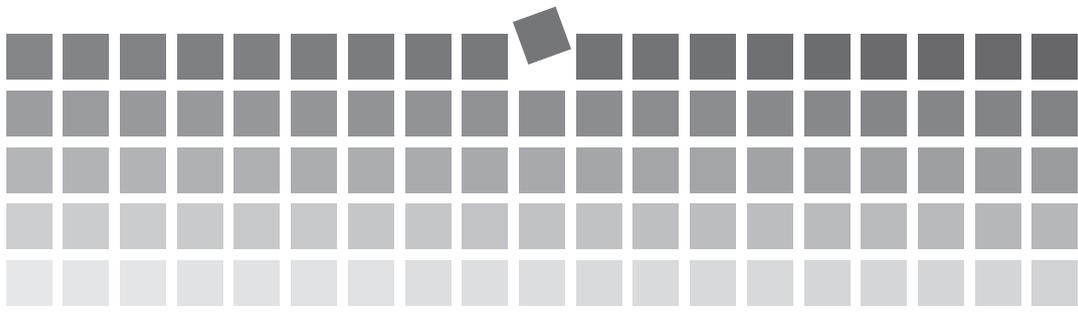


保育科学研究

第9卷 (2018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30年度の研究成果をまとめた「保育科学研究第9巻」を発刊いたします。

本年度の総合テーマは、昨年度から引き続き「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、6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29号で紹介しております。また本年度は、招待論文を1件ご執筆いただきました。

次の平成31年度の研究では、総合テーマを「低年齢児の保育と環境について」とし、6件の研究計画が、審査委員会、倫理委員会を経て運営委員会において承認され、研究が開始されます。これらの研究要旨については「研究所だより」第32号で紹介する予定です。

平成29年度の研究成果については、平成30年9月に開催した第8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30号に概要を掲載しています。

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

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

引き続きご支援を賜りますよう、よろしくお願い申し上げます。

2019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

インクルーシブ保育の実践における保育者の専門性の向上に関する研究 —アセスメントの活用による保育実践— (袴田 優子) ……………	1
保育所・認定こども園における食を通じた保育者の専門性に関する研究 —セルフチェック票の提案— (酒井 治子) ……………	18
保育所における外国にルーツをもつ子どもの親支援に関する研究 (和田上 貴昭) ……	44
保育士の専門性向上に伴う保育業務の変化の実態と課題 (野崎 秀正) ……………	52
認定こども園における職員間の連携及び協働に関する研究 (森 俊之) ……………	66
保育所・認定こども園が、多様化する保育・教育ニーズに対応するための 保育者の専門性の向上に関する研究 (吉岡 眞知子) ……………	86

指定研究：「保育指針」「教育・保育要領」などについて

家庭保育との比較性から見た保育の観察研究② (高木 早智子) ……………	107
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) ……………	115

招待論文

保育園感染症対策研修出席者に対する 追跡調査による研修効果の検証 (菅原 民枝) ……………	134
---	-----

(資 料)

日本保育協会保育科学研究所細則……………	147
日本保育協会保育科学研究所倫理委員会細則……………	149
日本保育協会保育科学研究所審査委員会細則……………	150
日本保育協会保育科学研究所企画委員会細則……………	151
日本保育協会保育科学研究所運営委員名簿……………	152

インクルーシブ保育の実践における保育者の専門性の向上に関する研究 —アセスメントの活用による保育実践—

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	(こども発達応援所Yすまいる所長)
	岩羽 紗由実	(横浜市立坂本小学校教諭)
	吉田 いづみ	(若松保育園主任)
	中山 淳	(石上保育園副主任)
	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、インクルーシブ保育における保育者の専門性の向上を目指して、要配慮児の発達を客観的に把握し、具体的な支援を展開するために必要なアセスメントの保育現場への活用とムーブメント教育による保育実践について、実証的に検討することである。保育者の専門性の向上につながるアセスメントとその活用に関する4回連続の研修会を実施し、研修受講前後の保育者の変化を比較するために、質問紙調査とグループインタビュー調査を実施した。その結果、質問紙調査からは、研修受講後の方が要配慮児への理解や対応、集団での保育や保護者・保育者間での連携についての難しさは減少し、対象者の自己肯定感については上昇する傾向が示され、本研修会の効果が認められた。グループインタビューからは、アセスメントの活用について意欲的な発言が抽出され、インクルーシブ保育を展開していく上で保育者自身がアセスメントを実施し、子どもの状態を客観的に把握することの重要性が認識された。

キーワード：インクルーシブ保育、研修会、専門性の向上、アセスメント、ムーブメント教育・療法

I. 問題と目的

近年、保育所における障がいのある子どもや、診断は受けてはいないが、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いわゆる「気になる子」など、配慮を要する子ども（以下：要配慮児）の増加が指摘されており^{1)、2)、3)}、多くの保育所で、様々な様相を呈する子どもたちを共に保育しているという現状がうかがえる。そのような中、保育の現場では、要配慮児を含む子どもたちの保育をどのように展開していくかなど、インクルーシブ保育の実践についての関心は高いと思われる。

インクルーシブ保育とは、障がいの有無に関わらず、全ての子どもと一緒に保育を受け、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⁴⁾。浜谷⁵⁾は、保育におけるインクルージョンとは、多様なニーズを持つ子どもが共に育つ保育の場を築くことであり、子どもの姿から出発して新た

な保育を創造することであると述べている。

厚生労働省の「障害児支援の在り方に関する検討会」は、2014年7月に「今後の障害児支援の在り方について(報告書)～『発達支援』が必要な子どもの支援はどうあるべきか～」⁶⁾の中で、インクルージョンの推進と合理的配慮を基本理念として示した上で、全ての子どもには発達支援が必要である中、障害のある子どもについては個々のニーズに応じた丁寧な支援が必要であるという認識に立ち、一人ひとりの個性と能力に応じた支援を行うことができる体制を作っていくべきであると述べている。また、2017年3月に告示された新保育所保育指針⁷⁾では、障害のある子どもの保育について、一人ひとりの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置づけることと明記されている。このように保育者には、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⁸⁾を展開する力、すなわちインクルーシブ保育を展開する

力が求められている。しかし、山本・山根⁹⁾は、多くの保育者が日常的な保育場面において、障害児のためのプログラムを構成することに不安を感じていると報告している。また、工藤・金¹⁰⁾は、インクルーシブ保育を実践している保育者が、すべての子どもに配慮した保育方法を学ぶ場がないことを課題として挙げている。以上のことから現場の保育者は、日々戸惑いながら保育を展開しており、具体的な方法論を学ぶ場を求めていることがわかる。

筆者らは、「平成29年度保育科学研究」による助成を受け、要配慮児の支援に関する保育者のニーズを調査し、子どもの全面発達を促す包括的な支援方法であるムーブメント教育・療法 (Movement Education and Therapy) (以下：ムーブメント教育) による研修を通して、保育者の専門性の向上に関する検討を行った¹¹⁾。その結果、保育者は要配慮児の支援にあたり「遊びを通して発達を支援する保育、子どもの発達を客観的に把握する方法」を求めていることが明らかになった。また、研修を受講したことで、要配慮児の実態を具体的に理解するスキルや子どものストレンクスを保育に活かす支援スキルなどの側面で、その専門性が高められることが認められた。しかし、この研究では、「獲得した専門的スキルをどのように保育現場で活かし、実践に繋げていくか」を検討するに至らなかった。今後、より多様化する保育・教育ニーズに対応するためには、保育者一人ひとりの更なる質の向上、すなわち実践力の向上が不可欠であり、要配慮児を含めたインクルーシブ保育の具体的方法の検討が急務であると考えられる。

本研究の目的は、インクルーシブ保育における保育者の専門性の向上を目指して、要配慮児の発達を客観的に把握し、具体的な支援を展開するために必要なアセスメントの保育現場への活用とムーブメント教育による保育実践について、実証的に検討することである。なお本研究では、インクルーシブ保育における保育者の専門性とは、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、エビデンスにもとづいて保育を展開する力¹¹⁾ であると考えられる。

II. 研究の方法

1. 対象者

インクルーシブ保育を実現するために、2017年度に筆者ら開催した「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」の実践編として、保育者の専門性の向上につながるアセスメントとその活用に関する4回の連続研修会を企画した。2018年5月中旬から6月上旬にかけて、2017年度の研修参加者および、神奈川県A市の保育所を中心に、ムーブメント教育の研修受講経験がある

者、もしくはムーブメント教育資格の初級程度の知識を有している者を応募要件として、募集案内を配布した。参加希望のあった保育者30人のうち、3回以上（初回と最終回を含む）参加した20人を対象とした。参加者には、口頭と文書で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. 専門性の向上を目指した研修会について

2018年6月から8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—実践編—」を4回実施した。研修会は、第1回は3時間、第2～4回は2時間とし、講義や実技を交えながらグループワークを中心に行った。筆者らの2017年度の研究成果¹¹⁾を踏まえて、より実践的なスキル形成を目指す内容とした（表1）。具体的には、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)」¹²⁾による要配慮児の実態把握、その読み取り、支援プログラム作成、ムーブメント教育によるインクルーシブ保育実践並びに評価という、保育におけるPDCAサイクルの展開に向けた内容である。MEPA-Rは、3分野（運動・感覚、言語、社会性）、6領域（姿勢、移動、技巧、受容言語、表出言語、対人関係）で構成されており、日常の行動で把握できる項目をチェックすることで、対象児がどの段階に位置するかを知ることができる。また、子どもがもう少しできそうなものや時々できる場合は「芽生え反応（±）」とすることも特徴である¹³⁾。

より実践的な研修にするために、毎回それぞれの保育所で実施してもらう課題を設定した。

3. 調査方法

研修会に参加した保育者20人を対象に以下の調査内容を取り入れた。

(1) 質問紙調査について

本研修会を受講したことによるインクルーシブ保育の専門性について、対象者の変化を比較するために、初回の研修受講前と最終回の研修受講後に質問紙調査を実施した。質問紙は、庄司らの2017年の調査結果¹⁴⁾をもとに作成した。具体的には、「要配慮児を保育する上での困っていること」の自由回答の内容から抽出された内容を研修者2人と研究協力者1人で協議の上、質問項目とした。また、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いう観点から自己実現に関わる質問項目を加えた。質問紙の内容は、【要配慮児を理解することの難しさについて】（5項目）、【要配慮児への対応の難しさについて】（5項目）、【集団で保育することの難しさについて】（5項目）、【チームで連携、共通理解を図ることの難しさについて】（5項目）、【自己実現】（5項目）の計25項目である（表2）。全ての質問項目について「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」

表1 「インクルーシブ保育に活かすムーブメント教育・療法セミナー ー実践編ー」の研修内容

日程	内容
第1回 (6/17)	・インクルーシブ保育に活かすムーブメント教育・療法の基礎理論(講義) ・アセスメント(MEPA-R)について(講義) ・ムーブメント遊具の使い方(実技)
第2回 (7/6)	・MEPA-Rの結果から対象児の特徴を把握する(グループワーク) ・ムーブメント教育・療法における発達の流れと達成課題について(講義) ・実践プログラム作成のポイント(講義) ・ムーブメントメニューづくり①(グループワーク)
第3回 (8/3)	・発達段階に合わせたムーブメントメニューについて(実技・講義) ・実践の振り返り(グループワーク) ・ムーブメントメニューづくり②(グループワーク)
第4回 (8/31)	・実践の振り返り(グループワーク) ・アセスメントの重要性とPDCAサイクルによる保育実践について(講義)

表2 対象者のインクルーシブ保育に関する専門性についての質問項目とカテゴリー

No.	質問項目	カテゴリー
1	インクルーシブ保育についての専門的な知識が不足している	要配慮児を理解することの難しさ
2	要配慮児の特性に応じた対応について難しさを感じている	要配慮児への対応の難しさ
3	集団活動を柔軟に展開していくことに難しさを感じている	集団で保育することの難しさ
4	要配慮児について職員間で共通理解を図ることについて難しさを感じている	チームで連携、共通理解を図ることの難しさ
5	自分は役に立つという気持ちを持っている	自己実現
6	障がい特性を理解することに難しさを感じている	要配慮児を理解することの難しさ
7	他児とのトラブルについて難しさを感じている	要配慮児への対応の難しさ
8	要配慮児が他児と一緒に活動することに難しさを感じている	集団で保育することの難しさ
9	要配慮児について他機関(療育機関等)と共通理解を図ることについて難しさを感じている	チームで連携、共通理解を図ることの難しさ
10	自分自身に対して肯定的である	自己実現
11	要配慮児の発達段階を理解することに難しさを感じている	要配慮児を理解することの難しさ
12	パニックへの対応について難しさを感じている	要配慮児への対応の難しさ
13	周囲の子どもへの配慮について難しさを感じている	集団で保育することの難しさ
14	要配慮児の保護者へ子どものことを理解してもらうことについて難しさを感じている	チームで連携、共通理解を図ることの難しさ
15	自分を大切に思うことができている	自己実現
16	要配慮児の気持ち(困り感等)を理解することに難しさを感じている	要配慮児を理解することの難しさ
17	要配慮児にわかりやすく伝えることについて難しさを感じている	要配慮児への対応の難しさ
18	要配慮児について周囲の子どもにも理解してもらうことに難しさを感じている	集団で保育することの難しさ
19	要配慮児以外の子どもの保護者への対応について難しさを感じている	チームで連携、共通理解を図ることの難しさ
20	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
21	要配慮児の行動が障害特性か、個性(個人差)かの判断に難しさを感じている	要配慮児を理解することの難しさ
22	個別支援計画の立案について難しさを感じている	要配慮児への対応の難しさ
23	子どもの強みを集団保育に活かすことに難しさを感じている	集団で保育することの難しさ
24	要配慮児の保護者と円滑にコミュニケーションを図ることに難しさを感じている	チームで連携、共通理解を図ることの難しさ
25	人に感謝する気持ちを強くもっている	自己実現

の5件法で回答を求めた。研修初回時にはフェイスシートを用いて、性別、年代、在職年数、担当クラス、ムーブメント経験（研修参加回数、資格の有無、活用状況）への回答を依頼した。

（2）グループインタビューについて

研修会の初回（研修前）と最終回（研修後）に1グループ4～6人のグループ計4グループ（A～Dグループ）で、グループインタビューを実施した。

グループインタビューとは、グループダイナミクスを用いて質的に情報把握を行う方法論の1つで、「なまの声そのままの情報」を生かすことができ、深みのある情報と単独インタビューでは得られない幅広い情報を得ることができる。また、単独インタビューと比較してプレッシャーが少なく発言しやすいなどのメリットがある¹⁵⁾。

グループ編成は、研修内のグループワークと同じメンバーにし、担当クラスの年齢を考慮して構成した（主にA・Bグループ＝未満児、3歳児担当／C・Dグループ＝幼児クラス担当）。インタビュー場所は、研修会場として使用した保育所の各保育室とし、他グループの内容が聞こえないよう配慮した。インタビューの時間は、初回は60分、最終回は45分を目安に行い、ICレコーダーを用いて、録音をした。また、インタビュー開始前には、率直な意見を述べてほしいこと、それに伴う不利益は生じないこと、守秘義務について説明をした。なお、インタビューは、グループ毎に質問内容に差が生じないように、事前に研究者4人で作成したインタビューガイドに沿って、半構造化面接を実施した。インタビューアは、参加者が話しやすくなるよう、また話したくなるような環境づくりを心掛けた。

インタビューの内容は、研修受講前は、担当クラスに在籍する要配慮児を一人思い浮かべてもらい、その子どもの集団遊び場面において困っていること、要配慮児に関わる際に工夫していることとした。研修受講後は、アセスメントを実際に活用してみた感想、PDCAサイクルによる支援法を実施してみた（研修会を受けてみた）感想、研修を受講して身についたと感じる自身の力とした。

4. 分析方法

質問紙調査については、研修受講前後の対象者のインクルーシブ保育に関する自己評価についての変化を明らかにするため、SPSS Statistics Ver.25を用いて統計的に分析を行った。

研修受講前のグループインタビューについては、グループ毎の参加者の状況を把握するために、インタビュー後ICレコーダーのデータから、研究者2人と研究協力者1人で重要アイテムを抽出し、カテゴリー化を行った。

研修受講後のインタビューについては、逐語録を作成後、質問項目ごとに抽出した重要センテンスからKJ法¹⁶⁾を用いて、研究者1人と研究協力者1人でカテゴリー化

を行い、サブカテゴリー、カテゴリーを作成した。次に、各質問項目から抽出したカテゴリーから、コアカテゴリーを作成した。なお、研修受講前、受講後のインタビューともに、カテゴリー化においては、3人全員が合意できた時点を最終決定とした。

Ⅲ. 結果と考察

1. 対象者の属性

表3は、対象者の属性を示したものである。性別は、男性が5人（25%）、女性が15人（75%）を占めた。年代は、20代が12人（60%）で最も多く、30代、40代は各3人（15%）で同数、50代が2人（10%）であった。保育者としての在職年数は、1～3年が9人（45%）、4～10年が8人（40%）で、10年以下の保育者が85%を占めた。担当クラスは、3歳児未満の未満児クラスが4人（20%）、3歳児以上の幼児クラスが10人（50%）、フリーが4人（20%）、一時保育、園長が各1人（5%）ずつであった。

ムーブメント教育の研修への参加回数は、初めてが10人（50%）で半数を占め、ムーブメント教育の資格の有無については、資格なしが20人（100%）であった。ムーブメント教育の保育への活用状況は、定期的実践しているが2人（10%）、定期的ではないが取り入れているが10人（50%）、現在は実践していないが8人（40%）であった。本研修会の応募要件として、ムーブメント教育の研修参加経験者もしくは、ムーブメント教育資格の初級程度の知識を有している者として募集をしたが、実際の参加者は、半数以上は日々の保育でムーブメント教育を活用しているが、資格や研修参加経験はない者が多い結果となった。

2. 研修受講前後の対象者の自己評価の変化

対象者20人の研修受講前後におけるインクルーシブ保育に関する専門性についての自己評価の回答の平均値の差を5カテゴリーで検討したところ、【要配慮児を理解することの難しさについて（理解困難）】、【要配慮児の対応の難しさについて（対応困難）】、【集団で保育することの難しさについて（集団保育困難）】、【チームで連携、共通理解を図ることの難しさについて（連携困難）】、【自己実現】すべての得点の平均において有意な差が見られた。表4と図1は、対象者の研修受講前後の5カテゴリーの平均値とSDを示したものである。

t検定の結果、対象者は、本研修会を受講することにより、【要配慮児を理解することの難しさについて（理解困難）】、【要配慮児の対応の難しさについて（対応困難）】、【集団で保育することの難しさについて（集団保育困難）】、【チームで連携、共通理解を図ることの難しさについて（連携困難）】の得点は有意に減少し、【自己実現】の得点は有意に上昇した。

表3 対象者の属性

項目	属性	人数	割合(%)
性別	男	5	25.0
	女	15	75.0
年代	20代	12	60.0
	30代	3	15.0
	40代	3	15.0
	50代	2	10.0
在職年数	1～3年	9	45.0
	4～10年	8	40.0
	11年以上	3	15.0
担当クラス	0歳児	3	15.0
	2歳児	1	5.0
	3歳児	3	15.0
	4歳児	2	10.0
	5歳児	3	15.0
	幼児クラス	2	10.0
	フリー	4	20.0
	一時保育	1	5.0
	園長	1	5.0
ムーブメント教育・療養研修会参加経験	初めて	10	50.0
	2～5回	8	40.0
	6回以上	2	10.0
ムーブメント教育・療法の指導者資格の有無	なし	20	100.0
	初級	0	0.0
	中級	0	0.0
	上級	0	0.0
ムーブメント教育・療法の活用状況	定期的に取り入れ実践している	2	10.0
	定期的ではないが取り入れている	10	50.0
	現在は実践していない	8	40.0

n=20

表4 研修受講前後におけるインクルーシブ保育に関する専門性についての自己評価得点の変化

カテゴリー	セミナー前平均値 Mean (SD)	セミナー後平均値 Mean (SD)	t 値
理解困難	3.79 (1.008)	3.14 (0.954)	6.202 ***
対応困難	3.89 (0.931)	3.12 (1.076)	6.945 ***
集団保育困難	3.68 (0.984)	3.15 (0.999)	5.490 ***
連携困難	3.72 (0.866)	3.07 (1.094)	5.700 ***
自己実現	3.45 (0.903)	3.61 (0.852)	-2.220 *

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

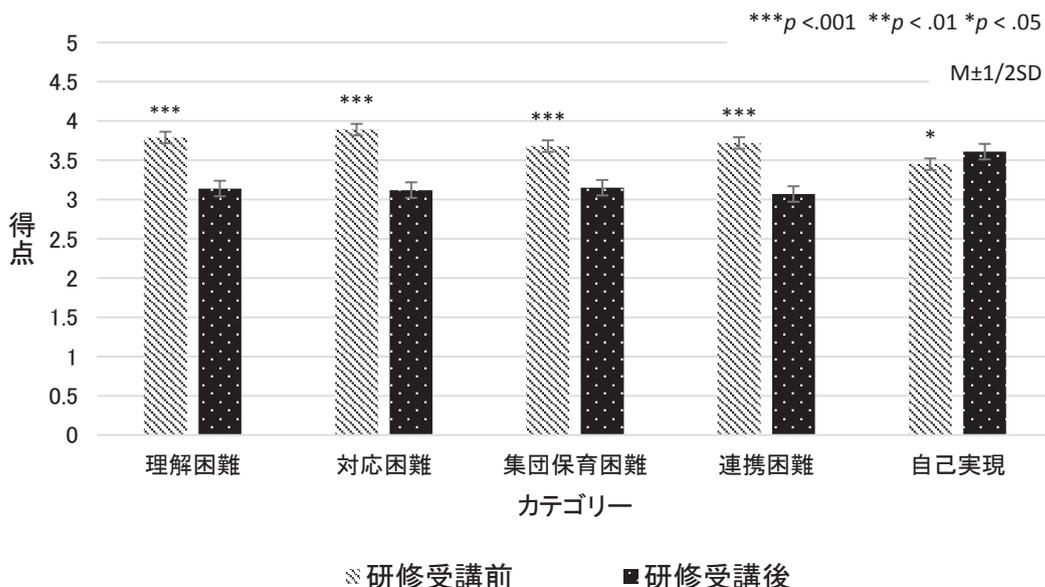


図1 研修受講前後におけるインクルーシブ保育に関する専門性についての自己評価得点の変化

【要配慮児を理解することの難しさについて（理解困難）】の研修受講前の平均値は、3.79 (SD=1.008)、研修受講後の平均値は、3.14 (SD=0.954)、 $p < .001$ 水準で有意差が認められた ($t(99)=6.202, p < .001$)。【要配慮児の対応の難しさについて（対応困難）】の研修受講前の平均値は、3.89 (SD=0.931)、研修受講後の平均値は3.12 (SD=1.076)、 $p < .001$ 水準で有意差が認められた ($t(99)=6.945, p < .001$)。【集団で保育することの難しさについて（集団保育困難）】の研修受講前の平均値は、3.68 (SD=0.984)、研修受講後の平均値は、3.15 (SD=0.999)、 $p < .001$ 水準で有意差が認められた ($t(99)=5.490, p < .001$)。【チームで連携、共通理解を図ることの難しさについて（連携困難）】の研修受講前の平均値は、3.72 (SD=0.866)、研修受講後の平均値は、3.07 (SD=1.094)、 $p < .001$ 水準で有意差が認められた ($t(99)=5.700, p < .001$)。【自己実現】の研修前の平均値は、3.45 (SD=0.903) で、研修受講後の平均値は、3.61 (SD=0.853)、 $p < .05$ 水準で有意差が認められた ($t(99)=2.220, p < .05$)。以上いずれのカテゴリーでも自己評価の困難は低下し、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、対象者の研修受講前後における変化の詳細を質問項目のカテゴリー毎に検討した (図2～図6)。

図2は、研修受講前後の【要配慮児を理解することの難しさ】に関する自己評価の変化を示したものである。研修前後の比較では、「障がい特性を理解することに難しさを感じている」($t(19)=3.290, p < .001$)、「要配慮児の発達段階を理解することに難しさを感じている」($t(19)=3.758, p < 0.1$)、「インクルーシブ保育についての専門的な知識が不足している」($t(19)=1.234, p < .05$)の3

項目で有意差をもって「難しさ」が減少したことが認められた。これは、本研修内で、ムーブメント教育のアセスメントであるMEPA-Rを使って、要配慮児の特性を確認したことや、発達段階について取り扱ったことが効果に影響を与えたと考えられる。

図3は、研修受講前後の【要配慮児への対応の難しさ】に関する自己評価の変化を示したものである。研修受講前後の比較では、「個別支援計画の立案について難しさを感じている」($t(19)=2.333, p < 0.5$)、「要配慮児にわかりやすく伝えることについて難しさを感じている」($t(19)=2.795, p < 0.5$)、「パニックへの対応について難しさを感じている」($t(19)=3.758, p < .001$)、「他児とのトラブルについて難しさを感じている」($t(19)=3.135, p < .01$)、「要配慮児の特性に応じた対応について難しさを感じている」($t(19)=3.489, p < .01$)の5項目全てで研修受講前後に有意差が認められた。本研修内でそれぞれの対象者が、実際に担当するクラスでムーブメント活動を実践するなど、内容が具体的かつ実践的であったことが効果に影響を与えたと考えられる。また、パニックや他児とのトラブルについての対応については、本研修内では、直接的には取り扱っていないが、研修受講前のグループインタビューと研修内のグループワークの中で、要配慮児についての困り感や対応の工夫についてグループのメンバーと共有したことが影響を与えたのではないかと推察される。

図4は、研修受講前後の【集団で保育することの難しさ】に関する自己評価の変化を示したものである。前後の比較では、「要配慮児について周囲の子どもに理解してもらうことに難しさを感じている」($t(19)=2.904, p < .05$)、「周囲の子どもへの配慮について難しさを感じて

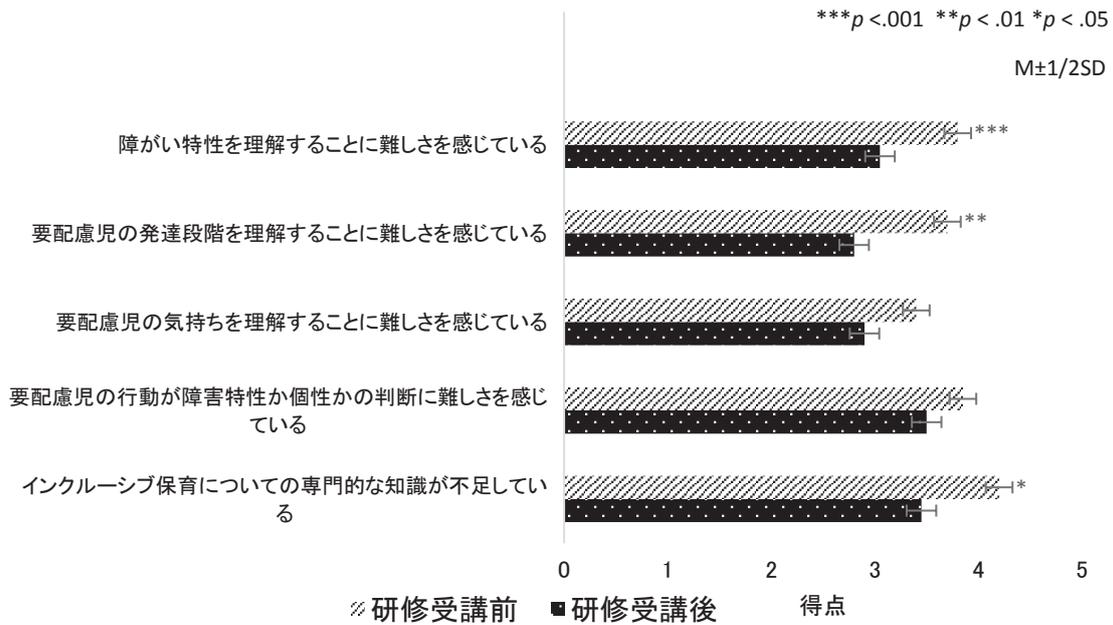


図2 研修受講前後における【要配慮児を理解することの難しさ】に関する自己評価の変化

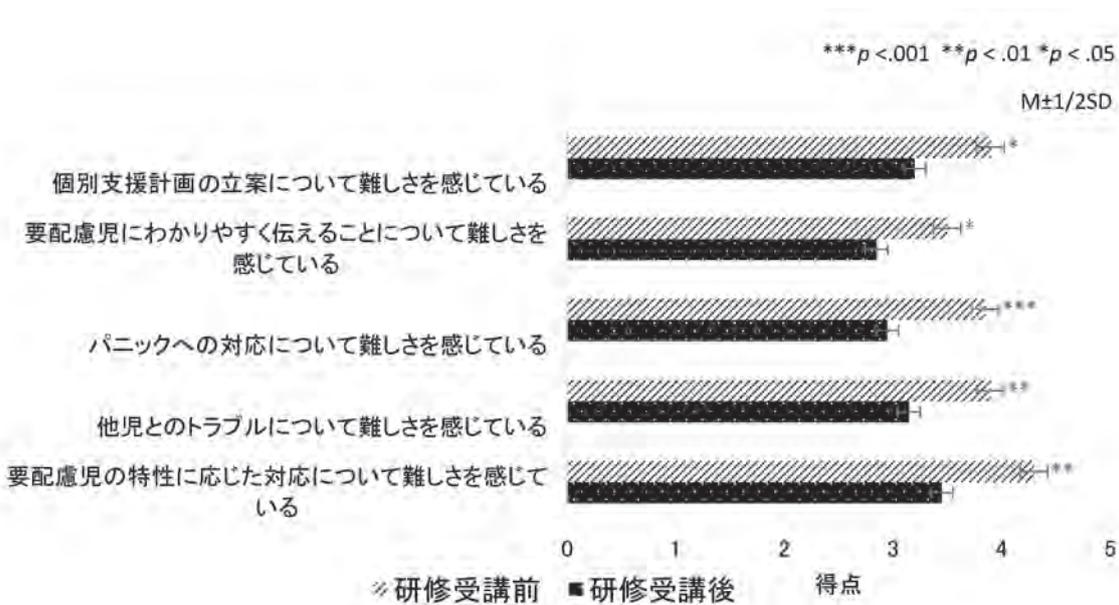


図3 研修受講前後における【要配慮児への対応の難しさ】に関する自己評価の変化

いる」(t(19)=3.036, p<.05) の2項目で前後に有意差が認められた。これは、本研修のテーマがインクルーシブ保育の実践であり、要配慮児を含めた集団での活動や担当するクラスの子どもたちが楽しめる活動をどのように展開するかを中心に考えたため、要配慮児だけではなく、周囲の子どもへもスポットを当てながら実践をしたことが効果に影響したのではないかと考えられる。

図5は、研修受講前後の【チームで連携、共通理解を図ることの難しさ】についての自己評価の変化を示したものである。研修受講前後の比較では、「要配慮児の保

護者と円滑なコミュニケーションを図ることについて難しさを感じている」(t(19)=3.040, p<.01)、「要配慮児以外の子どもの保護者への対応に難しさを感じている」(t(19)=2.666, p<.05)、「要配慮児の保護者へ子どものことを理解してもらうことに難しさを感じている」(t(19)=2.517, p<.05)、「要配慮児について職員間で共通理解を図ることに難しさを感じている」(t(19)=2.459, p<.05)の4項目で前後に有意差が認められた。

これは、後述する研修後のインタビューの中でも語られているが、アセスメントを実施したことで、要配慮児

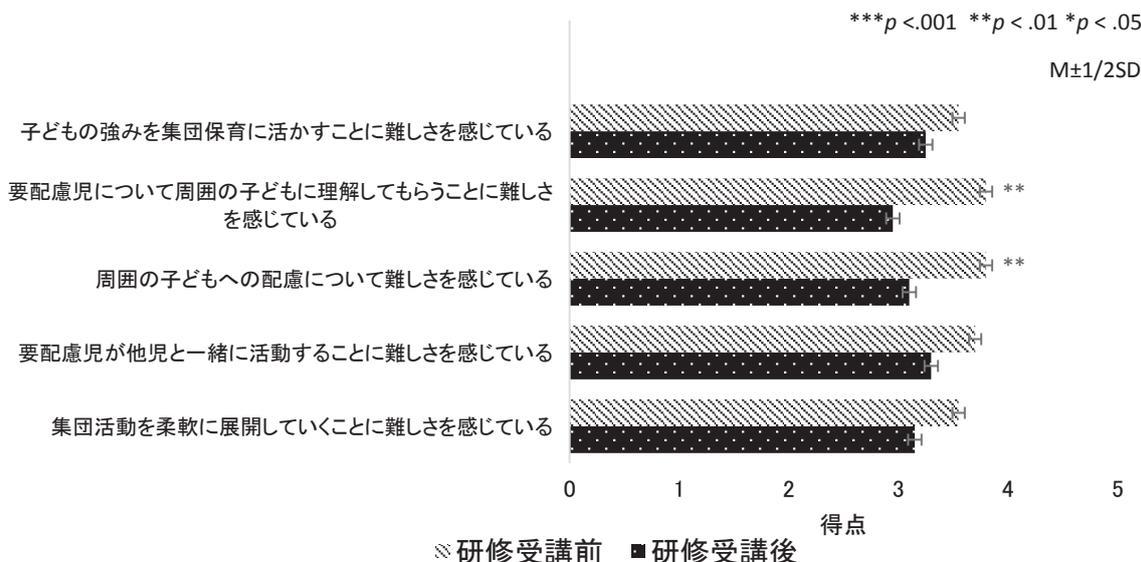


図4 研修受講前後における【集団で保育することの難しさ】に関する自己評価の変化

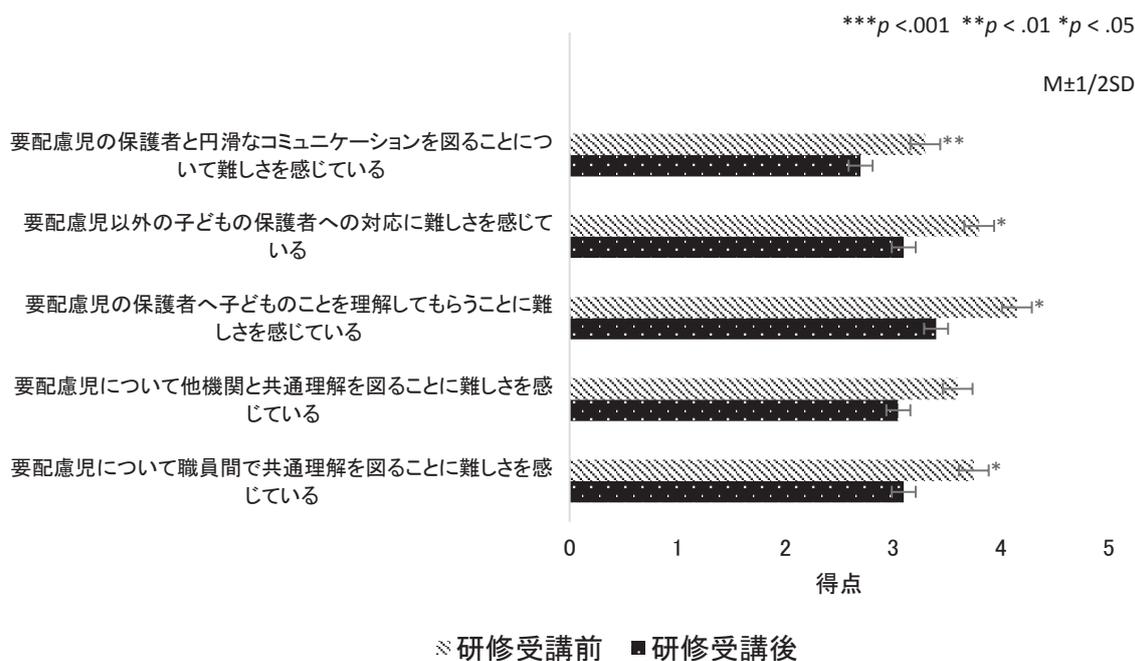


図5 研修受講前後における【チームで連携、共通理解を図ることの難しさ】に関する自己評価の変化

の状態や特徴が明確になり、アセスメント結果のプロファイル表が保護者や職員間で共通理解を図るツールとして機能したのではないかと考える。また、MEPA-Rでは、要配慮児の「もう少しでできそうなこと」という芽生え反応をチェックすることができ、子どもの強みと共に支援の方向性や今後の目標を一緒に伝えることができるため、特に保護者に伝える動機が高まったことが推察される。

図6は、研修受講前後の【自己実現】に関する自己評

価の変化を示したものである。【自己実現】に関する項目では、カテゴリーごとで検討した際には変化が認められたものの、質問項目ごとで検討した際には、有意差は認められなかった。しかし、研修受講後のインタビュー調査の発言内容では、「手ごたえを感じる事ができた」などプラス面の発言が見られた。2017年度の調査¹¹⁾でも、同様の結果が示されていることもあり、この点については研修内容の更なる検討が必要と考えられる。

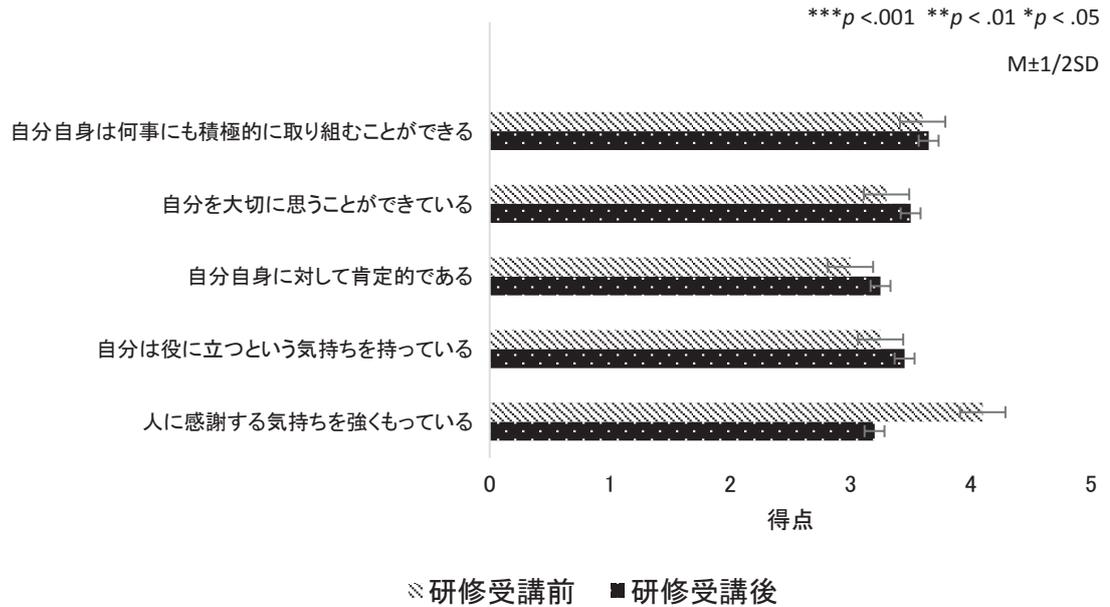


図6 研修受講前後における【自己実現】に関する自己評価の変化

3. 研修受講前のインタビュー

表5は、担当するクラスに在籍する要配慮児の集団遊び場面で困っていることをA～Dのグループごとにまとめたものである。

困り感としては、「集団参加が難しい」、「他害」は全てのグループで共通している内容であった。続いて、「思い通りにならないとパニックになる」は3グループ(A・B・Cグループ)、「切り替えが難しい」(A・Cグループ)、「こだわりが強い」(A・Bグループ)、「ことばの指示が通りにくい」(A・Bグループ)「集中が短い」(C・Dグループ)「力の加減ができない」(A・Cグループ)が各2グループで抽出された。未満児を担当する保育者が中心のA・Bグループでは、「ことばの指示が

通らない」や「玩具に興味を示さない」などその子自身の特性による困り感、すなわち、保育者と要配慮児間で生じやすい困り感があげられている。また、幼児クラスを担当する保育者が中心のC・Dグループは、「友だちと関わりが持てない」「相手の気持ちを理解しづらい」「集団遊びのルールが難しい」など対人関係における困り感、すなわち、子ども同士における困り感があげられていることが示された。このことから、子どもの年齢が高くなるほど、集団活動や友だち同士の関わる場面が増えてくるため、保育者は要配慮児の特性の理解や特性に応じた個別の関わりのみではなく、要配慮児を含むすべての子どもに対応できる力がより求められてくると考える。

表5 担当クラスに在籍する要配慮児の集団遊び場面における困り感について

Aグループ(未満児クラス担当)	Bグループ(未満児クラス担当)	Cグループ(幼児クラス担当)	Dグループ(幼児クラス担当)
集団参加が難しい	集団参加が難しい	集団参加が難しい	集団参加が難しい
他害がある(噛みつき、叩く、蹴る)	他害(噛みつき、叩く)	他害(叩く、押す)	他害(叩く)
思い通りにならないとパニックになる	思い通りにならないとパニックになる	思い通りにいかないでパニックになる	集中が短い
ことばの指示が通りにくい	ことばの指示が通らない	切り替えが難しい	友だちと関わりが持てない
切り替えが難しい	多動	集中が短い	相手の気持ちを理解しづらい
力の加減ができない	自分ルールがある(こだわりがある)	力の加減ができない	暴言を吐く
玩具に興味を示さない	気持ちのコントロールが難しい	集団遊びのルールが難しい	一番にこだわる
保育者の誘いに応じにくい		感情表現が苦手	
こだわりが強い		友だちの関わりが乱暴	
転びやすい			

表6は、担当するクラスに在籍する要配慮児に関わる際に工夫していることをA～Dのグループごとにまとめたものである。

関わりの工夫としては、「ことばだけでなく、見せながら伝える」の視覚的に提示する工夫が3グループで、「加配の先生をつける（個別に対応する）」「気持ちに寄り添う」「状況を説明する」「たくさん褒める」がそれぞれ2グループであげられた。C・Dグループでは、「状況を説明」した上で、「気持ちに寄り添う」「本人の気持ちを聞く」など要配慮児の気持ちを引き出したり、大切にしたりする関わりや、「たくさん褒める」「見本になってもらう」「役割を与える」などの自己肯定感を高める関わりがあげられたことが特徴である。

4. 研修受講後のグループインタビュー

(1) アセスメントの活用について

表7は、研修受講後のグループインタビューにおける「アセスメントの活用について」の回答結果を示したものである。研究者2人と研究協力者1人でカテゴリー化を行った結果、【支援内容の充実】、【子どもの実態理解】、【子どもの見方の変容】、【子どもについての共通理解のツール】、【アセスメント活用の意欲】、【アセスメント活用の難しさ】の6カテゴリーと、〈要配慮児の支援を考える材料〉、〈保育計画を立てる参考〉、〈子どもの特徴の理解〉、〈子どもの状態の客観的な理解〉、〈子どもの得手・不得手の理解〉、〈子どもについての新たな発見〉、〈子どもの発達をプラスに捉える力〉、〈子どもの得意な面への注目〉、〈保護者との共通理解〉〈職員間での共通理解〉、〈今後もアセスメントを活用したい〉、〈要配慮児にアセスメントを実施したい〉、〈ムーブメント教育・療法について学びたい〉、〈アセスメントの活用の手間〉、〈アセスメントを園全体で理解し、活用することの難しさ〉の15サブカテゴリーが抽出された。

【支援内容の充実】

MEPA-Rを用いて要配慮児についてアセスメントを行い、発達プロフィール表をつけてみることで、要配慮児のできているところ、苦手なところ、もう少しでできそうなところが明確になり、〈保育計画を立てる参考〉になった。また、要配慮児に対して何をどうしてよいのかの支援や関わりを考えるきっかけとなり、〈要配慮児の支援を考える材料〉となったことが示された。

【子どもの実態理解】

MEPA-Rを実施することで、子どもの伸びているところと苦手なところがわかりやすくなり、〈子どもの得手・不得手の理解〉、〈子どもの状態の客観的な理解〉に繋がった。また、MEPA-Rのプロフィール表を活用することで、子どもの特徴が一目でわかり、〈子どもの特徴の理解〉が深まったことが示された。

【子どもの見方の変容】

MEPA-Rを実施してみたことで、今まで気づかなかった〈子どもについての新たな発見〉ができた。そして、保育者自身の視点が変わり、〈子どもの発達をプラスに捉える力〉が付き、〈子どもの得意な面への注目〉が促されるという良循環が生まれたことが示された。

【子どもについての共通理解のツール】

MEPA-Rの結果から、要配慮児の特徴が明確になり、保護者にこれから伸ばしていきたい点や具体的な対応について伝えることができ、〈保護者との共通理解〉をはかることができた。また、他の担任とも要配慮児について共通認識することができ、〈職員間での共通理解〉ははかれ、アセスメントが共通理解のツールとして活用できたことが示された。

表6 担当クラスに在籍する要配慮児に対する関わりの工夫について

Aグループ(未満児クラス担当)	Bグループ(未満児クラス担当)	Cグループ(幼児クラス担当)	Dグループ(幼児クラス担当)
ことばだけでなく、見せながら伝える	ことばだけでなく、見せながら伝える	ことばだけでなく、見せながら伝える	加配の先生をつける(個別に対応する)
本人の意思を尊重する	事前に伝える	加配の先生をつける(個別に対応する)	気持ちに寄り添う
本人の好きな遊びに誘う	個別に伝える	気持ちに寄り添う	状況を説明する
その子専用のスペースを作る	ルールをキャラクターを使って伝える	たくさん褒める	たくさん褒める
ヘッドホンをつけてクールダウンさせる	数字を使ってルールを伝える	落ち着けるスペースでクールダウンさせる	本人ができることを見つける
見守る		一緒にやってみる(実際に経験させてみる)	否定的なことばがけはしない
優しい口調で伝える		わかりやすいことばで伝える	本人の気持ちを聞く
		状況を説明する	役割を与える
		無理強いはいしない	見本になってもらう

表7 研修受講後における「アセスメントの活用について」の回答から抽出されたカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	重要センテンス
支援内容の充実	要配慮児の支援を考える材料	表をつけることでできるところとできないところ、苦手な部分が明確になり、何をどうしてあげたらよいかをそこから考えられた。(他5)
	保育計画を立てる参考	その子の苦手なところを伸ばせるようにする保育のプランも立てやすくなる。(他4)
子どもの実態理解	子どもの特徴の理解	子どもの状態が目で見えて分かるので分かりやすかった。(他5)
	子どもの状態の客観的な理解	プロフィール表が客観的にみてわかりやすかった。(他1)
	子どもの得手・不得手の理解	MEPAをとることで伸びているところと苦手なところが分かりやすい。(他7)
子どもの見方の変容	子どもについての新たな発見	要配慮のお子さんの新しい面を確認できた。見えていなかった部分が見えた。(他3)
	子どもの発達をプラスに捉える力	間違っているけど違う方向から見たらいいことだよ、次もあるよとやっていきたいと思った。(他7)
	子どもの得意な面への注目	できそうなところ、今できているところ、その子自身のいいところをたくさん見つけられた。(他4)
子どもについての共通理解のツール	保護者との共通理解	保護者に分かりやすく話げできた(伸ばしたい点や対応方法など)。(他3)
	職員間での共通理解	他の担任とも子どものことを共通認識できる。(他4)
アセスメント活用の意欲	今後もアセスメントを活用したい	日々どうしても流されがちなので、少し立ち止まって、表や項目で確認して、細かく見られるので活用していきたい。(他3)
	要配慮児にアセスメントを実施したい	気になるお子さんや配慮の必要なお子さんに関しては、できるだけ表をもとにやっていけたらなと思っているので、できればつけていきたい。(他3)
	ムーブメント教育・療法について学びたい	もっとムーブメントの基礎的な部分を知りたくなった。(他2)
アセスメント活用の難しさ	アセスメントの活用の手間	全員にやってみたいが難しい、実施するのは手間がかかる。(他2)
	アセスメントを園全体で理解し、活用することの難しさ	園長先生の理解を得ることが難しい。全体でやっていくというのは難しい。(他2)
総カテゴリー数：6	サブカテゴリー数：15	総回答数：57

【アセスメント活用の意欲】

今後も気になる子がいたときにMEPA-Rを活用し、その子の特徴を理解したいなど〈要配慮児にアセスメントを実施したい〉や〈ムーブメント教育・療法について学びたい〉という意見が示された。また、日々の忙しさからどうしても流されてしまうところがあるので、少し立ち止まって、子どもの状態を細かく確認する意味でも〈今後もアセスメントを活用したい〉などの活用に対する意欲的な意見が示された。

【アセスメント活用の難しさ】

MEPA-Rを今後も実施してみたいという気持ちはあるものの、園長先生の理解を得るなどの〈アセスメントを園全体で理解し、活用することの難しさ〉や〈アセスメ

ントの活用の手間〉など、活用していくことの難しさが示された。

(2) PDCAサイクルによる支援法について

表8は、研修受講後のグループインタビューにおける「PDCAサイクルによる支援法について」の回答結果を示したものである。研究者2人と研究協力者1人でカテゴリー化を行った結果、【主体的に考える力】、【実践的な学び】、【自己へのフィードバック】、【保育を展開する上での具体的な学び】、【研修に参加することの難しさ】の5カテゴリーと、〈能動的に学ぶ力〉、〈意欲的な学び〉、〈研修への要望〉、〈主体的に考える経験〉、〈日々の保育に直結する学び〉、〈子どもの捉え方についての学び〉、〈参加者同士の話し合いによる学び〉、〈自己への反省〉、〈実

技による学び)、〈遊具の活用法についての学び〉、〈ムーブメント教育についての学び〉、〈全日程に参加することの困難さ〉、〈自分で考え進めることの困難さ〉の13サブカテゴリーが抽出された。

【主体的に考える力】

参加者自らが、自分の担当するクラスでの要配慮児を含む保育プログラム（ムーブメントメニュー）を考えることで、〈主体的に考える経験〉をし、〈能動的に学ぶ力〉や〈意欲的な学び〉に繋がったことが示された。また、研修内でもっと実践（実技）をしたかったなどというニ

ーズが明らかになった。

【実践的な学び】

研修を通して、アセスメントを活用しながら、実際の保育プログラムを考え、実践したことで、〈子どもの捉え方についての学び〉や〈日々の保育に直結する学び〉をすることができたことが示された。

【自己へのフィードバック】

毎回研修時にグループワーク（グループでの話し合い）を設けたことで、お互いの情報の共有ができ〈参加

表8 研修受講後における「PDCAサイクルによる支援法について」の回答から抽出されたカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	重要センテンス
主体的に考える力	能動的に学ぶ力	子どもたちも楽しい、先生も楽しかった、またやりたいねとみんな言ってくれるので、自分もうれしく、またやりたくなるサイクルが生まれ、普通の研修よりも自分の中に残る研修だったと思う（他5）
	意欲的な学び	毎回メニューを見るのが楽しみだった。文よりも実際見た方が、吸収できて、この研修は満足だったと思う。（他2）
	研修への要望	いっぱいもっと種類を紹介してもらえれば、その中から自分がやれそうなことをピックアップしてやっていけると思う。（他2）
	主体的に考える経験	普段、隙間時間に子どもたちとやる遊びが、子どもたちにとってどんな成長を促す遊びなのか考えるようになった。（他2）
実践的な学び	日々の保育に直結する学び	あれはどうかと自分の中で考えるようになった。それが自分の保育に直結していることで身に付いた。（他1）
	子どもの捉え方についての学び	MEPA-Rをつけてみて、具体的にどういうところが長けているお子さんなのかということをもみんなで知ることができた。（他1）
自己へのフィードバック	参加者同士の話し合いによる学び	年齢的に同じようなお子さんを見ている方たちと話ができ次に活かせることが多かった。（他7）
	自己への反省	日頃からこんなしっかりではなくても目標を明確に立て、実践の後に反省をしっかりしないとだめなんだと自分の中でも反省できた。（他2）
保育を展開する上での具体的な学び	実技による学び	そういう遊び方もあるんだとか、こんなやり方もあるんだとか、すぐ実践できる遊び方を教えてもらえて良かった。（他2）
	遊具の活用法についての学び	ムーブメントの素材（遊具）は子どもの動きを引き出す力になることがわかった。（他2）
	ムーブメント教育についての学び	ムーブメントの本も借りてそれを読んで、こんなこともできるって思ったら、そこは可能性がすごく広がった。今後もっと室内遊びの時に取り入れていきたい。（他1）
研修に参加することの難しさ	全日程に参加することの困難さ	1回でも欠席してしまうとわからなくなってしまうと言う方も多かったので、そういう人にとっては難しい研修だったのかなと思った。（他1）
	自分で考え進めることの困難さ	自分で考える時間がかかなり多く、そこで結構煮詰まってしまった。（他3）
総カテゴリー数：5	サブカテゴリー数：13	総回答数：31

者同士の話し合いによる学び」がなされたことが示された。また、PDCAサイクルによる支援法を体験することで、日頃から目標（計画）を立て、振り返りをすべきだったという〈自己への反省〉も示された。

【保育を展開する上での具体的な学び】

本研修会では、ムーブメント教育に着目をし、その方法論を適用したことで、〈ムーブメント教育についての学び〉がなされ、日々の保育を展開する上での具体的な〈遊具の活用法についての学び〉や〈実技による学び〉が促されたといえる。

【研修に参加することの難しさ】

本研修会は、4回連続の講座だったため、1回でも欠席してしまうとわからなくなってしまうなど〈全日程に参加することの難しさ〉が示された。また、今回は実践編ということで、参加者主体の内容であったため、自分で考える時間が多く煮詰まったなどの〈自分で考え進めることの難しさ〉を感じていたことも示された。

(3) 研修を受講して身についたと感じられる力について

表9は、研修受講後のグループインタビューにおける

「研修を受講して身についたと感じられる保育力について」の回答結果を示したものである。研究者2人と研究協力者1人でカテゴリー化を行った結果、【子ども主体の遊びを展開する力】、【遊びについての理解の深まり】、【保育活動を計画する力】、【子ども一人一人を理解する力】の4カテゴリーと、〈臨機応変に遊びを展開する力〉、〈子ども中心で遊びを展開する力〉、〈遊びの意味・意図を考える力〉、〈遊び方や遊具の使い方の視野の広がり〉、〈アセスメントについて理解する力〉、〈子どもの実態に即した保育を計画する力〉、〈子どもの実態に合わせた関わりを考える力〉、〈余裕を持って子どもをみる力〉の8サブカテゴリーが抽出された。

【子ども主体の遊びを展開する力】

ムーブメント教育では、子どもの得意なこと、できていること、できそうなことや、興味関心に注目をしながらプログラムを組み立てるため、〈子ども中心で遊びを展開する力〉や〈臨機応変に遊びを展開する力〉が高められたと考える。

【遊びについての理解の深まり】

本研修を受講したことで、保育者が普段子どもたちと

表9 研修受講後における「研修を受講して身についたと感じられる保育力について」の回答から抽出されたカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	重要センテンス
子ども主体の遊びを展開する力	臨機応変に遊びを展開する力	実際子どもたちの興味関心を見ながら、臨機応変に遊ぶことができた。本当に色々な遊びができるんだらうなっていうのがすごく学べた。(他2)
	子ども中心で遊びを展開する力	子どもたちができることをやって、楽しくできるようにっていうのを前提に考えながら活動ができるようになった。(他2)
遊びについての理解の深まり	遊びの意味・意図を考える力	一つ一つの遊びだったり、保育士の関わりというところに意味があるというところを再認識したことが大きな学びだった。(他4)
	遊び方や遊具の使い方の視野の広がり	一つの遊具でも遊びが無限に広がるんだなということを改めて学ぶことができた。1人の頭の中では足りないし、子どもから発想をたくさんもらって今後の保育につなげていきたいなと感じた。(他3)
保育活動を計画する力	アセスメントについて理解する力	MEPA-Rをつけて、できる部分、ここが少し苦手なんだなという部分が明確になってアセスメントの大切さとか、そこから見えてくるものがはっきりわかって、MEPA-Rをつけることがすごく自分では勉強になった。(他1)
	子どもの実態に即した保育を計画する力	まず計画を立てて、予測して、そのお子さんの姿をきちんと捉えてというきちんとした計画の立て方を宿題でやったりする中で、苦手な分野だったがそれをやっての手ごたえを感じる事ができた。(他3)
子ども一人一人を理解する力	子どもの実態に合わせた関わりを考える力	MEPA-Rを使って、子どもの強み、弱みを理解し、関わりについて考えることができるようになった。(他4)
	余裕を持って子どもをみる力	子どもをマイナスに捉えるのではなく、見守る余裕ができた。(他2)
総力カテゴリー数：4	サブカテゴリー数：8	総回答数：20

行っている遊びや活動には発達的な意味があることを知り、〈遊びの意味・意図を考える力〉が身についたことが示された。また、実技研修や他の参加者との話し合いを通して、〈遊び方や遊具の使い方の視野の広がり〉を感じられたことがわかった。

【保育活動を計画する力】

要配慮児にMEPA-Rを実施し、子どもの姿（状態）をきちんと捉えることで〈アセスメントについて理解する力〉や〈子どもの実態に即した保育を計画する力〉が身についたと思われる。

【子ども一人一人を理解する力】

MEPA-Rを実施してみたことで、要配慮児の強み（得意な面）や弱み（苦手な面）を理解することができ、〈子どもの実態に合わせた関わりを考える力〉が身についたと考える。また、子どもの強みに注目することで、弱みをマイナスに捉えるのではなく、〈余裕を持って子どもを見る力〉が身についたことが示された。

（4）研修受講が保育者に与える効果について

本研修を受講したことでインクルーシブ保育の専門性の向上にどのような影響を与えたかを検討するために、上記（1）～（3）で抽出された15カテゴリーをさらにカテゴリー化した結果、5つのコアカテゴリーが抽出された（表10）。図7は、抽出されたコアカテゴリーを発言内容の相互関係を考慮に入れながら図式化したものである。

『アセスメントを活用する力』は、【アセスメントの活用意欲】、【保育活動を計画する力】の2カテゴリー、『子ども中心の保育を展開する力』は、【子ども主体の遊

びを展開する力】、【遊びについての理解の深まり】、【保育を展開する上での具体的な学び】、【支援内容の充実】、【実践的な学び】の5カテゴリー、『主体的に考え、自ら実践する力』は、【主体的に考える力】、【自己へのフィードバック】の2カテゴリー、『子ども一人一人の理解』は、【子どもの見方の変容】、【子どもの実態理解】、【子どもについての共通理解のツール】、【子ども一人一人を理解する力】の4カテゴリー、『研修についての困難さ』は、【アセスメント活用の難しさ】、【研修についての困難さ】の2カテゴリーで構成されている。

図7で示した通り、本研修を受講することで、保育者自身が主体となり、子ども一人一人の特性や発達の状態に合わせた具体的な関わりや支援の方向性を考え、実践することの重要性を認識し、それが子ども中心の保育を展開する力に繋がっていくことが示された。『アセスメントを活用する力』、『子ども一人一人の理解』、『主体的に考え、自ら実践する力』、『子ども中心の保育を展開する力』の4つのカテゴリーは、一方向に働くものではなく、相互に作用するものである。子どもの成長、発達を支える上で、重要な役割を担っている保育者自身が実際にアセスメントを行なうことで、客観的に子どもの育ちを理解することができる。そして、子どもの状態に合わせた保育活動を計画、実践することで、それぞれの子どもが主体となる保育が展開されるという良循環が生まれ、次の保育実践に繋がっていくと考える。一方で、本研修会への困難さも抽出された。研修の日程や開催時期、回数については、現任者が少しでも参加しやすい方法を考えていく必要があり、今後の検討点としたい。また、アセスメントの活用についての負担感等も抽出されたことから、アセスメントを活用することのメリットやより

表10 研修受講後のグループインタビューから抽出されたカテゴリー

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー
アセスメントを活用する力	アセスメント活用の意欲	今後もアセスメントを活用したい
		今後も要配慮児にはアセスメントを実施したい
		ムーブメント教育・療法についてもっと学びたい
	保育活動を計画する力	アセスメントについて理解する力 子どもの実態に即した保育を計画する力
子ども中心の保育を展開する力	子ども主体の遊びを展開する力	臨機応変に遊びを展開する力 子ども中心で遊びを展開する力
	遊びについての理解の深まり	遊びの意味・意図を考える力 遊び方や遊具の使い方の視野の広がり
	保育を展開する上での具体的な学び	実技による学び
		遊具の活用法についての学び
		ムーブメントについての学び
	支援内容の充実	要配慮児の支援を考える材料になった
		保育計画を立てる参考になった
	実践的な学び	日々の保育に直結する学び
		子どもの捉え方についての学び

主体的に考え、自ら実践する力	主体的に考える力	能動的に学ぶ力
		意欲的な学び
	自己へのフィードバック	実技を多くやってほしい
		主体的に考える力
子ども一人一人の理解	子どもの見方の変容	子どもについて新たな発見ができた
		子どもの発達をプラスに捉えることができた
		子どもの得意な面に注目ができるようになった
	子どもの実態理解	子どもの特徴がひと目でよく理解できた
		子どもの状態を客観的に見る事ができた
		子どもの得手・不得手を理解することができた
		子どもの見立てと子どもの実態をすり合わせることができた
	子どもについての共通理解のツール	保護者と共通理解を図ることができた
		職員間で共通理解を図ることができた
	子ども一人一人を理解する力	子どもの実態に合わせた関わりを考える力
余裕を持って子どもを見る力		
研修についての困難さ	アセスメント活用の難しさ	アセスメントの活用は手間がかかる
		アセスメントを園全体で理解し、活用していくことは難しい
	研修についての困難さ	全日程に参加することの困難さ
		自分で考え進めることの困難さ
コアカテゴリー数：5	カテゴリー数：15	サブカテゴリー数：35

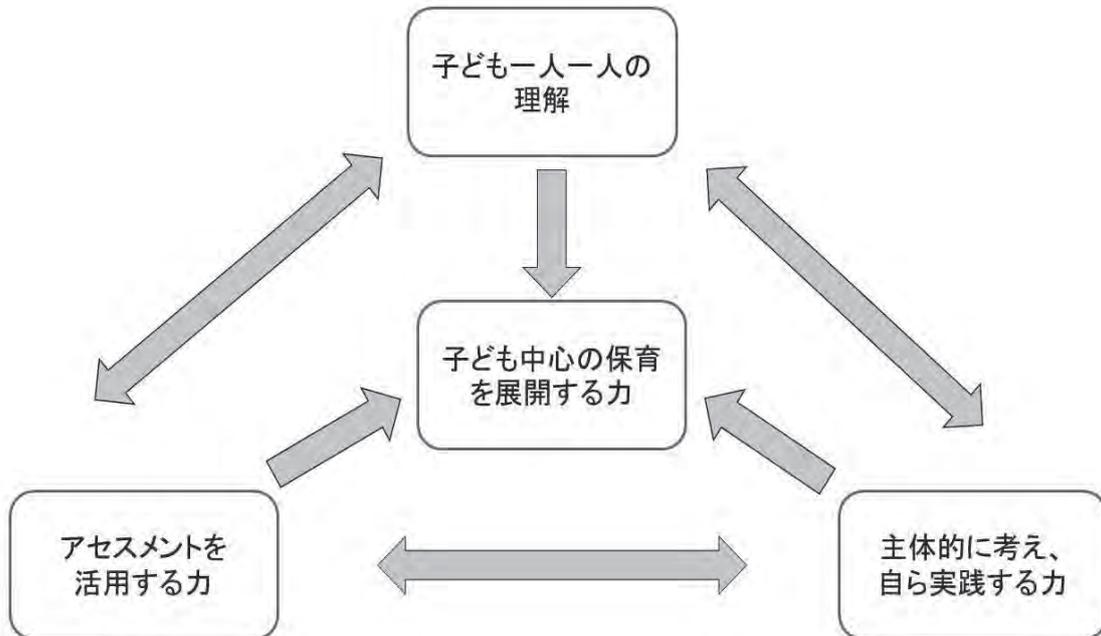


図7 研修受講後のグループインタビューから抽出された保育を展開する力のカテゴリーの相関図

具体的な活用方法、保育所内で活用できるようなシステム作りなども今後提案していきたい。

IV. 総合考察

本研究では、インクルーシブ保育における保育者の専門性の向上を目指して、ムーブメント教育とそのアセスメントであるMEPA-Rを用いた実践形式の研修会を開催し、その効果や研修の在り方について検討をした。

研修受講前後に実施した質問紙調査からは、研修受講後の方が要配慮児への理解や対応、集団での保育や保護者間、保育者間での連携についての難しさは減少し、対象者の自己肯定感については上昇する傾向が示されており、インクルーシブ保育における専門性の向上に対しての一定の効果が認められたといえる。しかし、母集団の少なさからバイアスの影響も多分に考えられるため、更なる検討は必要であろう。【要配慮児への対応の難しさ】に関する項目では、すべての項目で前向きな効果が認められた。これは、本研修会が、専門的な知識や技能を習得することのみを目的としたものではなく、学んだ知識を基に保育者自身が実践し、自らの実践を振り返り、他者と共有しながら再評価し、また計画実践をするという、PDCAサイクルを実際に体験しながらムーブメント教育の方法論を学ぶ、より実践的な内容であったことが効果的に作用したと考える。鈴木ら¹⁷⁾は、インクルーシブ保育に向けた保育者の養成に関する研究の中で、保育者は常にプロフェッショナル・ディベロップメントの過程にあるため、知識を蓄え、実践し、振り返りを行うというPDCAサイクルの中に身を置くことの重要性を述べている。また、大河内¹⁸⁾は、保育者は、保育スキルに熟達するだけでなく、自分の保育実践を振り返り反省する中で、子どもについての理解を深め、保育の質を高めていかなければならないことや一律の情報を受動的に学ぶ形の研修ではなく、個人が課題を持って主体的に学んでいくことができる研修が求められていると述べており、これらのことから本研修会で行ったことの意義はあったといえよう。

また、研修受講後のインタビューからは、【アセスメント活用の意欲】に示されるように、アセスメントの活用についての前向きな発言が抽出され、インクルーシブ保育を展開していく上で保育者自身がアセスメントを実施し、子どもの状態を客観的に把握することの重要性が認識されたと言える。わが国では、アセスメントは専門家が専門機関で実施し、保育や教育現場へアドバイスがなされることが一般的である。しかし、阿部¹⁹⁾は、インクルーシブ保育における巡回相談の在り方の中で、専門家が専門性の高いアドバイスをすればするほど、保育者は自らの保育に対して自信が低下してしまい、専門家への依存が高まることを指摘している。そのため、保育者自身が日々の保育の中でアセスメントを行い、主体的

に子どもの支援について考え、実践していくという一連のプロセスは保育者の専門性を支える上で非常に重要であると考えている。今回アセスメントツールとして活用したMEPA-Rは、子どもの発達の状況を多面的に把握できるだけでなく、発達段階に応じた支援プログラムが一体型（直結）していることが特徴としてあげられる。保育者がMEPA-Rを実施することで、その子どもに適した具体的な保育プログラム（活動）を展開することができるため、すべての子どもが楽しめる活動を展開しながら、一人一人の子どもの発達を促進するというインクルーシブ保育の実践においては有効であり、保育者の専門性の向上につながると考える。一方で、前述したようにアセスメント活用についての困難さについても示された。今後保育現場でどのようにアセスメントを導入し、活用していくのかについては、本研究で得られた結果をもとに、実践事例を積み重ねながら知見を得ていきたい。

参考文献

- 1) 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.
- 2) 柘千晶、橋本創一、秋山千枝子（2016）インクルーシブ保育における特別な支援を要する子どもの活動参加に関する調査報告—参加可能な遊びに着目して—。小児保健研究, 75 (5), 636-641.
- 3) 全国保育協議会（2012）全国の保育所実態調査報告書 2011。 http://www.zenhokyo.gr.jp/cyousa/h24_09/201209.pdf.
- 4) 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.
- 5) 浜谷直人・五十嵐元子・芦澤清音（2013）特別支援対象児が在籍するクラスがインクルーシブになる過程—排除する子どもと集団の変容に着目して—。保育学研究, 51 (3), 45-56.
- 6) 厚生労働省（2014）今後の障害児支援の在り方について（報告書）～『発達支援』が必要な子どもの支援はどうあるべきか～。 <https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokuyokushougai/hokenfukushibu-Kikakuka/0000051490.pdf>.
- 7) 厚生労働省（2017）保育所保育指針。 <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukinto-ujidoukateikyoku/0000160000.pdf>.
- 8) 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。
- 9) 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.
- 10) 工藤英美・金仙玉 (2017) 保育者のインクルーシブ保育に対する認識, 生涯発達研究10, 95-100.
- 11) 袴田優子・飯村敦子・小林保子・庄司亮子・小林芳文他 (2018) 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—, 保育科学研究, 8, 2018, 1-15.
- 12) 小林芳文 (2005) MEPA-R (ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント), 日本文化科学社.
- 13) 小林芳文・大橋さつき・飯村敦子 (2014) 発達障がい児の育成・支援とムーブメント教育, 大修館書店.
- 14) 庄司亮子・飯村敦子・小林保子・袴田優子・小林芳文他 (2018) インクルーシブ保育における保育者のスキル形成と専門性の向上に関する研究 I—保育者の困り感の実態とスキル形成に関わるニーズ—, 児童研究, 97, 37-43.
- 15) 安梅勅江 (2001) 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.
- 16) 川喜田二郎 (1967) 発想法—創造性開発のために—, 中公新書.
- 17) 鈴木晴子・潮谷恵美・山田陽子・権明愛 (2017) インクルーシブ保育に向けた保育者の養成と育成の課題, 十文字学園女子大学紀要, 48 (1), 1-14.
- 18) 大河内修 (2017) 障害児保育事例検討型研修における参加者の学びについて, 現代教育学研究紀要, 11, 35-43.
- 19) 阿部美穂子 (2018) インクルーシブ保育の実践を支える巡回相談のあり方, 北海道教育大学紀要, 教育科学編, 68 (2), 115-127.

