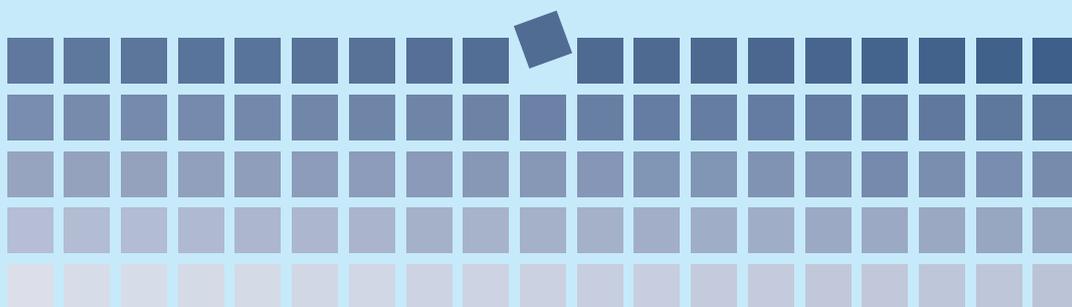


保育科学研究

第5卷（2014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平成26年度の研究成果をまとめた「保育科学研究第5巻」を発刊いたします。

24年度から総合テーマを掲げることとなり、本年度は「育つ・育てる」とし、サブテーマは「いま保育所で何がおきているか」となっております。

このたびは、この内容に沿った6件の他、指定研究として1件、計7件の研究所運営委員会において協議し承認された研究を掲載しています。この研究要旨については、研究所が年3回発行している「研究所だより」第17号で紹介しております。また本年度は、招待論文としてお一人にご執筆いただきました。

次の平成27年度の研究については、子どもが保育士と過ごす時間、家庭で保護者と過ごす時間とその内容等を再点検しながら、保育所で今起きている問題、諸課題について研究をするとして、総合テーマを「保育所保育と家庭の子育てとの連携・協働」としました。この内容に沿った6件の研究計画が運営委員会において承認され、研究が開始されています。これらの研究要旨については「研究所だより」第20号で紹介する予定です。

平成25年度の研究成果6件については、平成26年9月に開催した第4回学術集会において代表者による発表が行われ、併せて講演、シンポジウム等が行われました。この内容についても「研究所だより」第18号に概要を掲載しました。

なお、これらの研究所の発行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ご参加を得て、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。

平成27年3月

日本保育協会保育科学研究所長

巷野悟郎

目 次

発刊にあたって (巷野悟郎)

研究論文

保育士の経験年数別研修プログラムに関する研究 (青井夕貴) …………… 1

保育所における子どもの食に関わる支援に関する研究 (小野友紀) ……………21

保育所における園児を取り巻く多様な物的環境と、
子どもの基礎運動機能の発達に関する研究 (坂本喜一郎) ……………39

保育士の育成に関する研究—男性職員に焦点を当てて— (高橋智宏) ……………57

保育の現場における科学的思考とその根拠に関する研究 (東ヶ崎静仁) ……………85

保育所における人材養成をどのように進めるか (玉村敏郎) ……………106

〈指定研究〉

保育園サーベイランスの市区町村導入マニュアルの作成と、
保育所感染症対策への活用と普及啓発に関する研究 (菅原民枝) ……………119

招待論文

「乳幼児の論理的思考の発達に関する研究—自発的活動としての遊びを通して
論理的思考力が育まれる—」 (内田伸子・津金美智子) ……………131

(資 料)

日本保育協会保育科学研究所細則 ……………140

日本保育協会保育科学研究所倫理委員会細則 ……………142

日本保育協会保育科学研究所運営委員会 ……………143

保育士の経験年数別研修プログラムに関する研究

研究代表者	青井 夕貴 (仁愛女子短期大学 准教授)
共同研究者	矢藤 誠慈郎 (岡崎女子大学 教授)
	森 俊之 (仁愛大学 教授)
	石川 昭義 (仁愛大学 教授)
	西村 重稀 (仁愛大学 教授)

研究の概要

本研究の目的は、①保育士が評価する自身の資質・能力と管理職が評価する保育士の資質・能力の差異や共通点と、②保育士が希望する研修と管理職が求める研修の差異や共通点を、経験年数別に明らかにし、各経験年数における保育士の資質や能力に応じた研修プログラムを組み立てるための資料を提示することであった。そのために、保育所275ヶ所の各管理職と保育士（経験年数が1～3年、4～9年、10年以上の各1名）を対象としたアンケート調査と保育所4ヶ所へのインタビュー調査を実施した。

アンケート調査の結果では、経験年数にかかわらず、保育士からみても、管理職からみても、最も身につけている資質・能力は「遊び」や「子ども理解、子どもとの関わり方」、最も不足していると評価される資質・能力は「保育に関する法制度や施策」であることが示された。その他、保育士の経験年数が高くなると、保育士と管理職の選択率の差が大きい項目は少なくなる傾向や、保育士の評価よりも管理職からみた評価の方が高かった項目は保育士の経験年数によって異なる傾向などが捉えられた。

研修に対する意識として、保育士は、自分の得意な部分をさらに伸ばしたいと考えて研修を選び、管理職は、保育士に現在不足している資質・能力を補い、高めてほしいと考えて研修を活用している可能性が見出された。保育士が受講したい研修の内容として、いずれの経験年数においても、「子どもや遊び」に関する内容が多く、10年以上の保育士では「法制度」や「保護者」に関する内容が加わっていた。一方、管理職が受講して欲しい研修の内容として、1～3年の保育士には「子ども」に関する内容、4～9年の保育士には「子ども」に加え「保護者」に関する内容、10年以上の保育士には「法制度」や「安全管理・危機対応」、「リーダーシップ」に関する内容が高くなっていた。

インタビュー調査の結果では、研修計画（プログラム）を作成する際の工夫点として、職員の勤務体制など保育所全体のバランスを考えながら年間の研修一覧表を作成する、保育士個人が過去に受けてきた研修や身につけてきた資質を振り返ることができるような記録や報告を集約する、などのような取り組みがあった。基本的には保育士の意向を考慮しながら、保育士が参加する研修に偏りがないように、所長が保育士の日々の様子を見ながら研修ニーズを把握する、所長が必要に応じて個別に研修をすすめたりするなどの工夫がなされていた。

研修計画（プログラム）の作成については、管理者と保育士の研修に対する意識や求める内容に違いがあること、とくに管理職が求める資質・能力や研修は保育士の経験年数によっても違いがあることを踏まえる必要があると示唆された。

キーワード：研修、経験年数、研修プログラム、管理職

第1章 研究の背景と目的

1 保育所保育指針における研修

現在、保育所には、質の高い保育を展開するため、保育所保育指針「第7章 職員の資質向上」において「第1章（総則）から前章（保護者に対する支援）までに示された事項を踏まえ、保育所は、質の高い保育を展開するため、絶えず、一人一人の職員についての資質向上及

び職員全体の専門性の向上を図るよう努めなければならない。」と示されている。その保育士の資質向上を図るために、保育所保育指針では、「1 職員の資質向上に関する基本事項」と「3 職員の研修等」において、研修が次のように示されている（実線枠：保育所保育指針から引用；下線は筆者）。

(2) 保育所全体の保育の質の向上を図るため、職員一人一人が、保育実践や研修などを通じて保育の専門性などを高めるとともに、保育実践や保育の内容に関する職員の共通理解を図り、協働性を高めていくこと。

3 職員の研修等

(1) 職員は、子どもの保育及び保護者に対する保育に関する指導が適切に行われるように、自己評価に基づく課題等を踏まえ、保育所内外の研修等を通じて、必要な知識及び技術の修得、維持及び向上に努めなければならない。

(2) 職員一人一人が課題を持って主体的に学ぶとともに、他の職員や地域の関係機関など、様々な人や場との関わりの中で共に学び合う環境を醸成していくことにより、保育所の活性化を図っていくことが求められる。

保育所保育指針では、保育所内研修と保育所外研修を有効に活用することで、職員個人の専門性を高めていくのと同時に、職員間の共通理解や協働性などのような保育所の組織力を高めていくことを重視しているとわかる。保育所保育指針解説書においても、「保育所職員としての役割、意識、倫理等に関して、研修の機会を設けることが求められます。」と示されている。また、研修はひとつの方法であり、あくまでも職員自身の自己評価や明確化された課題に基づいて研修を位置づけ、体系的に資質向上や課題解決を図っていくことが求められていると考える。

さらに、このような研修の実施については、職員個人の責務だけではなく、施設長の責務としても、保育所保育指針に次のように示されている（実線枠：保育所保育指針から引用；下線は筆者）。

(2) 第4章（保育の計画及び評価）の2の（1）（保育士等の自己評価）及び（2）（保育所の自己評価）等を踏まえ、職員が保育所の課題について共通理解を深め、協力して改善に努めることができる体制を作ること。

(3) 職員及び保育所の課題を踏まえた保育所内外の研修を体系的、計画的に実施するとともに、職員の自己研鑽に対する援助や助言に努めること。

保育所保育指針解説書では、研修の自己評価サイクルと保育の自己評価サイクルを連動させることや保育所運営の中に研修体制をバランスよく位置づけることなどの重要性について詳述されている。また、研修計画を作成することも必要であり、「研修計画の作成に当たっては、一人一人の職員の持つ資質や専門性を分析するとともに、経験年数や本人の意向等も考慮し生涯教育として計画的

に実施すること」が施設長に求められていると解説している。

2 保育士の研修に関する先行研究

研修の実践については、近年その関心や必要性の高まりとともに、自治体や社会福祉協議会などが役職や経験年数などを考慮した研修プログラムを立てて実施している取り組みは見受けられるようになった。また、園内研修に関する研究としては、成田（2008）や芦田ら（2012）などによって、園内研修の取り組みの現状や課題、効果的な実践方法などが検討されている。特定の理論や対応を展開するための研修プログラムやその効果評価に関する研究としては、齊藤ら（2014）や竹澤ら（2014）などが挙げられる。しかし、保育士の資質や経験年数に基づいた研修プログラムや体系に焦点を絞った研究は、若山（2008）や野坂ら（2006）に限られている。

3 本研究の目的

このような状況を背景とし、保育士を対象とした研修が数多く企画・実施される中で、保育士が効率よく研修を受け、資質向上につなげるためには、研修を取捨選択する必要があるだろう。その際、自身の獲得している資質・能力や自身の置かれている状況を考慮しながら研修を選ぶことが求められると考える。

しかし、若山（2008）は、所長・主任が期待する資質・能力と保育士自身が獲得したと意識している資質・能力との間には差異が存在し、さらにその差異は経験年数が増すほど大きくなることを指摘している。研修の選択には、保育士自身の希望だけではなく、所長・主任（以下、管理職）のすすめによる選択もある現状を踏まえると、それらの差異は、保育士が求める研修と管理職が求める研修に違いを生む可能性は否定できない。

したがって、多忙な保育現場の中で、保育士がより効率よく資質向上を目指すためには、保育士が評価する自身の資質・能力の現状と管理職が評価する保育士の資質・能力の実態を把握した上で、経験年数別に保育士の資質や能力に応じた研修プログラムを組み立てていく必要があると考える。

そこで、本研究では、①保育士が評価する自身の資質・能力と管理職が評価する保育士の資質・能力の差異や共通点を経験年数別に明らかにすること、②保育士が希望する研修と管理職が求める研修の差異や共通点を経験年数別に明らかにすることを目的とした。本研究の結果を踏まえ、各経験年数における保育士の資質や能力に応じた研修プログラムを組み立てるための資料を提示したい。

第2章 方法

1 アンケート調査

1) 対象者

A県内の保育所275ヶ所において、それぞれ所長（あるいは研修を統括している管理職）および経験年数が1～3年の保育士1名、4～9年の保育士1名、10年以上の保育士1名を対象とした。ただし、各経験年数に該当する保育士がいない場合は、回答は不要とした。275ヶ所のうち222ヶ所からの返送があった（回収率80.1%）。

2) 調査内容

管理職用では、回答者の属性として、年齢、性別、勤務先の種別、役職、役職の経験年数、保育士資格の有無を設定した。研修については、管理職として、経験年数が1～3年の保育士、4～9年の保育士、10年以上の保育士に対して、「現在身についていると思うこと」、「現在不足していること」、「受講してほしい研修の内容」はどのようなことなのか、個別の研修計画の有無、その計画をどのように決めているか、その計画は何を基に決めているかを設問内容とした。「現在身についていると思うこと」、「現在不足していること」、「受講してほしい研修の内容」については、「保育に関する法制度や施策」、「食事や栄養に関すること」、「遊びに関すること」、「相談に関すること」、「職員間の協働に関すること」など20項目を予め設定した。さらに、「現在身についていると思うこと」は身についていると感じる順に1～5の番号を、「現在不足していること」は不足していると感じる順に1～5の番号を、「受講してほしい研修の内容」は受けてほしい順に1～5の番号を記入する形式にした（付録1参照）。

保育士用では、回答者の属性として、年齢、性別、勤務先の種別、保育士としての経験年数、勤務形態を設定した。研修については、「現在身についていると思うこと」、「現在不足していること」、「これまでに受講した研修の内容」、「これから受講する必要がある研修の内容」はどのようなことなのか（管理職用と同様に20項目を設定し、回答形式も同じだった）、研修をどのように決めているか、研修後の復命をどのように行っているかを設問内容とした（付録2参照）。

3) 手続き

平成26年9月に、A県保育士会の会合にて、各地域の代表者に対して趣旨説明等を行い、園ごとに、調査依頼状、管理職用調査用紙1部、保育士用調査用紙3部、返信用封筒を準備し、代表者を通じて各園に配付していただいた。回答後は、園ごとにまとめて返信用封筒にて郵送とした。平成26年11月上旬までに返送されたものを分析対象とした。

2 インタビュー調査

1) 対象者

A県内の保育所4ヶ所（私立保育所2ヶ所、公立保育所2ヶ所）の所長等を対象とした。

2) 調査内容

①研修に対する考え方、研修の捉え方（能力をさらに伸ばすためか、不足している能力を補うためか、など）、②研修計画（プログラム）の作成方法、作成状況、③研修計画（プログラム）の作成・実践している上で、工夫していること、アピールできる点など、④研修計画（プログラム）の作成・実践している上で、課題だと感じること、反省点などであった。

3) 手続き

アンケート調査の段階で、インタビュー調査に協力可能な保育所を募り、返答があった中から最終的に承諾が得られた保育所を対象とした。平成26年11～12月に、研究者2名が各保育所に出向き、本研究の趣旨説明から上記調査内容を中心に30～40分間の聞き取りを行った。

第3章 アンケート調査の結果

1 回答者の属性

表1～3には、管理職、経験年数が1～3年の保育士、4～9年の保育士、10年以上の保育士における年齢、性別、勤務先別の人数を示した。管理職の年齢では、50代が最も多く、保育士（経験年数1～3年）の年齢は20代、保育士（経験年数4～9年）の年齢も20代、保育士（経験年数10年～）の年齢は30代が最も多かった。性別では、管理職と保育士共に女性がほとんどであった。勤務先としては、管理職では公立がやや多く、保育士（経験年数1～3年）では同数、保育士（経験年数4～9年）では私立の方がやや多く、保育士（経験年数10年～）では公立の方がやや多かった。その他には、公設民営などが含まれていた。

表4には管理職の役職別の人数を、表5には管理職の役職経験年数別の人数を公私別にわけて示した。役職は、公立・私立共に園長が最も多く、主任の多くは公立であった。経験年数では、公立はいずれの経験年数の区分において大きな違いはみられなかったが、私立では5年未満が最も多かった。表6には、保育士の各経験年数における職務形態別の人数を示した。いずれの経験年数においても、正規職員がほとんどであった。

2 研修プログラムの実態（管理職）

管理職を対象に、各園における各保育士の研修プログラムの有無を尋ねたデータ数を公私別に表7に示した。研修プログラムを作成している園は、公立は約4割、私立は約3割にとどまり、全体としても作成していない園の方が多かった。

各保育士の研修プログラムの決め方について、公私別のデータ数を表8に示した。公私別にみても、全体としても、「管理者と本人が話し合っていて決めている」が最も多かった。その他としては、「研修順番が決まってい

表1. 回答者の年齢

	管理職	保育士		
		1～3年	4～9年	10年～
20代	10(0.5%)	147(92.5%)	158(81.0%)	8(3.3%)
30代	10(4.9%)	9(5.7%)	30(15.3%)	119(49.0%)
40代	36(17.6%)	2(1.3%)	6(3.1%)	84(34.6%)
50代	128(62.7%)	1(0.6%)	1(0.5%)	32(13.2%)
60代以上	29(14.2%)	0	0	0
合計	204	159	195	243

表2. 回答者の性別

	管理職	保育士		
		1～3年	4～9年	10年～
男性	14(6.9%)	13(8.2%)	5(2.6%)	7(2.9%)
女性	188(92.2%)	146(91.8%)	188(96.4%)	236(97.1%)
無回答	2(1.0%)	0	2(1.0%)	0
合計	204	159	195	243

表3. 回答者の勤務先

	管理職	保育士		
		1～3年	4～9年	10年～
私立	88(43.1%)	78(49.0%)	101(51.8%)	107(44.0%)
公立	105(51.5%)	78(49.0%)	89(45.6%)	127(52.3%)
その他	9(4.4%)	3(1.9%)	5(2.6%)	6(2.4%)
無回答	2(1.0%)	0	0	3(1.2%)
合計	204	159	195	243

表4. 回答者（管理職）の役職

	公立 (n=88)	私立 (n=105)	その他	無回答	計
園長	47	97	5	1	150
副園長	7	4	0	0	11
主任	32	3	2	0	37
その他	0	1	2	0	3
無回答	2	1	0	0	3

表5. 回答者（管理職）の役職経験年数

	公立 (n=88)	私立 (n=105)	その他	無回答	計
5年未満	24	59	5	0	88
5年以上10年未満	25	29	2	1	57
10年以上15年未満	13	0	2	0	15
15年以上	23	18	0	0	41
無回答	3	0	0	0	3

表6. 回答者（保育士）の職務形態

	1～3年	4～9年	10年～
正規	142	175	234
非正規	16	18	7
無回答	1	2	2
合計	159	195	243

る(公立なので)、「園長、主任で話し合ったり、本人の希望をきいたり、取り入れたりしている」、「管理者が割り振るものと本人が決めるものがある」、「県外出張を伴うものは管理者が割り振り、保育士間でシフトのやりくりで参加可能な近距離の研修は本人の希望をとった上で管理者が決定する」、「年度始めにリーダー会議で決めている(未満児リーダー、縦割りリーダー)」などがあった。なお、表7における質問に「作成している」と回答した場合に限定した質問としなかったため、プログラムではなく、各研修の参加の決め方として回答しているデータも含まれている。

各保育士の研修プログラムを決める際に重視していることについて、公私別のデータ数を表9に示した。公私別にみても、全体としても、「保育士の現在の役割や能力」を重視している数が最も多かった。なお、この結果についても、表7における質問に「作成している」と回答し

た場合に限定した質問としなかったため、プログラムではなく、各研修の参加の決め方として回答しているデータも含まれている。

3 研修参加前後の実態(保育士)

保育士を対象に研修の決め方を尋ね、経験年数別のデータ数を表10に示した。すべての経験年数において、「上司と相談して決めている」が最も多かった。しかし、経験年数が1～3年の保育士と4～9年の保育士においては、「自分で決めている」場合や「上司が決めている」場合との顕著な差はみられず、分散している結果となった。

保育士を対象に研修参加後の復命について尋ね、経験年数別のデータ数を表11に示した。すべての経験年数において、「職員会議や園内研修等で報告する」と「報告書を作成し、回覧する」の選択率は5割を超えていた。

表7. 各保育士の研修プログラム(計画)を個別に作成しているか

	公立 (n=88)	私立 (n=105)	その他	無回答	計
作成している	35	32	1	0	68
作成していない	47	63	7	1	118
無回答	6	11	1	0	18

表8. 各保育士の研修プログラム(計画)は、どのように決めているか

	公立 (n=88)	私立 (n=105)	その他	無回答	計
管理者が割り振っている	21	4	0	0	25
本人が自由に決めている	5	9	0	0	14
管理者と本人が話し合っで決めている	53	81	7	1	142
その他	5	1	1	0	7
無回答	4	11	1	0	16

表9. 各保育士の研修プログラム(計画)は、何を基に決めているか

	公立 (n=88)	私立 (n=105)	その他	無回答	計
保育士の現在の役割や能力を基にして	62	62	5	1	130
保育士の将来の役割を見据えて	10	7	2	0	19
勤務状況・シフトを基にして	1	0	0	0	1
本人の希望を優先して	11	24	2	1	38
その他	0	1	0	0	1
無回答	15	0	0	0	15

表10. 研修への参加は、どのように決めているか

	1～3年 (n=159)	4～9年 (n=195)	10年～ (n=243)
自分で決めている	47	63	70
上司が決めている	47	54	50
上司と相談して決めている	63	75	118
その他	1	1	1
無回答	1	2	4

「研修会での配付資料を回覧する」については、経験年数が1～3年の保育士が約4割、経験年数が4～9年の保育士と経験年数が10年以上の保育士では約5割であった。

4 保育士の資質及び研修に対する意識

表12には、管理職が各経験年数の保育士に対して「現在身についていると思うこと」、「現在不足していること」、「受講してほしい研修の内容」で「1」と回答した人数の割合を示した（最も高い数値に網かけをしている）。表13には、各経験年数の保育士が「現在身についていると思うこと」、「現在不足していること」、「受講したい研修の内容」で「1」と回答した人数の割合を示した（最も高い数値に網かけをしている）。

管理職が1～3年の保育士と4～9年の保育士に対して、「現在、身についている」と思っている項目として「遊びに関すること」が最も高く、10年以上の保育士に対しては「子ども理解、子どもとの関わり方に関すること」の選択率が最も高かった。一方、1～3年の保育士

が「現在、身についている」と思っている項目は「遊びに関すること」、4～9年の保育士と10年以上の保育士は「子ども理解、子どもとの関わり方に関すること」が最も高かった。

管理職が各経験年数の保育士に「現在、不足している」と思っている項目としても、各経験年数の保育士が「現在、不足している」と思っている項目としても、「保育に関する法制度や施策」の選択率が最も高かった。

管理職が「受講してほしい研修」として最も選択率が高かったのは、1～3年の保育士と4～9年の保育士では「子ども理解、子どもとの関わり方に関すること」、10年以上の保育士では「保育に関する法制度や施策」であった。一方、保育士が「受講したい研修」として最も選択率が高かったのは、1～3年の保育士では「子ども理解、子どもとの関わり方に関すること」、4～9年の保育士では「特別な配慮を必要とする子どもに関すること」、10年以上の保育士では「保育に関する法制度や施策」であった。

図1～3には、「現在身についていると思うこと」、「現

表11. 研修後、研修内容について、どのように復命しているか（複数回答）

	1～3年 (n=159)	4～9年 (n=195)	10年～ (n=243)
職員会議や園内研修等で報告する	83	137	188
報告書を作成し、回覧する	109	140	178
研修会での配付資料を回覧する	61	97	127
上司に口頭で報告する	50	79	109
とくにしていない	12	2	2
その他	2	3	2

表12. 各経験年数の保育士に対して、管理職が最も感じている項目別の割合（%）

管理職	現在、身についている			現在、不足している			受講してほしい研修		
	1～3	4～9	10～	1～3	4～9	10～	1～3	4～9	10～
1. 保育に関する法制度や施策	0.0	0.0	0.5	24.0	30.4	40.7	2.0	5.9	17.6
2. 保育の意義や理念、保育所の社会的役割	2.5	1.5	3.4	2.5	5.4	5.4	4.4	6.4	6.4
3. 現代の子育て事情や社会状況	0.0	0.5	0.5	3.4	4.9	2.0	1.5	3.4	3.4
4. 子ども理解、子どもとの関わり方に関すること	12.7	24.0	31.4	7.8	2.5	0.5	33.8	21.1	3.4
5. 保護者理解、親との関わり方に関すること	0.5	2.9	4.9	3.9	5.9	0.0	5.9	11.8	7.4
6. 特別な配慮を必要とする子どもに関すること	1.0	2.0	2.5	4.9	2.5	1.0	2.0	7.8	6.4
7. 食事や栄養に関すること	0.0	0.5	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5
8. 保健や病気に関すること	1.5	1.5	1.0	0.0	0.5	0.0	0.5	0.5	0.0
9. 安全管理や危機対応に関すること	1.0	0.5	1.5	11.3	6.4	3.9	9.3	9.3	12.3
10. 遊びに関すること（手遊び、製作、歌など）	42.6	35.8	23.0	2.0	0.5	0.5	9.8	1.5	0.5
11. 相談（カウンセリング）に関すること	0.0	1.5	2.0	2.9	2.9	2.5	0.0	2.0	1.0
12. 小学校との連携に関すること	0.0	0.5	0.0	0.0	0.5	3.4	0.0	0.0	2.5
13. 他の専門機関や団体との連携に関すること	0.0	0.0	0.0	0.5	2.5	2.5	0.0	1.0	1.0
14. 地域社会の資源活用に関すること	0.0	0.5	0.0	0.5	1.5	4.9	0.0	0.5	1.5
15. 職員間の協働（チームワーク）に関すること	4.9	3.4	4.4	2.0	1.5	1.5	2.5	4.4	5.9
16. リーダーシップに関すること	0.0	0.5	2.9	0.0	7.8	12.7	0.0	2.5	16.2
17. 乳児・低年齢児保育に関すること	3.4	3.9	4.9	2.5	0.0	0.0	3.9	1.5	0.5
18. 行事の企画・運営に関すること	2.0	3.9	8.8	1.0	0.5	1.5	0.0	0.5	1.0
19. 保育課程の編成、指導計画の作成に関すること	0.0	1.5	3.9	2.9	3.9	2.9	2.0	5.4	3.9
20. 自己評価や第三者評価に関すること	0.0	0.0	0.0	2.0	2.5	6.9	0.0	0.5	2.9
21. その他	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5	0.5	0.5	0.5

表13. 各経験年数の保育士が最も感じている項目別の割合

管理職	現在、身につけている			現在、不足している			受講してほしい研修		
	1~3	4~9	10~	1~3	4~9	10~	1~3	4~9	10~
1. 保育に関する法制度や施策	0.0	0.0	0.0	18.9	35.4	46.1	2.5	3.6	17.3
2. 保育の意義や理念、保育所の社会的役割	3.8	2.6	1.6	1.9	0.5	2.5	0.6	4.6	1.6
3. 現代の子育て事情や社会状況	3.1	2.1	3.7	3.1	1.5	0.8	5.0	3.1	5.3
4. 子ども理解、子どもとの関わり方に関すること	30.8	39.0	38.7	4.4	1.0	0.8	20.1	19.5	9.9
5. 保護者理解、親との関わり方に関すること	0.6	0.0	1.6	8.2	7.2	1.2	8.8	9.2	11.5
6. 特別な配慮を必要とする子どもに関すること	1.9	1.5	2.1	10.1	7.7	2.5	17.6	22.6	13.2
7. 食事や栄養に関すること	0.6	1.5	0.8	0.6	2.1	0.8	0.0	1.5	0.4
8. 保健や病気に関すること	2.5	1.0	1.2	3.8	1.5	0.0	3.1	3.1	0.8
9. 安全管理や危機対応に関すること	0.0	2.6	0.8	3.8	0.5	0.8	3.1	1.5	4.1
10. 遊びに関すること（手遊び、製作、歌など）	34.6	37.4	27.2	3.8	0.5	0.4	16.4	14.4	6.2
11. 相談（カウンセリング）に関すること	0.0	0.0	0.4	7.5	3.1	4.1	3.1	3.1	6.2
12. 小学校との連携に関すること	0.0	0.0	0.4	4.4	9.7	1.2	1.3	3.1	3.3
13. 他の専門機関や団体との連携に関すること	0.0	0.0	0.0	5.7	6.2	3.3	0.6	1.0	2.5
14. 地域社会の資源活用に関すること	0.6	0.0	0.4	1.3	4.1	12.3	0.0	0.0	1.6
15. 職員間の協働（チームワーク）に関すること	5.7	7.7	6.2	2.5	0.0	1.2	0.6	1.0	4.5
16. リーダーシップに関すること	0.0	0.0	1.6	4.4	7.7	7.0	1.9	0.0	2.5
17. 乳児・低年齢児保育に関すること	6.3	3.1	5.3	4.4	7.2	1.2	7.5	4.6	2.5
18. 行事の企画・運営に関すること	1.3	1.0	2.1	3.8	0.5	0.4	0.6	1.0	0.8
19. 保育課程の編成、指導計画の作成に関すること	0.6	0.0	0.8	5.0	1.5	2.9	1.9	0.5	2.1
20. 自己評価や第三者評価に関すること	0.6	0.0	0.0	1.3	1.5	6.6	1.9	0.5	0.0
21. その他	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

在不足していること」、「受講してほしい（受講したい）研修の内容」において、1～5を記入した人数の割合を各項目で合計し、管理職の割合から保育士の割合を引いた差を示した。さらに、その差が高かった上位3項目を、管理職より保育士の方が高かった項目、保育士より管理職の方が高かった項目別に、それぞれ表14と表15に示した。

経験年数が1～3年の保育士の場合、「現在身につけていること」で最も差が大きかったのは「子ども理解、子どもとの関わり方に関すること」で、管理職より保育士の方が27.5ポイント高かった。さらに、「乳児・低年齢児保育」、「保護者理解、親との関わり方に関すること」、「職員間の協働（チームワーク）に関すること」、「安全管理や危機対応に関すること」と続いた。逆に、保育士よりも管理職の方が高かった項目は、「食事や栄養に関すること」で最も差が大きく（11.4ポイント）、続いて「行事の企画・運営に関すること」、「保健や病気に関すること」などであった。

「現在不足していること」で最も差が大きかったのは「保健や病気に関すること」で、管理職より保育士の方が29.1ポイント高かった。さらに、「他の専門機関や団体との連携に関すること」、「小学校との連携に関すること」、「行事の企画・運営に関すること」、「特別な配慮を必要とする子どもに関すること」などと続いた。逆に、保育士よりも管理職の方が高かった項目は「安全管理や危機対応に関すること」をはじめ、「保育の意義や理念、保育所の社会的役割」、「現代の子育て事情や社会状況」などであった。

「受講してほしい（受講したい）研修の内容」で最も差が大きかったのは「安全管理や危機対応に関すること」で、保育士より管理職の方が24.1ポイント高かった。続いて、「職員間の協働（チームワーク）に関すること」、「保育の意義や理念、保育所の社会的役割」であった。逆に、管理職より保育士の方が高かった項目は、「遊びに関すること（手遊び、製作、歌など）」をはじめ、「特別な配慮を必要とする子どもに関すること」、「保健や病気に関すること」、「現代の子育て事情や社会状況」、「相談（カウンセリング）に関すること」などであった。

経験年数が4～9年の保育士の場合、「現在身につけていること」で最も差が大きかったのは「遊びに関すること（手遊び、製作、歌など）」で、管理職より保育士の方が28.5ポイント高かった。続いて、「子ども理解、子どもとの関わり方に関すること」、「現代の子育て事情や社会状況」、「保護者理解、親との関わり方に関すること」、「職員間の協働（チームワーク）に関すること」などであった。逆に、保育士よりも管理職の方が高かった項目は、「行事の企画・運営に関すること」、「保育課程の編成、指導計画の作成に関すること」、「相談（カウンセリング）に関すること」などであった。

「現在不足していること」で最も差が大きかったのは「安全管理や危機対応に関すること」で、保育士より管理職の方が23.1ポイント高かった。続いて、「職員間の協働（チームワーク）に関すること」、「保育の意義や理念、保育所の社会的役割」などであった。逆に、管理職より保育士の方が高かった項目は、「保育に関する法制度や施策」、「他の専門機関や団体との連携に関するこ

と、「食事や栄養に関すること」、「特別な配慮を必要とする子どもに関すること」、「保健や病気に関すること」、「小学校との連携に関すること」、「乳児・低年齢児保育に関すること」などであった。

「受講してほしい（受講したい）研修の内容」で最も差が大きかったのは「遊びに関すること（手遊び、製作、歌など）」で、管理職より保育士の方が42.5ポイント高かった。続いて、「子ども理解、子どもとの関わり方に関すること」、「乳児・低年齢児保育に関すること」、「保育に関する法制度や施策」、「保健や病気に関すること」などであった。逆に、保育士より管理職の方が高かった項目は、「安全管理や危機対応に関すること」、「職員間の協働（チームワーク）に関すること」、「保育課程の編成、指導計画の作成に関すること」、「自己評価や第三者評価に関すること」、「リーダーシップに関すること」などであった。

経験年数が10年以上の保育士の場合、「現在身についていること」で最も差が大きかったのは「遊びに関すること（手遊び、製作、歌など）」で、管理職より保育士の方が22.7ポイント高かった。続いて、「子ども理解、子どもとの関わり方に関すること」、「現代の子育て事情

や社会状況」、「乳児・低年齢児保育に関すること」などであった。逆に、保育士よりも管理職の方が高かった項目は、「行事の企画・運営に関すること」、「安全管理や危機対応に関すること」、「保育課程の編成、指導計画の作成に関すること」などであった。

「現在不足していること」で最も差が大きかったのは「現代の子育て事情や社会状況」で、保育士より管理職の方が14.9ポイント高かった。逆に、管理職より保育士の方が高かった項目は、「他の専門機関や団体との連携に関すること」などであった。

「受講してほしい（受講したい）研修の内容」で最も差が大きかったのは「リーダーシップに関すること」で、保育士よりも管理職の方が31.1ポイント高かった。続いて、「保育の意義や理念、保育所の社会的役割」、「安全管理や危機対応に関すること」などであった。逆に、管理職よりも保育士の方が高かった項目は、「遊びに関すること（手遊び、製作、歌など）」、「子ども理解、子どもとの関わり方に関すること」、「特別な配慮を必要とする子どもに関すること」、「保健や病気に関すること」などであった。

表14. 管理職より保育士の方が高かった項目の上位3項目

	現在身についている	現在不足している	受講研修
1～3年	子ども理解、子どもとの関わり方 乳児・低年齢児保育 保護者理解、親との関わり方	保健や病気 他の専門機関や団体との連携 小学校との連携	遊び（手遊び、製作、歌など） 特別な配慮を必要とする子ども 保健や病気
4～9年	遊び（手遊び、製作、歌など） 子ども理解、子どもとの関わり方 現代の子育て事情や社会状況	保育に関する法制度や施策 他の専門機関や団体との連携 食事や栄養	遊び（手遊び、製作、歌など） 子ども理解、子どもとの関わり方 乳児・低年齢児保育
10年～	遊び（手遊び、製作、歌など） 子ども理解、子どもとの関わり方 現代の子育て事情や社会状況	他の専門機関や団体との連携 食事や栄養 特別な配慮を必要とする子ども	遊び（手遊び、製作、歌など） 子ども理解、子どもとの関わり方 特別な配慮を必要とする子ども

表15. 保育士より管理職の方が高かった項目の上位3項目

	現在身についている	現在不足している	受講研修
1～3年	食事や栄養 行事の企画・運営 保健や病気	安全管理や危機対応 保育の意義や理念、保育所の社会的役割 現代の子育て事情や社会状況	安全管理や危機対応 職員間の協働（チームワーク） 保育の意義や理念、保育所の社会的役割
4～9年	行事の企画・運営 保育課程の編成、指導計画の作成 相談（カウンセリング）	安全管理や危機対応 職員間の協働（チームワーク） 保育の意義や理念、保育所の社会的役割	安全管理や危機対応 職員間の協働（チームワーク） 保育課程の編成、指導計画の作成
10年～	行事の企画・運営 安全管理や危機対応 保育課程の編成、指導計画の作成	現代の子育て事情や社会状況 保育の意義や理念、保育所の社会的役割 安全管理や危機対応	リーダーシップ 保育の意義や理念、保育所の社会的役割 安全管理や危機対応

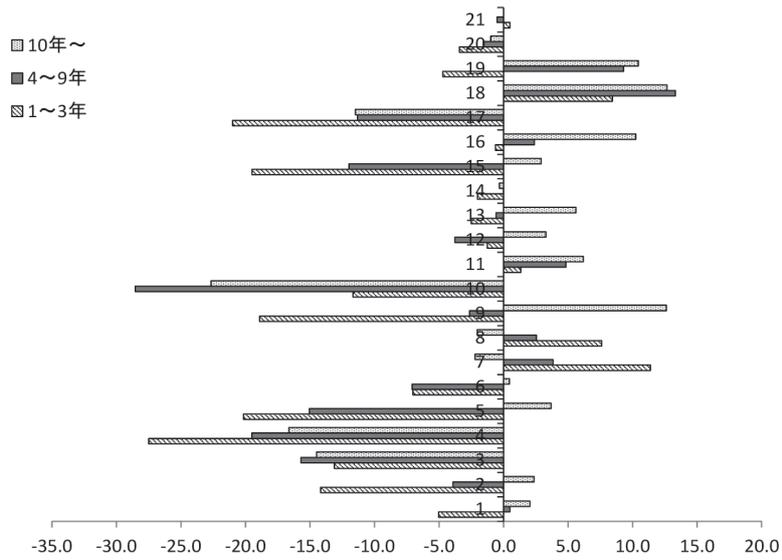


図1. 「現在身についていること」における管理職と保育士の差

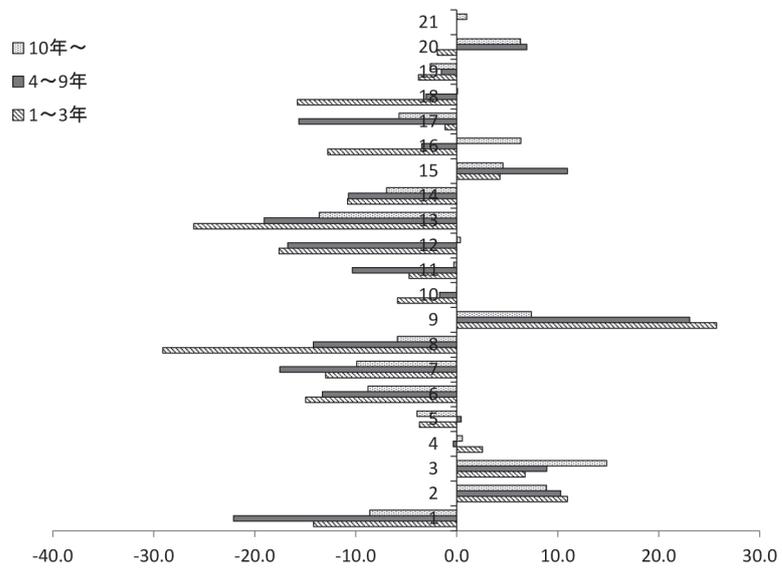


図2. 「現在不足していること」における管理職と保育士の差

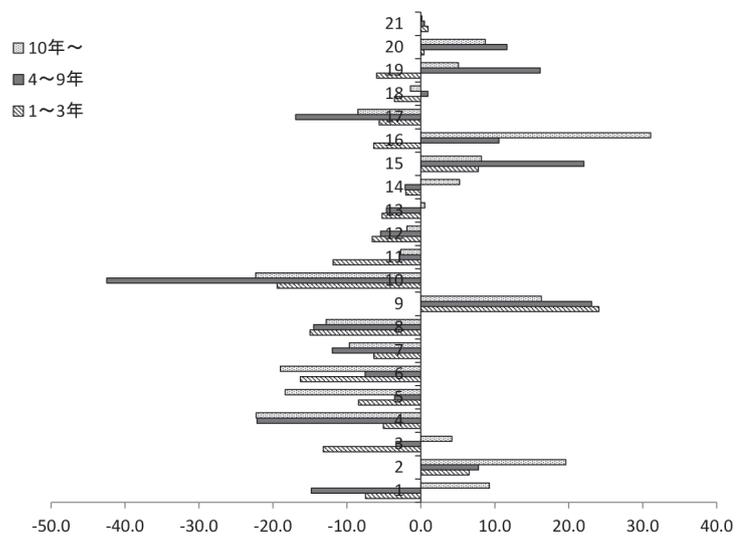


図3. 「受講したい・受講してほしい研修」における管理職と保育士の差

第4章 インタビュー調査の結果

保育所4ヶ所の所長等を対象としたインタビュー内容について以下にまとめた。「」は回答の内容であり、一部省略している部分や体裁を整えている部分がある。「[]」は報告者の註、「○○」は匿名化したものである。「」の後の（ ）は回答者を公立の①②、私立の①②として示す。

1 研修に対する考え方、研修の捉え方

○所長が保育の質や保育者の資質の向上として研修の意義を理解している。

「私らのような上の者が言っても届かないところがありますよね。だから、本当に専門家の先生に言ってもらうと、「先生、納得しました。勉強になりました」って言ってくれるので、「ああ、よかったな」と。」（私①）

「ちょっとした県外に一人で出る機会、私たちの仕事はなかなか出張なんてないので、そういう経験も一つの研修のうちとして、必ず毎年若い職員を2～3人は行かせるようにしています。」（私②）

「管理やリーダー的に職員をマネジメントするとか、それ以前に、やっぱり尊敬される実技を、いっぱい引き出しを持っている先生じゃないと、人の上には立てないんじゃないかなと、私は思うので。それだったら、2時間ぐらいの短い研修で、三つ教えてもらって、それを持って帰ったほうがすごく意義があると思います。」（私②）

「行く前は、なかなか「うーん」って思う人もいますみたいですね。行くと必ず自分のものになるというか、やはり「聞いてよかった、参加してよかった」っていうのは、どの方も感じてはくれています。」（公①）

「だいたい[研修参加の]希望は通ります。プラスで行っていただくというかたちです。やはり、自分の希望しているものに関しては、自ら学ぼうという気持ちがあるので、その部分は伸ばしていきたいし、自覚があるほうが専門性がつくと思います。」（公①）

○苦手な分野の克服や必要とされている職務に関わることなど、課題に応じた研修に配慮されている。

「あんまり年代にこだわらず、やっぱり若い子で、ちょっとそういう場には無理かなと思う子は出さないうえ、職員が少ないと回りが早いので、苦情や虐待とかでしたら、やっぱり行ったほうがいいと思うので、何回も出すようにしています。」（私①）

「苦手なら行ってもらわないといけないので、私はちょっときつ出るところはある。」（私①）

「自分が保育においてどんなことに興味があるのか。例えば、体操や運動遊びが好きなのか、パネルシアターとか、お話を演ずるのが好きなのか、歌が好きなのか、ピアノが好きなのか、それこそ本当に自分の特技を見つける研修から入らないと、今の若い職員たちは目標すら

見つけられないなと思って、今は専門の保育の技術に関する研修を重点的に若い職員に行かせています。」（私②）

「こちら側がお誘いするのは、どちらかという得意分野プラスで、もう少し身に付けてほしい部分のことが多いです。ご希望される人は、さらに自分の得意分野を伸ばそうという方と、このへんは自分は苦手だからやってみようという方と、いろいろな方がいらっしゃいます。」（公①）

○保育士の経験年数に応じた研修に配慮されている。

「新しい子は、やっぱり満遍なくというわけにはいきませんので、まず、この子に無理がないという研修から行ってきなさいというふうにしています。」（私①）

「初任者だったら、現場的なことですよ。上級になったら、ちょっと仕組みみたいなものやってきました。」（私①）

「経験年数で分けます。やっぱり、縦軸は経験年数ですね。横軸が4月から3月までで、だいたい前年であった研修を基に、ここには、「この帯の人が行ってください」みたいなものは書きます。」（私②）

「どちらかという、職員の希望としては、保育内容の実践的なものを希望される方が多いです。やはり、それはすぐに自分に役に立つと思われていることが多いと思うんですが、そういうものは10年までの方が多いいです。それ以上になりますと、職員の指導とか、それこそ行政的なこと、制度のこの知識というものも必要になってくる年数でもありますので、あえてそういうところへの研修は、10年以上の方に行っていた方がいいなという希望はあります。」（公①）

「10年までの先生ぐらいだったら、これぐらいは行ってほしいなっていう。若手の先生は、全然分からないから、今後どの研修があるということも見えていないところもあるので、「これぐらいは若いときに行っておいたほうがいいよ」って。」（公②）

○公私立合同で自主的な研究会に取り組んでいる。

「○○市っていうのは、公私立がすごく仲がいいっていうか、公立が少なくして私立が多いっていうこともありまして、「保育研究会」というのを、私が就職した年から一緒にいろいろやってきていました。」（公②）

「年に研修2回（実技研修とお勉強の研修）と、分野別研修が5回か6回、だから2カ月に1回という回数にはなりましたけど、そういうのが○○市の保育研究会の研修の在り方ですね。」（公②）

○幼保合同の公開保育に取り組んでいる。

「今、これだけ幼保の交流をしていかなければいけない時代になってきたので、いつ幼稚園に行ってもいいように、若手が中心に。でも、ちょっと年配の人も見ておいたほうがいいっていうことで、お互いに行っていた

いているという感じですね。」(公②)

2 研修計画(プログラム)の作成方法、作成状況

○研修計画の作成方法としては以下のようなコメントがあった。

「一応、1年間の案を今までの統計を見て立てます。毎年の研修の一覧表で、この人は何回行っているかなとか、そういうのは統計で出るようになってる。」(私①)

「だいたい毎年の研修の案内というのは、だいたいよく似た頃に来るので、どういう研修があるというのは分かっていますので、それで一応、案を立てて。」(私①)

「事前に広報が回ってくるので、突然、来週とかと言われると、ちょっと「ええっ？」ってなりますけど、1カ月ぐらい前であれば、私は昼からだったら、うちの保育園は出ることができます。」(私②)

「うちは公立なので人数が決まっているので、上から順番に。「今年は駄目だけど、来年ね」と、2~3年で幅を持たせて、そのなかで参加してもらおうようにしています。」(公②)

「今まで1回も行っていないのは、ちょっと行ってね」とか、「バランスよく先生らが1年に1~2回は選んで行ってね。これもいいかって言っているうちに、3月になってしまうよ」と。」(公②)

○研修の計画は保育士の意向を考慮して作成されている。

「研修に行きたい人は申し出てください」と言うんです。そして、そこで名前を出してもらって、それでだいたい選ぶようにはしています。でも、そのなかでたくさんいたら、行っているから、「この人と代わってあげてくれる？」ということは話し合いでしています。」(私①)

「とにかく希望を、強制にならないようにする。特に実技なんかは、強制して行かせても全く意味がない。結構、興味があるとか、やろうと決めたことであれば乗ってきます。」(私②)

「こちらが提示しないと、若い子からは絶対に「私、この研修に行きたいです」とは言い出しません。「あるよ。行きたい人、3名まで」とかって指定をすると、何人かは「私、行っていいですか」とか希望を書いてきます。」(私②)

「実技的なものは、提示だけこちらがして、行きたい人は希望制、パートも正職も問いませんというかたちにしていますが、パートの先生は基本的に絶対に手を挙げない。」(私②)

「たまに実技系の研修で、「個人的に、私が好きな先生が福井に来るから行かない？」とあって誘いをかけたときなんかは、半分は園から出して、半分は自己負担で希望制にするっていうときもあります。ほぼ全額を自分で出す研修はないですね。」(私②)

「だいたい年間同じなので、それに基づいて職員に希望を取ります。」(公①)

「主任保育士が研修の担当をしております。それと職員みんなに希望を募るというかたちですね。」(公①)

○研修の計画は、所長の意向も含めて作成されている。

「この人はまだ行っていないな」「この人はここに欠けているな」と。造形なんかも苦手でも、やっぱり行ってもらわないといけないところには入れておきます。」(私①)

「あくまで計画なので、研修案内が来たときに、「行きたい人？」って言うんですけど、誰も書いていなかったら、「誰々さん、これはどう？」と聞いて、「苦手なんですけど」と言っても、「でも行ってこないと勉強にならないよ」と言うと、「はい、行きます」という感じで、誰にも拒否されたことはないです。」(私①)

「例えば、造形とか、そういうものは「選んでね」と言いますけれども、「好きな人が行ってきていいよ、誰か行きたい人？」って言って、二人居れば、二人を出してあげるし、土曜日だったら3人も4人も行けるし。あと肝心な中堅とか上級でないとか駄目っていうのは、こちらから「どうぞ」ではなくて、「行ってほしいな」って、私は言います。」(私①)

「レベル分けされた研修会は、こちらから「あなたが行きなさい」と言うようにしています。」(私②)

「年齢に応じて、園長が「どう？」って声をかける研修と、今、不足というか、障がい児のいるクラスになるってなると、「障がい児のに出てちょうだい」とか。」(公②)

3 研修計画(プログラム)の作成・実践している上で、工夫していることなど

○保育士が研修に参加するための工夫

「うちはだいたい一人休めるようになってるんです。二人いないと、今の副園長が出る。そのときに限って、もう一人が病気で休んだりすると、私が出向く。」(私①)

「代替保育士は、市のほうで採用された方です。登録園というのがそれぞれありますので、その園中心に。その方が難しかったら、どこの園でも登録されている先生でも連絡をして、空いている人がいれば来てもらうという制度で、お休みとか、研修だとかには対応させてもらっています。」(公①)

「臨職の方については、また課とも、これだけは出てほしいっていうのは、時間内にちゃんと工夫して取っているのはある。でも、研修はなかなか難しい。伝達であったり、回覧で回したりとか、それが精いっぱいですよ。」(公②)

○研修の効果を高めるために振り返るための記録を取るなどの工夫

「一人分ずつのファイルがある。それで自分の10年前の研修でも、ずっと見られるようになってる。自分の

だけだから。一人一人の財産だなと、私は思うんです。」(私①)

「私が一番課題としているのは、研修に行ってきた、行き放しではなくて、それを保育にどう反映していくかっていうことが、すごく悩むところです。特に取り上げて、「これはいいね、これ」って。でも、しばらくして忘れてしまうことがある。だから、それをどうしたらいいかなと。そのために、毎回、よく似た研修があって、誰かが行ってきて報告することで、「ああ、そうだった、そうだった」っていう、それもあるのかなと思う。」(私①)

○研修での学びを共有するための工夫

「全員に判子を押して、読ませて、これが全部終わるまで片付けない。「だいたい1週間以内で読んでくださいね」というと、ザーッと活字で読んでいってしまうので。また、みんなのものを、こうやって読んでもらうことによって、書き方とか、文章も勉強なるかなと。」(私①)

「うちは「研修報告会」を、年に3回取ってまして、だいたい4月から7月までに行った研修をどんと1回報告会をする。また8月から10月までを、あと冬は比較的少ないんで、あと3月に。やっぱり行ってない先生たちにも分かち合うという目的で研修報告会をするんです。」(私②)

「報告は、全体に知らせてほしいものは会議になります。みんなが集まるから。それ以外では、報告書に回覧で回したり、あと終礼が毎日あるので、そのときに報告してもらったりというかたちになります。」(公①)

○保育士の研修ニーズを把握する工夫

「普段、「あなたは踊りがいつも上手だから、運動のほうで子どもたちを盛り上げてあげたら？」という声かけで、保育士を誘いかけるといふか、「ああ、そうか、私は運動面を伸ばせばいいのか」とか、何かこう思ってくればいいんですけどね。」(私②)

○市レベルで研修を進めていく以下のような工夫が紹介された。

「「保育研究会」を持ってまして、ともに勉強するという会なので、公私立で「年齢別研修会」、「部門別」ですか。情報交換はもちろんのこと、一緒に手づくりのおもちゃをつくりましょうとか、紙芝居をつくりましょうとか、絵の勉強をしましょうというのをやってきました。年齢別の研修は、ずっと続いたので、去年あたりから「散歩の達人」とか、名前を「何たちの達人」っていうふうにして、グループごとに研修をするようになってきました。公開保育へ行ってきた、〇〇大学に行かれた内容によっては、職員会議のなかで、かいつまんで、ここぞと思うところは、どこの園もなるべく報告する場はつくっています。」(公②)

4 研修計画（プログラム）の作成・実践している上で、課題だと感じることなど

○研修の時期や案内時期などの関係で研修計画を立てることが難しい。

「例えば、行事が重なってくる時期に、中堅層の先生が研修に出ていていないことがないようにするとか、行事と研修時期との兼ね合いですね。」(私②)

「[研修の案内が]その都度、送られてくるものなので、計画が立てられないというのが現状ですね。」(公②)

「研修がありすぎて選べないっていうこともあるかもしれませんが。どれがいいかなって。年間のスケジュールが決められたらいいかもしれないですけど」(公②)

○研修の時間が限られている。

「なかなか研修時間も限られているので、土曜日だと出やすいですけども、日中となると、自分の保育もあるということで、一歩が踏み切れないということはあるので、職員みんなで研修も行きやすいように。なかなか自主的に、「この日、休んで行かせてください」っていうことが言えない方もいらっしゃるのかなと思うので、その部分は職員体制として大丈夫だからということで、誘っている。」(公①)

「みんなに声はかけます。「どう？」って。この決め方は、年長の先生は忙しいので、行ってほしいなって思っても、どうしても行けない場合もあります、確かに。」(公②)

○保育士が研修に出るための体制の整備について

「平日は、どうしても、そこ[配置する職員]が欠けると、補わないと。だいたい[所長等が]保育に入る。」(私①)

「研修は、正規の人が少ないので、欠けるっていうことが多くなると行けない。二重に正職であれば、「頼みますね」って片方の先生に言って出られることも、臨職であったり、保育士資格がない人だと、日中の研修に出づらい。」(公②)

○研修参加への意欲、保育士の情報収集のあり方について

「「行け」って言うから行くかなっていうのもあります。」(私①)

「みんな、「グループ討議ですか。嫌です。リーダーに当たったらどうしよう」とか言っていますね。」(私①)

「長い時間拘束されるのは、今の職員は嫌なんです。」(私②)

「「行きなさい」って言われたから行ったという意識があると、そのときは「ためになりました」って、なっているところもあるんですけど、自分が吸収しようと思っただけで行っているのかなって、ちょっと、そういうところは…」(公②)

「今の若い先生らがどういうものを求めているかっていうと、今は何でもネットの時代なので、「じゃあ、先

生、調べれば分かります」みたいな。そういう認識もあるかなと。私らの時代にはネットはないので、じかに聞いたら、バーツとメモをするっていうのがあるんですけどね。」(公②)

「若い先生らに「どんな研修がしたいですか」って聞いても返ってこないんですよ。アンケートのなかに。「じゃあ、自分で何がある？」っていうと、即役に立つような飛んだり跳ねたり、何かつくったり、運動遊びとか、製作っていうのが多いです。」(公②)

○非常勤等の保育士の研修への参加やその意欲について

「前は、「年齢別研修」っていうのは非常勤職員も出ていたんですが、今は公立と私立が同じに「年齢別研修」をするようになったので、そこに出向くのは正規になった。同じ年齢の職員とか、他の園との交流もあったんですが、今はちょっとその部分がなくなってきたのは、ちょっとさみしいです。」(公①)

「正規と非常勤職員という職員で成り立っていますので、そこでの保育時間の保障などは、正規は、ある程度保障されているのですが、非常勤に関しては、自主研修、正規も多いですが、研修を受けて自分を向上させていきたいというモチベーションは、やはり個人差があるかなというのを感じています。」(公①)

「[臨時職員の] なかには熱心な方がいらっちゃって、「行きたい」って言うのは楽しい研修のときだけ。お金を払わないと行けないようなものや、小難しい話だと、「あー」ってなってしまう。そうかといって、その研修内容がすごく全職員に当てはまることで、臨職の先生も知っておいてほしいなっていうことが、なかなか伝達できないっていうことがありますね。」(公②)

「課が命令した資質向上には、ちゃんと参加するようという課命令であれば、[正職には] 多少1時間なり超勤がついたりするんですけど、その人[臨職] にはつかないの。」(公②)

「園内研修も臨職の人にもお願いできるといいんですけど、臨職の人はやっぱり安全面を見て、先生が言ったとおり動いて、それで終わりだから。実践しにくかったり、園内研修が取り組みにくかったりするときもありますね。」(公②)

「実際には若い[正職員の] 先生とベテランの臨職の先生なんですよ。若い先生は、その40歳ぐらいの経験のある子育てを終えた先生に、面と向かって言えない。」(公②)

○研修で得たことを保育士間で共有することについて

「臨職がいるがために、そのことを伝えたり、みんなと共有できない。同じことでも同じ視点に立ってできない。共通意識が、臨職の人が半分いると、なかなかうまくいかない。」(公②)

「よそに出掛けるよりも、やっぱり自分の園の職員は、

自分の園がよく分かっているので、この先生の足りないところとか、「ここ、まずいな」とか、そういうところをちょっと見せ合うというか、公開保育まではいかないけど、学校で言うと、ちょっとした教頭先生とか校長先生が若手の先生の授業を見て、「ちょっと、ここがね」っていうのが、どうしても保育園っていうのは、指導主事が入りづらいところなので。」(公②)

○研修で得たことを実践にどう生かすかについて

「研修に行ってきた、ただペーパーだけでなく、職員会で報告してもらっているんですけど、それを反映していくことが、なかなか。自分の知識だけで持っているのはいいんですけど、保育に反映していくのはすごく難しいので、何かいい方法はないかなと。そのなかで、一つでもつかんできてくれたらいいな、一つでも保育園に反映してくることがあったらいいな。」(私①)

「先生、まとめておいてね」って少しやるんですけど、報告するだけじゃなくて、自分たちの保育のなかに活かしているかなっていうと、なかなか、そこまでは確認ができないので、その先生のモチベーションですよ。絶対に、これは習ってきた自分が使いたい、このやり方を保育のなかで活かしたいっていうのは、もう各個人になってしまうので。[成果が] ちょっと見えてこないです。」(公②)

「行ったきりにならないようにしてほしいなと思います。だから、報告をする、人に話す、それから、実践するっていうことは、やっぱり自分でまとめておいたり、留めておかないと。絶対に報告する場所、実践する場所がないと、一回行ったその時間だけ過ごせばいいっていうふうにならないようにしてほしいなと。せつかく、みんなに「頼むね」って言って、出させてもらって、何の報告もない、「ありがとうございました」で終わりは駄目かなって、それは強く思いますね。」(公②)

○研修の適切な割り振りについて

「例えば、リーダーのラインにいる先生でも実技が伴っていないなと思う人は、ちょっとした管理面の研修をするよりも、「まず保育の実技の研修をもっと積まない駄目なんじゃないの？」って思いながら、「でも、帯はここだよな」とか、そういうところでの葛藤はありますね。」(私②)

○研修の成果が上がるような園内外の状況について

「私たちは本当に中堅層がほしいですね。外部からっていうよりも、園内で先輩の先生たちがやっているとか、先輩の教えてくれたとかっていうのが、一番身に付くと思っているので、中堅の30歳代の先生がほしいですね。そこを見て、若い子たちって、「あんな先生になりたいから、この研修に行こう」とか、「私も勉強しよう」とかっていう鑑がほしい。」(私②)

「こういう研修をしたらいいとか、こういうふうに変えたらいいとかっていう、うわべの問題ではない気がする。もっともっと根底の保育士の、それこそ処遇改善だとか、労働面でもう少し軽減できるとか、もっと「3K」と呼ばれるような仕事ではないようにしないと、中堅層はどんどん辞めていく。「結婚してもこの仕事なら辞めなくても済むから、この仕事に就くんや」って言うってもらえる保育っていう仕事じゃないと、保育士は伸びていけないと思います。」（私②）

「保育士の書類とかほかの業務も減らさないと。結構、県や市からも似たような書類を何枚も書いて、あっちこっちに出さないといけないので、すごく手間です。あと、「週案」「月案」「日案」も、いったいどれだけの保育士が意味のあるものとして、この「週案」「月案」を書いているのかって。もうちょっとプログラム化された「月案」「週案」の、もっと簡単なやり方はないのかなって。保育士の苦痛でしかないんですね。そういう業務を軽減化していけば、研修っていうものに、もうちょっと時間を使えて、何か「うざいもの」「嫌なもの」「たるいもの」っていう意識が消えて、前向きに臨めるんじゃないのかなって私は思います。」（私②）

第5章 考察とまとめ

本研究では、保育士の研修及び研修計画（プログラム）に関するアンケート調査とインタビュー調査を実施した。その結果をもとに、以下3点の視点から考察を行う。

1 保育士が評価する自身の資質・能力と管理職が評価する保育士の資質・能力の差異と共通点

おおまかな傾向としては、経験年数にかかわらず、保育士からみても、管理職からみても「遊び」や「子ども理解、子どもとの関わり方」については、身についている資質・能力であると評価していることが明らかになった。一方、不足していると評価される資質・能力は、経験年数にかかわらず、保育士からみても管理職からみても、「保育に関する法制度や施策」であることが示された。つまり、保育士の評価と管理職からの評価の共通点として捉えることができるだろう。

保育士の評価と管理職の評価の差異を経験年数に沿ってみていくと、全体的には管理職よりも保育士の選択率が高く、とくに「身についていること」に関しては、経験年数が高くなれば管理職の選択率が高くなっていった。当然のことかもしれないが、保育士による自己評価よりも、管理職による保育士の評価は難しいため、明確な選択ができなかった可能性が考えられる。保育士の得意不得意などの特性を管理職がある程度捉えることができるようになるためには、やはり経験年数の積み重ねが必要になるのではなかと示唆された。また、保育士の選択率と管理職の選択率の差についても、経験年数が高くなる

と、差が大きな項目が少なくなっていた。つまり、保育士の評価と管理職からみた評価が経験年数を積み重ねることによって、徐々に縮まる可能性が見出された。

具体的な資質・能力の内容にも若干の違いがみられた（表14・表15参照）。経験年数にかかわらず、全体的な傾向としては、「子ども理解、子どもとの関わり方」について身についていると感じている保育士が管理職より多く、「他の専門機関や団体との連携」について不足していると感じている保育士が管理職より多かった。一方、「行事の企画・運営」について身についていると感じる管理職が保育士よりも多く、「安全管理や危機対応」と「保育の意義や理念、保育所の社会的役割」について不足していると感じる管理職が保育士よりも多かった。これもまた当然のことかもしれないが、実際の保育を担当している保育士としての立場と、保育所全体の運営や責任などを考えなければならない管理職としての立場の違いが、大きく反映されていると考えられる。どちらの立場も保育現場にとっては大切な視点であり、職員の資質向上及び保育の質の向上を目指すためには、両者の視点を互いに理解しておくことが重要となるだろう。

保育士と管理職との評価の違いを経験年数別にみると（表14・表15参照）、経験年数が1～3年の保育士では、「乳児・低年齢児保育」や「保護者理解、親との関わり方」が身についていると感じている保育士が管理職より多く、「保健や病気」や「小学校との連携」が不足していると感じている保育士が管理職より多かった。一方、管理職は「食事や栄養」と「保健や病気」が身についており、「現代の子育て事情や社会状況」については身についていないと感じている管理職が保育士より多かった。経験年数が4～9年と10年以上の保育士では、管理職より保育士の選択率の方が高かった項目は同様の傾向がみられ、やはり実際の保育に直結する資質や能力が中心となった。一方、管理職の方が高かった項目は、4～9年の保育士に身についていると感じるのが「相談（カウンセリング）」、不足していると感じているのは「職員間の協働（チームワーク）」、10年以上の保育士に身についていると感じるのは「安全管理や危機対応」、不足していると感じているのは「現代の子育て事情や社会状況」であった。つまり、保育士の評価よりも、管理職からみた評価の方がより保育士の経験年数による違いが現れており、管理職による経験年数への意識が高い可能性が見出された。ただし、本研究では、経験年数別の保育士を対象としたアンケート調査であったため、保育士の経験年数に対する意識（過去、現在、未来の自分自身をどう捉えるか、など）の調査等は今後の研究課題である。

2 保育士が希望する研修と管理職が求める研修の差異と共通点

資質・能力の評価と受講したい・受講してほしい研修との関連をみると、経験年数にかかわらず、傾向に

違いがみられた（表14・表15参照）。保育士が受講したいとより多く感じている研修の内容は、「身につけている」と感じている資質・能力と「不足している」と感じている資質・能力の両方が混在していたが、より「身につけている」と感じている資質・能力が多かった。つまり、保育士は、自分の得意な部分をさらに伸ばしたいと考えて研修を選ぶ可能性があると考えられる。一方、管理職が保育士に受講してほしいとより多く感じている研修の内容は、保育士に「身につけている」と感じている資質・能力も一部含まれているが、それよりも保育士に「不足している」と感じている資質・能力が多かった。つまり、管理職は、保育士に現在不足している資質・能力を補い、高めてほしいと考えて研修を活用している可能性が見出された。

保育士が希望する研修内容と管理職が求める研修の内容を経験年数別にみていくと（表12・表13参照）、保育士が受講したい研修の内容として、いずれの経験年数においても、「子どもや遊び」に関する内容が多かった。10年以上の保育士になると「法制度」や「保護者」に関する内容が加わっていた。一方、管理職が受講して欲しい研修の内容としては、1～3年の保育士には「子ども」に関する内容、4～9年の保育士には「子ども」に加え、「保護者」に関する内容、10年以上の保育士には「法制度」や「安全管理・危機対応」、「リーダーシップ」に関する内容が高くなっていた。保育士と管理職の差異をみても（表14・表15）、保育士の方がより多く希望する内容としては、経験年数に大きな変化はみられなかった。管理職の方がより多く求める内容としては、すべての経験年数に共通して、「安全管理・危機対応」があげられ、それに加えて、10年未満の保育士には「チームワーク」に関する内容、10年以上の保育士には「リーダーシップ」に関する内容があげられた。つまり、研修内容においても、保育士は保育に直結する内容を求め、管理職は組織につながる内容を求める可能性があると考えられる。

3 研修計画（プログラム）の作成と課題

本研究のアンケート調査では、各保育士の研修計画（プログラム）を個別に作成している保育所は3割ほどであった。この背景として、個別計画というよりも保育所全体としての研修計画が作成されている可能性が高いことや、研修時期や案内時期などが定まっていないため研修計画を立てることが難しいことなどが考えられる。インタビュー調査では、各職員のシフトやポジションなど保育所全体のバランスを考慮しながら、年間の計画を一覧表等で作成している取り組みもあった。限られた人員の中では、職員の勤務体制など保育所全体のバランスを考えながら、保育士個人が過去に受けてきた研修や身につけてきた資質を振り返ることができるような記録や報告の集約を含めて、研修計画を個別に立てるなど、よ

り研修の効果を高めるための取り組みが望まれる。

その研修の効果には、研修計画の作成の仕方も大きな影響を与えるだろう。本研究では、研修計画（プログラム）を、管理職と本人が話し合っただけで決めている場合が多かった。さらに、保育士の現在の役割や能力を基にして、研修を選択している場合がほとんどであった。つまり基本的には、保育士の意向が考慮される場合が多い。そのため、普段から所長が意図的な声かけをする、保育士の日々の様子を見ながら研修ニーズを把握する、所長が必要に応じて個別に研修をすすめたりするなど、保育士の研修に対する視野を広げるための工夫が必要となる。所長としては、保育士の苦手な分野を補ってほしい、得意な分野を伸ばしてほしい、経験年数に応じて期待する力を身につけてほしいなどさまざまな意向があるため、所長の意向と本人の意向をすり合わせる作業が重要となると示唆された。

保育士が研修に出るための体制を整備することが難しい、時間に制限があるなどという課題が示される一方で、園レベルでの工夫や自治体レベルでの工夫がなされていた。園レベルとしては、保育士が研修に参加することで人員の補充が難しい場合は、主任や所長が入るようにしていた。このように一保育所として組織的に取り組むことも必要であり、そのためには、保育所長の資質や保育士資格の有無も影響してくると思われる。自治体レベルとしては、公立において代替職員を派遣する制度が整えられているなどの取り組みがなされていた。

その他、先述したように、研修に対する意欲をいかに高めるか、研修で得たことを保育士間でどのように共有するか、研修で得たことを実践にどう生かすかなどについては、正規職員においても大きな課題である。さらに、臨時職員等が多くなっている一方で、臨時職員への研修時間や経費の保障が十分でない現状から、臨時職員等の研修への派遣や園内研修の持ち方、研修意欲の違いなどに課題があることが改めて確認できた。また、保育士の処遇の問題や鑑になる中堅層が薄い、書類仕事の過重負担など、常に保育士にとって課題とされている内容が、研修への課題にもつながるといえる。

4 まとめ

本研究の目的は、①保育士が評価する自身の資質・能力と管理職が評価する保育士の資質・能力の差異や共通点と、②保育士が希望する研修と管理職が求める研修の差異や共通点を、経験年数別に明らかにし、各経験年数における保育士の資質や能力に応じた研修プログラムを組み立てるための資料を提示することであった。その結果、保育士の資質・能力に対する意識だけでなく、研修に対する意識や研修に求める内容も、管理職と保育士との間には違いがあることがわかった。保育士の資質向上のために研修を有効な手段とするためには、その違いを管理職と保育士が互いに認識しながら、両者の意向を

すり合わせる過程が重要だと考える。

また、本研究では、研修を段階的・体系的に捉える一指標として経験年数に着目した。管理職が保育士に求める資質・能力や研修は、保育士の経験年数によって変化する可能性が見出されたが、保育士においては明確な違いを示すことができなかった。そのため、今後は、経験年数別に保育士が求める研修をさらに異なる視点から検討することが必要である。そうすることで、段階的・体系的な保育士の資質向上につながる研修プログラムを組み立てる資料の提示に寄与すると期待される。

【引用文献】

芦田宏，門田理世，野口隆子，箕輪潤子，秋田喜代美，鈴木正敏，小田豊，淀川裕美（2012）日本版SICSを用いた園内研修の現状と課題：幼稚園と保育所への質問紙調査を通

して，兵庫県立大学環境人間学部研究報告，14，31-40。
齊藤勇紀，菱田博之（2014）幼児の行動問題に関する機能的アセスメントに基づく研修プログラムの検討：保育者の実態把握スキルと援助スキルに及ぼす効果，人間発達研究所紀要，27，30-43。

