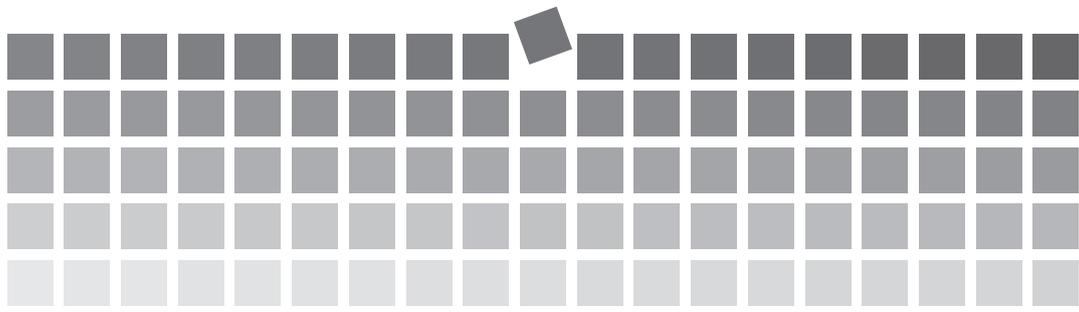


# 保育科学研究

第8卷 (2017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29年度の研究成果をまとめた「保育科学研究第8巻」を発刊いたします。

平成24年度から総合テーマを掲げることとなり、本年度は「保育所・認定こども園における多様な保育・教育ニーズに対応するための保育者の専門性の向上」とし、7件の研究と、「保育指針」「教育・保育要領」等に関する指定研究2件を掲載しています。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26号で紹介しております。

次の平成30年度の研究についても、総合テーマを継続し、6件の研究計画と、指定研究として2件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29号で紹介する予定です。

平成28年度の研究成果については、平成29年9月に開催した第7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27号に概要を掲載しています。

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30年3月  
日本保育協会保育科学研究所長  
潮谷義子



## 目 次

発刊にあたって (潮谷 義子)

### 研究論文

要配慮児の発達を巡る保育者のスキル形成と専門性の向上に関する研究 —インクルーシブ保育の実践をめざして— (袴田 優子) ……………	1
外国にルーツをもつ子どもの保育に関する研究 (和田上 貴昭) ……………	16
認定こども園化に伴う保育者の専門性のあり方の変化に関する研究 (矢藤 誠慈郎) ……	24
幼保連携型認定こども園の現場における3歳未満児の教育の質の 在り方に関する研究 (福澤 紀子) ……………	45
保育所・認定こども園における食に焦点をあてた保育・教育ニーズと、 そのための保育者の専門性に関する研究 (會退 友美) ……………	62
保育現場の視点から捉えた「保育士の専門性」議論の再考 (小笠原 文孝) ……………	84
「子どもの主体性をはぐくむ保育」に関する研究 (竹内 勝哉) ……………	93
指定研究：「保育指針」「教育・保育要領」などについて	
保育所・認定こども園における保護者からの苦情と その対応に関する研究 (青井 夕貴) ……………	113
家庭保育との比較性から見た保育の観察研究 (高木 早智子) ……………	131
(資 料)	
日本保育協会保育科学研究所細則 ……………	143
日本保育協会保育科学研究所倫理委員会細則 ……………	145
日本保育協会保育科学研究所運営委員会 ……………	146



# 要配慮児の発達を巡る保育者のスキル形成と専門性の向上に関する研究 —インクルーシブ保育の実践をめざして—

研究代表者	袴田 優子	(やまと発達支援センター WANTS 指導員)
共同研究者	飯村 敦子	(鎌倉女子大学 教授)
	小林 保子	(鎌倉女子大学 教授)
	庄司 亮子	(海老名市立わかば学園 指導員)
	原 秀美	(若松保育園 園長)
	松川 節理子	(富里市健康推進課 心理相談員)
	岩羽 紗由実	(横浜市立坂本小学校 教諭)
	小林 芳文	(横浜国立大学・和光大学 名誉教授)

## 研究の概要

本研究の目的は、要配慮児の発達を支援する保育者のニーズを明らかにすると共に、インクルーシブ保育の実践を目指して、保育者の支援スキル形成や専門性向上に向けた具体的な研修支援の在り方を明らかにすることである。まず、要配慮児の発達支援を巡る保育者のニーズ調査を実施した。「要配慮児の特性に応じた対応力を身につける」が高い割合を示した。また、全体の約8割の保育者がアセスメントという用語を知っているものの、実際に保育者自身がアセスメントを実施して、保育につなげているのは、一部の保育者のみであることが明らかになった。さらに、保育者の専門性の向上に向けた研修支援の在り方を明らかにするために、ムーブメント教育による理論と方法を適用して、要配慮児の保育に活用できるアセスメントの理解と活用に着目した研修会を開催し、その効果や意義を検討した。その結果、参加者のインクルーシブ保育の実践に向けて必要な専門性の向上が認められた。

キーワード：インクルーシブ保育、要配慮児、保育所、専門性の向上、ムーブメント教育・療法

## I. 問題と目的

2015年4月に子ども・子育て支援新制度が本格実施され、保育所に求められる役割は、ますます多様化している。内閣府(2013)<sup>1)</sup>は、「子ども・子育て支援法」の中で配慮を要する子ども(以下:要配慮児)の支援は「当該子どもが自立し、社会参加をするために必要な力を培うため、幼稚園教諭、保育士等の資質や専門性の向上を図るとともに、専門家等の協力も得ながら一人ひとりの希望に応じた適切な教育上必要な支援等を行うことが必要である。」として、乳幼児期の子どもの育ちを支える保育者が中心となり、要配慮児の発達の支援を進めていくことを求めている。

2015年度に日本保育協会が実施した『保育所における障害児やいわゆる「気になる子」の受け入れ実態、障害児保育等のその支援の内容に関する調査研究(調査委員長、小林芳文)』<sup>2)</sup>では、保育所の9割以上で要配慮児を受け入れ、その対応に苦慮しているという実態が明白となった。また、要配慮児は0歳から2歳児が全体の3割近くを占めていること、情緒、社会性、コミュニケー

ションの問題のみならず、発達上の問題を有していること、そして、要配慮児の支援に繋がる具体的なアセスメントや支援方法が明確ではないという現状が明らかにされた。これらの結果から、保育所という環境下で要配慮児への支援が乳児期から行われることが重要であり、そのためには、保育者が子どもの発達に関する専門的知見に基づき、支援に直結する具体的な保育実践のスキルを身につけることの必要性が示された。すなわち、要配慮児の保育支援に向けた保育者のスキル形成や専門性の向上が急務である。

近年、障がいのある子どもの保育は、インクルーシブ保育の考え方が主流になっている。インクルーシブ保育とは、障がいの有無に関わらず、全ての子どもが一緒に保育を受け、その環境や関わりにおいて、子どもを分け隔てなく包み込む(include)状態での保育である(飯村・小林, 2011)<sup>3)</sup>。さらに、小林(2017)<sup>4)</sup>はインクルーシブ保育について、「障がいのある子どもと障がいのない子どもをただ一緒に保育しただけではインクルーシブ保育にはならない」と指摘した上で「子ども一人ひとりに合わせたいろいろな保育ニーズに対応し、多様性の

ある保育を行うということである」と述べている。また、山本・山根（2006）<sup>5)</sup>は「子ども一人ひとりが異なることを踏まえ、そのニーズに応じた保育を行うこと」とした上で、「ニーズに応じるということは、単に多様な子どもが同じ環境に置かれるのではなく、子どもそれぞれに適切なサポートを伴わせることを意味している」と論じている。これらの先行研究により、インクルーシブ保育を展開していく上で、保育者には保育に関するスキルはもとより、要配慮児の特性に合わせた関わり方などのスキルが求められている。また、日本におけるインクルーシブ保育の課題は、障がいのある子どもと障がいのない子どもの保育プログラムをどのように立案し、一人ひとりの子どもの発達を促進していくかについて、明確にされていないという指摘もあり、（山本・山根，2006）<sup>5)</sup>、わが国におけるインクルーシブ保育に関する研究は依然少ないのが現状である。

ところで、2017年3月31日に告示され10年ぶりの改定となった保育所保育指針<sup>6)</sup>では、要配慮児が他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導の計画の中に位置づけることが明記され、個別の指導計画や支援計画を作成し、それに基づいた支援を行うことが求められている。また、保育者の専門性についても、保育所保育指針解説書<sup>7)</sup>の中で①子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもの育ちを見通し、その成長・発達を援助する技術、②子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識・技術、③保育所内外の空間や物的環境、様々な遊具や素材、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく技術、④子どもの経験や興味・関心を踏まえ、様々な遊びを豊かに展開していくための知識・技術、⑤子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識・技術、⑥保護者等への相談・助言に関する知識・技術などがあげられている。そして、我々はインクルーシブ保育の実践と要配慮児の発達の支援という観点から、保育者のスキルと専門性とは、障がいのある子どももいない子どもも共に活動を楽しむことができるプログラムを展開するスキルと共に、要配慮児の発達実態を把握するアセスメントを実施して保育に活用できる力すなわち、エヴィデンスにもとづいて保育を展開する力であると考えている。

要配慮児の発達を支援する保育者のニーズを明らかにすると共に、保育者の支援スキル形成における具体的な研修支援の在り方を明らかにすることを目的とした。

## II. 研究1 要配慮児の発達支援に関する保育者のニーズ調査

### 1. 目的

研究1では、要配慮児の発達を支援する保育スキルの

向上に向けて、保育所に勤務する保育者を対象に質問紙調査を行い、保育者自身がインクルーシブ保育を実践するにあたり、どのようなニーズを有しているかその実態を明らかにすることを目的とした。

## 2. 方法

### (1) 対象者

対象者は、以下の通りである。

- ①神奈川県A市のA区・B区で開催された保育所職員研修に参加した保育者100名
- ②神奈川県、東京都、埼玉県の研究協力園の保育所3園の保育者50名
- ③神奈川県B市の保育所80園の保育者2,100名計2,250名である。

### (2) 手続き

対象者①については、研修会開始前に質問紙を配布した。記入済みの質問紙は、依頼者が直接受け取る形で回収した。②については、郵送により質問紙を配布し、回収については、返信用封筒を同封し、園ごとにまとめて返送するように依頼した。③については、B市の民営保育所の園長会で各園の所長（園長）に30部ずつ質問紙を配布し、回答を依頼した。翌月の園長会で保育所ごとに回収をした。調査期間は、①②③共に2017年6月～10月であった。

### (3) 調査内容と分析

質問紙は、日本保育協会（2015）<sup>2)</sup>の調査を参考に作成し、フェイスシート（回答者の性別・年代・在職年数・勤務地・勤務する保育所の運営形態・現在の受け持ちクラス・要配慮児の担当経験の有無）と子どもの実態把握に関する質問、インクルーシブ保育の専門的スキルに関する質問を設定した。各項目の結果については、単純集計を行った。「インクルーシブ保育を実践するために必要だと思うこと」の自由記述の回答内容については、カテゴリー化を行った。なお、質問紙の冒頭には調査の趣向と共に調査への協力は任意であること、得られた情報は研究の目的以外で使用しないこと、個人が特定されないことについて明記した。

## 3. 結果と考察

質問紙の回収部数は、1,125部で回収率45.9%であった。記入の不備を除いた1,010名の回答について分析した。

### (1) 回答者の属性

表1は、回答者の属性を示したものである。勤務地は、神奈川県が全体の97.7%、運営主体は、民営が93.6%であった。性別は、女性が9割以上、年代は20代が一番多く、続いて30代が多かった。在職年数は、2～5年目が38.2%、6～10年目が22.0%、1年目が15.0%であり、5年

目以下の職員が全体の約半数を占めた。現在受け持っているクラスは、3歳未満児クラスが53.8%、3歳以上児クラスが21.7%、その他が24.5%であった。その他の内

容としては、異年齢クラスやフリー、時間外担当などであった。要配慮児の受け持ち経験は、あるが67.2%で半数以上の保育者が要配慮児を受け持った経験があった。

表1 回答者の属性

項目	回答者の属性	人数	割合 (%)
勤務地	神奈川県	987	97.7
	東京都	17	1.7
	埼玉県	11	1.1
運営形態	公営	65	6.4
	民営	945	93.6
性別	男	78	7.7
	女	932	92.3
年代	20代	444	44.0
	30代	231	22.9
	40代	189	18.7
	50代	119	11.8
	60代	26	2.6
	70代	1	0.1
在職年数	1年目	151	15.0
	2～5年目	386	38.2
	6～10年目	222	22.0
	11～15年目	119	11.8
	16～20年目	74	7.3
	21年目以上	58	5.7
現在受け持ちのクラス	0～2歳児クラス	543	53.8
	3～4歳児クラス	159	15.7
	5歳児クラス	61	6.0
	その他	247	24.5
要配慮児の受け持ち経験	ある	679	67.2
	ない	331	32.8

単位：人 (%)

(2) 子どもの実態把握について

表2は「子どもの実態把握について」に関する質問項目への回答数と割合を示したものである。

「発達に関するアセスメントという用語をきいたことがありますか」の質問に対し、「ある」と回答したのは776人(76.8%)、「ない」と回答したのは234人(23.2%)であった。また、「ある」と回答した保育者の中で「実際にアセスメントをつけたことがある」と回答したのは、308人(39.7%)であった。実施したことのある具体的なアセスメント名の自由記述では、「市が独自で作成したアセスメント」という記載が最も多く、続いて「保育所独自のアセスメント」であった。ADHDやASDに関するアセスメント、ムーブメント教育・療法のアセスメントであるMEPA-R、MEPA II-Rを使用しているという回答も少数ではあるが記載があった。また、個別記録と回答した保育者もあり、アセスメントツールは用い

ていないものの記録を通して要配慮児の情報を共有していることも示された。「アセスメント結果を保育に活用できましたか」の質問については、「アセスメントをつけたことがある」とほぼ同数の約40%の保育者が「できた」と回答しており、アセスメントを実施している保育者のほぼ全員が、その結果を保育や支援につなげることができているようである。しかし、全体の約8割弱の保育者がアセスメントという用語を聞いたことはあるものの、実際にアセスメントを実施し、活用したことがある人は約4割に留まっており、アセスメントが活用されていないことが明らかになった。これは、2016年の日本保育協会<sup>2)</sup>の調査と同様の結果であり、実践的な保育や支援につながるためのアセスメントの開発とその活用については、今後の課題であると言える。

「アセスメントという用語を聞いたことがない」と回答した保育者のうち、8割以上が「子どもの発達の実態

がわかるアセスメントをやってみたい」と回答し、子どもの発達の実態をとらえるためのアセスメントについてニーズが高いことが示された。一方でアセスメントをやってみたくない理由は、「アセスメントがよくわからない」「聞いたことがない」「難しそう」「大変そう」「時間がない」「体力がない」等であった。これは、「アセスメント＝難しい、手間がかかるもの」というイメージが強く、アセスメントは支援につなげることでできるツールとして認識されていない可能性が高いと考えられる。チェックリストやアセスメントは、要配慮児を保育する上で極めて重要であり（日本保育協会，2016）<sup>2)</sup>、具体的な支援につながるアセスメントおよび、その活用について、今後検討を重ねる重要性が示された。

(3) インクルーシブ保育の専門的スキルについて

表3は、「インクルーシブ保育の専門的スキルについて」に関する質問項目への回答数と割合を示したもので

ある。

「要配慮児に対して個別支援計画を立てていますか」の質問に対して「はい」と回答したのは625人で約6割であった。「いいえ」と回答した対象者にその理由を尋ねたところ、自由記述による回答では、「パート・フリーの立場のため」「要配慮児が現在クラスにいない」「要配慮児を担当していない」などの立場や状況による理由の他、「対応・考慮はするが計画までは立てていない」「要配慮児か否かまだ判断がつかないため」「保護者が認めていないため」「乳児のため（月齢が低い）」、「周囲と同じ対応をしているため」等であった。2017年告示の保育所保育指針<sup>6)</sup>には、障がいのある子どもの保育について「子どもの状況に応じた保育を実施する観点から、家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成するなど適切な対応を図ること」と明記されており、要配慮児の特性や発達の状況を的確に把握し、指導計画や支援計画を作成するスキルが今後ますます求めら

表2 「子どもの実態把握について」に関する質問項目と回答結果

質問項目	ある	ない
発達に関する「アセスメント」という用語を聞いたことがありますか	776 (76.8)	234 (23.2)

質問項目	ある	ない	無回答
「ある」と回答した人	308 (39.7)	451 (58.1)	17 (2.2)
実際にアセスメントをつけたことがありますか			

質問項目	できた	できない	無回答
そのアセスメントの結果を保育に活用することができましたか	306 (39.4)	451 (58.1)	19 (2.4)
実際にアセスメントをつけたことがありますか			

質問項目	できた	できない	無回答
そのアセスメントの結果を保育に活用することができましたか	306 (39.4)	451 (58.1)	19 (2.4)
実際にアセスメントをつけたことがありますか			

表3 「インクルーシブ保育の専門的スキルについて」に関する質問項目と回答結果

質問項目	はい	いいえ	無回答
要配慮児に対して個別支援計画を立てていますか	625 (61.9)	341 (33.8)	44 (4.4)

質問項目	はい	いいえ
障がい児（気になる子）の支援やインクルーシブ保育に関する研修を過去3年の間に受けたことがありますか	337 (33.4)	673 (66.6)

質問項目	はい	いいえ
要配慮児を含むすべての子どもと一緒にできる支援方法があったら、学んでみたいと思いますか	995 (98.5)	15 (1.5)

単位：人（%）

れていくと言える。

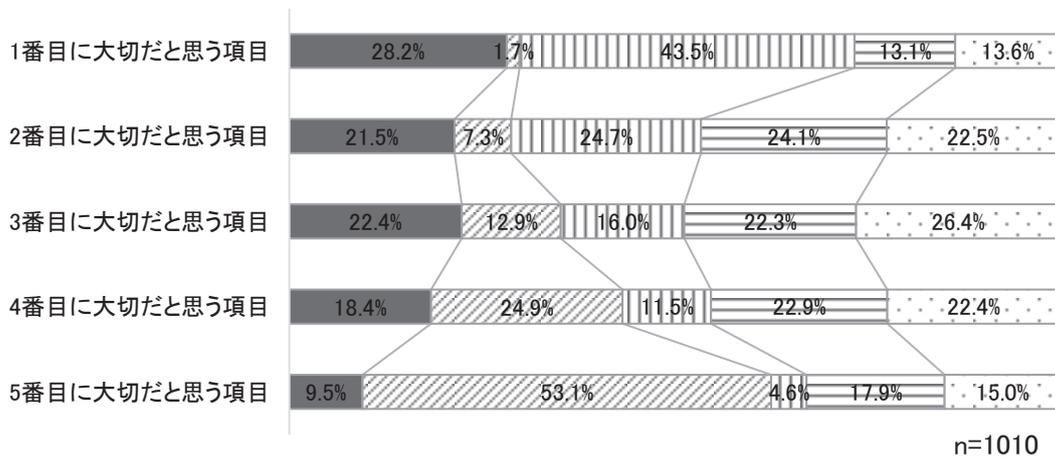
図1は、「インクルーシブ保育を行う上で今、身につけたい必要な専門的スキル」について「A. 子どもの発達を客観的に理解する力（アセスメントの活用）」、「B. 個別支援計画を作成する力」、「C. 要配慮児の特性に応じて対応する力」、「D. 遊びを通して発達を支援する力」、「E. 子どもの発達状況を共有し連携する力（保護者や他機関等）」の5項目について、大切だと思う順に回答してもらった結果である。

1番目に大切だと思う項目では、「C. 要配慮児の特性に応じて対応する力」が43.5%で全体の約4割以上であり、続いて「A. 子どもの発達を客観的に理解する力（アセスメントの活用）」28.2%、「E. 子どもの発達状況を共有し連携する力（保護者や他機関等）」13.6%、「D.

遊びを通して発達を支援する力」13.1%、「B. 個別支援計画を作成する力」1.7%の順であった。この結果から保育者がインクルーシブ保育を行う上でもっとも必要とする専門的スキルは、「要配慮児の特性に応じて対応する力」と考えていることが示され、保育者にとってニーズが高いことが明らかになった。

なお、「B. 個別支援計画を作成する力」は、1番目に大切だと思う保育者が1.7%と低く、2番目、3番目と徐々に増加して5番目に大切とした保育者が53.1%で約5割を超えることが明らかになった。これは「個別支援計画を作成する力」は、インクルーシブ保育を行う上で保育者に必要なスキルととらえていないことを示している。

図1 「インクルーシブ保育を行う上で今、身につけたい必要な専門的スキル」



- A子どもの発達を客観的に理解する力(アセスメントの活用)
- ▣ B個別支援計画を作成する力
- ▨ C要配慮児の特性に応じて対応する力
- ▩ D遊びを通して発達を支援する力
- ▤ E子どもの発達の状況を共有し連携する力(保護者や他機関等)

表4は、「インクルーシブ保育を実践するために必要なこと」の自由記述による回答を1つの意味内容に切片化し、研究者2名と研究協力者1名の3名で協議の上、カテゴリー化を行ったものをまとめたものである。3名全員が合意できた時点を最終決定とした。

その結果、12のカテゴリーと41のサブカテゴリーが抽出された。回答数が多かったものとしては、サブカテゴリーの「障がい特性の理解：回答数113」、「保育者の人員確保：回答数95」、「要配慮児に対する専門的知識：回答数85」であった。

12のカテゴリーの内容としては、【発達・障がいについて理解すること】【インクルーシブ保育に関する専門

的知識を身につけること】【保育者の保育スキルを高めること】のように保育者自身がスキルを高めていくこと、【保育者間で連携・共通理解をはかること】【要配慮児を取り巻く周囲の理解】【要配慮児の保護者対応】のように要配慮児を中心とした周囲との関係調整について、【周りの子への対応】【子ども一人ひとりを認めることの大切さ】【要配慮児への対応力】のように要配慮児を含む子どもへの対応、関わりについて、【子どもが過ごしやすい環境作り】【職場環境の整備】のように保育をする上での環境の整備について、【研修】のように保育者がスキルを身につけるための機会についてなどであった。

表4 「インクルーシブ保育を実践するために必要なこと」に対する回答から抽出されたカテゴリー

カテゴリー名	サブカテゴリー名	回答数
発達・障がいについて理解すること	障がい特性の理解	113
	発達の理解	36
	一人ひとりの子ども理解	20
保育者間で連携・共通理解をはかること	要配慮児についての職員の共通理解	62
	職員間での連携をはかること	40
	要配慮児についての園全体の共通理解	29
	要配慮児の情報を共有すること	25
	保育者間のチームワークを高めること	7
インクルーシブ保育に関する専門的知識を身につけること	要配慮児に対する専門的知識	85
	インクルーシブ保育についての知識をもつこと	14
	インクルーシブ保育を理解していること	9
保育者の保育スキルを高めること	専門的スキルを身につけること	13
	保育者の質を向上する	8
	保育者のスキルアップ	14
	保育者が経験を積むこと	7
要配慮児を取り巻く周囲の理解	周囲の保護者に要配慮児について理解してもらうこと	46
	障がいについての社会の理解	22
	専門機関との連携	8
周りの子への対応	要配慮児について周りの子に理解してもらう	36
	周りの子への配慮	24
	周りの子と平等に保育すること	31
子ども一人ひとりを認めることの大切さ	一人ひとりの個性を認めること	60
	子ども一人ひとりに寄り添うこと	24
	個々を尊重する	13
	子どもに愛情をもって接すること	11
要配慮児への対応力	要配慮児の特性に応じた対応力	53
	要配慮児の良さを伸ばしていくこと	11
	子どもを客観的に見る力	8
	要配慮児の困り感を知る	9
	柔軟に対応する力	4
要配慮児の保護者への対応	要配慮児の保護者支援	14
	園と保護者の連携をはかること	29
子どもが過ごしやすい環境作り	要配慮児が過ごしやすい環境作り	26
	子ども同士が育ち合える環境作り	18
	子ども達が過ごしやすい場作り	22
	物的環境の整備	18
	温かい雰囲気を作ること	14
職場環境の整備	保育者の人員確保	95
	職場体制を整えること	3
研修	研修を受ける機会	30
	研修を受けて実践すること	6
総カテゴリー数：12	総サブカテゴリー数：41	総回答数 1,117

### Ⅲ. 研究2 要配慮児の発達を巡る保育者のスキル向上に向けた実践

#### 1. 目的

研究2では、保育者を対象に要配慮児の支援スキルの向上に向けた研修会を開催し、保育者の専門性向上に向けた研修の在り方について検討した。

#### 2. 方法

##### (1) 対象者

保育者を対象に要配慮児の支援スキルの向上に向けた4回の連続研修会（7月初旬～9月初旬に実施）を企画した。6月上旬から中旬にかけて神奈川県B市の保育所を中心に募集案内を配布した。参加希望のあった保育者31名のうち継続して参加した21名を対象者とした。参加者には、本研究の趣向と個人情報の取り扱いについて十分に説明し、承諾書に署名を得た。

##### (2) 研修会について

2017年7月から9月にインクルーシブ保育に活かすムーブメント教育セミナーを4回実施した。研修の内容は、2016年の日本保育協会の調査結果<sup>2)</sup>を受け、支援方法につながるアセスメントを中心とする内容とした（表5）。具体的には、インクルーシブ保育や幼児・障がい児教育に導入、実践されその効果が認められている（阿部, 2009<sup>8)</sup>、飯村ら, 2011<sup>3)</sup>、藤井ら, 2007<sup>9)</sup>）ムーブメント教育・療法（Movement Education and Therapy）（以下：ムーブメント教育）に着目し、その方法論を適用した。ムーブメント教育は、様々な遊具や音楽を活用し、楽しい動的遊びを通して、子どもの全面発達を促す包括的な支援方法である。今回の研修会では、ムーブメント教育独自のアセスメントである「MEPA-R: Movement Education and Therapy Program Assessment-Revised」（小林, 2005）<sup>10)</sup>を用いて、対象者の保育所に在籍する要配慮児の発達状態の把握から実際の支援内容を講義と実技を交えながら、検討する形で行った。

表5 研修会の内容

日 程	内 容
第1回 (7/2)	ムーブメント教育・療法の基礎
	・ムーブメント教育・療法の実際（乳幼児と保護者を対象とした実技）
	・ムーブメント教育・療法の基礎理論
	・アセスメント（MEPA-R）の基礎理論
第2回 (7/18)	アセスメントの活用①
	・MEPA-Rの評定方法と結果の処理について
	・プロフィール表とクロスインデックス表の作成方法
第3回 (8/30)	アセスメントの活用②
	・ムーブメント環境の実際について
	・発達段階に合わせたムーブメント遊具の活用方法について
第4回 (9/3)	アセスメントの活用③
	・事例に基づくプログラムの作成（グループワーク）
	・プログラム作成におけるポイントの整理

#### 3. 調査方法と分析

研修会に参加した保育者を対象に以下の調査内容と分析方法を取り入れた。

①初回の研修受講前に対象者のインクルーシブ保育の専門性や保育スキルについての状況を把握するために、質問紙調査を実施した。質問紙は、飯村・小林(2011)<sup>3)</sup>、庄司(2016)<sup>11)</sup>による先行研究を参考に作成した。すなわち、フェイスシート（回答者の性別・年代・在職年数）ムーブメント経験（研修会参加回数・資格の有無・活用状況について）と25項目の質問で構成されている。25項目の質問は、表6に示す通りで、「子ども理解・保育スキル・自己実現・ムーブメントスキル・要配慮児の支援

スキル（インクルーシブ保育スキル）」に関するものである。冒頭に「現在のあなたの保育やご自身のことについて伺います」と記載し、「非常に思う」「思う」「どちらともいえない」「思わない」「全く思わない」の5件法で回答を求めた。

②最終回の研修受講後に研修を受講したことがインクルーシブ保育につながる保育者の専門性や保育スキルにどのような変化をもたらしたかを明らかにするために、上記①で示した25項目について、「本セミナーに参加したことにより、あなたやご自身にどのような変化をもたらしたかについてうかがうものです」と記載した上で、「非常に向上した」「向上した」「どちらでもない」「向上

しなかった」「全く向上しなかった」の5件法で回答を求めた。

③最終回の研修受講後に研修に参加した感想について自由記述で回答を求め、回答内容についてカテゴリー化

を行った。

統計処理については、SPSS Statistics Ver.25を使用した。

表6 質問紙の質問項目の内容とカテゴリー

NO	質問内容	カテゴリー
1	子どもをほめることの重要性やその方法を理解している	子ども理解
2	遊具や教材を活用するスキルをもっている	ムーブメントスキル
3	保育を柔軟に展開できるスキルをもっている	保育スキル
4	自分は役に立つという気持ちをもっている	自己実現
5	子どもの強み(好きなこと・得意なこと)を見つけることができる	ムーブメントスキル
6	子どもの発達についての知識がある	子ども理解
7	音楽や音の活用方法を知っている	ムーブメントスキル
8	自分自身に対して肯定的である	自己実現
9	子どもの発達を客観的に理解することができる	要配慮児の支援スキル
10	障害のある子どもとの関わり方を理解している	要配慮児の支援スキル
11	保育を楽しんでいる	保育スキル
12	子ども一人一人を大切にしたいという気持ちが強い	子ども理解
13	保護者に子どもの様子を具体的に伝えることができる	子ども理解
14	自分を大切に思うことができている	自己実現
15	環境設定のバリエーションをもっている	ムーブメントスキル
16	子どもが理解しやすいことばかけができる	子ども理解
17	要配慮児の個別支援計画を作成するスキルをもっている	要配慮児の支援スキル
18	自分自身は何事にも積極的に取り組むことができる	自己実現
19	支援の場づくりや環境の重要性を理解している	ムーブメントスキル
20	人に感謝する気持ちを強くもっている	自己実現
21	保育士としてやりがいを感じている	保育スキル
22	アセスメントを保育に活かしてみたいと思う	要配慮児の支援スキル
23	人とのつながりを大切に思う気持ちを強くもっている	保育スキル
24	職場の同僚や保護者と上手に関わることができる	保育スキル
25	子どもの強み(好きなこと・得意なこと)を保育に活かすことができる	要配慮児の支援スキル

#### 4. 結果と考察

##### (1) 対象者の属性

表7は、対象者の属性を示したものである。性別は、女性が95%以上を占めた。年代は、20代が最も多く、30代、40代、50代は同数であった。保育者としての在職年数は、1～3年が47.6%と多く、約半数が保育経験の浅い保育者であった。ムーブメント教育の研修への参加回数は、初めてが66.7%、ムーブメント教育の資格の有無については、資格なしが90.5%であった。ムーブメント教育の保育への活用状況は、現在は実践していないが全体の約4割であった。つまり、対象者の傾向は、保育経験が短いものが多く、ムーブメント教育について経験は

浅く、これから学び、実践したいと考えている保育者である。

##### (2) 研修受講前の対象者の自己評価

研修受講前のインクルーシブ保育実践に必要な専門性と保育スキルに関する対象者の自己評価のカテゴリー毎の傾向について図2に示した。

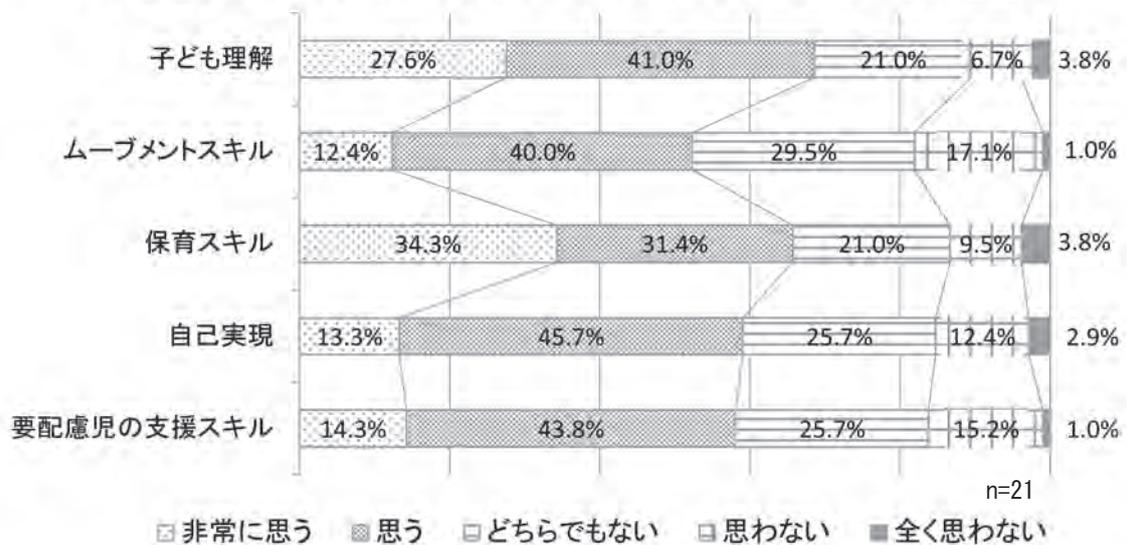
研修受講前の対象者の自己評価としては、5つのカテゴリーの項目全てにおいて「非常に思う」「思う」と回答した人が約5割から6割であった。特に「子ども理解」と「保育スキル」のカテゴリーに対しては、比較的自己評価が高い保育者が多いことが示された。

表7 対象者の属性

項目	回答者の属性	人数	割合 (%)
性別	男	1	4.8
	女	20	95.2
年代	20代	7	33.3
	30代	4	19.0
	40代	4	19.0
	50代	4	19.0
	その他	1	4.8
	未記入	1	4.8
	在職年数	1～3年	10
4～10年		4	19.0
11年以上		7	33.3
ムーブメント教育の 研修参加回数	初めて	14	66.7
	2～5回	6	28.6
	6回以上	1	4.8
ムーブメント教育の 資格の有無	なし	19	90.5
	初級	2	9.5
	中級	0	0.0
	上級	0	0.0
ムーブメント教育の活用 状況	定期的に取り入れている	6	28.6
	定期的ではないが取り入れている	4	19.0
	現在は実践していない	8	38.1
	その他	2	9.5
	未回答	1	4.8

n=21

図2 研修受講前のインクルーシブ保育の専門性に対する対象者の自己評価と割合



(3) 研修受講後の対象者の自己評価  
 研修受講後のインクルーシブ保育実践に必要な専門性

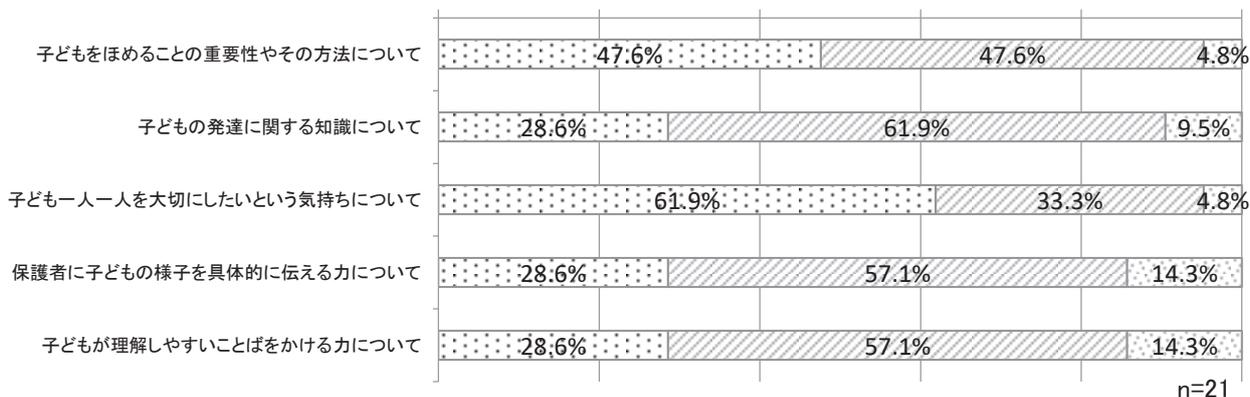
と保育スキルに関する保育者の自己評価の結果について  
 表8と図3～図7に示した。

表8 研修受講後のインクルーシブ保育の専門性に対する保育者の自己評価

「子ども理解」に関する項目	非常に向上した	向上した	どちらでもない	向上しなかった	全く向上しなかった
1. 子どもをほめることの重要性やその方法を理解している	10 (47.6)	10 (47.6)	1 (4.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
6. 子どもの発達についての知識がある	6 (28.6)	13 (61.9)	2 (9.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
12. 子ども一人一人を大切にしたいという気持ち強い	13 (61.9)	7 (33.3)	1 (4.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
13. 保護者に子どもの様子を具体的に伝えることができる	6 (28.6)	12 (57.1)	3 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
16. 子どもが理解しやすいことばかけができる	6 (28.6)	12 (57.1)	3 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
「ムーブメントスキル」に関する項目	非常に向上した	向上した	どちらでもない	向上しなかった	全く向上しなかった
2. 遊具や教材を活用するスキルをもっている	11 (52.4)	8 (38.1)	2 (9.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
5. 子どもの強み(好きなこと・得意なこと)を見つけることができる	8 (38.1)	13 (61.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
7. 音楽や音の活用方法を知っている	8 (38.1)	9 (42.9)	3 (14.3)	1 (4.8)	0 (0.0)
15. 環境設定のバリエーションをもっている	7 (33.3)	10 (47.6)	4 (19.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
19. 支援の場づくりや環境の重要性を理解している	7 (33.3)	11 (52.4)	3 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
「保育スキル」に関する項目	非常に向上した	向上した	どちらでもない	向上しなかった	全く向上しなかった
3. 保育を柔軟に展開できるスキルをもっている	7 (33.3)	12 (57.1)	2 (9.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
11. 保育を楽しんでいると感じている	11 (52.4)	7 (33.3)	3 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
21. 保育士としてやりがいを感じている	11 (52.4)	7 (33.3)	3 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
23. 人とのつながりを大切に思う気持ちを強くもっている	12 (57.1)	7 (33.3)	2 (9.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
24. 職場の同僚や保護者と上手に関わることができる	10 (47.6)	5 (23.8)	6 (28.6)	0 (0.0)	0 (0.0)
「自己実現に関する項目」	非常に向上した	向上した	どちらでもない	向上しなかった	全く向上しなかった
4. 自分は役に立つという気持ちをもっている	6 (28.6)	11 (52.4)	3 (14.3)	0 (0.0)	1 (4.8)
8. 自分自身に対して肯定的である	6 (28.6)	10 (47.6)	4 (19.0)	0 (0.0)	1 (4.8)
14. 自分を大切に思うことができている	8 (38.1)	8 (38.1)	4 (19.0)	0 (0.0)	1 (4.8)
18. 自分自身は何事にも積極的に取り組むことができる	7 (33.3)	11 (52.4)	3 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
20. 人に感謝する気持ちを強くもっている	11 (52.4)	6 (28.6)	4 (19.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
「要配慮児の支援スキル」に関する項目	非常に向上した	向上した	どちらでもない	向上しなかった	全く向上しなかった
9. 子どもの発達を客観的に理解することができる	8 (38.1)	10 (47.6)	3 (14.3)	0 (0.0)	0 (0.0)
10. 障害のある子どもとの関わり方を理解している	6 (28.6)	10 (47.6)	5 (23.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
17. 要配慮児の個別支援計画を作成するスキルをもっている	4 (19.0)	12 (57.1)	5 (23.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
22. アセスメントを保育に活かしてみたいと思う	9 (42.9)	10 (47.6)	2 (9.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
25. 子どもの強み(好きなこと・得意なこと)を保育に活かすことができる	12 (57.1)	8 (38.1)	1 (4.8)	0 (0.0)	0 (0.0)

単位：人（％）

図3 研修受講後の「子ども理解」に関する質問項目への回答の割合

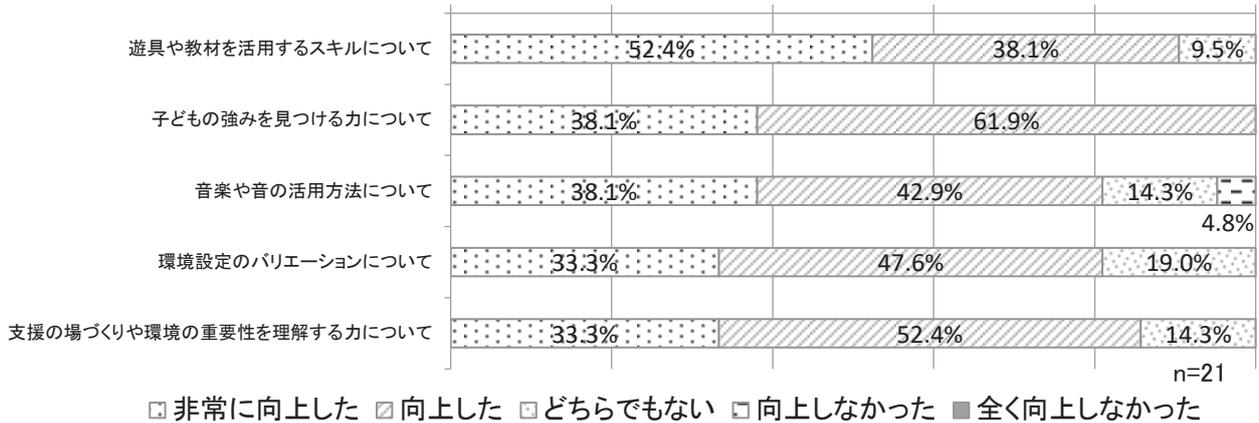


□ 非常に向上した    ▨ 向上した    □ どちらでもない    □ 向上しなかった    ■ 全く向上しなかった

「子ども理解」に関する項目では、「子どもをほめることの重要性やその方法について／子どもの発達に関する知識について／子ども一人一人を大切にしたいという気持ちについて」の3項目で、9割以上の対象者が「非常に向上した・向上した」と回答した。また、「保護者に

子どもの様子を具体的に伝える力について／子どもが理解しやすいことばをかける力について」の2項目は、8割以上の対象者が「非常に向上した・向上した」と回答しており、対象者のスキルの向上に大きな影響を与えたと言える。

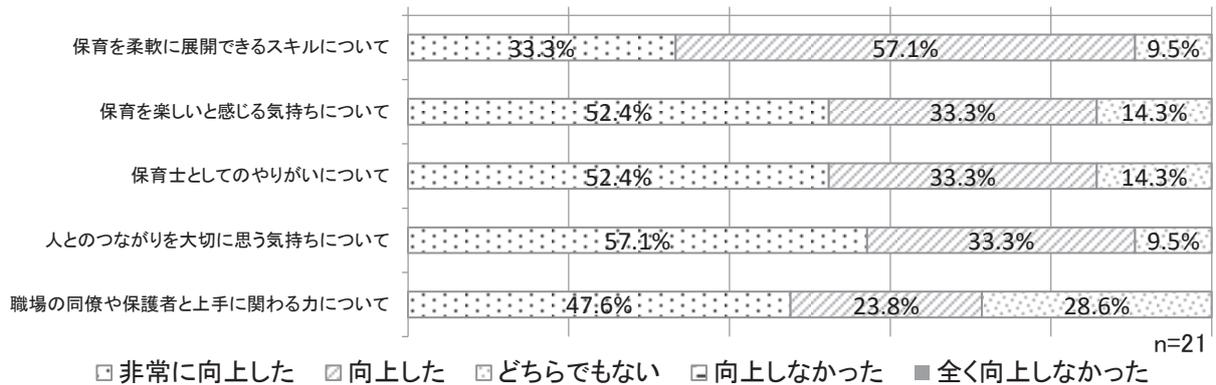
図4 研修受講後の「ムーブメントスキル」に関する質問項目への回答の割合



「ムーブメントスキル」に関する項目では、「子どもの強みを見つける力について」の質問に対し、全ての対象者が「非常に向上した・向上した」と回答した。また、「遊具や教材を活用するスキルについて」は9割以上、「音楽や音の活用方法について／環境設定のバリエーションについて／支援の場づくりや環境の重要性を理解する力について」の3項目で、8割以上の対象者が「非常に向上した・向上した」と回答し、対象者のスキルの向

上に大きな影響を与えたと言える。一方で、「音楽や音の活用方法について」の項目では1名の対象者が「向上しなかった」と回答している。ムーブメント教育は、音楽も支援環境の一つとして重要視しており、実技研修の際に音楽を活用した場面はあったものの、音楽や音の活用については直接的に触れる講義内容がなかったことが影響したと思われる。

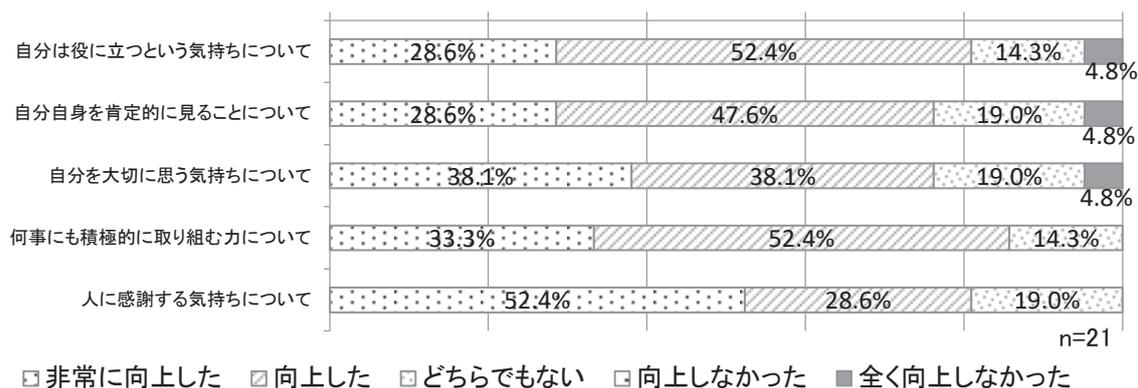
図5 研修受講後の「保育スキル」に関する質問項目への回答の割合



「保育スキル」に関する項目では、「保育を柔軟に展開できるスキルについて／人とのつながりを大切に思う気持ちについて」の2項目で、9割以上の対象者が「非常に向上した・向上した」と回答した。また、「保育を楽しんでいる気持ちについて／保育士としてのやりがい

について」の2項目で8割以上、「職場の同僚や保護者と上手に関わる力について」で7割以上の対象者が「非常に向上した・向上した」と回答しており、対象者のスキルの向上に大きな影響を与えたと言える。

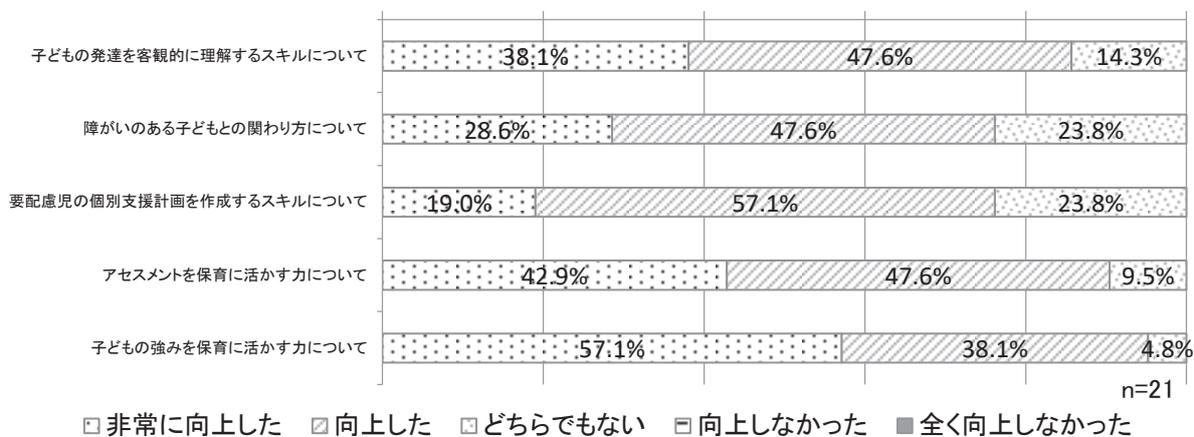
図6 研修受講後の「自己実現」に関する質問項目への回答の割合



「自己実現」に関する項目では、全ての項目で7割以上の対象者「非常に向上した・向上した」と回答した一方で、「自分には役に立つという気持ちについて/自分自身を肯定的に見ることについて/自分を大切に思う気持ちについて」の3項目で、それぞれ1名の対象者が「全く向上しなかった」と回答した。上記3つは、自己肯定感に関わる質問項目である。自己肯定感の向上には、日

常の様々な要因が関係していると考えられ、4回の研修では、変化をもたらすことが難しかったと言える。しかし、保育者の専門性や質の向上を考える際には、重要な視点であると思われることから今後、保育者の自己肯定感の向上に目を向けて研修内容を検討する必要性が示された。

図7 研修受講後の「要配慮児の支援スキル」に関する質問項目への回答数の割合



「要配慮児の支援スキル」に関する項目では、「アセスメントを保育に活かす力について/子どもの強みを保育に活かす力について」の2項目で9割以上の対象者が「非常に向上した・向上した」と回答した。また、「子どもの発達を客観的に理解するスキルについて」は8割以上、「障がいのある子どもとの関わり方について/要配慮児の個別支援計画を作成するスキルについて」の2項目で8割以上の対象者が「非常に向上した・向上した」と回答しており、対象者のスキルの向上に大きな影響を与えたと言える。

以上より、5つ全てのカテゴリーにおいて、「非常に向上した・向上した」と回答した対象者の割合が高いことが示され、インクルーシブ保育における保育者の専門性の向上において、本研究で実施した研修会の効果が認

められたと言える。さらに対象者の研修受講後の変化の詳細を明らかにするために、研修受講前に行った質問紙の結果の得点をカテゴリー毎に標準偏差を用いて3群に分けた。すなわち、標準偏差+0.5を高理解群、±0.5を中理解群、-0.5を低理解群とし、研修受講前の自己評価の状態が研修受講後の自己評価に影響があるかを検討するために、一要因の分散分析を行った。その結果、「保育スキル」「自己実現」「要配慮児の支援スキル」に関する項目において統計的に有意な主効果が認められた。「保育スキル」(F(2, 18) = 3.783, p < 0.05)。TukeyのHSD検定による多重比較の結果、高理解群は、低理解群に比べ、有意に向上したことが認められた。「自己実現」(F(2, 18) = 10.636, p < 0.01)。TukeyのHSD検定による多重比較の結果、高理解群は、中理解群、低理解群に比べ、有

意に向上したことが認められた。「要配慮児の支援スキル」(F(2,18)=4.324, p<0.05)。TukeyのHSD検定による多重比較の結果、高理解群は、低理解群に比べ、有意に向上したことが認められた。以上のことから「保育スキル」「自己実現」「要配慮児の支援スキル」に関する項目については、研修受講前に自己評価が高かった保育者ほど研修の効果が認められた。自己評価が高い保育者は、研修に臨む姿勢や理解しようという意欲が高い可能性が考えられ、保育者が日々の実践や研修会などを通して、省察を重ね、自信をつけていくことは専門性の向上を目指す上で重要であると言える。

(4) 研修受講後の自由記述アンケート

最終回の研修受講後に研修に参加した感想について自由記述で回答を求め、回答内容について研究者2名と研究協力者1名の3名で協議の上、カテゴリー化を行った。その結果48の回答から15カテゴリーが抽出された(表9)。抽出されたカテゴリーは、【楽しいセミナーだった】【貴重な体験だった】【自分自身の力になった】の

ように研修を受講して保育者自身が感じたこと、【理論を理解することは難しいと思った】【新たな遊具の使い方を学ぶことができた】【新たな学びができた】【子ども理解の方法が深まった】【セミナーで学んだ内容を職員間で共有化したい】のように研修会で学んだ内容について、【日々の保育にムーブメントを活用していきたい】【子どものストレングスを伸ばしていきたい】【アセスメントを使用し、子どもの状態を保護者と共有した】【学んだことを子どもたちへフィードバックしたい】のように明日からの保育に活かしたい内容についてなどであった。山本・山根(2006)<sup>5)</sup>は、知識や技術を多く有することは、様々な子どものニーズに対応していくためには必要であるが、知識や技能を習得していくことのみが保育者の専門性とは言えないことは明らかであると述べている。習得した知識や技術をどのように日々の保育で実践をしていくかが、保育者のスキル形成や専門性の向上においては、非常に重要なところであり、求められる部分である。そのためには、より実践に結びつく研修内容を検討していくことが必要であろう。

表9 研修受講後のアンケートの自由記述結果

カテゴリー	主な回答	回答数
日々の保育にムーブメントを活用していきたい	子どもの出来るところを活かしながら、育ちを引き伸ばせていけるようにムーブメントを取り入れていきたいと思う	8
新たな学び、気づきにつながった	実践やグループワークをとって、様々な学び、気づきにつながった	6
楽しい研修会だった	4日間とても楽しく学ぶことができた	5
子どものストレングスを伸ばしていきたい	子どもの良いところ・できるところをしっかりと見つけて、様々なことにつなげていきたい	5
新たな遊具の使い方を学ぶことができた	身近なものを使い工夫することで楽しく子どもの動きをひきだしていけることを実感できた	3
子ども理解の方法が深まった	子どもたちのとらえ方、視点など、ムーブメント研修を受ける前と変化した	3
理論についてもっと学びたい	最初は「楽しむ」ことをベースに現場でも取り入れ、少しずつ理論を理解していきたいと思う	3
貴重な経験ができた	4日間とても貴重な経験だった	2
理論を理解することは難しい	1回1回のセミナーがとても興味深く、現場ですぐに取り入れたいという考えはあったが、理論を理解することが難しい	2
アセスメントを使うことの重要性を感じた	アセスメントや理論をベースにしたプログラム展開、目標を明確化することの重要性を改めて実感するセミナーだった	2
自分自身の力になった	根拠、説得力への己の力になった	2
アセスメントについてもっと深く学びたい	MEPA-Rのクロスインデックスの読み取り方、支援プログラムの差ポイント作成についてもう少し深く学びたいと思った	2
学んだことを子どもたちへフィードバックしたい	子どもたちにも、この楽しさを伝えられるよう頑張りたい	2
研修会で学んだ内容を職員間で共有したい	周りの職員にも浸透していけるようにしていきたい	2
アセスメントを使用し、子どもの状態を保護者と共有したい	MEPA-Rを使い、保護者とも共有したいと思っている	1
カテゴリー数：15		総回答数48

## IV. 総合考察

本研究では、量的調査及び質的調査の両面から、インクルーシブ保育の実践を目指して、保育者のスキル形成と専門性の向上について検討した。研究1と研究2の結果を踏まえて、要配慮児の発達支援に関する保育者のニーズと専門性の向上に向けた具体的な研修の支援の在り方について述べる。

### 1. 要配慮児の発達支援に関する保育者のニーズ

保育者に対する質問紙調査から、全体の約8割弱の保育者がアセスメントという用語を知っているにも関わらず、実際に使用したことがあるのは4割に満たないことが明らかになった。これは、アセスメントを実施してその結果を保育につなげているのは一部の保育者のみであることを示している。また、全体の6割の保育者が個別支援計画を立てていると回答している一方で、インクルーシブ保育を行う上で身につけたいスキルを質問した際には、あまり重要でないと思っていることが示された。前述したように、2017年に改定された保育所保育指針<sup>6)</sup>では、個別の指導計画、支援計画が明記され、今後、要配慮児の状況を保育者自身がエヴィデンスにもとづいて把握し、具体的な支援計画を作成する力が求められることは必須であると考えられる。

要配慮児の特性に応じて対応する力については、選択肢の項目と自由記述の回答でも上位にあがっており、要配慮児を支援する保育者にとって「要配慮児への対応力」は、ニーズの高いことが明らかになった。同時に自由記述の回答からは、周りの子どもへの対応があがっており、要配慮児の発達を支援しながら、すべての子どもと一緒に楽しく活動できるプログラムが求められていることがわかった。これらのことから、具体的な支援に直結でき、保育者間や保護者と要配慮児の状態を共有するためのアセスメントツールや具体的なプログラムを開発、実践していくことが急務の課題であると言える。

### 2. 保育者の専門性の向上に向けた具体的な研修支援の在り方について

保育者21人を対象に、ムーブメント教育による方法を具体的な支援ツールとして、アセスメントの理解とその活用に焦点をあてた研修会を開催し、その効果や意義を検討した。その結果、すべての項目について7割以上の保育者から研修受講後にスキルが向上したという結果が得られた。特に研究1の自由記述の回答では抽出されなかったアセスメントについて、研究2の研修会受講後の自由記述アンケートでは、【アセスメントを使うことの重要性を感じた】【アセスメントをもっと深く学びたい】【アセスメントを使用し、子どもの状態を保護者と共有したい】の3カテゴリーでアセスメントについての記述が認められ、子どもの支援に直結するアセスメントの重

要性が認識されたと言える。

ムーブメント教育は、アセスメント（MEPA-R）と支援プログラムが一体化（直結）しており、具体的な活動を展開することができる（小林，2006）<sup>12)</sup>。また、遊びを原点とした方法であることから、全ての子どもが自然な形で楽しみながら参加することのできる支援方法である。今回行った研修では、保育所に在籍する要配慮児を視野に入れてMEPA-Rによるアセスメントを実施し、具体的な支援内容について検討できたことが保育者の専門性の向上につながったと考えられる。このように保育者自身が日常の保育の中に取り入れることのできるアセスメントを用いながら、子どもの姿（特性）や育ち（発達）について周囲と共有し、具体的な支援を検討していく研修は、要配慮児の支援を巡る保育者の専門性の向上に有効な方法であり、今後の研修の在り方として、重要な視座を示していると考えられる。

### 3. 本研究の課題と展望

研究2で実施した質問紙については、母集団の少なからずバイアスの影響も多分に考えられるため、更なる検討が必要である。また、今回の研究では、専門性の向上に効果があるということは示されたが、研修に参加した保育者がどのように変化をしていったのか、また、研修内容のどのような部分が専門性の向上に影響したのかを明らかにすることができなかった。また、保育者の専門性とは、保育場面で活かされることが何よりも求められることと考える。今後も研究を継続していく中で、以上のことについての知見を得る必要がある。

### 参考文献

- 1) 内閣府（2013）：子ども・子育て支援法、(<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/law/kodomo3houan/pdf/shien-h.pdf>。2017年12月3日閲覧)
- 2) 日本保育協会（2016）：平成27年度保育所における障害児やいわゆる「気になる子」等の受け入れ実態、障害児保育等のその支援の内容、居宅訪問型保育の利用実態に関する調査研究、[http://www.nippo.or.jp/research/pdfs/2015\\_01/2015\\_01.pdf](http://www.nippo.or.jp/research/pdfs/2015_01/2015_01.pdf)。
- 3) 飯村敦子・小林芳文・竹内麗子・吉村喜久子（2011）：障害乳幼児と家族への支援に活かすムーブメント教育の実践分析に関する研究、保育科学研究、2、116-124。
- 4) 小林保子・駒井美智子・河合高鋭（2017）：子どもの育ち合いを支えるインクルーシブ保育—新しい時代の障がい児保育—、大学図書出版。
- 5) 山本佳代子・山根正夫（2006）：インクルーシブ保育実践における保育者の専門性に関する一考察—専門的知識と技術の観点から—、山口県立大学社会福祉学部紀要、12、53-60。
- 6) 厚生労働省（2017）：保育所保育指針<平成29年告示>、フレーベル館。

- 7) 厚生労働省 (2008) : 保育所保育指針解説書 (<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04b.pdf>. 2017年12月3日閲覧)
- 8) 阿部美穂子 (2009) : 親子ムーブメント活動が障害のある子どもの親に及ぼす効果. 富山大学人間発達科学部紀要、4 (1)、47-59.
- 9) 藤井由布子・小林保子・小林芳文 (2007) : 家族サポートに活かす子育て充足感の実態調査 ムーブメント教育による療育を軸にして、学校教育学研究論集、15、29-38
- 10) 小林芳文 (2005) : MEPA-R (ムーブメント教育プログラムアセスメント)、日本文化科学社.
- 11) 庄司亮子 (2016) : ムーブメント教育による家族参加型子育て支援に関する研究—養育者と支援者にもたらす影響に着目して—、鎌倉女子大学大学院修士論文
- 12) 小林芳文 (2006) : ムーブメント教育・療法による発達支援ステップガイドMEPA-R実践プログラム、日本文化科学社.

