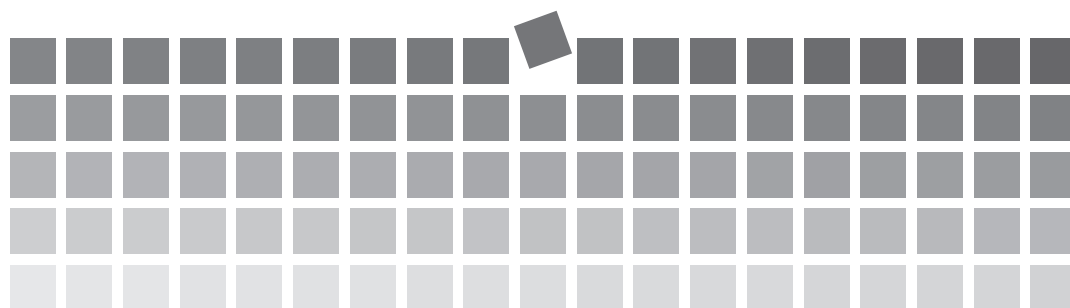


保育科学研究

第12卷 (2022年度)



社会福祉法人日本保育協会 保育科学研究所

発刊にあたって

日本保育協会保育科学研究所の2022年度の研究成果をまとめた「保育科学研究第12巻（2022年度）」を発刊いたします。

2022年度の総合テーマは、「低年齢児の保育と環境について」とし、全部で6件の研究を掲載しています。2022年度研究要旨については、研究所が発行している「研究所だより」第36号で紹介しております。

次の2023年度研究の総合テーマは「保育所等における子育て支援について」とし、6件の研究計画が、審査委員会、倫理委員会を経て運営委員会において承認され、研究が開始されます。これらの研究要旨については「研究所だより」第39号で紹介する予定です。

新型コロナウイルス感染症の影響により、2年度連続して開催を中止した「学術集会」ですが、2022年度はオンライン形式で「第10回学術集会」を開催いたしました。

「第10回学術集会」では、2021（令和3）年度に実施した研究の発表と、講演、シンポジウムが行われました。この内容については、「研究所だより」第36号、37号に概要を掲載しております。

なお、これらの研究所の発刊物は日本保育協会のホームページ内、「保育科学研究所」からご覧いただけます。

今後とも保育科学研究所は、日本の乳幼児保育の向上を願い、保育実践・研究の各分野でご活躍の皆様の参加を得て、保育を科学する研究を充実させていくために努めて参りたいと思います。

引き続きご支援を賜りますよう、よろしくお願い申し上げます。

2023年3月

日本保育協会保育科学研究所長

五十嵐 隆

目 次

発刊にあたって（五十嵐 隆）

研究論文

保育施設における感染症対策の改善に関する研究（菅原 民枝）…………… 1

コロナ禍における3歳未満児保育に関する研究

～実態調査から見えてくるもの（岩橋 道世）……………16

低年齢児保育における動的環境に関する実践的研究

—ムーブメント遊具を用いた遊びの広がり注目して—（庄司 亮子）……………39

乳幼児期の靴の着脱の環境要因に関する研究（松田 典子）……………57

乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい

及び内容を反映した保育を可能にする研修に関する研究（中島 一）……………69

【指定研究】

保育所・認定こども園等の研修体系の形成に関する研究（千葉 武夫）…………… 120

（資 料）

日本保育協会保育科学研究所細則…………… 175

日本保育協会保育科学研究所倫理委員会細則…………… 177

日本保育協会保育科学研究所審査委員会細則…………… 178

日本保育協会保育科学研究所企画委員会細則…………… 179

日本保育協会保育科学研究所運営委員名簿…………… 180

保育施設における感染症対策の改善に関する研究

研究代表者 菅原 民枝 (国立感染症研究所主任研究官)
共同研究者 大日 康史 (国立感染症研究所主任研究官)

研究の概要

保育施設の感染症対策チェックシートを作成し、見直しをする機会を自ら作ることを目標とした内容とした。項目数は62個あり、分野別とした。分野は、手洗いや手指消毒について、トイレについて、おむつ交換について、テーブルについて、保育室について、嘔吐処理について、おもちゃについて、消毒について、寝具等・保育施設内の状況・新型コロナウイルス感染症対策についてとした。

チェックシートの《目的》や《方法》がついている設問は、何のために利用しているのか、どのように利用しているのかについて回答者自身も確認することが大事であることに注意を向けるようにした。このような取り組みは前例がなく、本研究によって検討が可能になった。注意を向ける項目は、《目的》は11個、《方法》は9個あった。その項目を利用している施設もあれば、利用していない施設もある。施設の間取りや面積等の構造に依存することも多く、現在の知見では明確な判断基準があるわけではない。しかし、適切であるかどうかという視点で、従来の慣例で行っていることを改めて感染症対策として見直すことを目標とした。

“おてふき”の利用の目的についてヒアリング調査した結果から、手洗いができない状態（環境）を除けば、手洗い場のある保育室等で食事をするので、食事の前に手を洗うことはできることから、手洗いの替わりとして“おてふき”を利用しない、つまり不要であるという意見が得られた。食事の前に手を洗う環境があるにもかかわらず、そこで、“おてふき”を利用するとしたら、手洗いを軽んじていることとなり、基本的な衛生管理ができていないということになるのではないかという意見だ。一方、食事の口を拭くための“くちふき”としての利用であれば、ネーミングを“くちふき”として手洗い替わりのものではないという認識で、手洗いの替わりである“おてふき”とは区別をすべきではないかとの意見もあった。また、“くちふき”は、子どもがお箸やスプーン、フォーク等をうまく使いこなし、口のまわりが汚れることがなくなったら使うものではない。毎日毎回用意しなければならないというのではなく、必要なときに使うものであるという認識にすれば管理方法で悩むことも、作業時間の増大で悩むこともない。“おてふき”はぬれタオルとしている施設があるが、それを安価なウェットティッシュに変更することができれば、“くちふき”として引き続き利用すれば衛生面の改善が見られる。さらに、食事中でも口をすすぐ、洗うことができれば、“くちふき”は不要である。以上のように“おてふき”は不要であると導き出されたものの、費用の問題、施設の間取りの問題（保育室、食事をするところから手洗い場までが遠いなど）があり、全ての施設一律に“おてふき”を不要とするには限界がある。仮に、利用する選択をした場合には、後述する衛生的な管理方法を検討する必要がある、家庭あるいは保育施設が用意する場合は、食事の回数分を用意し一度利用したら返却（洗浄）し、何度も利用しないという管理方法であれば不潔にならない。そこで、「(3) おてふき（おしぼり等）を利用している場合、手洗いの替わりとして利用していない。」という項目とし、利用している場合には、その目的を考えることを促すこととした。

トイレスリッパの利用の目的についてヒアリング調査した結果から、トイレスリッパを利用する・しないにかかわらず、ゾーニングの意識があれば、トイレ内は不潔エリアであり、不潔エリア内から清潔エリアに持ち込まない対応ができる。しかしスリッパを利用する・しないのどちらがよいのかの結論は明確には得られなかった。スリッパを利用しないでゾーニングができていないのであれば、再考の必要がある。一方で、スリッパを利用することで、利用しなかったときに比べてトイレ掃除がおろそかになった点に注目したい。つまり、トイレスリッパへの履き替えはゾーニングの目的であったが、利用しないときは注意深く掃除をしていたことが、スリッパ利用では注意深く掃除していないという清潔意識の低下がもたらされている。そこで、スリッパを利

用する場合には、スリッパを適切に履き替えることができない子どももいることから、日常的に掃除と消毒は注意深く行う意識をもつことを注意喚起する必要があるとの意見があった。以上のようにトイレスリッパの利用はゾーニングと日常の衛生管理を意識しながらではあるものの、施設の間取りの問題（トイレとそれ以外の区分けができていないかどうか）があり、全ての施設一律に利用する・しないを提案するには限界がある。そこで、「(18) 園児用トイレで、スリッパに履き替える場合でも、清掃を行い清潔にしている。」という項目とし、利用している場合には、その目的を考えることを促すこととした。

チェックシートにおける衛生的な管理では、感染源が何であるのか、どこであるのかを理解し、感染拡大しないように配慮している管理方法のことであるという注を入れた。

一方で、チェックシートでは、(1) 感染症対策の基本的な項目（できていなかったら必ず見直しが必要な項目）、(2) 管理運用する方法が求められる項目、(3) 注意喚起が必要な項目、(4) 感染拡大防止策として徹底する項目とし、チェックシートには、「基」、「管」、「注」、「*」を設けたことで、項目の意味付けを考えるきっかけにすることとした。単にチェックシートをつけることで、調査に回答だけをしている気持ちから、自己評価、つまり、何ができて、なにができていないのか、適切なことをしていて、不適切なことをしていないのかという見直しに役立てることとした。

チェックシートでは、「〇〇をしていない」といった項目がある。していないことが適切であることを明示した項目である。なぜ不適切であるのか目的の理解を促している項目もあるが、全般的に、不適切な対応がこれまでの実態調査でみられた内容を明示した。

またチェックシートでは、「〇〇を知っている」といった項目がある。認識を問うことを明示した項目である。知らないがために不適切なことにつながっていることを防ぐ項目であり、自己評価をしながら知るきっかけを促す項目でもあった。中でも消毒薬関連は、知識が乏しいために、誤った情報等に左右されてしまう傾向があることから、知らないということを認識する必要がある項目とした。チェックシートで自ら調べる機会になることも促す項目とした。

このチェックシートを利用した保育施設職員より質問を受け、改定を行った。

アンケート調査では、チェックシートを実施した後と、研修受講後の2回行った。チェックシートを実施した後は、67件の回答があった。感染症対策を話し合う場があるのかどうかは職員会議などが62.7%、保健会議などが14.9%、その他の会議が14.9%、感染症対策委員会が6%であった。一方で話し合う場はないという回答が1.5%あった。

研修後のアンケート調査は、36件の回答があった。見直しをするところが確認できたが83.3%であった。確認をすることの満足度は、とてもよかったが63.9%、よかったが36.1%であった。

ヒアリング調査では、3園を対象とし、チェックシートを活用して見直しをした内容についてどのように見直しをしたのか具体的に調査をした。見直しをする際の組織としての活動内容についても調査をした。

感染症対策は日常の衛生管理を継続していることで、有事に備えることができる。新型コロナウイルス感染症対策としても同様である。そのためにも、日常の衛生管理が適切であるかどうかを継続的に確認する必要がある。組織としての取り組みが、感染症対策の見直しには有効であると思われた。

ヒアリングをした保育施設においては、「複数の職員でチェックしたことによって、他の職員と自分自身が同じように感じているのかどうかを、あわせて確認することができ、組織としての気付きにもなった。チェックシートを活用することで、チームで取り組みがしやすくなる。保育施設の感染症対策は、一人の担当者が行うものではなく、職員と一丸となって行うことで継続的な効果が期待される。チームで感染症対策に取り組み、課題解決をする方法として、チェックシートの活用が期待される。複数の職員で気が付くことができても解決しやすい。」とあった。

チェックシートの《目的》や《方法》は注意をして考えてみるということを意識的にすることで、適切であるとはどういうことなのかという視点で、見直すことが可能となると思われた。

こうした自己評価の目標は、「改めて」取り組みを確認することができ、そのうえで見直しをすることができる。誰かにみせるためにするものではないので、ありのままを確認することができ、適切ではないことに目を向け気が付くことができる。

本研究の限界は、自己評価であることから真の適切さを確認できていないことであり、今後は保育施設の感染症対策の質の向上に向けた第三者評価について検討すべきと示唆された。外部評価は今後取り組むべき課題を明らかにする仕組みとして効果的であると思われる。第三者評価をするためには、指標の再現性や客観性を検討し、調査項目の再考を検討する必要がある。

キーワード：感染症対策、集団感染、日常の衛生管理、感染症拡大防止策、改善

I. はじめに

2020年1月に国内で初めて報告された新型コロナウイルス感染症は、保育施設においても感染症対策の徹底が求められてきた（本稿では保育園、こども園等について保育施設と呼称する）。筆者らは、保育施設は、当初から一貫して日常の衛生管理と感染症拡大防止策の対応が必要であるとしてきたが、長期間の流行となり、保育施設側の戸惑いもみられていると思われる。

当初の国内外の状況に比べ、2022年の状況は新型コロナウイルス（SARS-CoV-2）の変異株（2022年12月）¹⁾についても明らかになってきたことも多く、新型コロナウイルス（SARS-CoV-2）の変異株はオミクロン株が支配的な状況が世界的に継続している。こうした情報は、世界保健機構（WHO）によって報告されており²⁾、ゲノム解析されデータベースに登録されたウイルスの99.6%は、オミクロン株が占めているとしている。

国内でも、「データからわかる－新型コロナウイルス感染症情報－」によると³⁾ 2022年7月にはそれまでの流行規模に比べて大きな流行となり、感染者数の増加となり、現在（2022年12月）再び増加傾向の兆候がある。これら流行規模の大きいときの変異株はオミクロン株であった。一方、先の「データからわかる－新型コロナウイルス感染症情報－」による重症者数は、2021年の夏が最も多くなっており、このときに比べると、2022年7月の重症者数は増加とはなっていない。このことから、新型コロナウイルス感染症のオミクロン株の流行では、感染力の強さに比して重症化はなくウイルスの弱毒化と言える病原性ではあるものの、感染力は強いことが示唆される。したがって、感染力が強くなれば、集団生活を行う保育施設においても子どもらの罹患報告も多く、多くの保育施設において患者発生を経験することとなった。

また、同時期2021年、2022年には従来流行を繰り返してきたRSウイルス感染症⁴⁾ や手足口病⁵⁾ が発生をしていたこともあり、新型コロナウイルス感

染症対策だけを必死で行うのではなく、いかに日常の衛生管理と感染症拡大防止策の対応の切り替えを行うのが問われている。つまり、それぞれの感染症が発生した際に、その感染症ごとに感染症拡大防止策の対応へ切り替えることが大事である。

したがって、保育施設は日常からの対応策が求められている。これは、「保育施設は体力も免疫力も弱い乳幼児が集団生活することから、感染症の流行拡大は起こりやすい。そのため、集団感染を防ぎ健康被害を最小限にするためにも、日常的な衛生管理による予防活動を行い、発生した場合には早期に探知をし、二次感染対策を行う感染症拡大防止策に移行し医療機関や保健所等の専門家に相談する。」という考え方を貫いているものであり、慌てて何かをするということではない。このことは、新型コロナウイルス感染症発生という有事への対応をも、日常からの備えがあれば対応できるし、新型コロナウイルス感染症のみの対応ではないことを示している。

しかし、世界的な流行（パンデミック）の状況においては、保育施設も例外なく、恐怖と不安の中で保育をしており、その不安を解消させるために慌てた対応をしてしまったこともある。冷静に考えれば不必要だとわかるようなこと、例えば、機械や器具を購入して対応しようとする、すべての細菌やウイルスに消毒効果があるというキャッチフレーズの広告宣伝されている消毒薬を購入して対応しようとする等、普段であれば冷静に対処できたであろう場面においても、何かにすがらる思いでの対応もあったかもしれない。しかしながら、この感染症についての変異株の動向や、病原性等の科学的な知見も蓄積されてきている現在の段階においては、一時的な不安な気持ちで購入したり、対応をしてしまっていたことに気が付き、適切な対応に戻すことも必要な対策である。

本研究では、保育施設が主体的に感染症対策に取り組み、仮に不適切や不十分な対応があったとしても気が付くことができれば、改善につながることに着目した。

保育施設の感染症対策の実態調査はこれまでに、

研修後の追跡調査を行った先行研究⁶⁾、研修前に実態調査を行った先行研究⁷⁾、更に項目を増やして詳細な実態調査の先行研究「保育施設等の日常の感染症対策と感染症拡大防止策の評価と課題に関する研究」（令和3年度研究）⁸⁾がある。これらの実態調査に基づいた先行研究から、保育施設の感染症対策のポイントは4つに大別できることがわかった。4つとは、（1）感染症対策の基本的なことで不適切であれば特に見直しが必要である内容、（2）厚生労働省のガイドライン⁹⁾に詳細な記載がないこともあり管理運用する方法を確認する必要がある内容、（3）厚生労働省のガイドラインに記述があるものの、理解不足あるいは誤利用がある場面がみられ注意喚起を強く行う必要が求められる内容、（4）感染症拡大防止策として認識し徹底する内容である。

本研究では、感染症対策の改善をしていくために、組織的に見直しをすることの有用性について検討し、保育施設内において実際に行われた改善のための取り組みの中でも、工夫した点や苦勞のあった点を明らかにし、今後の感染症対策の資質の向上に役立てる。

本稿では、保育施設に通園する園児を「子ども」と呼称するが、チェックシート内では園児と表記している。また、消毒に用いる消毒液・消毒剤は「消毒薬」と呼称することとする。

Ⅱ．方法

先行研究で得られた「保育施設の感染症対策のポイントは4つ」を用いて、保育施設の感染症対策チェックシートを作成する。先行研究で得られた（1）感染症対策の基本的な項目（できていなかったら必ず見直しが必要な項目）、（2）管理運用する方法が

求められる項目、（3）注意喚起が必要な項目、（4）感染拡大防止策として徹底する項目とし、チェックシートには、「基」、「管」、「注」、「*」を設けた。「基」は感染症対策の基本的な項目、「管」は管理運用の項目、「注」は注意喚起項目、「*」は感染拡大防止策として項目とした。

分析は、チェックシートによる自己評価を行った保育施設を調査対象として、日本保育協会の感染症研修を受講経験のある保育施設を対象とした。自記式無記名WEBアンケート調査とヒアリング調査を行った。

アンケート調査は、チェックシートを実施した後に、研修受講後の2回行った。チェックシートを実施した後の内容は、感染症対策を話し合う場があるのかどうかを尋ね、チェックシートで園内の感染症対策の確認をすることができたか、誰と確認をしたのか、確認をしたことの満足度とした。研修受講後の内容は、見直しをするところを確認できたかどうか、確認をすることの満足度とした。

ヒアリング調査では、協力保育施設3園を対象とし、チェックシートを活用した改善の取り組み、組織としての取り組みの2つの視点の内容とした。特に、下記の項目についてヒアリングを行った。

- ・おてふき・おしぼりの管理方法及び利用目的
- ・トイレスリッパの管理方法及び利用目的

Ⅲ．結果

◆チェックシートについて

保育施設の感染症対策チェックシートを作成した（表1）。

チェックシート作成は、見直しをする機会を自ら作ることを目標とした内容とした。項目数は62個あ

表1

◇手洗いや手指消毒について①		
基*	1	手を自分で洗うことのできる園児は、日常的に、トイレの後と食事の前に手洗いをしている。
基*	2	手を自分で洗うことができない園児には、大人が介助をして手洗いをしている。
管	3	<u>おてふき（おしぼり等）を利用している場合、</u> 手洗いの替わりとして利用していない。《目的》
管	4	<u>おてふき（おしぼり等）を利用している場合、</u> 衛生的な管理をしている。《方法》
	5	園児が手を拭く際に、タオルを共有はしていない。
	6	職員が手を拭く際に、タオルを共有はしていない。
	7	手洗い場には、ペーパータオルを使えるように用意がしてある。《目的》
	8	<u>タオルを個人持参の場合、</u> タオル同士が密着しないように間隔を空けている。《目的》
	9	園児は、日常的に、手指消毒を利用していない。

	10	職員は、日常的に、手指消毒を利用していない。
注	11	<u>手指消毒を利用する場合、消毒薬を確認し、適切な消毒薬を知っている。</u>
	12	手洗いの方法は、職員で統一している。《目的》
管	13	手洗いの方法を、保護者にも伝えている。《目的》
◇トイレについて②		
基*	14	日常的に、園児が使うトイレを消毒しており、消毒薬も確認し、適切な消毒薬を知っている。
	15	保育室等でおもらしをした園児がいたら、拭きとって消毒薬に浸した布等で拭いている。
管	16	おもらしをした園児の洋服を手洗い場で洗わずに、保護者に返却をしている。《目的》
管	17	<u>園児用トイレで、スリッパに履き替える場合、スリッパの衛生的な管理をしている。《方法》</u>
管	18	<u>園児用トイレで、スリッパに履き替える場合でも、清掃を行い清潔にしている。《目的》</u>
管	19	<u>パンツ着脱のための椅子等を利用している場合、衛生的な管理をしている。《方法》</u>
◇おむつ交換について③		
基*	20	日常的に、おむつ交換の場所を消毒しており、消毒薬も確認し、適切な消毒薬を知っている。
基*	21	おむつ交換手順は、決まっている。
注*	22	おむつ交換をする場所は、決まっている。
	23	おむつ交換をする場所は、食事を食べる場所とは距離をとっている。
管	24	<u>おむつ交換台を利用している場合、他の目的で利用はしていない。《目的》</u>
管	25	<u>おむつ交換台を利用している場合、拭く・洗う素材のマットを使用している。《目的》</u>
注*	26	おむつ交換の際に使い捨て手袋を着用し、1回ずつ取り替えている。
	27	おむつ交換の際に使い捨てシート等を利用している。
注	28	<u>おむつ交換の際にお尻の下にタオルを利用する場合、個人用にして共有にしていない。《目的》</u>
注	29	おむつ交換の後に、必ず、手洗いをしている。
注*	30	おむつ交換後の処理手順は、ビニール袋に密閉した後に蓋つき容器等に保管している。
管	31	<u>交換後のおむつを園内で処理する場合（業者さんの場合含む）、適切に処理している。《方法》</u>
管	32	<u>交換後のおむつを家庭に返却している場合、適切に処理をすることを伝えている。《目的》</u>
注*	33	おむつ交換後や下痢時のおしり洗いをしていない。
◇テーブルについて④		
基*	34	日常的に、園児の食事前のテーブルはゴミやホコリのない状態で水拭きをしている。（日常的に消毒をしていない）
	35	<u>スプレー容器にはいつている消毒薬を直接テーブルに噴霧していない。</u>
	36	日常的に園児の使うテーブルを拭いた布巾を洗淨している。
◇保育室について⑤		
基	37	毎日、丁寧に掃除をしている。
基*	38	日常的に保育室の床は水拭きをしている。（日常的に消毒をしていない）
◇嘔吐処理について⑥		
注	39	地域内で感染性胃腸炎が流行しており、園児が嘔吐をしたとき、消毒をしており、消毒薬も確認し、適切な消毒薬を知っている。
注	40	園児が嘔吐をしたときの洋服は洗って返却をしていない。
◇おもちゃについて⑦		
注	41	遊具（直接口に触れる乳児の遊具で洗えるものに限る）は遊具を用いた都度、湯等で洗い流して干している。（毎回消毒していない）

	42	遊具は午前・午後とで交換をし、適宜、水（湯）洗いや水（湯）拭きをしている。（毎回消毒していない）
◇消毒について⑧		
管	43	園内の消毒をするとき、消毒薬の入ったスプレー容器を直接物に噴霧していない。
管	44	希釈した消毒薬を作り置きしていない。
管	45	利用している消毒薬の成分表示を確認している。
管	46	利用している消毒薬の用途表示を確認している。
管	47	利用している消毒薬の期限表示を確認している。
管	48	次亜塩素酸ナトリウムの消毒薬を使うときの注意点を知っている。
	49	糞便や嘔吐物が付着した床の消毒において、次亜塩素酸ナトリウムの消毒薬の希釈する濃度（希釈倍率）を知っている。
	50	トイレの便座、ドアノブ、手すり、床等の消毒において、次亜塩素酸ナトリウムの消毒薬の希釈する濃度（希釈倍率）を知っている。
	51	消毒薬を希釈して保存すると効果が低くなることを知っている。
	52	消毒薬をスプレー容器にいれて噴霧することは健康被害につながることを知っている。
◇寝具等、保育園内の状況、新型コロナウイルス感染症対策について⑨		
管	53	寝具・カバー等が尿や便、嘔吐物等で汚染されたとき、保護者に適切な処理方法を伝えている。
	54	保育室の換気を適切に行っている。
管	55	保育園に感染症対策委員会を設置している。
	56	研修を受けた後に、施設長以外に研修の内容を伝える場がある。《方法》
管	57	地域の感染症の流行の状況をリアルタイムで把握している。《方法》
	58	地域の感染症の流行の状況を保護者に伝えている。《方法》
	59	厚生労働省の保育所における感染症対策ガイドラインを参照している。
	60	新型コロナウイルス感染症が園内で発生を想定した事前準備はできている。《方法》
	61	職員や保護者等から新型コロナウイルス感染症の感染者の連絡があったとき、誰と連携をとるのか体制が整っている。《方法》
	62	積極的疫学調査を知っている。

り、分野別とした。分野は、手洗いや手指消毒について、トイレについて、おむつ交換について、テーブルについて、保育室について、嘔吐処理について、おもちゃについて、消毒について、寝具等・保育施設内の状況・新型コロナウイルス感染症対策についてとした。

チェックシートの使い方は、出来ている場合には「○」とし、○がついていない項目を確認できるようにした。

《目的》や《方法》がついているところは、何のために利用しているのか、どのように利用しているのかも確認することが大事であることに注意を向けるようにした。このような取り組みは前例がなく、本研究によって検討が可能になった。注意を向ける項目は、《目的》は11個、《方法》は9個あった。その項目を利用している施設もあれば、利用していな

い施設もある。施設の間取りや面積等の構造に依存することも多く、現在の知見では明確な判断基準があるわけではない。しかし、適切であるかどうかという視点で、従来の慣例で行っていることを改めて感染症対策として見直すことを目標とした。

《目的》を確認する内容は、「手洗いや手指消毒について」5つあった（項目の前に（ ）で数字が示してあるのは、チェックシートの通し番号である）。

- ・（3）おてふき（おしぼり等）を利用している場合、手洗いの替わりとして利用していない。
- ・（7）手洗い場には、ペーパータオルを使えるように用意がしてある。
- ・（8）タオルを個人持参の場合、タオル同士が密着しないように間隔を空けている。
- ・（12）手洗いの方法は、職員で統一している。
- ・（13）手洗いの方法を、保護者にも伝えている。

(3)は、先行研究において利用している施設が確認されているものの、筆者らに問い合わせの多い項目の1つ、いわゆるおてふき・おしぼり問題である。

筆者らは食事前に手を洗うにもかかわらず、なぜおてふき・おしぼりは必要なのか、以前より疑問であった。特に問題点は、“おてふき”(以下、おてふき・おしぼりなど食事の前に一人ひとりに用意されるものの総称を以下“おてふき”とする)の清潔な管理方法であった。保育施設の中には、使い捨てのウェットティッシュを利用している施設もあるが、費用がかかることから、多くは家庭からタオルを持ってくる、あるいは施設側でタオルを用意し、そのタオルをぬらし、利用し、返却あるいは洗浄をしている。この際、“おてふき”一人分一日何枚用意するのか、そしてどのように清潔に管理をすればよいのかが問い合わせ多数になっていた。例えば家庭や保育施設で用意したタオル1枚をぬらし、利用後に洗浄して干して、またぬらして利用するといった方法で実施していることは不潔な管理にならないのか、洗浄するときには消毒が必要なのかどうか、カビの生えやすい季節では利用後にそのままにしておく匂いが気になるといった内容であった。保育施設側では、一人ひとりの子どもにあわせて食事の前までに“おてふき”を用意するために一人のスタッフが時間を費やしているのみならず、それが食事の回数分を行うので大変な作業量となり、さらには、十分に洗浄ができないまま次の回の食事に間に合わせるようになったり、乾かすこともできず、不衛生な状態での管理であったりと課題が多かった。

そもそも、“おてふき”は必要なのかどうか、その目的をしっかりと検討したうえで、衛生管理を検討する必要がある。手洗いは、感染症対策の中でも最も有効で大事な対応であり、自立して手洗いができない子どもであっても、大人の介助を受けながら実施している。感染は、接触によって手や体の表面に病原体が付着しただけでは成立しない。多くの場合は病原体の付着した手で口、鼻又は眼をさわることによって、体内に病原体が侵入して感染が成立する。したがって、最も重要な対策は手洗い等により手指を清潔に保つことである。適切な手洗いの手順に従って、丁寧に手洗いすることが基本である。このように手洗いが最も重要であるとわかっていながら“おてふき”を利用することに疑問が生じる。この“おてふき”の利用の目的についてヒアリング調査した結果、以下のことが明らかになった。

・“おてふき”の利用をしているが、食事の前に手洗いはしている。

・“おてふき”の利用は、食事中に顔や手、口の周りについた食べものを拭くためである。つまり“くちふき”として利用している。食事中に口のまわりが汚れたとしても、食事中に立ち歩くのではなく、“くちふき”を利用することが食事時間のマナーである。

・“おてふき”は、使い捨てのウェットティッシュを利用すれば管理方法に問題はないが、費用がかかる。食事のあとに口をすすぐ、洗うことができれば、“おてふき”は不要ではないか。

以上、ヒアリングの結果から、手洗いができない状態(環境)を除けば、手洗い場のある保育室等で食事をするので、食事の前に手を洗うことはできることから、手洗いの替わりとして“おてふき”を利用しない、つまり不要であるという結論が得られた。食事の前に手を洗う環境があるにもかかわらず、そこで、“おてふき”を利用するとしたら、手洗いを軽んじていることとなり、基本的な衛生管理ができていないということになる。一方、食事中の口を拭くための“くちふき”としての利用であれば、ネーミングを“くちふき”として手洗い替わりのものではないという認識で、手洗いの替わりである“おてふき”とは区別をすべきではないかとの意見があった。また、“くちふき”は、お箸やスプーン、フォーク等をうまく使いこなし、口のまわりが著しく汚れることがなくなったら使うものではないので、毎日毎回用意しなければならないというのではなく、必要なときに使うものであるという認識にすれば管理方法で悩むことも、作業時間の増大で悩むこともない。すなわち安価なウェットティッシュを使うことができれば、“くちふき”として使用することができるが、食事中やあとに口をすすぐ、洗うことができれば、“おてふき”は不要である。以上のように“おてふき”は不要であると導き出されたものの、費用の問題、施設の間取りの問題(保育室、食事をするところから手洗い場までが遠いなど)があり、全ての施設一律に“おてふき”を不要とするには限界がある。仮に、利用する選択をした場合には、後述する衛生的な管理方法を検討する必要があり、家庭あるいは保育施設が用意する場合は、食事の回数分を用意し一度利用したら返却(洗浄)し、何度も利用しないという管理方法であれば不潔にならない。そこで、「(3) おてふき(おしぼり等)を利用している場合、手洗いの替わりとして利用していない。」という項目とし、利用している場合には、その目的を考えることを促すこととした。

同様にその目的を促す項目としては、(7)は、感

感染症流行時にはペーパータオルに切り替えをすることの目的を考えると、(8)は、タオル同士が密着しないようにすることの目的を考えると、(12)と(13)は、保護者も含めた大人が統一した方法を行うことの目的を考えると促す項目となっている。

特に、ノロウイルス等の感染性胃腸炎の感染症流行時には、おむつ交換後やトイレの後の手洗いをしっかり行わないと施設内での感染拡大がおこりやすい。その一方で子どもが自分のタオルで手を拭く際にタオルが共有にならないようにしなければならない。こうした感染拡大を予防する取り組みが、ペーパータオルの利用であることを理解する必要がある。また、手洗いは全ての職員が正しい手洗いの方法を身につけ、常に実施する必要がある、忙しいことを理由に手洗いが不十分になることは避けなければならないことは、回答者は承知していると思うがそれは、個々での理解であって、保育者全員の手洗いの方法が統一されていなければ、子どもは大人をまねることができない。子どもの年齢に応じて、手洗いの介助を行うことや適切な手洗いの方法を指導しつつ、その内容を保護者に伝えることで家庭でも同じように手洗いすることができれば、子どもは混乱せず、楽しくあたりまえのように正しい手洗いを行うことができるようになる。

《目的》を確認する内容は、「トイレについて」2つ、「おむつ交換について」4つあった。

- ・(16) おもらしをした園児の洋服を手洗い場で洗わずに、保護者に返却をしている。
- ・(18) 園児用トイレで、スリッパに履き替える場合でも、清掃を行い清潔にしている。
- ・(24) おむつ交換台を利用している場合、他の目的で利用はしていない。
- ・(25) おむつ交換台を利用している場合、拭く・洗う素材のマットを使用している。
- ・(28) おむつ交換の際にお尻の下にタオルを利用する場合、個人用にして共有にしていない。
- ・(32) 交換後のおむつを家庭に返却している場合、適切に処理をすることを伝えている。

(18)は、先行研究において利用している施設が確認されているものの、筆者らに問い合わせの多い項目の1つ、いわゆるトイレスリッパ問題である。これは、トイレのところでスリッパに履きかえる場合に、特に問題点は、スリッパをどのように消毒をしたらよいのかという清潔な管理方法であった。保育施設の中には、スリッパを利用していないところもある。スリッパを利用しないのであればそのことに

よるリスクを理解しておかなければならない。例えばスリッパは一日1回の消毒でよいのか、スリッパをはかない（はけない）子どもの場合はどうしたらよいのか、といった問題があった。スリッパをそのまま放置されていることも多く、洗浄もしない、消毒もしないという不衛生な状態での管理と課題が多かった。

そもそも、トイレスリッパは必要なかどうか、その目的をしっかりと検討したうえで、衛生管理を検討する必要がある。トイレは、保育施設の中で、おむつ交換の場所と並んでゾーニングが必要な場所である。ゾーニングとは用途別にわけること、清潔エリアと不潔エリアを分けて不潔エリアのものを清潔エリアに持ち込まないという考え方である。トイレは便や尿を排出するところなので、病原体が含まれている可能性があり、集団生活をしているので、病原体は含まれている可能性が高いものとして不潔エリアとし、日常的に清掃と消毒が必要な場所である。具体的には尿もれや排便の際の、下痢便や水様便などでは、周囲を汚染する可能性は高いし、スリッパも汚染される可能性は高い。一方、保育室は清潔エリアであり、日常的には消毒が必要ではなく、ホコリやゴミがないように清掃を小まめに行うことが求められている。感染性胃腸炎や手足口病のウイルスは便に排出されることは知られており、感染拡大を予防するためにも、手洗いをする前に手が触れるところや、トイレの便座を含めて、日常的に消毒が必要である。こうした不潔エリアにおいて、子どもが利用するにあたって、不潔エリアと清潔エリアを明確にわけるとともに、スリッパに履き替えることで、清潔エリアに持ち込まないこととしている。このように不潔エリアでありながらも、トイレのスリッパの管理不十分であったり、スリッパに履き替え困難な子がいることもあり、かえって不潔になってしまうこともあることから、スリッパを利用しない施設もある。ゾーニングが重要であるとわかっていながら、スリッパの利用や管理について意識をしないことに疑問が生じる。このトイレスリッパの利用の目的についてヒアリング調査した結果、以下のことが明らかになった。

- ・トイレスリッパを利用していないが、尿もれや排便の際には大人が介助し、その都度トイレ内の清掃と消毒を行っている、不潔エリアから清潔エリアに持ち込まないようにしている。
- ・トイレスリッパの利用ができる年齢と、できない年齢で利用をわけている。利用ができない年齢は、その都度大人が介助し、使用後に掃除と消毒を行

っている。

- ・トイレスリッパの利用を以前はしていなかったが、するようになった。利用をしていなかったときに比べて、トイレ内の清掃がおろそかになっていると感じている。

以上、ヒアリングの結果から、トイレスリッパを利用する・しないにかかわらず、ゾーニングの意識があれば、トイレ内は不潔エリアであり、不潔エリア内から清潔エリアに持ち込まない対応ができていない。しかしスリッパを利用する・しないのどちらがよいのかの結論は明確には得られなかった。スリッパを利用しないでゾーニングができていないのであれば、再考の必要がある。一方で、スリッパを利用することで、利用しなかったときに比べてトイレ掃除がおろそかになった点に注目した。つまり、トイレスリッパへの履き替えは、ゾーニングの目的であったが、利用しないときは注意深く掃除をしていたことが、スリッパを利用することでかえって掃除ができなくなっているという清潔意識の低下がもたらされている。そこで、スリッパを利用する場合には、スリッパを適切に履き替えることができない子どももいることから、日常的に掃除と消毒は注意深く行う意識をもつことを注意喚起する必要があると意見された。以上のように、トイレスリッパの利用はゾーニングと日常の衛生管理を意識しながらではあるものの、施設の間取りの問題（トイレとそれ以外の区分けができていないかどうか）があり、全ての施設一律に利用する・しないを提案するには限界がある。そこで、「(18) 園児用トイレで、スリッパに履き替える場合でも、清掃を行い清潔にしている。」という項目とし、利用している場合には、その目的を考えることを促すこととした。

同様にその目的を促す項目としては、(16)は、おもらしをした子どもの洋服を保護者に返却をする目的を考えること、(24)(25)は、おむつ交換台はおむつ交換のみで利用し、かつ洗浄や消毒がしやすい素材のマットを使うことの目的を考えること、(28)は、おむつ交換で用いるタオルは共有にしないことの目的を考える、(32)は、使用後のおむつを適切に処理することの目的を考えることを促す項目となっている。

おむつ交換の場所は、保育室に隣接あるいは保育室内で実施されていることが多いが、トイレと同じであるという認識が薄い場合がある。新生児、乳幼児等に触れるところであることから、保育室と同じように考えてしまいがちである。しかし、おむつ交換は便や尿を排出するところなので、病原体が含ま

れている可能性があり、不潔エリアとし、日常的に清掃と消毒が必要な場所である。尿もれや排便の際の、下痢便や水様便などでは、周囲を汚染する可能性は高く、おむつ交換台やマットが汚染される可能性は高い。尿や便が付着した衣類には、病原体が含まれている可能性があり、それを清潔エリアに持ち出し、かつ手洗い場で洗浄すれば、その手洗い場が汚染されるのみならず、そこを事後利用する子どもに二次感染させる可能性がある。このことは、シャワー室や沐浴室でいわゆるおしり洗いをしないということと同じである。おしり洗いについては「保育所における感染症対策ガイドライン」に記載されていることから実施は減っているが、まだ実施している保育施設もみられる。

また、おむつ交換をする際にタオル等を用いる場合がある。おむつ交換の場所が不潔エリアである認識があれば、そのタオルは共有しない、つまり個人用にする、毎回タオルを交換する、あるいは使い捨てシートを用いる対応になる。そして汚れた子どもの洋服を洗浄しないで返却すべきであることを理解する必要がある。なお、嘔吐をした子どもの洋服を洗浄しないで返却することは同ガイドラインに記載されているが、まだまだ洗浄しているところもみられる。

おむつ交換後のおむつの処理は、保育施設内で適切に処理されていることが多くなっているが、家庭に返却している場合がみられる。おむつそのものはトイレと同じで、尿や便を含んでいることからビニール袋等に密封をする必要がある。家庭に返却する場合には、家庭でも適切に処理することを伝えておかないと、家庭内のみならず、感染を拡大させる可能性があることを理解する必要がある。なお、家庭に返却することは、感染拡大の可能性からも避けたいが、保育施設だけではなく自治体としても解決が望ましい。

《方法》を確認する内容は、以下の内容で、

- ・(4) おてふき（おしぼり等）を利用している場合、衛生的な管理をしている。
- ・(17) 園児用トイレで、スリッパに履き替える場合、スリッパの衛生的な管理をしている。
- ・(19) パンツ着脱のための椅子等を利用している場合、衛生的な管理をしている。
- ・(31) 交換後のおむつを園内で処理する場合（業者さんの場合含む）、適切に処理している。
- ・(56) 研修を受けた後に、施設長以外に研修の内容を伝える場がある。

- ・(57) 地域の感染症の流行の状況をリアルタイムで把握している。
- ・(58) 地域の感染症の流行の状況を保護者に伝えている。
- ・(60) 新型コロナウイルス感染症が園内で発生を想定した事前準備はできている。
- ・(61) 職員や保護者等から新型コロナウイルス感染症の感染者の連絡があったとき、誰と連携をとるのか体制が整っている。

上記のうち、(4)の“おてふき”利用による管理方法は、先述した目的を考えることを促す内容と重ねて、利用するのであれば衛生的な管理方法としなければならない。衛生的な管理方法は、家庭あるいは保育施設が用意する場合は、食事の回数分を用意し一度利用したら返却（洗浄）し、何度も利用しないという管理方法であれば不潔にならない。また、(17)のスリッパ利用による管理方法も、先述した目的を考えることを促す内容と重ねて、利用するのであれば衛生的な管理方法としなければならない。衛生的な管理方法は、スリッパはゾーニングをするものであり、目に見えた汚れのみならず、特に尿もれや排便の際の下痢便や水様便などでは、スリッパも汚染される可能性が高いことから、日常的に洗浄と消毒をし、汚染されたまま保育室に持ち込むことがないような管理方法とすれば不潔にならない。なお、このスリッパの衛生管理の方法は、適切な消毒薬で拭くことで十分であり、特別な装置等を設置することは必須ではないと考える。特別な装置等を設置している場合には、それがあつて消毒あるいは洗浄をしていると過信してしまうことによるリスクがあることにも注意が必要である。

(19)パンツ着脱椅子等の利用も、目的を考えることを促す内容ではあるものの、利用するのであれば衛生的な管理方法としなければならないが、その必要性を理解できていないことがある。発達の段階で利用する保育施設は多いが、椅子を使わず保育室の床であっても、椅子を使う際でも、トイレ使用後の臀部をそのまま密着させることから、トイレの便座と同じであるという認識をしなければならない。トイレの便座と同じように日常的に洗浄と消毒をする必要がある。特に感染症流行時に、椅子を共有して利用していると感染拡大のリスクがある。日常的に衛生管理が困難な場合には、下着のパンツを着脱するときには大人の介助で着脱をするようにする等の工夫をすることも方法等を検討する必要がある。

(31)交換後のおむつを園内で処理する場合の適切に処理も、目的を考えることを促す内容ではあるも

のの、衛生的な管理方法をしなければならないが、その必要性を理解できていないことがある。おむつそのものは、トイレと同じで、尿や便を含んでいることから、ビニール袋等に密封をする必要があるが、密封ができずに中身が漏れ出ることや、外部からの圧力でつぶれたり、破れたりすることで漏れ出ることなどによる感染拡大のリスクがある。特に、感染症流行時には、密封をしたうえで蓋つきの容器に保管し、子どもが触れることがないような場所に保管する等の管理を徹底することも必要である。

(56)研修の内容を伝える場については、施設長に書面による復命報告等がなされている場合が多いが、研修の内容を職員で共有するためにも、伝える場といった方法を検討する必要がある。

(57)地域の感染症の流行の状況をリアルタイムで把握については、保育園サーベイランス等を利用することでリアルタイムに把握している場合が多いが、リアルタイムで情報収集する必要性を理解し、その方法を検討する必要がある。また、情報収集されたリアルタイムの情報は、感染症対策の当事者である職員のみならず、家庭での感染症対策に活用できるように、職員及び保護者も感染症対策の協力する一員であるという自覚を促すためにも、(58)地域の感染症の流行の状況を保護者に伝える方法も検討し、伝達の方法を検討する必要がある。

新型コロナウイルス感染症は、現在、国内流行の状況3年目を迎えており、国内、地域内の対策は変化している。発生時の連絡を保健所にすることや、濃厚接触者の調査、積極的疫学調査等は必要に応じて行われるものであるが、園内で発生した場合には、どのような準備が必要であるのか、誰に連絡をするのか、誰と連携をとるのかといったことを想定した事前準備や体制を整えておくことを検討する必要がある。

チェックシートにおける衛生的な管理では、感染源が何であるのか、どこであるのかを理解し、感染拡大しないように配慮している管理方法のことであるという注を入れた。

一方で、チェックシートでは、(1)感染症対策の基本的な項目（できていなかったら必ず見直しが必要な項目）、(2)管理運用する方法が求められる項目、(3)注意喚起が必要な項目、(4)感染拡大防止策として徹底する項目とし、チェックシートには、「基」、「管」、「注」、「*」を設けたことで、項目の意味付けを考えるきっかけにすることとした。単にチェックシートをつけることで、調査に回答だけをし

ている気持ちから、自己評価、つまり、何ができて、なにができていないのか、適切なことをして、不適切なことをしていないのかという見直しに役立てることとした。

チェックシートでは、「〇〇をしていない」といった項目がある。していないことが適切であることを明示した項目である。なぜ不適切であるのか目的の理解を促している項目もあるが、全般的に、不適切な対応がこれまでの実態調査でみられた内容を明示した。中でも、手指消毒は、新型コロナウイルス感染症対策の一貫で習慣化してしまった傾向があり、特に注意を促したい項目であった。保育室の日常的な消毒やテーブルの消毒もこれまで多くみられてきたが、日常的に不必要であるものの、一方で適切な方法の理解も必要なことから、適切な方法も明示した。

- ・おてふき（おしぼり等）を利用している場合、手洗いの替わりとして利用していない。
- ・園児が手を拭く際に、タオルを共有はしていない。
- ・職員が手を拭く際に、タオルを共有はしていない。
- ・園児は、日常的に、手指消毒を利用していない。
- ・職員は、日常的に、手指消毒を利用していない。
- ・おむつ交換台を利用している場合、他の目的で利用はしていない。
- ・おむつ交換の際にお尻の下にタオルを利用する場合、個人用にして共有にしていない。
- ・おむつ交換後や下痢時のおしり洗いをしていない。
- ・日常的に、園児の食事前のテーブルはゴミやホコリのない状態で水拭きをしている。（日常的に消毒をしていない）
- ・スプレー容器にはいつている消毒薬を直接テーブルに噴霧していない。
- ・日常的に保育室の床は水拭きをしている。（日常的に消毒をしていない）
- ・園児が嘔吐をしたときの洋服は洗って返却をしていない。
- ・遊具（直接口に触れる乳児の遊具で洗えるものに限る）は遊具を用いた都度、湯等で洗い流して干している。（毎回消毒していない）
- ・遊具は午前・午後とで交換をし、適宜、水（湯）洗いや水（湯）拭きをしている。（毎回消毒していない）
- ・園内の消毒をするとき、消毒薬の入ったスプレー容器を直接物に噴霧していない。
- ・希釈した消毒薬を作り置きしていない。

またチェックシートでは、「〇〇を知っている」といった項目がある。認識を問うことを明示した項

目である。知らないがために不適切なことに繋がっていることを防ぐ項目であり、自己評価をしながらか知るきっかけを促す項目でもあった。中でも消毒薬関連は、知識が乏しいために、誤った情報等に左右されてしまう傾向があることから、知らないということを認識する必要がある項目とした。最後の積極的疫学調査は、「感染症の予防及び感染症の患者に対する医療に関する法律」に基づいて行われるものであり、集団感染等発生時あるいは一例でも対応しなければならない疾患（麻疹、風疹、結核、腸管出血性大腸菌）の発生時には保健所に連絡し対応連携をとる際に行われる調査のことである。新型コロナウイルス感染症対策においても実施されていた。こうした言葉が何を示しているのかを、こうしたチェックシートで自ら調べる機会になることも促す項目とした。

- ・手指消毒を利用する場合、消毒薬を確認し、適切な消毒薬を知っている。
- ・日常的に、園児が使うトイレを消毒しており、消毒薬も確認し、適切な消毒薬を知っている。
- ・日常的に、おむつ交換の場所を消毒しており、消毒薬も確認し、適切な消毒薬を知っている。
- ・次亜塩素酸ナトリウムの消毒薬を使うときの注意点を知っている。
- ・糞便や嘔吐物が付着した床の消毒において、次亜塩素酸ナトリウムの消毒薬の希釈する濃度（希釈倍率）を知っている。
- ・トイレの便座、ドアノブ、手すり、床等の消毒において、次亜塩素酸ナトリウムの消毒薬の希釈する濃度（希釈倍率）を知っている。
- ・消毒薬を希釈して保存すると効果が低くなることを知っている。
- ・消毒薬をスプレー容器にいれて噴霧することは健康被害につながることを知っている。
- ・積極的疫学調査を知っている。

チェックシートは、単に読むだけではなく、確認作業での気づきを促すことから、出来ていると思うが見直したいという場合には「△」、出来ていると思うが気になっているので見直したいという場合にも「△」とし、できていないと思う場合には「▲」とした。利用している場合という設問で、利用していない場合は「／」とした。

このチェックシートを利用した保育施設職員より質問を受け、改定を行った。

◆アンケート調査

アンケート調査では、チェックシートを実施した後と、研修受講後の2回行った。チェックシートを実施した後は、67件の回答があった。感染症対策を話し合う場があるのかどうかは職員会議などが62.7%、保健会議などが14.9%、その他の会議が14.9%、感染症対策委員会が6%であった。一方で話し合う場はないという回答が1.5%あった。

研修後のアンケート調査は、36件の回答があった。見直しをするところの確認できたが83.3%であ

った。確認をすることの満足度は、とてもよかったが63.9%、よかったが36.1%であった。

◆ヒアリング調査

ヒアリング調査では、3園を対象とし、チェックシートを活用して見直しをした内容についてどのように見直しをしたのか具体的に調査をした。見直しをする際の組織としての活動内容についても調査をした。

A 保育施設（園児定員：30名、職員数：10名程度）

	以前	見直し後
消毒関連	複数の消毒薬（業者からの試供品数種含む）を使用しており、中には期限切れもあった。	次亜塩素酸ナトリウムに統一。
	スプレーボトルに入れた次亜塩素酸ナトリウム希釈液を使用し、毎日消毒していた希釈液は週の初日に作り、週末に廃棄していた。	スプレーボトル使用は廃止。 消毒を使う場面について見直し。 消毒薬の希釈は使用時とし毎日廃棄する。 「スプレーボトルは薬液の飛散により健康被害があること。消毒薬は希釈すると効果が低下し長く保管できないこと。そもそも日常は清掃をしっかりする事が大事なこと。」を認識し、日常の保育室の床・テーブル・椅子は水拭きとし、消毒液を使用した掃除は止める。掃除と消毒の違いをはっきり認識する。高頻度接触部分は水拭き後、0.02%次亜塩素酸ナトリウム消毒する。感染症発生時には日常の掃除に加え、消毒を行う。糞便や嘔吐物・血液の処理は十分に取除いた後、0.1%次亜塩素酸ナトリウム消毒（使い捨て手袋使用）する。消毒薬は希釈液に浸した布を用いる（スプレーボトル使用不可）。消毒薬の希釈は使用時にし、毎日廃棄する。
下痢・嘔吐の処理	下痢や嘔吐時にシャワーを使っていた（「十分取り除いてから」、サッと洗った方がきれいよね）。 素手で行う場面も見られた（上手にやれば触らないから。） 汚染区域と清潔区域の線引きが曖昧であった（汚れたところを消毒して、汚れた物はまとめればよいという感じであった）。	糞便汚染時や嘔吐時のシャワーはやめる（お尻洗い禁止）。シャワー室入口床の注意書きをした（おしりを洗わない）。 糞便、嘔吐物、血液を扱う時は使い捨て手袋を使用する（常時携帯）。 汚染区域と清潔区域を使い捨てシートで分けて感染を広げない。 処理後は手洗いうする。 汚れ物は洗わない。（ビニール袋（二重）に入れ、屋外保管）降園時に家庭持ち帰り。
情報の収集と保護者連絡	感染症発生時は園児名のみ記録、動向は追にくい形であった。	保健日誌を活用する。 運用を開始し、統計的に疾病の発生や拡がりの傾向がわかった。 関係機関との情報交換や報告に役立つ。対象児の待機期間がつかめる等、メリットが多くあった。 データ化して、当園の新型コロナウイルス感染症の発生状況や振り返りにも役立った。
感染症発生時の対応	連絡先一覧なし。 報告の流れなし。	連絡先一覧を作成。 報告の流れを整理し表作成。

組織の取り組み

「園全体としての感染症対策見直しをどんな風にすすめていったのか」

- ・組織で感染症対策の見直しを進めてきた。
- ・最初の見直しは、全職員で行ったのでしやすかった（オンライン研修を全職員が受けた）。
- ・見直しの開始から2年経ち、職員の入れ替わりにより周知が課題になっている。新入職員にはマニュアルを渡して簡単に説明しているが、繰り返し説明したり話し合う機会は少ない。また、見直しを一緒にしてきた職員も「なぜそうしているのか」を忘れてしまったり、やり方が自己流になっている状況もある。

「職員一人ひとりの周知はどうか」

- ・チェックシートを全職員で確認したところ、思っていた以上に理解不足・理解は浅いが間違った方法はしていない事がわかった。感染症対策は、マニュアルがしっかりあっても、それを実施する職員一人ひとりがいかに周知しているかが肝だと思う。
- ・理解不足があってもカバーできるやり方であれば、子ども達の安全は守れると考える。
- ・チェックシートを実施した後、職員から理解不足に気付いたという発言があり、わからない事は改善したいという意欲的な声も聞かれている。
- ・職員一人ひとりが周知できる様、或いは周知してなくても正しい感染症対策がとれる様に、定期的に職員で確認や理解の機会を作っていくことが大切。

B 保育施設（園児定員：90名、職員数：40名程度）

	以前	見直し後
タオル	タオル掛けに掛ける際は、タオル同士が常に密着していた。	コスト問題もあったが、まずは、乳児組がペーパータオル使用となり、幼児組もペーパータオルに切り替わる。
おもちゃ	0.02%次亜塩素酸ナトリウム液につけたタオルで拭き上げている。	常に何かの感染症が出るので、切り替えが難しい。唾液等による汚染も強くおもちゃは0.02%次亜塩素酸ナトリウム液につけたタオルで拭き上げを継続していたが、水拭きor水洗いに変更した。
食事・おやつ	テーブル・椅子・床は0.02%次亜塩素酸ナトリウム液につけたタオルで拭き上げている。	台拭きは水拭きのみ。食前、食後で台布巾は交換1回使用で洗濯。床拭き掃除は水拭きのみとした。
情報の収集と保護者連絡	感染症発生時は園児名のみ記録、動向は追いにくい形であった。	保健日誌を活用する。 運用を開始し、統計的に疾病の発生や拡がりの傾向がわかった。 関係機関との情報交換や報告に役立つ。対象児の待機期間がつかめる等、メリットが多くあった。 データ化して、当園の新型コロナ感染症の発生状況や振り返りにも役立った。
感染症発生時の対応	連絡先一覧なし。 報告の流れなし。	連絡先一覧を作成。 報告の流れを整理し表作成。

組織の取り組み

- ・これまで、消毒液に浸した雑巾のみで掃除をしていたが、これは消毒それとも清掃なのかを検討した。これまで消毒と思って行っていたことが消毒ではなく清掃かもしれないと思い至り、改めて消毒とは「汚れを落とした後に消毒液にて行うこと」と認識をした。
- ・園内感染症対策委員会の立ち上げを行い、これまで

変えることができなかったおもちゃ、保育室のテーブル、床について水拭きのみに変更した。変更した当初はどうなるのか心配であったが、感染症が大発生するというようなことにはならなかった。感染症が発生した時には、清掃＋消毒に切り替え、流行がおさまれば方法を戻した。この方法を、昼礼で全職員に周知し開始となった。

C 保育施設（園児定員：90名、職員数：30名程度）

	以前	見直し後
おむつ交換・おむつ処理	尿の場合、使用済みおむつを一旦交換場所の床に置き、個人用ビニール袋に入れ、袋が開いたままの状態保管。帰りに各ご家庭が持ち帰り。1歳児のおむつ交換場所がトイレにつながっており、以前は1日1回ほどの消毒。	自治体で一括処理することとなり、園で管理。1回毎のおむつ交換で、小さなビニール袋に使用済みおむつを入れ、口を縛る。各クラス一旦の保管場所（30～45Lの足踏み式ゴミ箱）に捨て、夕方一括でまとめているゴミ箱へ袋を閉じて移動。自治体の回収日に出している。使用毎の拭き消毒に変更した。
職員用ハンドタオル	個人用タオルを持参し使用。取り換えるタイミングは各自としていた。	感染症流行時・冬期にペーパータオルを使用する。
嘔吐処理	嘔吐処理の際、保護用エプロンは使用していなかった。	各クラスの嘔吐処理セットの中に、嘔吐処理用ガウンを常備し、使用している。
テーブル拭き用布巾	一日3回、同じ布巾を使用し、使用後は水洗い 毎週金曜日にハイターで消毒し、洗濯後干していた。	布巾を買い足し、毎回新しい布巾を使用 使用後の布巾はまとめて、1日1回洗濯し干している。
保健日誌の活用	活用していなかった。	症状が誰にいつからあったのか、追って調べることができる。

組織の取り組み

- ・業務を変えていく過程の課題は「誰がいつ、どのようにやるか」であった。新型コロナウイルス感染症対策で意識は高かったため、早番の業務に取り入れたり、非常勤の保育士が行ったりすることで、業務に組み込むことができた。
- ・実際にどのように変えていくかは、施設内での議論とスタッフ総出のパワーが必要であった。
- ・限られた時間の中でどのようにやっていくか、工夫するアイデアが生まれた。

IV. 考察

感染症対策は日常の衛生管理を継続していることで、有事に備えることができる。新型コロナウイルス感染症対策としても同様である。そのためにも、日常の衛生管理が適切であるかどうかを継続的に確認する必要がある。組織としての取り組みが、感染症対策の見直しには有効であると思われた。

チェックシートを作成したことで、見直すところを確認することができ、それが改善をするきっかけになった。こうした自己評価の取り組みによって改善が可能になるが、まずは気付きがあることが第一歩となる。

チェックシートでは、否定的な項目を入れること

で、適切な方法ではないことに気が付くことができると思われた。しかし、していないことが適切であるということから、〇をしてよいのか迷うことがあるという課題もみられた。

チェックシートで気が付くという「自己評価」に取組む機会があることが、それぞれの施設内での確認作業になるだけでなく、何のためなのかといった目的を認識する、つまり確認をすることで問題意識をもってもらえることにつながると思われる。

また、チェックシートで知っているかどうかで「自己評価」に取組む機会があることが、それぞれの施設内での確認作業になるだけでなく、認識を問われることで問題意識をもってもらえることにつながると思われる。

ヒアリングをした保育施設においては、複数の職員でチェックしたことによって、他の職員と自分自身が同じように感じているのかどうかを、あわせて確認することができ、組織としての気付きにもなった。チェックシートを活用することで、チームで取り組みがしやすくなる。保育施設の感染症対策は、一人の担当者が行うものではなく、職員と一丸となって行うことで継続的な効果が期待される。チームで感染症対策に取り組み、課題解決をする方法として、チェックシートの活用が期待される。複数の職員で気が付くことができ、解決しやすい。

チェックシートの《目的》や《方法》は、注意をして考えてみるということを意識的にすることで、適切であるとはどういうことなのかという視点で、見直すことが可能となると思われた。

こうした自己評価の目標は、「改めて」取り組みを確認することができ、そのうえで見直しをすることができる。誰かにみせるためにするものではないので、ありのままを確認することができ、適切ではないことに目を向け気が付くことができる。

本研究の限界は、自己評価であることから真の適切さを確認できていないことであり、今後は保育施設の感染症対策の質の向上に向けた第三者評価について検討すべきと示唆された。外部評価は今後取り組むべき課題を明らかにする仕組みとして効果的であると思われる。第三者評価をするためには、指標の再現性や客観性を検討し、調査項目の再考を検討する必要がある。

参考文献

1. 感染・伝播性の増加や抗原性の変化が懸念される新型コロナウイルス（SARS-CoV-2）の変異株について（第22報）<https://www.niid.go.jp/niid/ja/2019-ncov/2551-cepr/11621-sars-cov-2-22.html>
2. WHO. COVID-19 Weekly Epidemiological Update, Edition 121, published 7 December 2022. <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update-on-covid-19---7-december-2022>
3. 厚生労働省データからわかる—新型コロナウイルス感染症情報—<https://covid19.mhlw.go.jp/>
4. 国立感染症研究所感染症発生動向調査 (<https://www.niid.go.jp/niid/ja/10/2096-weeklygraph/1661-21rsv.html>)
5. 国立感染症研究所感染症発生動向調査 (<https://www.niid.go.jp/niid/ja/10/2096-weeklygraph/1649-06hfmd.html>)
6. 保育園感染症対策研修出席者に対する追跡調査による研修効果の検証、保育科学研究第9巻134-146
7. 乳幼児の集団生活の場における感染症対策と保育環境の衛生管理に関する研究、保育科学研究第11巻3-27
8. 保育施設等の日常の感染症対策と感染症拡大防止策の評価と課題に関する研究、保育科学研究第11巻69-102
9. 保育所における感染症対策ガイドライン（2018年改訂版）

コロナ禍における3歳未満児保育に関する研究 ～実態調査から見てくるもの～

研究代表者	岩橋 道世	（こども園るんびにい副園長）
共同研究者	平山 猛	（さざなみ保育園園長）
	隈崎 哲也	（太陽の子鹿島こども園園長）
	菊地 義行	（境いずみ保育園理事長）
	只野 裕子	（こども園あおもりよつば園長）
	福澤 紀子	（こども園つるた乳幼児園園長）
	永田 久史	（第2 聖心保育園園長）
	田和 由里子	（春日こども園園長）
	田口 侑平	（和田愛児園副園長）
	東口 房正	（こども園ふじがお幼稚園園長）
	栢沢 幸苗	（中居林こども園理事長）
	坂崎 隆浩	（こども園ひがしどおり理事長）
	齋藤 奈緒美	（中央保育園主任保育士）
	矢藤 誠慈郎	（和洋女子大学教授）
	北野 幸子	（神戸大学大学院教授）

研究の概要

乳幼児の発育や発達には、その子が育つ環境が大きく関与している。それにもかかわらず、今回の新型コロナウイルス感染症が大流行し、行動制限やソーシャルディスタンス、マスク着用など、今までになかったものを急に取り入れなければならないという大きな環境の変化があった。そのような中、保育所等において、これまでの保育や子どもの育ちから変化があったのか、なかったのかについて、私たちの研究グループに所属する保育所、認定こども園の職員に実態調査を行い、その結果を分析した。なぜならそれは新たな時代への対応した保育がみえてくるのではないかと考えたからだ。今回の研究により、制限下での保育について、日頃大切にしている保育についてはあまり変化が見られなかったが、感染症に対応した保育については工夫を行っていたことがわかった。保育者は子どもの育ちなどについて、コロナ禍前と今とでは、ほとんどの場面でおおよそ半数が変化なしという結果がでている。しかし、今回の感染症での制限が課せられた保育については、なんらかの変化があったという結果がみられた。コロナ禍であろうとなかろうと保育者は、専門家として変わらない保育と、制限がある中での臨機応変に対応している保育を行っているという実態がみられた。

キーワード：コロナ禍、保育現場の工夫と変化、マスク着用、感染対策

I 研究の目的と背景

1. 目的と意義

本研究の目的は、コロナ禍での3歳未満児の保育における保育者の関わりと子どもの育ちについて実態を把握することを通じて、コロナ禍以降における保育の変化を明らかにし、今後の保育実践の在り方

について提言することである。

当研究グループは、今まで保育環境に対しての研究結果から3歳未満児にとって、いかに人的環境、物的環境の在り方が重要であるかを導き出すことができた。特に、3歳未満児の時期、アタッチメントを基本に据えた直接的な関わりとしての言葉かけや、顔の表情、また間接的な関わりとしての生活や、遊

びの環境がより良い発達援助となるという観点から、有効な刺激として欠かせないものであることを検証してきた。

しかし、2020年以降の新型コロナウイルス感染症による社会環境の変化は、乳幼児の生活環境に大きく影響を与えていると考えられる。保育者は、このような中、乳幼児の集団保育という現場においては、日々感染対策を行いつつも、保育環境を工夫し、個々の子どもの育ちに向き合っている。

特に3歳未満児の保育環境は、コロナ禍以前に比べて大きく変化していると言える。とりわけ保育者が「生命の保持」への責任を優先してマスクを着用し、子どもと関わるにより、食事、排泄、衣類の着脱、身の回りを清潔にすることなどへの援助や、遊び場面におけるコミュニケーション等に、何らかの変化が生じていることが推察された。感染拡大の中で正解がなかなか見えず、不安の中で手探りの保育を余儀なくされている保育現場の実態を客観的に把握することで、コロナ禍における保育の今後の在り方への有益な示唆が得られると考える。

2. 先行研究について

新型コロナウイルス感染症に関する子どもの環境や発達に関して様々な研究がなされている。

私たちの研究に先立ち、「保育者のマスク着用が、子どもとのコミュニケーションに及ぼす影響について」、「コロナ禍が幼児の日常生活ならびに健康に与える影響」、「愛知県三河地域の新型コロナウイルス感染症影響下における保育の実態」、「保育・幼児教育施設における新型コロナウイルス感染症に関わる対応や影響についての検討」、「子どもの生活に関するアジア8か国調査2021」、「乳幼児施設における新型コロナウイルス感染症対策と室内環境の調整」といった調査・研究を参照させていただいた。

調査概要として、コロナ対応をしながらの保育の在り方についての考察、新型コロナウイルス感染症感染拡大の影響による幼児の睡眠、食事、運動・遊び等の変化についての検討、今後必要とされる新型コロナウイルス感染症への対応策を考えるための基礎的資料づくり、保育・幼児教育施設における新型コロナウイルス感染症に関わる対応や影響の実態、コロナ禍の中においても“ハッピー&レジリエント(Happy and Resilient)”な子どもを育むための環境の在り方、新型コロナウイルス感染症対策及び室内環境の調整方法の実態把握にスポットをあてたものであった。

以上のような先行研究を踏まえながら、私たちの研究グループでは3歳未満児の保育について、具体的な園での生活について実態調査を行った。

II 調査の概要と結果

1. 調査方法

私たちの研究グループ（保育総合研究会）の会員園へ質問用紙を作成し送付した。

設問は（1）人的環境について3問、（2）物的環境について4問、（3）保育環境（保育スキルアップ、資質向上）5問の計12問とした。保育場面を設定した設問と、全体として回答を求める設問を想定した。保育場면을登園時、主活動（午前中に行われる主な活動のこと）、食事、排泄、睡眠、室内遊び、外遊び、散歩、行事、降園時の10項目設定し「これまでどおり」「うれしい変化があった」「心配・不安な変化があった」から選択することにした。なお、全体としての回答は、業務の変化に関する設問である。また、設問ごとに自由記述欄を設け、実際の活動におけるエピソードや状況について記入できるようにした。

設問一覧

（1）人的環境について

- ①子どもの興味、関心、探求心に変化があったか
- ②保育者と子どもと応答的な関わりに変化があったか
- ③保育についての職員間での情報共有（時間、場所、方法、内容など）に変化があったか

（2）物的環境について

- ①保育者が行う物的環境の設定（おもちゃなどの準備や片付けの方法）に変化があったか
- ②保育者が行う物的環境の設定に変化があったか
- ③物的環境を通した子どもの育ちに変化があったか
- ④子どもが集中して遊びこむ姿に変化があったか

（3）保育環境について

- ①子どもとのコミュニケーションの取り方に変化があったか
- ②子どもの行動に対して言葉のかけ方や使用する言葉の種類に変化があったか
- ③子どもの言葉を引き出すときの言葉以外の動作やジェスチャー等に変化があったか
- ④子どもの育ちの記録（方法・内容・手段）に変化があったか
- ⑤保育技術の学び方に変化があったか

※（1）③、（3）④については場面ごとではなく「1日を通して」とした。

※（3）⑤については「園内研修」「園外研修」「会議等」の3つの場面を設定した。

2. 結果と内容

（1）回答状況

会員園99施設のうち回答数は35施設、回答クラス数は合計90クラスで、0歳児クラス、1歳児クラス、2歳児クラス、混合クラス（0、1歳児）、その他（園長、副園長）から回答があった。回答の結果については、クラス、園長等、設問別に集計した。また、自由記述の回答については年齢ごとにまとめた。

表1 回答クラスの内訳

	0歳児クラス	1歳児クラス	2歳児クラス	混合クラス	合計
クラス数	26	24	30	10	90

（2）集計結果

設問への選択を「変化なし」「肯定的な変化」「不安な変化」「両方の変化」「無回答」のうち、無回答を除く全体の傾向は表2の通りである。

表2 回答傾向

	変化なし	肯定的な変化	不安な変化	両方な変化	合計
内訳数	5,341	1,226	1,101	241	7,909
構成比(%)	67.5	15.5	13.9	3.0	100.0

また、回答結果は図1のとおりである（別添資料図1-1～1-12）。

図1は保育場面ごとの回答を並べたもので、各クラスおよび園長等の回答傾向をみることができる。

また、設問の内容を（1）コロナ禍における子どもの実態、（2）コロナ禍における援助の工夫、（3）保育業務の変化や工夫の3つに分けて集計した（表3）。

表3 3つの視点によるグループ分け〈〉内は設問番号

- （1）コロナ禍における子どもの実態
 - i）子どもの興味、関心、探究心〈（1）①〉
 - ii）物的環境を通した子どもの育ちの姿〈（2）④〉
 - iii）子どもが集中して遊びこむ姿〈（2）③〉
- （2）コロナ禍における援助の工夫
 - i）物的環境の設定〈（2）②〉
 - ii）コミュニケーションの取り方〈（3）①〉
 - iii）保育者と子どもとの応答的関わり〈（1）②〉
 - iv）言葉かけに使用する語彙の変化〈（3）②〉
 - v）言葉以外の動作の変化〈（3）③〉
- （3）保育業務の変化や工夫〈記録や研修、学び方等〉
 - i）保育者が行う物的環境の変化（準備、片付け等）〈（2）①〉
 - ii）記録の変化〈（3）④〉
 - iii）情報共有の方法〈（1）③〉
 - iv）保育技術の学び方〈（3）⑤〉

自由記述については、回答に見られる頻出語に注目して、実践における保育者の考えや取組の状況を把握した（表4）。さて、集計結果を概観して明らかになったことに次の2点が挙げられる。1点目は各クラスの共通なものとして、コロナ禍における変化がなかったと回答した割合が過半数を超えるものが多かったこと、2点目に比較的人との関わりが多い項目に変化が多くみられたことである。変化の大きかった項目としては、「主活動」「食事」「室内遊び」が挙げられており、「登園時」「行事」も多くのクラスで変化がみられた。

表4 クラスごとの回答で変化が多くみられた項目

クラス	項目				
0歳児クラス	登園時	主活動	食事	室内遊び	
1歳児クラス	主活動	食事	室内遊び	行事	
2歳児クラス	登園時	主活動	食事	室内遊び	行事
混合クラス	主活動	食事	室内遊び	行事	行事
園長等	登園時	主活動	食事	室内遊び	行事

各施設で変化があったと回答された中で過半数を超える項目は表5のとおりである。

変化した内容は肯定的な変化と不安な変化の両方が多くの項目でみられた。なかでも混合保育のクラスでは両方ともあると答えた割合が高いという結果となった。

また、業務の変化に関する項目については各クラスともに肯定的な変化の割合が高くなっている。

次に場面毎の各クラスの状況を、回答の全体的な傾向、場面による傾向、自由記述の傾向についてまとめると表6のような結果となった。

10の場面でみられた変化では、前述のように両方の意見がみられるが、回答数でみると、肯定的な変

化が多い項目は主活動と食事で、不安な変化が多いのは、食事と室内遊びである。また、子どもの実態、援助の工夫、業務の変化の質問項目でみると、肯定的な変化の回答数が比較的多いのは、子どもの実態の1(2)③子どもが集中して遊び込む姿、援助の工夫1(2)②物的環境の設定、1(3)②言葉かけに使用する語彙の変化、1(3)③言葉以外の動作の変化、業務の変化1(2)①保育者が行う物的環境の変化である。一方で不安な変化の回答数は子どもの実態1(1)①子どもの興味・関心・探究心、援助の工夫1(1)②保育者と子どもの応答的な関わり、1(3)①コミュニケーションと取り方、で回答数が多くなっている。

表5 肯定的な変化または不安な変化の回答が過半数を超える項目

	肯定的な変化	不安な変化
0歳児クラス	登園時、主活動、食事、外遊び、室内遊び、行事、降園時	登園時、主活動、食事、睡眠、外遊び、散歩、行事
1歳児クラス	主活動、食事、睡眠、室内遊び、行事、降園時	登園時、主活動、食事、睡眠、室内遊び、外遊び、行事、降園時
2歳児クラス	登園時、主活動、食事、睡眠、室内遊び、外遊び、行事、降園時	登園時、主活動、食事、睡眠、室内遊び、外遊び、行事
混合クラス	登園時、主活動、食事、排泄、睡眠、室内遊び、外遊び、降園時	登園時、主活動、食事、排泄、睡眠、室内遊び、外遊び、散歩、行事、降園時
園長等	登園時、主活動、食事、睡眠、外遊び、散歩、行事、降園時	登園時、主活動、食事、排泄、睡眠、室内遊び、外遊び、散歩、行事、降園時

表6 変化内容の選択状況

設問ジャンル	子どもの実態			援助の工夫					業務の変化	合計		
場面	(1)①	(2)③	(2)④	(1)②	(2)②	(3)①	(3)②	(3)③	(2)①	肯定的計	不安計	両方計
登園時	不安	肯定的		不安	肯定的	不安		肯定的	肯定的	4	3	0
主活動	不安	肯定的	肯定的	不安	両方	不安	不安	肯定的	両方	3	4	2
食事	不安	肯定的		不安	肯定的	不安	不安	肯定的	両方	3	4	1
排泄	不安				不安		肯定的	肯定的	肯定的	3	2	0
睡眠					両方				両方	0	0	2
室内遊び	不安	肯定的		不安	肯定的	不安	肯定的	肯定的	両方	4	3	1
外遊び	不安	肯定的		不安		不安	肯定的	肯定的	肯定的	4	3	0
散歩	不安			不安	不安	不安			不安	0	5	0
行事	不安	不安		不安	両方	不安		肯定的	両方	1	4	2
降園時	不安			不安	肯定的	不安	肯定的	肯定的	肯定的	4	3	0
その他										0	0	0
肯定的変化計 a	0	5	1	0	4	0	4	8	4	26	31	8
不安な変化計 b	9	1	0	8	2	8	2	0	1	26	31	8
両方計 c	0	0	0	0	3	0	0	0	5	65		
ジャンル計 a	6 (6)			16 (19)					4 (9)	65		
ジャンル計 b	10 (10)			20 (23)					1 (6)			
ジャンル計 c	0			3					5			
構成比	24.6			60.0					15.4	100.0		

※項目の判定は10%以上あり「肯定的」と「不安」の大きいほうを記載。肯定と不安の両方が20%以上の場合「両方」と記載
※()は「両方」を加えた数

次に、記載された自由記述で場面に関して言及されている内容についてみると、全体ではマスク着用に関することを筆頭に、衛生管理、接触制限、職員研修、情報共有とつづく。マスク着用については、変化の内容では不安な変化に対するものが85%を占めている。また、不安な変化の全体に占めるマスクの割合も45%を超えている。

一方で肯定的な変化に対しては衛生管理や研修において割合が高く、情報共有や業務の徹底に対する言及がみられた。

図2-1 自由記述の内容(全体)

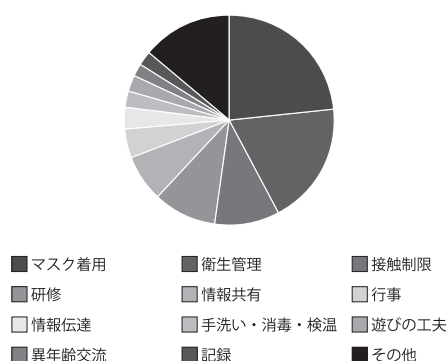


図2-2 自由記述の内容
肯定的変化(全体)

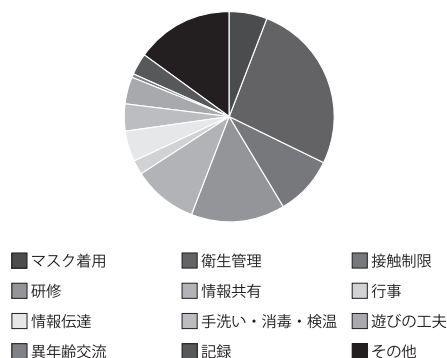
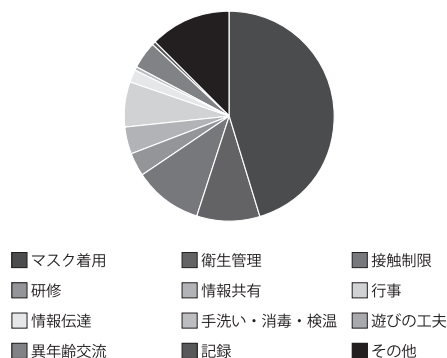


図2-3 自由記述の内容
不安な変化(全体)



最後に、業務の変化についてみていく（図1-12）。設問内容は（1）③情報共有の方法、（3）④記録の変化、（3）⑤保育技術の学び方の3項目である。なお、（3）⑤は研修場面として、園内研修、園外研修、そして会議等を設定している。

結果は、「変化なし」が6割を超える項目が過半数を占める項目は1つであった。また、肯定的な変化が多くを占め、同時に不安な変化もほとんどの項目に見られた。

自由記述より、オンライン研修の是非について、研修内容によって意見が分かれている。内容としては実践研修に関しては対面がよいが、移動等の時間や参加機会の増加といったメリットが挙げられている。

次に、「コロナ禍における子どもの実態」、「保育者による援助の工夫」、そして「保育業務の変化や工夫」という3つの視点から調査結果を概観する。

（1）コロナ禍における子どもの実態

i) 子どもの興味・関心・探求心〈設問番号（1）①〉

「変化がある」との回答したもののうち半数以上の変化がみられる場面は、0歳児では、肯定的な変化の「主活動」、不安な変化の「行事」「食事」である。1歳児では肯定的な変化の「主活動」「行事」、不安な変化の「登園時」「主活動」「行事」である。2歳児では肯定的な変化の「主活動」、不安な変化の「登園時」「主活動」「行事」「室内あそび」「食事」「散歩」であった。

自由記述を見るとマスクについての記述のほとんどが不安な変化の記述となっていた。「子どもたちが保育者のマスク姿に興味を持ってじっと見つめたり、触ったり、考え込むといったことと、マスクのために口元の様子を見せられない」といった記述であった。

行事については、「いつものように行事が行えなかった」という記述がある一方、「職員同士でねらいについて確認、話し合いをしたことで、行事自体の時間が短縮されて保育の意図は伝わりやすくなった。」など工夫して行えたという記述もあった。

ii) 物的環境を通した子どもの育ちの姿〈設問番号（2）④〉

「変化がある」と回答したものの中半数以上の変化がみられる場面は、0歳児では、肯定的な変化の「主活動」、不安な変化はなし。1歳児と2歳児では肯定的な変化も不安な変化もなし。混合クラスでは、肯定的な変化はなし。不安な変化は「主活動」

「睡眠」「室内あそび」「外あそび」「食事」「行事」「降園」で20%を超えている。その他では、肯定的な変化の「行事」、不安な変化は、回答の半数以上のものはなかった。