竹澤大史，山崎志野，安ノ井宏隆（2014）発達障害のある子どもを担当する保育士を対象とした研修プログラムの開発，名古屋女子大学紀要，60，135-144。

成田朋子（2008）保育所保育指針の改定と保育士の園内研修へのとりくみについて，名古屋柳城短期大学研究紀要，30，73-89。

野坂勉，荻須隆雄，須永進，門倉文子，中村美喜子，若山望（2006）保育士の資質向上に関する調査研究，日本保育協会報告書。

若山望（2008）保育者としての資質・能力の熟達に関する調査研究，日本保育士協会調査研究部報告書。

問 4. 各保育士の研修プログラム(計画)は、どのように決めていますか。該当する項目1つに○をつけてください。

- 1) 管理者が割り振っている 2) 本人が自由に決めている 3) 管理者と本人が話し合っていて決めている
 4) その他 { _____ }

問 5. 各保育士の研修プログラム(計画)は、何を基に決めていますか。もっとも重視している項目1つに○をつけてください。

- 1) 保育士の現在の役割や能力を基にして 2) 保育士の将来の役割を見据えて
 3) 勤務状況・シフトを基にして 4) 本人の希望を優先して
 5) その他 { _____ }

問 6. あなたが園の保育士に受講してほしい研修の内容について、経験年数別に該当する項目を5つずつ選び、受けてほしい順に1～5の番号をつけてください。該当する経験年数の保育士が貴園にいない場合は、最上段の経験年数の欄に×をつけ、回答をしないで結構です。

	経験年数		
	1～3年	4～9年	10年～
1. 保育に関する法制度や施策			
2. 保育の意義や理念、保育所の社会的役割			
3. 現代の子育て事情や社会状況			
4. 子ども理解、子どもとの関わり方に関する事			
5. 保護者理解、親との関わり方に関する事			
6. 特別な配慮を必要とする子どもに関する事			
7. 食事や栄養に関する事			
8. 保健や病気に関する事			
9. 安全管理や危機対応に関する事			
10. 遊びに関する事(手遊び、製作、歌、絵本の読み聞かせなど)			
11. 相談(カウンセリング)に関する事			
12. 小学校との連携に関する事			
13. 他の専門機関や団体との連携に関する事			
14. 地域社会の資源活用に関する事			
15. 職員間の協働(チームワーク)に関する事			
16. リーダーシップに関する事			
17. 乳児・低年齢児保育に関する事			
18. 行事の企画・運営に関する事			
19. 保育課程の編成、指導計画の作成に関する事			
20. 自己評価や第三者評価に関する事			
21. その他 { _____ }			

問 7. その他、研修に関してご意見等あれば、お書きください。

質問は、以上です。ご協力いただき、ありがとうございました。

問 4. 研修後、研修内容について、どのように復命していますか。該当する項目すべてに○をつけてください。

- 1) 職員会議や園内研修等で報告する
- 2) 報告書を作成し、回覧する
- 3) 研修会での配付資料を回覧する
- 4) 上司(園長や主任等)に口頭で報告する
- 5) とくにしていない
- 6) その他 []

問 5. あなた自身が、保育に従事するようになってから、これまでに研修で受講した内容として、該当する項目すべてに○をつけてください。また、研修受講経験の有無に関わらず、あなた自身、研修が必要だと思う項目を5つ選び、受けたい順に1～5の番号を記入してください。

	受講経験	必要性
1. 保育に関する法制度や施策		
2. 保育の意義や理念、保育所の社会的役割		
3. 現代の子育て事情や社会状況		
4. 子ども理解、子どもとの関わり方に関すること		
5. 保護者理解、親との関わり方に関すること		
6. 特別な配慮を必要とする子どもに関すること		
7. 食事や栄養に関すること		
8. 保健や病気に関すること		
9. 安全管理や危機対応に関すること		
10. 遊びに関すること(手遊び、製作、歌、絵本の読み聞かせなど)		
11. 相談(カウンセリング)に関すること		
12. 小学校との連携に関すること		
13. 他の専門機関や団体との連携に関すること		
14. 地域社会の資源活用に関すること		
15. 職員間の協働(チームワーク)に関すること		
16. リーダーシップに関すること		
17. 乳児・低年齢児保育に関すること		
18. 行事の企画・運営に関すること		
19. 保育課程の編成、指導計画の作成に関すること		
20. 自己評価や第三者評価に関すること		
21. その他 []		

問 6. その他、研修に関してご意見等あれば、お書きください。

質問は以上です。ご協力いただき、ありがとうございました。

保育所における子どもの食に関わる支援に関する研究

研究代表者	小野 友紀（聖徳大学短期大学部保育科 講師）
共同研究者	岡林 一枝（一般財団法人 こども未来財団事業部嘱託・月刊「こどもの栄養」編集担当） 塩谷 香（東京成徳大学子ども学部 教授） 押村 千春（社会福祉法人 なの花会 たんぽぽ保育園 管理栄養士） 藤澤 良知（実践女子大学 名誉教授）
研究協力者	田中 浩二（東京成徳短期大学幼児教育科 准教授）

研究の概要

保育所現場では日々の給食提供や家庭との連携の中で、食に関わる支援が繰り返されている。家庭の食生活が多様化しているといわれる中、一人ひとりの子どもの発達に見合った食事の対応、食物アレルギー児への対応など、食に関する個別的配慮の必要性は増す傾向にある。本研究では、保育所における食に関わる支援の実態を調査し、そのあり方を検討することを目的として、調査結果から次の5つの視点で考察した。

1. 保育環境からの食に関わる援助

今回のアンケート調査で、野菜の栽培やクッキングについては多くの園が取り組んでいることが分かった。地域での調理講習会などを開いて子育て支援に取り組んでいる園の取り組みもあり、多様になってきている様子が見えてきた。しかしアンケートでも、またインタビューの中でも、毎日の食事との関連や具体的な子どもの姿の変化については明確にすることはできなかった。家庭へ食育を通じて支援を行っていくという点においては今後の課題としたい。

2. 給食の提供を通じた食に関わる援助

献立作成と調理においては、「行事食を取り入れている／季節感を考慮／食物アレルギー児に対して個別の配慮をしている」がアンケートの回答上位に挙げられた。食物アレルギー児に対しての個別の配慮では管理栄養士・栄養士の配置の有無に有意差が見られたことから栄養士の存在意義は大きいと考えられる。

3. 多職種の連携と保護者への食育支援

自由記述に見られた保護者への支援は、多職種の連携が不可欠であること、また、保護者の思いに寄り添いながら専門職としてのアドバイスをを行う必要があることが示唆された。

4. 職種の専門性と役割および、支援の評価

保育士・栄養士がそれぞれの専門性を発揮して、障害のある児の食への支援を行っている事例の聴き取りから、子どもの状態を把握→問題を明確化→取り組み→第三者を交えた振り返り→計画の確認と再計画の流れの中で、随所に職種の専門性と現場の経験からの知見がみられた。

5. 子どもの「育つ力」をいかに伸ばすか

子どもが育つ力を育てるためのよい食環境づくりに向けて次の点の強化を図りたい。

- ①食物を大切に作る心（もつたいない）を大切にしましょう。
- ②食体験、自然体験、農業体験、社会体験の機会を増やしましょう。
- ③食事を通じて心を育てる視点を大切にしましょう。
- ④地域と共に歩む保育所給食を目指しましょう。
- ⑤郷土料理、行事食の献立を増やしましょう。
- ⑥給食を通じて、和食のすばらしさを幼児期から身につけましょう。

キーワード：食に関わる支援、食育、多職種連携、保護者支援、育つ力、支援の評価

はじめに

保育所現場では日々の給食提供や家庭との連携の中で、食に関わる支援が繰り返されている。家庭の食生活が多様化しているといわれる中、一人ひとりの子どもの発達に見合った食事の対応、食物アレルギー児への対応など、食に関する個別的配慮の必要性は増す傾向にある。

保育所における食事提供の場面では、子どもが自ら「育つ」力を発揮して意欲的に食べる姿が見られる一方、食意欲のない子ども、食べものを嘔まない、噛めない子どもの出現や、食物アレルギー児など食べものに制限のある子どもの増加など、子どもの食意欲や、食を選択する力を「育てる」援助が求められる現状もある。このように給食の提供を含めた食に関わる支援では、本年度のテーマである「育つ、育てる」に深く関連している。

本研究では保育所における給食の提供を始めとして、子どもの食に関する課題を解決するための援助、子どもをめぐる食環境の改善などを含めて「食に関わる支援」とし、保育所における食に関わる支援の実態を調査し支援の有用性と限界を考察した。今後、支援のあり方を検討する際の一助となれば幸いである。

研究の方法は以下のとおりであった。

- ①保育者を対象にアンケート調査の実施
 - ・対象：全国の保育所（日本保育協会会員園）のうち330か所にアンケート用紙の送付、184か所から回収した。（回収率：約56%）
 - ・期間：平成26年8月上旬～下旬
- ②インタビュー調査の実施
 - ・対象：アンケートの自由記述から調査対象を選定した。（5か所）
- ③関連資料に基づいた上記調査の分析と考察

I. 保育環境からの食に関わる援助

1. 子どもの実際の食の状況～食事をする場所と食事の形態

子どもの実際の食事をする場所の実態はどのようなものであるのか。「いつも食事をする場所は」という問いでは、年齢別クラスごとの各部屋で（85.0%）ランチルーム（食堂）で異年齢がいっしょに（16.7%）その他（11.1%）〈複数回答有〉という結果であった。保育室がそのまま食事室になっていることが殆んどである。園全体のスペースとしても余裕がなく、ランチルームを設置することがかなり難しいという実態も考えられる。

また、子どもに提供する食事の形態については、調理室で一定量を盛りつける（67.0%）保育者が子どもにより分量を加減して盛りつける（54.2%）子どもが自分で盛りつける（バイキング）（16.2%）となっており、調理室での盛り付けが多い。しかしおかわりを用意して

る（73.2%）ところも多く、一定量を盛りつけてもさらに食べたい子どもの要求には応えようとしている。また、保育者がいっしょに食べる（84.4%）ことも多く、指導形態として定着している様子も窺われる。給食担当者が一緒に食べる（25.1%）という園は比較的少ないものの、多職種で子どもの生活の実態を把握するという点では望ましいと考えられる。〈複数回答有〉

2. 食を支援する場合に大切であると考えていること

子どもをどのように育てていきたいか、どのような大人に成長することが望ましいのかを十分に職員間で検討し、方針をはっきりとさせて職員間でも共有し、また保護者の理解のもと、保育を進めていくことは本当に重要なことである。

子どもの「食」への支援を考えて行く上でも同様である。「食」活動は毎日何度か繰り返されることなので、その積み重ねは非常に重要である。乳幼児期の支援は、その子どもの成長後にも大きな影響を与えるので、その重要性を理解し、望ましい成長の姿を見通した支援を行っていく必要がある。

アンケートでは「大切であると考えていること」について「とても当てはまる」「当てはまる」「どちらとも言えない」「あまり当てはまらない」「当てはまらない」の選択肢を示した。（回答の対象者は保育担当者である）それぞれ5～1点（5点満点）とした場合の平均値の順位は次のとおりである。

- ①食事を楽しみにするなど意欲的に食べられること 4.72点
- ②食材にふれて季節を感じるなど興味や関心を持つこと 4.60点
- ③食のマナーや食べものを大切に扱う態度を身につけること 4.56点
- ④いろいろな味や食感にふれ慣れていくこと 4.55点
- ⑤正しい箸の使い方を身につけること 4.27点
- ⑥好き嫌いなく何でも食べられること 4.23点
- ⑦年齢に応じた食事量を食べられるようになること 3.93点
- ⑧その他 0.04点

子どもが食に意欲的になり、興味や関心を持ち、望ましい食習慣を身につけることが大切と考えられていることが明確になった。全体では、項目すべては「ほとんど当てはまる」と回答した園が多い。また、上位にあげられている項目は園での食育の目的にも共通することが多いとも考えられる。また、「好き嫌いなく何でも食べられること」も4.23点と高い値であり、「年齢に応じた食事量」も4点に近い値となっている。乳幼児期には個人差が大きく、よく食べる子どももいるが体格や家庭の習慣などの影響であまり量や食材を食べられない子どもも

いるので支援のあり方の検討が望まれる。

3. 食への援助で困っていること

毎日の食への支援について「困っていること」についても「とても当てはまる」「当てはまる」「どちらとも言えない」「あまり当てはまらない」「当てはまらない」の選択肢を示した。それぞれ5～1点（5点満点）とした場合の平均値の順位は次のようであった。

①なかなか飲み込まずに時間がかかる	3.18点
②アレルギーの子どもの対応について	3.16点
③噛まないでまる飲みしてしまうこと	3.02点
④好き嫌いがある手をつけようとする食材があること	2.99点
⑤偏食、食べられるものが極端に少ないこと	2.89点
⑥箸を使い始める時期について	2.62点
⑦食べすぎではないかと思うほど良く食べる	2.60点
⑧家庭の生活リズムや食への考え方が合わず、園の食事に影響があること	2.30点
⑨家庭の味と味付けが異なるため、給食をあまり食べようとするしないこと	2.13点

困っていることの値そのものは比較的低い、「飲み込まずに時間がかかる」「噛まない」「偏食」などの子どもたちの姿は気になることである。その指導をどのように行っているのか実態はインタビューや自由記述の中から探っていきたい。

4. まとめ～クロス集計、自由記述から読み取れること～

「好き嫌いなく何でも食べられること」を大切にしている（当てはまる、とても当てはまる）としている場合、当然のことながら「好き嫌いがある手をつけようとする」子どもに困っている。（ $P<0.05$ 、 $P=0.003$ ）その対応としては、家庭と子どもの様子をやりとりすることで理解を求めながらアプローチしようとする「家庭との連携・協力」、野菜の栽培やクッキングなどを行いながら、子どもたちに食への興味や関心を育てようとする「食育の取り組み」、さらに職員間でも少しでも食べられたらみんな褒めるなど、「職員間の連携」も重要であることが自由記述の中から読み取れた。自由記述の中では、実際に行い、かつ成果のあったことを詳細に記述した園もあり、参考になると考えられる。

しかし、困っていることのトップにあがった、「飲み込めない」「丸飲みしてしまう」については自由記述の中では具体的な対応が読み取れなかったのは残念である。飲み込めない、丸飲みをしてしまうのは何がそうさせているのか、検討の必要がある。原因としては「好き嫌い」「食材に慣れていない」など、もともと食が細いこともあるのかもしれない。心配なことは、食の指導が子どもにとっては厳しいものになっていると、食を楽しむこと

ができずに毎日の食事が苦痛になることもあろう。好き嫌いなく何でも食べられる、一定量が食べられることは大事であるが、乳幼児期には何より食が楽しい、食べることが好き、という心情や意欲、態度が最も大切にされなければならないので指導の際は注意する必要がある。

また、「保育者がいっしょに食べている」ところでは「大切にしたいこと」の中で、「食のマナーや食べものを大切に扱う態度を身につけること」を「とても当てはまる・当てはまる」とする回答が有意に高かった。（ $P<0.05$ 、 $P=0.015$ ）保育者が子どもと一緒に食べることは、子どもにとってはモデルとしての意味があることは当然だが、同時に保育者自身も子どもの実態を自らも食べることでより細やかに気づくことができるのではないかと推察される。子どもの年齢によっても違いはあるが、やはり保育者が子どもと一緒に食べる「指導方法」は望ましいといえよう。

5. インタビュー調査から考える食にかかわる援助について

今回いくつかの園で、食への支援についてお話を伺うことができた。園ごとに様々な特色があり、園が置かれた条件や子どもの実態に合わせて支援が行われていた。そこに共通する実態について述べてみたい。

①多職種の連携

保育所はもともと、保育士をはじめ栄養士や看護師といった多職種がいる施設である。それぞれの施設に多職種がいることで、子どもの実態をより詳細に考えることができることは大きなメリットである。それぞれの専門性を元に、子どもの実態をどうとらえ、どう対応していくのかが明確になってくる。アンケート調査でも困っていること上位に「アレルギーへの対応」があがっていたが、ますます多様化した重症化している昨今では、こうした職種間の連携が重要になってくると考えられる。しかし同時にお互いの専門性を理解し、できる範囲をしっかりととらえられていないと、「おまかせ」状態になり、大切なことが実行されないままになることも考えられる。細やかな連携と確認・検証がされてはじめて、有効な支援ができよう。

②食育の取り組み

今回のアンケート調査で、野菜の栽培やクッキングについては多くの園が取り組んでいることが分かった。地域での調理講習会などを開いて子育て支援に取り組んでいる園の取り組みもあり、多様になってきている様子がうかがわれた。しかしアンケートでも、またインタビューの中でも、毎日の食事との関連や具体的な子どもの姿の変化については明確にすることはできなかった。また家庭へ食育を通じて支援を行っていくという点においても言及することができなかったのは残念である。今後の課題としたい。

II. 給食の提供を通じた食に関わる援助

1. 給食の形態、管理栄養士・栄養士の有無、献立作成者

- ・保育園での給食の形態は「自園の調理室で、自園の職員が調理」(93.5%)、「自園の調理室で調理業務を委託」(6.5%)、「業者の食事を外部から搬入」(0.0%)であった。
- ・栄養士等の配置については「管理栄養士・栄養士のいずれかがいる」(73.1%)、「管理栄養士・栄養士のいずれもない」(26.9%)であった。
- ・献立の作成者は「保育園栄養士（常勤）」(55.6%)、「保育園栄養士（非常勤）」(2.2%)、「委託先業者の栄養士」(6.2%)、「市区町村の役所栄養士」(31.5%)、「その他」(14.0%)という結果であった〈複数回答有〉。
- ・「自園の調理室で調理業務を委託」している園は6.5%であり、『保育所における食事の提供ガイドライン（平成24年度）』での報告にある6.9%と大きな差は見られなかった。『保育所における食事の提供ガイドライン』の記述では、外部委託を実施している理由としては“コスト削減”としているところも多く、保育と連動した食育活動や食事内容の低下などが懸念されている。また、今回の調査対象園では73.1%の保育所に管理栄養士もしくは栄養士が配置されていた。管理栄養士・栄養士がいることと、献立作成や調理上の対応についてはアンケート調査より検討したい。

2. 献立作成・調理において心掛けていること

アンケートで「献立作成・調理において心掛けている

こと」は「とても当てはまる」「当てはまる」「どちらとも言えない」「あまり当てはまらない」「当てはまらない」の選択肢を示した。それぞれ5点～1点（5点満点）とした場合の平均値の順位は次のようであった。

- ①行事食を取り入れている 4.44点
- ②季節感を考慮 4.42点
- ③栄養価を考慮 4.40点
- ④適温での提供を心掛けている 4.39点
- ⑤色どりを考慮 4.29点
- ⑥食べやすさを考慮 4.26点
- ⑦出来るだけ多くの食材を使う 4.23点
- ⑧地産地消を考慮 3.97点
- ⑨保育からの要望を考慮 3.84点
- ⑩郷土料理を取り入れている 3.68点
- ⑪普段、和食を中心とした献立 3.65点
- ⑫保育計画に対応した献立 3.59点
- ⑬子どもの要望を考慮 3.47点
- ⑭保護者と子どもの食事についてよく話す 3.44点

質問全14項目のうち、「行事食を取り入れている」「季節感を考慮」「栄養価を考慮」「適温での提供を心掛けている」「色どりを考慮」「食べやすさを考慮」「出来るだけ多くの食材を使う」の7項目において平均点が4.0点を超え、どの保育園でも献立作成・調理において様々なことを心掛けていることがわかった。

また、管理栄養士もしくは栄養士がいることによる違いを検討するために、各項目とのクロス表を作成し、 χ^2 検定を行った（表1）。その結果、「季節感を考慮」と「栄養

表1 管理栄養士・栄養士の有無と献立作成・調理において心掛けていること（14項目）のクロス表

項目	管理栄養士・栄養士の有無	当てはまる					合計	P値
		当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらとも言えない	当てはまる	とても当てはまる		
①食べ易さを考慮	なし	0 (0.0)	0 (0.0)	5 (11.0)	28 (62.2)	12 (26.7)	45 (100.0)	0.26
	あり	0 (0.0)	6 (8.1)	78 (78.3)	43 (40.6)	127 (100.0)		
②季節感を考慮	なし	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (8.7)	26 (56.5)	16 (34.8)	46 (100.0)	0.01*
	あり	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.8)	66 (51.2)	62 (48.1)		
③色どりを考慮	なし	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (8.7)	27 (58.7)	15 (32.6)	46 (100.0)	0.83
	あり	0 (0.0)	0 (0.0)	9 (7.0)	72 (55.8)	48 (37.2)		
④栄養価を考慮	なし	0 (0.0)	0 (0.0)	6 (12.8)	26 (55.3)	15 (31.9)	47 (100.0)	0.01*
	あり	0 (0.0)	1 (0.8)	2 (1.6)	62 (48.4)	63 (49.2)		
⑤地産地消を考慮	なし	0 (0.0)	1 (2.1)	11 (23.4)	24 (51.1)	11 (23.4)	47 (100.0)	0.53
	あり	0 (0.0)	5 (3.9)	34 (26.6)	50 (39.1)	39 (30.5)		
⑥郷土料理を取り入れている	なし	0 (0.0)	4 (8.7)	22 (47.8)	16 (34.8)	4 (8.7)	46 (100.0)	0.05
	あり	1 (0.8)	10 (7.8)	33 (25.6)	58 (45.0)	27 (20.9)		
⑦行事食を取り入れている	なし	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (4.3)	34 (72.3)	11 (23.4)	47 (100.0)	0.00*
	あり	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (1.6)	58 (45.0)	69 (53.5)		
⑧普段、和食を中心とした献立	なし	0 (0.0)	2 (4.3)	24 (51.1)	14 (29.8)	7 (14.9)	47 (100.0)	0.30
	あり	2 (1.6)	1 (0.8)	54 (41.9)	52 (40.3)	20 (15.5)		
⑨出来るだけ多くの食材を使う	なし	0 (0.0)	0 (0.0)	9 (19.1)	28 (59.6)	10 (21.3)	47 (100.0)	0.04*
	あり	0 (0.0)	0 (0.0)	11 (8.5)	69 (53.5)	49 (38.0)		
⑩適温での提供を心掛けている	なし	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (8.7)	24 (52.2)	18 (39.1)	46 (100.0)	0.42
	あり	0 (0.0)	0 (0.0)	5 (3.9)	65 (51.2)	57 (44.9)		
⑪子どもの要望を考慮	なし	1 (2.1)	5 (10.6)	23 (48.9)	17 (36.2)	1 (2.1)	47 (100.0)	0.07
	あり	1 (0.8)	16 (12.6)	36 (28.3)	61 (48.0)	13 (10.2)		
⑫保育からの要望を考慮	なし	2 (4.3)	2 (4.3)	13 (27.7)	26 (55.3)	4 (8.5)	47 (100.0)	0.02*
	あり	0 (0.0)	8 (6.3)	19 (15.0)	75 (59.1)	25 (19.7)		
⑬保護者と子どもの食事についてよく話す	なし	2 (4.3)	4 (8.5)	18 (38.3)	19 (40.4)	4 (8.5)	47 (100.0)	0.35
	あり	3 (2.3)	22 (17.2)	34 (26.6)	52 (40.6)	17 (13.3)		
⑭保育計画に対応した献立	なし	4 (9.1)	1 (2.3)	12 (27.3)	24 (54.5)	3 (6.8)	44 (100.0)	0.01*
	あり	1 (0.8)	18 (14.1)	30 (23.4)	60 (46.9)	19 (14.8)		

注1: P値を除く各セルの値は度数(カッコ内は各項目の管理栄養士・栄養士の有無におけるパーセンテージ)を示す
 注2: 各項目における欠損値は除外しているため、合計は一致しない
 注3: χ^2 検定, P値<0.05

養働を考慮」、「行事食を取り入れている」、「出来るだけ多くの食材を使う」、「保育からの要望を考慮」、「保育計画に対応した献立」の6項目で統計学的に有意な違いが確認された。いずれの違いにおいても、管理栄養士もしくは栄養士が配置されていることで考慮あるいは対応等がされている傾向が見られ、管理栄養士・栄養士は単に調理して給食を提供するだけでなく、栄養管理と子どもの発達段階に応じた食事内容を計画し、食育の目標等を考慮して日々献立の作成や調理を行っていることが明らかとなった。

3. 調理上の対応

「調理上の対応」について「とても当てはまる」「当てはまる」「どちらとも言えない」「あまり当てはまらない」「当てはまらない」の選択肢を示した。それぞれ5点～1点（5点満点）とした場合の平均値の順位は次のような結果となった。

- ①食物アレルギー児に対して個別の配慮をしている 4.74点
- ②子どもの発達に応じて調理 4.53点
- ③塩分濃度に配慮 4.00点
- ④砂糖の使い方に配慮 3.92点
- ⑤子どもの体調に応じて献立を変更することがある 3.48点
- ⑥食材の調達具合に応じて予定と違う食材を使うことがある 3.32点
- ⑦障害がある子どもへの食事対応 2.95点
- ⑧宗教上の理由で食品への配慮 2.11点

質問全6項目のうち、「食物アレルギー児に対して個

別の配慮をしている」「子どもの発達に応じて調理」「塩分濃度に配慮」の3項目において平均点が4.0点を超えた。

保育園では0歳児～6歳児まで、歯の生え方も様々な子どもが在園している中、「子どもの発達に応じて調理」することは、どこまで対応できるか難しい面もある。子どもの発達を理解し、保育士と連携を取って調理を行っていくことはとても重要ではあり、どの保育園でも意識は高いことが分かった。今回の調査からは「発達に応じて調理」している具体例までは分からなかったため、今後の調査で具体的な取り組みが分かると良いと思う。

また、管理栄養士もしくは栄養士がいることと、各項目とのクロス表を作成し、 χ^2 検定を行った（表2）。その結果、「食物アレルギー児に対して個別の配慮をしている」項目において、統計学的に有意な違いが確認された。保育所保育指針においても栄養士が配置されている場合は、専門性を生かした対応を図ることと言われていた通り、管理栄養士もしくは栄養士がいる場合は「当てはまらない・どちらとも言えない」と回答する者は0人であり、何らかの対応をしていることが明らかとなった。

「障害のある子どもへの食事対応」「宗教上の理由で食品への配慮」などは得点が低く、管理栄養士・栄養士の有無との有意差も見られなかったが、園によって該当する子どもがいない場合においては、「対応していない」ということもあり得るため、今回の結果からは、必ずしも「対応している・していない」ということは分からなかった。アレルギー対応食や障害児への食事対応が増えて来ている今、管理栄養士・栄養士がいない場合であってもそのような場合はいずれの園でも対応が迫られているのではないかと思われる。

表2 管理栄養士・栄養士の有無と調理上の対応について（8項目）のクロス表

項目	管理栄養士・栄養士の有無		対応度				合計	P値
	なし	あり	当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらとも言えない	当てはまる		
①子どもの発達に応じて調理	なし	0 (0.00)	0 (0.00)	2 (4.2)	22 (45.8)	24 (50.0)	48 (100.0)	0.60
	あり	0 (0.00)	0 (0.00)	3 (2.3)	52 (40.3)	74 (57.4)	129 (100.0)	
②食材の調達具合に応じて予定と違う食材を使う	なし	3 (6.4)	14 (29.8)	6 (12.8)	22 (46.8)	2 (4.3)	47 (100.0)	0.42
	あり	5 (3.8)	25 (19.2)	26 (20.0)	64 (49.2)	10 (7.7)	130 (100.0)	
③子どもの体調に応じて献立を変更	なし	3 (6.4)	7 (14.9)	14 (29.8)	19 (40.4)	4 (8.5)	47 (100.0)	0.33
	あり	6 (4.7)	19 (14.7)	22 (17.1)	62 (48.1)	20 (15.5)	129 (100.0)	
④食物アレルギー児に対して個別の配慮	なし	1 (2.1)	0 (0.00)	3 (6.3)	11 (22.9)	33 (68.8)	48 (100.0)	0.01*
	あり	0 (0.00)	0 (0.00)	0 (0.00)	25 (19.2)	105 (80.8)	130 (100.0)	
⑤障害がある子どもへの食事の対応	なし	14 (30.4)	4 (8.7)	12 (26.1)	10 (21.7)	6 (13.0)	46 (100.0)	0.85
	あり	31 (27.0)	9 (7.8)	25 (21.7)	27 (23.5)	23 (20.0)	115 (100.0)	
⑥宗教上の理由での食品への配慮	なし	26 (59.1)	4 (9.1)	7 (15.9)	3 (6.8)	4 (9.1)	44 (100.0)	0.87
	あり	63 (55.3)	7 (6.1)	21 (18.4)	13 (11.4)	10 (8.8)	114 (100.0)	
⑦塩分濃度に配慮	なし	2 (4.2)	3 (6.3)	8 (16.7)	23 (47.9)	12 (25.0)	48 (100.0)	0.07
	あり	0 (0.00)	2 (1.5)	22 (16.9)	74 (56.9)	32 (24.6)	130 (100.0)	
⑧砂糖の使い方に配慮	なし	1 (2.1)	2 (4.2)	10 (20.8)	27 (56.3)	8 (16.7)	48 (100.0)	0.26
	あり	0 (0.00)	1 (0.8)	30 (23.1)	75 (57.7)	24 (18.5)	130 (100.0)	

注1:P値を除く各セルの値は度数(カッコ内は各項目の管理栄養士・栄養士の有無におけるパーセンテージ)を示す

注2:各項目における欠損値は除外しているため、合計は一致しない

注3: χ^2 検定, P値<0.05

4. 献立の種類

管理栄養士もしくは栄養士がいることと献立の種類についてクロス表を作成し、 χ^2 検定を行った（表3）。その結果、「離乳食献立」、「1-2歳児食の献立」に統計学的に有意な違いが確認された。3歳未満児における「食に関わる支援」としての未満児の献立作成・調理・指導等において、管理栄養士・栄養士の存在意義が認められた。

5. インタビュー調査から考える、給食の提供を通じた食に関わる援助

今回C保育園でのインタビュー調査において、食育の目標や保育計画についての取り組みを聞くことができた。C保育園で特徴的な活動は、保育室に「クッキングコーナー」があり、そこで子ども達は給食職員や保育士等と相談をしながら、火や調理道具を使い、クッキングを行う。そこで生きる力そのものを身につけていく。また、収穫祭と言われる行事を通して食べる楽しみも覚えていく。年長児はお泊り会でカレー作り（買い物～調理～火起こし）行うが、それに向けて0歳児からの感触遊びから始まり、包丁練習など、各学年でカレー作りに向けた練習をする。このカレー作りを大人の手を借りることなく行うことが、保育園生活でのひとつの目標となり、もし出来なかった場合には、どの年齢の、どのような活動でつまづいたのかを考える。この目標が評価の指標となり、振り返ることが出来る。方法は子どもに合わせて毎年変わるが、しっかりとした目標があることで評価が出来る。普段から職員間では会議だけではなく、休憩中にも連絡を取り合い、園長から職員へ、職員から園長へと主任を通して全体に連絡を取るシステムが出来ており、職員間の連携もしっかりと取れていた。各部門で管理栄養士・栄養士だけが活動するのではなく、各専門性を生かしながら保育と連携を取ることがこのような活動につながったのだと思われる。

Ⅲ. 多職種の連携と保護者への食育支援

子どもの食に関わる支援については、家庭との連携が重要なポイントとなる。今回の調査においても、子どもの食の問題点の解決に、保育所職員の専門職の連携の中に、家庭を取り込み、対応をすすめているケースが多くみられた。

食物アレルギーの対応、咀嚼力の発達に合わせた食事の提供、体調の悪い時の食事の提供や障害のある子どもの食事対応などは、丁寧な対応と共に保護者への積極的なアプローチが必要である。

保育所保育指針では、保護者への支援について以下のとおり記されている。

- (1) 保育所に入所している子どもの保護者に対する支援は、子どもの保育との密接な関連の中で、子どもの送迎時の対応、相談や助言、連絡や通信、会合や行事など様々な機会を活用して行うこと。
- (2) 保護者に対し、保育所における子どもの様子や日々の保育の意図などを説明し、保護者との相互理解を図るよう努めること。

（保育所保育指針第6章-2 抜粋）

保育所では、園児に対する食事の提供を通じて、家庭への様々なメッセージを発信しているはずである。提供する食事内容を知らせる献立表、その日に提供した食事内容の展示、食育おたよりなど、家庭へ向けて、食の情報を提供することにより、食の支援の一端を担っている。しかしながらこれらは、いわば一方通行になりかねない。

送迎時の対応で、保育士だけでなく、栄養士、調理担当者との連携が取れることが望ましいが、作業の関連で難しいようである。保育所職員の連携や、保護者と対応できる場の設定などが重要である。

今回の調査で、食に関わる問題、課題をもつ子どもへの対応について事例の記述内容から、特に保護者と連携、支援することにより、改善につながっている内容を紹介してみたい。

表3 管理栄養士・栄養士の有無と献立の種類（5項目）のクロス表

項目	管理栄養士・栄養士の有無	なし	あり	合計	P値
	献立の種類1:離乳食	なし あり	13 (27.1) 11 (8.5)	35 (72.9) 118 (91.5)	
献立の種類2:1-2歳児食	なし あり	10 (20.8) 9 (7.0)	38 (79.2) 120 (93.0)	48 (100.0) 129 (100.0)	0.01*
献立の種類3:3-5歳児食	なし あり	6 (12.5) 10 (7.8)	42 (87.5) 119 (92.2)	48 (100.0) 129 (100.0)	
献立の種類4:食物アレルギーに対応した食事	なし あり	11 (22.9) 18 (14.0)	37 (77.1) 111 (86.0)	48 (100.0) 129 (100.0)	0.11
献立の種類5:その他	なし あり	46 (95.8) 119 (92.2)	2 (4.2) 10 (7.8)	48 (100.0) 129 (100.0)	

注1:P値を除く各セルの値は度数(カッコ内は各項目の管理栄養士・栄養士の有無におけるパーセンテージ)を示す

注2:各項目における欠損値は除外しているため、合計は一致しない

注3: χ^2 検定(Fisherの直接法), P値<0.05

1. 食物アレルギーの対応

食物アレルギーの対応については、事前に保護者との面談、医師の診断などの連携のもとに、保育所給食での対応につなげている場合が多かった。

中には、特定の食品の除去を希望する保護者に対して、以下のように対応した経緯が記されている。

事例：牛乳のみを拒否する保護者への対応(1歳児女児)

- ・園長・調理員・看護師と保護者との面談を行い、保護者の意向(気持ち)を受容した。専門機関(アレルギー専門の小児科)への受診もすすめたところ、アレルギー反応の検査の結果は問題なかったが、牛乳のみを飲むことを保護者は拒否。シチューや食材の一部になることは良いということで園でも意向を受け入れている。園児は年齢に伴い、“みんなと一緒に飲みたい…”という意志がでてきたときに再度面談し、話し合うこととなる。

(考察) 保護者がなぜ牛乳を拒否しているのか、その理由が書かれていなかったが、保育所職員が丁寧に保護者の意向を受容して、子どもの成長を見ながら、対応を進めている。今後その子の成長の過程で、子ども自身の意思が芽生えたときの対応について、保育の専門分野からの適切な「成長期の子どもにとっての食」についてのアドバイスが、効を成すことを期待したい。

事例：保護者の希望等での特別食の対応

- ・保護者より「体調の良くない日に卵を食べたところじんましんが出たので卵を除去してください」と申し出があった。保育園としては医師の指示書のない除去は、子どもの発育にもかわるため慎重な判断が必要であることを伝えた。担任保育士・栄養士・保護者間で話し合いを重ね、保護者の意向を確認したうえで、医師の診療を勧めた。医師は検査の必要はなく様子を見るとの診断が出た。除去の必要なしの結果。しかし、保護者は除去を希望したため、思いを受け止めつつ、子どもの発育面等を説明し体調を考慮しながら少量ずつの摂取を促した(除去食で対応)。保護者と定期的に話し合いを行い、信頼関係を深め約1年を経て現在普通食へと移行している。この事例のように、本来は対応していない特別食でも否定せず、話し合いと信頼関係づくりが食のサポートには不可欠であると思われる。

(考察) 食物アレルギー児への食事対応については、医師の診断に基づいた対応を原則としながらも、日ごろからの保護者との関係性を踏まえ、保護者への対応は慎重に行う必要がある。

この事例では、保護者からの申し出による食事の対応を余儀なくされたケースである。保護者には医師の診断をすすめ、診断のもとに食事対応を行うことを説明しな

がらも、保護者の気持ちを受け止めつつ、子どもの体調を考慮しながらの対応を行っている。ここでは担任保育士、栄養士が保護者と話し合いを重ね、信頼関係を構築していった様子が示されている。

食物アレルギー児への対応は、今後も多様なニーズに直面することが予想される。単に食事対応と考えず、保護者支援と捉え保護者の気持ちに寄り添う一方で、栄養士等は子どもの栄養面に十分に留意し、嘱託医等との連携も取りながら家庭の食事についても助言を行う必要がある。また、重症な食物アレルギー児をもつ保護者への心理的なサポートは、今後の課題であろう。

事例：アレルギーを持つ子どものお泊り保育での調理体験

- ・アレルギー対応が必要な子どものいるクラスで、調理体験をするお泊り保育の実施について、家庭で使っている食材の食品メーカーなどを教えてもらい、購入可能なものは購入して、用意できないものは家庭に協力してもらった。食物アレルギーのための除去などの対応を必要としないメニューを考え、家庭・保育士・栄養士で話し合いを重ね、無事にお泊り保育での食事づくり(2食)が実現した。卵・乳・小麦のアレルギーがあり、普段は給食と弁当の両方で対応しているので、みんなと同じものを園で作って食べられたことは大きな喜びになったようである。

(考察) 保育所の行事の中での、食物アレルギー児への対応も重要な課題である。各種の行事は、子どもが生活の営みを身に着けていくために様々な体験をする機会である。しかし、アレルギーをもつ子どもには制限がかかることが多い。日々の保育生活の中で食事の制限、また他の園児との区別が普通にされていることがある。アレルギーの対応においては、いたしかたのないことであるが、その子の心の育ちの中に何らかの影響があるのではないかと思料する保育者の取り組みである。禁止制限にとどまらず、保育所職員の連携、家庭の協力を促しながら、子どもの育ちを支えている様子が見られた。お泊り保育で、他園児と同じ扱の中で、同じ食事を食べることができた喜びを、保育者も保護者も同じように喜びとして受け止めた様子が見うけられた。

2. 離乳期における食の支援

保育所では、授乳、離乳期の乳児から就学前の幼児期の食事の提供がされている。これらの時期は摂食機能の著しい発達時期で、食事提供の課題や問題が多く潜んでいる。保育所では、保育士、栄養士、看護師、専門の調理担当者などで、専門分野で検討された食事作りと提供で対応している。しかし、家庭では子どもの摂食機能に応じた食事の内容の特徴などの知識については豊富ではない。また、離乳食だけでなく、家庭内の食生活の知識

に乏しい様子が散見される。

離乳の進め方が摂食機能の適切な発達に重要であるため、保育所と家庭の連携は重要である。記述内容を見ると、家庭での食事の提供方法を詳細に聞き取り、保育所で考える適切な食事提供と家庭の食事提供の乖離を感じつつ、子どもを中心に於いて支援をしている様子が窺えた。

事例：離乳の進行について

- ・ H26.6 入園2歳7か月の男児に体も小さく食事量も少ない。水分も取りたがらない。
連絡ノートで家庭の食事を詳しく記入してもらい、調理員にも食べる様子を見てもらい刻みを入れてもらい食べやすいように工夫。2か月後、自分で食べようとする意欲が出て保育園にも喜んで登園するようになった。
- ・ 離乳食を食べている子どもの保護者に対し、初めて食べる食材は家庭で食べさせること、食形態は上の段階の形態に家庭が進めてから園でも段階を上げるなどの働きかけをしているが、食に対する意識が低い保護者はなかなか進まないケースがあった。保育士や栄養士・看護師がそれぞれの立場で保護者に働きかけ離乳食をスムーズに提供することができた。
- ・ 4月当初、0歳、1歳児は各家庭での離乳食対応が様々だったため、目安となる月齢とは異なった咀嚼状況にあった。その為、一旦月齢に基づいた食事から段階を戻して、一人ひとりの咀嚼状況を把握し、日々保育士と調理師で話し合いながら個別に応じた食事対応をしていった。母親にも詳細を話して家庭でも細かくしすぎず、噛みごたえのある食事提供をお願いし、園と家庭とで同じ目線で子どもを捉え、食事を考え提供していくことで、子どもの発達をより援助することができた。給食便りでも咀嚼の大切さや噛む力が様々な力に繋がること等を知らせていったことで家庭での協力が繋がったと思う。
- ・ 子どもの発育状態や家庭環境により進め方や対応に違いがある。初めての子育てで離乳食の作り方が分からず、ベビーフードにたよりきりになってしまうこともある。初期食・中期食・後期食・完了食と分類しているが、例えば後期食の中でも月齢が違うために一括りには出来ない。そこで園での対応と家庭での対応を統一し、子どもにとってより良い食環境を作っていくため、今どのような形状の食事をしているか保護者へのサンプル食の提供をすることで家庭・保育士、栄養士の連携をとっている。

(考察) 離乳の進み方につまずいている子どもを中心に

において、保育所職員が連携、家庭へも積極的に、具体的に情報を提供、子どもの育つ変化を共有している様子が伝わってくる。専門職の連携から、家庭への適切な情報の提供により、食事にかかわる問題の解決が子どもの育ちを家庭と共に支援していると言えよう。

事例：外国人の離乳食支援

- ・ 0歳児のパキスタン人の離乳食を進めるにあたり、「離乳食の最初の一口は家庭で」というのが市の基本方針であるが、母親は食材や調味料がわからず、なかなか進めることが難しかった。保育所の調理担当者と保育士が連携をとり、朝、その園児が登園したとき、園で準備した食材を母親から子どもに食べさせてもらい、確認できたものから進めていった。時間も手間もかかったが、安心でき、信頼関係もできた。

(考察) この事例は数行の記述内容で、詳細が書かれていないが、外国人の親子に対して、保育所の職員が専門性を連携して温かく支援をした事例であろう。

事例：咀嚼の発達を支える支援

- ・ 3歳で入園してきた児童が、咀嚼機能が十分に獲得できていなかったため、食事の形態を噛みやすい段階まで下げて、噛む力を養うことができるように配慮した。4歳でも固い食べ物のみ、細かく刻んで対応した。5歳では他の子と同じように食べられるようになった。保育士・栄養士・調理員・家庭が話し合いをしながら進めていった。

(考察) 離乳を終了しても咀嚼の発達に問題を抱える子どもの対応についても、子どもの様子を保育士らは十分に観察をしたうえで、家庭をしっかりと取り込み、改善するための食事提供をすすめている。

3. 障害児への支援

障害児への支援は、専門的な知識が必要になる。食事の支援の前に、その子の生活全体、保育の対応も重要であるため、保育所以外の医療や地域の専門機関との連携も必要になるであろう。

事例：障害児への支援

- ・ 保護者と共に療育センターで指導を受けた（主任・担任・調理の3名参加）提供する食事の形状・固さ・大きさ・スプーンの使い方・マッサージ等 過ごし方等にも配慮し、進めている。咀嚼しないでそのまま飲み込んでしまうため体重が増加。しっかり咀嚼する必要があるため、ごはんは「固めのおむすび」を提供。奥歯未発達のため、肉類は細かく刻むなどの対応を実施。

・ 職員でこの障害児の病状を把握するために母親・担任、

管理栄養士とまじえて懇談を行う。該当児が食事（食べ物）に対して執着する場面があり、常に連携をとり、徹底的に栄養管理されている食事を提供する。母親と食事について毎日“ランチノート”を利用し、本日のメニュー等、個別のやりとりを欠かさず行っている。

- ・ 肢体不自由の児に対して（右腕）最小限の援助で児が自分で食事できるような援助、配慮を保護者と保育士が連携し、皿が滑らないよう滑り止めを敷くことで自立を図っている。

（考察）障害のある児の対応については、専門機関から指導を受け、保護者との共通理解を図り、詳細に進めるために“ランチノート”の活用など、保育者と保護者の連携が密にならなければ、障害のある児への食の支援は成り立たないことがよくわかる。

また、目前の子どもの食事の状態を観察、把握した結果、その子の自立に向けての対応を、最小限の方法で実施されている記述もあった。

4. 偏食、肥満

その他、乳幼児期における偏食や、肥満の問題についての記述もあったので、一部を紹介しておく。これらも家庭と子どもの食に関する意識の共通理解を構築しながら、子どもが成長により変化する姿を認め、支援につなげている様子が窺える。

事例：偏食の対応

- ・ 好き嫌いがある子どもへの対応は、夏野菜を育て、収穫など、調理員と保育士の協力で食育活動を実施。旬の食材を使った年2回の収穫祭、本物の包丁や調理器具を使用したクッキングなど、食への興味を持ち、食べてみようとする気持ちをもたす機会を増やし、そのような子ども達の姿を写真や口頭で伝え、家庭とも思いの共有を図っている。
- ・ 新入児が、野菜と果物が食べられなかった。4月、5月あまり変化も見られず、母親とは給食の状況を伝えながら少しでも励ましたりほめたり認めたりして焦らず保育してきた。3か月過ぎた頃から自分でも食べてみようとする気持ちも出てき、時間はかかるが量加減もしながら成長が見られてきた。他の先生方にもほめられ嬉しい感じで園生活にも慣れ、笑顔と喜び（食事への）が出てきたと思う。現在も進行形状態である。

事例；母親の意識変容の期待

- ・ 1歳10か月で入園した男児（市の検診で保健師より事前報告あり）食事が少なく母乳を飲んでいる。入所前は、11時すぎから午後3時近くまで昼寝をするなど、生活、食事のリズムが作れていない状態で入園し

てきた。入園後、昼食時口を押えて給食を全く食べようとしなかった。担任は調理員とも相談し、量を少なくすることにし、母親にも男児の給食時の状況を話して、少量から始めることにした。毎日の繰り返しと園の生活リズムの中で徐々に午前のおやつ、昼の給食、午後のおやつと食事はきちんととれるようになってきた。2か月ほどで他の子と同じ量が食べられるようになってきた。だが、まだ、夜は母乳を飲んでいるようだ。担任も母乳について話はしているが母親が上の子たちもずっと母乳を飲んでいたので、とやめる気がない。

（考察）食の支援が必要とされる子どもについて、保育所で丁寧に対応している事例であるが、母親の育児意識について憤りを記している。しかし、きっとこの後も、子どもを中心に母親と寄り添い、子どもの育つための支援につなげていることを期待したい。

事例：肥満傾向の子どもの対応

- ・ 肥満傾向の子どもAの母親に他の園児が「Aちゃんはなんであんなに大きいの？」と質問した。母親はショックを受け、保育所に相談。栄養士が成長曲線を作成、担任に給食時や普段の活動の様子を聞き取りし、改善点と良い点をまとめた。後日、母親に、園での様子を伝え、問題点のアドバイスをした。クラス担任にも給食や活動面で注意して欲しいことを伝え、支援してもらっている。

（考察）肥満傾向がみられる児の母親は他の園児からの指摘によりわが子が肥満傾向であることに気がつき、保育所に相談している。保育所では、栄養士、保育士がそれぞれ専門的な対応が行われている。これが保育所における子どもの育ちの支援の基本と考えられる。

子育てにかかわる専門知識を有する保育所の職員（保育士、栄養士、看護師、調理師・員）の存在は、保育所に通う保護者だけでなく、地域の子育て支援のキーポイントとなることも期待されている。

5. まとめ～インタビュー調査：E 保育園の聞き取り内容から～

園児が登園、降園するときに、保育士が一定の場所まで引率しているので、保護者と常日頃から連携が密であると感じている。子どもを中心に保育園と家庭がつながっている感覚があり、家庭と保育園の距離が近いと思っている。

しかし、保育園から家庭へ伝えたいことは、保護者それぞれに、言ってよいかどうかを見極め、伝えている。基本として、否定的なことは言わない、連絡ノートにも書かない。保護者の日常の子育てに関する行動をまず認めることにより、信頼感をもってもらう。

食物アレルギー、フェニールケトン尿症の児の対応、

体調の悪いときの食事の変更など、保育園側では職員間の連携で対応することを当然とすることで、子どもを中心に、家庭と連携をすることができる。保護者との信頼も厚くなっている。保育所と家庭・保護者との連携を密にしなければ、園児たちの「育つ力」は十分に育まれない。

子どもが育つために大切なものは「愛情」（対応した職員全員が発言）、保育者の園児たちへの愛情はもちろん、保護者が子どもへ愛情を注げるよう、育てることが必要である。

子どもの育ちを支える保育活動においては、専門職を有する保育所だけで成果を期待することはできない。子どもの一日の生活を総合的視野で観照すると、家庭生活は子と保護者との関係性を育む上で、重要な部分である。しかしながら、仕事と家庭の両立に奔走している保護者の置かれている環境を考えると、保育所からの保護者支援のあり方について、試行錯誤している様子が窺われる。

食だけでなく家庭生活全般についての経験や知識が乏しい保護者たちへの支援は、多岐多様にわたり、個別の支援も必要になる。本調査で、保育所の毎日の食事の提供にのせて食に関わるメッセージを伝え、その中から問題点を探り、解決策を構築するために職員の連携だけでなく、必ず家庭・保護者を取り込んでいる様子が窺えた。子どもの育つ力を育み、育てる環境として、保育者と保護者が手を携えていくことが、家庭を支援することにつながる。

IV. 職種の専門性と役割および支援の評価

1. アンケート事例にみられた多職種連携

保育所における食に関わる支援については、多職種の連携が不可欠である。特に、給食の提供において、個別な配慮を必要とする体調不良児、食物アレルギー児、離乳期の乳児などは保育士、栄養士、調理師、看護師がチームとなって子どもや保護者へ対応をする必要がある。アンケート調査における自由記述の事例でも、多職種で連携しあい専門性を発揮して解決した事例が多くみられた。（表4参照）

表4 多職種連携の下で取り組んだ事例（自由記述）

	対応例	事例数 (88例中)
①	食物アレルギー児への対応	22
②	体調不良の子どもへの対応	10
③	離乳食・咀嚼の発達に合わせた食事提供	24
④	好き嫌い・偏食への対応	9
⑤	障害のある子どもへの対応	10
⑥	その他	13

2. 保育所における専門職種とその役割

保育所保育指針解説書（2013、厚生労働省編）に示された保育士以外の専門職の役割は表5のとおりである。

3. 障害のある子どもへの食事支援についてインタビュー調査より

ここでは、事例の中から「障害のある子どもへの対応」について記述のあったD保育園で行ったインタビュー調査をもとに職種の専門性について考えたい。

【事例】自由記述（原文のまま）

3歳児ダウン症候群 女兒 自分でスプーンを持った食事はまだ見られない。また、姿勢も背が丸まってしまい、体が小さいため、幼児用のテーブル・イスではサイズが合わなかった。食事はまだ「刻み食」ということを保護者から聞いていたが、咀嚼力が弱く、舌で上あごに押し付けて食べている。給食は豆腐、煮物、味噌汁などは食べやすく、つぶして口に入れられると食べているが、肉や魚、野菜類は口に入れるとすべて出してしまう。家庭では食べられるものを出しているという事で味に慣れていない様子であった。家庭・保育士・栄養士と相談の上、食事をあらめのペースト状にして色々な食材を食べやすい状態にしてみると、味そのものはみんなと変わらない給食を食べられるようになる。徐々にペーストからみじん切り、きざみ食への移行していき、現在4歳になり、刻み食を自分でスプーンですくい食べている。体はまだ小さいのでイスはバスマットをイスの上に置き、体に合った高さのイスを使用し、皆で同じテーブルで楽しく食事をしている。現在は片付けを頑張っている。

<D保育園、担当保育士へのインタビューから>

入園時の面接では、家庭での食事状況を把握し、口の中を見せてもらい、歯が生えそろっていることと、よだれが多いことを確認^①した。家庭では、自分で食べられない、野菜は食べない、調理形態は刻んでやれば食べられる、柔らかいご飯は食べられるとのことであった。

保育園の給食が始まり、食事時間にご飯を温めて（主食は持参のため）味噌汁とご飯を食べさせてみたところ、飲み込んでいるが咀嚼している様子がなかった。保育園の給食では多様な食材を使っているため、食べられないものもあり、給食が食べられないことが多かった。食事の際には、栄養士もほぼ毎日、子どもの食べ方を観察して調理形態を試行錯誤していた^②。保護者に、園での食事の状況を伝えると、家では食べられるものしか出さないので、野菜なども出さなくなっているとのことであった。

しかし、食事時間に児を見ていると、他の子どもが食べている様子を見て、食べようとするなど、食欲がないわけではない。これは、食べられるようになるかもしれないと感じた^③。児が苦手なのは、味なのか、舌触りなのか、何が児の問題なのか、保育士、栄養士で話し合い

表5 保育士以外の専門職の役割

嘱託医	<ul style="list-style-type: none"> ・保育所の子どもの発育・発達状態の評価、定期及び臨時の健康診断とその結果に関するカンファレンス ・子どもの疾病及び傷害と事故の発生時の医学的処置及び医学的指導や指示 ・感染症発生時における指導指示、学校伝染病発生時の指導指示、出席停止に関する指導 ・予防接種に関する保護者及び保育士等に対する指導 ・衛生器材・医薬品に関する指導及びその使用に関する指導 等
看護師等	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもや職員の健康管理及び保健計画等の策定と保育における保健学的評価 ・子どもの健康状態の観察の実践及び保護者からの子どもの健康状態に関する情報の処理 ・子どもの健康状態の評価判定と異常発生時における保健学的・医学的対応及び子どもに対する健康教育 ・疾病異常・傷害発生時の救急的処置と保育士等に対する指導 ・子どもの発育・発達状態の把握とその評価及び家庭への連絡 ・乳児保育の実践と保育士に対する保健学的助言
栄養士	<ul style="list-style-type: none"> ・食育の計画・実践・評価 ・授乳、離乳食を含めた食事・間食の提供と栄養管理 ・子どもの栄養状態、食生活の状況の観察及び保護者からの栄養・食生活に関する相談・助言 ・地域の子育て家庭からの栄養・食生活に関する相談・助言 ・病児・病後児保育、障害のある子ども、食物アレルギーの子どもの保育における食事の提供及び食生活に関する指導・相談 ・食事の提供及び食育の実践における職員の栄養学的助言 等
調理員	<ul style="list-style-type: none"> ・食事の調理と提供 ・食育の実践 等

保護者にも伝え^④、給食を離乳食の初期段階の粗めのペースト状にしてみたところ、徐々に食べられる食品が増えた。野菜なども味が苦手なのではなく、食べにくくて食べられなかったことが分かり保護者にも報告したところ、家庭でも野菜を細かく刻んでみたら食べられるようになった^⑤とのことであった。3か月後には粗いペースト状にした給食を、何でも食べられるようになった。その後、刻み食に移行し、現在（約1年2か月後）もサラダは刻み、お浸しなどは他の子どもと同じ形態で、おかずにはとろみを付け、魚はほぐしてそのまま、果物はスライスしたものを前歯で噛み取り、1人で食べられるようになっている（他の子ども達と同量）。調理形態は児に合わせているが、一から作るわけではなく、離乳食と一緒に作ったり、他の発達段階の子どものものと一緒に作ったりしている。

月1回は、地域の障害のある子どもの相談業務を（NPOを立ち上げて）行っている元施設の校長をしていただいた方に見てもらい^⑥、保護者、担当保育士、栄養士も一緒に、児の発達状況の確認と今後の支援の方向を話し合っている。また、保育園では個別に支援計画を作成し、計画に基づいた支援を行っている。

児は身体が小さく、食卓のイスが身体に合っていないため、バスマットをイスの上に敷き、足が床に着かないので積み木や牛乳パックで足台にする^⑦など、食卓の環境設定にも配慮している。

<インタビューの結果から>

- 下線①：入園面接で家庭状況の把握と共に子どもの発達状況の確認をして、現在の状態を把握している。（保育士の専門性）
 - 下線②：栄養士が子どもの食べている様子を観察、調理形態の改善に努める。（栄養士の専門性）
 - 下線③：保育士の経験からの直観である。保育士の専門知識と長年の経験から子どもの育ちを見る目が養われているのであろう。（保育士の専門性と経験からの見立て）
 - 下線④：児が食べられないことの原因を明らかにしようとしている。（問題の所在の明確化）
 - 下線⑤：保育園での支援の効果を家庭に伝えて家庭でも再現している。これは食に関わる支援の効果とも言えるであろう。（保育園の支援が家庭の食事支援に影響）
 - 下線⑥：保育園外の地域の専門家と連携し、子どもの支援に役立てている。（地域の専門職との連携）
 - 下線⑦：食べることに集中できるように環境の配慮をする。（食べる環境への配慮）
- 点線の下線：調理形態を児に合わせて提供しているが、さまざまな調理形態を食べる子どもがいるので、それらの調理形態から応用して調理している。（調理形態の個別対応と調理の工夫）

（考察）この事例からは、職種の専門性を発揮し職種間の連携を図りながら保護者と一緒に子どもの支援に取り組んだ様子が分かる。

入園面接の際には、家庭の様子を聞くとともに、保育士が歯の生え方やよだれの量など子どもの発達を直接確認している。子どもの状態を十分に把握してから、支援の計画を立案することは重要である。このような保育士の発達段階の把握や、栄養士による日々の食事摂取状況の観察はそれぞれの専門領域における対象者へのアセスメント業務といえよう。

次に、何が原因で食べられないのか、問題の所在を明らかにするために、調理形態を変えてみるといった試みをしている。この段階で、栄養士は試行錯誤しながら日々の給食を提供し、保育士は食べさせ方の工夫を行い、食べることに集中できる環境を整え、職種の専門性を発揮していることがわかる。現在は、取り組みの途中段階であるが、調理形態は給食担当者の他の調理業務に支障をきたさない工夫のもとに行われていることや、児の食事形態を担当保育士が完全に把握していることから、職種間の情報共有が十分になされていることがわかる。

また、これら一連の取り組みは、フォーマル・インフォーマルな形式による保育士、栄養士間、あるいは職員全体での会議と、月に1回の保育園外部の相談員の観察という客観的な評価を加えての振り返りが行われている。個別の支援計画が作成され、現在の状況と経過、今後の支援の方向性を常に確認しながら、児の発達に寄り添った対応がなされている。まさにPDCA（Plan、Do、Check、Action）のサイクルの中で取り組まれている事例といえよう。

4. 専門職の役割を踏まえた支援の評価

保育所における食に関わる支援の評価は、容易ではない。発育発達の途上にある乳幼児への食の取り組みの効果は簡単に計れるものではないからだ。保育所における職種の専門性を考える時、上の事例では保育士、栄養士が日々の給食提供時に連携を取り合っている姿が見られる。

子どもの食は、「何を」「どのように」食べるかが、非常に重要である。保育士と栄養士の専門性について至極簡単に述べるとすれば、栄養士は「何を」提供するかに専門性を発揮し、保育士は「どのように」食べるかに専門性を見出すことができるのではないだろうか。

栄養士業務においては、子どもの健康状態のアセスメントに始まる献立作成から食事の提供、食事量の把握から栄養摂取後の体重身長の増減や健康状態を評価することになるが、栄養の摂取の場は家庭での比重も大きい。したがって、その評価の結果は保育所のみならず家庭への食育につなげていく必要がある。

一方、保育士業務では用意された食事を子どもに提供し子どもが口に入れるまでの過程で「どのように」食べ

るかを常に検証する必要がある。それは、心理的な楽しさから機能面の発達における食べ方までを包括した広い意味の食べ方である。

かつては、給食の評価は残菜量で計ることが一般的であったが、現在はその「残菜の意味」を考慮して評価する必要がある。また、ただ食べればよいということではなく楽しく食べることが重要であり、主体的に能動的に食べることそのものが「育つ力」ともいえよう。

5. まとめ

上記のインタビューでは、D保育所における多職種連携の実践を詳しく知ることができた。インタビューは主に、担当の保育士を対象としていたが、途中で園長から「私たちは保育をしている。保育園には1人で歩けない子ども、介助で食べる子ども、さまざまな（発達段階の）子どもがいる。だから障害のある子どもも他の子ども達と生活を共にしながら、同じように保育をしているだけ。専門的な治療や特別な支援は、私たちはしない。それは、その分野の専門家に任せている。」といった話を聞くことができた。まさに職種の専門性を表現した言葉だと思う。

それぞれの職種の専門性を発揮するという事は、専門領域とその役割を明確にして自分の領域に責任を持つことであり、他の領域を尊重し謙虚に耳を傾けることであろう。子どもの食に関わる支援においても、自分の専門領域や他の領域の知識を共有しながら子どもや保護者に向き合うことが、保育所における職種間連携の基本であると考えられる。

また、職種の専門性は現場での経験を重ねることで更に深い知見を得ることができる。現場での経験は専門知識を基盤としながらも、体験に基づいた知恵や直観の積み重ねである。保護者支援では経験豊富な保育士等からのアドバイスは、説得力のある心強いものとなるであろう。

V. 子どもの「育つ力」をいかに伸ばすか

1. 子ども達の秘められた潜在的な能力、可能性をいかに育てるか

平成26年度の保育科学研究のテーマである、「育つ・育てる」の視点をどう生かした保育を進めるかが極めて重要であり、給食を進めるにあたっては十分配慮したい。

三つ子の魂百までという諺にみられるように、幼少期の養護と教育は重要である。教えるという言葉の中には「教える」のほかに「育つ・育てる」という重要な意味が含まれている。

大切なことは子どもの育つ力(自発性、好奇心、興味、やってみようという意欲など)をいかに伸ばすかである。子どもは本来自ら育ち、生きる力を持っており親や保育者や給食関係者はこの子どもの自ら育つ力をいかに支え

伸ばしていくかが求められている。

保育にあたっては、「教える・育つ・育てる」のバランスをよく考えながら、しつけをはじめとする、養護と教育の一体化に向けた取り組みが、子どもの健やかな成長のために不可欠である。

幸い、最近の保育の流れは、子どもの育つ力を中心として、育てる、援助するという考えを重視し、子ども達の秘められた潜在的な能力、可能性を育てるよう、手助けする立場で臨むことが大切であるとされており素晴らしいことである。

子ども達が育つよい食環境づくりに向けて努力したい。

2. 食に関する「育つ」「育てる」支援の調査結果

今回の調査項目の1つとして、保育の中で給食や食事指導を通じて「育つ」「育てる」支援の状況を調査した。回答のあった特色あるものをあげる。

(1) 異年齢児との交流

- ・自らの意志で自分の食べられる量を、バランス良く食べられるよう、異年齢児と楽しい食事ができるよう年2回バイキングを実施。年長児は小さい子の世話をするなど、楽しい食事をしている。
- ・食堂での異年齢児との楽しい食事に、ピアノ、バイオリンの演奏を毎日実施し、心の発達にプラスと考えている。
- ・誕生会の昼食は異年齢児が集まり食事をする。
- ・野菜の栽培を通じて野菜の成長過程の観察、年長児は収穫物を使った調理体験、また、他年齢児との共食を通じて収穫の喜びを体験。
- ・異年齢児交流のおやつ会では、季節を考慮したおやつ会を計画、おやつのお話の話を聞いたり、おやつ作りを観察したりしておやつ会を楽しむ。
- ・季節に応じた菜園計画、地域との協力による稲作(田植、稲刈り)体験を異年齢児と一緒に実施している。
- ・年長児により給食食材の赤・黄・緑の色分けして掲示、食育の狙いと仏教保育に副って生き物を大切にする。自然の恵み周りの人への感謝する心を養うなど、日々の保育活動の中で子どもの育ちを支援している。
- ・お弁当作りをして、異年齢児と一緒に戸外で食事をする。
- ・異年齢交流(縦割り保育)で食事をし、年長児が配膳、食卓を拭いたりする。また、下の子どもの世話をしている。
- ・クリスマスケーキづくり等を通じて異年齢児交流の食事会を実施している。

(2) 年齢別の食事計画

- ・食べる力をつけることは自信をもって生きる力につながるため、保育と食育を重ねて取り組んでいる。
- ・幼児の年齢別に食事計画、年間の食育計画を作成している。年齢にあったクッキング、栽培、栄養指導をおこなっている。
- ・野菜の植えつけ、草取り、水やり、収穫、調理を子ど

も達が体験している。

- ・子どもの主体的な活動により生きる力を育むという、テーマのもと、食育計画の推進に努めている。
- ・保育の中の食育計画として、毎月、0歳児は野菜に触ってみる、1、2歳児は小麦粉粘土、野菜スタンプ等の作成、3歳児はゆで卵の殻むき、野菜洗い、4歳児は魚のホイル焼き、ポテトサラダ作り、5歳児は花見団子、月見団子づくり、お泊り保育でカレー作り、クッキー作り、誕生会メニュー作り等に取り組んでいる。

(3) 子どもの発達行動の支援

- ・地域や異年齢の人々との食事交流を行っている。
- ・心を育てる食事についての研究発表会を持っている。
- ・食育研究委員会の設置と食育研究、食育サロン(講座)を開設している。
- ・行事の際には、バイキング給食方式で食を楽しむ。自分の食べられる量を知ることを狙いとしている。
- ・保護者の給食試食で美味しい味付け、調理の工夫、子どもの食事の作り方を見てもらう。
- ・夏と秋の収穫祭では、旬の食材を使った季節ならではの調理法、食べ方で子ども達が自分の食に興味を持ち体感する機会をつくっている。
- ・自分達で育てた野菜を使ったクッキングでは、野菜の苦手な子どもも食べてみようという気持ちを持ったり、いつも以上においしく食べることができる。
- ・味見当番がその日の給食の味見をして何が入っているか、どの食品群に属するかなど知り、クラスに戻って美味しかったことなどを含めて報告している。
- ・野菜の栽培やクッキングを通して、食への興味を深め食べる意欲を高める。
- ・日々の食材を4つの食品群に分け、働きを学ぶとともに自分で選別できる力を養う。
- ・給食時間に「お知らせします。今日の給食に○組の○が入っています。食べてください。」という放送に子ども達は大喜び。
- ・給食室の前の廊下に「何とれたかな?」の表を貼りシールを貼って楽しみにしている。
- ・食を通して豊かな心を育てていきたいとの思いから食育に取り組んでいる。
- ・年長児がお弁当を持って地域のグループホームに出かけ、一緒に食事を通して交流を深め、思いやりの心を育てている。
- ・栽培活動を通じて自然とのかかわり、手をかけることの大切さ、料理との関わり、命を大切にする心を育てている。
- ・2〜5歳児の給食はランチルームでバイキング方式をとっている。多い少ないをつぎ分け、そこから子ども達が選択し、配膳していく。「育つ」という視点からは、苦手なものも自ら選ぶという行為を通じて、食べる意欲を高め、自分の食べる量を把握できるようになり、完食することができ、食への意欲が増している。「育

- てる」視点としては、保育士が子ども一人ひとりの様子を把握し、その子にとって多い少ないかを選択できる状況をつくることで負担が少なく楽しく食事をすることを第1としている。楽しさが食への意欲、興味、関心へのつながっていることを日々実感している。
- ・年長児は田んぼで田植え体験し、後日園で年下の園児のお手本となり、たらいにつくった田んぼで全員児が田植えをし、刈り取り脱穀を体験する。できた玄米や白米でおにぎりを作ったり、飯盒で炊いたりして食べる。
 - ・職員会議、給食会議の折に子どもの食について話し合う。
 - ・本来食育は家庭が行うことが大切と思う。家庭での子ども達の食事づくりの機会を増やしたい。
 - ・各年齢1年に一度はクラスごとにふれあいdayを行い親子で会食をする。食育の日（毎月19日）には、食育計画に基づいた行事を行っている。
 - ・保育計画のなかでの取り組みとして、そうめん流し、クリスマスでのバイキング給食、お泊り保育でのパーベキューなどに取り組んでいる。
 - ・毎日給食の展示をしているため、園児と保護者の会話も聞かれる。毎月の給食だよりに園児と保護者との会話を掲載している。
 - ・年間を通じて食と地域との行事を結び付けている。収穫祭やおにぎりづくりの体験を通じて、子どもの育つ、育てる取組みを進めている。

- ・1歳児クラスの後半クッキングに取り組み、2歳児クラスから包丁を使い、4～5歳児では火を使つての調理のお手伝いを行う。
- ・月に1度身体計測後に成長曲線とカウプ指数を算出し、成長に問題ないか把握している。

3. 子どもが育つよい食環境づくりに向けて

今回の調査結果にみるように保育所は子どもの育つ力を育てるために、多くの努力を重ねていることがわかった。更にこの活動の発展に向けて次の点の強化を図りたい。

- ①食物を大切に作る心（もったいない）を大切にしましょう。
- ②食体験、自然体験、農業体験、社会体験の機会を増やしましょう。
- ③食事を通じて心を育てる視点を大切にしましょう。
- ④地域と共に歩む保育所給食を目指しましょう。
- ⑤郷土料理、行事食の献立を増やしましょう。
- ⑥給食を通じて、和食のすばらしさを幼児期から身につけましょう。

【参考文献】

厚生労働省編「保育所保育指針 解説書」2008 フレーベル館
厚生労働省「保育所における食事の提供ガイドライン」平成24年

資料【アンケート用紙】

平成26年度保育科学研究 (代表研究者：小野 友紀 聖徳大学短期大学部)

保育所における食に関わる支援に関するアンケート

1. 保育所の概要についてお尋ねいたします。

① 保育所の所在地と保育園名を教えてください。

_____都・道・府・県 _____市・区・町・村
 _____保育園

② 地域環境は 1 住宅街 2 商店街 3 田園地帯 4 その他 ()