## 外国にルーツをもつ子どもの保育に関する研究

研究代表者	和田上 貴昭 (日本女子大学)
共同研究者	乙訓 稔 (武蔵野学院大学)
	松田 典子 (文教大学)
	渡辺 治 (渡辺治建築都市設計事務所)
	高橋 久雄 (社会福祉法人至誠学舎立川)
	三浦 修子 (至誠第二保育園)
	廣瀬 優子 (しせい太陽の子保育園)
	長谷川 育代 (万願寺保育園)
	高橋 滋孝 (至誠あずま保育園)
	高橋 智宏 (至誠いしだ保育園)
	高橋 紘 (至誠保育総合研究所)

### 研究の概要

外国にルーツをもつ子育て家庭に対して保育所で行われている保育や保護者支援の内容および外国にルーツをもつ子どもおよび親に対して保育士がどのような認識をもっているのかについて明らかにすることを目的に調査、分析を行った。

その結果、子どもに対しても親に対しても意思伝達において保育士が戸惑っていることが明らかとなった。一方、うまくいったこととして認識されている事柄としては、意思伝達がうまくいった事例があげられていた。保育士の外国にルーツをもつ子どもの保育およびその親への支援については、さまざまな工夫を通して、伝えることが可能になるよう取り組んでいた。言葉については、わかりやすい表現を用いたり、文字を書いてみせたり、相手の言語を用いたり、写真を用いたりなどである。また相手の文化等について保育士自身が学び、理解し、尊重する姿勢をみせていた。さらに保育の内容についても相手の文化を取り入れたり、他の子どもたちにも理解を促したりと、子どもや親に合わせることに配慮していた。この傾向は外国にルーツをもつ子どもおよび親への対応をより多く経験している保育士に強く見られた。

ただし聞くという姿勢については伝えることよりも保育士の意識が低いとの結果が出た。伝える、または伝わったということを意識する一方、聞くことについて保育士が意識を向けていないため、保育の現場において十分に保護者との相互理解ができていないという課題を示していた

キーワード：外国にルーツをもつ子ども、意思伝達、相互理解、親支援、対話

## I. 研究の動機と研究目的

### 1. 背景

日本における在留外国人(中長期在留者および特別永住者)の数は近年、増加傾向にある。法務省の『在留外国人統計(旧登録外国人統計)』によると、2006年12月に208万人だったその数は、リーマンショックや東日本大震災の影響で一時減少したものの、2016年12月には238万人に増加している。在留外国人者数を国籍・地域別に見ると、中国が71万1,486人と最も多く、全体の28.8%を占めている。以下、韓国45万2,953人(18.3%)、フィリピン25万1,934人(10.2%)、ベトナム23万2,562

人(9.4%)、ブラジル18万5,967人(7.5%)の順となっている。このうち、近隣の国・地域である中国、韓国、フィリピン、ベトナムの4か国・地域で在留外国人全体全体の66.7%と半数以上を占めている。2006年時点での在留外国人1万人以上の国に限った場合、2016年と比較して、その増加率が最も高かったのはベトナムで、2006年の時点では3万2千人ほどだったその数は、2016年にはほぼ20万人となり、約6倍になっている。他にもインドネシアやインド、中国、フィリピン、タイは1.2倍を越す増加となっている。

外国にルーツを持つ子どもや子育て家庭の数も増加している。図表1は2012年以降の在留外国人の数と幼児

(0～5歳とした)の数の推移である。日本での就労にあたって子どもを連れてくることや、日本において出産するなどが考えられるが、在留外国人における子どもの数は大人の数以上に増加傾向にあることが分かる。また、ここに示されている数は外国籍の子どもの数であり、例えば日本人と結婚した元外国籍の方の子どもが日本国籍である場合には、この数に含まれない。

日本保育協会が全国の自治体を対象に行った調査<sup>1)</sup>によると、2008年8月時点で外国人児童が入所している保育所は、22都道府県(46.8%)、9政令指定都市(52.9%)、19中核市(47.8%)で計50自治体(48.5%)であった。保育所に入所している外国人児童数は、13,337人である。また、この調査において保育所が親とのコミュニケーションで困難を抱えていると同時に、親も日本語ができないことでの課題を抱えているとの結果が示されている。

## 2. 外国にルーツをもつ子どもの保育

異国である日本における生活や子育ては習慣や文化、宗教の違いなどから困難を伴うことも多く、支援が必要な方々も多く存在する。濱村らの調査<sup>2)</sup>によると、育児で困っていることについては「日本語で意思疎通ができない」、「習慣・文化の違い」、「相談相手がいらない」、「父親とも意思疎通ができない」といった回答を得ている。また日本で生活するフィリピン人の母親は、育児ストレスに対してあきらめたり我慢したりすることで対処しているとの結果がでている。菅田<sup>3)</sup>はエスノグラフィ的手法により、外国にルーツをもつ子どもが保育所に適応していく過程とそれに伴う親の葛藤について丁寧に分析している。この研究の調査対象となった母親は保育士とは、子どもの認識が異なり、また子どもに対する期待も異なっている。こうした「ズレ」は母親が保育所のやり方に従うという形が取られていたために表面化していないが、その背景には母親と保育士の対話不足が指摘されている。言葉の問題もあるが、文化の違い等から生じる認識の差を埋めるためには対話が必要となる。「保育士と外国籍保護者の共通認識をどのように広げていくかと

ということが、外国籍幼児の保育における課題である<sup>4)</sup>としている。そしてそのための取り組みとしては「対話」が必要であるとしている。

## 3. 研究目的

外国にルーツをもつ子ども子育て家庭に対して、地域において子育て支援の拠点となるべき保育所が果たすことができる役割は大きい。一方で外国にルーツをもつ子どもの保育現場における家庭支援の取り組みについての研究は少ない。こうしたことから、外国にルーツを持つ子育て家庭への保育所による支援について、本研究では保育所で行われている保育や保護者支援において「戸惑ったこと」や「うまくいったこと」の事例を分析することで、どのような取り組みが行われているのかを明らかにすると共に、外国にルーツをもつ子どもおよび親に対して保育士がどのような認識をもっているのかについて明らかにすることを目的とする。

## II. 研究方法

### 1. データ収集方法

東京都内にある2自治体で運営されている保育所(A自治体2か所、B自治体4か所)にご協力いただき、これらの保育所で勤務する保育士を対象に留置式によるアンケート調査を実施した。調査対象としたA自治体は調査時において全人口に占める外国籍の割合が比較的高く(10%以上)、B自治体は比較的低い(2%未満)。

主な調査項目は、保育士の基本的属性(性別、年齢、保育所での勤務経験年数)、外国にルーツをもつ子どもおよびその親への対応経験の有無とその内容、外国にルーツをもつ子どもの保育および保護者支援に関する考えである。

調査時期は2017年10月である。調査にあたっては事前に保育所に説明に伺い、各保育士に記入してもらい、保育所ごとに記述済みのアンケート用紙を研究代表者宛に送付していただいた。その結果、90名の保育士から回答を得た。

図表1：在留外国人の全体数と幼児の人数の増加率

	2012年	2013年	2014年	2015年	2016年
全体 (割合)	2,033,656 (100.0)	2,066,445 (101.6)	2,121,831 (104.3)	2,232,189 (109.8)	2,382,822 (117.2)
0～5歳 (割合)	79,626 (100.0)	81,490 (102.3)	85,206 (107.0)	90,152 (113.2)	98,520 (123.7)

- \* カッコ内は2012年を100とした時の割合
- \* 人数は12月末時点におけるもの

## 2. 回答者である保育士の基本的属性等

回答者である保育士の属性は下記の通りである。

性別は女性81名（90.0%）、男性9名（10.0%）であった。年齢は20代が37名（41.1%）、30代が28名（31.1%）、40代が14名（15.6%）、50代以上が11名（12.2%）であった。保育所の勤続年数（他の保育所での経験も含む）は5年以下が33名（36.7%）、6年以上10年以下が25名（27.8%）、11年以上15年以下が16名（17.8%）、16年以上20年以下が9名（10.0%）、21年以上が7名（7.8%）であった。A自治体にある保育所の保育士が33名（36.7%）、B自治体にある保育所の保育士が57名（63.3%）であった。

保育所を利用していた外国にルーツをもつ子どもの親の出身国・地域について5名以上があげたものは、中国59名、韓国朝鮮30名、アメリカ15名、フィリピン10名、イギリス8名、ドイツ8名、ミャンマー7名、オーストラリア5名、ブラジル5名、ベトナム5名であった。中には「南米」などの地域や不明との記載もあった。A自治体にある保育所の保育士がすべて外国にルーツをもつ子どもの保育にかかわった経験があるのに対して、B自治体にある保育所の保育士は「ある」が43名（75.4%）、「ない」が12名（21.1%）、「わからない」が2名（3.5%）であった。

## 3. 分析方法

外国にルーツをもつ子どもおよびその親への対応経験の内容に関する記述については、記述内容について1記述ごとにカード化し、KJ法を援用して分類を行った。また、記述で用いられている用語について形態素分析を行い「名詞」、「サ変名詞」、「動詞」を抽出した。形態素分析等テキスト分析についてはKH Coder<sup>5)</sup>を用いた。

外国にルーツをもつ子どもの保育および保護者支援に関する考えについては、SCT法（Sentence Completion Test）により回答していただいた。SCT法は文章完成法ともいわれ、「決まった書き出しに続く文を自身の連想によって記入し、文章を完成してもらう方法」<sup>6)</sup>であり、語幹と呼ばれる刺激となる語句（決まった書き出し）に続く文章を連想して完成させるという半構造化された投影法である。多様な語幹を用いて多角的に同一テーマについて問うタイプの方法と、同じ語幹を複数回提示して回答者内の多様性を問うタイプの方法に分けられる<sup>7)</sup>が、本研究においては、外国にルーツをもつ子どもと親への保育士のかかわりについて、どのように捉えているか、その多様性について検討することを目的としているため、限定的な語幹を準備した。記述については、記述内容について1記述ごとにカード化し、KJ法を援用して分類を行った。

## 4. 倫理的配慮

アンケートの回答においては、記入によって得られた

個人情報をも本研究以外で用いないこと、データの入力および集計、分析において所属する保育所の関係者（園長や法人関係者など）が関与しないこと、調査終了後にデータを破棄することについて文書で説明するとともに、分析において記述内容から個人が特定されないよう配慮した。

## Ⅲ. 結果

### 1. 外国にルーツをもつ子どもおよびその親への対応経験の有無とその内容

(1) 外国にルーツをもつ子どもの保育において、戸惑ったこと

「外国にルーツをもつ子どもの保育において、戸惑ったこと」の有無について聞いたところ、44名が「ある」と回答した。「戸惑ったこと」について1つ例を挙げてもらったところ、事例にあげられた子どもの年齢に関しては、3歳未満児が21名、3歳以上児が20名、未記入が5名であった。親の国籍については、両親ともに外国籍が24名、母が外国籍が6名、父が外国籍が14名であった。内容についてカテゴリーに分けたところ、【言葉、意思疎通】(28)、【宗教、習慣】(9)、【食事】(7)、【養育方法】(3)、【子どもの情緒面】(1)となった(カッコ内は度数、複数の要素が含まれる回答があったため、合計は回答数と異なる)。

【言葉、意思疎通】の記述例としては、「ちょうど会話が活発になってくる時期の来日で、お子さんが緘黙になり、コミュニケーションが全くとれなかった。うなづいてもくれない状況」や「言語の違い。集まり等で絵本を読んだりしても内容が伝わりにくく、集中できないことがあった。」などがあつた。

形態素分析による「名詞」の出現数で多かったのは「言葉」20件、「日本語」16件であり、「サ変名詞」では「理解」10件、「会話」7件であり、「動詞」では「伝わる」11件、「伝える」10件、「食べる」8件であった。子どもとのコミュニケーションにおいて多くの保育士が戸惑いを感じていた。なお、【言葉、意思疎通】に分類された回答について年齢別にすると3歳未満児が12、3歳以上児が14、不明が2であった。

【宗教、習慣】の記述例としては、「自分の国の保育園でのあたりまえを日本でもしてしまう。(例：保育中の子どもの写真をとってしまったりする。）」、「自分の思ったことをストレートに相手に伝える。伝え方が強めで言葉も少し乱暴。母に伝えたところ、外国のアニメを見ることが多く、アメリカではジョークとしてとらえられるが、日本の子どもには少し刺激が強いようだ。」などがあつた。宗教については【食事】と重なることが多く、記述例として「お父さんの国の宗教上、豚肉を食べられずアレルギー児と同様、豚肉の出るメニューのときは他のものを提供し大変なことがある。」などがあつた。

また「ミルク、離乳食がおうちと園とのものが全く異なり、子どもがなかなか食べず。おうちとすり合わせていくのが大変だった。」など、食べ慣れていないものを園で提供する際に戸惑いを感じるとの記述が見られた。

### (2) 外国にルーツをもつ子どもの保護者への対応において、戸惑ったこと

「外国にルーツをもつ子どもの保護者への対応において、戸惑ったこと」の有無について聞いたところ、45名が「ある」と回答した。「戸惑ったこと」について1つ例を挙げてもらったところ、子どもの年齢に関しては、3歳未満児が20名、3歳以上児が22名、未記入が5名であった。親の国籍については、両親ともに外国籍が19名、母が外国籍が19名、父が外国籍が8名、無記入が1名であった。内容についてカテゴリーに分けたところ、【言葉、意思疎通】(42)、【宗教、習慣】(4)となった。

【言葉、意思疎通】の記述例としては、「父に、母への伝達（普段の申し送りや行事などのお知らせ）をお願いしてもうまく伝わらず、職員が直接母に伝えるとしても言語の壁が、」や「病名が通じない」などがあつた。両親ともに外国にルーツをもつか、母親が外国にルーツをもつ場合に戸惑うことが多かった。【宗教、習慣】の記述例としては、「文化の違い。すぐもんく言ってくる。考え方の違い。」や「(日常会話) 日本語は通じるが文章(プリント、掲示物)が理解できない。生活習慣の違い。」といった回答が見られた。

形態素分析による「名詞」の出現数で多かったのは「言葉」13件、「日本語」11件であり、「サ変名詞」では「理解」9件、「連絡」4件であった。数は少ないが「お伝え」、「会話」、「伝達」、「説明」がそれぞれ3件あつた。「動詞」については、「伝わる」21件、「伝える」19件、「通じる」8件であった。外国にルーツをもつ親に対して何かを伝えようとする際に保育士が戸惑っている様子がうかがえる。「伝える」について「KWICコンコーダンス」を用いて前後の用語を確認したところ、「連絡事項が伝わらない」や「登降園時にお伝えしたいことが言葉ではなかなか伝わらない」、「日常使っている言葉で会話すると伝わらなかった」、「日中の様子や伝達を伝えるのが難しかった」などの表現が用いられていた。

### (3) 外国にルーツをもつ子どもの保育において、工夫した点

「外国にルーツをもつ子どもの保育において、工夫した点」のうち、「うまくいった」事柄について1つ例を挙げてもらったところ、34名が「ある」と回答した。そのうち、子どもの年齢に関しては、3歳未満児が13名、3歳以上児が21名であった。親の国籍については、両親ともに外国籍が18名、母が外国籍が7名、父が外国籍が9名であった。内容についてカテゴリーに分けたところ、【子どもへの働きかけ】(25)、【親への働きかけ】(5)、【園

児同士の関係】(4)、【その他】(4)となった。

形態素分析による「名詞」の出現数で多かったのは「子ども」12件、「言葉」7件、「日本語」7件であり、「サ変名詞」では「理解」5件、「会話」4件、「動詞」は「伝える」13件、「使う」10件、「話す」10件であった。このうち、「言葉」について「KWICコンコーダンス」を用いて前後の用語を確認したところ、「一生懸命言葉をかけてあげる姿」や「かんたん言葉で伝える」など、意思伝達が困難な子どもに対して「言葉」を工夫している様子がうかがえる。「日本語」についても同様の記述が見られた。また、「理解」については、「本児の姿をよく理解し、本児との信頼関係を築く」や「あなたの気持ちを理解してあげたいんだという姿勢」など、子どもとの関係構築を意識している様子がうかがえた。

【子どもへの働きかけ】の記述例としては、「笑顔で毎日声かけし、行動の変わり目には、手をつないで過ぎていく中、少しずつ心を開いてくれ、笑顔やうなづきを返してくれるようになった。今も交流する機会があり、笑顔で話しかけてくれるくらいいい関係が続いている。」や「韓国語での対応をした。(普段から)」、「時間がかかってもあなたの気持ちを理解してあげたいんだという姿勢を持ち続けた。また伝えやすい様、感情の絵カード、イラストなどを用いてやり取りした。」などがあつた。【親への働きかけ】の記述例としては、「外国ならではの決まり事(食事のマナーなど)もしっかり認め、日本での決まり事があることも伝えると、自分で分けて使うことができるようになった。その際は、家庭との連携も大切だと考えている。」や「連絡事項は個別に。その保護者その国の料理を教えてもらう機会を作り、保護者のつながりができるようにした。職員とも仲良くなれるように。」といった回答が見られた。【園児同士の関係】の記述例としては、「あまりうまく使えないことを伝え、困っていたら助けてあげてほしいと伝えると、いろいろな子どもたちが、手伝いをしてくれたり、一生懸命言葉をかけてあげる姿が見られ、友達ができて、本児も安心した様子を見せていた。」や「子どもの集団で積極的に友達へかかわる姿があつたことで日本語の習得もはやかった」といった回答が見られた。

### (4) 外国にルーツをもつ子どもの保護者への対応において、うまくいったこと

「外国にルーツをもつ子どもの保護者への対応において、うまくいったこと」について1つ例を挙げてもらったところ、30名が「ある」と回答した。そのうち、子どもの年齢に関しては、3歳未満児が14名、3歳以上児が14名、未記入が1名であった。親の国籍については、両親ともに外国籍が13名、母が外国籍が11名、父が外国籍が5名、未記入が1名であった。内容についてカテゴリーに分けたところ、【保護者への伝え方】(26)、【その他】(4)となった。

形態素分析による「名詞」の出現数で多かったのは「言葉」7件、「日本語」6件、「母親」4件、「様子」4件であり、「サ変名詞」では数は少ないが「会話」、「説明」、「連絡」がそれぞれ3件、「やり取り」、「成長」、「対応」、「伝達」、「保護」、「話」がそれぞれ2件あった。また「形容動詞」には「簡単」が5件あった。「動詞」は「伝える」13件、「話す」4件であった。「様子」、「会話」、「やり取り」、「成長」、「簡単」について「KWICコンコーダンス」を用いて前後の用語を確認したところ、「登降園時に家庭での様子を聞いたり、園での様子を伝えることで、コミュニケーションをとることができた」、「単語とジェスチャーを交えて会話した」、「園と家庭が共に成長を喜び合うことができた。それと同時に子ども自身みるみる成長が促されたように感じた。」、「できるだけ簡単な日本語で伝える」などの表現が用いられていた。外国にルーツをもつ親に対して、子どもの成長を共通の目的として保護者とコミュニケーションをとることで、親に対しても子どもに対しても良い結果が得られたと認識している様子がうかがえる。

【保護者への伝え方】の記述例としては、「伝達の時にはジェスチャーや絵を使って説明した。また、簡単な文などは調べてその保護者の言語で伝えるようにした。お知らせ等もイラストを使って配ったりした。」や「連絡帳を事前に書いておいた。また、前もって伝えておいた。」などがあった。【その他】の記述例としては、「役所からの支援がある家庭だったので、役所から紹介してもらった通訳の方と連携し、必要事項を伝えてもらった。」などの回答が見られた。

## 2. 外国にルーツをもつ子どもの保育および親への対応に関する考え

### (1) 子どもに対して保育士はどのような関わりが必要と考えているか

保育所で担当する子どもが外国にルーツを持つ場合に、子どもに対して保育士はどのような関わりをする必要があると思うかについて、「子どもが外国にルーツを持つ場合、」という書き出し（語幹）の文章を完成させる形の質問に回答をもらった。同じ語幹を4つ用意し、「経験のない方も直感でご記入ください。思いつく範囲で結構です。4つ全部を埋める必要はありません」とし記述してもらった。

回答数別に見ると、未記入が3名（3.3%）、1つ記入が34名（37.8%）、2つ記入が38名（42.2%）、3つ記入が12名（13.3%）、4つ記入が3名（3.3%）であった。

形態素分析による「名詞」の出現数で多かったのは「文化」36件、「言葉」29件、「子ども」21件であり、「サ変名詞」では「理解」23件、「配慮」21件、「保育」21件で、「動詞」は「思う」23件、「伝える」16件、「知る」15件であった。このうち、「文化」について前後の用語を確認したところ、「その国の文化について知る」や「外

国の文化を他の子どもたちに伝える」など、外国にルーツをもつ子どもに対して適切な保育を行うためにその文化を学び、尊重する姿勢と、外国の文化を他の子どもにも伝え様とする姿勢がうかがえる。「言葉」については、「簡単な言葉を心がける」や「その国の簡単な言葉などを勉強しておくことが大事だと思う」など、子どもに対する意思伝達において言葉を重視している様子がうかがえる。

さらにKJ法を援用し、動詞に着目して内容を分類したところ、【学ぶ・尊重する】(42)、【伝える】(30)、【他児とつなぐ】(24)、【同じように接する】(23)、【受け入れる】(22)、【かかわる】(15)、【家庭と協力する】(6)の7つのカテゴリーに分けられた（カッコ内は該当数。5つ以上の同様の内容のものだけをカテゴリーとした。記入内容に複数の意味が含まれていることがあったため、合計が回答数とは一致しない）。

【学ぶ・尊重する】の記述例としては、「受け入れる前からその国特有さ（育児へのやり方、習慣の違い等）を園も学ぶ必要がある。」や、「なれない環境や文化の違いなどの中で子どもの今の心情を読み取り、寄り添ってあげる。」、「食文化が違う可能性がある為、必要な場合は食事の対応を行う必要があると感じます。」といった回答が見られた。子どもの親がもつ文化や習慣、宗教等について保育士が学ぶと共に、それを踏まえて保育を展開することが必要であるとの考えが多く示されていた。特に食事に関しては保護者の関心が高いようで、アレルギー児と同等の対応をしている様子が見受けられた。

【伝える】の記述例としては、「言葉でのやり取りをていねいに行う。」や、「絵を描いて説明する」、「母国との文化の違いも頭に入れながら日本の文化を伝えていく」といった回答が見られた。子どもを理解する手段としてコミュニケーションを重要視しているとともに、他の子どもたち同様に日本の文化を教えることにも配慮している様子がうかがえる記述が多く見られた。なお「伝える」の16件に対して「聞く」を用いた記述は2件であった。このことは、保育士がどのようにしたら伝わるかについての関心は高く、子どもの思いや考えを「聞く」ことについては関心が向けられていない状況を示している可能性がある。

【他児とつなぐ】の記述例としては、「他児との関わりが深まるよう援助する。」や、「その事が原因で差別されたりしないように子ども同士の関わりを見守り、間に入ったりする。」、「クラスの子も達には世界の国々肌の色の異いの人々が沢山いることを知ってもらおう。」といった回答が見られた。他の子どもたちとの関わりの中で、その子自身が成長することを目指すと共に、周りの子どもたちも違いを尊重できる心が育つような保育をしたいといった思いが表れていると考えられる。

【同じように接する】の記述例としては、「外国人だから違うかかわり方をするというのではなく、ほかの子

もたちと同じように接している。」や、「特に“外国人だから”と特別なことをする必要はないと思う。日本人でも外国人でも宗教やコミュニケーションの方法などに配慮が必要な場合は個別に対応する必要があると思うので。」、「周りの児童と変わらずに接しながらも、様子の変化など注意深く見守っていく。」といった回答が見られた。特別扱いをするのではなく、配慮をしながらも外国にルーツをもつということをその子どもの個性として捉えるといった見方が記述からうかがえる。一方で、このカテゴリーには分類しなかったが、少数意見として「お子様に合った保育施設に行くべき。」といった記述が見られた。保育所でできる対応には限界があるため、子どものためにも適切な保育が提供される場を選ぶ方がよいという考えであろう。

【受け入れる】の記述例としては、「ひとまず誰もわからない中来ていたりするのでとにかく安心できるように受け止める。」や、「宗教など信仰しているものがあればそれにそうようにする（ベジタリアンなど）」といった回答が見られた。違いや違いによる不安な気持ちなどを受容する姿勢が示されている。

【かかわる】の記述例としては、「環境の変化による、精神的不安を取り除くためにもスキンシップを多くとり配慮していく。」や、「言語の違いに不安になることが大きく、コミュニケーションが取れるようになるまでの時間がかかることもあるので、安心して過ごせる環境を整えてあげること。」といった回答が見られた。配慮した保育環境の提供が必要であるとの意見が示されていた。

【家庭と協力する】の記述例としては、「家庭との連携を取ったり、協力を得ながら関わり、対応していく。」や、「保護者の方と良く話をし、お子様にあった援助が出来るように心掛ける。」といった回答が見られた。他の子どもも同様であるが、保育における親との協働が不可欠であることが示されている。

## (2) 親に対して保育者はどのような関わりが必要と考えているか

保育所で担当する子どもの親が外国にルーツを持つ場合に、子どもに対して保育者はどのような関わりをする必要があると思うかについて、「保護者が外国にルーツを持つ場合、」という書き出し（語幹）の文章を完成させる形の質問に回答してもらった。同じ語幹を4つ用意し、「経験のない方も直感でご記入ください。思いつく範囲で結構です。4つ全部を埋める必要はありません」とし記述してもらった。

回答数別に見ると、未記入が10名（11.1%）、1つ記入が41名（45.6%）、2つ記入が27名（30.0%）、3つ記入が9名（10.0%）、4つ記入が3名（3.3%）であった。

形態素分析による「名詞」の出現数で多かったのは「言葉」34件、「文化」28件、「コミュニケーション」20件であり、「サ変名詞」では「対応」20件、「保護」19件、

「理解」10件で、「動詞」は「伝える」30件、「思う」14件であった。このうち、「言葉」について前後の用語を確認したところ、「日本語が話せない子どもも保護者の場合、言葉も伝わらず、不安なことが多いと思う」や「簡単な言葉で明確に伝える」など、言葉で意思疎通することができない親の状況や、こうした親に対して伝達方法を工夫している保育士の姿がうかがえる。「文化」については、「その国の文化、宗教、慣習など、尊重した関わりを持つことが大切だと考えます」や「こちらの一方的な文化を押し付けるのではなく、相手の文化を受け入れつつ、各園の保育に合わせた対応を行う」など、親の国の文化を尊重しつつ、日本で保育を理解してもらいたいと考えている様子がうかがえる。

さらにKJ法を援用し、動詞に着目して内容を分類したところ、【合わせる】(54)、【伝える】(47)、【学ぶ・尊重する】(31)、【かかわる】(18)、【関係を築く】(9)の5つのカテゴリーに分けられた（カッコ内は該当数。5つ以上の同様の内容のものだけをカテゴリーとした。記入内容に複数の意味が含まれていることがあったため、合計が回答数とは一致しない）。

【合わせる】の記述例としては、「コミュニケーション能力がどれくらいあるのかを見ながら、よく話をすることが大切。」や、「その方の持っている条件に合わせる。行事（クリスマス、おまつりを外国の方はいやがることがあった）」といった回答が見られた。コミュニケーションの方法や相手の文化、習慣、宗教に対して配慮する必要があるとの内容が多く見られた。

【伝える】の記述例としては、「“言葉”の壁が少なからずあるので、分かりやすい表現や言葉で伝えていく必要がある。」といった回答が見られた。「言葉の壁」については、3名の回答者の記述に見られたが、親に日々の保育の様子を伝える役割を持つ保育士にとっては、大きな「壁」となっている様子がうかがえる。対応として「わかる（わかりやすい）」(9)、「丁寧（ていねい）」(8)、「個別」(6)、「ゆっくり」(4)（カッコ内は出現数）などの表現が「壁」を乗り越える手段として用いられている様子がうかがえる。「子どもが外国にルーツを持つ場合、」の文章完成法における回答でも同様であったが、この質問においても「伝える」(30)に対して「聞く」(4)であり、伝えることの方が聞くことよりも関心が高いことが示された。

【学ぶ・尊重する】の記述例としては、「その国がどのような国なのかを把握しておくことが大切。」や、「その国の文化、生活習慣、教育観など知ることも大切。」といった回答が見られた。あたりまえと保育士が認識していることが外国ではあたりまえではないことがあるため、親のルーツとなる国の文化等について学び、尊重することは重要なことと認識されている。

【かかわる】の記述例としては、「保護者にどのように接したら良いか、子ども達にどのように伝えていくかを

聞ける位のコミュニケーションをとる。」や、「積極的に声をかける。」といった回答が見られた。次に挙げている【関係を築く】にもつながる行為であるが、相手を知り、かかわり、関係を築くことは外国にルーツをもつ親に対してだけでなく、他の保護者に対しても同様であると考えられている。

【関係を築く】の記述例としては、「お互いの理解を深め、信頼関係を築けるよう心掛ける。」や、「特に細部にわたって良くなった面、成長した面を共感しあえるようにする。」といった回答が見られた。言葉の問題もあり、関係を築くことは困難である場合が多いようであるが、この点についても他の保護者に対するのと同様であると考えられている。

### （3）保育所による違い

保育所所在地別によると（1）の「子どもが外国にルーツを持つ場合、」という書き出しについては、A自治体にある保育所保育士の記入は、未記入が1名（3.0%）、1つ記入が17名（51.5%）、2つ記入が13名（39.4%）、3つ記入が2名（6.1%）、4つ記入が0名であった。一人あたりの平均記述数は1.48で、1つの記述に対する文字数は37.0文字であった。B自治体にある保育所保育士の記入は、未記入が2名（3.5%）、1つ記入が17名（29.8%）、2つ記入が25名（43.9%）、3つ記入が10名（17.5%）、4つ記入が3名（5.3%）であった。一人あたりの平均記述数は1.91で、1つの記述に対する文字数は29.9文字であった。A自治体の方が記述数が少ないものの、具体的な記述が多かったことが文字数に表れていると考えられる。

また、回答者数を考慮した上で、A自治体にある保育所の保育士の方が多かった記述内容は、【受け入れる】（22回答中13）である。一方B自治体にある保育所の保育士の方が多かった記述内容は、【学ぶ・尊重する】（42回答中34）である。A自治体の方が外国にルーツをもつ子どもたちの受け入れ経験が多いため、外国を知った上でどのように保育を行うかということに意識が向いていて、B自治体の方は、経験が少ないため、まず外国の文化を知ること意識が向いていることが要因であると考えられる。形態素分析による出現数においても、B自治体において「理解」が20あるのに対し、Aは自治体は3で、「受け入れる」についてはA自治体が「6」、B自治体が「3」であることにも表れている。

（2）の「保護者が外国にルーツを持つ場合、」という書き出しについては、A自治体にある保育所保育士の記入は、未記入が5名（15.2%）、1つ記入が18名（54.5%）、2つ記入が7名（21.2%）、3つ記入が3名（9.1%）、4つ記入が0名であった。平均記述数は1.24で、1つの記述に対する文字数は36.0文字であった。B自治体にある保育所保育士の記入は、未記入が5名（8.8%）、1つ記入が23名（40.4%）、2つ記入が20名（35.1%）、

3つ記入が6名（10.5%）、4つ記入が3名（5.3%）であった。一人あたりの平均記述数は1.63で、1つの記述に対する文字数は29.0文字であった。

また、回答者数を考慮した上で、A自治体にある保育所の保育士の方が多かった記述内容は、【伝える】（47回答中22）である。A自治体の方が経験が多い分、保護者に伝えることの重要性を認識していると考えられる。具体的な記述内容についても、B自治体の方が「ゆっくり」、「ていねいに」などが記述されているのに対して、A自治体は、「英語で話したり、スマホなどの機器をつかって」、「身ぶり、手ぶり、絵などを活用し」、「写真表記を増やす」、「ふりがなをふってあげたり、ひらがなで書く」など、具体的な方法を記している。

## IV. 考察

今回の研究において、外国にルーツをもつ子どもおよび親への対応において保育士は、伝えることに苦労している様子がうかがえた。言葉が異なることもその要因であるが、それ以外にもルーツとなる国の文化や習慣、宗教に影響を受けた生活スタイルや対人関係等が影響していた。子育ては、その国や民族の文化や伝統を伝える行為を含むため、保育現場では両者の違いが表面化することは当然である。

こうした違いに対して保育士はさまざまな工夫を通して、伝えることが可能になるよう取り組んでいた。言葉については、わかりやすい表現を用いたり、文字を書いてみせたり、相手の言語を用いたり、写真を用いたりなどである。また相手の文化等について保育士自身が学び、理解し、尊重する姿勢をみせていた。さらに保育の内容についても相手の文化を取り入れたり、子どもたちにも理解を促したりと、子どもや親に合わせることに配慮していた。この傾向は外国にルーツをもつ子どもおよび親への対応をより多く経験している保育士に多く見られた。その上で日本の保育についての理解を求めている。

菅田が「日本の保育所で外国籍幼児が過ごすために必要である日本語や行為の習得のみに目を向けるのではなく、母語や母国文化への関心を高めるようなはたらきかけについて、保育士と外国籍保護者は対話していかなければならない<sup>8)</sup>」と記述しているように、コミュニケーションは対話、つまり双方向でなければならない。相手を理解し尊重していくためには相手の意見を聞くことは必要である。今回の調査においても「聞く」という姿勢については「伝える」ことよりも意識が低いとの結果が出ている点については、保育の現場において十分に保護者との相互理解ができていないという課題を示したものとえよう。

ただし今回の調査は対象となる保育所が限られている上に保育士の数も少ない。保育所ごとに保育や親への対応に関する考えは統一されていることを考えると、調査

結果が偏っている可能性は否めない。さらに調査対象を広げて意見を集めることによって、現在の保育所がどのように外国にルーツをもつ子どもの保育を行っているのか、その親に対してどのように支援しているのかを明らかにする必要があると考えられる。

- 1) 日本保育協会 (2008) 『保育の国際化に関する調査研究』 p.4
- 2) 濱村美和子、狩野鈴子、三島みどり、永島美香 (2004) 「在日外国人の育児の現状について (第1報) : 在日フィリピン人の母親の育児ストレスとその対処法」 『島根県立看護短期大学紀要』 10, 45-52
- 3) 菅田貴子 (2006) 「外国籍幼児の保育所への適応過程に

関する研究」 『保育学研究』 44 (2), 200-209

- 4) 菅田 前掲 p.112
- 5) 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析 —内容分析の継承と発展を目指して』 ナカニシヤ出版
- 6) 菅野幸恵 (2008) 「「かんがるうプロジェクト」 —その概要と時代背景」 岡本依子, 菅野幸恵編 『親と子の発達心理学: 縦断研究法のエッセンス』 新曜社, 86-94 p.87
- 7) 一般社団法人全国保育士養成協議会 (2015) 『平成26年度 専門委員会課題報告書 学生の自己成長感を保障する保育実習指導のあり方 —保育実習指導 I・II・IIIを中心に—』 p.155
- 8) 菅田 前掲 p.112

## 認定こども園化に伴う保育者の専門性のあり方の変化に関する研究

研究代表者	矢藤 誠慈郎（岡崎女子大学）
共同研究者	森 俊之（仁愛大学）
	野田 美樹（岡崎女子短期大学）
	鈴木 智子（仁愛大学）
	青井 夕貴（仁愛大学）
	森 美利花（岡崎女子大学）
	石川 昭義（仁愛大学）
	大倉 健太郎（岡崎女子短期大学）
	西村 重稀（仁愛大学名誉教授）
	館 直宏（わか保育園）

### 研究の概要

本研究の目的は、認定こども園への移行に伴い、保育者としての専門的な職務にどのような変化があったかについて明らかにし、その変化が保育所からの移行（保育所移行型）と幼稚園からの移行（幼稚園移行型）とでどのような異同があるかについて明らかにすることである。そのために、法的に新たな施設として設置された幼保連携型認定こども園を対象に、認定こども園への移行の前後の保育者の専門的な職務に関する変化を、特にその前身の施設形態別に分析した。

結果として、変化は予想ほどには感じられておらず、しかし移行元の違いによる変化は、保育所移行型が教育をより意識する、幼稚園移行型が3歳未満児や養護や子育て支援を意識する一方で、時間的制約や利用者の多様性に戸惑うなど、保育所や幼稚園の特性から概ね予想できる傾向であった。ただ、インタビューなどから、例えば「教育」の捉え方や、1号・2号・3号の子どもの関わり合いなどの内実がどのようなものかについて、いっそうの分析を要すると思われる回答が見られた。幼保連携型認定こども園の機能やその意義について、また養護や教育のあり方、子育て支援、組織内の協働などについて、改めてその意味を問い直すことが有益だと思われるし、実際多くの園では、移行を機に、それらが問い直されていることが示唆された。

移行から比較的短期間での調査であったが、今後、各園で幼保連携型認定こども園としての運営や保育教諭の意識が安定することが予想される。調査から残されたさらなる課題は、移行期を経た後の幼保連携型認定こども園の保育教諭の専門性をどのように捉え、組織内で保育教諭がどのように協働し、また保育教諭のキャリア開発をどのようにデザインするかについて、今後の変化を追跡しながら、適切に整理して共有し、それに適切な研修体系を構築していくことである。

キーワード：幼保連携型認定こども園、移行に伴う変化、養護と教育、子育て支援、園内の協働体制

### 1 研究の目的と本研究の意義

本研究の目的は、認定こども園への移行に伴い、保育者としての専門的な職務にどのような変化があったかについて明らかにし、その変化が保育所からの移行（保育所移行型）と幼稚園からの移行（幼稚園移行型）とでどのような異同があるかについて明らかにすることである。

保育・教育の質を高めるために、保育者のキャリア・パスが構想されるなど保育者の専門性に注目が集まっているが、制度の転換期において、認定こども園に移行し

た園の保育教諭の専門的な職務の変化や、移行元が保育所か幼稚園かなどによるそれらの異同については明らかになっていない。これらを明らかにすることによって、より効果的な専門性開発のプログラムを策定していくことが可能になるとと思われる。

本研究に関連する先行研究については、実践が始まったばかりであることから、制度に関する議論は比較的多く見られるが、実践そのものの変容等に関する調査研究は限られている。例えば、西川（2013）は、旧法における認定こども園設置に関して職員や保護者の意識の変化

について明らかにしており、藤木ら（2011）はこども園移行が保育者の保育観に与えた影響について明らかにしている。科学研究費補助金による調査研究については、幼保一体化施設における子どもの育ちを支える保育の質と構造についての高嶋（2013-2016）や、2・3歳児の接続期に焦点化して保育者の専門性を検討する北野（2016-2019）などがある。

これらは、保育観や実践のあり方全般にわたって移行のタイプ別（前身が保育所か幼稚園化など）に保育教諭の変化の受け止めを分析するものではなく、ここに本研究の意義を見出すことができる。宮里ら（2016）が本研究に極めて近い問題関心から詳細で意義深い調査を行っているが、対象者数が限られている。

本研究は、一定の統計的分析に耐える対象を得て、幼保連携型認定こども園移行の前後における保育教諭の保育観や実践のありようの認識の変化を明らかにして、保育教諭の専門性とその開発への示唆を得ることに意義を持つと思われる。

## 2 研究の方法

### (1) 質問紙調査

#### 1) 対象

中部圏に所在する平成28年4月1日時点で認可されている全ての幼保連携型認定こども園（430園）を対象とした。内訳は、富山県58園（公立2園、私立56園）、石川県66園（公立1園、私立65園）、福井県72園（公立14園、私立58園）、岐阜県34園（公立18園、私立16園、\*公立19園のうち1園閉園（H29.3）のため18園）、静岡県133園（公立68園、私立65園、\*公立69園のうち1園閉園（H29.3）のため68園）、愛知県56園（公立1園、私立55園）、三重県11園（公立3園、私立8園）である。

なお、回収数は238園であり、回収率は55.3%であった。

#### 2) 方法

質問紙調査に当たっては、各幼保連携型認定こども園に園長用1部、保育教諭用3部（若手・中堅・ベテランなど経験年数に配慮を依頼）の調査票を送付した。保育教諭用調査票は封筒に入れて封をしたうえで園長に渡し、園長がまとめて返送することを依頼した。その際、研究概要、記入上の注意、倫理的配慮について依頼状及び調査票に記載し、調査票の返送をもって研究への参加の同意を得ることとした。

#### 3) 時期

質問紙調査は、平成29年8月下旬～9月に実施した。

#### 4) 項目

園長には園の属性（運営主体、児童数、保育教諭数等）、

保育教諭には回答者の基本属性（経験年数、所有資格等）、考え方や実践のあり方等21項目について認定こども園化の前後における変化についての認識の程度に対して回答を求め、さらに4項目について変化の具体的な内容の記入を求めた。

### (2) インタビュー調査

#### 1) 対象

質問紙の回答の段階であらかじめインタビュー調査への協力の同意を得た幼保連携型認定こども園のうちから、愛知県内2園、福井県内3園を選び、訪問して調査を実施した。

○愛知県、私立、平成27年度、幼稚園から移行

○愛知県、私立、旧法による幼保連携型認定こども園（幼稚園から移行）から新法による認定こども園に移行

○福井県、私立、旧法による幼保連携型認定こども園（幼稚園から移行）から新法による認定こども園に移行

○福井県、私立、平成28年度、保育所から移行

○福井県、公立、平成28年度、公立幼稚園と公立保育園が合併

#### 2) 方法

保育教諭2名を対象にインタビュー調査を行った。インタビューに当たっては、事前に本研究の趣旨説明文とともに質問項目を通知し、当日1名または2名が園を訪問し、約30分間のインタビューを行った。

#### 3) 時期

平成29年12月

#### 4) 項目

あらかじめ通知した質問項目は次の通りであり、おおむねこれらに沿って質問を行い、回答の展開に応じて追加の質問等も行った。

①対象者の性別、保育経験年数、雇用形態。

②認定こども園化に伴って、「よくなった」あるいは「悪くなった」と感じている点。

③移行前後に戸惑いがあったか。あった場合どのようなことか。

④移行によって、保育職としての専門性、あるいは専門性の受け止め方が変化したか。変化したとすればどのように変化したか。

⑤保育教諭としての専門性を向上させていくために、今後、どのような分野・領域の力量を高めていきたいと思うか。あるいは、どのような研修に参加したいか。

### 3 結果と考察

#### (1) 質問紙調査

##### 1) 数量データの結果

##### 回答者の勤務する施設の属性

回答者（保育教諭）の勤務する施設について、その所在県を表1-1に、その設置形態を表1-2に、認定こども園に移行した時期を表1-3に、認定こども園への移行の形態を表1-4に、クラス編成のあり方を表1-5に、在籍児数を表1-6に、保育教諭数を表1-7に、それぞれ示した。

回答者の勤務する園の設置形態は、公立が25.3%、私立が73.4%であり、私立園が多かった。認定こども園に移行した時期としては、平成27年度が53.1%、平成28年度が31.9%であり、多くの園が平成27年度～28年度にかけて認定こども園化していた。認定こども園への移行の形態としては、保育所からの移行（保育所移行型）が

60.2%と最も多く、ついで幼稚園からの移行（幼稚園移行型）が14.9%と続いた。認定こども園からの移行は10.0%、既存の幼稚園と保育所の合併は6.1%、新設は2.6%であった。認定こども園への移行に伴い、クラス編成の仕方を変更した園は少なく、年齢別クラスのままというところが83.2%、異年齢クラスのままというところが9.0%であった。

回答者の勤務する園の在籍児数としては、1号認定児数についてみると、100名を超える大人数の1号認定児が在籍している園と、20名未満と少ない園に二極化した形になっていた。認定こども園に移行する前が幼稚園だったか保育所だったかにより、在籍児の構成が異なっていることが考えられる。保育教諭の人数をみると、数名の規模の施設から数十名の規模の施設までさまざまな人数の施設がみられたが、おおむね正規職員が11～15名程度、非正規職員が6～10名程度という施設がもっとも多くみられた。

表1-1 回答者の勤務する施設の所在県

富山県	84	(12.2%)
石川県	96	(13.9%)
福井県	143	(20.8%)
静岡県	217	(31.5%)
愛知県	81	(11.8%)
岐阜県	44	(6.4%)
三重県	18	(2.6%)
(無回答)	6	(0.9%)

表1-2 回答者の勤務する施設の設置形態

公営	174	(25.3%)
私営	506	(73.4%)
(無回答)	9	(1.3%)

表1-3 回答者の勤務する施設がこども園に移行した時期

17年度	3	(0.4%)
18年度	0	(0.0%)
19年度	3	(0.4%)
20年度	6	(0.9%)
21年度	3	(0.4%)
22年度	12	(1.7%)
23年度	22	(3.2%)
24年度	12	(1.7%)
25年度	15	(2.2%)
26年度	15	(2.2%)
27年度	366	(53.1%)
28年度	220	(31.9%)
(無回答)	12	(1.7%)

表1-4 回答者の勤務する施設の開設経緯のタイプ

幼稚園から移行	103	(14.9%)
保育所から移行	415	(60.2%)
認定こども園から移行	69	(10.0%)
既存の保育所と幼稚園が合併	42	(6.1%)
新設	18	(2.6%)
その他	27	(3.9%)
(無回答)	15	(2.2%)

表1-5 回答者の勤務する施設のクラス編成の変化

年齢別編成のまま変えていない	573	(83.2%)
年齢別編成から異年齢編成に変えた	10	(1.5%)
異年齢編成のまま変えていない	62	(9.0%)
異年齢編成から年齢別編成に変えた	11	(1.6%)
その他	24	(3.5%)
(無回答)	9	(1.3%)

表1-6 回答者の勤務する施設の在籍児数

	1号認定		2号認定		3号認定	
	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
0名	88	(12.8%)	6	(0.9%)	24	(3.5%)
1- 10名	242	(35.1%)	27	(3.9%)	21	(3.0%)
11- 20名	151	(21.9%)	37	(5.4%)	74	(10.7%)
21- 30名	30	(4.4%)	45	(6.5%)	107	(15.5%)
31- 40名	15	(2.2%)	62	(9.0%)	142	(20.6%)
41- 50名	13	(1.9%)	69	(10.0%)	100	(14.5%)
51- 60名	13	(1.9%)	46	(6.7%)	75	(10.9%)
61- 70名	15	(2.2%)	104	(15.1%)	55	(8.0%)
71- 80名	18	(2.6%)	68	(9.9%)	30	(4.4%)
81- 90名	9	(1.3%)	94	(13.6%)	8	(1.2%)
91- 100名	3	(0.4%)	49	(7.1%)	15	(2.2%)
101- 名	80	(11.6%)	70	(10.2%)	21	(3.0%)
(無回答)	12	(1.7%)	12	(1.7%)	17	(2.5%)

表1-7 回答者の勤務する施設の保育教諭の人数

	正規		非正規	
	人数	(%)	人数	(%)
0名	0	(0.0%)	9	(1.3%)
1- 5名	36	(5.2%)	139	(20.2%)
6-10名	149	(21.6%)	232	(33.7%)
11-15名	201	(29.2%)	144	(20.9%)
16-20名	120	(17.4%)	83	(12.0%)
21-25名	119	(17.3%)	57	(8.3%)
26-30名	32	(4.6%)	10	(1.5%)
31- 名	20	(2.9%)	3	(0.4%)
(無回答)	12	(1.7%)	12	(1.7%)

### 回答者の個人の属性

回答者個人の属性について、その性別を表1-8に、保育経験年数を表1-9に、雇用形態を表1-10に、保有する資格・免許を表1-11に、それぞれ示した。

回答者は、そのほとんどが女性であり（95.9%）、雇用形態についてはほとんどが正規雇用であった（95.5%）。また、多くのものが、以前から幼稚園教諭免許と保育士資格の両方を所有していた（86.2%）。認定こども園としての保育経験は2～3年のものが多く、幼稚園や保育所としての保育経験はさまざまな年数のものが存在した。

### 認定こども園化に伴う保育者の意識や行動に関する変化

認定こども園化に伴って保育者の意識や行動にどのような変化があったか、保育者の専門性に関すると考えられる21の項目を挙げて、「悪くなった」、「やや悪くなった」、「変わらない」、「ややよくなった」、「よくなった」

の5段階で回答してもらった。分析を単純化するために、「悪くなった」と「やや悪くなった」という回答はまとめて「マイナスの変化」とし、「変わらない」という回答は「変化なし」、「よくなった」と「ややよくなった」は「プラスの変化」として、集計した。集計結果を表1-12に示した。

表に示されるとおり、全体的な傾向として、変化がないという回答やプラスの変化があったという回答が多かった。認定こども園化に伴う保育者の専門性については、基本的には変わりはないという認識をもっている保育者が多いことが示された。プラスの変化があったという回答も多くみられた。プラスの変化があったという回答が多かった項目としては、「保育者の専門性に対する意識」や「指導計画・記録等への意識」、「教育に対する見方・考え方」などが挙げられた。多くの保育者が、認定こども園化に伴い、自分自身の保育や業務内容などをあらためて振り返り、専門性に対する意識を高めたと考えられ

表1-8 回答者の性別

女性	661	(95.9%)
男性	24	(3.5%)
(無回答)	4	(0.6%)

表1-9 回答者の勤務した施設毎の保育経験

	こども園	幼稚園	保育所	その他
なし	7名	512名	278名	654名
1年	36名	16名	21名	6名
2年	254名	12名	27名	9名
3年	261名	22名	28名	6名
4年	34名	11名	24名	0名
5年	21名	9名	27名	3名
6年	18名	9名	22名	0名
7年	22名	11名	23名	1名
8年	7名	9名	18名	1名
9年	7名	12名	19名	0名
10年-	17名	43名	121名	5名
20年-	5名	23名	80名	4名

表1-10 回答者の雇用形態

正規雇用	658	(95.5%)
非正規雇用	26	(3.8%)
(無回答)	5	(0.7%)

表1-11 回答者の保有する資格・免許

以前から保育士資格をもち幼稚園教諭免許を取得した	64	(9.3%)
以前から幼稚園教諭免許をもち保育士資格を取得した	24	(3.5%)
以前から幼稚園教諭免許・保育士資格の両方をもつ	594	(86.2%)
(無回答)	7	(1.0%)

表1-12 認定こども園化に伴う保育者の意識や行動に関する変化

	－	変化なし	＋	＋／－
勤務体制（時間、シフトなど）	133 (19.3)	401 (58.2)	136 (19.7)	1.02
子どもに対する見方・考え方	8 (1.2)	411 (59.7)	261 (37.9)	32.63
養護に対する見方・考え方	10 (1.5)	417 (60.5)	251 (36.4)	25.10
教育に対する見方・考え方	18 (2.6)	322 (46.7)	338 (49.1)	18.78
食育に対する意識	11 (1.6)	455 (66.0)	214 (31.1)	19.45
特別な配慮を要する子どもへの指導に対する意識	9 (1.3)	426 (61.8)	245 (35.6)	27.22
事故防止・安全対策への意識	6 (0.9)	413 (59.9)	261 (37.9)	43.50
子育て支援への意識	9 (1.3)	407 (59.1)	262 (38.0)	29.11
クラス運営に対する意識	11 (1.6)	397 (57.6)	268 (38.9)	24.36
指導計画・記録等への意識	31 (4.5)	299 (43.4)	345 (50.1)	11.13
子どもとの関わり	11 (1.6)	461 (66.9)	208 (30.2)	18.91
子ども同士の関わり	17 (2.5)	517 (75.0)	147 (21.3)	8.65
保護者との関わり	29 (4.2)	505 (73.3)	146 (21.2)	5.03
保護者同士の関わり	38 (5.5)	560 (81.3)	79 (11.5)	2.08
地域との関わり	13 (1.9)	502 (72.9)	160 (23.2)	12.31
同僚との関わり	34 (4.9)	531 (77.1)	115 (16.7)	3.38
職員会等の持ち方	81 (11.8)	383 (55.6)	209 (30.3)	2.58
研修等への取り組み	47 (6.8)	321 (46.6)	309 (44.8)	6.57
小学校との連携	14 (2.0)	436 (63.3)	222 (32.2)	15.86
保育を振り返る機会	39 (5.7)	362 (52.5)	279 (40.5)	7.15
保育者の専門性に対する意識	15 (2.2)	313 (45.4)	354 (51.4)	23.60

る。一方で、マイナスの変化があったという回答も少なからず見られた。マイナスの変化があったという回答が少なからず見られた項目としては、「勤務体制（時間、シフトなど）」や「職員会等の持ち方」が挙げられた。

全体的には変化がないという回答が多かったが、変化があったという回答の中で、プラスの変化があったと答えたものとマイナスの変化があったと答えたものの割合を検討するために、両者の比を求め、表1-12の右端に示した。この値は、1だとプラスの変化と回答したものとマイナスの変化と回答したものの数が同じで、値が大きいほどプラスの変化と回答したものが多くを示している。マイナスの変化に比べてプラスの変化と回答したものがもっとも少なかったのは、「勤務体制（時間、シフトなど）」であった。また、「職員会等の持ち方」や「同僚との関わり」など保育者同士の連携に関する項目は、マイナスの変化が多かった。「保護者同士の関わり」や「保護者との関わり」など保護者に関する項目にも比較的マイナスの変化を感じているものが多かった。認定こども園化されることにより、さまざまな利用者に対応する必要性がより強くなり、勤務体制や施設内での会議の持ち方など、職員同士の連携の取り方に困難さを感じるとともに、保護者のタイプも多様になることで困難さを感じている園が存在していると考えられる。

#### 認定こども園化する前の施設形態の違いによる保育者の意識や行動の変化の比較

認定こども園化する前の施設形態の違いによって、認定こども園化に伴う意識や行動の変化が異なるかを検討した。以前の施設形態により集計を行うと、「幼稚園から移行」（n=103人）、「保育所から移行」（n=415人）、「認定こども園から移行」（n=69人）、「既存の幼稚園と保育所が合併」（n=42人）、「新設」（n=18人）と多くが保育所からの移行であった。回答の多くみられた「幼稚園から移行」（n=103人）と「保育所から移行」（n=415人）の2群について、群毎にプラスの変化と回答のあったもの、マイナスの変化と回答のあったもの、変化なしの回答のあったものの比率を求めた。その結果を表1-13に示した。

項目によって結果は異なり、幼稚園移行型の方が変化なしという回答が多い項目もあれば、保育所移行型の方が変化なしという回答が多い項目も見られた。幼稚園移行型の方が変化なしという回答が多かった項目としては、「教育に対する見方・考え方」、「小学校との連携」などが挙げられた。逆に、保育所移行型の方が変化なしという回答が多かった項目としては、「勤務体制（時間、シフトなど）」、「養護に対する見方・考え方」、「食育に対する意識」、「事故防止・安全対策への意識」、「子育て支援への意識」、「職員会等の持ち方」などが挙げられた。保育所では、もともと子どもを園で預かる時間が長かったことで勤務体制もさまざまなシフトが組まれていることが多く、認定こども園化での変化は感じられなかった

と考えられる。また、養護や子育て支援など、保育所保育指針には含まれていたが幼稚園教育要領にはなかった概念などは、幼稚園移行型の方が変化を感じており、教育に関する内容は幼稚園移行型よりも保育所移行型の方が変化を感じていることが示された。

マイナスの変化をしたとの回答は、幼稚園移行型で多かった。たとえば、「勤務体制（時間、シフトなど）」、「職員会等の持ち方」、「研修の持ち方」、「保育を振り返る機会」などは、マイナスの変化をしたとの回答が幼稚園移行型で少なからず見られた。幼稚園は保育所に比べて子どもを園で預かる時間は短く、認定こども園化することにより、子どもを預かる時間が相対的に増加することで、業務の時間調整が大変と感じ、これらの項目でのマイナス評価につながったと考えられる。

#### 勤務経験年数による保育者の意識や行動の変化の比較

勤務経験の長さによって、認定こども園化に伴う意識や行動の変化が異なるかを検討した。施設を問わずの通算での勤務経験の長さから、「5年未満」（n=153人）、「5～10年」（n=155人）、「10～20年」（n=214人）、「20年以上」（n=167人）の4群に回答者を分け、群毎にプラスの変化と回答のあったもの、マイナスの変化と回答のあったもの、変化なしの回答のあったものの比率を求めた。その結果を表1-14-1および表1-14-2に示した。

多くの項目では、勤務経験が長いほど、変化なしという回答が多かった。たとえば、「子どもに対する見方・考え方」、「養護に対する見方・考え方」、「教育に対する見方・考え方」、「食育に対する意識」、「特別な配慮を要する子どもへの指導に対する意識」、「クラス運営に対する意識」、「子どもとの関わり」、「子ども同士の関わり」、「保護者との関わり」などは、勤務経験が長いものほど、変化なしという回答が多かった。勤務経験が長いほど、子どもや保育に関する見方・考え方など意識的な面では保育者としての専門性は確固としたものになり、施設の形態の変化に関わらず変化しないものとなっていると考えられる。

他方、勤務経験が短いほど変化なしという回答が多い項目もあり、「勤務体制（時間、シフトなど）」などは、勤務経験が長いほど変化なしという回答が少なかった。具体的な行動レベルでの変化が伴う項目については、勤務経験が長いほど、これまでの経験が影響していると考えられる。

#### 施設規模による保育者の意識や行動の変化の比較

施設の規模によって、認定こども園化に伴う保育者の意識や行動の変化が異なるかを検討した。回答者の勤務する施設の1号認定、2号認定、3号認定を合わせた在籍児の合計人数から、「100人までの園」（n=230人）、「101～150人の園」（n=207人）、「151～200人の園」（n=146人）、「200人を超える園」（n=106人）の4群に回答者を分け、

表1-13 認定こども園化に伴う意識や行動に関する変化（以前の施設による比較）

		－	変化なし	＋
勤務体制（時間、シフトなど）	幼稚園から	34.0%	37.1%	28.9%
	保育所から	11.8%	70.3%	17.9%
子どもに対する見方・考え方	幼稚園から	2.9%	57.8%	39.2%
	保育所から	0.2%	60.3%	39.5%
養護に対する見方・考え方	幼稚園から	3.0%	49.5%	47.5%
	保育所から	1.0%	68.4%	30.6%
教育に対する見方・考え方	幼稚園から	6.0%	56.0%	38.0%
	保育所から	1.0%	44.1%	54.9%
食育に対する意識	幼稚園から	5.0%	53.5%	41.6%
	保育所から	1.0%	70.9%	28.1%
特別な配慮を要する子どもへの指導に対する意識	幼稚園から	2.9%	56.9%	40.2%
	保育所から	0.7%	66.3%	33.0%
事故防止・安全対策への意識	幼稚園から	3.0%	42.6%	54.5%
	保育所から	0.5%	67.7%	31.8%
子育て支援への意識	幼稚園から	3.0%	47.0%	50.0%
	保育所から	1.0%	66.4%	32.6%
クラス運営に対する意識	幼稚園から	3.9%	58.8%	37.3%
	保育所から	1.0%	56.3%	42.8%
指導計画・記録等への意識	幼稚園から	7.9%	46.5%	45.5%
	保育所から	3.9%	40.5%	55.5%
子どもとの関わり	幼稚園から	3.0%	71.0%	26.0%
	保育所から	0.5%	67.3%	32.2%
子ども同士の関わり	幼稚園から	3.9%	76.5%	19.6%
	保育所から	0.7%	80.0%	19.3%
保護者との関わり	幼稚園から	4.9%	76.5%	18.6%
	保育所から	1.5%	77.3%	21.2%
保護者同士の関わり	幼稚園から	11.0%	79.0%	10.0%
	保育所から	1.0%	88.2%	10.8%
地域との関わり	幼稚園から	3.0%	76.0%	21.0%
	保育所から	0.2%	76.8%	22.9%
同僚との関わり	幼稚園から	12.9%	71.3%	15.8%
	保育所から	1.5%	82.0%	16.6%
職員会等の持ち方	幼稚園から	27.3%	45.5%	27.3%
	保育所から	4.2%	63.9%	31.9%
研修等への取り組み	幼稚園から	12.9%	48.5%	38.6%
	保育所から	3.9%	46.8%	49.3%
小学校との連携	幼稚園から	3.0%	77.0%	20.0%
	保育所から	0.7%	62.2%	37.0%
保育を振り返る機会	幼稚園から	10.9%	55.4%	33.7%
	保育所から	1.2%	54.6%	44.1%
保育者の専門性に対する意識	幼稚園から	6.9%	52.0%	41.2%
	保育所から	1.0%	42.2%	56.8%

表1-14-1 認定こども園化に伴う意識や行動に関する変化（勤務経験による比較）

		－	変化なし	＋
勤務体制（時間、シフトなど）	5年未満	0.0%	71.4%	28.6%
	5～10年	10.0%	70.7%	19.3%
	10～20年	10.4%	66.7%	22.9%
	20年以上	24.2%	56.4%	19.5%
子どもに対する見方・考え方	5年未満	0.0%	57.5%	42.5%
	5～10年	0.0%	63.0%	37.0%
	10～20年	0.0%	58.1%	41.9%
	20年以上	1.2%	65.9%	32.9%
養護に対する見方・考え方	5年未満	0.0%	54.5%	45.5%
	5～10年	1.3%	64.7%	34.0%
	10～20年	0.9%	61.0%	38.0%
	20年以上	0.0%	67.7%	32.3%
教育に対する見方・考え方	5年未満	0.0%	48.3%	51.7%
	5～10年	1.3%	46.1%	52.6%
	10～20年	0.0%	47.1%	52.9%
	20年以上	1.2%	52.8%	46.0%
食育に対する意識	5年未満	0.0%	61.6%	38.4%
	5～10年	1.3%	68.2%	30.5%
	10～20年	0.0%	66.7%	33.3%
	20年以上	1.2%	73.6%	25.2%
特別な配慮を要する子どもへの指導に対する意識	5年未満	0.0%	50.0%	50.0%
	5～10年	2.6%	66.7%	30.8%
	10～20年	0.0%	64.8%	35.2%
	20年以上	0.0%	69.1%	30.9%
事故防止・安全対策への意識	5年未満	0.0%	55.9%	44.1%
	5～10年	0.0%	61.4%	38.6%
	10～20年	0.0%	63.7%	36.3%
	20年以上	0.0%	62.8%	37.2%
子育て支援への意識	5年未満	0.0%	56.6%	43.4%
	5～10年	0.0%	66.2%	33.8%
	10～20年	0.9%	60.4%	38.7%
	20年以上	1.2%	58.8%	40.0%
クラス運営に対する意識	5年未満	0.0%	53.1%	46.9%
	5～10年	0.0%	57.0%	43.0%
	10～20年	1.0%	59.0%	40.0%
	20年以上	1.2%	67.5%	31.3%
指導計画・記録等への意識	5年未満	0.0%	48.3%	51.7%
	5～10年	4.0%	46.3%	49.7%
	10～20年	0.0%	44.8%	55.2%
	20年以上	1.3%	44.6%	54.1%
子どもとの関わり	5年未満	0.0%	57.5%	42.5%
	5～10年	0.0%	68.0%	32.0%
	10～20年	1.0%	70.0%	29.0%
	20年以上	0.0%	77.8%	22.2%

表1-14-2 認定こども園化に伴う意識や行動に関する変化（勤務経験による比較・続き）

		－	変化なし	＋
子ども同士の関わり	5年未満	0.0%	64.8%	35.2%
	5～10年	0.0%	80.3%	19.7%
	10～20年	0.0%	80.7%	19.3%
	20年以上	0.0%	83.8%	16.3%
保護者との関わり	5年未満	0.0%	65.0%	35.0%
	5～10年	1.4%	77.4%	21.2%
	10～20年	0.0%	80.0%	20.0%
	20年以上	0.0%	84.8%	15.2%
保護者同士の関わり	5年未満	0.0%	80.0%	20.0%
	5～10年	0.0%	91.1%	8.9%
	10～20年	2.0%	86.0%	12.0%
	20年以上	0.0%	91.1%	8.9%
地域との関わり	5年未満	0.0%	69.9%	30.1%
	5～10年	0.0%	83.7%	16.3%
	10～20年	0.9%	75.8%	23.2%
	20年以上	1.2%	72.2%	26.5%
同僚との関わり	5年未満	0.0%	70.5%	29.5%
	5～10年	0.0%	88.4%	11.6%
	10～20年	1.0%	82.8%	16.2%
	20年以上	0.0%	85.5%	14.5%
職員会等の持ち方	5年未満	0.0%	64.1%	35.9%
	5～10年	2.9%	65.2%	31.9%
	10～20年	6.2%	58.0%	35.8%
	20年以上	9.4%	60.4%	30.2%
研修等への取り組み	5年未満	1.4%	48.3%	50.3%
	5～10年	0.0%	54.8%	45.2%
	10～20年	1.9%	51.0%	47.1%
	20年以上	4.2%	45.5%	50.3%
小学校との連携	5年未満	0.0%	64.8%	35.2%
	5～10年	0.0%	77.3%	22.7%
	10～20年	0.0%	67.1%	32.9%
	20年以上	2.5%	54.4%	43.1%
保育を振り返る機会	5年未満	0.0%	53.5%	46.5%
	5～10年	1.3%	62.7%	36.0%
	10～20年	1.0%	56.4%	42.6%
	20年以上	2.6%	50.3%	47.0%
保育者の専門性に対する意識	5年未満	0.0%	42.8%	57.2%
	5～10年	1.3%	50.0%	48.7%
	10～20年	0.0%	45.0%	55.0%
	20年以上	3.6%	47.9%	48.5%

群毎にプラスの変化と回答のあったもの、マイナスの変化と回答のあったもの、変化なしの回答のあったものの比率を求めた。その結果を表1-15-1および表1-15-2に示した。

在籍児童数が200人を超える大規模な施設では、「保護者同士の関わり」、「職員会の持ち方」などで、マイナスの変化が多いことが示された。このことについては、そもそも今回の調査対象のうち200人を超える大規模な施設には幼稚園移行型の割合が多かったことが影響していると考えられる。ただ、今回の結果では100名以内の小規模な施設にも幼稚園移行型の割合が多かったことを考えると、これらの項目は大規模な施設ほど影響が大きかったといえるかもしれない。

一方で「勤務体制（時間、シフトなど）」については、施設規模が小さいほどプラスの変化に比べてマイナスの変化が大きいことが示された。このことも、100名以内の小規模施設には幼稚園移行型の割合が多かったという理由だけではなく、小規模施設ほど、認定こども園化に伴う職員の勤務体制の変化の影響が大きかったことを表していると考えられる。

## 2) 自由記述データの結果

### 「子どもに対する見方・考え方」における変化の内容

子どもに対する見方・考え方について自由記述形式で尋ねた結果、194の記述があった。そのうち「変わらない」等と記述された内容を除いて、幼稚園移行型と保育所移行型に分けて整理をしたところ、幼稚園移行型は43、保育所移行型は151の記述となった。カテゴリーに分類した結果が表1である。記述例については、代表的なものを記載し、要約して示した（表2-1）。

幼稚園移行型では、「0歳からの成長（20.9%）」、「一人一人に目を向ける（19.2%）」が比較的多かった。また保育所移行型の回答と比較して、「保護者・家庭環境への配慮（7.0%）」が多かった。これらのことから、認定こども園への移行に伴い、新たに接することとなった3歳未満児と多様な背景を持つ保護者への見方・考え方が変化したと考えられる。

保育所移行型では、「養護・教育を意識（15.2%）」、「一人一人に目を向ける（16.3%）」、「育ち・内面の読み取り（12.6%）」、「主体性重視（13.9%）」が多かった。保育所移行型では、移行に伴い受け入れる子どもの変化はあまり大きくないと考えられるが、「教育」という要素や一人一人の子どもの育ちや主体性に目を向けるように変化したと言える。

また数は少ないが、両移行型に懸念・課題とする意見もあり、職員間の連携、長時間在園児への配慮、養護と教育のバランスなどが挙げられた。

### 「養護や教育に対する見方・考え方」における変化の内容

「養護や教育に対する見方・考え方」について自由記

述形式で尋ねた結果、254の記述があった。そのうち「変わらない」等と記述された内容を除いて、幼稚園移行型と保育所移行型に分けて整理をしたところ、幼稚園移行型は59、保育所移行型は195の記述となった。カテゴリーに分類した結果が表2である。記述例については、代表的なものを記載し、要約して示した（表2-2）。

幼稚園移行型では、「養護・教育を意識（16.9%）」、「3歳未満児・3歳以上児との連続性（10.2%）」、「安全・健康（8.5%）」、「長時間保育（10.2%）」、「保護者・家庭環境への配慮（11.9%）」が多く挙げられ、子どもに対する見方・考え方の結果と同様に3歳未満児と多様な保護者への見方・考え方が変化したと考えられる。