自由記述を見ると、コロナ禍でのソーシャルディスタンスを、できる限り確保しようと努力されている様子がみられる。「遊びが密にならないように環境構成を考え直した事で子どもが集中して遊んでいる」という肯定的な記述が半数を超えている。その反面「他学年との交流があまり出来ないことで、異年齢交流が減り、子ども同士の学びの場が少なくなった」といった心配な記述があった。

iii) 子どもが集中して遊びこむ姿〈設問番号(2)③〉

「変化がある」と回答したもののうち半数以上の変化がみられる場面は、0歳児では肯定的な変化の「登園時」「主活動」、不安な変化はなかった。1歳児では肯定的な変化の「室内あそび」、不安な変化はなかった。2歳児では肯定的な変化の「食事」、不安な変化はなかった。混合クラスでは肯定的な変化の「主活動」「室内あそび」「外遊び」、不安な変化は「行事」「食事」である。その他の肯定的な変化の「主活動」「行事」「室内あそび」「外遊び」「食事」、不安な変化はなかった。

自由記述を見ると、自由記述21件中の16件が肯定的な変化の記述であった。実際の記述では「物的環境を見直すことで、子どもの主体性を大切にしたい保育をより考え工夫することができるようになった」という肯定的な変化の記述や「パーティーをすることで、今までは誰とでも自由にあそんでいたことが、クラスで分けたり、玩具の制限をせざるを得ない状況となった。子どもの創造力に影響がないか、また、社会性を育てていく中で、人との関わりが制限され、影響を心配している」といった不安な変化の記述があった。

(2) コロナ禍における援助の工夫

i) 物的環境の設定〈設問番号(2)②〉

0歳児、1歳児、2歳児、混合クラス、その他の中で「変化なし」は0歳児、2歳児、混合クラス、その他であったが、1歳児保育者だけが肯定的な変化が数パーセントあった。

1歳児保育者の自由記述を見ると、水洗いができるプラスチックの玩具にしたり、いままで共有していた物（椅子等）が個人用になったりと、今まで当たり前に行ってきたことを再確認する良い機会になったのではないと思われる。

ii) コミュニケーションの取り方〈(3)①〉

グラフから「登園時」「主活動」「食事」「室内遊び」「降園時」は、どの年齢においても不安な変化が感じられている。自由記述を見ると、マスク着用をしているため表情がわかりにくかったり、声かけもマスクの中に声がこもるため子ども達への伝わりにくさを感じている。そのため、目で感情が伝わるように目をよく動かすようにしたり、声のトーンを変えたり、目と目をしっかり合わせてかかわったり、また、ジェスチャーを大きくしたりといった伝える工夫を行っている。特に「食事」の場面では、保育者の口の動きなどを伝えるために透明のマスクやフェイスシールドを使用するなどの工夫が見られた。

iii) 保育者と子どもの応答的関わり〈(1)②〉

0歳児クラス、1歳児クラス、混合クラス、その他の中で「変化なし」と回答したのが0歳児、1歳児、混合クラス、その他であった。2歳児だけが不安な変化がわずかではあるがあった。

自由記述では、1歳児の保育者は「子どもたちの表情を細かく見ることに注意が行くようになった。」「食事の際、子どもと保育者の食べる時間を分けることにより、以前よりていねいにかかわることができた。」というものがあつた。

また2歳児の保育者の自由記述を見ると、「給食は黙食が基本なので、食事の感想を言い合う機会が減った。」「給食を一緒に食べることで得られるマナー等が、伝えきれないところもある」などがあげられた。

iv) 言葉かけに使用する語彙の変化〈(3)②〉

「主活動」「食事」「室内遊び」「散歩」「行事」は、特に混合クラスにおいて不安な変化が感じられている。特に「食事」の場面では、「カミカミ・ゴックン」など言葉で伝え、行動を目で見て真似をするという一連の動作から習得していくが、言葉だけでは伝わらないもどかしさを感じている。2歳児くらいになると日々の積み重ねにより、言葉と目の表情から読み取れる力がついて来ていることもうかがわれる。「散歩」については、感染防止の観点から行っていない園もある。また、「行事」なども縮小や開催を見あわせたり、それぞれの園で検討を繰り返してきている。「コミュニケーション」の項目と同様に細やかな言葉かけや絵本の読み聞かせ、わかりやすく声のトーン、発音などコロナ前より意識しての保育を行っているようである。

v) 言葉以外の動作の変化〈(3)③〉

「排泄」「睡眠」「室内遊び」「外遊び」「散歩」「行事」「降園」で特に混合クラスにおいて不安な変化を感じられている。ただ、自由記述を見ると身振り手振りをコロナ以前よりオーバーにジェスチャーするようにしたり、絵本を読んだり、話をする時にも大きな声でゆっくりしたり、保育者自身も伝達の工夫をするようになったとの記述があった。また、子どもの方もマスク着用の生活に慣れてきており、自ら体で表現しようとする姿も見られるようになったとの記述もあった。これらの自由記述からコロナ禍におけるマスク着用の弊害もあるが、この数年間に子どもも保育者もこの現実を受け止め、表情の読み取りなど、日々の保育の中で意欲的に取り込もうとする努力をしている様子も伺われる。

(3) 保育業務の変化や工夫〈記録や研修、学び方等〉

i) 保育者が行う物的環境の準備、片付け方等〈設問番号(2)①〉

「登園時」「睡眠」「室内遊び」では変化なし、肯定的な変化に多く回答されている。

「主活動」「食事」では、混合クラスは不安な変化または両方の変化にかけて多く回答している。他の年齢は変化なし、肯定的な変化に多く回答があった。

「排泄」「外遊び」「散歩」では、変化なしに多く回答している。

降園時では、変化なし、肯定的な変化に多く回答しているが全てのクラスにおいて不安な変化の割合もある程度みられる。

年齢別に読み取ると0歳児は肯定的な変化の意見が多く1歳児、混合クラスは他年齢に比べると不安な変化が多い。2歳児は肯定的な変化の意見が0歳児の次に多い。管理職は外遊び以外は肯定的な変化の意見が多い。

自由記述を見ると、「玩具の消毒を頻繁に行うようになったが除菌機械の活用により消毒の時間が短縮された。」「毎日の消毒の中で玩具の破損箇所を見つけることができ、点検にもつながっている。」「消毒作業に費やす時間が多く職員の負担が大きい。」「消毒のしやすい玩具のみ使用してしまう。」「席を対面にならないよう留意し、対面になるときはアクリル板を設置する。」「密にならないよう少人数での活動を増やしコーナー分けを充実させた。」「

睡眠時、隣同士間隔を空けたり向きを交互にするなど工夫を行った。」「布おむつから紙おむつに変更したことで感染病予防にもつながった。」「行事の見直しを行い、園でしかできない体験や経験を取り

入れるなどの工夫を行った。」などがあった。

ii) 記録の変化〈設問番号(3)④〉

全体的に肯定的な変化の意見が多い。混合クラスは不安な変化が他学年より多い。

自由記述を見ると「子どもの育ちが保護者に伝わるよう玄関に写真を多く掲示するなど工夫を行っている。」「ICT化が進んだ。(連絡帳、写真や動画の配信、保育の記録)」

「消毒作業に時間を多くとられるため、日々の記録を簡素化することができた。」などがあった。

新型コロナウイルス感染症の大流行がICT化の進むきっかけになった。また、人手不足を解消するため、様々な機械の導入を進め、保育者の仕事の負担の軽減につながっているのではないかと感じた。

iii) 情報共有の方法〈設問番号(1)③〉

「変化なし」が多い傾向にあるが、情報共有の項目に関しては肯定的な変化または不安な変化の意見が多く、良くも悪くも変化の多い項目であった。

自由記述を見ると、「業務連絡や子どもの様子について伝達の仕方がスムーズになった。また、SNSを活用し時間の使い方を工夫するようになった。」「情報共有にズームを使い、集合型の話し合いを減らしている。」「情報共有に漏れないようメモをとったり、互いの体調を気遣ったり職員同士の会話が増えている。」という意見がある反面、「マスクで表情が読みづらい」「他クラスとの連携が少ない」「クラスで課題を持ち込んでしまう」など肯定的な変化と否定的な変化に分かれた。

保護者との情報共有、職員間の情報共有の中で出来ることを模索しながら、情報を伝え最善のことを行っている園が多くみられた。

iv) 保育技術の学び方〈設問番号(3)⑤〉

肯定的な変化として、「リモートという選択肢ができ、自ら選んで研修に参加したり、自宅で参加出来るようになった。」「リモート研修がほとんどであり、会場への移動時間がなくなり時間的負担が軽減された。また、他県の研修にも参加出来るようになり研修の機会が増えた。」「

不安な変化として「オンライン研修が主流になったことで研修の中で意見交換やグループ討議が難しくなった。」「また、「実践的な研修ができない、対面研修の方が理解しやすい」という意見もある。

3. 考察

集計結果を受けて、先ず変化についての根拠、原因について述べてみる。

「変化なし」が多かった理由としては、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改正によって、保育内容や保育実践の方法の見直しが進んでおり、各施設において改善活動による取組が実施されていたことが考えられる。国や地方公共団体、保育団体等によるマニュアルやガイドラインの提示、研修会の実施等により、様々な取組が継続的に進められてきたことによる効果があったものである。

新型コロナウイルス感染症に関する様々な状況の変化に相対する保育者が感じている肯定的な変化には、新型コロナウイルス感染症への対抗のための取組であっても、今後の保育の質の向上につながるものだと認識されたものもあった。

一方で不安な変化については、これまでの改善の取組とはまったく違った対応が求められたり、更に時間と手間が取られる対応が求められ、困惑している様子が自由記述から窺える。

肯定的な変化と不安な変化が両方とも内在しながら、求められる対応が保育現場において有効なのか、感染を防げるといった確証が得られない中で、不安と葛藤を抱きながら、保育を継続していこうとする推進力や指向性が保育の現場にあることの一端が示されたものである。

乳幼児の発達（特に内面的、心・情緒・言語）という側面から、新型コロナウイルス感染症により子どもたちがどのように成長しているのか、どのような現状なのか、自由記述から読み取ってみる。乳幼児の発達は、今までの私たちの保育環境に対しての実証研究結果からも、3歳未満児にとって、人的環境、物的環境などは成長には必須であると言うことが実証されている。また先行事例等からも分かるように全ては0歳からの積み重ねであり、その重要な時期にマスク生活を強いられ、表情の読み取りや言葉がはつきり聞き取れない状況では、心と脳の発達も危ぶまれるのではと危惧される。人間は人との対話を経て知を獲得していくものであり、感情表現や言語の獲得等も環境との相互作用で成長していくと論じられている。コロナ禍の中、ベールに包まれた霧の中で、保育者が目の前の子ども一人ひとりのために最善の利益を考え、実践をしたとしても、アンケート調査からも分かるように衛生面においては感染予防を考慮し、こまめな玩具の消毒、密の回避のため様々な改善がされたことは実証されている。ま

た少人数制や分散保育をすることで接触制限を図り、行動・活動規制が余儀なくされたことで経験値不足が心配なところでもある。反面、少人数制のため、一人ひとりに丁寧な関わりが出来たこと、コロナ禍を通して子ども達が消毒の仕方を覚え、ダイナミックな活動はできないものの、指先を使った細かな遊びができたこと等が上げられている。物的環境面では、保育者のかかわりで解決できている。すなわち行為者が保育者であり対象者（物）がすべて子どもであることから、保育者の専門的対応で以前と同じ状態を保つことができた。ただ豊かな生活経験・体験から獲得していく、言葉や表情の読み取り等々はいずれにしても、発達に何らかの影響を与えているという懸念がぬぐえない。

Ⅲ. 調査結果のまとめと考察

1. 3歳未満児の保育で大切にしたいこと

1) 調査から明らかになった事

新型コロナウイルス感染症の感染対策として、「密閉、密集、密接」の3密を避けることが求められ、それぞれの園の日常としてこれまでに行ってきた教育・保育を変えざるを得なかった部分があることは、否めない。自由記述にもみられるように、肯定的な変化と、不安な変化の両方の変化を感じながら、感染対策として、日常の保育を多少なりとも変えざるを得なかったことが見られた。その状況に応じながら、日常の保育を守るために、子どもたちの笑顔を思い浮かべながら、保育者同士が、振り返り、見つめなおし、問いかけつつ、眼前に差し迫った選択を続けてきていることが、実態として見えてくる。自由記述を引用すると「職員同士でねらいについて確認し話し合いをしたことで、行事自体の時間が短縮されても保育の意図は伝わりやすくなった。」「遊びが密にならないように環境構成を考え直した事で子どもが集中して遊んでいる。」「物的環境を見直すことで、子どもの主体性を大切にしたい保育をより考え工夫することができるようになった。」「子どもたちの表情を細かく見ることに注意が行くようになった。」「食事の際、子どもと保育者の食べる時間を分けることにより以前より丁寧にかかわることができた。」の5点の自由記述からは、個別対応について十分に行えていることが読み取れる。しかしながら、「行事自体の時間が短縮され」「物的環境を見直すこと」「細かく見ることに注意が行く」「食べる時間を分けることにより以前より丁寧にかかわる」を逆説的に思考すると、集団での経験が不足していると読

み取れる。実際に自由記述にも表れており「他学年との交流があまり出来ないことで、異年齢交流が減り、子ども同士の学びの場が少なくなった」「パーティーをすることで、今までは誰とでも自由にあそんでいたことが、クラスで分けたり、玩具の制限をせざるを得ない状況となった」との回答があった。これらのことから保育者は今まで当たり前に行われていた日常の3歳未満児の教育・保育と、突然コロナ禍になり感染症対策をしながらの教育・保育との緊張感に板挟みとなりながら、心配・不安な心持ちと前向きな思考力が混とんとしながらも様々な視点から工夫を続けている様子が伺える。

2) 考察

今回の研究結果から見てくる3歳未満児の保育について特に大切にしていきたい保育とは、保育の環境を一人ひとりに応じた設定にできるかどうかである。コロナ禍であっても、基本的には日頃より各園で大切にしている保育を行う努力がされており、子どもの育ちに対し一人ひとりの発達や発育について把握し、それぞれに応じた環境設定を行っていた。これは、コロナ以前と変わらずに今まで通り行われてきている。ただし、感染対策により、マスクを着用しての保育の影響で、顔の表情から読み取る力や、友達や異年齢児とのかかわりに制限があったために、自分以外の人からの刺激が少なくなっていたことが、この先どのように影響するのか危惧されるところだ。

保育の工夫を行ってきた中で、浮かび上がってきた肯定的な変化、不安な変化を心に留めつつ、子どもたちの成長に寄り添い、保育者自身が感じる喜びと同時に違和感を大切にしていけることが必要となると感じている。

そして、今後、教育・保育要領や保育指針を参照しながら、各園のコンセプトを再度語り合い、これまで当たり前だと考えてきたことの内容を、改めて練り上げ、作り上げていく必要があると考える。

3) 課題とこれからの保育実践の在り方

制限下での保育では、子ども達の探求心や欲求などは以前と比べても変化がほとんどみられなかったが、環境設定においては今まで通りにはいかないことも多かった。例えば自由記述を引用すると「2歳児については、健康、安全な生活に必要な習慣に気付き、自分でしようとする気持ちが育つなかで、2歳児が保育者を見て感じとり、行動することも増えてくる中で保育者がマスクをして表情が見えなかったり一緒に食べて学んでいくことができなかつたり、

保育者の改善だけではどうにもならないことがおこっていると思われる。」「散歩については、感染防止の観点から行っていない。交通ルールを守るなどの生活に必要な経験ができなくなったことは否めない。」とその影響の大きさを示している。その影響が顕著な結果として目に見えてくるのは、今、乳児の子どもが3歳以上児となった時である。

新しい様式としての感染症対策が出来あがったいま、3年前の通りに戻すことは不可能である。個別も経験しながら集団も経験し、新たな様式に影響された3歳以上児への対応を丁寧に行う必要がある。

2. 制度改革に提言したいこと

繰り返される感染拡大の発生時期や期間、自治体単位での感染者の割合や拡大状況などにより、感染拡大防止策への影響や取り組みが大きく違う。新型コロナウイルス感染症の第一波が訪れた地域と、訪れていない地域が存在する。現在も危険性はあるが、当初は感染すれば命に関わる病気という認識が基本で、感染拡大防止策は非常に嚴重なものであり、ヒステリックな対応となる感染爆発の地域など、感染者の発生により大きく揺れ動く社会の中で、この時期は感染者が発生していない、もしくは非常に少ない地域も存在した。また、変異株が発生して毒性と感染力のバランスが変わり、結果として日本全国的な対策が進んできてはいるが、逆に一定の感染拡大を経験し経過した地域と、未だ感染爆発への脅威を持つ地域が存在する。新型コロナウイルス感染症が発生以後は切れ目がほとんどなく長期間対策を行なっている地域と、まだ短期間の対策となる地域にも分かれる。この状況下において、行動制限での散歩や戸外活動への影響や、多人数での活動の回避、密を避けるための異年齢での関わりの自粛などに違いが出ている。乳幼児への影響を考察し、制度改革への提言とするうえで、判断する側がその状況下を深く鑑みる必要がある。

コロナ禍における緊急事態宣言や登園自粛などにより、感染症対策を行いながらという緊張下ではあったが、少人数での乳幼児の教育・保育を意図せず体感することができた。この少人数での教育・保育の実践を振り返ると、非日常のストレスである感染症対策がない状態で行われるとするなら、保育者が心身のゆとりをもって子どもたちと丁寧にかかわることができるようになり、子どもが育つ環境は格段に上がると感じられた。

保育者の配置人数、保育室の広さなど、最低基準の見直しについての様々な議論も踏まえながら、今

回の経験を積み上げることで、誰もが学びやすい環境づくりと個人のニーズに基づいた合理的配慮の提供を併用し、公平性の高い乳幼児の教育・保育の環境が整備され、「こどもまんなか社会」の実現につながっていくと考える。そのためにも保育士等の配置基準の見直しが必要であることを、まず1点目の提言とする。園児にとって個別の関わりはむしろ増しているが、集団での育ちや異年齢から受ける刺激や学びが大きく不足している。さまざまな影響下で大人が自己判断で行動することは、どこまでいっても自己責任の範疇だが、就学前の乳幼児を預かる我々は、施設としての判断であり、施設の責任となる。その責務を果たすためにも配置基準の見直しを1点目の提言としつつ、制度改革への提言とするならばコロナ禍の影響での別角度にも目を向けたい。考察の記述において「新型コロナウイルス感染症の大流行がICT化の進みきっかけになった。また、人手不足を解消するため、様々な機械の導入を進め、保育者の仕事の負担の軽減につながっているのではないかと感じた。」と示されており、コロナ禍においてICTの導入が、効果的な改善に繋がるとまではいかないにしても、一定の成果が得られていることは間違いない。人口減少社会の訪れに向けたICT導入より一定の期間が経過している中で、効果の継続を制度としてバックアップいただくため、その内容の改善における費用や更新費用の補助を2点目の提言とする。

最後に、以上のような影響は、未就園家庭にも非常に大きな影を落としている。我々専門家施設においても個別対応が重なる状況において、小さな集まりである家庭ではさらに個別の関わりとなっており、孤立といって差し支えない状況である。今後さらなる大きな影響が出てくることに議論の余地はなく、未就園家庭への教育・保育の専門家による支援は、日本の将来を支える次世代育成の支援として不可欠なものとなっている。国による1日も早い制度化を求め、制度改革への提言とする。

IV. おわりに 課題と展望

これまでの私たちのグループで行ってきた研究により、3歳未満児の保育環境において、子どもが生活する環境が発育や発達に影響をあたえる事が検証されてきた。そのようなことから、今回の研究「コロナ禍における3歳未満児保育に関する研究～実態調査から見えてくるもの」で明らかになった事は、このコロナ禍の3年間に行われてきた保育について

の実態が明らかとなり、3歳未満児の保育の環境についての現状やそれに伴う保育者から見た発育や発達などの成長に対する不安についてわかったこと、そしてこれからも子ども達に対して、引き続きコロナ禍の保育の影響について見届けていく必要があることである。

戦後、大規模災害といえるような感染症が発生したことは今までなかった。誰もが経験をしたことの無い環境に突如としておかれた。保育現場で働く人も勿論経験した事がなかった。どのように保育を行っていけば良いのか誰もわからない、教えてくれる人もいない。そしていつまでこのような閉鎖的な状態が続くのだろうか、2022年12月現在、まだ終わりが見えていない。未だに第8波が到来し、そしてインフルエンザとの同時流行での保育が始まろうとしている。今回の研究も、そのような中で行なっており、まだコロナ禍が終わったものでなく感染症の流行化の途中での研究にすぎない。

先行研究において、コロナ禍においての子ども対象の調査や環境についての研究が発表されていた。そこでは、保育の工夫や、コロナ禍の環境についての研究結果があった。今回の研究でも保育者の踏ん張ってきた保育現場、子どもの発達の保障をしようとする手この手で努力してきた事などが明らかにされた。できる限りの密の回避、喚起、消毒、コロナ禍前には考えもしなかった事をしなければならない。そのような中、資質向上のため、園内の情報共有には、IT機器を取り入れたり、今までと違った方法で行なってきた事が見えている。制限のある中でも、陽性者が出てからの休園はあったが予防のための休園をした保育所は基本としてなかったはずである。働く保護者の第一の応援団である保育施設の存在の意義は、大きなものであったと思う。しかしその反面、保育者は医療の専門家でないため、園内での感染にとっても不安を感じ、心が疲弊し押しつぶされそうになりながらもなんとかここまでやってきている。学校は、休校できて、保育施設ができないという矛盾にも耐え、時には、涙を流しながら歯を食いしばって乗り越えてきた。

子どもの育ちについての研究であったが、コロナ禍の影響は、子どもの育ちだけでなく保育者の成長においても3年間の空白はとて大きな影響があった。痛ましい事故や不適切な保育などの一因となっていることは間違いない。保育者としての勤務経験が5年以下の者はコロナ禍以前の経験がほとんどない。5年以上の経験があったとしても3年という期間はあまりにも長く、以前を思い出しながらも新し

い様式に取り組まねばならず、その負担と労力は計り知れない。また、結婚・出産や他業種の経験をスキルとしたいコロナ禍以前の離職からの復帰者は、その労力のあまりにも大きな違いに、年度途中で退職する例が少なからずある。このように過去には戻れない状況下において、配置基準の見直しは必須である。また、このような大規模災害といえるような感染症の発生などに対応できる組織づくりが就学前教育・保育施設にも必要であり、多様化した社会の形成に向けた上級職となる資格の必要性は、喫緊の課題となる。

いまだ終わりが見えない新型コロナウイルス感染症対策であるが、ここまでの3年間に培われた多くの経験や体験、職員同士協力しながら行ってきたという事実がこれからくる第8波にも、また新しい感染症に对应していけるだけの保育を工夫しようとする力が備わってきているのは、今回の研究結果からも明らかだ。

現在厳しい環境下ではあるが、少しだが疲弊を緩和しながらも、感染症と向き合い、共存しながらの保育の確立が見えてきているようだ。保育者は大人であって人生経験があるため、このように不安を感じながらもどうにか新しい様式としての感染症対策を作り上げてきているが、一方で子どもの発育や発達については、決して手放しで喜べるものではない。

アンケートの集計結果から、保育の変化について、以前と同様に変わりがないと答えられている結果が多くあった。しかしそれは、子どもの気持ちや意欲の分野でありそこから育つ心であったり、体である発達や発育とは繋がっているとは言えない。保育現場からも、0歳児の赤ちゃんは殆ど保育者の顔がマスクで隠れており、目と眉だけの顔で、表情からのコミュニケーションや、目で見て獲得していく、口の周りの動かし方、食べ方や、話し方に影響が出ないか。行動制限により、散歩や園外保育の自粛、異年齢児との交流の縮小、子どもの世界がとても狭い環境になっており、その中で生活していて、いったいこのような状況で子どもの育ちの保障は、出来ているのだろうか。今回のアンケートで分かった実態は、コロナ禍が終わった時の実態でなく、あくまでも実際行われている保育で、現在進行形である。結果全てが見えてきたものではない。これからも、子どもの成長を見届けていく必要があるのではないか。今後、もしもコロナが終焉するときに来たならば、どうこれらの問題に向き合っていくのかも、今の内から検討する必要があるだろう。

最後に緊急事態ともいえるこの現状で、子どもた

ちの育ちの保障をするために保育を工夫し、ピンチをもチャンスに変えられる保育現場が日本各地でみられていたこと、それは保育の専門家であるという私たちの誇りがあるからだろう。

参考文献

- ・世古有佳里／「ニューロダイバーシティ時代の大学教育カナダにおける事例と課題」／現代思想2022 vol. 50-12
- ・下里里枝／「保育者のマスク着用が、子どもとのコミュニケーションに及ぼす影響について」／教育総合研究叢書
- ・鈴木暎貴、遠藤隆志、窪谷珠江、他／「コロナ禍が幼児の日常生活ならびに健康に与える影響」／植草学園短期大学紀要第23号～
- ・渡部努／「愛知県三河地域の新型コロナウイルス感染症影響下における保育の実態」／岡崎女子短期大学
- ・野澤祥子、淀川裕美、菊岡里美、他／「保育・幼児教育施設における新型コロナウイルス感染症に関わる対応や影響についての検討」／東京大学大学院教育学研究課紀要第60巻
- ・子どもの生活に関するアジア8か国調査2021～CHILD RESEARCH NET
- ・「空気調和・衛生工学会中部支部学術研究発表会論文集第23号～乳幼児施設における新型コロナウイルス感染症対策と室内環境の調整～田口幸子、青木哲」

別添資料 図1-1 登園時

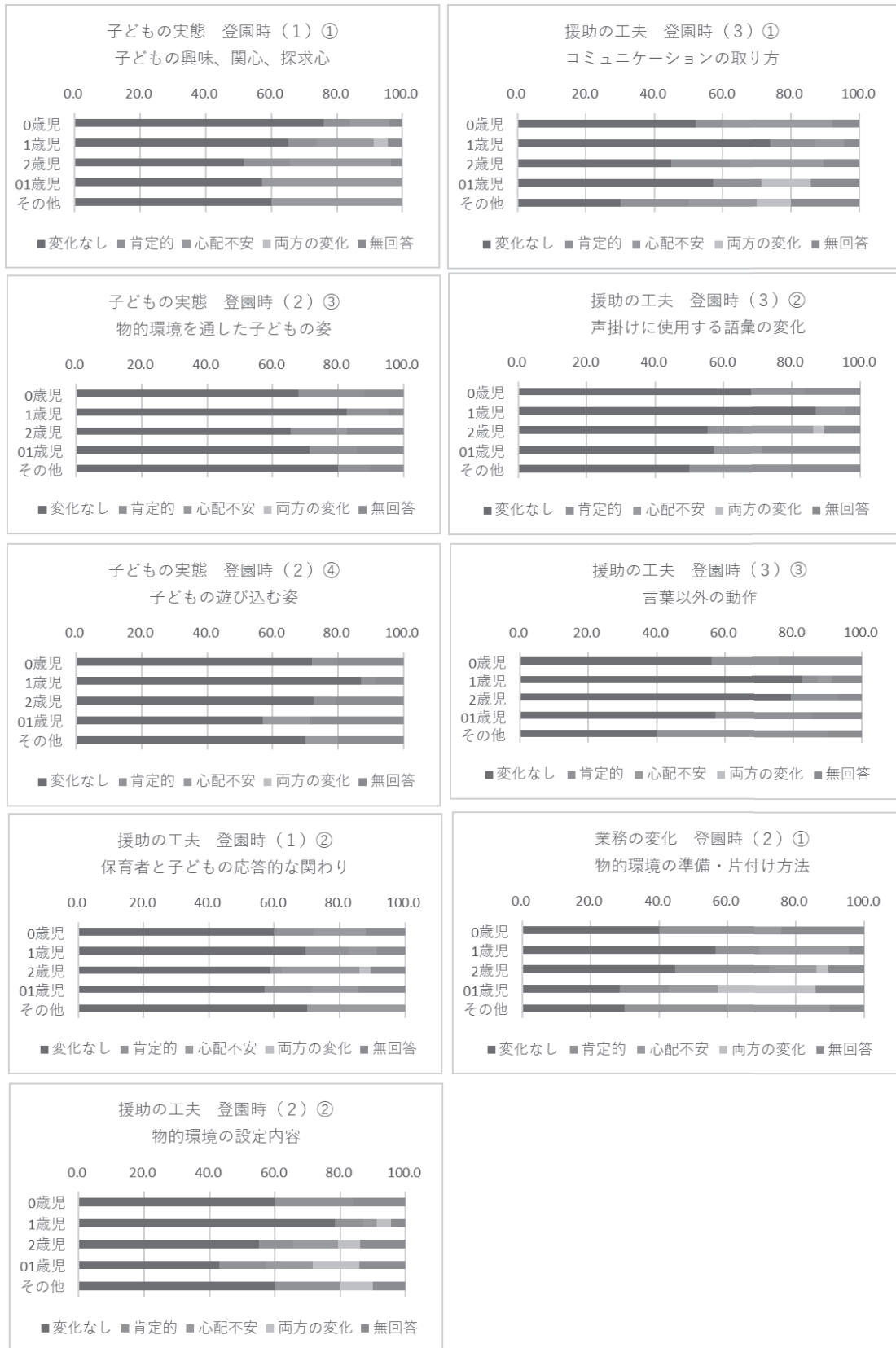


図1－2 主活動

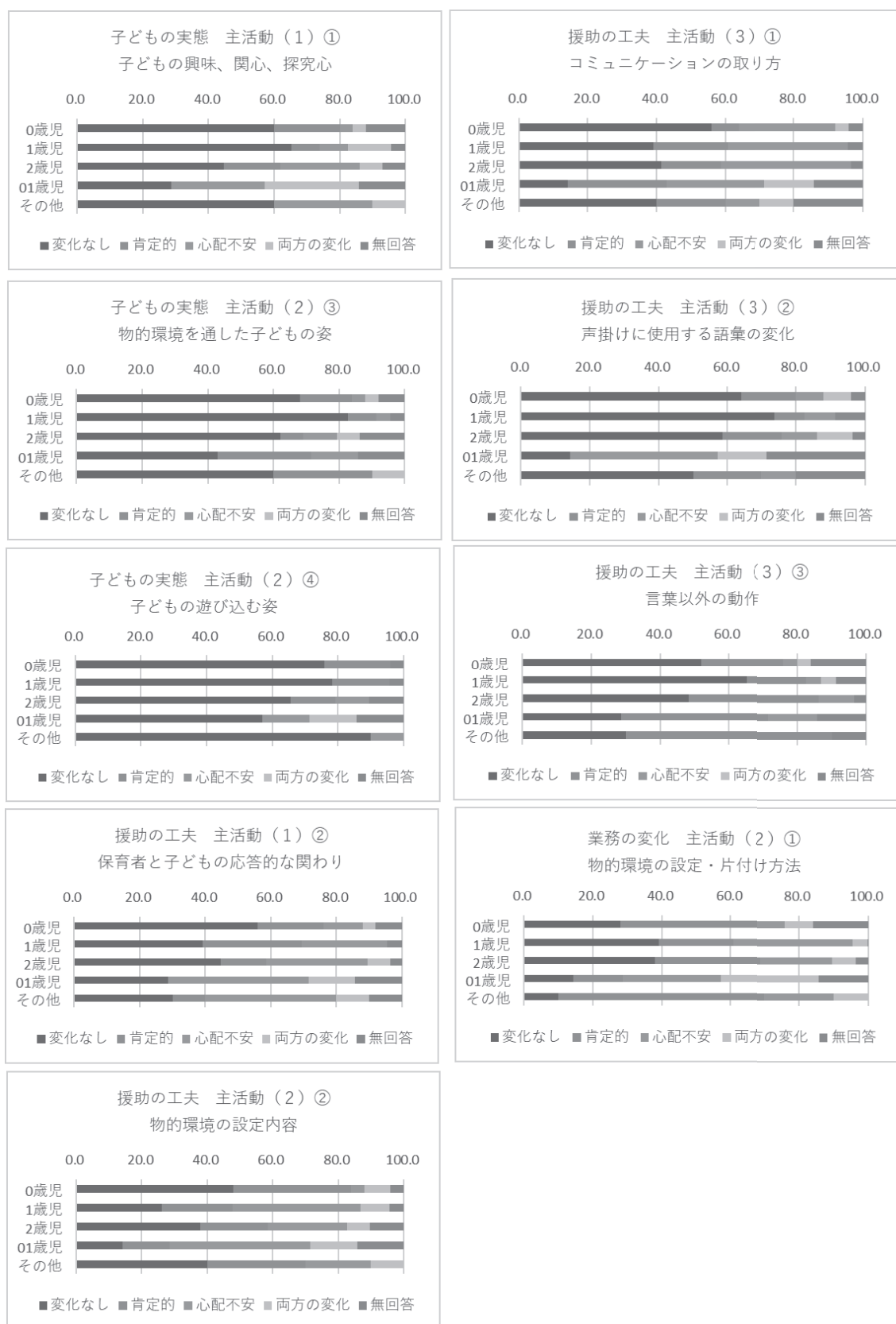


図1-3 食事

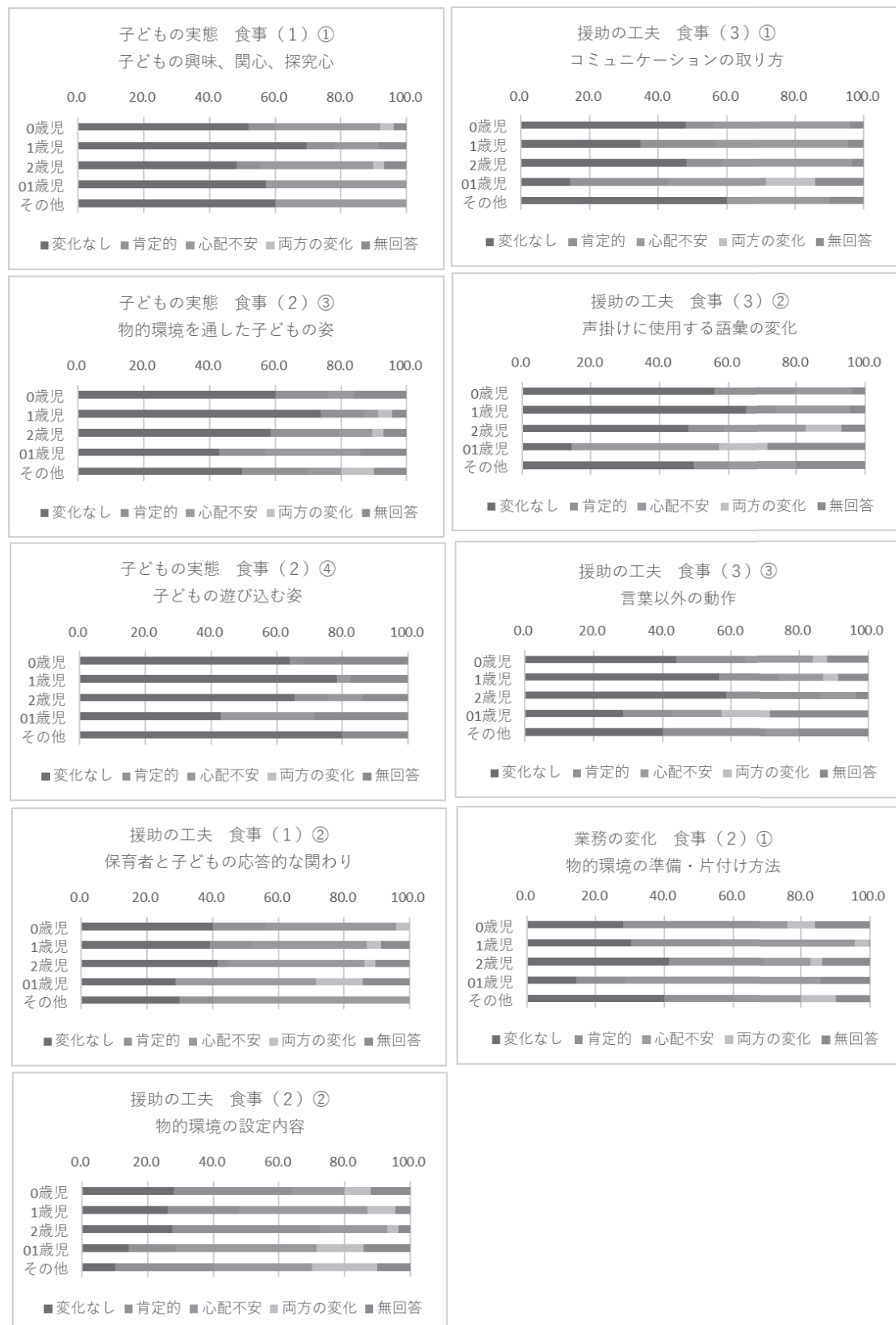


図 1－4 排泄

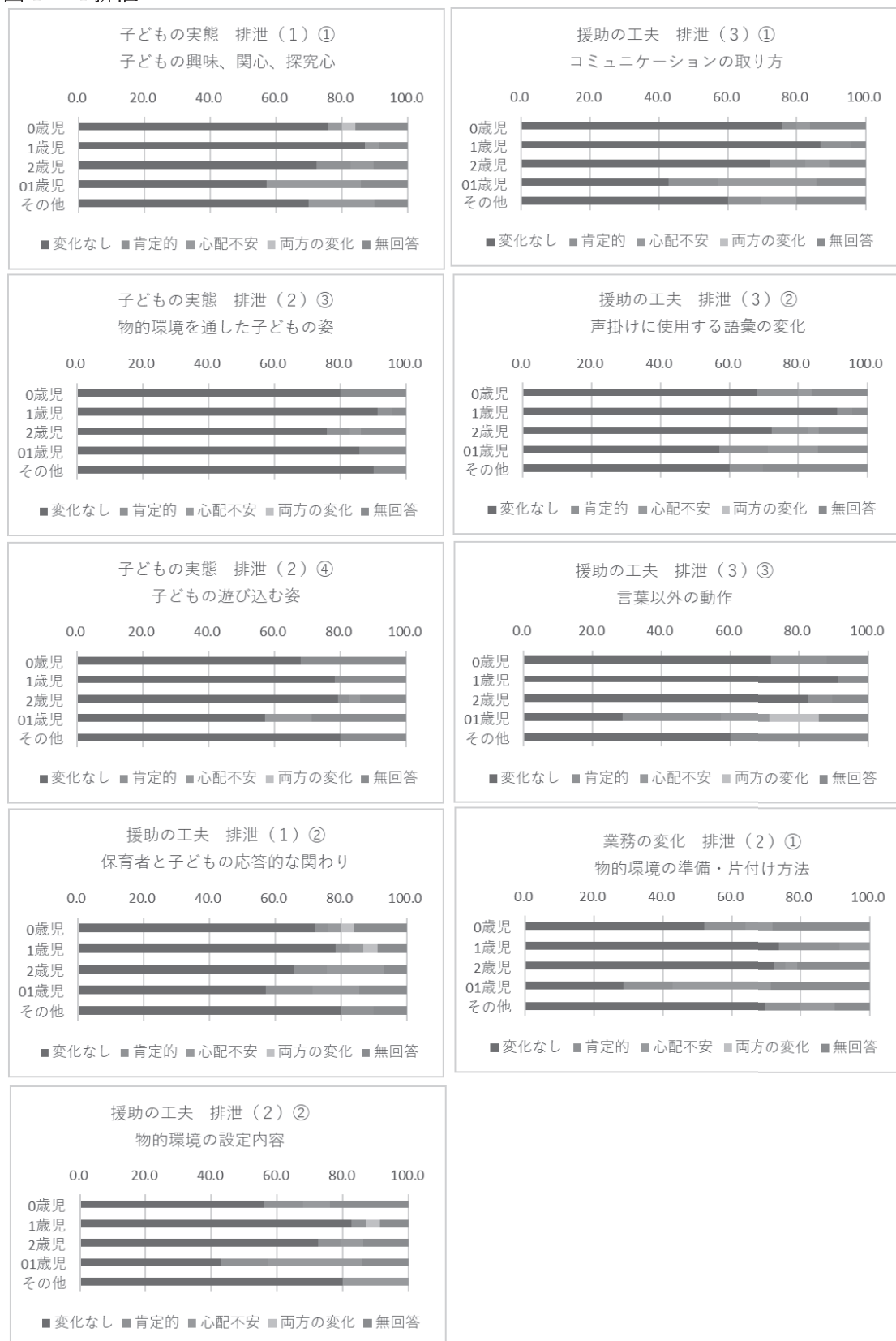


図1-5 睡眠

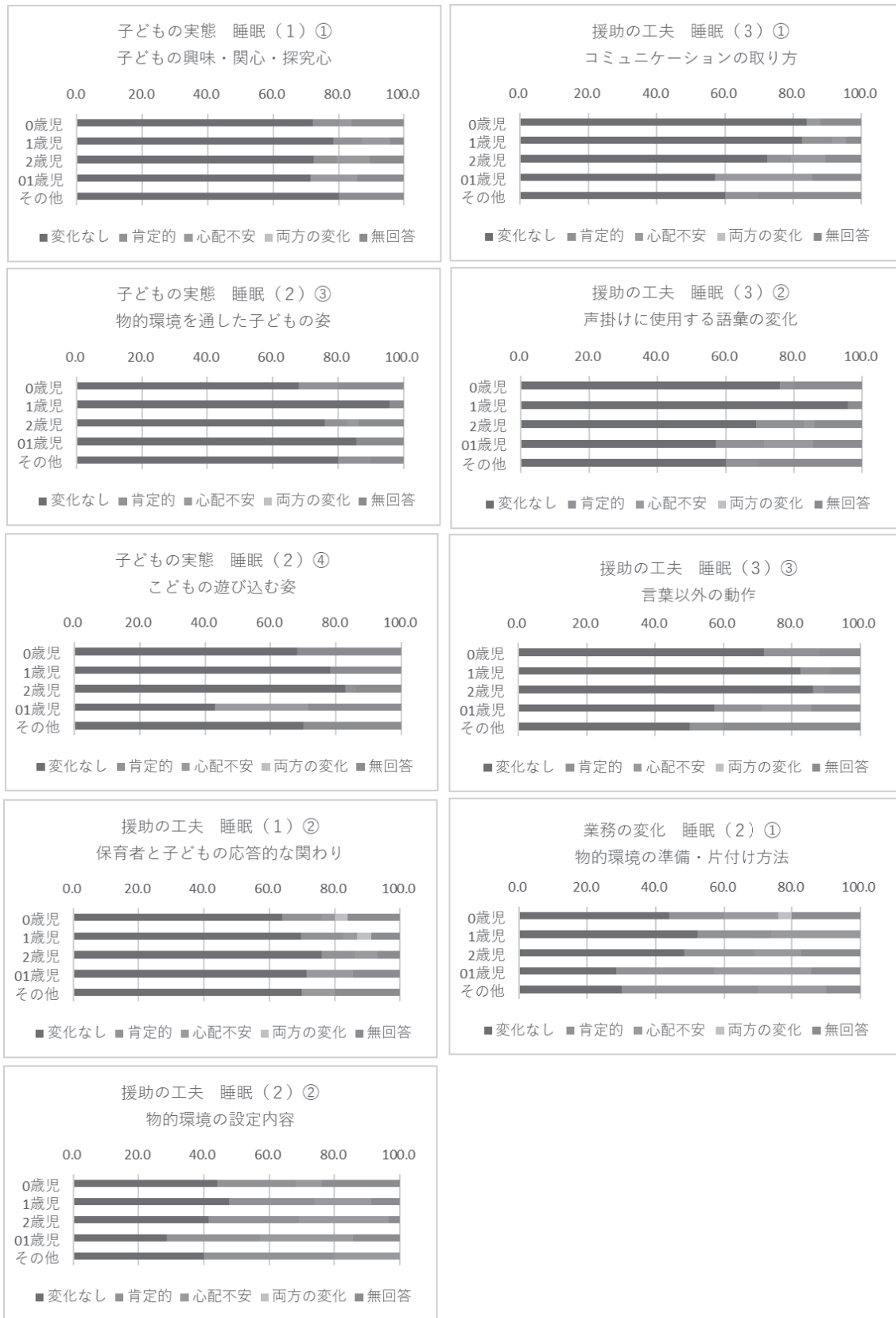


図1－6 室内遊び

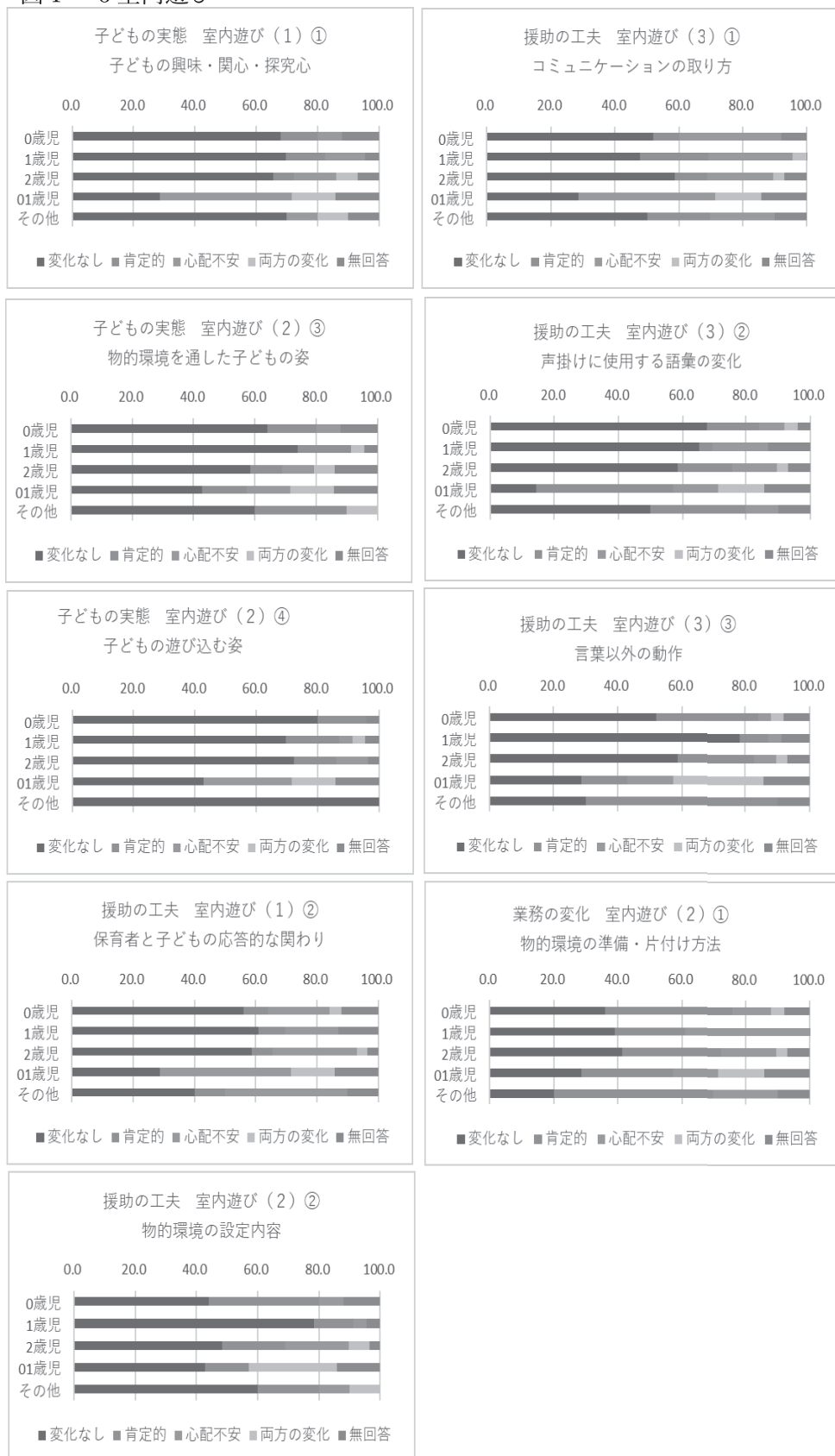


図1-7 外遊び

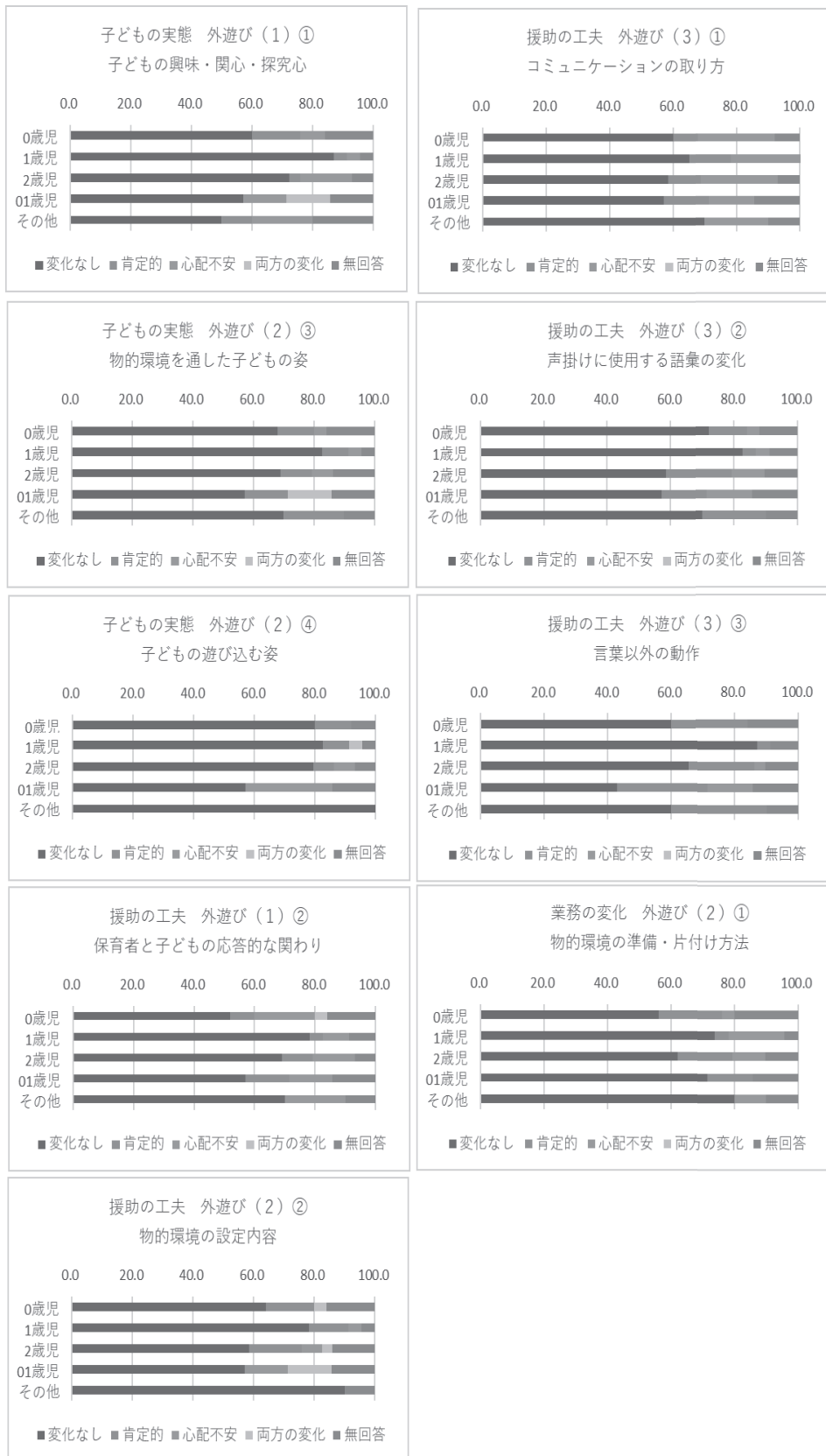


図1－8 散歩

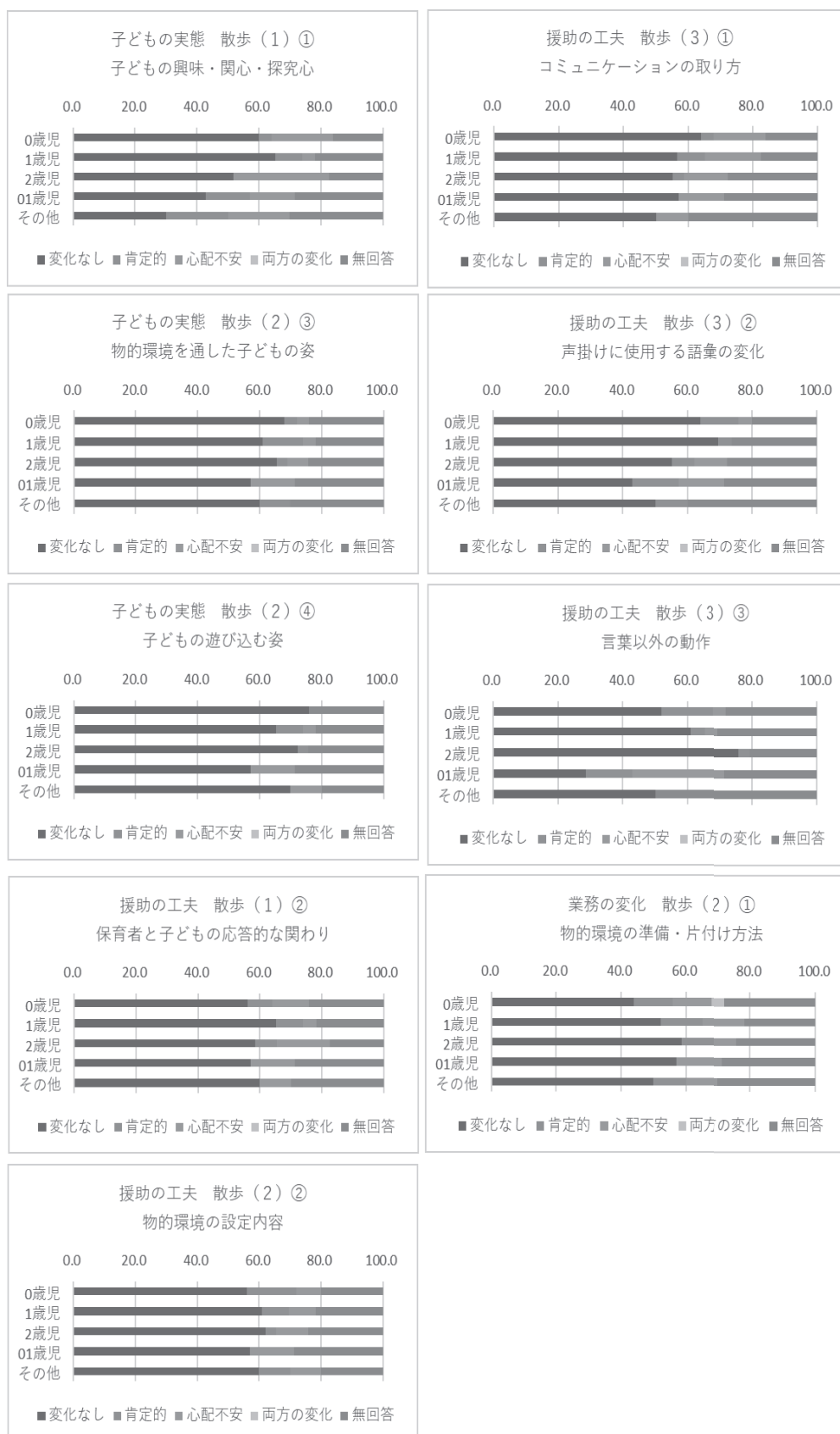


図1－9行事

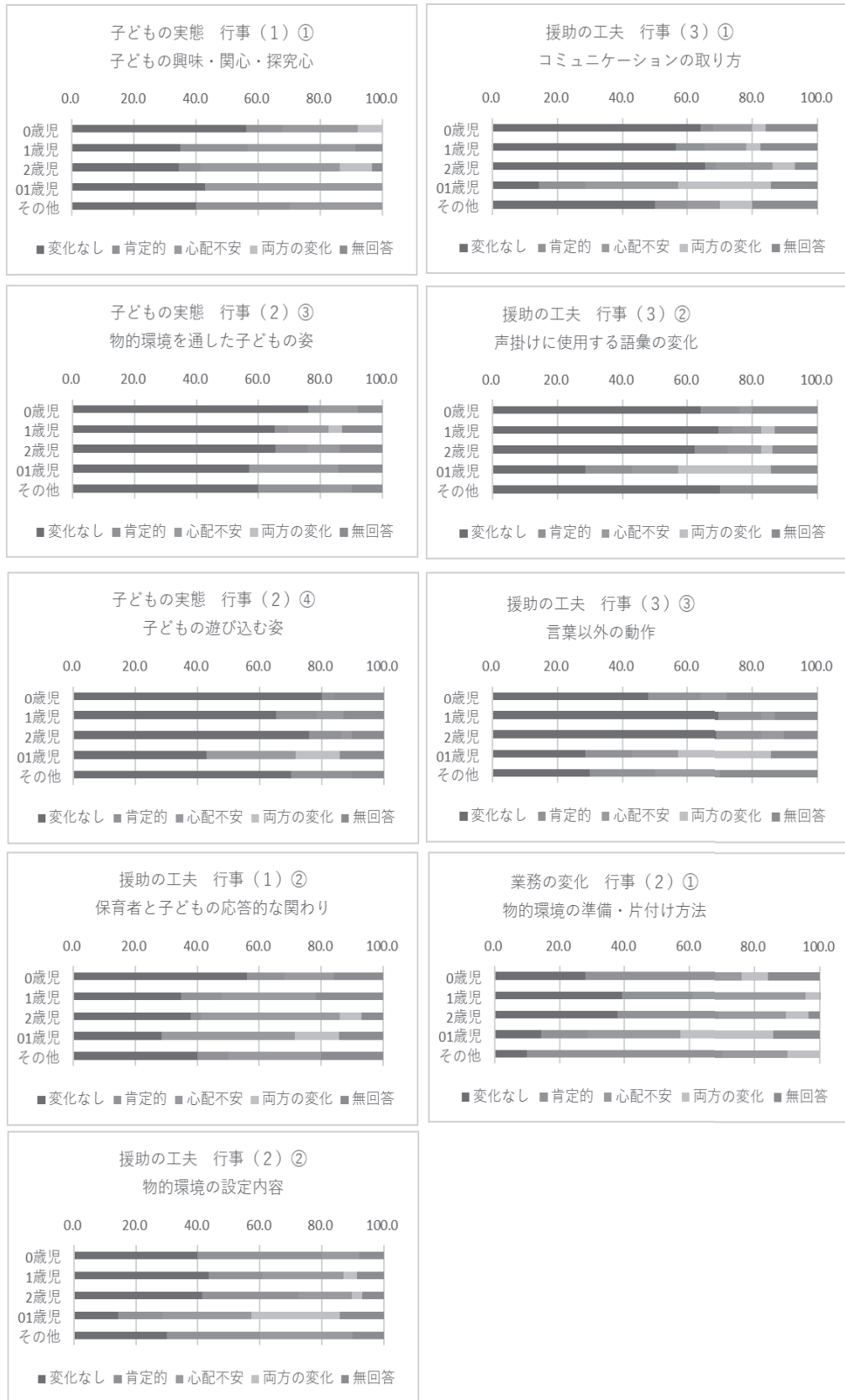


図1-10 降園時

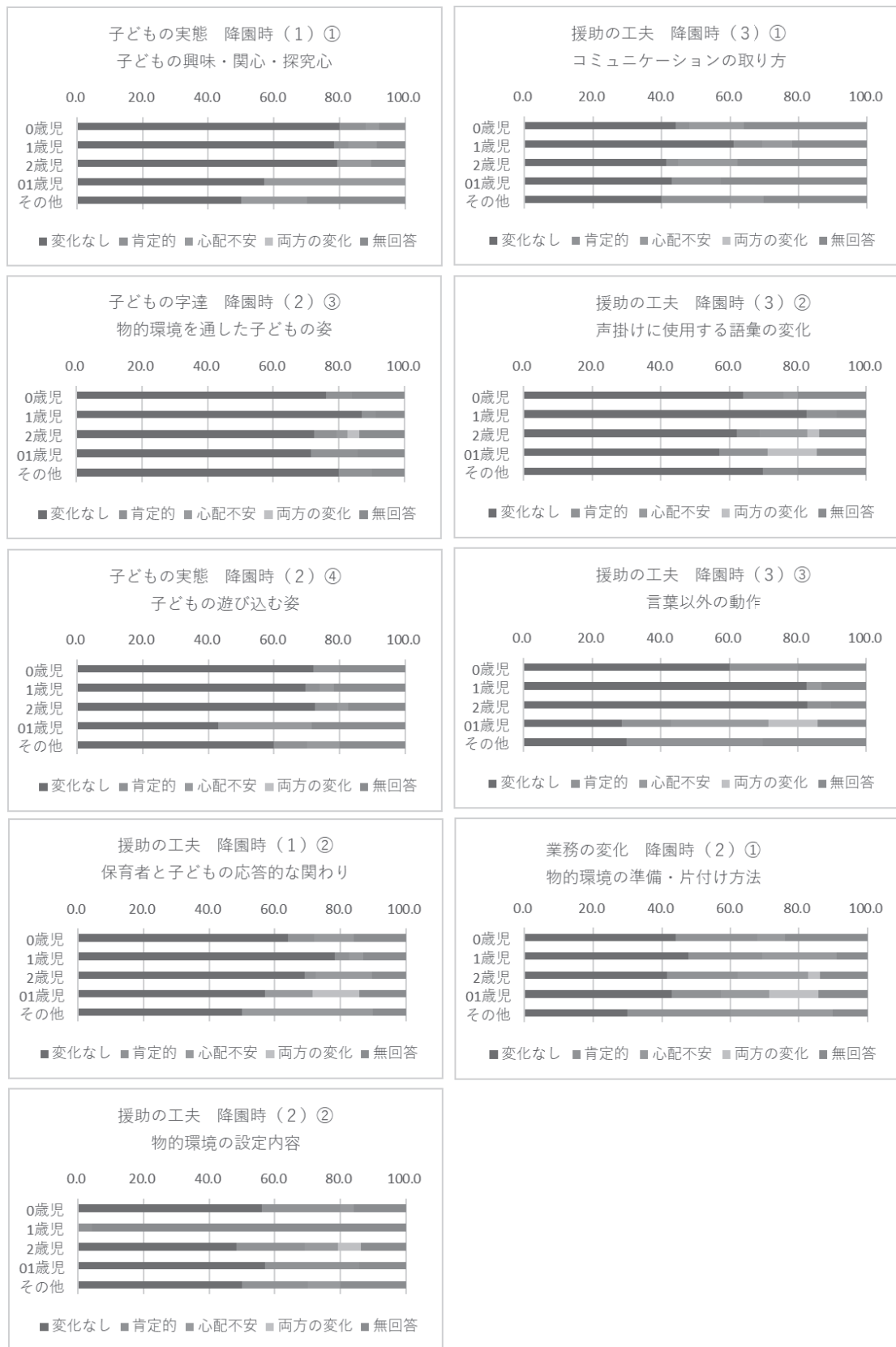


図1-1-1 その他

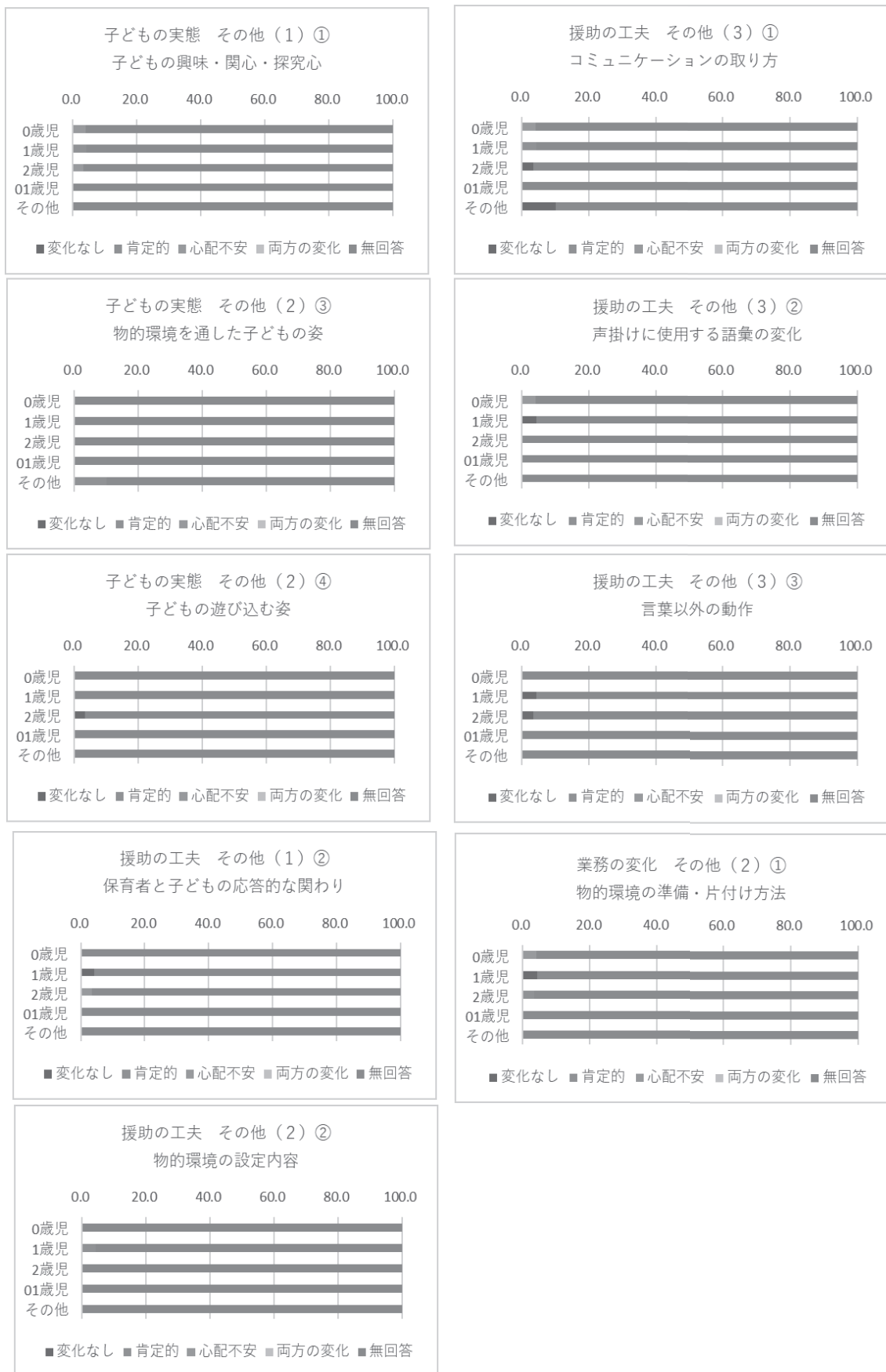
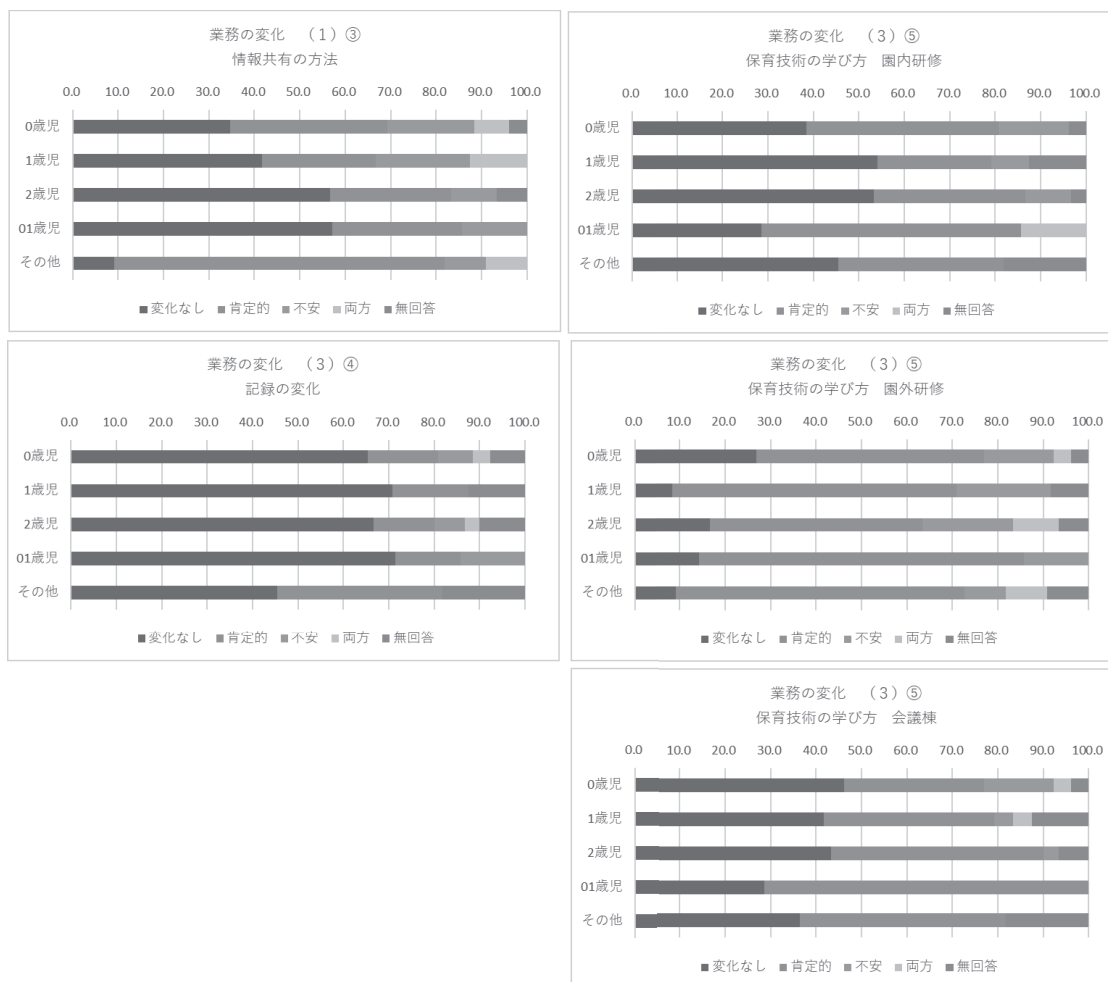


図 1－1 2 業務の変化



※業務の変化は10の場面ではなく業務全体の変化として回答を求めた。

低年齢児保育における動的環境に関する実践的研究

—ムーブメント遊具を用いた遊びの広がり注目して—

研究代表者	庄司 亮子	(海老名市立わかば学園児童指導員)
共同研究者	飯村 敦子	(鎌倉女子大学教授)
	小林 保子	(鎌倉女子大学教授)
	袴田 優子	(市川市教育センター心理相談員)
	河合 高鋭	(鶴見大学短期大学部保育科准教授)
	岩羽 紗由実	(聖ヶ丘教育福祉専門学校非常勤講師)
	小林 芳文	(横浜国立大学・和光大学名誉教授)

研究の概要

本研究では、低年齢児における動的環境のあり方、とりわけ遊具の活用と遊びの広がり方について着目し、ムーブメント教育・療法（Movement Education and Therapy）の遊具を用いた環境が、子どもの全身を使った動きの種類（数）や具体的な内容について及ぼす影響について調査した。その結果、ムーブメント遊具がない状態よりもある状態の方が、子どもの動きが多く確認されること、遊具によって引き出されやすい動きが異なることが明らかになった。また3種類のムーブメント遊具を活用することで動きの数が増え、内容（遊び）にも広がりがみられた。動きの種類によっては、物的環境である遊具を設定するだけで動きが引き出されるわけではなく、人的環境である大人（保育士）の関わりがあって初めて引き出される動きがあることも明らかになった。

低年齢児保育における動的環境のあり方としては、多様な動きを引き出しやすくする自由度の高い遊具を活用し、その上で保育士が子どもの発達段階に応じた具体的な遊びを提供することや意図した促しをしていくことを提案したい。子ども、動的環境である遊具、人的環境である保育士の関わりとの3項が相互に作用し、循環していくことで、子どもの多様な動きが引き出され、全体的な発達が促されることが示唆された。

キーワード：低年齢児保育、動的環境、全身を使った動き、ムーブメント教育・療法、ムーブメント遊具

I. 問題と目的

近年、世界的にも乳幼児期の保育、教育への関心が高まっている¹⁾。わが国では、厚生労働省の「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」²⁾で、低年齢児固有の特性や発達に応じた内容や配慮等、保育のあり方について議論がなされており、保育現場での実践に資する具体的な検討が求められている。平成30年度に施行された「保育所保育指針」³⁾では、3歳未満児保育の内容の充実が図られ、低年齢児保育の重要性が示されている。1歳以上3歳未満児の「健康」に関するねらい及び内容には、「走る、跳ぶ、登る、押す、引っ張るなど全身を使う動きを楽しむ」こと、そのために「体を動か

す機会を十分に確保し、自ら身体を動かそうとする意欲が育つようにすること」と明記されている。このことは、低年齢児が自発的に身体を動かす機会を充実させ、「走る、跳ぶ」などの様々な基本的な動きの発達を保育の中で支えることの重要性を示していると考えられる。この時期の子どもは、歩行が徐々に確立され、ある程度自分の思うように身体を動かすことができるようになる。そのため、「遊び」を通して全身を使って動くことの心地よさや楽しさを体験できるような活動や環境が大切⁴⁾であり、保育士は、この時期の子どもが主体的に身体を動かすことができるような環境を構成したり、関わりを行ったりしていく必要がある。

我々は、令和元年度保育科学研究の助成を受け、

低年齢児保育（1歳児、2歳児クラス）における動的環境や遊びの実態調査（質問紙調査）⁵⁾を実施した。その結果、保育の中で行っている「走る・跳ぶ・登る・押す・引っ張る」動きの要素が含まれる遊びについての質問紙調査からは、「走る」「跳ぶ」「登る」の遊びは、それぞれの園で様々な遊びが展開されていることが示された。一方で、「押す」「引っ張る」の遊びのバリエーションが少ないことや、遊び自体が展開されていないことが明らかになった。これらの全身を使った基本的な動きは、前庭感覚や固有感覚、体性感覚等を刺激し、その後の様々な微細な動きや、バランス感覚を養っていく上で、非常に重要な動きである。子どもたちが保育の中で主体的に、そして楽しみながら全身を使う動きを経験していくためには、基本的な動きを引き出す動的環境や遊びのアイデアについての具体的な検討が急務であると考えられる。

先行研究では、及川⁶⁾や坂上⁷⁾は、親子遊びにおける3歳未満児についての基本的な動きを検討し、動きの種類や頻度等について明らかにしている。また、宮尾⁸⁾は、戸外自由遊び場面について、1・2歳児の基礎的運動パターンと物的環境との関係について明らかにしている。しかし、3歳未満児を対象とした遊び場面における基本的な動きと環境との相互作用について検討した研究は非常に少ない。そこで本研究では、保育現場で広く活用されているムーブメント教育・療法（Movement Education and Therapy）⁹⁾（以下、ムーブメント教育）の遊具を用いて、動的環境の差異による全身を使った動きの変化について分析し、動的環境や遊具の活用方法について考察する。ムーブメント教育を用いる理由としては、その取り組みの特徴として、環境（遊具や音楽、場など）を子どもの発達など寄り添いの目線で豊かに活用することにより、自発性や創造性を重視する点があげられる。そして、ムーブメント教育の環境を作る上で重要なツールであるムーブメント遊具は、色や形、大きさなどに様々なバリエーションがあり、それぞれ異なる感覚を得られる材質が用いられるなど、子どもが思わず手を出したくなる、触りたくなるような工夫がされている。また、ムーブメント遊具には決まりきった遊び方はないため、子どもの自発的な動きが誘発され、遊びの幅が広がりやすいという特徴がある。「保育所保育指針」³⁾の1歳以上3歳未満児の「環境」に関するねらい及び内容には、「玩具、絵本、遊具などに興味をもち、それらを使った遊びを楽しむ」や「身の回りの物に触れる中で、形、色、大きさ、量などの物の性質や

仕組みに気づく」と明記されている。ムーブメント遊具の特徴が、保育所保育指針で示されている「環境」のねらいに即していると考え、用いることとした。

なお、本研究における「動的環境」とは、「子どもが自発的に動きたくなる・手を出したくなる環境、すなわちアフォーダンスのある環境」と定義する。

本研究の目的は、低年齢児保育における動的環境のあり方、とりわけ遊具の活用と遊びの広がり方について着目し、ムーブメント教育・療法（Movement Education and Therapy）の遊具を用いた動的環境が、子どもの全身を使った動きの種類（数）や具体的な内容について明らかにすることである。

Ⅱ. 方法

1. 対象児

対象児は、神奈川県の研究協力園の2歳児クラスに在籍している園児である。研究協力園は3園であり、対象児の人数は31人である。調査対象児を2歳児に設定した理由は、粗大運動が確立する時期であり、様々な動きの観察が期待できると判断したためである。

2. 調査方法

研究協力園3園の2歳児（クラス単位）を対象に、遊び活動の3場面（ムーブメント遊具なしの自由遊び場面・ムーブメント遊具ありの自由遊び場面・ムーブメント遊具ありの設定遊び場面）を設定して、各場面における子どもの動きを映像で記録した。調査期間は、令和4年7月～10月で、各園3回（計9回）の調査を実施した。第1回調査から第2回調査、第2回調査から第3回調査の期間は7日から10日に設定し、ビデオ撮影は3園とも午前中に実施した。使用するムーブメント遊具は、調査ごとに異なるもの（3種類）で、1回の調査時間は30分である。

遊具の選定は、ムーブメント教育で2歳児の中心的課題とされる感覚運動ムーブメント、すなわち、多様な感覚と粗大運動が結びつく活動が誘発されやすく2歳児が扱いやすいもの、という観点で行った。具体的には、ムーブメントスカーフ、スペースマット、プレイバンドの3種類である。表1は、データ収集の概要を示したものである。また、調査に使用したムーブメント遊具の特徴は表2に示した¹⁰⁾。

表1 データ収集の概要

	第1回調査	第2回調査	第3回調査
	使用玩具：スカーフ	使用玩具：スペースマット	使用玩具：プレイバンド
前半場面10分	自由遊び① ムーブメント遊具なし 玩具のみ	自由遊び① ムーブメント遊具なし 玩具のみ	自由遊び① ムーブメント遊具なし 玩具のみ
中間場面10分	自由遊び② ムーブメント遊具あり スカーフのみ	自由遊び② ムーブメント遊具あり スペースマットのみ	自由遊び② ムーブメント遊具あり プレイバンドのみ
後半場面10分	設定遊び ムーブメント遊具あり スカーフ活用	設定遊び ムーブメント遊具あり スペースマット活用	設定遊び ムーブメント遊具あり プレイバンド活用

