

## 巻頭言

日本乳幼児教育・保育者養成学会  
理事長 無藤 隆

本学会の機関誌について第3号の刊行を迎えることができました。多くの方の投稿を感謝し、また丁寧な査読を行っている編集委員の方々にもお礼を申し上げます。そして何よりこの学術誌を手にとって読んでいただく会員と関心を持って読む多くの関係する研究者の人たちに、何より読者がいて学術誌が成り立つという意味でもありがたく思います。

本誌はその学会のタイトルの通り、乳幼児の教育・保育に携わる保育者の養成と研修の専門的検討を目指したものです。それをいわば実践的に進めることが基本であるには違いないのですが。そこに専門家としての研究の目が加わり、その改善を図りたいと考えています。同時に、それを支えるのは乳幼児教育・保育の実践の質の高さであり、またそれを支えていく行政的なあり方でもあるので、その点についての研究にも門戸を開いています。少なからぬ投稿を受ける中で、そして査読者とのやりとりの中で論文の質を高めていく努力をしていますが、その成果が目に見えるものになっていることを喜びたいと思います。

今回の論文は、研修を巡ってものがいくつかあり、特別支援に関わる場所があり、現在の幼児教育・保育の動向を分析するものがあります。さらに自己評価を可能にする分析が刊行できました。養成校の教育において生かせる情報が多いと思います。

今後、特集という形で養成校の教育の工夫を整理するとか、研修の実態とその改善に焦点をあたるなど、現在の養成・研修の多様な進展を反映する研究を発掘していきたいと考えています。幼児教育・保育への多面的なテーマについてのさらに会員諸氏の積極的な投稿も今以上に期待したいと思います。



総説

ろう・難聴児の就学前教育と支援の現状と課題  
— 社会性の発達に着目した“特別支援保育”のあり方の検討 —

Current Issues in Early Childhood Education and Care for  
Deaf and Hard of Hearing Children  
— On Special Needs Education and Care Focusing on the Development of Social Skills —

高嶋由布子

(国立障害者リハビリテーションセンター研究所)

伊藤理絵

(常葉大学)

令和3年度末に厚生労働省が「難聴児の早期発見・早期療育推進のための基本方針」を発表した。ろう・難聴児教育においては、補聴器や人工内耳技術の向上を背景に、今後ますます早期療育の重要性が高まり、インクルーシブ教育が推進される見通しが示された。従来の聴覚特別支援教育では、広域から子どもを集める聴覚特別支援学校の幼稚部に、片親が毎日送迎し、付き添うことも多かった。ところが、若い世代は共働き前提の経済状況に移行しており、地域の保育所や幼稚園に通うろう・難聴児は、今後増えると予想される。補聴技術が進歩しても、地域の保育所や幼稚園の環境の構成、特に音響環境は、ろう・難聴児が偶発的学習をするのに適しているとはいえない。インクルーシブな環境でのろう・難聴児に特化した発達の支援については、知見が不足しており、検討が必要である。そこで本稿では、現在のろう・難聴児の言語と社会性の発達についての知見、支援システムについてまとめた。その上で、地域の保育所・幼稚園等でろう・難聴児がことばだけでなく、社会性を身につけるには、今後どのような対策が必要かについて整理し、新たな“特別支援保育”が必要であることを論じた。

キーワード：聴覚障害、社会性、特別支援保育、手話、環境の構成

## 1. はじめに

本稿では、我が国のろう・難聴児の幼児期の療育・教育の体制についてまとめ、それが(1)聞こえとことばに特化していること、(2)子どもひとりひとりの様々なコミュニケーションモードを「音声言語が最大限使えるように」するためのトータルコミュニケーション(TC)という教育法がとられ、同じ障害を持っている子の集団であっても、コミュニケーション方法がひとつに定まらないこと、(3)そのためにろう・難聴児同士であっても間に大人が介入する方法が取られること、(4)それが、従来の幼児教育が重視してきた「見守る」つまり介入は最小限にできるよう、環境を整え、子どもたちが自主的に気づくことを促す方法

とは対極的なアプローチであること(Hayashi & Tobin, 2015)、(5)現在、幼児教育で重視されている社会性の発達が、現在までろう・難聴児教育では、あまり注目されていないという課題があることを指摘する。

先天的、または音声言語獲得前からの聴覚障害は、音声言語の習得に困難がある。言語を習得させるためには適切な介入が必要である。聴覚は、全方位的な感覚で、これから起こることの前触れを捉えたり、誰が話しているのか判断したりして、どこに注意を向けるべきかを把握する。これに対し視覚は、注意を向けている方を見る感覚である。聴覚障害があると、視覚で情報取得を補っても、補聴技術を用いても、音のやってくる方向は捉えにくく、小さな音量の前触れは聞こえず、複数人

が話していると、誰が話しているのか判断するのが難しい。

乳幼児期に園で生活する子どもたちにとって、集団の中で、ことばを交わし、仲間の気持ちを考えたり、いざこざに対処したりする経験を通して、倫理・道徳観を身につけることは重要である。しかし、聞こえに障害があると、ことばでのやりとりが聞こえない、聞こえても誰が言ったのかわからない、タイミングを逸して自分の主張を言えない、自分が主張した後の返事が正確に聞き取れない等、聞こえる人たちとの音声でのやりとりは非典型的になる。聞こえる子どもたちが、教師から、やるべき行動の背景にある理由を聞いて理解しているとき、ろう・難聴児は、周囲とのズレを指摘されないように、他の子どもたちと同じ「動き方」だけを身につけているかもしれない。保育者から見れば、表面的にはおとなしく、トラブルを起こさないため、問題がないように見える。しかし、聞こえていれば発達しているはずの、社会的な学びが進行していないことがある。

したがって、本稿では、国際的な介入のスタンダード、障害者の権利条約を参照した場合のろう・難聴児の権利をふまえたうえで、上述した(1)～(5)の課題にどのように取り組み、日本の従来の保育を活かした“特別支援保育”に向かっているのかについて、提案する。

## 1.1 論文の構成と用語の定義

第2節で、本稿が扱うろう・難聴児の早期支援の現代的課題をまとめる。第3節でろう・難聴児の言語と社会性の発達についての国内外の基礎研究の知見をまとめ、課題を整理する。第4節で国内の環境の実態についてまとめたうえで、第5節で障害者の権利条約やその中間審査で示された国際的な指針を示す。第6節では国際的な指針と国内の現状のギャップを埋めるための方略について、音環境、手話、保育者の専門性の面で検討する。