保育所移行型では、「養護・教育を意識（43.1%）」とかなり多く、幼稚園移行型よりもその割合が高かった。このことから、幼稚園移行型における「養護」よりも保育所移行型の「教育」の導入の方が意識の変化に大きな影響を与えていると考えられる。また、「教育・養護の具体化（9.7%）」として、外部講師による教室（英語・体操）や文字・数への興味関心、設定保育が多く挙げられていた。一方で、「遊び・学びの重視（4.6%）」、「主体性重視（4.1%）」の意見も挙げられており、「教育」という要素が取り入れられる中で、その具体化の方向性は多様であることが示された。幼稚園移行型との違いでは、「小学校との接続（4.1%）」、「指導計画（5.1%）」が多く挙げられており、移行に伴い新しく入ってきた要素ではないが、より一層意識するよう変化したと考えられる。

また数は少ないが、懸念・課題として、養護と教育の捉え方の難しさ、職員間の考え方の違い、保育時間の違いへの対応などが挙げられた。

### 「子育て支援への意識」における変化の内容

子育て支援への意識の変化について自由記述形式で尋ねた結果、266の記述があった。そのうち、「変わらない」等と記述された内容を除いて、幼稚園移行型と保育所移行型に分けて整理をしたところ、幼稚園移行型は49、保育所移行型は116の記述となった。その記述内容について、KJ法を参考にカテゴリーに分類した結果が表2-3である。

幼稚園移行型では、子育てサークル等の活動が増加したことを含めた「未就園児への支援（30.6%）」に対する意識が高まっている内容が最も多かった。次いで、就労している保護者やその子どもに対する理解や支援への意識が高まった内容である「保育時間増加（保護者の就労）への理解（16.3%）」となっていた。保育所移行型と比較すると、「保育時間増加（保護者の就労）への理解」と「乳児への対応」が幼稚園移行型のみ記述された意識の変化であった。

一方、保育所移行型では、保護者との意思疎通や情報共有などに対する意識が高まった内容である「保護者との積極的な関わり（24.1%）」が最も多かった。次いで、

表1-15-1 認定こども園化に伴う意識や行動に関する変化（施設規模による比較）

		－	変化なし	＋
勤務体制（時間、シフトなど）	100名以内	23.1%	61.1%	15.7%
	101～150名	14.2%	67.6%	18.1%
	151～200名	19.0%	62.0%	19.0%
	200名超	24.5%	39.2%	36.3%
子どもに対する見方・考え方	100名以内	1.8%	59.4%	38.8%
	101～150名	1.0%	57.8%	41.2%
	151～200名	0.0%	63.0%	37.0%
	200名超	1.9%	64.8%	33.3%
養護に対する見方・考え方	100名以内	1.8%	63.6%	34.5%
	101～150名	1.5%	65.2%	33.3%
	151～200名	1.4%	60.0%	38.6%
	200名超	1.0%	53.4%	45.6%
教育に対する見方・考え方	100名以内	3.7%	45.7%	50.7%
	101～150名	2.0%	45.4%	52.7%
	151～200名	2.1%	50.7%	47.2%
	200名超	1.9%	52.9%	45.2%
食育に対する意識	100名以内	3.2%	70.5%	26.4%
	101～150名	1.0%	69.6%	29.4%
	151～200名	0.0%	61.6%	38.4%
	200名超	1.9%	63.5%	34.6%
特別な配慮を要する子どもへの指導に対する意識	100名以内	2.3%	61.2%	36.5%
	101～150名	0.5%	65.9%	33.7%
	151～200名	0.7%	57.9%	41.4%
	200名超	1.9%	65.7%	32.4%
事故防止・安全対策への意識	100名以内	1.4%	63.6%	35.0%
	101～150名	0.0%	64.2%	35.8%
	151～200名	1.4%	53.4%	45.2%
	200名超	1.0%	59.6%	39.4%
子育て支援への意識	100名以内	1.8%	62.4%	35.8%
	101～150名	1.5%	63.7%	34.8%
	151～200名	0.7%	54.1%	45.2%
	200名超	1.0%	58.7%	40.4%
クラス運営に対する意識	100名以内	2.8%	59.0%	38.2%
	101～150名	1.0%	59.8%	39.2%
	151～200名	1.4%	52.8%	45.8%
	200名超	1.0%	65.7%	33.3%
指導計画・記録等への意識	100名以内	4.6%	44.2%	51.2%
	101～150名	5.9%	39.7%	54.4%
	151～200名	5.5%	42.8%	51.7%
	200名超	1.0%	56.3%	42.7%
子どもとの関わり	100名以内	2.7%	67.3%	30.0%
	101～150名	0.5%	68.3%	31.2%
	151～200名	1.4%	66.2%	32.4%
	200名超	1.9%	71.2%	26.9%

表1-15-2 認定こども園化に伴う意識や行動に関する変化（施設規模による比較・続き）

		－	変化なし	＋
子ども同士の関わり	100名以内	1.8%	78.6%	19.5%
	101～150名	2.0%	79.5%	18.5%
	151～200名	3.4%	69.2%	27.4%
	200名超	3.8%	75.0%	21.2%
保護者との関わり	100名以内	3.7%	77.6%	18.7%
	101～150名	3.9%	76.6%	19.5%
	151～200名	3.4%	71.2%	25.3%
	200名超	7.6%	68.6%	23.8%
保護者同士の関わり	100名以内	4.6%	85.8%	9.6%
	101～150名	3.6%	91.3%	5.1%
	151～200名	4.3%	83.6%	12.1%
	200名超	14.7%	70.6%	14.7%
地域との関わり	100名以内	1.4%	72.5%	26.1%
	101～150名	0.5%	77.0%	22.5%
	151～200名	4.2%	72.0%	23.8%
	200名超	2.9%	78.8%	18.3%
同僚との関わり	100名以内	5.0%	78.2%	16.8%
	101～150名	4.4%	80.0%	15.6%
	151～200名	4.2%	78.5%	17.4%
	200名超	6.7%	75.2%	18.1%
職員会等の持ち方	100名以内	11.9%	57.1%	31.1%
	101～150名	9.4%	57.9%	32.7%
	151～200名	11.2%	58.7%	30.1%
	200名超	19.2%	51.9%	28.8%
研修等への取り組み	100名以内	10.1%	44.0%	45.9%
	101～150名	4.9%	49.0%	46.1%
	151～200名	4.8%	42.8%	52.4%
	200名超	7.7%	57.7%	34.6%
小学校との連携	100名以内	2.8%	57.4%	39.8%
	101～150名	1.0%	67.0%	32.0%
	151～200名	2.8%	68.8%	28.5%
	200名超	1.0%	72.8%	26.2%
保育を振り返る機会	100名以内	6.4%	53.0%	40.6%
	101～150名	1.5%	52.7%	45.9%
	151～200名	7.5%	51.4%	41.1%
	200名超	9.6%	60.6%	29.8%
保育者の専門性に対する意識	100名以内	2.7%	48.6%	48.6%
	101～150名	2.0%	43.9%	54.1%
	151～200名	0.7%	41.1%	58.2%
	200名超	3.8%	51.4%	44.8%

表2-1 子どもに対する見方・考え方の変化（自由記述抜粋）

カテゴリー	幼稚園移行型	保育所移行型
養護・教育を意識	2 (4.7%) ・養護の面を今までは意識していなかったが、子ども園になり、養護のことに目を向けるようになった。 ・教育と養護の捉え方の差	23 (15.2%) ・養護中心で保育しがちであったが、教育面もしっかりと考えるようになった。 ・今まで、養護と教育をわけて考えることがなかったが、“教育”という観点でも、保育を考えるようになった。
0歳からの成長	9 (20.9%) ・0才からの成長が見られ、個々の成長をより深く考え受けとめたり、子どもたちも柔らかい言い方、接し方になったきた。 ・3-5ではなく、0-5を意識するようになった。	1 (0.7%) ・保育の中にも教育はあり、未満児からの基本的な成長、発達が幼児期に大きく影響すると思う。
一人一人に目を向ける	7 (16.3%) ・以前よりひとりひとりに寄り添い個々に合った接し方を考えるようになった。 ・以前に増して、子どもの成長について個々を意識して考えられるようになった。それぞれ目標を作って取り組み、焦らせることが少なくなったと感じる。	29 (19.2%) ・子ども1人1人を尊重し、子の思いを受けとめながら関わる。 ・1人ひとりの得意なこと、不得意なことを理解し、接しようとするに改めて気づくことができた。
育ち・内面の読み取り	3 (7.0%) ・子どもの声や思いを拾うことの大切さ実感している。 ・子どもの発言には、どのような思いがあるのか考えるようになった。	19 (12.6%) ・就学前までの子どもの育ちを見通して保育を考えるようになった。 ・子どもの育ちの連続性への意識、捉え方は大きく変化してきている。
主体性重視	1 (2.3%) ・子ども主体の保育	21 (13.9%) ・子どもが主体的に活動できるための環境を今まで以上に考えるようになった。 ・子どもたちの興味・関心、経験させたいことをより強く意識するようになった。
遊び・学びの重視	3 (7.0%) ・未満児は毎日の生活の関わり1つ1つが学びであること。 ・あそび方の指導や考え方が保育園のときとは少し変化しあそびについて話し合いの時間がある。	12 (7.9%) ・学びの芽や、遊びの中から見取る意識が高まった。 ・ただ「楽しそう」等だけでなく、今の姿（遊び）から、子どもが何を考え、学んでいるかを見取ろうとするようになった。
保育時間の違いへの配慮	2 (4.7%) ・いろいろな生活時間の子どもたちがいることを意識するようになった。 ・いろいろな生活リズムの子がいていろいろな精神状態の子がいてもう少し子どもに寄り添って気持ちを理解してあげなくてはいけない事を痛感した。	6 (4.0%) ・午後から降園する子が増えた為、一号二号の子で養護や教育の面において変わりがないよう、午前中の保育の見直しをする機会が出来た。 ・1号認定の子どもたちが早く帰るので、活動の時間など見直しをもって計画するようにしている。
保護者・家庭環境への配慮	3 (7.0%) ・こども園は働くお母さんの支援であり、預かり時間をしっかり活かしている母親がいますが、子どもの為にはできるだけ長く向き合ってほしいと思います。 ・保護者が働いている時間が長いほど不安定になりやすかったり、大人に甘えたい気持ちが強くあったりするように感じる機会が多くなった。	4 (2.6%) ・家庭での生活リズムが活動に影響していることもある。 ・幼稚部・保育部で両親の仕事の忙しさ、関わり方に差があり、子どもの様子も違うので、接し方など少し考えるようになった。
職員間の連携	1 (2.3%) ・先生達と話をする機会が増えた。	6 (4.0%) ・研修や会議を通して自分だけの考えだけでなく、他の職員の意見を聞くことで新たな発見があった。 ・担当がなくなり、園全体を（子どもを）常に把握できるようになった。
指導計画・研修	4 (9.3%) ・研修に行く機会により、より多面的に深く理解していけるようになった。 ・エピソード記録を書くことによって、より子どもたちを見つめるようになった。	12 (7.9%) ・指導内容を意識しながら子どもの様子を見るようになった。 ・週案や個別の記録を細かくこと（ママ）によって、職員一人ひとりの子どもへの接し方が特に変わってきた。
懸念・課題	2 (4.7%) ・幼稚園、保育園とそれぞれ違う文化の中で、保育してきたためか、子どもにとって良いと言う視点で協力し合おうとする意識を共有することが難しい。 ・長時間園にいる子が寂しい思いをする子が多い。また、年齢も様々なため、以上児は物足りないように感じる。	3 (2.0%) ・養護の部分が軽視され、“教育”“あそび”ばかりにおもきをおく指導案が良いとされている。 ・保育者が査定されるようになってきていると感じ、子どもにもそうなっていくような気配を感じる。
その他	6 (14.0%)	15 (9.9%)

表2-2 養護・教育についての変化（自由記述抜粋）

カテゴリー	幼稚園移行型	保育所移行型
養護・教育を意識	10 (16.9%) ・今までやってきた教育面もしっかりしつつ、養護面も踏まえて保育をしていかないといけない。 ・養護の方をしっかりと見ていくようになった。	84 (43.1%) ・以前より教育に対する考え方が強くなり、子どもがより学んで、成長できるようにしていきたい。 ・学び教育面を意識するようになった。
教育・養護の具体化	2 (3.4%) ・5歳児の部屋の机の配置が黒板の見えやすい形となり、教育を受ける為に学びやすい形となった。 ・2号認定の子どもが多くなり、養護について考え、生活面を大切にしていかなければならないと思うようになった。	19 (9.7%) ・以前から取り入れていた外部講師に依頼して行う活動の対象年齢を広げた。 ・文字、数を触れられる機会を増やしたいと思うようになった。
遊び・学びの重視	3 (5.1%) ・クラス全体、個々の学びを捉えたり考えたりしながら保育をするようになった。 ・教えるのではなく、一緒に学び合うことを心がけている。	9 (4.6%) ・アクティブラーニングについて学びを深める機会が増え、園児たちの発見や自ら始めた遊びの中での学びをより重視するようになった。 ・遊びを通しての教育ということで遊びの幅も広がった。
主体性重視	0 (0%)	8 (4.1%) ・乳幼児期の子ども達の成長、発達から意欲的に自分でやってみようとする達成感や充実感が味わえる関わり。 ・遊びを中心とした活動の中で、子ども達が主体的に活動できること、環境の大切さを考えるようになった。
未満児・以上児との連続性	6 (10.2%) ・0、1才に対する保育のことも考えるようになった。幼児の担任と乳児の担任の配慮すべき点がわかった。 ・3才以下の子どもの1対1の関係、乳児から幼児へのつながりがとてもむずかしい、大切であることを実感した。	7 (3.6%) ・特に0才児からでも教育と捉えられること。満3才からが教育ではなく全てが教育であると考えようになった。 ・乳児から幼児は常につながりがあり、小さい頃の経験が大きくなって関係がある大切さを改めて実感し、見直した。
一人一人に目を向ける	2 (3.4%) ・一人一人密に接することで、少しの変化でも、見おとしなく対応していける様になった。	9 (4.6%) ・一人ひとりの成長、できるできたを意識しながら日々を過ごすようになった。 ・一人一人の発達に合わせた援助、目的、ねらいを明確にして関わる。
内面・育ちの読み取り	2 (3.4%) ・2、3号認定の子は1日の生活をほぼ、こども園で過ごすことになる中で、子どもの気持ち、過ごす環境を考えなければならぬと感じた。 ・発達段階をより重視する姿勢。	9 (4.6%) ・子どもの内面の成長を意識した教育、活動に変わっているように思います。 ・どの部分をより丁寧に行うと、子どもたちは成長するのかを以前より考え、関わるようになった。
安全・健康	5 (8.5%) ・衛生管理に対する配慮を細かくするようになった。 ・保育時間の長い子が増え、園で体調をくずす子も目立つようになった。休憩時間を設けるなど配慮している。	0 (0%)
長時間保育	6 (10.2%) ・特に、在園児間の長い子への様々な配慮が大切だと思えます。	0 (0%)
保護者・家庭環境への配慮	7 (11.9%) ・特に養護について個々の成長に合わせ、保護者との連携が深まった。 ・様々な家庭、生活環境の子がいる中で、その裏側にあるものを考えたり、保護者と連携を取れるよう努力するようになりました。	3 (1.5%) ・子どもたちがどんな育ち、学びが育っているか保護者に可視化することの大切さを意識している。 ・一人ひとり家庭環境や性格等違うので、それぞれに合った関わり（養護・教育）をしていかななくてはいけない。
職員間の連携	3 (5.1%) ・以前より個々について考えたり、職員間で共有するようになってきた。 ・教育に関しては他職員と話し合う場を多くもち、色々なやり方を学んでいる。	3 (1.5%) ・保育園と幼稚園で働いていた先生が同じ場で働くことにより知識向上できた。 ・教育面の視野がひろがり、教員間で子どもに教え伝えていくべきことを話し合い考える機会が増えた。
小学校との接続	1 (1.7%) ・小学校とのつながりが密になった。	8 (4.1%) ・教育の面でも就学を見据えた援助やかかわりを意識し、学習面でのねらいを具体的に考えるようになった。 ・小学校への移行がよりスムーズになるよう教育的な時間をもつことを意識するようになった。
指導計画	1 (1.7%) ・教育課程を見直し修正、追記などをした。	10 (5.1%) ・教育的な部分のねらいを達成するために、指導計画を立てる際のポイントのしほり方など。 ・月案、週案の立案、反省等、より丁寧に書くようになった。
新要領・指針	1 (1.7%) ・養護に対してはあまり変わったところはないと思います。教育に対しては10の姿が導入されたことで今までとは違った見方（より詳しく）もしていると思います。	5 (2.6%) ・卒園までに育てたい10のカやアプローチカリキュラムについてなどかかえるようになり、保育 ・教育の中に取り入れることを意識するようになった。
懸念・課題	4 (6.8%) ・「養護」自体、よく理解できていません。養護という言葉を使い、教育を否定する人もいて、幼児教育（＝生活そのもの）の考え方との違いに苦しんでいます。 ・元保育所、元幼稚園の考え方の違いにはさまれ動きにくい。上司の指示、考え方がバラバラで振り回される。	9 (4.6%) ・保育部、教育部と保育時間が違うので、両者を同じようによりよい保育していくために、どのようにしたらよいか考えることが難しいところもある。 ・教育について展開できない、仕方がわからない職員が多く、昔からの専門家としての養護になかなかならない。
その他	6 (10.2%)	12 (6.2%)

表2-3 子育て支援への意識の変化（自由記述抜粋）

カテゴリー		幼稚園移行型		保育所移行型
未就園児への支援	15 (30.6%)	・子どもを預かるだけでなく、保護者への支援や未就園児への子育て支援など大切なのだと思った。 ・子育て支援等を入園前に行う事で保護者との関わりを大切にできるようになった。	13 (11.2%)	・未就園児とその保護者に向けてもこども園がオープンな存在となり、遊びの場や子育てに関する知識を提供していけるように自分の保育にとどまらず声をかけていきたいと思うようになった。
地域での子育て支援	0		19 (16.4%)	・地域へのつながりという点では意識がより高まっている ・今まで以上に、地域で何が求められているのか考えるようになった。
保護者との積極的なかわり	6 (12.2%)	・保育、子育てのアドバイスを気軽に行うように心がけるようになった。 ・保護者と連携を取れるよう努力する事によって、子どもに対する悩みをきいたりするようになり、一緒に考えようと努力するようになった。	28 (24.1%)	・今までは子育て支援の担当の先生に任せていたが、自分たちの毎日の保護者とのやりとりも子育て支援の1つだと理解し、意識した声かけをする様になった。 ・より積極的に保護者へ関わっていくようになった。
子育て・保護者支援全般への意識	7 (14.3%)	・子育て支援への意識が以前に比べて強くなった。 ・子育てする保護者の方への支援をていねいにしているように思う。	15 (12.9%)	・より専門的知識を生かした支援の必要性を感じ、実行していこうという意識へと変わった。 ・様々なニーズに合った子育て支援が求められ、伴って対応するようになってきている。
多様な家庭への理解	6 (12.2%)	・事情のある家庭の子が入園してくるケースが増え、一人一人の背景にあるものを探りながら支援することの大切さをあらためて感じる。 ・園での保育だけでなく、家庭での過ごし方にも配慮しながら子どもを見るようになった。	14 (12.1%)	・支援を求める家庭（方）が増えていると感じるので、要望に応じられるよう努力しようとしている。 ・1号認定も2号認定も家庭について、どう子どもが育っていくかについて幅広く考えるようになった。
支援への懸念	2 (4.1%)	・『子どもたちを社会全体で育てていこう』という考え方には賛同しているが、安易にサービスとして利用しているところもあるため残念。 ・働いている方への支援をしてあげなければいけないと思う反面、2号認定者による保育の時間が長くなることへの不満。	5 (4.3%)	・長時間園で子どもを預かる事が、子育て支援なのか疑問。 ・1-3号認定など区分化されたことで、時間の区切りがはっきりした為、それを基準に保護者の考え方や子育てへの思いを計ってしまうことがある。（長時間認定だから、仕事が休みでも0才児を順番まで預けてしまうなど）
保育時間増加（保護者の就労）への理解	8 (16.3%)	・働く母親が増えていることを理解し、行事への参加の仕方やコミュニケーションのとり方について考えるようになった。 ・保育を必要とする子どもについて以前よりも考えるようになった。	0	
乳児への対応	2 (4.1%)	・赤ちゃんの対応についてどこまで職員が立ち入っていいのかわからない。 ・0~2歳の子のことも考えることが増えた。	0	
保護者にとって身近な場	0		6 (5.2%)	・施設に子育て支援施設もあるので、身近に感じるようになり、関わりを広げる大切な場と思うようになった。
教育の視点	0		3 (2.6%)	・教育の観点から保護者に向けて話しをするよう以前よりも意識するようになった。
職員の協働	0		3 (2.6%)	・連絡帳に書いてある相談を、園長や他の職員と話し合い園全体で支援していこうとする姿勢が増えた。
保育の充実	0		2 (1.7%)	・支援センターで保護者や兄弟の姿なども知る機会が増えたことで、保育にも参考にできるようになった。
その他	3(6.1%)		8(6.9%)	

地域とのつながりや地域の中での園の役割などを考える意識が高まった内容である「地域での子育て支援（16.4%）」となっていた。幼稚園移行型と比較すると、「地域での子育て支援」に加えて、少数ではあるが「保護者にとって身近な場」「教育の視点」「職員の協働」「保育の充実」の内容については、保育所移行型のみ記述された意識の変化であった。

以上のように、幼稚園移行型と保育所移行型の両者において、約9割近くが意識の肯定的な向上で記述されていたが、一部には否定的な内容として「支援への懸念」があった。たとえば、保護者から安易なサービスとして捉えられることや保育時間が長くなることへの疑問を感じるようになった内容があった。

### 「同僚との関わり」における変化の内容

同僚との関わりへの意識の変化について自由記述形式で尋ねた結果、236の記述があった。そのうち、「変わらない」等と記述された内容を除いて、幼稚園移行型と保育所移行型に分けて整理をしたところ、幼稚園移行型は45、保育所移行型は81の記述となった。その記述内容について、KJ法を参考にカテゴリーに分類した結果が表2-4である。

幼稚園移行型では、職員同士で話し合う機会を重視する意識が高まった内容である「協働性の向上（33.3%）」が最も多かった。その一方で、職員数の増加や勤務体制の複雑化などによって、話し合うための「時間不足（17.8%）」や「人間関係の複雑化（15.6%）」「考え方の

違い（13.3%）」などを感じている記述もあり、約半数が否定的な内容であった。中でも「人間関係の複雑化」や「考え方の違い」は幼稚園移行型のみでみられた。

保育所移行型では、幼稚園移行型と同様に、職員全体で共有する機会を重視する意識が高まった内容である「協働性の向上（70.4%）」が最も多かった。その一方で、業務の煩雑化による「時間不足（7.4%）」や「協働性の低下（7.4%）」を感じている記述もあったが、幼稚園移行型に比べると低い割合であった。

## （2）インタビュー調査

インタビューの対象園の移行の形態は、幼稚園移行型、保育所移行型、認定こども園移行型、幼稚園・保育所合併型と様々である。保育の形態においても、子どもの保育・教育の認定に関して、1～3号のすべての子どもがともに生活している園だけでなく、1号と2・3号の生活の場を分けている園もあり、保育の状況が多岐にわたることが確認された。また、対象者の保育経験年数も4～28年目と差があり、幼稚園からの転勤や保育所からの転勤を経て現職である場合や、職位も保育の担当年齢も様々であることから、幅広い回答を得ることとなった。実践の形態にかんがみて、幼稚園からの転勤者と合併型の幼稚園経験者は、幼稚園移行型に含めることとし、認定こども園移行型と保育所からの転勤者と合併型の保育所経験者は保育所移行型に含めて、質問項目ごとの主な回答について下記に示し、まとめを行った。

表2-4 同僚との関わりの変化（自由記述抜粋）

カテゴリー	幼稚園移行型	保育所移行型
協働性の向上	15 (33.3%) ・勤務体制が複雑になったので、より密に報告、連絡、相談を行うように心がけるようになった。 ・シフトで勤務を回すことが多くなったため、お互いに仕事を意識するようになった。	57 (70.4%) ・同じ目的にむかってチームワークを大切にしながら取り組むようになってきた。 ・担任の子だけでなく、皆で保育していこうという意識の変化・よく話し合いをするようになった。
資質向上への意欲	0	4 (4.9%) ・教育に関する研修へ行く機会ができ、同僚が行くことで、自分も意欲が高まっています。
乳児と幼児の交流	3 (6.7%) ・乳児担当の先生から子どもの話を聞いたり、同じ立場の先生たちといろいろな話をしたりする中で、いろいろなことを知れる。	0
時間不足	8 (17.8%) ・シフトの関係で、会話できない先生（1日の中で）がいる。 ・全員でそろう機会が減り、じっくりと話をすることが減った。	6 (7.4%) ・忙しくなり、ほとんど必要最低限の話しかできないことも多いように思う。 ・業務におわれて、関わりが少なくなってしまうように感じる。
人間関係の複雑化	7 (15.6%) ・教員やパートなど働く人数が増え、人間関係が複雑になってきた。 ・これまでは教職員の数も少なかったため簡単に意思疎通ができていたことが、今は難しくなった。	0
考え方の違い	6 (13.3%) ・旧保育園と旧幼稚園の考え方があり、その考え方がぶつかるときがある。 ・今までの経験や考え方をすり合わせることの難しさを感じるが増えた。	0
乳児と幼児のずれ	2 (4.4%) ・乳児の先生と幼児の先生とで関わりがなく、話をすることも少ない。壁ができてしまっている。	1 (1.2%) ・職員数が増えたことで、乳児担当と幼児担当の保育教諭の距離が遠くなった。
協働性の低下	0	6 (7.4%) ・職場の雰囲気以前よりも悪くなった。 ・教育面にむいている、保育面にむいている等で、クラス運営の得意、不得意が生じる。
その他	4 (8.9%)	7 (8.6%)

Q 1 認定こども園化に伴って、園内のどういうところが「よくなった」あるいは「悪くなった」とお感じですか。

幼稚園移行型	保育所移行型
<ul style="list-style-type: none"> <li>・よくなった、悪くなったについてはわからない</li> <li>・0歳児から育ちを見ることができる</li> <li>・衛生面、安全面などの養護的な配慮について視野が広がった</li> <li>・温かい給食や手作りおやつの良さ</li> <li>・保育時間の違いに気遣いをする</li> <li>・預かり保育の保育料への配慮</li> <li>・書類が増えた</li> <li>・休みが減った、帰宅が遅くなった</li> <li>・会議、打ち合わせ、保育準備の時間が取れない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「教育」「小学校との連携」を意識するようになった</li> <li>・書類が増えた</li> <li>・保育内容は変わらない</li> <li>・社会的な評価が良くなった</li> <li>・保護者の就労状況に関係なく子どもが登園できる</li> <li>・休みを取りやすくなった</li> </ul>

幼稚園移行型においても、保育所移行型においても、保育内容については変わっていないと意識している保育者がほとんどだったため、よくなった、悪くなったという視点ではなく、変化したことについて答える人が多かったようである。幼稚園移行型では0～2歳児の保育の実施と保育時間の変化に伴う配慮や気遣いについて良い面、悪い面のどちらからも捉えている。保育時間の延長により、保育以外の時間が減ってしまったことは悪くなったこととして挙げられている。また、保育所移行型においては、保育時間が大きく変わらなかったことから、保育者の体制にも変化がなかったことが予想される。どちらも、書類については制度の変更により、負担が増えたと回答している。

Q 2 移行前後で、あなた自身に戸惑いのようなものがあったとすれば、どのようなことか、お聞かせください。

幼稚園移行型	保育所移行型
<ul style="list-style-type: none"> <li>・1号認定と2号認定の保育の平等性</li> <li>・15時以降も子どもが居ること</li> <li>・未満児の保育方法</li> <li>・保育士資格をもっていない</li> <li>・制度について保護者の質問に答えるとき</li> <li>・預かり保育の必要性</li> <li>・書類の様式の違い</li> <li>・長時間保育の保育者の連携</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校との連携</li> <li>・幼稚園教諭免許をもっていない、または更新していない人もいる</li> <li>・大きな戸惑いはない</li> <li>・迎えの時間が異なる</li> <li>・夏季休暇があること</li> </ul>

幼稚園移行型と保育所移行型のどちらにおいても、免許、資格について戸惑いがあったという回答があった。しかし、認定こども園化を機会に保育者が免許、資格について意識する良いきっかけとなったと答える園もあった。Q 1の結果に示されたように、変化の大きい幼稚園移行型においては様々な戸惑いがあった。0～2歳児の保育の実施と保育時間の変化は戸惑いの要因となっている。

Q3 あなたは、移行によって、保育職としての専門性、あるいは専門性の受け止め方が変化しましたか。変化したとすればどのように変化しましたか。

幼稚園移行型	保育所移行型
<ul style="list-style-type: none"> <li>・専門性の受け止め方は変わらない</li> <li>・「養護」の捉え方、「養護」の理解</li> <li>・感染症の対応や衛生面に関する知識</li> <li>・おむつ替え、健康管理の知識</li> <li>・長時間保育するためのより良い環境づくりについて考える姿勢</li> <li>・学童保育も始まったため、幅広く子どもを見る力をつける</li> <li>・連絡ノートの活用(本当は直接子どもの育ちを伝えたい)</li> <li>・0.1.2歳児への配慮、研修、会議での情報交換、関わり方に関心が高まった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保育者としての専門性は変わらない</li> <li>・子どもたちの活動は変わっていないが、保育者の意識が変わった</li> <li>・未満児に対しても教育的な側面を考えるようになった</li> <li>・「教育」の捉え方、教え込むのではなく子どもの主体性を大切にすること</li> <li>・「教育課程」の必要性</li> <li>・「保育」から「保育・教育」と表すようになった</li> <li>・「教育」「学び」という言葉を多く使うようになった</li> <li>・教えることが「教育」ではなく、子ども自身が学ぶことが「教育」あると考えるようになった</li> </ul>

幼稚園移行型と保育所移行型のどちらにおいても、専門性の受け止め方の移行による変化はなかった。また、子どもの生活は何も変わっていない、変わらないように配慮しているように見受けられた。しかし、移行により、保育者の意識は変化しており、幼稚園移行型においては、養護的な側面についての課題を挙げる回答が多く見られた。保育所移行型においては、教育的な側面についての意識の変化についての回答が多く、さらに、保育を深めていきたいという姿勢が感じられた。

Q4 あなたは、保育教諭としての専門性を向上させていくために、今後、どのような分野・領域の力量を高めていきたいと思いませんか。あるいは、どのような研修に参加したいとお考えですか。

幼稚園移行型	保育所移行型
<ul style="list-style-type: none"> <li>・未満児の知識、経験、技術</li> <li>・小学校への連携をさらに学ぶ機会</li> <li>・「養護」について</li> <li>・子どもの安全について</li> <li>・「特別支援」について</li> <li>・保護者の心のケアやカウンセリング</li> <li>・気になる子どもについて</li> <li>・実践的な研修、遊びの研修</li> <li>・他の園の取り組み、公開保育を通して、指導方法、援助方法、環境構成、遊びの展開などを学びたい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・若手の育成、コーチングスキル</li> <li>・基礎的な内容(保育の原点)</li> <li>・環境を通して行う教育・保育について、子どもの主体性について</li> <li>・幼稚園の先生たちがどのような研修を受けてきたか知り、必要なことや足りないところは学んでいきたい</li> <li>・園内研修を実施する</li> </ul>

幼稚園移行型においては、0～2歳児、養護、保護者対応、特別支援、保育方法などが挙げられている。移行により、保育が変化したり、加わったりした部分について学び、専門性を高めていきたいと考えている。また、保育所移行型においては、認定こども園化したことを、今まで行ってきた保育を見直すきっかけとして、さらに保育の質を高めるための研修を望んでいることがうかがえた。

## 4 研究のまとめと今後の課題

### (1) 研究のまとめ

認定こども園化に伴う専門性や職務の変化に関する調査の結果として、まず、質問紙調査の数量データについては、全体的な傾向として変化がないという回答が多かった。保育者の専門性については、基本的に変わりがないという認識を持っている保育者が多い。

プラスの変化を見てみると、多くの保育者が、認定こども園化に伴い、自分自身の保育や業務内容などをあらためて振り返り、専門性に対する意識を高めたと考えられる。マイナスの変化は、勤務体制や職員会等の持ち方など職務体制に関するものに見られた。

プラスの変化とマイナスの変化を比較してマイナスの変化の方が大きいものを見てみると、認定こども園化されることにより、より多様な利用者に対応する必要性が増し、勤務体制や会議の持ち方など、職員同士の連携の取り方に困難さを感じるとともに、保護者のタイプも多様になることで困難さを感じていることがうかがわれる。

変化の有無については、幼稚園移行型と保育所移行型とで異なる傾向が見られた。幼稚園移行型の方が変化なしという回答が多かった項目としては、「教育に対する見方・考え方」、「小学校との連携」などが挙げられた。保育所移行型の方が変化なしという回答が多かった項目としては、「勤務体制（時間、シフトなど）」、「養護に対する見方・考え方」、「食育に対する意識」、「事故防止・安全対策への意識」、「子育て支援への意識」、「職員会等の持ち方」などが挙げられた。保育所では、もともと子どもを園で預かる時間が長かったことで勤務体制もさまざまなシフトが組まれていることが多く、認定こども園化での変化は感じられなかったと考えられる。また、養護や子育て支援など、幼稚園教育要領にはなかった概念などは、幼稚園移行型の方が変化を感じており、教育に関する内容は幼稚園移行型よりも保育所移行型の方が変化を感じていることが示された。

マイナスの変化を感じているのは、幼稚園移行型が多かった。幼稚園は認定こども園化することにより、子どもを預かる時間が増加することで、業務の時間調整が大変と感じていると考えられる。

勤務経験の違いに注目すると、勤務経験が長い者ほど、変化なしという回答が多かった。勤務経験が長いほど、子どもや保育に関する見方・考え方など意識的な面では保育者としての専門性は確固としたものになり、施設の形態の変化に関わらず変化しないものとなっていると考えられる。ただし、勤務体制など具体的な行動レベルでの変化に伴う項目については、勤務経験が長いほど変化を感じ、勤務経験が短いほど変化なしという回答が多い。

施設規模に注目すると、大規模な施設では、「保護者

同士の関わり」、「職員会の持ち方」などで、マイナスの変化が多いことが示された。勤務体制については、施設規模が小さいほどプラスの変化に比べてマイナスの変化が大きい。小規模施設ほど、認定こども園化に伴う職員の勤務体制の変化の影響が大きかったことが示唆される。

質問紙調査の自由記述からは、次のような傾向が読み取れる。

「子どもに対する見方・考え方」については、幼稚園移行型で、新たに接することとなった3歳未満児と多様な背景を持つ保護者への見方・考え方が変化したことがうかがわれる。保育所移行型では、「教育」という要素や一人ひとりの子どもの育ちや主体性に目を向けるように変化したと言える。

「養護や教育に対する見方・考え方」については、幼稚園移行型では、子どもに対する見方・考え方の結果と同様に3歳未満児と多様な保護者への見方・考え方が変化したことがうかがわれる。幼稚園移行型における「養護」よりも保育所移行型の「教育」の導入の方が意識の変化に大きな影響を与えていることも示唆される。保育所移行型が「教育・養護の具体化」として、外部講師による教室（英語・体操）や文字・数への興味関心、設定保育を挙げている一方で、「遊び・学びの重視」「主体性重視」の意見も挙げられており、「教育」という要素の理解に大きな幅があることが示唆されている。

「子育て支援への意識」については、幼稚園移行型で、「未就園児への支援」に対する意識が高まっている内容が最も多かった。次いで、就労している保護者やその子どもに対する理解や支援への意識が高まったことがうかがわれる。保育所移行型では、保護者との意思疎通や情報共有などに対する意識が高まり、次いで、地域とのつながりや地域の中での園の役割などを考える意識が高まったことがうかがわれる。

「同僚との関わり」については、幼稚園移行型で、職員同士で話し合う機会を重視する意識が高まった一方で、職員数の増加や勤務体制の複雑化などによって、話し合うための「時間不足」や「人間関係の複雑化」「考え方の違い」を感じている記述もあり、約半数が否定的な内容であった。特に「人間関係の複雑化」や「考え方の違い」は幼稚園移行型のみでみられた。保育所移行型では、職員全体で共有する機会を重視する意識が高まった一方で、業務の煩雑化による「時間不足」や「協働性の低下」を感じている記述もあったが、幼稚園移行型に比べると低い割合であった。

インタビュー調査からは、以下の点が示唆された。

よくなった、あるいは悪くなった点については、幼稚園移行型においても、保育所移行型においても、保育内容については変わっていないと意識している保育者がほとんどだった。幼稚園移行型では0～2歳児の保育の実施と保育時間の変化に伴う配慮や気遣いについて良い

面、悪い面のどちらからも捉えている。保育所移行型においては、保育時間が大きく変わらなかったことから、保育者の体制にも変化がなかったことが示唆される。どちらも、書類については負担が増えたと回答している。

移行前後の戸惑いについては、幼稚園移行型と保育所移行型のどちらにおいても、免許、資格について戸惑いがあったという回答があったが、移行を契機に免許、資格について意識する良いきっかけとなったとする回答もあった。

専門性の変化については、幼稚園移行型と保育所移行型のどちらにおいても、専門性の受け止め方の移行による変化はなかった。しかし、幼稚園移行型においては、養護的な側面についての課題を挙げる回答が多く見られ、保育所移行型においては、教育的な側面についての意識の変化についての回答が多い。

専門性の向上を要する領域については、幼稚園移行型において、0～2歳児の保育、養護、保護者対応、特別支援、保育方法などが挙げられ、保育所移行型においては、認定こども園化したことを、今まで行ってきた保育を見直すきっかけとして、さらに保育の質を高めていくための研修を望んでいることがうかがえた。

## （2）今後の課題

本研究では、法的に新たな施設として設置された幼保連携型認定こども園を対象に、認定こども園への移行の前後の保育者の専門的な職務に関する変化を、特にその前身の施設形態別に分析した。結果として、変化は予想ほどには感じられておらず、しかし移行元の違いによる変化は、保育所や幼稚園の特性から概ね予想できる傾向であった。一方で、インタビューなどから、例えば「教育」の捉え方や、1号・2号・3号の子どもの関わり合いなどの内実がどのようなものかについて、いっそうの

分析を要すると思われる回答が見られた。幼保連携型認定こども園の機能やその意義について、また養護や教育のあり方、子育て支援、組織内の協働などについて、改めてその意味を問い直すことが有益だと思われるし、実際多くの園では、移行を機に、それらが問い直されていることが示唆された。

移行から比較的短期間での調査であったが、今後、各園で幼保連携型認定こども園としての運営や保育教諭の意識が安定することが予想される。調査から残されたさらなる課題は、移行期を経た後の幼保連携型認定こども園の保育教諭の専門性をどのように捉え、組織内で保育教諭がどのように協働し、また保育教諭のキャリア開発をどのようにデザインするかについて、今後の変化を追跡しながら、適切に整理して共有し、それに適合的な研修体系を構築していくことである。

## 参考文献

- 西川ひろ子 2013 広島県における認定こども園の設置動機・教職員及び保護者の意識の変化と課題 安田女子大学紀要41、227-235
- 藤木大介・上田七生・樟本千里・若林紀乃・越中康治・松井剛太・長尾史英・山崎晃 2011 認定こども園への移行が保育者の保育観に及ぼした影響 梅光学院大学論集44、11-21
- 北野幸子 2016-2019 幼保連携型認定こども園2・3歳児クラス接続期教育における保育者の専門性（科学研究費補助金 挑戦的萌芽研究）
- 高嶋景子 2013-2016 幼保一体化施設における子どもの育ちを支える保育の質と構造に関する研究（科学研究費補助金 基盤研究C）
- 宮里暁美ほか 2016 幼保一体化移行に関する実態調査—園運営上の課題や保育教諭への期待に焦点をあてて— 保育教諭養成課程研究2、31-42

## 幼保連携型認定こども園の現場における 3歳未満の教育の質の在り方に関する研究

研究代表者	福澤 紀子	(つるた乳幼児園 園長)
共同研究者	菊地 義行	(境いずみ保育園 理事長)
	只野 裕子	(こども園あおもりよつば 園長)
	青木 恵里佳	(子どもの家愛育保育園 副園長)
	岩橋 道世	(こども園るんびにい 副園長)
	椋沢 幸苗	(中居林こども園 理事長)
	東ヶ崎 静仁	(飯沼こども園 理事長)
	坂崎 隆浩	(こども園ひがしどおり 理事長)
	矢藤 誠慈郎	(岡崎女子大学 教授)
	北野 幸子	(神戸大学大学院 准教授)
	平山 猛	(認定こども園さざなみ保育園 園長)

### 研究の概要

3歳未満の保育においては、養護的関わりを中心に、食べさせ、寝かせ、おむつを替え健康管理がなされていれば保育が完成されていると勘違いしている部分がある。上記のことは生命を保持する上で最低限必要な動物的条件であり、人格形成に関わる教育的環境とはいい難い。人間は生まれてすぐに生きるために自らも学び始めるが、人間としてより豊かになるための学びを提供するのは周りの大人の責任となる。また発達するために持って生まれてきた各種の発達プログラムを正しく稼働させるためにも乳児教育により生活環境を豊かにする工夫は重要である。

0歳からの発達が3歳以上の幼児の学びの力に大きく影響をするにもかかわらず、満3歳以上の幼児教育と比較しあまりにも過小評価されている。また教育という言葉を使うことで小学校以降の学校教育をイメージし、何らかの知識を本人の発達を無視し、ただただ教え込むと言った誤解の上に、幼児教育という言葉にアレルギーを持ってしまう傾向もある。

例えば、おむつを取り替える際に、無口で黙々と交換しても教育的環境とは言えないが「きれいにしようね」「気持ちいいね」などの言葉をかけながら取り替えることで、きれいにするという行為と言語が一致し、気持ちいい状況と言葉が一致する。つまりすでにここには言語の教育が存在し、持って生まれた言語獲得プログラムが作動することになる。

家庭教育環境の格差は正に乳児期の保育が寄与すること、特に援助を必要とする家庭環境にある子どもこそ、乳児教育の恩恵が大きいことが各種研究で明らかになっている。これらの一助としても、教育・保育の専門家である保育教諭が存在する幼保連携型認定こども園が乳児教育について研究し、現場の保育をより豊かにする必要がある。

以上のことから、3歳未満児の教育の質の在り方を検討し3歳未満児の教育の重要性の確認、及び3歳未満児の教育に必要な保育教諭の力量を明らかにする。

キーワード：・実践現場の声を中心に、課題を抽出する

・実践から特に未満児に必要なことについて事例から整理する

＝発達理解、愛着形成、環境構成と関わり、非認知能力と認知能力の基礎作りについて整理する

### 1. はじめに

過去において、教育は3歳児以上が対象であり、3歳未満児においては保育であるとのある種の認識があった。これは「教育」という単語が課程修得に向けての学びであるとの考え方の中で、言語の獲得以降が前提であ

り、言語で思考し理解するものという考え方が根底にあるからである。しかし、今回の新教育・保育要領の改訂では、その言語で思考し理解する能力の根底を司る力の習得においても教育なのだ示された。これは、3歳未満児での思考や理解の根底が、その後の年齢における成長・発達（学習指導要領でいうところの「生きる力」）

の根底であることを指し示している。

言語で思考し理解する力を習得するまでにどのような発達を経るのか。物心がつく頃までに身につけてしまっているのが勝手に育つもののように捉えがちだが、自然界の人間以外の生き物のように本能により生まれて即座にある程度の水準まで確立されるものとは違い、思考・理解・感情などが時間をかけて育まれていく。0歳児においても五感を使って獲得した体験・経験に他者からの関わりを受け、それらの相互作用の中から、その意味するところを感じ考えることができてくる。これらを基盤に様々な言葉の内容と基礎が構築され、思考や理解の原点を司っていくのである。

1～3歳児未満にはどのような発達を経るのか。0歳児で構築され始めた思考や理解の原点に幅や深さが増し、様々な発展をしていく。ここで間違っただけとはいえないことは答えを示すことではない。必要なのは多種多様な可能性を見いだしながら自己において選択・決定・決断し行動する力の獲得に向け、そこに影響する周囲の人的・物的環境がもたらした結果を踏まえながら千変万化に整え続けることではないだろうか。語彙の獲得とは、自らの思いが根底にあり、その思いの意味に合う語彙であることが重要であり活用される語彙となるのからである。明確な答えの知識ではなく、将来の成長・発達に向けた力の根底を横断的に育むためには、周りの大人の声かけや様々な関わりは非常に重要であり、その責任は大きいものといえる。また、3歳未満児においては同年齢他者との関わりは始まったばかりと捉えることができるだろう。

## 2. 目的

3歳未満児における教育の実践、乳児の3つの視点、10の姿を見据えた5領域の獲得には、やはり計画が重要不可欠であり、新教育・保育要領では計画のPDCAサイクル構築が求められ、目指すところは改善である。改善は的確な評価から導かれ、その導きに向けた評価システムの構築が目的である。今回の研究は、計画の実施をビデオに収録し、記憶ではなく記録で振り返り、計画したねらいや内容は問題なく実施できたか、実施した効果、それぞれの年齢ごとに設定したねらいの達成度などの概要部分と、具体的に選択した遊びや活動、用意した環境、保育者の関わりや意識などを洗い出し、その結果をもたらした要因（全体的な人的・物的な要因も含め）は何かを見つけ出し、明確になった要因が次の段階でのPDCAサイクルにおける思考の出発点となるよう配慮した。

## 3. 研究方法

保育者は「反省的実践家である」と北野幸子(神戸大学大学院准教授)は言う。保育者は体を使って保育実践

をしながら、同時に意識はその行為を客観的にモニターして反省的洞察を行い、行為の効果を支えていると言う。

日々の保育を省察する事、つまり振り返りをする事により、保育者の力量の維持向上に繋がることは当然のことである。保育の質をどう保ち、更に向上させていくのか。その、保育力を高めるためにその毎日の活動をどう検証していくのかは大きな課題である。

我々はこれまで様々な検証をしてきた。平成27年までは、園や保育者及び保護者等のアンケート調査をし、それを基にしたデータ作成を基本として研究を進めてきた。平成28年は「保育ドキュメンテーションを媒体とした保育所保育と家庭の子育てとの連携・協働に対する研究」この研究では、連携・実践として保護者との話し合いを行い、様々な意見をもらう中からの検証を試みてきた。

### ビデオ撮影に至った経緯とその効果

今回のビデオカンファレンスに至った大きな要因は、保育総合研究会（会長：椋沢幸苗）における東海学園大学教育学部教育学科准教授水落洋志（当時は名古屋柳城短期大学准教授）の講演「保育力を可視化する一気づきの熟達化―」「保育者の保育経験が眼球運動に及ぼす影響について量的、質的視点からの研究」<sup>\*</sup>にある。水落洋志のビデオ研究成果、実際に保育者の眼球の動きは保育の現場をどう捉えているのか、その見落としている部分や保育者としてのプロの幅広い洞察力は大変参考になった。PECERAにおいてベストポスター賞を受ける内容は、私たち定例会に参加した保育者にとってその内容は興味深く、関心を強くひかれた。

それを受けて、本年度保育科学研究において、「0～2歳児のスキンシップの在り方」を検証するために動画（ビデオ）撮影することになった。次に、動画（ビデオ）撮影の効果について述べてみたい。例として、ドキュメンテーションとの比較を考えてみた。

写真、その写真のエピソードや保育の効果の説明文などと比べた場合、動画による情報は遥かに多いと考えられる。特に今回のように実際の場面を、その保育者以外の人間が振り返ると考えれば、動画（ビデオ）の効果は期待できると考えた。

※第58回定例会開催において2016年度PECERA（環太平洋乳幼児学会）世界大会においてBEST POSTER AWARD受賞をした。

### 方法や実施期間／カンファレンスの進め方／ヒアリング調査

基本的な撮影から会議までの流れを次のように考えた。

29年8月 動画撮影

29年9月 撮影を公開し、委員全員による意見聴衆会  
参加保育者へのアンケート

29年10月 アンケートまとめと委員による意見交換会  
執筆

## 方法 実施期間、カンファレンスの進め方

日本各地で撮影日時は夏場の8月とし（実際には9月に入ったものもあった）、昼食準備前の午前中活動30分を一定の角度から固定ビデオカメラで撮ることとした。園児情報（男女人数）、担当職員（資格の有無）を記入してもらう。

これに協力した園は次の通りである。（尚、地域性の考慮はしていない）

- (0歳児) ・つた乳幼児園（青森）
  - ・境いずみ保育園（茨城）
  - ・飯沼こども園（茨城）
- (1歳児) ・こども園あおもりよつば（青森）
  - ・子どもの家愛育保育園（東京）
  - ・こども園ひがしどおり（青森）
- (2歳児) ・中居林こども園（青森）
  - ・認定こども園さざなみ保育園（熊本）
  - ・こども園るんびにい（大分）

撮影したものを平成29年9月20日保育科学研究委員会にて検証した。

この際の視点としては、保育計画、保育環境の在り方や工夫、園児の保育環境への関わりなど、いわゆる遊びの内容、保育教諭の役割に焦点をあて、結果的に保育教諭の果たしている場合は専門性の維持向上を目的に9か所の園の動画を見る事とした。

更に補助作業として（結果的には動画+アンケートという両輪からの検討となった）アンケートを実施した。確認作業として、意見を述べる私たちと実施している保育との整合性を図り、差異を確かめるために、ビデオに参加した保育者に対してアンケートをとり、その見た感想なども抽出できるよう考えた。（アンケートの内容については別添参照）

アンケートは9点にした。「0～2歳児のスキンシップの在り方を検証するとして」、1. 対象、2. 保育内容、3. 振り返り、4. アタッチメント、5. 興味関心、6. 非認知、7. 家庭との違い、8. 保育計画、9. その他とした。

アンケート調査を通して、振り返りを図る重要性は十分に図れ、検討に参加してもらっている感覚は明らかになったと考える。

## 4. アンケート分析

### I. 対象クラス

毎日の生活における3歳未満児の様子をAM10:00から30分間と時間設定、各園でビデオ撮影、子どもの発達に必要な環境と関わり有効性と保育士等の関わり在り方を検証した。

0歳児（0歳～1歳）は、青森県・つた乳幼児園、茨城県・飯沼こども園、茨城県・境いずみ保育園の3園で、子ども数合計26名：職員合計13名、1歳児（1歳～2歳）は青森県・こども園あおもりよつば、東京都・子供の家愛育保育園、青森県・こども園ひがしどおりの3園で子ども数合計48名：職員合計10名、2歳児（2歳～3歳）は青森県・中居林こども園、熊本県・こども園さざなみ保育園、大分県・こども園るんびにいの3園で子ども数合計41名：職員合計8名のビデオによる動画撮影を検証した。園別の子ども数、職員配置については次のとおりである。

経験豊富な保育者と経験の浅い保育者の組み合わせと有資格者の職員配置となっている。0歳児には最低基準配置をした上で看護師の配置もしているようである。無資格者については配置基準を満たした上での配置となっている。

園名	0歳児（0歳～1歳）			1歳児（1歳～2歳）			2歳児（2歳～3歳）		
	つた	飯沼	境いずみ	あおよつば	子供の家	ひがしどおり	中居林	さざなみ	るんびにい
子ども数	13	7	6	9	15	24	12	12	17
職員有資格	5	5	2	2	3	4	2	2	4
無資格						1			
その他			1（看護師）						

### II. ビデオの保育内容

入所児童の月齢によって各園の保育内容が違い、0歳児は①おもちゃ遊び、室内用固定遊具、②自由遊び、お片付け、おやつ、朝の歌の様子、1歳児は①ままごと、運動遊び、②午前のおやつ、③コーナー遊び、2歳児は①粘土遊び ②おやつ時間などの様子となっている。

0歳児のねらいは、情緒の安定を重視し、そして、言語能力を育てる、身体感覚の育み、好奇心探求心の育み、基本的な生活習慣の獲得を掲げている。1歳児は指先の

感覚を育てる、コミュニケーションを育てる、身体感覚の育み、好奇心・探求心の育み、基本的な生活習慣の獲得となっている。2歳児は指先の感覚を育てる、子ども同士の関わりを育てる、想像力の育み、コミュニケーションを育てる、言語能力を育てる、基本的な生活習慣の獲得があげられている。特徴として、0歳児は信頼関係を図るべく情緒の安定を、1歳児は好奇心・身体感覚の育み、2歳児は指先の感覚、子ども同士の関わり等、子どもとの信頼関係の構築と共にかからの発達に伴うねら

いを設定している。

環境の工夫として0歳児はおもちゃの選択、1歳児は室内家具の位置、保育室の換気、子どもが使用する教材、2歳児は子どもが使用する教材、家具の位置、コーナー遊びの構成、色・形・音等の美しさや面白さの工夫をあげている。

五領域のねらいとして、0歳児は健康・人間関係を重視、1歳児は健康・人間関係と共に環境・表現をあげている。2歳児は人間関係を重視、その他健康・言葉・表現をあげている。

保育内容は月齢による差異から、工夫の観点も各園で変わっているようである。0歳～1歳児においてアンケート結果から環境の工夫とする彩光・換気は記されていないが、ビデオ検証してみると、十分な彩光・換気が保たれているようである。五領域のねらいに0歳児～1歳児に健康を重視しており、各園で彩光・換気等は当たり前としているようにうかがえる。

### Ⅲ. 実践者の分析振り返り

①ビデオを見た後のクラス担当の保育者同士での話し合いは、0歳児クラスから2歳児クラスまで9園中6園66%が行っており、話し合いを行っていた園は同時に他の職員との話し合いも行っている。話し合いが行われなかった理由は時間が確保できないが多く、②してないは、いつも話し合っているのだからわざわざ話し合いの機会を持たなかった園もあった。

・話し合いの効果について、0歳児クラスでは③子どもの発達を冷静かつ具体的に捉えることができた、②次の保育へのヒントとなった、⑥子どもとの関わり方のよい部分、不足の部分が具体的に確認できた、⑨保育者自身の行動パターンや言葉かけの確認ができた、という結果となった。

1歳児クラスでは①気づけなかった保育実践のよい部分を確認することができた、⑥関わり方、⑨行動のパターン、2歳児クラスでは①気づき、③子どもの発達、④子ども同士保育者同士の具体的な連携やその方法を確認することができた、⑥関わり方となった。

0歳児、1歳児、2歳児に共通する項目として、⑥子どもとの関わり方の確認があった。

自己評価としてはほとんどが②の保育のねらいはある程度達成されたと答えている。

・保育のねらいが達成されたと感じた子どもの行動については、0歳児クラス、1歳児クラス、2歳児クラスを通して③保育者が提供したおもちゃ教材に興味をもって関わったとき①準備した教材に一定時間集中して関わっていたとき、そして⑥保育者と一緒にした遊びを子どもが自分自身の意思で繰り返していたとき、が共通に感じられたことであり、月齢があがるにつれ⑦の保育者

と一緒にした遊びを子ども同士で繰り返していたとき、がというものも選択されている。

・達成された保育のねらいから見える子どもの育ちや学びについては、0歳児クラスでは①心と体⑩感性・表現、そして⑥思考力、1歳児クラスでは①心と体、⑨言葉につづき②自立心、③協働性や⑩感性・表現が選択されている。2歳児クラスでは⑩感性・表現が2ポイント、④道徳性、⑤社会生活、⑥思考力、⑨言葉がそれぞれ1ポイント選択されている。

### Ⅳ. 保育のアタッチメント・スキンシップ

保育活動の中でアタッチメントを意識しているかという問いには①意識した、②まあまあ意識した、を合わせて7割の保育者が意識していると答え、9割近くが子どもとの愛着形成は確立していると考えている。

スキンシップの具体例の記述を見ると、子どもとの関わりにおいて、0歳児では抱っこや寄り添いなど身体の接触と言葉かけが保育者からの働きかけによることが多いのに比べ、1歳や2歳になると、子どもからの働きかけも多くなり、双方向のやりとりも含めスキンシップと捉えられている。また、スキンシップのとられた状況がその後の探索行動や遊びをする流れの中で捉えられていることも窺える。

今回の保育活動の中では子ども達とのスキンシップはどの年齢区分でもある程度取れていると考えられている。

アタッチメントやスキンシップによる子どもの育ちについては、0歳児では②安定した情緒が3ポイント、⑫自己表出に2ポイント、⑤好奇心と⑥表現する喜びに1ポイントで育ちや学びがあったとの回答があり、1歳児では、②安定した情緒に2ポイント、①思いやり、③自信、③相手の気持ち、⑥表現する喜び、⑪言葉への興味、⑫自己表出に1ポイントずつ、2歳児では②安定した情緒及び⑫自己表出に3ポイント、⑥表現喜び、⑦環境への関心に各1ポイントずつ回答されている。

全ての年齢区分で②安定した情緒や⑫自己表出、⑥表現する喜びが共通したものとして回答されており、その他には0歳児で⑤の好奇心、1歳児ではさまざまな回答にばらつきがみられ、2歳児については、②安定した情緒及び⑫自己表出への回答傾向が見られた。

アタッチメントやスキンシップによる保育への影響はさまざまあるが、安定した情緒や自己表出により影響があると捉えられているといえる。

### Ⅴ. 興味、関心、探究心

幼児期の終わりまでに育ててほしい具体的な姿として10項目があげられ、それは・健康な心と体・自立心・協同性・道徳心、規範意識の芽生え・社会生活との関わり・思考力の芽生え・自然との関わり、生命尊重・数量、

表 スキンシップ、アタッチメントの具体例に見る保育活動

クラス	子どもの行動	保育者の関わり	その後の行動
0歳児	不安が強く泣いていた	抱っこや声掛け	泣き止み安心して一人遊び
	欲求を声掛けや身振りで知らせる	抱っこ	満足して遊びだす
	椅子に座りたくなかった	そばについた	安心して座れた
1歳児	足がもつれて指を痛めた	「大丈夫?」と声かけ	笑顔を見せ、遊びに戻る
	おでこをぶつけた	「痛いのとんでいけ」と何度か声掛け	安心した表情を見せ、遊びに戻る。
	できない部分を先生にお願いする	大丈夫だよと応答	目と目を合わせて安心した表情になる
	保育者の側に来て話しかけ、膝に座って遊ぶ	話しかけや行為にうなづく	安定した表情になり活動を始める
2歳児	達成した喜びを保育教諭とハイタッチ	ハイタッチ	保育者と共有をして喜ぶ。
	自分なりの遊びを見つけ遊びに集中する	子どもの意思を尊重し、余計な関わりを避ける	遊びに満足したことにより、保育者の支持を素直に受け入れることができる
	保育者の声かけを聞こうとする	声かけ	遊びに積極的に取り組む姿勢が見られる

図形、文字等への関心、関わり・言葉による伝え合い・豊かな感性と表現があげられる。

今回、アンケートとなる興味、関心、探究心は幼児期の終わりまでに育ててほしい幼児の姿の思考力の芽生えに繋がるものと考えられる。

思考力の芽生えとは、事象に積極的に関わり、物の性質や仕組み等を感じとったり気づいたりする中で、思い巡らし予想したり、工夫したりなど多様な関わりを楽しむようになるとともに友達などの様々な考えに触れる中で、自ら判断し考えなおしたりなどして新しい考えを生み出す喜びを感じながら自分の考えをよりよいものにするようになることに繋がっていくものである。

・0歳児

興味、関心、探究心の芽生えがある程度感じられ、自分の興味のあるおもちゃで遊んだり、保育者が関わる場面では更に興味、関心、探究心が他のおもちゃにも移ったりと、この年齢にして広がりやに兆しがあるという結果であった。遊びの初歩ではあるが、ひとり遊び中心の中で保育者との関係も深まりつつあることと思われる。

・1歳児

おもちゃで遊び保育者と子どもが関わる場で思考力が育つことは、同じであるが、

それにおもちゃと4者（教材・子ども同士・保育者）で関わる場が増えたことから子ども同士の関わりが0歳の1対1の充実した経験を基に1歳からより明確に成立

してくることを示しており、4者との関わりの中で思考力いわゆる興味、関心、探究心が育つものと思われる。

・2歳児

2年間と言う生活経験の中おもちゃで遊び、子ども同士、おもちゃと4者（教材・子ども同士、保育者）の場で関わりや質・量・幅・深度の充実が図られよりいっそう興味、関心、探究心が育つと思われる。

また0歳児から2歳児までの成長は著しいことから個人差を考慮した、一人ひとりの子どもの発達に即して、関わり方も多様化する中で興味、関心、探究心は育つと思われる。

VI. 非認知能力の育ち

人口減少が進み社会が変化している中、知識だけでは、その変化についていけない時代が予想され、今後複雑な変化に対応できる力、知識や技術の積み重ねだけではなく、意欲・忍耐力・社会性・協調性といった情動的スキルが求められてくる。このような非認知能力の育ちが重要である。

・0歳児

抱っこしてほしい思いをその子なりの自己表出の段階で、まなごしや発語等によって泣かずに訴えることができる。また、遊びの途中の声掛けで片付けることができたり、その行為が意欲や好奇心だったりなど、日々の生活からの体験・経験が思いやりや社会性を育てていくこ

とに繋がると思われる。

・1歳児

運動遊びで順番を守ったり、前に入れてあげたりと社会性や思いやり等が育っている。0歳児では、自分だけのことであったが、1歳児になると少しずつ他児を意識した関わりの中で、更に社会性や思いやりが育っていると思われる。

・2歳児

友だちが倒した箸立てを直してあげたり、おやつ時間座って待ったり、粘土遊びの時、粘土をお友だちに分けてあげ、優しさ、持続性、思いやり、社交性、自己統制等が他児との遊びの中で遊具や教具を仲立ちに育っていると思われる。

つまり関わり数が自分、他児、遊具と年齢が増えるごとに増え、非認知能力の獲得へと確実に繋がっていくものと思われる。

総括

非認知能力の育ちについては、数字等で表すことができないため、その証明は難しいことと考える。

非認知の育ちが0歳は「ある」のみの回答となっているが、1歳児では「ある」と「ない」の回答となっており、2歳児では「ある」のみの回答となっている。また、非認知能力の自尊心の育ちが0歳児で自尊心が「ある」という答えに対し、1歳児、2歳児では自尊心への回答はない。

これは何を意味しているのか。アンケートの際の保育者への説明不足（②育ちの場面の9項目、忍耐力・自己抑制・目標への情熱・社交性・敬意・思いやり・自尊心・楽観性・自信～動画の中で非認知能力へと結びつけることができなかった）による非認知能力への認識のズレがあるのではと考えられる。

Ⅶ. 園と家庭との保育の違いについてのアンケート

①園と家庭の違いはあると思いますか？

- 0歳児クラス 大いにある～2ポイント、ある程度ある～1ポイント
- 1歳児クラス 大いにある～1ポイント、ある程度ある～2ポイント
- 2歳児クラス 大いにある～3ポイント

0歳クラスと1歳児クラス2歳児クラスとも、「大いにある」と「ある程度ある」という結果が出ている。保育には家庭による家庭保育と、こども園や保育所等での施設での保育とがあり、それぞれが違う役割がある事に対して、保育教諭は保育の専門家として認識している為、このような結果となっているであろう。

②園と家庭保育で特に違うと思うものは何か

0歳児クラス

- ①大集団の学び ～0ポイント
- ②人間関係の育ち ～2ポイント
- ③子ども同士の学び～2ポイント
- ④計画的育ちの援助～0ポイント
- ⑤個々の発達段階に応じた保育の関わり～3ポイント
- ⑥教具・遊具 ～0ポイント
- ⑦課題に即した指導～2ポイント
- ⑧行事・学び ～0ポイント

1歳児クラス

- ①大集団の学び ～1ポイント
- ②人間関係の育ち ～1ポイント
- ③子ども同士の学び～3ポイント
- ④計画的育ちの援助～0ポイント
- ⑤個々の発達段階に応じた保育の関わり～2ポイント
- ⑥教具・遊具 ～0ポイント
- ⑦課題に即した指導～0ポイント
- ⑧行事・学び ～2ポイント

2歳児クラス

- ①大集団の学び ～2ポイント
- ②人間関係の育ち ～0ポイント
- ③子ども同士の学び～3ポイント
- ④計画的育ちの援助～0ポイント
- ⑤個々の発達段階に応じた保育の関わり～0ポイント
- ⑥教具・遊具 ～1ポイント
- ⑦課題に即した指導～1ポイント
- ⑧行事・学び ～2ポイント

