、研究として構成していく基盤と

なった。内面的成長と実践の中で獲得された対人的スキルとが統合されたと考える。この期間と成果物について、「職員が本当によくやってくれた。発表会場の方々からも助けられた」とA 保育者も語っている。

一方、この研究過程で行政関係者との信頼関係が深まり、高度な専門研修会や行政主導の知見共有の場への関与が促進された。これに伴い、他地域の実践例や専門的知見に触れる機会が拡大し、個別の実践に留まらない俯瞰的な保育知見を深化させることが可能となった。また、研究の成果及び推進の役割を果たしたA 保育者へのリーダーシップに関する評価は、後に関係省庁の委嘱研究の候補として指名される布石となっている。A 保育者も「研究の経験を通して、実践研究の重要性と研究の面白さを実感し、研究への意欲が高まった」と語り、さらに「研究の推進役としての達成感を味わった」、「2年間を通して、準管理職として園をリードする面白さや自信を得た」と振り返っており（BFP）、実践研究への意欲を高めるきっかけとなったと考える。

この研究に関する指導者の訪問とは別に、当時でいう「特殊教育の専門家」が園を訪問して保育を観察し、助言する機会があった。準管理職として保育観察に同行し現状と課題を説明すると共に、職員と専門家とが協議する司会役を担った。その専門家は、学齢児童期以降の特殊教育の現場を主たる研究フィールドにしていたため、通常の園に肢体不自由児や発達障害児、弱視児などの子どもが在籍している事実を知り、幼児教育の現場にも障害児教育に関する知識が必要であると話した。A 保育者は専門家との話し合いを通じて、担任時代に出会ったB 児、C 児の姿や保育を振り返り、腑に落ちるものを感じた。そして、「気になる子どものいる保育には、障害児教育に関する知識が必要」という考えを、その後も持ち続けることとなった（SG）。気になる子どもが在籍している幼児教育には障害児教育に関する知識が必要

であるという専門家からの示唆に共鳴したA保育者は、直ちに同じような問題意識をもつ準管理職仲間や管理職に相談し、幼児教育と障害児教育の見方・考え方を結び付ける自主研究会を主宰した。A保育者はその専門家に講師を依頼し、自主研究会の世話人となって運営等の推進者となった(BFP)。研究会で新たな知見を得る中で、障害の有無を問わず、子どもたちが一緒に生活する困難さと必要性を学び取っていった。これまでの経験から、研究的視点を入れながらの「共に育つ保育」をさらに追求する気持ちが強くなっていき、信念は、ますます深まってきていると考えられる。

3-6. 管理職として仲間と共に理論・方法を導いていく (Ⅵ期)

A保育者は、この期間に昇任し(OPP)、3園の異動を経験し、公立園の管理職を務めた。まず、管理職に昇任し、着任した初めての園では「幸先よいスタートを切った」と語る。そのようにA保育者が真っ先に振り返った出来事は、園内外の関係者と協働した2つのイベントだった。1つが園の父親の会と協力して実施した夏行事であり、もう1つが近隣の公的施設と企画した「園児のお風呂・レストラン体験」である。この2つの企画の過程で、家庭や地域を巻き込みながら子どもを共に育む保育を職員や関係者と検討を重ねた。管理職就任直後かつ着任1園目という自らの保育の実績や特色が示しにくい時期において、職員を含めた協力的な関係者(SG)と共に、園外の人との触れ合いや活動といった子どもに経験してほしい内容を確認し合う機会を得た。翌年、自治体の研究推進園に指定され、前節3-5(V期)から間を置かずに、引き続き実践と研究に身を置くこととなる。ここでは、研究の成果として「内なる共感」を得るために必要な視点を打ち出した。この視点は、「子ども達が他者へ共感的なまなざしを向けていくためにも、自分自身に自信(=内なる共

感)があり、生活の中で満たされている状態であることが欠かせない」ことを主張する内容である。この研究自体は、障害のある子どもを取り上げたものではない。しかし、その後、共に育つ保育に関する研究を行うにあたって、子どもたちの存在を保育者自身の内面と関連させつつ位置づけるか熟考を重ねた点で、重要な経験(BFP)だったと語っている。いずれにしても、A保育者の周囲には協力的な関係者(SG)が多く、総じて、最初の管理職就任園では準管理職時代の経験や熱意はそのままに、実践と研究の往還を再始動させた。

3年後、2園目に異動する。着任するや否や、園と保護者との間で信頼関係に揺らぎが生じていると感じ、しばらくはこの対応に注意を払うことになる。そのような折、行政から「障害のある子どもとない子どもとが共に育つこと」の教育課程に関する委嘱研究を打診される(BFP)。前園と異なり、この研究受託に対して、受託すれば、日頃の保育の見直しや計画の細分化はもちろん、書類作成などの負担も園全体として課せられることが一般的であり、このため好意的には受け止めていなかった職員(SD)がわずかにいたことを、A保育者はこの時点で自覚していた。また、肝心の障害のある子どもが園に在籍しておらず、これも懸念事項の一つであった。このため、園として受け入れるにあたり、「全員が賛成しなければやらないつもりだった」、「(それまでの経験から)研究を真摯に実践すると、子どもも育つ、保育者も育つ」と語っており、将来を見据えた研究の意義や必要性を職員全体に伝える努力を続けた。その後、障害のある子どもの入園の見通しもたち、個々の職員の受け止めも俯瞰しながら、結果的に全職員の賛同を得たことから「まあ大丈夫」と判断し、委嘱研究の受託に至る(BFP)。「共に育つ保育」をテーマにするこの研究では、日々の子どもの関わりや保育そのものへの振り返りを繰り返した。また、自園の教育課程や指導計画

を、幼稚園教育要領の内容と緻密に照らし合わせ
る中で、障害のある子どももいる保育の在り方、
関係機関との連携の在り方、また保護者との関係
づくりなど、様々な視点をもつ内容となった。こ
の間、帰宅時間は非常に遅く、家庭からのプレッ
シャー(SD)とバックアップ(SG)を同時に受けつ
つも、職員一同で研究の成果をまとめ、A保育者
は研究に対する再度の充実感や達成感を得る。

その後、異動した3園目でも、引き続き「評価」
をテーマとした研究を推進し、「即時評価」という
視点を打ち出す。この視点は、「人との関わりに
おいて欠かせないものであり、実践や行動に対
して迅速にフィードバックし、即座に振り返るこ
とで、改善しながら次の手立てや計画へ繋げてい
く」という視点である。この時期は定年退職に向
かう時期であるが、退職後の私立園の管理職就任
への依頼や引き続き研究を人生の傍らに置くべ
く大学院進学など、次のステップへの準備も行わ
れる。

3-7. 大学人/要職者として、理論・方法を導い ていく(Ⅶ期)

公立園を定年退職し(OPP)、A保育者はその後
大学院進学を選択する(BFP)。当時を振り返り、
「勉強がしたかった」と語っている。また、管理職
就任への打診があり「頼まれると断れない性分だ
ること」、「経済的にも助けになるということ」、
などの理由から大学院入学と同時に私立園の管
理職に就任する。2つの場所を昼夜通うこと、管
理職の仕事終わりに大学院へ通うことは時間的・
距離的な制約もあると思われるが、これらはA保
育者の学業の阻害要因にはならなかったと考え
られ、学び続けたいという願いを貫いた選択で
あった。この時期からは、関係省庁における特別
支援教育等に関する重要な委員も歴任している。

大学院で理論を学ぶ中でA保育者は、これまで
幼児教育の現場や障害のある子どもへの保育に
関する経験から得た知見が、大学院で学ぶ理論と

一致していたことに気づく。既に理論化されて
いることに驚く半面、「思っていたことと一緒
だった」と語っている。

A保育者が得た感慨は、大学院へ進学しない選
択であれば得ることはできなかったと考える。
大学院での学びによって、依頼を受け講演する際
も「内容が経験中心から、経験にプラスして根拠
を示しながら話すもの変わった」と語る。この
後に続く保育者養成校での指導や研究、さらには
その後の生き方にも大学院入学は確実に影響を
与えているのではないかと考える。

大学院修了後は大学で教鞭を執り、引き続き私
立園で管理職を務め、さらに活発に国や自治体の
特別支援教育の研究会等の一員となり、幼児教育
における特別支援教育の先駆的な研究に関わっ
て保育者として培った障害の有無を問わない「共
に育つ保育」の視点から理論と方法を問い続けて
いる。公立園の正規保育者を定年退職し、その後
から現在に至るまで十数年以上に渡り、保育実践
と研究の往還をし続け、保育者と研究者としての
立場が乖離することはなかったと考えられる。

現在も保育者として子どもに関わり、「お味噌
汁の具材として野菜を園児が朝に収穫して届け
てきた」と子どもとの交流を生き生きと語り、「今
まで以上に子どものことをもっと知りたい、もっ
と関わりたいと思っていたことが叶えられた。」
と語るように、子どもの傍らにいる機会を大切に
し、子どもへの興味が尽きないことが窺える。

4. 総合考察

本研究では、我が国における特別な配慮が必要
な子どもへの保育が一般的ではなかった時代か
ら、「障害のある子どももいない子ども」も「共に育
つ保育」を検討・実践してきた1人の保育者のラ
イフストーリーを探るためのインタビュー調査
を行った。その結果、共に育つ保育を支えるため
に必要なと思われる知見を以下に述べる。

(1) 立場の異なりによる成長

A保育者は、担任から主任へと立場が変わる経験をした。これまで、担任として子どもと常に接してきた日々から徐々に学年、園運営に関する仕事を担う立場に就くことで子どもと一定の距離ができ、より客観的に子どもを捉えることができたと予想される。一方で、主任就任への打診を受けるタイミングは、担任として対応に苦慮した子どもとの出会いの直後であり、担任として十分な経験を積めていないと実感する時期であった。タイミングとしては十分ではないものの、主任になり立場が異なるということは、担任として子ども理解によって得られた支援を土台にし、主任になることで客観的かつ俯瞰した支援へ変換したのではないだろうか。

さらに、園児、保護者のみならず、関係機関や外部の関係者等、多様な接点を持つ役割を果たす立場になったことは、多様な他者の視点に触れる機会にもなっていたと推察する。先行研究では、多様なコミュニティに参加することがそのコミュニティ固有の実践の社会構造としての文化的枠組みと文化資源へのアクセスを可能にすると共に、自らの実践に反映させることで（おそらくは一定の変更を加えながらも）コミュニティの文化を再生産していくことを意味すると指摘している（河野,2024）。この指摘と本研究結果を踏まえると、A保育者が関係機関等との連携から得られたことを保育実践に照らし合わせることで保育の内在している意味と価値に対して、問い直すきっかけを得たと思われる。

(2) 支えとなる身近な存在

SGとして「管理職からの労い」、「園内外の協力的な関係者の存在」、「協力的な職員の存在」があった。時期が異なるものの、保育という仕事や研究を推進するにあたり、周囲の管理職や職員の存在は大きかった。Ⅳ期ではOPP「主任として保育者を続ける」後のSG「管理職からの労い」があ

り、Ⅵ期ではOPP「管理職に昇任する」後のSG「園内外の協力的な関係者の存在」がある。これらのことから、職位が変わった際、当該保育者の不安や緊張を和らげる管理職や園内外の協力者の存在が必須であるといえる。本研究結果は、着任後の管理職のフォローアップの在り方を検討する材料になり得ると考える。

(3) 問いを持つ重要性・きっかけ

A保育者は、特別な配慮を必要とする子どもとの出会いにより、幼児教育における特別支援教育の位置づけを検討するきっかけを持つに至っている。保育所や幼稚園等で特別支援教育の取り組みが始まったのは2005年の中央教育審議会答申を契機としている（文部科学省中央教育審議会,2005）が、A保育者はそれ以前から現場レベルで検討している。準管理職時、研究推奨園に決定したことから、外発的要因ではあるものの研究を推進し、それが高い評価を得ている。このことがさらに研究推進への原動力となる。特記すべきは、「実践—研究」の往還的な取り組みの中で、子どもの姿や自分（自園）の実践の意味や価値を再認識したことや、新たな問いである「内なる共感」への追究があったことである。このような好循環がその後も継続しており、大学院へ入学するに至っている。

保育者のキャリア形成は、多様な経路を辿るが、保育現場では今日「保育者の離職防止」「処遇改善」「働き方改革」等、様々な問題がある。A保育者は「共に育つ保育」を追求した保育者人生ではあるが、本研究結果は、保育者の歩みを継続する際の重要な示唆を与えると考える。保育という仕事を継続していくためには、問いを持ち続ける必要性が挙げられる。問いを持つために、例えば園内研修などを活用して問いを保育者同士共有しながら、自身の問いを見つけ出すきっかけになるよう工夫していく必要があるだろう。

5. 今後の課題

本研究を通して、我が国の幼児教育における特別支援教育への実践が創世期ともいえる頃から取り組んできた保育者のライフストーリーを整理したことで貴重な資料になると共に、保育者としての成長には支えともいえる存在が求められ、かつ継続性を持たせるためには問いを持つ重要性が見出された。

ただし、ライフストーリーに影響を与えていることとして、社会的背景、特に国内外での障害への認識や取り扱い、それへの国や行政の動きなどが考えられるが、本研究ではそれらとA保育者のライフストーリーとを詳細に照らし合わせてはいない。今後は、時代に沿った国内外の幼児教育や特別支援教育の動向とライフストーリーを関連付け、影響源を意識した分析が求められる。

参考文献等

- 秋田喜代美(2000) 保育者のライフステージと危機—ステージモデルから読み解く専門性. 発達, 21(83), 48-52.
- 香曾我部琢(2013) 保育者の転機の語りにおける自己形成プロセス—展望の形成とその共有化に着目して—. 保育学研究, 51(1), 117-130.
- 川島大輔(2007) 死生の意味づけと質的研究. はじめての質的研究法—事例から学ぶ(生涯発達編). 東京図書出版, 317-340.
- 河野秀樹(2024) 実践コミュニティの社会的文脈の認知と生成における身体性の機能的特質についての考察. 目白大学総合科学研究, 20, 75-89.
- 酒井幸子(2016) 多様性を排除しない姿勢をもつて学級経営に挑む. 幼児教育じほう, 44(5), 6-12.
- 佐藤有香・相良順子(2017) 保育者の経験年数による「幼児理解」の視点の違い. 日本家政学会誌, 68(3), 103-112.
- 園山繁樹・藤原あや(2017) 幼児期のインクルーシブ教育・保育に関する一考察. 人間と文化, 1, 221-226.
- 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.
- 谷川夏実(2015) 初期キャリアの保育者の危機と専門的成長に関する研究動向. 教師学研究, 16, 13-22.
- 野屋敷結・川田学(2019) 保育者としての成長とキャリア形成:「保育者を続けている理由」からの考察. 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 134, 91-116.
- 保育教諭養成課程研究会(2020) 幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドVI~幼稚園教諭・保育教諭の資質向上を目指すキャリアステージにおける研修の在り方を求めて~. 令和元年度文部科学省「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」報告書.
- 文部科学省中央教育審議会(2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申). 第6章4, 27.
- 安田裕子・サトウタツヤ(2012) TEMでわかる人生の径路-質的研究の新展開. 誠信書房.
- 吉岡一志(2007) 保育士の成長を支える信念の形成過程:ある保育士のライフヒストリーを中心に. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部, 教育人間科学関連領域, 56, 101-108.

原著論文

認定こども園への移行・設置後の成果や課題
— 4園の調査にみる運営の実態とその対応策 —

The Achievements and Issues Following the Transition
to and Establishment of Certified Integrated
Preschool and Childcare Centers
— Operational Realities and Countermeasures as Seen
in the Surveys of Four Centers —

中田範子 宮里暁美 石倉卓子 石丸るみ 内海緒香
(東京家政学院大学) (お茶の水女子大学) (富山国際大学) (大阪総合保育大学) (お茶の水女子大学)

竹田好美 大方美香 神長美津子 柿沼芳枝
(富山国際大学) (大阪総合保育大学) (大阪総合保育大学) (東京家政大学)

2023年～2024年の4園を対象とした調査をもとに、認定こども園への移行・設置により引き起こされた課題や課題解決に向けた取り組みから導かれる展望を明らかにすることを目的とする。職員の業務・人材に関する課題は、設置後2年目には減少するが、現在は横ばいか増加傾向にある。各園で課題の解決に向けた体制を作っているが新たな課題も生じている。保育内容に関する課題と連携に関する課題は、設置年度から現在に至るまで減少する傾向にある。保育内容に関する課題を見出して解決に向かうことが保育の営みであるとの認識が各園にあり、保育時間の違いに応じたカリキュラム作成や保育者間の連携が困難さを和らげ、課題解決に向かっている。また、ねらいや園児にとっての意味を問い、状況に応じて形を変えながら柔軟に対応することで課題解決に向かっている。

以上が今後の認定こども園の運営体制や保育実践の運用に向けた展望につなぐ課題解決に向けた成果と考える。

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、認定こども園への移行

I 問題と目的

2015年4月子ども・子育て支援新制度のスタートに伴い、時代に求められる形で認定こども園化は急速に広がったが、認定こども園とはどのようなものなのかということについては不明な点も多く、各認定こども園においては、よりよい教育・保育の在り方を求めて懸命の努力が重ねられているものの、課題は大きいという現場からの声が聞こえた。

この現状を捉え、私たちは、「一般社団法人保

育教諭養成課程研究会」の研究部会として「保育教諭の専門性を探る」研究部会(2021年より「認定こども園のカリキュラム検討部会」)を立ち上げ、認定こども園の特色や課題、保育教諭の仕事や求められる専門性についての検討を始めた。

認定こども園を運営、勤務する「当事者の声」を聞き、認定こども園における「園運営上の課題と保育教諭への期待」に焦点をあてて調査することを通して、幼保一体化移行の実態を把握し、まだ確立していない保育教諭の専門性を考える資料の一つとしたいと考え、質問紙調査(2016年1月

から 2016年2月の1ヶ月間（回答数26）を実施し、その成果を「幼保一体化移行に関する実態調査（1）一園運営上の課題や保育教諭への期待に焦点をあてて」（2016年保育教諭養成課程研究、一般社団法人保育教諭養成課程研究会研究紀要）にまとめた（宮里他，2016）。

2019年度より認定こども園の在り方を模索しつつ園運営を推進している園を数園抽出して「認定こども園への移行・設置後の成果や課題」に関する質問紙及びインタビュー調査を実施し、園長等、園運営にあたっている方が感じている課題を明らかにするとともに、課題解決に向けたさまざまな取り組みや工夫を具体的に把握した。園の課題は解決に向かうものがある一方で、新たな課題が生じたり増大したりするなど質的に変化することが捉えられた。2023年度以降、これまでの調査データを基盤として、4園に同一項目で質問紙及びインタビュー調査を実施し、各園に共通する課題やその質的变化に着目して、その後の課題解決の実際や新たな課題の出現などの状況を調査し、認定こども園の課題や課題解決に向けた具体的方策等について検討することを目的として、継続的に取り組んできた。

2006年の認定こども園制度創設以降、幼保連携の理念実現と制度定着をめぐる、園運営上の課題や実践的対応を検討する研究が蓄積されてきた。

職員の業務・人材に関する研究動向としては、制度初期には、幼稚園・保育所双方の制度的差異や運営主体の多様性に起因する課題が指摘され（松川・工藤・西村，2007；松川・工藤・西村，2008）、次第に保育観・勤務体制・研修体系の相違が現場の最大の課題として浮上した（松川・青井・西村，2009；五十嵐・北見，2014）。さらに人材育成・専門性形成の課題に焦点が当たるようになった（中塚・山本・川原，2017）。これらの課題に対する主な方策として、研修の工夫、チーム保育、専

門性形成の組織化が挙げられていた。

保育内容に関する研究では、例えば、松井他（2009）は、短時間・長時間保育の共存による生活リズムの不均衡や、コアタイムへの活動集中による養護の軽視を問題化し、認定こども園のカリキュラムにおける教育と保育を包括する「エデュケア（educare）」概念の導入を提唱した。松川他（2009）も、保育時間の違い・午睡や給食の対応・活動時間の分断などを共通課題として指摘し、生活リズムに即した環境構成を提唱した。五十嵐・北見（2014）は、異年齢保育を導入する際の保育者意識の変容と環境構成の重要性を強調した。

保育者間連携、地域・家庭との連携に関する研究動向については、初期研究（松川他，2008）は、認定こども園の理念の実現に対し、行政管轄の二重構造や財政支援の不統一が障害となっていることが指摘された。松川他（2009）は、保護者間の価値観の違いや行事参加率の格差を園運営上の困難として挙げ、保育理念の丁寧な説明・情報共有の重要性を強調していた。また、園内では保育士と幼稚園教諭の連携強化が課題であり、会議体制の整備や研修・リーダー会議などが方策として指摘された。五十嵐・北見（2014）は、保護者理解の促進のために、保護者の教育観を変える実践を通じた対話の意義を提唱していた。

なお、2025年度文部科学省が行った学校基本調査によれば、幼保連携型認定こども園の在学者数は幼稚園の在学者数を上回り過去最多となっており、認定こども園への移行化が進んでいるといえる。しかし、以上の先行研究は、新制度施行以前の課題状況を個別に取り上げたものであり、認定こども園の設立から現在に至るまでの課題や対応の変遷については十分に扱っていない。本論文では、社会状況の変化を踏まえ、2023年度から2024年度に実施した「認定こども園への移行・設置後の成果や課題」についての調査より得られたデータを再分析することにより、職員の業務・人材、保育内容、連携に関して、認定こども園

への移行及び新設により引き起こされた課題や課題解決に向けた取り組みの成果に着目し、その傾向や成果をまとめることで認定こども園の展望を明らかにすることを目的とする。

II 研究の方法

1. 調査対象と調査方法

(1) 調査対象

調査対象とした4園は、幼保連携型認定こども園の本格実施の前から、所在する各地区で幼保連携型認定こども園の保育を実践し、保育計画、保護者との連携、職員配置、園環境の在り方、地域との連携等について、「認定こども園のモデル園」として研究・発信を重ねている園である。このように認定こども園への移行・設置について先駆的に取り組んでいる、東北地方、関東地方、近畿地方に所在する幼保連携型認定こども園である、4園(A園、B園、C園、D園)の園長等管理者的立場にある方を調査対象者とした。B園とC園は、2006年「認定こども園制度」成立前後の時期に幼稚園から移行あるいは新設し、A園とD園は2015年4月「子ども・子育て支援新制度」成立前後の時期に、幼稚園から認定こども園に移行している。定員の規模は、調査時点で200名から400名であった。質問紙調査の分析にあたっては、先駆的实践に取り組む4園を対象とした目的的サンプリングによる複数事例研究を採用した。

(2) 調査手続き

①質問紙調査

次項(3)に示す調査項目を記した質問紙を各研究協力園の調査対象者に送付し質問紙調査を実施した。調査対象者は「設置前」、「設置年度」、「設置後2年目から現在」「現在」ごとに、各質問項目に対し「課題無し」「やや課題あり」「課題あり」で評定した。

②インタビュー調査

質問紙調査の回答を参考に、インタビュー項目は本研究の目的を踏まえつつ各園の状況に応じて柔軟に設定し、各園約60分程度の半構造化インタビューを行った。そこでは、回答の理由や背景を尋ね、関連する具体的なエピソードや実践例等を得た。2023年は執筆者全員が参加したオンライン、2024年は調査者2名または3名による各園への訪問とオンラインで本論文の執筆者全員と情報を共有しながら調査を実施した。

(3) 調査項目

2019年度より認定こども園への予備調査を経て精査を繰り返して、表1に示す質問項目を作成した(中田他, 2020)。認定こども園設置前・設置年度・設置後2年目から現在まで・現在の状況について回答する形をとり、「職員の業務・人材に関する項目」9項目、「保育内容に関する項目」9項目、「連携に関する項目」9項目の計27項目で構成されている。なお、質問紙には、「その他」の欄を設けて、認定こども園への移行・設置に関する課題について、調査者が挙げた項目以外に調査対象者が自由に回答できるようにした。

(4) 調査実施期間

質問紙調査およびインタビュー調査の実施期間は、A園とB園は2023年10月で、C園は2024年8月、D園は2024年9月であった。

(5) 倫理的配慮

調査対象者には、取得されたデータはその用途は研究だけに限定されることを伝え、承諾を得て園名・個人名等の個人情報やデータを消すなどの処理をした上で利用することを説明し、同意を得た上で研究を実施した。なお、本研究は、日本乳幼児教育・保育者養成学会研究倫理委員会による研究倫理審査を受け、承認されている(承認番号:第2023-02号)。

表1 質問項目一覧

項目群	I 職員の業務・人材に関する項目	II 保育内容に関する項目	III 連携に関する項目
質問項目	1施設設備園庭について 2事務負担について 3職員の勤務体制について 4労務管理について 5職員の担当業務について 6職員の確保について 7職員の離職について 8保育者の研修について 9給食について	1保育時間の異なる子どもへの保育について 2異年齢の子どもとの関わりについて 3園行事について 4進級・新入転入に伴う3歳児のクラス運営について 5保育教育の計画について 6保育教育の準備について 7保育教育の打ち合わせの時間設定について 8長時間の保育について 9特別な配慮の必要な子どもへの対応	1保育者同士の連携について 2保護者との連携について 3保護者の保育教育への理解について 4外部で実施する地域との連携について 5園内で実施する子育て支援について 6小学校との連携について 7行政との連携について 8こども園同士の連携について 9実習生の受け入れについて

2. 分析方法

質問紙調査の結果から、設置前から現在までの推移を「I 職員の業務・人材に関する項目」「II 保育内容に関する項目」「III 連携に関する項目」の項目群別の結果から分析した。次に、質問紙調査の結果から導き出された傾向とそれに関連するインタビュー調査の結果を踏まえて分析し考察した。質問紙の評定値(1~3)は、各園の自己評価を同一尺度上で整理し、時期別・項目群別の変化の“見取り図”を得るために数値化した。算出した平均値・標準偏差は記述統計として扱い、統計的検定や母集団推定を意図しない。解釈はインタビューで得られた語りと照合し、事例内・事例間の特徴として記述した。なお、B園の結果につい

ては、「設置後2年目から現在」の回答が得られなかったこと、A園とB園については、2019年度に行った調査結果(柿沼・中田, 2020)も照らしながら分析・考察したことを付記する。

III 結果及び考察

1. 記述統計による課題評定の推移(4園の事例比較)

数値の解釈を容易にするため、各質問項目への評点を「課題無し=1」「やや課題あり=2」「課題あり=3」として、全27質問項目を「I 職員の業務・人材に関する項目」「II 保育内容に関する項目」「III 連携に関する項目」の項目群に大別して合計

表2 職員の業務・人材、保育内容、連携に関する項目群の統計量(N=4)

		最小値	最大値	平均値	SD
設置前	I 業務・人材	1.33	2.78	2.02	(0.60)
	II 保育内容	1.22	2.22	1.72	(0.41)
	III 連携	1.11	2.22	1.78	(0.65)
設置年度	I 業務・人材	1.78	2.67	2.14	(0.38)
	II 保育内容	2.00	3.00	2.36	(0.44)
	III 連携	1.67	2.44	2.11	(0.35)
設置二年後	I 業務・人材	1.78	2.22	2.04	(0.23)
	II 保育内容	2.00	2.11	2.07	(0.06)
	III 連携	1.56	1.89	1.74	(0.17)
現在	I 業務・人材	1.78	2.33	2.06	(0.26)
	II 保育内容	1.56	2.33	1.89	(0.33)
	III 連携	1.22	2.11	1.69	(0.39)

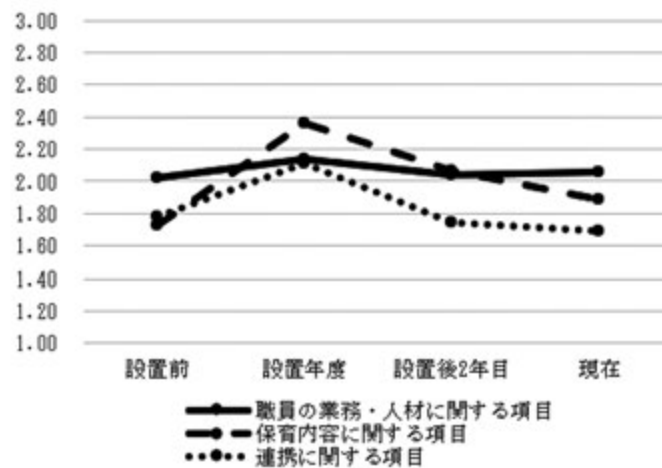


図1 設置前から現在までの全体的傾向 (平均値)

得点を算出し、その最小値、最大値、平均値、SDを算出した(表2)。また、図1として、各項目群別の平均値を設置前から現在に至るまでの推移をグラフに表した。

表2の標準偏差は、4園の評定のばらつきを示す記述統計である。設置前には園間のばらつきが比較的大きく、設置年度から設置後2年目にかけては小さくなり、現在では再び大きくなる様相がみられた。なお、対象が4園であるため、これらの数値は推定や一般化の根拠とするものではなく、以降のインタビュー結果と照合するための整理として位置づける。平均値の推移からは、いずれの項目群においても、設置前と比べ設置年度に課題が相対的に強く意識されていたことが読み取れる。項目群別に見ると、「I 職員の業務・人材に関する項目」群は、設置後2年目には課題が減少するが、現在は横ばいか増加傾向にあった。また、「II 保育内容に関する項目」群と「III 連携に関する項目」群は、設置年度から現在に至るまで課題が減少する傾向にあった(図1)。

次に、各園の、「I 職員の業務・人材に関する項目」「II 保育内容に関する項目」「III 連携に関する項目」の項目群における平均値とSD(標準偏差)を算出した(表3)。全期間でそれぞれの園における項目群を比較した場合、A園では「I 職員の業

務・人材に関する項目」群と「III 連携に関する項目」群の平均値が高く、B園は「I 職員の業務・人材に関する項目」群、C園は「I 職員の業務・人材に関する項目」群、D園は「II 保育内容に関する項目」群の平均値が高かった。

A園では、「I 職員の業務・人材に関する項目」群が設置前より現在まで一貫して高い困難を示しており、現在最も困難度が高い。一方、「II 保育内容に関する項目」群および「III 連携に関する項目」群では、設置前から設置年度にかけて困難が継続していたものの、設置後2年日以降は改善が見られ、現在では設置前よりも良好な状況となっていた。

B園では、「I 職員の業務・人材に関する項目」群は、設置前から現在にかけて小さな困難が続いているが、大きな変化はみられなかった。「II 保育内容に関する項目」群は、設置年度に一時的に困難が増したものの、その後改善し、現在は設置前よりも困難度が低下している。「III 連携に関する項目」群は、設置前からやや困難を感じていたが、現在にかけて改善傾向が見られ、現在は設置前よりも困難度が低下している。

C園では、「I 職員の業務・人材に関する項目」群が設置前に最も困難度が高く、その後2年目まで改善がみられたが、現在は再び困難が増加して

表3 各園の職員の業務・人材、保育内容、連携に関する推移の統計量 (N=4)

園	項目群	設置前		設置年度		設置後2年目		現在		全期間	
		平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
A	I 業務・人材	2.07	(0.75)	2.11	(0.74)	2.22	(0.92)	2.33	(0.67)	2.19	(0.78)
	II 保育内容	2.22	(0.79)	2.22	(0.63)	2.11	(0.74)	1.89	(0.74)	2.11	(0.74)
	III 連携	2.44	(0.68)	2.44	(0.68)	1.78	(0.63)	2.11	(0.74)	2.19	(0.74)
B	I 業務・人材	1.89	(0.74)	1.78	(0.42)	—	—	1.89	(0.57)	1.85	(0.59)
	II 保育内容	1.78	(0.74)	2.00	(0.42)	—	—	1.56	(0.57)	1.78	(0.57)
	III 連携	2.22	(0.92)	2.00	(0.00)	—	—	1.22	(0.42)	1.81	(0.72)
C	I 業務・人材	2.78	(0.42)	2.67	(0.47)	2.11	(0.31)	2.22	(0.63)	2.44	(0.55)
	II 保育内容	1.22	(0.42)	3.00	(0.00)	2.00	(0.00)	2.33	(0.47)	2.14	(0.71)
	III 連携	1.11	(0.31)	2.33	(0.67)	1.89	(0.31)	1.89	(0.31)	1.81	(0.62)
D	I 業務・人材	1.33	(0.67)	2.00	(0.67)	1.78	(0.42)	1.78	(0.42)	1.72	(0.61)
	II 保育内容	1.67	(0.67)	2.22	(0.63)	2.11	(0.57)	1.78	(0.42)	1.94	(0.62)
	III 連携	1.33	(0.47)	1.67	(0.67)	1.56	(0.50)	1.56	(0.50)	1.53	(0.55)

いる。「II 保育内容に関する項目」群は、設置年度に全項目で困難が示されたものの、2年目には全体的に改善し、現在では一部で再び困難が増している。「III 連携に関する項目」群は、設置前から設置年度にかけて困難が増加し、その後は改善傾向を示すものの、依然として設置前よりやや高い困難がみられる。

D園では、「I 職員の業務・人材に関する項目」群および「II 保育内容に関する項目」群は、設置前から設置年度にかけ困難が増したが、設置後2年目以降には改善が見られる項目もあった。「III 連携に関する項目」群では、設置前からやや困難を示していたが、設置年度に困難項目が増加し、設置後2年目以降は減少傾向にある。

2. 課題の所在と解決に向けた取り組み

前項1の量的分析で明らかとなったそれぞれの課題の推移や特徴を捉えながら、各質問項目別に課題の所在や課題を解決に向かわせた取り組みやその成果に着目して、より具体的に分析するために、インタビュー調査結果を照らしながら考察する。

(1) 「I 職員の業務・人材に関する項目」群について

表2と図1からは、設置前から現在に至るまでの平均値が2.02～2.14の間を推移し、4園には常に課題がある状態が続いていることが読み取れる。この点について、インタビュー調査の結果を照らしながら、課題に向けてどのような取り組みがなされているのかを考察する。

【インタビュー記録a】

調査者：職員の労務管理についてお話を聞かせてください。

回答者：幼稚園のときには無かった「保育の長時間」ということは増えてきて、設置年度から、常に課題としてある。また、つねに「働き方の長時間」にもなりがち。コロナ禍でICTがすすんで良くなった側面もあるが、シフト通りに帰ることができないなど課題は続いている。行事前には、業者が窓拭きのそうじをしたり、日々のトイレの掃除はシルバー人材にお願いしている。専門家でなくてもできることは外注するようにしている。そのような対応で少しずつは課題は減っているのではないかと考えている。ちょっとずつではあるが。

【インタビュー記録b】 文中の()内の表記は文脈から解釈して筆者が加筆した。

調査者：職員の確保についてお話を聞かせてください。

さい。

回答者：職員の確保、職員の離職について、保育者の研修についてまとめてお話しします。職員の確保は、すっといく時もあれば、なかなかうまくいかない時もあったり、なかなか難しいですよね。(中略)あとは産休・育休がいつもという問題もあって、保育者が何人必要か、突然必要になったりすると見つからなかったりする。流動性があって、若い子たちが多かったり産休育休明けがあったりすると、9時から5時くらいまではいられるけど、両側は正規で持たなければいけないとか、土曜に出勤すると平日に職員が減るとか。研修をどうするかも含め、働きやすい職場をどう作っていくかということは結構難しい。午睡のときにあれ(ドキュメンテーション記録を)作っているけれど、きちんと昼休みを取れているかということそこはブラックだと思う。なかなかね、そこまでいかないかな、食べている時間はどうしても、休憩もあつたりするとは思いますが。時間的にはどんどん残業を減らしていこうとか、働きやすくして定時で帰ろうと言ったりはしているんですけど、その一方で子どもの話をしたりとか、そういうのを面白がってくれたりすると、無下にダメって、早く帰れ帰れっていう話だけでもなかったりするから。そういう難しさはずっと付いて回ると思っています。

【インタビュー記録c】 文中の()内の表記は文脈から解釈して筆者が加筆した。

調査者：職員の確保、職員の離職、保育者の研修について伺いたい。

回答者：ノンコンタクトを14時30分～17時までとっているが、(保育)環境は十分ではない。環境をつくるのは専門性が必要。難しい保育者がいる。仕事の向き合い方には、個人差がある。

調査者：環境の構成では、見ることは大事。現場に出ていかねば学べないことが多い。保育者養成では、なにをしたらよいか課題ですね。(略)

回答者：(保育士が入職して)3,4年で辞めてしま

うことがあり、環境の構成ができるまでは難しい。また価値観として、長く務める気持ちはない人もいる。3,4年でやめるなら、環境の構成を専門的に学ぶより、日常的な仕組みでカバーしていく方がよい。長く務める方には、専門性を高めることが必要ではないか。園自体が変わっていくので、「育成の難しさ」を感じている。「やりがい」は負荷を乗り越えることで、見つけていくが、それを求めている。仕事は終わっていないくても、17時には帰ってしまう。時間内にはできない、(仕事を終えてから帰るといふ)発想がない担当がいる。環境(構成)や掃除は誰かがやった方がよいのではないかと考えている。整った環境の下でやってみたら、子どもがどうかとにかかってみる。子どもと関わることをやればよいという担当がいてもよいのではないか。ノンコンタクトタイムの時間に一定のクオリティを保っていくことは難しい。また打ち合わせ時間確保しているが、まとめていく学年主任の力が大きい。

① 働き方改革に向けて

各園とも、「働き方改革」に取り組んでおり、職員の負担軽減や業務の効率化に向けた体制づくりが行われていた。例えば、業務内容の明文化、職員間で経験年数に応じて各種リーダーを置き職員間の役割の分散と互いに協力しあえる体制づくり、免許・資格を取得しなくても可能な仕事の外注化やICTの導入等である(【インタビュー記録a】)。しかし、保育を運営するにあたり、計画どおりに進むことが難しい場合もあり、シフト通りに職員が退勤することができない等、つくった体制の運用に関する新たな課題が挙げられていた(【インタビュー記録b】)。

② 職員の勤務体制と労務管理について

幼稚園から認定こども園への移行時には、幼稚園と保育所のそれぞれの園の文化や求められる保育者の配慮点が異なること、そして、担当する

子どもにより保育時間が異なることが休暇の取得の差異を生じさせる課題があった（【インタビュー記録b】）。幼稚園からの移行時には、長時間保育や0,1歳児保育への対応（安全管理や遊び方）が幼稚園とは異なることが課題であったが、専門家を招いて助言をいただき、乳児保育の体制を整えていくことで、課題が解決に向かっていった。また、休暇の取得については、関係園の職員が応援に入るなどして休暇を調整することにより解決に向かった。しかし、会議や研修を勤務時間内にどう位置づけるかは依然として難しい。そして、園児構成の変化により幼稚園的な勤務体系が合わなくなり、クラスへの編制や休憩時間の取り方を見直す必要があり、新たな課題が生じていることが挙げられていた。こうした文化的・制度的な差異を超えて、働きやすさと子どもの安全を両立する新たな労務管理の形を模索していることが語られていた。

③ 職員の確保と離職について

職員の離職の増加を課題として挙げている園が3園あった。また、離職の増加に伴って生じる新たな課題についての語りがあり、職員の離職が園運営のさまざまな側面に影響を及ぼしている可能性がうかがわれた。具体的には職員の離職の増加に伴い、在籍する熟練職員の負担が増大していること、産休・育休による急な人員変動への対応が難しくなったこと、午睡中にドキュメンテーションを作成する等十分な休憩を取りづらい状態になることである（【インタビュー記録b】）。また、同じ職場に長く勤めることがよいという発想がない職員もおり、保育の質や学び合いを維持することに課題があると語る園もあった。その対策として、ノンコンタクトタイムを導入するなど、保育の質向上や学び合いができる体制を作ったが、職員の専門性を確保するためには時間の確保のみでは十分ではなく、3,4年で離職する職員にどのくらいの専門性が育つのか、「職員を

育成することの難しさ」について語る園もあった（【インタビュー記録c】）。

以上から、項目群「Ⅰ 職員の業務・人材に関する項目」について、働き方改革、職員の勤務体制と労務管理、職員の確保と離職という三点から考察すると、課題の解決に向けた体制づくりを行っているものの、いつも計画通りにそれらを動かし運営できるとは限らず、状況に応じて柔軟に対応する必要があり、そこに新たな課題が生じている。職員の仕事に対する意識も受け止めながら、職員の育成や保育の質の維持向上を図ること、そして、様々な状況に応じて柔軟に対応できる体制づくりが継続した課題となっていることが明らかになった。

(2) 「Ⅱ 保育内容に関する項目」群について

表2と図1からは、設置年度に生じた課題が設置後2年目以降、解決に向かっていく傾向が読み取れる。解決に向けてどのような対応がなされたのかを保育時間の異なる子どもへの保育を中心に考察する。

【インタビュー記録d】 文中の（ ）内の表記は文脈から解釈して筆者が加筆した。

調査者：異年齢保育、保育時間が異なること難しいと予想していましたが、「課題無し」と回答していますね。

回答者：保育時間では、お昼寝の問題は大きい。2歳児はお昼寝をするが、満3歳児はお昼寝をしない。3歳児以上の子どもでもお昼寝をする子どもがいる。（しかし、このように）ごちゃ混ぜになっていることが、難しいということではない。お昼寝専用の部屋を作ったことの意味は大きい。認定こども園を作る前に（設計の段階で）保育園の先生の話からお昼寝の専用部屋を作った。2歳児の後半から、必要な子を誘ってお昼寝部屋に行くようにしている。不安ではなく楽しかった思いを大事にしているお昼寝が必要との判断

は、「午後8時には寝る」を前提としている。お昼寝をするから、夜遅くなってしまうのは避けたい。また午後8時前に眠ってしまうことも避けたいので、個別に考えている。異年齢の子どもがいることを前提として、カリキュラムを作っている。異年齢になることは、全く問題ではない。毎日、2時間以上は縦割りのカリキュラムにしているので問題はない。そのことを前提として保育をしている、当然のこととしてカリキュラムを作っているから問題を感じていない。

認定こども園制度が本格スタートした時から、どの園でも、保育時間の異なる子どもが共に生活する中で、2,3号認定の子どもの午睡の確保が課題となっていた。今回の調査では、3号認定2歳児クラスは午睡をするが1号認定の2歳児(満3歳児クラス)は午睡をしない、そして2号認定3歳以上児には小学校入学に向けて午睡をする子どもとしない子どもがいると、同じ時間同じ年齢の子どもに午睡をする子どもとしない子どもが共に生活する状態であったが、「それぞれカリキュラムを作成して対応することで課題が解決に向かい難しさは感じない」と回答した園があった(【インタビュー記録d】)。

また、設置当初は保育時間の異なる子どもをどのように受け入れ、保育者同士が連携して保育を進めるかが大きな課題であった。そして、「0,1,2歳児と3,4,5歳児が共に生活するようになってからは、0,1,2歳児の保育と3,4,5歳児の保育に対する保育観の違いがありながらもどのように一緒に過ごす時間をつくるかを模索しながら、柔軟に子どもの状況に応じた保育の形を整えていった」という回答があった。目指すべき保育の在り方を視野に入れ、保育内容に関する課題解決に向けた体制をつくりながら保育を行い、困難さが軽減されることが考察される。

また、ある園では、認定こども園の設置後には長時間保育の子どもが増えて、この子どもがすべ

ての時間で充実した時間を過ごせるかが課題であったが、「現在は時間外の預かり保育時間帯は、複数のグループの担当者を固定し、そこでそれぞれ独自の異年齢活動ができるように大家族が複数あるような体験ができるような取り組みを試みている」との回答があった。「基本的な思いとして、保育内容における課題はいつも見つけておかなければならないのではないかと考えている」という回答があったことから、保育内容に関しては、課題と感ずる点を見出しながら、その解決に向けていくことが保育の営みそのものであるという認識があり、課題に対する意識が他の項目群とは異なっていることが特徴的である。また、子どもの保育時間の違いという動かしがたい状況は、カリキュラムの作成や保育者間の連携といった体制づくりが、保育者の困難さを和らげ、課題解決に向けた一助となっていることが明らかになった。

(3) 「Ⅲ連携に関する項目」群について

表2と図1からは、項目群「Ⅱ保育内容に関する項目」と同様に、設置年度に生じた課題が設置後2年目以降、解決に向かう傾向が読み取れる。解決に向けてどのような対応がなされて解決に向かったのかを地域との連携と保育者同士の連携を中心に考察する。

【インタビュー記録e】

調査者：保育者同士の連携についてお話を聞かせてください。

回答者：連携については一人ひとりに応じたということがある。経験年数を経てリーダーとなるとき、リーダーとしての経験を積み上げるような経験をさせてあげていなかったのではないかと反省することがある。連携をつくることのできるような資質をつくってあげることが課題ではないかと考える。リーダーとして育つような風土があったということ。

【インタビュー記録f】 文中の（ ）内の表記は文脈から解釈して筆者が加筆した。

調査者：保護者との連携、保育者同士の連携について聞かせてください。

回答者：保護者との連携は、スーパーバイザーに任せている。スーパーバイザーの仕事（中長期のカリキュラム、保護者との連携、保育者間の連携）その他に担当とパートがいる。（担当者を決めて）固定の勤務にして、初歩的なミスは少なくなった。ただ、デメリットもある。スーパーバイザーにより園生活がきまる。人間関係がもつれるとうまく回らなくなる。担当者は保護者対応は自分の業務ではないと思っている。担当者は、保護者の願いをわかっていることも必要だが、自分の仕事ではないと割り切っている。担当にせよ、専門性にせよ、残っていく人の負担が大きい。伸びようとしている保育者もいるので、奨学金の返済を補助する制度も作る等、続けることを前提としての仕組みを作ったが、簡単にやめていく。（奨学金を返済後も）どうやれば長く勤められるかが、本当に難しい。

①地域との連携

4園とも地域との連携については、現在「おしなべて順調に進んでいる」「課題は感じていない」との回答であり、各園では、小学生へのプール開放、小学生や中学生のボランティア受け入れ、子育て支援など、コロナ禍にも柔軟に対応しつつ、地域の実情に応じて工夫された取り組みがなされている。また、コロナ禍を契機に形を変えて継続していることも報告され、オンラインで地域のお年寄りとお話する機会をつくるようになったり、内容を絞ってボランティア受け入れを再開したりしている。

②保育者同士の連携

スーパーバイザー、リーダーなど職員の経験年数等に応じた役割を持ちながら、チームを編成して初任者の経験不足を補う等、課題の解決に向け

た仕組みづくりを行っているとの回答があった（【インタビュー記録e】）。そうすることで課題の解決に向かうことができる一方で、リーダー的立場の職員の理解不足がチーム全体の動きに影響を及ぼすことになること、そして、チーム内の関係がよければよい方向に機能するが、人間関係がうまくいかないと機能しなくなるという新たな課題が生じている（【インタビュー記録f】）。また、リーダー的立場になろうとしている保育者が、連携をつくることのできるような資質を育てていくこと、パート職員への情報伝達の難しさを課題としているとの回答があった。

IV 総合考察

本研究では、2023年度から2024年度まで、それぞれ特色のある4園の事例を対象に、インタビューによる質的分析を主軸とし、質問紙の評定結果は記述統計として補助的に用いながら、移行・新設に伴う課題と対応の推移を整理した。

その結果、設置前には園ごとの課題状況に大きなばらつきがあり、設置年度に一時的な課題の増加がみられた。これは制度移行期特有の体制整備や意識転換を要した過渡的な困難であると考えられる。設置年度から設置2年後にかけては全体として改善傾向に転じたものの、現在では再び課題の多様化・個別化が進み、園ごとの状況に応じた新たな課題が顕在化していることが明らかとなった。特に職員の業務や人材に関する課題については、依然として解消に向けた模索が続いており、他の項目群と比して安定的な改善には至っていない点が特徴的であった。以下、3つの項目群に関する課題の推移と対応策を総括し、今後の展望を示す。

まず、職員の業務や人材に関する課題では、働き方改革や業務の明文化、ICT導入などの効率化が進む一方、制度・文化の違いに起因する勤務体制や労務管理の調整が依然として困難さが見ら

れた。特に、幼稚園型から保育所型への勤務体系の転換に伴い、役割分担や休憩時間の確保、研修・会議の調整が難しい状況であった。また、離職・採用の課題は、労働環境のみならず保育の質や学び合いの文化形成にも影響し、専門性の継続的育成の難しさが浮き彫りとなった。これらの結果から、人材確保と育成、柔軟な組織文化の構築は今後も継続的課題であると考えられる。

先行研究では、制度移行期の資格要件や勤務体制の不統一が構造的課題として指摘されてきた(松川他, 2007; 松川他, 2008)。本研究は、こうした制度的・文化的差異が現在も継続していることを示し、勤務体系や組織文化の調整が依然として求められている点で連続性がある。また、五十嵐・北見(2014)や中塚他(2017)が示した協働体制や専門性育成の重要性は、離職や育成の困難として再確認され、量的確保から質的育成へと課題が深化していることがうかがわれた。

次に、保育内容に関する課題では、制度移行期に保育時間の違いや午睡の扱い、異年齢保育の進め方に困難が集中した。各園では、柔軟なカリキュラム編成や職員間の連携を通じて、次第に安定化が図られている。特にコロナ禍は、保育や園運営の見直しを促す契機となり、柔軟な対応が課題解決につながった。課題をどう捉えるかが次の展開に影響し、カリキュラム作成が保育の質向上に寄与していることが確認された。

先行研究では、保育時間や生活リズムの違いによる課題を克服し、教育と養護を統合するカリキュラム構築の必要性が指摘されてきた(松井他, 2009; 松川他, 2009)。本研究は、こうした理念が実践に展開され、園ごとの柔軟な編成や省察的实践によって課題が内発的に解決されつつあることを示している。特にコロナ禍での行事再構成は、「行事中心保育から生活中心保育への転換」(五十嵐・北見, 2014)を具体化するものであり、保育の質的変容と文化的成熟を裏づける知見と考えられる。

最後に、連携に関する課題では、地域および職員間の連携に改善傾向がみられた。地域との関係では、コロナ禍を契機にオンライン交流や限定的なボランティア受け入れなど、地域特性に応じた多様な形態が生まれ、「地域に開かれた園」としての役割が強化された。職員間連携では、リーダーやスーパーバイザーを中心としたチーム体制により初任者支援や情報共有が進んだが、チーム内の人間関係やリーダーの理解不足が新たな課題となっていた。

先行研究では、行政・財政構造に起因する制度的課題(松川他, 2008)から、職員・家庭・地域との協働を模索する組織的取組(松川他, 2009; 五十嵐・北見, 2014)へと焦点が移行してきた。本研究はこの流れを実践的に補強し、地域状況に応じた柔軟な連携や、チーム体制による職員間協働の深化を確認した。連携は制度的枠組みにとどまらず、相互理解と協働に基づく関係性として再構築される必要があることが示された。

認定こども園への移行に関する邵(2012)の調査は、認定こども園制度が理想的には評価されつつも、財政・人材・制度運用の不備、幼保文化の統合困難、働き方と保育質の両立困難という三重の課題を抱えていることを明らかにした。一方で、園現場では「物理的統合」から「文化的協働」への工夫が進みつつあることを指摘していた。本研究においても、認定こども園化に伴う変化は、単なる制度移行ではなく、園文化の再構築と組織学習を促す契機であったと考えられる。設置初期には制度統合に伴う混乱や課題の増加が不可避であるが、時間の経過とともに各園が独自の文化・価値観に基づき、働き方や保育内容、地域連携のあり方を創造的に再編している状況が示された。

本研究は4園の目的抽出による複数事例研究であり、質問紙評定の平均値等は記述統計としての整理にとどまる。したがって、得られたパターンを母集団へ統計的一般化することはできない。

今後は対象園数を増やした量的調査、あるいは縦断的な事例蓄積を通じて、ここで得られた示唆の妥当性を検討する必要がある。

本研究で取り上げた4園は、中田他(2024)による認定こども園の制度的変遷の分類において、第Ⅰ期(2005～2011年)の「幼保の一体的運営の検討から認定こども園が生まれる時期」または第Ⅱ期(2012～2017年)の「新制度整備に向けた時期」に、幼稚園から認定こども園へ移行した園である。いずれの園も移行から10年以上が経過し、経験の蓄積がみられる。移行時期に差はあるものの、平均的には同様の経過をたどっており、課題を乗り越えてきた工夫や実践上の知見は、現在移行期にある園や、今後認定こども園への移行を検討する園にとって、運営上の有用な示唆を与えられよう。

4園ともに、園や地域の実態を把握し、それぞれの特色を生かして人材育成の取り組み方や課題と向き合っており、園ごとにその違いや工夫がみられた。一方で、これまでの経験の蓄積だけでは十分に対応できない様子が見られる。職員の勤務意識の変化や、働き方改革といった社会的背景に対応する仕組みづくりが求められているが、課題の即時解決にはつながりにくい。3～4年で離職する職員にどの程度の専門性を求めるべきか、職員の専門性育成の方法に迷いがあり、理想の保育の実現が難しいという課題も存在する。それでもなお、園運営側が仕組みを作っては試すという粘り強い姿勢をもち続けていることが、課題解決の根底にあることが、今回の調査から明らかになった。

このように、現場が仕組みをつくっては試すという実践的試行を重ねているにもかかわらず、制度的・社会的な変化の速度に十分対応しきれていない現状が浮かび上がっている。したがって、今後必要とされるのは、単に運営体制の改善策を模索するにとどまらず、人材育成の在り方そのものを再定義し、組織としての学びや専門性の形成過

程を理論的かつ実証的に明らかにする研究である。特に、短期的勤務を前提とした専門性形成のモデル化や、働き方改革と保育の質の両立をめぐる実証的検討が求められる。

本研究の調査結果や、近年の文部科学省委託研究で明らかになっている課題を踏まえ、認定こども園固有のカリキュラムに焦点を当て、その実態を探ることで、質の高い教育・保育を実現するための具体的方策を明らかにしていきたい。

付記

- 1) 本論文は、日本乳幼児教育・保育者養成学会第4回研究大会と第5回研究大会においてポスター発表した際のデータを一部使用している(柿沼他, 2023; 石丸他, 2024)。

参考文献等

- 五十嵐淳子・北見由奈(2014) 認定こども園への移行に伴う課題: 保育現場の事例から. 白鷗大学教育学部論集, 8(2), 333-347.
- 石丸るみ・内海緒香・宮里暁美・中田範子・石倉卓子・柿沼芳枝・竹田好美・大方美香・神長美津子(2024) 認定こども園への移行・設置後の成果や課題 2—園長へのインタビュー調査より—. 日本乳幼児教育・保育者養成学会第5回研究大会.
- 柿沼芳枝・中田範子(2020) 認定こども園への移行・設置後の成果と課題(2). 日本乳幼児教育・保育者養成学会第1回研究大会.
- 柿沼芳枝・宮里暁美・中田範子・内海緒香・石倉卓子・竹田好美・石丸るみ・大方美香・神長美津子(2023) 認定こども園への移行・設置後の成果や課題 1—園長へのインタビュー調査より—. 日本乳幼児教育・保育者養成学会第4回研究大会.
- 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
システマテック・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過程と課題. 研究
紀要, 68, 1-17.
- 松井剛太・越中康治・若林紀乃・樟本千里・藤木
大介・上田七生・山崎晃 (2009) 認定こども
園のカリキュラムに関する課題と展望. 幼年
教育研究年報, 31, 15-21.
- 松川恵子・工藤夕貴・西村重稀 (2007) 認定こども
園の現状と課題. 仁愛女子短期大学研究紀要,
39, 43-53.
- 松川恵子・工藤夕貴・西村重稀 (2008) 認定こど
も園の現状と課題 (2) 認定こども園の実情に
ついて. 仁愛女子短期大学研究紀要, 40, 75-
85.
- 松川恵子・青井夕貴・西村重稀 (2009) 認定こども
園の現状と課題 (3) 保育の内容等について.
仁愛女子短期大学研究紀要, 41, 89-99.
- 宮里暁美・石倉卓子・井上知香・大方美香・柿沼
芳枝・神長美津子・駒久美子・齊藤崇・島田由
紀子・鈴木みゆき・竹田好美・永井由利子・中
田範子 (2016) 幼保一体化移行に関する実態
調査 一園運営上の課題 や保育教諭への期待
に焦点をあてて. 保育教諭養成課程研究, 2,
31-42.
- 邵勤風 (2014) 認定こども園への移行. 第2回 幼
児教育・保育についての基本調査 報告書, 83-
91, ベネッセ教育総合研究所, 83-91.

原著論文

女性保育者のライフコース展望の実態とその影響要因の検討

Life-course perspectives among female early childhood educators:
Current status and associated factors.