表2 調査に使用したムーブメント遊具の特徴

使用した遊具名	遊具の特徴
ムーブメントスカーフ	柔らかくて透け感のある薄いナイロン製の布。色は赤・青・黄・緑・ピンクの5色。サイズは大型（100×195cm）と小型がある。とても軽いため投げた際に滞空時間が長く、目で追いやすのが特徴。
スペースマット	適度なストレッチ性とクッション性があるマット。ネオプレーンゴム製で滑らない構造になっている。表面は赤・青・黄・緑・ピンクの5色で裏面は黒。サイズは大サイズ（30×90cm）と小サイズ（30×30cm）がある。
プレイバンド	柔らかくて伸び縮みする幅2.5cm長さ160cmのバンド。色は赤、青、黄、緑の4色。両サイドに手首（足首）が入る輪がついており、輪を利用して複数のバンドを連結させたり、他の遊具につけたりすることができる。

3. データ収集の手続き

表3から表5は、具体的な調査の手順を示したものである。3回の調査ともに、前半の10分間は室内で行う自由遊び場を各園の保育者に設定してもらった。玩具は、各園で普段使用しているものとし、調査者は同席せず、子どもと保育者のみで遊んでもらった。中間の10分間からは調査者も参加し、玩具を片付けた後にムーブメント遊具1種を出し「遊んでみてね」と声をかけた上で自由に遊んでもらった。調査者から遊びの促しや提案はしないが、同席している保育者には子どもと一緒に遊んでよいことと、普段通りの関わりをお願いした。後半10分間は、調査者が中間10分の自由遊びで用いたムーブメント遊具を活用して設定遊びを展開した。設定遊びの内容は、2歳児が該当するムーブメント教育・療法プログラムアセスメント（MEPA-R）¹¹⁾の第4ステージの発達支援目標の内容を参考に作成した。作成した設定遊びの内容は、調査協力園以外の保育園の2

歳児クラスで予備調査を行い、最終的な内容を決定した。ムーブメント遊具を活用した設定遊びの内容と手続きは、研究協力園ですべて統一にし、設定遊びの進行は9回の調査全てで第一調査者が行った。ビデオカメラは、調査開始前に保育室の隅に三脚で設置し、30分間連続で撮影を実施した。撮影したデータは前半10分間、中間10分間、後半10分間に編集し、それぞれの場面ごとに研究協力者2名でビデオ分析を行った。

倫理的配慮については、調査開始前に研究協力園3園の園長に書面で研究の趣旨を伝え、同意書を取得した。A園とB園については対象児の全保護者から同意書を得た。C園に関しては園長から対象児の保護者への口頭での説明を行い、承諾を得た。書面には、ビデオで撮影したデータは匿名性を担保し映像や静止画は公開されないこと、調査で得た結果は研究報告においてのみ使用することを記した。

表3 第1回調査の手順

使用する遊具	ムーブメントスカーフ 小 (柔らかくて薄いナイロン製の布。赤・青・黄・緑・ピンクの5色。サイズは90×90cm)		
設定	方法	引き出したい動き	物的環境
【前半10分】 ムーブメント遊具なし 自由遊び	普段の室内遊び ※調査者は同席しない ※保育士には普段通りの関わりをしてもらう		普段使っている玩具
【中間10分】 ムーブメント遊具あり 自由遊び	遊んでいた玩具を片づける 一旦集合して調査者への注目を促す 調査者が袋からスカーフを出す 「いいもの持ってきたよ 遊んでみてね」と声をかけ自由に遊んでもらう ※調査者からの促しはしない ※保育士には普段通りの関わりをしてもらう	自発的な動き	ムーブメントスカーフ小 (5色×4枚=20枚)
【後半10分】 ムーブメント遊具あり 設定遊び	子ども達からスカーフを集める 1人1枚ずつスカーフを配る 調査者の動きを模倣するよう促す ・スカーフを手に持ち横に振る ・スカーフを手に持ち回す ・スカーフを両手で丸めて上に投げる ・投げたスカーフをキャッチする ・大判のオーガンジーの布を登場させる ・布の周りを大人が持ち子ども達の上で上下させる	振る 投げる とる	ムーブメントスカーフ小 大判のオーガンジーの布

表4 第2回調査の手順

使用する遊具	スペースマット 小 (適度なストレッチ性とクッション性があるマット。赤・青・黄・緑・ピンクの5色。裏面は黒く滑り止めになっている。サイズは30×30cm)		
設定	方法	引き出したい動き	物的環境
【前半10分】 ムーブメント遊具なし 自由遊び	普段の室内遊び ※調査者は同席しない ※保育士には普段通りの関わりをしてもらう		普段使っている玩具
【中間10分】 ムーブメント遊具あり 自由遊び	遊んでいた玩具を片づける 一旦集合して調査者への注目を促す 調査者が袋からスペースマットを出す 「いいもの持ってきたよ 遊んでみてね」と声をかけ自由に遊んでもらう ※調査者からの促しはしない ※保育士には普段通りの関わりをしてもらう	自発的な動き	スペースマット小 (5色×4枚=20枚)
【後半10分】 ムーブメント遊具あり 設定遊び	子ども達からスペースマットを集める 1人1枚ずつスペースマットを配る 調査者の動きを模倣するよう促す ・マットを両手で持って振る、引っぱる ・裏面を上にして、床をこする（押す） 調査者がスペースマットを円状に並べる ・マットでできた円状の道の上を歩く ・うさぎさん(跳ぶ) おうまさん(四つ這い) ・調査者がフープ2本を持ちトンネルを作る ・トンネルをくぐる	振る・引く 押す 歩く 跳ぶ・這う くぐる	スペースマット小 スペースマット小 スペースマット大 フラフープ2本

表5 第3回調査の手順

使用する遊具	プレイバンド (柔らかくて伸び縮みするバンド。赤・青・黄・緑の4色。幅2.5cm、長さ160cm)		
設定	方法	引き出したい動き	物的環境
【前半10分】 ムーブメント遊具なし 自由遊び	普段の室内遊び ※調査者は同席しない ※保育士には普段通りの関わりをしてもらう		普段使っている玩具
【中間10分】 ムーブメント遊具あり 自由遊び	遊んでいた玩具を片付ける 一旦集合して調査者への注目を促す ・調査者が袋からプレイバンドを出しながら 「いいもの持ってきたよ遊んでみてね」と声 かけ自由に遊んでもらう ※調査者からの促しはしない ※保育士には普段通りの関わりをしてもらう		プレイバンド (4色×4=16本)
【後半10分】 ムーブメント遊具あり 設定遊び	子ども達からプレイバンドを集める 調査者と保育士で鈴付きのプレイバンドを出す ・高い位置で持つて：ジャンプして触る バンドを握って引っ張る ・低い位置で持つて：上をジャンプ・またぐ くぐりぬける プレイバンド3本をつなげて輪にする ・全員でプレイバンドを持ち輪になる ・輪になって座ったままバンドを揺らす ・バンドを手前に引いたり上に持ち上げる ・輪になったまま立ち、前後に歩く ・「1、2、3」の合図でバンドを手放す	跳ぶ 引く 跳ぶ 這う・くぐる ふる 引く 歩く	鈴付きの長いプレイバンド 鈴なしプレイバンド 輪にしたプレイバンド

4. 分析方法

映像データの分析を行うために、文部科学省による「幼児期運動指針」(平成24年)¹²⁾に示された動きの資料を参考に、2歳児に可能な全身を使う動きを15種類選定した。動きの出現とその種類に関する評価基準(チェックリスト)を作成し、チェックリストを用いて子どもの動きを分析した。表6は動きの種類と評価基準をまとめたものである。

撮影したビデオは「玩具遊び」「ムーブメント遊具あり自由遊び」「ムーブメント遊具あり設定遊び」の3場面に編集したものを、それぞれ2名の評価者で分析した。1回の調査につき3場面×3回調査×協力園3園分の計27場面のビデオ分析を行った。ビデオ分析では場面ごとに子どもを1人ずつ観察し、15項目の動きのチェックを行った。1場面10分間の動画のなかで、対象児に15種類それぞれの動きの出現が確認されれば「あり」、確認されなければ「なし」の2択で評価した。調査園ごとにそれぞれ2名

の評価者でビデオ分析を行ったところ、 $\kappa=.735$ の一致率が認められ、評価に信頼性があることが確認された。動きの生起の有無について意見が異なった箇所については第一評価者が再度確認し、最終判断を行った。また、ムーブメント遊具を用いた遊び場面における具体的な動きの内容については、子ども達の自発的な動きが引き出すことを目的とした「ムーブメント遊具ありの自由遊び」場面で分析を行った。

遊び環境の違いによる子どもの動きの変化については「ムーブメント遊具なし自由遊び」「ムーブメント遊具あり自由遊び」「ムーブメント遊具活用の設定遊び」の3群に分け、設定場面と動きの有無についてのクロス集計表を作成した。それぞれの動きの種類に対して χ^2 検定ならびに残差分析を行った。これらの統計処理については、SPSS Statistics Ver.25を使用し、統計的有意性は危険率5%未満で判定した。

表6 全身を使う動きに関する評価基準

動きの種類	評価基準
走る	脚を早く動かして移動する
歩く	脚を動かして移動する
跳ぶ	上に向かって跳ねる／前へ向かって跳ねる／両足跳び
這う	手と脚を床につけて移動する
くぐる	かがんで身体を低くして通り抜ける／中間位のままくぐる
投げる	手で持った物を放り投げる／腕を振って物を放る
とる	投げられた物を手で取る／宙に浮いているものを手でつかむ
押す	手の平全体に力を入れて押す
引く	物を手で保持したまま腕を手前に引く／物を両手で引き合う
ふる	物を手で保持したまま繰り返し腕を揺らす
ける	片足を素早く前へ動かす／足を物に勢いよく当てる
横転がり	横転／床に寝転がった状態から1回横転する
寝転ぶ	床に背中や腹部をつけて寝る
回る	その場で一回転する／片足に体重をのせて素早く回転する
登る	よじ登る／両手両足を交互に動かして上へ移動する

Ⅲ．結果

1. 対象児の属性

表7は、調査に参加した対象児の内訳である。調査園3園の参加児の合計人数は、第1回調査が26人、第2回調査が27人、第3回調査が27人だった。調査者の人数は1～3人であり、調査に参加した保育者の数は各回1～3人であった。

実施時期については、A園とB園は3回の調査の間隔を1週間に設定して調査を実施した。同様にC園も1週間の間隔で調査を予定していたが、新型コロナウイルスの感染拡大の影響により園への訪問が難しくなり、調査の間隔が大幅に開いた。第1回調査から第2回調査までの期間は約2ヶ月、第2回調査から第3回調査までの期間は1ヶ月であった。

表7 対象児の数

調査園	1回目調査	2回目調査	3回目調査
A園	11	10	10
B園	9	9	12
C園	6	8	5
合計	26	27	27

単位：人数

2. 2歳児クラスの自由遊び（ムーブメント遊具なし）での子どもの動き

図1は、2歳児クラスの室内自由遊び場面における子どもの動きの数を示したものである。調査の前半10分間は普段の室内遊び場面を設定してもらい自由に遊んでもらった。A園では主に「井形ブロック」「おままごと」「車の玩具」、B園では主に「レゴ」「おままごと」「車の玩具」、C園では主に「井形ブロック」「ぬいぐるみ」「電車の玩具」が使用された。自由遊びのなかで最も多く見られた動きは「歩く」で、第1回調査では19人（73%）、第2回調査では22人（81%）、第3回調査では20人（74%）であり、7割以上の子どもが自由遊び場面で室内を歩いているという結果になった。次に多く見られた動きは「走る」と「這う」で、どちらも2割の子どもに見られた。「這う」動きに関して最も多く見られたのは「ミニカーを持ちながら四つ這い位で移動する」という床にミニカーを走らせて遊ぶ動きであった。他には、全体の1割程度ではあるが「跳ぶ」動きや、広いスペースで「寝転ぶ」動き、1回転する「回る」動きなども確認された。

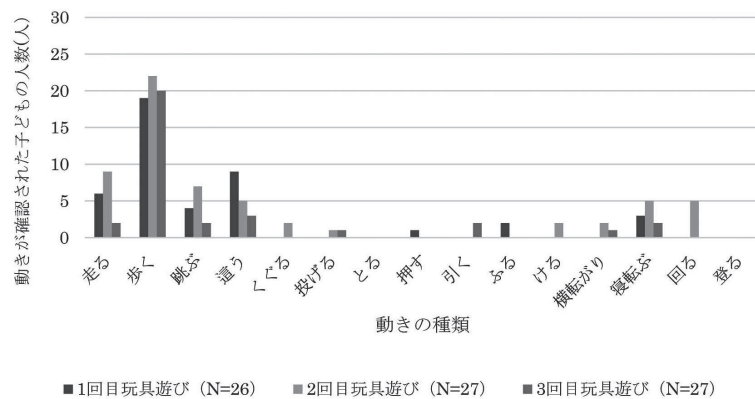


図1 2歳児クラスの室内自由遊びでの子どもの動き

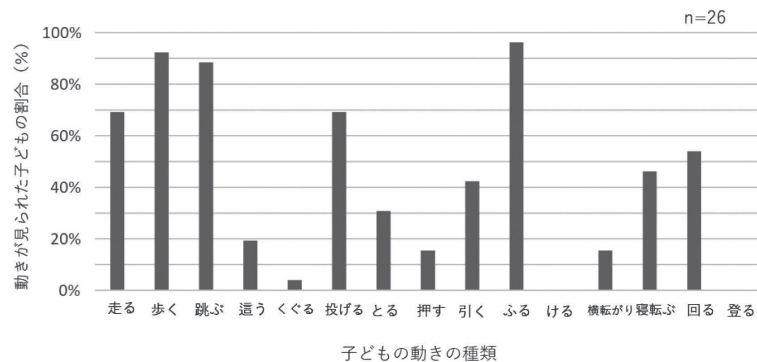


図2 ムーブメントスカーフを用いた自由遊びでの2歳児の動き

3. 2歳児クラスの自由遊び（ムーブメント遊具あり）での子どもの動き

(1) ムーブメントスカーフを用いた自由遊びについて

図2は、ムーブメント遊具＜ムーブメントスカーフ＞を用いた自由遊び場面における2歳児の動きの数（全体の割合）を示したものである。第1回調査の中間場面の10分間では調査者が「遊んでみてね」と声をかけながらムーブメントスカーフを20枚程度出し、遊んでもらった。場所は普段過ごしているクラスであり、保育者には子ども達と一緒に遊んでもらうよう指示した。調査者からは遊びの提案や促しはしなかった。ビデオ分析の結果、最も多く見られた動きは「振る」で25人（96%）であり、次いで「歩く」は24人（92%）、「跳ぶ」は23人（88%）であった。「ムーブメント遊具ありの自由遊び」場面では、8割以上の子どもがムーブメントスカーフを手にとって振り、歩き、跳ぶ動きをしているという結果になった。また「投げる」は18人（69%）「走る」は18人（69%）であり、約7割の子どもがムーブメントスカーフを投げたり、スカーフを持って走ったりしているという結果になった。その他の動きとし

ては、「回る」が14人（54%）、「寝転ぶ」が12人（46%）、「引く」は11人（42%）であった。「ける」「登る」動きは確認されなかった。5割を超える子どもに観察された動きは6種類であった。

表8は、ムーブメントスカーフを用いた自由遊びのなかで見られた遊び（動き）の具体的な内容についてまとめたものである。8割以上の子どもに見られた「振る」動きの具体的な内容は「スカーフを両方の手に1枚ずつ持ち、上下左右前後に振る・振り回す」であった。「歩く」動きでは「両手にスカーフを持ち前後に振りながら歩く」、「跳ぶ」動きでは「両手にスカーフを持ち、上下に振りながら上下に連続で飛び跳ねる」「スカーフを両手で上に投げながら両足で垂直に飛び跳ねる」であった。「投げる」

動きでは「スカーフを複数両手に持ち上に投げる」「友達や保育士に向かってスカーフを投げる」、「走る」動きでは「スカーフの端を持ち走る」「スカーフをマントのように首に巻き走る」という動きがそれぞれ確認された。また、15種類の動き以外では「スカーフを頭にかぶる」や「保育士の頭にスカーフをかける」「スカーフを床に大きく広げて置く」といった動きが確認された。

（2）スペースマットを用いた自由遊びについて

図3は、ムーブメント遊具＜スペースマット＞を用いた自由遊び場面における2歳児の動きの数（全体の割合）を示したものである。第2回調査の中間場面の10分間では、調査者が「遊んでみてね」と声

表8 ムーブメントスカーフを用いた自由遊びでの具体的な動き

動きの種類	ムーブメントスカーフを用いた際の具体的な動きの例
走る	スカーフの端を持ち、走る；スカーフをマントのように首に巻き、 <u>走る</u>
歩く	両手にスカーフを持ち、前後に振りながら <u>歩く</u> ；スカーフをスカートのように腰にまいてもらい、 <u>歩く</u>
跳ぶ	両手にスカーフを持ち、上下に振りながら上下に連続で <u>とびはねる</u> ；スカーフを両手で上に投げながら、両足で垂直に <u>とびはねる</u>
這う	スカーフを片手に持って、 <u>四つ這いで移動する</u>
くぐる	保育士が持って揺らしているスカーフを <u>くぐる</u>
投げる	スカーフを複数枚両手に持ち、上に <u>投げる</u> ；友達や保育士に向かって <u>スカーフを投げる</u>
とる	スカーフを複数枚両手で持って上に投げ、 <u>キャッチする（とる）</u>
押す	スカーフを床に置き、 <u>押しながら移動する（ぞうきんがけ）</u>
引く	2人でスカーフを <u>引っ張り合う</u>
振る	スカーフを両方の手に1枚ずつ持ち、 <u>上下、左右、前後にふる</u> ；スカーフを両方の手に1枚ずつ持ち、 <u>ふり回す</u>
ける	なし
横転がり	床にスカーフを複数枚置き、スカーフの上で <u>横転がりする</u>
寝転ぶ	床にスカーフを複数枚置き、その上で <u>寝転ぶ</u>
回る	スカーフを両方の手に1枚ずつ持ち、その場で <u>回転する</u> ；スカーフを両方の手に1枚ずつ持ち、 <u>とびながら回る</u>
登る	なし
その他の動き	スカーフを頭にかぶる；スカーフを頭にかぶり、歩く；保育士の頭にスカーフをかける；スカーフを床に大きく広げて置く

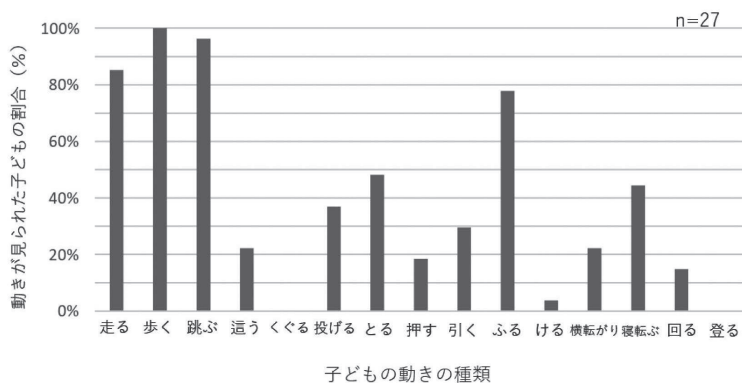


図3 スペースマットを用いた自由遊びでの2歳児の動き

をかけながらスペースマットを20枚程度出し、遊んでもらった。場所は普段過ごしている保育室であり、保育者には子ども達と一緒に遊んでもらうように指示した。調査者からは遊びの提案や促しはしなかった。ビデオ分析の結果、最も多く見られた動きは「歩く」で27人（100％）であり、次いで「跳ぶ」は26人（96％）であった。ムーブメント遊具ありの自由遊び場面では9割以上の子どもが歩く・跳ぶ動きをしているという結果になった。また「走る」は23人（85％）であり、8割の子どもに走る動きが確認された。その他の動きとしては、「振る」が21人（78％）「投げる」が10人（37％）、「とる」が13人（48％）であり、約4割の子どもに見られた。また、「寝転ぶ」は12人（44％）であった。「くぐる」「登る」動きは確認されなかった。5割を超える子どもに観察された動きは4種類である。

表9は、スペースマットを用いた自由遊びのなかで見られた遊び（動き）の具体的な内容についてまとめたものである。9割以上の子どもに見られた

「歩く」動きの具体的な内容は「頭の上にスペースマットをのせて歩く」「スペースマットを並べて置き、その上を歩く」「両手でスペースマットを持ち振りながら歩く」であった。「跳ぶ」動きでは「スペースマットの上に飛び移る」「スペースマットを両手で持ち、振りながら垂直に飛び跳ねる」であった。また「走る」では「頭の上にスペースマットをのせて走る」「スペースマットを並べて置きその上を走る」であった。「ふる」動きでは「両手でスペースマットを置き上下に振る」「スペースマットを丸めて持ち左右に振る」「スペースマットを片手で持ち振り回す」「投げる」動きでは「スペースマットを両手で持ち、上に投げる」「スペースマットを大人に向かって投げる」などの動きがそれぞれ確認された。また、15種類の動き以外では「丸めたスペースマットを海苔巻きやお菓子に見立てて保育士に食べさせる」「両手でスペースマットを持ち上下に振り保育士を扇ぐ」といった動きが確認された。

表9 スペースマットを用いた自由遊びでの具体的な動き

動きの種類	スペースマットを用いた際の具体的な動きの例
走る	頭の上にスペースマットをのせて <u>走る</u> ；スペースマットを並べて置き、その上を <u>走る</u>
歩く	頭の上にスペースマットをのせて <u>歩く</u> ；スペースマットを並べて置き、その上を <u>歩く</u> ；両手でスペースマットを持ち、振りながら <u>歩く</u>
跳ぶ	スペースマットの上にとび <u>うつる</u> ；スペースマットの上をウサギとびの姿勢で <u>とびうつる</u> ；スペースマットを両手で持ち、ふりながら <u>垂直にとびはねる</u>
這う	スペースマットを床に置き、押しながら <u>四つ這いで移動する</u> （ぞうきんがけ）
くぐる	なし
投げる	スペースマットを両手で持ち上に <u>投げる</u> ；スペースマットを床に向かって <u>投げる</u> ；スペースマットを大人に向かって <u>投げる</u>
とる	スペースマットを両手で持ち、上に投げて <u>とる</u>
押す	スペースマットを床に置き、押しながら <u>四つ這いで移動する</u> （ぞうきんがけ）
引く	2人でスペースマットを <u>引っ張り合う</u>
振る	両手でスペースマットを持ち、上下に <u>ふる</u> ；スペースマットを丸めて持ち <u>左右にふる</u> ；スペースマットを片手で持ち <u>ふり回す</u>
ける	なし
横転がり	スペースマットをお腹の上にのせ <u>横転がりをする</u> ；スペースマットの上で <u>横転がりをする</u>
寝転ぶ	スペースマットの上に仰向けに <u>寝て</u> 、お腹の上にスペースマットをのせる
回る	スペースマットを上下にふり、とびながら <u>回転する</u> ；スペースマットを片手ずつに持ち、振り回しながら <u>回転し移動する</u>
登る	なし
その他の動き	手でスペースマットを丸める；丸めたスペースマットを海苔巻きやお菓子に見立てて保育士に食べさせる；スペースマットをつなげて置き、道を作る；スペースマットを両手で持ち、上下にふりながら上にとぶ；両手でスペースマットをもち上下にふり、保育士に風を送る（扇ぐ）

（3）プレイバンドを用いた自由遊びについて

図4は、ムーブメント遊具＜プレイバンド＞を用いた自由遊び場面における2歳児の動きの数（全体の割合）を示したものである。第3回調査の中間10分間は調査者が「遊んでみてね」と声をかけながらプレイバンドを20本程度出し、遊んでもらった。場所は普段過ごしているクラスであり、保育者には子ども達と一緒に遊んでもらうよう指示した。調査者からは遊びの提案や促しはしなかった。分析の結果、最も多く見られた動きは「引く」で27人（100%）であり、次いで「歩く」は26人（96%）であった。ムーブメント遊具ありの自由遊び場面では9割以上の子どもに引く・歩く動きが見られた。また「振る」は24人（89%）、「跳ぶ」は23人（85%）であり、8割以上の子どもにプレイバンドを振る動きと、跳ぶ動きが確認された。また「走る」は18人（67%）であり、6割の子どもに走る動きが確認された。その他の動きとしては、「回る」が11人（41%）であった。「とる」「押す」「ける」「横転がり」「登る」動きは確認されなかった。5割を超える子どもに観察された動きは5種類であった。

表10は、プレイバンドを用いた自由遊びのなかで見られた遊び（動き）の具体的な内容についてま

とめたものである。9割以上の子どもに見られた「引く」動きの具体的な内容は「両手でバンドを持ち、左右に引っ張る(伸ばす)」「大人が持っているバンドを引っ張る」「大人、子どもの3人で輪になり引っ張り合う」であった。「歩く」動きでは「片手でバンドを持ち、床に垂らしながら歩く」「両手でバンドを持ち左右に伸ばしながら歩く」であった。「振る」では「片手でバンドを持ち前後にふる・上下にふる・左右にふる」「片手でバンドを複数持ちグルグル振り回す」であった。また「跳ぶ」動きでは「片手でバンドを持ちクルクル振り回しながら垂直にとびはねる」「両手でバンドを持ち上下にふりながら垂直にとびはねる」「バンドの端と端を持ち、縄跳びのまねをしてとぶ」等の動きが確認された。「走る」動きでは「片手でバンドをもち、床に垂らしながら走る」「片手でバンドを持ちふりながら走る」という動きがそれぞれ確認された。また、15種類の動き以外では「バンドを首や腰、頭に巻く（巻いてもらう）」「大人と子どもが引っ張り合っているバンドにお腹をあて弾力を楽しむ」「大人と子どもが持っているバンドをまたぐ」といった動きが確認された。

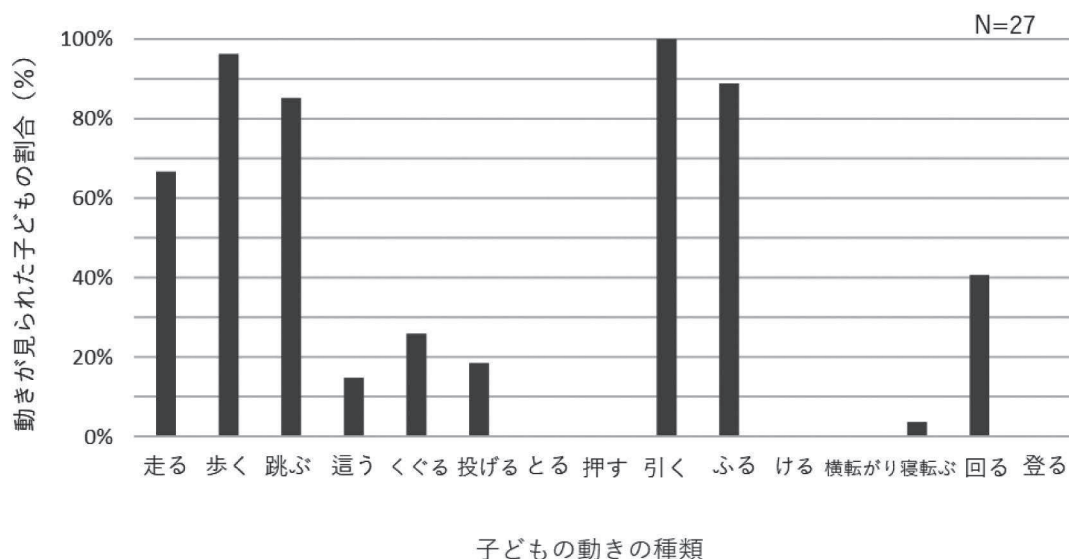


図4 プレイバンドを用いた自由遊びでの2歳児の動き

表10 プレイバンドを用いた自由遊びでの具体的な動き

動きの種類	プレイバンドを用いた際の具体的な動きの例
走る	片手でバンドをもち、床に垂らしながら <u>走る</u> ；片手でバンドを持ちふりながら <u>走る</u>
歩く	片手でバンドをもち、床に垂らしながら <u>歩く</u> ；両手でバンドを持ち、左右に伸ばし（ひっぱり）ながら <u>歩く</u> ；片手でバンドをもち、振り回しながら <u>歩く</u>
跳ぶ	片手でバンドを持ち、クルクル振り回しながら垂直に <u>とびはねる</u> ；両手でバンドを持ち上下にふりながら、垂直に <u>とびはねる</u> ；バンドの端と端を持ち、縄跳びのまねをしようと <u>ぶ</u>
這う	大人と子どもが引っ張り合っているバンドのしたを <u>四つ這いでくぐる</u>
くぐる	大人と子どもが引っ張り合っているバンドの下をハイハイで <u>くぐる</u> ；大人と子どもがもっているバンドの下をかがんで <u>くぐる</u>
投げる	両手でバンドを複数もち上に <u>投げる</u>
とる	なし
押す	なし
引く	両手でバンドを持ち、左右に <u>ひっぱる（伸ばす）</u> ；大人が持っているバンドを <u>ひっぱる</u> ；大人、子ども3人で輪になり <u>ひっぱり合う</u>
振る	片手でバンドを持ち、 <u>前後にふる・上下にふる・左右にふる</u> ；片手でバンドを複数持ち、グルグル <u>振り回す</u>
ける	なし
横転がり	バンドを持ちながら <u>寝転び、横転がりする</u>
寝転ぶ	バンドを持ちながら <u>寝転ぶ</u>
回る	両手にそれぞれバンドをもち、振り回しながらその場で <u>回転する</u> ；片手でバンドをもち、振り回しながら <u>回転する</u> （パレリーナのように）
登る	なし
その他の動き	バンドを首や腰、頭に巻く（巻いてもらう）；大人と子どもが引っ張り合っているバンドにお腹をあて弾力を楽しむ；大人と子どもが持っているバンドをまたぐ

4. ムーブメント遊具を活用した設定遊びでの2歳児の動き

(1) ムーブメントスカーフを活用した設定遊びについて

図5は、ムーブメント遊具＜ムーブメントスカーフ＞を活用した設定遊び場面における2歳児の動きの数（全体の割合）を示したものである。第1回調査の後半10分間は調査者が1人1枚ずつムーブメントスカーフを手渡し、調査者の動きを模倣するように促した。模倣を促した動きは「スカーフを手で持ち横に振る」「スカーフを手で持ち腕を回す」「スカーフを両手で丸めて上に投げる」「投げたスカーフをキャッチする（とる）」である。

ビデオ分析の結果、最も多く見られた動きはムー

ブメントスカーフを持って「歩く」で26人（100%）であり、次いで「ふる」は24人（92%）であった。9割以上の子どもが調査者の促しに応じてムーブメントスカーフを振ったり、振りながら歩いたという結果になった。また「投げる」は23人（88%）、「跳ぶ」は22人（85%）であり、8割以上の子どもにムーブメントスカーフを投げる動きと、跳ぶ動きが確認された。また「とる」は14人（54%）であり、スカーフを投げることはできても、スカーフをとる動きは5割にとどまったことが確認された。その他の動きとしては、「走る」が11人（42%）、「引く」が10人（38%）、「回る」が8人（31%）であった。「くぐる」「押す」「ける」「横転がり」「登る」動きは確認されなかった。

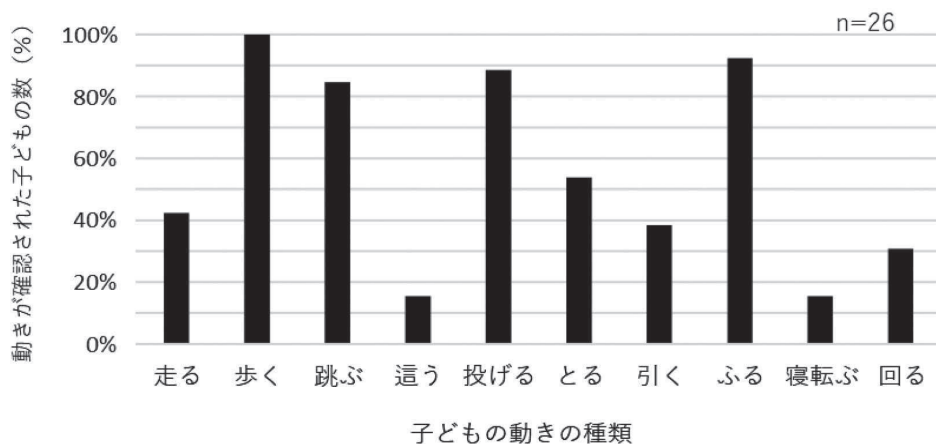


図5 ムーブメントスカーフを活用した設定遊びでの2歳児の動き

（2）スペースマットを活用した設定遊びについて

図6は、ムーブメント遊具＜スペースマット＞を活用した設定遊び場面における2歳児の動きの数（全体の割合）を示したものである。第2回調査の後半10分間は調査者が1人1枚ずつスペースマットを手渡し、調査者の動きを模倣するように促した。模倣を促した動きは、「スペースマットを手で持ち振る」「スペースマットを両手で持ち引っ張って伸ばす」「スペースマットの裏面を上にして両手をつき床を押す」である。後半はスペースマット大サイズと小サイズをクラス全体に円状に並べ、マットの道を歩くように促した。その後は四つ這いで「這う」動きとジャンプで「跳ぶ」動きも促し、最後にはマットの道の上にフラフープ2本でトンネルを設定

し「くぐる」動きを促した。

ビデオ分析の結果、最も多く見られた動きは、スペースマットの活用による「歩く」「跳ぶ」「這う」「くぐる」であり、全てにおいて27人（100%）全員の子どもが調査者の促しに応じてスペースマットの上を歩き、跳び、四つ這いをし、フープのトンネルをくぐったという結果になった。

次いで「ふる」「押す」は両方とも26人（96%）であり、9割以上の子どもが調査者の促しに応じてスペースマットを振ったり床に押し付ける動きをしたという結果になった。その他の動きとしては、「走る」が14人（52%）であった。「とる」「ける」「登る」動きは確認されなかった。

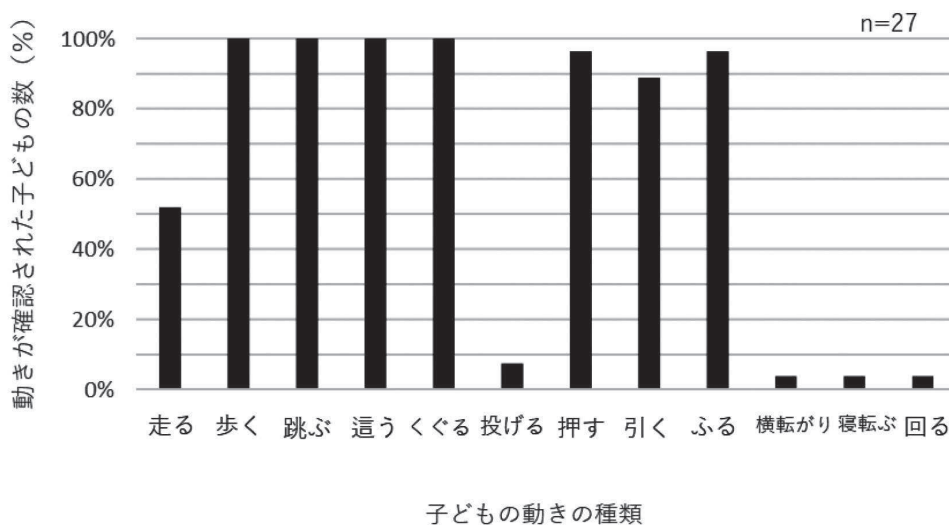


図6 スペースマットを活用した設定遊びでの2歳児の動き

(3) プレイバンドを活用した設定遊びについて

図7は、ムーブメント遊具<プレイバンド>を活用した設定遊び場面における2歳児の動きの数（全体の割合）を示したものである。第3回調査の後半10分間は調査者と保育士の2名で鈴付きの長いプレイバンド（バンドを2本つなげ数個の鈴を付けたもの）を高い位置で持って出し、子ども達にバンドを触ってみるように促した。次に鈴なしの長いプレイバンドを低い位置で持ち、子ども達にバンドの上をまたいだり、ジャンプして飛び越えたりするように促した。後半はプレイバンドを3本つなげて輪にしたものに調査者と子ども全員でつかまって輪になり、座ったまま手前に引っ張る動きや、立った状態から前後に歩く活動を行った。

ビデオ分析の結果、最も多く見られた動きは、プレイバンドの活用による「歩く」「跳ぶ」「くぐる」「引く」であり、全てにおいて27人（100%）全員の子どもが調査者の促しに応じてプレイバンドの上を飛び越え、プレイバンドの下をくぐり、バンドを手で握って手前に引っ張る動きをした結果になった。次いで「ふる」は26人（96%）「這う」は25人（93%）であり、9割以上の子どもがプレイバンドを持って振ったり、プレイバンドの下を這う動きをしたという結果になった。その他の動きとしては、「走る」が13人（48%）、「寝転ぶ」が9人（33%）であった。「投げる」「とる」「押す」「ける」「横転がり」「登る」動きは確認されなかった。

5. 動的環境の有無による2歳児の動きの変化

設定場面を「ムーブメント遊具なし自由遊び」「ムーブメント遊具あり自由遊び」「ムーブメント遊具活用の設定遊び」の3群に分け、15種類それぞれの動きの有無についてのクロス集計表を作成し、 χ^2 検定ならびに残差分析を行った。

1) ムーブメントスカーフを用いた動的環境

表11と図8は、ムーブメント遊具<ムーブメントスカーフ>を用いた動的環境における2歳児の動きの種類と割合の変化を示したものである。残差分析の結果は図8に示した。「ける」「登る」動きは3場面では確認されなかった。 χ^2 検定の結果、3つの設定場面において「這う」「くぐる」「押す」「横転がり」動きが出現した人数に有意な偏りは認められなかった。残差分析の結果、15種類の動きのうち、「走る」「跳ぶ」「投げる」「引く」「ふる」「回る」の6種類の動きは、期待度数に対して自由遊び①場面では有意に少なく、自由遊び②場面では有意に多かった。「歩く」「跳ぶ」「投げる」「とる」「ふる」の5種類の動きは、期待度数に対して自由遊び①場面では有意に少なく、設定場面では有意に多かった。また「投げる」動きは、期待度数に対して自由遊び②場面では有意に少なく、設定場面では有意に多かった。「跳ぶ」「振る」動きは、期待度数に対して自由遊び②場面では有意に多く、設定場面では有意に少なかった。

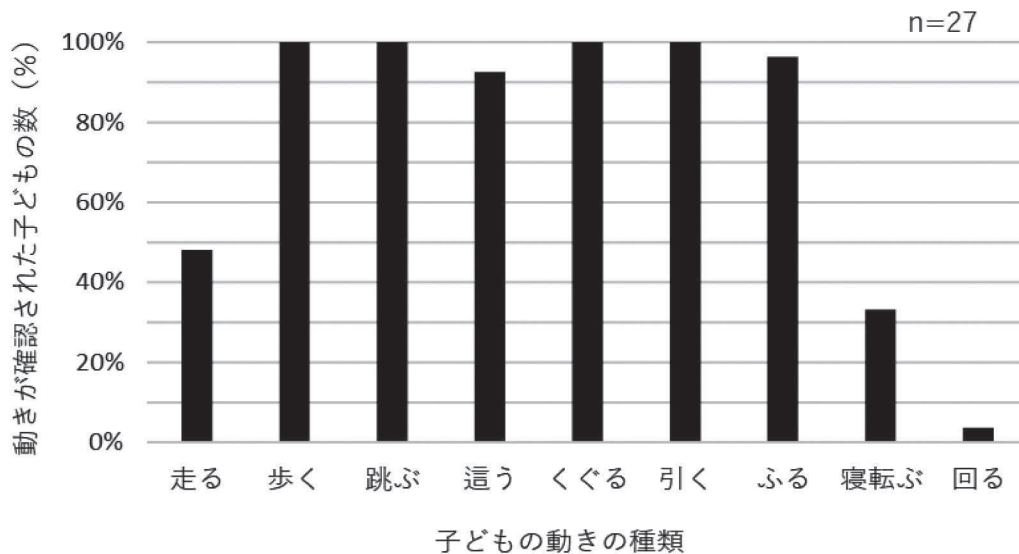


図7 プレイバンドを活用した設定遊びでの2歳児の動き

表11 ムーブメント遊具スカーフを用いた動的環境での子どもの動きの種類と数

動きの種類	動きが確認された子どもの人数（％）			χ^2 検定
	自由遊び① ムーブメント遊具なし 玩具のみ	自由遊び② ムーブメント遊具あり スカーフのみ	設定遊び ムーブメント遊具あり スカーフ活用	
走る	6 (23%)	18 (69%)	11 (42%)	*
歩く	19 (73%)	24 (92%)	26 (100%)	*
跳ぶ	4 (15%)	23 (88%)	22 (85%)	**
這う	9 (35%)	5 (19%)	4 (15%)	n. s.
くぐる	0 (0%)	1 (4%)	0 (0%)	n. s.
投げる	0 (0%)	18 (69%)	23 (88%)	**
とる	0 (0%)	8 (31%)	14 (54%)	**
押す	1 (4%)	4 (15%)	0 (0%)	n. s.
引く	0 (0%)	11 (42%)	10 (38%)	*
振る	2 (8%)	25 (96%)	24 (92%)	**
ける	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	n. s.
横転がり	0 (0%)	4 (15%)	0 (0%)	n. s.
寝転ぶ	3 (12%)	12 (46%)	4 (15%)	*
回る	0 (0%)	14 (54%)	8 (31%)	**
登る	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	n. s.

n=26 / *p<.01 **p<.001
n. s.=not significant

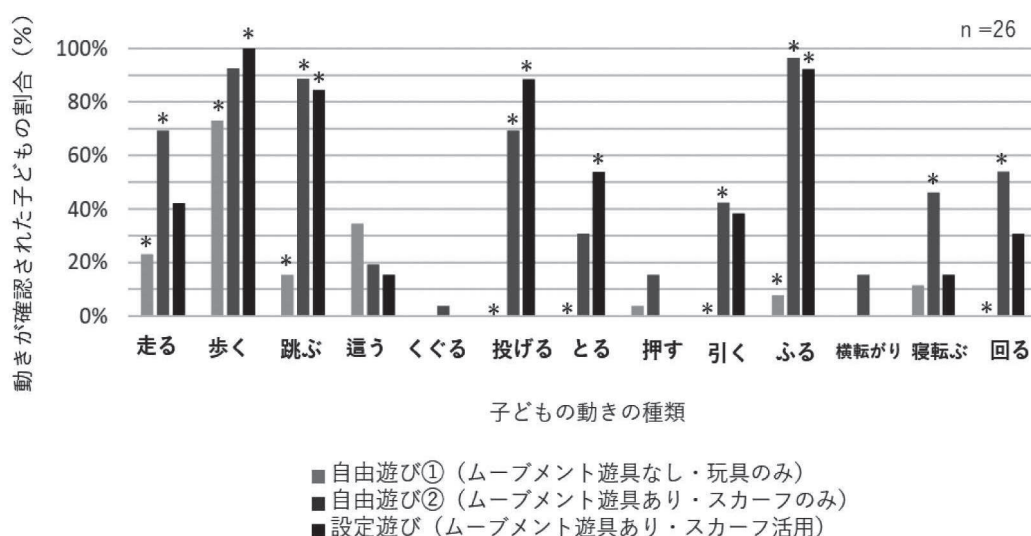


図8 ムーブメント遊具〈スカーフ〉を用いた動的環境での2歳児の動きの変化

2) スペースマットを用いた動的環境

表12と図9は、ムーブメント遊具〈スペースマット〉を用いた動的環境における2歳児の動きの種類と割合の変化を示したものである。残差分析の結果は図9に示した。「登る」動きは3場面で確認されなかった。 χ^2 検定の結果、3つの設定場面において「ける」「横転がり」「回る」動きが出現した人数に有意な偏りは認められなかった。残差分析の結果、

各設定場面において、動きが出現した人数の偏りは有意であった。15種類の動きのうち、「走る」「歩く」「跳ぶ」「這う」「投げる」「とる」「押す」「引く」「ふる」の9種類の動きは、期待度数に対して自由遊び①場面では有意に少なく、自由遊び②場面では有意に多かった。「歩く」「跳ぶ」「這う」「くぐる」「押す」「引く」「ふる」の7種類の動きは、期待度数に対して自由遊び①場面では有意に少なく、設定場面

では有意に多かった。また「這う」「くぐる」「押す」「引く」「ふる」動きは、期待度数に対して自由遊び②場面では有意に少なく、設定場面では有意に多か

った。「とる」「寝転ぶ」動きは、期待度数に対して自由遊び②場面では有意に多く、設定場面では有意に少なかった。

表12 ムーブメント遊具スペースマットを用いた動的環境での子どもの動きの種類と数

動きの種類	動きが確認された子どもの人数 (%)			χ^2 検定
	自由遊び① ムーブメント遊具なし 玩具のみ	自由遊び② ムーブメント遊具あり スペースマットのみ	設定遊び ムーブメント遊具あり スペースマット・フープ活用	
走る	9 (33%)	23 (85%)	14 (52%)	*
歩く	20 (81%)	27 (100%)	27 (100%)	**
跳ぶ	7 (26%)	26 (96%)	27 (100%)	**
這う	5 (19%)	6 (22%)	27 (100%)	**
くぐる	2 (7%)	0 (0%)	27 (100%)	**
投げる	1 (4%)	10 (37%)	2 (7%)	*
とる	0 (0%)	13 (48%)	0 (0%)	**
押す	0 (0%)	5 (19%)	26 (96%)	**
引く	0 (0%)	8 (30%)	24 (89%)	**
振る	0 (0%)	21 (78%)	26 (96%)	**
ける	2 (7%)	1 (4%)	0 (0%)	n. s.
横転がり	2 (7%)	6 (22%)	1 (4%)	n. s.
寝転ぶ	5 (19%)	12 (44%)	1 (4%)	*
回る	5 (19%)	4 (15%)	1 (4%)	n. s.
登る	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	n. s.

n=27 / *p<.01 **p<.001
n. s.=not significant

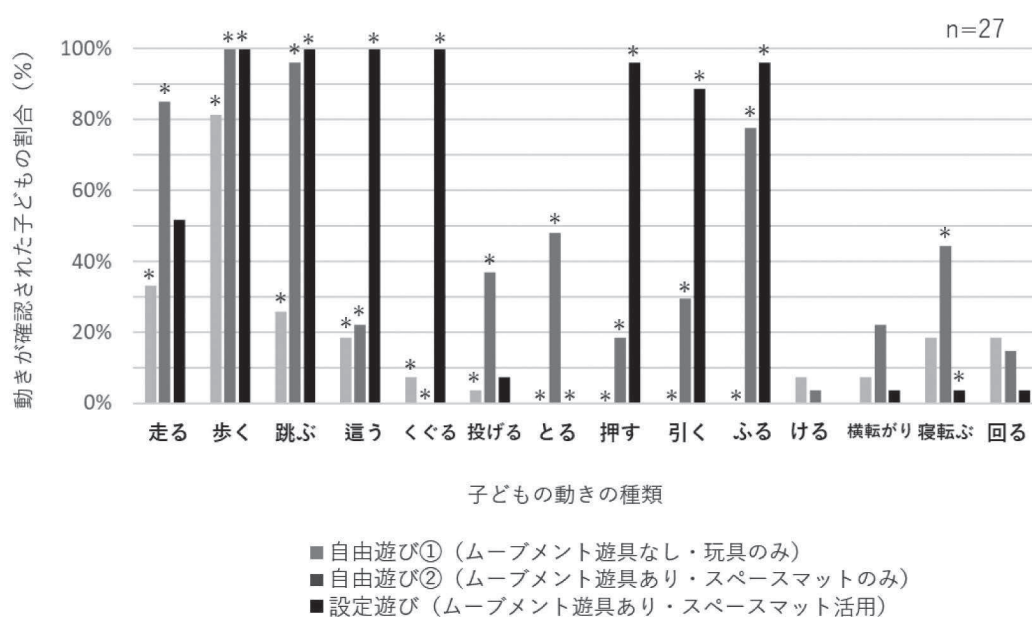


図9 ムーブメント遊具スペースマットを用いた動的環境での2歳児の動きの変化

3) プレイバンドを用いた動的環境

表13と図10は、ムーブメント遊具〈プレイバンド〉を用いた動的環境における2歳児の動きの種類と割合の変化を示したものである。残差分析の結果は図10に示した。「とる」「押す」「ける」「登る」動きは3場面とも確認されなかった。 χ^2 検定の結果、3つの設定場面において「投げる」「横転がり」動きが出現した人数に優位な偏りは認められなかった。

残差分析の結果、各設定場面において、動きが出現した人数の偏りは有意であった。15種類の動きのうち、「走る」「跳ぶ」「這う」「くぐる」「引く」「ふる」「回る」の7種類の動きは、期待度数に対して自由遊び①場面では有意に少なく、自由遊び②場面では有意に多かった。また、「歩く」「跳ぶ」「這う」「くぐる」「引く」「ふる」の6種類の動きは、期待度数に対して自由遊び①場面では有意に少なく、設定場面では

表13 ムーブメント遊具プレイバンドを用いた動的環境での子どもの動きの種類と数

動きの種類	動きが確認された子どもの人数（%）			χ^2 検定
	自由遊び① ムーブメント遊具なし 玩具のみ	自由遊び② ムーブメント遊具あり プレイバンドのみ	設定遊び ムーブメント遊具あり プレイバンド活用	
走る	2（7%）	18（67%）	13（48%）	**
歩く	20（74%）	26（96%）	27（100%）	*
跳ぶ	2（7%）	23（85%）	27（85%）	**
這う	3（11%）	4（15%）	25（93%）	**
くぐる	0（0%）	7（26%）	27（100%）	**
投げる	1（4%）	5（19%）	0（0%）	n. s.
とる	0（0%）	0（0%）	0（0%）	n. s.
押す	0（0%）	0（0%）	0（0%）	n. s.
引く	2（7%）	27（100%）	27（100%）	**
振る	0（0%）	24（89%）	26（96%）	**
ける	0（0%）	0（0%）	0（0%）	n. s.
横転がり	1（4%）	0（0%）	0（0%）	n. s.
寝転ぶ	2（7%）	1（4%）	9（33%）	*
回る	0（0%）	11（41%）	1（4%）	**
登る	0（0%）	0（0%）	0（0%）	n. s.

n=27 / *p<.01 **p<.001
n. s.=not significant

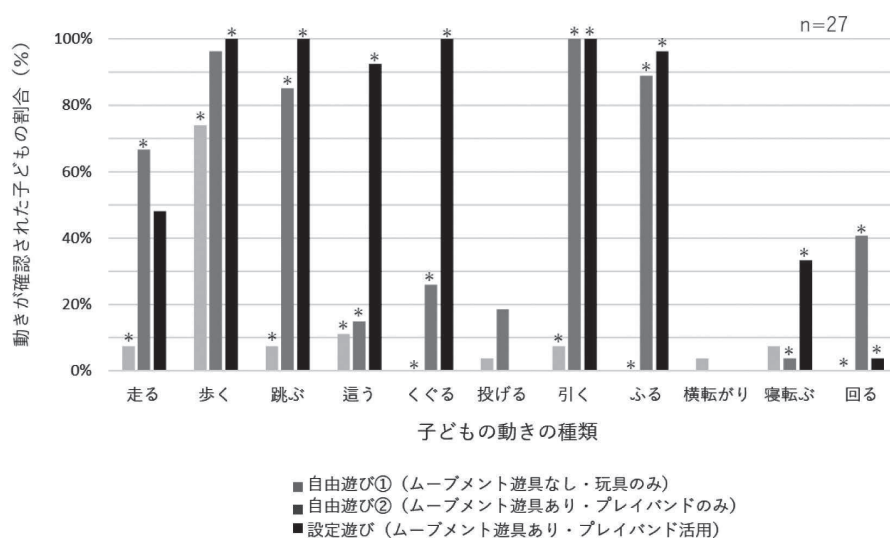


図10 ムーブメント遊具プレイバンドを用いた動的環境での2歳児の動きの変化

有意に多かった。また「跳ぶ」「這う」「くぐる」「ふる」動きは、期待度数に対して自由遊び②場面では有意に少なく、設定場面では有意に多かった。「とる」動きは、期待度数に対して自由遊び②場面では有意に多く、設定場面では有意に少なかった。

IV. 考察

1. ムーブメント遊具を用いた環境が子どもの基本的な動きの数に及ぼす影響

今回の調査では3種類のムーブメント遊具を用いた動的環境が子どもの基本的な動きの数にどのような変化をもたらすかについて調査した。

その結果、遊びによって、ムーブメント遊具がない状態よりもある状態の方が、子どもの動きが多く確認されることが示された。また、遊具の種類によって引き出されやすい動きが異なることも同時に明らかになった。具体的には、ムーブメントスカーフでは「振る」「跳ぶ」「投げる」の3種類の動き、スペースマットでは「歩く」「跳ぶ」「這う」「押す」「引く」「振る」6種類の動き、プレイバンドでは「引く」「跳ぶ」「這う」「くぐる」「振る」の5種類の動きが、「ムーブメント遊具なしの自由遊び」場面では有意に少なく、「ムーブメント遊具を用いた自由遊び」場面と「設定遊び」場面の両方で有意に多かった。「投げる」「押す」「引く」「振る」動きは、操作系の動き⁸⁾とされるため、2歳児が扱いやすく、興味を引くような遊具が保育の環境として提供されることが、動きを引き出す上では、必要不可欠となってくるだろう。

また、スカーフでは「投げる」動き、スペースマットでは「這う」「押す」「引く」「振る」動き、プレイバンドでは「跳ぶ」「這う」「くぐる」「振る」動きが、「ムーブメント遊具ありの自由遊び」場面よりも「設定遊び」場面で多く確認された。そのため、2歳児にとっては、遊具があるだけでなく、保育士が意識的に動きを促す（ガイドする）ような関わりを行ったり、遊びを展開したりすることが非常に重要になってくると考える。

我々が令和元年度に実施した調査⁵⁾において、保育園の2歳児クラスで遊びのバリエーションが少ないとされていた「押す」「引く」動きに関して、今回の調査では設定遊びの中で、「押す」動きについては「(ぞうきんがけのイメージで)スペースマットを床に置いてこする(両手で押す)」動きを促した。その結果、9割以上の子どもで「押す」動きが確認された。また、「引く」動きについては、「プレ

イバンドを引っ張る(引く)」「スペースマットを両手で持って引っ張る(引く)」動きを促した結果、プレイバンドでは全員が、スペースマットでは8割以上の子どもに「引く」動きが確認された。宮尾、吉田(2021)⁸⁾は、1・2歳児は、日常的に30種類程度の運動パターンを経験していると考えられる一方、頻度による偏りは、大きく、単に戸外遊びを行うだけでは、運動パターンの経験が限られることを明らかにしている。このことから保育士は、子どもが経験しにくい動きについて把握し、遊びの中に取り入れていくことが求められるといえよう。

2. ムーブメント遊具を用いた環境が子どもの基本的な動きの内容に及ぼす影響

表8から表10に示したように、今回の調査では、「ムーブメント遊具を用いた自由遊び」場面において大人からの促しや働きかけがなくても子ども達は自ら遊具を手に取り、全身を使って遊ぶ様子が見られた。特に「跳ぶ」や「振る」動きでは、子ども達の様々な動きが確認された。例えば「跳ぶ」動きでは「両手にスカーフを持ち上下に振りながら上下に連続でとびはねる」「スカーフを両手で上に投げながら、両足で垂直にとびはねる」という内容の動きが見られた。この内容から、同じ「跳ぶ」動きのなかに「振る」「投げる」といった別の動きが重複しており、ムーブメントスカーフがあることで、複雑な動きが引き出されることが示された。また、スペースマットを用いた場面では、「スペースマットの上でとびうつつ」「スペースマットの上をウサギとびの姿勢でとびうつつ」「スペースマットを両手で持ち、ふりながら垂直にとびはねる」であり、同じ「跳ぶ」動きでも、使用する遊具が変われば、動きの内容も変化していることが分かる。さらに、プレイバンドを用いた場面では、「片手でバンドを持ちくるくる回しながら垂直にとびはねる」「バンドの端と端を持ち、縄跳びのまねをしてとぶ」動きが確認された。同様に「振る」動きについても、それぞれの遊具を「前後、左右、上下に振る」や「グルグルと振り回す」など多様な動きが確認された。保育所保育指針²⁾には「体全体を使う喜びを伴った遊びは、運動に関わる諸機能を発達させるとともに、子どもが自分の体で様々な感覚を体験することをもたらす」と明記されている。子ども達が保育の中で多様な動きを経験することは、全体的な発達を促す上で重要であることは言うまでもない。動的環境が作れるムーブメント遊具を保育の中で活用することは、子どもたちの多様な動きを引き出す環境を構成する上で有効であ

ることはもちろんのこと、子どもの発達を支援する
と言う視点においても非常に意義深いことが示唆さ
れた。

V. まとめ

本研究では、低年齢児における動的環境のあり
方、とりわけ遊具の活用と遊びの広がり方につい
て着目し、ムーブメント教育・療法（Movement
Education and Therapy）の遊具を用いた環境が、
子どもの全身を使った動きの種類（数）や具体的な
内容について及ぼす影響について調査した。その結
果、3種類のムーブメント遊具を活用することで、
すべての動きではないものの、動きの数が増え、内
容にも広がりがみられることが明らかになった。し
かし、動きの種類によっては、物的環境である遊具
を設定しただけでは、動きが引き出されるわけでは
なく、人的環境である大人（保育士）の関わりがあ
って初めて引き出される動きがあることも明らかにな
った。そのため、まずは、遊具の特性をしっかりと
理解した上で、目の前にいる子どもからどのような
動きを引き出したいか、そのためにはどのような
遊びを設定し、促しをしていくかという視点が重要
であろう。坂上・金丸⁷⁾は2歳児の基本的な動きに
ついて、子どもが様々なやり方で自発的、能動的に
物を扱う機会を保障していくことが必要であると述
べているが、本研究で取り入れたムーブメント遊具
の有効性が考察された。

以上のことから、低年齢児保育における動的環境
のあり方としては、多様な動きを引き出しやすくす
る自由度の高い遊具を活用し、その上で保育士が子
どもの発達段階に応じた具体的な遊びを提供するこ
とや意図した促しをしていくことを提案したい。子
ども、動的環境である遊具、人的環境である保育士
の関わりとの3項が相互に作用し、循環していくこ
とで、子どもの多様な動きが引き出され、全体的な発
達が促されると考える。

最後に本研究の限界と課題としては、今回の調査
では、15種類の動きについて「あり」か「なし」の
2値で評価を行った。そのため、評価していない他
の動きについては詳細に把握することができていな
い。また、それぞれの動きの出現頻度までは明らか
にすることができなかった。この2点が本研究の限
界といえる。今後は、本研究の成果を元に動きの出
現頻度や種類と動的環境である遊具の関係について
検証を行い、低年齢児保育における動的環境のあり
方についての知見を深めていきたい。

参考文献

- 1) OECD (2017) : <https://www.oecd.org/tokyo/newsroom/improve-early-education-and-care-to-help-more-children-get-ahead-and-boost-social-mobility-says-oecd-japanese-version.htm> (2022年12月1日閲覧)
- 2) 厚生労働省 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会 (2020) : <https://www.mhlw.go.jp/content/000647604.pdf> (2022年12月1日閲覧)
- 3) 厚生労働省 (2017) : 保育所保育指針
- 4) 汐見稔幸、無藤隆 (2018) : 〈平成30年施行〉保育所保育指針 幼稚園教育要領 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説とポイント、ミネルヴァ書房
- 5) 庄司亮子他 (2020) : 低年齢児保育における動的環境の検討—感覚運動の発達の育ちを巡って—、保育科学研究, (10), 29–45.
- 6) 及川直樹 (2014) : 幼児の遊びの中で発言する基本的動作の実態と関連要因の検討—地域子育て支援拠点を利用する親子を対象に—、発育発達研究, (62), 44–55.
- 7) 坂上裕子、金丸智美 (2017) : 母子遊びにおいて観察された未就園2歳児の基本的動きの経年変化、保育学研究, (55), 1.19–29
- 8) 宮尾一宏、吉田伊津美 (2021) : 戸外遊びにおける1・2歳児の基礎的運動パターンと物的環境との関係、発育発達研究, (92), 10–20
- 9) 小林芳文、是枝喜代治、飯村敦子、雨宮由紀枝 (2021) : 運動・遊び・学びを育てるムーブメント教育プログラム100—幼児教育・保育、小学校体育、特別支援教育に向けて—、大修館書店
- 10) パステル舎 : <https://pastel4.web.fc2.com> (2022年12月1日閲覧)
- 11) MEPA-R (Movement Education and Therapy Program Assessment-Revised) ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント、日本文化科学社
- 12) 文部科学省 (2012) : 幼児期運動指針ガイドブック

乳幼児期の靴の着脱の環境要因に関する研究

研究代表者	松田 典子	(文教大学准教授)
共同研究者	和田上 貴昭	(日本女子大学准教授)
	渡辺 治	(渡辺治建築都市設計事務所所長)
	高橋 久雄	(社会福祉法人至誠学舎立川理事)
	三浦 修子	(至誠第二保育園園長)
	長谷川 育代	(万願寺保育園園長)
	廣瀬 優子	(しせい太陽の子保育園園長)
	靄田 清江	(至誠あずま保育園園長)
	高橋 智宏	(至誠いしだ保育園園長)
	高橋 滋孝	(至誠ひの宿保育園園長)
	高橋 紘	(至誠保育福祉研究所研究員)

研究の概要

本研究では、乳幼児期に身につける基本的な生活習慣形成の一つである靴の着脱について、前回の研究に引き続き、考察した。調査対象の保育所6園において、物的・人的環境に着目して、1、2歳児の靴の着脱時の様子の観察を行った結果、以下のことが考察された。

- (1) 靴の着脱時には、段差なし（平面）で履くよりも、段差がある場所で座って履いた方が靴の着脱がしやすい。
- (2) 14cm、23cmの2種類の高さの椅子を用意したところ、23cmよりも14cmの方が1、2歳児には適していた。
- (3) 保育者の声掛けは、全ての園で、子どもの様子を見守りつつ、適宜、1、2歳児にわかるような表現（「びりびりしようね」「ぺったん」など）で行っていた。
- (4) 園によって、高さや場所を選べる場合、別の段差の場所に移動する、支えにつかまるなど、様々なものを利用しながら子どもが靴を履く様子が見られた。
- (5) 靴を履く、脱ぐという行為は、それ自体が目的ではなく、目的があった上での行為であるため、その目的によっては、子どもの気持ちに乗らず、靴が履けなかったりすることがある。目的により、まだ靴の着脱があまりできていない時期でも早く靴を履けることを考察できた。

その結果、靴を履く、脱ぐという行為には、①やる気・モチベーション（目的のために早く履こう・脱ごうとする意識）、②靴の着脱についての知識や経験、知恵、③身体的な成長（体の動作、身長など）、④椅子や段差、支えなどの物的環境、が関わっており、①、②を引き出すために、⑤保育者の声掛けや援助が必要となることがわかった。

キーワード（5つ）：靴の着脱、保育所、物的環境、人的環境、発達

I. 研究の動機と研究目的

1. 背景

現代の生活で、人間の歩行に靴は欠かせないものである。靴を履く、脱ぐという生活行為は、幼少の

頃に身につけ、やがて高齢期になっても続く、一生のものである。1、2歳児の靴の着脱の様子を考察することは、そこから人間の発達過程の入口を知ることにもつながる。

本研究では、前回（2019年度）に行った研究に引

き続き、乳幼児期に身につけることが必要とされる靴の着脱についての考察を行った。前回の研究では、都内の保育所6園を対象に6月～11月までの約6か月間、月1回程度の観察調査を行い、1歳児クラスや1、2歳混合クラスにおける子どもの靴の着脱動作について調査の結果、以下のことが考察された。

- (1) 6月～11月頃までの約半年間に、各園において靴の着脱ができる割合は上がる傾向がみとれた。
- (2) 各園により、チェックリストの集計結果による靴の着脱のできる割合に大きく差がみられた。
- (3) クラス形態が異なる特徴を持つ2園での集計結果を比較し、考察したところ、1、2歳児クラス混合の園では、2歳児の子どもが1歳児の子どもを手伝う様子が多くみられ、子ども同士の学び合いがよく観察された。

また各園の出入口（玄関）の様子を観察すると、出入口の高さ（0～30cm）や幅（90cm～250cm程度）に大きな違いがみられ、こうした環境の違いも、靴の着脱に大きな影響を与えるのではないかと考えられた。こうした子ども同士の学び合いや保育者の声掛けを人的な環境とし、また各保育所の靴の着脱を行う玄関等の間口や高さの違いなどを物的環境として、これらが子どもの靴の着脱に影響を与えていることが示唆された。

そこで、本研究では、各園の靴の着脱の様子の違いを物的環境と人的な環境に分けて、より詳細な考察を行った。

靴の着脱は、靴の歴史が長い欧米と異なり、日本においては、靴は屋外で履くものであり、屋内では脱ぐ、という家屋構造や生活習慣などが存在する。靴の着脱する動作をどのように教育するかということも、靴にまつわる日本文化や家屋構造特有の問題である（塩野谷ほか、2008）。また坂口（2013）によると、本来、靴の着脱時には手を使うべきところ、日本人は、靴の着脱時に手を使わないことが多いと言われ、これは幼少期からの靴の着脱に関する教育がないことから、このような履き方が定着しているのではないかと指摘している。

靴の着脱における我が国独自の文化は、小学校の玄関等での靴から上履きへの履き替えにもみることができる。明治5（1872）年に学制が配布され、近代的な学校制度が始まり、学校建築でイス座が導入されてきた頃から、靴と上履きの二足制が始まってきた。神崎・砂本（2019）の調査では、2018年の全国の公立小学校へのサンプリング調査で、99.7%が二足制を採用しているという結果を示している。そのため、ほとんどの小学校で、靴と上履きの履き替

えを行う機会があることがわかる。

乳幼児期の靴の履き方について、春日井（2022）では、「子ども靴でマジックテープをしっかりと留める履き方をすることは非常に重要」ということを指摘している。靴紐の場合、靴紐が緩いと足が靴に固定されないため、足の指は脱げないように力が入り、それに付随して、ふくらはぎにも力が入り、足に痛みも出やすい。靴紐をきちんと結ぶように指導しただけで、足の痛みが消失する例（塩野谷、2005）も引用されている。

靴の履き方や大きさが身体に与える影響については、塩野谷・伊藤（2018）は、サイズ選び（大きすぎる・小さすぎる）、履き方（紐を結ばない・踵を踏む）などの不適切な履物の履き方を挙げ、靴の選び方や履き方の指導によって足部や下肢の痛みの症状が改善する子どもがいると述べている。具体的な靴のサイズは、子どもの場合は成長を見越した余裕が必要であるため、つま先からは、「足の形状+捨寸+成長寸」として10～15mmの余裕が必要であり、5mm以下となれば小さすぎるので、靴の買い替えが必要と説明されている。また面ファスナーや紐のような留め具も1本のシングルタイプよりも2本タイプの方が、固定性が上がるので望ましいこと、足関節が未完成で歩行が不安定な3歳ぐらいまでは履きこみが深く、側方の動揺を安定させる足首までであるハイカットタイプがよいことが挙げられている。また靴の履き方については、集団行動では全体での素早い行動が重視されるあまり、紐や面ファスナーなどの留め具のある靴でも手を使わずに着脱することが多いが、そのために足が靴に固定されずに脱げやすく不安定となり、骨折や捻挫の原因となると指摘している。小林ほか（2020）の保育園と幼稚園での調査では、約3割の子どもに、「靴擦れ」や「爪が割れる」などのトラブルがあり、実際の足のサイズや靴の正しい選び方、履き方が出来ていない可能性が示唆されている。

子どもの具体的な靴の履き方については、武藤（監修）玉島・小野・高山（2020）『0歳からの足育のすすめ』では、子どもが自分で「かかとトントン」で靴を合わせ、「ベルトでギュッ」とするように仕上げていくと説明されている。靴の履き始めの頃から「かかとトントン、ベルトでギュッ」と靴を履く習慣が身に着くと、2歳頃から自分で履こうとする様子がみられるという。

靴を正しく履くためには、まず踵を合わせることから始めるが、そのためには、靴は座って履く必要があるという指摘もある。幼稚園児の靴の着脱を撮

影し、立って履く子と座って履く子の着脱時間を計測したところ、ほとんど時間的差異は認めなかったという報告もあるという（坂口、2013）。

また靴を履くようになるためには、子どもの歩行などの発達に合わせて靴の履き方を見ていくことも必要である。幼児期の子どもの歩行運動は、1歳半頃には一人で歩くことができ、4歳頃には体のバランス感覚もつき活発な運動が可能となる。

歩行の発達は、子どもの発達によって、以下の特徴がみられる（田中真介監修、乳幼児保育研究会編著、2009）。

- ① つかまり立ちから伝い歩き（10～12か月）
- ② 歩行の完成（1歳前半）
 - 1) 1歳1か月～1歳3か月
 - ・ 2～3歩の歩行を始める（個人差あり）。最初は足を開き、手をあげて2～3歩歩く。
 - 2) 1歳4か月～1歳6か月
 - ・ 円滑な直立二足歩行が可能になり始める。
- ③ 調整しながら歩く（1歳後半）
 - ・ 直立二足歩行がしっかりした足取りになり、左右の足の運び、つま先とかかとの着地が明確に交代する。
 - ・ 歩行が盛んになり、立位から「斜めの姿勢」がとれ始める。道草をしていろんなところを覗いたり、触ったり、調べたりする。
 - ・ 遠くへ長く調整しながら、早く・ゆっくりと歩けるようになる。
 - ・ 四肢についても、両腕・両足のそれぞれ両方あるいは片方を屈伸、回転、交錯させることができ始める。

そこで、歩行の完成に向かう1歳児（上記の「③調整しながら歩く（1歳後半）」）、歩行が完成した2歳児、と大きく分けてとらえ、子どもの靴の着脱の様子を考察することとした。

2. 研究目的

1、2歳児の生活習慣形成の中で、靴の着脱について、物的環境や人的環境によってどのような違いがあるかを明らかにする。人的環境としては、保育者の声掛けや援助によって、子どものやる気や上達に違いがみられるのかを観察し、物的環境としては、靴の着脱時の玄関の高さや広さ等による違いで、子どもの靴の着脱の様子を考察する。

II. 研究方法

1. 対象者および観察場面

調査対象と期間は以下の通りである。

対象者：東京都Z市内の保育園6園（A～F保育園）の1、2歳児園児

期間：2022年6月～11月（6ヶ月間）

観察場面は、外遊び等へ出かける前後の靴の着脱場面とした。観察の記録は、ビデオカメラによる撮影で記録した。1回あたりの観察時間は、10～20分程度であった。またビデオ撮影と同時にあらかじめ作成しておいたチェックリストを用いて、園児ごとに靴の着脱のできた点や援助の有無をビデオ撮影と同時あるいは撮影後に記録した。チェックリストは、ビデオ撮影による考察を補完するものとして用いた。

ビデオの観察は、1、2歳児を対象とし、主に1歳児を中心に行った。ビデオ撮影による観察は、月に1回程度、毎月上旬（1～15日頃）に実施するようにした。物的環境として、各園における玄関や出入り口の高さや広さ、人的環境として、保育者の声掛け、子ども同士の関わり方などの違いを考察するようにした。

2. 分析方法

ビデオ撮影した画像は、記入したチェックリストとともに園児の靴の着脱の様子を確認した。声掛けの様子はビデオ撮影とチェックリストの記入から分析を行った。

靴の着脱は、そのプロセスを観察して次の動作パターンに分類した。

1) 靴を履く動作

- 1-1. 靴の面ファスナー等をはかず
- 1-2. つま先を靴に入れる
- 1-3. 靴を履く（かかとを入れる）
- 1-4. 面ファスナー等を押さえる

2) 靴を脱ぐ動作

- 2-1. 面ファスナーをはかず
- 2-2. 靴を脱ぐ

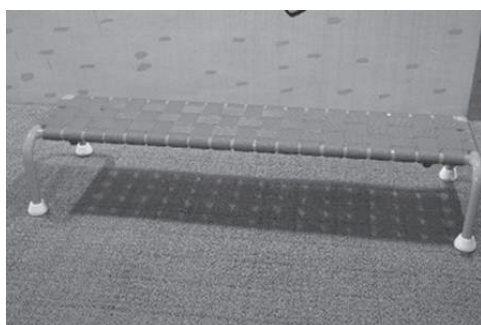
このプロセス別にチェックリストを作成し、園児別にこれらの項目が達成できているか否かを記録した。またその際に、保育者の援助の有無、また靴の着脱場面別に、他の園児との関わりの有無も同時に記録した。

ビデオによる撮影の映像とチェックリストを基にして、子どもの靴の着脱の様子を考察した。

また各園での環境を同様の条件とするために、研究の観察の途中で、①高さ14cmの台座、②高さ23cmのベンチ椅子を各園で同一のものを用意し、靴の着脱の様子を観察した。



① 台座：高さ14cm



② ベンチ椅子：高さ23cm

3. 倫理的配慮

調査実施にあたっては、事前に観察対象者の保護者に対して、保育所を通して調査内容（靴の着脱におけるビデオ撮影と研究目的のみの使用、個人情報流出防止に努めること、調査途中で中断の申し出があった場合にも不利益が生じることなく調査への同意を取り下げることができること等）についての説明を行い、保護者から同意を得られた園児だけを調査対象とし、同意書を提出して頂いた。

Ⅲ. 結果

観察時期（6～11月）の間に、園別に靴の着脱の様子を考察した。園の物的環境である「着脱場所の高さ（段差の有無）」を縦軸、人的環境である「1、2歳児クラス活動の形態（混合か別か）」を横軸として、各園の特徴をプロット化したものが以下の図1である。

A 保育園は、出入口にテラス段差（7cm程度）があるが、靴の着脱は、出入口を出た平地（0cm）に敷物を敷いて行っている。またクラスの活動は、1歳児、2歳児で別である。

B 保育園は、登降園に利用する玄関出入口が高さ7cmである。近隣の広場や公園に散歩に行くときに利用する西側出入口は高さ2cmとほぼ平面である。

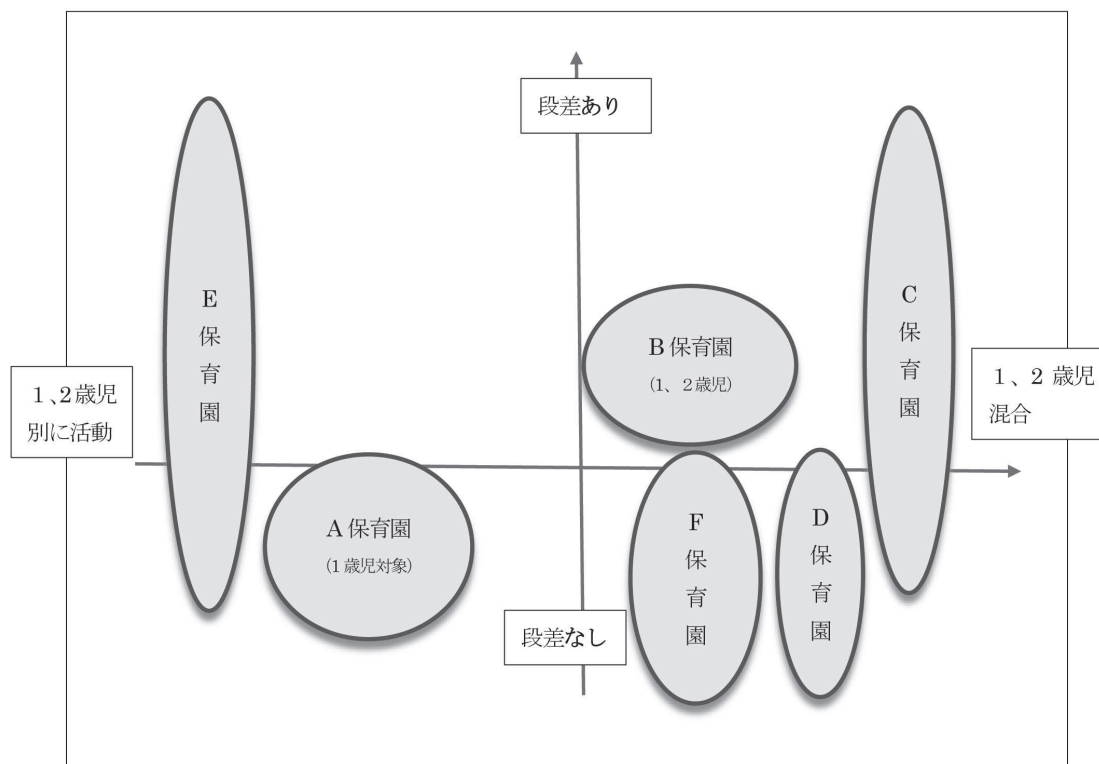


図1 着脱場所の高さ（段差の有無）と1、2歳児クラスの形態（混合か別か）による園の特徴

1歳児、2歳児縦割りクラスで、普段の活動は、混合で行っている。

C保育園は、屋外テラスは高さ15cm程度の段差があり、室内玄関は段差なし（0cm）である。今回の調査では、この段差ありと段差なしの2か所で靴の着脱の様子を考察した。1、2歳児と一緒に活動しており、前回の研究でも子どもが学び合う様子がみられている。

D保育園は、平面の段差なし（0cm）のところで、普段の活動は、混合で行っている。

E保育園は、デッキが広く（奥行280cm）、段差があるところやないところを選んで履くことができる。園庭出入口は高さ15cmであり、そこで靴を履く子が多く、縁側は平面（0cm）でそこで靴を履く子もいる。

F保育園は、玄関が平面の段差なし（0cm）で、今回、観察対象としたのは、1、2歳児の縦割りクラスである。

上記の6つの保育所（A保育園～F保育園）で、1、2歳児の靴の着脱の様子を考察した。靴を履く・脱ぐ動作について、園別に考察した結果は、次の通りである。

(1) A保育園

6月中旬から11月中旬にかけて6回の観察を行った。ビデオ撮影と同時にチェックリストを作成した。今回、観察対象としたのは、1歳児クラスである。普段の活動は、クラス別に行っている。

< A保育園 >

- ・園庭への出入口：テラス段差7cm、幅120cm
- ・靴の着脱場所：高さ0cm（段差なし）、幅240cm
- ・調査対象クラスの人数：1歳児 14人
- ・年齢分布：調査開始時（6月）1歳3か月～2歳2か月 → 調査終了時（11月）1歳8か月～2歳7か月