こども園は家族以外の大人やたくさんの友だちの中で生活をする事が、家庭と大きく違うところである。0歳児～2歳児クラスとも共通して「③子ども同士の関わりの中からの学び」について違いがあるという結果がでている。集団生活の影響「①大集団による学び」については、0歳児では集団生活の中でもまだ個人を優先しており1歳、2歳と年齢が上がっていくにつれ、集団の中で保育教諭や友だちに関わりが見られ始めるという、アンケートのような結果となっている。また「②家族以外の人との関わり」と「⑤個々の発達段階に応じた保育の関わり」は、0歳児では一人ひとりの発達段階に応じて集団の中においても個々の関わりを重視する意味でポイントが高くなっているが、2歳児になると集団保育の意味合いが高くなり個々の発達段階に応じた関わりのポイントが0歳児に比較し低くなっている。

Ⅷ. 保育の計画

①保育計画の計画で大切にしているもの

チェックが多い順にみている

- 0歳児クラス ②発達過程 ③生活の連続性 ⑤養護  
⑨生活習慣 ⑭配慮事項 ④興味関心  
⑥教育⑦個別のかかわり ⑮保護者支援
- 1歳児クラス ②発達過程 ①全体の計画からの流れ  
③生活の連続性 ④興味関心 ⑦個別のかかわり  
⑧集団のかかわり⑩行事 ⑫多様な経験 ⑭配慮事項
- 2歳児クラス ①全体の計画からの流れ ②発達過程  
④興味関心 ⑫多様な経験 ⑭配慮事項  
⑤養護 ⑧集団のかかわり ⑨生活習慣

これらの結果より子ども同士の関わりや一人ひとりの発達に応じた環境設定など、保育と教育を合わせもつての専門性を考慮していると見受けられる。そして3クラス共通していることは、②発達過程 ④興味関心の項目である。また0歳から3歳になるまでの子どもの成長発達は、個人差もあり、同学年の子どもの中でも4月生まれと3月生まれでは、個人差も大きいことから、0歳は特に一人ひとりの発達過程を大切にすることを大事に計画が立てられており、1歳2歳になっていくにつれ、個から集団を意識し大切に思う計画となっている。学びのところにかかる「多様な経験」の数字もあがっている。逆に⑦個別のかかわりは2歳児になると、大切にすることには入らなくなるようだ。養護のところをみると、数字的には、大きくないところからあえて大切にすること項目でなく、大切にすることが前提となっているからであろう。

## Ⅸ. その他（自由記述）

### 0歳児

- ・ビデオ観察をすることで、多くの保育者は客観的に自分たちの保育を見つめ、振り返ることが出来る機会となったようだった。
- ・0歳児は成長発達の目覚ましい時期なので、個々の発達を考慮し日々の保育に当たっているが、ビデオ観察で俯瞰して子どもの様子を見ることにより、声掛けをしても活動に加われない子や、反対に日々の生活の流れを把握して行動する子がいるなど子ども自身の成長に気づく事も出来た。
- ・保育者自身の子どもへの関わりや配慮の仕方でも良い点や改善した方が良い点なども気付いた。

### 1歳児

- ・ビデオがあることで意識して行動することがあった。
- ・子どもの興味関心に合わせた遊びや保育の展開がなされていないと思う場面もあり、改めて普段の保育の課題や改善点などもビデオで撮ることにより分かった。また、話し合いの場を設けなかったが、他の保育者とお互いの保育を見せることにより、より良い保育が展開でき、子どもたちのとっても良い環境を整えられるのではないかという意見もあった。

### 2歳児

- ・ビデオ観察をすることで保育者自身の保育の振り返りと改善点に気づくことが出来た。
- ・普段何気なくしていることが実は深い意味があったり、不必要と思える行動なども浮き彫りになった。自己の保育の課題が明確になったという意見が多く上がった。

## 総括

ビデオ観察をすることにより、多くの保育者は自己の保育の振り返りや気付かない部分などが浮き彫りになるなどして、改善点や新たな気づきを得たという意見が多かった。

また、普段の保育では、目の前の子どもたちの保育に追われ、自分自身の保育を俯瞰的にみることが難しく、子どもの成長や個々の動きまでをじっくり把握する機会も少ないのが保育現場の実情であることが分かり、ビデオを撮ることは保育者の保育の振り返りと、今後のより良い保育の確立のためにも有効だと感じた。

今回は、乳児のアタッチメントの状況を把握するためのものであったが、保育の客観的視点を保育者自身が持つことに於いても非常に有益だったと言える。現状、主管や副主管から、保育の欠点や配慮などを言われても釈然としないと思う保育者が居たとしても、ビデオで自分自身の保育を他の保育者に見られることにより、良い点や改善点なども気付くことが出来るので、会議なども有効だと感じた。

## 5. 結果

大概是、年齢別及び月齢までも考慮した、善き支援（スキップ）を実践し関わり方も配慮に満ちているが、幾ら専門的知識と技術を身に付けている保育者であっても死角が生じていることに気づいた。

危険なことにはないにしても声掛けや援助の仕方、また保育者同士の声掛けでもっと保育が展開できる場面は多々あることが伺われた。その事の指摘は、つまりは保育の質の向上に関わることが確認できたことであり、同様に保育者の質の向上にもつながっていくことが確認できた。大切な一助となる。とにもかくにも、保育は曖昧、複雑、多様性とも言われるが、その実践への環境整備や対応力（総合的な豊かさ）を考えられたことは動画の確かさである。

## 6. 考察

### 新たな0歳児からの教育の視点の重要性

午前の保育の場面を撮影し、こども園の保育教諭が園児に関わっている姿や、例え0歳児であっても興味のある遊具を追いかけて遊び込む姿、また、1、2歳児の活

動場面をビデオに撮影し検討している姿から、まさしくPDCAのプロセスがビデオ観察から生じている。その結果スキンシップを、主に0歳児の養護を中心とした側面から1歳児を経た2歳児の平衡遊びへの支援までを見る機会を得たと共に、今後の要領や指針に書かれている3つの視点や1、2歳児の5領域に関してまでも見る視点として考えられた。それは一言で言えば0歳児からの園児が教育を受けるべき主体であるということが今回の最大の視点であり研究の成果になったと言える。

人間の生まれ持った遺伝子が環境に刺激され、発達のプログラムが稼働変化する（医学的に遺伝子は変わらないが、遺伝子が働く際のプロセスや機能は環境によって変わる。例えば学習・技能・考え方は遺伝の影響を受けにくいと言われている）ことも再認識できた。

## 7. 成果

保育の実践をビデオ撮影というツールで行ったところ、保育者自身の保育が可視化され冷静に保育の振り返りができたことは今回の研究に取り組んだひとつの成果として評価できよう。また日々の生活の中で見落としや気づきが薄いところなど、今まで園内研修で検討されながら、改善になかなか繋がらなかった内容が、動画を通して実践内容が保育者の記憶だけではなく、記録での振り返りにつなげられたことも質の向上と専門的知識への広がりにもなったと言えるだろう。更にしっかりとまとめ検討後、委員同士が互いの考えを出し合い共通点を見つけそれが研究成果にもなった。人的・物的環境については温かみや安心できる空間、部屋や椅子や机等の環境、雰囲気作り、保育者の暖かい語りかけ、まなざしやしぐさなどの行為、つまり専門的知識を身に付けている人からの教育的な関わり（教育・保育）など環境設定の重要性についても改めて認識できた。

## 8. まとめ

今回の主たる方法は動画撮影であったが、それを補うものとしてアンケート調査も取り入れ、「0～2歳児のスキンシップの在り方」の検証にあたった。結果・考察・成果からもわかるように、30分という時間帯においては不安で泣いたり、落ち着いて遊び込めなかったりと情緒的に不安定さは見られなかった。この事は協力園の部屋の環境、間取り、彩光、人的配置、遊具の設定、保育者の保育実践内容等々が関係していると思われる。また一人の子どもを取り巻く環境も左右していると考えられるがそれらを丸ごと受け止め、受け入れ、受け流して実践していくことが保育者に求められている。ただ保育者は教育・保育以外の業務に追われていることが多く、今後生活空間の豊かさの保障のためには配置基準の検討も必要と考える。改訂された保育所保育指針及び認定こ

ども園教育・保育要領においては、満3歳未満の保育の重要性が示された。また、家庭保育の重要性と共に、こども園における集団保育の重要性は、専門的知識を持ち日々その研鑽に努め乳幼児の教育・保育に当たる保育と環境構成の質は、家庭環境とは違った教育的な刺激材料として子どもの発達に有益な効果をもたらすものと考えられる。

乳児（0歳）には「健やかに伸び伸び育つ」「身近な人と気持ちが通じ合う」「身近なものに関わり感性が育つ」と3つの視点が示され更に満1歳～満3歳未満の5領域と満3歳以上の5領域とのねらい・内容について年齢に考慮されている。これらのことは日々の保育の実践の中で一人ひとりの子どもたちが螺旋を描くように成長し、その積み重ねが認知能力や非認知能力として備わっていくものと考えられる。満3歳未満児までにおける思考や理解の根底がその後の成長・発達、つまり「生きる力」の根底でもあるといえるだろう。今後は改訂された保育所保育指針及び認定こども園教育・保育要領の内容を基に保育計画からの実践をカリキュラム・マネジメントの重要性を鑑みよりよいカンファレンスの在り方やどのような環境設定をすべきか、また、その教育の主体である園児への支援の仕方など探っていくことが必要であるし、研修等も含め検討して明らかにしていきたいと考えている。

参考資料

保育科学研究 研究材料動画資料				施設名						
(黄色のセルに入力してください)										
撮影条件										
1. 撮影日時	平成29年	月	日	午前	時 分 ~ 午前 時 分					
2. 撮影場所	(その他の場合)									
3. 天候										
4. 気温と室温	(外気温)	℃	(室温)	℃						
5. 屋内湿度	%									
6. 空調の状況	※リストから選択									
撮影クラスの状況										
1. クラス(学齢)	※リストから選択									
2. 園児構成	男児	名	女児	名						
園児情報			担当職員情報							
No.	仮名	年齢	性別	備考	仮名	年齢	性別	保育経験年数	担当年齢経験年数	資格
1	A	歳 月			A	歳		年	年	
2	B	歳 月			B	歳		年	年	
3	C	歳 月			C	歳		年	年	
4	D	歳 月			D	歳		年	年	
5	E	歳 月			E	歳		年	年	
6	F	歳 月			F	歳		年	年	
7	G	歳 月			G	歳		年	年	
8	H	歳 月			H	歳		年	年	
9	I	歳 月			I	歳		年	年	
10	J	歳 月			J	歳		年	年	
11	K	歳 月								
12	L	歳 月								









9. 保育の計画（指導計画）についてお尋ねします。

問1. 保育の計画（指導計画）を作成する際に何を大切に立てていますか？（当てはまるものに1～5つに○を付けてください）

- ①全体的計画からの流れ
- ②発達過程
- ③生活の連続性
- ④園児の興味関心
- ⑤養護
- ⑥教育
- ⑦個別の関わり
- ⑧集団の関わり
- ⑨生活習慣
- ⑩行事
- ⑪季節の変化
- ⑫多様な体験
- ⑬教材準備
- ⑭配慮事項
- ⑮保護者支援
- ⑯その他【

】

10. 今回の保育のビデオ観察について自由に感想をお書きください。（自由記述）

※結果

対象施設	①つるた	②飯沼	③境いずみ	3施設	①あおもりよつば	②子供の家	③ひがしどおり	3施設	①中居林	②さざなみ	③るんびにい	3施設	
1. 対象クラス	0歳児(0歳～1歳児)				1歳児(1歳～2歳児)				2歳児(2歳～3歳児)				
	子どもの数	13	7	6	26	9	15	24	48	12	12	17	41
	職員数(有資格)	5	5	2	12	2	3	4	9	2	2	4	8
	(無資格)							1	1				
(その他)			1(看護師)	1									
2. ビデオ保育内容	①遊びの内容	①ままごと		②おもちゃ	2	①ままごと	1	②おもちゃ		①ままごと		②おもちゃ	
		③粘土		④お店や		③粘土		④お店や		③粘土	1	④お店や	
		⑤その他				⑤その他				⑤その他	1		
	②ねらいの内容	①指先		②想像力		①指先	1	②想像力		①指先	2	②想像力	1
		③コミュニケ		④言語	1	③コミュニケ	1	④言語		③コミュニケ	1	④言語	1
		⑤子ども同士		⑥身体感覚	1	⑤子ども同士		⑥身体感覚	1	⑤子ども同士	2	⑥身体感覚	
		⑦社会性		⑧五感		⑦社会性		⑧五感		⑦社会性		⑧五感	
		⑨好奇心	2	⑩工夫力		⑨好奇心	1	⑩工夫力		⑨好奇心		⑩工夫力	
③環境の工夫	①家具の位置		②おもちゃ	3	①家具の位置	1	②おもちゃ		①家具の位置	1	②おもちゃ		
	③彩光		④換気		③彩光		④換気	1	③彩光		④換気		
	⑤教材	1	⑥テーブル構成		⑤教材	2	⑥テーブル構成		⑤教材	2	⑥テーブル構成		
	⑦コーナー遊び等		⑧色形音等		⑦コーナー遊び等		⑧色形音等		⑦コーナー遊び等	1	⑧色形音等	1	
	⑧その他	1			⑧その他				⑧その他				
④五領域	①健康	2	②人間関係	3	①健康	2	②人間関係	2	①健康	1	②人間関係	2	
	③環境		④言葉		③環境	1	④言葉		③環境		④言葉	1	
	⑤表現				⑤表現	1			⑤表現	1			



7. 園と家庭の 保育の違い	①園と家庭の 違い	①大いにある 2 ③違いは小さい ⑤その他	②ある程度 1 ④ほとんどない	①大いにある 1 ③違いは小さい ⑤その他	②ある程度 2 ④ほとんどない	①大いにある 3 ③違いは小さい ⑤その他	②ある程度	④ほとんどない
	②園と家庭と特 に違う	①大集団の学び ③子ども同士の学び ⑤個々の発達の保育 ⑦課題に即した指導	②人間関係の育ち 2 ④計画的育ち援助 ⑥教材・遊具 ⑧行事等学び	①大集団の学び 1 ③子ども同士の学び 3 ⑤個々の発達の保育 2 ⑦課題に即した指導	②人間関係の育ち 1 ④計画的育ち援助 ⑥教材・遊具 ⑧行事等学び 2	①大集団の学び 2 ③子ども同士の学び 3 ⑤個々の発達の保育 ⑦課題に即した指導 1	②人間関係の育ち ④計画的育ち援助 ⑥教材・遊具 1 ⑧行事等学び 2	
8. 保育の計 画	①保育の計画 で大切に しているもの	①全体計画からの流れ ③生活の連続性 ⑤養護 ⑦個別の関わり ⑨生活習慣 ⑪季節の変化 ⑬教材準備 ⑮保護者支援	②発達過程 3 ④興味関心 1 ⑥教育 1 ⑧集団の関わり ⑩行事 ⑫多様な経験 ⑭配慮事項 2 ⑯その他	①全体計画からの流れ 2 ③生活の連続性 2 ⑤養護 ⑦個別の関わり 2 ⑨生活習慣 ⑪季節の変化 ⑬教材準備 ⑮保護者支援	②発達過程 3 ④興味関心 2 ⑥教育 ⑧集団の関わり 1 ⑩行事 1 ⑫多様な経験 1 ⑭配慮事項 1 ⑯その他	①全体計画からの流れ 3 ③生活の連続性 ⑤養護 1 ⑦個別の関わり ⑨生活習慣 1 ⑪季節の変化 ⑬教材準備 ⑮保護者支援	②発達過程 3 ④興味関心 2 ⑥教育 ⑧集団の関わり 1 ⑩行事 ⑫多様な経験 2 ⑭配慮事項 2 ⑯その他	
	9. その他	①自由記述	<p>①普段子ども一人一人が安心して生活できるよう、環境を整えていたものの、保育者間の声掛けの不足や慈乳の間の関わり方、又、すべての子どもの欲求に応えられない場面もあり課題が明確になった。今後さらに園内研修の中で話し合い改善し、保育に生かしていけるようにする。</p> <p>②今回のビデオ観察により保育を振り返る良い機会になった。0歳児は特に成長発達の著しい時期で、個々の発達を把握しているつもりでしたが、撮影中、ある子が1つの活動が終わると次の活動が分かり移動している様子を見て生活の流れの覚え行動できるようになったことに気づきました。毎日の生活習慣やスキップでの安心感の大切さを感じました。③今回のビデオ撮影により保育を振り返ることができ良い機会となりました。個々の発達を把握しているつもりでしたが、保育者の声掛けに対してきちんと聞き活動ができていた里、逆にできていたと思っていたことができていないことに気づくことができました。</p> <p>④保育をビデオで撮るということは初めてで、多少ビデオを意識した部分はあった。子どもたちへのかかわりや配慮は普段通りだったと思いますが、今回は保育者間と意見を交わすということはありませんでしたが、お互いの保育を見合わせることは、自分の気づかない良い部分だったり、注意が必要な部分を知ることになります。子どもたちにとってより良い保育を行うためには、ビデオ観察は良いことではないかと思えます。</p> <p>⑤保育者がずっと座っていることで子どもが死角になっても気が付いていない状況があった。子どもが動かし始めていることに気づかずずっと遊びを続けているので遊びを臨機応変に変えることも必要だと思う。又、遊びに入る前に使い方を名称等を知らせるとよいと思う。保育者も声掛けをしながらか一掃に遊ぶことにより言葉も増えていくと思う。大勢で同じ遊びをするよりコーナーで遊んだりする等の工夫が必要だと思う。</p> <p>⑥自分の保育を客観的に振り返ることができ、次の保育に生かすことができた。</p> <p>⑦ビデオを撮って自分の動きを客観的にみることができた。子どもの動きを改めてみると、見えていない部分に気づくことができた。保育をしているところを観れるという点で、ビデオ撮影は自分の保育を振り返ることができると思った。</p> <p>⑧自分たちの保育をビデオに撮って振り返ることは、保育を見直すきっかけとなりました。何気ないことに意味があったり、不必要な音動をしていたり、よいことも今後の課題も見えてきたので、保育の自己評価をするものとしてよかった。</p>					

次の写真は、今回の研究に関する保育者へのアンケート内容の一部を現場の画像として捉えたもので、保育者と3歳未満児の愛着関係や年齢による興味関心への発達援助を捉えたものです

・保育者の関わりや暖かいまなざしに支えられている





0歳児

・一人ひとりの子どもの心に寄り添いながら受け入れ、受け止め、受け流し一瞬一瞬を共に生きている



## 保育所・認定こども園における食を通じた保育・教育ニーズと、 そのための保育者の専門性に関する研究

研究代表者	會退 友美	(東京家政学院大学・助教)
共同研究者	倉田 新	(東京都市大学・准教授)
	酒井 治子	(東京家政学院大学・教授)、
	坂崎 隆浩	(こども園ひがしどおり・理事長)、
	林 薫	(白梅学園大学・准教授)
	淀川 裕美	(東京大学大学院・特任講師)
	池谷 真梨子	(和洋女子大学・助教)
研究協力者：	久保 麻季	(東京家政学院大学・修士2年)

### 研究の概要

本研究では、保育所・認定こども園における施設長、主任、保育士、栄養士を対象に、子どもの食の経験が豊かになるためにはどのような力が必要であるか、グループインタビューを行い、KJ法を用いてその概念を抽出し、整理を行った。グループは、5～8人で構成し、合計14グループで実施した。対象者は、施設長12人、主任13人、保育士27人、栄養士44人の合計96人であった。抽出された重要アイテムは2,768件であり、施設長のべ464件、主任のべ202件、保育士のべ1,009件、栄養士のべ1,093件であった。概念を整理した結果、施設長、主任、保育士、栄養士それぞれの力の類似性や相違性が認められた。

施設長、主任は園を運営するリーダーとしての役割があることが関係図から明らかとなった。施設長では、職員の課題を把握し、職員育成や仕組みづくりに対応していること、主任では、職員を教育しているなど具体的な役割の必要性に気づく力が必要であることが示された。また、保育を展開するための保育に関する知識や、連携があることも示すことができた。施設長や主任では、連携するための仕組みづくりを行っていることが特徴的であった。保育士、栄養士は現場での現状や食への想いが抽出された。保育士では、保育や子どもとの関わりについて多くの発言があった。栄養士では、子どものみならず調理についての発言も多かった。これらのことから、保育士、栄養士それぞれの専門性を抽出することができたと考えられる。また、互いの専門性を保育で展開し、連携している姿もみられた。が、栄養士からは保育士と「連携が難しいと感じている」と発言もあり、連携の課題もみられた。今後、保育士、栄養士の連携に関して検討していく必要性も示唆された。以上の特徴が整理され、本研究では、各職種に対する研修を提案した。

キーワード：保育所、認定こども園、保育者、専門性

### I. はじめに

保育所・認定こども園では、子どもの食の経験を豊かにするため、施設長や主任、保育士、保育教諭、栄養士など様々な専門職種が関わり、食育が展開されている。『楽しく食べる子どもに～保育所における食育に関する指針～<sup>1)</sup>』には、「「食育」の実施に当たっては、家庭や地域社会と連携を図り、保護者の協力のもと、保育士、調理員、栄養士、看護師などの全職員がその有する専門性を活かしながら、共に進めることが重要である」と記載されている。このように、子どもの育ちを中心に、全職員が連携し、専門職としてのスキル等を活かしながら食育を行っていく必要性がある。以下、本研究では、各

専門職種が子どもの食の経験を豊かにし、子どもの食の営みが健やかに育まれるように援助するために持つべき力を「子どもの食を支える力」とする。

さらに、給食に関しても同様に、「児童福祉施設における食事の提供に関する援助及び指導について（平成27年3月）<sup>2)</sup>」において、「給食の適正な運営のため、定期的に施設長を含む関係職員による情報の共有を図るとともに、常に施設全体で、食事計画・評価を通して給食運営の改善に努めるよう、援助及び指導を行うこと。」と述べられている。つまり、食育のみならず給食においても、施設全体で子どもの食を支えていくことが必要であるとされている。

施設全体で子どもの食を支えるためには、職員の資質

向上も重要である。平成30年4月施行の保育所保育指針<sup>3)</sup>には、職員の資質向上について記載されており、「各職員は、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、保育士・看護師・栄養士等、それぞれの職務内容に応じた専門性を高めるため、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。」とある。前述したように、子どもの食を支えるためには様々な職種の専門性を活かした働きとそれぞれの連携が不可欠である。このことを踏まえ、各専門職種の研修も職種の特徴を踏まえた内容が求められる。

## II. 目的

本研究の目的は、保育所や認定こども園において子どもに関わる全ての専門職種（以下、保育者）の「子どもの食を支える力」の特徴を抽出することとした。さらに、本結果を踏まえて、施設長や主任、保育士、栄養士などの専門職種の特徴を踏まえた研修提案にもつなげたい。

## III. 方法

### 1) 対象者と手続き

本研究では、施設長、主任、保育士、栄養士、調理員、看護師を対象にグループインタビューを行い、職種ごとに「子どもの食を支える力」の概念を抽出した。参加者の募集は、平成29年5月に日本保育協会、東京都民間保育園協会を通じて行った。前者は刊行物に募集要項を記載して募り、後者はメールで配信をした。募集の際には、日本保育協会の研究の一環であることを明記し、倫理的配慮事項も記載した。第一回目は、平成29年6月3日（土）に主に施設長、主任を対象に募集を行い、第二回目は、平成29年7月15日（土）に保育士、保育教諭、栄養士、調理員、看護師を対象に募集を行った。

### 2) グループインタビューの方法

実施場所は、東京家政学院大学の各教室とし、1グループ5～8人に対し、司会者1人、観察者1～2人でグループインタビューを実施した。インタビューの時間は13時半～15時の約90分であり、ICレコーダーにて録音した。インタビュー前には、研究の主旨を説明し、同意を得た者から署名を得た。また、同意を得た者は、経験年数や所属施設に関する属性について質問紙に回答した。

インタビューの司会者1人は、できるだけメンバーの自発的な発言が多く引き出せるように、話しやすい環境づくりに配慮し、参加者に話を振るよう心掛けた。また、インタビューは事前に半構造的に作成したインタビューガイドに沿って進めた<sup>4)</sup>。インタビューの内容は、①子ども達は各園でどのような食の経験をしていますか？②その経験を通して、どのような子どもを育みたいとお考えですか？③子ども達がそのような食の経験を積むため

にどんな保育者の専門性があればよいでしょうか？の3つとし、順不同に自由に発言をしてもらった。

### 3) 分析方法

インタビュー後、ICレコーダーから逐語録を作成し、管理栄養士2人により、重要アイテムの抽出を行った。それぞれが抽出した項目が一致していない場合、話し合いによって抽出項目を決定した。その際、他の職種が発言しても該当すれば抽出した。例として、施設長から栄養士の「子どもの食を支える力」についての発言があれば、栄養士のカテゴリーに分類した。抽出したアイテムは、KJ法によりカテゴリーを作成し、カテゴリーの類似性や相違性を確認し、小カテゴリーから特大カテゴリーまで重要カテゴリーを作成した<sup>5)</sup>。その後、得られたカテゴリーを参加者の発言をもとに概念図を作成した。作成したカテゴリーと概念図は、保育の専門家4人と管理栄養士4人によって確認を行い、話し合いを行った。

なお、以下に示すカテゴリーは、特大カテゴリーを《 》の数字、大カテゴリーを【 】、中カテゴリーを[ ]、小カテゴリーを『 』を表す。

## IV. 結果

### 1) 対象者の属性（表1）

第一回の参加者は、6グループ（5人～7人）の合計38人であった。参加者は、施設長12人、副園長1人、主任11人、保育士10人、栄養士3人、自治体職員1人であった。第二回では、8グループ（6人～8人）の合計59人が参加した。職種は、主任1人、保育士14人、保育教諭1人、栄養士35人、調理員6人、看護師2人であった。施設形態は、認定こども園や保育所などであった。経験年数は、施設長は10～20年未満が多く、30年以上の者もいた。主任は10年～30年未満の者が多かった。保育士は1～5年未満の者が最も多く、栄養士は1年未満の者が多かった。分析にあたり、副園長は1人のみであったため、主任のグループに追加した。同じように保育教諭1人、看護師も2人であったため、保育士のグループに、調理員も6人であったため、栄養士グループに追加し分析した。自治体職員は1人のみであったが発言がなかったため、分析対象としていない。以上のことから、2日間の研修の参加人数は合わせて96人を施設長12人、主任13人、保育士27人、栄養士44人に分けて検討を行った。

抽出された重要アイテムは2,768件であった。各職種では、施設長のべ464件、主任のべ202件、保育士のべ1,009件、栄養士のべ1,093件であった。

### 2) グループインタビューの発言数と内容（表2）

施設長、主任、保育士、栄養士の職種別の参加人数と発言件数を表2に示す。施設長、主任、保育士、栄養士、共通の特大カテゴリーとして、《めざす子ども像》、《保

表1 参加者の保育または役職経験年数

	施設長		主任		保育士		栄養士 <sup>§</sup>	
	人	(%)	人	(%)	人	(%)	人	(%)
年数	12	(100.0)	13	(100.0)	27	(100.0)	44	(100.0)
1年未満	1	(8.3)	0	(0.0)	2	(7.4)	4	(9.1)
1～5年未満	0	(0.0)	0	(0.0)	8	(29.6)	13	(29.5)
5～10年未満	1	(8.3)	3	(23.1)	5	(18.5)	8	(18.2)
10～15年未満	2	(16.7)	2	(15.4)	1	(3.7)	3	(6.8)
15～20年未満	2	(16.7)	1	(7.7)	3	(11.1)	1	(2.3)
20～30年未満	3	(25.0)	4	(30.8)	4	(14.8)	0	(0.0)
30年以上	3	(25.0)	2	(15.4)	4	(14.8)	0	(0.0)
記入なし	0	(0.0)	1	(7.7)	0	(0.0)	15	(34.1)

※主任には副園長1人、保育士には保育教諭1人、看護師2人、栄養士には調理員6人を含む。

§ 栄養士は、保育経験年数ではなく、現在の役職年数を示す。

表2 職種別参加人数と特大カテゴリーの発言数

職種 参加人数（人）	施設長 12		主任 13		保育士 27		栄養士 44	
発言数（件）	464	(100)	202	(100)	1,009	(100)	1,093	(100)
《めざす子ども像》	3	(0.6)	3	(0.6)	15	(1.5)	12	(1.1)
《保育の方針・目標》	78	(16.8)	24	(11.9)	66	(6.5)	53	(4.8)
《保育実践》	196	(42.2)	83	(41.1)	577	(57.2)	595	(54.4)
《保育に関する知識》	6	(1.3)	2	(1.0)	54	(5.4)	60	(5.5)
《連携》	102	(22.0)	40	(19.8)	202	(20.0)	196	(17.9)
《職員の育成》	49	(10.6)	26	(12.9)	4	(0.4)	4	(0.4)
《個人の資質》	30	(6.5)	23	(11.4)	69	(6.8)	26	(0.4)
《保育と調理室をつなげる》	0	(0.0)	1	(0.5)	22	(2.2)	24	(2.2)
《調理室》	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)	123	(11.3)

発言数 件, %

育の方針・目標》、《保育実践》、《保育に関する知識》、《連携》、《職員の育成》、《個人の資質》の7つに分類できた。主任、保育士のみで《保育と調理室をつなげる》が抽出でき、さらに栄養士のみ《調理室》が抽出された。それぞれの特大カテゴリーに類似した重要アイテムを、大カテゴリー、中カテゴリー、小カテゴリーに分類した。

全職種ともに《保育実践》と《連携》について多く、施設長や主任は、《保育の方針・目標》や《職員の育成》についての発言数が多かった。保育士や栄養士は、施設長や主任に比べ《保育実践》が多く抽出できた。栄養士のみで抽出された《調理室》も栄養士からは発言頻度が高かった。

以下、各職種別に特徴的であった特大カテゴリーを抜粋して述べる。

### 3) 施設長の特徴（表3、図1）

表3に施設長が回答した発話を類似性と相違性によって分類した「子どもの食を支える力」のカテゴリーの表

を示す。施設長の特徴的であった発話は、園の方針を定め、仕組みづくりをしていること、職員の育成および職員の課題の把握をしていること、職員の想いを実現することであった。

施設長の《保育の方針・目標》の方針に関する発言は、他の職種に比べて多く、園全体の保育の方向性を定める力が必要であることが示された（78件（16.8%））。具体的には、『野菜づくり』や『食農』などの〔食育活動に方針〕や、『和食』にしていることや『子どもが主体性を持って食べる』などの〔給食の方針〕があげられた。

《保育実践》では、様々な仕組みづくりを行う力が示された。例えば、お米を作る、解体ショーをしたりするための〔食育活動の仕組みづくり〕や『ランチルーム』など〔給食の仕組みづくり〕があげられた。栄養士が職員や子どもと関わりが持てるように、〔栄養士が保育へ参加する仕組みづくり〕を積極的に行う施設長もみられた。このことから、栄養士が保育士や子どもと関わりを

持つことで、よりよい連携が生まれることを把握しており、関わりが持っていない課題を解消するために仕組みを作る力が必要であることがあげられた。その他、【環境づくり】では、園庭や園舎など施設づくりを行う力が多く示された。【保護者支援】においても、『懇談会』や『保護者会』など保護者が園にかかわれる仕組みづくりについて多く抽出できた。【地域との関わり】では、つながりを持つことでそのつながりを食育活動に活かせる力が求められていることがわかった。

《職員育成》では、施設長のみで、【職員の課題の把握】という力が必要であることが示された。実際に、「食べさせなければというの、みんなあるみたいで、楽しい食事の場ではない、みんな目が真剣っていうか保育士さんたちがもうほんとに真剣で」と発言があった。このような保育の中でみられた職員の課題に対し、職員の育成や連携の仕組みづくりを行い、保育の改善につなげようとする施設長の姿がみられた。改善策としては、園内研修や外部研修など「学ぶ機会を設ける」などがあり、課題に対する研修内容を構築することができる力が抽出された。このカテゴリーでは、特に【保育士の育成】に関する発言が多かった（職員育成49件の内、26件）。その中では、「めざす保育士像を持っている」ことで、それに向けて、施設長は保育士が成長するための援助を行える力（「めざす保育士像に向けた援助をしている」）が必要であることが示された。施設長は保育士や栄養士と比べると、子どもに関する発言は少なかったものの、職員に関する発言は多かった。施設長として、子どもへの保育も重要ではあるが、特に子どもに最も関わりの近い職員を育てるための力が重要であることが改めて明らかとなった。

《個人の資質》では、特に保育士や栄養士がやりたいことをやらせてくれるといった「職員の想いの実現できる」ための力があることが、他の職種にはなく、施設長

の力として特徴的であった。

図1では、施設長が回答した「子どもの食を支える力」について概念図を表した。施設長が回答しためざす子ども像は、子どもが給食の時間を楽しいと思っしてほしいことや、食を通した活動で食を身近に感じてほしいなどの想いを持つという力が抽出された。その想いを実現させるために園の方針づくりや食育活動、給食の仕組みづくりを行う力が必要であることが示された。また、保育を展開するために職員の育成にも注力しており、連携するための仕組みづくりをする力も必要であることが明らかとなった。また、施設長が現場での職員の課題を見出して、それに対応を取っていたため、職員を育成する力と連携するための仕組みづくりに矢印を向けた。例えば、アレルギーへの対応のため、給食の時間が緊張感でいっぱいになり、職員も子どもも楽しい雰囲気ではなくなってしまうため、アレルギーフリーの献立にするといったことである。さらに、保育を展開するために、保育・食育の方法に対する想いがあること、保育に関する知識や、連携する力があることも示された。施設長では、連携するための仕組みづくりを行っていたことが特徴的であった。

#### 4) 主任の特徴 (表4、図2)

主任が回答した発話を類似性と相違性によって分類したカテゴリーを表4に示す。

主任の特徴的であった発話は、施設長と同様な発言と保育士と同様な発言がみられたこと、職員の育成において職員を教育していることであった。

まず、《保育実践》において施設長に似た発言と保育士のような発言がみられた。《保育実践》を構成する一つである【環境づくり】では、施設長同様、【野菜づくり】や【園舎づくり】をする力が抽出された。一方で、『食に関するおもちゃを置く』ことや『クラス交流を見

表3 施設長が回答した「子どもの食を支える力」

特大カテゴリー	大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
めざす子ども像(3)	めざす子ども像(3)	子どもたちの食への想いがある(3)	子どもたちの食への想いがある(3)
保育の方針・目標(78)	保育の方針・目標(78)	保育の目標がある(23)	保育の目標がある(2)
			園の方針を持っている(6)
			卒園後の子どもたちを考える(2)
			子どもを主体にした保育をしている(5)
		食育活動の方針がある(22)	保育の流れをつくっている(8)
			食育活動への想いがある(5)
			食育活動への考えがある(3)
			食育活動に関する方針がある(9)
		給食の方針(食べる場面)がある(18)	野菜づくりをしている(2)
			食農という方針がある(3)
			給食(食べる場面)の想いがある(2)
			給食(食べる場面)の考えがある(3)
給食(食べる場面)の目標がある(4)			
子どもが主体性を持って食べる(4)			
感謝の気持ちを育む(1)			
食べられた経験を大切に(1)			
完食する(1)			
咀嚼がうまくできるようにする(1)			
共食することを大事にしている(1)			

表3 施設長が回答した「子どもの食を支える力」（続き）

特大カテゴリー	大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー		
保育の方針・目標 (78)	保育の方針・目標 (78)	給食の方針（提供場面）がある (15)	和食中心にしている (4)		
			献立に力を入れている (3)		
			栄養管理をしている (1)		
			おいしい給食を目標にしている (2)		
			間食させない (1)		
			給食の提供方法のルールがある (2)		
保育実践 (196)	保育の計画 (3)	保育の年間計画を立てている (3)	保育の年間計画がある (3)		
			食育活動の仕組みづくり (2)		
	保育の仕組みづくり (94)	食育活動の仕組みづくり (16)	野菜と関わる (2)		
			お米と関わる (4)		
			魚と関わる (2)		
			委員をつくる (1)		
			園で畑を所有する (5)		
			給食の仕組みづくり (1)		
		給食の仕組みづくり (72)	パイキングにしている (3)		
			配膳の仕組みをつくった (2)		
			無理なく食べるようにしている (1)		
			ルールをつくった (1)		
			給食係をつくった (1)		
			正座で食べる (1)		
			ランチルームがある (14)		
			献立を管理している (3)		
			食材の大きさを把握している (1)		
			食べる様子を見に行く (2)		
			チェックリストをつくる (1)		
			仕入れ先の選定している (3)		
	食へのこだわりを持っている (7)				
	栄養士が保育へ参加する仕組みづくり (6)	栄養士が保育へ参加する仕組みづくり (6)	委託との契約ができる (3)		
			委託と連携している (1)		
			子どもと委託をつなげる (1)		
			子どもと一緒に食べる (14)		
			保育士が検食をしている (4)		
			アレルギーフリーの方針がある (4)		
	環境づくり (42)	園内の環境づくり (2)	園内の環境づくり (1)		
			花を育てている (1)		
		野菜づくり (4)	野菜づくり (4)	果物の木を植えた (8)	
				田んぼをつくった (5)	
				かまどをつくった (3)	
				畑をつくった (3)	
		園舎づくり (16)	園舎づくり (16)	井戸を掘った (1)	
				栄養士が子どもの食べている様子を見れる園舎にした (15)	
		子どもとの関わり (8)	食育活動を通して (2)	遊びを通して教育を行う (1)	
				子どもの変化に気づく (1)	
			給食を通して (6)	給食を通して (6)	職員が子どもと一緒に食べる (4)
					子どもの食べる様子を見る (1)
	保護者支援 (28)	保護者と関わる仕組みづくり (28)	友だちの重要性を理解している (1)		
			家庭も巻き込んだ園での活動 (4)		
			保育参観をひらく (4)		
保護者会をひらく (2)					
イベントをひらく (2)					
懇談会をひらく (9)					
栄養士と話す機会を設ける (2)					
保護者からの質問を回答する (2)					
家庭と食事の連携をとっている (1)					
普段から保護者と交流している (2)					
地域との関わり (21)	地域とのかかわりがある (17)	地域特性を把握している (4)			
		食に関わる地域とつながりがある (2)			
		大工とのつながりがある (1)			
		地域とのかかわりがある (6)			
		畑を借りる (4)			
		J A との協力している (3)			
地域と給食をつなぐ (1)					

表3 施設長が回答した「子どもの食を支える力」(続き)

特大カテゴリー	大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	
保育に関する知識 (6)	食に関する知識 (6)	食具がわかる (1)	食具がわかる (1)	
		子どもの口腔内がわかる (4)	子どもの口腔内がわかる (4)	
		衛生面がわかる (1)	衛生面がわかる (1)	
連携 (102)	施設長と職員の方針の共有 (16)	方針の共有 (16)	子どもに関する方針がある (11) 職員に関する方針がある (5)	
	職員間の共有 (3)	職員間で理念共有する (3)	職員間で理念を共有する (3)	
	職員間のコミュニケーション (17)	職員間のコミュニケーション (17)	話し合う (9)	話し合う (9)
			要望・提案をする (4)	要望・提案をする (4)
			相談にのる (4)	相談にのる (4)
			雰囲気づくり (22)	雰囲気づくり (13) 職員が情報共有できる仕組みづくり (9)
	職員の仕組みづくり (56)	場づくり (34)	職員間で話す仕組みづくり (9)	職員間で話す仕組みづくり (9)
			保育士と栄養士が話す仕組みづくり (3)	保育士と栄養士が話す仕組みづくり (3)
			給食に関する会議を開く (15)	給食に関する会議を開く (15)
			普段から職員間で話す仕組みづくり (7)	普段から職員間で話す仕組みづくり (7)
各職種への理解 (10)	各職種への理解 (10)	人間関係の把握している (2)	人間関係の把握している (2)	
職員育成 (49)	職員の課題の把握 (5)	職員の課題の把握 (5)	職員の課題の把握 (5)	
	学ぶ機会を設ける (8)	学ぶ機会を設ける (8)	園内研修をひらく (4) 職員を研修へ行かせる (2)	
	職員へのサポート (10)	職員へのサポート (10)	職員へのサポート (10)	
	保育士の育成 (26)	めざす保育士像を持っている (10)	めざす保育士像を持っている (10)	保育士につけてほしい力がある (10)
		めざす保育士像に向けた援助をしている (12)	めざす保育士像に向けた援助をしている (12)	めざす保育士像に向けた援助をしている (10) 保育士育成のための仕組みづくり (2)
		保育士の姿把握している (4)	保育士の姿把握している (4)	保育士の姿把握している (4)
個人の資質 (30)	決断力 (5)	決断力 (5)	決断力がある (5)	
	知識 (9)	国の基準の把握している (3)	国の基準の把握している (3)	
		自身が学ぶ (6)	研修へ参加する (3) 他園から学ぶ (3)	
	スキル (11)	保育スキルを持っている (3)	保育スキルを持っている (3)	
		職員の想いの実現できる (8)	職員の想いの実現できる (8)	
	態度 (5)	自身が楽しむ (3)	自身が楽しむ (3)	
		自身がモデルになる (1)	自身がモデルになる (1)	
職員の意見を受け取る (1)		職員の意見を受け取る (1)		

※全464件

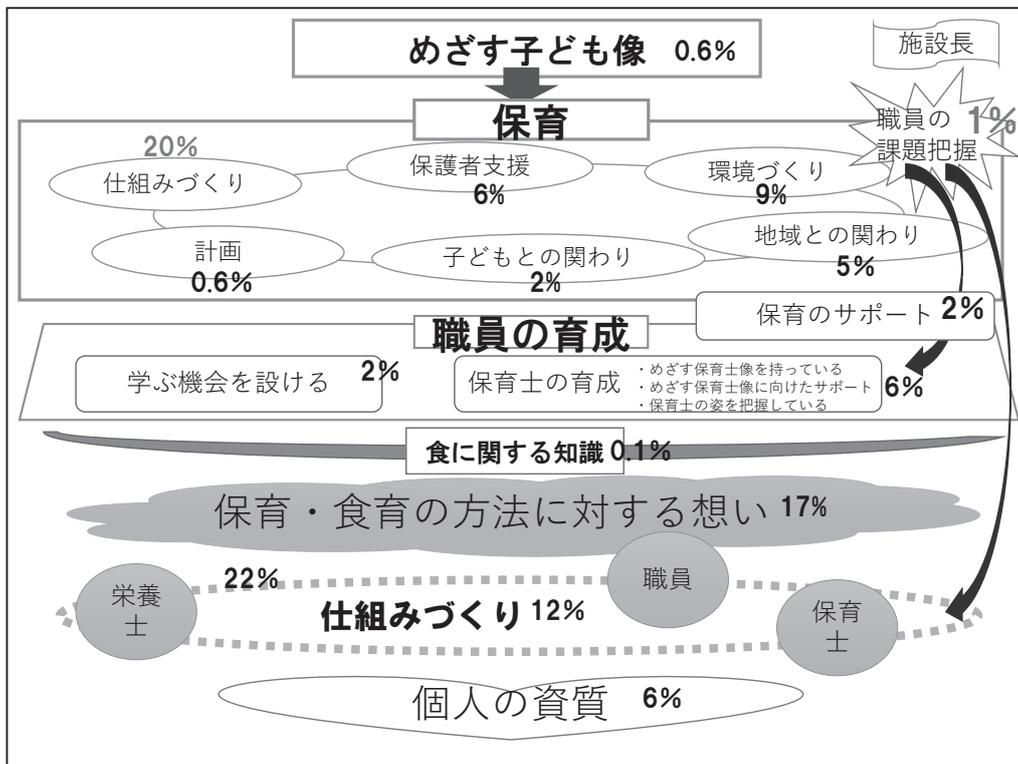


図1 施設長の「子どもの食を支える力」概念図

※図中の数値は全体の項目数に対する各カテゴリーの項目数の割合を示す。

せる』など、保育士のように保育の現場での役割を果たす力もあった。前述したように、主任は、園を運営するための施設長と同様な発言と、保育士と同様に子どもに直接接する保育士としての発言も多くみられた。これらのことから、主任は保育士に近い存在で現場に入りながら、施設長と同様な想いや考えを持ち、リーダーのような存在でもあるため、両方の力が必要であることが改めて明らかとなった。

《職員の育成》では、施設長よりも具体的にまた日常的に職員の教育を行う力が求められるのは主任であることが示された。施設長が職員の課題を把握して仕組みづくり等を行う中、日常的に主任が保育士や栄養士を教育する力が必要であることがわかった。【職員へのサポート】では、職員の相談に乗ったり、後輩をフォローした

りと職員への情緒的なサポートをする力が抽出された。

図2では、主任が回答した「子どもの食を支える力」について概念図を示した。主任のめざす子ども像では、子どもたちに意欲的に食べてほしいと思うことや子どもの食の経験を大事にしたいと思っていることであった。また、施設長、保育士の両方の側面から食育活動や給食の場面において様々な仕組みづくりをしていた。施設長と同様に、職員を育てる力も大いに必要であった。図中には、保育を展開する保育士や栄養士に向けて教育を行っていたため、矢印で示した。施設長と同様、保育を展開するために、保育・食育の方法への想いがあること、保育に関する知識や、連携をとる力が必要であることも示した。

表4 主任が回答した「子どもの食を支える力」

特大カテゴリー	大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	
めざす子ども像(3)	めざす子ども像(3)	子どもたちの食への想いがある(3)	子どもたちの食への想いがある(3)	
保育の方針・目標(24)	保育の方針・目標(24)	保育の目標がある(13)	保育の目標がある(9) 保育の流れをつくっている(3) 卒園後の子どもたちを考える(1)	
		給食の方針(食べる場面)がある(10)	給食の方針(食べる場面)の考えがある(3) 給食の方針(食べる場面)の方針がある(7)	
		給食の方針(提供場面)がある(1)	給食の方針(提供場面)がある(1)	
保育実践(83)	保育の計画(3)	保育の計画(3)	子どもの活動に関する計画を立てている(2) 子どもの嚥下に合わせた計画を立てている(1)	
	保育の仕組みづくり(26)	食育活動の仕組みづくり(4)	日本の伝統を取り入れる(1) 世界の料理を取り入れる(2) 収穫体験を取り入れる(1)	
		給食の仕組みづくり(18)	ランチルームがある(3)	ランチルームがある(3) 提供時間を決めている(3) 子どもと一緒に食べる(1) テーブルセッティングをしている(1) リクエストメニューを取り入れる(1)
			給食をたくさん作ってもらう(1)	給食をたくさん作ってもらう(1) 食事を決めている(1) アレルギーフリーの方針がある(2) アレルギーを一部除去している(1) アレルギーフリーにすることで職員の負担が減ることを把握している(3) 宗教食に対応している(1)
			栄養士が保育へ参加する仕組みづくり(4)	栄養士が保育へ参加する仕組みづくり(4)
			環境づくり(6)	園内の環境づくり(3)
	野菜づくり(2)			野菜づくり(2)
	園舎づくり(1)	園舎づくり(1)		
	子どもの関わり(21)	給食を通して(21)	子どもの食の現状把握している(5) 子どもと職員と一緒に食べる(2) 子どもが自分の適量を食べるための対応をしている(4) 子どもの食嗜好がわかる(1) 子どもの食べるときの反応を把握している(1) 子どもの変化に気づく(4) アレルギー食の対応をしている(4)	
	保護者支援(22)	保護者と関わる仕組みづくり(15)	家庭も巻き込んだ園での活動(3) 保護者会をひらく(2) 園での活動内容の掲示する(4) 食事サンプルの展示する(3) 園の方針を保護者へ発信する(1) 普段から保護者と交流している(2)	
家庭と食事の連携をとっている(7)		家庭と食事の連携をとっている(3) 家庭での子どもの食事の把握している(4)		
地域との関わり(5)	地域特性を把握している(2)	地域特性を把握している(2)		
	地域とのかかわりがある(3)	地域とのかかわりがある(3) 収穫体験をさせてもらう(1)		
保育と調理室をつなげる(1)	他者をつなげる(1)	他者をつなげる(1)	給食室と子どもをつなげる(1)	

表4 主任が回答した「子どもの食を支える力」(続き)

特大カテゴリー	大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
保育に関する知識 (2)	食に関する知識 (2)	食に関する知識 (2)	離乳食の形態を判断できる (1)
			野菜に関する知識やスキルがある (1)
連携 (40)	職員間の共有 (9)	方針の共有 (9)	子どもに関する方針がある (6)
	職員間のコミュニケーション (10)	職員間のコミュニケーション (10)	職員に関する方針がある (3)
	職員間で連携する (4)	職員間で連携する (4)	話し合う (9)
	職員の仕組みづくり (13)	場づくり (10)	話し合う (9)
			意見・要望をいう (1)
			職員間で話し合う仕組みづくり (3)
	各職種への理解 (4)	各職種への理解 (4)	保育士と栄養士が話し合う仕組みづくり (3)
職員育成 (26)	学ぶ機会を設ける (6)	学ぶ機会を設ける (6)	給食に関する会議を開く (3)
	職員への教育 (10)	職員へ教育している (10)	普段から職員間で話す仕組みづくり (1)
職員へのサポート (10)	各職種への理解 (3)		
個人の資質 (23)	決断力 (3)	決断力 (3)	人間関係を把握している (1)
	知識 (10)	国の基準理解している (3)	学ぶ機会を設ける (2)
		自身が学ぶ (7)	園内研修をひらく (2)
	スキル (7)	保育スキルを持っている (4)	職員を研修へ行かせる (2)
	態度 (3)	職員の想いの実現できる (3)	職員へ教育している (8)
	食に関する知識	食に関する知識	若い先生へ教育する (2)
			後輩保育士への想いがある (2)
			後輩保育士へフォローする (2)
			後輩保育士が考えられる質問をする (2)
			職員の相談にのる (3)
			新人職員の面倒をみる (1)
			決断力 (3)
			国の基準理解している (3)
			研修への参加する (4)
			学ぶ (3)
			保育スキルを持っている (4)
			職員の想いの実現できる (3)
			自身が楽しむ (2)
			食が好きな (1)

※全202件

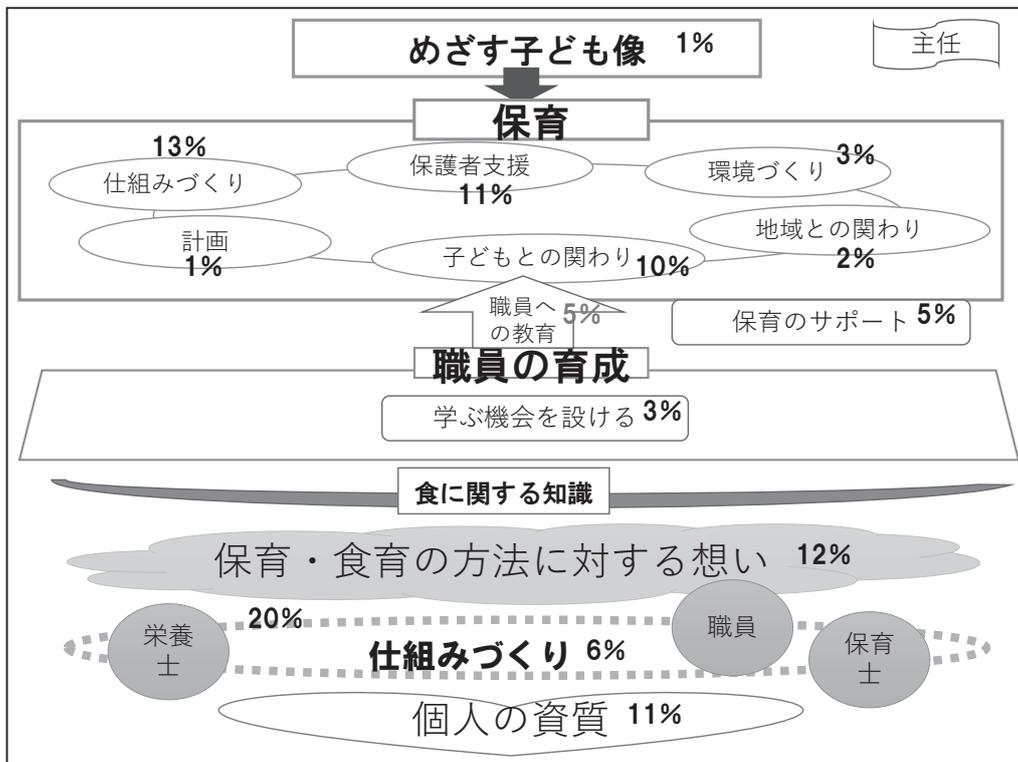


図2 主任の「子どもの食を支える力」概念図

※図中の数値は全体の項目数に対する各カテゴリーの項目数の割合を示す。

5) 保育士の特徴（表5、図3）

保育士が回答した発言を類似性と相違性によって分類したカテゴリーを表5に示す。

保育士の特徴的であった発言は、食事を楽しむ子どもをめざす子ども像に持つ力が多く抽出されたこと、子どもと関わる力が最も必要であったこと、保護者支援において保護者と密にコミュニケーションをとる力が必要であることであった。

まず、保育士の《めざす子ども像》では、「楽しんで食べてほしいと思っている」など食事を楽しむ姿についての発言が最も多かった。保育士は、食事を楽しむ子どもへの想いがあることが明らかとなった。他にも、子ども自身で食べることや食に興味関心を持つことがあげられた。

《保育実践》を構成する一つである【子どもとの関わり】に関する発言が多く（385件、38.2%）、保育士の中でも最も必要な力であることがわかった。【子どもとの関わり】は[保育活動を通して]や[子どもを理解している]、[給食を通して]などに分類された。[保育活動を通して]では、保育計画に沿った保育、年間を通した保育、年齢に合った保育などが抽出され、保育士はそれぞれの子どもに合わせた保育を展開させる力が求められていた。また、[子どもを理解している]では、子どもの気持ちがわかる、子どもと一緒に学ぶことなどが抽出された。さらに、『保育と食をつなげている』は他職種

になく、保育士のみで抽出された力であった。これは、お絵描きや絵本など保育の中に食に関するものを取り入れるなどで構成されていた。[給食を通して]については、子どもと『一緒に食べる』ことが一番多く抽出された。次いで、保育士のみで『保育者が食べるモデルになる』力が抽出された。他にも『食嗜好がわかる』、『咀嚼できない子がわかる』、『食べる量を把握している』といった子どもの把握をし、それぞれの子どもに合った『食事の援助を工夫している』をする力が示された。

【保護者支援】では、保育士と栄養士のみで[保護者との関わり]が抽出された。特にこのカテゴリーは、栄養士に比べて保育士で多くの発言があった。『保護者を理解している』や『保護者の変化に気づく』など保護者の気持ちに寄り添う力の必要性が示された。他にも、保護者の不安や悩みを聞いてアドバイスする力も示された。また、継続的なフォローをしている保育士もみられ、食の面において、保護者と日ごろから密なコミュニケーションをとる力もみられた。

図3では、保育士の「子どもの食を支える力」について概念図を示した。保育士のめざす子ども像では食事を楽しむ子どもが多くあげられ、実際、給食の場面で、子どもが食事を楽しむために一緒に食べたり、雰囲気づくりをする力がみられた。また、栄養士と保護者をつなげる力も抽出できたため、調理と保育の間に保護者支援が位置することが特徴的であった。

表5 保育士が回答した「子どもの食を支える力」

特大カテゴリー	大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	小小カテゴリー		
めざす子ども像 (15)	めざす子ども像 (15)	子どもたちの食への想いがある (15)	食事を楽しむ子ども (7)			
			自ら食べる子ども (3)			
			いろいろなものを食べる子ども (1)			
			興味や関心を持つ子ども (2)			
			一緒に食べたい人がいる子ども (1)			
			感謝の気持ちがある子ども (1)			
保育の方針・目標 (66)	保育の方針・目標 (66)	保育の目標がある (21)	卒園後の子どもたちを考える (7)			
			子どもを主体にした保育をしている (14)	子どもを主体にした保育をしている (6) 子どもたちが野菜を決める (8)		
		食育の方針がある (25)	食育活動への想いがある (11)			
			食育活動への方針がある (14)			
		給食の方針（食べる場面）がある (20)	給食の方針（食べる場面）の想いがある (4)			
			給食の方針（食べる場面）の考えがある (4)			
			給食の方針（食べる場面）の方針がある (12)	子どもと配膳量を決める (2)		
				においを大切にしている (2)		
				楽しい食事にしている (7)		
				味覚を大切にしている (1)		
保育実践 (577)	保育の計画 (14)	保育計画を立てている (3)	保育計画を立てている (3)			
			食育計画を立てている (4)			
		食育計画を立てている (11)	テーマを設定をしている (2)			
			年間計画を立てている (2)			
	保育の仕組みづくり (3)	食育の仕組みづくり (3)	調理計画を立てている (3)			
			食育の仕組みづくり (3)			
	環境づくり (33)	園内の環境づくり (6)	環境設定を含めて考えている (2)			
			炊飯ジャーを置いている (1)			
			クラス交流を見せている (1)			
			食べる量がわかるようにしている (2)			
		野菜づくり (22)	野菜づくり (12)	野菜づくり (12)		
				プランターで育てている (7)		
			園庭で育てている (1)	園庭で育てている (1)		
				畑を借りて育てている (2)		
				園庭づくり (2)	園庭づくり (2)	
					田んぼづくり (3)	田んぼづくり (3)

表5 保育士が回答した「子どもの食を支える力」(続き)

特大カテゴリー	大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	小小カテゴリー
保育実践 (577)	子どもとの関わり (385)	保育活動を通して (39)	計画に沿った保育をしている (7)	
			年間を通じた保育がある (2)	
			年齢に合った保育をしている (16)	年齢に合った保育をしている (7)
				0歳児に合った保育をしている (3)
				1歳児に合った保育をしている (2)
				2歳児に合った保育をしている (1)
				5歳児に合った保育をしている (1)
			2~5歳児に合った保育をしている (2)	
			お腹をすかせる保育をしている (1)	
			保育と食をつなげている (13)	保育と食をつなげている (3)
		育てている野菜をお絵描きする (1)		
		育てている野菜に関する絵本を置く (3)		
		食に関連した絵本を読む (3)		
		遊びを通して保育と食をつなげる (3)		
		子どもを理解している (27)	子どもとの関係づくり (2)	
			子どもへのかかわり方がわかる (3)	
			子どもと学ぶ (6)	
			子どもの気持ちがわかる (5)	
			子どもの好きなことがわかる (1)	
			子どもの性格がわかる (3)	
			子どもの顔を把握している (1)	
			子どもを観察している (1)	
			子どもの個別対応ができる (3)	
			子どもに必要な力がわかる (1)	
		子どもの生活リズムがわかる (1)		
		食育活動を通して (93)	野菜と関わる (9)	
			上のクラスへの憧れを育てる (7)	
			子どもの変化に気づく (12)	
			子どもの反応を把握している (6)	
			わかりやすい媒体をつくる (1)	
			継続して食育活動を行う (1)	
			三色群に分ける (1)	
			野菜の成長を見る (3)	
			食材を買いに行く (2)	
			子どもが数をわかるようにする (3)	
			食の変化に関する声かけをしている (6)	
			子どもへ教育している (8)	
			気づきを促す声かけをしている (5)	
			保育士による食育がある (4)	
			栄養士による食育がある (2)	
			魚と関わる (4)	
			世界の食文化を取り入れる (1)	
		調理保育を取り入れる (10)	調理保育を取り入れる (2)	
			カレーづくり (2)	
			クッキーづくり (2)	
			よもぎ団子 (2)	
			ホットケーキづくり (1)	
おにぎりづくり (1)				
食育活動の改善をしている (8)				
給食を通して (226)	子どもの食の現状把握している (7)			
	子どもと一緒に食べる (32)			
	保育者が食べるモデルになる (14)			
	子どもの変化に気づく (2)			
	食事での雰囲気づくり (3)			
	子どもの食べる姿を見守る (1)			
	子どもに合わせた配膳をしている (3)			
	声かけをしている (4)			
	友だちの重要性を理解している (8)			
	食事介助をしている (13)			
	食事の援助を工夫している (33)	食事の援助を工夫している (5)		
		動物の口に例える (1)		
		少しでの食べられるようにする (4)		
一口を小さくする (2)				
声かけをする (1)				
表情に気をつける (1)				
食具を子どもに渡す (3)				
食べられない子へ声かけをしている (10)				
根気よく関わっている (1)				
褒めている (5)				

表5 保育士が回答した「子どもの食を支える力」（続き）

特大カテゴリー	大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	小小カテゴリー
保育実践 (577)	子どもとの関わり (385)	給食を通して (226)	給食に興味を持たせる (13)	
			子どもへ声かけをあえてしない (1)	
			主体的に食べるように促している (2)	
			順番に食べる決まりがある (1)	
			食事マナーを注意する (3)	
			子どもと給食の味を共感する (3)	
			無理に食べさせない (1)	
			食事中に会話する (6)	
			味を伝えている (3)	
			食べるスピードを理解している (1)	
			どうしたら食べるかを理解している (3)	
			表情を把握している (4)	
			反応を把握している (2)	
			食嗜好がわかる (12)	
			咀嚼できない子がわかる (3)	
			野菜嫌いの子がわかる (3)	
			食べる量を把握している (17)	
	食べる量に合わせた対応をしている (6)			
	食事づくり (5)			
	給食の改善をしている (5)			
	アレルギー・特別食をしている (16)	アレルギー食の対応している (13) 特別食の対応をしている (3)		
	保護者支援 (113)	保護者と関わる仕組みづくり (35)	家庭も巻き込んだ園での活動 (5)	
			地域と保護者をつなぐ (1)	
			園の方針説明をしている (6)	
			園で子どもの食べる姿を伝える (15)	連絡帳で伝える (1)
			園での活動を掲示する (5)	
			お便りを出す (2)	
			給食を活用する (1)	
		家庭と食事の連携 (29)	保護者への食の想いがある (5)	
			子どもの家庭での食事把握している (15)	
			保護者の食事把握している (1)	
			食事づくりについて聞く (1)	
			食事の食べ方について聞く (1)	
			保護者と子どもの食の関係を理解している (1)	
		家庭での食事の課題を把握している (5)		
		保護者との関わり (49)	保護者を理解している (8)	
			保護者への声かけをしている (4)	
			保護者の変化に気づく (6)	
	保護者から話してくれる (5)			
	保護者の悩み・不安を聞く (6)			
	アドバイスをする (5)			
	継続したフォローをしている (1)			
	相談にのる (4)			
	保護者を育てる (1)			
	アレルギーの保護者と話す (3)			
	地域との関わり (29)	地域の特性を把握している (3)	地域との特性を把握している (3)	
			つながりを持つ (8)	
地域とのかかわりがある (3)				
収穫体験をさせてもらう (13)				
地域も巻き込んだ園での活動 (1)				
地域の中の子育ての考えがある (1)				
給食室と子どもをつなげる (14)				
栄養士と子どもをつなげる (3)				
保護者と栄養士をつなげる (5)				
保育に関する知識 (54)	保育に関する知識 (54)	子どもに関する理解 (18)	乳児期の大切さ理解している (3)	
			子どもの発達を理解している (12)	
			食育と発達段階を理解している (1)	
			子どもの認知を理解している (2)	
			食に関する知識がある (14)	
	食に関する知識 (36)	衛生面に対応している (1)		
		誤飲について理解している (1)		
		自然の神様を説明できる (1)		
		離乳食の形態を判断できる (13)		
		食に関連するものを理解している (6)		
保育と調理室をつなげる (22)	他者をつなげる (22)	他者をつなげる (23)	給食室と子どもをつなげる (14)	
			栄養士と子どもをつなげる (3)	
			保護者と栄養士をつなげる (5)	

表5 保育士が回答した「子どもの食を支える力」(続き)