若尾良徳

(日本体育大学)

本研究は、2020年代の未婚女性保育者のライフコース展望の実態と関連要因を明らかにするため、全国の幼稚園・保育所・認定こども園勤務の保育者に Web 調査を実施し、未婚女性 448 名を分析した。希望は「自分のタイミング／ある程度の年数で退職」が過半数で、定年まで・結婚・出産退職はいずれも約 2 割であった。2010 年代調査との比較では、結婚・出産退職や家事・育児専念が減少し、私立園では定年まで継続希望が増加した。多項ロジスティック回帰の結果、妊娠・出産の困難、低評価・低成長のイメージ、勤務時間の融通、年収、女性の職業への賛成等が展望に有意に関連した。柔軟な勤務設計と処遇改善、現実的なキャリア情報の提供が、結婚・出産後の就業継続を促進することが示唆された。

キーワード：保育者、ライフコース展望、結婚・出産退職、労働条件、保育者のキャリアのイメージ

I. 問題

1. 保育者不足の現状と背景

保育者(保育士, 幼稚園教諭, 保育教諭)の人材不足は、現在の日本の保育現場が直面する深刻な課題である。直近の2025年1月の保育士の有効求人倍率は3.78倍で、全職種平均の1.34倍を大きく上回る高い水準が続いている(こども家庭庁, 2025)。幼稚園教諭や保育教諭についても保育士と同様に人材確保の困難が報告されている(文部科学省, 2018)。保育者不足の主な要因として、勤続年数の短さと離職の多さが挙げられる。2023年の保育者の平均勤続年数は、幼稚園教諭・保育教諭で9.9年、保育士で8.5年であり、全職種(12.4年)と比べて短い(文部科学省, 2024)。離職理由としては、給与や仕事量、労働時間といった労働条件、職場の人間関係などの職場環境に加えて、結婚・出産が多く挙げられている(東京都福祉保健局, 2023; 文部科学省, 2024)。

2. 保育者のライフコース展望

保育者の結婚・出産退職には、労働条件や職場環境に課題があるため、結婚・出産後に保育職を続けることが難しいという状況がある一方(若尾, 2016)、結婚や出産を機に自ら望んで退職しているケースも多いと考えられる。保育者のライフコース展望、すなわち結婚、出産、子育て等のライフイベントを通してどのようなライフコースを選択したいかの希望や見通しをしてみると、結婚・出産退職を希望する者が多いことが示されている。例えば、短大卒業生のおよそ半数が保育職を「結婚・出産まで」と考えているという報告や(原田, 1995)、短大卒業生のおよそ3分の1が結婚・出産退職を希望している(佐々木・加藤, 2017)といった報告がある。さらに、現職の幼稚園教諭、保育教諭を対象とした調査では、結婚・出産退職を希望する者が、国立・公立園でおよそ4割、私立園でおよそ5割であることが示されている(保育教諭養成課程研究会, 2016, 2017, 2018)。

日本の未婚女性のライフコース展望は、2010年代から2020年代にかけて大きく変化している。国立社会保障・人口問題研究所(2022)によると、未婚女性の理想のライフコースは、2015年調査では再就職(結婚し子どもを持つが、結婚あるいは出産の機会にいったん退職し、子育て後に再び仕事を持つ)が34.6%と最も多かったが、2021年調査では26.1%まで減少している。同様に、専業主婦は18.2%から13.8%に減少している。一方で、結婚後も仕事を続けることを望む意識が高まり、仕事と家庭の両立の希望が32.3%から34.0%に増加している。

未婚女性全体のライフコース展望が変化する中で、保育者のライフコース展望もこの10年ほどの間に大きく変化している可能性がある。養成校の学生を対象に2023年に行われた調査では、2010年代に比べて、結婚・出産退職希望が大きく減少していた(若尾, 2024)。また、保育者のキャリアを巡る状況はこの10年ほどの間に大きく変化しており、保育士等キャリアアップ研修等の研修体制の充実や、保育者の業務負担の軽減や働き方の改善がなされた。それにより、将来的なキャリアへの見通しができたことや、結婚・出産後も働きやすい職場になったことで、結婚・出産後も継続を希望する方向にライフコース展望が変化した可能性がある。しかしながら、2020年代の保育者のライフコース展望の実態調査は見当たらない。そこで、本研究は、2020年代における未婚の女性保育者のライフコース展望の実態を調査する。

本研究が保育者のなかでも未婚者に注目するのは、結婚・出産というライフイベントを経験する以前の段階において、将来の就労継続や退職に関する見通し(ライフコース展望)が形成され、それがその後の職業継続に影響し得ると考えられるためである(若尾, 2024)。結婚や出産が保育者の離職理由として多く挙げられているなかで(東京都福祉保健局, 2023; 文部科学省, 2024)、結婚・

出産といったライフイベントを経験する前段階にある未婚の保育者が、どのような展望を持っているかを把握することは、就業継続のための支援に必要な環境整備や、養成教育・研修で提供すべき情報の検討に資する基礎資料になると考えられる。また、女性保育者に注目するのは、我が国の保育者は女性が大多数を占め、男性保育者の割合は依然として少数にとどまっていることに加えて(厚生労働省, 2025)、一般に、結婚や出産といったライフイベントに伴う就業継続上の葛藤は、妊娠・出産という生物学的条件に加え、育児や家事役割が女性に集中しやすい社会構造のもとで、主として女性に生じやすいことが指摘されているためである(吉原, 1995; 鈴木, 1996; 谷田川, 2016)。以上のことから、本研究は、未婚の女性保育者のライフコース展望に注目する。

3. ライフコース展望に影響する要因

未婚の女性保育者のライフコース展望にはどのような要因が影響しているだろうか。女性のライフコース展望には、女性性(吉原, 1995)や性別役割分業意識(谷田川, 2016)、平等主義的な性別役割態度(鈴木, 1996)などジェンダー意識が関連していることが明らかになっている。また、小学校就学前の母親の就労形態(八重樫・奥山・林・本保・小河, 2001)や母親の職業経歴(竹田・山下・大石・正保, 2015)など幼少期の環境が関連していることが示されている。これらの要因に加えて、保育者においては、保育への自信がライフコース展望に影響するかもしれない。加藤・鈴木(2011)によると、2年未満で退職した保育者の退職理由として「仕事への適性がない」ことが多く挙げられている。保育への自信が持てないと、将来的に保育者として働き続けたいという展望を持つことができないと考えられる。また、保育者のライフコースやキャリアのイメージが影響する可能性がある。近年、保育現場がいわゆるブラック労働であり、働き続けることが困難である

ことが指摘されている(小林, 2015, 脇, 2016)。養成校の学生において、「保育者は成長しない, 評価されない」とイメージするほど, 定年まで継続よりも結婚・出産退職を希望することが明らかになっている(若尾, 2024)。現職保育者においても, 保育者のライフコースやキャリアをネガティブにイメージするほど, 将来的に保育職を継続したいという意欲が低下すると考えられる。さらに, 保育者の離職意向には, 給与や勤務日数, 労働時間, 勤務の融通といった労働条件が影響していることから(庭野, 2020), ライフコース展望には, 労働条件が影響している可能性がある。

4. 本研究の目的

本研究は, 未婚の女性保育者のライフコース展望に注目して, 次の2点を明らかにすることを目的とする。

第1の目的は, 2020年代における未婚の女性保育者のライフコース展望の実態を明らかにすることである。近年, 未婚女性のライフコース展望に大きな変化がみられるとともに, 保育者のキャリア, 働き方をめぐる状況にも顕著な変化が生じている。本研究では, 2020年代の未婚の女性保育者ライフコース展望の特徴を, 2010年代に実施された調査と比較しながら検討する。第2の目的は, 未婚の女性保育者のライフコース展望に影響を及ぼす要因を明らかにすることである。本研究では, 先行研究において影響をしていたジェンダー意識や幼少期の環境に加え, 保育への自信, 保育者のライフコースやキャリアに関するイメージ, 労働条件を検討の対象とする。

本研究は, 保育者が結婚や出産といったライフイベントを経ても保育職を継続し得るようにするために必要な対応や施策を検討するうえでの示唆を提供することが期待される。

II. 方法

1. 調査対象者

幼稚園, 保育所, 幼保連携型認定こども園にクラスターサンプリングによる調査を実施した。全国を11の地域に分けて, 各地域から都道府県を1つずつ選び, それらの都道府県のすべての幼稚園, 保育所, 幼保連携型認定こども園の合計10,823園に調査を実施した。各園に依頼状を郵送して, 保育者に回答するように求めた。保育者1,216名から回答を得た^{注1)}。そのうち, 性別を女性と回答した1,142名の回答を分析の対象とした。調査協力者の平均年齢は, 38.73歳($SD=11.65$, $Range=20-72$)であった。本研究では, ライフイベント前段階における展望を把握するため, 婚姻状況を「未婚」と回答した女性448名(平均年齢31.09歳, $SD=9.35$)を主たる分析対象とした。

2. 調査方法

調査はWeb上のアンケートフォーム(Googleフォーム)により実施した。依頼文のなかに調査サイトに繋がるQRコードとURLを示し, 回答者にこれを用いて回答するよう依頼した。

3. 調査時期

調査は, 2023年6月から8月に実施した。

4. 調査項目

(1) ライフコース展望

ライフコース展望として, 保育職継続希望および退職後の再就職希望について, 以下の項目を用いた。

①保育職継続希望 現在の保育職をどのくらい続けたいと思っているかをたずねた。回答は「定年まで働きつづけたい」「結婚したら退職したい」「自分の子どもが生まれたら退職したい」「ある程度の年数で退職したい」「自分なりのタイミングで退職したい」の中から選択してもらった。

②退職後の再就職希望 保育職継続希望で「定年まで働きつづけたい」以外の回答をした者には、退職後の再就職希望を、「家事・育児に専念したい」「保育職に正規雇用で再就職したい」「保育職以外に正規雇用で再就職したい」「保育職以外に非正規雇用で再就職したい」「その他」の中から選択してもらった。

(2) 保育者効力感

保育ができるという自信として、保育者効力感尺度(三木・桜井, 1998)を用いた(10項目6件法)。先行研究より1因子構造であることが明らかになっているため、10項目の合計点を分析に用いた。

(3) ジェンダー意識

ジェンダー意識として、性役割態度における平等志向性のレベルを測定する尺度である平等主義的性役割態度スケール短縮版(SESRA-S)(鈴木, 1994)を用いた(15項目5件法)。

(4) 保育者のキャリアイメージ

保育者のキャリアのイメージについて、保育者のキャリアや結婚、出産、育児に関する困難さについての認識の項目(若尾, 2024)を用いた(16項目5件法)。

(5) 労働条件

調査協力者が現在勤務している園での労働条件の実態について9の側面についてたずねた。

①1か月の勤務日数 1か月の平均勤務日数を数字で回答を求めた。

②週休日数 1週間あたりの平均的な休日日数を、「週1日」「週2日」「週3日」「その他」の中から回答を求めた。

③年次有休取得日数 1年間に実際に取得した年次有給休暇のおおよその日数を数字で回答を求めた。

④1日の労働時間 1日の平均的な労働時間を数字で回答を求めた。

⑤1週間の残業時間 1週間の平均的な残業時間

の合計を数字で回答を求めた。

⑥持ち帰り仕事の程度 自宅等に持ち帰って仕事をする頻度を、「ほぼ毎日」「2～3日に1日」「4～5日に1日」「週に1日」「仕事をもち帰ることはない」「その他」の中から回答を求めた。

⑦勤務時間の融通の程度 休日やシフト、勤務時間について、融通が利く程度について、「融通が利かない」「あまり融通が利かない」「どちらでもない」「たまに融通が利く」「融通が利く」の中から回答を求めた。

⑧1日の休憩時間 1日あたりの平均的な休憩時間について、「休憩時間はとれない」「20分未満」「20分以上40分未満」「40分以上60分未満」「60分以上」「その他」の中から回答を求めた。

⑨給与水準 おおよその年収(税込)について、「200万円未満」「200～300万円未満」「300～400万円未満」「400～500万円未満」「500～600万円未満」「600万円以上」「その他」の中から回答を求めた。

(6) 幼少期の環境

幼少期の環境として、回答者自身が乳幼児の頃に通っていた園種別(幼稚園、保育所、幼稚園と保育所の両方、通っていない、その他)、回答者が乳幼児の頃の母親の就業状況(フルタイムで就業していた、パートタイムで就業していた、自営や在宅で仕事をしていて、就業をしていない、その他)について回答を求めた。

(7) 回答者の属性

年齢、性別、所属する園の種別、所属する園の運営主体、雇用形態、婚姻状況等についてたずねた。

5. 倫理的配慮

本調査の実施にあたり、日本体育大学倫理審査委員会の承認を得た(承認番号:第023-H040号)。調査は無記名で行い、調査の実施にあたっては、調査依頼文および調査票の表紙に本研究の目的、データの扱い等について説明した上で、協力することに同意した者だけが回答できるようにした。

III. 結果

1. 調査協力者の特徴

(1) 所属する園種別

調査回答者の所属する園種別は、幼稚園(幼稚園型認定こども園を含む)184名(16.1%),保育所(保育所型認定こども園を含む)665名(58.2%),幼保連携型認定こども園276名(24.2%),その他・無回答1.5%であった。

(2) 雇用形態

調査回答者の雇用形態については、正規雇用931名(81.5%),非正規雇用(フルタイム勤務)118名(10.3%),非正規雇用(パートタイム勤務)85名(7.4%),その他・無回答8名(0.7%)であった。

2. 未婚の女性保育者のライフコース展望の実態

未婚女性448名を対象に、保育職継続希望、お

よび退職後の再就職希望を集計した(表1,2)。本調査の結果を示すと共に、2010年代からの変化を捉えるため、保育教諭養成課程研究会(2016, 2017, 2018)が2015年から2017年に実施した調査(以下、2010年代調査)との比較をした^{注2)}。

(1) 保育職継続希望

運営主体に関わらず、およそ半数がある程度の年数や自分なりのタイミングといったその他の理由での退職を希望しており、特に自分なりのタイミングでの退職希望が4割を占めていた。一方、定年まで継続希望、結婚・出産退職希望は、いずれも2割程度であった(表1)。2010年代の調査と比較すると、結婚・出産退職希望が減少する一方で、その他の理由での退職希望が増加していた。定年まで継続希望については、私立園の保育者では大幅に増加していたが、国立・公立園の保育者ではわずかに減少していた。

表1 保育職継続希望の回答の分布(未婚者のみ)

調査時期	運営主体	定年まで 継続	結婚・出産		その他の理由の退職			
			小計	結婚退職	出産退職	小計	ある程度 の年数	自分の タイミング
本調査	国立・公立	<i>N</i> 25 % 26.3%	20 21.1%	8 8.4%	12 12.6%	50 52.6%	11 11.6%	39 41.1%
	私立	<i>N</i> 77 % 23.3%	76 23.0%	34 10.3%	42 12.7%	177 53.6%	45 13.6%	132 40.0%
(参考) 2010年代 調査	国立・公立	<i>N</i> 94 % 28.7%	116 35.5%	52 15.9%	64 19.6%	117 35.8%	19 5.8%	98 30.0%
	私立	<i>N</i> 3 % 4.0%	35 46.7%	21 28.0%	14 18.7%	37 49.3%	5 6.7%	32 42.7%

注. 2010年代調査は、保育教諭養成課程研究会(2016, 2017, 2018)を筆者が再集計したものである。

(2) 退職後の再就職希望

保育職に再就職を希望しているのは、国立・公立園では3割強、私立園ではおよそ4割であり、半数以上が保育職への再就職を希望していなかった(表2)。特に、国立・公立園では、保育職以外に再就職希望が最も多かった。また、家事・育児に専念希望は、私立園はおよそ15%であるのに対して、国立・公立園はおよそ2割が希望していた。2010年代の調査と比較すると、国立・公立園、私

立園ともに、保育職以外に再就職希望が増加し、家事・育児に専念希望が減少していた。保育職に再就職希望は、私立園では増加しているのに対して、国立・公立園では減少していた。

3. SESRA-Sの因子分析

SESRA-Sの構造を検証するため、15項目について因子分析(最尤法, プロマックス回転)を行った。本分析においては、SESRA-Sの構造把握を

表2 退職後の再就職希望の回答の分布(未婚者のみ)

調査時期	運営主体	家事・育児 に専念	保育職に再就職				保育職以外に再就職		その他
			小計	正規 雇用	非正規 雇用	小計	正規 雇用	非正規 雇用	
本調査	国立・公立	<i>N</i> 13 % 19.7%	23 34.8%	8 12.1%	15 22.7%	24 36.4%	14 21.2%	10 15.2%	6
	私立	<i>N</i> 37 % 14.9%	103 41.4%	16 6.4%	87 34.9%	97 39.0%	59 23.7%	38 15.3%	
2010年代 調査	国立・公立	<i>N</i> 61 % 26.2%	99 42.5%	5 2.1%	94 40.3%	50 21.5%	20 8.6%	30 12.9%	23
	私立	<i>N</i> 15 % 22.4%	25 37.3%	2 3.0%	23 34.3%	16 23.9%	6 9.0%	10 14.9%	

注. 2010年代調査は、保育教諭養成課程研究会（2016, 2017, 2018）を筆者が再集計したものである。

目的としているため、すべての女性保育者を対象とした。先行研究においてSESRA-Sは1因子構造であったが、固有値、因子パターン、内の一貫性などから、4因子構造を採用した。第1因子を「夫婦生活の平等意識」、第2因子を「家事育児の平等意識」、第3因子を「伝統的な制度堅持の意識」、第

4因子を「女性の職業への賛成」とそれぞれ名づけた($\alpha = .58 \sim .76$)。各因子の因子得点を算出して、後の分析で用いた。

4. 保育者のキャリアイメージの因子分析

保育者のキャリアイメージ16項目について因

表3 保育者のキャリアイメージの因子分析(最尤法,プロマックス回転)

	F1	F2	F3	F4	共通性
第1因子「結婚の困難」 ($\alpha = .84$)					
(2) 保育者は婚活が難しい。	.93	.04	-.05	.06	.85
(1) 保育者は結婚相手との出会いの機会がない。	.83	.01	-.06	.03	.66
(3) 保育者は結婚のタイミングが難しい。	.55	-.06	.38	-.04	.56
第2因子「子育ての困難」 ($\alpha = .79$)					
(7) 保育者は自分の子どもと関わる時間がもてない。	.04	.90	-.05	-.04	.75
(8) 保育者は自分の子どもの子育てと仕事との両立が難しい。	.06	.79	.02	.00	.67
(11) 保育者は子どもを預けて保育をすることに葛藤を感じる。	-.08	.49	.17	.07	.38
第3因子「妊娠出産の困難」 ($\alpha = .74$)					
(6) 保育者は産休・育休を取りにくい。	-.04	-.03	.78	-.04	.52
(5) 保育者は出産のタイミングを考える必要がある。	.11	-.03	.60	-.15	.35
(4) 保育者は妊娠中に働くことのリスクが高い。	.10	.07	.50	-.09	.31
(10) 保育者は自分の子どもの病気の際などに休みをとったり早退をしたりするのが難しい。	-.14	.25	.47	.07	.42
(9) 保育者は自分の子育てをしながら保育の仕事続けることに、職場の理解は得られない。	-.04	.24	.42	.17	.45
第4因子「低評価・低成長」 ($\alpha = .63$)					
(14) 保育者を続けても成長しないと思う。	.01	-.10	.03	.81	.63
(15) 保育者を続けても評価されないと思う。	.02	-.02	.10	.63	.46
(13) クラスリーダーや学年のリーダー、主任等の役割はできればやりたくない。	.07	.11	-.09	.42	.19
(16) 担任等としてクラスを持ち続けたいと思う。	.00	-.05	.22	-.42	.15
寄与率	26.59	11.22	7.36	4.03	49.19
因子相関					
	F2	.26			
	F3	.42	.64		
	F4	.16	.35	.41	

子分析を行った(最尤法, プロマックス回転)。本分析においては, 保育者のキャリアイメージの構造把握を目的としているため, すべての女性保育者を対象とした。固有値の減少率, 解釈のしやすさから, 15項目4因子構造を採用した(表3)。第1因子を「結婚の困難」, 第2因子を「子育ての困難」, 第3因子を「妊娠出産の困難」, 第4因子を「低評価・低成長」とそれぞれ名づけた。各因子の因子得点を算出して, 後の分析で用いた。

5. 未婚の女性保育者のライフコース展望に影響を与える要因

保育者のライフコース展望, すなわち保育職継続希望, 再就職希望にどのような要因が影響して

いるかを検討するため, (1) 保育職継続希望, (2) 退職後の再就職希望を目的変数とした多項ロジスティック回帰分析を行った。説明変数には, 年齢, 保育所に通った経験, 幼少期の母親の就業, 平等主義的性役割態度の4因子, 保育者効力感, 保育者のキャリアイメージの4因子, 労働条件の実態9側面(1か月の勤務日数, 週休日数, 年次有休取得日数, 1日の労働時間, 1週間の残業時間, 持ち帰り仕事, 勤務時間の融通, 1日の休憩時間, 年収)を投入した。対象者は, 未婚者のうち, 正規雇用およびフルタイムの非正規雇用で勤務している者に限定した。なお, 説明変数, 目的変数のいずれかに無回答があった場合は, 分析から除外した。

表4 保育職継続希望を目的変数とした多項ロジスティック回帰分析の結果

参照カテゴリ: 定年まで継続希望	結婚・出産退職希望					その他の理由の退職希望				
	偏回帰係数	P値	オッズ比(B)	95%信頼区間 下限 上限		偏回帰係数	P値	オッズ比(B)	95%信頼区間 下限 上限	
年齢	-0.10	0.00 **	0.90	0.84	0.97	-0.04	0.06	0.96	0.92	1.00
保育所に通った経験無し	-0.94	0.08	0.39	0.14	1.10	-0.37	0.36	0.69	0.31	1.53
幼少期の母親の就業無し	1.12	0.03 *	3.06	1.09	8.58	0.29	0.49	1.34	0.58	3.09
平等主義的性役割態度										
夫婦生活の平等意識	0.39	0.41	1.47	0.59	3.66	0.11	0.78	1.11	0.53	2.36
家事育児の平等意識	0.37	0.38	1.44	0.64	3.24	-0.19	0.57	0.83	0.43	1.58
伝統的な制度堅持の意識	-0.54	0.23	0.59	0.24	1.40	-0.14	0.72	0.87	0.42	1.82
女性の職業への賛成	-1.39	0.00 ***	0.25	0.12	0.51	-0.78	0.01 **	0.46	0.27	0.79
保育者効力感	0.05	0.22	1.05	0.97	1.13	0.06	0.05 *	1.06	1.00	1.12
保育者のキャリアイメージ										
結婚の困難	0.19	0.54	1.21	0.66	2.24	-0.23	0.35	0.80	0.49	1.29
子育ての困難	-0.85	0.05	0.43	0.18	1.00	-0.47	0.15	0.62	0.32	1.19
妊娠出産の困難	1.15	0.03 *	3.16	1.14	8.73	0.68	0.08	1.98	0.91	4.30
低評価・低成長	0.21	0.54	1.23	0.64	2.36	0.58	0.03 *	1.78	1.06	3.00
労働条件の実態										
1ヶ月の勤務日数	-0.10	0.44	0.90	0.70	1.17	-0.11	0.29	0.89	0.72	1.10
週休日数	0.01	0.99	1.01	0.24	4.28	0.10	0.86	1.11	0.36	3.41
年次有休取得日数	-0.02	0.71	0.98	0.88	1.09	-0.01	0.83	0.99	0.91	1.08
1日の労働時間	0.31	0.33	1.36	0.73	2.53	0.28	0.31	1.32	0.77	2.24
1週間の残業時間	-0.06	0.44	0.94	0.81	1.09	-0.01	0.92	0.99	0.88	1.12
持ち帰り仕事の程度	0.12	0.46	1.13	0.81	1.57	0.13	0.36	1.13	0.87	1.48
勤務時間の融通の程度	-0.45	0.05 *	0.64	0.41	0.99	-0.17	0.38	0.85	0.58	1.23
1日の休憩時間	-0.24	0.24	0.78	0.52	1.18	-0.05	0.77	0.95	0.69	1.31
年収	-0.74	0.01 *	0.48	0.27	0.83	-0.40	0.04 *	0.67	0.46	0.98
X ² 値	104.43	***								
自由度	42.00									
Cox & Snell R ²	0.32									
Nagelkerke R ²	0.37									
McFadden R ²	0.19									
N	267.00									

*** p<.001 **p<.01 *p<.05

(1) 保育職継続希望

目的変数として、保育職継続希望(「定年まで継続希望」,「結婚・出産退職希望」,「その他の理由の退職希望」の3カテゴリ)を投入し、多項ロジスティック回帰分析を行った(表4)。参照カテゴリには「定年まで継続希望」を設定した。すなわち、定年まで継続よりも、結婚・出産退職またはその他の理由での退職を希望させる要因を検討した。

その結果、結婚・出産退職希望については、年齢、幼少期の母親の就業、「女性の職業への賛成」因子、「妊娠出産の困難」因子、勤務時間の融通、年収に有意な効果がみられた。年齢が低いほど、幼少期に母親が就業していないほど、女性が働くことに賛成しないほど、保育者には妊娠・出産の困難があるとイメージするほど、勤務時間の融通が利かず、年収が低い職場であるほど、定年まで継続よりも結婚・出産退職を希望する傾向がみられた。その他の理由の退職希望については、「女性の職業への賛成」因子、保育者効力感、「低評価・低成長」因子、年収に有意な効果がみられた。女性が働くことに賛成しないほど、保育への自信があるほど、保育者は成長しない、評価が低いとイメージするほど、年収が低い職場であるほど、定年まで継続よりも自分のタイミングやある程度の年数で退職を希望する傾向がみられた。

(2) 退職後の再就職希望

次に目的変数として、退職後の再就職希望(「家事・育児に専念」,「保育職に再就職」,「保育職以外に再就職」の3カテゴリ)を投入した多項ロジスティック回帰分析を行った(表5)。参照カテゴリには「保育職に再就職」を設定した。すなわち、保育職に再就職よりも、家事・育児に専念または保育職以外に再就職を希望させる要因を検討した。

家事・育児に専念については、幼少期の母親の就業、「女性の職業への賛成」因子、保育者効力感、「結婚の困難」因子、1週間の残業時間に有意な効果がみられた。幼少期に母親が就業していない

ほど、女性が働くことに賛成しないほど、保育ができる自信があるほど、保育者は結婚が困難であるとイメージするほど、1週間あたりの残業が少ないほど、保育職に再就職よりも家事・育児に専念を希望する傾向がみられた。保育職以外に再就職については、年齢、「女性の職業への賛成」因子、「低評価・低成長」因子に有意な効果がみられた。年齢が高いほど、女性が働くことに賛成しないほど、保育者は成長しない、評価が低いとイメージするほど、保育職に再就職よりも保育職以外に再就職を希望する傾向がみられた。

IV. 考察

1. 未婚の女性保育者のライフコース展望の実態と変化

2020年代における未婚の女性保育者のライフコース展望の実態として、定年まで保育者を継続することを希望しているのは3割に満たず、半数以上が将来的に自分なりのタイミングやある程度の年数で退職したいと考えていることが明らかになった。養成校の学生を対象とした調査では、短大生の6割弱、4大生の4割弱が将来的に自分なりのタイミングやある程度の年数で退職を希望していることから(若尾, 2024)、現在の若年の保育者は学生の段階から保育者を長く続ける展望を持っていないし、保育者になった後も変わらないといえる。

2010年代と比べると、2020年代の未婚の女性保育者は、結婚・出産退職や、退職後に家事・育児に専念を希望する者が減少していた。また、私立園の保育者においては、定年まで継続希望する者が大幅に増加していた。この変化は、現在の日本の女性において結婚後も仕事を続けることを望む意識が高まっていることと連動している(国立社会保障・人口問題研究所, 2022)。また、実際に就業を継続する女性の割合は増加する一方で(国立社会保障・人口問題研究所, 2022)、専業主婦の

表5 再就職希望を目的変数とした多項ロジスティック回帰分析の結果

参照カテゴリ：保育職に再就職	家事・育児に専念					保育職以外に再就職				
	偏回帰 係数	P値	オッズ 比(B)	95%信頼区間 下限	95%信頼区間 上限	偏回帰 係数	P値	オッズ 比(B)	95%信頼区間 下限	95%信頼区間 上限
年齢	-0.08	0.15	0.92	0.83	1.03	0.06	0.05 *	1.06	1.00	1.12
保育所に通った経験無し	-1.12	0.15	0.33	0.07	1.49	-0.76	0.08	0.47	0.20	1.11
幼少期の母親の就業無し	1.72	0.01 *	5.59	1.50	20.77	0.15	0.73	1.16	0.50	2.70
平等主義的性役割態度										
夫婦生活の平等意識	0.63	0.32	1.89	0.54	6.64	0.37	0.37	1.45	0.65	3.23
家事育児の平等意識	-0.61	0.30	0.54	0.17	1.71	-0.30	0.35	0.74	0.39	1.39
伝統的な制度堅持の意識	0.27	0.64	1.32	0.42	4.16	-0.59	0.13	0.56	0.26	1.18
女性の職業への賛成	-1.29	0.01 **	0.28	0.11	0.70	-0.57	0.04 *	0.57	0.33	0.98
保育者効力感	0.15	0.02 *	1.16	1.02	1.31	0.05	0.14	1.05	0.98	1.13
保育者のキャリアイメージ										
結婚の困難	1.03	0.02 *	2.81	1.21	6.52	0.14	0.58	1.15	0.70	1.90
子育ての困難	-0.20	0.73	0.82	0.27	2.53	-0.02	0.96	0.98	0.49	1.97
妊娠出産の困難	0.00	1.00	1.00	0.27	3.69	-0.46	0.27	0.63	0.28	1.43
低評価・低成長	0.73	0.10	2.08	0.87	4.97	0.94	0.00 ***	2.56	1.53	4.26
労働条件の実態										
1ヶ月の勤務日数	0.19	0.25	1.21	0.87	1.67	0.04	0.76	1.04	0.82	1.30
週休日数	0.71	0.61	2.03	0.13	31.14	-0.96	0.15	0.38	0.10	1.41
年次有休取得日数	0.00	0.99	1.00	0.88	1.14	-0.02	0.60	0.98	0.90	1.06
1日の労働時間	0.04	0.85	1.04	0.69	1.58	0.02	0.93	1.02	0.69	1.51
1週間の残業時間	-0.22	0.03 *	0.80	0.66	0.98	-0.08	0.17	0.92	0.82	1.04
持ち帰り仕事の程度	-0.10	0.67	0.91	0.58	1.41	0.03	0.83	1.03	0.79	1.35
勤務時間の融通の程度	-0.25	0.39	0.78	0.45	1.37	0.11	0.55	1.12	0.78	1.60
1日の休憩時間	-0.16	0.58	0.85	0.49	1.48	0.04	0.81	1.04	0.74	1.46
年収	0.15	0.71	1.16	0.53	2.53	-0.34	0.14	0.71	0.45	1.12
X ² 値	84.30	***								
自由度	42.00									
Cox & Snell R ²	0.36									
Nagelkerke R ²	0.42									
McFadden R ²	0.23									
N	190.00									

*** p<.001 **p<.01 *p<.05

家庭が減少し続けていることとも関連しているであろう(厚生労働省, 2023)。

2. ライフコース展望に影響する要因

(1) ジェンダー意識と幼少期の環境

未婚の女性保育者のライフコース展望には、先行研究と同様に、性別役割分業意識と幼少期の母親の就業状況が影響していた(吉原, 1995; 谷田川, 2016; 八重樫ら, 2001; 鈴木, 1996; 竹田ら, 2015)。現在の保育者は、以前に比べて、母親が就業している環境で幼少期を過ごした割合が高くなっており、その結果、結婚・出産退職や家事・育児に専念のライフコースを希望しなくなったのだと考えられる。近年は、結婚・出産後に就業を続ける女性の割合が大幅に増加していることか

ら(国立社会保障・人口問題研究所, 2022)、今後、結婚・出産後に就業継続のライフコースを希望する者の割合がさらに高くなると考えられる。

(2) 保育者のキャリアイメージ

妊娠出産の困難のイメージが高いほど、定年まで継続よりも結婚・出産退職を希望する傾向がみられた。産休・育休の取りにくさ、出産のタイミング、妊娠中のリスクに課題を感じると、結婚や妊娠を機に退職したいと考えるようになるのは当然であろう。先行研究においても、保育者は結婚・出産後に保育職を続けることが難しい労働条件や職場環境あることが認識されている(若尾, 2016)。保育者が仕事を継続したいと思えるようにするためには、結婚、妊娠、出産を安心してできるよう、プライベートへの配慮、妊娠中の配慮、産

休・育休を気兼ねなくとれる雰囲気が必要である。

保育者の評価や成長を低く感じているほど、定年まで継続よりもその他の理由での退職を希望し、再就職においても保育職でなく保育職以外に再就職を希望するという傾向がみられた。保育者は実際に社会的な評価が低いという現状がある。2020年の調査において、女性の職業威信スコアは、保育士は48.32、幼稚園教諭は51.49であり、同調査で評価された60の職業の平均(55.03)より低く、小学校教諭(57.88)や看護師(63.56)と比べて低い評価となっている(脇田, 2021)。このような保育者に対する社会からの低い評価は、保育職を辞めることを希望する理由になるだけでなく、退職後に再び保育者になろうという気持ちをなくさせていると言える。近年、潜在保育士の活用が求められているが(厚生労働省, 2012)、保育職を辞めた者が再び保育職として働こうと考えるためには、保育者の社会的な評価を高めるとともに、成長を感じられるような処遇が求められる。

結婚の困難のイメージが高いほど、保育職に再就職よりも家事・育児に専念を希望する傾向がみられた。この効果は、因果関係が逆である可能性がある。現在、配偶者に専業主婦を望む男性は1割程度で(国立社会保障・人口問題研究所, 2022)、家事・育児に専念を可能にしてくれる配偶者と出会える可能性は低い。家事育児に専念したいが、そういった相手と出会うのは難しいと考えているのであろう。

(3) 労働条件

保育者の離職理由には、労働時間、仕事量、給与水準など労働条件に関するものが多いが(東京都福祉保健局 2023)、未婚の女性保育者のライフコース展望に影響していたのは、勤務時間の融通と給与水準であった。

給与水準に関しては、年収が高ければ、中途退職よりも定年まで継続を選びやすい傾向がみら

れた。保育士の56%が給与に不満(不満またはやや不満)と回答しており、給与水準への満足度は低い(澤津他, 2019)。近年、保育者の処遇改善がなされてきているが、保育者が将来的に長く働いていく展望を持てるようにして、保育の人材不足を解消するためには、さらなる処遇改善が望まれる。

勤務時間の融通に関しては、近年保育者の働き方を改善しようという取り組みがなされている(厚生労働省 2021)。本研究の結果から、保育者が結婚・出産後も将来にわたり働き続ける展望を抱けるようにするには、勤務時間の融通が利く、柔軟な働き方ができる職場にしていくことが優先的に取り組むべきことであると示唆される。

(4) 保育者効力感

保育への自信がある人ほど将来的に保育者として働き続ける展望を持つと考えたが、保育者効力感が高いほど定年まで継続よりも自分のタイミングやある程度の年数で退職を希望するという逆方向の結果がみられた。その理由として、保育に自信がある人ほど一旦離職しても自分ならまた復帰できると考えているのかもしれない。退職後に保育職に再就職よりも家事・育児に専念を希望するのも、子育て後にまた復帰できると考えているのかもしれない。あるいは、最近の若者の転職傾向(労働政策研究・研修機構, 2022)とも関連する可能性もある。保育は十分できるようになったからもう十分であると考えて、別の仕事をしたいと思うようになるのかもしれない。

3. 養成教育、研修への示唆

近年、保育者に対する研修の充実が図られており、とりわけ中堅保育者への研修機会が多く設けられるようになってきた。しかし、本研究の結果からは、研修を通じて保育者の資質・能力を向上をはかるだけでは、保育職を継続する方向には作用しないと言えることができる。保育者効力感が高いほど、自分のタイミングやある程度の年数で

退職を希望するという逆の効果さえもみられている。とりわけ、中堅、ミドルリーダーの研修を受ける頃には、結婚、妊娠、出産といったライフイベントを経験する年齢にさしかかっている。研修を通じて、実践のための資質・能力を向上させるだけでなく、ライフコースについて考える機会を設けることも必要であろう。例えば、大野・目良(2020)や谷田川(2016)は、女子大学生を対象に女性の労働に関する制度や実態、ライフコースの多様性など、ジェンダーの視点を含めたキャリア教育を行うことで、キャリア・プランを相対化したり、より現実的なキャリアを考えたりすることが可能になると指摘している。養成教育や研修などを通して、保育の仕事と私生活の両側面からのキャリア設計を支援していくことが必要であろう。

4. 本研究の限界と今後の展望

最後に、本研究の限界として、1時点での調査であることが指摘できる。ライフコース展望に影響する要因を想定した分析を行っているが、因果関係が逆転している、または疑似相関である可能性がある。今後は、パネル調査を行うことで、就業していく中でのライフコース展望に関連する要因を明確にしていくことが求められる。

注

(注1) 各園で1名の保育者が回答をしていることを想定すると回答率は11.2%となるが、1つの園から複数の保育者が回答しているケースもあるため、正確な回答率は不明である。

(注2) 保育教諭養成課程研究会(2016, 2017, 2018)は、主として幼稚園、幼保連携型認定こども園の保育者を対象としており保育所保育士は少数である。また、ランダムサンプリングを行っておらず、本調査のサンプルとは同一とはいえない。しかしなが

ら、保育者のライフコース展望についての調査としては、最も大規模なものであるため、2010年代の傾向をある程度反映していると考えて、本調査の結果との比較のために参照した。

謝辞

本研究はJSPS 科研費JP21K02414の助成を受けたものです。調査にご協力いただいた保育者の皆様に感謝申し上げます。

引用文献

原田康子(1995) 保育者養成短期大学における、卒業生の就職動向と退職の要因(その2): 保育職を退職した者の退職理由と結婚退職の慣例の有無. 日本保育学会大会研究論文集, 48, 412-413.

保育教諭養成課程研究会(2016) 平成27年度文部科学省委託「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」幼稚園教員養成課程カリキュラムと現職研修とのギャップの検証 報告書「新採ギャップ」に関する研究 — 幼稚園教員養成校学生との比較 —. https://www.youseikatei.com/pdf/20160602_3.pdf (2025年10月31日).

保育教諭養成課程研究会(2017) 平成28年度文部科学省委託「幼児期の教育内容等深化・充実調査研究」幼稚園等におけるミドルリーダーの人材育成に係る研修の在り方に関する調査研究 報告書「幼稚園等におけるミドルリーダーの実態調査」. <https://www.youseikatei.com/pdf/20171025.pdf> (2025年10月31日).

保育教諭養成課程研究会(2018) 平成29年度文部科学省委託「幼児期の教育内容等深化・充実調査研究」幼児教育に係る教職員の養成、採用、研修等の在り方に関する調査研究 報告書「幼稚園等におけるミドルリーダー後期の実

- 態と課題 ～中堅教員と園長の比較調査を通して～」. https://www.youseikatei.com/pdf/20180514_1.pdf (2025年10月31日).
- 加藤光良・鈴木久美子 (2011) 新卒保育者の早期離職問題に関する研究(1) 幼稚園・保育所・施設を対象とした調査から. 常葉学園短期大学紀要, 42, 79-94.
- こども家庭庁 (2025) 保育士有効求人倍率 (R7.1). https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/60df4dce/20250416_policies_hoiku_137.pdf (2025年10月31日).
- 小林美希 (2015) ルポ保育崩壊, 岩波書店.
- 国立社会保障・人口問題研究所 (2022) 第16回出生動向基本調査(結婚と出産に関する全国調査). https://www.ipss.go.jp/ps-doukou/jdoukou16/doukou16_gaiyo.asp (2025年10月31日).
- 厚生労働省 (2012) 潜在保育士ガイドブック(保育所向け報告書).
- 厚生労働省 (2021) 令和2年度保育分野の業務負担軽減・業務の再構築のためのガイドライン. https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/4f505001/20231016_policies_hoiku_83.pdf (2025年10月31日).
- 厚生労働省 (2023), 令和5年版厚生労働白書, <https://www.mhlw.go.jp/stf/wp/hakusyo/kousei/22/index.html> (2025年10月31日).
- 厚生労働省 (2025) 令和6年賃金構造基本統計調査. <https://www.mhlw.go.jp/toukei/itiran/roudou/chingin/kouzou/z2024/index.html> (2026年2月8日).
- 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.
- 文部科学省 (2018) 幼児教育の振興. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/08/30/1408721_07-2.pdf (2025年10月31日).
- 文部科学省 (2024) 学校教員統計調査—令和4年度(確定値)結果の概要—. https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/kekka/k_detail/1395309_00005.htm (2025年10月31日).
- 庭野晃子 (2020) 保育従事者の離職意向を規定する要因. 保育学研究, 58(1), 105-114.
- 大野祥子・目良秋子 (2020) 女子大学におけるキャリア教育の在り方とその教育効果に関する検討(2) 本学初等教育学科学生のキャリア意識の推移とテキスト分析. 生涯発達心理学研究, 12, 79-90.
- 労働政策研究・研修機構 (2022) 大都市の若者の就業行動と意識の変容—「第5回 若者のワークスタイル調査」から—. <https://www.jil.go.jp/institute/reports/2022/0213.html> (2025年10月31日).
- 佐々木千夏・加藤満 (2017) 保育関係職への就業における「継続と離職」: 本学幼児教育学科卒業生の卒後10年目までを対象として. 旭川大学短期大学部紀要, 47, 17-34.
- 澤津まり子・秋山真理子・柴川敏之・鎌田雅史・伊藤優・佐藤宏子・土倉由妃 (2019) 若手保育士の就業継続支援及び離職防止への取り組み: 就業状況の実態調査より. 就実教育実践研究, 12, 1-17.
- 鈴木淳子 (1994) 平等主義的性役割態度スケール短縮版 (SESRA-S) の作成. 心理学研究, 65(1), 34-41.
- 鈴木淳子 (1996) 若年女性の平等主義的性役割態度と就労との関係について: 就労経験および理想の仕事キャリア・昇進パターン. 社会心理学研究, 11(3), 149-158.
- 竹田美知・山下美紀・大石美佳・正保正恵 (2015)

- 女子大学生の生活環境と将来設計. 神戸松蔭女子学院大学研究紀要人間科学部篇, 4, 43-58.
- 東京都福祉保健局 (2023) 令和4年度東京都保育士実態調査結果(報告書). <https://www.fukushihoken.metro.tokyo.lg.jp/kodomo/shikaku/r4hoikushichousa.html> (2025年10月31日).
- 若尾良徳 (2016) 保育職における結婚および結婚後の保育職継続のための困難と求められる支援. 保育教諭養成課程研究, 2, 43-54.
- 若尾良徳 (2024) 保育者養成校の学生におけるライフコースの展望の実態と影響要因. 乳幼児教育・保育者養成研究, 4, 65-77.
- 脇貴志 (2016) 事故と事件が多発するブラック保育園のリアル. 幻冬舎. 東京.
- 脇田彩 (2021) ジェンダーと職業威信: ジェンダー・ステレオタイプに注目して. 理論と方法, 36(1), 51-64.
- 八重樫牧子・奥山清子・林基子・本保恭子・小河孝則 (2001) 母親の就労が女子大生の就労観や子育て観に与える影響について. 川崎医療福祉学会誌, 11(2), 245-253.
- 谷田川ルミ (2016) 大学生のキャリアとジェンダー: 大学生調査にみるキャリア支援への示唆. 学文社.
- 吉原恵子 (1995) 女子大学生における職業選択のメカニズム —女性内分化の要因としての女性性—. 教育社会学研究, 57, 107-124.

原著論文

異年齢保育における防災遊びを通じた学習過程に関する研究

A Study on the Learning Process Through Disaster Prevention Play in Mixed-Age Childcare

野中 奏

(大阪総合保育大学大学院院生)

本研究は、異年齢保育における防災遊びを通じた学習過程に着目し、継続的実施クラスと初回導入クラスにおける子どもの防災知識の獲得と社会的相互作用の特徴を比較分析することを目的とした。S市の認定こども園に在籍する2つの2-5歳児異年齢クラスを対象に、計25回の防災遊びを継続的に実施したAクラス(18名)と、初めて防災遊びを導入するBクラス(17名)の防災遊び導入場面を観察し、分析を行った。その結果、知識の内面化過程においてAクラスでは基礎的概念理解と知識の応用が有意に高く、Bクラスでは部分的知識獲得が有意に高かった。一方、社会的相互作用過程では有意差は認められなかったが、Aクラスでは子ども同士による知識の共有・補完が頻繁に見られたのに対し、Bクラスでは保育者主導の知識伝達が中心であった。本研究は、継続的な防災遊びが知識の深い内面化を促進し、異年齢保育環境における社会的相互作用が防災知識の協同構築に寄与することを示唆している。

キーワード: 異年齢保育 防災遊び 防災教育 学習過程 比較

I. 問題と目的

1. 研究の背景

日本は世界でも有数の自然災害多発国であり、地震・津波・豪雨などのリスクが日常的に存在している。このような状況下において、幼児期からの防災に関する取り組みの重要性が高まっている。特に幼児期は、安全に関する危険を回避するための基本的な判断力や行動選択の基盤が育まれる発達段階であり、この時期に防災意識を育むことは、将来的なリスク回避行動の形成においても非常に重要である。

保育所保育指針解説では、「子ども自身が発達過程に応じて、災害発生時に取るべき行動や態度を身に付けていくことを目指して行われることが重要である」と記載されており、乳幼児期から発達過程に応じた防災教育の必要性が明確に示

されている(厚生労働省,2018)。しかし、幼児にとって災害や危険といった抽象的概念の理解は困難である。そこで本研究では、日常の遊びに防災要素を組み込んだ「防災遊び」に着目する。幼児期において遊びは学習の中核であり、幼児は遊びを通して能動的に環境と関わり学習することから、防災教育においても遊びを通じたアプローチが発達特性に適した効果的な方法である。

2. 先行研究の概観

幼児期における防災教育の研究は、主に発達特性に応じたプログラムの開発や、保育現場での実践報告に焦点を当てて展開されてきた。野中(2025)はシステムティックレビューの手法を用いて、保育における防災教育に関する研究の動向を明らかにしている。実践内容については、身体防護訓練(ダンゴムシのポーズなど)、避難訓練、

日常的な防災教育の3つに分類され、絵本・紙芝居から体験型アトラクション、音楽・ダンスまで多様な教材が活用されている。保育における防災教育の特徴として、遊びや体験を通じた学習が重視され、恐怖心よりも興味・関心を引き出すアプローチが採用されていることが示されている。具体的な実践研究として、小林ら(2019)や山田・丁子(2020, 2022)は、幼児の認知発達に即した体験的な活動や遊びを通じた学習が、防災意識の形成に効果的であることを示している。これらの研究は、視覚教材や身体を使った模倣行動が、幼児の理解や行動の定着に寄与する点を明らかにしている。また、高橋ら(2008)は、防災教育を単なる安全指導(健康領域)に限定せず、協同制作(人間関係領域)や絵画(表現領域)などを通して5領域全体にわたる子どもの多面的な発達を促すことを目指した実践を報告している。海外においても同様の傾向が報告されている。国連防災機関(UNDRR, 2020)は、子どもや若者を災害リスクの軽減およびレジリエンス形成の主体として位置づけ、異年齢集団やピアグループにおける協働的学びが、災害時の柔軟で迅速な対応力を育む基盤になることを明記している。さらに、UNESCO(2019)は、社会情動的学習(SEL)が癒しとレジリエンスの形成に果たす役割を示しており、教育が単なる知識の伝達ではなく、情動を含む全人的な発達支援として機能しうることを強調している。

しかし、これまでの防災に関する研究には、いくつかの限界が存在する。第一に、防災知識の「獲得」や「定着」は注目されてきたが、その知識がどのような過程を経て構築・内面化されていくかという学習過程の質的分析は十分ではない。多くの研究がプログラムの有効性や知識の到達度に注目してきたが、知識がどのように理解され、共有され、内面化されていくかという過程の検討は不足している。第二に、異年齢保育という保育形態が防災教育に与える影響についての検討はほ

とんどなされていない。岡本・白神(2021)は年長児と年少児の関わりの可能性に言及しているが、学習の社会的構築という観点からの系統的な検討は不足している。第三に、防災教育の「継続性」が幼児の学びに与える影響を比較した研究は極めて少ない。単発的な実践報告は多いが、継続的な実践によって知識がどのように深化し、内面化されていくかを検証した研究は限られている。

一方、異年齢保育という保育形態が防災教育に与える影響についても検討が必要である。異年齢保育に関する研究では、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の概念と関連づけられることが多い(菅田, 2008)。ヴィゴツキーは、子どもが他者との相互作用を通じて、自力では達成できない課題を達成できるようになる過程を「発達の最近接領域」として理論化した(ヴィゴツキー, 2003)。異年齢保育環境では、年長児と年少児の知識や経験の差が、この「発達の最近接領域」を自然に形成する足場(スキヤフォールディング)として機能し、年少児は年長児との相互作用を通じて、自分の発達段階を超えた学びを獲得することが可能となる。また、菅田(2008)は、年長児が年少児に教えること(peer-tutoring)を通して、年長児自身の自尊心や知性が発達することを指摘している。つまり、学習は社会的相互作用を通じて発生し、それが個人に内面化されるというプロセスを辿る(柴田, 2006)。島田(2016)は、3,4,5歳児の異年齢クラスにおいて、当初は「する-される関係」だった年長児と年少児の関係が、継続的な実践を通じて、お互いに要求を出し合いながら協力する「横並びの関係」へと発展することを報告している。しかし、異年齢保育の実践において、保育者が年長児に「お世話する」役割、年少児に「お世話される」役割を固定的に期待しすぎる傾向が課題として指摘されており(菅田, 2008、島田, 2016)、双方の子どもにとって教育的意義のある実践となることが求められる。これらの知見から、異年齢保育環境における防災教育では、年長

児から年少児への一方向的な知識伝達だけでなく、年齢を超えた協同的な学びの過程を捉えることが重要であると考えられる。

3. 本研究の目的

本研究は、異年齢保育環境における「防災遊び」の学習過程に着目し、継続的实践クラスと初回導入クラスにおける子どもの防災知識の獲得と社会的相互作用の特徴を比較分析することを目的とする。異年齢保育環境では、年長児と年少児の知識・経験の差が「発達最近接領域」を形成し、年少児は年長児との相互作用を通じて学びを獲得するとともに年長児も教えることを通じて知識を深化させることが期待される。本研究では、このような異年齢保育の特性が防災知識の獲得にどのように機能するかを検討する。具体的には、継続的な防災遊びが子どもの防災知識の内面化にどのような影響を与えるか、異年齢保育環境における社会的相互作用が防災知識の獲得にどのように機能するか、そして継続教育クラスと初回導入クラスで知識の内面化の過程と社会的相互作用にどのような違いがあるかを明らかにする。

II. 研究方法

1. 研究対象

(1) 対象クラス

本研究の対象は、S市の認定こども園に在籍する2つの2-5歳児異年齢クラスである。両クラスとも、2歳児から5歳児までの異年齢混合クラスである。Aクラス(継続教育クラス)には2歳児2名、3歳児4名、4歳児6名、5歳児6名の計18名が在籍しており、Bクラス(初回導入クラス)には2歳児2名、3歳児5名、4歳児6名、5歳児4名の計17名が在籍している。

(2) 実施時期

観察は20XX年4月に実施した。Aクラスは、

前年度6月から3月までの9ヶ月間、月2-3回(計25回)の防災遊びを継続的に実施してきた。一方、Bクラスでは本研究の観察場面が初めての防災遊び導入場面である。

2. 防災遊びの実践内容

(1) 防災遊びの定義と位置づけ

本研究における「防災遊び」とは、日常の保育活動の中で、遊びを通して防災に関する知識や行動を自然に学ぶ取り組みを指す。これは消防法等で義務付けられている月1回

以上の避難訓練とは別に、保育時間中に実施する遊び活動である。幼児期において遊びは学習の中核であり、幼児は遊びを通して能動的に環境と関わり学習することから防災教育においても遊びを通じたアプローチが発達特性に適した効果的な方法と仮定した。本研究では、恐怖心を与える「訓練」ではなく、子どもの興味・関心を引き出す「遊び」として防災遊びを位置づけた。

(2) Aクラスにおける年間を通じた防災遊びの内容

Aクラスでは、前年度6月から3月まで、以下のような防災遊びを月2-3回の頻度で実施してきた。活動時間は1回あたり30-40分程度で、保育室・園庭・ホールなど様々な場所で展開した。実施時間帯は、主に午前中の自由遊び時間や設定保育の時間であり、子どもの興味や活動の流れに応じて柔軟に設定した。主な実践内容は以下の通りである。

①園内安全マップづくり(計5回)

探検ごっこを通して避難経路や防災設備を発見し、マップに記録する。子どもたちが主体的に園内を探索し、非常口、消火器、AEDなどの位置を確認しながら地図を作成した。

②防災運動遊び(計7回)

「じしん!」の合図でダンゴムシポーズをとるゲームや、バランス遊び、マット運動など、身を守る動作を遊びの中で習得する活動。音楽に合

わせて動き、合図で素早くポーズをとるなど、楽しみながら反射的に身を守る動作を身につけることを目指した。

③光と影の遊び（計3回）

懐中電灯を使った探検遊び、影絵遊びなど、停電時の対応に慣れる活動。暗い場所での行動に不安を感じないように、段階的に暗さに慣れる経験を重ねた。

④防災グッズ探検（計2回）

防災リュックの中身を探索し、使い方を考える活動。実際の防災グッズに触れ、「これは何に使うのかな？」と考えながら、災害時に必要なものについて理解を深めた。

⑤暗闇探検（計3回）

段階的に暗さに慣れ、懐中電灯やランタンの使い方を学ぶ活動。最初は薄暗い程度から始め、徐々に暗さを増していくことで、恐怖心を和らげながら対応力を育てた。

⑥水の実験遊び（計2回）

水の流れや性質を観察し、水害への理解を深める活動。水の力や速さを体感することで、水害の危険性について感覚的に理解することを目指した。

⑦消防士ごっこ（計3回）

火災時の適切な行動を役割遊びで体験する活動。消防士や避難する人の役割を演じながら、火災時の対応について体験的に学んだ。

これらの活動は、単発的なイベントではなく、年間カリキュラムに位置づけられ、季節や子どもの興味に応じて継続的に実施された。活動の記録は写真・動画・エピソード記録として保存した。

(3) 本研究での観察場面の設定

本研究では、上記の年間を通した防災遊びの成果を確認するため、朝の集まりの時間に、保育者からの問いかけを通して子どもたちの防災知識の習得状況を観察した。この観察は、防災遊びの「導入場面」として位置付けた。具体的には、地震・火災発生時の適切な対応行動（「ダンゴムシの

ポーズ」や口と鼻を覆う行動など）と防災設備（非常ベル、消火器、AEDなど）の基本的知識について、保育者が質問し、子どもたちが応答する様子を記録した。両クラスとも同一の視覚教材（写真カード）を使用し、基本的な質問内容は統一した。

筆者はAクラスの担任であり、Aクラスでの活動は筆者が進行し、保育者1名が補助として参加した。Bクラスでの活動は筆者が進行し、Bクラスの担任が補助として参加した。このように、両クラスとも主進行1名と補助1名の体制で実施し、進行者を統一することで、問いかけの内容や方法による影響を最小限に抑えた。

3. データの収集方法

(1) 観察方法

両クラスの朝の集まり場면을ビデオカメラで撮影した。カメラは、クラス全体の様子が記録できるように、子どもたちの正面からやや斜めの位置に三脚で固定した。

(2) データの整理

録画した動画から、子どもと保育者の発話をすべて文字起こしし、発話内容・発話者・時間情報を記録した逐語録を作成した。発話は、一人の子どもまたは保育者が連続して話す内容を1ターンとして記録した。また、発話だけでなく、身振り・表情・姿勢・視線などの非言語的行動も記録し、逐語録に付記した。

4. 分析方法

(1) 分析のカテゴリー

本研究では、問題に記載したように、幼児の防災知識の獲得と内面化のプロセスを理解するため、ヴィゴツキーの社会文化的発達理論を理論的枠組みとした。幼児の防災知識の獲得と内面化のプロセス、ならびに社会的相互作用の特徴を捉えるため、知識の内面化については本研究の観察データをもとに、表1に示すカテゴリーを、社会的相互作用については表2に示すカテゴリーを

筆者が作成し、分析した。

表1の知識の内面化過程のカテゴリーは、防災知識の獲得と理解の深まりを段階的に捉えることを目的として設定した。「部分的知識獲得」はまだ断片的・表層的な理解段階を、「基礎的概念理解」は防災行動の基本的理解を、「知識の応用」は獲得した知識を状況に応じて活用・応用できる段階を表しており、知識の内面化が進むにつれて段階的に高次になる。特に「基礎的概念理解」と「知

識の応用」の区別については、以下の基準を設けた。「基礎的概念理解」は、「ダンゴムシのポーズ」という名称を知っている、実際にポーズをとることができる、といった基本的な知識・行動の獲得を指す。一方、「知識の応用」は、「なぜ頭を守るのか」という理由を説明できる、状況に応じて適切な行動を選択できる、他児に教えることができる、といった発展的な理解を指す。

表1 知識の内面化過程のカテゴリー

カテゴリー	定義	具体例
①部分的知識獲得	防災知識の一部を理解しているが、不完全または誤った理解を含む段階	「地震の時」と「火事の時」の対応を混同する、「ダンゴムシのポーズ」という名称は知っているが理由を説明できない
②基礎的概念理解	防災に関する基本的な概念や行動が正確に理解され、適切な場面で表出できる段階	「地震の時は頭を守る」「火事の際は口と鼻を覆う」といった基本的な防災行動の理解と適切な表現
③知識の応用	獲得した防災知識を状況に応じて適切に選択・応用できる段階	災害の種類に応じた適切な行動の選択、他児への教育的役割の実行、「頭を守る理由」の因果関係による説明

表2の社会的相互作用過程のカテゴリーも発達的な段階性を持たせており、「自己中心的参加」は個人内での処理を、「協同構築的参加」は他者との相互作用による理解の深まりを、「能動的参加と協働」は集団での協働的な問題解決という高次

な相互作用の段階になるように設定した。これらは、ヴィゴツキーが提唱した個人間機能(社会的相互作用)から個人内機能(内面化された理解)への移行過程を捉えるための枠組みとして機能するよう設定した。

表2 学習の社会文化的要素のカテゴリー

カテゴリー	定義	具体例
④自己中心的参加	防災学習の過程で自分の感情や考えを表出し、まだ他者との相互作用が少ない状態での参加行動。他者を意識しつつも、主に自分の反応が中心となる段階	「やばいめっちゃきた!」と感情を込めて参加する、笑いながら活動に加わる2歳児の様子、音を模倣するなど自分なりの表現で参加する
⑤協同構築的参加	他者との対話や観察、関わりを通して知識や情報を共有し合い、相互補完的に学びを深める参加形態。知識の交換や補完により理解が協同的に構築される段階	年長児が年少児に教え、理解を促す。「煙がさ、」と言い始めた子どもの発言を別の子が「煙が鼻の中に入って死んじゃう」と補完する。互いの発言を確認し合うなど
⑥能動的参加と協働	防災遊びへ自発的・主体的に参加し、集団として調整された協力的な問題解決を示す行動。集団のメンバーとして状況に適切に対応できる段階	「地震が来た!隠れる!」と状況を創出し全員で対応する、集団で一斉にダンゴムシポーズをとる、みんなで一緒に避難するなど集団としての調整された活動

(2) コーディングの手続きと信頼性
逐語録に記録された子どもの発話・行動を、

表1、表2のカテゴリーに基づいて分類した。本研究では、同一時間内に複数の子どもが同時に発

話・行動している場面においても、各子どもの発話・行動を個別の分析単位として扱い、それぞれにカテゴリーを付与した。例えば、ある子どもが防災知識を説明している最中に、別の子どもがその説明を補完する発言をした場合、前者を「基礎的概念理解」、後者を「協同構築的参加」として、両方を独立したコードとして記録した。このように、社会的相互作用の動的なプロセスを捉えるため、時間的に重複する複数の子どもの行動を分析対象とした。コーディングの信頼性を確保するため、筆者を含む観察対象児の保育にあたっては保育者3名がすべてのデータに対して独立してコーディングを行った。1回目のコーディング後に一致率を算出したところ、全体の一致率は約78%であった。カテゴリー別にみると、知識の内面化過程(表1)のカテゴリーでは一致率が約76%、社会的相互作用過程(表2)のカテゴリーでは約80%の一致率であった。不一致の主な理由は、「基礎的概念理解」と「知識の応用」の境界が曖昧な事例や、「協同構築的参加」と「能動的参加と協働」の区別が困難な事例であった。そこで、カテゴリー定義の見直しと再協議を行い、判断基準を明確化した後、2回目のコーディングを実施した。その結果、全体の一致率は91%に向上した。表1のカテゴリーは89%、表2のカテゴリーは93%の一致率となった。最終的には3名の協議によってコードの擦り合わせを行い、最終的には100%の一致率となった。

(3) 量的分析

各カテゴリーの出現頻度を両クラス間で比較した。具体的には、各カテゴリーに分類された発話ターン数を集計し、クラス間での分布の違いを検討した。本研究では、継続的な防災遊びの実施によって知識の内面化の「段階」がどのように異なるかを明らかにすることを目的としている。そのため、各段階(部分的知識獲得、基礎的概念理解、知識の応用)の出現頻度の分布パターンをクラス間で比較する。したがって、統計的検定に

はカイ二乗検定を用い、調整済み残差を算出することで、どのカテゴリーにおいて有意な差があるかを特定した。有意水準は5%とした。

(4) 質的分析

逐語録から防災知識の獲得と内面化、および社会的相互作用に関する特徴的なエピソードを抽出し、相互作用のパターン、知識構築のプロセス、年齢間の知識伝達などの観点から分析した。両クラスの特徴的な事例を比較することで、防災知識の獲得と内面化における質的差異を検討した。また、同一の子どもが発話・行動の変化を追跡することで、短時間の活動内でも見られる知識の深化・内面化プロセスを検討した。さらに、カテゴリー間の関連性を分析することで、知識の内面化と社会的相互作用の関係を検討した。

(5) 倫理的配慮

データ収集は、倫理的配慮に基づき、園および保護者から書面による研究参加の同意を得た。また、子どものプライバシー保護のため、分析・報告においては仮名を用い、個人が特定されないよう配慮した。本研究では、Aクラス(継続実践クラス)とBクラス(初回導入クラス)を比較する研究デザインを採用したが、これは研究目的のために一方のクラスへの教育を意図的に制限したものではない。両クラスとも、消防法および児童福祉施設最低基準に基づく月1回以上の避難訓練は等しく実施されており、法的に義務付けられた安全教育は確保されていた。本研究における「防災遊び」は、避難訓練とは別に、日常の遊び活動の中で防災要素を取り入れた教育的取り組みである。Aクラスでは前年度から継続的にこの取り組みを実施してきたが、Bクラスでは本研究の観察時点では未実施であった。これは研究計画によるものではなく、園の保育計画における導入時期の違いによるものである。Bクラスの観察終了後には、同一内容の防災遊びを提供した。これにより、研究のために特定のクラスの子どもたちが不利益を被ることのないよう配慮した。また、

Bクラスへの実践提供後のデータも記録しており、子どもたちの学びの変化を継続的に観察している。防災というテーマは、子どもに恐怖心や不安を与える可能性があるため、本研究における防災遊びは、「怖い訓練」ではなく「楽しい遊び」として位置づけた。具体的には、探検ごっこ、動物なりきり遊び、光と影の遊びなど、子どもの興味・関心を引き出す活動として展開した。

なお、本研究は大阪総合保育大学研究倫理委員会の承認を得て行った(承認番号:児保研-108)。

Ⅲ. 結果

本研究では、継続教育クラスと初回導入クラスにおける子どもの防災知識の内面化過程と社会的相互作用について、量的分析と質的分析の両面から検討を行った。Aクラス(継続教育クラス)の記録時間は5分56秒、そのうち保育者の発話時間は2分10秒であった。Bクラス(初回導入クラス)の記録時間は7分32秒、そのうち保育者の発話時間は3分40秒であった。子どもの発話・活

動時間を見ると、Aクラスは3分46秒、Bクラスは3分52秒とほぼ同等であった。Bクラス(初回導入クラス)での保育者の発話時間がAクラス(継続クラス)より約1分30秒長かったのは、防災教育の経験が少ない子どもたちに対して、より詳細な説明や知識の伝達が必要であったためと考えられる。量的分析ではカテゴリー別の出現回数を比較し、質的分析では保育者の問いかけに対する子どもたちの具体的な反応を分析した。なお、表3および表4に示したパーセンテージは、全体の総頻度に対する各セルの出現頻度の割合を示している。

1. 知識の内面化過程の量的分析(表3)

知識の内面化過程のカテゴリーについて、AクラスとBクラスの間での出現頻度と、全体の総頻度数に対する各セルの出現頻度の割合、カイ二乗検定の結果を表3に示した。その結果、両クラス間に統計的に有意な差が認められた($\chi^2(2) = 22.93$, $p < .001$)。

表3 知識の内面化過程のカテゴリー クラス間比較

	Aクラス (継続教育)	Bクラス (初回導入)	調整済み残差 (Aクラス)	調整済み残差 (Bクラス)
部分的知識獲得	8 (8.2%)	30 (30.6%)	-4.70***	+4.70***
基礎的概念理解	28 (28.6%)	14 (14.3%)	+2.70**	-2.70**
知識の応用	14 (14.3%)	4 (4.1%)	+2.50**	-2.50**

注.* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ (調整済み標準化残差に基づく)

残差分析の結果(表3)、Aクラスでは基礎的概念理解の出現率(28.6%)と知識の応用(14.3%)の出現率が有意に高く、Bクラスでは部分的知識獲得の出現率(30.6%)が高かった。

2. 学習の社会文化的要素の量的分析(表4)

学習の社会文化的要素のカテゴリーについて、出現頻度と、全体の総頻度数に対する各セルの出現頻度の割合、カイ二乗検定の結果を表4に示した。検定の結果、統計的に有意な差は認められなかった($\chi^2(2) = 1.22$, $p = .545$)。

表4 学習の社会文化的要素のカテゴリー クラス間比較

	Aクラス (継続教育)	Bクラス (初回導入)	調整済み残差 (Aクラス)	調整済み残差 (Bクラス)
自己中心的参加	9 (13.8%)	7 (10.8%)	-0.50	0.50
協同構築的参加	18 (27.7%)	13 (20.0%)	-0.50	0.50
能動的参加と協働	13 (20.0%)	5 (7.7%)	1.10	-1.10

注. 残差はいずれも±1.96未満であり、有意な差は確認されなかった

表4に示すように、能動的参加と協働においてはAクラスがBクラスに比べ、やや高い頻度であったが、統計的検定の結果、有意差は認められなかった。

3. クラス間の発話内容の比較

量的分析で確認された両クラスの違いの背景を明らかにすることを目的とし、保育者からの問いかけに対する子どもの発言や行動を質的に分析した。分析では、逐語録から防災知識の獲得と内面化、および社会的相互作用に関する特徴的なエピソードを抽出し、相互作用のパターン、知識構築のプロセス、年齢間の知識伝達などの観点から検討した。具体的には、両クラスで共通して行った保育者の5つの問いかけに対する子どもの応答を分析対象とした。これらの質問は、防災知識の基本的な習得状況(名称・行動の理解)から、因果関係の理解、さらには応用的な説明まで、知識の内面化の段階を段階的に捉えることができるよう設定したものである。各質問について、表3および表4で用いたカテゴリー(知識の内面化過程①-③、社会的相互作用過程④-⑥)を用いて子どもの発話・行動を分類し、表5から表9に示した。

なお、保育者の関わりについては、質問を投げかける際の身体的行動も含めて以下のような特徴が観察された。保育者は写真カードを子どもたちの目線の高さに掲げながら質問し、子どもが発言する際には身を乗り出して視線を合わせ、頷

きや相槌で応答した。子どもが「ダンゴムシのポーズ」などの動作で答えた場合、保育者も同じ動作を行いながら「こうやってするんだね」と言語化するなど、子どもの非言語的表現を言葉で補完する関わりが見られた。また、Bクラスでは、子どもたちの反応が少ない場面で、保育者自身が防護動作を実演してみせる、写真カードを指さしながら「これは何に使うかな?」と具体的に問いかけるなど、より視覚的・身体的な手がかりを提供する場面がAクラスよりも多く観察された。これらの保育者の関わりは、子どもの反応を引き出す文脈を形成していたと考えられるが、本研究では子ども同士の相互作用過程に焦点を当てるため、保育者の関わりの詳細な分析は今後の課題とする。

①質問1:「地震が来たらどんなポーズするのか知ってる?」(表5)

Aクラスでは、4歳児-A児¹⁾が「ダンゴムシ」と即座に回答し(カテゴリー番号②)、4-B児が「地震の時は頭を守る」と具体的な防護行動を説明した。一方、Bクラスでは、5-Z児が「こうやで」と身振りで示し、5-Y児が「ダンゴムシのポーズ」と言葉で答えたが動作は保育者を見てから行った(②→①)。集団的な反応として、Aクラスでは、5-A児が「地震が来た!隠れる!」と呼びかけると、2,3歳児含む13名が一斉にダンゴムシポーズをとった(⑥②)。Bクラスでは、保育者の動作に反応して初めてポーズをとる子どもが多数見られ、

4-Z児、5-X児が他児の動作を見て頭を覆うなど、個別的な模倣反応が中心であった(⑤)。また、年少児の参加度合として、Aクラスでは、2-A児が笑いながら座り、立ったり座ったりして加わり、2-B児が後ろから見た後徐々に輪の中に入ってきた。3-A児は走って他の児のところへ移動しうつぶせになった(④⑤⑥)。Bクラスでは、2-Z児は集まりに近づいてきても参加はせず、3-Z児は隣を見て笑いながらダンゴムシポーズをとり、4-Y児は目を手で隠しながら丸くなった(④)。情動的関与として、Aクラスでは、5-A児が「やばい!めっちゃきた!」と発言し(一度起き上がりまたダ

ンゴムシポーズ)、4-C児が「地震だ～」と小さな声で呟きながら丸くなり、4-A児も「地震だ」と発言した(④⑥)。Bクラスでは、保育者の質問に対して比較的静かに反応し、身振りや模倣が中心で発言は少なかった(⑤)。子ども同士の相互作用として、Aクラスでは、5-A児の発言をきっかけに多数の子どもが反応し、集団的な活動に発展した。2-A児も他児の様子を見て笑いながら参加した(⑥⑤)。Bクラスでは、相互作用は限定的で、保育者の言葉や他児の動作を見て模倣する形であった(⑤)。

表5 質問1:地震が来たらどんなポーズするのか知ってる?