保育所・認定こども園における食を通じた保育者の専門性に関する研究 —セルフチェック票の提案—

研究代表者	酒井 治子	（東京家政学院大学教授）
共同研究者	會退 友美	（東京家政学院大学助教）
	池谷 真梨子	（和洋女子大学家政学部助教）
	久保 麻季	（東京家政学院大学助手）
	倉田 新	（城西国際大学教授）
	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	（東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター特任講師）

研究の概要

保育所・認定こども園において子どもが豊かな食の体験を積み重ねられる保育者の専門性の概念の尺度化を行うために、日本保育協会に加盟する約500施設を地域ごとに無作為抽出し、郵送法による職種別に7種類の質問紙調査を実施した。回収できた施設件数は220施設（回収率44.0%）、計1,362名であった。

その結果、それぞれの職種による実践度の違いから専門性が明らかになった。施設長の特徴としては、園内の植物の育ちに関わる環境づくり、調理室やランチルーム等の食に関わる園全体の環境づくり等、保育環境の整備の中でもハード的な側面に力点が置かれていた。また、地域の中で食に関する活動の連携先の情報収集や、栄養士・調理員が保育士とつながりを持たせるというパイプ役を担う役割が明確になった。主任保育士・主幹教諭は施設長と比較し、食育・食事の提供の計画から実践、評価までの保育マネジメントの一環として取り組むことや、子育て支援が核となっていた。保育士・保育教諭では、多くの項目で、経験年数が3年以降である者の実践度が高かった。また、3歳未満児担任では個々の子どもへのきめ細やかな対応が、また、3歳以上児担任では集団保育の良さ、学びの深まりなどに向けた環境づくりに重点が置かれていた。栄養士・調理員は「地域とのつながり」を特色としながら、食育の計画づくりに大きくかかわっていたが、計画をする上で重要な現在の子どもの姿を十分に捉えられていないこと、保育目標との関連で子どもが培ってほしい「ねらい」の設定や具体的な配慮に関わりが少ないという課題も明らかになった。職種別に、「子どもが豊かな食の体験を積み重ねられる保育者の専門性概念」のチェックリストの信頼性の検討を行った結果、妥当性を検討した上でさらなる検討を重ねる必要があるが、上位尺度、下位尺度ともに、高い信頼性を確保することができていた。

キーワード：保育所、認定こども園、保育者、専門性、食育

I. 目的

保育の質の向上を目指し、各方面で議論が進んでいる中、食に関わる場面もその一部に当たるといえる。保育所・認定こども園における食に関わる体験は、子どもにとって養護と教育の両方の側面をもっている。子ども達が将来自立していくために提供される食のあり方、またその食事時間に関わる保育者のあり方が重要である。食育基本法の公布に先駆けて作成された「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～（平成16年3月）¹⁾」また、「保育所における食事の提供ガイドライン（平成24年3月）²⁾」、「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）³⁾

でも、施設的全職員が食育及び食事の提供に関わり、情報を共有し、計画評価を実施するよう述べられている。

また、「保育所保育指針（平成29年告示）⁴⁾」では、保育組織が同じ理念のもと、保育者全員が一丸となった保育の質の向上とそのため研鑽の必要性が記された。また、保育の一環としての食育についても、第3章に「乳幼児期にふさわしい食生活が展開され、適切な援助が行われるよう、食事の提供を含む食育計画を全体的な計画に基づいて作成し、その評価及び改善に努めること。栄養士が配置されている場合は、専門性を生かした対応を図ること。」と明示されている。「保育所保育指針解説書（平成30年告示）⁵⁾」でも、食育及び食事の提供のために職員間の連携が強調されてきている。

一方、保育の質向上のために、「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」(平成29年4月1日付雇児保発0401第1号厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長通知別紙)(以下「ガイドライン」という。)⁶⁾が発出され、「食育・アレルギー」という領域での研修が始まった。しかしながら、主任保育士、クラス担当の保育士、栄養士・調理員と、それぞれの職種に応じて研修内容が明確になっているとはいえない。

このように食育及び食事の提供のために職員間の連携が強調されてきたことは大きな意義がある一方で、それぞれの職種においてスキルアップの方向性について議論が重ねられてきたわけではない。専門性に応じた研修内容を明確にする観点からも、保育所・認定こども園を構成する職員である施設長、主任、保育士または保育教諭、栄養士、調理員、それぞれの職種において子どもの食についてどのような専門性をもつことが望ましいのか、検討する必要がある。

このような背景を基に、平成29年度の保育科学研究⁷⁾では、保育所・認定こども園の職員を対象にグループインタビューを実施し、子どもが豊かな食の体験を積み重ねるための保育者の専門性に関わる概念を抽出した。専門職種ごとに組織における役割が異なるため、施設長、主任、保育士または保育教諭、栄養士または調理員の4種の立場で取りまとめた。職員同士が同じ理念のもとで協同的に子どもの豊かな食の経験を豊かにすることを担保できるよう、各専門職種に関連する要因についても整理する必要性が示唆された。

そこで、本研究の目的は、保育所・認定こども園において「子どもが豊かな食の体験を積み重ねられる保育者の専門性の概念の尺度化を行うために、概念項目の実践度と、その信頼性について検討を行った。また、これらの概念が数量的に整理されることにより、各職種の専門性に応じた研修内容の提案が可能となると考えている。

II. 方法

1. 対象施設と対象者

対象施設は、日本保育協会に加盟する約500施設を地域ごとに無作為抽出した。地域は、国民健康・栄養調査の地域ブロックを参考とし、北海道、東北、関東Ⅰ、関東Ⅱ、北陸、東海、近畿Ⅰ、近畿Ⅱ、中国、四国、北九州、南九州の12のブロック別にした。日本保育協会に加盟する全施設を地域ブロック別にし、地域差がないよう考慮した。北海道ブロック12施設、東北ブロック30施設、関東Ⅰブロック88施設、関東Ⅱブロック39施設、北陸ブロック42施設、東海ブロック40施設、近畿Ⅰブロック49施設、近畿Ⅱブロック13施設、中国ブロック24施設、四国ブロック9施設、北九州ブロック79施設、南九州ブロック75施設とした。

調査対象者は各施設、次の7名である。施設長1名、

主任・主幹教諭1名、保育士・保育教諭(3歳未満児担当かつ保育歴3年未満)1名、保育士・保育教諭(3歳未満児担当かつ保育歴3年以上)1名、保育士・保育教諭(3歳以上児担当かつ保育歴3年未満)1名、保育士・保育教諭(3歳以上児担当かつ保育歴3年以上)1名、栄養士または調理員1名の各施設7名である。

2. 調査内容

1) 質問紙の設計

昨年度の研究⁷⁾の職種別に行った「子どもの食を支える力とは何か」に関するグループインタビューによる質的研究⁷⁾で得られた各職種の「子どもが豊かな食の体験を積み重ねられる保育者の専門性」の項目をもとに概念を整理した。使用した項目は、施設長123項目、主任・主幹教諭80項目、保育士・保育教諭233項目、栄養士・調理員233項目であり、以下のルールで整理した。1) 行っている食育活動の内容(栽培活動、調理保育など)は削除する2) 同様の意味である項目は統一する3) 教えている内容などは、必ずしも正しい行為とはいえないため、削除する4) 委託など、全園に当てはまらない項目は除外する5) 概念を構成する上で足りない項目は作成する。質問内容は、なるべく職種間で比較できるように質問項目を統一できるようにし、職種の特徴的な項目は残すことに留意した。また、使用する文言については、平成30年施行の「保育所保育指針⁴⁾」「保育所保育指針解説⁵⁾」のねらいや内容による表現と整合性をとれるように配慮し、各尺度の文言の表現の統一を図った。「2実践」の「地域とのつながり」については、第3次食育推進基本計画⁸⁾を参考にした。

質問紙は、保育の専門家2名、食の専門家3名の共同研究者で内容の妥当性を議論し、質問項目を作成した。アレルギーについては今回除いた。質問項目は表1の概念にまとめられた。本研究で用いる「子どもが豊かな食の体験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」は「1. 計画」「2. 実践」「3. 子どもとの関係づくり」「4. 職員間の連携」「5. 職員の育成」「6. 自己研鑽」「7. 食に関する態度」7つのカテゴリーから構成し、施設長、主任・主幹教諭対象にした78項目、保育士・保育教諭、栄養士・調理員を対象とした65項目とした。その内訳は、1) 計画(全職種6項目)、保育目標の重視(全職種6項目)、2) 実践については、食事時間の保育の方法(施設長、主任・主幹教諭13項目、保育士・保育教諭、栄養士11項目)、食事提供の方法(全職種8項目)、地域とのつながり(全職種3項目)、子育て支援の内容(施設長、主任・主幹教諭4項目、保育士・保育教諭、栄養士6項目)、3) 子どもとの関係づくりについては、子どもの様子の把握(全職種3項目)、子どもとの信頼関係づくり(全職種3項目)、4) 職員間の連携については、職員連携のための仕組みづくり(施設長、主任・主幹教諭のみ5項目)、共有・連携(施設長、主任・主幹教諭4

項目、保育士・保育教諭、栄養士3項目）、保育と調理の連携のための指導、食育実践連携（施設長、主任・主幹教諭3項目、保育士・保育教諭、栄養士4項目）、5）保育士・保育教諭の育成（施設長、主任・主幹教諭のみ5項目）、栄養士・調理員の育成（施設長・主任・主幹教諭のみ3項目）、6）自己研鑽については全職種6項目、7）食態度については全職種6項目である。

加えて、「8. 食事の援助・食育のかかわり」「9. 食育・食事の提供の役割への自己評価」「10. 専門職種としてコンピテンシー」「11. 保育・栄養業務に対する想い」、また、性別、年齢、経験年数、特に、施設長には園運営への決定権、保育士・保育教諭には担当クラス、栄養士・調理員には、職種と、常勤か非常勤等の属性をたずねた。「10. 専門職種としてコンピテンシー」については永井⁹⁾らの「卒前教育レベルの管理栄養士のコンピテンシー測定項目」の「基本コンピテンシー」を参考に、保育所職員向けに改編して使用した。「11. 保育・栄養業務に対する想い」の項目の保育業務については、三木¹⁰⁾らによって作成された保育者効力感を保育所保育指針の文言に合わせて改変した。栄養業務については、日本栄養改善学会の「平成29年度管理栄養士専門分野別人材育成事業「教育養成領域での人材育成」報告書¹¹⁾」を基に作成した。

また、「子どもが豊かな食の体験を積み重ねられる保育者の専門性の概念尺度」に対する回答形式は“とても当てはまる”から“全く当てはまらない”の4段階評価とした。施設長には、施設概要についての回答を求めた。その他に、「全体的な計画」、年間食育計画、8月の献立表、8月の食育（給食日より）、8月の園だよりについても提出を依頼した。

2) 質問紙の妥当性の検討

質問紙作成後は、保育と食の専門家である共同研究者らが内容的妥当性を確認し、保育一般の内容とし、できるだけわかりやすいよう、保育所保育指針の文言に統一した。さらに、現場の保育者に回答を求めて表面的妥当性を得るために、青森の現場の施設長クラスの5名に確認してもらい、答えにくいところなどのコメントをもらった。

3. 調査方法

本調査は、平成30年9～10月、日本保育協会に加盟する約500施設を対象に、郵送法による質問紙調査を実施した。8種類の質問紙にはそれぞれに施設ナンバーをつけて発送し、返送先は研究代表者とした。

表1-1 「子どもが食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」項目一覧

		施設長	主任・主幹教諭	保育士・保育教諭	栄養士・調理員
1. 計画づくり	計画	食に関する子どもの育ちも含めた「全体的な計画」の立案に関わっている			
		食を通して育みたい子どもの姿に向けた食育計画の立案に関わっている			
		現在の子どもの状況や気になる姿から計画のねらいの設定に関わっている			
		食事の様子から子どもの食に関する実態・課題を把握している			
		食育活動が5領域の中でどのような学びの芽となるかを踏まえて、ねらいの設定に関わっている			
		「全体的な計画」に基づいた食育計画の作成に関わっている			
	保育目標の重視	食を通して、くつろいだ雰囲気の中で子どもの様々な欲求を満たし、生命の保持および情緒の安定が図れるよう配慮している			
		食を通して、健康、安全など生活に必要な基本的な習慣や態度を養い、心身の健康の基礎を培うことに配慮している			
		食に関わる様々な体験を通して、人との関わりの中で、友達への思いやりや自立および協調性を育むことに配慮している			
		食に関わる様々な体験を通して、いのちや自然、社会についての興味や関心を育てることに配慮している			
		食生活の中で、言葉への興味や関心を育て、食事の中で会話を楽しむなど、言葉の豊かさを育むことに配慮している			
		食に関わる様々な体験が豊かな感性や表現力の育ちにつながるよう配慮している			
2. 実践	食事時間の保育の方法	食事中的子どもの思いや願いを受け止めるように留意している			
		食事の雰囲気を楽しくしている		食事の雰囲気を楽しくすることに関わっている	
		食事の時間を心地よい時間となるようにしている		食事の時間を心地よい時間とすることに関わっている	
		食事の時間において、子ども一人一人の嗜好に応じた関わりをしている		食事の時間における、子ども一人一人の嗜好に応じた関わりをすることに携わっている	
		食事の時間において、子ども一人一人の生活リズムに合わせた関わりをしている		食事の時間における、子ども一人一人の生活リズムに合わせた関わりをすることに携わっている	
		食事の時間において、子ども一人一人の発達過程に応じた関わりをしている		食事の時間における、子ども一人一人の発達過程に応じた関わりに携わっている	
		子ども相互の関係づくりやクラス間の交流を大切に食に関わる活動を援助している		子ども相互の関係づくりやクラス間の交流を大切に食に関わる活動を援助することに携わっている	
		保育の一環として、生活や遊びとの繋がりをもって総合的に食に関する体験を積み重ねている		保育の一環として、生活や遊びとの繋がりをもって総合的に食に関する体験を積み重ねることに携わっている	
		子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にし、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように援助している		子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にし、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように援助することに携わっている	
		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、掲示や展示など園内の食に関わる保育環境に配慮している		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、掲示や展示など園内の食に関わる保育環境に配慮することに関わっている	
		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、菜園やプランター栽培、園庭での栽培など、園内の植物の育ちに関わる環境に配慮している		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、菜園やプランター栽培、園庭での栽培など、園内の植物の育ちに関わる環境づくりに携わっている	
		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、調理室やランチルームなど食事提供に関する園全体の環境づくりに配慮している			
子どもが自発的・意欲的に関われるよう、保育室や玄関、園庭など食に関わる園全体の環境づくりに配慮している					

表1-2 「子どもが食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」項目一覧

	施設長	主任・主幹教諭	保育士・保育教諭	栄養士・調理員
2. 実践	地域とのつながり	地域の中で食に関する活動の連携先の情報を得ている（農家、商店等）		
		地域の人や施設等と食に関わる活動での連携を図っている		
		地域で生産・販売している食材を園の食事に取り入れることで、地域とのつながりを持つようにしている		
	食事提供の方法	子ども一人一人の家庭及び園での生活の実態を把握し、食事の内容の提案や改善をしている		
		食育のねらいや育みたい子どもの姿の実現に向けた食事の内容の提案や改善をしている		
		子どもにとって心地よい食事時間となるよう、環境を整えている		
		子どもの生活リズムに配慮し、保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携を図って食事提供を行っている		
		子ども一人一人の発達過程に応じ、心身の状態等個人差に配慮した食器具や食事を提供している		
		子ども同士で食事を楽しみ合う食事環境となるように配慮している		
		子どもの主体性を大切に配膳や食卓となるように食事提供に配慮している		
		子どもの食に関する嗜好や体験が広がり、かつ深まるよう、多様な食品や料理の組み合わせに配慮している		
		子育ての支援の内容	一人一人の保護者の食生活状況やその意向を理解、受容し、お互いの信頼関係のもと、保護者の自己決定を尊重している	
	日々の子どもの様子を保護者がわかるように情報を発信している		園で実施した食育活動を掲示やお便り等で保護者に発信している	
	保護者の子どもの食に関する悩みや不安の相談にのっている			
園の食育活動や食事に対する保護者の反応・評価を把握している				
			子どもの食事の様子を連絡帳や送迎時に保護者に伝えている	子どもの食事内容を掲示やお便り等で保護者に発信している
		保育士・保育教諭としての専門性を生かして、保護者へ子育てに関する援助ができる	栄養士・調理員としての専門性を生かして、保護者へ子育てに関する援助ができる	
3. 子どもとの関係づくり	子どもの様子の把握	自ら、子どもが食べる様子を把握している	子どもが食べる様子を把握している	
		自ら、食育活動を通じた子どもの育ちの変化について報告を受けている	食育活動を通じた子どもの育ちの変化（子どもの気持ちや気づき）をとらえている	
		自ら、子どもの好きな料理や苦手な料理など嗜好を把握している	子どもの好きな料理や苦手な料理など嗜好を把握している	
	子どもとの信頼関係づくり	子どもとの信頼関係づくりを大切にしたり関わりを持つようにしている		
		子どもに話しかけるようにしている		
		子どもたちが話しかけやすい雰囲気づくりをしている		
4. 職員間の連携	施設長と職員で子どもの食に関して方針を共通理解している	主任・主幹教諭と職員で子どもの食に関して方針を共通理解している	保育士・保育教諭同士が子どもの食事や食育活動について積極的に話し合っている	調理室内の職員同士の円滑な関係づくりをしている
	職員が要望や提案をしやすいように努めている	職員が要望や提案をしやすいように努めている	食を通して育みたい子どもの姿を保育士・保育教諭同士で共通理解している	調理室内の職員同士で子どもの食事がよりよくなるよう日々話し合いをしている
	職員の相談に乗っている		保育士・保育教諭同士が連携をとり、子どもの食に関する保育を実施している	調理室内の職員同士で園全体の食に関わる活動や保育について共通理解している
	職員の想いを実現するように努めている			

表1-3 「子どもが食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」項目一覧

	施設長	主任・主幹教諭	保育士・保育教諭	栄養士・調理員
4. 職員間の連携	保育と調理の連携のための指導	保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携して子どもの課題について話し合い、日々の食育活動の計画を立てることができるように環境をつくっている	栄養士・調理員と連携して子どもの課題について話し合い、日々の食育活動の計画を立てている	保育士・保育教諭と連携して子どもの課題について話し合い、日々の食育活動の計画を立てている
		保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携して食育活動の実践を行うことができるように環境をつくっている	栄養士・調理員と連携して食育活動の実践を行っている	保育士・保育教諭と連携して日々の食育活動の実践を行っている
		実施した食育活動について保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携して評価、反省を共有し、次の活動につなげることができるように環境をつくっている	食事や食育など保育記録を取り、栄養士・調理員とともに次の活動につなげている	実施した食育活動について保育士・保育教諭と連携して評価、反省を共有している
			栄養士・調理員と子どもが交流をもてるように配慮している	保育の内容に関心を持っている
職員連携のための仕組みづくり	職員間で情報共有や意見交換がしやすい体制を整えている			
	栄養士・調理員が保育へ参加する体制を整えている			
	食育活動が充実するための園内の体制を整えている			
	食を通して育みたい子どもの姿の方針を職員間で共通理解している			
	職員の連携に関する課題を把握している			
5. 職員の育成	保育士・保育教諭の育成	保育士・保育教諭自身が保育者として育つように助言をしている		
		食事場面において、他の職員のモデルとなる保育ができる		
		職員間で園の保育理念や保育目標の理解ができるようにしている		
		自園の食に関する課題をもとに保育士・保育教諭自身のキャリアパスを見据えて、体系的な研修計画を作成している		
	保育士・保育教諭の研修の機会を確保し、園全体で食育の実践に活用できるよう体制を整えている			
栄養士・調理員の育成	栄養士・調理員自身が保育の一員として育つように助言をしている			
	自園の食に関する課題をもとに栄養士・調理員自身のキャリアパスを見据えて、体系的な研修計画を作成している			
	栄養士・調理員の研修の機会を確保し、園全体で食育の実践に活用できるよう、体制を整えている			
6. 自己研鑽	自身が、園での保育・食育活動を楽しんでいる			
	研修会等、事例発表会や事例集で他の園の食育活動の情報を収集している			
	子どもにとって豊かな生活とは何かを考え、模索している			
	専門性を高めるために、自身の研修計画を立てている			
	「保育所における食育に関する指針」「保育所における食事の提供ガイドライン」等を理解している			
	「保育所保育指針」「教育・保育要領」の内容を理解している			
7. 食に関する態度	私自身は、動物の飼育に興味や関心がある			
	私自身は、植物の栽培に興味や関心がある			
	私自身は、調理をすることに興味や関心がある			
	私自身は、食べることに興味や関心がある			
	自分が子どもの時、私の家族は食事づくりが好きだった			
	私自身、食を通して育みたい子どもの姿をもっている			

表1-4 食事の援助・食育のかかわり、役割への自己評価と、専門職種としてコンピテンシー、保育・栄養業務に対する想いに関する調査項目

	施設長	主任・主幹教諭	保育士・保育教諭	栄養士・調理員
8. 食事の援助・食育のかかわり			子どもの食事の援助への負担感	子どもと関わる頻度
			子どもと同じ食事の喫食状況	食育の計画への従事者
			食事中の会話	保護者への食を通した支援の機会
			おいしさの共感の頻度	園の行事への関与
			食事のモデルへの配慮	
9. 食育・食事の提供の役割への自己評価	現在の園の食育・食事の提供に対する施設長としての役割の自己評価	現在の園の食育・食事の提供に対する主任・主幹教諭としての役割の自己評価	現在の園の食育・食事の提供に対する保育士・保育教諭としての役割の自己評価	現在の園の食育・食事の提供に対する栄養士・調理員としての役割の自己評価
10. 専門職種としてコンピテンシー	施設長という職業に就くことを誇りに思う	主任・主幹教諭という職業に就くことを誇りに思う	保育士・保育教諭という職業に就くことを誇りに思う	栄養士・調理員という職業に就くことを誇りに思う
	自分は、施設長という職業に向いていると思う	自分は、主任・主幹教諭という職業に向いていると思う	自分は、保育士・保育教諭という職業に向いていると思う	自分は、栄養士・調理員という職業に向いていると思う
	施設長として、子どもの幸せに寄与したいと思う	主任・主幹教諭として、子どもの幸せに寄与したいと思う	保育士・保育教諭として、子どもの幸せに寄与したいと思う	栄養士・調理員として、子どもの幸せに寄与したいと思う
	施設長として、よりよい園運営に努力したいと思う	主任・主幹教諭として、よりよい園運営に努力したいと思う	保育士・保育教諭として、よりよい園運営に努力したいと思う	栄養士・調理員として、よりよい園運営に努力したいと思う
11. 保育・栄養業務に対する想い	私は、子どもの目線に立って保育をすることができると思う			子どもとその保護者の栄養・食に関する主体的な意思決定を尊重することができると思う
	私は、子どもの状態や状況等に応じて保育をすることができると思う			子どもとその保護者と適切なコミュニケーションができると思う
	日案や週案などが急に変更になった場合でも、私はそれにうまく対処できると思う			適切な支援を行うために、食に関わる経験があると思う
	私は、クラスの子ども1人1人を理解できると思う			安全で質の高い栄養・食事管理ができると思う
	私は、子どもが自発的・意欲的に挑戦したり試したりする気持ちを引き出すことができると思う			栄養・食に関するリスクについて他者に説明できると思う
	私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う			緊急時や災害時の栄養・食事管理が他者に説明できると思う
	私は、子どもが相互に関わることを大切にしたい保育をすることができると思う			幅広い分野、業種における栄養士・調理員の役割を他者に説明できると思う
	私は、保護者に信頼を得ることができると思う			連携・協働するために、他職種の役割と専門性を説明できると思う
				連携・協働のためには協調性とリーダーシップの双方が必要であることを理解している
				栄養の専門職として誇りを持ち、生涯にわたり自己研鑽の必要があると思う
				自律的に学び続ける能力を習得していると思う
			栄養の専門職として、自らのキャリアデザインができていると思う	
属性	性別			
	年齢			
	園運営への決定権		担当クラス	常勤・非常勤、管理栄養士・栄養士
	経験年数			

4. 倫理的な配慮

各対象者別に研究の趣旨等を説明する依頼文書を同封し、無記名であるため個人が特定されることはないこと、各施設内で対象者が回答後も封が可能な封筒に入れて施設長に提出するため、回答内容が施設内で閲覧されることはないこと、途中で回答をやめてもよいこと、自由意思による回答であること、質問紙の回答をもって本調査への同意を得たと判断すること等の倫理的配慮を記載した。また、任意の資料が提出された場合、施設のナンバリングを施した後、施設名が記載された箇所は黒マーカー等で削除をし、匿名化した。なお、本研究は東京家政学院大学の倫理委員会の承認を得た（承認番号30倫委第5号）。

5. 解析方法

回収後の分析はSPSS Ver.22 for Windows を用いて行った。「9. 専門職種としてコンピテンシー」「10. 保育・栄養業務に対する想い」に関する尺度は5段階評価、それ以外は4段階評価の順位尺度（リッカートスケール）での回答を点数化すると共に、それぞれの尺度全体の得点を個人ごとにスコア化して、分析をおこなった。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 対象園の概要

質問紙が返却された施設件数は、220施設（回収率44.0%）であった。それぞれの専門職種の回答件数は、施設長は214件、回収率42.8%であった。主任・主幹教諭は208件、回収率41.6%、保育士・保育教諭（3歳未満児担当かつ保育歴3年未満）は176件、回収率35.2%、保育士・保育教諭（3歳未満児担当かつ保育歴3年以上）は209件、回収率41.8%、保育士・保育教諭（3歳以上児担当かつ保育歴3年未満）は140件、回収率28.0%、保育士・保育教諭（3歳以上児担当かつ保育歴3年以上）は203件、回収率40.6%、栄養士または調理員は212件、回収率42.4%であった。

施設の種類の、認可保育所（私立）が177施設（80.5%）と大半を占め、保育所（公立）が5施設（2.3%）、認定こども園（私立）が38施設（17.3%）であった。在園児数は、30人未満が9施設（4.1%）、30人以上60人未満が18施設（8.2%）、60人以上90人未満が56施設（25.5%）、90人以上120人未満が48施設（21.8%）、120人以上が75施設（34.1%）、無回答14施設（6.4%）であった。ほとんどの施設が60人以上の施設であることが明らかとなった。

保育所を認可保育所（177施設）と認定こども園（37施設）の2群に分け、それぞれの栄養士・調理員の配置や子育て支援等の質問項目をクロス集計した。

各職種の経験年数については、施設長では5年未満が56名、5～10年が54名、10～20年が5名、20～30年が17

名、30年以上が22名であった。主任・主幹教諭は、5年未満95名、5～10年が56名、10～15年が28名、15～20年が14名、20年以上が6名であった。保育士（3歳未満児担当かつ保育歴3年未満）では、1年目が53名、2年目が69名、3年目が32名、3年目以上が15名であった。保育士（3歳以上児担当かつ保育歴3年未満）は、1年目24名、2年目38名、3年目50名、3年目以上15名であった。保育士（3歳未満児担当かつ保育歴3年以上）では、3～10年80名、10～20年74名、20～30年34名、30年以上9名であった。保育士（3歳以上児担当かつ保育歴3年以上）は、3～10年77名、10～20年81名、20～30年25名、30年以上9名であった。栄養士は、5年未満46名、5～10年42名、10～15年47名、15～20年25名、20年以上36名であった。

食事提供の形態をみると、認可保育所（私立・公立）では自園調理が166施設（93.8%）、外部委託（調理室の職員が別の会社）が11施設（6.2%）、外部搬入が0施設（0%）であった。認定こども園では、自園調理が31施設（83.8%）、外部委託（調理室の職員が別の会社）が6施設（16.2%）、外部搬入が0施設（0%）であった。認可保育所、認定こども園ともに、ほとんどの園が自園調理であった。

2. 「子どもが豊かな食の体験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」の職種別特徴

1) 施設長と主任・主幹教諭の職種による特徴

表2-1-1～3に示す通り、施設長と主任・主幹教諭の職種による特徴として、「1. 計画」では、下位項目においては施設長と主任・主幹教諭とでは統計的に有意な違いは見られなかったが、合計得点化（48点満点）すると、施設長38.33点、主任・主幹教諭38.62点となり、主任・主幹教諭が有意に高かった。

「2. 実践 食事時間の保育の方法」では、「食事の子どもの思いや願いを受け止めるように留意している」「食事の雰囲気を楽しんでいる」「食事の時間において、子ども一人一人の嗜好に応じた関わりをしている」「食事の時間において、子ども一人一人の生活リズムに合わせた関わりをしている」「食事の時間において、子ども一人一人の発達過程に応じた関わりをしている」といった具体的な援助に関する内容は主任・主幹教諭で有意に高かった。一方、施設長で有意に高かった項目をみると、「子どもが自発的・意欲的に関わられるよう、菜園やプランター栽培、園庭での栽培など、園内の植物の育ちに関わる環境に配慮している」「子どもが自発的・意欲的に関わられるよう、調理室やランチルームなど食事提供に関する園全体の環境づくりに配慮している」「子どもが自発的・意欲的に関わられるよう、保育室や玄関、園庭など食に関わる園全体の環境づくりに配慮している」があげられ、保育環境の整備の中でもハード的な側面に力点が置かれていた。また、地域とのつながりの項目の合計得

点、また、その中でも「地域の中で食に関する活動の連携先の情報を得ている（農家、商店等）」などの業務に主眼が置かれ、具体的な実践のための地域の情報収集が特徴として浮き彫りになった。しかしながら、他の実践内容に比較すると、地域とのつながりに関する内容は、施設長、主任・主幹教諭いずれも高い値ではなく、今後の課題が見えた。

「2. 実践 食事提供の方法」でも個々の下位項目においては違いが明らかではなかったが、合計得点化（32点満点）すると、施設長21.64点、主任・主幹教諭25.24点となり、主任・主幹教諭が有意に高かった。逆に、「2. 実践 子育ての支援の内容」では、合計得点で差異がみられないものの、「一人一人の保護者の食生活状況やその意向を理解、受容し、お互いの信頼関係のもと、保護者の自己決定を尊重している」「日々の子どもの様子を保護者がわかるように情報を発信している／園で実施した食育活動を掲示やお便り等で保護者に発信している」「保護者の子どもの食に関する悩みや不安の相談にのっている」といった具体的な実践面で主任・主幹教諭が有意に高かった。「園の食育活動や食事に対する保護者の反応・評価を把握している」の項目については、施設長、主任・主幹教諭いずれも高い値ではなく、今後の課題といえる。

「3. 子どもとの関係づくり」では、「子どもの様子の把握」「子どもとの信頼関係づくり」の具体的な実践項目において、主任・主幹教諭の平均値が高かった。その中でも「自ら、食育活動を通した子どもの育ちの変化について報告を受けている」という施設長の平均値は、「食育活動を通した子どもの育ちの変化（子どもの気持ちや気づき）をとらえている」という主任・主幹教諭の平均値より有意に高く、主任・主幹教諭の自らの行為以上に施設長は、子どもの育ちの変化を報告する職員の存在に注目していることが伺えた。

「4. 職員間の連携」では、施設長において、「職員が要望や提案をしやすいように努めている」、また、職員連携のための仕組みづくりの中でも「保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携して食育活動の実践を行うことができるように環境をつくっている」「栄養士・調理員が保育へ参加する体制を整えている」といった項目で施設長が有意に高く、保育士のみならず、栄養士・調理員に保育とのつながりを持たせるといったパイプ役を担う役割の重要性が明らかとなった。

「5. 職員の育成」では、「保育士・保育教諭の育成」「栄

養士・調理員の育成」に分けてみてきた。「保育士・保育教諭の育成」をみてみると、「食事場面において、他の職員のモデルとなる保育ができる」という具体的な保育モデルを主任・主幹教諭が示しているのに対して、施設長は「保育士・保育教諭の研修の機会を確保し、園全体で食育の実践に活用できるよう体制を整えている」といった内容の平均値が高かった。「自園の食に関する課題を基に保育士・保育教諭自身のキャリアパスを見据えて、体系的な研修計画を作成している」は他の項目と比較すると得点が高くはないものの、施設長で主任・主幹教諭より実践度は高く、研修体制強化に力点が置かれていた。また、「栄養士・調理員の育成」について、「栄養士・調理員自身が保育の一員として育つように助言をしている」「栄養士・調理員の研修の機会を確保し、園全体で食育の実践に活用できるよう、体制を整えている」は施設長が主任・主幹教諭より有意に高かった。特に、「自園の食に関する課題をもとに栄養士・調理員自身のキャリアパスを見据えて、体系的な研修計画を作成している」といった内容は他の項目と比較すると得点が高くはないものの、施設長で主任・主幹教諭より実践度は高かった。施設長は栄養士・調理員の育成に重要な役割を持つことがクローズアップできた。

「6. 自己研鑽」において、「研修会等、事例発表会や事例集で他の園の食育活動の情報を収集している」「『保育所における食育に関する指針』『保育所における食事の提供ガイドライン』等を理解している」などの項目が施設長で主任・主幹教諭より高いことが明らかとなった。食育のみならず、食事アレルギーへの対応や食中毒、また、災害時への対応など、施設管理の立場から、施設長は主任・主幹教諭以上にこうした指針を活用していることが伺えた。

「7. 食に関する態度」については、「私自身は、動物の飼育に興味や関心がある」以外は平均点が3点を超え、施設長、主任・主幹教諭ともに高い得点であった。「自分が子どもの時、私の家族は食事づくりが好きだった」という項目についてのみ、主任・主幹教諭が若干で高かった。「私自身、食を通して育みたい子どもの姿をもっている」という項目については差異がみられなかった。時代背景なども関わるかと考えられるが、保育にかかわる専門家として、家族の中で育まれてきた食事・食卓のイメージが豊かであるか否かはもちろんのこと、自らの体験を基にしながらも「子どもの食の理想像」を追及していくことができる職員集団であることが望まれる。

表2-1-1 「子どもが豊かな食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」の職種別平均値

	施設者対象	主任・主幹教諭対象	満点	施設長	主任	p値	
				n=214	n=208		
1. 計画づくり	計		48	38.33	38.62	.000	
	計画	小計		24	18.46	18.50	.943
		食に関する子どもの育ちも含めた「全体的な計画」の立案に関わっている		4	3.22	3.18	.495
		食を通して育みたい子どもの姿に向けた食育計画の立案に関わっている		4	3.14	3.03	.196
		現在の子ども状況や気になる姿から計画のねらいの設定に関わっている		4	3.05	3.07	.751
		食事中の様子から子どもの食に関する実態・課題を把握している		4	3.18	3.21	.614
		食育活動が5領域の中でどのような学びの芽となるかを踏まえて、ねらいの設定に関わっている		4	2.90	2.98	.307
	「全体的な計画」に基づいた食育計画の作成に関わっている		4	3.00	2.98	.836	
	保育目標の重視	小計		24	19.88	20.02	.669
		食を通して、くつろいだ雰囲気の中で子どもの様々な欲求を満し、生命の保持および情緒の安定が図れるよう配慮している		4	3.24	3.31	.157
		食を通して、健康、安全など生活に必要な基本的な習慣や態度を養い、心身の健康の基礎を培うことに配慮している		4	3.35	3.36	.849
		食に関わる様々な体験を通して、人との関わりの中で、友達への思いやりや自立および協調性を育むことに配慮している		4	3.31	3.33	.718
		食に関わる様々な体験を通して、いのちや自然、社会についての興味や関心を育てることに配慮している		4	3.38	3.35	.868
		食生活の中で、言葉への興味や関心を育て、食事中で会話を楽しむなど、言葉の豊かさを育むことに配慮している		4	3.29	3.33	.524
食に関わる様々な体験が豊かな感性や表現力の育ちにつながるよう配慮している		4	3.32	3.26	.464		
2. 実践	計		64	48.62	49.17	.841	
	食事時間の保育の方法	小計		52	40.61	41.43	.337
		食事中の子どもの思いや願いを受け止めるように留意している		4	3.19	3.41	.001
		食事の雰囲気を楽しくしている		4	3.28	3.43	.036
		食事の時間を心地よい時間となるようにしている		4	3.28	3.38	.185
		食事の時間において、子ども一人一人の嗜好に応じた関わりをしている		4	2.87	3.16	.000
		食事の時間において、子ども一人一人の生活リズムに合わせた関わりをしている		4	2.93	3.10	.007
		食事の時間において、子ども一人一人の発達過程に応じた関わりをしている		4	3.07	3.31	.000
		子ども相互の関係づくりやクラス間の交流を大切に食に関わる活動を援助している		4	3.07	3.14	.332
		保育の一環として、生活や遊びとの繋がりをもって総合的に食に関する体験を積み重ねている		4	3.15	3.16	.992
		子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように援助している		4	3.20	3.23	.505
		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、掲示や展示など園内の食に関わる保育環境に配慮している		4	3.14	3.01	.085
		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、菜園やプランター栽培、園庭での栽培など、園内の植物の育ちに関わる環境に配慮している		4	3.52	3.38	.017
		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、調理室やランチルームなど食事提供に関する園全体の環境づくりに配慮している		4	2.92	2.79	.044
		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、保育室や玄関、園庭など食に関わる園全体の環境づくりに配慮している		4	3.04	2.91	.036
	地域とのつながり	小計		12	8.07	7.69	.021
		地域の中で食に関する活動の連携先の情報を得ている（農家、商店等）		4	2.69	2.48	.006
		地域の人や施設等と食に関わる活動での連携を図っている		4	2.61	2.48	.054
		地域で生産・販売している食材を園の食事に取り入れることで、地域とのつながりを持つようにしている		4	2.77	2.72	.486
	食事提供の方法	小計		32	21.64	25.24	.000
		子ども一人一人の家庭及び園での生活の実態を把握し、食事の内容の提案や改善をしている		4	2.77	2.86	.241
		食育のねらいや育みたい子どもの姿の実現に向けた食事の内容の提案や改善をしている		4	2.96	2.90	.266
		子どもにとって心地よい食事時間となるよう、環境を整えている		4	3.13	3.20	.298
子どもの生活リズムに配慮し、保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携を図って食事提供を行っている			4	3.39	3.42	.656	
子ども一人一人の発達過程に応じ、心身の状態等個人差に配慮した食器具や食事を提供している			4	3.26	3.38	.072	
子ども同士で食事を楽しみ合う食事環境となるよう配慮している			4	3.28	3.34	.331	
子どもの主体性を大切に配膳や食卓となるよう食事提供に配慮している			4	3.11	3.18	.235	
子どもの食に関する嗜好や体験が広がり、かつ深まるよう、多様な食品や料理の組み合わせに配慮している		4	3.11	2.98	.069		

施設長と主任の職種による比較：同じ園内で対応のある職種であることから、Wilcoxonの符号付き順位検定

：有意に高い値

表2-1-2 「子どもが豊かな食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」の職種別平均値

	施設者対象	主任・主幹教諭対象	満点	施設長	主任	p値	
				n=214	n=208		
2. 実践	子育ての支援の内容	小計	16	12.35	11.85	.516	
		一人一人の保護者の食生活状況やその意向を理解、受容し、お互いの信頼関係のもと、保護者の自己決定を尊重している	4	2.84	3.00	.030	
		日々の子どもの様子を保護者がわかるように情報発信している	4	3.21	3.43	.005	
		保護者の子どもの食に関する悩みや不安の相談にのっている	4	3.05	3.26	.003	
		園の食育活動や食事に対する保護者の反応・評価を把握している	4	2.89	3.03	.058	
3. 計			24	20.02	20.70	.016	
3. 子どもの関係づくり	子どもの様子の把握	小計	12	9.42	9.74	.075	
		自ら、子どもが食べる様子を把握している	4	3.12	3.41	.000	
		自ら、食育活動を通して子どもの育ちの変化について報告を受けている	4	3.31	3.19	.034	
		自ら、子どもの好きな料理や苦手な料理など食嗜好を把握している	4	2.99	3.13	.017	
	子どもとの信頼関係づくり	小計	12	10.61	10.96	.008	
		子どもとの信頼関係づくりを大切にしてい関わりを持つようにしている	4	3.42	3.56	.009	
		子どもに話しかけるようにしている	4	3.63	3.75	.000	
		子どもたちが話しかけやすい雰囲気づくりをしている	4	3.56	3.65	.093	
		計		48	39.86	38.86	.033
		4. 職員間の連携	施設長と職員の共有・連携	小計	16	13.87	13.66
施設長と職員で子どもの食に関して方針を共通理解している	4			3.34	3.37	.505	
職員が要望や提案をしやすいように努めている	4			3.49	3.38	.032	
職員の相談に乗っている	4			3.52	3.51	.848	
職員の想いを実現するように努めている	4			3.50	3.39	.067	
保育と調理の連携のための指導	小計		12	9.75	9.49	.119	
	保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携して子どもの課題について話し合い、日々の食育活動の計画を立てることができるように環境をつくっている		4	3.21	3.18	.645	
	保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携して食育活動の実践を行うことができるように環境をつくっている		4	3.28	3.16	.043	
	実施した食育活動について保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携して評価、反省を共有し、次の活動につなげることができるように環境をつくっている		4	3.26	3.15	.151	
職員連携のための仕組みづくり	小計		20	16.14	15.67	.030	
	職員間で情報共有や意見交換がしやすい体制を整えている		4	3.40	3.35	.381	
	栄養士・調理員が保育へ参加する体制を整えている		4	3.20	2.99	.002	
	食育活動が充実するための園内の体制を整えている		4	3.21	3.12	.058	
	食を通して育みたい子どもの姿の方針を職員間で共通理解している		4	3.15	3.05	.057	
	職員の連携に関する課題を把握している		4	3.16	3.19	.719	

施設長と主任の職種による比較：同じ園内で対応のある職種であることから、Wilcoxonの符号付き順位検定

：有意に高い値

表2-1-3 「子どもが豊かな食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」の職種別平均値

	施設者対象	主任・主幹教諭対象	満点	施設長	主任	p値
				n=214	n=208	
5. 計			32	24.41	23.66	.034
職員の育成	保育士・保育教諭の育成	小計	20	16.14	15.67	.228
		保育士・保育教諭自身が保育者として育つように助言をしている	4	3.25	3.26	.999
		食事場面において、他の職員のモデルとなる保育ができる	4	2.73	2.88	.013
		職員間で園の保育理念や保育目標の理解ができるようにしている	4	3.24	3.26	.719
		自園の食に関する課題をもとに保育士・保育教諭自身のキャリアパスを見据えて、体系的な研修計画を作成している	4	2.97	2.77	.009
		保育士・保育教諭の研修の機会を確保し、園全体で食育の実践に活用できるよう体制を整えている	4	3.09	2.87	.002
	栄養士・調理員の育成	小計	12	15.17	14.18	.000
		栄養士・調理員自身が保育の一員として育つように助言をしている	4	3.04	2.89	.020
		自園の食に関する課題をもとに栄養士・調理員自身のキャリアパスを見据えて、体系的な研修計画を作成している	4	2.89	2.65	.001
		栄養士・調理員の研修の機会を確保し、園全体で食育の実践に活用できるよう、体制を整えている	4	3.16	2.99	.003
6. 自己研鑽	小計	24	18.06	17.69	.135	
	自身が、園での保育・食育活動を楽しんでいる	4	3.32	3.38	.222	
	研修会等、事例発表会や事例集で他の園の食育活動の情報を収集している	4	2.72	2.55	.030	
	子どもにとって豊かな生活とは何かを考え、模索している	4	3.25	3.21	.315	
	専門性を高めるために、自身の研修計画を立てている	4	2.76	2.63	.119	
	「保育所における食育に関する指針」「保育所における食事の提供ガイドライン」等を理解している	4	2.89	2.75	.021	
	「保育所保育指針」「教育・保育要領」の内容を理解している	4	3.12	3.12	.954	
7. 食に関する態度	小計	24	19.69	19.65	.857	
	私自身は、動物の飼育に興味や関心がある	4	2.96	2.81	.147	
	私自身は、植物の栽培に興味や関心がある	4	3.38	3.27	.095	
	私自身は、調理をすることに興味や関心がある	4	3.29	3.26	.785	
	私自身は、食べることに興味や関心がある	4	3.53	3.57	.531	
	自分が子どもの時、私の家族は食事づくりが好きだった	4	3.20	3.38	.017	
	私自身、食を通して育みたい子どもの姿をもっている	4	3.33	3.37	.499	

施設長と主任の職種による比較：同じ園内で対応のある職種であることから、Wilcoxonの符号付き順位検定

：有意に高い値

2) 保育士の経験年数及び担当クラスによる特徴

表2-2-1~3に示す通り、保育士・保育教諭経験年数が3年未満でかつ、クラス担任が3歳未満児担任か3歳以上児担任か、また、保育士・保育教諭経験年数が3年以上でかつ、3歳未満児担任か3歳以上児担任かの4群に分けて、その特徴を比較した。その結果、多くの項目で、保育士・保育教諭経験年数が3年以降であることは大きな違いとなっていた。また、3歳未満児担任では個々の子どもへのきめ細やかな対応が、また、3歳以上児担任では集団保育の良さ、学びの深まりなどに向けた環境づくりに重点が置かれていることが明らかとなった。逆に、経験年数によって差異がない、また、担当クラスに応じた対応がしにくい内容にも注目してみる。

「1. 計画」では、「現在の子どもの状況や気になる姿から計画のねらいの設定に関わっている」はいずれの群でも高い一方で、「食育活動が5領域の中でどのような学びの芽となるかを踏まえて、ねらいの設定に関わっている」については、経験年数や担任クラスによる違いが顕著でなく、いずれの群でも低かった。また、保育目標とのかかわりで、5領域の中でも、「食に関わる様々な体験を通して、人との関わりの中で、友達への思いやりや自立および協調性を育むことに配慮している」といった人間関係面においては経験年数や担任クラスによる違いが顕著ではなかった。こうした点に着目する重要性が提示できた。

「2. 実践 食事時間の保育の方法」では、「食事の雰囲気を楽しんでいる」「食事の時間を心地よい時間となるようにしている」「食事の時間において、子ども一人一人の発達過程に応じた関わりをしている」「子どもの生活リズムに配慮し、保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携を図って食事提供を行っている」「子ども一人一人の発達過程に応じ、心身の状態等個人差に配慮した食器具や食事を提供している」について、経験年数3年以上でかつ3歳未満児担任において、子どもの個人差を重視している点が顕著であった。一方、「子ども相互の関係づくりやクラス間の交流を大切に食に関わる活動を援助している」「子どもが自発的・意欲的に関わられるよう、掲示や展示など園内の食に関わる保育環境に配慮している」という項目はいずれの群でも低く、より高いレベルでの実践内容である可能性が示唆された。地域とのつながりに関する内容についても、いずれの群でも実践度が低く、実践度が高くないと認識されていることも明らかになった。「2. 実践 食事提供の方法」では、「子ども一人一人の家庭及び園での生活の実態を把握し、食事の内容の提案や改善をしている」「食育のねらいや育みたい子どもの姿の実現に向けた食事の内容の提案や改善をしている」では4群ともに実践度が低い項目であるのに対して、「子どもにとって心地よい食事時間となるよう、環境を整えている」「子ども同士で食事を楽しむ合う食事環境となるように配慮している」という内容

はいずれの群でも実践度は高く評価されていた。「子どもの食に関する嗜好や体験が広がり、かつ深まるよう、多様な食品や料理の組み合わせに配慮している」については具体的な食事内容と直結する項目であり、自らが配慮しているというより、配慮できるよう、栄養士や調理員と連携しているといった趣旨が盛り込まれると、より実情に合った評価項目になったであろう。「2. 実践 子育ての支援の内容」では、合計得点をみても、経験年数3年以上で、かつ3歳未満児担当の保育士での実践度が高く、家庭との連携度の高さもうかがえた。

「3. 子どもとの関係づくり」では、4群ともに実践度が高かったが、「子どもが食べる様子を把握している」については、経験年数3年未満で、かつ、3歳未満児担任で実践度が低いことが明らかとなった。

「4. 職員間の連携」では、「保育と調理の連携」の項目、特に、「栄養士・調理員と子どもが交流をもてるように配慮している」といった内容で、経験年数3年以上の保育士の実践度が高かった。

「6. 自己研鑽」において、「自身が、園での保育・食育活動を楽しんでいる」についてはいずれの群でも高いものの、高いとは言えない傾向が伺えた。特に、「研修会等、事例発表会や事例集で他の園の食育活動の情報を収集している」「専門性を高めるために、自身の研修計画を立てている」「保育所における食育に関する指針」「保育所における食事の提供ガイドライン」等を理解している」といった内容については、施設長や主任・主幹教諭、また、栄養士・調理員から情報提供が必要なのではないかと考えられる。

「7. 食に関する態度」については、「私自身は、動物の飼育に興味や関心がある」以外は平均点が3点を超え、4群での違いはみられなかった。動物への関心は経験年数3年未満の保育士・保育教諭で高く、こうした関心が引き金になり、他の生き物のいのちを大切にしながら、子どもの食の意義を気づく動機となっていく可能性も示唆された。

3) 保育士の経験年数及び担当クラスと栄養士・調理員の職種による特徴

栄養士・調理員の項目の特徴として、「2. 実践 食事時間の保育の方法」では、実際に子どもと関わりながら援助等を行うわけではないことが多いと考えられることから、“携わる”や“関わる”という文末にするよう配慮し作成した。その他、調理室と保育室という施設の枠にとらわれることなく、同じ子どもへのまなざしをもっているかをはかるため、「4. 職員間の連携」では調理室内の職員同士の連携と調理室と園全体の連携の2種で構成した。

表2-2-1~3に示す通り、保育士・保育教諭と栄養士・調理員の得点を比べた。その結果、「1. 計画づくり」の「計画」では、栄養士・調理員と経験年数が高くかつ

3歳以上児の担任が携わっていることがわかった。しかしながら、栄養士・調理員は、計画をする上で重要な現在の子どもの姿を捉えられていないことが示された。また、「食事時間の保育の方法」では、全体的に栄養士・調理員の得点が低かった。これは、上記の通り、栄養士・調理員は保育室で子どもと直接関わる機会が少ないと考えられるため、文末を考慮して項目を作成したが、回答者には実際に行っているか否かで判断された可能性がある。今後はさらに「食を通して」など文言を整理し、検討することが必要である。

一方、「2. 実践」の中でも「地域とのつながり」の項目は栄養士・調理員で得点が高かった。食材や食事を介した子どもへの食育の実践が行われている現状が示された。第3次食育推進基本計画の重点課題にも示されている通り、「食の循環や環境を意識した食育の推進」を行っていく必要がある。実際に子ども達が地域の食の循環や食に関わる環境に気づきもてるよう、普段の保育の中に取り込んでいきたい。今回の平均値をみると、経験年数が高くかつ3歳以上児の担任では他の保育士・保育教諭に比べて得点が高かった。子どもの成長に合わせて、地域とのつながりがもてるよう、意識した保育の経験を積むことによってなされている可能性がある。経験の浅い担任も同様の保育が行えるよう、施設内での情報交換や指導がなされることが望ましい。

「食事提供の方法」では、栄養士・調理員において、食卓環境を整えることに関する項目の得点が低かった。実際に保育室内について栄養士・調理員が関わっていない、連携がもたれていない現状が明らかとなった。食事を食べる環境づくりも食事提供の一環であることから、園の職員全体が現状を把握し、子どもの心地よい食事について話し合い、環境を整えていく必要がある。

「子育ての支援の内容」においても、栄養士・調理員は得点が低かった。特に、栄養士・調理員が情報を発信することは行われているが、保護者の現状を把握したり、食育活動に対する保護者の反応・評価を把握していなかった。子どもの生活は、園内だけで完結するものではなく、家庭も含めて成り立っている。栄養士・調理員も含めて園の職員全体で保護者と一緒に子どもを育て合える仕組みがあることが望ましい。そのためには、栄養士・調理員が保護者と関われるよう、施設的设计や勤務方法など検討が必要であるといえる。

「3. 子どもとの関係づくり」においても、保育士・保育教諭に比べて栄養士・調理員は得点が低かった。同じ子どもを育む職員として、子どもとのつながりがもてる環境や仕組みづくりが必要である。

「4. 職員間の連携」では、経験年数が高くかつ3歳以上児の担任が他の保育士・保育教諭に比べて栄養士・調理員と連携をはかりながら食育活動を行っており、栄養士・調理員も連携をはかれていると感じていた。3歳未満児では、食育活動を企画して実践する機会は少ない

と考えられる。活動にとらわれることなく、日々の食事について連携がはかれているかを問えるよう、今後項目を検討する必要がある。

「6. 自己研鑽」において、栄養士・調理員は全体的に高いことが示された。保育士・保育教諭は、食に関する内容以外の研修に参加することが多いためであると考えられる。一方、栄養士・調理員は、「保育所保育指針」「教育・保育要領」の理解が低かった。同じ子どもを育む上で理解をしておく重要な内容であるため、栄養士・調理員も保育士・保育教諭とともに学びを深められるような体制づくりが必要である。

「7. 食に関する態度」の「私自身、食を通して育みたい子どもの姿をもっている」の得点に差がみられ、栄養士・調理員が最も高かった。保育士・保育教諭においても、毎日営まれる食を通して、子どもがどのように育まれていくか、考える必要がある。

3. 「子どもが豊かな食の体験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」の職種別の項目の信頼性の検討

職種別に、「子どもが豊かな食の体験を積み重ねられる保育者の専門性概念」の信頼性の検討を行った。それぞれの尺度ごとに、全体のCronbach (クロンバック) の α 係数を算出し、さらに、下位尺度が削除された場合のCronbachの α 係数も算出した。その結果、Cronbachの α 係数は0.7以上であった。0.7以下と若干信頼性の低かった項目を職種別にみってみる。

施設長では、Cronbachの α 係数が0.7以下の尺度はみられず、高い信頼性が確保できることが明らかになった。主任・主幹教諭では、「2. 実践」の「子育ての支援の内容」のCronbachの α 係数が0.673であったが、その下位項目を削除した場合に α 係数が高くなる項目がみられず、削減する項目は抽出できなかった。保育士・保育教諭についても、担当クラス及び経験年数別に階層化し、検討した。「3. 子どもとの関係づくり」の項目でCronbachの α 係数が0.68~0.70の尺度も二項目みられたが、下位項目が3項目であることもあり、項目としてとどめた。栄養士・調理員では、「2. 実践」の「子育ての支援の内容」のCronbachの α 係数が0.697であり、その下位項目で、「一人一人の保護者の食生活状況やその意向を理解、受容し、お互いの信頼関係のもと、保護者の自己決定を尊重している」の項目を削除した場合に α 係数が0.721となり、削減する項目として検討に値する項目が抽出できた。「7. 食に関する態度」の項目のCronbachの α 係数が0.683であり、「私自身は、動物の飼育に興味や関心がある」の項目を削除した場合に α 係数が0.723となり、削減する項目として検討に値する項目であった。

今回は妥当性まではいっていないため、Cronbachの α 係数だけで項目の削除ができない。今後、さらなる検討を重ねたい。

表2-2-1 「子どもが豊かな食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」の職種別平均値

	保育士・保育教諭対象	栄養士・調理員対象	満点	保育士・保育教諭 経験年数 3年未満		保育士・保育教諭 経験年数 3年以上		p値	栄養士・ 調理員 n=212	p値	
				3歳未満児 担任 n=176	3歳以上児 担任 n=140	3歳未満児 担任 n=209	3歳以上児 担任 n=203				
1. 計画づくり	計		48	33.92	34.65	35.94	36.64	.001	34.98	.000	
	計画	小計	24	15.17	15.29	16.67	16.94	.003	16.65	.000	
		食に関する子どもの育ちも含めた「全体的な計画」の立案に関わっている	4	2.21	2.30	2.60	2.68	.001	2.84	.000	
		食を通して育みたい子どもの姿に向けた食育計画の立案に関わっている	4	2.25	2.29	2.56	2.69	.000	2.95	.000	
		現在の子どもの状況や気になる姿から計画のねらいの設定に関わっている	4	2.75	2.83	2.99	2.97	.086	2.62	.015	
		食事の様子から子どもの食に関する実態・課題を把握している	4	3.18	3.13	3.34	3.36	.006	3.04	.000	
		食育活動が5領域の中でどのような学びの芽となるかを踏まえて、ねらいの設定に関わっている	4	2.55	2.54	2.77	2.76	.098	2.47	.051	
		「全体的な計画」に基づいた食育計画の作成に関わっている	4	2.20	2.16	2.45	2.49	.013	2.71	.000	
		保育目標の重視	小計	24	18.73	19.34	19.34	19.60	.282	18.37	.164
			食を通して、くつろいだ雰囲気の中で子どもの様々な欲求を満し、生命の保持および情緒の安定を図れるよう配慮している	4	3.17	3.22	3.41	3.23	.012	2.97	.000
		食を通して、健康、安全など生活に必要な基本的な習慣や態度を養い、心身の健康の基礎を培うことに配慮している	4	3.22	3.33	3.47	3.32	.002	3.19	.001	
		食に関わる様々な体験を通して、人との関わりの中で、友達への思いやりや自立および協調性を育むことに配慮している	4	2.98	3.12	3.09	3.21	.105	3.00	.136	
		食に関わる様々な体験を通して、いのちや自然、社会についての興味や関心を育てることに配慮している	4	2.90	3.12	3.06	3.27	.008	3.08	.006	
		食生活の中で、言葉への興味や関心を育て、食事の中で会話を楽しむなど、言葉の豊かさを育むことに配慮している	4	3.38	3.41	3.51	3.38	.008	3.04	.000	
		食に関わる様々な体験が豊かな感性や表現力の育ちにつながるよう配慮している	4	3.08	3.13	3.19	3.18	.954	3.11	.775	
2. 実践	計		64	40.55	40.99	41.35	41.99	.045	38.83	.037	
	食事時間の保育の方法	小計	52	34.27	34.40	34.96	34.96	.063	31.25	.000	
		食事時の子どもの思いや願いを受け止めるように留意している	4	3.38	3.39	3.41	3.40	.687	3.17	.001	
		食事の雰囲気を楽しくしている	4	3.37	3.40	3.54	3.46	.027	3.02	.000	
		食事の時間を心地よい時間となるようにしている	4	3.38	3.33	3.46	3.38	.024	2.86	.000	
		食事の時間において、子ども一人一人の嗜好に応じた関わりをしている	4	3.45	3.33	3.45	3.41	.095	2.80	.000	
		食事の時間において、子ども一人一人の生活リズムに合わせた関わりをしている	4	3.26	2.96	3.26	3.01	.000	2.53	.000	
		食事の時間において、子ども一人一人の発達過程に応じた関わりをしている	4	3.37	3.26	3.54	3.29	.000	2.92	.000	
		子ども相互の関係づくりやクラス間の交流を大切に食に関わる活動を援助している	4	2.86	2.96	2.92	3.15	.119	2.80	.141	
		保育の一環として、生活や遊びとの繋がりをもって総合的に食に関する体験を積み重ねている	4	2.80	2.92	2.87	3.14	.011	2.66	.000	
		子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように援助している	4	3.06	2.97	3.15	3.14	.195	2.70	.002	
		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、掲示や展示など園内の食に関わる保育環境に配慮している	4	2.63	2.69	2.63	2.96	.078	3.00	.000	
		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、菜園やプランター栽培、園庭での栽培など、園内の植物の育ちに関わる環境に配慮している	4	2.72	3.18	2.74	3.30	.000	2.70	.000	

保育士の経験年数及び担当クラスの違いによる比較、保育士4群と栄養士との比較：同じ園内で対応のある職種であることから、Friedman 検定

：有意に高い値 斜体：有意に低い値

表2-2-2 「子どもが豊かな食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」の職種別平均値

	保育士・保育教諭対象	栄養士・調理員対象	満点	保育士・保育教諭 経験年数 3年未満		保育士・保育教諭 経験年数 3年以上		p値	栄養士・ 調理員 n=212	p値	
				3歳未満児 担任 n=176	3歳以上児 担任 n=140	3歳未満児 担任 n=209	3歳以上児 担任 n=203				
2. 実践	地域とのつながり	小計		12	6.23	6.58	6.45	7.12	.566	7.56	.000
		地域の中で食に関する活動の連携先の情報を得ている（農家、商店等）		4	1.96	2.12	2.06	2.30	.166	2.43	.006
		地域の人や施設等と食に関わる活動での連携を図っている		4	2.04	2.14	2.12	2.39	.502	2.41	.051
		地域で生産・販売している食材を園の食事に取り入れることで、地域とのつながりを持つようにしている		4	2.23	2.31	2.29	2.47	.877	2.74	.000
	食事提供の方法	小計		32	24.85	24.90	25.30	24.95	.161	24.61	.407
		子ども一人一人の家庭及び園での生活の実態を把握し、食事の内容の提案や改善をしている		4	2.81	2.72	2.94	2.75	.347	2.77	.557
		食育のねらいや育みたい子どもの姿の実現に向けた食事の内容の提案や改善をしている		4	2.72	2.58	2.73	2.65	.291	2.97	.002
		子どもにとって心地よい食事時間となるよう、環境を整えている		4	3.42	3.36	3.43	3.39	.298	2.86	.000
		子どもの生活リズムに配慮し、保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携を図って食事提供を行っている		4	3.32	3.29	3.48	3.27	.002	3.39	.002
		子ども一人一人の発達過程に応じ、心身の状態等個人差に配慮した食器具や食事を提供している		4	3.30	3.24	3.46	3.27	.003	3.31	.007
		子ども同士で食事を楽しみ合う食事環境となるように配慮している		4	3.39	3.55	3.37	3.48	.289	3.01	.000
		子どもの主体性を大切に配膳や食卓となるように食事提供に配慮している		4	3.10	3.37	3.20	3.26	.022	3.00	.009
		子どもの食に関する嗜好や体験が広がり、かつ深まるよう、多様な食品や料理の組み合わせに配慮している		4	2.75	2.75	2.72	2.87	.913	3.29	.000
	子育ての支援の内容	小計		16	18.48	18.21	19.65	15.72	.000	17.56	.000
		一人一人の保護者の食生活状況やその意向を理解、受容し、お互いの信頼関係のもと、保護者の自己決定を尊重している		4	3.05	2.95	3.10	2.98	.154	2.63	.002
		園で実施した食育活動を掲示やお便り等で保護者に発信している	園で実施した食育活動を掲示やお便り等で保護者に発信している	4	3.27	3.29	3.29	3.35	.872	3.28	.477
		保護者の子どもの食に関する悩みや不安の相談にのっている		4	3.53	3.35	3.70	3.43	.000	3.47	.000
		園の食育活動や食事に対する保護者の反応・評価を把握している		4	3.23	3.16	3.54	3.38	.000	2.74	.050
		子どもの食事の様子を連絡帳や送迎時に保護者に伝えている	子どもの食事内容を掲示やお便り等で保護者に発信している	4	2.68	2.67	2.89	2.85	.040	2.77	.000
		保育士・保育教諭としての専門性を生かして、保護者へ子育てに関する援助ができる		4	2.74	2.80	3.12	3.08	.000	2.66	.000
3. 子どもの関係づくり	計		24	20.02	22.03	22.03	21.75	.228	19.88	.000	
	子どもの様子の把握	小計		12	10.60	10.60	10.71	10.82	.461	9.41	.000
		子どもが食べる様子を把握している		4	3.60	3.70	3.78	3.79	.025	3.24	.000
		食育活動を通じた子どもの育ちの変化（子どもの気持ちや気づき）をとらえている		4	3.26	3.32	3.38	3.44	.176	2.93	.000
		子どもの好きな料理や苦手な料理など嗜好を把握している		4	3.49	3.59	3.55	3.58	.516	3.24	.000
	子どもとの信頼関係づくり	小計		12	11.17	11.17	11.32	11.21	.634	10.47	.000
		子どもとの信頼関係づくりを大切にしたり関わりを持つようにしている		4	3.69	3.69	3.74	3.76	.082	3.35	.000
子どもに話しかけるようにしている		4	3.82	3.82	3.88	3.77	.058	3.65	.034		
子どもたちが話しかけやすい雰囲気づくりをしている		4	3.66	3.68	3.69	3.68	.789	3.47	.580		
4. 職員間の連携	小計		12	10.94	10.92	11.66	12.00	.004	12.20	.000	
	栄養士・調理員と連携して子どもの課題について話し合い、日々の食育活動の計画を立てている		4	2.66	2.61	2.91	2.89	.002	2.90	.000	
	栄養士・調理員と連携して食育活動の実践を行っている		4	2.69	2.70	2.91	2.97	.007	3.08	.000	
	食事や食育など保育記録を取り、栄養士・調理員とともに次の活動につなげている		4	2.66	2.64	2.91	2.95	.000	3.00	.000	
	栄養士・調理員と子どもが交流をもてるように配慮している		4	2.94	2.97	2.93	3.19	.020	3.23	.000	

保育士の経験年数及び担当クラスの違いによる比較、保育士4群と栄養士との比較：同じ園内で対応のある職種であることから、Friedman 検定

：有意に高い値 斜体：有意に低い値

表2-2-2 「子どもが豊かな食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」の職種別平均値

	保育士・保育教諭対象	栄養士・調理員対象	満点	保育士・保育教諭 経験年数		保育士・保育教諭 経験年数		p値	栄養士・ 調理員 n=212	p値
				3歳未満児 担任 n=176	3歳以上児 担任 n=140	3歳未満児 担任 n=209	3歳以上児 担任 n=203			
6. 自己研 鑽	小計		24	15.37	15.72	15.89	16.18	.358	17.01	.000
	自身が、園での保育・食育活動を楽しんでいる		4	3.21	3.38	3.23	3.30	.167	3.28	.113
	研修会等、事例発表会や事例集で他の園の食育活動の情報を収集している		4	2.03	2.13	2.25	2.22	.020	2.91	.000
	子どもにとって豊かな生活とは何かを考え、模索している		4	2.86	2.91	2.87	3.00	.450	2.89	.383
	専門性を高めるために、自身の研修計画を立てている		4	2.10	2.13	2.29	2.35	.147	2.47	.000
	「保育所における食育に関する指針」「保育所における食事の提供ガイドライン」等を理解している		4	2.34	2.35	2.41	2.45	.585	2.94	.000
	「保育所保育指針」「教育・保育要領」の内容を理解している		4	2.86	2.82	2.88	2.88	.580	2.54	.002
7. 食に関 する態度	小計		24	19.23	19.62	18.84	19.54	.407	20.22	.000
	私自身は、動物の飼育に興味や関心がある		4	2.97	3.08	2.67	2.89	.033	2.76	.025
	私自身は、植物の栽培に興味や関心がある		4	3.01	3.09	2.93	3.12	.599	3.18	.005
	私自身は、調理をすることに興味や関心がある		4	3.09	3.20	3.15	3.24	.284	3.69	.000
	私自身は、食べることに興味や関心がある		4	3.64	3.68	3.57	3.64	.335	3.78	.002
	自分が子どもの時、私の家族は食事づくりが好きだった		4	3.39	3.47	3.38	3.40	.298	3.44	.273
	私自身、食を通して育みたい子どもの姿をもっている		4	3.13	3.10	3.15	3.22	.654	3.36	.003

保育士の経験年数及び担当クラスの違いによる比較、保育士4群と栄養士との比較：同じ園内で対応のある職種であることから、Friedman 検定

：有意に高い値 斜体：有意に低い値

表3-1-1 「子どもが豊かな食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」の内的整合性

	施設者対象	主任・主幹教諭対象	施設長 n=214	主任 n=208
1. 計画づくり	計画	全体	0.895	0.886
		食に関する子どもの育ちも含めた「全体的な計画」の立案に関わっている	0.867	0.861
		食を通して育みたい子どもの姿に向けた食育計画の立案に関わっている	0.864	0.846
		現在の子ども状況や気になる姿から計画のねらいの設定に関わっている	0.866	0.860
		食事の様子から子どもの食に関する実態・課題を把握している	0.915	0.902
		食育活動が5領域の中でどのような学びの芽となるかを踏まえて、ねらいの設定に関わっている	0.874	0.862
		「全体的な計画」に基づいた食育計画の作成に関わっている	0.866	0.854
		保育目標の重視	0.937	0.918
		食を通して、くつろいだ雰囲気の中で子どもの様々な欲求を満ちし、生命の保持および情緒の安定が図れるよう配慮している	0.929	0.907
		食を通して、健康、安全など生活に必要な基本的な習慣や態度を養い、心身の健康の基礎を培うことに配慮している	0.931	0.902
		食に関わる様々な体験を通して、人との関わりの中で、友達への思いやりや自立および協調性を育むことに配慮している	0.922	0.899
		食に関わる様々な体験を通して、いのちや自然、社会についての興味や関心を育てることに配慮している	0.926	0.897
		食生活の中で、言葉への興味や関心を育て、食事の中で会話を楽しむなど、言葉の豊かさを育むことに配慮している	0.923	0.911
		食に関わる様々な体験が豊かな感性や表現力の育ちにつながるよう配慮している	0.922	0.902
2. 実践	食事時間の保育の方法	全体	0.923	0.911
		食事時の子どもの思いや願いを受け止めるように留意している	0.914	0.902
		食事の雰囲気を楽しくしている	0.916	0.902
		食事の時間を心地よい時間となるようにしている	0.915	0.900
		食事の時間において、子ども一人一人の嗜好に応じた関わりをしている	0.916	0.903
		食事の時間において、子ども一人一人の生活リズムに合わせた関わりをしている	0.915	0.904
		食事の時間において、子ども一人一人の発達過程に応じた関わりをしている	0.915	0.903
		子ども相互の関係づくりやクラス間の交流を大切に食に関わる活動を援助している	0.915	0.901
		保育の一環として、生活や遊びとの繋がりをもって総合的に食に関する体験を積み重ねている	0.916	0.900
		子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように援助している	0.916	0.905
		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、掲示や展示など園内の食に関わる保育環境に配慮している	0.916	0.907
		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、菜園やプランター栽培、園庭での栽培など、園内の植物の育ちに関わる環境に配慮している	0.923	0.912
		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、調理室やランチルームなど食事提供に関する園全体の環境づくりに配慮している	0.925	0.909
		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、保育室や玄関、園庭など食に関わる園全体の環境づくりに配慮している	0.920	0.908
地域とのつながり	全体	0.826	0.822	
		地域の中で食に関する活動の連携先の情報を得ている（農家、商店等）	0.698	0.684
		地域の人や施設等と食に関わる活動での連携を図っている	0.749	0.727
		地域で生産・販売している食材を園の食事に取り入れることで、地域とのつながりを持つようにしている	0.830	0.846
食事提供の方法	全体	0.920	0.873	
		子ども一人一人の家庭及び園での生活の実態を把握し、食事の内容の提案や改善をしている	0.915	0.867
		食育のねらいや育みたい子どもの姿の実現に向けた食事の内容の提案や改善をしている	0.909	0.853
		子どもにとって心地よい食事時間となるよう、環境を整えている	0.910	0.857
		子どもの生活リズムに配慮し、保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携を図って食事提供を行っている	0.911	0.862
		子ども一人一人の発達過程に応じ、心身の状態等個人差に配慮した食器具や食事を提供している	0.909	0.848
		子ども同士で食事を楽しみ合う食事環境となるよう配慮している	0.908	0.860
		子どもの主体性を大切に配膳や食卓となるよう食事提供に配慮している	0.910	0.851
	子どもの食に関する嗜好や体験が広がり、かつ深まるよう、多様な食品や料理の組み合わせに配慮している	0.907	0.858	

全体以外の項目はその項目が削除された場合のCronbachのα値

表3-1-2 「子どもが豊かな食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」の内的整合性

		施設者対象	主任・主幹教諭対象	施設長 n=214	主任 n=208
2. 実践	子育ての支援の内容	全体		0.756	0.673
		一人一人の保護者の食生活状況やその意向を理解、受容し、お互いの信頼関係のもと、保護者の自己決定を尊重している		0.751	0.621
		日々の子どもの様子を保護者がわかるように情報を発信している	園で実施した食育活動を掲示やお便り等で保護者に発信している	0.680	0.652
		保護者の子どもの食に関する悩みや不安の相談にのっている		0.695	0.566
		園の食育活動や食事に対する保護者の反応・評価を把握している		0.669	0.585
3. 子どもとの関係づくり	子どもの様子の把握	全体		0.806	0.794
		自ら、子どもが食べる様子を把握している	子どもが食べる様子を把握している	0.739	0.723
		自ら、食育活動を通した子どもの育ちの変化について報告を受けている	食育活動を通した子どもの育ちの変化（子どもの気持ちや気づき）をとらえている	0.749	0.714
		自ら、子どもの好きな料理や苦手な料理など食嗜好を把握している	子どもの好きな料理や苦手な料理など食嗜好を把握している	0.714	0.723
	子どもとの信頼関係づくり	全体		0.853	0.826
		子どもとの信頼関係づくりを大切にしてい関わりを持つようにしている		0.859	0.817
		子どもに話しかけるようにしている		0.747	0.726
子どもたちが話しかけやすい雰囲気づくりをしている			0.780	0.739	
4. 職員間の連携	施設長と職員の共有・連携	全体		0.875	0.850
		施設長と職員で子どもの食に関して方針を共通理解している	主任・主幹教諭と職員で子どもの食に関して方針を共通理解している	0.883	0.851
		職員が要望や提案をしやすいように努めている		0.815	0.773
		職員の相談に乗っている		0.823	0.802
		職員の想いを実現するように努めている		0.838	0.806
	保育と調理の連携のための指導	全体		0.884	0.880
		保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携して子どもの課題について話し合い、日々の食育活動の計画を立てることができるよう環境をつくっている		0.868	0.832
		保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携して食育活動の実践を行うことができるように環境をつくっている		0.769	0.777
		実施した食育活動について保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携して評価、反省を共有し、次の活動につなげることができるように環境をつくっている		0.863	0.879
	職員連携のための仕組みづくり	全体		0.827	0.810
職員間で情報共有や意見交換がしやすい体制を整えている			0.782	0.780	
栄養士・調理員が保育へ参加する体制を整えている			0.811	0.794	
食育活動が充実するための園内の体制を整えている			0.778	0.748	
食を通して育みたい子どもの姿の方針を職員間で共通理解している			0.787	0.749	
職員の連携に関する課題を把握している			0.806	0.793	