③ 給食の形態について

1. 自園の調理室で自園の職員が調理 2. 自園の調理室で調理業務を委託
 3. 業者の食事を外部から搬入して提供
 4. その他 ()

④ 児童数と職員の職種と人数

児童数(定員)	名 (総数)		
園長 (施設長)	名		
主任保育士	名		
上記以外の保育士	名 (うち正規職員	名)	
看護師 (保健師)	名 (うち正規職員	名)	
管理栄養士	名 (うち正規職員	名)	
栄養士	名 (うち正規職員	名)	
調理員	名 (うち正規職員	名)	
その他 (職名: _____)	名 (うち正規職員	名)	

⑤ 現在の児童数と保育士数

(0歳児:	名/保育者	名 (うち正規職員	名)
(1歳児:	名/保育者	名 (うち正規職員	名)
(2歳児:	名/保育者	名 (うち正規職員	名)
(3歳児:	名/保育者	名 (うち正規職員	名)
(4歳児:	名/保育者	名 (うち正規職員	名)
(5歳児:	名/保育者	名 (うち正規職員	名)

2. この調査票の回答に関わられた方の職種に○を付けてください (複数可)。

1. 園長 2. 保育士 3. 看護師 4. 栄養士/管理栄養士
 5. 調理員 6. その他 ()

保育所における園児を取り巻く多様な物的環境と、 子どもの身体活動量の関係に関する研究

研究代表者	坂本 喜一郎 (RISSHO KID`Sきらり・園長)
共同研究者	篠原 菊紀 (諏訪東京理科大学・教授)
	柳澤 弘樹 (国際知的財産研究機構・主任研究員)
	堀 昌浩 (さくら保育園・園長)
	竹内 勝哉 (秋和保育園・副園長)
	井 量昭 (醒井保育園・園長)

研究の概要

本研究を通して、明らかになったことについて以下に整理する。

(1) 民間保育所における園生活の中での子どもの身体活動量について

①園児を取り巻く多様な物的環境と子どもの身体活動量の関係

- ア 民間保育所における子どもの「歩数」の平均は、12031.6歩であり、運動強度の中でも最も激しい活動にあたる「高強度運動」の平均時間は、15.7分であることがわかった。
- イ 園庭の有無による1日の「歩数」及び「低・中強度運動」の時間には違いが見られなかったが、「高強度運動」の時間のみ統計的に有意な差が認められた。また、園庭の広さと身体活動量の関連は認められなかった。

②園生活の中での時間帯と子どもの身体活動量（運動強度）の関係

- ア 園庭のある園では、「高強度運動」が最も多く見られたのは9時台であり、次に13時と14時台（2時間）であった。身近に園庭があることで、1日の中で子どもは気軽に複数回屋外運動遊びを楽しむことが可能となり、日々安定した状況の中屋外での運動遊びを繰り返すことの可能な環境や土壌が豊かな「高強度運動」を引き出すことにつながっている。
- イ 園庭のない園で「高強度運動」が多く見られたのは、10時と11時台であり、昼食後はほとんど見ることはできなかった。このことは、午前中を中心に散歩や隣接する公園等を活用した屋外運動遊びを行われていることや、園外で活動する際には保育者の引率が必ず必要となるといった制約等、園庭のない園ならではの特徴が明らかになった。

(2) 地域資源の積極的活用と子どもの身体活動量の関係

地域資源を積極的に活用した保育の可能性と課題について整理すると以下の通りである。

- ア 園庭がない又は狭い園では、地域資源の積極的活用やその工夫によって、子どもの身体活動量を引き出すことが可能である。
- イ 身体活動量の中の「歩数」については、園外での運動遊びの時間を少しでも長く保障することや、園から遠近様々な地域資源へ散歩に出かけることや移動の時間を多く確保することでより多く引き出すことが可能となる。
- ウ 身体活動量の中の「高強度運動」については、屋外での運動遊びの質（種類や動き・空間の広さ等）に大きな影響を受けることから、子ども自身のより激しい活動（遊び）への興味関心の高まりや活動時間の拡大に加え、みんなで運動遊びを楽しむ場面を設定する等、「保育者の意図が優位な保育内容」の工夫も重要な要素となってくることが明らかになった。

(3) 子どもの身体活動量を引き出す上で有効な物的環境や保育内容についての具体的提案

本研究を通して明らかになった子どもの身体活動を引き出す上で有効な「物的環境」や「保育内容」について以下に整理する。

- ア 「子どもの主体的な屋外遊びを最大限保障する」取り組み
- イ 「屋外の物的環境を積極的に活用した運動遊びを意図的に取り入れていく」取り組み
- ウ 「屋内の物的環境を積極的に活用した運動遊びを意図的に取り入れていく」取り組み

エ 「園外の地域資源を積極的に活用する」取り組み

これら4つの取り組みは、それぞれが独立して行われる場合も考えられるが、これらを組み合わせることによりそれぞれの園が既存の物的環境を十分に生かしながらも独自の保育内容を創造することが可能となり、よりよく子どもの身体活動量を引き出すことが可能となっていくと考えている。

キーワード：保育所、物的環境、身体活動量、歩数、運動強度

I. 背景

1) 問題提起と先行研究

(1) 問題提起

今日も園庭からは、「砂場で泥だらけになりながら山作りで夢中になる2歳児」「一人でも多くの友達を当ててやると、目を輝かせながらドッジボールを楽しむ年長児」等、好きな遊びに没頭する子ども達の生き生きと遊ぶ姿が目飛び込んでくる。また、一步園外へ散歩に出かけてみれば、「めずらしい草花に釘づけになる女の子」「豪快に鳴き叫ぶセミを心躍らせながら追いかけ回す男の子」等、五感をダイナミックに使いながら、全身を使い自然と真正面からぶつかり合う喜びを満喫する子ども達の姿を目の当たりにすることができる。一方、街の中へ目を向けてみると「十分に歩くことができる幼児をベビーカーに乗せ足早に移動する親」「レストランで家族揃っての食事中、ゲームに没頭する我が子の姿を当たり前のように容認する親」等、同じ子ども達が日常の中で置かれた場や人との関わりの違いによって容易に変貌してしまう姿を日々目にする。そのたびに、胸の中に虚しさや将来への不安がこみ上げてくるのは私達だけであろうか。今後こうした保育・教育現場と家庭との二極化が進めば進むほど、我々保育・教育現場が、「一人一人の子どもは様々な環境との積極的な関わりを通して、子ども自ら自分らしく生きようとする姿」を誰よりも保障していかなければならないことを強く再確認させられるのである。

では、こうした子どもの姿の変容は、子ども自身をどのように変えてきてしまったのか。そのような状況下、今我々が直面し真剣に取り組まなければならない問題の1つに、子どもの体力や運動能力の低下がある。そしてこの問題の解決に際しては、大きく2つの背景の認識が重要となってくると考えている。

1つは、子どもの体力低下に関わる背景である。文部科学省が昭和39年から行っている「体力・運動能力調査」の報告によると、昭和60年ごろを境に子どもの走る力、投げる力、握力等が、全年代において長期的に低下の一途をたどっていることが報告されている。そして、その深刻な現状を危惧した文部科学大臣の諮問によりその原因分析に取り組んだ中央教育審議会は、その答申「子どもの体力向上のための総合的な方策について」の中で、①国民の意識（子どもに積極的に外遊びをさせな

くなつた）②子どもを取り巻く環境の問題（子どもの生活全体の変化／スポーツや外遊びに不可欠な要素（時間、空間、仲間）の減少等）③子どもの生活習慣の問題（都市化や核家族化、夜型の生活など国民のライフスタイルの変化）といった3つを体力低下の原因を報告している。また多くの研究者からも子どもの運動遊びと睡眠（北村、2013；泉、2009）・食事（近藤、2011）・テレビ視聴の関係（渡辺、2012；鈴木、2005）等、子どもの生活環境の変化への問題が数多く指摘されてきている。そして現在、平成19年度から平成21年度までの3年間に渡り幼児期に獲得しておくことが望ましい基本的な動き、生活習慣及び運動習慣を身に付けるための効果的な取り組み等についての実践研究を行った「体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究」の調査結果を踏まえ、文部科学省により「幼児期運動指針」等が取りまとめられ、現場での積極的な活用を通して強く子どもの体力向上が期待されているところである。

こうした背景からは、大人にとって合理的・効率的といった都合のよさが招いた社会構造の変化の中で、実は知らず知らずのうちに犠牲にされてきたのが現代の子ども達の育ちや生き様だったという事実が浮き彫りにされてくる。今まさに社会全体で真摯にこの深刻な課題を受け止め、子どもの遊びや生存の基礎となる子どもの体力の向上に全力で取り組まなければならないことが明らかになってくるのである。

もう1つは、保育及び教育の質の一体化や向上に関わる背景である。現在までに国を中心に数度に渡り「幼保一元化」や「幼保一体化」の議論が繰り返行なわれてきたが、平成18年10月の「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」の施行により、就学前の教育・保育を一体として捉え、一貫して提供する新たな枠組みとして認定こども園制度がスタートすることになった。また、平成20年には保育所保育指針及び幼稚園教育要領の内容が大幅に共有される中、「質の高い保育・教育の実現」に向けての議論も継続して行われ、現在は平成27年度よりスタートする子ども・子育て支援新制度準備の最終段階が進められているところである。そんな中、我々保育所が注目すべき議題の1つに、「幼保連携型認定こども園の認可基準について」がある。内閣府の子ども・子育て会議において議論が繰り返される中、幼保連携型認定こども園に関する園庭の基準に関しては、「教育的観点（子どもが主体的に自らの意志で

自由に利用できる身近な環境の実現等)を重視し、必要な面積は、同一敷地内又は隣接する位置で確保することを原則とし、屋上(バルコニー等を含む。)の面積算入は不可とする」と結論づけられたのである。言い換えれば、園庭の無い保育所は、幼保連携型認定こども園にはなれないということである。このことは、前述した近年の子どもの体力低下等の実態からすれば当然重要になってくる最低限子どもに必要な物的環境の基準として認めざるを得ないことは容易に理解できる。しかし、その一方で都市部に存在する多くの保育所は、園庭がない、または園庭が狭いという理由のみで国の推奨する幼保連携型認定こども園への移行そのものが認められないという現実に直面している。果たして園庭がない等という「物的環境の有無」のみの条件によって、「質の高い保育・教育の実現の有無」を語り切ることができるのか、また語り切つてよいものなのかという疑問を強く抱いてしまうのである。

こうした「子どもの体力低下」と「質の高い保育・教育の実現」といった2つの大きな背景を踏まえた上で、我々が強く関心を持たなければならない研究の視点に、「園生活における多様な環境が、子どもの生活そのものにどのような影響を与えているのか」というものがあると考えられる。言い換えれば、保育所保育は「環境を通して」行われるように、日々子ども達が様々な環境と出会い、興味を持って積極的に関わっていく中で、「何が育ち・何を育てることができるのか」を明らかにしていくことが何よりも重要なのである。中でも1日の園生活の中で、特に園舎外や園外における様々な物的環境との出会いや関わり合いを通して、一人一人の子どもの体力等がどのように生み出され、個々の生活や育ちを豊かに引き出していつているのかを明らかにしていくことは、真に「質の高い保育・教育」の実現を語る上で必要不可欠な論点なのではないかと考えている。

そこで、本研究を進めるにあたっては、乳幼児期の子どもの特徴を踏まえ、小学生が行うような体力測定等を通しての様々な運動能力のデータ化を図るのではなく、興味関心のある遊び等を通して身体活動の喜びや楽しさを全身で感じていく姿を大切にしたいことから、子どもの体力向上と関係が深いとされる(新本、2013;春日、2009;大山、2003)身体活動量(歩数や運動強度)に注目することにした。そして、保育者が園庭に加え園外の地域資源等も積極的に取り入れた保育環境等を積極的に活用する中で、いかに創意工夫を凝らし魅力的な保育内容の創造に挑戦しながら子どもの豊かな身体活動や育ちを生み出していかうとしているのかを丁寧に描き出していきたいと考えている。

(2) 先行研究から見えること

では次に、我が国における子どもの身体活動量に関する先行研究を概観すると、大きく以下の3つに分類する

ことができる。

- 子どもの生活と身体活動に関するもの
- 保育所における子どもの身体活動の特徴に関するもの
- 子どもの運動能力と身体活動に関するもの

①子どもの生活と身体活動に関するもの

子どもの生活スタイルやリズムは、前述した子どもの体力低下の背景からも窺い知れるように、一緒に生活する大人の影響を強く受けることがわかっている。松岡ら(2008)は、2~5歳児を対象とした幼児の運動不足と保護者の関わり方の研究の中で、保護者の生活習慣や運動への取り組み姿勢そのものが児童の活動性および運動量に大きく影響することを明らかにしている。また、田中ら(2008)も、2~5歳児を対象とした生活リズムと身体活動量についての研究の中で、生活リズム未確立児は生活リズム確立児に比べて全体的に活動量が少なかったことに加え、生活リズム未確立児の場合には高い運動強度の身体活動はほぼ見られない一方で、生活リズム確立児では午前10時~午後2時を中心に高い運動強度の身体活動が見られたことを報告している。そして、秋葉ら(2010)は、4~6歳児162名を対象に、幼児における歩数の日内変動の特徴および生活活動の実態について検討を行ったが、平日は休日より歩数が多く、平日の歩数が多い時間帯は自由遊びの時間である9時、10時であることや、平日における園での活動時間(合計6時間)の歩数は総歩数の61%を占めたことを明らかにしている。また、雨天日は、晴天日に比べ、歩数が有意に低かったことも報告している。

これらの先行研究から見えてくることは、人的環境である保護者や保育者の子どもへの関わりが子ども自身の身体活動量に大きな影響を与えていることであり、何よりも子どもにふさわしい生活リズムを大人が保障していくことの重要性が理解できる。また、子どもの身体活動は園を中心に行われている一方で天気にも左右され易く、外遊びの可能な日の午前中の遊び環境が子どもの身体活動量を引き出す上で重要になってくるという結論はとても興味深い。そこで、本研究を通して、各保育所の1日の流れの中で、実際子どもの身体活動量がどのように引き出されているのか、特に午前中の遊び環境を工夫することで子どもの豊かな身体活動量をいかに引き出そうとしているかといった姿を、天候との関係も含め明らかにしていくことが重要な課題の1つと考えている。

②保育所における子どもの身体活動量の特色に関するもの

では次に、保育所に通う園児の身体活動量に関する先行研究を概観してみると、幼稚園を対象とした先行研究がそのほとんどであり、保育所に関する研究の数の少なさが浮き彫りになった。そこで、本研究では、対象が保育所の5歳児クラスであることから、参考になり得る

研究を抽出し柔軟に活用していくことにする。

まず、塩見ら（2008）は、2～5歳児の幼稚園児163名（男児88名、女児75名）を対象に、6ヵ月ごとの年齢で4区分し、日常生活における身体活動量について検討している。身体活動は加速度計（LC）を用いて測定し、歩数及び幼児を対象に行ったトレッドミルによる多段階運動負荷テスト結果に基づき強度別活動時間の評価を行い、平均値でみると1日歩数は10000～15000歩/日、LC強度1～6は90～120分/日、LC強度7～9は15～27分/日であったことを報告している。また、中野ら（2010）も、2～5歳児の幼稚園児152名を対象に、子どもたちが毎日の生活の中で獲得すべき身体活動量（歩数）について検討し、その結果幼児の平均歩数は平日で11482歩、平日と週末の間には有意差があり、平日の方が約3400歩多かったことを報告している。また、幼児期全体の平日における一日の目標歩数として13000歩、さらに帰宅後の目標歩数として半数の6500歩を設定できる可能性があることを示唆している。

一方、興味深い研究に、保育所と幼稚園に通う幼児の身体活動量を比較し、その違いを明らかにしようとしたものがある。まず、田中ら（2009）は、幼児を対象に妥当性の検討を行った加速度計を用いて、幼稚園と保育所に通う幼児212例（年中及び年長）の日常の身体活動量を評価し、保育環境の差異に伴う両施設の幼児の特徴を検討している。その中で、幼稚園児がMVPA（moderate to vigorous physical activity）の時間および歩数の代表値で、保育所児に比較して有意に高いこと。また、平日9時から14時を除く時間帯の歩数で、幼稚園児が保育所児に比較して有意に高かったことを明らかにしている。また、泉ら（2011）は、保育園児の日中の活動内容と身体活動量の記録を通して、S県T市の公立保育園13園に通う5・6歳児309名を対象に、近年の保育園児の園内活動の実態を調査している。午前9時～午後4時迄の身体活動量（歩数）において、全体平均が、健康指標として求められる8000歩以上の歩数を超えた日が、調査期間中に1日以上あった園が13園中2園しかなかったこと。各園で得られた歩数の上位4分の1の平均値をみると、8000歩を超えた日が調査期間中に1日も無かった園が7園あったことを報告している。

これらの先行研究から見えてくることは、近年の幼稚園を中心とした幼児の平均的な歩数は、1日平均約13000歩前後であることがわかる。一方保育所に通う幼児の歩数は、幼稚園の幼児に比べ著しく低く、1日の健康指標である8000歩を超える日がほとんどないという報告は、対象が公立保育所に限定されているものの保育所における保育内容や保育環境に加え、保育者そのものの人的環境としての質が問われる問題として深刻に受け止めなければならないと考える。そこで、本研究を通して、民間保育所における幼児の身体活動量が日々の園生活を通してどのように引き出されているかを明らかにするこ

とは、民間保育所自体の保育の質を問う意味でも重要な調査になり得ることから本研究の意義深さを再認識させられるところである。

③子どもの運動能力と身体活動に関するもの

最後に、運動能力と身体活動量に関わる先行研究について整理する。

まず、杉原ら（2007）は、「1960年代から2000年代に至る幼児の運動能力発達の時代変化の研究」を通して、1966年、1973年、1986年、1997年、2002年と幼児の運動能力の全国調査を実施し、約40年間に渡る運動能力の推移の全体的な傾向を報告した。その中で、園と家庭での外遊びの時間と頻度・よく遊ぶ友達の数等が運動発達と特に明確な関係を持つ要因であることを明らかにすると共に、子どもの外遊びの時間が1.5時間から0.6時間へと約1/3に激減したことを報告している。また、宮口ら（2008）は、保育所に通園する4及び5歳児207例を対象に、園での活動状況や園環境および園での取り組み等を調査すると共に、身体活動量（歩行）を測定し、それらと基礎運動能力との関係を検討している。その中で、歩行量の多い園は、運動能力総合得点が高いことや、運動能力総合得点の上位群の平均歩行量（午前中）は4288歩で、下位群は3116歩と1000歩以上の差があることを明らかにしている。そして、三村ら（2012）は、幼児1159名（男児606名、女児553名）を対象に、幼児期における運動能力・身体活動量・骨密度の関連性の研究を行い、体力・運動能力テストと身体活動量の関連性について運動能力上位群の歩数、運動量は、最も高い値を示し、特に男児の運動能力上位群は、中位群、下位群に比べて有意に高い値を示したことを報告している。これらの先行研究からも明らかのように、子どもの運動能力は身体活動量と強い相関性を持っており、日々の園生活を通していかに子どもの身体活動量を引き出していくかが運動能力向上を保障する上で重要であることがわかる。

以上、子どもの身体活動量に関する3種類の先行研究の整理と検討を踏まえ、本研究の必要性について以下にまとめる。

- 現在までに民間保育所の幼児を対象とした身体活動量の調査研究の実施が少ないことから、1日の園生活における子どもの身体活動量を明らかにする必要がある
- 1日の園生活の中で、時間帯と子どもの身体活動量の関係を明らかにする必要がある
- 子どもの高い身体活動量を引き出すために、天候への配慮も含め、保育者が園庭や園外の地域資源等、子どもを取り巻く様々な物的環境を活用したり工夫を凝らす姿や、「子どもの主体性が優位な保育内容」や「保育者の意図が優位な保育内容」を取り入れながら魅力的な保育内容や環境の創造に挑戦している姿を明らか

にする必要がある

(3) 本研究に関する言葉の整理

本研究を進めるにあたり、以下にあげる用語についてその意味を整理する。

①「運動遊び」

本研究に取り組む中で用語の使い方において頭を悩ませたのが、「外遊び」や「室内遊び」と「運動遊び」の使い分けである。保育用語辞典によると、運動遊びは「走・投・跳など活発な身体活動を含む遊びで、動くことそのものを楽しみおもしろさを感じる」と説明されており、子どもの外遊びや室内遊びにおいて行われる遊びの1つといえる。一方で、今回の測定結果は、例えば外遊びの場面を想定した際、運動遊びやルールのある遊び・ごっこ遊び等、様々な遊びによって引き出された身体活動量であることから、狭義の意味ではそれら全体を捉えて運動遊びによるものと意味付けることは難しい。

そこで、本研究においては、運動の意味をもっと広義に捉え、「子どもの生活全体」を運動と意味付けてみることにした。言い換えれば、通常運動遊びと捉えるドッジボールやリレー・縄跳び等に加え、砂場遊びやごっこ遊び等も、体の動かし方の質は違っても「体を動かして行う活動」と捉え、日々園の内外で行われる全ての活動を「運動遊び」と捉えることにした。

②「物的環境」

物的環境とは、保育所保育指針の中では「保育の環境には、保育士等や子どもなどの人的環境、施設や遊具などの物的環境、(中略)などがある」、保育用語辞典では、社会環境の中での物的環境の位置づけとして「家庭、園、施設、設備、遊具、玩具、絵本、テレビ、パソコンなど」と整理されている。一方、我々が日頃「地域資源」として意味付けるものには、商店街や公園・交通機関等といった物的環境に属するものから、雑木林や池・川や海等、自然環境に属するものまでが存在する。厳密に分類すれば両者は本来異なる存在ではあるが、本研究を進める上において、人的環境の対概念としての物的環境を広義の意味で捉え、子どもを取り巻く「園内外に存在する物的環境」に「地域資源」を含め物的環境として捉えることにした。

③「保育内容」

保育内容の分類には様々なものがあるが、本研究を進めるにあたっては、以下にあげる2つに類別することとした。

ア「子どもの主体性が優位な保育内容」

保育者が提案したり用意した遊びや活動ではなく、園内外の物的環境を子ども自らの思いや考えで自由に活用し、主体的に遊びを楽しむ姿を大切にしたいもの

イ「保育者の意図が優位な保育内容」

日常の子どもの思いや考えを大切にしながらも、さらによりよい育ちを引き出すために保育者が提案したり用意した遊びや活動を通して、子どもが意欲を高め興味関心を広げながら楽しむ姿を大切にしようとしたもの

2) 目的

本研究では、前述した先行研究の検討を進める中で整理した本研究の3つの必要性を踏まえ、

研究テーマを

『保育所における園児を取り巻く多様な物的環境と、子どもの身体活動量の関係に関する研究』

とし、次の3点を明らかにすることを目的とする。

- ①民間保育所における園生活の中での子どもの身体活動量を明らかにする
- ②1日の園生活の中で時間帯と子どもの身体活動量(運動強度)の関係を明らかにする
- ③子どもの身体活動量を引き出す上で有効な物的環境や保育内容について具体的に提案する

II. 方法

1) 対象

(1) 対象となる園と園児の選定

園庭の有無、及び様々な園内外の環境資源の活用が子どもの身体活動量に与える影響を明らかにするため、園の選定にあたっては物的環境の特異性に加え、保育内容の独自性にも着目し、様々な保育スタイルの園での測定が可能となるよう特定の地域だけでなく複数の都道府県において調査を行った。その結果、対象の園は、敷地内に園庭を有しない保育園2園と、園庭を有する保育園6園の計8園とした。各園の定員、園庭規模、保育の特徴等は、表1の通りである。

また、調査対象児童の選定にあたっては、園において体力や運動能力が共に高く、最も長い期間園の影響(保育の独自性)を受けながら育ってきていることが予想される5歳児(年長児)の身体活動量を測定することで、各園の身体活動に関する実態を明らかにしたいと考えた。

2) 測定の方法

(1) 測定の期間

測定期間は、原則連続する2日間とし、天候が悪く屋外での活動ができない等、やむを得ない事情がある場合は、その翌日に測定を行った。時間帯は、ほぼ全園児が揃う「午前9時00分から午後4時00分まで」の時間帯とした。園児の登園後、保育者は園児に測定器を装着し、午後4時過ぎまで装着し続け生活することにより身体活動量の測定を行った。

また、測定日の設定に際し基準としたことは、園内外

表1 対象園一覧（保育の特徴他）

* 園庭規模（1人当たり園庭面積）の広い順に表記

	園名	場所	定員 (2-5歳児定員 又は、現員)	園庭規模 (1人当たり 園庭面積)	保育の特徴
園庭あり	M保育園	M県T郡	120名 (88)	2370.00㎡ (26.93㎡)	広大な敷地の中に平屋建ての園舎があり、歴史的土壌柄のため昔ながらの風景や自然が守られた地域である。あそび環境を通してともに学びともに育ちあうという基本方針「あそびは教育である」をもとに、子どもたちが主体的に取り組める環境を大切にし、保育園全体を環境と考え、子ども達は興味のある好きなあそびを楽しみ学んでいく。 運動環境としては、起伏のある築山や1周30Mのクライミング、三輪車やストライダーで周回できる道や木登り等、子ども達が自然に運動し成長していくことを大切にしている。また、各年齢に合わせた運動プログラムも取り入れている。
	S I 保育園	F県N郡	70名 (60)	970.00㎡ (16.16㎡)	高台にあるため、散歩に出かける等、子ども達が園外に出かける際は必ず坂を上り下りすることから、この日々の積み重ねが個々の体力向上にかなり大きな影響を与えていると考えている。また、以前参加した運動遊びに関する講演から朝のウォーミングアップ運動の重要性を認識し、ほぼ毎朝3歳以上児は、朝の活動の初めに、「歩く」「走る」「ハイハイ」「おうまさん」「いもむし」等、さまざまな準備運動に取り組んでいる。また、天気に関係なく、ホールや園庭での自由遊びを楽しむ子どもが多く見られる。
	S M 保育園	S県M市	65名 (65)	715.00㎡ (11.0㎡)	「生命の尊重」「感謝」「思いやり」「たくましい心と体」を大切にしながら、子どもの特徴を活かし伸ばせる環境づくりに挑戦している。運動環境の特徴としては園内に室内プール(冬季は温室)を設備しており、1年中プール遊びをすることができ、雨天時もホールにおいて運動遊びができる環境をつくっている。屋外においては、昔ながらの鉄棒・ブランコ・滑り台をはじめ、ロッククライミング等、子どもが活き活き伸び伸びと遊びにのめり込むことができる環境の整備と、園外では地元の小学校や公民館・自然豊かな山や林へも出かけ、地域の方との交流も大切にしている。
	S K 保育園	T県T市	220名 (251)	2100.00㎡ (8.36㎡)	「全人教育」をモットーに、多岐にわたるカリキュラムを編成し保育を行なっている。中でも日々全身を使って遊ぶ機会を大切にしていることから、毎朝9:30-10:00には運動遊びの時間を設定し、「柳澤運動プログラム」を主軸にサーキット形式で運動遊びを楽しんでいる。また、雨天には室内に遊具を設置し運動遊び環境を用意することで雨天時の運動量の確保にも気を配っている。
	A 保育園	N県A市	120名 (95)	517.52㎡ (5.44)	山を背後に控えた田園地帯の中にあり、地区内に機械工場・食品工場等の工場や卸団地、近隣にはスーパー・大型薬局などの商業施設もある。遊びや生活体験を重視し子どもの主体的な気づきや学びを通して豊かな創造性を育むことを大切にしている。運動面では、全年齢月1度の柳澤運動プログラム(訪問型)を体験し、普段の遊びや生活の中でも繰り返し楽しんでいる。デイリープログラムとして「体操」にも積極的に取り組んでいる。
	H M 保育園	K県T市	90名 (72)	350.20㎡ (4.86㎡)	相模湾湘南海岸よりほど近く、閑静な住宅街にあるが自然や地域の野外遊び場等の環境は決して豊かとはいえない。キリスト教保育行方一で、45年前より剣道保育を取り入れ心身の成長を重んじてきている。また園にいる間は体をたくさん動かして遊ばせたいという思いで17年前より体育指導も行なっている。園庭は決して広くないが、近年回遊式のボルダリングも設置し様々な体を動かす力を育める機会も保障している。夏季保育中には、名物の泥んこ遊びも積極的に取り入れ、ダイナミックに身体を使って遊ぶ姿を何より大切にしている。
園庭なし	H A 保育園	T都N区	60名	代替園庭 (近隣公園)	最寄駅徒歩2分の住宅地に位置し、ビルの1及び2階を活用した園庭のない園である。一方、園のすぐ近くに広大な公園があることに加え、大小様々な公園や荒川の土手等、目的に合わせて選択し、運動あそびや自然遊び等、様々な遊びを日々楽しんでいる。また、保育の中で必要なものを自分たちで買いに行ったり、電車に乗り大宮や上野に出かける等、地域資源を積極的に活用している。室内では、体育大卒業の保育士が「運動遊び」の時間を設定し、発達に合わせた身体運動やダンスを行っている。
	R 保育園	K県S市	90名	代替園庭 (近隣公園)	最寄駅徒歩5分、デパートに隣接するビルの2階に本園(2~5歳児)がある。都内へのアクセスがよいことから若い家族世帯の流入が多く、待機児童も多い。徒歩圏内には大小様々な公園や雑木林等があり、電車に乗れば海・山・都内に40分以内で行かれることから、園庭に代わる魅力として地域資源を積極的に活用し「子どもの夢を叶える」保育に挑戦している。また、午前の屋外遊びでは、運動遊びに加えサイクリングや磯遊び等もダイナミックに楽しみ、子どもの体力向上に取り組んでいる。

の環境と関わる中で生まれる「子どもの日頃のありのままの姿」を測定・分析することが重要であることから、運動会の練習や月に1・2度しかない運動遊びの日等、「特別な日(非日常的な日)」は測定日から外すこととした。但し、保育者の意図によって毎日及び毎週行われるような「体操」や「運動遊びの時間」等、定期的実施されている活動については、日常的なものとした。

(2) 測定の方法

今回の調査では、身体活動量を正確に測定するため、

5段階強度で日常活動を記録できる加速度センサー付の測定器を用いた。この測定器(Polar Loop:アクティビティトラッカー)は、腕時計型で、装着していても日常生活への影響が小さく軽量の装置であるため、乳幼児期の子どもでも安心して装着可能な測定器であると判断した。

また今回、この測定器を導入することが最適であると判断した理由として、「休憩、座っている、低・中・高強度」といった5段階の運動強度の時間をそれぞれ測定することが可能であり、1日の歩数に加え、子どもの身

体活動量をより正確に記録することが可能であることがあげられる。

(3) 個人情報の保護について

①研究の対象とする個人の権利の擁護等の留意事項

- ア 各園より園児保護者に対しての調査に関する説明及び依頼を行った。
- イ 園児から取得した調査結果を当研究の目的以外に転用することがないことや、調査結果や当研究論文の中で第三者により園児が特定されるようなことがないような最善の配慮を行った。

②調査の協力者等の理解を得るための方法

各園の責任者に向け当研究に関わる「概要や研究の進め方・研究上の配慮事項」等を、文面及び口頭にて丁寧に説明し共通理解を図った。

③データの管理等に関すること

- ア 本研究では、個人情報の管理を厳重に行った。1日の測定後、可能な限り早く専用のソフトを介してデータをセキュリティ保護されたサーバーに保存した。測定器には、一切の個人情報および測定データを残さず各園の測定を行った。
- イ ①のイでも記述したように、調査結果等により個人が特定されるようなデータの利用や内容の掲載に最善の配慮を行った。

3) 解析手法

今回の調査では、身体活動量として「休憩、座ってい

る、低・中・高強度」の5段階強度(表2)での運動時間を測定したが、解析では、「歩数」及び「低・中・高強度の運動時間」を用いることとした。

分析にあたっては、主に以下の4つの比較を行うこととした。

- 園庭の有無による身体活動量の違い
 - 園庭の広さによる身体活動量の違い
 - 都市部の園庭のない保育園における地域資源の積極的活用の度合いによる身体活動量の違い
 - 測定した全園児の中での測定値が上位10%と下位10%に属する子どもの身体活動量の違い
- また、各園の測定データは、2日間の平均値を用いた。統計検定には、独立二群の検定としてスチューデントのt検定を用いた。数値水準は5%以下とした。

Ⅲ. 結果

全園の身体活動量の測定結果は、図1～3の通りである。

図1からも明らかなように、民間保育所における子どもの「歩数」の平均は、12031.6歩であることがわかった。そして、運動強度の中でも最も激しい活動にあたる「高強度運動」の平均時間は、15.7分であることがわかった。

次に、図2からわかるように、「歩数」の平均値が最も高かったのは、毎日午前を中心に近隣の公園や、交通機関を利用して移動できる地域資源を積極的に活用しているR園(14580.7歩)であった。

表2 測定した身体活動量の強度

アクティビティ強度	
1	休憩中 睡眠、休息、横たわっている。
2	座っている 座っている、又は軽い動き
3	低い 立ち仕事、軽い家事
4	中程度 ウォーキング等の軽い運動
5	高 ジョギング、ランニングやその他の激しい活動

* 今回の実験で用いた測定器(Polar loop)で記録できる強度別の運動実施時間は、5段階に分けて記録した。

図1 測定した各園の測定値

	歩数	低い	中程度	高
M保育園	11215.8	134.6	35.8	20.2
SK保育園	13689.8	150.1	34.1	24.7
SI保育園	13339.1	141.3	43.1	14.3
SM保育園	11426.4	130.6	32.0	10.2
A保育園	12834.3	138.6	32.4	18.1
HM保育園	10893.2	100.3	35.2	21.6
HA保育園	8273.1	114.9	12.5	1.5
R保育園	14580.7	140.7	45.9	14.8
平均値	12031.6	131.4	33.9	15.7

図2 測定した各園の測定値(歩数)

	歩数	低い	中程度	高
R保育園	14580.7	140.7	45.9	14.8
SK保育園	13689.8	150.1	34.1	24.7
SI保育園	13339.1	141.3	43.1	14.3
A保育園	12834.3	138.6	32.4	18.1
SM保育園	11426.4	130.6	32.0	10.2
M保育園	11215.8	134.6	35.8	20.2
HM保育園	10893.2	100.3	35.2	21.6
HA保育園	8273.1	114.9	12.5	1.5
平均値	12031.6	131.4	33.9	15.7

図3 測定した各園の測定値(高強度)

	歩数	低い	中程度	高
SK保育園	13689.8	150.1	34.1	24.7
HM保育園	10893.2	100.3	35.2	21.6
M保育園	11215.8	134.6	35.8	20.2
A保育園	12834.3	138.6	32.4	18.1
R保育園	14580.7	140.7	45.9	14.8
SI保育園	13339.1	141.3	43.1	14.3
SM保育園	11426.4	130.6	32.0	10.2
HA保育園	8273.1	114.9	12.5	1.5
平均値	12031.6	131.4	33.9	15.7

続いて、毎朝運動遊びをサーキット形式で楽しみ、体育の時間や芝生での運動遊びを行なっているS K園（13689.8歩）、毎朝ウォーミングアップの運動を取り入れ、坂の上り下りのある散歩等を行なっているS I園（13339.1歩）であった。

一方、運動強度の中で、ランニング等の最も激しい活動に該当する「高強度運動」に焦点を当ててみる（図3）と、最も時間が多かったのは、毎朝運動遊びをサーキット形式で楽しみ、体育の時間や芝生での運動遊びを行なっているS K園（24.7分間）であった。続いて、剣道保育や体育指導を積極的に取り入れているHM園（21.6分間）や、広大な園庭を使った屋外自由遊びを大切にしているM園（20.2分間）であった。

1) 園庭の有無による比較

園庭の有無による1日の「歩数」（図4）には、違いが認められなかった $p>0.05$ （園庭あり型：12,141.0±237.1歩、園庭なし型の11,720.7±579.8歩、平均値±標準誤差）。

運動強度別の比較で、「低強度運動」の時間（図5）（NS：no significant, 134.2±2.3 vs. 127.1±5.2）、「中強度運動」の時間（図6）（NS, 33.3±1.1 vs. 31.1±2.9）には違いが見られなかったが、「高強度運動」の時間（図7）では統計的に有意な差が認められた $p<0.01$

（17.7±0.9 vs. 9.0±1.5）。

2) 園庭の広さととの関連

図8～11から明らかのように、各園の園庭の広さと身体活動量の関連は認められなかった $p>0.05$ 。

3) 地域資源を積極的に活用している園での比較

都市部の保育園において、資源環境を積極的に活用している園の身体活動量を比較した。その結果、屋外での運動遊びの時間を平均2時間以上確保しているR園は、HA園と比較して全ての項目（図12～15）で有意な差が認められた。「歩数」では $p<0.01$ （HA園 vs. R園：7747.9±618.9 vs. 14577.2±436.7）。「低強度運動」の時間では、 $p<0.01$ （107.8±8.1 vs. 140.6±6.0）。「中強度運動」の時間では、 $p<0.01$ （12.3±2.1 vs. 45.9±2.9）。「高強度運動」の時間では、 $p<0.01$ （1.3±0.3 vs. 14.7±2.1）。

4) 「歩数の多い子ども」が在園する園環境の特徴

本研究で測定した園児全てのデータにおいて、1日の「歩数」が上位10%と下位10%の子どもたちの「低・中・高強度運動」の時間を比較した（図16）。その結果、全てにおいて統計的に有意な差が認められた。

図4 園庭の有無による歩数の違い

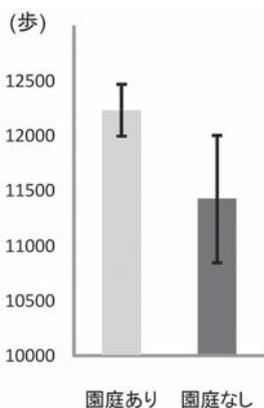


図5 園庭の有無による低強度運動の実施時間

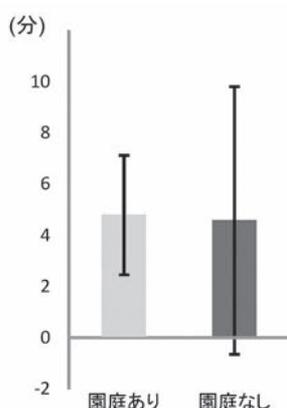


図6 園庭の有無による中強度運動の実施時間

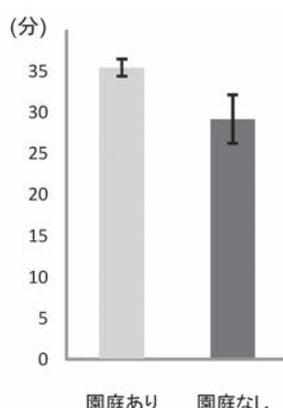


図7 園庭の有無による高強度運動の実施時間

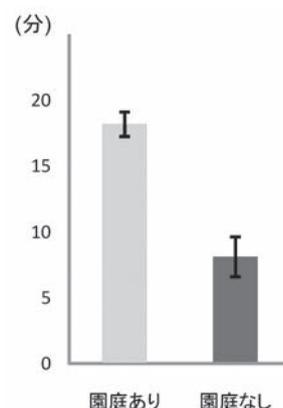


図8 園庭と歩数

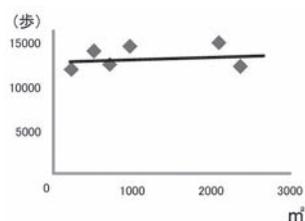


図9 園庭の広さと低強度運動の実施時間

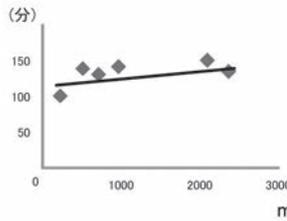


図10 園庭の広さと中強度運動の実施時間

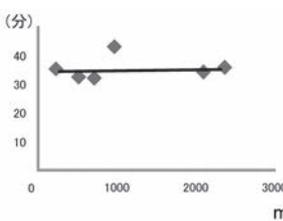
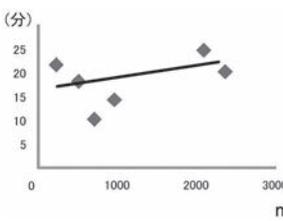


図11 園庭の広さと高強度運動の実施時間



5) 「運動強度の高い子ども」が在園する園環境の特徴

本研究で測定した全園児のデータにおいて、「高強度運動」の時間が多かった上位10%と少なかった下位10%の子どもの「歩数」や「中・高強度運動」の時間を比較した(図17)。その結果、全てにおいて統計的に有意な差が認められた。

IV. 考 察

1) 園外環境と子どもの「身体活動量」の関係

(1) 園庭がある園とない園での違い

今回の結果からいくつかの興味深い点が見受けられた。

まず「歩数」(図4)であるが、園庭がある園の平均12,233歩、園庭がない園の平均11,427歩という結果が得られている。当初、園庭の有無から予想されるイメージでは、園庭がないことにより歩数も含めた「身体活動量」自体に大きな差ができるのではないかと思われたが、800歩あまりの差しかなかった。

次に、歩数自体が最小8,273歩から最大14,580歩ほどで約6,300歩の差が見られたが、特筆すべき点に園庭がない園の中に、園庭がある保育園以上の歩数が記録された園が見られたことである(図2)。

3つ目に、「運動強度」を見てみると、「低強度運動」の時間(図5)ではあまり差が見られないが、「中強度

図12 地域資源を積極的に活用している園による歩数の違い

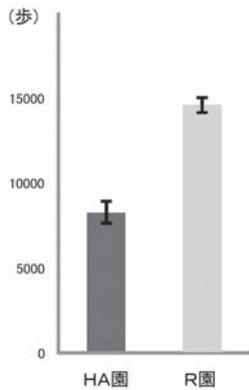


図13 地域資源を積極的に活用している園による低強度運動の実施時間

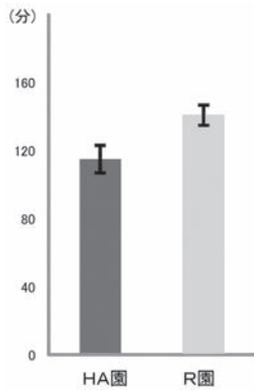


図14 地域資源を積極的に活用している園による中強度運動の実施時間

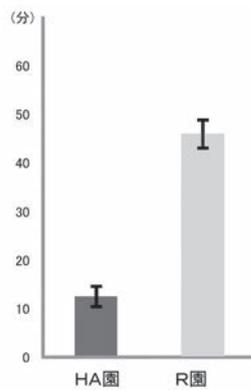


図15 地域資源を積極的に活用している園による高強度運動の実施時間

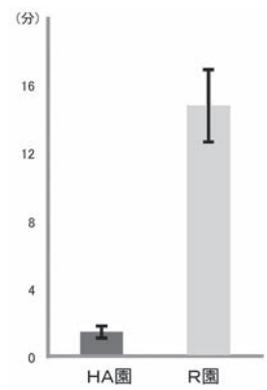


図16 歩数と強度別の運動時間について

	低強度			中強度			高強度	
	平均値	標準誤差		平均値	標準誤差		平均値	標準誤差
下位10%	87.8	± 3.6		11.5	± 1.1		3.9	± 0.7
上位10%	167.5	± 5.5	**	58.7	± 1.9	**	35.6	± 2.7

本研究で測定した全ての園児において、1日の歩数が多かった上位10%の子どもたちと少なかった下位10%の子どもたちの低・中・高強度運動の時間。
(**： p < 0.01, 上位 vs. 下位をスチューデントのt検定で比較。)

図17 高強度運動と歩数と低・中強度の運動時間について

	歩数			低強度			中強度	
	平均値	標準誤差		平均値	標準誤差		平均値	標準誤差
下位10%	8480.2	± 550.3		112.7	± 5.9		12.8	± 1.5
上位10%	17036.9	± 512.1	**	140.2	± 6.1	**	51.9	± 2.0

本研究で測定した全ての園児において、高強度運動の時間が多かった上位10%の子どもたちと少なかった下位10%の子どもたちの歩数、低・中強度運動の時間。
(**： p < 0.01, 上位 vs. 下位をスチューデントのt検定で比較。)

運動」の時間（図6）、「高強度運動」の時間（図7）と徐々に差が広がり、特に「高強度運動」の時間では、園庭がある園とない園での比は約2倍にまで広がっていたことである。

これらのことから、「歩数」は園庭有無の条件とは関係性が薄く、子どもの保育園における一日の生活そのものがその園の子どもの歩数として反映されてくるように思われる。また、園庭がない園でも多くの歩数が見られたことから、調査は限られた日数で行われたことではあるが、保育環境や保育内容によって歩数に差が現れてくることが推測される。

そして、「低強度運動」においてあまり差が見られなかったことは、「低強度運動」が体を動かす遊びというよりも静的な遊びまたは生活の中の動きを表しているからであり、保育園で一日の生活がどの園も大きく違いないことが読み取れる。一方、園庭の有無が「高強度運動」の時間で大きな差に現れていたことは、園庭がある園の方が子ども自身気軽に屋外に出ることができる環境があり、園庭を思う存分自由に使うことができると共に、日々安定した状況の中屋外での運動遊びを繰り返すことの可能な環境や土壌があることから「高強度運動」が引き出され易い環境であることが認識できる。

（2）園庭が広い園と狭い園での違い

前項では園庭がある環境では、「高強度運動」による影響を与え、安定して屋外での運動遊びが繰り返される環境や土壌があることが窺えたが、一方で園庭の広さは身体活動量にどのような影響を与えているのであろうか。ここでは、園庭の広さ・狭さから「身体活動量」との関係を検証する。

図8～11をご覧ください。どの表も平均を示す横軸の周囲に点在し、どれかが飛び抜けて離れているような結果が見られなかった。特に、園庭の広さと「歩数」の関係は最もまとまっていて変化がなく、高強度運動との関係ではわずかにばらつきが見られたものの、前項でもふれたように、保育内容や子どもの遊びの土壌によって「高強度運動」が変化していくことを考慮すると、ほとんど園庭の広さは影響しない、つまり関連性が見られないと考えられそうである。

以上のことから園庭は、一定の面積を有していることは「高強度運動」また体を頻りに動かす遊びを可能にする環境が保障されているともいえるが、保育内容によって園庭外の空間でも「高強度運動」を伴う遊びを展開することも可能であることから、園庭が広いからという条件のみでダイナミックな遊びが行われているとはいいい切れず、子どもの「高強度運動」を引き出すためには様々な物的環境を保育資源として活用できているかが大切であることが考えられる。

（3）地域資源の積極的活用と子どもの「身体活動量」の関係

HA園とR園は、共に都市部に位置し、園庭がなく、ビルの一隅を利用し保育を行うテナント型保育所であることから、隣接する公園や自然等の地域資源を積極的に活用した保育に取り組む中で、子ども達の体力や身体活動量の向上に日々努めている。2園の子ども達の身体活動量を比較してみた結果、「1日の歩数」と「中及び高強度運動の時間」について大きな差があることが明らかになった。そこで、2園の調査日のスケジュールを屋外運動遊びに特化し整理した表3を参考にしながら、こうした結果が生まれた背景について掘り下げていきたい。

表3 2園のスケジュール一覧

	HA園		R園	
1 日 目	9:40	散歩	9:25	園出発
	10:10	帰園	9:30	広場にて自転車練習
	12:45	園出発/最寄駅から電車乗車	10:15	移動
	13:15	A駅下車/募金活動参加	10:30	公園/自由遊び(鉄棒・ケンパ等)
	13:50	電車乗車	11:50	帰園
	14:15	帰園		
	運動時間合計 120分		運動時間合計 145分	
2 日 目	11:05	隣公園/探検ごっこ・鉄棒等	9:20	園出発
	11:45	帰園	9:45	公園/自転車練習・ドッジボール
			10:40	全員でドッジボール
			11:45	帰園
	運動時間合計 40分		運動時間合計 145分	
	総運動時間 160分		総運動時間 290分	

「1日の歩数」(図12)では、R園の方が約7000歩程(1.8倍)多くなっており、R園の屋外での総運動時間も290分でHA園の1.8倍になっていることから、屋外での活動時間の違いが大きく「歩数」に影響していることがわかる。

次に、「中・高強度運動時間」では、ウォーキング等の軽い運動にあたる「中強度運動」の時間(図14)は、R園が45.9分間であるのに対し、HA園は12.3分間となっており、R園が約3.7倍となっている。このことは、R園の園から外出先までの距離や、園外活動中に行った移動距離や時間の長さ等が反映された結果と推測できる。また、「高強度運動」の時間(図15)では、R園が14.7分間であるのに対し、HA園は1.3分間となっている。このことは、屋外運動遊びの時間の長さと共に、R園が自転車やドッジボール等の遊びを楽しんでいるのに対しHA園では探検ごっこや募金活動等、運動遊びの質(種類や動き・空間の広さ等)の違いによる結果と推測できる。

2) 子どもの「身体活動量」の高い園の特徴

(1) 「歩数の多い子ども」が在園する園環境の特徴

今回の測定では、園庭の広さと子どもの身体活動量との関係(図8～11)において関連は認められなかったが、「歩数」の多い個体上位10%と下位10%を比較すると、全ての「運動強度」において優位な差を認めること

ができた (図16)。

特に、「低強度運動」の時間 (図19) では、その差は約2倍であったのに対し、「中強度活動」(図20) 及び「高強度活動」の時間 (図21) の差においては、それぞれ約5倍及び約9倍となっている点に注目したい。

そこで、上位10%の個体に注目してみると、S K園やA園・R園の子どもでほとんどが占められており、3園における共通点はどの園も1日の中で約2時間以上屋外での運動遊びの時間 (S K園: 120分、A園: 110分間・R園: 140分間) を保育者が意図的に確保していたと同時に、運動遊びの内容自体は子どもが興味関心のある遊びを主体的に楽しむ姿を大切にしていたことが明らかになった。一方、下位10%の個体を占めたHA園とHM園の共通点は、屋外での運動遊びの時間が30分以下であったことがわかった。

(2) 「運動強度の高い子ども」が在園する園環境の特徴
次に、「運動強度の高い子ども」に注目し、その上位10%と下位10%の個体を比較してみた結果、「歩数」及び「低・中強度運動」の時間に優位な差が認められた (図17)。

「低強度運動」の時間については、約1.2倍の差しか認

められない一方で、「歩数」(図22) では、その差は約2倍、「中強度活動」の時間 (図24) の差においては、約4倍となっている点に注目したい。このことから、「高強度運動」の時間が長い個体は、必然的に歩数も多くなる特徴があり、そのことによりウォーキング等の活動にあたる「中強度運動」の時間を多く引き出すことにつながる事がわかる。

また、上位10%の個体に注目してみると、S K園やHM園・A園の子どもでほとんどが占められており、3園における共通点はどの園も1日の中で約2時間以上の運動遊びの時間 (S K園: 120分、HM園: 120分間、A園: 110分間) を保育者が意図的に確保していた。また、HM園については、S K園とA園が園庭での運動遊びによって子どもの「高強度運動」を引き出していたのに対し、園庭が狭いという環境から、園外での運動遊び (60分間) や室内でのサーキット形式の運動遊び環境を用意 (60分間) するといった保育者の意図を積極的に反映されたことにより子どもの「高強度運動」を引き出す努力をしていたことに注目したい。一方、下位10%の個体を占めたHA園は、屋内外での運動遊びの合計時間が30分以下であったことがわかった。

図18 園庭の有無による歩数の違い

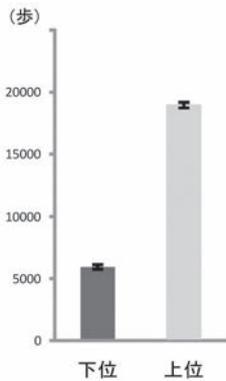


図19 園庭の有無による低強度運動の実施時間

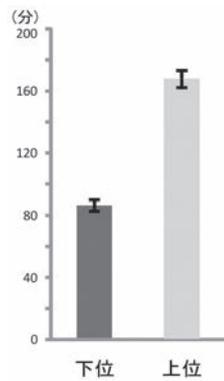


図20 園庭の有無による中強度運動の実施時間

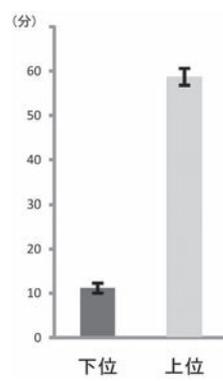


図21 園庭の有無による高強度運動の実施時間

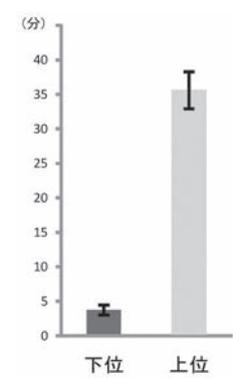


図22 園庭の有無による歩数の違い

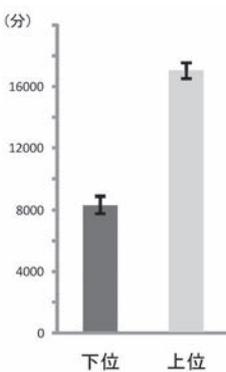


図23 園庭の有無による低強度運動の実施時間

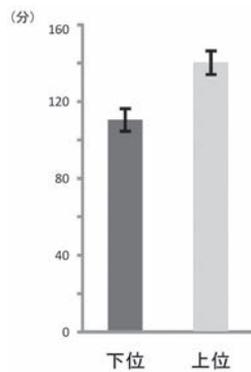


図24 園庭の有無による中強度運動の実施時間

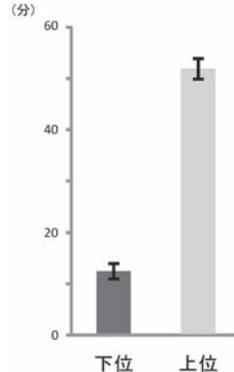
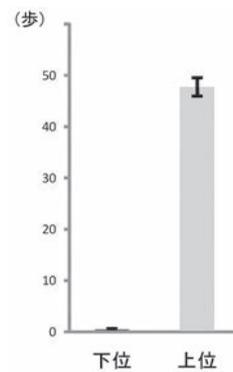


図25 園庭の有無による高強度運動の実施時間



3) 園生活と「高強度運動」の関係

園ごとの1日の時間帯ごとに、子どもの身体活動量（運動強度）の表出について整理したのが表4である。運動強度の中でも、ジョギングのような最も激しい運動に該当する「高強度運動」に注目した結果、園庭のある園とない園での明確な違いが明らかになった。

園庭のある園では、「高強度運動」が最も多く見られたのは9時台であり、次に13時と14時台（2時間）であった。9時台に見られた園の特徴としてM園やA園では、朝の登園後子どもが自由に園庭に出ることが保障されており、子どもが主体的に屋外で運動遊びができる環境が用意されている。また、SK園は、毎朝園庭に出てクラス全員でマラソンや運動遊びをする時間が保育者の意図によって用意されている。また、13時～15時では、昼寝を行うHM園以外は、昼食後に子どもが自由に園庭に出ることが保障され、主体的に屋外運動遊びができる環境がある。これらのことから明らかなことは、身近に園庭があるからこそ子どもは気軽に園庭に出ることができ、また、1日の園生活の中で複数回の屋外運動遊びを可能にしていることがわかる。

一方、園庭のない園で「高強度運動」が多く見られたのは、10時と11時台であり、昼食後はほとんど見ることができなかった。このことは、午前中を中心に散歩や隣接する公園等を活用し屋外運動遊びを行っている園庭のない園ならではの生活リズムによるものであることがわかる。また、園庭のある園との明確な違いとして、園庭のない園は保育者の引率がないと園外に出ることができ

ないという特徴があり、HM園及びR園共に、屋外での運動遊びに費やせる時間は午前を中心に1日1回程度であり、午後は室内生活が中心になってしまう現実がある。

以上のことから、園庭がある環境は、子どもが気軽に屋外に出て主体的に運動遊びに取り組める姿を保障することにおいて優位であり、園庭のない園においては、1日の中で保育者が意図的に屋外に出る時間を設定すると共に、1日複数回の外出は難しいことが推測されることから、午前中の屋外運動遊びの時間をどれだけ確保できるかが、子どもの身体活動量を引き出す上からも重要になることが理解できる。

4) 保育内容（子どもの主体性の優位な保育内容、又は保育者の意図が優位な保育内容）と子どもの「身体活動量」の関係

(1) 子どもの主体性を最大限に活かした屋外運動遊びが引き出す子どもの「身体活動量」

M園は、表1からもわかるように、対象園の中で最も広大な園庭（2370.00㎡）を持ち、一人あたりの専有園庭面積（26.93㎡）でも1番である。また、そうした恵まれた園庭環境を、保育者等の意図によって制限することなく、子どもが自らの主体性を最大限発揮しながら様々な屋外環境と関わり合う中で興味関心のあるあそびをとことん楽しみ学ぶ姿を大切にしている。

そのようなM園の測定結果は、「歩数」（図2）の平均は11,215.8歩であり、8園中6位であったのに対し、「高強度運動」の時間（図3）では、平均が20.2分であり、全体で3位になっている点に注目したい。

表4 時間帯ごとの子どもの身体活動量

		9～	10～	11～	12～	13～	14～	15～	
園庭あり	M	15	8	16	3	7	12	1	62
	SK①	28	1	3	0	16	8	1	57
	SK②	28	13	4	0	13	21	1	80
	A①	22	0	0	1	2	2	4	31
	A②	23	0	2	1	17	9	0	52
	HM①	0	4	11	0	0	0	0	15
	HM②	6	16	0	0	0	0	15	37
	SI①	3	0	1	0	7	7	0	18
	SI②	3	0	2	0	2	9	1	17
	SM①	0	5	16	0	3	1	0	25
	SM②	0	0	0	0	15	4	0	19
	小計1	128	47	55	5	82	73	23	413
園庭なし	HM①	0	3	0	1	0	0	2	6
	HM②	0	0	5	0	0	0	0	5
	K①	6	6	9	1	1	0	0	23
	K②	0	8	5	1	0	0	0	14
		小計2	6	17	19	3	1	0	2
	合計	134	64	74	8	83	73	25	461

* 全ての対象児童の1日の中で見られた「高強度運動」のケースを、時間帯ごとにカウント・集計した。児童によって1日の中で複数回見られた者がいた一方で、1度も見られない者もいた。

まず、子どもの「歩数」が多くなかった要因には、他の「歩数」の多かった園に比べて、みんなで園外に散歩に出かける、園庭での運動時間を確保する等の「保育者の意図が優位な保育内容」が少ないことが考えられる。一方、「高強度運動」の時間が多かった要因には、すぐ目の前に広大な園庭があり、起伏のある築山や1周30Mのクライミング、三輪車やストライダーで周回できる道や木登り等、ダイナミックな運動遊びを行っても遊び同士がぶつかり合うことも少ない環境があること。また自由遊びの時間が午前を中心に十分に確保されていると共に、原則いつでも園庭に自由に出ることのできる保育方針等、子どもがのびのびと主体的に屋外運動遊びを楽しめる姿（子どもの主体性が優位な保育内容）が保障されていることによるものと考えられる。

(2) 保育者の意図的な運動遊びが引き出す子どもの「身体活動量」

S K園は、表1からもわかるように、対象園の中で2番目に広大な園庭(2100.00㎡)を所有しているが、在園数も非常に多いため2歳児以上の子ども1人あたりの専有園庭面積は8.36㎡となり8園中4番目となっている。そのため、1日の中で複数回屋内外での運動遊びの時間が保育者の意図によって確保されている点に特徴がある。

そのようなS K園の結果は、「歩数」(図2)の平均は13,689.8歩で8園中2位であることに加え、「高強度運動」の時間(図3)は、平均が24.7分と全体で1位になっている点に注目したい。

まず、子どもの「歩数」が多かった要因としては、他園とは違い1日の中で2~3回程度室内外での運動遊びの時間が確保されていることに特徴があり、特に毎朝9時から園庭にて1時間程マラソンや体育ローテーションといった運動遊びに取り組んでいることが大きな要因の1つと考えられる。また、「高強度運動」の時間が8園中最も多かった要因は、1日の運動遊びの合計時間が「保育者の意図」によって約2時間程度確保されていることに加え、そこで行われる運動遊びの質に大きな意味があることが推測される。特徴的な運動遊びとしては、体育の時間として設定された活動の中では、短距離・跳び箱・トランポリン等、午後の園庭遊びではサッカーに取り組むことで、クラスの全園児が一定時間同じ多様な動きを体験しエネルギーに活動する環境が保育者の意図によって用意されているのである。

これらのことからわかることは、園庭の広さがある程度限られていたとしても、1日の中での運動遊びの機会を十分に確保していくと共に、「保育者の意図が優位な保育内容」をバランスよく取り入れながら、全園児が「高強度運動」につながるような激しい活動に一定時間以上楽しめるような環境を創造していくことで十分に高い身体活動を引き出すことが可能となることである。

(3) 屋外運動遊びの「有無」による子どもの「身体活

動量」の特徴

ここでは、今回の調査において見られた結果から、「子どもの主体性が優位な保育内容」と「保育者の意図が優位な保育内容」が行われたことにより、子どもたちの行動にどのような違いが現れたのか、すなわち屋外運動遊びの「有無」が身体活動量にどれくらい差を生み、どのような特徴の違いが見られたのかを検証する。

日々の保育園生活において、何らかの制約により保育内容に差が現れることは当然のことではあるが、とりわけ、屋外運動遊びに関しては2つのケースが予想される。1つには、「保育園の方針及び保育者の明確な意図により、子どもが主体的に屋外運動遊びをできなかったケース」。もう1つは、「雨等の天候不順により、屋外運動遊びが物理的に不可能となるケース」である。

そこで、今回調査した8つの園の中から、A園では「主活動により屋外運動遊びに制限が生じた日」と「主活動がなく、子どもが主体的に屋外運動遊びを楽しめた日」との比較、HM園では、「雨等により外に出ることができない日」と「好天により屋外運動遊び等を積極的に楽しめた日」を比較することを通して、屋外運動遊びの有無と子どもの身体活動量の関係を明らかにしていきたい。

① A園の場合—主活動の有無による子どもの身体活動量の違い—

まずは、A園のデイリースケジュールを比較(表5)してみることにする。ここでは、朝や帰りの活動・給食・排泄等、通常生活に関する活動については、どちらにも当てはまらないものとする。具体的に大きく異なる点は、1日目は静的な遊びがまとまってあることに対して、2日目には屋外運動遊びを中心とした動的な遊びがまとまっていることである。

表5 A園のスケジュール

	動的な遊び	静的な遊び
1 日 目	屋外運動遊び (8:40~9:20) 体操及びリレー(9:20~9:40)	なぞなぞ (10:00~10:30) 絵画 (10:30~12:10) 休憩 (13:00~13:30) コーナー遊び (13:30~14:50)
	合計60分	合計260分
2 日 目	屋外運動遊び (8:40~9:20) 体操 (9:20~9:30) 散歩 (10:50~11:30) 屋外運動遊び (13:30~14:40)	コーナー遊び (10:00~10:50) 絵本 (12:50~13:30)
	合計160分	合計90分

1日目のスケジュールからわかることは、動的時間が60分なのに対し、静的な時間は260分あり、特になぞなぞ遊び及び絵画の時間は、「保育者の意図が優位な保育内容」であり、半分の130分がそれに当たる。また絵を描いている時間帯は、子どもによっては低強度運動以下の状態に該当することが推測され、絵画に集中している状態は「身体活動量」としては静的な遊びの際だった状

態になっている。2日目のスケジュールからは、1日目と反対に、動的な遊びの多い保育内容であり、とりわけ午後の屋外運動遊びが70分のまとまった「子どもの主体性が優位となった保育内容」が展開していたと思われる。

次に、2日間の「身体活動量」の結果をまとめたものが図26～29である。

1日目と2日目を比較すると、「歩数」及び「低・中・高強度運動」のすべてにおいて優位な差が認められ、動的な遊びの多さと比例の関係にあることがわかる。

「歩数」及び「低強度運動」の時間は約1.5倍、「中・高強度運動」の時間においては約2倍近い差が見られる。つまり、屋外運動遊びを中心とした動的な遊びが多くなればなるほど、「中・高強度運動」の時間が多くなることが窺え、その上2日間に共通する「動的な遊び：朝の外遊び及び体操（8:40～9:30）」を除いた時間で差が現れていることを考慮すると、まとまった動的な遊び時間があることが「身体活動量」の増加に大きな影響を与えることがわかる。

②HM園の場合 一天候等により屋外運動遊びの有無による子どもの身体活動量の違い—

ここでも2日間の調査に見られる違い（表6）を明らかにすると、1日目は全く外遊びがなく（雨の日と同じ環境）、動的な遊びも園内のホールで行われていたのに対し、2日目は近隣の住吉神社に出かけ、屋外での運動遊びといった動的な遊びを行うのに十分な時間と環境を確保されていることがわかる。

前述の通りこの日は雨の日の状況のような室内中心の生活を配慮して、園内のホールにて動的な遊びが行われた。静的な遊びと動的な遊びの時間は、生活時間を含んだとしてもあまり大きな差がないように思われる。2日目のスケジュールでは、園庭ではないが、園外の動的な遊びがまとまってとられおり、動的な遊びと静的な遊びの比は約2.5：1で、判断できない遊び時間を静的な遊びと仮定しても2倍近く動的な遊びが行われたことになる。

表6 HM園のスケジュール

	動的な遊び	静的な遊び
1日目	跳び箱（9:40～10:30） 鉄棒練習（10:30～10:45） 自由遊び（10:45～11:10*※） リレー（15:35～16:00）	自由遊び（11:40～12:15*） 絵本読み聞かせ（12:20～12:30） 自由遊び（16:00～16:30） ビデオ鑑賞（14:30～15:00*）
	計 135分	計 105分
2日目	園外（住吉神社）（8:40～9:20） サーキット遊び（9:20～9:30） 注：園外のお遊びでは、移動時間（片道徒歩10分）を含む	自由遊び（10:00～10:50） 絵本（12:50～13:30） 判断できない 自由遊び（14:30～15:00）
	計 130分	計 50分

○朝の集まり・給食・排せつ・午睡等の通常生活に関する活動についてはどちらにも当てはまらないものとした。
○遊び時間の中に生活時間を含み正確な時間が判断できないものについては、時間に「*」を記してそのまま遊び時間に含まれたままにしている。
○自由遊びが明確に動的な遊び中心とは判断できないものについては「※」を表記することにした。
○自由遊びの動的または静的な遊びの判断は、スケジュールに先に記載された遊びから分別した。

図26 主活動の有無による歩数の違い

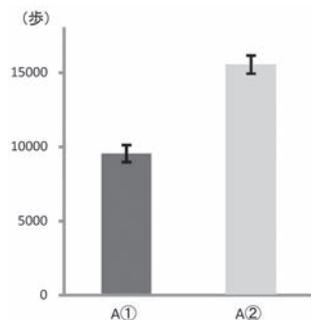


図27 主活動の有無による低強度運動の実施時間

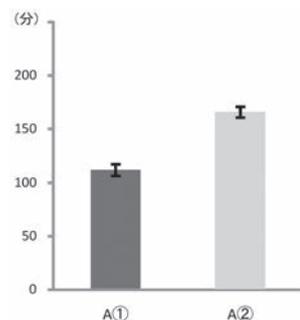


図28 主活動の有無による中強度運動の実施時間

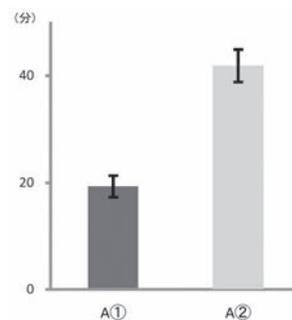
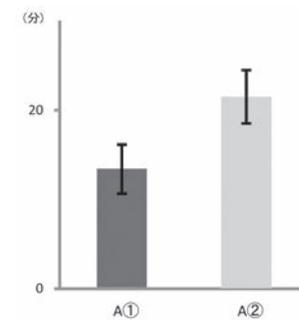


図29 主活動の有無による高強度運動の実施時間



次に、2日間の「身体活動量」の結果をまとめたものは表30～33の通りである。1日目と2日目を比較すると、「低強度運動」以外の「歩数」「中・高強度運動」において明確な差が窺える。「低強度運動」の時間では僅かな差しか見られなかった一方で、「歩数」では2倍、「中強度運動」の時間では2.5倍、「高強度運動」の時間に至っては約7.5倍近い差が見られた。この大きな変化を考察すると、室内中心の生活の中で準備された動的な遊びでは十分な「身体活動量」を引き出しにくく、長い時間室内で過ごすことが子どもの気持ちに影響し、全ての活動量で低い数値が記録されることになったと推測できる。これに対し、まとまった時間での屋外運動遊びが保障されると共に、普段と異なる園外環境で遊ぶことによって、子どもが意欲的かつ積極的に遊び込んでいる姿が引き出されたことが予想される。また室内の動的な遊びについても、跳び箱や鉄棒といった遊びを単体で行うことに比べ、サーキット遊びのような様々な動的な遊びを複合的に行ったことで「中・高強度運動」の結果に大きな差が現れたように思われる。

以上の2園の考察から、動的な遊びが何らかの理由で制限されることは、結果として「歩数」を含めた「身体活動量」を低下させることは明らかであり、動的な遊びの環境が十分に整えられ、時間が確保されると、「中・高強度運動」の時間に大きな影響を与えていることがわかった。とりわけ、遊び環境の変化が子どもの遊びに対する意欲に大きく反映されることも予想され、園庭に限らず保育者が子どもの主体的な遊びを適切に援助することが大切であるといえよう。また保育室等の室内ではなかなか不足しがちな動的な遊びを、「保育者の意図が優位な保育内容」として設定することで、園庭や園外での動的な遊びと同様の効果が期待できることも明らかとなった。