特大カテゴリー	大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	小小カテゴリー
連携 (202)	栄養士 (167)	コミュニケーション(110)	コミュニケーションをとる(2)	
			普段から話す(6)	
			栄養士へ協働を声かけをする(5)	
			子どもの食について話し合う(47)	給食について話し合う(16)
				食育活動について話し合う(8)
				子ども主体に話す(1)
				会議で話し合う(7)
				課題解決をする(4)
				栄養士と食育を決める(4)
				一緒に行事を行う(2)
		食育準備をする(3)		
		レシピを聞く(2)		
		子どもの立場に立って意見を言う(7)		
		要望を言う(14)		
		提案する(5)		
		相談する(7)		
		子どもの様子を伝える(13)		
		給食の感想を伝える(3)		
		一緒に考える(1)		
	連携をとる(31)	連携をとっている(24)		
		委託と連携している(2)		
		子どもの食を記録(2)		
		検食をする(2)		
		栄養士への想いがある(1)		
	栄養士の仕事を理解している(5)	栄養士の仕事を理解している(5)		
	栄養士と共有している(12)	情報の共有(9)		
		想いの共有(3)		
	関係づくり(9)	信頼関係を築く(5)		
		高め合う(4)		
	職員 (19)	コミュニケーションをとる(14)	職員と話し合う(8)	
			一緒に給食を食べる(2)	
			職員に提案する(2)	
			職員同士で相談し合う(2)	
共有する(2)		食の大切さを共有する(2)		
連携をとる(3)	連携をとる(3)			
園長 (8)	コミュニケーションをとる(3)	園長に相談する(3)		
	連携をとる(5)	連携をとる(5)		
保育士同士 (8)	コミュニケーションをとる(4)	提案する(1)		
		話し合う(3)		
	共有する(3)	保育士同士で共有し合う(3)		
	連携をとる(1)	連携した食育をする(1)		
職員育成 (4)	後輩育成(2)	後輩を育成する(2)	後輩を育成する(2)	
	後輩への想い(2)	後輩への想いがある(2)	後輩への想いがある(2)	
個人の資質 (69)	知識 (28)	自身が学ぶ(28)	知識を高める(14)	
			先輩から学ぶ(7)	
			研修へ参加する(7)	
	スキル (11)	スキル (11)	食への興味関心を広げる(2)	
			食の大切さを伝える(1)	
			チャレンジする(1)	
			子どもから学ぶ(1)	
			保育スキルを持つ(3)	
			自分の得意分野を見つける(1)	
			専門職からの目線を持つ(2)	
	調べることができる(1)			
	態度 (30)	態度 (30)	食べるのが好き(1)	
			食に興味を持つ(5)	
			感謝の気持ちを持つ(1)	
			セルフコントロールができる(3)	
自身が楽しむ(5)				
望ましい食生活を送る(2)				
子どもと一緒に楽しむ(13)				

※全1,009件

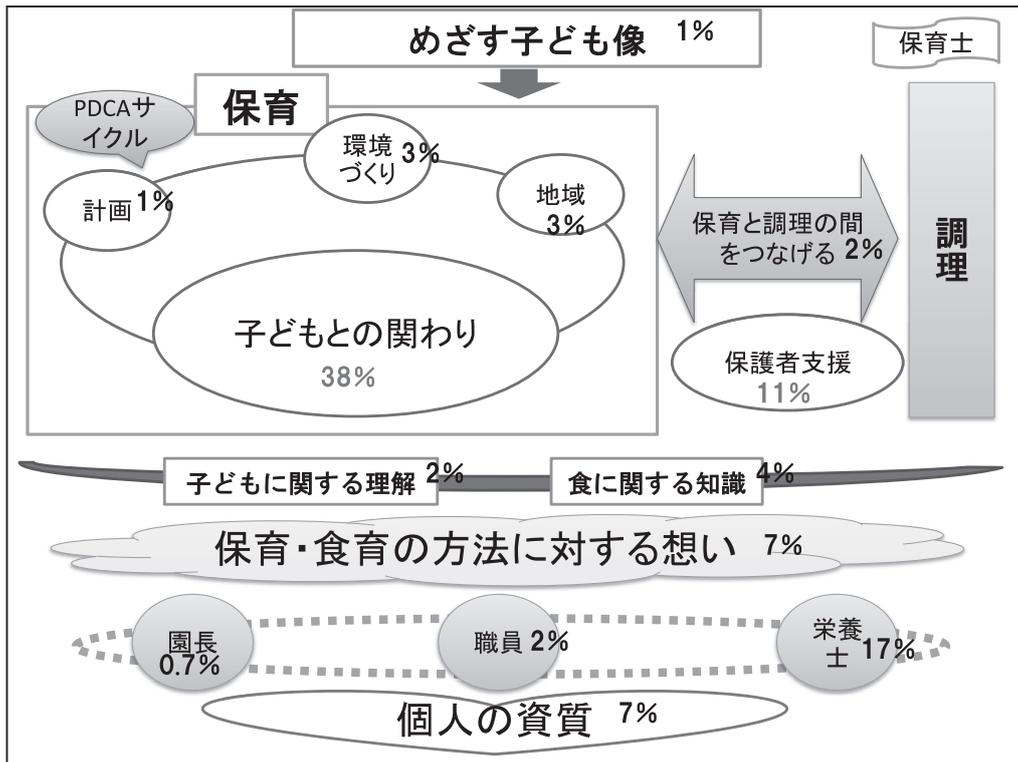


図3 保育士の「子どもの食を支える力」概念図  
 ※図中の数値は全体の項目数に対する各カテゴリーの項目数の割合を示す。

6) 栄養士の特徴 (表6、図4)

栄養士が回答した発言を類似性と相違性によって分類したカテゴリーを表6に示す。

栄養士の特徴は、《めざす子ども像》において子どもの食べる姿だけでなく子どもがつくる姿も抽出されたこと、保護者支援についても多く抽出されたこと、保育所保育指針や幼児教育の知識を高めたいという向上心をもつことであった。また、栄養士のみで《調理》に関する発言があった。

《めざす子ども像》では、「子どもたちへの食への想いがある」が抽出され、栄養士では子どもの『食事を選べる子ども』について一番多く抽出できた。また、栄養士のみで『食事づくりができる子ども』についての発言もあった。施設長や主任、保育士からは子どもの食べる姿だけであったが、栄養士からは子どものつくる姿もあげられた。

《保育実践》を構成する一つである【保護者支援】では、他の職種に比べ、園の活動を発信する力が多くあげられた。例えば、給食日よりレシピの配布、給食の展示などを行っていた。【保護者との関わり】では、保護者の悩みを把握し、それに応える力が求められていた。また、様々な場面で保護者と子どもの食について話ができる力も必要であることが示された。

さらに、栄養士のみで《保育に関する知識》をもつ必要性が示された。保育所保育指針や幼児教育に関する理解への発言がある一方で、幼児教育の知識や経験が足り

ないことを認識している発言もあった。このことから、栄養士は養成課程において保育に関する知識を習得してはこないため、実際の現場では、それらの知識がなくてはならないことが明らかとなった。

《調理》は、栄養士のみで抽出された特大カテゴリーであり、発言頻度が非常に高かった(123件、11.3%)。この力は、調理室内の【人間関係づくり】と【給食マネジメント】の2つに分類された、さらに【給食マネジメント】は「献立を作成する」と「食事づくり」に分けられた。「献立を作成する」では給食への想いや職員の意見を取り入れて献立を立てる力が必要であることが明らかとなった。また、「食事づくり」では、園の方針だけでなく、栄養士自身が給食に想いを持っていることが明らかとなった。特に、調理を工夫していることや収穫したものを給食に取り入れる力があげられた。

図4では、栄養士が回答した「子どもの食を支える力」について概念図を表した。栄養士のめざす子ども像では、食事の選択ができる子どもや食事づくりができる子どもが抽出され、保育においてクッキングをしたり、食材を触らせたりと、めざす子ども像に向けた取り組みを行っていた。また、栄養士は保育のみならず、調理も抽出されたため、図に表した。調理では、他の職種とは異なり、保育・食育の方法に対しての想いのみならず、給食への想いも抽出できたため、調理室を支えている一つとして示した。

表6 栄養士が回答した「子どもの食を支える力」

特大カテゴリー	大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	小小カテゴリー		
めざす子ども像 (12)	めざす子ども像 (12)	子どもたちの食への想いがある (12)	食事づくりができる子ども (1)			
			作る喜びが持てる子ども (1)			
			食事を楽しむ子ども (1)			
			食事を選択できる子ども (6)			
			食に興味を持つ子ども (1)			
			思いやりが持てる子ども (1)			
保育の方針・目標 (53)	保育の方針・目標 (53)	保育の目標 (8)	子どもを主体にした保育 (3)			
			卒園後の子どもたちを考える (5)			
		食育の方針がある (17)	食育活動への想いがある (8)			
			食育活動の方針がある (9)			
		給食の方針 (食べる場面) がある (12)	給食の方針 (食べる場面) 想いがある (12)	食事マナーも考える (2)		
				楽しい食事する (10)		
		給食の方針 (提供場面) がある (16)	給食の方針 (提供場面) がある (16)	テーブル配膳にしている (1)		
				バイキングにしている (2)		
				園の方針に沿って給食を提供する (9)		
				和食中心にしている (2)		
保育実践 (595)	保育の計画 (21)	食育計画を立てている (21)	食育計画を立てている (14)			
			年間計画を立てている (5)			
			月案を立てている (2)			
	保育の仕組みづくり (5)	食育活動の仕組みづくり (2)	給食の仕組みづくり (3)	表づくり (1)		
				記録をする (1)		
				ノートづくり (1)		
	環境づくり (27)	野菜づくり (22)	お米づくり (5)	野菜づくり (13)		
				プランターで育てている (4)		
				園庭で育てている (3)		
				畑で育てている (2)		
	子どもとの関わり (425)	保育活動を通して (17)	子どもを理解している (11)	保育活動を通して (2)		
				保育へ参加する (11)		
				保育を見に行く (2)		
				保育の内容を把握している (2)		
				子ども一人一人がわかる (7)		
		食育活動を通して (142)	調理保育をしている (25)	子どもを理解している (11)	子どもの特性がわかる (2)	
					子どもを観察している (2)	
				食育活動をしている (20)		
				食育活動を改善している (4)		
				教具の設定ができる (1)		
				上のクラスへの憧れを育てる (1)		
				教材を使用して食育を行う (3)		
				食育活動を把握している (5)		
				子どもの反応を把握している (14)		
				年齢に合わせた食育をしている (6)		
				保育士と一緒に行事を行う (4)		
				保育士のサポートをする (7)		
				子どもに食材を触らせる (8)		
				子どもに給食の下処理手伝いをしてもらう (13)	調理保育をしている (10)	
					収穫と調理保育のつながりがある (1)	
		子どもへの援助がわかる (2)				
		カレーづくり (5)				
		クッキーづくり (2)				
		ドレッシングづくり (2)				
		サンドイッチづくり (1)				
	梅干しづくり (2)					
	クイズ形式で食育を行う (1)					
	子どもたちの目の前で調理をする (11)					
	食材の説明をする (2)					
	食材分類をする (4)					
	教材づくり (5)					
	子どもの変化に気づく (7)					
	活動から家庭へのつながりを把握している (1)					
	子どもと一緒に食べる (18)					
	雰囲気づくり (1)					
	会話する (1)					
	声かけをする (1)					

表6 栄養士が回答した「子どもの食を支える力」（続き）

特大カテゴリー	大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	小小カテゴリー	
保育実践 (595)	子どもとの関わり (425)	給食を通して (255)	食事の介助をしている (7)		
			友だちの重要性を理解している (1)		
			子どもと関わる (6)		
			子どもから話しかけてくれる (7)		
			子どもへ話しかける (7)		
			給食の感想を聞く (3)		
			給食の反応を把握している (4)		
			食べる量を把握している (12)		
			子どもに食について教える (10)	食事のマナー教える (3) 食具の使い方を教える (2) 食べ方を教える (5)	
			子どもたちの食の問題を解決することができる (5)		
			食べる時間を決める (1)		
			配膳の工夫をしている (8)		
			配膳の様子を把握している (4)		
			テーブルセッティングしている (1)		
			保育スキルを持っている (5)		
			子どもへの関わり方がわかる (3)		
			子どもの食の問題を把握している (8)		
			園の方針を理解している (2)		
			食事中的子どもを把握している (54)	食べる様子を見に行く (42) 食べ方を見る (3) 食事形態を把握している (9)	
			嫌いな食材がわかる (7)		
			好きな食材がわかる (10)		
			人気のメニューがわかる (24)		
			野菜嫌いな子がわかる (5)		
			子ども食事形態に合わせた給食を提供している (6)		
			口腔機能に合わせた給食を提供している (4)		
			子どもに合った食具を用意する (1)		
			子どもに合った食事量を提供する (4)		
			子どもに生活リズムに合った給食の時間がわかる (1)		
			個別対応ができる (3)		
			アレルギー・特別食対応 (21)	アレルギーフリー献立がたてられる (6) アレルギーの子どもと同じものが食べられるように工夫している (2) アレルギー対応ができる (11) 特別食対応ができる (2)	
	保護者支援 (99)	保護者と関わる仕組みづくり (29)	保護者と関わる仕組みづくり (29)	家庭も巻き込んだ園での活動 (1)	
				園の活動を発信する (21)	食事サンプルを見せる (1) パンフレットを配布する (1) 献立を配布する (2) 給食だよりを配布する (3) レシピを配布する (6) 展示や掲示をする (8)
				試食を提供する (3)	だしを配布する (1) 人気のメニューを試食として出す (1) 離乳食を確認してもらう (2)
				離乳食指導を行う (4)	
				保護者への想いがある (3)	
				家庭での食事を把握している (6)	
		家庭と食事の連携 (25)	家庭と食事の連携 (25)	子どもの姿から家庭での食事が把握できる (3)	
				連絡帳から把握する (2)	
				保護者から把握する (2)	
				保護者へ子どもの食を伝える (1)	
				保護者と子どもの関係を理解している (1)	
				兄弟と食べる関係がわかる (2)	
		保護者との関わり (45)	保護者との関わり (45)	食の面で保護者を育てる (2)	
				保護者の反応を把握している (3)	
				保護者との関わりがある (6)	
				保護者を理解している (9)	
				保護者の悩みを把握している (7)	
				保護者からの質問に答える (4)	
	保護者対応ができる (1)				
	保護者の要望を聞く (1)				
	保護者と話す (11)	子どもの食事について話す (7) 不安や悩みについて話す (1) 離乳食について話す (3)			
	アレルギーの保護者関わりを持つ (5)	給食の感想を聞く (1) 給食の説明をする (1) 給食について話す (3)			
	保護者へ声かけをしている (1)				

表6 栄養士が回答した「子どもの食を支える力」(続き)

特大カテゴリー	大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	小小カテゴリー		
保育実践(595)	地域との関わり(18)	地域の特性を把握している(4)	地域の特性を把握している(4)			
		地域とのかかわり(14)	つながりを大切にしたいを持っている(2)			
			地域とつながりを持っている(5)			
			収穫体験をさせてもらう(3)			
			こんにやく作りを見学させてもらう(1)			
区(行政)と連携をとる(3)						
保育と調理室をつなげる(24)	子どもとつながる(11)	子どもとつながる(11)	子どもから野菜を受け取る(10)			
	他者をつなげる(13)	他者をつなげる(13)	保育と時間が合わない(1)			
調理(123)	人間関係づくり(13)	人間関係づくり(13)	委託と保育をつなげる(8)			
		給食のマネジメントを行う(1)	保育と給食のつながりをつくる(5)			
	給食マネジメント(110)	献立を作成する(32)	給食のマネジメントを行う(1)	関係づくり(3)		
			献立への想いを持つ(9)	話し合う(8)		
			献立をたてている(10)	人材が不足している(2)		
			献立を工夫している(3)	給食のマネジメントを行う(1)		
			子どもたちに給食を説明する(3)	献立への想いを持つ(9)		
		献立に職員の意見を取り入れる(7)	献立をたてている(10)			
		食事づくり(77)	栄養士自身の給食の方針がある(2)	盛り付けをしている(2)	レパートリーがある(1)	
			臨機応変に対応できる(2)	離乳食が作れる(3)	臨機応変に対応できる(2)	
			こだわりを持っている(7)	旬の野菜を取り入れる(3)	行事食を出す(3)	
			リクエストメニューに対応する(4)	行事食を出す(3)	リクエストメニューに対応する(4)	
			調理を工夫している(20)	調理を工夫している(20)	調理を工夫している(13)	
			見た目を工夫する(3)	見た目を工夫する(3)	野菜を出す工夫(4)	
			収穫したものを給食に取り入れる(24)	収穫したものを給食に取り入れる(24)		
給食の改善点を把握できる(6)	給食の改善点を把握できる(6)					
保育に関する知識(60)	保育に関する知識(60)	子どもに関する理解(31)	子どもと食を理解している(6)	子どもの身体の把握をしている(1)		
		身体機能を理解している(25)		成長・発達を理解している(12)		
				年齢による理解をしている(9)		
	食に関する知識(22)	保育に関する知識(7)	保育所保育指針を理解している(4)		口腔機能がわかる(3)	
		食に関する知識(22)	幼児教育を理解している(2)			
			子どもを理解している(1)			
			衛生管理ができる(11)			
			安全面の配慮ができる(3)			
			食具がわかる(3)			
離乳食がわかる(5)						
連携(196)	保育士(156)	コミュニケーションをとる(100)	コミュニケーションをとる(2)			
			普段から話す(9)			
			保育士からの要望を聞く(13)			
			保育士から子どもの食について聞く(11)			
			声をかける(1)			
			連絡をとる(1)			
			保育士と話し合う(34)	保育士と話し合う(12)		
				給食について話し合う(13)		
				食育について話し合う(9)		
			保育士と食育内容を決める(3)			
	保育士と一緒に考える(3)					
	提案する(8)					
	想いを伝える(3)					
	相談する・される(9)					
	保育士への想いがある(3)					
	連携をとる(35)	連携をとる(12)				
		給食のとき連携をとる(7)				
		食育活動のとき連携をとる(6)				
		保護者に関して連携をとる(2)				
	保育士の仕事を理解している(4)	連携が難しいと感じている(8)				
保育士の仕事を理解している(4)						
共有する(8)	共有する(8)					
	気持ちを共有する(2)					
関係づくり(9)	情報共有する(6)					
	信頼関係を築く(2)					
	高め合う(7)					

表6 栄養士が回答した「子どもの食を支える力」（続き）

特大カテゴリー	大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	小小カテゴリー
連携 (196)	職員 (40)	コミュニケーションをとる (22)	職員と話し合う (10)	
			想いを伝える (8)	
		連携をとる (7)	子ども中心に話す (4)	
			連携をとる (7)	
		共有する (8)	価値観を共有する (1)	
			情報を共有する (1)	
			園の方針を共有する (3)	
		関係づくり (6)	一緒に給食を食べる (2)	
			同じ場所で仕事する (1)	
			職員同士関わりを持つ (3)	
職員育成 (4)	職員育成 (4)	後輩を育成する (4)	後輩を育成する (4)	
個人の資質 (26)	知識 (10)	自身が学ぶ (10)	研修への参加する (9)	
			他者から学ぶ (1)	
	スキル (13)	スキルアップする (1)	スキルアップする (1)	
		自分で考えてチャレンジ (行動) する (2)	自分で考えてチャレンジ (行動) する (2)	
		情報を収集する (4)	区の方針を把握している (3)	
			情報を収集する (1)	
		試行錯誤する (1)	試行錯誤する (1)	
		栄養士の役目を認識している (5)	栄養士の役目を認識している (5)	
	態度 (3)	雰囲気づくり (1)	雰囲気づくり (1)	
		自身が楽しむ (1)	自身が楽しむ (1)	
保育へ自信をつける (1)		保育へ自信をつける (1)		

※全1,093件

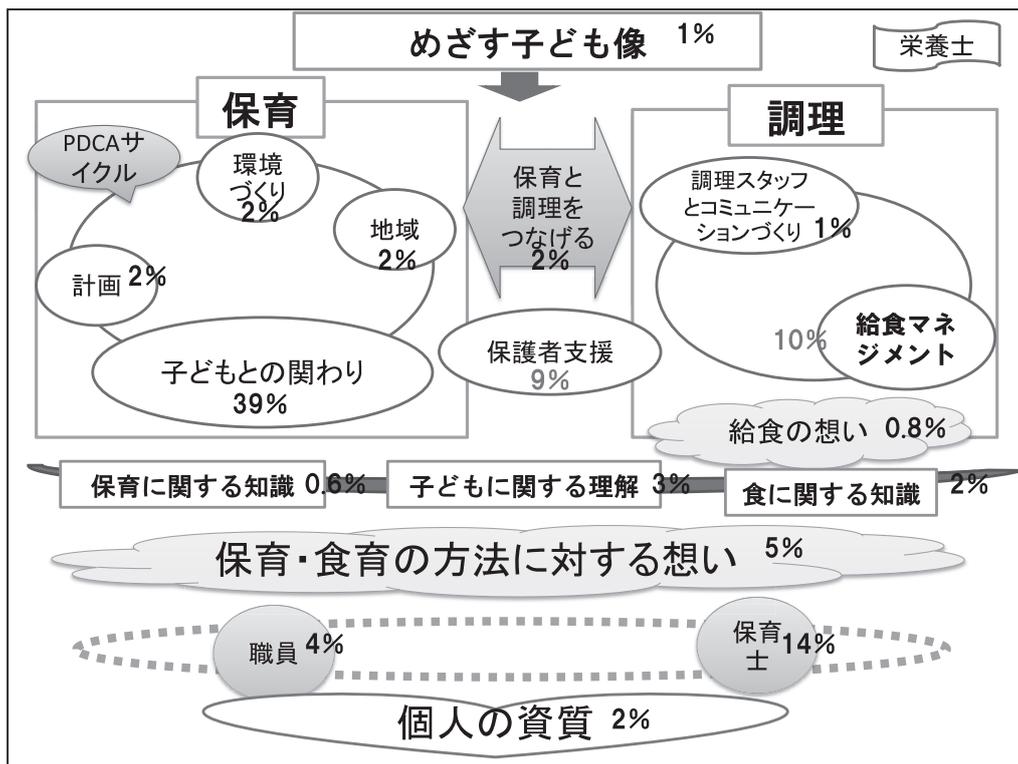


図4 栄養士の「子どもの食を支える力」概念図

※図中の数値は全体の項目数に対する各カテゴリーの項目数の割合を示す。

## 7) 施設長、主任、保育士、栄養士の類似性と相違性

保育所・認定こども園では、《保育の方針・目標》が立てられており、【保育の目標】、【食育の方針がある】、【給食の方針がある】の3つで構成されていた。【保育の目標】では、全職種で「卒園後の子どもたちを考える」ことがあげられ、保育者は子どもの育ちを見通し、目指す子ども像を掲げる力が必要であることが改めて明らかとなった。【食育の方針がある】と【給食の方針がある】では、それぞれの職種から想いや方針が抽出された。その中で、施設長と主任のみで、縦割り保育や異年齢保育についての発言もあり、「保育の流れをつくる」力が必要であることがわかった。

現場では、めざす子ども像に沿って《保育実践》が展開されており、全職種に共通してカテゴリー化されたものは、【保育の計画】、【保育の仕組みづくり】、【環境づくり】、【子どもとの関わり】、【保護者支援】、【地域との関わり】であった。また、主任と保育士、栄養士で《保育と調理室をつなげる》力が抽出された。以下に、それぞれのカテゴリーの内容を順に説明する。

【保育の計画】は、「保育計画を立てている」と【食育計画を立てている】に分類され、全職種ともに計画を立てる力の必要性が示された。【保育の仕組みづくり】は、「食育活動の仕組みづくり」と【給食の仕組みづくり】と【栄養士の保育への参加】の3つに分類された。施設長、主任、栄養士で「食育活動の仕組みづくり」と【給食の仕組みづくり】が抽出され、保育士では「食育活動の仕組みづくり」のみが抽出された。また、同じ大カテゴリーでも、職種によって内容が異なっており、例えば、施設長、主任の「食育活動の仕組みづくり」は、野菜づくりを行うために『園で畑を所有すること』や『収穫体験』をできるようにする力であり、栄養士はキャベツちぎりなどを子どもにやってもらう際に保育士へ向けた表を作成する『表づくり』をする力であった。このように、職種によってそれぞれに異なる仕組みづくりがあることがわかった。

施設長では、「給食の仕組みづくり」において、アレルギーに関するカテゴリーが抽出されたが、保育士、栄養士のアレルギーに関する発言は、【子どもとの関わり】に分類された。これは、施設長はアレルギーに関してなどの仕組みをつくり、保育士、栄養士はそれぞれ子どもを目の前にして直接除去食を提供しているからと考えられた。さらに、主任ではアレルギーに関して両方のカテゴリーに分類されたことから、前述の通り、主任は施設長と保育士の両方の力が必要であることが示された。

【環境づくり】では、施設長と主任は、特に【園庭づくり】や【園舎づくり】に関する発言が多く、保育士や栄養士ではプランターや畑で野菜をつくるなど実際に子どもが栽培活動を行う【野菜づくり】についての発言が多かった。ここからも、それぞれの職種で必要な力が異なることがわかった。

【子どもとの関わり】では、それぞれの職種で特徴がみられた。さらに、施設長では【食育活動】と【給食】に、主任は【給食】のみに分類された。保育士と栄養士では、「保育活動」、「子ども理解」、「食育活動」、「給食」に分類された。施設長の【食育活動】は『遊びを通して教育を行う』ことであり、「給食」は、職員や自身が子どもと一緒に給食を食べる発言があった。保育士と栄養士で抽出された【保育活動】は保育士では計画に沿った保育活動を展開する力が抽出され、栄養士では、保育に参加する力が抽出された。また、『子ども一人ひとりがわかる』ことや『子どもの気持ちがわかる』などの【子ども理解】をする力は、施設長と主任にはみられず、保育士と栄養士のみで抽出された。

【保護者支援】では、施設長が『保育参観』や『懇談会』などの【保護者と関わる仕組みづくり】に対して、主任はそれに加えて【家庭との食事の連携】をする力があがった。保育士と栄養士はこれらに加え、『保護者理解』や『保護者と話す』などの実際に【保護者との関わり】をもつ力が多くあがった。

【地域との関わり】では、全職種で【地域特性の把握】や【地域とのかかわり】の2つのカテゴリーに分類された。保育所それぞれに地域の特性があり、例えば、魚屋とのつながりを活かして、魚の解体ショーを食育活動で行ったり、八百屋とのつながりを生かして散歩のついでに買い物したりと、その地域に合った保育を展開していることも明らかとなった。

さらに、これら保育を支えるものとして、子どもの育ちを支える《保育に関する知識》があげられた。保育に関する知識は【子どもに関する知識】と【食に関する知識】、【保育に関する知識】で構成された。施設長と主任からは【食に関する知識】のみが抽出され、保育士と栄養士からは【子どもに関する理解】と【食に関する知識】の2つが抽出された。さらに、栄養士では、【保育に関する知識】が加わった。【食に関する知識】では、主に【衛生面】や【離乳食】など子どもの食に関して必要な知識があげられた。【子どもに関する理解】は主に子どもの成長・発達に関する理解をする力であった。

《保育と調理室をつなげる》では、主任と保育士、栄養士からは【他者をつなげる】力が抽出された。主任や保育士は主に収穫した野菜を給食室に持っていき、『給食室と子どもをつなげる』ことをしていた。一方、栄養士からは、保育士等がつけてくれた子どもから【野菜を受け取る】という【子どもとつながる】が抽出された。ある保育士からは、子どもと給食室をつなげることで、子どもの喫食量にも影響があることを認識している発言もみられた。このことから、保育士と食事作りを担う者が子どもを中心に交流をもつことで、子どもの豊かな食の経験が得られる可能性が示唆された。

栄養士の【他者をつなげる】は『委託と保育をつなげる』ことや『保育と給食につながり』をつくることであ

った。委託については全職種で発言があったが、それぞれの職種の発言から様々なカテゴリーに分類された。例えば、施設長では、保育の〔給食の仕組みづくり〕にあり委託と契約の仕方などが抽出された。保育士では、《連携》に分類された。

保育を展開するにあたって、《職員の育成》も抽出できた。施設長と主任からは【学ぶ機会を設ける】ことや【職員へのサポート】が抽出された。保育士と栄養士からは【後輩育成】のみであり、最も小さいカテゴリーであった。このことから、施設長や主任では職員の育成にも目を向け、職員の知識や技術の向上に関する仕組みづくりを行う力が必要であることが示された。

《連携》では、施設長と主任では、職員間で方針を共有する【職員間の共有】や職員間で話し合いをする【職員間のコミュニケーション】など共通のカテゴリーがあげられた。施設長から方針についても多く抽出されたが、実際に保育を展開しているのは保育士や栄養士などの職員であり、方針の共有をはかることは、施設長にとって重要な力である。特に、施設長と主任のみで【職員の仕組みづくり】が抽出され、話しやすくする〔雰囲気づくり〕や職員同士が話せるような〔場づくり〕を『職員間で話す仕組みづくり』や『保育士や栄養士が話す仕組みづくり』など、様々〔場づくり〕を展開していることが明らかとなった。施設長は話す内容や各職種への理解も踏まえて、場づくりを設ける力も必要であることが示された。保育士、栄養士は互いについての発言が多く、お互いに連携をとる力の重要性が改めてあげられた。一方で、栄養士からは保育士と【連携が難しい】との発言も多くみられ、保育士と栄養士の連携の課題も明らかとなった。

《個人の資質》では、栄養士、保育士は【知識】、【スキル】、【態度】が抽出され、施設長、主任はこれらに加え、【決断力】が抽出された。【決断力】とは、「うちは栄養士を通す時と通さない時とあるんです。即座に対応したい時は通しません。園長決断で…」という発言があった。子どもの学びを育てたいときや即座に対応したいときなどは、施設長や主任が自らの責任のもと対応していることが明らかとなった。【知識】は、全職種に共通で【自身が学ぶ】ことであり、主に『研修へ参加する』などであった。【態度】では、【自身が楽しむ】ことが共通してあげられた。施設長では、「園長が好きだから職員も好きで職員も好きだから子どもも好き」という自身の態度が職員や子どもへ伝播していることを把握している発言であった。保育士からは【子どもと一緒に楽しむ】という子どもの想いと共感して楽しんで活動する力がみられた。

## V. 考察

### 1) 各保育者の「子どもの食を支える力」

本研究では、施設長、主任、保育士、栄養士の各職種

の「子どもの食を支える力」の特徴に関する検討を行った。その結果、それぞれの職種によって、子どもの食の経験を豊かにするためにもつ力には特徴があることが示された。

まず、施設長では、仕組みづくりや施設づくりなどの発言が多く、リーダーシップに関する力が子どもの食を支える力のためにも必要であると認識されていた。効果的なリーダーシップの中でも「教育のリーダーシップ」は重要であるといわれている<sup>6)</sup>。「教育のリーダーシップ」とは、園における組織としての変化を導くための専門的スキルに焦点をあてた考え方である。施設長として、職員が必要としていることを把握し、園外で得られた情報を整理、選択し、職員の学びとなる研修を開くことが必要である。また、その職員の学びのみならず、職員の探求心を育てることも重要である。施設長からは保育士育成についての発言はみられたが、その他の職種の育成についての発言はみられなかった。栄養士も個人の資質に関する発言が、他の職種と比べ低かった。これらのことから、施設長は、保育士のみならず、食に関する内容を含めた園全体の職員の育成のための研修を実施する必要があると考える。

その他、施設長には、決断力が資質として必要であることが示された。この力には、衛生面をはじめ、様々な規制の中で栄養士とは異なる判断をしなければならないことや、食の分野であるということによって栄養士に責任を課すのではなく自身が責任を取る覚悟をもった決断力が含まれる。各保育場面における決断を行うためには、自身にしっかりと知識があることが重要である。施設長からは、他の職員に自身が考える保育方針、目標を伝え共有する力が抽出されたことからわかるように、施設長とその他の専門職種とがいかに互いの立場を尊重しながら、保育を作り上げることができるかの力が必要である。施設長には、子どもの育ちのために必要な決断が行え、そのための最終的な責任を取ることが求められる。そのような施設長とともに保育を創造したいと思う専門職種との関係性が重要であると推察された。

次に、主任は、施設長と同様に園内の仕組みづくり等の発言もみられた一方で、保育士や栄養士と同様に保育現場での発言もみられた。施設長の考える園の方針や想いを共有し、仕組みづくりを行い、保育士や栄養士に教育している姿もみられた。主任は、施設長と保育士の両面をそなえており、後輩育成を行っている役割を認識していることが特徴的であった。

施設長、主任は園を運営するリーダーとしての役割があることが関係図から明らかとなった。施設長では、職員の課題を把握し、職員育成や仕組みづくりに対応していること、主任では、職員を教育しているなど具体的な役割の必要性に気づく力が必要であることが示された。また、保育を展開するための保育に関する知識や、連携があることも示すことができた。施設長や主任では、連

携するための仕組みづくりを行っていることが特徴的であった。

保育士は子どもの関わりへの発言が多くあげられた。めざす子ども像では、子どもの食事を楽しむ姿への信念を形成していることが明らかとなった。伊藤<sup>7)</sup>は、保育士は意識的に子どもが楽しく、意欲的に食べられるよう、集団で食べる保育施設だからこその特性を活かした働きかけを行おうと考えていることを明らかとしている。本研究の結果からも、めざす子ども像として楽しく食べる子どもへの想いが抽出され、また、給食場面の子どもとの関わりで食事の雰囲気づくりにおいて「楽しんで食事ができる雰囲気をつくる」との発言から、同様な傾向が見られた。このように、子どもの食を直接援助する力と共に、食に関わる体験を通した主体的な学びができるように環境を構成する力、子ども同士の対話的な学びを引き出す力等、保育士に求められる力は多岐にわたることも明らかになった。

また、保育士からは保護者支援についても多く抽出できた。鶴ら<sup>8)</sup>は、保育所を利用する保護者がいかなる条件であれば保育士に自らの悩み相談するのかを明らかにしており、その一つに日常的な保護者へのアプローチをあげている。平成27年度乳幼児栄養調査<sup>9)</sup>によると約8割の保護者が子どもの食事について困りごとを抱えていることから、保護者の悩みや不安を聞き、継続的に子どもの食に関するフォローをする保護者支援の力も不可欠であることが明らかになった。

最後に、栄養士は調理室内についての発言が多くあり、これは他の職種にはみられなかった。調理室内の栄養士や調理師、パートなど様々な人物が調理に関わっており、栄養士にとって人間関係づくりも必要な力であると認識していた。調理室は基本的には栄養士が責任者として統括しており、調理師やパートなどの人々の想いや作業分担などを行わなければならない。また、市町村の栄養士と連携をすることもあげられ、特に一人職種である場合が多い栄養士は、衛生面や栄養面で市町村の栄養士と連携をとることも必要な能力として明らかになった。他にも、栄養士からは保育所保育指針や幼児教育への理解に関する発言があった一方で、幼児教育の知識や経験が足りないことを認識している発言もあった。栄養士は子ども理解を促すような学びが第一に基盤として大切だと認識する力も必要であると考えられる。

保育士、栄養士は現場での現状や食への想いが抽出された。保育士では、保育や子どもとの関わりについて多くの発言があった。栄養士では、子どものみならず調理についての発言も多かった。保育士、栄養士それぞれの専門性を抽出することができたと考えられる。互いの専門性を保育で展開し、連携している姿もみられた。しかし、栄養士からは保育士と「連携が難しいと感じている」という発言もあり、連携の課題もみられた。今後、保育士、栄養士の連携に関して検討していく必要性も示唆された。

連携の難しさには、例えば、栄養士が幼児教育について養成段階で学んでこないように、それぞれの職種の養成課程での学びの違いも関係すると考えられる。相互の職種理解を図った上で、職に就くことで、卒後すぐでも互いにスムーズに連携が図れるようになる可能性がある。このように、職に就いてからの研修内容と共に、その前段階にあたる養成段階での教育内容（卒前及びびりカレント教育の充実）も検討していく必要があるといえる。

さらに、全職種からアレルギーや委託に関する発言があった。厚生労働省が行った調査<sup>10)</sup>によると、保育所の食事の提供の形態は、自園調理が中心であるが、外部委託や外部搬入など多様化している。外部搬入の理由として、コスト削減や食材の仕入れ等の準備の軽減があげられる。効率化を考えるだけでなく、食事の形態が多様化しているからこそ、子どもにとってどのような食事が望ましいのか、職員全員で確認し、考え合うことが必要であると考えられる。そのためには、他園の給食に関する実践例の情報の収集や、園内の子どもの食を豊かにするために職員同士ができることを互いに伝えあい、意識を高めていくことが重要であると推察される。

本研究は、各保育者の子どもの食の経験を豊かにするために必要な力の概念を抽出し、整理を行った。さらに、本研究では、子どもの育ちを支える各組織とその組織の育ちの概念図を作成した（図5）。子どもの育ちには、様々なレベルの組織が関わり、それらはともに支え合っている。また、その組織に所属する親や保育者それぞれが育ちながら組織自身が育ち、子どもの育ちをより広く大きく支えていける、というものである。

平成26年、27年度の酒井ら<sup>11)12)</sup>の研究でも明らかになったように、家庭での食育を支える上で、保育所への期待も大きく、子育て支援の観点からその役割も大きい。もし親自身の育ちが遅くとも、その下で保育者たちが力を合わせて家庭を支えていければ、子どもの育ちは担保されるであろう。他の保育場面と比較すると、園内では保育士だけでなく栄養士や調理師等の食事提供に関わる人々が支えており、地域では農家や商店等の地域の食の生産・流通等に関わる人々が位置づいている点が特徴的である。

こうした人々が関わるからこそ、新保育所保育指針<sup>3)</sup>の第3章の2の「食育の推進」で強調されたように、子どもが食の文化を継承していくこと、食の循環・環境への意識が芽生えていくことができる。改めて、子どもと調理員等との関わりや、調理室など食に関わる保育環境に配慮すること、保護者や地域の関係機関等との日常的な連携を図り、必要な協力が得られるよう努めることといった「食育の環境の整備等」に関する観点の重要性を示すことができた。本研究では、各職種に必要な力に焦点をあてて、概念を抽出し整理を行い、それぞれ保育者としての育ちと組織の育ち、またそれぞれの助け合いの重要性を改めて提唱したい。

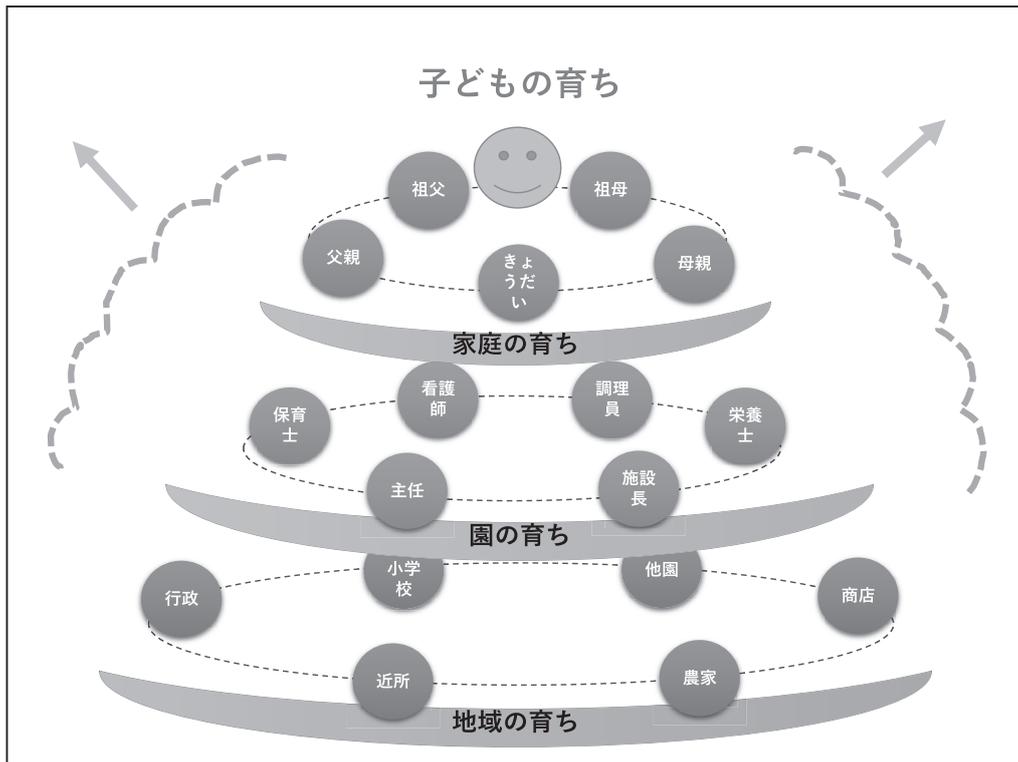


図5 「子どもの食を営む力の育ち」を支える各組織の育ち

## 2) それぞれの職種への研修提案

本研究をもとに、それぞれの職種の子どもの食を支える力のための研修内容の提案を試みる。まず、施設長は仕組みづくりや施設づくりなどの発言が多かったため、保育士のみならず、栄養士や調理員に対するリーダーシップに関する研修や園内研修の組み立て方を学ぶ研修が必要である。主任は、施設長のような仕組みづくりを学ぶ研修や日頃から行っている職員育成に向けた研修が必要であると考えられる。さらに、保育士、栄養士はそれぞれの専門性が抽出できたが、連携に関する課題もみられた。このことから、「子どもの食」をテーマに考え方の違いを発見し、互いの良いところを見つけ出す力も必要であると考えられる。専門性を維持向上すること、そして互いに理解し、子どもの食を共有できるような研修が必要であると考えられる。

また、全職種に共通して、子どもにとってどういう食事が必要であるのか、職員全員で確認し、子どもの食を考える場の提供の必要性も見いだせた。他園の給食に関する実践例の情報提供などの研修が、職員の意識向上につながると推察される。

本研究で提案した研修内容は、平成29年4月に厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長から通知された「保育士等キャリアアップ研修の実施について（雇児保発0401第1号）」<sup>13)</sup>に示された研修内容の一つである「食育・アレルギー」分野の内容に大きく関わる。当分野では、「食育に関する理解を深め、適切に食育計画の作成

と活用ができる力を養う」「他の保育士等に食育・アレルギー対応に関する適切な助言及び指導ができるよう、実践的な能力を身に付ける」ことがリーダー研修の「食育・アレルギー」分野のねらいに掲げられている。本研究により、リーダーがこうした力を培うためには、保育士として、栄養士・調理員として「子どもの食を支える力とは何か」を考え、「他の保育士等に適切な助言・援助ができるための実践的な能力」、さらに、多職種の協働を導くマネジメント、リーダーシップ、人材育成、働きやすい環境づくりを創り出すことが求められていることを実証することができた。

## 3) 本研究の限界点と今後の検討

研究の限界点として、グループのメンバーが必ずしも職種別に分かれていなかったことや職種によって経験年数に偏りがあったことなどがあげられる。いずれもグループ、そして対象者の構成メンバーの独自性を生かしたグループダイナミクスが生じており、そのために抽出できた発言も見られた。こうした限界があるものの、施設長、主任、保育士、栄養士それぞれの「子どもの食を支える力」の特徴を抽出し、それぞれの職種に対する研修提案につなげることができた。今後、この研究をもとに質問紙を開発し、量的調査につなげ、その結果から、保護者自身、また、それぞれの職種の保育者のセルフチェックリストの開発をしていきたい。

## VI. まとめ

本研究では、保育所や認定こども園において、保育者の「子どもの食を支える力」の特徴を検討した結果、施設長、主任、保育士、栄養士それぞれの類似性や相違性が抽出できた。施設長は、リーダーシップに関する研修や全職種に対する園内研修の組み立て方を学ぶ研修が必要である。主任は、施設長のような仕組みづくりを学ぶ研修や職員育成に向けた研修が必要であると考え。保育士、栄養士は、連携の面において「子どもの食」をテーマに考え方の違いを発見し、互いの良いところを見つけ出す研修や、専門性を維持向上すること、そして互いに理解し、子どもの食を共有できるような研修が必要であると考え。また、全職種に共通して、子どもの食を考える場の提供の必要性も見いだせた。他園の給食に関する実践例の情報提供などの研修が、職員の意識向上につながると推察される。

### 参考文献

- 1) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長：『楽しく食べる子どもに～保育所における食育に関する指針～』，雇児保発第0329001号，平成16年3月29日
- 2) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長，社会・援護局障害保健福祉部長通知：児童福祉施設における食事の提供に関する援助及び指導について，雇児発0331第1号，障発0331大字16号，平成27年3月31日
- 3) 厚生労働省：保育所保育指針（平成30年度～）
- 4) 安梅勅江：ヒューマンサービスにおけるグループインタビュー法 科学的根拠に基づく質的研究法の展開，医歯薬出版株式会社，24-65（2001）
- 5) 川喜田二郎：発想法 創造性開発のために，中央公論新社，66-114（1967）
- 6) 秋田喜代美，淀川裕美，佐川早季子，鈴木正敏：保育におけるリーダーシップ研究の展望，東京大学大学院教育学研究科紀要，第56巻，288-295（2016）
- 7) 伊藤優：保育所の給食場面における保育士の働きかけの特質，保育学研究，第51巻第2号，63-74（2013）
- 8) 鶴宏史，中谷奈津子，関川芳孝：保育所を利用する保護者が保育士に悩みを相談する条件—保護者へのインタビューを通して—，教育学研究論集（12），31-38（2017）
- 9) 厚生労働省：平成27年度乳幼児栄養調査，第1部 乳幼児の栄養方法や食事に関する状況
- 10) 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3月
- 11) 酒井治子，曾退友美，岡林一枝，倉田新，汐見稔幸，林薫，久保麻季：食を通した子育て支援の観点を活かした保育所保育に関する研究～父親に焦点を当てた保育所が発信する食育プログラムの開発をめざして～，保育科学研究，第7巻，1-37，2016
- 12) 酒井治子，菊地恵子，岡林一枝，林薫，藤澤良知：食を通した子育て支援の観点を活かした保育所保育に関する研究～父親が発信者となる家庭での食育を焦点に～，保育科学研究，第6巻，22-53，2016
- 13) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長：保育士等キャリアアップ研修の実施について，雇児保発0401第1号，平成29年4月1日

## 保育現場の視点から捉えた「保育士の専門性」議論の再考

研究代表者	小笠原 文孝 (社会福祉法人顕真会・理事長)
共同研究者	野崎 秀正 (宮崎公立大学・准教授)
	大坪 祥子 (宮崎学園短期大学・准教授)
	崎村 英樹 (さくらさくら幼保連携型認定こども園・園長)
	木本 一成 (杉の子幼保連携型認定こども園・園長)
	崎村 康史 (南さくら幼保連携型認定こども園・副園長)
	潟山 樹里 (幼保連携型認定こども園妙円寺こども園・副園長)
	石井 薫 (よいこのもり幼保連携型認定こども園・園長)

### 研究の概要

本研究の目的は、これまで保育士養成校や研究者が中心となり検討してきた保育士の専門性に関する議論について、保育現場からの視点を導入することで新たな議論の方向性を提供することである。この目的を達成するために、まずはこれまでに執筆されている「保育士の専門性」に関する学術論文を収集し、その発表傾向を概観した。その結果、170件の文献が検索され、この15年ほどの間に「保育士の専門性」についての学術的関心が急速に高まっていることが明らかになった。

また、これらのほとんどは保育士養成校や研究者が執筆した論文であり、そこで述べられている「保育士の専門性」が、保育現場からみるとことごとく現場の実態にそぐわないように感じてしまう理由を養成校と保育現場それぞれの立場における「保育士の専門性」を捉える意味や認識の違いという観点から論じた。次に、保育現場の管理職と保育士272名を対象に「保育士の専門性」についての認識を尋ねた質問紙調査の結果について報告を行った。

最後に、これらの調査結果を踏まえて、1. 専門性の一般的認識と保育士資格の特性、2. 保育士の業務内容及び業務範囲の特性、3. 施設と家庭の役割分業の不明瞭さ、4. 「保育士の専門性」に対する評価の困難さ、5. 保育施設から「養成校」への期待、6. 職場内で専門性を育成することの困難さ、7. 「保育の専門性」における人間性、といった各側面の様々な視点から「保育士の専門性」に対する所見を述べた。結論として、本研究は、これまで養成校や研究者が中心となって進められてきた「保育士の専門性」に関する議論について、保育現場からのボトムアップ的アプローチからの検討という1つの方向性を示した。

キーワード：保育士の専門性、保育現場における専門性の認識、保育士の業務、保育士養成、保育士の人間性

### I 「保育士の専門性」を対象にしたこれまでの研究の動向と課題

#### 1. 先行研究の検索方法と結果

「保育士の専門性」とは何かを考えるにあたり、まずは、「保育士の専門性」が、学術的にどのくらい研究されているのかを明らかにすることが必要である。そのため、これまでにわが国において公開されている「保育士の専門性」を研究対象とした論文を収集し、概観することにした。論文を検索する検索エンジンには、国立情報学研究所(NII; National institute of informatics)が運営する学術情報データベースである「CiNii Articles」(Citation Information)を用いた。「保育士」と「専門性」の2つのキーワードによるand検索を行ったところ

172件がヒットした(2016年2月21日現在)。また、保育士を「保育者」と表記する論文の存在も考えられることから、「保育者」と「専門性」の2つのキーワードによるand検索を行ったところ293件がヒットした(2016年2月21日現在)。2回の検索により抽出された合計465件のうち2つの検索に被って抽出されたものを除外した結果、413件の文献の存在が確認された。さらに、①保育所・こども園における保育士(保育者)を対象とした論文であること、②書評、寄稿、講演要旨、学会論文集(プロシーディング)等ではなく、学術論文として公開されていること、③「保育士(保育者)の専門性とは何か」を研究主題とする論文であること、の3つの条件を満たすと思われる論文について検討した結果、170件に絞り込まれた。この170件の文献は全て過去30年間(1986年～

2016年)に発表されたものであった。これらを発表年別に分類した結果を図1に示す。

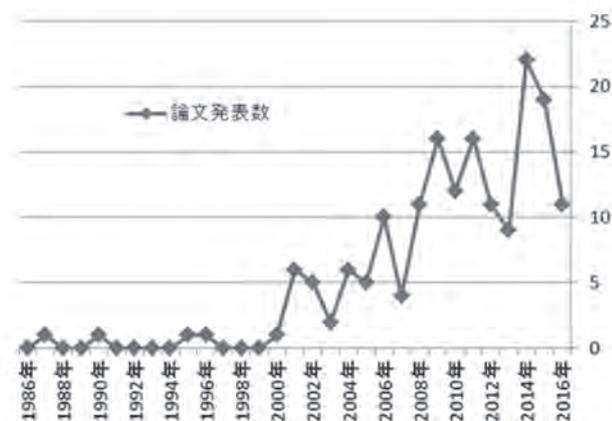


図1 「保育士の専門性」に関する論文発表数の推移

## 2. 「保育士の専門性」に関する発表論文数の推移と研究の主体

図1からも明らかのように、2000年代に入って以降、発表される論文は徐々に増えており、特にこの15年ほどの間に「保育士の専門性」についての学術的関心が急速に高まっていることがわかる。

なぜ、「保育士の専門性」についての学術的な議論は、ここ15年ほどの間に急激に増えたのであろうか。1つの理由としては、2003年の児童福祉法の改正による保育士の国家資格化が影響しているように思われる。国家資格として法定化された保育士については、児童福祉法第18条の4において「この法律で、保育士とは第18条の18第1項の登録を受け、保育士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもって、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者をいう」と規定されている。ここに述べられているように、保育士は、単に親の養育を肩代わりするだけの職ではなく、専門的知識と技能を伴う「保育」を行う専門職であると法令により規定された。このことから、保育士資格が保証する専門性とは何かを明確にしようとする動きがより活発化したと思われる。

一方で、「保育士の専門性」を問う機運の高まりは、単に制度改革の影響だけではなく、もっと実際的な問題から生じたことも考えられる。1990年代に徐々に実施された大学設置基準の緩和による保育士養成校（以下、養成校）の急増と18歳人口の減少は、養成校への入学における選抜機能を崩壊させ、その一方で、保育士の社会的需要の高まりは保育士の売り手市場化を促し、保育士採用のハードルを低下させた。

こうした入口と出口の容易化は、保育士資格の質の保証を揺るがし、専門性の低い保育士の保育現場への排出を招くことになったと思われる。実際に、養成校の教員からは、入学してくる学生の基本的な学力や社会性が

年々低下しているという感想はよく聞かれるし、同様の意見は保育現場の管理職やベテラン保育士の新卒の保育士に対する感想においてもよくみられる。こうした現状を背景として、改めて「保育士の専門性とは何か」を問い、それをいかに向上させるかが、喫緊の課題としてクローズアップされてきたといえる。

それでは、「保育士の専門性」についての議論は、これまで、どこで、誰が中心となり進めてきたのだろうか。検索された170件の論文のほとんどは、保育学会及び全国保育士養成協議会が発行する論文誌または養成校の学内紀要に掲載されているものであった。つまり、これまでの「保育士の専門性」に関する議論の中心は、養成校やそれらが所属する組織、また、そこに所属する教員及び保育・幼児教育関連の学問を専門とする研究者であったといえる。

## 3. 養成校と保育現場のそれぞれにおける「保育士の専門性」に対する認識の違い

「保育士の専門性」についての議論は、主に養成校の教員や保育・幼児教育の研究者によって進められてきたといえるが、「保育士の専門性」と直接的に関係するのは、日々子供達や保護者と向き合い、より「専門性」の高い保育を実践する責任を負った保育現場の管理職や保育士である。しかし、先述したように「保育士の専門性」に関する議論の多くは養成校の教員や研究者によって行われているということから、そこで語られる「専門性」とはあくまでも養成校の教員、研究者の立場から俯瞰的に捉えた「専門性」になりやすいと思われる。

例えば、保育士の専門性と類似した概念として「保育者実践力」を扱った上山・杉村(2015)の研究では、それらを構成する要素として「生活環境の理解力(例、家庭や社会における生活環境との関係をも視野に入れている)」、「子供理解に基づく関わる力(例、園児が主体的に取り組んでいるかを見極め、その姿を励ましている)」、「環境構成力(例、園児の活動に応じて環境を再構成できる)」を特定している。

この他にも、「保育士の専門性」を質問紙等で尋ねる研究では、保育所保育指針の内容や養成校のカリキュラムの内容から「保育士の専門性」を特定、質問項目化し、それらを保育士に尋ねて数量化しようと試みた研究が多い(全国保育士養成協議会, 2013など)。

しかし、先述のように、そうして項目化した専門性の内容は、いずれも抽象的な事項であることが多く、回答する保育士としては具体的な保育場面に照らし合わせて考えることが困難なことが多い。例えば、環境構成の重要性は保育士であれば誰もが認識していることであるが、「園児の活動に応じて環境を再構成できる」か、と尋ねられても、「園児の活動に応じた」や「環境の再構成」が、具体的にどういう状況におけるどういう行為を指すのか容易に想像するのは難しいのではないだろうか

か。また、単に答えにくいというだけではなく、実際にその専門性の内容が保育士にとって最も必要な要素として捉えられているのかどうかについても疑問がある。例えば、高山・小黒・伊藤（2010）の研究では、新潟県内の幼稚園・保育所に、保育者を採用する際に重視することを尋ねた結果、保育の専門的能力よりも人柄を優先すると回答したことを明らかにしている。

このように、保育現場としては、養成校や研究者が重視する「保育士の専門性」の価値は認めつつも、それよりも例えば、「笑顔で挨拶ができる」のようなごく一般的で基本的な事項の方を保育士としての重要な要素と捉えることの方がより実感に近いのではないだろうか。ここには、養成校と保育現場それぞれの立場における「保育士の専門性」を捉える意味や認識の違いが反映されているように思われる。

それでは、養成校と保育現場では「保育士の専門性」に対する認識はどのように異なるのだろうか。まず、先ほど保育現場では「保育士の専門性」が直接的に関係すると述べたが、保育現場にとっての「保育士の専門性」を考えることの意味は、「より高い専門性を求める」ということであり、これまで養成校の研究者が議論してきた「専門性とは何かを問う」という問題意識とは異なると思われる。後者の場合、保育現場においても、例えばベテランの保育士と新任の保育士では「保育士の専門性」が異なるという明確な認識はあるが、ここでの「専門性」とは、そこにいる人々のうちに暗黙的に存在している「何か」である。それについて、改めて一般化、客観化、定義化することは、人事考課のための評価指標を作成する場合等の特別な事情がない限り行われることはないと思われるし、そもそも一般的な保育現場においてそうした議論をする必要性を感じることはあまりないと思われる。保育現場においてそれよりも重要なことは、保育士が「（暗黙のうちに）高い専門性を持っている」事実そのものであり、いわば、まさに目の前にいる保育士が「どうであるか」であろう。

一方で、養成校は、保育の専門家としての証である保育士資格を授与する立場にあり、資格授与対象者に対して「保育士の専門性」を担保する役割と責任を担っている。そのため、「保育士の専門性」とは何かについて問うこと、すなわち「保育士の専門性」の一般化、客観化、定義化は、養成校にとってその存在意義に関わるほどの重要な課題であり、そうして特定した専門性を学生に身につけさせることが主な役割となる。例えば、保育士の専門性を構成する1つの要素として「子供の発達理解」を特定し、この「専門性」を「保育の心理学」という科目を履修することで担保できると考える、といった具合である。

しかし、少なくとも保育現場では、養成校における専門科目を履修し、高い成績を修め保育士資格を取得した者を、それだけをもって保育士として高い専門性を備え

ていると判断することはないだろう。なぜなら、保育に関する一般的な知識や技能の習得とそれを実際の保育現場で活用することの間には大きな隔りがあることが自明だからである。多くの養成校では、前者を専門性の担保と捉えている（捉えざるをえない）が、保育現場にとっては後者こそが重要である。先述したように、保育現場が保育士の専門性を捉える際に重要な視点は、それが「何であるか」ではなく、「どうであるか」である。そのため、極端な場合、専門性が何であるかに関わらず、保育現場における様々な状況でその都度適切であると認知されるパフォーマンスを遂行できれば、それをもって専門性が高いと判断されることもあるだろう。つまり、この場合の「専門性」とは、その施設にとっての有用性とほぼ同義として捉えられる。

養成校と保育現場のこのような「保育士の専門性」に対する認識の違いは、保育現場ではそもそも養成校に「保育士の専門性」の育成を期待してはおらず、専門性は現場での保育経験を通して徐々に形成されるものであるとの認識が強いという調査結果（全国保育士養成協議会、2013）にも端的に表れている。こうした認識のギャップは、「保育士の専門性」を、養成校では保育に関する知識や理解のような一般的で認知的側面の強い性質のものと捉えている一方で、保育現場ではその状況における適切なパフォーマンスといったような状況依存的で行動的側面の性質が強いものと捉えていることにも起因すると思われる。

また、こうした養成校と保育現場の考える「保育士の専門性」に対する認識の違いは、それがある程度の期間の教育により変えられるものと捉えるのか、変えられないものと捉えるのかの違いにも表れている。

例えば、保育現場が養成校で身につけて欲しいと考える要素として、社会的マナー、仕事に取り組む姿勢、社会的態度のような態度・意欲的側面をあげる傾向が高いという調査結果（全国保育士養成協議会、2013）がある。態度・意欲のような心理的側面が専門性に含まれるかどうかについては議論される場所であるが、少なくとも保育現場が、これらの態度・意欲を現場に出た後の短期間で育成することは困難な要素と認識している一方で、それらが保育士の専門性を語る上でなくてはならない基本的な要素であると認識していることがこの調査結果からは読み取れる。

さらに、保育現場が「どうであるか」として専門性を捉えているとした場合、そこでは、「人間性」のような比較的生的と考えられる資質も「保育士の専門性」のうちに含めて考えているということもできる。いわば、これまで養成校や研究者が議論してきた保育の目的に対応した専門性だけではなく、保育士の業務に限らないそれ以前のコミュニケーション力や忍耐力といった他の職種にも同様に求められる社会人としての汎用的な基礎力も「保育士の専門性」の延長上に捉え、こうしたもとも

との人間性としての善し悪しも「保育の専門性」と切り離すことのできないものとして捉える傾向が高いといえよう。

一方で、養成校は、それ自体が教育現場であるため、そこで養成する「保育士の専門性」は生得的な資質に依らないということが前提となり、知識や技能など比較的短期間の教育により習得しうるものとして捉えなければならない。そのため、コミュニケーション力や忍耐力など、生得的な資質または生育環境のような長期間の教育により涵養されると考えられる能力等を保育士の専門性として認めるのは困難である。そのため、例えば人間性のような生得的な資質と保育士の専門性を全く別の物と捉え、前者については議論から外して、知識や技能の習得のような比較的可変的な要素を「保育の専門性」として、重視するのであろう。

以上、これまで養成校や研究者が中心となった「保育士の専門性」の議論が、保育現場からみると、どこことなく現場の実態にそぐわないように感じてしまう理由を「保育の専門性」に対する認識の違いという観点から論じてきた。「保育士の専門性」に関するこれまでの議論は、たとえ調査等により現場の保育士の声を反映しているとはいえ、そこで扱われているのはあくまでも養成校の立場から捉えた「専門性」が前提となっている議論であった。

先述したように保育士の国家資格化によって専門職としての知識・技術の高度化や業務範囲の拡大が求められるようになった反面、実際の保育現場では資質や専門性に欠ける保育士が増えていることにより、「保育士の専門性」に対する理念と実態のギャップは今後ますます広がる事が予想される。現場の実態を考慮しない専門性についての議論、特に保育士を対象として収集したデータを基に議論する場合、そこには何らかの齟齬が生じてくる可能性も否定できない。

そのため、ここからは、保育現場が保育現場として考える「保育士の専門性」とは何かについて考察し、また保育現場が「保育士の専門性」を考えることの意味について述べていきたい。

## II 保育現場から考える「保育士の専門性」について

ここでは、保育現場が考える「保育士の専門性」について、多角的な視点から考えていきたい。その際、まずは保育現場の管理職や保育士が「保育士の専門性」をどのように捉えているかの実態を明らかにするために、質問紙調査を行った結果を報告する。その後、それらの結果を踏まえ、様々な視点から「保育士の専門性」に対する所感を述べる。

### 1. 調査方法

#### (1) 調査対象者

回答者は全国の保育所、こども園に在職する272名の職員であり、このうち施設長62名、副施設長38名、主任保育士83名、保育士89名であった。平均勤務年数は現在の職場では平均12.7年、保育士としての総勤務年数は平均14.1年であった。役職別の平均勤務年数は表1に示す。

表1 役職別の人数と平均勤務年数

	施設長	副園長	主任保育士	保育士	全体
人数(人)	62	38	83	89	272
比率(%)	23%	14%	31%	33%	100%
現在の園での勤務年数の平均(年)	18.27	12.11	14.25	7.52	12.66
保育士としての勤務年数の平均(年)	12.53	14.71	18.75	10.59	14.10

#### (2) 調査方法

全国の保育所とこども園114園に質問紙を送付する郵送調査法で行った。114園のうち71園から回答を得た(回収率62%)。

#### (3) 調査内容

##### ①「保育士の専門性」について

「保育士の専門性とは何か」について、ベテランの保育士と新任の保育士の違い、または、専門性が高いと思う保育士1名の特徴を思い浮かべる等を参考に、5つまで自由記述で尋ねた。

##### ②養成校で身につける「保育士の専門性」について

「養成校で『専門性』を高めるために身につけて欲しいことや学んで欲しいことは何か」を尋ねた。自分自身が実際に養成校で学んで「保育士の専門性」が身についたと感じていること等を参考に、5つまで自由記述で尋ねた。

### 2. 調査結果

「保育士の専門性」と「養成校で身につける『保育士の専門性』」について、それぞれ自由記述で回答を求めた結果、「保育士の専門性」については延べ1543項目、「養成校で身につける『保育士の専門性』」については延べ1272項目が得られた。これらの項目を、認定こども園の経営に携わっており保育への造詣が深い5名によりKJ法を用いてカテゴリー化を行ったところ、「保育士の専門性」については、「その他」を含めて10個のカテゴリーに分類された。一方、「養成校で身につける『保育士の専門性』」については、「その他」を含めて11個のカテゴリーに分類された。両質問におけるカテゴリー別に表出された記述数と表出率を表2、表3にそれぞれ示す。

次項からは、この調査結果の考察も踏まえ、「保育士の専門性」の特徴と、これまでの研究で看過されていたいくつかの視点を指摘し、特に保育現場にとって「保育の専門性」を問う意味からの言及を行う。

表2.「保育士の専門性」について(自由記述)

順位	カテゴリー	人数	表出率
1	発達理解、子供理解	352	22.8%
2	保育技術	298	19.3%
3	保護者対応	203	13.2%
4	人間性、保育に対する姿勢・意欲	176	11.4%
5	保育計画の立案・保育目標の設定	140	9.1%
6	危機管理	111	7.2%
7	職員間の連携、職場の人間関係	103	6.7%
8	その他	56	3.6%
9	障害児保育	52	3.4%
10	地域との関わり	52	3.4%
合計		1543	100%

表3.「保育士養成校で身につけられる専門性」について(自由記述)

順位	カテゴリー	人数	表出率
1	保育技術	261	20.5%
2	発達理解、子供理解	235	18.5%
3	指導計画・日誌の作成	129	10.1%
4	保育に対する姿勢・意欲	127	10.0%
5	社会人としてのマナー	122	9.6%
6	コミュニケーション力	109	8.6%
7	危機管理	93	7.3%
8	実習での経験	59	4.6%
9	保護者対応	57	4.5%
10	その他	50	3.9%
11	障害児保育	30	2.4%
合計		1272	100%