観点	Aクラス(継続)の発言・行動	Bクラス(初回)の発言・行動	カテゴリー (A:継続 /B:初回)
回答	4-A児「ダンゴムシ」(即座に回答) 4-B児「地震の時は頭を守る」(具体的な防護行動を説明)	5-Z児「こうやで」(身振りで示す) 5-Y児「ダンゴムシのポーズ」(言葉で答えるが動作は保育者を見てから)	A:② B:②→①
集団的な反応	5-A児「地震が来た!隠れる!」→2,3歳児含む13名が一斉にダンゴムシポーズ	保育者の動作に反応して初めてポーズをとる子どもが多数 4-Z児、5-X児が他児の動作を見て頭を覆う 個別的な模倣反応が中心	A:⑥② B:⑤
年少児の参加	2-A児が笑いながら座る→立ったり座ったりして加わる 2-B児が後ろから見ている→徐々に輪の中に入ってくる 3-A児が走って他の児のところへ移動しうつぶせになる	2-Z児は集まりに興味を示さない→近づいてくるが参加はしない 3-Z児は隣を見て笑いながらダンゴムシポーズ 4-Y児は目を手で隠しながら丸くなる	A:④⑤⑥ B:④
情動的関与	5-A児「やばい!めっちゃきた!」(一度起き上がりまたダンゴムシポーズ) 4-C児「地震だ～」(小さな声で呟きながら丸くなる) 4-A児「地震だ～」	保育者の質問に対して静かに反応 身振りや模倣が中心で発言は少ない	A:④⑥ B:⑤
子ども同士の相互作用	5-A児の発言をきっかけに多数の子どもが反応→集団的な活動に発展 2-A児が他児の様子を見て笑いながら参加	相互作用は限定的 保育者の言葉や他児の動作を見て模倣する形	A:⑥⑤ B:⑤

②質問2:「なぜ頭を守るの?」「どこ守るの?」(表6)

身体部位の認識として、Aクラスでは、4-C児が「あのね、地震の時は頭を守る」、4-D児が「身体の大事なところやから」と述べ、複数の子どもが頭と手首を示しながら説明した(②③)。Bクラスでは、5-Z児、5-Y児、4-Z児が「頭」と答えたが、5-Y児は「体?」「足?」と不確かな様子を示した(①)。因果関係の説明として、Aクラスでは、

4-B児が「ここ(手首)に血が入ってるから」と自分の手首を指さしながら説明し、それを見た子どもたち全員が手首を内側に入れてダンゴムシポーズを真似た(③②)。Bクラスでは、保育者が「大事なところ」と言うと、4-Y児が「おへそ!おなか!」と自分のおなかをおさえ、5-X児が「おなか」、5-H児が「息がもれるから」と答えたが、因果関係の理解は不明確であった(①)。また、Aクラスで

は、保育者が「血管」「ガラス」という説明をすると、子どもたちが理解を示す様子が見られ、13名が手首を内側に入れてダンゴムシポーズをとった(②③)。Bクラスでは、保育者の同様の説明に対し、5-Z児が「知ってる」と答えたものの、その後の反応は観察されなかった(①)。協同的理解の構築として、Aクラスでは、複数児が頭と手首を示しながら補完的に説明し、4-B児の発言から

全体で共有された(⑤③)。Bクラスでは保育者主導での説明が中心で、子ども同士での知識の補完は見られなかった。誤認識・混同の場面として、Aクラスでは、5-A児が「燃えるから」と火災との混同を示したが、4-A児が正しい説明を行い修正している(①→②)。Bクラスでは、「体?」「足?」「おなか」「おへそ」など、守るべき部位についての理解が分散・不確かであった(①)。

表6 質問2:なぜ頭を守るの?どこを守るの?

観点	Aクラス(継続)の発言・行動	Bクラス(初回)の発言・行動	カテゴリー (A:継続 /B:初回)
身体部位の認識	4-C児「あのね、地震の時は頭を守る」 4-D児「身体の大事なところやから」 複数の子どもが頭と手首を示しながら説明する	5-Z児「頭」(頭を手で覆いながら) 5-Y児「頭」 4-Z児「頭」(頭を両手でさす) 5-Y児「体?」「足?」(不確か)	A:②③ B:①
因果関係の説明	4-B児「ここ(手首)に血が入ってるから」(自分の手首を指さしながら) →子どもたち全員が手首を内側に入れてダンゴムシポーズを真似る	保育者が「大事なところ」と言うと: 4-Y児「おへそ!おなか!」(自分のおなかをおさえる) 5-X児「おなか」 5-H児「息がもれるから」(因果関係の理解が不明確)	A:③② B:①
説明への理解	保育者が「血管」「ガラス」という説明をすると →子どもたちが理解を示す様子 →手首を内側に入れてダンゴムシポーズをとる(13名)	保育者が「血管」「ガラス」という説明をすると →5-Z児「知ってる」 →その後の反応は観察されず	A:②③ B:①
協同的理解の構築	複数児が頭と手首を示しながら、子どもたちが補完的に説明する 4-B児の発言から全体で共有	保育者主導での説明が中心 子ども同士での知識の補完は見られない	A:⑤③ B:-
誤認識・混同	5-A児「燃えるから」(火災との混同) →4-A児が正しい説明を行い修正	「体?」「足?」「おなか」「おへそ」など、守るべき部位についての理解が分散・不確か	A:①→② B:①

③質問3:「これなーんだ」(非常ベル。消火器・AED)(表7)

物品や設備の名称として、Aクラスでは、5-C児が「非常ベル」、4-D児が「あ、じりじりのやつや」と答え、消火器についても5-C児と4-B児が正確に答えた。AEDについても5-B児、4-A児、4-B児、3-B児が正確に理解していた(②)。Bクラスでは、非常ベルについて4-Z児が「ボタン」と答え、5名程度が「ボタン」と口々に言い、消火器については5-Z児が「知ってる、ホース?」、4-X児が「ホース」と外見的な特徴での認識を示した(①)。音の表現として、Aクラスでは、4-D児が「あ、じりじり

のやつや」と音の特徴から認識した(②④)。Bクラスでは、3-Z児が「じりりり」、4-Z児が「じりじりじりじりじり」(頭を振りながら)、5-Z児が「ブルブルブルブル」(手を挙げながら)、4-Y児が「うーうーうーうー」「ビリビリ!ビリビリ!」と様々な音を模倣した(①④)。機能や用途の理解として、Aクラスでは、4-D児が「火事の時にそれが鳴れへんかったらさ、火事って分からないねん」と機能を因果的に説明し、AEDについても3-B児が「倒れた時」、4-A児が「うーん、心臓が止まった時」、4-B児が「倒れた時に使うやつ」と説明した(②③)。Bクラスでは、4-Z児が「火事になっ

たときに…」(途中まで)、5-Y児が「事件起こったときにわかるようにポチってするやつ」と機能の認識はあるが曖昧であった。また、4-Y児が「おさえて開かれる」と操作方法に言及し、「触ったらダメ」を繰り返し発言した。4-Z児が「消防士しか触れない」、4-Y児が「おじいちゃんとか赤ちゃんとか触ったらだめ」、4-X児が「飲んだらダメ! 飲んだらダメ」(AED)と答えた(①)。年長児から年少児への教示場面として、Aクラスでは、5-A児が近くにいた3-A児の頭を撫でながら「ジ

リジリ」と教え、年少児への自然な知識伝達が見られた(⑤④)。Bクラスでは、年長児から年少児への教示的関わりは観察されず、保育者主導での説明が中心であった。設置場所の認識として、Aクラスでは、5-A児、3-B児、2-B児が「玄関!」と答え、年少児でも設置場所を記憶していた(②)。Bクラスでは、5-Z児が「あ、それさ、えっと保育園にもある!」、4-W児が「保育園にもある」、5-Y児が「保育園でも見たことある」と答えたが、詳細な場所は出てこなかった(⑤)。

表7 質問3:防災設備(非常ベル・消火器・AED)

観点	Aクラス(継続)の発言・行動	Bクラス(初回)の発言・行動	カテゴリー (A:継続 /B:初回)
物品や設備の名称	5-C児「非常ベル」 4-D児「あ、じりじりのやつや」 5-C児「消火器」 4-B児「消火器」 5-B児、4-A児、4-B児、3-B児「AED」 →正確に理解	4-Z児「ボタン」→5名程度が「ボタン」と口々に言う 5-Z児「知ってる、ホース?」 4-X児「ホース」(他、口々にホースという) →外見的特徴での認識 4-Z児「火事になったときに…」 4-Y児「火事!」	A:② B:①
音の表現	4-D児「あ、じりじりのやつや」(音の特徴から認識) 3-A児「じりり」	4-Z児「じりりじりじり」(頭を振りながら) 5-Z児「ブルブルブル」(手を挙げながら) 4-Y児「うーうーうー」 4-Y児「ビリビリ!ビリビリ!」	A:②④ B:①④
機能や用途の理解	4-D児「火事の時それが鳴れへんかったらさ、火事って分からないねん」(機能を因果的に説明) 3-B児「倒れた時」 4-A児「うーん、心臓が止まった時」 4-B児「倒れた時に使うやつ」	4-Z児「火事になったときに…」(途中まで) 5-Y児「事件起こったときにわかるようにポチってするやつ」(機能の認識はあるが曖昧) 4-Y児「おさえて開かれる」(操作方法への言及) 4-Y児「触ったらダメ」(繰り返し発言) 4-Z児「消防士しか触れない」 4-Y児「おじいちゃんとかあかちゃんとか触ったらだめ」 4-X児「飲んだらダメ!飲んだらダメ」(AED)	A:②③ B:①
年長児から年少児への教示	5-A児が近くにいた3-A児の頭を撫でながら「ジリジリ」と教える →年少児への自然な知識伝達	年長児から年少児への教示的関わりは観察されず	A:⑤④ B:-
場所の認識	5-A児、3-B児、2-B児「玄関!」 →年少児でも設置場所を記憶	5-Z児「あ、それさ、えっと保育園にもある!」 4-W児「保育園にもある」 5-Y児「保育園でも見たことある」 →詳細な場所は出てこない	A:② B:⑤

④質問4:「火事の時は何する?」(表8)

対応方法の理解として、Aクラスでは、4-B児が「外に逃げる」、4-A児が「慌てない」、4-D児が「静かにする」と答え、3-A児・3-B児は黙ったま

ま手で口を覆った(②③)。Bクラスでは、5-X児が「逃げる」、5-Z児が「走って」、4-Y児が「離れて」、5-Y児が「先生と一緒にさ、お外へ行く」と答えた(①②③)。Aクラスでは地震との混同は見られ

なかったが(②③)、B クラスでは、4-Y児が「机の下」、5-F児、5-X児が「机の下にもぐる」、4-W児が「ダンゴムシのポーズする」と、地震対応と火災対応の混同がみられた(①)。集団での対応意識として、A クラスでは、4-E児が「みんなで、大人と一緒に外に逃げる」と答え、5-C児と5-D児が顔を見合わせて「あわてないな」と小声で確認し、集団としての適切な行動を意識していた(③⑥⑤)。B クラスでは、4-X児が「走って逃げる」、4-Y児が「消防車をさ、使わない」と個別的な反応であった(①)。順序立てた説明として、A クラスでは、3-B児が「えっとさ、お外で座る。大人の

前に集まる」、4-D児が「お外に出て、お外の階段に座って、あのそれで、話聞く」と、複数の行動を順序立てて説明し、3歳児でも可能であった(②③)。B クラスでは、5-Y児が「離れて、えっと大人の人を言っていく」とやや曖昧で、順序立てた一連の説明は見られなかった(②)。年少児間の相互作用として、A クラスでは、2-B児が2-A児に「火事の時は、火があったらどうする?」と質問し、2歳児同士での知識の確認・共有が見られた(⑤⑥③)。B クラスでは、年少児同士の相互作用は観察されなかった。

表8 質問4:火事の時は何する?

観点	Aクラス(継続)の発言・行動	Bクラス(初回)の発言・行動	カテゴリー (A:継続 /B:初回)
対応方法の理解	4-B児「外に逃げる」 4-A児「慌てない」 4-D児「静かにする」 3-A児・3-B児は黙ったまま手で口を覆う	5-X児「逃げる」 5-Z児「走って」 4-Y児「離れて」 5-Y児「先生と一緒にさ、お外へ行く」	A: ②③ B: ①②③
地震との混同	(混同は見られない)	4-Y児「机の下」 5-F児「机の下にもぐる」 5-X児「机の下にもぐる」 4-W児「ダンゴムシのポーズする」 →地震対応と火災対応の混同がみられる	A: ②③ B: ①
集団での対応意識	4-E児「みんなで、大人と一緒に外に逃げる」 5-C児と5-D児が顔を見合わせて「あわてないな」と小声で確認 →集団としての適切な行動を意識	4-X児「走って逃げる」 4-Y児「消防車をさ、使わない」 →個別的で統一性に欠ける反応	A: ③⑥⑤ B: ①
順序立てた説明	3-B児「えっとさ、お外で座る。大人の前に集まる」 4-D児「お外に出て、お外の階段に座って、あのそれで、話聞く」 →複数の行動を順序立てて説明(3歳児でも可能)	5-Y児「離れて、えっと大人の人を言っていく」(やや曖昧) 順序立てた一連の説明は見られない	A: ②③ B: ②
年少児間の相互作用	2-B児が2-A児に「火事の時は、火があったらどうする?」と質問 →2歳児同士での知識の確認・共有	年少児同士の相互作用は観察されず	A: ⑤⑥③ B: -

⑤質問5:「なんで口を覆うの?」(表9)

因果関係の説明として、A クラスでは、4-C児が「だってゴホゴホってなったりするから」(咳込む動作をしながら)、5-A児が「火事の煙で」、4-B児が「煙吸ったらあかん」と、複数児が独立して因果的に説明した(③)。B クラスでは、5-X児が「息がもれるから」、「煙が鼻の中に入って死ん

じゃう」と答え、一部の子どもは因果的説明が可能であった(①③)。協同構築的な理解として、A クラスでは、5-C児が4-D児の発言を補完して「火事の煙で」と述べ、複数の子どもが首を縦に振り理解を示し、集団内での理解の共有が見られた(⑤③)。B クラスでは、4-Z児が「煙がさ、」と言い始めると5-X児が「煙が鼻の中に入って死ん

じゃう」と4-Z児の発言を補完する形で、協同構築の萌芽が見られた(⑤③)。身体感覚を伴った表現は、Aクラスでは、4-D児が咳込む動作をしながら説明し、複数の子どもが実際に口を覆う動作をしながら参加した(③④⑥)。Bクラスでは、4-Y児が「めっちゃゲホってなるで」と述べ、4-Z児は両手で口を覆った(⑤⑥)。他児の発言への

修正として、Bクラスでは、5-Z児が鼻に指を突っ込むと、5-W児が「でもそれは口から入るで」、5-V児が「違うよ。違うー」(5-Z児のことを指さして)と修正も含めた相互作用が見られた(⑤③)。代替案の提案として、Bクラスでは、4-Z児が「マスクやっといたらいいやん」と状況に応じた代替的な方法の提案をした(①⑤)。

表9 質問5:なんで口を覆うの?

観点	Aクラス(継続)の発言・行動	Bクラス(初回)の発言・行動	カテゴリー (A:継続 /B:初回)
因果関係の説明	4-C児「だってゴホゴホってなったりするから」(咳込む動作をしながら) 5-A児「火事の煙で」 4-B児「煙吸ったらあかん」 →複数児が独立して因果的に説明	5-X児「息がもれるから」 「煙が鼻の中に入って死んじゃう」 →一部の子どもは因果的説明が可能	A: ③ B: ①③
協同構築的な理解	5-C児が4-D児の発言を補完「火事の煙で」 複数の子どもが首を縦に振り理解を示す →集団内での理解の共有	4-Z児「煙がさ、」→5-X児「煙が鼻の中に入って死んじゃう」 4-Z児の発言を5-X児が補完する形 →協同構築の萌芽	A: ⑤③ B: ⑤③
身体感覚を伴った表現	4-D児が咳込む動作をしながら説明 複数の子どもが実際に口を覆う動作をしながら参加	4-Y児「めっちゃゲホってなるで」 4-Z児は両手で口を覆う	A: ③④⑥ B: ⑤⑥
他児への修正	(特に観察されず)	5-Z児が鼻に指を突っ込む→5-W児「でもそれは口から入るで」 5-V児「違うよ。違うー」(5-Z児のことを指さして) →修正も含めた相互作用	A: - B: ⑤③
代替案の提案	(特に観察されず)	4-Z児「マスクやっといたらいいやん」 →状況に応じた代替的な方法の提案	A: - B: ①⑤

IV.総合考察

本研究では、異年齢保育環境における防災遊びを通じた学習過程について、継続実施クラスと初回導入クラスを比較分析した。知識の内面化過程と社会的相互作用過程の両側面から検討し、総合考察を行う。

量的分析と質的分析の結果から、子どもの防災知識の内面化の過程が示された。Aクラスでは基礎的概念理解と知識の応用が有意に高い頻度で見られたのに対して、Bクラスでは部分的知識獲得の頻度が有意に高く、継続的な防災教育によって知識がより深く内面化されることが示さ

れた。Aクラスの子どもたちは、4-B児が「ここ(手首)に血が入ってるから」と身体構造に関連付けた説明を行うと、他の子どもたち全員が手首を内側に入れてダンゴムシポーズを真似た。このような身体構造と防災行動を結びつけた本質的な理解は、継続的な防災遊びを通じて、単なる行動の模倣から概念的な理解へと深まっていった結果と考えられる。一方、Bクラスでは守るべき部位についての理解が分散・不確かであり、因果関係の理解が不十分であった。防災設備に関する理解においても、Aクラスでは機能を因果的に説明できたのに対し、Bクラスでは外見的特徴や音の模倣による感覚的側面に注目した断片的な

理解が中心であった。また、A クラスでは地震と火災の対応を明確に区別できていたが、B クラスでは混同する場面が複数観察され、継続的な実践を通じて災害の種類に応じた適切な判断力が育まれることが示された。

社会的相互作用の過程では、両クラス間に有意差は認められなかったが、質的分析では相互作用に違いが見られた。この結果は、防災教育における学びの質を評価する際に、単なる相互作用だけでなく、その内容や深さを検討することの重要性を示している。A クラスでは、子ども同士による知識の共有・補完・確認といったやり取りが頻繁に見られ、5-A 児が「地震が来た!隠れる!」と自発的に状況を設定すると、2,3 歳児を含む 13 名が一斉に適切な行動をとった。これは、年長児が防災場면을創出し、集団全体を防災行動へと導く役割を発揮していることを示している。また、5-C 児と 5-D 児が「あわてないな」と確認し合う場面や、2-B 児が 2-A 児に「火事の時は、火があったらどうする?」と質問する場面など、双方向的な知識の確認・共有が観察され、防災知識が集団の共有知識として機能している様子が確認された。一方、B クラスでは保育者主導での知識伝達为中心であったが、一部で協同的な知識構築の萌芽が見られた。また、異年齢保育環境における学びの特徴として、A クラスでは年長児から年少児への自然な教示関係が形成されていた。年少児の参加にも特徴が見られ、A クラスでは 3 歳児が複数の行動を順序立てて説明でき、2 歳児同士が対話を通じて知識を確認・共有する場面も観察された。継続的な防災遊びと異年齢保育環境が組み合わせることで、年少児も含めた学びの共同体が形成されることが示唆された。

継続的かつ体系的な防災遊びによって、部分的な知識の獲得から概念の理解へと深まり、災害時に実際に機能する防災対応能力が育成されることを示唆している。「なぜそうするのか」という科学的根拠を含めた概念的な理解により、行動が

定着することが期待される。幼児期であっても、発達段階に応じた形で身体的構造や災害のメカニズムについて説明することで、より深い理解と記憶の定着が可能となる。さらに、防災遊びを「怖い訓練」ではなく「楽しい遊び」として位置づけ、探検ごっこや動物なりきり遊びなど子どもの興味・関心を引き出す活動として展開することで、子どもたちは恐怖心を抱くことなく主体的に防災に関する知識や行動を学ぶことができる。加えて、日常的な防災遊びの中で子ども同士が知識を共有し、確認し合い、集団として行動する経験を積むことで、実際の災害場面でも機能しうる協働的な対応能力が育成される。

これらの結果は、保育現場における防災教育カリキュラムの体系化に向けて、以下の実践的示唆を提供する。第一に、知識の段階的発達に基づく計画である。本研究で示された3段階(部分的知識獲得、基礎的概念理解、知識の応用)を年間指導計画の枠組みとして活用し、年度前期は防災設備の名称や基本動作の習得、中期は行動理由の理解、後期は状況判断や他児への教示へと段階的に発展させることが有効である。第二に、継続性の確保である。本研究では9ヶ月間、月2-3回の継続的実践により知識の深い内面化が促進された。この知見から、防災遊びを単発イベントではなく年間を通じて計画的に配置し、活動間の連続性を持たせることが重要である。第三に、異年齢保育の特性を活かした設計である。本研究で観察された年長児の教示的役割や年少児同士の知識共有といった相互作用を意図的に引き出すため、ペア活動や小グループでの話し合いを取り入れることが求められる。これらの知見に基づくカリキュラムの体系化により、発達段階に応じた実効性のある防災教育が可能となる。

V. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界として、観察場面が防災遊びの導

入場面という限られた場面での横断的比較にとどまっておらず、長期的な発達過程を捉えるには至っていない。本研究では、Aクラスが9ヶ月間の継続的な防災遊びを経験した後の状態と、Bクラスの初回導入時の状態を比較したが、Bクラスの子どもたちが継続的な防災遊びを経験した後にどのような変化を示すかについては本論文では触れられていない。またAクラスの子どもたちの知識がどの程度持続し、今後発展していくのかについて検討できていないことが本研究の限界である。今後は、縦断的研究デザインを用いて、同一の子どもたちを追跡し、防災知識の獲得から内面化、さらには長期的な定着に至るまでの過程を詳細に分析する必要がある。また、本研究では2つのクラスの比較にとどまっており、サンプル数が限られている。より多様なクラスや施設における観察データを収集することで、知見の一般化可能性を高めることが求められる。特に、異なる保育形態(同年齢保育と異年齢保育の比較)、異なる地域(災害経験の有無による比較)、異なる園の規模や保育方針などの要因が防災教育の効果にどのように影響するかを検討することが今後の課題である。本研究では防災知識の獲得と内面化の過程に焦点を当てたが、その知識が実際の災害場面でのどの程度機能するかについては検証できていない。観察された子どもたちの反応は、比較的安全な保育室での活動における知識の表出であり、実際に地震や火災が発生した緊迫した状況下で同様の行動がとれるかは不明である。より実践的な避難訓練との組み合わせや、シミュレーション活動を通じた検証など、実際の災害場面に近い状況での子どもたちの行動を観察する方法を検討する必要がある。

今後の研究においては、本研究で明らかになった知見をもとに、より効果的な幼児期における防災教育プログラムの開発と実践が必要である。具体的には、発達段階に応じた防災遊びの内容と方法の体系化、年齢を超えた相互作用を促進する

活動の設計、保育者の効果的な介入方法の検討などが課題となる。また、本研究で取り組んできた実践の内容を詳細にまとめ、カリキュラムとして体系化していくことも重要である。それぞれの目的、方法、子どもの反応、保育者の関わり方などを整理し、他の保育現場でも実践可能な形で整理することが求められる。自然災害の多い日本において、幼児期からの防災教育は子どもたちの命を守るだけでなく、将来的な防災意識の定着にも寄与する重要な取り組みである。本研究の知見が、保育現場における防災遊びの実践に貢献し、すべての子どもたちが災害から身を守る力を育むことができる社会の実現に寄与することを期待したい。

注

注1) 子どもの表記は「年齢-識別記号」の形式(例:4-A児は4歳児のA児)を用いる。Aクラスはアルファベット前半(A, B, C...)、Bクラスは後半(X, Y, Z...)で識別する。

参考文献等

- 明神もと子(2004). ヴィゴツキーの幼児教育に対する貢献について. 釧路論集(北海道教育大学釧路校研究紀要). 36,77-83.
- 厚生労働省(2018). 保育所保育指針解説. 株式会社フレーベル館.
- 小林真・五十嵐望美・竹田誠・窪田広美(2019). 幼児に対する防災教育プログラムの実践. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要.14,75-93.
- 野中奏(2025). 保育における防災教育の実践に関するシステムティックレビュー. 防災教育学研究.6(1).63-75.
- 岡本和花・白神敬介(2021). 就学前施設における防災活動の展開に必要な条件の探索. 上越教育大学研究紀要, 40(2), 483-493.
- 柴田義松(2006). ヴィゴツキー入門. 子どもの未

- 来社.
- 島田知和(2016). 異年齢保育における社会性の発達に関する一考察. 別府大学短期大学部紀要, 35, 67-77.
- 管田貴子(2008). 異年齢保育の教育的意義と保育者の援助に関する研究. 弘前大学教育学部紀要, 100, 69-73.
- 高橋多美子・高橋敏之(2008). 幼児期における地震防災教育の実践モデル. 子ども社会研究, 14, 105-115.
- UNDRR (2020). Engaging children and youth in disaster risk reduction and resilience building. <https://www.undrr.org/words-into-action/engaging-children-and-youth-disaster-risk-reduction-and-resilience-building>.
- UNESCO (2019). Education as healing: Addressing the trauma of displacement through social and emotional learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367800>
- ヴィゴツキー, L. S. (2003). 「発達の最近接領域」の理論: 教授・学習過程における子どもの発達. 土井捷三・神谷栄司訳. 三学出版.
- 山田伸之・丁子かおる(2022). 防災保育実践における成果と課題: 過去10年間の保育者・保護者アンケートの分析から. 和歌山大学教育学部紀要 教育科学, 72, 79-84
- 山田伸之・丁子かおる・馬場訓子・高橋敏之(2020). 園の特色を活かした地震防災保育の事例研究: 育ち合いから学びをつなぐ、和歌山大学教育学部紀要. 教育科学, 70, 33-40.

原著論文

野外保育を選択する保護者の想い
— 移住がもたらす新しい家族の暮らし —

Request of parents who have chosen Nature-based childcare
— New Life of a Family in an Emigrated Condition—

関 容子

(東京福祉大学)

内保 亘

(認定こども園ちいろばの杜)

住み慣れた都会を離れ、自然豊かな環境に生活の拠点を移す家族がいる。何故、野外保育を中心とする保育施設に子どもを入園させたいと思うのか。都会での生活は狭くて過密、全てがコンクリートで覆われた息苦しさをを感じる。子どもにはのびのびと、自然豊かな地で生きる力を身に付けて欲しいという保護者の願いが語られた。そして保護者自身も、都会での生活に疲れ、解放されたい想いを抱え生活していたことがわかった。移住後、子どもが通う野外保育施設を核とした自然と人との関わりのなかで、保護者自身の心が癒され、これからどう生きていきたいのか、何に幸せを感じるのかを再認識するようになる。そしてこれまで満たされることのなかった心の渇きを、徐々に回復していく。野外保育を通じてつながる人が互いに支え、応援し合う仲間から得られる安心感と、新たな興味や好奇心によって保護者とその家族の生活が豊かになっていくことがわかった。

キーワード: 野外保育、移住、コミュニティ、新しい暮らし、保護者の語り

問題・目的

2024年の日本の出生数(厚生労働省「人口動態統計」)は初めて70万人を割り、合計特殊出生率は1.15とこれまでで最も低くなった。多くの子育て世帯は核家族であり、仕事と子育ての両立の難しさや、経済的な問題、子育てに孤立感や負担感を抱くなど、若い世代が将来の展望を描きにくいことが社会問題となっている。そのような中、都会を離れ、自然環境豊かな地で子育てをしたいと考え、生活の拠点を地方の田舎に移す家族がいる。コロナ禍を経験し、これまでの生活スタイルを見直して、新たな日常をはじめた人もでてきた。子どもに、野外保育を中心とする保育を受けさせることを願って移住するケースもある。なぜ、保護者は野外保育を中心とした保育施設に子どもを入園させたいと願うのか、子どもにどのよ

うな力を身に付けて欲しいと願っているのか、また、自然環境豊かな地で子育てすることは、これまでの生活で経験できなかった何が可能かと思えるのだろうか。

幼稚園教育要領第1章総則(2018)には「幼児期において自然のもつ意味は大きく、自然の大きさ、美しさ、不思議さなどに直接触れる体験を通して、幼児の心が安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われることを踏まえ、幼児が自然との関わりを深めることができるように工夫すること」とあるように、幼児期の五感を養う直接的な体験は、子どもの育ちに大きな影響を与える。酒井(2021)らは、幼児期の外遊びの経験が学童期の活動に及ぼす影響について調査し、幼児期に外遊びの経験が多い子どもほど、その後の学童期において、保護者から見た子どもの学校生活への意欲や人との関りが、積極的であっ

たと報告している。また、大谷(2021)は、ベネッセ教育総合研究所の「第5回幼児の生活アンケート」(2016)にある保護者の調査結果と、森のようちえんの保護者アンケート調査結果を比べ、森のようちえんの方が起床時刻、就寝時刻ともに早く、平日に園以外で遊ぶ人として父親の割合が多く、子育てを両親協働でおこなう育児参加率の高さを挙げている。そして週3日より5日園に通う方が保護者の満足度が高い。その理由として「森で活動して、いい具合に疲れている。家では家でしかできない遊びができていて感じる。それが必要。」「友達と森にいる楽しさと、家族と遊ぶ時間、どちらも大切だと思うから。」とあり、保護者は週5日の通園日数は、森のようちえんと家庭にいる時間のバランスが取れていると感じており、現状の保育時間に満足している、という結果を報告している。

田舎に移り住む家族は、自然環境豊かな地での経験が、子どもの育ちに多くの影響をもたらすことに期待するとともに、保護者もこれまで以上に家族との時間を共有したいと願っていることが考えられる。子育て中の保護者には、多様な生活スタイル、価値観、子育てに対するそれぞれの想いがある。仕事や経済、住いや親族からのサポートや物理的な距離など、いまあるものを一旦手放し、新たな地で生活をスタートさせることは容易なことではない。それでも自然環境豊かな地で、野外保育を経験させたいと願う保護者は、子どもにどんな育ちを願っているのだろうか。本研究では、移住を決断し野外保育を選択した保護者の

想いと、そのことが子どもや家族の生活に及ぼす影響と、保護者自身のライフコースに関する考え方の変化について検証することを目的とする。

方法

移住により、野外保育中心の保育施設へ入園した保護者を対象に半構造化インタビューを実施した。得られた言語データをSCATの分析フォームを用いて分析を進め、野外保育を選択した保護者の想いとその後の家族に与える影響、自身のライフコースに関する関連要素を見出す。

1. 調査対象者

調査対象者5名は、いずれも都市部から自然豊かな地へ移住した人である。そして、子どもに野外保育を経験させたいという願いを持ち、園の理念である、子どもを預けるだけの保育施設ではなく、保護者も共に園に関わることに賛同した人でもある。園に在籍する移住者家族には、それぞれ移住までの異なる背景がある。独身の時に移住し、この地で家庭を築いた人、これまでの仕事を継続しつつ、夫婦の働き方や生活の仕方を見直して移住を叶えた人、移住に向け転職をして新たな生活スタイルを築いた人、こだわりの野菜の収穫を夢見て就農した人、子どもの教育への期待から移住先を探した人など、保護者の職業や経済的事情も異なる。今回、野外保育中心の保育施設を選択した保護者の中から、本インタビュー調査の同意を得られた、異なる背景を持つ5人を調査対象者として選出した。

表1 インタビュー時の調査対象者の属性

インタビュー対象者	父親年齢	母親年齢	家族構成	移住時期
Aさん(父親)	40代	40代	4人(父親・母親・5歳・3歳)	2022年
Bさん(母親)	40代	30代	4人(父親・母親・10歳・5歳)	2013年
Cさん(母親)	50代	40代	4人(父親・母親・4歳・1歳)	2015年
Dさん(父親)	40代	30代	5人(父親・母親・7歳・5歳・3歳)	2024年
Eさん(母親)	40代	30代	3人(父親・母親・4歳)	2024年

2. 調査時期及びインタビュー時間

2024年9月6日(金)及び2024年10月8日(火)の2回に分けて実施した。インタビュー時間は、1人平均79.8分であった。

3. 調査手続き及び倫理的配慮

調査対象者に、事前に園長から本研究についての調査依頼を行った。調査当日、インタビュー内容はICレコーダーで録音し、内容を逐語録で記録して分析すること、研究に協力いただくかどうかは任意であり、研究に協力いただけないことで不利益が生じないよう、個人情報保護に努めること、得られた調査結果は研究目的以外に使用しない事について同意書を用いて説明し、同意を得た上で半構造化インタビューを実施した。また、保護者が忌憚なく話せるよう、園長は席を外した環境下で行った。本調査は、東京福祉大学倫理審査(承認番号:東福大倫理2023-08)の承認を受けている。

4. インタビュー内容

野外保育を選択し、移住を決断した保護者の想いと、子どもの今後の育ちに期待すること、そして、いまの暮らし方が子どもや家族の生活に及ぼす影響について質問した。

5. 分析方法

本研究では、逐語録にまとめた保護者の語りから野外保育選択に対する保護者の想いと、その環境が子どもと家族に及ぼす影響を導きだすために大谷(2011)(2019)のSCAT(Steps for Coding and Theorization)の手順で分析した。第一に、保護者の語りをまとめた逐語録からテキストをセグメント化(切片化)してSCATの分析フォームに記入した。第二に、<1>テキストのなかの着目すべき語句を記入するという手順に従って重要と思われる部分を書き出した。第三に、<2>テキストの中の語句の言い換えを書くという手順に従って<1>に書き出した部分を表すような別の語を記入した。第四に、<3>左を説明するようなテキスト外の内容を記入する、という手

順に従い<2>に記入した語をそのデータの文脈で説明することができる概念、語句、文字列を記入した。第五に、<4>のテーマ・概念を書く、という手順に従い<1>から<3>までにもとづいて、それらを表すようなテーマ・構成概念を記入した。第六に、以上を行いながら<5>分析の過程で得た疑問・課題を記入するという手順に従い、フォローアップインタビューで確認したいと考える点や、文献に当たって調べる必要がある点などについて記入した。第七に、ストーリー・ラインは、<4>に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したもので、<4>に書いたコード(テーマ・概念)を全て使って書き、<4>のコードに下線を引いた。第八に、理論記述はストーリー・ラインを断片化し、これまでのデータ分析から言えることを記述した。これらの分析過程の可視化により、理論が導かれた。最後に、理論記述をしていて感じた疑問や課題などについて、さらに追及すべき点・課題として記入した。

結果

1. ストーリー・ライン及び理論記述

5人のさまざま背景をもった保護者の語りから得られた言語データを「移住を考えたきっかけや理由」、「なぜ子どもを野外保育施設に入れたかったのか」、「子どもの今後の育ちにどんなことを期待するか」、「いまの暮らしが子どもや家族の生活に与えた影響」の4つのカテゴリーに分類し、SCATの手法を用いて各カテゴリーについて4ステップのコーディングを行った。そして、<4>のテーマ・構成概念を紡いで、ストーリー・ラインを記述したのち、これまでの分析から見えてきたこととしてストーリー・ラインを断片化し理論記述を行った。これにより、各カテゴリーにおける保護者の個別の想いと共通性が見いだされた。

(1) 移住を考えたきっかけや理由

a. 移住を考えたきっかけや理由のストーリー・ライン

都市部に近い以前の居住地は周囲全部が覆われているような息苦しさがあり、この環境から解放されたいという思いがあった。そして、まだ言葉にできない「子どもも」きっとそうに違いない、との思いからコロナを機に新しい働き方がスタートしたタイミングで移住を決断した。また、コロナ以前に移住してきた人は、東日本大震災を経験し、生活に多くのエネルギーが必要なことや、安心できる食が手に入らず、東京では「生きられない」との思いから、自給自足や無農薬有機農家への就農を考えるようになった。そして、移

住先に保護者が考える子どもを入れたい小学校や野外保育施設があり、入れたい施設に入所が叶ったことで移住が実現した。

b. 移住を考えたきっかけや理由の理論記述

- ・都市部での生活は、コンクリートに覆われた息苦しい環境で、解放されたい。
- ・震災やパンデミックを経験すると、都市部を脱出して安心、安全な生活を求めたい。
- ・移住先に子どもを入れたい小学校と野外保育施設があった。

表2 移住を考えたきっかけや理由の SCAT 分析表

発話者	テキスト	<1> テキスト中の注目すべき 語句	<2> テキスト中の 語句の 言い換え	<3> 左を説明する ような テキスト外の 概念	<4> テーマ・構 成概念(前 後や全体 の文脈を 考慮 して)	<5> 疑問・ 課題
聴き手	移住を考えたきっかけや理由は何ですか。					
Aさん	なんか親が息苦しいなと感じるから、当然子どももそういう思いがあるだろうなと。まだ小さいときは、当然息苦しいとかはまだ言えないですけど。前の仕事を続けてこっちに住むっていうのは少し難しい部分があったので、で後は仕事さえ決まれば、っていうところで就職活動して。それで仕事が決まったから、よし、引っ越そう、って感じですね。コロナをきっかけにね、働き方も変わりましたし、明日からじゃあテレワークね、みたいな感じです。無理やり何か、パンデミックをきっかけに、無理やりそういう働き方がスタートしたところで。	息苦しい／子どもは言えない／コロナ／働き方が変わった	閉塞感／狭い／新しい働き方	解放されたい／先の見通しが立った	息苦しい／解放された／「子どもも」きっとそうだ／新しい働き方	息苦しいと感じても移住の決断まで至らない人も多いのではないか。
Bさん	有機で無農薬で有機の野菜を作ってやっていきたいっていう思いがやっぱりあって、こっちに移住をしていきたい。	有機／無農薬／野菜／移住	無農薬有機農家	無農薬有機農家に適した土地	無農薬有機農家／就農	先駆者がいた土地柄。
Cさん	やっぱり結構もう、東京自体がしんどくなって、更にね、やっぱり3.11があって、なんですかね、あのときにやっぱりすごい東京にいたら生きていけない、みたいな感覚があった。意識していなかったけれど、エネルギーを使わなきゃいけない生活だった。何かすごい息苦しい、っていうかね、全部覆われる感じで。	しんどい／生きていけない／3.11／エネルギーを使わなきゃいけない生活／息苦しい／全部覆われている	住めない／苦しい／エネルギーが必要／閉塞感	たくさんのエネルギーに頼っている東京の生活はしんどい	全部覆われている／息苦しい／東京では「生きられない」	3.11を経験して、それを実感して、脱出するように移住を決断した？
Dさん	基本的には小学校、長男1年生、この子はどこの小学校に入れるかっていうのが最初のメインで、僕ら通知表、通知表が無い学校っていうので、目を通したんですよ。下の子のことも考えなあかんから、僕らにとっていい野外保育。その2人がちょうど、最高の組み合わせ、っていうので移住しよう、って。	小学校に入れる／通知表のない小学校／野外保育／僕らにとって2人の子どものよい／最高の組み合わせ	小学校入学時期／保育施設入所／子どもの教育環境／居住地と2つの施設の距離	子どもの小学校入学を機に、小学校の選択と同時に下の子どもの保育施設を選択	小学校入学／野外保育	入学、入所が叶わなくても移住の決断は変わらなかったか。

Eさん	幼稚園そろそろ考えなきゃなって、森の幼稚園とかかな、って調べていって、ポンって〇〇〇〇(保育施設名)ってというのが出てきて、途中の空きが出たということなので、早まって、入園させていただいた形なんですけど。	幼稚園／森の幼稚園／空き／入園	幼稚園入園時期	娘の幼稚園入園を考え探していた	入れたい保育施設／入所可能	入所が叶わなければ移住しなかったのか。
ストーリー・ライン	都会に近い以前の居住地は周囲全部が覆われているような息苦しさがあり、この環境から解放されたいという思いがあった。そして、まだ言葉にできない「子ども」きつとそとに違いない、との思いからコロナを機に新しい働き方がスタートしたタイミングで移住を決断した。また、コロナ以前に移住してきた人は、東日本大震災を経験し、生活に多くのエネルギーが必要なことや、安心できる食が手に入らず、東京では「生きられない」との思いから、自給自足や無農薬有機農家への就農を考えるようになった。そして、移住先に保護者が考える子どもを入れたい小学校や野外保育施設があり、入れたい施設に入所が叶ったことで移住が実現した。					
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> ・都会での生活は、コンクリートに覆われた息苦しい環境で、解放されなくなる。 ・震災やパンデミックを経験すると、都会を脱出して安心、安全な生活を求めなくなる。 ・移住先に子どもを入れたい小学校と野外保育施設があった。 					
さらに追 究すべき 点・課題	息苦しいと感じながらも、移住までできない人たちは、何かその場を脱出できる良い情報を得ることで、心地よいと感じられる場所に移ることが可能になるのだろうか。移住せずとも、覆われた感じや息苦しさをなくすためには、周囲にどんな環境が必要なのか。					

(2) なぜ子どもを野外保育施設に入れたかったのか

a. なぜ子どもを野外保育施設に入れたかったのかのストーリー・ライン

都市部は狭くて人も過密な環境で周囲に気を遣う生活だが、広く空いている環境は心が解放される、それは子どもも同じだ。野外保育は整備された遊具がないのでわくわく感がある。セキュリティのために高く築かれた塀はまるで監獄のようで、園庭も広々していない。里山保育に憧れがあった。自然のなかで過ごした楽しかった記憶があるので、子どもに体験させたい、自然保育のあるところに入れたいと思っていた。それを体験できる子どもたちはキラキラしている。そしてまた、野外保育施設に子どもを入れる人々は価値観が似ている。野外保育は、自然に対する親しみや自然と人が融合しているような感覚のなかで実施され、保育の目指すものが町の保育施設とは違う。町の保育施設は、みなが同じ方向を目指していると感じる。野外保育で自然とのかかわりをもってほしいというだけでなく、野外保育は選択の連続のなかで、子ども自身が決める場面がたくさんある。そのことは子どもの主体性を尊重し、子どもの心のなかの好きなことを追求していくことになる。そしてそれは、子どもの豊かな人生や幸せにつながる。野外保育は、子ども

の個性や自主性を尊重してもらえる保育施設であり、子どもは自分の可能性を見つけて、のびのび自由に生きる充足感を得ることができる。

b. なぜ子どもを野外保育施設に入れたかったのかの理論記述

- ・野外保育施設は、自然環境豊かな地にあり、広々としている分、周囲に気を遣わずにのびのびと開放的な活動ができる。
- ・園庭が整備されすぎていないので、わくわく感がある。
- ・野外保育を体験している子どもの表情はキラキラしており、自然に触れる楽しさを子どもにも体験させたい。
- ・野外保育を選択する保護者の価値観が似ている。
- ・野外保育の園が目指すものが、自然と地域と人とが融合しており、0歳から100歳までのみんなの心の故郷づくりを掲げ、保育方針も一般の保育施設が掲げる一律の目標とは異なる。
- ・野外保育は、子ども自身が選択する場面の連続である。子どもの個性や主体性が尊重されるこうした体験を通して、好きなことを追求できる豊かな人生につながる姿勢が育まれる。

(3) 子どもの今後の育ちにどんなことを期待するか

a. 子どもの今後の育ちにどんなことを期待する

かのストーリー・ライン

自分の力で強く生き抜いてほしい。学力というよりは、自分で生計を立てる金銭感覚を身に付けて、生きるために必要な知恵と技術で自給自足できるような生きる力をもった子どもに育ててほしい。それとともに、しっかりとした

自分を持った生きる強さと豊かな感性を身に付けて欲しい。子どもが自身の人生を振り返ったときに、幸せだったと満足できるように、可能性に挑戦しながら好きなことを追求して行って欲しい。

表3 なぜ子どもを野外保育に入れたかったのかの SCAT 分析表

発話者	テキスト	<1> テキスト中の 注目すべき 語句	<2> テキスト中の 語句の言い かえ	<3> 左を説明す るようなテク スト外の概 念	<4> テーマ・構 成概念(前 後や全体の 文脈を考慮 して)	<5> 疑問・課題
聴き手	なぜ子どもを野外保育施設に入れたかったのですか。					
Aさん	とにかく狭かった。駅前にある保育園っていうのもあるけど、とにかく狭い。面積が狭い園庭も狭い。都市部だから過密ですね。人の多さもそうだし家も密集してるし。どこ行っても空いてる。空いてるって正義だなんて思います。要は人が密集してる、隣の子にぶつかっちゃうかもしれない。周りの人に迷惑かけるかも知れない。こっちだと人がいないから、その心配はない。よし、来いって。それだけで心が解放されるというか、親も当然ですけど、子どもも当然解放されるし。園庭がめちゃくちゃ広い。それに整備された遊具がない。僕が子どもだったら行きたいな、とわくわくしたんで。	都市部の園は狭い／園庭も狭い／過密／密集／解放／広い／わくわく	都市部は狭くて空間がない／密集していない、整備されていないことわくわくする／解放される／自分が子どもなら行きたいところ	都市部の過密な状態だと周囲に気を遣い心が解放されないし、整備されていくことでわくわく感が増す	狭くて過密／気を遣う／解放されてない／整備されてない／わくわく感	保育施設で過密と感じない面積は、どれくらいの空間が確保される必要があるだろうか。わくわく感を感じる園庭の遊具はどうあるべきか。
Bさん	保育の勉強していく中で、その里山保育の学びというか、ドキュメントの映画を見て、やっぱりすごい憧れがあったんですね。自然保育のあるところに入れたいな、っていう気持ちはずっとそうですね。都心だと、園庭のサイズというか、子どもたちが広々と遊べなかったり。自然の中で過ごす楽しさを知ってて、すごい楽しかった記憶、それをやっぱり子どもたちにね、体験させてあげたい。体験できてる子どもたちがキラキラしてるな、っていうのは。実際にやっぱり東京の保育園で勤めたときもセキュリティの問題で、監獄みたいな、すごい高い塀ですね。	里山保育に憧れ／自然保育のあるところに入れたい／都心は広々と遊べない／自然の楽しさを体験させたい／高い塀は監獄みたい	以前から自然保育が好きだった／自然の楽しさを知っている／子どもにも体験させたい／都心は狭くて囲われた環境	自分が自然の楽しさを知っている、狭く囲われた都会の保育施設ではなく、以前から子どもにも自然保育を体験させたかった	憧れ／自然保育／体験させたい／広々／楽しかった記憶／キラキラ／監獄のよう	自然という環境だけではなく、里山保育、野外保育という保育形態の魅力なのか。
Cさん	土もべちゃべちゃだとか、水溜りバシャンとかも、保育中に何か変な意味やってもらえる、っていうのは、なんか違いますよね。風邪を引いて、だから何て言うんだらう。室内にある換気がうん、密になって?なんかっていうのもあるし、集団だからこそ、次から次へもらってくる、あとはちよつと人数も違う。日々の生活の中で、何を選択するか。日常の日用品を選択するものの感覚が、〇〇〇〇(施設名)だと似てる人が多いから。なんか結構規則正しい。町は。何歳児はこういう姿みたいのが明確にあって、そっちをみんな目指す。〇〇〇〇(施設名)って0歳から100歳までってところが、なんか楽しく遊べるとか、元気に挨拶できるとか、掲げてるものがやっぱり違う、とか。やっぱり親しみが違いますよね。自然に対して。なんていうか命が人と分けられている。なんか難しいけど、人間とその他、っていうよりは、なんか混ざってる。	普通の園ではやらないことができる／集団の人数が少ない／町の園は規則正しく、みんな同じ方向を目指す／楽しく遊べる／自然と混ざり合ってる	町の園は密／みんなが同じ方向を目指す／町の園ではやらない体験ができる／生活が自然と融合している／生活の選択肢が似ている	町の園では密な集団で、みんなが同じ目標に向かう規則正しい生活だが、野外保育は、町の園が目指しているものと違うものを掲げている、町の園ではできない体験ができる	同じ方向を目指さない／価値観／自然との融合	自然豊かな環境のなかにあっても、保育形態の違いで子どもの体験が違ふ。その決定的な違いはどこにあるのか。

Dさん	子どもの内側から来る興味関心とか、主体性っていうか自分がこう決める選択肢とかっていうのをもっと尊重したいってのがあったかもしれません。だから野外保育って、その連続だと思うんで。保育者が関わらへんかったら、子どもが自分で決めるしかないから、それをできる可能性が選択肢がたくさんあるからできる。もちろん普通の保育も選択肢はいっぱいあると思うけど、野外保育は、より一層、多分、子どもらが決めなにかあかん場面がたくさんあるんかな。自然ってのはもちろんあるんですよ、自然との関わりはもってほしいっていうのはあるけど、人生で子どもも、自分の心の中にある好きなこと、わくわくっていうか、好きなことを追求してほしい、それは人生の豊かさや幸せで、死ぬときね、あー幸せやったなーって思う人生って多分、自分がほんまにわくわくすることをした人生。	興味関心／主体性／選択肢／自分で決める／自然／好きなこと／わくわく／追求／幸せ	やりたいことに十分取り組める／満足感	野外保育は、たくさんの選択肢のなかから、子どもがやりたいことを決めることの連続。好きなこと、わくわくすることを追求することは、豊かで幸せな人生	選択の連続／好きなことの追求／豊かな人生	好きなことを追求するには、より多くの選択肢がある自然のなかで適しているのか。
Eさん	森の幼稚園とか自然保育園、シュタイナーとかモンテッソーリとか、本当に子どもの個性とか、自主性とかを尊重してくれるような、子どもの立ち位置を考えてくださるような、そういうのを探して環境全てが良かったです。困われた息苦しさじゃなくて、もっと伸び伸び、のびのび自由に生きてほしいし、その中で自分の可能性を見つけてほしいですね。好きっていうのを、自然と繋がって自分を満たしてほしいって思うんです。自分の何かやりたいとかチャレンジとかっていうのは、こういうその自然保育の方が可能性が広がる、選択肢が広がるかなと思うので。	個性／自主性の尊重／自由／自然／選択肢／可能性	個性の尊重／自然環境豊かな地での自由と選択肢と可能性	子どもの個性と自主性を尊重する保育とそれを取り巻く環境が主体性を育て可能性を広げる	個性と自主性の尊重／可能性／充足感	自然豊かな環境は、子どもの個性と自主性が尊重されやすいとしたら、寄り添う大人はどんな姿がよいか。
ストーリーライン	都市部は狭くて人も過密な環境で周囲に気を遣う生活だが、広く空いている環境は心が解放される、それは子どもも同じだ。野外保育は整備された遊具がないのでわくわく感がある。セキュリティのために高く築かれた塀はまるで監獄のようで、園庭も広々していない。里山保育に憧れがあった。自然のなかで過ごした楽しかった記憶があるので、子どもに体験させたい、自然保育のあるところに入れたいと思っていた。それを体験できる子どもたちはキラキラしている。そしてまた、野外保育施設に子どもを入れる人々は価値観が似ている。野外保育は、自然に対する親しみや自然と人が融合しているような感覚のなかで実施され、保育の目指すものが町の保育施設とは違う。町の保育施設は、みなが同じ方向を目指していると感じる。野外保育で自然とのかかわりをもてほしいというだけでなく、野外保育は選択の連続のなかで、子ども自身が決める場面がたくさんある。そのことは子どもの主体性を尊重し、子どもの心のなかの好きなことを追求していくことになる。そしてそれは、子どもの豊かな人生や幸せにつながる。野外保育は、子どもの個性や自主性を尊重してもらえる保育施設であり、子どもは自分の可能性を見つけて、のびのび自由に生きる充足感を得ることができる。					
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> ・野外保育施設は、自然環境豊かな地にあり、広々としている分、周囲に気を遣わずにのびのびと開放的な活動ができる。 ・園庭が整備されすぎていないので、わくわく感がある。 ・野外保育を体験している子どもの表情はキラキラしており、自然に触れる楽しさを子どもにも体験させたい。 ・野外保育を選択する保護者の価値観が似ている。 ・野外保育の園が目指すものが、自然と地域と人とが融合しており、保育方針も一般の保育施設が掲げる一律の目標とは異なる。 ・野外保育は、子ども自身が選択する場面の連続である。子どもの個性や主体性が尊重されるこうした体験を通して、好きなことを追求できる豊かな人生につながる姿勢が育まれる。 					
さらに追究すべき点・課題	自然のなかで子どもが自由にやりたいことを見つける活動が展開されるために、保育者に求められるスキルは。					

b. 子どもの今後の育ちにどんなことを期待するか
の理論記述

- ・どんな状況にあっても、自分の力で生き抜く力を身に付けて欲しい。
- ・自分自身の考えをもって、それに納得し、自

分自身が満足できるように、可能性に挑戦しながら好きなことを追求して欲しい。

表4 子どもの今後の育ちにどんなことを期待するのかの SCAT分析表

発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
聴き手	子どもの今後の育ちにどんなことを期待しますか					
Aさん	自分で生きる力を身に付けて欲しいですね。自分で打破して強く生きて欲しいです。今後いろいろ、いろんな壁にぶつかっていくとは思いますが、それを自分で打開できる。強く生きてくれればいい。	生きる力／自分で打破、打開	強く生きていく力	経験を通して強く生き抜く力を育んでほしい	自分の力で生き抜く	
Bさん	自分たちでいかにね、こう生計を立てるっていうか、結構早い段階でそういう金銭感覚っていうか、身に付けて、やっぱり自分たちで食べるものを自分で作る、調理する、それを販売する。それを、お金に変えてくとか、そういう生きる力、やっぱり自分で何だろう、自給自足できる力をやっぱそっちを身につけさせたいなって、火をおこすところから、食べられる草を見分けるとか、木の実を見つける、なんかね、そういう力を身に付けさせてあげたいな、っていうのがありますね、学力というよりは。	生計を立てる／金銭感覚／自給自足できる力	自分の力で生きる術を学ぶ	金銭感覚と自給自足の力を身に付けてほしい	金銭感覚／自給自足／生きる力	生きる力と学力、生きる力になる学力もある
Cさん	やっぱ何か生きていく強さみたいな、何かど大人にでも何か言えるような、何かヘルプが出せたらいいな。自分の感性を育てて欲しいから。	生きていく強さ／大人にでも何か言える／ヘルプを出せる／感性	生活力／物おじせず自分を出せる／困った時に助けを呼べる／感性豊か	誰に対しても自分の想いを伝えることができ、自分らしく生きる強さと豊かな感性	自分がある／生きる強さ／感性	
Dさん	自分が好きで、自分が好きなことを追求していれば、それが人に評価されるとか、金銭的にすごい豊かになるとか、っていうのに繋がらなかったとしても、自分が好きで自分が好きなこととしてたら、死ぬ時には幸せだったと思うのちゃうかな。こういうとこで育てるから、中学、高校、思い切って自分の可能性に挑戦して、別に外国行くことが全てやないけど、何か飛び込むような人間にはなって欲しいけど、まだ親のあれを押し付けてるかもしれないけど、何を選んでも、そこまでは一緒にいるけど。そっからは、もう子どもたちの人生。	自分が好き／好きなことを追求／幸せ／可能性に挑戦／飛び込むような人間／子どもの人生	好きを追求した先に幸せがある／可能性に挑戦して何かに飛び込むような	自分が好きなことを追求できたら、結果はどうあれ幸せな人生／可能性に挑戦して、何かに飛び込むような人間になって欲しいけれど、それは子どもが決めること	好きなことの追求／人生／可能性の挑戦	
Eさん	自主性を伸ばして欲しいのと、自分の好きっていう興味があることを、それをどどんどん探求して欲しいと思いますね。挑戦してみたいです。	自主性／自分の好きを探求／挑戦	好きなことに夢中／突き詰めて欲しい	自分の好きを見つけて挑戦して欲しい	好きなことの追求／挑戦	
ストーリーライン	自分の力で強く生き抜いて欲しい。学力というよりは、自分で生計を立てる金銭感覚を身に付けて、生きるために必要な知恵と技術で自給自足できるような生きる力を持った子どもに育てて欲しい。それとともに、しっかりと自分をもった生きる強さと豊かな感性を身につけて欲しい。子どもが自身の人生を振り返ったときに、幸せだったと満足できるように、可能性に挑戦しながら好きなことを追求して欲しい。					
理論記述	・どんな状況にあっても、自分の力で生き抜く力を身に付けて欲しい。 ・自分自身の考えをもって、それに納得し、自分自身が満足できるように、可能性に挑戦しながら好きなことを追求して欲しい。					
さらに追究すべき点・課題	子どもが立ち止まったり、悩んだりした時の周囲のサポートやその家族を支える支援に、どんなことが考えられるか。子どもが苦しい時を脱し、強く生き抜くための家族の寄り添い方や周囲の理解と姿勢、周囲と共に育つ取り組みについて考えたい。					

(4) いまの暮らしが子どもや家族の生活に与えた影響

a. いまの暮らしが子どもや家族の生活に与えた影響のストーリー・ライン

子どもは別人のように子どもらしく、のびのびと楽しむようになった。保護者も保育施設を通して、いろいろな人とつながりができて、非常に刺激的。保育施設を中心とした一つの村でコミュニティー、そこでの人の生き方に触れて、自分もそうなりたいと思う。そして周囲が認めてくれる、受け入れてもらえるという安心感のなかで、自分も正直な気持ちを言っている、と思えるようになった。移住前は、集団の中からはみ出さないように生きて来て、自分の生き方がわからなくなっていた。ここに集う人々は一つの家族のようで、一緒に空気を吸っているだけでハッピーになる。そして、自分はこうしたい、というものがしっかりわかるようになって、とても幸せを感じるようになった。自分の生き方を応援してくれる仲間の存在で、自分なりの生活のスタイルを確立できた。子どもは子どもで幸せになる。大人も自分を犠牲にしなくていい、これでいい、と思えるようになって、互いに幸せが波及するようになった。自分の暮らしと保育施設の暮らし方に差がないので、自分らしくいられて、変でもいい、と思える。保育施設のコミュニティーの関係性が豊かで、会う頻度が多く一緒に体験をする中で、より互いのことを知って、関係性が深まり一つの家族のようだ。体験するなかで大人もわくわくする新たな発見や学びがある。自然とともに暮らすなかで、生活を通して学ぶようになった。せかせかしない、ゆとりある生活のなかで幸福感を感じるようになった。

b. いまの暮らしが子どもや家族の生活に与えた影響の理論記述

- ・保育施設を中心に、そこに集う人々とのつながりができた。
- ・人との関係性のなかで、受け入れてくれる、

応援してくれる人たちのなかで、安心して自分らしく生きられる。

- ・自分はこの方がいい、と思うことができ、大人も自分なりの生き方を確立できた。
- ・保育施設は一つの村で、コミュニティーであり、家族である。
- ・価値観を共有している人が共鳴し合い、幸せが波及している。