(4) 保育環境の違いによる子どもの「身体活動量」の特徴

最後に、園庭のない都市部にあるHA園の地域資源の活用の仕方の違いから生まれる子どもの身体活動量の差について明らかにしたい。

表7からもわかるように、HA園は近隣の公園をはじめ、交通機関等を利用した園外保育も積極的に取り入れながら保育を行なっている。測定を行った2日間の屋外での運動遊びの違いを整理してみると、1日目が120分間あるのに対し2日目は40分間となっており、1日目の運動時間は2日目の約3倍となっている。

表7 HA園のスケジュール

HA園	
1日目	9:40 散歩
	10:10 帰園
	12:45 園出発/最寄駅から電車乗車
	13:15 A駅下車/券金活動参加
	13:50 電車乗車
	14:15 帰園
運動時間合計 120分	
2日目	11:05 隣公園/探検ごっこ・鉄棒等
	11:45 帰園
	運動時間合計 40分
総運動時間 160分	

それに伴い2日間の子どもの身体活動量の違いを表しているのが図34～37である。

まず子どもの「歩数」に注目してみると、1日目が2日目の約2倍であることがわかる。次に、「低強度運動」に時間においては、1日目が2日目の約1.6倍、「中強度運動」では1日目が2日目の約2.8倍であるのに対し、「高強度運動」の時間に関してはほとんど差が見られなかった。

ここで注目したい結果に、1つは「歩数」と「中強度運動」の関係、もう一つは両日共に「高強度運動」の時

図30 屋外運動遊びの有無による歩数の違い

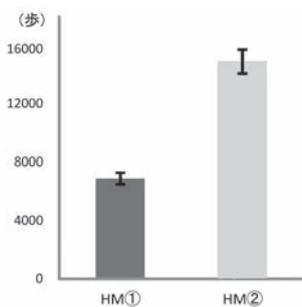


図31 屋外運動遊びの有無による低強度運動の実施時間

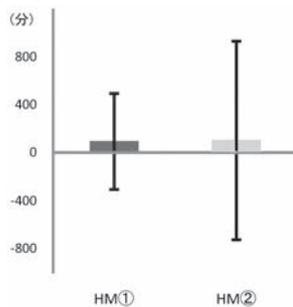


図32 屋外運動遊びの有無による中強度運動の実施時間

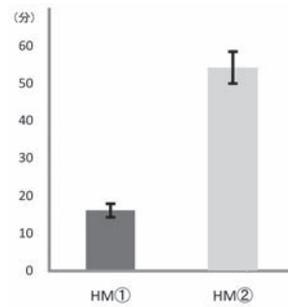


図33 屋外運動遊びの有無による高強度運動の実施時間

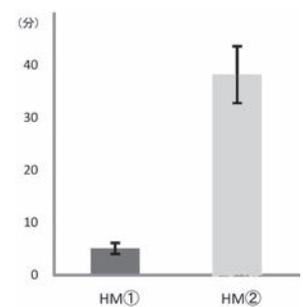


図34 保育環境の違いによる歩数の違い

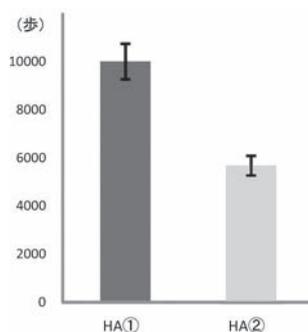


図35 保育環境の違いによる低強度運動の実施時間

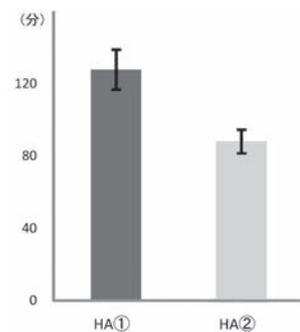


図36 保育環境の違いによる中強度運動の実施時間

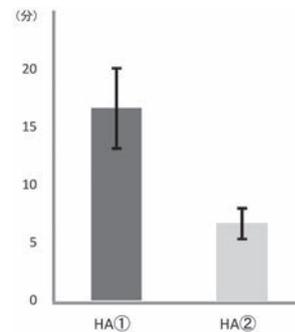
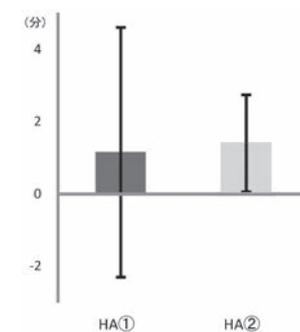


図37 保育環境の違いによる高強度運動の実施時間



間の差が見られなかったことがある。表7からわかるように、HA園における1日目と2日目の保育内容の違いは、1日目が午前中に近隣公園を利用した散歩を行ったことに加え、午後には交通機関を利用しての園外保育を行なっていることである。特に午後に行われた募金活動は「保育者の意図が優位な保育内容」と考えられ、遠距離の移動に伴い「歩数」が多くなったと考えられ、必然的に「中強度運動」の時間が多くなったことがわかる。

一方、2日間共に「高強度運動」の時間において大きな差が見られなかった理由として、両日の屋外運動遊びの質（種類や動き・空間の広さ等）が関係していると考えられる。1日目は、遠くに園外保育に出かけたことによりその移動距離の長さ按比例して「歩数」や「中強度運動」の時間は増加したが、屋外運動遊びの内容が散歩や募金活動であることから激しく活動するような運動遊びの要素（高強度運動）が含まれているとは考えにくい。また、2日目の近隣公園での屋外運動遊びも探検ごっこや鉄棒等が中心であることから、全身をダイナミックに使い駆け回るような運動遊びの要素（高強度運動）が含まれている可能性は低いと考えられる。これらのことから園外の地域資源等を積極的に取り入れることは、子どもの「歩数」や「中強度運動」を積極的に引き出す上で有効な環境といえる。一方「高強度運動」を引き出すためには、子どもの屋外運動遊びの質（種類や動き・空間の広さ等）そのもののあり方について保育者が創意工夫を図ることが大切であり、「子どもの主体性によって展開される遊び」に加え、「保育者の意図によってみんなで楽しむ遊び」もバランスよく提案されていくことが大切といえる。

V. まとめ

1) 結論

本研究を通して、明らかになったことについて以下に整理する。

(1) 民間保育所における園生活の中での子どもの身体活動量について

①園児を取り巻く多様な物的環境と子どもの身体活動量の関係

ア 民間保育所における子どもの「歩数」の平均は、12031.6歩であり、運動強度の中でも最も激しい活動にあたる「高強度運動」の平均時間は、15.7分であることがわかった。

イ 園庭の有無による1日の「歩数」及び「低・中強度運動」の時間には違いが見られなかったが、「高強度運動」の時間のみ統計的に有意な差が認められた。また、園庭の広さと身体活動量の関連は認められなかった。

②園生活の中での時間帯と子どもの身体活動量（運動強度）の関係

ア 園庭のある園では、「高強度運動」が最も多く見られたのは9時台であり、次に13時と14時台（2時間）であった。身近に園庭があることで、1日の中で子どもは気軽に複数回屋外運動遊びを楽しむことが可能となり、日々安定した状況の中屋外での運動遊びを繰り返すことの可能な環境や土壌が豊かな「高強度運動」を引き出すことにつながっていることが明らかになった。

イ 園庭のない園で「高強度運動」が多く見られたのは、10時と11時台であり、昼食後はほとんど見ることができなかった。このことは、午前中を中心に散歩や隣接する公園等を活用した屋外運動遊びが行われていることや、園外で活動する際には保育者の引率が必ず必要となるといった制約等、園庭のない園ならではの特徴が明らかになった。

以上のことから、園庭がある環境は、子どもが気軽に屋外に出て主体的に運動遊びに取り組める姿を保障することにおいて優位であり、園庭のない園においては、1日の中で保育者が意図的に屋外に出る時間を設定すると

共に、1日複数回の外出は難しいことが推測されることから、午前中の屋外運動遊びの時間をどれだけ確保できるかが、子どもの身体活動量を引き出す上からも重要になることが理解できる。

(2) 地域資源の積極的活用と子どもの身体活動量の関係

地域資源を積極的に活用した保育の可能性と課題について整理すると以下の通りである。

- ア 園庭がない又は狭い園では、地域資源の積極的活用やその工夫によって、子どもの身体活動量を引き出すことが可能である。
- イ 身体活動量の中の「歩数」については、園外での運動遊びの時間を少しでも長く保障することや、園から遠近様々な地域資源へ散歩に出かけることや移動の時間を多く確保することでより多く引き出すことが可能となる。
- ウ 身体活動量の中の「高強度運動」については、屋外での運動遊びの質（種類や動き・空間の広さ等）に大きな影響を受けることから、子ども自身のより激しい活動（遊び）への興味関心の高まりや活動時間の拡大に加え、みんなで運動遊びを楽しむ場を設定する等、「保育者の意図が優位な保育内容」の工夫も重要な要素となってくることが明らかになった。

以上のことから、園外の地域資源等を積極的に取り入れた保育を積極的に展開することは、子どもの「歩数」や「中・強度運動」を引き出すために有効であり、屋外運動遊びの質（種類や動き・空間の広さ等）の転換をよりよく図ることで、より多くの「高強度運動」を引き出すことが可能であることが理解できる。

(3) 子どもの身体活動量を引き出す上で有効な物的環境や保育内容についての具体的提案

本研究を通して明らかになった子どもの身体活動を引き出す上で有効な「物的環境」や「保育内容」について以下に整理する。

- ア 「子どもの主体的な屋外遊びを最大限保障する」取り組み
一定以上の面積がある園庭は、その物的環境を子どもがダイナミックに活用できればできるほど、身体活動量を多く引き出すことが可能であることから、1日の中での園庭に出られる回数や活動時間を最大限確保する等「子どもが屋外での運動遊びに主体的に関わる姿を最大限に保障すること」が何より有効である。
- イ 「屋外の物的環境を積極的に活用した運動遊びを意図的に取り入れていく」取り組み

園庭はあるが狭い園や園庭が広くても一人あたりの園庭専有面積が狭い園では、1日の中で「園庭を活用して活動する場面を複数回確保する」と共に、保育者の意図によって「みんなで一定時間同じ質の運動遊びを楽しめるような保育内容」を組み入れていくことで、十分な身体活動量を引き出すことが可能となる。

- ウ 「屋内の物的環境を積極的に活用した運動遊びを意図的に取り入れていく」取り組み
園庭はあるが狭い園や園庭が広くても一人あたりの園庭専有面積が狭い園、園庭のない園、雨天等の理由で屋外へ出ることができない日では、保育者の意図によって1日の中で「ホール等を活用して室内で運動遊びを楽しめる時間（最低1時間程）」を確保することや、「みんなで一定時間同じ質の運動遊びを楽しめるような保育内容」を組み入れていくことで、十分な身体活動量を引き出すことが可能となる。
- エ 「園外の地域資源を積極的に活用する」取り組み
園庭はあるが狭い園や園庭が広くても一人あたりの園庭専有面積が狭い園、そして園庭がない園では、積極的に園周辺の地域資源を活用した屋外運動遊びを一定時間（最低1～2時間程度）取り入れていくことによって一定以上の子どもの「歩数」や「低及び中強度運動」を引き出すことが可能である。またその際、子どもが興味を持って「激しい活動（遊び）」を楽しめるような運動遊びの質（種類や動き・空間の広さ等）の工夫を、保育者自らが行っていくことで「高強度運動」を引き出していくことが大切である。

これら4つの取り組みは、それぞれが独立して行われる場合も考えられるが、これらを柔軟に組み合わせていくことで、よりそれぞれの園が既存の物的環境を十分に生かしながら独自の保育内容を創造することが可能となってくると考える。このことから保育の質を語る際に必要なことは、「園庭の有無」といった物的環境の議論が優位になるのではなく、各園が自らの置かれた保育環境や地域資源を柔軟に受け入れ最大限活用すると共に、保育者が子どもの主体性を尊重し創意工夫を凝らしながら「保育の創造を貪欲に楽しむ」ことで、一人一人の子どもの「育ち」を最大限保障していくことが、真に「質の高い保育の実現」につながることを述べて本研究のまとめとする。

2) 今後の課題

本研究においては、民間保育所における園児を取り巻く多様な物的環境と、子どもの身体活動量の関係について明らかにした。そして、園庭の有無ではなく、「子どもの主体性が優位な保育内容」と「保育者の意図が優位な保育内容」の両面で子どもを取り巻く運動遊び環境を

創造していくことで豊かな身体活動量を引き出すことができることが明らかになった。

一方で、「子どもの主体性が優位な保育内容」も「保育者の意図が優位な保育内容」も「保育内容」と捉えらるるとすれば、その割合が違うにせよその根底には「保育者の意図」が含まれていることにはかわりはなく、どのような形でその意図を伝えているかということの違いにほかならない。しかし、「伝えているとの認識」と「伝わっている感覚」は異なるものであり、子どもたちの時期・内容・手法においての保育内容の科学的エビデンスは残念ながらまだまだ乏しいのではないかと考えている。

そこで、今回の研究調査を通じて、今後この保育内容がどのように子どもたちに伝わっているのかを検証する必要性を感じ、自律神経の緊張状態・緩和状態のバランスから「子どもの主体性が優位な保育内容」と「保育者の意図が優位な保育内容」の時間的構成のバランスを示していく必要性を感じその研究に取り組んでいく。

文献一覧

文部科学省スポーツ・青年局（2001）平成12年度体力・運動能力調査報告書
文部科学省中央教育審議会（2002）子どもの体力向上のための総合的な方策について（答申案）
北村裕美（2013）幼児における降園後の運動遊びと睡眠の関連、和洋女子大学紀要、53、13-19
泉秀生、町田和彦（2009）保育園児の日中の身体活動量と睡眠との関係、体力・栄養・免疫学雑誌、19、166-168
近藤みづき（2011）幼児の運動発達と生活環境に関する検討、神戸常盤大学紀要、4、21-30
渡辺悦子、李廷秀、川久保清（2012）幼児の平日の外遊び時間とテレビ等視聴時間に影響する家族環境と近隣環境、運動疫学研究、14、37-46
鈴木直光（2005）幼児・学童における生活環境調査、茨城県農村医学会雑誌、18、60-63
文部科学省スポーツ・青少年局（2011）体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究
文部科学省スポーツ・青少年局（2012）幼児期運動指針
内閣府子ども子育て会議（2013）資料4 幼保連携型認定こども園の認可基準について

厚生労働省（2008）保育所保育指針解説、ひかりのくに
新本惣一郎、山崎昌廣（2013）小学生の体力と身体活動量の関係、発育発達研究、61、9-18
春日晃章（2009）幼児期における体力差の縦断的推移—3年間の追跡データに基づいて—、発育発達研究、41、17-27
大山良徳（2003）幼児・小学前期子どもの発育発達とそれに関与する要因との関係—運動嫌いをつくらないこと—、子どもと発育発達、1、326-331
松岡優、森一博、山上貴司、高松昌徳、大西達也（2008）乳幼児スポーツの課題と対策幼児は運動不足か？、日本臨床スポーツ医学会誌、16（3）、369-374
田中沙織、七木田敦（2008）幼児期の身体活動と生活リズムにおける関連性—2軸加速度計を用いた測定結果から—、発育発達研究40、1-10
秋葉裕幸、小澤治夫、知念嘉史、内田匡輔、高橋功、小林博隆、三島利紀（2010）加速度計式歩数計を用いた幼児の身体活動量の計測、東海大学紀要（体育学部）39、91-95
塩見優子、角南良幸、沖嶋今日太、吉武裕、足立稔（2008）加速度計を用いた幼児の日常生活における身体活動量についての研究、発育発達研究39、1-6
中野貴博、春日晃章、村瀬智彦（2010）、生活習慣および体力との関係を考慮した幼児における適切な身体活動量の検討、発育発達研究46、49-58
田中千晶、田中茂徳（2009）、幼稚園および保育所に通う日本人幼児における日常の身体活動量の比較、体力科学58（1）、123-129
泉秀生、町田和彦（2011）、保育園5・6歳児の園内活動と身体活動量に関する研究、体力・栄養・免疫学雑誌21（3）、307-308
杉原隆、近藤充夫、吉田伊津美、森司朗（2007）、1960年代から2000年代に至る幼児の運動能力発達の時代変化、体育の科学57（1）、69-73
宮口和義、出村慎一、春日晃章（2008）幼児の生活習慣と基礎運動能力との関係、教育医学54（2）、149-157
三村寛一、田中光、安部恵子、秋武寛幼児期における運動能力、身体活動量、骨密度の関連性（Relationship among Motor Ability, Daily Physical Activity, and Bone Density in Preschool Children）（英語）（2012）教育医学57（3）、275-284
森上史朗、柏女霊峰（2013）保育用語辞典第7版、ミネルヴァ書房

謝辞

本研究を進めるにあたり、日々お忙しい保育運営の中、本研究の趣旨をご理解頂き、快くご協力頂いた調査園の皆様にご心から感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

保育士の育成に関する研究 ―男性職員に焦点を当てて―

研究代表者	高橋 智宏	(至誠いしだ保育園園長)
共同研究者	乙訓 稔	(実践女子大学教授、武蔵野学院大学特任教授)
	高橋 久雄	(社会福祉法人至誠学舎立川児童事業本部事務局長)
	松田 典子	(文教大学専任講師)
	和田上 貴昭	(目白大学准教授)
	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)
	高橋 滋孝	(至誠あずま保育園園長)
	高橋 紘	(至誠保育総合研究所所長)

研究の概要

- ・今回の研究は保育所保育士の育成や働きがい、職場環境をキーワードに調査するとともに、保育所では少数である男性保育士への配慮が必要なのではないかという一つの仮説を含みながら進めた。現職の常勤保育士へアンケートとインタビューを交えて調査した大まかな結果が次のとおりである。

- ・アンケート (平成26年10月実施)

保育所の職場環境に関するアンケートを実施した。認可保育園5か所の園長等の役職者を除く常勤保育士67名に対してアンケート調査票を配布した(氏名、所属園名は無記名)。有効回答数は63名であった(回収率94.0%)。

アンケート項目は、保育所の職場環境、保育士業務への負担感、保育士職について、職場の総合的満足度について尋ねた。アンケートを終え、各項目のデータの概観を示し、次に男女別にクロス表分析を行った。その結果、保育所の職場環境の評価で保育職全体の問題としても挙げられている労働時間、賃金の問題が明らかになった。

保育士業務の負担感評価では、行事担当業務、保護者対応が7割以上を占め、次いで書類作成など事務作業や時間外勤務に関わる業務に負担を感じている。

「保育士職を辞めたいと思ったことがあるか」の質問項目では「複数回ある」と66.7%が回答し、その理由は「職に対する適性」、「職場の人間関係」、「給与面」の順となった。退職したい理由に挙げられる「保育士業務が精神的に辛い」という質問項目では、女性よりも男性の方が精神的に辛いという理由のためにやめたいと思ったのではなく、より具体的な他の要素によって辞めたいと思うということが推察される。

職場の総合的満足度は77.7%で概ね満足していることが分かった。保育士の職場環境、保育士職についてのクロス表分析では、「職員処遇(福利厚生等)向上の努力」と「職場生活の快適さへの配慮」で男女の有意差が見られたが、男性の値が低くなっており、女性よりも少数である男性職員に対する職場改善や配慮に取り組む必要があることがわかった。

- ・インタビュー(平成26年10月実施)

本研究のアンケート調査の結果を受け、男性保育士が仕事や職場環境をどのように考えているのかをより深く知るためにインタビュー調査を行った。

対象はアンケート対象の保育園に所属する常勤の男性保育士7名で、結果について氏名、所属園名は公表しないことを説明し、研究員である養成校教授らが対面式で各30分程度のインタビューを実施した。

質問項目は就業年数などの基本項目に続き、研究のキーワードを意識しながら、保育士の仕事を辞めたいと思ったか、その理由、必要な支援、期待されている姿や業務内容、保育士となって必要だと思う知識や技能等を尋ねた。

アンケート結果からも明らかなように業務の負担感や職場環境については概ね好感を持ちつつも、「辞めたいと思った経験の有無に関わらず)保育士を続ける上でどのような支援が必要だと思うか」という質問に対しては、「給与面」(57.1%)、「昇格基準の明確さ」(28.9%)などの順で具体的な意見があった。

「男性保育士に期待されていると思うことは何か」という質問に対しては、「子どもと一緒に身体を使った遊びや運動すること」(85.7%)が最も多い結果であった。他に「男性がいることで子どもの接し方が多様になる」という意見もあり、子どもからも保護者、職員同士からも欠かせない存在となっていることが窺えた。

今回の研究では人材育成や働きがい・働きやすさ、保育士を取り巻く環境、男性保育士をテーマにしたが、インタビューにあった「子どもの接し方が多様になる」という意見からも様々なタイプの保育士の必要性を感じた。男性保育士に求められている業務の内容は、基本的に女性保育士と同じである。その上で男性保育士に期待される働きについて考察する余地があるだろう。

このように「命を預かりともに育てる」保育の現場では、多様な保育ニーズの対応が期待されている。多様な保育を展開するには、家庭との緊密な関係と保育所をとりまく関係機関とともに、男性と女性という単純な比較が出来ないそれぞれが持つ力を集結するべきであろう。

男性保育士については井上、石川（2007）の先行研究では、職場の男性保育士が少数（園長を除き男性保育士は1施設1～2名、いないが63.5%）であるものの、男性保育士の必要性（とても思う38.6%、少し思う40%）を感じており、その役割についても今回の結果と同様に「体を使ったダイナミックな遊び」といった答えが多数出ている。

また、今回の調査では対象園の設備の違いもあり結果に出てこなかったが、先行研究の「男性保育士の雇用や勤務に困難や問題がある点」項目では、トイレ、更衣室、休憩室など、「設備面での問題」が最上位（30%）にあがっており、設備整備が欠かせないと推測される。ついで「給料」（25.7%）の回答は今回の結果と同様に上位であった。

保育士としての職を続けていく上で、保育士自身がさらなる専門性の向上を目指すとともに、“職場”という環境改善面の視点、職場の人間関係だけでなく、給与体系や労働時間等と、保育士という“専門職を育成する”という視点、が欠かせない。今回の調査では、男性保育士に焦点を当てたが、ここで明らかになったことは、保育士全体の課題であると言える。

キーワード：人材育成、働きがい、働きやすさ、職場環境、男性保育士

1. はじめに

近年の核家族化の進行、就労形態の多様化等といった社会的背景により、子どもとその家族を取り巻く環境が大きく変化している中で、保育所保育についても多様なニーズに対応したサービスが求められており、働き方に応じた保育の実施が求められている。

さらに、待機児解消のための新設園設置、多様な事業者の参入など、都市部に集中している保育需要に応えるため、保育の質の向上のためにも保育士の安定確保は、事業運営に直結する問題ともいえる。今後、ますます実践経験の少ない若い保育士が、多く登用される傾向にある。引き続き、人材の確保と育成に関する研究と取り組みが、必要とされている。

当研究会の過去の取り組みでは、人材確保と育成に注目してきた。研究員の所属する法人には、研究対象として5つの保育園がある。新人研修にはじまり、上長との個別指導、スーパービジョンの活用など、各階層の人材育成に関して体系化し、法人内で標準化したものを各園で共有するとともに、職務の基準作成など職員と一体的に推進しているが、保育士の定着率には各園でばらつきがある。

そこで、従来の研究で着目していた“人”への視点に加え、就業場所により違う“環境因子”を調査することとした。また、保育士の中では少数である男性は、環境により働きやすさの違いが出やすいと仮定して、男性保育士の育成、定着、環境因子について着目することとした。研究タイトルは「保育士の育成に関する研究 ―男性職員に焦点を当てて―」としているが、働きやすさ、

働きがいのある環境づくりが必要なのは男性保育士のみが対象ではない。

2. 先行研究

先行研究（高嶋・安村2006）では、過去の男性保育士をキーワードとした研究で、明らかにされてきた事項について次のように述べている。

1976年から2005年までに提出された「男性保育者」をキーワードとした論文について時系列に分析する中で、男性保育士をとりまく現状について現在では、男性保育士の存在意義は性別役割分業意識を超え、「保育者としての専門性」を求める姿勢が共通基軸となった。

また、ジェンダー等の視点や性差による役割の固定的視点にとらわれず、同じ職場で働く同僚、保育者としてお互いに専門性を向上させていくことが重要であることを示している。

一方で、同研究では男性保育士を取り巻く今後の課題として、男性保育者が抱く現場に対する実際と理念の乖離、キャリア形成に必要な環境の不足、男性保育士を取り巻くコミュニティのもつ関係構造の読み解きが今後必要とされるとしており、男性保育士に対する様々な配慮の必要性を示している。

さらに、「保育所長の職員採用に係る意識に関する研究」（石川他 2012）では、男性保育士に対して、職場の環境面で「施設の構造上、共用できない場所（ロッカー、トイレ）が多い」「トイレ、更衣室など施設の改善が必要」、「数少ない男性保育士は孤独、孤立感を感じる」。待遇面から「女性の中で男性保育士が一生涯の仕事として

通すことは困難」、「給与面で将来的に無理がある」。と
いったように男性保育士雇用に対して消極的な意見がある
ことを認めている。

現在の男性保育士への視点の変化

- ・ 性役割分業意識→保育者としての専門性を求め続ける姿勢
- ・ 性差による固定的視点→お互いに専門性を向上させていくことが重要
- ・ 職場環境で共用できない場所が多い→環境の整備が進んでいない
- ・ 給与面で将来的に無理がある→ジェンダーなどの視点が固定的。

男性保育士の職場への視点

- ・ 現場に対する実際と理念の乖離…女性の中で一生の仕事として通すことが困難
- ・ キャリア形成に必要な環境の不足…キャリアに関わる項目不明、または不足

保育園は職場環境の面で従来、女性職員を中心に就業することが前提で施設整備されてきた一面があるのではないだろうか。男女問うことなく、働きがいを感じる以前に、職場に居やすいと感じられる環境づくりや、キャリアパスを明示するなど、永く就業できるような研修体系と処遇改善が必要とされている。

3. 研究の目的と課題

(1) 研究の目的

今回の研究では保育所保育士の育成や働きがい、職場環境をキーワードに調査するとともに、保育所では少数である男性保育士への配慮が必要なのではないか、という一つの仮説を含みながら進めた。保育士の働きがい、働きやすさについて調査し、その育成や環境改善に貢献したい。

(2) 研究の課題

今回のタイトルのように男性に注目したのは、保育士の働きやすさ、働きがいに関わる項目が性別による視点の違いがあるのではないか、という仮定に基づいている。

そのためキーワードを①人材育成、育つ・育てる、②いま保育所で何が起きているか、③働きがい・働きやすさ、④保育士を取り巻く環境、をあげ、男女問わず対象として、保育士の働きやすさ、働きがいと働きにくさ退職につながる理由、保育士のスキル育成のために必要な育成環境、就業環境について明らかにする。

4. 研究方法・対象

4-1 研究方法・研究対象

(1) 研究方法

はじめに、調査対象・対象園の状況を示す。対象園の

地域特性、利用状況の他に、職員数と職場環境を概観する。

次にアンケートとインタビューを実施し、結果を考察した。研究対象保育士のアンケートは男女問わず実施し、保育所の職場環境、保育士の業務への負担感、現在の所属保育所に対する総合的な満足度などの項目を設けた。

また、男性保育士にはインタビューを実施し、保育士の働きがい働きやすさ、保育士の育成について考察した。なお、アンケートの項目は「保育士の育成に関する意識調査票」(2006日本保育協会)を参考とした。

(2) 調査対象・対象園の状況

調査対象園の地域特性は、東京郊外に属し、各園ともJRなど交通機関のアクセスが良く、定員に対する充足率が105%~118%である。

次に調査対象とした保育園の職場環境について、ア、園児数、イ、職員数、ウ、職場環境を以下に示す。

アの園児数は各保育園の認可定員、現員、充足率をあげる。イの職員数は全職員数とアンケート回答者数の違いを示すために職員数、所属する男性職員数をあげる。ウの職場環境は今回のテーマに添って男性保育士(男性職員)の働く環境にも着目し、職員更衣室の状況と大人用トイレの数について簡潔に記す。なお、昨年度まで全対象園に男性保育士が所属していたため、今年度男性職員(保育士を含む)が不在の保育園でもアンケートの回答者は今年度採用された者を除き男性保育士と働いた経験があることを付け加える。

ア. 園児数

対象園の園児数の状況は、

A 保育園の定員は106名(分園定員6名含む)、現員は121名、充足率は114%

B 保育園の定員は45名で、現員は53名、充足率は118%。

C 保育園の定員は60名で、現員は63名、充足率は105%。

D 保育園の定員は45名で、現員は53名、充足率は116%。

E 保育園の定員は100名で、現員は118名、充足率は118%。

対象園全園で園児現員は定員数の120%を超えない受入れをしている。C 保育園は待機児童解消対応のため、当年度に定員を増員変更したこともあり充足率が他園と比較して低いが、昨年度までは対象他園と同様に、配置基準の1割増しから2割増しの間で受け入れている。

園児の弾力受入れは行政が主導して執り行っており永らく続いている。こうした状況は新設園を設置しても解消されず、別の角度からの保育ニーズの調査と計画的な施設拡充が検討されている。

園舎、保育室は本来、充足率100%を考慮して設計、施設設備している。受け入れる子どもの数に合わせて保育士等職員を増配置したとしても環境の手狭さは保育活

動の制約につながることもあり、設備に見合った本来の保育が出来なければ保育士の負担感につながっている可能性が窺える。

イ. 職員数

対象園の職員数は、

A 保育園は、正職員27名、準職員18名、内男性職員2名在職している。

B 保育園は、正職員14名、準職員10名、内男性職員1名在職している。

C 保育園は、正職員13名、準職員12名、内男性職員は不在である。

D 保育園は、正職員11名、準職員15名、内男性職員2名が在職している。

E 保育園は、正職員20名、準職員19名、内男性職員5名が在職している。

男性職員に園長を含む。

園によって平屋、2階建てなど建物の構造の違いや、子育てひろば事業の実施、未実施など、事業内容が違うこともあり、配置基準以外にも職員数に違いが見られる要因となっている。

下記に調査対象園の、ア. 園児数、イ. 職員数をまとめた。

調査対象園の園児数、職員数

平成26年10月17日

保育園名	認可定員数	現員	定員充足率	正職員数	準職員数	内男性職員数
A 保育園	106名	121名	114%	27名	18名	2名
B 保育園	45名	53名	118%	14名	10名	1名
C 保育園	60名	63名	105%	13名	12名	なし
D 保育園	45名	53名	118%	11名	15名	2名
E 保育園	100名	118名	118%	20名	19名	5名

ウ. 職場環境

男女差の出る環境として、園舎階数、更衣室、大人用トイレ（個室）の有無の状況について調査したので、表1にまとめる。

表1 職場環境

平成26年12月8日

保育園名	園舎階数	女性更衣室	男性更衣室	大人用トイレ (個室数)
		又はロッカー室	又はロッカー室	
A 保育園	2階建	更衣室あり	備品室など利用	3か所（共用）
		ロッカーあり	ロッカーあり	
B 保育園	2階建	更衣室あり	大人用トイレなど利用	1か所（共用）
		ロッカーあり	ロッカーあり	
C 保育園	4階建	更衣室あり	大人用トイレなど利用	4か所（共用）
		ロッカーあり	ロッカーあり	
D 保育園	1階建	更衣室あり	大人用トイレ、事務室	3か所（共用）
		ロッカーあり	ロッカーあり	
E 保育園	2階建	更衣室あり	あり	3か所（共用）
		ロッカーあり	ロッカーあり	

- ・ A 保育園は、女性用更衣室が有るが、男性の更衣室はなく、男性は空いている備品室等を利用している、大人用トイレが3か所あり、全て男女で共用している。
- ・ B 保育園は、女性はロッカー更衣室がある、男性の更衣室はなく、着替えの際は大人用トイレ等を利用している、大人用トイレは1か所を男女で共用している。2階建てで、2階は主に事務所、倉庫である。
- ・ C 保育園は、女性用更衣室が有るが、男性更衣室はなく、着替えの際は大人用トイレ等を利用している、大人用トイレが4か所あり男女で共用している。園舎建物が4階建てで、4階は主に事務室である。各階にトイレがある。
- ・ D 保育園は、女性用更衣室が有る、男性更衣室はない、着替えの際は大人用トイレ、事務室（カーテンで仕切る）等を利用している、大人用はトイレ1か所有り、男女で共用している。2階建て商業ビルの1階部分が保育園になっている。
- ・ E 保育園は、男女とも更衣室有る、大人用トイレが4か所あり、男女で共用している。

調査対象園5園中、全園に女性用更衣室があり、専用のロッカーがある。男性更衣室があるのは1園のみであり、全園で荷物置き場か、倉庫などを一時的に更衣室にしている。大人用トイレについては、全ての園が共用で、1か所から4か所と園の規模や構造による違いが見られた。また、全園で男女共用であった。

5. 職場環境におけるアンケート調査

5-1 調査の方法

(1) 調査の実施方法

保育所の職場環境に関するアンケートを平成26年9月に実施した。

研究者の所属する社会福祉法人至誠学舎立川保育事業部の認可保育園5か所、分園1か所の正職員保育士（園長等の役職者を除く）67名に対してアンケート調査票を配布し、有効回答数は63名であった（回収率94.0%）。

表2 アンケート配布

保育園数	配布	有効回答数	回収率
5か所	67名	63名	94%

平成26年9月20日配布、平成26年9月26日回収

各園とも、アンケート調査について園長又は主任からアンケートの趣旨、使用目的、個人の特定をしないこと、法人とは外部機関が行うことを説明し、無記名、所属園不問の調査票を配布した。

アンケート調査票は、回答後、各自で封筒に封をして各園で回収した。集計は外部機関であり、同研究者の所属する保育士養成校、文教大学に依頼した。集計作業に同学生を交えて作業を行った。

(2) 調査票の項目

1) 属性、あなた自身：

- ・職名、保育士としての通算経験年数
- ・担当しているクラス
- ・クラスでの役割（担任・副担任等）
- ・年齢

2) 保育所の職場環境：

- ・保育所方針の理解
- ・独自のカリキュラム
- ・職員教育
- ・利用者サービス向上のための努力
- ・多数の指示に困る
- ・職場環境づくりへの積極的な取り組み
- ・職場の雰囲気
- ・職員処遇(福利厚生等)向上の努力
- ・能力を伸ばす機会
- ・職員と保護者のコミュニケーションへの配慮
- ・入所児童やその保護者との関係
- ・将来展望の明示
- ・業務に見合った賃金
- ・十分な休憩時間
- ・自由な意見や考え
- ・安心して働ける
- ・能力・経験に見合った訓練や研修
- ・職員間のチームワークへの指導
- ・保護者等の苦情に迅速に対応
- ・計画変更の伝達滞りによる仕事のやりにくさ
- ・職場生活の快適さへの配慮
- ・有給休暇の取得
- ・力を発揮できる仕事
- ・他職員と良好な関係
- ・職員の健康維持・向上への配慮
- ・保護者に対する接し方
- ・仕事の範囲や責任の明確化
- ・労働時間の適切さ

の28項目。

職場環境については、「そう思う」、「そうは思わない」、「どちらとも言えない」の4件法で尋ねた。

3) 保育士業務への負担感：

- ・クラス担当
- ・行事担当
- ・子どもの情緒の安定
- ・子どもの生命の保持
- ・子どもの基本的生活習慣の支援
- ・子どもの人間関係の支援
- ・子どもが興味や関心を持つ活動の提供
- ・保育所内の環境整備
- ・保育所の清潔維持

- ・持ち帰りの仕事がある場合
- ・指導計画等の書類作成
- ・早出・遅番で勤務時間が不規則
- ・勤務時間外の仕事(残業)
- ・土曜日・休日勤務
- ・夏期や冬期などの長期休暇がない
- ・有給休暇が取りづらい
- ・保護者への連絡業務
- ・送迎時における保護者との関わり
- ・保護者からの苦情・クレーム等の対応
- ・保育所の方針に沿った業務
- ・主任保育士や保育所長などからの業務
- ・職場の同僚との連携
- ・保育士人数の不足
- ・プライベートとの両立

の24項目。負担感については、「負担感はない」、「あまり負担感はない」、「まあまあ負担感はある」、「負担感はある」の4件法で尋ねた。

4) 保育士職について：

- ・保育士を辞めたいと思ったことがあるか
- ・その理由（複数回答）
- ・思いとどまった理由（自由記述）

5) 満足度：

- ・総合的満足度（「満足」～「不満」の4件法）。
- さらに、
- ・仕事内容・職場環境
- ・現在の保育所での誇り
- ・保護者の満足
- ・関係機関の満足
- ・周辺地域の受入

の5項目について、「そう思う」～「そうは思わない」の4件法で尋ねた。

(3) 分析方法

まず、各項目のデータの概観を示し、次に男女別にクロス表分析を行った。

5-2 アンケートの結果と考察

1) 基本属性

回収された質問紙の回答者の内訳は、主任保育士はわずかであり、ほとんどが保育士である(92.1%)。経験年数では、3年未満の者が31.7% (20名)、次いで3年以上～6年未満の者が19.0% (12名)、6年以上10年未満の者が15.9% (10名) となっている。年齢構成は20代が54.0% (34名) と半数以上を占め、最も多い。また性別のうち、男性保育士が占める割合は11.1% (7名) である。

なお基本属性の詳細は、表3（表3-1から3-6）の通りである。

		度数	%
職名	主任保育士	4	6.3
	保育士	58	92.1
	その他	0	0
経験年数	就任～3年未満	20	31.7
	3年以上～6年未満	12	19.0
	6年以上～10年未満	10	15.9
	10年以上～15年未満	8	12.7
	15年以上～20年未満	6	9.5
	20年以上～25年未満	3	4.8
	25年以上～30年未満	0	0
	30年以上	0	0
担当しているクラス	0歳児クラス	15	23.8
	1歳児クラス	7	11.1
	2歳児クラス	7	11.1
	3歳児クラス	1	1.6
	4歳児クラス	0	0
	5歳児クラス	0	0
	混合クラス	17	27.0
	フリー	12	19.0
クラスでの役割	担任・リーダー	21	33.3
	副担任・サブリーダー	25	39.7
	フリー・その他	14	22.2
性別	男性	7	11.1
	女性	55	87.3
年齢	20歳以上～30歳未満	34	54.0
	30歳以上～40歳未満	15	23.8
	40歳以上～50歳未満	5	7.9
	50歳以上～60歳未満	5	7.9
	60歳以上～	1	1.6

表3-1

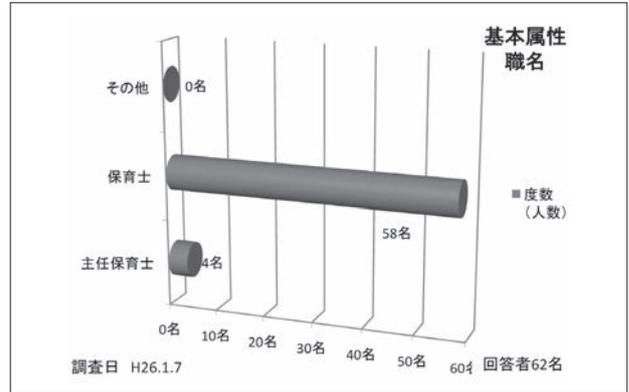


表3-2

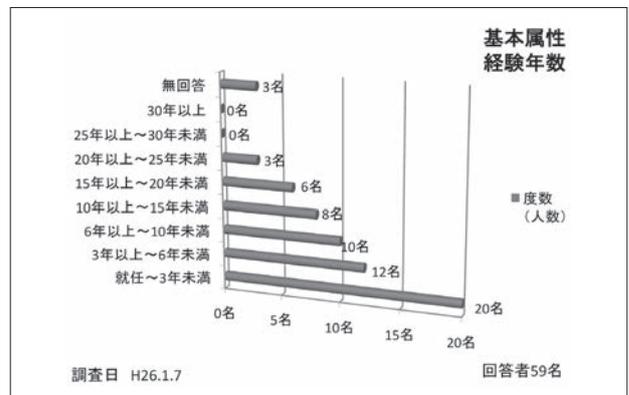


表3-3

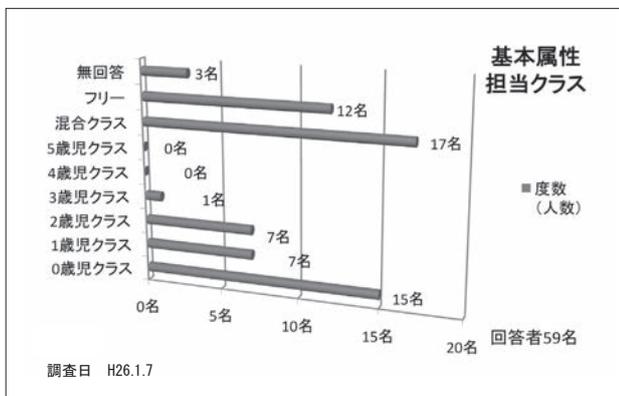


表3-4

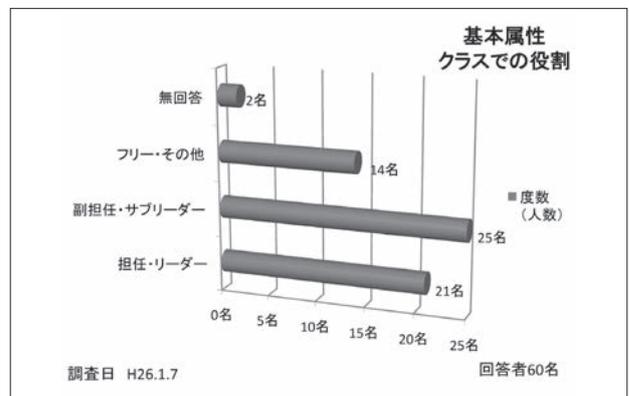


表3-5

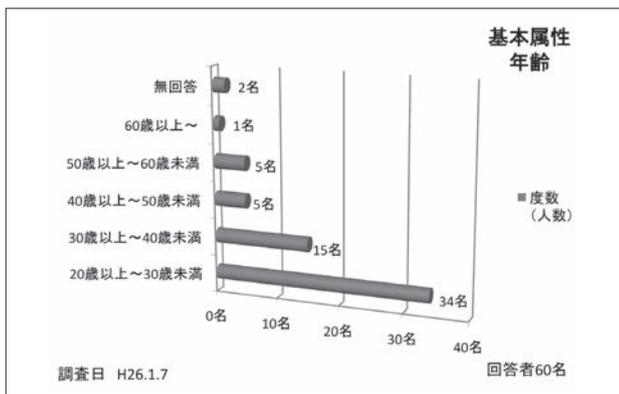
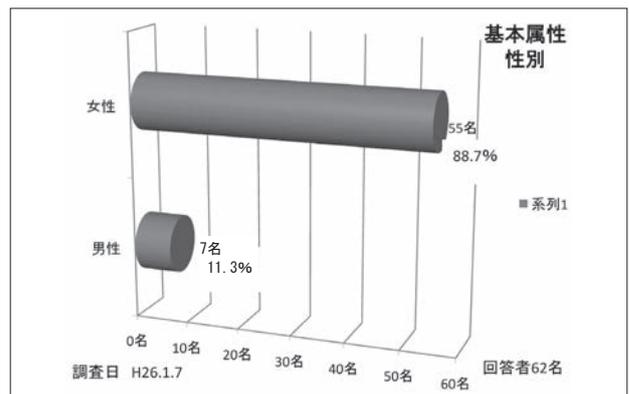


表3-6



2) 保育所の職場環境

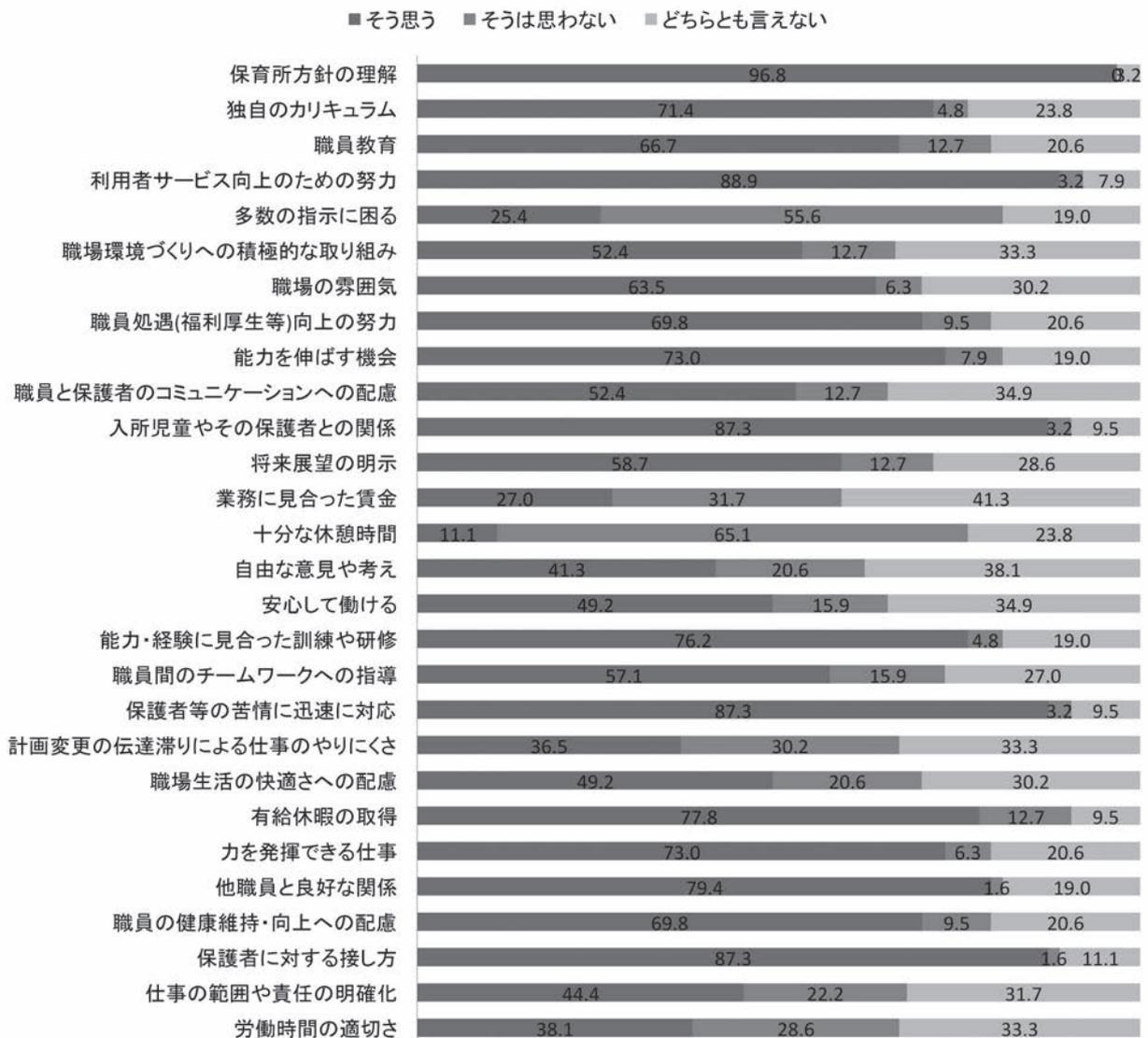
保育所の職場環境については、「保育所方針の理解」(96.8%)、「利用者サービス向上のための努力」(88.9%)、「入所児童やその保護者との関係」(87.3%)、「保護者等の苦情に迅速に対応」(87.3%)、「他職員との良好な関係」(79.4%)が「そう思う」と答えた者の割合が高い結果となった(表4)。

そのうちの職場の人的な要因については、上記の「他職員との良好な関係」(79.4%)が最も高く、「職員の健康維持・向上への配慮」(57.4%)、「職員間へのチームワークへの指導」(57.1%)、「職員と保護者のコミュニ

ケーションへの配慮」(52.4%)、「職場生活の快適さへの配慮」(49.2%)と概ね5割以上となっている。また「多数の指示に困る」(25.4%)は低い結果だったため、誰の指示に従えばよいのか困るといった問題は職場においてそれほど起こっていないと推察される。

一方で、職場環境の課題としては、「十分な休憩時間」(11.1%)、「業務に見合った賃金」(27.0%)、「労働時間の適切さ」(38.1%)が「そう思う」と答える割合が少なくなっており、保育職全体の問題としても挙げられている労働時間、賃金の問題が課題としてあることがわかる。

表4 保育所の職場環境(%)



3) 保育士業務への負担感

保育士業務への負担感（「負担感はある」と「まあまあ負担感はある」を合わせた合計）の割合が高かったのは、「行事担当」（74.6%）、「保護者からの苦情・クレーム等」（71.4%）であり、7割以上となっている（表5）。保育園で行われる行事の負担や保護者対応が保育士にとって負担が大きいことが明らかとなった。

またそれ以外で高かったのは、「勤務時間外の仕事」（63.9%）、「指導計画等の書類作成」（58.7%）、「持ち帰りの仕事がある場合」（58.3%）、「夏期や冬期などの長期休暇がない」（56.5%）、「保育士人数の不足」（54.0%）、

「土曜日・休日勤務」（52.3%）であり、書類作成といった事務手続きの仕事や残業・休日勤務等といった勤務時間に関わる問題が負担感の大きいものとなっている。

4) 保育士職について

「保育士職を辞めたいと思ったことがあるか」の質問項目では、「複数回ある」（66.7%）が全体の3分の2を占めて最も多く、次いで「一度だけある」（23.8%）となり、「一度もない」と答えた者は、一割程度である（表6）。

表5 保育士業務への負担感（%）



表6 保育士を辞めたいと思ったことがあるか（%）



さらに、保育士を辞めたいと思った時の理由をみると、「保育士として、自分の適性に疑問を感じた時」(47.6%)が最も高く、次いで「職場の人間関係等で行き詰った時」(39.7%)、「給与面に不満を持った時」(38.1%)となっている(表7)。

多くの職場では周りとの人間関係によって辞めたいと思うことが多いと思われるが、保育士を対象とした本調査からは、保育士という専門職ならではの自分の適性といった資質問題から、福祉職全体における給与待遇の問題まで幅広い要因があることがわかる。

今回の研究のテーマともなっている職場環境に関わるトイレ、更衣室、休憩室については(3.2%)概ね辞めたい理由ではないことがわかった。

5) 満足度

保育士としての仕事の総合的な満足度をみると、満足している者(「満足している」と「どちらかといえば満足している」の合計)は8割近く(77.7%)、概ね満足している(表8)。

また保育所に対する満足度の各項目では、満足度(「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」の合計)の割合が高かったのは、「保育所が周辺地域に受け入れられていると思う」(95.2%)、「現在の保育所に誇りを持っている」(87.3%)である(表9)。保育所が地域の中で近隣との良好な関係を築いており、また職場で働く多くの保育士が保育所に誇りをもって仕事を続けていることがわかった。

表7 保育士を辞めたいと思った時の理由(複数回答)

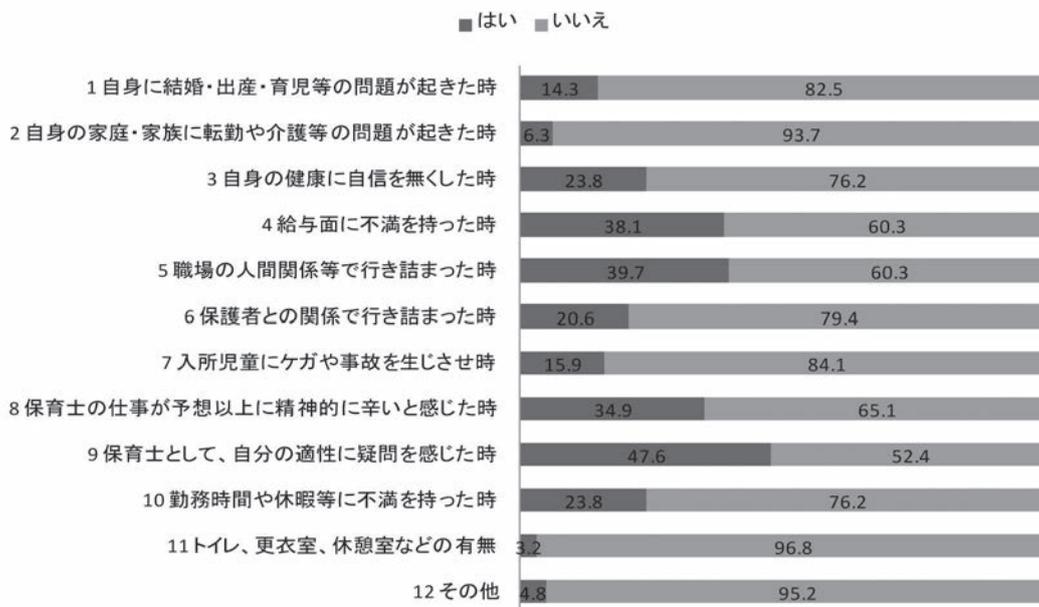


表8 総合的な満足度(%)

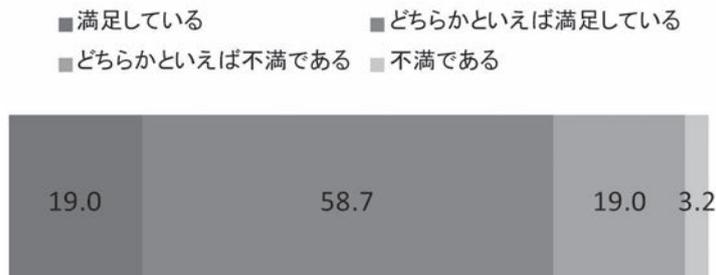
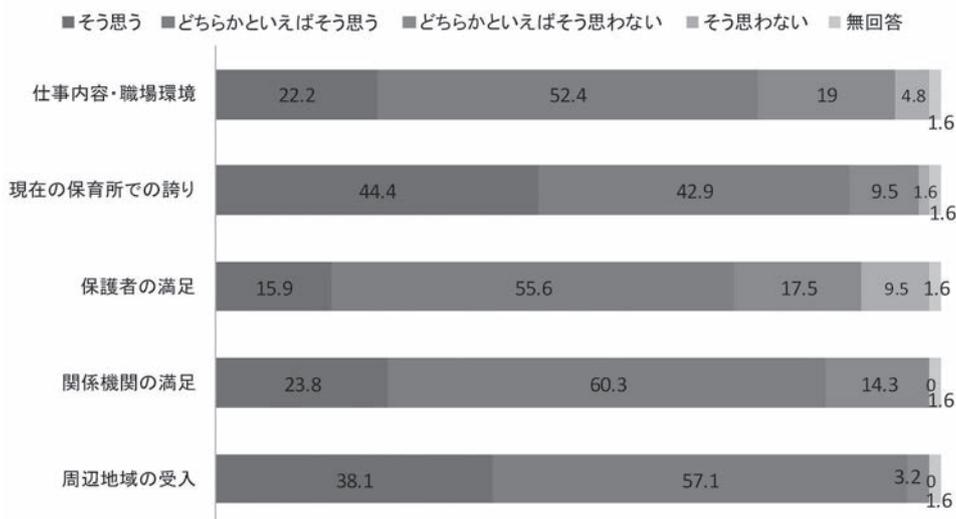


表9 保育所に対する満足度（%）



6) 保育士の職場環境、保育士職についてのクロス表分析

職場環境の課題を把握するために、調査項目の中から、2) 保育士の職場環境と4) 保育職について（辞めたいと思った経験と理由）に着目し、女性が多い保育現場において、男女別で違いがあるのかを分析するために、クロス表分析を行った。

①保育士の職場環境

2) の保育士の職場環境に関する項目で、カイ二乗検定で有意な結果が見られたのは、「職員処遇（福利厚生等）向上の努力」と「職場生活の快適さへの配慮」である（5%水準で有意）。(表10-1、10-2)

表10-1 職員処遇(福利厚生等)向上の努力

		そう思う	そうは思わない	どちらともいえない	合計
男	度数	2	2	3	7
	%	28.6%	28.6%	42.9%	100.0%
女	度数	42	4	9	55
	%	76.4%	7.3%	16.4%	100.0%
合計	度数	44	6	12	62
	%	71.0%	9.7%	19.4%	100.0%

p<.05

表10-2 職場生活の快適さへの配慮

		そう思う	そうは思わない	どちらともいえない	合計
男	度数	2	0	5	7
	%	28.6%	0%	71.4%	100.0%
女	度数	29	13	13	55
	%	52.7%	23.6%	23.6%	100.0%
合計	度数	31	13	18	62
	%	50.0%	21.0%	29.0%	100.0%

p<.05

「職員処遇(福利厚生等)向上の努力」と「職場生活の快適さへの配慮」は、男性の方が低くなっており、女性よりも少数である男性職員に対する職場改善や配慮は、より一層、取り組む必要があることがわかる。

②保育職について

4) 保育職について（辞めたいと思った経験と理由）で、カイ二乗検定で有意な結果が見られたのは、「8 保育士の仕事が予想以上に精神的に辛いと感じた時」である（5%水準で有意）。(表11)

表11 「8 保育士の仕事が予想以上に精神的に辛いと感じた時」

		そう思う	どちらともいえない	合計
男	度数	0	7	7
	%	0%	100.0%	100.0%
女	度数	22	33	55
	%	40.0%	60.0%	100.0%
合計	度数	22	40	62
	%	35.5%	64.5%	100.0%

p<.05

「8 保育士の仕事が予想以上に精神的に辛いと感じた時」は、女性が高くなっており、女性よりも男性の方が精神的に辛いという理由のためにやめたいと思ったのではなく、より具体的な他の要素によって辞めたいと思うということが推察される。

そこで、本研究のアンケート調査の結果から、男性保育士に焦点を絞り、男性保育士にとって保育士の仕事や職場環境とはどのように考えているのかをより深く知るために、アンケート調査の対象園に所属する男性保育士に対してインタビュー調査を行った。

6. 男性保育士に対するインタビュー調査

保育士の職場環境や保育士としての仕事に対する考えや辞めなくなった経験・理由などについて、より詳細を知るために、男性保育士に対し、インタビュー調査を実施した。

6-1 調査方法

(1) 調査の実施方法

- ・インタビュー時期：2014年10月16日
- ・インタビュー対象者：アンケート対象の保育園に所属する男性保育士7名
- ・インタビュー方法：対面式で各30分程度のインタビューを実施

(2) 調査項目

1. 保育士に就業して何年目ですか。また現在の勤務先で働いて何年目ですか。
2. 保育士になった理由
3. 現在勤務している保育園を選んだ理由
4. 保育士の仕事を辞めたいと思ったことはありますか。
5. (保育士の仕事を辞めたいと思った) その理由は何かですか。
6. (辞めたいと思った経験の有無に関わらず) 保育士を続ける上でどのような支援が必要だと思いますか。
7. (男女に関わらず) 保育士という仕事は、何が期待されていると思いますか。
8. 特に男性として期待されていると思うことは何かですか。
9. 保育士となって必要だと思う知識や技能は何ですか。

6-2 インタビューの結果と考察

男性保育士7名に対して行ったインタビュー調査では、それぞれの経緯や保育に対する考えなどがわかったが、全体的な概観をまとめると、次の通りである。

まず、保育士になった理由は、様々な理由があるが、

- ・「もともと子どもが好きだった」(4名、57.1%)

が最も多く、

- ・「周りに勧められて」(2名、28.9%)、
- ・「下の兄弟の面倒をみていた」(2名、28.9%)

などがあった。

また現在勤務している保育園を選んだ理由も様々であるが、

- ・「新設園だったから」(2名、28.9%)、
- ・「学校で勧められて」(2名、28.9%)

などがある。きっかけは様々であるが、実際に園にボランティア等で行って見て、「雰囲気が入ったから」などという理由もある。

次に、保育士の仕事を辞めたいと思った経験やその理由について尋ねたところ、

- ・「保護者対応」(2名、28.9%)、
- ・「女性職員との関係」(2名、28.9%)

などがあった。

また、「子どもへの対応」や「自分の適性」という意見もあったが、一方で、「子どものかかわり方で悩むことはあるけど、そこまでつらいと思ったことはない」という意見もあった。

また、「(辞めたいと思った経験の有無に関わらず) 保育士を続ける上でどのような支援が必要だと思うか」という質問に対しては、

- ・「給与面」(4名、57.1%)

が最も多く意見として挙がっており、次いで

- ・「昇進基準の明確さ

(園長、主任にどうやったらなれるのか、継続するための配置転換など)」(2名、28.9%)

などがある。他には、

- ・「職員同士の居心地のよさ」や「子どもがけがをしないことが大事だと思っているので、子どもに対する職員数を増やしてほしい(夕方遅い時間に職員減ってしまう)」

などの意見があった。

さらに、「(男女に関わらず) 保育士という仕事は、何が期待されていると思うか」という質問に対しては、

- ・「子どもを怪我なく、安全に健康に育てる。安心して預けられる」(3名)、
- ・「家庭の子育てを保つ」(3名、28.9%)

という回答が挙げられた。

また、「特に男性として期待されていると思うことは何か」という質問に対しては、

- ・「子どもと一緒に体を使った遊びや運動をすること」(6名、85.7%)

が最も多い結果となった。男性保育士として運動面が求められるというのは、子どもからの反応からも、保護者からも言われたりするようである。

また、「力仕事」や「行事の準備」という体力面が求められているという意見があるのと、「男性がいることで子どもの接し方が多様になる」という意見もあった。

7. 結論

今回の調査結果では、アンケート項目、「保育所の職場環境」の“職場環境づくりへの積極的な取り組み”の問いは52.4%、“職場生活の快適さへの配慮”の問いは49.2%と、職場環境への問いは約半数の良好な回答が

あった。次いで直接的な質問として、“保育士を辞めたいと思った時の理由”の問いの中の、“トイレ、更衣室、休憩室などの有無”については3.2%であった。アンケートでは、施設設備が職場環境の配慮の必要性が、顕著な形では明らかにならなかった。

さらに、インタビューでも職場環境項目に関わる“辞めたい理由”や“必要な支援”といった問いに“トイレ、更衣室、休憩室などの有無”など、職場環境の配慮の必要性として回答されなかった。

これらのことから、今回の調査対象者からは、トイレ、更衣室、休憩室の有無など、職場環境の整備について、働きやすさや働きづらさ、働きがいにつながる要因としては結果が得られなかった。

アンケート、インタビューの結果から、調査対象保育園については、職場環境について概ね整備されており、働きにくさの要因ではないことが結果として得られた。職場環境の配慮よりも、他の保育士の離職理由となっている項目について改善が必要である。

一方で、今回の調査結果から、保育現場では男性保育士が全体的にはまだ少数ではあるものの、女性保育士同様に、子どもからも、保護者からも職員同士からも、欠かせない存在となっていることが窺えた。

また、保育士としての職を続けていく上で、職場の人間関係だけでなく、福祉職全体としての課題である給与体系や、労働時間等に関わる項目が働きがいや負担感につながっている。そして、男性保育士にとって、仕事の将来性や給与面について、女性保育士以上に、働きがいや退職理由に直結する問題であることが分かった。

男性保育士について井上、石川（2007）の先行研究では、職場の男性保育士が少数（園長を除き男性保育士は1施設1～2名、いないが63.5%）であるものの、男性保育士の必要性（とても思う38.6%、少し思う40%）を感じており、その役割についても今回の結果と同様に「体を使ったダイナミックな遊び」といった答えが多数出ている。

また、今回の調査では対象園の設備の違い（平屋から4階建てなど）もあり、働きやすさの違いにあきらかな結果として見られなかったが、同先行研究の「男性保育士の雇用や勤務に困難や問題がある点」項目では、トイレ、更衣室、休憩室など、「設備面での問題」が最上位（30%）にあがっており、設備整備が欠かせないと推測される。ついで「給料」（25.7%）の回答は今回の結果と同様に上位であった。

保育士としての職を続けていく上で、保育士自身がさらなる専門性の向上を目指すとともに、“職場”という

環境改善面の視点、職場の人間関係だけでなく、給与体系や労働時間等と、保育士という専門職を育成する“という視点が欠かせないことが明らかになった。

保育の現場では、男性保育士という少数派のための環境整備や雇用について、消極的にとられている一面がある。しかし、広範囲の福祉の理念として発展してきた「ノーマライゼーション」の考え方、近年では「等生化」の視点、いわゆる「等しく生きる社会の実現」のような言い換えもあり、多様な保育の展開や、保育の質の向上のために必要な職場の構成員として、参加を可能にしていることも、考えなければならなくなったのではないだろうか。

8. 今後の課題

保育士の育成、定着の視点から働きがい、働きやすさについて調査してきた。今後も男性保育士の雇用に関して、環境面の配慮が引き続き懸案となっている。

保育士の給与面の処遇改善や、昇給昇格につながるキャリアパス等の設定については、保育新制度などの対応と共に、行政と一体的に行っていくことが求められているが、各法人で、職務の基準、研修体系、内部規定などの見直しの必要性が、今後の課題となることが予想される。

今回の調査では、男性保育士に焦点を当てたが、ここで明らかになったことは、保育士全体の課題であると言える。

9. おわりに

保育士は給与待遇の面などで、企業と比較されることが見受けられる。様々な保育士の離職に関する先行研究や、今回のアンケートの回答にもあるように、企業に比べて“給与が低い”といった意見が出ているが、今後の課題で述べたとおり、行政と一体的に進める処遇改善が期待される。

今回調査の結果として示せなかったが、調査対象園以外の他県法人園（金沢市内認可保育園ほか、平成26年12月1日）などの園長や主任保育士から、現場の状況と共に男性保育士への配慮など伺う機会を得た。

結果として示せなかったのは、男性保育士に直接インタビューするタイミングを得られなかった等の調査方法の違いがあるが、

雇用・給与面については、
・「幹部候補として雇用したい」
・「法人に1割程度は男性保育士を雇用したい」
といった積極的な意見がある中、

- ・「応募が絶対的に少ない」
- ・「先輩保育士の有無により応募するか迷っている」
- ・「雇用したいが、給与面を本人たちが気にする。実際に、1名の男性保育士（3年目）から相談があり、いろいろあったが離職してしまった」（将来の結婚を考え、本人も納得のうえ離職）
- ・「給与面の配慮が本人の希望通りに出来ない」（女性職員と同じ仕事なら給与も同じにしている）

などの意見があった。

雇入れについては、

- ・保育の展開が多様になる
- ・保護者が望んでいる
- ・保育園は力仕事が多い、頼りにしている

等の意見があった。

環境面の配慮については

- ・更衣室の必要性は配慮できる園ではしている。
- ・更衣室は倉庫などを利用している。本人たちから改善の要求などはない。
- ・トイレについては男女共有のみ。特に配慮の必要性を感じない。

といった意見が伺えた。

研究を終えた研究者の意見として、企業では女性が少ないが、多くする取り組みを行政も参加して社会的に支持されている。一方、保育所では企業とは逆の立場となる男性保育士は、企業と比べて少数であるが、どう考えたらよいのであろうか。

また、社会は共働きが増えており、今後も増える傾向にある（総務省統計局 2010）のが現実で、同じ働きの男性の給与が女性と同じ、又は必ずしも多くないことが問題とされている。といった意見が出た。

さらに、保育所は職員の経験年数が配慮されるものの、実施したサービス項目と利用者数で対価（運営費）が一律である。より良いサービスの提供をしても評価としての対価がないのではないか。専門職の資質やその向上については尺度が無く、評価する機関が正確に他社との差異を見出せる仕組みがない、などの意見が聞かれた。

保育士は子どもを預かるだけの職業ではない。「保育の質の向上」を行政、利用者から常に求められ、子どもの成長を支える使命感を強く持っている。日々、子どもや保護者の情緒の面に多く触れ、自身の心のバランスを取りながら調整的に橋渡しをしている。

多様な保育ニーズとは多様なサービスの要求ともいわれている。働きやすさや働きがいに配慮するとともに、対人援助サービス、将来を担う子どもたちの育成に携わる、職員のメンタルヘルスを含んだ健康管理が必要である。

今回の研究では、人材育成や働きがい・働きやすさ、

保育士を取り巻く環境、男性保育士をテーマにしたが、インタビューにあった「子どもの接し方が多様になる」という意見からも、様々なタイプの保育士の必要性を感じた。

男性保育士に求められている業務の内容は、基本的に女性保育士と同じである。その上で男性保育士に期待される働きについて考察する余地がある。

「命を預かりともに育てる」保育の現場では、多様な保育ニーズの対応が期待されている。今後も家庭との緊密な関係づくりと、保育所をとりまく関係機関とともに連携することが求められており、保育士においては、同じ国家資格保有者、専門職として、男性と女性という単純な比較が出来ないそれぞれが持つ力を集結するべきであろう。

参考文献

- 高嶋恵子・安村清美（2006）『「男性保育士研究の動向」―男性保育士に求められる資質・役割に関する研究動向とその展望―』田園調布学園大学紀要 第1号
- 石川昭義ほか（2012）『保育所長の職員採用に係る意識に関する研究』仁愛大学研究紀要 人間生活学部篇 第4号
- 井上清子・石川洋子（2007）『男性保育者に求められる役割と問題』生活科学研究