ここでは、聴覚障害のある子どもたちを「ろう・難聴児」と呼ぶ。「ろう者」は手話を第一言語として使うアイデンティティを持つ大人を指し、「難聴者」は主に聞こえにくい、補聴器や読話(読唇)で聞こえを補って音声言語を用いる人のことを指すことが多い(木村・市田, 1995)。医療的な介入においては、聞こえを問題にしているので、完全に聞こえないことを意味する「ろう」は用いず、「難聴」のみを用いることも多い。子どもはアイデンティティの形成途上にあるために、「ろう・難聴児」と併記する。これに対し、聞こえに障害がない者を「聴者」と呼ぶ。「ろう者」が第一言語として身につける、日本語から独立した日本固有の手話言語は「日本手話」と呼ばれる。本稿で「手話」というとき、基本的には日本手話のことを指す。日本語の文法に手話単語をのせて、日本語を話すいわゆる「手話」は「手話付きスピーチ」と明記する。

本稿で、ろう・難聴児というとき、中心的には障害者手帳を取得するレベルの重度難聴(両耳70 dB以上)を指すが、軽度・中等度の難聴や、そのほかの聞こえにくさを抱える子どもも含む。日本で障害者手帳を取得できないレベルの軽度・中等度の難聴でも、WHOの基準では、聴取できる音圧レベルが35 dB以上で補聴器が必要であり、補聴器を装用し、介入しなければ問題があるとされる(World Health Organization, 2021)。近年注目されている聴覚情報処理障害(APD)や、オーディオリー・ニューロパシー・スペクトラム障害(ANSD)も、幼児集団環境下での聴取の問題があり、同じ論点で考えることができる。

本稿に関わりが深い、厚生労働省が令和3年度末に出した「難聴児の早期発見・早期支援に関する基本方針」を「基本方針」と表記する。また、国連障害者の権利に関する条約(Convention on the Rights of Persons with Disabilities)をCRPD、トータルコミュニケーション(Total Communication)をTCと略す。

聴覚特別支援学校は、かつて聾学校と呼ばれていたため、歴史について記述するとき言及の仕方に揺れが出る。

本稿では社会性に着目するが、これは、CRPDの第24条「教育」において、「(e)学問的及び社会的な発達(academic and social development)を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること。」という文言に基づいている。Humphries et al. (2014)はCRPDに書かれているろう・難聴児(者)の言語に関わる人権を論じ、ここでの「社会的な発達」は、コミュニティ内でのコミュニケーションが十分に行え、多義的な「社会」に参加できるようになることを指しているとする。これを本稿では広義の「社会性」とし、その根幹を支える心理的な働きとして、心の理論や原初的コミュニケーションを取り上げる。これらは社会情動スキルの一部であり、保育内容の5領域のひとつ「領域 人間関係」と深い関わりがある。ただ、現在までの聴覚特別支援学校でのTC、つまり教師の介入に依存したコミュニケーション方法では、「領域 人間関係」の大部分について論じられる段階にない。よって本稿では、言語発達に関わりが深い部分のみの指摘にとどめ、社会情動スキル全体を扱わない。この手前にある「社会性」について扱うことで、展望を示したい。

## 2. ろう・難聴児の早期支援について 現代的課題

2022年3月に、厚生労働省(2022)は「難聴児の早期発見・早期支援に関する基本方針」を策定した。近年、ろう・難聴児について、新生児聴覚スクリーニング技術の進展・普及状況と早期支援の有効性を背景に、早期発見と早期支援の体制作りが行われてきた。これを背景に、基本方針は、聞こえとことばに関しての支援体制の強化と、家庭への情報提供を中心としたものであった。

### 2.1 聞こえとことばの支援：普通校への就学を目指す

ろう・難聴児の乳幼児期の支援は、就学に向けての聞こえとことばの支援に特化している。医療的な観点から、介入や訓練は早いほうがよいとされ、現在の技術の進展を背景に、耳鼻咽喉科医の専門教育では、0歳代での確定診断、家庭での介入・訓練、6ヶ月までの補聴器の装用開始(cf. Kasai et al., 2012)、重度難聴で人工内耳の効果が見込める場合は、1歳以降できるだけ早い埋め込み手術など、0歳代からの介入や養育者の決断が多く必要とされる。

教育・療育の領域でも、聴覚特別支援学校の幼稚部や、難聴児向け児童発達支援センター(旧難聴幼児通園施設)で、小学校入学までに、教科教育を定型発達児と共に学べるだけの聞こえとことばを習得すること、あえて言うならば、定型発達に聞こえとことばのスキルが“追いつく”ための支援が行われている。地域の学校に設置される難聴学級に通級することがあっても、ほとんどの時間を介入なしに普通学級で過ごせることが、ひとつのゴールとされる。言語的な発達が良好であれば、普通校の通常学級に通うことができるという。これは医療的な介入の目標になっており、人工内耳の装用効果について、それがゴールでないと断り書きが付きながらも、装用児のうち何割が普通校に進学したという耳鼻咽喉科医の報告は多い(i.e., 神田ら, 2018)。

### 2.2 聞こえとことば以外：社会情動スキル発達の環境不足

聞こえ・ことばの習得支援以外の面、例えば、親との間の愛着形成や、社会性発達についても特別なニーズがあるが、重視されてきていない。さらに、補聴技術の進展によって、地域へのインクルージョンが推進されているにもかかわらず、幼児期からのろう・難聴児と他の子どもとの関わり合いについて、未だ議論が乏しいことが大きな課題である。



幼児教育の分野では、近年、幼児教育における社会情動的スキル(非認知能力)の重要性が注目されている(遠藤(編), 2017)。幼児教育は、発達段階に合った環境整備を通して、子どもの一人一人にとってふさわしい生活の中で、遊びを中心としながら経験を深め、学びに向かう力や人間性を養う性質を持っている。子どもたちは、保育者等の身近な大人との信頼関係を基盤として、保育者や子どもたち同士でやりとりする環境を通して、道徳性・規範意識などの社会性を育んでいく。