全体以外の項目はその項目が削除された場合のCronbachのα値

表3-1-3 「子どもが豊かな食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」の内的整合性

		施設者対象	主任・主幹教諭対象	施設長 n=214	主任 n=208
5. 職員の育成	保育士・保育教諭の育成	全体		0.805	0.787
		保育士・保育教諭自身が保育者として育つように助言をしている		0.762	0.753
		食事場面において、他の職員のモデルとなる保育ができる		0.768	0.769
		職員間で園の保育理念や保育目標の理解ができるようにしている		0.772	0.757
		自園の食に関する課題をもとに保育士・保育教諭自身のキャリアパスを見据えて、体系的な研修計画を作成している		0.750	0.744
		保育士・保育教諭の研修の機会を確保し、園全体で食育の実践に活用できるよう体制を整えている		0.782	0.706
	栄養士・調理員の育成	全体		0.767	0.808
		栄養士・調理員自身が保育の一員として育つように助言をしている		0.686	0.783
		自園の食に関する課題をもとに栄養士・調理員自身のキャリアパスを見据えて、体系的な研修計画を作成している		0.700	0.671
		栄養士・調理員の研修の機会を確保し、園全体で食育の実践に活用できるよう、体制を整えている		0.676	0.748
6. 自己研鑽	全体		0.805	0.763	
	自身が、園での保育・食育活動を楽しんでいる		0.791	0.736	
	研修会等、事例発表会や事例集で他の園の食育活動の情報を収集している		0.792	0.720	
	子どもにとって豊かな生活とは何かを考え、模索している		0.763	0.725	
	専門性を高めるために、自身の研修計画を立てている		0.774	0.738	
	「保育所における食育に関する指針」「保育所における食事の提供ガイドライン」等を理解している		0.755	0.707	
	「保育所保育指針」「教育・保育要領」の内容を理解している		0.776	0.741	
7. 食に関する態度	全体		0.759	0.802	
	私自身は、動物の飼育に興味や関心がある		0.790	0.814	
	私自身は、植物の栽培に興味や関心がある		0.723	0.747	
	私自身は、調理をすることに興味や関心がある		0.691	0.753	
	私自身は、食べることに興味や関心がある		0.716	0.776	
	自分が子どもの時、私の家族は食事づくりが好きだった		0.725	0.795	
	私自身、食を通して育みたい子どもの姿をもっている		0.693	0.740	

全体以外の項目はその項目が削除された場合のCronbachのα値

表3-2-1 「子どもが豊かな食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」の内的整合性

	保育士・保育教諭対象	栄養士・調理員対象	保育士・保育教諭 経験年数 3年未満		保育士・保育教諭 経験年数 3年以上		栄養士・ 調理員 n=212
			3歳未満児 担任	3歳以上児 担任	3歳未満児 担任	3歳以上児 担任	
			n=176	n=140	n=209	n=203	
1. 計画 つくり	計画	全体	0.881	0.875	0.830	0.828	0.917
		食に関する子どもの育ちも含めた「全体的な計画」の立案に関わっている	0.845	0.839	0.784	0.791	0.899
		食を通して育みたい子どもの姿に向けた食育計画の立案に関わっている	0.849	0.836	0.784	0.779	0.892
		現在の子どもの状況や気になる姿から計画のねらいの設定に関わっている	0.869	0.866	0.791	0.799	0.893
		食事の様子から子どもの食に関する実態・課題を把握している	0.887	0.888	0.846	0.840	0.930
		食育活動が5領域の中でどのような学びの芽となるかを踏まえて、ねらいの設定に関わっている	0.857	0.842	0.811	0.794	0.901
		「全体的な計画」に基づいた食育計画の作成に関わっている	0.854	0.840	0.787	0.792	0.895
		保育目標の重視	0.855	0.866	0.837	0.856	0.892
		食を通して、くつろいだ雰囲気の中で子どもの様々な欲求を満たし、生命の保持および情緒の安定を図れるよう配慮している	0.836	0.842	0.798	0.833	0.880
		食を通して、健康、安全など生活に必要な基本的な習慣や態度を養い、心身の健康の基礎を培うことに配慮している	0.825	0.842	0.803	0.820	0.878
		食に関わる様々な体験を通して、人との関わりの中で、友達への思いやりや自立および協調性を育むことに配慮している	0.820	0.831	0.800	0.832	0.864
		食に関わる様々な体験を通して、いのちや自然、社会についての興味や関心を育てることに配慮している	0.820	0.852	0.842	0.845	0.872
		食生活の中で、言葉への興味や関心を育て、食事の中で会話を楽しむなど、言葉の豊かさを育むことに配慮している	0.853	0.849	0.814	0.836	0.876
		食に関わる様々な体験が豊かな感性や表現力の育ちにつながるよう配慮している	0.831	0.846	0.805	0.825	0.870
2. 実践	食事時間の保育の方法	全体	0.866	0.842	0.826	0.834	0.849
		食事の子どもの思いや願いを受け止めるように留意している	0.857	0.827	0.813	0.816	0.839
		食事の雰囲気を楽しくしている	0.856	0.829	0.812	0.824	0.886
		食事の時間を心地よい時間となるようにしている	0.851	0.822	0.813	0.817	0.828
		食事の時間において、子ども一人一人の嗜好に応じた関わりをしている	0.856	0.826	0.810	0.814	0.830
		食事の時間において、子ども一人一人の生活リズムに合わせた関わりをしている	0.852	0.822	0.818	0.829	0.829
		食事の時間において、子ども一人一人の発達過程に応じた関わりをしている	0.848	0.825	0.809	0.810	0.833
		子ども相互の関係づくりやクラス間の交流を大切に食に関わる活動を援助している	0.847	0.825	0.815	0.816	0.824
		保育の一環として、生活や遊びとの繋がりをもち総合的に食に関する体験を積み重ねている	0.847	0.819	0.799	0.816	0.829
		子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように援助している	0.848	0.821	0.803	0.822	0.830
		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、掲示や展示など園内の食に関わる保育環境に配慮している	0.857	0.839	0.809	0.827	0.838
		子どもが自発的・意欲的に関われるよう、菜園やプランター栽培、園庭での栽培など、園内の植物の育ちに関わる環境づくりに関わっている	0.876	0.859	0.831	0.834	0.841
		地域とのつながり	0.888	0.894	0.847	0.774	0.791
		地域の中で食に関する活動の連携先の情報を得ている（農家、商店等）	0.851	0.832	0.767	0.685	0.684
	地域の人や施設等と食に関わる活動での連携を図っている	0.821	0.823	0.766	0.658	0.667	
	地域で生産・販売している食材を園の食事に取り入れることで、地域とのつながりを持つようになっている	0.850	0.892	0.829	0.744	0.791	

全体以外の項目はその項目が削除された場合のCronbachのα値

表3-2-2 「子どもが豊かな食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」の内的整合性

	保育士・保育教諭対象	栄養士・調理員対象	保育士・保育教諭 経験年数		保育士・保育教諭 経験年数		栄養士・ 調理員
			3歳未満児 担任	3歳以上児 担任	3歳未満児 担任	3歳以上児 担任	
			n=176	n=140	n=209	n=203	
2. 実践	食事提供の方法	全体	0.847	0.795	0.789	0.805	0.862
		子ども一人一人の家庭及び園での生活の実態を把握し、食事の内容の提案や改善をしている	0.829	0.763	0.762	0.790	0.855
		食育のねらいや育みたい子どもの姿の実現に向けた食事の内容の提案や改善をしている	0.822	0.773	0.750	0.790	0.842
		子どもにとって心地よい食事時間となるよう、環境を整えている	0.831	0.774	0.770	0.793	0.840
		子どもの生活リズムに配慮し、保育士・保育教諭と栄養士・調理員が連携を図って食事提供を行っている	0.832	0.769	0.776	0.787	0.845
		子ども一人一人の発達過程に応じ、心身の状態等個人差に配慮した食器具や食事を提供している	0.813	0.781	0.751	0.769	0.846
		子ども同士で食事を楽しみ合う食事環境となるように配慮している	0.843	0.775	0.779	0.782	0.840
		子どもの主体性を大切に配膳や食卓となるように食事提供に配慮している	0.835	0.765	0.769	0.776	0.843
	子どもの食に関する嗜好や体験が広がり、かつ深まるよう、多様な食品や料理の組み合わせに配慮している	0.827	0.779	0.771	0.779	0.850	
	子育ての支援の内容	全体	0.807	0.796	0.730	0.783	0.697
		一人一人の保護者の食生活状況やその意向を理解、受容し、お互いの信頼関係のもと、保護者の自己決定を尊重している	0.773	0.765	0.709	0.750	0.721
		園で実施した食育活動を掲示やお便り等で保護者に発信している	0.795	0.779	0.752	0.785	0.685
		保護者の子どもの食に関する悩みや不安の相談にのっている	0.760	0.743	0.666	0.725	0.495
		園の食育活動や食事に対する保護者の反応・評価を把握している	0.768	0.753	0.660	0.745	0.505
子どもの食事の様子を連絡帳や送迎時に保護者に伝えている		0.789	0.776	0.687	0.737	0.680	
保育士・保育教諭としての専門性を生かして、保護者へ子育てに関する援助ができる	0.772	0.770	0.680	0.758	0.688		
3. 子どもとの関係づくり	子どもの様子の把握	全体	0.760	0.686	0.695	0.745	0.736
		子どもが食べる様子を把握している	0.702	0.650	0.616	0.654	0.690
		食育活動を通した子どもの育ちの変化（子どもの気持ちや気づき）をとらえている	0.652	0.540	0.661	0.675	0.586
		子どもの好きな料理や苦手な料理など食嗜好を把握している	0.674	0.566	0.533	0.655	0.661
	子どもとの信頼関係づくり	全体	0.789	0.756	0.738	0.859	0.843
		子どもとの信頼関係づくりを大切にしてお互いに関わりを持つようにしている	0.765	0.721	0.657	0.864	0.809
		子どもに話しかけるようにしている	0.633	0.684	0.630	0.754	0.787
子どもたちが話しかけやすい雰囲気づくりをしている	0.752	0.605	0.680	0.781	0.742		
4. 職員間の連携	保育と調理の連携	全体	0.853	0.886	0.809	0.869	0.804
		栄養士・調理員と連携して子どもの課題について話し合い、日々の食育活動の計画を立てている	0.781	0.839	0.777	0.835	0.714
		栄養士・調理員と連携して食育活動の実践を行っている	0.789	0.843	0.694	0.804	0.697
		食事や食育など保育記録を取り、栄養士・調理員とともに次の活動につなげている	0.814	0.843	0.723	0.825	0.771
		栄養士・調理員と子どもが交流をもてるように配慮している	0.861	0.888	0.829	0.867	0.819

全体以外の項目はその項目が削除された場合のCronbachのα値

表3-2-3 「子どもが豊かな食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」の内的整合性

	保育士・保育教諭対象	栄養士・調理員対象	保育士・保育教諭 経験年数		保育士・保育教諭 経験年数		栄養士・ 調理員
			3歳未満児 担任	3歳以上児 担任	3歳未満児 担任	3歳以上児 担任	
			n=176	n=140	n=209	n=203	
6. 自己研鑽	全体		0.743	0.762	0.752	0.769	0.817
	自身が、園での保育・食育活動を楽しんでいる		0.731	0.774	0.735	0.756	0.805
	研修会等、事例発表会や事例集で他の園の食育活動の情報を収集している		0.726	0.720	0.712	0.742	0.807
	子どもにとって豊かな生活とは何かを考え、模索している		0.685	0.708	0.705	0.727	0.786
	専門性を高めるために、自身の研修計画を立てている		0.700	0.734	0.732	0.717	0.770
	「保育所における食育に関する指針」「保育所における食事の提供ガイドライン」等を理解している		0.683	0.709	0.678	0.734	0.778
7. 食に関する態度	「保育所保育指針」「教育・保育要領」の内容を理解している		0.711	0.709	0.727	0.731	0.782
	全体		0.749	0.754	0.733	0.742	0.683
	私自身は、動物の飼育に興味や関心がある		0.772	0.736	0.726	0.731	0.723
	私自身は、植物の栽培に興味や関心がある		0.673	0.682	0.675	0.674	0.612
	私自身は、調理をすることに興味や関心がある		0.696	0.696	0.687	0.675	0.626
	私自身は、食べることに興味や関心がある		0.707	0.736	0.702	0.717	0.635
	自分が子どもの時、私の家族は食事づくりが好きだった		0.731	0.740	0.700	0.751	0.654
私自身、食を通して育みたい子どもの姿をもっている		0.697	0.714	0.682	0.683	0.613	

全体以外の項目はその項目が削除された場合のCronbachのα値

IV. 総合討論

本研究では「子どもが豊かな食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」を、昨年度の研究⁷⁾の施設長、主任・主幹教諭、保育士・保育教諭、栄養士・調理員を対象した質的研究⁷⁾で分類された7つのカテゴリー「1. 計画」「2. 実践」「3. 子どもとの関係づくり」「4. 職員間の連携」「5. 職員の育成」「6. 自己研鑽」「7. 食に関する態度」についての下位項目の実践度からそれぞれの専門性の特徴を検討してきた。さらに、尺度の信頼性もある程度確保できてきたことが明らかとなった。そこで、専門性の成長に目を向けながら、本研究の課題と成果を整理する。

1. 子どもが豊かな食の体験を積み重ねるための施設長及び主任・主幹教諭の専門性

施設長の特徴としては、菜園やプランター栽培、園庭での栽培など、園内の植物の育ちに関わる環境づくり、調理室やランチルームなど食事提供に関する園全体の環境づくり、保育室や玄関、園庭など食に関わる園全体の環境づくり等、保育環境の整備の中でもハード的な側面に力点が置かれていた。また、地域の中で食に関する活動の連携先の情報収集が現在の業務の特徴として浮き彫りになった。職員間の連携について、主任保育士・保育教諭と比較し、保育士間というより、栄養士・調理員に保育士とのつながりを持たせるパイプ役を担う役割が明確になった。

一方、主任保育士・主幹教諭は施設長と比較し、食育・食事の提供の計画から実践、評価までの保育マネジメン

トの一環として取り組むことや、子どもとの関わりを重視し、一人ひとりの食への具体的な援助に関するモデルとしての役割が明確になった。特に、食を通じた子育て支援の内容については実践度も高く、具体的な保護者への対応を担っていた。しかしながら、地域との連携については他の内容と比較して実践度が低い実態であった。

また、職員の育成についても、保育士・保育教諭、栄養士・調理員のそれぞれについて、施設長が研修の機会を確保し、園全体で食育の実践に活用できる体制を整えることや、そのための研修体制強化に力点が置かれていた。特に、施設長は栄養士・調理員の育成になくてはならない存在であることがクローズアップされた。しかしながら、保育士及び栄養士・調理員のいずれに対しても、自園の食に関する課題をもとに職員のキャリアパスを見据え、体系的な研修計画を作成することは容易ではないという実態も明らかになった。

平成20年度施行の「保育所保育指針⁴⁾」に示された施設長の責務は、保育所の役割や社会的責任を遂行するために、法令等を遵守し、保育所を取り巻く社会情勢等を踏まえ、施設長としての専門性等の向上に努めること、また、保育の質及び職員の専門性向上のために必要な環境を確保することである。同時に、体系的・計画的な職員の研修機会の確保することである。どのような研修が必要なのか、それぞれの職種の独自性と、特殊性を活かしながら、職員の成長過程と本人の向上心を照らし合わせながら計画できるための資料が重要である。これまでに、研究ベースでも実践ベースでも十分に提示されているわけではなく、本研究がその出発点となることを期待したい。

主任保育士・主幹教諭の単独の責務について明確に示されたものはない。保育所保育指針⁴⁾でも、施設長や主任保育士のリーダーシップの下に、職員全体の連携や協働ができるよう、計画から評価・改善に取り組むことが期待されている。日本保育協会の調査¹²⁾でも、主任保育士が保育士の資質向上や保育所の活性化に力を入れたいが、園児の全体的把握や施設長のサポート役、相談対応等に追われ、優先順位が低くなっていることが指摘される。今回、保護者支援や、地域との連携において、クラス担任の保育士以上に重要な役割も明らかとなった。

2. 子どもが豊かな食の体験を積み重ねるための保育士及び栄養士・調理員の専門性と成長過程

本研究では、経験年数を3年未満と3年以上に分けて、さらに、担任クラスが3歳未満児と3歳以上児に分けて、各園4名の保育士に回答を依頼し、その特徴を検討した。全国保育士養成協議会では、保育士の専門性を、保育者基礎力を基盤とし、態度、知識、技能の3要素と規定した¹³⁾。成長のプロセスを、養成段階、勤務1、2年、勤務3、4年、勤務5年以上の4段階に分けて分析している。勤務3、4年では保育の柔軟さや深まりができ、総合的判断、遊びを豊かにするための技術、教材の作成・活用、特別な配慮が必要な子ども、家庭支援の知識・技能が期待されている。さらに、勤務5年以上は職場でのリーダーシップが形成され、家庭支援・地域連携における中心的役割を担うためのスキルの習得が期待されている。本研究での主任保育士の役割に近づいていく内容である。本研究では、経験年数3年以降の保育士の中で、さらに、経験年数を実数で記入できる形式を採用しているため、今後、3年後のどの段階で、食に関するどのような力を育てていくのかさらに分析をすすめたい。

「保育所における食事の提供ガイドライン」にも示されている通り、施設の職員間で子どもの食事提供に関わり、PDCAサイクルを活用して豊かな食事の提供を保证する必要がある。施設長から、栄養士・調理員が保育の一員として保育へ参加するように配慮しているという結果が得られた一方で、栄養士・調理員において食事環境の設定まで関わっている者は少なかった。しかしながら、栄養士・調理員も子どもの食べる様子を把握していない、また食育活動をしたまま、子どもや保護者の評価や反応を保育者と共有できていない可能性が示唆された。食育活動は企画として単発に行うものではなく、日々営まれる子どもの生活に根付いた豊かな食の経験であることが望ましい。そのためには、子ども達が日々感じていることを保育士・保育教諭が収集し、様々な保育に展開されている中で、食事の提供に関わる専門職種である栄養士・調理員が保育士・保育教諭とともに日々変化する保育の中に溶け込み、保育のPDCAと連携した豊かな食の経験を保证する必要がある。そのためには、施設長、主任・主幹教諭が保育の中で豊かな食の経験をPDCAサ

イクルで実践する組織づくりを行うことが求められる。

また、栄養士・調理員が保育士と比較して実践度が特に高かった項目は、地域とのつながりを重視した実践であった。「保育所保育指針⁴⁾」と第3章の2食育の推進の(2)には「食育の環境の整備等」という新たな柱が立てられ、「(イ) 保護者や地域の多様な関係者との連携及び協働の下で、食に関する取組が進められること。また、市町村の支援の下に、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。」という内容が新たに追加された。施設長とともに、地域のどのような機関等と連携をすることで、子どもが豊かな食の経験を積み重ねることができるか、情報収集のためのアンテナを高くしておくことが重要であろう。特に、子どもの食の学びの連続性を担保する観点からは小学校との連携も欠かすことができない¹⁴⁾。

日本栄養改善学会が作成した管理栄養士養成の栄養学教育モデル・コア・カリキュラム¹¹⁾には、管理栄養士・栄養士の期待される像として「栄養・食を通して、人々の健康と幸福に貢献する」とある。また、今回の調査結果では、栄養士・調理員は保育に関する理解を深めたいと考えていることがわかった。自身の専門知識だけでなく、子ども達の健康と幸福を保証するためには、保育の中における食の提供があることから、栄養士・調理員も保育に関する学びが深められるよう、研修体制等を整える必要がある。

3. 子どもが豊かな食の体験を積み重ねるための園内の組織づくりの重要性

保育所は多職種からなる集団である。ここの専門性を高めると同時に、組織化のための仕組みづくりも重要である。

保育実践現場の職員で組織される保育総合研究会では、それぞれの専門性の理解を深めるために、国等で策定されている指針等^{1)~5)}を基に、「平成30年度施行保育所保育指針に基づく自己チェックリスト100(食育・食事の提供等に関するチェックリストを含む)¹⁵⁾」を作成し、保育士と栄養士・調理員の職務内容の見える化を可能とした。互いの専門用語やその意味を理解することも重要であるが、本研究のように、子どもの豊かな食の経験を積み重ねるために、互いがどのような専門性をもつべきなのか、また育てるべきなのかを研修内容の検討はまだ始まったばかりであり、「食」という一つの切り口を基に、施設長や主任保育士・主幹教諭のそれぞれの専門性に着目する本研究の新規性は高いといえる。

さらに、保育士も成長の過程で、実習段階、新任期、中堅期、熟年期において、実践現場の中での焦りや不安から生じる「揺らぎ」という言葉で説明される状況がある¹⁶⁾という。それを克服するためには、研修内容や信頼できる上司、スーパーバイザーの存在が大きく、関わってくるだろう。保育全般と食にかかわる実践とは、

この「揺らぎ」が異なるのか否か、また、保育士のキャリアアップと栄養士・調理員のキャリアアップの過程のどのような段階で生じ、それを克服していくのか、縦断的な変化を追っていくことが今後の課題である。

保育士・保育教諭と栄養士・調理員の専門性の違いは養成段階のカリキュラムを見れば明確である。養成段階から、子どもの食に関わる上での専門性の構築の仕方の違いを理解したり、実習段階において前述でいう「揺らぎ」を抱えるケースワークを通して具体的な連携のあり方のイメージを持つたりすることもできるであろう。今後、それぞれの専門性のキャリアアップの具体像を検討するためにも、養成課程における研究者と保育現場での保育者が手を携え、研究課題の明確化と、それを反映した養成カリキュラムの改善が必要である。

4. 本研究の限界点

第一に、今回の分析では職種の違いからその特徴をみたが、職種内でも経験年数や園の規模、給食の配膳・食事形態、また、栄養士か調理員かの違いなどによって異なる可能性もある。そうした要因の分析も今後検討を重ねたい。

第二に、今回の回答はあくまでも自己評価であるという点である。主任保育士の判断はクラス担当の保育士の判断より甘い場合がある¹⁷⁾という。自己評価と相互評価のズレやその背景を検討するとともに、実践現場の観察などにより各項目の行動見本をより具体的に例示できれば、園内研修などにも活用できるであろう。

第三に、今回認定こども園が17.3%と少なく、その大半は幼稚園からではなく、保育所からの移行型である。幼保一元化等の制度の変化に伴って、実践内容が変化せざるをえなかったり¹⁸⁾、また、研修や実践などにより実践度が高まってきたりしている項目もあるかもしれない。いずれも尺度の妥当性を検証しながら、項目の再点検も必要である。

以上のような限界点があるものの、「子どもが豊かな食の経験を積み重ねられる保育者の専門性の概念」を、施設長、主任・主幹教諭、保育士・保育教諭、栄養士・調理員のそれぞれの職種別に提案した。今後、因子間の構造と、尺度の妥当性を重ねることで、それぞれの立場での研修内容が明確化できると考える。

V. 謝辞

本研究の実施にあたり、日本保育協会はもちろんのこと、加盟園に在籍する職員の先生方に多大なご協力をいただきました。ここに深く感謝を申し上げます。

文献

1) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長通知：『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・児童家庭局保育課長：保育所における食事の提供ガイドライン、雇児保発0330第1号、平成24年3月30日
- 3) 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第16号、平成27年3月31日
- 4) 厚生労働省：保育所保育指針、<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukat-eikyoku/0000160000.pdf> (2019年1月18日アクセス)
- 5) 厚生労働省：保育所保育指針解説、<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf> (2019年1月18日アクセス)
- 6) 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
- 7) 會退友美、倉田新、酒井治子、坂崎隆浩、林薫、淀川裕美、池谷真梨子、久保麻季：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、保育科学研究 8：62-83, 2018
- 8) 農林水産省：第3次食育推進基本計画、<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10900000-Kenkoukyoku/0000129496.pdf> (2019年1月18日アクセス)
- 9) 永井成美、赤松利恵、長幡友実、他：卒前教育レベルの管理栄養士のコンピテンシー測定項目の開発、栄養学雑誌, 70, 49-58, 2012
- 10) 三木知子、桜井茂男：保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響、教育心理学研究, 46, 203-211, 1998
- 11) 日本栄養改善学会：平成29年度管理栄養士専門分野別人材育成事業「教育養成領域での人材育成」報告書, 4-7, 2018
- 12) 日本保育協会：主任保育士の実態とあり方に関する調査研究報告書, 2011
- 13) 全国保育士養成協議会：平成25年度専門委員会「保育者の専門性についての調査」—養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み（第2報）, 2014
- 14) 酒井治子、會退友美、衛藤久美：幼児期から学童期を通じた食の学びの関連性を担保する～保幼小連携によるアプローチ・スタートカリキュラムから～, 第26回日本健康教育学会（東京）, 日本健康教育学会誌, 26suppl, 205 (2017)
- 15) 保育総合研究会（監修）：平成30年度施行 保育所保育指針に基づく自己チェックリスト100, 世界文化社, 2018
- 16) 足立里美、柴崎正行：保育者アイデンティティの形成過

- 程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討—
担当保育者に焦点をあてて—, 保育学研究, (2), 107-
118, 2010
- 17) 清水益治・千葉武夫: 主任と主任以外の保育士による
「保育の内容」に関する自己評価の比較, 帝塚山大学現
代生活学部紀要, 8, 63-78, 2012
- 18) 酒井治子, 新開よしみ, 高田文子, 林薫, 松永静子, 無
藤隆: 幼保一元化施設における食育(食事提供)のあり
方に関する研究, 財団法人こども未来財団, 平成25年度
児童環境づくり等総合調査研究事業, 2015

保育所における外国にルーツをもつ子どもの親支援に関する研究

研究代表者	和田上 貴昭（日本女子大学准教授）
共同研究者	乙訓 稔（武蔵野学院大学特任教授）
	松田 典子（文教大学専任講師）
	渡辺 治（渡辺治建築都市設計事務所所長）
	高橋 久雄（社会福祉法人至誠学舎立川常務理事）
	三浦 修子（至誠第二保育園園長）
	長谷川 育代（万願寺保育園園長）
	廣瀬 優子（しせい太陽の子保育園園長）
	靄田 清江（至誠あずま保育園園長）
	高橋 智宏（至誠いしだ保育園園長）
	高橋 滋孝（至誠あずま保育園園長）
	高橋 紘（至誠保育総合研究所所長）
	井出 まゆみ（日本女子大学）

研究の概要

本研究においては、外国にルーツを持つ親の生活課題や子育てに関する課題についてインタビュー調査から明らかにし、保育所ができ得る支援について検討することを目的とする。調査協力者は保育所利用経験のあるフィリピン出身の母親、ミャンマー出身の母親、フランス出身の父親の3名である。

調査の結果、(1) 出身国の同胞ネットワークの活用、分からないことは質問するという姿勢などにより解決している様子が見られた。(2) 保育所における子どもたちの日本文化に触れる機会を肯定的に受けとめていた一方、自身の出身国の文化の継承については困難を感じていた。(3) 自国の子育てや保育施策の状況があたりまえとなっているため、保育所の持っている機能を活用していない状況が見られた。

保育所は上記の事柄について認識し、保護者と親密にコミュニケーションをとることが求められる。多くの生活課題を持つであろう外国にルーツを持つ保護者の支援において保育所は、単に子どもを預かる場として存在しているのではなく、子育て支援の総合的な地域の拠点であることを伝え、保護者との関係性を深めていくことの必要性を指摘した。

キーワード：外国にルーツをもつ子ども、親支援、保育所、文化継承、生活課題

I. 研究の動機と研究目的

1. 背景

近年、国内の労働力不足の影響もあり、日本に定住し就労する在留外国人の数は増加傾向にある。2018年6月に安倍首相が経済財政諮問会議で外国人労働者の受け入れ拡大を表明し、10月以降、具体的な提案がなされている。国として外国人による労働力の確保は必須となっている。ただし彼らは労働力としてだけ存在するわけではなく、日本における生活者でもある。しかしながら異文化、異言語の中で暮らす彼らへの支援は十分ではなく、生活上の課題を抱えることが明らかにされている（添田2017, 伊藤2011ほか）。特に子育てにおいて生活上の様々な要因から複合的に多くの課題を抱える（南野2015ほ

か）が、現状において実態が把握されているとは言いがたい。外国にルーツを持つ子どもたちの生活上の課題としては、言語に関することや生活習慣に関することなどが指摘されている（伊藤ほか2017）。国は『外国人児童生徒受入れの手引き』（文部科学省2011）の作成やJSL（Japanese as a second language：第二言語としての日本語）カリキュラムへの取り組み（文部科学省HP）を通して、学習面への支援を行っている。就学前に関しては、『保育所保育指針』第4章「子育て支援」において「外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭の場合には、状況等に応じて個別の支援を行うよう努めること。」と記されているが、具体的な取り組みが示されているわけではない。区市町村などの自治体レベルでは、外国にルーツを持つ子どもの保育所利用に関する『手引

き』の作成が行われている。外国にルーツをもつ家庭への支援については、国が相談窓口を開設することを決めている（読売新聞2018）が、現状は民間の支援団体頼みである。例えば岐阜県国際交流センターは、『「外国人の保護者向け保育所・保育事業のご利用サポートブック」』（岐阜県国際交流センター2017など）の作成が行われている。現状として生活支援に関する公的取り組みは十分であるとは言いがたい状況にある。

こうした状況に対して保育所は様々な取り組みを行っている。木浦原ほか（2014）は山梨県内の外国にルーツを持つ子どもの入所が多い保育所の取り組みとして、「保護者とのコミュニケーション」、「子どもとのコミュニケーション」、「食事」、「服装・生活リズム」、「子ども同士の関わり」、「異文化に親しむための取り組み」、「今後、配慮していきたいこと」といった取り組みをしていることを紹介している。岡野（2017）は、保育所に入所する日本語を理解していない子どもに対して、言葉に着目して「ゆっくり・はっきりと話す」、「保育士がそばにいるようにする」、「正面から目を見て話す」、「面倒見のよい子と同じグループにする」などの工夫を行っている取り組みを紹介している。昨年度の助成研究（和田上ほか2018）では、外国にルーツを持つ子どもの保育や親支援において、「伝える」に保育士が困難を抱え、積極的に取り組んでいる一方、保護者の声を「聞く」ことに十分な意識が向けられていない状況が示唆されている。外国人労働者の増加が見込まれる中、彼らの生活課題に関する研究は今後さらに積み重ねられていくべきであると考えられる。

2. 研究目的

本研究においては、外国にルーツを持つ親の生活課題や子育てに関する課題についてインタビュー調査から明らかにし、保育所ができて得る支援について検討することを目的とする。

II. 研究方法

1. 調査方法

東京都内にある複数の保育所にご協力いただき、これらの保育所を利用している外国で生まれ育った保護者を対象に事前アンケート調査を実施した。調査実施は2018年8月から9月である。調査項目は、「日本における生活の状況」、「日本の保育園利用に関する認識と印象」、「日

本の学校についての印象」である。11名の方にご協力いただいた。その中でインタビュー調査にご協力いただける方を募ったところ2名がご協力いただけることとなった。この2名に加え、昨年度プレ調査（2017年7月）にご協力いただいていた方（すでにお子さんは退園）を加え3名を調査対象とした。3名の属性は図表1の通りである。

主な調査項目は、事前アンケート調査の項目と同様である。2018年9月および10月に利用している保育所の空きスペースを利用し実施した。調査協力者の話から日本での子育てや保育所への認識が明らかになることを目指した。すでに事前アンケートで質問していたこともあり、細かな質問項目について聞いていくと言うよりは、書いてあることを踏まえて、オープンな形で回答していただく半構造化インタビューの形式を取った。なお、質問は日本語で行った。3名とも日本が堪能であったために、通訳は使用しなかった。インタビュー時間はそれぞれ90分程度である。

2. 分析方法

本調査協力者は3名であり、小さな規模の質的データにあたる。外国にルーツを持つ方の子育てについては、出身国や年齢、性別、配偶者、家族、学歴、居住地、所得の状況により生活状況は大きく異なる。先行研究の数は少なく探索的な研究とならざるを得ない。そこで分析方法として大谷（2008、2011）のSCAT（Steps for Coding and Theorization）分析法（以下、「SCAT」とする）を採用した。SCATは、比較的小さな規模の質的データの分析を行うために開発されたものである。SCATでは、明示された作業手続き（4段階のコーディング）に従って作業することで、分析に必要な諸段階を経て分析の恣意性を極力排除し、理論化に至ることができる。SCATではマトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに①「データの中の着目すべき語句」、②「それを言いかえるためのデータ外の語句」、③「それを説明するための語句」、④「そこから浮き上がるテーマ・構成概念」の順にコードを考えて付していく4ステップのコーディングと、④のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析手法である（大谷2011）。この手法は、「一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの、比較的小規模の質的データの分析にも有効である」（大谷2011,155）とされている。

図表1：調査協力者の属性

名前	性別	出身国	配偶者	日本滞在年数	お子さんの状況
Aさん	女性	フィリピン	日本人男性	5年	2名（保育所利用中）
Bさん	男性	フランス	日本人女性	3年	1名（保育所利用中）
Cさん	女性	ミャンマー	ミャンマー人男性	10年以上	2名（保育所は卒園）

上記の理由からSCATによる分析は妥当であると考えられ、それぞれの調査協力者の子育ての状況や保育所に対する認識を明確にするために有効であると考えられる。インタビュー調査においては、お話しいただいた内容をICレコーダに録音し、専門業者により逐語録を作成し、それをもとに分析を行った。

3. 倫理的配慮

事前アンケートの回答においては、得られた個人情報をもとに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ことを説明し、配慮した。インタビュー調査においても同様の手続きを取った。

Ⅲ. 結果

1. フィリピン出身の女性

(1) ストーリーライン

Aさん（女性）は、フィリピンで生まれ育ち、来日した。自国での日本語学習は十分ではなかったものの、来日してからの日本語学習では同胞に助けてもらえた。現在は日本人と結婚して現在2名の幼児を育てながら仕事をしている。フィリピン人同士の連帯感、同胞意識の高さから、仕事でも同胞に情報をもらったりして困ることはない。外国人労働者が必要とされているため、同胞も多い。ただ仕事内容は単純労働で、転職を何度か経験している。仕事において、簡単な意思伝達については負担を感じていない。日本語だけでなく英語も話せることが強みとなっている。子どもも英語を話せるようにしたいと考えている。ただ、会話ができて日本語の読み書きにおいては課題がある。読み書きを覚えるために支援団体（ボランティア）を活用しているが、難しいと感じている。行政からの書類について、漢字で書いてあったため、手続きでうまくいかないことがあった。

同胞とのつながりの作りやすさから生活自体に課題は感じていない。助けるという意識はカトリックの特徴であると考えている。同時に日本の生活習慣や文化を尊重しており、食生活などで困ることもない。

子どもには、自国の文化を継承してもらいたいし、子どもに自国を見てもらいたいと考えているが、経済的な状況からフィリピンに連れて行くことはできていない。自国への想いの強さを日々感じている。

保育所の利用に関しての知識が少なかったため、保育所への入所には時間がかかった。また近くの保育所に通わせることができなかった。ただ、就学前の子どもは保育所に通わせたかった。いきなり小学校に入学するのは不安であると感じている。実際に保育所を利用してみて、満足している。特に求めるものはない。フィリピンには

保育所がなく、多くの人たちは家族や近所の人に子どもを預かってもらっている。保育所では安全を提供してもらい、食事を提供してもらっていることで満足を感じている。子どもが他の子どもたちと遊べるようになったり、話せるようになったことも満足している。しかし、子育てや生活上の相談について、保育所でよいとは認識していない。卒園後の子どもの生活については小学校での生活に不安を感じているため、現在は同胞に情報提供を求めることが多い。いじめを心配している。

夫は、子育てにおいて協力的である一方、日本語で書いてある文字が読めない時など、日本人である夫に頼りたいが役割を果たしてくれないことにもどかしさを感じている。

(2) 理論的記述

上記のストーリーラインから導き出された理論的記述は下記の①から④の4つである。

① 生活上の困難は同胞ネットワークにより解決する。

Aさんは、フィリピン人同士の助け合いをするのが当たり前だと認識しており、助け合いをした経験が語られている。「私まだ妊娠してたときに、フィリピン人ですかーって。いっぱいあげるよって。子どものいらぬもので。」⁽⁹⁶⁾、「助かります。何もかにももらった、今まで。」⁽⁹⁵⁾などの発言が聞かれた。外国人労働者の増加により、同胞と知り合うことが困難ではないことも関係していると考えられる。Aさんからも、「そう。レストランみたいな。そこでフィリピン人が、いっぱいいるので。お客さんは日本人。」⁽⁴⁸⁾との発言がみられている。また、ネットワークづくりにおいては、Aさんの信仰する宗教も影響しているとのことで、「そう。同じ国でも、助けるっていうのが、カトリックだからねー。クリスチャンと、そういうスタイルなので。優しくする。優しく、あげなさい」⁽¹⁰⁰⁾との発言がみられた。子どもの就学に関する不安についても、同胞同士のネットワークにより情報を収集している様子が聞かれた。

② 自国の言語を子どもに継承できないと感じている。

自国の言語については継承のしづらさを感じている。「フィリピン人、買い物するときに、あいさつをして。タガログ語でしゃべって。子どももいるしから。同じ子ども。それで助かってる。ペチャペチャペチャ。」⁽⁹²⁾と、自国の言葉を話してくれる機会を求めているが、実際には、「タガログ語覚えたい、いや教えたい。結構難しいな。誰もタガログに通わしてないから。」⁽⁷⁴⁾と、日々の生活のなかで教えていくことの難しさを感じている。

③ 生活上の困難については、日本人である配偶者に頼りたいと考えている。

生活上の困難について多くは感じていないようであるが、日本語でのコミュニケーションについては時折困難を感じるようで、「それは言葉……。漢字がちょっと難しい。覚えたいんだけど。忙しくてなかなか時間がな

い。あとは何も問題ない。」⁽⁶²⁾との発言がみられた。また、「一回ね、私、紙がもらったんですけど。今度検査あるよね、学校入る前に。「ようか」って言ってたんだけど、旦那さんが。私8に聞いたの。4だ。」⁽¹⁵⁶⁾のように8日と4日を間違えるといった失敗もあるとのことであった。Aさん自身は日本人である夫に頼りたいと考えている。「で、何回もね、例えば病院と、ここから、もう平仮名書いてないんで。早くいっばいでしょって。ねえ、教えてよ、これって何回も。だからこないだの検査も間違った。」⁽²⁰³⁾の発言にその思いが表現されている。

④ 自国の子育て文化の影響から、保育所は子どもを預かる場として認識している。

フィリピンでは親が忙しい場合には、下記の通り、家族や近所の人々が子どもを預かってくれるという。「例えば、家族いっばいいるから、お母さんが忙しいだったら、家族に、面倒してくれる。か、じゃないと、近所で見て、お金少しあげる。で、お金じゃなくて、一緒、ご飯食べさせるよって。友達に、家族にする。子ども面倒してねって。」⁽¹⁸¹⁾との発言から、子どもを預かってくれる場、食事を提供してくれる場を保育園にイメージしている可能性がある。だからこそ、下記の発言のように望んだ以上の効果が見られると保育園に対する評価の高さにつながるのだと考えられる。

「でも保育園入ってから、結構しゃべり、しゃべれる子になっちゃった。最初すっごい心配した。会話は全然しないから。何言ってるか分かるけど、よく分からない言葉いっばい出てくる。だからここ入ってから他の子どもと遊べて、本当に助かりました。」⁽¹³³⁾

また、子育てや生活上の困った事柄について保育所に相談するという意識がなく、保育所にそうしたことを相談しても良いことをAさんに伝えると、「聞きたいけどね、いろいろ。それで大丈夫ですか。」⁽¹⁵⁰⁾と、びっくりした様子が見られた。子育て支援機能を保育所が持つことに関して認識がなかった様子がうかがえる。

2. ミャンマー出身の女性

(1) ストーリーライン

Bさん(女性)は、ミャンマーで生まれ育ち、日本の文化にあこがれて日本に留学した中国系のミャンマー人である。現在は、ミャンマー人の夫と子ども2名と暮らしている。子どものうち1名には障害がある。姉は日本人と結婚して日本で暮らしている。日本と自国の生活の状況の違いから、帰国することは考えていない。同胞のネットワーク構築は重要だと考えているが、在留外国人への厳しい社会の視線や国の制度による制限で、同胞は減少しているように感じている。アルバイト時間の制限により、留学生は日本人と交流する機会が制限されていると考えている。来日当初は食文化の差異による戸惑いがあったが、現在は問題ないという。言葉については、漢字を知っていたが、発音が異なるため、逆に理解をす

るのに不利であったと感じている。住民登録がしてあることから、子どもの検診などの連絡が自治体から来るが、こうしたシステムがあることで、住民として対応されている安心感と、管理されていることへの違和感を感じている。

保育所を利用するにあたっては、就業時間の保障や子どもの居場所が確保できたことが大きなメリットだったと考えている。長時間保育のおかげで長時間働くことができた。保育所での伝達においては、手紙や連絡帳などでは分かりづらいことがあった。会話だと分からないことが確認できるので、分からないことは直接保育士や園長に聞くようにした。日本語は特に敬語が分かりづらく、手紙でもその点が難しかった。しかし、外国から来ている保護者のために敬語を使わない訳にはいかないと理解している。保育所からは、外国人の保護者に対して、日本の文化等に関する事柄について個別に情報伝達が行われたので困らなかったと認識している。

また、保育所では、個別のニーズに対応した保育の提供が行われていたことに感謝している。障害のある子どもを育てる上で分からないことなどを専門的な知見により教えてもらえると同時に、1対1で保育してもらえることができ、安心できたと感じている。

保育所は文化的規範を教える役割を担うため、子どもたちは日本の文化や習慣について多く学ぶことができた一方、自国の文化継承においては難しさを感じた。家では夫の帰りが遅かったため自国の言葉で会話する様子を子どもたちが体験する機会がなく、日本語での会話となってしまうていた。子どもたちは日本語のみしか習得していない。自分が教師などと話す際に敬語が用いられていないと子どもに注意されることがある。自国の文化についても継承していきたいが、子どもは日本人として育っているのに難しさを感じている。子育てにおいては、目上の人を敬うという自国の良い面を尊重しているが、子どもたちには伝わりづらく、家庭内文化の規範をどこに置くかの葛藤を抱えている。

小学校に入学した際には、保育所の送迎のようなやり取りが教師とできないので、戸惑うことがあった。

(2) 理論的記述

上記のストーリーラインから導き出された理論的記述は下記の①から④の4つである。

① 分からないことは対話によって解決しようと考えている。

Bさんは日本に来てからの年月が長く、日本語が3名の中では最も堪能なこともあり、日本語のコミュニケーションにより課題解決を図ることが多いようである。ただし「言葉で説明されるとその場で聞き直すから理解するけど、文章だと理解しづらい。」⁽⁷³⁾とのことで、確認をすることで誤解を防ぐようにしているとのことである。したがって、保育園の「おたより」についても「会

話的な伝え方をしてくれたほうが分かりやすいかもね。結構しゃべっている時と文章のかたちが違うから。」⁽⁷⁵⁾との印象を持っている。行政からの予防接種などの連絡についても、「大体、その手紙読んで分かんなかったら電話で聞き直す。電話で聞き直すと、会話で言ってくれるほうが理解しやすいですね。紙だとなかなか分からないので電話で聞き直します。いまだに、たまに学校に難しい文章来ると、分からないときはまた聞き直します。会話したほうが理解しやすいと思います。」⁽¹⁸¹⁾と話している。問題解決について、主体的に、そして積極的に行っている。

② 保育における丁寧な対応が生活上の困難を解決する助けになっていたと考えている。

保育所の利用についても保育士や園長とのコミュニケーションにより解決してきたとのことだが、下のお子さんに障害があり、保育場面や障害理解において支援してもらったと感じ、保育所には「かなり助かりました」⁽¹⁰⁸⁾との認識を持っている。日々の保育においては下記の発言があった。

「日本語はあの子は、大体、日本語というか7歳までそこまで言葉は出なかったの。聞くのは理解してるので。普通の子じゃなかったのも、一つの、保育には迷惑だったのかなと思うけど。多分、1人きりにずっと見てくれないといけなかったのかな。そこまで日本のことと、保育園がそういうのを、障害児のその子に対して先生1人が、ずっと決まってる先生が見てくれるのはあり得ないことなので、かなりそこはびっくりしたんです。そんないいことやってくれるなどと思って。親で見るとは、いろいろ見てくれたり教えてくれたりのがすごい安心しました。」⁽²⁰⁶⁾

個別のニーズに対応した適切な保育は親を「安心」させた。また自国において「あり得ない」くらい丁寧な対応は、外国にルーツをもつ親にとって特別な配慮してもらっているような感覚がもたらされたのだと考えられる。ほかにも迎えが遅くなった際に「ちゃんと扱ってくれる。予約なくても夕飯は大丈夫よ、心配なくていいよって、ちゃんと夕飯を食べさせてくれたり」⁽²⁰⁷⁾といった配慮についても感謝している様子がうかがえる。これらの対応は「融通」⁽²⁷⁹⁾という言葉で表現されている。

③ 保育所は日本の文化的規範を教える場と認識している。

「日本の文化は、多分、保育園で学んだ。1回は何も無いと思うんですよ。何も教えられなかったし。」⁽³⁰¹⁾との発言にみられるように、日本の行事や食事、人間関係などについて、保育時間が長いだけに保育園で教えてもらっていると感じている。こういった点を好意的に受けとめている面もあるが、一方で「私たち外国人は、何だろうとか、何祭りだろうとかかなと思うけど。多分、日本人は当たり前なことは、説明する必要はないんじゃない。」⁽²⁸⁹⁾というように、親に対しての説明がないために

戸惑う場面もあるという。

④ 日本での子育ては、自国の文化継承を困難にすると考えている。

自国の文化については「一回坊主やらせたいとか。」⁽³⁰³⁾、「一回ミャンマーに行って、1週間お寺に入らせたい」⁽³⁰⁵⁾などの発言があるが、日本文化の中で育っている子どもたちには馴染みがない習慣であるため、子どもたちからは賛同を得られないとのことであった。また、日本語が堪能になった子どもたちに敬語の使い方を注意されるような場面があるという。目上の人の言うことに従うという習慣が日本よりも強いミャンマーの文化に関して、「(夫が)息子に俺は親だから俺の言うことは聞きなさいって言っています。たまに私からもう今はそんな時代じゃないと言います。でも、私たちは日本人じゃないんだからって言いますね。」⁽⁶¹⁾というように、日本と自国の価値観の中で親としてどう教えていくべきかの難しさを感じている様子も窺われる。

3. フランス出身の男性

(1) ストーリーライン

Cさん(男性)はフランスで生まれ育ち、日本への留学経験がある。日本人の女性と結婚し、現在は日本で生活し、お子さんは保育所を利用している。フランスにおける保育サービスは教育面が尊重されている一方、利用できる期間や時間において不満を持っている。

日本では子育てが合理的に行われていない側面があると認識しており、保育所での登園降園時の手続きなどには無駄が多いと感じている。また保護者、特に女性に対して負担を課していると考えている。この背景には日本における協調性の尊重があると考えている。他の人がするのであれば、必要でない人もそれを行う。フランスでは個が尊重されるが、日本では集団が尊重されている。構造的な問題だと考えている。また、女性は子育てに時間を取られることは当然と考えている。

性差に関する事柄について、日本では女性が男性の世話をする傾向があるが、フランスは男性が女性の世話をする。ただし子育てに関しては両国共に女性が主たる役割を担っていると考えている。男女同様の役割を担っているのは北欧の国だと考えている。男女は権利として同じに扱うべきだが、文化により、その役割の違いを認められるべきであると考えている。

保育所は文化の伝承において重要な役割を担っており、性差に関する教育について日本では、男女を同じように扱っていないことで子どもも男女差の意識づけがなされる。また日本の保育は個人よりも集団が重視される傾向があると考えている。さらに保育所は、子どもを保育する場として認識しており、子育て支援の場は専門機関で行うとの認識を持っている。

外国人居住者について、移民と高等教育を受けて専門的な職業に就いている人を分けて認識している。そして

移民の方が生活課題を抱えていると認識している。フランスでは、外国から来た居住者は、その人の名前をその国に合わせることで、社会の一員として認められるようにしている。自分の子どもはハーフだが、日本では日本の呼称を用いている。ただ、日本で生活をしているアジア系の人たちは、自身の国の呼称を用いる。日本の文化は同化が求められるが、アジア系移民は同化しようとしなない特徴を持つ。呼称だけでなく、日本は規律の正しさや人に合わせることを求める。合わせられない人は排除する傾向がある。フランスでもイスラムの国から来た人々のうち、移民の第1世代は自己の文化にこだわるが、第2世代以降は社会への同化の必要性を学ぶ。

(2) 理論的記述

上記のストーリーラインから導き出された理論的記述は下記の①から③の3つである。

① 非合理的なこと、集団に合わせることを強いる文化性が日本にあると考えている。

発言の中には保育所における持ち物や手続きの多さを指摘するものがいくつかあった。上履きや室内履き、中庭履きなど靴を3つも使用することや、登降園の際の確認事項などである。Cさんにとってそれらは合理的でなく、無駄なものだと感じている。「作業つくね。両親は、かなり作業つくらせる。毎朝、持ってかなければとか、用意しなければ物の量が多いですね。かなり多いね。」⁽⁵⁸⁾と発言している。

また、集団に合わせることを良しとする文化が日本にはみられるとのことである。「みんなを合わせるね。みんなを集団して。ここは制服がないけど、自分の個人的なアイデンティティを消して、みんなのものになって。(中略) 一方は圧力だけど、みんなは一緒にするから、簡単に日本の社会に入ることができる。」⁽¹³⁶⁾との発言では集団に合わせることで社会に入る条件として一定の理解を示している。

② 保育所は日本の習慣を学ぶ場となっている。

子どもたちは保育所で保育士に日本文化に根ざした習慣を学んでいると考えている。「子どもがけんかするとか、やめさせるでしょ。フランスもやめさせるけど、ちょっとけんかしてもいいってことね。ちょっと他の子どもをいたずらしても、ちょっと許せるんで。もちろん、日本の文化で、息子が日本の文化で育てられたという、かなり意識してるし、日本人の男性になってるなと思って。」⁽⁹²⁾と、子どもへの対応方法について自国との違いを認識している。日本社会で生きていく中で、日本の文化ある程度必要であると考えている一方、自国の文化や生活習慣、言語についても学ぶ機会を持ちたいと考えている。特に言語については重要であると考えているようで、「実は日本語が母国語。」⁽¹²⁴⁾と、日本で生活していく上で日本語の必要性を認識している。フランス語の習得については家庭において取り組んでいる。

③ 外国にルーツを持つ人はその社会に適応するために、合わせる必要があると考えている。

日本での生活の中で外国にルーツをもつ人々はその社会に適応していくために、合わせる必要があると考えている。日本で暮らす日本人と外国の方の子どもたちに関して、「ハーフの若い子は、日本語がべらべら。日本の母国という意識が強くて。でも、日本の社会の規則守らないね。(中略) 敬語を使わなくて。もちろん、その周りの人は外人として見れないから、何も許せないね。日本の社会は、その子どもに許せない。」⁽⁹⁸⁾との自身の体験から、単に言葉話すだけでなく、その社会の中で大切にされている事柄について尊重する姿勢が必要だと考えている。特に名前(呼称)については重要であると考えていて、アジア系の在留外国人について、「名前は、日本の名前を選ばないんだね。自分の国の名前を。」⁽¹¹²⁾と、自国における名称を用いることに違和感を感じている。「私たちの息子は、フランスの名前と日本の名前もあって、ここにいるときは日本の名前だけで。日本人として見られるために。フランスにいるときは、フランス風の名前をして。」⁽¹¹⁴⁾と自身は使い分けをしていることを話している。自国における在留外国人についても、「北アフリカもそんなに安定的な国じゃないから、フランスに来ると、習慣が変わるという場合、あんまり意識しないね。だから、フランスの社会とかフランス人の見方で、あなたたちはここに来まして、われわれはあなたのために税を払って、君たちは無料で何ももらうから、我慢してください、文句しないでくださいっていう考え方が普通だと思いますね。」⁽¹³⁸⁾と発言している。

IV. 考察

1. 問題解決の方法

外国にルーツを持ち子育てをしている家庭は、言葉だけでなく、文化や生活習慣、食事等において生活上の課題を抱えることが多い。そうした中、本調査対象の3名はそれぞれに生活上の課題の解決に向け取り組んでいた。Aさんについては、同じ出身国の同胞ネットワークを活用し、情報収集や気持ちの発散、子どもの言語習得などを行っていた。Bさんについては、行政窓口や保育所などの社会資源を活用し、分からないことは質問するという姿勢で、自ら解決方法を見いだしていた。Cさんについては、日本での生活課題に関する話は聞かれなかった。日本では女性が育児などの生活の主たる役割を担うことが多いことから、男性であるCさん自身がそうした役割を担う必要がなかったこと、妻が日本人だったことが影響していた可能性がある。

保育所の支援としては、福祉ニーズを積極的にキャッチしていく姿勢が求められると考えられる。

2. 文化継承の場としての保育所

調査対象者3名共に保育所の役割の1つとして、日本文化の継承を挙げていた。日本語の習得や、日本的なマナーの習得、ひな祭りなどの伝統行事の実施、行事食の提供など、子どもたちが日本文化に触れる機会として3名とも肯定的に受けとめていた。一方で自身の出身国の文化の継承については困難を感じていた。言葉や出身国の文化において大切とされている事柄をいかに伝えるかを課題としていた。子どもたちが日本人として育ってしまうため、また親の出身国の文化を異質に感じてしまうためである。

保育所として、日本文化の継承を行っていくことはCさんの発言にもあるように日本で暮らしていく上で重要なスキルとなるため必要な役割であると考えられる。一方でそれぞれの国の文化を尊重できるような場を設け、自身のルーツについて関心を持ち、自信を持てるような取り組みをすることも、外国にルーツを持つ保護者の意向を考えると必要であると考えられる。

3. 自国の子育てを取り巻く状況の影響

Aさんの自国にある親が忙しい時には近隣の人が子どもの面倒をみるという認識は、保育所の認識に大きな影響を与えていると考える。これによりAさんは保育所が子どもを預かってくれる場として認識しており、個別ニーズに対応した支援を行ったり、子育て支援をする施設として認識していなかった。Bさんは自国の保育所で提供される内容が預かることに限定されていることから、Aさんと同様に保育所は預かる場として捉えていた。そのため子どもの障害に対する個別支援に「感激」したのだと考えられる。Cさんも保育所は預かる場として認識しており、相談支援は他の場で行うという自国の状況から、保育所における相談支援について知らず、それを望んでいなかった。

保育所は保護者の出身国の子育てのやり方が日本における子育てにも影響を与えることを認識し、保護者と親密にコミュニケーションをとることが求められる。また、親の持つ生活習慣や文化、言葉が異なる環境である保育所で過ごすことは子どもにとって多くの負担を課すことを認識し、子どもたちの個別ニーズに対応した保育を行うことが必要である。また同様に多くの課題を持つ保護者の支援においても保育所は、単に子どもを預かる場として存在しているのではなく、子育て支援の総合的な地域の拠点であることを伝え、保護者との関係性を深めていくことが必要である。

V. 本研究の限界と今後の課題

本研究における調査協力者3名は国籍や性別、配偶者の状況などにおいて共通点がありません。本研究結果は一般化できるものではない。また、今回のインタビ

ューは日本語で行った。調査協力者にとって日本語は外国語であり、十分に自身の想いが話せているかどうかは個人差があると考えられる。さらに調査協力者と研究者は調査時、初対面であったため、どこまで現状について話してくれているかは分からない。

ただし、外国にルーツをもつ親の子育てにおける課題については、近年、多くの研究が行われているものの、要因が多岐にわたるため、今後も探索的な研究が必要であると考えられる。本研究は外国にルーツをもつ親の生活課題と保育所の役割についての一例を示したものであり、こうした研究の積み重ねにより、子育て家庭の支援について一般化できる理論が構築されると考えられる。今後、こうした研究の積み重ねと、全国を対象とした量的調査が行われることが必要である。

なお、今回分析の対象としなかったが、保育所を対象に外国にルーツをもつ子どもたちおよび親への支援において取り組んでいる内容の調査を行った。別の機会に調査の成果について考察したい。

VI. 謝辞

最後になりましたが、本研究の調査にご協力いただいた調査協力者3名に感謝いたします。

参考文献

- 伊藤正子 (2011) 「外国人労働者の労災・職業病—東京労働安全衛生センターにおける相談記録の分析」『現代福祉研究』11, 241-275
- 伊藤葉子、河村美穂、上野颯子、福留奈美、堀江さおり、松本由香 (2017) 「外国につながるのある小学校児童の現状と家庭科の課題」『埼玉大学紀要. 教育学部』66(2), 129-138
- 大重史朗 (2018) 「外国にルーツをもつ子どもの公教育と教育行政に関する考察：東京都の夜間中学を事例として」『研究論集』3, 109-120
- 大谷尚 (2008) 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 教育科学』54(2), 27-44
- 大谷尚 (2011) 「SCAT:Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」『感性工学』10(3), 155-160
- 岡野雅子 (2017) 「日本語を母語としない幼児に対する保育現場における支援—言葉に着目して—」『東京福祉大学・大学院紀要』7(2), 115-124
- 木浦原えり、真宮美奈子 (2014) 「外国人の親をもつ子どもの保育に関する研究：入所児童数が多い山梨県内の保育所の事例を中心に」『山梨学院短期大学研究紀要』34, 74-87
- 公益財団法人岐阜県国際交流センターホームページ (2017) 「外国人の保護者向け保育所・保育事業のご利用サポート

- ブック」<http://www.gic.or.jp/2018/09/post-72.html> (2018年12月18日閲覧)
- 添田正揮 (2017) 「グローバリゼーション時代における日本で生活する国際移住者に対する生活支援システムの構造：セーフティネットとソーシャル・キャピタルの連動に着目して」『川崎医療福祉学会誌』26(2), 174-190
- 林恵 (2017) 「外国にルーツがある子どもの就学に向けた子どもと保護者への支援：外国人保護者への調査から」『帝京短期大学紀要』19, 33-42
- 松島京、吉田晃高、松浦崇 (2013) 「外国につながるのある子どもと保護者を支援する保育所が抱える課題」『近大姫路大学教育学部紀要』6, 75-81
- 南野奈津子 (2015) 「近年における多文化子育て家庭の課題及び支援に関する研究動向」『法政大学大学院紀要』74, 113-122
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2011) 『外国人児童生徒受入れの手引き』
- 文部科学省ホームページ (掲載年不明) 「帰国・外国人児童生徒教育等に関する施策概要」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm (2018年12月18日閲覧)
- 読売新聞 (2018年12月25日) 「外国人材拡大3方策 政府決定 相談窓口100か所」
- 和田上貴昭、乙訓稔、松田典子、渡辺治、高橋久雄、三浦修子、廣瀬優子、長谷川育代、高橋滋孝、高橋智宏、高橋紘 (2018) 「外国にルーツをもつ子どもの保育に関する研究」『保育科学研究』8, 16-23
-
- 〈 〉内の数字はSCATシートの番号。なお調査協力者ごとに番号ををふっている。

保育士の専門性向上に伴う保育業務の変化の実態と課題

研究代表者	野崎 秀正（宮崎公立大学准教授）
共同研究者	小笠原 文孝（社会福祉法人顕真会理事長）
	佐々木 昌代（名古屋女子大学短期大学部教授）
	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）
	石井 薫（よいこのもり幼保連携型認定こども園園長）
	勝田 芳孝（認定こども園びぼあ園長）
	崎村 康史（南さくら幼保連携型認定こども園副園長）

研究の概要

本研究では、保育士の専門性向上とそれに伴う業務負担の増加という一種のジレンマといえる課題が存在することを問題の背景とし、近年の保育士の専門性の高度化を求める社会的要請の変化に伴って、実際の保育業務がどのように変化したのかを保育現場の管理職と保育士に尋ね、その内容分析を行った。さらに、こうした課題を解決するための方策として、保育士の専門性に基づく保育業務の分業化の可能性を考え、このことに関する保育現場の管理職と保育士の認識についての検討を行った。

研究は、認定こども園及び保育所の園長、副園長、主任保育士、保育士を調査対象にした質問紙調査法により実施され、最終的に回答が得られた403名のデータを分析対象とした。

分析の結果、まず、過去（10年前）と比較した現在の専門性の変化の認識については、周囲からの要求の認識も合わせ、ほとんどの保育士が、それらが向上したと認識する傾向にあった。また、業務負担の変化については、約半数の保育士が「増加した」と認識する一方で、「少なくなった」との回答もみられ、二極化する傾向があった。過去と現在の業務内容の変化については、縮小・削減した業務よりも増加した業務が多く報告される傾向にあり、保育業務の範囲が拡大していることが示された。この業務変化の内容については、特に法令改正や保育所保育指針の改定に対応したと思われる業務が増加する一方で、園内行事などの園の裁量で実施していた業務が縮小・削減されている実態が明らかになった。そこで明らかになった業務のうち、保育士の専門性と業務負担に関するこれまでの議論で特に取り上げられてきたICT化に伴う業務と保育記録業務について、保育士の専門性という観点からいくつかの課題を述べた。

さらに、保育士以外の職員が保育業務を担当する分業化については、過半数の管理職・保育士がその必要性を認識しており、管理職・保育士が必要と考えている分業可能ないくつかの業務の存在が明らかになった。これらの結果は、保育士の専門性向上による業務負担の増加といった課題の解決に向けた1つの方策として、保育士の専門性に基づく保育業務の役割分業の可能性を示した。

キーワード：保育士の専門性、保育業務、専門性の高度化、多忙化、役割分業

1. 本研究の問題と目的

わが国では、高度経済成長期を境に都市化、核家族化、少子化が顕著になり、そうした社会状況の変化は、家庭や地域社会の養育力の低下を招いた。そのことがもたらした保育に対する社会的要請の高まりは、保育士が行う保育の質と量の両方の側面において、その専門性の高度化を求めるようになったといえる。こうした保育士の専門職化とその経緯の詳細は、今日に至る保育行政の動向、

つまりは児童福祉法等の法令改正や保育所保育指針の改定にみることができる。

まず、1998年（平成10年）の児童福祉法改正により、それまでの「保育に欠ける子供の保育」に加えて、その保護者、さらには地域の子育て中の親子も支援することが保育所の役割として定められた。さらに、1999年（平成11年）の保母から保育士への名称変更を経て、2001年（平成13年）の児童福祉法改正により保育士は国家資格となった。この法令（児童福祉法第18条の4）により、

保育士は「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」と定義され、社会からその専門性を担保された専門職として正式に位置づけられた。また、このことに伴い、保育士には、その専門性を保持・向上させる自己研鑽の努力義務も生じるようになった（児童福祉法第48条の4第2項）。その後の2008年（平成20年）には、保育所保育指針が、それまでの厚生省局長による「通知」から厚生労働大臣による「告示」となり、法的拘束力が強いものとなった。さらに、この改定では、「保育計画」が「保育課程」に変更されるなど、小学校との接続を意識した、より専門的な教育カリキュラムとして位置づける傾向が強まり、保育所が組織的に専門性や質の向上を目指すことが求められるようになった。こうした動きは、2017年（平成29年）の保育所保育指針改定でも引き続き重視され、小学校だけではなくそれ以降の発達も見据えた保育の実施など、保育士の専門性のさらなる向上が求められている。

このように、今日まで幾度かの法令改正及び保育所保育指針の改定を経て、保育士の専門性の向上とそれに伴う保育内容の改善を求める制度的な仕組みは徐々に整えられてきた。しかし、その一方で、保育現場の保育士にとっては、実質的な給与・待遇や社会的地位はほとんど変わらないままに、それまで以上に重い社会的責任が課され、さらに、保育業務の範囲拡大や業務の増加が生じたことが考えられる。子どもや家庭を取り巻く環境や保護者の就労状況等の変化に対応して保育現場における業務内容が多様化することは必然であるにしても、それが保育士に過剰な負担をかける結果となれば、次には保育士の疲弊、多忙化という問題が生じてくる。例えば、池田・大川（2012）は、保育士にとって「自分の能力以上の仕事を求められている」といった周囲からの過剰な期待や要求は、職務に対して意欲を失った状態であるバーンアウトに結びつくことを明らかにしている。また、保育士ストレスを評定する尺度を作成した赤田（2010）は、保育士ストレスの中でも「事務的作業が多い」や「休憩時間がない」などの時間の欠如に関するストレスが、公営・民営の設置形態または管理職か保育士の役職に関わらず、職場の人間関係など他の保育士ストレスと比較しても高い傾向にあることを報告している。このように、それまでの業務への従事はそのままに、さらなる業務の高度化や範囲拡大が進めば、保育士の身体的、精神的疲労の増加に伴う業務効率及び就労意欲の低下は避けられず、ひいては保育士の離職増加や就業希望者の減少につながる恐れがある。もし、保育士の専門性向上のためのなんらかの取り組みの勧奨や施策の活性化が逆に保育の質を低下させているという実態があるとするれば、本末転倒であるといえよう。同様の問題提起として、荻谷（2006）は、時間や人員数など現実的な制約があるにもかかわらず、少しでもよいと思われることをつぎつぎと

現状に追加する一方で、そのことにより失われるものがあることを考慮しない「ポジティブリスト」の思考が日本の教育問題の根底にあると述べている。荻谷（2006）の問題提起は、小学校以上の学校教育について述べたものであるが、教師と相似的な職種である保育士についても同様の問題は当てはまるのではないだろうか。

さて、荻谷（2006）の問題提起にもあるように、小学校以上の学校教師においても保育士と同様に、業務の増加による多忙化が深刻な問題となっているが、こちらでは、最近になって、教師の多忙化解消を目的とした業務の明確化の議論とそこからの適正化方策の提言及び実施が既に進められている。例えば、国立教育政策研究所が行った調査（国立教育政策研究所，2017）では、学校内における種々の業務のうち教師が担うべきとされるものについて、日本、アメリカ、イギリスなど先進諸国7カ国間で比較している。その結果、日本は諸外国と比較して教師が担うべきとされる業務の範囲が最も広いことが報告され、その中でも例えば、「登下校の時間の指導・見守り」などは日本だけが教師の担当と認識されている業務であることが明らかにされた。こうした現状を受けて、国は、2017年8月に「学校における働き方改革に係る緊急提言」（文部科学省，2017a）を行い、その後の2018年2月には、「学校における働き方改革に関する緊急対策の策定並びに学校における業務改善及び勤務時間管理等に係る取組の徹底について」の通知（文部科学省，2018）を出している。この通知では、これまでに学校や教師が担ってきた代表的な業務内容を「基本的には学校以外が担うべき業務」、「学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務」、「教師の業務だが、負担軽減が可能な業務」の3つに整理することで業務の見直しを図り、教師が担う以外の業務については、それを担当する専門職員（スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、職員室業務アシスタントなど）の配置拡大を図るなど、教師の適切な労働環境の整備と勤務実態の改善に乗り出している（文部科学省，2017b）。

一方、学校教師と同様にその多忙化の問題が深刻な保育士の現状に目を転ずると、これまでは、どちらかといえば、その専門職としての地位確立のために、業務内容の拡大と高度化の議論が優先して進められてきた現状があるように思われる。そのため、保育士の多忙化・負担軽減のための業務の見直しと適正化についての議論はそれほど活発であるとはいえない。実際に、筆者が、わが国における代表的な論文検索サイトであるCiNii（国立情報学研究所論文情報ナビゲーター）を用いて論文のキーワード検索を行ったところ、「専門性」については、「教師」との検索（and検索）結果が752件である一方で、保育者（保育士）との結果は380件と論文数に2倍程度の差しかみられなかったが、「多忙」については、「教師」との検索（and検索）結果が182件である一方で、保育者（保育士）との結果はわずか4件にすぎず

(2018年12月現在)、学校教師と比較して保育士の業務負担と多忙化に関する問題が看過されている現状がうかがえた。学校教師以上に業務負担の大きさと給与・待遇との不均衡が顕著であり、そのために有効求人倍率と離職率の高さにより慢性的な人手不足に陥っている保育士にとって、多忙化解消のための業務の見直しとその解決のための方策提言は、保育士の給与・待遇改善の問題と両輪で議論が進められるべき課題であろう。

以上により、本研究では、保育士の専門性向上に伴う業務負担の増加という一種のジレンマといえる課題の存在を問題の背景として、まずは、近年の保育士の専門性の高度化を求める社会的要請の変化に伴って、実際の保育業務がどのように変化したのかの実態を明らかにする。具体的には、過去（10年前）と比較した現在において、増加した業務にはどのような業務がどれほどあるのか、また、逆に縮小・削減した業務にはどのような業務がどれほどあるのかを保育現場の管理職と保育士に尋ね、その内容分析を行う。さらに、そうした業務量の増加と業務範囲の拡大に伴う保育士の負担増の問題に対して、その解決に向けた保育業務内容のプライオリティの明確化とそれに応じた役割分業の可能性を示す。そのために、保育士の専門性が及ぶ範囲に応じた保育業務の分業化を保育現場の保育士はどれほど求めており、また、どのような業務においてそのことが可能と考えているのかについての実態を明らかにする。

2. 方法

(1) 調査対象と手続き

本研究では、認定こども園及び保育所の園長、副園長、主任保育士、保育士を対象に質問紙による調査を行った。調査は、2018年6月～7月の期間に行われ、保育研修会における配布、または園に直接郵送し、後日返送してくれるよう依頼した。その際、特定の地域の影響がないよう複数の都道府県の認定こども園及び保育所に依頼した。また、質問紙を配布する際に、調査は日本保育協会保育科学研究所の研究の一環として行われること、質問用紙には勤務先及び氏名を記載する必要はなく、匿名性については担保されること等の説明を行った。同様に、質問紙のフェイスシートにも、無記名調査のため誰がどのような回答をしたのかは全くわからないこと、得られたデータは研究目的以外には一切使用しないこと、質問紙への回答をもって研究協力への同意とすること、等の但し書きをし、倫理的配慮を十分に考慮した上で実施した。調査用紙を回収した結果、回答に大きな不備がある者を除き、最終的に403名からの回答が得られた。調査協力者の役職別の人数と比率、平均勤続年数を表1に示す。

表1 調査協力者の役職と平均勤続年数

役職	人数(人)	比率 (%)	平均勤続年数(年)
①園長	81	20.0%	23.6年 (13.7年)
②副園長	53	13.2%	22.2年 (8.9年)
③主任保育士	112	27.8%	21.7年 (5.4年)
④保育士	150	37.2%	13.3年
未回答	7	1.7%	20.3年 (2年)
合計	403	100.0%	19.0年 (9.4年)