1歳児は座って靴を履くため、建物から出たところの敷物の上で、靴を履いている。最大5名程度の園児が、敷物の上で靴を履けるようになっている。保育者は、面ファスナーを外す前に、園児に「○○ちゃん、びりびりにとって」と声をかけたり、園児がかかとを入れた後に、「はい、ぺったん」と声をかけたりしながら、援助を行なっている（写真A-1）。

また多くの園児は、敷物の上で、靴を履いているが、一部の園児は、出入口のテラス段差の7cm程度の段差のところに座って履こうとする様子もみられる（写真A-2）。



（写真A-1） 1歳児への援助の様子



（写真A-2） 7cmの段差に座って履く様子

そこで、ある程度の高さがあった方が履きやすいのかどうかを検証するために、高さ14cmの台座、高さ23cmのベンチ椅子、の2種類の高さを設定して、子どもの靴を着脱する様子を観察した。どこで履くかは、子どもが自由に椅子を選んだり、敷物の上で履くかを選んだりしていた。

高さでの靴の履き方を考察した結果、靴の着脱が安定している子は、段差に関係なく履くことができた。

子どもの身長により、足が地面にとどかないと、体が不安定で自分で履くことは難しい様子も考察できた。特に、高さ23cmでは、靴を履かない方の足がしっかりと地面を踏みこめず、また子どもの手が靴を履く方の足にまで届きにくく、足を挙げて履く様子が見られた（写真A-3）。

また高さがあることで、いつもは靴を履けない子が、靴を履く様子が見られた。一例では、月齢1歳11か月の子が、はじめは、高さ23cmのベンチ椅子を選んだときは靴を履くことができなかったが、その後、高さ14cmの台座に移動すると、自分一人で履くことができた（写真A-4）。

また6月から11月まで半年をかけた考察では、全体としての靴を脱ぐ時間が5分、履く時間が10分ぐらいで変わらなくても、子どもの成長とともに、一人ひとりの着脱時間が早くなってきている様子が見られた。



(写真A-4) 高さ14cmの台座で履くことができた
(1歳11か月)



(写真A-3) 足を高く上げて履く様子

保育者の声掛けは、自分でできる子は見守り、自分でできない子に対して、「びりびりはがして」、「足をぎゅーと入れて」など、子どもに合わせた必要な声掛けを行っていた。

靴の形状では、面ファスナーがない子もいたが、着脱状況や時間などに大きな違いは見られなかった。

(2) B保育園

6月中旬から11月中旬にかけて8回の観察を行った。ビデオ撮影と同時にチェックリストを作成した。今回、観察対象としたのは、1歳児、2歳児縦割りクラスである。普段の活動は、混合で行っている。

< B保育園 >

- ・玄関出入口（登降園時に使用） 高さ7cm 幅250cm
- ・西側出入口（散歩時に使用） 高さ2cm 幅170cm（ほぼ平面）
- ・調査対象クラスの人数：1歳児8人、2歳児9人の計17人
- ・年齢分布：調査開始時（6月）1歳3か月～3歳2か月 → 調査終了時（11月）1歳8か月～3歳7か月

B保育園では、近隣の広場、公園に散歩に行くと

きに靴を履いている。靴の履き方は、一斉ではなく散歩の準備ができた園児から順番に靴を履く。

観察すると、段差があまりないところよりも、玄関出入口のように7cm程度の段差があった方が履きやすい様子が見られた。また、自分でつま先と踵が入られるようになった時は、もう少し段差があった方が足に力を入れて踵を入れることが出来る様子であった。

面ファスナーを外すのは1歳児でもほとんどできるが、靴を履いて面ファスナーを止めるところではできていない。靴を脱ぐ動作はほとんどできているが、1歳児の低月齢児は踵を抜く動作が難しい。

疲れている時や周囲の動きが気になって気持ちが散漫になっているときは大人が関わっても靴を履くことに気持ちが向いていない。そのため、これまで靴を履くことが自分でできていても、観察回によっては、できなくなるようなときもあった。

言葉かけは「ビリビリしようね。」「ペッタン」等を行うことで、1、2歳児ともに靴を履くということを理解しており、保育者の援助の前に、靴を履こうとしていた。

次に、1、2歳児での違いについて、以下のような考察ができた。

1歳児は身体が小さく柔らかいため、身体を曲げられる。そのため、ほぼ平らな場所でも靴の着脱ができる。しかし、ビデオ観察により確認してみると、正面玄関の7cmほどの高さがあった方がつま先を入れたり、踵を踏み入れたりする力が加えやすそうな様子であった（写真B-1、B-2）。



(写真B-1) 玄関出入口 高さ7cm 靴を履く



(写真B-2)
西側出入口ほぼ平面

2歳児は身体も大きくなり背骨などもしっかりしてきたためか、平らな場所で体を丸めるなどの動作がやりにくくなっている。平面（0cm）、7cmのこれまでの環境に加えて、14cmの台座、23cmのベンチ椅子も導入し、高さによって違いがあるかを考察した（写真B-3、B-4）。その結果、7cm、14cm、23cm等の段差があった方が履きやすい様子が考察できた。2歳児は平均的に踵を入れ踏み込む力が入れやすいのは、14cmのようだった。11月の観察時に身長92cm～100.4cm程に成長していた2歳児は23cmでも履きやすさを感じた。地面にしっかり力が入れられるため、23cmの高さで履きなれると、小学校の就学時に求められる「立って靴を履く」に繋がる可能性がある。



（写真B-3） 14cm台座（踵に手を入れる様子）



（写真B-4） 左23cmベンチ（2歳児）
右14cm台座（1歳児）

子どもが靴を履く様子と脱ぐ様子のそれぞれについては、以下の考察ができた。

まず、子どもが靴を履く様子は、1、2歳児で次の違いがあった。

1歳児は周りの物や動きに目が行き、自分が今やろうとしていることに目が向かない。そのため、保育者の声かけで気づいて行う様子が見られた。また、家庭では大人が全てやってしまいがちな年齢なので、保育者がやってくれるのを待つ姿が低月齢児に見られた。「自分で」という気持ちが強くなる2歳～3歳の間になると逆に手を出されると嫌がるようになる（いやいや期）。子どもは身体の機能が発達し目と手の協応が出来るようになる。しかし、気持ちと

は反対に機能的に未熟な部分もあるので、「手伝った」と分からないようなさりげない支援、「一人でできたね。」などの声掛け、「お手伝いしてもいいですか。」と尋ね同意を得てから保育者は手を貸すようにしていた。

観察が進み、10月頃になると、1歳児は、自分で人の様子をみて、履こうとするようになり、2歳4か月～6か月ぐらいの子は、ほとんど保育者の援助なく靴を履けるようになった。また話をよく聞く子が早く履ける傾向にあるようであった。

2歳児は目的をもって行動するので、「これからテラスでシャボン玉しようね。」「今日は〇〇に行きましょう。」などの声掛けにより、さっさと靴を履く姿が見られる。時々、一点を見てボーっとしている子でも声をかけると我に返り靴を履きだす。

子どもが靴を脱ぐ様子については、1歳児、2歳児共に①面ファスナーが外せる、②かかとに手が行き、かかとから外す、という手の動きが出来ると簡単に脱ぐことができた（写真B-3）。1歳児も靴を脱ぐ動作は2歳前からできていた。特に保育園では戸外遊びの後、「お昼ご飯食べようね。」と帰って来るので、あっという間に靴と靴下が脱げるようになっている。保育者の声掛けによって、靴の着脱の後に楽しい目的があることがわかると、その時は靴の着脱が早くなる様子がみられた。

（3）C保育園

6月中旬から11月中旬にかけて11回の観察を行った。ビデオ撮影と同時にチェックリストを作成した。今回、観察対象としたのは、1歳児、2歳児クラスである。普段の活動は、混合で行っている。

< C保育園 >

- ・屋外テラス（段差あり） 高さ15cm程度 幅360cm
- ・室内玄関（段差なし） 高さ0cm（平面） 幅200cm
- ・調査対象クラスの人数：1歳児8人、2歳児10人の計18人
- ・年齢分布：調査開始時（6月）1歳8か月～3歳1か月 → 調査終了時（11月）2歳1か月～3歳6か月

観察を始めた頃は、1歳児は自分で履けず、保育者の補助が必要であった（写真C-1）。保育者は、自分で履けない子に足を入れさせて様子を見て、その後、「パッチンするんだよ」と声掛けすることで、面ファスナーの留め方を教えている。

15cmの高さの段差のところでは、1歳児は足が届かず、体を曲げることができない様子である。2歳頃で足が届いて3歳頃で手が伸びる様子が見られた。

2歳児はテラスの段差を利用し、段差なしでは自分で履けない子も段差があると履ける様子が見られた。1歳児は、段差の有無は関係ない様子であった（写真C-2）。



（写真C-1） 段差あり 1歳児



（写真C-2） 段差なし（平面） 1歳児

また靴が履ける子であっても、平面で靴を履く様子が見られた（写真C-3）。

2歳児は9月には全員が靴を履けるようになり、靴を履く意欲が高まっている様子が見られるようになった（写真C-4）。



（写真C-3） 段差あり1歳児（左）、2歳児（右）



（写真C-4） 2歳児が靴を履く様子

2歳児においては段差がある方が履きやすそうな様子が観察できたことから、23cmの高さのベンチ椅子、14cm台座、で靴を履く様子を観察した（写真C-5）。23cmのベンチでは、2歳児では足を高く上げて靴を履いており、1歳児では、足が床につかず、靴を履く際に保育者の援助が必要となる様子が見られた。また14cmの高さの台座では、1歳児もしっかりと足をつけることができ、靴を履く様子が見られた（写真C-6）。



（写真C-5） 23cmの高さで靴を履く様子
（1歳児、2歳児）



（写真C-6）
14cmの高さで靴を履く
様子（1歳児）

また10月頃になると、2歳児が1歳児を手伝うような子ども同士の関わりが見えるようになった。また靴を脱ぐ時に座るが、保育者は、小学校の就学時を見通して、立ってやるように声掛けしている。

(4) D保育園

7月中旬から11月中旬にかけて5回の観察を行った。ビデオ撮影とチェックリストの作成を行った。今回、観察対象としたのは、1歳児、2歳児クラスである。普段の活動は、混合で行っている。

<D保育園>

- ・玄関 段差なし(0cm) 間口134cm 幅250cm弱。人工芝。
- ・調査対象クラスの人数：1歳児10人、2歳児8人の計18人

観察を続けた結果、9月から2歳児は靴を自分でほぼ全員が履けるようになってきているが、1歳児は保育者の援助が必要である。D園で、靴の左右について、子どもが保育者に確認して履いている様子も見られる。靴の左右については、子どもが迷っているときに、保育者が「左だよ」と声掛けをすると、2歳児の子では、「こっち」と確認して履く様子が見られた。左右の認識は5歳児からと言われているが、2歳児からわかっている子もいるのは、普段の家庭生活などで、靴の特徴から左右の見分け方などを教わっているためではないかと思われた。

D園では、靴の着脱にかかる時間について、一人ひとり計測を行った。

1歳児では、観察を始めた6月時点で、2歳1か月の子が一人で履ける様子が見られたが、それ以外の子は、それよりも月齢の高い子でもまだ保育者の援助が必要である。1歳児の靴の着脱については、個人差があり、月齢に関係なく、履くことができる子とだんだんと保育者の援助があって履けるようになってきている子が見られた。

2歳児では、7月の観察ではシャボン玉をやるという目的のため、靴を履く時間はかかるが、いつもより早く履こうとする子が多く、2歳9か月の子～3歳1か月の子が、29秒から43秒で靴の着脱を行っていた。またそれから2か月後の9月では、20秒前後で履く子が多くなり、18秒から48秒（その他、1名のみ集中せずに58秒）で履くようになり、一人ひとりの靴を履く速さが早くなっていることが考察できた。

1、2歳児が混合であるが、子ども同士の関わり合いは、今回の観察では、関わりを観察することができなかった。

(5) E保育園

6月中旬から11月中旬にかけて6回の観察を行っ

た。ビデオ撮影とチェックリストの作成を行った。今回、観察対象としたのは、1歳児、2歳児であるが、1歳児を中心とした観察を行った。

<着脱場所>

- ・縁側 平面(0cm) 奥行280cm
- ・園庭出入口 高さ15cm 幅89m
- ・調査対象クラスの人数：1歳児22人、2歳児24人の計46人
- ・観察対象となった園児の年齢分布：調査開始時(6月) 1歳2か月～2歳7か月 → 調査終了時(11月) 1歳8か月～2歳7か月

E保育園は、デッキが広く、段差があるところやないところを選んで履くことができる。園庭の出入口は高さが15cmあり、そこで靴を履く子が多くみられる(写真E-1)。また平面で靴を履く子もいる(写真E-2)。保育者は、「びりびりしようね」と声掛けの後、しばらく様子を見守り、援助を行っていた。



(写真E-1) 15cm高さで履く様子 (1歳児)



(写真E-2) 平面で履く様子 (1歳児)

靴を履く様子を観察すると、高さ15cmの園庭出入口では、足を高く上げて靴を履いている姿が見られた(写真E-3)。またガラス戸の足洗い場に腰かけて靴を履く様子や、支えにつかまりながら履く様子も見られた(写真E-4)。1歳児では、様々なものを利用しながら、靴を履こうとする様子が観察された。



(写真E-3) 足をあげて靴を履く様子
(1歳児)



(写真E-4) 平面で支えにつかまりながら履く様子(2歳児)

1歳児は平らな面で着脱している子も多いが、高さ23cmの椅子を置いて考察した(写真E-5)。高さがあるところでの着脱は、2歳児は自分でできるが、1歳児の場合は、最初に保育者が靴への足の入れ方を支援した後、自分で行うことができる様子が考察できた。



(写真E-5) 高さ23cm(1歳児(左)と2歳児(右))

(6) F 保育園

6月中旬から11月中旬にかけて6回の観察で、ビデオ撮影を行った。今回、観察対象としたのは、1、2歳児の縦割りクラスである。

<着脱場所>

・玄関 平面(0cm)

・調査対象クラスの人数：1、2歳児24名の計37人

段差なし(平面)で、1、2歳児の縦割りクラスの靴を履く様子を考察した。靴を履く時に、保育者3名がついているが、保育者が手伝う必要がある子とない子がおり、全体で7～10分くらいの時間がかかっている。

9月の時点で、2歳児はかなり自分で履けるようになっているが、声掛けしないと気持ちに乗らない時があり、そのような場合に声掛けの必要性があることが観察できた。

また面ファスナーをはがすのは、左右の手ではがしやすい方で行っており、操作しやすい手の方で、靴を履いている様子が見られた。1、2歳児では、右利き、左利きといった違いはあまりないのか、はがしやすい方で行っている様子が見られた。

IV. 考察

保育所6園における1、2歳児の靴の着脱時の様子の観察を行った結果、次のことが考察された。

靴の着脱時には、段差なし(平面)で履くよりも、段差がある場所で座って履いた方が靴の着脱がしやすい様子が観察できた。子どもの靴の着脱に必要な動作として、足の踵を靴に入れて踏み込む動作が必要であり、そのためには、足が地面に着く高さであることが必要である。14cm、23cmの2種類の高さの椅子を用意したところ、座った様子からは、1歳児では高さ23cmのベンチ椅子では足が地面に届いていない場合もあり、23cmよりも14cmの台座の方が1、2歳児には適していた。

また1、2歳児では、身長が異なることや手の使い方が器用になることから、年齢に応じて違う様子が見て取れた。1歳児は段差がない場所(平面)でも靴を履いていたが、2歳児は、高さがあった方が足を踏み込んで靴に入れやすく、靴を履きやすい様子が観察できた。

手を靴に入れて引っ張るような動作をするためには、体を曲げて屈伸した状態で、靴に手が届くことが必要であり、23cmの高さよりも14cmの高さがよいことがわかった。

以上より、子どもの足が地面につくことと、体を曲げて靴の踵に手がつくことが、台座の最適な高さを決める条件であることが考察できた。

次に、保育者の声掛けは、全ての園で、子どもの様子を見守りつつ、適宜、1、2歳児にわかるような表現(「びりびりしようね」「べったん」など)で

行っていた。またすべての活動場面で、保育者の声掛けは、靴の着脱ができる程度は個人差が大きいことから、大勢への声掛けではなく、一人ひとりに話しかけるような声掛けを行っていた。また小学校の就学時には、靴は立って履くように指導されることもあることから、1、2歳児では立ったまま履くということは、体のバランスを保つのが難しいため、まだできないが、一部の園では、先を見通して、立ちながら履くことにつながるような声掛けをする場面も見られた。

また靴の履く場所を平面や段差のあるところなどを自由に選べる園では、ガラス戸の足洗い場に腰かけて靴を履く様子や、支えにつかまりながら履く様子などが見られた。このように様々なものを利用しながら子どもが靴を履く様子が見られたことから、1、2歳児の子どもは、環境にあるものを使って、自分で工夫して履くこともできることが考察できた。

最後に、靴を履く、脱ぐという行為は、靴を履くことや脱ぐことそれ自体が目的なのではなく、靴を履くことで外に出て遊べる、室内で昼食をとるために外から帰ってきて靴を脱ぐ、といった目的があった上での行為である。そのため、その目的によっては、子どもの気持ちに乗らず、靴が履けなかったりすることがある。子ども一人ひとりの靴の着脱時間を計測した園では、子どもが楽しんでいる目的によって、まだ靴の着脱があまりできていない時でも早く靴を履けることを考察することができた。

これらのことから、靴を履く、脱ぐという行為には、①やる気・モチベーション（目的のために早く履こう・脱ごうとする意識）、②靴の着脱についての知識や経験、知恵、③身体的な成長（体の動作、身長など）、④椅子や段差、支えなどの物的環境、関わっていることがわかる。また①、②を引き出すために、⑤保育者の声掛けや援助が必要となることが明らかとなった。

V. 今後の課題

本研究における残された課題として、次の3点が挙げられる。

まず、物的環境としては、段差を中心に考察したが、段差以外の物理的な条件をより考察する必要がある。靴の着脱する場所を自由に選べる園では、側にあった支えを利用したり、違う高さの段差がある場所を選んだりするなど、子どもが工夫する姿が見られた。このことから、1、2歳児が自分でどのように工夫して靴を履くのか、こうした道具を選べる

条件下で検証してみることが求められる。

靴を脱ぎ履きする際や歩行時に、支えや手すりを利用するというのは、高齢期にも見られる行為である。また靴を履くという行為において、例えば、大人は足の踵を靴に入れる際に、靴べらを用いることもある。靴の着脱時において、乳幼児期に限らず、人間の様々な発達過程で、生活の中で用いられている道具がある環境下で、子どもがどのようなものを選択するのかを検証することで、子どもから大人までの発達の様子や違いが考察されるかもしれない。

次に、靴の形状や大きさについての考察が残されている。本研究では、靴は子どもが普段から履きなれた靴で行った。そのため、様々な靴があるが、統一して行うことをしなかった。多くの子どもの靴は、面ファスナー付きであったが、面ファスナーがない靴もあった。今回の観察時では、靴がすでに履ける子では、面ファスナーの有無は大きな違いが見られなかったが、子どもによっては、靴を履く際に、面ファスナーをはがすという行為は手の握力が必要となるため、そのために一人で靴を履く行為に結びつかないかもしれないことが示唆された。面ファスナー以外には、靴紐を結ぶ、という形状の靴もあるが、今回の研究では靴紐の靴はなかった。面ファスナー付きの靴がよく使われるようになったのは、靴紐よりも扱いやすく、足の甲の部分が靴を履く際にしっかりと固定できるためである。そのため、今は面ファスナー付きが主流であるが、面ファスナーがあることで、足は固定できるが、靴を履く行為が難しくなっている側面がある。靴を履きやすくなるために、例えば、子供向けではないが、手を触れずに足を入れてだけでかかと部分が締まるような靴なども新たに開発されていることから、様々な靴を調べた上での考察が必要となる。

また靴の大きさについては、子どもは成長が早く、すぐに靴が足に適したサイズよりも小さくなることから、本研究の調査でも、まれに靴のサイズが小さいために靴が履きにくなっている子もいた。靴の最適な大きさは、本研究の背景でも紹介した通り、「つま先から…10～15mmの余裕が必要であり、5mm以下となれば小さすぎる」と言われているので、子どもの履いている靴が足の大きさに合っているかどうか靴の着脱には必要な条件である。

最後に、保育者の声掛けの言葉についてである。1、2歳児に、「びりびりしようね」や「ぱっちゃん」などわかりやすい言葉をかけており、1歳児でも靴を履くときの動作を理解しやすくなっていた。一方、子どもへの声掛けは、あえて子ども向けの言葉にせ

ずに、大人が普段用いている言葉をかける方がよい、といった考え方もある。そこで、保育者の声掛けの言葉を大人が使うような表現（例えば「テープを押さえましょう」など）に替えてみることで、子どもの靴の着脱の行動にどのような違いがあるのかをみてみると、その言葉がけが本当に子どもにとって最適かどうか検証することができると考えられる。

以上のような残された課題から、靴の着脱についてより考察が深められると考えられる。

VII. 謝辞

本研究にご協力いただきました園児の皆様、職員の皆様に心より感謝申し上げます。調査協力をご快諾くださいました保護者の皆様にも厚く御礼申し上げます。

参考文献

塩野谷香・片瀬真由美・宮崎康介ほか（2008）「不適切な靴が原因と考えられる成長期の下肢障害」『靴の医学』22（2）、p.83-88

坂口顕 編（2013）『理学療法士のための足と靴のみかた』文光堂、p.6、p.98

神崎綾花・砂本文彦（2019）「小学校の二足制採用の歴史的経緯と全国の現状について」『日本建築学会技術報告集』第25巻、第61号、p.1397-1402

春日井翔子（2022）『1歳児からの靴選び 子供の体は足＝靴から作られる！』Independently published、p.64

塩野谷香・伊藤笑子（2018）「子供の歩容を改善させる靴」『日本フットケア学会雑誌』16（4）、pp.213-218、日本フットケア学会

小林睦、橋本佳美、弓削美鈴、鈴木千衣、八尋道子、柴田真理子、小山智史、阿藤幸子、二神真理子、柳澤佳代（2020）「A地域における幼児期の子どもの足と靴に関する実態調査」『佐久大学看護研究雑誌』12巻2号、p.35-41、佐久大学

武藤芳照（監修）、玉島真理・小野直洋・高山かおる（2020）『子どもの足のトラブルを防ぐために－0歳からの足育のすすめ』論創社、p.98

田中真介監修、乳幼児保育研究会編著（2009）『発達かわかれば子どもが見える＋（プラス）－0歳から就学までの目からウロコの保育実践』ぎょうせい

乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育を可能にする研修に関する研究

研究代表者	中島 一	(あまのこどもえん副園長)
共同研究者	清水 益治	(帝塚山大学教育学部長)
	千葉 武夫	(聖和短期大学学長)
	森 俊之	(仁愛大学教授)
	西村 重稀	(仁愛大学名誉教授)
	成田 朋子	(名古屋柳城短期大学名誉教授)
	水上 彰子	(富山福祉短期大学非常勤講師)
	青井 夕貴	(仁愛大学准教授)
	吉岡 眞知子	(東大阪大学学長)
	波田 埜英治	(聖和短期大学准教授)
	碓氷 ゆかり	(聖和短期大学教授)

研究の概要

保育所保育指針等の改定にともない、園の保育の理念や方針などを見直したかどうかを尋ねた結果、「保育の理念」「保育の方針」「保育の目標」については、「見直しをしたが修正はしなかった」という回答がもっとも多かったが、「保育の計画」「記録の書式」については「見直しをして修正した」という園が多かった。保育の内容の評価については、多くの園で保育内容の評価が行われており、園長や主任保育士・主幹教諭などの管理職を中心に複数の者で評価しているところが多く、評価の方法は指導計画等書類から評価しているところが多くみられた。

乳児保育や1歳以上3歳未満児の保育にあたり理解しておくべき14項目をかかげ、それを保護者等に説明できるか（保護者への説明力）という観点と、乳児保育の3つの視点と1歳以上3歳未満児の5領域に含まれる項目をかかげ、その内容を含む指導計画を立てられるか（指導計画立案力）という観点の2点から、保育者の資質や能力を捉えようとした。その結果、14項目の保護者への説明力については、いずれの項目でも「教えてもらってできる」「自分の力でできる」という回答が多く、「他の保育者を指導できる」「保育者の集団や組織、園全体をリードできる」という回答は少なかった。また、指導計画立案力についても、いずれの項目においてもその内容を含む指導計画を「自分の力で立てられる」という回答が多かったが、「他の保育者を指導できる」という回答は多くなかった。その意味では、現状の乳児や1歳以上3歳未満児の保育担当者にはある程度の資質や能力があると評価できるが、リーダー的な資質や能力の育成が課題として示された。また、14項目の説明力の結果を詳細にみると、「他職種との協働」「観察を通しての記録及び評価」「評価の理解及び取組」はできないという回答が比較的多かったことから、これらの項目は、今後、高めていくべき資質・能力の一つといえる。

乳児や3歳未満児の保育を実施するにあたり理解しておくべき14項目について、園外研修、園内研修の受講状況を尋ねた結果、必ずしも十分な研修がなされているとはいえないものであった。とくに0、1、2歳児担当者においては、園外研修・園内研修いずれをみても、半数近いもの（項目によっては半数を超えるもの）が受講していないという回答をしていた。その意味では、まずは研修の機会を全体的に増大させる必要があると考えられる。項目別に詳細に結果をみると、14項目のなかでも、とくに「他職種との協働」「観察を通しての記録及び評価」「評価の理解及び取組」については、研修を受講していないという回答が多かった。これらの項目は、保護者等への説明も比較できないという回答者が多い項目でもあり、研修の少なさが資質・能力の低さにつながっている可能性が考えられ、今後、とくにこの領域での研修の機会が増えることが望まれる。

研修を受けていないもの、1回研修を受けたもの、複数回研修を受けたものという3群にわけて、乳児保育

や1歳以上3歳未満児の保育を実施するにあたり理解しておくべき14項目の説明力を比較したところ、研修を受けていない者よりも研修を受けた者、1回研修を受けた者より複数回研修を受けた者の方が、説明力が高いことが示され、研修が有効に作用していることが確認された。こうした点もふまえ、今後、乳児保育や1歳以上3歳未満児の保育のための研修の機会が増えることが求められる。

キーワード：研修、乳児保育、3歳未満児の保育、保護者への説明力、指導計画立案力

I. 研究の背景と問題

平成30年の保育所保育指針の改定にともない、あらたに乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育に関する記載が充実した。前の保育所保育指針では、保育の内容の記載の大綱化により、子どもの年齢に応じた保育の内容の記載がなされなかったが、あらたな保育所保育指針では、乳児保育、1歳以上3歳未満児の保育、3歳以上児の保育という3つに分けた形で、保育の内容が記載された。1歳以上3歳未満児においては、3歳以上児と同じように、従来の保育内容の5領域に沿って、あらたに保育のねらいと内容が記述された。乳児保育においては、発達の諸側面が未分化であるため、5領域ではなく、「健やかに伸び伸びと育つ」「身近な人と気持ちが通じ合う」「身近なものに関わり感性が育つ」という3つの視点から保育のねらいと内容が整理された。乳児期から幼児期、さらには学童期へ向けて、子どもの育ちの接続や連続性を意識することが求められており、そのためには乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育を担当する保育者の資質・能力を高めることが必要である。保育者にはどのような資質・能力を高める必要があり、その資質・能力を高めるためには、保育所等はどのような研修を職員に行う必要があるのか、その研修で保育がどのように充実するのかなどを明らかにする必要がある。

漁田ら（2018）は、保育士等キャリアアップ研修「乳児保育」に出席した保育士等を対象に困ったり勉強不足を感じたりしていることを調査している。その結果、最も困ったり勉強不足を感じたりした項目として、「新保育指針」があげられ、半数を超える保育者が勉強不足であると回答していた。また、具体的な自由記述としてあげられた課題としては「保護者への対応」、「1、2歳児の発達と対応」、「環境設定（屋内外）」、「複数担任と正副のあり方」などがあげられていた。さらに漁田ら（2020）は、やはり保育士等キャリアアップ研修「乳児保育」でのグループワークを通して、困ったり勉強不足だと感じたりしている項目として、「保護者への対応」「1、

2歳児の発達と対応」「環境設定」「担当制」「複数担任と正副のあり方」が多いことを報告するとともに、グループワークで解決できる問題と解決できない問題があることを報告している。

近年では、乳児保育の質の向上に資する理論や実践を深めることをめざしたKAKEN研究プロジェクトも多い。永井ら（2020）は、バーンアウトした保育者を研究対象とすることで、乳児保育を担当する保育者のキャリア形成における課題を明らかにし、就業継続を促すための園内研修プログラムを策定しようと試みている。また、遠藤ら（2021）は、乳児保育の食をテーマにした園内研修において対話を通じた学び・協働のプロセスを事例的に描き出すことで、園の実情に応じた自律的な質向上への取り組みを支える支援のあり方を提案しようと試みている。

著者らの研究グループでは、保育所保育指針改定後に、乳児保育の3つの視点と1歳以上3歳未満児の5領域のねらい及び内容に関して、指導計画の作成やそれに基づく指導体制について見直しなどを実施しているかどうかを調査した（碓氷ら，2020）。その結果、多くの園で見直しなどが実施されており、保育所保育指針の改定に「対応できている」園が多いことが示された。その一方で、乳児保育に関する研修を受けている保育者は多くなく、保育者個人の資質・能力を高めることが、保育の質とどのように関係するのかを調べることを課題としていた。

そこで本研究では、「乳児保育」と「1歳以上3歳未満児の保育」の内容を充実させるための研修について検討することを目的とする。具体的には、以下の点を明らかにするアンケート調査を実施する。

- ①乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育の実施状況
- ②乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育を実施している保育者の資質・能力
- ③乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育を実施している保育者が受けた研修の内容と方法

Ⅱ. 研究の方法

保育所および幼保連携型認定こども園の管理職および0歳児、1歳児、2歳児の担当保育者を対象としたアンケート調査を実施した。

(1) 調査対象

全国の保育所および認定こども園から無作為抽出した1,598園で働く、管理職および0歳児、1歳児、2歳児の担当保育者を調査対象とした。うち8園は、調査票を郵送できなかった住所不定などにより差し戻されたため、結果的には1,590園宛に郵送したこととなる。1園あたり管理職用1部と、0歳児、1歳児、2歳児担当保育者用各3部の計10部を郵送し、それぞれ回答を求めた。管理職用については、その園の園長、副園長、教頭、主任保育士、主幹保育教諭等のいずれかの方に回答してもらった。0歳児、1歳児、2歳児担当保育者用の各3部については、それぞれの年齢児を担当している保育者から、①主担当として関わっている人、②経験年数が中程度の人、③新卒を除き最も経験年数が少ない人という形で3人の方に回答してもらうよう依頼した。

(2) 調査内容

管理職用、0歳児担当保育者用、1歳児保育担当者用、2歳児担当保育者用という4種類の調査票を作成した。

管理職用の調査票では、まず、各園の施設種別や児童・保育者の人数などを尋ねるとともに、保育所保育指針等の改定にともない園の理念や保育の計画などの見直しをしたかどうかを尋ねた。次に、乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育に関する研修などの管理職自身の受講状況や、園での実施状況を次の14項目別に尋ねた。すなわち、①乳児保育の役割と機能、②乳児保育の現状と課題、③乳児保育における安全な環境、④乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境、⑤他職種との協働、⑥乳児保育における配慮事項、⑦乳児保育における保育者の関わり、⑧乳児保育における生活習慣の援助や関わり、⑨保育所保育指針について、⑩乳児の発達と保育内容、⑪1歳以上3歳未満児の発達と保育内容、⑫全体的な計画に基づく指導計画の作成、⑬観察を通しての記録及び評価、⑭評価の理解及び取組、以上の14項目である。この14項目は、平成29年4月1日付の厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長通知「保育士等キャリアアップ研修の実施について」（雇児保発0401第1号）で示された「保育士等キャ

リアアップ研修ガイドライン」の分野別リーダー研修の内容において、乳児保育分野の具体的な研修内容（例）として示されている14項目を用いることとした。また、その14項目について、管理職自身がその内容をどの程度保護者に説明できるか尋ねることで、乳児保育や1歳以上3歳未満児の保育の担当者としての資質・能力（説明力）を測定することとした。調査票の最後に、回答者個人の役職や保育経験などについても尋ねた。

0歳児、1歳児、2歳児担当保育者用の調査票では、まず、管理職用の調査票と同様に14項目を提示して園外研修や園内研修の受講状況について尋ねた。また、その14項目について、その内容をどの程度保護者に説明できるかを尋ねることで、乳児保育や1歳以上3歳未満児の保育の担当者としての資質・能力（説明力）を測定した。併せて、0歳児、1歳児、2歳児担当保育者用の調査票では、担当する年齢児の保育内容について詳細に指導計画を立てられるかどうか（指導計画の立案力）について尋ねた。この指導計画の立案力については、0歳児担当保育者用では乳児保育に関する3つの視点毎に、1歳児、2歳児担当保育者用では5領域毎に、10項目ずつを設定して、それぞれの項目を含んだ指導計画を立てることができるかを尋ねた。これらの各項目については、確水ら（2020）で使用したものと同一ものを用いた。調査票の最後に、回答者個人の保育経験などについて尋ねた。

(3) 手続き

(2)で作成した調査票を、(1)で説明した全国の保育所および認定こども園から無作為抽出した1,598園宛に、7月22日に郵送依頼した。うち8通は住所不定などにより差し戻されたため、結果的には1,590園宛に郵送したこととなる。1園あたり管理職用1部と、0歳児、1歳児、2歳児担当保育者用各3部の計10部を郵送し、それぞれ回答を求めた。0歳児、1歳児、2歳児担当保育者用の各3部については、それぞれの年齢を担当しているものから、①主担当として関わっている人、②経験年数が中程度の人、③新卒を除き最も経験年数が少ない人という形で3人の方に回答してもらうよう依頼した。

回答は調査票の用紙を返送してもらう形式ではなく、インターネット上で指定のGoogleフォームに回答を記入してもらう形式だった。Googleフォームへのアクセスは、アクセス先のURLとQRコードを調査票に提示し、回答者各自のパソコンまたはスマートフォンにて回答してもらった。

8月末までに回答にあったものを分析対象とした。回答のあった件数は、管理職用109件、0歳児担当保育者用233件、1歳児担当保育者用263件、2歳児担当保育者用254件であった。

（４）倫理的配慮

調査票への回答の依頼にあたっては、回答者の自由意思で参加していただくものであること、協力しない場合であっても不利益は被らないこと、匿名にて回答いただき個人情報には守られること、データは厳重に保管し研究目的以外に利用しないことなどを書面にて説明し、同意いただいた方に回答をもらうようにした。

Ⅲ．結果

3-1. 管理職対象の調査の結果について

今回の調査は、管理職用、0歳児担当保育者用、1歳児担当保育者用、2歳児担当保育者用のアンケートについて、Googleフォームにて回答を求めたため、それぞれの調査毎に結果をまとめる。まずは、管理職対象のアンケート調査の結果についてまとめる。

（１）回答者について（施設、属性）

回答者の施設の運営主体

施設の運営主体について、「市区町村」「社会福祉法人」「学校法人」「その他」の4つの選択肢を設けて回答を求めたところ、「市区町村」は16施設（14.7%）、「社会福祉法人」は68施設（62.4%）、「学校法人」は13施設（11.9%）、「その他」12施設（11.0%）であり、社会福祉法人が運営している施設が半数以上と最も多かった（表1）。

表1 回答者の施設の運営主体（n=109）

市区町村	16(14.7%)
社会福祉法人	68(62.4%)
学校法人	13(11.9%)
その他（一般社団法人、宗教法人、株式会社、有限会社）	12(11.0%)

回答者の施設の種別

施設種別について、「保育所」「幼保連携型認定こども園」「認定こども園（保育所型）」「認定こども園（幼稚園型）」「認定こども園（地方裁量型）」の5つの選択肢を設けて回答を求めたところ、「保育所」が63施設（57.8%）、「幼保連携型認定こども園」が31施設（28.4%）、「認定こども園（保育所型）」

が9施設（8.3%）、「認定こども園（幼稚園型）」が5施設（4.6%）、「認定こども園（地方裁量型）」が1施設（0.9%）であった（表2）。

施設種別が幼保連携型認定こども園の場合には、幼保連携型認定こども園になる前のことを尋ねたところ、「保育所」が23施設（74.2%）、「幼稚園」が7施設（22.6%）、「新しく創設した」が1施設（3.2%）であった（パーセンテージは、幼保連携型認定こども園31施設を母数として算出）。

表2 回答者の施設の種別（n=109）

保育所	63(57.8%)	→ 幼保連携型認定こども園の以前の施設形態（n=31） 内訳
幼保連携型認定こども園	31(28.4%)	
認定こども園（保育所型）	9(8.3%)	
認定こども園（幼稚園型）	5(4.6%)	
認定こども園（地方裁量型）	1(0.9%)	
		元 保育所 23(74.2%)
		元 幼稚園 7(22.6%)
		新しく創設 1(3.2%)

回答者の施設の規模

0歳児、1歳児、2歳児それぞれの定員と在籍数を尋ねた結果を表3にまとめた。0歳児については6～10人程度の定員を設定している施設が多く、1歳児や2歳児については16～20人程度の定員を設定している施設が多かった。実際の在籍数については、0歳児および1歳児については定員よりやや少ない人数の施設が多く、2歳児については定員前後の人数の施設が多かった。

各年齢を担当する保育者数を尋ねた結果を表4にまとめた。0歳児は担当保育者数が2人という施設がもっとも多く、1歳児は担当保育者数が3人、2歳児は担当保育者数が4人という施設がもっとも多かった。いずれの年齢についても担当保育者数が2～4人という施設が多かった。0歳児を担当する保育者がいない施設もわずかにみられた。

回答者（管理職）の属性

管理職用アンケートを回答した回答者の職位を尋ねた結果を表5にまとめた。もっとも多かったのが「主任保育士」で41人（37.6%）、ついで多かったのは「園長」で31人（28.4%）であった。

管理職用のアンケートを回答した回答者が保育士資格を有しているか尋ねたところ、105人（96.3%）が保育士資格を有していると回答した（表6）。また、回答者が乳児保育や1歳以上3歳未満児の保育の経験を有しているか尋ねたところ、12人（11.0%）は「経験なし」と回答したが、多くの者は一定程度の乳児保育や1歳以上3歳未満児の経験を有していた（表7）。

表3 園児の定員数と在籍数に基づく施設の分類 (n=109)

人数区分	0 歳児		1 歳児		2 歳児	
	定員	在籍数	定員	在籍数	定員	在籍数
0人	3 (2.8%)	5 (4.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
1～5人	16 (14.7%)	40 (36.7%)	7 (6.4%)	15 (13.8%)	3 (2.8%)	12 (11.0%)
6～10人	47 (43.1%)	39 (35.8%)	25 (22.9%)	21 (19.3%)	18 (16.5%)	14 (12.8%)
11～15人	23 (21.1%)	14 (12.8%)	23 (21.1%)	30 (27.5%)	19 (17.4%)	22 (20.2%)
16～20人	6 (5.5%)	4 (3.7%)	28 (25.7%)	16 (14.7%)	31 (28.4%)	21 (19.3%)
21～25人	2 (1.8%)	0 (0.0%)	9 (8.3%)	18 (16.5%)	14 (12.8%)	25 (22.9%)
26～30人	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (4.6%)	5 (4.6%)	6 (5.5%)	9 (8.3%)
31人以上	0 (0.0%)	0 (0.0%)	4 (3.7%)	3 (2.8%)	7 (6.4%)	4 (3.7%)
未回答	12 (11.0%)	7 (6.4%)	8 (7.3%)	1 (0.9%)	11 (10.1%)	2 (1.8%)

表4 担当保育者数に基づく施設の分類

保育者の人数	0 歳児	1 歳児	2 歳児
0人	4 (2.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
1人	13 (14.7%)	8 (36.7%)	7 (6.4%)
2人	28 (43.1%)	21 (35.8%)	24 (22.9%)
3人	24 (43.1%)	30 (43.1%)	21 (43.1%)
4人	24 (43.1%)	21 (43.1%)	29 (43.1%)
5人	9 (21.1%)	11 (12.8%)	13 (21.1%)
6人以上	9 (5.5%)	16 (3.7%)	11 (25.7%)
未回答	7 (1.8%)	2 (0.0%)	4 (8.3%)

表5 回答者（管理職）の職位 (n=109)

園長	31 (28.4%)
副園長	16 (14.7%)
教頭	2 (1.8%)
主任保育士	41 (37.6%)
主幹保育教諭	13 (11.9%)
その他	6 (5.5%)

表6 回答者（管理職）の保育士資格の有無 (n=109)

もっている	105 (96.3%)
もっていない	4 (3.7%)

表7 回答者（管理職）の乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育の経験の有無 (n=109)

経験なし	12 (11.0%)
1～5年	27 (24.8%)
6～10年	32 (29.4%)
11～15年	14 (12.8%)
16～20年	10 (9.1%)
21～25年	6 (5.5%)
26～30年	5 (4.6%)
31年以上	2 (1.8%)
回答なし	1 (0.9%)

（２）保育所保育指針等の改定後の回答施設の取り組みについて

保育の理念等の見直し

乳児保育に関する３つの視点や１歳以上３歳未満児の５領域のねらい及び内容等が保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領に明記されたことに伴い、「保育の理念」「保育の方針」「保育の目標」「保育の計画」「記録の書式」などを園として見直しをしたかどうかを尋ねた結果を表8に示した。「保育の理念」「保育の方針」「保育の目標」については、「見直しをしたが修正はしなかった」という回答がもっとも多く、約半数を占めていた。「見直しをしなかった」という施設も４分の１程度と少なかった。一方で、「保育の計画」や「記録の書式」については、「見直しをして修正した」という施設が多く、３分の２を超えていた。「見直しをしなかった」という回答は１割未満と少なかった。

保育内容についての研修の受講とその情報共有

保育所保育指針等に基づく乳児保育の保育内容に関する外部研修を受講した後で、どのように職員間共有を行ったかを尋ねた結果を表9に示した。そもそも「外部研修を受けていない」という回答が７施

設（6.4%）であり、多くの施設は何らかの形で外部研修を受けているという結果であった。「研修報告書を資料として、会議で研修報告を行った」という施設が44施設（40.4%）と最も多く、ついで「研修報告書を回覧した」という施設が31施設（28.4%）、「受講者が講師となり園内研修を行った」という施設が15施設（13.8%）であった。「受講者が講師となり園内研修を行い、それに基づいて保育内容を修正した」という施設も４施設（3.7%）とわずかではあるがみられた。一方で、「外部研修は受けたが、職員間共有はしていない」という回答も８施設（7.3%）みられた。

保育所保育指針等に基づく乳児保育の保育内容に関する外部研修を、どのような職員が受講したかを、該当するものすべてを選んでもらう形式で尋ねた結果を、表10に示した。もっとも参加が多かったのは「乳児（３歳未満児を含む）クラス担任」70施設（64.2%）、「乳児（３歳未満児を含む）クラス主担任」64施設（58.7%）であり、ついで「主任保育士・主幹教諭」58施設（53.2%）であった。複数の職員が受講している施設も多く、もっとも多いところでは８種類の職種にまたがって参加している施設もみられた。

表8 保育所保育指針等の改定に伴う保育の理念等の見直しの有無（n=109）

	見直していない	見直したが修正はしていない	見直して修正した
保育の理念	29 (26.6%)	50 (45.9%)	30 (27.5%)
保育の方針	25 (22.9%)	52 (47.7%)	32 (29.4%)
保育の目標	20 (18.3%)	51 (46.8%)	38 (34.9%)
保育の計画	8 (7.3%)	20 (18.3%)	81 (74.3%)
記録の書式	8 (7.3%)	27 (24.8%)	74 (67.9%)

表9 乳児保育の保育内容の外部研修受講後の職員間共有のありかた（n=109）

受講者が講師となり園内研修を行い、それに基づいて「保育内容」を修正した	4 (3.7%)
受講者が講師となり園内研修を行った	15 (13.8%)
研修報告書等を資料として、会議で研修報告を行った	44 (40.4%)
研修報告書を回覧した	31 (28.4%)
外部研修は受けたが、職員間共有はしていない	8 (7.3%)
外部研修を受けていない	7 (6.4%)

表10 乳児保育の保育内容の外部研修を受講したもの（複数選択あり）

園長	37 (33.9%)	乳児以外のクラス担任	35 (32.1%)
副園長・教頭	20 (18.3%)	看護師	6 (5.5%)
主任保育士・主幹教諭	58 (53.2%)	栄養・調理担当職員	6 (5.5%)
乳児クラス主担任	64 (58.7%)	事務職員	3 (2.7%)
乳児クラス担任	70 (64.2%)	その他の職員	4 (3.7%)

保育内容の評価

乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育の保育内容の評価について、誰が、いつ、どのように行っているかを、選択肢を提示して該当するものすべてを選んでもらう形で回答を求めた。その結果を、表11、表12、表13に示した。

保育内容の評価を行う者については、「園長」が90施設（82.6%）と最も多く、ついで「主任保育士・主幹教諭」も70施設（64.2%）と多かった。複数の職員で評価をしているという園もみられ、最大7つの選択肢を選択している施設もみられた。

評価の時期については、「月ごと」という回答が57施設（52.3%）と最も多かった。ついで、「年ごと」が41施設（37.6%）、「期ごと」が39施設（35.8%）、「週ごと」が35施設（32.1%）と多かった。複数の時期で評価をしているという回答も多くみられた。

評価の方法としては、「指導計画等書類から評価している」という回答が86施設（78.9%）と最も多かった。「実際に保育に参加しながら評価している」は52施設（47.7%）、「実際の保育を参観しながら評価している」は40施設（36.7%）であった。

（3）管理職個人の14の内容別の研修の受講状況

乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育に関して、内容別に14の項目を設定して、園外研修と園内研修で、それぞれの内容の研修をどの程度受けたかどうかを尋ねた結果を表14にまとめた。全体的に俯瞰すると、園外研修も園内研修も、「受けていない」「1回受けた」「複数回受けた」という回答が3分の1程度ずつある感じであるが、詳細にみると、14の内容により研修の受講の状況はやや異なっていた。「乳児保育における保育者の関わり」や「保育所保育指針について」などは比較的多くの者が研修を受講していた。それに対して、「他職種との協働」「全体的な計画に基づく指導計画の作成」「観察を通しての記録及び評価」「評価の理解及び取組」などの内容についての研修は、半数近くの者が受講していないという結果であった。

同じ14項目の内容について、今後の研修受講希望を尋ねた結果を表15にまとめた。いずれの項目も、「園外研修を受けたい」という回答が多く、ほぼ6割を超えていた。

表11 保育内容の評価を行うもの（複数選択あり）

園長	90(82.6%)	乳児以外のクラス担任	9(8.3%)
副園長・教頭	39(35.8%)	園内のその他の職員	3(2.8%)
主任保育士・主幹教諭	70(64.2%)	園外の専門家	4(3.7%)
乳児クラス主担任	30(27.5%)	行っていない	4(3.7%)
乳児クラス担任全員	36(33.0%)		

表12 保育内容の評価の時期（複数選択あり）

毎日	18(16.5%)
週ごと	35(32.1%)
月ごと	57(52.3%)
期ごと	39(35.8%)
年ごと	41(37.6%)
不定期	18(16.5%)

表13 保育内容の評価の方法（複数選択あり）

指導計画等書類から評価している	86(78.9%)
実際に保育に参加しながら評価している	52(47.7%)
実際の保育を参観しながら評価している	40(36.7%)
公開保育を行い評価している	12(11.0%)
保育をビデオにとって評価している	1(0.9%)

表14 管理職の14項目の研修項目の受講状況（n=109）

	園外研修			園内研修		
	受けていない	1回受けた	複数回受けた	受けていない	1回受けた	複数回受けた
(1) 乳児保育の役割と機能	28 (25.7%)	46 (42.2%)	35 (32.1%)	44 (40.4%)	41 (37.6%)	24 (22.0%)
(2) 乳児保育の現状と課題	31 (28.4%)	51 (46.8%)	27 (24.8%)	39 (35.8%)	46 (42.2%)	24 (22.0%)
(3) 乳児保育における安全な環境	26 (23.9%)	50 (45.9%)	33 (30.3%)	31 (28.4%)	45 (41.3%)	33 (30.3%)
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	33 (30.3%)	44 (40.4%)	32 (29.4%)	33 (30.3%)	42 (38.5%)	34 (31.2%)
(5) 他職種との協働	57 (52.3%)	32 (29.4%)	20 (18.3%)	59 (54.1%)	30 (27.5%)	20 (18.3%)
(6) 乳児保育における配慮事項	34 (31.2%)	43 (39.4%)	32 (29.4%)	35 (32.1%)	46 (42.2%)	28 (25.7%)
(7) 乳児保育における保育者の関わり	28 (25.7%)	44 (40.4%)	37 (33.9%)	34 (31.2%)	41 (37.6%)	34 (31.2%)
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	35 (32.1%)	42 (38.5%)	32 (29.4%)	37 (33.9%)	39 (35.8%)	33 (30.3%)
(9) 保育所保育指針について	24 (22.0%)	50 (45.9%)	35 (32.1%)	45 (41.3%)	37 (33.9%)	27 (24.8%)
(10) 乳児の発達と保育内容	30 (27.5%)	46 (42.2%)	33 (30.3%)	41 (37.6%)	37 (33.9%)	31 (28.4%)
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	38 (34.9%)	40 (36.7%)	31 (28.4%)	42 (38.5%)	38 (34.9%)	29 (26.6%)
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	47 (43.1%)	42 (38.5%)	20 (18.3%)	47 (43.1%)	39 (35.8%)	23 (21.1%)
(13) 観察を通しての記録及び評価	52 (47.7%)	36 (33.0%)	21 (19.3%)	46 (42.2%)	37 (33.9%)	26 (23.9%)
(14) 評価の理解及び取組	53 (48.6%)	38 (34.9%)	18 (16.5%)	59 (54.1%)	30 (27.5%)	20 (18.3%)

表15 管理職の14項目の研修の今後の受講希望 (n=109)

	受けない と思う	園外研修 を受けたい	園内研修 を受けたい	園外研修・園内研 修を受けたい
(1) 乳児保育の役割と機能	7 (6.4%)	65 (59.2%)	23 (21.9%)	14 (12.8%)
(2) 乳児保育の現状と課題	4 (3.7%)	70 (64.2%)	21 (19.3%)	14 (12.8%)
(3) 乳児保育における安全な環境	5 (4.6%)	64 (58.7%)	26 (23.9%)	14 (12.8%)
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	3 (2.8%)	66 (60.6%)	25 (22.9%)	15 (13.8%)
(5) 他職種との協働	5 (4.6%)	72 (66.1%)	21 (19.3%)	11 (10.1%)
(6) 乳児保育における配慮事項	7 (6.4%)	63 (57.8%)	23 (21.1%)	16 (14.7%)
(7) 乳児保育における保育者の関わり	5 (4.6%)	6 (5.6%)	26 (23.9%)	16 (14.7%)
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	8 (7.3%)	62 (56.9%)	22 (20.2%)	17 (15.6%)
(9) 保育所保育指針について	6 (5.5%)	71 (65.1%)	20 (18.3%)	12 (11.0%)
(10) 乳児の発達と保育内容	4 (3.7%)	67 (61.5%)	23 (21.1%)	15 (13.8%)
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	6 (5.5%)	64 (58.7%)	24 (22.0%)	15 (13.8%)
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	5 (4.6%)	67 (61.5%)	21 (19.3%)	16 (14.7%)
(13) 観察を通しての記録及び評価	5 (4.6%)	73 (67.0%)	19 (17.4%)	12 (11.0%)
(14) 評価の理解及び取組	5 (4.6%)	77 (70.6%)	14 (12.8%)	13 (11.9%)

（４）管理職個人の14の内容別の説明力

乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育に関して、内容別に14の項目を設定して、それぞれの項目をクラス懇談や個人懇談などで保護者に説明することがどの程度できるかを尋ね、「できない」「どちらかというとできない」「どちらかというとできる」「できる」の4段階で回答を求めた。その結果を、表16に示した。

全体的に俯瞰すると、いずれの項目も「どちらかというとできる」という回答がもっとも多く、ついで「できる」または「どちらかというとできない」

という回答が多かった。14の項目により違いがみられ、「乳児保育における保育者の関わり」や「乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境」などは「できる」という回答が多かった。一方で、「他職種との協働」「観察を通しての記録及び評価」「評価の理解及び取組」などは、「できない」や「どちらかというとできない」という回答が多かった。前述の研修の受講状況と比較すると、「研修を受けていない」という回答の多かった項目と一致する傾向がみられた。

表16 管理職の14項目の説明力（n=109）

	できない	どちらか というと できない	どちらか というと できる	できる
(1) 乳児保育の役割と機能	0 (0.0%)	12 (11.0%)	68 (62.4%)	29 (26.6%)
(2) 乳児保育の現状と課題	1 (0.9%)	21 (19.3%)	65 (59.6%)	22 (20.2%)
(3) 乳児保育における安全な環境	0 (0.0%)	8 (7.3%)	67 (61.5%)	34 (31.2%)
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	0 (0.0%)	10 (9.2%)	61 (56.0%)	38 (34.9%)
(5) 他職種との協働	8 (7.3%)	37 (33.9%)	42 (38.5%)	22 (20.2%)
(6) 乳児保育における配慮事項	0 (0.0%)	6 (5.5%)	69 (63.3%)	34 (31.2%)
(7) 乳児保育における保育者の関わり	0 (0.0%)	6 (5.5%)	62 (56.9%)	41 (37.6%)
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	1 (0.9%)	11 (10.1%)	62 (56.9%)	35 (32.1%)
(9) 保育所保育指針について	2 (1.8%)	28 (25.7%)	59 (54.1%)	20 (18.3%)
(10) 乳児の発達と保育内容	1 (0.9%)	11 (10.1%)	68 (62.4%)	29 (26.6%)
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	1 (0.9%)	9 (8.3%)	70 (64.2%)	29 (26.6%)
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	1 (0.9%)	28 (25.7%)	62 (56.9%)	18 (16.5%)
(13) 観察を通しての記録及び評価	3 (2.8%)	34 (31.2%)	51 (46.8%)	21 (19.3%)
(14) 評価の理解及び取組	4 (3.7%)	37 (33.9%)	52 (47.7%)	16 (14.7%)

(5) 保育者以外の職員への14の内容についての周知方法

内容別に14の項目を設定して、それぞれの項目を保育者以外の職員に対してどのように周知しているかを尋ね、「取組をしていない」「園内研修に参加させている」「園外研修に参加させている」「園内・園外研修両方に参加させている」の4選択肢で回答を求めた。その結果を、表17に示した。

全体的に俯瞰すると、「取組をしていない」とい

う回答が多く、項目によって異なるが30～60%の施設が取り組みをしていなかった。研修に参加させている場合も「園内研修に参加させている」という回答が多く、30%程度の施設が園内研修に参加させていた。14の項目による違いもみられ、「観察を通しての記録及び評価」「評価の理解及び取組」などは、「取組をしていない」という回答が多かった。

表17 保育者以外の職員への14項目の周知方法 (n=109)

	取組をしていない	園内研修に参加させている	園外研修に参加させている	園内・園外研修両方に参加させている
(1) 乳児保育の役割と機能	39 (35.8%)	39 (35.8%)	17 (15.6%)	14 (12.8%)
(2) 乳児保育の現状と課題	39 (35.8%)	42 (38.5%)	16 (14.7%)	12 (11.0%)
(3) 乳児保育における安全な環境	35 (32.1%)	40 (36.7%)	17 (15.6%)	17 (15.6%)
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	44 (40.4%)	32 (29.4%)	16 (14.7%)	17 (15.6%)
(5) 他職種との協働	49 (45.0%)	38 (34.9%)	11 (10.1%)	11 (10.1%)
(6) 乳児保育における配慮事項	33 (30.3%)	46 (42.2%)	17 (15.6%)	13 (11.9%)
(7) 乳児保育における保育者の関わり	41 (37.6%)	37 (33.9%)	16 (14.7%)	15 (13.8%)
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	38 (34.9%)	42 (38.5%)	15 (13.8%)	14 (12.8%)
(9) 保育所保育指針について	53 (48.6%)	34 (31.2%)	13 (11.9%)	9 (8.3%)
(10) 乳児の発達と保育内容	44 (40.4%)	35 (32.1%)	15 (13.8%)	15 (13.8%)
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	45 (41.3%)	36 (33.0%)	14 (12.8%)	14 (12.8%)
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	57 (52.3%)	34 (31.2%)	11 (10.1%)	7 (6.4%)
(13) 観察を通しての記録及び評価	60 (55.0%)	34 (31.2%)	9 (8.3%)	6 (5.5%)
(14) 評価の理解及び取組	62 (56.9%)	32 (29.4%)	9 (8.3%)	6 (5.5%)

（6）保護者への14の内容についての周知方法

内容別に14の項目を設定して、それぞれの項目を保護者に対してどのように周知しているかを尋ね、「説明をしていない」「文書配布」「口頭説明」「文書配布・口頭説明の両方」の4選択肢で回答を求めた。その結果を、表18に示した。

項目によって、説明している項目と説明していない項目の差が大きかった。「乳児保育における個々

の発達を促す生活と遊びの環境」「乳児保育における保育者の関わり」「乳児保育における生活習慣の援助や関わり」などは何らかの形で説明しているという回答が多かったのに対し、「保育所保育指針について」「全体的な計画に基づく指導計画の作成」「観察を通しての記録及び評価」「評価の理解及び取組」などは、「説明をしていない」という回答が多かった。

表18 保護者への14項目の周知方法（n=109）

	説明して いない	文書配布	口頭説明	文書配布 ・口頭説 明の両方
(1) 乳児保育の役割と機能	33 (30.3%)	26 (23.9%)	27 (24.8%)	23 (21.1%)
(2) 乳児保育の現状と課題	50 (45.9%)	21 (19.3%)	24 (22.0%)	14 (12.8%)
(3) 乳児保育における安全な環境	23 (21.1%)	25 (22.9%)	39 (35.8%)	22 (20.2%)
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	15 (13.8%)	28 (25.7%)	42 (38.5%)	24 (22.0%)
(5) 他職種との協働	53 (48.6%)	15 (13.8%)	29 (26.6%)	12 (11.0%)
(6) 乳児保育における配慮事項	19 (17.4%)	21 (19.3%)	41 (37.6%)	28 (25.7%)
(7) 乳児保育における保育者の関わり	15 (13.8%)	23 (21.1%)	46 (42.2%)	25 (22.9%)
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	13 (11.9%)	27 (24.8%)	40 (36.7%)	29 (26.6%)
(9) 保育所保育指針について	71 (65.1%)	17 (15.6%)	12 (11.0%)	9 (8.3%)
(10) 乳児の発達と保育内容	21 (19.3%)	29 (26.6%)	33 (30.3%)	26 (23.9%)
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	25 (22.9%)	26 (23.9%)	32 (29.4%)	26 (23.9%)
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	69 (63.3%)	17 (15.6%)	14 (12.8%)	9 (8.3%)
(13) 観察を通しての記録及び評価	73 (67.0%)	19 (17.4%)	8 (7.3%)	9 (8.3%)
(14) 評価の理解及び取組	79 (72.5%)	15 (13.8%)	5 (4.6%)	10 (9.2%)

3-2. 0歳児担当保育者対象の調査の結果について

(1) 回答者（0歳児担当保育者）について

0歳児担当保育者用アンケートに回答のあった者は、全部で233人であった。これまでの保育経験について尋ねたところ、保育所または認定こども園への勤務年数については、1年未満が6人（2.6%）、1年～5年未満が52人（22.3%）、5年～10年未満が67人（28.8%）、10年～15年未満が41人（17.6%）、15年～20年未満が31人（13.3%）、20年以上が35人（15.0%）であった。0歳児担当者としての経験年数については、1年未満が51人（21.9%）、1年～5年未満が129人（55.4%）、5年～10年未満が33人（14.2%）、10年～15年未満が8人（3.4%）、15年～20年未満が4人（1.7%）、20年以上が2人（0.9%）であった。保育士資格の取得方法を尋ねたところ、

201人（86.2%）が大学等の養成施設で取得したと回答しており、保育士試験で資格取得した者はわずかに20人（8.6%）あった。また、勤務形態を尋ねたところ、正規職員が180人（77.3%）、非常勤職員が44人（19.0%）、派遣職員が5人（2.2%）であった。

(2) 0歳児担当保育者の14の内容別の研修の受講状況

乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育に関して、内容別に14の項目を設定して、園外研修と園内研修で、それぞれの内容の研修をどの程度受けたかどうかを尋ねた結果を表19にまとめた。14の内容により研修の受講の状況はやや異なっており、「他職種との協働」「全体的な計画に基づく指導計画の作成」「観

表19 0歳児担当者の14項目の研修項目の受講状況（n=233）

	園外研修			園内研修		
	受けていない	1回受けた	複数回受けた	受けていない	1回受けた	複数回受けた
(1) 乳児保育の役割と機能	95 (40.8%)	94 (40.3%)	44 (18.9%)	134 (57.5%)	51 (21.9%)	48 (20.6%)
(2) 乳児保育の現状と課題	107 (45.9%)	84 (36.1%)	42 (18.0%)	133 (57.1%)	53 (22.7%)	47 (20.2%)
(3) 乳児保育における安全な環境	93 (39.9%)	104 (44.6%)	36 (15.5%)	119 (51.1%)	60 (25.8%)	54 (23.2%)
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	95 (40.8%)	92 (39.5%)	46 (19.7%)	117 (50.2%)	64 (27.5%)	52 (22.3%)
(5) 他職種との協働	147 (63.1%)	66 (28.3%)	20 (8.6%)	158 (67.8%)	42 (18.0%)	33 (14.2%)
(6) 乳児保育における配慮事項	106 (45.5%)	83 (35.6%)	44 (18.9%)	129 (55.4%)	51 (21.9%)	53 (22.7%)
(7) 乳児保育における保育者の関わり	86 (36.9%)	98 (42.1%)	49 (21.0%)	118 (50.6%)	60 (25.8%)	55 (23.6%)
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	100 (42.9%)	85 (36.5%)	48 (20.6%)	124 (53.2%)	53 (22.7%)	56 (24.0%)
(9) 保育所保育指針について	95 (40.8%)	92 (39.5%)	46 (19.7%)	131 (56.2%)	59 (25.3%)	43 (18.5%)
(10) 乳児の発達と保育内容	93 (39.9%)	90 (38.6%)	50 (21.5%)	132 (56.7%)	52 (22.3%)	49 (21.0%)
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	102 (43.8%)	92 (39.5%)	39 (16.7%)	136 (58.4%)	48 (20.6%)	49 (21.0%)
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	128 (54.9%)	71 (30.5%)	34 (14.6%)	136 (58.4%)	58 (24.9%)	39 (16.7%)
(13) 観察を通しての記録及び評価	131 (56.2%)	69 (29.6%)	33 (14.2%)	137 (58.8%)	57 (24.5%)	39 (16.7%)
(14) 評価の理解及び取組	135 (57.9%)	70 (30.0%)	28 (12.0%)	146 (62.7%)	52 (22.3%)	35 (15.0%)

察を通しての記録及び評価」「評価の理解及び取組」などの内容についての研修は、半数近くの者が受講していないという結果であった。園内研修については、いずれの項目も「受けていない」という回答が半数以上と多かったのに対し、「複数回受けた」という回答者の割合は園外研修よりも高く、園内研修については実施している園と実施していない園で差

がみられることが示された。

同じ14項目の内容について、今後の研修受講希望を尋ねた結果を表20にまとめた。いずれの項目も、「園外研修を受けたい」という回答が多かった。一方で、「園内研修を受けたい」「園外・園内研修を受けたい」という回答も管理職と比べると多かった。

表20 0歳児担当者の14項目の研修受講希望（n=233）

	受けたい と思わない	園外研修 を受けたい	園内研修 を受けたい	園外研修 ・園内研 修を受け たい
(1) 乳児保育の役割と機能	23 (9.9%)	116 (49.8%)	44 (18.9%)	50 (21.5%)
(2) 乳児保育の現状と課題	16 (6.9%)	122 (52.4%)	44 (18.9%)	51 (21.9%)
(3) 乳児保育における安全な環境	19 (8.2%)	111 (47.6%)	51 (21.9%)	52 (22.3%)
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	7 (3.0%)	118 (50.6%)	53 (22.7%)	55 (23.6%)
(5) 他職種との協働	39 (16.7%)	104 (44.6%)	47 (20.2%)	43 (18.5%)
(6) 乳児保育における配慮事項	17 (7.3%)	116 (49.8%)	48 (20.6%)	52 (22.3%)
(7) 乳児保育における保育者の関わり	15 (6.4%)	116 (49.8%)	46 (19.7%)	56 (24.0%)
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	15 (6.4%)	118 (50.6%)	47 (20.2%)	53 (22.7%)
(9) 保育所保育指針について	30 (12.9%)	110 (47.2%)	43 (18.5%)	50 (21.5%)
(10) 乳児の発達と保育内容	19 (8.2%)	112 (48.1%)	51 (21.9%)	51 (21.9%)
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	19 (8.2%)	110 (47.2%)	52 (22.3%)	52 (22.3%)
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	23 (9.9%)	106 (45.5%)	52 (22.3%)	52 (22.3%)
(13) 観察を通しての記録及び評価	26 (11.2%)	101 (43.3%)	51 (21.9%)	55 (23.6%)
(14) 評価の理解及び取組	31 (13.3%)	101 (43.3%)	50 (21.5%)	51 (21.9%)

(3) 0歳児担当保育者の14の内容別の説明力

乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育に関して、内容別に14の項目を設定して、それぞれの項目をクラス懇談や個人懇談などで保護者に説明することがどの程度できるかを尋ね、「できない」「教えてもらってできる」「自分の力でできる」「他の保育者を指導できる」「保育者の集団や組織、園全体をリードできる」の5つの選択肢から回答を求めた。その結果を、表21に示した。

全体的に俯瞰すると、いずれの項目も「教えてもらってできる」という回答と「自分の力でできる」という回答が多かった。「他の保育者を指導できる」

という回答が多かった。「他の保育者を指導できる」や「保育者の集団や組織、園全体をリードできる」という回答は少なかった。14の項目により違いがみられ、「乳児保育における保育者の関わり」や「乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境」などは「できる」という回答が多かった。一方で、「他職種との協働」「観察を通しての記録及び評価」「評価の理解及び取組」などは、「できない」という回答が多かった。前述の研修の受講状況と比較すると、「研修を受けていない」という回答の多かった項目と一致する傾向がみられた。

表21 0歳児担当者の14項目の説明力 (n=233)

	できない	教えてもらってできる	自分の力でできる	他の保育者を指導できる	園全体をリードできる
(1) 乳児保育の役割と機能	13 (5.6%)	104 (44.6%)	96 (41.2%)	17 (7.3%)	3 (1.3%)
(2) 乳児保育の現状と課題	16 (6.9%)	115 (49.4%)	87 (37.3%)	13 (5.6%)	2 (0.9%)
(3) 乳児保育における安全な環境	7 (3.0%)	76 (32.6%)	116 (49.8%)	31 (13.3%)	3 (1.3%)
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	9 (3.9%)	88 (37.8%)	110 (47.2%)	22 (9.4%)	4 (1.7%)
(5) 他職種との協働	42 (18.0%)	120 (51.5%)	56 (24.0%)	13 (5.6%)	2 (0.9%)
(6) 乳児保育における配慮事項	5 (2.1%)	91 (39.1%)	110 (47.2%)	23 (9.9%)	4 (1.7%)
(7) 乳児保育における保育者の関わり	7 (3.0%)	74 (31.8%)	122 (52.4%)	27 (11.6%)	3 (1.3%)
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	4 (1.7%)	83 (35.6%)	114 (48.9%)	30 (12.9%)	3 (1.3%)
(9) 保育所保育指針について	22 (9.4%)	125 (53.6%)	73 (31.3%)	11 (4.7%)	2 (0.9%)
(10) 乳児の発達と保育内容	12 (5.2%)	89 (38.2%)	106 (45.5%)	22 (9.4%)	4 (1.7%)
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	17 (7.3%)	97 (41.6%)	96 (41.2%)	19 (8.2%)	4 (1.7%)
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	22 (9.4%)	98 (42.1%)	91 (39.1%)	18 (7.7%)	4 (1.7%)
(13) 観察を通しての記録及び評価	24 (10.3%)	95 (40.8%)	94 (40.3%)	19 (8.2%)	1 (0.4%)
(14) 評価の理解及び取組	29 (12.4%)	102 (43.8%)	85 (36.5%)	16 (6.9%)	1 (0.4%)

（４）０歳児担当保育者の乳児保育の３つの視点に沿った指導計画立案力

乳児保育の３つの視点に沿った指導計画をどの程度作成することができるか、各視点について10ずつの項目を設定して、それぞれ「立てられない」「自分の力で立てられる」「他の保育者を指導できる」の３つの選択肢から回答を求めた。その結果を、表22、表23、表24に示した。

いずれの項目も、多くの保育者（80％程度）が「自分の力で立てられる」と回答していた。「他の保育者を指導できる」という回答も、項目によって違いはあるが10～20％の者が回答していた。その中で、もっとも「立てられない」という回答が多かったのは、身体的発達に関する視点のなかの「体調に対応した離乳食」であった。

表22 0歳児担当者の身体的発達に関する視点についての指導計画の立案力（n=233）

	ねらい・内容			援助・環境構成		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
（１）心と体の発達の促し	25 (10.7%)	179 (76.8%)	29 (12.4%)	20 (8.6%)	187 (80.3%)	26 (11.2%)
（２）体を動かす機会の確保	20 (8.6%)	186 (79.8%)	27 (11.6%)	18 (7.7%)	189 (81.1%)	26 (11.2%)
（３）自ら体を動かそうとする意欲の育成	31 (13.3%)	173 (74.2%)	29 (12.4%)	20 (8.6%)	185 (79.4%)	28 (12.0%)
（４）生理的・心理的欲求の受け止め	16 (6.9%)	183 (78.5%)	34 (14.6%)	14 (6.0%)	188 (80.7%)	31 (13.3%)
（５）一人一人の発育に応じた経験の助長	30 (12.9%)	171 (73.4%)	32 (13.7%)	25 (10.7%)	175 (75.1%)	33 (14.2%)
（６）個人差に応じた授乳	30 (12.9%)	164 (70.4%)	39 (16.7%)	25 (10.7%)	168 (72.1%)	40 (17.2%)
（７）ゆったりとした授乳	26 (11.2%)	167 (71.7%)	40 (17.2%)	21 (9.0%)	174 (74.7%)	38 (16.3%)
（８）体調に対応した離乳食	37 (15.9%)	157 (67.4%)	39 (16.7%)	28 (12.0%)	166 (71.2%)	39 (16.7%)
（９）生活リズムに応じた睡眠	19 (8.2%)	167 (71.7%)	47 (20.2%)	14 (6.0%)	176 (75.5%)	43 (18.5%)
（１０）適切なおむつ交換	16 (6.9%)	164 (70.4%)	53 (22.7%)	12 (5.2%)	173 (74.2%)	48 (20.6%)

表23 0歳児担当者の社会的発達に関する視点についての指導計画の立案力 (n=233)

	ねらい・内容			援助・環境構成		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
(1) 一人一人とのスキンシップ	15 (6.4%)	178 (76.4%)	40 (17.2%)	8 (3.4%)	186 (79.8%)	39 (16.7%)
(2) 甘えなどの依存欲求の充足	15 (6.4%)	181 (77.7%)	37 (15.9%)	13 (5.6%)	182 (78.1%)	38 (16.3%)
(3) 人に触れられて心地よいと感じるような関わり	17 (7.3%)	181 (77.7%)	35 (15.0%)	14 (6.0%)	181 (77.7%)	38 (16.3%)
(4) 表情などからの気持ちの受け止め	12 (5.2%)	183 (78.5%)	38 (16.3%)	10 (4.3%)	185 (79.4%)	38 (16.3%)
(5) 発声、喃語などへのゆったりと優しい応答	13 (5.6%)	185 (79.4%)	35 (15.0%)	11 (4.7%)	185 (79.4%)	37 (15.9%)
(6) 積極的な言葉のやりとり	13 (5.6%)	185 (79.4%)	35 (15.0%)	10 (4.3%)	187 (80.3%)	36 (15.5%)
(7) 一緒にいることを喜ぶような声かけ	15 (6.4%)	181 (77.7%)	37 (15.9%)	10 (4.3%)	184 (79.0%)	39 (16.7%)
(8) 一人一人への優しい対応	12 (5.2%)	184 (79.0%)	37 (15.9%)	6 (2.6%)	187 (80.3%)	40 (17.2%)
(9) 親しみの気持ちを表せる工夫	21 (9.0%)	179 (76.8%)	33 (14.2%)	19 (8.2%)	181 (77.7%)	33 (14.2%)
(10) 気持ちを理解した受け止め	13 (5.6%)	182 (78.1%)	38 (16.3%)	6 (2.6%)	188 (80.7%)	39 (16.7%)

表24 0歳児担当者の精神的発達に関する視点についての指導計画の立案力 (n=233)

	ねらい・内容			援助・環境構成		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
(1) 興味や関心をもてるような環境との関わり	18 (7.7%)	188 (80.7%)	27 (11.6%)	15 (6.4%)	189 (81.1%)	29 (12.4%)
(2) 音、形、色、手触りなどを考慮した玩具での遊び	20 (8.6%)	182 (78.1%)	31 (13.3%)	15 (6.4%)	185 (79.4%)	33 (14.2%)
(3) 感覚の発達を促すような玩具での遊び	18 (7.7%)	184 (79.0%)	31 (13.3%)	14 (6.0%)	187 (80.3%)	32 (13.7%)
(4) 探索意欲を促す活動	22 (9.4%)	182 (78.1%)	29 (12.4%)	21 (9.0%)	183 (78.5%)	29 (12.4%)
(5) 表現しようとする意欲の受け止め	22 (9.4%)	179 (76.8%)	32 (13.7%)	18 (7.7%)	187 (80.3%)	28 (12.0%)
(6) 発達に即した絵本での遊び	18 (7.7%)	182 (78.1%)	33 (14.2%)	16 (6.9%)	182 (78.1%)	35 (15.0%)
(7) 様々な色彩や形のものを見る機会	28 (12.0%)	177 (76.0%)	28 (12.0%)	24 (10.3%)	180 (77.3%)	29 (12.4%)
(8) あやし遊び	26 (11.2%)	172 (73.8%)	35 (15.0%)	24 (10.3%)	172 (73.8%)	37 (15.9%)
(9) リズムを伴った触れ合い遊び	17 (7.3%)	180 (77.3%)	36 (15.5%)	16 (6.9%)	177 (76.0%)	40 (17.2%)
(10) 十分に安全点検がなされた身の回りのものの遊び	22 (9.4%)	180 (77.3%)	31 (13.3%)	18 (7.7%)	184 (79.0%)	31 (13.3%)

3-3. 1歳児担当保育者対象の調査の結果について

(1) 回答者（1歳児担当保育者）について

1歳児担当保育者用アンケートに回答のあった者は、全部で263人であった。これまでの保育経験について尋ねたところ、保育所または認定こども園への勤務年数については、1年未満が6人（2.3%）、1年～5年未満が60人（22.8%）、5年～10年未満が78人（29.7%）、10年～15年未満が46人（17.5%）、15年～20年未満が23人（8.7%）、20年以上が45人（17.1%）であった。1歳児担当者としての経験年数については、1年未満が47人（17.9%）、1年～5年未満が159人（60.5%）、5年～10年未満が43人（16.3%）、10年～15年未満が5人（1.9%）、15年～20年未満が2人（0.8%）、20年以上が1人（0.4%）

であった。保育士資格の取得方法を尋ねたところ、245人（93.2%）が大学等の養成施設で取得したと回答しており、保育士試験で資格取得した者はわずかに16人（6.1%）あった。また、勤務形態を尋ねたところ、正規職員が194人（73.8%）、非常勤職員が65人（24.7%）、派遣職員が3人（1.1%）であった。

(2) 1歳児担当保育者の14の内容別の研修の受講状況

乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育に関して、内容別に14の項目を設定して、園外研修と園内研修で、それぞれの内容の研修をどの程度受けたかどうかを尋ねた結果を表25にまとめた。14の内容により

表25 1歳児担当者の14項目の研修項目の受講状況（n=263）

	園外研修			園内研修		
	受けていない	1回受けた	複数回受けた	受けていない	1回受けた	複数回受けた
(1) 乳児保育の役割と機能	126 (47.9%)	86 (32.7%)	51 (19.4%)	162 (61.6%)	60 (22.8%)	41 (15.6%)
(2) 乳児保育の現状と課題	144 (54.8%)	75 (28.5%)	44 (16.7%)	160 (60.8%)	65 (24.7%)	38 (14.4%)
(3) 乳児保育における安全な環境	131 (49.8%)	89 (33.8%)	43 (16.3%)	143 (54.4%)	72 (27.4%)	48 (18.3%)
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	128 (48.7%)	88 (33.5%)	47 (17.9%)	142 (54.0%)	72 (27.4%)	49 (18.6%)
(5) 他職種との協働	171 (65.0%)	64 (24.3%)	28 (10.6%)	182 (69.2%)	50 (19.0%)	31 (11.8%)
(6) 乳児保育における配慮事項	135 (51.3%)	83 (31.6%)	45 (17.1%)	145 (55.1%)	70 (26.6%)	48 (18.3%)
(7) 乳児保育における保育者の関わり	126 (47.9%)	87 (33.1%)	50 (19.0%)	142 (54.0%)	75 (28.5%)	46 (17.5%)
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	129 (49.0%)	85 (32.3%)	49 (18.6%)	145 (55.1%)	68 (25.9%)	50 (19.0%)
(9) 保育所保育指針について	133 (50.6%)	88 (33.5%)	42 (16.0%)	147 (55.9%)	78 (29.7%)	38 (14.4%)
(10) 乳児の発達と保育内容	124 (47.1%)	86 (32.7%)	53 (20.2%)	153 (58.2%)	60 (22.8%)	50 (19.0%)
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	138 (52.5%)	79 (30.0%)	46 (17.5%)	159 (60.5%)	62 (23.6%)	42 (16.0%)
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	159 (60.5%)	72 (27.4%)	32 (12.2%)	159 (60.5%)	74 (28.1%)	30 (11.4%)
(13) 観察を通しての記録及び評価	168 (63.9%)	66 (25.1%)	29 (11.0%)	161 (61.2%)	64 (24.3%)	38 (14.4%)
(14) 評価の理解及び取組	172 (65.4%)	61 (23.2%)	30 (11.4%)	173 (65.8%)	57 (21.7%)	33 (12.5%)