第1節で述べたように、聴覚障害は環境の知覚が非典型的である。ろう・難聴児が、環境を通じた教育を行っている場に入ったところで、保育内容のねらいが自然に達成されることはない。聴覚障害は、外から見えずらく、内面での気づきが発生していないことが見過ごされがちである。インクルーシブ保育に携わる者は、この点に留意しなければならない。保育所保育指針第1章総則「保育の計画及び評価」においては、障害のある子どもの保育について「一人一人の子ども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付けること。」(厚生労働省, 2018, p.56)とある。ろう・難聴児が聞こえる子どもたちの集団に入るとき「適切な」環境について議論が必要である。特に、「他の子どもとの生活を通して共に成長する」にみられるような、社会性を育む乳幼児期のろう・難聴児に対する教育は注目されてきていない。

## 2.3 保育所等での療育・支援

従来、ろう・難聴児の療育は拠点が少なく、片親が就労せずに遠方の聴覚特別支援学校や児童発達支援センターなどに送迎・療育へ参加してきた(原田, 2014)。しかし現在の養育者は共働きのほうが多い。国民生活基礎調査によると、児童のいる世帯における母親の就労割合は単調増加しており(厚生労働省, 2021a, 表6)、非正規を含むと

75%が就労している。このため、片親が療育に専従するのは、経済的な理由から難しくなっている。ろう・難聴児の割合は減っていないが聴覚特別支援学校に通う子どもは減っていることから、地域の保育所や幼稚園に通う児も増えていると予想できる(岡, 2012; 中島, 2018)。また、軽度の難聴であっても、保育所・幼稚園の騒音環境では、言語音を背景雑音から抜き出して捉えることがかなり難しいと予想される。個別の支援を受けずに集団保育の中に入れられているために、上で述べたような偶発的学習が乏しいろう・難聴児が一定数いることが懸念される。

こういった背景から、発達全般を踏まえたらう・難聴児の乳幼児期の支援について検討が必要である。現状行われているのは、聴覚特別支援学校の幼稚部等で、器質的障害を補い、聞こえとことばに特化するという、支援者の介入が多いものである。一方で現在まで、保育士養成および教職課程において、ろう・難聴児に関して何を教授・指導すべきか整理されていないため、地域の一般の保育所・幼稚園での支援体制は、手探り状態にある。ろう・難聴児に、幼児教育の基本である環境を通じた教育を行うためには、どのような支援体制が必要だろうか。そこで、以下、ろう・難聴児の発達の特徴を言語と社会性の発達それぞれをまとめたうえで、幼児教育・保育(乳幼児期の発達と保育)を踏まえ、乳幼児期のろう・難聴児にとっての特別なニーズと必要な支援について考察していく。

## 3. ろう・難聴児の発達

### 3.1 言語発達

聴覚障害は、先天性の障害のなかでは、割合が大きく、重度難聴で対人口比0.1~0.2%の発生率である。このうち親も手話を話さる者であるネイティブサイナーは1割以下である(Mitchell & Karchmer, 2004)。残りの9割以上は介入がなければ言語習得に困難がある。家庭に手話環境があれば

ば、手話言語も定型発達児の音声言語と同じ時期に同じ段を踏むという、言語発達の経路を辿る。一方でろう・難聴児の音声言語の習得は、早期からの補聴器装用、人工内耳手術などによって、聴覚を活用しながら行うプロセスである。音声言語を話しながら、視覚的な補助手段を並行して用いる唇の形を読む読話や、キュードスピーチ、手指単語などを伴うことがある。高嶋・杉本(2020)は、親が聴者のろう・難聴児の場合、社会の主流派言語、親からの継承語どちらも音声日本語であるが、身につけやすい言語は日本手話であることを整理している。

以下ではまず(1)で補聴器や人工内耳によって音声入力を確保し、音声日本語の習得を目指す場合について述べる。続いて、視覚的な言語表現手段として(2)手話言語の習得、(3)文字の習得についてそれぞれ述べる。

### (1) 聴覚活用と音声日本語

聴覚障害は、感音性・伝音性などに分けられるが、とくに音が歪む感音性難聴のメカニズムは、音のセンサーである蝸牛内の有毛細胞の非典型的な様相が原因である。有毛細胞は音の信号を電気信号に変えて神経系に入力する。補聴器によって、外界の音を増幅し、そのセンサーが貧弱な部分にはより増幅した音を入力するなどの調節を行う。あるいは、そのセンサーが殆ど機能していない重度の難聴であれば、手術によって蝸牛内に電極を埋め込み電気信号を直接神経系に送り込む人工内耳が活用できる。

どちらの方式でも、定型発達児の聞こえとは異なり、とくに周囲の雑音と意味のある音の比が十分に取れないと、言語音を雑音の中から拾い上げられず、言語のインプットがない状態に置かれてしまう。このため、言語指導は反響音の少ない静かな部屋でマンツーマンを基本に行われる。聴取すべきターゲットとなる音を絞り込むため、指示を出す教師にマイクをつけて、その音を無線で補聴器に受信させるなどの方略がある。

こうした医療的介入は「聞こえの回復(獲得)」「音声言語の習得」を目指している。できるだけ早くから音を入れなければ脳の聴覚野が反応しなくなる「聴覚剥奪」を避けるために、早期に行われる必要がある。

ろう・難聴者にとって、定型者より少ないセンサーでより多くの増幅された音を感知するのは、痛みの感覚や違和感を引き起こすものである。この刺激に脳を慣らし、言語音を認識できるように訓練していくことが重要である。このためには、できるだけ雑音の少ない静かな環境で、ターゲットとなる音が際立つように調整する必要がある。このこともあり、難聴児のための児童発達支援センターには無響室の設置が求められている。

先天性難聴児の音声日本語発達については、2009～2010年に厚生労働省の感覚器障害戦略研究で大規模な調査が行われ、日本語のテストバッテリーが開発された(テクノエイド協会, 2012)。4～12歳の語彙や文法の領域毎にアセスメントができるようになり、習得の順序や時期は定型発達児と異なるものの、段階を踏んで身につくことがわかっている。また、日本語に関して、正規分布ではなく、定型発達相当の言語力を身につける群と、低い言語指標にとどまってしまう群に分かれることが明らかになった(福島, 2010)。音声言語の語彙や文法に関するテストバッテリーは、国内外で開発されており、そのときどきの言語力をアセスメントしながら介入方法を検討し直すことが推奨されている。