考察

1. 移住を考えたきっかけや理由

子どもの小学校入学を機に、また野外保育中心の園生活を求めて移住につながる事例が見られた。そして、保護者自身が都会での生活に息苦しさを感ず、解放されたい、という想いを日々抱えていたことが語られた。「前の仕事を続けてこっちに住むっていうのは少し難しい部分があったので、後は仕事さえ決まれば、っていうところで就職活動して、それで仕事が決まったから、よし、引っ越そう、って感じですね、コロナをきっかけにね、働き方も変わりましたし、明日からじゃあテレワークね、みたいな感じです。無理やり何か、パンデミックをきっかけに、無理やりそういう働き方がスタートしたところで」と語り、新しい働き方の変化を機に、これまで抑えてきた息苦しさを逃れる決断が実行に移されたことがわかった。コロナ以前に、東日本大震災を機に移住した人もいる。都会での生活に息苦しさを感ずている中で震災に遭い、過度にエネルギーに頼らない、安心で安全な生活について考えるようになり、自給自足も不可能ではない生活の場を求めて移り住んでいる。移住決断の背景には、自然環境豊かな地で子育てをしたいと願う気持ちばかりではなく、保護者自身が、都会での生活に疲れ、心身共に安心できる憩いの場を求めている人がいる、ということがわかった。

表5 いまの暮らしが子どもや家族の生活に与えた影響の SCAT分析表

発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
聴き手	いまの暮らしが子どもや家族の生活に与えた影響					
Aさん	子ども、全然違いますよ、別人みたいな感じですよ。子どもらしいというか。なんかのびのびしてて、いいな、っていう感じですかね。インプットが多いですね。〇〇〇〇(保育施設)のパワーなのか人脈なのか、いろんな人を外から呼んで来てくれて、こういうのを勉強する会やります、とかっていうのをやってくれるから。僕にとっては刺激的ですね。非常に刺激が多い。とてもエキサイティングです。〇〇〇〇(保育施設)は村だと思ってるんですよ。村で育ってはいないけど、村のコミュニティだと思っていて。なんかね、どっか行けば、知ってる人に合うみたいだね。土地の空気を吸うだけでハッピーになれた。みんな幸せになる。すごいみんなハッピーですよ。なんかよりそういう家族の中で、何かすごい幸せだになって、生き方ができるようになった。自分に合う合わない、その選択をするっていうのも、大事だなと思うね。何かそこもね、なんだろう、無理して続けることはないんだっていう生き方だったりとか、何かそういうことをたくさん学んできて、嫌なもの嫌でいい、っていう好きなものは好き、なんかそこに正直になっていい、っていう人たちとね、触れると、あの生き方すごい素敵、私もそうなりたいたい、って思って真似しだすと、どんどん広がってきますよね。移住前は自然の中で育てたいっていう気持ちもありながらも、やっぱり自分自身がそういう集団行動だったり、はみ出さない生活というか、生き方しかしてこなかったから、どう生きどうしていいかわからなかった。どうしたらいいんだろう、どう、はみ出ていくという自分をね、すごい自分を確立するっていう、どう生きていきたいとか。いろんな人たちと触れて、やっぱりここ最近、やっぱりちゃんと〇〇〇〇(保育施設)っていうこの場所に触れて、なんか中身がしっかり、こう地に足が着いたというか、俺はこうしたい、これでいいんだ、っていうものが。	別人／のびのび／子どもらしい／インプット／刺激的／村／コミュニティ－／ハッピー／生き方／はみ出さない生活／確立	解放された姿／保育施設の影響／村のなかの心地よさ／人とのつながり／どう生きていきたいか正直な想い	子どもが本来の姿でいられる／保護者も自分の気持ちに正直に生きられる場／保育施設を中心に一つの村のなかで、大人も人とのつながりがあり、それか心地よい	保育施設を中心とした村／コミュニティ－／正直な自分／生き方	
Bさん	子どもたちの生きる力が、すごい高まった。それをまた親として伝えられる環境に身を置いてるっていうのが一番ここに引っ越してきてよかったな、って。やっぱりこの子どもの個を大切にしてくれて、子どものやりたいことをすごい尊重してやらせてくれるし、本当に教え込むんじゃなくて、遊びの中で、これは食べられるんだよとか、これは触ると危ないんだよ、っていうのをすごいなんていうか自然に、学び合う、それを大人が教え込むんじゃなくて、子ども同士で、年長さんが年少さんに伝えるとか、なんかやっぱりそういう姿がすごい、私の中ではすごい理想的だったので。生きる力がそれが繋がっていくし、そのまたうちの子たちが、またそれを次の世代に伝えていったりとか。自分がある。だから何て言うかきちんと積み上げていく。なんか飛び越えていかない、っていうかちゃんと自分の中で納得して進んでいきたいんだな。子どもたちを急かして急かして、先生と保護者で急かして子どもたちをそこに連れてくっていう、そういう何か感覚がずっとあって、子どもを追い込んで行かなくちゃならない。自然というか田舎だからこそ、ゆったりと子どもの成長を見てあげようよ、みたいな姿勢のお母さんたちもいるから、何て言うか、そっかー。それでいいんだ。っていう。ほっとできる。自分のスタイルを確立して、何か持って、なんかそれをいいじゃない。うん大丈夫、って。スタッフさんたちも、いいよ、いいよって認めてくれる。自分の生き方を大事にしたい、って。子どもは子どもで幸せになるし、大人も大人で自分を犠牲にしないでいいんじゃない、って。ハッピーの波及ね。幸せが本当どんどん広がっていったらな、って。	生きる力／教え込むのではない／次の世代に伝える／ゆったりと／自分のスタイルの確立／認める／生き方／ハッピーの波及	生きる力を支えられる場／生活の中で学び合う／互いに認める／自分らしさが承認される	わかり合える人たちと出会って、人との関係性が心地よいものになっていて幸せを感じる	自分の生き方を応援してくれる仲間／自分のスタイルの確立／これでいいんだ／幸せの波及	
Cさん	自然に対する感覚っていうのは、やっぱり何か〇〇〇〇(保育施設)で学んでるじゃないですけど、蜂にあったときとかね、カタツムリとか歩いている最中、片っ端から食べる。やっぱり親しみが違いますよね。自然に対して。なんかあか食べられるんだよみたいなの、歩いて。感性っていうか、何か育まれるんじゃない。自分の暮らしと〇〇〇〇(保育施設)の暮らしが、そんなに差がないので、〇〇〇〇(保育施設)に入れてこれがびっくりみたいのがない。ないから〇〇〇〇(保育施設)の生活がこうだから、自分の生活もこうなったっていうのがない。生きやすい。いや、本当に変でもいい。すごい感覚としても多分、自分の何か持っているものと近いところにいるから、あんまりそうはびっくりしなかったかもしれない。	自分の暮らし／保育施設／生きやすい	自分の暮らしの価値観と保育施設の暮らしに差がない	自分らしさのまま、保育施設の暮らしがあるから生きやすい	自分らしくいられる／変でもいいと思える	自分らしくいられる。たとえ周囲から見ても、保育施設との繋がりのなかで、変でもいいと思える。認めてもらえる。応援してもらえる。ということだろうか。

Dさん	楽しい、っていうキーワードは出してきてるかなあ、っていうのは思ってた。間違えなく、僕と妻はね、お互い喋ってるからわかるけど、ここの集落、〇〇〇〇（保育施設）のコミュニティがすごいっていう、より一層何かいろんな人たちと知り合ってる、繋がりがあったり、すごい良かったっていうのは、本当に決断は、凄い良かったって思いますね。関係性、そうやね。その関係性が思った以上に豊かなものであったし、会う頻度とか何かをする、一緒に何かしたり、音楽したり、キャンプしたりとか頻度あればやっぱりなんか深くなってから、子ども、誰かの子どもとかに対して、何かこう、我が子も何か一つの家族のようなコミュニティっていうか、こんなに人と繋がると、こんないろんな面が知れて、子どもたちも僕らもいろんな体験できるっていうのは、それは想像をはるかに超えてましたね。●●（小学校）もそうやけど、〇〇〇〇（保育施設）も。こんなに、それはやっぱり●●（小学校）も〇〇〇〇（保育施設）もね、価値観を共有してる人たちが共鳴してる、ってことかな。	楽しい／集落／保育施設のコミュニティ／家族／繋がりが／価値観／共有	いろんな人とのつながり／関係性が深まる／一つの家族	いろんな人とつながって、いろんなことを知って、一緒に体験する保育施設のコミュニティは一つの家族のよう	一緒に体験／関係性が豊か／一つの家族
Eさん	移住で180度変わりました。生活や、考え方はもうより前もってた思いが強くなって。時給自足に近づいた。私ですら知らない子どもが教えてくれるんですよ。これなんだよとか、これは食べちゃいけないよとか、すごい知識なんですよ、それって本見てとか、誰かにネットで教えてもらってじゃなくて、普段の経験を通して学んでるから。私も一緒に過ごすことで、私も、大人も何か新しい発見があるし、なんか私がわくわくしちゃう、学ばせてもらってる。自然の中で生かされてるなっていうのをより感じますし、空気もいいし、うちの夫が埼玉から来ると、何かあっちにいて具合悪かったのがこっちに来ると良くなる、っていう。本当に呼吸もすごく心地よくできるし。私達が行き過ぎたその化学とかで、やっぱり地球とか自然を壊してきてしまった、っていうことの影響があるので、そういうのもやっぱり感じるのも自然の中、こっちはすごい感じますしね。だから必要以上にいただかないとか、そうあとみんなまで分け与える助け合いは分け合いたかね。あっちにいるときよりもせかせかせしないし、なんて幸せなんだろうと思います、本当に。こんなに自然の豊かの中で、毎日キャンプできて、っていうので、幸せを感じます。それでゆとりが生まれる。やることは多いんですけど、ご飯とかもこんなに作れるようになったとか、そういうゆとりが、多分楽しいんです。毎日がなんか毎日がキャンプみたいな感じだから。	自給自足／経験を通して学ぶ／新たな発見／呼吸が心地よい／助け合い／ゆとり／幸せ	生活のなかで学ぶ／大人も学ぶ／癒される／分け合う喜び／余裕／生活の楽しみ	子どもも大人も、生活のなかで生きている知恵を身に付ける喜びと発見／自然のなかでの心地よい暮らし方／幸福感と満足感	生活を通して学ぶ／自然とともに暮らす／ゆとりと幸福
ストーリーライン	子どもは別人のように子どもらしく、のびのびと楽しむようになった。保護者も保育施設を通して、いろいろな人とつながりができて、非常に刺激的。保育施設を中心とした一つの村でコミュニティ、そこでの人の生き方に触れて、自分もそうなりたいと思う。そして周囲が認めてくれる、受け入れてもらえるという安心感のなかで、自分も正直な気持ちを言ってい、と思えるようになった。移住前は、集団の中からはみ出さないように生きて来て、自分の生き方がわからなくなっていた。ここに集う人々は一つの家族のようで、一緒に空気を吸っているだけでハッピーになる。そして、自分はこうしたい、というものがはっきりわかるようになって、とても幸せを感じるようになった。自分の生き方を応援してくれる仲間が存在で、自分なりの生活のスタイルを確立できた。子どもは子どもで幸せになる。大人も自分を犠牲にしないでいい、これでいい、と思えるようになって、互いに幸せが波及するようになった。自分の暮らしと保育施設の暮らし方に差がないので、自分らしくいられて、変でもいい、と思える。保育施設のコミュニティの関係性が豊かで、会う頻度が多く一緒に体験をする中で、より互いのことを知って、関係性が深まり一つの家族のようだ。体験するなかで大人もわくわくする新たな発見や学びがある。自然とともに暮らすなかで、生活を通して学ぶようになった。せかせかせしない、ゆとりある生活のなかで幸福感を感じるようになった。				
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> ・保育施設を中心に、そこに集う人々とのつながりができた。 ・人との関係性のなかで、受け入れてくれる、応援してくれる人たちのなかで、安心して自分らしく生きられる。 ・自分はこれでいい、と思うことができ、大人も自分なりの生き方を確立できた。 ・保育施設は一つの村で、コミュニティであり、家族である。 ・価値観を共有している人が共鳴し合い、幸せが波及している。 				
さらに追究すべき点・課題	一つの村、家族となって応援し、支え合う関係性を築くために、核となる施設の働きに、どんな具体的な取り組みがあるのか。そのベースとなる心もちや目標は、どんなことがあるのか。				

2. なぜ子どもを野外保育施設に入れたかったのか

保護者の語りから、都会での保育施設的环境は人が多い分、園舎も園庭もより狭く感じ、保護者は狭い空間のなかで、子どもが迷惑をかけないように周囲に気を遣っていることが伺われた。「駅前にある保育園っていうのもあるけど、とにかく狭い、面積が狭い園庭も狭い、都市部だから過密ですよ。人の多さもそうだし家も密集しているし……密集していると、隣の子にぶつかっ

ちゃうかもしれない、周りの人に迷惑かけるかも知れない、こっちだと人がいないから、その心配はない。よし、来いって、それだけで心が解放されるというか、親も当然ですけど、子どもも当然解放されるし、園庭がめちゃくちゃ広い、それに整備された遊具がない。僕が子どもだったら行きたいな、とわくわくしたんで整備された遊具がないことやセキュリティ強化のため高く張り巡らされた塀がないなど、既存の保育施設が子どもの安全や発達の面から、良かれと思い取り入

れていることが、わくわく感を感じられない、圧迫感を与える環境にしている恐れもある。また、「子どもの内側から来る興味関心とか、主体性っていうか自分がこう決める選択肢とかっていうのをもっと尊重したい、っていうのがあったかもしれない。だから野外保育って、その連続だと思いうんで……子どもが自分で決めるしかないから、それをできる可能性が、選択肢がたくさんあるからできる。もちろん普通の保育も選択肢はいっぱいあると思うけど、野外保育は、より一層、多分、子どもらが決めなにかあかん場面がたくさんあるのかな」と語り、多くの選択肢のなかから子ども自身が選び取り、わくわくしながら自分の好きなことを追求する、子どもの可能性を秘めた、材料となる魅力が野外保育にあることが語られた。保育の場として準備された保育施設では、何歳くらいの子どもの姿はこんな感じ、というような見通しをもった環境構成がなされ、皆がある程度同じ方向に向かう姿を想定しているのかもしれない。保育環境の範囲が定められていない野外保育は、子ども一人ひとりが心を寄せた対象に主体的に関わる連続だといえる。村上(2018)らは、多様に変化する自然の魅力は子どもに新たな驚きや発見をもたらし、予測や期待、挑戦といった気持ちを誘発させる。自然は、想像や創造の世界を自由に創出する素材であると述べている。保護者は、大人によって作られ整えられ過ぎた環境よりも、野外保育は子どものわくわく感や主体性が誘発され、好きなことを追求できる環境だと思っている。そしてこの経験が、子どもの人生を豊かにすると考えている。

3. 子どもの今後の育ちにどんなことを期待するか

保護者が考える生きる力、それは自給自足できるように生きていく上で必要な知識や知恵、技術をも含めた力であり、自分の意思を持った生きる強さでもある。また、世間一般の価値観にとらわれず、自分が納得できる生き方を見つけてほし

い、という想いも語られた。「自分が好きで、自分が好きなことを追求していれば、それが人に評価されるとか、金銭的にすごい豊かになるとか、っていうのにつながらなかったとしても、自分が好きで自分が好きなこととしていたら、死ぬ時には幸せだったと思うのちゃうかな」と語り、自分はどう生きていきたいのか、主体的に考え、必要な力を身に付けて歩んでほしいと願っている。山口(2021)らは、「森のようちえん」の卒園児の保護者と中都市にある既存園の卒園児の保護者を対象に自然体験活動を日常の保育に取り入れている園と、既存園とを比較し幼児期の外遊びの経験がその後の学童期の子どもの身体的、精神的な活動に与える影響について調査している。その結果「森のようちえん」の卒園児は、既存園に比べ自分をダメだと思うことが少なく、自分をポジティブに捉える基本的自尊感情が高いと述べ、身体的な活動に対する肯定的な意識や行動にも影響を与えていることを報告している。幼児期の自然環境を通した直接的な体験は子どもの育ちに大きな影響を与える。そして山本(2012)は、大学生を対象に幼少期の自然体験や親の養育態度について調査し、幼少期の自然体験が成長後の社会性に関連がみられたことを明らかにしている。子育てで自然体験を多く取り入れた親は、子どもに対し受動的であり、社会教育に子どもを参加させ、しつけに厳しかったと述べている。そしてこのことは、自分は受け入れられているという想いが相手を慮る態度につながり、自分の考えで行動するように言われる躰によって、相手の立場を押し量ったり、問題を解決したりする力につながると考察している。自然体験は、天候や動植物との関わりなど時に危険を伴うことがある。正しい知識と判断を身に付けるため、危険なものに対しては「絶対にダメ」という教えも重要である。保護者が言う生きる力には、生活を通して自分で考え、判断しながら生きる上で必要な知恵や力を身に付けることも含まれる。自分の好きなことを

追求するなかで得られる満足感、充足感、自己肯定感と生きる力は、教えられて学ぶものではなく、体験を通して身に付き、その人らしさが形成されていくと考える。保護者の子どもたちの今後の育ちに期待する、自分らしく生きる力に対する想いを感じることができる。

4. いまの暮らしが子どもや家族の生活に与えた影響

移住後、子どもたちが別人のようにのびのびと活動するだけでなく、保護者自身の考え方や生き方に大きな変化をもたらしたことが語られた。野外保育を中心とした保育施設は一つの村でありコミュニティであり、我が子も人の家の子も、そこに集う人々は家族のようだと語った。定期的と一緒に草刈りや雪かきをし、毎月のようにマルシェが開かれ、音楽祭や勉強会に参加する。保育施設を核にいろいろな人と知り合うことは刺激的である。一緒に参加し体験する機会が増えれば、集う人の関係性も濃くなっていく。あの人のように生きたい、と思う人と触れることで、人が吸い寄せられるようにつながって、価値観を共有し、気心の知れた仲間と幸せな気持ちが共鳴するようになる。「移住前は集団の中からはみ出さないように生きて来て、自分の生き方がわからなくなっていた」という保護者は、家族のようなコミュニティが自分を丸ごと受け入れてくれる心地よさや、口先だけ、上辺だけの付き合いではない、信頼できる仲間と囲まれて安心して正直な自分の気持ちを言えるようになったと語った。また、将来やってみたいことや、辛いこと、過去の自分の弱さを赤裸にさらけ出し、互いに見せ合うことでつながりは一層強くなる、とも語った。越川(2024)は、結婚したり子どもができたり、家を買ったりする30代は背負っているものが多い分だけ我慢しがちで、疲れていても休めない毎日を繰り返していると指摘する。そして、趣味や好きなことをし、家族や友人と過ごし、読書することは心身のエネルギーをチャージし「自己効力

感」を高めることになる」と述べ、同好の士が集まることで新たな出会いのチャンスが生まれやすいと説いている。「この場所に来て、足が地に着いたというか、俺はこうしたい、これでいいんだ、と、最近はとりあえず失敗してもやってみよう、って」と保護者が語ったように、他人の目を気にすることなく積極的に新しいことにチャレンジし、失敗を恐れず、周りから学ぶ姿勢をもって生活を楽しんでいる。野外保育施設を核としたコミュニティの存在は、子どもの意欲や人との関り、自己肯定感に影響を与えるばかりではなく、保護者の自己肯定感、自己効力感の高まりにも影響を与え、家族の暮らしが幸せに満ちていることがわかった。

総合考察

本研究では、移住を決断し野外保育を選択した保護者の想いと、そのことが子どもや家族の生活に及ぼす影響や保護者自身のライフコースに関する考え方の変化について検証した。移住の決断は、子育て環境にふさわしい場所を求めてのことと考えていたが、それだけが理由ではなく、保護者が抱える心の渇きが自身の生き方の変化を求めていたということがわかった。山本(2012)は、子どもの自然体験の多寡は家庭の経済資本や文化資本に影響されていると述べているが、移住により野外保育を選択した家庭においては、経済的な困窮があっても、生活の中で自然体験を楽しむ様子が語られるなど、経済の影響は見られなかった。厚生労働省の平成25年若年者雇用実態調査の概況(2013)によれば、定年前に転職したいと思っている若年正社員が希望する転職年齢は、男女共に30歳から39歳が最も高くなっている。大田(2023)は、30代の離職または残留までのプロセスやそのキャリア展望の変容を分析し、2018年度の退職者数は30代が全世代のトップであったことを報告している。そして、希望や魅力

を感じられないマイナスの未来が見えず、自己指向や価値優先を重視して転職していることが明らかになったと述べている。「世の中は面白いよ」と伝えたいという鈴木(朝日新聞2025)は、やりたいことをやれる環境や、興味があることに費やせる時間、見守る大人が必要だと言い、好きなことが分からない時は待つ、それは、時間がかかるものだと述べている。子ども同様、大人にもこれらのことが必要であることが保護者の語りから理解できた。子どもを見守る大人の存在が必要のように、大人にも安心して受け入れられる、家族のような存在が必要である。幼児期に子どもの気持ちを受け止め、子どもの意欲を尊重し、自ら考えるように促したりする保護者の養育態度が、小学校低学年の学習態度やがんばる力に関連し、その後の発達を支えることがベネッセ教育総合研究所(2025)の調査で示唆された。そして、子どもの発達に関連するだけでなく、子どものスキルが保護者のポジティブなかかわりを引き出すことも確認されている。こうした保護者の養育態度は、保護者自身が疲れ、弱っている時には叶わない。保護者が「なんか、すごい幸せだな、っていう生き方ができるようになった」と語ったように、コミュニティのなかで満たされる幸福感が、保護者自身の考え方や生き方に変化を与え、子どもの育ちにも大きな影響を及ぼすことになる。

今後の課題

子育て家庭の核となるコーディネーターには、何が必要なのであろうか。どんな取り組みや活動を通して保護者の意識は変化していくのだろうか。自然環境豊かな地ではなく、狭く息苦しいと保護者が語った都会の保育施設では、コミュニティはつukれないのだろうか。具体的な取り組みとその可能性について模索し検討したい。

謝辞

本研究のインタビュー調査にご協力くださった保護者のみなさまに、心より御礼申し上げます。

参考文献等

- 朝日新聞(2025) 鈴木のりたけさん、子ども3人が不登校にハッピーになるまでの時間 .<https://digital.asahi.com/articles/AST8X0D9WT8XUTIL01YM.html?pn=8&unlock=1#continuehere> (2025年9月28日閲覧)
- ベネッセ教育総合研究所(2016) 第5回 幼児の生活アンケート レポート . https://benesse.jp/berd/up_images/research/YOJI_all_P01_65.pdf (2025年8月30日閲覧).
- ベネッセ教育総合研究所(2016) 園での経験と幼児の成長に関する調査 .https://benesse.jp/berd/up_images/research/Encyosa_web_all.pdf (2025年8月30日閲覧).
- ベネッセ教育総合研究所(2023) 幼児期から中学生の家庭教育調査研究会: 幼児期から中学生の家庭教育調査縦断調査ダイジェスト版. 一 幼児期から中学1年までの縦断調査データから、発達プロセスと保護者のかかわりを明らかにする . https://benesse.jp/berd/up_images/research/pressrelease_20230915_.pdf (2025年8月30日閲覧).
- ベネッセ教育総合研究所(2025) 幼児期から中学3年生の家庭教育調査 縦断調査 .<https://benesse.jp/berd/jisedai/research/pdf/250331-1.pdf> (2025.9.28閲覧).
- 越川慎司(2024) 世界の一流は「休日」に何をしているのか . 株式会社クロスメディア・パブリッシング, 35.
- 勝山吉章・山本俊光(2013) 家庭の経済資本・文化資本に相関する子どもの自然体験 . 福岡大学研究部論集, B(6), 77-80.

- 國學院大學 國學院大學メディア (2025) 長野県佐久穂町に教育移住者が増え続けるワケ.子どもたちの未来は、大人たち、町の未来へとつながる【前編】【後編】. <https://www.kokugakuin.ac.jp/article/477608> (2025年8月28日閲覧).
- 厚生労働省 (2013) 平成25年若年者雇用実態調査の概況. 令和5年3月3日差替え. https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/d1/4-21c-jyakunenkyou-h25_gaikyou.pdf (2025年8月30日閲覧).
- 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. フレール館.
- 村上博文・佐野小雪 (2018) 遊びにおける自然の魅力—変化・誘発・創出という観点から—. 自然保育学研究, 1 (1), 15-24.
- 大田栄司 (2023) 30代キャリア中期における離職と残留の選択—キャリア展望の変容過程に焦点を当てて—. キャリアデザイン研究, 19. https://www.jstage.jst.go.jp/article/cdij/19/0/19_33/_pdf/-char/ja (2025年9月28日閲覧).
- 大谷彰子 (2021) 森のようちえんの子どもたちの生活習慣と学びに向かう力—保護者アンケートによる既存園との比較より—. 芦屋大学論叢, 74, 21-35.
- 大谷尚 (2011) SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—. 感性工学, 10 (3), 155-160.
- 大谷尚 (2019) 質的研究の考え方—研究方法論からSCATによる分析まで—. 名古屋大学出版会.
- 酒井真由子・西 朋子・山口美和 (2021) 幼児期における外遊びの経験が学童期の活動性に及ぼす影響. 上田女子短期大学紀要, 44, 43-56.
- 山口美和・酒井真由子・木戸啓絵・大道香織 (2021) 幼児期の経験がレジリエンスと自尊感情に及ぼす影響—「森のようちえん」の卒園児に注目して—. 上越教育大学研究紀要, 40 (2), 495-506.
- 山本俊光 (2012) 幼少期の自然体験と大学生の社会性との関係. 日本環境教育学会, 22 (1), 14-24.

研究資料

保育士による個別の指導計画作成に伴う困難さを 規定する要因の探索的検討

An Exploratory Study on Factors Contributing to Difficulties in Creating Individual Teaching Plan by Childcare Workers

原田晋吾

(東京家政学院大学)

和田美香

(東京家政学院大学)

丹羽さかの

(東京家政学院大学)

本研究は、保育士が障害のある幼児の個別の指導計画作成する際に感じる困難さが、経験年数のみで説明されるのか、あるいは知識・園内支援体制・ICT活用傾向などの要因によって規定されるのかを数量的に検討したものである。特別区内の保育士160名を対象に質問紙調査を実施し、経験年数と困難度の関係を分析した結果、経験年数が短い保育士ほど保育目標や支援方法の立案に強い困難を感じる傾向がみられ、両者の間には有意な負の相関が認められた。一方、知識や支援体制などを投入した重回帰分析では、いずれの変数も有意ではなく、困難度の分散の3～5%しか説明できなかった。このことから、個別の指導計画作成に伴う困難さは個人の力量のみでは説明されにくく、園内で支援方針を検討・共有する運用や、計画作成を支える書式・記録の整備状況など、園内の条件が関与している可能性が示唆された。

キーワード：個別の指導計画、保育士の困難性、経験年数、障害児保育、園内支援体制

1. 問題と目的

日本の少子化が進行する中で、特別な支援を必要とする児童生徒の数は増加傾向にある(文部科学省,2022)。国立特別支援教育総合研究所「乳幼児期の特別支援教育に関する研究班(幼児班)」が2021年度(令和3年度)に行った調査によると、全国の保育所、認定こども園、幼稚園に在籍する乳幼児のうち何らかの障害の診断を受けている子どもの割合は3.0%、障害の診断の有無に関わらず「特別な支援を要する子ども」の割合は8.2%であった(国立特別支援教育総合研究所,2024)。この結果は、小中学校の通常学級に在籍する子どものうち「学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒の割合が8.8%であったとする文部科学省(2022)の報告とほぼ同等であり、乳幼児期の段階からそれらの子どものニーズに

応じた保育・教育を計画し、支援を行うことの必要性を示している。

同調査では、全国の保育所、認定こども園、幼稚園を対象に、個別の指導計画の作成状況に関する調査も行われた。それによると、個別の指導計画の作成状況について、特別な支援を要する子ども全員に作成している園の割合は33.1%、特別な支援を要する子どものうち障害の診断のある子どもについて作成している園の割合は13.7%であった。個別の指導計画に基づき支援を行うことの有効性が報告されており(吉川ら,2019)、また、保育現場における個別の指導計画の作成率は年々上昇傾向にある(文部科学省,2018,2023)。一方で、国立特別支援教育総合研究所(2024)の報告では、回答した園の26.2%が「個別の指導計画を『作成していない』」と回答した。この中には、特別な支援を必要とする幼児が在籍しておらず、

そもそも作成する必要がない園も含まれると考えられるが、特別な支援を必要とする幼児が8.2%の割合で存在することを踏まえると、作成することの必要性がありながらも作成していない園が存在すると推測される。

2018年に施行された保育所保育指針(厚生労働省,2018)および幼稚園教育要領(文部科学省,2017)では、特別な配慮を必要とする幼児への指導について、個別の指導計画を作成し、園生活の支援や専門職との連携に活用することが求められている。現在に至るまで、個別の指導計画の利活用に関する調査研究や事例研究(原田・阿尾,2020)、書式の検討(和田ら,2022)などが進められてきたが、保育所等で個別の指導計画を作成し活用することが困難であることを報告する例も散見される。個別の指導計画の作成が困難である理由としては、たとえば、保育所保育指針や幼稚園教育要領等に個別の指導計画に関する具体的な内容や解説が明記されていないこと(市川・仲本,2021)、個別の指導計画の書式を示している自治体が少ないこと、作成する時間の確保に関する問題(金・園山,2008)が報告されている。また、保育者が作成する際に感じる負担として、様式の不適合(加藤・池本,2016)、専門的なアセスメント能力の限界(中尾・村田,2019)、園内体制整備の問題(文部科学省,2024)などが挙げられる。2007年の特別支援教育制度の導入から十数年が経過し、制度としての「個別の指導計画」は一定程度普及してきた一方で、作成内容の妥当性や活用の実効性といった側面については、保育現場からなお困難感が報告されている。

個別の指導計画を作成することの困難さに関する先行研究の多くは、調査対象となった保育士の職位や勤続年数などの基本属性を報告しているものの、保育経験年数を分析上の主要な要因として位置づけ、困難さとの関連を体系的に検討した研究は多くない。菊田・宮木・木船(2014)は、個別の指導計画の作成段階に着目し、園内委員会

の有無、コーディネーターの配置、関係機関との連携の有無といった園内体制に関する指標や、教職経験年数および担任経験といった経験指標との関連を検討している。しかし同研究では、作成段階を共通の軸としつつ、園内体制の各指標、経験の各指標をそれぞれ個別の2要因分散分析を用いて検討しており、複数要因を同一モデルに同時投入して独立効果を検討する設計ではない。すなわち、保育経験年数による差が、園内の支援体制や実務経験の偏りを考慮した場合にもなお認められるのかについては、十分に検討されていないのが現状である。

また、保育士としての経験年数により、乳幼児の発達や保育に関する一般的な知識や技能、特別な支援を必要とする子どもへの対応に関する経験知には差が生じることが想定され、個別の指導計画を作成する際に抱える困難さにも影響する可能性がある。経験年数のみならず、園内の支援体制や知識、実務経験といった複数の要因を同時に考慮した上で、個別の指導計画作成に伴う困難さの規定要因を検討した研究は十分とはいえない。

以上の背景を踏まえ、本研究では、保育士が個別の指導計画を作成する際に感じる困難さに着目し、その程度が保育経験年数のみで説明されるのか、あるいは知識、園内の支援体制、ICT活用状況等の複数要因を同時に考慮した場合にも説明されるのかを、数量的手法により探索的に検討することを目的とする。具体的には、(1)経験年数による困難度の差を記述的に把握し、(2)経験年数に加えて知識、園内支援体制、ICT活用傾向、外部専門家の助言機会等を説明変数として投入した重回帰分析により、困難さに関連する要因を探索する。

2. 方法

(1) 研究デザイン

本研究では、保育士を対象とした質問紙調査を実施し、まず経験年数による困難度の傾向を把握したうえで、困難さの規定要因を探索的に検討する数量的分析を行う。

(2) 対象者とデータの収集方法

特別区の保育所に勤務する保育士189名を対象に、質問紙を直接手渡して回答を得た後、その場で回収する方法により調査を実施した。回答者189名の保育経験年数の内訳は、1～3年が33名(17.5%)、4～6年が32名(16.9%)、7～10年34名(18.0%)、11年以上が73名(38.6%)、無回答17名(9.0%)であった。保育経験年数が1年未満の回答者が1名おり、この回答者は1～3年の群に含めた。また、無回答の項目があった29名の回答は無効とし、一切の分析から除外した。

(3) 調査実施期間

本調査は2023年6月に実施した。

(4) 質問項目

質問項目は、①障害のある幼児の担任経験及び個別の指導計画作成経験に関する項目、②幼児の発達に関する一般的知識に関する項目、③個別の指導計画を作成する上で感じる困難性に関する項目、④園内体制に関する項目で構成した。①に関しては有無の選択式、②～④に関しては5件法による選択式の回答を得た。なお、重回帰分析で用いた説明変数は、①のうち「障害のある幼児の担任経験」および「個別の指導計画作成経験」をそれぞれ「経験あり=1/経験なし=0」とする二値変数として、②を幼児の発達に関する一般的「知識」の指標として用いた。さらに、④のうち園内での情報共有および支援に関する複数項目の平均値を「園内支援体制スコア」、ICT活用に関する項目を「ICT活用傾向」、人員体制に関する項目を「人手不足感」として構成した。加えて、基本属性として把握した「保育経験年数」は連続変数

として同モデルに投入した。なお、園内支援体制スコアは、園内での情報共有等に加えて自治体や行政等の外部支援に関する項目を含むため、園内の取り組みのみを純粋に反映した指標ではなく、外部資源の影響を含むものとした。

(5) データの分析方法

回答者の保育経験年数を2-(2)に記載した4群に分類した上で、①障害のある幼児の担任経験及び個別の指導計画作成経験に関する項目については、群別の割合を単純集計により算出した。次に、③個別の指導計画を作成する上で感じる困難性の傾向を視覚的に把握するため、「子どもの障害の程度や状況に合わせて保育目標を立てることは難しい」および「子どものニーズに応じた適切な支援方法を考えることは難しい」の回答割合を経験年数別に図に示した。さらに、この傾向が経験年数の増加と直線的に関連しているかを検証するため、経験年数を連続変数として扱い、③困難性指標との関連をスピアマンの順位相関係数により算出した。

次に、個別の指導計画作成に伴う困難さの規定要因を検討するため、③困難性に関する2つの質問項目「子どもの障害の程度や状況に合わせて保育目標を立てることは難しい」および「子どものニーズに応じた適切な支援方法を考えることは難しい」を従属変数として重回帰分析を実施した。いずれも5件法(1=まったくそう思わない～5=非常にそう思う)で測定された単一項目をそのまま数値として用いた。説明変数として、保育経験年数(連続変数)・知識・園内支援体制スコア・ICT活用傾向・人手不足感・障害児担任経験・個別の指導計画作成経験を投入した。

分析はMicrosoft Excelの回帰分析機能(データ分析ツール)を用い、最小二乗法による線形重回帰モデルを推定した。投入変数間の多重共線性についてはVIFを別途確認し、いずれの値も10未満であったため問題ないと判断した。また、5

件法の従属変数に対する線形回帰の適用可能性については、残差の分布および標準化残差の散布を確認し、近似的に連続変数として扱うと判断した。

(6) 倫理的配慮

東京家政学院大学「人を対象とする研究」に関する倫理審査委員会の承認を経て実施した。本調査は無記名式で実施し、対象者には質問紙を配布する前に本研究の目的について、書面と口頭で説明を行った。回答の匿名性と協力により不利益が生じないよう回答の途中でも中断することが可能であることを説明し、質問紙への回答及び提出をもって本研究に同意したものとみなすことについて了承を得た後に調査を実施した。

3. 結果

(1) 回答者が在籍する園の状況

回答者が在籍する園において、園内に障害の診断を受けている幼児が1名以上在籍している割合

は、全体の88.0%であった。また、診断の有無に関わらず個別の指導計画を作成している園は全体の95.0%であった。

(2) 障害のある幼児の担任経験

障害のある幼児の担任を経験したことがある割合及び、障害のある幼児の個別の指導計画を作成したことがあると回答した割合を図1に示した。

全体の61.9%が障害のある幼児の担任経験があると回答し、経験年数別にその割合を見ると、経験年数1～3年の群が36.4%と最も低く、経験年数が長いほど高い割合で担任経験を有しており、経験年数11年以上の群では94.5%であった。

個別の指導計画を作成したことがあると回答した保育士は全体の54.0%であった。その割合を経験年数別に見ると、1～3年の群が24.2%と最も低く、経験年数が長いほど高い割合で個別の指導計画を作成した経験を有しており、11年以上の群では78.1%であった。

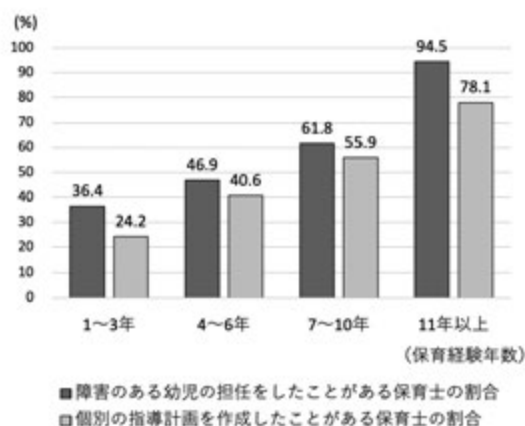


図1 障害のある幼児に対する保育経験

(3) 個別の指導計画作成で感じる困難さ

個別の指導計画を作成する際には、対象となる幼児の障害の程度や状況に合わせた保育目標を立て、ニーズに応じた適切な支援方法を立案する

必要がある。

保育目標の立案に関する困難さの程度に関する回答結果を図2に示した。障害のある幼児の保育目標を立てることの困難さについて、どの群に

おいても高い割合で「とてもそう思う」または「そう思う」と回答した。保育経験が1～3年の群では「とてもそう思う」の割合が約25.0%に達し、「あまり思わない」「全く思わない」と回答した者はいなかった。経験年数の群間による視覚的な比較では、経験の浅い群ほど困難さを感じる傾向が見られた。この傾向が経験年数の増加と直線的に関連しているかを確認するため、経験年数を連続変数として扱い、スピアマンの順位相関係数を算出したところ、経験年数が短い保育士では困難さを感じる傾向が見られ、統計的に有意な負の相関が示された ($r_s = -0.209, p = 0.029$)。すなわち、経験年数が短い保育士ほど保育目標の立案に困難を感じやすく、経験を重ねるほど困難の程度は

低減する傾向が確認された。

次に、支援方法の立案に関する困難さの回答割合を経験年数別に図3に示した。全体としては、経験年数1～3年群で「とてもそう思う／そう思う」の割合が最も高く、経験年数が長い群ほど困難さが低い傾向が概観された。一方で、11年以上群においても困難さを強く感じる回答が一定数みられ、群別の割合は必ずしも単調に変化するわけではなかった。そこで、経験年数を連続変数として扱い、困難度との関連をスピアマンの順位相関係数により検討したところ、有意な負の相関が示された ($r_s = -.308, p = .001$)。すなわち、支援方法の立案においては、経験年数が短いほど困難を感じる傾向が全体として認められる一方、経験年

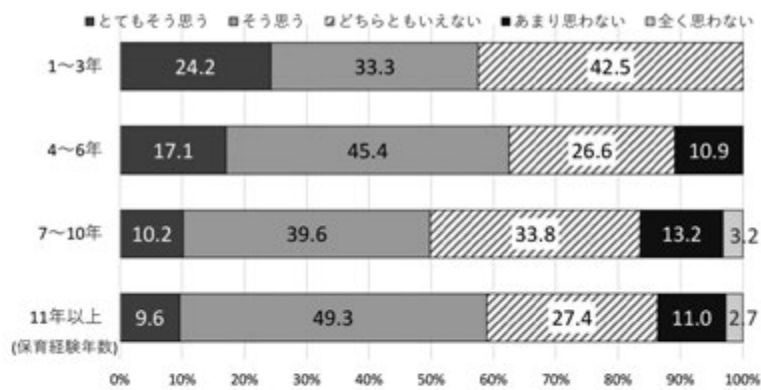


図2 「幼児の障害の程度や状況に合わせて保育目標を立てることは難しい」に対する回答結果

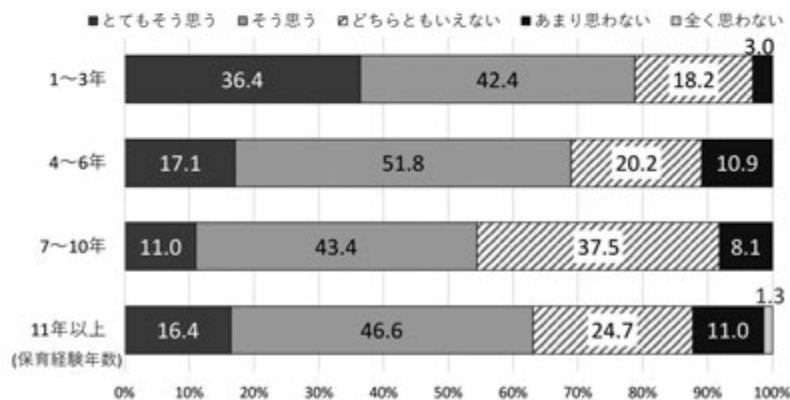


図3 「障害のある幼児のニーズに応じた適切な支援方法を考えることは難しい」に対する回答

数が長い保育士においても困難が生じ得ることが示された。

(4) 重回帰分析による困難度の規定要因

③個別の指導計画を作成する上で感じる困難性に関する項目のうち、「子どもの障害の程度や状況に合わせて保育目標を立てることは難しい」を従属変数とし、経験年数・知識・園内支援体制スコア・ICT活用傾向・人手不足感・障害児担任経験・個別の指導計画作成経験を説明変数として重回帰分析を行った。その結果、モデル全体の重決定係数は $R^2=.046$ であり、説明変数全体による困難度の説明力は限定的であった($F(7,152)=1.06, p=.394$)。また、いずれの変数も有意な回

帰係数を示さず($p=.13\sim.95$)、経験年数($B=0.00, p=.95$)や知識($B=0.06, p=.59$)など、個人の力量や経験の差では「目標立案の困難さ」を十分に説明できないことが示唆された。

次に「子どものニーズに応じた適切な支援方法を考えることは難しい」を従属変数とし、同様の説明変数(経験年数・知識・園内支援体制スコア・ICT活用傾向・人手不足感・担任経験・個別の指導計画作成経験)を投入して重回帰分析を行った。その結果、モデル全体の決定係数は $R^2=.030$ であり、困難さの分散の約3%しか説明できなかった($F(7,152)=0.66, p=.703$)。いずれの説明変数も有意な回帰係数を示さず($p=.16\sim.92$)、経験年数($B=-0.013, p=.157$)や知識($B=0.101,$

表1 保育目標の立案における困難さの規定要因(重回帰分析)

Independent variable	Slope	Std. Error	t-ratio	p-value.
切片(定数項)	4.17	.069	6.83	<.001
保育経験年数(連続変数)	0.00	0.01	-0.06	.95
知識	0.06	0.12	0.54	.59
園内支援体制スコア	-0.18	0.12	-1.52	.13
ICT活用傾向	-0.12	0.08	-1.42	.16
人手不足感	-0.03	0.07	-0.34	.73
障害幼児担任経験	-0.09	0.20	-0.47	.64
個別の指導計画作成経験	-0.18	0.19	-0.94	.35
Constant				
R^2	0.046			
Adj R^2	0.002			
$F(7, 152)$	1.06			.394
n	160			

表2 支援方法の立案における困難さの規定要因(重回帰分析)

Independent variable	Slope	Std. Error	t-ratio	p-value.
切片(定数項)	4.108	0.681	6.029	<.001
保育経験年数(連続変数)	-0.013	0.009	-1.422	.157
知識	0.101	0.117	0.866	.388
園内支援体制スコア	-0.046	0.120	-0.387	.700
ICT活用傾向	-0.103	0.081	-1.277	.204
人手不足感	0.007	0.073	0.098	.922
障害幼児担任経験	-0.207	0.195	-1.062	.290
個別の指導計画作成経験	0.126	0.191	0.660	.510
Constant				
R^2	0.030			
Adj R^2	-0.015			
$F(7, 152)$	0.66			.703
n	160			

$p=.388$)、ICT活用傾向 ($B=-0.103$, $p=.204$) など、いずれの要因も支援方法の立案に感じる困難を十分に説明するものとはならなかった。

4. 考察

本研究では、個別の指導計画作成に伴う困難さが、保育士の経験年数や知識といった個人要因によってどの程度説明できるのかを検討した。まず、経験年数と困難度の関連を視覚的および相関係数により確認した結果、経験の浅い保育士ほど保育目標や支援方法の立案に強い困難を感じており、経験の蓄積が一定程度困難性の軽減に寄与していることが示された。この結果は、現場経験の蓄積によって特別な支援を必要とする児童の見立てや具体的な支援方法について計画を立てることができるようになり、支援の質が高まることを示している。いわゆる「実践知」による困難さの軽減と一致する結果となった。

しかし、経験年数に加えて知識、園内支援体制、ICT活用傾向、担任経験などを投入した重回帰分析では、いずれの変数も有意な説明力を示さず、説明率は3～5%にとどまった。すなわち、個別の指導計画作成に伴う困難さは、本研究で投入した個人要因および園内体制に関する指標のみでは十分に説明されなかった。このことは、困難さが単に「経験不足」や「知識不足」といった個人の力量差に還元されにくいことを示唆する。その理由の一つとして、特別な支援を必要とする幼児の実態が多様であり、障害の種類や状態、発達の経過によって必要となる保育目標や支援方法が大きく変化するため、一般的知識や過去の作成経験が現在のケースに直接適用しにくい状況が生じることが挙げられる。ただし、本研究の分析は投入した変数の範囲に限られるため、困難さが生じる過程や、どの条件がどのように作用しているかを特定するには、より詳細な指標化や追加の検討が必要である。

重回帰分析による困難さの規定要因探索において、園内支援体制スコアを変数の一つとして投入した。このスコアは、「障害のある児童に関する情報を職員間で共有すること」「自治体や行政等の外部からの支援」「就学先との連携や情報の引き継ぎ」等の質問項目で得た結果のスコア平均値によって構成した。しかし当該指標のみでは困難度を十分に説明できなかった。つまり、園内体制に関するスコアが高くても、困難性を軽減する要因にならないという結果を示した。これは、支援体制が困難度に関係であることを直ちに意味するものではなく、支援体制スコアで測った内容が実際にどの程度機能しているか(例えば、情報共有の際にどのような内容が取り扱われているか、行政による支援がどの程度活用されているか)といった質的側面を十分に捉えられていない可能性がある。支援体制スコアが統計的に有意でなかったことは、支援体制の無効性を意味するものではなく、その効果がより複雑である可能性を示している。今後は、支援体制の「有無」だけでなく、「支援方針に関する情報共有の質」や園内体制のもとで得られる保育士の困難性の軽減といった側面を明らかにする、より詳細な調査・分析が求められる。

また、個別の指導計画の作成経験が困難性の低減に結びつかなかった点からは、計画の作成手順が標準化されず、各保育士の判断や経験に依存している現状が示唆される。支援内容の個別性が高い場合、過去の作成経験を現在のケースへ直接転用しにくく、経験の蓄積が困難さの軽減に直結しにくい側面がある。この点を踏まえると、経験に頼らなくても子どもの見立てや具体的な支援方法を見通すことができるような仕組みを整えることが重要である。本稿でいう『支援方針が見通せる』とは、幼児の実態把握、目標設定、支援手立て、評価・更新、の判断手順が園内で共有され、経験年数に依存せずに同程度の情報と手順にアクセスできる状態を指す。それを実現する方法

として、具体的には、実態把握・目標・手立て・評価を同一の流れで記入できる共通書式を整備し、実態把握の観点を揃える簡易チェック項目を併用し、月1回程度のケース検討で書式を参照しながら目標と手立ての妥当性を共同で検討する、といった一連の運用として制度化することが考えられる。過去の支援事例や作成手順を園内で蓄積・継承する仕組みがない場合、知見は個々の保育士に留まり、計画作成は「担任任せ」や「個人内の試行錯誤」になりやすい。園内に蓄積されていく実践知を十分に活かすためには、ケース会議等で指導計画や記録を材料に、実態把握・目標・支援方法・評価の妥当性を検討し、園内で共有することで、経験年数に依存せず保育目標や支援方法を見通せる状態にすることが重要である。

本研究の結果から、個別の指導計画作成に向けて必要とされるのは、個人の経験や努力によって困難を乗り越えるという発想ではなく、「経験によらずとも保育目標や支援方法を見通せる仕組み」を整えることの重要性が明らかとなった。ただし、本研究は特定の自治体内で実施された探索的調査であり、得られた知見を直ちに全国的な傾向として一般化することはできない。また、いくつかの困難さを単一項目で測定した点や、支援体制の制度的整備とその実効性の違いを十分に捉えきれていない点も限界として挙げられる。加えて、園内支援体制スコアには外部支援に関する項目が含まれており、園内要因と外部資源の影響が混在している可能性がある。この点はスコア構成によって推定結果が変化しうるため、今後は外部支援項目を分離した指標による検討が必要である。今後は、複数地域を対象とした比較研究や、支援方針がどのように生み出され、共有され、更新されていくのかを明らかにする質的研究を併用することで、より詳細に検討することが求められる。

引用文献

- 原田晋吾・阿尾有朋(2020) 幼稚園及び認定こども園における障害児支援の体制と個別の指導計画の作成実態(2):教師を対象とした調査結果から.現代児童学研究,3(1),43-52.
- 原野明子・朴香花・佐藤拓・鶴巻正子(2009) 福島県内の幼稚園における個別の指導計画作成の現状.福島大学総合教育研究センター紀要,7,93-101.
- 市川奈緒子・仲本美央(2021) インクルーシブ保育に向けた個別指導計画の現状と課題-保育現場における実態調査を踏まえて-.白梅学園大学・白梅学園短期大学紀要,57,31-48.
- 加藤麻未・池本喜代正(2016).幼児期における個別の指導計画の導入に関する一考察-幼稚園での試行を通して-.宇都宮大学教育学部教育実践紀要,2,9-16.
- 菊田真紀・宮木宏明・木船憲幸(2014). 幼稚園教諭における個別の指導計画作成の困難感に関する研究. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 12, 59-67.
- 金珍熙・園山繁樹(2008) 公立幼稚園における個別の指導計画に関する実態調査:公立幼稚園における個別の指導計画に関する実態調査:「障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」指定地域の協力園への質問紙調査.障害科学研究,32,139-149.
- 厚生労働省(2018)保育所保育指針.フレーベル館.
- 国立特別支援教育総合研究所(2024) 令和3年度保育所、認定こども園、幼稚園における特別な支援を要する子どもの教育・保育に関する全国調査結果報告書.研究代表者 久保山茂樹 .https://www.nise.go.jp/nc/cabinets/cabinet_files/download/1079/52b2ada942c9ba1194d54fef93d9749?frame_id=1235 (情報取得2024/5/4)
- 文部科学省(2017)幼稚園教育要領.フレーベル館.

- 文部科学省(2018) 平成29年度特別支援教育体制整備状況調査結果について. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2018/06/25/1402845_02.pdf (情報取得2024/5/4)
- 文部科学省(2022) 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果(令和4年)について. https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf (情報取得2024/5/4)
- 文部科学省(2023) 令和4年度特別支援教育に関する調査結果について. https://www.mext.go.jp/content/20231031-mxt_tokubetu02-000032436-3r.pdf (情報取得2024/5/4)
- 文部科学省(2024). 令和5年度特別支援教育体制整備状況調査[報告書]. https://www.mext.go.jp/content/20240912mxt_tokubetu02-000037897-01.pdf (情報取得2025/2/12)
- 和田美香・原田晋吾・吉永早苗・富山大士(2020) 幼稚園及び認定こども園における障害児支援の体制と個別の指導計画の作成実態(3) 個別の指導計画の様式に関する調査研究から. 現代児童学研究, 3(1), 53-60.
- 吉川和幸 川田学 及川智博(2019) 障害のある子どもの「個別の指導計画」に関する保育者を対象としたフォーカス・グループ・インタビュー. 子ども発達臨床研究, 13, 23-33.

研究資料

特別な配慮を必要とする子どもを包摂するスタートカリキュラム — 全国調査(小学校)データの再分析による移行支援との関連 —

An Inclusive Start Curriculum for Children with Special Educational Needs
: Rethinking Transition Support through Elementary School Survey Data

守 巧

(こども教育宝仙大学)

甲賀崇史

(静岡県立大学短期大学部)

幼保小接続の文脈において行われている架け橋期プログラムと、特別支援教育（およびその前身である特殊教育）の文脈で積み重ねられてきた移行支援とは、これまで十分に一元的に論じられてきたとは言いがたい。本稿では「特別な配慮を必要とする幼児の幼保小接続期における切れ目ない支援の実現に向けた調査研究」報告書のデータを再分析・解釈し、小学校における移行支援の取り組みとスタートカリキュラムとの関連を検討した。その結果、①多様な教育的ニーズをもつ子どもを想定したカリキュラムの作成・実施において、個別の教育支援計画をスタートカリキュラムに位置づけること、②移行支援における園見学の目的を明確化し、それを架け橋期プログラムに組み込むこと、③移行支援の中心的な役割を担う特別支援教育コーディネーターの在り方を再検討すること、の三点が示唆された。

キーワード：移行支援、幼小接続、特別な配慮を必要とする子ども、スタートカリキュラム

1. はじめに

現在、幼保小の協働による架け橋期における教育の充実が課題となっている。特別な配慮を必要とする子どもの円滑な接続を図るには、関係機関との連携を強化し、切れ目ない支援をおこなうことが求められる。文部科学省(2023)は、障害のある子どもの受入れに関する研修プログラムや教材、研究資料の作成、支援の引継ぎの実施などを方向性として示している。各自治体では、地域の実情に応じながら、一人一人の多様性に配慮した学びと生活の基盤を育む実践に取り組んでいる。

しかし、特別な配慮を必要とする子どもを含むすべての子どもを包摂する架け橋期プログラムの実現に向けては、いくつかの課題が残されている。現在、幼保小接続の文脈で展開されている架

け橋期プログラムと、特別支援教育（およびその前身である特殊教育）の文脈で積み重ねられてきた移行支援とは、必ずしも一元的に議論されているとは言えない。また、特別支援教育における移行支援の枠組みと架け橋期プログラムとの関連や、前者を後者に取り入れる考えについて十分に検討されてきたとは言いがたい。インクルーシブ教育・保育の理念に照らすならば、架け橋期プログラムの作成・実施・検証とは別に既存の移行支援が理論的・実践的に並行して行われる二元的な状況は、真に包摂的な架け橋プログラムの実現を難しくする可能性がある。そこで本稿では、スタートカリキュラムに関する全国調査データを再分析し、特別な配慮を必要とする子どもを包摂する接続期教育の在り方について検討する。

特別支援教育において、障害などのある子どもが保育施設から小学校へ円滑に移行できるよう、

一貫した支援を行う取り組みは「移行支援」と呼ばれてきた。移行支援に関する議論は、特殊教育から特別支援教育制度への転換にともなって整備が進められた2000年代に増加している(真鍋, 2011)。たとえば、継続的で一貫した支援を実現するための手段として「個別の教育支援計画」の策定と活用が示され(文部科学省, 2003)、特別支援教育に関わる研究者や実践者によって理論的・実践的知見が蓄積されてきた(赤塚・大石, 2006; 姉崎・大原・藪岸・森倉, 2007)。この時期は「就学支援シート(河口, 2015)」や「サポートファイル(松井, 2007)」など、自治体独自の様式が作成・導入されている。特別支援教育の関係者にとって、こうした引継ぎのツールが移行支援の中核をなすという認識は、すでに特殊教育制度の時代から共有されていた。

また、移行支援においては、個別の教育支援計画などのツールを用いた引継ぎに加えて、保育者と小学校教員が特別な配慮を必要とする子どもの園での様子について情報交換を行う「連絡会」等の場も設けられてきた。連絡会は、支援を必要とする当該児に関する具体的な状況や、個別の教育支援計画等の書式では表しきれない留意事項を共有する機会となっている。先行研究では、移行期に作成される記録の様式や分量などの実態が明らかにされている(越中・上田・若林・濱田・岡花・中西・廣瀬・松井・八島・山崎, 2018)。また、送り出す側である保育者が伝えたい情報と、受け入れる側である小学校教員が知りたい情報を整理し、時期区分に応じた移行支援の方策を検討した研究もみられる(河口・七木田, 2014)。このように、保育者と小学校教員が「いつ」「どのように」「何を」話し合うかという連携の在り方について、具体的な知見が蓄積されてきた。

さらに、移行支援における入学前の連携・支援として、単に情報を共有するだけでなく、小学校教員が保育施設を訪問し、特別な配慮を必要とする子どもの園での生活を参観する機会を設けて

いる自治体がある。教員が園での子どもの姿を直接見ることで、入学後の生活をより具体的にイメージでき、必要な支援の準備や計画を立てることが可能となる。特別な配慮を必要とする子どものなかには、環境の変化や場面の切り替えに不安や困難を感じる子どもも多い。この点も加味した移行支援が各地で実施されているものの、移行期における一人一人の発達や特性に応じた支援は、今日に至るまで一貫して重要な課題となっている。

一方で近年、幼児教育と小学校教育の接続に関して、文部科学省中央教育審議会に「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」が設置された。その成果として「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き(初版)」(以下、手引き(初版))が策定され、現在はモデル地域で実践が進められている。架け橋プログラムは、架け橋期の教育の充実を目的とし、子どもの多様性に配慮しながら、すべての子どもに学びや生活の基盤を育む取組と位置づけられている(文部科学省, 2024a)。また、「手引き(初版)」および「参考資料(初版)」では、特別な配慮を必要とする子ども(障害のある子どもや外国にルーツをもつ子ども等)を含むすべての子どもの可能性を引き出すため、ウェルビーイングを保障する視点を関係者で共有することが示されている。

2024年にはモデル地域に採択された19自治体が、架け橋期カリキュラムの開発・実施の成果を報告しており(文部科学省, 2024b)、そこには特別な配慮を必要とする子どもに関する取組も記載されている。例えば、研究協議会のテーマとして「特別な配慮を必要とする幼児と共に育ち合うクラスづくり」を設定した事例(岐阜市)、カリキュラム上の配慮事項を◆マークで可視化した事例(箕輪市)、また「多様性への配慮」の項目を設けて時期ごとの配慮を明記した事例(袋井市)などが報告されている。興味深い点として、従来は障害のある子どもの引継ぎを主目的としてい

た連絡会を、すべての子どもの接続へと拡張した自治体もみられる。津和野町では「保小連絡会」が特別な配慮を必要とする子どもの情報共有に偏っていた状況を改善するため、令和3年度から保小連携コーディネーターを配置し、保育所と学校の関係づくりに取り組んでいる。このように、架け橋期プログラムでは、特別支援教育(およびその前身である特殊教育)が蓄積してきた移行支援との関係は明示されていないものの、多様性への配慮を志向する方向へ着実に展開していることが確認できる。

以上を踏まえて本稿では、特別な配慮を必要とする子どもを包摂する接続カリキュラムに資する基礎的資料を得るために、小学校における移行支援の取り組みとスタートカリキュラムとの関連を検討する。分析には、令和5年度文部科学省の「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」に係る委託研究「特別な配慮を必要とする幼児の幼保小接続期における切れ目ない支援の実現に向けた調査研究」のデータを用いる。このデータは、スタートカリキュラムとの関連から特別な配慮を必要とする子どもの切れ目ない支援の実態を明らかにした最新の全国調査であり、本研究の目的に即して再分析を行うことで、新たな知見の抽出が期待できる。

具体的には、①特別な配慮を必要とする児童に対応したスタートカリキュラムと、幼児期に作成された個別の教育支援計画の引継ぎとの関連、②スタートカリキュラムの作成・活用状況と特別な配慮を必要とする幼児の様子を園で見学することとの関連、③特別な配慮を必要とする幼児(翌年度に児童となる者)の園での見学者と、その見学時期との関連、の3点についてクロス集計を用いて再分析を行う。これにより、特別な配慮を必要とする子どもを包摂するスタートカリキュラムの在り方を検討し、今後の実施に向けた方向性を考察する。

2. 方法

2-1 質問項目・調査方法

令和5年度文部科学省の「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」の委託費による委託業務として実施した研究報告「特別な配慮を必要とする幼児の幼保小接続期における切れ目ない支援の実現に向けた調査研究」のうち、小学校の主幹教諭等を対象とした調査のデータを使用した。これは、対象校の内訳と概要、スタートカリキュラムの実施状況、入学前の連携支援、入学後の連携支援、記録物について、小学校就学支援に関わる情報の6つの観点から構成された質問紙である。同調査の対象は文部科学省ホームページ上で統計情報として公開されている学校コード一覧から、地域・設置者別の分布に基づき全国小学校が無作為に抽出された。なお、調査期間は令和5年9月30日～10月18日であった。なお、データの使用にあたっては、委託元の文部科学省および委託先の研究代表者に許可を得た。

2-2 分析方法

本研究の検討対象である特別支援教育の人的状況と達成感、個別の指導計画と教育支援計画の作成と活用、特別支援教育コーディネーターの活用、そして研修ニーズに関わる質問項目を抽出して再分析した。具体的な分析データ・方法としては、①「スタートカリキュラムは特別な配慮を必要とする児童に対応していると思うか」と「幼児期に作成された個別の教育支援計画の引継ぎの有無」、②「スタートカリキュラムの作成と活用の状況」と「特別な配慮を必要とする幼児の園での見学の有無」、③「特別な配慮を必要とする幼児の園での見学者」と「特別な配慮を必要とする幼児を園で見学した時期」をクロス集計し検討した。