研修の受講の状況はやや異なっており、「他職種との協働」「全体的な計画に基づく指導計画の作成」「観察を通しての記録及び評価」「評価の理解及び取組」などの内容についての研修は、6割を超える者が受講していないという結果であった。園内研修については、園外研修よりも「受けていない」という回答が多かったのに対し、「複数回受けた」という回答者の割合は園外研修とほぼ同程度であり、園内研修については実施している園と実施していない園で差がみられることが示された。

同じ14項目の内容について、今後の研修受講希望

を尋ねた結果を表26にまとめた。いずれの項目も、「園外研修を受けたい」という回答が多かった。一方で、0歳児担当者と同様に、「園内研修を受けたい」「園外・園内研修を受けたい」という回答は管理職と比べると多かった。

(3) 1歳児担当保育者の14の内容別の説明力

乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育に関して、内容別に14の項目を設定して、それぞれの項目をクラス懇談や個人懇談などで保護者に説明することがどの程度できるかを尋ね、「できない」「教えてもら

表26 1歳児担当者の14項目の研修受講希望 (n=263)

	受けたい と思わない	園外研修 を受けたい	園内研修 を受けたい	園外研修 ・園内研 修を受け たい
(1) 乳児保育の役割と機能	35 (13.3%)	123 (46.8%)	48 (18.3%)	57 (21.7%)
(2) 乳児保育の現状と課題	31 (11.8%)	131 (49.8%)	44 (16.7%)	57 (21.7%)
(3) 乳児保育における安全な環境	22 (8.4%)	117 (44.5%)	64 (24.3%)	60 (22.8%)
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	16 (6.1%)	130 (49.4%)	54 (20.5%)	63 (24.0%)
(5) 他職種との協働	44 (16.7%)	122 (46.4%)	48 (18.3%)	49 (18.6%)
(6) 乳児保育における配慮事項	27 (10.3%)	125 (47.5%)	56 (21.3%)	55 (20.9%)
(7) 乳児保育における保育者の関わり	24 (9.1%)	122 (46.4%)	56 (21.3%)	61 (23.2%)
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	24 (9.1%)	128 (48.7%)	55 (20.9%)	56 (21.3%)
(9) 保育所保育指針について	36 (13.7%)	127 (48.3%)	53 (20.2%)	47 (17.9%)
(10) 乳児の発達と保育内容	30 (11.4%)	126 (47.9%)	51 (19.4%)	56 (21.3%)
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	24 (9.1%)	132 (50.2%)	52 (19.8%)	55 (20.9%)
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	36 (13.7%)	117 (44.5%)	59 (22.4%)	51 (19.4%)
(13) 観察を通しての記録及び評価	38 (14.4%)	121 (46.0%)	53 (20.2%)	51 (19.4%)
(14) 評価の理解及び取組	35 (13.3%)	119 (45.2%)	57 (21.7%)	52 (19.8%)

「できる」「自分の力でできる」「他の保育者を指導できる」「保育者の集団や組織、園全体をリードできる」の5つの選択肢から回答を求めた。その結果を、表27に示した。

全体的に俯瞰すると、いずれの項目も「教えてもらってできる」という回答と「自分の力でできる」という回答が多かった。「他の保育者を指導できる」や「保育者の集団や組織、園全体をリードできる」

という回答は少なかった。14の項目による違いをみると、「他職種との協働」「保育所保育指針について」「全体的な計画に基づく指導計画の作成」「観察を通しての記録及び評価」「評価の理解及び取組」などは、「できない」という回答が多かった。前述の研修の受講状況と比較すると、「研修を受けていない」という回答の多かった項目と一致する傾向がみられた。

表27 1歳児担当者の14項目の説明力（n=263）

	できない	教えてもらってできる	自分の力でできる	他の保育者を指導できる	園全体をリードできる
(1) 乳児保育の役割と機能	20 (7.6%)	130 (49.4%)	91 (34.6%)	20 (7.6%)	2 (0.8%)
(2) 乳児保育の現状と課題	24 (9.1%)	131 (49.8%)	93 (35.4%)	13 (4.9%)	2 (0.8%)
(3) 乳児保育における安全な環境	14 (5.3%)	103 (39.2%)	118 (44.9%)	24 (9.1%)	4 (1.5%)
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	13 (4.9%)	112 (42.6%)	115 (43.7%)	20 (7.6%)	3 (1.1%)
(5) 他職種との協働	46 (17.5%)	146 (55.5%)	58 (22.1%)	10 (3.8%)	3 (1.1%)
(6) 乳児保育における配慮事項	14 (5.3%)	112 (42.6%)	114 (43.3%)	20 (7.6%)	3 (1.1%)
(7) 乳児保育における保育者の関わり	14 (5.3%)	97 (36.9%)	125 (47.5%)	24 (9.1%)	3 (1.1%)
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	14 (5.3%)	102 (38.8%)	120 (45.6%)	23 (8.7%)	4 (1.5%)
(9) 保育所保育指針について	36 (13.7%)	135 (51.3%)	85 (32.3%)	5 (1.9%)	2 (0.8%)
(10) 乳児の発達と保育内容	18 (6.8%)	116 (44.1%)	108 (41.1%)	19 (7.2%)	2 (0.8%)
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	18 (6.8%)	125 (47.5%)	98 (37.3%)	19 (7.2%)	3 (1.1%)
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	27 (10.3%)	130 (49.4%)	87 (33.1%)	17 (6.5%)	2 (0.8%)
(13) 観察を通しての記録及び評価	27 (10.3%)	122 (46.4%)	101 (38.4%)	12 (4.6%)	1 (0.4%)
(14) 評価の理解及び取組	33 (12.5%)	130 (49.4%)	89 (33.8%)	10 (3.8%)	1 (0.4%)

(4) 1歳児担当保育者の5領域の指導計画立案力

5領域毎の保育の内容に沿った指導計画をどの程度作成することができるか、各領域について10ずつの項目を設定して、それぞれ「立てられない」「自分の力で立てられる」「他の保育者を指導できる」の3つの選択肢から回答を求めた。その結果を、表28、表29、表30、表31、表32に示した。

いずれの項目も、多くの保育者（70～80％程度）

が「自分の力で立てられる」と回答していた。「他の保育者を指導できる」という回答も、項目によって違いはあるがおおむね10％程度の者が回答していた。一方で、もっとも「立てられない」という回答が多かったのは、環境領域のなかの「物の性質や仕組みに気付くこと」「地域の生活に対する興味や関心」「社会とのつながりや地域社会の文化に気付く関わり」であった。

表28 1歳児担当者の健康領域についての指導計画の立案力（n=263）

	ねらい・内容			援助・環境構成		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
(1) 安定感をもって生活すること	23 (8.7%)	210 (79.8%)	30 (11.4%)	26 (9.9%)	207 (78.7%)	30 (11.4%)
(2) 生活リズムの形成	32 (12.2%)	201 (76.4%)	30 (11.4%)	36 (13.7%)	200 (76.0%)	27 (10.3%)
(3) 走る、飛ぶ、登る、押す、ひっぱるなど全身を使う遊び	30 (11.4%)	204 (77.6%)	29 (11.0%)	30 (11.4%)	205 (77.9%)	28 (10.6%)
(4) 清潔に保つ心地よさの習慣の獲得	23 (8.7%)	211 (80.2%)	29 (11.0%)	24 (9.1%)	211 (80.2%)	28 (10.6%)
(5) ゆったりとした排泄を促すこと	26 (9.9%)	205 (77.9%)	32 (12.2%)	28 (10.6%)	206 (78.3%)	29 (11.0%)
(6) 身体を動かそうとする意欲の育成	35 (13.3%)	193 (73.4%)	35 (13.3%)	34 (12.9%)	200 (76.2%)	29 (11.0%)
(7) 食べる喜びや楽しさを味わえること	20 (7.6%)	207 (78.7%)	36 (13.7%)	23 (8.7%)	207 (78.7%)	33 (12.5%)
(8) 個人差に応じて排泄に少しずつ慣れさせること	23 (8.7%)	201 (76.4%)	39 (14.8%)	24 (9.1%)	204 (77.6%)	35 (13.3%)
(9) 食事、排泄、睡眠、衣服の着脱、身の回りの清潔など、自分でしようとする気持ちの尊重	17 (6.5%)	209 (79.5%)	37 (14.1%)	22 (8.4%)	205 (77.9%)	36 (13.7%)
(10) 基本的な生活習慣の形成についての家庭との連携	40 (15.2%)	193 (73.4%)	30 (11.4%)	35 (13.3%)	202 (76.8%)	26 (9.9%)

表29 1歳児担当者の人間関係領域についての指導計画の立案力（n=263）

	ねらい・内容			援助・環境構成		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
(1) 人と共に過ごす心地よさを感じられるような、思いの受け入れ	35 (13.3%)	203 (77.2%)	25 (9.5%)	31 (11.8%)	206 (78.3%)	26 (9.9%)
(2) 他の子どもとの多様な関わり	34 (12.9%)	199 (75.7%)	30 (11.4%)	35 (13.3%)	197 (74.9%)	31 (11.8%)
(3) 自ら決まりの大切さに気付くこと	43 (16.3%)	199 (75.7%)	21 (8.0%)	43 (16.3%)	200 (76.0%)	20 (7.6%)
(4) 他の年齢の子どもの存在を感じ楽しめること	36 (13.7%)	201 (76.4%)	26 (9.9%)	36 (13.7%)	202 (76.8%)	25 (9.5%)
(5) 気持ちを尊重し、温かく愛情豊かで応答的な関わり	25 (9.5%)	207 (78.7%)	31 (11.8%)	26 (9.9%)	206 (78.3%)	31 (11.8%)
(6) 思い通りにいかないときなどの子どもの気持ちの受け止め	30 (11.4%)	204 (77.6%)	29 (11.0%)	31 (11.8%)	202 (76.8%)	30 (11.4%)
(7) 不安な気持ちから立ち直る経験や感情をコントロールすることの大切さに気付くこと	43 (16.3%)	194 (73.8%)	26 (9.9%)	43 (16.3%)	192 (73.0%)	28 (10.6%)
(8) 様々な人がいることへの気付きを促すこと	40 (15.2%)	199 (75.7%)	24 (9.1%)	42 (16.0%)	196 (74.5%)	25 (9.5%)
(9) 自分の気持ちを相手に伝えることの大切さを知らせる関わり	26 (9.9%)	208 (79.1%)	29 (11.0%)	30 (11.4%)	206 (78.3%)	27 (10.3%)
(10) 相手の気持ちに気付くことの大切さを知らせる関わり	31 (11.8%)	205 (77.9%)	27 (10.3%)	31 (11.8%)	207 (78.7%)	25 (9.5%)

表30 1歳児担当者の環境領域についての指導計画の立案力（n=263）

	ねらい・内容			援助・環境構成		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
(1) 見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにし、探索活動を促すこと	26 (9.9%)	209 (79.5%)	28 (10.6%)	29 (11.0%)	204 (77.6%)	30 (11.4%)
(2) 玩具、絵本、遊具などを使った遊びを楽しむこと	20 (7.6%)	207 (78.7%)	36 (13.7%)	17 (6.5%)	213 (81.0%)	33 (12.5%)
(3) 物の性質や仕組みに気付くこと	56 (21.3%)	190 (72.2%)	17 (6.5%)	51 (19.4%)	192 (73.0%)	20 (7.6%)
(4) 自分の物と人の物の区別や場所的感覚など、環境を捉える感覚の育成	46 (17.5%)	197 (74.9%)	20 (7.6%)	45 (17.1%)	195 (74.1%)	23 (8.7%)
(5) 身近な生き物に気付き、親しみをもつこと	26 (9.9%)	211 (80.2%)	26 (9.9%)	27 (10.3%)	205 (77.9%)	31 (11.8%)
(6) 地域の生活に対する興味や関心	61 (23.2%)	182 (69.2%)	20 (7.6%)	62 (23.6%)	181 (68.8%)	20 (7.6%)
(7) 感覚の発達が促されるような、音質、形、色、大きさなど子どもの発達に応じた適切な玩具で遊ぶこと	32 (12.2%)	201 (76.4%)	30 (11.4%)	31 (11.8%)	201 (76.4%)	31 (11.8%)
(8) 発見を楽しんだり、考えたりすること	27 (10.3%)	207 (78.7%)	29 (11.0%)	24 (9.1%)	209 (79.5%)	30 (11.4%)
(9) 生命の尊さに対する気付きを促す関わり	42 (16.0%)	200 (76.0%)	21 (8.0%)	43 (16.3%)	200 (76.0%)	20 (7.6%)
(10) 社会とのつながりや地域社会の文化に気付く関わり	65 (24.7%)	179 (68.1%)	19 (7.2%)	63 (24.0%)	179 (68.1%)	21 (8.0%)

表31 1歳児担当者の言葉領域についての指導計画の立案力 (n=263)

	ねらい・内容			援助・環境構成		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
(1) 自分で言葉を使おうとしたときのありのままの受け止め	28 (10.6%)	206 (78.3%)	29 (11.0%)	23 (8.7%)	210 (79.8%)	30 (11.4%)
(2) 生活に必要な言葉に対する気付きを促す関わり	24 (9.1%)	208 (79.1%)	31 (11.8%)	26 (9.9%)	206 (78.3%)	31 (11.8%)
(3) 心のこもった日常の挨拶	22 (8.4%)	205 (77.9%)	36 (13.7%)	24 (9.1%)	205 (77.9%)	34 (12.9%)
(4) 人の言葉や話を興味をもって聞く機会の提供	33 (12.5%)	198 (75.3%)	32 (12.2%)	36 (13.7%)	199 (75.7%)	28 (10.6%)
(5) 言葉のやり取りを楽しめるような関わり	22 (8.4%)	207 (78.7%)	34 (12.9%)	22 (8.4%)	206 (78.3%)	35 (13.3%)
(6) 状況を説明する言葉などを補う援助	38 (14.4%)	199 (75.7%)	26 (9.9%)	37 (14.1%)	198 (75.3%)	28 (10.6%)
(7) 思いを察し、共感した受け止め	21 (8.0%)	211 (80.2%)	31 (11.8%)	24 (9.1%)	210 (79.8%)	29 (11.0%)
(8) 言葉の習得段階に応じた関わり	33 (12.5%)	203 (77.2%)	27 (10.3%)	34 (12.9%)	205 (77.9%)	24 (9.1%)
(9) 絵本や物語など、子どもの発達や興味・関心に即したものの提供	18 (6.8%)	209 (79.5%)	36 (13.7%)	19 (7.2%)	213 (81.0%)	31 (11.8%)
(10) 言葉のやり取りができるような援助	26 (9.9%)	209 (79.5%)	28 (10.6%)	26 (9.9%)	210 (79.8%)	27 (10.3%)

表32 1歳児担当者の表現領域についての指導計画の立案力 (n=263)

	ねらい・内容			援助・環境構成		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
(1) 歌や簡単な手遊びに慣れ親しむような関わり	16 (6.1%)	211 (80.2%)	36 (13.7%)	15 (5.7%)	212 (80.6%)	36 (13.7%)
(2) 自分なりにイメージを広げて表現すること	39 (14.8%)	200 (76.0%)	24 (9.1%)	33 (12.5%)	203 (77.2%)	27 (10.3%)
(3) 様々な素材に触れること	22 (8.4%)	208 (79.1%)	33 (12.5%)	22 (8.4%)	209 (79.5%)	32 (12.2%)
(4) 身体の動きを表現できること	31 (11.8%)	206 (78.3%)	26 (9.9%)	27 (10.3%)	210 (79.8%)	26 (9.9%)
(5) 様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり感じたりできること	24 (9.1%)	211 (80.2%)	28 (10.6%)	25 (9.5%)	209 (79.5%)	29 (11.0%)
(6) イメージや感性を豊かにする経験ができること	43 (16.3%)	198 (75.3%)	22 (8.4%)	38 (14.4%)	202 (76.8%)	23 (8.7%)
(7) 試行錯誤しながら様々な表現を楽しむこと	48 (18.3%)	193 (73.4%)	22 (8.4%)	43 (16.3%)	200 (76.0%)	20 (7.6%)
(8) 自分の力でやり遂げる充実感に気づくこと	35 (13.3%)	202 (76.8%)	26 (9.9%)	31 (11.8%)	205 (77.9%)	27 (10.3%)
(9) 自信を持って表現できるような関わり	33 (12.5%)	208 (79.1%)	22 (8.4%)	32 (12.2%)	208 (79.1%)	23 (8.7%)
(10) 発見や心が動く経験	41 (15.6%)	198 (75.3%)	24 (9.1%)	41 (15.6%)	199 (75.7%)	23 (8.7%)

3-4. 2歳児担当保育者対象の調査の結果について

(1) 回答者（2歳児担当保育者）について

2歳児担当保育者用アンケートに回答のあった者は、全部で254人であった。これまでの保育経験について尋ねたところ、保育所または認定こども園への勤務年数については、1年未満が10人（3.9%）、1年～5年未満が56人（22.0%）、5年～10年未満が73人（28.7%）、10年～15年未満が44人（17.3%）、15年～20年未満が30人（11.8%）、20年以上が36人（14.2%）であった。2歳児担当者としての経験年数については、1年未満が48人（18.9%）、1年～5年未満が145人（57.1%）、5年～10年未満が50人（19.7%）、10年～15年未満が5人（2.0%）、15年～20年未満が0人（0.0%）、20年以上が1人（0.4%）

であった。保育士資格の取得方法を尋ねたところ、240人（94.5%）が大学等の養成施設で取得したと回答しており、保育士試験で資格取得した者はわずかに10人（3.9%）あった。また、勤務形態を尋ねたところ、正規職員が191人（75.2%）、非常勤職員が61人（24.1%）、派遣職員が1人（0.4%）であった。

(2) 2歳児担当保育者の14の内容別の研修の受講状況

乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育に関して、内容別に14の項目を設定して、園外研修と園内研修で、それぞれの内容の研修をどの程度受けたかどうかを尋ねた結果を表33にまとめた。14の内容により

表33 2歳児担当者の14項目の研修項目の受講状況（n=254）

	園外研修			園内研修		
	受けていない	1回受けた	複数回受けた	受けていない	1回受けた	複数回受けた
(1) 乳児保育の役割と機能	105 (41.3%)	89 (35.0%)	60 (23.6%)	133 (52.4%)	71 (28.0%)	50 (19.7%)
(2) 乳児保育の現状と課題	118 (46.5%)	85 (33.5%)	51 (20.1%)	135 (53.1%)	76 (29.9%)	43 (16.9%)
(3) 乳児保育における安全な環境	115 (45.3%)	80 (31.5%)	59 (23.2%)	122 (48.0%)	77 (30.3%)	55 (21.7%)
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	109 (42.9%)	87 (34.3%)	58 (22.8%)	124 (48.8%)	77 (30.3%)	53 (20.9%)
(5) 他職種との協働	163 (64.2%)	57 (22.4%)	34 (13.4%)	177 (69.7%)	42 (16.5%)	35 (13.8%)
(6) 乳児保育における配慮事項	109 (42.9%)	92 (36.2%)	53 (20.9%)	127 (50.0%)	73 (28.7%)	54 (21.3%)
(7) 乳児保育における保育者の関わり	105 (41.3%)	88 (34.6%)	61 (24.0%)	118 (46.5%)	76 (29.9%)	60 (23.6%)
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	114 (44.9%)	85 (33.5%)	55 (21.7%)	132 (52.0%)	72 (28.3%)	50 (19.7%)
(9) 保育所保育指針について	105 (41.3%)	87 (34.3%)	62 (24.4%)	132 (52.0%)	71 (28.0%)	51 (20.1%)
(10) 乳児の発達と保育内容	103 (40.6%)	87 (34.3%)	64 (25.2%)	135 (53.1%)	65 (25.6%)	54 (21.3%)
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	111 (43.7%)	84 (33.1%)	59 (23.2%)	132 (52.0%)	69 (27.2%)	53 (20.9%)
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	122 (48.0%)	84 (33.1%)	48 (18.9%)	139 (54.7%)	70 (27.6%)	45 (17.7%)
(13) 観察を通しての記録及び評価	130 (51.2%)	78 (30.7%)	46 (18.1%)	140 (55.1%)	64 (25.2%)	50 (19.7%)
(14) 評価の理解及び取組	134 (52.8%)	77 (30.3%)	43 (16.9%)	147 (57.9%)	63 (24.8%)	44 (17.3%)

研修の受講の状況はやや異なっており、「他職種との協働」「観察を通しての記録及び評価」「評価の理解及び取組」などの内容についての研修は、半数を超える者が受講していないという結果であった。園内研修については、いずれの項目も「受けていない」という回答が園外研修よりもわずかに高かった。

同じ14項目の内容について、今後の研修受講希望を尋ねた結果を表34にまとめた。いずれの項目も、「園外研修を受けたい」という回答が多かった。一

方で、「園内研修を受けたい」「園外・園内研修を受けたい」という回答も管理職と比べると多かった。

(3) 2歳児担当保育者の14の内容別の説明力

乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育に関して、内容別に14の項目を設定して、それぞれの項目をクラス懇談や個人懇談などで保護者に説明することがどの程度できるかを尋ね、「できない」「教えてもらってできる」「自分の力でできる」「他の保育者を指

表34 2歳児担当者の14項目の研修受講希望 (n=254)

	受けたい と思わな い	園外研修 を受けた い	園内研修 を受けた い	園外研修 ・園内研 修を受け たい
(1) 乳児保育の役割と機能	15 (5.9%)	138 (54.3%)	58 (22.8%)	43 (16.9%)
(2) 乳児保育の現状と課題	14 (5.5%)	141 (55.5%)	55 (21.7%)	44 (17.3%)
(3) 乳児保育における安全な環境	14 (5.5%)	143 (56.3%)	51 (20.1%)	46 (18.1%)
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	8 (3.1%)	147 (57.9%)	54 (21.3%)	45 (17.7%)
(5) 他職種との協働	28 (11.0%)	135 (53.1%)	48 (18.9%)	43 (16.9%)
(6) 乳児保育における配慮事項	13 (5.1%)	137 (53.9%)	58 (22.8%)	46 (18.1%)
(7) 乳児保育における保育者の関わり	7 (2.8%)	143 (56.3%)	59 (23.2%)	45 (17.7%)
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	9 (3.5%)	137 (53.9%)	60 (23.6%)	48 (18.9%)
(9) 保育所保育指針について	22 (8.7%)	134 (52.8%)	54 (21.3%)	44 (17.3%)
(10) 乳児の発達と保育内容	18 (7.1%)	144 (56.7%)	47 (18.5%)	45 (17.7%)
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	13 (5.1%)	148 (58.3%)	50 (19.7%)	43 (16.9%)
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	27 (10.6%)	130 (51.2%)	51 (20.1%)	46 (18.1%)
(13) 観察を通しての記録及び評価	27 (10.6%)	133 (52.4%)	50 (19.7%)	44 (17.3%)
(14) 評価の理解及び取組	27 (10.6%)	133 (52.4%)	49 (19.3%)	45 (17.7%)

導できる」「保育者の集団や組織、園全体をリードできる」の5つの選択肢から回答を求めた。その結果を、表35に示した。

全体的に俯瞰すると、いずれの項目も「教えてもらってできる」という回答と「自分の力でできる」という回答が多かった。「他の保育者を指導できる」や「保育者の集団や組織、園全体をリードできる」という回答は少なかった。14の項目により違いがみ

られ、「他職種との協働」「保育所保育指針について」などが、「できない」という回答が多かった。

（４）２歳児担当保育者の５領域の指導計画立案力

５領域毎の保育の内容に沿った指導計画をどの程度作成することができるか、各領域について10ずつの項目を設定して、それぞれ「立てられない」「自分の力で立てられる」「他の保育者を指導できる」

表35 2歳児担当者の14項目の説明力（n=254）

	できない	教えてもらってできる	自分の力でできる	他の保育者を指導できる	園全体をリードできる
(1) 乳児保育の役割と機能	15 (5.9%)	115 (45.3%)	102 (40.2%)	20 (7.9%)	2 (0.8%)
(2) 乳児保育の現状と課題	23 (9.1%)	121 (47.6%)	94 (37.0%)	14 (5.5%)	2 (0.8%)
(3) 乳児保育における安全な環境	12 (4.7%)	92 (36.2%)	119 (46.9%)	27 (10.6%)	4 (1.6%)
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	14 (5.5%)	96 (37.8%)	115 (45.3%)	27 (10.6%)	2 (0.8%)
(5) 他職種との協働	52 (20.5%)	127 (50.0%)	59 (23.2%)	14 (5.5%)	2 (0.8%)
(6) 乳児保育における配慮事項	14 (5.5%)	90 (35.4%)	117 (46.1%)	31 (12.2%)	2 (0.8%)
(7) 乳児保育における保育者の関わり	10 (3.9%)	80 (31.5%)	130 (51.2%)	31 (12.2%)	3 (1.2%)
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	11 (4.3%)	86 (33.9%)	122 (48.0%)	32 (12.6%)	3 (1.2%)
(9) 保育所保育指針について	32 (12.6%)	117 (46.1%)	92 (36.2%)	11 (4.3%)	2 (0.8%)
(10) 乳児の発達と保育内容	19 (7.5%)	92 (36.2%)	122 (48.0%)	17 (6.7%)	4 (1.6%)
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	19 (7.5%)	97 (38.2%)	117 (46.1%)	19 (7.5%)	2 (0.8%)
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	23 (9.1%)	105 (41.3%)	105 (41.3%)	19 (7.5%)	2 (0.8%)
(13) 観察を通しての記録及び評価	23 (9.1%)	105 (41.3%)	105 (41.3%)	20 (7.9%)	1 (0.4%)
(14) 評価の理解及び取組	29 (11.4%)	106 (41.3%)	100 (41.7%)	18 (7.1%)	1 (0.4%)

の3つの選択肢から回答を求めた。その結果を、表36、表37、表38、表39、表40に示した。

いずれの項目も、多くの保育者（おおむね80%程度）が「自分の力で立てられる」と回答していた。「他の保育者を指導できる」という回答も、項目によって違いはあるがおおむね10～15%程度の者が回答していた。一方で、もっとも「立てられない」という回答が多かったのは、環境領域のなかの「地域の生活に対する興味や関心」「社会とのつながりや

地域社会の文化に気付く関わり」であった。

3－5. 研修の受講と説明力の関係について

14の項目について、「研修を受けていない」という回答が多かった項目と、説明力として「できない」や「どちらかというとできない」という回答が多かった項目は、比較的一致している傾向がみられた。そこで、実際に、研修の受講状況と説明力との関連があるかどうか検討した。まず、比較をしやすい

表36 2歳児担当者の健康領域についての指導計画の立案力（n=254）

	ねらい・内容			援助・環境構成		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
(1) 安定感をもって生活すること	19 (7.5%)	201 (79.1%)	34 (13.4%)	17 (6.7%)	203 (79.9%)	34 (13.4%)
(2) 生活リズムの形成	23 (9.1%)	197 (77.6%)	34 (13.4%)	19 (7.5%)	201 (79.1%)	34 (13.4%)
(3) 走る、飛ぶ、登る、押す、ひっぱるなど全身を使う遊び	22 (8.7%)	201 (79.1%)	31 (12.2%)	23 (9.1%)	201 (79.1%)	30 (11.8%)
(4) 清潔に保つ心地よさの習慣の獲得	19 (7.5%)	200 (78.7%)	35 (13.8%)	17 (6.7%)	201 (79.1%)	36 (14.2%)
(5) ゆったりとした排泄を促すこと	23 (9.1%)	195 (76.8%)	36 (14.2%)	23 (9.1%)	198 (78.0%)	33 (13.0%)
(6) 身体を動かそうとする意欲の育成	21 (8.3%)	198 (78.0%)	35 (13.8%)	19 (7.5%)	204 (80.3%)	31 (12.2%)
(7) 食べる喜びや楽しさを味わえること	19 (7.5%)	196 (77.2%)	39 (15.4%)	16 (6.3%)	204 (80.3%)	34 (13.4%)
(8) 個人差に応じて排泄に少しずつ慣れさせること	26 (10.2%)	184 (72.4%)	44 (17.3%)	19 (7.5%)	194 (76.4%)	41 (16.1%)
(9) 食事、排泄、睡眠、衣服の着脱、身の回りの清潔など、自分でしようとする気持ちの尊重	16 (6.3%)	195 (76.8%)	43 (16.9%)	14 (5.5%)	200 (78.7%)	40 (15.7%)
(10) 基本的な生活習慣の形成についての家庭との連携	31 (12.2%)	185 (72.8%)	38 (15.0%)	27 (10.6%)	190 (74.8%)	37 (14.6%)

表37 2歳児担当者の人間関係領域についての指導計画の立案力（n=254）

	ねらい・内容			援助・環境構成		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
(1) 人と共に過ごす心地よさを感じられるような、思いの受け入れ	24 (9.4%)	199 (78.3%)	31 (12.2%)	19 (7.5%)	204 (80.3%)	31 (12.2%)
(2) 他の子どもとの多様な関わり	18 (7.1%)	206 (81.1%)	30 (11.8%)	18 (7.1%)	203 (79.9%)	33 (13.0%)
(3) 自ら決まりの大切さに気付くこと	28 (11.0%)	196 (77.2%)	30 (11.8%)	28 (11.0%)	198 (78.0%)	28 (11.0%)
(4) 他の年齢の子どもの存在を感じ楽しめること	25 (9.8%)	203 (79.9%)	26 (10.2%)	27 (10.6%)	199 (78.3%)	28 (11.0%)
(5) 気持ちを尊重し、温かく愛情豊かで応答的な関わり	20 (7.9%)	198 (78.0%)	36 (14.2%)	20 (7.9%)	199 (78.3%)	35 (13.8%)
(6) 思い通りにいかないときなどの子どもの気持ちの受け止め	27 (10.6%)	193 (76.0%)	34 (13.4%)	25 (9.8%)	197 (77.6%)	32 (12.6%)
(7) 不安な気持ちから立ち直る経験や感情をコントロールすることの大切さに気付くこと	33 (13.0%)	186 (73.2%)	35 (13.8%)	28 (11.0%)	192 (75.6%)	34 (13.4%)
(8) 様々な人がいることへの気付きを促すこと	30 (11.8%)	193 (76.0%)	31 (12.2%)	27 (10.6%)	196 (77.2%)	31 (12.2%)
(9) 自分の気持ちを相手に伝えることの大切さを知らせる関わり	22 (8.7%)	196 (77.2%)	36 (14.2%)	20 (7.9%)	199 (78.3%)	35 (13.8%)
(10) 相手の気持ちに気付くことの大切さを知らせる関わり	23 (9.1%)	196 (77.2%)	35 (13.8%)	23 (9.1%)	196 (77.2%)	35 (13.8%)

表38 2歳児担当者の環境領域についての指導計画の立案力（n=254）

	ねらい・内容			援助・環境構成		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
(1) 見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにし、探索活動を促すこと	22 (8.7%)	205 (80.7%)	27 (10.6%)	21 (8.3%)	205 (80.7%)	28 (11.0%)
(2) 玩具、絵本、遊具などを使った遊びを楽しむこと	17 (6.7%)	208 (81.9%)	29 (11.4%)	20 (7.9%)	202 (79.5%)	32 (12.6%)
(3) 物の性質や仕組みに気付くこと	35 (13.8%)	199 (78.3%)	20 (7.9%)	39 (15.4%)	191 (75.2%)	24 (9.4%)
(4) 自分の物と人の物の区別や場所的感覚など、環境を捉える感覚の育成	35 (13.8%)	191 (75.2%)	28 (11.0%)	32 (12.6%)	194 (76.4%)	28 (11.0%)
(5) 身近な生き物に気付き、親しみをもつこと	20 (7.9%)	202 (79.5%)	32 (12.6%)	19 (7.5%)	203 (79.9%)	32 (12.6%)
(6) 地域の生活に対する興味や関心	44 (17.3%)	188 (74.0%)	22 (8.7%)	43 (16.9%)	189 (74.4%)	22 (8.7%)
(7) 感覚の発達が促されるような、音質、形、色、大きさなど子どもの発達に応じた適切な玩具で遊ぶこと	31 (12.2%)	194 (76.4%)	29 (11.4%)	27 (10.6%)	195 (76.8%)	32 (12.6%)
(8) 発見を楽しんだり、考えたりすること	18 (7.1%)	205 (80.7%)	31 (12.2%)	20 (7.9%)	198 (78.0%)	36 (14.2%)
(9) 生命の尊さに対する気付きを促す関わり	31 (12.2%)	191 (75.2%)	32 (12.6%)	29 (11.4%)	191 (75.2%)	34 (13.4%)
(10) 社会とのつながりや地域社会の文化に気付く関わり	56 (22.0%)	175 (68.2%)	23 (9.1%)	56 (22.0%)	174 (68.5%)	24 (9.4%)

表39 2歳児担当者の言葉領域についての指導計画の立案力 (n=254)

	ねらい・内容			援助・環境構成		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
(1) 自分で言葉を使おうとしたときのありのままの受け止め	25 (9.8%)	197 (77.6%)	32 (12.6%)	24 (9.4%)	197 (77.6%)	33 (13.0%)
(2) 生活に必要な言葉に対する気付きを促す関わり	24 (9.4%)	192 (75.6%)	38 (15.0%)	22 (8.7%)	194 (76.4%)	38 (15.0%)
(3) 心のこもった日常の挨拶	18 (7.1%)	192 (75.6%)	44 (17.3%)	17 (6.7%)	196 (77.2%)	41 (16.1%)
(4) 人の言葉や話を興味をもって聞く機会の提供	25 (9.8%)	193 (76.0%)	36 (14.2%)	23 (9.1%)	195 (76.8%)	36 (14.2%)
(5) 言葉のやり取りを楽しめるような関わり	16 (6.3%)	199 (78.3%)	39 (15.4%)	18 (7.1%)	198 (78.0%)	38 (15.0%)
(6) 状況を説明する言葉などを補う援助	31 (12.2%)	191 (75.2%)	32 (12.6%)	29 (11.4%)	193 (76.0%)	32 (12.6%)
(7) 思いを察し、共感した受け止め	20 (7.9%)	193 (76.0%)	41 (16.1%)	19 (7.5%)	194 (76.4%)	41 (16.1%)
(8) 言葉の習得段階に応じた関わり	29 (11.4%)	194 (76.4%)	31 (12.2%)	25 (9.8%)	197 (77.6%)	32 (12.6%)
(9) 絵本や物語など、子どもの発達や興味・関心に即したものの提供	16 (6.3%)	200 (78.7%)	38 (15.0%)	17 (6.7%)	200 (78.7%)	37 (14.6%)
(10) 言葉のやり取りができるような援助	18 (7.1%)	199 (78.3%)	37 (14.6%)	21 (8.3%)	195 (76.8%)	38 (15.0%)

表40 2歳児担当者の表現領域についての指導計画の立案力 (n=254)

	ねらい・内容			援助・環境構成		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
(1) 歌や簡単な手遊びに慣れ親しむような関わり	14 (5.5%)	206 (81.1%)	34 (13.4%)	14 (5.5%)	207 (81.5%)	33 (13.0%)
(2) 自分なりにイメージを広げて表現すること	29 (11.4%)	197 (77.6%)	28 (11.0%)	27 (10.6%)	201 (79.1%)	26 (10.2%)
(3) 様々な素材に触れること	19 (7.5%)	201 (79.1%)	34 (13.4%)	16 (6.3%)	202 (79.5%)	36 (14.2%)
(4) 身体の動きを表現できること	24 (9.4%)	201 (79.1%)	29 (11.4%)	21 (8.3%)	205 (80.7%)	28 (11.0%)
(5) 様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり感じたりできること	22 (8.7%)	199 (78.3%)	33 (13.0%)	22 (8.7%)	200 (78.7%)	32 (12.6%)
(6) イメージや感性を豊かにする経験ができること	30 (11.8%)	193 (76.0%)	31 (12.2%)	34 (13.4%)	192 (75.6%)	28 (11.0%)
(7) 試行錯誤しながら様々な表現を楽しむこと	36 (14.2%)	186 (73.2%)	32 (12.6%)	37 (14.6%)	184 (72.4%)	33 (13.0%)
(8) 自分の力でやり遂げる充実感に気づくこと	28 (11.0%)	193 (76.0%)	33 (13.0%)	29 (11.4%)	192 (75.6%)	33 (13.0%)
(9) 自信を持って表現できるような関わり	31 (12.2%)	192 (75.6%)	31 (12.2%)	29 (11.4%)	194 (76.4%)	31 (12.2%)
(10) 発見や心が動く経験	32 (12.6%)	191 (75.2%)	31 (12.2%)	30 (11.8%)	192 (75.6%)	32 (12.6%)

いように説明力得点を算出した。管理職用アンケートでは、14の項目の説明力は「できない」「どちらかというとできない」「どちらかというところできる」「できる」という4段階で回答を求めているので、「できない」を0点、「どちらかというところできない」を1点、「どちらかというところできる」を2点、「できる」を3点という形で数値化し、3点満点の説明力得点とした。0歳児担当者、1歳児担当者、2歳児担当者用のアンケートでは、「できない」「教えてもらってできる」「自分の力でできる」「他の保育者を指導できる」「保育者の集団や組織、園全体をリードできる」の5つの選択肢から回答を求めているため、「できない」を0点、「教えてもらってできる」を1点、「自分の力でできる」を2点、「他の保育者を指導できる」を3点、「保育者の集団や組織、園全体をリードできる」を4点という形で数値化し、4点満点の説明力得点とした。いずれの調査対象者も、研修を受けていない人、研修を1回受けた人、研修を複数回受けた人という3群に分け、群ごとに説明力得点の平均値を求め、群間で平均値に統計的有意差があるかを確認するため一元配置分散分析をし、5%水準で有意であった項目にはF値も表に付記した。

管理職についての結果を、園外研修については表41に、園内研修については表42にまとめた。項目によって違いはあるが、研修の受講状況によって説明力得点に差があることが示された。園外研修の場合も園内研修の場合も、「他職種との協働」「観察を通しての記録及び評価」「評価の理解及び取組」については、研修を受けていない者より研修を受けている者、1回受けている者より複数回受けている者の

説明力得点が高いことが示された。園内研修については、さらに、「乳児保育の現状と課題」や「保育所保育指針について」が研修を受けていない者より研修を受けている者のほうが説明力得点が高いことが示された。

0歳児担当者についての結果を、園外研修については表43に、園内研修については表44にまとめた。いずれの項目においても、研修の受講状況によって説明力得点に差があり、研修を受けていない者より研修を受けている者、1回受けている者より複数回受けている者の説明力得点が高いことが示された。

1歳児担当者についての結果を、園外研修については表45に、園内研修については表46にまとめた。いずれの項目においても、研修の受講状況によって説明力得点に差があり、研修を受けていない者より研修を受けている者、1回受けている者より複数回受けている者の説明力得点が高いことが示された。

2歳児担当者についての結果を、園外研修については表47に、園内研修については表48にまとめた。いずれの項目においても、研修の受講状況によって説明力得点に差があり、研修を受けていない者より研修を受けている者、1回受けている者より複数回受けている者の説明力得点が高いことが示された。

IV. 考察

（1）乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育の状況について

乳児の定員枠をもっていない施設や実質的に在籍児がいない施設はわずかにみられるものの、ほとん

表41 管理職の14項目の園外研修状況別の説明力得点の平均

	未受講	1回	複数回	検定結果
(1) 乳児保育の役割と機能	2.79	2.91	2.94	
(2) 乳児保育の現状と課題	2.74	2.78	2.85	
(3) 乳児保育における安全な環境	2.88	2.94	2.94	
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	2.88	2.94	2.94	
(5) 他職種との協働	2.33	2.69	2.75	F=5.31, p<.01
(6) 乳児保育における配慮事項	2.94	2.93	2.97	
(7) 乳児保育における保育者の関わり	2.96	2.91	2.97	
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	2.83	2.86	2.97	
(9) 保育所保育指針について	2.71	2.68	2.74	
(10) 乳児の発達と保育内容	2.83	2.87	2.94	
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	2.84	2.90	2.97	
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	2.64	2.74	2.90	
(13) 観察を通しての記録及び評価	2.54	2.58	2.95	F=4.99, p<.01
(14) 評価の理解及び取組	2.49	2.58	2.89	F=3.51, p<.05

表42 管理職の14項目の園内研修状況別の説明力得点の平均

	未受講	1回	複数回	検定結果
(1) 乳児保育の役割と機能	2.82	2.90	3.00	
(2) 乳児保育の現状と課題	2.67	2.80	2.96	F=3.60, p<.01
(3) 乳児保育における安全な環境	2.90	2.91	2.97	
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	2.88	2.86	3.00	
(5) 他職種との協働	2.29	2.73	2.85	F=9.73, p<.01
(6) 乳児保育における配慮事項	2.91	2.93	3.00	
(7) 乳児保育における保育者の関わり	2.94	2.90	3.00	
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	2.81	2.85	3.00	
(9) 保育所保育指針について	2.53	2.81	2.85	F=5.06, p<.01
(10) 乳児の発達と保育内容	2.78	2.89	3.00	
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	2.86	2.87	3.00	
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	2.68	2.67	2.91	
(13) 観察を通しての記録及び評価	2.46	2.68	2.88	F=5.06, p<.01
(14) 評価の理解及び取組	2.46	2.70	2.80	F=3.75, p<.01

表43 0歳児担当者の14項目の園外研修状況別の説明力得点の平均

	未受講	1回	複数回	検定結果
(1) 乳児保育の役割と機能	1.21	1.65	2.02	F=21.84, p<.01
(2) 乳児保育の現状と課題	1.10	1.63	1.93	F=28.41, p<.01
(3) 乳児保育における安全な環境	1.47	1.88	2.22	F=16.49, p<.01
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	1.43	1.71	2.11	F=13.46, p<.01
(5) 他職種との協働	1.02	1.33	2.05	F=16.90, p<.01
(6) 乳児保育における配慮事項	1.46	1.77	2.14	F=14.89, p<.01
(7) 乳児保育における保育者の関わり	1.50	1.80	2.16	F=14.01, p<.01
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	1.54	1.79	2.19	F=13.76, p<.01
(9) 保育所保育指針について	1.00	1.46	1.80	F=23.57, p<.01
(10) 乳児の発達と保育内容	1.29	1.77	2.08	F=21.04, p<.01
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	1.29	1.61	2.10	F=16.14, p<.01
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	1.27	1.63	2.09	F=15.81, p<.01
(13) 観察を通しての記録及び評価	1.23	1.70	2.00	F=18.07, p<.01
(14) 評価の理解及び取組	1.16	1.56	2.11	F=21.41, p<.01

表44 0歳児担当者の14項目の園内研修状況別の説明力得点の平均

	未受講	1回	複数回	検定結果
(1) 乳児保育の役割と機能	1.45	1.47	1.88	F=6.03, p<.01
(2) 乳児保育の現状と課題	1.30	1.49	1.79	F=8.09, p<.01
(3) 乳児保育における安全な環境	1.61	1.88	2.00	F=5.86, p<.01
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	1.56	1.64	1.96	F=5.06, p<.01
(5) 他職種との協働	1.08	1.48	1.42	F=5.53, p<.01
(6) 乳児保育における配慮事項	1.57	1.63	2.08	F=9.46, p<.01
(7) 乳児保育における保育者の関わり	1.68	1.73	1.98	F=3.27, p<.01
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	1.65	1.75	2.04	F=5.55, p<.01
(9) 保育所保育指針について	1.22	1.37	1.65	F=5.62, p<.01
(10) 乳児の発達と保育内容	1.52	1.65	1.98	F=6.44, p<.01
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	1.41	1.63	1.88	F=6.42, p<.01
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	1.43	1.41	1.90	F=5.44, p<.01
(13) 観察を通しての記録及び評価	1.39	1.44	1.85	F=5.21, p<.01
(14) 評価の理解及び取組	1.29	1.42	1.77	F=5.30, p<.01

表45 1歳児担当者の14項目の園外研修状況別の説明力得点の平均

	未受講	1回	複数回	検定結果
(1) 乳児保育の役割と機能	1.25	1.48	1.88	F=13.57, p<.01
(2) 乳児保育の現状と課題	1.18	1.53	1.80	F=14.73, p<.01
(3) 乳児保育における安全な環境	1.40	1.66	2.21	F=19.58, p<.01
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	1.41	1.58	2.02	F=12.50, p<.01
(5) 他職種との協働	0.94	1.50	1.68	F=21.21, p<.01
(6) 乳児保育における配慮事項	1.36	1.59	2.13	F=20.02, p<.01
(7) 乳児保育における保育者の関わり	1.40	1.69	2.16	F=20.63, p<.01
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	1.43	1.60	2.16	F=17.50, p<.01
(9) 保育所保育指針について	1.08	1.35	1.57	F=9.07, p<.01
(10) 乳児の発達と保育内容	1.30	1.53	1.96	F=15.80, p<.01
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	1.29	1.49	2.04	F=18.46, p<.01
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	1.21	1.50	1.97	F=15.10, p<.01
(13) 観察を通しての記録及び評価	1.24	1.48	1.97	F=13.51, p<.01
(14) 評価の理解及び取組	1.19	1.38	1.80	F=9.57, p<.01

表46 1歳児担当者の14項目の園内研修状況別の説明力得点の平均

	未受講	1回	複数回	検定結果
(1) 乳児保育の役割と機能	1.30	1.55	1.88	F=10.70, p<.01
(2) 乳児保育の現状と課題	1.23	1.58	1.68	F=9.18, p<.01
(3) 乳児保育における安全な環境	1.42	1.75	2.04	F=13.77, p<.01
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	1.39	1.68	1.94	F=11.36, p<.01
(5) 他職種との協働	1.02	1.50	1.42	F=9.86, p<.01
(6) 乳児保育における配慮事項	1.38	1.66	2.00	F=14.04, p<.01
(7) 乳児保育における保育者の関わり	1.42	1.81	2.04	F=15.94, p<.01
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	1.43	1.74	2.02	F=12.38, p<.01
(9) 保育所保育指針について	1.08	1.42	1.53	F=9.15, p<.01
(10) 乳児の発達と保育内容	1.34	1.70	1.80	F=9.96, p<.01
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	1.35	1.55	1.90	F=9.49, p<.01
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	1.19	1.59	1.83	F=13.28, p<.01
(13) 観察を通しての記録及び評価	1.24	1.61	1.61	F=7.87, p<.01
(14) 評価の理解及び取組	1.18	1.51	1.55	F=6.26, p<.01

表47 2歳児担当者の14項目の園外研修状況別の説明力得点の平均

	未受講	1回	複数回	検定結果
(1) 乳児保育の役割と機能	1.32	1.53	2.12	F=34.28, p<.01
(2) 乳児保育の現状と課題	1.27	1.48	2.08	F=36.39, p<.01
(3) 乳児保育における安全な環境	1.46	1.70	2.29	F=33.12, p<.01
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	1.41	1.71	2.17	F=27.92, p<.01
(5) 他職種との協働	1.18	1.46	2.12	F=43.43, p<.01
(6) 乳児保育における配慮事項	1.45	1.76	2.25	F=28.10, p<.01
(7) 乳児保育における保育者の関わり	1.55	1.75	2.26	F=24.15, p<.01
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	1.48	1.80	2.31	F=31.41, p<.01
(9) 保育所保育指針について	1.19	1.48	1.94	F=35.91, p<.01
(10) 乳児の発達と保育内容	1.45	1.59	2.11	F=23.45, p<.01
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	1.41	1.57	2.15	F=31.74, p<.01
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	1.40	1.61	2.02	F=16.92, p<.01
(13) 観察を通しての記録及び評価	1.39	1.58	2.13	F=26.04, p<.01
(14) 評価の理解及び取組	1.35	1.58	2.09	F=26.14, p<.01

表48 2歳児担当者の14項目の園内研修状況別の説明力得点の平均

	未受講	1回	複数回	検定結果
(1) 乳児保育の役割と機能	1.42	1.54	2.08	F=20.54, p<.01
(2) 乳児保育の現状と課題	1.34	1.54	1.95	F=17.05, p<.01
(3) 乳児保育における安全な環境	1.54	1.74	2.13	F=14.21, p<.01
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	1.52	1.73	2.02	F=10.44, p<.01
(5) 他職種との協働	1.19	1.57	2.00	F=34.21, p<.01
(6) 乳児保育における配慮事項	1.54	1.75	2.13	F=14.78, p<.01
(7) 乳児保育における保育者の関わり	1.63	1.76	2.15	F=12.39, p<.01
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	1.55	1.85	2.22	F=19.04, p<.01
(9) 保育所保育指針について	1.29	1.54	1.86	F=18.57, p<.01
(10) 乳児の発達と保育内容	1.50	1.66	2.06	F=14.29, p<.01
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	1.47	1.67	2.00	F=13.72, p<.01
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	1.44	1.69	1.89	F=9.48, p<.01
(13) 観察を通しての記録及び評価	1.42	1.59	2.02	F=17.53, p<.01
(14) 評価の理解及び取組	1.37	1.67	1.95	F=17.13, p<.01

どの保育所、幼保連携型認定こども園では乳児保育を実施していた。また、1歳以上3歳未満児については、すべての保育所、幼保連携型認定こども園が定員枠をもって実施していることが示された。ただ、定員枠については、0歳児は11～15人程度、1歳児と2歳児は16～20人程度の園がもっとも多かったが、施設による違いが大きく、さまざまな規模の施設があることが示された。各年齢児を担当する保育者数は、0歳児は担当保育者数が2人という施設がもっとも多く、1歳児は担当保育者数が3人、2歳児は担当保育者数が4人という施設がもっとも多かった。乳児保育や1歳以上3歳未満児の保育を実施するにあたっては、3歳以上児の保育とは異なり定員が少ないことから、今回の調査では明らかにしていないが、どのようにクラスを構成して運営しているかは施設によって大きく異なる可能性がある。たとえば、年齢の異なる乳児・幼児を一緒に保育するという施設もあるだろうが、そういうことになれば、保育者の負担や求められる能力なども変わってくるだろう。このように、運営の仕方によって実質的な保育の状況やそこで生じる課題も大きく異なる可能性があり、今後はそうした詳細な分析も必要となるであろう。

平成30年の保育所保育指針等の改定で、乳児保育や1歳以上3歳未満児の保育の内容が詳細に記述され、乳児に関しては3つの視点にそって、1歳から3歳未満の幼児に関しては5領域毎に、ねらい及び内容などが明記された。個々の施設においては、保育所保育指針等の改定に合わせて、各施設の保育の理念、保育の方針、保育の目標、保育の計画などは見直しをし、必要に応じて修正されることが望まれる。実際、多くの施設では見直しが行われ、とくに

保育の計画や記録の書式などは必要に応じて修正していることが示された。一方で見直しが行われなかったという施設も存在しており、とくに保育の理念、保育の方針、保育の目標については、見直しをしなかったという施設が4分の1程度と少なくなかった。実際に修正をするかどうかは別として、保育所保育指針等の改定に合わせて、見直しが行われることが望まれる。

保育所保育指針の「保育の計画及び評価」における保育の内容の評価について今回調査したところ、わずかの施設を除き、大部分の施設では、保育内容の評価が行われていることが明らかになった。園長や主任保育士・主幹教諭などの管理職を中心に複数のもので評価をおこなっているところが多く、評価の方法も指導計画など書類から評価しているというところはもちろん、実際に保育に参加しながら評価しているところも多くみられた。

(2) 乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育を実施している保育者の資質や能力について

今回の調査にあたって、乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育を実施するにあたり、理解しておくべき事項として14項目をかかげ、それらについて保護者などに説明することができるかどうかという点から保育者の資質や能力を捉えようとした。

実際にこれらの14項目の説明力について、乳児や1歳以上3歳未満児の保育担当者を調査すると、いずれの項目も「教えてもらってできる」という回答と「自分の力でできる」という回答が多かった。その意味では、現状の乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育の担当者にはある程度の資質や能力があると

評価できる。一方で、「他の保育者を指導できる」や「保育者の集団や組織、園全体をリードできる」という回答は少なかった。改定された保育所保育指針等でも、保育者のキャリアパスを見据えた研修体系が求められているが、リーダー的な資質や能力の育成は課題といえる。

新しい保育所保育指針に示された乳児保育の3つの視点と1歳以上3歳未満児の5領域に沿った指導計画を立案できるかどうかという点からも同じようなことがいえる。0歳児、1歳児、2歳児担当保育者のいずれも多く多くの保育者が、今回提示した項目のいずれにおいてもその内容を含む指導計画を「自分の力で立てられる」と回答していた。「他の保育者を指導できる」という回答もいくらかはみられたが、決して多くはなかった。その意味では、やはりリーダー的な資質や能力の育成が課題といえる。

乳児保育や1歳以上3歳未満児の保育にあたり理解しておくべき14項目について詳細に比較をすると、14項目のうち、とくに「他職種との協働」「観察を通しての記録及び評価」「評価の理解及び取組」については、できないという回答が比較的多かった。これらの項目は、乳児保育においてのみではなく、すべての保育者において求められる資質や能力ともいえるが、今後、高めていくべき資質・能力といえるだろう。

今回の研究では、便宜的に、保護者などに説明できるという観点から、保育者の資質や能力を捉えようとしたが、確かに他者に説明できることはきちんと理解できている力といえるかもしれないが、実際には説明できることと、実際に実践できることは別のことである。そういう意味では、真の意味での保育者の資質・能力を調べるのができたかどうかはわからない。そうした点からは、別の視点から資質や能力を検討することも必要かもしれない。

（3）乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育を実施している保育者が受けた研修の内容と方法

乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育を実施するにあたり、理解しておくべき14項目の研修状況を考察すると、必ずしも十分な研修がなされているとはいえないものであった。とくに0歳児、1歳児、2歳児の担当者においては、園外研修・園内研修いずれをみても、半数近いもの（項目によっては半数を超えるもの）が受講していないという回答をしていた。その意味では、まずは研修の機会を全体的に増大させる必要があるであろう。

14項目のなかでも、とくに「他職種との協働」「観

察を通しての記録及び評価」「評価の理解及び取組」については、管理職も、どの年齢担当の保育者も、園外研修・園内研修ともに受講していないという回答が多かった。これらの項目は、前節で記述したとおり、保護者などへの質問も比較的できないという回答が多い項目でもあり、研修の少なさが資質・能力の低さにつながっている可能性が考えられる。今後は、とくにこの領域での研修の機会が増えることが望まれる。

本研究の結果、研修を受けていない者、1回研修を受けた者、複数回研修を受けた者という3群にわけて、乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育を実施するにあたり理解しておくべき14項目の説明力を比較したところ、研修を受けていない者よりも研修を受けた者、1回研修を受けた者より複数回研修を受けた者の方が、説明力が高いことが示され、研修が有効に作用していることが確認された。こうした点もふまえ、今後、乳児保育や1歳以上3歳未満児の保育のための研修の機会が増えることが求められる。

研修の形態に対する希望として、管理職の調査では、園外研修を受けたいという回答が多かったのに対し、0歳児、1歳児、2歳児を担当する保育者を対象とした調査では、園外研修を受けたいという回答がもっとも多いという点では管理職と同じであるが、その一方で、園内研修を受けたいというニーズも管理職と比べると多いことが示された。保育所等において保育者等職員は多忙であり、研修などのために出張することもなかなか困難であろう。今回の調査では他の保育者や園全体をリードできる保育者が多くないという結果となり、リーダー的資質の養成が課題であることを前節でも述べているが、各園にリーダーやミドルリーダー的資質を備えた保育者が十分に存在するようになることで、充実した園内研修の機会が増えることが望まれる。

今回調査でとりあげた乳児保育と1歳以上3歳未満児の保育を実施するにあたり理解しておくべき14項目は、方法においても述べたとおり、厚生労働省が示した「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」の分野別リーダー研修の内容において、乳児保育分野の具体的な研修内容（例）として示されている項目であった。今回の調査では、あくまで、この内容を参考に調査票を作成しただけであり、保育士等キャリアアップ研修の受講状況を尋ねたものではない。そのため確かなことはなんとも言えないが、今回の結果は、保育士等キャリアアップ研修の受講状況を彷彿とさせる。厚生労働省の資料によれば、処遇改善等加算Ⅱによる賃金改善対象者の研修

受講状況（令和2年度末時点）において、職務別分野リーダーや若手リーダーでは約半数のものが、副主任保育士、中核リーダーに至っては約4分の3のものが、研修要件を満たしていないという報告もある。コロナで研修が困難であったという状況も考えられるが、保育士等キャリアアップ研修も含め、あらためて研修の在り方を検討する必要があるかもしれない。

【引用文献】

碓氷ゆかり・清水益治・千葉武夫・森俊之・西村重稀・成田朋子・水上彰子・青井夕貴・吉岡真知子・波田埜英治・中島一（2020）乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育に関する研究 保育科学研究 10, 1-28.
漁田俊子・山田悟史・酒井範子・宮地由紀子・那須恵子・漁田武雄・久保田貴之・日隈美代子（2018）3歳未満児の発達と保育：保育現場における現状

と課題 静岡産業大学論集：環境と経営 24(2), 27-36.

漁田俊子・山田悟史・宮地由紀子・入江眞理・佐藤寛子・酒井範子・漁田武雄・久保田貴之（2020）乳幼児の発達と保育：保育現場における課題とその解決策 静岡産業大学論集：スポーツと人間 4(1), 25-32.

永井久美子・香曾我部琢・渡辺俊太郎（2020）同僚性に困難を抱えやすい乳児保育担当者のキャリア形成とバーンアウト KAKEN科学研究費助成事業研究課題

遠藤純子・小野友紀（2021）乳児保育の質向上を支える対話型園内研修の検討：「食」を通じた包括的な園理解から KAKEN科学研究費助成事業研究課題

厚生労働省 地域における保育所・保育士等の在り方に関する検討会 参考資料集

[付録]

園長・副園長・教頭・主任保育士・主幹保育教諭等管理職者用 [A票]

乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育を可能にする研修に関する研究

研究協力をお願い

現行の保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領が施行され4年が経ちました。それを踏まえて、このたび、日本保育協会の保育科学研究の補助を受けて「乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育を可能にする研修に関する研究」を行うこととなりました。

この研究の目的は、「乳児保育」と「3歳未満児の保育」の内容を充実させるための研修について調べることで、具体的には次の4点を明らかにします。a. 「乳児保育」と「3歳未満児の保育」の実施状況等。b. 「乳児保育」と「3歳未満児の保育」を実施している保育者等の資質・能力等。c. 「乳児保育」と「3歳未満児の保育」を実施している保育者等が受けた研修の内容と方法等。d. 研修の内容や方法と資質・能力の関係。

アンケートに回答いただく方は、園長・副園長・教頭・主任保育士・主幹保育教諭などの管理職と、0歳児、1歳児、2歳児の各担当者です。管理職者用のアンケートは次のページからの内容で、回答に要する時間は約10分です。回答は、Googleフォームをお願いいたします（アンケート用紙は回収いたしません）。研究の趣旨をご理解いただき、アンケートにご協力くださいますようお願い申し上げます。なお、アンケートは、8月10日（水）までにご回答いただきますようお願いいたします。

研究協力にあたり、以下の内容をご確認下さい

- ・研究への協力は皆様の自由意思に基づくものであり、アンケートにご協力いただけない場合でも不利益を受けることはありません。
- ・協力をお引き受けいただいたあとでも、Googleフォームに回答しないことによって研究協力を取りやめることができます。Googleフォームへの回答をもって研究協力に同意したとさせていただきます。
- ・アンケートは無記名で行いますので、個人が特定されることはありません。メールアドレスも収集しません。
- ・研究の成果は、日本保育協会の保育科学研究の報告会や学会等での発表を考えています。その際、個人が特定される情報を公表することはなく、個人情報守られます。
- ・回収したデータは、研究者が責任をもって厳重に管理し、本研究以外に使用することはありません。また、研究終了後は、5年間保管後、適切な方法で廃棄します。
- ・この研究は、日本保育協会保育科学研究倫理委員会の承認を受けています。特定の企業等から支援を受けて行うものではなく、利益相反は存在しません。
- ・研究に関する疑問や質問が生じた場合は、下記連絡先までお問合せください。

<連絡先>

大阪府 あまのこどもえん 中島 一

電話；●●●●●●●●●●

メール；●●●●●●●●●●

園長・副園長・教頭・主任保育士・主幹保育教諭等管理職者用 [A票]

乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育を可能にする研修に関する研究

コロナ禍で、日々配慮をしながら、また工夫しながら保育をしてくださっていることに厚くお礼申し上げます。このたびは標記の研究へのご協力、ありがとうございます。回答はGoogleフォーム（この調査票の最終ページにURLとQRコードがあります）に行ってください。回答にあたり貴園の郵便番号7桁に電話番号の下4桁をつなげた11桁の数字を、Googleフォームの冒頭にご記入ください。よろしくお願いいたします。

1. 園のことについてお尋ねします。カタカナを選ぶか、空欄に書いて下さい。

- 貴園の運営主体は ア. 市区町村 イ. 社会福祉法人 ウ. 学校法人 エ. その他 ()
- 貴園は保育所ですか、認定こども園ですか
ア. 保育所 イ. 幼保連携型認定こども園 ウ. 認定こども園（保育所型） エ. 認定こども園（幼稚園型）
オ. 認定こども園（地方裁量型）
- 2で「イ. 幼保連携型認定こども園」と回答された方にお尋ねします。幼保連携型認定こども園になる前についてお答えください。
ア. 保育所 イ. 幼稚園 ウ. 新しく創設した エ. その他（認可外等） ()
- 0歳児、1歳児、2歳児の定員と在籍数、保育者の人数（令和4年5月1日現在）

(1) 0歳児	定員	名	在籍数	名	保育者の人数	人
(2) 1歳児	定員	名	在籍数	名	保育者の人数	人
(3) 2歳児	定員	名	在籍数	名	保育者の人数	人
- あなたの園では、「乳児保育に関する3つの視点」や「3歳未満児の5領域」のねらい及び内容、内容の取り扱いが保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、指針等）に明記されたことによって、次の(1)～(5)を見直し、修正しましたか。それぞれについていずれか1つを選んでください。

	見直していない	見直したが、修正はしていない	見直して修正した
(1) 保育の理念	ア	イ	ウ
(2) 保育の方針	ア	イ	ウ
(3) 保育の目標	ア	イ	ウ
(4) 保育の計画	ア	イ	ウ
(5) 記録の書式	ア	イ	ウ

- あなたの園では、指針等に基づく乳児保育（3歳未満児の保育を含む）の『保育内容』に関して、外部研修受講後どのように職員間共有を行いましたか。いずれか1つを選んでください。
ア. 受講者が講師となり園内研修を行い、それに基づいて「保育内容」を修正した
イ. 受講者が講師となり園内研修を行った
ウ. 研修報告書等を資料として、会議で研修報告を行った
エ. 研修報告書を回覧した
オ. 外部研修は受けたが、職員間共有はしていない
カ. 外部研修を受けていない
- あなたの園では、どの職種の職員が、指針等に基づく乳児保育（3歳未満児の保育を含む）の『保育内容』に関する外部研修を受講しましたか。該当するものすべてを選んでください。コ. その他を選んだ場合は、具体的にお書きください。
ア. 園長 イ. 副園長・教頭 ウ. 主任保育士・主幹保育教諭 エ. 乳児（3歳未満児を含む）クラス主担任
オ. 乳児（3歳未満児を含む）クラス担任 カ. 乳児（3歳未満児を含む）以外のクラス担任 キ. 看護師
ク. 栄養・調理担当職員 ケ. 事務職員 コ. その他の職員
- あなたの園で実施している乳児保育（3歳未満児の保育を含む）の『保育内容』の評価についてお尋ねします。
 - あなたの園では、評価を誰が行っていますか、該当するものすべてを選んでください。
ア. 園長 イ. 副園長・教頭 ウ. 主任保育士・主幹保育教諭 エ. 乳児（3歳未満児を含む）クラス主担任
オ. 乳児（3歳未満児を含む）クラス担任全員 カ. 乳児（3歳未満児を含む）以外のクラス担任
キ. 園内のその他の職員 ク. 園外の専門家 ケ. 行っていない（→Ⅱに進んでください）
 - 評価は、いつ行っていますか、該当するものすべてを選んでください。
ア. 毎日 イ. 週ごと ウ. 月ごと エ. 期ごと オ. 年ごと カ. 不定期
 - 評価は、どのように行っていますか、該当するものすべてを選んでください。
ア. 指導計画等書類から評価している
イ. 実際に保育に参加しながら評価している
ウ. 実際の保育を参観しながら評価している
エ. 公開保育を行い評価している
オ. 保育をビデオに撮って評価している

II. 指針等の告示後に、あなた自身が受けた研修等についてお尋ねします。あなたは、次の(1)から(14)の内容に関して、①園外研修や②園内研修をどの程度受けましたか。1つを選んでください。また、③今後さらに、これらの内容に関して研修を受けたいと思われませんか。該当するものをすべて選んでください。

	①園外研修			②園内研修			③今後の研修希望		
	園外研修を受けていない	園外研修を1回受けた	園外研修を複数回受けた	園内研修を受けていない	園内研修を1回受けた	園内研修を複数回受けた	受けたとは思わない	園外研修を受けたいと思う	園内研修を受けたいと思う
(1) 乳児保育（3歳未満児の保育を含む。以下同じ）の役割と機能	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 乳児保育の現状と課題	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 乳児保育における安全な環境	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) 他職種との協働	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) 乳児保育における配慮事項	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 乳児保育における保育者の関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 保育所保育指針について	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 乳児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(13) 観察を通しての記録及び評価	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(14) 評価の理解及び取組	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ

III. 指針等に基づく乳児保育（3歳未満児の保育を含む）の内容等に関する理解度についてお尋ねします。あなたは、次の(1)から(14)の内容に関して、クラス懇談や個人懇談などで保護者に説明することがどの程度できますか。それぞれについてアからエのいずれか1つを選んでください。

	できない	どちらかというときかない	どちらかというときできる	できる
(1) 乳児保育（3歳未満児の保育を含む。以下同じ）の役割と機能	ア	イ	ウ	エ
(2) 乳児保育の現状と課題	ア	イ	ウ	エ
(3) 乳児保育における安全な環境	ア	イ	ウ	エ
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	ア	イ	ウ	エ
(5) 他職種との協働	ア	イ	ウ	エ
(6) 乳児保育における配慮事項	ア	イ	ウ	エ
(7) 乳児保育における保育者の関わり	ア	イ	ウ	エ
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	ア	イ	ウ	エ
(9) 保育所保育指針について	ア	イ	ウ	エ
(10) 乳児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	エ
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	エ
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	ア	イ	ウ	エ
(13) 観察を通しての記録及び評価	ア	イ	ウ	エ
(14) 評価の理解及び取組	ア	イ	ウ	エ

IV. 保育者以外の職員や保護者への周知についてお尋ねします。次の(1)から(14)の内容について、①保育者以外の職員（栄養士、調理員、看護師等）に共通理解を得るためにどのような取組をしていますか。いずれか1つを選んでください。またそれぞれの内容について、②年度当初などに保護者にどのように説明していますか。いずれか1つを選んでください。

	①保育者以外の職員への共通理解				②保護者への説明			
	取組をしていない	園内研修に参加させている	園外研修に参加させている	園内研修と園外研修の両方に参加させている	説明していない	文書を配布している（ホームページへの記載を含む）	口頭で説明している	文書を配布した上で口頭で説明している
(1) 乳児保育（3歳未満児の保育を含む。以下同じ）の役割と機能	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ
(2) 乳児保育の現状と課題	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ
(3) 乳児保育における安全な環境	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ
(5) 他職種との協働	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ
(6) 乳児保育における配慮事項	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ
(7) 乳児保育における保育者の関わり	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ
(9) 保育所保育指針について	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ
(10) 乳児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ
(13) 観察を通しての記録及び評価	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ
(14) 評価の理解及び取組	ア	イ	ウ	エ	ア	イ	ウ	エ

V. あなた自身のことについてお尋ねします。

1. あなたの役職は何ですか。1つを選んでください。

ア. 園長 イ. 副園長 ウ. 教頭 エ. 主任保育士 オ. 主幹保育教諭 カ. その他（ ）

2. あなたは保育士資格をもっていますか。

ア. もっている イ. もっていない

3. 乳児保育（3歳未満児の保育を含む）の経験年数をお書きください。経験がない場合は「0」をお書きください。 年

ありがとうございました。

回答はこちらをお願いします。

<https://forms.gle/2Csw8Hdyj51RqDH5>



乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育を可能にする研修に関する研究

研究協力をお願い

現行の保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領が施行され4年が経ちました。それを踏まえて、このたび、日本保育協会の保育科学研究の補助を受けて「乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育を可能にする研修に関する研究」を行うこととなりました。

この研究の目的は、「乳児保育」と「3歳未満児の保育」の内容を充実させるための研修について調べることで、具体的には次の4点を明らかにします。a. 「乳児保育」と「3歳未満児の保育」の実施状況等。b. 「乳児保育」と「3歳未満児の保育」を実施している保育者等の資質・能力等。c. 「乳児保育」と「3歳未満児の保育」を実施している保育者等が受けた研修の内容と方法等。d. 研修の内容や方法と資質・能力の関係。

アンケートに回答いただく方は、園長・副園長・教頭・主任保育士・主幹保育教諭などの管理職と、0歳児、1歳児、2歳児の各担当者です。各担当者としては、①主担当、②経験年数が中程度の方、③最も経験年数が少ない方（ただし新卒は除く）の3名にお答えいただきます。

0歳児担当者用のアンケートは次のページからの内容で、回答に要する時間は約10分です。回答は、Googleフォームにお願いいたします（アンケート用紙は回収いたしません）。研究の趣旨をご理解いただき、アンケートにご協力くださいますようお願い申し上げます。なお、アンケートは、8月10日（水）までにご回答いただきますようお願いいたします。

研究協力にあたり、以下の内容をご確認下さい

- ・研究への協力は皆様の自由意思に基づくものであり、アンケートにご協力いただけない場合でも不利益を受けることはありません。
- ・協力をお引き受けいただいたあとでも、Googleフォームに回答しないことによって研究協力を取りやめることができます。Googleフォームへの回答をもって研究協力に同意したとさせていただきます。
- ・アンケートは無記名で行いますので、個人が特定されることはありません。メールアドレスも収集しません。
- ・研究の成果は、日本保育協会の保育科学研究の報告会や学会等での発表を考えています。その際、個人が特定される情報を公表することはない、個人情報を守られます。
- ・回収したデータは、研究者が責任をもって厳重に管理し、本研究以外に使用することはありません。また、研究終了後は、5年間保管後、適切な方法で廃棄します。
- ・この研究は、日本保育協会保育科学研究倫理委員会の承認を受けています。特定の企業等から支援を受けて行うものではなく、利益相反は存在しません。
- ・研究に関する疑問や質問が生じた場合は、下記連絡先までお問合せください。

<連絡先>

大阪府 あまのこどもえん 中島 一

電話；●●●●●●●●●●

メール；●●●●●●●●●●

0歳児担当者〔B票〕

乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育を可能にする研修に関する研究

コロナ禍で、日々配慮をしながら、また工夫しながら保育をしてくださっていることに厚くお礼申し上げます。このたびは標記の研究へのご協力、ありがとうございます。回答はGoogleフォーム（この調査票の最終ページにURLとQRコードがあります）で行っていただきます。回答にあたり貴園の郵便番号7桁に電話番号の下4桁をつなげた11桁の数字を、Googleフォームの冒頭にご記入ください。よろしくお願いいたします。

I. 指針等の告示後に、あなた自身が受けた研修等についてお尋ねします。あなたは、次の(1)から(14)の内容に関して、①園外研修や②園内研修をどの程度受けましたか。1つを選んでください。また、③今後さらに、これらの内容に関して研修を受けたいと思われますか。該当するものをすべて選んでください。

	①園外研修			②園内研修			③今後の研修希望		
	園外研修を受けていない	園外研修を1回受けた	園外研修を複数回受けた	園内研修を受けていない	園内研修を1回受けた	園内研修を複数回受けた	受けたいとは思わない	園外研修を受けたいと思う	園内研修を受けたいと思う
(1) 乳児保育（3歳未満児の保育を含む。以下同じ）の役割と機能	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 乳児保育の現状と課題	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 乳児保育における安全な環境	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) 他職種との協働	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) 乳児保育における配慮事項	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 乳児保育における保育者の関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 保育所保育指針について	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 乳児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(13) 観察を通しての記録及び評価	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(14) 評価の理解及び取組	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ

II. 指針等に基づく乳児保育（3歳未満児の保育を含む）の内容等に関する理解度についてお尋ねします。あなたは、次の(1)から(14)の内容に関して、クラス懇談や個人懇談などで保護者に説明することがどの程度できますか。それぞれについてアからオのいずれか1つを選んでください。

	できない	教えてもらってできる	自分の力でできる	他の保育者を指導できる	保育者の集団や組織、園全体をリードできる
(1) 乳児保育（3歳未満児の保育を含む。以下同じ）の役割と機能	ア	イ	ウ	エ	オ
(2) 乳児保育の現状と課題	ア	イ	ウ	エ	オ
(3) 乳児保育における安全な環境	ア	イ	ウ	エ	オ
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	ア	イ	ウ	エ	オ
(5) 他職種との協働	ア	イ	ウ	エ	オ
(6) 乳児保育における配慮事項	ア	イ	ウ	エ	オ
(7) 乳児保育における保育者の関わり	ア	イ	ウ	エ	オ
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	ア	イ	ウ	エ	オ
(9) 保育所保育指針について	ア	イ	ウ	エ	オ
(10) 乳児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	エ	オ
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	エ	オ
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	ア	イ	ウ	エ	オ
(13) 観察を通しての記録及び評価	ア	イ	ウ	エ	オ
(14) 評価の理解及び取組	ア	イ	ウ	エ	オ

Ⅲ. あなたは①ねらい及び内容や、②援助（環境構成を含む）に、各視点の(1)から(10)の項目を含む指導計画を、どの程度立てられますか。それぞれについて該当するもの1つを選んでください。

	①ねらい及び内容			②援助 (含：環境構成)		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
1. 身体的発達に関する視点（健やかにのびのびと育つ）						
(1) 心と体の発達の促し	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 体を動かす機会の確保	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 自ら体を動かそうとする意欲の育成	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 生理的・心理的欲求の受け止め	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) 一人一人の発育に応じた経験の助長	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) 個人差に応じた授乳	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) ゆったりとした授乳	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 体調に対応した離乳食	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 生活リズムに応じた睡眠	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 適切なおむつ交換	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
2. 社会的発達に関する視点（身近な人と気持ちが通じ合う）						
(1) 一人一人とのスキンシップ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 甘えなどの依存欲求の充足	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 人に触れられて心地よいと感じるような関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 表情などからの気持ちの受け止め	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) 発声、喃語などへのゆったりとやさしい応答	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) 積極的な言葉のやりとり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 一緒にいることを喜ぶような声かけ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 一人一人への優しい対応	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 親しみの気持ちを表せる工夫	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 気持ちを理解した受け止め	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
3. 精神的発達に関する視点（身近なものと関わり感性が育つ）						
(1) 興味や関心をもてるような環境との関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 音、形、色、手触りなどを考慮した玩具での遊び	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 感覚の発達を促すような玩具での遊び	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 探索意欲を促す活動	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) 表現しようとする意欲の受け止め	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) 発達に即した絵本での遊び	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 様々な色彩や形のものを見る機会	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) あやし遊び	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) リズムを伴った触れ合い遊び	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 十分に安全点検がなされた身の回りのものの遊び	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ

IV. あなた自身のことをお尋ねします。

1. 現在の担当 (_____ 歳児担当)
2. 0歳児、1歳児、2歳児の担当経験は通算何年何か月ですか
0歳児 _____ 年 _____ か月 1歳児 _____ 年 _____ か月 2歳児 _____ 年 _____ か月
3. 認可保育所または認定こども園（公営・民営）における保育者としての通算勤務年数は何年何か月ですか
_____ 年 _____ か月
4. 保育士資格の取得方法について、いずれかを選んでください。
ア. 大学・短期大学・専修学校等の指定保育士養成施設 イ. 保育士試験
5. 保育士資格を取得された年を和暦を選んだ上でお書きください。
ア. 昭和 イ. 平成 ウ. 令和 _____ 年
6. あなたの現在の雇用形態について、いずれかを選んでください。
ア. 正規職員 イ. 非常勤職員（パート） ウ. 派遣職員

ありがとうございました。

回答はこちらをお願いします。

<https://forms.gle/g2aSu37zzb4F8yBR9>



乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育を可能にする研修に関する研究

研究協力をお願い

現行の保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領が施行され4年が経ちました。それを踏まえて、このたび、日本保育協会の保育科学研究の補助を受けて「乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育を可能にする研修に関する研究」を行うこととなりました。

この研究の目的は、「乳児保育」と「3歳未満児の保育」の内容を充実させるための研修について調べることで、具体的には次の4点を明らかにします。a. 「乳児保育」と「3歳未満児の保育」の実施状況等。b. 「乳児保育」と「3歳未満児の保育」を実施している保育者等の資質・能力等。c. 「乳児保育」と「3歳未満児の保育」を実施している保育者等が受けた研修の内容と方法等。d. 研修の内容や方法と資質・能力の関係。

アンケートに回答いただく方は、園長・副園長・教頭・主任保育士・主幹保育教諭などの管理職と、0歳児、1歳児、2歳児の各担当者です。各担当者としては、①主担当、②経験年数が中程度の方、③最も経験年数が少ない方（ただし新卒は除く）の3名にお答えいただきます。

1歳児担当者用のアンケートは次のページからの内容で、回答に要する時間は約10分です。回答は、Googleフォームにお願いいたします（アンケート用紙は回収いたしません）。研究の趣旨をご理解いただき、アンケートにご協力くださいますようお願い申し上げます。なお、アンケートは、8月10日（水）までにご回答いただきますようお願いいたします。

研究協力にあたり、以下の内容をご確認下さい

- ・研究への協力は皆様の自由意思に基づくものであり、アンケートにご協力いただけない場合でも不利益を受けることはありません。
- ・協力をお引き受けいただいたあとでも、Googleフォームに回答しないことによって研究協力を取りやめることができます。Googleフォームへの回答をもって研究協力に同意したとさせていただきます。
- ・アンケートは無記名で行いますので、個人が特定されることはありません。メールアドレスも収集しません。
- ・研究の成果は、日本保育協会の保育科学研究の報告会や学会等での発表を考えています。その際、個人が特定される情報を公表することはなく、個人情報を守られます。
- ・回収したデータは、研究者が責任をもって厳重に管理し、本研究以外に使用することはありません。また、研究終了後は、5年間保管後、適切な方法で廃棄します。
- ・この研究は、日本保育協会保育科学研究倫理委員会の承認を受けています。特定の企業等から支援を受けて行うものではなく、利益相反は存在しません。
- ・研究に関する疑問や質問が生じた場合は、下記連絡先までお問合せください。