### (2) 手話言語：手話言語の発生とトータルコミュニケーションの違い

手話は、ろう・難聴児を集めると発生する自然言語である。アメリカでは、自然言語であるアメリカ手話を併用した介入が行われている州がある。その場合は、音声言語と手話言語双方の力をアセスメントしながら、療育プログラムを個別最適化していく(cf. 高嶋・杉本, 2020)。手話言語の習得は、親も手話を使うろう者である、家庭に

手話言語環境が整っているネイティブサイナー  
児では、音声言語と同じマイルストーンを踏みな  
がら発達していくことがわかっている (Newport  
& Meier, 1985)。

日本手話は、日本固有の言語である。その起源  
は、1880年代以降、東京・京都を皮切りに各地に  
聾学校が設立され、ろう・難聴児が集められたと  
きまでは遡ることができる。日本語と独立で発展  
してきたために、独自の文法を持つ。

日本の聾学校はその後、1920年代には聴覚口話  
法への転換を図り、1930年に文部大臣が口話法へ  
の転換を宣言した。それ以降、聾学校の教室では  
手話を使うことが禁じられた。1960年代に入ると、  
栃木聾学校で、「同時法」という手指単語で日本語  
を教える方法が提唱され、それ以降、手話単語を  
使用して日本語を表示する教育方法が一般化した  
(日本の手話教育の歴史については、クアク(2017)  
を参照)。日本語を手指で表す方法は、現在まで  
「手話付きスピーチ」として、教育の現場で用いら  
れている。現在の聾学校(聴覚特別支援学校)では、  
9割の学校が手話付きスピーチを導入している  
(雁丸・鄭, 2021)。しかし、独自の言語である  
日本手話を用いている学校は限られる。

手話言語は、環境を整えれば、知覚的にアクセ  
ス可能になる言語である。ただし、ろう・難聴児  
の9割以上は手話を知らない聴者の親を持つため  
に、環境を新たに作ることが求められる。手話付  
きスピーチは、日本語を話す人にとっては、手指  
単語を覚えれば使えるので導入しやすいが、日本  
語がわからない人には知覚が困難なコミュニ  
ケーション手段である。一方、やりとりによって  
発生した、幼児に適したコミュニケーション手段  
である日本手話での幼児教育は、ほとんどのろ  
う・難聴児が受けられていない。また、手話を用  
いても、殆どのケースで手話言語の発達につ  
いてのアセスメントは行われておらず、音声言語  
習得に困難が見られるときのみ手話を導入す  
る傾向にある。

東京都品川区にある私立明晴学園は、日本手話  
のみを共通言語にし、第二言語として日本語を習  
得させる教育を行っている。ここでは、日本の伝統  
的な幼児教育が目指してきた環境を調整し、「見守  
る」教育ができています (Hayashi & Tobin, 2015)。

一方で、「手話」の導入で概念を獲得させ、日本  
語に移行させるという方式も、一定の支持を集め  
ている (田中ら, 2020)。これは、日本語獲得を前  
提として、手話を最小限に導入したいということ  
である。「学問的な発達」に関して考えるときに、  
音声言語を身につけなければならない、手話は  
学習言語になり得ないという言説は今でも根強い  
(cf. 脇中, 2013; 上農, 2019)。実のところ、学習  
言語になり得ない理由は、日本手話という言語  
の体系や、ろう・難聴児の能力の問題で学習言語  
レベルの抽象的な表現力がないのではなく、教員  
が学習言語レベルの日本手話を使えないためであ  
る。ただ、教員が手話を習得する環境がないため  
に、この硬直状態が続いている。

ろう・難聴児集団に、手話を補助手段として、  
音声での発話も同時に習得させようという試み  
は、1960年代の栃木聾学校での同時法の発表  
(cf. 田上ら, 1983)以降、ろう・難聴児教育で折衷  
案として用いられている方法である。この上位概  
念が、トータルコミュニケーション (TC) である。  
これは、手段にこだわらず、その子に個別最適化さ  
れた言語表示を使う教育法である。TCは、日本  
では1980年代以降、現在まで用いられている。  
TCでは、子どもたちひとりひとりのコミュニケー  
ション方法が異なるため、教師の介入が増大する。  
日本の幼稚園・保育所で一貫してみられるのは、  
適切に「見守る」という関わりであるが、これと対  
極的に、TCはより介入するアプローチである。

Hayashi & Tobin (2015) は、私立明晴学園の  
「見守る」幼児教育の特徴を明らかにするため、い  
くつかの公立の聴覚特別支援学校幼稚部の教員  
に明晴学園の映像を見せ、感想を聞いている。第  
一言語を日本手話とする明晴学園とは対照的に、



第一言語を日本語として教育を行う学校では、教師が子ども同士のいざこざも常に介入しないとコミュニケーションが成立しないため、明晴学園のようなアプローチは取れないという。Hayashi & Tobin (2015) は、TCを子ども同士の横のつながりを分断する方法だと分析している。

手話言語のアドバンテージは、その出自からもわかるように、子どもたちが自然なやりとりの中で生み出してきた体系性にある。この点で大人が子どもに概念を覚えさせるために人工的な形で手指の動きを与えたり、音声言語で通じないところだけ部分的に用いたりする環境は、子どもが社会性を育む上で前提となる環境と異なるのである。

### (3) 文字

小学校に入学すると、文字の読み書きが始まる。保育内容や幼児期の終わりまでに育ってほしい姿で示される文字や言葉への親しみは、生活や遊びの中で人と人をつなぐコミュニケーションの役割をもつことへの気付きを通して、言葉への感覚が養われることを基本としており、読み書きスキルのみを取り出して高めることは目指していない。

一方、ろう・難聴児は、早ければ3歳から文字に接する。古くは、家庭の中のすべての物の名前をひらがなで書いたシールを貼って、ものに名前があることを教えた。現在でも絵カードや絵日記などで、文字とものごとを結びつける方法が用いられている。文字が読み書きできることは、小学校以降の学習に重要な役割を果たす。授業が聞き取れなくても教科書や板書が読めれば学習についていける可能性が上がるからだ。