3. 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がないこと、調査への回答をもって同意を得たと判断する旨を、依頼文にて説明した。なお、本研究はこども教育宝仙大学学術研究倫理委員会の承認を得て実施している（承認番号：23-0002）。

4. 結果と考察

4-1 特別な配慮を必要とする児童に対応したスタートカリキュラムと幼児期に作成された個別の教育支援計画の引継ぎとの関連

スタートカリキュラムを作成している38校のうち、無回答の1校を除外した37校に着目して、表1に「スタートカリキュラムは特別な配慮を必要とする児童に対応していると思うか」と「幼児期に作成された個別の教育支援計画の引継ぎの有無」（複数回答可）のクロス集計表を示した。まず、スタートカリキュラムが「対応している」と

回答した小学校26校のうち、個別の教育支援計画を「引き継いだ」と回答した小学校は12校で、「引き継いでいない」と回答した小学校が14校であった。したがって、個別の教育支援計画の引継ぎの有無に関わらず、スタートカリキュラムの内容が特別な配慮を必要とする児童に「対応している」と判断している小学校もあることが示された。

一方で、スタートカリキュラムが特別な配慮を必要とする児童に「対応していない」と回答した11校のうち、個別の教育支援計画を「引き継いだ」と回答した小学校はわずか2校であるのに対して、「引き継いでいない」と回答した小学校が9校であった。したがって、スタートカリキュラムを作成している37校のうち、全体の約1/4にあたる小学校が、特別な配慮を必要とする児童に「対応していない」とし、個別の教育支援計画も「引き継いでいない」ことが示された。2校は、個別の教育支援計画は「引き継いでいる」が、スタートカリキュラムには反映されていないということになる。

表1 「スタートカリキュラムは特別な配慮を必要とする児童に対応しているか」と「幼児期に作成された個別の教育支援計画の引継ぎの有無」との関連 (N=37)

	引き継いでいる	引き継いでいない
対応している	12(32.4)	14(37.8)
対応していない	2(5.0)	9(24.3)

〇内は回答数の全体に対する割合を示す

興味深いのは、個別の教育支援計画を「引き継いでいない」小学校も、特別な配慮を必要とする児童に「対応している」スタートカリキュラムを実施していると回答していたことである。この結果から、スタートカリキュラムが「対応している」と小学校側が判断しているかの基準は、個別の教育計画をもって行われているとは限らないことが推察される。たとえば、特別な配慮を必要とする児童への支援員などの検討や配置をもっ

て「対応している」と判断している小学校もあれば、スタートカリキュラムに特別な配慮を必要とする児童の欄を別に設け、支援の方針や配慮事項を教員間で共有していることをもって「対応している」と判断している小学校もあるのではないかと。

したがって、「対応している」とする根拠を整理したうえで、その重要性に対し広く幼稚園をはじめとする社会に発信していく必要がある。さら

に、先述した通り、全体の約1/4にあたる小学校が、特別な配慮を必要とする児童に「対応していない」とし、個別の教育支援計画も「引き継いでいない」ことが示された。これらの小学校では、根拠をもって特別な配慮を必要とする児童に対する支援を計画したり、校内で共有したりしながら具体的な支援を維持・継続していくことは難しいと予想される。特別な配慮を必要とする児童は、環境の変化に脆弱性があることが指摘されている。近藤・佐々木・伊東・小林(2023)は、診断がなくとも感覚的な特性をもつ子どもがいることを指摘したうえで、周囲の環境に影響されるため、環境が大きく変化する就学時には特に配慮が必要である、としている。特別な配慮を必要とする児童にとって、環境の変化は大きな不安や困難の原因となりうるため、より細やかな配慮や対応が求められる。

先に述べたように、個別の教育支援計画は、特別支援教育における移行支援として活用されてきた経緯がある。その一方で、スタートカリキュラムは特別な配慮を必要とする児童に対応していると回答しているのにも関わらず、幼児期に作成された個別の教育支援計画の引継ぎを行っていないと回答している小学校があるのは、スタートカリキュラムと移行支援とが別々に理解されている可能性を示している。個別の教育支援計画を引継げば、スタートカリキュラムがより充実したものにすることができるのは明白である。スタートカリキュラムにおいて、特別な配慮を必

要とする児童も想定した学びを確保できるようなカリキュラムとして意識的に取り組みつつ、小学校・幼稚園双方がスタートカリキュラムに個別の教育支援計画を移行支援として位置付くように組み込んでいくことが今後の課題である。

4-2 スタートカリキュラムの作成と活用の状況、特別な配慮を必要とする幼児の様子を園で見学する機会との関連

全67校のうち、無回答の2校を除外した65校に着目して、表2に「スタートカリキュラムの作成と活用の状況」と「特別な配慮を必要とする幼児の園での見学の有無」(複数回答可)のクロス集計表を示した。「見学の機会あり」と回答した小学校で「作成し、活用している」と回答したのは25校、「作成したが、活用していない」が1校、「作成しておらず活用していない」が18校、「無回答」が1校であった。「見学の機会なし」と回答した小学校で「作成し、活用している」と回答したのは11校、「作成したが、活用していない」が2校、「作成しておらず活用していない」が8校、「無回答」が1校であった。

見学の機会を設けている小学校は、設けていない小学校の約2倍ともなり、見学の機会を設けている小学校が大半を占めている現状があった。スタートカリキュラムを「作成・活用している」と回答したのが36校、「作成・活用していない」と回答したのが29校であることから、大きな差はなかった。

表2 「スタートカリキュラムの作成と活用の状況」と「特別な配慮を必要とする幼児の園での見学の有無」との関連

	見学の機会あり	見学の機会なし
作成し 活用している	25(38.4)	11(16.9)
作成したが 活用していない	1(1.5)	2(3.0)
作成しておらず 活用していない	18(27.6)	8(12.3)

0内は回答数の全体に対する割合を示す

本研究では、園見学の目的を明記する項目を設けなかったことから、次のような仮説を立てることができる。同一園への見学を行っている小学校であっても、小学校によって目的が異なる可能性がある。見学を行っていても、個別の教育支援計画を踏まえてスタートカリキュラムを作成していない小学校は、見学の目的が新1年生のクラス編成のための情報を得ることにあるのではないだろうか。あるいは、就学先決定や支援員の必要性の有無なども検討しているとも考えられる。つまり、架け橋プログラムにおける円滑な接続というよりも、移行支援における特別な配慮を必要とする児童の長期的で切れ目ない支援のためのクラス配置や、あるいは就学後の具体的な支援そのものに特化するための情報収集を優先していると思われる。

裏を返すと見学を行っていて、かつスタートカリキュラムを作成していると回答した小学校のなかには、見学の目的を従来移行支援で取り組んできた園見学の取り組みを架け橋プログラムに取り込むことで、特別な配慮を必要とする子どもも円滑に学校生活をスタートできるようにしている小学校もあるのではないだろうか。見学の目的をスタートカリキュラムと関連付け、これまでの姿や支援を確認しつつ、今後の支援を検討する材料と位置付けていると考えられる。

現状、スタートカリキュラムに関わる園見学は、小学校によって目的が複数あるように思われる。複数の目的があるとすれば、それを明確にする研究が今後求められよう。また、これまで以上に見学の目的を小学校・幼稚園の双方が共有していく必要があり、焦点を絞ることで見学の質があがると予想できる。

4-3 特別な配慮を必要とする幼児（翌年度は児童）の園での見学者と特別な配慮を必要とする幼児を園で見学した時期との関連

特別な配慮を必要とする幼児を園で参観する

機会を設けている45校に、無回答の1校を除外した44校に着目して、表3に「特別な配慮を必要とする幼児の園での見学者」と「特別な配慮を必要とする幼児を園で見学した時期」（複数回答可）のクロス集計表を示した。まず、小学校の教員が園に特別な配慮を必要とする幼児を見学した時期に着目して、元データの考察を深めていく。4月から7月の訪問数は少ないのに対して、8月は10名と多くの見学が行われていた。8月は、小学校が夏休みになり、教員が時間的に余裕ができることで、見学ができることが理由だと思われる。その後、再び9月から12月の訪問数は減少するが、1月になると、8月と同数である10名の教員が見学していた。1月に見学が多く行われる理由として、年が明けて、小学校が新学期に向けての準備を具体的に進める時期となったことが考えられる。そして、最も見学者が多いのは、2月の18名であった。2月は、小学校への入学が近づいており、子どもの姿を予想しやすい時期だと思われる。また3月は、2月に比べて見学者が少ない理由は、卒業式などの行事や年度の変更に伴う忙しさが幼稚園と小学校の双方にあり、かつスタートカリキュラムの作成やクラス編成などを具体的に検討する時期だと考えられる。

これまで述べたように、見学の時期は小学校教員の校務の忙しさが関係しており、時間的余裕の無さが影響を与えていると予想される。しかし、幼児期の子どもは、数か月あるいは半年間で、発達の状態が大きく変化することが予想される。そのため、小学校への入学が近づいている1月～2月頃、入学後の子どもの姿をイメージするうえで効果的な見学時期であるように思われる。

次に、訪問者と訪問時期との関連に着目すると、1年を通じて最も多い訪問者は特別支援教育コーディネーターの33名であり、訪問時期は1月と2月の合わせて22名に集中している。先に述べたように、年明けの訪問は入学後の子どもの姿をイメージするうえで効果的な見学時期であり、

表3 「特別な配慮を必要とする幼児の園での見学者」と
「特別な配慮を必要とする幼児を園で見学した時期」との関連

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	計
特別支援教育コーディネーター	0 (0.00)	0 (0.00)	2.00 (0.01)	2 (0.01)	8 (0.05)	7 (0.04)	6 (0.04)	4 (0.02)	0 (0.00)	8 (0.05)	14 (0.08)	4	55 (0.33)
特別支援学級の担任	0 (0.00)	0 (0.00)	1.00 (0.01)	2 (0.01)	5 (0.03)	4 (0.02)	2 (0.01)	2 (0.01)	2 (0.01)	5 (0.03)	8 (0.05)	1	32 (0.19)
通級による指導の担当者	0 (0.00)	0 (0.00)	0.00 (0.00)	0 (0.00)	1 (0.01)	0 (0.00)	1 (0.01)	1 (0.01)	0 (0.00)	0 (0.00)	0 (0.00)	0	3 (0.02)
令和4年度の1年生担任	0 (0.00)	0 (0.00)	0.00 (0.00)	2 (0.01)	5 (0.03)	1 (0.01)	1 (0.01)	2 (0.01)	0 (0.00)	2 (0.01)	4 (0.02)	1	18 (0.11)
養護教諭	0 (0.00)	0 (0.00)	0.00 (0.00)	0 (0.00)	1 (0.01)	3 (0.02)	2 (0.01)	0 (0.00)	0 (0.00)	2 (0.01)	2 (0.01)	1	11 (0.07)
主幹教諭または教務主任	0 (0.00)	0 (0.00)	0.00 (0.00)	0 (0.00)	2 (0.01)	1 (0.01)	2 (0.01)	2 (0.01)	1 (0.01)	5 (0.03)	7 (0.04)	4	24 (0.15)
その他	0 (0.00)	0 (0.00)	0.00 (0.00)	2 (0.01)	2 (0.01)	2 (0.01)	3 (0.02)	3 (0.02)	2 (0.01)	3 (0.02)	4 (0.02)	1	22 (0.13)

〇内は回答数の全体に対する割合を示す

情報収集や情報共有などの役割を担う特別支援教育コーディネーターは、この時期に園を訪問することで、クラス編成や人員配置を含む次年度の特別支援教育の具体的な準備をおこなっていると思われる。

2番目が特別支援学級の担任の32名であり、訪問時期は特別支援教育コーディネーターと同様に1月と2月が13名と最多であるが、7月と8月も合わせて9名と相対的に多く訪問していることが伺える。特別支援学級の担任が園で見学する子どもは、次年度に特別支援学級に籍を置く予定の子どもの可能性が高い点において、クラス編成や人員配置を担う特別支援教育コーディネーターとは観点が異なると思われる。特別支援学級の担任のほうが、より一人一人の子どもの具体的な特性を理解することを目的とした見学をしているように思われる。次いで多い見学者は主幹教諭または教務主任で、他の見学者と同様に1月、2月が最多であるが、相対的には3月の見学者が多かった。3月に見学する主幹教諭または教務主任は入学直前の最終調整を行う目的で見学しているかもしれない。

このように、特別支援教育の枠組みにおいて、移行支援が年間予定として組み込まれており、積極的に園見学が行われていることが読み取れる。これはスタートカリキュラムが始まる前であるが、子どもが円滑な小学校生活を送るにあたり重要な取り組みである。したがって、移行支援をス

タートカリキュラムに組み込むにあたっては、小学校の入学前であるアプローチカリキュラムの時期から、架け橋期の全体に位置づけていく必要がある。その際、移行支援において扱われてきた園見学の目的や時期、見学者、話し合う機会の有無や意見交換者といった要素についても、効果的、効率的な実施の在り方という観点から整理しスタートカリキュラムに組み込んでいく必要がある。また、スタートカリキュラムの時期以降も、通常の学級と通級による指導といった学びの場をつなぐ書類として、継続的に活用していくべきと考える。

5. まとめと今後の課題

本研究は、令和5年度文部科学省の「幼児教育施設の機能を生かした幼児の学び強化事業」の報告書を再分析した。以下、特別な配慮を必要とする子どもを包摂するスタートカリキュラムの実施に向けた方向性をまとめる。

第一に、スタートカリキュラムにおいて、多様な教育的ニーズのある子どもを想定したカリキュラムの作成と実施に取り組むなかで、保育施設と小学校の双方が移行支援における個別の教育支援計画をスタートカリキュラムに意識的に組み込んでいくことである。本研究結果から、個別の教育支援計画の引継ぎの有無に関わらず、スタートカリキュラムが特別な配慮を必要とする

児童に「対応している」と判断している小学校があることが明らかになった。個別の教育支援計画は、特別支援教育における移行支援として活用されてきた経緯がある。その一方で、スタートカリキュラムは特別な配慮を必要とする児童に対応していると回答しているのにも関わらず、幼児期に作成された個別の教育支援計画の引継ぎを行っていないと回答している小学校があるのは、スタートカリキュラムと移行支援とが別々に理解されている可能性を示している。個別の教育支援計画を引継げば、よりスタートカリキュラムが充実したものにすることができるのは明白である。たとえば、スタートカリキュラムの様式に、個別の教育支援計画の要素を盛り込むといった工夫が考えられる。

第二に、特別な配慮を必要とする子どもの園見学をおこなう目的を保育施設と小学校のあいだで明確にしたうえで、それを架け橋プログラムに位置づけることである。本研究では、特別な配慮を必要とする子どもを園で見学した時期や見学者によってその目的が異なることを考察した。先に述べたように、移行支援においては、小学校教員が、園で生活する幼児の姿を実際にみせてもらうことで、入学後を具体的にイメージでき、必要な支援を準備したり計画したりすることを可能にしてきた。多くの自治体において、架け橋プログラムの一環で小学校教員が保育施設を見学し、保育の内容・方法を理解したり子どもの姿をみたりする機会が設定されている一方で、それらに特別支援教育における移行支援としての園見学の取り組みをどのように位置づけて一元化していくのか、あるいは連続性をもたせていくのかについての議論が今後の課題である。

そして第三に、これらを実現するにあたり、あらためて上述の課題を踏まえ特別支援教育コーディネーターの在り方を問いなおすことである。特別支援教育コーディネーターは、本研究で再分析した個別の教育支援計画や園見学といった移

行支援に大きく関わっており、したがってスタートカリキュラムに組み込んでいく主たる担い手になりうる。まずは、移行支援において扱われてきた園見学の目的や時期、見学者、話し合う機会の有無や意見交換者といった要素について、効果的、効率的な実施の在り方という観点から整理する必要があるだろう。

6. 引用文献

- 赤塚正一・大石幸二. (2013). 就学期の移行支援体制づくりに関する実践的研究—地域における特別支援学校のコーディネーターの役割と課題—. 特殊教育学研究, 51 (2), 135-145.
- 河口麻希. (2015). 「就学支援シート」を用いた特別なニーズのある幼児の移行支援—移行の時期に着目して—. 保育学研究, 53 (2), 174-184.
- 河口麻希・七木田敦. (2014). 保幼小連携に対する保育者と小学校教諭への意識調査: 具体的な「伝えたい情報」と「知りたい情報」の比較から. 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第三部, 教育人間科学関連領域, (63), 81-90.
- 近藤 万里子・佐々木 沙和子・伊東 祐恵・小林 千鶴. (2023). 感覚特性への合理的配慮に焦点を当てた就学支援シートの検討—就学支援シートの検討—感覚プロフィールを用いた支援会議から—. 帝京短期大学紀要, 24, 57 - 64.
- 越中康治・上田敏丈・若林紀乃・濱田祥子・岡花 祈一郎・中西さやか・廣瀬真喜子・松井剛太・八島美菜子・山崎晃. (2018). 就学移行期における障害のある子どもに関する記録物の作成と活用に関する実態調査: 就学前施設と小学校を対象として. 幼年教育研究年報, 40, 49-60.
- 真鍋健. (2011). 特別なニーズのある子どもの移行支援に関する研究—垂直的・水平的移行を包括したモデルの開発と支援の試み—. 保育学研究, 49 (1), 85-95.

松井剛太. (2007). 障害のある幼児の就学支援システムの構築—サポートファイルの活用による小学校への接続の試み—. 保育学研究, 45 (2), 191-198.

姉崎弘・大原喜教・藪岸加寿子・森倉千佳. (2007). 特別支援教育における就学指導委員会の在り方に関する一研究:「個別の就学支援計画」の策定・引継ぎを中心に. 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 27, 57-61.

文部科学省. (2023). 幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き (初版) https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_3.pdf (最終閲覧日: 2025年10月28日)

文部科学省. (2023). 学びや生活の基盤をつくる

幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～(審議まとめ) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/mext_00003.html (最終閲覧日: 2025年10月28日)

文部科学省. (2024a). 幼児教育と小学校教育がつながるってどういうこと? —幼児教育と小学校教育の円滑な接続のための参考資料. 東洋館出版社.

文部科学省. (2024b). 幼保小の架け橋プログラム 令和6年度成果報告書 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1258019_00034.htm 最終閲覧日: 2026年2月18日)

研究資料

幼児の約束遵守 — 年齢、自己制御との関連 —

Promises-keeping of young children — Multiple regression analysis with age and self-regulation—

松原詩緒

(小田原短期大学)

約束に対する理解は大人と子どもで差異がみられる。子どもが健やかに成長するために、子どもの発達過程に応じながら関わることを求められる。本研究では子どもの自己制御機能が高い場合により約束を守れると考えた(仮説1)。また年齢の高まりとともに約束が遵守されることが考えられた(仮説2)。3歳から6歳の子どもを養育する親319名に、家庭における約束と子どもの様子に関する質問紙調査を行った。約束遵守について年齢別に比較を試みたが有意な差はみられず、仮説2は棄却された。約束遵守と子どもの年齢や自己制御機能の関係について検討したところ、自己制御機能から約束の遵守へ向けて正の関係がみられ、仮説1は支持された。これらの結果から、約束に対する理解と約束の遵守は異なるものであり、遵守には自己制御機能が関わっていることが考えられた。今後、親だけでなく保育者など複数からの評価や、観察によるデータ収集により、より確かな結果がえられると考える。

キーワード: 約束、遵守、幼児、年齢、自己制御

1. 問題と目的

約束は身近な存在である。我々は社会の中で他者と関わりながら一生を過ごす。その中で、例えば外出時の待ち合わせや業務進行の調整、お互いが気持ちよく日々を過ごすための要求など、さまざまな場面で約束が結ばれている。上里・嘉数(1995)や市川・横川(1999)は、約束は信頼関係の構築に関わると指摘している。結んだ約束が守られることで相手に対する信頼は厚くなり、相互に今後の見とおしが立つようになると考えられる。約束は、人が他者と関わりながら社会で生きるために必要なものだと見える。

我々はいつ頃から約束を結び始めるのだろうか。日常の生活の中で子ども同士が、あるいは幼い子どもに対して大人が約束を結ぶ姿を見かけることができる。しかし約束に対する理解は、子

どもと大人で同じとは限らない。善悪の判断基準が大人と子どもで異なる(Piajet, 1930 大伴訳1957)ように、物事に対する理解やそれに基づいた行動にも大人と子どもで差異がみられる(鈴木, 1991; 上里・嘉数, 1995; 二川・高山, 2008; Kanngiesser, Köymen, & Tomasello, 2017)。子どもが健やかに成長するためには、周囲の大人がその違いを踏まえ、子どもの発達過程に応じながら関わることを求められる(厚生労働省, 2017; 文部科学省, 2017; 内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017)。子どもや子育てをめぐる環境がめまぐるしく変化している昨今、家族や地域における子育て機能は低下し、子育て中の親の孤独感や不安感は増大をしており(こども家庭庁成育局成育環境課, 2025)、より支援が求められる状況だといえる。親との面接や自由記述を分析した中山・松原(2025)の研究でも、親が子育ての不明瞭さ

に迷い模索する様子が抽出され、親の身体的・心理的な負担が指摘されている。子どもに対する理解が深まることで、子どもと子どもに関わる大人との齟齬が減少し、結果的に双方の負担の軽減が期待できる。子どもの約束遵守に対する研究は、子どもの姿を理解するための新たな知見のひとつになると考える。

幼児や児童の約束に対する理解については以下の知見がえられている。二川・高山(2008)によれば、3、4歳は約束という言葉が状況を結びつけて実用的に使用することが可能である。ただし言葉を用いることはできるが、約束に対する理解は未熟だと考えられている。鈴木(1991)の4歳と5歳を対象にした実験では、約束が言葉の上だけの存在ではなくなり、約束を果たすために行動や努力が必要であること、約束を守ることで報酬が得られることを子どもが理解している様子が示された。そして6歳になると、約束を他者との関係の中で交わされる対人的なものとしてとらえることが可能であった。Kanngiesser, Köymen, & Tomasello (2017)の3歳と5歳を対象にした実験や、梅崎ら(2020)の4歳から5歳を対象にした実験では、約束を反故にされたときの子どもの反応に着目している。5歳の子どもからは約束を守らなかったことに対する抗議が多く寄せられた。同様に貰えるはずのおもちゃを貰えなかった4歳から5歳の子どものうち6割以上で、おもちゃに視線を向けたり数秒間その場に留まる姿が観察されており、約束が遵守する義務を負うもだと理解していることが示された。また上里・嘉数(1995)の研究では、5歳前後の子どもが相手の考えや気持ちに気づき、あえて約束を守らないといった遵守の調整を行う姿が確認された。これらを踏まえ松原(2025)は、研究により若干の年齢の違いはみられるが、3歳ごろの言葉の使用から段階的に理解が深まっており、就学する前にある程度約束に対し多角的な捉え方が可能になることを指摘している。

約束遵守と関連した研究では、満足遅延や自己制御をテーマにしたものがあげられる。満足遅延とはより大きな報酬を目指し欲求充足を先延ばしする能力のことで、マシュマロを用いた実験でよく知られている。この力は年齢と関係があることが指摘されている(Walter, & Ebbe, 1970; Harriet, & Walter, 1983; Walter, 2014 柴田 訳 2015)。彼らの実験では、4歳未満の子どもが耐え切れず即時に欲求充足をする一方で、12歳の子どものは戦略的に気をそらし欲求充足を遅らせることが示された。また、満足遅延には年齢だけでなく文化的差異による違いがみられることがYanaoka et al. (2022)により指摘されている。日米の4歳から5歳の子どもの対し食べ物か贈り物を示し待つよう求めたところ、日本の子どもは食べ物の場合に長く待つ割合が高かった。一方でアメリカの子どもは、贈り物の方が長く待つ割合が高かった。日常生活の中で積み上げられている待つ習慣が、欲求充足の先延ばしに関係することが示唆された。自己制御機能に関しては、柏木(1986, 1988)の研究があげられる。柏木は自己制御機能という概念を提唱し、3歳から6歳を対象に調査を行った。その結果、自己制御機能は「自分の欲求を抑制したり感情の爆発を抑えたり、規則や順番を守る」行動をさす自己抑制と、「自分の意志・意見を他者に表明・主張したり、それを実際に行動として実現することや、不当なことへの抗議・拒否などを含む」行動の自己主張・実現の2側面に分類された。年齢別に群分けし分散分析を行ったところ、年齢による差が有意となった。鈴木(2003, 2005)が行った4歳から6歳を対象とした実験および調査でも、指示を守りじっと待つ行動が4歳よりも5歳と6歳に多くみられている。自己制御機能は、約束に対する理解が深まるのと重複した時期に、年齢とともに発達していることが考えられる。

本研究では以上を踏まえ、2つの点について仮説をたて検討する。ひとつめは自己制御機能と

約束遵守の関係である。本研究では、自己制御機能が高い場合により約束を守れると考え、これらの関係について精査する。ふたつめは、年齢と約束遵守の関係である。約束に対する理解は、年齢が上がるとともに深まっていくことが示されている(二川・高山, 2008; 鈴木, 1991; 上里・嘉数, 1995; Kanngiesser, Köymen, & Tomasello, 2017; 梅崎ら, 2020)。また、満足遅延や自己制御機能も年齢とともに高まることが確認されている(Walter, & Ebbe, 1970; Harriet, & Walter, 1983; 柏木, 1986, 1988)。そこで本研究では、年齢の高まりとともに約束が遵守されるようになると考えた。本研究は幼児期の子どもが対象であり、本人から回答を求めるのが困難な内容が含まれていた。そのため今回は、親に家庭における約束の有無や遵守、日頃の子どもの様子についてたずねることにした。

2. 方法

調査時期と対象者

2024年7月から12月に3歳から6歳の子ども319名を対象として調査を行った。回答者は母親177、父親142であった。家庭における約束と子どもの様子に関する質問紙調査の協力を依頼した。依頼は個別およびインターネット調査会社をとおし行った。親は関東に在住しており、平均年齢は39.868 ($SD5.764$)歳だった。子どもの年齢は、変化の著しい時期であるため、年齢に加えて月齢もたずねた。月齢は12か月を1として小数に換算し年齢に加えた。子どもの平均年齢は4.761 ($SD1.100$)歳だった。年齢別に分けると、3歳が100(男49、女51)名、4歳が76(男37、女39)名、5歳が79(男36名、女43)名、6歳が64(男30、女34)名だった。

調査内容

家庭の約束の数と子どもの約束遵守 梅崎他

(2020)が作成した「家庭での約束事」11項目のうち9項目を抜粋した(付録)。削除した2項目は、本研究のキーワードである「約束」という言葉が含まれた「約束を守る」と、きょうだいがいない場合に回答が困難な「きょうだいと仲良くする」であった。質問に用いた9項目は、「人との関わり方に関すること」、「生活に関すること」、「メディアに関すること」に分類できた。約束の有無は「ある」と「ない」の2件法でたずねた。約束遵守の程度は、約束がある場合に対し「守られていない:1」から「守られている:5」の5件法で回答を求めた。

子どもの自己制御機能 水野・本城(1998)が作成した自己制御機能尺度を用いた(付録)。本尺度は自己主張的自己制御機能と自己抑制的自己制御機能の2因子で構成されていた。今回は水野・本城(1998)が友達、母親・弟妹、父親・祖父母を対象とした自己制御についてたずねた際に、いずれの場合においても因子負荷量が他の質問より高かった3項目を因子ごとに抜粋した。質問に対し「まったくしない:1」から「よくする:5」までの5件法で回答を求めた。

倫理事項

本研究は、筆者が所属する機関における倫理委員会の承認を得て実施された(承認番号:2024-6、2024-20)。調査の実施前に、協力者に書面にて個人情報の取り扱いや研究の発表、利益相反の有無に関する説明を行い、同意していただける場合に限り回答を求めた。

3. 結果

家庭で約束が結ばれているかをたずねたところ、9項目すべてにおいて過半数から「ある」と回答がえられた。約束が「ある」と回答した数は平均6.809 ($SD2.279$)個であった(Table1)。9割以上が「ある」と答えたのは、人との関わり方に関する「悪いことをしたらあやまる」という

項目と、生活に関することの「帰宅時などに手洗いやうがいをする」という項目だった。

家庭における約束の数が子どもの年齢により異なるかを検討するため年齢ごとに群分けし、1要因の分散分析を行った。その結果、有意差がみ

られた ($F(3, 315) = 2.923, p = .034, \eta^2 = .027$)。Bonferroni法で多重比較を行ったところ、4歳と5歳の間でのみ有意であった ($p = .042$)。その差は0.985で、5歳の方が4歳より1つ弱約束ごとが多いことが分かった。

Table1 各変数の平均値と標準偏差

		3歳	4歳	5歳	6歳	全体
約束の数	平均値	6.840	6.408	7.392	6.516	6.809
	(SD)	(2.237)	(2.356)	(2.003)	(2.462)	(2.279)
約束遵守						
人との関わり方に 関すること	平均値	3.686	3.923	3.762	3.997	3.821
	(SD)	(.916)	(.741)	(.843)	(.799)	(.842)
生活に関すること	平均値	3.704	3.888	3.785	3.904	3.807
	(SD)	(.890)	(.690)	(.829)	(.878)	(.830)
メディアに関すること	平均値	3.628	3.710	3.632	3.778	3.677
	(SD)	(.913)	(1.040)	(1.036)	(1.037)	(.995)
自己制御機能						
自己主張的自己制御機能	平均値	3.590	3.702	3.553	3.656	3.621
	(SD)	(.831)	(.999)	(.967)	(1.103)	(.961)
自己抑制的自己制御機能	平均値	3.027	3.285	3.190	3.328	3.189
	(SD)	(.759)	(.736)	(.750)	(.860)	(.778)

約束がある場合、子どもはどの程度約束を守るのだろうか。子どもの年齢による約束遵守の差について検討した。子どもの年齢ごとに約束遵守の下位尺度別の平均値を算出し分散分析を行ったが、いずれにおいても有意な結果はえられなかった(人との関わり方に関すること $F(3, 294) = 2.144, p = .095, \eta^2 = .021$; 生活に関すること $F(3, 302) = 1.028, p = .380, \eta^2 = .010$; メディアに関すること $F(3, 288) = .341, p = .796, \eta^2 = .004$)。年齢の違いによる約束遵守の差はみられなかった。

約束遵守に関わる要因について検討した。各変数間の相関分析の結果をTable2に、重回帰分析の結果をTable3に示した。子どもの年齢・月齢を除き、すべての項目で有意な相関関係がみられた。重回帰分析では、約束の遵守を従属変数とし

下位尺度ごとに強制投入法を行った。VIFは1.026から1.162の値になり、多重共線性は生じていなかった。人との関わり方に関する約束の遵守に対して、子どもの自己主張的自己意識機能 ($\beta = .325, p < .001$) と自己抑制的自己制御機能 ($\beta = .338, p < .001$) の効果が有意で、これらが高いと約束の遵守も高まるという、正の値がみられた。生活に関する約束の遵守とメディアに関する約束の遵守でも類似した結果がえられた。生活に関する約束の遵守を従属変数としたところ、自己主張的自己制御機能 ($\beta = .283, p < .001$) と自己抑制的自己制御機能 ($\beta = .244, p < .001$) で正の値がみられた。メディアに関する約束の遵守でも、自己主張的自己制御機能 ($\beta = .196, p = .001$) と自己抑制的自己制御機能 ($\beta = .316, p < .001$) から正の値がみられた。

Table2 各変数間の相関係数

	2	3	4	5	6
1 子どもの年齢・月齢	.025	.135 *	.124 *	.079	.059
2 自己主張的自己制御機能	-	.344 ***	.437 ***	.367 ***	.304 ***
3 自己抑制的自己制御機能		-	.452 ***	.343 ***	.382 ***
4 人との関わり方に関すること			-	.696 ***	.625 ***
5 生活に関すること				-	.664 ***
6 メディアに関すること					-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table3 約束の遵守を従属変数とした重回帰分析

	人との関わり方に関すること		生活に関すること		メディアに関すること	
	β	95%CI	β	95%CI	β	95%CI
子どもの年齢・月齢	.056	(-.031 .117)	.024	(-.059 .096)	-.001	(-.097 .095)
自己制御機能						
自己主張的自己制御機能	.325 ***	(.200 .383)	.283 ***	(.156 .349)	.196 **	(.088 .321)
自己抑制的自己制御機能	.338 ***	(.251 .469)	.244 ***	(.142 .373)	.316 ***	(.254 .538)
adjusted R ²	.295***		.182***		.172***	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4. 考察

本研究で提示した9つの約束のうち、6,809個が家庭に「ある」という回答がえられた。提示した約束のうち約76%にあたる。3歳から6歳の子どもがいる家庭で、約束は日常的な存在であることが確認できた。約束の数を子どもの年齢ごとに比較したところ、4歳と5歳の間で有意差がみられたが、その差は1つに及ばず、他の年齢間では有意差はみられなかった。年齢の高まりによる約束の遵守について検討したが、有意な結果はえられなかった。約束に対する理解は幼児期に深まっており、約束が破られることに対する理解も進むことが指摘されている(二川・高山, 2008; 鈴木, 1991; 上里・嘉数, 1995; Kanngiesser, Köymen, & Tomasello, 2017; 梅崎ら, 2020)が、子どもの約束の遵守が年齢とともに高まる結果はえられなかった。「年齢が上がり約束とはどのよう

なものなのかを理解することで、遵守の程度も高まる」という仮説は、3歳から6歳においては棄却された。一方で約束の遵守と自己制御機能の関係について検討したところ、自己主張的自己制御機能と自己抑制的自己制御機能から約束の遵守へ向けて正の関係がみられた。「自己制御機能が高い場合により約束を守れる」という仮説は支持された。年齢の高まりによる約束の遵守はみられなかったが、自己制御機能が高い子どもが約束を遵守することが示された。これらの結果から、約束に対する理解と約束の遵守は異なるものであり、遵守には自身を制御する力が関わっていることが考えられる。今後、満足遅延の視点も含めより一層の検討が期待される。山岸(2006, 2007)の小学生を対象とした研究では、約束に対する理解が幼児期の後も複雑化していることが示されており、約束に関する発達が長期にわたることが考えられる。幼児期において約束遵守の

程度と年齢に関係はみられなかったが、小学生以降にその様子が変わる可能性がある。また本研究では3歳から6歳の幼児を対象としたが、データ収集が横断的だったことにも留意したい。成長を追った縦断的な調査を実施することで、年齢による違いがより正確に確認できるだろう。なお約束遵守の分類ごとの平均値は、5段階のうち3.677から3.821の間であった。これは、親が回答した際の選択肢では「どちらでもない」から「やや守られている」の間に該当する。約束を守れたり守れなかったりする子どもの姿が垣間見える結果となった。

最後に本研究における課題について述べたい。本研究で収集したデータは、子どもの日頃の様子や約束に関わる姿について親にたずねたものであり、子どもの様子を観察したのではない。家庭により親と子どもの関わり方や、関わる時間の長さはさまざまである。また、親は子どもに関わる最も身近な存在のひとりだが、親だからこそその見え方や感じ方がなかったとはいいい切れない。統計的な手法による分析を行うにはある程度のデータ数が必要となるため、今回は親に依頼し質問紙調査を実施した。今後、親だけでなく保育者など複数からの評価や、観察によるデータ収集により、多くの視点から子どもの姿の把握が可能になり、より確かな事実が見えるようになると考える。

付記

1. 本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。
2. 本研究結果の一部は、日本保育学会第78回大会（2025）で発表された。

謝辞

本研究に協力してくださった保育所等福祉施設の教職員の皆様ならびに保護者の皆様、また関係機関の皆様にご心より感謝申し上げます。あり

がございました。

引用文献

- Harriet, N. M., & Walter, M. (1983) The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*, 54(3), 603-619. <https://doi.org/10.2307/1130047>
- 二川 敬子・高山 佳子(2008) ことばの定義からみた「約束」概念の発達 学校教育学研究論集, 18, 134.
- 市川 肇・横川 和章(1999) 児童における約束の理解 日本教育心理学総会発表論文集, 41, 421. https://doi.org/10.20587/pamjaep.41.0_421
- Kanngiesser P, Köymen B, & Tomasello M. (2017) Young children mostly keep, and expect others to keep, their promises., *Journal of Experimental Child Psychology*, 159, 140-158. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.004>
- 柏木 恵子(1986) 自己制御(self-regulation)の発達 心理学評論, 29 (1), 3-24. https://doi.org/10.24602/sjpr.29.1_3
- 柏木 恵子(1988) 幼児期における「自己」の発達 東京大学出版会
- こども家庭庁成育局成育環境課(2025) 地域子育て支援拠点事業とは(概要) こども家庭庁 Retrieved August 18, 2025, from <https://www.cfa.go.jp/policies/kosodatashien/shien-kyoten>
- 厚生労働省(2017) 保育所保育指針<平成29年告示> フレーベル館
- 松原 詩緒(2025) 子どもの「約束」の発達と、それに関わる諸要因の研究動向 小田原短期大学研究紀要, 55, 251-255.
- 水野 里恵・本城 英次(1998) 幼児の自己抑制機能: 乳児期と幼児期の気質との関連 発達心理学研究, 9 (2), 131-141. <https://doi.org/10.2307/1130047>

- org/10.11201/jjdp.9.131
- 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領<平成29年告示> フレーベル館
- 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<平成29年告示> フレーベル館
- 中山 恵・松原 詩緒 (2025) 子どもの行動からみる 保護者から子どもへの言葉かけ～家庭での 約束事・保護者資料からみえてきたもの・冊子開発～ 幼児の情緒、行動、自己制御と約束遵守の関連 その2ー 日本保育学会大会 発表論文集, 78, P-E-2-006.
- Piaget, J. (1930) *Le jugement moral chez l'enfant*. Puf. (ピアジェ, J. 大伴 茂 (訳) (1957). 臨床児童心理学 第3 (児童道徳判断の発達) 同文書院)
- 鈴木 敦子 (1991) 幼児における約束の理解 (II) — 約束における責任の理解 — 日本教育心理学会 総会 発表 論 文 集, 33, 107. https://doi.org/10.20587/pamjaep.33.0_107
- 鈴木 亜由美 (2003) 幼児の自己調整機能の注意ならびに認知的メカニズム: 自己抑制と自己主張の二側面からの検討 京都大学大学院教育学研究科紀要, 49, 338-349.
- 鈴木 亜由美 (2005) 幼児の対人場面における自己調整機能の発達: 実験課題と仮想課題を用いた自己抑制行動と自己主張行動の検討 発達心理学研究, 16 (2), 193-202. <https://doi.org/10.11201/jjdp.16.193>
- 上里 真喜子・嘉数 朝子 (1995) 幼児の「約束」の発達 琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 3, 71-77.
- 梅崎 高行・酒井 厚・則定 百合子・眞榮 城和美・田仲 由佳・前川 浩子・酒井 彩子・松本 聡子・高橋 英児・室橋 弘人 (2020) 約束不履行に対する年中児の疑問的態度 子育て研究, 10, 3-14. <https://doi.org/10.24719/jsr.k10001>
- Walter, M. (2014) *THE MARSHMALLOW TEST: Mastering Self-Control*, Little, Brown and Company.
(ウォルター・ミシェル 柴田 裕之 (訳) (2015) マシュマロ・テスト 成功する子・しない子 早川書店)
- Walter, M., & Ebbe, B. E. (1970) Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16 (2) , 329-337. <https://doi.org/10.1037/h0029815>
- 山岸 明子 (2006) 現代小学生の約束概念の発達— 22年前との比較— 教育心理学研究, 54 (2), 141-150. https://doi.org/10.5926/jjep1953.54.2_141
- 山岸 明子 (2007) 現代小学生の約束概念の発達: 状況の考慮をめぐって 社会心理学研究, 22 (3), 285-294. <https://doi.org/10.14966/jssp.KJ00004573844>
- Yanaoka, K., Michaelson, L. E., Guild, R. M., Dostart, G., Yonehiro, J., Saito, S., & Munakata, Y. (2022) Cultures Crossing: The Power of Habit in Delaying Gratification, *Psychological Science*, 33 (7) , 1172-1181. <https://doi.org/10.1177/09567976221074650>

付録 質問項目

1. 家庭の約束の数と子どもの約束遵守

生活に関すること

帰宅時などに手洗いやうがいをする

食事の時のマナーを良くする

夜更かししない

人との関わり方に関すること

友だちと仲良くする

悪いことをしたらあやまる

ウソをつかない

メディアに関すること

テレビやテレビゲームの画面に近づきすぎない

テレビ・DVD、動画を見る時間を決める

テレビゲーム（携帯用ゲーム機やスマートフォンを含む）をする時間を決める

2. 子どもの自己制御機能

自己主張的自己制御機能

ゲームを一緒にするとき、遊びのやり取り役割など、自分のしたいことをはっきり言う

自分の意見をはっきり言う

積極的にあれやろう、これやろうと言って、リードする

自己抑制的自己制御機能

待っててと言われると、やりたいことでも我慢する

欲しいものがすぐに手に入らなくても、我慢する

一度言い出したら、頼まれたり説得されても耳を貸さない (▲)

▲…逆転項目

研究資料

日本における保育者養成の歴史的変遷
— 保育実習に着目して —

Historical Changes in Childcare Teacher Training in Japan
— Focusing on practical childcare training—

松本久実子

(共立女子大学大学院院生)

白川佳子

(共立女子大学)

本研究は、日本における保育者養成の歴史的変遷について、保育実習に着目し、明治期から令和までを連続して論じたものである。幕末から明治期にかけ西洋の影響を強く受けた日本は、パリやウィーン万国博覧会、岩倉使節団の欧米視察を通じて、新しい保育施設が成立し、それに伴い保育者が誕生した。1876 (M9) 年の東京女子師範学校附属幼稚園の開設を契機に日本における保育者養成が始まり、保育施設の増加とともに保育者養成の制度も変遷を辿った。大正・昭和期には、保育方法の改善や保育者養成の多様化が進み、戦後は児童福祉法により保母資格が法制化され、学校教育法により幼稚園教諭が定められた。保育者養成施設や保育実習基準も徐々に整備が進み、平成以降は社会の変化に対応し、名称変更された保育士の専門性の向上や実習指導体制の強化が図られている。令和になると、保育者養成や実習指導の質の向上と現場の保育者への研修機会の充実が課題となっている。

キーワード：保育者養成、保育実習、実習指導、保育施設、歴史的変遷

I. 問題の所在

日本における保育者養成の歴史的変遷について、これまで時代ごとに扱った研究はあったが、明治期から令和まで連続して論じている研究はまだ発表されていない。今日の保育士養成をめぐる諸問題は、保育施設の歴史と共に形成されており、歴史的変遷を辿り検討することは、保育士養成の現状を捉え、今後のあり方を探るうえで不可欠といえる。また、以前は戦前に出版された文献の入手も限られており歴史的変遷の中で空白が生じている部分もあったが、近年は文献や資料の電子化が進み、入手可能なデータも増えたため、歴史の空白部分を埋めることができるようになった。こうしたことから本研究では、現在の保育士養成に繋がる歴史的変遷について、養成の要

といえる保育実習に着目し、現状や今後のあり方について明らかにしていきたい。本論文の題目を「保育者養成」としているのは、次のような点からである。日本が模範とした西洋の保育施設が、教育的側面と福祉的側面の二つの機能を有し、1880年代から文部省は福祉的機能も持つ簡易幼稚園の設置を推奨し(湯川,2001)、文部省管轄の簡易幼稚園と内務省管轄の託児所(保育所)の機能が重複していたこと。また第一次大戦後の大不景気で文部省管轄の幼稚園から補助金交付のある内務省の所管に移る園も一部にあったこと(鹿苑,2014)。さらには戦前の保母養成において現在の保育所に繋がる託児所での実習を行っていたケースや、保母養成施設の卒業生が福祉的機能を持った保育施設で保育者となっていたケースがあり(文部省教育調査部,1942)、託児

所(保育所)と幼稚園を明確に分けられない時代も扱っているため、その養成についても「保育者養成」としている。

なお、本研究は文献のみを対象としているため、個人情報の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、本研究で使用した全ての文献は出典を明記した。

II. 日本における保育の歴史的背景

幕末から西洋の影響を受け明治維新により急速に西洋化した日本は、保育に関しても西洋の影響を強く受けてきた。日本における保育者養成の歴史の変遷を検討するうえで、保育施設の成立過程や西洋の保育の受容過程、またその展開について整理する必要がある。

そこで、現在に繋がる日本の保育に影響を与えたとされる「1. パリ万国博覧会の影響」「2. 岩倉使節団の欧米幼児教育視察の影響」「3. ウィーン万国博覧会の影響」「4. 日本における学制頒布前後の保育施設」といった4つ観点から整理する。

1. パリ万国博覧会の影響

1867(慶応3)年4月1日から10月31日まで、フランスの首都パリにおいて、パリ万国博覧会が開催された。日本からはフランスへの親善使節として、将軍徳川慶喜の弟で御三卿・清水家当主の徳川昭武(民部大輔、当時15歳)を使節団長(名代)に、総勢25名が派遣された。

1871(M4)年12月2日、近代公教育を構築する日本における『学制』の制定が構想され、新しい教育制度を検討する委員会「学制取調掛」が任命された。委員には、少博士兼司法中判事・文部大教授文部権少丞の箕作麟祥(1846~1897)を中心

教授の岩佐純、編輯助・文部中教授の内田正雄、従六位・文部権少丞の長茨(長三洲)、文部少教授の瓜生寅、編輯権助・文部少教授の木村正辞、正七位・文部省七等出仕の杉山孝敏、従七位・文部省七等出仕の辻新次、文部大助教の長谷川泰、文部省出仕の西潟訥、文部少録の織田尚種が12月2日に任命され、12月19日に編輯助・文部中教授の河津祐之(『仏国学制』の訳者)が任命された。井上(1963)の『学制論考』によると、「箕作や辻、河津が任命されたのは、学制の西欧化の性格を方向づけるものとして注目されよう」とあり、合計12名の「学制取調掛」は、「学制の根本方針を審議し、その具体的な構想をねり、学制条文の草案の作成にあたったものと考えられる」と記されている(井上,1963)。

1872(M5)年8月2日に公布された日本の『学制』には、小学校の種類として「幼稚小学」があげられ(図1)、第二十二章で「幼稚小学ハ男女ノ子弟六歳迄ノモノ小学ニ入ル前ノ端緒ヲ教ルナリ」と定められた。『仏国学制』に「育幼院ハ男女共満六歳マデノ小児ヲ入ラシメ…必ズ捧教ノ道、読書書法ノ端緒ヲ開キ導キ」「育幼院ハ…学問ノ端緒ヲ授クナリ。然レトモ此院ヲ指シテ学校ト謂フハ不穩トス」(第一目第一条)とあり、日本における『学制』は『仏国学制』が原拠となっている(文部省,1873;井上,1963)。当時の日本は、小学校開設に重点が置かれ、就学前の幼児を対象とした施設である「幼稚小学」は実現をみなかった(文部省,1972)。

2. 岩倉使節団の欧米幼児教育視察の影響

1871(M4)年11月12日より、文部省の文部大丞であった田中不二麿が、理事官として岩倉使節団に随行し、アメリカ、イギリス、フランス、スイス、ロシア、オランダ、デンマーク、プロシヤの8カ国について教育制度を調査した。田中は、1873(M6)年3月24日に帰国し、同年9月より『理事官行程』という視察報告書を順次上申した。保育につ

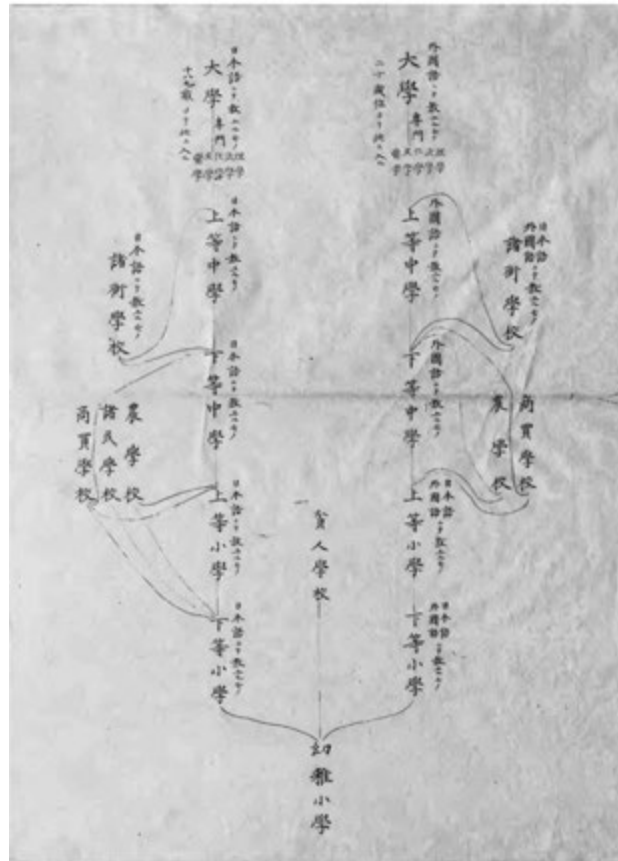


図1 公文録・明治五年・第四十八巻・壬申六月～七月・文部省 学制発行ノ儀伺. 国立公文書館

いての報告はイギリス、ドイツ、フランスの項でみられた。ドイツの「幼児養育所」については「幼児ヲ教へ之ヲ保護シ且コレヲ慰ムルニ歌舞遊嬉等ヲ以テス」と記され、労働者子弟の保育施設として紹介されている。また『理事功程』では、フランスの保育所が『仏国学制』で使われた「育幼院」ではなく、「幼児学校」の名称で詳細に紹介された(湯川,2001)。「幼児学校」は、2から7歳の子どもを対象として、①宗教教育、読み方、書き方、暗唱および線画、②日常生活に必要な知識、③子どもの年齢に応じた手芸、④宗教歌、道徳的・身体的訓練で、慈善的施設としての性格は残しながらも教育施設と位置づけられた(田中,1873; 湯川,2001)。

1875 (M8) 年7月、田中が三条実美宛てに提出した「幼稚園開設之儀伺」には、小学校教育を進めるための「就学ノ階梯」「教育ノ基礎」として幼稚園を開設したいという旨が記されている。こ

れについては聞き入れられず、1875 (M8) 年8月「幼稚園開設之儀再応伺」を再度提出し、幼稚園創設の意義を主張するとともに、建物や費用について文部省からの支出を要さないことが強調されており、1875 (M8) 年9月13日に幼稚園の設立許可が下り、1875 (M8) 年9月15日に文部省より東京女子師範学校附属幼稚園の開設が布達された(前村,2010; 高田,2017)。

3. ウィーン万国博覧会の影響

1873 (M6) 年5月1日から11月1日まで、オーストリア(奥国)の首都ウィーンのドナウ河に沿ったプラーター公園において、ウィーン万国博覧会が開催された。日本政府が国家事業として参加した最初の博覧会で、博覧会総裁に大隈重信、副総裁に佐野常民を任命し、近藤真琴らを含む総勢72名で参加した。そこでの視察内容は『奥国博覧会報告書』としてまとめられ、1875 (M8)

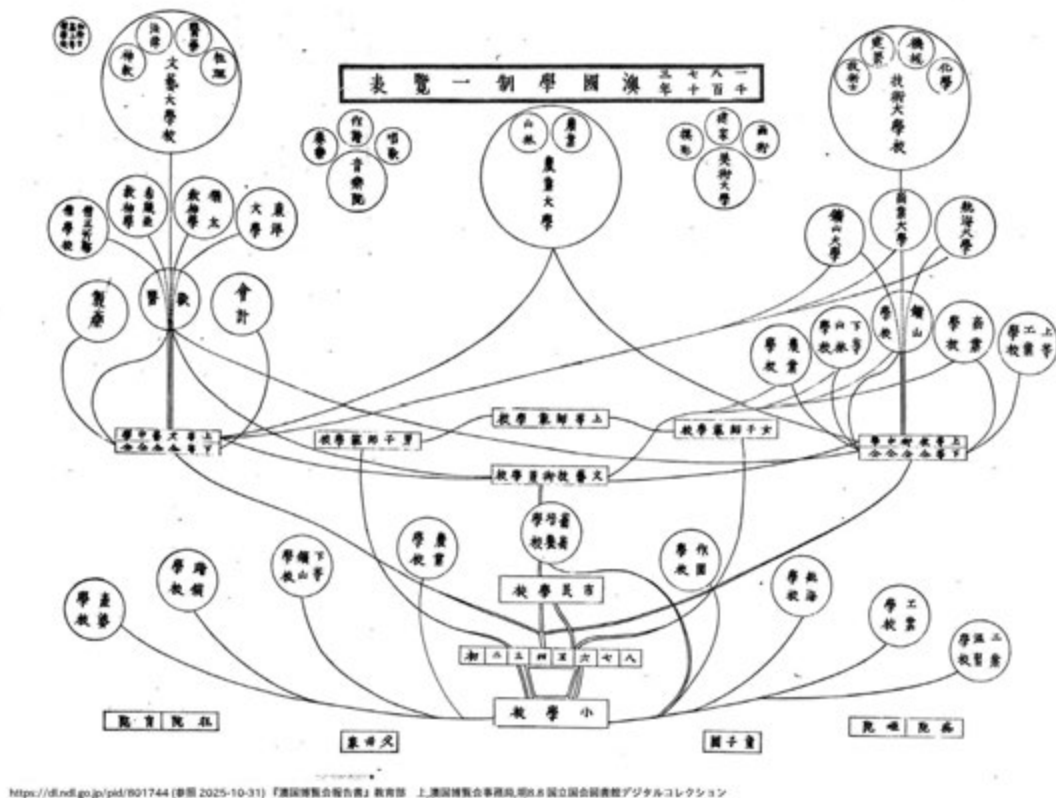


図2 オーストリア学制一覽表(1873)

年に出版された。『澳国博覧会報告書 教育部上』の「澳国学制」において、1873 (M6) 年の「澳国学制一覽表」(図2) が示され、小学校就学前の子どもの教育について「就学年齡ニ及ハサル童子ヲ教育スルカ爲メ童子園育兒院ノ設ケアリ」という記述があり、“就学年齡に及ばない子どもを教育するために童子園と育兒院が設置されている”と記されている。童子園の師については、「男子アリ女子アリ共ニ齡二十四歳以上ニシテ師範學校卒業ノ證書ヲ有スル者タルヘシ (女師ハ女工ノ試験ニヨリテ教師タルベキノ證書ヲ有スル者ニ限ルベシ)」と記され、“男女共に24歳以上で師範學校卒業の証書を有する者”と定められ、保育時間や目的については「此園ニテハ童子ヲ教授スル時間毎日四時及至五時トシソノ科目ハ皆小學ニ入ルノ豫備ヲ爲スモノ」とあり、“童子園では子どもを教授する時間について毎日4~5時間として、その科目は小学校入学の準備となるもの”と述べ

られている。「独逸学制論」では、ルソーやペスタロッチ、フレーベルについて記され、特にフレーベルの童子園について説明されている(澳国博覧会事務局,1875)。

また1875 (M8) 年、近藤真琴により『博覧会見聞録別記 子育ての巻』が出版され、「童子館之部」や「初生の小兒撫育の事」について紹介された。近藤は、1831 (天保2) 年に鳥羽藩江戸藩邸で出生した志摩鳥羽藩士の二男で、早くから蘭学を修め、日本における航海術や測量学の基礎を確立し、江戸幕府や明治政府の海軍教官に従事し1869 (M2) 年に攻玉社を創立している(倉橋・新庄,1934; 太田,2017)。

『博覧会見聞録別記 子育ての巻』の「童子館之部」では、館内に展覧された各国の出品物や実際の養育の様子、またオーストリアのフレーベル式「育幼院(=キンダー・ガルテン)」について絵入りで紹介している。図3の「第17図 育幼院の図」



図3 近藤真琴『博覧会見聞録 子育ての巻』第十七図 育幼院の図なり

では、3名のロングドレスを着た保育者に対し約20名の子どもが遊んでいる。天蓋付きのベビーベッドが数台並べられ、テーブル付きのベビーチェアに座って玩具(原本では「もてあそび」)を持っている子どももいる。部屋には楕円の欄干が設けられ、8名の子どもが遊んでいる様子が描かれている。3名の保育者のうち1名は乳児を抱きながら3名の子どもと関わり、保育者2名はそれぞれベビーベッドの子どもを見ている。本文では、図3「第17図 育幼院の図」について、次のような説明がある。“部屋の中央に楕円の欄干を設けて、子どもが両手でこの欄干に掴まりながら歩くこともでき、子ども一人が通ることのできるスペースがある。欄干の中には机があり、ゴムで作られた鳥獣やその他の形の玩具はいずれも美しく、彩がよい。また絵本(原本では「画本」)もある。誤って玩具の上に転んで怪我をすることのないように、ゴムで作った玩具を持たせている。側らには、ベビーベッド(原本では「児どもの寝台」)が数多くあり、眠くなった子どもがいれば、保育者(原本では「乳母」)は子どもを受け取

り抱いてベビーベッドに寝かせる。空腹具合を考慮して牛乳を少しずつ与えて、飢えることなく、食べ過ぎることのないようにする。中には、泣いてむずかる者がいる。保育者は抱いて、あるいは言い聞かせて遊ばせる。また、側らに腰掛があって、その前に机があり、上には人形、馬、馬車、織物、縫物、家の組立地図の組立まごとの道具、そのほか彩色の名前、重さ(原本では「めかた」)の軽重を教える等、様々な遊びを並べ、遊んだり物事が覚えられるようにし、また様々の絵本も置いて、鳥獣草木の名前も一人で覚えられるようにしてある。”また、“保育者たちが折をみて、時々花園に連れて行き、新しい空気を吸わせるなどしているので、病気にはならない”とあるように、育幼院において、必ず園庭に花園がある理由が述べられている。

そして、育幼院に子どもを預ける保護者についても次のような説明がある。“母親は朝その子どもを育幼院に連れて行き、保育者に預け、母親は工場などに雇われ、あるいは機械織や種々の蒸気機械を扱い終日働いて、夕方帰る時に育幼院に

寄って、自分の子どもを受け取って帰宅したのち寝かせる。育幼院では、僅かの保育者が数十人の子どもを預かるので、その保育料も高くない。母親は自分の職業を足手まといなく勤めることができるため、賃金も相応に得られ、育幼院の保育料を払っても余裕がある。その子どもは、丈夫に育ち、物も知るようになるので、本当に良い方法だ。”つまり図3の「第17図 育幼院の図」は、就業している保護者の代わりに子どもを保育するというだけでなく、玩具や絵本などで子どもが様々な事を覚えて学ぶことができるような教育的な面があり、養護と教育が一体となった保育施設の一例ということができる。

次に『博覧会見聞録別記 子育ての巻』の「小児撫育の事」では、次の①から⑧までの事について紹介されている。

- ① 躰（からだ）の力をつくる道具の事
- ② 児どもをして見る事聞く事等につけて心を用ゐさする趣向の事
- ③ 児どもの識を増す趣向の事
- ④ 女子のもて遊びの事 女子の教育に用ちうる道具の事
- ⑤ 男子の工業のもて遊びの事
- ⑥ フレーベル氏の童子園の事
- ⑦ 家の内にて幼き児に教授する事
- ⑧ 貧しきものの児のもて遊びの事

このうち「⑥フレーベル氏の童子園の事」では、フレーベル流の出品が夥しくあったことが記されている。“人材の基礎は幼いときより学び努め、心を育て、体を働かせることにあるため、7歳になって小学校に入り、初めて文字を学び、種々の教えを受けるのでは甚だ遅い”とし、“ドイツのフレーベル氏は、種々の工夫を尽くして、遂に初生から小学校入学迄の子どもを教育する方法を考え、童子園を設けた”とある。また童子園の様子について“掃除がよく行き届いて、甚だ清潔で、傍らに花園があり、草木を植えたり、稽古の時の席順は年齢に従って、一方は男子を並ばせ、もう一

方は女子を並ばせている。”とある。教師については、“殊さら物柔らかに気長で親切な婦人で、大抵一人で子ども十数人を教え、幼い者には、四方六面の四角に切った木をたくさん玩具にして遊ばせる。”と記されている。“表に「いろは 即ちアヘセ」を書いて、これに家のかたちや門のかたち等を組み立てさせ、自然に文字が覚えられるようにして、物の長短や大小等から算数の基礎を学ばせ、建築についても学ぶ”とも記されている。童子園は“幾部屋にも仕切られた建築の玩具、家や家財などを作る部屋、皿鉢茶碗等の類を作る部屋、算術を教え文字を教える部屋、縫物や編物、織物等を教える部屋がある。いずれも壁には心得となる絵（原本では「画」）が掛けられ、傍らに花園や薬園があり、珍しい草木には一つひとつ札にその名前を記している”といった説明がされている（岡田,1977）。

「⑧貧しきものの児のもて遊びの事」では、「筆墨を授る事のできぬほどの者にては砂または糖などを盆に盛り指の先にてかかせても文字を教ふる事を得べく」「石瓦、貝殻などにては物を教ふる稽古はできるものなれば父母の心掛けによるものなるべし」とあり、貧しくても両親の心掛け次第で子どものためになる事ができると述べている（岡田,1977）。

このように『博覧会見聞録別記 子育ての巻』では、子どもの玩具による遊びについて様々な事例が記され、また保護者が就労している場合に育幼院の保育者が子どもを保育することや、貧しい家庭での子どもの遊びといった福祉的な視点にも触れ、当時の日本の教育界を相当に刺激したということが報告されている（湯川,1984）。また“玩具をもちて遊ぶのは工業のはじめなり。幼いときより様々な事を真似して、絶えず他のいとまない程に遊び暮らす子どもは、成長した後もまた、いとまない程に工業を勉めるものなり”とあるように、玩具を用いて夢中になって遊ぶことが、将来工業にも夢中になって勉めることに繋がると