<連絡先>

大阪府 あまのこどもえん 中島 一

電話；●●●●●●●●●●

メール；●●●●●●●●●●

1歳児担当者用〔C票〕

乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育を可能にする研修に関する研究

コロナ禍で、日々配慮をしながら、また工夫しながら保育をしてくださっていることに厚くお礼申し上げます。このたびは標記の研究へのご協力、ありがとうございます。回答はGoogleフォーム（この調査票の最終ページにURLとQRコードがあります）で行っていただきます。回答にあたり貴園の郵便番号7桁に電話番号の下4桁をつなげた11桁の数字を、Googleフォームの冒頭にご記入ください。よろしくお願いいたします。

I. 指針等の告示後に、あなた自身が受けた研修等についてお尋ねします。あなたは、次の(1)から(14)の内容に関して、①園外研修や②園内研修をどの程度受けましたか。1つを選んでください。また、③今後さらに、これらの内容に関して研修を受けたいと思われませんか。該当するものをすべて選んでください。

	①園外研修			②園内研修			③今後の研修希望		
	園外研修を受けていない	園外研修を1回受けた	園外研修を複数回受けた	園内研修を受けていない	園内研修を1回受けた	園内研修を複数回受けた	受けたいとは思わない	園外研修を受けたいと思う	園内研修を受けたいと思う
(1) 乳児保育（3歳未満児の保育を含む。以下同じ）の役割と機能	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 乳児保育の現状と課題	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 乳児保育における安全な環境	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) 他職種との協働	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) 乳児保育における配慮事項	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 乳児保育における保育者の関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 保育所保育指針について	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 乳児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(13) 観察を通しての記録及び評価	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(14) 評価の理解及び取組	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ

II. 指針等に基づく乳児保育（3歳未満児の保育を含む）の内容等に関する理解度についてお尋ねします。あなたは、次の(1)から(14)の内容に関して、クラス懇談や個人懇談などで保護者に説明することがどの程度できますか。それぞれについてアからオのいずれか1つを選んでください。

	できない	教えてもらってできる	自分の力でできる	他の保育者を指導できる	保育者の集団や組織、園全体をリードできる
(1) 乳児保育（3歳未満児の保育を含む。以下同じ）の役割と機能	ア	イ	ウ	エ	オ
(2) 乳児保育の現状と課題	ア	イ	ウ	エ	オ
(3) 乳児保育における安全な環境	ア	イ	ウ	エ	オ
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	ア	イ	ウ	エ	オ
(5) 他職種との協働	ア	イ	ウ	エ	オ
(6) 乳児保育における配慮事項	ア	イ	ウ	エ	オ
(7) 乳児保育における保育者の関わり	ア	イ	ウ	エ	オ
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	ア	イ	ウ	エ	オ
(9) 保育所保育指針について	ア	イ	ウ	エ	オ
(10) 乳児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	エ	オ
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	エ	オ
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	ア	イ	ウ	エ	オ
(13) 観察を通しての記録及び評価	ア	イ	ウ	エ	オ
(14) 評価の理解及び取組	ア	イ	ウ	エ	オ

Ⅲ. あなたは①ねらい及び内容や、②援助（環境構成を含む）に、各領域（1）から（10）の項目を含む指導計画を、どの程度立てられますか。それぞれについて該当するもの1つを選んでください。

	①ねらい及び内容			②援助 (含：環境構成)		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
1. 健康の領域						
(1) 安定感をもって生活すること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 生活リズムの形成	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 走る、飛ぶ、登る、押す、ひっぱるなど全身を使う遊び	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 清潔に保つ心地よさの習慣の獲得	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) ゆったりとした排泄を促すこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) 身体を動かそうとする意欲の育成	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 食べる喜びや楽しさを味わえること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 個人差に応じて排泄に少しずつ慣れさせること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 食事、排泄、睡眠、衣服の着脱、身の回りの清潔など、自分でしようとする気持ちの尊重	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 基本的な生活習慣の形成についての家庭との連携	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
2. 人間関係の領域						
(1) 人と共に過ごす心地よさを感じられるような、思いの受け入れ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 他の子どもとの多様な関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 自ら決まりの大切さに気付くこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 他の年齢の子どもの存在を感じ楽しめること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) 気持ちを尊重し、温かく愛情豊かで応答的な関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) 思い通りにいかないときなどの子どもの気持ちの受け止め	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 不安な気持ちから立ち直る経験や感情をコントロールすることの大切さに気付くこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 様々な人がいることへの気付きを促すこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 自分の気持ちを相手に伝えることの大切さを知らせる関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 相手の気持ちに気付くことの大切さを知らせる関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
3. 環境の領域						
(1) 見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにし、探索活動を促すこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 玩具、絵本、遊具などを使った遊びを楽しむこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 物の性質や仕組みに気付くこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 自分の物と人の物の区別や場所的感覚など、環境を捉える感覚の育成	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) 身近な生き物に気付き、親しみをもつこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) 地域の生活に対する興味や関心	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 感覚の発達が進められるような、音質、形、色、大きさなど子どもの発達に応じた適切な玩具で遊ぶこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 発見を楽しんだり、考えたりすること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 生命の尊さに対する気付きを促す関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 社会とのつながりや地域社会の文化に気付く関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
4. 言葉の領域						
(1) 自分で言葉を使おうとしたときのありのままの受け止め	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 生活に必要な言葉に対する気付きを促す関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 心のこもった日常の挨拶	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 人の言葉や話を興味をもって聞く機会の提供	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) 言葉のやり取りを楽しめるような関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) 状況を説明する言葉などを補う援助	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 思いを察し、共感した受け止め	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 言葉の習得段階に応じた関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 絵本や物語など、子どもの発達や興味・関心に即したものの提供	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 言葉のやり取りができるような援助	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ

	①ねらい及び内容			②援助 (含：環境構成)		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
5. 表現の領域						
(1) 歌や簡単な手遊びに慣れ親しむような関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 自分なりにイメージを広げて表現すること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 様々な素材に触れること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 身体の動きを表現できること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) 様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり感じたりできること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) イメージや感性を豊かにする経験ができること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 試行錯誤しながら様々な表現を楽しむこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 自分の力でやり遂げる充実感に気付くこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 自信を持って表現できるような関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 発見や心が動く経験	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ

IV. あなた自身のことをお尋ねします。

- 現在の担当（_____歳児担当）
- 0歳児、1歳児、2歳児の担当経験は通算何年何か月ですか
0歳児 _____年 _____か月 1歳児 _____年 _____か月 2歳児 _____年 _____か月
- 認可保育所または認定こども園（公営・民営）における保育者としての通算勤務年数は何年何か月ですか
_____年 _____か月
- 保育士資格の取得方法について、いずれかを選んでください。
ア. 大学・短期大学・専修学校等の指定保育士養成施設 イ. 保育士試験
- 保育士資格を取得された年を和暦を選んだ上でお書きください。
ア. 昭和 イ. 平成 ウ. 令和 _____年
- あなたの現在の雇用形態について、いずれかを選んでください。
ア. 正規職員 イ. 非常勤職員（パート） ウ. 派遣職員

ありがとうございました。

回答はこちらをお願いします。

<https://forms.gle/xY27ZedELnZNEAbP6>



乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育を可能にする研修に関する研究

研究協力をお願い

現行の保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領が施行され4年が経ちました。それを踏まえて、このたび、日本保育協会の保育科学研究の補助を受けて「乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育を可能にする研修に関する研究」を行うこととなりました。

この研究の目的は、「乳児保育」と「3歳未満児の保育」の内容を充実させるための研修について調べることで、具体的には次の4点を明らかにします。a. 「乳児保育」と「3歳未満児の保育」の実施状況等。b. 「乳児保育」と「3歳未満児の保育」を実施している保育者等の資質・能力等。c. 「乳児保育」と「3歳未満児の保育」を実施している保育者等が受けた研修の内容と方法等。d. 研修の内容や方法と資質・能力の関係。

アンケートに回答いただく方は、園長・副園長・教頭・主任保育士・主幹保育教諭などの管理職と、0歳児、1歳児、2歳児の各担当者です。各担当者としては、①主担当、②経験年数が中程度の方、③最も経験年数が少ない方（ただし新卒は除く）の3名にお答えいただきます。

2歳児担当者用のアンケートは次のページからの内容で、回答に要する時間は約10分です。回答は、Googleフォームにお願いいたします（アンケート用紙は回収いたしません）。研究の趣旨をご理解いただき、アンケートにご協力くださいますようお願い申し上げます。なお、アンケートは、8月10日（水）までにご回答いただきますようお願いいたします。

研究協力にあたり、以下の内容をご確認下さい

- ・研究への協力は皆様の自由意思に基づくものであり、アンケートにご協力いただけない場合でも不利益を受けることはありません。
- ・協力をお引き受けいただいたあとでも、Googleフォームに回答しないことによって研究協力を取りやめることができます。Googleフォームへの回答をもって研究協力に同意したものとさせていただきます。
- ・アンケートは無記名で行いますので、個人が特定されることはありません。メールアドレスも収集しません。
- ・研究の成果は、日本保育協会の保育科学研究の報告会や学会等での発表を考えています。その際、個人が特定される情報を公表することではなく、個人情報を守られます。
- ・回収したデータは、研究者が責任をもって厳重に管理し、本研究以外に使用することはありません。また、研究終了後は、5年間保管後、適切な方法で廃棄します。
- ・この研究は、日本保育協会保育科学研究倫理委員会の承認を受けています。特定の企業等から支援を受けて行うものではなく、利益相反は存在しません。
- ・研究に関する疑問や質問が生じた場合は、下記連絡先までお問合せください。

<連絡先>

大阪府 あまのこどもえん 中島 一

電話；●●●●●●●●●●

メール；●●●●●●●●●●

乳児保育の3つの視点と3歳未満児の5領域のねらい及び内容を反映した保育を可能にする研修に関する研究

コロナ禍で、日々配慮をしながら、また工夫しながら保育をしてくださっていることに厚くお礼申し上げます。このたびは標記の研究へのご協力、ありがとうございます。回答はGoogleフォーム（この調査票の最終ページにURLとQRコードがあります）で行っていただきます。回答にあたり貴園の郵便番号7桁に電話番号の下4桁をつなげた11桁の数字を、Googleフォームの冒頭にご記入ください。よろしくお願いいたします。

I. 指針等の告示後に、あなた自身が受けた研修等についてお尋ねします。あなたは、次の(1)から(14)の内容に関して、①園外研修や②園内研修をどの程度受けましたか。1つを選んでください。また、③今後さらに、これらの内容に関して研修を受けたいと思われますか。該当するものをすべて選んでください。

	①園外研修			②園内研修			③今後の研修希望		
	園外研修を受けていない	園外研修を1回受けた	園外研修を複数回受けた	園内研修を受けていない	園内研修を1回受けた	園内研修を複数回受けた	受けたいとは思わない	園外研修を受けたいと思う	園内研修を受けたいと思う
(1) 乳児保育（3歳未満児の保育を含む。以下同じ）の役割と機能	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 乳児保育の現状と課題	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 乳児保育における安全な環境	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) 他職種との協働	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) 乳児保育における配慮事項	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 乳児保育における保育者の関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 保育所保育指針について	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 乳児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(13) 観察を通しての記録及び評価	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(14) 評価の理解及び取組	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ

II. 指針等に基づく乳児保育（3歳未満児の保育を含む）の内容等に関する理解度についてお尋ねします。あなたは、次の(1)から(14)の内容に関して、クラス懇談や個人懇談などで保護者に説明することがどの程度できますか。それぞれについてアからオのいずれか1つを選んでください。

	できない	教えてもらってできる	自分の力でできる	他の保育者を指導できる	保育者の集団や組織、園全体をリードできる
(1) 乳児保育（3歳未満児の保育を含む。以下同じ）の役割と機能	ア	イ	ウ	エ	オ
(2) 乳児保育の現状と課題	ア	イ	ウ	エ	オ
(3) 乳児保育における安全な環境	ア	イ	ウ	エ	オ
(4) 乳児保育における個々の発達を促す生活と遊びの環境	ア	イ	ウ	エ	オ
(5) 他職種との協働	ア	イ	ウ	エ	オ
(6) 乳児保育における配慮事項	ア	イ	ウ	エ	オ
(7) 乳児保育における保育者の関わり	ア	イ	ウ	エ	オ
(8) 乳児保育における生活習慣の援助や関わり	ア	イ	ウ	エ	オ
(9) 保育所保育指針について	ア	イ	ウ	エ	オ
(10) 乳児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	エ	オ
(11) 1歳以上3歳未満児の発達と保育内容	ア	イ	ウ	エ	オ
(12) 全体的な計画に基づく指導計画の作成	ア	イ	ウ	エ	オ
(13) 観察を通しての記録及び評価	ア	イ	ウ	エ	オ
(14) 評価の理解及び取組	ア	イ	ウ	エ	オ

Ⅲ. あなたは①ねらい及び内容や、②援助（環境構成を含む）に、各領域の(1)から(10)の項目を含む指導計画を、どの程度立てられますか。それぞれについて該当するもの1つを選んでください。

	①ねらい及び内容			②援助 (含：環境構成)		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
1. 健康の領域						
(1) 安定感をもって生活すること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 生活リズムの形成	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 走る、飛ぶ、登る、押す、ひっぱるなど全身を使う遊び	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 清潔に保つ心地よさの習慣の獲得	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) ゆったりとした排泄を促すこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) 身体を動かそうとする意欲の育成	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 食べる喜びや楽しさを味わえること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 個人差に応じて排泄に少しずつ慣れさせること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 食事、排泄、睡眠、衣服の着脱、身の回りの清潔など、自分でしようとする気持ちの尊重	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 基本的な生活習慣の形成についての家庭との連携	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
2. 人間関係の領域						
(1) 人と共に過ごす心地よさを感じられるような、思いの受け入れ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 他の子どもとの多様な関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 自ら決まりの大切さに気付くこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 他の年齢の子どもの存在を感じ楽しめること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) 気持ちを尊重し、温かく愛情豊かで応答的な関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) 思い通りにいかないときなどの子どもの気持ちの受け止め	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 不安な気持ちから立ち直る経験や感情をコントロールすることの大切さに気付くこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 様々な人がいることへの気付きを促すこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 自分の気持ちを相手に伝えることの大切さを知らせる関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 相手の気持ちに気付くことの大切さを知らせる関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
3. 環境の領域						
(1) 見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにし、探索活動を促すこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 玩具、絵本、遊具などを使った遊びを楽しむこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 物の性質や仕組みに気付くこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 自分の物と人の物の区別や場所的感覚など、環境を捉える感覚の育成	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) 身近な生き物に気付き、親しみをもつこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) 地域の生活に対する興味や関心	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 感覚の発達が促されるような、音質、形、色、大きさなど子どもの発達に応じた適切な玩具で遊ぶこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 発見を楽しんだり、考えたりすること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 生命の尊さに対する気付きを促す関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 社会とのつながりや地域社会の文化に気付く関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
4. 言葉の領域						
(1) 自分で言葉を使おうとしたときのありのままの受け止め	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 生活に必要な言葉に対する気付きを促す関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 心のこもった日常の挨拶	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 人の言葉や話を興味をもって聞く機会の提供	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) 言葉のやり取りを楽しめるような関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) 状況を説明する言葉などを補う援助	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 思いを察し、共感した受け止め	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 言葉の習得段階に応じた関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 絵本や物語など、子どもの発達や興味・関心に即したものの提供	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 言葉のやり取りができるような援助	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ

	①ねらい及び内容			②援助 (含：環境構成)		
	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる	立てられない	自分の力で立てられる	他の保育者を指導できる
5. 表現の領域						
(1) 歌や簡単な手遊びに慣れ親しむような関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(2) 自分なりにイメージを広げて表現すること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(3) 様々な素材に触れること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(4) 身体の動きを表現できること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(5) 様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり感じたりできること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(6) イメージや感性を豊かにする経験ができること	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(7) 試行錯誤しながら様々な表現を楽しむこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(8) 自分の力でやり遂げる充実感に気付くこと	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(9) 自信を持って表現できるような関わり	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
(10) 発見や心が動く経験	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ

IV. あなた自身のことをお尋ねします。

- 現在の担当 (_____ 歳児担当)
- 0歳児、1歳児、2歳児の担当経験は通算何年何か月ですか
0歳児 _____ 年 _____ か月 1歳児 _____ 年 _____ か月 2歳児 _____ 年 _____ か月
- 認可保育所または認定こども園（公営・民営）における保育者としての通算勤務年数は何年何か月ですか
_____ 年 _____ か月
- 保育士資格の取得方法について、いずれかを選んでください。
ア. 大学・短期大学・専修学校等の指定保育士養成施設 イ. 保育士試験
- 保育士資格を取得された年を和暦を選んだ上でお書きください。
ア. 昭和 イ. 平成 ウ. 令和 _____ 年
- あなたの現在の雇用形態について、いずれかを選んでください。
ア. 正規職員 イ. 非常勤職員（パート） ウ. 派遣職員

ありがとうございました。

回答はこちらをお願いします。

<https://forms.gle/RtAZYap9K9ms4ZuC6>



保育所・認定こども園等の研修体系の形成に関する研究

研究代表者	千葉 武夫	（聖和短期大学教授）
	西村 重稀	（仁愛大学名誉教授）
	清水 益治	（帝塚山大学教授）
	森 俊之	（仁愛大学教授）
	碓氷 ゆかり	（聖和短期大学教授）
	成田 朋子	（名古屋柳城短期大学名誉教授）
	吉岡 眞知子	（東大阪大学教授）
	波田埜 英治	（聖和短期大学准教授）
	水上 彰子	（富山福祉短期大学非常勤講師）
	青井 夕貴	（仁愛大学准教授）
	中島 一	（あまのふたば会）
	岡村 季光	（奈良学園大学准教授）

研究の概要

様々な自治体が公表している幼稚園教員等の育成指標、保育所保育指針等、西村ら(2015)などを参考に育成指標案を作成した。その案の妥当性を質問紙調査とヒアリング調査で検証した。その結果、園長・管理職の視点でも、0歳児、1・2歳児、3歳以上児担当の保育者の視点でも、主任保育士・主幹保育教諭の視点でも、経験年数が増えるにつれていずれの資質も段階が上がることに、いずれの資質も段階を上げるのに研修が有効であることが明らかになり、案がある程度妥当であることが示された。自治体では育成指標の妥当性の検証は実施されていないことも示唆された。

総合考察では、本研究で開発した育成指標の活用と育成指標に関する研究の今後について以下のように議論した。

1. 育成指標の活用

本研究で開発した育成指標は次のように活用できる。

(1) 保育者を育成する時の目安

保育者を育成する役割は、園内研修を実施する各保育所等だけでなく、園外研修を実施する日本保育協会のような保育団体や保育者の養成施設、研修の実施団体等もこれに携わる。また保育所等によっては、ピア・カウンセリングやメンターの制度を活用して、いわゆる研修以外で、育成するための策を講じているところもある。育成指標は、育成する役割のものが共通して目安として活用できる。

(2) 保育者自身が成長する時の目標

育成指標は、保育者が自らのキャリアパスを構築するための目標を提供できる。例えば、指導計画等の作成で段階2の保育者であれば、段階3を次の目標として、園や地域の行事等と関連づけたり、小学校等との接続を考慮したりしながら指導案を作成することを意識し、そのための情報を取り入れていくとよいであろう。

(3) 体系的な研修計画をつくる際の基盤

これまでは、様々な研修が行われてきたものの、その研修が何につながるのか、どの資質をどこからどこまで伸ばすのかが明確ではなかった。育成指標は研修の位置づけを考える際の基盤となる。今後は、どの資質をどこからどこまで伸ばすのかを検討していくことが求められる。これこそが体系的な研修計画の立案である。

(4) 研修を評価する際の基準

どの資質をどこからどこまで延ばすのかを想定した研修であれば、その研修は評価が可能である。受講者の資質が実際に伸びたかどうかを判断すればよい。

2. 育成指標にかかる研究の今後

保育士等の育成指標に関する研究は、今後、次のように発展できる。

(1) 主任保育士・主幹保育教諭、施設長などの管理職の育成指標の作成

文部科学省の告示は「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」であり、各自治体は校長の資質に関する指標を策定している。保育所保育指針は「初任者から管理職員までの職位や職務内容等を踏まえた体系的な研修計画」の作成を義務としている。すなわち、保育所等でも管理職員の職務内容等を踏まえた育成指標の作成が求められていると言える。

なお、本研究では主任保育士・主幹保育教諭が0歳児、1・2歳児、3歳以上児の保育担当者の資質がどの段階かを調べたが、主任保育士・主幹保育教諭としての資質は調べていない。主任保育士・主幹保育教諭の職務内容を精査し、主任保育士・主幹保育教諭としての育成指標の開発も必要であろう。開発方法は、本研究が参考になる。

(2) 育成指標そのものを評価する方法の開発

本研究で行ったヒアリング調査の結果、自治体で作成している育成指標の多くは、妥当性の検証が行われていないことが示唆された。本研究は以下の4つの点で妥当性の検証の方法を示したことになる。すなわち、①管理職に職員を評価してもらい、経験年数が増えるにつれて、資質の段階が上がることを示した点。②実際の保育者に様々な指標に沿って自分の段階を評定してもらい、経験年数が増えるにつれて、資質の段階が上がることを示した点。③主任保育士・主幹保育教諭は、各年齢の保育担当者よりも資質の段階が高いことを示した点。④研修が段階を上げるのに有効であることを示した点。この妥当性の検証方法が適当かどうかについては、今後の課題である。

キーワード：保育士等の育成指標、研修体系、研修計画、資質の向上、キャリアパス

はじめに

本研究の目的は、保育士や保育教諭の育成指標を提案し、調査を通してその指標の検証を行い、保育所や幼保連携型認定こども園が体系的な研修計画を作成するための基礎資料を得ることである。

保育所保育指針の「第5章 職員の資質向上」の「2 施設長の責務」には「施設長は、保育所の全体的な計画や、各職員の研修の必要性等を踏まえて、体系的・計画的な研修機会を確保するとともに、職員の勤務体制の工夫等により、職員が計画的に研修等に参加し、その専門性の向上が図られるよう努めなければならない。」と書かれている。この記述から所属職員の体系的・計画的な研修機会の確保は、施設長の努力義務である。

また「4 研修の実施体制等」には「保育所においては、当該保育所における保育の課題や各職員のキャリアパス等も見据えて、初任者から管理職員までの職位や職務内容等を踏まえた体系的な研修計画を作成しなければならない。」と書かれている。職位や職務内容等を踏まえた体系的な研修計画の作成

は義務である。

体系的・計画的な研修機会の確保や、職位や職務内容等を踏まえた体系的な研修計画の作成には、職員のどのような資質を、初任者から管理職員までのような段階を踏んで育てるのかを明らかにする必要がある。この資質と段階を明示したものが育成指標である。すなわち体系的な研修計画の作成には、育成指標の開発が必要である。しかしながら、保育士や保育教諭の育成指標として、国は何らかの方針を示してはいるわけではない。

文部科学省は、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）」に基づき、教育職員免許法と教育公務員特例法の一部を改正した。また、後者の改正に伴い、「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」を告示した（文部科学省告示第55号。平成29年3月31日。以下「告示」とする）。この告示に基づいて、小学校以上の学校の校長や教員に関して、すべての都道府県、政令指定都市に育成指標

1 この告示は令和4年8月31日に改正されている。しかしながら本稿はこの改正には対応していない。

が作成されたが、幼稚園と幼保連携型認定こども園の教員や園長等に関しては、自治体による違いが大きく、作成・公表している自治体もあれば、それをしていない自治体もあった（公表の有無は、教職員支援機構のサイトを参照した。令和4年8月）。

公立、私立を問わず、幼稚園、幼保連携型認定こども園、保育所を卒園した子どもたちは小学校に就学する。幼児教育施設がどこであれ、小学校に就学する子どもたちに接する保育者の資質に差があることは、子どもの最善の利益に反し、社会的な問題を生じさせることもある。このように考えて千葉ら（2023）は、公表されている幼稚園教員・幼保連携型認定こども園保育教諭の育成指標を分析した。その結果、成長段階の設定は6段階から3段階まで、指標の内容として設定された資質は32から4まで分布していた。保育所保育士の育成指標を構築するにあたり、参考にできる自治体がいくつかあった（鳥取県、高知県など）。

そこで本研究では、これらの自治体の育成指標を参照しつつ、保育所保育指針や西村ら（2015）に基づき、保育士や保育教諭の育成指標を開発する。

西村ら（2015）は、保育士が行っている25の業務について「できない」「教えてもらってできる」「自分自身の力でできる」「他の保育士を指導できる」「保育士の集団や組織、園全体をリードできる」の5段階で評定を求め、業務の難易度を調査した。これは、いわば業務ベースの育成指標と言える。しかしながら業務ベースでは、資質ベースである各自治体の育成指標と整合性を取ることは困難である。

本研究は3つの研究で構成した。研究1では、様々な自治体の育成指標や保育所保育指針、西村ら（2015）を参照し、育成指標を提案する。研究2では、提案した育成指標をもとに調査票を作成し、全国調査を行った上で、その育成指標の妥当性を検証する。最後に研究3では、育成指標を作成・公表している自治体にヒアリングを行い、作成の経緯や活用 の程度を明らかにする。

研究1 保育士・保育教諭の育成指標（案）の作成

方法

保育士等の育成指標を考えるにあたり、3つの条件を設定した。1つめは幼稚園教諭や幼保連携型認定こども園保育教諭を想定して様々な自治体で作成した教員育成指標との整合性を取ることである。指標は独立行政法人教員支援機構が「指標に関する

情報」として「『指標』に関するホームページ」の「教育委員会が公表している指標」のサイトを参照した（令和4年8月）。これらと整合性を取ることで、地域における幼児教育施設の間に大きな違いがないようにできる。

2つめは保育所保育指針を基盤にすることである。先述の告示には「教員等の資質の向上を図るに当たっては、（中略）学習指導要領等（括弧内略）の理念及び趣旨を十分に踏まえなければならない」とある。学習指導要領等には、幼稚園教育要領や幼保連携型認定こども園教育・保育要領が含まれる。そのため本研究でも、保育所保育指針の理念及び趣旨を基盤とした育成指標を構築することにした。

最後はこれまでの研究（西村ら、2015）との整合性を取ることである。西村ら（2015）の調査は「保育士等キャリアアップ研修」の基礎資料となっている。そこで本研究では西村ら（2015）の5つの段階を基盤として育成指標を考えることにした。特に、「保育士の集団や組織、園全体をリードできる」を主任保育士・主幹保育教諭、「他の保育士を指導できる」を副主任保育士等や指導保育教諭の段階として意識した。

結果と考察

表1-1は0歳児、表1-2は1・2歳児、表1-3は3歳以上児の保育担当者の育成指標である。これらは保育所保育指針（幼保連携型認定こども園教育・保育要領）の第2章のそれぞれ「1. 乳児保育（乳児期の園児の保育）に関するねらい及び内容」、「2. 1歳以上3歳未満児の保育（満1歳以上満3歳未満の園児の保育）に関するねらい及び内容」、「3. 3歳以上児の保育（満3歳以上の園児の教育及び保育）に関するねらい及び内容」に基づき作成したものである。

表1-4の上から4つは健康及び安全、下2つは子育て支援に関する育成指標である。これらは保育所保育指針（幼保連携型認定こども園教育・保育要領）の「第3章 健康及び安全」と「第4章 子育て支援（子育ての支援）」に基づき作成した。「担当者」としなかったのは、すべての保育士・保育教諭に、保育や教育と並行して、これらの業務が求められる可能性があるからである。

表1-1～4に共通して、最上行に示したように、5つの段階を設定した。この段階は、おおむね5年を目処に区切りをつけた。5年にしたのは、保育士の平均勤続年数が8.8年、主任保育士のそれが20.5年と、約10年の開きがあること（内閣府「平成29年

表 1－1 0歳児の保育担当者の育成指標

	段階 1 スタート期	段階 2 おおむね 1～5 年の経験	段階 3 おおむね 5～10 年の経験	段階 4 おおむね 10～15 年の経験	段階 5 おおむね 15 年以上の経験
	養成修了段階／採用時	保育士・保育教諭	職務分野別リーダー	副主任保育士	主任保育士・主幹保育教諭
				専門リーダー	
乳児の発達等の理解	運動機能の著しい発達、情緒的な絆の形成など、乳児の発達について、基礎的知識を習得している。	乳児の発達に加えて、興味・関心、特性（生命の保持と情緒の安定の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくこと）の理解（以下、発達等の理解）のもとに、必要な体験を考えている。	保護者の願いや思いを受け止め、他の職員と連携を図りながら、一人一人の乳児の発達等を理解し、必要な体験を考えている。	一人一人の乳児の発達等に応じた保育について、他の職員と共有し、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	一人一人の乳児の発達等に応じた保育について、他の職員に適切な支援・助言を行い、園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている。
指導計画等の作成	指針等に基づき作成される全体的な計画、それに基づく指導計画について、基礎的知識を習得している。	全体的な計画に基づき、乳児の発達等を踏まえ、個別の指導計画を作成し、他の職員と共有している。	全体的な計画に基づき、一人一人の乳児の発達等を踏まえ、1歳以上3歳未満児の保育との接続を考慮して、個別の指導計画を作成し、他の職員と共有している。	全体的な計画に基づき、一人一人の未満児の発達等を見通し、1歳以上3歳未満児の保育との接続を考慮して、実践の振り返りに基づいて個別の指導計画を作成するとともに、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	全体的な計画に基づき、一人一人の未満児の発達等を見通し、1歳以上3歳未満児の保育との接続を考慮して、園全体の視点から、職員の話し合いの中心となって個別の指導計画の作成をリードしている。
乳児の発達等の理解や指導計画に基づいた保育の実践	乳児に対する環境構成の工夫や教材研究のあり方、その必要性、並びに保育者の関わり方に関する基礎的知識を習得している。	環境構成の工夫、教材研究を行い、乳児と情緒的な絆が形成されるよう、保育技術の習得及び実践に取り組んでいる。	環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の乳児と情緒的な絆を形成したり、一人一人の乳児の興味や好奇心を満たしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	他の職員のモデルとなり、環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の乳児と情緒的な絆を形成したり、一人一人の乳児の興味や好奇心を満たしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	専門的な保育技術を向上させ、他の職員に適切な支援・助言を行い、職員の中心となって保育の質の向上のための取り組みをリードしている。
特別な配慮を要する乳児への理解と支援	障害児保育や特別支援教育の目的や意義について理解している。また、障害に関する基礎的知識を習得している。	対象児の状態について把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	対象児の状態について、生育歴、家庭の状況、これまでの関わりなど、細やかに把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	関係機関との連携を図り、対象児への理解や関わり方について専門性を高め、他の職員と共有しながら、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	関係機関と連携しながら、対象児や保護者を支援する体制を構築している。さらに、特別な配慮が必要な乳児やその保護者への対応について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。
乳児の発達等の理解・指導計画に基づいた評価・改善の実施	発達を踏まえた乳児の理解、指導計画に基づいた評価や記録の仕方について、基礎的知識を習得している。	他の職員の指導・助言のもと、乳児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画の改善を行っている。	一人一人の乳児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画を多面的に捉え、評価しながら改善を行っている。	一人一人の乳児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	一人一人の乳児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、客観的に分析し課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善を全体的な計画の改善につなげている。

保育所保育指針等の「第2章 保育の内容 1. 乳児保育〔乳児期の園児の保育〕に関するねらい及び内容」より作成

表 1－2 1・2歳児の保育担当者の育成指標

	段階 1 スタート期	段階 2 おおむね 1～5 年の経験	段階 3 おおむね 5～10 年の経験	段階 4 おおむね 10～15 年の経験	段階 5 おおむね 15 年以上の経験
	養成修了段階／採用時	保育士・保育教諭	職務分野別リーダー	副主任保育士	主任保育士・主幹保育教諭
				専門リーダー	
未満児の発達等の理解	自分でできることが増えてくる、自我が育つなど、未満児の発達について、基礎的知識を習得している。	未満児の発達に加えて、興味・関心、特性（生命の保持と情緒の安定の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくこと）、よさや可能性の理解（以下、発達等の理解）のもとに、必要な体験を考えている。	保護者の願いや思いを受け止め、他の職員と連携を図りながら、一人一人の未満児の発達等を理解し、必要な体験を考えている。	一人一人の未満児の発達等に応じた保育について、他の職員と共有し、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	一人一人の未満児の発達等に応じた保育について、他の職員に適切な支援・助言を行い、園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている。
指導計画等の作成	指針等に基づき作成される全体的な計画、それに基づく指導計画について、基礎的知識を習得している。	全体的な計画に基づき、未満児の発達等を踏まえ、個別の指導計画を作成し、他の職員と共有している。	全体的な計画に基づき、一人一人の未満児の発達等を踏まえ、3歳以上児の保育との接続を考慮して、個別の指導計画を作成し、他の職員と共有している。	全体的な計画に基づき、一人一人の乳児の発達等を見通し、乳児や3歳以上児の保育との接続を考慮して、実践の振り返りに基づいて個別の指導計画を作成するとともに、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	全体的な計画に基づき、一人一人の乳児の発達等を見通し、乳児や3歳以上児の保育との接続を考慮して、園全体の視点から、職員の話し合いの中心となって個別の指導計画の作成をリードしている。
未満児の発達等の理解や指導計画に基づいた保育の実践	未満児に対する環境構成の工夫や教材研究のあり方、その必要性について、基礎的知識を習得している。	環境構成の工夫、教材研究を行い、未満児の自我の育ちを支えるよう、保育技術の習得及び実践に取り組んでいる。	環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の未満児の自我の育ちを支えたり、興味や好奇心を満たしたりするよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	他の職員のモデルとなり、環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の未満児の自我の育ちを支えたり、興味や好奇心を満たしたりするよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	専門的な保育技術を向上させ、他の職員に適切な支援・助言を行い、職員の中心となって保育の質の向上のための取り組みをリードしている。
特別な配慮を要する未満児への理解と支援	障害児保育や特別支援教育の目的や意義について理解している。また、障害に関する基礎的知識を習得している。	対象児の状態について把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	対象児の状態について、生育歴、家庭の状況、これまでの関わりなど、細やかに把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	関係機関との連携を図り、対象児への理解や関わり方について専門性を高め、他の職員と共有しながら、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	関係機関と連携しながら、対象児や保護者を支援する体制を構築している。さらに、特別な配慮が必要な未満児やその保護者への対応について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。
未満児の発達等の理解・指導計画に基づいた評価・改善の実施	発達を踏まえた未満児の理解、指導計画に基づいた評価や記録の仕方について、基礎的知識を習得している。	他の職員の指導・助言のもと、未満児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画の改善を行っている。	一人一人の未満児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画を多面的に捉え、評価しながら改善を行っている。	一人一人の未満児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	一人一人の未満児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、客観的に分析し課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善を全体的な計画の改善につなげている。

保育所保育指針等の「第2章 保育の内容 2. [満] 1歳以上 [満] 3歳未満 [の園] 児の保育に関するねらい及び内容」より作成

表 1－3 3 歳以上児の保育担当者の育成指標

	段階 1 スタート期	段階 2 おおむね 1～5 年の経験	段階 3 おおむね 5～10 年の経験	段階 4 おおむね 10～15 年の経験	段階 5 おおむね 15 年以上の経験
	養成修了段階／採用時	保育士・保育教諭	職務分野別リーダー	副主任保育士	主任保育士・主幹保育教諭
				専門リーダー	
幼児の発達等の理解	知的な興味や関心が高まったり、集団的な遊びや協働的な遊びが見られたりするなど、幼児の発達について、基礎的知識を習得している。	幼児の発達に加えて、興味・関心、特性（生命の保持と情緒の安定の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくこと）、よさや可能性、他児との関係の理解（以下、発達等の理解）のもとに、必要な体験を考えている。	保護者の願いや思いを受け止め、他の職員と連携を図りながら、一人一人の幼児の発達等を理解し、クラスの状態を踏まえて、必要な体験を考えている。	幼児の発達等やクラスの状態に応じた保育について、他の職員と共有し、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	幼児の発達等やクラスの状態に応じた保育について、他の職員への適切な支援・助言を行い、園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている。
幼児理解に基づいたクラス運営	幼児理解に基づいたクラス運営について、基礎的知識を習得している。	指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児との信頼関係を築いた上で、集団づくりをしている。	指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児理解に基づく人間関係の構築と一人一人に寄り添った集団づくりをしている。	集団の発達の視点を取り入れ、指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児理解に基づく人間関係の構築と一人一人に寄り添った集団づくりをし、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	集団の発達の視点を取り入れ、指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児理解に基づく人間関係の構築と一人一人に寄り添った集団づくりについて、クラスを超えた視点から職員の話し合いの中心となっており、園としてのクラス集団の在り方の検討をリードしている。
指導計画等の作成	指針等に基づき作成される全体的な計画、指導計画について、基礎的知識を習得している。	全体的な計画に基づき、幼児の発達等を踏まえ、個別の指導計画を作成し、他の職員と共有している。	全体的な計画に基づき、幼児の発達等を踏まえ、園や地域の行事等と関連付けたり、小学校等との接続を考慮したりしながら指導計画を作成し、他の職員と共有している。	全体的な計画に基づき、発達等を見通し、園や地域の行事等と関連付けたり、小学校等との接続を考慮したりしながら、実践の振り返りに基づいて指導計画を作成するとともに、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	全体的な計画に基づき、発達等を見通し、園や地域の実態、小学校との接続の状況等を把握した上で、園全体の視点から職員の話し合いの中心となっており指導計画の作成をリードしている。
幼児理解や指導計画に基づいた保育の実践	幼児に対する環境構成の工夫や教材研究のあり方、その必要性について、基礎的知識を習得している。	環境構成の工夫、教材研究を行い、幼児が主体的に活動できるよう、保育技術の習得及び実践に取り組んでいる。	環境構成の工夫、教材研究を行い、幼児が主体的に活動したり、多様な経験をしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	他の職員のモデルとなり、環境構成の工夫、教材研究を行い、幼児が主体的に活動したり、多様な経験をしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	専門的な保育技術を向上させ、他の職員に適切な支援・助言を行い、職員の中心となって保育の質の向上のための取り組みをリードしている。
特別な配慮を要する幼児への理解と支援	障害児保育や特別支援教育の目的や意義について理解している。また、障害に関する基礎的知識を習得している。	対象児の状態について把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	対象児の状態について、生育歴、家庭の状況、これまでの関わりなど、細やかに把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	関係機関との連携を図り、対象児への理解や関わり方について専門性を高め、他の職員と共有しながら、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	小学校や関係機関と連携しながら、対象児や保護者を支援する体制を構築している。さらに、特別な配慮が必要な幼児やその保護者への対応について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。
幼児理解・指導計画に基づいた評価・改善の実施	発達を踏まえた幼児理解、指導計画に基づいた評価や記録の仕方について、基礎的知識を習得している。	他の職員の指導・助言のもと、幼児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画の改善を行っている。	幼児の発達等を含む育ち全体や集団の育ちに目を向け、記録をもとに指導計画を多面的に捉えながら改善を行っている。	幼児理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	幼児理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、客観的に分析し課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善を全体的な計画の改善につなげている。

保育所保育指針等の「第 2 章 保育の内容 3. [満] 3 歳以上 [の園] 児の [教育及び] 保育に関するねらい及び内容」より作成

表1-4 「健康及び安全」と「子育て支援」に関する育成指標

	段階1 スタート期	段階2 おおむね1～5年の経験	段階3 おおむね5～10年の経験	段階4 おおむね10～15年の経験	段階5 おおむね15年以上の経験
	養成修了段階／採用時	保育士・保育教諭	職務分野別リーダー	副主任保育士	主任保育士・主幹保育教諭
				専門リーダー	
健康支援	指針等の内容を理解するとともに、健康状態や発育及び発達の状態の把握の必要性を理解している。	一人一人の子どもの健康状態や発育及び発達の状態を把握し、記録するとともに、必要な対応を行っている。	全体的な計画に基づいて作成された保健計画（学校保健計画）のねらいや内容を踏まえ、一人一人の子どもの健康の保持と増進を進めている。	嘱託医（学校医）や関係機関と連携・調整し、疾病等に対応している。また、保健計画（学校保健計画）に基づく子どもの健康の保持や増進について、他の職員を指導している。	嘱託医（学校医）や関係機関と連携・調整し、感染症等に対応している。さらに、保健計画（学校保健計画）の策定、改訂をリードしている。
食育の推進	指針等の内容を理解するとともに、食育の推進の重要性を理解している。	ガイドラインや食育計画等に基づき、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。	食育計画等に基づき、他の職員と連携を取りながら、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。	食育計画等に基づき、他の職員と連携を取りながら、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。さらに、食育について他の職員を指導している。	食育計画等に基づき、食育について他の職員への支援や助言を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。さらに、食育計画の改善にも中心的役割を果たしている。
環境及び衛生管理並びに安全管理	指針等の内容を理解するとともに、環境及び衛生管理の重要性と事故防止及び安全対策の必要性を理解している。	園で行われている適切な環境の維持、設備及び用具等の衛生管理、事故防止及び安全対策の実態を把握している。	保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して責任を持って対応している。	保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して、他の職員を指導している。	保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して、他の職員を指導するとともに、園全体のこれらの管理に責任を持っている。
災害への備え	指針等の内容を理解するとともに、災害への備えの重要性を理解している。	園の災害マニュアルを理解し、子どもと一緒に災に直面したことを想定した避難訓練に参加している。	園の災害マニュアルを理解し、災害に直面したことを想定した避難訓練の計画を立て、中心となって運営している。	園の災害マニュアルを理解し、災害に直面したことを想定した避難訓練の計画を立て、中心となって運営するとともに、園の災害マニュアルの作成、改善を行っている。	保護者や地域を巻き込んだ避難訓練の計画を立て、中心となって運営するとともに、地域や関係機関と協働して園の災害マニュアルの評価、改善を行っている。
保護者への子育て支援	子育て支援の重要性を理解している。	保護者との良好な関係を築き、一人一人の実態に応じて適切に家庭との連携を図っている。	保護者との良好な関係を築き、相談に応じたり、専門性をもって対応したりしている。	保護者との信頼関係を築き、必要に応じて関係機関と連携しながら、組織の一員として保護者を支援している。	子育て支援の中心的な立場を自覚し、必要に応じて関係機関と連携しながら、保護者を支援している。
地域における子育て支援	地域における保育所等の役割について理解するとともに、地域の関係機関等との連携が必要であることを理解している。	地域における自園の役割を理解し、他の職員と一緒に対応している。また地域の関係機関等との連携が必要であることを理解し、他の職員と一緒に対応している。	地域における子育て支援に対して専門性をもって他の職員と協力して対応している。また地域の関係機関との連携に際しても、他の職員と協力して対応している。	地域における子育て支援の中心として、他の職員と一緒に家庭・地域・関係機関と連携したり、協力したりしている。	地域における子育て支援の中心として、他の職員をリードして、家庭・地域・関係機関と連携したり、協力したりしている。

保育所保育士等の「第3章 健康及び安全／第4章 子育て支援」より作成

度「幼稚園・保育所・認定こども園等の経営実態調査」報告書)、保育士等キャリアアップ研修で保育士と主任保育士の間に副主任保育士等が創設されたことなどの理由からである。

次に各段階を、養成修了段階／採用時、保育士・保育教諭、職務分野別リーダー、副主任保育士、主任保育士・主幹保育教諭、専門リーダーとした。最初に養成修了段階／採用時を位置づけたのは、教員育成指標になった。他の職位は、保育士等キャリアアップ研修の受講を参考にした。具体的には、職務分野別リーダーは経験年数おおむね3年以上、副主任保育士と専門リーダーは経験年数おおむね7年以上で研修修了等が条件のため、それをもとに位置づけた。この位置づけは、西村ら(2015)にも対応づけたものである。

表1-1の0歳児の保育担当者の資質について詳述する。縦に「乳児の発達等の理解」「指導計画等の作成」「乳児の発達等の理解や指導計画に基づいた保育の実践」「特別な配慮を要する乳児への理解と支援」「乳児の発達等の理解・指導計画に基づいた評価・改善の実施」の5つの資質を設けた。これらは、先に述べた教員育成指標で示されている資質や、保育所保育指針と幼保連携型認定こども園教育・保育要領に基づいて設定したものである。

なお、保育士等キャリアアップ研修では「乳児保育」と「障害児保育」は独立した研修である。しかしながら、もし0歳児のクラスに障害児がいた場合、障害児保育を担当する保育者が乳児には全く関わらないことや、逆に乳児保育を担当する保育者が障害児に全く接しないことは考えがたい。そこで、0歳児の保育担当者の資質の中に組み入れることにした。

次に「乳児の発達等の理解」に関して各段階を概観する。スタート期である「養成修了段階／採用時」には、「運動機能の著しい発達、情緒的な絆の形成」とある。これらは、保育所保育指針の「乳児保育に関わるねらい及び内容」の(1)基本的事項のAに記されている、この時期の発達的特徴である。このように、段階1は指針等の理解の段階とした。

おおむね1～5年の経験の「保育士・保育教諭」の段階には、「乳児の発達に加えて、興味・関心、特性の理解のもとに必要な体験を考えている」と記されている。指針等の理解に加えて、実際の子どもの姿に目を向けて、必要な体験を考えることを求めている。このように、段階2は子どもの姿に目を向ける段階とした。

おおむね5～10年の経験の「職務分野別リーダー」の段階は、「保護者の願いや思いを受け止め、

他の職員と連携を図りながら、一人一人の乳児の発達等を理解し、必要な体験を考えている」とした。この段階には3つの内容を含めた。1つは保護者の願いを受け止めること、2つめは他の職員との連携を図ること、最後は一人一人の乳児に向き合うことである。一人一人の子どもの背景に目を向け、職員との連携のもとで発達等を理解する段階である。

おおむね10～15年の経験の「専門リーダー」または「副主任保育士」の段階には「他の職員に適切な支援・助言を行っている」を含めた。これは、西村ら(2015)の「他の保育士を指導できる」段階を反映したものである。同調査では10年以上15年未満の勤務経験までに過半数の保育士が新人保育士や新人以外の保育士の指導を経験していた。副主任保育士は、主任保育士に次ぐポストとして、実習生、若手職員の指導が業務に入ってくると期待される。

おおむね10～15年の経験の「専門リーダー」または「主任保育士・主幹保育教諭」の段階には「園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている」を含めた。西村ら(2015)の調査では、「リードできる」はほとんどいなかった。これは対象を保育士としたためであると推測できる。実際に主任保育士や主幹保育教諭であればリードすることが求められる。

他の4つの資質についても、おおむね次のように段階を設定した。すなわち、段階1は保育所保育指針の理解の段階、段階2は実際の子どもの姿に目を向ける段階、段階3は他の職員と連携・協働を図る段階、段階4は他の職員を指導する段階、段階5は園をリードする段階とした。なお「特別な配慮を要する乳児への理解と支援」にかかる資質では、関係機関があったり、特別支援の専門職がいたりするので、段階5を他の職員を指導する段階として、園をリードする段階はなくした。

表1-2の1・2歳児の保育担当者の資質については、0歳児の保育担当者の資質との違いについてのみ言及する。発達等の理解では「自分でできることが増えてくる、自我が育つ」などこの時期の発達の理解を組み入れた。指導計画等の作成では、考慮する接続先を乳児と3歳以上児の2つとした。

表1-3の3歳以上児の保育担当者の資質についても違いについてのみ言及する。発達等の理解では、「知的な興味や関心が高まったり、集団的な遊びや協同的な遊びが見られたりする」など、この時期の発達の特徴を組み入れた。自治体が公表している幼稚園教諭・幼保連携型認定こども園保育教諭の資質との整合性を取るため、「幼児理解に基づいたクラ

ス運営」を資質として位置づけた。指導計画等の作成や特別な配慮を要する幼児への理解と支援で、小学校との接続や連携を組み入れた。

表1－4の上に示した「健康及び安全」に関する資質は、保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領の「節」にならって、健康支援、食育の推進、環境及び衛生管理並びに安全管理、災害への備えの4つの資質を設定した。表1－4の下に示した「子育て支援（子育ての支援）」に関する資質も、保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領の「節」にならって、保護者への子育て支援と地域における子育て支援の2つの資質を設定した。

研究2 質問紙調査

目的

担当や経験年数によって保育者がどのように成長していくかについて調べることで、研究1で提案した保育者の資質向上のための研修体系（育成指標）の妥当性を検証することを目的とした。

方法

1. 調査対象

全国の20分の1の保育所を調査対象として選出し、1,598の園に調査票の一式を送付した。このうち15の園には郵便が不達（宛先不明11、受取・回答辞退2、閉園2）であったので、実質の調査対象は1,583園である。228園から回答があった。回収率は14.4%であった。回収された調査票は園長等管理職用が220票、主任保育士・主幹保育教諭用が212票、0歳児用が337票、1・2歳児用が394票、3・4・5歳児用が395票であった。

2. 材料

5種類の調査表を作成した。A票は園長等管理職用で、10の設問からなっていた。設問1は「0歳児の保育担当者」の5つの資質、設問2は「1・2歳児の保育担当者」の5つの資質、設問3は「3歳以上児の保育担当者」の6つの資質、設問4は「環境及び安全」にかかる4つの資質と「子育て支援」にかかる2つの資質のそれぞれ5つの段階を示し、園の職員で経験年数が1年未満、1～3年、3～5年、5～7年、7～10年、10～15年、15年以上の職員がどの段階かを尋ねるものであった。設問5～8は、同じ資質と段階を示し、理想としてどの経験年数でその段階になってもらいたいかを尋ねた。設問9では園外研修、園内研修で資質に対応する内容の研修

を行っているかどうかを尋ねた。設問10では園のこと（所在地、運営主体等）を尋ねた。

B票は主任保育士・主幹保育教諭用で、6つの設問からなっていた。設問1から4は、園長用と同じ「0歳児の保育担当者」の5つの資質、「1・2歳児の保育担当者」の5つの資質、「3歳以上児の保育担当者」の6つの資質、「環境及び安全」にかかる4つの資質と「子育て支援」にかかる2つの資質のそれぞれ5つの段階を示し、回答者の資質が5段階のうちどの段階か、またその資質が今の段階に達するまでに、どのような研修・研鑽の経験が有効であったかを尋ねるものであった。設問5では資質を向上する意欲を様々な場面でどの程度感じるかを尋ねた。設問6では個人の情報（保育者としての通算勤務年数、年齢など）を尋ねた。

C票は0歳児を担当する保育者用で、B票の設問1、4、5、6を尋ねた。D票は1・2歳児を担当する保育者用で、B票の設問2、4、5、6を尋ねた。E票は3歳以上児を担当する保育者用で、B票の設問3、4、5、6を尋ねた。A票、B票、C票は付録参照。

3. 手続き

依頼文書と「アンケート用紙の配付・回収について」の文書、A票（園長等管理職用）とB票（主任保育士・主幹保育教諭用）は各1部、C票からE票の保育者用は各2部ずつと、返信用封筒を2022年11月28日（月）に調査対象園に郵送した。締め切りを2022年12月17日（土）としたが、社会情勢と郵便事情を勘案し、2023年1月11日（水）までに着いたものを分析対象とした。

結果と考察

A 園長対象の調査結果について

1. 回答者の施設の基本属性

（1）回答施設の所在地

今回の調査で回答のあった施設の所在地について表2-A-1にまとめた。最も多かったのは関東地方であったが、ほぼ全国にわたって回答があった。なお、園長対象のアンケート回収数は220であり、園長対象の調査結果に記載の%については、とくに記載がない限り、220を母数として算出した。

（2）回答施設の施設種別と運営主体

今回の調査で回答のあった施設の施設種別や運営主体について表2-A-2、表2-A-3、表2-A-4にまとめた。回答施設の施設種別としては、保育所がもっとも多く、65%を占めていた。ついで幼保

表 2-A-1 回答施設の所在地の分布

	施設数	割合(%)
北海道地方	11	5.0
東北地方	39	17.7
関東地方	47	21.4
中部地方	38	17.3
近畿地方	29	13.2
中国地方	18	8.2
四国地方	11	5.0
九州地方	24	10.9
無回答	3	1.4

表 2-A-2 回答施設の施設種別

施設種別	施設数	割合(%)
保育所	144	65.5
幼保連携型認定こども園	55	25
認定こども園（保育所型）	14	6.4
認定こども園（幼稚園型）	5	2.3
認定こども園（地方裁量型）	1	0.5
無回答	1	0.5

表 2-A-3 回答された幼保連携型認定こども園の以前の施設種別

施設種別	施設数	割合(%)
保育所	34	61.8
幼稚園	10	18.2
新設	3	5.5
その他	8	14.5

表 2-A-4 回答施設の運営主体

運営主体	施設数	割合(%)
市区町村	73	33.2
社会福祉法人	112	50.9
学校法人	17	7.7
企業	9	4.1
その他	6	2.7
無回答	3	1.4

連携型認定こども園が多く25%であった。幼保連携型認定こども園については、もともとは保育所だった施設が多かった。運営主体は、「社会福祉法人」がもっとも多く、半数を占めていた。ついで「市区町村」が多かった。

（3）回答施設の規模

定員数、年齢毎の在籍児数、担当年齢毎の保育者数にもとづいて施設の規模を分類した分布を表 2-

A-5、表 2-A-6、表 2-A-7、表 2-A-8 に示した。

定員規模でみると、定員が61～90人の施設が最も多く、ついで91～120人の施設が多かった。年齢毎の在籍児数を5名単位で分類すると、0歳児は6～10人という施設が最も多く、1歳児は6～10人や11人～15人という施設が最も多かった。2歳児、3歳児、4歳児は11～15人という施設が最も多く、5歳児は21～25人という施設が最も多かった。

表2-A-5 定員規模で分類した回答施設の分布

定員規模	施設数	割合(%)
20～ 45人	26	11.8
46～ 60人	38	17.3
61～ 90人	46	20.9
91～120人	42	19.1
121～150人	33	15
151～200人	16	7.3
201人以上	13	5.9
無回答	6	2.7

表2-A-6 在籍児数で分類した回答施設の分布

人数	0歳児		1歳児		2歳児		3歳児		4歳児		5歳児	
	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)
0人	13	5.9	1	0.5	2	0.9	1	0.5	1	0.5	1	0.5
1人～ 5人	65	29.5	33	15	23	10.5	21	9.5	17	7.7	16	7.3
6人～10人	86	39.1	52	23.6	34	15.5	28	12.7	24	10.9	35	15.9
11人～15人	36	16.4	49	22.3	62	28.2	41	18.6	43	19.5	34	15.5
16人～20人	8	3.6	45	20.5	35	15.9	31	14.1	34	15.5	28	12.7
21人～25人	3	1.4	23	10.5	32	14.5	34	15.5	39	17.7	38	17.3
26人～30人	0	0	7	3.2	13	5.9	23	10.5	17	7.7	17	7.7
31人～35人	0	0	2	0.9	4	1.8	7	3.2	6	2.7	15	6.8
36人～40人	0	0	0	0	4	1.8	9	4.1	7	3.2	5	2.3
41人～45人	0	0	0	0	1	0.5	7	3.2	5	2.3	4	1.8
46人～50人	0	0	0	0	1	0.5	1	0.5	6	2.7	3	1.4
51人以上	1	0.5	0	0	0	0	5	2.3	8	3.6	9	4.1
無回答	8	3.6	8	3.6	9	4.1	12	5.5	13	5.9	15	6.8

表2-A-7 常勤保育者数で分類した回答施設の分布

人数	0歳児		1歳児		2歳児		3歳児		4歳児		5歳児	
	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)
0人	7	3.2	1	0.5	1	0.5	1	0.5	0	0	2	0.9
1人	59	26.8	47	21.4	43	19.5	74	33.6	94	42.7	97	44.1
2人	58	26.4	66	30.0	78	35.5	89	40.5	76	34.5	73	33.2
3人	37	16.8	45	20.5	47	21.4	25	11.4	18	8.2	13	5.9
4人	15	6.8	22	10.0	25	11.4	7	3.2	4	1.8	7	3.2
5人以上	15	6.8	13	5.9	11	5.0	4	1.8	1	0.5	2	0.9
無回答	29	13.2	26	11.8	15	6.8	20	9.1	27	12.3	26	11.8

表2-A-8 非常勤保育者数で分類した回答施設の分布

人数	0歳児		1歳児		2歳児		3歳児		4歳児		5歳児	
	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)
0人	18	8.2	16	7.3	20	9.1	22	10	31	14.1	30	13.6
1人	64	29.1	65	29.5	59	26.8	67	30.5	52	23.6	50	22.7
2人	29	13.2	35	15.9	38	17.3	17	7.7	10	4.5	7	3.2
3人	15	6.8	9	4.1	9	4.1	5	2.3	2	0.9	2	0.9
4人	5	2.3	6	2.7	2	0.9	0	0	0	0	0	0
5人以上	2	0.9	3	1.4	3	1.4	1	0.5	1	0.5	0	0
無回答	87	39.5	86	39.1	89	40.5	108	49.1	124	56.4	131	59.5

担当年齢毎の常勤保育者数で分類すると、0歳児は1人や2人という施設が最も多く、1歳児は2人という施設が最も多かった。2歳児や3歳児は2人という施設が最も多く、4歳児や5歳児は1人という施設が最も多かった。

担当年齢毎の非常勤保育者数で分類すると、いずれの年齢担当においても1人という施設が最も多かった。ただ、回答のなかった施設が多く、この無回答を0人として解釈するならば0人という施設が最も多かったととることができる（この設問は具体的な人数を数値で記入してもらう形式で、0名の場合に記載を省略した可能性は非常に高い）。

2. 園長からみた職員の資質の段階

資質毎に5つの段階を設定し、保育経験年数の異なる職員がそれぞれ、実際に5段階のどのレベルにあると感じているか、また理想として5段階のどのレベルにあってほしいかを園長に尋ねた。

当初の質問の設定としては、保育経験年数の区分毎に、5段階のいずれか1つを回答してもらう形式としていたが、実際の回答をみると、多くの回答者が複数の段階を選択していたり、まったく回答をしていなかったりというものが多かった。本来であれば、こうした回答は無効回答として分析から除外すべきであるが、そうするとあまりに無効回答が多くなってしまうため、ここでは便宜的に、複数回答のあったものはそれぞれの回答を独立した回答とみなし、すべての回答を母数とした割合（％）を計算した。それゆえ、母数とした総回答数は資質、保育

経験年数によって異なり、91から209の間の値でばらばらであった。

以下、資質毎に結果を図にまとめた。各図とも、左側に現状としての段階レベルを、右側に理想としての段階レベルを配置し、それぞれ左側から段階1、段階2、段階3、段階4、段階5と色分けにて比率を示した（すなわち黒色が段階1、白色が段階5、間の灰色は濃い方から段階2、段階3、段階4を表している）。図中の数字は、割合（％）を表している。

すべての資質とも全体的にみて、保育経験年数が少ないものは段階1のレベルのものが多く、保育経験年数が長くなると上位の段階のものが多いう結果であった。また、理想としての段階は、全体的に、おおむね現状と同じか、現状よりもやや高いレベルの段階を期待しているという結果であった。以下、資質毎に、各経験年数で最も多かった段階を記述していく。

（1）乳児保育について

①乳児の発達等の理解（図2-A-1）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年のものは段階4、10～15年や15年以上で段階5が最も期待されていた。

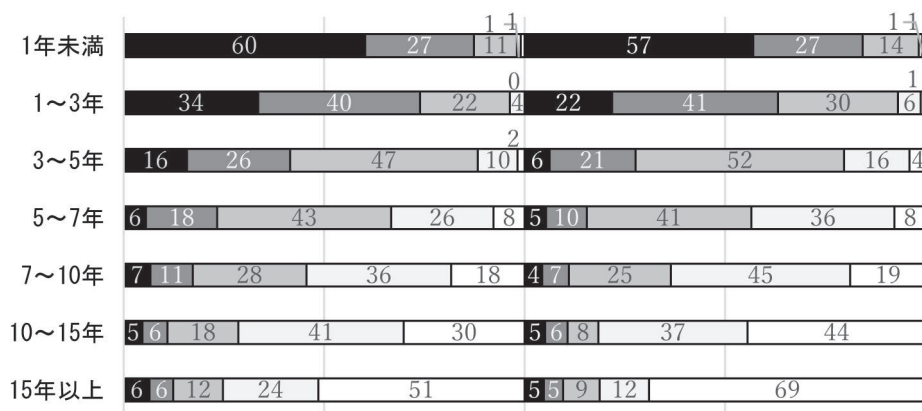


図2-A-1 乳児の発達等の理解に関する経験年数毎の資質段階

②乳児保育における指導計画等の作成（図2-A-2）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上で段階5が最も期待されていた。

③乳児の発達等の理解や指導計画に基づいた保育の実践（図2-A-3）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。ま

た、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上で段階5が最も期待されていた。

④特別な配慮を要する乳児への理解と支援（図2-A-4）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年のものは段階4、10～15年や15年以上で段階5が最も期待されていた。

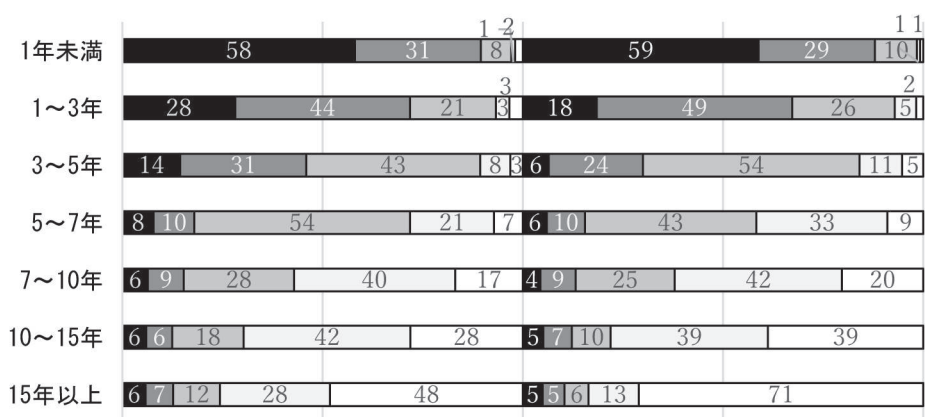


図2-A-2 乳児保育における指導計画等の作成に関する経験年数毎の資質段階

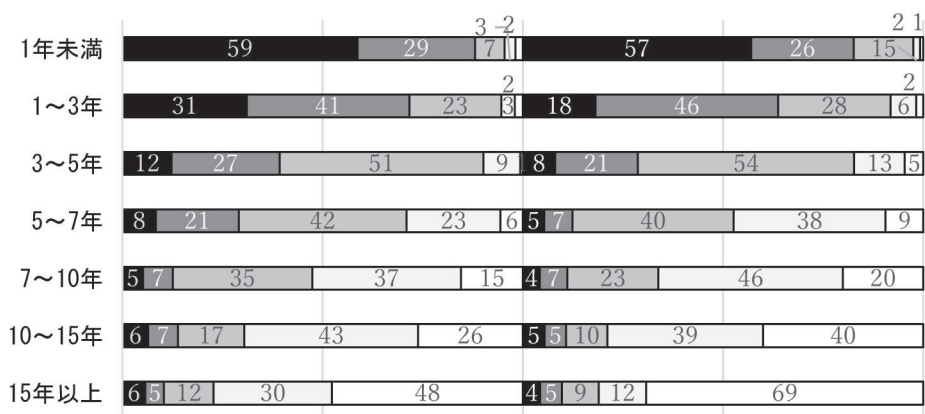


図2-A-3 乳児の発達等の理解や指導計画に基づいた保育の実践に関する経験年数毎の資質段階

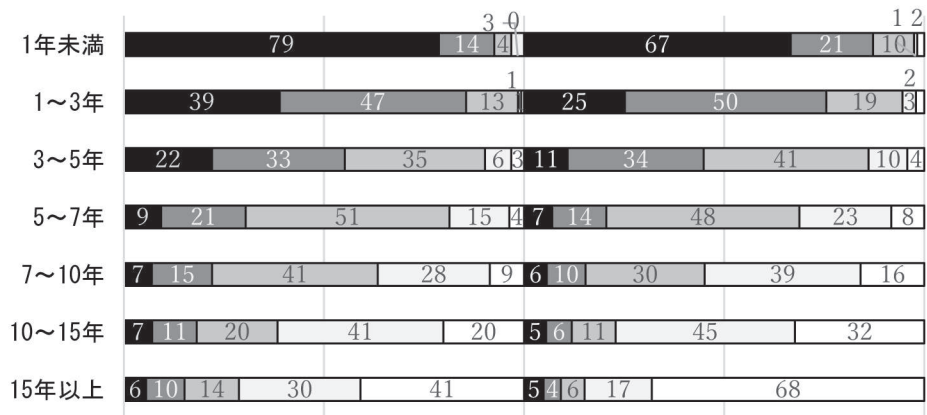


図2-A-4 特別な配慮を要する乳児への理解と支援に関する経験年数毎の資質段階

⑤乳児の発達等の理解・指導計画に基づいた評価・改善の実施（図2-A-5）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年や3～5年のものは段階2、5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、

1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上で段階5が最も期待されていた。

（2）1歳以上3歳未満児の保育について

①1・2歳児の発達等の理解（図2-A-6）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段

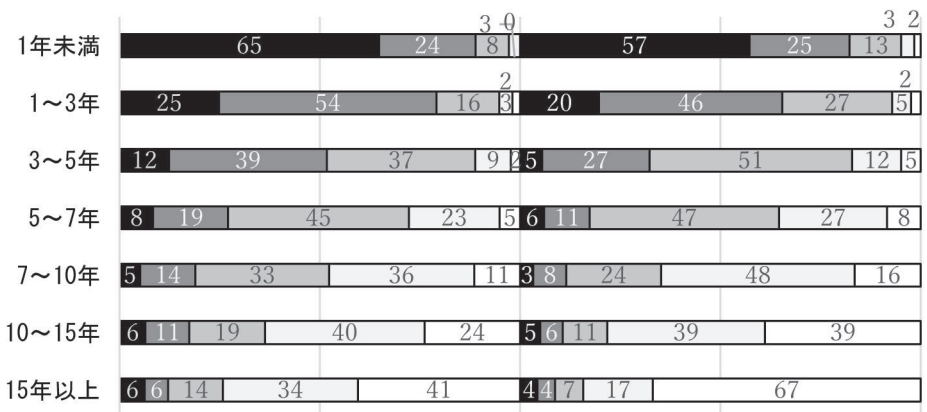


図2-A-5 乳児の発達等の理解・指導計画に基づいた評価・改善の実施に関する経験年数毎の資質段階

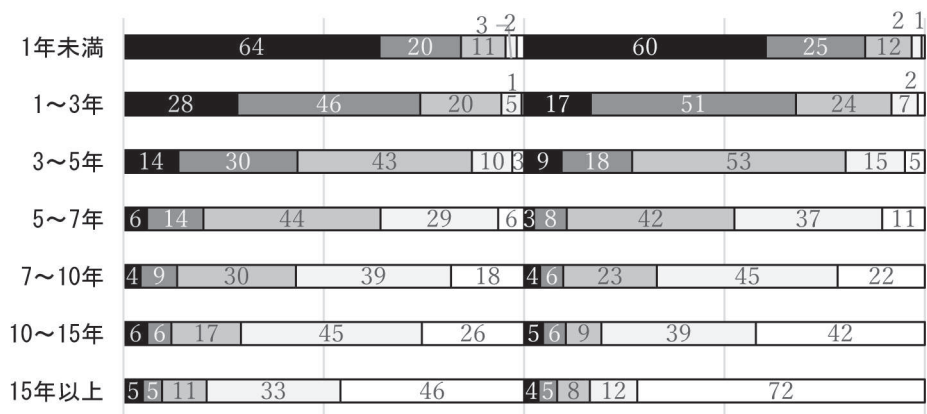


図2-A-6 1・2歳児の発達等の理解に関する経験年数毎の資質段階

階1、1～3年や3～5年のものは段階2、5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年のものは段階4、10～15年や15年以上で段階5が最も期待されていた。

② 1・2歳児の保育における指導計画等の作成（図2-A-7）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年や3～5年のものは段階2、5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、

1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年のものは段階4、10～15年や15年以上で段階5が最も期待されていた。

③ 1・2歳児の発達等の理解や指導計画に基づいた保育の実践（図2-A-8）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年や3～5年のものは段階2、5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年のものは段階4、10～15年や15年以上で段階5が最も期待されていた。

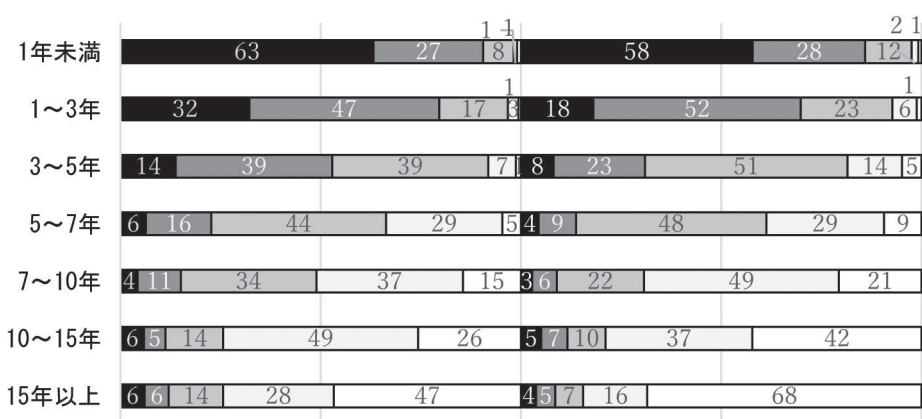


図2-A-7 1・2歳児の保育における指導計画等の作成に関する経験年数毎の資質段階

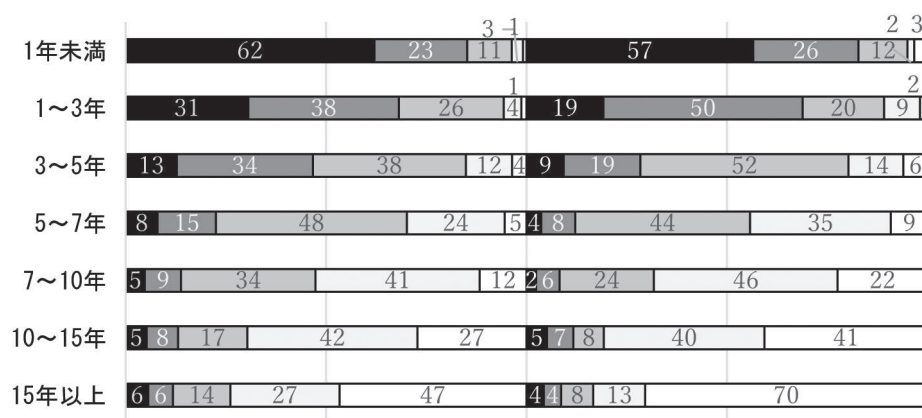


図2-A-8 1・2歳児の発達等の理解や指導計画に基づいた保育の実践に関する経験年数毎の資質段階

④特別な配慮を要する1・2歳児への理解と支援
(図2-A-9)

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年や3～5年のものは段階2、5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年のものは段階4、10～15年や15年以上で段階5が最も期待されていた。

⑤1・2歳児の発達等の理解・指導計画に基づいた評価・改善の実施(図2-A-10)

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年や3～5年のものは段階2、5～7年や7～10年のものは段階3、10～15年のものは段階

階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上で段階5が最も期待されていた。

(3) 3歳以上児の保育について

①幼児の発達等の理解(図2-A-11)

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年のものは段階4、10～15年や15年以上で段階5が最も期待されていた。

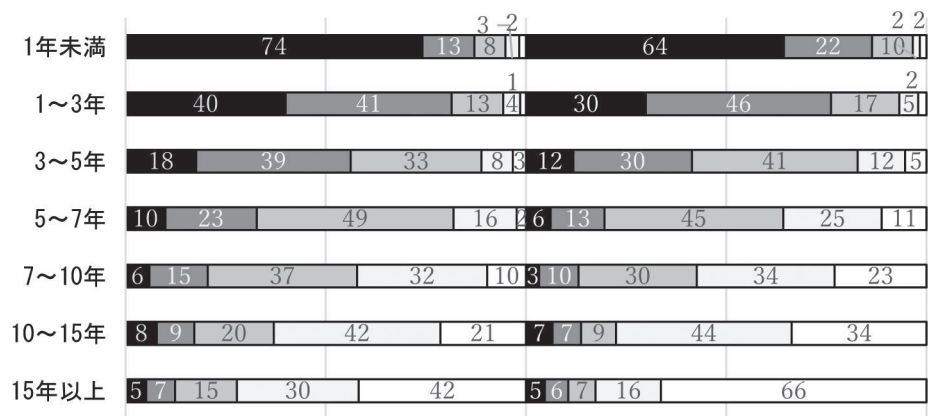


図2-A-9 特別な配慮を要する1・2歳児への理解と支援に関する経験年数毎の資質段階

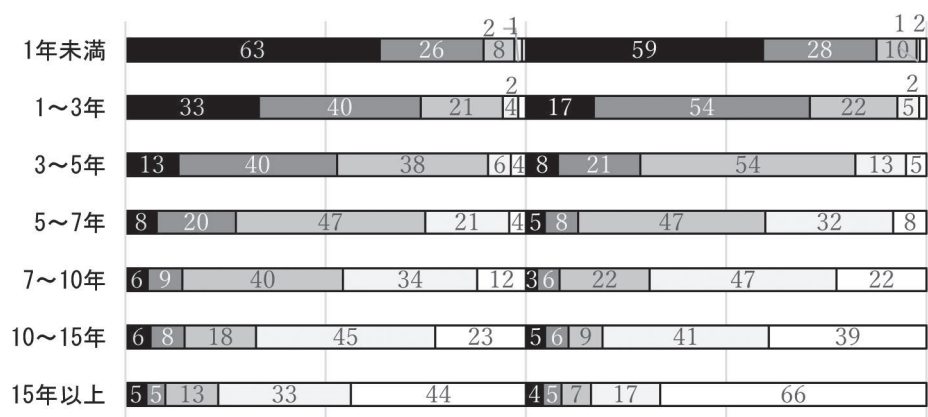


図2-A-10 1・2歳児の発達等の理解・指導計画に基づいた評価・改善の実践に関する経験年数毎の資質段階

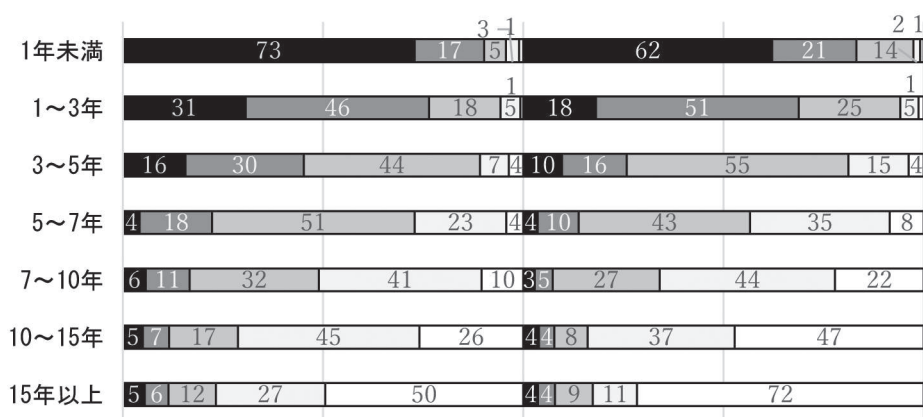


図2-A-11 3歳以上児の発達等の理解に関する経験年数毎の資質段階

②幼児理解に基づいたクラス運営（図2-A-12）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年のものは段階4、10～15年や

15年以上で段階5が最も期待されていた。

③3歳以上児の保育における指導計画等の作成（図2-A-13）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年や3～5年のものは段階2、5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。ま

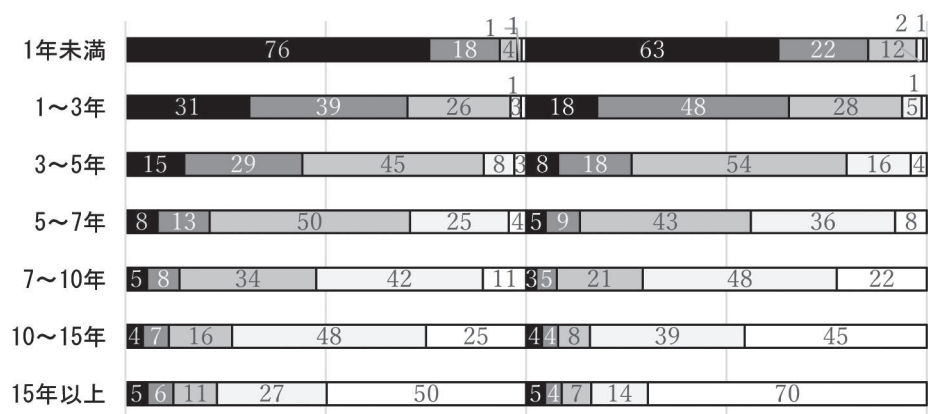


図2-A-12 幼児理解に基づいたクラス運営に関する経験年数毎の資質段階

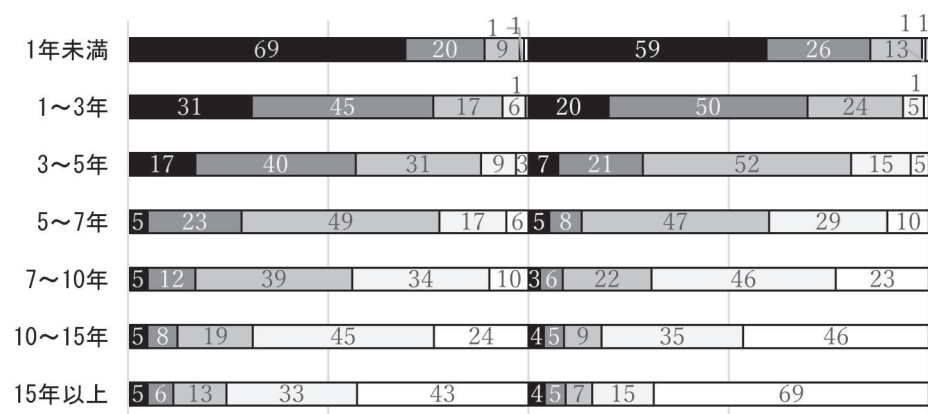


図2-A-13 3歳以上児の保育における指導計画等の作成に関する経験年数毎の資質段階

た、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年のものは段階4、10～15年や15年以上で段階5が最も期待されていた。