注) 平均勤続年数の()内は、管理職としての勤務年数

(2) 調査内容と質問紙の構成

保育業務負担と専門性についての過去と現在の比較

過去（10年前）と比較して、保育士の業務負担と専門性への認識がどの程度変化したかを明らかにするために、①保育業務負担の変化、②保育士に要求される専門性の変化、③実際の保育士の専門性の変化のそれぞれに、①については「1、非常に少なくなった」から「6、非常に多くなった」まで、②については「1、非常に低い専門性しか要求されなくなった」から「6、非常に高い専門性が要求されるようになった」まで、③については、「1、非常に低下した」から「6、非常に向上した」まで、各6段階評定で回答を求めた。

保育業務の変化（増加と削減）

過去（10年前）から現在に至るまでの保育業務内容の変化について、①過去と比べて増加した具体的な業務内容と②過去と比べて縮小・削減した具体的な業務内容について、それぞれ7つまで自由記述での回答を求めた。

保育業務の役割分業の可能性

現在日常的に行っている保育業務の中で、①保育士資格を有しない（保育士の専門性がない）他の職員に任せてもいいのではないかと思う業務、②保育士以上にその業務に特化した専門性を有する職員に任せた方がいいのではないかと思う業務、の2つについて、まずはそれぞれにそうした業務が「ある」か「ない」かのいずれかへ回答を求めた後、「ある」と回答した人のみ、その具体的な業務内容を3つまで自由記述で回答するよう求めた。

3. 結果

(1) 保育業務負担と専門性についての過去と現在の比較

まず、保育業務の負担感が過去と現在を比較してどのような変化したかを尋ねた。その結果、最も多くの管理職・保育士が選択したのが「多くなった」の163名（40.4%）であり、その次に多く選択されたのが「少なくなった」の119名（29.5%）であった。この結果はいずれも「以前と変わらない」の68名（16.9%）よりも高いことから、ここ10年での負担感の増減の認識については個人差があり、二極化している傾向にあるといえる。しかし、「非常に多くなった」と「多くなった」を合計した割合が全

体の48.6%とおよそ半数を占め、「非常に少なくなった」と「少なくなった」を合計した33.2%よりも回答率が高いことから、どちらかといえば過去と比べて現在は保育業務への負担感が増加したと認識する傾向が高いといえる(表2)。

表2 保育業務における負担感の変化

選択肢	回答数(個)	比率(%)
①非常に少なくなった	15	3.7%
②少なくなった	119	29.5%
③以前と変わらない	68	16.9%
④多くなった	163	40.4%
⑤非常に多くなった	33	8.2%
未回答	5	1.2%
合計	403	100.0%

次に、保育士の専門性がどれほど要求されるようになったかについて、最も多くの回答が得られたのは「高い専門性が要求されるようになった」で262名(65.0%)、次に「非常に高い専門性が要求されるようになった」の98名(24.3%)であった。これらを合計すると、360名(89.3%)となり、約9割の管理職・保育士が10年前と比べると保育士に高い専門性が要求されるようになったと認識していることが明らかになった(表3)。

表3 要求される保育士の専門性の変化

選択肢	回答数(個)	比率(%)
①非常に低い専門性が要求	2	0.5%
②低い専門性が要求	6	1.5%
③以前と変わらない	30	7.4%
④高い専門性が要求	262	65.0%
⑤非常に高い専門性が要求	98	24.3%
未回答	5	1.2%
合計	403	100.0%

最後に、園全体として保育士の専門性が実際に向上したと思うかどうかを尋ねた結果について、最も多くの回答が得られたのは「向上した」で284名(70.5%)、次に「以前と変わらない」の55名(13.6%)であった。「向上した」と「非常に向上した」を合計した結果は311名(77.2%)であり、約8割の管理職・保育士が10年前と比べて園全体としての保育士の専門性は向上したと認識していることが明らかになった(表4)。

表4 実際に感じる保育士の専門性の変化

選択肢	回答数(個)	比率(%)
①非常に低下した	1	0.2%
②低下した	31	7.7%
③以前と変わらない	55	13.6%
④向上した	284	70.5%
⑤非常に向上した	27	6.7%
未回答	5	1.2%
合計	403	100.0%

(2) 「増加した業務」と「縮小・削減した業務」の記述数の比較

過去と現在を比較して、「増加した業務」と「縮小・削減した業務」をそれぞれ7個まで自由記述で回答を求めた結果、「増加した業務」で最も多くの管理職・保育士が回答した回答数が7個(21.8%)である一方で、「縮小・削減した業務」で最も多くの管理職・保育士が回答した回答数は0個(23.3%)であった。また、平均回答数を「増加した業務」と「縮小・削減した業務」で比較した結果、「増加した業務」の平均回答数は3.63個(SD=2.43)である一方、「縮小・削減した業務」の平均回答数は2.44個(SD=2.10)であった。これらの結果より、多くの管理職・保育士にとって、過去から現在に至るまでに従事する保育業務が縮小・削減するよりも増加したと認識する傾向にあることが明らかになった(表5)。

(3) 管理職・保育士の勤続年数、業務負担、専門性の向上、業務の増減の関連関係

勤続年数(管理職、保育士)、業務負担の増加、専門性の向上(要求、実際)、業務の増減(回答数)の各変数間の相関係数(Pearsonの積率相関係数)を算出した。その結果、保育士の勤続年数と増加した業務(回答数)と縮小・削減した業務(回答数)の両方に有意な正の相関が見られた。一方、管理職については、勤続年数と業務負担の増加及び増加した業務(回答数)に有意な正の相関がみられた。また、業務負担の増加(回答数)は、要求される専門性の高さ実際に認識する専門性の高さの両方に有意な正の相関がみられた。また、要求される専門性の高さ縮小・削減した業務(回答数)にも正の相関がみられた。実際の専門性向上の認識は、増加した業務(回答数)と縮小・削減した業務(回答数)のいずれとも有意な相関はみられなかった(表6)。

(4) 「過去と現在を比較して増加した業務」の内容分析

「過去と現在を比較して増加した業務」の内容について自由記述の結果として表出された延べ1,473件を類似した内容ごとに分類した。分類は、異なる3つの認定こども園において日常的に保育業務に携わっている3名の管理職または保育士により分類された。カテゴリー

表5 増加した業務と縮小・削減した業務の記述数

回答数	増加した業務		縮小・削減した業務	
	記述数(個)	比率(%)	記述数(個)	比率(%)
7個	88	21.8%	27	6.7%
6個	31	7.7%	19	4.7%
5個	30	7.4%	21	5.2%
4個	46	11.4%	42	10.4%
3個	56	13.9%	71	17.6%
2個	47	11.7%	65	16.1%
1個	63	15.6%	64	15.9%
0個	42	10.4%	94	23.3%
合計	403	100.0%	403	100.0%

表6 各変数間の相関係数（Pearsonの積率相関係数）

	勤続年数 (保育士)	勤続年数 (管理職)	業務負担 の増加	専門性の向上 (要求)	専門性の向上 (実際)	増加した業務 (回答数)	縮小・削減した業務 (回答数)
勤続年数（保育士）	—						
勤続年数（管理職）	-.051	—					
業務負担の増加	.085	.174 *	—				
専門性の向上（要求）	.072	-.038	.232 **	—			
専門性の向上（実際）	-.050	.094	.112 *	.316 **	—		
増加した業務（回答数）	.340 **	.159 *	.274 **	.149 **	.041	—	
縮小・削減した業務（回答数）	.169 **	.066	-.060	.115 *	-.059	.409 **	—

(注) * $p < .05$ 、** $p < .01$

分類の一致率は、3名とも一致していた記述が全体の67.2%、2名が一致していた記述が90.2%と高い一致率を示した。2名が一致した記述については、一致していたそのカテゴリーを採用することとした。3名とも不一致であった145件の記述と3名全員が分類不能と回答した17件の記述の合計162件については除外して、最終的に採用された1,311件の記述がそれぞれ20のカテゴリーに分類された。その結果、カテゴリーの中で最も多く表出されたのは、「1, 危機管理業務及び書類の作成」であり、190件（14.5%）、次に、「2, ICT化に伴う業務」の128件（9.8%）、さらに、「3, 保育記録の作成」の120件（9.2%）、「4, 健康管理・生活関連業務」の93件（7.1%）、「5, 発達障害のある園児への対応」の69件（5.3%）と続いた。カテゴリーの内容と分類された記述項目数及び記述内容の具体例を記述数の多い順に表7に示す。

(5) 「過去と現在を比較して縮小・削減した業務」の内容分析

「過去と現在を比較して縮小・削減した業務」の内容

について、自由記述の結果として表出された延べ988件を類似した内容ごとに分類した。分類は、異なる3つの認定こども園において日常的に保育業務に携わっている3名の管理職または保育士により分類された。カテゴリー分類の一致率は、3名とも一致していた記述が全体の69.5%、2名が一致していた記述が97.1%と高い一致率を示した。2名が一致した記述については、一致していたそのカテゴリーを採用することとした。3名とも不一致であった29件の記述と3名全員が分類不能と回答した5件の記述の合計34件については除外して、最終的に採用された954件の記述がそれぞれ12のカテゴリーに分類された。その結果、カテゴリーの中で最も多く表出されたのは、「1, 園内行事（年1～数回実施する恒例の催し）」であり、311件（32.6%）、次に、「2, 健康管理・生活関連業務」の180件（18.9%）、さらに、「3, 保護者との連携に関する業務」の114件（11.9%）、「4, ICT化により縮小・削減した業務」の77件（8.1%）、「5, 製作物の作成」68件（7.1%）と続いた。カテゴリーの内容と分類された記述項目数及び記述内容の具体例を記述数の多い順に表8に示す。

表7 過去と現在を比較して増加したと思う保育業務

記述 順位	カテゴリー名	記述内容の具体例	記述数 (件)	回答率 (%)
1	危機管理業務及び書類の作成	睡眠呼吸チェック、アレルギー対応、プール監視・記録、ヒヤリハット、遊具・施設安全点検、横断歩道の誘導、巡回指導 など	190	14.5%
2	ICT化に伴う業務	ホームページ・SNSの作成・管理、ICTシステムの導入、園児管理システム、デジタルピクチャー、保護者へのメール連絡 など	128	9.8%
3	保育記録の作成	保育要録・子供要録・園児要録の作成、個別の保育日誌作成 など	120	9.2%
4	健康管理・生活関連業務	消毒、排泄物の処理、感染症への対応、残留塩素測定、尿検査、歯科検診、登園時の検温、フッ素、予防接種関連業務、学校薬剤師の配置、与薬依頼書 など	93	7.1%
5	発達障害のある園児への対応	気になる子への対応、特別支援、個別指導計画書の作成、発達支援 など	69	5.3%
6	保護者との連携に関する業務	クラス便りの増加・詳細化、写真の提供、保育参観に関わる業務、保護者面談、個人情報管理、苦情・意見書への対応 など	68	5.2%
7	地域貢献・地域との交流	地域の高齢者との交流、地域の祭りなどの行事への参加、園庭開放・地域開放行事、保育体験の受け入れ など	62	4.7%
8	園内行事 (年1～数回実施する恒例の催し)	運動発表会、お泊まり保育・キャンプ、誕生会、夏祭り、入園式、ハロウィン など	59	4.5%
9	子育て支援に関する業務	保護者相談、子育てサークルなど地域での業務、虐待への対応 など	59	4.5%
10	認定こども園への移行のための業務	1号認定の保育料徴収、1号認定の登園時の記録、1号認定の保育計画作成 など	58	4.4%
11	教育・保育課程(カリキュラム)の作成・見直し	保育目標、年間・月間保育計画、PDCAサイクル、カリキュラムマネジメント など	55	4.2%
12	職員研修、職員会議・ミーティング	園内研修、キャリアアップ研修、幼稚園免許更新講習、議事録作成 など	54	4.1%
13	小学校との連携	保幼小連携、交流事業、カリキュラムの作成 など	49	3.7%
14	新たな保育活動の導入	漢字学習、英語、スポーツ、太鼓 など	48	3.7%
15	防災関連業務	避難訓練、不審者対応訓練、救急救命・AED講習、消防設備点検 など	45	3.4%
16	給食・食育に関する業務	食育カリキュラム作成、離乳食、給食試食会 など	42	3.2%
17	行政指導・監査への対応	調査・アンケートへの対応、書類作成、第三者評価、訪問(巡回)指導 など	34	2.6%
18	園評価・自己評価関連の業務	チェックリストへの記入、書類作成 など	31	2.4%
19	時間外保育	延長保育、学童保育、早朝保育、土曜休日保育、夜間保育 など	27	2.1%
20	労務管理に関わる業務	働き方改革、処遇改善、専門リーダー など	20	1.5%
合計			1311	100.0%

表8 過去と現在を比較して縮小・削減したと思う保育業務

記述順位	カテゴリー名	記述内容の具体例	記述数(件)	回答率(%)
1	園内行事 (年1～数回実施する恒例の催し)	もちつき、夏・秋祭り・夕涼み会、バザー・物販購入、運動会・発表会の縮小・廃止、親子遠足・海水浴、お泊まり保育、クリスマス会、節分、誕生会、父の日・母の日、入園式、マーチング、お弁当会、作品展、芋掘り など	311	32.6%
2	健康管理・生活関連業務	眼科・耳鼻科・歯科検診、ぎょうちゅう検査、朝のうがい、歯磨き、与薬、尿検査、貧血検査、毎朝の検温、アレルギー時の除去食、お手ふきタオルの廃止、おむつの返却、検便、午睡時のパジャマ など	180	18.9%
3	保護者との連携に関する業務	家庭訪問、参観日、祖父母参観、連絡帳の簡素化、アルバム・写真の整理販売、園便りの簡素化、住所録の作成、クラス懇談、奉仕作業 など	114	11.9%
4	ICT化により縮小・削減した業務	手書き書類の消滅・縮小 など	77	8.1%
5	製作物の作成	壁面装飾・室内装飾の縮小・廃止（既製品への転換）、手作りの〇〇（お遊戯会の衣装など）の廃止 など	68	7.1%
6	保育記録の作成	週案・日案の作成取りやめ、個人日誌・生活記録の作成の取りやめ、出席ノート（へのコメント）の取りやめ、など	56	5.9%
7	保育活動	クッキング、制作活動、プール、以上児の午睡、外部講師の活用、動物の飼育 など	49	5.1%
8	環境整備業務	清掃、草刈り、手作りのプール など	31	3.2%
9	事務業務	集金業務、事務用品の発注・在庫管理、など	21	2.2%
10	職員会議・ミーティング	朝礼、業務日誌、夜間の会議 など	17	1.8%
11	時間外保育	学童保育、一時保育・延長保育の短縮、休日保育の廃止 など	15	1.6%
12	地域貢献・地域との交流	地域の高齢者施設との交流の取りやめ など	15	1.6%
合計			954	100.0%

(6) 「保育士資格を有しない他の職員に任せてもいいと思う業務」の内容分析

「保育士資格を有しない他の職員に任せてもいいのではないかと思う業務」の内容について、まずは、そうした業務があると思うかについて回答を求めた。その結果、「ない」に100名（24.8%）、「ある」に285名（70.7%）が回答していた（未回答が18名，4.5%）。この結果より、約7割の管理職・保育者が、日常的に保育士が担っている保育業務の中に保育士資格を有しない者でも担うことが可能だと思う業務があると認識していることが明らかになった。

次に、先ほどの質問に対して「ある」と回答した者のみを対象に、どのような業務があるかを具体的に記述してもらった。その結果、延べ539件の記述が得られた。こうして得られた記述内容は、その類似度の違いにより、異なる3つの認定こども園において日常的に保育業務に

携わっている3名の管理職及び保育士によって分類された。その結果、カテゴリー分類の一致率は、3名とも一致していた記述が全体の75.0%、2名が一致していた記述が95.7%と高い一致率を示した。2名が一致した記述については、一致していたそのカテゴリーを採用することとした。3名とも不一致であった19件の記述と3名全員が分類不能と回答した4件の記述の合計23件については除外して、最終的に採用された516件の記述がそれぞれ11のカテゴリーに分類された。その結果、カテゴリーの中で最も多く表出されたのは、「1，環境整備」で253件（49.0%）、次に、「2，給食・午睡の準備・片付け」の51件（9.9%）、さらに、「3，製作・設営業務」の50件（9.7%）、「4，事務的業務」の44件（8.5%）、「5，保育補助」の38件（7.4%）と続いた。カテゴリーの内容と分類された記述項目数及び記述内容の具体例を記述数の多い順に表9に示す。

表9 保育士資格を有しない職員に任せてもいいと思う業務

記述順位	カテゴリー名	記述内容の具体例	記述数(件)	回答率(%)
1	環境整備	清掃、洗濯、動植物の世話と手入れ、園庭の整備、設備点検と補修、草刈り・除雪、鍵開け・窓開け など	253	49.0%
2	給食・午睡の準備・片付け	配膳、テーブルの設置、布団の上げ下ろしなど	51	9.9%
3	製作・設営業務	行事の会場設営・装飾、教材作り、プールの設営 など	50	9.7%
4	事務的業務	集金等の会計、電話対応、物品発注、印刷・コピー など	44	8.5%
5	保育補助	着替え、排泄介助、食事援助、プールのシャワー など	38	7.4%
6	保健・衛生管理業務	消毒、健康チェック、検診・身体測定、午睡時のチェック など	28	5.4%
7	朝夕の送迎補助	子供の受け入れ、バスの添乗員、交通整備・駐車場整備 など	13	2.5%
8	時間外保育の補助・学童保育	延長保育 など	11	2.1%
9	写真の撮影・整理・販売	アルバム作成 など	11	2.1%
10	パソコン業務	データ入力作業 など	11	2.1%
11	園外保育の引率・誘導	散歩の引率 など	6	1.2%
合 計			516	100.0%

(7) 「保育以外の専門性を有する職員に任せてもいいと思う業務とその職種」の内容分析

「保育以外の専門性を有する職員に任せた方がいいと思う業務とその職種」の内容について、まずは、そうした業務があると思うかについて回答を求めた結果、「ない」に116名(28.8%)、「ある」に256名(63.5%)が回答していた(未回答が31名, 7.7%)。この結果より、約6割の管理職・保育者が、日常的に保育士が担っている保育業務の中に保育士以外の業務に特化した専門性を有する者が担った方がよいと思う業務があると認識していることが明らかになった。

次に、先ほどの質問に対して「ある」と回答した者のみを対象に、どのような業務をどのような専門家が担った方がよいかについて、具体的に記述してもらったところ延べ468件の記述が得られた。こうして得られた記述内容は、その類似度の違いにより、異なる3つの認定こども園において日常的に保育業務に携わっている3名の管理職及び保育士により分類された。その結果、カテゴリー分類の一致率は、3名とも一致していた記述が全体の80.6%、2名が一致していた記述が97.9%と高い一致率を示した。2名が一致した記述については、一致して

いたそのカテゴリーを採用することとした。3名とも不一致であった10件の記述と3名が一致して分類不能と回答した31件の記述の合計41件については除外して、最終的に採用された427件の記述がそれぞれ11の職種のカテゴリーに分類された。その結果、カテゴリーの中で最も多く表出されたのは、「1, 看護師・保健師・養護教諭」で189件(44.3%)、次に、「2, 臨床心理士・カウンセラー、ソーシャルワーカー、精神保健福祉士、言語聴覚士」の83件(19.4%)、さらに、「3, 栄養士、管理栄養士、調理師」の38件(8.9%)、「4, 庭師、農業従事者、用務員」の27件(6.3%)、「5, 作業療法士・理学療法士」の20件(4.7%)が続いた。職種のカテゴリーと分類された具体的な業務内容についての記述について記述が多かった順に表10に示す。

4. 考 察

(1) 保育士の専門性と業務内容及び業務負担の変化

勤続年数の長い保育士ほど増加した業務と縮小・削減した業務の両方について高く認識していることがわかったが、この結果については、勤続年数が長いほど園にお

表10 保育士以外の他の専門職に任せてもいいと思う業務

記述順位	専門職のカテゴリー	業務についての記述内容の具体例	記述数(件)	回答率(%)
1	看護師、保健師、養護教諭	0歳児養護、園児の病気・ケガへの対応、与薬業務、アレルギーへの対応、感染症の対応、薬の管理、各種検診に関する業務、園児の体調管理、病中病後の保育、保健便りの作成 など	189	44.3%
2	臨床心理士・カウンセラー、ソーシャルワーカー、精神保健福祉士、言語聴覚士	保護者からの発達相談、専門機関への接続、保護者・保育者の相談支援、発達障害児・気になる子への支援、特別支援教育、発達検査 など	83	19.4%
3	栄養士、管理栄養士、調理師	離乳食・アレルギー対応給食、献立て作成、食育担当、食のマナーや相談業務 など	38	8.9%
4	庭師、農業従事者、用務員	園庭（植木・花壇など）管理、農業指導、環境整備、園庭清掃、施設のメンテナンス など	27	6.3%
5	作業療法士、理学療法士	発達障害児の遊び・指導計画、発達障害児への対応、保護者へのアドバイス、発達検査 など	20	4.7%
6	事務員	保育料徴収業務、業者発注業務、会計業務、園便り作成・掲示、パソコン入力業務 など	20	4.7%
7	ピアノ・音楽の専門家	音楽リズム指導、ピアノ指導、リトミック、発表会の指導 など	19	4.4%
8	体育指導員・スポーツインストラクター	鉄棒・跳び箱・マット遊びの指導、プールの監視、体育遊び、体力測定、運動遊び など	18	4.2%
9	PC・ITの専門家	パソコンのネットワーク構築、パソコン入力作業、園便りの作成・配布、SNSに関する業務、勤務表作成 など	7	1.6%
10	薬剤師	衛生面の検査・指導、保健衛生全般の管理推進 など	3	0.7%
11	大型免許を持った運転手	園児バス運転、車両管理 など	3	0.7%
合計			427	100.0%

ける保育業務について熟知しており、過去と比べてときに現在の業務の変化を認識しやすいためであることが考えられる。また、過去と比較した現在において、保育士の専門性が社会的に高く要求されるようになったという認識と実際に保育士の専門性が向上したという認識はほとんど（8～9割）の管理職と保育士が持っていたが、そうした認識を高く持つ管理職・保育士ほど、ここ10年間で保育業務が増加し、業務負担も増加したと認識していることが明らかになった。このことは、ここ10年間における保育士の専門職化が保育業務の範囲拡大や業務負担の増加と関連することを示している。一般的に、専門職と呼ばれる職業（医師、弁護士、会計士など）が担う業務には、その業務を十分に遂行するための高度な知識と技能が要求されることから、一般の非専門職と比べると業務の遂行に伴う責任や負担は大きくなる傾向にある。そのため、保育士も他の専門職と同様に、保育に対

する社会的要請の変化に応じた専門性の高度化に伴って、大きな業務負担が課されるようになったのは当然のことといえる。ただし、一般的に専門職と呼ばれる職業は、業務負担が大きい分、その社会的地位や給与は高い。そのため、その専門職への就業を目指す者には厳しい選抜が課せられ、そのことがさらに資質の高い人材の獲得を招くという専門職の高度化のサイクルをたどる。一方、保育士は、その専門職としての確立に伴った業務内容の拡大と高度化は年を追う毎に高まっているにもかかわらず、その変化に社会的地位や給与の向上が追いついていない現状にある。そのため、専門性の高度化とそれに合う待遇のアンバランスにより、専門性の高度化のサイクルがほとんど機能していない。むしろ、保育士不足の現状を克服しようと、保育士資格を持たない者でも一定の条件を満たせば保育所等での保育業務を担うことを可能とする規制緩和策の実施など、保育士の専門性の

向上とは矛盾すると思われる政策が取られつつある（厚生労働省，2016）。保育士資格の実質化と保育士の専門性の維持・向上のために、保育士の処遇改善は大前提といえるため、早急の問題解決が望まれる。

保育士の専門性の向上については、周囲からの高い専門性の要求の認識も合わせて、ほとんどの保育士がその変化を認識している傾向にあったが、一方で、業務負担の変化については、「少なくなった」と「多くなった」でその認識が二極化する傾向にあった。この結果について、本研究では認定こども園に在籍する調査協力者が多かったことから、この10年間に行われたと想定される認定こども園への移行に伴う職員の増員による影響があるのかもしれない。保育士と子どもの人数比率は、保育の質、特に構造の質を評価する上での主要な指標となりうる（秋田・佐川，2011）が、単に子ども達に対してきめ細やかな保育ができるというだけでなく、保育士一人ひとりにかかる負担を軽減させるという点でも保育士の専門性向上に有効であるといえる。ただし、業務負担の増加は管理職の勤続年数との間には正の相関がみられたことから、保育を管理する立場にあり、且つ勤続年数が長い者にとっては必ずしもそのとおりではないことが考えられる。勤続年数の長さは専門性の1指標として捉えることができる（秋田・佐川，2011）が、一般の保育士と比べて管理職は単に人数の増員では補えない業務を担当していることが多く、さらにその高い専門性を有する職員ほど高度な業務を担当する傾向にあるためであることが考えられる。

(2) 「増加した業務」と「縮小・削減した業務」の内容分析

過去から現在にかけて増加した業務と縮小・削減した業務を比較すると、増加した業務の方が管理職・保育士にとって多く認識されているだけでなく、より多様性がみられることが明らかになった。また、増加した業務については、「1，危機管理業務及び書類の作成」、「5，発達障害のある園児への対応」、「7，地域貢献・地域との交流」、「9，子育て支援に関する業務」、「13，小学校との連携」など、近年の法令改正や行政指導により進められた保育士の専門性が及ぶ業務範囲の拡大と高度化による影響が、現場の管理職や保育士からの報告による保育業務の変化にも直接的に現れていることがうかがえる。こうした近年になりその必要性が強調されるようになった保育業務の中には、それまでの子どもに対する遊びの提供や発達支援のスキルとは質の異なる専門性が要求されるものもあり、これらの業務に内在する専門性とはどのようなもので、どれほどの保育士が専門職としてこうした業務に対応できているのか、その実態については今後さらなる検討が進められる必要がある。

また、法令改正や行政指導により半ばトップダウン的に導入された業務の中には、「17，行政指導・監査への

対応」や「18，園評価・自己評価関連の業務」といった項目があげられていることからわかるように、業務評価や行政による監査への対策を目的として実施されているものもあるように思われる。例えば、2009年（平成21年）から、保育士が担うべき新たな保育業務として義務付けられた「保育所児童保育要録の作成」については、それが小学校でどれほど活用されるのか保育士には把握できないこともあり、「作れといわれているから」という他律的な動機で作成している現状が多いことも考えられる。園や保育士にとって本質的な意義を見いだせない業務に多くの労力を費やすことは、自律性の低下や負担感の増加を招く。そのため、保育の質の向上に関する施策を進める保育行政には、そうした保育業務が保育・教育の質の向上にどれほど寄与するのかといった施策の効果に関するエビデンスの提供とそれを根拠とした実施の意義について保育現場へのより丁寧な説明が求められる。

一方、縮小・削減した業務については、「1，園内行事」、「2，健康管理・生活関連業務」、「3，保護者との連携に関する業務」、「5，製作物の作成」、「7，保育活動」など、園の裁量で実施を決定できる業務が多くみられた。特に、もちつき、夏・秋祭り、海水浴など危機管理の観点からと思われる行事の縮小・削減や、父の日・母の日やクリスマス会など家庭環境の多様性を考慮したことによるとと思われる行事の縮小・削減は、単に保育士の負担軽減という理由だけではなく、園の保育目標やカリキュラムを鑑みて、園で行うことが本当に適切な行事なのかを吟味した結果であることがうかがえる。同様に、「5，製作物の作成」についても、わざわざ自分たちで時間をかけて手作りするのではなく、既製品を利用することで業務の効率化を図っていることが考えられる。こうした園内行事や製作物については、「保育の成果」を保護者や外部に披露したいという心理が管理職・保育士に働くこともあり、例えば発表会で使用する手の込んだ衣装を保育士が全て手作りしたり、運動会での派手な演出のために子どもに長時間の練習を強制したりするなど、本来の保育の専門性とは関係がない、むしろそれとは逆行する活動に多大な労力を費やしている状況も散見される。そのため、今回の調査で明らかになった縮小・削減された業務の内容からは、単に保育士が担う業務の増加による負担を補うためだけではなく、園内行事や日々の保育活動を見直し、必要に応じて精選しているという現状がうかがえる。近年、幼児教育においても各園の裁量により保育の全体的な計画を実施・評価し、改善するいわゆるカリキュラム・マネジメントを実施することで各園の教育活動の質の向上を図っていくことが求められているが、国の政策としてのトップダウン的な方略だけではなく、こうした園が自主的に行うボトムアップ的な方略が相互補完的に機能することで、保育の質改善や保育士の専門性の向上が図れるといえる。

(3) ICT化に伴う業務の変化

増加した業務のうち「2, ICT化に伴う業務」については、縮小・削減した業務の中に「4, ICT化による業務の縮小・削減」があることから明らかなように、記録の作成や園児管理など手書き等のアナログで行っていた業務が、パソコンでの入力やICTシステムに置き換わったことを示していると思われる。ICTの導入による業務負担の変化については、日本保育協会が実施した「保育士における業務負担軽減に関する調査研究」（日本保育協会, 2015）において報告されている。そこでは、計画立案や記録作成の点で保育士の約半数程度、職員同士や保護者との連携という点においては15%程度の保育士しかICT化により負担が軽減したと回答しておらず、「余計に時間がとられ負担が増える」や「実際は手書きの方が負担は少なかった気がする」など、むしろICT導入が負担を増加させているという回答もあったことが報告されている。本研究の結果からも、増加した業務のうちICT導入に関わる業務がかなり多くの割合で報告されたことを考慮すると、ICT化により業務負担が縮小・削減されたと認識するより、むしろ増加したと認識しているのかもしれない。これらの調査結果からは、保育業務のICT化が効率的に機能するためには、保育士にも一定レベルのICTスキルが必要であること、また、その使用を支援する園の環境が必要であることを示している。パソコン等ICT機器の活用スキルは、高度情報社会の現在においては保育士の専門性という以前に、基本的リテラシーとして養成校またはそれ以前の学校教育の段階で習得する必要があると思われる。また、こうした保育現場におけるICT化については、これに反して、あえて手書きによる記録を行う等、旧態依然のアナログでの保育にこだわる信念を持つ園または保育士の存在も想定される。そのような価値観自体は否定されることはないにせよ、業務のICT化は業務負担軽減のための最も有効かつ効率的な手段となりえるため、積極的な活用が望まれる。

(4) 記録に関する業務と保育士の専門性

先に述べたICT化にもかかわらず、「3, 保育記録の作成」が増加した業務としてあげられていたことについては、2009年（平成21年）から保育所児童保育要録の作成が義務づけられたことも原因として考えられる。一方で、記録業務が保育士の多忙さを引き起こしている大きな要因であることは、以前から指摘されていることであり、その効率化や簡素化の方法が模索されてきた。それにもかかわらず、本研究では、縮小・削減した業務としてあげられるよりも増加した業務としての方が多く認識される傾向にあった。こうした記録信奉ともいえる根強い価値観が存在する背景には、記録をすることが保育士の専門性の向上と強く結びつくという信念の存在がうかがえる。実際に、保育所保育指針には「保育士は、保育の計画や保育の記録を通して、自らの保育実践等を振り

返り、自己評価することを通して、その専門性の向上や保育実践の改善に努めなければならない」と明記されている（保育所保育指針, 2017）。また、日本保育協会が1998年に刊行した「保育に活かす記録：保育所保育業務の効率化に関する調査研究より」（日本保育協会, 1998）においても、記録が必要になる理由として、「自身の保育を振り返り、省察するため」、「子供の姿や変化を客観的に見つけ直すため」、「次の保育計画の作成や子供への対応に活かすため」といった保育士の力量形成に関する理由があげられている。このように保育士の専門性向上における記録の役割が特に重視されるようになったのは、保育士の専門性を語る上で広く普及しているD・ショーン（1983）の反省的実践家としての専門家モデルの影響が大きい。しかし、浜口（2014）によると、ショーンは必ずしも専門性向上のために省察が必要であるという目的論的な考え方をしているのではなく、熟達した専門家が体得した行動様式として実施するいわば存在論的な考え方で省察を捉えていると指摘している。これを記録に当てはめて考えると、記録をすることが専門性の向上につながるというよりも、保育士の専門性が高まることで体得した行動様式としての省察を可視化したものが記録であると捉えることができる。しかし、多くの保育現場では、省察を専門性向上のための手段として捉える傾向が強いばかりか、そこから記録作成と保育士の専門性を安易に結びつけ、「きれいな」記録を作成すること自体が目的化し、作成した記録が保育活動にほとんど活かされないまま放置される現状が散見される。こうした記録と実践の乖離については、記録の意義を再検討するなどの議論をした上で是正される必要があるだろう。ただし、経験の浅い保育士にとっての記録が必ずしも専門性の向上に効果的でないわけではない。このことについて浜口（2014）は、目的論的省察と存在論的省察は矛盾する関係にあるのではなく、最初は義務的に記録等の省察活動をしていたとしても、それが園内での話し合いや研修を経て、省察が習慣化、身体化され、省察のサイクルが定着することも多く、職場の共同性や同僚性が条件となることで記録による専門性が向上すると述べている。

一方で、記録には、「公的な責任」や「トラブルや事故の予防や問題解決」といった保育業務のアカウントビリティにとっての機能もある。近年のアカウントビリティを重視する社会情勢の変化により、保育所に限らず多くの公共機関において記録の作成と管理が重視されるようになってきている。こうしたアカウントビリティのための記録についても、先述したように保育行政からの指導により園が他律的に実施していたのではその本質的な機能を果たすとはいえない。こうした機能を果たす記録においても園が自律的に実施することが望まれる一方で、保育行政には画一的にそうした記録を強制・管理するのではなく、園の現状に応じて自律的な記録管理を支援する役割が期待される。

いずれにしても、質の高い保育が遂行される上で、記録が重要な役割を果たすことについては論を俟たないが、それはただ作成すれば良いというものではなく、記録を園や保育士が自律的に活用することができて初めて保育士の専門性や保育の質の向上に結びつくと思えるべきであり、そうでなければ、記録は保育士の多忙感や疲労感を増加させるだけの負担にしかならないことを認識する必要がある。

(5) 保育士の専門性と保育業務の役割分業の可能性

保育士が実際に携わっている業務の中に、保育士の資格取得者でなくても務まる業務があるとする回答が約7割、保育士よりも特定の業務内容に特化した専門性の高い職種に任せた方がいいと思う業務があるとする回答が約6割と、いずれも保育士資格が担保する専門性以外の範疇にある業務が存在すると半数以上の管理職・保育士が認識していることが明らかになった。

まず、保育士の資格取得者でなくても務まる業務については、清掃や給食の準備などの環境整備がそのほとんどを占めた。こうした業務は、すでに保育補助として保育士の無資格者が業務を遂行している園も多いと思われることから多く挙げられたことも考えられる。また、子ども達の着替えなどの「5, 保育補助」、健康チェックなどの「6, 保健・衛生管理業務」、子どもの受け入れなどの「7, 朝夕の送迎補助」のように直接子ども達と関わる業務であっても比較的ルーティンな作業が中心になると思われる業務については、保育士資格の無資格者でも務まるのではないかという回答がみられた。

次に、保育士よりもその業務に特化した専門性の高い職種に任せてもいいと思う業務については、子どもの傷病や健康維持に関する業務を看護師や保健師などの専門家に、また、発達障害のある子どもへの対応やその保護者からの相談業務を臨床心理士やソーシャルワーカーなどの専門家に任せたいという回答が多くみられた。こうした業務は、近年の保育に対する社会的要請の変化により、保育士への期待と要求がますます高まっている業務といえるが、それぞれに高い専門的知識と技能が必要になる業務ともいえる。そのため、その業務負担の重さと責任の大きさ故に、業務の遂行に対する保育士の葛藤が表れた結果であると解釈できる。

以上の結果は、保育士の専門性に基づく保育業務の分業化について、保育現場の管理職や保育士もある程度はその必要性を認識しているという実態を明らかにした。近年、深刻な保育士不足を解消することを目的に、保育士資格を持たない者でもある一定の条件を満たせば保育所等での保育業務を担うことを可能とする規制緩和策が取られつつある（厚生労働省, 2016）。こうした施策の是非は別として、この傾向が今後拡大していくのであれば、保育業務の分業化に向け、保育士の専門性という観点から業務を捉え直す試みは今後ますます必要になるだ

ろう。

その一方で、こうした専門性による業務分業を行うことについては、保育現場ならではの課題も指摘される。つまり、保育所等で行われる保育・教育は小学校以上の学校で行われる教育以上に、その目的、過程、評価が可視化されにくく、総合的な活動を重視するホリスティックな教育としての側面が大きい。そのため、たとえ、園舎や園庭の掃除や環境整備のような業務であったとしても、そこには子ども達の主体的な環境への関わりを引き出す環境構成としての意義が認められることもあり、保育士の専門性が発揮される業務の範疇に含まれるとする見解も存在する。同様に、それぞれの保育業務が何らかの関連性、連続性を持っていることも多く、個別の業務として区別することが困難な場合もある。こうした場合、保育士にとっては、その他の職員の存在が自身の負担を軽減するというよりも、むしろ自分の業務を妨害・干渉する存在として捉えてしまう一方で、保育士以外の職員にとっては何をしたいのかかわからないという混乱や受動的な姿勢を招いてしまうという問題も生じやすい。そのため、適切な業務分業化のための職員間の連携と情報の共有、さらには管理職の適切なリーダーシップなどによる園内体制の確立といった条件整備が必要になるだろう。

(6) まとめと今後の課題

以下では、本研究で明らかになった結果とそこから得られた成果及び今後の研究の課題についてまとめる。

本研究では、保育士の専門性向上とそれに伴う業務負担の増加という一種のジレンマといえる課題が存在することを問題の背景とし、近年の保育士の専門性の高度化を求める社会的要請の変化に伴って、実際の保育業務がどのように変化したのかを保育現場の管理職と保育士に尋ね、その内容分析を行った。さらに、こうした課題を解決するための方策として、保育士の専門性に基づく保育業務の分業化の可能性を考え、このことに関する保育現場の管理職と保育士の認識を明らかにした。本研究の結果より、過去から現在にかけて保育士の専門性は向上していると認識されている一方で、それに伴い日常的に携わる業務内容も変化していることが明らかになった。この業務内容の変化については、特に法令改正や保育所保育指針の改定に対応したと思われる業務が増加する一方で、園内行事などの園の裁量で実施していた業務が縮小・削減されている実態が明らかになった。そこで明らかになった業務のうち、保育士の専門性と業務負担に関するこれまでの議論で特に取り上げられてきたICT化に伴う業務と保育記録業務に関していくつかの課題を述べた。さらに、保育士以外の職員が保育業務を担当する分業化については、過半数の管理職・保育士がその必要性を認識しており、分業可能ないくつかの業務の存在が明らかになった。これらの結果は、保育士の専門性向上に

よる業務負担の増加といった課題の解決に向けた1つの方策として、保育士の専門性に基づく保育業務の役割分業の可能性を示した。

本研究で検討したような保育士の業務負担軽減や業務改善についての調査や提案は、例えば、日本保育協会が実施した調査（日本保育協会，2014，2015）のように、これまでも行われている。これらの研究に対し、本研究では、例えば記録業務のように一般的に負担が大きいと想定されるいくつかの業務を設定して尋ねるのではなく、現場の管理職・保育士が実際に従事している具体的な保育業務について自由記述で拾い上げたことから、いわゆる「見えない業務」ともいえるこれまで見過ごされていた多種多様な保育業務の存在を明らかにすることができた。特に、増加した業務だけではなく縮小・削減した業務、さらには保育士以外の職員により担当が可能と想定される業務について明らかにしたことは、今後、保育士の負担軽減と多忙感解消のための業務のスリム化を図る上で有用な情報を提供したと思われる。

最後に、これまでの保育士の専門性に関する議論と本研究の課題について述べる。

保育士の専門性についての議論は、2001年（平成13年）の保育士の国家資格化以降、特に活発になっているが、その多くが、子ども達の適切な発達を促す効果的な保育・教育をいかに意図的に展開できるかという知識・技能の程度をもって保育士の専門性と捉える立場が多い。これは、保育士の専門性を語る上で広く普及しているD・ショーン（1983）の反省的実践家としての専門家モデルを参考に、子ども達との関わりにおける「省察」を重視していることと関連すると思われる。

しかし、先に述べた保育政策の変遷からも明らかなように、少なくともわが国においては、子ども達への関わり方に関する知識・技能だけではなく、保育に対する社会的なニーズの変容（その多くは保護者からの期待や要求）に対して、いかに応えるかを保育士の専門性の範疇として捉えることもある（大森・太田・水谷，2014）。このことについて、保育の質研究を展望した秋田・箕輪・高櫻（2007）は、保育の質に関する議論の源泉には、子ども達の豊かな発達をいかに促すかを保育の質の源泉とする立場と「サービス」としての保育が受け手や需要者の期待や要求をいかに満たしているかを保育の質の源泉とする2つの立場があり、保育の質を議論する場合にはこれらを明確に区別する必要があることを指摘している。さらに、秋田・箕輪・高櫻（2007）は、現在の「保育に質を求める議論」が、主に後者の視点に重きを置く傾向が高いことを指摘し、この場合、子ども以上に保護者である親をサービスの受け手として捉える傾向が強くなることから子どもの豊かな発達を保証するというよりも親のニーズを満たすための保育となる危険性があると述べ、保育の専門性については前者の保育の質を支えるものとして扱っている。この子どもの活動に対して保育

士がどのように携わるかといった保育士のあり方を保育士の専門性と捉える視点は、保育所保育のそもそもの目的が「子供の最善の利益の保障」であることから妥当である。しかし、最終的な目的はそこに行き着くとしても、わが国の法令で定められた保育士が担うべき役割の範囲が、子どもに対する保育のあり方だけではなく、例えば、保護者への子育て支援と指導や地域の子育て支援など多岐に及んでいる以上、それらに関わる1つ1つの業務をいかに適切に遂行できるかを保育士の専門性の範疇に含めて議論することは必要であろう。この点で、本研究において、保育士が保育現場で実際に担っている具体的な保育業務に焦点を当てて保育士の専門性を検討したことは意義があったと思われる。

一方、本研究では、保育士の専門性が及ぶ範疇について扱うに留まり、それぞれの業務内におけるどのような行為をもって専門性の高さと判断するのか、その具体的な専門性の中身までは検討していない。そのため、これらの業務に内在する専門性とはどのようなものなのか、また、専門職としての保育士とそうでない者では、それぞれの業務の遂行にどのような差が生じるのか等の実態については今後明らかにしていく必要がある。

引用文献

- 赤田太郎（2010）保育士ストレス評定尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究，81(2)，158-166.
- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子（2007）保育の質研究の展望と課題 東京大学大学院教育学研究科紀要，47，289-305.
- 秋田喜代美・佐川早季子（2011）保育の質に関する縦断研究の展望 東京大学大学院教育学研究科紀要，51，217-234.
- 日本保育協会（1998）保育に活かす記録—保育所保母業務の効率化に関する調査研究より—
http://www.nippo.or.jp/cyosa/01/01_ta.html，
（参照 2018年8月20日）
- 日本保育協会（2014）保育所における業務改善に関する調査研究報告書
http://www.nippo.or.jp/research/pdfs/2013_01/2013_01.pdf，（参照 2018年8月8日）
- 日本保育協会（2015）保育士における業務の負担軽減に関する調査研究報告書
http://www.nippo.or.jp/research/pdfs/2014_02/2014_02.pdf，（参照 2018年8月8日）
- 池田幸代・大川一郎（2012）保育士・幼稚園教諭のストレスが職務に対する精神状態に及ぼす影響—保育者の職務や職場環境に対する認識を媒介変数として— 発達心理学研究，23(1)，23-35.
- 荻谷剛彦・増田ユリア（2006）欲張り過ぎるニッポンの教育 講談社現代新書
- 浜口順子（2014）平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性 教育学研究，81(4)，66-77.

- 国立教育政策研究所 (2017) 学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントに関する調査研究報告書
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/kyosyoku-1-8_a.pdf, (参照 2018年9月3日)
- 厚生労働省 (2016) 保育所等における保育士配置に係る特例について (通知) (2016年2月18日)
http://www.hoiku-keieikon.jp/_cms/wp-ontent/uploads/2016/04/20160228kourousyou-tuuti.pdf, (参照 2018年9月10日)
- 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針 チャイルド社
- 文部科学省 (2017a) 学校における働き方改革に係る緊急提言 (2017年8月29日)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/_icsFiles/afiedfile/2017/09/04/1395249_1.pdf, (参照 2018年8月15日)
- 文部科学省 (2017b) 新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について (中間まとめ) (2017年12月22日)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2018/01/26/1400723_01.pdf, (参照 2018年8月15日)
- 文部科学省 (2018) 学校における働き方改革に関する緊急対策の策定並びに学校における業務改善及び勤務時間管理等に係る取組の徹底について (2018年2月9日)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hatarakikata/_icsFiles/afiedfile/2018/02/13/1401366_1.pdf, (参照 2018年8月20日)
- 大森弘子・太田仁・水谷弘正 (2014) 保護者が期待する保育士の専門性—保育士のキャリアパスを通して—
 佛教大学社会福祉学部論集, 10, 1-10.
- Schön, D.A.(1983) *The Reflective Practioner*, Basic Books.
- D.ショーソ (2001) 専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える— 佐藤学・秋田喜代美(訳) ゆみる出版

認定こども園における職員間の連携および協働に関する研究

研究代表者	森 俊之	(仁愛大学教授)
共同研究者	青井 夕貴	(仁愛大学准教授)
	石川 昭義	(仁愛大学教授)
	鈴木 智子	(仁愛大学准教授)
	舘 直宏	(社会福祉法人和愛福祉会わか保育園保育士)
	西村 重稀	(仁愛大学名誉教授)
	野田 美樹	(岡崎女子短期大学准教授)
	森 美利花	(岡崎女子大学助手)
	矢藤 誠慈郎	(岡崎女子大学教授)

研究の概要

本調査では、結果的に155園の幼保連携型認定こども園から回答が得られ（回収率34.4%）、園長からの回答155件と保育教諭からの回答456件のデータをもとに分析した。

一般的に連携できているという回答が多く、多くの園ではある程度の連携はできていることが示された。詳細としては、同じ属性をもつ職員間の連携についてはできているという回答が多かったが、異なる属性をもつ職員との間の連携や、地域の関係機関や保護者など職員以外との連携については、やや連携できていないという回答もみられ、今後の課題として見出された。園の規模（職員数の多少）によって連携の程度に違いはみられなかったが、保育教諭にシメる非正規雇用者の比率が高い園ほど連携ができていないという結果が示され、非正規職員との連携の取り方が大きな問題といえる。

職員同士の連携を高めるために、各園ではさまざまな取り組みを実施していることも示された。とくに、「職員全員が出席する会議や研修会の開催」や「会議資料等の回覧」、「クラス内の保育者同士の定期的な打ち合わせ」など、情報共有のための取り組みは多くの園で実施されていた。「職員全員に呼びかけている懇親会等」など、直接業務ではない形式での取り組みも多くの園が実施していた。こうした連携を高めるための取り組みは、連携の程度に一定の影響を与えており、こうしたさまざまな取り組みを実施している園は、一般的に連携ができているというところが多いことが示された。

保育教諭が職場の雰囲気をもどのように感じているかに関する調査も行い、職場風土として、「向上を目指す雰囲気」、「協力し合う雰囲気」、「自分の意見が生かされる雰囲気」が感じられるほど、連携ができていることも示された。もちろん、これらの関係は相関関係であり、因果関係が確かめられたわけではないが、よりよい職場風土を園が醸成することにより、連携が高まるといえる。今後は、よりよい職場風土を作っていくための取り組みを幅広く検討していくことが望まれる。

キーワード：幼保連携型認定こども園、保育教諭、連携および協働、職場風土、コミュニケーションスキル

1 本研究の意義と目的

多様化する保育・教育ニーズに対応するためには、さまざまな職員が一体となり、いわばチームとして保育等にあたる必要がある。職員同士で互いに情報を共有し、意見を交換し、連携・協働し合うことは、重要な専門性の一つといえる。平成29年度保育科学研究「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）において、幼稚

園や保育所から認定こども園に移行するに伴って、「同僚との関わり」や「職員会等の持ち方」に関する意識には「よくなった」という回答がある一方で「悪くなった」という回答も少なからず存在することが示された。職員間の連携・協働を促すための手立てを検討することは大切なことであり、そのための研究は意義のあることと考えられる。

本研究では、幼保連携型認定こども園の園長や職員に対する調査をもとに、認定こども園における職員間の連

携・協働を促進する要因や妨げる要因を検討し、職員間の連携・協働を促す手立てを考察することを目的とする。

2 保育者の連携・協働に関連する諸研究

調査研究に先立ち、保育者の連携や協働に関する諸研究についてまとめておく。

これまで看護や学校教育の分野において、職員や教員の意識の共有化や組織づくりを図るための研究は見られていたが(兼子, 2011ほか)、近年、とりわけ平成20年の保育所保育指針の改定以降、保育の分野においても、組織論あるいは協働・連携に関連する研究が多くみられるようになった。保育者の連携・協働に関連する研究としては、そのアプローチの特徴から大きく3つのタイプにまとめることができる。

(1) 組織的な観点からのアプローチ

小澤ら(2016)は、若手保育者の適応に向けた保育現場と保育者養成校の協働の一環として、若手保育者の不適応の実態の検討を行っている。その結果からは、「心を開いて話し合う機会が少ない」という職場環境が様々な若手保育者の不適応をもたらすことや、実際に不適応に陥っている若手保育者の職場環境がそのようなものになってしまっていることを示唆している。垂見ら(2017)の研究は、「特別な支援」の受容に伴う保育現場の変容過程を分析したもので、「特別な支援」の積極的受容により、園内の雰囲気の良い化や新たな仕組みの形成がみられたとしており、事例を踏まえ、「特別な支援」の受容による組織変容の条件を仮説的に示している。また、太田(2008)は、保育者の置かれている現状をふまえ、保育者の相互支援がいかに行われ、それがいかに保育を支え、発展させる可能性を持つかについて保育所を母体として展開する子育て支援活動に取り組む保育者の姿から検討し、同僚の仕事や園の仕事に対する感受性を高めて、協働的な保育の素地をつくることを示唆されている。

那須ら(2011)の研究は、幼稚園での記録様式の共有と活用の過程を通して、また坪井ら(2017)の研究は、子どもの主体的な活動を生み出す環境づくりの過程を通して、それぞれに、保育者間のコミュニケーションが盛んに行われる環境や諸課題に共感的に気づける関係性において保育者の協働性が築かれていくことを具体的な実践から明らかにしている。

そのほか、研修をとおして職員の協働性と資質向上がどのように図られ、参加者の意識変化や行動の変容がみられたかを考察した研究(高橋ら, 2014)やチーム保育に着眼した研究(馬場ら, 2016)、複数担任制度に着眼した研究(中平ら, 2015)、保護者支援における中堅・熟練保育士と若手保育士との関係性に着眼した研究(中平ら, 2016)などがある。

(2) 保育者の専門性またはアイデンティティ形成の観点からのアプローチ

小谷ら(2017)は、埼玉大学教育学部附属幼稚園における3年間のリフレクション(振り返り、実践の行為に意味を付与すること)を通して、保育者の行為の背景にある「観」と経験知・実践知である「勘」がどのように意識され、保育の質に向上に繋がるのかを考察している。保育に対する考え方「保育観」を共有し、保育を振り返ることの意義と必要性が示されている。

リーダーシップの観点から職員同士の関係性や職務満足度に言及したものとして、秋田ら(2016)の研究がある。秋田らは、国内外の保育におけるリーダーシップ研究を概観し、現在の保育におけるリーダーシップのあり方を考察している。「リーダーシップ」と「マネジメント」のバランスの重要性、「リーダーシップ」の中でも「教育のリーダーシップ(保育者の学びをリードすること。知識の伝達ではなく、構築・共構築・創造を重視する)」が近年重視され、保育者の実践からの学びを促進すること、また学びの実践のために「分散型(共有型)リーダーシップ(あらゆる人がリーダーシップを発揮し、互いに関わりを持つこと)」が重要であると指摘している。

保育者アイデンティティの観点からは、香曾我部(2016)の研究がある。香曾我部(2016)は、保育者が熟達化していく中で、所属する実践コミュニティが保育者アイデンティティを包含した自己形成にどのような影響を与えたのかという視点から、保育者の実践コミュニティの変容が、自己形成に影響を与えることを示唆している。また、北野(2017)の研究は、家庭との関係性についての保育者の専門性について、規定や養成要件、保育の質評価の指標、さらには関連する議論について文献を中心に検討したものであり、家庭支援のみならず、家庭との連携、さらにはパートナーシップの構築による協働が保育者の専門性として位置づけられることを明らかにしている。

(3) 外部(者)との連携の分析

真鍋(2013)は、特別支援教育の「個別の指導計画」の作成について、保育者・外部支援者の双方が「保育者のニーズ」と「幼児のニーズ」の丁寧なすり合わせを行うことが重要であることを示している。伊藤ら(2008)の研究は、子どもが入院する病棟に配属されている保育士への面接をとおして、看護師との協働性のあり方を分析し、保育士の専門性を、保育士自身が看護師に伝えることの重要性を示している。また、藤崎ら(2005)は、保育者と相談員(心理の専門家)との協働作業を通して、互恵的な学びが行われていることを明らかにしている。このほか、コンサルテーションでの専門家と保育者との関係性に着眼した研究(守ら, 2013)や、子どもが入院する病棟の看護師と保育士との連携に着眼した研究

がある（松尾ら，2008）。

このような研究からは、アプローチは多様ではあるが、職場内の雰囲気や環境を通して職員相互の協働性や資質を高めることへの示唆が多くみられる。外部の関係者との連携についても同じことが示唆されている。すなわち、職員間の連携・協働を促進する要因として、職員間で話し合ったり、相談したりする機会やその関係性が考えられ、逆に、妨げる要因としては、保育観や価値観をめぐっての話し合いが十分に行われていない状況や管理職に対して若手保育者が相談できない状況が示唆されている。促進する要因と妨げる要因の違いは、職員間の話し合いと信頼関係の構築の差であるとするれば、お互いの職務の理解が行われるなかで、自らの気づきや学びが生じ、そこから自らの職務の捉え方が更新されつつ協働性の内実が作られていくのではないかと考えられる。

これらの先行研究、関連研究を踏まえ、今回の調査においては、施設長が捉えた園全体の連携の印象や保育教諭自身が職場の職員との関係性をどのように捉えているかの観点を盛り込み、職員間の連携・協働を促進する要因や妨げる要因がどこにあるかをさらに検討し、連携・協働し合うことの意義を考察する。

3 調査の方法

(1) 調査対象

2015年5月1日現在で認可されている全国（一部の地域を除く）の幼保連携型認定こども園より無作為に450園を抽出し、調査対象とした。調査対象から除外した地域は、広島県、岡山県、愛媛県、および北海道胆振地方あり、これらの地域は調査の数か月前に大きな地震があり、地域全体に大きな被害が出ていることが明らかであったため、調査対象から除外した。

なお、回答（部分的な回答を含む）のあった園は155園であり、回収率は34.4%であった。

(2) 調査の内容

園長用の調査用紙と保育教諭用の調査用紙の2種類の調査用紙を作成した。

園長用の調査用紙

園長用の調査用紙は、園の基本属性（所在地、設置運営形態、在園児数、保育教諭数、認定こども園としての開設時期、認定こども園以前の形態、クラス編成等）を尋ねる設問、職場内の連携の程度を尋ねる設問、職員以外との連携の程度を尋ねる設問、職員同士の連携を高めるための工夫の実施の有無を尋ねる設問、そのほか連携に関する意見等を自由記述してもらう設問から構成された。

職場内の連携の程度を尋ねる設問は、①管理職同士、②管理職と保育教諭、③同じクラスの保育教諭同士、④

異なるクラスの保育教諭同士、⑤早朝や延長保育等の担当者、⑥正規雇用者と非正規雇用者、⑦保育教諭と保育教諭以外の職員、⑧若手職員とベテラン職員という8つの関係をあげ、また職員以外との連携の程度を尋ねる設問は、①園と地域の関係機関、②園と保護者の2つの関係をあげ、それぞれについて「よく連携できている」「やや連携できている」「あまり連携できていない」「まったく連携できていない」の4つの選択肢から回答を求めた。

職員同士の連携を高めるための工夫の実施の有無を尋ねる設問については、①職員全員が出席する会議や研修会の開催、②クラス内の保育者同士の定期的な打ち合わせ、③クラス間の保育者同士の定期的な打ち合わせ、④ICTを利用した情報共有、⑤連絡ノート等を利用した情報共有、⑥職員一人ひとりの職務や役割の明示、⑦会議資料等の回覧、⑧コミュニケーション力を高める研修、⑨職員全員に呼びかけている懇親会等、という9つの選択肢をあげ、実施しているものをチェックしてもらった。

保育教諭用の調査用紙

保育教諭用の調査用紙には、回答者の基本属性（性別、保育経験年数、雇用形態、所有資格等）を尋ねる設問、職場内の連携の程度を尋ねる設問、職員以外との連携の程度を尋ねる設問、職場内連携スキルの程度を尋ねる設問、職場風土を尋ねる設問、そのほか連携に関する意見等を自由記述してもらう設問から構成された。

職場内の連携の程度を尋ねる設問は、①管理職、②同じクラスの保育教諭、③別のクラスの保育教諭、④早朝や延長保育等の担当者、⑤保育教諭以外の職員、という5つの連携相手をあげ、また職員以外との連携の程度を尋ねる設問は、①地域の関係機関、②保護者という2つの連携相手をあげ、それぞれについて「よく連携できている」「やや連携できている」「あまり連携できていない」「まったく連携できていない」の4つの選択肢から回答を求めた。

職場内連携スキルの程度を尋ねる設問については、中谷・井田（2014）が作成したコミュニケーションスキル測定尺度を用いた。この尺度は、看護師同士のコミュニケーションを測定するために作成された尺度で、「スタッフ理解スキル」「スタッフ配慮スキル」「職務遂行スキル」「状況共有スキル」「表現力スキル」の5つの下位尺度（各3項目ずつ計15項目）から構成される。尺度の中には「看護職」という表現があるがこれを「保育職」と表現をあらためて用いた。それぞれの項目に対して「あてはまる」「ややあてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の4つの選択肢から回答を求めた。

職場風土を尋ねる設問は、日本保育協会（2015）の調査研究報告書を参考に鈴木（2017）が作成した質問項目の一部を修正したものを用いた。全20項目から構成される。それぞれの項目に対して「あてはまる」「ややあて

はまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の4つの選択肢から回答を求めた。

(3) 調査の手続き

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。

(4) 調査の時期

質問紙調査は、平成30年10月9日に郵送し、11月10日までに返送してもらうように依頼した。実際には回収期限を過ぎて返送されてくるものもあり、最終的に11月22日までに返送のあったものを分析対象とした。

4 調査の結果と考察

4-1 数量データの分析

(1) 回答のあった施設の基本属性

回答のあった155施設について、その所在地を表1に、その設置運営形態を表2に示した。大きな地震災害のあった広島県、岡山県、愛媛県を調査対象から外したため、中国・四国地方の園の回答が少ないという結果となったが、それ以外の地域からはほぼまんべんなく回答が得られた。回答のあった園の設置運営形態は、公立が20.6%、私立が78.1%であり、私立園が多かった。

回答のあった施設の在園児数を表3に、保育教諭数を表4に示した。また、保育教諭に定める非正規雇用者の比率を表5に示した。回答者の勤務する園の在園児数としては、50人に満たない小規模園から、300人を超える大規模園までさまざまな園がみられたが、50人から200人の規模の園が多かった。保育教諭の人数をみると、数人の規模の施設から50人を超える規模の施設までさまざま

表1 回答園の所在地

北海道・東北地方	26	(16.8%)
関東地方	23	(14.8%)
中部地方	35	(22.6%)
近畿地方	37	(23.9%)
中国・四国地方	8	(5.2%)
九州地方	26	(16.8%)
	155	

表2 回答園の設置運営形態

公営	32	(20.6%)
民営	121	(78.1%)
無回答	2	(1.0%)
	155	

表3 回答園の在園児数

1～50人	17	(11.0%)
51～100人	37	(23.9%)
101～150人	37	(23.9%)
151～200人	26	(16.8%)
201～250人	12	(7.7%)
251～300人	13	(8.4%)
301人以上	5	(3.2%)
無回答	8	(5.2%)
	155	

表4 回答園の保育教諭数

1～10人	12	(7.7%)
11～20人	39	(25.2%)
21～30人	50	(32.3%)
31～40人	14	(9.0%)
41～50人	7	(4.5%)
51人以上	11	(7.1%)
無回答	8	(5.2%)
	155	

表5 回答園の職員における非正規比率

1～10%	29	(18.7%)
11～20%	19	(12.3%)
21～30%	26	(16.8%)
31～40%	24	(15.5%)
41～50%	20	(12.9%)
51～60%	23	(14.8%)
61%以上	6	(3.9%)
無回答	8	(5.2%)
	155	

まな人数の施設がみられたが、おおむね20人程度の施設が多かった。また、正規雇用者と非正規雇用者の比率をみると、園によってその比率はまちまちであったが、非正規率が60%を超える園も少なからずみられた。

認定こども園として開設した時期を表6に、認定こども園としての開設の形態を表7に、クラス編成のあり方を表8に、それぞれ示した。認定こども園に移行した時期としては、平成20年以前から開設していた園もみられたが、多くは平成26年以降に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、保育所からの移行が49.0%と多く、幼稚園からの移行は27.7%、その他が23.2%であった。クラス編成としては、年齢別クラスが91.6%であり、異年齢混成クラスは7.7%と少なかった。

(2) 園長からみた職場内外の連携の程度

園長からみた職員の職場内の連携の程度の結果を表9に、職員以外との連携の程度の結果を表10に示した。管理職同士や同じクラスの保育教諭同士などは、「よく連

携できている」と回答した園が最も多く、ついで「やや連携できている」という回答が続いた。それ以外の項目は、「やや連携できている」と回答した園が最も多く、「よく連携できている」という回答が続いた。いずれの項目も「よく連携できている」または「やや連携できている」という回答が大部分をしめたが、「地域の関係機関」との連携や、「若手職員とベテラン職員」「保育教諭と保育教諭以外の職員」「異なるクラスの保育教諭同士」の連携などは、「あまり連携できていない」と回答する園も少なからずみられた。

(3) 職員同士の連携を高めるための工夫の実施の有無

職員同士の連携を高めるための工夫を実施していると回答した施設の数を表11に示した。最も実施しているとの回答が多かった項目は、「職員全員が出席する会議や研修会の開催」や「会議資料等の回覧」で、89.7%の園が実施していると回答した。ついで「クラス内の保育者同士の定期的な打ち合わせ」や「職員全員に呼びかけて

表6 回答園の認定こども園としての開設時期

平成20年以前	11	(7.1%)
平成21年～25年	35	(22.6%)
平成26年以降	109	(70.3%)
	155	

表7 回答園の開設の経緯

幼稚園から移行	43	(27.7%)
保育所から移行	76	(49.0%)
その他	36	(23.2%)
	155	

表8 回答園の開設の経緯

年齢別のクラス編成	142	(91.6%)
異年齢児混成クラス編成	12	(7.7%)
無回答	1	(0.6%)
	155	

表9 園長からみた職場内の連携の程度

	よく連携できている		やや連携できている		あまり連携できていない		まったく連携できていない		無回答	
管理職同士	98	(63.2%)	53	(34.2%)	2	(1.3%)	0	(0.0%)	2	(1.3%)
管理職と保育教諭	48	(31.0%)	101	(65.2%)	6	(3.9%)	0	(0.0%)	0	(0.0%)
同クラスの保育教諭同士	80	(51.6%)	67	(43.2%)	4	(2.6%)	0	(0.0%)	4	(2.6%)
異クラスの保育教諭同士	29	(18.7%)	107	(69.0%)	18	(11.6%)	0	(0.0%)	1	(0.6%)
早朝や延長保育等の担当	46	(29.7%)	90	(58.1%)	15	(9.7%)	0	(0.0%)	4	(2.6%)
正規職員と非正規職員	60	(38.7%)	77	(49.7%)	14	(9.0%)	1	(0.6%)	3	(1.9%)
保育教諭と保育教諭以外	36	(23.2%)	96	(61.9%)	21	(13.5%)	0	(0.0%)	2	(1.3%)
若手職員とベテラン職員	44	(28.4%)	85	(54.8%)	22	(14.2%)	0	(0.0%)	4	(2.6%)

表10 園長からみた職員以外との連携の程度

	よく連携できている		やや連携できている		あまり連携できていない		まったく連携できていない		無回答	
地域の関係機関	36	(23.2%)	90	(58.1%)	28	(18.1%)	0	(0.0%)	1	(0.6%)
保護者	53	(34.2%)	100	(64.5%)	1	(0.6%)	0	(0.0%)	1	(0.6%)

表11 職員同士の連携を高めるための工夫の実施の有無

職員全員が出席する会議や研修会の開催	139	(89.7%)
クラス内の保育者同士の定期的な打ち合わせ	134	(86.5%)
クラス間の保育者同士の定期的な打ち合わせ	120	(77.4%)
ICTを利用した情報共有	74	(47.7%)
連絡ノート等を利用した情報共有	94	(60.6%)
職員一人一人の職務や役割の明示	121	(78.1%)
会議資料等の回覧	139	(89.7%)
コミュニケーション力を高める研修	41	(26.5%)
職員全員に呼びかけている懇親会等	133	(85.8%)

いる懇親会等」も多く、8割を超える園が実施していた。他方、「コミュニケーションを高める研修」や「ICTを利用した情報共有」などを実施している園は多くなかった。

(4) 園の基本属性による連携の程度の比較

職員数により園を3群にわけ(職員数が20人以下の園、21~30人の園、31人以上の園の3群)、3群間で連携の程度に違いがあるかどうかを検討した。連携の程度については、「よく連携できている」を4点、「やや連携できている」を3点、「あまり連携できていない」を2点、「まったく連携できていない」を1点として得点化し、群毎に連携得点の平均と標準偏差を求めて、表12に示した(上段が平均、下段が標準偏差)。分散分析の結果、いずれの連携についても、群間に有意な差はみられなかった。

次に、非正規雇用者数/保育教諭数の比率を求めることで非正規率を求め、非正規率により園を3群にわけ

(非正規率が30%以下の園、非正規率が31~50%の園、非正規率が51%以上の園の3群)、3群間で連携の程度に違いがあるかを検討した。群毎の連携得点の平均と標準偏差を表13に示した(上段が平均、下段が標準偏差)。分散分析の結果、「同じクラスの保育教諭同士」、「別のクラスの保育教諭同士」、「正規雇用者と非正規雇用者」については、群間に5%水準での有意差がみられ、「早朝や延長保育の担当者」については10%水準での有意傾向が示された。これらの項目については、いずれも、非正規率が低い園の方が、連携得点が高いことが示された。

認定こども園以前の施設形態により園を3群にわけ(幼稚園だった園、保育所だった園、その他の3群)、3群間で連携の程度に違いがあるかを検討した。群毎の連携得点の平均と標準偏差を表14に示した(上段が平均、下段が標準偏差)。分散分析の結果、いずれの連携についても、群間に有意な差は見られなかった。

表12 職員数による連携の程度の比較

	20人以下	21-30人	31人以上
管理職同士	3.62	3.63	3.65
	0.490	0.528	0.526
管理職と保育教諭	3.26	3.20	3.37
	0.484	0.535	0.572
同クラス	3.53	3.44	3.54
	0.544	0.580	0.546
別クラス	3.18	3.02	2.98
	0.478	0.520	0.649
朝夕担当	3.25	3.18	3.20
	0.560	0.527	0.726
正規と非正規	3.35	3.19	3.36
	0.594	0.762	0.609
保育教諭と保育職以外	3.08	3.10	3.15
	0.534	0.615	0.698
若手とベテラン	3.19	3.08	3.20
	0.641	0.672	0.654
関係機関	3.04	3.06	3.04
	0.662	0.626	0.698
保護者	3.29	3.29	3.44
	0.460	0.500	0.501

表13 非正規率による連携の程度の比較

	30%以下	31-50%	51%以上
管理職同士	3.69	3.57	3.65
	0.468	0.577	0.483
管理職と保育教諭	3.35	3.20	3.27
	0.483	0.571	0.531
同クラス	3.63	3.54	3.34
	0.488	0.503	0.635
別クラス	3.26	3.02	2.92
	0.570	0.589	0.449
朝夕担当	3.31	3.29	3.04
	0.596	0.612	0.576
正規と非正規	3.52	3.24	3.15
	0.623	0.625	0.684
保育教諭と保育職以外	3.20	3.14	3.00
	0.654	0.535	0.646
若手とベテラン	3.19	3.11	3.16
	0.647	0.699	0.624
関係機関	3.13	2.92	3.10
	0.733	0.640	0.586
保護者	3.31	3.35	3.35
	0.512	0.481	0.481

表14 こども園以前の施設形態による連携の程度の比較

	幼稚園	保育所	その他
管理職同士	3.71	3.57	3.64
	0.457	0.550	0.487
管理職と保育教諭	3.35	3.28	3.17
	0.529	0.556	0.447
同クラス	3.60	3.52	3.36
	0.497	0.603	0.487
別クラス	3.19	3.03	3.03
	0.588	0.519	0.560
朝夕担当	3.17	3.20	3.25
	0.704	0.573	0.554
正規と非正規	3.24	3.30	3.33
	0.692	0.677	0.586
保育教諭と 保育職以外	3.07	3.15	3.03
	0.648	0.605	0.560
若手とベテラン	3.31	3.10	3.06
	0.604	0.670	0.630
関係機関	3.07	3.01	3.11
	0.669	0.688	0.523
保護者	3.37	3.32	3.33
	0.536	0.470	0.478

（5）園でのさまざまな取り組みによる連携の程度の比較

職員同士の連携を高めるための工夫として設定した9項目について、それを実施している園と実施していない園の2群間で、連携の程度に違いがあるかを検討した。表15に、各群のデータ数（上段）、連携得点の平均（中段）、標準偏差（下段）を示した。各群間でt検定を行い、有意差（有意水準10%での有意傾向まで）がみられた平均はゴシック体で示した。

全員出席の会議を実施している園は、「管理職と保育教諭」、「別クラスの保育教諭同士」、「正規雇用者と非正規雇用者」において、実施していない園よりも連携ができていた。

クラス内での定期的な打ち合わせを実施している園は、「管理職と保育教諭」、「別クラスの保育教諭同士」において、実施していない園よりも連携ができていた。

クラス間での定期的な打ち合わせを実施している園は、「管理職と保育教諭」、「別クラスの保育教諭同士」、「早朝や延長保育の担当」、「正規雇用者と非正規雇用者」、「保育教諭と保育職以外の職員」、「関係機関」において、実施していない園よりも連携ができていた。

ICTを利用した情報共有を実施している園は、「管理職同士」、「別クラスの保育教諭同士」において、実施していない園よりも連携ができていなかった。

連絡帳を利用した情報共有を実施している園は、「管理職同士」において連携ができており、「同クラスの保育教諭同士」において連携ができていなかった。

職員一人ひとりの役割の明示を実施している園は、「管

理者同士」「早朝や延長保育の担当」「正規雇用者と非正規雇用者」「保育教諭と保育職以外の職員」「関係機関」「保護者」において、実施していない園よりも連携ができていた。