資料

インタビューにおける事例

男性保育士に対するインタビュー調査からの事例を個人が特定されない範囲で以下に示す。同様の語彙の有るものは集約している。

1. 保育士に就業して何年目ですか。また現在の勤務先で働いて何年目ですか。
 - ・保育士になって3年目から15年目
 - ・現在の勤務先で1年目から8年目
 - ・同系列内での異動
 - ・一度退職し、同法人に戻ったなど多彩。
2. 保育士になった理由
 - ・元々子どもが好きだった。
 - ・年の離れた兄弟の面倒を見ていた。
 - ・兄弟親戚の中で1番年上、周りの面倒を見るが多かった。
 - ・子どもと接する時間が長いから保育士にした。
 - ・別の仕事をしたかったが子どもが多くいる環境はいいなと思った。
 - ・学校の職場体験で興味を持った。
 - ・友人に言われて保育士になることを意識した。
 - ・保育士養成校はピアノ初心者でも可能であることを知った。
 - ・教職を目指していて保育士を希望した。
 - ・人と同じことをしたくなかった。
 - ・サラリーマンのような仕事は自分に合わない。
 - ・体を動かしたり、人と接する仕事に就きたかった。
 - ・福祉系高校に進学、保育士を選択。
 - ・大学で保育士養成課程があり、はじめは興味本位で保育士資格を取得した。
 - ・進学の際に保育士の叔母が「男性だから経済的に大変」と言われたが、一方で「頑張りなよ」とも応援してくれた。
 - ・保育士資格は学校に行かなくても都道府県の試験で取れる。
 - ・最初は楽そうと思ったが実際には違った。
3. 現在勤務している保育園を選んだ理由
 - ・新規園で働きたかった。
 - ・学校で勧められた。
 - ・募集人数が多かった。
 - ・事前にボランティアで行き、(園の)雰囲気が気に入った。
 - ・前から知っていた。
 - ・採用説明会で現在勤務園グループの園長が来ていた。
 - ・男性30歳台・未経験だとなかなか募集がない。
4. 保育士の仕事を辞めたいと思ったことはありますか。

・ほぼ全員ある。

5. (保育士の仕事を辞めたいと思った) その理由は何ですか。
 - ・保護者対応がなかった。
 - ・子どもへの対応がうまくいかなかった。
 - ・子ども間のトラブルで保護者と保育園とのやり取りを見て続けられないと思った。
 - ・急に担任になり、行事などとても忙しかった。園長主任の支えが無かったら辞めていた。
 - ・新人の時に先輩方周囲からの指導で自分は向いてないと思った。
 - ・女性職員の方が子どもの接し方が上手。
 - ・女性と比べて子どもへの声かけが同じ言葉でも伝わり方が違うが、同じように女性らしい言葉を話すのは違うと思う。
 - ・女性保育士との考え方の相違、壁を感じる。
 - ・女性ばかりの職場は大変で面倒。
 - ・同期との仕事ぶりの差を感じてしまう。
 - ・今の職場は、同性がいるので安心して居やすさはある。
 - ・家族を養える経済力。
 - ・疾病で長期休職した。
 - ・保育園の教育方針が理解できず、自分の思いとやっていることが離れていくと感じた。
6. (辞めたいと思った経験の有無に関わらず) 保育士を続ける上でどのような支援が必要だと思いますか。
 - ・保護者対応の研修が必要、園児が疾病後に登園する基準など職務全体的なマニュアルの策定と職員周知の研修。
 - ・延長保育の情報共有。
 - ・賃金や給与体系で不安がある。
 - ・職場の人間関係、職員同士の居心地のよさが大事。
 - ・女性職員の男性職員に対する態度が違ったり、同性の職員が少ないと居づらいとは思いますが、今の環境は皆、男女問わず平等に接してくれている。ぎくしゃくした感じがないので、今の環境が続いていくなら辞めずに続けていく自信がある。
 - ・貯蓄がないと結婚ができない。
 - ・子どもに対する職員数を増やしてほしい。夕方の遅い時間帯は職員が減る。
 - ・園長、主任にはどうやったらなれるのか、どういうシステムでなっていくのか、どういうことをやっておけばいいのかというのがわからない。なんとなくシステムがあるけど、どうやってステップを上っていくのかわからない。
 - ・ずっと保育士だと体力的に大変。
 - ・キャリアアップのための配置転換。
 - ・保育士を含めて福祉・教育職は女性のウエイトが高い。その中で男性が長く勤めるには、職場内でよく

理解して受け入れてもらうことが必要。

- ・まずは心が折れないこと。
- ・成功体験の積み重ね。成功体験が少ないままだとつらい。
- ・男女の違いだけでなく個人の特性もあるので、男性の保育士だからできること、というのを見直していくことが大事。
- ・男性保育士の行事やイベントの参加率が低い。バザーなど特別な行事は男性の力が必要とされるのは当たり前、男性がより活躍できる場と自分自身は思うが、男性だから頑張るという考えがなくなっていて、仕事が均質化している。
- ・職場に自分だけ男性一人だったら辛かったと思う。入職した時には既に男性職員がいて、その保育の仕方は、他の職員とは違いダイナミックなものがあつた。また実際に自分が就職する際に推薦してくれたり、入職してからも何かと支えになってくれた。

7. (男女に関わらず) 保育士という仕事は、何が期待されていると思いますか。

- ・多様。子どもを預けられて仕事できればいいという保護者もいれば、教育や情緒面の成長を期待する保護者もいる。
- ・家庭の子育てを保つことが求められている(集団保育なので、全く一緒にはできないが)。
- ・子どもに怪我なく、安全に健康に育てることが期待されている。
- ・親にとっては安心して預けられるというのが一番。
- ・子どもが帰宅後「楽しかった、明日も行きたい」といわれるような保育をする。
- ・健康・安全と教育面。
- ・昔はとりあえず生活の面倒を見てほしいというくらいだったが、今はだんだんそれだけでなくいろいろなものを子どもに身につけてほしいと求められるようになった。例えば、行事などは、かつては地域活動で経験できたことを保育園に期待するようになった。

8. 特に男性として期待されていると思うことは何ですか。

- ・運動面や力仕事。
- ・身体を使った遊び。
- ・父親のような役割。「男の先生だと、(子どもに対して)ガツンと言ってくれれば、子ども達に効く」などと言われる。また子ども達も3~5歳になると、子どもが(男性保育士のことを)男だと認識して、遊びなどで強い力で接してくる。
- ・女性職員から行事の準備(荷物運び、設営)で積極的に動いてほしいと係に回されることが多い。
- ・男性がいることで子どもの接し方が多様になる。
- ・保護者からお父さんの代わりにと言われるが、それを求められても…という気もする。また子どもは女

性職員に対しては母性を求めている。お父さんは気軽というイメージがあつて、子どもから仲良くなりたいたと接してくる。気にしてほしい、相手にしてほしいというのを感じる。

- ・防犯面で男性がいるといいと言われるが、女性職員しかいない保育園もあるので、それを言うてはいけないのではないかと思う。
- ・自ずと男女の役割の違いというか、特性が違うと思うところはある。自分は他の職員のように細かいことはできない。その代り、周りの人ができないことをしっかりやっていきたいと思う。社会のバランスを考えると、男性保育士は増えた方がよい。家族でもお母さんが2人いたから子育てがうまくいくようなものではない。最近では育児に関わる男性をイクメンというけれど、子どもに何でも細かく言う母親の役割の人が2人いればよいわけではなく、少しゆとりのある人がいた方が子どもの成長にはよいのではないかと思っている。

9. 保育士となつて必要だと思ふ知識や技能は何ですか。

- ・対人コミュニケーション(マナー、電話対応)。
- ・保護者対応など業務の知識・技術・経験。
- ・保護者対応は子育て経験がある職員の方が説明しやすいと感じる。似たようなケースを知っていると答えられるが、初めて担当する年齢の子どもだと答えづらい。
- ・学校で習ったことは現場と違って、書類の書き方一つでも違っている。
- ・大学で子どもの発達段階を学び、その上で、子ども一人一人をよく知ることが大事。担任になってから、より子ども達一人一人を知ろうとする努力をするようになった。
- ・自分が親になって言い方を気にするようになった。自分の年齢と共に、子ども達の母親とも話せるようになった。
- ・実習、ボランティアなどで現場を肌で感じるのが大事。
- ・連絡帳の書き方などもう少し学校の授業で実践的な練習があればよかった。
- ・子どもも人だと捉えないといけない。子どもの特性の知識や技術は必要だけでも、知識・技能で武装していれば完璧かといったらそうではないこと。実際の子どもの見て・聞いて・考えるということが必要。
- ・子どもに対する態度、振る舞い、かける言葉が乱暴ではだめ。
- ・普段の保育は、楽しいことを担当しているのでユーモアや希望がないと、保育の仕事が嫌になってしまう。保育活動だけでなく、普段のコミュニケーションの中で、ユーモアのある雰囲気がないといけない。

基本属性

		度数 (人数)	%	%
職名	主任保育士	4名	6.3%	6.5%
	保育士	58名	92.1%	93.5%
	その他	0名	0%	0.0%
経験年数	就任～3年未満	20名	31.7%	32.3%
	3年以上～6年未満	12名	19%	19.4%
	6年以上～10年未満	10名	15.9%	16.1%
	10年以上～15年未満	8名	12.7%	12.9%
	15年以上～20年未満	6名	9.5%	9.7%
	20年以上～25年未満	3名	4.8%	4.8%
	25年以上～30年未満	0名	0%	0.0%
	30年以上	0名	0%	0.0%
	無回答	3名	0%	4.8%
担当しているクラス	0歳児クラス	15名	23.8%	24.2%
	1歳児クラス	7名	11.1%	11.3%
	2歳児クラス	7名	11.1%	11.3%
	3歳児クラス	1名	1.6%	1.6%
	4歳児クラス	0名	0%	0.0%
	5歳児クラス	0名	0%	0.0%
	混合クラス	17名	27%	27.4%
	フリー	12名	19%	19.4%
無回答	3名	0%	4.8%	
クラスでの役割	担任・リーダー	21名	33.3%	33.9%
	副担任・サブリーダー	25名	39.7%	40.3%
	フリー・その他	14名	22.2%	22.6%
	無回答	2名	0%	3.2%
性別	男性	7名	11.1%	11.3%
	女性	55名	87.3%	88.7%
年齢	20歳以上～30歳未満	34名	54%	54.8%
	30歳以上～40歳未満	15名	23.8%	24.2%
	40歳以上～50歳未満	5名	7.9%	8.1%
	50歳以上～60歳未満	5名	7.9%	8.1%
	60歳以上～	1名	1.6%	1.6%
	無回答	2名	0%	3.2%

度数 (人数)	62	名
%	100.0%	

98.4

度数 (人数)	62	名
%	100.0%	

93.7

度数 (人数)	62	名
%	100.0%	

93.7

度数 (人数)	62	名
%	100.0%	

95.2

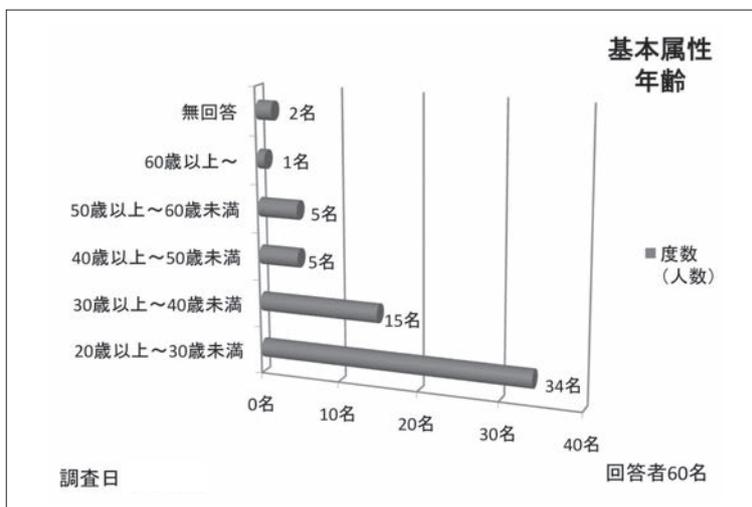
度数 (人数)	62	名
%	100.0%	

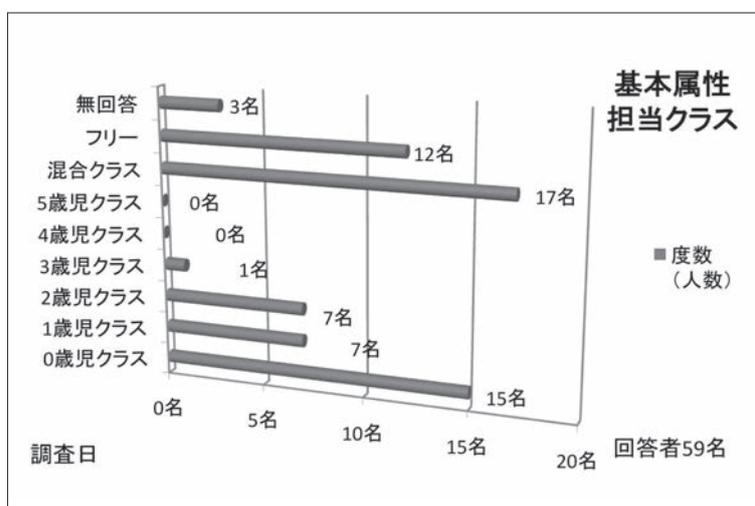
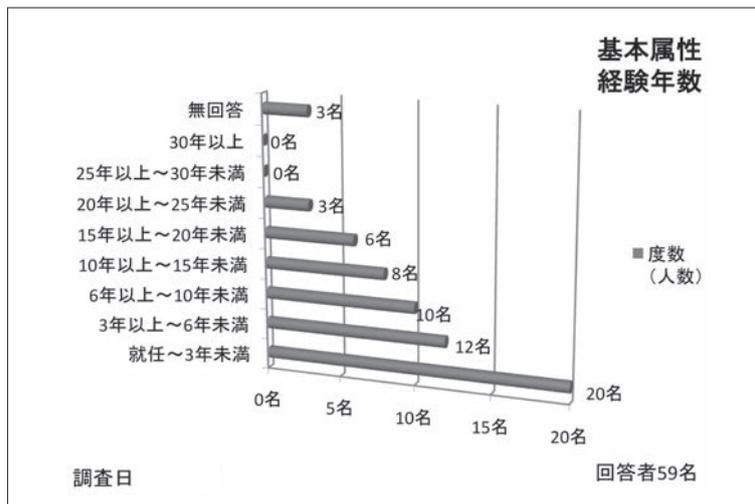
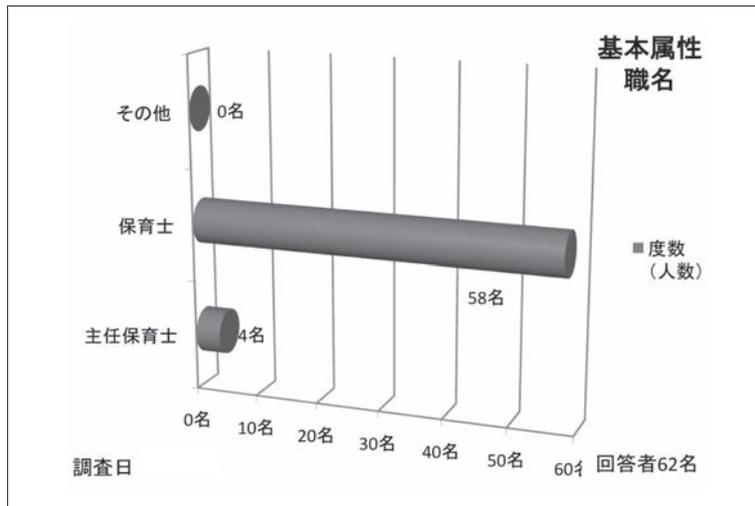
98.4

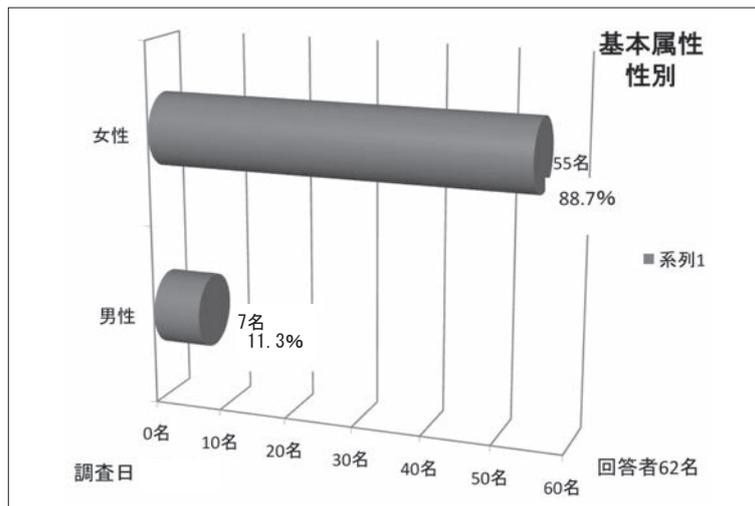
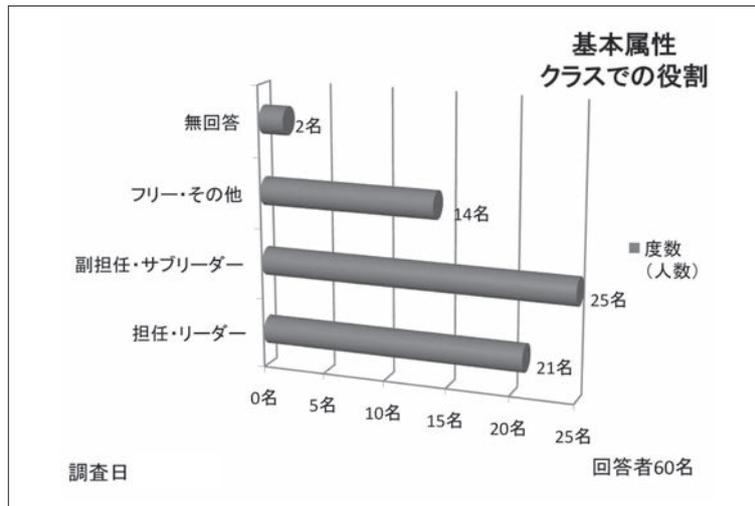
度数 (人数)	62	名
%	100.0%	

95.2

n=62





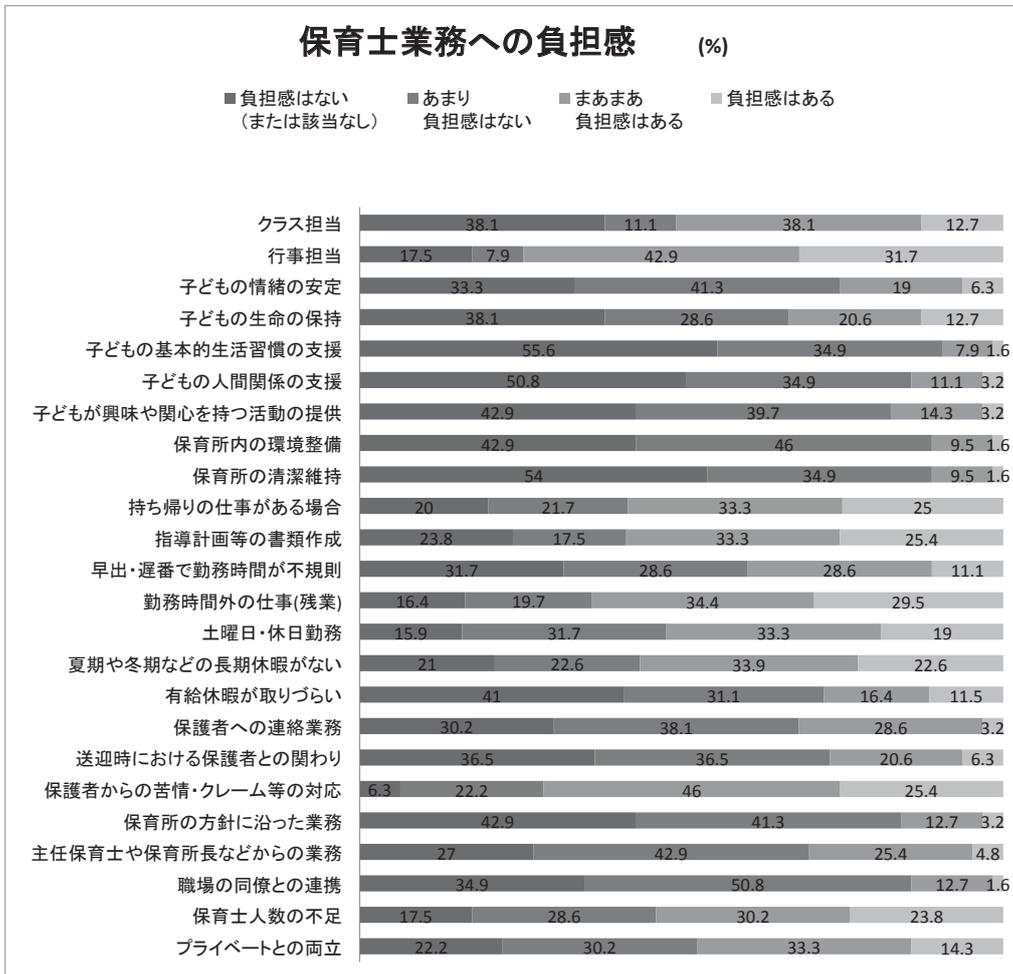


職場環境		そう思う	そうは思わない	どちらとも言えない	回答率
Q32	労働時間の適切さ	38.1	28.6	33.3	100.0
Q31	仕事の範囲や責任の明確化	44.4	22.2	31.7	98.3
Q30	保護者に対する接し方	87.3	1.6	11.1	100.0
Q29	職員の健康維持・向上への配慮	69.8	9.5	20.6	99.9
Q28	他職員と良好な関係	79.4	1.6	19.0	100.0
Q27	力を発揮できる仕事	73.0	6.3	20.6	99.9
Q26	有給休暇の取得	77.8	12.7	9.5	100.0
Q25	職場生活の快適さへの配慮	49.2	20.6	30.2	100.0
Q24	計画変更の伝達滞りによる仕事のやりにくさ	36.5	30.2	33.3	100.0
Q23	保護者等の苦情に迅速に対応	87.3	3.2	9.5	100.0
Q22	職員間のチームワークへの指導	57.1	15.9	27.0	100.0
Q21	能力・経験に見合った訓練や研修	76.2	4.8	19.0	100.0
Q20	安心して働ける	49.2	15.9	34.9	100.0
Q19	自由な意見や考え	41.3	20.6	38.1	100.0
Q18	十分な休憩時間	11.1	65.1	23.8	100.0
Q17	業務に見合った賃金	27.0	31.7	41.3	100.0
Q16	将来展望の明示	58.7	12.7	28.6	100.0
Q15	入所児童やその保護者との関係	87.3	3.2	9.5	100.0
Q14	職員と保護者のコミュニケーションへの配慮	52.4	12.7	34.9	100.0
Q13	能力を伸ばす機会	73.0	7.9	19.0	99.9
Q12	職員処遇(福利厚生等)向上の努力	69.8	9.5	20.6	99.9
Q11	職場の雰囲気	63.5	6.3	30.2	100.0
Q10	職場環境づくりへの積極的な取り組み	52.4	12.7	33.3	98.4
Q9	多数の指示に困る	25.4	55.6	19.0	100.0
Q8	利用者サービス向上のための努力	88.9	3.2	7.9	100.0
Q7	職員教育	66.7	12.7	20.6	100.0
Q6	独自のカリキュラム	71.4	4.8	23.8	100.0
Q5	保育所方針の理解	96.8	0	3.2	100.0



保育士業務への負担感

		負担感はない (または該当なし)	あまり 負担感はない	まあまあ 負担感はある	負担感はある
Q56	プライベートとの両立	22.2	30.2	33.3	14.3
Q55	保育士人数の不足	17.5	28.6	30.2	23.8
Q54	職場の同僚との連携	34.9	50.8	12.7	1.6
Q53	主任保育士や保育所長などからの業務	27	42.9	25.4	4.8
Q52	保育所の方針に沿った業務	42.9	41.3	12.7	3.2
Q51	保護者からの苦情・クレーム等の対応	6.3	22.2	46	25.4
Q50	送迎時における保護者との関わり	36.5	36.5	20.6	6.3
Q49	保護者への連絡業務	30.2	38.1	28.6	3.2
Q48	有給休暇が取りづらい	41	31.1	16.4	11.5
Q47	夏期や冬期などの長期休暇がない	21	22.6	33.9	22.6
Q46	土曜日・休日勤務	15.9	31.7	33.3	19
Q45	勤務時間外の仕事(残業)	16.4	19.7	34.4	29.5
Q44	早出・遅番で勤務時間が不規則	31.7	28.6	28.6	11.1
Q43	指導計画等の書類作成	23.8	17.5	33.3	25.4
Q42	持ち帰りの仕事がある場合	20	21.7	33.3	25
Q41	保育所の清潔維持	54	34.9	9.5	1.6
Q40	保育所内の環境整備	42.9	46	9.5	1.6
Q39	子どもが興味や関心を持つ活動の提供	42.9	39.7	14.3	3.2
Q38	子どもの人間関係の支援	50.8	34.9	11.1	3.2
Q37	子どもの基本的生活習慣の支援	55.6	34.9	7.9	1.6
Q36	子どもの生命の保持	38.1	28.6	20.6	12.7
Q35	子どもの情緒の安定	33.3	41.3	19	6.3
Q34	行事担当	17.5	7.9	42.9	31.7
Q33	クラス担当	38.1	11.1	38.1	12.7



やめたい 辞めたい理由

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	一度だけある	15	23.8	23.8	23.8
	複数回ある	42	66.7	66.7	90.5
	一度もない	6	9.5	9.5	100
	合計	63	100	100	

設問

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント	
1	有効	0	52	82.5	82.5	82.5
		1	9	14.3	14.3	96.8
		2	1	1.6	1.6	98.4
		3	1	1.6	1.6	100
		合計	63	100	100	

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント	
2	有効	0	59	93.7	93.7	93.7
		1	4	6.3	6.3	100
		合計	63	100	100	

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント	
3	有効	0	48	76.2	76.2	76.2
		1	15	23.8	23.8	100
		合計	63	100	100	

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント	
4	有効	0	38	60.3	60.3	60.3
		1	24	38.1	38.1	98.4
		4	1	1.6	1.6	100
		合計	63	100	100	

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント	
5	有効	0	38	60.3	60.3	60.3
		1	25	39.7	39.7	100
		合計	63	100	100	

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント	
6	有効	0	50	79.4	79.4	79.4
		1	13	20.6	20.6	100
		合計	63	100	100	

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント	
7	有効	0	53	84.1	84.1	84.1
		1	10	15.9	15.9	100
		合計	63	100	100	

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント	
8	有効	0	41	65.1	65.1	65.1
		1	22	34.9	34.9	100
		合計	63	100	100	

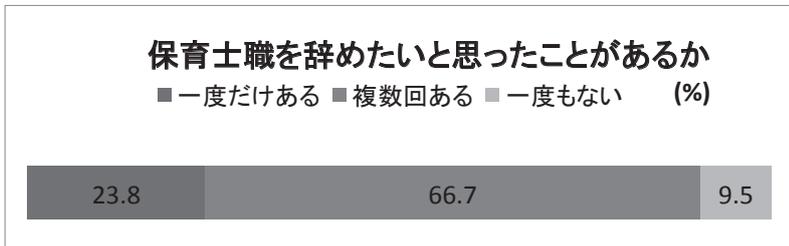
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント	
9	有効	0	33	52.4	52.4	52.4
		1	30	47.6	47.6	100
		合計	63	100	100	

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント	
10	有効	0	48	76.2	76.2	76.2
		1	15	23.8	23.8	100
		合計	63	100	100	

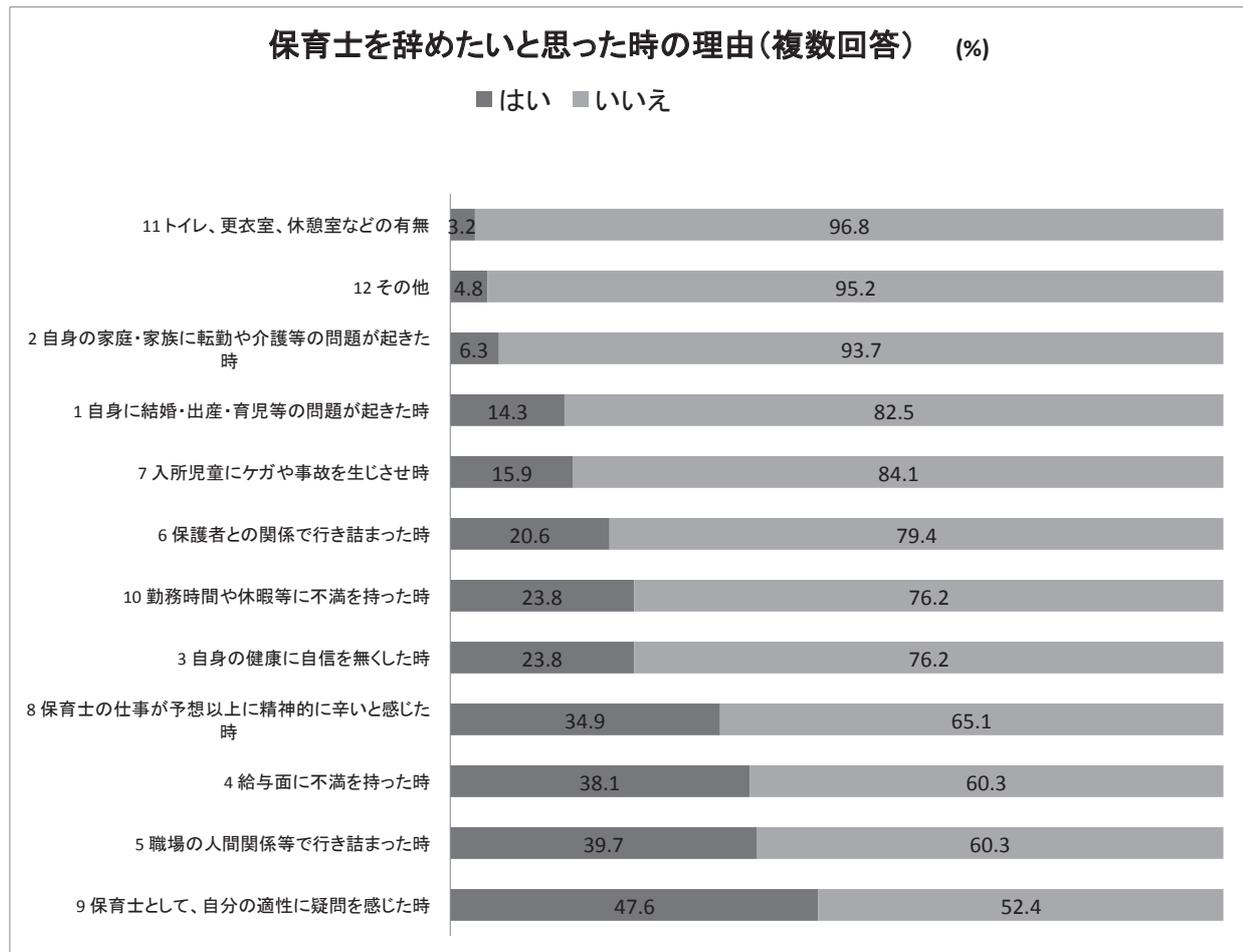
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント	
11	有効	0	61	96.8	96.8	96.8
		1	2	3.2	3.2	100
		合計	63	100	100	

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント	
12	有効	0	60	95.2	95.2	95.2
		1	3	4.8	4.8	100
		合計	63	100	100	

	度数	回答率
複数回ある	42	66.7
一度だけある	15	23.8
一度もない	6	9.5
	63名	100%



	はい	度数	いいえ	度数	Yes	No	回答率	N
9 保育士として、自分の適性に疑問を感じた時	47.6	30	52.4	33	47.6%	52.4%	100	63
5 職場の人間関係等で行き詰まった時	39.7	25	60.3	38	39.7%	60.3%	100	63
4 給与面に不満を持った時	38.1	24	60.3	38	38.7%	61.3%	98.4	62
8 保育士の仕事が予想以上に精神的に辛いと感じた時	34.9	22	65.1	41	34.9%	65.1%	100	63
3 自身の健康に自信を無くした時	23.8	15	76.2	48	23.8%	76.2%	100	63
10 勤務時間や休暇等にご不満を持った時	23.8	15	76.2	48	23.8%	76.2%	100	63
6 保護者との関係で行き詰まった時	20.6	13	79.4	50	20.6%	79.4%	100	63
7 入所児童にケガや事故を生じさせ時	15.9	10	84.1	53	15.9%	84.1%	100	63
1 自身に結婚・出産・育児等の問題が起きた時	14.3	9	82.5	52	14.8%	85.2%	96.8	61
2 自身の家庭・家族に転勤や介護等の問題が起きた時	6.3	4	93.7	59	6.3%	93.7%	100	63
12 その他	4.8	3	95.2	60	4.8%	95.2%	100	63
11 トイレ、更衣室、休憩室などの有無	3.2	2	96.8	61	3.2%	96.8%	100	63



満足度

Q59 総合的な満足

満足している	12	19.0
どちらかといえば満足している	37	58.7
どちらかといえば不満である	12	19.0
不満である	2	3.2

Q60

1

そう思う	14	22.2
どちらかといえばそう思う	33	52.4
どちらかといえばそう思わない	12	19
そう思わない	3	4.8
無回答	1	1.6

2

28	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
そう思う	44.4	45.2	45.2	
どちらかといえばそう思う	27	42.9	43.5	88.7
どちらかといえばそう思わない	6	9.5	9.7	98.4
そう思わない	1	1.6	1.6	100
合計	62	98.4	100	
欠損値	99	1	1.6	

3

15.9	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
そう思う	16.1	16.1		
どちらかといえばそう思う	35	55.6	56.5	72.6
どちらかといえばそう思わない	11	17.5	17.7	90.3
そう思わない	6	9.5	9.7	100
合計	62	98.4		

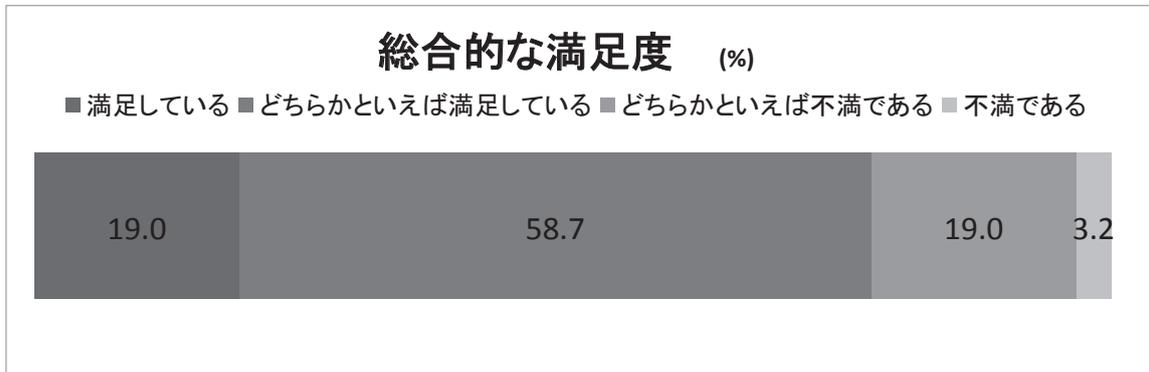
4

23.8	度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
そう思う	24.2	24.2	24.2	
どちらかといえばそう思う	38	60.3	61.3	85.5
どちらかといえばそう思わない	9	14.3	14.5	100
合計	62	98.4	100	
欠損値	99	1	1.6	

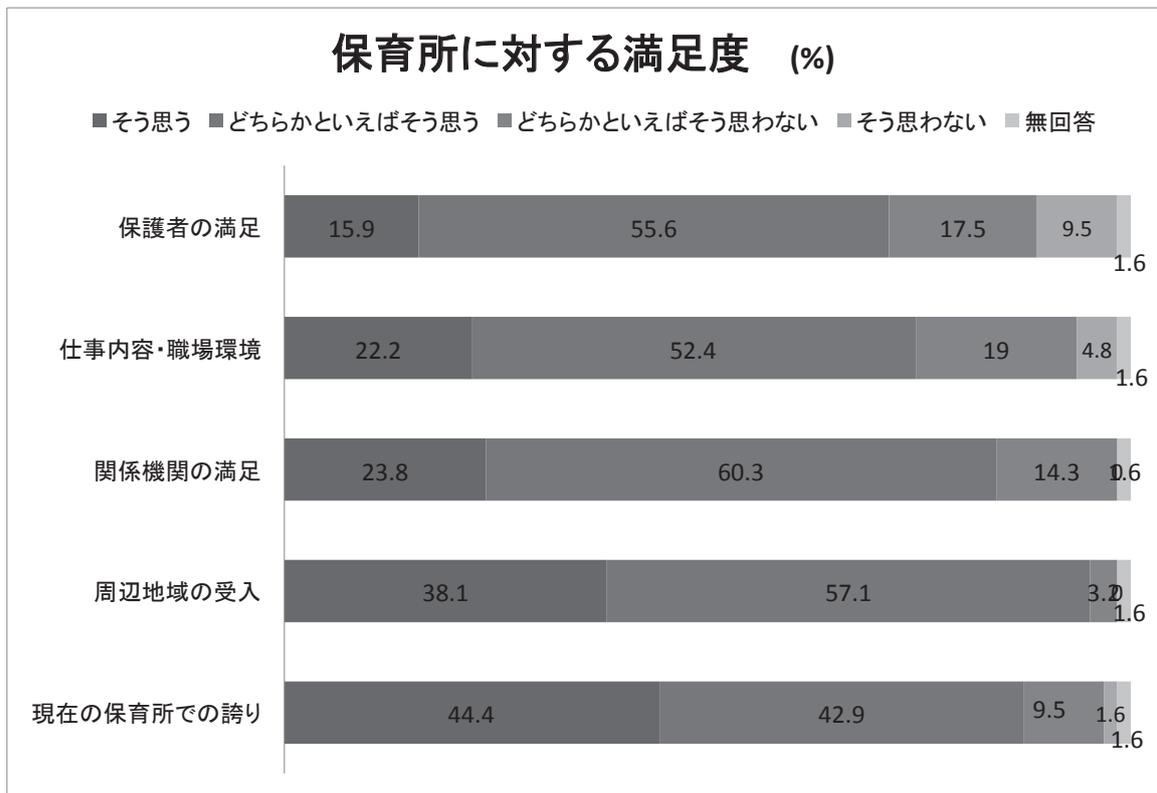
5

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	そう思う	24	38.1	38.7	
	どちらかといえばそう思う	36	57.1	58.1	96.8
	どちらかといえばそう思わない	2	3.2	3.2	100
	合計	62	98.4	100	
欠損値	99	1	1.6		
合計		63	100		

Q59 総合的な満足	度数	%
満足している	12	19.0
どちらかといえば満足している	37	58.7
どちらかといえば不満である	12	19.0
不満である	2	3.2
	63	99.9



	そう思う	どちらかといえ ばそう思う	どちらかといえ ばそう思わない	そう思わない	無回答	
1 現在の保育所での誇り	44.4	42.9	9.5	1.6	1.6	100
2 周辺地域の受入	38.1	57.1	3.2	0	1.6	100
3 関係機関の満足	23.8	60.3	14.3	0	1.6	100
4 仕事内容・職場環境	22.2	52.4	19	4.8	1.6	100
5 保護者の満足	15.9	55.6	17.5	9.5	1.6	100.1

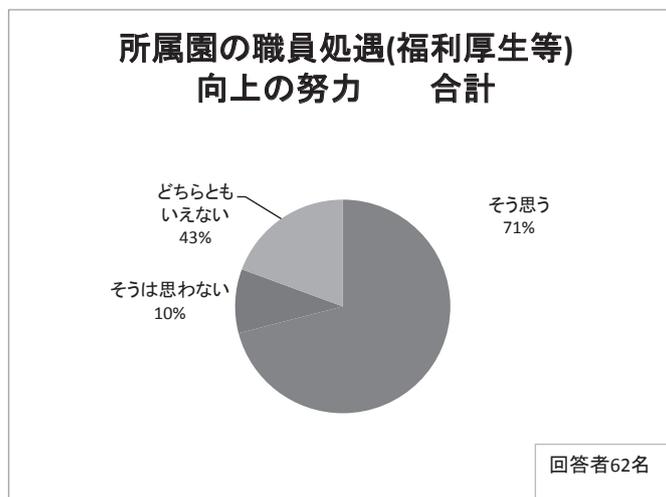
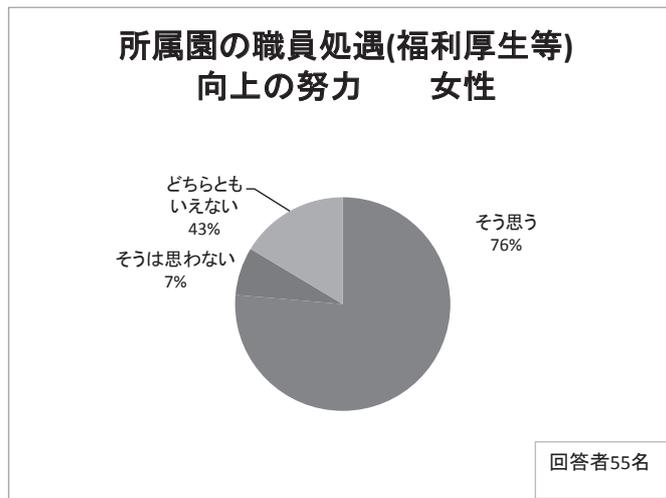
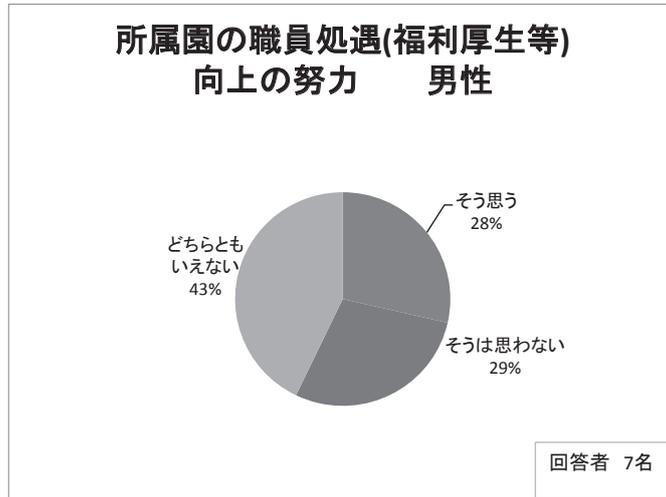


クロス表(職場環境)

職員処遇(福利厚生等)向上の努力

		そう思う	そうは思わない	どちらともいえない	合計
男	度数	2	2	3	7
	%	28.6%	28.6%	42.9%	100.0%
女	度数	42	4	9	55
	%	76.4%	7.3%	16.4%	100.0%
合計	度数	44	6	12	62
	%	71.0%	9.7%	19.4%	100.0%

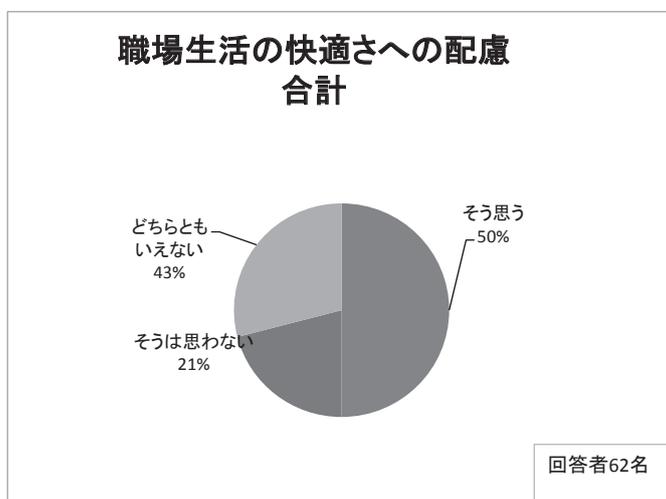
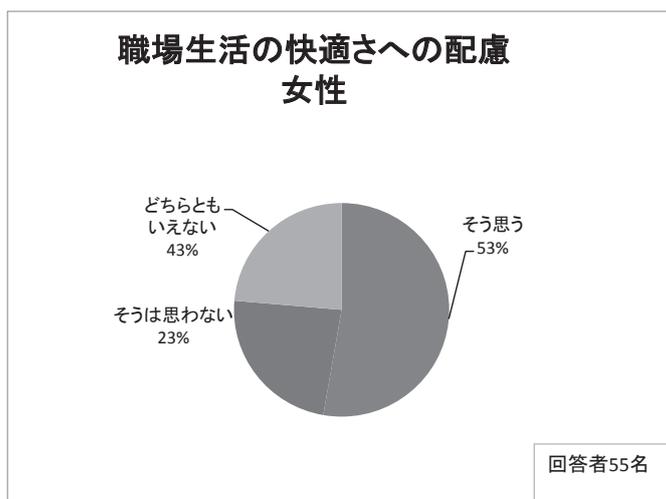
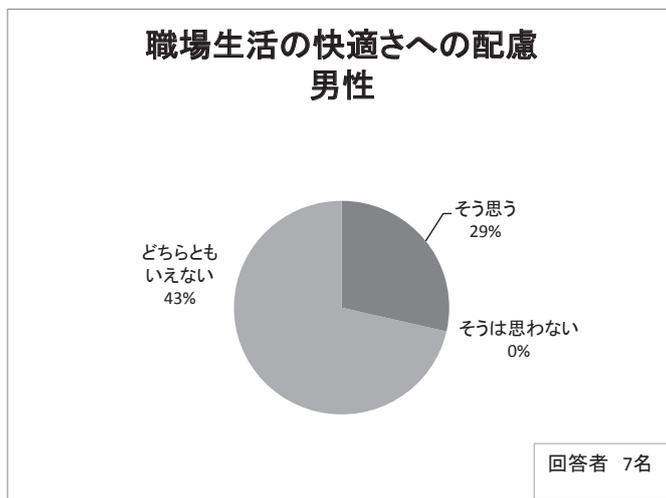
p<.05



職場生活の快適さへの配慮

		そう思う	そうは思わない	どちらともいえない	合計
男	度数	2	0	5	7
	%	28.6%	0%	71.4%	100.0%
女	度数	29	13	13	55
	%	52.7%	23.6%	23.6%	100.0%
合計	度数	31	13	18	62
	%	50.0%	21.0%	29.0%	100.0%

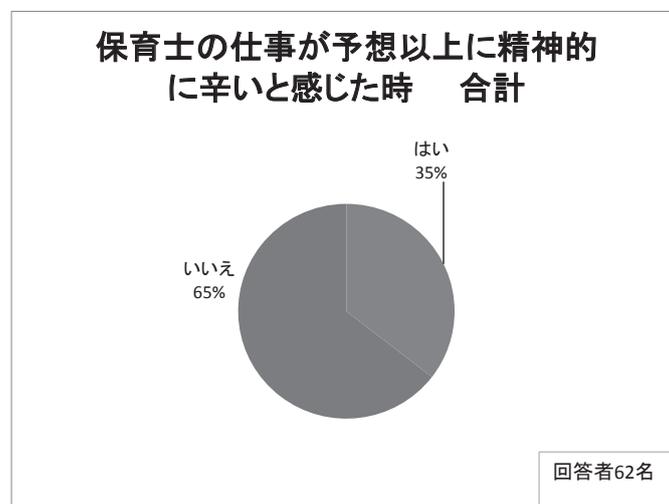
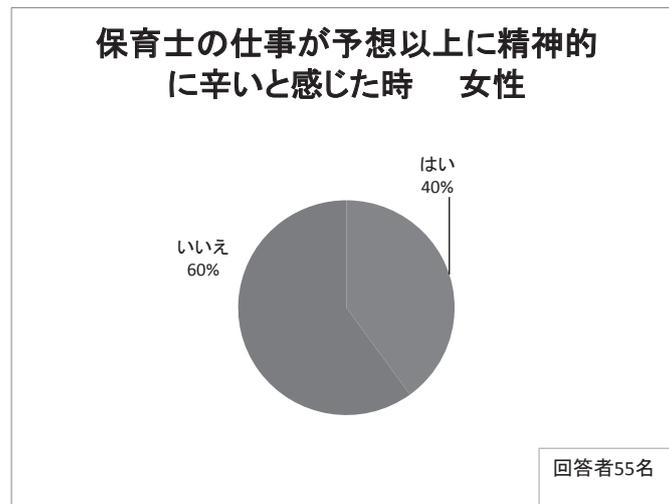
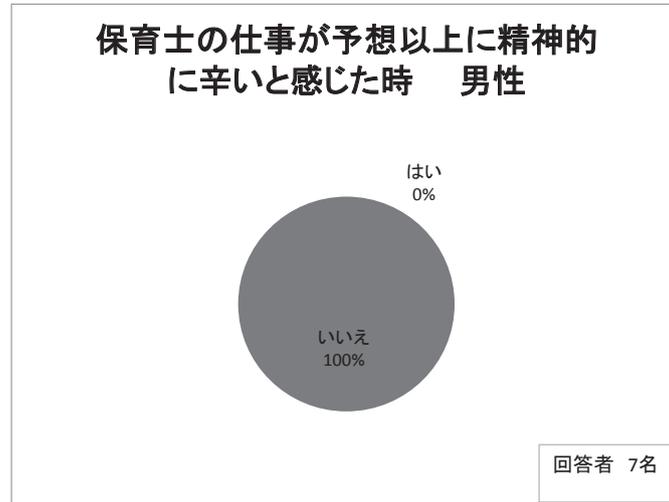
p<.05



保育士の仕事が予想以上に精神的に辛いと感じた時

		はい	いいえ	合計
男	度数	0	7	7
	%	0.0%	100.0%	100.0%
女	度数	22	33	55
	%	40.0%	60.0%	100.0%
合計	度数	22	40	62
	%	35.5%	64.5%	100.0%

p<.05



クロス表（やめたい）

8 保育士の仕事が予想以上に精神的に辛いと感じた時

		はい	いいえ	合計
男	度数	0	7	7
	%	.0%	100.0%	100.0%
女	度数	22	33	55
	%	40.0%	60.0%	100.0%
合計	度数	22	40	62
	%	35.5%	64.5%	100.0%

$p < .05$

保育現場における科学的思考とその根拠に関する研究 ～5領域を超えて～

研究代表者	東ヶ崎 静仁 (飯沼保育園 理事長)
共同研究者	北野 幸子 (神戸大学大学院准教授)
	花沢 幸苗 (中居林保育園理事長)
	坂崎 隆浩 (こども園ひがしどおり園長)

研究の概要

- ・保育士が自ら提供した保育の中で、子どもにどのような発達や学びがあったか観察から気づいた数と種類をまとめた。
- ・発達や学びに気づいた数は、グループ1は131個、グループ2は184個で4割ほどグループ2の方が気づきの数は多くなった。
- ・このことから、観察の根拠となる知識を得、それを意識することで、同じグループ編成で、同じ保育内容、同じ保育士が同じように関わったとしても、より多くの子どもの発達や学びに気付くことができたことが見て取れた。
- ・また、子どもの発達について、単なるお世話的な関わりだけではなく、専門的な知識を常に意識して保育にあたることの重要性が証明された。
- ・気づきの数はそのままきめ細かな保育に繋がっていき、気づきが多いほど発達に応じた適切な教育や保育が提供できるものと考えられる。
- ・発達の種類(内容)の気づきの割合を比べると、グループ1、2とも、ほぼ同じ割合になった。このことから普段意識しなくても、子どもの発達の内容を大まかには理解していることがうかがえる。
- ・2回の設定保育を終え、多重知能を意識し、子どもの発達の根拠や科学的視野をもって保育を行うことにより、保育の質の向上にどう影響があったか、保育の可視化や言語化はしやすくなったか、保育士に振り返り、考察してもらった。(有効回答13園)
- ・考察から、子どもの育ちを科学的視野に基づいて理解・整理し、発達の根拠を踏まえた保育計画を立て、適切な保育を行うことで、より子どもの育ちが保証されていく。その点に保育士自身が気付いていった。ということが読み取れる。また、物事を一つの面からだけ見るのではなく、多角的に見つめ気付いていくことが大切であると感じた。今後、保育園には、科学的視野に基づく根拠のある保育の可視化・文章化を行うことが求められてきている。体験に裏付けされただけのあいまいな保育から脱却し、科学的視野を持って保育を行い、それを文章化し、分かりやすく保護者や地域社会に伝えて行くことが、今後の保育園に必要となってくると思う。

キーワード：自らの保育の観察と評価、保育を科学する、科学的視野に基づいた保育の変化、保育の観察の根拠の有効性、保育士の学び

はじめに

保育を科学するという事は、どういう事だろうか。基本的には保育実践によるその現象を可視化することにある。ここに問題は二つある。一つは保育実践をどの視点でとえていくか。二つ目にはその現象をどう可視化していくのかということである。二つ目の可視化については当会では保育ドキュメンテーションを過去に二年間研究してきた。

前回の研究においては「安全・安心—地域と子どもの環境 ～保育ドキュメンテーションを用いて～」をテ

マに研究をしてきた。保護者の安心の一つとして、我が子に提供される教育・保育の内容が正しく把握できること、本来あるべき子どもの育ちの根拠が見え、専門的な指導がなされていることが分かること等が保育者との信頼関係を生み安心に繋がると考えた。

日々の教育・保育の様子を写真とその状況を専門的な視点のコメントを付けた日本式ドキュメンテーションという形で保護者に提供することにより、安心を得る一つの足掛かりになることが、保護者アンケートなどから証明された。保護者からの回答は、おおむね通常の連絡やお便りを利用した発信と比較し、遊びの状況の写真を載

せたことで遊びの中に学びがあることが容易に理解できたという意見が大半を占めた。ただその中の課題として、保育者の知識力や質により適切なコメントが得られなかったという意見もあり、このことから保育士の質の向上は不可欠であり、研修を含め日々の保育現場における専門的知識の獲得方法やその内容を検討し、実践することがこれからの乳幼児の教育及び保育の現場には不可欠であると結論付けた。

このことを踏まえ今回の研究は、専門的知識の内容とその獲得方法について下記に詳しく述べていく。

前回の研究の保育ドキュメンテーションの研究から考察するに、保護者にとっても保育士にとっても保育の可視化が保育や育ちの振り返りになり、次の実践に繋がっていく事が望ましいと考えるものであり、保育の科学的思考を再度検証している。

ここで使われる保育は認定こども園の教育・保育要領の出現により論じられる法律上の保育ではなく、現在の保育所保育指針でいうところの発達における援助としての養護と教育を一体とした広義の意味を指すもので、あくまでも一般的なものを言う。更に保育所保育では環境を重視した上で、遊びの中で育ちや学びをみとることを大切にしていると共に、学校の自覚された学びに移るまでの無自覚な学びの過程を大切にし、みとることが保育士の援助技術になっていくものとする。

まずはこれらを前提条件として可視化していく一つ目の問題を再度考える。保育実践を見る視点を一般的に考えれば、保育所保育指針における5領域が挙げられる。5領域の3つのねらいはそれぞれ心情、意欲、態度で書かれている。就学後の基礎を培うことを目的としているが、もともと教科とは違う領域は、ひとりひとりの発達を複眼的にみるようになってきている。保育士において5領域の視点は、容易というよりは現実には必然になっている。つまりは多くの保育士の場合、養成校の時代から5領域を中心として教えられ、更に体験することに保育をするということそれぞれのものが5領域の視点そのものであり、逆に言うとそれ以外が考えられない状態にあると言える。

他に可視化する題材はたくさんあるが、その一つとしてガードナーが提唱した多重的知能が考えられる。ここで多重的知能を解説することを避けるが、教育界では一般的な考え方の一つである。とりたてて新しくないものではあるが、この多重知能でさえ保育所界においてはなかなか理解されていない。多重知能の空間認知を例にとってみよう。たとえば「整列をする」を5領域の窓からみればどうなるだろうか。環境や人間関係という見方もあるが、基本的には「並ぶ」という観点から物事をとらえるのではなかろうか。そしてそこで注意を払う事などが多くはとりあげられそうである。しかし空間認知ととらえると、例えば10人縦横となれば、自分の位置の確認だけでなく、縦の線、横の線、又真四角の図形など年齢

が上がり5歳児になるに従って多くの事を知ることが出来るし、保育士が導くことも出来る。

さて今回の保育科学研究では、5領域と5領域以外の視点を持つことによって保育現場における科学的思考の変化に関する実践研究を行ってみた。詳細の結果は、報告書に提出するとしても、保育士にとって5領域とそれ以外での視点では差異があるとなれば、その差異をどう考えればよいのかが焦点になり、又差異が無いとすればそれも検証しうる材料であるからである。

27年度から新制度の中では幼稚園及び認定こども園の学校教育と現在の保育所保育が制度上区別されると共に保育（乳幼児教育）という大きなくりの中で同じ土俵にも上がることになる。このことは昭和38年以降幼稚園教育要領に準じてきた保育所教育が問われる側面をもっている。私たちは長時間保育、変形労働の悪条件の中においても学校教育と同じねらいの保育を推進してきた。それらが後塵を拝することがないためにも、冒頭に述べた保育実践の可視化と評価における循環を常に意識しながら、保育の科学化を進めることは急務であると提言したい。

1. 保育現場における科学的思考について：遊びの中の育ちと学びをどうみとるか

保育現場においては、0歳児(生後8週間経過…産休明け、生後3カ月経過)から就学前満6歳までの保育を必要とする児童の生活保障並びに健全発達(成長)の保障を第一義的任務として日々、養護と教育を一体的に提供する保育活動を展開している。

その保育活動の根底となるものは、現行の保育所保育指針に基づく保育課程の策定で所謂、その保育現場においての活動規範と職務に対する意思の具現化を明文化することで地域社会に対しての義務と責任・役割を明らかにするものである。

現場で活動する保育者は、保育課程から指導計画を導き出して、その対象たる児童のすべての情報を十分に把握し、分析して最善の利益を提供するために他職種との連携を図りながら保育活動を行い、その活動を記録・評価・反省を通して、新たな指導計画へ反映させると言う一連の流れを継続的に行っている。

その活動の過程で保育者には、専門的な知識や技能が求められてきます。直接の対象者である子どもの発達過程の理解と把握、その子どもの家庭状況の理解と把握(特に、就労形態の複雑化による不安定な生活状況など)と様々なケースに遭遇しながら、保持している知識や技能を駆使して対応しなければならない。

日々の保育活動においては、変化する子どもの状況(発達、身体的不調等)を適切に把握しながら、その都度最善の対応を直ちに行い、記録に留め、評価を行い、その情報を正しく保護者へ情報発信する必要がある。保育者として、何を目的に、どのような手段をもって、ど

のように接し、どのような結果（子ども行動面、情緒面の変化等）が現れたのか、今後どのようなことが予測・期待できるか、文章であったり、口頭であったり、伝達手段は様々あるが、自ら関わった行動・行為を第三者にリアルタイムで適切に示すという説明責任が求められてくる。

また、最近では子育て支援の一環としての育児相談等、日常的に接していない対象者への適切なアドバイスを求められている。情報はわずかではあるが、直時の分析力・判断力が必要とされることが多い。将に、保育現場では“全ての児童に対する”アクションが期待されていると言える。

このような状況下で、保育現場に求められることは、保育過程策定から始まる保育活動に、企画・立案・行動・記録・評価・情報発信・再評価と言う過程の中で、特に保育士に於いては、これら全ての過程で児童、保護者、社会環境等に対する科学的思考を持って、情報を正しく把握・分析し・行動して、望まれる最善の方策を見出すことに他ならない。

物事を客観的に観察・判断し、論理的に理解し、行動すること、その為には、常に視野視点を広くし、自己の周囲の環境を敏感に掴むため、自己研鑽に励み、感性を磨くことが求められる。それが保育現場の社会的責任・義務と言える。

1-1 遊びと学び

保育現場では、日々保育課程に基づき子どもたちの健全な成長と発達を求め、養護と教育を一体的に提供しながら様々な保育活動を展開している。

その中で、人は生後、後天的に生きる力を身につける（学ぶ、習得等）ことから、我々保育者の果たす役割は大きいと言える。

大人は学ぶ際に、自らの意思で知識・技術・能力の取得を目指す。子どもたちの学びはその体験の全てが学びへと繋がる。言わば、自己が置かれた環境がそのまま学ぶ材料となる。それが積み上げられることによって成長へ繋がるのだから、その環境設定には意を配さねばならない。学ぶことによって、感性も社会性も高められていくのである。

子どもたちにとって、学ぶ材料の一つに遊びがある。

遊びと学びは密接な関係にあると言える。子どもには大人のいう知識を遊びと呼ばれる体験から学ぶ。

年齢的に見ても、0歳児はその提供される遊びを当初は、受動的に受け止めています。その心地よさや面白さを学び、繰り返し行うことで、興味や関心をもつようになり、個別的にその求める遊びに相違が見られようになる。

1～2歳児では、積み重ねられた遊びの経験が身体的発達、自我の芽生え等の情緒的発達に伴い、遊びへ積極的に関わることが多くなっていく。

3～4歳児では、自我の確立や更なる身体的発達（成長）言語能力の取得などから、遊びを通して人間関係を形成（他者との関わりを知る）や一つの遊びをその創造性から無限に広げていく力を得ていく。

5～6歳児は、就学を前に今まで積み上げてきた遊びの経験の集大成として、また、保育所における最年長児として、心身共に成長と遂げた姿を園内の様々な活動で披露しつつ遊びの質をより高いものを目指すようになっていく。

成長過程で提供される遊びは、子どもたちの感性を高め、社会性を確保するために非常に大切なものであることから、保育者としては、固定的な思考だけにとらわれずに、常に自己の感性を磨き、提供する遊びの内容や環境、教材などに対して検証を行う必要がある。

ここでも自らの行動・活動の分析、評価、その内容を適切に、第三者に伝達するための（説明責任を果たすための）科学的思考が根底とならなければならない。

代表的な遊びを見てみよう。保育活動の題材となる遊びは無現に存在するが、子どもたちが最初に遭遇するのがスキンシップを伴う音楽遊びであろう。母親が子どもを抱っこしたり、おんぶしたりするときには無言では接しない。子守唄やわらべうたなどを必ず口ずさむ。母親の体温を感じながら、なんとも言えない調べの中で安心しながら眠りにつく。その経験により、保育者から同じ扱いを受けた時に、同様な反応を示す。音遊びの基本は家庭から始まると思える。保育者と一対一又は他の子どもたちと集団で、音遊びをすることで、0歳児などは自ら喃語をあやつり、情緒的発達が促される。更に、音に合わせて体を動かすようになり、身体的発達へ繋がる。成長するに従って、歌も高度なもの、複雑なものまで聞き分けたり、興味を持てば積極的に覚えるようになる（知的な学び）や楽器の演奏なども習得してゆく。

音の題材も自然界に存在するもの（雨、波、風等の自然現象・動物の声）や人工的な音（楽器も含め、車、電車等）など数限りない。どの音を、何のために、どの年齢の子に、どのように提供するか、保育現場では日々探求されている。

次に、人間関係の基本である会話（ことばを使った遊び）。この遊びは子どもたちの成長にとって、また生きる力を学ぶためには絶対条件の遊びであると言える。近年、ITを中心としたコミュニケーションが発展してきたが、人が人と関わり、他者を理解する上でとても大切なことである。はじめは、一方的に話しかけられ、聞くだけだが、積み重ねることにより、自ら発語があり、成長により言葉の意味を理解するようになり、自己の考えを訴えるようになる。絵本の読み聞かせから始まり、劇中の配役までこなすようになる。

この言葉遊びには、文字・数字も使ったものも含まれ、子どもの遊びは多様な題材が副次的に関連している。このほか、様々な遊びが存在するがここでは割愛する。

子どもにとって、遊びは学びとイコールであることを理解すれば、遊びというツールを駆使して、子どもたちの情緒的学び身体的学び、社会的学び、知的学び等の助長を目指し、意図的に、目的を持って保育活動を展開することが求められていくと思われる。

1-2 保育5領域の視点

保育所保育の特性とは、現在使われている、保育所保育指針の総則によると「保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行う」とある。これを最も簡単に説明すると「日々の生活の中から学ぶ」ということとも考えられる。

養護部分は「生命の保持」と「情緒の安定」であり、教育部分は健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う「健康」の領域。他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う「人間関係」の領域。周囲の様々な環境に好奇心や探究心を持って関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う「環境」の領域。経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う「言葉」の領域。感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする「表現」の領域の5領域で表され、幼稚園教育要領でも同様の表現がされる。

現行の指針から内容量が大幅に削減され、5領域部分もより体系的な表現になったことが特徴である。幼稚園はこれに基づき各園での「教育課程」を編成するが、保育園でこれに相当するのが「保育課程」の編成である。それまでは、保育課程の編成は必要がなかった。

現行保育指針以前の指針では、より細かく分かりやすく5領域が提示されていたが、それによる弊害も見受けられた。例を挙げると、発達の個人差や文言の受け取り方の違いはあるにしても全体的に対象年齢と実際年齢に若干の差があり、指針に書かれている年齢では内容的に遅い部分があるので注意が必要であった。例えば、4歳児の人間関係領域に「他人に迷惑をかけたら謝る」とあったが、実際の保育の中ではその年齢では遅すぎであり、もっと小さい年齢からの積み重ね、いわゆる発達の連続性で獲得されるべき部分であると考えられる。

この他にも指針に示されている年齢に到達すれば自動的にそこに書かれている内容が獲得できると考えている人もいたようであるが、自動的に獲得できるということは専門家と言われる保育士の視点から見ればありえない。指針に書かれている部分はその年齢で最低限獲得させておくべき内容が書かれていると考えるのが自然である。

このように、5領域には色々意見もあるが、幼児教育

におけるある一定の基準であることには間違いはない。特に重要なポイントは、これらはそれぞれ独立しているのではなくお互い複雑にリンクしあっている存在している点である。過去に、ある複数の保育園の園長先生から伺った意見に、「新卒の保育士は細切れ保育である」というものがある。これは、それぞれがリンクしているということを理解していない事を指している事に起因していると考えられる。よってこれらの5領域はしっかり結びついているということを再確認しなければならない。

例えば、保育園、幼稚園では、各教室や遊戯室などに壁面を作る。これには、「保育園の楽しさを具現化する。自分のクラスを知る。楽しい保育空間を演出する。文字や自分の誕生日を知る。」などといった目的があり、一般的に領域としては「環境」領域になる。ところが、「壁面製作に参加することにより、自分達の空間であることを認識し、仲間意識を高める。」などといった目的から見れば、「人間関係」領域に変化し、「表現」領域にも変化する。

「もみじ」という歌を例にとって見ても、歌自体は「表現」領域であるが、「赤い赤い もみじの葉 もみじの葉っぱは きれいだな ぱ一つとひろげた 赤ちゃんのお手々のようで 可愛いな」という歌詞を見れば、赤ちゃんの赤ともみじの赤がかかっていることに気が付くし、もみじの葉が赤ちゃんの手の手のような部分とは比喩になる。これらは「言葉」領域になる。この他にももみじが紅葉しているという部分は、季節を知ることにもなる。自然は「環境」領域である。他にも大きな声で歌うことは、「歌うことで呼吸が活性化し全身運動を促す」という観点から見れば「健康」領域にもなり、皆で合奏したり、合唱したりする部分から見れば「人間関係」領域にも変化する。

つまり、指導する側のねらいの設定によってその主たる領域は変化するのである。このように領域とはそれぞれが独立しているのではなくお互いリンクしあっているということを正しく認識した幼児教育が今後ますます必要になり、若い保育士を指導する側も正しく認識しなければならない。

さらに現行の指針からは前述したようにより大きな括りでの表現になり園独自の保育過程編成や指導にも最新の注意と理解がさらに必要となっている。少し違った視点で表現すると、「目的と手段」の正しい理解がある。一般的にこの点を突き違えてしまうことが多く見受けられる。例えば、営業職を例にとって見ても、本来営業に行くのは手段であって目的ではない。契約を取るのが本来の目的である。大学に入学するのも手段であって目的ではない。より専門的な分野のことを深く学ぶことが本来の目的である。

幼児教育で見ると、製作やピアノは本来の目的ではない。下手でも良いという意味ではないが、その製作や

ピアノを使って子どもたちに何を伝えるかが目的であることを十分に考え実践しなければならない。

後述にもあるが、一例を挙げると、子どもの観察対象の変化と目的設定の有無に大きな違いが見受けられる。今回の粘土遊びに限らず特に若い保育士と経験のある保育士の指導の違いであるが、年齢別における子ども観察対象の変化の対応能力が挙げられる。

たとえば動物園におけるケースにおいても乳児はゾウ、キリン、カバなどの観察対象の外的特徴に特に関心を示す傾向があるが、幼児になると動物の行動、つまり内的特徴に関心を示す傾向が強くなる。多くの経験のある保育士はこの変化における対応を長年の経験則に基づいて自然に行っているが、指導における問題点もある。それは、自然に身に付いた感覚は他者に教えることが出来ないという点である。

経験を積むということは大変重要なことであるが、より早く有能な保育士を育てるという観点から考えると、前述したような体系的指導に比較し、多重知能（発達）や教育目標分類学などのような個別の指導方法を伝えていくことの方がひいては子どもの発達にもより良い影響を与えると考えられる。

1-3 多重知能の視点

1-3-1 多重知能とは

保育現場でいわれる多重知能について再度確認をする。

多重知能とは、ハーバード大学の心理学者ハワード・ガードナーが提唱したもので有りIQ「標準的な精神測定学理論」に対する批判としてMI理論として示したものである。

人間の知能を測定しようとする試みは、古くからあり、その多くは「知能」は一つの指標によって判断されていた。その代表的なものがIQ検査であり、ガードナーはこれに対して・単一か複数か・遺伝するか・検査にバイアスがないか、等疑問を呈して、紙と鉛筆だけで測るテスト知能だけではなく、それ以外の知能にも目を向けるべきで、人間は一連の能力や潜在能力を持っている一多重知能（Multiple Intelligences）をもつとしている。

ガードナーが定義する＜知能＞とは、「ひとつ以上の文化的な場面で、価値があるとみなされる問題を解決したり成果を創造する能力」であり「情報を処理する生物心理学的な潜在能力であって、ある文化で価値のある問題を解決したり成果を創造したりするような、文化的な場面で活性化されることが出来るものである」として、「知能は見たり数えられるものではなく、神経的な潜在能力である」と定義している。