④幼児理解や指導計画に基づいた保育の実践（図2-A-14）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年のものは段階4、10～15年や15年以上で段階5が最も期待されていた。

⑤特別な配慮を要する幼児への理解と支援（図2-A-15）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段

階1、1～3年や3～5年のものは段階2、5～7年や7～10年のものは段階3、10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年のものは段階4、10～15年や15年以上で段階5が最も期待されていた。

⑥幼児理解・指導計画に基づいた評価・改善の実施（図2-A-16）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年や3～5年のものは段階2、5～7年や7～10年のものは段階3、10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上で段階5が最も期待されていた。

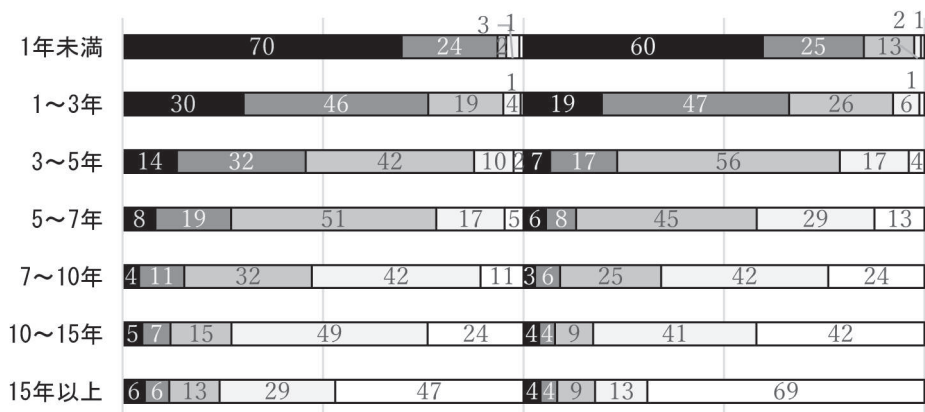


図2-A-14 幼児理解や指導計画に基づいた保育の実践に関する経験年数毎の資質段階

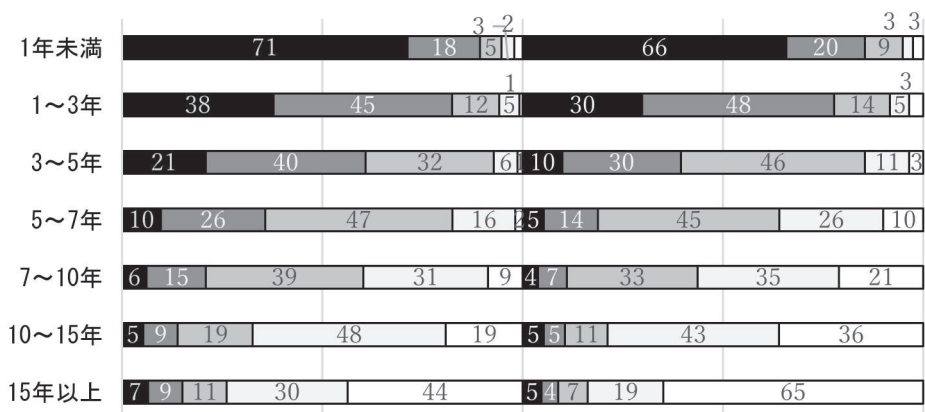


図2-A-15 特別な配慮を要する幼児への理解と支援に関する経験年数毎の資質段階

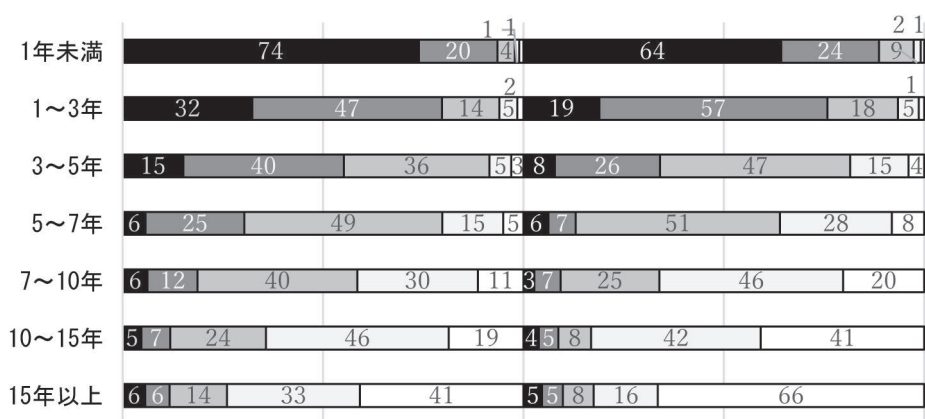


図2-A-16 幼児理解・指導計画に基づいた評価・改善の実勢に関する経験年数毎の資質段階

（4）健康及び安全と子育て支援について

①健康支援（図2-A-17）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年や7～10年のものは段階3、10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、

1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上で段階5が最も期待されていた。

②食育の推進（図2-A-18）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7

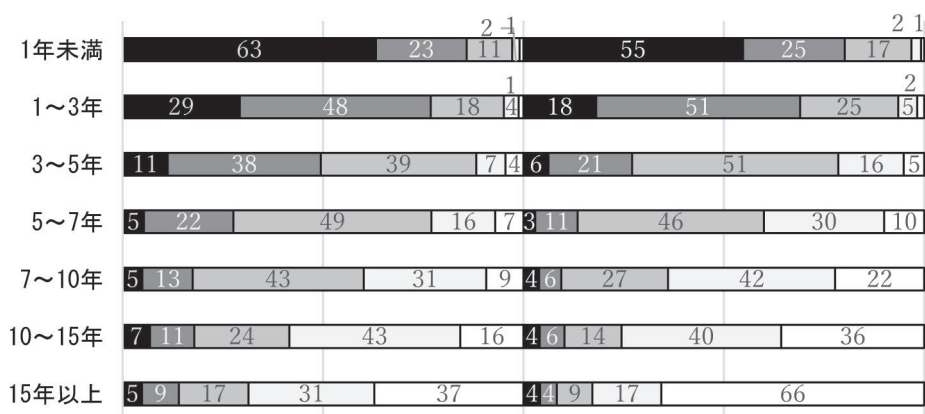


図2-A-17 健康支援に関する経験年数毎の資質段階

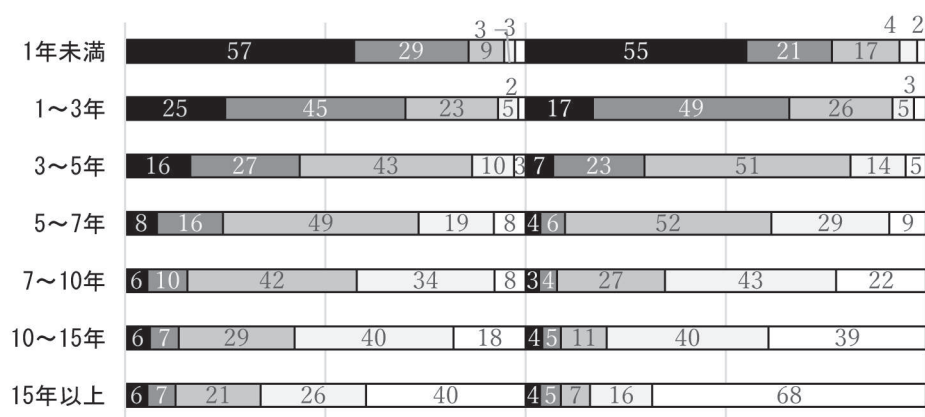


図2-A-18 食育の推進に関する経験年数毎の資質段階

年や7～10年のものは段階3、10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上で段階5が最も期待されていた。

③環境及び衛生管理並びに安全管理（図2-A-19）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年や7～10年のものは段階3、10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年のものは段階4、10～15年や15年以上で段階5が最も期待されていた。

④災害への備え（図2-A-20）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年や3～5年のものは段階2、5～7年や7～10年のものは段階3、10～15年のものは段階4、15年以上になると段階4や段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上で段階5が最も期待されていた。

⑤保護者への子育て支援（図2-A-21）

現状としての段階をみると、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、

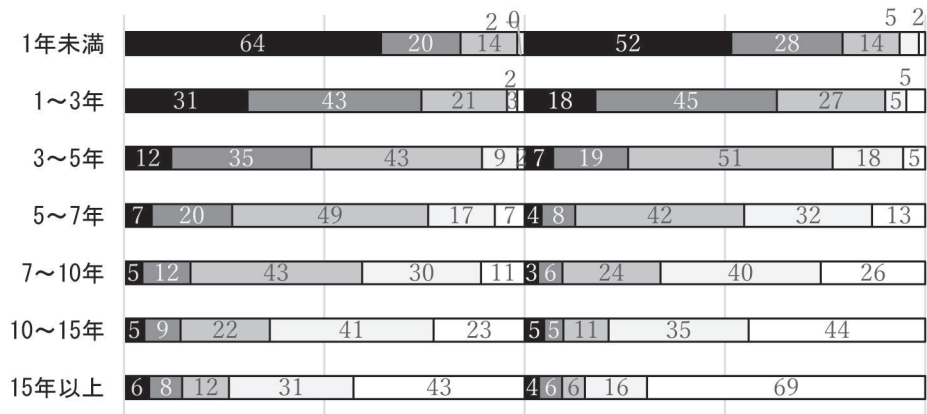


図2-A-19 環境及び衛生管理並びに安全管理に関する経験年数毎の資質段階

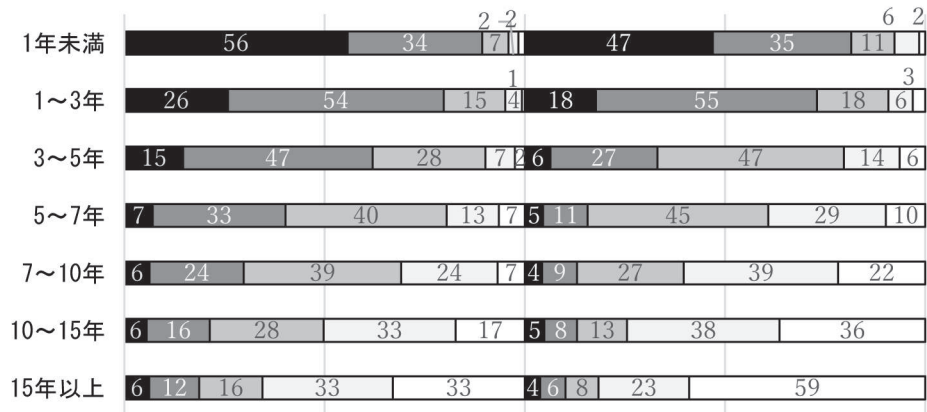


図2-A-20 災害への備えに関する経験年数毎の資質段階

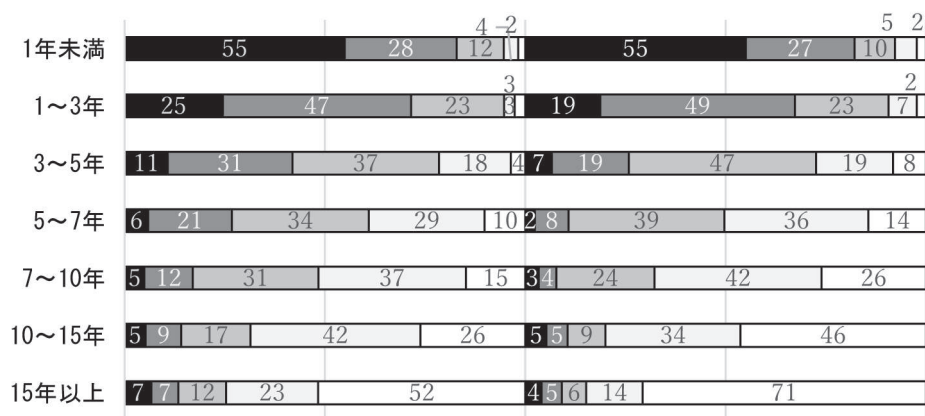


図2-A-21 保護者への子育て支援に関する経験年数毎の資質段階

1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年のものは段階4、10～15年や15年以上で段階5が最も期待されていた。

⑥地域における子育て支援（図2-A-22）

現状としての段階をみると、1年未満や1～3年のものは段階1、3～5年のものは段階2、5～7年や7～10年のものは段階3、10～15年のものは段階4、15年以上になると段階5が最も多かった。また、理想としての段階は、1年未満のものは段階1、1～3年のものは段階2、3～5年や5～7年のものは段階3、7～10年や10～15年のものは段階4、15年以上で段階5が最も期待されていた。

（4）園長からみた職員の資質段階の結果全体のまとめ

全体的にみて、保育経験年数が少ないものは段階1のレベルのものが多く、保育経験年数が長くなると上位の段階のものが多くという結果であった。資質の内容にもよるが、おおむね1年未満の経験で段

階1、3年程度の経験で段階2、5年程度の経験で段階3、10年程度の経験で段階4、15年以上の経験で段階5というように、ステップアップしていることが示された（図2-A-23）。ただし、15年以上のものでも、一定数のものが段階1にあるという結果もあるように、すべての保育者が一様にステップアップしているわけではないことも示された。

理想としての段階は、全体的に、おおむね現状と同じか、現状よりもやや高いレベルの段階を期待しているという結果であり、園長は現状以上の資質を保育者に求めていることも示された。現状と理想の間が離れているところをこまかくみることで、今後、どの経験年数層の保育者にどのような研修が必要かの参考となるであろう。

資質の内容について比較をすると、「災害への備え」や「地域における子育て支援」などの資質については、15年以上の経験でも段階5に到達しているものはそれほど多くなかった。少なくとも、これらの内容については、今後、十分な研修が必要と考えられる。

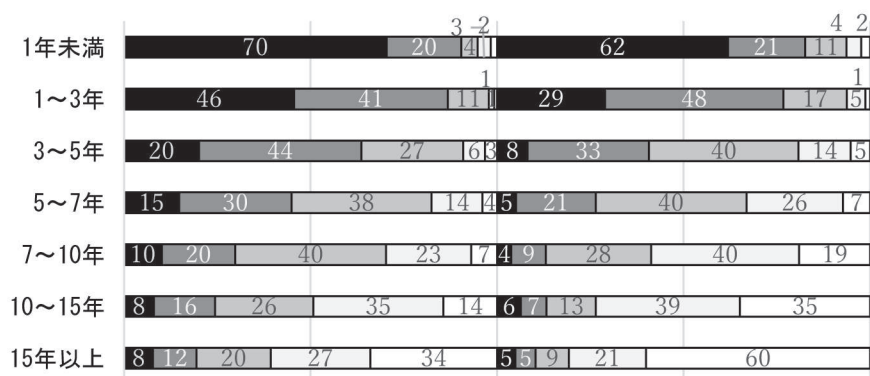


図2-A-22 地域における子育て支援に関する経験年数毎の資質段階

資質の内容	職員の保育経験年数						
	－1	1－3	3－5	5－7	7－10	10－15	15－
0歳児の発達等の理解	1	2	3	3	4	4	5
0歳児の指導計画等の作成	1	2	3	3	4	4	5
0歳児の保育の実践	1	2	3	3	4	4	5
0歳児の特別配慮児への支援	1	2	3	3	4	4	5
0歳児の評価・改善の実施	1	2	2	3	4	4	5
1・2歳児の発達等の理解	1	2	2	3	4	4	5
1・2歳児の指導計画等の作成	1	2	2	3	4	4	5
1・2歳児の保育の実践	1	2	2	3	4	4	5
1・2歳児の特別配慮児への支援	1	2	2	3	4	4	5
1・2歳児の評価・改善の実施	1	2	2	3	3	5	5
3歳以上児の発達等の理解	1	2	3	3	4	4	5
3歳以上児のクラス運営	1	2	3	3	4	4	5
3歳以上児の指導計画等の作成	1	2	2	3	4	4	5
3歳以上児の保育の実践	1	2	3	3	4	4	5
3歳以上児の特別配慮児への支援	1	2	2	3	3	4	5
3歳以上児の評価・改善の実施	1	2	2	3	3	4	5
健康支援	1	2	3	3	3	4	5
食育の推進	1	2	3	3	3	4	5
環境・衛生管理・安全管理	1	2	3	3	3	4	4
災害への備え	1	2	2	3	3	4	5
保護者への子育て支援	1	2	3	3	4	5	5
地域における子育て支援	1	1	2	3	3	4	5

図2-A-23 資質の内容別の職員の各経験年数で最も多かった資質の段階

3. 職員の資質を伸ばすための研修

職員の資質を伸ばすための研修が、どのような内容で、どのように実施しているかを、出張扱いされている園外研修と施設内で実施されている園内研修とでわけて表2-A-9と表2-A-10に示した。

園外研修についてみると、「健康支援」や「災害

への備え」などの内容はやや少ないものの、すべての内容にわたって、多くの施設で、講義形式の園外研修を出張扱いで受けていることが示された。ワークショップ・グループ形式の研修やe-learning形式の研修も、30～40と一定数の施設が受けていることも示された。

表2-A-9 出張扱いされている園外研修

	講義		ワークショップ・グループ		ビデオ・DVD		公開保育		e-learning	
	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)
乳児の保育	164	74.5	95	43.2	37	16.8	87	39.5	82	37.3
未満児の保育	150	68.2	87	39.5	36	16.4	75	34.1	77	40.9
幼児の教育・保育	170	77.3	94	42.7	41	18.6	100	45.5	90	40.9
障害児保育	174	79.1	95	43.2	34	15.5	68	30.9	86	39.1
健康支援	129	58.6	72	32.7	29	13.2	50	22.7	67	30.5
食育の推進	150	68.2	77	35.0	33	15.0	51	23.2	77	35.0
環境及び衛生管理並びに安全管理	149	67.7	75	34.1	34	15.5	51	23.2	76	34.5
災害への備え	132	60.0	73	33.2	42	19.1	47	21.4	68	30.9
子育て支援	151	68.6	76	34.5	31	14.1	47	21.4	77	35.0

表 2-A-10 施設内で実施している園内研修

	講義		ワークショップ・グループ		ビデオ・DVD		公開保育		e-learning	
	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)	施設数	割合(%)
乳児の保育	64	29.1	100	45.5	45	20.5	44	20.0	43	19.5
未満児の保育	59	26.8	97	44.1	43	19.5	45	20.5	40	18.2
幼児の教育・保育	68	30.9	99	45.0	47	21.4	51	23.2	46	20.9
障害児保育	69	31.4	91	41.4	33	15.0	23	10.5	38	17.3
健康支援	38	17.3	62	28.2	32	14.5	8	3.6	32	14.5
食育の推進	48	21.8	73	33.2	29	13.2	13	5.0	37	16.8
環境及び衛生管理並びに安全管理	59	26.8	91	41.4	37	16.8	7	3.2	40	18.2
災害への備え	51	23.2	77	35.0	38	17.3	9	4.1	35	15.9
子育て支援	44	20.0	68	30.9	29	13.2	7	3.2	36	16.4

園内研修については、園外研修と比べると全体的には実施しているという回答が少なかった。園内研修の形式としてはワークショップ・グループ形式での園内研修が多かった。

B. 保育士・保育教諭用（B～E票）の分析

1. 各段階の回答者の割合

（1）保育に関する資質

表 2-B-1 は、C 票（0 歳児の保育担当者用）、D 票（1・2 歳児の保育担当者用）、E 票（3 歳以上児の保育担当者用）の設問 1 で、各回答者が自分の段階として選んだ段階の割合（%）を示したものである。C 票と D 票ではクラス運営に関する資質を調べていないので斜線を引いている。各資質で最も割合が高かった段階の数値のフォントを変えた。また 2 番目に割合が高かった段階の数値を太字のイタリック体にした。

0 歳児の保育担当者では、最も割合が高かった段階は、いずれの資質でも段階 3 であった。特に保育の実践（乳児の発達等の理解や指導計画に基づいた保育の実践）では 64.4% と、6 割以上の回答者がこの段階であった。2 番目に割合が高かったのは、特別配慮児への支援（特別な配慮を要する乳児への理解と支援）を除くと、段階 4 であった。児の発達等の理解（乳児の発達等の理解）では 38.3% と、4 割近くがこの段階であった。特別配慮児への支援では

段階 1 が 2 番目に割合が高く、3 割近くが「障害児保育や特別支援教育の目的や意義の理解」や「障害に関する基礎的知識の習得」のレベルであった。

1・2 歳児の保育担当者でも、いずれの資質でも最も割合が高かった段階は、段階 3 であった。2 番目に割合が高かったのは、特別配慮児への支援を除くと、段階 4 であった。特別配慮児への支援では段階 1 の割合が 2 番目に高かった。この傾向は 0 歳児の保育担当者と同じであった。

3 歳以上児の保育担当者でも、いずれの資質でも段階 3 が最も割合が高かった。2 番目に割合が高かった段階は、児の発達等の理解（幼児の発達等の理解）、クラス運営、保育の実践、特別配慮児への支援では段階 4、指導計画等の作成、保育の実践、評価・改善の実施（幼児理解・指導計画に基づいた評価・改善の実施）では段階 2 であった。段階 2 の割合が高かった 3 つの資質について、他の年齢と比較すると、指導計画の作成では「小学校との接続を考慮」することが求められていること、保育の実践では「主体的な活動」や「多様な経験」が強調されていること、評価・改善の実施では「集団の育ちに目を向ける」ことが求められていることなど、他の 2 つの年齢児の保育の担当者とは資質において異なる点が見られた。

表2-B-2は、B票の設問1・2・3で主任保育士・主幹保育教諭が自分の段階として選んだ段階の割合(%)を示したものである。C票の設問1とB票の設問1、D票の設問1とB票の設問2、E票の設問1とB票の設問3は全く同じ資質と段階なので、上半分と下半分を比較することで、各年齢の保育担当者と主任保育士・主幹保育教諭を比較することが可能である。上半分と同様に、各資質で最も割合が高かった段階の数値のフォントを変えた。また2番目に割合が高かった段階の数値を太字のイタリック体にした。

0歳児の保育担当者の資質に関して、最も割合が高かった段階は、指導計画等の作成を除くといずれの資質も段階3、指導計画等の作成では段階4であった。主任保育士・主幹保育教諭になると、指導計画等の作成にかかる資質が高まると言える。2番目に割合が高かった段階は、指導計画の作成を除いて、すべての資質で段階4であった。主任保育士・主幹保育教諭になると、0歳児における特別配慮児への支援に関して、資質が大きく高まると考えられる。

1・2歳児の保育担当者の資質に関して、最も割

合が高かった段階は、児の発達等の理解と指導計画等の作成が段階4、他の3つの資質は段階3であった。0歳児の保育担当者の資質と比べると、児の発達等の理解で違いがあった。主任保育士・主幹保育教諭にとって0歳児の発達等の理解は、1・2歳児の発達等の理解より難しいのかも知れない。

3歳以上児の保育担当者の資質に関して、最も割合が高かった段階は、保育の実践を除くと、いずれの資質も段階4であった。特別な配慮を要する児への支援と評価・改善の実施は、他の2つの年齢の保育担当者の資質よりも、主任保育士・主幹保育教諭は高めやすいのかも知れない。

表2-B-1と表2-B-2を比較して、主任保育士・主幹保育教諭でもう1つ特徴的なことは、段階5がいずれも10%以上であったことである。段階5は取り組みをリードしたり、他の職員に適切な支援・助言をしたり、全体的な計画を改善するなど、園全体の保育の質の向上に大きく関与する段階である。主任保育士・主幹保育教諭はこれが求められるのであろう。

表2-B-1 「保育」に関する資質で各年齢の保育担当者が答えた自身の段階の割合(%)

	0歳児の保育担当者					1・2歳児の保育担当者					3歳以上児の保育担当者				
	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5
児の発達等の理解	2.7	9.0	47.0	38.3	3.0	3.0	7.9	50.8	36.5	1.5	2.8	8.9	54.7	30.9	1.8
クラス運営											2.8	10.6	55.4	27.6	2.5
指導計画等の作成	5.4	15.9	54.2	22.8	1.8	4.1	20.6	49.0	24.1	1.5	5.1	19.7	55.4	16.7	1.5
保育の実践	3.9	10.8	64.4	18.6	2.1	5.3	17.0	53.3	22.6	1.3	2.0	18.2	58.7	18.2	1.3
特別配慮児への支援	28.4	18.6	34.7	14.7	1.8	23.4	19.3	37.3	16.8	2.3	12.7	18.7	39.0	25.1	2.5
評価・改善の実施	5.7	15.9	50.6	22.8	5.1	5.1	15.2	55.8	20.6	2.5	3.5	19.7	56.7	15.9	2.3

無回答者があったため、5つの段階の合計が100%にならないことがある。

表2-B-2 「保育」に関する資質で主任保育士・主幹保育教諭が答えた自身の段階の割合(%)

	0歳児の保育担当者					1・2歳児の保育担当者					3歳以上児の保育担当者				
	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5
児の発達等の理解	4.7	15.6	46.2	24.5	6.6	1.4	4.2	25.5	48.6	18.4	0.9	4.7	23.6	48.6	18.9
クラス運営											1.4	4.2	26.4	49.1	14.6
指導計画等の作成	5.2	8.5	31.1	44.3	9.4	3.8	10.4	32.5	42.9	8.5	2.8	8.5	34.9	40.1	10.4
保育の実践	3.8	7.5	46.2	28.3	11.8	3.3	8.5	42.9	31.1	11.3	1.4	7.5	46.2	28.8	12.3
特別配慮児への支援	5.2	11.8	36.8	32.5	12.3	8.0	8.0	36.3	30.7	14.2	4.7	6.6	35.4	35.8	13.7
評価・改善の実施	4.2	11.8	39.2	35.4	8.0	5.7	9.9	40.6	32.5	9.4	3.3	10.8	34.9	36.3	11.3

無回答者があったため、5つの段階の合計が100%にならないことがある。

(2) 「健康及び安全」と「子育て支援」に関する資質

表2-B-3は、「健康及び安全」と「子育て支援」に関する資質で各回答者が自身の段階として選んだ段階の割合(%)を示したものである。表2-B-1や表2-B-2と同様に、各資質で最も割合が高かった段階の数値のフォントを変えた。また2番目に割合が高かった段階の数値を太字のイタリック体にした。

0歳児の保育担当で最も割合が高かった段階は、災害への備えが段階2、他はいずれの資質でも段階3であった。2番目に割合が高かった段階は、健康支援と地域における子育て支援では段階2、食育の推進、環境・衛生管理・安全管理及び保護者への子育て支援では段階4、災害への備えでは段階3であった。

1・2歳児の保育担当と3歳以上児の保育担当で最も割合が高かった段階と2番目に割合が高かった段階は、0歳児の保育担当と全く同じであった。

主任保育士・主幹保育教諭で最も割合が高かった段階は、健康・衛生管理・安全管理と保護者への子育て支援では段階4、他の資質では段階3であった。2番目に割合が高かった段階は、健康支援、食育の推進、災害への備え、地域における子育て支援では段階4、他の資質では段階3であった。主任保育

士・主幹保育教諭では、段階3と段階4を合わせると、いずれの資質でも70%を超えていた。

2. 各段階の回答者の平均勤務年数

(1) 保育に関する資質

表2-B-4は、C票（0歳児の保育担当者用）、D票（1・2歳児の保育担当者用）、E票（3歳以上児の保育担当者用）の設問1で、各段階を選んだ回答者の保育所等での勤務経験年数の平均値（以下、平均勤務年数）を示したものである。表2-B-1に示したように、例えば0歳児の保育担当で段階1を選んだ者は2.7%（9人）しかいなかった。このように人数が少ない場合、平均値を算出することが不適切なことがある。そこで10人を基準として、人数が10名以下の段階の数値には下線を引いた。

0歳児の保育担当者では、4つの資質において段階5は10名以下であった。各資質の平均値を段階をおってみていくと、いずれの資質でも段階1から段階5にかけて、段階が上がるにつれて平均勤務年数が長くなっていく。

1・2歳児の保育担当者では、すべての資質において段階5は10人以下であった。各資質の平均値を段階をおってみていくと、指導計画等の作成、保育の実践、特別な配慮を要する児への支援の資質では段階1から段階5にかけて、段階が上がるにつれて

表2-B-3 「健康及び安全」と「子育て支援」に関する資質で各年齢の保育担当者が答えた自身の段階の割合(%)

	0歳児の保育担当者					1・2歳児の保育担当者					3歳以上児の保育担当者					主任保育士・主幹保育教諭				
	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5
健康支援	1.5	27.8	54.8	12.9	2.4	2.3	31.7	50.5	12.9	1.8	2.8	29.1	49.9	15.9	1.3	0.5	8.0	47.2	34.0	8.0
食育の推進	7.8	12.9	59.0	16.8	3.0	4.1	16.5	53.6	20.8	3.0	3.8	15.4	60.5	16.7	2.3	2.4	6.1	42.9	35.8	10.4
環境・衛生管理・安全管理	4.5	15.9	57.5	16.8	3.9	5.3	16.2	53.6	22.3	1.8	4.3	14.4	56.2	22.3	1.5	1.4	5.7	29.7	44.3	16.0
災害への備え	2.4	50.0	30.5	13.5	3.0	2.5	45.9	33.8	14.2	2.5	3.0	43.0	35.4	15.4	2.0	0.5	12.3	39.6	37.7	7.1
保護者への子育て支援	3.9	18.3	41.0	30.5	5.4	2.0	17.3	36.3	36.0	7.1	3.0	14.2	36.7	37.2	7.6	0.9	3.8	21.7	50.0	20.8
地域における子育て支援	23.7	30.8	37.4	6.0	0.9	23.1	28.4	35.3	10.9	0.8	18.5	33.2	36.7	9.6	0.5	4.7	15.6	46.2	24.5	6.6

無回答者があったため、5つの段階の合計が100%にならないことがある。

表2-B-4 「保育」に関する資質で各段階であると回答した者の保育所等での平均勤務年数

	0歳児の保育担当者					1・2歳児の保育担当者					3歳以上児の保育担当者				
	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5
児の発達等の理解	<u>2.4</u>	6.8	10.7	13.5	<u>17.7</u>	8.8	4.5	9.8	13.1	<u>19.5</u>	7.6	7.9	10.6	13.6	<u>22.4</u>
クラス運営											4.5	8.6	10.7	14.2	<u>15.3</u>
指導計画等の作成	4.3	8.0	11.7	14.5	<u>15.5</u>	5.7	7.1	11.2	13.3	<u>17.2</u>	7.2	8.3	12.1	13.8	<u>13.7</u>
保育の実践	5.1	8.5	11.6	13.7	<u>15.9</u>	5.8	7.3	10.9	13.3	<u>22.2</u>	10.0	7.8	11.6	14.5	<u>13.2</u>
特別配慮児への支援	8.0	10.4	12.9	14.3	<u>20.2</u>	7.8	9.1	12.2	13.0	<u>16.1</u>	8.4	8.9	12.4	12.5	<u>15.7</u>
評価・改善の実施	7.2	7.4	12.4	12.5	14.4	7.4	7.0	11.0	12.0	<u>22.5</u>	6.0	8.9	11.9	13.1	17.4

無回答者があったため、5つの段階の合計が100%にならないことがある。

平均勤務年数が長くなっていた。評価・改善の実施では段階1から段階2にかけてわずかに、児の発達等の理解では段階1から段階2にかけて大きく平均勤務年数が短くなっていたが、その後の段階2から段階5にかけては平均勤務年数が長くなっていた。

3歳以上児の保育担当者では、5つの資質において段階5は10人以下であった。また保育の実践では段階1でも10人以下であった。各資質の平均値を段階をおってみていくと、保育の実践の資質を除き、段階1から段階5にかけて、段階が上がるにつれて平均勤務年数が長くなっていた。保育の実践では段階1から段階2にかけて平均勤務年数が短くなっていたが、この資質の段階1の人数は少なかった。

B票、C票、D票は、各園で当該年齢を担当する保育者のうち、主担当を含めて2名が回答することになっていた。主担当以外の者の選び方は各園に一任していた。そのため、その1名にどの程度の資質や経験年数の者が選ばれたのかは不明である。ある程度ランダムに選ばれていたと仮定するならば、経験年数が高くなるにつれて資質も高くなると言えるであろう。

表2-B-5は、E票の設問1・2・3で各段階を選んだ主任保育士・主幹保育教諭の保育所等での平均勤務年数を示したものである。表2-B-4と同様に人数が10名以下の段階の数値には下線を引いた。

0歳児の保育担当者の資質に関しては、4つの資

質で段階1が10人以下であった。各資質の平均値を段階をおってみていくと、指導計画等の作成と保育の実践は段階1から段階4にかけて平均勤務年数が上がっていたが、段階4と段階5はそれほど大きな違いはなく、むしろ下がっていた。児の発達の理解、特別配慮児への支援、評価・改善の実施については段階2から段階3にかけて平均勤務年数が下がり、U字型の発達を示していた。

1・2歳児の保育担当者の資質ではすべての資質で段階1が10人以下であった。各資質の平均値を段階をおってみていくと、すべての資質で段階が高くなるにつれて平均値が上がっていた。

3歳以上児の保育担当者の資質では5つの資質で段階1が10人以下であった。また児の発達の理解とクラス運営では段階2も10人以下であった。各資質の平均値を段階をおってみていくと、段階があがるにつれて平均勤務年数があがるという関係は、いずれの資質でも見られなかった。

表2-B-4と表2-B-5を比較すると、表2-B-5では全体的に数値が高いこと、平均値の変化がそれほど大きくないことがわかる。主任保育士・主幹保育教諭になるにはそれなりの勤務年数が必要と言える。

(2)「健康及び安全」と「子育て支援」に関する資質

表2-B-6は、「健康及び安全」と「子育て支援」

表2-B-5 「保育」に関する資質で各段階であると回答した主任保育士・主幹保育教諭の保育所等での平均勤務年数

	0歳児の保育担当者					1・2歳児の保育担当者					3歳以上児の保育担当者				
	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5
児の発達等の理解	<u>21.0</u>	18.3	16.6	21.3	20.2	<u>12.0</u>	<u>17.0</u>	17.4	20.2	22.9	<u>13.0</u>	<u>19.7</u>	17.7	20.3	20.8
クラス運営											<u>13.0</u>	<u>22.2</u>	18.6	19.6	21.2
指導計画等の作成	13.3	17.9	18.8	21.1	20.2	<u>16.1</u>	17.6	18.5	21.0	21.6	18.8	17.1	19.6	20.7	17.8
保育の実践	<u>16.0</u>	17.8	19.3	21.1	19.3	<u>15.2</u>	15.7	19.6	20.6	22.5	<u>23.0</u>	18.8	19.3	20.1	20.5
特別配慮児への支援	<u>15.9</u>	20.9	19.2	19.1	22.5	<u>17.8</u>	18.6	18.9	20.8	21.3	<u>18.1</u>	19.6	18.8	20.0	21.4
評価・改善の実施	<u>19.5</u>	19.6	18.6	20.5	20.6	<u>16.6</u>	17.9	19.8	20.2	21.4	<u>18.8</u>	19.3	19.7	19.4	20.8

下線は人数が10名以下と少ないことに留意が必要

表2-B-6 「健康及び安全」と「子育て支援」に関する資質で各段階であると回答した者の保育所等での平均勤務年数

	0歳児の保育担当者					1・2歳児の保育担当者					3歳以上児の保育担当者					主任保育士・主幹保育教諭				
	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5	段階1	段階2	段階3	段階4	段階5
健康支援	<u>4.2</u>	9.2	12.5	11.7	<u>17.3</u>	<u>5.4</u>	8.6	11.6	13.2	<u>13.1</u>	5.7	10.0	12.4	11.9	<u>11.0</u>	<u>21.0</u>	19.4	19.3	20.5	18.5
食育の推進	11.0	7.1	11.7	13.2	<u>15.8</u>	7.2	8.4	10.9	11.1	<u>17.3</u>	6.6	8.5	11.9	12.3	<u>16.6</u>	<u>14.0</u>	19.8	18.4	21.0	21.1
環境・衛生管理・安全管理	6.9	9.1	11.9	12.8	<u>13.8</u>	6.9	7.7	11.1	12.2	<u>18.6</u>	8.4	7.8	11.8	13.2	<u>15.3</u>	<u>14.7</u>	24.4	19.2	18.0	23.5
災害への備え	<u>7.4</u>	11.1	11.6	12.6	<u>14.7</u>	7.3	9.5	11.7	12.2	<u>14.2</u>	5.3	11.1	11.4	12.7	<u>17.3</u>	<u>21.0</u>	20.1	19.5	18.7	24.7
保護者への子育て支援	4.3	9.6	11.3	13.6	13.3	5.9	6.5	10.6	12.0	<u>16.0</u>	5.3	7.1	11.8	12.7	14.3	<u>15.0</u>	<u>21.4</u>	18.5	20.0	20.0
地域における子育て支援	9.7	11.0	12.6	13.8	<u>11.3</u>	8.7	10.0	11.6	13.4	<u>15.3</u>	<u>9.4</u>	10.9	12.4	12.3	<u>18.0</u>	<u>21.1</u>	18.3	19.2	20.6	21.7

下線は人数が10名以下と少ないことに留意が必要

に関する資質で各段階の回答者の保育所等での平均勤務年数を示したものである。表2-B-4や表2-B-5と同様に、人数が10名以下の段階の数値には下線を引いた。

0歳児の保育担当者ではすべての資質で段階5は人数が10名以下であった。また健康支援と災害への備えも段階1は10名以下であった。各資質の平均値を段階をおってみていくと、環境・衛生管理・安全管理と災害への備えでは段階1から段階5にかけて段階が上がるにつれて平均勤務年数が長くなっていた。保護者への子育て支援と地域における子育て支援は、段階1から段階4にかけて段階が上がるにつれて平均勤務年数が長くなっていたが、段階4から段階5にかけては短くなっていた。健康支援では段階1から段階3にかけて段階が上がるにつれて平均勤務年数が長くなっていたが、段階4で短くなり、再び長くなっていた。食育の推進では段階1から段階2にかけて平均勤務年数が短くなっていたが、段階2から段階5にかけては段階が上がるにつれて平均勤務年数が長くなっていた。

1・2歳児の保育担当者では、5つの資質で段階5は10名以下であった。健康支援では段階1も10名以下であった。各資質の平均値を段階をおってみていくと、健康支援を除くすべての資質で、段階が上がるにつれて平均勤務年数が長くなっていた。健康支援では段階4から段階5にかけてほぼ横ばいであった。

3歳以上児の保育担当者では5つの資質で段階5は10名以下であった。地域における子育て支援では段階1も10名以下であった。各資質の平均値を段階をおってみていくと、食育の推進、環境・衛生管理・安全管理、災害への備え、保護者への子育て支援では段階が上がるにつれて平均勤務年数が長くなっていた。健康支援では段階4から段階5にかけて、地域における子育て支援では段階3から段階4にかけ

てほぼ横ばいであった。

主任保育士・主幹保育教諭ではすべての資質で段階1は10名以下であった。保護者への子育て支援では段階2も10名以下であった。各資質の平均値を段階をおってみていくと、段階が上がるにつれて平均勤務年数が長くなる資質はなかった。

3. 各研修が有効であったと答えた回答者の割合

(1) 保育に関する資質

表2-B-7は、C票（0歳児の保育担当者用）、D票（1・2歳児の保育担当者用）、E票（3歳以上児の保育担当者用）の各設問1で、「あなたは、資質が今の段階に達するまでに、どのような研修・研鑽の経験が有効でしたか。有効であったと思う研修・研鑽に○をつけて下さい（複数回答可）」と尋ねた結果、○がついた割合（%）を示したものである。「今のあなたの段階」に対して無回答であった回答者は、分析から外した。

いずれの年齢児の保育担当者でも、いずれの資質でも、最も割合が高かったのは、園外研修であり、次いで園内研修、e-learning、公開保育の順であった。公開保育は、特に近年はコロナなどで、開催されている回数が少ない可能性もあるので、一概に効果がないとは言えない。e-learningもここ1～2年にコンテンツが開発されたので普及まではしていない。そこでこれも、一概に効果がないとは言えないであろう。

そこで研修ごとに資質間の比較をしてみた。各研修で最も割合が高かった資質の数値のフォントを変えた。また2番目に割合が高かった段階の数値を太字のイタリック体にした。さらに3番目に割合が高かった段階の数値にアンダーラインを引いた。

園外研修に関して0歳児の保育担当者では、児の発達等の理解、特別配慮児への支援、保育の実践の順に割合が高かった。1・2歳児の保育担当者では

表2-B-7 「保育」に関する資質で各研修が有効であったと答えた回答者の割合（%）

	0歳児の保育担当者				1・2歳児の保育担当者				3歳以上児の保育担当者			
	園外研修	園内研修	公開保育	e-learning	園外研修	園内研修	公開保育	e-learning	園外研修	園内研修	公開保育	e-learning
児の発達等の理解	56.2	34.8	<i>14.2</i>	22.7	58.6	44.4	<i>12.2</i>	<i>18.1</i>	<i>59.6</i>	46.0	<i>14.1</i>	24.0
クラス運営									<i>53.2</i>	39.6	<i>12.5</i>	<i>17.6</i>
指導計画等の作成	42.1	30.3	<i>6.4</i>	13.9	41.2	<i>38.0</i>	5.4	12.3	46.4	35.0	5.1	14.4
保育の実践	<i>47.6</i>	<i>31.8</i>	15.2	<i>18.5</i>	<i>50.9</i>	<i>35.1</i>	15.3	<i>16.1</i>	<i>53.2</i>	<i>37.9</i>	17.2	17.2
特別配慮児への支援	<i>46.3</i>	23.7	5.8	13.8	<i>55.1</i>	30.9	<i>5.9</i>	<i>18.7</i>	<i>64.4</i>	34.6	4.9	<i>22.0</i>
評価・改善の実施	44.8	<i>31.2</i>	6.1	<i>17.3</i>	42.5	32.1	5.4	13.3	44.1	33.8	5.4	15.9

資質に対して無回答であった回答者は、分析から除いた。

児の発達等の理解、特別配慮児への支援、保育の実践の順であった。3歳以上児の保育担当者では特別配慮児への支援、児の発達等の理解、クラス運営・保育の実践の順であった。これらのことから園外研修は、児の発達等の理解、特別配慮児への支援、保育の実践にかかる資質に効果的であると考えられる。

園内研修に関して0歳児の保育担当者では、児の発達等の理解、保育の実践、評価・改善の実施の順に割合が高かった。1・2歳児の保育担当者では、児の発達等の理解、指導計画等の作成、保育の実践の順に割合が高かった。3歳以上児の保育担当者では、児の発達等の理解、クラス運営、保育の実践の順に割合が高かった。これらのことから園内研修は児の発達等の理解と保育の実践に効果的であると考えられる。

公開保育に関して0歳児の保育担当者では、保育の実践、児の発達等の理解、指導計画等の作成の順に割合が高かった。1・2歳児の保育担当者では、保育の実践、児の発達等の理解、特別配慮児への支援の順に割合が高かった。3歳以上児の保育担当者では、保育実践、児の発達等の理解、クラス運営の順に割合が高かった。これらのことから公開保育は保育の実践と児の発達等の理解に効果的であると考えられる。

e-learningに関して0歳児の保育担当者では、児の発達等の理解、特別配慮児への支援、評価・改善の実施の順に割合が高かった。1・2歳児の保育担当者では、特別配慮児への支援、児の発達等の理解、保育の実践の順に割合が高かった。3歳以上児の保育担当者では、特別配慮児への支援、児の発達等の理解、クラス運営の順に割合が高かった。これらのことからe-learningは特別配慮児への支援と児の発達等の理解に効果的であると考えられる。

表2-B-8は、E票の設問1・2・3で主任保育士・主幹保育教諭が有効であった研修・研鑽として

○をつけた割合(%)を示したものである。研修ごとに資質間の比較をするために、各研修で最も割合が高かった資質の数値のフォントを変えた。また2番目に割合が高かった段階の数値を太字のイタリック体にした。さらに3番目に割合が高かった段階の数値にアンダーラインを引いた。

園外研修に関して0歳児の保育担当者の資質では、児の発達等の理解、特別配慮児への支援、保育の実践の順に割合が高かった。1・2歳児の保育担当者の資質では特別配慮児への支援、児の発達等の理解、保育の実践の順に割合が高かった。3歳以上児の保育担当者の資質では児の発達等の理解、特別配慮児への支援、クラス運営の順に割合が高かった。これらのことから園外研修は、児の発達等の理解と特別配慮児への支援に効果的であると考えられる。

園内研修に関して0歳児の保育担当者の資質では、児の発達等の理解、指導計画等の作成、保育の実践の順に割合が高かった。1・2歳児の保育担当者の資質では、児の発達等の理解、保育の実践、指導計画等の作成の順に割合が高かった。3歳以上児の保育担当者の資質では児の発達等の理解、特別配慮児への支援、クラス運営の順に割合が高かった。これらのことから園内研修は、児の発達等の理解に効果的であると考えられる。

公開保育に関して0歳児の保育担当者と1・2歳児の保育担当者の資質では、保育の実践、児の発達等の理解、特別配慮児への支援の順に割合が高かった。3歳以上児の保育担当者の資質では保育の実践、児の発達等の理解、クラス運営の順に割合が高かった。これらのことから公開保育は、保育の実践と児の発達等の理解に効果的であると考えられる。

e-learningに関して0歳児の保育担当者の資質では、児の発達等の理解、特別配慮児への支援、評価・改善の実施の順に割合が高かった。1・2歳児の保育担当者の資質では、特別配慮児への支援、児

表2-B-8 「保育」に関する資質で各研修が有効であったと答えた主任保育士・主幹保育教諭の割合(%)

	0歳児の保育担当者				1・2歳児の保育担当者				3歳以上児の保育担当者			
	園外研修	園内研修	公開保育	e-learning	園外研修	園内研修	公開保育	e-learning	園外研修	園内研修	公開保育	e-learning
児の発達等の理解	77.6	41.1	16.8	22.1	68.4	40.6	14.6	19.3	69.3	48.5	25.2	22.4
クラス運営									64.5	41.2	20.5	15.8
指導計画等の作成	58.9	38.1	5.7	16.7	58.7	34.9	5.8	15.8	59.2	34.5	9.3	13.7
保育の実践	66.3	37.5	19.2	16.9	60.9	35.6	17.9	15.9	63.2	39.0	25.9	16.7
特別配慮児への支援	68.4	35.9	11.0	19.6	70.4	33.3	8.2	19.4	68.8	42.9	11.2	19.6
評価・改善の実施	60.0	30.1	8.1	17.1	55.8	31.1	7.7	16.3	58.5	35.0	8.8	16.5

の発達等の理解、評価・改善の実施の順に割合が高かった。3歳以上児の保育担当者の資質では、児の発達等の理解、特別配慮児への支援、保育の実践の順に割合が高かった。これらのことからe-learningは、児の発達等の理解と特別配慮児への支援に効果的であると考えられる。

（２）「健康及び安全」と「子育て支援」に関する資質

表2-B-9は「健康及び安全」と「子育て支援」に関する資質で各研修が有効であったと答えた回答者の割合（％）を示したものである。表2-B-7や表2-B-8と同様に、各研修で最も割合が高かった資質の数値のフォントを変えた。また2番目に割合が高かった段階の数値を太字のイタリック体にした。さらに3番目に割合が高かった段階の数値にアンダーラインを引いた。

園外研修は、保護者への子育て支援、食育の推進、環境・衛生管理・安全管理に効果的であると考えられる。園内研修は、災害への備えと食育の推進に効果的であると考えられる。公開保育は、環境・衛生管理・安全管理と食育の推進に効果的であると考えられる。e-learningに関しては、保護者への子育て支援に効果的であると考えられる。

研究3 ヒアリング調査

目的

各都道府県教育委員会が作成した「教員の資質向上の指標」について、その作成経緯等をヒアリングで調べることによって、「保育者の育成指標」の策定に資する資料を得ることを目的とした。

方法

協力自治体：奈良県教育委員会、大阪市教育委員会、大阪府教育委員会、兵庫県教育委員会の4つの教育委員会に協力を依頼した。

質問内容：質問内容は次の6つとした。①作成した組織（協議会）と構成員。②作成時に工夫した点。③就学前教育への対応。④教員の資質の連続性。⑤「資質」に対応した研修の開催状況。⑥教職を担うにあたり必要となる「素養」に関する研修の内容。

手続き：調査は令和4年11月21日と12月5日に電話で実施した。共同研究者が教育委員会に電話をかけて、作成をした際の担当責任者より聴き取りをした。

結果と考察

各委員会の回答をまとめたものを表3-1に示す。縦に同じ委員会の回答が並んでいる。ヒアリングを行ったすべての自治体で、作成に当たり他府県等で作成された内容をインターネットで確認し、参考にしながら作成したと言及した。

①作成した組織（協議会）と構成員

表3-1の最上段に作成した組織（協議会）と構成員を示す。いずれの委員会も、原案は教育委員会の事務局が作成し、それを協議会等で審議・修正した上で、教育委員会が決定していた。構成員には、大学教員と学校・園の関係者、教育委員会の関係部署職員等が含まれていた。

②作成時に工夫した点

表3-1の上から2段目に、作成時に工夫した点として回答された内容を示す。教員養成との整合性、これから求められること、自己評価、職種による違いが強調されていた。

③就学前教育への対応

表3-1の上から3段目は、就学前教育への対応に対する回答をまとめたものである。公私を問わずすべての幼児教育施設に配布しているところもあれば、公立幼稚園だけのところ、作成すらしていないところもあった。自治体による違いが大きいと考えられる。

表2-B-9 「健康及び安全」と「子育て支援」に関する資質で各研修が有効であったと答えた回答者の割合（％）

	0歳児の保育担当者				1・2歳児の保育担当者				3歳以上児の保育担当者				主任保育士・主幹保育教諭			
	園外研修	園内研修	公開保育	e-learning	園外研修	園内研修	公開保育	e-learning	園外研修	園内研修	公開保育	e-learning	園外研修	園内研修	公開保育	e-learning
健康支援	34.2	23.9	<u>2.7</u>	12.1	36.1	31.1	2.3	<u>9.2</u>	37.9	32.5	0.3	<u>11.8</u>	<u>54.1</u>	30.8	1.9	9.7
食育の推進	<u>38.6</u>	<u>26.1</u>	4.0	<u>12.8</u>	<u>43.0</u>	<u>32.9</u>	3.6	<u>11.9</u>	<u>42.6</u>	<u>36.7</u>	<u>0.5</u>	10.5	<u>56.5</u>	36.5	<u>3.9</u>	12.6
環境・衛生管理・安全管理	<u>36.3</u>	30.5	6.1	<u>12.2</u>	<u>36.8</u>	37.8	4.9	11.0	<u>39.5</u>	37.9	3.8	11.8	<u>56.5</u>	32.5	6.8	<u>14.0</u>
災害への備え	23.1	35.6	1.5	7.6	27.4	40.7	1.8	5.6	28.6	42.5	<u>0.5</u>	6.9	51.4	34.9	2.9	13.1
保護者への子育て支援	48.0	24.7	1.8	15.9	48.2	32.2	1.5	19.7	51.9	34.3	0.8	21.2	65.1	<u>34.1</u>	2.4	19.8
地域における子育て支援	30.9	20.0	1.8	10.3	31.7	21.6	<u>2.6</u>	8.5	33.3	24.4	0.8	<u>12.3</u>	50.7	24.9	4.8	<u>13.5</u>

④教員の資質の連続性

表3-1の上から4段目は、教員の資質の連続性に対する回答をまとめたものである。小中や小中高の連続性を意識している委員会もあれば、幼小や保、幼、小の連続性を意識している委員会もあり、この点でも自治体による違いが大きいと考えられる。

⑤「資質」に対応した研修の開催状況

表3-1の上から5段目は、研修に対する回答を

まとめたものである。研修を資質を1対1の形で対応させてはいないようであった。

⑥教職を担うにあたり必要となる「素養」に関する研修の内容

表3-1の上から6段目は、「素養」に対する回答をまとめたものである。素養を磨く研修は主として初任者研修で、あとはそれぞれの研修を受ける中で素養が磨かれていくとの回答であった。

表3-1 各委員会の回答のまとめ

	A教育委員会	B教育委員会	C教育委員会	D教育委員会
①作成した組織と 構成員	原案を教育委員会事務局担当部署で作成し、協議会を立ち上げて審議・修正、それを教育委員会に提出して決定した。	原案を教育委員会事務局担当部署で作成し、協議会を立ち上げ審議・修正し、それを教育委員会に提出して決定した。	原案を教育委員会事務局担当部署で資質等検討委員会を立ち上げ作成し、協議会で審議、修正し、教育委員会に提出し決定した。	原案を教育委員会事務局で作成し、協議会で修正、さらに教育委員会で審議して承認した。
②作成時に 工夫した点	自治体に関係する大学教員、教育長、教職員組合関係者、教職員代表者、自治体の関係部署職員、保護者等	自治体に関係する大学の教員、教育庁、公聴会代表、小中教員代表	大学教員、関係部署職員等	大学等関係者、学校関係者、教育委員会
③就学前教育 への対応	教員養成大学と連携して作成、教育実習に来る学生の大学に対して、事前指導として「大学で学習してほしい内容」養成段階での内容を伝え、採用時までの研修に力を入れている。	特別支援教育、人権教育に力を入れている。ICT教育課題の見直しを行っている。	様式を1枚にまとめ、レベルに応じて自己評価しやすいように工夫した。	校長、教員、栄養教諭、養護教諭、事務職員用として、職種ごとのものを作成した。
④教員の資質 の連続性	就学前教育の部分は作成していない。(管轄が違うから)	小、中、高と、教員養成大学に配布し、幼稚園には配布していない。	幼稚園、保育園、こども園、公私を問わず全てに配布した。	「公立保育園には参考に」ということで配布したがそれ以外は管轄が違うため配布していない。
⑤「資質」 に 対 応 し た 研 修 の 開 催 状 況	小中の連続性を意識して内容等を考え作成した。	幼稚園から小学校の接続を意識して作成した。	小、中、高の連続性を意識して作成した。	保、幼、小の接続に関する研修を行っている、それで補う形にしている。
⑥「素養」 に 関 する 研 修 の 内 容	各研修が「資質」に対応した研修とも言える。	「資質」に関する研修としては開いていないが、年次研修、キャリアプラン研修で「自己を見つめなおす」機会になっている。	センター実施研修がそれにつながる。	特に取り上げて研修していないが、それぞれの研修を受けることで資質が高まると考えている。
	研修を受け、自らその内容を実践することで「素養」が高まると考えている。	「服務規律」「現場研修の指導」が「素養」に関する研修となっている。	資質の意対応した内容がそれにあたる。	初任者研修で、教員としての基本的なことを職種ごとに行い、一般研修にも同じことを組み入れる。また、一般研修でも基本的なことを加味して行うようにしている。

総合考察

本研究の目的は、保育士等の育成指標²を開発し、保育所等が体系的な研修計画を作成するための基礎資料を得ることであった。様々な自治体が公表している幼稚園教員等の育成指標、保育所保育指針等、西村ら（2015）などを参考に育成指標案を作成した。その案の妥当性を質問紙調査とヒアリング調査で検証した。その結果、経験年数が増えるにつれていずれの資質も段階が上がること、いずれの資質も段階を上げるのに研修が有効であることが明らかになり、案がある程度妥当であることが示された。自治体では育成指標の妥当性の検証は実施されていないことも示唆された。

1. 育成指標の活用

本研究で開発した育成指標は次のように活用できる。

（1）保育者を育成する時の目安

保育者を育成する役割は、園内研修を実施する各保育所等だけでなく、園外研修を実施する日本保育協会のような保育団体や保育者の養成施設、研修の実施団体等もこれに携わる。また保育所等によっては、ピア・カウンセリングやメンターの制度を活用して、いわゆる研修以外で、育成するための策を講じているところもある。育成指標は、育成する役割のものが共通して目安として活用できる。

例えば、表1－3で3歳以上児の指導計画等の作成で段階2の保育者を段階3に進めるためには、園や地域の行事等と関連づけたり、小学校等との接続を考慮したりしながら指導案を作成することが求められる。そこで育成する側としては、園や地域の行事等との関連や小学校との接続を意識するとよいであろう。

（2）保育者自身が成長する時の目標

育成指標は、保育者が自らのキャリアパスを構築するための目標を提供できる。上記の例では、指導計画等の作成で段階2の保育者であれば、段階3を次の目標として、園や地域の行事等と関連づけたり、小学校等との接続を考慮したりしながら指導案を作成することを意識し、そのための情報を取り入れていくとよいであろう。

（3）体系的な研修計画をつくる際の基盤

これまでは、様々な研修が行われてきたものの、その研修が何につながるのか、どの資質をどこから

どこまで伸ばすのかが明確ではなかった。育成指標は研修の位置づけを考える際の基盤となる。例えば、令和4年度に日本保育協会はオンラインセミナーとして、保護者支援セミナーを開催している（ライブ配信は8月5日、再配信期間は8月12日から26日）。この研修は、表1－4の「保護者への子育て支援」を念頭に置いたものと想定できるが、受講者の段階は想定していない。今後は、どの資質をどこからどこまで伸ばすのかを検討していくことが求められる。これこそが体系的な研修計画の立案である。

（4）研修を評価する際の基準

どの資質をどこからどこまで伸ばすのかを想定した研修であれば、その研修は評価が可能である。受講者の資質が実際に伸びたかどうかを判断すればよい。例えば、保育士等キャリアアップ研修は、段階2の間に受講可能になる。受講して段階3になったかどうかの評価の基準になる。段階3に達しない研修については、研修内容や方法、場合によっては研修時期を再検討する必要がある。

2. 育成指標にかかる研究の今後

保育士等の育成指標に関する研究は、今後、次のように発展できる。

（1）主任保育士・主幹保育教諭、施設長などの管理職の育成指標の作成

文部科学省の告示は「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」であり、各自治体は校長の資質に関する指標を策定している。保育所保育指針は「初任者から管理職員までの職位や職務内容等を踏まえた体系的な研修計画」の作成を義務としている。すなわち、保育所等でも管理職員の職務内容等を踏まえた育成指標の作成が求められていると言えよう。

なお、本研究では主任保育士・主幹保育教諭が0歳児、1・2歳児、3歳以上児の保育担当者の資質がどの段階かを調べたが、主任保育士・主幹保育教諭としての資質は調べていない。主任保育士・主幹保育教諭の職務内容を精査し、主任保育士・主幹保育教諭としての育成指標の開発も必要であろう。開発方法は、本研究が参考になる。

（2）育成指標そのものを評価する方法の開発

本研究で行ったヒアリング調査の結果、自治体で作成している育成指標の多くは、妥当性の検証が行われていないことが示唆された。本研究は以下の4つの点で妥当性の検証の方法を示したことになる。すなわち、①管理職に職員を評価してもらい、経験年数が増えるにつれて、資質の段階が上がることを

2 育成指標とは、職員のどのような資質を、初任者から管理職員までどのような段階を踏んで育てるのかについて、その資質と段階を明示したものである。

示した点。②実際の保育者に様々な指標に沿って自分の段階を評定してもらい、経験年数が増えるにつれて、資質の段階が上がることを示した点。③主任保育士・主幹保育教諭は、各年齢の保育担当者よりも資質の段階が高いことを示した点。④研修が段階を上げるのに有効であることを示した点。この妥当性の検証方法が適切かどうかについては、今後の課題である。

なお、本研究では研修の組み合わせや経験年数と研修の組合せの相乗効果についての検討はまだできていない。これについても今後の課題としたい。

引用文献

- 千葉武夫・森俊之・西村重稀・碓氷ゆかり・清水益治（2023）幼稚園教諭に関する教員育成指標の分析～保育所保育士の育成指標の構築を目指して～ 帝塚山大学教育学部紀要，第4号
- 西村重稀・溝口元・石川義昭・清水益治・千葉武夫・田中浩二・高橋英治（2015）保育士のキャリアパスに関する調査研究報告書，社会福祉法人日本保育協会保育科学研究所

保育所・認定こども園等の研修体系に関する研究調査票

A票 園長用

1. 乳児保育【乳児期の園児の保育】（以下、「乳児保育」）について、お尋ねします。下の表は「乳児保育」の5つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。貴園の職員で、経験年数がおおむね表中右欄の年数の保育者は、各資質が5段階のうちどの段階ですか。経験年数ごとに1～5の数字のいずれか1つに○をつけてください。○印の段階が他の年数区分と重なっても構いません。

資質	段階	1年未満	1～3年	3～5年	5～7年	7～10年	10～15年	15年以上
乳児の発達等の理解	1. 運動機能の著しい発達、情緒的な絆の形成など、乳児の発達について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 乳児の発達に加えて、興味・関心、特性（生命の保持と情緒の安定の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくこと）の理解（以下、発達等の理解）のもとに、必要な体験を考えている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 保護者の願いや思いを受け止め、他の職員と連携を図りながら、一人一人の乳児の発達等を理解し、必要な体験を考えている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 一人一人の乳児の発達等に応じた保育について、他の職員と共有し、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 一人一人の乳児の発達等に応じた保育について、他の職員に適切な支援・助言を行い、園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
指導計画等の作成	1. 指針等に基づき作成される全体的な計画、それに基づく指導計画について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 全体的な計画に基づき、乳児の発達等を踏まえ、個別の指導計画を作成し、他の職員と共有している。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 全体的な計画に基づき、一人一人の乳児の発達等を踏まえ、1歳以上3歳未満児の保育との接続を考慮して、個別の指導計画を作成し、他の職員と共有している。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 全体的な計画に基づき、一人一人の乳児の発達等を見通し、1歳以上3歳未満児の保育との接続を考慮して、実践の振り返りに基づいて個別の指導計画を作成するとともに、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 全体的な計画に基づき、一人一人の乳児の発達等を見通し、1歳以上3歳未満児の保育との接続を考慮して、園全体の視点から、職員の話し合いの中心となって個別の指導計画の作成をリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
乳児に基づいた保育の実践	1. 乳児に対する環境構成の工夫や教材研究のあり方、その必要性、並びに保育者の関わり方に関する基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 環境構成の工夫、教材研究を行い、乳児と情緒的な絆が形成されるよう、保育技術の習得及び実践に取り組んでいる。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の乳児と情緒的な絆を形成したり、一人一人の乳児の興味や好奇心を満たしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 他の職員のモデルとなり、環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の乳児と情緒的な絆を形成したり、一人一人の乳児の興味や好奇心を満たしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 専門的な保育技術を向上させ、他の職員に適切な支援・助言を行い、職員の中心となって保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
特別な配慮を要する乳児への理解と支援	1. 障害児保育や特別支援教育の目的や意義について理解している。また、障害に関する基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 対象児の状態について把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 対象児の状態について、生育歴、家庭の状況、これまでの関わりなど、細やかに把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 関係機関との連携を図り、対象児への理解や関わり方について専門性を高め、他の職員と共有しながら、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 関係機関と連携しながら、対象児や保護者を支援する体制を構築している。さらに、特別な配慮が必要な乳児やその保護者への対応について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	5	5	5	5	5	5	5
乳児の発達等の評価・改善・指導計画に基づいた評価・改善の実施	1. 発達を踏まえた乳児の理解、指導計画に基づいた評価や記録の仕方について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 他の職員の指導・助言のもと、乳児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画の改善を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 一人一人の乳児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画を多面的に捉え、評価しながら改善を行っている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 一人一人の乳児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 一人一人の乳児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、客観的に分析し課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善を全体的な計画の改善につなげている。	5	5	5	5	5	5	5

2. 1歳以上3歳未満児の保育〔満1歳以上満3歳未満の園児の保育〕（以下、「未満児の保育」）について、お尋ねします。下の表は「未満児の保育」の5つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。貴園の職員で、経験年数がおおむね表中右欄の年数の保育者は、各資質が5段階のうちどの段階ですか。経験年数ごとに1～5の数字のいずれか1つに○をつけてください。○印の段階が他の年数区分と重なっても構いません。

資質	段階	1年未満	1～3年	3～5年	5～7年	7～10年	10～15年	15年以上
未満児の発達等の理解	1. 自分でできることが増えてくる、自我が育つなど、未満児の発達について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 未満児の発達に加えて、興味・関心、特性（生命の保持と情緒の安定の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくこと）、よさや可能性の理解（以下、発達等の理解）のもとに、必要な体験を考えている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 保護者の願いや思いを受け止め、他の職員と連携を図りながら、一人一人の未満児の発達等を理解し、必要な体験を考えている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 一人一人の未満児の発達等に応じた保育について、他の職員と共有し、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 一人一人の未満児の発達等に応じた保育について、他の職員に適切な支援・助言を行い、園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
指導計画等の作成	1. 指針等に基づき作成される全体的な計画、それに基づく指導計画について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 全体的な計画に基づき、未満児の発達等を踏まえ、個別的な指導計画を作成し、他の職員と共有している。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 全体的な計画に基づき、一人一人の未満児の発達等を踏まえ、3歳以上児の保育との接続を考慮して、個別的な指導計画を作成し、他の職員と共有している。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 全体的な計画に基づき、一人一人の未満児の発達等を見通し、乳児や3歳以上児の保育との接続を考慮して、実践の振り返りに基づいて個別的な指導計画を作成するとともに、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 全体的な計画に基づき、一人一人の未満児の発達等を見通し、乳児や3歳以上児の保育との接続を考慮して、園全体の視点から職員の話し合いの中心となって個別的な指導計画の作成をリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
未満児の発達等に基づいた保育の実践	1. 未満児に対する環境構成の工夫や教材研究のあり方、その必要性について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 環境構成の工夫、教材研究を行い、未満児の自我の育ちを支えるよう、保育技術の習得及び実践に取り組んでいる。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の未満児の自我の育ちを支えたり、興味や好奇心を満たしたりするよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 他の職員のモデルとなり、環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の未満児の自我の育ちを支えたり、興味や好奇心を満たしたりするよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 専門的な保育技術を向上させ、他の職員に適切な支援・助言を行い、職員の中心となって保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
特別な配慮を要する未満児への理解と支援	1. 障害児保育や特別支援教育の目的や意義について理解している。また、障害に関する基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 対象児の状態について把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 対象児の状態について、生育歴、家庭の状況、これまでの関わりなど、細やかに把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 関係機関との連携を図り、対象児への理解や関わり方について専門性を高め、他の職員と共有しながら、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 関係機関と連携しながら、対象児や保護者を支援する体制を構築している。さらに、特別な配慮が必要な未満児やその保護者への対応について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	5	5	5	5	5	5	5
未満児の発達等の理解・指導計画に基づいた評価・改善の実施	1. 発達を踏まえた未満児の理解、指導計画に基づいた評価や記録の仕方について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 他の職員の指導・助言のもと、未満児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画の改善を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 一人一人の未満児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画を多面的に捉え、評価しながら改善を行っている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 一人一人の未満児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 一人一人の未満児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、客観的に分析し課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善を全体的な計画の改善につなげている。	5	5	5	5	5	5	5

3. 3歳以上児の保育【満3歳以上の園児の教育及び保育】（以下、「幼児教育・保育」）について、お尋ねします。下の表は「幼児教育・保育」の6つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。貴園の職員で、経験年数がおおむね表中右欄の年数の保育者は、各資質が5段階のうちのどの段階ですか。経験年数ごとに1～5の数字のいずれか1つに○をつけてください。○印の段階が他の年数区分と重なっても構いません。

資質	段階	1年未満	1～3年	3～5年	5～7年	7～10年	10～15年	15年以上
幼児の発達等の理解	1. 知的な興味や関心が高まったり、集団的な遊びや協働的な遊びが見られたりするなど、幼児の発達について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 幼児の発達に加えて、興味・関心、特性（生命の保持と情緒の安定の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくこと）、よさや可能性、他児との関係の理解（以下、発達等の理解）のもとに、必要な体験を考えている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 保護者の願いや思いを受け止め、他の職員と連携を図りながら、一人一人の幼児の発達等を理解し、クラスの状態を踏まえて、必要な体験を考えている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 幼児の発達等やクラスの状態に応じた保育について、他の職員と共有し、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 幼児の発達等やクラスの状態に応じた保育について、他の職員への適切な支援・助言を行い、園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
幼児理解に基づいたクラス運営	1. 幼児理解に基づいたクラス運営について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児との信頼関係を築いた上で、集団づくりをしている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児理解に基づく人間関係の構築と一人一人に寄り添った集団づくりをしている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 集団の発達の視点を取り入れ、指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児理解に基づく人間関係の構築と一人一人に寄り添った集団づくりをし、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 集団の発達の視点を取り入れ、指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児理解に基づく人間関係の構築と一人一人に寄り添った集団づくりについて、クラスを超えた視点から職員の話し合いの中心となって、園としてのクラス集団の在り方の検討をリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
指導計画等の作成	1. 指針等に基づき作成される全体的な計画、指導計画について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 全体的な計画に基づき、幼児の発達等を踏まえ、指導計画を作成し、他の職員と共有している。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 全体的な計画に基づき、幼児の発達等を踏まえ、園や地域の行事等と関連付けたり、小学校等との接続を考慮したりしながら指導計画を作成し、他の職員と共有している。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 全体的な計画に基づき、発達等を見通し、園や地域の行事等と関連付けたり、小学校等との接続を考慮したりしながら、実践の振り返りに基づいて指導計画を作成するとともに、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 全体的な計画に基づき、発達等を見通し、園や地域の実態、小学校との接続の状況等を把握した上で、園全体の視点から職員の話し合いの中心となって指導計画の作成をリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
幼児理解や指導計画に基づいた実践	1. 幼児に対する環境構成の工夫や教材研究のあり方、その必要性について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 環境構成の工夫、教材研究を行い、幼児が主体的に活動できるよう、保育技術の習得及び実践に取り組んでいる。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 環境構成の工夫、教材研究を行い、幼児が主体的に活動したり、多様な経験をしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 他の職員のモデルとなり、環境構成の工夫、教材研究を行い、幼児が主体的に活動したり、多様な経験をしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 専門的な保育技術を向上させ、他の職員に適切な支援・助言を行い、職員の中心となって保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
特別な配慮を要する幼児への理解と支援	1. 障害児保育や特別支援教育の目的や意義について理解している。また、障害に関する基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 対象児の状態について把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 対象児の状態について、生育歴、家庭の状況、これまでの関わりなど、細やかに把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 関係機関との連携を図り、対象児への理解や関わり方について専門性を高め、他の職員と共有しながら、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 小学校や関係機関と連携しながら、対象児や保護者を支援する体制を構築している。さらに、特別な配慮が必要な幼児やその保護者への対応について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	5	5	5	5	5	5	5
幼児理解・指導計画に基づいた評価・改善の実施	1. 発達を踏まえた幼児理解、指導計画に基づいた評価や記録の仕方について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 他の職員の指導・助言のもと、幼児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画の改善を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 幼児の発達等を含む育ち全体や集団の育ちに目を向け、記録をもとに指導計画を多面的に捉えながら改善を行っている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 幼児理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 幼児理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、客観的に分析し課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善を全体的な計画の改善につなげている。	5	5	5	5	5	5	5

4. 「健康及び安全」と「子育て支援」について、お尋ねします。下の表は「健康及び安全」の4つの資質、「子育て支援」の2つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。貴園の職員で、経験年数がおおむね表中右欄の年数の保育者は、各資質が5段階のうちどの段階ですか。経験年数ごとに1～5の数字のいずれか1つに○をつけてください。○印の段階が他の年数区分と重なっても構いません。

資質	段階	1年未満	1～3年	3～5年	5～7年	7～10年	10～15年	15年以上
健康支援	1. 指針等の内容を理解するとともに、健康状態や発育及び発達の状態の把握の必要性を理解している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 一人一人の子どもの健康状態や発育及び発達の状態の把握し、記録するとともに、必要な対応を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 全体的な計画に基づいて作成された保健計画（学校保健計画）のねらいや内容を踏まえ、一人一人の子どもの健康の保持と増進を進めている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 嘱託医（学校医）や関係機関と連携・調整し、疾病等に対応している。また、保健計画（学校保健計画）に基づく子どもの健康の保持や増進について、他の職員を指導している。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 嘱託医（学校医）や関係機関と連携・調整し、感染症等に対応している。さらに、保健計画（学校保健計画）の策定、改訂をリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
食育の推進	1. 指針等の内容を理解するとともに、食育の推進の重要性を理解している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. ガイドラインや食育計画等に基づき、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 食育計画等に基づき、他の職員と連携を取りながら、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 食育計画等に基づき、他の職員と連携を取りながら、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。さらに、食育について他の職員を指導している。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 食育計画等に基づき、食育について他の職員への支援や助言を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。さらに、食育計画の改善にも中心的役割を果たしている。	5	5	5	5	5	5	5
全環境及び衛生管理並びに安全管理	1. 指針等の内容を理解するとともに、環境及び衛生管理の重要性と事故防止及び安全対策の必要性を理解している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 園で行われている適切な環境の維持、設備及び用具等の衛生管理、事故防止及び安全対策の実態を把握している。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して責任を持って対応している。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して、他の職員を指導している。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して、他の職員を指導するとともに、園全体のこれらの管理に責任を持っている。	5	5	5	5	5	5	5
災害への備え	1. 指針等の内容を理解するとともに、災害への備えの重要性を理解している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 園の災害マニュアルを理解し、子どもと一緒に災害に直面したことを想定した避難訓練に参加している。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 園の災害マニュアルを理解し、災害に直面したことを想定した避難訓練の計画を立て、中心となって運営している。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 災害に直面したことを想定した避難訓練の計画を立て、中心となって運営するとともに、園の災害マニュアルの作成、改善を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 保護者や地域を巻き込んだ避難訓練の計画を立て、中心となって運営するとともに、地域や関係機関と協働して園の災害マニュアルの評価、改善を行っている。	5	5	5	5	5	5	5
保護者への子育て支援	1. 子育て支援の重要性を理解している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 保護者との良好な関係を築き、一人一人の実態に応じて適切に家庭との連携を図っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 保護者との良好な関係を築き、相談に応じたり、専門性をもって対応したりしている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 保護者との信頼関係を築き、必要に応じて関係機関と連携しながら、組織の一員として保護者を支援している。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 子育て支援の中心的な立場を自覚し、必要に応じて関係機関と連携しながら、保護者を支援している。	5	5	5	5	5	5	5
地域における子育て支援	1. 地域における保育所等の役割について理解するとともに、地域の関係機関等との連携が必要であることを理解している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 地域における自園の役割を理解し、他の職員と一緒に対応している。また地域の関係機関等との連携が必要であることを理解し、他の職員と一緒に対応している。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 地域における子育て支援に対して専門性をもって他の職員と協力して対応している。また地域の関係機関との連携に際しても、他の職員と協力して対応している。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 地域における子育て支援の中心として、他の職員と一緒に家庭・地域・関係機関と連携したり、協力したりしている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 地域における子育て支援の中心として、他の職員をリードして、家庭・地域・関係機関と連携したり、協力したりしている。	5	5	5	5	5	5	5

5. 乳児保育【乳児期の園児の保育】（以下、「乳児保育」）について、お尋ねします。下の表は「乳児保育」の5つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。あなたは、経験年数がおおむね表中右欄の年数の保育者には、理想として各資質でどの段階になってもらいたいですか。経験年数ごとに1～5の数字のいずれか1つに○をつけてください。○印の段階が他の年数区分と重なっても構いません。

資質	段階	1年未満	1～3年	3～5年	5～7年	7～10年	10～15年	15年以上
乳児の発達等の理解	1. 運動機能の著しい発達、情緒的な絆の形成など、乳児の発達について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 乳児の発達に加えて、興味・関心、特性（生命の保持と情緒の安定の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくこと）の理解（以下、発達等の理解）のもとに、必要な体験を考えている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 保護者の願いや思いを受け止め、他の職員と連携を図りながら、一人一人の乳児の発達等を理解し、必要な体験を考えている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 一人一人の乳児の発達等に応じた保育について、他の職員と共有し、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 一人一人の乳児の発達等に応じた保育について、他の職員に適切な支援・助言を行い、園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
指導計画等の作成	1. 指針等に基づき作成される全体的な計画、それに基づく指導計画について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 全体的な計画に基づき、乳児の発達等を踏まえ、個別の指導計画を作成し、他の職員と共有している。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 全体的な計画に基づき、一人一人の乳児の発達等を踏まえ、1歳以上3歳未満児の保育との接続を考慮して、個別の指導計画を作成し、他の職員と共有している。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 全体的な計画に基づき、一人一人の乳児の発達等を見通し、1歳以上3歳未満児の保育との接続を考慮して、実践の振り返りに基づいて個別の指導計画を作成するとともに、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 全体的な計画に基づき、一人一人の乳児の発達等を見通し、1歳以上3歳未満児の保育との接続を考慮して、園全体の視点から、職員の話し合いの中心となって個別の指導計画の作成をリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
乳児の発達等の理解や指導計画に基づいた保育の実践	1. 乳児に対する環境構成の工夫や教材研究のあり方、その必要性、並びに保育者の関わり方に関する基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 環境構成の工夫、教材研究を行い、乳児と情緒的な絆が形成されるよう、保育技術の習得及び実践に取り組んでいる。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の乳児と情緒的な絆を形成したり、一人一人の乳児の興味や好奇心を満たしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 他の職員のモデルとなり、環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の乳児と情緒的な絆を形成したり、一人一人の乳児の興味や好奇心を満たしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 専門的な保育技術を向上させ、他の職員に適切な支援・助言を行い、職員の中心となって保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
特別な配慮を要する乳児への理解と支援	1. 障害児保育や特別支援教育の目的や意義について理解している。また、障害に関する基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 対象児の状態について把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 対象児の状態について、生育歴、家庭の状況、これまでの関わりなど、細やかに把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 関係機関との連携を図り、対象児への理解や関わり方について専門性を高め、他の職員と共有しながら、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 関係機関と連携しながら、対象児や保護者を支援する体制を構築している。さらに、特別な配慮が必要な乳児やその保護者への対応について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	5	5	5	5	5	5	5
乳児の発達等の理解・指導計画に基づいた評価・改善の実施	1. 発達を踏まえた乳児の理解、指導計画に基づいた評価や記録の仕方について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 他の職員の指導・助言のもと、乳児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画の改善を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 一人一人の乳児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画を多面的に捉え、評価しながら改善を行っている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 一人一人の乳児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 一人一人の乳児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、客観的に分析し課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善を全体的な計画の改善につなげている。	5	5	5	5	5	5	5

6. 1歳以上3歳未満児の保育〔満1歳以上満3歳未満の園児の保育〕（以下、「未満児の保育」）について、お尋ねします。下の表は「未満児の保育」の5つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。あなたは、経験年数がおおむね表中右欄の年数の保育者には、理想として各資質でどの段階になってもらいたいですか。経験年数ごとに1～5の数字のいずれか1つに○をつけてください。○印の段階が他の年数区分と重なっても構いません。