### 3. 専門性の一般的認識と保育士資格の特性

一般に国家資格をもつ専門性とは「給与が高い」ということである。

国家資格とは、専門的業務の責任を明らかにしているものであるが、厚生労働省の国家資格関係資料によると、「一般に、国の法律に基づいて、各種分野における個人の能力、知識が判定され、特定の職業に従事すると証明させるものとされる」と定義されている。

つまり国が、特定の領域において固有のそして独自に所有する知識や高度な技能をもっている者に付与した資格である、とされている。しかもその行為の大方は、個人の知識や技能によって、クライアントや顧客から求められる課題に、依頼を受諾してから解決にいたるプロセスまでの支配能力を有しているのが特徴である。

国が職業資格として担保することによって、その人の専門能力を証明するためのものであり、果たすべき技能において、ある程度の水準や質、信用が保たれることになっている。

その専門性を必要とする事業を開始する場合においては、特定の資格保持者を必置しなければ事業が開始でき

ない事業体（業務独占資格）もあれば、「業務独占性のない資格」も存在するが、資格の中には、公共性の高い資格ばかりでなく、公共性の低いものも混在している。（ここでの公共性とは、「特定の多数の人達に限られることなく、不特定多数の人達を対象にして社会に開かれており、仮に、社会で総体的に需要が少なくても、必需性があり、それを受け止める器として、単に営利追及が目的だけではなく、社会全体の公の利益にかなう要件があること。また、仮にサービス提供時に精神的、身体的負担や経済的損失が多少伴うことが明らかであっても、サービス提供が行われる行為」と定義する）。

保育士資格は、明らかに公共性の高い資格であるが「名称独占規制」の範疇には入るものの「業務独占性のない資格」である。すなわち、公共性の高い資格であるにも関わらず、保育という営み行為自体は、保育士資格がなくても保育を請け負うことのできる位置づけにある。「名称独占規制」に位置しながら「業務独占性のない資格」という観点から考察すると、他の専門職と比べ、保育士業務は、高度な専門知識を用いて行うほどの業務ではなく、どちらかという、専門的知識を持ち備えた方が良くと解釈される範疇に属しているといえる。換言すれば、保育士資格は、「資格」としての重要性よりも、一般人より専門的知識を持ち備えている事を国が証明しているともいえる。

### 4. 保育士の業務内容及び業務範囲の特性

園長や管理職全般が捉える保育現場において期待する専門性の認識については、「業務内容が多岐にわたる」等量的にも質的にも業務が増加し、多様化が進んでいることとも関係する。

医療や看護系関係者、大学教授、通訳士、測量士、弁護士、税理士や公認会計士、通信技術者、気象予報士、特殊車両運転士、栄養士、危険物取り扱いの技術者などの他の専門職の世界では、技術革新は日進月歩であり、学問や技能を取り巻く環境も年々高度化し、変化するニーズや環境変化に合わせて専門機能が分化している。専門職としての果たすべき仕事内容は深化し、限定的な方向に移行すると同時に、業務内容の幅も狭まっている職種は数多い。このように、一般に国家資格において「専門性を高める」とか「深める」ということは、業務内容が拡大されるのではなく、「より狭く、より深まっている」ことを指すことが多い。

ところが保育士の業務内容は、保育室内外の環境整備、職員チームワーク、医療や看護の基礎的知識、危機管理体制の構築、日々の食事、排泄、衣服の着脱、清潔等の世話や躰を始めとし、教育内容の実践、指導計画の作成、園の行事、保護者との対応、家族支援、発達支援など、扱う業務が多様であり、その専門性が及ぶ範囲は、分化するというよりもむしろ著しく拡大しているといえる。

このことは、保育が、子供の全人的な育ちの保障を目

的とした人間を相手する職であり、「結果という終わりが無い」という世界に立っていることとも関係している。「ゴールがない」・「どこまでやってもきりが無い」・「限度が見えない」・「やればやるほど・・・」という際限がないという現実があり、学校の教師ときわめて相似的である。

また、今回の調査の結果、保育士の専門性として「保護者への対応」(13.2%)、「障害児保育」(3.4%)、「地域との関わり」(3.4%)がそれぞれあげられているように、時代の変化に伴って求められるようになった業務も多く存在する。近年、女性の社会進出と軌を一にするかのように、育児不安や育児ノイローゼ、児童虐待等々に散見される「育児力の低下」は今や、看過できないほど深刻の度を極めている。保育を取り巻く環境は児童福祉法制定当時とは、劇的に変化しており、国はこのような急激な変化の対応として保育士の業務を「子育て支援」や「子育てサポート」を在園児のみを対象とせず、地域の親子にも対象を拡大してきた。保育士の役割は、従来の在園児のみに施してきた「ケアワーク」としての役割から、「ソーシャルワーカー」としての役割まで拡大してきたといえる。さらに、発達障害児の処遇や配慮を含めての「コミュニティソーシャルワーカー」として育児相談・育児の支援・保護者への助言、家庭支援など、本来の施設内業務に加えて果さなければならない問題が付加されてきた。今や、この付加された業務は、保育士の普遍的な業務となっている。

だが、若い保育士や子育て経験のない保育士にとって、保護者を対象とした育児相談や育児支援・助言の技能は、一朝一夕で身につくものではない。これらは、現場での経験を積むことで次第にその技能を獲得していくのが常であり、養成校における授業や専門的な機関による短期間の研修を受けるだけで醸成されるものではない。

現在の養成校におけるカリキュラムを履修することで取得できる保育士資格が、これらの業務における専門性をどれほど保証しているかについては議論の余地がある。

## 5. 施設と家庭の役割分業の不明瞭さ

多くの施設における保育業務には、本来果たすべき家庭の責任の分野まで施設が過度に介入している事例もあるために保育士の負担が重く、専門性の存在が問われることにもなっている。例えば、典型的な事例として、子供の伸びた爪を、「園が切るのか、親が切るべきか」という爪切り論争はいまだに根強く残っている。子育て支援や家庭支援として、個別の家庭に補完すべき内容があっても、保護者の協力を得ながら専門分化を図るべきではないだろうか。

園が果たすべきか、親が果たすべきかの論議がなされず今日まで通り抜けている同様の問題として、ここでは給食後の「子供の歯磨き」行為を中心に考えたい。「歯

磨き行為」は、子供の自発や自主性に任せておけば済むという問題ではなく、歯磨きによる口腔内の事故も散見され、行政から注意勧告まで促されている。子供の「歯磨き行為」には、保育士がつきっきりで世話しなければならない状況がある。ところが、この「歯磨き行為」は、本来は、家庭が果たすべき責任であるはず。「保育指針」制定の当時から現在に至るまで、保健衛生指導上の観点から一度も「歯磨き指導」については、勧奨されてはいない。また歯科医の指導にあつては、朝夕2回の歯磨きで十分との見解があるにも関わらず、アンケートの記述内容での現場の専門性とは齟齬があるように感じ取れる。保育現場において伝統的に行われてきた「子供の歯磨き指導」は、医学的根拠に裏付けされた「専門性」を伴う保育行為というより、永年の保育所歴史の中で、自然体の流れで独自に保育士集団が創出した特有の保育所文化ともいえる。さらに、この実施する根拠のない「歯磨き」指導のために、保育士は自らの昼食さえとるのが精いっぱい、休息すら十分に確保できない状況もある。

このように保育所にて実施する理由や根拠が不明確なまま永年にわたり行われている保育内容をあげれば枚挙にいとまがない。同様の事例をここではいくつか紹介する。

まず、恒例行事として行われる「餅つき大会」であるが、食中毒や感染症が毎年発生しているにも関わらず、この行事が繰り返されている。これとて毎年のように国を始め市町村行政から注意勧告の文書が出されていながらも、継続されている状況にある。

次に、親子との関係の濃密性や愛着関係の重要性を各家庭には説きながらも、保育園での宿泊保育という行事には実に寛容である。施設での宿泊保育によって子供自身が身につける能力や学習効果等の「ねらい」が十分に検討されていない点についても、この是非を巡っては論議の余地がある。

また、「節分」や地域の伝統行事において保育士が鬼の面を被り、保育される子供達の悲鳴や泣き叫ぶ状況がテレビで時折、報道されることがあるが、伝統行事を体験させるといふ名目の下に、子供達の恐怖心をいたずらに喚起させる行為を保育士が行っていることもある。

さらには、「生命の尊厳を知る」と保育目標に掲げながらも「魚の掴み取り」の行事が毎年のように平然と行われているところに、保育目標との整合性において、自家撞着を起こしているように思われる。

以上のように、多くの保育現場でよく行われている保育内容を顧みると、専門性に対する疑義の念は、他にも存在するが、保育士の業務範囲は増えたと嘆き苦しみながらも家庭と施設と地域社会が果たすべき役割の多くを背負っている。

例えば、アンケート調査の結果では、「保護者対応」が203件(13.2%)と、「危機管理」(7.2%)や「保育計画の立案・保育目標の設定」(9.1%)よりも高い割合で

表出されていたが、このように子供を対象とした保育業務ではない役割が、「保育士の専門性」として高く認識されているという結果からは、保育士の専門性が労働負担の重さの認識に置き換えられているようにも思える。

しかし、こうした結果も翻って考えると、保育士の専門性の基準がないために業務枠の拡大と労働量が増えるということは、何も不思議なことではない、ということに帰着する。

## 6. 「保育士の専門性」に対する評価の困難さ

前掲した異業種との専門性においての違いでは、異業種の多くは、専門性を呈する前の段階と、終了した時点での専門性が歴然としていることである。たとえば、医師においては「病気を治す」「虫歯の治療が上手い」「安全に生活ができるようになった」など、仕事に着手する前と終了後の状況が明らかに異なっている状況なり状態を見て取ることができる。

たとえ、専門性としての技能が依頼人の期待や意思と反することがあっても、その結果や成果は客観的に表れる。くわえて、他の専門性の殆どは、独りで物事を着手し、独りで解決できる能力を有しており、前述したように結果が失敗であっても成功であっても、専門性の濃淡を知ることのできる分野が圧倒的に多い。

ところが、「保育士の専門性」は、その成果が客観的な指標として現れにくい。保育は、個人資格として、優れた知識や技能が現場で大きく発揮されるというより、職員とのチームワークによって、子供のダイナミズムがより発揮できる業種といえる。一方で、保育士個人の強い意思によって、子供たちの好むと好まざるに関係なく一斉に子供たちを強制的に自由に一定方向へと動かすことができるために、それが専門性であるとの錯覚に陥ることが少なくない。また、それがいきおい自信過剰ともなり、熱情的に子供をコントロールする危険性を孕んでいる。

専門性を考える際、保育や教育指導における課題は、あくまで子供の人格や成長、発達をはじめとする発達過程と子供の自発性や自主性を尊重した視点を基本に考慮しなければならないもので、子供集団を一括りにして強制的に一斉にある一定方向へと動かすことへの批判は多い。

一般の国家資格として際立って異なることは、子供の発達過程と人格と自発性、自主性を尊重した上で、今、子供に何が付け加えられ、何が奪われたか、どのような変化が表れたのかを即時的に測定し評価することは難しい。

たとえ、専門性の影響があると自負したとしても、子供の成長や発達に最も影響を与えている家庭環境や親の養育態度等の因子を除かないと、真の専門性を問うことにはならない。すなわち、そのような因子を考慮もせず、保育士個人の与える影響や力量と、家庭環境の影響

と思われる二つの因子を分別することが不可能であり、保育士の専門性としての評価をし、数値化できるものではない。

ましてや、子供の成長や精神発達は、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、発達の領域の違いがあれば発達のテンポも違うことは稀有ではないために、特定の保育士による専門性の発揮やその効果を断定的にすることすら難しい。さらに、それだけに限らず、集団による子供同士の育ち合いの中で日々起きている他の子供の行動による刺激からの影響も大きい。軽度の自閉症児の保育でも、保育所は療育機能を抱合していないにも関わらず、また特別に障害児保育の専門的な学習をしている者がいなくても子供達同士による育ち合いによってある程度までは成長し合うことは珍しいことではない。このように、子供集団によるモデリング学習の効果はとて大きいことから、保育士の専門性を保育現場から考察しても定義できないのが現状にある。しかし保育士は、子供の持っている良さを伸ばすために、どの子に対しても同じ寛容な受容的アプローチが必要であり、その視点から障害児保育に必要とする知識や経験を手探りで獲得としていくことがほとんどである。このような経験値は、親指導にも専門性として反映され、現場での手探り経験と親との共感や助言によって保育士の自信となっている。

先に学校の教師と保育士の業務内容の専門性においても、双方共に「ゴールがない」「終わりがない」ことから、専門性は相似的である、と述べたが、学校の教師は、定期的なテストを子供に課すことで子供への評価に限らず、教師自らが、指導法の良し悪しを含めて、教師としての指導の過不足を客観的にも自己評価的にも測定できる環境にある。その是非については議論があるものの、例えば、学校教育の現場では、学業成績やスポーツでの入賞などの結果に対する「指導力」が客観的な評価となり、これを基に教師の専門性が評価されることもある。一方で、保育や幼児教育においては、こうした類いの「成果」が問われることはない。つまり、保育の主たる目的である子供の適切な発達の支援や人柄や品性の育成などについては、これらを可視化する客観的な指標はほとんど存在しない。そのため、学校の教師以上に、「保育の専門性」は明らかにされにくいといえる。

## 7. 保育施設から「養成校」への期待

今回実施した調査では、保育所やこども園の管理職と保育士に「養成校で身につけられる(身につけることが望まれる)『専門性』」について尋ねたが、その結果、最も多かった回答が「保育技術」(20.5%)であり、2番目に多かった回答が「発達理解、子供理解」(18.5%)であったが、次に多かった記述が、「指導計画・日誌の作成」(10.1%)であった。そこから見えるのは、異業種の国家資格と同じように、即戦力としての能力を期待

しているということであり、施設側は、潜在的に「養成校」の果たす役割や機能を「職業訓練校」と同様な機能を具備してほしいという期待を抱いていると思われる。養成校出身者が「保育士の国家資格取得」をして保育現場に就くことに対して、現場が「即戦力」として期待することは至極当然であり、「職業訓練校」と同様な現場での対応力を求めているといえる。

保育界では「専門性を高めることが必要だ」と永年も言われながらも、前段に述べたように保育士の業務内容は、確実に広がっており、その業務を習得する経過が長くて、しかも広範囲のせい、正規職員として継続することが難しいといわれている。

専門分化としての創意・工夫の研究や見解は見られない。現場では、行政指導監査によってむしろ専門分化に逆行するかのような指摘が増えており、結果的には指導監査が業務拡大に繋がり、業務を見直すどころか、施設自体が業務を複雑化し、仕事量を増やしている。特に行政指導監査によって顕著に散見されるものに、個人別指導計画、年間指導計画、月間指導計画、週指導計画、日指導計画、保育日誌、児童原簿、事故記録、ケース会議録、連絡帳があり、行政指導監査による影響は専門分化が進んでいる一般の業種と著しく逆行している事態に至っている。その反面、労働時間の軽減短縮を含めて、有給休暇の取得率や超過勤務等の細やかな労働時間まで行政指導が行われている。記録量の問題と労働時間や有給休暇の確保等の相矛盾する課題追及は、行政側も施設側も放置されたままである。

つまり、膨大な記録量によって長時間労働が作られていることへの現状認識が指導監査する側にも乏しいが、そこには行政も施設も保育士個人能力と養成校の指導力の問題として責任転嫁しているため、この不合理はいまだ、解決できない事態に陥っている。

## 8. 職場内で専門性を育成することの困難さ

国家資格を取得したとしても、学校の教師と同様に専門性の基準が不明確な中で、新規採用された職員を誰がどのようにして育成するのか、法人内部や施設内での人材育成の方法を含めて、専門性を持った保育士を育てることは難しい。

今日では、職員研修もキャリアパス導入によって専門分化の道筋や体制が構築されつつあり、中堅職員による人材育成の期待も寄せられている。概ね一般の企業では、新入社員には、「研修期間」や「見習い期間」があるが、保育に限らず、学校の教師においても同様に「見習い期間」や「訓練期間」がなく、即一人前として扱われるのが常である。新人保育士も経験豊かな保育士であっても、社会は同等な資格者とみなしている。しかし、養成校を卒業した後の保育士や他業種から移行してきた保育士としての人材育成や専門性を育成するシステムを法人や施設内で内製化することは難しい。

現在では、社会人として身に着けるべき、言葉遣い、礼儀、作法等を学習させる時間も少なく、新入職員は、その施設で働く職員の言動を模倣しながら学習するのが精いっぱいであり、利用者から苦情を言われたときに驚きや当惑があるのは当然である。

大きな法人においては、人材育成の担当者を配置し、一定期間において人材育成の担当者と共に過ごし教育を行っているところもあると聞く。毎日、数時間のみの指導や新入職員のフォローにあたるだけでも職員自らが専門性を問う機会にもなり離職防止にも効果があるという事例がある。

今日、保育士の人事評価や人事考課によって、保育士のモチベーションを図り、その大義は「人事評価で人を育てる」とか「専門性を育てる」として導入が奨励されている。

しかし、一般に人事評価の目的なり意義は、「法人の理念」や「施設の存在意義」や「法人の経営方針」等々を職員に周知することによって、法人や施設が期待する人物をはじめ「各自の役割」、「求められる成果・行動・スキル」、「人材育成」の到達度を明確にするものである。したがって、そこには人事評価による結果が、専門性の評価に係属するものではない。すなわち、学校の教師と同様に「保育士の専門性」は定義や基準がない現状において、客観的な視点でどれほどの専門性が築かれたかを測定することには至っていない。

仮に人事評価や人事考課によって法人なり施設の管理者が、保育士の専門性が明確になったと主張しても、それはその法人や施設が、独自の発想で創出した専門性を評価しているに過ぎないと言わざるを得ない。

## 9. 「保育の専門性」における人間性

本稿のIで述べたように、「保育士の専門性とは何か」という問いかけは、今に始まったわけではなく、30年ほど前から保育関連の学会や養成校から多くの論文や文献が発表されている。ただし、それらの論文や文献等で散見される「保育士の専門性」の特性とは、ある保育事例によって推論できる内容や導き出された抽象的な概念であり、現場で対応すべき具体的で経験的なものではないために、保育士や子育て中の親が求めている専門性の認識とは隔たりがある。保育士の国家資格は個人に付与されながらも先述したように独りの能力が発揮されるというより、複数の保育士の人格と能力が組み合わせられ発揮できるものである。そのために、「保育士の専門性」を構成する要素として、職場内での「人間関係」の構築は極めて重要である。

今回の調査結果で、「保育士の専門性」に対する認識として「職員間の連携」や「職場の人間関係」に関する記述が103件(6.7%)もみられた。また、「養成校で身につけられる(つけてほしい)専門性」の質問については、「社会人としてのマナー」に関する記述が122件

(9.6%)、「コミュニケーション力」に関する記述が109件(8.6%)と比較的高い割合で表出されている。このことを考慮すると、保育現場でも一般企業と同様に「ストレス耐性の強い社会人」を期待していることを示している。実際に、管理職や中堅職員等による上意下達の指導の過程で発生した注意や忠告によって生じた軋轢や確執等の葛藤を「人間関係」という理由に転化し離職している事例が多い。上司や先輩から学び習得する際に起きる葛藤や保育中での舵取りが意思どおり進まない時、保護者からの苦情、あるいは子供同士のトラブルに際して保育士として表出する感情をどれだけ自己抑制できるかという課題も専門性の範疇としていることが窺われる。

このように保育現場の管理職や保育士の認識としては、受容的な姿勢や立ち居振る舞い、保護者との親密性の構築等を、保育を営むうえでの基礎的な資質を保育士の専門性として認識していることを窺い知ることができる。組織の一員としての課題から始まり、先輩や上司からの指導や助言に対して素直であること、「使命と責任感」「協調性や協力的態度」、「愛と思いやり」、「乳幼児への理解」を挙げており「挨拶ができること」、「時刻を守ること」、「仕事に積極的であること」等々、社会人としての極めて基本的な課題を含めて、個人としての性格や性質・感情等に求めている。つまり、現場は「豊かなコミュニケーション力」と「ストレス耐性の強い保育士」が、「保育士の専門性」として認識されている。保育の知識や技能の習得をする背景にある人間としての本質的な能力、いわゆる「人間力」が求めているといえよう。

## おわりに

ある男性タレントが、「何故に保育士の給料は低いか」という問いに対して、インターネット上で「誰でもできる仕事だから」、「やる気になれば、誰でもできる行為」と発言して話題となった。「誰でもできる仕事」との発言は保育士を専門職とみなしていない、つまりは保育士の専門性の存在を否定する発言である。この発言は、保育業務という行為を一日や二日だけでなく、かなりの年月をかけて、それを自分の仕事として継続的に維持できる能力を含めての見解なのだろうか。また、「タレント自身が持っている能力」と「誰でもできる仕事としての能力」における「能力」の意味は異なるのか、という見解も明らかではなく、さらに、女性全般を対象にして「誰でもできる仕事」、「やる気になれば、誰でもできる行為」としての認識なのだろうか疑問に思う。

本稿の前段に保育士の業務は、多岐に渡る内容と背負っている仕事量大きな課題だと述べた。これだけの労働量をもって保育という仕事を継続している多くの保育士は、「誰でもできる仕事としての能力」ではないはずである。社会にはもっと精神的にも身体的にも負担の少

ない単純労働は存在するにも関わらず、保育という仕事を永年にわたり、続けている実態そのものが、その人の保育士としての能力そのものであり、それが「保育士の専門性」ではないかとも考えられる。

保育士の業務の重要性を鑑みるに、それが「専門職」であることは国家資格であることから明らかであるが、そこでの「専門性」を具体的、客観的に明示することは困難である。これは、保育士が、医者、法律家、技術者のように高度な知識や技術を身につけていることが最も重要視される専門職と比較して、専門性と同等かそれ以上にコミュニケーション力や忍耐力のような人間性が最重要視される専門職であることにも関係すると思われる。「保育士の専門性」についてのこれまでの議論では、そうした人間性を前提とした上で専門性が語られたり、または人間性のような資質と「保育士の専門性」とは全く別の要素として扱われたりすることが多かった。これは人間性のような要素が先天的な資質として認識される傾向が高いためであることも考えられるが、例えばコミュニケーション力のような応用力がきく能力を備えた人間性は、可変的な社会的技能として捉えることもできる。

これまでの研究結果や今回の調査結果にも表れているように、少なくとも保育現場から「保育士の専門性」を考える場合、保育に限定されない人間として柔軟に適合できる能力は「保育士の専門性」から切り離して考えることはできないため、保育に特化した専門的知識・技能としての専門性と保育士に必要な受容力や応用力を備えた人間性の両方の側面から議論することは必要になるだろう。

こうした専門性を明らかにするために、具体的には子供達との関わりをはじめとする日々の業務の中に暗黙的な形で埋め込まれている「保育士の専門性」を抽出したり、専門性が高いとされる保育士に共通する特徴（特性）は何かを特定したりする等、保育現場からのボトムアップ的アプローチからの検討がより有効になると思われる。

## 参考・引用文献

- 上山瑠津子・杉村伸一郎 2015 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連 教育心理学研究 63, 401-411.
- 佐藤学 2015 専門家として教師を育てる 岩波書店
- 高山千代・小黒美智子・伊藤民子 2010 保育者養成校に対する保育現場の期待—新潟県内幼稚園及び保育所へのアンケート調査をもとに— 新潟青陵大学短期大学部報告, 40, 53-66.
- 全国保育士養成協議会 2013 専門委員会課題研究報告書, 1-189.

# 「子どもの主体性を育む保育」に関する研究

研究代表者	竹内 勝哉	(秋和保育園・副園長)
共同研究者	柳澤 弘樹	(国際知的財産研究機構・主任研究員)
	堀 昌浩	(認定こども園さくら・園長)
	坂本 喜一郎	(RISSHO KID`Sきらり・園長)
	井 量昭	(醒ヶ井保育園・園長)

## 研究の概要

子どもの育ちを保証するために「主体性」や「自主性」、それらを支える能動的思考や意欲を引き出していこうという保育の方向性が注目されている。本研究は、日々の保育における遊びや子どもの姿を記録する調査を行い、遊びの「変容」はどのような原因・理由によるものなのか、またそのきっかけにはどのような人物が関わっていたのかを中心に、遊びの中の子どもの主体性や子どもの関係性を明らかにしようと試みた。その結果、遊びの「変容」のきっかけとなる人物とその内容、「子ども主体性が優位な遊び」と「保育者の意図が優位な遊び」の関係に次のような大きく3つの特徴が明らかとなった。

①保育者が子どもの願いや想いを実現していこうと、その場に相応しい空間的な環境構成と遊び場面に丁寧に関わる人的環境によって遊びの変容を柔軟に生み出し、無から有を生み出すようなクリエイティブな遊びをもたらすチャンスをもたらしていること。

②「子どもの主体性が優位な遊び」そのものが、多様かつ自由な遊びの変容の機会をもたらしていて、「やりたい」や「あこがれ」という能動的で主体的な遊びの原動力が、子どもだからこそできる遊びや長期的・連続的な遊びを生み出していたこと。特に、地域資源・地域との交流を通じて、専門家や協力者の技術やアイデア、アドバイスを見聞きすることは、大人への憧れ、学びに向かう探究心、専門性への挑戦意欲などを高めるきっかけとなり、深い学びへとつながっていたこと。

③保育者が、子どもの気持ちや想いを汲み取るために「興味・関心」をとらえることで、遊びの変容が始まっていくことや、遊びと一緒に参加することで共に考え、悩み、楽しむことで、その子の想いや発想、アイデアをとことんやり遂げるまで保障していたこと。

以上のような「きっかけ」を介した「遊びの変容」を概観すると、子どもが意欲的に遊ぶ姿を切り取り記録しているものほど、子どもの遊びを保障する保育者の関わりがみられ、保育者の暖かい子どもへのまなざしに支えられて、子どもはとことん熱中して遊び、深い学びに向かっていくことを可能と思われる。

また、「子ども主体」と「保育者の意図が優位」の二つの遊びの状況は、保育者のあり方、立ち位置によって、いかようにも変容する可能性があって、私たち保育者が、子ども主体の遊びを構成していくためにも、子どもと共に遊びを楽しむ姿勢が何よりも大切である。

キーワード：主体性、対話的、深い学び、遊びの変容、環境構成

## I はじめに

### 1) 問題提起と先行研究

#### (1) 問題提起

子ども・子育て支援新制度が施行して2年ほど経ち、保育の質がクローズアップされてきている。新制度施行当初より、人口集中を背景とした「待機児童問題」を打開するための保育の量の問題解決が先行する余り、保育の質の低下の懸念は、益々顕在化しつつあるように思わ

れる。その一方で、改めて子どもの遊びを中心とした保育の考え方や子どもの主体性を大切にした保育に焦点が当てられるようになってきた。

それらを背景に、平成30年度から施行予定の3つの要領・指針には「子どもが自発的・意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子どもの相互の関わりを大切にする」(保育所保育指針2017)や「幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして」(幼稚園教

育要領2017)などと、子ども自身が本来持っている「やりたい」という能動的思考や意欲、つまり自らが物事に積極的に関わろうという態度を大切にするように記している。また、これに関わる教師の役割の1つとして「幼児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現するようにする」(教育要領、保育指針2017)と示され、幼児教育の積極的な位置づけを背景に、子どもの育ちを保証するために「主体性」や「自主性」、それらを支える能動的思考や意欲を引き出していこうという方向性がうかがえる。

では、指針等にいう子どもの「主体性」は、いつ、どのような場面で現れ、育まれるものなのだろうか。

これまで、私たちの研究成果として、保育園での子どもの活動量は「子ども達の主体性が優位な保育内容」によって高くなると同時に、「保育者の意図が優位な保育内容」による工夫によって豊かな身体活動量を引き出すことができること(拙稿, 2014)、子どもの「主体性」が子どもの活動量に大きな変容をもたらしている、子どもの主体性が優位な保育内容においては、保育者の意図が優位な保育内容よりも、子どもの意欲ややる気に溢れている状態になっていること(拙稿, 2015)を明らかにしてきた。

幼児期の子どもは「一生のうちでも、最もみずみずしい感性に満ちあふれている能動的な時期」(戸田雅美, 2004, p.10)と言われるように、子どもは、遊びや生活の中で一人ひとり「してみたい」という主体性につながる想いをもって保育園等で1日を過ごしている。しかし、子ども主体の保育内容は、子どもの主体性を尊重するあまり自由放任的な保育内容に陥ってしまうことや、他方、不用意な保育者の介入により、遊びの展開や子どもの人間関係が阻害されてしまう場合もしばしばみられる。

この子ども主体の遊びと保育者の関わりとの関係性を理解するためには、自由な遊びか意図的、計画的で誘導的な遊びかと整理し、二つの側面のバランスをどうとらえるかということが大切なことであり、私たちが日々保育を展開する上で、その関係性を明らかにし、理解した上で子どもと関わっていく必要と思われる。

同時に、「主体性」とは、「ある活動や思考などをなす時、その主体となって働きかけるさま。他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま。」と広辞苑にあるように、子どもの「主体性」を保証することとは、子どもが自ら望む経験を積み重ねていくこと(勝手ではなく、夢や願いを実現する、実現しようとする)ができる遊びを組み立てていくことであり、そこに見られる「～をしたい」「～を叶えたい」などの子どもの願いは、自己課題への追求でもあると解釈することができる。

そこで、この自己課題を解決しようとするのが、子どもが生まれながらにして持っている「主体性」の原動

力になっていることを明らかにするとともに、保育者の関わりが自己課題の解決に大きく影響を与えていることを解き明かそうとするものである。なお、それによって保育の中に還元していくことができれば良いと考えている。

## 2) 先行研究から見えること

では次に、子どもの遊びに関すること、子ども主体または子どもを中心とした遊びと、保育者の意図が優位となる、または保育者の関わりについての先行研究では、どう解釈してとらえているかをまとめてみる。

### (1) 遊びの定義と子どもの主体性と遊びの関係性

そもそも遊びとは、いかなるものなのか。汐見稔幸(2013)は、カイヨワの2極の分類、「遊戯パイディア」と「競技ルドゥス」と他に、この分類に当てはまらない遊びを整理すると共に、「幼い子の遊びというのは、彼らの持っている内的なエネルギーに秩序だった形を与える過程で生まれる文化的行為だ」(p.282)と述べている。そして遊びの意味するところを紐解いて分析していくと「人間の行為全体に貫いている何らかの決まりが垣間見えてくる」(p.283)として、子どもの「感情の多様なカオス」が遊びを通して「コスモス創造」していく様子から「遊び」から人間をとらえることができるのではないかとしている。

また、L.E.バーク(L.E.Berk)とA.ウインスラー(A.Winsler)(Berk&Winsler, 1995, 田島信元、田島啓子、玉置哲淳訳, 2001)は、遊びとは想像的でルールに基づいたものであり、「自ら進んで何かをしようとする意思、現実に計画すること及び意思に支えられた動機によって始まるもの」(p.68)であって、遊びを通して内省的思考及び自己抑制、協同的社会行動を発達させる上で非常に重要な役割をもち、それが将来的に「責任ある生産的な社会の一員となるために不可欠なスキルを育てる基盤となる」(p.68)としている。

また、子どもの主体性と遊びに関する点では、河邊貴子(2005)は、「自己課題をもって遊びに取り組むとき、子どもは実に『主体的』に行動する」(p.17)とし、子どもが興味を持った事柄に示す主体的な態度に着目し、「おもしろいな」「次はどうなるのかな」という思いが次の行動を生み、「子ども内からの欲求によって行動が起きる状態」(p.17)としている。

阿部和子、前原寛、久富陽子(2010)は、遊びと中心した生活の中で「何かの役に立つものを作り出すということではない(非生産性)、それをしたいからそれをするということの中に埋没・没頭しているような状態」(p.29)とし、この子どもが実感をともなって自分の世界を生きている状態を遊び込んでいるときだと定義している。さらには、子どもの主体的な生活は、子どもの興味・関心から繰り広げられる「遊びを遊ぶこと」が重要

な部分を占めていることも指摘している。

このように、遊びの解釈は多様ではあるものの、遊びは子どもの周辺環境と子どもの能動的思考や意欲が相まって、何らかのモノを生み出そうとする行為であり、その遊びの原動力に子どもの主体性が大きく寄与している整理しているようである。

## (2) 主体性を大切にしたい保育者の関わりによる遊びの充実

さて、子どもの主体性と遊びの関係性については前述してきたが、果たして「主体としての子ども」をどのようにとらえることで、「子どもの主体性」を大切にしているのだろうか。「子どもの主体性を大切にする」という考え自体に異論を挟む余地はないと思われるが、そのとらえ方は様々であった。

阿部和子、前原寛（2010）は、「周囲や他者の『わたし（主体）』の世界をどのように関わり、そして関係性を結びながら、どのように『わたしがわたしである』世界を生きようとしているのか、また生きていくのか」（p.11）が子どもの主体性をとらえる軸足とすると考えのもとに「主体としての子ども」をとらえようとしている。同時に、子どもの行動は、「子ども自身の欲求（興味・関心）のもとに展開されるが、それはおおよそ、一人の世界ではなく他者との世界の中で展開されている」（p.9）として、自己他者と共に同じような経験をしても、また場を共有することがあっても同じ興味・関心に向かうとは限らないので、子どもの主体性を育むための出発点は、子どもがうれしい・楽しい・イライラというような「感情の渦」を十分に経験することであり、その主体を支えるために大人の存在が必要であると指摘している。

一方、河邊貴子は、『生きる力』の育成を考えると、「遊びのなかで考えたり、判断したりしながら、心と体を十分に動かしているという子どもの姿が…（中略）…生まれるように、さらなる『遊びの充実』を図ること」（p.15）が保育者の役割と位置づけている。

特に、「自己課題をもって遊びに取り組む状態のとき、子どもは実に『主体的』に行動する」といった子ども理解の視点を示しながら、どのような「自己課題を内在させているのかを子どもの姿から読み取り、その上でどのような援助が可能か考える」（p.17）という保育者の関わりを明示している。さらに、子どもの主体性を育みたい、自発活動である遊びを充実させたいと願うのなら、子ども達の内的動機を理解しなければならず、そのためには、「①子どもが遊びの何におもしろさを感じているのか、内的動機を読み取る。②モノや他者とどのような関係を結んでいるのかを理解し、子どもが抱えている課題を見出す。③課題を乗り越えるのに必要な経験は何かを長期的な展望のなかで導き出す。」（p.20）とい

た具体的な子ども理解の方法も示している。

さらに、佐伯胖は（2001/2014）、保育者は「子どもを『具体的に見る』ように心がけ、断片的な描写にとどまらないことが大切」（P.7）としている。「見る」と「見える」ことの違いを整理しながら「しっかり見る」といった行為により、「見ようとして見るのではなく、見えてくることを見逃さない」（p.20）ことが目指すべきことであるという。また同時に、保育者が子どもの不可解な行動に対して説明をつけたいことによつて、「勝手な解釈」を積み重ねてしまうので、子どもの心を読みすぎることによる弊害も指摘している。そのためには、①人の行為には説明のつかないこともあるということ、②人の行動の原因は当人の「心の中」にあるとは限らないこと、③「解釈」が特定の枠に固定化してしまうことを反省しながら、見ることへの留意点も指摘している。

それに加え、子どもの主体の遊びと保育者の優位な遊びの関係性に関する研究では、鹿嶋桃子（2013）は、「遊び指導と子どもの自発性のバランス」をとらえ、次のように述べている。遊びの指導とは、子どもの活動の自由と管理保育の背反性をもつものであって、遊びを指導する過程として、「子ども達が活動の様子から立ち現れてきた課題について、それを克服するために、指導上のねらいを意識かあるいは無意識かで参照しながら、遊びを行う当事者である子ども達に向けて直接的、あるいは間接的に指導する」（p.27）とし、そのねらいは「保育者の保育観」とも関連しているとしている。そこには、遊びは、子どもの自由な活動であるため指導するのは良くないとする自由中心主義の考えでは、子どもの主体性の尊重のあまりに自由奔放な保育に陥ってしまうことや、保育者が遊びに過剰な意図を持って関わることにより、遊びにおける子どもの主体性が保たれなくなることの問題点も指摘している。

以上のように、主体性を大切にしたい保育者の関わりや役割のもつ意義についても幅広く報告されている。また、そこには、様々な保育者の関わり方も記されているが、共通していることは、どの方法も子ども理解の延長に遊びの充実があるように述べられている。では、実際、どのような場面で保育者は関わり、どのような瞬間に主体的な遊びは生まれてくるのだろうか。

## 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) 保育内容に関すること

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、以下に記す2つの類別をベースとして理解していくこととした。

① 子どもの主体性が優位な保育内容/遊び

保育者が提案または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もの。なお、省略する場合、「子ども主体の遊び」と標記する。

② 保育者の意図が優位な保育内容/遊び

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または用意した遊びや活動を通して、子どもが能動的思考や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。なお、省略する場合、「保育者優位の遊び」と標記する。

(2) この研究で使用する用語に関すること

① 変容

一般的に使われている「変化」は、時間的経過がともななって変わるもので、外側が変わっていく様子に対し、「変容」は、時間に関係なく、内側が変わっていく中で外部に現れた様子が変わったもの、質的に変わっていき、後戻りできないものとして解釈する。ここでは、遊びの変化と理解するよう変容も理解すべきとして、変容という表現を用いる。

② 遊びと活動

本来、集団的な場面での遊びと活動は別の意味で用いられるべきであるが、これを区別して分類すると煩雑な状況が見られるため、本稿では集団的な意味合いを含む場面で述べる遊びには、活動も含めて整理する。

(3) 目的

本研究では、前述した先行研究での遊びの中の子どもの主体性と、子どもの主体性を大切にされた保育者の関わりを整理して検討進める中で、研究テーマを「子どもの主体性を育む保育」とし、次の3点を明らかにすることを目的とする。

- ①遊びの中の子どもの姿をとらえ、この姿の変容を明らかにすること
- ②変容の場面は、どのような原因・理由で生じているのか、どのような人物が関わっているのかを明らかにすること
- ③①と②を分析することで、子どもの主体性を育む保育はどのような遊びの時にみられ、保育者にはどのような関わりが必要なのかを具体的に提案する

## II 方法

### 1) 調査目的

各園特有の保育の中で、ある遊びが何らかの自己課題や内発的動機・内容（子どもの思いや願いなど）を介して、遊びが変容する様子、または子どもの姿が変容する

様子を、エピソードと写真または動画により記録し、それを分類、精査することで、遊びの中に見られる子どもの「主体性」や保育者との関係性を考察する。

### 2) 調査対象

#### (1) 調査対象園の選定

調査対象園の選定にあたっては、特に保育内容等の独自性を考慮せず、各園の保育内容が率直に反映されることを優先して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。

#### (2) 調査方法及び内容

##### ① 調査方法

調査は、遊びの様子を記録するための「遊びの記録シート」（資料1）を用い、遊びの各園特有の保育の中で、ある遊びが何らかの自己課題や内発的動機・内容（子どもの思いや願いなど）を介して、遊びが変容する様子、または子どもの姿が変容する様子を、エピソードと写真または動画を用いて記録していただくこととした。

日々の遊びの中で、保育者から見て、遊びの変容が起きた要因を記録していただくと共に、好きなことをとことんやっている時や遊んでいる最中に、遊びの内容が変容した場面・エピソードを記録していただくように依頼することとした。

特に、留意してもらいたい点として次のようなことを補足説明した。

- 遊びのエピソードを書きいただく際、第三者に伝えられるようにできるだけ丁寧に説明してほしいこと。「○○さんが～した。」「△△が『～』と言った。」など、できごとをエピソードとして細かく具体的に記載してもらいたいこと。
- できなかったことができるようになったことや、前の段階からステップアップしたことのきっかけや気づきについて、また子どもの関心がどこに向いているのかを明確にして記録してもらいたいこと。

##### ② 調査期間

調査期間は、平成29年8月から同年29年10月中旬の約二ヶ月半の期間とした。期間設定にあたっては、普段の遊びだけでなく、夏の遊びから秋の遊びへの変容や、運動会等の大きな行事を含めた幅広い遊びの様子を記録していただけるように考慮した。

##### ③ 調査内容

遊びの記録シートでは、本調査で必要と思われる次のようなことを記載した。

- 日付及び対象年齢
- 保育の型体

保育の型体は、一斉型設定保育、個別型設定保育、自由遊びおよびその他の4つとし、記入者が自分の保育を

どのタイプの保育として認識して保育を行ったのかを選択していただくこととした。

○遊びの種類及び遊びの場所

記入しやすいように、種類及び場所を別に記載できるように別欄にした。

○子どもの姿の「前」及び「後」

保育者が注目した変容前の遊びでの子どもの姿と、その変容後の遊び（新たな遊び）での子どもの姿を記しただく。

○エピソード

記入にあたり遊びの状況を整理しやすいように、①子どもの姿の変容の「きっかけ」とその「取り組み内容の変容」、②その際の保育者の「汲みとり」と、具体的な「関わり」の2点を明確にするように依頼した。

資料 1

遊び記録シート				
年	月	日	型体	一斉型設定保育・個別型設定保育・自由遊び・その他
歳児	遊びの種類/遊び場所		遊びの内容: 遊びの場所:	
子どもの姿「前」			→	子どもの姿「後」
エピソード: ①子どもの姿の変容の「きっかけ」とその「取り組み内容の変化」 ②その際の保育者の「汲み取り」と、具体的な「関わり」				
写真又は動画を添付してください。				

④ 調査対象

各園に調査を依頼するにあたり、子どもの遊びが遊びとして変容または変容していくところを調査の対象としているため、2～5歳児クラス園児とした。それは、0、1歳児の遊びについては、前出のように、「ある遊びが何らかの自己課題や内発的動機・内容（子どもの思いや願いなど）を介して、遊びが変容する様子、または子どもの姿が変容する様子を取り上げる」ことを優先的に考えると、0、1歳児では、汲みとりにくいことが多いのではないのかと考え、本調査では、対象として外すこととした。

(3) 分類及び分析方法

①分類とその整理方法

本調査では、遊びの記録シートにおいて、記載されている内容をもとに以下の点について分類し、その割合を数値化した。

- 年齢
- 選択肢で示した4つの型体
- 子どもの姿「前」及び「後」における遊び

○遊びの変容にみられる「きっかけ」とそれに関わった人物

また、その判断や整理を行うにあたり、次のような点に留意した。

ア) 「子どもが主体の遊び」か「保育者の意図が優位の遊び」

「子ども主体」は、①「子ども」、「子ども達」またはそれに類するもの（例えば、「友だち同士」「女兒たち」など）が主語として書かれているもの、②主語が省略されているが、遊び場面において、それらを主語に据えて理解できるものを対象とした。

「保育者の意図が優位」は、①「保育者」が主語として書かれているもの、②主語が省略されているがそれらを主語に据えて理解できるもの、③「保育者」の意図が書かれていたり汲み取ったりできるもの（例えば、「物足りない様子があったため…」など）を対象とした。

また両区分が困難なものは、「子ども主体/保育者優位」とした両方を合わせた区分とした。

イ) 「個別の遊び」か「集団の遊び」

「個別の遊び」では、①一人ひとりの遊びとしてとらえることができるもの、②「子どもの姿（前）または（後）」の記入欄でなく、エピソード記入欄に「○○さんが…」など一人ひとりの遊びとして理解できることが記述されているもの、③後述するような集団遊びに当てはまらないものを対象とした。

また「集団の遊び」では、①クラスのみみんなが参加しているような遊びであるもの、②友達との協力によって遊びが構成されているようなもの、③子どもの姿（前）または（後）の記入欄でなく、エピソード記入欄に集団の遊びとして理解できることが記述されているものを対象とした。

ウ) エピソードにおける「きっかけ」

「きっかけ」を整理するにあたっては、原因・理由を判断し、影響を与えた人物とその内容についてキーワードとして分類整理した、

a) 「きっかけ」の原因に影響を与えた人物

遊び場面において、①「子ども」、「保育者」またはそれに類するもの（例えば、「友だち同士」「女兒たち」など）が主語として書かれているもの、②主語が省略されているが、それらを主語に据えて理解できるものを対象とした。

また特定の人物等の区分が困難なものは、「子ども/保育者」など両方を合わせた区分とした。

b) 「きっかけ」の内容

「きっかけ」の原因・理由について、①エピソード記

入欄にキーワード的に記述されているもの（例：「子どもが気付いたので」→「気づき・発見」、「〇〇を提案して」→「提案」など）、②エピソード記入欄にキーワード的に記述されていないが、キーワード的な理解・解釈として整理できるもの（例えば、「〇〇したい」→「意欲」、「用意する」→「環境」など）を対象とした。

特に、遊びの「きっかけ」の内容については、整理するにあたって区分を設け、記録シートから読み取ることができた「きっかけ」そのものまたはキーワードを「小区分」、同じ傾向にあるものをまとめた「中区分」、さらに上位区分として「きっかけ」の原因または関わる人物との関係で大きく整理できるものを「大区分」として3階層に区分した。

## ②分析方法

分析にあたっては、主に以下の3つの傾向又は比較を行うこととした。

- 子どもの姿「前」及び「後」における遊びの変容について
- エピソードにおける「きっかけ」とその内容
- 年齢に見られる傾向及び比較

## 3) 回収状況

### (1) 回収状況

遊び記録シートの回収にあたっては、紙媒体による郵送・手渡しその他、PDF等に変換後にメールにて提出いただいた。依頼件数15園に対し、11園の回収することができた（回収率73.3%）。回収された記録シート数は298枚であった。

### (2) 回収した遊び記録シートについて

回収した遊び記録シートには、日々の保育の遊びの変容とそのきっかけを中心に詳述いただいていた。しかしながら、記録シートを拝見すると、調査対象を依頼した内容とは異なる以下のようなシートが見られた。

- 調査期間を平成29年8月～10月中旬としたが、平成29年4月～7月に関する内容が多く含まれていたこと
- 対象年齢を2～5歳児としたが、0～1歳児に関するものも含まれていたこと
- 遊びの変容やきっかけを記述していただくようにしたが、遊びの期間及び範囲が保育者の解釈によって異なるためか、1つの遊び記録シートに複数の遊びの変容が記述されているものもあったこと
- 「子どもの姿（前）（後）」では、子どもの遊びの様子を記述するものと、遊びそのものを記述するものがみられたこと

このような遊び記録シートの状況は、当初予想した以上に現場保育士の方々が積極的かつ手間を借しんで協力くださったであろうことを鑑み、調査期間外のデータや0～1歳に関するデータも研究対象として含めて分析することにした。また、「子どもの姿（前）（後）」では、遊びそのものの記述も遊び場面ととらえ、整理上、子どもの姿として同義的に解釈することとする。

## Ⅲ 結果

遊びの記録シートに記された子どもの姿にみる遊びの変容した場面の総数は、322場面あり、分析結果は表1～6の通りである。

なお分類作業にあたっては、選択されたものについては、選択通りの分類とするが、遊びの記録シートに記載されているキーワードそのものや「遊びの内容」に記載されている事例から判断し、極力、本稿では恣意的な分類は避けるように配慮した。

また、この先、事例取り上げる際には「【年齢】：【遊びの内容】：【子どもの姿「前」】→【子どもの姿「後」】」、引き続き「エピソード内容」といった順列で紹介する。なお、「子どもの姿」と「エピソード内容」については、記入者によって記述内容の長さ・量が異なり、枚挙に暇がないので、本稿ではこれを要約する。

### 1) 年齢及び保育型体の状況

記録シートの年齢別の状況及び保育者による保育型体の選択の結果は表1、2の通りであった。

### 2) 遊びの変容前と変容後の傾向

遊びの変容をとらえた「子どもの姿（前）」と「子どもの姿（後）」の関係性を整理した結果は表3のとおりだった。

これをみると、上位2つは、子ども主体による個人遊びまたは集団遊びにおいて、「きっかけ」により遊びの内容が変容しても、遊びの「規模」に影響を受けないものが多く見られたが、第3位からは「子ども主体による個人遊び→子ども主体による集団遊び」、「保育者優位の集団遊び→子ども主体による集団遊び」、「保育者優位の個人遊び→子ども主体による個人遊び」と遊び内容が変容しているものが続き、第6位「保育者優位の集団遊び→保育者優位の集団遊び」といった設定保育にみられる事例が見られていた。

この結果から、第1位～第4位では、子どもの主体性を大切にした保育が進められていると同時に、第5位では、保育者から始まった設定的な遊びでも、何らかの「きっかけ」を介して子ども主体に進められる遊びに変容していることがうかがうことができる。また第6位に見られる保育者優位の遊びの変容については、その「きっかけ」と共に考察し、後述する。

表1 年齢別事例数

年齢	事例数	割合
5歳	65	20.2%
4歳	47	14.6%
4・5歳児	3	0.9%
3歳	67	20.8%
3・4歳児	1	0.3%
3・4・5歳児	13	4.0%
2歳	93	28.9%
1歳	16	5.0%
0歳	13	4.0%
0・1歳児	1	0.3%
未記入	3	0.9%
合計	322	100%

表2 保育者による保育体型の選択

年齢	事例数	割合
一斉型設定保育	55	17.1%
個別型設定保育	38	11.8%
一斉型設定保育・個別型設定保育	1	0.3%
自由遊び	150	46.6%
その他	18	5.6%
記入無し	60	18.6%
合計	322	100%

表3 「子どもの姿」における遊びの前後の変容の関係性

前	後	事例数	割合
子どもの主体性が優位な個別遊び	子どもの主体性が優位な個別遊び	101	31.4%
子どもの主体性が優位な集団遊び	子どもの主体性が優位な集団遊び	63	19.6%
子どもの主体性が優位な個別遊び	子どもの主体性が優位な集団遊び	44	13.7%
保育者の意図が優位な集団遊び	子どもの主体性が優位な集団遊び	30	9.3%
保育者の意図が優位な個別遊び	子どもの主体性が優位な個別遊び	23	7.1%
保育者の意図が優位な集団遊び	保育者の意図が優位な集団遊び	19	5.9%
保育者の意図が優位な集団遊び	子どもの主体性が優位な個別遊び	14	4.3%
保育者の意図が優位な個別遊び	保育者の意図が優位な個別遊び	6	1.9%
子どもの主体性が優位な個別遊び	保育者の意図が優位な集団遊び	5	1.6%
保育者の意図が優位な個別遊び	子どもの主体性が優位な集団遊び	3	0.9%
子どもの主体性が優位な集団遊び	子どもの主体性が優位な個別遊び	2	0.6%
保育者の意図が優位な個別遊び	保育者の意図が優位な集団遊び	2	0.6%
保育者の意図が優位な集団遊び	子ども/保育者一緒に進める集団遊び	2	0.6%
子どもの主体性が優位な個別遊び/集団遊び	子どもの主体性が優位な個別遊び/集団遊び	1	0.3%
子どもの主体性が優位な 個別遊び/集団遊び	子どもの主体性が優位な集団遊び	1	0.3%
子どもと保育者一緒に進める個別遊び	子どもの主体性が優位な個別遊び	1	0.3%
子どもと保育者一緒に進める集団遊び	子ども/保育者一緒に進める集団遊び	1	0.3%
子どもの主体性が優位な個別遊び	子どもの主体性が優位な集団遊び/個別遊び	1	0.3%
子どもの主体性が優位な集団遊び	保育者の意図が優位な集団遊び	1	0.3%
—	子どもの主体性が優位な個別遊び	1	0.3%
—	子どもの主体性が優位な集団遊び	1	0.3%
合計		322	100%

### 3) 遊び変容の「きっかけ」となった人物等

まず遊びが変容する「きっかけ」に関わった人物または影響を与えた人物を読み解いていくと、「きっかけ」が「子ども」によってもたらされたもの（139例、43.2%）、「保育者」によってもたらされたもの（125例、38.8%）が多数を占め、「保育者および子ども」によるもの（53例、16.5%）、少数として「地域の方・園外部の人」（5例、1.5%）が見受けられた（表4）。

なお、「保育者および子ども」の区分にあたっては、分類の際に「子ども」と「保育者」のどちらが「優位であるか」は本稿では考慮せず、遊びの変容場面で両者が関わっているものを基本的に対象とした。

### 4) 遊び変容の「きっかけ」の内容（表5-1/2/3）

次に、遊びのきっかけの内容について、きっかけにつながる姿や様子を「小区分」とし、それをもとに、「中区分」、「大区分」と段階的にその類似性と傾向を考慮して分類した結果は、表5に示すとおりであった。「小区分」にあたるきっかけのキーワードが38項目見られ、これらを類似・相似しているきっかけを「中区分」として整理すると、大区分にあたるきっかけに全体的な傾向がうかがい知ることができる特徴が現れた。

「大区分」を順にみていくと、「子ども中心の主体性」によって始まったと思われるきっかけは、「気づき・発見」（15.8%）、「気持ち・想い」（5.6%）、「チャレンジ」（6.2%）、「他児からの影響」（7.1%）の4傾向であった。なお、「影響・刺激」では、保育者による意図的な影響とは区別するが、子どもが遊びの中で保育士の姿や行動等を子ども自らが「模倣」したことにより変容したものは含めている。

次に多かったのは、「保育者中心の環境構成」によってもたらされたもので、保育者優位の保育に見られる空間的・物的環境などの「環境構成」（25.5%）であり、「中区分」として取りまとめたものの中で最も多いものとなった。その他に、「保育者の意図が優位な環境構成」（6.5%）、遊びの場が保育者によって準備された「設定的な遊び」（3.1%）と整理した。なお、「保育者の意図が優位な環境構成」については、記録シートに「手本・しかけ・誘導」のキーワードが見られたときに限り「環境構成」とは別のものとして区別し、「設定的な遊び」につ

いても自由遊びにみられるものではなく、「絵本・紙芝居」「歌」など明確に保育者を介して行われた遊びに限って区別した。

次にみられた傾向は、「対話的・協同的」な場面における「きっかけ」であった。とりわけ、遊び場面での「対話・話し合い」のほか「意見・提案」など、子ども同士のやり取りで変容していく「子ども同士/子どもと保育者」による対話（20.5%）を占めているが、その一方で、保育者が子どもに「言葉かけ」や「うながし」のように関わる「保育者の言葉かけ」（5.6%）や、「関わり」や「仲立ち」等にも「保育者の直接的な関わり」（1.9%）によるものも含まれていた。

最後の区分として、ごく少数ではあるが、「園外・地域の方」（1.6%）及び「保護者」（0.6%）など「園外・地域資源の活用・影響」による遊び変容の事例がみうけられた。

### 5) 遊び変容のきっかけに関わった人物との内容（表6）

きっかけに関わった人物とその場面の関係を整理すると、その多様な場面がうかがえた。その中で2位以降に大差をつけて最も多かったのは、「保育者による環境構成」だった（23.6%）。これ以降の上位は、「気づき・発見」「対話・話し合い」など子どもが遊び込んでいく中で、変容していく様子が見えてくる。

それは、表4の子どもの主体性が優位な個別遊びが子どもの主体性が優位な集団遊びに変容している事例と関係性があり、保育者が子どもの願いや想いを実現していることと遊びに丁寧に関わりながら環境構成を行うことで、遊びに大きく影響をあたえていることが推測された。

## IV 考察

ここでは、「きっかけ」の特徴とその内容に関する考察と「きっかけ」に関わる人物とその内容を中心に取り上げる。特に、遊び記録シートにある「子どもの姿」や「エピソード」を「きっかけ」に焦点をあてながら読み込んでいったところ、見えてきた「きっかけ」の特徴やその内容について、具体的に整理していく。そこには多様で豊かな遊びが存在し、保育者が汲みとった遊びの状況や変容していく様子が浮き彫りとなった。

表4 きっかけに関わった／影響を与えた人物

人物	割合	件数
子ども	43.2%	139
保育者	38.8%	125
保育者および子ども	16.5%	53
地域・園外部の人	1.5%	5
合計	100%	322

表5-1 きっかけの内容

きっかけ (大)	件数	割合 (大)	きっかけ (中)	件数	割合 (中)	きっかけ (小)	件数	割合 (小)	子どもの姿(前)→(後)	件数
子ども中心の 主体性	112	34.8%	気づき・発見	51	15.8%	気付き・発見	42	13.1%	子個→子個	15
									子個→子集	5
									子集→子集	12
									保個→子個	2
									保個→子集	2
									保集→子/保集	1
									保集→子集	4
									保集→保集	1
						工夫	7	2.2%	子個→子個	5
									子集→子集	1
									子個/集→子個/集	1
						アイデア・イメージ	2	0.6%	子集→子集	1
			保集→保集	1						
			他児からの影響	23	7.1%	影響・刺激	21	6.5%	子個→子個	9
									子個→子集	4
									保個→子個	2
									保個→保集	1
									保集→子集	2
									保集→子/保集	1
									保集→保集	1
						→子集	1			
			異年齢	2	0.6%	子集→子集	2			
			チャレンジ	20	6.2%	挑戦・試す	7	2.2%	子/保個→子個	1
									子個→子個	2
									子集→子集	3
									保個→子個	1
						研究・探求	4	1.2%	子個→子個	2
									子集→子集	2
						調べる	4	1.2%	子集→子集	3
									保集→保集	1
						試行錯誤	2	0.6%	子個→子個	1
									子集→子集	1
			実験	1	0.3%	保集→子集	1			
疑問	1	0.3%	子個→子集	1						
発想転換	1	0.3%	子集→子集	1						
気持ち・想い	18	5.6%	意欲	10	3.1%	子個→子個	2			
						子個→子集	2			
						保個→子個	1			
						保個→保個	1			
						保集→子個	3			
						保集→子集	1			
			達成感	3	1.0%	子個→子個	1			
						子個→子集	2			
			願い	2	0.6%	子個→子個	2			
			こだわり	1	0.3%	子集→子集	1			
			興味・関心	1	0.3%	保個→子個	1			
やる気	1	0.3%	子個→子集	1						

表5-2 きっかけの内容

きっかけ（大）	件数	割合（大）	きっかけ（中）	件数	割合（中）	きっかけ（小）	件数	割合（小）	子どもの姿(前)→(後)	件数
保育者中心の 環境構成	113	35.1%	環境構成	82	25.5%	環境	82	25.5%	子/保集→子/保集	1
									子個→子集/個	1
									子個→子個	35
									子個→子集	11
									子個→保集	2
									子個/集→子集	1
									子集→子集	6
									保個→子個	8
									保個→保個	3
									保個→保集	1
									保集→子個	6
									保集→子集	4
			保集→保集	2						
			→子個	1						
			保育者の意図が 優位な環境構成	21	6.5%	手本	15	4.7%	子個→子個	6
									子個→子集	1
									保個→子個	4
									保集→子個	3
						しかけ	5	1.6%	保集→保集	1
									子集→子集	1
									子集→保集	1
保集→子集	2									
設定的な遊び	10	3.1%	絵本・紙芝居	9	2.8%	保集→保集	1			
						子集→子集	1			
						子個→子集	3			
						子個→子個	2			
						保個→子個	1			
			歌	1	0.3%	誘導	1	0.3%	保集→子集	1
子集→子集	1									

表5-3 きっかけの内容

きっかけ (大)	件数	割合 (大)	きっかけ (中)	件数	割合 (中)	きっかけ (小)	件数	割合 (小)	子どもの姿(前)→(後)	件数
対話的・協同的	90	28.0%	子ども同士/ 子どもと保育者	66	20.5%	対話・話し合い	39	12.1%	子個→子個	4
									子個→子集	5
									子個→保集	1
									子集→子集	12
									保個→子個	3
									保集→子集	8
									保集→保集	6
						意見・提案	23	7.1%	子個→子個	2
									子個→子集	4
									子集→子集	8
									保個→子集	1
									保集→子個	1
			競争	1	0.3%	子個→子個	1			
						協力	3	1.0%	子個→子個	1
			協力	3	1.0%	子集→子集	2			
						保育者の 言葉かけ	18	5.6%	言葉かけ	11
			子個→保集	1						
			子集→子個	1						
			子集→子集	2						
			保個→保個	1						
			保集→子集	2						
うながし	6	1.9%	子個→子個	2						
			子個→子集	1						
			子個→保集	1						
			子集→子個	1						
			保集→子集	1						
問いかけ	1	0.3%	子個→子個	1						
保育者の 直接的な関り	6	1.9%	関わり	4	1.2%	子個→子個	2			
						子個→子集	1			
						保個→保個	1			
一緒に関わる	1	0.3%	子個→子集	1						
仲立ち	1	0.3%	子個→子集	1						
園外・地域資源 の活用・影響	7	2.1%	園外・地域の方	5	1.6%	交流	3	1.0%	子個→子個	1
									子集→子集	1
									保集→保集	1
			保護者	2	0.6%	地域	2	0.6%	子集→子集	2
						見学	1	0.3%	子個→子集	1
お弁当	1	0.3%	子個→子個	1						
合計	322	100%		322	100%		322	100%		322

【略号解説】	【例】
子個 : 子ども主体の個別遊び	●子個→子集
子集 : 子ども主体の集団遊び	子ども主体の個別遊びが、子ども主体の集団遊びに変容した
保個 : 保育者の意図が優位な個別遊び	●保集→子集
保集 : 保育者の意図が優位な集団遊び	保育者の意図が優位な集団遊びが、子ども主体の集団遊びに変容した
子/保個 : 子ども及び保育者による個別遊び	●子/保個→子集
子/保集 : 子ども及び保育者による集団遊び	子ども及び保育者による個別遊びが、子ども主体の集団遊びに変容した
子個/集 : 子ども主体の個別遊びまたは集団遊び	
— : 判別できないもの	

表6 きっかけに関わった人物と内容の関係性

きっかけ（人）	きっかけ（内容）	件数	割合	きっかけ（人）	きっかけ（内容）	件数	割合
保育者	環境	76	23.6%	子ども	試行錯誤	2	0.6%
子ども	気づき・発見	39	12.1%	子ども	異年齢	2	0.6%
子ども	対話・話し合い	22	6.8%	子ども	絵本・紙芝居	2	0.6%
保育者と子ども	対話・話し合い	17	5.3%	子ども	関わり	2	0.6%
子ども	影響・刺激	14	4.3%	地域・園外部の人	地域	2	0.6%
子ども	意見・提案	13	4.0%	保育者と子ども	工夫	2	0.6%
保育者	言葉かけ	11	3.4%	保育者と子ども	調べる	2	0.6%
子ども	意欲	10	3.1%	保育者と子ども	うながし	2	0.6%
保育者	手本	8	2.5%	保育者	関わり	2	0.6%
保育者と子ども	手本	7	2.2%	子ども	こだわり	1	0.3%
保育者と子ども	影響・刺激	6	1.9%	子ども	興味・関心	1	0.3%
保育者と子ども	環境	6	1.9%	子ども	やる気	1	0.3%
保育者	絵本・紙芝居	6	1.9%	子ども	実験	1	0.3%
子ども	工夫	5	1.6%	子ども	疑問	1	0.3%
子ども	挑戦・試す	5	1.6%	子ども	発想転換	1	0.3%
保育者と子ども	意見・提案	5	1.6%	子ども	競争	1	0.3%
保育者	しかけ	5	1.6%	保育者と子ども	挑戦・試す	1	0.3%
保育者	意見・提案	5	1.6%	保育者と子ども	絵本・紙芝居	1	0.3%
子ども	研究・探求	4	1.2%	保育者と子ども	歌	1	0.3%
保育者	うながし	4	1.2%	保育者	挑戦・試す	1	0.3%
子ども	達成感	3	1.0%	保育者	影響・刺激	1	0.3%
子ども	協力	3	1.0%	保育者	誘導	1	0.3%
地域・園外部の人	交流	3	1.0%	保育者	問いかけ	1	0.3%
保育者と子ども	気づき・発見	3	1.0%	保育者	一緒に関わる	1	0.3%
子ども	アイデア・イメージ	2	0.6%	保育者	仲立ち	1	0.3%
子ども	願い	2	0.6%	保護者	見学	1	0.3%
子ども	調べる	2	0.6%	保護者	お弁当	1	0.3%
				合計		322	100.0%

1) 子どもの気づき・発見：「気づき・発見」、「工夫」など

ここでは、子どもが遊びの中で何らかの「気づき・発見」をして、遊びが様々に変容していく様子を取りあげる。分類結果として後述する「環境」の事例に続き、2番目に多いものだった。

事例1【3歳児：お散歩に行く：どんぐり拾い→ケーキを作る】

お散歩で、たくさんのどんぐりを見つけて拾っていると、どんぐりがイチゴに見えるとの子どものつぶやきがあった。すると、どんぐりや他の木の実をカップに盛ってケーキを作る。保育園でのバザーの後、お店屋さんごっこに発展した。