いった、近藤ならではの視点も記されている。近藤は保育施設設立の計画を立てたものの攻玉社の強い反対により実現はしなかった(澳國博覧会事務局,1875;岡田,1977;倉橋・新庄,1934;湯川,1984;吉岡,2021)。

4. 日本における学制頒布前後の保育施設

1871(M4)年8月28日には、亜米利加婦人教授所(アメリカン・ミッション・ホーム)が開設された。3名の婦人宣教師により、幼児の保護と教育を目的として、日本人や外国人の差別なく、3歳以下でも母親がいなければ引き受けるとした施設であった。同年10月、後に東京女子師範学校初代摂理(校長)となる中村正直が10日間ほど滞在し、自身の娘や一族の娘たちを入学させて、ホームを援助した。翌年末には、女子のための横浜共立学園に発展していき、保育施設としては短命であった(小林,1984;松本,2017)。

龍心寺の「幼穉院」は、1875(M8)年7月に京都府の中属職であった長田重遠が京都府知事宛てに建言書^{けんげんしょ}を提出し、同年10月26日、京都府下船井郡和知町安栖里村の龍心寺境内に、幼児の生命の危機を避けるといった、やや福祉的発想から開設された。また、龍心寺の「幼穉院」の開設は、「西洋に幼稚院と名付けて六歳未満の児童を保護教育するものがある」という情報に触発されたことが動機の一つにもなっている。ここでは、龍心寺住職の福永梅芳が教師となり、谷深い僻地で農耕に忙しい家庭の幼児を集めて保育を始めたとされている(園部,1980;栗原,1995)。教育の内容と方法は、「五十音数字、単語図等を壁上に陳ね、あるいは「イロハ五十音、単語図等を修業致させ度い」と届出で、「読物(イロハ図、五十音、単語図等)」も「算術(数字の読み方など)」も掛け図を用いて教授する方法が採られていた。習字は、石版を使って「仮名の字形」を教授し、その前段階として砂箱を利用した字形の練習が行われていた。「児童と遊びて導けば良い」「遊歩^{かたがた}旁々」修業致さ

せ度いと届出に記載があり、イロハ五十音や単語図の習得について「遊歩旁々」修業させ、「遊歩」が主で「修業」が副として、机に就いての「学習」も行われると同時に、境内での「遊び」や「遊歩」も優先的に教育の方法として意識されていた(栗原,1995)。

柳池幼穉遊嬉場については、1875(M8)年12月に京都上京第三十区二十七番組小学校(後の柳池小学校)東棟校舎の一部に開設された。教育の内容と方法は、小学校就学前の準備的に、遊びの途中において教育するという発想で、①小学校の経験をもち、小学校の教授法を熟知した誠実な婦人を「教師」として位置づけ、②就学前の幼児は年齢に関係なく来てよく、その兄弟姉妹も幼児を世話する乳母も来て遊んでよいが、教師の指示には従わなければならない、③教師が玩具を提示して、その具体物をめぐる知識を与え、子どもがその知識を暗記することが期待されていた。④フレーベルの恩物の影響による積み木を玩具として用い、⑤絵本を準備し、子どもたちが喜んでいることを期待して、教師も注釈や説明を加えて知識を与えるためのものとして役立てようとした。遊中において英才を養い、乞い願わくば他日勉学の基とならんかとの表現に凝縮されている。小学校的な内容や方法が採られながらも、同時に就学前の子どもへの教育方法上の配慮が見られる(栗原,1995)。

神戸では寺子屋を運営していた間人^{はしどう}たねが、1872(M5)年の学制による寺子屋廃止後も、弟妹の子守で学校に行けない子どものために、幼い子どもを預かっていた。1886(M9)年に自宅を園舎に改造し、間人幼児保育場(翌年、間人幼稚園と改称)を開設した。間人たねは、東京女子師範学校附属幼稚園に2週間研修に行き、大阪の幼稚園園長にも指導を仰ぎ、保育の知識と技術を得た。1899(M32)年に、神戸市に幼稚園認可の申請を行ったが却下され、無認可で運営していたが、間人たねが亡くなると廃園となった(吉森,2007)。

子守学校については、1875 (M8)年に堺県年報(文部省第三年報)において「堺の子守学校」が開設されることについて記されているという記録がある。堺県は、大阪府の一部(当時の旧河内国・旧和泉国)と奈良県の一部(当時の旧大和国)にあたる。「子守学校」は農村の乳幼児を背負ってくる子守を対象として特別に教育が行われるもので、乳幼児に対して一つの部屋が与えられ保育されたという報告がある(一番ヶ瀬,1962)。また、1883 (M16)年に渡辺嘉重が茨城県猿島郡小山村で子守学校を設置し、1884 (M17)に『子守教育法』を発表している(穴戸,2014)。

Ⅲ. 明治から令和の保育者養成

1. 明治期の保育者養成

1) 保育の始まりと保育者養成

1876 (M9)年9月15日に、文部省より東京女子師範学校附属幼稚園の開設が布達され、同年11月16日、東京女子師範学校附属幼稚園が開園した(前村,2010;高田,2017)。初代監事(園長)に関信三(1843~1879)、主席保姆に松野クララ(1853~1931)、保姆として豊田英雄(1845~1941)と近藤濱(1840~1912)が就任した。松野はドイツのフレーベル流の保姆養成校で学んだとされ、英語を学んだ関が通訳し、豊田らに保育法を伝習し、東京女子師範学校附属幼稚園にフレーベル主義の保育が導入された(前村,2010)。

当時は幼稚園の発展のために、よい保姆を養成することが、最大の急務であった。1878 (M11)年、東京女子師範学校は2名の保育見習生を受け入れた。当時の大阪府知事であった渡辺昇が、東京女子師範学校附属幼稚園を参観し、幼児教育を大阪にも普及させたいという強い思いを抱き、氏原と木村末を東京へ派遣することとなった。1878 (M11)年2月、大阪の小学校訓導であった氏原と木村は大阪から上京し、3月から「保育見習生」として受け入れられた。当初6ヵ月間の養成

期間であったため、氏原は8月末に大阪に帰っている。その後、氏原は10月23日に男児出産。木村は12月まで保育見習生で、2月に帰阪した。

東京女子師範学校附属幼稚園は、1879 (M12)年より保姆練習科を設置し、養成期間1ヵ年で保姆を養成し、11名の保姆を輩出した。当時のカリキュラムは、「実地保育」「教育論」「修身」「物理」「生物」「人体論」「文学」「図画」「音楽」等であり、午前中に附属幼稚園で「実地保育」を行っていた。1880 (M13)年に、保姆練習科は廃止されたが、東京女子師範学校での保姆養成は小学校教員養成課程に組み込まれるかたちで継続された(倉橋・新庄,1934)。

日本の保姆第一号で、保育者養成の先駆者である豊田英雄は、1876 (M9)年に東京女子師範学校附属幼稚園が開設されると同時に保姆となり、保育見習生が入ってきてからは、子どもの保育をしながら保姆養成も行った。1879 (M12)年には、鹿児島に派遣され、鹿児島女子師範学校附属幼稚園の創設に携わり、子どもの保育と同時に7名の保姆を養成している。1880 (M13)年に帰京してから1886 (M19)年まで、保育現場に関わっていたことが分かっている(前村,2010)。倉橋・新庄(1956)の『幼稚園教育史』によると「幼児教育の先覚者」の項で、豊田英雄のことを「学識人格共に勝れたる」と記している(倉橋・新庄,1956年)。「日本の保姆第一号」で「保育者養成の先駆者」でもある豊田英雄は「共立女子学園の創設者の一人」でもあった。

明治初期の保育者養成については、保育現場そのものが保姆養成施設の役割を担い、保姆が子どもの保育をしながら保育者養成も行って、保育実践中心に短期間で養成していた。

2) 保育施設の増加と保育者養成

1880 (M13)年4月には、「私立幼稚園」も創設され、1882 (M15)年の「簡易幼稚園奨励」により、幼稚園数は増加の一途を辿り、保姆の需要が一層

高まった。1883 (M16) 年、渡辺嘉重により茨城で子守学校が開設され、1890 (M23) 年には赤沢鍾美によって新潟で赤沢保育園が開設されるなど、託児所や保育所の数も増加し、明治20年代頃から保育施設は爆発的に増加して、保姆不足は深刻化した。

こうした中、保姆の著しい不足を補うため、1884 (M17) 年以降、私立の養成施設も開設され、東京女子師範学校の保育者養成を基点に、全国で保育施設や保育者養成施設が広がった。一方で、1884 (M17) 年以降に設立された私立の養成施設は、多くがキリスト教主義の設置主体であり、キリスト教精神とフレーベル精神に基づく幼児教育を徹底的に学ばせ、養成期間も2カ年が多く、保育実習だけでなく、心理学や理科系統の学習も多く取り入れられていた(阿部,1976)。

また1888 (M21) 年から、保姆の速成養成を目的とした「講習会」による養成も行われた(永井,2016)。東京府教育会附属幼稚園保姆講習所(現在の竹早教員保育士養成所)での講習会について、1888 (M21) 年当初は、毎日3時間の授業「開誘法」「諸遊戯」「唱歌」等があり、理論よりも実技中心の内容で、期間は6カ月間であった。1892 (M25) 年に一時休校して、1895 (M28) 年に再開してからは、講習期間が1カ年となり、科目は、「修身」「教育」「理科」「体操」「手芸」「保育法」が置かれ、高等小学校卒業以上の学力のある者が対象となった。ただ、1898 (M31) 年に廃止され、1900 (M33) 年に再開し再び廃止され、1901 (M34) 年に再開というように、常に不安定な運営状態であった。

1890 (M23) 年の小学校令で「幼稚園保姆」について初めて規定され、小学校教員が保姆として認められるようになったが、実際に小学校教員が保育施設の保姆になることは殆どなかった(永井,2016)。1896 (M29) 年には、東京女子高等師範学校保姆練習科も復活したが、第3回生で募集を停止し、その後1906 (M39) 年、保育実習科が設

置された。1906 (M39) 年からは、公立の託児所や保育所が設立され、保姆不足は一層深刻になった。

2. 大正期の保育者養成

1) 大正期の保育の特徴と保育者

教育の目的は、教育勅語により明確に決められていたため、大正期は、保育方法の改善に努めた時代といえる。フレーベルの恩物による形式的な教育が減り、自由遊びや戸外遊びが増え、子ども中心の保育が行われるようになった。

1926 (T15) 年に「幼稚園令」が制定され、保姆については第九条で「幼児ノ保育ヲ掌ル保姆ハ女子ニシテ保姆免許状ヲ有スル者タルヘシ」と規定されたが、この時代に、託児所や保育所の保姆に関しての規定は、特になかった。

2) 大正期の保育者養成と保育実習

1925 (T14) 年の保姆養成施設は14施設で(水野ら,2014)、その内10施設がキリスト教系の保姆養成施設であった。国公立の養成施設は1カ年前後の短期間の養成期間が多く、財政基盤の盤石なキリスト教系の養成施設は主に2カ年で養成を行っていた。いずれも午前中に附属幼稚園で実習し、午後は講義という形態が多く、1926 (T15) 年の「幼稚園令」では、幼稚園保姆について規定され、保姆養成については、施設の基準や学科目に関する基準は規定されなかった。

3. 昭和初期～戦時下の保育者養成

1) 昭和初期の保育者養成と保育実習

昭和初期の東京女子高等師範学校保育実習科では、1カ年の修業年限で、理論と実践の往来により学びを深める養成であった(槇,2012)。1930 (S5) 年の保育実習について、1クラスに実習生4名ずつ、1年間に3クラスでの実習が行われ、1934年の保育実習では、1クラスに実習生4名ずつ、6クラスで実習を行い、秋にクラスを変え、1年の

間に2つのクラスで実習が行われていた。1934 (S9)年の保育実習では、実習生24名が6クラスで4名ずつ実習を行い、秋にクラスを変え、1年の間に2つのクラスで実習が行われていた(中島,2001)。

私立の養成施設は、2ヵ年での養成が多く、実習時間は週10～15時間が多かった。戦争末期には、幼稚園の休園や廃園、戦時託児所化が進み、1943 (S18)年、第2次「師範教育令」により、師範学校女子学生は2週間の保育実習が義務化された。戦況により保育も度々中断し、避難に追われる時代であった(日本保育学会,2016)。

2) 戦時下の保育者養成と保育実習

1940 (S15)年3月の保姆養成施設は33施設で、このうち11施設がキリスト教系の養成施設であった。2ヵ年で養成している8施設のうち、キリスト教系の施設は7施設あったが、戦争が激しくなるとキリスト教主義の養成施設は、本国政府の指示によって、日本在住の英米人教員の帰国が進み、キリスト教系の養成施設は、相次いで廃校となった。そのため、この時代の保育者養成施設は、1ヵ年の養成期間が多く、1940 (S15)年の33施設から戦争が進むにつれて、被災する養成施設も増えて激減していった。保育実習については毎日現場で実習するケースや週に1回から3回程度で毎週実習するケースなど、養成施設によって様々な形態をとっていた。

4. 戦後の保育者養成

1) 保母資格誕生後の保育者養成と保育実習

1947 (S22)年に「児童福祉法」が公布され、翌年の児童福祉法施行令により、保母は「児童福祉施設において、児童の保育に従事する女子」と定められ(全社協,1985.3)、保母資格が誕生した(汐見ら,2017)。なお、1947 (S22)年に制定された学校教育法により、幼稚園は学校として位置づけられ、1949 (S24)年の教育職員免許法により、幼稚

園保母は幼稚園教諭となった。

保母資格の取得について、1947 (S22)年～1950 (S25)年までは、暫定的な措置として、保母の現職者を対象に、「保母資格認定講習会」を開催し、保母養成施設の修業科目に準拠した実習を含む19科目を受講した者に対して、学歴や経験年数により、保母資格を授与していた(松本,2009)。

また、1948 (S23)年に、保母の養成が制度化し、指定制となり、厚生省により保母養成施設の修業年限は2ヵ年以上と定められた。保育実習については、実習科目についての記載はあるものの、全1,350時間を配当した学科目の中には含まれず、配当時間や方法、実習施設などの基準は、「所長の定めるところによること」とあり、養成施設の裁量とされていた(保養協,2007;待井,2010;江津,2016)。

養成施設については、1948 (S23)年11月5日現在、厚生省の指定する施設は、全国で7施設という状況で(江津,2016)、戦後、保育を必要とする子どもが増え、保育所の数も急増し、保母の需要が高まる中、応急的に保母資格試験が開始され、第1回の1949 (S24)年3月から1956 (S31)年までは、保母資格取得者の8割以上が保母試験による資格取得者で、1967 (S42)年までは、保母資格取得者の半数以上が保母試験による資格取得者であった。

2) 専門職化に向けた保育者養成

1952 (S27)年3月、厚生省が本格的に保母の専門職化を意図して、厚生省の告示第33号により履修科目と配当単位数が示され、保育実習については、総合実習20単位900時間が必修となった。

1962 (S37)年から定められた「保育実習実施基準」では、保育実習の目的が定められ、「保育実習は、その習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用的能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させること」とし、この目

的は今日まで変わっていない(寫田,2021;保養協,2018)。

また、1962(S37)年、短期大学での保母養成を容易にするため、保母資格取得単位数を93単位以上から73単位以上に削減し、保育実習についても、10単位に大幅に削減された。1970(S45)年には、保母と幼稚園教諭の同時養成を容易にするため、保母資格取得単位数を68単位以上に削減し、保育実習は必修科目4単位・選択必修4単位で、1962(S37)年の実施基準から2単位削減された。

5. 平成期の保育者養成

平成に入ると少子化や核家族化、地域の子育て機能の低下や子ども虐待、発達障害といった課題がクローズアップされ(保養協,2007;岩下・岩本,2008)、社会の変化が進むにつれて、保育者の役割も多岐にわたるようになり、こうした課題に対応できるよう、保育者養成も見直しがなされた。1991(H3)年には、保育実習に「事前事後指導」加わり、必修5単位となり、選択必修は2単位に削減された。

1999(H11)年に児童福祉法の改正により保母資格は保育士資格に名称変更され、2003(H15)年には任用資格から名称独占を伴う国家資格となり、登録制度が始まった。この頃の保育実習については、1991(H3)年に、養成施設での「事前事後指導」が行われるようになったものの、実習施設と養成施設とが協働関係のもとで実習指導に取り組んでいるとは必ずしも言えず、実習生を受け入れる「方針」や、実習生に対する「指導計画」「評価基準」などは、実習施設によって様々であった(保養協,2007)。

実習施設の実習指導者については、2018(H30)年より、「主任保育士、又は、これに準ずる者」と定められ、「当該実習施設内の他の保育士等とも緊密に連携すること」と「実習実施基準」に記された(寫田,2021)。指定養成施設は、1989(H1)

年に335施設、2018(H30)年は684施設、2019(H31)年4月には688施設と2倍以上になっている。

このように、社会の変化に伴って、保育者養成や保育実習の見直しが行われ、2006(H18)年からの9年間で、実習実施基準が大きく変化した部分として、次の3点が挙げられる。

①保護者への支援について明示されたこと

保育士の専門性について大きな見直しがなされた2008(H20)年の保育所保育指針の改定を踏まえ、また保育士養成施設の増加や居住型児童福祉施設の減少、通所型児童福祉施設の増加に伴い、保育実習(主に施設)の実習施設種別が増加した。

②実習施設の種別が増えたこと

「子ども・子育て支援新制度」が施行された2015(H27)年から保育の場が大きく広がり、実習施設として、保育所以外に、幼保連携型認定こども園、小規模保育A型B型、事業所内保育所も実習施設に加えられた。

③実習施設の指導者を限定したこと

実習施設における実習指導者をより限定し、「主任保育士又はこれに準ずる者」とした(保養協,2018)。

6. 現在の保育者養成

少子化が加速する中、2022(R4)年4月1日現在、2年制の指定保育士養成施設は、減少傾向にあり、反対に4年制大学の養成施設は、指定保育士養成施設668施設のうち、4割以上の285施設で、年々増加している。保育実習については、実習単位数が、必修4単位・選択必修2単位、実習期間は、必修20日間(180時間)・選択必修10日間(90時間)で、合計30日間(270時間)と定められている。

保育実習の指導については、養成施設の実習担当者を対象とした認定講習がスタートしている。一方で、実習施設の保育実習受け入れ指導については、保育士等キャリアアップ研修の「マネジメ

ント」分野の中で、「保育実習への対応」という文言が明示され、研修が行われるようになったが、保育実習についての研修時間は1時間程度と少なく、研修実施機関や講師によって内容に差があり十分とは言えない。全国保育士養成協議会による実習施設の保育実習受け入れ指導についての講習がスタートしているが、日々実習生と関わるクラス担任やフリーの保育者を対象とした研修は十分とは言えない状況にある。

IV. 考察

1. 戦前の保育者養成

戦前は、保育者養成に関する明確な規定はなく、保育現場そのものが養成施設の役割を担っており、実習を中心とした速成的な養成で、保育現場での実践的な養成が中心であった。財政面で盤石な私立のキリスト教系養成施設については、主に2カ年の専門的で実習重視の養成が行われていた。時代背景と照らし合わせてみると、戦争や設置主体の状況が保育者養成の期間や内容に大きく影響していたことが考えられた。

2. 戦後から現在の保育者養成

戦後は、1947(S22)年の児童福祉法により、保母資格が法制化され、翌年、養成施設についても規定され、指定制となり、養成期間は2カ年以上となった。ただ、1948(S23)年の指定養成施設は、全国に7施設で、暫定的に、現職者を対象とした保母資格認定講習会を開催し、資格を与え、1949(S24)年からは、保母資格試験も始まり、戦後しばらくは、養成施設よりも「認定講習会」や「資格試験」によって、保母になるケースが殆どであった。

1952(S27)年には、養成施設に単位制が導入され、養成施設の「科目設置単位数」や「資格取得単位数」「保育実習の単位数」が定められた。また1962(S37)年から「保育実習実施基準」ができ、

この年から2年制での養成を容易にするため、単位数を大幅に削減し、1970(S45)年から「保母資格」と「幼稚園教諭免許」の同時養成をやすくするために、資格取得単位数が68単位に削減された。

戦後から現在において、保育士が国家資格となったことや養成施設の規定や保育実習の基準ができたことは評価に値する。ただ、社会の変化が進むにつれ、子育て家庭を取り巻く課題も増え、保育士の果たす役割も多岐にわたり、より専門性の高い保育士が求められるようになっていく中、保育士不足は深刻で、保育人材確保も課題となっている。新任保育士の早期離職問題や保育実習での経験による影響から養成施設を卒業し保育士資格を取得しても保育施設に就職しない者が一定数いることも保育士不足の一因と言われている(保養協,2020)。何れにしても、養成施設を卒業後、保育職に就き定着するためには、養成の要である保育実習において、保育現場での保育実習受け入れ指導の「充実」が求められる。

こうした中、現在は、4年制の養成施設が増加し、質の高い保育士を養成することが期待されており、養成施設の実習指導者を対象とした「認定講習」が開催されるようになった。実習施設の保育実習指導者が、実習の受け入れ指導について学ぶ機会は、始まったばかりの状況で、日々実習生と関わるクラス担任やフリーの保育者に向けた実習生受け入れ指導については、学ぶ機会が不十分な状況といえる。

保育士養成の要といえる保育実習について、養成施設の指導や保育現場の実習生受け入れ指導主任の質の担保だけでなく、日々実習生と関わるクラス担任やフリーの保育者についても実習生受け入れ指導が求められ、そうした保育者に向けての学ぶ機会の充実が必要だと考えられた。

V. 今後の課題

明治維新により急速に西洋化した日本は、就学前の子どもを対象とした施設における組織的な保育や教育も西洋に倣って始まった。保育者養成についても西洋の影響を強く受けていることから、今後の研究では、海外の保育者養成についても歴史的な変遷を検討したい。

また、日本における保育者の資格免許については、保育所では保育士資格、幼稚園では幼稚園教諭免許、認定こども園では保育士資格と幼稚園教諭の免許を持った保育者が保育教諭として保育にあたっている訳だが、就学前の子どもに対する保育は、保育所も幼稚園も認定こども園においても、養護と教育を一体的に実施している現状がある。こうしたことから保育士養成と幼稚園教諭養成との関連についても今後の課題とし、社会の状況に応じた保育者養成のあるべき姿を検討したい。

さらに、保育者養成の要といえる保育現場での実習の現状を把握し、実習生にとっても保育者にとっても、より充実した実習となるための方策について検討することを今後の課題としたい。

文献

- 阿部智江(1976) 明治期における保育者養成. 青山学院女子短期大学紀要 30.
- 一番ヶ瀬康子(1962) 日本の保育. 医歯薬出版.
- 井上久雄(1963) 学制論考. 風間書房.
- 石川謙(1939) 殘花聚園. 日本幼児教育史資料.
- 岩下美代子・岩本愛子(2008) 日本における「子ども虐待」の変遷(第1報). 鹿児島純心女子短期大学研究紀要, 38.
- 小林恵子(1982) 日本における最初の私立幼稚園とその背景(4). 幼児の教育, 81(7), 38-47. 日本幼稚園協会.
- 小林恵子(1995) 明治四年に開設された亜米利加婦人教授所. 日本保育学会大会研究論文集, 48, 262-263.
- 攻玉社学園(1986) 近藤真琴伝. 攻玉社学園.
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長(2022) 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について.
- 江津和也(2016) 保育所保育の歴史的変遷の中で東京都立高等保母学院が果たした役割. 淑徳大学研究紀, 50.
- 倉橋惣三・新庄よしこ(1934) 本幼稚園史. 東洋図書.
- 倉橋惣三・新庄よしこ(1956) 日本幼稚園史. フレーベル館.
- 栞原昭徳(1995) 明治、幼稚園草創期の幼児教育方法—京都府安栖里村龍心寺幼稚園・京都市柳池幼稚遊嬉場を中心に—. 中国四国教育学会教育学研究紀要, 41(1).
- 共立女子学園百年史編纂委員会(1986) 共立女子学園百年史. 共立女子学園.
- 待井和江(1980) 保母の専門職化と保育者養成. 大阪社会事業短期大学社会問題研究, 30(2・3・4).
- 前村晃(2010) 豊田英雄と草創期の幼稚園教育. 建帛社.
- 槇英子(2012) 東京女子高等師範学校保育実習科における昭和初期の幼稚園保母養成. 淑徳大学研究紀要, 46.
- 松本なるみ(2009) 戦後草創期の保育所—元保育所保母の語りを手がかりに—. 文教学院大学人間学部研究紀要, Vol.11, No.1.
- 水野浩志・久保いと・民秋言(2014) 保育者と保育者養成. 日本図書センター.
- 水野浩志(1973) 大正期の保母養成の姿. 日本幼児保育史, 第3巻, フレーベル館.
- 河津祐之閣・佐澤太郎譯(1873) 沸國學制. 文部省.
- 国吉栄(2005) 日本幼稚園史序説 関信三と近代日本の黎明. 新読書社.
- 文部省(1972) 学制百年史. 帝国地方行政学会.
- 永井優美(2016) 近代日本保育者養成史の研究.

- 風間書房.
- 長津詩織 (2021) 保育士養成施設の構造変容とその背景に関する検討. 社会保育実践研究, 5巻.
- 中島寿子 (2001) 愛知県における倉橋惣三の教え子達の保育実践. 愛知教育大学研究報告, 50.
- 那須信樹 (2018) 保育士等キャリアアップ研修テキスト乳児保育. 第4章人材育成. 中央法規.
- 日本保育学会編 (2016) 保育学講座4 保育者を生きる 専門性と養成. 東京大学出版会.
- <https://www.lib.ocha.ac.jp/archives/exhibition/da/da0018.html> (2024年3月1日).
- 小川正通 (1966) 世界の幼児教育. 明治図書.
- 岡田正章 (1977) 明治保育文献集第一巻. 日本ら
いぶらり.
- 澳國博覧会事務局 (1875) 澳國博覧會報告書教育部上. 澳國博覧会事務局.
- 鹿苑修 (2014) 幼保一元化の歴史的潮流とそれを妨げたもの. 福祉社会科学4
- 畠田弘子 (2021) 保育所実習指導における保育現場の現状と課題. 愛知教育大学幼児教育研究, 第22号.
- 汐見稔幸・松本園子・高田文子・矢治夕起・森川敬子 (2017) 日本の保育の歴史. 萌文書林.
- 穴戸健夫 (2014) 日本における保育園の誕生. 新読書社.
- 園部道 (1980) 保育施設発祥の地・京都. 保育の友28 (11). 全社協.
- 田中不二麿 (1873) 理事功程. 内務省.
- 渡辺宏 (1976) 日本の保母第一号 豊田英雄子と保育資料. 崙書房.
- 渡辺嘉重 (1884) 子守教育法. 普及舎.
- 吉森恵 (2007) 兵庫県の明治期における保育事業の歴史的考察. 近畿福祉大学紀要, 8 (1) 53-60.
- 吉岡一志 (2021) 近代日本における聖なる子どもの成立. 山口県立大学基盤教育紀要, 創刊号, 61-69.
- 湯川嘉津美 (2001) 日本幼稚園成立史の研究. 風間書房.
- 全国保育士養成協議会 (2024) 指定保育士養成施設及び実習先保育所の実習指導担当者に対する効果的な研修の在り方に関する調査研究. 全国保育士養成協議会.
- 全国保育士養成協議会 (2007) 保育実習指導のミニマムスタンダード. 北大路書房.
- 全国保育士養成協議会 (2018) 保育実習の効果的な実施方法に関する調査研究. 全国保育士養成協議会.
- 全国保育士養成協議会 (2018) 保育実習指導のミニマムスタンダード Ver.2. 中央法規.

表1 日本における保育者養成と保育実習の歴史的変遷

～明治初期	幼稚園・保育施設		日本の保育に影響を与えた出来事	備考
1867 (K3)			パリ万国博覧会	江戸:家庭や寺子屋による子育て
1871 (M4) ～	亜米利加婦人教授所		岩倉使節団欧米視察	幕末～明治初期「子守」「乳母」「共同育児」による保育
1872 (M5)			学制頒布(幼稚小学)～1879(M12)	
1873 (M6)			ウィーン万国博覧会	
1875 (M8)	龍心寺幼稚園/柳池幼稚園遊戯場/子守学校(堺)			西洋からの影響による施設での保育が始まる
明治～終戦	実習	養成期間	養成施設	備考
1876 (M9)				東京女子師範学校附属幼稚園開園
1878 (M11)	附属幼稚園での保姆見習 午前:実習、午後:講義 実習:毎週、毎日 etc.	10ヵ月間	東京女子師範学校	保姆や保姆養成についての明確な規定なし
明治中期～			国公立+私立養成施設の設定	
大正～昭和	午前:実習、午後:講義 実習:毎週、毎日 etc.	国公立:1ヵ年が多い 私立:2ヵ年が多い	14施設…1925 (T14)	1926(T15)幼稚園令:幼稚園保姆について規定(保姆養成についての基準はなし)
戦後～現在	実習単位・時間 etc.	資格取得単位数	指定養成施設	備考
1947 (S22)	保母資格(児童福祉法第164条)			幼稚園教諭免許(学校教育法)
1947 (S22)～1950 (S25) 資格認定講習会(213h)、1949 (S24)～1967 (S42) 保母試験での資格取得者半数以上				1949 (S24)～第1回保母試験
1948 (S23)	養成施設長の裁量	1350h+実習	7施設(公6、私1)、養成施設指定制	指定養成施設 2ヵ年以上と規定
1952 (S27)	総合実習20単位(900h)	93単位以上	15施設、単位制導入	
1962 (S37)	保育実習10単位	73単位以上(大幅減)	44施設、実習実施基準の通知	高度経済成長期に核家族化が急激に進行
1970 (S45)	保育実習(必修4、選必4)	68単位以上	239施設、保幼同時養成	
1971 (S46)	1960年代:高度経済成長期に核家族化が急増/1970年代:第2次ベビーブーム/女性の社会進出 保育需要が急増 ⇒ 保母不足 ⇒ 養成施設の急増			～1974 (S49) 第2次ベビーブーム
1972 (S47)				勤労婦人福祉法
1986 (S61)				男女雇用機会均等法
1991 (H 3)	保育実習(必修5、選必2)	68単位以上	330施設、事前事後指導追加	核家族化、少子化、子ども虐待、発達障害 etc が注目され、地域の子育て機能も低下⇒保育者の役割も変化⇒子育て支援の必要性
1999 (H11)	保母→保育士		336施設	
2003 (H15)	任用資格→国家資格		415施設、訪問指導/指導内容の記録	
2010 (H22)	保育実習(必修4、選必2) (20日間+10日間)(270h)	68単位以上	586施設、事前事後指導が抜ける	2020 (R2)～ コロナ禍
2022 (R 4)		68単位以上	668施設(4年制285施設)	

特集 「保育と記録」

特集テーマ設定の趣旨

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ります。保育者は、日々記録を通して自らの保育を省察し、次の保育に向かっています。一方、保育を記録することに困難を感じることもあるでしょう。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対して思うところがあるのではないのでしょうか。保育者の養成においては、実習の記録の問題もあります。例えば、ICTか手書きかといった議論は、生成AIの隆盛によって論点が変わりつつあります。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ます。

以上の趣旨を踏まえ、『乳幼児教育・保育者養成研究』第6号では、特集テーマとして「保育と記録」を設定し、これに関連する論文を積極的に掲載することにしました。第6号では、特集論文として原著2本、実践研究1本、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いただければ幸いです。

なお、第7号においての特集テーマも、引き続き「保育と記録」といたします。

会員の皆様が、第7号特集テーマ「保育と記録」に関心をもって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

ラーニング・ストーリーの記述内容の特徴
— 日本の施設を対象とした計量テキスト分析を通して —

Characteristics of descriptions in learning stories in Japan
— In relation to the philosophy of the facilities—

松井剛太
(香川大学)

越中康治
(宮城教育大学)

濱田祥子
(比治山大学)

中西さやか
(佛光大学)

水津幸恵
(三重大学)

本稿では、日本で実施されているラーニング・ストーリーの記述内容の分析を通して、施設の理念や価値観の影響を検討することを目的とした。別の地域の3施設から収集した539名分の記述を分析の対象として、計量テキスト分析を行った。また各施設の管理職を対象に半構造化インタビューを実施し、分析結果の解釈の参考にした。結果として、全体的に他者とのコミュニケーション場面に学びの重点を置く傾向が見られた。年齢別では、未満児と以上児での違いが見られ、以上児になると困難なことに立ち向かうことや責任を担うことにも学びを見出すようになることがわかった。施設別では、未満児、以上児ともに各施設の理念や子どもの発達に対する価値観が記述内容に反映されていることがわかった。結論として、一人ひとりの固有の学びを描くラーニング・ストーリーであっても、着目する学びの場面や記述内容は施設の理念や価値観に寄せたものになる傾向が示唆された。

キーワード: 保育記録、アセスメント、ラーニング・ストーリー、日本、テキスト分析

問題と目的

1. 保育アセスメントとラーニング・ストーリー

保育におけるアセスメント(形成的評価)は、保育の質評価と深くかわる国際的な課題である。Carr (2001) は、保育におけるアセスメントとして、代替モデル(alternative model)を提起し、子どものスキルや能力を規定の基準で測定するのではなく、子どもの学びや経験について、その子どもや家族などとの対話を通して意味を見出すことの重要性を指摘した。そして、当事者間の対話を含めて子どもの学びを描く一つの方法として、ラーニング・ストーリーを開発した。

ニュージーランドから始まったラーニング・ストーリーは、アイスランド、サウジアラビア、英国、ドイツ、中国などさまざまな国で試行されて

いる(Karlsdóttir and Garðarsdóttir, 2010; Nyl- and and Alfayez, 2012; Daniels, 2013; Knauf, 2018; Li and Grieshaber, 2018)。OECD (2015) によれば、保育アセスメントに子どものストーリーテリングを活用している国は、20か国中11か国あることが報告されている。一人ひとりの子どもを複雑で多様な側面のある存在として尊重し、固有の学び手として意味生成的に描くことが推奨されてきている(Carrら, 2016)。

一方、ラーニング・ストーリーの記述は、暗黙裡に存在する理念や基準の影響を受けることが示唆されている。例えば、ドイツのラーニング・ストーリーでは、子どもが何かに関心を持つことと熱中していることの2つに学びを描く際の焦点が偏っているという(Knauf, 2018)。また、中国のラーニング・ストーリーでは、子どもの能力を

教師の発達的な基準に従って否定的に描写する記述が見られたり、集団内の他のメンバーと比較されていたりするなど、中国の教育的価値観が強く反映されていることも確認されている (Wang and Hou, 2020)。

このように、ラーニング・ストーリーは、一人ひとりの独自の学びを描いているようで、実際には施設の理念や基準などの影響を受けているといえる。そこで本稿では、日本でラーニング・ストーリーを数年にわたって実施している複数地域のラーニング・ストーリーの記述内容を分析し、その違い及び要因を探索的に検討する。

2. 日本におけるラーニング・ストーリーの先行研究

日本では、ラーニング・ストーリーは2000年代にニュージーランドの保育アセスメントとして紹介され、保育現場で試行された (鈴木, 2007; 大宮, 2010)。そして、開発者のマーガレット・カーの書籍が翻訳出版されたことで広く知られることとなった (カー, 2013)。これまでラーニング・ストーリーの実施に関する体系的な調査はなされていないが、各地で実践の報告がなされている。それらの実践報告を整理すると、日本では次の3つの観点でラーニング・ストーリーが受容されている。

第1に、子ども理解を深めるための道具としての活用である (橋川, 2015; 三好ら, 2018; 水津, 2023)。子どもの内面を理解するためにラーニング・ストーリーを記録すること (橋川, 2015) や、子ども理解と同時に省察を通して保育者自身の自己理解を深めるもの (三好ら, 2018)、子ども理解を深めるための保育者間の対話の媒体としているもの (水津, 2023) が報告されている。

第2に、保護者との連携や子育て支援を促す道具としての活用である (高畑, 2016; 丸亀ひまわり保育園ら, 2018; 川本, 2023)。保護者と共に作成する記録の有用性が指摘され (川本, 2023)、

保育者が保護者に指導するという側面ではなく、共に子育てを進める伴走型の子育て支援の考え方と合致して、ラーニング・ストーリーが活用されているといえる (高畑, 2016; 丸亀ひまわり保育園ら, 2018)。

第3に、特別なニーズのある子どもを対象とした活用である (吉川ら, 2017; 狩野, 2021; 竹内, 2024)。吉川 (2017) は、ラーニング・ストーリーを活用した障害児の指導計画を提起している。また、障害児の抱える問題から学びへの視点の転換を意図して、保護者との連携のための資料として活用する事例が報告されている (狩野, 2021; 竹内, 2024)。

以上のように、日本におけるラーニング・ストーリーは、子ども理解とアセスメントを中心にしながらも多義的に様々な側面から使用されている。近年では、小学校との連携に活用するという取組も検討されており (大塚, 2025)、多くの現場で注目されている現状にある。しかし、ラーニング・ストーリーの記述内容の特徴や、記述に影響を及ぼす要因について実証的な検討は十分なされていない。

3. 目的

川端ら (2025) は、ラーニング・ストーリー本来のアセスメントとしての位置づけに立ち返り、計量テキスト分析から記述内容のローカルな特徴を明らかにした。本研究では、その知見を参照した上で、複数の地域のラーニング・ストーリーを分析の対象にすることと、施設長へのインタビューの実施により施設の理念との関連を検討すること、の2点を加えた。そして、3法令 (保育所保育指針、幼稚園教育要領、認定こども園教育・保育要領) に則っていながら、施設間でどのような記述の違いが表れるのか、また背景にある理念の違いを含めて検討することで先行研究の知見を発展させることとした。

したがって、本研究の目的は、地域の異なる3

施設で実施されているラーニング・ストーリーの記述内容について、計量テキスト分析と施設長へのインタビューを実施し、各施設の記述内容が施設の理念や価値観の影響をどのように受けているのかを明らかにすることである。

方法

1. ラーニング・ストーリーのテキスト分析

ラーニング・ストーリーの記録を数年にわたって取り組み、かつ研究協力を得られたA園(四国地方)(0歳児32名、1歳児37名、2歳児44名、3歳児26名、4歳児31名、5歳児33名)、B園(中部地方)(0歳児:18名、1歳児67名、2歳児76名)及びC園(北海道・東北地方)(3歳児56名、4歳児61名、5歳児58名)の3施設の園児延べ539名分のラーニング・ストーリーの記述を分析の対象とした。A園は年12回(月1回)、B園は年11回(月1回、3月を除く)、C園は年5回程度(2ヶ月に1回程度、年齢ごとに回数は異なる)、園児一人ひとりについてのラーニング・ストーリーが作成されている。今回の分析では年度内の作成時期は考慮せず、1年間(4月から3月まで)の全記述をまとめて分析の対象とした。なお、地域別で選定したのは、気候などの違いから生じる保育内容の差異が、ラーニング・ストーリーの記述に影響を及ぼすことを想定したからである。

2. 管理職へのインタビュー

ラーニング・ストーリーを収集した3施設の管理職を対象にオンラインで半構造的インタビューを実施した。インタビューの内容はすべて録音し、文字起こしして基礎資料とした。

本稿では、3施設共通のものとして、「園の理念と普段の保育で大切にされていることは何か」、「年齢別に発達で意識されていることは何か」の2つの質問に対する各管理職の回答からテキスト分析における園ごとの特徴に関連する語りを抽

出して結果の解釈に用いた。

3. 倫理的配慮

本研究は筆頭著者の所属機関の研究倫理委員会により承認された(承認番号:2306)。研究参加園には、記録の提供に際して研究の目的や公表に関する説明を行い、承諾を得た。研究のどの段階でも辞退する権利があることを説明した。なお、収集した研究資料は個人が特定されないように加工した上で、本研究のみに使用された。

結果と考察

1. 自由記述の前処理と記述量

樋口(2020)を参照し、KH Coder(3.03a official-package)を用いて自由記述の分析を行った。形態素解析(文章を単語あるいはフレーズ毎に切り分ける処理)にはKH Coderに同梱された茶筌(ChaSen)を使用した。3園の統合データ全体について、文の数は18,080、総抽出語数は427,955語、異なり語数は6,320語であり、分析に使用される語として最終的に150,418語(異なり語数5,730語)が抽出された。

各園の記述量(文の数と総抽出語数)を表1に示す。1人あたりの1年間の記述量の平均は全体で33.5文(794.0語)、園ごとの平均は、A園が38.3文(760.7語)、B園が45.8文(1179.7語)、C園が16.7文(477.7語)であった。なお、A園に関して、3歳未満児(0~2歳児、以下「未満児」と表記する)の平均は32.7文(677.6語)、3歳以上児(3~5歳児、以下「以上児」と表記する)の平均は45.5文(865.1語)であった。未満児に関してはA園よりB園の方が記述量が多く、以上児に関してはC園よりA園の方が記述量が多かった。

2. 語彙の多様性

田島ら(2011)や福島(2017)を参考に、語彙の多様性の指標としてTTR(Type-Token Ratio)と

CTTR (Carrollの修正TTR)を算出した結果を表1に示す。TTRは延べ語数(総抽出語数:Token)と異なり語数(Type)の比率(Type / Token)であり、汎用性の高い指標である一方、テキスト全体の量が数値に過度の影響を与える(長いと語彙の豊富さを表す指標が低下する)ことが指摘されている。他方、CTTRは延べ語数の2倍の平方根に対する異なり語数の割合($Type / \sqrt{2 \times Token}$)であり、TTRの問題点を抑えたものである(田島ら、2011; 福島、2017)。

3園を比較すると、TTRの値はA園(0.028)やB園(0.019)よりもC園で高くなっている(0.031)が、この値について解釈する上では、テキストの分量(総抽出語数)がB園において多く、C園にお

いて少ない点に留意する必要がある。CTTRの値からは、語彙の多様性が最も高いのはA園(7.69)であり、次いでC園(6.39)、B園(6.00)であることが窺われる。また、CTTRの値から、語彙の多様性は未満児(A園:7.28、B園:6.00)よりも以上児(A園:8.47、C園:6.39)の記述において高いことが窺われる。ただし、B園に関しては総抽出語数が多い点に留意する必要がある。

このように、ラーニング・ストーリーにおける子どもの学びに関する記述は、未満児よりも以上児のほうが多様な語彙が使用されていることから、学びを読み取る観点及び表現の仕方が多様であることが示唆された。

表1 記述量と語彙の多様性

	園児数	総文数	総抽出語数	異なり語数	TTR	CTTR
A園(全体)	203	7,784	154,423	4,274	0.028	7.69
A園(未満児)	113	3,692	76,565	2,847	0.037	7.28
A園(以上児)	90	4,092	77,858	3,341	0.043	8.47
B園(未満児)	161	7,371	189,926	3,696	0.019	6.00
C園(以上児)	175	2,925	83,606	2,614	0.031	6.39

3. 3園の統合データからみた全体の特徴

3園の統合データ全体について、自由記述における頻出上位30語を表2に示す。最も頻出した

語は「友達(出現回数:3,485)」であり、次いで「先生(出現回数:2,311)」であった。

表2 自由記述における頻出上位30語と出現回数

順位	抽出語	回数	順位	抽出語	回数	順位	抽出語	回数
1	友達	3485	11	自分	918	21	食べる	527
2	先生	2311	12	面白い	883	22	足	514
3	見る	2115	13	持つ	876	23	顔	509
4	一緒	1729	14	水	800	24	挑戦	496
5	楽しい	1719	15	入れる	779	25	走る	493
6	遊ぶ	1510	16	見つける	722	26	色	489
7	作る	1476	17	遊び	695	27	教える	474
8	手	1234	18	楽しむ	657	28	今度	462
9	嬉しい	1207	19	行く	585	29	素敵	444
10	たくさん	946	20	言う	563	30	上手	440

集計単位を文として語と語の共起ネットワークを描いた(図1)。KH CoderのKWICコンコーダンスのコマンドを用いて原文を確認しつつ概観したところ、全体として、「手足に力を入れる・

登る・水を入れる・元気に歌う・踊る・声・力を合わせる(Subgraph: 01)」、「友達・先生と一緒にたくさん遊ぶ・嬉しい・楽しい・見る・楽しむ(02)」、「自分で作る・考える・頑張る・挑戦する(03)」、「面

白いものを見つける(04)、「積み木を高く(05)」、「上手に使う(06)」、「車が走る・乗る(07)」、「ニコニコ笑顔・素敵(08)」、「優しい気持ち(09)」、「美味しく食べる(10)」などの記述のまとまりが典型的であることが窺えた。

ラーニング・ストーリーでは、学びの構えとして、「関心を持つ」「熱中する」「困難ややったことがないことに立ち向かう」「他者とコミュニケーションをはかる」「自ら責任を担う」の5つがある(カー、2013)。頻出上位に「友達」、「先生」、「一緒」が多いのは、保育者が人間関係の中で子どもの学びを読み取る傾向が強いと推察される。先に触れたとおり、ドイツのラーニング・ストーリーで

は、「関心を持つ」「熱中する」の2つの割合が高いことが報告されており(Knauf、2018)、中国では、「他者とコミュニケーションをはかる」に重点が置かれやすく、かつ子どものスキルが明らかに向上したことに着目することが報告されている(Wang and Hou、2020)。

日本でも、中国と同様に他者とのコミュニケーションに重点を置くことが考えられるが、一方で上位に「楽しい」「嬉しい」といった文言が含まれていることから、個人の能力よりも情動面での育ちを学びとする傾向にあると言えるかもしれない。

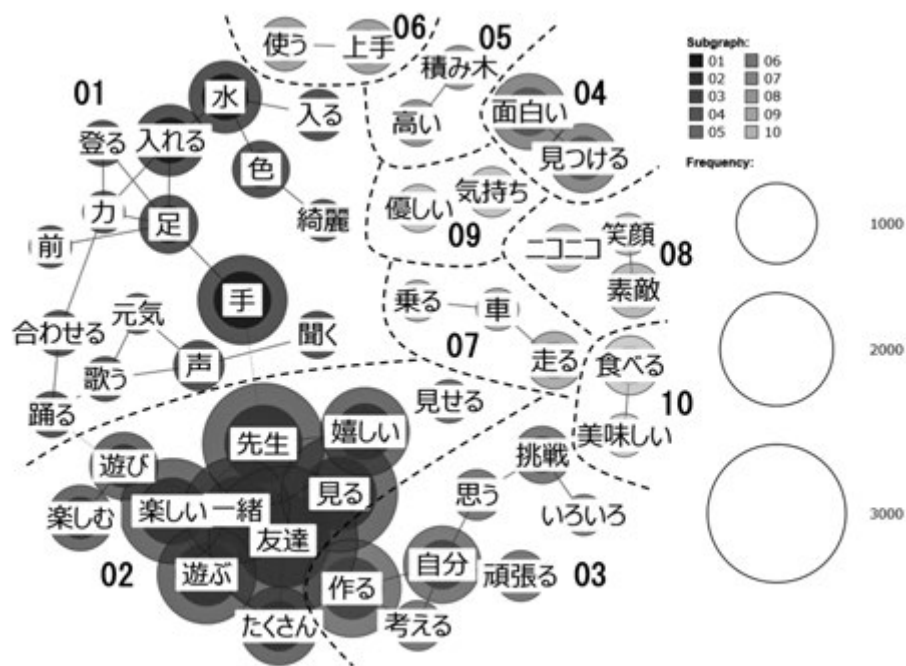


図1 語と語の共起ネットワーク

4. 年齢ごと・園ごとにみた記述の特徴

園児の年齢による語の使用傾向の違いを探るために、KH Coderの特徴語の一覧を作成する機能を用い、Jaccard の類似性測度(0から1までの値をとり、関連が強いほど1に近づく)が大きい順に、各年齢の上位10語ずつをリストアップした(表3)。なお、分析の単位は文とした。表3から、

人に関する語について、0・1歳児では「先生」が頻出するのに対して、2歳児では「先生」も頻出するものの「友達」の方が多くなり、3歳以降では「先生」は10位以内に入らず「友達」に次いで「自分」が多くなっていることが見て取れる。したがって、先述したように人間関係の中での学びを読み取る傾向はあるものの、2歳児までは保育者との

関係に着目し、そこから友達との関係に移行すると考えられる。

また、3歳未満児では「手」「持つ」「嬉しい」「楽しい」「面白い」などが頻出しているのに対して、3歳以上児では「作る」「教える」「楽しむ」「頑張る」「挑戦」などの語が頻出していることが窺える。

「頑張る」「挑戦」などは、「困難ややったことがないことに立ち向かう」「自ら責任を担う」の2つの構えに関連する文言であると推測されることから、未満児と以上児で子どもに対する学びへの期待が変化することが示唆された。

表3 各年齢の特徴語上位10語

	0歳児	1歳児	2歳児	3歳児	4歳児	5歳児
手	.065	先生 .142	友達 .125	友達 .088	友達 .104	作る .093
先生	.061	楽しい .091	見る .110	自分 .074	作る .086	友達 .088
遊ぶ	.052	一緒 .089	先生 .102	遊ぶ .069	自分 .063	楽しむ .064
楽しい	.051	遊ぶ .082	一緒 .079	たくさん .059	楽しむ .062	自分 .047
持つ	.047	嬉しい .079	手 .076	作る .058	遊ぶ .060	教える .046
嬉しい	.042	手 .068	嬉しい .062	遊び .055	たくさん .056	たくさん .042
行く	.037	持つ .050	面白い .056	思う .052	遊び .056	言う .038
食べる	.036	面白い .047	持つ .054	挑戦 .047	挑戦 .055	挑戦 .034
大好き	.033	入れる .046	入れる .046	教える .042	教える .043	上手 .034
音	.032	今度 .045	走る .043	使う .040	言う .039	使う .033

注. 数値はJaccardの類似性測度. 単位は文.

次に、3園それぞれの記述の特徴を探るために、各園の特徴語上位10語ずつをリストアップした(表4)。なお、分析の単位は文とした。A園では「自分」をはじめとして「楽しむ」「持つ」「上手」「使う」「頑張る」「挑戦」などの語が、B園では「先生」をはじめとして「一緒」「楽しい」「嬉しい」「面白い」「手」「持つ」「入れる」などの語が、C園では「友達」をはじめとして「作る」「たくさん」などが特徴的であった。

ただし、本研究では、A園が0～5歳児のデータであるのに対して、B園は未満児(0～2歳児)、C園は以上児(3～5歳児)のデータであることから、表4は園の違いというよりは年齢による違いを反映したものとなっている可能性もある。そこで、以下では、未満児についてはA園とB園を、以上児についてはA園とC園を比較することで、園別の理念の違いによる記述への影響を探ることとした。

表4 各園の特徴語上位10語

	A園	B園	C園
自分	.062	先生 .175	友達 .164
楽しむ	.058	一緒 .114	作る .132
持つ	.044	楽しい .113	遊ぶ .111
上手	.041	見る .107	たくさん .099
使う	.035	手 .096	自分 .093
頑張る	.033	遊ぶ .078	思う .090
挑戦	.032	嬉しい .071	一緒 .086
食べる	.029	面白い .063	遊び .084
教える	.029	入れる .053	楽しい .082
足	.027	持つ .052	見る .082

注. 数値はJaccardの類似性測度. 単位は文.

5. 園による未満児の記述の差異

未満児の記述に関して、A園とB園の差異を検討するために、特徴語上位10語ずつをリストアップした(表5)。なお、集計単位について、従前と同様に一つひとつの文を単位としたときの結果に加えて、園児一人ひとり(1年間の全記述)を単位としたときの結果を併記した。表5から、同じ未満児の記述においても園による差異があることを確認できる。人と関係する語に関して、A園では「自分」が特徴的であるのに対して、B園では「先生」「友達」「一緒」が特徴的であった。また、B園では「楽しい」「面白い」が特徴的であるのに対して、A園では「楽しむ」「頑張る」や「上手」「挑戦」などの語が特徴的であった。

ここで、管理職のインタビューから、A園、B園の発達観について確認する。A園では、下記のように、未満児の発達について自分でできるようになることに言及することがしばしば見られた。

手先を使った遊びをしてたとかって言う。月齢にもよると思うけど、それはよく目立つのかな。手を使った遊びって割と身に付きやすいとか。食事をするときにはスプーンをちゃんと手で持ってたねとか、割と目につきやすい。

例えば自分で靴を履こうとするとか、自分で服を脱ごうとしますとか。やっぱり、それこそ自

主性とか主体性っていうのが大事っていうのを保育士さんたち刷り込まれてるので、自分でできるようになることがやっぱりフューチャーされるかな。

一方、B園の管理職からは、未満児の発達について、子どもの意欲を中心に行っている語が見られた。

0歳児は、身体的発達っていうのも大きいんですけども、子どもが周りのことに目を向けて、意欲的に動いていけるっていう、そういうきっかけっていうのを捉えてもらってっていうところを、意識してもらってます。

1歳は、自我が芽生えてイヤイヤが多くなったりとか、そういった年齢ではあるので。でも、それは裏返すと、自分でいろんなことをやってみたいっていう年齢でもあるので、そのきっかけを捉えてもらって、そこで子どもを受容的に受け止めて、そこも発達っていうところで、関わってもらってっていうところを大切にしています。それから、またさらに1歳児は、保育者と1対1の関わりの中から、お友達と関わるっていうきっかけ、そういったことを意識的に発達として捉えてもらってます。

表5 各園の未満児の特徴語

単位を文としたとき		単位を園児としたとき					
A園	B園	A園	B園				
自分	.073	先生	.185	上手	.632	今度	.861
嬉しい	.072	友達	.155	自分	.619	面白い	.667
持つ	.062	一緒	.122	楽しむ	.579	一緒	.663
上手	.051	楽しい	.121	挑戦	.533	踊る	.659
楽しむ	.050	見る	.115	使う	.465	先生	.657
見つける	.043	手	.098	大好き	.454	歌う	.644
食べる	.041	遊ぶ	.084	興味津々	.447	あっ	.637
たくさん	.039	面白い	.065	頑張る	.424	入れる	.635
行く	.037	入れる	.055	発見	.420	楽しい	.631
大好き	.034	今度	.052	感触	.416	手	.631

注. 数値はJaccardの類似性測度。

2歳児は、さらに友達との関わりが増えてきて、一緒に遊んだり、あと、友達のしている姿や行動をまねしたりとか、同じものを共有したり。そこから広がって、さらに興味とか、探求心、そういう好奇心っていうのが芽生えるっていうところを大切に、発達として見てもらっています。

以上のように、A園では、自分で楽しんだり、挑戦したりしながらできるようになることが尊重されており、B園では、保育者との1対1での関わりから人の広がり、物の広がりの中で意欲的に生活することを期待していることがわかった。テキスト分析とインタビューの結果から、ラーニング・ストーリーで記述される子どもの学びは、園の理念や発達に対する価値観に影響を受けていることがわかった。

6. 園による以上児の記述の差異

以上児の記述に関して、A園とC園の差異を検討するために、特徴語上位10語ずつをリストアップした(表6)。C園では「友達」と「一緒に」に「作る」「遊ぶ」などの記述が特徴的であることが窺われる。他方、A園では、未満児と同様に「楽しむ」「頑張る」などが特徴的であり、「練習」や「完成」などの語も見られた。さらに、A園では、「手」「足」「食べる」などの語も特徴的であった。

A園の管理職からは以上児の保育に関して、次のような語りがあり、未満児同様に、自分で挑戦することへの価値が窺えた。

3歳、4歳、5歳になったらなるべく先生は口を出さずに子どもからの提案を待つっていうのをお願いしてます。

4、5歳になると、5歳は特にリーダーシップを取れる子を育てようとしているので、友達の中でこれをやりたいって言った子をリーダーにして1つの遊びをやってみるとか。

行事は普段の保育と違ってある程度やらなければいけないっていう枠ができてしまうので。例えばうちは合奏をするんですけど、合奏の中で何か一つ楽器をしなければいけない。何もしていないっていう選択肢は今のところないので、何かしなければいけないときに音楽にあんまり興味がないとか苦手やけど、でも今回大太鼓に挑戦してみたいな。必ず何かをしなければいけない機会っていうのが行事だと思うんですけど、それがあつてやはり子どもが成長してるのも見て分かるので、必要なことかなと今は思ってます。

一方、C園では、環境の重要性が繰り返し語られ、園の風土と関連していることに触れられた。

遊びの中ではやっぱり、3歳4歳5歳でお部屋の環境とかは工夫してたりはしますけど、外で遊ぶときにはみんな混ぜ合つて遊ぶことが多いので、具体的に3歳だからこれ、4歳だからこれっていう風に明確に分けてるわけではないですけど、保育者の意識としてそこを持ってほしいなという感じかなと思います。

すごく物作り、やっぱり3歳からするんですよ。部屋にある廃材だとかテープだとか、ポリ袋だとかも含めてとにかく自分で作りたいもの作つたりとか、お洋服作つたり、ジュース作つたり、色水とかもジュース屋さんにしてみたりとか、すごくものを自分たちで作つて、それでごっこ遊びをしたりなりきり遊びをしたり、みたいなものを結構毎日のように行われてるので、それはすごくうちの園は作つてっていうのはあるかなという気はします。

僕ら来る前はあんまりそういった既成のおもちゃすらなくて、とにかくいろんなものを自分で作つて身の回りにあるもので遊ぶっていうこと

が中心に行われていた雰囲気があるので、なんとなくそういう風土みたいなものが園にあるのになってという気はしています。

A園では特徴語として「頑張る」や「練習」が含まれているが、管理職のインタビューからも、以上児になると行事に取り組む中での学びの価値

が見出されていることが示唆された。また、C園では、特徴語に「友達」「作る」とあるのに対して、管理職からも環境の中で何かを作ることは園の風土であることが述べられた。

以上のことから、未満児同様、以上児でも各園の発達への価値観が子どもの学びの解釈に反映されていることが明らかになった。

表6 各園の以上児の特徴語

単位を文としたとき		単位を園児としたとき	
A園	C園	A園	C園
楽しむ	.066	友達	.245
使う	.041	作る	.150
頑張る	.035	遊ぶ	.141
足	.030	一緒	.116
手	.025	見る	.114
持つ	.025	たくさん	.113
美味しい	.023	楽しい	.111
描く	.021	自分	.102
練習	.021	思う	.093
絵	.019	遊び	.091
		足	.646
		思う	.675
		美味しい	.546
		作る	.639
		走る	.525
		楽しい	.613
		完成	.520
		たくさん	.606
		場所	.510
		遊ぶ	.596
		絵	.505
		一緒	.586
		頑張る	.504
		いろいろ	.555
		練習	.500
		素敵	.500
		手	.488
		気持ち	.399
		食べる	.487
		増える	.374

注. 数値はJaccardの類似性測度.