資質	段階	1年未満	1～3年	3～5年	5～7年	7～10年	10～15年	15年以上
未満児の発達等の理解	1. 自分でできることが増えてくる、自我が育つなど、未満児の発達について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 未満児の発達に加えて、興味・関心、特性（生命の保持と情緒の安定の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくこと）、よさや可能性の理解（以下、発達等の理解）のもとに、必要な体験を考えている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 保護者の願いや思いを受け止め、他の職員と連携を図りながら、一人一人の未満児の発達等を理解し、必要な体験を考えている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 一人一人の未満児の発達等に応じた保育について、他の職員と共有し、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 一人一人の未満児の発達等に応じた保育について、他の職員に適切な支援・助言を行い、園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
指導計画等の作成	1. 指針等に基づき作成される全体的な計画、それに基づく指導計画について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 全体的な計画に基づき、未満児の発達等を踏まえ、個別的な指導計画を作成し、他の職員と共有している。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 全体的な計画に基づき、一人一人の未満児の発達等を踏まえ、3歳以上児の保育との接続を考慮して、個別的な指導計画を作成し、他の職員と共有している。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 全体的な計画に基づき、一人一人の未満児の発達等を見通し、乳児や3歳以上児の保育との接続を考慮して、実践の振り返りに基づいて個別的な指導計画を作成するとともに、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 全体的な計画に基づき、一人一人の未満児の発達等を見通し、乳児や3歳以上児の保育との接続を考慮して、園全体の視点から職員の話し合いの中心となって個別的な指導計画の作成をリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
未満児の発達等に基づいた保育の実践	1. 未満児に対する環境構成の工夫や教材研究のあり方、その必要性について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 環境構成の工夫、教材研究を行い、未満児の自我の育ちを支えるよう、保育技術の習得及び実践に取り組んでいる。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の未満児の自我の育ちを支えたり、興味や好奇心を満たしたりするよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 他の職員のモデルとなり、環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の未満児の自我の育ちを支えたり、興味や好奇心を満たしたりするよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 専門的な保育技術を向上させ、他の職員に適切な支援・助言を行い、職員の中心となって保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
特別な配慮を要する未満児への理解と支援	1. 障害児保育や特別支援教育の目的や意義について理解している。また、障害に関する基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 対象児の状態について把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 対象児の状態について、生育歴、家庭の状況、これまでの関わりなど、細やかに把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 関係機関との連携を図り、対象児への理解や関わり方について専門性を高め、他の職員と共有しながら、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 関係機関と連携しながら、対象児や保護者を支援する体制を構築している。さらに、特別な配慮が必要な未満児やその保護者への対応について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	5	5	5	5	5	5	5
未満児の発達等の理解・指導計画に基づいた評価・改善の実施	1. 発達を踏まえた未満児の理解、指導計画に基づいた評価や記録の仕方について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 他の職員の指導・助言のもと、未満児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画の改善を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 一人一人の未満児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画を多面的に捉え、評価しながら改善を行っている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 一人一人の未満児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 一人一人の未満児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、客観的に分析し課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善を全体的な計画の改善につなげている。	5	5	5	5	5	5	5

7. 3歳以上児の保育【満3歳以上の園児の教育及び保育】（以下、「幼児教育・保育」）について、お尋ねします。下の表は「幼児教育・保育」の6つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。あなたは、経験年数がおおむね表中右欄の年数の保育者には、理想として各資質でどの段階になってもraitたいですか。経験年数ごとに1～5の数字のいずれか1つに○をつけてください。○印の段階が他の年数区分と重なっても構いません。

資質	段階	1年未満	1～3年	3～5年	5～7年	7～10年	10～15年	15年以上
幼児の発達等の理解	1. 知的な興味や関心が高まったり、集団的な遊びや協働的な遊びが見られたりするなど、幼児の発達について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 幼児の発達に加えて、興味・関心、特性（生命の保持と情緒の安定の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくこと）、よさや可能性、他児との関係の理解（以下、発達等の理解）のもとに、必要な体験を考えている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 保護者の願いや思いを受け止め、他の職員と連携を図りながら、一人一人の幼児の発達等を理解し、クラスの状態を踏まえて、必要な体験を考えている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 幼児の発達等やクラスの状態に応じた保育について、他の職員と共有し、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 幼児の発達等やクラスの状態に応じた保育について、他の職員への適切な支援・助言を行い、園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
運営 幼児理解に基づいたクラス	1. 幼児理解に基づいたクラス運営について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児との信頼関係を築いた上で、集団づくりをしている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児理解に基づく人間関係の構築と一人一人に寄り添った集団づくりをしている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 集団の発達の視点を取り入れ、指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児理解に基づく人間関係の構築と一人一人に寄り添った集団づくりをし、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 集団の発達の視点を取り入れ、指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児理解に基づく人間関係の構築と一人一人に寄り添った集団づくりについて、クラスを超えた視点から職員の話し合いの中心となつて、園としてのクラス集団の在り方の検討をリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
指導計画等の作成	1. 指針等に基づき作成される全体的な計画、指導計画について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 全体的な計画に基づき、幼児の発達等を踏まえ、指導計画を作成し、他の職員と共有している。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 全体的な計画に基づき、幼児の発達等を踏まえ、園や地域の行事等と関連付けたり、小学校等との接続を考慮したりしながら指導計画を作成し、他の職員と共有している。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 全体的な計画に基づき、発達等を見通し、園や地域の行事等と関連付けたり、小学校等との接続を考慮したりしながら、実践の振り返りに基づいて指導計画を作成するとともに、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 全体的な計画に基づき、発達等を見通し、園や地域の実態、小学校との接続の状況等を把握した上で、園全体の視点から職員の話し合いの中心となつて指導計画の作成をリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
いた 幼児理解や指導計画に基づ	1. 幼児に対する環境構成の工夫や教材研究のあり方、その必要性について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 環境構成の工夫、教材研究を行い、幼児が主体的に活動できるよう、保育技術の習得及び実践に取り組んでいる。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 環境構成の工夫、教材研究を行い、幼児が主体的に活動したり、多様な経験をしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 他の職員のモデルとなり、環境構成の工夫、教材研究を行い、幼児が主体的に活動したり、多様な経験をしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 専門的な保育技術を向上させ、他の職員に適切な支援・助言を行い、職員の中心となつて保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
理解と支援 特別な配慮を要する幼児への	1. 障害児保育や特別支援教育の目的や意義について理解している。また、障害に関する基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 対象児の状態について把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 対象児の状態について、生育歴、家庭の状況、これまでの関わりなど、細やかに把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 関係機関との連携を図り、対象児への理解や関わり方について専門性を高め、他の職員と共有しながら、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 小学校や関係機関と連携しながら、対象児や保護者を支援する体制を構築している。さらに、特別な配慮が必要な幼児やその保護者への対応について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	5	5	5	5	5	5	5
いた 幼児理解・指導計画に基づ	1. 発達を踏まえた幼児理解、指導計画に基づいた評価や記録の仕方について、基礎的知識を習得している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 他の職員の指導・助言のもと、幼児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画の改善を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 幼児の発達等を含む育ち全体や集団の育ちに目を向け、記録をもとに指導計画を多面的に捉えながら改善を行っている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 幼児理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 幼児理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、客観的に分析し課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善を全体的な計画の改善につなげている。	5	5	5	5	5	5	5

8. 「健康及び安全」と「子育て支援」について、お尋ねします。下の表は「健康及び安全」の4つの資質、「子育て支援」の2つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。あなたは、経験年数がおおむね表中右欄の年数の保育者には、理想として各資質でどの段階になってもらいたいですか。経験年数ごとに1～5の数字のいずれか1つに○をつけてください。○印の段階が他の年数区分と重なっても構いません。

資質	段階	1年未満	1～3年	3～5年	5～7年	7～10年	10～15年	15年以上
健康支援	1. 指針等の内容を理解するとともに、健康状態や発育及び発達の状態の把握の必要性を理解している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 一人一人の子どもの健康状態や発育及び発達の状態の把握し、記録するとともに、必要な対応を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 全体的な計画に基づいて作成された保健計画（学校保健計画）のねらいや内容を踏まえ、一人一人の子どもの健康の保持と増進を進めている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 嘱託医（学校医）や関係機関と連携・調整し、疾病等に対応している。また、保健計画（学校保健計画）に基づく子どもの健康の保持や増進について、他の職員を指導している。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 嘱託医（学校医）や関係機関と連携・調整し、感染症等に対応している。さらに、保健計画（学校保健計画）の策定、改訂をリードしている。	5	5	5	5	5	5	5
食育の推進	1. 指針等の内容を理解するとともに、食育の推進の重要性を理解している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. ガイドラインや食育計画等に基づき、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 食育計画等に基づき、他の職員と連携を取りながら、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 食育計画等に基づき、他の職員と連携を取りながら、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。さらに、食育について他の職員を指導している。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 食育計画等に基づき、食育について他の職員への支援や助言を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。さらに、食育計画の改善にも中心的役割を果たしている。	5	5	5	5	5	5	5
全環境及び衛生管理並びに安全管理	1. 指針等の内容を理解するとともに、環境及び衛生管理の重要性と事故防止及び安全対策の必要性を理解している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 園で行われている適切な環境の維持、設備及び用具等の衛生管理、事故防止及び安全対策の実態を把握している。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して責任を持って対応している。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して、他の職員を指導している。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して、他の職員を指導するとともに、園全体のこれらの管理に責任を持っている。	5	5	5	5	5	5	5
災害への備え	1. 指針等の内容を理解するとともに、災害への備えの重要性を理解している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 園の災害マニュアルを理解し、子どもと一緒に災害に直面したことを想定した避難訓練に参加している。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 園の災害マニュアルを理解し、災害に直面したことを想定した避難訓練の計画を立て、中心となって運営している。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 災害に直面したことを想定した避難訓練の計画を立て、中心となって運営するとともに、園の災害マニュアルの作成、改善を行っている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 保護者や地域を巻き込んだ避難訓練の計画を立て、中心となって運営するとともに、地域や関係機関と協働して園の災害マニュアルの評価、改善を行っている。	5	5	5	5	5	5	5
保護者への子育て支援	1. 子育て支援の重要性を理解している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 保護者との良好な関係を築き、一人一人の実態に応じて適切に家庭との連携を図っている。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 保護者との良好な関係を築き、相談に応じたり、専門性をもって対応したりしている。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 保護者との信頼関係を築き、必要に応じて関係機関と連携しながら、組織の一員として保護者を支援している。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 子育て支援の中心的な立場を自覚し、必要に応じて関係機関と連携しながら、保護者を支援している。	5	5	5	5	5	5	5
地域における子育て支援	1. 地域における保育所等の役割について理解するとともに、地域の関係機関等との連携が必要であることを理解している。	1	1	1	1	1	1	1
	2. 地域における自園の役割を理解し、他の職員と一緒に対応している。また地域の関係機関等との連携が必要であることを理解し、他の職員と一緒に対応している。	2	2	2	2	2	2	2
	3. 地域における子育て支援に対して専門性をもって他の職員と協力して対応している。また地域の関係機関との連携に際しても、他の職員と協力して対応している。	3	3	3	3	3	3	3
	4. 地域における子育て支援の中心として、他の職員と一緒に家庭・地域・関係機関と連携したり、協力したりしている。	4	4	4	4	4	4	4
	5. 地域における子育て支援の中心として、他の職員をリードして、家庭・地域・関係機関と連携したり、協力したりしている。	5	5	5	5	5	5	5

9. 職員の次の資質を伸ばすための研修についてお尋ねします。

(1) 貴園で園外研修として出張扱いされている研修の形式に○をつけて下さい（複数回答可）。その他の形式については具体的にお書きください。なおここで言う講義は講師の先生の話聞く研修、ワークショップ・グループとは実際に受講者が話し合いをしたり、作業をしたりする研修、ビデオ・DVDは研修教材を視聴する研修、公開保育とは他園または自園で公開されている保育を見学したり、参加したりする研修、e-learningとはインターネットを介した研修・研鑽とします。

資質	講義	ワークショップ・グループ	ビデオ・DVD	公開保育	e-learning	その他
乳児の保育						
未満児の保育						
幼児の教育・保育						
障害児保育						
健康支援						
食育の推進						
環境及び衛生管理並びに安全管理						
災害への備え						
子育て支援						

(2) 貴園で実施されている園内研修の形式に○をつけて下さい（複数回答可）。その他の形式については具体的にお書きください。なおここで言う講義は講師の先生の話聞く研修、ワークショップ・グループとは実際に受講者が話し合いをしたり、作業をしたりする研修、ビデオ・DVDは研修教材を視聴する研修、公開保育とは他園または自園で公開されている保育を見学したり、参加したりする研修、e-learningとはインターネットを介した研修・研鑽とします。

資質	講義	ワークショップ・グループ	ビデオ・DVD	公開保育	e-learning	その他
乳児の保育						
未満児の保育						
幼児の教育・保育						
障害児保育						
健康支援						
食育の推進						
環境及び衛生管理並びに安全管理						
災害への備え						
子育て支援						

10. 最後に、貴園のことについてお尋ねします。

(1) 貴園の所在地を教えてください。

都道府県（ ） 市区町村（ ）

(2) 貴園の運営主体を教えてください。

1. 市区町村 2. 社会福祉法人 3. 学校法人 4. 企業 5. その他（ ）

(3) 貴園の種類を教えてください。

a. 保育所 b. 幼保連携型認定こども園 c. 認定こども園（保育所型） d. 認定こども園（幼稚園型） e. 認定こども園（地方裁量型）

(4) 上記（3）で「b. 幼保連携型認定こども園」と回答された方にお尋ねします。幼保連携型認定こども園になる前の園の種類についてお知らせください。

a. 保育所 b. 幼稚園 c. 新しく創設した d. その他

(5) 貴園の定員（利用定員）、在籍児童数、保育士・保育教諭数を教えてください。

①定員（ ）名

②在籍児童数

0歳児：（ ）名 1歳児：（ ）名 2歳児：（ ）名
3歳児：（ ）名 4歳児：（ ）名 5歳児：（ ）名

③保育士・保育教諭の人数

年齢	0歳児	1歳児	2歳児	3歳児	4歳児	5歳児
常勤						
非常勤						

ご協力、ありがとうございました。

保育所・認定こども園等の研修体系に関する研究調査票

1. 乳児保育【乳児期の園児の保育】（以下、「乳児保育」）について、お尋ねします。下の表は「乳児保育」の5つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。今のあなたの資質は、5段階のうちどの段階ですか。1から5の数字のいずれか1つに○をつけてください。またあなたは、資質が今の段階に達するまでに、どのような研修・研鑽の経験が有効でしたか。有効であったと思う研修・研鑽に○をつけて下さい（複数回答可）。なおここで言う園外研修・園内研修とは、園外または園内で講師に教えてもらった研修、公開保育とは他園または自園で公開されている保育を見学したり、参加したりする研修、e-learningとはインターネットを介した研修・研鑽とします。

資質	段階	今のあなたの段階	有効であった研修・研鑽			
			園外研修	園内研修	公開保育	e-learning
乳児の発達等の理解	1. 運動機能の著しい発達、情緒的な絆の形成など、乳児の発達について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 乳児の発達に加えて、興味・関心、特性（生命の保持と情緒の安定の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくこと）の理解（以下、発達等の理解）のもとに、必要な体験を考えている。	2				
	3. 保護者の願いや思いを受け止め、他の職員と連携を図りながら、一人一人の乳児の発達等を理解し、必要な体験を考えている。	3				
	4. 一人一人の乳児の発達等に応じた保育について、他の職員と共有し、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 一人一人の乳児の発達等に応じた保育について、他の職員に適切な支援・助言を行い、園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5				
指導計画等の作成	1. 指針等に基づき作成される全体的な計画、それに基づく指導計画について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 全体的な計画に基づき、乳児の発達等を踏まえ、個別の指導計画を作成し、他の職員と共有している。	2				
	3. 全体的な計画に基づき、一人一人の乳児の発達等を踏まえ、1歳以上3歳未満児の保育との接続を考慮して、個別の指導計画を作成し、他の職員と共有している。	3				
	4. 全体的な計画に基づき、一人一人の乳児の発達等を見通し、1歳以上3歳未満児の保育との接続を考慮して、実践の振り返りに基づいて個別の指導計画を作成するとともに、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 全体的な計画に基づき、一人一人の乳児の発達等を見通し、1歳以上3歳未満児の保育との接続を考慮して、園全体の視点から、職員の話し合いの中心となって個別の指導計画の作成をリードしている。	5				
乳児の発達等に基づいた保育の実践	1. 乳児に対する環境構成の工夫や教材研究のあり方、その必要性、並びに保育者の関わり方に関する基礎的知識を習得している。	1				
	2. 環境構成の工夫、教材研究を行い、乳児と情緒的な絆が形成されるよう、保育技術の習得及び実践に取り組んでいる。	2				
	3. 環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の乳児と情緒的な絆を形成したり、一人一人の乳児の興味や好奇心を満たしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	3				
	4. 他の職員のモデルとなり、環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の乳児と情緒的な絆を形成したり、一人一人の乳児の興味や好奇心を満たしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	4				
	5. 専門的な保育技術を向上させ、他の職員に適切な支援・助言を行い、職員の中心となって保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5				
特別な配慮を要する乳児への理解と支援	1. 障害児保育や特別支援教育の目的や意義について理解している。また、障害に関する基礎的知識を習得している。	1				
	2. 対象児の状態について把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	2				
	3. 対象児の状態について、生育歴、家庭の状況、これまでの関わりなど、細やかに把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	3				
	4. 関係機関との連携を図り、対象児への理解や関わり方について専門性を高め、他の職員と共有しながら、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	4				
	5. 関係機関と連携しながら、対象児や保護者を支援する体制を構築している。さらに、特別な配慮が必要な乳児やその保護者への対応について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	5				
乳児の発達等の理解・指導計画に基づいた評価・改善の実施	1. 発達を踏まえた乳児の理解、指導計画に基づいた評価や記録の仕方について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 他の職員の指導・助言のもと、乳児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画の改善を行っている。	2				
	3. 一人一人の乳児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画を多面的に捉え、評価しながら改善を行っている。	3				
	4. 一人一人の乳児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 一人一人の乳児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、客観的に分析し課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善を全体的な計画の改善につなげている。	5				

2. 1歳以上3歳未満児の保育【満1歳以上満3歳未満の園児の保育】（以下、「未満児の保育」）について、お尋ねします。下の表は「未満児の保育」の5つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。今のあなたの資質は、5段階のうちどの段階ですか。1から5の数字のいずれか1つに○をつけてください。またあなたは、資質が今の段階に達するまでに、どのような研修・研鑽の経験が有効でしたか。有効であったと思う研修・研鑽に○をつけて下さい（複数回答可）。なおここで言う園外研修・園内研修とは、園外または園内で講師に教えてもらった研修、公開保育とは他園または自園で公開されている保育を見学したり、参加したりする研修、e-learningとはインターネットを介した研修・研鑽とします。

資質	段階	今のあなたの段階	有効であった研修・研鑽			
			園外研修	園内研修	公開保育	e-learning
未満児の発達等の理解	1. 自分でできることが増えてくる、自我が育つなど、未満児の発達について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 未満児の発達に加えて、興味・関心、特性（生命の保持と情緒の安定の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくこと）、よさや可能性の理解（以下、発達等の理解）のもとに、必要な体験を考えている。	2				
	3. 保護者の願いや思いを受け止め、他の職員と連携を図りながら、一人一人の未満児の発達等を理解し、必要な体験を考えている。	3				
	4. 一人一人の未満児の発達等に応じた保育について、他の職員と共有し、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 一人一人の未満児の発達等に応じた保育について、他の職員に適切な支援・助言を行い、園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5				
指導計画等の作成	1. 指針等に基づき作成される全体的な計画、それに基づく指導計画について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 全体的な計画に基づき、未満児の発達等を踏まえ、個別的な指導計画を作成し、他の職員と共有している。	2				
	3. 全体的な計画に基づき、一人一人の未満児の発達等を踏まえ、3歳以上児の保育との接続を考慮して、個別的な指導計画を作成し、他の職員と共有している。	3				
	4. 全体的な計画に基づき、一人一人の未満児の発達等を見通し、乳児や3歳以上児の保育との接続を考慮して、実践の振り返りに基づいて個別的な指導計画を作成するとともに、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 全体的な計画に基づき、一人一人の未満児の発達等を見通し、乳児や3歳以上児の保育との接続を考慮して、園全体の視点から職員の話し合いの中心となって個別的な指導計画の作成をリードしている。	5				
計画に基づいた保育の実践	1. 未満児に対する環境構成の工夫や教材研究のあり方、その必要性について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 環境構成の工夫、教材研究を行い、未満児の自我の育ちを支えるよう、保育技術の習得及び実践に取り組んでいる。	2				
	3. 環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の未満児の自我の育ちを支えたり、興味や好奇心を満たしたりするよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	3				
	4. 他の職員のモデルとなり、環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の未満児の自我の育ちを支えたり、興味や好奇心を満たしたりするよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	4				
	5. 専門的な保育技術を向上させ、他の職員に適切な支援・助言を行い、職員の中心となって保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5				
特別な配慮を要する未満児への理解と支援	1. 障害児保育や特別支援教育の目的や意義について理解している。また、障害に関する基礎的知識を習得している。	1				
	2. 対象児の状態について把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	2				
	3. 対象児の状態について、生育歴、家庭の状況、これまでの関わりなど、細やかに把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	3				
	4. 関係機関との連携を図り、対象児への理解や関わり方について専門性を高め、他の職員と共有しながら、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	4				
	5. 関係機関と連携しながら、対象児や保護者を支援する体制を構築している。さらに、特別な配慮が必要な未満児やその保護者への対応について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	5				
未満児の発達等の評価・指導計画の改善の実施	1. 発達を踏まえた未満児の理解、指導計画に基づいた評価や記録の仕方について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 他の職員の指導・助言のもと、未満児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画の改善を行っている。	2				
	3. 一人一人の未満児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画を多面的に捉え、評価しながら改善を行っている。	3				
	4. 一人一人の未満児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 一人一人の未満児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、客観的に分析し課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善を全体的な計画の改善につなげている。	5				

3. 3歳以上児の保育【満3歳以上の園児の教育及び保育】（以下、「幼児教育・保育」）について、お尋ねします。下の表は「幼児教育・保育」の6つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。今のあなたの資質は、5段階のうちどの段階ですか。1から5の数字のいずれか1つに○をつけてください。またあなたは、資質が今の段階に達するまでに、どのような研修・研鑽の経験が有効でしたか。有効であったと思う研修・研鑽に○をつけて下さい（複数回答可）。なおここで言う園外研修・園内研修とは、園外または園内で講師に教えてもらった研修、公開保育とは他園または自園で公開されている保育を見学したり、参加したりする見る研修、e-learningとはインターネットを介した研修・研鑽とします。

資質	段階	今のあなたの段階	有効であった研修・研鑽			
			園外研修	園内研修	公開保育	e-learning
幼児の発達等の理解	1. 知的な興味や関心が高まったり、集団的な遊びや協働的な遊びが見られたりするなど、幼児の発達について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 幼児の発達に加えて、興味・関心、特性（生命の保持と情緒の安定の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくこと）、よさや可能性、他児との関係の理解（以下、発達等の理解）のもとに、必要な体験を考えている。	2				
	3. 保護者の願いや思いを受け止め、他の職員と連携を図りながら、一人一人の幼児の発達等を理解し、クラスの状態を踏まえて、必要な体験を考えている。	3				
	4. 幼児の発達等やクラスの状態に応じた保育について、他の職員と共有し、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 幼児の発達等やクラスの状態に応じた保育について、他の職員への適切な支援・助言を行い、園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5				
幼児理解に基づいたクラス運営	1. 幼児理解に基づいたクラス運営について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児との信頼関係を築いた上で、集団づくりをしている。	2				
	3. 指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児理解に基づく人間関係の構築と一人一人に寄り添った集団づくりをしている。	3				
	4. 集団の発達の視点を取り入れ、指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児理解に基づく人間関係の構築と一人一人に寄り添った集団づくりをし、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 集団の発達の視点を取り入れ、指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児理解に基づく人間関係の構築と一人一人に寄り添った集団づくりについて、クラスを超えた視点から職員の話し合いの中心となっており、園としてのクラス集団の在り方の検討をリードしている。	5				
指導計画等の作成	1. 指針等に基づき作成される全体的な計画、指導計画について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 全体的な計画に基づき、幼児の発達等を踏まえ、指導計画を作成し、他の職員と共有している。	2				
	3. 全体的な計画に基づき、幼児の発達等を踏まえ、園や地域の行事等と関連付けたり、小学校等との接続を考慮したりしながら指導計画を作成し、他の職員と共有している。	3				
	4. 全体的な計画に基づき、発達等を見通し、園や地域の行事等と関連付けたり、小学校等との接続を考慮したりしながら、実践の振り返りに基づいて指導計画を作成するとともに、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 全体的な計画に基づき、発達等を見通し、園や地域の実態、小学校との接続の状況等を把握した上で、園全体の視点から職員の話し合いの中心となっており指導計画の作成をリードしている。	5				
幼児理解や保育の指導計画に基いた実践	1. 幼児に対する環境構成の工夫や教材研究のあり方、その必要性について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 環境構成の工夫、教材研究を行い、幼児が主体的に活動できるよう、保育技術の習得及び実践に取り組んでいる。	2				
	3. 環境構成の工夫、教材研究を行い、幼児が主体的に活動したり、多様な経験をしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	3				
	4. 他の職員のモデルとなり、環境構成の工夫、教材研究を行い、幼児が主体的に活動したり、多様な経験をしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	4				
	5. 専門的な保育技術を向上させ、他の職員に適切な支援・助言を行い、職員の中心となっており保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5				
特別な配慮を要する幼児への理解と支援	1. 障害児保育や特別支援教育の目的や意義について理解している。また、障害に関する基礎的知識を習得している。	1				
	2. 対象児の状態について把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	2				
	3. 対象児の状態について、生育歴、家庭の状況、これまでの関わりなど、細やかに把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	3				
	4. 関係機関との連携を図り、対象児への理解や関わり方について専門性を高め、他の職員と共有しながら、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	4				
	5. 小学校や関係機関と連携しながら、対象児や保護者を支援する体制を構築している。さらに、特別な配慮が必要な幼児やその保護者への対応について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	5				
幼児理解・指導計画に基いた評価・改善の実施	1. 発達を踏まえた幼児理解、指導計画に基づいた評価や記録の仕方について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 他の職員の指導・助言のもと、幼児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画の改善を行っている。	2				
	3. 幼児の発達等を含む育ち全体や集団の育ちに目を向け、記録をもとに指導計画を多面的に捉えながら改善を行っている。	3				
	4. 幼児理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 幼児理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、客観的に分析し課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善を全体的な計画の改善につなげている。	5				

4. 「健康及び安全」と「子育て支援」について、お尋ねします。下の表は「健康及び安全」の4つの資質、「子育て支援」の2つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。今のあなたの資質は、5段階のうちのどの段階ですか。1から5の数字のいずれか1つに○をつけてください。またあなたは、資質が今の段階に達するまでに、どのような研修・研鑽の経験が有効でしたか。有効であったと思う研修・研鑽に○をつけて下さい（複数回答可）。なおここで言う園外研修・園内研修とは、園外または園内で講師に教えてもらった研修、公開保育とは他園または自園で公開されている保育を見学したり、参加したりする研修、e-learningとはインターネットを介した研修・研鑽とします。

資質	段階	今のあなたの段階	有効であった研修・研鑽			
			園外研修	園内研修	公開保育	e-learning
健康支援	1. 指針等の内容を理解するとともに、健康状態や発育及び発達の状態の把握の必要性を理解している。	1				
	2. 一人一人の子どもの健康状態や発育及び発達の状態の把握し、記録するとともに、必要な対応を行っている。	2				
	3. 全体的な計画に基づいて作成された保健計画（学校保健計画）のねらいや内容を踏まえ、一人一人の子どもの健康の保持と増進を進めている。	3				
	4. 嘱託医（学校医）や関係機関と連携・調整し、疾病等に対応している。また、保健計画（学校保健計画）に基づく子どもの健康の保持や増進について、他の職員を指導している。	4				
	5. 嘱託医（学校医）や関係機関と連携・調整し、感染症等に対応している。さらに、保健計画（学校保健計画）の策定、改訂をリードしている。	5				
食育の推進	1. 指針等の内容を理解するとともに、食育の推進の重要性を理解している。	1				
	2. ガイドラインや食育計画等に基づき、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。	2				
	3. 食育計画等に基づき、他の職員と連携を取りながら、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。	3				
	4. 食育計画等に基づき、他の職員と連携を取りながら、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。さらに、食育について他の職員を指導している。	4				
	5. 食育計画等に基づき、食育について他の職員への支援や助言を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。さらに、食育計画の改善にも中心的役割を果たしている。	5				
環境及び衛生管理並びに安全管理	1. 指針等の内容を理解するとともに、環境及び衛生管理の重要性と事故防止及び安全対策の必要性を理解している。	1				
	2. 園で行われている適切な環境の維持、設備及び用具等の衛生管理、事故防止及び安全対策の実態を把握している。	2				
	3. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して責任を持って対応している。	3				
	4. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して、他の職員を指導している。	4				
	5. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して、他の職員を指導するとともに、園全体のこれらの管理に責任を持っている。	5				
災害への備え	1. 指針等の内容を理解するとともに、災害への備えの重要性を理解している。	1				
	2. 園の災害マニュアルを理解し、子どもと一緒に災害に直面したことを想定した避難訓練に参加している。	2				
	3. 園の災害マニュアルを理解し、災害に直面したことを想定した避難訓練の計画を立て、中心となって運営している。	3				
	4. 災害に直面したことを想定した避難訓練の計画を立て、中心となって運営するとともに、園の災害マニュアルの作成、改善を行っている。	4				
	5. 保護者や地域を巻き込んだ避難訓練の計画を立て、中心となって運営するとともに、地域や関係機関と協働して園の災害マニュアルの評価、改善を行っている。	5				
保護者への子育て支援	1. 子育て支援の重要性を理解している。	1				
	2. 保護者との良好な関係を築き、一人一人の実態に応じて適切に家庭との連携を図っている。	2				
	3. 保護者との良好な関係を築き、相談に応じたり、専門性をもって対応したりしている。	3				
	4. 保護者との信頼関係を築き、必要に応じて関係機関と連携しながら、組織の一員として保護者を支援している。	4				
	5. 子育て支援の中心的な立場を自覚し、必要に応じて関係機関と連携しながら、保護者を支援している。	5				
地域における子育て支援	1. 地域における保育所等の役割について理解するとともに、地域の関係機関等との連携が必要であることを理解している。	1				
	2. 地域における自園の役割を理解し、他の職員と一緒に対応している。また地域の関係機関等との連携が必要であることを理解し、他の職員と一緒に対応している。	2				
	3. 地域における子育て支援に対して専門性をもって他の職員と協力して対応している。また地域の関係機関との連携に際しても、他の職員と協力して対応している。	3				
	4. 地域における子育て支援の中心として、他の職員と一緒に家庭・地域・関係機関と連携したり、協力したりしている。	4				
	5. 地域における子育て支援の中心として、他の職員をリードして、家庭・地域・関係機関と連携したり、協力したりしている。	5				

5. あなたは次のようなとき、自分の資質を向上させたいという気持ちをどの程度感じますか？ 該当する番号を1つだけ選んで○をつけて下さい。「経験したことがない」場合は、「－」に○をつけて下さい。

	資質向上意欲のきっかけ	まったく感じない	感じない	あまり感じない	まあまあ感じる	感じる	非常に感じる	経験したことがない
1	上司に自分の仕事が認められたとき	1	2	3	4	5	6	－
2	自分の仕事で子どもが喜んだとき	1	2	3	4	5	6	－
3	子どもの成長を感じることができたとき	1	2	3	4	5	6	－
4	保護者から感謝されたとき	1	2	3	4	5	6	－
5	自分に任せられた業務を全うできたとき	1	2	3	4	5	6	－
6	責任の重い仕事や役割を任せられたとき	1	2	3	4	5	6	－
7	新しい仕事や役割を任せられたとき	1	2	3	4	5	6	－
8	他の職員との共同で目標が達成できたとき	1	2	3	4	5	6	－
9	給料が上がったとき	1	2	3	4	5	6	－
10	役職が上がったとき	1	2	3	4	5	6	－

6. あなた自身のことについてお尋ねします。

- 保育士資格の取得方法について、いずれかに○をつけてください。
1 養成校 2 試験
- 認可保育所（公営・民営）〔幼保連携型認定こども園を含む〕における保育士・保育教諭（正規職員）としての通算勤務年数は何年ですか。
6か月以上は繰り上げて下さい（例：4月からの勤務は、1年とします）。
_____ 年
- あなたの年齢について、該当する番号を1つだけ選んで○をつけてください。
1 20歳以上22歳未満 2 22歳以上24歳未満 3 24歳以上26歳未満 4 26歳以上28歳未満
5 28歳以上30歳未満 6 30歳以上32歳未満 7 32歳以上36歳未満 8 36歳以上40歳未満
9 40歳以上50歳未満 10 50歳以上60歳未満 11 60歳以上70歳未満 12 70歳以上
- あなたは次のキャリアアップ研修を受けましたか。該当するもの全てに○をつけてください（複数回答可）。
1 乳児保育 2 幼児教育 3 障害児保育 4 食育・アレルギー対応 5 保健衛生・安全対策
6 保護者支援・子育て支援 7 マネジメント 8 保育実践 9 受講していない
- あなたは現在、次の職位の発令を受けていますか。該当するもの全てに○をつけてください（複数回答可）。
1 職務分野別リーダー（乳児保育） 2 職務分野別リーダー（幼児教育） 3 職務分野別リーダー（障害児保育）
4 職務分野別リーダー（食育・アレルギー対応） 5 職務分野別リーダー（保健衛生・安全対策）
6 職務分野別リーダー（保護者支援・子育て支援） 7 副主任保育士・副主任保育教諭 8 専門リーダー
9 主任保育士・主幹保育教諭
- 保育士・保育教諭以外の職務経験はありますか、いずれかに○をつけてください。ある場合はその年数もお書きください。
1 ある（ ）年 うち幼稚園教諭（ ）年 2 ない

ご協力、ありがとうございました。

保育所・認定こども園等の研修体系に関する研究調査票

1. 乳児保育【乳児期の園児の保育】（以下、「乳児保育」）について、お尋ねします。下の表は「乳児保育」の5つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。今のあなたの資質は、5段階のうちどの段階ですか。1から5の数字のいずれか1つに○をつけてください。またあなたは、資質が今の段階に達するまでに、どのような研修・研鑽の経験が有効でしたか。有効であったと思う研修・研鑽に○をつけて下さい（複数回答可）。なおここで言う園外研修・園内研修とは、園外または園内で講師に教えてもらった研修、公開保育とは他園または自園で公開されている保育を見学したり、参加したりする研修、e-learningとはインターネットを介した研修・研鑽とします。

資質	段階	今のあなたの段階	有効であった研修・研鑽			
			園外研修	園内研修	公開保育	e-learning
乳児の発達等の理解	1. 運動機能の著しい発達、情緒的な絆の形成など、乳児の発達について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 乳児の発達に加えて、興味・関心、特性（生命の保持と情緒の安定の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくこと）の理解（以下、発達等の理解）のもとに、必要な体験を考えている。	2				
	3. 保護者の願いや思いを受け止め、他の職員と連携を図りながら、一人一人の乳児の発達等を理解し、必要な体験を考えている。	3				
	4. 一人一人の乳児の発達等に応じた保育について、他の職員と共有し、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 一人一人の乳児の発達等に応じた保育について、他の職員に適切な支援・助言を行い、園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5				
指導計画等の作成	1. 指針等に基づき作成される全体的な計画、それに基づく指導計画について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 全体的な計画に基づき、乳児の発達等を踏まえ、個別の指導計画を作成し、他の職員と共有している。	2				
	3. 全体的な計画に基づき、一人一人の乳児の発達等を踏まえ、1歳以上3歳未満児の保育との接続を考慮して、個別の指導計画を作成し、他の職員と共有している。	3				
	4. 全体的な計画に基づき、一人一人の乳児の発達等を見通し、1歳以上3歳未満児の保育との接続を考慮して、実践の振り返りに基づいて個別の指導計画を作成するとともに、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 全体的な計画に基づき、一人一人の乳児の発達等を見通し、1歳以上3歳未満児の保育との接続を考慮して、園全体の視点から、職員の話し合いの中心となって個別の指導計画の作成をリードしている。	5				
乳児の発達等に基づいた保育の実践	1. 乳児に対する環境構成の工夫や教材研究のあり方、その必要性、並びに保育者の関わり方に関する基礎的知識を習得している。	1				
	2. 環境構成の工夫、教材研究を行い、乳児と情緒的な絆が形成されるよう、保育技術の習得及び実践に取り組んでいる。	2				
	3. 環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の乳児と情緒的な絆を形成したり、一人一人の乳児の興味や好奇心を満たしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	3				
	4. 他の職員のモデルとなり、環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の乳児と情緒的な絆を形成したり、一人一人の乳児の興味や好奇心を満たしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	4				
	5. 専門的な保育技術を向上させ、他の職員に適切な支援・助言を行い、職員の中心となって保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5				
特別な配慮を要する乳児への理解と支援	1. 障害児保育や特別支援教育の目的や意義について理解している。また、障害に関する基礎的知識を習得している。	1				
	2. 対象児の状態について把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	2				
	3. 対象児の状態について、生育歴、家庭の状況、これまでの関わりなど、細やかに把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	3				
	4. 関係機関との連携を図り、対象児への理解や関わり方について専門性を高め、他の職員と共有しながら、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	4				
	5. 関係機関と連携しながら、対象児や保護者を支援する体制を構築している。さらに、特別な配慮が必要な乳児やその保護者への対応について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	5				
乳児の発達等の理解・指導計画に基づいた評価・改善の実施	1. 発達を踏まえた乳児の理解、指導計画に基づいた評価や記録の仕方について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 他の職員の指導・助言のもと、乳児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画の改善を行っている。	2				
	3. 一人一人の乳児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画を多面的に捉え、評価しながら改善を行っている。	3				
	4. 一人一人の乳児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 一人一人の乳児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、客観的に分析し課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善を全体的な計画の改善につなげている。	5				

2. 「健康及び安全」と「子育て支援」について、お尋ねします。下の表は「健康及び安全」の4つの資質、「子育て支援」の2つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。今のあなたの資質は、5段階のうちどの段階ですか。1から5の数字のいずれか1つに○をつけてください。またあなたは、資質が今の段階に達するまでに、どのような研修・研鑽の経験が有効でしたか。有効であったと思う研修・研鑽に○をつけて下さい（複数回答可）。なおここで言う園外研修・園内研修とは、園外または園内で講師に教えてもらった研修、公開保育とは他園または自園で公開されている保育を見学したり、参加したりする研修、e-learningとはインターネットを介した研修・研鑽とします。

資質	段階	今のあなたの段階	有効であった研修・研鑽			
			園外研修	園内研修	公開保育	e-learning
健康支援	1. 指針等の内容を理解するとともに、健康状態や発育及び発達の状態の把握の必要性を理解している。	1				
	2. 一人一人の子どもの健康状態や発育及び発達の状態の把握し、記録するとともに、必要な対応を行っている。	2				
	3. 全体的な計画に基づいて作成された保健計画（学校保健計画）のねらいや内容を踏まえ、一人一人の子どもの健康の保持と増進を進めている。	3				
	4. 嘱託医（学校医）や関係機関と連携・調整し、疾病等に対応している。また、保健計画（学校保健計画）に基づく子どもの健康の保持や増進について、他の職員を指導している。	4				
	5. 嘱託医（学校医）や関係機関と連携・調整し、感染症等に対応している。さらに、保健計画（学校保健計画）の策定、改訂をリードしている。	5				
食育の推進	1. 指針等の内容を理解するとともに、食育の推進の重要性を理解している。	1				
	2. ガイドラインや食育計画等に基づき、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。	2				
	3. 食育計画等に基づき、他の職員と連携を取りながら、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。	3				
	4. 食育計画等に基づき、他の職員と連携を取りながら、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。さらに、食育について他の職員を指導している。	4				
	5. 食育計画等に基づき、食育について他の職員への支援や助言を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。さらに、食育計画の改善にも中心的役割を果たしている。	5				
環境及び衛生管理並びに安全管理	1. 指針等の内容を理解するとともに、環境及び衛生管理の重要性と事故防止及び安全対策の必要性を理解している。	1				
	2. 園で行われている適切な環境の維持、設備及び用具等の衛生管理、事故防止及び安全対策の実態を把握している。	2				
	3. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して責任を持って対応している。	3				
	4. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して、他の職員を指導している。	4				
	5. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して、他の職員を指導するとともに、園全体のこれらの管理に責任を持っている。	5				
災害への備え	1. 指針等の内容を理解するとともに、災害への備えの重要性を理解している。	1				
	2. 園の災害マニュアルを理解し、子どもと一緒に災害に直面したことを想定した避難訓練に参加している。	2				
	3. 園の災害マニュアルを理解し、災害に直面したことを想定した避難訓練の計画を立て、中心となって運営している。	3				
	4. 災害に直面したことを想定した避難訓練の計画を立て、中心となって運営するとともに、園の災害マニュアルの作成、改善を行っている。	4				
	5. 保護者や地域を巻き込んだ避難訓練の計画を立て、中心となって運営するとともに、地域や関係機関と協働して園の災害マニュアルの評価、改善を行っている。	5				
保護者への子育て支援	1. 子育て支援の重要性を理解している。	1				
	2. 保護者との良好な関係を築き、一人一人の実態に応じて適切に家庭との連携を図っている。	2				
	3. 保護者との良好な関係を築き、相談に応じたり、専門性をもって対応したりしている。	3				
	4. 保護者との信頼関係を築き、必要に応じて関係機関と連携しながら、組織の一員として保護者を支援している。	4				
	5. 子育て支援の中心的な立場を自覚し、必要に応じて関係機関と連携しながら、保護者を支援している。	5				
地域における子育て支援	1. 地域における保育所等の役割について理解するとともに、地域の関係機関等との連携が必要であることを理解している。	1				
	2. 地域における自園の役割を理解し、他の職員と一緒に対応している。また地域の関係機関等との連携が必要であることを理解し、他の職員と一緒に対応している。	2				
	3. 地域における子育て支援に対して専門性をもって他の職員と協力して対応している。また地域の関係機関との連携に際しても、他の職員と協力して対応している。	3				
	4. 地域における子育て支援の中心として、他の職員と一緒に家庭・地域・関係機関と連携したり、協力したりしている。	4				
	5. 地域における子育て支援の中心として、他の職員をリードして、家庭・地域・関係機関と連携したり、協力したりしている。	5				

3. あなたは次のようなとき、自分の資質を向上させたいという気持ちをどの程度感じますか？ 該当する番号を1つだけ選んで○をつけて下さい。「経験したことがない」場合は、「－」に○をつけて下さい。

	資質向上意欲のきっかけ	まったく感じない	感じない	あまり感じない	まあまあ感じる	感じる	非常に感じる	経験したことがない
1	上司に自分の仕事が認められたとき	1	2	3	4	5	6	－
2	自分の仕事で子どもが喜んだとき	1	2	3	4	5	6	－
3	子どもの成長を感じることができたとき	1	2	3	4	5	6	－
4	保護者から感謝されたとき	1	2	3	4	5	6	－
5	自分に任せられた業務を全うできたとき	1	2	3	4	5	6	－
6	責任の重い仕事や役割を任せられたとき	1	2	3	4	5	6	－
7	新しい仕事や役割を任せられたとき	1	2	3	4	5	6	－
8	他の職員との共同で目標が達成できたとき	1	2	3	4	5	6	－
9	給料が上がったとき	1	2	3	4	5	6	－
10	役職が上がったとき	1	2	3	4	5	6	－

4. あなた自身のことについてお尋ねします。

1. 保育士資格の取得方法について、いずれかに○をつけてください。

- 1 養成校 2 試験

2. 認可保育所（公営・民営）〔幼保連携型認定こども園を含む〕における保育士・保育教諭（正規職員）としての通算勤務年数は何年ですか。
6か月以上は繰り上げて下さい（例：4月からの勤務は、1年とします）。

年

3. あなたの年齢について、該当する番号を1つだけ選んで○をつけてください。

- 1 20歳以上22歳未満 2 22歳以上24歳未満 3 24歳以上26歳未満 4 26歳以上28歳未満
5 28歳以上30歳未満 6 30歳以上32歳未満 7 32歳以上36歳未満 8 36歳以上40歳未満
9 40歳以上50歳未満 10 50歳以上60歳未満 11 60歳以上70歳未満 12 70歳以上

4. あなたは次のキャリアアップ研修を受けましたか。該当するもの全てに○をつけてください（複数回答可）。

- 1 乳児保育 2 幼児教育 3 障害児保育 4 食育・アレルギー対応 5 保健衛生・安全対策
6 保護者支援・子育て支援 7 マネジメント 8 保育実践 9 受講していない

5. あなたは現在、次の職位の発令を受けていますか。該当するもの全てに○をつけてください（複数回答可）。

- 1 職務分野別リーダー（乳児保育） 2 職務分野別リーダー（幼児教育） 3 職務分野別リーダー（障害児保育）
4 職務分野別リーダー（食育・アレルギー対応） 5 職務分野別リーダー（保健衛生・安全対策）
6 職務分野別リーダー（保護者支援・子育て支援） 7 副主任保育士・副主任保育教諭 8 専門リーダー
9 主任保育士・主幹保育教諭

6. 保育士・保育教諭以外の職務経験はありますか、いずれかに○をつけてください。ある場合はその年数もお書きください。

- 1 ある（ ）年 うち幼稚園教諭（ ）年 2 ない

ご協力、ありがとうございました。

保育所・認定こども園等の研修体系に関する研究調査票

1. 1歳以上3歳未満児の保育【満1歳以上満3歳未満の園児の保育】（以下、「未満児の保育」）について、お尋ねします。下の表は「未満児の保育」の5つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。今のあなたの資質は、5段階のうちどの段階ですか。1から5の数字のいずれか1つに○をつけてください。またあなたは、資質が今の段階に達するまでに、どのような研修・研鑽の経験が有効でしたか。有効であったと思う研修・研鑽に○をつけて下さい（複数回答可）。なおここで言う園外研修・園内研修とは、園外または園内で講師に教えてもらった研修、公開保育とは他園または自園で公開されている保育を見学したり、参加したりする研修、e-learningとはインターネットを介した研修・研鑽とします。

資質	段階	今のあなたの段階	有効であった研修・研鑽			
			園外研修	園内研修	公開保育	e-learning
未満児の発達等の理解	1. 自分でできることが増えてくる、自我が育つなど、未満児の発達について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 未満児の発達に加えて、興味・関心、特性（生命の保持と情緒の安定の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくこと）、よさや可能性の理解（以下、発達等の理解）のもとに、必要な体験を考えている。	2				
	3. 保護者の願いや思いを受け止め、他の職員と連携を図りながら、一人一人の未満児の発達等を理解し、必要な体験を考えている。	3				
	4. 一人一人の未満児の発達等に応じた保育について、他の職員と共有し、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 一人一人の未満児の発達等に応じた保育について、他の職員に適切な支援・助言を行い、園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5				
指導計画等の作成	1. 指針等に基づき作成される全体的な計画、それに基づく指導計画について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 全体的な計画に基づき、未満児の発達等を踏まえ、個別的な指導計画を作成し、他の職員と共有している。	2				
	3. 全体的な計画に基づき、一人一人の未満児の発達等を踏まえ、3歳以上児の保育との接続を考慮して、個別的な指導計画を作成し、他の職員と共有している。	3				
	4. 全体的な計画に基づき、一人一人の未満児の発達等を見通し、乳児や3歳以上児の保育との接続を考慮して、実践の振り返りに基づいて個別的な指導計画を作成するとともに、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 全体的な計画に基づき、一人一人の未満児の発達等を見通し、乳児や3歳以上児の保育との接続を考慮して、園全体の視点から職員の話し合いの中心となって個別的な指導計画の作成をリードしている。	5				
未満児の発達等の理解や実践に基づいた保育の実践	1. 未満児に対する環境構成の工夫や教材研究のあり方、その必要性について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 環境構成の工夫、教材研究を行い、未満児の自我の育ちを支えるよう、保育技術の習得及び実践に取り組んでいる。	2				
	3. 環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の未満児の自我の育ちを支えたり、興味や好奇心を満たしたりするよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	3				
	4. 他の職員のモデルとなり、環境構成の工夫、教材研究を行い、一人一人の未満児の自我の育ちを支えたり、興味や好奇心を満たしたりするよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	4				
	5. 専門的な保育技術を向上させ、他の職員に適切な支援・助言を行い、職員の中心となって保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5				
特別な配慮を要する未満児への理解と支援	1. 障害児保育や特別支援教育の目的や意義について理解している。また、障害に関する基礎的知識を習得している。	1				
	2. 対象児の状態について把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	2				
	3. 対象児の状態について、生育歴、家庭の状況、これまでの関わりなど、細やかに把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	3				
	4. 関係機関との連携を図り、対象児への理解や関わり方について専門性を高め、他の職員と共有しながら、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	4				
	5. 関係機関と連携しながら、対象児や保護者を支援する体制を構築している。さらに、特別な配慮が必要な未満児やその保護者への対応について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	5				
未満児の発達等の理解・改善の実施・指導計画	1. 発達を踏まえた未満児の理解、指導計画に基づいた評価や記録の仕方について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 他の職員の指導・助言のもと、未満児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画の改善を行っている。	2				
	3. 一人一人の未満児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画を多面的に捉え、評価しながら改善を行っている。	3				
	4. 一人一人の未満児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 一人一人の未満児の発達等を含む育ち全体の理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、客観的に分析し課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善を全体的な計画の改善につなげている。	5				

2. 「健康及び安全」と「子育て支援」について、お尋ねします。下の表は「健康及び安全」の4つの資質、「子育て支援」の2つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。今のあなたの資質は、5段階のうちのどの段階ですか。1から5の数字のいずれか1つに○をつけてください。またあなたは、資質が今の段階に達するまでに、どのような研修・研鑽の経験が有効でしたか。有効であったと思う研修・研鑽に○をつけて下さい（複数回答可）。なおここで言う園外研修・園内研修とは、園外または園内で講師に教えてもらった研修、公開保育とは他園または自園で公開されている保育を見学したり、参加したりする研修、e-learningとはインターネットを介した研修・研鑽とします。

資質	段階	今のあなたの段階	有効であった研修・研鑽			
			園外研修	園内研修	公開保育	e-learning
健康支援	1. 指針等の内容を理解するとともに、健康状態や発育及び発達の状態の把握の必要性を理解している。	1				
	2. 一人一人の子どもの健康状態や発育及び発達の状態の把握し、記録するとともに、必要な対応を行っている。	2				
	3. 全体的な計画に基づいて作成された保健計画（学校保健計画）のねらいや内容を踏まえ、一人一人の子どもの健康の保持と増進を進めている。	3				
	4. 嘱託医（学校医）や関係機関と連携・調整し、疾病等に対応している。また、保健計画（学校保健計画）に基づく子どもの健康の保持や増進について、他の職員を指導している。	4				
	5. 嘱託医（学校医）や関係機関と連携・調整し、感染症等に対応している。さらに、保健計画（学校保健計画）の策定、改訂をリードしている。	5				
食育の推進	1. 指針等の内容を理解するとともに、食育の推進の重要性を理解している。	1				
	2. ガイドラインや食育計画等に基づき、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。	2				
	3. 食育計画等に基づき、他の職員と連携を取りながら、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。	3				
	4. 食育計画等に基づき、他の職員と連携を取りながら、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。さらに、食育について他の職員を指導している。	4				
	5. 食育計画等に基づき、食育について他の職員への支援や助言を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。さらに、食育計画の改善にも中心的役割を果たしている。	5				
環境及び衛生管理並びに安全管理	1. 指針等の内容を理解するとともに、環境及び衛生管理の重要性と事故防止及び安全対策の必要性を理解している。	1				
	2. 園で行われている適切な環境の維持、設備及び用具等の衛生管理、事故防止及び安全対策の実態を把握している。	2				
	3. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して責任を持って対応している。	3				
	4. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して、他の職員を指導している。	4				
	5. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して、他の職員を指導するとともに、園全体のこれらの管理に責任を持っている。	5				
災害への備え	1. 指針等の内容を理解するとともに、災害への備えの重要性を理解している。	1				
	2. 園の災害マニュアルを理解し、子どもと一緒に災害に直面したことを想定した避難訓練に参加している。	2				
	3. 園の災害マニュアルを理解し、災害に直面したことを想定した避難訓練の計画を立て、中心となって運営している。	3				
	4. 災害に直面したことを想定した避難訓練の計画を立て、中心となって運営するとともに、園の災害マニュアルの作成、改善を行っている。	4				
	5. 保護者や地域を巻き込んだ避難訓練の計画を立て、中心となって運営するとともに、地域や関係機関と協働して園の災害マニュアルの評価、改善を行っている。	5				
保護者への子育て支援	1. 子育て支援の重要性を理解している。	1				
	2. 保護者との良好な関係を築き、一人一人の実態に応じて適切に家庭との連携を図っている。	2				
	3. 保護者との良好な関係を築き、相談に応じたり、専門性をもって対応したりしている。	3				
	4. 保護者との信頼関係を築き、必要に応じて関係機関と連携しながら、組織の一員として保護者を支援している。	4				
	5. 子育て支援の中心的な立場を自覚し、必要に応じて関係機関と連携しながら、保護者を支援している。	5				
地域における子育て支援	1. 地域における保育所等の役割について理解するとともに、地域の関係機関等との連携が必要であることを理解している。	1				
	2. 地域における自園の役割を理解し、他の職員と一緒に対応している。また地域の関係機関等との連携が必要であることを理解し、他の職員と一緒に対応している。	2				
	3. 地域における子育て支援に対して専門性をもって他の職員と協力して対応している。また地域の関係機関との連携に際しても、他の職員と協力して対応している。	3				
	4. 地域における子育て支援の中心として、他の職員と一緒に家庭・地域・関係機関と連携したり、協力したりしている。	4				
	5. 地域における子育て支援の中心として、他の職員をリードして、家庭・地域・関係機関と連携したり、協力したりしている。	5				

3. あなたは次のようなとき、自分の資質を向上させたいという気持ちをどの程度感じますか？ 該当する番号を1つだけ選んで○をつけて下さい。「経験したことがない」場合は、「－」に○をつけて下さい。

	資質向上意欲のきっかけ	まったく感じない	感じない	あまり感じない	まあまあ感じる	感じる	非常に感じる	経験したことがない
1	上司に自分の仕事が認められたとき	1	2	3	4	5	6	－
2	自分の仕事で子どもが喜んだとき	1	2	3	4	5	6	－
3	子どもの成長を感じることができたとき	1	2	3	4	5	6	－
4	保護者から感謝されたとき	1	2	3	4	5	6	－
5	自分に任せられた業務を全うできたとき	1	2	3	4	5	6	－
6	責任の重い仕事や役割を任せられたとき	1	2	3	4	5	6	－
7	新しい仕事や役割を任せられたとき	1	2	3	4	5	6	－
8	他の職員との共同で目標が達成できたとき	1	2	3	4	5	6	－
9	給料が上がったとき	1	2	3	4	5	6	－
10	役職が上がったとき	1	2	3	4	5	6	－

4. あなた自身のことについてお尋ねします。

- 保育士資格の取得方法について、いずれかに○をつけてください。
1 養成校 2 試験
- 認可保育所（公営・民営）〔幼保連携型認定こども園を含む〕における保育士・保育教諭（正規職員）としての通算勤務年数は何年ですか。
6か月以上は繰り上げて下さい（例：4月からの勤務は、1年とします）。
年
- あなたの年齢について、該当する番号を1つだけ選んで○をつけてください。
1 20歳以上22歳未満 2 22歳以上24歳未満 3 24歳以上26歳未満 4 26歳以上28歳未満
5 28歳以上30歳未満 6 30歳以上32歳未満 7 32歳以上36歳未満 8 36歳以上40歳未満
9 40歳以上50歳未満 10 50歳以上60歳未満 11 60歳以上70歳未満 12 70歳以上
- あなたは次のキャリアアップ研修を受けましたか。該当するもの全てに○をつけてください（複数回答可）。
1 乳児保育 2 幼児教育 3 障害児保育 4 食育・アレルギー対応 5 保健衛生・安全対策
6 保護者支援・子育て支援 7 マネジメント 8 保育実践 9 受講していない
- あなたは現在、次の職位の発令を受けていますか。該当するもの全てに○をつけてください（複数回答可）。
1 職務分野別リーダー（乳児保育） 2 職務分野別リーダー（幼児教育） 3 職務分野別リーダー（障害児保育）
4 職務分野別リーダー（食育・アレルギー対応） 5 職務分野別リーダー（保健衛生・安全対策）
6 職務分野別リーダー（保護者支援・子育て支援） 7 副主任保育士・副主任保育教諭 8 専門リーダー
9 主任保育士・主幹保育教諭
- 保育士・保育教諭以外の職務経験はありますか、いずれかに○をつけてください。ある場合はその年数もお書きください。
1 ある（ ）年 うち幼稚園教諭（ ）年 2 ない

ご協力、ありがとうございました。

保育所・認定こども園等の研修体系に関する研究調査票

1. 3歳以上児の保育【満3歳以上の園児の教育及び保育】（以下、「幼児教育・保育」）について、お尋ねします。下の表は「幼児教育・保育」の6つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。今のあなたの資質は、5段階のうちどの段階ですか。1から5の数字のいずれか1つに○をつけてください。またあなたは、資質が今の段階に達するまでに、どのような研修・研鑽の経験が有効でしたか。有効であったと思う研修・研鑽に○をつけて下さい（複数回答可）。なおここで言う園外研修・園内研修とは、園外または園内で講師に教えてもらった研修、公開保育とは他園または自園で公開されている保育を見学したり、参加したりする研修、e-learningとはインターネットを介した研修・研鑽とします。

資質	段階	今のあなたの段階	有効であった研修・研鑽			
			園外研修	園内研修	公開保育	e-learning
幼児の発達等の理解	1. 知的な興味や関心が高まったり、集団的な遊びや協働的な遊びが見られたりするなど、幼児の発達について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 幼児の発達に加えて、興味・関心、特性（生命の保持と情緒の安定の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくこと）、よさや可能性、他児との関係の理解（以下、発達等の理解）のもとに、必要な体験を考えている。	2				
	3. 保護者の願いや思いを受け止め、他の職員と連携を図りながら、一人一人の幼児の発達等を理解し、クラスの状態を踏まえて、必要な体験を考えている。	3				
	4. 幼児の発達等やクラスの状態に応じた保育について、他の職員と共有し、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 幼児の発達等やクラスの状態に応じた保育について、他の職員への適切な支援・助言を行い、園全体の保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5				
幼児理解に基づいたクラス運営	1. 幼児理解に基づいたクラス運営について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児との信頼関係を築いた上で、集団づくりをしている。	2				
	3. 指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児理解に基づく人間関係の構築と一人一人に寄り添った集団づくりをしている。	3				
	4. 集団の発達の視点を取り入れ、指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児理解に基づく人間関係の構築と一人一人に寄り添った集団づくりをし、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 集団の発達の視点を取り入れ、指針等や幼児の実態を踏まえ、幼児理解に基づく人間関係の構築と一人一人に寄り添った集団づくりについて、クラスを超えた視点から職員の話し合いの中心となっており、園としてのクラス集団の在り方の検討をリードしている。	5				
指導計画等の作成	1. 指針等に基づき作成される全体的な計画、指導計画について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 全体的な計画に基づき、幼児の発達等を踏まえ、指導計画を作成し、他の職員と共有している。	2				
	3. 全体的な計画に基づき、幼児の発達等を踏まえ、園や地域の行事等と関連付けたり、小学校等との接続を考慮したりしながら指導計画を作成し、他の職員と共有している。	3				
	4. 全体的な計画に基づき、発達等を見通し、園や地域の行事等と関連付けたり、小学校等との接続を考慮したりしながら、実践の振り返りに基づいて指導計画を作成するとともに、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 全体的な計画に基づき、発達等を見通し、園や地域の実態、小学校との接続の状況等を把握した上で、園全体の視点から職員の話し合いの中心となっており指導計画の作成をリードしている。	5				
幼児理解や保育の指導計画に基	1. 幼児に対する環境構成の工夫や教材研究のあり方、その必要性について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 環境構成の工夫、教材研究を行い、幼児が主体的に活動できるよう、保育技術の習得及び実践に取り組んでいる。	2				
	3. 環境構成の工夫、教材研究を行い、幼児が主体的に活動したり、多様な経験をしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	3				
	4. 他の職員のモデルとなり、環境構成の工夫、教材研究を行い、幼児が主体的に活動したり、多様な経験をしたりできるよう、保育技術の向上に取り組んでいる。	4				
	5. 専門的な保育技術を向上させ、他の職員に適切な支援・助言を行い、職員の中心となっており保育の質の向上のための取り組みをリードしている。	5				
特別な配慮を要する幼児への理解と支援	1. 障害児保育や特別支援教育の目的や意義について理解している。また、障害に関する基礎的知識を習得している。	1				
	2. 対象児の状態について把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	2				
	3. 対象児の状態について、生育歴、家庭の状況、これまでの関わりなど、細やかに把握し、「個別の支援計画」「個別の指導計画」等を作成し、他の職員と共有するとともに、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	3				
	4. 関係機関との連携を図り、対象児への理解や関わり方について専門性を高め、他の職員と共有しながら、対象児や保護者に対して適切に指導・支援を行っている。	4				
	5. 小学校や関係機関と連携しながら、対象児や保護者を支援する体制を構築している。さらに、特別な配慮が必要な幼児やその保護者への対応について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	5				
幼児理解・指導計画に基	1. 発達を踏まえた幼児理解、指導計画に基づいた評価や記録の仕方について、基礎的知識を習得している。	1				
	2. 他の職員の指導・助言のもと、幼児の発達等を含む育ち全体に目を向け、記録をもとに指導計画の改善を行っている。	2				
	3. 幼児の発達等を含む育ち全体や集団の育ちに目を向け、記録をもとに指導計画を多面的に捉えながら改善を行っている。	3				
	4. 幼児理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善について、他の職員に適切な支援・助言を行っている。	4				
	5. 幼児理解に基づき、具体的なねらい及び内容等を踏まえて指導を振り返り、客観的に分析し課題を明確にしている。さらに、指導計画の評価・改善を全体的な計画の改善につなげている。	5				

2. 「健康及び安全」と「子育て支援」について、お尋ねします。下の表は「健康及び安全」の4つの資質、「子育て支援」の2つの資質と各資質の5つの段階を示したものです。今のあなたの資質は、5段階のうちのどの段階ですか。1から5の数字のいずれか1つに○をつけてください。またあなたは、資質が今の段階に達するまでに、どのような研修・研鑽の経験が有効でしたか。有効であったと思う研修・研鑽に○をつけて下さい（複数回答可）。なおここで言う園外研修・園内研修とは、園外または園内で講師に教えてもらった研修、公開保育とは他園または自園で公開されている保育を見学したり、参加したりする研修、e-learningとはインターネットを介した研修・研鑽とします。

資質	段階	今のあなたの段階	有効であった研修・研鑽			
			園外研修	園内研修	公開保育	e-learning
健康支援	1. 指針等の内容を理解するとともに、健康状態や発育及び発達の状態の把握の必要性を理解している。	1				
	2. 一人一人の子どもの健康状態や発育及び発達の状態の把握し、記録するとともに、必要な対応を行っている。	2				
	3. 全体的な計画に基づいて作成された保健計画（学校保健計画）のねらいや内容を踏まえ、一人一人の子どもの健康の保持と増進を進めている。	3				
	4. 嘱託医（学校医）や関係機関と連携・調整し、疾病等に対応している。また、保健計画（学校保健計画）に基づく子どもの健康の保持や増進について、他の職員を指導している。	4				
	5. 嘱託医（学校医）や関係機関と連携・調整し、感染症等に対応している。さらに、保健計画（学校保健計画）の策定、改訂をリードしている。	5				
食育の推進	1. 指針等の内容を理解するとともに、食育の推進の重要性を理解している。	1				
	2. ガイドラインや食育計画等に基づき、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。	2				
	3. 食育計画等に基づき、他の職員と連携を取りながら、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。	3				
	4. 食育計画等に基づき、他の職員と連携を取りながら、園の特性を生かした食育を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。さらに、食育について他の職員を指導している。	4				
	5. 食育計画等に基づき、食育について他の職員への支援や助言を行うとともに、食物アレルギー等への適切な対応を行っている。さらに、食育計画の改善にも中心的役割を果たしている。	5				
環境及び衛生管理並びに安全管理	1. 指針等の内容を理解するとともに、環境及び衛生管理の重要性と事故防止及び安全対策の必要性を理解している。	1				
	2. 園で行われている適切な環境の維持、設備及び用具等の衛生管理、事故防止及び安全対策の実態を把握している。	2				
	3. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して責任を持って対応している。	3				
	4. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して、他の職員を指導している。	4				
	5. 保育室の環境の維持、衛生管理、事故防止及び安全対策に関して、他の職員を指導するとともに、園全体のこれらの管理に責任を持っている。	5				
災害への備え	1. 指針等の内容を理解するとともに、災害への備えの重要性を理解している。	1				
	2. 園の災害マニュアルを理解し、子どもと一緒に災害に直面したことを想定した避難訓練に参加している。	2				
	3. 園の災害マニュアルを理解し、災害に直面したことを想定した避難訓練の計画を立て、中心となって運営している。	3				
	4. 災害に直面したことを想定した避難訓練の計画を立て、中心となって運営するとともに、園の災害マニュアルの作成、改善を行っている。	4				
	5. 保護者や地域を巻き込んだ避難訓練の計画を立て、中心となって運営するとともに、地域や関係機関と協働して園の災害マニュアルの評価、改善を行っている。	5				
保護者への子育て支援	1. 子育て支援の重要性を理解している。	1				
	2. 保護者との良好な関係を築き、一人一人の実態に応じて適切に家庭との連携を図っている。	2				
	3. 保護者との良好な関係を築き、相談に応じたり、専門性をもって対応したりしている。	3				
	4. 保護者との信頼関係を築き、必要に応じて関係機関と連携しながら、組織の一員として保護者を支援している。	4				
	5. 子育て支援の中心的な立場を自覚し、必要に応じて関係機関と連携しながら、保護者を支援している。	5				
地域における子育て支援	1. 地域における保育所等の役割について理解するとともに、地域の関係機関等との連携が必要であることを理解している。	1				
	2. 地域における自園の役割を理解し、他の職員と一緒に対応している。また地域の関係機関等との連携が必要であることを理解し、他の職員と一緒に対応している。	2				
	3. 地域における子育て支援に対して専門性をもって他の職員と協力して対応している。また地域の関係機関との連携に際しても、他の職員と協力して対応している。	3				
	4. 地域における子育て支援の中心として、他の職員と一緒に家庭・地域・関係機関と連携したり、協力したりしている。	4				
	5. 地域における子育て支援の中心として、他の職員をリードして、家庭・地域・関係機関と連携したり、協力したりしている。	5				

3. あなたは次のようなとき、自分の資質を向上させたいという気持ちをどの程度感じますか？ 該当する番号を1つだけ選んで○をつけて下さい。「経験したことがない」場合は、「－」に○をつけて下さい。

	資質向上意欲のきっかけ	まったく感じない	感じない	あまり感じない	まあまあ感じる	感じる	非常に感じる	経験したことがない
1	上司に自分の仕事が認められたとき	1	2	3	4	5	6	－
2	自分の仕事で子どもが喜んだとき	1	2	3	4	5	6	－
3	子どもの成長を感じることができたとき	1	2	3	4	5	6	－
4	保護者から感謝されたとき	1	2	3	4	5	6	－
5	自分に任せられた業務を全うできたとき	1	2	3	4	5	6	－
6	責任の重い仕事や役割を任せられたとき	1	2	3	4	5	6	－
7	新しい仕事や役割を任せられたとき	1	2	3	4	5	6	－
8	他の職員との共同で目標が達成できたとき	1	2	3	4	5	6	－
9	給料が上がったとき	1	2	3	4	5	6	－
10	役職が上がったとき	1	2	3	4	5	6	－

4. あなた自身のことについてお尋ねします。

1. 保育士資格の取得方法について、いずれかに○をつけてください。

- 1 養成校 2 試験

2. 認可保育所（公営・民営）〔幼保連携型認定こども園を含む〕における保育士・保育教諭（正規職員）としての通算勤務年数は何年ですか。
6か月以上は繰り上げて下さい（例：4月からの勤務は、1年とします）。

年

3. あなたの年齢について、該当する番号を1つだけ選んで○をつけてください。

- 1 20歳以上22歳未満 2 22歳以上24歳未満 3 24歳以上26歳未満 4 26歳以上28歳未満
5 28歳以上30歳未満 6 30歳以上32歳未満 7 32歳以上36歳未満 8 36歳以上40歳未満
9 40歳以上50歳未満 10 50歳以上60歳未満 11 60歳以上70歳未満 12 70歳以上

4. あなたは次のキャリアアップ研修を受けましたか。該当するもの全てに○をつけてください（複数回答可）。

- 1 乳児保育 2 幼児教育 3 障害児保育 4 食育・アレルギー対応 5 保健衛生・安全対策
6 保護者支援・子育て支援 7 マネジメント 8 保育実践 9 受講していない

5. あなたは現在、次の職位の発令を受けていますか。該当するもの全てに○をつけてください（複数回答可）。

- 1 職務分野別リーダー（乳児保育） 2 職務分野別リーダー（幼児教育） 3 職務分野別リーダー（障害児保育）
4 職務分野別リーダー（食育・アレルギー対応） 5 職務分野別リーダー（保健衛生・安全対策）
6 職務分野別リーダー（保護者支援・子育て支援） 7 副主任保育士・副主任保育教諭 8 専門リーダー
9 主任保育士・主幹保育教諭

6. 保育士・保育教諭以外の職務経験はありますか、いずれかに○をつけてください。ある場合はその年数もお書きください。

- 1 ある（ ）年 うち幼稚園教諭（ ）年 2 ない

ご協力、ありがとうございました。

日本保育協会保育科学研究所細則

(総則)

第1条 この細則は、日本保育協会組織規程に基づき、保育科学研究所（以下「研究所」という。）の組織等について必要な事項を定める。

(目的)

第2条 研究所は、保育所等と連携して保育の科学的・実践的研究を行うとともに、その成果を広く保育関係者に提供し、保育内容及び保育環境充実に貢献することを目的とする。

(事業)

第3条 研究所は、毎年のテーマを定め、テーマに沿った研究を実施する。

2. 研究所は、「保育科学研究」及び「研究所だより」を発行する。
3. 研究所は、会員から保育実践研究及び実践報告を募集し、審査を経て表彰、報告書を発行する。
4. 研究所は毎年、学術集会を開催し、研究の成果等を普及する。

(組織)

第4条 研究所に所長を置く。所長は、日本保育協会の学術担当理事の中から、理事長が委嘱する。

2. 研究所に運営委員会と事務局を置く。
 - ①運営委員は、理事長が委嘱し、任期は2年とする。ただし、再任することができる。
 - ②運営委員会の委員長は所長が兼ねる。
 - ③研究所の事業は運営委員会において審議・決定する。
 - ④事務局は、日本保育協会組織規程に基づく、企画情報部が兼ねるものとする。
3. 研究所に倫理委員会、審査委員会、企画委員会等を置く。
 - ①それぞれの委員会の委員は原則として、運営委員の中から理事長が委嘱する。
 - ②それぞれの委員会に関する細則は別に定める。

（会員）

第5条 研究活動は日本保育協会会員をもって行う。ただし会員以外は運営委員会の承認を得て「研究会員」（個人）として入会し、活動を行う。

2. 研究実施を希望する者は、上記の会員であることを条件とするが、研究会員のみでなく会員施設の職員を含む共同研究であること。

（研究員）

第6条 研究所に研究員（非常勤）を置く。運営委員は研究員を兼ねる。研究員は所長が委嘱し、所長が指定する研究を行う。

（会費）

第7条 研究会員（日本保育協会会員以外）の会費は年間5,000円とする。ただし、研究員の会費は無料とする。

2. 会費が納入されない場合は、会員としての資格を失う。

（細則の変更）

第8条 この細則は、運営委員会の議決を経て変更することができる。ただし、変更した場合には、遅滞なく日本保育協会理事会に報告しなければならない。

（付則）

この細則は平成21年4月1日から施行する。

（平成23年12月19日一部改正）

（平成25年2月5日一部改正）

（平成29年9月1日一部改正）

（平成30年9月19日一部改正）

日本保育協会保育科学研究所倫理委員会細則

第1条 日本保育協会保育科学研究所（以下研究所と略す）において行われる保育に関する調査、研究等が、個人情報保護、倫理面から人権の尊重および科学的妥当性をもって行われることを目的とし、研究所に倫理委員会を設置する。

第2条 倫理委員会は次の事項について審査する。

- （1） 保育に関する調査、研究等を行う者から研究所長を通じて倫理委員会に申請のあった事項。
- （2） 研究所所長が審査を要すると判断し、倫理委員会に付議した事項。

第3条 倫理委員会委員は、有識者2人、研究所運営委員2人、保護者の立場を代表する者1人の5人とし、日本保育協会理事長が委嘱する。

- 2 倫理委員会委員長は、委員の互選とする。
- 3 倫理委員会委員長が必要と認めた場合には、委員会に委員以外の者の出席を求め、意見を聴取することができる。
- 4 委員の任期は2年とし、再任を妨げない。

第4条 申請者は「倫理委員会審査申請書」（様式1）を、研究所長を通じて倫理委員会委員長に提出する。

第5条 倫理委員会は、委員の過半数をもって開催することができる。

- 2 議決は出席委員の3人以上の合意をもって決する。
 - （1） 審査判定は、承認、条件付き承認、内容変更の勧告、不承認の区分とする。
 - （2） 倫理委員会委員長は審査終了後、結果を研究所長に報告する（様式2）。
 - （3） 研究所長は、申請者に結果を通知する（様式3）。

第6条 申請者は審査結果を踏まえ、再審査を申請することができる（様式4）。

第7条 審査経過および結果は、申請書と共に5年間研究所事務局に保存する。

第8条 この細則の変更については研究所運営委員会で決める。

（附 則）

倫理委員会は、3人以上が同意すればメールによる会議も可能とする。

この細則は、平成25年4月1日から施行する。

日本保育協会保育科学研究所審査委員会細則

第1条 日本保育協会保育科学研究所において行われる乳幼児の保育・教育に関する研究について、所定の手続きによって提出された研究計画に対する審査とヒアリングを行い、研究が円滑に実施されることを目的として、日本保育協会保育科学研究所審査委員会（以下「審査委員会」と言う。）を設置する。

第2条 審査委員会は次の事項について協議する。

- （1） 日本保育協会会員・保育科学研究所研究会員から提出された乳幼児の保育・教育に関する研究計画案について研究実施の適否を協議する。
- （2） 審査委員会で次年度の実施件数等を決定し、運営委員会の承認を得る。（運営委員会の承認の後、研究補助金と研究実施・論文作成に関する所定の手続きについて通知をする。）

第3条 審査委員会委員は、研究所長、有識者のほか、運営委員の5人とし、日本保育協会理事長が委嘱する。

- （1） 委員長は、委員の互選とする。
- （2） 委員長が必要と認めた場合には、委員会に委員以外の研究者の出席を求め、意見を聴くことができる。
- （3） 委員の任期は2年とし、再任を妨げない。

第4条 審査委員会は、採択された研究計画に基づく研究提案書について、当該の研究代表者又はその代理者を対象とするヒアリングを実施する。

2 ヒアリングに欠席した場合には、研究実施を認めないことがある。

第5条 審査委員会は、研究実施年度の途中において、当該の研究代表者より中間報告を受け、その概要を「研究所だより」に掲載する。

第6条 審査委員会は、当該年度の研究報告書を確認し、運営委員会に報告する。

第7条 審査の経過及び結果は、申請書と共に5年間研究所事務局に保存する。

第8条 この細則の変更については運営委員会で決める。

（附則）この細則は、平成29年9月1日から実施する。

（平成30年9月19日一部改正）

日本保育協会保育科学研究所企画委員会細則

第1条 日本保育協会保育科学研究所（以下研究所と略す）が実施する研究の総合テーマ（案）及び学術集会のテーマ・内容等に関する企画の作成と、研究紀要等の編集を行うことを目的として企画委員会を設置する。

第2条 企画委員会は次の事項について協議する。

- （1） 企画委員は各運営委員から提出される案を基に、毎年の研究の総合テーマ及び、開催回ごとの学術集会テーマを立案する。
- （2） 毎年開催の学術集会の内容は、研究紀要に前年掲載された論文発表を中心に、講演・シンポジウム等の講師などプログラム全般について企画立案する。
- （3） 学術集会開催案内を作成し、日本保育協会の機関誌「保育界」及び、ホームページにて広報する。
- （4） 「保育科学研究」（研究紀要）、「研究所だより」（研究所機関誌）について、その内容・執筆テーマ等について企画する。

第3条 企画委員会の委員は、研究所長、有識者、運営委員等若干名で構成され、日本保育協会理事長が委嘱する。

- （1） 委員長は委員の互選とする。
- （2） 委員の任期は2年とし、再任を妨げない。

第4条 この細則の変更については、運営委員会で決める。

（附則）この細則は、平成30年9月21日から実施する。

第8期日本保育協会保育科学研究所運営委員会 委員名簿

（令和3年7月1日～令和5年6月30日）

五十嵐	隆	…保育科学研究所長、国立成育医療研究センター 理事長
石川	昭義	…仁愛大学教授
内田	伸子	…お茶の水女子大学名誉教授
大方	美香	…大阪総合保育大学学長
梶沢	幸苗	…青森県・社会福祉法人恵泉会理事長
小林	芳文	…横浜国立大学名誉教授・和光大学名誉教授
酒井	治子	…東京家政学院大学教授
清水	益治	…帝塚山大学教授
新保	雄希	…石川県・泉の台幼稚園園長
高木	麻里	…神奈川県・長岡こども園園長
高橋	紘	…至誠保育福祉研究所研究員
西村	重稀	…仁愛大学名誉教授

（令和3年7月現在。50音順 敬称略）

社会福祉法人日本保育協会 保育科学研究所
保育科学研究 第12巻 (2022年度)

2023年（令和5年）3月31日発行

発行：社会福祉法人 日本保育協会 保育科学研究所

編集：社会福祉法人 日本保育協会 企画情報部

〒102-0083 東京都千代田区麹町1-6-2-6F

TEL 03-3222-2111（代） FAX 03-3222-2117

<https://www.nippo.or.jp/>

※無断転載を禁じます