この理論の中核は、知能は単一ではなく複数有り、人間は誰しも複数の知能を複合して働かせ自分の性向や文化の好むところに応じて、動員し連結出来るとしている。MI理論として「心の構成（1983）」で七つの知能を提唱

し、更に「MI：個性を生かす多重知能の理論（2001）」で三つの知能を追加しているが、うち二つについてはまだリストに加えるべき理論には達していないと述べている。現段階におけるMI理論における知能は、「8つの知能」が存在していることとなる。

MI理論における「8つの知能」

＜言語的知能＞

話し言葉と書き言葉への感受性、言語を学ぶ能力、およびある目標を成就するために言語を用いる能力など。弁護士や演説家、作家、詩人は、高い言語的知能をもつ人々の例である。

＜論理数学的知能＞

問題を論理的に分析したり、数学的な操作を実行したり、問題を科学的に究明する能力に関係する。数学者や論理学者、科学者はこの知能を活用する。

※この二つは、一般に学校で尊重されてきたものであり、この知能を併せ持っていることは、疑いなく恩恵であり、実際に心理学者や他の学者がこの二つの知能の混合を示す事実から、これらの能力が知能テストを支配することをほとんど必然的なものにしたとも述べている。

つぎの三つの知能は、特に芸術に認められるが、それぞれ他にも役立つ

＜音楽的知能＞

音楽的パターンの演奏や作曲、鑑賞のスキルを伴う。作曲家や演奏家など。

ガードナーの考えでは、「音楽的知能は、構造的には言語的知能とほとんど対応しているので、一方を「知能」他方を「才能」と呼ぶことは、科学的にも論理的にも意味が無い。

＜身体運動的知能＞

問題を解決したり、何かを作り出すために、体全体や身体部位（手や口など）を使う能力

ダンサーや俳優、スポーツ選手などが代表する。また工芸家や外科医、機材を扱う科学者、機械工、およびその他多くの技術方面の専門職にも重要。

＜空間的知能＞

広い空間のパターンを認識して操作する能力（航海士やパイロットが用いる能力）や、もっと限定された範囲のパターンについての能力（彫刻家や外科医、チェス・プレイヤー、グラフィック・アーティスト、建築家などに重要な能力）が特徴。文化が異なれば使われ方も多岐にわたり、さまざまな目的のために進化した、いろいろな領域でどのように生物心理学的な潜在能力が利用できるかがわかる。

個人的知能とガードナーが呼ぶ知能

<対人的知能>

他人意図や動機づけ、欲求を理解して、その結果、他人とうまくやっていく能力。外交販売員や教師、臨床医、宗教的指導者、政治的指導者、政治的指導者、俳優にはすべて、鋭いこの知能が必要。

<内省的知能>

自分自身を理解する能力に関係する。そして、自分自身の欲望や恐怖、能力も含めて、自己の効率的な作業モデルをもち、そのような情報を自分の生活を統制するために効果的に用いる能力に関係する。

<博物学的知能>

事例ある集団（より正しくは種）のメンバーだと認識し、ある種のメンバー間を区別し、他の近接の存在を認識し、そして、正式、非正式に、いくつかの種間の関係を図示するという能力。博物学者（海洋生物学・画家・地質学・動物学・社会生物学等）

多重知能と教育の目標として、いろいろな世界（物理の世界・生物の世界・人間の世界・人工物の世界・自己の世界）の理解を高めるための基礎を提供すべきであると述べている。

また、読み、書き、技術、学問は、理解を高めるための道具とも。

1-3-2 倫理数学的知能

これは、「問題を論理的に分析したり、数学的な操作をしたり、問題を科学的に究明する能力（ガードナー、1999）」に関係する知能で、原因、結果を論理的に分析できる能力、また数字や量を操作できる能力である。

乳幼児の論理数学的知能の発達にかかわる活動は、2歳児ぐらいからの「1つ」を「数」と知ることから始まる。乳児期に親や保育者が自分一人にかかわる「1対1」の関係や、おやつをひとつずつ配られた時に隣の子どもの分まで欲しくなっても、「みんなひとつずつね、AちゃんもBちゃんも誰もが1つね」といった経験が「ひとつ」が「1」であることを認識することにつながる。

3歳児ぐらいでは手遊びや歌を通して指を動かして数の表現をおぼえる。指を1本たてるのが「1」であり2本たてるのが「2」というふうに、「ひとつ」「ふたつ」「みっつ」などの言葉と、それに対応する指の数を視覚的に直感的に認識できるようになる。「何歳ですか？」の問いかけに、「3歳（みっつ）」と言いながら指を3本たてられるように。

4歳児では「多い・少ない」感覚が「数」につながることを知って「数える」ことができるようになる。

5歳児になると、数の大小から順列を類推する力や、数を合成したり分解したりする加減算の基礎も育まれる。また、日々の生活の中で時計を見ることによって時間が

「時刻」という数値で表されることも知る。

数を数えられるようになった子どもに対して、論理数学的知能を伸ばすためには、様々なパターンの数の操作を経験させることが重要である。

具体的な保育の場面では、

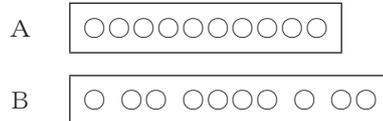
(1) ダンゴムシ集め：「増やすこと」と「減らすこと」

子どもは、生活環境の中で色々なものを手にして、集めたりする。ダンゴムシを見つけると無心に集めようとする。集めたものを保育者に見せるとき、「いっぱい見つけたね」「いくつ見つけてきたの？」などの声掛けと同時に、「もっといるかも知れないよ。あと2つ探しておいでよ」「これとこれは、まだ赤ちゃんダンゴムシだから、この2つは逃してあげようね」というふうに、数を増減させて（数の操作）その結果がいくつになったかを子どもにわからせる。

(2) 綱引き遊び：「比較すること」

綱引き遊びをするとき左右で人数が違くと、人数の少ない方は「ずるい」と不満を言う。どうすれば同じになるかを考えさせ、左右同人数になるように人を移動させる。人数が同じになったところで、綱引きの結果いつも決まったサイドが勝ってしまうとき、同じ人数なのになぜ引き分けにならないかを考えさせる。例えば5人对5人でも、片方が体格の大きい（多分力も強い）子たちの5人と、もう片方が小さい子たち5人では質的に同じではないことを体験する。論理的に「同じ」にするということの多様性に気づかせる。

次の2つを比較させるとき、「どっちの○が多いか」と尋ねたときBのほうが多いと直感的に答える子どもも少なくない。○の数という観点ではこれは正しくないが、直感的に見たことに対してBの方が長い＝何かが多いという考えは間違いではないことを知らせた上で、再度○の数を数えさせる。「大きさ」や「広がり」が持つ数値的意味の存在に気づかせることも重要である。



(3) ままごと遊び：「分割すること」と「合成すること」

3人でのままごと遊びで6分割できるピザのおもちゃを使ったとき、「仲良く分けてね」という言葉かけに対して1個ずつ分ける子もいれば、2個ずつ分ける子もいる。当分割を期待しがちであるが、「1」が3つと残りの3つで「6」になるし、もちろん「2」が3つでも「6」になる。数字の意味を考える上で、どちらも正解であり、数がどのように構成されているか多面的に考え

させることが重要である。

1-3-3 言語的知能について

これは、すべての人が潜在的に持っている8つのそれぞれ独立した知能の一つで、「話し言葉と書き言葉への感受性、言語を学ぶ能力およびある目標を成就するために言語を用いる能力などである。(ガードナー、1999)」と定義される。

ひとは視覚や聴覚、触覚、味覚など様々な感覚器官を使い、周囲の事象や事物に触れていく中で言葉を獲得していく。乳児の泣き声や喃語も心にある感情の表現であり、拙いと感じる幼児語、単語や短いフレーズの連続である二語文、重文といった話し言葉も発達の中で誰もが辿っていくステージである。また、手指が思うように操れるようになってくると、文字(?)や絵図(?)を書くようになる。これを媒介に自分や相手との話し言葉のコミュニケーションを楽しむことができるのである。自分と相手との折り合いをつけるのに、言葉は大変有効と言える。

言語的知能の育ちは、保育実践の中で容易にみられる。2歳くらいでは派手に物の取り合いをする。相手の言うことは耳に入らない。短い言葉で言い合いやつかみ合いも始まる。保育者の顔色を見たりもする。自分の思いが相手に伝わらないことに腹を立ててヒートアップするのである。常識の範疇ではけんかはいけない。しかし保育の場面では、保育者は時間をかけて子どもの思いを代弁し、仲介役になる。伝わるのが子の気持ちを和らげ、言葉(話し言葉)への感受性が少しずつ高まり、聞くことができるようになっていく。

また、5歳くらいになると協同の遊びが多くみられるようになる。同じ目的に向かって役割分担をし、「こうした方がいい」「おかしい」「いやだ」とそれぞれが思いを伝えて作業が分断したりすることもある。言い放ったつぶやきから子どもの心が見え隠れする。保育者は情勢を見ながら「何がしたいのか」「どうすれば達成できるのか」と針路修正のきっかけを作る。納得ができると、「ごめんなさい」「いいよ」も心からのものになる。こうした過程を踏みながら、言語的知能は活性化されていくのだろう。保育者には子どもたちが知能を十分働かせる時間を確保してあげるゆとりが求められていると考える。

具体的な遊びの場面では

(1) 氷づくり

季節に大きく左右される遊びの一つ。道路の水溜りが凍るころ、集めておいた容器に子どもたちがそれぞれ色水を入れて園庭の好きなところに置いた。翌日は氷点下。日向と日陰、水の量などにより、出来具合はさまざま。凍った子は「やった～」 「すご～い」 「冷たい！」と喜び、凍らなかつた子は残念そう。友達を見ては「どこに置

いたの?」。器を変え、場所を変え、試行錯誤しながら置いてみて成功体験を味わうことができた。「凍る」探しはしばらく続いた。

情報を交換しながら自然の不思議さを体験していく過程では、言語的知能に加え、倫理数学的知能、対人的知能、博物学的知能も組み合わせていると感じる。

「凍る」意味を身体でつかむための活動になった。

(2) 運動遊び(園外保育)

公園に年齢問わず魅力的なアスレチック遊具がある。中でも子どもたちの冒険心をくすぐるのはターザンロープ。活動的な子はさまざまな試行錯誤を繰り返し、長い距離を途中で落ちることなく渡り終えるが、恐怖心がある子は「怖いなあ。」「あっちで遊ぼう」と違う遊びに行ってしまうがち。終盤に「クリアしてないものはなあに?」と問えばやはり数人の手が挙がる。「○信号、みんなで渡れば怖くない!」の勢いを借りて、挑戦という運び。身体的発達にも大きな違いがあるが、「できるよ」「手を離さないで」「がんばれ!」「こうした方がいいよ」との励ましを受けて成功体験につながり、喜び合い、5歳児クラスではその後も遊び続けるといったことが多い。この場面では言語的知能、対人的知能、身体運動的知能、論理数学的知能、空間的知能などを組み合わせて行動していると推察できる。

子どもたち同士の関係の中での学びが重要であると知っている保育者は常に活動の振り返りを行い、さりげなく自分の位置を変えて注意を向けたり、「先生もやりたいなあ」とつぶやいたりして遊びの焦点化や意識の集中を図っている。子どもたちの遊びを支えてロープを流し続けた保育者は、疲労困憊でも笑顔で園に戻ってきた。

(3) ごっこあそび

保育園ごっこはクラスの様子を体現する遊びで、ここには保育者は全く必要とされない。リーダーについて歩く場面がよくみられる。リーダーは先生役。話し方から、態度まで実に似ている。観察眼には驚く。よく見ているとしっかり者風(?)が多い。遊びを続けるには意見をまとめなければいけないので、一生懸命指示を出すリーダー。ほかの子たちも先生役がやりたいのは周知のことだが、そこは見ない振り。そのうちに「私もやりたい」。譲らなければ早い段階で遊びは消滅するが、続けたいと思えば、「じゃあ、私はこどもやるね」とか「明日交代しよう」といった交渉が成立する。相手を受け入れることができ、方向性が見えたことになる。言葉通り「明日も」続くことを祈る。言語的知能や対人的知能、空間的知能や、論理数学的知能が組み合わされていると推察する。

演じている先生の姿は子どもたちに見える保育者である。ここから保育者も学ぶ要素がたくさんある。

「学ぶ」は「まねる」からきている。

注意すべきは、知能が「ある文化で価値のある問題を解決したり、成果を創造したりするような、文化的な場面で活性化される」のであり、いくつもの知能が相互に関連しあって結果として見えるものになっていくことである。また、その組み合わせはその「特定の文化の価値やその文化で利用できる機会、さらには個人やその家族、教師などによる個人的な決定」が大きく関わっているということにも注目しなければならない。「あるインテリジェンスを使うことにより多くの時間をかけるほど、またその教材がよければよいほどその人は賢くなる。また、差異が否定されたり、無視されることなく考慮に入れられたなら教育は最も効果的に働く」。言い換えれば、住んでいる国、習慣（独自の知恵）、共同体として目指す方向や身近な人の態度なども要因となるのである。

1-3-4 音楽的知能

子どもが成長する中で獲得していく音についての能力のことを言う。音は聴覚の内容、聴覚によって感覚される内容である。人間や多くの動物は音を聴くのに耳を使い、聴覚器官の聴覚細胞が音によって刺激されることにより音を感じる。ただし、低い周波数の大きな音は体の他の部分を通じて触覚により振動として知覚される。人間が知覚できる音の周波数（可聴域）は20Hzから20 kHzまでである。ただしこれは年齢・性別・過去に受けた聴覚障害などによってばらつきがある。大多数の人は10代には既に20,000Hzを知覚できず、年齢が上がるにしたがって高い周波数を聴く能力が衰える。人間の会話のほとんどは200-8,000Hzの間で行われ、人間の耳は1000-3,500Hzで最も感度が高い。聴覚の限界より周波数が高い音は超音波、低い音は低周波音と呼ばれる。したがって、いくら空気が振動していても、各人にとっては、聞こえない周波数帯についての音（聴覚の内容）は存在していない。このことを前提に、音の定義は音の認識・理解、音楽の知覚、音の強弱、速度やリズムのパターンに敏感音程を識別、また音楽の定義には、「音による芸術」といったものから「音による時間の表現」といったものまで、様々なものがある。音楽はある音を選好する、ある音を選好しない、という人間の性質に依存する。西洋音楽では、リズム（律動）、メロディー（旋律）、ハーモニー（和声）をもつ3つの要素が音楽とされる。そして、このような特性をもつ音を様々な方法で発したり、聴いたり、想像したり、楽しむ行為のことを指す。広くは人間が楽しめたり、意味を感じたりすることのできる音全体のことをさす場合もある。ハーモニーとはメロディとの相対的な倍音関係を構成しており、メロディをより際立たせる役割を持っている。

音の解釈はさまざまであり、メロディー・リズム・ピッチ・音質などを認識していくことで、表現したり、演奏したり、作曲したり、リズムを作り出したり、リズムを再現したり、音程を聞きわけたりする知能と日常生活

の中で聞こえてくる音を聞きわけける知能とが主に存在する。いかに双方をすり合わせ生活をしていくかが日々の感性の豊かさを膨らませていく。

音楽・リズム知能を使う子どもは？

こんなことが好き

歌う、ハミングする、音楽を聴く、楽器を演奏する、音楽に反応する

こんなことが得意

言葉の音の高低やリズム、音の数に敏感です。何かを覚えるときに無意識のうちに抑揚やリズムがついていることがよくある。文章を書くときなど、自然と韻を踏んでいることがある。職業で例えると、作曲家・演奏家

事例

- (1) 園の近くを日々車が通過する。この環境から汽車の音がしたら、汽車が見えなくても、泣いていても、寝ていても、子どもたちは手を振って喜ぶ。4歳が近づくころには自然とその音に反応しなくなります。（体感で通らないときや普段より車両が多いとき等はすぐ察知する）また違う汽車が通る時には音の違いに気付く。これは0歳のときから汽車が通ると保育者がバイバイと手を振ってきた積み重ねからはじまる。
- (2) サイレン等には教えなくても、緊張（危機感）が走り、ジェット機・雷等は恐怖感が漂います。音の違いにより、本能として備わっている感覚も育つ。保育者はその中で子どもの気持ちに寄り添う言葉かけに努めることで、子どもの感覚を受け入れて、その感じ方に共感することが子どもたちの気持ちの安定をはかる。
- (3) 避難訓練等、放送機器のスイッチの入る音が聞こえた瞬間に子ども達は静かになる。日ごろからこの音が聞こえた時には大事なことがあると理解して聞こうという行為に集中する。これは音の持つ意味がわかる知能に子どもが育っているということになる。
- (4) 収穫したキュウリやピーマンをすぐ手で割るとパリッという音がしたとする。この時はすぐさま子どもが耳を傾け音から新鮮さを感じて嬉しそうな顔をする。これは音によって物体の状態（鮮度）を感じ取ることが出来、自然ならでは音色として脳裏に残っていく。
- (5) 0歳から積み上げているリトミックは、4・5歳になると自然に身体全部を使い音と同化していく。また、個々にテーマを持ちそこではシンクペーションのリズムまで自分なりに表現できるようになる。保育者は言葉や身の周りの物を、音楽で表現来ようなきっかけを日頃から与えている。色々なパターンのリズム、メロディ、ハーモニーを聞いてきた経験が、音全般に反

応できるようになっていく。そして、よく聞くことで、聞き分けることが出来るようになり、抑揚をつけて歌うことにも繋がるのである。

音楽知能は、音楽が聞こえれば歌い踊り、音色により表情が変わり、聞きなれない音がしてきたら音源を捜そうとし、音の長さ、強弱によっても受け止める感覚に変化が現れる事がわかる。

基本音楽の可視化は音符で表現できるが、保育の中で関わる音は発達に繋がって展開されていくことから他の知能と複合して可視化されるのである。

1-3-5 空間的知能

保育現場において保育士が認識しなければならない空間知能について記す。

空間および空間の中に含まれるものを的確に認識したり、その認識を自由に転換させたりすることが出来る知能。色・線・姿・形・距離・場所などの要素それぞれにも、またそれらを複合的に組み合わせるものにも敏感に反応することができる。空間のパターンを認識して操作する能力、空間認識は物体の位置・方向・姿勢・大きさ・形状・間隔など、物体が三次元空間に占めている状態や関係を、すばやく正確に把握、認識する能力のこと、また身の回りに存在するもの（物体）について認識する、ものの所在地・方向・距離・大きさなど、物体が三次元空間に占めている状態や関係を、すばやく正確に把握、認識する力のことをいいます。例えば美術で表現される1・2・3点透視法は水平線と消失点の位置により展開していき立体化され空間が感じられていく。平面が立体へと表現され、視覚からの認識も子どもからの感覚では膨らんで見えると考える。近年の液晶テレビのように2次元から3次元へと視覚感覚が変化する。この感覚ではないであろうか？これはあくまで個のモノをみる見方がある。これとは別に全体を一つの空間と捉えた時には、屋内・屋外で色々な体感も含め感じ取れることもできる。例えば部屋の中で過ごすときに、陽が当たる場所は明るく、当たらない場所は暗いに分かれ、季節の中では暖かい、寒いにも分かれる等、様々な環境で、視覚や体感を通して空間を感じられるなど、保育現場で保育士は専門知識に基づいて、柔軟な子どもの思考力に反映させていかなければならない。

視覚・空間的知能を使う子どもって？

- ・こんなことが好き
図や絵を描く、空想する、夢想する、組み立てる、設計する、絵やスライドや映画を見る
- ・こんなことが得意
図などを見た瞬間に、細部から全体までを映像としてとらえるので「なぜそうなのか？」と理由を聞いても、言葉で説明出来ないかもしれません。地図や図、グラフか

ら気がつくこと、覚えることが多くあります。
職業で例えると航海士、彫刻家、建築家、棋士

事例

- (1) 0、1、2歳のときに、砂場で色々な型抜きをします。型抜きが出来ない砂は、さらさら、暖かい、白く（日向の砂）、一方型抜きが出来る砂は、ざらざら、冷たい、黒い（湿気を含む日陰の砂）などの状態を感じ取る感覚が育っていきます。このような感覚の繰り返しで日向や日陰の局所的な空間認知の力に繋がってくるのです。その上で保育者が子ども達に同じ物でも空間によって違いがあることに誘導していくことでニュアンスを掴む感覚が身に付きます。
- (2) 落ち葉拾いをして画用紙の上で工作をします。この時に日向の落ち葉はバリバリしていて加工がしにくく、日陰の落ち葉は水分を含み同じ葉っぱでも感触が違います。またその葉っぱを絵に書くと、平面の葉に比べにバリバリしている葉っぱは三次元で表現できるように変形している事が多い。また場所の変化（湿気）は屋外の空間認知として捉えることもできると同時に描く方法も3D映像のように立体感の描き方が必要です。当然美術的な透視法のような描きかたは難しいかもしれないが、葉っぱが平面から立体の捉え方に気付かせる工夫が必要である。保育者が平面で描いた葉っぱと透視法を使い立体的に描いた葉っぱを比較させることは大切である。積み木遊びにも同じことが言え、積んだ積み木を平面的に描くかそうでないかで表現力、想像力の向上につながる。
- (3) ボール遊びは球体を打ったり蹴ったりは面ではなく点での感覚、相手はそれを受け取ることは空間の感覚（距離・速度）を経験することができる。また鉄棒は逆上がりをするのは自分の身がどのようにしているか、視覚から入ってくる空間の変化で読み取れる。この感覚は保育者が0歳児からボールや鉄棒等に触れさせることで、興味、楽しさ、恐怖、挑戦する力が育ち、その継続により遊びからの空間知能がそだつ。
- (4) ごっこの場合、鬼は相手の動きを予想していち早く動くことを考え、逆に鬼以外は鬼との距離や速度を考えながら逃げる。人数が多くなるにつれぶつからない（間隔）ように逃げる。これらの動きは空間を捉えてないと出来ない。空間的知能の発達であり、逃げる子どもに対して（一定の方向ばかり逃げる子ども）鬼の見方を変えることで（視点を変えさせる）色々な方向に逃げるができるようになる。手法は多数あり発想の転換と周囲を瞬時に見回す力も同時に育ちます。また一人一人の子どもを観察している事で、その子に応じて、今までとは違う視点で物を見る面白さを伝え

ことで、より興味が湧き発想が広がるようになる。

(5) 地図を書きそれに従い散歩をする。これは頭の中で描いた地図と実際に歩くことで距離感・立体感の違いを認識することに繋がる。この時に保育者が上手に相対感覚を伝えることが大切であり、イメージする力が育つことになる。

以上のことにより物体を捉えての空間知能は自然（居る場所）を捉えて大空間、局所的な空間認知と、物体的に捉え、三次元・二次元の空間への感受性が色・線・姿・形・距離等も含め兼ね備えられる。

1-3-6 身体・運動的知能

身体運動的知能とは何か

考えや何かを作り出すために自分の体や身体部位を使って表現したりする知能である。

身体的知能が発達している子どもの中には「運動神経が良い」「手先が器用」と言われる場合が多い。また、劇や物語の登場人物になりきり、保育園で学んだことを家庭で再現しやってみせることも得意である。

ダンサー、俳優、スポーツ選手などが持っている。

事例 身体運動知能を保育園の中で、どのように伸ばしていくことが出来るか

(1) 0～1歳児

手と指を使って遊ぶ。手を伸ばしたり振ったり、持ち手を替えたり、両手を使って遊んでいく。脳がもっとも成長する1歳前後までに発達段階に合わせてあらゆる刺激を与える。

(2) 1～2歳児

5本の指を使って遊ぶ。様々な動作や運動を繰り返しながら日常生活に必要な動きを身に付けていく。

(3) 2～3歳児

用具を使って遊ぶ。走ったり、ものを下に引っ張る、ボールを投げたり、転がしたりも出来る様になり遊びが子どもの体、知性や社会性を発達させていく。

(4) 3～4歳児

戸外や室内のいろいろな遊びを自分で選び、積極的に遊びに取り入れる。

運動能力は体や手足を思いっきり動かし、身についた力を使えば使うほど発達する。

(5) 4～5歳児

固定遊具や乗り物、ボールで遊ぶ。体を十分に動かし、友達とルールを守って遊ぶ。

いろいろな運動器具を使って遊ぶ。

1-3-7 対人的知能

1 対人的知能とは何か

他人の意図や動機付け、欲求を理解し、他人と上手くやっていく能力である。

表情、声、ジェスチャーに反応したり、人間関係における様々な合図を読み取ったり、その合図に効果的に反応する。

人の行動で自分に合うもの、必要とされているものを見分けたり、人と話をしながら自分の考えを整理したりすることがよくあり、その子どもの発言や働きかけで、周囲が活性化することもある。

医者、教師、セールスマンが持っている。

事例 対人的知能を保育園の中で、どのように伸ばしていくことが出来るか

(1) 保育園の遊びの中で例を挙げると、こっご遊びを通して対人的知能を伸ばしていくことができる。

お母さん役になったり、子ども役になったりすることで相手の立場や気持ちを考えることが出来る様になる。

また、相互に関わるやり取りの中で友達と工夫をして展開していったり、同じ役をやりたくても我慢したりと人間関係が上手く出来ていることで、ごっこ遊びが成立し、楽しむことが出来る。このことからごっこ遊びを通して対人的知能を伸ばしていくことが大いに可能であると言える。

保育園の集団生活こそ、様々な人との関わり、経験の中で一番伸ばしていくことが出来るものである。

1-3-8 内省的知能

「自分自身を理解する能力に関係する。そして、自分自身の欲望や恐怖、能力も含めて、自己の効率的な作業モデルをもち、そのような情報を自分の生活を統制するために効果的に用いる能力に関係する。」ガードナーは著書「MI：個性を生かす多重知能の理論（2001）」の中でこう表現している。また、初期の議論で「内省的知能は人の感情に起源を持つことと、感情の要因と強く結びつくことも強調した」と記している。そして更に「生活の感情面は、内省的知能の重要な要素だという考えに変わらないが、ライフ・コースのなかでの決断に、内省的知能が不可欠な役割を果たすことを今は強調したい」と述べている。

つまり、自分が誰か、何が出来るか、何をしたいか、物事にどう反応するか、何を避けようとするか、何に引かれるかといった自分自身を理解することに帰するものである。自分の長所や短所を正確に把握し、気性や願い、目標、動機づけなどの自覚ができる力。また自分自身を律したり、大切にできる力などである。精神分析家、宗教的指導者は、高い内省的知能をもっているといえる。

子ども達に置き換えてみると、「自分の関心を追求する・自分のペースで行動する」といった事を好み、周り

のことに気を奪われずに、自分の活動を続け、興味関心があることにに対しては積極的な活動が展開されます。乳幼児期の子ども達は、自分の興味関心に没頭することが、普段の生活の中においてよく見られます。しかし、内省的知能として自分自身の理解や自分自身の長所・短所を正確に把握したり、自身を律する力は保育現場でどのような育ち（遊び）の中で育っていくのだろうか。

実践では…

(1) 絵本の読み聞かせ

勿論、＜言語的知能＞に関わるものであるが、その子によって好みの絵本が違っている。

0歳児でもさまざまな絵本を繰り返し読み聞かせをしているうちに、興味を示す好みの絵本が出てくる。読み聞かせをしている間、集中して言葉を聞くようになり、手や足を動かしながら反応を態度で表したりする。また、語りかけに対して、言葉（声）を発するなどその子がその絵本に興味関心があることが理解出来る。また、興味のある絵本を繰り返し読み聞かせたものは、表紙を見ただけでも、喜びの表情となる。通常保育現場では、0歳児は一对一の読み聞かせであり、膝の上に抱えて読んであげるが、保育者のぬくもりの安心感も読み聞かせには、大事な要因と考える。また、声の抑揚や語りかけの速さも関係性が出てくるのではないだろうか。

1、2歳児になると自分から読んでもらいたい絵本を選ぶということが出来るようになり、物語の展開もストーリーを通して理解してくる。特に好きな場面（ページ）になると絵本と同じ言葉を読んだり、絵と同じポーズをとったりしながら、物語の世界に入り込むことが出来る。また、集団での読み聞かせも徐々に出来るようになり、好みの絵本でなくても読み聞かせが行われている間、集中して聞くことが出来る。その中で「この本はあまり好きじゃないけど、別のお友達が好きだ」といった自分自身を理解する力にもつながって来る。そして自分を律する内省的知能の部分と思われる。絵本の選択と子ども1人ひとりの反応を見ながらの読み聞かせが、重要なポイントになってくる。

3歳以上になると、「読み聞かせ」の時間を設定することにより、目標や動機付けなどの自覚といった力がついてくる。読んで欲しい本を選び、順番を待つことも可能になってくる。また、絵本の好みの度合いによって、自分が見たい位置を要求したり、他の子へ場所を譲ったり出来るようになってくる。言語的知能、対人的知能や空間的知能と複合しながら絵本の読み聞かせが出来るようになってくる。

(2) リズム遊び

＜音楽的知能＞や＜身体運動的知能＞と関わりながら展開されていくものであり、リズム遊びの中に心地よい感覚や、好みのリズムなど個々の好みがいろいろな形で

現れる。

0歳児では、音楽を流しながらの「あかちゃんマッサージ」では、触れられる喜びが表情として見て取れる。また、月齢が高くなると歌を聴きながらの手遊びでも動きを真似ることも出来るようになり、音楽を流すことによって積極的な活動が生まれてくる。

1、2歳児になると、体でリズムをとり、音楽に合わせてリズム遊戯も出来るようになる。

リトミックなども実践できるようになり、個々の表現方法も周りの子には気を奪われることなく、さまざまに展開していく。さらにその中でも空間的知能も働かせながら、動けるようになってくる。

3歳以上児になると、運動能力も上がりより複雑な動きを入れながらの遊戯なども楽しく表現できるようになってくる。その中で、何度も繰り返し踊りたくなる子や、口ずさみながら体を動かすような仕草も見られる。自分自身に引かれるものを感じる内省的知能の力ではないだろうか。また、自分自身で楽器を使って音を出しながら、楽しんだり、また集団での役割を認識した、合奏も保育者の指導のもと可能になってくる。いずれにしても単一の知能だけでは育たない力であろう。

こういったことを考えていけば、さまざまな有効な保育環境の設定が必要となって来るはずである。加えて、多重知能の理解と子どもたちの発達段階を理解し、その時々に見合った保育を提供していかなければならない。

1-3-9 博物的知能

ある集団（より正しくは種）のメンバーだと認識し、ある種のメンバー間を区別し、他の近接の存在を認識し、そして、正式、非正式に、いくつかの種間の関係を図示するという能力。博物学者（海洋生物学・画家・地質学・動物学・社会生物学等）

更に、「博物学的知能の重要性は、進化史的によく確立している。ある生物が生き残れるかどうかは、よく似た種どうしを区別し、ある種（捕食動物）を避け、また別の種を（捕食か遊びのために）探し出す能力にかかっていた。博物学者の能力は、進化的に人間に最も近い霊長類だけにあるのではない。鳥も、動植物の種のあいだの差異を識別する。さらに「通常の」予期される環境にはないもの、たとえば、写真のどの姿が人間かと言うことさえ見分けられる」とガードナーは著書「MI：個性を生かす多重知能の理論（2001）」の中でこう表現している。

つまり、身の回りにある様々な事象を認識し、自然の中でどう生き延びていくかといった力で、自然物や人工物の種類を識別することができる（違いや共通点を見つける）能力であり、分類する視点を自らつくり出したり、一度分類したものを違った視点で再度分類してみたりすることが出来る知能である。

子ども達に置き換えてみると、「動物や鳥、恐竜を区

別する・地理や気象を学ぶ」といったことが好きであり、いろいろな種類が混在している情報を自分で視点を決めて分類することができ、他で学習（経験）した内容を、別の日常生活に応用することができ、さまざまな場面でこのスキルを利用している。こういった違いや共通点を見つけ分類する博物学的知能は保育現場では、どのような育ち（遊び）・環境で育つのだろうか。

実践では

（1）0歳児でも、授乳の際にミルクの味の違いに気付いたり、担当保育士以外だと泣き出したり安心安全のために、環境を識別している。言葉かけを繰り返す中で言語的な能力が発達してくると、種に対しての理解が言葉を通してできてくる。「おもちゃ」がひとくくりであったものが、例えば「ぬいぐるみ・おしゃぶり・積み木・車など」違いに気付くようになる。生活環境の中にも、さまざまな違いを理解していく。

1、2歳児になると、さまざまな保育場面でこういった能力が遊びを通して出てくるようになってくる。「ブロック遊び」の中では、同じ形や同じ色への分類や同じ数の組み合わせなど、自由な発想で視点を変えながら出来るようになる。環境的にさまざまな形や色・量的にも多くのブロックが必要で有り、保育士のアプローチの仕方でもどんな遊ばせ方を設定するかも影響するであろう。

3歳以上児になると、自然現象との関わりも多く影響してくる場面が見られる。植物や木の葉を観察しても、形や色、大きさや、葉の裏表、等疑問を持ちながら分類することが出来るようになってくる。また、更に野菜や果物と言った方向まで考えが及んでくる。家庭菜園や農業を体験している子は、更に違った分類まで見えてくることがある。好き嫌いもあるが、虫探しなどは、内省的知能と共に对人的知能を活用し、友達と会話を楽しみながら、様子を観察しいろいろな虫の違いや、仲間の分類（飛ぶ・はねる・這う・走る等）が出来るようになってくる。日常生活の中で、あらゆるものがその対象となり得るのであり経験としての積み重ねが、より博物学的知能の向上に役立つものであると考える。

ガードナーは著書「MI：個性を生かす多重知能の理論（2001）」の中で「子ども博物館」について「理由は、どうあれ、子ども博物館と多重知能論のあいだには、自然の相性の良さがあった。」と述べている。そして子ども博物館には「典型的な子ども博物館には、自由遊びのエリア、登ることの出来る構造物、泡やスプレー模様を作れる水のエリア、子どもが簡単で魅力的な物を作れる組み立てライン、家庭用品の巨大な模型、ちょっと変わった芸術作品を創造できる材料、音響パターンや音楽を創造できる装置、科学の原理を説明する対話式のデモンストレーション装置、子どもが見たり、いっしょに遊んだりできる小さな魚や小動物などがある。」と述べてい

る。

こういった、教育的な配慮がされ、その子どもの経験値・体験値を数多くすることにより、よりいっそう自身自身の興味関心から、博物学的知能の力が育っていくのであろう。

保育現場でこういった全ての環境を作り上げるのは、容易ではないが、より多くの選択肢を提供できるように配慮しながらその可能性を見つめていくことが必要である。

1-4 遊びの中の育ちと学びを理解するために

◎子どもにとって遊びとは

大人の遊びは仕事の合間の余暇を利用し身体をつかい心をリフレッシュし、仕事に活かす、生活するうえでの潤滑油のような役割を果たすが、子どもにとっての遊びとは、大人のいうところの遊びの概念とは全く違う。

子どもにとっての遊びとは、大人のコントロールのない、極めて自然的な要求、自然的活動を指している。この中で自由な発想、挑戦、達成感（つまり保育所保育指針でいうところの「心情」「意欲」「態度」）を繰り返し、喜びや楽しさ、そして辛さや悔しさ、また悲しみ、緊張感等々体験し自己表現することである。これらのことは人が人間として生きていく上で最も基本的部分の教育的価値のある活動ともいえる。

一見目的のないように見える子どもの遊びの中に「社会性」「積極性」「明朗性」「努力」「心身の健康」「道徳性」「思いやり」「情操」「言語」「思考」「体力」等々が含まれており、大人になってから生きていくためのスキルを自然に身につけている。遊びとは大人になるために必要なものなのである。

子どもはどんな遊びをしているのだろうか
<精神面から四つの型に分類>

①感覚連動的な遊び

ガラガラを聞いて喜ぶ。音を聞いているだけだったが自分でも動かす。また手足を動かし運動を楽しむ。

②模倣的遊び

皿洗い、レストランごっこ

周囲にある生活を真似ることを楽しむ

③空想遊び

眠ったふりや食べたふりをする単純なものから手のこんだ「物真似」までいろいろある

④規則のある遊び（ゲーム）

文化の中で次の世代にもつながっていく伝承されていく遊び

<社会的な関係による分類>（型）

①ぼんやりしている。（行動に加わらない）

②一人遊び

周囲に子どもがいても無関心（2～3歳児に多い）

③傍観

他の子どもに関心を持ち始め、時には言葉をかけるが、

積極的にはかかわらない。(2～3歳児に多い)

④平行遊び

他の子どもの遊びを見ていて自然に引き込まれ、やり始める。一緒にいるものの互いに関係なく遊んでいる。

⑤連合遊び

他の子どもと一緒に遊ぶ。まだ役割分担は、はっきりしていない。

⑥協同遊び

何かを作り、共通の目的を持つ遊び。役割分担を作ったり、ルールを持って遊ぶ4歳頃より急に増える。

この他にも「象徴遊び」「言語遊び」「物理的遊び」にも分けられる。子どもの遊び自体目的をもったものではなく、最終的にはその遊びを遊び込むための手立てが重要なのではと考える。

ここで子ども達の大好きな「ごっこ遊び」についても少し述べてみる。集団の中では、いくつかのグループが出来ていてそこで「ままごとごっこ」が繰り返されている。この遊びはまず真似が出来ないと成立しない遊びである。子ども自身がモデルとする行動や動作を記憶し、自分の脳の中でそれを呼び起しながらそれと自分の行動を一致させる必要があり、そういう発達段階に達した子どもでないと遊べないということでもある。

この前段階としては人形遊びがあり個人的な感情移入をする関係がある。思いを託すということである。

このような子どもたちが遊び込むためには環境構成が重要であり、私たち大人はどのように環境構成するのが子どもにとっての最善なのか考えてみたい。子ども側からすると、大人のコントロールされた環境から解き放され、自由に純粋な意味で「自由遊び」でなければならない。自由に遊んでいるように見えても実は大人の支配圏から出て自由に好きなようにしているわけではない。大人が意識して遊ばせたいと思うこと、教育的配慮に裏付けられた遊びとして子どもに提供しているとすれば、本来の遊びの概念とは違ってくる。

またこの遊びをすると大人から誉められているというある目的の手立てとして遊んでいるとすれば、これもまた遊びの本質から離れていく。遊びとは子ども自ら創造できる環境を設定し、遊びの発展を見守りながら、放任にならないように注意を払わなければならない。その環境が整うことで、子どもの目がイキイキと光輝き、心を動かして、いのちをかけて遊んでいることに周りの大人が気づかなければならないのである。

大人がかかわる環境構成とは子どもたちが遊びやすい雰囲気づくりと設定しておいた遊具や道具に危険性がないかどうかではないだろうか。

広辞苑の中に幼児期の遊びの教育的意義として

- ①本能的衝動の発現状態
- ②多様な価値、全面発達を保障する性格を濃厚にもっている。
- ③人生における重要な堆肥 とある。

子どもたちの遊びの中には、遊びの中からは学べないもの、大人(保育者、教育者)が教えることのできないものがたくさんある。体験から身につけて覚えたもの、感じたことは忘れることはない。遊びとは、子どもにとってひとつしかない、いのちと同様大切なものである。遊びを通して(したいことをする)主体性、自主性、自発性が育ち小学校以降の学習の源となり、心を自由に解き放すことでいろいろな情報も受け止め、人間として生きていくためのプロセスを子どもたちは歩いている。この乳幼児期の遊びを保障してあげることが、私たち大人の責務と考える。

最後に、

人は大人になる前に、必ず子どもでなければならない。

人は子どもである時期を省略してはいけない。

子どもの人間の充実こそが人間としての自立条件である。

ジャン・ジャック・ルソー

第2章

2-1 目的

近年、保育所・幼稚園・こども園が担うべき社会的役割はますます重要になってきている。保育ニーズの高まりとともに保育の質の向上が問われるようになってきた。

世間の意識もこれまでのただ預かってもらえればいい、から質の高い保育(教育)を与えて欲しい、に変化してきている。少子化により、一人一人の育ちが社会を支える重要な力になることを前提としたとき、情緒的、形式的な保育だけでなく、科学的視野で観察した育ちや関わりの必要性の根拠を指導計画や保育に反映させることで集団保育の中における子どもの学びや発達とそれを援助する保育士の力をより豊かなものにする必要がある。

また保護者や地域社会に開かれた保育所・幼稚園・こども園を目指すとき、根拠性をもった保育を説明し理解を得ることが必要となってくる。子どもの育とうとする力を有効に引き出すには、どのような環境や関わりが必要なのかの根拠を知る必要がある。保育現場にはそれらを証明できる資料が積み上げられているが、それらを科学的に分析する視野と思考の力量を十分に発揮しきれていない現状がある。保育士は、自分の保育を言語化することに慣れていない。体験により積み重ねられた漠然とした経験則により保育を行っているので、現在の児童の発達を数値化し、将来の望まれる発達段階に到るための計画を立てることが困難である。保育の質の向上を図る上で、自分たちの保育をきちんと意識して言語化することにより問題点を共有化できるのではないかと考える。

保育士のその力を少しでも引き出し、根拠に基づいた保育が行われ、子どもの発達が集団保育においてより豊

かになるよう現場で活用できる方法を模索することで、子どもの育つ力と保育者の育てる力を引き出すことが目的である。

今回は梶沢早苗氏を会長に置く保育総合研究会の会員100施設の中から、14園を対象として、ハワード・ガードナーの多重知能理論（MI理論）を参考に共通の題材の設定保育を行い、その結果について考察をまとめた。その方法と結果については後述する。

2-2 方法

研究方法は以下のとおりである。

- ・調査日時：（2014年7月・10月）
- ・対象：園数 園、児童数 名（3歳児、5歳児）
- ・設定保育の内容：粘土遊び（椅子作り）
- ・データ収集の方法：各園に記録用紙を配付、記入後回収
- ・倫理項目：なお、本調査は学術的見地から公平に行い、結果が対象者に不利な問題をもたらさないよう、調査データの管理と結果の公表の仕方に責任を持つことや、調査データは純粋に学術研究の目的のみ収集し、その範囲で公表し、学術分析のため以外には使用しないものであることを調査者に明示し、理解を得て行った。

事前に設定した共通の題材（粘土遊び）で保育を行い、その考察を行った。普段意識せずに行っている保育と、保育士が子どもの発達の根拠や視点（発達の科学的視点及び教育的視点←5領域）を意識しながら行う保育との差異を見るため、同じ保育士が2回に分けて保育を行い、1回目と2回目において保育士が発見する子どもの発達の種類や数の差を比較した。

同一の内容となるよう今回の題材をもとに、活動内容・用意するもの・環境設定・保育者の関わり・指導上の留意点などを事前に計画し、作成したフォームを各園に配付した。2回に分けて行うため、対象児童をできるだけ人数・男女比・発達が均等化するように2グループに分け、設定保育を行った。

同一条件とするため、時間帯も同じようにするよう、二日に分けて行った。

第1グループは保育者に活動内容・用意するもの・環境設定・保育者の関わり・指導上の留意点のみを通知し、設定保育を行った。

第2グループはその他に、事前にハワード・ガードナーの提唱する多重知能理論をもとに保育総合研究会で作成した7つの発達（身体的発達・言語的発達・対人的発達・論理-数学的発達・音楽的発達・空間的発達・その他）について説明をし、それから同じように設定保育を行った。

その活動を、時間の流れ・遊びの状況・遊びから見える子どもの育ちについて記入してもらい、場面ごとの子どもの育ちが多重知能におけるどの分野が関わっていた

かをまとめた。

2回の保育を振り返り、理論や根拠を意識して行う保育の違いについて考察を行った。

2か月後にその後の振り返りとして、その後の保育計画・子どもへの関わりがどう変わったのかアンケートを行った。

2-3 結果と考察

2-3-1 単純集計

同一内容で設定保育を2回行い、それぞれの保育における子どもの育ちについて、保育士の気づきの数と種類をまとめた。（表1、表2）

子どもの育ちにおける発達に気付いた数はグループ1が131個、グループ2が184個で、4割ほどグループ2の方が気づきは多くなった。このことから、子どもの発達についてきちんと意識をし、保育を行うことが重要だと分かる。気づきの数はそのままきめの細かな保育に繋がっていく。気づきが多いほど、その発達に応じた細かな保育を行うことができる。発達の種類に対する気づきの割合を比べてみると（図表1、図表2）ほぼ同じ割合になった。普段も意識はしなくとも、子どもの発達を大まかには理解をしていることがうかがえる。

2回の設定保育を終え、多重知能を意識し、子どもの発達の根拠や科学的視野をもって保育を行うことにより、保育の質の向上にどう影響があったか、保育の可視化や言語化はしやすくなったか、保育士に振り返り、考察をもらった。（有効回答13園）

「保育者が子どもの発達状況、領域、個人差を踏まえて、子どもとの関わりを配慮することで、取り組む意欲、態度に影響すると思われる。」

「自園でドキュメンテーションをつくる経験をしているので、子どもの発達段階の視点を表す単語はそれほど悩まずに出てきた。以前にも同じような実践をしたが、その時はサポートブックや教育プログラムの冊子を見なければ書けなかった。また、以前は子どもの育ちを観察する視点がまだまだ分からず今回のようにはできなかった。ドキュメンテーションを作り始めて3年になるが、その経験が今回の保育実践で役立っていると思われる。」

「育ちをきちんと考慮して関わると、ここを気づかせられるよう、こう言葉掛けをしよう、と、きちんと一人ひとりに関わることができた。そうすることで子ども達にも様々な知識に触れさせることができたと思う。」

「1回目2回目と同じ状況の下で活動を行う中でも、多重知能を意識することで、今まで以上に子どもの育ちに気づく事が出来た。また、子どもの1つの発言や行動の中にも多重知能が重複している部分がたくさんあり、多重知能は6つの発達と表現されているが、繋がっている部分もあると感じた。これからも子どものふとした発

表 1

※ A～G 5 歳児、H～P 3 歳児

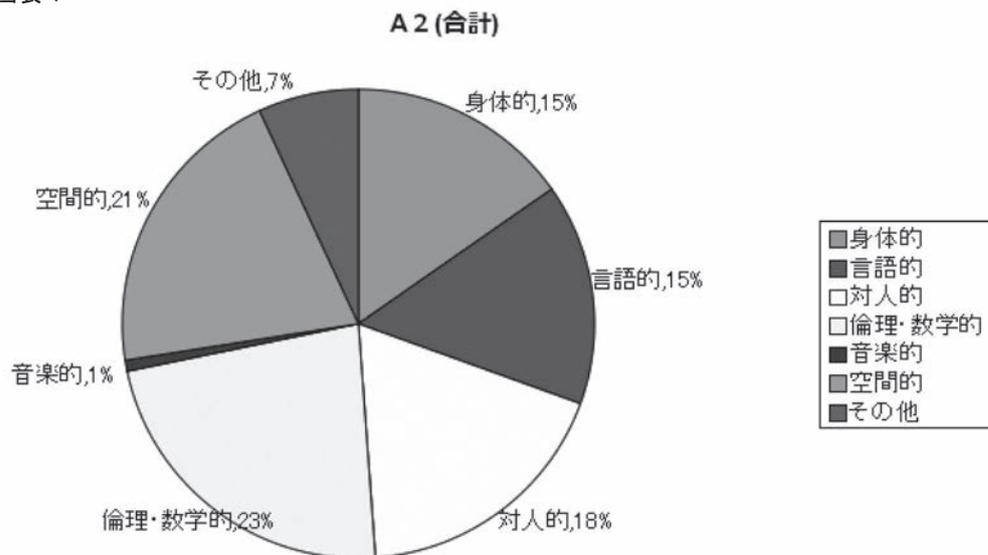
グループ 1	勤続年数	身体的	言語的	対人的	論理・数学的	音楽的	空間的	その他
A 保育園	33	0	2	2	2	0	1	1
B 幼児園	23	1	1	2	1	0	3	1
C 保育園	7	4	1	1	2	0	3	1
D 保育園		1	0	0	2	1	1	2
E 保育園	7	1	2	2	6	0	4	0
F 保育園	8	2	2	3	4	0	1	1
G 保育園	23	0	1	2	1	0	1	0
H 保育園	4	0	0	1	2	0	2	0
I 保育園	1	1	1	1	1	0	1	0
J 保育園	19	2	1	0	1	0	0	1
K 保育園	17	4	3	1	2	0	1	1
L 保育園	2	1	1	1	1	0	1	0
M 保育園	10	1	2	2	2	0	2	1
N 保育園	3	1	2	2	2	0	2	0
O 保育園		1	1	2	0	0	2	0
P 保育園	3	0	0	2	1	0	2	0
計	11,429	20	20	24	30	1	27	9

表 2

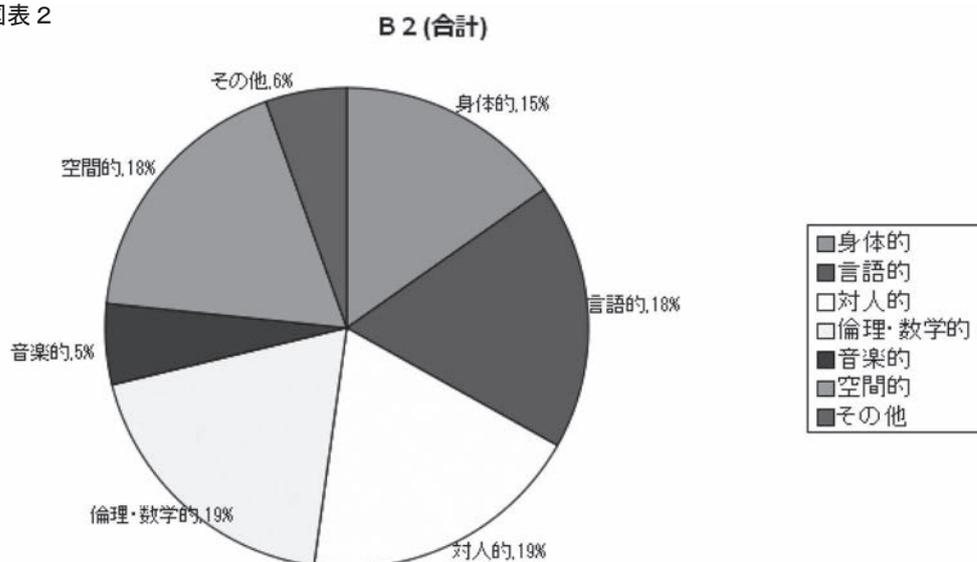
※ A～G 5 歳児、H～P 3 歳児

グループ 2		身体的	言語的	対人的	論理・数学的	音楽的	空間的	その他
A 保育園		1	3	2	2	0	2	1
B 幼児園		0	1	2	1	0	3	0
C 保育園		4	1	3	1	0	1	1
D 保育園		2	2	2	2	2	2	2
E 保育園		2	3	4	6	2	3	0
F 保育園		5	5	5	9	2	4	1
G 保育園		0	0	2	1	0	3	0
H 保育園		0	1	1	0	0	1	0
I 保育園		1	1	2	1	1	1	0
J 保育園		1	2	1	0	0	1	1
K 保育園		4	5	2	5	1	5	2
L 保育園		2	1	1	0	0	0	0
M 保育園		1	2	3	3	0	3	2
N 保育園		3	3	3	2	2	2	0
O 保育園		2	2	2	1	0	1	0
P 保育園		0	1	0	1	0	1	0
計		28	33	35	35	10	33	10

図表 1



図表 2



言、行動の中にもきちんとした意味があり、色々な発達につながっているという事を意識しながら柔軟な頭で保育を行いたい。」

「保育者が意図や方法を伝えることで、子どもが作る工程を順序立てて行うことができる。あくまでも子どもの創造力をつぶさぬよう補完的な助言誘導が大切である。その為には、子どもの気持ちに寄り添い、個々の機微を感じ取り、保育の筋道を瞬時に立てる技術が、保育者に求められると言えよう。保育者の説明や助言により、様々な気づきや行動が見られ、また、保育者の助言が無い場合においては、友人間の話し合いで、試行錯誤する姿が顕著である。5歳児になると他者との関わりが上手くなっている。幼児期において、同年齢との関わりはとても

影響が大きいと言えよう。数学的・空間的思考においては、助言なくては子ども自身が気づき理解するのは、まだ難しい年齢と言える。保育者が知識を与えることにより様々なことを理解し、向上していく。しかし、粘土を用いた造形活動により出来上がった作品は、保育者の誘導がなかった1回目に制作技術や表現力が豊かな作品が2名見られた。保育者の助言を受けた2回目よりも個人的でより写実的な作品であった。創造力を豊かに表現する造形活動は個人の才能によることも多いので、創造力を引き出していく助言が大切で、保育者が自分の考えで誘導していかない配慮が必要である。」

「普段は、一つの角度から子どもの育ちを見がちだったが、多重知能を意識して関わる事で、もっと違う育ち

に気付くことができた。多重知能を意識して、広範囲に子どもの才能を伸ばす指導を心がけなければいけない。一つの課題に取り組む際、私たち自身が様々な角度から情報を取り入れ、提供する必要があると思った」

「多重知能の知識を得ることで、普段気付かないことにも目を向けられ、子どもの細かな姿を見ることが出来た。子どもたちの成長する瞬間に保育者が適切な関わりが出来ると、より良い保育につながっていくのだと思う。」

「同じような活動でも、視点をしっかりと決め見つめることで、子どもの集中して取り組める時間や表情が違って見えることに気づいた。日々の保育の中での保育者の関わりや言葉かけ、育ちの細かい分析が、子どもとともに「またやりたい」「もっとやりたい」と感じる時間をつくっていくと考えると、保育者の質が問われるのが理解できる。今後は科学的な根拠を持ちながら、保育を組み立てることを心がけていこうと思う。」

「子どもの活動を細かく分析することで、出来る事、難しい事可能な活動内容等を考えることが出来た。これから保育活動や子どもの計画を立てていく時に、多重知能を予測する事で、子どもが出来る（楽しめる）把握できるのではないかと思う。」

「これまで見えていた子どもたちの姿は、時間の流れの中での姿であった。あえて多重知能について意識しながら子どもたちを見ると、子どもたちの育ちが形となって見えてきた。科学的視野による観察をすることで、この育ちはどのような場面で伸びたものか、どのような環境・かかわりが必要かなど考え反省し、改善点を考察出来るようになってきている。このことは今後の指導計画や保育に役立つものとなっている。」

「5領域や多重知能について気をつけながら観察をすることで、子どもへの対応の仕方、子どもの育ちの姿を系統立てて整理をすることが出来るようになった。今後、もっと視点を広げて改善点を考察し、根拠にきちんと理由付けをして計画を立てることが出来るようになると思う。」

「遊びの中でも、子どもが遊びたいまま、思うままに楽しむということも大切ではあるが、多重機能や5領域に配慮して環境やかかわりを保育者が工夫することで、子どもの新たな気づきや発達を促すことができることに気づく。保育者のかかわりによって引き出されていく、子どもたちの無限な伸び代があることにも気づかされた。今後の保育の中でもこれらを意識しながら活かしていけるようにしたい。」

「保育者の援助の仕方を変えるだけで、子どもの反応やイメージ力に差が見られた。子どもへの伝え方を工夫することが大切だと感じた。」

「5領域や多重知能について気をつけながら観察をすることで、ただ漠然と感覚的に見ていた子どもの育ちを系統立てて整理をすることが出来るようになった。今後

の保育にも根拠にきちんと理由付けをして計画を立てることが出来るようになると思う。」

考察から、子どもの育ちを科学的視野に基づいて理解・整理し、発達の根拠を踏まえた保育計画を立て、適切な保育を行うことで、より子どもの育ちが保証されていく。その点に保育士自身が気付いていった。ということが読み取れる。また、物事を一つの面からだけ見るのではなく、多角的に見つめ気付いていくことが大切であると感じた。今後、保育園には、科学的視野に基づく根拠のある保育の可視化・文章化を行うことが求められてきている。地域社会や保護者に対しても、自分の園はどういう理念のもと、どういう保育を行い、今後子ども達をどう育てていくのか、この子は今、どういう育ちの過程にあり、どういった経験を与えなければならないのか、ますます説明責任を果たさなければいけなくなる。体験に裏付けされただけのあいまいな保育から脱却し、科学的視野を持って保育を行い、それを文章化し、分かりやすく保護者や地域社会に伝えて行くことが、今後の保育園に必要となってくると思う。

2-3-2 6つの力の分析

今回の実践研究を行う上で、ハワード・ガードナーの多重知能理論を基に保育総合研究会では6つの発達とその他に分けて分類を行った

- ・身体的発達体：身体的機能で、四肢の発達や運動能力、筋肉や指先の器用さ、敏捷性等の力をいう。保育指針では5領域（教育）の健康の部分に当たる。
- ・言語的発達：言葉の理解、適切な言語の使用、語彙の積み上げ、言葉への興味や文字の理解等の力を言う。保育指針では5領域（教育）の言葉の部分に当たる。
- ・対人的発達：人間関係や社会性に通じるもの。友達との関わり方や我慢や主張の仕方、ルールや決まり事の理解と実践等の力を言う。保育指針では5領域（教育）の人間関係の部分に当たる。
- ・論理—数学的発達：物事を周りの状況から判断し、解決したり工夫したり、新たなものを作り出す、自分や相手の主張の根拠を理解する、正しいか間違っているか、善悪の判断や評価の基準を理解、数や量、自然現象への興味や観察等幅広く高度な能力を言う。保育指針では5領域（教育）の環境の部分に当たる。
- ・音楽的発達：音感やリズム感、音への関心（楽器や身の回り、自然界など）、音楽を楽しむ感性や情緒、歌を楽しんだり楽器を楽しむ、音楽に合わせて身体を動かす、曲のメロディや歌詞の内容を理解し歌うことを楽しむ等の力を言う。保育指針では5領域（教育）の表現と環境に当たる。
- ・空間的発達：絵画や制作、積木やブロック遊び、物や位置の高低、前後や距離感、整列の際の位置関係、鬼ごっこなどの他者との距離感等の力を言う。保育指針

では5領域（教育）の表現と環境に当たる。

- ・その他：分類に当てはまらない能力

2-3-3 インタビュー等による分析

保育現場の現実として、世間では未だに保育園は、託児の場であり教育をしていないと思われているのが現実である。しかし、本当は園生活を送る上で、子ども達には養護と教育が一体となった保育を行っている。このような誤解を訂正するうえでも、私達のやってきた今までの保育を可視化していく必要があると考えられる。可視化するという事は、相手に見える形にして正確に伝えていかなければならないのではないだろうか。その方法としては口頭で、お便りで、連絡帳等で保育を言語化したり写真やイラスト等を用いたりすることが考えられる。はたして、私達は現場でうまく自分の保育を周りの人々に伝えられているのか？

今回の保育実践研究を終えて、保育士にいくつかインタビューをさせてもらった。

Q. あなたは、自分の保育を言葉にしたり文章化したりするのが得意ですか？

A. 得意8%、どちらでもない33%、不得意66% この結果から見ても、言葉による可視化に対して苦手な保育士が多いことがわかる。これからは、保育や教育を保護者や地域の方々等周りの人に伝えて行くことが重要になってくる。「言葉や文章にするのが苦手です」でいいのか。子どもの育ちやその日の様子を、今回の科学的根拠に基づいた保育を念頭に置いておくことが大切なのではないだろうか。「伝える」＝「伝わる」とは限らない場面が生じることも事実であろう。

Q. 多重知能を知っていましたか？

A. 知っていた保育士は0%で、今回の実践をするまで言葉を聞いたことがないという保育士が83%、言葉は聞いたことがあるが、内容までは知らなかった保育士は16%であった。このことから保育の世界では「多重知能」の考えがほとんど知られていないし、使われていないことがわかる。

Q. 今回の実践をすることで「多重知能」の内容等を理解出来ましたか？

A. 出来た33%、少し出来た66%、全くできなかった0% この結果から今回調査に参加した全員の保育士が「多重知能」の意味や内容を理解したり考えようとしたことが出来たようである。

Q. 多重知能を知って意識すると、子どもに対する見方や視野に変化がありましたか？

A. 「子ども一人ひとりを細かく観察するようになった」「一つの行動に対していくつかの保育の視点から考えることが出来、子ども達に伝えられることが沢山あるのだと思った」「適切な言葉かけ等環境を準備

するようになってきた」「子どもの言動一つ一つに意味があること、育ちがあることを、改めて目に見えるものとしてとらえることが出来る」このように実践してみて、保育士たちにとって自分の保育を振り返る良いきっかけとなっているのがわかる。「多重知能」の知識を持って保育を行うと、保育士一人ひとりが目指している保育が、子ども達の育ちにどう反映されているか気付かせてくれたり、子どもの発達等の確認につながるものであった。

Q. 園長または主任保育士に尋ねます。今回実践していただいた保育士を見て、実践前と実践後（3か月後）では、変化がありましたか？

A. 「保育を展開していく際に保育者の説明や助言が、子どもの気付きや行動に影響を及ぼすと感じ取れるようになった」「子ども一人ひとりをよく観察し、適したアドバイスをを行い、その子どもの個性や関心をよく理解するようになった」「保育者の言葉かけの内容は、子どもの活動や行動に変化や向上をもたらすことを自覚するようになった」「実践した保育士とは、保育の会話が以前より、奥深い保育に対する思いを語りあうようになりました」等、このように園長先生や主任保育士からも、今回の実践をすることにより、それぞれの保育士が資質の向上へとつながっていることがわかる。しかし、このような好意的なものばかりではなくインタビューのなかで「正直なところ大きな変化はありません」と回答してくださった主任保育士もいたのは事実だ。保育について知識や実践の量がまだ充分とはいえず、対応力も不足していた部分があったと思われるが、経験年数の浅い保育士は「自分の保育」というものがまだ確立されていなかったとすると、今回の保育実践では、うまく内容がつかめず多重知能を意識しての保育が呑み込めなかったように思われる。このように保育士たちの経験年数や保育士を取り巻く環境により、結果に少し差異が出ていると思われる。

Q. 今回実践して得た事を保育園全体の取り組みとして反映していることはどんなことですか？

A. 「主題活動において、子どもの活動がうまく展開していくようにとの思いから全体的に集団として捉えすぎてしまうと、子どもの小さな発見・発想・疑問・思い・新しい言葉の表現等に気付かなかつたり、知的な芽生え、可能性へのきっかけを見逃したりしてしまうので、各クラスの様々な活動において、個々の観察を十分にしているかとの自問をしながら進めていくようにした」「多重知能は日頃の保育の中で育つものであり、それをどう育てていくか、特に保育士自身が子どもに対する声掛けの大切さについて改めて考えるきっかけとなっている」「自分の保育や他クラスの保育を見比べることで一人ひとりが意識を持って保育観を述べたり書いたりする大切さを

感じるようになってきた」「5領域や多重知能を視野に入れて、子どもの姿を以前よりよく観察し、個人差や関心、特技に気付き、配慮すべき事項を検討するようになった」「子どもの発達段階を見る視点を意識するのは普段の保育内容や指導計画立案、ドキュメンテーションを作成するうえであらためて大切と感じたので、園全体でドキュメンテーション作成を続けていくと共に、そのための発達段階や子どもの見方を保育経験が浅い保育士が学べるように、先輩保育士のドキュメンテーション作成過程に後輩保育士も関わられるようにしている」

考 察

今回の研究は、2回の設定保育を終え、多重知能を意識し、子どもの発達の根拠や科学的視野をもって保育を行うことにより、保育の質の向上にどう影響があったか、保育の可視化や言語化はしやすくなったか、保育士に振り返り、考察をしてもらった。

保育士のインタビューから考察すると、今回実践した保育士だけでなく、各園の保育士それぞれが、今までやってきた保育の中に「多重知能」という科学的思考を取り入れようとしている。そしてその取り組みの中で、今まで見落としていたかもしれない子どもの些細な発語や行動を見つめ直し、その子の個性として捉え、育ちを受け止め、広い視野を持って一人ひとりに関わりながら、子どもの発達を促していく保育に意欲的に取り組む姿勢が見られるようになってきているといえるだろう。そしてこの事が保育士一人一人の資質の向上となり、園の質の向上となりの成長へとつながるのではないだろうか。そしてこのことが、結果的に一人ひとりの子ども達の発達をより良いものへと導く教育と保育へつながり、子ども達の最善の利益へとつながっていくのではないだろうか。

科学的根拠を視野に入れた多重知能で、自分の保育を見直し実践していくことは、保育を言葉や文章で表現しやすくなったのではないだろうか。子ども達が保育園でどういった環境でどのような体験が成長発達に関わっているのか、どのように育っているのかを伝えて行くため

に、今までの保育だけでなく可視化していくうえでとても重要な役割を果たしているといえるだろう。

保育士たちは、保育所保育指針に基づいた保育を実践してきており、それがベースとなっており、今回多重知能の知識を十分に把握し、子ども一人ひとりの姿をしっかり見つめ、日々の保育の計画や実践に活かしていくことが、これからの保育に、また、保育だけでなく、保育を可視化していくうえでも、とても重要なことといえるだろう。

考察から、子どもの育ちを科学的視野に基づいて理解・整理し、発達の根拠を踏まえた保育計画を立て、適切な保育を行うことで、より子どもの育ちが保証されていく。その点に保育士自身が気付いていったことが読み取れる。また、保育や子どもの育ちを一方向から見ただけではなく、多角的な視野に立ち、見つめ気付いていくことが大切であるとも感じている。

これからの乳幼児の教育・保育の現場には、科学的視野に基づく根拠のある保育の可視化・文章化を行うことが求められることになる。愛情と信頼関係の確立が基本としながらも、体験に裏付けされただけのあいまいな保育から脱却し、乳幼児の発達を援助する知識と科学的視野を持って保育を行い、それを文章化し、分かりやすく保護者や地域社会に伝えて行くことが、今後の保育園に課せられた大きな責任でもあると考える。

また、保育士の質の向上の手段として、様々な研修への参加もさることながら、発達や現場の保育に関した簡潔な情報提供が、日々の保育の中で意識して行われることだけでも保育士及び保育内容の質の向上に繋がることだが、今回の研究で証明されたと考える。保育の質の向上のため、今後はそれぞれの園の理念に基づいた保育情報を、有効な形でいかに保育の現場に発信していくか課題とするところである。

参考文献

- ・「MI：個性を生かす多重知能の理論（2001）」ハワード・ガードナー
- ・ Gardner. H. (1999). : Intelligence reframed : Multiple intelligences for the 21st century. New York : Basic Books.
- ・ 保育総合研究会：保育所の教育プログラム（2007）（世界文化社）

保育科学アンケート調査表Ⅱ

園名（ ） あなたの保育経験年数（ ）年

1・あなたは、自分の保育を言葉にしたり文章化するのが得意ですか？

- 得意 どちらでもない 苦手

2・保護者や外部の方に保育の中身を知ってもらう為に、どの様に説明をされていますか？

（複数回答可）

- 口頭で お便り帳で ドキュメンテーションで
 園便りで その他（ ）
 特にしていない

3・説明をされている場合、どこまで説明をされていますか？

- 将来の育ちを鑑みながら現在の発達状況などを詳細に
 今の発達の様子のみを説明
 行事や保育での子どもの様子について説明
 その他（ ）

4・今回の実践を行う前から「多重知能」を知っていましたか？

- 内容を含めて知っていた
 内容はわからないが言葉は聞いたことがあった
 初めて聞いた

5・今回の実践をする事で「多重知能」の内容を理解できましたか？

- 出来た 少し出来た まったく出来なかった

6・日頃の保育計画は、何を基にたてていますか？（複数回答可）

- 多重知能 5領域 保育雑誌 過去の計画
 その他（ ）

7・「多重知能」を意識した保育は、これから必要だと思いますか？

- 必要だと思う どちらでもない 必要ない

8・「多重知能と5領域」について、双方のかかわりをもっと知りたいと思いますか？

知りたい どちらでもない 知らなくて良い

ご協力ありがとうございました。

3 研究協力者名（所属・職名）

森田信司（花園保育園園長）	・ 福澤紀子（保育所つるた乳幼児園園長）
川崎 真（岩倉こひつじ保育園園長）	・ 佐藤里代（明円寺保育園副園長）
岩橋道世（るんびにい保育園副園長）	・ 羽持美代子（愛保育園園長）
成田豊子（子どもの家愛育保育園園長）	・ 遠藤浩平（門田報徳保育園園長）
鬼塚和典（熊本藤富保育園副園長）	・ 平山 猛（さざなみ保育園副園長）
遠藤浩正（会津報徳保育園園長）	・ 菊地義行（境いずみ保育園理事長）

保育所における人材養成をどのように進めるか

研究代表者	玉村 敏郎	（真幸保育園 園長）
共同研究者	野崎 秀正	（宮崎国際大学 准教授）
	小笠原 文孝	（社会福祉法人顕真会 理事長）
	佐々木 昌代	（宮崎学園短期大学 教授）
	大坪 祥子	（宮崎学園短期大学 准教授）
	崎村 英樹	（さくらさくら保育園 園長）
	木本 一成	（杉の子保育園 園長）
	石井 薫	（よいこのもり保育園 園長）