結論

本研究では、地域の異なる3施設のラーニング・ストーリーを対象に計量テキスト分析で記述内容の特徴を明らかにするとともに、各施設の管理職へのインタビューにより理念や価値観を確認し、結果の解釈に用いた。各園の特徴語や、未満児、以上児別の比較結果から、各園で大切にしている理念や、年齢ごとの発達に関する価値観がラーニング・ストーリーの記述に影響していることが明らかになった。

これまで国の単位で理念や価値観が影響を及ぼしていることは報告されていたものの(Knauf, 2018; Wang and Hou, 2020)、同じ国の中での違いは検討されていなかった。日本では、3法令により保育・幼児教育の目指す方向性が示されている。しかし、本稿では子どもの学びに対する記述の違いが施設ごとの傾向として表れることを実証した。これは、ラーニング・ストーリーが各施

設において、子どもの経験に対する意味生成的なアセスメントとして機能することを示唆したもののといえよう。一方で、本来、代替モデルのアセスメントは、施設の有する評価基準に依らず、記述者の意味づけも尊重されるものであるが、各施設とも複数の保育者によって書かれていたにもかかわらず、施設の影響が記述に表れていた。そのことを鑑みると、一人ひとりの子どもの固有の学びを描く代替モデルのアセスメントは、ラーニング・ストーリーという方法論を用いて機能するわけではなく、記述者の固有のまなざしが尊重されているかどうかも考慮しなければならないといえる。

冒頭で述べたように、日本においてラーニング・ストーリーは、保育アセスメントの役割を超えて、様々な目的で活用されている。施設ごとの記述内容は、各施設におけるラーニング・ストーリー活用の主目的によっても変わることが考えられる。一人ひとりの固有の学びを描くという

アセスメントを目指すうえで、さらに様々な影響を検討しなければならない。そして、それらの影響を受容したうえで、さらにアセスメントと保育実践との関連も検討する必要があるだろう。

研究の課題

本稿では、日本でラーニング・ストーリーに取り組む3園の記述内容を分析した。その結果、各園で施設の理念が、ラーニング・ストーリーの記述に影響を及ぼしていることが明らかになった。

一方、3園には気候の違いなどから生じる保育内容の差異があると想定されるが、その違いが子どもの学びの記述に関連するかどうかは分析を深めることができなかった。よりローカルな文脈の中でのアセスメントの意義を検討する上でも、地域差の観点から分析を進めることが今後の課題である。

謝辞

本研究でラーニング・ストーリーの記録をご提供いただいた施設の皆様に深謝いたします。また、佐藤智恵先生、川端美穂先生にご協力いただきましたこと感謝申し上げます。

付記

本研究は、JSPS 科研費 24K00396 の助成を受けて実施されたものである。

引用文献

1. Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. Sage Publications, Ltd.
2. Carr, M., Cowie, B & Mitchell, L (2016). *Documentation in early childhood research: practice and research informing each other*. In: Farrell A., Kagan SL, E. M. Tisdall (eds.) *Documentation in early childhood research: Practice and research informing each other*, pp. 277–290. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473920859.n17>
3. Daniels, K. (2013). Supporting the development of positive dispositions and learner identities: An action research study into the impact and potential of developing photographic learning stories in the Early Years. *Education*, 41 (3), 300–315.
4. 福島宙輝 (2017) 感性の内省的言語化分析への第二外国語学習および翻訳分析の応用. 人工知能学会全国大会論文集, 31, 2P3-OS-18b-1. https://doi.org/10.11517/pjsai.JSAI2017.0_2P3OS18b1
5. 橋川喜美代 (2015) 保育における評価としてのラーニング・ストーリー—ラーニング・ストーリーに見る子どもの心の動きと保育者の子ども理解—. 兵庫教育大学研究紀要, 46, 11-20.
6. 樋口耕一 (2020) 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—第2版. ナカニシヤ出版.
7. 狩野奈緒子 (2021) 特別支援を要する A 児の「学びの物語」を紡ぐ—ドキュメンテーションを活用した対話から保護者の視点をつなぐ—. 桜の聖母短期大学紀要, 45, 65-76.
8. Karlsdóttir, K., & Garðarsdóttir, B. (2010). Exploring children's learning stories as an assessment method for research and practice. *Early Years*, 30 (3), 255–266.
9. 川端美穂・玉瀬友美・中西さやか・木村彰子 (2025) 日本のローカルな保育現場におけるラーニング・ストーリー—計量テキスト分析を手掛かりに—. 高知大学教育学部研究報告, 85, 1-10.
10. 川本侑里 (2023) ニュージーランドのラーニ

- ングストーリーを基盤にした日本におけるポートフォリオの活用に関する予察. 椋山女学園大学教育学部紀要, 16 (1), 27-36.
11. Knauf, H. (2017). Learning Stories: An Empirical Analysis of Their Use in Germany. *Early Childhood Education Journal*, 46, 427-434. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0863-9>.
 12. Li, M., & Grieshaber, S. (2018). Learning Stories as cross-national policy borrowing: The interplay of globalization and localization in preprimary education in Contemporary China. *Educational Philosophy and Theory*, 50 (12), 1124-1132. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1434073>
 13. 丸亀ひまわり保育園・松井剛太 (2018) 子どもの育ちを保護者とともに喜びあうーラーニングストーリーはじめの一步ー. ひとなる書房.
 14. マーガレット・カー(著)・大宮勇雄・鈴木佐喜子(訳) (2013) 保育の場で子どもの学びをアセスメントするー「学びの物語」アプローチの理論と実践. ひとなる書房.
 15. 三好伸子・穴戸良子 (2018) ラーニング・ストーリーー実践保育者の語りーニュージーランドにおける子ども理解と自己理解を深める保育の営みー. 甲南女子大学研究紀要, (54), 87-98.
 16. Nyland, B., & Alfayez, S. (2012). Learning Stories – crossing borders: introducing qualitative early childhood observation techniques to early childhood practitioners in Saudi Arabia. *International Journal of Early Years Education*, 20 (4), 392–404. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.743097>
 17. 大宮勇雄 (2010) 学びの物語の保育実践. ひとなる書房.
 18. 大塚翔 (2025) 幼児教育から小学校教育への評価の接続. 学校改善研究紀要, 7, 67-85.
 19. 水津幸恵 (2023) 保育者の語り合いによる意味生成のプロセスー複数担任でのラーニングストーリーの作成方法に着目してー. 三重大学教育学部研究紀要, 74 (2), 305-313.
 20. 鈴木佐喜子 (2007) 保育が楽しくなる『評価』とは?ーラーニング・ストーリーによるアセスメントの展開ー. 現代と保育, 69, 76-83.
 21. 田島ますみ・佐藤尚子・深田淳・玉岡賀津雄 (2011) 記述式試験解答に対する答案としての評価と日本語力からの評価(語彙力を中心に). リメディアル教育研究, 6 (1), 39-46. https://doi.org/10.18950/jade.6.1_39
 22. 高畑芳美 (2016) 親と子育てを共有する「ラーニング・ストーリー」の試みー子育て支援ルームにおける親子の遊びの記録からー. 教育実践学論集, 17, 119-129.
 23. 竹内孝江 (2024) 児童発達支援事業における信頼モデルを適用した療育の検討ー信頼モデルによるアセスメントの有用性の検証ー. 日本福祉大学子ども発達学論集, (16), 99-111.
 24. 吉川和幸・上村毅・川田学 (2017) 「信頼モデル」による記録・評価は障害児保育実践をどう変えるのかー「学びの物語」作成による半年間の保育実践からの検討ー. 保育学研究, 55 (1), 55-67.
 25. Wang, S., & Hou, Y. (2021). Learning stories as an assessment: A case study exploring its local application in China. *Early Childhood Education Journal*, 49, 693–710. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01092-y>

原著論文

保育実習における記録のあり方についての考察と展望 — 保育実習経験者及び担当保育者へのインタビューと日誌の分析から —

The Role of Documentation in Early Childhood Practicums: Current Considerations and Future Prospects from the Analysis of Interviews and Practicum Journals

亀ヶ谷元讓
(宮前幼稚園)

岩田恵子
(玉川大学)

本研究は、保育実習において写真を用いた実習日誌と保育者との対話が、実習生と保育者双方の学びにいかなる影響を及ぼすかを検討することを目的とした。認定こども園における実習経験者および指導担当保育者各1名を対象に、写真を用いた実習日誌の分析と半構造化インタビューを実施し、M-GTAによってそのプロセスを分析した。分析の結果、写真は実習中に捉えきれなかった子どもの姿や場面の意味を改めて捉え直す手がかりとなり、保育者と語り日誌に書く言語化の過程で実習生自身の見方を問い直す契機となっていた。また、保育者との対話を通じた別の視点の提示は、実習生の気づきを広げるのみならず、保育者自身が自らの保育の視点を言葉にして整理する学びをもたらしていた。これらのプロセスは、子どもへのまなざしを試行錯誤の過程を支えるものへと変容させ、次なる実践へとつながる円環的な深まりを見せていた。本研究は、実習が子どもの姿を介して学生と保育者が共に学び合う場として機能する可能性を示唆している。

キーワード：保育実習・教育実習,実習日誌,写真,実習生と保育者の振り返り,省察的実践

1. 問題と目的

1-1 保育者養成をめぐる社会的背景と保育実習の位置づけ

保育者を目指す学生が、保育の専門性を学んでいく機会として、保育実習・教育実習(注1)は極めて重要な位置づけにある。厚生労働省(2020)は、保育士養成校の養成課程修了者の約15%が保育職以外の一般職へ就職していることを報告している。そのうち約4割が「保育所における実習で保育をすることに自信を持てなかったから」と回答していることは、実習経験が本来は保育者を志す学生が学びを深める機会であるにもかかわらず、保育者への道を断念する契機ともなっていることを示しており、喫緊の検討課題である。

また、同報告では、養成校と保育現場が連携し、学生が保育者としての専門性や役割を具体的にイメージできるような実習の機会を整える必要があるとされている。しかし、実習先における指導の質にはばらつきがあり、学生が実践の意味や魅力を十分に捉えられないまま不安や負担感を抱いて実習を終える例も少なくない。

1-2 保育実習に関する先行研究と課題

保育実習に関する先行研究として、谷川(2010)は幼稚園実習におけるリアリティ・ショックに着目し、学生の保育に関する認識の変容プロセスを検討している。その結果、リアリティ・ショックを契機として、【子ども理解の発展】へとつながるプロセスと、【ショックからの回避】へと向かうプ

ロセスという二つの型が見出されている。前者では、子ども理解や保育者としての役割理解が深まるのに対し、後者では、実習先の保育者との関係をめぐる葛藤から、「保育者の指導の意図がわからない」「保育者との間に厚い壁を感じる」といった体験が中心となり、実習への期待感や意欲が低下することが示されている。特に後者の場合、学生の問題意識は子どもとの関係性や子ども理解の深まりを目指すことよりも、担当保育者との関係に向けられる傾向があることが指摘されている。

また、白石(2017)も、実習が保育職への就職に与える要因について、「実習で培われる学生の技術・自信」と「実習先で出会う保育者」の2要素を挙げている。その上で、好ましくない保育者像との出会いは、保育職への就職の不安要因にもなり得ることを明らかにしている

上記の研究は、実習が保育という営みそのものに対する理解を深めるための機会であると同時に、その後の保育職への進路決定に大きな影響を及ぼす機会であり、そこで出会う保育者の重要性を示していると言える。しかし、どのような資質や姿勢をもつ保育者が、どのようなかかわりを通して学生の学びやキャリア形成に作用しているのか、その具体的なプロセスについては明らかにされていない。

そこで、実習において学生がどのような学びを経験し、それをどのように深めているのかというプロセスに目を向けると、その過程を支える省察のあり方が重要な課題として見えてくる。

省察のあり方に着目した研究として、小林(2020)は、幼稚園実習における実習反省会の分析を通して、実習生が経験した出来事を言語化し、それを指導保育者との対話の中で意味づけていくプロセスが、学びの深まりにとって重要であることを示している。また、指導保育者が実習生の経験や思いを引き出し、それを言葉として整理することによって、実習生自身が自らの経験を客観

的に捉え直し、次の行動や子ども理解へとつなげていくことが明らかにされている。

その一方で、実習中の学生の感情と記録との関係に焦点を当てた研究として、林ら(2016)がある。この研究では、初めての幼稚園実習を終えた学生を対象に、1日の感情の流れを可視化するシートと自由記述による調査を行い、子どもとのかかわりの場面で学生の感情が大きく上昇し、子どもの降園時に下降すること、また、実習日誌の記述とそれに伴う睡眠不足が *unhappy* な感情の主要な要因となっていることが示されている。さらに総合考察では、「実施したことや起こったことなどをひたすら記述している日誌が目立ち、一つの出来事に焦点を当て考察を深めた記述はあまり見られない」ことが指摘されており、学生が子どもの内面に目を向け、その場面の意味を捉え直すことの難しさが示唆されている。

これらの研究は、実習期間中の経験を言語化し、他者との対話を通して意味づける省察のプロセスが、学生の学びの深まりにとって不可欠である一方で、現行の実習日誌は学生にとって大きな負担となりやすく、子どもの姿や場面の意味を深く捉えなおしていく機会として十分に機能していない場合があることを示していると言える。

最後に、池田ほか(2014)は、幼稚園教育実習における教育実習指導を対象として、教育実習が実習生だけでなく指導教員の成長も促すことに着目している。その結果、教育実習は学生のみならず、実習生を指導する教員にとっても、実習生とのカンファレンスを通して自らの教育観・子ども観や保育として大切にしたいことを再認識する契機となり得ることが示されている。

一方で、このような実習生と指導者の相互的な学びについて、そのプロセスや関係性を理論的枠組みのもとで整理・検討した研究は限られている。

1-3 実習における記録・対話の可能性

こうした状況の中で、保育実践を可視化し対話と省察を支える方法として、写真を用いた記録としてのドキュメンテーションが注目されている。岩田ほか(2019)は、学生の実習日誌にドキュメンテーション型の書式を導入した事例を分析し、ドキュメンテーション型実習日誌によって、学生が子どもの遊びの「楽しさ」や「おもしろさ」、遊びのプロセスに気づきやすくなること、保育者が実習生の視点から学びやすくなること、保育のプロセスを語り合い共有しやすくなることを示している。さらに、従来の実習日誌と比べて、保育者と実習生との関係が、「教える—教えられる」という一方向的な関係から、保育や子どもについて「共に考えていく」関係になりやすいことも見出されている。

こうした結果から、実習は学生が一方向的に指導を受ける場ではなく、学生と保育者が子どもの姿をともに見つめ、保育のあり方を共有していく協働的な学びの場となりうることを示唆している。

一方で、岩田ほか(2019)自身も指摘するように、写真を用いた実習日誌と学生・保育者との対話が、どのようなプロセスを通して相互的な学びを生み出し、両者のまなざしや保育観を変化させていくのかについては、今後さらに詳細な分析が必要であることが課題として残されている。

1-4 本研究の目的

本研究は、保育実習において実習生が心を動かされた場面を写真で捉え、その写真を手がかりとして実習担当保育者と対話を通じた振り返りを行い、記録も行うという取り組みに着目する。そして、実習を経験した学生およびその実習生を受け持った保育者へのインタビューと、写真を用いた実習日誌の分析を通して、写真を用いた実習日誌が、学生と保育者のどのような学びと関係性を支えるのかを明らかにすることを目的とする。

また、本研究では、学生が心を動かされた場面を写真として選び取り、それを保育者とともに読

み解くプロセスにおいて、両者がどのように子どもの姿を捉え直し、言語化し、その過程で子どもへのまなざしや保育観にどのような変化が生じるのかに注目する。そのうえで、実習を学生が経験を積むだけの場としてではなく、学生と保育者が子どもの姿を手がかりに共に学び合う場として捉え、その実習のあり方を検討することを目指す。

2. 研究方法

2-1 研究の位置づけ

本研究は、写真を用いた実習日誌およびそれを手がかりとした振り返りの経験に着目し、保育実習における記録のあり方について質的に検討していく。具体的には、保育実習中にドキュメンテーション型の実習日誌を作成した大学生と、その実習を受け入れた保育者へのインタビューおよび実習日誌の記述を分析し、記録と対話を通して学生と保育者双方の学びや子どもへのまなざしがどのように変容していくのかを明らかにする。分析の枠組みとしては、木下(2003)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を採用した。

2-2 研究協力者

本研究の協力者は、以下の2名である。いずれも、筆頭筆者が副園長を務める認定こども園O園における実習に関わった経験を有している。

- 協力者A: 大学の保育者養成課程を修了し、現在はO園で勤務する2年目の保育者である。養成校在学中にO園で3年次と4年次にそれぞれ2週間ずつ実習を行い、その際、写真を用いた実習日誌を作成していた。実習終了後、O園に入職し、現在は保育者として実践を行っている。
- 協力者B: O園に勤務する保育者であり、協力者Aが実習生であった当時、その実

習を主として担当した担任保育者である。実習期間中は、実習生との日常的な関わりに加え、写真や実習日誌を手がかりとした振り返りの場を担っていた。

これらの協力者の選定にあたっては、①写真を用いた実習日誌を導入している実習園であること、②同一の実習事例について、実習生としての立場と、実習を受け入れる保育者としての立場という異なる視点からの語りを得られること、を条件とした理論的サンプリングを行った。

本研究では、実習を経験した学生と、その実習を担当した保育者という対応関係の明確な一組の事例を対象とすることで、写真を用いた実習日誌およびそれを手掛かりとした振り返りが、両者の学びや関係性にどのように作用したのかを、プロセスに即して検討する。

2-3 データ収集手続き

本研究では、以下の手順で資料の収集およびインタビュー調査を実施した。

協力者Aについては、養成校在学中の実習で作成した写真を用いた実習日誌の写しを、あらかじめ提供してもらった。インタビューは、当該日誌(写し)を手元に置きながら実施し、実習当時の出来事を振り返りながら、現在の保育実践とのつながりにも触れながら語ってもらう形で行った。

協力者Bについては、協力者Aへのインタビュー実施後に、同一の実習日誌(写し)を参照しながらインタビューを実施した。実習期間中の実習生との具体的なやりとり、写真や記録を手がかりとした振り返りの場面、ならびにその過程で得た気づき等について語ってもらった。なお、いずれのインタビューにおいても、抽象的な印象にとどまらないよう、可能な範囲で「どの場面／どの写真／どの記述」に関する語りであるかを確認し、具体的なエピソードに即して語ってもらうよう依頼した。

本研究で収集・分析の対象としたデータは、以

下のとおりである。

① 協力者Aが実習期間中に作成した写真を用いた実習日誌(写し)

② 協力者Aへの半構造化インタビュー逐語録(51分)

③ 協力者Bへの半構造化インタビュー逐語録(54分)

以上のデータを相互に参照しながら分析を行い、写真を用いた実習日誌を手がかりとした振り返り(対話)が、実習生および保育者の学びにどのように関与していたのかを検討した。

2-4 分析方法

本研究では、木下(2003)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified Grounded Theory Approach:以下、M-GTA)を採用して分析を行った。M-GTAは、あらかじめ設定した分析テーマに基づき、特定の事例に焦点化しながら概念を生成し、それらの関係性を紐解くことで、現象のプロセスを理論的に描き出す質的研究法である。

本研究における分析テーマは、「写真を用いた実習日誌とそれを手掛かりとした振り返り(対話)を通して、実習生と保育者の学びがいかに関係づけられていくのか」と設定した。

分析の第一段階では、まず協力者Aの語りの実習日誌の記述に焦点を当てた。写真や記録、振り返りの経験について語られている部分のうち、「実習生が何に気づき、どのように意味づけているか」が読み取れる箇所を抽出した。抽出した記述ごとに、「ここではどのような経験や意味づけが語られているか」を説明する解釈文を作成し、それを端的に表す概念名(仮称)を付与した。概念ごとにワークシートを作成し、定義、具体的事例(ヴァリエーション)、理論的メモを記入しながら概念の精緻化を行った。

次に、協力者Bの逐語録についても同様の手続きで分析を行い、実習生の記録や写真をどのよう

に受け止め、実習生との振り返りを通してどのような気づきや省察、判断の変化が生じていたのかに着目して概念化を行った。

その後、協力者Aと協力者Bそれぞれから生成された概念を照合・対比し、両者の語りが重なり合う部分や、異なる立場から補完し合う意味づけを整理し、それらを統合して上位カテゴリーを生成した。この一連のプロセスを通じて、写真を用いた実習日誌と振り返りは、実習生と保育者の学びにどのように影響し合っていたのかを、1つの事例に即して理論的に記述することを試みた。

2-5 倫理的配慮

本研究は、研究協力者の人権およびプライバシーの保護に十分配慮して実施した。まず、本調査の実施にあたっては、O園の園長の承諾を得たうえで、養成校の担当教員とも連携しながら進めた。

研究の実施にあたっては、共同研究者2名が同席のもと、研究の目的、方法、研究成果の公表方法、匿名性の確保、研究参加は自由意思に基づくものであり、途中で辞退しても不利益を被らないことを、文書および口頭で説明し、同意を得た。

研究協力者の実名が特定されないよう、すべて仮名および記号を用いて記述した。また、インタビュー内容や実習日誌の記述については、研究目的以外には使用せず、個人が特定される可能性のある情報については記載を避ける、または内容を一部調整するなどの配慮を行った。

なお、筆頭筆者は研究協力者が所属する園の副園長という立場にあるため、研究協力者が研究参加を強制されたと感じることのないよう十分に留意した。具体的には、研究への参加・不参加や発言内容が、評価や人事等に影響を及ぼすことは一切ないことを明確に伝えたうえで、協力者の自由意思による参加を確認した。以上の配慮のもと、本研究は研究倫理に則って実施された。

3. 結果

本章では、写真を用いた実習日誌およびそれを手がかりとした振り返りを通して、実習生と保育者の学びがどのように形作られていったのかについて、M-GTAによる分析結果を記述する。

分析に際しては、実習生Aおよび担当保育者Bへのインタビュー逐語録と、Aが実習期間中に作成した写真を用いた実習日誌を相互に参照し、両者の語りに表れた意味づけの変容や相互作用に着目した。

その結果、写真を用いた実習日誌と振り返りを通して、①実習生による子どもの姿の捉え方の変化、②振り返り(対話)のあり方とその機能、③保育者側の気づきや実践へのつながりといった複数の側面が関係しあいながら展開していることが見出された。これらの構成要素と関係性を整理し、図1に示す。

以降、本章では図1に示したプロセスに沿って、具体的な語りやエピソードに基づき、その詳細を明らかにしていく。

3-1 写真を手がかりとした場面の振り返り

本節では、図1に示した学びのプロセスのはじめの段階である「① 写真を手がかりとした場面の振り返り」について述べる。ここでは、写真を用いた実習日誌が、実習生と保育者の双方にとって、実習中の出来事をあらためて見つめ直すためのどのような手がかりとなっていたのかを明らかにする。分析にあたっては、実習生Aと担当保育者Bそれぞれの語りに着目し、写真を介した振り返りが、実習体験の捉え直しにどのように関与していたのかを検討した。

分析の結果、写真を用いた実習日誌は、実習中の出来事を思い出すための補助的な資料としてだけでなく、子どもと関わっている最中には十分に意識されていなかった子どもの姿や場面の意味に、あらためて目を向ける契機となっていた

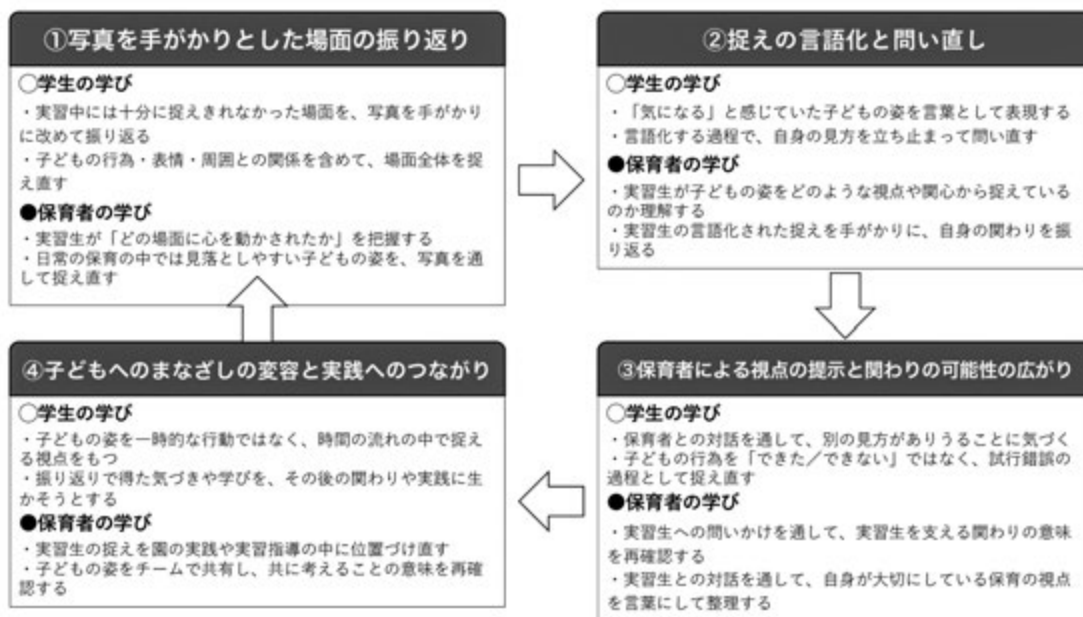


図1 写真を用いた実習日誌と振り返りを通して深化する実習生と保育者の学びのプロセス

ことが明らかになった。

実習生Aは、実習期間中に心を動かされた場面で写真を撮影することを心がけながら、「印象に残った場面」や「気になった場面」を写真として記録していた。それらの写真の多くは、「うまく関われなかった」「どう声をかけてよいかわからなかった」と感じていた出来事であった。インタビューでは、実習中の状況について「その場では必死で、周りまで落ち着いて見る余裕がなかった」と語っており、子どもの行為や場の状況を十分に捉えられていなかったことがうかがえる。

一方で、実習日誌の写真を見返しながら語る中で、Aは、実習中は意識できていなかった子どもの表情や周囲の様子に目が向くようになっていた。Aは、「写真を見ると、そのときのことが一気に浮かんできて、『ああ、こんな表情していたな』とか、『周りにこんな子もいたな』って思い出しました」と述べており、写真が実習中の関係性や雰囲気を含んだ具体的な場面として捉え直す手がかりとなっていたことが読み取れる。

さらに実習生Aは、他の実習においても写真を用いた日誌作成の経験があったが、その際は「日

誌に活用するのみで、写真をもとに保育者と共に振り返る機会はほとんどなかった」と語っている。それに対して、本事例のように写真を用いて担任保育者と振り返る経験について、Aは「一番大きかったのは、やっぱり写真を撮って、それをもとに入らせていただいたクラスの担任の先生とお話できるのが、なんかより話しやすかったかな。」と述べており、担任と写真を見ながら話したことが大きかったことがうかがえる。

また、振り返りの時間が10分程度と限られていたことについても、「聞きたいことがいっぱいありすぎて。でも、一応10分という時間をいただいていたので、『話したい写真を厳選するのも大事だよ』って教えていただいていた。その厳選が一番難しかったです。時間がいっぱいあるなら、もう全部話したいくらいでした。」と述べている。

これらの語りからは、写真を撮影し日誌に活用すること自体よりも、写真を通して何を保育者に聞きたいのかを選び、話す機会が保障されていたことが、実習生にとって重要であったことがうかがえる。写真は、実習中の出来事や経験を振り返るための素材であると同時に、実習生が自身の関

心や問いを保育者に伝え、対話するための手がかりとなっていた。

こうした写真を手がかりとした振り返りは、実習生だけでなく、保育者Bにとっても重要な意味をもっていた。保育者Bは、写真があることで、実習生が“どの場面に心を動かされていたのか”や“何に難しさを感じていたのか”を具体的に把握しやすくなったと語っている。Bは、「写真を見ながらだと、『このとき、ここが気になったんだね』っていうのが分かる。言葉だけよりも、その子の姿を一緒に見られる感じがします」と述べており、写真が実習生と保育者の間で共通の場面を共有するためのよりどころとなっていたことがうかがえる。

実習の振り返りは、ともすると「子どもと上手く関わった／関われなかった」あるいは、「できた／できていない」といった評価に片寄りやすいが、写真を介することで、本事例の振り返りは「同じ場面を一緒に見つめ直す」という形が生まれていた。保育者Bは、実習生の語りを受け止めながら、まずは写真に写っている子どもの姿や場の状況をともに確認することに重きを置いており、そのことが実習生にとって安心して語ることでできる雰囲気を生み出していたと考えられる。

以上より、写真を手がかりとした場面の振り返りは、実習生にとっては子どもと関わっているなかでは十分に捉えきれなかった子どもの姿や場面の意味に目を向け直す機会となり、保育者にとっては実習生の関心や子どもへのまなざしを具体的に捉え、ともに考えるための入口となっていた。この段階は、図1に示した学びのプロセスの第一段階である「① 写真を手がかりとした場面の振り返り」に位置づけられ、以降に示す捉えの言語化や対話的な問い直しを支える役割を果たしていたと考えられる。

3-2 捉えの言語化と問い直し

本節では、図1のプロセスにおいて、写真を通

して思い返した場面を言葉に置き換え、自分自身の見方を見つめ直していく過程である「② 捉えの言語化と問い直し」について述べる。具体的には、写真を用いた実習日誌や振り返りの場において、実習生が子どもの姿をどのように言葉で捉え、自らの見方を問い直していったのか、その詳細を示す。

実習生Aの実習日誌には、紙帯を使ってバネを作ろうとするS児の姿が記録されている。Aは、それ以前から、折り紙などの製作あそびの中でうまくいかない場面に直面した際のS児の様子が気になり、折り方の手順を一つ一つ伝えるなど丁寧に関わっていた。

この日の紙帯づくりの場面でも、S児は製作の途中でうまくいかない場面に直面すると、「どうやってやるの?」「できなかった」と言葉にし、実習生に助けを求める姿を見せていた。Aはこの場面を振り返り、実習日誌の中で次のように記している。



図2 実習生Aによる実習日誌

「今まで関わってみて、Sくんのすぐに答えや解決方法を求める姿が気になるようになりました。」

この記述からは、実習生がそれまで漠然と感じていた「気になる」という感覚が、紙帯づくりの場面を振り返るプロセスを通して、「すぐに答えや解決方法を求める姿」という具体的な言葉とし

て整理し直されたことが読み取れる。実習日誌への記載は、S児の姿をその日だけの出来事として切り取るのではなく、これまでの関わりの中で積み重なってきた実感を伴う姿として捉え直し、その意味を考え始める契機となっていた。

一方で、実習生Aによる捉えの言語化は、実習生自身のなかだけで完結するものではなく、写真や実習日誌を通して保育者に共有されることで、保育者側の気づきを促す契機ともなっていた。S児についての実習日誌や写真をもとに振り返りを行う中で、保育者B自身もまた、S児との関わりを改めて見つめ直していた。Bはインタビューで次のように語っている。

「私もそのS児の姿が気になっていて、でもなかなかじっくり関われないなという思いもあって。一人担任も初めてだったので。実習生のAさんがじっくり関わってくれているのを見て、私も見習わないといけなくなって思いました。」

この語りからは、保育者Bも以前から生活習慣や友だち関係の中で配慮を必要としていたS児の姿を気にかけてはいたものの、日々の保育の中では十分に関わるのが難しい状況にあったことがうかがえる。その中で、実習生AがS児に丁寧に関わり、その様子を写真や実習日誌として言葉にして示したことが、保育者自身にとってもS児への関わり方や自身の保育姿勢を捉え直す契機となっていた。

このように、捉えの言語化と問い直しは、実習生が子どもの姿を言葉にする過程において生じると同時に、保育者自身の捉えや関わりを揺さぶるものとなっていた。写真を用いた実習日誌は、実習生の関心や「気になる」といった感覚を保育者に伝え、共に考えるための具体的な手がかりとして機能していたといえる。

以上より、写真も用いながら実習日誌を記述することによる捉えの言語化と問い直しは、写真を手がかりとした場面の振り返り(3-1)に支えられ、実習生が子どもの姿に対する自身の見方を確

認する機会となっていた。また、この過程は実習生の学びだけでなく、保育者にとっても子どもや自身の保育を見つめ直す機会となっており、次節で示す「③ 保育者による視点の提示と関わりの可能性のひろがり」へとつながっていく重要な段階であったと考えられる。

3-3 保育者による視点の提示と関わりの可能性のひろがり

本節では、保育者との対話を通じて自分とは異なる見方が示され、子どもへの関わり方の可能性が広がっていく段階である「③ 保育者による視点の提示と関わりの可能性のひろがり」について述べる。ここでは、実習生が言葉にした子どもの捉えや関わりの意味が、保育者とのやり取りを経てどのように深まり、広がっていったのかについて明らかにする。

実習生Aは、S児が製作の場面でうまくいかないとすぐに大人に助けを求める姿に対してどこか心に引っかかるものを感じ、その姿を「気になる姿」として言語化していた(3-2)。そのうえで、Aは「なるべく自分で考えてみてほしい」という願いをもとに、「どうしたらいいかな」「くっつけられるものって何があるかな」と問いかける関わりを意識したこと、また友だちであるY児に作り方を尋ねることで子ども同士のやりとりが生まれることを期待して関わったことを、実習日誌に記している。Aはこのエピソードについて、「初めて自分なりのねらい、願いを明確にもって関わり方を考えられた」と振り返っており、実習生としての手応えを掴んでいたことが読み取れる。

しかし、こうした実習生の捉えや関わりに対して、担当保育者Bは振り返りの場で別の視点を提示していた。Aは日誌の中で、振り返りにおいてBから次のような言葉をかけられたことを記している。

「Sがやり遂げるのを見届けて、一緒に喜べたら、Sの達成感にもつながったかもしれないね」

この保育者の言葉は、実習生の関わりを否定したり修正したりするものではなく、

同じ場面でも保育者が持つ願いや関わり方を変えることで、子どもが経験することや、達成感の持ち方が違ってくる可能性を示すものであった。

Aはこの助言を受けて、「意図を持ってどこまで関わるか、どこに丁寧に関わるかを考えることが大切だと思った」と記しており、S児との関わりの意味を改めて問い直していた。ここでは、実習生が自ら見いだしたねらいや願いが、保育者の言葉によって広がり、関わりのある方を改めて考え直す手がかりとなっていたことが確認できる。

このような、実習生への助言のあり方について、保育者Bはインタビューにおいて、次のように語っている。

「このエピソードを読んだり、実習生Aさんの気づきを読んで、素敵だなと思ったところとか、自分自身がこれに関係している、大事にしていることを伝えたり、コメントとして書いたりしています」

この語りからは、実習生の日誌の記述が、保育者自身にとっても自らの保育観を言葉にして整理する契機となっていたことがうかがえる。また、振り返りの場で交わされたやりとりが実習日誌に反映されていることについて、Bは「ちゃんと伝わっているんだな」という手応えを感じていたと述べている。自らが伝えた子どもや保育への思いが、実習生の言葉として日誌に記されているのを確認し、振り返りの場が実習生の着実な学びへとつながっていることに、保育者としての喜びや、ともに子どもについて考える関係性が築けていることを感じられる機会にもなっていた。

以上より、保育者による視点の提示と関わりの可能性のひろがり、実習生の捉えや関わりを評価・修正するためのものではなく、子どもの姿を踏まえての保育者の関わりや可能性をさまざまな角度から考える機会となっていること

が明らかになった。また、この過程は実習生の学びを深めるだけでなく、保育者自身にとっても、自身の保育観を振り返り、言葉にし直す学びの機会となっていた。実習生と保育者が意味を考え、たしかめ合う過程そのものが、次節で示す実践へのつながりを生み出す大切な足場になっていたと考えられる。

3-4 子どもへのまなざしの変容と実践へのつながり

本節では、図1に示した学びのプロセスが円環的に深まっていくなかで、写真を用いた実習日誌と振り返りを通して育まれた子どもへのまなざしが、実習生と保育者の実際のかかわりや、その後の実践のあり方にどのような変化をもたらしたのかについて述べる。分析では、S児をめぐるエピソードを中心としながら、その捉えが特定の子どもの理解にとどまらず、関わり方や実践の在り方そのものへと広がっていく過程に着目した。

実習生Aは、S児が製作の場面ですぐに答えを求める姿に対し、当初抱いていた『戸惑い』や『もどかしさ』を、写真を手がかりに具体的な言葉として紡ぎ出し、さらに保育者Bとの振り返りを通して、その意味をさまざまな可能性のなかで捉え直していった。この過程を経て、Aは同様の場面において、以下のような内容の日誌を記載している。

折り紙の折り方をわからなくなってしまった(S児ではない)子に対して、「私が折り方を理解して伝えないといけない。私一人で『教えなきゃ』と思っていました。～中略～ 子どもたちは自分で考え、自分自身の力で育とうとしていたのだと気づき、もっと子ども自身の力を信じて関わることを大切にしようと思いました。」と記述している。

これは、実習生Aの子どもへのまなざしが、『どうすればできるかを教える』という指導的な視点から、『いかに考え、試行錯誤しているかを見守

り、支える』という共感的かつ、子どもの力を信じるまなざしへと変容していったことがうかがえる。このまなざしの変容は、子どもの姿を何か「できる／できない」といった能力や結果としてではなく、「考えながら取り組む過程」として捉えており、これまでの保育者との振り返りに支えがあったからこそだといえよう。こうした捉えの変化は、特定の子どもや一つの場面に限定されたものではなく、その後の子どもの姿の見取り方や関わり方にもつながっていくものであった。

次いで、保育者Bへのインタビューからは、責任実習を構想・計画していく上でも、こうした実習生との振り返りが重要な役割を担っていたことが示された。

S児を含む子どもたちの製作活動への関心の高まりから、実習生の責任実習ではパラシュートづくりの活動が計画されることとなった。この活動は、あらかじめ決められた題材を実施するものではなく、日々の保育や実習日誌を通して共有されてきた子どもの姿をもとに、「今、子どもたちが何を楽しんでいるのか」「どのような経験が広がりそうか」といった問いを、担任保育者や主任、副園長など複数の保育者がともに語り合う中で構想・計画されていったものであった。

責任実習は、実習生にとって最終的な課題として個別に位置づけられがちである。しかし本事例においては、日々の保育実践の中で子どもの姿や興味・関心を継続的に共有してきたことが、すなわち責任実習における構想・計画のプロセスそのものであったといえよう。つまり、写真や実習日誌に記された子どもの姿を起点とした対話の延長に自然と位置づくものであった。このことは、実習生にとっても、計画を一人で立てるのではなく、保育をともに営むチームとして、子どもの姿から保育活動を構想していく経験となっていた。

以上より、本節で示した子どもへのまなざしの変容と実践へのつながりは、実習生と保育者が写

真や実習日誌という同じ記録を手がかりに対話を重ねる中で生じていたものであった。それは、特定の「正しい関わり方」を導き出すことではなく、その都度の子どもの姿に立ち戻り、そこに込められた意味を丁寧に捉え直しながら、関わりや実践を考え続けていく営みであったといえる。

こうした営みを通して、実習生の子どもへのまなざしは、教えることを中心としたものから、子どもの思いや試行錯誤に寄り添い、その力を信じて関わろうとするものへと変容していった。また同時に、保育者にとっても、子どもの姿を改めて見つめ直し、園全体で実践を構想していくプロセスへとつながっていた。

すなわち、写真を用いた実習日誌と振り返りは、実習という限られた期間における学習活動を超えて、実習生と保育者が子どもの姿から、ともに考え続ける関係を支える役割を担っていた。この点に、子どもへのまなざしの変容と実践へのつながりという観点から見た、本研究の重要な意義があると考えられる。

4. 考察

4-1 写真と振り返りを通した学びのプロセス

本研究の結果から、写真を用いた実習日誌と、それを手がかりとした振り返りは、実習生と保育者の双方にとって、子どもの姿を捉え直し、意味づけを考えていく学びのプロセスを支えていたことが明らかになった。以下では、結果章で示した各段階を振り返りながら、写真を用いることが実習においてどのような意味をもっていたのかを考察する。

まず、写真は、実習生が実習中には十分に捉えきれなかった子どもの姿や場の状況に、あらためて立ち戻り、向き合うための手がかりとして機能していた(3-1)。

実習生Aは、実習中に心を動かされた場面や「うまく関われなかった」と感じた場面を写真として

残し、それを見返しながら語ることで、当時の自分の視点や感情を含めて出来事を捉え直していた。これは、写真が、その時の状況を保育者や子どもの関係性や雰囲気を伴った具体的な場面として振り返ることを可能にしていたといえる。

次に、写真を用いた振り返りは、実習生が抱いていた「気になる」「ひっかかる」といった漠然とした感覚を、言葉として整理し、問い直していく過程を支えていた(3-2)。S児をめぐるエピソードでは、実習生は、製作場面で感じていた「気になる」という感覚を、実習日誌への記載を通して「すぐに答えを求める姿」と言語化していった。この言語化は、子どもの姿に対する自身の捉えを、「自分は何に引っかかっていたのか」「なぜそう感じたのか」を深く考える機会になっていた。写真と日誌は、実習生が自分の見方を言葉にして整理し、振り返りの場で保育者と共有しながら考えるための手がかりとなっていた。

さらに重要なのは、こうした実習生の捉えが、保育者との対話を通して、揺さぶられ、広がっていった点である。(3-3)。

保育者Bは、実習生の子どもへのかかわりや捉えを否定するのではなく、「やり遂げる姿を見届ける」「一緒に喜ぶ」といった関わりのあり方を示すことで、同じ場面であっても、保育者がどのような思いをもって関わるかによって子どもが経験することやその意味が変わりうることを伝えていた。写真という共通の手がかりがあることで、実習生と保育者は同じ子どもの姿を前にしながら、それぞれの立場から子どもにとっての意味を考え、たしかめあう関係を築いていたと考えられる。

このようなやりとりは、実習生の学びだけでなく、保育者自身の学びにもつながっていた(3-4)。保育者Bは、実習生の記した日誌や写真を通して、自身が日常の保育の中では十分に関わっていない子どもについて改めて捉え直したり、自身の関わりの意図や判断の背景を言葉にし直した

りしていた。

また、責任実習の構想においては、これまで共有してきた子どもの興味・関心に沿いながら、主任や副園長など複数の保育者が実践を構想・計画する営みへと発展していた。このことは、写真を用いた記録や振り返りが、実習生の学びの深まりを支えるだけでなく、園全体で子どもの姿や活動を考え、対話を支える役割となりうることを示している。

以上より、写真を用いた実習日誌と振り返りは、実習生が子どもの姿を捉え、子どもにとっての意味や実習生自身の関わりを考えていくことを支えると同時に、保育者にとっても自身の実践を省察し直す機会を生み出していたといえる。このことは実習生、保育者の双方にとっての学びの機会となっていたといえよう。

つまり、写真は実習における出来事を振り返るための資料としてだけでなく、保育という営みの中で、ショーン(2007)のいう「行為の中の省察(reflection-in-action)」を具体的に支える役割を担っていた。あらゆる可能性にひらかれている保育実践において、写真を介して子どもの姿の意味を共にたしかめ合う場が保障されることは、実習生が子どもと関わっていることそのものに、新たに意味を見出し、その場でいわば即興的に関わりを調整するという実践の営みそのものを体感することにつながる。こうした経験が得られることは、不確実な中で共に意味を見出していく保育の営みということを学ぶ実習のあり方を検討していく上で極めて重要な意義をもつといえる。

4-2 先行研究との往還

—リアリティ・ショックと省察研究の再検討—

以上の知見は、保育実習に関する先行研究とも重要な接点をもっている。谷川(2010)は、幼稚園実習におけるリアリティ・ショックが、学びの深化につながる場合と停滞を招く場合があることを指摘している。本研究の事例では、実習生が

感じた違和感や戸惑いが、そのまま否定されたり回避されたりするのではなく、写真と振り返り(対話)を通して改めて捉え直されていた点に特徴がある。この点で、本研究は、リアリティ・ショックが学びへと転化していく一つの具体的な過程を描き出したものと位置づけられる。

また、小林(2020)が指摘するように、実習における省察は、経験を言語化し、他者との対話を通して進められる。本研究では、写真がその言語化を支える具体的な媒介として機能しており、実習生と保育者が同じ場面を共有しながら対話を行うことで、意味づけが一方向に固定されるのではなく、問い直されながら広がっていく様子が確認された。

一方で、林ら(2016)が示すように、実習日誌は学生にとって負担となりやすく、出来事の列挙にとどまる危険性も指摘されている。本研究の結果は、実習日誌の価値が記録の形式そのものにあるのではなく、それがどのような対話的な関係の中で扱われるかによって大きく左右されることを示している。写真を用いた実習日誌は、振り返りと対話を前提とすることで、省察を支える実践的なツールとして機能しうることが示唆された。

4-3 実習観・保育観への示唆

—「教える場」から「ともに考える場」へ—

本研究の知見は、保育実習を「学生が(一方的に)指導を受ける場」として捉えてきた一部の(従来の)実習観に対して、見直す手がかりとなるものである。本研究の事例では、写真を用いた実習日誌と振り返りが実習の中核に位置づけられることで、実習生と保育者が子どもの姿を起点に、ともに考え合う関係が築かれていた。

小櫃(2025)は、これからの時代の実習指導のあり方について「学生が子どもという存在をどう感じ取り、子どもとどう向き合うかを考えるプロセスに丁寧にかかわっていくことが実習指導において重要」と述べている。

本研究が示した事例は、まさに写真を用いた振り返りや実習日誌を通して、目の前の一人の子どもの姿に丁寧に向き合うことを可能としていた。また、ここでの「考える」とは、実習生が一人で内省を深めることではなく、写真を前に、実習生と保育者それぞれが感じたことや気づきを持ち寄り、子どもの思いや姿を中心に据えながら、ともに意味を考えたり、実際の環境構成や活動を考えたりしていく営みであった。この点において、本研究の事例は、小櫃(2025)が示す「子どもとどう向き合うかを考えるプロセスに丁寧にかかわっていく」実習指導のひとつのあり方を、具体的に示唆していると言えるだろう。

また、このような実習のあり方は、実習期間だけの特別な取り組みとして成り立つものではなく、日々の保育実践の中で、職員同士が子どもの姿について語り合い、ともに考える文化や風土が育まれていることが前提となる。すなわち、答えのない問いに向き合いながら保育を探究していく園の姿勢の中に、実習生が一人の「ともに考える仲間」として加わることで生まれる関係性が重要であると考えられる。

そのような関係のもとで実習が行なわれることで、実習は「指導を受けるための場」から、「子どもの姿をともに考え続ける場」へと位置づけ直される可能性をもつのではないだろうか。

以上より、本研究は、写真と対話を手がかりとした実習の実践が、実習生にとっての学びを支えるだけでなく、保育者にとっても自らの保育観を振り返り、考え続けていく契機となることを示した。そこでは、実習は一方的に教えられる場としてではなく、子どもの姿を前に、実習生と保育者がともに考え続ける場として成立していた。この視点は、今後の保育実習を構想していくうえで、実習観と保育観の双方を捉え直すための重要な手がかりとなるだろう。

5. 結論

—写真を用いた実習日誌と振り返り（対話）が示す実習の可能性—

5-1 本研究の意義

本研究の第一の意義は、写真を用いた実習日誌と振り返りを、記録方法や実習指導の技法として捉えるのではなく、実習における学びを支える営みとして具体的に描き出した点にある。実習中の出来事そのものだけでなく、それをどのように語り、意味づけ直す機会がどのような関係性の中で保障されていたかに焦点を当てた点は、実習研究における新たな視点を提示するものといえよう。

第二に、本研究は、実習生と保育者の語りを往還的に分析することで、実習における学びを一方的な「教える—教えられる」といった構図としてではなく、相互に気づきや考えたことを伝えあう関係の中でそれぞれに学びが生まれるものとして捉え直した。この点は、実習生側の学びに焦点が偏りがちであった先行研究に対し、保育者側の学びや実践の省察を含めて検討した点で、一定の理論的・実践的貢献を有していると考えられる。

5-2 今後の課題と展望

第一に、本研究は1園・1事例を対象とした質的研究であり、その知見を一般化することには慎重である必要がある。特に、協力者Aは実習終了後に当該園(O園)への就職を選択していることから、実習経験を肯定的に捉えていた可能性が極めて高く、インタビューの語りにその傾向が生じていることは否めない。今後は、複数の実習事例や異なる実習環境を対象とした研究を重ねることに加え、実習経験を否定的に捉えていた学生を含めた研究協力者を依頼するなど写真を用いた実習日誌と振り返り（対話）がどのような条件のも

とで有効に機能するのかを、より多角的に検討することが求められる。

第二に、実習生と実習担当保育者の関係性を支えるメンターの関わりについての検討が挙げられる。本稿では二者の対話に焦点を当てたが、実際には実習生に対する養成校教員、あるいは保育者に対する園の管理職等の存在が、写真を用いた日誌の意味づけや実習の質に影響を及ぼしていると考えられる。今後は、養成校教員が実習中の巡回指導や事後指導において、いかに学生の記述を価値づけ、内省を促すかといった、養成校側の関わりのある方についても知見を広げていく必要がある。

また、このようなよりよい学生の実習のプロセスを支えるような養成校と実習園側の連携のあり方も検討していきたい。その際、養成校には実習園間の「ハブ」となり、各園の実践や工夫を共有する機会を創出することも重要な課題である。養成校が個別の園と連携するだけでなく、実習協議会などを活用し、実習園同士をつなぐ架け橋となることで、実習指導の知見が共有され、地域全体で実習の質が向上していくような循環を生み出すことが望まれる。

第三に、本研究は、実習後約2年が経過した時点での語りを手がかりに、実習経験がその後どのように意味づけられ、現在の実践理解へとつながっているのかを検討した。一方で、時間の経過を経た語りであるがゆえに、実習の最中や直後に生じた揺れや転機が、どの場面でもどのように立ち上がっていったのかを、時系列の細部まで十分に追うことには限界がある。今後は、実習中・実習直後・就職後といった複数の時点でのデータを組み合わせ、学びが定着していく過程や、実践の中で意味が深まり直していくプロセスを、より丁寧に検討することが課題である。

第四に、本研究で扱った写真を用いた実習日誌と振り返り（対話）は、特定の園の実践文化や関係性の中で成立していた側面も大きい。今後は、実

習を受け入れる園の体制や文化、実習指導者の関わり方といった条件にも目を向けながら、実習における学びの質をどのように支えていくのかを検討していく必要があるだろう。

保育実習は、学生にとって専門職としての第一歩であると同時に、保育者にとっても自らの実践を問い直す機会となりうる。本研究が示した写真を用いた実習日誌と振り返り(対話)を通じた実習のあり方は、実習を「評価や指導の場」としてのみ捉えるのではなく、「ともに子どもの姿を考え続ける場」として再構成する可能性を示している。本研究が、今後の保育実習のあり方や、実習をめぐる対話の文化を考える一助となることを期待したい。

注

注1) 保育の現場における実習には、主として保育所等で行われる「保育実習」と、幼稚園等で行われる「教育実習」があるが、本研究ではこれらを総称して、「保育実習」または「実習」として論じていく。

参考文献等

林恵,近藤万里子,五十嵐元子(2016) 幼稚園実習における学生の感情の波形とその要因-効果的な実習指導に向けた検討-.帝京短期大学教育研究報告書.9-16

池田明子,掛志穂,君岡智央,中山芙充子,広兼睦,

森脇有紀,升岡智子,井上弥,朝倉淳,児玉真樹子(2014) 教育実習指導による指導教員の成長に関する研究-幼稚園教育実習における指導教員の成長に関する研究-.広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要.217-222

岩田恵子,大豆生田啓友,鈴木美枝子,田澤里喜,田甫綾野(2019)「ドキュメンテーション型実習日誌」の試みと課題.『論叢』玉川大学教育学部紀要第19号.125-140

木下康仁(2003)グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践-質的研究への誘い-.弘文堂

小林美沙子(2020) 幼稚園実習における実習指導の専門性-実習反省会での担当教諭による助言分析-.国際幼児教育研究vol27.141-158

厚生労働省『保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書』2020年9月30日

小櫃智子(2025)「実習で何を体験し、何を学ぶか-学生主体の実習指導のあり方を考える」.ミネルヴァ書房.『発達』184号.p44

Schön, D. A.(2007)柳沢昌一・三輪建二, 監訳『省察的实践とは何か-プロフェッショナルの行為と思考-』鳳書房.

白石雅紀(2017) 実習が保育者としての就職に影響を与える要因に関する考察-A短大の事例より-.東京未来大学紀要vol11.181-189

谷川夏実(2010)幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容.「保育学研究」第48巻第2号.96-106

実践研究

教育実習におけるエピソード記録の指導実践

—〈背景〉の重要性の理解への指導法の検討—

Instructional Practices for Writing Episodic Records in Teaching Practicum — Examining Approaches to Foster Understanding of the Importance of Backgrounds—

石田淳也

(常葉大学)

本研究は、教育実習におけるエピソード記録の指導の一環として、〈背景〉の重要性の理解を促す授業実践を行い、その教育的効果および指導上の課題について検討することを目的とした。授業では保育事例を提示し、学生が記録を作成・振り返る過程を通じて、〈背景〉による子どもの姿の変化を体験した。その授業に対する学びを学生に回答してもらい、テキストマイニングの手法を利用し分析を試みた。結果として、学生は〈背景〉によって、子どもの行動の意味や心情を深く捉え、支援の連続性や保育の質の向上につながる。他者との共有や振り返りが豊かになり、考察を深めることができる。背景の多様性と重要性に気づいた学生は、保育の専門性を高める“まなざし”を育む契機を得たと考えられる。今後は記録を用いた振り返りの在り方や、連続性のある生活への記録の活かし方の指導について課題としていく。

キーワード：教育実習 実習指導 エピソード記録 テキストマイニング 子ども理解

1. 問題と目的

保育者養成校における実習では、実習日誌の作成が行われているが、その目的として「保育実習指導のミニマムスタンダード(2018)」では「記録を通して1日の保育内容や子どもの動き、保育士や実習生自身の関わりを振り返り、それらの意味を探ったり、評価したり、次に取り組むべき自己課題を見出したりすることが重要であることを、実際に体験しながら理解する」と説明されている。この目的は、幼稚園教育要領解説(2018)「教師の役割」、保育所保育指針解説(2018)「指導計画の展開」で示されている内容を、実践を通して学ぶことに対応している。現在、実習日誌の書式には「時系列型記録」「エピソード記録」「ドキュメンテーション型日誌」など多様な形式が用いられている(大豆生田ら, 2020)。それぞれに特徴

があり、時系列型記録は「1日の流れや保育者の援助、環境構成を理解しやすい」という利点がある一方で、「項目が分かれていることで、子どもと保育者・実習生の関わりを捉えにくい」という課題も指摘されている(開, 2012; 黒江ら, 2025)。ドキュメンテーション型日誌は写真を扱うため、実習先との調整が必要となり、標準形式としての運用が難しい。そのため、子ども理解を深め、自身の保育の省察をすることを目的とした際、エピソード記録が主に用いられている。

省察を効果的に行なうために記録は欠かせないものだが、鯨岡(2018)は、自分の実践の中身を振り返るためには、自分一人でその体験を振り返ればよいわけではなく、体験を記録に残して同僚や他の人と共に吟味することが欠かせないと述べている。また三谷(2007)も他者と交流する過程で「子どもの姿を多面的にとらえ、自分たちの

見方や姿勢を「省察」し、保育を創り直していくことが可能になる」としている。これらから実習日誌の目的でもある「保育の振り返り」を効果的に行うためには“人に伝わる記録”であることが求められる。

本学で使用している日誌は「エピソード記録」と呼ばれているが、正確には〈背景〉〈考察〉をつけ加えた「エピソード記述」の形式をとったものである。この違いについて鯨岡(2015)は“自分が忘れないため”に記すのは「エピソード記録」、「人にわかってもらおうとする”ためのものを「エピソード記述」と定義し、〈背景〉の有無が相違点としてある。

〈背景〉は、エピソードを「図」として浮かび上がらせるための「地」としての役割を果たし、エピソードを他者に理解してもらうために重要な要素である(鯨岡2005)。〈背景〉には(1)エピソードを描く主体としての保育者の興味関心、心が強く揺さぶられた経験、(2)出来事に登場する子どもや大人の歴史や人間関係が含まれる(鯨岡2007)。これらは、「保育所における自己評価ガイドライン(2020年改訂版)」が示す「集団全体の状況や個々の子どもの集団へのかかわり方、子どもの家庭での生活や経験と保育所での様子のつながり」等の子どもの理解の視点と重なる。

これらの〈背景〉を保育者は、身体的な感覚として蓄積し、その場の状況に応じて即応的な判断をして現在進行形で展開されている実践を行なう。これを古賀(2019)は「身体的・状況的専門性」と呼び、保育の質の高さにつながるとしている。このように〈背景〉は、出来事に付随する補足情報ではなく、保育者が子どもの姿を読み解き、実践を行なうための専門的な思考と判断の基盤となるものである。

以上のように〈背景〉が多層的な意味をもつ専門的基盤であることを踏まえると、背景の欠如は、出来事を過程や関係性から切り離して捉えることによる「文脈の喪失」を招く。さらに、行動

の理由や心情を読み取れず、表面的な評価に陥る「意味づけの歪み」が生じやすい。その結果として、誤った理解に基づく判断や支援につながる「省察・支援の質の低下」が起こる。この三段階のメカニズムによって、背景不足は子ども理解から省察、実践的判断に至る連続的プロセスに影響を及ぼす。

そして〈背景〉を捉えないことは①子どもを“集団”としてのみ捉え、子ども一人ひとりに目を向けない②子ども同士のトラブルを“負の行動”と捉えるなど、子どもの心の動きよりも行動に視点を置いてしまう③「できる、できない」など、過程よりも結果に視点を置いてしまうことなど、「子ども一人ひとり、子どもの心、活動の過程」に目を向けない保育になってしまい、子どもの姿を誤って理解してしまう可能性が生じる(鯨岡ら,2009)。

保育は実践し、振り返り、評価し次の計画の作成に生かすという、循環的な過程を通して行われるものであり、〈背景〉が不足してしまうことは適切な子どもの理解ができず、子どもの健全な発達を促すための指導や関わりへとつなげることができない。そのため〈背景〉の理解は不可欠である。しかし、実習で扱う「エピソード型日誌」として紹介されているものには、背景の記入欄が無いもの、あるいは〈エピソード〉に対する指導は具体的にされているが、〈背景〉に対する具体的な指導について言及されていないものが見られる。(塚田, 2014; 開, 2012)。コアカリキュラムにおいても到達目標として「幼稚園教育要領及び幼児の実態等を踏まえた適切な指導案を作成し、保育を実践すること」を求めている。したがって実習において学生たちが自身の保育を省察し、実践を行なっていくために、エピソード記録にて〈背景〉を捉えようとする意識を育むことが重要であると考えられる。

そこで本研究では、教育実習におけるエピソード記録の指導の一環として、〈背景〉の重要性の理

解を促す授業実践を行い、その教育的効果および指導上の課題について検討することを目的とする。

2. エピソード記録の指導の授業実践

(1) 授業について

2023年度3年次「教育実習(幼稚園)」(履修者164名)。授業は年間を通して15回で行われており、うち1回は事後指導として翌年度初めに行われている。実習は9月にⅠ期(1週間)2月にⅡ期(3週間)が行われている。

このうちエピソード記録の指導は第2・3・4回目の授業にて行ない、今回は〈背景〉の指導を行った「第2・3回」を取り上げる。

学生の実習経験としては、2年次に保育実習Ⅰ(保育所)を行っており、その際の記録は時系列型記録で、エピソード記録についての指導は行っていない。

(2) 授業実践

【エピソード記録の書き方①授業内容】

① 筆者が保育者(クラス副担任)として勤務していた幼稚園での“ある1日”の保育事例を紹介し、事例をもとに学生が“時系列型日誌”で「子どもの姿」「実習生の気付き」を作成する。

② 記録した内容を発表する。

※写真については、研究発表などの際には子どもの顔や名前が分からないようにすることを条件に使用を許可していただいている。

表1 教育実習の授業計画表

回	日付	内容
1	4月26日	教育実習の概要
2	5月2日	エピソード記録の指導①
3	5月9日	エピソード記録の指導②
4	5月16日	エピソード記録の指導③

5	5月30日	カンファレンスの体験
6	6月27日	外部講師による講話
7	7月18日	Ⅰ期事前指導
※教育実習Ⅰ期:9月4日~8日		
8	9月28日	Ⅰ期事後指導
9	10月5日	指導計画立案①
10	10月12日	指導計画立案②
11	10月26日	公開授業に向けた準備①
12	11月9日	公開授業に向けた準備②
13	12月7日	Ⅱ期直前指導①
14	12月14日	Ⅱ期直前指導②
※教育実習Ⅱ期2月1日~22日		
15	翌年度4月	教育実習事後指導

① “ある1日”の保育事例

スライドで写真を提示しながら、子どもたちがどのように楽しんでたのか、どのようなやり取りがあったのかを説明した。

【紹介した“ある1日”の保育事例】

20××年11月2△日

A大学附属幼稚園 年中クラスにて「朝から園庭にて“柿取り”が行われていた。高い場所にある柿を友達と協力して長い棒で取ろうとするが、うまく棒を操ることができずにいた。最終的に教師の力を借りて柿を取り、おいしそうに見えたのか、渋柿だが口にして満足そうにしていた。」



図1 柿を取る保育者と子ども

「柿取りが落ち着いた後、キウイ棚に行き、何人かの子どもたちがビールケースを重ね、虫取り網の竿などをうまく使いながら、残っていたキウイを取っていた。」

最初にキウイ取りをしていた男児が戻ってきて、残ってキウイを取っていた子どもたちに「なんで全部取っちゃったの！上のは取っちゃダメなんだよ！」と言った。



図2 キウイを取る子ども

② 事例をもとに、学生が作成した“時系列型日誌”の記録の発表(表2)

ランダムに学生を指定し、記録で書いたものを一人1つずつ発表してもらった。

表2 時系列型日誌の発表

子どもの姿	実習生の気付き
<ul style="list-style-type: none"> ・棒を何人かで協力して柿を取る ・柿取りを友達と楽しみ、集中して試行錯誤しながら楽しむ ・取った柿を食べて、渋い顔をしていた。 ・高い所にいたキウイを台や棒を使って取ろうとしていた、苦戦していたところ、1番背の高いHが取るといい、全部取った 	<ul style="list-style-type: none"> ・あらゆるものを使って工夫し、果物を取ろうとしていた。 ・最初から先生に頼んだりせず、まずは自分たちで挑戦してみようという気持ちがあった。 ・台の上に乗らなくても下で手伝うことで、一緒にとっている。 ・ルールを理解していて、他の子にも注意していた。

授業のまとめとして、最後の子どもの発言「ルールがあったのか?」「なんで全部…」と、なぜこのように発言をしたのか」と改めて考えてみるよう伝え、1回目授業を終えた。学生には2年次「保育実習Ⅰ(保育所)」にて自身が体験したエピソード(背景・考察なし)の作成を課題として出した。

【エピソード記録の書き方 第2回目】

- ① “ある1日”に至るまでの保育の様子を紹介する。
- ② 自身のエピソードの〈背景〉について検討する。

① “ある1日”に至るまでの保育の様子を紹介
なぜ男児が「なんで全部取っちゃったの！上のは取っちゃダメなんだよ！」と言ったのか、前回の授業で紹介した事例の当日までの保育の流れを説明した。

【“ある1日”に至るまで】

9月

園庭にて柿が取れるようになっていた。しかし、取った柿は渋柿で食べることができない。教師が「干し柿にしたいけど作り方がわからない」と悩んでいたところ、たまたま来ていた実習生が「祖父が作っているの、聞いたらわかります。」というので、教えてもらうことにした。教師は実習生から教わった作り方で、さっそく子どもたちと干し柿を作り始めていった。



図3 干し柿を作る子どもたち

10月

子どもたちも干し柿づくりを遊びの一つとして楽しみ始め、興味を持つようになっていた。

そこで、読み聞かせの時間に干し柿に関する本(「干し柿」絵:西村豊 発刊:2006年 出版:あかね書房)を読んだ。

本の最後のページには、頂上に1つだけ柿が残され、収穫を終えた裸の柿の木が写され、次のように書かれていた。

秋のおわり、えだの先には柿が、たったひとつだけのこされています。

これは、人からしぜんへ、かんしゃのしるしや、またつぎの年も、柿がたくさん実るようというおまじないだといわれています。

人としぜんは、昔から こうしてつながっていたのですね。

つまり、男児は“ルール”として「取ってはだめ」と伝えていたのではなく、“おまじない”(木守り柿)として残さないといけないと伝えていた。

以上の“ある1日”までの流れを説明し、学生には以下のことを指導した。

- 1) “背景”を知ること、子どもの姿の捉え方が変わり、考察の内容も変わってくる。背景を知らないと子どもの姿を誤って理解してしまう可能性がある。
- 2) 目の前で起こったエピソードだけではなく、そこに至るまでの過程を知ろうとすることが大切。
- 3) 背景については後から知ってもよい。印象に残った出来事について、知りたい情報があった場合は保育者に質問をしてみることに。
- 4) 背景になる可能性のある情報
 - ・その日の子どもの様子
 - ・子どもの性格や好みに関わること
 - ・前日までの子どもの様子や関わり
 - ・クラスや園の様子、取り組み
 - ・エピソードの出来事が起こるまでの経緯
 - ・子どもの家庭環境(きょうだい関係等)や月齢
※実習では、個人情報になるため知ることは難しいことは補足した。
 - ・その他エピソードに必要な情報

② 自身のエピソードの〈背景〉について検討

前週の授業の課題として作成した自分のエピソードを検討し、「どのような情報があるとエピソードが充実するか」を検討した。

エピソードを振り返った学生たちから

「給食の場面をエピソードとして書き出した

が、普段の給食での子どもたちの様子や好き嫌いのことなどの情報があるといい」「普段の遊びやクラスの雰囲気などを知ることができると子どもの姿がより分かりやすくなった」などの感想が挙げられていた。

授業の最後に幼稚園教育要領解説から「幼児一人一人に応じた指導をするには、教師が幼児の行動に温かい関心を寄せる、心の動きに応答する、共に考えるなどの基本的な姿勢で保育に臨むことが重要である。」の文言を用いてエピソード記録の意味を説明し授業を終えた。

3. 授業実践についての調査研究

(1) 対象者

2024年度4年次前期に開講している「保育実習指導Ⅱ」の履修者99名のうち、「教育実習(幼稚園)」を履修し、研究協力に同意を得ることができた92名を対象とする。

(2) 調査日

「保育実習指導Ⅱ」第15回目(2024年7月25日)の授業にて行なった。

(3) 質問内容

実習での学びの振り返りについて Microsoft-Forms を用いて回答を求めた。その中で「エピソード記録:3年次での学びについて。3年次「教育実習(幼稚園)」では、エピソード記録をかく際に“背景”が重要であることを授業にて解説しました。どのような授業の内容だったか、覚えていることをまとめてください。」の質問に対する回答を分析対象とした。

(4) 分析の方法

得られたデータを用いてテキストマイニングを行なった。今回はデータの理解を深め、分析に客観性を持つことができるよう「KHCoder 3.