資料等の回覧を実施している園は、「管理職同士」「管理職と保育教諭」、「関係機関」において、実施していない園よりも連携ができていた。

コミュニケーション力を高める研修を実施している園は、「同クラスの保育教諭同士」においては連携ができておらず、「関係機関」においては連携ができていた。

懇親会を実施している園は、「管理職と保育教諭」、「関係機関」において、実施していない園よりも連携ができていた。

以上の結果をまとめると、直接顔を合わせて話し合う機会（全員で会議、クラス内打ち合わせ、クラス間打ち合わせ）を持っている園については、立場や役割が異なる職員同士（「管理職と保育教諭」「別クラス」「正規雇用者と非正規雇用者」）の連携がよりできているという結果が得られた。情報処理や情報伝達の効率化・適切化を図る取組（ICT利用、連絡帳利用、コミュニケーション研修）をしている園については、部分的にはあるが連携があまりできていないという負の関連がみられた。因果関係の方向については明らかではないが、これらの取組の導入においては、その影響の経過を観察する必要があると考えられる。クラス間打ち合わせと役割の明示という取組は多様な連携ができていたことと関連していた。

表15 園でのさまざまな取り組みの有無による連携の程度の比較

	全員で会議		クラス内打合わせ		クラス間打合わせ		ICT利用		連絡帳利用		役割の明示		資料の回覧		研修		懇親会	
	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無
管理職同士	139	14	133	20	119	34	73	80	93	60	120	33	137	16	41	112	132	21
	3.65	3.43	3.64	3.55	3.66	3.53	3.55	3.70	3.69	3.53	3.70	3.36	3.67	3.25	3.73	3.59	3.64	3.52
	0.509	0.514	0.513	0.510	0.512	0.507	0.528	0.488	0.489	0.536	0.478	0.549	0.487	0.577	0.449	0.529	0.511	0.512
管理職と保育教諭	139	16	134	21	120	35	74	81	94	61	121	34	139	16	41	114	133	22
	3.30	3.00	3.33	2.91	3.33	3.09	3.23	3.31	3.30	3.23	3.31	3.15	3.30	3.06	3.37	3.24	3.30	3.09
	0.520	0.516	0.517	0.436	0.521	0.507	0.563	0.491	0.504	0.560	0.497	0.610	0.531	0.443	0.537	0.520	0.507	0.610
同クラス	135	16	132	19	117	34	73	78	93	58	118	33	136	15	41	110	130	21
	3.53	3.31	3.51	3.47	3.54	3.38	3.45	3.55	3.43	3.62	3.50	3.52	3.51	3.47	3.37	3.55	3.49	3.57
	0.544	0.602	0.559	0.513	0.534	0.604	0.578	0.526	0.579	0.489	0.551	0.566	0.558	0.516	0.581	0.535	0.560	0.507
別クラス	138	16	133	21	119	35	73	81	94	60	120	34	138	16	41	113	132	22
	3.10	2.81	3.11	2.86	3.12	2.91	2.96	3.17	3.05	3.10	3.10	2.97	3.08	3.00	2.95	3.12	3.06	3.14
	0.544	0.544	0.554	0.478	0.540	0.562	0.655	0.412	0.536	0.573	0.571	0.460	0.554	0.516	0.669	0.496	0.535	0.640
朝夕担当	135	16	131	20	116	35	74	77	94	57	117	34	135	16	40	111	130	21
	3.23	3.00	3.21	3.20	3.26	3.03	3.22	3.20	3.18	3.25	3.27	3.00	3.22	3.06	3.23	3.20	3.18	3.38
	0.598	0.633	0.617	0.523	0.577	0.664	0.625	0.586	0.586	0.635	0.607	0.551	0.594	0.680	0.531	0.630	0.590	0.669
正規と非正規	136	16	132	20	117	35	72	80	91	61	119	33	136	16	39	113	130	22
	3.33	2.94	3.32	3.10	3.35	3.09	3.29	3.29	3.22	3.39	3.34	3.12	3.32	3.06	3.31	3.28	3.28	3.36
	0.621	0.854	0.634	0.788	0.634	0.702	0.721	0.599	0.629	0.690	0.615	0.781	0.652	0.680	0.614	0.674	0.623	0.848
保育教諭と保育職以外	137	16	133	20	118	35	74	79	93	60	119	34	137	16	40	113	132	21
	3.12	2.94	3.12	2.95	3.17	2.86	3.07	3.13	3.10	3.10	3.14	2.94	3.12	2.88	3.05	3.12	3.09	3.14
	0.595	0.680	0.604	0.605	0.575	0.648	0.604	0.607	0.572	0.656	0.586	0.649	0.575	0.806	0.552	0.623	0.586	0.727
若手とベテラン	136	15	132	19	116	35	72	79	91	60	118	33	135	16	40	111	131	20
	3.16	3.00	3.15	3.11	3.19	3.00	3.07	3.22	3.14	3.15	3.18	3.03	3.17	2.94	3.10	3.16	3.12	3.30
	0.635	0.756	0.648	0.658	0.658	0.594	0.699	0.592	0.642	0.659	0.649	0.637	0.641	0.680	0.709	0.626	0.633	0.733
関係機関	138	16	133	21	120	34	74	80	94	60	121	33	139	15	41	113	133	21
	3.06	3.00	3.07	2.95	3.11	2.85	3.08	3.03	3.13	2.93	3.11	2.85	3.10	2.60	3.20	3.00	3.11	2.71
	0.648	0.633	0.642	0.669	0.658	0.558	0.657	0.636	0.609	0.686	0.668	0.508	0.640	0.507	0.601	0.655	0.643	0.561
保護者	138	16	133	21	120	34	74	80	94	60	121	33	139	15	41	113	133	21
	3.35	3.25	3.32	3.43	3.34	3.32	3.34	3.34	3.33	3.35	3.37	3.21	3.37	3.07	3.37	3.33	3.34	3.33
	0.493	0.447	0.485	0.507	0.494	0.475	0.504	0.476	0.495	0.481	0.502	0.415	0.484	0.458	0.537	0.471	0.491	0.483

（6）回答した保育教諭の基本属性

回答した保育教諭の基本属性について、その性別を表16に、雇用形態を表17に、保育経験年数を表18に、認定こども園化以前の保有資格を表19に、それぞれ示した。

回答した保育教諭は、そのほとんどが女性であり（95.4%）、雇用形態についてはほとんどが正規雇用であった（93.0%）。また、多くのものが、認定こども園化する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（91.4%）。

（7）保育教諭からみた職場内外の連携の程度

保育教諭からみた職場内の連携の程度の結果を表20に、職員以外との連携の程度の結果を表21に示した。同じクラスの保育教諭とは、「よく連携できている」と回答した園が最も多く、ついで「やや連携できている」という回答が続いた。それ以外の多くの項目は、「やや連携できている」と回答した園が最も多く、「よく連携できている」という回答が続いた。保護者との連携については「やや連携できている」について「あまり連携できていない」という回答が多かった。

（8）職場風土に関する尺度の因子分析結果

職場風土に関する20項目の質問について、「あてはまる」を4点、「ややあてはまる」を3点、「あまりあてはまらない」を2点、「あてはまらない」を1点として得点化し、因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。3因子が抽出されたが、いずれの因子にも負荷の少ない4項目を除外したうえで再分析した結果を表22に示した。

因子1は、「園は、積極的に保育の質を上げるための努力をしている」や「保育に関する知識や技術などの向上を図る環境が充実している」などの7項目に負荷が高く、「向上を目指す雰囲気」と命名した。因子2は、「職員同士が協力し合い一体感をもって保育している」や「職員間の仕事の分担を繁忙によって柔軟に変更したり助け合ったりしている」などの5項目に負荷が高く、「協力し合う雰囲気」と命名した。因子3は、「改善や新しいことなどの提案がしやすい」や「職場内で自分自身の意見が率直に言える」などの4項目に負荷が高く、「意見が生かされる雰囲気」と命名した。

それぞれの因子に負荷の高い項目同士の内的整合性はいずれも高く（因子1： $\alpha=0.864$ ；因子2： $\alpha=$

表16 回答した保育教諭の性別

女性	435	(95.4%)
男性	18	(4.0%)
無回答	3	(0.6%)
	456	

表17 回答した保育教諭の雇用形態

正規	424	(93.0%)
非正規	29	(6.4%)
無回答	3	(0.7%)
	456	

表18 回答した保育教諭の経験年数

1～5年	126	(27.6%)
6～10年	97	(21.3%)
11～15年	77	(16.9%)
16～20年	74	(16.2%)
21年以上	76	(16.7%)
無回答	6	(1.3%)
	456	

表19 回答した保育教諭のこども園化以前の保有資格

両資格	417	(91.4%)
保育士資格のみ	19	(4.2%)
幼稚園教諭資格のみ	15	(3.3%)
無回答	5	(1.1%)
	456	

表20 保育教諭からみた職場内の連携の程度

	よく連携できている		やや連携できている		あまり連携できていない		まったく連携できていない		無回答	
管理職	184	(40.4%)	237	(52.0%)	31	(6.8%)	1	(0.2%)	3	(0.7%)
同クラスの保育教諭	230	(50.4%)	143	(31.4%)	9	(2.0%)	1	(0.2%)	73	(16.0%)
別クラスの保育教諭	111	(24.3%)	289	(63.4%)	42	(9.2%)	0	(0.0%)	14	(3.1%)
早朝や延長保育等の担当	125	(27.4%)	261	(57.2%)	38	(8.3%)	1	(0.2%)	31	(6.8%)
保育教諭以外	90	(19.7%)	261	(57.2%)	88	(19.3%)	2	(0.4%)	15	(3.3%)

表21 保育教諭からみた職員以外との連携の程度

	よく連携できている		やや連携できている		あまり連携できていない		まったく連携できていない		無回答	
地域の関係機関	118	(25.9%)	320	(70.2%)	16	(3.5%)	0	(0.0%)	2	(0.4%)
保護者	36	(7.9%)	205	(45.0%)	181	(39.7%)	29	(6.4%)	5	(1.1%)

表22 職場風土に関する尺度の因子分析結果

	因子 1	因子 2	因子 3
《向上を目指す雰囲気》			
園は、積極的に保育の質を上げるための努力をしている	0.956	-0.058	-0.114
保育に関する知識や技術などの向上を図る環境が充実している	0.777	0.052	-0.052
園長は、保育者の考えを市の行政に伝えようとしてくれている	0.652	-0.078	0.046
保育者として学ぶことが多く、保育者としての成長につながると感じている	0.604	0.187	0.001
保護者との関係づくりに園全体として取り組んでいる	0.571	0.055	0.116
他の専門機関との連携が取れている	0.476	-0.121	0.203
園の理念や方針が園全体で共有されている	0.452	0.301	-0.026
《協力し合う雰囲気》			
職員同士が協力し合い一体感をもって保育している	-0.093	1.003	-0.092
職員間の仕事の分担を繁忙によって柔軟に変更したり助け合ったりしている	-0.043	0.786	0.022
職員同士が互いに努力を認め合おうとしている	-0.025	0.705	0.099
園全体で職員同士の人間関係や親睦を大切にしている	0.269	0.477	0.076
子どもの遊び・活動・発達や保育について気軽に話しやすい雰囲気がある	0.208	0.445	0.103
《意見が生かされる雰囲気》			
改善や新しいことなどの提案がしやすい	-0.015	0.004	0.884
職場内で自分自身の意見が率直に言える	-0.053	-0.012	0.823
若手職員の意見が業務に反映されている	0.067	0.194	0.488
管理職（園長・副園長・主任）とのコミュニケーションは密である	0.344	-0.011	0.443
因子 1 「向上を目指す雰囲気」	$\alpha = 0.864$		
因子 2 「協力し合う雰囲気」	$\alpha = 0.867$		
因子 3 「意見が生かされる雰囲気」	$\alpha = 0.833$		

0.867；因子3： $\alpha = 0.833$ ）、以降の分析では、それぞれの因子に負荷の高い項目の平均得点をもってそれぞれの因子の得点とみなして分析をおこなった。

(9) 連携スキル、職場風土の感じ方、連携の度合いの各得点間の相関分析

連携スキル、職場風土の感じ方、連携の度合いの各点間の相関係数を求め、表23に示した。連携スキルの得点については、中谷・井田（2014）に基づき、「スタッフ理解スキル」「スタッフ配慮スキル」「職務遂行スキル」「状況共有スキル」「表現力スキル」の5つの下位尺度毎の得点を求めるとともに、全体の得点を求めた風土の感じ方の得点については、前述の因子分析の結果に基づき「向上を目指す雰囲気」「協力し合う雰囲気」「意見が生かされる雰囲気」の因子毎の得点を求めた。連携の度合いについては、「よく連携できている」を4点、「やや連携できている」を3点、「あまり連携できていない」を2点、「まったく連携できていない」を1点として得点化し、5つの職場内での連携それぞれの得点と職場内連携全体での得点、2つの職員以外との連携それぞれの得点と園外連携全体での得点を、それぞれ求めた。

連携スキル尺度同士での相関、職場風土尺度同士での相関、園内連携尺度同士での相関、園外連携尺度同士での相関が、それぞれ高いことが示された。また異なる尺

度の得点間でも多くの得点間で相関があることが示された。園内連携尺度（とくに管理職・早朝や延長保育担当・保育教諭以外の職員）と園外連携尺度の相関も高く、園内での連携ができている保育者は園外での連携ができている傾向がみられた。また、連携スキルと連携の度合いの間の相関もみられ、連携スキルのある保育教諭ほど、さまざまな連携ができている傾向が示された。園の風土と連携の度合いの間の相関もみられ、「向上を目指す雰囲気」「協力し合う雰囲気」「意見が生かされる雰囲気」を感じている保育教諭は、さまざまな連携ができている傾向が示された。

(10) 園でのさまざまな取り組みによる連携の程度（保育教諭の評価）の比較

保育教諭の評価にもとづく連携の程度について、職員同士の連携を高めるための工夫として設定した9項目を実施している園と実施していない園の2群間で、連携の程度に違いがあるかを検討した。表24に、各群のデータ数（上段）、連携得点の平均（中段）、標準偏差（下段）を示した。各群間でt検定を行い、有意差（有意水準10%での有意傾向まで）がみられた平均はゴシック体で示した。

クラス間の保育教諭同士による定期的な打ち合わせを実施している園は、「園内連携全体」「管理職」「別クラ

表24 園でのさまざまな取り組みの有無における連携の程度（保育教諭による評価）の比較

	全員で会議		クラス内打合わせ		クラス間打合わせ		ICT利用		連絡帳利用		役割の明示		資料の回覧		コミュニティ研修		懇親会	
	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無
園内連携	407	48	392	63	349	106	218	237	276	179	350	102	47	121	334	393	62	
	3.24	3.24	3.25	3.20	3.27	3.15	3.21	3.27	3.24	3.24	3.24	3.25	3.29	3.26	3.24	3.24	3.27	
	.436	.482	.446	.408	.427	.475	.444	.437	.442	.440	.431	.477	.479	.470	.430	.440	.446	
管理職	406	48	391	63	348	106	217	237	275	179	349	102	46	121	333	392	62	
	3.34	3.27	3.35	3.27	3.37	3.22	3.29	3.38	3.32	3.36	3.33	3.37	3.41	3.40	3.32	3.33	3.37	
	.612	.644	.613	.627	.592	.676	.642	.588	.628	.595	.608	.644	.617	.626	.611	.621	.579	
同クラス	341	43	333	51	299	85	187	197	231	153	294	87	335	109	275	333	51	
	3.57	3.58	3.59	3.49	3.59	3.52	3.52	3.63	3.58	3.57	3.57	3.59	3.63	3.53	3.59	3.58	3.57	
	.567	.499	.567	.505	.550	.590	.590	.525	.576	.535	.554	.582	.558	.632	.528	.568	.500	
別クラス	396	47	381	62	338	105	210	233	268	175	342	98	391	116	327	382	61	
	3.16	3.19	3.18	3.06	3.20	3.03	3.14	3.18	3.16	3.15	3.16	3.16	3.11	3.20	3.15	3.15	3.20	
	.574	.576	.588	.475	.567	.579	.594	.556	.570	.581	.567	.604	.564	.607	.562	.579	.542	
朝夕担当	381	45	367	59	325	101	201	225	258	168	326	97	375	114	312	370	56	
	3.22	3.11	3.21	3.19	3.21	3.18	3.20	3.21	3.22	3.17	3.23	3.11	3.24	3.18	3.21	3.19	3.29	
	.595	.647	.601	.601	.594	.623	.592	.609	.575	.638	.586	.643	.588	.603	.600	.601	.594	
調理担当	394	48	380	62	339	103	213	229	267	175	340	99	390	114	328	381	61	
	3.00	3.02	2.99	3.03	3.02	2.94	2.95	3.05	3.01	2.98	2.99	3.06	3.07	2.99	3.00	3.00	2.98	
	.656	.668	.654	.677	.652	.669	.653	.657	.643	.678	.654	.667	.657	.685	.647	.639	.764	
園外連携	407	48	392	63	349	106	218	237	275	180	350	102	48	121	334	393	62	
	2.90	2.85	2.89	2.90	2.93	2.76	2.90	2.89	2.88	2.91	2.91	2.84	2.76	2.95	2.88	2.91	2.78	
	.528	.505	.528	.517	.518	.531	.553	.500	.529	.521	.526	.527	.515	.605	.493	.512	.598	
保護者	407	48	392	63	349	106	218	237	275	180	350	102	48	121	334	393	62	
	3.24	3.13	3.23	3.21	3.25	3.15	3.25	3.21	3.24	3.21	3.24	3.19	3.25	3.26	3.22	3.25	3.08	
	.502	.489	.505	.481	.491	.531	.502	.502	.484	.528	.507	.482	.501	.541	.487	.495	.522	
関連機関	404	48	390	62	347	105	217	235	273	179	348	101	399	120	332	390	62	
	2.55	2.58	2.55	2.58	2.61	2.37	2.54	2.57	2.52	2.60	2.57	2.49	2.58	2.63	2.53	2.57	2.48	
	.742	.739	.736	.780	.734	.737	.764	.721	.758	.714	.730	.782	.736	.851	.697	.720	.864	

スの保育教諭」「園外連携全体」「関係機関」との連携において、定期的な打ち合わせを実施していない園よりも連携していることが示された。

資料等の回覧を実施している園は、「保護者」との連携において、資料等の回覧を実施していない園よりも連携していることが示された。

懇親会を実施している園は、「保護者」との連携において、懇親会を実施していない園よりも連携していることが示された。

(11) 保育教諭の基本属性による連携の程度（保育教諭の評価）の比較

保育教諭の評価にもとづく連携の程度について、保育教諭の経験年数により保育教諭を5群にわけ（経験年数が1～5年の保育教諭、経験年数が6～10年の保育教諭、経験年数が11～15年の保育教諭、経験年数が16～20年の保育教諭、経験年数が21年以上の保育教諭の5群）、5群間で連携の程度に違いがあるかどうかを検討した。群毎に連携得点の平均と標準偏差を求めて、表25に示した（上段が平均、下段が標準偏差）。分散分析の結果、「管理職」との連携において、1%水準での有意差が認められ、経験年数が11年以上の保育教諭は経験年数の少ない保育教諭よりも、管理職と連携していることが示された。

(12) 園の基本属性による連携の程度（保育教諭の評価）の比較

保育教諭の評価にもとづく連携の程度について、職員数により園を3群にわけ（職員数が20人以下の園、21～30人の園、31人以上の園の3群）、3群間で連携の程度に違いがあるかどうかを検討した。群毎に連携得点の平均と標準偏差を求めて、表26に示した（上段が平均、下段が標準偏差）。分散分析の結果、園外連携全体での得点について10%水準での有意傾向が示され、職員数が多い園ほど、連携していることが示された。

次に、保育教諭の非正規率により園を3群にわけ（非正規率が30%以下の園、非正規率が31～50%の園、非正規率が51%以上の園の3群）、3群間で連携の程度に違いがあるかを検討した。群毎の連携得点の平均と標準偏差を表27に示した（上段が平均、下段が標準偏差）。分散分析の結果、「同じクラスの保育教諭」との連携において、群間に5%水準での有意差がみられ、非正規率が高い園の方が、連携得点が高いことが示された。

認定こども園以前の施設形態により園を3群にわけ（幼稚園だった園、保育所だった園、その他の3群）、3群間で連携の程度に違いがあるかを検討した。群毎の連携得点の平均と標準偏差を表28に示した（上段が平均、下段が標準偏差）。分散分析の結果、「保育教諭以外の職

表25 保育者としての経験年数による連携の程度（保育教諭による評価）

	1～5年	6～10年	11～15年	16～20年	21年以上
園内連携	3.19	3.19	3.27	3.24	3.33
	.433	.405	.421	.457	.445
管理職	3.21	3.24	3.45	3.42	3.43
	.628	.627	.526	.644	.574
同クラス	3.58	3.60	3.53	3.50	3.61
	.567	.518	.533	.651	.523
別クラス	3.12	3.09	3.22	3.14	3.23
	.579	.558	.532	.576	.590
朝夕担当	3.16	3.16	3.23	3.17	3.30
	.622	.535	.583	.631	.602
調理担当	2.93	2.94	3.00	2.97	3.16
	.652	.665	.649	.636	.624
園外連携	2.83	2.89	2.83	2.93	2.99
	.498	.510	.515	.481	.548
保護者	3.20	3.26	3.13	3.27	3.24
	.510	.483	.493	.479	.486
関連機関	2.45	2.52	2.53	2.59	2.73
	.736	.723	.697	.704	.759
	.603	.640	.596	.668	.592

**

員」との連携について、5%水準での有意差がみられ、保育所だった園の方が幼稚園だった園よりも、連携していることが示された。一方で、「別クラスの保育教諭」

との連携については10%水準での有意傾向がみられ、幼稚園だった園の方が保育所だった園よりも連携していることが示された。

表26 園の職員数別による連携の程度
(保育教諭による評価)

	-20	21-30	31-
園内連携	3.25	3.23	3.26
	.398	.477	.452
管理職	3.37	3.31	3.37
	.610	.617	.608
同クラス	3.52	3.60	3.64
	.601	.549	.536
別クラス	3.16	3.10	3.23
	.537	.625	.582
朝夕担当	3.26	3.12	3.22
	.561	.638	.578
調理担当	3.05	3.02	2.93
	.609	.694	.673
園外連携	2.83	2.90	2.98
	.467	.566	.544
保護者	3.19	3.22	3.30
	.489	.544	.476
関連機関	2.47	2.57	2.64
	.635	.788	.799

表27 園の非正規率による連携の程度
(保育教諭による評価)

	-30%	31-50%	51%-
園内連携	3.25	3.23	3.27
	.455	.448	.426
管理職	3.34	3.36	3.35
	.630	.597	.610
同クラス	3.49	3.59	3.68
	.649	.525	.487
別クラス	3.21	3.09	3.19
	.583	.591	.572
朝夕担当	3.19	3.15	3.26
	.599	.582	.607
調理担当	3.05	2.97	2.99
	.612	.688	.676
園外連携	2.91	2.86	2.93
	.597	.478	.507
保護者	3.26	3.22	3.23
	.566	.465	.485
関連機関	2.56	2.50	2.62
	.779	.721	.732

表28 こども園以前の施設形態による連携の程度
(保育教諭による評価)

	幼稚園	保育所	その他
園内連携	3.24	3.26	3.21
	.405	.465	.428
管理職	3.40	3.32	3.30
	.612	.609	.633
同クラス	3.65	3.58	3.49
	.501	.562	.606
別クラス	3.26	3.13	3.11
	.511	.585	.609
朝夕担当	3.16	3.23	3.19
	.629	.623	.509
調理担当	2.85	3.07	3.01
	.665	.648	.643
園外連携	2.86	2.90	2.92
	.576	.533	.448
保護者	3.24	3.21	3.25
	.546	.489	.478
関連機関	2.48	2.58	2.58
	.795	.760	.630

(13) 連携の程度に関する園長の意識と保育教諭の意識の比較

職場内外での連携の程度について、管理職と保育教諭の意識の比較を行った。「よく連携できている」を4点、「やや連携できている」を3点、「あまり連携できていない」を2点、「まったく連携できていない」を1点として、管理職・保育教諭両方に共通している項目において、同一職場内の保育教諭の点数から管理職の点数を引いた結果の点数毎の人数を算出し、表29に示した。なお、無回答・無効回答は除いているため、各項目の合計人数は異なっている。

全体的な傾向としては、「地域の関係機関」以外のすべての項目において、管理職と保育教諭の差がなかった人数が最も多かった。つまり、多くの園で、管理職と保育教諭が同じ評価だったといえる。「地域の関係機関」との連携に関しては、差が「-1」の人数が最も多く、管理職の方が保育教諭よりも評価が高い傾向がみられた。すなわち、保育教諭の方が、地域の関係機関との連携はあまりできていないと評価する傾向が示された。

管理職と保育教諭において差があった結果である「保育教諭>管理職」と「保育教諭<管理職」の人数に焦点をあてると、保育教諭の方が高い評価だった項目は、「管理職と保育教諭（119人）」「同じクラス内の保育教諭同士（106人）」「クラスの異なる保育教諭同士（110人）」の3項目であった。逆に、管理職の方が高い評価だった項目は、「保育教諭と保育職以外の職員（128人）」「保護者と職員（113人）」「地域の関係機関と職員（226人）」の3項目であった。「早朝保育や延長保育等の担当保育教諭」については、保育教諭の方が高い人数と管理職の方が高い人数が同数であった。

4-2 自由記述の分析

質問紙調査において、選択式回答の内実を補足的に把握するために、自由記述による回答を求めた。管理職に対しては、「その他、職員同士で情報を共有したり連携を高めたりするために、貴園で工夫をしたり取り組んで

いることがありましたらお書きください。」「職員間の連携に関して、困っていることやご意見等がございましたら、自由にお書きください。」という2つの設問で尋ねた。一方、保育教諭に対しては、「その他、連携に関して困っていることや取り組んでいることがございましたら自由にご記入ください。」という設問で尋ねた。

以下、その内容を分類してまとめる。なお、「」は回答の一部の例示、（ ）は開設経緯（幼…前身が幼稚園、保…前身が保育所、他…その他）を示している。明らかな誤字等以外は回答のままである。

(1) 園長の記述から

1) 工夫していること・取り組んでいること

「その他、職員同士で情報を共有したり連携を高めたりするために、貴園で工夫をしたり取り組んでいることがありましたらお書きください。」に対する回答は75園99件あり、その内容は以下の通りであった。

●会議、朝礼等（25件）

「毎週1回職員会を行い、全クラス職員で情報共有をしている。その時に、『事故報告と再発防止について』『気になる子どもについて』『共通理解すること』など、話し合う場をつくっている」（保）、「毎朝8:30に出勤してきている職員で朝礼を実施。休みの職員の補助体制、一日の予定、感染症などの連絡し合う時間を持っている。朝礼の場にはいない職員にも必ず伝えるようにしている。」（保）などの回答に見られるように、種々の会議やその組み合わせ、朝礼・昼礼・終礼、その持ち方への工夫といったことが多くみられた。勤務シフトが多様な中で対面の場を重視していることがうかがわれる。

●連絡、情報共有（21件）

「毎朝、職員ノートファイルがあり、その日の連絡事項や申し送り事項、前日のけが、保護者との共通理解をした内容等、すべて必要なことを、伝えあってから保育を始めている。」（幼）、「SNSグループを作って共有しています。」（保）など、ノートの活用が多く見られ、また掲示板、ホワイトボードなどのほか、SNSやメールな

表29 連携に対する意識の保育教諭と園長との差

項目	保育教諭>園長		保育教諭=園長	保育教諭<園長		
	2	1	0	-1	-2	-3
管理職と保育教諭	5	114	244	84	6	0
同じクラス内の保育教諭同士	5	101	190	78	2	0
クラスの異なる保育教諭同士	7	103	251	76	2	0
早朝保育や延長保育等の担当保育教諭	7	90	220	89	8	0
保育教諭と保育職以外の職員	9	84	216	112	16	0
保護者と職員	0	66	272	108	5	0
地域の関係機関と職員	3	44	175	178	45	3

どを介したコミュニケーションが見られた。常勤・非常勤の職員間の連携にも配慮して、対面的な場だけでなく、可視化するツールを活用することが比較的多くみられた。

●園内研修（17件）

「週一回の園内研修は必ず行うことを徹底している。そのため、子どもたちの色々な情報を全職員で共有できる。」（幼）、「職員会議や園内研修で、自分の失敗談を含めた事例を紹介し、保育の中で大切にしたいことを伝えている。」（保）など、時間が足りないという課題があげられる一方で、工夫して園内研修の機会を持つことで子どもの姿や保育理念を共有する工夫が比較的多く見られた。

●組織や連携の体制（10件）

「職名として5人の部長がいる。安全環境部長・保健衛生部長・特別支援部長・食育部長・研修部長。この部長を中心にそれぞれの内容を深め、情報を共有し、連携を高めるため、努力している。」（他）、「園長以下で組織として動くよう周知している。職員数が多いので各リーダー（チーフ）が常に連携を取るようになっている。」（幼）などのように、組織体制を整備することでコミュニケーションや連携を促す工夫が見られた。

●対面での話や情報交換（8件）

「保育準備や片付けが終わったら、保育業務は事務室で行うようにし、職員が集まる時間をつくるようにしている。」（幼）、「おかし、コーヒーなど食べ放題にし、職員室でみんなで仕事（雑務等）をするようにしている。そこでみんなと情報を共有している。」（他）など、職員が集まるようにして対面的なコミュニケーションを確保する工夫も見られた。

●職員の交流（7件）

「園内研修を行なった後、ゲーム等のレクリエーションで親睦を深めている。」（幼）などのほか、食事会や旅行なども含めて、親睦を深めることを意識した回答が見られた。

●リーダーの随時の配慮（4件）

「出来るだけ、オーナー園長として、一人ひとりの職員を大事にしており、同じ目線で子ども達の方に向けて仕事をして頂いています。職員は、働きやすい様に主幹がたえず考えており、又、一生懸命体をこなして働いてくれています。」（保）など、リーダーによる連携への随時の配慮が見られた。

●情報機器の利用（3件）

「各クラス、調理室、園長、事務室でそれぞれスマホを持ち、情報共有と連絡に使用している。」（保）のほか、タブレット端末を活用するなども見られ、情報機器を活用する取り組みが始まっていることがうかがわれる。

●キャリアを踏まえた職員育成（2件）

「年間3回の育成面談を行う（園長と職員一人ひとり）」（幼）など、職員のキャリア発達を見通した育成への配慮が見られた。

●組織的なPDCA（2件）

「業務の見直し等を職員間で課題抽出・検討している。」（保）など、PDCAサイクルに職員が参画する取り組みも見られた。

以上、組織体制を整備しつつ、公式・非公式の対面的なコミュニケーションの場を設け、いろいろなツールを活用しながら連携を図り、園内研修により保育の理念や内容を共有し、高め合うなどの積極的な工夫がなされていることが見て取れる。

2) 困っていること・意見

「職員間の連携に関して、困っていることやご意見等がございましたら、自由にお書きください。」に対する回答は、66園72件あり、その内容は以下の通りであった。

●時間がない（8件）

「保育時間が長くなり、全職員が集まる会議や研修の時間が取りづらい」（幼）等、連携を取る時間がないことがあげられている。

●全員への周知（5件）

「園長は全職員が理解していると思っているが、報・連・相ができていない」（保）等、周知の徹底の難しさがあげられている。

●伝達の受け取り方の違い（6件）

「連絡ノートによる情報共有は人によって受け取り方が変わり、本来の意味と変わってしまうことがある」（幼）等、伝達のための工夫からも課題があげられている。

●温度差（8件）

「一人ひとりの意識の違いが大きくなってきたと実感する」（保）等、相互理解の難しさがあげられている。

●若手とベテランの考え方の違い（3件）

「保育業界全体に必要以上の『縦』の意識があり、若い職員は苦痛となることが多いように感じる」（保）等、一方通行の意思伝達による問題点もあげられている。

●3歳未満児担当と以上児担当の連携（3件）

「保育の時間の流れが違うスタッフ間の交流が希薄になってしまう」（幼）等、連携の必要性が薄いことがあげられている。

●園舎が離れている、1号・2号の担当者の連携（2件）

「1号・2号の職員が顔を合わせる時間がなかなか取れない」（幼）等、物理的に連携が難しいケースがあげられている。

●正規、非正規の連携・関係（5件）

「正規職員と非正規職員のコミュニケーション不足がある」（保）等、立場による課題についてあげられている。

●人間関係（5件）

「職員同士の合う、合わない、を配慮しながらクラス決めを行う」（保）等、根本的な問題があげられている。

●人材確保（2件）

「子どもの人数に対して職員数が足りていない」（保）

等、勤務体制に関することがあげられている。

●保育内容について学ぶ時間の確保（5件）

「情報共有ばかりに時間がかかってしまう傾向があり、それよりも保育の計画に時間を使いたい」（幼）等、保育の質の向上に関わる問題があげられている。

●若手育成（4件）

「若手職員は気がついて動けることが少ない」（幼）、「若い先生はすぐ泣く」（保）等、保育者育成についてあげられている。

●ベテランの指導（3件）

「ベテランが多く、柔軟な対応がとれない」（保）等、保育経験が長い保育者の指導の難しさがあげられている。

●その他（1件）

「中堅がいない」「指示待ちが多い」（保）等、リーダー育成に関することや「休憩時間が取れない」（幼）「仕事の引継ぎが難しい」（保）「互いの向上心を刺激することを避けている傾向がある」（幼）などがあげられている。

以上の困っていることの内容から、時間、人間関係、保育内容、勤務体制などの課題が見えてきた。保育の現場において、連携のための時間を確保することが、良好な人間関係を築くことや、充実した保育内容を実践することに繋がっていくのではないだろうか。

（2）保育教諭の記述から

保育教諭用調査用紙では「その他、連携に関して困っていることや取り組んでいることがございましたら自由にご記入ください。」と尋ねた。ここでは回答があった41園47件の記述内容を、困っていることと、取り組んでいることとに分けて分析した。

1) 困っていること

困っていることに関しての記述は以下の通りであった。

●時間がない（8件）

「保育時間が長時間となり、時差出勤等で益々会議等が持ちにくくなっている」（他）等、会議・話し合いの時間を取りにくいことに関してあげられている。

●仕事量、残業が多い（4件）

「残業していることが定着している」（保）等、かかえている仕事量の多さについてあげられている。

●人員不足（4件）

「人手不足で保育に支障がある」（保）等、保育士の人員不足についてあげられている。

●年齢差による感覚の違い（4件）

「同じ思いや同じ温度で仕事するのが難しい」（保）等、年齢や経験年数の差からくる考え方の違いによる連携の難しさについてあげられている。

●労働時間、仕事量の不平等感（3件）

「以上児と未満児で行事の数など違いがあるため、職員の間で労働時間の差が出てしまい、なかなか平等感を持って仕事をしていく事が難しい」（保）等、担当や能力による園内での負担感の差についてあげられている。

●関係機関との関係（3件）

「現場の意見や現状を無視している」（幼）等、保健所や役場への不満や、関連施設が増えたことでの連携の難しさについてあげられている。

●自分自身の課題（2件）

「自分の伝える力のなさに落ち込むことが多い」（他）等、自分の不足している力についてあげられている。

●その他（1件）

「職員数が多く細かい連絡が困難」（幼・保）、「クラスの問題や行事はクラスのもの」（保）、「園長と1対1で話をできる環境がほしい」（他）、「個々の意見や思いがなかなか読めない雰囲気がある」（保）ということがあげられている。

以上、時間のなさや仕事量そのものの問題から同僚や関連機関との関係、自分自身の課題まで、困っている内容が多岐にわたっていることがうかがえる。

2) 取り組んでいること

取り組んでいることに関しての記述は以下の通りであった。

●打ち合わせ、話し合い等の実施（9件）

「毎日話し合うように努めている」（保）、「5分でも会議をする時間を持つようにしている」（保）等、情報共有や連絡の機会を持つ工夫と努力についてあげられている。

●連絡、確認の徹底（4件）

「他のクラスの情報を共有するために、各クラスの連絡メモがあり、職員がいろいろと把握しやすいように活用している」（保）、「回覧を活用したりして職員に周知できるよう徹底している」（幼・保）等、情報共有のためのツールの活用についてあげられている。

●コミュニケーション（2件）

「保育士同士の輪をさらに大きく、強くする事を目標に取り組んでいる」（他）等、コミュニケーションについてあげられている。

●園長、幹部との関係（2件）

「思ったことを園長が受け入れ、話に耳を傾けてすぐに対応してくれる」（幼）等、役職者との関係性についてあげられている。

●その他（1件）

「一人ひとりがいつも子どもの事を考えて行動している」（保）、「地域の方々との交流を含め、沢山の方と情報を共有し合える様な行事が多い」（保）、「質の向上と業務改善」（保）、「研修を行った職員の研修報告を設けて職員全体で共通理解を図っている」（幼）、「正規職員

はインカムをつけて保育している」(保)ということがあげられている。

以上、「困っていること」を解決するよう工夫し、できることから取り組んでいることがうかがえる。

(3) 自由記述のまとめ

園長の記述からは以下のことがうかがわれた。連携・協働への取り組みとしては、組織体制を整備しつつ、公式・非公式の対面的なコミュニケーションの場を設け、いろいろなツールを活用しながら連携を図り、園内研修により保育の理念や内容を共有し、高め合うなどの積極的な工夫がなされている。一方で、困っていることの内容から、時間、人間関係、保育内容、勤務体制などの課題が見えてきた。保育の現場において、上述の工夫のような、連携のための時間を確保することが、良好な人間関係を築くことや、充実した保育内容を実践することに繋がっていくのではないだろうか。

保育教諭の記述からは次のことがうかがわれた。時間のなさや仕事量そのものの問題から同僚や関連機関との関係、自分自身の課題まで、困っている内容が多岐にわたっていた。しかし、困っていることを解決するよう工夫し、できることから取り組んでいることもうかがわれ、前向きな姿勢も確認できた。

園長、保育教諭のいずれも、認定こども園独特の課題というより、組織における一般的な課題につながる連携の課題に困り感を持っているものの、課題解決のために組織体制を整備し、ツールを活用し、また公式・非公式のコミュニケーションを確保するなど具体的な工夫を重ねており、その内容において園長と保育教諭間に大きなギャップがあるといったことは見られず、温度差はあっても、概ね取り組みとその意図がある程度共有されていることがうかがわれた。認定こども園化が契機となって、また保育の質向上への機運とも相まって、組織内での連携がより意識されてきていることが推測できる。

5 研究のまとめと今後の課題

(1) 連携の実態

本調査の結果、全般的に連携できているという回答が多く、ある程度の連携はできていることが示された。とくに、管理職同士や同じクラスの保育教諭同士など、常に一緒に働くことのできる職員同士の連携についてはできているという回答が多かった。一方で、若手職員とベテラン職員、保育教諭と保育教諭以外の職員、異なるクラスの保育教諭同士の連携など異なる属性をもつ職員同士の間の連携や、地域の関係機関や保護者など職員以外との連携については、やや連携できていないという回答もみられ、今後の課題として見出された。

施設規模の大小や職員数の多少は、連携に大きく影響

する可能性も考えられ、職員数の多い大規模園ほど連携が困難であるとの予想をしていた。しかし、本調査の結果では、職員数の多少による連携の程度には違いはみられなかった。ただし、保育教諭の中に非正規雇用の保育教諭がどの程度いるかの非正規率の大きさと連携の程度を比較すると、幾つかの項目で非正規率の高い園ほど連携ができていないという結果が示された。非正規職員は園に滞在する時間も短く、園に対する帰属意識も弱くなりがちであり、連携がなかなかとりづらいつつあるのかもしれない。近年、多くの園では非正規雇用の職員が増えており、今回の調査でも非正規率が50%を超えている園は2割近くにのぼっている。会議の持ち方や連絡の仕方など、非正規職員との連携の取り方は大きな問題といえる。

一方で、保育教諭を対象とした調査では、わずかではあるが非正規雇用の保育教諭の回答も得られており、彼らの連携に対する意識はむしろ高いという結果が示されていた。この園長を対象にした調査と保育教諭を対象とした調査の結果の違いは、2つの可能性を示唆している。一つは非正規職員のなかには個人差が大きく、今回の調査に回答を協力していただいた保育教諭は連携ができているものが多かったという可能性である。もう一つの可能性は、非正規職員が想定している連携の基準が、園長や正規職員がイメージしている連携の基準よりも低く、甘めな自己評価がなされているという可能性である。いずれにしろ、非正規職員の連携のあり方は、今後詳細に検討していく課題であるといえる。

保育教諭の個人属性に関しては、保育経験年数の長さにより、連携の程度が異なることも示された。すなわち、保育経験が長いほど、連携できているという結果であった。ただし、保育経験も長ければ長いほどよいというわけではなく、保育経験の長さや連携の関連が認められるのは、おおむね10年程度までといえる。

(2) 職員同士の連携を高めるための取り組み

職員同士の連携を高めるために、各園ではさまざまな取り組みを実施していることが示された。とくに、「職員全員が出席する会議や研修会の開催」や「会議資料等の回覧」、「クラス内の保育者同士の定期的な打ち合わせ」など、情報共有のための取り組みは多くの園で実施されていた。「職員全員に呼びかけている懇親会等」など、直接業務ではない形での取り組みも多くの園が実施していた。他方、「コミュニケーションを高める研修」や「ICTを利用した情報共有」などは、実施している園はそれほど多くはなかった。そのほか、各園がさまざまな工夫を凝らしていることが自由記述等からうかがえた。

こうした連携を高めるための取り組みは、連携の程度に影響を与えていた。全体的に、さまざまな取り組みを実施している園は、連携ができているというところが多かった。とくに、会議や打ち合わせなど直接顔を合わせ

て話し合う機会を持っている園は、立場や役割が異なる職員同士（「管理職と保育教諭」「別クラス」「正規と非正規」）の連携がよりできてきているという結果が得られた。一方で、情報処理や情報伝達の効率化・適切化を図る取組（ICT利用、連絡帳利用など）をしている園については、部分的にはあるが連携があまりできていないという負の関連がみられた。因果関係の方向については明らかではないが、これらの取組の導入においては、その影響の経過を観察する必要があると考えられる。

（3）職場風土と連携

本研究では、保育教諭が職場の雰囲気をもどのように感じているかに関する調査も行い、職場風土と連携の程度の関連についても分析した。「向上を目指す雰囲気」、「協力し合う雰囲気」、「意見が生かされる雰囲気」に関する得点と連携の程度に関する得点の間にはいずれも相関がみられ、職場風土として、「向上を目指す雰囲気」、「協力し合う雰囲気」、「意見が生かされる雰囲気」が感じられるほど連携ができていたことが示された。もちろん、これらの関係は相関関係であり、因果関係が確かめられたわけではないが、よりよい職場風土を園が醸成することにより、連携が高まるといえる。今後は、よりよい職場風土を作っていくための取り組みを幅広く検討していくことが望まれる。

以上、本研究を通して、園長、保育教諭のいずれもが、連携の課題に困り感を持ちつつも、課題解決のために組織体制を整備し、さまざまなツールを活用し、また公式・非公式のコミュニケーションを確保する機会を設定するなど具体的な工夫を重ねていることが示された。そして、園長と保育教諭間に大きなギャップがあるといったことは見られず、若干の温度差はあっても、概ね取り組みとその意図がある程度共有されていることがうかがわれた。認定こども園化が契機となり、保育の質向上への機運も相まって、組織内での連携がより意識されてきており、連携を高めるための取り組みに関する研究が求められる。

参考文献

秋田喜代美・淀川裕美・佐川早季子・鈴木正敏（2017）「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 283-306
馬場訓子・高橋慧（2016）「幼稚園教諭から見たティーム保育の現状認識と課題」学校教育研究31 102-115
藤崎春代・木原久美子（2005）「統合保育を支援する研修型コンサルテーション—保育者と心理の専門家の協働による互惠の研修—」教育心理学研究 53 133-145
伊藤孝子・深谷基裕・江本リナ・飯村直子・西田志穂・筒井真優美・松尾美智子・山内朋子（2008）「子どもが入院

する病棟における協働に向けて保育士が看護師に期待すること」日本小児看護学会誌17(2) 32-38
兼子崇（2011）「高等学校における教員間の意識の共有化を目指す組織づくり」山形大学大学院教育実践研究科年報 2巻 162-169
香曾我部琢（2016）「保育者の自己形成と実践コミュニティの変容：対話的自己モデルによる実践コミュニティの分析」宮城教育大学紀要 第50巻 171-180
北野幸子（2017）「家庭との連携に関する保育者の専門性に関する検討」保育学研究55(3) 9-20
小谷宜路・庄司康生（2017）「保育実践の省察から生まれる教職員相互・集団の質の向上に関する一報告」埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 第16巻 143-149
真鍋健（2013）「保育者と外部支援者との協働による個別の指導計画作成に関する研究—Linked Systemにおける「アセスメント」から「目標設定」に焦点を当てて—」保育学研究51(3) 355-367
松尾美智子・江本リナ・秋山真里江・飯村直子・西田志穂・筒井真優美（2008）「子どもが入院する病棟の看護師と保育士との連携に関する文献検討：現状と課題」日本小児看護学会誌 17巻1号 58-64
守巧・中野圭子・酒井幸子（2013）「保育者の主体的な保育実践を導くコンサルテーション成立要因の抽出—コンサルテーション実施の「その後」に焦点を当てて—」保育学研究51(3) 368-378
中平絢子・馬場訓子・高橋敏之（2015）「保育所保育における複数担任制の利点と問題点」岡山大学教師教育開発センター紀要第5号 44-51
中平絢子・馬場訓子・竹内敬子・高橋敏之（2016）「事例から見る望ましい保護者支援の在り方と保育士間の連携」岡山大学教師教育開発センター紀要第6号 21-30
中谷章子・井田政則（2015）「看護コミュニケーション尺度作成の試み—看護スタッフおよび患者・家族に対する看護師のコミュニケーション—」立正大学心理学研究年報 6号 53-66
那須信樹・山本美香（2011）「子どもの育ちを物語る記録様式の開発に向けた実践的研究—保育者の協働性を紡ぎ出す仕組みづくりの一助として—」中村学園大学・中村学園大学短期大学部紀要 第43号 83-92
日本保育協会（2015）「平成26年度保育士における業務の負担軽減に関する調査研究報告書」（IV保育士が長く働き続けるために）
太田光洋（2008）「専門家としての保育者集団の発達を支えるもの」保育学研究 46(2) 179-188
小澤拓大・大坪祥子・三宅貴之・溝口充子（2016）「保育現場との協働による宮崎県若手保育者の不適応の検討—平成27年度宮崎県幼稚園教職員研修大会における調査から—」宮崎学園短期大学紀要 Vol.9 36-46
高橋美保・福島雅子・中野綾子・早坂美保（2014）「保育所

における職員の協働性と資質向上に関する研究：乳児保育における食育の推進をととして」白鷗大学教育学部論集8(2) 403-418

垂見直樹・橋本翼(2017)「「特別な支援」の受容に伴う保育現場の組織変容の萌芽—私立保育所のフィールドワーク

から—」保育学研究55(1) 43-54

坪井敏純・松元直美(2017)「子どもの主体的な活動を生み出す環境をつくる—子どものつぶやきを手がかりとして—」南九州地域科学研究所所報第33号 53-63

保育所・認定こども園が、多様化する保育・教育ニーズに対応するための保育者の専門性に関する研究

研究代表者	吉岡 眞知子（東大阪大学教授）
共同研究者	千葉 武夫（聖和短期大学教授）
	清水 益治（帝塚山大学教授）
	西村 重稀（仁愛大学名誉教授）
	成田 朋子（名古屋柳城短期大学名誉教授）
	水上 彰子（富山福祉短期大学非常勤講師）
	森 俊之（仁愛大学教授）
	碓氷 ゆかり（聖和短期大学教授）
	波田埜 英治（聖和短期大学准教授）
	中島 一（天野山保育園園長）

研究の概要

本研究の目的は、保育所・認定こども園やそこに勤務する保育者が、多様化するニーズに対応していくための基礎資料を提供することであった。全国の20分の1の保育所と認定こども園に調査票を送付し、445票を回収した（回収率は34.7%）。また、高槻市と富山市の私立認定こども園で、「園の特徴として園独自で実施している特別の学習活動の実施状況」についてヒアリング調査を実施した。得られた結果は次の通りであった。

(1) アンケート調査

全体の実施率が50%を超えていた事業等は、「延長保育事業」「障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育」などの5つであった。地域子育て支援事業としての園庭開放と相談業務などの5事業等では、認定こども園の方が保育所よりも実施率が高かった。「障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育」「不適切な養育等が疑われる家庭への支援」「外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援」については公立、「延長保育事業」と「放課後児童健全育成事業」では私立園の方が実施率が高かった。

園独自で実施している特別の学習活動で実施率が50%を超えていた活動はなかった。英語と図画工作にかかる特別の学習活動では認定こども園の方が実施率が高かった。体育的な特別の学習活動と、音楽、英語、言葉にかかる特別の学習活動は私立園の方が公立園よりも実施率が高かった。

保護者の状況に配慮するために、事業等では保護者面談、特別の学習活動では需要調査が行われていた。子どもの福祉を尊重し、生活の連続性を考慮するための対策として、事業等は専任の担当者を置く事業、担当する職員を決める事業、全職員で取り組む事業に分けていた。特別の学習活動では職員以外の者に依頼していた。また場所的には通常の場合で、時間的にも通常保育と同じ時間の中で実施されていた。

新しい保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領に関する研修を実施した園は、実施しなかった園よりも、多くの事業等や特別の学習活動を実施していた。

(2) ヒアリング調査

両園とも外部講師による事業実施であったが、保護者負担は無く、その地域のことが分かる身近な方々を講師として招いていた。「できる」「できない」を目的とするのではなく、「経験する」ことを目的に、子どもの生きる力を育む教育・保育内容の充実を目指した取り組みとなっていた。また、職員も講師からの指導方法等学ぶ研修の機会にもなっており、保育者の専門性を高める研修機会でもあることが明らかになった。

これらの結果は、事業等を実施するための準備、実施している事業等を継続していくための評価、事業等を改善するための専門性の向上に関連付けて議論された。

キーワード：保育所、認定こども園、実施事業、特別の学習活動、実施体制

I. 目的

現在、家族形態や保護者の働き方など、子どもを取り巻く環境は多様化しており、保育所保育もまた、保護者が安心して子育てができるように保育サービスの拡充が必要となっている。こうした状況の中、平成29年に告示された保育所保育指針の改定の方向性の1つに、「保護者・家庭及び地域と連携した子育て支援の必要性」が示されている。具体的には、第4章子育て支援の中で、「保護者の就労と子育ての両立等を支援するため、保護者の多様化した保育の需要に応じ、病児保育事業など多様な事業を実施する場合には、保護者の状況に配慮するとともに、子どもの福祉が尊重されるよう努め、子どもの生活の連続性を考慮すること。」と記され、保育所では、多様化する保育ニーズに応じた保育の実施が求められることになっている。これは幼保連携型認定こども園教育・保育要領第4章子育ての支援においても、同様の記述がある。

例えば、保育所では、児童福祉法に基づいて「延長保育事業」や「一時預かり事業」、「病児保育事業」「地域子育て支援事業」等の特別保育事業の実施が期待されており、保護者の保育ニーズに応じた保育の充実に努めている。さらに近年では、保護者が、英語や運動、芸術・文化等、様々な学習活動への取り組みに対する期待も高まり、独自にこれらの学習活動を取り入れる保育所等も少なくない。このような保育・教育ニーズは、地域性や保護者の関心に違いはあるが、保育所等が保護者のニーズを把握し、適切な保育・教育を提供する必要があると思われる。

一方、把握した保護者の保育・教育ニーズに基づいて、保育所等が日常の保育・教育の中でどのように提供することができるか、また、それを提供するためには、保育者はどのような資質・能力が必要とされるのか、その資質・能力をどのように確保・向上させていくのか、そのための体制を保育所等はどのように構築すればよいのかを考えなければならない。

これらの疑問に答えることは、すべての保育所や認定こども園が、多様化する保育・教育ニーズに応じた保育・教育を展開するために適切な体制を構築し、そこに所属する保育者が専門性を高め、保育・教育を実施することにつながると考え、こうして、多様化する保育・教育ニーズに応じた保育・教育を展開することができると考える。

そこで、本研究では、全国域での保育所・認定こども園を対象とした質問紙調査および積極的な取り組みを行っている保育所・認定こども園を対象としたヒアリング調査を通して、①園が認識している保育・教育のニーズとそのニーズへの対応状況 ②保育・教育ニーズの認識や対応と園の体制との関係 ③多様なニーズに応じた保育・教育を展開するために必要な保育者の資質・能力

④多様化する保育・教育ニーズに応じた事業等を実施している保育所・認定こども園による取組の工夫 の4点について明らかし、保育所・認定こども園やそこに勤務する保育者が、多様化する保育・教育ニーズに応じていくための基礎資料を提供することを目的とする。

II. 質問紙調査

1. 方法

1) 調査対象

全国1,320箇所の保育所・認定こども園に調査票を送付した。送付保育所の選定には、教育ソリューション株式会社のデータベースに基づき、全国の20分の1の保育所、認定こども園に送付した。38箇所からは郵便が不達で調査票が返送されてきた。したがって配布箇所数は1,282か所であった。回収数445票で、回収率は34.7%であった。

2) 材料

「多様化する保育・教育ニーズに対応するための保育者の専門性の向上に関する研究」の質問紙（4ページ）による調査票を作成した。設問は1問を除き選択肢による回答を求めた。実施している事業等に関しては11事業、特別の学習活動については7活動を取り上げた。設問項目は、「I. 園の属性」と「II. 事業等の実施状況」の大きく2つに区分した。

園の属性としては、園の種別（保育所、幼保連携型認定こども園）、園の運営主体（公立、民間）、園の定員・現員を尋ねた。

事業等の実施状況としては、「新しい保育所保育指針と幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、次の一文が入った（括弧内は幼保連携型認定こども園教育・保育要領の記述）。

保護者の就労と子育ての両立等を支援するため、保護者の多様化した保育（教育及び保育）の需要に応じ、病児保育事業など多様な事業を実施する場合には、保護者の状況に配慮するとともに、子ども（園児）の福祉が尊重されるよう努め、子ども（園児）の生活の連続性を考慮すること

貴園では、このような需要に対して、どのような事業や支援等（以下、事業等）を実施していますか」として、以下の7つを尋ねた。

- (1) 実施している事業等（園独自で実施・行政の指示、補助金の有無を含む）
- (2) 園の特徴として、園独自で実施している特別の学習活動の実施状況
- (3) 保護者の状況に配慮するための対策
- (4) 子どもの福祉を尊重し、生活の連続性を考慮するための職員への対策

- (5) 実施にあたり、保育者の専門性の向上のために工夫していること（自由記述）
- (6) 子どもの福祉を尊重し、生活の連続性を考慮するための場所や時間への対策
- (7) 新しい保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領に関する研修

調査票の他に、依頼文書と返信用封筒を作成した。依頼文書には、研究の主旨、回答に際しての守秘義務などについて明記した上で、園長もしくは主任に回答を依頼した。返信用封筒には、共同研究者1名の氏名を書き、所属先の住所を記載した。

3) 手続き

2018年10月19日に調査票など一式を郵送し、返信封筒にて回答を送付するよう依頼した。11月24日までの到着分428票（保育所342：認定こども園74、公立122：私立285）を入力し分析に用いた。

2. 結果

1) 多様化する保育・教育ニーズへの対応の実態

- (1) 実施している事業等（園独自で実施・行政の指示、補助金の有無を含む）

①事業等の実施率

表1は、事業等の実施率を、全体、保育所と認定こども園の別、公立と私立の別で示したものである。事業等は全体の実施率の高い順に並べた。保育所と認定こども園、公立と私立の合計が全体と合わないのは、これらの区別について回答しない票があったからである。カイ二乗検定の結果、保育所と認定こども園、公立と私立で実施率に有意差 ($p < .05$) があった場合は、高い値のフォントを替えた。

全体実施率が50%を超えていた事業等は、「ク 延長保育事業 (85.3%)」「ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育 (78.5%)」「エ 地域子育て支援事業としての園庭開放 (56.8%)」「ウ 地域子育て支援事業としての相談業務 (54.0%)」「オ 一時預かり事業 (51.2%)」の5項目であった。

保育所と認定こども園を比較すると、「エ 地域子育て支援事業としての園庭開放」「ウ 地域子育て支援事業としての相談業務」「オ 一時預かり事業」「イ 放課後児童健全育成事業」「キ 休日・夜間保育事業」の5項目では、いずれも認定こども園の方が高かった。公立と私立を比較すると、「ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育」「サ 不適切な養育等が疑われる家庭への支援」「コ 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援」については公立、「ク 延長保育事業」と「イ 放課後児童健全育成事業」では私立の方が実施率が高かった。

保育所と認定こども園を比較すると、「エ 地域子育て支援事業としての園庭開放」「ウ 地域子育て支援事業としての相談業務」「オ 一時預かり事業」「イ 放課後児童健全育成事業」「キ 休日・夜間保育事業」の5項目では、いずれも認定こども園の方が高かった。公立と私立を比較すると、「ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育」「サ 不適切な養育等が疑われる家庭への支援」「コ 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援」については公立、「ク 延長保育事業」と「イ 放課後児童健全育成事業」では私立の方が実施率が高かった。

表1. 実施している事業等の実施率 (%)

	N=	全体	保育所	認定こども園	公立	私立
		428	342	74	122	285
ク 延長保育事業		85.3	84.5	89.2	73.8	89.8
ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育		78.5	78.7	81.1	88.5	75.4
エ 地域子育て支援事業としての園庭開放		56.8	52.6	75.7	63.9	54.4
ウ 地域子育て支援事業としての相談業務		54.0	50.3	71.6	53.3	54.0
オ 一時預かり事業		51.2	47.1	70.3	45.9	53.3
サ 不適切な養育等が疑われる家庭への支援		47.0	48.2	45.9	59.8	42.1
コ 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援		40.2	40.4	44.6	50.0	37.5
イ 放課後児童健全育成事業		11.0	9.1	20.3	4.1	14.0
ア 病児保育事業（病児・病後児保育事業）		9.8	10.2	9.5	7.4	11.2
キ 休日・夜間保育事業		7.7	6.1	14.9	5.7	8.8
カ 特定保育事業		5.6	5.8	4.1	2.5	6.7

②実施している事業等の数

本研究で取り上げた11の事業等のうち、いくつの事業等を実施しているかを調べた。全体の平均（標準偏差）は4.5（2.2）であった。t-検定を用いて保育所と認定こども園を比較したところ、保育所の平均は4.3、認定こども園の平均は5.3で、認定こども園の方が有意に多かった（ $p < .001$ ）。同様に公立と私立を比較したところ、公立の平均が4.5、私立の平均が4.5で有意差はなかった。

③実施している事業等の主体、補助金

表2は、事業等の実施主体と補助金の有無の割合を示したものである。「園独自で実施している」については実施率が50%を超えている事業等はなかった。「行政指示で実施している」で実施率が50%を超えていた事業等は、「ア 病児保育事業（病児・病後児保育事業）（66.7%）」「ク 延長保育事業（63.3%）」「キ 休日・夜間保育事業（60.6%）」「オ 一時預かり事業（59.8%）」「ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育（57.7%）」「カ 特定保育事業（54.2%）」であった。

補助金について「あり」が50%を超えていた事業等は、割合が高い順に「カ 特定保育事業（79.2%）」「ア 病児保育事業（病児・病後児保育事業）（76.2%）」「キ 休日・夜間保育事業（69.7%）」「ク 延長保育事業（69.0%）」「オ 一時預かり事業（61.6%）」「ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育（56.5%）」であった。これらの事業等の実施にあたっては、行政が補助金を交付し、その事業等を推進していることが明らかになった。

かになった。一方、「なし」が50%を超えていた事業等は、割合が高い順に「サ 不適切な養育等が疑われる家庭への支援」「コ 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援」であった。

(2) 園の特徴として、園独自で実施している特別の学習活動

「保護者の要望や子どもの育ちを考え、園の特徴として、園独自で実施している特別の学習活動についてお答えください」として、7つの特別の学習活動について、①実施しているかどうか、②実施に当たり、保護者に費用負担を求めているかどうかを尋ねた。

①特別の学習活動の実施率

表3は、園独自で実施している特別の学習活動の実施率を、全体、保育所と認定こども園の別、公立と私立の別で示したものである。特別の学習活動は全体の実施率の高い順に並べた。カイ二乗検定の結果、保育所と認定こども園、公立と私立で、実施率に有意差（ $p < .05$ ）があった場合は、高い値のフォントを替えた。

全体の実施率が、50%を超えたものはなかった。一番高かった活動は、「シ スイミング、体操、サッカー等、体育的な特別の学習活動（48.1%）」であり、次いで「タ 楽器の練習、リズム遊び、リトミック等、音楽にかかる特別の学習活動（39.7%）」が高かった。

保育所と認定こども園を比較すると、「セ 英会話等、英語にかかる特別の学習活動」と「ス 絵画、造形等、

表2 事業等の実施主体及び補助金の選択率（%）

	N	実施主体			補助金		
		園独自	行政指示	無回答	あり	なし	無回答
ク 延長保育事業	365	26.0	63.3	10.7	69.0	13.4	17.5
ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育	336	33.6	57.7	8.6	56.5	23.2	20.2
エ 地域子育て支援事業としての園庭開放	243	46.5	45.7	7.8	31.7	49.0	19.3
ウ 地域子育て支援事業としての相談業務	231	42.9	49.4	7.8	37.7	42.0	20.3
オ 一時預かり事業	219	30.1	59.8	10.0	61.6	23.3	15.1
サ 不適切な養育等が疑われる家庭への支援	201	46.3	44.3	9.5	11.9	63.7	24.4
コ 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援	172	47.1	44.8	8.1	18.0	56.4	25.6
イ 放課後児童健全育成事業	47	46.8	46.8	6.4	61.7	29.8	8.5
ア 病児保育事業（病児・病後児保育事業）	42	28.6	66.7	4.8	76.2	14.3	9.5
キ 休日・夜間保育事業	33	30.3	60.6	9.1	69.7	15.2	15.2
カ 特定保育事業	24	29.2	54.2	16.7	79.2	12.5	8.3

表3. 特別の学習活動の実施率（%）

		全体	保育所	認定 こども園	公立	私立
N=		428	342	74	122	285
シ	スイミング、体操、サッカー等、体育的な特別の学習活動	48.1	46.5	55.4	29.5	55.8
タ	楽器の練習、リズム遊び、リトミック等、音楽にかかる特別の学習活動	39.7	38.3	47.3	23.0	46.7
セ	英会話等、英語にかかる特別の学習活動	31.8	28.7	44.6	18.0	36.8
ソ	ひらがなの読み書き、文字指導等、言葉にかかる特別の学習活動	25.5	25.7	27.0	13.9	31.2
チ	茶道、華道、書道等、日本の伝統文化にかかる特別の学習活動	18.2	17.5	23.0	12.3	20.4
ス	絵画、造形等、図画工作にかかる特別の学習活動	16.1	14.6	25.7	11.5	18.2
ツ	その他の特別の学習活動（具体的に ）	7.7	7.0	10.8	7.4	8.4

図画工作にかかる特別の学習活動」の2項目では認定こども園の方が実施率が有意に高かった (p<.05)。

公立と私立を比較すると、「シ スイミング、体操、サッカー等体育的な特別の学習活動」「タ 楽器の練習、リズム遊び、リトミック等、音楽にかかる特別の学習活動」「セ 英会話等、英語にかかる特別の学習活動」「ソ ひらがなの読み書き、文字指導等、言葉にかかる特別の学習活動」では、私立の方が実施率が有意に高かった (p<.05)。

②実施している特別の学習活動の数

本研究で取り上げた7の特別の学習活動のうち、いくつかの活動を実施しているかを調べた。全体の平均（標準偏差）は1.9 (1.7) であった。t-検定を用いて保育所と認定こども園を比較したところ、保育所の平均は1.8、認定こども園の平均は2.3で、認定こども園の方が有意に多かった (p<.05)。公立と私立を比較したところ、

公立の平均が1.2、私立の平均が2.2で、私立の方が有意に多かった (p<.001)。

③特別の学習活動に関する保護者負担

表4は、園独自で実施している特別の学習活動について保護者に費用負担を求めている割合（%）について示したものである。「ス 絵画、造形等、図画工作にかかる特別の学習活動」については、ほとんどの園が保護者に費用を負担してもらっていることが明らかになった。

(3) 保護者の状況に配慮するための対策

表5は、事業等や特別の学習活動を実施する際、保護者の状況に配慮するために立てている対策として選ばれた割合（%）を示したものである。複数回答を認めているので、横に合計しても100%にはならない。まず対策ごとに縦にみていく。

表4. 特別の学習活動について保護者に費用負担を求めている割合（%）

		N	保護者の 費用負担
シ	スイミング、体操、サッカー等、体育的な特別の学習活動	206	24.3
タ	楽器の練習、リズム遊び、リトミック等、音楽にかかる特別の学習活動	170	8.2
セ	英会話等、英語にかかる特別の学習活動	136	11.8
ソ	ひらがなの読み書き、文字指導等、言葉にかかる特別の学習活動	109	8.3
チ	茶道、華道、書道等、日本の伝統文化にかかる特別の学習活動	78	9.0
ス	絵画、造形等、図画工作にかかる特別の学習活動	69	98.6
ツ	その他の特別の学習活動（具体的に ）	33	24.2

①アンケート等で、具体的な需要を独自に調べている
(表では「需要調査」。以下同じ)

事業等に関しては、「イ 放課後児童健全育成事業(23.4%)」が一番高く20%を超えていたが、それ以外はすべて10%以下であった。多くの保育所等では、アンケート等で具体的な需要を独自に調べていなかった。特別の学習活動に関しても、20%を超えていたものは「ツその他」だけであった。

②保護者と面談の上、決めている(保護者面談)

40%を超えていた事業等は「ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育(49.4%)」「キ 休日・夜間保育事業(45.5%)」「コ 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援(45.3%)」「オ 一時預かり事業(42.0%)」であった。個々の子どもや家庭に対する特別な支援を必要とするケースに対して面談の上決めていた。特別の学習活動に関しては、すべて10%未満であった。

③保護者の都合に合わせて利用しやすいように、定員枠を流動的にしている(定員枠流動)

この設問では、すべての事業等が25%以下であり、特に保護者の都合に合わせて利用しやすいように、定員枠を流動的にしているということは無かった。特別の学習活動に関しては、すべて10%未満であった。

④保護者の都合に合わせて利用しやすいように、時間を流動的にしている(時間流動)

30%を超えていた事業等はなく、概して、保護者の都合に合わせて利用しやすいように、時間を流動的にしていることはなかった。特別の学習活動に関しては、すべて10%未満であった。

⑤月末などの区切りで、いつでも辞めたり、参加したりできるようにしている(入退自由)

20%を超えていた事業等はあるものの、月末などの区切りで、いつでも辞めたり、参加したりできるような配

表5. 保護者の状況に配慮するために立てている対策の選択率(%)

	実施している(N)	需要調査	保護者面談	定員枠流動	時間流動	入退自由
ア 病児保育事業(病児・病後児保育事業)	42	2.4	31.0	21.4	16.7	9.5
イ 放課後児童健全育成事業	47	23.4	34.0	21.3	8.5	21.3
ウ 地域子育て支援事業としての相談業務	231	7.4	16.0	13.4	26.8	6.1
エ 地域子育て支援事業としての園庭開放	243	7.8	5.3	16.0	22.2	7.4
オ 一時預かり事業	219	6.8	42.0	18.7	16.4	15.5
カ 特定保育事業	24	4.2	29.2	8.3	12.5	16.7
キ 休日・夜間保育事業	33	9.1	45.5	24.2	18.2	15.2
ク 延長保育事業	365	9.6	20.0	15.6	18.4	21.9
ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育	336	6.0	49.4	5.1	4.2	2.7
コ 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援	172	7.6	45.3	5.2	5.8	3.5
サ 不適切な養育等が疑われる家庭への支援	201	4.5	39.8	6.5	5.5	2.5
シ スイミング、体操、サッカー等、体育的な特別の学習活動	206	18.9	7.3	1.5	3.4	7.3
ス 絵画、造形等、図画工作にかかる特別の学習活動	69	14.5	2.9	1.4	4.3	4.3
セ 英会話等、英語にかかる特別の学習活動	136	16.9	5.9	2.9	2.9	5.9
ソ ひらがなの読み書き、文字指導等、言葉にかかる特別の学習活動	109	14.7	9.2	1.8	4.6	2.8
タ 楽器の練習、リズム遊び、リトミック等、音楽にかかる特別の学習活動	170	12.9	5.9	2.4	4.7	4.7
チ 茶道、華道、書道等、日本の伝統文化にかかる特別の学習活動	78	11.5	9.0	2.6	2.6	5.1
ツ その他の特別の学習活動(2)の「ツ」で記した活動)	33	21.2	0.0	0.0	3.0	3.0

慮はあまりしていなかった。特別の学習活動に関しては、すべて10%未満であった。

次に、事業等や特別の学習活動ごとに数値を横にみていく。横にみて、最も高い値のフォントを変えた。事業等では、「保護者面談」の割合が最も高い事業等（アイオカキケコサ）と「時間流動」の割合が最も高い事業等（ウエ）、「入退自由」の割合が最も高い事業等（ク）に分かれた。特別の学習活動では、全ての活動で「需要調査」の割合が最も高かった。

（4）子どもの福祉を尊重し、生活の連続性の考慮するための職員への対策

表6は、事業等や特別の学習活動を実施する際、子ども（園児）の福祉を尊重し、生活の連続性を考慮するために立てている職員への対策として選ばれた割合（%）を示したものである。複数回答を認めているので、横に合計しても100%にはならない。まず対策ごとに縦にみていく。

①専任の担当者がある（専任の担当者）。

事業等に関して、50%を超えている事業等は、「ア 病児保育事業（病児・病後児保育事業）（83.3%）」「イ 放課後児童健全育成事業（51.1%）」であった。その他

の事業はすべて30%以下であった。「ア」と「イ」は、保育士資格だけでは対応できない専門性が必要な事業である。特別の学習活動に関しては、すべてが20%以下であった。

②職員の中の担当者を決めている（担当する職員）。

事業等に関して、40%を超えている事業等は「ウ 地域子育て支援事業としての相談業務（46.8%）」であった。30%を超えている事業等は「オ 一時預かり事業（38.3%）」「ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育（37.8%）」「キ 休日・夜間保育事業（36.4%）」「エ 地域子育て支援事業としての園庭開放（34.6%）」「イ 放課後児童健全育成事業（34.0%）」であった。特別の学習活動に関して、30%を超えている活動は、「ツ その他の特別の学習活動（33.3%）」「ソ ひらがなの読み書き、文字指導等、言葉にかかる特別の学習活動（30.3%）」であり、これら以外は20%以下であった。