就学までに文字が扱えるようになることを目指すと、音声に頼った療育が必要という言説が現在まで優勢である。伝統的にろう・難聴児であっても、文字は音韻意識に根ざして扱えるようになるという考え方で介入が行われ、研究も行われてきたからである (cf. 長南, 2005)。この「伝統」が変わらない限り、「手話」の導入で概念を獲得させ、社会性の発達を促す方法をとろうとしても、幼児

期に音声の習得に労力を割くことが優先される。親が中心となって、多大な労力を必要とする音声のインプットを行い、音韻意識の確立を就学前に終えることを目標に、静かな部屋でマンツーマンの訓練を施すことになる。

一方、Emmorey & Lee (2021) は、優れた読み能力をもつ、手話を主に使う先天的なろう者が、音韻意識を通過させて理解する聴者とは異なる読み方をしていることを明らかにした。この研究は、発音や聞き取りの訓練に依存した音韻意識が確立されていなくても、読み書きが獲得できることを示唆している。音声の訓練なしに文字が読めるようになるのなら、幼児期に第一言語としての手話の確立に集中できるため、現在も議論が続いている。

国連の障害者の権利条約 (CRPD) では、合理的配慮がいつでもどこでも受けられるとある。ろう・難聴児がインクルーシブ教育を受けるにあたって、当事者の側で、補聴器などを活用して調整するだけでなく、教育者や教育機関への調整を求める権利も保障されている。補聴システムを活用するために、発信者 (教師) にマイクをつけ、無線を介して補聴器で受信するという方法もある。また、文字通訳や手話通訳なども考えられる。文字通訳や手話通訳は情報保障といわれ、音声情報を別の経路で知覚できるものに変換して、目で見て受信できるようにする方法である。

言語は15歳頃まで発達途上にあり、大人の情報保障とは事情が異なる。文字による情報保障を希求すると、音韻意識の確立のために音声の訓練が必要になるが、手話での教育をインクルーシブ環境で行う方法がないわけではない。アメリカでは子ども向けの手話通訳資格認定が始まっている。また、北欧やイタリア、香港では、定型発達児とろう・難聴児がいるクラスで、聴者の教師と、手話を使うろう学生向けの教師が組となり、同内容を同時に手話と音声言語で教える co-enrollment の報告がある (鳥越, 2016)。日本では、ろう・難聴児が普通校に通う場合、手話通訳を派遣する制度

が乏しく、子ども向けの専門的な手話の技術についても問われていない。インクルーシブ教育を組み立てる上で、情報保障は欠かせないが、制度・費用・人材育成の面で難しさがある。

昨今の音声自動認識技術の向上により、スマートフォンなどの携帯端末ひとつで、ふりがな付きの音声認識結果が手元に映し出すことが可能になっており、将来的には人手による修正なしに授業を文字化できるようになるかもしれない。この技術進展を前提とするなら、文字の重要性は今後もますます高まることが予想される。一方で、安価に使える文字での情報保障を優先することが、子ども同士のやりとりを保障する手話とトレードオフの関係にならないかについては、注意が必要である。

### 3.2 社会性の発達

古賀ら(2022)は、領域「人間関係」における子どもの育ちを理解する理論を、他者関係の調整と発達の多様性に着目し整理した。このレビューによると、子どもは身近な人との関わりを通して自他の理解を深めていく。このため、社会情動的スキルを育む環境として、家庭・園・地域での生活や遊びが重要である。これと同時に、心の理論の発達には、言語能力や実行機能の発達が大きな役割を果たしている(古賀ら, 2022)。

しかしながら、上述したように、従来のろう・難聴児への聞こえとことばに特化した教育では、子ども同士の関わり合いから生まれる、いざこざを通じた偶発的な学びが制限される。インテグレーション環境での偶発的な学習は、音響環境が整備できず、視覚的なコミュニケーション手段も整備されていないために、諦められている。

各都道府県に1~2校ある一般的な公立の聴覚特別支援学校では、幼稚部や乳幼児相談を通して広域のろう・難聴児を集め、ある種の「幼児教育」が行われている。ここで採用されているのはトータルコミュニケーション(TC)である。TCで

は、ひとりひとりの言語レベルやコミュニケーションモードが異なり、教師がそれぞれに合わせて介入する。子ども同士のコミュニケーションを教師が媒介し、やりとりを理解させる。定型発達児の幼児教育での環境を調整し自然な発達を促すやり方に対し、TCは多大な介入に依存した取り組みである(Hayashi & Tobin, 2015)。

また、補聴と音声言語の発達が軌道に乗るまでには、数ヶ月から数年かかる。この間、親子のコミュニケーションの成立が疎かになり、愛着形成への影響が懸念される。以下で、ろう・難聴児の共同注意と心の理論に関する知見をまとめ、前言語期から幼児期の、自他理解の発達を保障する環境が、そもそも非典型であることを示す。

#### (1) 音声言語のインプットか視覚的キューか

ろう・難聴児に音声言語を獲得させるための療育では、静寂な環境で言語インプットを1対1で確保する必要があり、意図明示的で事物の名前を教える繰り返しが必然的に多くなる。大原・廣田(2015)は、音声をコミュニケーションの主な手段として用いる6歳のろう・難聴児6名のナラティブを調査し、音声言語の形式的発達の遅滞は概ね見られないのに、社会的遊び場面で協働的ナラティブ産生が遅滞する傾向があることを示している。

前言語期では、他者理解の発達の基礎となるとされる共同注意が成立するようになる。そのちに初語という順が定型発達では観察されてきた。共同注意を成立させる指さしなどのジェスチャー産出はその後の語用論的発達と相関関係にある。Kelly et al. (2020) は、聴者の親を持つろう・難聴児の乳児期のジェスチャー産出は、定型発達児より顕著に少ないことを示した。聴者は声による注意喚起と同時にジェスチャーを使うが、ろう・難聴児は聴覚的キューを捉えるのが難しい。親のジェスチャーが共同注意の成立した意味あるものになる頻度が低く、結果として子のジェスチャー産出も乏しくなると考察されている。乳児期からの養育者とのコミュニケーションが成立するこ

とは、その後の発達において重要である。このことから、乳幼児期に共同注意などの他者との共感の経験が乏しいために、社会情動的スキルの発達が制限されている可能性が示唆された。