Beta.03i (樋口 2020)」を用いて計量テキスト分析を行なった。分析を行うにあたり、まずテキストのクリーニングを行なった。具体的なクリーニングの内容については以下の通りである。

①分析に直接影響しない3年次の授業内容の説明に関する文言の削除。

②表記に揺れがある同義語を同一の語に統一（「第三者・他者・他の人」を「他者」、「自分自身・自身」を「自身」、「興味、関心・興味関心」を「興味関心」等）。

なお、意味の使い分けが見られた語については統一を行っていない。例えば「子ども・子」では「子ども」は概念的に使用され、「子」はエピソードに登場する具体的な子どものことを示す意味で使用されていた。「エピソード・エピソード記録」については、「エピソード」は出来事を指し、「エピソード記録」は実習記録のことが示されていた。「言動・行動」については、「言動」は表面的な子どもの動きを表すものとして使用され、「行動」は子どもの性格や心情などが表出された動きを表現するために使用されていた。そのためこれらの言葉は別の言葉として扱った。

クリーニング後、テキストをKHCoderに読み込ませ解析を行なった。その際「エピソード記録」「子どもの姿」「保育者」「子どもたち」「興味関心」「子ども同士」「子ども理解」は1語として強制的に抽出させた。最終的な分析には出現率5以上の語を用いることとした。

(5) 倫理的配慮について

学生には研究の目的について口頭で説明を行い、学会発表や研究論文による発表以外の目的でデータを使用しないこと、研究への協力の有無が成績評価には全く影響しないこと、データは個人情報扱いに細心の注意を払い管理すること、同意はいつでも撤回できることを説明した。また、MicrosoftFormsにて入力する際にも、同様の説明を文章にて確認してもらい、質問項目の一つに

研究協力を同意するかどうかの選択肢を設け、同意をする場合は選択をしてもらった。

回収後、個人を特定することができないように処理した後、研究協力を同意を得ることができた協力者のみのデータを取り出し分析を行なった。また、分析は成績認定が終了した後に行なっている。

4. 結果と考察

文章の単純集計の結果、141の文が確認された。また、総抽出語は4874語（異なり語数：443）であった。そのうち分析に使用される語として総抽出語は1848語（異なり語数：334語）が抽出された。

頻出語の上位項目は表3に示した。

図4において階層的クラスター分析の結果を示した。図が示すように8つのクラスターが確認された。

○クラスター1

「遊び」「活動」「今」「繋がる」「支援」「場面」「行う」「子」が抽出された。文脈の中では「エピソード場面に登場するその子が行った言動の今はなんなのか」「背景を知っておくことで、後で振り返った時にどうしてその支援を行ったのか」が振り返りやすくなる」「エピソード記録を振り返る際に…より深い理解が得られるため。それによって、子どもたちへの適切な支援や、保育の一体化につながる」などの記述がされていた。

学生は子どもの行動や言動を理解し、適切な支援や保育を行うためには、エピソード場面だけでなく、その子の背景や活動のきっかけ、過去の行動などの情報を把握することが重要になる。背景を知ること、記録を振り返った際に支援の意図を明確にでき、自身の理解も深まる。それによって、子どもたちの主体的な活動や遊びの展開

表3 頻出語(5語以上)

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	背景	94	23	性格	15	47	関係	7
2	子ども	81	25	起こる	14	47	深い	7
3	書く	66	25	興味関心	14	47	深める	7
4	エピソード	65	25	考察	14	47	生まれる	7
5	様子	40	25	振り返る	14	47	内容	7
6	学ぶ	38	29	分かる	13	52	活動	6
7	エピソード記録	32	30	クラス	12	52	関わる	6
8	理解	30	30	関わり	12	52	気持ち	6
9	大切	25	30	思う	12	52	記録	6
9	知る	25	30	普段	12	52	経緯	6
11	行動	24	30	理由	12	52	姿	6
11	重要	24	35	繋がる	11	52	子ども同士	6
13	子どもの姿	22	35	前日	11	52	場面	6
13	自身	22	35	保育	11	52	前	6
13	保育者	22	38	行う	10	52	様々	6
16	子どもたち	19	38	必要	10	62	今	5
16	状況	19	40	捉える	9	62	子ども理解	5
16	他者	19	41	環境	8	62	支援	5
19	言動	17	41	至る	8	62	変わる	5
20	見る	16	41	場	8	62	友達	5
20	考える	16	41	情報	8	62	遊び	5
20	子	16	41	読む	8			
23	出来事	15	41	聞く	8			

を促し、連続性のある保育や援助の質向上につなげることができると学んでいた。以上から【支援の連続性】とした。

○クラスター2

「関わり」「友達」「興味関心」「振り返る」が抽出された。文脈の中では「個々によって性格や生活背景、興味関心をもっていること、周囲の友達や大人との関わり方が異なる。適切に関わっていく上で、背景を理解しておくことが重要」「背景を振り返ることで、今の子どもたちがなげに興味関心をもっているのかを知ること繋がる」「背景を書くことで、後から振り返った時…クラスの様子や興味関心などより詳しくエピソードを読み取ることができるため大切」などの記述がされていた。

学生は子どもの姿の背景には、友達との関わり

や興味関心が含まれており、これらを理解することは保育を振り返る際に大切な情報となる。そして保育の振り返りをした際に子どもの姿やその日の流れをより具体的に把握できることを学んでいた。以上から【子どもの情報を活かした振り返り】とした。

○クラスター3

「性格」「前日」「様々」「関わる」「子ども理解」「深める」「理解」「行動」「理由」「子どもたち」が抽出された。文脈の中では「子どもたちの行動をした理由は様々な背景があるからこそエピソードに繋がる部分があるため、理解が深くなる」「性格や前日までの行動など様々な要素が連続して現れているためとても大切」「子どもの普段の様子や性格、好み、前日の様子などの背景をきちんと把握した上で子どもと関わることで、その子がその

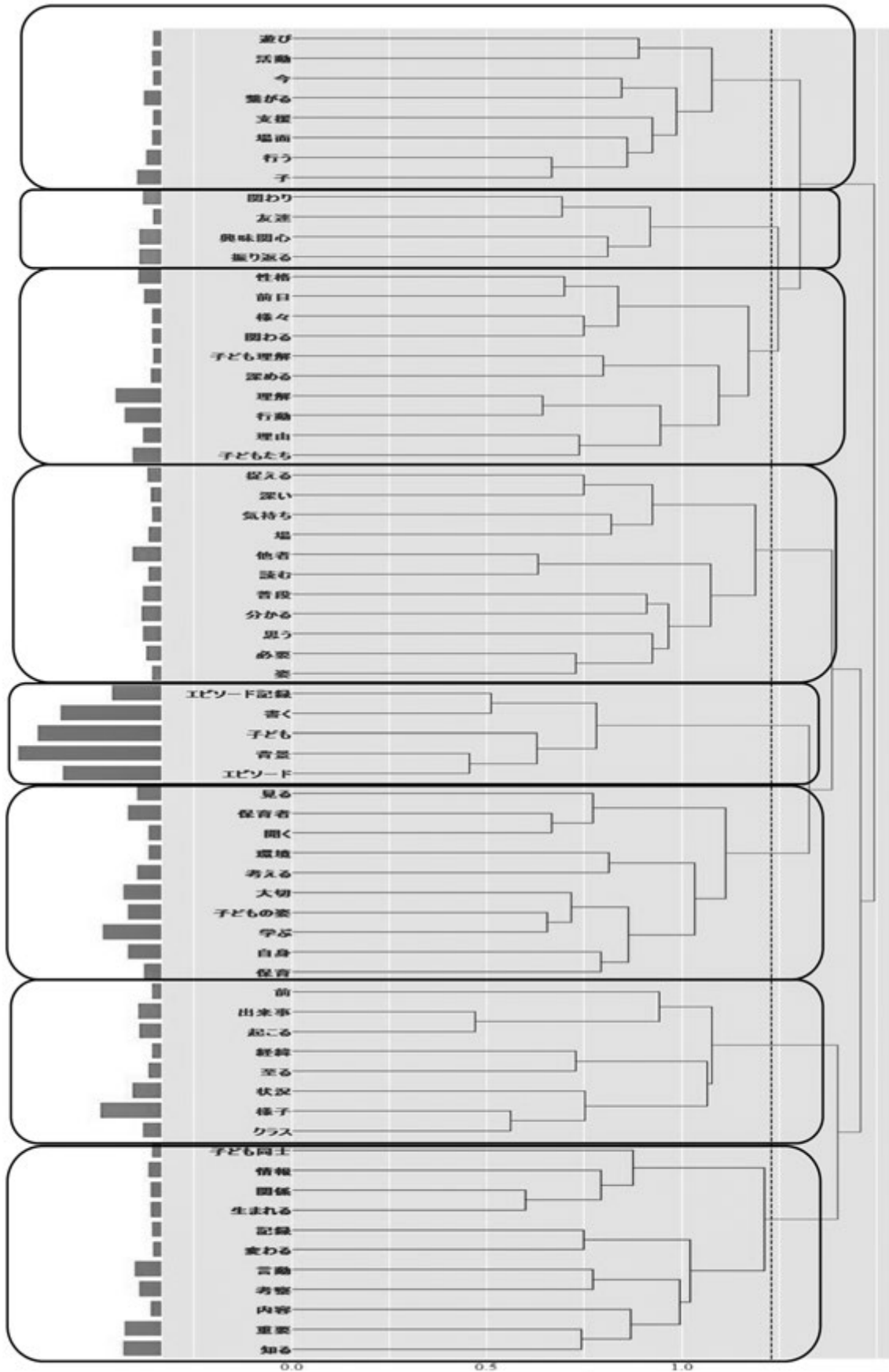


図4 階層的クラスター分析におけるデンドログラム

行動をした理由を踏まえて配慮を行うことができる」「背景とエピソードとのつながりが、保育の連続性や積み重ね、子ども理解を深めることを学んだ」などの記述がされていた。

学生は子どもの行動や発言には必ず理由があり、その理由を理解するためには性格、過去の行動、活動の連続性などを把握することが大切になる。保育は日々の積み重ねであり、子どもの個性を踏まえて考察することで、子ども理解をより深めることができ、子どもにとって適切な支援につながることを学んでいた。以上から【子ども理解を深めるための背景の理解】とした。

○クラスター4

「捉える」「深い」「気持ち」「場」「他者」「読む」「普段」「分かる」「思う」「必要」「姿」が抽出された。文脈の中では「背景を具体的に書くことで、エピソードで自身がなぜそのように考えたのかが他者に伝わりやすくなる」「背景を知ることで、そのときの姿の捉え方がより深いものになる」「その場になかった他者にも情景が思い浮かぶようにする必要」「(背景によって)普段の姿が分かり、エピソードの子ども理解に繋がる」「その子の気持ちに寄り添うことに繋がる」「他者が読んでわかるよう、その事例が起こる前の様子や子どもの姿を記入する」などの記述がされていた。

エピソード記録に背景として普段の子どもの姿などを具体的に書くことで、その場になかった人にもエピソードでの出来事の情景を思い浮かべさせることができる。それによってエピソード記録は他者と保育を共有するツールとなり、多面的に子ども理解を深めていくことができると学んでいた。以上から【他者に伝わるエピソード】とした。

○クラスター5

「エピソード記録」「書く」「子ども」「背景」「エピソード」など主要語が抽出された。文脈の中で

は「背景を書くことで、それまでの過程をエピソード記録を読むだけで理解しやすくなる」「エピソード記録を書き、子どもに対する理解を深めることや保育者と情報共有、振り返りを行うために背景が重要」「エピソードに至るまでに、どのようなことがありどのような背景があるのかは、エピソード記録の内容を深める上で重要」などの記述がされていた。

学生はエピソード記録において、背景を書くということは子どもの行動の意味を読み解く手がかりとなり、保育の出来事をより深く理解するためには欠かせない要素となる。そして保育者間の情報共有を円滑に行うことへとつながり、子ども理解を深める重要なものであることを学んだ。以上から【エピソード記録における背景の大切さ】とした。

○クラスター6

「見る」「保育者」「聞く」「環境」「考える」「大切」「子どもの姿」「学ぶ」「自身」「保育」が抽出された。文脈の中では「自身が実習中に見た子どもの姿だけではなく、これまでどんな経験をしてきたかなどを保育者に聞いたり、その子どもだけでなく周りの友だちや物など環境の変化や環境への関わりについても理解することが大切」「自身が見ただけでは分からないことは積極的に保育者に聞いてみたり、エピソードよりも後から知った背景でも、考察を深める上でどんどん追加したりすると良い」「エピソード記録はその場になかった保育者とも事例や自身の保育を共有する資料になるもの」「子どもの姿の背景だけでなく、子どもの周りを取り巻く環境の背景も大切」「子どもについて理解した上で環境構成を考えた支援をするために…」などの記述がされていた。

学生は子どもの姿を正しく理解するためには、目の前の行動だけでなく、これまでの子どもの経験や環境との関わりなど〈背景〉を知ることが重要になる。そのため実習生が見ただけでは分か

らないことも、保育者に積極的に聞くことでエピソードに対する理解が深まり、より深い考察に活かしていくことができることを学んだ。以上から【背景を活かした子ども理解と振り返り】とした。

○クラスター7

「前」「出来事」「起こる」「経緯」「至る」「状況」「様子」「クラス」が抽出された。文脈の中では「それまでの子どもやクラスの様子や、エピソードでの出来事が起こるまでの経緯等を理解することで、子どもの姿の理解や考察がより明確になり」「背景があることで、普段はそういうことをしない子、普段もそのような様子である子とでは、同じ出来事でも心情が変わってきたり、保育者の対応もそれによって変わってきたりする」「背景に「エピソードの登場人物の性格や好み、関係性、その日や前日までの子どもやクラスの様子」などエピソード記録に必要な情報を書いていくことで、そのエピソードがどのような状況で生まれたのか分かるため大切」などの記述がされていた。

学生は違う子どもに同じ出来事が起こったとしても、子どもの普段の様子やクラスの雰囲気や関係性、エピソードに至るまでの経緯などによって、表れる心情や意味が異なっており、子どもに対する適切な対応が変わってくる。子どもたちがその時にどのような思いを抱いていたのかを理解し、的確な考察を行うためには、子どもが出来事に至るまでの背景を理解することが大切であると学んだ。以上から【背景の状況の理解】とした。

○クラスター8

「子ども同士」「情報」「関係」「生まれる」「記録」「変わる」「言動」「考察」「内容」「重要」「知る」が抽出された。文脈の中には「子どもたちの言動の理由は様々な背景があるからこそエピソードに繋

がる部分があるため、理解が深くなる。また、背景を知ることにより考察が深くなっていく。」「背景とは、エピソードの子どもの性格や子ども同士の関係性、また、その日までのクラスや子どもの姿・様子などを記述する部分であり、心に残ったエピソードがどういった状況で生まれたのかに繋がる大切な情報である」「どのようなことがありどのような背景があるのかは、エピソード記録の内容を深める上で重要である」「背景は…保育者から聞いたエピソードだったり、エピソードの後に知った内容だったりを追加することで、考察の内容が変わってくる重要な情報になる」などの記述がされていた。

学生は、子どもの言動には必ず背景が存在し、その背景を理解することでエピソード記録の質を高めることができること。また、背景の理解は考察の内容に大きく影響し、出来事がどのような状況で生まれたのかを把握することが、考察をより深めることにつながることを学んだ。以上から【背景理解による考察の深化】とした。

5. 総合考察

以上8クラスターはデンドログラムによる距離の近さから3つのまとまりに分けることができる。

1つ目はクラスター1から3までの集まりである。一人一人の子どもを理解しようとする姿勢が、子どもの行動の背景にある思いや経験に目を向けることにつながり、子ども理解の深化や適切な支援の在り方を考える契機となっていた。学生が実習で子どもと関わる期間は2～4週間と限られており、学生にとっては長く感じるかもしれないが、園での生活全体から見ればごく一部に過ぎない。そのような中で、授業を通して数カ月わたる子どもの姿を知ることは、子どもの姿を長期的な視点で捉える重要性への気づきを促し、背景理解の重要性の理解を深めるきっかけとなっ

たとえられる。

2つ目はクラスター4から6までの集まりである。エピソード記録にとって背景は、出来事的情景を明確にし、他者との共有や振り返りを豊かにするための重要な情報であることを学んでいたと窺える。エピソードが「図」として浮かび上がるよう背景が必要とされているが、学生は作成したエピソードを見返す際、背景情報がないことで「図」としての曖昧さに気付く様子が見られた。他の学生とのエピソードの共有や、実習園での保育者との日誌を用いた対話を行なっていくことで、相手に伝わることでの振り返りの充実さを実感し、背景の大切さの理解につながったと推察する。

3つ目はクラスター7, 8の集まりである。エピソードには様々な背景が存在し、それらの背景を理解することで考察の内容が大きく変化すること。背景を深く捉えようとする姿勢が重要であると学んだことが窺える。学生は授業にて、子どもの姿を記録した後、背景を知ること自身の気付きが実際の子どもの姿とは違うものであったという経験をした。幼稚園教育要領に「一人一人の家庭環境や生活経験も異なっている。それゆえ、一人一人の人の事物への関わり方、環境からの刺激の受け止め方が異なってくる。」と書かれているように、子どもの姿は様々な要素が関わって表れてくる。学生は事例を通してその要素になりうる可能性の多さを実感したようであった。高嶋は「子どものかかわっている世界の豊かさと複雑さ、奥深さにちゃんと目を向け、そのことへの驚きと感嘆をもってみることでできる高い専門性を有するまなざし」が必要と述べている。授業によって学生は「まなざし」を育む契機になったと推察する。

以上より、本授業実践は、学生に対してエピソード記録における〈背景〉の重要性の理解を促し、子ども理解や保育の質の向上に向けた意識づけに寄与したと考えられる。

6. おわりに

今後の課題として3点あげる。

1点目は今回の研究では、授業による教育的効果を検討することを目的としていたが、授業実践を行なってから調査を行うまでの間で学生たちは教育実習・保育実習と計約6週間の実習を行なっている。そのため、今回の結果に実習経験が影響を与えている可能性がある。今回の授業実践によって、実習での学びを深めるきっかけ作りになったことは考えられるが、授業の教育的効果については改めて検討が必要になる。

2点目は「実習指導における振り返りの在り方」である。記録は作成するだけでなく、他者との振り返りを行なうことでその効果がより一層高まる。瀬尾ら(2025)は保育のカンファレンスは「正解のない子どもの姿を温かくプラスに評価しながら(中略)楽しく語り合うこと」と位置付けており、三谷もまた保育を語り合い、対話することは育ち合うことにつながることを示唆している。学生にとって貴重な学びの機会を保證できるような事後指導を検討していく必要がある。

3点目は「記録の次への活かし方の指導」である。文部科学省(2021)が「日々の記録は幼児理解を深め、幼児に即した指導計画を作成するための根拠」と示されているように、記録は保育の連続性の中で活用されるべきものである。したがって、教育実習においては、作成した記録をどのように指導計画へとつなげていくかという視点を持ち、実践的な学びを促す指導が求められる。

今回の授業で扱った事例は、保育者として“驚きや感動”があったものである。この事例を選定した理由として、保育者として肌で感じることでできたこの感覚を学生にも味わってもらい、「子どもは大人が思っている以上に、多くのことを感じ取り、理解し、生活や遊びにつなげている。」ということを伝え、子どもに対する尊敬を持ち、「背景」の大切さを理解しようとする態度を育みたい

と考えた。学生は自身で受け止め、学びにつなげていってくれたと感じている。このような事例とは多くの授業で学生たちは出会うことが考えられるが、実習指導にて出会うことに意味があるのではないかと考える。実習指導が事務的な教え込みになるのではなく、保育といういとなみに期待を抱いていくことができるよう努めていきたい。

参考文献

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

開仁志(2012)保育に関する実習日誌の形式,富山国際大学子ども育成学部紀要第3巻,p95-104

一般社団法人全国保育士養成協議会(2018)保育実習指導のミニマムスタンダードVer.2「協働」する保育士養成,中央法規

厚生労働省(2018)保育所保育指針解説

厚生労働省(2020)保育所における自己評価ガイドライン(2020年改訂版)

古賀松香(2019)保育者の身体的状況的専門性と保育実践の質,発達,158,ミネルヴァ書房,p26-31

鯨岡峻(2005)エピソード記述入門:実践と質的研究のために,東京大学出版会

鯨岡峻・鯨岡和子(2007)保育のためのエピソード記述入門,ミネルヴァ書房

鯨岡峻・鯨岡和子(2009)エピソード記述で保育を描く,ミネルヴァ書房

鯨岡峻(2015)保育の場で子どもの心をどのよう

に育むのか—「接面」での心の動きをエピソードに綴る—,ミネルヴァ書房

鯨岡峻(2018)子どもの心を育てる新保育論のために—「保育する」営みをエピソードに綴る—,ミネルヴァ書房

黒江絵里・那須信樹・西田明史・桧垣淳子・堀内真紀子(2025)学生の実習記録活用実態からみる保育現場と養成校の共同の在り方に関する検討①—多様な記録様式が存在を通して見えてきたもの—,中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要,第57号,p153-161

三谷大紀(2007)保育現場における保育者の育ち,ミネルヴァ書房,共感育ち合う保育のなかで

文部科学省(2017)教職課程コアカリキュラム

文部科学省(2018)幼稚園教育要領解説

文部科学省(2021)指導と評価に生かす記録

大豆生田啓友・渋谷行成・鈴木美枝子・田沢里喜(2020)学生・養成校・実習園がともに学ぶこれからの時代の保育者養成・実習ガイド,中央法規

瀬尾知子・保坂和貴・山名裕子(2025)事後指導における学生の保育観—なぜ事後指導にエピソード記述を課すのか—

高嶋景子(2013)子どもを丁寧に見るといふこと,子どもと保育総合研究所編,子どもを「人間としてみる」といふこと—子どもとともにある保育の原点—,p167-207

塚田みちる(2014)実習における〈子ども—実習生との関係〉の検討—保育実習・教育実習での体験をエピソード記述で描く—,神戸女子短期大学論攷,59巻,p1-16

研究資料

保育学生の読み聞かせに関する学びの特徴 — テキストマイニングの手法を用いた実践記録の分析 —

Learning Characteristics of Preservice Early Childhood Teachers in Picture Book Reading — A Text Mining Analysis of Practice Records—

北山佳恵

(島根県立大学短期大学部)

本研究の目的は、保育者養成校において、読み聞かせの演習科目の受講生が作成した記録を分析し、読み聞かせに関する学びの特徴を明らかにすることである。乳幼児への読み聞かせ実践後に保育学生が作成した実践記録をデータとして収集し、テキストマイニングのソフトウェアである KH Coder を用いて分析を行った。実践記録に頻出する語や特徴的な語を抽出した結果、保育学生が子どもの反応を起点として読み聞かせへの理解を深めていることや、様々な絵本と出会い読み聞かせをする中で実感した楽しさをもとに学びを深めていることが明らかになった。本研究で得られた知見は、保育者養成校における多様な記録のあり方について検討する上での一助となりうる。

キーワード：記録、読み聞かせ、保育者養成、学び、絵本

1. 問題と目的

絵本は乳幼児の発達にとって重要な児童文化財であり、保育の現場では、絵本の読み聞かせの実践が日常的に展開されている。絵本の読み聞かせは、絵本を媒介とした読み手と聞き手とのコミュニケーション行為である(宮澤, 2022)。保育における絵本の読み聞かせでは、保育者と子どもとの間の対人コミュニケーションや、子どもと物語世界との関わりを通じて、子どもの社会的な人格形成が促進されている(藤森・吉永, 2019)。

先行研究によると、熟達した絵本の読み手は、読む技術だけでなく聞き手への配慮を重視しており、聞き手を物語世界に引き込むことができる(齋藤ほか, 2016)。一方で、乳幼児を対象とした読み聞かせにおいて、読み手は聞き手に応じた読み聞かせを実践することに困難感を抱えている

ため、絵本や選書に関する基礎的知識に加えて、実践的技能を高める必要がある(谷原ほか, 2024)。

保育者養成の文脈では、絵本の読み聞かせの模擬保育や、子どもを対象とした読み聞かせの実践を通して、保育学生は現職保育者よりも顕著な教育的効果を得ることが示された(金子ほか, 2024)。横山(2009)の実践報告では、学生が地域の保育園等に出向いて子どもと絵本を読み合う中で、子どもとの関わりを体験するとともに、教材である絵本についても理解を深めることが明らかになった。

以上を踏まえると、聞き手を意識した読み聞かせが実践できるようにするためには、養成段階から、学生が読み聞かせに関する学びを深めることが必要であると考えられる。

実践からの学びを深めるために重要となるのが省察である。「省察的実践者」像を提唱した

ショーによる、実践上の問題は所与のものとして存在するわけではない。そのため、省察を通じて「注意を向ける事項に〈名前をつけ〉、注意を払おうとする状況に〈枠組み(フレーム)を与える〉」(ショーまたは Schön, 2007, p. 41)が必要となる。

このように、教育実践を省察の対象として捉える際に重要となるのが、書き言葉での記録である(梶井, 2017)。梶井は、書き言葉による省察を通じて、小学校教員が授業に対する信念を変容させたことを明らかにしている。また、秋田(1998)は、実践の文字記録によって、授業の時間的流れに縛られることなく実践の意味を捉え直すことができ、さらに記述の過程で二次的な解釈や新たな気づきが生まれることを指摘している。

以上の議論から、実践を通じた学びを深化させる上で、実践を言語化し可視化することができる記録の作成が重要であるといえる。

横山(2009)は、「出張えほんのひろば」に参加した学生の記録をもとに、学生が絵本を媒介としながら、子どもの発達に応じた関わり方について学んでいたことを示唆している。一方で、実践報告であることから、学生の学びについて詳細には検討されていない。また、この実践は「子どもたちが『好きな絵本』を『読みたい人』と読む」活動である。読み手と聞き手を固定しない1対1あるいは少人数での絵本の読み合いを前提としている点にも留意する必要がある。

これに対して、保育現場では、クラス集団を対象とした読み聞かせも多い。子どもが各々感じたことを自由に発言し、絵本の内容から逸脱した発言も飛び交う中で、保育者は子どもとの関わり方を調整しながら読み聞かせを展開する(藤森・吉永, 2019)。併せて、聞き手が複数いる場合、読み聞かせへの興味関心や集中力に個人差があるため、読み手が読み聞かせへの困難さを感じることもあるとも指摘されている(谷原ほか, 2024)。

以上を踏まえると、乳幼児の集団に対する読み

聞かせを実践する中で、絵本を媒介として、学生と子どもがどのように関わり学びを得ているのかについて、詳細に検討することが必要である。そこで、本研究の目的は、保育者養成校の授業で作成された読み聞かせの実践記録を分析し、学生が読み聞かせについてどのようなことを学んでいるのかを実証的に明らかにすることである。得られた知見をもとに、保育者養成において学生が保育実践を記録することの意義を考察する。

2. 方法

調査対象の概要

対象とした実践は、202X年4～7月にA大学短期大学部保育学科で開講された読み聞かせの演習科目である。この科目は、保育士資格取得に必要な選択の専門科目である。授業では、乳幼児を対象とした読み聞かせをグループで実践する中で、読み聞かせに必要な表現力や実践力を身につけることを目指している。受講人数は1年生30名、2年生9名である。授業は非常勤講師2名と著者で担当し、A大学の司書1名も参加した。

授業の特色に、乳幼児を対象とした読み聞かせプログラムを学生がグループで実践する点が挙げられる。3人1組で編成されたグループ①～⑬の各グループが、読み聞かせプログラムを企画・実践した。プログラムは、A大学附属児童図書館で1回、Bこども園で2回の計3回行われた。

学生がグループで実践した読み聞かせプログラムの一事例を表1に示す。プログラムは、絵本2冊の読み聞かせと、読み聞かせのつなぎの手遊びで構成され、読み聞かせ2名、手遊び1名で役割を分担した。所要時間は15～20分を目安とした。いずれのグループにおいても、原則、学生は読み聞かせの読み手を2回、手遊びを1回担当するように役割を分担した。例えば表1の学生1の場合、<1>の実践では手遊び、<2>と<3>の実践では、読み聞かせで絵本の読み手を経験して

表1 グループで実践した読み聞かせプログラムの例

<1> 6月上旬にBこども園3歳児クラスにて実践

時間	内容	学生1 (手遊び担当)	学生2 (読み手1回目)	学生3 (読み手1回目)
2分	挨拶、始まりの手遊び	○		
2分	1冊目 絵本の読み聞かせ 『おかあさんのパンツ3』、絵本館		○	
4分	つなぎの手遊び	○		
4分	2冊目 絵本の読み聞かせ 『もりのおふろ』、福音館書店			○
2分	終わりの手遊び、挨拶	○		

<2> 6月中旬にA大学附属児童図書館にて実践

時間	内容	学生1 (読み手1回目)	学生2 (読み手2回目)	学生3 (手遊び担当)
2分	挨拶、始まりの手遊び			○
4分	1冊目 絵本の読み聞かせ 『おでかけのまえに』、福音館書店	○		
3分	つなぎの手遊び			○
4分	2冊目 絵本の読み聞かせ 『ブルくんのうち』、福音館書店		○	
2分	終わりの手遊び、挨拶			○

<3> 6月下旬にBこども園0～2歳児クラスにて実践

時間	内容	学生1 (読み手2回目)	学生2 (手遊び担当)	学生3 (読み手2回目)
2分	挨拶、始まりの手遊び		○	
2分	1冊目 絵本の読み聞かせ 『ブルブルブブー』、福音館書店			○
3分	つなぎの手遊び		○	
2分	2冊目 絵本の読み聞かせ 『とんぱんぎゅっ!』、フレーベル館	○		
2分	終わりの手遊び、挨拶		○	

*読み聞かせの読み手としての学びを明らかにするために、網掛け部分の実践の記録を分析対象とした。手遊びを担当した学生の実践記録は分析から除外している。(例：<1>の学生2と学生3、<2>の学生1と学生2、<3>の学生1と学生3の合計6件の記録を分析対象とした。)

いる。

A大学附属児童図書館では、一般利用者親子を対象としたおはなしのじかんにて、各グループで1回、読み聞かせプログラムを行った。A大学附属児童図書館におけるグループ①～⑬の実践スケジュールを表2に示す。

おはなしのじかんは参加申し込みを必要としない自由参加型の活動である。したがって、司書による当日の人数カウントに基づき、子どもと大

人を合算した聞き手の人数を表中に示している。

Bこども園では、1クラス(0～2歳は3クラス合同)に1グループ学生が配属され、各グループで2回、読み聞かせプログラムを実践した。Bこども園におけるグループ①～⑬の実践スケジュールを表3に示す。なお、表中のクラス名は園が特定されないよう配慮し、実際の名称とは異なる仮名を用いている。Bこども園での実践の日程やクラスは、園の意向と大学の授業のスケ

表2 A大学附属児童図書館におけるグループ①～⑬の実践スケジュール

	11:00～	11:20～
5月18日	グループ④（聞き手37名）	
5月25日	グループ⑤（聞き手22名）	
6月1日	グループ⑥（聞き手10名）	グループ⑬（聞き手5名）
6月8日	グループ⑫（聞き手16名）	グループ⑪（聞き手14名）
6月15日	グループ⑩（聞き手14名）	グループ⑨（聞き手17名）
6月22日	グループ⑧（聞き手23名）	グループ⑦（聞き手23名）
6月29日	グループ③（聞き手23名）	グループ②（聞き手17名）
7月13日	グループ①（聞き手26名）	

*おはなしのじかんでは、15分程度のプログラムを実施した。

表3 Bこども園におけるグループ①～⑬の実践スケジュール

	0～2歳児クラス	3歳児クラス		4歳児クラス		5歳児クラス	
	ひよこ・りす・ことり (32名)	うさぎ (14名)	こじか (13名)	きりん (17名)	ぼんだ (16名)	ぞう (15名)	らいおん (15名)
5月12日				グループ③	グループ②	グループ①	グループ⑬
5月26日				グループ⑫	グループ⑪	グループ⑩	グループ⑨
6月2日		グループ⑧	グループ⑦				
6月9日	グループ⑥	グループ⑤	グループ④				
6月16日	グループ⑬	グループ⑫	グループ⑪				
6月23日	グループ③	グループ②	グループ①				
6月30日	グループ⑧	グループ⑨	グループ⑩				
7月7日				グループ⑦	グループ⑥	グループ⑤	グループ④

*0～2歳児・3歳児クラスでは15分、4歳児・5歳児クラスでは20分程度のプログラムを実施した。

ジュールを併せて決定した。

以上のような読み聞かせプログラムの実践にあたり、実践前後には、記録の作成に重点を置いている。実践前から実践後にかけての流れは図1に示す。実践前には、絵本の選書や手遊びの選定を行い、絵本の物語の解釈に関する記録、手遊びに関する記録、実践プランを作成した。

その後、他グループの学生や教員の前で、模擬実践を行った。模擬実践後には、本番の実践に向けて、計画の修正を行った。実践後には、学んだ内容を整理するために実践記録を作成した。各記録は授業担当者と司書で読み、授業内での

フィードバックを行った。

データ収集の手続き

本研究では、実践後に作成された、読み聞かせの実践記録を収集した。作成時期は、5～7月の各実践終了時点である。読み聞かせの実践記録は、「選んだ絵本について、作品解釈をどのように実践に活かしたか」「聞き手の様子はどうだったか」「自分で設定した目標についての振り返り」「実践前と実践後での新たな気づきについて（成果・課題など）」の項目で構成されている。このうち、絵本を媒介とした聞き手と読み手のコミュ

ニケーション全般に関連する項目を対象とするのが妥当であると判断し、「実践前と実践後での新たな気づきについて（成果・課題など）」に関する記述を分析対象とした。

講義が終了し、成績公表後の9月下旬に、Microsoft Formsにて受講生に対して、講義での提出物の研究利用の可否を尋ねた。その結果、26名から同意が得られた。

先述の通り、各グループにおける読み聞かせプログラムの実践全3回のうち、1回は手遊びを担当しており、絵本の読み手を担当したのは2回である。そのため、例えば表1の学生1の場合、〈1〉の実践では手遊びの実践記録、〈2〉と〈3〉の実践では読み聞かせの実践記録を作成している。本研究では、絵本の読み手として読み聞かせの実践に関わる中での学びについて明らかにすることを目的としている。そのため、手遊びに関する実践記録は除外し、読み聞かせを担当した2回分の実践記録を収集した。

26名のうち、1回目にA大学附属児童図書館、2回目にBこども園で絵本の読み手を担当した学生は12名、1回目にBこども園、2回目にA大学附属児童図書館で絵本の読み手を担当した学生は4名、1回目も2回目もBこども園で絵本の

読み手を担当した学生（A大学附属児童図書館では手遊び担当）は10名であった。以上より、26名から、1人2回分の実践記録に相当する計52件のデータを収集した。

分析の方法

分析には、テキストマイニングのソフトウェアであるKH Coder(ver. 3)(樋口, 2020)を用いた。KH Coderは、保育学生の記述内容から学びの特徴を明らかにした先行研究でも用いられており(澤, 2020; 新山・西山, 2014; 山本, 2023), 本研究の分析においても有用であると判断した。

まず、「実践前と実践後での新たな気づきについて（成果・課題など）」に関する記述をExcelに入力した。入力にあたっては、改行をせず、1回答につき1セルとなるよう整理した。続いて、明らかな誤字の修正(例: 実戦→実践)や表記の統一(例: 子, 子供達→子ども, 0~2歳児, 0から2歳→未満児)を行い、エクセルファイルの記述内容を整理した。加えて、抽出すべき複合語を見落とさないようにするために、KH Coder上でデータの前処理を実施した。「複合語の検出」にて出現数が2以上の語を参考に、複合語の強制抽出を行なった。強制的に抽出した語として、「3歳児」などの年齢に関する語、「読み聞かせ」などの複合語、「おはなしのじかん」などの固有名詞が挙げられる。

分析では、まず、文中で多く出現する語を確認するために、頻出語を抽出した。そして、文中の単語同士のつながりを見るために、頻出語の共起ネットワークを作成した。共起ネットワークとは、「出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワーク」である(樋口, 2020, p. 183)。その中でも、「比較的強くお互いに結びついている部分を自動的に検出してグループ分けを行い、その結果を色分けによって示す」(樋口, 2020, p. 186)サブグラフ検出を実施した。検出の手法は、random walks法を用いた。



図1 授業における実践までの流れ

検出されたグループ内の語が用いられた文脈については、抽出語の検索機能であるKWIC (Key Words in Context) コンコーダンスを用いて確認した。その後、グループそれぞれを命名した。

さらに、実践記録の種類によって、特徴的に表れる語が異なるのかを検討するために、特徴語を検出した。外部変数として、絵本の読み手を担当した実践回数(1回目/2回目)に着目して、それぞれの記録を特徴づける語を調べた。

倫理的配慮

本研究は、島根県立大学・島根県立大学短期大学部松江キャンパス倫理審査委員会の承認(承認番号:40)を得た。調査協力者に対しては、調査の趣旨、参加の任意性、個人情報への守秘、結果の公表等について書面で説明し、同意を得た。

3. 結果

実践記録の全体的傾向

記録は168文で構成されていた。これらの文で使用された語を抽出すると、総抽出語数5,696(2,124語を使用)、重なり語数756(583語を使用)であった。

記録の中で多く出現していた語を明らかにするために、抽出語リストを作成した。文の中で10回以上出現した上位28語は、表4のとおりである。

最も出現回数が多かったのは、「子ども」の99回である。「一緒に動きをして楽しむ子どもや口ずさんで読む子ども、静かにじーっと見る子どもなど様々で興味深いなと思いました。」といった具体的な子どもの様子や、「3歳児の子どもと交流することはなかったので、子どもがどれだけ絵本に反応してくれるのかなど、今回の実践で知ることもしました。」といった子どもの発達段階などに関する気づきが記されているようである。

続いて、「読む」71回、「思う」64回、「出来る」64回といった、絵本を読む行為や、その行為への考

表4 頻出語上位28のリスト

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	99	自分	16
読む	71	声	14
思う	64	模擬	14
出来る	64	意識	13
反応	44	絵	13
見る	41	楽しい	13
絵本	34	実践前	13
実践	26	少し	13
感じる	24	本	12
読み聞かせ	22	良い	12
聞く	22	気づく	10
前	20	今回	10
練習	19	持つ	10
楽しむ	17	分かる	10

えに関する動詞が抽出された。「また、絵をよく見ている子どもが多いなと思ったので、ページをめくる速さを考えて読むのが大切だと思いました。」や「本を読んでいる途中に子どもが『これって何』など聞いていたがうまく答えてあげることが出来なかった。」など、学生自身の読みに対する評価や気づきが記されているようであった。

さらに、「反応」も44回出現していた。「子どもの声にどんな反応をしたらよいのか分からず、反応に困ってしまったので、子どもの反応に上手く応えることが出来たので出来るように、これから頑張っていきたいと思います。」のように、読み聞かせに対する子どものリアクションや、それに対する学生の対応について、「反応」という語で記述されていたようである。

以上から、子どもの反応を手掛かりとして絵本を読み、実践に対する学びを深めていたことが読み取れる。

実践記録における頻出語同士の結びつき

続いて、記録における文中の語と語の結びつきを捉えるために、共起ネットワークを作成した。集計単位を文として、上位60語の共起関係を描画した結果、8つのグループが検出された。そこで、

山本(2023)を参考に、グループの囲み線を筆者が追記し、各グループを命名した。結果は図2の通りである。

01のグループは、「子ども」「反応」「見る」「思う」「感じる」「読む」「出来る」「絵本」「聞く」「集中」「実践」「練習」「余裕」の語で構成されていた。これらの語は、「年齢や絵本の内容、またその日の気分によって反応は変わってくるのかなと思い、この実践があったからこそ学べたことだと思います。」といった文脈で現れていた。これを踏まえ、【01 子どもの反応を通じた学び】と命名した。

02のグループは、「緊張」「模擬」「本番」「アドバイス」「ページ」「絵」「出る」「言葉」の語で構成されていた。これらの語は、「模擬をした際に、ページをめくった後は少し絵を見せる時間を作って

から読むことを意識して読むと良いというアドバイスを頂いたので少し間を空けてから読むことを意識しながら実践に取り組むことが出来ました。」といった文脈で現れていた。これを踏まえ、【02 模擬実践を踏まえた実践の改善】と命名した。

03のグループは、「読み聞かせ」「声」「分かる」「大きい」「対応」「違う」の語で構成されていた。これらの語は、「絵本の前にきたり、読んでいる最中の反応の声が大きかったりしたときにどの程度までこちらが行っていいのかわからず絵本を読み進めることが出来ない時があったので、そういう時の対応の仕方を事前に確認しておくようにする。」といった文脈で現れていた。これを踏まえ、【03 想定外の発言への対応】と命名した。

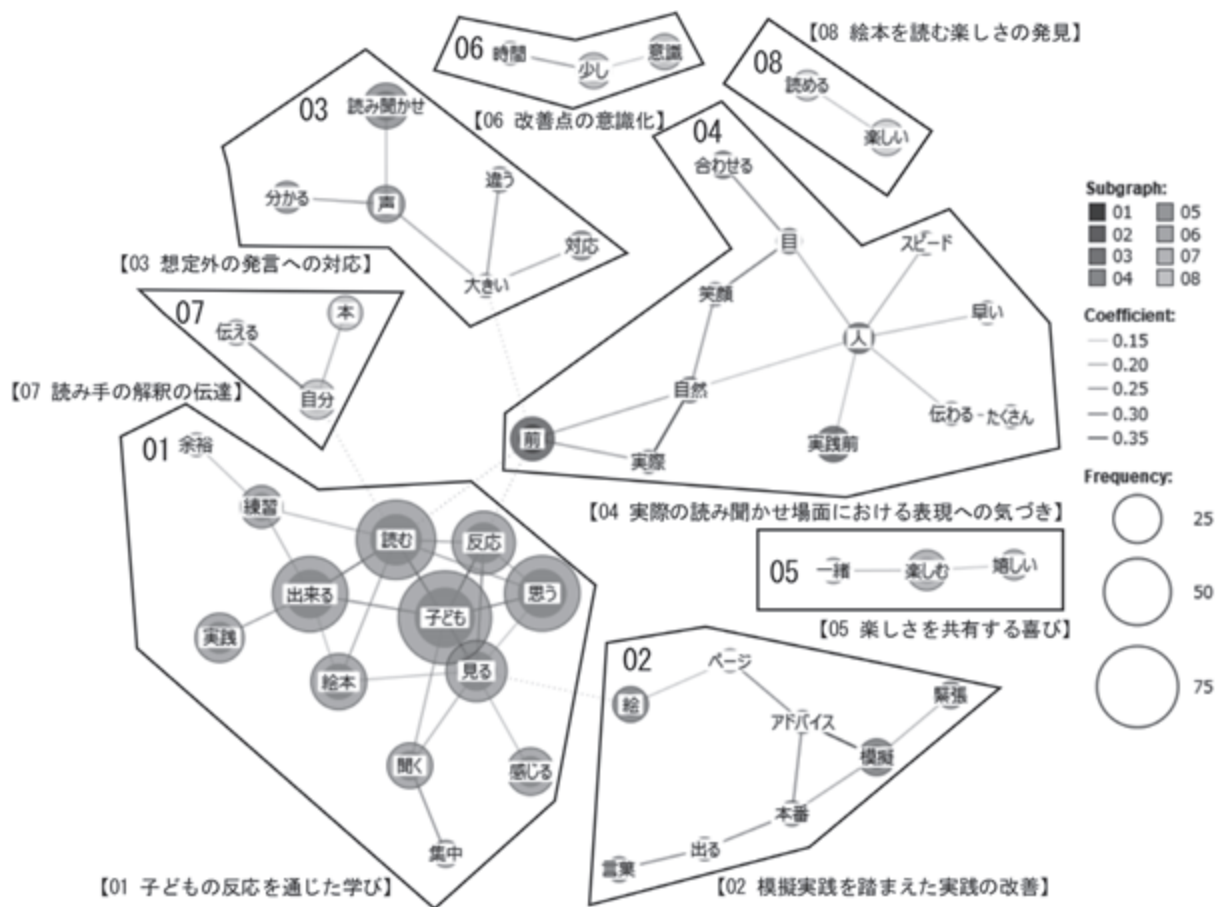


図2 実践記録の頻出語による共起ネットワーク

04のグループは、「前」「実際」「自然」「笑顔」「目」「合わせる」「人」「実践前」「早い」「スピード」「伝わる」「たくさん」の語で構成されていた。これらの語は、「実践前はどんな表情をして読んだら良いか分からなかったけど、実際に子どもの前でやった時は自然と笑顔でお話を読むことが出来ました。」「実践前では、めくるスピードが早くで見ている人に面白さが伝わらなかったけれど、めくるスピードを変え、みんなに見えるような工夫をしたことでたくさん反応してくれていて良かったなと思いました。」といった文脈で現れていた。これを踏まえ、【04 実際の読み聞かせ場面における表現への気づき】と命名した。

05のグループは、「一緒」「楽しむ」「嬉しい」の語で構成されていた。これらの語は、「模擬の時には、反応を返してくれる子ども役のみんなに反応することしか出来ていませんでしたが、実践では、前の方の子どもだけではなく、後ろの方に座っている子どもにも声を掛けて、一緒に楽しむことが出来たので良かったです。」といった文脈で現れていた。これを踏まえ、【05 楽しさを共有する喜び】と命名した。

06のグループは、「時間」「少し」「意識」の語で構成されていた。これらの語は、「実践前のある程度準備をしたつもりでいましたが、子どもが読み聞かせ前に外遊びをしていたこともあり、少しバタバタしてしまったり、中々集まることが出来ずにいる子どもなどがいて、実践を開始するまでに時間を大きく使ってしまいました。」といった文脈で現れていた。これを踏まえ、【06 改善点の意識化】と命名した。

07のグループは、「本」「自分」「伝える」の語で構成されていた。これらの語は、「実践前では本を替えたので少し戸惑いましたが自分なりに「よくきたね」の絵本を解釈して作者が何を伝えたいのかこの本を読んでどう感じてほしいのかを考えることが出来ました。」といった文脈で現れていた。これを踏まえ、【07 読み手の解釈の伝達】

と命名した。

08のグループは、「読める」「楽しい」の語で構成されていた。これらの語は、「また絵本の登場人物の性格も考えてから読むとより楽しく読めたので、次読む時も解釈をしっかりとってから挑みます。」といった文脈で現れていた。これを踏まえ、【08 絵本を読む楽しさの発見】と命名した。

実践記録における特徴語

続いて、読み聞かせプログラムで1回目に読み手を担当した際の実践記録と、2回目に読み手を担当した際の実践記録では、その記録を特徴づける語が違うのかを検討するために、特徴語を検出した。この分析では、データ全体に対して、絵本の読み聞かせを担当した回(1回目/2回目)のそれぞれの実践記録において特に高い確率で出現している語を明らかにすることができる。

読み手を1回目に担当した際の実践記録26件を「1回目」、2回目に担当した際の実践記録26件を「2回目」として、KH Coderの「外部変数と見出し」から外部変数「実践回数」を選択した。集計単位を文である。文中におけるそれぞれの語と、記録の種類との関連を示すJaccardの類似性測度で、値が大きい上位10語を表にまとめた。Jaccard係数の類似性測度では、「0から1までの値をとり、関連が強いほど1に近づく」(樋口, 2020, p. 39.)と言われている。

結果は表5の通りである。1回目の記録におけるJaccard係数は、「読む」が0.287、「出来る」が0.252で強い関連がある。また、「読み聞かせ」が0.147、「練習」が0.118、「前」が0.105、「良い」が0.101で、関連がある。2回目の記録におけるJaccard係数は、「子ども」が0.316であり、とても強い関連がある。また、「思う」が0.255であり、強い関連がある。また、「見る」0.184、「反応」0.180、「絵本」0.167、「感じる」0.156、「実践」0.143、「聞く」0.136、「自分」0.103であり、関連がある。

このことから、1回目の実践後の記録には、(実

表5 実践回数に基づく実践記録の特徴語

1回目		2回目	
読む	.287	子ども	.316
出来る	.252	思う	.255
読み聞かせ	.147	見る	.184
練習	.118	反応	.180
前	.105	絵本	.167
良い	.101	感じる	.156
模擬	.099	実践	.143
実践前	.087	聞く	.136
楽しむ	.085	自分	.103
緊張	.081	絵	.096

*数値はJaccardの類似性測度である

践)前や練習、緊張など、読み手である学生自身に関連する語が多いのに対し、2回目の実践後の記録には、実践中に感じたことや子どもの反応に関する語が多いことが読み取れる。

4. 考察

子どもの反応を起点とした読み聞かせへの学び

実践記録の頻出語を抽出した結果、「子ども」が99回出現していた。共起ネットワーク図でも、「子ども」が、「見る」「読む」「思う」「聞く」などの動詞や、「反応」や「出来る」といった語と結びついていることが明らかになった。この結果から、保育学生は、子どもの反応を踏まえて読み聞かせへの理解を深めていると読み取れる。

藤森・吉永(2019)は、幼稚園でのクラス全体を対象とした読み聞かせでは、絵本と関連のない発言やクラスメイトへの不満に関する発言などが飛び交う中で、活動が展開していることを示している。このように、読み手と聞き手間だけでなく、聞き手同士のコミュニケーションが活発に行われる状況では、【03 想定外の発言への対応】が求められる。【02 模擬実践を踏まえた実践の改善】を行う一方で、計画通りに遂行できない場合に、

【06 改善点の意識化】を行う。その過程で、【01 子どもの反応を通じた学び】が得られたと考えられる。

以上のことから、保育学生が子どもの反応を意識的に捉えて柔軟に対応する過程で、学びを獲得していることが、学びの特徴として挙げられる。

また、特徴語の抽出結果から、読み聞かせの実践回数が2回目の場合、「子ども」や「見る」に関する記述が見られた。齋藤ほか(2016)によると、読み聞かせの初心者は、絵本を読む際に子どもを思い浮かべる余裕がない一方、熟達者は聞き手への配慮を維持している。本研究で対象とした実践は短期間ではあったものの、複数回にわたって読み聞かせを経験することで、聞き手の様子を見て読み聞かせを行う余裕が出てくることが考えられる。

読み聞かせの楽しさの実感

実践記録の頻出語を抽出した結果、「楽しむ」が17回、「楽しい」が13回出現していた。共起ネットワーク図でも【05 楽しさを共有する喜び】【08 絵本を読む楽しさの発見】といったグループが現れていた。この結果から、保育学生は、読み手と聞き手の出会いだけでなく、読み手と絵本との出会いや、聞き手と絵本との出会いの中で、楽しさを実感していたことが見出せる。

澤(2020)は、アクティブ・ラーニング型の授業において、学生が「模擬保育」と「思う」「考える」「楽しい」を結びつけて記述しており、感じたり考えたりしながら、楽しく保育への学びを深めている様子を示している。また、山本(2023)も、表現の演習科目において、学生が楽しさや面白さを感じながら体験的に学んでいることを示している。このことから、読み聞かせの演習科目においても同様に、学生が実践を通じて多様な肯定的感情を経験する中で、体験的に学びを得ていることが示唆される。

横山(2009)の実践では、学生と子どもとの出会

いだけでなく、学生が絵本という教材を知ることにも主眼を置いて、実践が展開されている。本研究で対象とした実践でも、学生が絵本と出会い、絵本を読む楽しさや面白さを実感していた。また、解釈した絵本の面白さを聞き手に伝えたいという思いから、【07 読み手の解釈の伝達】が行われていたと考えられる。

以上のことから、学生自身が絵本を読む体験や、絵本の面白さが聞き手に伝わる体験の中で、読み聞かせの楽しさを実感している点も、学びの特徴として挙げられる。

保育学生が実践を記録する意義

秋田(1998)によると、実践記録の作成過程で、二次的な解釈や新たな気づきが生まれる。これを踏まえて、保育学生が実践を記録する意義を考察する。

1 点目に、学生が実践を記述する過程で、子どもの姿に関する二次的な解釈を獲得することが挙げられる。実践記録の中で、「また反応がない時でも子どもの表情などを見て集中して聞いてくれてるなと感じたので、反応があるかないかで不安にならなくても大丈夫だなと感じました。」といった記述が見受けられた。実践の最中には子どもの「反応がない」と捉えている一方で、記録では「不安にならなくても大丈夫」と評価を下している。このように、実践の記述は、保育学生は実践中に観察した子どもの様子を再解釈し、学びを深める契機となりうる。梶井(2017)は、実践の記述を契機として、教師が授業に関する捉え方を変容させることが可能であることを明らかにした。これを踏まえると、保育実践における具体的な子どもの様子を記述し、それに対する二次的な解釈を深める過程は、子ども観や保育観の変容につながる事が期待される。

2 点目に、実践記録は、即興的な実践における学びを可視化し、学びの質を高める手段として機能すると考えられる。新山・西山(2014)は、即興

表現の演習科目を通じて、保育学生が「動きながら、感じたり、考えたり、伝えたり、判断したり」する過程で、「身体や動きへの新鮮な驚きや実感から、作品の見せ方や表現の工夫まで」学びを深めていることを明らかにしている。保育実践には、子どもとの関わりの中で偶発的なコミュニケーションが生じる即興的な側面がある。読み聞かせもまた、絵本を読む過程で子どもの反応に応じた対応が求められる実践であり、絵本の読み手は、予測できない状況の中で、読む表現や子どもへの声かけを工夫して実践を展開せざるを得ない。そうした実践を文字記録として残すことで、学生自身が後から振り返ることができるだけでなく、教員が記録を読み、適切なフィードバックを与えることができる。その結果、学生が記録に記した新鮮な驚きや実感を契機として、学びを深めることができるであろう。

5. まとめと今後の課題

本研究の目的は、読み聞かせの演習科目における実践記録を分析し、保育学生の読み聞かせに関する学びの特徴を明らかにすることであった。実践前と実践後での新たな気づきに関する項目を分析対象として、KH Coderを用いて頻出語と特徴語を抽出した。

その結果、保育学生の読み聞かせに関する学びの特徴として、子どもの反応を契機として読み聞かせへの学びを深めていることと、読み聞かせの楽しさを実感しながら学びを獲得していることが明らかになった。また、本研究の結果から、保育学生が実践を記録する意義として、記録の過程で子どもの姿に関する二次的な解釈がもたらされる点や、記録が即興的な実践における学びを可視化し、学びの質を高める点が示唆された。

保育者養成校における多様な保育記録のあり方を検討する上で、学生の新鮮な驚きや実感を契機として、実践を記録するよう学生に促すことが

重要である。模擬保育と実践、そして実践への省察を有機的に関連づける手段として、記録は単なる行動の記録にとどまらず、学生自身の気づきや学びを深める手段となる。

このように、保育者養成校における授業の中で、実践と記録を体系的に位置付けること、そして教員が学生の主体的な学びを支援することによって、質の高い保育者養成教育のあり方を検討することができる。そして、本研究の知見は、保育実践を通じた学生の学びに関する保育者養成研究の知見を蓄積する上で、有益な示唆を提供しうる。

本研究の課題として、まず、読み手個人の記述に焦点を当てたため、グループとしての学びを捉えられていない点が挙げられる。また、読み聞かせの実践映像を併せて分析することで、読み手と聞き手とのコミュニケーションの実態を把握することが可能になると考えられる。本研究の知見を踏まえて、今後は、読み手同士の関わりを通じた学びを明らかにするとともに、具体的な発話に着目した読み手と聞き手とのコミュニケーションの実態などについて、詳細に検討することが必要である。

2つ目の課題として、読み聞かせの実践場所による影響を十分に検討できていない点が挙げられる。実践のスケジュール(表2, 表3)の都合により、実践場所と実践の順序との対応関係が学生によって異なっていた。また、Bこども園での実践記録が相対的に多く、場所別のデータ量に偏りが生じている。そのため、記録における語の出現傾向には実践場所(A大学附属児童図書館/Bこども園)の影響が含まれている可能性があり、本研究の結果の解釈はこの点に留意する必要がある。これについては今後の検討課題としたい。

引用文献

秋田喜代美(1998)実践の創造と同僚関係. 佐藤学(編), 教師像の再構築. 岩波書店, 235-

259.

藤森裕治・吉永安里(2019)社会的行為としての絵本読み聞かせ. 読書科学, 61(2), 64-76.

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

梶井大輔(2017)同僚性コミュニティを軸とした授業力量に資する省察の実践的研究. 日本教師教育学会年報, 26, 124-134.

金子智栄子・金子智昭・金子功一・清水優菜(2024)絵本の読み聞かせにおけるマイクロティーチングの効果(3). 日本教育心理学会総会発表論文集, 66, 234.

宮澤優弥(2022)読み聞かせ研究の基礎的検討と展望. 読書科学, 63(3-4), 179-191.

新山順子・西山修(2014)保育者養成における即興表現の授業実践と学びの特性. 保育学研究, 52(2), 111-123

Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. ショーン DA, 柳沢昌一・三輪建二(訳)省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—. 鳳書房.

齋藤有・石川由美子・水谷勉・佐藤鮎美・河野武志・小林久男(2016)絵本の読み手の熟達化過程に関する検討. 国際幼児教育研究, 23, 93-102.

澤ひとみ(2020)アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた「保育内容総論」の実践—養成課程における保育の専門教育への導入科目として—. 乳幼児教育・保育者養成研究, 1, 77-89.

谷原舞・岡野聡子・小久保圭一郎・中島眞吾(2024)乳幼児対象の読み聞かせボランティアが抱く不安感・困難感の実態に基づく研修内容に関する予備的考察—アンケートの自由記述回答における不安感・困難感の分析から—. 読書科学, 65(1), 45-58.

山本直樹(2023) 保育者志望学生を対象とした他者を大事にする協働的な学び—身体表現を生かす「彫刻家と粘土」の実践を例に一. 教育実践学研究, 25(1), 55-67.

横山真貴子(2009) 絵本をもって街に出よう—大学発「出張えほんのひろば」の実践一. 読書

科学, 52(3), 139-147.

謝辞

調査協力者の皆様ならびに多大なご協力を賜りました先生方に心より感謝申し上げます。

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作物とする翻訳、翻案等の二次的著作物に該当する場合は、投稿者が、原著作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7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8年10月31日

- (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) 原稿の提出は、下記の『乳幼児教育・保育者養成研究』投稿フォームに必要事項を入力のうち、完全原稿と査読用原稿（いずれもPDF形式）の電子ファイルをアップロードするものとする。

<https://forms.gle/P1Pheg3veUsC6kAt9>



また、完全原稿には所属と執筆者名（共同執筆者も含む）を入れ、査読用原稿ファイルには、所属と執筆者を未記入とする。

なお、図表についてはできるだけ一つのファイルにまとめ、査読の際に、査読者が図表も含めて読めるようにする。学会誌掲載が決まった際に、印刷上必要なファイルを改めて連絡する。

- (4) 投稿本数は、筆頭執筆者の場合2本までとする。
- (5) 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。
- (6) 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。
- (7) 第7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7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。保育者の養成では、実習の記録の問題もある。ICTか手書きかといった議論は、生成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

問い合わせ:

高知学園短期大学内

一般社団法人日本乳幼児教育・保育者養成学会事務局 山下文一

メールアドレス j.ecectet@gmail.com

なお、問い合わせは、メールにてお願いします。

編集後記

今回も『乳幼児教育・保育者養成研究』第6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16編の論文を掲載することができました。特集テーマは、「保育と記録」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「保育と記録」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ればと考えております。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6号査読協力者 (五十音順)

赤津裕子 伊藤理絵 岩立京子 後田紀子 越中康二 大方美香 大佐古紀雄
小尾麻希子 北野幸子 越山沙千子 駒久美子 佐久間路子 佐藤有香 島田由紀子
卜田真一郎 新開よしみ 田澤里喜 津金美智子 恒川丹 中橋美穂 野口隆子
広瀬美和 本田由衣 真鍋健 水崎誠 箕輪潤子 無藤隆 望月文代 矢藤誠慈郎
山瀬範子 湯川秀樹 吉田伊津美 若山育代 渡邊佐恵子 和田美香

乳幼児教育・保育者養成研究 第6号

2026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

高知学園短期大学内

一般社団法人 日本乳幼児教育・保育者養成学会事務局 山下文一