事例2【5歳児：カラーセロファンの双眼鏡：双眼鏡でのぞくと赤や黄色など景色が変容することを楽しむ

む→赤や黄色の双眼鏡を1つに重ねると違う色になることを楽しむ】

保育者が双眼鏡作りのセロファンを選んでみると、子ども達が「この色がいい」「この色で作って」と色を選びはじめた。そのできた双眼鏡を通して見た色の違う景色を楽しんでいるうちに、2つの双眼鏡をつなげたことで色が変化したことに気づき、次々に試し始める。

事例3【345歳児：スライム作り：虹色ってどんな色？→虹探し】

「虹色のスライムを作りたい」と、虹にはどんな色があるのか絵本や図鑑を見ていたところ、「シャボン玉の中に虹が見える」という子どもの気づきで、シャボン玉を見て色探しをしていた。また金魚の水槽にも虹が見えたという一人の発見をきっかけに、今度は様々な場所で見える虹そのものを探すことを楽しみ始めた。



これらの事例にも見られるように、遊びの最中に物が何かに見えるといった気づきから、具体的な遊びに変容する様子、遊びの内容そのものが変容していくといった特徴が多くあった。さらに、遊びの深まりの中で「気づき」以上の「発見」をする様子が記されていて、この劇的な「発見」によって更なる遊びの深まりにつながり、遊びの充実に向かっていく様子がよくわかる。

このような気づきや発見は、子ども達一人ひとりがそれまでに経験してきた遊びや生活の場面と、子どもの遊び心の中にあると思われる、ちょっとした自分の周囲にある環境や状況への高い関心や飽くなき小さな質疑応答のような探究心が遊びの中で融合したとき、初めて、気づきや発見という形で現れる。そこには、保育者が計画的かつ意図的に構成しようとする保育には、予測し得ない、大人の想像をはるかに越えた気づきや発見によって生まれた発想があふれており、子どもだからこそ生まれる新しいアイデア、クリエイティブな遊びの一步を踏み出す場面を垣間見ることができた。

## 2) 子どもの気持ちや想いを汲みとる

ここでは遊びの変容を、保育者が子ども達の「興味・関心」に寄り添い遊びをとらえていく中で、「意欲」や「願い」といった子どもの気持ちや想いを汲みとり遊びにつなげていこうとする事例を取り上げる。

### 事例4【無記入：土作り・田植え：水くみ、土作り→泥遊び】

田植えを行う際に、土に水を入れ、混ぜ、稲を植えることを説明し始めるが、ホースの水に夢中になったり、虫探しへと興味が移ったりする。水がたまり、泥水が出来上がると足で踏んだり手でかき混ぜたり、全身で楽しむ子どもがいる。

事例4は、遊びの本来の目的よりも子どもの興味・関心が高まっていたホースの水や虫探しといった遊びが現

れ、それがさらに泥遊びといった遊びに変容していくという事例では、子どもの「楽しい」といった気持ちそのものに保育者が寄り添い、その興味・関心の高い遊びに子どもが集まってくることを理解しながら、その楽しいと思える遊びに向かっていく姿をとらえているという、遊びを支える保育者の関わりがよく見えてくる。

また、他の事例では、子ども達の「達成感」が、すぐに次の遊びを生み出していき、それを繰り返しながら遊びの充実につながっていく姿や、「〇〇したい」という子どもが抱く物事への強い興味・関心が遊びの変容のきっかけとして挙げられていた。それらは、遊び、ひいては学びに向かう大いなる原動力であり、保育者がこの興味・関心、意欲、それを支えているであろう心情の汲みとりに細心の注意を払うことで、遊びの変容ばかりでなく、遊びの展開、発展性、学びの方向性にまで大きな影響を与えていくのではないかと考える。

### 3) チャレンジする子ども達：「挑戦・試す」、「試行錯誤」など

この項で取り上げるのは、「挑戦・試す」と言った表現で、チャレンジする子ども達の姿をとらえ、記録している事例である。

#### 事例5【3歳児：アサガオの色水あそび：アサガオで色水作りをする→ほかの花や草で色水になるか試し始める】

アサガオの色水作りをすると、ジュースやさんごっこが始まった。「これは〇〇ジュース！△△ジュース！」と自分の作ったジュースの名前を付けていくうちに、裏庭に咲いていた花や草で違うジュースを作り始めた。「これ色出ない」「緑色になった」と気付いたこの声かけで、他の子どもも試し始めた。

#### 事例6【5歳児：ロケット／ロケットを作るまで：みんなでジャンプ、トランポリンでジャンプ→大きなロケットを作る】

宇宙じゃなくても浮かべるかという疑問から、みんなでジャンプしたり、トランポリンを作ってジャンプして浮けなかったりと試した後、段ボールや絵の具などを使って大きなロケットを作るようになる。

#### 事例7【345歳児：製作：虹探し→万華鏡作り】

虹探しの途中、科学の本を読んでいた子が「この中にも虹が見えるかもしれない」と万華鏡を指さした。確かめてみよう、必要な材料を集め始めて作った万華鏡を覗いてみたところ、虹は見えなかったが、キラキラと動く世界に釘付けになった。「次の日から、また作りたい」、「色や中に入れる物を替えてはどうか」という意見が上がった。



これらの事例の共通点は、子どもの思いや考え、発想、アイデアをそのまま実際にやってみようとする、同時に保育者がとことんやり遂げるところまでこれを保障し続けているところにある。さらに最も大切なことは、子どもの遊びと一緒に考え、悩み、楽しんでいるところにある。

事例5では、エピソードにある「そんな色できるんだ！」や「何で色つかないの？」といった子どもの気づきや発見を大切にしながらも、遊びの広がり大切にしていたり、事例6では、ジャンプの体験を通し試行錯誤しながら、変容した遊びであるロケットの存在に向かいながらもここでも試行錯誤を意識して関わっていたり、事例7では、周囲にある物すべてに虹色に光る可能性があることを背景に保育者は、「どのようにしたらキレイなのか」子どもから上がった意見をつぶさに試してみるような保育士の柔軟な関わりが浮き彫りになってくる。

また留意しておきたいことは、一定の思考力がある4、5歳児中心に事例が挙げられるように思われたが、事例には0～2歳児の物事にチャレンジしようとする子どもの姿も含まれていたということである。とりわけ、0～2歳児の子どもの周囲の環境に関わろうとする姿を保育者が挑戦しようと解釈しているところは注目に値すると考える。

「挑戦・試す」の事例を振り返る、私たちが大切にしなければならないことは、年齢に関わりなく、子どものきらめく一瞬の姿を保育者が見逃さない関わり・見とりをしていることであり、それは、子どもと共にいる者であるからこそできる遊びの変容、遊びの充実と換言することができるものであると考える。

#### 4) 子どものへの「影響・刺激」と保育者の関わり

子どものたちの遊びが展開していく過程において、自分の遊びの周囲にから何からの影響や刺激を受けて次の遊びに変容していくといった事例が見られたが、その中身を小区分として整理してみると、子ども自らが遊び周辺の物的環境・人的環境によって影響を受けているもの

が見られた。

#### 事例8【3歳児：フラダンス：三人が振り付けを覚える→みんなで踊る】

フラダンスの振り付けを三人で考え、踊れるようになり、みんなの前で発表した。他のみんなも「振り覚えたい」「他の人に見てもらいたい」という願いが出てみんなで踊ることになった。

#### 事例9【3歳児：花の水やり：花の水やり→菜園活動】

毎日園庭の花に水を保育者と一緒に水やりを行っていたところ、年長児からハツカダイコンの種をプレゼントしてもらい、3歳児みんなで栽培することにし、毎日の日課として水やりを行うようになり、自分たちの仕事として楽しむようになった。



これらの事例からは、何らかのタイミングで同年齢だけでなく、異年齢、とりわけ年上の子ども達からももらった物や遊んでいる姿に影響を受けて、自ら遊びに関わろうとする姿がよくわかる。それが遊びを変容させていくきっかけとなっていることがうかがえる。

そこには、他児が遊んでいる姿に影響・刺激を受けるだけでなく、その遊びや行動、そして他児への「あこがれ」が見えてくる。この「あこがれ」という遊びを能動的かつ主体的に進める原動力は、「やりたい」といった能動的思考や意欲以上に長期的な目標として心に刻み込まれる可能性があり、この想いをいかに保障するかが保育の充実につながると考える。

一方、前述のように子どもが様々な影響を受けて変容していくものとは異なり、「手本」「誘導」「しかけ」といった形で保育者が遊びに関わろうとする事例が見られた。

#### 事例10【2歳児：戸外遊び：砂の感触を楽しみ、穴を掘ったり、山を作ったりする→カップやお皿などを使用し、食べ物を作る】

砂の感触を楽しむような遊びをしていたが、お砂場が

テーマになっている絵本を読み聞かせしたところ、真似をしてケーキやアイス、カレーなどの食べ物を作る姿が見られた。

**事例11【3歳児：双眼鏡作り：タンポポを摘む→双眼鏡作り】**

タンポポ組の子ども達が、散歩で摘んだタンポポを「ぼぼちゃん」と名付けたので、「ぼぼちゃん」の存在から期待を持って取り組めるような活動を設定した。その「ぼぼちゃん」から手紙や双眼鏡作りに必要な材料が送られてきて、意欲的に双眼鏡を製作し、「ぼぼちゃん」の存在を身近に感じるようになった。



以上のような事例を総合的にとらえると、保育者が遊びの変容を期待して誘導し、場合によっては、子ども達の興味関心が高まるような「しかけ」を用意していることがわかる。また、この他にも絵本や紙芝居の教材や歌などによって遊びの変容につながっていく事例も見られた。

そこには、保育者が遊びの盛り上がりを意図してか、子ども自身が遊びを進めることを困難なことを予想してか、保育者の意図が優位な保育内容が構成されていた。ただし、この誘導や「しかけ」によって、この先、遊びの進展・発展する中で、子どもの主体性が優位な遊びに変容していくことも期待できるので、遊びの導入や展開のきっかけとしての誘導や「しかけ」をもちいていたことが推測できる。

**5) 環境構成と保育者**

今回の調査では、遊びを構成する上で保育者が直接的にも間接的にも関わっている事例は、前述したように最も多く記録されていた。

とりわけ、この環境構成という保育者によるきっかけと子どもの姿の変容との関係に、いくつかの特徴をみる事ができるので、取り上げて考察してみたい。

**(1) ごっこ遊びの環境構成**

ここでは、すでに何らかの遊びが存在していて、その後に環境構成がきっかけとなって変容していった事例、

また遊びが遊びとして成り立っていないところに環境構成をすることでごっこ遊びが進展していくような事例である。

**事例12【5歳児：ストライダー：円状に描いたコースをストライダーで走ったり、競争したりしている】**

コースを普通に走っているうちに、「駐車場ないかな?」と言い始める。保育者が線を描いて駐車場を作ると、「家はどこ?」「マクドナルドはどうする?」など、子どもの好きなものを言い始める。

**事例13【3歳児：お手紙を書こう：紙に△や○に切った折り紙を貼る→はがきに△や○に切った折り紙を貼る】**

折り紙を紙に貼って遊んでいたところ、「お母さんにお手紙を書きたい」というので、本物のはがきを用意し、本物のポストに見立てた赤いポストを設置する。折り紙やクラフトパンチの切り抜きをはがきに貼って、ポストに入れるようになる。

他にも、遊びの様子に合わせて、机やキッチンを増やすなど物的環境を整備する事例と同時に、空間的環境を整理する事例も見られた。

そこには、保育者がごっこ遊びをより具体的に楽しむために必要な遊び環境を用意し、子どもとの対話を重ねて願いや想いを実現していこうとする姿である。このような保育者の関わりは遊びの充実に向けた大きな役割を担っていると言えるだろう。

**(2) 画用紙やハサミなどの用品、素材や材料の用意する**

次は、遊びのあらゆる場面に見うけられる環境構成の一つであり、遊びそのものを着実に構成していこうとする保育者の意図も見受けられる。

**事例14【5歳児：忍者/忍者屋敷を作る場面：忍者になりきる→手裏剣、忍者屋敷を作る、忍者ゲームをする】**

ごっこ遊びの本を見て忍者になりたい子どものために、保育者が折り紙や新聞紙の他、段ボール、ウレタンといった素材などの必要な製作材料を用意したところ、本を見ながら手裏剣や忍者屋敷を製作し、忍者ゲームをするようになる。

**事例15【5歳児：新聞紙遊び：新聞紙でバックや財布を作って遊んでいた→財布にお金を入れたり、バッグに物を入れたりして、お買い物ごっこを楽しんだ】**

保育者と一緒に紙を折ったり切ったりしてバッグや財布を作っていた。子ども達の中から「財布の中にお金

入りたい」という声があり、子ども達の「こうしたい」のイメージに必要な材料や道具を用意し、お金を一緒に方法を考えたり作ったりしていった。すると、「お買い物に行こう」という声からお買い物ごっこに発展していった。



また、他の事例に見られた素材には、のりやはさみなどの保育用品はもちろんのこと、ビーズやストロー、カップ、スポンジ、ゴム手袋、大型のカゴ、ブルーのビニール袋などが挙げられていた。

そこには、より遊びを盛り上げよう、深めようと、子どもと共に遊びを創造していくために必要な関わりと環境構成を進めていることが見えてくる。そこには、一見決まってしまうような遊びにも関わらず、必要かつ多様な素材や材料を保育に取り入れることで、遊びの変容を柔軟に生み出すチャンス、無から有を生み出すようなクリエイティブな遊びをもたらしチャンスを保障している様子が見えてくる。

### (3) 空間：遊びの場・コーナーにおける工夫

保育空間環境に関する事例で最も多かったのは、保育者が遊びを深めるきっかけとなりうる物を準備するというような環境構成の工夫であった。

**事例16【3歳児：お城の内装作り→ごっこ遊びに使える物作り：お城が出来てくると、内装にもこだわりはじめ、写真などを貼り付ける→お城の部屋が完成すると、ごっこ遊びに使える物作り、ごっこ遊びを始める】**

お城の外面の装飾作りが済むと、「中も可愛くしたい」と内装作りを始めたK児。保育者がお城作りの際、イメージをしながら作れるよう、保育室に掲示していた写真をそのまま飾り付けていた。内装も徐々に完成すると、ごっこ遊びに使う机や椅子、ご飯が作りたい等の声が出る。

**事例17【3、4、5歳児：飼育・観察：オタマジャクシの卵の飼育→オタマジャクシについて調べたい】カエルの卵を飼育ケースに置いておく。カエルの卵と**

聞いて興味を持った子ども達が連日飼育ケースに集まる。カエルの卵の成長の様子を、オタマジャクシの成長の様子をまとめた掲示物を飼育ケースの卵の成長に合わせて掲示し、飼育ケースの近くに様々な図鑑を置く。



ここでのきっかけは、遊びの関心を高める掲示物を飾ることや、遊びを自分で広げたり、工夫したりするために必要な図鑑や本を遊びコーナーに用意しておくことだった。

その他にも、様々な掲示の事例が挙げられていて、製作の見本、他の遊びで使っていた製作物、遊んでいる写真、電車好きの子のための路線図、子ども自身の写真など幅広くみられていた。つまり、環境構成による遊びの多様性と遊びの変容の多方向性は比例関係にあることが推測できる。

### 6) 対話的・協動的な遊びに見られる「きっかけ」

対話的・協動的な遊びは、きっかけの整理の中で大項目としてまとめられた大きな視点となった。前述に示したようにきっかけの全体の28%を占めるものであった。その遊びのエピソードの中に記されている対話・協同の場面を読み解くと、子ども達同士または子ども達と保育者のやり取りによって遊びが変容しているものと、対話の中で保育者がきっかけとなって遊びが変容していったものの大きく2つの傾向がうかがい知ることができた。

(1) 子ども同士または子どもと保育者との対話が「きっかけ」となっているもの

**事例18【3～5歳児：海について考える：海のしょっぱい謎について話し合う→海のゴミについて考える】**

海はなぜしょっぱいのかをお集まりで話し合っていると、Mちゃんが「海って汚いよね。」とつぶやく。どんな風に汚いのか尋ねると、「海にはゴミがいっぱいあるから。」と答えた。Tくんから「ビニール袋とかクラゲと間違えてウミガメが食べちゃったりするんだよ。」とテレビで得た知識を披露する。さらに、ゴミをなくするにはどうしたらよいのか話し合うこととなった。

事例19 【5歳児：絵本を見て、想像を膨らませて楽しむ：絵本「100かいたてのいえ」を見る→友だちと一緒に設計図を描く】

読み聞かせで「100かいたてのいえ」シリーズに興味を持ち、自由時間になると自分から選んで読んだり、友だちと相談しながら設計図を描いたりして、想像がどんどん膨らむようになった。

事例18は、お集まりの場面にみられたもので、話し合い、つまり対話の条件が整えられている場面ではあるが、エピソードを読み解くとその子どもの自由な発想、そのやり取りが積み重ねられていく中で徐々に変容していく様子がうかがえた。

また、対話・話し合いの中でも、子ども達の「提案」によって遊びのカタチが組み立てられていく事例もいくつか見られた。

事例20【5歳児：戸外遊び：かけっこ遊び→リレー遊び】

一人ずつかけっこ遊びで足の速さを競っていたところ、Kくんが「どうせ俺負けるもん」とやりたくないキモチを伝えたところ、Fさんが「じゃあ、チームで走ったらいいんじゃない」と言ったことで、リレー遊びが始まった。

事例21【5歳児：ピザ作り：畑でとれたトマトとジャガイモをそれぞれ調理→ピザを作って食べる】

事例ミニトマトもジャガイモそれぞれ調理すると美味しいが、子ども達が「美味しいふたつを一緒に食べたらもっと美味しくなるんじゃないか」と提案があり、2つの野菜を使った料理としてピザを作ることにした。



事例20、21では、年長児らしいやりとりによって遊びが展開し変容していく様子がうかがえた。遊びの中の意見・提案を読み解くと、友だちのちょっとした想いを他児がくみ取って円滑に遊びを盛り上げようとする姿や、子どもらしいアイデアをベースにその想いをみんなで共有しようとする姿が現れていた。さらに、そこにはすでに子ども社会が存在していて、自己と他者が共に遊ぶために、ひいては楽しさを共有するためにコミュニケーション

ションを図りながら、気持ちにより添おう、または気持ちを合わせようという子どもの優しさや気遣い、分かち合うといった社会性の育ちをはっきりと見てとることができた。

(2) 保育者の関わりが「きっかけ」となっているもの

前述した子どもによる提案・意見に対し、保育者がその関わりによって遊びが変容する場面も存在した。

事例22【3歳児：ごっこあそび：たき火ごっこ→焼きいも屋さんごっこ】

お散歩先の神社で、枝や葉っぱを集めてたき火ごっこをしていたが、秋になり、たき火から松ぼっくりを使った焼きいもごっこに変わる。流行っているお店屋さんごっこにしたらと思い、「焼きいも1つください」と保育者が言うと、「焼けたらお持ちします」と焼きいも屋さんごっこへと変容した。神社へいくたび、子ども達だけで焼きいも屋さんごっこをするようになった。

事例23【3歳児：江ノ島で泳いだり生き物に触れたりする：保育士や友だちと一緒に入る→網を持って自分から海に入る】

水に苦手意識を持っていたWちゃんが、海で楽しそうに遊ぶ友だちの姿を見ながら岩場にいたので、保育者が「一緒に海に入ろう」と声をかける。一緒に入って少し慣れたのか小さい網を持って浅いところで生き物を探し始めると、小さい魚を捕まえることに成功したので、「Wちゃん、すごい！」と周囲の子ども達に声をかけると、うれしそうにしながら自ら深いところまで生き物を探しに行くようになった。



事例22では、保育者が子どもに提案するような言葉がけや「うながし」をすることによって、遊びの変容がみられると同時に、遊びが発展・継続的に広がっていく状況が見えてくる。特に、遊びの盛り上がりのタイミングを保育者が見逃すことなく関わっていく姿や、遊びでの困難な状況に直面している子ども達に言葉がけをおこなうことで遊びが減衰してしまうことがないように寄り添っている保育者が浮き彫りとなった。

他にも、これに類似したようなものとして、直接的な「関わり」、「仲立ち」、「うながし」に続き「問いかけ」をする事例も含まれていた。これらの保育者の関わりは、子どもの遊びの場面や遊んでいる姿を的確に観察すると同時に、子どもの遊びに参加しているからこそ、タイムリーな言葉かけやうながしが可能となるのであろう。

分類整理の都合上「保育者の関わり」という区分にしているが、「保育者の意図が優位な保育」の側面は否定できないにせよ、多くの事例では、「子ども主体の遊び」の場面で、保育者の言葉かけやうながしといった関わりにより遊びが変容している。前述した保育者の意図的な「しかけ」とは異なり、保育者がよい仲介者となって子どもの遊びを充実させていて、さりげない言葉かけや子どもの関心にあった関わりが、忍耐強くこだわって遊ぶといった長期的・発展的な学びを保障するという保育者の専門性が現れていたといえよう。

### 7) 予想を超えていく遊び：園外・地域資源の活用とその影響

今回の調査において、園外・地域資源の影響を受ける



園外・地域交流を通じた遊びの展開事例として、他にも「花屋に色の出やすい花を教えてもらう」事例、「イトーヨーカドーを見学して、スーパーのような環境にする」事例、「ハンバーグを作るためにスーパーへ買い物に行ったところ、偶然お総菜のコーナーの方にハンバーグを食べさせてもらって意欲が高まる」事例などが見られ、保育の展開と同時に子どもと保育者が一緒に楽しむ様子が記録されていた。

以上のことから、園外・地域資源を活用する遊びの構成が遊びを連続的かつ発展的に展開させることができる様子がうかがえた。

日々の保育を計画する上で、事例のような保育内容を保育者が設定することは容易ではない。まして、子ども自身が自らの力でその遊びを専門的に深めることは困難である。このように考えると、保育者が子どもと共に保

ことで遊びが変容するきっかけとなる事例が7例あった（全体の2.1%）。

#### 事例24 「2歳児：ごっこ遊び：ままごと遊び→ラーメン屋さんごっこコーナー」

保育者によるままごとを発展させる環境設定をしていく中で、地域のラーメン屋さんとの交流を図り、ラーメンを作る工程を見せていただき、ラーメンを食べる経験をする中で、ラーメン屋さんごっこがリアルに楽しめるように変容した。

#### 事例25 「5歳児：スノーボールクッキー作り：手で粉糖を付ける→フォークで粉糖を付ける」

すでに地域交流として行われていた近隣のケーキ屋さんへ、自分たちが作ったスノーボールクッキーをお店に持って行くと、店員さんから「粉糖が溶けてしまっているから、直接手でつけない方がいい」とアドバイスをいただいた、そこで、子どものたちがフォークで付ける方法を考え出して、より本格的なクッキー作りになった。



育を楽しみながら遊び、深い学びにつなげていくためには、園外や地域社会の中にいる専門家または協力者の力を借りながら、継続的に遊びを展開していくことが大切である。同時に、子どもの予想を大きく上回るような技やアイデア、アドバイスを見聞きすることによって、大人への憧れ、学びに向かう探究心、専門性への挑戦意欲など、保育者が意図では計画できない多くの学びが広がっているようである。

園外・地域資源の活用のために園外に出て行くことは、安全管理や関係者への事前の協力など、園内の保育とは異なる多くの配慮事項があることを考えると、二の足を踏まれる保育現場もあるとは思われるが、あえて、よりよい遊び・学びを生み出すチャンスのためにも、園外部に活路を見出すことが大切なのではないかと考える。

## 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) 「きっかけ」にみる子どもの主体性と保育者の関わり

①「環境構成」による子どもの姿と遊びの変容の関係性  
ア) 遊びの変容のきっかけに関わった人物と内容の関係で、最も多かった事例は、保育者による「環境構成」であったこと。

イ) 「環境構成」によって、「子どもの主体性が優位な個別遊び」が「子どもの主体性が優位な集団遊び」に変容している事例が多く見られたこと。これは、保育者が子どもの願いや想いを実現していこうとその場に相応しい環境構成を行うことで、遊びに大きく影響をあたえていること。

ウ) 保育者が「環境構成」を通して、子どもの遊びたいという主体性につなげていくことで、「保育者の意図が優位な遊び」が、「子どもの主体性が優位な遊び」に変容していること。

エ) 「環境構成」は、必要かつ多様な材料を取り入れて、遊びへの能動的思考や意欲、関心を高める物的な環境構成と、遊びの場面に丁寧に保育者が関わる人的環境により、遊びの変容を柔軟に生み出し、無から有を生み出すようなクリエイティブな遊びをもたらしチャンスをもたらししていること。

②「子どもの主体性が優位な遊び」そのものが、多様かつ自由な遊びの変容の機会をもたらししていること。

ア) 「気づき・発見」や「工夫」が遊びの深まりをもたらし、それが次の遊び、更なる遊びの深まり、遊びの充実へとつながっているということ。

イ) 「気づき・発見」は、保育者が予想し得ない「子どもの主体性が優位な遊び」を広げ、それが子どもだからこそ生まれるクリエイティブな遊びを生み出す大いなるきっかけであること。

ウ) 「挑戦・試す」や「試行錯誤」は、子ども達の「気づき・発見」を原動力に、遊びの充実、学びの深まりをもたらすと共に、長期的・連続的な遊びを生み出すきっかけとなっていること。

エ) 「子どもの主体性が優位な遊び」が展開していく中で、人的にも物的にも周囲からの「影響・刺激」を受けて、「やりたい」や「あこがれ」という遊びの能動的かつ主体的に進める原動力を生み出して、「挑戦・試す」と同様な長期的・連続的な遊びを生み出すきっかけとなっていること。

オ) 子ども同士または子どもと保育者とのやり取りで進められる「対話的・協同的」な遊びでは、「意見・

提案」という形で遊びを一緒に楽しもうとする姿だけでなく、コミュニケーションの拡大と他者理解などの社会性の育ちが見られたこと。

カ) 地域資源・地域との交流が遊びを盛り上げる有効手段の一つであること。特に、子どもの予想を大きく上回るような専門家や協力者の技術やアイデア、アドバイスを見聞きすることによって、子ども達には大人への憧れ、学びに向かう探究心、専門性への挑戦意欲などを高めるきっかけとなり、深い学びへとつながっていくこと。

③子どもが主体の遊びを支える保育者の関わりとその場面

ア) 子どもの気持ちや想いを汲み取るために、保育者が子ども達の「興味・関心」に寄り添い遊びをとらえていく中で、次の遊びの変容をもたらしそうとしていたこと。

イ) 「興味・関心」「意欲」など「心情」の汲みとりに保育者が細心の注意を払うことは、遊びの変容ばかりでなく、遊びの展開、発展性、学びの方向性にまで大きな影響を与えていたこと。

ウ) 遊びの「挑戦・試す」や「試行錯誤」の場面において、遊びと一緒に参加することで共に考え、悩み、楽しむことで、子どもの想いや発想、アイデアをとことんやり遂げるまで保障していたこと。

エ) 保育者が、「影響・刺激」場面で誘導・設定する「しかけ」や、絵本などの教材をもちいて遊びの導入・展開・変容をもたらしそうすることで、「保育者の意図が優位な保育内容」が構成されていたこと。

オ) 「提案するような言葉かけ」や「うながし」、「問かけ」や「仲立ち」などの保育者の関わりによって、遊びを盛り上げていこうとする姿や、遊びが収束してしまわないように寄り添う姿が見られたこと。

④総論として

総じて、「きっかけ」を介して「遊びの変容」を概観してきた。

この特徴を挙げると、子どもが意欲的に遊ぶ姿を切り取り記録しているものほど、子どもの遊びを保障する、見守るといった保育者の関わりがみられたことである。子どもの意欲、興味・関心、あこがれ、対話や相談によって作り上げられる遊びであるからこそ、保育者の見守りや足場かけのような暖かい子どもへのまなざしによって、子どもは能動的思考がふくらみ本気で遊ぶ、とことん熱中して遊ぶ、そして深い学びに向かっていくことが可能なのである。

また、一見、対立軸に見える「子ども主体」と「保育者の意図が優位」の二つの遊びの状況は、結果的に、相対するものというよりも、保育者のあり方、立ち位置に

よって、いかようにも変容する可能性がある。

そういったことから、私たち保育者は、子どもと共に遊びを楽しみながら、その姿を見つめ続ける中で、遊びを構成していく必要がある。先行研究にもある子どもを「見る」ことの大切さは共通した見解であろうが、私たち保育者が、遊びと一緒に楽しむ子どものパートナーとして関わってこそ、子どもをしっかり「見る」ことができるのではないかと考える。

## 2) 今後の課題

本研究では、「遊びの変容」と変容をもたらす「きっかけ」を中心に、「子ども主体性が優位の遊び」や「保育者の意図が優位な遊び」とはどのような場面で見られるのかということと、この二つの遊びと保育者の関わりはどのようなかに着目して詳述してきた。

その中で、保育者の役割の意義はより明確になったとはいえるが、本研究の取り上げた「きっかけ」の整理はまだ不十分であって、より細かく分類し、丁寧に分析・考察していく必要がある。同時に、「子どもの主体性が優位な遊び」は、どのような場面で始まり、どのような保育者の関わりと共に遊びが進展し、どこへ向かっていくのか、とらえる必要がある。

また、今回、年齢別の傾向については、調査結果を年齢別に整理するところまではおこなってはあるものの、「きっかけ」と「遊びの変容」の特徴と傾向を優先して取り上げたため、残念ながら、十分な考察を行うことができなかった。

今後の展望、課題としては、年齢別の比較分析の他に、「挑戦・試す」といった場面や「地域資源・外部交流の活用」などの遊び場面を抽出して、そこにみられる子どもと保育者の関係性、保育者の意識を検証しながら「子ども主体性が優位の遊び」の全体像を考察することや、子どもと共に遊んできた保育者の気づきがどのように関わり、環境構成をしてくのかなど、人的・物的環境の関係性に焦点をあてた研究に取り組んでいきたいと考えている。

## 謝辞

本研究を進めるにあたり、本研究の趣旨をご理解頂き、快くご協力頂いた各園の皆様から感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

## 参考文献

- 厚生労働省, (2017), 保育所保育指針 (平成29年改訂), 厚生労働省
- 文部科学省, (2017), 幼稚園教育要領 (平成29年改訂), 文部科学省
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省, (2017), 認定こども園教育・保育要領 (平成29年改訂), 内閣府・文部科学省・厚生労働省
- 戸田雅美 (2004) 「保育をデザインするー保育における『計画』を考える」, フレーベル館
- 坂本喜一郎, 篠原菊紀, 柳澤弘樹, 堀昌浩, 竹内勝哉, 井量昭, (2014), 「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」, 保育科学研究第5巻, 35-59
- 堀昌浩, 柳澤弘樹, 坂本喜一郎, 竹内勝哉, 井量昭, (2015), 「充実した保育環境を構築するための大切な条件の探求」, 保育科学研究第6巻, 91-101
- 広辞苑 (1991) 岩波書店
- 汐見稔幸 (2013) 特別寄稿 「子どもを『人間としてみる』こと」の『人間学』, 子どもと保育総合研究所編「子どもを『人間としてみる』ということ」, 251-284, ミネルヴァ書房
- Laura, E. Berk & Adam Winsler (1995), 田島信元・田島啓子・玉置哲淳編訳 (2001) 「ヴィゴツキーの新・幼児教育法ー幼児の足場づくりー」, 北大路書房
- 河邊貴子 (2005) 「遊びを中心とした保育ー保育記録から読み解く『援助』と『展開』ー」, 萌文書林
- 阿部和子, 前原寛, 久富陽子, (2010), 「新保育内容総論ー保育の構造と実践の探求ー」, 萌文書林
- 阿部和子, 前原寛, (2009), 「保育課程の研究ー子ども主体の保育の実践を求めてー」, 萌文書林
- 佐伯胖 (2001/2014), 「幼児教育へのいざない [増補改訂版]ー円熟した保育者になるためにー」, 東京大学出版会
- 鹿嶋桃子, (2013), 「自由遊びにみる子ども・保育者の交互作用と発達支援」, 名寄市立大学紀要第7巻, 27-35

## 保育所・認定こども園における保護者からの苦情とその対応に関する研究

研究代表者	青井 夕貴	(仁愛大学准教授)
共同研究者	西村 重稀	(仁愛大学名誉教授)
	清水 益治	(帝塚山大学教授)
	千葉 武夫	(聖和短期大学教授)
	吉岡 眞知子	(東大阪大学教授)
	成田 朋子	(名古屋柳城短期大学名誉教授)
	水上 彰子	(富山福祉短期大学非常勤講師)
	森 俊之	(仁愛大学教授)
	碓氷 ゆかり	(聖和短期大学教授)
	中島 一	(天野山保育園園長)
	波田埜 英治	(聖和短期大学准教授)

### 研究の概要

本研究では、保育所・認定こども園における保護者からの苦情の現状、対応措置の実施状況、さらに解決の状況等を全国域にて調査することで、各保育所・認定こども園が保護者からの苦情に対して適切に対応することに資する資料を提供することを目的とした。

アンケート調査は、全国の保育所、認定こども園1,319か所（全国の20分の1）を対象に実施した。そのうち、計461か所から調査票が回収された（回収率35.0%）。アンケートの内容として、苦情受付の体制整備・状況、解決への取り組み、苦情のとらえ方、工夫や事例を尋ねる設問を設定した。

苦情解決に関するマニュアルは、多くの回答園で作成され、苦情解決責任者は園長、苦情受付担当者は主任が担っている園が最も多かった。記録は、苦情と判断したもののみ記録している園が約半数であった。年間の苦情受付件数は、5件以下の園が過半数であった。申出人としては母親、受付方法としては送迎時である園が最も多かった。苦情などの内容としては、「職員の子どもへのかかわり」「職員の保護者への対応」「駐車場」「子ども同士のトラブル」と続いていた。その解決には、担任と管理職による対応や話し合いで解決している園が最も多かった。受け付けた内容などに関する公表方法としては、「保護者会等での説明」が最も多く、「園だより等への掲載」や「園内での掲示」と続いていた。職員への周知は、会議等ですべて又は一部を報告している園が9割を超え、記録をすべて又は一部を回覧している園は6割を超えていた。

苦情解決のための具体的な取り組み方法として、「職員会議等における検討」が最も多く、「意見箱の設置」や「保護者等との懇談会の実施」と続いていた。苦情などの受付・解決の仕組みや窓口の周知状況については、「園内に掲示」「入園時に説明」を半数以上の園が取り組んでおり、「園だよりや園のパフレット」「重要事項説明書や契約書」を活用している園や「保護者会等で説明」をしている園があった。

苦情と要望等を区別している園は約半数であった。その判断基準としては、「保護者が強く主張しているときは苦情とし、そうでないものは要望等としている」が最も多かったが、「第三者委員が介入する場合は苦情とし、そうでないものは要望等としている」などの各項目の間で大きな差はなく、その他、無効回答もおおよそ同数であった。

ヒヤリング調査は、保育所、認定こども園、小学校の3か所を対象に実施した。苦情解決への取り組みの実践例としては、「苦情・要望・相談は財産であるという認識に立ち、職員の意識改革できる研修体制の整備」「具体的な発言例を示すなど、経験の浅い教員にも配慮したマニュアルの作成」「地域連携教員を配置するなど、学校と地域が一丸となる体制」「施設のことを知ってもらうために、保護者向け、地域向け、職員研修用、リクルート用などの見える化」などが示された。

キーワード：保育所、認定こども園、保護者、苦情

## I. 目的

保育所等における保護者からの苦情については、社会福祉法第82条に「社会福祉事業の経営者は、常に、その提供する福祉サービスについて、利用者等からの苦情の適切な解決に努めなければならない。」として努力義務が示されている。また、児童福祉施設の設備及び運営に関する基準第14条の3に「児童福祉施設は、その行った援助に関する入所している者又はその保護者等からの苦情に迅速かつ適切に対応するために、苦情を受け付けるための窓口を設置する等の必要な措置を講じなければならない。」として措置を講じる義務も明記されている。しかし、これまでの調査・研究においては、保育所における事例的な取り組みの検討に留まり、認定こども園を加えた全国域での調査に基づくものはみられない。保護者からの苦情には、組織的な対応ができる体制を整えることが必要であり、そのためには、まず現在の保育所・認定こども園の現状や実態を把握することが不可欠であると考える。

そこで本研究では、保育所・認定こども園における保護者からの苦情の現状、対応措置の実施状況、さらに解決の状況等を全国域にて調査することで、各保育所・認定こども園が保護者からの苦情に対して適切に対応することに資する資料を提供することを目的とした。

## II. アンケート調査

### 1) 方法

#### 1. 対象者

全国の保育所、認定こども園（平成28年度教育ソリューション株式会社のデータベースを使用）から無作為に約20分の1を抽出し、保育所1,174か所、認定こども園145か所、計1,319か所を対象にアンケート調査を実施した。保育所は360か所、認定こども園は96か所、その他5か所の計461か所から調査票が回収された。回収率は、35.0%であった。

#### 2. 調査内容

アンケートでは、苦情受付体制の整備状況（マニュアルの有無等）、苦情に関する記録、苦情の受付状況、苦情解決への取り組み状況、苦情のとらえ方、サービス向上につながったケース、解決困難であったケース、円滑な苦情解決に向けた工夫を尋ねる設問を設定した（資料1）。なお、今回の調査では、クレーム、主張、不平・不満、意見、要求、要望などをすべて含んで「苦情など」とした。

#### 3. 手続き

2017年8月9日に調査票一式（依頼状、調査票、返信用封筒）を郵送し、9月20日締め切りで返送を依頼した。

分析対象は、9月29日までの到着分を分析対象とした。また、依頼状には本研究の目的、倫理的配慮（回答への自由意志の保障、データ及び個人情報の保護等）を記載し、アンケートの回答及び返送をもって、同意を得ることとした。

## 2) 結果と考察

### 1. 回答園・者の属性

回答園の施設種別は、保育所が360（78.1%）、認定こども園（幼保連携型）が72（15.6%）、認定こども園（幼稚園型）が9（2.0%）、認定こども園（保育所型）が13（2.8%）、認定こども園（地方裁量型）が2（0.4%）、無回答・無効回答が5（1.1%）であった。所在地は、関東地方に所在する園が最も多く（表1）、運営主体は公立が137（29.7%）、私立が320（69.4%）であった。定員は、51-100名の定員である園が192（41.6%）と最も多く、101-150名の園が135（29.3%）、1-50名の園が64（13.9%）と続いていた。回答者は、多くが園長（72.0%）であった。

表1. 回答園の所在地

北海道・東北地方	62	(13.4%)
関東地方	107	(23.2%)
中部地方	89	(19.3%)
近畿地方	61	(13.2%)
中国・四国地方	53	(11.5%)
九州地方	86	(18.7%)
無回答・無効回答	3	(0.7%)

### 2. 苦情受付体制の整備状況

苦情解決に関するマニュアル（要綱、規定等を含む）を作成している園は、379（82.1%）であり、多くの回答園でマニュアル等が作成されていた。苦情解決責任者は園長（85.5%）である園がほとんどであった。苦情受付担当者は主任（70.3%）が担っている園が最も多かったが、園長（35.6%）や副園長（22.6%）が担当している園もあった（受付担当者は複数回答可）。苦情などの記録は、すべてを記録している園が150（32.5%）、苦情と判断したもののみ記録している園が231（50.1%）、重要なもののみ記録している園が52（11.3%）、記録していない園が10（2.2%）、その他が18（3.9%）となった。

### 3. 苦情などの受付状況

平成28年度において、記録として残されている苦情などの受付状況について尋ねた。苦情などの申出人として（図1）、半数以上の園で母親からの申出がなされていた。父親や地域住民からも2割弱の園で受付されていた。受付件数は、いずれの申出人でも1件が最も多く、母親が

らの受付件数の最大は19件であった。

受付の方法としては（図2）、送迎時に受け付けている園が約4割で最も多かった。次いで、電話、連絡帳であった。受付件数は、いずれの受付方法でも1件が最も多く、送迎時の受付件数の最大は15件であった。

苦情などの内容としては（図3）、「職員の子どもへのかかわり」に関して受け付けた園（25.8%）が最も多く、「職員の保護者への対応」「駐車場」「子ども同士のトラブル」と続いていた。受付件数は、いずれの内容でも1件が最も多く、受付件数の最大は「職員の子どもへのかかわり」の10件であった。「その他」に記述してい

た園（17.8%）もあったが、具体的な内容を尋ねなかったため、不明であった。

苦情などの受付状況としては、子どもとのかかわりにおいて中心的な存在となっている母親だからこそ、苦情などの申出をする機会も多くなるのだろう。さらに、園と日常にかかわる機会（送迎時や連絡帳）が多いため、日々の職員の言動や子ども同士の関係を目にすることも多く、内容の大小にかかわらず伝えられている可能性があると考えられた。また、地域住民からの申出は、駐車場に関するものが電話にて伝えられているのではないかと推察された。

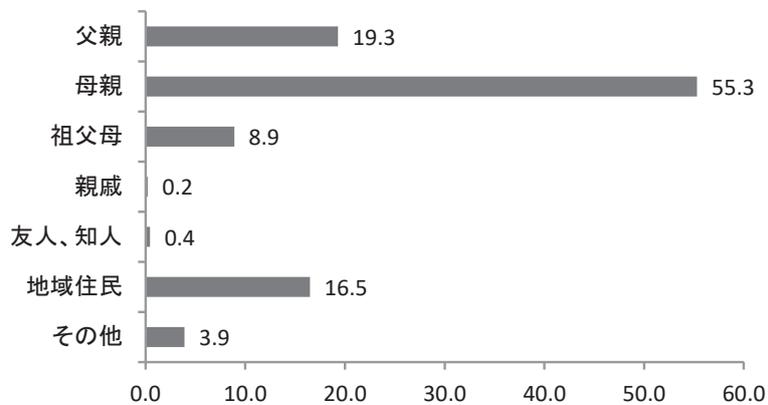


図1. 苦情などの申出人 (%)

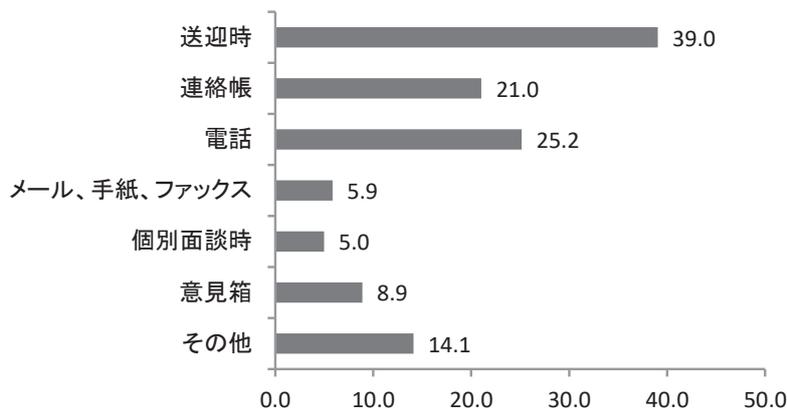


図2. 苦情などの受付方法 (%)

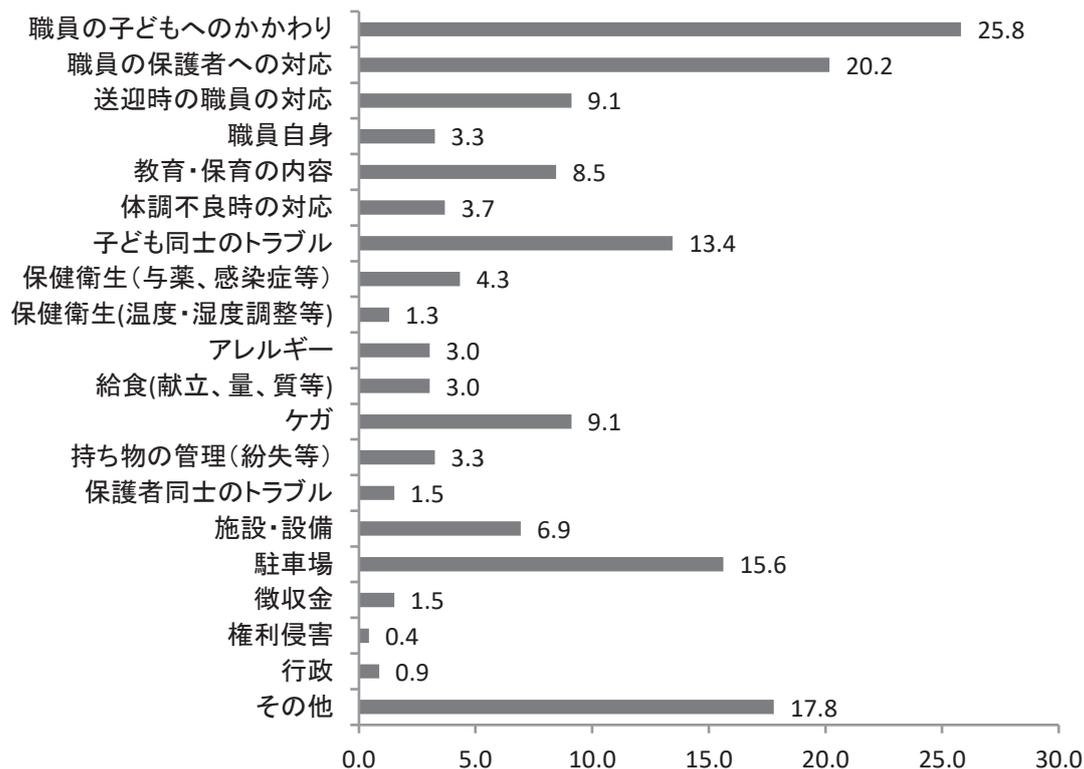


図3. 苦情などの内容 (%)

受け付けた苦情などの解決方法として、担任と管理職による対応や話し合いで解決している園(46.2%)が最も多かった(図4)。受け付けた件数別にみると(表2)、いずれの方法においても1件が最も多かった。苦情受付内容の公表方法(表3)としては、「保護者会等での説明」が最も多く、「園だより等への掲載」や「園内での

掲示」と続いていた(複数回答可)。しかし、いずれの公表方法においても、実施している園は3割を超えず、全体的に低い割合であった。苦情の受付がなかったため、公表をする必要がなかった園もあるだろうが、公表の実施には園によって偏りがあると示唆された。

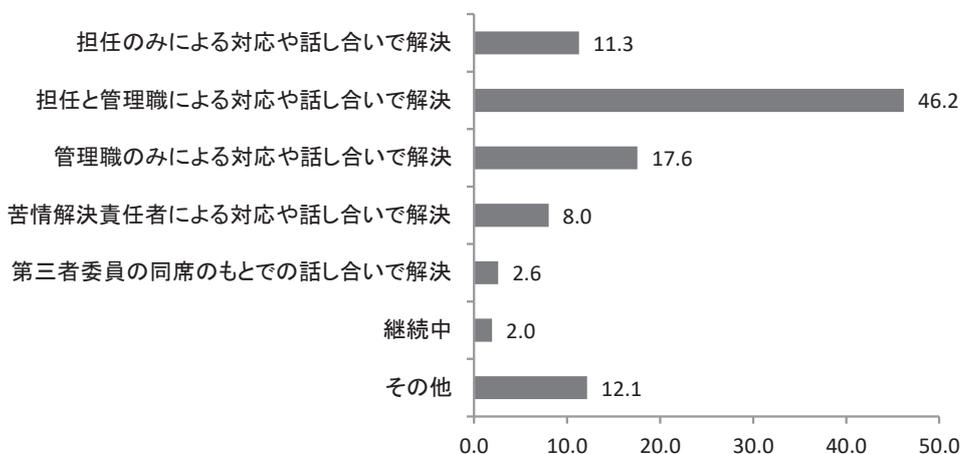


図4. 苦情などの解決方法 (%)

表2. 苦情などの解決方法（受付件数の内訳）

	0件	1件	2件	3件	4件	5-9件	10-件	最大件数
担任のみの対応で解決	409	25	8	6	6	4	3	15
担任と管理職の対応で解決	248	100	46	27	11	25	4	18
管理職のみの対応で解決	380	47	19	3	8	4	0	8
苦情解決責任者の対応で解決	424	21	10	4	0	1	1	17
第三者委員同席の対応で解決	449	8	2	0	0	2	0	5
継続中	452	6	2	1	0	0	0	3
その他	405	38	8	5	0	1	0	5

表3. 苦情受付内容の公表方法（複数回答可）

公表方法	園数	（割合）
事業報告書に掲載している	78	(16.9%)
園内に掲示している	106	(23.0%)
園だより等に掲載している	112	(24.3%)
ホームページに掲載している	57	(12.4%)
保護者会等で説明している	123	(26.7%)
その他	77	(16.7%)

#### 4. 苦情解決の取り組み

職員への周知方法として、会議等ですべて又は一部を報告している園が9割を超えていた（表4）。記録をすべて又は一部を回覧している園は約6割であった（表5）が、そのほとんどが会議等でも報告している園であった。つまり、職員への周知は、会議等による共有と記録の回覧の両方で実施し、苦情などへの意識を高めている傾向が高いことが示唆された。

苦情解決のための具体的な取り組み方法として（表6）、「職員会議等における検討」が最も多く、「意見箱の設置」や「保護者等との懇談会の実施」と続いていた。苦情などの受付・解決の仕組みや窓口の周知状況については（表7）、「園内に掲示」「入園時に説明」を半数以上の園が取り組んでおり、「園だよりや園のパンフレット」「重要事項説明書や契約書」を活用している園や「保護者会等で説明」している園があった。

表4. 会議等での報告による職員への周知状況

周知方法（会議等）	園数	（割合）
すべてを報告している	365	(79.2%)
一部を報告している	61	(13.2%)
報告していない	0	(0.0%)
その他	9	(2.0%)
無回答・無効回答	26	(5.6%)

表5. 記録の回覧による職員への周知状況

周知方法（記録）	園数	（割合）
すべてを回覧している	218	(47.3%)
一部を回覧している	81	(17.6%)
回覧していない	86	(18.7%)
その他	21	(4.6%)
無回答・無効回答	55	(11.9%)

表6. 苦情解決のための取り組み（複数回答可）

取り組み	園数	（割合）
職員会議等でケース対応を検討している	356	(77.2%)
意見箱を設置している	249	(54.0%)
保護者等との懇談会を実施している	190	(41.2%)
苦情解決等に関連する園外研修に参加する機会を確保している	133	(28.9%)
苦情解決等に関連する園内研修を実施している	111	(24.1%)
苦情などを解決するための委員会等を設置している	76	(16.5%)
保護者等に対する調査を実施している	75	(16.3%)
受付・相談日を設定している	14	(3.0%)
その他	18	(3.9%)

表7. 苦情等の受付・解決の仕組みや窓口の周知状況（複数回答可）

取り組み	園数	（割合）
園内に掲示している	303	(65.7%)
入園時に説明している	257	(55.7%)
園だよりや園のパンフレット等に掲載している	190	(41.2%)
保護者会等で説明している	146	(31.7%)
重要事項説明書や契約書に明記している	145	(31.5%)
保護者等へ資料を配布している	96	(20.8%)
ホームページに掲載している	82	(17.8%)
特に行っていない	15	(3.3%)
その他	4	(0.9%)

## 5. 苦情のとらえ方

苦情と要望等を区別している園は250（54.2%）、区別していない園は159（34.5%）、無回答は52（11.3%）であった。さらに、苦情と要望等を区別している園に、その判断基準を尋ねた結果が表8であった。なお、本設問は単一回答としたため、複数回答は無効回答として処理した。「保護者が強く主張しているときは苦情とし、そうでないものは要望等としている」が最も多かったが、「第三者委員が介入する場合は苦情とし、そうでないものは要望等としている」など10%台の項目が多く、その他や無効回答（複数回答）も10%台であった。つまり、区別の有無にも園の方針や状況が大きく影響されると考えられるが、苦情と要望等を区別している中でも、判断する立場を明確にしている方法や保護者の状況に応じて

判断する方法など、その判断に多様な基準が存在していることが示唆された。

「その他」の内容としては、「ひとつ選んで区別することはできない。苦情の中に要望もあり、その逆もある。」「内容によって判断している。」「ケースバイケース」といった明確な基準を設けない内容もあった。さらに、「ひとつの行動に対して反発しているものは苦情、おねがい事は要望としている。」「既に起きてしまったことで事情説明等の必要な場合などを苦情とし、検討してほしい意見などは要望ととらえている。」「保護者が不快感を持ったものは苦情とし、更にこうしてほしい、〇〇した方がよいというものは要望としている。」「子どもにとって正しい主張なのかということを見極める。」といった内容があった。

表8. 苦情と要望等の区別の基準

基準の内容	園数	（割合）
保護者が強く主張しているときは苦情とし、そうでないものは要望等としている	43	(17.2%)
第三者委員が介入する場合は苦情とし、そうでないものは要望等としている	34	(13.6%)
保護者に苦情か要望等かを申告してもらい、保護者の申告に応じて分けている	32	(12.8%)
全体に反映する内容は苦情とし、個別に対応する内容は要望としている	27	(10.8%)
苦情受付担当者が聞いたものは苦情とし、そうでないものは要望等としている	25	(10.0%)
サービス（保育）の質の向上につながらない内容は苦情とし、質の向上につながる内容は要望等としている	23	(9.2%)
あらかじめ契約した内容ができていないという主張は苦情とし、契約以外の内容についての主張は要望等としている	5	(2.0%)
文書で出されたものは苦情とし、そうでないものは要望等としている	4	(1.6%)
その他	31	(12.4%)
無効回答・無回答	26	(10.4%)

### 6. 受け付けた苦情とその対応の事例

園で受け付けた保護者からの苦情において、サービス向上につながったケースと解決困難であったケースについて自由記述で尋ねた結果、サービス向上につながったケース（以下、向上ケース）は219、解決困難であったケース（以下、困難ケース）は108の記述があった。両者について、計量テキスト分析システムKH Coder (ver.2.00f) を用いてテキストマイニングを行った。抽出された使用語（向上ケースは17,108、困難ケースは9,917）について出現パターンの似通った語を線で結んだネットワーク（以下、共起ネットワーク）を描いた結果が図5と図6である。強い共起関係ほど太い線、出現数の多い語ほど大きい円で描画されている。

図5から向上ケースの特徴をみると、「保護(者)」を中心として「伝える」「保育」「対応」「職員」「子ども」とのつながりや、「職員」と「確認」、「子ども」と「話」、「話」と「担任」、「担任」と「園長」、「対応」と「苦情」、「説明」と「内容」とのつながりが強かった。とくに「職員」や「伝える」「担任」「園長」はネットワークの中心的な位置づけになっており、さまざまな語とつながっていた。

次に、図6から困難ケースの特徴をみると、「母親」と「担任」、「親」と「相手」、「トラブル」と「相手」、「父」と「母」、「A」と「B」（事例の中で特定の人物を指すためのイニシャルとして使用されていた）、「駐車」と「車」とのつながりが強かった。向上ケースでみられた「園長」や「職員」という語は図では出現しておらず、ネットワークの中心的な位置づけになる語は見受けられなかった。

つまり、向上ケースにおいては、特定の人物等が示さ

れることはなく、園長や担任をはじめとして職員全員で対応、解決に取り組みながら「伝える」という行為ができる特徴があると捉えられた。一方で、困難ケースでは担任と母親、父親、保護者同士、トラブルの相手、特定の保護者（子ども）のような特定の人物が出現していたため、個別性が高く、伝えるよりも「聞く」という行為が中心となる可能性が示唆された。

### 7. 苦情解決を円滑に行う工夫

苦情解決を円滑に行うために工夫していることを自由記述で尋ねた結果、286の記述があった。これらの記述から、先ほどと同様KH Coder (ver.2.00f) を用いて、抽出された使用語10,493について共起ネットワークを描いた結果が図7（最小出現数10）である。

出現回数の多い語としては、「保護者（図では保護）」が177回、「苦情」が110回、「対応」が109回、「職員」が69回、「関係」が66回、「聞く」が57回、「話」が56回、「信頼」が48回、「コミュニケーション」が45回、「伝える」が45回と続いていた。図7からそれぞれのつながりをみると、「保護者」を中心としたおおよそ4つのまとまりとして捉えることができた。

1つは、「関係」「信頼」「築く」「日頃」「コミュニケーション」「話す」「雰囲気」などのまとまりである。たとえば、「保育園と保護者の普段のコミュニケーションを大事にし、信頼関係を築くように心がけている。」という記述のような内容であった。つまり、多くの園で日々の保護者とのやり取りの積み重ねを重視しており、それが円滑な苦情解決に、あるいは苦情を未然に防ぐことにつながっている可能性が考えられた。

2つ目は、「苦情」「対応」「話」「聞く」「相手」「思い」「受

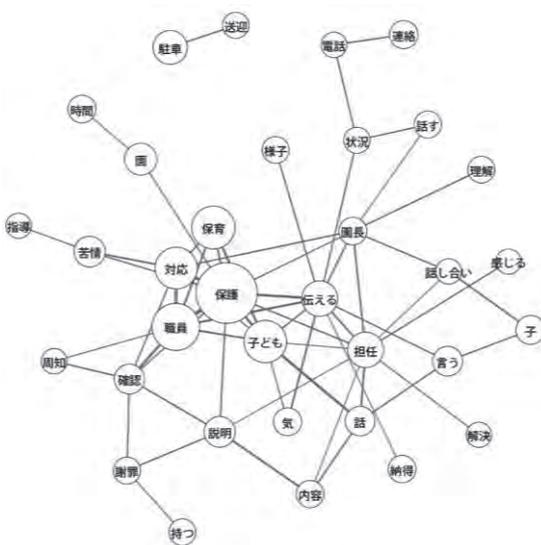


図5. サービス向上につながったケースの共起ネットワーク（最小出現数15）

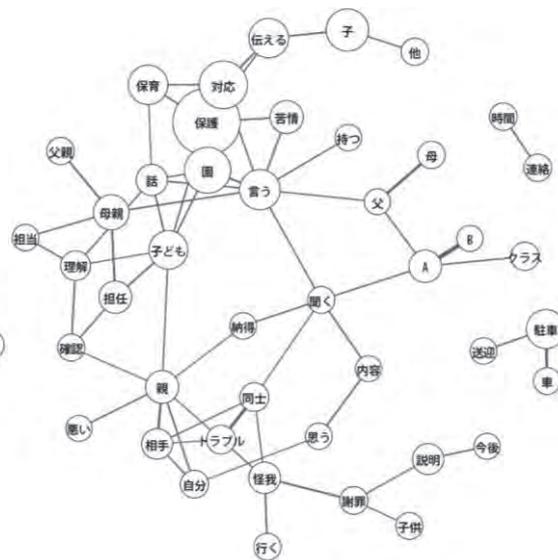


図6. 解決困難であったケースの共起ネットワーク（最小出現数10）



ある。図8では「園長」がネットワークの中に出現していたが、図9では「園長」「主任」「担任」でのネットワークが独立して形成されていた。逆に「職員」は、図8では「保護(者)」としかつながっていなかったが、図9では「解決」や「共通」「保育」など複数の語とつながっていた。つまり、苦情と要望等を区別している園では、苦情が明確化されているため、苦情解決に向けた園長の責任や役割を明らかにしやすく、解決には園長が主となって職員全員が検討している可能性が示唆された。一方、苦情と要望等を区別していない園では、日々の要

望等も含まれていることから、園長だけではなく主任や担任が中心となり、職員全員が解決に向けて検討しているのではないかと考えられた。

2つ目は「相手」「話」「聞く」の位置である。図8では、この3つの語がネットワークの中で出現していたが、図9では独立したネットワークが形成されていた。つまり、相手(保護者)を傾聴する姿勢や技能が、苦情を区別している場合には苦情解決に向けて意識的な活用につながり、苦情を区別していない場合は基本的な対人援助の姿勢や技能として活用されていると推察された。

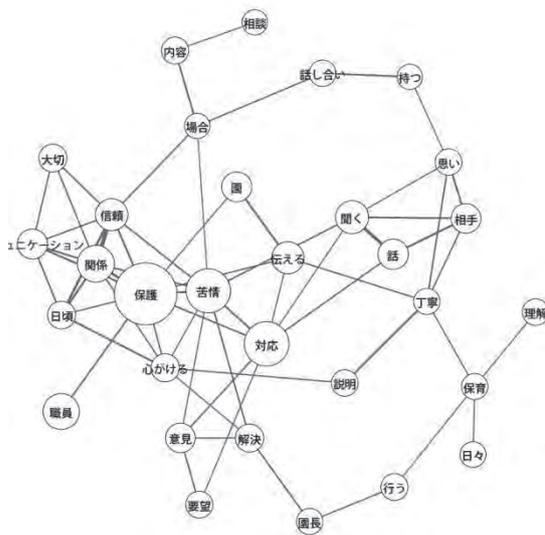


図8. 苦情解決を円滑に行う工夫の共起ネットワーク (苦情の区別あり)

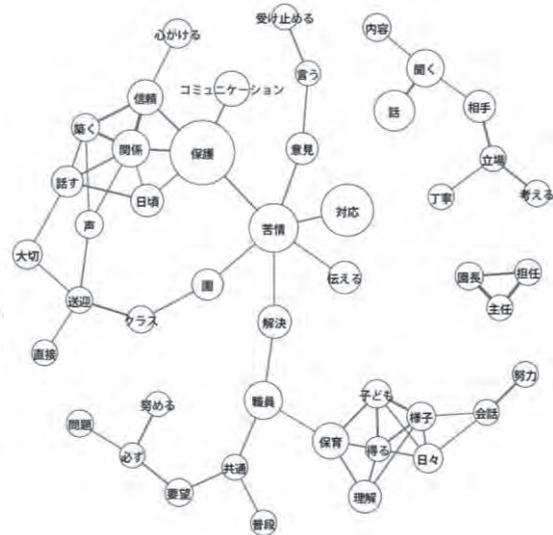


図9. 苦情解決を円滑に行う工夫の共起ネットワーク (苦情の区別なし)

### Ⅲ. ヒヤリング調査

#### 1) 社会福祉法人和光会 なごみこども園

所在地：静岡県浜松市北区三方原町1367-1

訪問日：平成29年12月11日(月)

##### 1. 園の概要

「一人ひとりの子どもを大切に生きる力を育てる」を理念に掲げ、平成18年6月に開園し、平成27年4月より認定こども園に移行した。現在の定員は、1号認定が9名、2・3号認定が120名となっている。同社会福祉法人は、認定こども園のほか、児童養護施設、知的障害児施設、老人施設なども運営している。

##### 2. 苦情対応の体制

社会福祉法人として苦情解決に関する規程を設けて、法人がもつ個々の施設それぞれで苦情解決責任者や苦情受付担当者を置くとともに、法人全体として第三者委員

会を設置し、苦情の解決や施設サービスの向上を図っている。苦情受付担当者は、利用者からの苦情を受け付けた際には、一定の様式で記録をまとめ、その内容を苦情申出人に確認した上で、苦情解決責任者や第三者委員に報告する。寄せられた苦情や意見は、会誌やホームページ等で公開している。

第三者委員会については、外部からの客観的な視点を積極的に取り入れるために、施設とは独立した組織として位置づけられている。第三者委員5人(学識経験者や障害者団体関係者、地域の民生委員など)から構成され、苦情の有無に関わらず4か月に1回のペースで定期的に(必要があった場合は随時)開催している。意見箱への投書や口頭で言われたこと、施設で生じた事故やケガなどが第三者委員会に報告され、第三者委員会が出された意見は施設の職員会議にフィードバックされている。

##### 3. 苦情解決への取り組みの特徴

苦情に対する捉え方として、苦情と要望等のラインは

明確にひけるものではなく、それが苦情になるか要望等になるかは、相手との関係性の問題として捉えている。苦情はお互いの関係性が健全でない状態から出てくるもので、健全な関係が保たれているときには苦情が出てくることはない。いわば、不健全な関係性が表面にあらわれたものが苦情といえる。関係性が保たれることによって、日々の生活のなかでの声として出てくるものが要望等と捉えることができる。

苦情解決への取り組みというよりも、苦情までいってしまうと解決するのに労力がかかるため、そもそも苦情が起りにくくすることが必要であり、相手との間いかに友好的な関係を築けるかが大事である。苦情はイメージしていたものと実際が異なるというギャップによって生じるため、よく知ってもらうことが必要である。施設のことを知ってもらうために、「見える化」に向けた様々な取り組みをしている。