定型的な親子は、音声と視覚的キューであるジェスチャーを同時に使う。一方でろう・難聴児の共同注視のあり方は、視覚のみで継時的である。つまり対象物への視線を誘導し、その後、目線を合わせてからそれについての情報を視覚的に与えるという方略をとるのである(狩野・玉田, 2022)。こうした身体性の違いをふまえた関わり方を、養育者や支援者が知って実践することは重要である。前言語期だけでなく、幼児期を通して、養育者以外の大人や、同年代の子どもたちとの関わり合いを通し、主体的かつ対話的な学びができるような環境整備が求められる。

## (2) 社会性の指標

語用論的な能力を測るのに利用されるもののひとつが「心の理論」のテストである。心の理論を測る一次誤信念課題(サリー・アン課題)は、定型発達児では5歳ごろに通過する課題である。アメリカのろう・難聴児を対象にした大規模調査でSchick et al. (2007) は、家庭に手話環境のあるネイティブサイナー児では、一次誤信念課題は、定型発達相当で通過し、親が聴者でもアメリカ手話環境にいる子どもでは7歳で大多数が通過するが、親が聴者で口話での支援を受けている難聴児は7歳でも通過率が低い。日本での2010年実施のろう・難聴児の大規模調査でも、10歳で6割程度という通過率が示された(Fujino et al., 2017)。重複障害がある児は除外されているにもかかわらず、通過しない児童が多く存在することは注目しなければならない。

脇中(2013)はろう・難聴成人が、他者の意見に耳を貸さず、コミュニケーションでの齟齬を起こし、言葉尻を捉えて怒り出す人がいるなどの問題を指摘している。こうした社会での問題は、翻って幼児時代から培うべき対人関係能力を軽視し

た言語教育がもたらしているのではないかと考えることもできる。

言語運用能力が低いためにコミュニケーション能力が低いので、音声言語の言語力をもっと効率的に身につけるための環境を整備すればよいという考え方もあるが、社会性の発達については、幼児教育の領域「人間関係」を重視した環境を整備することが課題となる。

ネイティブサイナー児において、心の理論が遅れないのは、親子コミュニケーションが出生時から、アクセス可能な言語で行われているからだと考えられている。一方で、学齢期の心の理論の発達については、ネイティブサイナー児でも、普通校に通い、手話のできない聞こえる子どもたちに囲まれていると、心の理論を測るいくつかの指標で、定型発達よりも低くなることも示されている(Meristo et al., 2007)。

## 4. 国内のろう・難聴児の支援の実態

### 4.1 早期発見からの流れ

先天的重度聴覚障害の発生率は0.1～0.2%である。全国の出生数を80万人としたとき、1学年800～1600人程度で、例えば7万人都市では重度聴覚障害の子は2学年でようやく1～3人という遭遇頻度になる。市区町村単位では対応経験のある人が少なく、専門的知識へのアクセスが乏しい状態に陥ってしまうため、広域での対応が必要である。

聴覚障害への初期対応として、厚生労働省(2022)「難聴児の早期発見・早期支援のための基本方針」では、新生児聴覚スクリーニングの全実施が掲げられた。これは、産科で入院中の新生児に検査を行うことで対応する。ここでリファア(要再検査)、つまり難聴の恐れありとなった子については、耳鼻咽喉科の拠点病院で精密検査を行い、生後3ヶ月までに確定診断を受ける。この時点で医師から情報提供がなされることが多い。



国際的なスタンダードであろう・難聴児の家庭を中心とした早期介入指針 (Moeller et al., 2013) では、「バイアスのない情報提供」が理想とされるが、以下で示す初動では医療的介入を中心とした情報のみが得られる可能性が高い。また満遍なく情報が提供されても、現状では希望する支援を選択することが難しい。

まず、耳鼻咽喉科医の主導で行われる介入は、6ヶ月までに補聴器を作って装用しはじめる。両耳が90 dBを超える重度難聴であり、補聴器の効果が無い場合は、1歳以降、人工内耳の埋め込み手術を行う選択肢が提示される。月1～4回程度の言語聴覚士との言語訓練、補聴器や人工内耳の調整などを行い、徐々に音声言語を獲得させる。

公的な子育て支援制度として、新生児訪問を行っている保健師や、市町村の保健センター、子ども家庭支援センター、近所の保育所・幼稚園の園庭開放など、地域の児童発達支援センターなどがあるが、ろう・難聴児は発生率が低いこともあって、聴覚障害についての体系的な知識や、支援体制のフォローがあまり期待できない。

医療機関以外で体系的な知識と支援技術を持っているのは、聴覚特別支援学校と、病院、難聴児向け児童発達支援センター(旧難聴幼児通園施設)である。聴覚特別支援学校や難聴児向け児童発達支援センターは、養育者が電話などで予約を取り、見学・担当者との面談を受けることができる。ただ、支援者間での連携の経験が乏しかったり、個人情報保護をしなければならなかったりという理由で、最初に相談を受けた医療機関や公的な子育て支援事業者が難聴児専門の聴覚特別支援学校や難聴児向け児童発達支援センターへ連絡して紹介できない、情報の引き継ぎができないなど、連携が難しいことがある。基本方針には多職種連携により地域毎の対策をすと書かれているため、今後の密な連携体制の構築が期待される。

近年、子育て支援制度の中で、発達障害については関心が高まっているので、そのアセスメントやことばの遅れについての研修は企画されている。しかし、ろう・難聴児の支援については専門的な情報が流通しにくい。地域のろう・難聴児の母子支援については、その専門性を持っている聴覚特別支援学校が、地域の保健師や保育士への研修を提供している例がある。

## 4.2 聴覚特別支援学校

聴覚特別支援学校は、ろう・難聴児の支援拠点として、長くその役割を果たしてきた。聴覚特別支援学校の在籍者数は1959年に20,744名とピークを迎えて以降、単調減少を続けているが、ろう・難聴児の総数が減ったのではなく、普通校に通う者が増えたからである(中島, 2018)。