③職員の中の担当者を園外研修に参加させている（担当者を園外研修）。

事業等に関して、30%を超えているのは、「ア 病児保育事業（病児・病後児保育事業）（35.4%）」だけであり、これ以外の事業等は30%以下であった。多くの保育

表6. 子どもの福祉を尊重し、生活の連続性の考慮するための職員への対策の選択率（%）

	実施している(N)	専任の担当者	担当する職員	担当者を園外研修	担当者に園内研修	全職員で取り組む	全職員を園外研修	全職員に園内研修	担当は職員以外
ア 病児保育事業(病児・病後児保育事業)	42	83.3	11.9	21.4	9.5	7.1	0.0	7.1	0.0
イ 放課後児童健全育成事業	47	51.1	34.0	21.3	4.3	14.9	2.1	4.3	0.0
ウ 地域子育て支援事業としての相談業務	231	23.8	46.8	22.1	6.9	12.1	4.3	5.2	1.3
エ 地域子育て支援事業としての園庭開放	243	19.3	34.6	13.2	3.3	25.9	2.1	3.3	0.8
オ 一時預かり事業	219	24.7	38.8	8.2	4.1	33.3	3.2	5.0	0.5
カ 特定保育事業	24	25.0	25.0	12.5	8.3	29.2	8.3	16.7	4.2
キ 休日・夜間保育事業	33	18.2	36.4	0.0	0.0	48.5	6.1	6.1	0.0
ク 延長保育事業	365	11.2	23.0	4.4	2.5	55.3	3.8	6.3	0.5
ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育	336	18.5	37.8	35.4	12.2	44.6	21.4	26.2	2.7
コ 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援	172	2.3	17.4	9.3	5.2	57.0	10.5	13.4	0.0
サ 不適切な養育等が疑われる家庭への支援	201	4.5	19.9	12.9	4.5	51.2	13.4	17.4	1.0
シ スイミング、体操、サッカー等、体育的な特別の学習活動	206	17.0	8.7	4.4	3.9	11.7	2.4	4.9	63.1
ス 絵画、造形等 図画工作にかかる特別の学習活動	69	17.4	11.6	13.0	7.2	33.3	10.1	11.6	36.2
セ 英会話等、英語にかかる特別の学習活動	136	19.9	5.1	1.5	1.5	8.8	1.5	0.0	61.8
ソ ひらがなの読み書き、文字指導等、言葉にかかる特別の学習活動	109	6.4	30.3	12.8	6.4	26.6	3.7	3.7	16.5
タ 楽器の練習、リズム遊び、リトミック等、音楽にかかる特別の学習活動	170	12.9	19.4	11.2	10.6	28.8	9.4	8.8	41.2
チ 茶道、華道、書道等、日本の伝統文化にかかる特別の学習活動	78	17.9	15.4	1.3	3.8	9.0	2.6	2.6	47.4
ツ その他の特別の学習活動((2)の「ツ」で記した活動)	33	18.2	33.3	9.1	3.0	18.2	3.0	9.1	33.3

所等で職員の中の担当者を園外研修に参加させていなかった。特別の学習活動に関しては、すべてが15%以下であり、職員の担当者を園外研修に参加させていないことが明らかになった。

④職員の中の担当者に園内研修を行っている（担当者に園内研修）。

事業等に関して、10%を超えているのは「ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育（12.1%）」だけであり、多くの保育所等で職員の中の担当者に園内研修をするに至っていない。特別の学習活動に関しても10%を超えているのは「タ 楽器の練習、リズム遊び、リトミック等、音楽にかかる特別の学習活動（10.6%）」だけであり、ほぼ同様に結果であった。

⑤職員全体で取り組むようにしている（全職員で取り組む）。

事業等に関して、50%を超えているのは「コ 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援（57.0%）」「ク 延長保育事業（55.3%）」「サ 不適切な養育等が疑われる家庭への支援（51.2%）」であり、40%を超えているのは「キ 休日・夜間保育事業（48.5%）」「ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育（44.6%）」であった。特別の学習活動に関して、「ス 絵画、造形等、図画工作にかかる特別の学習活動（33.3%）」は30%を超えていた。

⑥職員全体を園外研修に参加させている（全職員を園外研修）。

事業等に関して、20%を超えている事業は「ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育（21.4%）」だけであり、多くの保育所などでは、全職員が園外研修に参加するような体制になっていなかった。特別の学習活動に関して、20%を超えている活動はなかった。

⑦全職員に園内研修を行っている（全職員に園内研修）。

事業等に関して、20%を超えている事業等は、「ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育（26.2%）」のみで、他はいずれも20%以下であった。多くの保育所などでは、全職員に園内研修を行う体制ではなかった。特別の保育活動に関しても、20%を超えている活動はなかった。

⑧非常勤講師・外部講師等、担当を職員以外の者に依頼している（担当は職員以外）。

すべての事業等が10%以下であり、事業等については担当を非常勤講師・外部講師等に依頼することは殆どなかった。特別の学習活動に関しては、60%を超えている活動「シ スイミング、体操、サッカー等、体育的な特別の学習活動（63.1%）」「セ 英会話等、英語にかか

る特別の学習活動（61.8%）」があった。40%を超えている活動として「チ 茶道、華道、書道等日本の伝統文化に関わる特別の学習活動（47.4%）」「タ 楽器の練習、リズム遊び、リトミック等、音楽にかかる特別の学習活動（41.2%）」、30%を超えている活動として「ス 絵画、造形等、図画工作にかかる特別の学習活動（36.2%）」「ツ その他の特別の学習活動（33.3%）」があった。特別の学習活動では「ひらがなの読み書き、文字指導等、言葉にかかる特別の学習活動」を除き、より専門的な学習を期待してか非常勤講師・外部講師等の担当者に依頼している保育所等が多いことが明らかになった。

次に、事業等や特別の学習活動ごとに数値を横にみていく。横にみて、最も高い値のフォントを変えた。事業等では「専任の担当者」の割合が最も高い事業等（アイ）、「担当する職員」の割合が最も高い事業等（ウエオ）、「全職員で取り組む」の割合が最も高い事業等（カキクケコサ）に分かれた。特別の学習活動では「担当者は職員以外」の割合が最も高い事業等（シスセタチツ）と「担当する職員」の割合が最も高い事業等（ソツ）に分かれた。

(5) 実施にあたり、保育者の専門性の向上のために工夫していること（自由記述）

「このような需要に対する事業等や特別の学習活動を実施するにあたり、保育者の専門性の向上のために工夫されたことがあればお書きください」との設問に対し、自由記述で記入してもらった。130件の記入があった。それらの内容を分析したところ、①園内・園外研修、②定期的に外部講師に依頼（特別の学習活動）、③園独自の取り組み、④職員間の連携、⑤専門家との連携、⑥外部講師による研修、⑦保護者との連携、⑧その他の8つのカテゴリーに分類することができた。以下ではそれぞれについて述べる。

①園内・園外研修

「園内・園外研修に取り組んでいる」と記述のあった園は57件で「園外の研修に積極的に参加し、そこで得た学びを園内研修において職員と情報共有している」という内容がほとんどであった。様々な需要に対する事業や特別の学習活動を実施するために、園では保育者が研修に参加し、そこでの学びを園内で共有して専門性の向上を図るよう工夫している園があると言える。また、毎年決まった研修に継続して数名参加できるよう工夫している園や、器楽等の担当者を決めて研修に参加しているという園もあった。

②定期的に外部講師に依頼（特別の学習活動）

特別な学習活動のために定期的に外部講師に依頼していると記述した園は16件であった。特別な学習活動の内

容は「英語や音楽、体操教室、水泳、サッカー教室」などであり、保育時間中に実施しているものもあれば降園時間を過ぎてから実施しているものもあった。英語や音楽、体育等より専門的スキルが求められる活動については、専門家である外部講師に任せているという園がほとんどであり、保育者は子どもと共に参加して指導内容を学んで保育の中で実践したり、外部講師に保育者への研修や指導を行ってもらったりして、保育者のスキルアップにつなげているという園もあった。

③園独自の取り組み

園独自の取り組みとしては、「外国籍児童が40%を超えているため、外国語の園の説明書やパンフレットを作成している」「外国籍の子どもに合わせて母国語でコミュニケーションがとれるように園内研修に取り組んでいる」など、14件の記述があった。日本で生活する外国人は今後も増えることが想定され、園でも外国籍の子どもの受け入れや保護者への対応が必要になってくると思われる。今後、言語や文化の理解、対応の仕方に関する研修や工夫が求められると考えられる。いくつかの園では、それぞれ工夫し在籍している子どものニーズに合わせた取り組みを行ったり、園独自の特徴を打ち出そうとしたり、業務をスムーズに遂行するための方策がとられていることが明らかになった。

④職員間の連携

職員間の連携については12件の記述があった。内容は、小グループでの自己評価の定期的な実施や、グループごとのミーティングでのケース会議等で情報共有を行っているというものであった。中には、「ノーコンタクトタイム制度を導入し、勤務時間のうち1時間だけではあるが子ども（保育）と完全に離れて保育記録や行事準備等に専念できる時間の確保を図っている」とする園もあり、このような時間を連携の前提として位置づけるなど、様々な工夫を凝らし、職員間の連携を図っている園もあることが示された。

⑤専門家との連携

専門家との連携については7件の記述があり、内容は「障害や発達上の課題を持つ子どもに対する支援」について専門機関と連携をとったり、専門家が園児への発達支援を行っている時に担任も同席して学んでいるというものであった。また、不適切な養育が疑われる家庭支援に関して、市の虐待防止対策委員会に参加して研修を受けているという記述もあった。

⑥外部講師による研修

外部講師による研修を行っているという記述が6件あった。内容は「障害や発達支援」に関するもので、全職員への園内研修を実施すると同時に園児への指導も依

頼し、職員も同じような指導ができるよう取り組んでいるという園や、研修の年間計画に盛り込んでいる園、障害のある子どもの保護者にも研修の場を設けているという園もあった。

⑦保護者との連携

保護者との連携を行っているという記述が4件あった。内容は障害や発達支援についての研修会に保護者も一緒に参加してもらったり、1年間の子どもの育ちをパワーポイントを使って可視化したり、特別な学習活動の成果を参観日や発表会で見てもらうなどして保護者との連携を図っているものであった。

⑧その他

「その他」に分類した意見には、「英語の先生に依頼して『遊びながら英語に親しむ』ことをしたいが職員の同意が得られない」「特別な活動をするというよりは様々な経験を重ねることを大切にしている」「要求に応えるばかりでなく、それぞれの時期に大切なことを経験させたい」「特別な活動は必要がないと考えている」「保育士不足が深刻で研修や特別な活動どころではない」といったものが記述されていた。

これらのことから、記述された件数は少ないものの、様々なニーズに対応することが求められているなか、保育者は研修に参加したり、保育者同士で学び合ったり、専門家と連携をとるなどしてスキルアップや専門性の向上に努めていることが明らかとなった。

(6) 子どもの福祉を尊重し、生活の連続性を考慮するための場所や時間への対策

「このような需要に対する事業等や特別な学習活動を実施する際、子ども（園児）の福祉を尊重し、生活の連続性を考慮するために、場所や時間等への次のような対策を立てていますか？ 立てている対策の全てに○をつけて下さい」と求めた。表7は、子どもの福祉を尊重し生活の連続性を考慮するための時間や場所についての対策として選択された割合（%）を示したものである。まず対策ごとに縦にみていく。

①通常の教育や保育とは別に、専用の場所がある（場所：専用）

事業等に関して、80%を超えていたのは、「ア 病児保育事業（病児・病後児保育事業）（81.0%）」で、これ以外は40%以下であった。「病児保育事業（病児・病後児保育事業）」の多くが専用スペースで行われている。特別な教育活動に関して、「シ スイミング、体操、サッカー等、体育的な特別な学習活動（22.3%）」と「チ 茶道、華道、書道等、日本の伝統文化にかかる特別な学習活動（21.8%）」では20%を超えていた。

②通常の教育や保育と、同じ場所で実施している（場所：通常）

事業等に関して、50%を超えていたのは、選択率の高い順に「コ 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援 (76.2%)」「ク 延長保育事業 (75.6%)」「ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育 (73.8%)」「キ 休日・夜間保育事業 (69.7%)」「サ 不適切な養育等が疑われる家庭への支援 (62.2%)」「カ 特定保育事業 (58.3%)」「オ 一時預かり事業 (58.0%)」であった。多くの事業等が通常の教育や保育と、同じ場所で実施されていると言える。特別の学習活動に関しては、すべての活動が50%以上であった。半数以上の保育所等では特別の学習活動は、通常の教育や保育と、同じ場所で実施されていることが明らかになった。

③専用の場所を設けているが、子どもの状況に合わせて、通常の教育や保育と同じ場所も使用している（場所：併用）

いずれの事業等、特別の学習活動でも、高い値はなかった。

④専用の時間を設けてその時間だけ実施している（時間：専用）

事業等に関して、30%を超えていたのは「ア 病児保育事業（病児・病後児保育事業）(31.0%)」、20%を超えていたのは、選択率の高い順に、「カ 特定保育事業 (25.0%)」「イ 放課後児童健全育成事業 (23.4%)」「エ 地域子育て支援事業としての園庭開放 (22.2%)」「オ 一時預かり事業 (21.5%)」であった。多くの保育所等では、専用の時間を設けていないことが明らかになった。特別の学習活動に関して、30%を超えていたのは「シ スイミング、体操、サッカー等、体育的な特別の学習活動 (32.5%)」と「セ 英会話等、英語にかかる特別の学習活動 (31.6%)」で、これ以外は、30%以下であった。

表7. 子どもの福祉を尊重し、生活の連続性を考慮するための時間や場所への対策の選択率(%)

	実施している(N)	場所			時間		
		専用	通常	併用	専用	通常	併用
ア 病児保育事業(病児・病後児保育事業)	42	81.0	4.8	9.5	31.0	42.9	9.5
イ 放課後児童健全育成事業	47						
ウ 地域子育て支援事業としての相談業務	231	32.9	27.7	17.3	23.4	28.6	17.7
エ 地域子育て支援事業としての園庭開放	243				22.2	17.7	9.9
オ 一時預かり事業	219	22.4	58.0	13.2	21.5	47.9	10.0
カ 特定保育事業	24	8.3	58.3	12.5	25.0	58.3	0.0
キ 休日・夜間保育事業	33	21.2	69.7	0.0			
ク 延長保育事業	365	4.7	75.6	9.0			
ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育	336	2.7	73.8	7.1	1.8	59.2	5.4
コ 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援	172	1.7	76.2	2.9	1.2	60.5	4.1
サ 不適切な養育等が疑われる家庭への支援	201	4.0	62.2	6.5	2.0	50.2	7.5
シ スイミング、体操、サッカー等、体育的な特別の学習活動	206	22.3	59.2	9.2	32.5	45.1	3.4
ス 絵画、造形等、図画工作にかかる特別の学習活動	69	2.9	79.7	2.9	15.9	53.6	7.2
セ 英会話等、英語にかかる特別の学習活動	136	2.9	78.7	5.9	31.6	41.9	2.2
ソ ひらがなの読み書き、文字指導等、言葉にかかる特別の学習活動	109	3.7	74.3	1.8	15.6	47.7	5.5
タ 楽器の練習、リズム遊び、リトミック等、音楽にかかる特別の学習活動	170	4.7	78.8	6.5	20.6	52.4	5.3
チ 茶道、華道、書道等、日本の伝統文化にかかる特別の学習活動	78	21.8	62.8	3.8	25.6	51.3	1.3
ツ その他の特別の学習活動((2)の「ツ」で記した活動)	33	18.2	51.5	6.1	21.2	48.5	6.1

⑤通常の教育や保育の時間の中で実施している（時間：通常）。

事業等に関して、50%を超えていたのは、選択率の高い順に、「コ 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援（60.5%）」「ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育（59.2%）」「カ 特定保育事業（58.3%）」「サ 不適切な養育等が疑われる家庭への支援（50.2%）」であった。40%を超えていたのは、「オ 一時預かり事業（47.9%）」と「ア 病児保育事業（病児・病後児保育事業）（42.9%）」であった。これら以外は、30%以下であった。比較的多くの事業等は、通常の教育や保育の時間の中で実施していることが明らかになった。特別の学習活動に関しては、すべてが50%以上であった。半数以上の保育所等では、特別の学習活動は通常の教育や保育と同じ時間で実施されていた。

⑥専用の時間を設けているが、子ども状況に合わせて、通常の教育や保育と同じ時間の中で実施も可にしている（時間：併用）。

いずれの事業等、特別の学習活動でも、高い値はなかった。

次に、事業等や特別の学習活動ごとに数値を横にみていく。場所、時間別に横にみて、最も高い値のフォントを変えた。場所に関して、事業等では「場所：専用」の割合が最も高い事業等（アウ）、「場所：通常」の割合が最も高い事業等（オカキクケコサ）に分けられた。特別の学習活動では、全ての活動が「場所：通常」の割合が最も高かった。時間に関しては、事業等では「エ 地域子育て支援事業手の園庭開放」では「時間：専用」の割合が最も高かったが、これ以外の事業等並びにすべての特別の学習活動では「時間：通常」の割合が最も高かった。

2) 多様化する保育・教育ニーズへの対応に影響する要因の分析

多様化する保育・教育ニーズへの対応に影響する要因を探索的に検討するために、本研究では新しい保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、新しい指針等）に関する研修を取り上げた。そして、「新しい保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、新しい指針等）に関する研修についてお尋ねします。該当するものすべてに○をつけて下さい。」として、次の8つの項目を示した。

- a. 新しい指針等を配布した。（表8、図1、2では「指針等配布」と表記。以下同じ）
- b. 新しい指針等の解説を配布した。（解説配布）
- c. 新しい指針等の読み合わせをした。（指針等読み合わせ）

- d. 新しい指針等の解説の読み合わせをした。（解説読み合わせ）
- e. 職員を外部研修に参加させた。（職員を外部研修に）
- f. 職員を外部研修に参加させ、園内研修で学びを共有した。（外部→内部研修）
- g. 現在、研修を計画している。（研修計画中）
- h. 職員の自主性に任せている。（自主性任せ）

(1) 新しい指針等に関する研修と各事業等及び特別の学習活動の実施率との関係

各項目に対して○がついた園とついていない園で、事業等や特別の学習活動の実施率を比べた。表8は、カイ二乗検定の結果が有意であった組み合わせのみ、その結果を示したものである。例えば、「指針等配布」の列の「オ 一時預かり事業」には「○>×」と示されている。このことは次の内容を示している。「a. 新しい指針等を配布した。」に○がついていた調査票は225票で、ついていなかった調査票は203票であった（人数（○/×）参照）。前者と後者で「オ 一時預かり事業」の実施率を比較したところ、前者の実施率は55.1%、後者の実施率は46.8%で、前者の方が後者よりも実施率が高い傾向が見られた（ $p < .10$ ）。「○>×」の文字サイズについて、小さいサイズはその傾向（ $p < .10$ ）があり、中くらいのサイズは5%水準（ $p < .05$ ）、大きなサイズは1%水準（ $p < .01$ ）で有意さがみられたことを示している。

もう1例あげる。「c. 新しい指針等の読み合わせをした。」に○をつけた回答者のグループ（ $N=126$ ）とつけなかった回答者のグループ（ $N=302$ ）を比べると、前者の方が後者よりも「ソ ひらがなの読み書き、文字指導等、言葉にかかる特別の学習活動」を行っている割合が有意に高かった（ $p < .01$ ）。

まず表8を縦にみて分析する。最も多くのセルに「○>×」などの結果が入っているのは、「指針等読み合わせ」であり、7つの事業等や特別の学習活動に関係していた。指針等の読み合わせをするかどうか、多様化する保育・教育ニーズへの対応に関係が深いと言える。次いで「外部→内部研修」も、7つの事業等や特別の学習活動に関係していた。しかしながら「一時預かり事業」で「×>○」になっているなど、直線的な関係ではない。「職員を外部研修に」も6つの7つの事業等や特別の学習活動に関係していた。

「指針等を配布」と「研修を計画中」は、いずれも1つの事業等や特別の学習活動にしか関係しなかった。「自主性任せ」は2つの事業等や特別の学習活動に関係していたが、一方は「×>○」になっているなど、関係があるとは言えない。

次に表8を横にみて分析する。最も多くのセルに「○>×」などの結果が入っているのは、「コ 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援」であり、5つの研修方法に関係していた。これに対して、「イ

放課後児童健全育成事業」「キ 休日・夜間保育事業」「ス 絵画、造形等、図画工作にかかる特別の学習活動」は、セルに全く結果が入っておらず、関係していなかった。

(2) 新しい指針等に関する研修と事業等や特別の学習活動の実施数との関係

図1は事業等、図2は特別の学習活動の実施数の平均を研修に対する回答別に示したものである。事業等につ

表8. 指針の研修と事業等及び特別の学習活動の実施率の関係に関する検定結果

	人数(○/×)	指針等配布	解説配布	指針等読み合わせ	解説読み合わせ	職員を外部研修に	外部→内部研修	研修計画中	自主性任せ
		225/203	165/263	126/302	85/343	302/126	253/175	84/344	60/368
ア 病児保育事業(病児・病後児保育事業)							○>×		
イ 放課後児童健全育成事業									
ウ 地域子育て支援事業としての相談業務				○>×					
エ 地域子育て支援事業としての園庭開放						○>×			
オ 一時預かり事業		○>×					×>○		
カ 特定保育事業									○>×
キ 休日・夜間保育事業									
ク 延長保育事業				○>×					
ケ 障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育			○>×			○>×	○>×		
コ 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援			○>×	○>×	○>×	○>×	○>×		
サ 不適切な養育等が疑われる家庭への支援					○>×	○>×	○>×		
シ スイミング、体操、サッカー等、体育的な特別の学習活動				○>×		○>×			
ス 絵画、造形等、図画工作にかかる特別の学習活動									
セ 英会話等、英語にかかる特別の学習活動					×>○			○>×	
ソ ひらがなの読み書き、文字指導等、言葉にかかる特別の学習活動				○>×					
タ 楽器の練習、リズム遊び、リトミック等、音楽にかかる特別の学習活動			○>×	○>×			○>×		
チ 茶道、華道、書道等、日本の伝統文化にかかる特別の学習活動				○>×					
ツ その他の特別の学習活動(2)の「ツ」で記した活動)						○>×	○>×		×>○

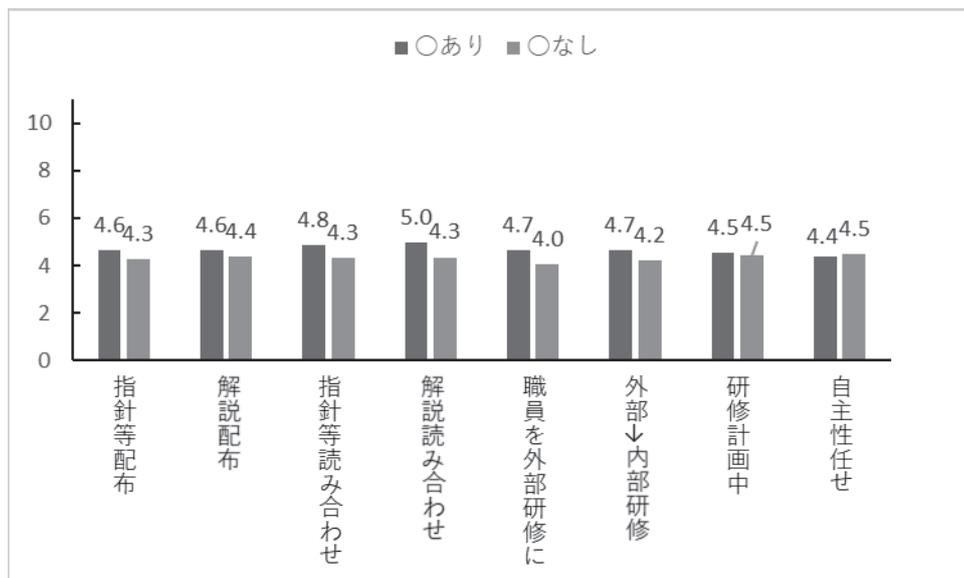


図1. 研修の状態別にみた事業等の平均実施数

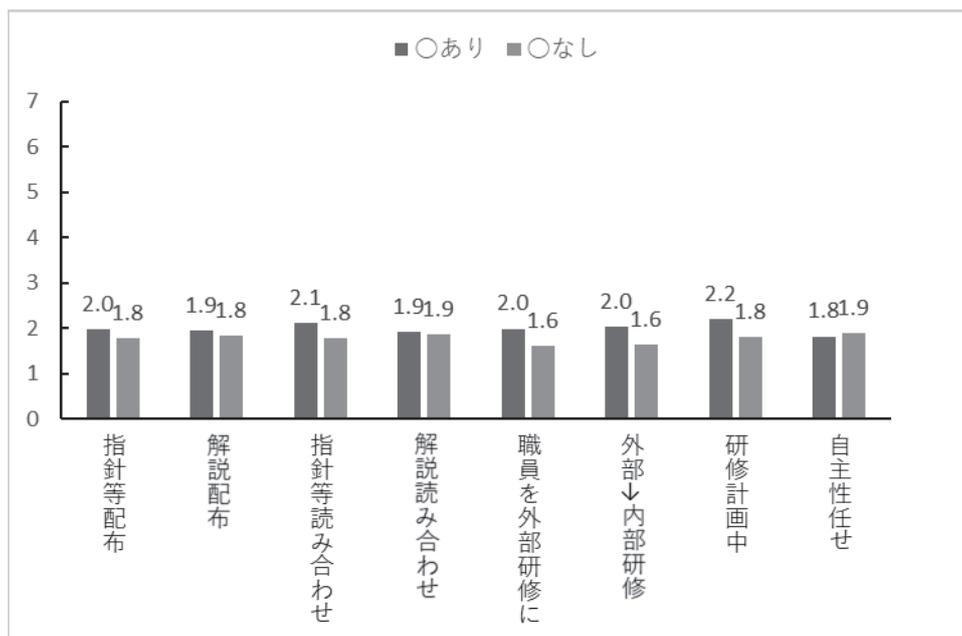


図2. 研修の状態別にみた特別の学習活動の平均実施数

いて、研修計画中と自主性任せを除くと、数値的には○がつけた回答者のグループの方がつかなかった回答者のグループよりも実施数が多かった。t-検定を行ったところ、「指針等読み合わせ」「解説読み合わせ」「職員を外部研修に」「外部→内部研修」では前者の方が後者よりも有意に多くの事業等を実施していた ($p < .05$)。

特別の学習活動について図2をみると、顕著な差は「職員を外部研修に」「外部→内部研修」「研修計画中」の3つの活動であった。「職員を外部研修に」「外部→内部研修」についてはt-検定の結果が有意であった ($p < .05$)。

Ⅲ. ヒアリング調査

1. 社会福祉法人博乃会認定こども園日吉台保育園

- ・所在地 高槻市日吉台1番町25-1
- ・訪問日 平成30年12月8日(土) 10:30~
- ・ヒアリング対応者 理事長 河西良雄氏
南平台保育園園長 河西佳代子氏
- ・調査者 吉岡眞知子

1) 園の概要

当該保育園は1976年(昭和51年)に社会福祉法人を設立し日吉台保育園を開設。その後、高齢者施設や事業に取り組むとともに、新しく2保育園を開設し、地域福祉に取り組んできている。JR高槻駅から北に1.5kmの新興住宅の高台に位置し、広い園庭を有する落ち着いた環境にある。0歳から5歳までの乳幼児期は生涯にわたる人間形成の非常に重要な時期と考え、「知育・体育・徳育」の3本の柱を基に頭のよい子に、心豊かな子に、意欲あ

ふれる子に、バランスよく育てて、自己を十分発揮しながら活動できるように保育方針を示している。

定員は0歳児12人、1歳児21人、2歳児21人、3歳児27人、4歳児27人、5歳児27人(内3、4、5歳児は各1号認定5人を含む)計135人。職員は、園長、保育士(主任を含む)20人、調理員3人。開園時間は平日7時から19時まで、土曜日は7時から6時までとなっている。2階建て園舎でセキュリティを考え広いエントランスでの玄関送迎を基本としている。室内1階に広い温水プールを、2階には遊戯室(ホール)やランチルームを用意し、南側には運動場と思えるくらいの広々とした園庭がある。

2) 実施している事業等

- ・特別事業…障害児保育、一時預かり保育、延長保育事業、学童保育事業
- ・園独自の特別保育(特色のある保育・教育)
特色ある保育・教育については次のように考えてられている。

園の保育方針である、「知育・体育・徳育」の3本の柱を基に①頭のよい子に、②心豊かな子に、③意欲あふれる子に、バランスよく育てて自己を十分発揮しながら活動できることを実現するため、保育カリキュラムに次の内容を入れて計画し、特別なこととしてではなく日々の保育として3歳以上の設定保育で取り入れている。3歳未満児については、その基礎となる内容を意識してカリキュラムを編成している。

- 内容：①英語 ②サッカー ③ダンス ④絵画 ⑤音楽 ⑥体育 ⑦スイミング ⑧ワーク(ドリ

ル) 指導 ⑨5歳児は月2回英会話

外部講師を招いて3歳以上児が、毎日時間を設定し実施している。外部講師は地域の方を中心に大学教員等の専門家をお願いしているが、サッカーについては理事長が自ら担当されている。

費用：特に保護者からの徴収はしないが、スイミングについては、水道代、光熱費として1回300円を徴収している。高槻市から単独の補助金があり、人件費がマイナスにならないよう考え、地元の方の応援を得ている。

3) 実施計画

①一日の生活

	乳児	幼児
7:00		
	自由遊び	自由遊び
9:00	おやつ	体操
	体操	
10:00	設定保育	設定保育
11:00		設定保育
12:00	給食	給食
13:00		
	午睡	午睡
14:00		
15:00	おやつ	おやつ
16:00		
	自由遊び	自由遊び

②設定保育

*集中して学ぶことを目指している。「動」の活動と「静」の活動を意識し、前半を「動」、後半を「静」としている。

	「動」の活動 10:00~10:30	「静」の活動 10:40~11:10
月	ダンス、絵画(隔週)	音楽
火	スイミング(5歳児)	ドリル学習(担任)
水	サッカー	〃
木	スイミング(3、4歳児)	〃
金	体育	〃
土	異年齢児保育	異年齢児保育

*3歳未満児については、見る、触れる経験を通し、感性、感覚が育つように、感じることを大切に設定保育の内容を工夫している。

4) 面接調査で得た情報

①理事長より

私立保育園の生き残りを常に考えなければならない。保護者のニーズや、日中家庭にいないで働いている保育園を利用する保護者の願いをくみ取り、子どもの成長を考え、保育園でできることを工夫し考えていかなければならない。

3、4、5歳の子どもの成長に関わり、この時期に大切にしなければならないことは「豊かな表現力」を育てることだと考えている。保育士の力量を考えると、専門家にお願いする必要があると考えている。出来栄えや、上位の目標を立て行うのではなく、全員が豊かに経験できる環境をつくることに意味がある。入園した子どもたちに豊かな経験をさせたいと考え、このような事業を実施している。

②園長より

*ドリルは、本を読んだり、ワークに取り組んだりして各自、自分のペースで興味を示し進めている。集中力が養われ、目標を持って楽しんで取り組んでいる。

*「動」の活動は、専門の講師を招いているが、保育士が子どもへの個別指導を行っている。そして、専門家から指導法を学ぶ場となり保育技術の研修の場となっている。

*午後の遊びは、子どもと話し合い考えている。

5) ヒアリング調査から学んだこと

働く保護者とその子どもを支える保育所保育等において、子どもの成長と共にその時期に経験をさせたいと思うことが、時間的に十分にできない現状があり、そのような親の願いに応えるには、保育園でそれを補うことができるかを考え、それを「特別保育」として園で取り入れ、親のニーズに応えようとしておられる。

乳幼児期の人格形成の重要な時期に、感性や表現力、体力、集中力の基礎を育むために「できる」「できない」という到達を意識するのではなく、「経験すること」経験を通し育むことを目的に特別な学習活動をカリキュラムに組み込まれている。講師の方も、地域のつながりの中で園の教育の趣旨を理解し指導にあたり、保育士（担任）は子どもの実態が分かっているため個別への援助をするという連携体制での指導である。子どもたちは、生き生きと自分を表現し楽しんで取り組んでいる。

保育士は、専門家の指導を見ながら、自分自身の保育技術向上にもつながり、研修の場としても効果的であるということである。特別保育の目的を明確にし、保育所保育指針等の教育の部分をどのように具体化するかを考えながらカリキュラム編成し、保育士との連携のもと実施されている点は非常に特徴的で子どもたちは主体的に活動している。

2. 社会福祉法人 わかば福祉会幼保連携型認定子ども園 しんでん保育園

- ・所在地 富山市八尾町新田236-2
- ・訪問日 平成30年12月11日（火）10：00～
- ・ヒアリング対応者 園長 杉林聡美氏
副園長 高稲純代氏
- ・調査者 水上彰子

1) 園の概況

富山市の中心から西方面に位置した穏やかな棚田の中腹にあり、周辺は兼業農家、新興住宅、企業団地がある。わかば福祉会は8事業施設運営。定員は145名（内1号認定15名）で現在150名在籍。職員は園長、副園長、主幹保育教諭2名、副主幹保育教諭3名、保育教諭15名、看護師1名、用務員3名、栄養士1名、調理員2名、臨時保育教諭4名、短時間保育教諭10名、保育助手4名、事務員1名、合計48名。開園日・開園時間は月曜日～土曜日7:00～20:00、日曜日・祝日7:00～18:00。建物は鉄筋コンクリート平屋一部鉄骨造りである。

2) 実施事業など

延長保育、休日保育、一時保育、親子サークル、マイ保育園、プレパパ・プレママ体験会

平成27年度から幼保連携型認定こども園となる。教育・保育内容の特色は保育教諭が主に教育・保育活動を進める。3歳以上児の学級編成は、1号認定と2号認定の子どもが一緒に過ごし、年齢別の教育・保育活動をし、異年齢交流活動もする。

活動の特色として・プール教室（4、5歳児）・体育指導（3、4、5歳児）・絵画教室（4歳児）、英語教室（5歳児）・お茶のおけいこ（5歳児）・お話しの会（3、4、5歳児）の他、4歳児はナイト保育、5歳児は四季折々の自然体験や一泊二日のお泊り保育等を取り入れている。

3) 面接調査内容

・特色ある教育・保育内容について

①お話しの会 月1回（3、4、5歳児）指導者は地域ボランティア

いろいろな世界に触れ、知的好奇心を刺激、想像力、語彙力とともに感性豊かな子どもの育ちと、絵本に関心をもつきっかけとなるよう取り入れている。

八尾お話しの会と年2回富山市から派遣されるボランティアにより、前期は4、5歳児、後期は3歳児が経験する。「エルマーの冒険」の読み聞かせは5歳児にとって非常に興味と関心が強く深くなり、生活発表会の劇ごっこに発展した。玄関フロアに設けられた絵本コーナーでは日常的に園長が、降園時は親子での読み聞かせが増え、家庭への絵本貸出し数が多くなった。また、絵本の専門家を招いて『子育てと絵本～「絵本のちから」～を感じよう』のテーマで保護者と職員のための講演会を開催するなど、職員研修に力を注いでいる。

②英語教室 月1回（5歳児）指導者は地域在住の外部講師

英語という言葉を知り親しむことを目的に、遊びながら楽しんでいる。地域の英会話教室の先生が役割を担い、小学校教育の連続性に繋がれば喜ばしいと、保育者と講師が共通した思いをもっている。ぬいぐるみを使い、ゲームや歌を楽しみ新しい言語が日常会話で使われている。

③絵画教室 月1回（4歳児）指導者は地域在住の外部講師

5歳児は創造力や表現力が一段と高まり、自分の力で表現するので、前段階の4歳児を対象にしている。写実的なことや上手に描くことを教えるのではなく自由に表現できる環境を整えることが教室のねらいである。のびのびと表現する4歳児は魅力的であるという地域の日展作家が役割を担い、子ども達は造形や絵をかくことを楽しんでいる。

④プール教室 年5回（4、5歳児）指導者は外部講師

水に親しみ丈夫な身体になると同時に、体力も自然に身につくことから、地元の体育施設で施設専属コーチ指導の下、水泳を楽しんでいる。

参加した子どもは施設利用料90円を支払う。体調によって不参加の場合は支払わない。法人の園バス（無料）で送迎を行っている。春季から水に親しんでいるので、夏の園でのプール遊びは活発である。職員は事前に施設専属コーチから水遊び指導の研修を受講し研修している。

⑤体育指導 月1回（3、4、5歳児）副園長と各担任運動好きな子どもになってほしいと、体育指導年間計

画を立案し月1回体育指導を実践している。副園長がリーダーとなって体育指導ゼミを開催しPDCAを実践している。担任は、運動会種目の課題のみを取り上げるのではなく、各年齢、その年の子どもの特徴、これまでの子どもの育ちを考慮して具体的な活動を部分案に記述して提示、実践、評価反省、課題把握、課題会議、実践を繰り返している。園内研修として取り組む体育指導である。

⑥お茶のおけいこ 月1回（5歳児） 指導者は法人職員

日本の伝統文化に触れること、美味しいお菓子とお茶を楽しむことをねらいとして、少人数で体験できるように工夫している。卒園前に職員や年中児を招待したおもてなし体験は、子どもの自信につながっている。

施設周辺は田畑に囲まれ日常的に美しい自然に恵まれた環境にある。保育内容は活発で、上記の他、ナイト保育、国立立山少年自然の家で四季折々の自然体験、一泊二日お泊り保育、来拝山登山、海岸でザリガニ取りなど、全身で体感できる活動の取り組みがあった。保育ニーズに関する需要把握は、入園説明会、おたよりなどで意向を把握しているが、ご意見があればいつでもお話してほしいことを保護者に伝えている。外部講師による教室はいずれも保護者の費用負担は無く、また、県内の公共施設を十分活用し、子どもの生きる力を育む教育・保育内容の充実が図られている。

4) ヒアリング調査で学んだこと

当該園は平成21年度に公立から民間委託されて10年が経過し、平成27年度から認定こども園として歩んでいる。地域の保育園として地域の方々に見守り育てていただいていることを基盤に、一層の教育・保育内容の充実が図られている。園内研修では、教育・保育内容を含み、体育指導ゼミ、行事の充実ゼミ、乳児保育ゼミがあり、職員が選択して参加し、研鑽を積み、〈全体ゼミ、職員園内研修〉のファイルにこれまでの歩みが綴じられている。

また、新卒から経験3年の職員による「若手ゼミ」は、アートのワークショップや離乳食を作って食べようなど、月に1回自分たちで企画した内容で学び合い、夏には「若手キャンプ」を開催して若手育成が図られており、法人内各施設職員の交流も活発である。子どもに無理なく、楽しく取り組める教育・保育内容を実践するには、地域性、子どもの育ち、子どもにとって良い活動を見極めて取り組もうとする向上心ある職員の育成と、働きやすい職場環境を整えてこそできることを学んだ。

IV. 総合考察（提言）

1. 結果の概要

本研究の結果、以下のことが明らかになった。

①保育・教育ニーズに対応するために多くの保育所・認定こども園が様々な事業や特別の学習活動（以下、事

業等）を実施している。

- ②認定こども園と保育所を比べると、前者の方が後者よりもよく取り組んでいる事業等がある。公立園と私立園を比べると、公立園の方が良く取り組んでいる事業等もあれば、逆に私立園の方が良く取り組んでいる事業等もある。
- ③行政指示の事業等もあれば、園独自の事業等もある。補助金がある事業等もあれば、ない事業等もある。保護者に費用負担を求める事業等もある。
- ④事業等の実施にあたり、保護者に面談をしたり、需要調査をしたり、定員枠や時間を流動的にするなどの工夫がなされている。
- ⑤事業等の実施体制として、専任の担当者を置く事業等もあれば、担当する職員を決めたり、全職員で取り組む体制を取っている事業等もある。担当者を園外研修に参加させるなど専門性を高める取組も実施されている。職員以外に担当を任せる外部講師の事業等もある。
- ⑥指針等の読み合わせをしたり、職員が外部研修に参加したり、その学びを園内研修で共有したりするなどの研修が事業等の実施を支えている。
- ⑦ノーコンタクトタイム（子どもと接しない時間。考える時間、記録を書く時間、指導計画を練る時間、教材研究の時間等）制度を導入したり、専門機関や役所の担当者との連携を強めたりしている園もある。
- ⑧ヒアリング調査では、両園とも、保護者のニーズを把握し、園が無理なくそのニーズに応じることができる内容を考え実施している。実施にあたり地域の方々との連携のもと、地域性も生かした内容で実施している。徴収金等もなく保護者負担が無いよう配慮されている。日常の保育の一環として取り組まれているため、子どもたちも無理なく自然に活動に参加することができ、教育効果を挙げている。それと共に、講師の方々の指導方法を職員が学ぶ機会になり、職員研修の機会となっている。

2. 多様化する保育・教育ニーズへの対応に必要なこと

これらの結果は、多様化する保育・教育ニーズに対応するためには、次の3つのことが必要であることを示唆している。すなわち、(1) 事業等を実施するための準備、(2) 実施している事業等を継続していくための評価、(3) 事業等を改善するための専門性の向上が必要であることを示唆している。以下、それぞれについて、本研究に関連付けて「資源」という語をキーワードにして述べる。

(1) 事業等を実施するための準備

事業等のねらいを明記しておくことが必要である。たとえ行政指示であっても、人的、物的、空間的、時間的資源を使うことである。ねらいを達成するために、これらの資源をそこに割けるかどうか。特別の学習活動の場

合は、需要調査がねらいを明文化するのに役立つ。ねらいは、次の評価にも関係する。

（2）実施している事業等を継続していくための評価

一度始めた事業等は、ニーズがある限り中止することは困難である。しかし、資源を使うことが、次第に困難になってくる。ニーズが増えてくるからである。上記の「ねらい」に沿った評価を行うことで、ねらいの達成度を確認でき、PDCAサイクルに乗せることができる。なお、評価にかかる時間も資源である。ノーコンタクトタイム制度などの活用で確保することが必要である。

（3）事業等を改善するための専門性の向上

「ねらい」が事業等ごとに異なるように、求められる専門性も事業等ごとに異なる。例えば、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援と音楽にかかる特別の学習活動では求められる専門性が異なる。そこでまずはニーズに応じた専門性を明確にすることが必要である。次にその専門性を高めるための研修を行う。研修には人的、物的、空間的、時間的資源が求められる。

3. 本研究の発展

以上のように「資源」をキーワードにすると、多様な教育・保育ニーズへの対応が可能になる。ここで、人的資源に焦点を当てて、本研究の発展を考えてみる。人的資源とは、多様な教育・保育ニーズに、誰が対応するのかにかかわることである。子どもや保護者に関わるニーズであれば、まずは保育者が対応することになる。保育分野における人材不足（厚生労働省、2017；保育人材確保のための『魅力ある職場づくり』に向けて）を前提とすると、この資源の確保が最も困難と想定される。

まずは各保育・教育ニーズに求められる専門性を特定する研究が必要である。例えば、外国籍家庭の子どもに対応するためには、当該国の言語で保護者と情報を伝え合うことが必要かもしれない。人工知能の発展によって翻訳機が開発されていたり、インターネットを活用することで単語の置き換えが可能になっていたりする。しかし、例えそのような物的資源があっても、それを使いこなす資質や能力が保育者には必要である。専門性にそのような資質・能力を加えることが求められる。

2つめは、その専門性をいつ、どのように身につける

かに関する研究が必要である。このうち「いつ」にあたる、身につける時期に関しては養成段階と現職段階が考えられる。養成段階では、例えば乳児保育など、ニーズが全国規模で大きくなった場合は授業を充実させることで対応できる。しかし、それほどニーズが大きくない場合や特定の地域に偏る場合、さらにニーズが変化する場合は、授業では対応できない。適応的熟達者（Hatano, 1982；Hatano & Inagaki, 1986）を養成していくしかない。

現職段階では研修が求められる。多様化する保育・教育ニーズへの対応に関する研修としては、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）の「保護者支援・子育て支援」の分野が該当する。その内容としては「関係機関との連携、地域資源の活用」が当てはまる。事業等を行うにあたっては、まずはこのような研修を受けることが望ましい。少なくとも研修テキスト（例えば矢萩, 2018）を独習することが求められよう。研修の成果を示すことが研究になると期待される。

最後は、専門性の向上とニーズに対する満足度との関係を調べる研究が必要である。例えば、「保護者支援・子育て支援」の分野別リーダーが在職する保育所等と在職しない保育所等を比較して、前者の方が後者よりも、より多くの保育・教育ニーズに対応しているかどうか、事業等を受けた子どもや保護者が満足しているかどうか等を調べるのが望まれる。もし両者に差がないようであれば、保育・教育ニーズが多様化しても保育者等の専門性は変わらないという結論が出よう。

文献

- Hatano, G. (1982) Cognitive consequences of practice in culture specific procedural skills. *The quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*,4,15-18.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1986) Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azuma, & K.Hakuta (Eds.), *Child Development and Education in Japan* (Pp 262-272). Freeman & Co.
- 矢萩恭子編 (2018) 保育士等キャリアアップ研修テキスト 6 保護者支援・子育て支援 中央法規

多様化する保育・教育ニーズに対応するための保育者の専門性の向上に関する研究

I. あなたの園のことについてお尋ねします。該当するものに○をつけて、数字を入れて下さい。

(1) 園の種別は ア 保育所 イ 幼保連携型認定こども園

(2) 園の運営主体は ア 公立 イ 民間

(3) 園の定員は (平成 30 年 9 月 1 日現在)

	0歳児	1歳児	2歳児	3歳児	4歳児	5歳児	合計
定員							
現員							

II. 新しい保育所保育指針と幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、次の一文が入りました (括弧内は幼保連携型認定こども園教育・保育要領の記述)。

保護者の就労と子育ての両立等を支援するため、保護者の多様化した保育 (教育及び保育) の需要に応じ、病児保育事業など多様な事業を実施する場合には、保護者の状況に配慮するとともに、子ども (園児) の福祉が尊重されるよう努め、子ども (園児) の生活の連続性を考慮すること

貴園では、このような需要に対して、どのような事業や支援等 (以下、事業等) を実施していますか。

(1) 実施している事業等についてお尋ねします。

A 実施しているものに○をつけてください。

B 実施している事業等は、次のどれに当たりますか。どちらかに○をつけて下さい。

① 園独自で行っている。 ② 行政からの指示で行っている。

C 実施している事業等の行政などからの補助金の有・無について、どちらかに○をつけてください。

	事業等	A 実施しているものに○	B ①(園独自) または② (行政指示) を選択	C 補助金の有 無を選択
ア	病児保育事業 (病児・病後児保育事業)		① ②	有 無
イ	放課後児童健全育成事業		① ②	有 無
ウ	地域子育て支援事業としての相談業務		① ②	有 無
エ	地域子育て支援事業としての園庭開放		① ②	有 無
オ	一時預かり事業		① ②	有 無
カ	特定保育事業		① ②	有 無
キ	休日・夜間保育事業		① ②	有 無
ク	延長保育事業		① ②	有 無
ケ	障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育		① ②	有 無
コ	外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援		① ②	有 無
サ	不適切な養育等が疑われる家庭への支援		① ②	有 無

(2) 保護者の要望や子どもの育ちを考え、園の特徴として、園独自で実施している特別の学習活動についてお答えください。

- A 実施している特別の学習活動に○をつけてください。
- B 実施に当たり、保護者に費用負担を求めている場合は○をつけてください。

	特別の学習活動	A	B
シ	スイミング、体操、サッカー等、体育的な特別の学習活動		
ス	絵画、造形等、図画工作にかかる特別の学習活動		
セ	英会話等、英語にかかる特別の学習活動		
ソ	ひらがなの読み書き、文字指導等、言葉にかかる特別の学習活動		
タ	楽器の練習、リズム遊び、リトミック等、音楽にかかる特別の学習活動		
チ	茶道、華道、書道等、日本の伝統文化にかかる特別の学習活動		
ツ	その他の特別の学習活動(具体的に)		

(3) 貴園では、このような需要に対する事業等や特別の学習活動を実施する際、保護者の状況に配慮するために、次のような対策を立てていますか？ 立てている対策のすべてに○をつけて下さい。その他の場合はお書き下さい。

- a. アンケート等で、具体的な需要を独自に調べている。
- b. 保護者と面談の上、決めている。
- c. 保護者の都合に合わせて利用しやすいように、定員枠を流動的にしている。
- d. 保護者の都合に合わせて利用しやすいように、時間を流動的にしている。
- e. 月末などの区切りで、いつでも辞めたり、参加したり出来るようにしている。

	事業等や特別の学習活動	a	b	c	d	e	その他
ア	病児保育事業（病児・病後児保育事業）						
イ	放課後児童健全育成事業						
ウ	地域子育て支援事業としての相談業務						
エ	地域子育て支援事業としての園庭開放						
オ	一時預かり事業						
カ	特定保育事業						
キ	休日・夜間保育事業						
ク	延長保育事業						
ケ	障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育						
コ	外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援						
サ	不適切な養育等が疑われる家庭への支援						
シ	スイミング、体操、サッカー等、体育的な特別の学習活動						
ス	絵画、造形等、図画工作にかかる特別の学習活動						
セ	英会話等、英語にかかる特別の学習活動						
ソ	ひらがなの読み書き、文字指導等、言葉にかかる特別の学習活動						
タ	楽器の練習、リズム遊び、リトミック等、音楽にかかる特別の学習活動						
チ	茶道、華道、書道等、日本の伝統文化にかかる特別の学習活動						
ツ	その他の特別の学習活動（（2）の「ツ」で記した活動）						

(4) 貴園では、このような需要に対する事業等や特別の学習活動を実施する際、子ども（園児）の福祉を尊重し、生活の連続性を考慮するために、職員への次のような対策を立てていますか？ 立てている対策のすべてに○をつけて下さい。

- a. 専任の担当者がいる。
- b. 職員の中の担当者を決めている。
- c. 職員の中の担当者を園外研修に参加させている。
- d. 職員の中の担当者に園内研修を行っている。
- e. 全職員で取り組むようにしている。
- f. 全職員を園外研修に参加させている。
- g. 全職員に園内研修を行っている。
- h. 非常勤講師・外部講師等、担当を職員以外の者に依頼している。

	事業等や特別の学習活動	a	b	c	d	e	f	g	h
ア	病児保育事業（病児・病後児保育事業）								
イ	放課後児童健全育成事業								
ウ	地域子育て支援事業としての相談業務								
エ	地域子育て支援事業としての園庭開放								
オ	一時預かり事業								
カ	特定保育事業								
キ	休日・夜間保育事業								
ク	延長保育事業								
ケ	障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育								
コ	外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援								
サ	不適切な養育等が疑われる家庭への支援								
シ	スイミング、体操、サッカー等、体育的な特別の学習活動								
ス	絵画、造形等、図画工作にかかる特別の学習活動								
セ	英会話等、英語にかかる特別の学習活動								
ソ	ひらがなの読み書き、文字指導等、言葉にかかる特別の学習活動								
タ	楽器の練習、リズム遊び、リトミック等、音楽にかかる特別の学習活動								
チ	茶道、華道、書道等、日本の伝統文化にかかる特別の学習活動								
ツ	その他の特別の学習活動（（2）の「ツ」で記した活動）								

(5) このような需要に対する事業等や特別の学習活動を実施するにあたり、保育者の専門性の向上のために工夫されたことがあればお書き下さい。

(6) 貴園では、このような需要に対する事業等や特別の学習活動を実施する際、子ども（園児）の福祉を尊重し、生活の連続性を考慮するために、場所や時間等への次のような対策を立てていますか？ 立てている対策のすべてに○をつけて下さい。

<場所>

- a. 通常の教育や保育とは別に、専用の場所がある。
- b. 通常の教育や保育と、同じ場所で実施している。
- c. 専用の場所を設けているが、子どもの状況に合わせて、通常の教育や保育と同じ場所も使用している。

<時間>

- d. 専用の時間を設けて、その時間だけ実施している。
- e. 通常の教育や保育の時間の中で実施している。
- f. 専用の時間を設けているが、子どもの状況に合わせて、通常の教育や保育の時間の中で実施も可にしている。

	事業等や特別の学習活動	場所			時間		
		a	b	c	d	e	f
ア	病児保育事業（病児・病後児保育事業）						
イ	放課後児童健全育成事業	/	/	/	/	/	/
ウ	地域子育て支援事業としての相談業務						
エ	地域子育て支援事業としての園庭開放	/	/	/			
オ	一時預かり事業						
カ	特定保育事業						
キ	休日・夜間保育事業				/	/	/
ク	延長保育事業				/	/	/
ケ	障害や発達上の課題を持つ子どもに対する保育						
コ	外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭に対する支援						
サ	不適切な養育等が疑われる家庭への支援						
シ	スイミング、体操、サッカー等、体育的な特別の学習活動						
ス	絵画、造形等、図画工作にかかる特別の学習活動						
セ	英会話等、英語にかかる特別の学習活動						
ソ	ひらがなの読み書き、文字指導等、言葉にかかる特別の学習活動						
タ	楽器の練習、リズム遊び、リトミック等、音楽にかかる特別の学習活動						
チ	茶道、華道、書道等、日本の伝統文化にかかる特別の学習活動						
ツ	その他の特別の学習活動（（2）の「ツ」で記した活動）						

(7) 新しい保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、新しい指針等）に関する研修についてお尋ねします。該当するものすべてに○をつけて下さい。

- a. 新しい指針等を配布した。
- b. 新しい指針等の解説を配布した。
- c. 新しい指針等の読み合わせをした。
- d. 新しい指針等の解説の読み合わせをした。
- e. 職員を外部研修に参加させた。
- f. 職員を外部研修に参加させ、園内研修で学びを共有した。
- g. 現在、研修を計画している。
- h. 職員の自主性に任せている。

ありがとうございました。

家庭保育との比較性から見た保育の観察に関する研究②

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 (東京成徳短期大学准教授)
	酒井 初恵 (小倉北ふれあい保育所(夜間部)主任保育士)
	浅川 弘子 (三丁目すまいる保育園園長)

研究の概要

昨年度の研究結果をもとに、自身の保育を撮影したビデオ映像を用いて最低限保障されるべき「保育の質」を保育者(保育経験1年目)に伝え、介入直後に保育者の保育行動が変わるかどうかを検討した。保育行動の評定は、昨年度の研究同様、1人の保育者あたり複数の保育者が行った。0歳児の食事場面を対象とした。

その結果、介入前に評定値が低かった保育者の保育行動は、介入後、大きく改善した。一方、介入前に評定値が高かった保育者の保育行動の変化は、何人の子どもの食事介助をしているかで異なった。子ども2人を介助していた保育者では介入後に肯定的な変化が起きたのに対し、子ども3人の食事を介助していた保育者ではそのような変化が起きなかった。

本人の保育場面を用いた介入によって、少なくとも介入直後には行動の変化がみられる可能性が示唆された。今後は、保育者の経験年数、介助する子どもの人数、子どもの年齢などを検討変数として入れ、介入効果が定着する方法を検討していきたい。

キーワード：保育の量と質、保育の評価、言葉がけ、乳児、食事場面での援助、介入実験

1. 目的

昨年度に実施した研究「家庭保育との比較性から見た保育の観察研究」の結果¹⁾から、保育者それぞれにいわゆる「保育の質」が異なるだけでなく、その保育を見る保育者によっても「保育の質」をどのようにとらえ、評価するか、ばらつきがあることが明らかになった。いわゆる「待機児童問題」の中で保育者の経験年数が全体として下がり、時間をかけて保育を学ぶことも難しくなっている現在、子どもたちのために保証したい「最低限の保育の質」を設定することが急務と考える。また、その内容を保育者に伝えることで、保育者も「これを基本として取り組めばよいのだ」と理解でき、前向きに子どもたちに向かい合えるものとする。

昨年度の研究結果から明らかになったことは、1) 保育者から子どもへの言葉がけの数が多いことは大切だが、ただ言葉が多ければ「質が高い」(とみなされる)わけではない、2) 言葉の内容が「ポジティブ」であり、声のトーンが「明るい」ことが質の高さ(の認知)の鍵となる、3) 保育者主導ではなく、子どもが主体となるかわりをするのが重要とみられる、4) 子どもが主体となるという点で、子どもと視線を合わせたかわり、または子どもと視線を共有したかわり(三項関係)が

重要であろう、という点であった。

そこで今年度の研究では、特に質を伴った言葉がけの部分に焦点を当て、以下の点を目的とした。

- 1) 昨年度の結果から明らかになった点を保育者に簡単に伝え(介入)、それによって介入直後の保育行動が変わるかどうかを見る。
- 2) 1)の検討においては、昨年度の結果から明らかになった点を中心に評定の尺度をつくり、介入の前後について複数の保育者が評定する。
- 3) 介入の前後で、保育者の行動のみならず、子どもの様子(主体性)に変化がみられたと評定者が認知するかどうかも尋ねる。

評定についても介入についても、この実験をもって結論とするわけではまったくないが、2年間という限られた取り組みの間に、今後につながる研究の枠組みを一定の形で見出すパイロット研究という位置づけで行った。

2. 方法

1) 介入対象となる保育者の決定

昨年度の研究では、保育者によって「保育の質」が多様であるという仮説を立てていたため、保育者の経験年数等を問わなかったが、今回は介入を行う点にかんがみ、

すべて「保育経験1年目の保育者」とした。

2) 対象となる年齢（クラス）と行動

昨年度同様、0歳児の食事場面とした。理由は、1) おむつ替えやトイレ介助と異なり、食事場面は子どもに対するかかわり方が保育者によって多様となる、2) 今回の録音・録画の条件では、分析に供しうる質の映像と音声を遊びの場面で用意することができない、3) 0歳児の食事では、子どもが一人で立ち歩くことがほぼなく、録画・録音が容易となる、ためである¹⁾。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면을対象とした。

介入前と後で保育者が食事にかかわる子どもは同じである。

3) 映像撮影と介入

撮影の許可が得られた3園（日本国内。地域は異なる。規模はそれぞれ定員60人、113人、108人）で、2018年秋、当該園とは関係のない本研究の研究者1人が撮影（介入前）、介入、撮影（介入直後）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30～40分間、介入前後それぞれの映像のうち冒頭の10分間を切り出し、評価に供した。

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。評価に使用した映像は、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。

4) 介入

撮影した介入前映像を見て、本研究の研究者複数が話し合い、どのような点にどのように働きかけるかを決定した。介入自体のばらつきをできる限りおさえるため、本研究の研究者（保育者）1人が約60分の介入を行った。介入の柱は次の通り。

1. 言葉がけの数を増やしてください。
具体的には「給食メニューの紹介」「食材の食感や温度、味など」。言葉に困ったときには、目の前の状況を子どもに説明するように話してください。
2. できるだけ子どもが食べたい順番で食べてもらってください。
具体的には、子どもに給食内容が見えるようにし、子どもにどれが食べたいか聞いてください。
3. できるだけ子どもと視線を合わせて言葉がけをしてください。

1は言葉がけを増やすため、2は子ども主体のかかわりを促すため、3は子どもと視線を合わせたかかわり、または三項関係の構築を促すため、である。

介入者は2度目の訪問において、介入前の映像を対象保育者と一緒に見ながら上の柱に沿った具体的なアドバイスをした。その直後、介入後の映像を撮影した。

5) 評価方法

a) 評価者の人数

今回は、評価の項目も絞り込み、また、評価者にも上の介入の目的を伝えた上で評価を依頼したため、昨年度の結果に見られたような大きなばらつきは予想していない。しかし、仮にばらつきが大きい可能性も考慮に入れ、ひとつの映像に対して6人の評価者を設定した。評価者は計9人、すべて認可保育所や認定こども園の園長経験者、園長、主任だが、自園または系列園の保育者が介入対象となっている場合には、その保育者の評価は行わないものとした。

b) 評価の方法

介入前後の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）と撮影映像を評価者に送り、ひとつひとつの言葉と動きに対する評価を依頼した。シートはエクセルで、評価を入力できる。評価者に依頼した方法は次の通り。

図1：評価シートのイメージ

C	D	E		F	G	H	I
保育者の言葉	1. 言葉がけの内容	2. 言葉のトーン		3. 言葉がけの方向	4. 保育者の視線	5. 言葉がけ	
		2-1	2-2				
じゃあ、いただきます	ポジティブ	明るい	人間的	どちらともいえない	子どもの視線と合っている又は子どもが見ている物を見ている	子ども主体	
いただきます	ポジティブ	暗い	人間的		子どもの視線と合っておらず、子どもが見ている物もみえていない	子ども主体	
あ、おいしい	ポジティブ	明るい	人間的	子どもに向いている	子どもの視線と合っている又は子どもが見ている物を見ている	子ども主体	
おいしいね	ポジティブ	暗い		どちらともいえない	子どもの視線と合っておらず、子どもが見ている物もみえていない	子ども主体	
おいしいね	ポジティブ	明るい	人間的	子どもに向いている	子どもの視線と合っている又は子どもが見ている物を見ている	子ども主体	

1. ヘッドフォン、イヤフォンをして評定してください。
2. 保育者の言葉をテープ起こししたシート（ト書き付き）で、以下の項目のうちあてはまるものを選んでください。紙でもエクセル上でもかまいません。
3. 評定の対象となっている保育者（動画）の年齢、第一印象（例：「若いのに頑張っているな」）などはできる限り考慮に入れず、評定してください。

c) 個々の言葉がけ、かかわりに対する評定尺度

1. 言葉がけの内容が〔ネガティブ 対 ポジティブ 対 どちらとも言えない〕（選択）
 (例：「食べないなら片付けちゃうよ」＝「ネガティブ」。
 「おいしいね～」＝「ポジティブ」)
2. 言葉がけのトーンが
 - 2-1. 〔暗い 対 明るい〕（選択）
 - 2-2. 〔機械的 対 人間的〕（選択）
 (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こともある)
3. 言葉がけの方向が〔子どもに向いている 対 自分（ひとり言）やまわりのおとなに向いている 対 どちらとも言えない〕（選択）
4. 保育者の視線は〔子どもの視線と合っている、または子どもが見ている物を見ている 対 子どもの視線と合っておらず、子どもが見ている物も見えていない〕（選択）
5. 言葉がけが〔保育者主導 対 子ども主体〕（選択）

d) 全体的な評定尺度

一つひとつの言葉と行動の評定を終えた後、その保育者の言葉がけ、かかわりに対する全体的な評定を図2のようなシートに記入してもらった。今回は介入後、「介入前と比べて介入後はどうか」と尋ねた2問も加えた（6-5と6-6）。

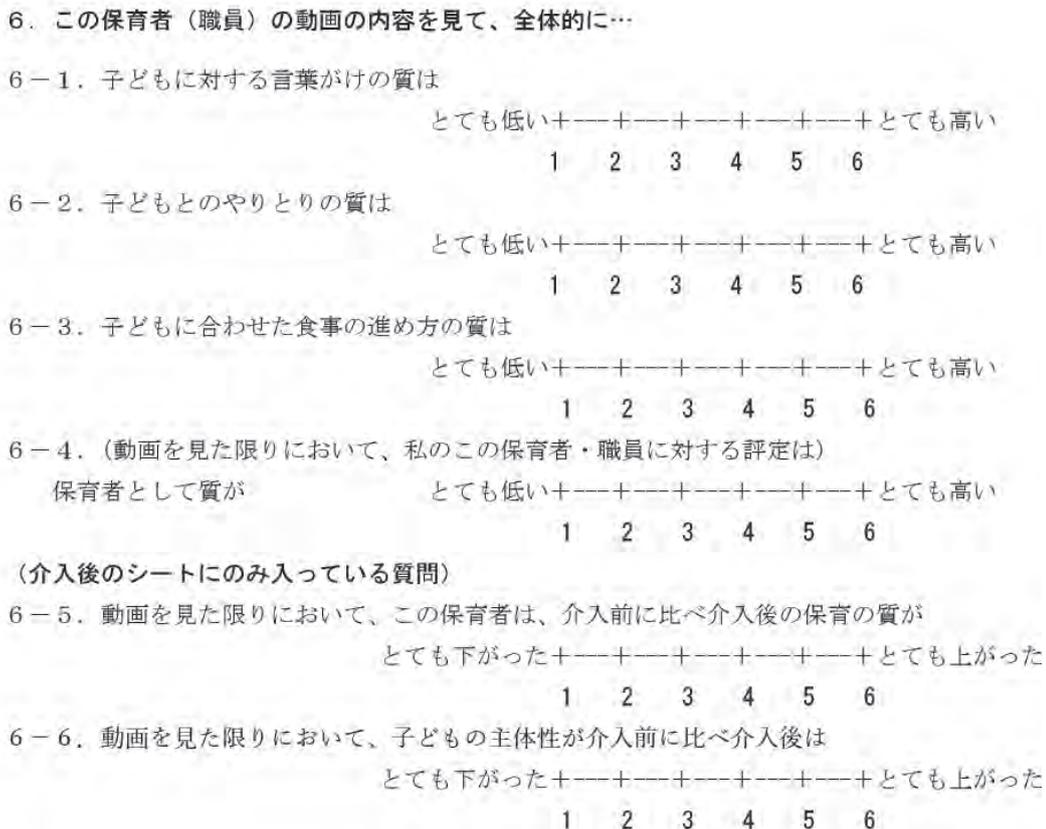
尺度の両極端があるだけで、後は「ものさし」のような形状の尺度になっているのは、日本語の「とても高い」「高い」「低い」「とても低い」といった尺度において、それぞれの言葉の間隔が等間隔であると示した研究がなく、たとえば「とても高い」と「高い」の間隔が回答者の主観によって異なる可能性が指摘されているためである。英語の尺度では、たとえばstrongly agreeとagreeの間隔が認知的にも等間隔であるとした研究報告がある²⁾。

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³⁾。

6) 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。介入前後の言葉がけの絶対数が異なるため、介入後の変化が介入前に比べて統計学的に有意であるかどうかは計

図2：全体評定の尺度



算できない。

また、全体的な評定については、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

使用した映像は介入前も介入後も、食事開始から10分間である。この食事の場面で子どもとかがかわっているのは、対象となった保育者（保育経験1年目）のみであり、撮影対象となった食事の際にかかわった子どもは、介入前後とも同じである。3園で計3人の保育者が今回の分析の対象となっているが、それぞれの保育者が食事を介助した子どもの数は、保育者1が1人、保育者2が2人、保育者3が3人と異なる。これは意図的にそのようにしたのではなく、介入前の撮影のために撮影者が訪れた際にそのような状況だったため、介入後も同じ条件下の撮影とした。

評定者は計9人だが、保育者1人あたり6人となる。これは自園または系列園に勤務する保育者の評定をしなためである。

1) 保育者の言葉かけの数

3人の保育者が介入前後の10分間それぞれに発した言葉（の塊）の数と、そのうち、評定者4人以上が「子どもに向けた言葉」と評定した言葉の数、発した言葉全体に占める子どもに向けた言葉の割合、介入前後の言葉の増加を表1に示した。

保育者1、2、3で、発した言葉の総数の介入前後の増加率が1.9倍、1.5倍、1.0倍と大きく異なる点はまず注目に値する。保育者2と3は介入前の言葉の総数がほぼ同じだが、保育者2では1.5倍（総数）、1.6倍（子どもに向けた言葉）に増え、総数が200を超えたのに対し、保育者3では、総数も子どもに向けた言葉もほぼ増えていない。保育者3は2よりも子どもに向けた言葉の割合が多く、次の表でみるように言葉かけ、かかわりの質も低いとは言えない。とすると、ここで保育者3に増加が起きなかった原因として考えられるのは、保育者3は1人で3人の子どもの食事をみていた点である。一方、保育者1は1人の子ども、保育者2は2人の子どもの食

をみていたのである。

2) 言葉かけの質

表2に、子どもに向けた言葉の質を示す。介入前と介入後のそれぞれの数、子どもに向けた言葉の数に占める割合を上段に、増減を下段に示した。

これを見ると、保育者1において介入後の改善が著しいことがわかる。肯定的に評定された言葉が非常に増えているだけでなく、「子どもの視線と合っている、または子どもが見ているものを見ている（三項関係）」「子ども主体」も大きく増加している。介入前、言葉自体が少なく、子どもに向けた言葉も少なく、肯定的な評定も保育者2と3に比べて少ないことを見ると、保育者1の場合は取り組むことで（少なくとも介入直後には）実際にできたということがわかる。

保育者2と3を見ると、どちらも「明るい」「人間的」「視線が合う／三項関係」の評定項目で介入前には同様に高い値を示している。そして、保育者2の場合、介入後にはこの3つの項目の評定に加え、「子ども主体」のかかわりの評定も増えている。ところが、保育者3は「人間的」の評定が少し上がった以外、介入後には肯定的な評定が増えていないか、減っている、または否定的な評定が増えている。

保育者3の介入前の評定が保育者2とさほど変わらないことを考えると、これはやはり3人の子どもの食事を1人で担当していることに起因する可能性がある。特に、保育者3では「ポジティブ」な評定が少なく、「保育者主導」のかかわりが多い点を見ると、この保育者は、3人の子どもも前にして介入によって得た知識を活かす余裕がなかったのではないかと推測される。この時、この3人の保育者がすべて保育経験1年目であるという点をもう一度、想起すべきであろう。

つまり、保育者1のように介入前の評定が低かった保育者は「子どもにどういった言葉をかけ、どんなかかわりをすればよいのか」を知らないため、それを知れば（少なくとも介入直後には）1人の子どもを目の前にして行動に移すことができるのかもしれない。一方、保育者3は保育者1に比べれば介入前の評定が高かったが、そこに新しい知識と方法を渡しても、食事をさせるべき

表1：言葉の数と、介入による増加

	保育者1 保育者1人に子ども1人		保育者2 保育者1人に子ども2人		保育者3 保育者1人に子ども3人	
	介入前	介入後	介入前	介入後	介入前	介入後
	発した言葉の総数	54	104	152	225	153
	1.9倍		1.5倍		1.0倍	
子どもに向けた言葉の数*と、 発した言葉に占める割合(%)	46 (85%)	98 (94%)	92 (61%)	147 (65%)	119 (78%)	126 (80%)
	数は2.1倍、%は1.1倍に増		1.6倍、1.1倍		1.1倍、変化なし	

* 評定者4人以上が「子どもに向けた言葉」とした言葉

表 2：子どもに向けた言葉の質（介入前後の数と割合の増減）

	保育者1		保育者2		保育者3	
	保育者1人に子ども1人		保育者1人に子ども2人		保育者1人に子ども3人	
	介入前	介入後	介入前	介入後	介入前	介入後
子どもに向けた言葉の数（再掲）	46	98	92	147	119	126
「ポジティブ」評定が4人以上	4 (9%)	58 (59%)	67 (72%)	89 (61%)	45 (38%)	42 (33%)
	数は14.5倍、%は6.6倍に増		1.3倍に増、-		-、-	
「ポジティブともネガティブともいえない」評定が4人以上	26 (57%)	5 (5%)	0	14 (10%)	22 (18%)	20 (16%)
	1.9割、1割に減		14倍、10倍に増*		-、-	
「ネガティブ」評定が4人以上	0	0	0	0	2 (1%)	6 (5%)
	-、-		-、-		-、-	
「明るい」評定が4人以上	16 (35%)	79 (81%)	92 (100%)	147 (100%)	117 (98%)	104 (83%)
	4.9倍、2.5倍に増		1.6倍に増、-		-、-	
「暗い」評定が4人以上	11 (24%)	1 (1%)	0	0	1 (1%)	10 (8%)
	1割、0.5割に減		-、-		-、-	
「人間的」評定が4人以上	25 (54%)	98 (100%)	78 (85%)	145 (99%)	96 (81%)	105 (83%)
	4.9倍、1.9倍に増		1.9倍、1.2倍に増		1.1倍に増、-	
「機械的」評定が4人以上	8 (17%)	0	1 (1%)	0	7 (6%)	4 (3%)
	1割、0.5割に減*		-、-		-、-	
全評定者が「視線を子どもと共有」と評定	17 (37%)	89 (91%)	65 (71%)	130 (88%)	94 (79%)	93 (74%)
	5.2倍、2.5倍に増		2倍、1.2倍に増		-、-	
「視線を子どもと共有していない」評定が4人以上	17 (37%)	2 (2%)	4 (3%)	2 (1%)	7 (6%)	14 (11%)
	1割、0.5割に減		-、-		2倍、1.8倍に増	
「子ども主体」評定が4人以上	1 (2%)	63 (64%)	4 (3%)	57 (39%)	42 (35%)	32 (25%)
	63倍、32倍に増		14倍、13倍に増		7.6割、7割に減	
「保育者主導」評定が4人以上	38 (83%)	5 (5%)	56 (61%)	47 (32%)	46 (39%)	64 (51%)
	1.3割、1割に減		8.3割、5割に減		1.4倍、1.3倍に増	