最も特徴的な取り組みは、一般の人が普通に來ただけのような一般性の高いカフェやおもちゃ屋を園に併設したことである。認定こども園や保育所などの施設は、子どもを預けている人以外の人にとっては敷居が高く、関係者以外にはよくわからないことも多い。一般の方が日常的に施設に來ていただくなかで、自然に保育の日常を伝えることができる。実際に、子育てひろば事業の登録者や利用者は、カフェやおもちゃ屋を併設した以降に増加しており、施設に通いながら施設のことを知ってもらうことによって、苦情なども減っていくと考えている。施設を知ってもらうということでは、細かく規程を決めておいて、入園する前に園のことを細かく説明して同意をもらって契約を結ぶということも大事である。

パンフレットや会誌、ホームページなどを使った情報発信もいろいろと行っているが、パンフレットなども、対象者に合わせていろいろと工夫して作っている。たとえば、一般の方向けのパンフレット、入園した子どもの保護者向けのパンフレットだけでなく、リクルート用のパンフレットなども作って配付している。就職したい人が知りたい情報と、保護者の方が知りたい情報は違うので、それぞれが知りたい情報を中心にまとめるようにしている。利用者と職員の間は大切であり、そのためにも職員の教育研修は重要であるが、そもそも職員をリクルートする段階で、この施設がどのような施設かを理解してもらって、そのうえで就職してもらうことがその第一歩として大事である。世間一般では保育職の離職の問題が言われるが、こうすることで職員の離職率も低くすることができる。

職員の教育研修という点でも「見える化」に取り組んでいる。職員の日々の行動マニュアルを作成し、保育の標準化をすすめている。「愛情をもって」や「ていねいに」という表現だと職員によって行動に違いが出るため、具体的に行動レベルで基準を定めてマニュアル化する

ことで、職員が新米であろうとベテランであろうと同じように保育ができるようにしている。

#### 4. 今回のヒヤリング調査で学んだこと

苦情解決の取り組みとしては、とにかく苦情が起らないような取り組みをすることが大切であるということ、苦情が起らないようにするためには、2つのポイントが大事であるということも学んだ。苦情を防ぐ一つのポイントは、苦情はお互いの関係性が健全でない状態から出てくるものであり、苦情が起らないようにするために、相手との間いかに友好的な関係を築けるかが大事だということである。苦情を防ぐもう一つのポイントは、苦情はイメージしていた想いと実際が異なるというギャップによって生じるため、いろいろな形で「見える化」に取り組むことによって、施設のことについてよく知ってもらうことが必要だということである。こうした取り組みを実践していくためには、職員が十分に研修をするとともに、施設内だけの議論にとどまるのではなく、常に第三者の客観的な視点を取り入れることが大切であることも学んだ。

### 2) 栃木県上三川町立 上三川小学校

所在地：栃木県河内郡上三川町大字上三川4594番地

訪問日：平成29年12月12日（火）

#### 1. 学校の概要

平坦な水田地帯であるが、昭和期の自動車工場誘致後都市化現象が進んだ地域にある在校生667名の小学校である。

#### 2. 苦情対応の体制

保護者からの苦情等については、対応につまずくと学校の円滑運営に大きな問題・課題をかかえることになり、学級・学校運営が困難になるとの考えの下、上三川町共通の危機管理マニュアルを基に策定された上三川小学校独自のマニュアル（目次を掲載）に基づいた対応がなされている。

過去の苦情例は、友達によるいじめ、担任の指導等について、学校行事について、駐車場について、登下校班について、学級運営について、児童の発達について、特別支援教育について、福祉的課題関係、学校における事故・ケガについて、アレルギー関係、友人関係、ネット関係、等々多岐に亘っており、これら苦情への対応には、①苦情の詳細の把握、②対象案件についての事実確認、③対応協議—教務主任、教頭、校長の役割が決まらされていて、校内主任等会議、校内いじめ対策委員会を開催し、大きなものは町教育委員会に報告、相談し指導指示をおおぐ、④保護者に回答・訪問説明・謝罪、⑤裁判・訴訟関係手続きという流れが考えられている。苦情解決が長引くにつれ①から⑤の段階へと進むことになるが、対応

においてはあくまでも丁寧な対応、一刻も早い迅速対応、健康最優先、一人で受けられない組織的対応が鉄則である。

しかしながら、以上のような苦情対応の体制を整えておくことは火種を大きくしないために必要なことであるが、それ以上に、苦情を未然に防ぐことのできる体制が必要である。

### 3. 苦情解決への取り組みの特徴

苦情を未然に防ぐための組織的対応として、児童育成支援室の設置、校内特別支援教育委員会開催、関係機関との連携、ケース会議、情報公開・開かれた学校づくり、保護者学校評価の実施があげられる。

具体例として、保護者と地域住民が学校に意見を反映させる仕組みであるコミュニティ・スクールの実施とコミスク通信発行、社会教育主事の資格を持つ地域連携教員の配置、年40回の校長だより発行、学校支援ボランティアの積極的取込、地域名士との交流、早めのアナウンス、一斉メール配信システム活用、等であり、これら①から⑥に挙げた予防的対応の結果、苦情はほとんどなくなったとのことである。

### 4. 今回のヒヤリング調査で学んだこと

訪問調査を通して、事態が大事になるのは事象の大小でなく学級の初期の対応に原因があるとの考えで、可能な試みをすべて行い、苦情にも誠心誠意向き合おうとする姿勢を読み取ることができ、さらに、マニュアルにおいては具体的な発言例を示すなど、経験の浅い教員も困らないようにという配慮が見られ、教職員を育て、また地域連携教員を配置する等地域の協力も得て対応するなど、学校と地域が丸となって対応する姿勢もうかがい知ることができた。

以上のことから、教育・保育の現場では一人ひとりの教育者・保育者が如何なる苦情に対してもその初期段階での確かな対応をし、また一人で抱え込まないことが何よりも大切であると言える。そのための洞察力、協調性、コミュニケーション力が専門性の一つとして求められるのではないだろうか。

また、学校・園が丸となって苦情に向き合うには、個々の教育者・保育者の力に加え、管理者の苦情対応を見通す力、リーダーシップが求められよう。

さらに、日頃から地域と協力できる体制を整えておくことが問題の解決に効を奏することも示唆されたよう、子どもたちを学校・地域の協働で育てることの大切さを意識することが苦情対応への基本姿勢であり、また苦情対応のみならず教育・保育の基本であることを改めて感じた訪問調査であった。

### 3) 社会福祉法人建昌福祉会 認定こども園建昌保育園

所在地：鹿児島県始良市東餅田2602番地

訪問日：平成29年12月19日（火）

## 1. 園の概要

昭和53年4月開園、現在15事業所、300人のスタッフを有する社会福祉法人である。法人の理念として、「子どもたちに優しさを、高齢者に生きがいを、障害者に人間としての尊厳を」を掲げ運営している。

## 2. 苦情対応の体制

### ①法人体制

法人組織で、社会福祉法第82条の規定により、利用者からの相談、苦情に適切に対応する体制を整えている。相談、苦情解決責任者を施設ごとで決め、また、第三者委員を配置し、相談、苦情解決に努める体制を構築している。

「福祉サービス苦情・リスクマネジメント第三者委員会」を組織し、学識経験者3名からなる第三者委員で構成している。3か月に1回程度委員会を開催し「苦情は財産」を大前提に、「苦情を現場に活かすためにどうすればいいか、自分たちの支援、資質の向上の為にどうすればよいか」について、各事業所の実態や対応策や事例等を共有し、研修も含め対応策を検討している。さらに、年1回リスクマネジメント研修会を開催し、学んだことを各事業所で共有できる体制となっている。

### ②保育園体制

「苦情・要望・相談」等があれば、主任に報告し、報告書を園長に提出している。月1回園内研修を開催し、「保護者からの要望を出しやすいようにするにはどのようにすればよいか」を話し合っている。いただいた苦情等については、すぐに返事をするように心がけている。また、意見箱（みんなの声）を設置し「保護者の方々からの意見や苦情、要望、育児の悩みなど、広くお聞かせいただけたらと思います。子どもたちの健全育成のために、お役に立てればと思いますので、ご利用ください」と、入園のしおりに記載し、受付担当者名、解決責任者名、第三者委員名を知らせている。

## 3. 苦情解決への取り組みの特徴

苦情・リスクマネジメント委員会で「苦情・要望・相談の定義」を明確にしている。これにより、事例をそれぞれに振り分けることができ、受け手側として内容を判断したり、解決の主眼をどこに置くかを考えたりすることができ、問題点や解決策の事例研究がしやすくなった。

- ・要望：相手側の申し出内容がはっきりしているもの。（こうして欲しい）
- ・相談：相手側の申し出内容に明確なもの（答え）はなく、こちら側の意見を求められている。
- ・苦情：被害を受けたり、不公平な扱いをされたり、迷惑を受けたりしたことに対する不満、不快な気持ち。腹が立つ感情を伝えることを表す。プラス…要望が入っている。

また、「苦情は財産」を大前提として、職員が「苦情を現場に活かすためにどうすればいいか」「自分たちの支援、資質の向上の為にどうすればよいか」を考えることを徹底し、職員の意識を高め保育に活かすことができるようにしている。「苦情」と思わずに「要望」として考えることで、職員側の姿勢を変えることで、解決策が見つかりやすくなる。

今後の取り組みとして、「なんでも報告書」を作成し、細かい内容まで拾うことができるもの、その場ですぐかけられるような簡単な書式、プラス面を記載できるようなもの等が記載できるものを作成する予定である。このことにより、細かい内容にも目を向けるアンテナを張ることができ、苦情・要望・相談の中身（内容）が検討でき、苦情から保育の質を上げる取り組みが可能となる。

#### 4. 今回のヒヤリング調査で学んだこと

法人の組織体制として、各事業所で保護者対応に対する組織体制を組み、それを法人の会議で吸い上げ具体的に分析するようになってきている。例えば、「苦情受付件数と解決件数、」を月ごとに示し、また、「申し出件数」「児童部門」「障害者部門」ごとに集計し、苦情・リスクマネジメント委員会で分析し、保育に生かす取り組みがなされている。保育者のふり返りの機会とし、保護者と園との関係、保護者と保育士との関係等、理解を図ることができ効果的である。特に、「苦情・要望・相談」がマイナスととらえるのではなく、「それが財産である」という認識に立ち、職員の意識改革できる研修体制ができている。法人での研修が各事業所で共有し、各事業所での事例を法人全体で共有できる組織作りは、各事業所職員の学びになり、保護者が安心して利用できる施設づくりとなる。

## IV. 総合考察

これまでの結果と考察をもとに、苦情への対応を「苦情受付・解決への取り組み」と「苦情を未然に防ぐための取り組み」の側面からまとめる。

苦情受付や解決に向けては、マニュアルの作成、苦情受付担当者・苦情解決責任者の配置などの体制を整えるだけでなく、実際にはその体制がどのように機能しているかが重要となることは言うまでもない。本研究では、苦情受付担当者や苦情解決責任者を多くは園長や主任が担っていることが明らかになったことから、苦情受付や解決を円滑、迅速に進めるためには、園長や主任の働きを明確にする必要があると示唆された。その働きには、園として、あるいは各職員が苦情をどのようにとらえているかという意識が影響している可能性があると考え、本研究では苦情と要望等との区別に対する意識をひとつの柱とした。その結果、苦情と要望等を区別している園は半数であり、その判断基準にも多様性がみられたが、

園としての苦情の判断基準が明確にされていることによって、苦情が生じた場合の園長や主任の働きが具体化され、組織的な対応へつながる可能性が見出された。しかし一方で、苦情という言葉がネガティブな印象を与えやすいことや、苦情の線引きが状況や関係性によって変わる場合もあることなどから、苦情を区別しない意義もあるため、今後も検討を重ねる必要があるだろう。

本研究では、年間の苦情受付件数が5件以下の園が過半数であり、園が受ける苦情はかなり少ない状況であった。これは、上述したように苦情の定義に幅があることが要因となっている可能性もあるだろうが、そもそも保育所・認定こども園では、ほぼ毎日保護者（とくに母親）とのかかわり（送迎時や連絡帳など）があり、その積み重ねによって苦情に至っていないとも考えられた。日々の些細なすれ違い等から苦情に発展する内容もあるため、日頃の保護者との意思疎通や情報共有は、保育の質の向上につながるだけでなく、苦情を未然に防ぐ取り組み、さらには苦情の早期解決にもつながると職員が認識することが重要だといえる。また、対象は職員と保護者の間だけではなく、保護者同士、園と地域住民、保護者と地域住民となる場合もあるため、日頃の関係性づくりを広い範囲で実践できるような職員の資質やスキルの向上を目指すことが、苦情解決や未然防止においても大きな役割を果たすことが期待される。

#### 参考文献

樋口耕一（2014）社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して、ナカニシヤ出版。







問7 貴園で受け付けた保護者からの苦情において、サービス向上につながったケースと解決困難であったケースについて、事例として紹介できる範囲で1件ずつご紹介ください。（個人情報を除き、プライバシーにご配慮ください。）

【サービス向上につながったケース】

苦情内容 ①～⑳から番号を選んで○をつけてください	①職員の子どもへのかかわり、②職員の保護者への対応、③送迎時の職員の対応、④職員自身、⑤教育・保育の内容、⑥体調不良時の対応、⑦子ども同士のトラブル、⑧保健衛生（与薬、感染症等）、⑨保健衛生（温度・湿度調整等）、⑩アレルギー、⑪給食（献立、量、質等）、⑫ケガ、⑬持ち物の管理（紛失等）、⑭保護者同士のトラブル、⑮施設・設備、⑯駐車場、⑰徴収金、⑱権利侵害、⑲行政、⑳その他
苦情内容の概要	
対応・結果	

【解決困難であったケース】

苦情内容 ①～⑳から番号を選んで○をつけてください	①職員の子どもへのかかわり、②職員の保護者への対応、③送迎時の職員の対応、④職員自身、⑤教育・保育の内容、⑥体調不良時の対応、⑦子ども同士のトラブル、⑧保健衛生（与薬、感染症等）、⑨保健衛生（温度・湿度調整等）、⑩アレルギー、⑪給食（献立、量、質等）、⑫ケガ、⑬持ち物の管理（紛失等）、⑭保護者同士のトラブル、⑮施設・設備、⑯駐車場、⑰徴収金、⑱権利侵害、⑲行政、⑳その他
苦情内容の概要	
対応・結果	

問8 苦情解決を円滑に行うために、工夫していることがあればご記入ください。

問9 その他、苦情解決等に関するご意見等ございましたら、お聞かせください。

ご協力いただき、ありがとうございました。

資料 2

## 目次

1 危機管理全体計画	P. 1
2 危機管理	P. 4
A 授業中における危機管理	P. 4
B 水難事故（プール）における危機管理	P. 5
C 児童の交通事故における危機管理	P. 6
D 職員間の交通事故	P. 7
E いじめにおける危機管理	P. 8
F 体罰事件	P. 9
G 不登校児童	P. 10
H 給食による食中毒発生	P. 11
I 学級担任交替要求	P. 12
J 落雷・水災・地震災害	P. 13
K 学校行事における危機管理	P. 14
L 不祥事防止に対する危機管理	P. 19
M 対応の難しい外来者に関する危機管理	P. 20
N インターネットにおける危機管理	P. 22
O 学校への危険な侵入者への対応	P. 23
P 連れ去り・車かけ事案への対応	P. 24
Q 生命の危機に伴う緊急事態	P. 25
R 嘔吐症状における対応	P. 26
S 誤飲時における対応	P. 27
T 新型インフルエンザにおける対応	P. 28
U 心のケア（災害発生後）の対応	P. 29
V 竜巻に対する危機管理	P. 30
3 学校災害及び緊急事態発生時における連絡体制 プールによる水泳指導中の事故の場合	P. 33 P. 33 P. 34
① 交通事故の場合	P. 34
② いじめの場合	P. 35
③ 食中毒の場合	P. 36
④ 地震・水災事故発生の場合	P. 37
⑤ 不審者侵入による事故発生の場合	P. 38
⑥ インフルエンザによる欠席の場合	P. 39
⑦ 台風・降雪等自然災害による臨時休校等の場合	P. 40
⑧ 学区内における不審電話の場合	P. 41
4 不祥事防止に向けた危機管理	P. 42
・飲酒運転の防止策	P. 44
・わいせつ行為の防止策	P. 45
・体罰の防止策	P. 46
・個人情報紛失の防止策	P. 47
・公金着服の防止策	P. 48
5 事故・災害発生時の処置	P. 49
・危機レベルに応じた児童の登下校対応	P. 52
・大規模な災害発生時におけるフロー	P. 53
・不審者侵入への対応（初期の対応）	P. 54
・突然の不審者乱入による緊急事態への対応	P. 55
6 不祥事防止に係る「危機管理マニュアル」	P. 56

# 平成29年度 危機管理マニュアル

## 上三川町立上三川小学校

意見・要望・苦情の対応について

意見・要望・苦情の解決手順

- (1) 意見・要望・苦情の受付  
幼保連携型認定こども園建昌保育園への意見・要望・苦情等については面接、電話、書面などにより苦情受付担当者(小倉・福元)が随時受け付ける。受付担当者は、受付に際し、所定の用紙に記録を行い、次の各号の内容について申出人に確認する。
  - (1) 相談・苦情の内容
  - (2) 申出人の希望等
  - (3) 第三者委員への報告の要否
  - (4) 申出人と解決責任者の話し合いへの第三者委員の立会い、助言の要否

なお、解決責任者及び第三者委員に直接苦情を申し出ることできる。

- (2) 受付の報告・確認  
苦情受付担当者が受け付けた苦情を苦情解決責任者(牧園 浩志)と第三者委員(苦情申出人が第三者委員への報告を拒否した場合を除く)に報告する。第三者委員(詳細は次頁)は内容を確認し、苦情申出人に対して、報告を受けた旨を通知する。

- (3) 解決のための話し合い  
苦情解決責任者は、苦情申出人と誠意をもって話し合い、解決に努める。その際、苦情申出人は、第三者委員の助言や立ち会いを求めることができる。なお、第三者委員の立ち合いによる話し合いは、次により行う。
  - ア. 第三者委員による苦情内容の確認
  - イ. 第三者委員による解決案の調整・助言
  - ウ. 話し合いの結果や改善事項等の書面での記録と課題

- (4) 苦情解決の記録・報告  
受付担当者は、相談・苦情受付から解決・改善までの経過と結果について記録を行うものとする。また、解決責任者は一定期間内に、相談・苦情解決結果について第三者委員に報告し、必要な助言を受け、申出人に改善を約束した事項について、申出人及び第三者委員に対して、一定期間経過後、所定の相談・苦情処理結果報告書により報告するものとする。

- (5) 解決結果の公表  
相談・苦情解決の結果については、個人情報に関するものを除き、その実績を掲載し、公表する。

平成29年度  
福祉サービス 苦情・リスクマネジメント  
第三者委員会

開催日 平成29年 11月17日(金)

時間 16:00~17:00

場所 建昌保育園 会議室

社会福祉法人 建昌福祉会

# 家庭保育との比較性から見た保育の観察研究

研究代表者	高木 早智子 (花園第二こども園 園長)
共同研究者	掛札 逸美 (NPO法人保育の安全研究・教育センター 代表理事)
	田中 浩二 (東京成徳短期大学 幼児教育科 准教授)
	梅村 比丘 (広島大学 心理学部 助教)

## 研究の概要

施設型保育において、毎日、長時間にわたり保育を行っている現状においては、その保育が子育ての「代替」として必要な「保育の質」を満たしているかどうかという検討が不可欠となっている。しかしながら、「保育の質」という言葉は多用されつつもその内容の定義が曖昧である点是否めない。

本研究では、この点を明らかにするため、3人の保育者の保育の一場面（0歳児クラスの食事場面）を20分間撮影し、保育者の関わりを子どもへの言葉がけと行動について、その回数を数えるとともに、保育現場に携わっている他の保育者（認可保育所の園長・主任クラス、6人）に個々の内容を評定してもらい、保育全体の評価をしてもらった。本稿では、そのうち言葉がけの結果の一部のみを示している。

その結果、3人の保育者の言葉がけの数は大きく異なり、それぞれの言葉の質（内容のポジティブさ／ネガティブさ、声のトーンの明るさ／暗さ）に対する評定者の評定も異なった。評定の差異は統計学的にも有意であった。しかし、言葉がけの数が多き保育者の言葉の内容やトーンが、必ずしも肯定的に評価されたわけではなかった。

一方、3人の保育者を全体的に評価した最終評価では、1人の保育者に対する評価が評定者間で大きくばらつき、見る側によって保育行動に対する評価が非常に異なる場合がある点が明らかになった。すなわち、保育者によっていわゆる「保育の質」が異なる可能性があるだけでなく、保育を評価する側の見方によって保育の質の評価が大きく異なる可能性（「いわゆる」という言葉が必要である理由）も示唆された。

施設型保育において長い時間を過ごす子どもたちの成長・発達を考える時、定義が曖昧な「いわゆる『保育の質』」ではなく、「最低限満たされるべき保育の質」を明確にし、そのような保育ができる保育者を育成する方向に活かしていくべき結果であると考えた。

キーワード：保育の質、保育の評価、言葉がけ、乳児、食事場面での援助、関わりの量と質

## 1. 背景と目的

『保育所等関連状況取りまとめ（平成29年4月1日）』（厚生労働省<sup>1)</sup>によると、「就学前児童の保育所等利用率は42.4%。うち、3歳未満児は35.1%、中でも1・2歳児は45.7%」となっている。平成28年度の同じデータ（保育所等利用率40.6%、3歳未満児33.1%うち1・2歳児42.2%）と比較しても、保育所等利用率の高さを顕著に示しているといえるだろう。また、平成27年度から施行された子ども・子育て支援新制度において「保育標準時間」認定が最長11時間とされ、延長保育事業を行っている保育所等では11時間以上預かっている子どもも少なくない。ここでいう「保育所等」とは、「従来の保育所に加え、子ども・子育て支援新制度において新たに位置づけられた幼保連携型認定こども園等の特定教育・保育

施設と特定地域型保育事業（うち2号・3号認定）」<sup>1)</sup>を指す。

保育所等における施設型保育は、家庭で保護者が行う子育てを支援することを目的としてきたが、現実に1日11時間（またはそれ以上）の預かりをしている事実を鑑みると、今や保育所等は家庭保育（今回の研究では、「家庭で保護者が行う子育て」を指すこととする）を「代替している」と考えざるを得ない状況にある。

そして、現場の保育者からは、長時間にわたる施設型保育を行うことに対して、子どもの心と体の育ちや親子関係への影響を心配する声も聞こえている（親心を育む会<sup>2)</sup>）。また、米国の大規模縦断調査の結果からは、母親以外の人に保育される時間（保育施設に限らず、親族等のベビーシッティングも含む）が週60時間を超えると、幾何級数的に無秩序型アタッチメントの出現する確

率が上がることも示唆されている（Hazen他<sup>3)</sup>）。

しかし、子どもの育ちにおいて主たる関わりを持つ相手が生物学的な親、母親でなければならないというわけではない。保育者が質の高い関わりをすることによって、乳幼児の育ちを支え、促すことは十分に可能であろう。

とはいえ、先述した子ども・子育て支援新制度では、子育て支援の「量の拡充」と「質の向上」を両輪とした取り組みを制度の柱として謳っているが、「質」の内容については、職員の処遇改善や研修の充実としか触れられておらず、いわゆる「保育の質」が何を指すのかは曖昧な状態である。実際の保育現場でも、「保育の質」の向上が大切なのは理解できるのだけれど、何をもち「質」が向上したといえるのか、その判断は各保育所等や保育者の価値観で行われていることがほとんどである。たとえば保育所等における乳幼児の食事の場面一つをとっても、出された食事を残さず食べられるように援助することに重点を置く園や保育者がいる一方で、食事を楽しむことを優先し、多少の好き嫌いはあっても是とする園や保育者もいる。それぞれの保育にそれぞれの子どもの育ちの援助に対する解釈があり、どれが正しいとは判断できないことが多いのである。そのような中で、昨今の保育が家庭における子育てを支援・補完する（少なくとも最低限の）「質」を確保しているかどうかを理解することが重要だと考える。

そこで本研究では、保育の現場の観察研究を行った。保育における保育者と子どもとの関わりを量と質の両面からとらえることで、家庭保育の支援・代替としての内容を確保しているかを明らかにする一助とすることを目的としたものである。特に、

- 1) いわゆる「保育の質」は、保育者によって異なるのではないか、
  - 2) いわゆる「保育の質」はそれを評価する者によって異なるのではないか、
- という2点を検討の仮説としている。

本研究は、「家庭において保護者が子どもを育てることが最良か」という議論に与するものではない。しかし、場が家庭であれ保育施設であれ、子どもが育つ環境をしっかりと保証することは社会の責任であるとの考えの上に立っている。

## 2. 方法

### 1) 対象となる年齢（クラス）と行動の決定

保育者が子どもと関わる場面は多種多様である。複数の場面、異なる年齢における関わり行動を分析することを当初の目的としたため、まず、本研究の研究代表者の園で各クラスのさまざまな場面（例：おむつ替え、トイレ介助、食事、遊び）を撮影し、分析が可能であるかどうかを検討した。

その結果、0歳児の食事場面が今回の分析にはもつと

も適するという判断をくださった。理由は、1) おむつ替えやトイレ介助は保育者から子どもへの声かけが主となり、声かけの内容もおおよそ一定であるため、評定による比較を行う分析には適さない、2) 遊びは多様な声かけがあり、子どもの言葉も多様であるが、今回の録音・録画の条件では分析に供する質の映像と音声を用意することができない、3) 食事中は保育者と子どもの間のやりとりも多く、保育者間の違いも明らかになると予想されたが、1歳児クラス以上では子どもが動くため、前項と同じ課題が生じる。そのため、保育者と子どものやりとりが多く、多様であり、かつ子どもが（ほぼ）動きまわらない0歳児の食事場面を、今回の分析の対象とした。

### 2) 映像の準備

撮影の許可が得られた2園（日本国内。地域はまったく異なる。規模はそれぞれ定員60名と113名）で、2017年夏、当該園とは関係のない撮影者1人が撮影を行った。撮影に際しては説明書と同意書を用意し、園側に依頼、同意を得た。撮影時間は約1時間、そのうち保育者と子どものやりとりが主体となっている、映像として連続した20分間を切り出し、分析に供した。

この研究の報告書および研究発表において、保育者と子どもが特定されない形の映像または静止画を、当該園の許可を得た上で使用する旨についても説明書で園側に伝え、同意を得ている。分析に使用した映像は、今期の研究が終わった時点ですべて消去するが、この旨も同意を得ている。

### 3) 評定方法

#### a) 評定者を2人以上とした理由

本来であれば内容分析（content analysis）の手法にならない、評定基準に基づいて2人の評定者が同じ映像を見て内容に対する評定を行う。これは、評定者の判断が一致するという前提に基づき、1人のみの評定による主観性を取り除くためである。

しかし、今回は評定者の保育に対する見方自体が主観的で、多様であるかもしれないという仮説の上に立っているため、評定者を2人以上とし、評定がどれくらい一致するか、または一致しないかもみることにした。すなわち、いわゆる「保育の質」と言われているものは、保育を見る個人によって異なるという仮説自体を検討するためである。

よって、認可保育所の6人の園長・主任に保育の評定と評価を行ってもらった。

#### b) 評定の方法

保育者と子どもの動きを動きごとに、また、保育者と子どもの言葉を言葉の塊ごとにすべて書き起こしたシート（図1）と撮影映像を評定者に送り、ひとつひとつの言葉と動きに対する評定を依頼した。シートはエクセルであり、評定を入力することができる。評定者に依頼し

図1：評定シートのイメージ

1 2	A 経過時間	B 保育士1の行動・周囲の様子	C 保育士1（水色エプロン）	D 言葉がけの内容			E 言葉のトーン		F 行動	
				表札	下位カテゴリ	内容	明るい	人間的	子どもの顔を	行動主体
8	2:00		「おいしいね」	28	3	ポジティブ	明るい	人間的		
9		テーブルに向かい、Bちゃんのお皿からスプーンに食材をのせる							見ていない	保育士主体
10			「はい、あーん」	19	1	ポジティブ	暗い	人間的		
11			「おいしい、おいしい」	28	3	ポジティブ	明るい	機械的		
12		テーブルに向かい、Aちゃんのおかず皿とスプーンをとる							見ていない	保育士主体
13			「じゃあAちゃんも」	3	1	ポジティブ	明るい	人間的		

た方法は以下の通り。

1. ヘッドフォン、イヤフォンをして評定してください。
2. 保育士の言葉をテープ起こしたシート（ト書き付き）に、以下の点の「はい、いいえ」、表札、または評点（数字）を書き込んでください。
3. 評定の対象となっている保育者（動画）の年齢、性別、第一印象から推測される保育の経験値（例：「若いのに頑張っているな」「経験が長そうなのに…」）などはできる限り考慮に入れず、評定してください。」

個々の言葉と動きに対する評定を終了した後、対象となった保育者を全体としてどのように評価するかも尋ねた。

#### c) 個々の言葉と動きに対する評定尺度

保育者の言葉と動きに対する評定の尺度は、以下の通り。

##### ア. 保育士から子どもに対する言葉がけの…

- ・内容の定義（「表札」。参考資料）
- ・内容が〔ネガティブ 対 ポジティブ〕（どちらかを記入）  
（例：「食べないなら片付けちゃうよ」…表札「行為を促すための言葉がけ」を選び、「ネガティブ」と記入。「おいしいね～」…表札「主体の尊重・言語的援助」で「ポジティブ」）
- ・トーンが…  
〔暗い 対 明るい〕（どちらかを記入）  
〔機械的 対 人間的〕（どちらかを記入）  
（例：「明るい」トーンだが、同じ言葉を「機械的に繰り返している）

##### イ. 保育士から子どもに対する行動（書き起こしのト

書き部分にあたる）

- ・子どもの顔を〔見ていない 対 見ている〕（どちらかを記入）
- ・行動が〔保育士主体 対 子ども主体〕（どちらかを記入）  
（例：「はい、どうぞ」と声をかけているが、食べるものや口に入れるタイミングを明らかに保育士が決めっていると判断した場合は「保育士主体」。一方、「あ、これが食べたいのね」や「お口、空になったかな？ 食べる？」と、子どもの視線やしぐさを読み取り、口に入れるタイミングも子どもの様子から見計らっていると判断した場合は、「子ども主体」）

##### ウ. 保育士（職員）の独り言

- ・この独り言は〔保育士の感情の発露 対 確認の言葉〕（どちらかを記入）
- ・その言葉のトーンが〔ネガティブ 対 ポジティブ〕（どちらかを記入）  
（例：食器を側方に片付けながら、いらだった声で「食べないんだね!」を、「感情の発露」で「ネガティブ」と評定）

##### エ. 他の保育者（職員）に対する言葉

- ・内容の定義
- ・トーンが〔ネガティブ 対 ポジティブ〕（どちらかを記入）

このうち、アとエの「内容の定義」には、西村<sup>4)</sup>の「表札」を使用した。本研究と同様に保育者の行動を評定している研究であり、援用の可能性が示唆されたためである。本研究において必要な部分を抜き出し、リストとして評定者に送付した。

#### d) 全体的な評定尺度

個々の言葉と行動の評定を終えた後、その保育者のい

いわゆる「保育の質」全体に対する評定を図2のような評定シートに記入してもらった(実際にはエクセルシートに数値で記入)。

尺度の両極端があるだけで、後は「ものさし」のような形状の尺度になっているのは、日本語の「とても高い」「高い」「低い」「とても低い」といった尺度において、それぞれの言葉の間隔が等間隔であると示した研究がなく、たとえば「とても高い」と「高い」の間隔

が回答者の主観によって異なる可能性が指摘されているためである。英語の尺度では、たとえばstrongly agreeとagreeの間隔が認知的にも等間隔であるとした研究報告がある(Smith<sup>5)</sup>)。

また、尺度が1~6で、中点(たとえば1~5の尺度における3)がないのは、特に東アジア人は中点を選びやすく、適切な統計的分析に必要なばらつきが得られない可能性が指摘されているためである(Chen他<sup>6)</sup>)。

図2: 全体評価の尺度

5) 最終評定: この保育者(職員)について全体的に…  
 (評定のイメージはモノサシのようなものです。評定は数字で記入してください)。

5-1. 子どもに対する言葉がけの質は  
 とても低い + — + — + — + — + — + とても高い  
 1 2 3 4 5 6

5-2. 子どもとのやりとりの質は  
 とても低い + — + — + — + — + — + とても高い  
 1 2 3 4 5 6

5-3. 子どもに合わせた食事の進め方の質は  
 とても低い + — + — + — + — + — + とても高い  
 1 2 3 4 5 6

5-4. 他の保育者との連携の質は  
 とても低い + — + — + — + — + — + とても高い  
 1 2 3 4 5 6  
 または 7. 保育者がこの場に一人なので、あてはまらない。

5-5. この保育者が行った環境設定の質(椅子・テーブルの位置、座る位置)は  
 とても低い + — + — + — + — + — + とても高い  
 1 2 3 4 5 6

5-6. (最後に、この状況を見た限りにおいて、私のこの保育士・職員に対する評定は)  
 保育者として質が とても低い + — + — + — + — + — + とても高い  
 1 2 3 4 5 6

6. 上のような評定をした理由や、評定に悩んだ箇所などを、自由に書いてください。評定方法の改善、評定のばらつきの検討に使います。また、評定者による自由な議論の材料にもしたいと思います。

#### 4) 分析

子どもに対する保育者の言葉がけを記述統計で示した。また、評定の違いについては統計的分析を行った。評定者が少ないため、ノン・パラメトリック検定を用いた。

### 3. 結果

使用した映像は、異なる園で撮影された2つの映像(各20分)である。評定の対象としたのは、ひとつの映像に登場する保育者1人と、もうひとつの映像に登場する保育者2人の計3人である。計3人のうち2人は保育士、1人は看護師であった(乳児4人以上が利用する保育所、認定こども園に勤務する保健師、看護師又は准看護師を1人に限って、保育士とみなすことができる)。この3人は、今回撮影した映像の中で食事中、主に子どもに関わっていた3人であり、保育行動を映像で見た後にこの3人を選んだわけではない。

評定者は計6人だが、一方の映像の評定者が1人欠けている理由は、この映像が当該評定者に関わりのある園(勤務園ではない)で撮影されたためである。

結果は多岐にわたるため、今回の分析では、子どもに対する保育者の言葉がけのみを取り上げている。

また、3人またはそれ以下の評定者しか評定していな

い言葉がけは、分析に含んでいない。

#### 1) 言葉がけの回数

子どもに対する保育者の言葉がけの数は表1の通りで、保育者間で大きく異なることがわかる。

#### 2) 保育者の言葉がけに対する評定

評定者が保育者の言葉がけをどのように評定したかを表2にまとめた。表2では、「ポジティブ」評定が多かった言葉がけの個数とその割合、「ポジティブ」評定と「どちらでもない」評定が同数の言葉がけの個数とその割合、「ネガティブ」評定が多い言葉がけの個数とその割合、「どちらでもない」評定が多い言葉がけの個数とその割合に分けている。

保育者Aは「ポジティブ」評定が多い言葉が全体の4分の3(76.5%)を占めており、保育者Bは「ポジティブ」評定と「ポジティブ」「どちらでもない」評定とで全体の4分の3程度(41.8+33.7=75.5%)だった。一方、保育者Cは「ネガティブ」評定が約2割(19.5%)を占めた。

言葉がけ全体(表1に示した数)のうち、評定されていない(または、3人またはそれ以下の評定しか得られなかったために分析から除かれている)言葉も、保育者BとCには見られる(表2の最下項)。

表1：20分間の子どもに対する言葉がけの回数

保育者A	保育者B	保育者C
255	366	116

表2：保育者の言葉がけに対する評定の個数、割合

	評定された言葉の個数			言葉全体に占める割合(%)		
	保育者A	保育者B	保育者C	保育者A	保育者B	保育者C
「ポジティブ」評定が多い	195	119	16	76.5	41.8	20.8
「ポジティブ」と「どちらでもない」が同数	25	96	8	9.8	33.7	10.4
「ネガティブ」評定が多い	1	10	15	0.4	3.5	19.5
「どちらでもない」評定が多い	33	59	33	12.9	20.7	42.9
評定された言葉数	255	285	77			
言葉がけに対する割合(%)	100%	77.9%	66.4%			

カイ二乗検定から、分布の違いは統計学的に有意 ( $\chi^2 = 170.98, p < 0.01$ ) であった。「ポジティブ」評定と「ネガティブ」評定が多くなされた言葉がけの数が、3人の保育者の間で大きく異なることは、この3人の言葉がけの数が異なるだけでなく、質も大きく異なる（と評定者にみなされた）ということである。「どちらでもない」は、「ポジティブでもネガティブでもない内容だ」という意味の評定の可能性と「ポジティブともネガティブとも評定できない」という意味の評定の可能性があるが、いずれにせよ、この割合も保育者3人の間で大きく異なることから、3人の保育の内容が質的に異なることが示唆されている。

評定が「ポジティブ」で一致した言葉がけには「上手だ」「えらいね」「食べられたね」や「おいしいね」とい

った子どもの行動に対するほめ言葉や、子どもの気持ちを肯定的にとらえた言葉などがみられた。「ネガティブ」で一致したものは「(い) やなの？」と子どもの気持ちを否定的にとらえた言葉にみられた。

保育者の言葉がけに対する評定の一致をみると表3のようになる。「全員一致」とは、ある言葉がけに対して評定者全員が同じ評定（ポジティブ、ネガティブ、どちらでもない、の3種類のうちいずれか）を下したこと、「3つのうち2つ」とは、3種類の評定のうち2種類の評定がその言葉がけに対して下されたこと、「3つすべて」とは、ひとつの言葉がけに対して3種類ばらばらな評定が下されたことを意味する。カイ二乗検定から分布の違いに統計学的有意差が認められた ( $\chi^2 = 44.68, p < 0.01$ )

表3：言葉がけに対する評定の一致度  
(個数と、評定された言葉に占める割合%)

	保育者A	保育者B	保育者C
全員一致	74 (29.0)	23 (8.1)	10 (13.0)
3つのうち2つ	151 (59.2)	207 (72.6)	50 (64.9)
3つすべて	30 (11.8)	54 (18.9)	17 (22.1)

保育者Aは、「全員一致」が約3割（29.0%）を占めた。表2の結果と合わせると、保育者Aは他の2人に比べ、評定しやすい言葉がけ、すなわち「ポジティブかネガティブか」が聞いている側にとってわかりやすい言葉がけをしていることが示唆される。言葉の受け取り側（保育において通常は子ども）にとって、含まれる内容がわかりやすい言葉を発すること自体、その保育者の質を示すであろう点を考えると、ここで見られる保育者間の差異も重要である。

保育者AとBは、「ネガティブ」で評定者が全員一致した言葉がけはなかったが、保育者Cには2つ、「ネガティブ」で評定者が一致した言葉がけがあった

### 3) 保育者の声のトーンの明るさ、暗さに対する評定

3人の保育者の声のトーンを、評定者が「明るい」「暗い」のどちらに評定したか、一致度も含めて示したのが表4である。わかりやすさのため、評定がばらついたもののうちでは、3人以上が「暗い」と答え、他の人は「明るい」と答えた個数だけを示している。よって、表中にある個数を足しても、「評定された言葉数」にはならない（例：保育者Aの場合、254-200=54個の言葉のトーンに対する評定は、この表中にある以外のばらつきを示したということ）。

表4：保育者の声のトーンに対する評定

	評定された言葉の個数			評定された言葉全体に占める割合 (%)		
	保育者A	保育者B	保育者C	保育者A	保育者B	保育者C
評定者全員が「明るい」	200	218	7	78.7	68.6	8.8
3人以上が「暗い」	0	7	38	0	2.2	47.5
評定者全員が「暗い」	0	0	1	0	0	1.3
評定された言葉数	254	318	80			
言葉がけに対する割合 (%)	99.6	86.9	69.0			

個数が0や1の項が多いため、カイ二乗検定はできないが、評定者全員が「明るい」と評定した言葉が保育者Cでは極端に少なく、一方、評定者3人以上または全員が「暗い」と評定した言葉が保育者Cで半分以上を占め、評定者全員が「明るい」と評定した言葉が保育者Cでは1割以下(8.8%)にとどまる事実は、この保育者3人の間の「保育の質」が明らかに異なることを示している。

また、表2の結果同様、ここでも保育者Cの言葉の中で評定されたのは約7割(69.0%)にとどまる。保育者Cの言葉がけは、内容のポジティブ、ネガティブだけでなく、トーンも判断しにくい(受け取り手にとってわかりにくい)言葉であることを示唆している。

#### 4) 「表札」の一致

保育者の言葉がけひとつひとつに評定者が「表札」をつけていった結果の一致、ばらつきは、表5の通りである。保育者Aの言葉の27.1%、保育者Bの言葉の22.2%、

保育者Cの言葉の45.5%は、全員が同じ「表札」を選んだか、または2種類の「表札」が選ばれたが、それ以外の言葉は評定者間の選択のばらつきが3種類以上となった。

一致した表札は、全員の一致は保育者Bの「行為の承認」(例:「○○ちゃん、上手」「いいよ」「えらいね、野菜も食べられて」)、保育者Cの「主体の尊重・言語的援助」(例:「それじゃ飲めないよ」「食べる?」)で多く見られた(例に挙げた言葉の「表札」が一致したからといって、それらが「ポジティブ」「明るい」と評定されているわけではない点は指摘しておく)。ひとつの言葉に対して2種類の「表札」が選ばれた場合においても、すべての保育者において「行為の承認」と「主体の尊重・言語的援助」や「主体の尊重・動作的援助」が入り混じるものが多く見られた。逆に表札がばらばらになるものとしては、「あーん」や「もぐもぐ」「どうぞ」といったように、保育者が子どもの行動を促す意図を持った言葉がけが多く見られた。

表5：表札の一致、ばらつき

	言葉がけの個数			評定者3人以上が表札を記入した言葉の総数に占める割合(%)		
	保育者A	保育者B	保育者C	保育者A	保育者B	保育者C
全員が同じ表札を選択	2	17	7	0.8	5.8	9.1
2種類の表札が選択された	67	48	28	26.3	16.4	36.4
3種類の表札が選択された	82	82	24	32.2	28.1	31.2
4種類の表札が選択された	73	99	12	28.6	33.9	15.6
5種類の表札が選択された	31	39	6	12.2	13.4	7.8

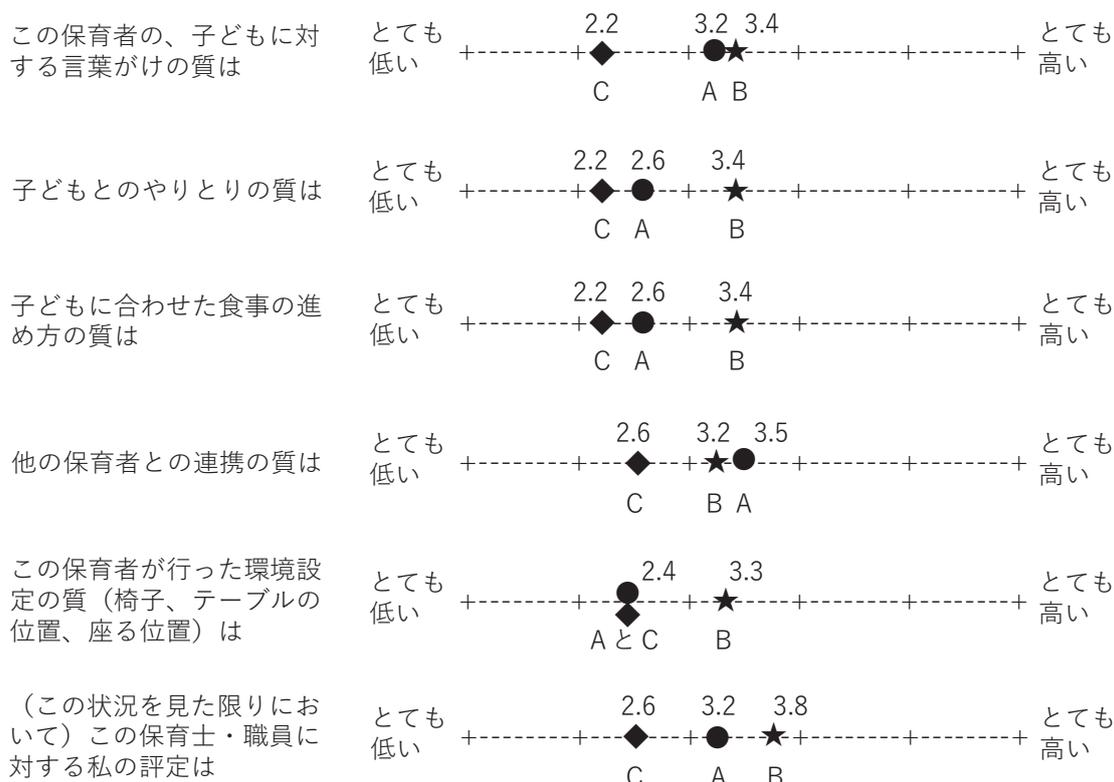
#### 5) 最終評定の結果

ここまでは、3人の保育者の言葉がけひとつひとつに対する評定であったが、本研究では評定者に、全体を見てそれぞれの保育者をどのように評価するかも尋ねた。言葉がけや行動の細かな評定と、全体の評価が強く相関するのであれば、言葉がけや行動の細かな評定は不要と

なるかもしれないからである。

図3に保育者3人(A、B、C)に対する評価(評定者の評価の平均点)を示す。評定者はものさし状の尺度の+の部分(1~6の整数)を選ぶ形で評価をしているが、平均点であるため、小数点も含まれる数値となっている。

図3：最終評価の結果（評定者が下した評価の平均）



各保育者に対する評価が有意に異なるか（例：最初の尺度で言うと、「保育者Aの3.2、Bの3.4、Cの2.2という評価点は、偶然以上の差なのか」）を調べるために、ノン・パラメトリックのKruskal-Wallis（クラスカル・ワリス）検定を用いた。サンプル数（評定者の数）が少ないため、パラメトリックの分散分析は使えないためである。結果、6つの尺度のいずれも、3人の保育者の間に統計学的に有意な差はみられなかった。つまり、尺度の上で1点以上の違い（平均値）があっても、それは統計学的に有意ではなかったということである。

しかし、評定者の数を増やして統計学的検討を行えば、今回の尺度でみられる差は統計学的に有意となり、たとえばこの3人の保育者の保育全体に対する評価は意味のある形で「異なる」と結論できる可能性もある。その可能性を考えるため、3人の保育者に対して評定者がどのような評価をくださったのか、尺度上にプロットしてみた（図4）。

すると、保育者AとCについては、評定者の評価がそれぞれの尺度項目でさほどばらついていないのに対し、保育者Bについては、評定者の評価が大きくばらついていることがわかる（統計学的には、評定者が増えても保育者Bに関しては他との有意差が出にくいことが示唆される）。つまり、保育者Bは一部の評定者から「とても高い」とも評価されているために平均点（上図）が高く

なっているが、一方で「とても低い」という評価もされているのである（図4）。保育者AやCは、値が高いにせよ低いにせよ、評定者の評価が一定の範囲に集まっているが、保育者Bのように評定者（＝見る人）によって評価が大きく異なる保育者もいるということは、いわゆる「保育の質」を考えていく上で非常に重要であることが示唆される。

また、こうした評価を現段階において、平均値だけで比較することの危険性も示唆された。そして、個々の行動の評定と保育全体に対する最終評価が必ずしも同じ意味を持つわけではない可能性も明らかになった。

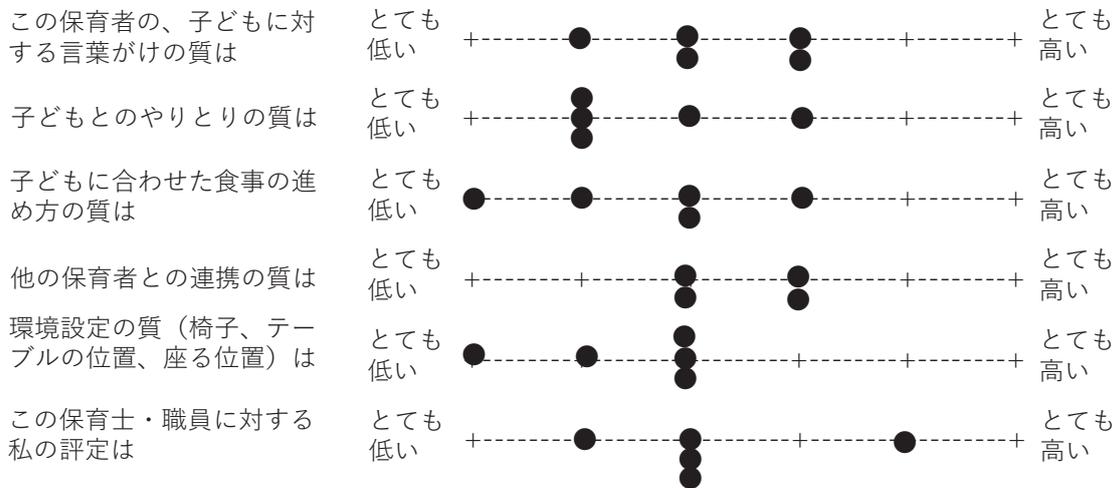
#### 4. 考察

本研究では、子どもに対する保育者の関わりを量と質の側面から見、そこに「保育を見る」他の保育者の見方の差異（ばらつき）という要素も加えて検討した。本稿ではまず、言葉がけの部分に絞ってまとめている。

まず、研究者側の選別意図なく観察対象となった3人の保育者が、同じ20分間に子どもにかけた言葉の数が大きく異なったことは非常に重要である。言葉がけの数が最も少なかった保育者Cは、最も多かった保育者Bの3分の1に過ぎず、保育者Aと比べても半分であった。乳児期の保護者（生物学的な親に限らない）の言葉がけの

図4：最終評価の結果（評定者それぞれの評価）

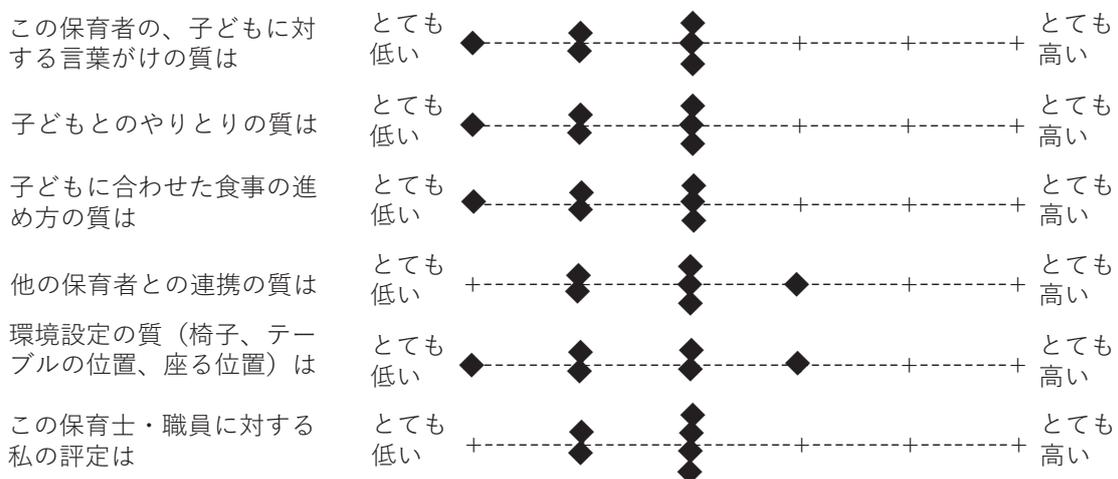
(保育者Aの各尺度項目に対する、各評定者の評価)



(保育者Bの各尺度項目に対する、各評定者の評価)



(保育者Cの各尺度項目に対する、各評定者の評価)



数とその後の子どもの言語・知的発達、感情や社会的スキルの発達が強く相関することは、さまざまな研究から明らかであり（Suskind<sup>7)</sup>）、いわゆる「保育の質」においても、保育者の言葉がけの数（量）を保証することは不可欠であろう。その点において、個々の保育者によって言葉がけの数があまりに大きく変わらないようにすることが、「保育の質の保証」のひとつの側面として重要であることがわかる。

また、保育者Cについては、言葉がけの数が少なかつただけでなく、「ポジティブ」と評定された言葉の割合も低く、トーンが「暗い」と評定された言葉の割合も高かった。おとなが発する言葉の内容、トーンのあたたかさも発達にとって不可欠な要素であるから<sup>7)</sup>、「保育の質」の基本的な部分として、保証されてしかるべきであろう。

しかしながら見逃してはならない点は、言葉がけの数が最も多かった保育者Bに対する評定者の評定が必ずしも高くなかったところである。すなわち、評定者が「ポジティブ」「明るい」言葉がけであるとみなした割合が多いのは、保育者Bではなく、保育者Aであった。つまり、「かける言葉がただ多ければいい」というわけではないのである。保育者Bについては、評定者全員が一致して「ポジティブ」と評定した割合が1割に満たず、「（ポジティブ、ネガティブの）どちらでもない」と評定された言葉が半分を占め、保育者Aに対する評定と大きく異なる。

この点は、評定者が3人の保育者に対して行った最終評価にも示されている。保育者Aと保育者Cに対する個々の評定の分布はある程度まとまっているのに対し、保育者Bに対する評定はまったくばらばらであり、保育を見る評定者（こちらも保育者）の視点によって、保育者Bの保育は「良く」も「悪く」も見えたということを示している。これは、本研究が「保育の質」を自明のものとして取り上げず、「いわゆる『保育の質』」という視点をもって取り組まれたことの適切さを表す典型的な結果でもあると言えよう。昨今、「保育の質」と言われているものは、保育者（今回の評定者で言えば認可保育所の園長や主任）の個々の見方によって異なり、必ずしも共通認識として存在するわけではないということである。あたかも共通認識としての「保育の質」があるかのように考えること、さらに共通認識としての「質の高い保育」があるかのように考えることは、現状においては不適切なであろう。共通認識がない現状で「保育の質を高める」「質の高い保育をする」という言葉だけがひとり歩きをすることは、保育の内容や、子どもに対する保育者の言葉や行動に関わらず、「質の高い保育をしています」と言い募る余地を残してしまうためである。

しかし、ここで考察を終わらせず、保育者Bに対する評定が大きくばらついた理由についても考えることは、次の研究や、本研究を活かした実践や（保育者に対する）

支援介入に向けた流れとして重要であろう。

この点について、本研究の研究代表者と、明確な保育の実践理論に基づいた保育を長年進めている園の主任保育者が今回の研究結果を見た上で議論をした。研究代表者は今回、映像をすべてエクセルに書き起こす係をしている。また、もう一人の主任保育者は本来、評定作業に携わる予定で映像を見ていたが事情により評定自体ができなかった者である。つまり、2人とも映像の内容をよく見ている。

2人の議論から出てきた重要な点は、保育者Bの保育には「保育者主導型」の部分が多くみられたということ、そして、保育者が主体になった「食べさせよう」「介助をしっかりしよう」という言動、行動に対して、それを「ポジティブ」と解釈した評定者もいれば、「ネガティブ」と解釈した評定者もいたのだらうという部分であった。たとえば、保育者Bは「どうぞ」「あーん」「かみかみ」といった言葉を多く発しているが、映像をみるとその言葉が言葉に過ぎず、保育者と子どもと今から食べるものの中に三項関係（triadic relationship）が成り立っていない場合が多い、または三項関係が成り立っていると明らかにはわからない場合が多い。

つまりこれは、発達にとって大切な共同注視（joint attention）がない状態だということである。たとえば保育者が「Aちゃん、これはニンジンだよ」と子どもの目を見ながら話し、皿の上のニンジンを見ながらスプーンに乗せるなどする。すると、子どもは保育者の視線を追い、スプーンに乗ったニンジンを見る（共同注視）。こうした繰り返しから、子どもは保育者の意図を理解し始め、保育者の意図と自分と食べ物との関係もわかり始め、三項関係が成り立ち始めることで、さらには子どもから食べ物を指さして保育者の顔を見、「これを食べていい！」という意思を示すようになっていく。

こうした点が評定者の中で明確に意識されていたかどうかはむろん不明ではあるが、今後の研究でこの点が明確になるような評定方法を作っていくことも検討に値すると、この議論の中で一致した。なぜなら、乳児がおとなの視線や指さし先を追ったりすることで共同注視、共同注意をし、そのスキルが育っていくことは、子どもの知的・感情発達に大きな意味を持つからである。

もうひとつ、この議論で出てきたのは、保育者Bに限らず「かみかみ」「もぐもぐ」「ごっくん」といった言葉が多用されている場合に、それが子ども主体の食事の促しとみなされるのか、あるいは保育者主体の促しとみなされるのかの違いも、評定のばらつきに表れるのではないかという点である（「表札」が一致しなかったのもこの種の言葉）。「かみかみ」「もぐもぐ」「ごっくん」などの言葉は、子どもが見ているところで保育者が口を動かせばロール・モデルとしての役割を果たしうるが、言葉として聞いただけでは行動と一致しない言葉に過ぎない（実際、囁んでいる時に「かみかみ」「もぐもぐ」という

音は出ず、飲み込む時にも「ごっくん」と言って飲み込まない)。この点は、本稿では記述していない「子ども主体」「保育者主体」の評定の部分と合わせると、さらに明らかになる可能性がある。

表札の一致、不一致に関しては、今回、参照した「表札」が本研究にはあてはまらないものであったならば、すべての言葉がけに対して均等にばらつきが起きたはずである。しかし、実際には評定者間で表札が（ほぼ）一致した言葉がけも複数あり、特に表札が一致した言葉がけには一定の特徴が見受けられた。保育者の言葉がけの質を高めるための介入につなげていく上では、それぞれの言葉の定義（例：「行為の承認」「主体の尊重」等）を容易にできることが肝要であり、今回用いた「表札」の少なくとも一部は用いることができるという示唆である。

本研究では、「保育の質」と言われているものが明確に定義されたものではないという立場から、保育に対する評定者の主観、価値観を縛らない形で評定をしてもらったことによって、今後活かす結果を得ることができたと考える。一方で、評定者の主観、価値観を縛らずにいても、保育行動・言動の中で肯定的に評価される部分と否定的に評価される部分はある程度、明確であり、明らかに肯定的に受け取られる保育行動と明らかに否定的に受け取られる保育行動があることもわかった。つまり、「保育の質」は現状において多様であっても、「保育の質の基本部分」と呼びうるものは定義しうるのではないかという点である。また、同様のことは家庭における保育においても言えるものであるかもしれない。

今後の研究では、本研究の他の部分の分析も進めながら、「保育の質の基本部分」を明確にし、そのレベルの質を満たすことのできる保育者、保育施設づくりに活かしていく。

## 参考文献

- 1) 厚生労働省 (2017). 保育所等関連状況取りまとめ.
- 2) 親心を育む会 (2017). 今の保育は長すぎる?～現場の保育者からみた長時間保育. 日本保育学会第70回大会 (ポスター発表).
- 3) Hazen, N.L.他 (2015). Very extensive nonmaternal care predicts mother-infant attachment disorganization: Convergent evidence from two samples. *Development and Psychopathology*, 27, 649-61.
- 4) 西村真実 (2011). 乳児保育における保育技術の体系化に関する研究. 平成22年度児童関連サービス調査研究等事業報告書
- 5) Smith, T.W.(2004). Methods for Assessing and Calibrating Response Scales Across Countries and Languages. Paper presented to the Sheth Foundation/Sudman Symposium on Cross-National Survey Research
- 6) Chen, C.他 (1995). Response style and cross-cultural comparisons of rating scales among East Asian and North American students. *Psychological Science*, 6, 170-175.
- 7) Suskind,D. (2015). Thirty Million Words: Building a Child's Brain. (2018年春に日本語訳刊行)

## 謝辞

研究協力者の北野久美先生（あけぼの愛育保育園）、酒井初恵先生（小倉北ふれあい保育所）、撮影を許可して下さった園の先生方、そして、評定をして下さった埼玉県、福岡県、山梨県、福島県、新潟県の園長・主任の先生方にお礼を申し上げます。

参考資料（表札）

上位項目	表札		下位カテゴリ
見通しの獲得を支える	①	場面転換の視覚的提示	1 場面転換の視覚的提示
	②	場面転換の言語的提示	1 場面転換の言語的提示
	③	見通しの提示	1 見通しの提示
行為の活用を支える	④	行為の活用のための見守り	1 行為の活用のための見守り
	⑤	次の行為の言語的提示	1 次の行為の言語的提示
	⑥	行為の完了の確認	1 行為の完了の確認
	⑦	行為の承認	1 視覚による行為の承認
			2 言語による行為の承認・肯定
			3 言語による行為の承認・ほめる
			4 言語による行為の承認・モニタリング
			5 言語による行為の承認・パラレルトーク
6 言語による行為の承認・感謝			
7 言語による行為の承認・その他			
8 動作による行為の承認			
行為獲得の為の援助	⑧	行為の獲得のための見守り	1 行為獲得のための見守り
	⑨	部分的協働	1 部分的協働
	⑩	励まし	1 励まし
	⑪	子どもの反応を引き出す	1 子どもの反応を引き出す
	⑫	動作による誘導	1 動作による誘導
	⑬	姿勢	1 子どもの動作に合わせる
			2 動作の予測
			3 子どもの行為を妨げない体勢の変換
			4 姿勢の安定を助ける
	⑭	位置の調整	1 子どもの行為を妨げない位置取り 2 物の配置
	⑮	解説	1 表象動作による解説
			2 解説
	⑯	モデリング	1 生活様式
			2 生活行為
			3 あそび
	⑰	行動様式の伝達	1 行動様式の修正と言語・視覚的伝達
			2 行動様式の修正と言語的伝達
			3 行動様式の修正と動作的伝達
			4 行動様式の動作的・言語的伝達
5 行動様式の動作的伝達			
⑱	きっかけの提供	1 依頼による子どもの行為を促すきっかけの提供	
		2 選択肢を示す	
		3 子どもの自主的行為を促すきっかけの提供	
⑲	行為の伝達	1 次の行為の言語的・動作的提示	
		2 次の行為の視覚的提示	
		3 次の行為の動作的提示	
		4 次の行為の言語的提示	
行為の代行	⑳	気付きを促すための言葉かけ	1 気付きを促すための言葉かけ
	㉑	気付きを促す接触	1 気付きを促す接触
	㉒	子どもの主体的行為を尊重した同行	1 子どもの主体的行為を尊重した同行
	㉓	行為の共有	1 行為の共有
	㉔	できないところを助ける	1 できないところを助ける
	㉕	行為の代行	1 行為の代行
安心感の醸成	⑳	主体の尊重・視覚的援助	1 表情を伴う応答
			2 視覚的交流
	㉗	主体の尊重・動作的援助	1 接触・言語的交流
			2 接触（身体的）交流
			3 動作を伴う応答
			4 子どもの情緒的安定を確保する位置取り
			5 向きの調整
			6 速さの調整
	7 子どもの姿勢に合わせる		
	㉘	主体の尊重・言語的援助	1 子どもの了解を得る
			2 子どもの意思確認
			3 パラレルトーク
4 エクスパンション			
5 モニタリング			
6 尋ねる			
7 積極的な迎え入れ			
8 言語的交流			
安全確保	㉙	危険回避	1 危険回避
	㉚	目視	1 子どもの把握のための目視 2 全体の把握のための目視

## 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。

4. 研究所に審査委員会を置く。

①審査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）

（平成29年9月1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

- 五十嵐 隆 …国立成育医療研究センター理事長  
石川 昭 義 …仁愛大学教授  
内田 伸 子 …お茶の水女子大学名誉教授  
小笠原文 孝 …宮崎県・社会福祉法人顕真会理事長  
掛札 逸 美 …NPO法人保育の安全研究・教育センター代表  
梶 沢 幸 苗 …青森県・社会福祉法人恵泉会理事長  
金子 恵 美 …日本社会事業大学教授  
小林 芳 文 …横浜国立大学名誉教授・和光大学名誉教授  
酒井 治 子 …東京家政学院大学教授  
潮谷 義 子 …元・日本社会事業大学理事長  
志賀口 大 輔 …なごみこども園園長  
高橋 紘 …至誠保育総合研究所所長  
西村 重 稀 …仁愛大学名誉教授

(平成30年3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8巻 (2017年度)

---

2018年(平成30年)3月31日発行

発行：社会福祉法人 日本保育協会 保育科学研究所

編集：社会福祉法人 日本保育協会 企画情報部

〒102-0083 東京都千代田区麹町1-6-2 アーバンネット麹町ビル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

---