2000年代以前、聴覚障害は、1歳半や3歳児健診で、言語発達の遅れから発見されることが多かった。このため、学校教育法の管轄である3歳からの幼稚部での支援が基本となっていた。2000年以降、新生児聴覚スクリーニングの普及に伴い、生後半年までに療育開始が求められ、専門性を持つ拠点も乏しいために、聴覚特別支援学校が乳幼児教育相談に応じるようになった。ただ、この教育相談について、決まったカリキュラムはなく、拠点は県1～2校である。このため、聴覚特別支援学校が必ずしも医療的介入と対になって存在しているわけではなく、あくまで選択できるオプションのひとつである。

聴覚特別支援学校は、ろう・難聴児支援を一手に引き受けてきた機関であるが、新しい技術である人工内耳に対する支援技術の進展が速く、対応は十分とはいえない。こうした現状から、日本耳鼻咽喉科学の医師らを中心としたロビー活動によって、2019年には、厚生労働省と文部科学省が「難聴児の早期支援に向けた保健・医療・福祉・教育の連携プロジェクト」を開始し、2022年の基本方針策定に至ったという経緯がある。



聴覚特別支援学校の幼稚部は、毎日活動がある幼稚園相当の教育機関である。送迎バスなどはないため、県に1～2校の学校へ養育者が送迎する必要がある。特別支援教育の地域への移行も叫ばれているが、ろう・難聴児にとって、専門性のある教師の元で、同じ障害を持つ子どもたちと交流できる環境はほかにない。

### 4.3 難聴児向け児童発達支援センター

平成24年(2012年)児童福祉法の改正によって整備された児童発達支援センターは、障害種によらない療育のセンター的機能を果たすことを目指して設置された。障害児の療育に際しては専門性が必要とされる。それまでの難聴幼児通園施設は児童発達支援センターの仕組みに組み込まれたが、その専門性は発達障害を主に扱う他の児童発達支援センターと一線を画す。難聴児向け児童発達支援センターは、言語訓練のために言語聴覚士を最低4名(聴能訓練担当と言語機能訓練担当それぞれ2名)を配置することになっている。毎日通える聴覚特別支援学校の幼稚部と違って、毎週あるいは隔週に1時間の個別指導が主である。発達障害を有する児童を主な対象とした児童発達支援センターは多い。しかし、ろう・難聴児に対応できるスタッフや設備はほとんどない。よって、重複障害でない限りろう・難聴児とその親は、遠方の難聴児向けのセンターか聴覚特別支援学校に通わざるをえない。

平成24年の児童福祉法の改正に際して、発達障害の幼児が支援を受けるのに、親の移動負担を減らすことも企図し、市町村あるいは人口10万人毎に1カ所以上児童発達支援センターを設置することになった(厚生労働省, 2021b)。一方で、難聴児向け児童発達支援センターは全国で33カ所であり、全国で約700カ所ある児童発達支援センターのなかで圧倒的に少ない。同じ児童福祉法を根拠にしても、親の移動負担を減らすための対応策が講じられていないのである。

### 4.4 “特別支援保育”

「特別支援保育」という用語は比較的新しいものである。特別な支援が必要な子どもを保育するという意味で、仙台市など、地方自治体で使用され始めている。

障害のある子に特化した療育・(り)ハビリテーションは、親と専門職(聴覚障害であれば言語聴覚士など)が行うものである。「障害児保育」は、保育士資格を取得するのに、科目として1991(平成3)年に新設され、2001(平成13)年に必修化した。古屋(2018)は、この授業の内容における質的な充実について課題があることを指摘した。現在に至る保育者養成においては、2017(平成29)年に取りまとめられた教職課程コアカリキュラムに「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」が明記されたことから、教職課程において特別支援教育を学ぶことが必須となった。2019(平成31)年度からは、教育職員免許法及び同法施行規則改正に伴う教職課程で履修すべき事項となった「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」により、保育者・教育者の養成課程において、特別支援教育の一層の充実が図られている。近年では、障害のある子・気になる子を定型発達児の中に入れた保育を「インクルーシブ保育」と呼び、テキストも出版されている。

ろう・難聴児が地域の保育園に通う「インクルーシブ環境」について、大原・廣田・鈴木(2011)は、難聴幼児通園施設と幼稚園・保育所に通う聴覚障害児の社会的遊びを分析した。彼らは、聴覚障害児が年少児から療育での個別の発達支援と併せてインクルーシブ環境での活動を重ねることで、実用的なコミュニケーション法と社会的遊びを学習し、社会的関係性を向上させる可能性があり、早期からのインクルーシブ教育が重要だとしている。聴覚障害児指導について検討した廣田(2013)は、「障害程度を基本として、認知、社会経済、教育環境等の状況に応じた乳児早期からの指導法の精選が喫緊の課題となっている」と述べている。

ろう・難聴児については、聞こえとことばの訓練やアセスメントについてのエビデンスは蓄積されつつあるが、乳幼児期の、聞こえ・ことば以外の面でのフォロー体制や、特徴について知見が不足している。また、保育士および教職課程において、何を教授・指導すべきか、インクルーシブな環境での保育について、保育者や他の子どもたちとどのように関係を構築する手法があるのか、整理されていない。第3節で概観したように、ろう・難聴児の乳幼児期の支援については、その特性に応じ、発達全般を踏まえた乳幼児期の支援が必要である。

そこで我々は、従来の特別支援教育や障害児保育の枠組みに囚われない“特別支援保育”の検討が必要だと主張したい。この用語は、インクルーシブ環境において、個別に必要な対応を行いつつも、従来の保育・幼児教育がめざしてきた姿を共有する取り組みのことを指す。

#### 4.5 基本方針で示された多職種連携

「難聴児の早期発見と早期療育のための基本方針」には、多職種が連携して「専門性を高める」とある。これは「聴覚、視覚の感覚機能を最大限に活用して音声、手話、文字による筆談など多様な方法で基礎的關係を築き、難聴児の認知、言語、心理等発達全般について支援し、家族と連携しながら長期的な視点で難聴児本人の障害認識、自己実現、社会参加を促す知識及び技術のこと」(厚生労働省, 2022)を指しているという。

養育者が療育の主軸を担う機関を決めるとき、十分な情報を得て、すべての選択肢から自由を選ぶのが良い。しかし現状では、支援拠点への距離と親の経済状況によって自動的に決まる側面がある。瀧尾(2017, p.9)は、「利用する機関や出会う専門家が各家庭で異なり、統一されていない」とまとめている。聴覚特別支援学校と、難聴児向け児童発達支援センター、小児を対象にした言語聴覚士が勤務している耳鼻咽喉科の拠点病院が