研究の概要

現在において保育所に子供を預けるといふ社会的ニーズはますます需要が高まり、一方では保育士不足の問題が深刻化している状況に鑑み、その課題を分析して、施設的环境改善に生かすことを本研究の目的としている。宮崎県内の調査では養成校を卒業後の進路は、ほとんどの学生が保育士になっており、養成校から保育士にならない学生は稀である。養成校の卒業者数が減少していることもなく、県外就職者や、企業系の施設へ流れている声も聞かれるが、毎年地元で保育士として就職する学生の数は変わっていない。しかし、県内施設においては、保育士が確保できないために、希望の保育所に入所できない状況は深刻化している。本研究の調査では、養成校との共同研究により保育士不足の背景を探るために、学生が保育士になる動機づけ、卒業後の進路、保育士として就職してからの処遇や職場環境における調査を行った。アンケート調査結果の集計と分析を進めていった結果、学生が自分の就職先を決める理由は、第一印象や交通手段など、保育士の業務に関する内容は見られなかった。また、現在就労している保育士が職場環境として求めているのは、相談できる相手がいるとか、認めてもらえるなど、良質な人間関係を求める傾向にあった。しかし、施設アンケートの新任保育士に求める管理者の意識としては、基本的な生活習慣や言葉遣いなどから、書類の書き方など、過大な評価を求める傾向もあり、保育現場に入った時から、ミスは許されない「見習い」ではなく専門職としての評価を要求されることになる。今後、保育士不足の課題が急務である事に対して、保育士離れをなくすために、新任保育士に対する教育(研修)又は、経験保育士に対するリカレント教育を積極的に推進して、退職する要因をなくしていくことが必要である。

本稿は、保育士を志望しない要因と離職率との関係を含めてどのような課題が潜んでいるのかを明らかにする。まず今回の調査において明らかになった保育士と管理者との意識の違いについて、施設アンケートについては、管理者の回答による自由記述においては多様な見解が示された。個人的主観が入らないように研究者により分類作業を進めた結果、新任保育士の指導において苦労している事では、社会性と一般常識的な記述と書類に関する事が17%の回答であった。やや少ないが保育技能の中でピアノや子供への言葉かけなどが9%の回答であった。保育士に指導する際の言動や態度に対しては、受け身的な態度や反抗的な態度が20%ほどの回答で良いと答えたのは5%と圧倒的に少なかった。

自由記述の回答の中で前述の一般常識と保育技能を一緒に書いた回答も見られていた。書類と言葉遣いに関しては、共通して児童票や日誌の書き方、上司への言葉の使い方など、相手に伝えるスキルを求めている回答が散見された。また、養成校への要望として、施設が指導で困っている事を指導してほしいという要望が同じであった。施設の一番の苦労は家庭教育がされていないまま養成校をでて保育士になっているために「教育者」として以前の間人としての一般的な常識ある行動がとれないことが多い保育士に対して、社会人としての基本的な教育を必要とする現状がある。また、常識の範囲が広がれば、保育士の否定されている感覚は増長し続けて、自己肯定感を失い退職するケースも稀ではない。養成校の調査で、学生が保育所を選ぶ理由として、あるいは、保育所を離職する理由として、良質な人間関係や相談してくれる相手がいることの必要性が明らかになっている。施設管理者が保育士へ求める言動力や文章力のスキルに対して、保育士が管理者へ求める聞く力に差異が生じているために、お互いが他者にしか表現できない悩みを抱えている可能性を示唆している。特に保育士不足になれば新任研修をする時間的な余裕がなくなり、より深刻化していくであろう。

保育士の処遇に関しては、施設における考え方により、賃金対応や休暇対応によるものが多かったが、近年の保育士不足により、保育士間の協力体制が取れていないという回答もあった。また、行政支援として、賃金対応の要望が33%と最も多かった。

研究3では、認可保育所の管理職に対して、保育士の人材育成と処遇改善について調査、検討した。

本研究によって、これからの人材確保や人材養成については、施設の自主努力によって業務改善を進める課題は山積しているが、保育士養成校と保育所が人材養成という同じ立場にありながら同床異夢にならない視点に立ってこの研究を行った。

2. 保育士養成校における学生の意識調査〈研究1〉

2-1 目的

本研究の目的は、保育士養成校（短期大学）の卒業時の学生を対象とした調査から、保育士の人材不足、人材養成に関わる問題の原因を明らかにすることにある。選択肢と自由記述の2つの方法による調査から、学生が就職先の保育所を選択する際に重視したことについて検討した。

2-2 方法

2-2-1 調査対象・調査方法

調査対象者は、宮崎市内の保育士養成校である短期大学（専攻科を含む）に在籍し、保育所への就職が決定している学生117名であった。調査は、卒業（修了）認定単位を確認するクラスアワーにおいて実施された。クラス担当教員により、一斉に質問紙を配布し、回答を求める調査方法で行った。

2-2-2 質問紙の内容

- ①就職先の保育所を選ぶときにどのようなことを重視したか（選択肢：34項目、4段階評定）
- ②就職先の保育所を選ぶときにどのようなことを重視したか（自由記述）

2-3 結果と考察

2-3-1 選択肢による回答結果

一般的に就職先の保育所を選ぶ際に重視すると思われる事項34項目について「A とても重視した」を4点、「B やや重視した」を3点、「C あまり重視しなかった」を2点、「D まったく重視しなかった」を1点と得点化し、各項目の平均値を算出した。各項目の平均値及び各水準に回答した割合を平均値が高かった項目から順に並べたものを図1に示す。

最も平均値が高かった項目は「地元で働きたい、自宅（実家）から通勤可能」（3.24）であった。一方で、「実家（地元）を離れて一人暮らしがしたい」（1.73）、「都会で働きたい」（1.48）といった項目の平均値は低かった。この結果から、調査対象となった養成校の学生は、親元から通勤できる、自宅から短時間で通勤できるといった通勤の利便性を、就職先の保育所を選択する際に最

も重視していることがわかった。次いで平均値が高かった項目は「保育士の間関係がよい」（2.99）であり、「面接時の園長の印象がよかった」（2.83）、「保育士の言動が優しい」（2.80）といった項目が続き、通勤の利便性の次に保育所の人的環境が重視されていた。さらに、「園舎がよい」（2.71）、「園庭がよい」（2.69）といった保育所の設備環境に関する項目が続いた。「手当がよい」（2.68）、「給与がよい」（2.64）、「正職員採用」（2.57）といった待遇面に関する項目は、人的環境、設備環境に関する項目よりも得点が低く、「定時で帰れる」（2.18）、「書き物の量が少ない」（1.75）といった勤務状況に関する項目は、上位10項目に入っていなかった。

以上の結果からは、保育士養成校の学生が就職する保育所を選択する際には、通勤条件、保育所の人的環境や設備環境を重視し、待遇面や勤務状況についてはそれほど重視していないことが明らかになった。

2-3-2 自由記述による回答結果

就職先の保育所を選ぶ基準について自由記述で尋ねた。記述内容をもとに類似した内容をまとめてカテゴリー化した結果、23のカテゴリーに分類できた。記述内容の表出数（延べ数）を基に表出数の多いカテゴリーから順に並べた結果を表1に示す。

最も多い表出数だったのが「先生方の人間関係や雰囲気よかった」であり、「園の雰囲気が良かった」が続いた。「園の雰囲気が良かった」については、どのように雰囲気が良かったのかといった具体的な記述は少なかったが、「子供のことを一番に考えた保育所の雰囲気にひかれた」、「園の雰囲気や先生方もとてもよくて保育をしやすいそうだった」、「先生方が優しく、楽しく働けそうな雰囲気だった」といった記述内容が多かった。このことから、概ね「園の雰囲気が良かった」は「保育士の子供への対応の良さ」を指していると思われた。さらに、「特色ある保育に取り組んでいる」、「保育方針がよい」といった「保育内容」についても表出数が多かった。これらの結果からは、同じ人的環境であっても、本人自身が働きやすい環境かどうかだけでなく、入所している子供が過ごしやすい環境であるかどうかも考えて保育所を選択していることがうかがえた。

2-3-3 研究1のまとめ

研究1の調査で明らかになった結果から、調査対象とした保育士養成校の学生が就職する保育所を決める際には、給与や勤務状況などの待遇面も意識するが、それ以上に通勤の利便性や人的・物的に働きやすい環境であること、子供が過ごしやすい保育環境であることなどを求める傾向にあることがわかった。保育士は他業種と比べて給与の低さや長時間労働等の待遇面や勤務状況に問題があるといわれ、学生が就職する保育所を選択する際に

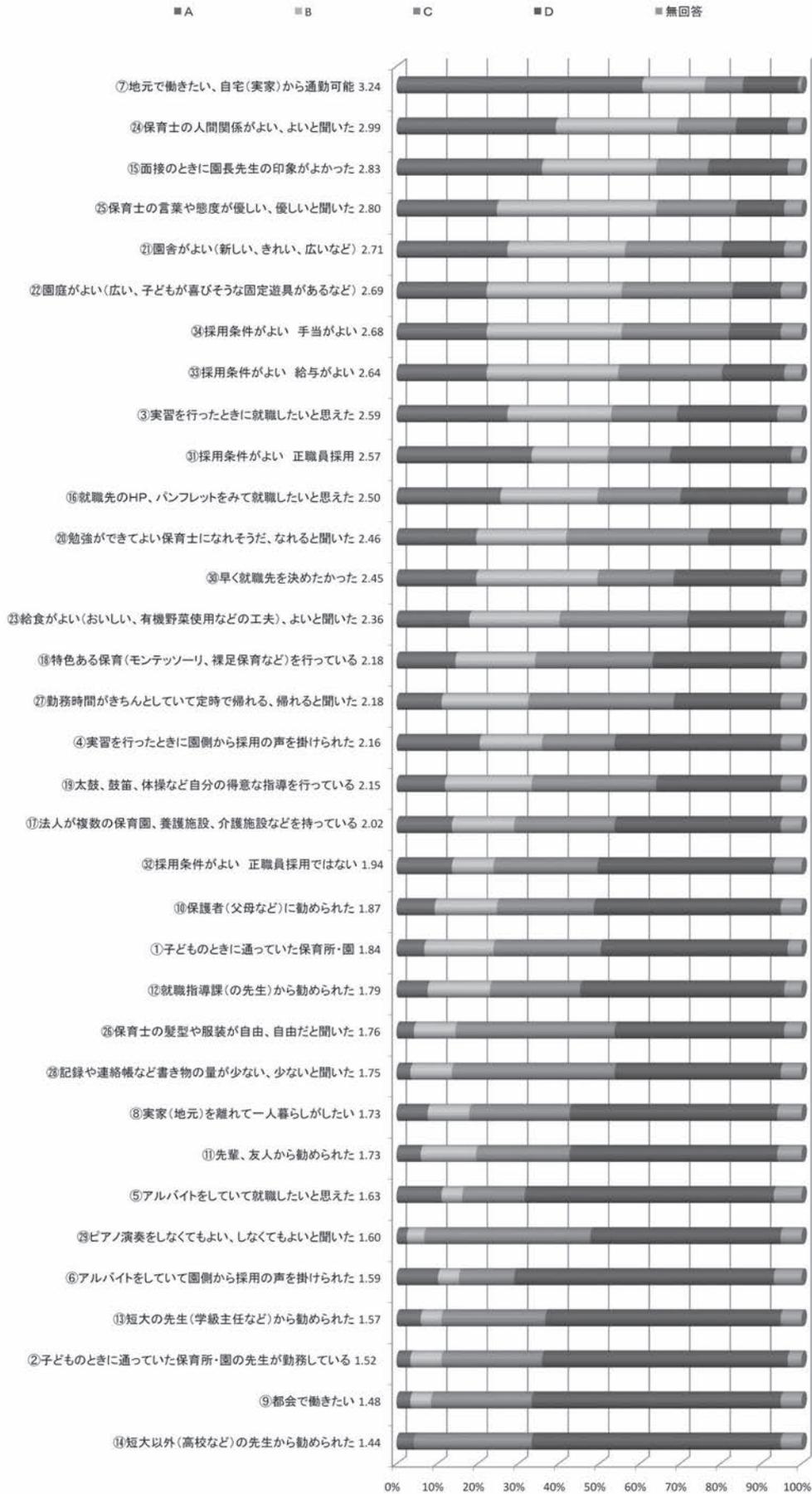


図1 就職先の保育所を選ぶときに重視した内容(選択肢による回答)

表1 就職先の保育所を選ぶときに重視した内容カテゴリー（自由記述による回答）

	カテゴリー	表出数 (延べ数)
1	先生方の人間関係や雰囲気よかった	31
2	園の雰囲気がよかった	26
3	自宅から通える	25
4	実習先、卒園したところ、アルバイト先、見学実習先だった	21
5	特色ある保育に取り組んでいる 保育方針や保育内容がよい	15
6	待遇(給料、手当、正職員採用など)よかった	15
7	環境(園舎、園庭など)がよい	11
8	園(園長、理事長)から声を掛けてもらった	11
9	園長、理事長の印象がよかった	8
10	周囲の評判がよかった 働いている先生からよい園だと聞いた	6
11	成長できると思った	4
12	定員(子どもの数)が少ない	4
13	子どもが伸び伸びしていた	4
14	研修が充実している	3
15	地元を離れたい都会で自分の力を試してみたい	3
16	早く就職を決めたかった	3
17	パンフレット、説明会がよかった	3
18	就職指導課から勧められた	2
19	法人が複数の園を持っている	2
20	食育がよい	2
21	奨学金制度	2
22	設備がよかった	2
23	その他	8
	合 計	211

もそのような問題が影響するのではないかと予想されたが、実際にはほとんど影響は認められなかった。

このことは、保育士になることを決意して入学してくる学生が大部分である保育士養成校を調査対象としたことや、就職する前に待遇面の詳細を把握することは困難であるため、どこの保育所でも給与や勤務状況に大きな差はないと学生が認識していることが原因として考えられる。人的環境や設備環境については、実習やボランティア等の体験を通して、保育所による違いが小さくないことを認識しており、よりよい環境の保育所を選んで就職を決めていることがうかがえた。

自由記述の回答では、「園長（理事長）が」という表現が予想以上に多く記述されていた。保育所保育指針に職員の資質向上における管理職の責務が明記されているように、保育士の人材確保に向けても、管理職が計画的にリーダーシップを発揮することが奏功するように推察された。

保育士養成校において学生が就職する保育所を選択する理由について検討する際には、今回調査対象とした保育士養成校が地方にある短期大学であったという点を考慮する必要がある。今回調査対象とした保育士養成校における過去3カ年の進学者を除いた卒業生の就職先の割合は、一般企業に就職した学生は全体の3%に過ぎな

いが、保育所へ就職した学生は75%と極めて高い割合を示している（残りは主に幼稚園への就職）。他方、都市部の4年制大学であるS大学の保育士養成課程においては、保育士資格が取得できるにもかかわらず一般企業に就職した学生は全体の30%以上を占め、保育所を含む医療・福祉業へ就職した学生は全体の10%程度に過ぎない（残りは主に小学校、幼稚園への就職）。このような就職状況の差異を学生の保育士を志向する意識の高低によると結論づけるのは早急である。同じ保育士養成校であっても、地方の短期大学に比べて、都市部の4年生大学では学生が広範な就職活動を行って一般企業など他業種へ就職することも難しくないからである。しかしながら、今回調査対象とした保育士養成校においては、地方の短期大学で就業選択の余地が限られるために、他業種に就職できなかったという消極的な理由で保育所に就業していく学生は少ない。このことは今回調査の回答や記述内容にも表れていた。生まれ育った地元で進学し、地元で働きたいと希望する学生が、その希望を叶える一つの手段として保育士資格を取得して保育所に就職することを選択しているのである。

3. 保育士の保育所における待遇・処遇についての意識調査〈研究2〉

3-1 目的

本研究の目的は、実際に就業している保育士を対象に調査を行い、離職経験のある保育士とない保育士の勤務先・元勤務先への認識の違いに焦点を当てて離職の原因を明らかにすることで、保育士の人材確保及び人材養成の問題について検討することである。

3-2 方法

3-2-1 調査対象・調査方法

調査は、宮崎市内の保育士養成校（短期大学）を2006年から2011年の間に卒業した卒業生を対象に行った。卒業生名簿に登録されている住所に質問紙を郵送し、回答、返送してもらう郵送調査法により調査を行った。返送されてきた質問紙のうち未記入が多く含まれる者及び最初から保育士以外の職業に就いている者を除いた62名のデータを最終的な分析対象とした。

3-2-2 質問紙の内容

使用した質問紙は大別して4つの設問（全て選択肢形式）から構成されていた。各設問の内容は以下の通りである。

- ①離職経験の有無（現在の勤務先が最初の勤務先かどうか）について（1項目）
- ②現在の勤務先についての認識（17項目、4段階評定）
※現在保育士として勤務している者のみ回答
- ③最初の勤務先についての認識（17項目、4段階評定）
※離職経験のある保育士のみ回答
- ④最初の勤務先を離職した理由（自由記述）※離職経験のある保育士のみ回答

3-3 結果と考察

3-3-1 離職の傾向

どのぐらいの保育士が最初の勤務先（保育所）を離職しているかを検討するために、現在の勤務先が最初の勤務先かどうかを尋ねたところ、62名中36名（52%）が最初の勤務先で継続して働いていると回答したのに対し、26名（42%）は、現在勤めている勤務先は最初の勤務先ではない、すなわち保育所を離職した経験があると回答していた。この26名のうち15名が現在の勤務先を2カ所目の勤務先であると回答し、6名が3カ所目、2名が4カ所目と回答していた。また、離職経験者における最初の勤務先に勤務していた期間の平均は27.5ヶ月（2年3.5ヶ月）であり、だいたい3年未満で離職していることが明らかになった。さらに、離職経験者26名のうち16名が最初の勤務先を辞めた後も別の保育所で保育士をしており、7名が保育士以外の職業（主婦、無職も含む）に就いていた（3名が無回答）。一方、現在も継続して最初の勤務先に勤務している保育士の勤務期間の平均は48.5ヶ月（4年0.5ヶ月）であった。

3-3-2 継続勤務者と離職経験者の勤務先に対する

認識の差異

最初に勤務した勤務先に現在も継続して勤務している保育士（継続勤務者）の現在の勤務先の状況の認識と離職経験のある保育士（離職経験者）の最初の勤務先及び現在の勤務先の状況に対する認識の差を比較するために、勤務先の状況を尋ねる17項目について「A 当てはまる」を4点、「B どちらかといえば当てはまる」を3点、「C：どちらかという当てはまらない」を2点、「D：当てはまらない」を1点と得点化し、それぞれの組み合わせによる各項目の平均点をt検定で比較した。その結果、6つの項目について各組み合わせのいくつかに有意な差がみられた。各項目の平均値と分析結果を表2に示す。

まず、「a. 相談しやすい同僚がいる」と「e. 自分の意見をいいやすい」では、継続勤務者の現在の勤務先への評価が、離職経験者の離職した勤務先及び現在の勤務先のいずれよりも有意に高かった。この結果からは相談しやすい同僚の存在や自分の意見を自由に言える風通しの良い職場かどうかという人間関係の問題が離職に影響していることが考えられる。一方、これらの項目について離職経験者の評価のみに焦点を当てると、離職した勤務先と現在の勤務先の両方で有意な差がないことが明らかになった。このことを考慮に入れると、勤務先の状況というよりも保育士自身の性格の影響も考えられた。つまり、苦しいときや困ったときに同僚に相談したり、自分の意見を述べたりできる性格の持ち主ほど離職する傾向が低いことが考えられた。同じく、人間関係に関する項目としては「j. 派閥がない」についても継続勤務者の現在の勤務先への評価が、離職経験者の離職した勤務先への評価よりも有意に高かった。この結果については、派閥がないことも離職せずに継続して勤務するためには重要な要素であることが考えられた。同じ人間関係でも利用者との関係に関する項目である「f. 保護者の感じがよい」については、離職経験者の現在の勤務先への評価よりも離職した勤務先への評価の方が高かった。この結果は、離職した勤務先への評価はネガティブに評価されるであろうという仮説とは正反対の結果であるが、過去を美化する認知バイアスの影響も考えられた。いずれにしても離職の原因として保護者との関係性の問題があげられることはほとんどない可能性を示している。

次に、物理的な条件に関する項目である「b. 職場が近い」において、継続勤務者の現在の勤務先への評価が、離職経験者の離職した勤務先への評価よりも有意に高いという結果が得られた。一方で、離職経験者の現在の勤務先に対する評価については継続勤務者の評価と有意な差がなかった。このことを考慮に入れると、最初の勤務先では職場が遠く不便であったために、離職して自宅から比較的近い距離の勤務先に再就職する傾向にあることが考えられる。

表2 継続勤務者と離職経験者の現在の勤務先及び元勤務先に対する認識

	継続勤務者	離職経験者		平均値の差の検定結果		
	A.現在の勤務先	B.退職した勤務先	C.現在の勤務先	A-B	A-C	B-C
a. 相談しやすい同僚	3.36	3.00	2.84	**	*	
b. 職場が近い	3.29	2.55	3.10	*		
f. 保護者の感じがよい	3.23	3.41	2.88			*
j. 派閥がない	3.03	2.58	2.58	*		
d. 仕事を認めてもらえる	2.88	2.40	2.40			
e. 自分の意見をいやすい	2.80	2.21	2.16	*	*	
h. 研修が充実している	2.77	2.39	2.33			
c. 髪型・服装が自由	2.71	2.65	2.90			
l. 施設設備が充実している	2.66	2.78	2.56			
n. 保育の内容に満足	2.54	2.53	2.47			
g. 休暇が取りやすい	2.40	2.26	2.58			
p. 園長の指導が適切	2.37	2.41	2.35			
o. 給料に満足	2.31	2.61	2.50			
q. 雑用が少ない	2.00	2.12	1.88			
m. 定時で退勤できる	1.94	2.37	2.84		**	
i. 記録の量が少ない	1.89	2.17	2.44			
k. 行事が少ない	1.66	1.71	2.47		**	*

本研究において中心的な検討課題であった勤務先の処遇・待遇に関する項目としては「m. 定時で退勤できる」と「k. 行事が少ない」において継続勤務者の現在の勤務先への評価よりも離職経験者の現在の勤務先への評価の方が高かった。この結果からは、離職経験者がより多忙ではない勤務先を選んで再就職していることが考えられる一方で、継続勤務者が必ずしも勤務先の処遇・待遇に満足して同じ職場での勤務を続けているわけではないこともうかがえた。いずれにしても「o. 給料に満足している」、「q. 雑用が少ない」「m. 定時で退勤できる」、「i. 記録の量が少ない」、「k. 行事が少ない」のような待遇・処遇に関する認識の得点は離職の有無に関係なくおしなべて低く、全ての保育士にとって不満の高い項目であることがわかった。

3-3-3 離職経験者の離職理由（自由記述）

離職経験者のみを対象に、最初の勤務先を離職した理由を自由記述で尋ねたところ、結婚・妊娠・転居という個人的な理由に関する記述が最も多かった。次に、同僚との人間関係、上司によるパワハラに関する記述が多く、その次に薄給・多忙さなど職場の待遇、処遇の問題に関する記述が続いた。保育所の処遇・待遇よりも人間関係の問題が離職の原因になっているという結果については、先の選択肢による回答における分析とも共通した結果である。また、処遇・待遇の問題の次には他にやりたいことがあった、自宅からの距離が遠いなどの順に表出数が多かった。33件中、「人間関係・パワハラ」及び「薄給・多忙さ」のような職場に起因する理由が占める割合は42.4%であり、「結婚・妊娠・転居」及び「他にやり

たいことがあった」のような保育士個人に起因する理由が占める割合の39.4%とほぼ同じ割合であった。「保育方針の違い」や「自信喪失」など職場と保育士双方に起因すると思われる理由も少数ながらみられたが、自宅からの距離という物理的要因に起因する理由も1割近くを占めていた。この結果についても先の選択肢による回答における分析結果と一致した結果であった。離職理由のカテゴリー別表出数（延べ数）を表3に示す。

3-3-4 研究2のまとめ

研究2の結果をまとめると、保育士が保育所を離職する理由としては、結婚・妊娠・転居などの保育士の個人的な理由の影響も大きいですが、保育所側に起因する要因としては、相談しやすい同僚がいないことや自分の意見を言いにくいといった人間関係に関わる人的環境の要因が影響しているといえる。一方で、本研究において離職の最も大きな原因として予想した保育所の待遇・雇用の条件については、自由記述による回答では18%の表出数と比較的多かったものの、選択肢での回答結果も含めて考察すると、当初予想していたよりも離職する大きな原因とはなりえていないことが明らかになった。しかし、選択式の回答において「o. 給料に満足している」のような待遇に関する認識や、「k. 行事が少ない」、「m. 定時で退勤できる」、「q. 雑用が少ない」、「i. 記録の量が少ない」のような業務の多忙さに関する認識の得点が継続勤務者及び離職経験者の両者でおしなべて低いという結果から考えると、そうした不満は離職する・しないに関わらず多くの保育士が慢性的に抱えている感情であるといえる。つまり、待遇・処遇の悪さは離職の潜在的な

表3 離職理由のカテゴリー別記述数

離職理由	表出数(延べ数)	比率
結婚・妊娠・転居	9	27%
人間関係・パワハラ	8	24%
薄給・多忙さ	6	18%
他にやりたいことがあった	4	12%
自宅からの距離が遠い	3	9%
保育方針の違い	2	6%
自信喪失	1	3%
合計	33	100%

リスク要因になりうるが、職場における「a. 相談しやすい同僚がいる」や「e. 自分の意見をいいやすい」のような人的環境要因が、離職の抑止力として機能しているという見方もできるのではないだろうか。さらに、継続勤務者と離職経験者の評価の違いの方が、離職経験者における離職した勤務先と現在の勤務先の評価の違いよりも多く報告されたことを考慮に入れると、勤務先の状況だけではなく、忍耐力や保育への動機づけの違いのような保育士の特性により離職傾向が異なる可能性も考えられた。

以上、本研究の結果からは、保育士が離職する直接的な原因として、保育所の処遇や待遇の悪さが単独で影響しているわけではなく、この要因のマイナスの作用を緩和させる他の要因（保育所の人的環境など）の存在や保育士の特性の違いなど様々な要因が複雑に絡み合いながら影響する可能性が考えられた。

4. 保育所の人材確保、人材養成の現状についての実態調査〈研究3〉

4-1 目的

本研究の目的は、保育所の管理職（理事長、施設長、保育主任等）を対象に調査を行い、保育所における離職状況、待遇・処遇の状況、及びその他の人材育成に関する取り組みの実態を明らかにすることである。

4-2 方法

4-2-1 調査対象・調査方法

調査は、宮崎県内の認可保育所の管理職（理事長、施設長、保育主任等）を対象に実施した。質問紙を郵送し、回答、返送してもらう郵送調査法によって行った。返送された質問紙のうち未記入が多く含まれていたものを除いた99施設のデータを最終的な分析対象とした。

4-2-1 質問紙の内容

(1) 保育士の人材育成に関わる項目

- ① 新規採用した保育士の指導において苦勞していること（自由記述）
- ② 近年の保育士の特徴的な言動、指導を受ける際の姿勢について気になること（自由記述）
- ③ 3年以内で離職した保育士の離職理由（自由記述）
- ④ 保育士養成校に対する要望（自由記述）
- (2) 保育士の処遇に関する項目
- ⑤ 福利厚生の内容（自由記述）
- ⑥ 申請により連続休暇を付与できるかどうかの有無（自由記述）
- ⑦ 年次有給休暇が希望する日数を付与できる環境にあるかどうかの有無（自由記述）
- ⑧ 保育士の処遇改善において努力されていること、創意工夫、アイデアについて（自由記述）
- (3) 保育士の業務に関する項目
- ⑨ 休憩時間を確保していても休憩できない理由について（自由記述）
- ⑩ 時間を要する書類の内容について（自由記述）
- ⑪ 保育士が負担に感じている書類の内容について（自由記述）
- ⑫ 行事や記録以外での保育士の負担について（自由記述）
- ⑬ 保育士確保のために保育所、保育士養成校、行政が協力して取り組むべき対策、提案について（自由記述）

4-3 結果と考察

本研究における調査は全て自由記述形式であったため、設問毎の記述内容の類似度によりカテゴリー分けを行った。分類の方法は本研究の研究チーム（6名）による合議で行った。まとめられたカテゴリーを表出数順に並び替えたものを設問毎に表4～表16に示す。

4-3-1 保育士の人材育成に関わる内容について

設問①「新規採用した保育士の指導において苦勞していること」で、最も多い記述数だった内容は、「社会性と一般常識（基本的な生活習慣、挨拶、服装、言葉遣い等）」

表4 ①新規採用した保育士の指導において苦労している(した)こと

	内 容	件数	割合
1	社会性と一般常識(挨拶・服装・言葉づかい等)	17	17%
1	書類に関する事	17	17%
3	保育技能(ピアノ・安全面の配慮等)	9	9%
4	受身的な態度	7	7%
5	素直に話がきけない	6	6%
6	保護者対応	5	5%
	その他	3	3%
	無回答	35	35%
	合計	99	100%

表6 ③3年以内で離職した保育士の離職理由

	内 容	件数	割合
1	結婚 出産 転居	27	27%
2	適性	13	13%
3	病気 介護	12	12%
4	人間関係(職員間)	3	3%
5	雇用条件	3	3%
6	人間関係(保護者間)	1	1%
	その他	13	13%
	無回答	27	27%
	合計	72	73%

表8 ⑤福利厚生の内容

	内 容	件数	割合
1	社会保険等への加入	12	12%
2	検診、予防接種等への補助	10	10%
3	被服貸与	7	7%
4	ソウエルクラブへの加入	4	4%
5	職員旅行	4	4%
6	特別休暇付与	3	3%
7	出産・育児一時金	1	1%
	その他	2	2%
	無回答	56	57%
	合計	99	100%

表10 ⑦本人の申出により休暇を希望する日数を付与できるか

	内 容	件数	割合
1	あり	73	74%
2	条件付き	18	18%
3	なし	4	4%
	無回答	4	4%
	合計	99	100%

表12 ⑨休憩時間を確保しているも、休憩できにくい理由

	内 容	件数	割合
1	職員不足	26	26%
1	記録物の記入	26	26%
2	保育行事の準備	6	6%
3	会議を行うため	3	3%
4	休憩室がない	2	2%
	その他	8	8%
	無回答	28	28%
	合計	99	100%

表5 ②近年の保育士に特徴的な言動、指導を受ける際の姿勢

	内 容	件数	割合
1	反抗的な態度	20	20%
2	言葉づかい・服装・挨拶	19	19%
3	受身的な態度	17	17%
4	良い	5	5%
	無回答	38	38%
	合計	99	100%

表7 ④保育士養成校に対する要望

	内 容	件数	割合
1	生活面の指導	17	17%
2	保育実践力・保育技術	15	15%
3	実習及び就職に関する事	13	13%
4	保育士としての意識態度	8	8%
5	コミュニケーション力の育成	6	6%
6	保育理論	5	5%
7	今のままでよい	1	1%
	無回答	34	34%
	合計	99	100%

表9 ⑥保育士の休暇申請によって連続休暇を付与できるか

	内 容	件数	割合
1	ある	54	55%
2	行事・事業等と重ならないとき	13	13%
3	代替職員がいる場合は可能	12	12%
4	ない	11	11%
5	期日指定(勤務年数による、冠婚葬祭など)	9	9%
	合計	99	100%

表11 ⑧保育士の処遇改善についての努力、創意工夫、アイデア

	内 容	件数	割合
1	時間外労働	14	14%
2	賃金対応	12	12%
3	特別休暇による対応	11	11%
3	職員間の協力	11	11%
4	仕事と家庭の両立支援	6	6%
5	記録の省力化	5	5%
	無回答	40	40%
	合計	99	100%

表13 ⑩保育士の記録の中で、最も記録に時間がかかる書類

	内 容	件数	割合
1	児童票	56	57%
2	指導計画書(年間・月刊・週案・日案・日誌)	23	23%
3	連絡帳	5	5%
4	保育要録	3	3%
	その他	5	5%
	無回答	7	7%
	合計	99	100%

表14 ⑪記録の中で、もっとも保育士が負担に感じている書類

	内 容	件数	割合
1	児童票	44	44%
2	指導計画書	13	13%
3	保育要録	7	7%
4	保育日誌	4	4%
5	連絡帳	3	3%
	その他(避難訓練、復命書、自己課題等)	15	15%
	無回答	13	13%
	合計	99	100%

表15 ⑫行事や記録以外で保育士が負担に感じている業務

	内 容	件数	割合
1	保護者対応	19	19%
2	特になし	15	15%
3	保育外業務(清掃等)	7	7%
4	勤務シフト(早・遅番・時間外勤務)	5	5%
4	壁面・アルバム製作	5	5%
5	研修参加	1	1%
5	発達遅滞のある児童の対応	1	1%
	その他(事務的内容)	11	11%
	無回答	35	35%
	合計	99	100%

表16 ⑬保育士確保のために、保育所、保育士養成校、行政が協力して取り組むべき対策

	内 容	件数	割合
1	賃金	33	33%
2	実習	8	8%
3	環境	7	7%
3	定数	7	7%
4	情報	2	2%
5	残業	1	1%
5	行事	1	1%
	その他	13	13%
	無回答	27	27%
	合計	99	100%

(17%)及び「書類に関する事」(17%)であり、この後、「保育技能(ピアノ、安全面の配慮等)」(9%)、「受け身的な態度」(7%)、「素直に話が聞けない」(6%)、「保護者対応」(5%)の順に多く記述されていた。同様の傾向は、設問④「保育士養成校への要望」でもみられ、設問①の結果と対応するように、最も多く記述されたのは「生活面の指導」(17%)であり、次に多い内容が「保育実践力・保育技術」(15%)であった。これらの結果からは、保育所の管理職の立場からは、新任保育士に対して保育技術よりむしろ社会人としての一般常識や態度を求めており、保育所に就職する前の段階でそれらの素養が備わっていることを望む傾向にあるといえる。これらのことは設問②「近年の保育士の特徴的な言動、指導を受ける際の姿勢について気になること」において、「反抗的な態度」(20%)、「言葉遣い、服装、挨拶」(19%)が多く回答されていることから伺える。一方、保育技能については、設問①で「保育技能(ピアノ、安全面の配慮等)」よりも「書類に関する事」の方が多く表出されているという結果から、多くの保育士は保育業務の中でも特に書類作成を負担に感じている現状にあることがうかがえた。この結果については、調査対象者が管理職であったことから、保育士の保育業務について、普段の子供達と接する場面よりも保育の記録等を指導する機会が多いためであると考えられる。

設問③の「3年以内で離職した保育士の離職理由」について、最も多いのは「結婚・出産・転居」(27%)であり、「その他」を除けば、「適性」(13%)、「病気、介護」(12%)の順であった。これらの結果を離職経験のある

保育士に直接、離職理由を尋ねた研究2の結果と「結婚・出産・転居」が最も多く挙げられたことと共通している。

一方、管理職を対象とした保育士の離職理由の項目では「病気・介護」(12%)が多く表出されていたが、研究2ではほとんど表出されなかった。保育士を対象とした研究2で最も多く挙げられていたのは、「人間関係(職員間)」、「雇用条件」であった。しかし、管理職を対象とした保育士の離職理由の項目では、比較的低い記述数であるという結果(それぞれ3%)から考察すると、管理職に告げる離職理由と実際の離職理由の内容は一致していないことが考えられる。「人間関係」や「雇用条件」といった理由は、管理職には率直に告げにくい内容であり、「病気、介護」や「適性」といった保育士個人の問題に振り替えた方が無難な退職理由になると推察される。そのことによって管理職が本来の離職理由に気づきにくく、待遇・環境改善を妨げる一因となっていると考えられる。

4-3-2 保育士の処遇に関する項目

設問⑤「福利厚生の内容」において、最も多いのは「社会保険等への加入」(12%)であり、次に「検診、予防接種などへの補助」(10%)、「被服貸与」(7%)の順であった。「社会保険への加入」や「健康診断」などは本来法律で事業主に義務づけられたものであり、「福利厚生の内容」の範疇ではないことを理解していないことが露呈された。さらに「予防接種への補助」や「被服貸与」といった内容は、保育業務を遂行するにあたっての

必須事項であり、これらが多く記述されていた事は、福利厚生の内容を基本的に理解していない管理職が多いことが詳らかとなった。「職員旅行」（4%）、「特別休暇付与」（3%）のような保育士の休養や勤労意欲への配慮に関する福利厚生の内容は少なく、「資格取得」や「研修の支援」のような保育技能の向上に関連した福利厚生はみられなかった。くわえて、「無回答」が半数以上（57%）を占めていることは、福利厚生を意識した労務管理を実施していないことも明らかとなった。全体的な傾向として保育所における福利厚生の手薄さがうかがえたが、現行の補助金適正化法による行政指導の中では、一般企業や社会全体では常識となっている「職員旅行」や「親睦会のための費用」、「職員の余暇利用のための費用」には厳格な使途規制が敷かれており、福利厚生への取り組みの意識とその範疇が極めて狭く強いられていることも回答の背景にあると考えられる。

設問⑥「申請により連続休暇を付与できるかどうか」については、「ある」という回答は半数以上（55%）であるが、「行事予定等と重ならないとき」（13%）、「期日の指定（勤務年数による、冠婚葬祭など）」（9%）、「代替職員がいる場合」（9%）等の条件付き付与に「ない」（10%）を合わせた回答がおおよそ半分を占めることから、多くの保育士が休暇申請しにくい現状であるといえる。

設問⑧「保育士の処遇改善において努力されていること、創意工夫、アイデア」については、「時間外労働」（14%）が最も多く、「賃金対応」（12%）、「特別休暇による対応」（11%）、「職員間の協力」（11%）の順であった。実際に改善しているかどうかについては尋ねていないが、特に保育士の処遇改善において「労働時間・賃金の改善」を努力事項とし、最も重要な課題であると認識していることがわかった。この設問は「無回答」（40%）も高く、改善への取り組みの難しさが見えた。一方、設問①の新任保育士への指導において管理職が苦労している事柄として「書類に関する事」（17%）が多く表出されていたが、設問⑧の改善への努力事項として「記録の軽減」は僅か（5%）であった。行政指導により義務付けられた提出記録が多いためか、保育業務の中で創意工夫を図れないとの先入観を払拭できないことがうかがわれる。

4-3-3 保育士の業務に関する項目

設問⑨では、日常の保育士の業務において休憩時間が取れにくい理由は、「職員不足」（26%）と「記録の記入」（26%）で全体の半数以上を占めた。「職員不足」については、直接的な業務負担というよりも、休憩することにより他の保育士に業務負担を増やすことになるとの懸念から、「職員不足」として挙げたものと思われる。

日常の業務における「記録の記入の多さ」が休憩を取りにくくしている現状が明らかとなった。こうした記録

の中でも特に時間を要する内容について尋ねた設問⑩の結果では、「児童票」（57%）が最も多く、次に「指導計画書」（23%）が多く記述されており、この2つだけで全体の8割弱を占めていた。さらに、記録の中で保育士が負担に感じている書類は何か、という設問⑪に対しても設問⑩と同様に「児童票」（44%）が最も多く、次に「指導計画書」（13%）が多いという結果が明らかになった。「児童票」や「指導計画書」は本来保育業務を円滑に進めるために必要な書類であるが、これらの記入に保育士の多くの労力が費やされている実態が明らかになった。行事や記録以外の保育士の負担を尋ねた設問⑫では、「保護者対応」（19%）が最も多く記述されていた。予測していた事ではあったが、保育士にとって行事や記録の業務、保護者対応は大きな負担になっていることがうかがえた。

最後に、保育士確保（保育士不足解消）のために、保育所、保育士養成校、行政が協力して取り組むべき対策を尋ねた設問⑬では、突出して多い記述数は「賃金」（33%）であり、保育士不足の最も大きい要因となっている事が浮き彫りにされた。一方、「実習指導」（8%）における指導、助言等も大きく影響しているという自覚が確認され、実習を1つの人材確保の機会として「実習の在り方」を見直さなければならないという意識が表れているものと汲み取れる。

4-3-4 研究3のまとめ

管理職を対象に、保育士の人材育成、処遇・待遇の現状、保育業務の現状を自由記述で尋ねた研究3では多様な記述内容が示された。設問①「新任保育士の指導において苦労している事」では、「社会性」及び「一般常識」に関する記述と「書類に関する事」が「保育技能（ピアノ、子供への言葉かけなど）」よりも高いという結果がみられた。これらの結果から、教育者である前に社会性を身に付けた立居振る舞いを求めていることがわかった。新任保育士に対して、生活態度や言葉遣いのような基本的な生活指導をしなければならないが、叱責や鞭撻による指導が多いと保育士の自己肯定感の醸成を妨げる要因となり、このような現状が保育士の離職に結びついていることも考えられる。

保育士の処遇改善の提案に関しては、設問⑧や設問⑬の結果にもみられるように賃金対応や休暇対応によるものが多かったが、処遇・待遇への不満が保育士不足を招いているという現状を把握していることの表れといえる。しかし、給与の引き上げや労働時間の短縮等の実現への工夫や努力がなされないために、処遇改善の必要性は感じてはいるものの周囲の保育園の現状と照らして積極的に取り組むことはない、という意味が記述内容からうかがえた。設問⑨、設問⑪からは休憩時間を確保しにくいものとして、「児童票」や「指導計画書」を始めとする書類作成の業務の多さが挙げられていたが、その

一方で管理職の認識としては、設問①の結果からわかるように新任保育士の書類作成のスキル不足を嘆く反面、改善に関する設問⑧では書類への記述業務を軽減するという回答はほとんど見られなかった。新任保育士にとって書類作成は、精神的にも肉体的にもストレスのかかる業務でありながらも、高いスキルを要求されている現状が考えられる。記録は本来の保育業務を遂行するためのレシピや自己を振り返り、それを次に活かすために資するものであるにもかかわらず、記述することや作成することが目的化されている現状があり、このことも保育意欲の低下や離職を促す原因になっていることも考えられた。こうした現状は当然改善していくべきであるが、保育所の認識としては、「記録とは書かなければならないもの」、「書いて当然」という考えが根強くある。

5. 総合考察と今後の展望

本研究では保育士の人材養成及び保育士不足について、保育所と保育士養成校の2つの立場から「保育士の離職状況」及び「保育所における待遇・処遇の現状」を保育士養成校の学生、現役の保育士、保育所の管理職という3者それぞれが捉えている意識を調査し検討した。本研究の結果から得られた知見は以下の3つであった。

第一は、処遇の低さや過重な業務負担を始めとする問題は、離職に至る直接的な要因であるというよりも、全ての保育士が潜在的に抱える共通の離職リスクである。このことは研究2において、継続勤務している保育士も離職経験のある保育士も「勤務先・元勤務先の処遇・待遇」に関しては同程度に低く評価していたことから推察できる。また、研究1及び研究2で明らかになったように「悩みを聞いてもらえる」や「自分の意見を言い易い」などの職場の人間関係に基づく環境が離職に大きく影響を及ぼしていることがわかった。つまり、過重な業務負担や待遇、処遇への低さは離職の方向性を強めることになるが、人間関係に基づく環境の整備や風通しの良い職場づくりの構築を図ることが離職の抑止力の一端に繋がっていることが考えられた。研究3の結果からは、書類作成業務が保育士にとって負担の大きい業務であることが考えられたが、管理職の役割としては、保育士に対して高い業務遂行を促すパフォーマンス機能と人間関係維持のためのメンテナンス機能の両方をバランスよく取り入れたリーダーシップが重要になるであろう。新任保育士のスキル不足を嘆くだけでなく、それを補うための新人研修（OJT研修）の実施と記録業務の圧縮化、省力化という実効性のある改善策が求められる。

第二は、「離職理由」や「保育所における処遇・待遇の認識」には、管理職と保育士の間には問題意識においてギャップが生じているということである。研究2では離職した保育士自身に、研究3では管理職にそれぞれ「離職した理由」を尋ねたが、最も多い離職理由は「結

婚・妊娠・転居」で共通していたものの、保育士は「人間関係・パワハラ」、「給与面・労働時間」などを挙げていることは、離職の真の原因を把握しづらくさせ、離職防止に向けた改善策を講じにくくする現状を招いているように思われる。

さらに、最も多く挙げられていた「結婚・出産」についても、男女の雇用機会均等の認識が定着してきた現在において、本来離職する理由として挙げられるべき事項ではないことにも注意を向けなければならない。こうした理由が挙げられる背景には、育休・産休制度の未整備の現状を否定できない問題を抱えているといえよう。

このことは、離職を正当化させる理由としている現状がある。離職の理由として「結婚・出産」を挙げる者が多いということは、正当な離職の理由として看過されるべきではなく、そもそもなぜ多くの保育士が「結婚・出産」を機に離職してしまうのかの要因を深堀りすることが重要ではないだろうか。

第三は、保育士の人材確保と人材養成に果たす保育士養成校の役割についてである。保育士不足が問題となっている現状の解決策として、保育士養成校の入学定員の枠を拡大したり、保育士養成校の数そのものを増やしたりしているが、こうした取り組みはあまり有効ではない。なぜなら、人口減少により保育士養成校によっては定員充足のための学生確保に苦勞している現状もあり、養成校で保育士資格を取得した全員が保育所に就職するとは限らず、養成校の学生増が保育所の人材確保として係属していない。

人材確保に果たす養成校の役割としては、送り出した保育士が安易に離職しないためのリカレント教育（就職活動支援）の実施や在籍中の学生に対するキャリア支援教育の充実という方策を講じるべきである。例えば、調査対象校と類似した養成校で永年就職・キャリア支援に携わっている横山（2014）も指摘しているが、研究1で明らかになったように保育士養成校の学生は保育所での実習や園訪問から感じ取った雰囲気や通勤距離などが判断基準になり就職先を選択しようとしているので、本人自身の問題意識と価値観に見合った保育所に会えるように養成校は支援に努めなければならない。一人一人の学生の意向を掌握し、保育所と連絡を密に取り合う必要がある。

保育士の人材確保が議論される際によく提案される「保育士資格の取得ハードルを下げる」といった類の方策を採った場合にも起こりえる「Easy come, easy go」とは、「手に入れやすいものはすぐに手放しやすい」という意味のアメリカのことわざである。保育士資格が安易に取得でき、安易に保育所に就職できるという現状が、保育士の質の低下と離職率の高さの原因であることも否定できない。

人材確保を進めていくためには保育士志願者の増加が望まれるが、このことは保育士養成校と保育所の共通の

利益であり課題でもあるため、共に協力して保育所の魅力を地域に向けて発信し続けることが肝要である。

最後に人材養成から保育士の専門性を考察する場合、他の産業や職種にみられるように国家資格を有する「専門性」には、「給与が高い」という条件が整備されていることである。他の産業や職種の「専門性」という特性は、特定領域において固有の、かつ独自に所有する知識や高度な技能をもって業務遂行上必要とされる行為をなし、しかもその大方は、個人の知識や技能によってクライアントから求められる課題を独りで解決し、また解決に至るまで個人の支配する能力によって行われる。

たとえば、医師・弁護士・大学教授・特殊車両運転士・栄養士・危険物取扱・通訳・税理士・公認会計士等である。またこれらの専門性の特性は、個人の技能や手立てによって、「事前の状態」と「事後の状態」が客観的であり、顕かになるという事が多い。またこれらの特性は、学問や技能の高度化・進化によって「機能の分化」が始まり、「専門分化」に繋がっていく。したがって、学問や技能が進化すれば必然的に個人の知識や技能の領域は「深化」し「狭められる」ことになる。

つまり、専門性を「高める、深める」ということは、より「より狭く」「より深く」なることを意味する。

ところが、保育士の業務内容の守備範囲は、児童福祉法制定以来変わらず幅広く、人員配置は進めども業務の「専門分化」や「分業化」は進んでいない。

保育室内外の清掃から環境整備、安全管理、職員間のチームワーク、医療や看護の基礎知識、日々の食事、排せつ、衣服の着脱、清潔等の世話や躰を始めとして、保護者への対応、家族支援、発達支援、教育内容の実践とそれに付随する児童票の整備・指導計画（年間・月間・週間・日々）個人別発達記録等々「記録の洪水」に囲まれ余裕がなく業務内容は幅が広く、「一人前」と呼ばれるまでには、管理者は忍耐強く育てるという意識を持ちながら臨まなければならない。これには多くの時間が必要であり、双方ともに自己犠牲を伴う。ここに他の業種との専門性とは大きな差異がある。

また、保育士の専門性は、保育士個人の力量（保育知識・技能）よりも保育士集団のダイナミズムによって発揮されることが多い。すなわち保育士個人の資質や能力によって今、子供に何が付け加えられ、何が奪われたか、どのような変化が見られたのかを即時的に測定し評価することは困難である。ここにも他の業種における「専門性」との相違がある。

さらに保育士の専門性を考えれば、子供の精神発達に最も影響を与えるファクターは第一義的には、「親や家族」である。そして子供の成長や精神発達は、決して一律的ではなく、ある領域の発達はめざましいが、ある領域はさほどでないとか、発達の領域の違いもあれば発達のテンポも違うなど個人差が著しいため、保育士個人の専門性による効果や成果を証明することは困難である。

前述した他の業種における職業専門性は、期待される結果や成果が客観的に表出する「アウトプットの質」であるが、保育はその時、その時の場面において子供の個人差とその子供の特性を考慮しながら、多様なアプローチやアタッチメント等の行為そのものがきわめて重要である。したがって、「保育士の専門性」は他の職種に見られると「アウトプットの質」に対して「プロセスの質」といえよう。

新保育制度による「認定こども園」は、多くの職員配置が政策として採られ「労働条件の整備」、「業務の分掌化」が図られるものと期待できる。職員数が増えることにより、今後施設によっては保育士個人の技能に特化させた、いわゆる「専門性」を発揮できる道も活かされると考えられる。

以上、保育士養成校の学生、保育士、保育所の3者それぞれが捉えている意識を中心に本研究で得られた3つの知見を述べたが、保育士の人材不足や人材養成の問題は、言うまでもなく保育の質に関わる重要な問題であり、保育所の人材不足、離職率の高さ、人材養成に関わる問題は全て結びついているといえる。そのため、部分的に問題解決を図っていても全体的な問題解決には繋がらず、むしろ負の連鎖を惹き起させてしまうことも少なくない。

引用・参考文献

横山博之「保育者養成の現状を踏まえたキャリア支援」次世代育成研究・児やらい 第11巻 25-37頁 尚綱大学短期大学部 尚綱子育て研究センター運営委員会 2014

厚生労働省 雇用均等・児童家庭局 職業安定局 「保育を支える保育士の確保に向けた総合的取組」2014年10月

西南学院大学人間科学部児童教育学科ホームページ「卒業後の進路」
http://www.seinan-gu.ac.jp/faculty_graduate/human_science/child_education.html

宮崎学園短期ホームページ 就職状況「過去3カ年の進路」
<http://www.mwjc.ac.jp/employment/sinro.html>

社会福祉法人日本保育協会・保育科学研究所・2010年12月6日発行・「研究所だより」第5号「保育所（保育者）の専門性に関連して」保育の専門性について・小笠原文孝

保育園サーベイランスの市区町村導入マニュアルの作成と、 保育所感染症対策への活用と普及啓発の研究

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

手引書の内容・構成は、活用の対象者を自治体担当者のみならず、保育所職員が活用する場合も含めた。導入決定から開始までの流れとして、推進体制の構築・導入に至るまでの関係機関との連携、保育園への事前説明とスケジュール組み立て、導入手順、本園と分園の考え方、セキュリティについて、システムの入力・登録の内容について、スタートアップ研修とした。

手引書には導入後の活用についてもレベル分けの目標設定をして記載した。既に導入をしている保育園及び行政（保育園を所管する保育課、保健所、感染症課）においても参考にし、活用できる内容にした。

2014年8月に作成を完了し、web上で（<http://www.syndromic-surveillance.net/hoikuen/tebiki/index.html>）公開した。web上での公開と同時に現在導入をしている自治体及び導入していない自治体に対して案内を郵送した。手引書は、自治体に対して導入から開始までの過程や活用法などをわかりやすく解説し、市区町村単位及び県単位での導入が円滑に進むように支援するため説明をしたものであるが、一方的な案内だけでは、その後の促進が進まないと考え、保育園、保育課、保健所の活用事例を含めた説明会を10月、11月と国立感染症研究所で2回開催した。保育所感染症対策への活用と導入に向けた普及啓発を行った。

説明会は自治体向けの手引書ができたことを紹介し、構成を紹介した上で、保育所感染症対策への活用と導入に向けた普及啓発を行うこととした。保育園サーベイランスの導入に向けた具体的な取り組みについて紹介することができた。保育園関係者の理解と導入に向けた意識が明らかになった。手引書を作成するのみで終わらず、手引書の普及啓発として説明会を開催したことで、活用をしている保育園、自治体の報告を聞くことで、導入をしている保育園、自治体も大変参考になったという意見が寄せられたという点からも、大変に有益であった。説明会后導入したいという意見が大半であったことも成果であった。

キーワード：感染症、サーベイランス、集団感染、感染予防、手引書

【目的】

保育園での感染症対策にサーベイランスが必須であることを広く啓発することによって、この保育園サーベイランスが日本全国で導入されれば、保育園内での感染症の状況がリアルタイムで保育課、保健所、医師会をはじめとする関係諸機関で把握され、活用されることとなり、感染症対策にスムーズにつながることができる。国単位でのこうした取り組みは世界でも初めてである。こうした子どもたちを感染症から守りたいという思いは、単に子どもだけを対象としているわけではない。感染症は、多くの場合は子ども同士での感染から家族内へ、そして地域へ拡大していくことから、感染症の流行は、社会経済に与える影響は大きく、健康危機である。

健康危機事象に対応するには、平時から取り組みが大事で、それによって初めて発生時に早期対応ができ感染拡大を防ぎ、健康被害を減少させることができる。そのためには近隣の状況についてのリアルタイムな情報収集は必須で、平時からの取り組みとして、早期対応をするために、地域内でのリアルタイムの保育園サーベイランス実施の普及啓発をする必要がある。

保育園サーベイランスを地域内全ての施設で導入することは、園児を感染症から守ることにつながることから、国立感染症研究所感染症疫学センターではその利用を推進しているところである。しかし、現時点では一部の自治体での導入に限られており、利用している保育園も全国全保育園の4分の1にとどまっている。そこで本研究では自治体に対して導入から開始までの過程や活用法な

どをわかりやすく解説し、市区町村単位及び県単位での導入が円滑に進むように支援するためのマニュアル（以下、「手引書」とする）を作成する。また、手引書作成

に留まらず、普及啓発を行うために説明会を開催し、保育園関係者の理解と導入に向けた活動を支援することを目的とした。

参考

「保育園サーベイランス」導入の現状（2014年10月現在・7,077園）
自治体単位での取り組み

	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度
都道府県	—	1	4 (+3)	4	5 (+1)
政令指定都市	—	3	3	4 (+1)	6 (+2)
特別区	—	2	3 (+1)	5 (+2)	6 (+1)
市町村	25	45 (+20)	54 (+9)	56 (+2)	58 (+2)

※参考・学校（幼稚園含む）の導入状況（2014年10月現在・学校18,626校、幼稚園3,108園）

	2009年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度
都道府県	9	11 (+2)	14 (+3)	19 (+5)	22 (+3)	23 (+1)
政令指定都市	3	3	4 (+1)	4	6 (+2)	6
特別区	1	1	1	1	1	2 (+1)
市町村	—	—	—	—	—	—

*基本的には県、政令指定都市、特別区単位での実施であるが、一部市町村単位での実施もある。（ ）内は前年度からの増分。

【方法】

- (1) 保育園サーベイランス導入を地域内で導入している自治体に、①導入時の動機、②導入決定時に対応した関係者、③導入までの準備、④導入に向けた課題、⑤導入後の課題についてヒアリングを行う。
- (2) 保育園サーベイランスを導入していない自治体に、導入における不安、課題についてヒアリングを行う。
- (3) 手引書の構成を検討し、作成する。
- (4) 手引書の普及啓発として説明会を開催し参加者へのアンケート調査を行い保育園関係者の理解と導入に向けた意識を整理する。

【結果】

- (1) 保育園サーベイランス導入を地域内で導入している自治体へのヒアリング
 - ①導入時の動機は、大きく分けて3つあることがわかった。1つ目は、保育園を所管する担当部署（以後、保育課とする）が保育園サーベイランスの必要性を感じた場合、2つ目は、保育園サーベイランスを導入してほしいと保育園の先生から保育課が言われた場合、3つ目は、保育園サーベイランスの導入を保健関係者、園医・小児科医の医師会関係者に勧められた場合、で

あった。導入後の運用まで考えると保育課が導入を主導し、近隣の市区町村が導入しているので導入する、県内全域で導入する、学校が学校欠席者情報収集システムを導入しているので、きょうだい関係での感染伝播の予防策としては始めることを検討することが望ましい。そこで、こうした場合に手引書を必要としてもらうことを想定して手引書に説明することとした。

- ②導入決定時に対応した関係者は、自治体単位での導入を進めるにあたって、どのような関係部署が推進体制を構築すればよいのかといった視点で検討することが必要であることがわかった。導入した後にはこの関係部署が連携を取っていくことが重要であるか、ということを理解していることと同じである。システム導入の要は保育園を所管する「保育課」、毎日の入力をし、園内の感染症対策を行う「保育園」、園児の日々の健康を管理する「園医・医師会」、そして、感染症流行の早期探知や介入を行う「保健所」の4部署の連携である。これら4部署の導入に向けた連携について手引書で説明することとした。システム導入の要である「保育課」、毎日の入力をし、園内の感染症対策を行う「保育園」、「園医・医師会」、「保健所」の4部署が連携をとるため、これら4部署の導入に向けた連携について以下のように説明した。

【保育課】

システム導入の要の部署です。保育課の担当職員を決めましょう。導入後からのスケジュールを組み立てます。担当職員だけでなく、管理職の理解が導入をスムーズに進めることにつながります。システムへ参加する保育園の調整やシステム導入説明会、スタートアップ研修（操作実習）の準備、関係機関との調整等を行います。ぜひ、職場内での説明会をして情報を共有しておきましょう。

なお、保育課の職員や保育園（特に公立園）の職員は、4月が異動の時期です。引き継ぎを行うことを忘れないようにしましょう。年度を越えて導入の準備をしている自治体は、異動の時期が導入の律速段階となることがあるので注意しましょう。

【保健所】

導入後の感染症の早期探知、介入等を行っていく公衆衛生の専門部署です。導入に当たっては必ず連絡を取り、導入の準備段階から連携を頼みましょう。保健所にとってシステムの導入は、リアルタイムな感染症情報を収集でき、集団感染の早期探知やまん延対策に活用できるメリットがあります。政令市、特別区では保健所と保育課は同じ自治体に属していますので、密に連絡を取り、合同チームのイメージで導入を進めることをお勧めします。県型保健所の場合は設置自治体は違いますが、導入の進め方によっては、広域自治体での同時導入も可能となります。

【保育園】

毎日情報を入力する保育園がシステムの導入を十分に理解する必要があります。自治体で導入の方向性が出てきたら、園長会等の機会を利用してシステムの説明をしましょう。その時に、保健所の職員が同席して感染症対応の活用法等を示すことで理解が深まります。また、スタートアップ研修（操作実習）の前に、職員向けのシステム導入説明会開催をお勧めします。操作実習は会場の広さから全園が一堂に会することは難しい場合が多いので、こういう場の設定はとても重要です。

【園医・医師会】

園児の健診や健康相談は園医の先生が行っています。システム導入後、園医がシステムをチェックすることで、保育園へ助言したり保健所と連携しやすくなります。また、園医が多く在籍している医師会が同じ情報を共有し連携することで、保育園サーベイランスのより効果的な活用をすることが出来るため、医師会の説明会を開くことは有効です。システム導入後の普及にも力になってくれるでしょう。

③導入までの準備は、導入が決まると、その意義を園長会等で説明し、一定の理解を得て了承が得られると、

実施に向けての調整に入る。具体的な調整で重要なこと、例えば各保育園に対するパソコンを用いたスタートアップ研修（操作実習）が必要なこと、会場と講師の予定を踏まえたスケジュール調整が必要となる。このことを手引書に説明することとした。スケジュールの調整と合わせて、具体的な準備として施設名称の一覧を国立感染症研究所に送付し、その後割り当てられたIDは、保育課に返送され、アカウント（URL、ID、初期パスワード）は保育課で保管し、スタートアップ研修（操作実習）が終了してか配布するなどの具体的な手順も入れ込むこととした。また、学校欠席者情報収集システムがまだ実施されていない自治体では、中学校区の地図がないので、地図を用意することも入れ込むこととした。手引書ではまとめとして以下のように記載した。

○スケジュール組み立てのまとめ

- ・導入が決まったことを関係部署に連絡する
- ・導入が決まったことを国立感染症研究所に連絡する（hoiku@nih.go.jp）
- ・システム導入説明会及びスタートアップ研修（操作実習）の日程調整を行う

○導入手順まとめ

- ・施設名称の一覧、中学校区の地図を国立感染症研究所に送付する
- ・返送されたアカウント情報を保管する
- ・アカウント情報をスタートアップ研修（操作実習）の一週間後をめぐりに各保育園に配布する

④導入に向けた課題は、本園と分園の考え方、セキュリティについて、入力の内容、スタートアップ研修であった。本園と分園の考え方は、本園と分園の関係によって、1つのIDで管理するか、それぞれで管理するかの検討する必要があることを手引書に詳細に説明することとした。セキュリティについては、総務省が定めた「地方公共団体における情報セキュリティ監査に関するガイドライン」に準拠していることを手引書に詳細に説明することとした。スタートアップ研修は、システムを理解し導入をスムーズに進めるために行う、パソコンを使った操作実習であること、導入時にスタートアップ研修を行うことができなかった場合、導入後に安定的な運営ができず、入力率が低迷してしまったことがあることを手引書に説明し、具体的な研修の方法、内容までを詳細に説明することとした。

スタートアップ研修については、以下のように説明をした。

スタートアップ研修は、システムを理解し導入をスムーズに進めるために行う、パソコンを使った操作実習で

す。導入時にスタートアップ研修を行うことができなかつた場合、導入後に安定的な運営ができず、入力率が低迷してしまつたことがあります。

まずシステムの目的や意義、感染症対策の重要性といった概要的な説明を約30分行った後に、実際のパソコンを用いた実習を約1時間30分で行います。

受講者は一人でパソコンを一台ずつ使用することが原則です。例外的に、同じ保育園から複数の担当者が参加した場合には、保育園単位で一台ずつ使用する場合もあります。逆に、複数の保育園の担当者が一台のパソコンを使用することは厳禁としています。その必要がある（パソコン台数に対して参加者が多い）場合、回数を増やさなければなりません。

研修の際の資料は、最新のものを国立感染症研究所にお問い合わせください。参加人数分印刷をしてください。資料は画面が多く含まれていることから、可能であれば分割せずに1ページに1スライドを印刷されることが望ましいです。また、講師用パソコンにも資料のファイルを入れてください。

講師用パソコンは、原則的には研修参加者用と同じパソコン（同じOSとブラウザ）を用意してください。また、講師用パソコンの画面は受講者に見えるようにプロジェクターあるいは受講者用のモニター以外のモニターに映し出すようにします。この際に受講者用のモニターに映すと、実習の際に講師用パソコンの画面を見ながらの作業等ができなくなる、あるいは著しく見にくくなるので厳禁です。

研修には、保育課、保健所・保健センターの職員もご参加ください。

研修でのパソコン実習では、練習用のアカウントを使用します。研修の日程調整の際に国立感染症研究所に受講者人数をお知らせください。

受講者リストを作成し、スタートアップ研修に出席できなかった保育園がある場合は、個別に対応しましょう。練習用のアカウントは以下の通りです。

<https://school.953862.net/kensyu/kensyu?/>

ID：研修当日に講師が配布

（初期）パスワード：12345

URLの?の部分は研修毎に異なりますので、研修当日に講師から口頭で指示があります。なお、上記研修用アカウントの内容が記載された短冊を講師が持参し、受講者に配布します。この際に誤って本番用のアカウント

政令指定都市

[https://school.953862.net/\(都道府県名\)/\(政令指定都市名\)/\(区名\)/](https://school.953862.net/(都道府県名)/(政令指定都市名)/(区名)/)

（たとえば<https://school.953862.net/osaka/sakaiminami/>）

政令指定都市以外（特別区含む）

[https://school.953862.net/\(都道府県名\)/\(市区町村名\)/](https://school.953862.net/(都道府県名)/(市区町村名)/)

（たとえば<https://school.953862.net/ibaraki/mito/>）を使用してはならないので注意が必要です。本番用で誤って練習されると、既に都道府県内の市区町村でシステムが使用されている場合には、そちらの方に誤った情報が流れることとなります。また、厚生労働省や国立感染症研究所等も含めた広い意味では全国にも誤った情報が流れ、無用の混乱が引き起こされることとなります。こうした混乱を避けるために研修、あるいはその後一週間程度の練習の期間が終了するまでは、本番用のアカウントを配布しないでください。研修で使用した環境（URL、ID、研修中に設定したパスワード）は、受講者各自で練習できるように一週間程度の期間維持されています。ただし、その後は次の市区町村での実習のために、強制的にクリアされます。そのため研修一週間以降での練習はデモ版

<https://school.953862.net/demo/demo>

ID：11223

パスワード：11223

を使用してください。

こども園の場合、私立幼稚園が市区町村管轄である場合のスタートアップ研修につきましては、「4-8 こども園と幼稚園について」「4-9 私立幼稚園が市区町村管轄になった場合について」を参照ください。

○スタートアップ研修のまとめ

- ・時間は、概要的な説明約30分+実際のパソコンを用いた実習約1時間30分
- ・場所は、インターネットに接続されているパソコンの実習ができる施設
- ・受講者は、一人でパソコンを一台ずつ使用することが原則
- ・用意するものは、研修資料、講師用パソコン、プロジェクター、受講者リスト
（練習用アカウントの短冊は講師が持参）

⑤導入後の課題は、保育園サーベイランスを活用しきれず、どのように活用したらよいかを知りたいということ、導入はしているものの、導入当初の自治体の担当者が代わって継続が困難な状況で入力率も低迷している、再度導入の意義等を確認したい、再度、活用の方法や導入後の研修について確認したいということであった。そこで、こうした場合にも参考にできるように導入後の活用レベルとフォローアップ研修について、導入後の活用についてもレベル分けの目標設定をして手引書で説明することとした。

導入後に自治体が保育園に対して、「どのくらいの活用レベル」を案内すればよいか3段階に分けて記載した。

<初級編>

状況：システムが導入されたばかりの保育園。初期設定は終了している。欠席者の状況は把握できている。入力にやや時間がかかっている。もともとパソコンに対して苦手意識がある。

- 目標：・毎日の入力を継続しましょう。
- ・入力ミスを減らしましょう。
 - ・園医パスワードの設定、連絡、園医メールアドレスの登録をしましょう。
 - ・地域の感染症情報を把握しましょう。

<中級編>

状況：システムが導入されて半年ほど経った保育園。毎日入力することは習慣化しているが担当者が一人で入力している体制であるため、たまに入力や確認できない日がある。入力している担当者は状況を把握できているが、もう少し活用してみたいと思っている。例えば、最近インフルエンザが流行していないのは確認できているが、園内で発熱の子どもが数名出ていて心配している。

- 目標：・自園の欠席状況のグラフを見ましょう。
- ・園内で流行している疾患を見つけましょう。
 - ・園内の数日間の変化をしっかり見極め、地域の流行状況を把握した上で、感染症対策の計画を立てましょう。
 - ・保護者・職員に情報提供をし、予防活動につなぎましょう。感染症の早期探知で、まん延防止対策をしましょう。
 - ・園医や保健所と情報共有し、早期の指導を受けましょう。
 - ・園内で複数での入力体制をつくりましょう。
 - ・フォローアップ研修に参加しましょう。

<上級編>

状況：システムが導入されて、1年以上経過し、毎日入力することは完全に習慣化している。園内での複数人の入力体制も整っており、職員・保護者への情報提供もリアルタイムにできている。毎日の入力データも蓄積されたので、自分の園の感染症の状況を保育園だよりに載せたい。去年のデータを今年のシーズンの参考にしたい。

- 目標：・欠席者数のグラフを作成しましょう。
- ・月報を保育園だよりに載せましょう。
 - ・罹患率や流行曲線のグラフを作成しましょう。
 - ・園医とシステム内のデータを検討しましょう。
 - ・年報を作成し、職員間での振り返りをしましょう。保護者会でも伝えましょう。
 - ・自治体内で各園の取り組みを参考にしましょう。

せっかく導入したにもかかわらず、保育園の入力率が

低かったり、地域の一部の園に限られていたりすることでシステムの機能を十分に活用されていない場合があるためである。導入した行政側の対応が今後の安定した運営につながるため、保育園の目標3段階とあわせて、行政編として（保育課、保健所、感染症課）目標3段階も設定した。

保育園サーベイランスを活用するためには、まず保育園側の入力率を上げることが大事である。全施設が入力されていることが望ましいが、どの程度であるのかは把握するようにし、高い入力率を維持するために何が必要かということを考えることが、システムの活用につながることを説明した。

ここで、保育課と保健所の役割を明確にした。

保育課は、導入するにあたっての保育園側への説明と、入力がしっかりできているかを確認し促進することが大事である。導入してから各保育園の初期登録がしっかりできたかどうかを確認することを促す。具体的には、保育課でログイン後、メインメニューの「施設検索」で確認し、パスワード欄が空白のままであれば、まだ初期設定されていない保育園であることを説明し、導入後1～2週間を目途に、入力が滞っている施設がないかどうかを確認し、入力が滞っている施設がある場合は声かけをするように説明をした。

保健所は、公衆衛生的な側面で保育園サーベイランスに対応し、保育園を見守ることが大事である。入力されたデータから、集団発生が起こっている場合、一例発生で対応しなければならない疾患の登録があった場合等は、保育課を通じて、あるいは直接保育園にお問い合わせすることを説明した。保健所の感染症担当者の目的は、地域や保育園の感染症の拡大を防止し、子どもや地域の健康を守ることである。感染症が発生すると、感染源・感染経路の特定等を進め、感染症拡大防止対策に役立てるため、保健所では積極的疫学調査を行うが（積極的疫学調査とは感染症の集団感染が発生した時に、いつから、どのクラスで、何人、どんな症状を呈しているのか、原因は何なのか等、集団感染の全体像を調査すること）、従来調査では紙による患者発生状況報告が必須であったが、システムを活用すれば、保健所への報告はリアルタイムで行われることを説明した。