個数が小さいもの、増減幅が小さいものは「-」とした。

増加したものを太字で示した。

*介入前が0なので増加率は本来計算できないが、便宜的に0を1とみなした。

子どもが3人いるという条件下では、保育者2のように実行することは難しかった可能性が考えられる。

3) 全体的な評定

次の表3に示した総合評定をみると、以上の点がさらに明らかになる。ここでは、それぞれの保育者に対する評定者6人の総合評定（表2）の平均値を示した。各保育者で介入前後の平均値が統計学的に有意に（＝偶然以上の確率で）変化したかどうかを計算する必要があるが、評定者が6人と少ないため、ノン・パラメトリック検定を用いた。本来は、同一人物における変化を見るためのウィルコクソン（Wilcoxon）法を用いるべきだが、介入前後の値が同じという評定（変化＝0）も複数あったため、ウィルコクソン法を使うことができず、単純に平均値の差をみるマン・ウィットニー（Mann-Whitney）法を用いた。

統計的検定を行う前に保育者1の総合評定値をみた

時、介入後の質問1～5にすべて「6」（とても高い／上がった）をつけている評定者が1人いたため、この評定者の保育者1の介入前をみたところ、こちらもすべて「4」～「5」と、他の評定者に比べ常に高い値であった。そこでこれを極端な値（はずれ値、outlier）とみなし、この評定者の評定を除いた状態（評定者計5人）でも、保育者1と3の介入前後の値の比較を行った。保育者2については、この評定者が入っていないので計6人で比較した。

すると、表2（上段。保育者1と3の評定者は5人）で矢印にして示した通り、保育者1については「言葉の質」「やりとりの質」「保育の質」が介入後、統計学的に有意に上昇した。保育者2と3については、このような有意差はみられなかった。

また、質問6の「子どもの主体性が介入前に比べ、介入後はとても下がった／上がった」では、保育者1と3の評定値の間に統計学的有意差がみられ、保育者1の子

ども（4.4）は、保育者3の子どもたち（3.3）に比較して主体性が上がったと評定者からみなされたことがわかった。ここで、評定値4.7を示している保育者2の子どもたちも、3の子どもたちに比べて統計学的に有意に主体性が上がったのではないかと考えられるが、実際には保育者2の質問6の評定値は評定者間でばらつきが大きい（標準偏差でみると保育者1と3の0.5に対し、保育者2は1.2）、統計学的な有意差は出なかった（統計的有意差は単なる平均値の差ではなく、値のばらつきも計算に入れるため）。

有意差はみられないものの、保育者2も評定値は介入前から介入後に数値として上昇している。しかし、保育者3ではそのような明らかな変化がみられない。

表3の保育者1と3の下段（斜体）には、はずれ値を示した評定者1名を加えた場合の平均値を示した。保育者3の場合は、この評定者を除いた場合と含んだ場合の平均値の差は0.1程度だが、保育者1の場合は、0.3～0.4の差となる（質問1～4）。標準偏差でみても、保育者1の値はこの評定者を含まない場合には0.4～0.8であるものが、この評定者を含むと1.0～1.3となる。値のば

らつきが大きくなるため、この評定者を含んだ場合、介入前後の有意差はどの項目においてもみられなくなる。

4. 議論と今後の課題

本研究によって得られたデータから明らかになった点は、以下の通りである。これらについて述べた後、評定と実際の映像を再度つきあわせて検討した内容について論じる。

データから明らかになった点。

- 1) 映像を用いた、保育者に対する約60分の介入によって、介入直後には保育行動が変化し、介入効果がみられた。
- 2) 保育経験1年目の保育者の間でも、「保育の質」にばらつきがみられた。
- 3) 食事の介助をする子どもの数が増えるにつれ、介入効果が低くなる結果がみられた。
- 4) 介入の要点を伝えたにもかかわらず、評定者にはずれ値がみられた。

表3：保育者に対する評定（平均値）と統計学的有意差

	保育者1		保育者2		保育者3	
	保育者1人に子ども1人		保育者1人に子ども2人		保育者1人に子ども3人	
	介入前	介入後	介入前	介入後	介入前	介入後
子どもに対する言葉がけの質が、とても低い(1)～とても高い(6)	2.2★	3.6	3★	3.8	3.4★	3.6
	2.7	4			3.5	3.7
子どもとのやりとりの質が、とても低い(1)～とても高い(6)	2.4★	3.4	3.2	3.8	3.8★	3.6
	2.8	3.8			3.7	3.8
子どもに合わせた食事の進め方の質が、とても低い(1)～とても高い(6)	2.6	3.6	3	3.8	3.2	3.4
	2.8	4			3.2	3.5
この保育者の保育の質は、とても低い(1)～とても高い(6)	2.8★	4	3.3	4.2	4.8★	3.6
	3.2	4.3			4.2	3.7
介入前に比べ介入後の保育の質が、とても下がった(1)～とても上がった(6)		4.2		4.2		3.8
		4.5				3.8
子どもの主体性が介入後に、とても下がった(1)～とても上がった(6)		4.4*		4.7		3.4*
		4.5				3.5

評定値は1から6の範囲。中点は3.5。

→の箇所は、介入前後で総合評定値が統計学的に有意に変化した。

★の箇所は、保育者1の評定値に比べ、3（と2）の値が統計学的に有意に高い。

*がついている2つの値は、統計学的に有意な差を示した。

保育者1と3の下段斜体の値は、保育者1の評定で極端な値（はずれ値）を記入した評定者1人の値を含んだ場合の平均値。この評定者は保育者2の評定をしていないため、保育者2には下段の値がない。

1) 介入効果

アドバイスの要点を絞った短時間の介入によって、子どもに向けた言葉の数、その質だけでなく、子ども主体のかかわりも変化し、それが評価に明確に表れた点は特筆に値する。特に、今回の介入では本人の行動（介入前）を映像として記録し、それを見ながらアドバイスを行った。自分の行動を意識することは人間にとって容易でない以上、自分の行動を映像で見ながらアドバイスを受けることは有用と考えられる。

むろん、今回みたのは介入直後のみの変化である。たった1回の介入でこの変化が持続すると期待することはできないので、どのように介入する（または、介入し続ける）ことで変化が続き、行動として定着するかを実験的に検討していくことが必要である。

2) 保育の質の多様さ（ばらつき）

次に、保育経験1年目の保育者であっても、「保育の質」に大きなばらつきがみられた点は、今後、広範な検討を要するであろう。ばらつきの原因として考えられる要因は、a) 本人の適性、b) 養成課程の質（養成課程卒業者の場合）、c) 資格取得時の知識、技術、スキル、d) 就職した施設の教育の質（今回の実験は10～11月に実施している）などである。

子どもに対するかかわりの方法を実践的に指導している養成課程が必ずしも多くはない現実を考えると、本人の適性と就職した施設の教育の質が違いの原因となるのかもしれないが、子どもの最善の利益を考えた時に、そのようなばらつきがあつてよいのかという問題が浮かびあがる（養成課程を経ず、国家試験で保育士資格を取得した場合については、別の検討を要する）。とはいえ、上のa)～d)の要因は一朝一夕に解決できるものではない。まずは今回の介入のような方法を科学的根拠の上に確立させ、現場で活用することが望まれよう。

3人の保育者に対する評定がばらついた理由として考えられるひとつの可能性は、評定者に「(保育者1に比べ、保育者2と3は)1人で子ども2人、3人をよく介助している」という認知が生じた可能性である。だが、評定者の中には保育者2と3のみを評定している人もおり、すべての評定者が、「保育者1と2」「保育者1と3」の組み合わせで見ているわけではない。評定者間のばらつきが(保育者1ではずれ値を示した1人を除けば)小さいことを考えると、この可能性は低い。

しかし、いずれにしても次に述べる理由もかんがみ、今後、「保育者1人に対して子ども1人」のパターンで異なる施設に属する複数の保育者、あるいは「保育者1人に対して子ども2人」や「保育者1人に対して子ども3人」のパターンでも、それぞれに複数の保育者で介入実験をする必要がある。

もうひとつ、今回は対象となった保育者が知らない者が介入を行ったという点も指摘しておく必要がある。通

常、こうしたアドバイスは日常の人間関係がある先輩や上司からなされるであろうし、今後、介入方法が明確になった時点で園内において介入ができる形にしていくべきと考える。しかし、その場合、介入対象となる保育者がアドバイスする保育者を日常どのように認知しているかが、介入効果を左右しかねない（たとえば、「ふだんからいろいろ教えてくれる先輩 対 命令ばかりする先輩」「保育ができる先輩 対 たいしてできない先輩」等）。この点も今後の検討で考慮に入れるべきである。

3) 子どもの数が増えるにつれ介入効果が下がる

今回の実験で特筆すべきもうひとつの点は、「保育の質が(保育者1に比べて)高い」とみなされた保育者2と3で、介入後の変化に大きな違いがみられた点である。もちろん、保育者3はアドバイスを吸収しにくいタイプだという可能性も否定はできない。しかし、3人の保育者がすべて保育経験1年目であることを考えると、「子ども3人を保育者1人でみることは、そもそも困難なのではないか」と考えるほうが容易であろう。

現在の日本の保育士の配置基準では、このような状況がごく普通に発生する。保育者の数が基準を満たしていても、質がまったく欠けている保育者が数人いれば、他の保育者の負担は非常に大きくなり、実質的に配置基準を満たさないことになる。特に、離乳食から完了期を迎える乳児の食事場面においては、保育者の子ども一人ひとりへのていねいなかかわりが、食への興味関心を引き出すために重要⁴⁾であるだけでなく、この時期は歯並びや咀嚼・嚥下の個人差も大きく、誤嚥窒息などのリスクも大きい。また、保育者1人に対する子どもの数が少ないほど、長時間保育のネガティブな影響は減るとされている⁵⁾。保育経験の長さも考慮に入れつつ、たとえば、保育者1人が0歳児3人をみることが質の面で良いのかという実験的検討を必要とする点である。

この点については、前項で述べた通り、「保育者1人に対して子ども3人」のみのパターンでも、複数の保育者について同様の実験をする必要がある。その場合、保育経験1年目の保育者のみならず、保育経験5年目、保育経験10年目など、条件を変えて行うべきである。

4) 評定のはずれ値（極端に異なる値）

今回は介入内容を明確にし、介入のポイントも評定者に伝えている。にもかかわらず、保育者1の評定ではずれ値を示した評定者がいた。これは保育に対する見方のばらつきなのか、それ以外の原因なのか、明確ではない。ひとつ考えられるのは、この評定者が保育者1の介入前の総合評定で4と5をつけたため、評定後には最高値である6をつけざるをえなかった可能性である。しかし、この評定者の評定値は介入前後とも、保育者1のほうが保育者3よりも高い点を考えると、保育の質に対する見方自体が違う可能性も考えられる。

いずれにせよ、質に対する認知のばらつきを想定し、評定者を6人設定したがゆえに明らかになった点であり、今後も評定者間の「保育の質」に対する認知のばらつきは想定しておくことが重要であると考えられる。

5) データから得られた結果をもとに映像を見直す

今回、データとして得られた結果（特に表2）を念頭においたうえで、研究者（保育者）が再度、映像を見直した。

4人以上の評定者が肯定的に評価した言葉では、

- ・保育者が子どものほうをしっかりと見ている、
 - ・「じょうず」「つかめたね～」など、子どもの行動を肯定的にとらえているものが多い、
 - ・大部分が、子どもが起こしたなんらかの行動に対して保育者が発した言葉、
 - ・保育者2と3では、子どもと視線が合っている時の言葉が半数以上、
- であった。

しかし、同じ「じょうず」という言葉であっても、

- A. 保育者主導で子どもの口にスプーンで食事を運び、食べさせている時、と
- B. 子どもが自分でつかみ、食べている姿を保育者があたたく見ている時、

ではBのほうが評価は高い。これは「保育者主導」「子ども主体」という視点が今回、明確になっているためと考えられる。同じことは、「おいし～(おいしいね)」などの言葉でも言える。

また、保育者1の場合、介入後、保育者は子どもを見ているのに対し、子どもからは一度も保育者を見ていないという点が共同研究者から指摘された。保育者2、3でも、介入後、子どもが保育者を見ないまま食べ物に向かっていく姿が多くみられる（「子ども主体」と評定された姿）。これについて、「子どもが保育者のほうを見ずに食べ物に向かう姿は、子ども主体とも言えるが、見方を変えれば、子どもと保育者の間の関係性が薄いとと言える」という意見が出た。

特に0歳児の場合、子どもはおとなの助けなくしては食べられないため、本来、食事はおとなとの共同作業である。両者の関係性が構築できていれば、「自分でしたい！」という時期の子どもであっても子どもは保育者を見、「これ、食べたい」「これ、つまんでいい？」といった表情を見せ、それに対して保育者も子どもを見て応える。今回の保育者3人において、この「視線をかわす」行動が少なく、保育者が子どもを見ていても、子どもは保育者を見ていないという事実は、関係性が構築されていないことを示唆しているとの指摘である。

この共同研究者はまた、「子どもに対する語り始めには子どもを見ていても、その言葉が終わる時にはすでに別の作業に移っているという言葉がけが、3人の保育者で多くみられた。ひとつの言葉の語り始めから語り終わ

りまで子どもを見ている場合を、(自分は)『質が高い』と評価した」とも説明している。

今回の研究で対象にした保育者はすべて保育経験1年目であること、さらに、保育者2と3は複数の子どもの食事介助をしていることを考慮すれば、このような点を経験の長い保育者が実践しているのかどうか、現在の配置基準においてあらゆる保育施設において可能であるかどうかを今後、実験的に検討していく必要がある。また、本来、こうした関係を構築する基本の場である家庭においてはどうかのことも検討する必要がある。

まとめ

本人の保育行動の映像を用いてポイントを絞った介入を行うことで、少なくとも直後の保育行動に変化がみられうることが本研究から明らかになった。しかしながら、保育者が介助する子どもの人数が増えるにつれ、介入の効果が下がることも示唆された。

最低限の「保育の質」を保証するために、このような介入が長期的な行動変容の効果をもたらすよう検討を続ける必要がある。一方、介助する子どもの人数に関しては、現在の配置基準そのものにかかわる問題であり、こちらについても実験を通じた検討を続けていくべきであろう。基本的な検討の枠組みはある程度明らかになったと考えられるので、今後は、保育者の経験年数、保育者が介助する子どもの数、子どもの年齢、介入方法の内容などの条件を変えながら、それぞれの条件下で検討を続けていきたい。

参考文献

- 1) 高木早智子他 (2017). 家庭保育との比較性から見た保育の観察研究 (『保育科学研究』第8巻).
- 2) 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.
- 3) Chen, C. et al., (1995). Response Style and Cross-cultural Comparisons of Rating Scales among East Asian and North American Students. *Psychological Science*, 6, 170-175.
- 4) 厚生労働省 (2018). 保育所保育指針解説.
- 5) 発達保育実践政策学センター、野澤祥子他 (2016). 乳児保育の質に関する研究の動向と展望.

謝辞

撮影を許可して下さった園の先生方、評定をして下さった、東京都、新潟県、福島県、埼玉県、山梨県、山口県、福岡県の園長・主任の先生方にお礼を申し上げます。

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 ～遊具環境と遊びに注目して～

研究代表者	福澤 紀子	(つるた乳幼児園園長)
共同研究者	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)
	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	(子供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)
	平山 猛	(さざなみ保育園園長)
	永田 久史	(第二聖心保育園園長)

研究の概要

人間は生まれてすぐに環境に順応し生きるために自ら学び始めるが、それと同時に周りの保育者は乳幼児が人間としてより豊かに成長するための学びの環境を設定する責任を持つ。つまり保育者は乳幼児が人間として豊かになるために持って生まれた発達プログラムを教育及び保育施設の生活環境や必要な環境構成の中で十分に機能させていかなければならない。但し、この場合乳幼児教育の根幹にあるものとして保育者との信頼関係から成り立つ愛着関係の確立が鍵となる。

愛着関係の確立を基盤とした乳幼児教育は、生涯にわたる生きる力の基礎を培うための認知能力、社会情動的スキルと言われる非認知能力となり、幼保連携型認定こども園教育・保育要領及び保育所保育指針に示されている「育みたい資質・能力」にもつながっていくものと考えられる。

このことから、乳幼児の教育環境の重要性をより具体的に示すために、全国の教育及び保育施設においておおむね共通して準備されている遊具としてのおもちゃを抽出し、乳幼児の関わりから見える発達について研究をする。

その際、特に年齢によって関わる遊具（おもちゃ）の種類とその使用頻度、また関わった遊具（おもちゃ）への興味の深さや集中力を知る方法として集中した時間を測定する。同時に乳幼児の行動観察から発達過程を読み解く保育者の理解度についても研究の対象とした。

本研究では全体的な人的、物的な要因の中で、特に保育の中で積み上げてきた保育者の経験に基づいて選択された遊具（おもちゃ）が乳幼児の成長発達を誘発する重要な道具であることを保育現場の状況を把握・観察することで、より具体的に明確化できれば、今後の保育の質の向上にも有効にはたらくものと考え物的な要因に視点をあてた。

幼保連携型認定こども園教育・保育要領及び保育所保育指針の乳児期の3つの視点に書かれている「身近なもの関わり感性が育つ」は3歳未満児の5領域にある「ねらい及び内容」にも共通するものであること。更に3歳未満児の教育に関する研究により、その重要性和有効性が証明されていることを踏まえ、3歳未満児のクラスを対象に、保育環境としての遊具（おもちゃ）が、保育現場に適切に配置され、乳幼児の成長を促すものになっていることを確認する。

この場合保育者の関わりも大きく影響することから、平行してその有効性を追求する。

キーワード：3歳未満児における遊具環境の実態

遊具環境において子ども対子ども、保育者等の相互関係

3歳未満児の遊具環境の実態に関する実証研究

3歳未満児の教育の質に関する実証研究

1. はじめに

1-1-1 問題意識

最近幼児教育への社会的関心が高まり、就学前の幼児教育が生涯において重要な役割を果たすことが認識されている。また幼児期の成長・発達は3歳未満児の0歳～2歳までの様々な環境と保育者の関わりが基盤となり、生涯に渡る生きる力の基礎となることも多くの研究から分かっている。今回の研究は乳幼児期の遊具環境と保育者の重要性を前提に、保育現場における3歳未満児の環境に視点を当て、今までの保育実践の中にある遊具環境（おもちゃ）について、0歳、1歳、2歳の年齢別と教育以外の混合保育に分け調査し遊具環境の教育的意義を明確に確認することを目的とする。

今回はその中でも多くの園にある基本的な遊具環境（おもちゃ）を取り上げ、研究協力園の保育者の観察をもとにアンケート調査をまとめたものである。

まずは研究に当たり3歳未満児の遊具環境への関わりを見た時、園児は園生活の中で遊具環境に積極的に関わり楽しむが、その関わり方は遊びの主体である子どもの興味・関心に多くを依存し、提供者である保育者が遊具環境に潜在する学びや発達をより良い方向に導く要素を十分に理解し、保育の中においてその活用度を高める環境構成を工夫しているかについては十分とは言えないものがある。遊具環境への子どもの興味・関心は学びや発達の最優先となるものではあるが、学びの支援者としての保育者は保育実践において、乳幼児教育の専門家としてより良い発達を促す関わりを追求する責務がある。

3歳未満の乳幼児期の特徴的な発達の一つである、園児と保育者の二者の関係から遊具や他者（第三者）、対象（目的）が加わるそれぞれの三者関係（遊びの三角形・ヴィゴツキー）を基盤としたこれらの精神活動も日々の実践から育まれるものであり、3歳児以降の言語獲得にも大きな影響を与えるものと思われる。

また3歳未満児は特に保育者との愛着関係を基盤として育まれる非認知能力はその後に大きく発達する認知能力との相互発達の関係性にも大きく影響する。

特に今回は0歳～2歳を中心に遊具環境としてのおもちゃの使用頻度と遊びへの集中力を検証すると同時に、子どもの遊びの行動から、発達の視点を読み解く保育者の認知度の在り方を検証する。

保育の中で積み上げてきた保育者の経験値に基づいて選択された遊具環境（おもちゃ）が主体である子どもの興味・関心だけでなく、保育者による「ガイドされた学び」は子どもの成長発達を誘発する重要な手段であり、今後の保育の質の向上にも有効にはたらくものとする。

今回、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針の乳児期の三つの視点に書かれている「身近なものに関わり感性が育つ」は3歳未満児の5領域の「ねらい及び内容」にも共通するものであることと、3

歳未満児の幼児教育の研究によりその重要性和有効性が証明されていることを踏まえ、今回3歳未満児のクラスと教育時間以外の混合保育（預かり保育）を対象に、保育環境としての遊具（おもちゃ）が、保育現場に適切に配置され、子どもの成長を促すものになっていることを明確にすることができたものと思われる。

1-2 先行研究の検討

1-1-2 3歳未満児の遊具環境の実際に関する先行研究

・本研究を進めるに当たって、先行する乳幼児期を対象とした研究について主にネット検索を通して情報収集し知見を得た。乳幼児期についての研究は多種多様である。遊具（おもちゃ）に関する研究については、次のような研究をみることができた。

- (ア)副次的教育効果としての遊具使用についての研究
- (イ)おもちゃの定義と保育者の意識や意図を明らかにする遊具分類の研究。
- (ウ)乳児はおもちゃを使ってどのように遊んでいるか行動観察を通して把握する研究
- (エ)幼児でのおもちゃの必要性をおもちゃの選び方から議論した研究
- (オ)おもちゃの意図的な提供についての研究

具体的には、保育室内における保育環境が遊びとどう関わっているか、遊びのきっかけに注目した研究（齋藤、増田2017）、子どもの主体性について子どもの遊び変容を保育者の意図や関わりから論じたもの（竹内2017）、あるいは子どもの遊びと動線の関係について論じたもの（石橋2017）、また、子どもの遊び場の環境構成について保育者の気づきと行動が子どもの行動に与える影響についての研究（多田2015、2016）、などがある。いずれの論考も保育実践をする上で示唆に富むものばかりで大いに参考になるものである。しかしながら多種多様な研究があるとはいえ、研究の多くは3歳以上の子どもを対象にしたものであり、0歳から3歳未満の子どもを対象にしたものは少ないのが現状である。

1-2-2 3歳未満児の教育の質に関する先行研究の検討

かつて乳幼児期の早い段階から集団生活を経験すると様々な心理的問題が起こるといことが言われていた。しかし大規模調査等により入所の時期ではなく保育の質が子どもに影響をおよぼすことが報告されている。3歳未満児の教育の質を検討する際、保育の質を可視化する指標として、海外ではECERS（エカーズ）、SSTEW（スチュー）CLASS（クラス）、SPARK（スパーク）、などのスケールが存在する。それらの特徴を以下に挙げて概観する。

1-2-2-1 ECERS（エカーズ）について

ECERSはHarm博士らによって1980年アメリカで開発された保育の質を総合的に測定するスケールである。3

歳以上児の保育環境スケールでありECERSと同じ著者で3歳未満児の保育環境評価スケールにITERS（イターズ）がある。ECERSの評価では空間と家具、個人的な日常のケア、聞くことと話すこと、活動、相互関係、プログラムの構成、保護者と保育者の7つのカテゴリーの分類のもとサブスケールとして保育室の広さ、保育衛生などをはじめとして設備、備品、教材、遊具、保育者の関わりの様相の43項目を設けて観察またはインタビューにより測定する。1998年の改訂以来大きな改訂であるECERS-3は「保育者と子どもの関わり」と「関わりを通して育まれる子どもの学びに向かう力」が強調される。保育環境の質の測定として日本の保育現場でも使われている。ITERSは子どもが保育の場で暖かさとしり育てられることを確かに経験するために「個人的な日常ケア」と「相互関係」というカテゴリーがあり総合的に3歳未満児の子どもの集団生活において重要なことが総合的にちりばめられている。邦訳は「新・保育環境評価スケール①3歳以上」2016年に埋橋玲子氏「保育環境評価スケール②」2009年に同じく埋橋玲子氏出版された。

1-2-2-2 SSTEW（ステュー）について

SSTEWはI, Sirajらによって2015年に英国で開発された保育の質の評価スケールである。7段階評価であること、評点を定める仕組み等はECERSを踏襲している。またSSTEWは「子どもが何を経験しているか」に焦点をあてた尺度である。特定の保育者と子どもの関わりに焦点をあて「情緒的安定・安心」に加え、「ともに考え、深めつづけること」を鍵概念としている。子どもが21世紀の知識基盤社会を生きていく上で必要な園における学びや思考の経験について発達心理学等に基づく重要な観点から、保育者と子どもの具体的関わりを描写し園の実践ベースで検討できる内容になっている。イングランドで実施された保育の質と子どもの発達に関する大規模縦断調査において具体的な実践を紐解きながら定義され命名された「ともに考え、深めつづけること」という概念も掘り下げて取り上げている。理論と実践が結び付き、実践をよりよくするための評価の手立てである。邦訳は「保育のプロセスの質」評価スケール乳幼児の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的安定・安心」を捉えるために}

2016年に秋田喜代美氏・淀川裕美氏訳で刊行されている。

1-2-2-3 CLASS（クラス）について

CLASSはPianta,を中心にParoやHamreによって2008年にアメリカNICHHDの縦断調査等で使用されたスケールである。CLASSには、Pre-K対象のほかに、幼児時期用、Toddler用、K-3年用、小学校高学年用、中学校用があり、同様な方法で、保育教育の質を一貫して評価することが可能である。保育者・教師と子どもの相互作用（プロセ

ス）を取り上げており、クラスでの教育活動を評価している点が挙げられる。CLASSの評価は、①情動的サポート②クラスの構成③指導的サポートの3領域10次元42項目から構成される。主にクラスでの教育活動に焦点化されるため「活動内容」として言語、算数、科学、社会、芸術、その他から選択される。また、指導形態も、日常のルーチン、クラス全体活動、小グループ活動、個別対応、食事、選択活動の6場面から選択する。具体的な観察評価項目のため、理解しやすい他、観察による客観的評価システムであること。さらにCLASS評定の研修情報等がCLASSのHP上で一部閲覧可能などの特徴がある。一方で、子どもと保育者のやり取りは就学前レディネスとして学習を重視した内容であることから日本での活用には配慮が必要であると考えられる。

1-2-2-4 SPARK（スパーク）について

SPARKはMOEにより2010年にシンガポールで認証評価されたシステムである。シンガポールの現状に合わせて開発された保育の質の評価尺度が開発される。SPARKは園長が、幼児の発達とウェルビーイングを促進するために、指導と学び、管理運営と経営プロセスを改善しようとする際に正しい評価と支援を提供することを目的としたものである。個々の保育者を評価するのではなく、園全体を評価する点も特徴である。園が達成すべき目標を理解し、それに照らして自己評価し自分達の成果を確認するための認証基準とされる。まずは、最低基準の質の保障がなされた「登録と規制/許可」の「義務」レベルがあり、その上に保育の向上を目指す「自己評価」外部評価者による「保育の質評価」質評価の高い幼稚園の「認証」という3つの任意レベルである。SPARKの質評価スケールQRSは、①リーダーシップ②計画と管理運営③教職員のマネジメント④リソース⑤カリキュラム⑥教育学の6基準20項目168指標から構成される。

1-3 本研究の位置づけと目的

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、やはり計画が必要不可欠であり、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。昨年は、計画の実施に基づき実施された保育の様子をビデオに収録し、記憶に頼るだけでなく記録を基に振り返り、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に配慮した。

今回は、全体的な人的、物的な要因の中で特に、保育の中で積み上げてきた保育者の経験値に基づいて選択された遊具（おもちゃ）が子どもの成長発達を誘発する重要な道具であることを保育現場の状況を把握・観察することで、より具体的に明確化できれば、今後の保育の質の向上にも有効にはたらくものと考え物的な要因に視点をあてた。

1-1問題意識でも述べているが幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針の乳児期の3つの視点に書かれている「身近なものに関わり感性が育つ」は3歳未満児の5領域の「ねらい及び内容」にも共通するものであることと、3歳未満の幼児教育の研究によりその重要性和有効性が世界でも証明されていることを踏まえ、3歳未満児のクラスを対象に、保育環境としての遊具（おもちゃ）が、保育現場に適切に配置され、子どもの成長を促すものになっていることを確認する。

この場合、保育者の関わりも大きく影響することから、平行してその有効性を追求する。

2. 研究の方法

2-1 研究1 アンケート1の概要

研究1におけるアンケートは0、1、2歳児クラスの日頃の園生活について、普段の保育環境の中で使用している遊具（おもちゃ）について使用頻度と子どもの遊びに対する集中度について回答を求めた。

(1) 回答施設数及び対象人数、対象集団数

・調査期間 平成30年6月13日～7月10日

	0歳 クラス	1歳 クラス	2歳 クラス
回答施設数	39	38	41
集計対象クラス・グループ数	39	39	42
集計対象人数	300	626	770

(2) 遊具選定

対象とした遊具（おもちゃ）は39種類で、保育で使用されていると思われる遊具（おもちゃ）を任意で選定した。その中にはお絵かきに使うクレヨンやペン等も含まれている。

(3) 回答方法

遊具（おもちゃ）に関して、殆ど毎日使っているものに◎、週に2～3日使っているものに○、月に2～3回使っているものに△、ほとんど使わないもの又は使わないものに×を記入する方法をとった。また遊びの中で集中して遊ぶものに●を記入しおよその持続時間を記入してもらった。

(4) 分析方法

まず、遊具の使用頻度（日）を利用日数に応じて按分し修正値を算出した。次に調査園による使用頻度と集中度（遊びの継続時間）の回答から割合を算出しグラフ化した。そして子どもの年齢、使用した遊具による遊びの傾向をいくつかの類型に分類し傾向を把握し、使用頻度及び集中度（持続時間）をもとに遊具使用の分布をみて年齢による遊具使用の傾向を見た。

2-2 研究2 アンケート2の概要

研究2におけるアンケートにおいては、遊具（おもちゃ）での遊びの中に、「主体的、対話的で深い学び」につながる育ちが見えるかを判断してもらい、その理由を回答してもらった。

(1) 研究対象園及び園児数

・調査期間 平成30年9月19日～10月16日

	0歳	1歳	2歳	0～2歳混合グループ
回答施設数	19	19	20	7
集計対象クラス・グループ数	9	10	11	9
集計対象人数	27	60	66	65（うち0歳16、1歳27、2歳22）

(2) 遊具（おもちゃ）選定

アンケート1において使用頻度の高かった遊具もしくは子どもの集中度が高いと認められた遊具（おもちゃ）を選定した。

選定された遊具（おもちゃ）及び調査対象園（単位：園）

遊具（おもちゃ）	0歳児 クラス	1歳児 クラス	2歳児 クラス	混合 グループ
絵本	14	18	16	6
ブロック	14	16	18	6
音の出るおもちゃ	15	14	13	5
ぬいぐるみ	15	16	16	6
ままごと	15	18	20	7
がらがら（0歳児のみ）	12	0	0	2

(3) 回答方法

各クラス10：00～11：00のうちの30分程度、コーナー遊びをし、その時の子どもの様子を観察し、アンケートを記入する。3つの学びを、はい、いいえ、どちらともいえないの3つから選択してもらい、その理由を自由記述で回答してもらった。また一日の中で年齢別の時間帯同様、混合グループでの活動も多いことから調査の対象に入れることにした。

(4) 分析方法

自由記述で使用されている語彙について使用数を集計し、保育者の言葉の使用傾向を把握する。またよく使われる単語について、どのような使われ方がされているか、

前後の文脈で使用されている単語や文章を考慮して把握する。以上2つの視点から把握できた情報から子どもの育ちや保育者の子どもに対する関わりを考察する。

3. アンケート結果

3-1 研究1 アンケート1の結果について

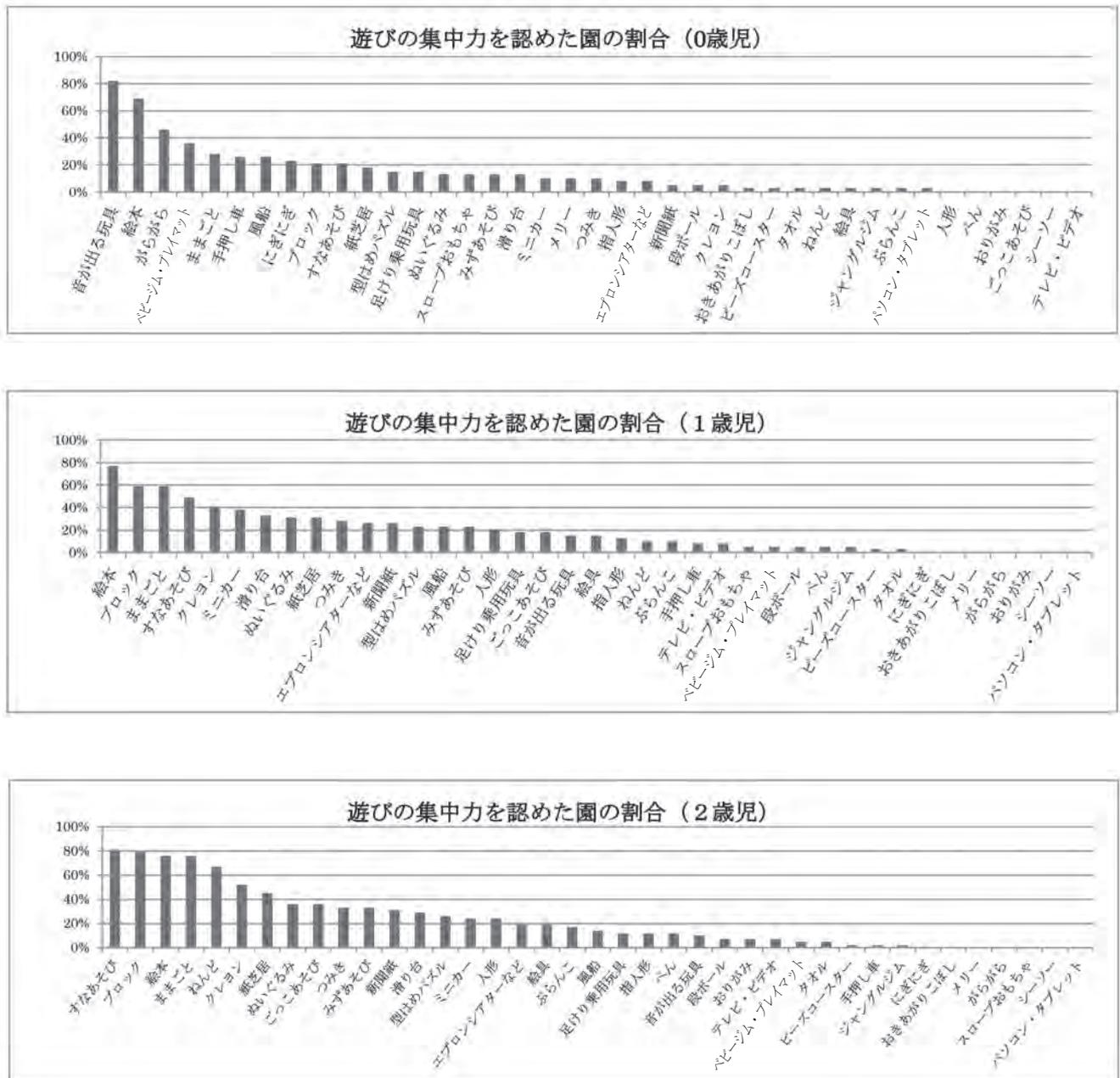
(1) 遊具（おもちゃ）の使用頻度と子どもの集中度について

アンケートで回答された遊具（おもちゃ）の使用頻度と遊びに対する子どもの集中度をまとめると図3-1のような結果が得られた。

遊具（おもちゃ）の利用頻度について見てみると、回答した園の半数以上が使用していると答えた教材は0歳で2つ、1歳では4つ、2歳では6つであり、多くの遊具（おもちゃ）は共通に使用されているわけではなく、こども園（保育園）によって様々な遊具（おもちゃ）が使用されている状況である。

一方、回答園の半数以上で子どもが遊びに集中していると認められた遊具（おもちゃ）は、0歳では2つ、1歳では4つ、2歳では6つであった。使用頻度と同様、多くの遊具（おもちゃ）は集中して遊ぶという姿は見られないと捉えられている。

図3-1 遊具（おもちゃ）の使用頻度と子どもの集中度



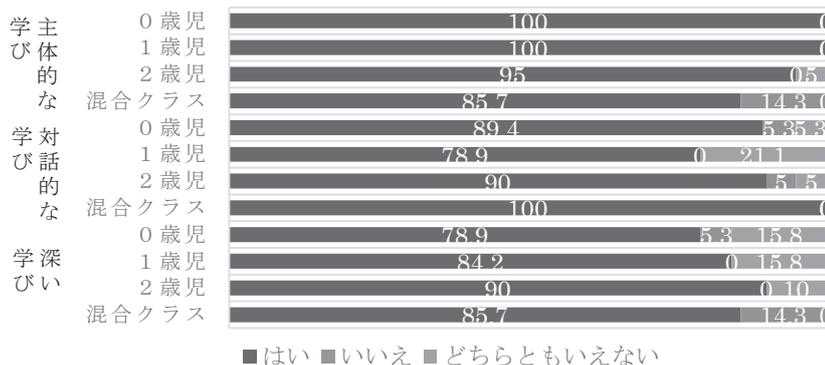
3-2 研究2 アンケート2の結果について

(1) 回答の傾向

主体的、対話的で深い学びにつながるような姿が見られたかどうかについての回答結果は図3-5とおりである。おおむね80%以上が「はい」と回答しているが、対話的な学びや深い学びについては、「いいえ」や「どちらともいえない」の回答も見られる。

自由記述による判断理由の回答について、使用されている言葉の使用頻度を見てみると、いくつかの特徴が見いだされた。今回は特定の遊具（おもちゃ）に限定した調査だが、子どもは特定の遊びの中にも様々な遊びを展開している。保育者はその様子を様々な単語を使用して把握しようとしている。（使用される単語の一覧を巻末に添付）

図3-5 遊具を通した学びの姿の認識



4. 分析

4-1 研究1 遊具の使用傾向と分類

(1) 遊具（おもちゃ）の利用頻度と集中度の関係

使用頻度及び集中度が見られた遊具（おもちゃ）の上位5位をみると次の通りである。

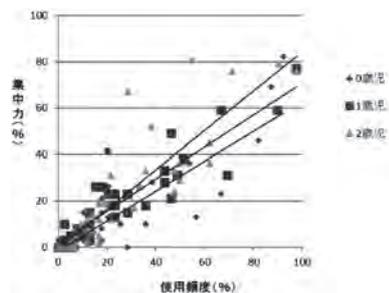
使用頻度が高く集中度もある遊具（おもちゃ）において、年齢に関わらず共通している遊具（おもちゃ）は、絵本及びブロックである。2歳児において、遊具の使用頻度が低くても集中度が見られるものがある。指先を使った遊び、砂遊び、ままごと、等である。

使用頻度及び集中度が高いと認められた遊具（おもちゃ）（上位5位）

順位	0歳		1歳		2歳	
	使用頻度	集中度	使用頻度	集中度	使用頻度	集中度
1	音が鳴る玩具 (92%)	音が鳴る玩具 (82%)	絵本 (97%)	絵本 (77%)	絵本 (97%)	砂遊び (81%)
2	絵本 (87%)	絵本 (64%)	ブロック (89%)	ブロック (59%)	ブロック (90%)	ブロック (79%)
3	がらがら (82%)	がらがら (46%)	ぬいぐるみ (69%)	ままごと (59%)	ままごと (71%)	絵本 (76%)
4	にぎいぎ (66%)	ベビージム・プレイマット (36%)	ままごと (66%)	砂遊び (49%)	紙芝居 (61%)	ままごと (67%)
5	ぬいぐるみ (56%)	ままごと (28%)	ミニカー (51%)	クレヨン (41%)	ごっこあそび (61%)	ねんど (52%)

次に遊具（おもちゃ）の利用頻度と集中度との関係を年齢別に重ね合わせたものが図3-2である。分析の傾向をみると、年齢が上がるとより集中度が上がる傾向を認めることができる。また使用頻度が低く子どもの集中度も低いと回答している遊具（おもちゃ）が多数を占めている。

図3-2 遊具（おもちゃ）の利用頻度と集中度



(2) 遊具（おもちゃ）使用のパターン

年齢によって使用される遊具（おもちゃ）の使用傾向が変化しますが、その変化にはいくつかのパターンが見られた。5つのパターンにまとめたものが表1である。

表1の遊具（おもちゃ）の利用頻度と分類それぞれのパターンを図示すると次の通りである。

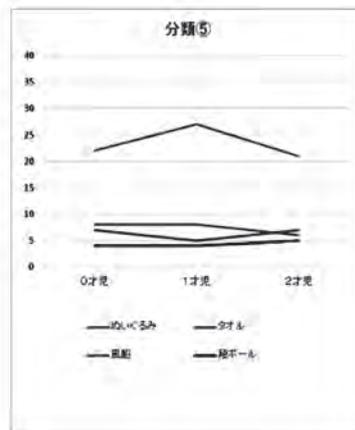
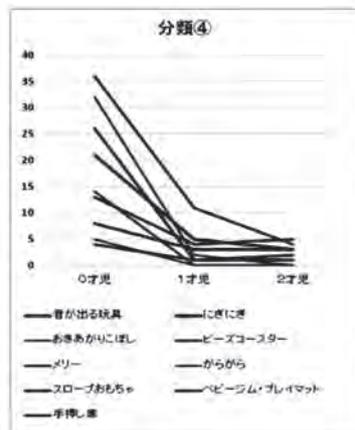
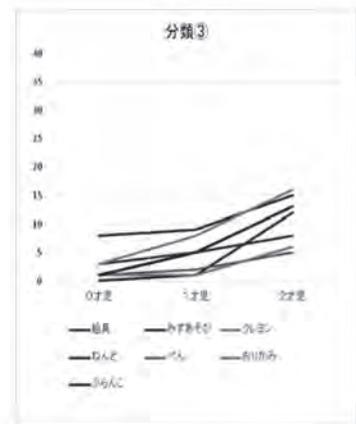
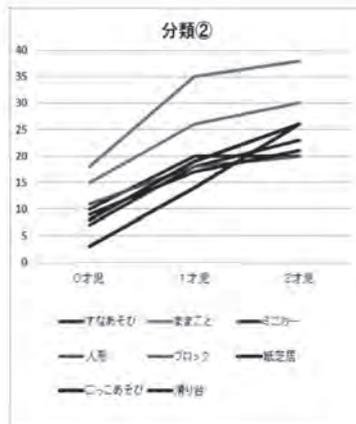
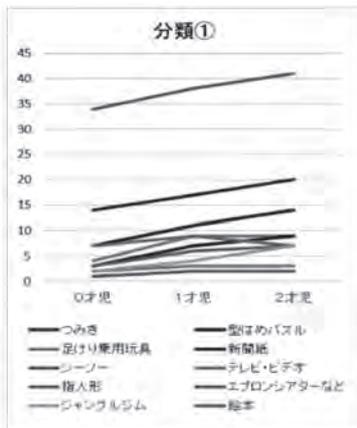
結果を見ると遊具（おもちゃ）の選択は年齢によって使用する遊具（おもちゃ）は異なり、成長によって使用

状況に変化がある。同じ分類でもなだらかな変化、急激な変化のように、使用変化の状況が異なるものがある。

このような遊具（おもちゃ）使用の傾向は、意図的なものなのか、今回の調査における偶発的なものなのかは判断できないが、0歳、1歳、2歳、それぞれの子どもの成長発達に応じて、保育者が相応しいと判断した遊具（おもちゃ）を数も利用頻度も様々に準備し配置していることが示唆される結果となった。

表1

遊具の分類	使用傾向	種類
①	クラスがあがる毎に使用頻度が微増	つみき、足けり乗用玩具、シーソー、テレビ・ビデオ、指人形、エプロンシアター、ジャングルジム、型はめパズル、新聞紙、絵本
②	1歳頃から急に使用頻度が高まる。	砂遊び、ままごと、ミニカー、人形、ブロック、紙芝居、ごっこあそび、滑り台
③	2歳頃から急に使用するようになる。	絵具、水あそび、ペン、クレヨン、おりがみ、ぶらんこ、ねんど
④	乳児期には使用するが1歳になるころには使用しなくなる。	音が出る玩具、にぎにぎ、起き上がれこぼし、ビーズコースター、メリー、がらがら、スロープおもちゃ、ベビージム・プレイマット、手押し車
⑤	1歳頃使用増加(減少)し2歳頃は0歳と同程度の使用頻度	ぬいぐるみ、タオル、風船、ダンボール



4-2 研究2の分析

(1) 自由記述においてよく使用される単語と傾向

自由記述において使用される単語について、3つの学びのいずれにおいても共通したよく使用される単語がある。動詞については「遊ぶ」「する」「見る」が共通していた。

共通して使用される3つの単語の利用数を表にまとめると次のようになる。3つの学びで使用される単語のうち、上段が使用される単語の総数で、下段が単語を使用した園の数である。同じ園で繰り返し使用される場合もあるため分けて表示した。なお「見る」については、子どもが使用するものと保育者が「～姿が見られた」のように、子どもの様子を把握する単語として用いているのと2つあったので、表では子どもの使ったもののみを集計した。

保育者は子どもの「する」を通して何を見いだしているのだろうか。子どもが何を「する」のか、子どもの姿について、子どもの行動、感情・心の動き、遊びの状況の3つに分けてまとめた。

「する」をめぐる言葉については、保育者は子どもの遊びの中から行動に関する情報を得ている。

「する」の使用回数(上段:回数 下段:園数)

する	0歳	1歳	2歳	混合	合計
主体的な学び	14	11	14	6	45
	11	8	11	3	33
対話的な学び	24	21	30	12	87
	11	12	16	6	45
深い学び	22	30	24	8	84
	13	14	13	3	43
合計	60	62	68	26	216
	35	34	40	12	121

「する」をめぐる子どもの姿

分類	0歳	1歳	2歳	混合	
主体的な学び	子どもの行動	見る、持って行く、確認する、真似する、移動する、要求する	ままごとをする、選択する、真似する、料理する、買い物する	遊ぶ、展開する、工夫する、トントンする、寝せる、ジャンプする、主張する	セットにする、手にする、移動する、言葉にする
	感情・心の動き	満足する、安心する、楽しむ、集中する	共感する、安心する、集中する、気にする	楽しそうにする、集中する、興味をはっきりする	楽しむ
	遊びの状況				
対話的な学び	子どもの行動	指さす、取る、並べる、真似する、模倣する、遊ぶ、やりとりする、会話する、共有する	移動する、遊ぶ、受け取る、会話する、調理する、真似する、返答する、やりとりする、関わる、持ってくる、交換する	ままごとする、会話する、訂正する、エプロンする、作る、食べさせる、料理する、味見する、真似する、対話する、やりとりする、遊ぶ、見せ合う、お願いする、もらう、丸くする	真似する、混ぜる、抱っこされる、やりとりする、表現する、取り合いする、手にする、声かけする、見せる
	感情・心の動き		満足する、笑う	共感する、反応する	
	遊びの状況			進化する	
深い学び	子どもの行動	発見する、混ぜる、真似する、通す、見る、手にする、行き来する、走らせる、振る、なめる、拍手する、遊ぶ、探る、関わる、積み重ねる、出し入れする、実践する	真似する、貸し借りする、体験する、工夫する、共有する、組み替える、遊ぶ、挨拶する、触る、取る、使用する、切る、お世話する、移動する、話す、展開する	食べさせる、確認する、ままごとする、お店やさんになる、読み聞かせようとする、買い物する、見立てる、展開する、挨拶する、腰掛けにする、大きくする、使用する、遊ぶ、プラプラする	回そうとする、代わりにする、おんぶする、真似する、工夫する
	感情・心の動き	理解する、集中する	味わう、反応する	意識する、どうしたいか、集中する、イメージする	集中する
	遊びの状況	発展する	発展する	発展する	発展する

次に「遊ぶ」についてまとめたのが次の図である。各学びの上段が使用回数、下段が単語を使用した園の数である。

「遊ぶ」の使用回数(上段:回数 下段:園数)

遊ぶ	0歳	1歳	2歳	混合	合計
主体的な学び	20	19	26	10	75
	14	14	13	5	46
対話的な学び	9	9	11	8	37
	6	5	8	4	23
深い学び	10	8	10	5	33
	7	6	8	4	25
合計	39	36	47	23	145
	27	25	29	13	94

「遊ぶ」に関しては、子どもの遊具（おもちゃ）に対する興味や他の子どもの遊ぶ様子に触発されて活動につながるという子どもの状況が最も多く見受けられた。それは0歳からみられるものである。

使用される「遊ぶ」がどのような状況で使用されるかを見てみると、0歳の主体性については遊びを通して遊

具（おもちゃ）を確認する行動や、他の子どもの遊びに興味をもつこと、自ら進んで遊具（おもちゃ）と関わろうとする様子、あるいは繰り返しやじつくり時間をかける遊び等に使用されている。対話的な学びについては他の子どもの遊びに興味を持ち遊びに関わること、保育者とのふれあいや遊びを模倣することなどで使用されている。また深い学びについては、0歳においては遊具（おもちゃ）を使用して見立て遊びに発展している状況を深い学びとして捉えている。

1歳以降になると、保育者に促されることなく自分で遊具（おもちゃ）を選択し遊びをはじめるという0歳から見られた様子は引き続き言葉として確認できる。他の子どもや保育者との応答的な関わりが、対話的な学びのみならず主体的な学びの姿として捉えられていることも見受けられた。

1歳の深い学びについては、「考える」という言葉も使用されており、子どもの思考力の基礎としても深い学

びの姿を捉えていると考えられる。

次に「見る」についての集計は以下のとおりである。子どもの行動としての「見る」のみを集計した。

「見る」の使用回数(上段:回数 下段:圏数)

見る	0歳	1歳	2歳	混合	合計
主体的な学び	5	3	4	1	13
	4	2	4	1	11
対話的な学び	5	9	3	5	22
	4	7	3	5	19
深い学び	3	7	0	0	10
	3	4	0	0	7
合計	13	19	7	6	45
	11	19	7	6	37

「見る」については、保育者は子どもが何を見、どのような遊びをすることが3つの学びの姿につながると考えるのだろうか。

まず主体的な学びについてみると、子どもは遊具(おもちゃ)や他の子どもの遊びを見て遊具(おもちゃ)を確かめ、興味をもって遊具(おもちゃ)に関わろうとしている。また対話的な学びについては、一緒に遊ぶ姿を見ており、深い学びでは、遊具(おもちゃ)や保育者、他の子どもを見て、考えたりや問題を解決しようとしている。保育者はそのような子どもの姿を捉えて3つの学びの姿につながると考えているのである。

「見る」をめぐる子どもの姿

	分類	0歳	1歳	2歳	混合
主体的な学び	対象(何を見たか)	遊具そのもの、教材の動き、他の子ども	遊具、各コーナー	各コーナー、遊具、他の子ども	遊具
	行動(見てどうしたか)	確かめる、繰り返し遊ぶ。(他の子どもと)同じ遊具に触れる	手に取って「見て」と保育者に見せる。気になって遊びのところにへ行き遊ぶ	(保育者に)使い方を聞く、並べる。同じ遊具を探しはじめる。	遊具のところへ行って遊ぶ
対話的な学び	対象(何を見たか)	別の子の遊び、別の子のやりとり	他の子どもに関わっている保育者、絵本、他の子どもの遊び	友達と一緒に本を見る、言葉のやりとりをしながら手遊びを見る、友達との遊び	2歳児、保育者
	行動(見てどうしたか)	興味を示し集まる、遊びに加わる。同じ遊びをする、体をゆする、笑い合う	泣いている子に絵本を見せる。片付けてから他の遊びに行く。同じ遊びを行う。泣いている子に渡す	片付けて他の遊びに行く、手遊びをする、作ってみる	真似する、楽しそうに見る、一緒に遊ぶ
深い学び	対象(何を見たか)	絵本、保育者の行動、保育者の顔	絵本、他の子ども	該当なし	該当なし
	行動(見てどうしたか)	理解する、考える、取り除く	考えて絵本を見せる、絵本の内容を声に出す、真似する、渡す	該当なし	該当なし

(2) 子どもの環境への関わりパターン

自由記述に記載された子どもの遊具(おもちゃ)や保育者、友達との関わりを4つのグループにまとめると表のような特徴がみられた。

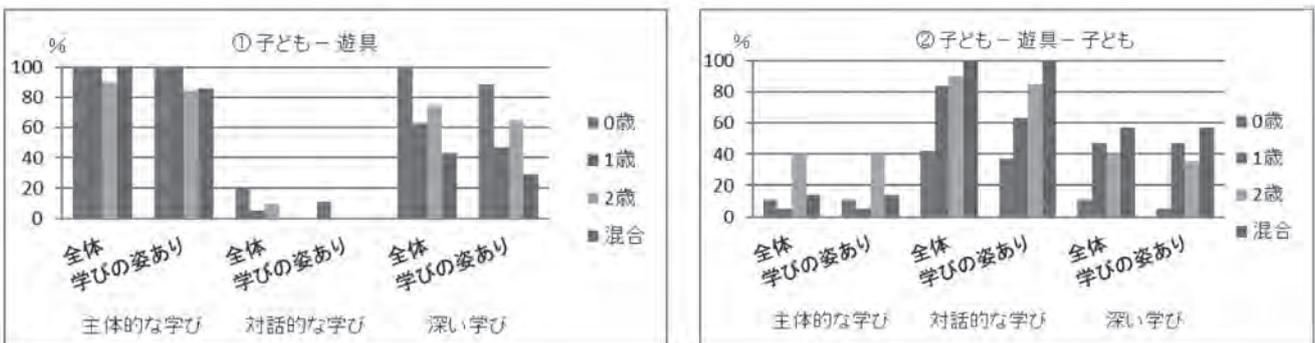
4つの類型を2年齢別にグラフに描いてみると図のようになり、いくつかの特徴が見いだされた。

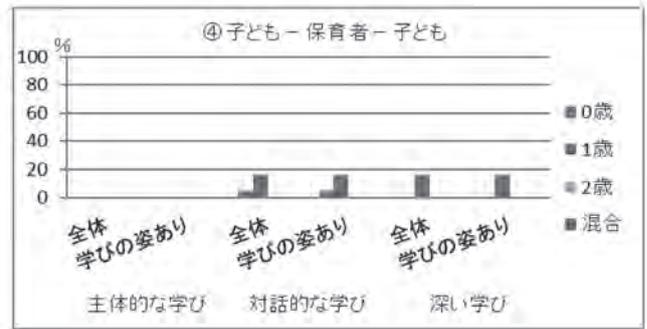
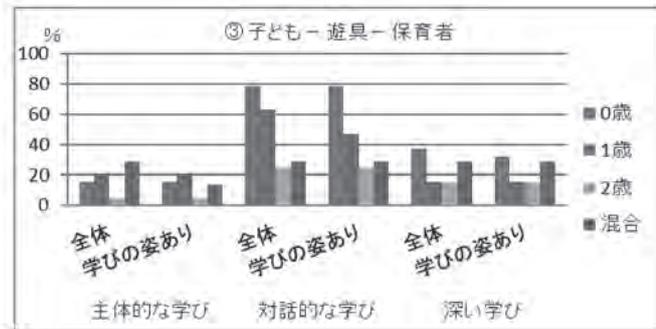
図4-1は、年齢別に3つの学びの姿をまとめたものである。

子どもの環境への関わりパターン

番号	関係性のパターン	内容
①	子ども-遊具	子どもが自分で遊具に関わる
②	子ども-遊具-子ども	子どもと遊具の関わりに他の子どもとの関わりが生まれる
③	子ども-遊具-保育者	子どもと遊具の関わりに保育者が関わる
④	子ども-保育者-子ども	子どもと保育者との関わりに他の子どもとの関わりが生まれる

図4-1 環境との関わりから見た年齢別の3つの学び





まず類型①においては、主体的な学びと深い学びで割合が高いが、主体的な学びにおいては年齢が上がっても高い割合なのに対し、深い学びにおいて0歳以外は主体的な学びほど高くはなかった。次に類型②は対話的な学びにおいて顕著だが、年齢が上がるにつれ増加している。また主体的な学びでは4割ほどの園が2歳児にその学び見られると答えており、深い学びについては1歳から割合が増加しているが混合保育の場面で5割を超える園が深い学びの姿が認められると回答している。さらに類型②では、友達同士の関わりにも深い学びにつながる姿が見出されている。続いて類型③では、対話的な学びの姿については0歳と1歳で4割を超えているが、全体的に3つの学びの姿を見出している園は少ない。類型④は、0歳、1歳でわずかに見られる程度である。

5. 考察

(1) 研究1の考察

3歳未満の子どもへの遊具（おもちゃ）の使用については、年齢による特徴が見られる。子どもの育ちに合わせた遊具（おもちゃ）の配置・使用が考慮されていることが見受けられる。また集中度につながる、あるいはある一定時間遊び込むことができるような遊びの萌芽が0歳から2歳の遊具（おもちゃ）に見出すことができる。保育者は子どもを様々な遊具（おもちゃ）に関わらせることで、子どもの遊びに向かう力を養っているのではないかと考えられる。それは0歳から2歳までの遊びに対して、保育者が関わることで、遊びに対する意欲が湧いたり、深みが出たり、持続したりするようになるのではないかと考えられる。そのことが集中度の判断につながるものと思われる。また使用頻度の高い遊具（おもちゃ）と、たまにしか使用しないが、様々な子どもの遊びへの関心を喚起している多数の遊具（おもちゃ）を配置することで子どもの遊びへの刺激を強めているのではないかと考えられる。それはそれだけ遊具（おもちゃ）の種類が豊富かまたはマンネリ化していないと言えるのかもしれない。いずれにしてもどのような意図で遊具を選択している理由を明らかにすることは、今後の課題である。

(2) 研究2の考察

保育者は子どもの育ちを言語化する際に、子どもの動きに着目して把握している。特定の遊びにおいても、様々な遊びの状況や発展に対して現れる単語を「～する」「～遊ぶ」をつなぐ言葉として用い把握している傾向がある。

0歳においても遊具（おもちゃ）や他の子どもへの関心や興味は見られ、他の子どもや保育者と関わり、真似して遊ぼうとする姿がみられる。

今回選択した遊具（おもちゃ）では、子どもたちが主体的に関わり、対話的に遊びこみ、発展させ、それが思考力にもつながり、考えをもって遊んでいることがわかった。保育者はそのような子どもの遊びを促す場として環境構成をしていることが示唆された。

またアンケート結果から考えられることは、遊具（おもちゃ）を限定して調査した結果、0歳児では、一つのコーナーで遊び込むというよりは遊具（おもちゃ）を特定せず、色々と興味のあるものを選んで遊んでいた。1歳児は、絵本を選ぶ子どもが多く、2歳児は、ままごとであった。このことから何えるように子どもは、自然に年齢発達における遊具（おもちゃ）を自ら選択して遊んでいる姿が見られた。

調査結果から何えるように保育者は、子どもたちの発達に即した遊具（おもちゃ）をタイミングよく提供しなければならない。また、月齢や年齢の差に応じることも大切であると考えられる。このことから、子どもの成長発達に不可欠な物的環境である遊具（おもちゃ）をどのように提供するかは、保育経験を積み上げた保育者により、個々の子どもに育てて欲しい能力や力を把握し、計画を立て、実践、評価し、次へ生かせるように計画をたて直すという作業が大切である。そこに、保育者の力量がかなり重要になってくるであろうと考える。

子どもの遊びの中での遊具（おもちゃ）への関わりについては、遊具との1対1の関わり、保育者の介入による関わり、友達と一緒に遊ぶことによる関わり、そして保育者と他の子どもとの関わりに自分も関わっていくというような4つのパターンが見られた。また、同じ遊具（おもちゃ）を使った遊びを保育者は3つの学びを見出しながら配置、環境構成していることがわかった。また子どもの主体的、対話的、深い学びに保育者は子ども

の様子を見、遊具を使って促し、子どもの様子から育ちを読み取っていると思われる。また3つの学びの関係は、子どもが遊びを通して主体的に友達と関わるようになり対話的に遊ぶ中で深い学びにつながるという流れが3歳未満児から行われており、保育者はそのような子どもの姿を見出し環境構成していると考えられる。

(3) 総合考察

以上のことから、本研究の課題である遊具（おもちゃ）の使用頻度と遊びへの集中度、並びに発達の視点を読み解く保育者の認知度の在り方の検証について、現場の保育者に対するアンケートを実施することで、一定の結果が得られた。研究の目的である「保育環境としての遊具（おもちゃ）が、保育現場に適切に配置され、子どもの成長を促すものになっている」か、保育者の関わりの有効性はどうかという問いに対する答えについてもおおむね見出すことができたものと考えられる。

幼保連携型認定こども園教育・保育要領及び保育所保育指針等に定められている保育の内容、特に今回取り上げた3歳未満児における教育及び保育について、乳児期のねらいである「身近なものに関わり感性が育つ」から、満1歳からの5領域の「ねらいと内容」へのつながりについて、保育者は子どもの遊びの中に、主体的、対話的、深い学びにつながる姿を、その時々の子どもの状態を把握し、遊具を用いて遊びを促し、子どもの様子から育ちを読み取っていると思われる。

6. おわりに

本研究（実証）は、保育者の設定する遊具環境について、環境に対する子どもの関わりや子どもの育ちと保育者の関わりや関わりに対する意識について、保育者の視点から明らかにすることが目的であった。その内容は、保育の中で積み上げてきた保育者の経験値に基づいて用意された遊具（おもちゃ）を研究（実証）した結果として示されており、以前は「保育」として位置付けられていた0歳児からの保育所保育において「教育」が存在していたことを示したものでないだろうか。

保育者は子どもの育ちに関わる専門職として、教育・保育要領に基づいて環境を設定しているが、遊具（おもちゃ）による保育環境の設定についても子どもの年齢や発達、子ども同士の関わりを考慮し意識的に行われており、子どもの学びについて読み取っていることが明らかとなった。

そういう意味で保育者は、子どもたちの発達に即した遊具（おもちゃ）をタイミングよく提供することが必要であり、月齢や年齢の差に応じることも大切である。このことから、子どもの成長発達に不可欠な物的環境である遊具（おもちゃ）をどのように提供するかは、保育経験を積み上げた保育者により、個々の子どもに育って欲

しい能力や力を把握し計画を立て、実践、評価し、次へ生かせるように計画をたて直すというPDCAサイクルを回すことが必要になってくる。そこには保育者の力量がかなり重要になってくるであろう。その事は逆に、主体的、対話的、深い学びについて子どもの遊ぶ様子から学びの姿を読み取り、または読み取ろうとする保育者のスキルが大きく影響することを示しているのではないだろうか。

今後の課題として、環境構成の中で遊具の位置づけや保育実践や記録の内容、子どもの姿を職員間で情報共有するなど、評価システムの構築に必要な項目のさらなる実証的研究、具体的には子どもと子ども、子どもと保育者とのやりとりを目に見える形で明らかにすることや、保育者はどのようなねらいで遊具（おもちゃ）を使用しているかについて明らかにしていきたい。

【参考文献】

- 榎原洋一（CRN所長・御茶の水女子大学大学院教授）
Playful Pedagogy（楽しく遊びながらの教育）から
- 1. 「自由遊び（Free Play）」→最も子どもの主体性が高い
- 2. 「直接教示（Direct instruction）」→最も子どもの主体性が低い
- 3. 「ガイドされた遊び（Guided Play）」→上記1と2の中間（Playful Pedagogy）の鍵となるのが（Guided Play）最も学びの有効性が高い
- ・ガイドされた遊びは、子どもの言語、数学的知識、社会性、創造的思考などの発達に最も有効であるという多くの研究結果がある。
- ・ガイドされた遊びに必要な要件
 - ①保育者が教育目的に沿った環境を用意すること
 - ②保育者が子どもの自然な好奇心や探究心を刺激するように遊びの目的を設定する
 - ③保育者が子どもに何を学んでほしいかを考え遊具などを選び与える
- 玩具について —陳鶴琴と倉橋惣三の比較を中心にして—
張 薇
金城学院大学大学院人間生活学研究科論集13 2013
- 保育所における「おもちゃ」の意義に関する研究 —対象乳幼児の年齢とおもちゃの形状からの検討—
上村 眞生
西南女学院大学紀要13 2009
- 1歳児クラスにおける「人」「物」「空間」と「遊び」との結びつき—遊びのきっかけに着目して—
齊藤多江子・増田まゆみ
こども教育宝仙大学紀要8 2017
- 子どもの主体性を育む保育」に関する研究 竹内勝哉ほか
保育科学研究8 2017

○室内遊びにおける保育環境の重要性(1) 梶山女学園大学教育学部紀要10 2017

○保育現場の物理的環境の構成に関する探索的研究
山梨県立大学人間福祉学部紀要11 2016

○幼児による遊び場の環境構成に関する研究 多田幸子
山梨県立大学人間福祉学部紀要10 2015

○幼児の「ままごと遊び」における環境構成についての一考察 坂本渉 プール学院大学研究紀要54 2013

「CHILD RESEARCH NET 東アジア子ども学交流プログラム報告書 第3章 おもちゃと子どもの発達」

「56-1-kyouiku 北海道教育大学学術リポジトリ 乳児の遊びの発達に関する研究」

【参考資料】

アンケート回答用紙 1 (年齢ごとに記載してください。)

園名 _____

(1) 対象クラスに☑して下さい

0歳児 1歳児 2歳児

混合0歳児 名1歳児 名2歳児 名

(2) 対象児は年齢が低いため、個人差が大きく記入しにくい部分もあると思いますので、「クラス全体の傾向」でも「顕著に様子が現れた子の抽出」でもどちらを対象にしてお答え頂いても構いません。その際「なぜそう思いましたか？」の解答欄に「クラス全体の傾向」もしくは「顕著に様子が現れた子を抽出」と一言付け加えてください。

(3) 以下の問いにお答えください

1. 対象児が関わった遊具に○を付けてください(複数回答可)

①絵本(冊数、内容は園に任せる)

②ブロック(各年齢が一番興味を持って関わっているもの。大きさ、色、形等は園に任せる)

③音の出るおもちゃ 楽器(タンバリン、鈴、カスタネット)

④ぬいぐるみ

⑤ままごと

⑥がらがら(0歳児のみ)

2. 対象児は、教材を自ら進んで手に取り主体的に遊んでいましたか?

①はい

②いいえ

③どちらとも言えない

2-2. なぜそう思いましたか?(遊びの様子を具体的にお書きください)

3. 対象児は、友だちや保育者の遊んでいる様子を見て取り組んだり、保育者や友達と関わる等、対話的にあそんでいましたか?

①はい

②いいえ

③どちらとも言えない

3-2. なぜそう思いましたか?(遊びの様子を具体的にお書きください)

4. 対象児にとって深い学び(遊びを発展させたり、考えながらあそぶなど)がありましたか?

①はい

②いいえ

③どちらとも言えない

4-2. なぜそう思いましたか?(遊びの様子を具体的にお書きください)

5. 時間の長短関係なく集中してあそんでいましたか?

①はい

②いいえ

研究1アンケート結果(0才児)											
種類	番号	品名	◎	○	△	×	無答	合計	修正値	集中力があるもの(%)	
おもちゃ等	1	ミニカー	6	7	6	18	2	39	10	10%	
	2	音が出る玩具	32	7	0	0	0	39	36	82%	
	3	型はめパズル	3	6	4	24	2	39	7	15%	
	4	にぎにぎ	22	8	2	6	1	39	26	23%	
	5	おきあがりこぼし	1	6	6	24	2	39	5	3%	
	6	ぬいぐるみ	15	13	5	5	1	39	22	13%	
	7	人形	6	7	8	15	3	39	11	0%	
	8	ビーズコースター	3	2	0	31	3	39	4	3%	
	9	メリー	12	4	2	19	2	39	14	10%	
	10	がらがら	29	5	2	3	0	39	32	46%	
	11	スロープおもちゃ	5	5	5	20	4	39	8	13%	
	12	ベビージム・プレイマット	17	8	3	10	1	39	21	36%	
	13	つみき	7	13	7	10	2	39	14	10%	
	14	ブロック	10	14	4	9	2	39	18	21%	
	15	足けり乗用玩具	1	5	4	27	2	39	4	15%	
	16	手押し車	6	13	3	16	1	39	13	26%	
本など	17	絵本	30	8	0	0	1	39	34	69%	
	18	指人形	3	6	9	18	3	39	7	8%	
	19	紙芝居	3	9	7	18	2	39	8	18%	
	20	エプロンシアターなど	0	2	12	23	2	39	3	8%	
	21	新聞紙	0	2	12	20	1	35	3	5%	
	22	タオル	3	6	9	19	2	39	7	3%	
	23	風船	0	13	13	12	1	39	8	26%	
	24	段ボール	1	4	11	22	1	39	4	5%	
	25	ねんど	0	0	1	36	2	39	0	3%	
	26	クレヨン	0	2	14	21	2	39	3	5%	
	27	ペン	0	0	5	32	2	39	1	0%	
	28	絵具	0	2	15	20	2	39	3	3%	
	29	おりがみ	0	0	4	33	2	39	1	0%	
みたてあそび等	30	すなあそび	4	4	6	23	2	39	7	21%	
	31	ままごと	7	14	8	8	2	39	15	28%	
	32	みずあそび	3	9	5	20	2	39	8	13%	
	33	ごっこあそび	1	3	7	26	2	39	3	0%	
遊具	34	滑り台	3	10	7	17	2	39	9	13%	
	35	ジャングルジム	1	1	1	33	3	39	2	3%	
	36	ぶらんこ	0	1	5	31	2	39	1	3%	
	37	シーソー	0	1	0	35	3	39	1	0%	
その他	38	テレビ・ビデオ	1	2	0	9	27	39	2	0%	
	39	パソコン・タブレット	1	0	0	10	28	39	1	3%	

研究1アンケート結果(1才児)										
種類	番号	品名	◎	○	△	×	無答	合計	修正値	集中力があるもの
おもちゃ等	1	ミニカー	11	16	4	7	1	39	20	38%
	2	音が出る玩具	6	7	12	14	0	39	11	15%
	3	型はめパズル	6	7	12	14	0	39	11	23%
	4	にぎにぎ	0	1	1	35	2	39	1	0%
	5	おきあがりこぼし	0	0	0	38	1	39	0	0%
	6	ぬいぐるみ	19	15	1	4	0	39	27	31%
	7	人形	12	10	4	12	1	39	18	21%
	8	ビーズコースター	1	0	3	34	1	39	1	3%
	9	メリー	0	0	0	37	2	39	0	0%
	10	がらがら	0	3	1	34	1	39	2	0%
	11	スロープおもちゃ	1	2	4	30	2	39	3	5%
	12	ベビージム・プレイマット	3	3	5	27	1	39	5	5%
	13	つみき	8	15	9	6	1	39	17	28%
	14	ブロック	32	6	0	1	0	39	35	59%
	15	足けり乗用玩具	5	4	12	18	0	39	9	18%
	16	手押し車	2	2	8	27	0	39	4	8%
本など	17	絵本	37	2	0	0	0	39	38	77%
	18	指人形	3	9	8	17	2	39	9	13%
	19	紙芝居	8	19	10	2	0	39	19	31%
	20	エプロンシアターなど	0	8	14	16	1	39	6	26%
	21	新聞紙	0	6	27	5	1	39	7	26%
	22	タオル	2	4	6	25	2	39	5	3%
	23	風船	0	11	19	9	0	39	8	23%
	24	段ボール	1	4	11	22	1	39	4	5%
	25	ねんど	0	1	6	32	0	39	1	10%
	26	クレヨン	0	9	28	1	1	39	8	41%
	27	ペン	0	3	5	31	0	39	2	5%
	28	絵具	1	2	24	12	0	39	5	15%
	29	おりがみ	0	0	10	28	0	38	1	0%
みたてあそび等	30	すなあそび	11	13	6	8	1	39	18	49%
	31	ままごと	15	21	2	1	0	39	26	59%
	32	みずあそび	6	5	7	20	1	39	9	23%
	33	ごっこあそび	6	13	9	10	1	39	14	18%
遊具	34	滑り台	10	13	6	9	1	39	17	33%
	35	ジャングルジム	2	3	2	29	2	38	4	5%
	36	ぶらんこ	2	6	1	29	0	38	5	10%
	37	シーソー	1	1	1	34	1	38	2	0%
その他	38	テレビ・ビデオ	1	3	1	7	27	39	3	8%
	39	パソコン・タブレット	0	0	0	11	28	39	0	0%

研究1アンケート結果(2才児)										
種類	番号	品名	◎	○	△	×	無答	合計	修正値	集中力があるもの
おもちゃ等	1	ミニカー	11	17	6	8	0	42	20	24%
	2	音が出る玩具	1	4	6	29	2	42	4	10%
	3	型はめパズル	7	13	7	14	1	42	14	26%
	4	にぎにぎ	0	1	0	39	2	42	1	0%
	5	おきあがりこぼし	0	0	0	40	2	42	0	0%
	6	ぬいぐるみ	11	19	5	7	0	42	21	36%
	7	人形	12	15	2	11	2	42	20	24%
	8	ビーズコースター	1	1	1	37	2	42	2	2%
	9	メリー	0	0	0	40	2	42	0	0%
	10	がらがら	0	0	0	36	1	37	0	0%
	11	スロープおもちゃ	1	4	1	33	3	42	3	0%
	12	ベビージム・プレイマット	1	4	2	33	2	42	3	5%
	13	つみき	8	21	10	3	0	42	20	33%
	14	ブロック	34	7	0	1	0	42	38	79%
	15	足けり乗用玩具	5	6	6	24	0	41	9	12%
	16	手押し車	3	4	1	32	2	42	5	2%
							0	0		
本など	17	絵本	40	2	0	0	0	42	41	76%
	18	指人形	4	4	10	22	2	42	7	12%
	19	紙芝居	16	19	4	3	0	42	26	45%
	20	エプロンシアターなど	1	9	13	18	1	42	7	19%
	21	新聞紙	1	9	29	3	0	42	9	31%
	22	タオル	1	11	1	28	1	42	7	5%
	23	風船	1	5	21	14	1	42	6	14%
	24	段ボール	1	5	12	22	2	42	5	7%
	25	ねんど	3	12	20	5	2	42	12	67%
	26	クレヨン	4	20	18	0	0	42	16	52%
	27	ペン	1	5	15	20	1	42	5	12%
	28	絵具	1	7	28	5	1	42	8	19%
	29	おりがみ	0	6	21	15	0	42	6	7%
							0	0		
みたてあそび等	30	すなあそび	13	18	8	3	0	42	23	81%
	31	ままごと	20	18	4	0	0	42	30	76%
	32	みずあそび	9	10	7	15	1	42	15	33%
	33	ごっこあそび	17	17	4	3	1	42	26	36%
							0	0		
遊具	34	滑り台	11	18	7	6	0	42	21	29%
	35	ジャングルジム	3	7	2	28	2	42	7	2%
	36	ぶらんこ	8	8	6	20	0	42	13	17%
	37	シーソー	2	0	2	36	2	42	2	0%
							0	0		
その他	38	テレビ・ビデオ	2	2	3	7	28	42	3	7%
	39	パソコン・タブレット	0	0	0	13	29	42	0	0%

遊具の年齢別使用

番号	遊具名	使用園			分類 番号	集中力ありの回答園数		
		0才児	1才児	2才児		0才児	1才児	2才児
39	パソコン・タブレット	1	0	0	—	3%	0%	0%
3	型はめパズル	7	11	14	①	15%	23%	26%
13	つみき	14	17	20	①	10%	28%	33%
15	足けり乗用玩具	4	9	9	①	15%	18%	12%
17	絵本	34	38	41	①	69%	77%	76%
18	指人形	7	9	7	①	8%	13%	12%
20	エプロンシアターなど	3	6	7	①	8%	26%	19%
21	新聞紙	3	7	9	①	5%	26%	31%
35	ジャングルジム	2	4	7	①	3%	5%	2%
37	シーソー	1	2	2	①	0%	0%	0%
38	テレビ・ビデオ	2	3	3	①	0%	8%	7%
30	すなあそび	7	18	23	②	21%	49%	81%
1	ミニカー	10	20	20	②	10%	38%	24%
7	人形	11	18	20	②	0%	21%	24%
14	ブロック	18	35	38	②	21%	59%	79%
19	紙芝居	8	19	26	②	18%	31%	45%
31	ままごと	15	26	30	②	28%	59%	76%
33	ごっこあそび	3	14	26	②	0%	18%	36%
34	滑り台	9	17	21	②	13%	33%	29%
28	絵具	3	5	8	③	3%	15%	19%
25	ねんど	0	1	12	③	3%	10%	67%
26	クレヨン	3	8	16	③	5%	41%	52%
27	ペン	1	2	5	③	0%	5%	12%
29	おりがみ	1	1	6	③	0%	0%	7%
32	みずあそび	8	9	15	③	13%	23%	33%
36	ぶらんこ	1	5	13	③	3%	10%	17%
2	音が出る玩具	36	11	4	④	82%	15%	10%
4	にぎにぎ	26	1	1	④	23%	0%	0%
5	おきあがりこぼし	5	0	0	④	3%	0%	0%
8	ビーズコースター	4	1	2	④	3%	3%	2%
9	メリー	14	0	0	④	10%	0%	0%
10	がらがら	32	2	0	④	46%	0%	0%
11	スロープおもちゃ	8	3	3	④	13%	5%	0%
12	ベビージム・プレイマット	21	5	3	④	36%	5%	5%
16	手押し車	13	4	5	④	26%	8%	2%
6	ぬいぐるみ	22	27	21	⑤	13%	31%	36%
22	タオル	7	5	7	⑤	3%	3%	5%
23	風船	8	8	6	⑤	26%	23%	14%
24	段ボール	4	4	5	⑤	5%	5%	7%

アンケート2 回答用紙

平成30年度 保育科学研究 アンケート						
記入年齢	人数	園名				
種 類	品 名	◎、○、△、×	●	集中力があるものに●		
				持続時間（分）		
おもちゃ等	ミニカー					
	音が出る玩具					
	型はめパズル					
	にぎにぎ					
	おきあがりこぼし					
	ぬいぐるみ					
	人形					
	ビーズコースター					
	メリー					
	がらがら					
	スロープおもちゃ					
	ベビージム・プレイマット					
	つみき					
	ブロック					
	足けり乗用玩具					
手押し車						
本など	絵本					
	指人形					
	紙芝居					
	エプロンシアターなど					
	新聞紙					
	タオル					
	風船					
	段ボール					
	ねんど					
	クレヨン					
	ペン					
	絵具					
おりがみ						
みたてあそび等	すなあそび					
	ままごと					
	みずあそび					
	ごっこあそび					
遊具	滑り台					
	ジャングルジム					
	ぶらんこ					
	シーソー					
その他	テレビ・ビデオ					
	パソコン・タブレット					

保育園感染症対策研修出席者に対する追跡調査による研修効果の検証

国立感染症研究所 感染症疫学センター 主任研究官 菅原 民枝
主任研究官 大日 康史

1、はじめに

保育園は免疫や体力が成長段階にある乳幼児を含めた未就学児が「集団生活」をしている場であることから、感染症が流行しやすく、かつ感染拡大しやすいという状況にある。そこで保育園の感染症対策は、感染症による集団発生を防ぎ、重症化を防止する観点から健康被害を最小限にすることが求められ、早期対応しなければならない。特に0歳児は多くの予防接種も始まっておらず、なおさらである。

早期に対応するためには、地域内での感染症流行の兆しを捉えた段階（早期探知）で日常の衛生管理から感染症拡大防止策へ切り替えることが必要である。この切り替えにおいては、地域の感染症の情報をリアルタイムに収集して活用していくことでタイミングを逃さずに早期対応へ結びつけることができ、中でも保育園サーベイランスを活用した保育園の報告が多くみられるようになってきた^{1~6)}。

例えば、町田市では市全体での取り組みが行われ、サーベイランス委員会も発足し活用が推進されている。その事例として4園が活動報告をしており、在籍児童数162名の保育園では¹⁾、園舎が広く、登降園の玄関が数か所あるため、保護者への感染症情報も、保健の掲示板と各乳児クラス前、園庭に近い掲示板に貼りだし、保護者の目に留まるように心がけているとして掲示例を提示し表示ポイントが紹介されている。在籍児童数63名の保育園では²⁾、職員向けの活動では一週間分のクラス全員の健康状態が把握できるように一覧表にし、保護者向けには、クラスごとにどのような症状や疾患が何名いるか、発症から終息後一定の期間まで一目で状況確認できる様子が紹介されている。また、年間の園児の有症状・感染症のグラフ化も行っている。3つ目の保育園では³⁾ 日常的な情報発信、流行前の早期対応、流行時、流行の終息時と段階をわけて情報発信をしており、感染症流行の動向と対策、保護者への情報提供が段階に分けた取り組みについて紹介されている。4つ目の保育園では⁴⁾ 園児の病欠状況の確認、職員との情報共有、保護者への情報発信と対象者と中身を変えた取り組みが紹介されている。このように市全体で取り組みをして、それぞれの保育園の実情にあった内容、それぞれの保育園で工夫をしている様子が分かる。

金沢市においても市全体での取り組みとなっており、

金沢市こども政策推進課の取り組みの様子⁵⁾、市全体での導入から定着までの様子、行政主催の研修会を開催し、その研修後の取り組みの様子が紹介されている。実際の保育園の活動報告もあり⁶⁾、流行の兆しのあった時から毎日情報を更新して情報提供していることや、感染症拡大防止策を保護者とともに行うことが紹介されている。

一方で、保育園サーベイランスを活用した保育園の感染症対策を支援し指導する保健所からの報告⁷⁾や麻疹、風しんといった一例報告での対応の報告⁸⁾、病原体診断と流行抑制を検討する研究⁹⁾、インフルエンザ¹⁰⁾、マイコプラズマ肺炎感染症¹¹⁾、ヒトメタニューモウイルス感染症¹²⁾、保育園サーベイランスの患者数削減効果¹³⁾、の研究が進められている。また、近年では、子育てにおいて保護者の最も気になることが子どもの急病や感染症について¹⁴⁾、であることから、保護者に対する感染症の流行状況の情報のニーズ調査¹⁵⁾が行われ、保護者は情報が得られれば家庭内での予防活動並びに職場の調整等に活用できるとしている。

しかしこうしたサーベイランス等の活動が出来ていないために現状では早期探知ができず、対応のタイミングを逃してしまうこともあり、多くは園内の発生があつてからになり、場合によっては集団感染を発生させてしまう施設もある。その背景には早期対応の考え方が理解できていない場合もあると思われる。

そこで感染症対策の研修では、感染症対策の目的の理解と、日常の衛生管理から感染症拡大防止策の切り替えを行う健康危機管理の考え方^{16~20)}の理解、の2つを中心的なテーマとして行うことが検討された。研修は、研修出席者が研修を受けたことで意識を変化させ、行動が変容することが望ましいが、その評価はなされないことが多い。そこで、本研究では研修出席者の研修事前調査と、研修直後調査、研修4か月後調査と追跡をした調査から、研修の効果として保育園内で現状行っている対策について「見直しを行う」という行動変容が行われたかどうかを保育園感染症対策の研修の効果検証を行った。

研修評価として追跡調査の先行研究には、保健師研修21)、薬局薬剤師研修22)、介護福祉士研修23)、保健師と保育士24)で行われており研修の達成度を追跡調査している。

保健師研修21)は、新人保健師研修ガイドラインの研修で、入職後3か月後、6か月後、研修終了時の12か月後に追跡調査を行った。対象者は1年目新人保健師35名

で、研修の評価は新人保健師の到達目標チェックリストを用いた達成度とした。結果は達成率50%未満で極めて低く、項目は健康危機管理、健康の多角的・組織的アセスメント、社会資源の開発、施策化、研究等であった。到達目標達成率が特に低い項目（健康危機管理）は体験する機会が少ない実務内容で、できるに到達するためには危機事例のシミュレーション手法の導入が検討された。1年後に達成度が有意に改善された項目は、地域診断、健康課題、人材育成に関する項目で、ガイドラインに基づいて実施された研修内容に関連する項目であった。所属機関の理解、活動の展開、部署内のコミュニケーション、支援の計画立案、関係機関・関係者との相互作用によって達成度が高まると考察されている。

薬局薬剤師のゲートキーパー研修²²⁾は、自殺対策で提唱されている概念で、薬物依存の患者に対する薬剤師の役割についての研修で、研修は3時間行われ、その参加者を6か月後に追跡調査している。対象者は、はじめて研修に参加した40人、過去にも参加した31人、受講しなかった対照群を設けた87人で、研修評価は、知識、自己効力感、実際の臨床行動にどの程度影響を与えるかとした。結果は初参加、過去参加ともに知識と自己効力感の大部分が6か月定着し、継続の効果があつた。また臨床行動にも変化がみられ、悩みを抱えた患者に寄り添い、共感的な態度で話を聞く「傾聴」が有意に増加した。薬剤師の臨床行動も改善させる効果が6か月間継続すると示唆されている。

介護福祉士のキャリアアップと小規模チームリーダー養成のファーストステップ研修²³⁾、介護福祉士資格取得後2年程度の実務経験者で、研修は約200時間行われ、その修了生208人を対象として追跡調査をしている。有効回答率は35.5%で、研修評価は、研修受講後の変化、職場の変化、受講生との関係、研修の推奨意向、認定介護福祉士の取得意向、キャリアアップとの関係で評価された。結果は研修の成果として参加者自身の視点の多角化とチームメンバーへの配慮向上に関する周囲からの評価が確認されたことや、研修の職場に対する効果として利用者に対する尊厳やチームメンバーのやる気の向上といった波及効果が確認できたこと、職場外のスタッフと知り合う機会が少ない参加者に対して人脈を広げる場として有効であることが示されていた。

保健師と保育士を対象として行われたヘルスリテラシーの研修²⁴⁾は、研修参加者を追跡調査している。対象者は保健師65人保育士45人で、研修評価は、研修後も研修の知識を活用しているかどうかの調査が行われた。結果は半数以上が学んだ技術を1年後も活用しており自信の向上とさらに学ぶ意欲に関連しており、文章を分かりやすくする技術についての自己評価は高かったが、専門用語の言い換えが難しいとの意見が出された。研修は福島で行われたが、震災後の復興活動としてのみとらえるのではなくヘルスシステムを強化するための重要な要素

としてヘルスリテラシーをとらえる啓発を目指すことが示されている。

2、研究方法

2017年11月に日本保育協会主催の保育所等感染症対策研修が開催され、日常の衛生管理から感染症拡大防止策へ切り替えについての研修を行った。具体的には、1. 感染症に関する正しい知識・情報、2. 感染症防止の対策と集団発生時の対応、3. 保育所等における感染症対策の体制づくり、について研修した。

研修評価はアンケート調査として行われ、研修出席者は主催者のインターネット調査サイトにおいて、研修事前調査、研修直後調査、研修4か月後の追跡調査、計3回行った。解析者は個人情報を含め個々の回答の情報は全く扱わなかった。

3回の調査内容は異なる内容とした。研修事前調査では、保育園の感染症対策で疑問があるかどうかを尋ね、具体的な内容は自由記載とし、解析者がカテゴリー別に分類をした。カテゴリーは、頻度の多い言葉を抽出した。消毒薬について、消毒方法について、消毒の範囲や回数について、玩具の消毒について、消毒薬の作り置きについて、消毒薬のスプレー噴霧について、園庭・砂場での対応について、職員の意識について、保護者との連携及び保護者の意識について、医師との連携について、その他、とした。

研修直後調査では、研修の学びの達成度、研修受講内容の理解度、勤務する保育園で感染症対策や体制づくりへ研修内容が活かせるかどうかを、大いにできた、できた、少しできた、あまりできなかった、できなかった、全くできなかった、の6段階評価で尋ね、本研修の目的であった見直しについてはその予定を尋ねた。

研修4か月後調査では、セミナーに出席後意識が変化したか、また感染症対策の見直しをしたかどうかを尋ねた。見直しができなかった場合については、その理由を自由記載してもらい、解析者がカテゴリー別に分類した。カテゴリーは、職員の意識を変えることができなかった、保護者の意識を変えることができなかった、時間がなかった、構造上の問題がある、知識が伴わないことがある、予算がない、とした。

調査解析の対象は、3段階調査のそれぞれの単純集計の後、3段階すべてに回答できた対象者を抽出し、3段階における意識の変化と見直しの内容の変化を解析した。

倫理的配慮

本論文では、日本保育協会が実施した調査を匿名加工情報化された情報のみが提供されているため、人を対象とする医学系研究に関する倫理指針（文部科学省・厚生労働省平成26年12月22日（平成29年2月28日）一部改正）第1章第3適用範囲1適用される研究ウ仕様・情報

のうち、次に掲げる者のみを用いる研究③既に作成されている匿名加工情報、に該当するために、倫理的な配慮は不要である。

3、調査結果

2017年11月日本保育協会主催の保育所等感染症対策セミナーの研修事前調査の回答者は303人で、職種別では、園長・副園長42人（13.9%）、主任保育士・副主任保育士54人（17.8%）、保育士61人（20.1%）、看護師・保健師111人（36.6%）、その他10人（3.3%）、不明25人（8.3%）であった。事前調査の保育園の感染症対策で疑問があるかどうかという質問で記載があったのは250人（82.5%）、特になしという回答をした人および記載がなかったのは53人（17.5%）であった。

研修直後調査の結果を表1に示す。研修出席者278人のうち回答者257人（回答率92.4%）であった。感染症対策の向上を図るための学びの達成度は、「大いに達成できた」62人（24.1%）、「達成できた」140人（54.5%）、「少し達成できた」50人（19.5%）で合わせると98%を超えた。受講内容の理解度は、3つの内容共に「大いに理解した」、「理解した」、「少し理解した」を合わせると97%を超え、内容が勤務する保育園に活かせるかどうか

も「大いに理解した」、「理解した」、「少し理解した」を合わせると98%を超えた。見直しについては見直しの予定ありは251人（97.7%）、なしは6人（2.3%）であった。

研修4か月後調査は、研修出席者278人のうち直後調査に回答し、かつ4か月後調査にも回答したのは160人（回答率57.6%）であった。研修出席後の意識の変化ありは150人（93.8%）で、感染症対策の見直しをしたのは145人（90.6%）であった。

先の表1では、追跡調査の結果、感染症対策の見直しを実施した145人と実施なし15人に分けて集計をした。全体、実施した145人、実施なし15人の比較をした。研修受講内容の理解度（3. 保育所等における感染症対策の体制づくり）の実施なしは、あまり理解できなかった割合が多い傾向がみられた。参考として図を示した。

3時点全てに回答した対象者160人の意識の変化を職種別の結果を表2に示す。4か月後に見直しを実施できた人145人のうち、事前課題があり、見直し意欲もあり、意識変化もあった人は123人（76.9%）であり、職種別では主任保育士・副主任保育士が最も多く、次いで園長・副園長であった。また事前課題はなかったが、見直し意欲があり、意識変化があったのは12人（7.5%）で、園長・副園長、保育士が多かった。

4か月後に見直しを実施できなかった15人の内、事前課題もあり、見直し意欲もあり、意識変化があったのは

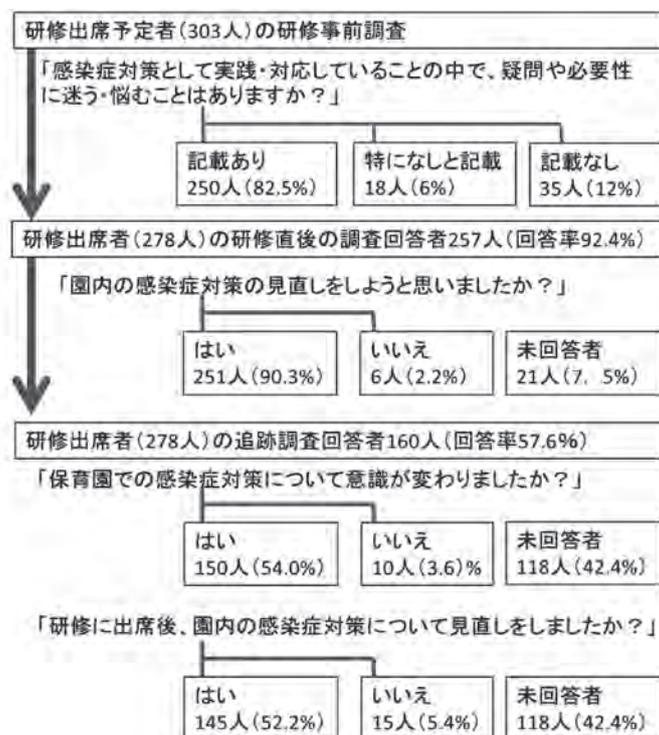


表 1

		n=257(参加者)		n=160(追跡調査のできた人数)			
				実施あり		実施なし	
		割合(%)		(n=145)	割合(%)	(n=15)	割合(%)
研修達成度	大いに達成できた	62	24.12	39	26.90	6	40.00
	達成できた	140	54.47	80	55.17	5	33.33
	少し達成できた	50	19.46	25	17.24	4	26.67
	あまり達成できなかった	3	1.17	1	0.69	0	0.00
	達成できなかった	1	0.39	0	0.00	0	0.00
	全く達成できなかった	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	不明	1	0.39	0	0.00	0	0.00
研修受講内容の理解度	1. 感染症に関する正しい知識・情報						
	大いに理解できた	39	15.18	26	17.93	4	26.67
	理解できた	168	65.37	93	64.14	8	53.33
	少し理解できた	49	19.07	25	17.24	3	20.00
	あまり理解できなかった	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	理解できなかった	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	全く理解できなかった	0	0.00	0	0.00	0	0.00
不明	1	0.39	0	0.00	0	0.00	
2. 感染症防止の対策と集団発生時の対応	大いに理解できた	47	18.29	32	22.07	4	26.67
	理解できた	157	61.09	86	59.31	7	46.67
	少し理解できた	51	19.84	26	17.93	4	26.67
	あまり理解できなかった	1	0.39	0	0.00	0	0.00
	理解できなかった	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	全く理解できなかった	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	不明	1	0.39	0	0.00	0	0.00
3. 保育所等における感染症対策の体制づくり	大いに理解できた	44	17.12	31	21.38	4	26.67
	理解できた	152	59.14	82	56.55	5	33.33
	少し理解できた	54	21.01	31	21.38	4	26.67
	あまり理解できなかった	5	1.95	0	0.00	2	13.33
	理解できなかった	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	全く理解できなかった	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	不明	2	0.78	0	0.00	0	0.00
研修内容が園活かせらるかどうか	1. 感染症に関する正しい知識・情報						
	大いに達成できた	93	36.19	55	37.93	6	40.00
	達成できた	143	55.64	79	54.48	7	46.67
	少し達成できた	20	7.78	11	7.59	2	13.33
	あまり達成できなかった	1	0.39	0	0.00	0	0.00
	達成できなかった	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	全く達成できなかった	0	0.00	0	0.00	0	0.00
2. 感染症防止の対策と集団発生時の対応	大いに達成できた	91	35.41	51	35.17	6	40.00
	達成できた	141	54.86	82	56.55	6	40.00
	少し達成できた	23	8.95	12	8.28	3	20.00
	あまり達成できなかった	2	0.78	0	0.00	0	0.00
	達成できなかった	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	全く達成できなかった	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	不明	0	0.00	0	0.00	0	0.00
3. 保育所等における感染症対策の体制づくり	大いに達成できた	86	33.46	47	32.41	6	40.00
	達成できた	136	52.92	80	55.17	5	33.33
	少し達成できた	32	12.45	18	12.41	4	26.67
	あまり達成できなかった	3	1.17	0	0.00	0	0.00
	達成できなかった	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	全く達成できなかった	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	不明	0	0.00	0	0.00	0	0.00
研修内容は保育所等で役に立つかどうか	はい	256	99.61	145	100.00	15	100.00
	いいえ	1	0.39	0	0.00	0	0.00
勤務する保育園で感染症対策の見直しをするか	はい	251	97.67	141	97.24	13	86.67
	いいえ	6	2.33	4	2.76	2	13.33

表 2

事前調査	直後調査	研修4か月後調査		小計	割合(%)	園長、副園長		主任保育士・副主任保育士		保育士		看護師・保健師		その他	
課題あり	見直し意欲あり	意識変化あり	見直し実施あり	123	76.9%	22	81.5%	28	90.3%	20	74.1%	50	74.6%	3	42.9%
		意識変化なし		6	3.8%	1	3.7%	1	3.2%	0	0.0%	3	4.5%	1	14.3%
課題なし	見直し意欲なし	意識変化あり	見直し実施なし	4	2.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	4	6.0%	0	0.0%
		意識変化なし		12	7.5%	3	11.1%	0	0.0%	3	11.1%	4	6.0%	2	28.6%

課題あり	見直し意欲あり	意識変化あり	見直し実施なし	9	5.6%	1	3.7%	1	3.2%	3	11.1%	4	6.0%	0	0.0%
		意識変化なし		2	1.3%	0	0.0%	0	0.0%	1	3.7%	0	0.0%	1	14.3%
課題なし	見直し意欲なし	意識変化あり	見直し実施なし	1	0.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.5%	0	0.0%
		意識変化なし		1	0.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.5%	0	0.0%
課題なし	見直し意欲あり	意識変化あり		2	1.3%	0	0.0%	1	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%

160	100.0%	27	100.0%	31	100.0%	27	100.0%	67	100.0%	7	100.0%
-----	--------	----	--------	----	--------	----	--------	----	--------	---	--------

9人（5.6%）で、保育士、看護師・保健師が多かった。

事前調査での自由記載での課題のカテゴリー分けでは、最も多かったのは消毒方法について、次いで消毒薬について、3番目が消毒薬の作り置きについて、4番目が消毒の範囲や回数について、5番目が消毒薬のスプレー噴霧について、6番目に多いのが玩具の消毒について、と上位全てが消毒関連であることがわかった（図1）。その他は、手洗い、排便対応、家族感染、蚊対策、換気（室温、湿度）、空気清浄機、コップの保管方法、感染症流行の終息、食事中の嘔吐、手指消毒、布団、予防接種、冷凍母乳、調乳、ワンフロア保育、消耗品（袖付きエプロン、手袋の素材）であった。カテゴリー解析では、事後調査で見直し実施なしの15名からは課題の記述は少なかった。

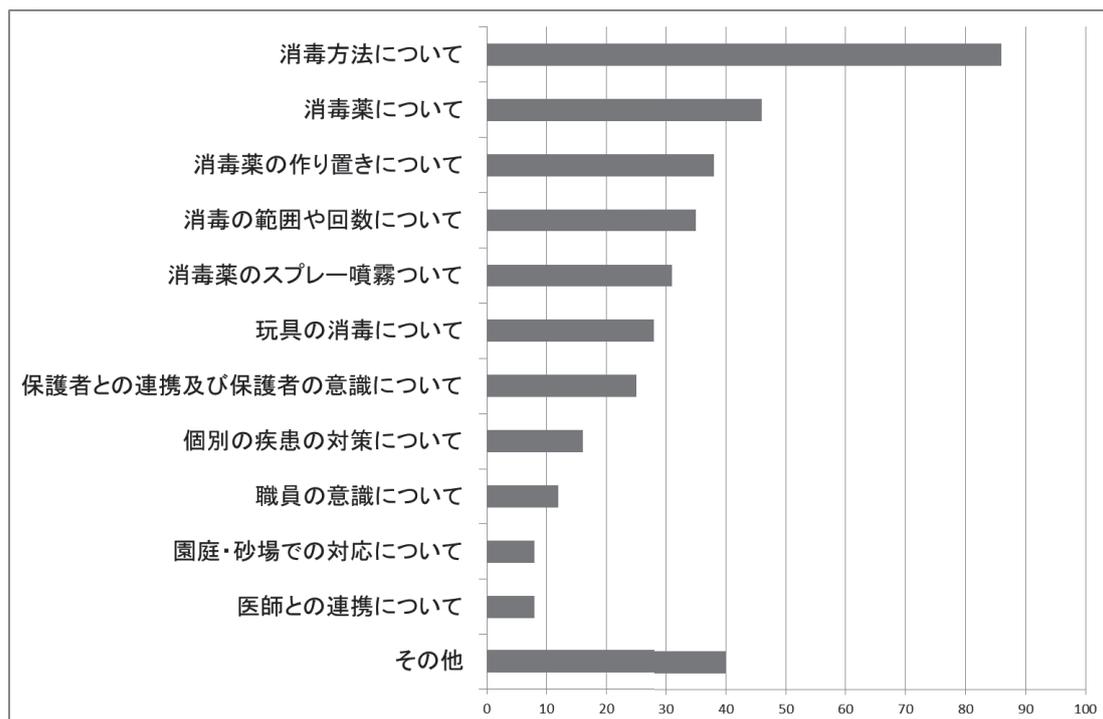
研修4か月後調査の見直しができなかった理由につい

て自由記載書いたのは4人であった。事前に課題があり、見直し意欲も意識変化もあったにもかかわらず実施ができなかった9人のうち自由記載のあった3人は、

「もう保育内容が年間通して決まっておき、そこに1人配置の看護師として健康教育など新たな内容を入れることが難しいと感じてしまいしっかり動いていない自分がいます。」

「これまでのやり方を変えていく場合、トップダウンで、ある意味強引なやり方（正しいことが前提ですが）でいけば簡単に変えていけると思いますが、果たしてうまくやっていけるのか。やはり、現場の保育士の意見も聞きつつ全体で、きちんとガイドラインに沿った方法を確認しながら変えていかないといけないと思います。言い訳にはなっていますが、議論、検討する時間の確保が難しく、まだ、見直しには着手出来ていないです。」

図 1



新年度からは、委員会のようなものを設けてやっていこうとは思っています。」

「玩具の消毒を見直したいが、実際の日々の忙しい中、出来るだけ簡単に清潔が保てる方法を知りたい」という回答であり、意識を変えることが困難であったり、多忙な中時間がないという内容であった。

事前に課題はなかったが、見直しに意欲もあり意識変化もあったが、見直しの実施ができなかった2人の内、自由記載のあった1人は、

「園で決まって何年も同じ感染症対策を行ってきたのに、新人や入社したての保育士は立場がないので難しいと思いました。自分だけでは他の保育士、園長等を納得させられるほどの説明ができなかったり、話に深く突っ込まれた時に情報不足になってしまうと思うので難しいと思いました。」

という回答であり、意識を変えることが難しいことをうかがわせた。

一方で、事前の課題もあり、見直し意欲も意識変化もあり、見直し実施を行った123人の内、見直しが困難だった内容として自由記載が67人であった。その内訳は図2に示した。職員の意識を変えることができなかった(従来とおり)が最も多く28人、次いで保護者の意識を変えることができなかったが7人、時間がなかったが4人、構造上の問題があるが4人、知識が伴わないことがあるが3人、予算予算がないが3人、予

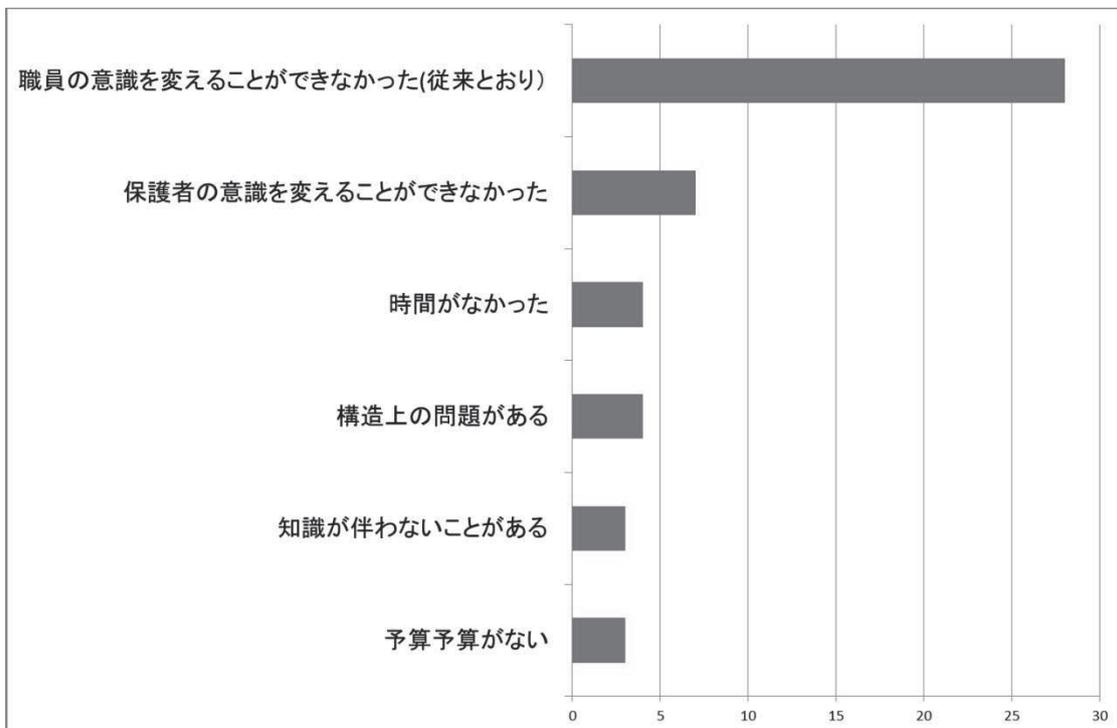
がないが3人であった。

4、考察

従来の保育関係者の感染症に関する研修では、追跡調査や、研修内容から施設の見直しを実施したかどうかの評価はほとんどないため、このような調査を主催者が行うことは、今後の研修企画に有用であると思われた。特に、感染症対策の目的的理解と、日常の衛生管理から感染症拡大防止策の切り替えを行う健康危機管理の考え方の理解として行った研修の効果として、研修後に保育園内で現状行っている対策について「見直し実施」という行動変容が行われたかどうかを検証したが、その結果は、追跡調査のできた者の内、意識の変容があったのが93.8%で、また見直しを実施したのも90.6%で高い割合であったことから、研修の効果は高かったと考えられた。そこで、今後の研修企画においても、行動変容を促す設計をすることが望ましいと示唆された。

しかし、追跡調査ができなかった未回答者である118人(42.4%)が見直しを実施できなかったとすると、研修出席者のうち、意識が変わったのは54.0%、見直し実施52.2%であり、およそ半数であった。このことから、研修に参加した4か月後の調査に回答をしようという意思があることは、すなわち研修の内容を記憶し、改善につなげる意欲があることを意味している、と考えられた。

図 2



このように「4か月後の調査」を設定していることが、研修の成果につながると考えられた。そこで、今後の研修企画においても、研修を受ける段階から調査をすることを伝達しておくことが望ましいと示唆された。

一方で、見直しを実施できなかった理由の調査結果から、職員や保護者の意識を変えることが難しいことが明らかになった。こうした見直しを実施できなかった側にも注目をしたことも本研究では大きな成果であった。研修の内容を理解し、意識も変わって、見直し意欲があるにもかかわらず、職員の意識を変えることができなかったのは、これまでしてきたことを変革する大変さがあると思われる。

保育園の感染症対策は、研修に参加した職員一人で行うものではなく、保育園の施設としてとらえる姿勢が必要であり、職員のチームワークは必須である。また、保育園は通所施設であることから、家庭での協力も必須であり、チームに保護者を位置づけることが重要となる。研修によってこの認識を持つことができる故に、意識を変えることの困難さに直面しているものと思われた。したがって今後の研修企画においては、研修の個人の達成度が高く、見直しが実施できたとしても、職員や保護者の意識を変える困難さを解決する方法の提示が必要であると示唆された。保育所等における感染症対策の体制づくりについての内容を強化し、組織としての対応策について力点を置くことを強調したい。例えば施設長や保健関係の職員を入れた感染症対策委員会などを設置することで組織として見直していく機会があることで、困難さを緩和できるのではないかと考えられた。予算がないことの問題も、こうした委員会等で必要性を認識すれば可能である。また、保護者の意識を変えることができなかったのも、保護者を感染症対策者として位置付けての対応の必要性はわかったが、情報提供の在り方や内容を検討することで、困難さは緩和できるのではないかと考えられた。追跡調査を実施した先行研究でも研修の効果として研修参加者の視点の変化、チームメンバーへの配慮の変化、利用者に対する気持ちの変化、チームメンバーのやる気の向上への変化などがあげられていることから、研修によって気が付き、変化を促すことが求められている。今後研修後の評価項目には、自分以外への影響、職員や保護者の意識変革に結び付けられたかどうかの確認を入れることを検討したい。また、先行研修では職場外のスタッフと知り合う機会が少ない研修の参加者が研修を通して人脈を広げる場として有効であることが示されていたので、研修の中にグループワーク等を取り入れることも検討したい。

また、事前調査の課題で大半を占めていたのが消毒関連であったが、感染症拡大防止策では適切な消毒を行うことで園内の集団発生を予防できるが、その方法が不明瞭であることが明らかになった。保育施設内において独自の方法で行われている可能性が高いことが分かり、こ

れらの項目について見直しできたこと、見直しがしやすいカテゴリであることが明らかになった。

上位6位に含まれていた、消毒方法、消毒薬、消毒薬の作り置き、消毒の範囲や回数、消毒薬のスプレー噴霧、玩具の消毒については、いずれも「保育所における感染症ガイドライン」²⁵⁾において消毒に関する項目の中に関連した記述はあるものの、ガイドラインを参考にする機会がなかったのではないかと考えられた。これは消毒の必要性の理解が乏しいことに関連があるのではないかと思われた。

消毒方法、消毒薬については、消毒という言葉の理解をしておくことも必要であろうと思われた。先のガイドラインには記載がないが、消毒は、日本薬局方²⁶⁾という医薬品の規格基準書に定められており、「消毒とは一般的には、病原菌など有害な微生物を除去、死滅、無害化することであり、本参考情報では対象物又は対象物の表面等の局所的な部位に生存する微生物を減少させることを指す」とある。この日本薬局方は、厚生労働省のホームページによると「初版は明治19年6月に公布され、今日に至るまで医薬品の開発、試験技術の向上に伴って改訂が重ねられ、現在では、第十七改正日本薬局方が公示されている。医薬品、医療機器等の品質、有効性及び安全性の確保等に関する法律第41条により、医薬品の性状及び品質の適正を図るため、厚生労働大臣が薬事・食品衛生審議会の意見を聴いて定めた医薬品の規格基準書である。」とある。消毒の3要素として²⁷⁾、消毒薬の効果に影響を与える因子として「濃度」「温度」「時間」が重要であるとされており、それぞれの消毒薬には十分な効果を発揮しかつ有害作用を最小とする適正濃度がある。高濃度では消毒効果が高いものの、有害作用が発生しやすくなり、低濃度では効果が発揮されない。そのため消毒薬の理解だけではなく、方法についても知っておかなければならない。

先のガイドラインにおいて消毒に関する記述は別添2として「保育所における消毒の種類と方法」があり、消毒薬の種類と用途、次亜塩素酸ナトリウムの希釈方法、消毒方法について、消毒薬の管理、使用上の注意点が記載されている。中でも保育所において消毒に使用される消毒薬の種類と用途については薬品名ごとに（次亜系消毒薬（次亜塩素酸ナトリウム等）、第四級アンモニウム塩（塩化ベンザルコニウム等）※逆性石けん又は陽イオン界面活性剤ともいう、アルコール類（消毒用エタノール等）、消毒をする場所・もの、留意点、有効な病原体、消毒薬が効きにくい病源体と記載されている。この表を理解すれば、例えば塩素系消毒薬は手指消毒には使わないこと、消毒の濃度として塩素系消毒薬は0.02~0.1%に希釈し用途によって分けることやアルコール類は原液を用いること、アルコール類はノロウイルス、ロタウイルス等には消毒薬が効きにくいこと等が明記されているので、誤った使用方法を防ぐことができる。しかし実際

には塩素系消毒薬を手指消毒として使ったり、アルコールを希釈して使ったり、ノロウイルスが大量に含まれている嘔吐物の処理時にアルコール類を使ったり、この表にはない薬品を使ったりすることがある。そのため、事前調査での課題において、使用している消毒薬の効果への疑問や使用の疑問が多くなったものと思われる。中でも消毒薬についての事前課題は、記載されている商品名等に効果があるのかどうかの内容が散見されたが、先のガイドラインに記載のない薬品であることが多かった。

ガイドラインでは、「日常の衛生管理における消毒については、消毒をする場所等に応じ、医薬品・医薬部外品として販売されている製品を用法・用量に従って使い分ける。ただし、糞便や嘔吐物、血液を拭き取る場合等については、消毒用エタノール等を用いて消毒することは適当ではなく、次亜塩素酸ナトリウムを用いる。」と記載がある。また次亜塩素酸ナトリウムの希釈方法では、消毒の対象によって希釈倍率が異なることが明記され「次亜塩素酸ナトリウム消毒液の希釈液は、時間が経つにつれ有効濃度が減少することに留意する。製品によっては、冷暗所に保管するよう指示があるものがあり、指示に従い適切に保管することが必要となる。」と記載がある。こうした記載を理解した上で、保育園での消毒薬の購入を検討し、あるいは使用している消毒薬品を確認することが必要であり、希釈方法の確認、保管場所の確認が必要である。今後の研修企画においても、そうした確認作業を実施できたかどうかの確認が望ましいと示唆された。

消毒薬の作り置き、消毒の範囲や回数、消毒薬のスプレー噴霧、玩具の消毒については、同様にガイドラインに記載があるので、理解していれば課題になることはない。消毒方法では、玩具の消毒についてぬいぐるみ、洗えるもの、洗えないものについて分けをして日常の取り扱いと消毒方法の記載がある。日常においては定期的に洗濯や流水で洗う、あるいは湯拭きをして陽に干すこと、しかし糞便や嘔吐物で汚れた場合には、次亜塩素酸ナトリウム液に浸すこと等場合分けでの記載となっている。こうした記述があることを理解していれば事前の課題も解決されることと思われる。また、消毒薬の作り置きと消毒薬のスプレー噴霧についてはそもそも消毒の項目の中に記載がない。消毒薬の作り置きについては、作り置きという言葉の記載はなく、消毒薬の管理、使用上の注意点の中に、「消毒薬は使用時に希釈し、毎日交換する。」と記載がある。消毒薬の噴霧についても噴霧という言葉の記載はそもそもない。医療機関においても消毒薬の噴霧については、消毒薬の吸入や目への曝露による毒性がある上に、効果が不確実とされている^{文献}。また噴霧容器に補充されている薬品が継ぎ足しによって濃度が低くなったり汚染されたりする可能性があることから望ましくない使用方法ある。こうしたガイドラインに記載のない消毒方法を実際にはしていることに気が付く

ことが研修の意味があるところである。

最後に、消毒の範囲や回数についての課題は、ガイドラインにおいても明確な記載がない。しかし考え方としては、日常の衛生管理と感染症拡大防止策の切り替えを理解できていれば解決する。一律に、消毒の範囲や回数は決められたものではなく、地域内の感染症流行状況の動向を把握し、園内で発生のある前の段階から切り替えを行っていくことである。

具体的にテーブルについて検討してみると消毒の範囲や回数が理解できる。テーブルは日常の衛生管理では、先のガイドラインにあるように「清潔な台布巾で水(湯)拭きをして、衛生的な配膳・下膳を心がける。食後には、テーブル、椅子、床等の食べこぼしを清掃する。」であるが、実際には毎日消毒薬につけた布巾でテーブルを拭くことを繰り返しており、テーブルの消毒なのか布巾の消毒なのか目的が明らかになっていないままをしていることがある。しかし、日常の衛生管理では、衛生的に食べこぼしを清掃することが求められている。そこで、地域の流行の動向を把握した上で、その先3段階で切り替えのタイミングとする。

1段階目は中学校区内(近隣)で数例の発生<感染症拡大防止策の開始>の段階で、園内でも中学校区でも感染性胃腸炎は発生していないが、市区町村内(地域)の保育園で数例発生している状態においては、園内で発生していない段階(発生することを想定する段階)と認定して感染症拡大防止策に切り替え、感染症拡大防止策の準備の段階に変更する。例えば、テーブルは素手で子どもが接触しやすいところであるので、消毒の必要性を職員会議で検討し、子どもの年齢によっては、手洗いが十分にできないことを考慮し、特に低年齢児のクラスのテーブルを拭く台布巾の枚数を増やし、消毒薬の用意すること等である。

2段階目は、中学校区内(近隣)で数例の発生<感染症拡大防止策の開始>の段階で、園内では感染性胃腸炎は発生していないが、中学校区(近隣)の保育園で数例発生している状態で、感染症拡大防止策の開始の段階である。例えば、園内に持ち込まれている可能性も十分にあり得るので子どもが接触をするテーブルを接触感染対策として消毒することとし、テーブルを拭いた布巾も消毒することとし、消毒後は消毒薬を捨て布巾をしっかりと乾燥させ、消毒薬は毎日交換する等である。テーブルや、テーブルを拭いた布巾に病原体が付着していることを想定して、テーブルや布巾が感染源にならないために、消毒に切り替えて対応という範囲と回数設定である。

3段階目は、園内で一例の発生<感染症拡大防止策の徹底>の段階で、園内で感染性胃腸炎が一例発生し、感染症拡大防止策の徹底の段階である。徹底をするという範囲と回数設定である。例えば、接触感染対策として引き続きテーブルを消毒し、範囲と回数を広げることとし、テーブルの上のみならず、テーブルの側面等の子ども

もが触りやすいところの消毒の徹底をする等である。その後は、終息を迎え、日常の衛生管理に戻る。終息は園内での感染性胃腸炎の発生が潜伏期間の2倍（ノロウイルスの場合潜伏期間が最長48時間なのでその2倍の4日間）の期間、新規の発生がないと流行の終息となる。こうした切り替えができていれば、適切な消毒の範囲と回数で対応できる。

このように、事前課題で多くあった消毒関連に関しても、ガイドラインを参照しながら自ら保育園の見直しをすることで、課題がみえてくる。研修で学んだ知識を研修後も継続して活用することは、先行研究でも検討されていた自信の向上とさらに学ぶ意欲に関連され、行動も改善させる効果が継続すると考えられた。

感染症対策では、インフルエンザや感染性胃腸炎、手足口病のように毎年のように流行する疾患も、集団発生となり入院が必要になったような重症化の事例もある。麻しんや腸管出血性大腸菌感染症のように事例に遭遇する機会が少ない疾患もあるが、重症化し死亡するような事例もある。集団発生の事例は国立感染症研究所のホームページでも紹介されているが、医療・保健の専門家向けに記事が書かれていることから、研修会において内容を分かりやすく説明することで、先行研究にあるような危機事例のシミュレーションのようになるのではないかと示唆された。

本研究の限界としては、研修に参加していない対照群を設定していないことがあげられる。研修の効果を追跡調査し、研修後に保育園内で現状行っている対策について「見直す」を研修の達成度としたが、研修に参加していない対照群を設定することで比較した解析が可能になると思われた。

5、結論

本研究では、保育園での感染症研修における意識の変化と行動の変容について追跡調査を行うことで研修の評価を行った。今後の研修のみならず、保育園等の施設に対する感染症対策の指導や助言をする上で役に立つ結果となった。

特に、消毒に関する疑問や戸惑い、悩みが顕著であったことが明らかにされたために、保育園における消毒の実態、知識を調査、検討することが、次の課題として重要であると思われた。同時に、そうした疑問や戸惑い、悩みの根本的な原因は、ガイドラインに消毒の切り替え時期や消毒の範囲や回数等についての明確な記載がないことにあると考えられた。消毒に関する疑問や戸惑い、悩みの実態を把握した上で、具体的なガイドラインの提示が必要であると考えられた。

参考文献

1. たかね保育園看護師田島則子：「保育園サーベイランス」

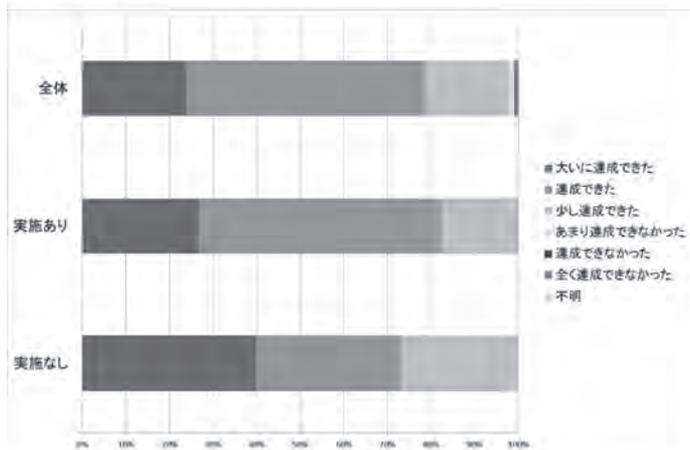
を市区町村単位で導入した場合の活用例保育園サーベイランスの活用例とアンケート調査から見えてきた今後の課題～町田市法人立保育園の取り組み・第1回～、保育界、2017.11

2. 森野三丁目保育園保健師大音美月：「保育園サーベイランス」を市区町村単位で導入した場合の活用例保育園サーベイランスの活用例とアンケート調査から見えてきた今後の課題～町田市法人立保育園の取り組み・第2回～、保育界、2017.12
3. こうりん保育園看護師梅田愛佳：「保育園サーベイランス」を市区町村単位で導入した場合の活用例保育園における感染症対策と保育園サーベイランスの活用～町田市法人立保育園の取り組み・第3回～、保育界、2018.1
4. 南つくし野保育園看護師堀ノ内由美子「保育園サーベイランス」を市区町村単位で導入した場合の活用例感染症対策の取り組みと保育園サーベイランスの位置づけ～町田市法人立保育園の取り組み・第4回～、保育界、2018.2
5. 金沢市：保育園サーベイランス牛を市区町村単位で導入した場合の活用例金沢市における保育施設の感染症対策と保育園サーベイランスの活用（その1）、保育界、2018.7
6. 金沢市：保育園サーベイランス牛を市区町村単位で導入した場合の活用例金沢市における保育施設の感染症対策と保育園サーベイランスの活用（その2）、保育界、2018.8
7. 松本加代、平山千富、佐久間陽子、糸井陽一、漁亜沙、北村淳子、中橋猛、菅原民枝、大日康史：保健所における保育園サーベイランスを活用した感染症集団発生の早期探知・介入の事例、日本公衆衛生雑誌、63(6)、1-7、2016
8. 渡邊美樹、栗田順子、高木英、永田紀子、長洲奈月、菅原民枝、大日康史：学校欠席者情報収集システムを活用した麻しんおよび風しん早期探知・早期対応、日本公衆衛生雑誌、63(4)、209-214、2016
9. 菅原民枝、藤本嗣人、大日康史、杉下由行、小長谷昌未、杉浦弘明、谷口清州、岡部信彦：病原体診断を伴うリアルタイムサーベイランスによる流行抑制の可能性、感染症学雑誌、86(4)、405-410、2012
10. 松本加代、菅原民枝、大日康史：墨田区における学校欠席者情報収集システムによるインフルエンザ流行状況について（2014～2015シーズン）、感染症学雑誌、89(6)、748-749、2015
11. Junko Kurita, Natsuki Nagasu, Noriko Nagata, Naomi Sakurai, Yasushi Ohkusa, Tamie Sugawara : Descriptive Epidemiology for Mycoplasmapneumoniae Infection Using (Nursery) School Absenteeism Surveillance System, and Proposal for Countermeasures, Journal of Biosciences and Medicines, 6, 33-42, 2018
12. Junko Kurita, Natsuki Nagasu, Noriko Nagata,

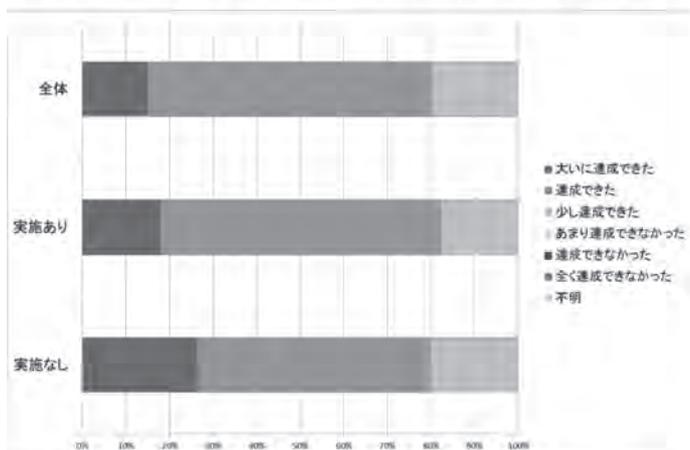
- Hideo Okuno, Tamie Sugawara, Yasushi Ohkusa :
Outbreak of Human Metapneumovirus in Ibaraki,
Japan and Its Descriptive Epidemiology, *Health*, 10
(06), 2018
13. Junko Kurita, Tamie Sugawara, Kayo Matsumoto,
Yuuki Nakamura, Yasushi Ohkusa : Association
among (Nursery) School Absenteeism Surveillance
System and Incidence of Infectious Diseases, *School
Health*, 14:21-7, 2018
 14. 野原理子、富澤康子、斎藤加代子：保育園児の病欠頻度
に関する研究、*東京女子医科大学雑誌*、87(5)、2017
 15. Does Family with Children Need Information about
Infectious Disease?, *Journal of Biosciences and
Medicines*, 2018, 6, 53-63
 16. 菅原民枝、大日康史：保育園における感染症対策「知識
は予防」第一回、*保育界*、2018.3
 17. 菅原民枝、大日康史：保育園における感染症対策「知識
は予防」第二回、*保育界*、2018.4
 18. 菅原民枝、大日康史：保育園における感染症対策「知識
は予防」第三回、*保育界*、2018.5
 19. 菅原民枝、大日康史：保育園における感染症対策「知識
は予防」第四回、*保育界*、2018.6
 20. 菅原民枝、大日康史：保育園における感染症対策「知識
は予防」第五回、*保育界*、2018.7
 21. 千葉圭子、東中真美、小嶋操、渡邊温美、西邑公子、西
川幸子、池田裕子、斉田晃子、星野明子、桂敏樹：調査
報告京都府新人保健師研修ガイドラインによる研修の評
価到達目標自己チェック表を用いた追跡的検討、*保健師
ジャーナル*、73(11)、932-938、2017
 22. 佐々木真人、堀岡広稔、村岡謙行、長崎大武、田村昌士、
西村直祐、長田良和、戸田憲、宮田祥一、西森康夫、嶋
根卓也：薬局薬剤師を対象としたゲートキーパー研修会
が知識・自己効力感・臨床行動に与える影響、*日本薬剤
師会雑誌*、70(7)、849-857、2018
 23. 野田由佳里、太田貞司、及川ゆりこ、鈴木俊文：ファース
トステップ研修修了者追跡調査による研修効果及び介
護職チームのリーダー・中堅介護福祉士の役割に関する
研究、*聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要*、15、
81-95、2017
 24. Goto Aya, Lai Alden Yuanhong, Ueda Kimiko, Rudd
Rima E. : 保健医療へのアクセス向上の駆動力としてのヘル
スリテラシー福島原発事故後の再生 (Health literacy
as a driving force for improving access to health care:
recovery after the nuclear power plant accident in
Fukushima) (英語)、*生存科学*、27(2) 191-207、2017
 25. 厚生労働省：保育所における感染症ガイドライン (2018
年版) <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000201596.pdf>
 26. 厚生労働省：「日本薬局方」ホームページ <https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000066530.html>
 27. 山口諒,高山和郎：消毒薬、その実践と基礎知識、*日本
環境感染学会誌*、32(6)、2017

参考

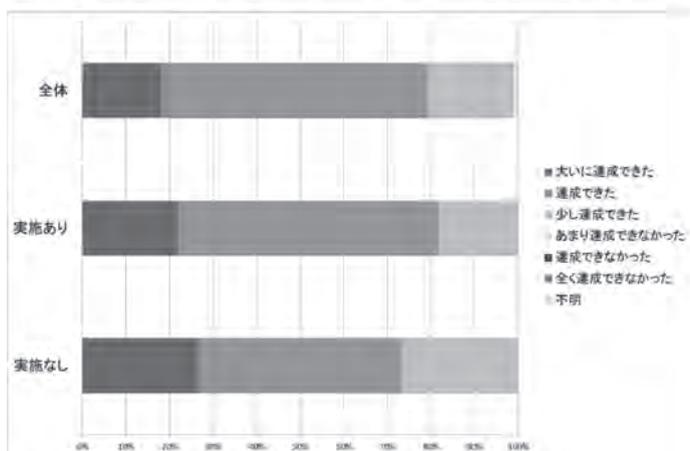
研修達成度



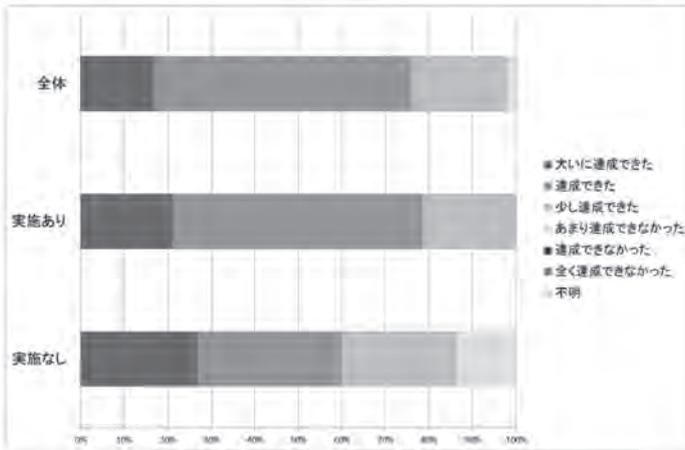
研修受講内容の理解度（1. 感染症に関する正しい知識・情報）



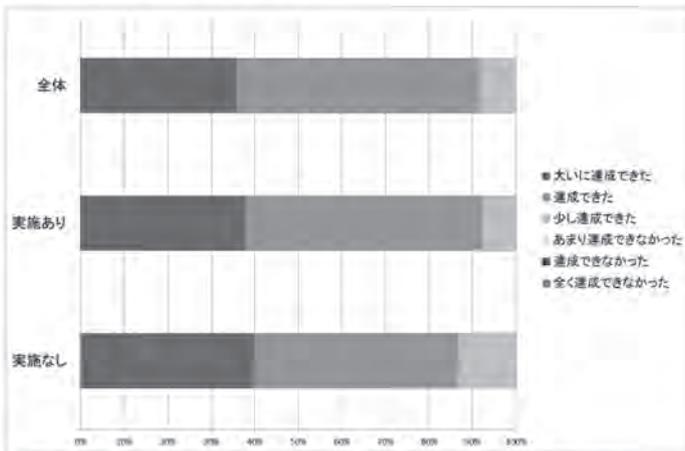
研修受講内容の理解度（2. 感染症防止の対策と集団発生時の対応）



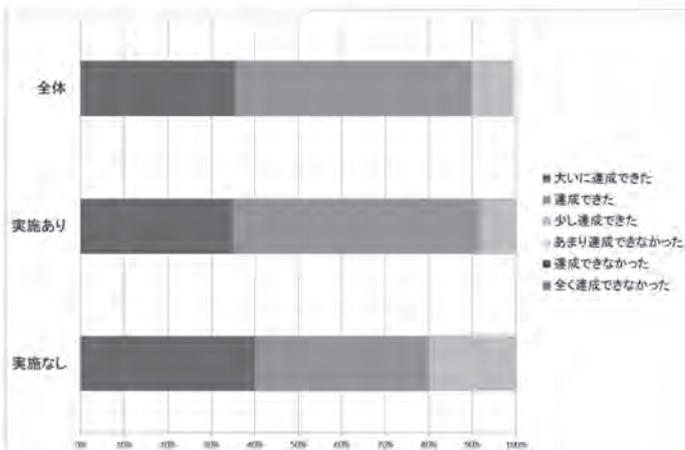
研修受講内容の理解度（3. 保育所等における感染症対策の体制づくり）



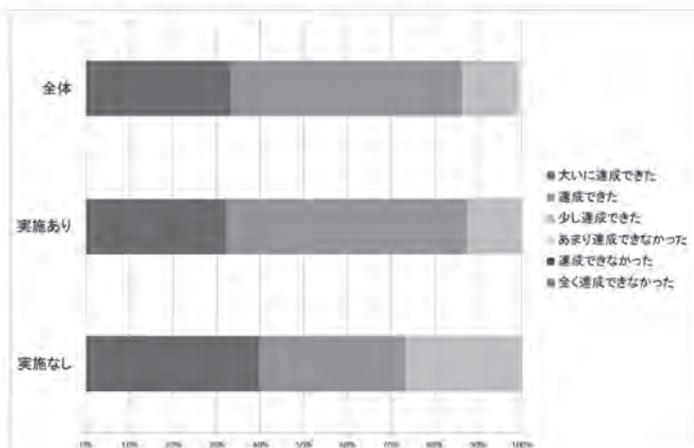
勤務する保育園で感染症対策や体制づくりへ研修内容が活かせるかどうか（1. 感染症に関する正しい知識・情報）



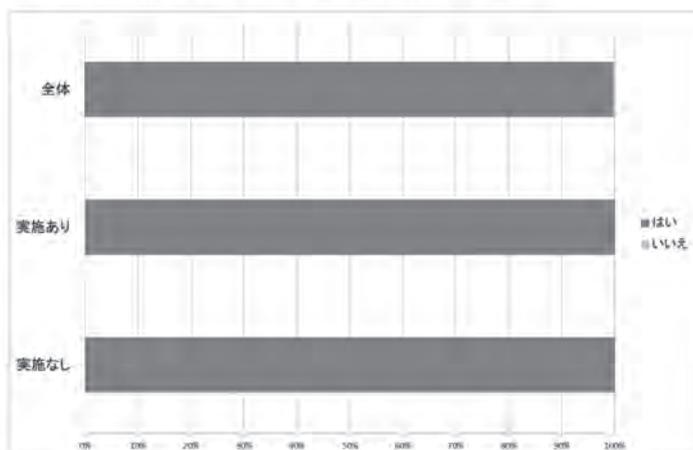
勤務する保育園で感染症対策や体制づくりへ研修内容が活かせるかどうか（2. 感染症防止の対策と集団発生時の対応）



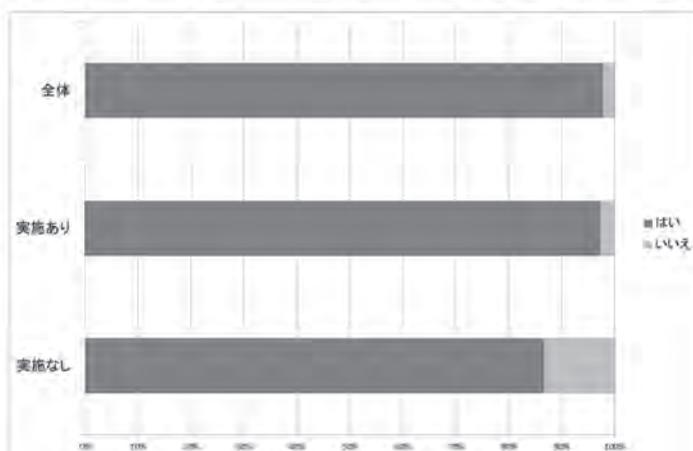
勤務する保育園で感染症対策や体制づくりへ研修内容が活かせるかどうか（3. 保育所等における感染症対策の体制づくり）



研修内容は保育所等で役に立つかどうか



勤務する保育園で感染症対策の見直しをするかどうか



日本保育協会保育科学研究所細則

(総則)

第1条 この細則は、日本保育協会組織規程に基づき、保育科学研究所（以下「研究所」という。）の組織等について必要な事項を定める。

(目的)

第2条 研究所は、保育所等と連携して保育の科学的・実践的研究を行うとともに、その成果を広く保育関係者に提供し、保育内容及び保育環境充実に貢献することを目的とする。

(事業)

第3条 研究所は、毎年のテーマを定め、テーマに沿った研究を実施する。

2. 研究所は、「保育科学研究」及び「研究所だより」を発行する。
3. 研究所は、会員から保育実践研究及び実践報告を募集し、審査を経て表彰、報告書を発行する。
4. 研究所は毎年、学術集会を開催し、研究の成果等を普及する。

(組織)

第4条 研究所に所長を置く。所長は、日本保育協会の学術担当理事の中から、理事長が委嘱する。

2. 研究所に運営委員会と事務局を置く。
 - ①運営委員は、理事長が委嘱し、任期は2年とする。ただし、再任することができる。
 - ②運営委員会の委員長は所長が兼ねる。
 - ③研究所の事業は運営委員会において審議・決定する。
 - ④事務局は、日本保育協会組織規程に基づく、企画情報部が兼ねるものとする。
3. 研究所に倫理委員会、審査委員会、企画委員会等を置く。
 - ①それぞれの委員会の委員は原則として、運営委員の中から理事長が委嘱する。
 - ②それぞれの委員会に関する細則は別に定める。

（会員）

第5条 研究活動は日本保育協会会員をもって行う。ただし会員以外は運営委員会の承認を得て「研究会員」（個人）として入会し、活動を行う。

2. 研究実施を希望する者は、上記の会員であることを条件とするが、研究会員のみでなく会員施設の職員を含む共同研究であること。

（研究員）

第6条 研究所に研究員（非常勤）を置く。運営委員は研究員を兼ねる。研究員は所長が委嘱し、所長が指定する研究を行う。

（会費）

第7条 研究会員（日本保育協会会員以外）の会費は年間5,000円とする。ただし、研究員の会費は無料とする。

2. 会費が納入されない場合は、会員としての資格を失う。

（細則の変更）

第8条 この細則は、運営委員会の議決を経て変更することができる。ただし、変更した場合には、遅滞なく日本保育協会理事会に報告しなければならない。

（付則）

この細則は平成21年4月1日から施行する。

（平成23年12月19日一部改正）

（平成25年2月5日一部改正）

（平成29年9月1日一部改正）

（平成30年9月19日一部改正）

日本保育協会保育科学研究所倫理委員会細則

第1条 日本保育協会保育科学研究所（以下研究所と略す）において行われる保育に関する調査、研究等が、個人情報保護、倫理面から人権の尊重および科学的妥当性をもって行われることを目的とし、研究所に倫理委員会を設置する。

第2条 倫理委員会は次の事項について審査する。

- (1) 保育に関する調査、研究等を行う者から研究所長を通じて倫理委員会に申請のあった事項。
- (2) 研究所所長が審査を要すると判断し、倫理委員会に付議した事項。

第3条 倫理委員会委員は、有識者2人、研究所運営委員2人、保護者の立場を代表する者1人の5人とし、日本保育協会理事長が委嘱する。

- 2 倫理委員会委員長は、委員の互選とする。
- 3 倫理委員会委員長が必要と認めた場合には、委員会に委員以外の者の出席を求め、意見を聴取することができる。
- 4 委員の任期は2年とし、再任を妨げない。

第4条 申請者は「倫理委員会審査申請書」（様式1）を、研究所長を通じて倫理委員会委員長に提出する。

第5条 倫理委員会は、委員の過半数をもって開催することができる。

- 2 議決は出席委員の3人以上の合意をもって決する。
 - (1) 審査判定は、承認、条件付き承認、内容変更の勧告、不承認の区分とする。
 - (2) 倫理委員会委員長は審査終了後、結果を研究所長に報告する（様式2）。
 - (3) 研究所長は、申請者に結果を通知する（様式3）。

第6条 申請者は審査結果を踏まえ、再審査を申請することができる（様式4）。

第7条 審査経過および結果は、申請書と共に5年間研究所事務局に保存する。

第8条 この細則の変更については研究所運営委員会で決める。

（附 則）

倫理委員会は、3人以上が同意すればメールによる会議も可能とする。
この細則は、平成25年4月1日から施行する。

日本保育協会保育科学研究所審査委員会細則

第1条 日本保育協会保育科学研究所において行われる乳幼児の保育・教育に関する研究について、所定の手続きによって提出された研究計画に対する審査とヒアリングを行い、研究が円滑に実施されることを目的として、日本保育協会保育科学研究所審査委員会（以下「審査委員会」と言う。）を設置する。

第2条 審査委員会は次の事項について協議する。

- (1) 日本保育協会会員・保育科学研究所研究会員から提出された乳幼児の保育・教育に関する研究計画案について研究実施の適否を協議する。
- (2) 審査委員会で次年度の実施件数等を決定し、運営委員会の承認を得る。（運営委員会の承認の後、研究補助金と研究実施・論文作成に関する所定の手続きについて通知をする。）

第3条 審査委員会委員は、研究所長、有識者のほか、運営委員の5人とし、日本保育協会理事長が委嘱する。

- (1) 委員長は、委員の互選とする。
- (2) 委員長が必要と認めた場合には、委員会に委員以外の研究者の出席を求め、意見を聴くことができる。
- (3) 委員の任期は2年とし、再任を妨げない。

第4条 審査委員会は、採択された研究計画に基づく研究提案書について、当該の研究代表者又はその代理者を対象とするヒアリングを実施する。

2 ヒアリングに欠席した場合には、研究実施を認めないことがある。

第5条 審査委員会は、研究実施年度の途中において、当該の研究代表者より中間報告を受け、その概要を「研究所だより」に掲載する。

第6条 審査委員会は、当該年度の研究報告書を確認し、運営委員会に報告する。

第7条 審査の経過及び結果は、申請書と共に5年間研究所事務局に保存する。

第8条 この細則の変更については運営委員会で決める。

(附則) この細則は、平成29年9月1日から実施する。

(平成30年9月19日一部改正)

日本保育協会保育科学研究所企画委員会細則

第1条 日本保育協会保育科学研究所（以下研究所と略す）が実施する研究の総合テーマ（案）及び学術集会のテーマ・内容等に関する企画の作成と、研究紀要等の編集を行うことを目的として企画委員会を設置する。

第2条 企画委員会は次の事項について協議する。

- (1) 企画委員は各運営委員から提出される案を基に、毎年の研究の総合テーマ及び、開催回ごとの学術集会テーマを立案する。
- (2) 毎年開催の学術集会の内容は、研究紀要に前年掲載された論文発表を中心に、講演・シンポジウム等の講師などプログラム全般について企画立案する。
- (3) 学術集会開催案内を作成し、日本保育協会の機関誌「保育界」及び、ホームページにて広報する。
- (4) 「保育科学研究」（研究紀要）、「研究所だより」（研究所機関誌）について、その内容・執筆テーマ等について企画する。

第3条 企画委員会の委員は、研究所長、有識者、運営委員等若干名で構成され、日本保育協会理事長が委嘱する。

- (1) 委員長は委員の互選とする。
- (2) 委員の任期は2年とし、再任を妨げない。

第4条 この細則の変更については、運営委員会で決める。

(附則) この細則は、平成30年9月21日から実施する。

第6期日本保育協会保育科学研究所運営委員
（平成29年6月17日～平成31年5月16日）

- 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
椛沢 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 …保育科学研究所長、元熊本県知事
志賀口 大輔 …静岡県・なごみこども園園長
高橋 紘 …至誠保育福祉研究所所長
西村 重稀 …仁愛大学名誉教授

（平成31年3月現在。50音順 敬称略）

社会福祉法人日本保育協会 保育科学研究所
保育科学研究 第9巻 (2018年度)

2019年(平成31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