また、システムでは、個別の保育園の状況把握のみならず、保育課・保健所等へのメールの自動送信機能があり（①一例の発症でも対応が必要な4疾患（麻しん、風しん、腸管出血性大腸菌感染症、結核）登録時、②同一疾患もしくは同一症状の欠席が10名以上の集団発生時）、保育課や保健所のアカウントでの「自施設情報」に記載されているアドレスに送信されることを説明した。これらの概要説明後に、3段階の目標設定を行った。

<初級編>

保育課は、どこの保育園でどのような感染症が流行し、

何人くらいの子どもたちが罹患しているか、その保育園のまわりではどうか、日々確認しましょう。保育課として個々の保育園の状況をリアルタイムに確認できるようにしましょう。

従来（保育園サーベイランス導入前）は、保育園からの感染症集団発生の報告があつての指導でしたので、感染症への対策が遅くなり、集団発生を最小限にとどめることは困難でした。しかし導入後は、保育園、保育課、保健所、園医の連携がリアルタイムで可能です。保育園の感染症の早期探知が可能となり、専門職から適切な予防指導で早期対応が可能となります。

保育課は、日々の確認により、状況の改善が思わしくなく保育園が対策に苦慮している場合等、必要に応じ、保健所と共に保育園を訪問し、直接、保育園の状況を確認し、感染症対策について効果的な方法を具体的に指導しましょう。

保健所あるいは保育課の専門職は、急に患者数が増加した保育園には連絡をしましょう。「お休みの園児が多いですね。」とお伝えし、保育園で行っている対策について確認します。今後、同じように集団発生が起らないように情報提供も行います。保育園では業務に追われていると、例えば、感覚的に「最近、インフルエンザで休む子が多いな」と感じていても、掘り下げた原因究明はできずに過ごすことがあるかと思えます。保健所で過去数日の発生状況や年齢を把握し、対策の必要性を案内することにより、迅速に保護者や職員への情報提供と注意喚起ができます。患者数が多かったり、保育園の感染症対応が心配な場合には保育園を訪問して積極的疫学調査を実施しましょう。

目標：毎日1回ログインしましょう。

<中級編>

目標：高い入力率が維持できるよう工夫をしましょう。

フォローアップ研修を企画しましょう。

「お知らせ」の掲載を、週1回を目安に増やしましょう。

罹患率や流行曲線のグラフを作成しましょう。

自治体の活用状況を保育園に伝えましょう。

<上級編>

目標：保育園対象に保育園内での活用事例報告会を行いましょう。

感染症発生状況について情報を整理して、関係部署に情報提供を行いましょう。

保育園サーベイランス導入後の見直す機会を持ちましょう。

住民にも情報発信をしていきましょう。

感染症対策の評価の資料に活用してみましょう。

更に、フォローアップ研修についても説明を加えた。

稼働後一年を目安にしてフォローアップ研修を実施しているが、スタートアップ研修とは異なり入力者の習熟が目的ではなく、一年程度入力されてきた各園の担当者が、自園あるいは地域のこの一年間の情報を活用する方法を習得することと、対応の振り返りが目的である、システムの有効活用が目的で、いかに園内の感染症対策に活用できるか、活用してきたかを確認するものとして説明をした。主な内容は、先の中級編、上級編での機能の説明と効果的な使い方と、スタートアップ研修での内容を復習する。フォローアップ研修は、稼働したシステムの安定的な運用に不可欠で、フォローアップ研修はスタートアップ研修と異なり、全ての保育園の参加は必ずしも必要ではなく、原則希望者とするが、希望しない場合にモチベーションが低く、入力方法を誤解している場合が多いので、希望しない場合をターゲットにした研修の運営が理想的とした。フォローアップ研修の内容は、保育園の場合も行政の場合も、導入後の活用レベルの中級、上級の使い方と意義についてとした。

(2) 保育園サーベイランスを導入していない自治体にヒアリングを行った。導入における不安や課題については、以下の12項目があがった。

- ・導入するメリット、システムを導入しなくても多くの保育園は感染症対策をしているため。
- ・パソコンがない、またはインターネットにつながっていない、あるいはセキュリティの問題でつなげられない保育園があり導入できない。
- ・現在欠席理由を聞いていないので、欠席理由がわからずそれは聞きにくい。
- ・看護師がいないので入力ができない。
- ・独自システムがあるので、二重負担になる。
- ・スタートアップ研修（操作実習）をしたいが研修をする場所がない。
- ・近隣の自治体を実施していないので、近隣が参照でない。
- ・こども園と幼稚園について、どうなるのか。
- ・私立幼稚園が市区町村管轄になった場合についてどうなるのか。
- ・「お知らせ」のコメントにどのような内容を書いたらよいか。
- ・導入後の継続性に不安がある。
- ・保健所の活用方法について知りたい。

以上については、導入時の解決方法として質問と答えの形式で説明をすることとした。

(3) マニュアルの構成を検討し、作成をした。

2014年8月に作成を完了しweb上で (<http://www.syndromic-surveillance.net/hoikuen/tebiki/index.html>) 公開した。同時に現在導入をしている自治体及び導入していない自治体に対して案内を郵送した。

目次

本手引書のねらい

本手引書での用語について

1. はじめに
2. 導入決定から開始までの流れ
 - 2-1 推進体制の構築・導入に至るまでの関係機関との連携
 - 2-2 保育園への事前説明とスケジュール組み立て
 - 2-3 導入手順
 - 2-4 本園と分園の考え方
 - 2-5 セキュリティについて
 - 2-6 システムの入力・登録の内容について
 - 2-7 スタートアップ研修
3. 導入後の活用レベルとフォローアップ研修
 - 3-1 導入後の活用レベル：初級、中級、上級
 - 3-1-1 保育園編
 - 3-1-2 行政編
 - 3-2 フォローアップ研修の目的と内容
- コラム：活用推進体制のための関係者会議
- コラム：子育て施設を担当する部局の管理職からのメッセージ
- コラム：予防接種と保育園サーベイランスの重要性
4. 導入時の課題の解決方法
 - 4-1 導入するメリットを教えてください。システムを導入しなくても多くの保育園は感染症対策をしています。
 - 4-2 パソコンがない、またはインターネットにつながっていない、あるいはセキュリティの問題でつなげられない保育園があり導入できません。
 - 4-3 現在欠席理由を聞いていないので、欠席理由がわからずそれは聞きにくいです。
 - 4-4 看護師がいないので入力できません。
 - 4-5 独自システムがあるので、二重負担になります。
 - 4-6 スタートアップ研修（操作実習）をしたいが研修をする場所がないです。
 - 4-7 近隣の自治体を実施していないので、近隣が参照できません。
 - 4-8 こども園と幼稚園について。
 - 4-9 私立幼稚園が市区町村管轄になった場合について。
 - 4-10 「お知らせ」のコメントにどのような内容を書いたらよいでしょうか。
 - 4-11 導入後の継続性に不安があります。
 - 4-12 保健所の活用方法について教えてください。
5. 今後に期待すること

(4) 手引書の普及啓発として説明会を開催した。手引書は、自治体に対して導入から開始までの過程や活用法などをわかりやすく解説し、市区町村単位及び県単位での導入が円滑に進むように支援するため説明をし

たものであるが、一方的な案内だけでは、その後の促進が進まないと考え、保育園、保育課、保健所の活用事例を含めた説明会を10月、11月と国立感染症研究所で2回開催した。説明会は、自治体向けの手引書ができたことを紹介し、構成を紹介した上で、保育所感染症対策への活用と導入に向けた普及啓発を行うこととした。保育園サーベイランスの導入に向けた具体的な取り組みについて紹介することができた。

①説明会の日程

第一回目：2014年10月17日金曜日 9時30分～11時30分

第二回目：2014年11月21日金曜日 9時30分～11時30分

場所：両日ともに国立感染症研究所（新宿区戸山1-23-1）共用第一会議室

②説明会の講師

○第一回

世田谷区子ども・若者部保育課 係長 工藤木綿子
中野区子ども教育部保育園・幼稚園分野 指導担当
澤田佳世子

茨城県保健福祉部子ども家庭課（代理：茨城県保健福祉部保健予防課 栗田順子）

東京都墨田区保健所保健予防課感染症係 主査 平山千富

東京都中野区宮園保育園 看護師 向井敦子

○第二回

世田谷区子ども・若者部保育課 係長 工藤木綿子
町田市子ども生活部子育て支援課 係長 峰岸学

茨城県保健福祉部子ども家庭課（代理：茨城県保健福祉部保健予防課 栗田順子）

東京都墨田区保健所保健予防課感染症係 主査 平山千富

東京都中野区宮園保育園 看護師 向井敦子

第一回の参加者（合計28名）

保育課 7名

保健所 6名

保育園 5名

その他 10名県感染症課、衛生研究所等

○第二回の参加者（合計87名）

保育課 23名

保健所 12名

保育園 49名

その他 3名医師会、日本保育協会等

説明会後のアンケート

第二回の説明会終了後にアンケートを行い、今後の説明会に役立てることとした。アンケートの内容は、開催の案内について、保育園サーベイランスの認知、手引書

の認知、説明会の内容について、今後「保育園サーベイランス」を導入したいかどうか、導入のために必要な情報・資料について、所属、自由記載とした。

アンケートの回答者数は、72（保育課13、保健所9、保育園45、その他3。回答率：82.6%）であった。

開催の案内については、図1に示す。国立感染症研究所からの案内によるものが最も多く、次いで自治体からの案内であった。その他には、園長先生からの紹介、保育界での案内、保健所長会MLでの案内等があった。

保育園サーベイランスの認知は、図2に示す。導入をしている人が33.3%あった。名前も知らなかった人が12.5%、名前は知っていた人が40.3%、導入を検討したことがある人が2.8%、現在導入を検討している人が11.1%であった。このうち、保育課の割合は、導入をしている人が23.1%あった。名前も知らなかった人が23.1%、名前は知っていた人が30.8%、導入を検討したことがある人が0.0%、現在導入を検討している人が15.4%であった。

手引書の認知は、図3に示す。手引書を知らなかった人が37.7%、手引書があることは知っていた人が18.8%、説明会の案内で初めて知った人が21.7%、手引書を既に読んだことがある人は21.7%であった。このうち、保

育課の割合は、知らなかった人が53.8%、手引書があることは知っていた人が7.7%、説明会の案内で初めて知った人が15.4%、手引書を既に読んだことがある人は23.1%であった。

説明会の内容については、図4に示す。大変参考になった内容であった人が94%、もの足りない内容であった人が3%、多すぎる内容であった人が1.5%であった。物足りない内容であった人の所属は全て保育園であった。多すぎる内容であった人の所属も保育園であった。

今後「保育園サーベイランス」を導入したいかどうかは、図5に示す。はいが56.9%であった。いいえと回答した人の所属は全て保育園であった。

導入のために必要な情報・資料については、各関係部署の情報閲覧権が分かる資料（園、課、保健所、園医）、現場の職員としてはぜひ導入したいが、上司を説得できるような資料、他機関との連携について事例を具体的にまとめた導入の手順、サーベイランスを導入しての発症率の変化、システムの利用法現在使用していることのどういことが省略化できるか、実際に入力する段階で、欠席状況を正確に早く知るための方法、保育園向けの啓発、教育、資料等意見があった。

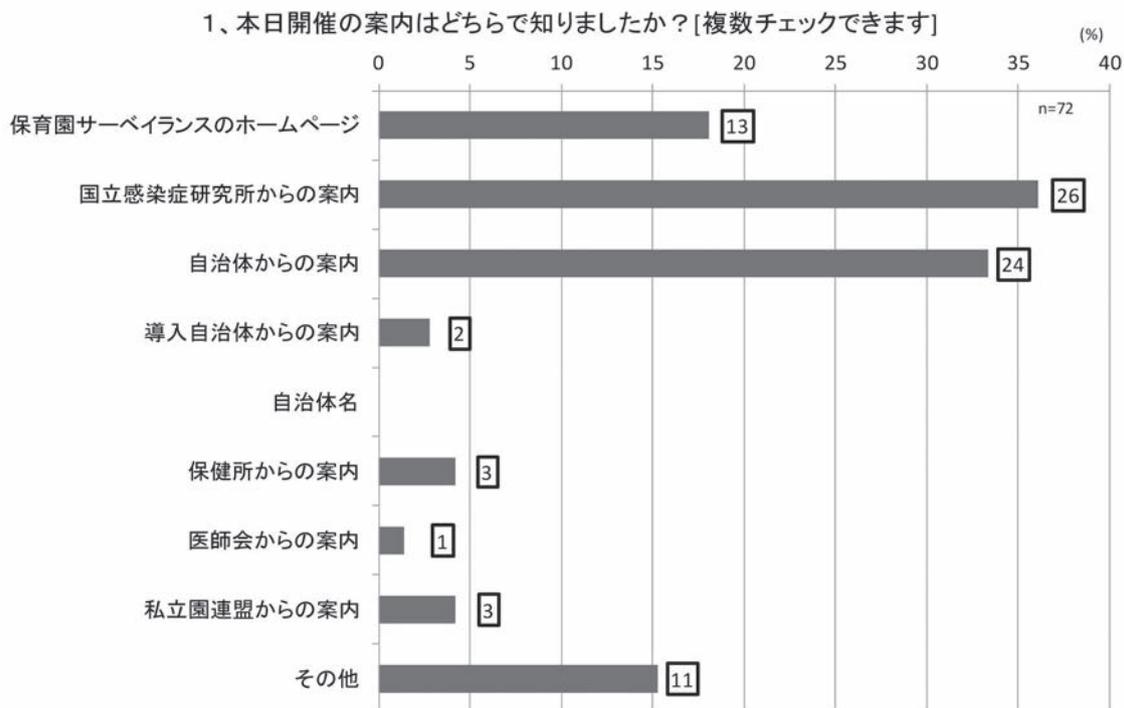


図1 開催の案内について

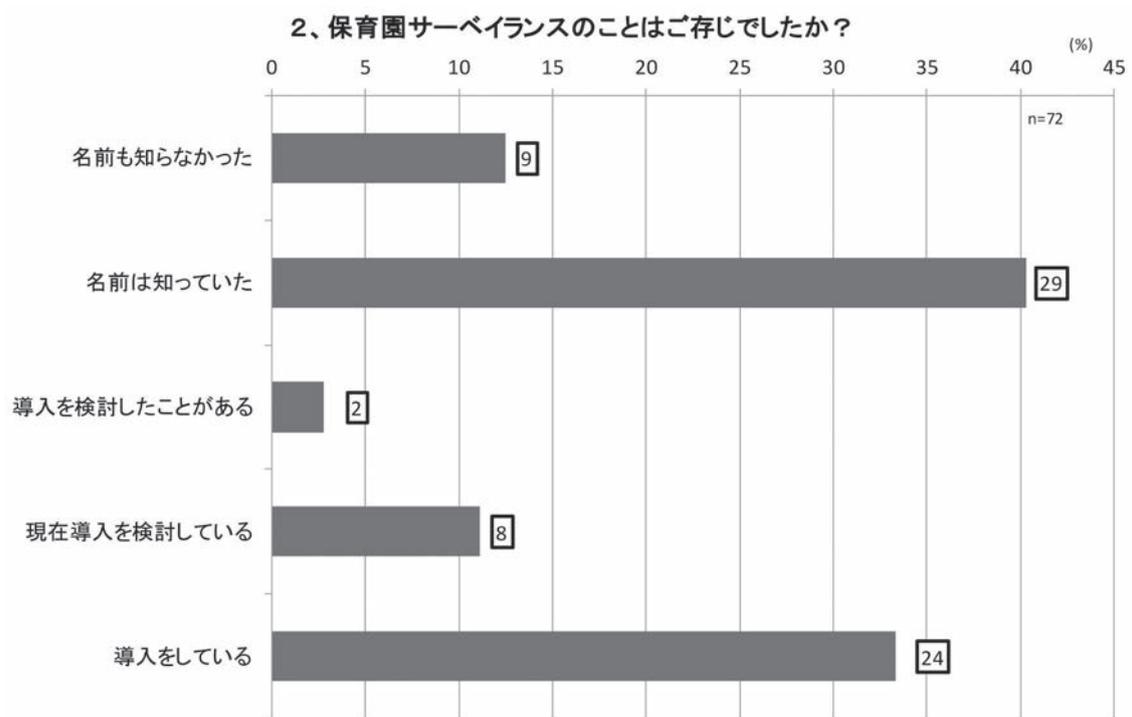


図2 保育園サーベイランスの認知について

3、手引書のことはご存じでしたか？

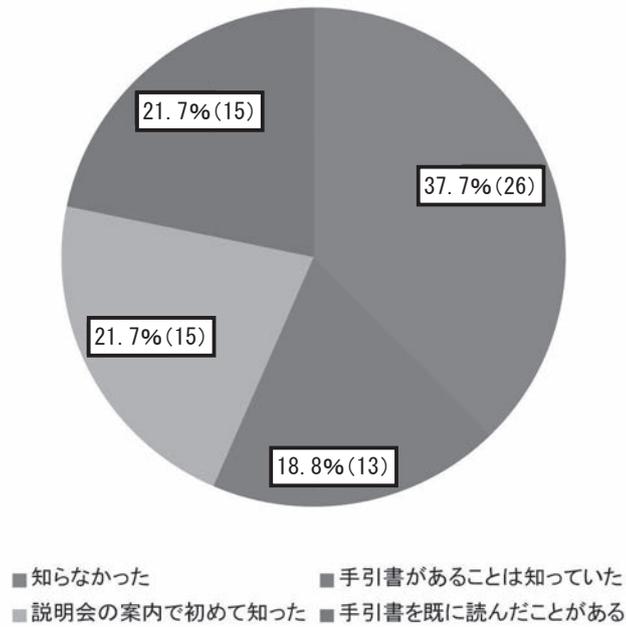
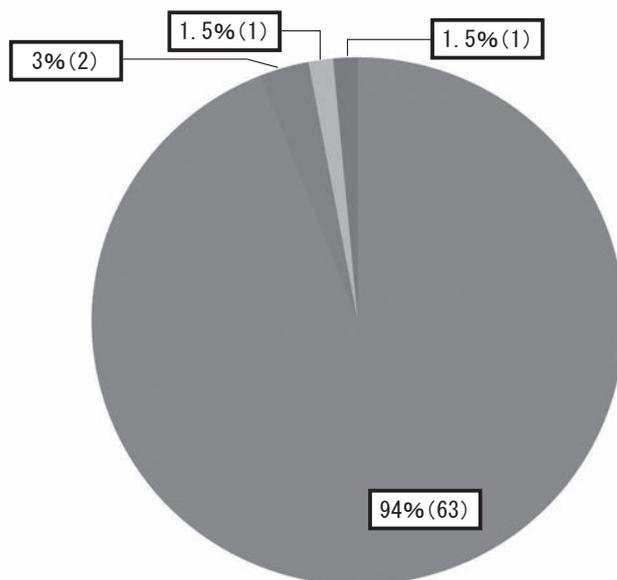


図3 手引書の認知について

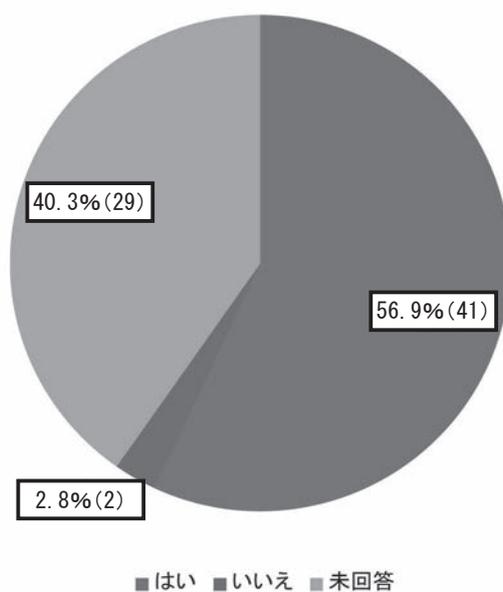
4、今回の説明会の内容はいかがでしたか？



■ 大変参考になった内容であった ■ ものたりない内容であった ■ 多すぎる内容であった ■ その他

図4 説明会の内容について

6、導入されていない自治体(保育園、保健所含む)で、今後「保育園サーベイランス」を導入したいと思いますか？



■ はい ■ いいえ ■ 未回答

図5 「保育園サーベイランス」の導入について

【考察】

- (1) 保育園サーベイランス導入を地域内で導入している自治体にヒアリングを行い、①導入時の動機、②導入決定時に対応した関係者、③導入までの準備、④導入に向けた課題、⑤導入後の課題について明らかにすることができた。それらについて手引書で説明することができた。導入に向けて順序立てて説明を行い、導入後の活用についてもレベル分けの目標設定をして参照できるようにしたことは、導入がスムーズにいくと思われる。
- (2) 保育園サーベイランスを導入していない自治体にヒアリングを行った。導入における不安や課題を明らかにすることができ、解決策を手引書で説明することができた。導入にあたり、役立つ情報を提供することができたと思われる。
- (3) 手引書の構成を検討し2014年8月に作成を完了しweb上で公開することができた。今後自治体の担当者が保育園サーベイランスを検討する際に役立つと思われる。
- (4) 手引書の普及啓発として、保育園、保育課、保健所の活用事例を含めた説明会を10月、11月と国立感染症研究所で2回開催し、説明会を開催し参加者へのアンケート調査を行ったことで、保育園関係者の理解と導入に向けた意識が明らかになった。手引書を作成するのみで終わらず、手引書の普及啓発として説明会を開催したことで、活用をしている保育園、自治体の報告を聞くことで、導入をしている保育園、自治体も大変参考になったという意見が寄せられたという点からも、大変に有益であった。また、説明会後のアンケートでは導入したいという意見が大半であったことも成果であった。

【結論】

保育園は、感染症に罹患した経験が少なく、まだ体力、免疫力共に十分ではない乳幼児達が毎日長時間に渡って集団生活をしている施設である。従って保育園は、診断名がわかるものから不明の場合も含めて、実に様々な感染症が集団発生を繰り返している。保育園に関わる多くの方々は感染症に対して関心が高く、日々感染症の問題に直面し、衛生管理を徹底し感染症の予防に対策に努力されていることと思われる。しかしながら、これまで保育課では、日々保育園でどのような感染症が発生し、どのくらいの人数が感染しているか、等をリアルタイムで把握することが難しく、保育園からの報告を待つのみといった自治体が多かった。

保育所内の感染症流行を早期探知し、早期対応する感染症対策としての保育園サーベイランスは有用である。現在導入している自治体において導入から開始までの過

程についてヒアリングを行い、具体的な活用事例を収集した。その後、現在導入していない自治体において導入検討における不安や課題についてヒアリングを行い、その解決方法について検討し、手引書を作成した。

手引書の内容・構成は、対象者を自治体担当者のみならず、保育園職員が活用する場合も含めた。また、手引書には導入後の活用についてもレベル分けの目標設定をして記載した。既に導入をしている保育園及び行政（保育園を所管する保育課、保健所、感染症課）においても参考にし、活用できる内容にした。

保育園サーベイランスを導入する際は、「毎日の入力が大変そう、毎日入力しなくても感染症が発生したら報告しているから大丈夫」等の意見が寄せられたところもある。しかし導入し活用していくことによって、システムの有効性を実感することができる。今後は、更に多くの保育園にサーベイランスを活用し、担当者は様々なメリットや活用事例を伝えることも大事になる。保育課は保健所との感染症対策を通じたネットワークを更に強固なものとするとともに、保育園に通う全ての子どもたちのために、行政・医療機関・保育園・保護者・地域が協力することで、安全で安心な保育を提供できるものと考えられる。サーベイランスを導入することで、感染症対策が強化されたことはもちろん、連携の大切さや情報共有の重要性を実感することができるシステムであり、こうしたことを手引書で伝えることができた。

保育園サーベイランスは、システムへの入力や行政への報告が目的ではなく、保育園内の感染症対策に役立てることを目的としており、保育園サーベイランス導入後も活用することが目的であることから、導入後の活用について目標設定を示して、手引書において説明できたことも大きな成果であった。

保育園サーベイランスは、子どもたちを感染症から守り、保育園に関わる方々の努力がより効果的なものとして発揮されることを願って開発された。いずれ日本全国に拡大し、殆どの保育園で実施されるようになれば、これまで保育園で当たり前のように流行・まん延していたインフルエンザ、ノロウイルス感染症、溶連菌感染症、RSウイルス感染症、咽頭結膜熱その他の様々な感染症が早期に探知され、保育園内にまん延する前に効果的な対策が実施されていくことと考えており。そうであればこれまで保育園では感染症が流行するのは当たり前であると思われていたが、当たり前ではなくなる。簡単なことでは決していないが、子どもたちを感染症から守るために、どのような努力をしていけばよいか、保育園サーベイランスがそのための道しるべになることを願っている。

保育園、保育課、保健所の活用事例を含めた説明会を10月、11月と国立感染症研究所で2回開催し、手引書の普及啓発として説明会を開催したことで、説明会後に導入したいという意見が大半であったことは成果であった。手引書を作成したことが本研究の目的なのではなく、「市

区町村単位及び県単位での導入が円滑に進むように支援し、保育園関係者の理解と導入に向けた活動を支援すること」の目的は達成されたと示唆された。

説明会で報告した、導入したことによる活用事例は、導入を前向きに検討する保育園関係者の意識の変化を促し、また導入を既に行っている関係者の意識においても変化があったことから、こうした活用についての報告「活用報告会（仮称）」を定期的で開催することは、導入を促進するのみならず、今後の安定した運用に役立つと

考えられた。そこで今後活用報告会を東京以外でも行うことや、自治体内での活用報告会を定期的に行うことが課題になった。

今後は、保育園サーベイランスの導入に向けた普及啓発活動と併せて、導入した自治体及び保育園に向けて活用についての啓蒙活動が必要であり、更に入力データの精度管理を行い安定的に運営し、長期的な視点でサーベイランスデータの活用を検討することで、保育園の感染症対策の向上に資することが課題である。

乳幼児の論理的思考の発達に関する研究 —自発的活動としての遊びを通して論理的思考力が育まれる—

研究代表者	内田 伸子 (十文字学園女子大学)
	津金 美智子 (文科省国立教育政策研究所)
共同研究者	文科省国立教育政策研究所幼児の論理的思考の発達調査 プロジェクト会議のプロジェクトメンバー
	大金 伸光 (文科省国立教育政策研究所) 佐々木 晃 (鳴門教育大学附属幼稚園)
	大宮 明子 (十文字学園女子大学) 田代 幸代 (東京学芸大学附属幼稚園)
	安治 陽子 (お茶の水女子大学) 細野 美幸 (横浜女子短期大学)
	石田 有理 (十文字学園女子大学) 堀越 紀香 (奈良教育大学)
	泉 真理 (新潟県庁義務教育課) 山中 昭岳 (関西大学初等部)
	岸本 佳子 (元神戸大学附属幼稚園)

【問題】

生後10か月ごろにイメージが誕生する。この時期に「第一次認知革命」と呼べるような認知発達の質的变化が生じる。大脳辺縁系の「海馬」(体験を記憶貯蔵庫に転送するはたらきをもつ)と「扁桃体」(快不快感情が喚起される)の神経ネットワークが作られ、五官を使った体験の記憶がイメージとして頭の中に再現されるようになる。

イメージの誕生とともに乳児の遊び方は変わってくる。乳児は何かを何かの形で再現する遊び—「見立て遊び」や「いないない・バー遊び」を好むようになる。「いないない・バー遊び」は、親が「いないない」と物陰に隠れ、「バー」と言って顔を出す。これを繰り返すうちに、乳児の笑い方も変わってくる。母親の顔が隠れ、「バー」と現れると、乳児はびっくりし表情を見せるが、何度も繰り返すうちに、「いないない」と母親の顔が隠れても「バー」のことばと共に母親の顔が目の前に現れるはずだと予測するようになるからである。予測通り「バー」のことばと共に母親の顔が現れると乳児ははじかれたように笑う。「イナイイナイ」と言って母親の顔が見えなくなり、「バー！」のことばかけでまた現れる。母親の顔が乳児の頭の中のイメージとぴったりと重なると緊張が一気にほぐれ、乳児は面白がって笑うのである。

ガラガラを振っている乳児を観察するとイメージの誕生前と後では振り方が違うことに気づく。生後4か月ごろ、乳児にガラガラをもたせると手を振る。偶然、ガラガラの音が聞こえる。手を振っては音を聞くようになる。感覚(ガラガラの音を聞く)と運動(ガラガラを振る)の単純な反復に快感を覚える「第一次循環反応」(Piaget & Inhelder, 1956; 板倉, 1990)の段階である。や

がて生後6か月ごろに随意運動が発達するようになると、ガラガラを意図的に手でつかみ、意図的に手を振って音を出そうとする。音を聞きたいときにガラガラをつかんで手を意図的に上下させるようになる。すなわち、感覚と運動の間に意図が介在するようになる「第二次循環反応」の段階に入る。やがて10か月ごろにイメージが誕生し、象徴機能(内田, 1999; 2007; 2008)が働くようになると、因果関係構造の抽出が始まる。手の上下運動によってガラガラは「コロコロ」と音を立てる、ガラガラを壁にぶつけると、「カチャカチャ」、床に落とすと「ガシャリ!」とというように、試行錯誤を繰り返しながら、手の上下運動(原因)とガラガラの音(結果)の関係構造を抽出するようになる。乳児は、手の運動によって音の種類が異なることを試行錯誤的に実験して知るようになる。

因果知覚(時系列因果の知覚)は4か月ごろに始まる(Spelke, 1990; 板倉, 1998)が、10か月ごろに、イメージが誕生して「第三次循環反応」の段階に入る。乳児は、手の動かし方の違いによって聞こえる音が違うと気づくようになる。手をどのように動かしたら、どんな音が出るかについて予測し、仮説を立てる。この仮説を検証するために随意的に手の動かし方を変えて、自分なりの仮説を検証するようになるのである。

以上のように乳児は自発的に外界に働きかけて感覚運動知能を発達させ、乳児期の終わりには因果構造の抽出や仮説検証の論証過程がはじまるのである。

1歳ごろになると、二足歩行が始まり、発語器官が形成されると、胎児期18週目ごろから聞いていた音声素材やリズムを自分の発語器官を使って声に出すようになる。1歳7か月ごろ～語彙爆発が起こり、「ママ」「パパ」「カイシャ」など1語で状況を発話するようになり、や

がて「パパ・カイシャ」のような2語文、「パパ・バイバイ・カイシャ・イッタ」などのような多語文を話すようになる。ことばは、認知や感情と結びつき、知識獲得の手段になる。また、自分の思いを伝える道具になる。

N（1歳7か月児）は、絵本の中にロバをみつけて、「コレ・ナニウマ？」と質問した。母親は「ろばさん」と答えたら、N児は「ロバウマ」と納得した。馬に似ているが自分が知っている馬ではない。馬の種類のようにだが、名前はなんとなのかと尋ねたのである。母親が「ロバさん」と答えたので、「ロバウマ」と納得した場面である。この会話はことばが知識を獲得する手段になっていること、さらに、知識の階層構造化が始まったことを意味している。また、Nは、家の前の通りを大きい犬が吠えずに通るのをみて「おおきいワンワン、ワンワン言わへんわ」とおどけた表情をして父親に伝えた。あなたは「ワンワンという名前と呼ばれているのに、ワンワン吠えないのね」とおどけたのである。Nの父親である岡本（1982）はこの発話をユーモアの始まり、洒落であると捉えた。1歳後半からことばは知識獲得の手段になり、審美性を表現する手段にもなるのであろう。

3歳になると、母語文法が獲得され、「そして、それから、〇〇なった」という時系列因果関係を表現したり、「だって、〇〇だもん」と理由づける表現もするようになる。

以上のように、論理的思考は乳児期からめばえ、ことばの獲得とともに、論理的思考活動はことばによって行われるようになる。ことばは記憶を留める「ピン」の役割や、知識を引き出す「つり糸」の役割を果たす。

てっちゃん（4歳・男児）の発話をご覧いただきたい。「てっちゃんはあとから考えてるの。だから、はやくお話できないの。てっちゃん、ことばおぼえたいの。だって てっちゃんのあたまに、おしゃべりすることいっぱいあるんだから。」（灰谷，1985）4歳頃には、ことばはモヤモヤと形にならないイメージに形を与える「彫刻刀」の役割も果たすようになるのである。この頃から、子どもは周りで交わされる会話に耳をそばだてるようになる。5歳になると平均的な知能の5歳児は一日に20語も自分の語彙のレパートリーに付け加えるようになるのである（内田，1999）。

こうしてことばによる論理的思考は保育者や仲間との社会的やり取りを通して、磨かれていくのであろう。

かかる問題意識のもとで、第一に、子ども中心の保育、自由遊びの時間の子どもの社会的やり取りを通して、幼児の論理的思考力がどのように育っているのかを明らかにすること、第二に、子どものつまづきや葛藤場面で保育者がどのように援助しているか、どんな援助のもとで子どもたちの問題解決ができるのかを明らかにすることを目的にして研究を行うことにした。*

【研究の目的】

- (1) 幼児の生活や遊びの姿から、論理的な思考力につながると考えられる幼児期における論理的な思考力の発達の様相を把握する。
- (2) 幼児期の論理的な思考力の発達の特徴について明らかにする。
- (3) 幼児期にふさわしい論理的な思考力の芽生えの育成に資する環境の構成や保育者の援助の仕方を探る。

【方法】

1. 国立大学附属幼稚園49園中45園の2012年度の研究紀要を収集し、研究紀要に掲載された事例から、幼児の生活や遊びの中で論理的な思考力を働かせていると読み取れる事例を抽出することにした。
2. ワーキンググループ12名を研究者1名と実践者1名をペアに、合計6ペアに分け、各ペアが6～7園の紀要を分担・分析した。紀要の記述から、幼稚園での生活や遊びの中で幼児が論理的な思考力を働かせていると推測される事例の抽出作業を行った。
3. こうして抽出された事例数は3歳児は95事例、4歳児は100事例、5歳児は133事例、合計328事例である。
4. 国立大学附属幼稚園では様々な研究テーマで研究開発に取り組んでいる。論理的思考に焦点化したものではなく様々なテーマに基づいて収集された事例であるが、その中には論理的な思考力につながるとされる芽生えの姿が多く見られた。3歳児においても、多くの事例が抽出されたことから、幼児期に論理的な思考が行われていることが窺われた。
5. 幼児の論理的思考は、科学的な事実や科学的概念に基づいたものではないことも多いが、環境事象を自分なりの身体感覚で捉え、生活体験と結びつけて因果的な認識をするという生活概念レベルの論理的な思考をしていることが明らかになった。
6. 年齢毎の特徴をとらえるために、論理的思考の分類規準を設定することにした。

【論理的思考の分類規準】

「平成23・24年度、高等学校の特定な課題に関する調査：論理的な思考」『文科省国立教育政策研究所紀要』に基づき、論理的な思考を6つの活動として挙げた項目から、表1に掲げた6つを分類規準として採用することにした。

表1. 高校生の論理的思考の分類規準

- ①規則、定義、条件などを理解し適用する。資料から読み取ることが出来る規則や定義等を理解し、それを具

体的に適用する。

- ②必要な情報を抽出し、分析する、多くの資料や条件から議論に必要な情報を抽出し、それに基づいて分析する。
- ③趣旨や主張を把握し、評価する。資料は全体としてどのような内容を述べているのかを的確にとらえ、それについて評価する。
- ④事象の関係性について洞察する。資料に提示されている事象が、論理的にどのような関係にあるのか見極める。
- ⑤仮説を立て検証する。前提となる資料に基づき仮説を立て、他の資料などを用いて仮説を検証する。
- ⑥議論や検証、論証過程を反省・批評する。議論や論争の論点・争点について、前提となる暗黙の了解や根拠、また、推論の構造などを明らかにするとともに、その適否を判断・評価する。

【幼児の論理的な思考力を捉える視点】

平成23・24年度、高等学校の特定な課題に関する調査(論理的な思考)を参考に、さらに内田(1985)、細野(2012)、石田(2012)、大宮(2013)らの知見に基づき、表1の論理的な思考を6つの活動として挙げた視点の⑥を除いた5つから幼児期の姿として予想される論理的な思考の特徴が顕われている活動の内容分析をすることにした。幼児の事例を分類したところ、高校生段階ではみられなかった視点「人との関係性」を設定する必要があることがわかった。高校生段階で葛藤を認知すると、自己内対話によって葛藤を解決しようとするが、幼児は友だちの表情や態度を手がかりにして問題を解決しようすることから、第6の視点「人との関係性」を新たに付け加えることにした。表2に、幼児の論理的思考の分類規準を示す。

表2. 幼児の論理的思考の分類規準

- ①規則性・法則性；自分なりに規則性、法則性などを見つけようとする姿・その規則性、法則性などを使って考えようとする。
- ②比較・分類；比較したり、分類したりして、対象の特徴を捉えようとする。
- ③全体と部分；おおまかに全体を捉え、全体と部分との関連を捉えるようとする。この発展系として「分解と合成」の関係がわかる。
- ④時系列因果・因果関係(可逆的因果)；状況を捉え、過去の体験から得たことと関連して捉えようとする。時系列で捉えたり、順序性を考えたりする。可逆的操作を使って結果から原因に遡って理由づけたり、因果関係を捉える。
- ⑤仮説・確認；予想したり、イメージを広げたりして考えようとする。仮説を立てたり、それに基づいて確認しようとしたりする。
- ⑥人との関係性；周りの人とのつながり、関係性などから考えようとする。

【分類するときの留意点】論理的思考が展開している事例を抽出して分類規準に則り分類した。思考の展開過程で1視点に限定できない場合もあるので、関連のある視点については複数挙げることにした。

【結果と考察】

(1) 幼児期の論理的思考力の発達

表2の分類規準に従って各年齢ごとに各視点のどれに該当するかを該当し、出現率を算出した。各年齢に出現した視点の比率を図1に、各年齢別各視点の出現率(上位3位まで)を図2に示す。

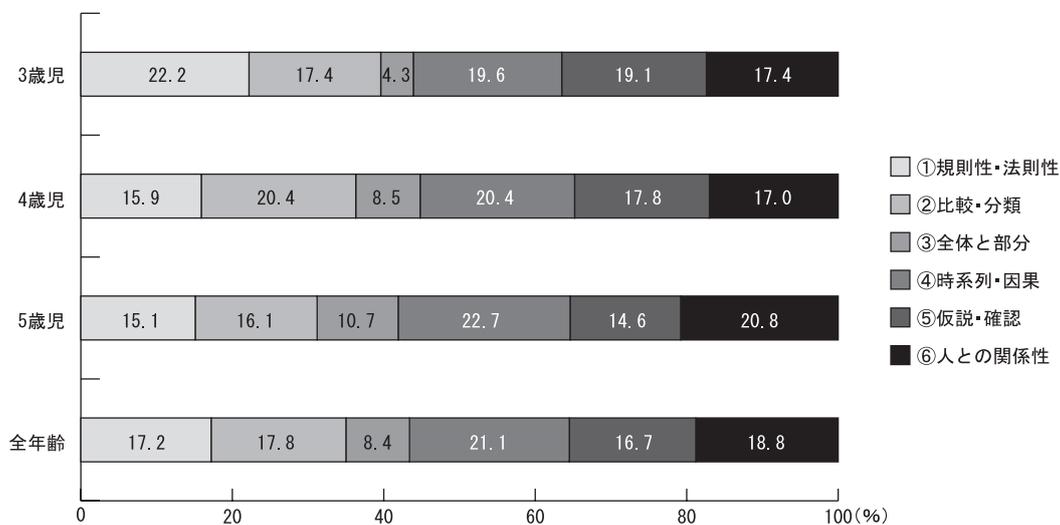


図1. 年齢別の各視点の出現率

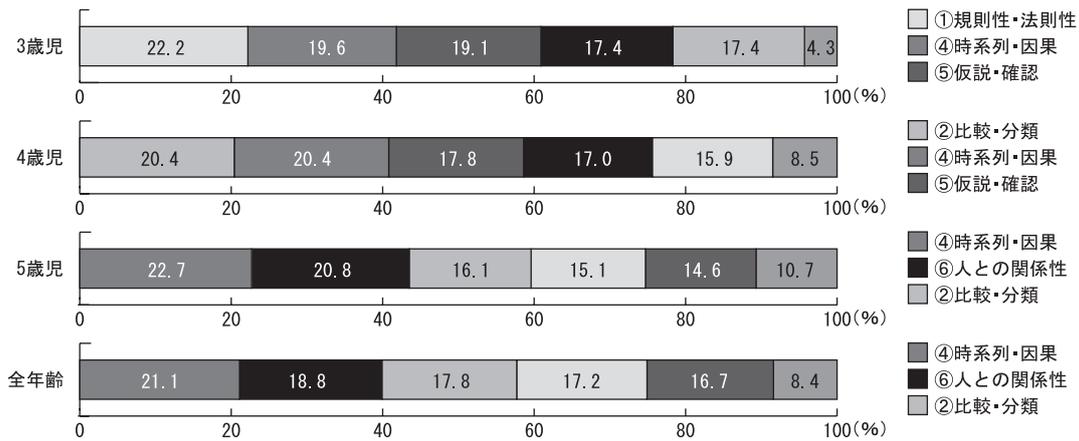


図2. 年齢別の各視点の出現率：上位3位まで

この図1と図2から幼児期の論理的思考力の発達の様相が明らかになった。

- ①どの年齢の事例においても、すべての視点が読み取れることから、幼児期から論理的な思考力を働かせていることが裏付けられる。
- ②3歳児では「規則性・法則性」の視点が多い傾向が見られる。
- ③4歳児では、「比較・分類」と「時系列・因果関係」、「仮説・確認」と「人との関係性」がほぼ同比率で現われている。
- ④5歳児では、「時系列・因果関係」次いで「人との関係性」の視点が高い。「比較・分類」「規則性・法則性」「仮説・確認」がほぼ同比率で現われている。
- ⑤因果律（可逆的操作）は幼児期の後半に出現するが、全体に少なかった。
- ⑥「仮説・検証・確認」については、年齢による差はみられない。
- ⑦「全体と部分」の視点は、3歳児においては他の視点に比べると少なく、年齢が上がるにしたがって増加することが窺われた。また年長では、数概念の発達と共に、「分解と合成」の活動へと発展形も観察された。

(2)幼児期の論理的思考力の発達の特徴

(2)ー1. 年齢毎の論理的思考力の特徴を示すキーワード；

各事例の記述を読み取り、分析した結果、3、4、5歳児各年齢の特性を捉えるキーワードを抽出して表3にまとめた。

表3 年齢毎の論理的思考力の特徴

【3歳児】

- 自分なりの論理、自分なりの理屈で捉える。〔・直感

から・体感して・感性を働かせて・感触を確かめて・不思議に感じて・擬人化して・偶然から・見立てて・実感して 等]

- 具体物と比較して
- 実際に試して
- 必要感をもって
- 繰り返し行って
- 模倣して
- イメージを自分なりの言葉で表現、説明して
- 自分なりの条件を提示して、予想し期待する。

【4歳児】

- 自分なりの根拠・理屈から、仮説を導き、検証する。・体験から疑問を感じて・失敗や誤りを繰り返して・葛藤体験から・自分なりに納得して
- ・比較から・対応づけて・関係性を捉えて
- 自分の日常体験と関係の類似性を見つけ、類推を行う。
- 遊びの中で予測しイメージをつくりあげる。
- 予測を立て、実際にやってみて、予測通りになったことを喜ぶ。
- 自分の欲求を満たすために試行錯誤しながら達成しようとする。

【5歳児】

- いくつかの事例から、法則性を見つける。
- 試行錯誤しながら結論を導く。
- 一度、出した結論をいったん脇に置いておき、他に答えはないか、他の見方はないか探る。〔⇔演繹的推論〕
- 自分の知っている知識を総動員して、因果関係を見つけようとする。〔⇔帰納推論〕
- 予測して
- 類推し、論拠や理由をあげて「～だから」と説明する。〔⇔可逆的操作の適用〕

- 対象の関係性を捉えて〔大きい⇔小さい・長い⇔短い・多い⇔少ない・高い⇔低い・濃い⇔薄い・深い⇔浅い・速い⇔遅い・強い⇔弱い・固い⇔柔らかい・重い⇔軽い 等〕
- 具体的な量と抽象の数を捉えて
- 平面と立体を捉えて関係づける
- 時間的な見通しをもって〔⇔時間概念の成立〕
- 公平性を考えて
- 物の性質、しくみを捉えて
- 自然の営み、動植物の生態等を観察して
- 全体を見据えて部分や場面を考える。
- 原因を推察し、結果を検証する。〔⇔可逆的操作の適用〕
- 比較の基準をもつ。ものさしをもつ。
- 問題解決のための試行錯誤
- 見通しをつけて納得する。〔⇔メタ認知〕
- 理由をつけて説得する。〔⇔可逆的操作の適用とコミュニケーション力の向上〕
- 友達と互いにイメージを共有して、完成へと到達する。〔⇔展示ルールの適用〕
- 友達の中で、自分の発見等について論理を展開主張する。

(2)–2. 幼児期の論理的思考力の特徴

記述資料を質的に分析した結果、3、4、5歳児各年齢の論理的思考力の特徴が明らかになった。表3から読み取れる幼児期の論理的思考力の特徴をキーワードで表現すると、「自分なりの」である。「自分なりの」とは、科学的概念の前駆である素朴な「生活概念」と言えるものであり、遊びや生活体験に基づき乳児期から構築してきた「素朴生物学」・「素朴物理学」・「素朴心理学」などから構成されているものと考えられる。

年齢別に論理的思考力の特徴を以下にまとめる。

【3歳児の論理的な思考力】

- ①自分なりの感覚やアニミズムの世界から、また、直感や素朴な意味づけなどから「規則性・法則性」を見つけようとする。
- ②自分なりの感性や感覚で物事をとらえ「規則性・法則性」を見つけようしたり、言葉等で表現したりすることは、その後の論理的な思考の基盤となっていくと考える。また、こうした自分なりに捉えたり考えたりする楽しさや面白さを実感することで、好奇心や探究心がさらに湧き上がり、身近な環境に積極的に自分からかかわり、思考力を働かせることになると推測される。

【4歳児の論理的な思考力】

- ①失敗や誤りを繰り返す中で、疑問を感じたり、葛藤したりしつつ考える。
- ②4歳児は徐々に周りの状況にも目を向け始めて、比較

したり分類したり、予測したりしながら論理を展開しようとしたりする。

- ③ただ、5歳児ほどは状況把握が十分でないため、時々、空想と現実が混沌とした中で論理を働かせているが、このような姿を繰り返しながら徐々に、自分の捉える世界を広げ、そのことでイメージをさらに豊かにふくらませていく時期ともいえる。

【5歳児の論理的な思考力】

5歳児では幼児期成りの論理的思考力が質的に高まる。

- ①体験の中で様々な気付いたことなどをたぐり寄せて、多様で包括的、総合的な視点から推察しようとしたり、予想して試行錯誤しながら確かめたり、その結果から因果関係を捉えたりするようになる。
- ②5歳後半からは「可逆的操作」を使い始め、可逆的因果関係を捉えることができるようになる。結果から遡って原因を推測したり、出来事の起こった理由や根拠を述べるようになる。
- ③事実に基づいた関係性から捉えたり、あるいは、より科学的な真実に近い仮説を立て、検証し、確かめようとしたりする。
- ④5歳児クラスの2学期以降は、「可逆的操作」「メタ認知」「プラン能力」が連携協働するようになり、帰納推論や演繹推論によって妥当な結論を導き出そうとする。
- ⑤談話文法（物語文法）（⇔談話の時間的構成の枠組みであり、起承転結構造を構成する手段）が獲得されるようになると、大人や子どもの会話や仲間同士のコミュニケーション能力が向上し、説得や交渉などが成立する。

(2)–3. 幼児に特有な「人との関係性」

高校生の調査結果には見られない、幼児期に特有な視点は「人との関係性」であった。これは保育の仲間関係や保育者との関わり合いの中で培われるものと思われる。保育室での協同性の深まりや友達同士の刺激のし合い、学び合いの姿が論理的な思考力の芽生えに大きく影響を与えていることの証左である。3歳児・4歳児においても、保育者とのかかわりやクラスの他の幼児の様子を見たり聞いたりするといった「人との関係性」から影響を受ける。特に5歳児後半頃から他人の視点に立って自分の行動を調整する「展示ルール（display rule）」（内田、1982）が獲得されると、いよいよ仲間や大人の表情や行動が、「モデル」（あの子みたいにふるまいたい）になったり、「反面教師」（あんなふるまいはしたくない）となり、がまんしたり、主張したり、おりあったりなど、他者との関係性の中で自分自身の行動や反応を調整する力、すなわち「自己制御能力」が育ってくる。

保育者との信頼関係に支えられ、自発的に、主体的に行動しながら、人とのかかわりを深めていく協同性の育

ちが、論理的な思考の芽生えを促していることが窺われよう。

(2)ー4. 「全体と部分」全体的に少なく幼児期後半から出現

- ①「全体と部分」の視点から抽出された活動数は、加齢に伴い増える傾向はあるものの、どの年齢段階においても出現頻度が低い項目であった。
- ②「全体」を見通しつつ部分を捉えるには、「全体」と「部分」の両方を同時に捉え、両者を俯瞰して意味づけることができなくてはならない。この力は、現実の思考や行動を対象化・意識化する能力、つまり5歳後半以降に働き始める「メタ認知」の発達と関連しているものと考えられる。
- ③最終的な「全体」の形のイメージをもって、その「部分」の形も考えることができる。
- ④単なる目に見えるものについてのみ「全体と部分」を捉えるだけでなく、目には見えないこれから先の目的を見据えたり（プラン能力）、友達とその目的を共有するための仲間との関係づくりを目指したり（展示ルール）しながら、現状を捉えようとする「全体と部分」という思考もできつつある。
- ⑤幼児にとっては諸感覚を使った実体験をすること、それも自分にとってかかわりの深い物や人・友達、状況に気持ちを働かせること、特に知的好奇心や探究心がわきあがるような「心が動く体験」となっているからこそ、論理的な思考が働くことが示唆される。
- ⑥幼児教育の観点からみると、論理的な思考力は、それだけを取り出して指導できるものではないこと、幼児にとって心が動く質の高い豊かな体験こそが論理的な思考力をわきあがらせると考える。
- ⑦子どもの内面にわきあがってきた考えをことばに置き換えたり、ことばで伝え合ったり、理解し合ったりすることで、さらに論理的な思考力を働かせることになると考える。ことばはもやもやしたイメージやアイデア、考えに形を与え、自分自身にも自分の思いや考えがはっきりと自覚できるものとなる。思考はことばと密接に絡み合い、論理の筋道を構成するのである。

(2)ー5. 「因果関係」時系列因果と可逆的因果

- ①「時系列因果」の視点から抽出された活動数は、加齢に伴い増える傾向はあるが、どの年齢段階においても出現している。
- ②時系列因果は生後4か月から可能である(Spelke, 1990)。
- ③因果関係の捉えは、時系列因果を土台にして可逆的操作の獲得(内田, 1985)と共に可能になる。
- ④可逆的因果の成立は時間概念の成立と軌を一にして進む。保育所や幼稚園での生活スクリプト、誕生会や運動会などの行事の体験をもとに、時間概念は幼児期

後半、5歳後半ごろから成立するようになる(内田, 1985)。

- ⑤可逆性操作が成立すると、結果の事象から過去に遡って原因となった事象を推測できるようになる。やがて、原因と結果の往復(行きつ戻りつ)が可能になる。

(3)乳幼児の論理的思考力の発達に資する保育者の援助と環境設定

論理的思考が起こっている活動では、どのような援助がおこなわれているかの実態を明らかにするため、まず、子ども中心の保育の実践園の3年間の観察の結果(内田, 1986)に基づき、援助の水準を、①子ども主導～⑤保育者主導まで5水準に分類した(表4)。

表4. 論理的思考の発達に資する援助の水準

- ①見守り(すぐに手を出さず、子どもの葛藤の原因をみきわめ、いつでも足場かけができるように注視し見守る)
- ②足場かけ(状況を整理・確認して、解決策への見通しがもてるようにする。子どもの思いや意志の確認をする。方向付けはしない)
- ③省察促し(「どうしてそうなるのかな?」「どうしたらいいのかな?」「どうなっているんだろうね?」などと質問して、子ども自身で、または、友だち同士で考えるよう仕向ける)
- ④誘導(問題解決を促すヒントを出す・状況を整理し自覚させることばかけ)
- ⑤教導(答えを与えたり、トップダウンに解説や説明をする)

【各事例についての分析手順】

第1に、環境情報を記入する；[記入例]「保育室の水槽飼育コーナー」「砂場」など)

第2に、保育者のセリフ(ことばかけ)の全てを表3の援助の水準のどれかを分類して時系列で記入する；[記入例]①足場かけ ②足場かけ ③省察促し ④足場かけ ⑤足場かけ ⑥省察促し ⑦足場かけ ⑧省察促し

第3に、援助の効果を推測するために、遊びの展開や帰結までを記入する(保育者の援助により子どもの遊びはどのように展開したか、どのように帰結・終結したかについて記入する)；[記入例]辛抱強く子どもの思いを尊重して足場をかけ、省察を促し、最後に、友だちでなんとか解決できた。

全ての事例について、環境設定と保育者の援助、援助によって遊びはどのように展開したかを分析した結果を以下にまとめる。

3歳児への援助は、「③省察促し」と「④誘導」が多い。

4歳児への援助は、1学期の事例においては「④誘導」

もあるが、2、3学期では「③省察促し」「②足場かけ」が増える。

5歳児への援助は、「①見守り」が多く、「②足場かけ」「③省察促し」も見られる。

これらから、保育者は低年齢児には解決の手立てを与えるが、しだいに、子ども中心、子どもの主体性重視の援助へと水準をずらしていく。特に5歳後半頃からは保育者は①見守り」が多くなる。これは、5歳後半頃から質的な認知発達（第二次認知革命）を遂げると、プラン能力やメタ認知機能、可逆的操作、展示ルールが連携協働するようになり、子ども自ら問題を解決する力が急激に発達することによるものと思われる。

紀要に掲載されていたエピソードを論理的思考の視点と保育者の援助の水準に関連づけて紹介しよう。国立大学附属N幼稚園の2月の事例である。この事例とJ幼稚園の公開研究会で筆者が観察したサークルタイムの事例を合成し、物語化して呈示したい。

【エピソード例：明日の「遊び」につながる保育】

***** 「池のコイは全部で何匹か？」 *****

(1)発端；論理の視点⑦全体と部分⇒分解と合成へ；

年長組のマサオが池のコイを数えていた。「ああ動いちゃう。ダメだ。」何度やってもうまく数えられない。すると「いいこと考えた！」とマサオの顔が輝いた。マサオはいつもの遊び仲間のテツヤ、ハヤト、カズキを呼んできた。「ねえ、みんなで池のコイを数えよう。」と呼びかけ、池の端に等間隔に友だち3人と自分の立ち位置を決めて立たせた。マサオが「コイは手をたたくとよってくるよ」と呼びかけると、普段、手を叩いてコイに餌やりをしている体験から、子どもたちは、何をするかをすぐに理解した〔論理⑦全体と部分⇒分解と合成〕。

(2)展開；保育者の援助が論理の視点の質を高める；

マサオの「さあ数えるぞ」の掛け声と共に、子どもたちは一斉に手を叩き、自分のところに寄ってきたコイを「1、2、…」と声を出しながらすばやく数えた。「18匹！」「16匹！」「13匹！」「17匹！」と口々に数を声高に報告した。担任は遠くからこの様子を見守っていた。援助の水準は〔援助①見守り〕である。子どもたちは、その後、困った表情になった。マサオ「ええ？ぜんぶでなんひき？」と困惑した表情で顔を見合わせた。その瞬間のこと。担任が、マサオたちのところに近づいた。「ねえ石なら動かないよね」と声をかけ、小石を数個マサオたちの前に並べた〔援助②足場かけ〕。

子どもたちは、「うん、そうか！」というような納得した表情で、自分が数えた数だけ小石を拾い、全部並べて、4人で声を合せて、「イチ、ニイ、サーン…」と数え上げ、最後の一個を「ロクジュウシ」と数え終わると、

みなで声をあわせて「ぜんぶで64匹だ！」と歓びの声をあげた。この活動の中では、論理的思考の視点⑦全体と部分は、数概念の育ちと共に「分解と合成」の視点へと発展し、「池のコイは全部で64匹」という結論にたどり着いたのである。

(3)結末；サークルタイムでの振り返り（省察）；

その日の保育の終わりにいつものように椅子を円陣に並べ、子どもたちには遊びの振り返りを始めた。子ども中心の保育では、子どもたちは各自好きな遊びをするので、サークルタイムにお当番や担任の指名により、あるいは子どもが自発的に手をあげて、その日の遊びを報告しあい、明日の保育につなげるのである。

この日、担任は、「マサオくん、テツヤくん、ハヤトちゃん、カズキちゃんが、とってもいいこと考えたのよ。マサオちゃん、お友達に教えてあげて」と依頼した。

4人が椅子から立ち上がり、マサオから「ぼくたち、池のコイを数えたんだよ。4人で池のはじっこに立って手を叩いてコイをひきよせて数えたんだ〔視点⑦全体と部分〕。ぼくは「18匹」、テツちゃんは「16匹」、ハヤトちゃんは「13匹」…カズキちゃんは？いくつだったっけ？」カズキは元気よく「17匹！」と答えた。マサオは「美保先生が“石だと動かないんじゃない？”って教えてくれたから、石を拾って数えたんだ。全部で64匹もいたんだよ！（視点⑦全体と部分⇒分解と合成へ発展）

子どもたちは口々に「すごいね！」と讃えた。

担任は「とってもいい考えだね。4人にグッドアイデア賞をあげてもいいかな？」と子どもたちに問いかけると、子どもたちは口々に「いいよ！」と答えた。そこで担任は4人に手作りのメダルをかけてあげた。マサオは胸を張って得意げに、テツヤは少しはにかみながら、ハヤトは嬉しさいっぱいの表情で、カズキは得意そうな顔をして、担任からメダルをかけてもらった。仲間たちは、拍手して4人を讃えたのである。

こうして4人（だけ）の遊びはクラスの子どもたちに共有され、明日の保育につながることを予見させるものとなったのである。

今回の分析結果では、論理的思考が展開している事例の全てにおいて、「⑤教導」は皆無であった。国立大学法人附属幼稚園では、環境を通しての保育、子どもが主人公で子どもの主体的な遊び（自由遊び）を中心にした保育が実践されていることが確認された。

「日本の幼児教育の父」と呼ばれている倉橋惣三は、子ども中心の保育では回答や解説をトップダウンに与えてしまう「⑤教導」はなるべく慎重に、できることなら回避するよう戒めている（倉橋、1953：1988：1989）。まさに子ども中心の保育実践の中で、乳児期から芽生えた論理的思考力は幼児期の「子ども中心の」保育実践を通して、しっかり育っていくのである。

論理的思考力は子ども自ら遊びの中で育まれていく。

保育者が子どもに代わって考えたり、想像したりすれば、子どもの思考力や想像力は育たない。子ども自ら主体的な活動としての遊びを通して、論理的思考力や創造的想像力が育っていくのである。

【結論—五官を使った直接体験は論理的思考の発達に不可欠】

本研究により、幼児にとっては諸感覚を使った実体験をすることを通して論理的思考力が発達することが示唆された。五官を使う実体験では自分にとってかかわりの深い物や人・友達、状況に気持ちを働かせること、特に知的好奇心や探究心がわきあがるような「心が動く体験」となっている。心がわくわくするような遊びの中で、論理的な思考が活発化するのである。

幼児教育の観点からみると、論理的な思考力は、それだけを取り出して指導できるものではない。幼児にとって心が動く質の高い豊かな体験こそが論理的な思考力をわきあがらせると考える。

幼児の内面にわきあがってきた考えをことばに置き換えたり、ことばで伝え合ったり、理解し合ったりすることで、さらに論理的な思考力が磨かれていくのであろう。

【0歳からのエデュケア実践に携わる全ての保育者への提言】

本研究の結果は、子どもの自発的・主体的な遊びを通して子どもたちは思考力や想像力を育てていくということを示唆している。「遊び」とは、仕事に対立する概念ではない。また、「怠けること」を意味するものでもない。幼児にとっての「遊び」とは「自発的な活動」であり、頭が活き活きと働いている状態を指している。「遊ぶものは神である。神のみが、遊ぶことができる。〈遊〉とは、絶対の自由と創造の世界のこと」（漢字学の大家白川静）なのである（内田、2014：2015）。

教育社会学者やマスコミは、「学力格差は経済格差を反映している」と述べている。東大生の親が一番金持ちということを示すグラフまで出している。経済格差は子どもの発達や親子のコミュニケーションに一体どんな影響を及ぼすかについて、日韓中越蒙各国の3、4、5歳児3000名を対象にして、リテラシー（読み書き能力）の習得に及ぼす社会・文化・経済的要因の影響を調べてみた（内田・浜野、2012）。

日本の結果を紹介しておきたい。71文字の読みの力、また鉛筆で文字を書く準備がどれほどできているかの模写力は5歳後半になると家庭の経済の影響を受けなくなる。ところが、絵画語彙検査で測定した語彙力は加齢に伴い家庭の経済の影響が顕在化する。

家計の豊かな家庭では早期教育をしているのかもしれない。そこで早期教育の影響を調べてみた。語彙得点に関しては、習い事をしてない子どもよりも、習い事をしている子どものほうが成績が高い。しかし、芸術系、運

動系、ピアノやスイミング、体操教室に行っている子どもと、受験塾や英語塾に行っている子どもの間に語彙得点の差はなかったのである。

東京学芸大学の杉原隆名誉教授は全国3・4・5歳児全国9,000名の運動能力調査の結果も同様であった。体操教室やバレエ教室に通っている子や、体操の時間を設けている幼稚園や、保育所に通園している子どもの運動能力が有意に低く、運動嫌いの子どもの多いという結果であった（杉原他、2012）。

なぜこのような専門的な技能の訓練・指導が効果をあげないのであろうか？杉原らは体操教室に出向き、何が行われているかを観察したり指導者にインタビューして運動能力が低くなる原因を探りあてた。体操教室やバレエ教室で運動能力が低いのは、①特定の部位を動かす同じ運動を繰り返している、②説明を聞く時間が多く肝心のからだを動かす時間が少ない、③競争意識が芽生える5歳後半ごろになると、他人よりうまくできないと教室には行きたがらなくなる、などの原因が考えられるという。

我々の調査結果でも、幼稚園か保育所かという園種の違いは全く関係がなく、子どもの主体性を大事にした、遊びを中心に保育している自由保育の子どもが一斉保育の子どもより語彙得点が高く、知能も発達しているという結果が明らかになりました。「アプローチ・カリキュラム」と称して、小学校1年生の国語や算数、体育などを、先取り教育をしている幼稚園や保育所の子どもに比べて自由遊びの時間が多い幼稚園や保育所の子どもの語彙力が豊かであり、想像力も豊かに育っているという結果が明らかになったのである。

この子どもたちが小学校に入り、1年間小学校で学習をした後、3学期にPISA型読解力テストを受けてもらった。幼児期に語彙が豊かだった子どもは、PISA型読解力の成績は高い。それから、書く準備ができている子ども、つまり、可塑性の高い素材（紙や段ボール、砂、積み木など）を使っていろいろな製作物を作ったり、絵を描いたり砂団子を作ったりなど、幼稚園や保育所で指先をよく動かしていた子ども、造形活動が好きだった子どもは小学校でのPISA型読解力テストの成績が高くなった。即ち、自由遊びの時間が長い「子ども中心の保育」の実践園—幼稚園や保育所、こども園など園種で差はない—で育った子どもたちの学力は高かったのである。

幼児期の遊びは大人のような仕事に対立するものではなく、主体的に活動することを意味している。主体的に面白がって遊ぶとき、頭は活発に働いてくれる。遊びを通して子どもはいろいろ吸収しているのである。

「50の文字を覚えるよりも、100の何だろ、を育てたい」自分から本当にやろうとしないと自分の力にはならない。自分で関心を持てばあっというまに習得してしまうのである。文字は子どもの関心の網の目に引っ掛かってくるにすぎない。肝心なのは文字が書けるかどうかで

はなく、文字で表現したくなるような内面の育ち、つまり論理的な思考力や創造的な想像力を育むことが、乳幼児期の発達課題なのである。そのために保育者は、第1に、子どもに寄り添い、安全基地になる。第2に、その子自身の進歩を認め、ほめていただきたい。第3に、生き字引のように余すところなく定義や解説・回答を与えない。裁判官のように判決を下さない。第4に、禁止や命令ではなく提案の形で言ってほしい。第5に、子ども自身が考え、判断する余地を残すこと。

保育者が子どもの主体性を大事にした関わり方をすることによって、論理的な思考力や創造的な想像力が育つのである。

【今後の課題】

本研究の知見を踏まえて、幼小接続教育への示唆を得、保育者と小学校教師の連携協働のもと、幼児期から小学校低学年における論理的な思考力の発達を育成し、スムーズな幼小接続をはかる援助のあり方を探ることが今後の課題となる。

【引用文献】

- 灰谷健次郎 (1985) 『灰谷健次郎の保育園日記』新潮文庫。
 細野美幸 (2012) 『子どもの類推能力の発達—知覚的類似性から関係類似性への移行—』風間書房。
 石田有理 (2013) 『幼児期の知識獲得における帰納推論—因果関係に基づく帰納推論の発達—』風間書房。
 板倉昭二 (1998) 「自己の起源—比較認知心理学的視点から」『児童心理学の進歩』 37、177-199。
 倉橋惣三 (1953) 『幼稚園真諦』フレーベル新書。
 倉橋惣三 (1988) 『育ての心 (上)』フレーベル倉橋惣三文庫。
 倉橋惣三 (1989) 『育ての心 (下)』フレーベル倉橋惣三文庫。
 岡本夏木 (1982) 『子どもとことば』岩波新書。
 大宮明子 (1983) 『幼児期からの論理的思考の発達過程に関する研究』風間書房。

- Piaget, J. & Inhelder, B.(1956). The child's conception of space. Routledge & Kagan Paul.
 杉原隆他 (2012) 「全国幼児の運動能力調査」；東京学芸大学のHPに調査結果が掲載されている。
 Spelke, E.(1990). Principles of object perception. Cognitive Science, 14, 29-56.
 内田伸子 (1985) 「幼児における事象の因果的統合と産出」『教育心理学研究』 33(2)、124-134。
 内田伸子 (1982) 「子どもは感情表出を制御できるか—幼児期における展示ルール (display rule) の発達」『「感情」の基礎メカニズムの検討』(平成2、3年度科学研究費補助金 (一般B) 研究成果報告書、6-25。
 内田伸子 (1998) 『まごころの保育—堀合文子の言葉と実践に学ぶ』小学館。
 内田伸子 (1999) 『発達心理学—ことばの獲得と教育』岩波書店。
 内田伸子 (2007) 『幼児心理学への招待[改訂版]子どもの世界づくり』サイエンス社。
 内田伸子 (編著) (2008) 『よくわかる乳幼児心理学』ミネルヴァ書房。
 内田伸子・浜野隆 (2012) 『世界の子育て格差—貧困は超えられるか?』金子書房。
 内田伸子 (2014) 『子育てに「もう遅い」はありません』富山房インターナショナル。
 内田伸子・ポピンズ国際乳幼児研究所 (2015) 『0歳からのエデュケーターの子も伸びる保育への誘い』富山房インターナショナル。

【付記】

この研究は文部科学省国立政策研究所の「幼児の論理的思考の発達調査プロジェクト会議」(主査：内田伸子)で2013年度～2015年にかけて取り組んだ共同研究(プロジェクト研究「子供の論理的な思考力の育成に係る調査研究」)の成果を内田伸子の責任でまとめたものである。膨大な資料の分析を行ったワーキンググループの共同研究者の先生方〔大金伸光・津金美智子・大宮明子・安治陽子・石田有理・泉真理・岸本佳子・佐々木晃・田代幸代・細野美幸・堀越紀香・山中昭岳 (いずれも敬称略)〕の皆様に記して感謝します。

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。

（研究所の事業）

第2条 研究所は、保育所と連携して保育の科学的・実証的研究を行うとともに、その成果を広く保育士等に提供し、保育内容及び保育環境充実に貢献する事業を行うものとする。

（組織）

第3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を置く。

- ① 運営委員会は、理事長が委嘱した運営委員若干名により構成する。
- 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 運営委員の任期は2年とする。ただし、再任することができる。
- ⑤ 研究所に研究部門、事業部門及び事務局を置く。

3. 研究所に倫理委員会を置く。

- ①倫理委員会に関する細則は、別に定める。

第4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。

（研究員）

第5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6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。

(細則の変更)

第7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)

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運営委員会

- 内 田 伸 子 …お茶の水女子大学名誉教授
小笠原 文 孝 …宮崎県・社会福祉法人顕真会理事長
荻 須 隆 雄 …元・玉川大学教授
椛 沢 幸 苗 …青森県・社会福祉法人恵泉会理事長
掛 札 逸 美 …NPO法人保育の安全研究・教育センター代表
巷 野 悟 郎 …社団法人母子保健推進会議会長
小 林 芳 文 …和光大学現代人間学部教授
高 橋 紘 …至誠保育総合研究所所長
田 中 哲 郎 …元・国立保健医療科学院生涯保健部部長
西 村 重 稀 …仁愛大学人間生活学部教授
藤 澤 良 知 …実践女子大学名誉教授

(平成26年5月現在。50音順)

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5巻 (2014年度)

2015年(平成27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 東京都千代田区麴町1-6-2 アーバンネット麴町ビル6階

TEL 03-3222-2111 (代) FAX 03-3222-2117

<http://www.nippo.or.jp>

※無断転載を禁じます