それぞれ、都道府県内に0~2カ所(ただし東京、大阪、愛知には3校以上の聴覚特別支援学校がある)ずつあり、自宅から通いやすい拠点の方針が、乳幼児期の介入の方針になることが多い。

親が子の言語発達のために仕事を辞める、聴覚特別支援学校の近くに引っ越すなど、養育者の経済力や力量によって、早期介入の効果が左右される。共働きが増えていることによって、家庭に依存した支援が難しくなっている。また、個々の子どもに合わせた支援を、すべての選択肢から選ぶことも難しい。つまり、多職種連携が進むとしても、どの専門性を持った人に最も依存するかについては、その親子がアクセス可能なエリアにある特別支援学校等の施設、そこまでの距離や、送迎できる人がいるか等によって決まる。様々な専門家の目が一気に注がれ、ある重要な時期にそれに最も適した専門性を持った人が介入するわけではない。もともと専門性がない養育者が、様々な専門家の意見を自分なりに咀嚼して取り入れながら、日常的には家庭で療育を行うことが、介入の前提になっている。

## 5. 国際的な方向付け

### 5.1 家庭を中心とした早期介入指針(FCEI)

アメリカでは、2000年頃には新生児聴覚スクリーニング(NHS)の有効性と、その後6ヶ月までの早期介入開始が効果的ということが示され(Yoshinaga-Itano et al., 1998)、3歳までの早期介入に公的予算がついている。NHSについては、開発当初、生後すぐに難聴を発見しても、親子の愛着形成に困難をもたらすデメリットのほうが大きいのではないかと懸念された。しかし、Yoshinaga-Itanoら(1998)が、言語発達が0歳からのプロセスであること、聴覚活用のため補聴器の音に脳を順応させることなどは、6ヶ月齢前から介入を開始した群のほうが、それ以降に療育を開始した群より、音声言語習得の成績がよいことを示し、NHSから

迅速な確定診断を経た早期介入がスタンダード化した。

国際標準として、早期介入の仕組みについては、家庭中心の早期介入 (Family-centered Early Intervention: FCEI) のベスト・プラクティスが提唱されている (Moeller et al., 2013)。NHS以降、親子関係をケアしながら、養育者の障害受容をサポートし、定期的なアセスメントを行い、適切な時期に適切な介入を受けられるように伴走支援をするとの方針を示している。日本では、先駆的な例外を除き、親が特別支援学校や療育施設などの支援拠点に電話をして、初めて相談がはじまるが、アメリカの例では、新生児を抱えて身動きがとれない養育者の元にプッシュ型の家庭訪問支援が行われる (cf. 高嶋・杉本, 2020)。FCEIは、家庭を中心に据えた方針であるため、子どもの集団生活におけるろう・難聴児のケアについてのさらなる議論が必要である。

## 5.2 障害者の権利条約と最も適当な言語

国連の障害者の権利条約 (CRPD) は、2006年に採択され、2014年に日本も批准した (外務省, 2022 参照)。この条約は、障害者の人権を確保するためのもので、障害を医療モデルから社会・人権モデルへ転換することを目指している。

CRPDでは、その「定義」において手話が言語であることを明言しており、日本も批准にあたって障害者基本法に「言語 (手話を含む)」と明記した。

第21条「表現及び意見の自由並びに情報の利用の機会」には、公的な活動において、手話や点字などの障害者本人が利用しやすい意思疎通の手段を用いることができるようにすること、それとは別に、「手話の使用を認め、及び促進すること」と書かれている。

さらに第24条「教育」には、「手話の習得及び聾社会の言語的な同一性の促進を容易にすること」に加え、「最も適当な言語並びに意思疎通の形態及び手段で、かつ、学問的及び社会的な発達を最大

にする環境において行われることを確保すること」と述べられている。

### (1) 社会性の発達のための言語

CRPDにある「手話の習得及び聾社会の言語的な同一性の促進を容易にする」ための施策は、日本では現在実施されていない。上述のように、就学前までの乳幼児期について、音声言語習得を支える医療的介入はスタンダード化しているが、手話習得の環境整備は進んでいない。

そもそも、ろう・難聴児の「学問的及び社会的な発達を最大にする環境」を構成する「最も適当な言語」は、音声言語なのだろうか。Humphriesら (2014) は、社会的な発達を最大にするのであれば、手話でなければならないと論じている。また、CRPDでは、「手話の習得を容易にすること、つまり手話習得の環境を整える必要性についても述べている。

「発達を最大にする」ために、それぞれのライフステージにおいて、その子にとって「最も適当な言語」を考えることが必要である。就学や就労に「音声日本語」が必要であるために、それに最初から集中すべき、早期から手話習得に使う時間をもたないという考え方は、音声言語がうまく身につかなかったときに、最初から機会があれば身につくはずの手話言語を十全に身につける機会も失う選択である。

### (2) 障害者権利条約委員会の中間審査と勧告

2022年8月には、CRPDの中間審査があり、政府が出したレポートのほか、当事者団体がパラレルレポートを提出し、審査が行われた (外務省, 2022 参照)。このレポートをもとに、委員会は政府への勧告を出した (United Nations, 2022)。この中にろう・難聴児教育に関する重要な勧告が3つあった。医療モデルを廃止すること、手話を公用語化すること、インクルーシブ教育の推進である。

障害の医療モデルでは、障害を治療の対象と見なし、「健常者」(マジョリティ)により近づけるための医療的介入が行われる。一方で社会モデルで



は、社会が多数派である健常者に合わせて設計されているために、障害者であるマイノリティが社会に参加するための「障害」があると看做す。つまり「障害」とは、障害者に帰属するものではなく、社会の側にある参入障壁であると解釈する。障害者が参加しやすいようにできていない社会のシステムを、どのように変え、障害者の人権を取り戻すかが、この条約の焦点である。

日本の現状では、聴覚障害の認定基準、人工内耳の標準治療化が目指されていること、医療が特別支援教育に介入するスキームを作っていることから見ても、医療モデルの脱却は難しいといえよう。ろう・難聴児教育において、補聴や人工内耳手術といった医療的介入を受けて音声言語の習得を目指すことは、マジョリティに合わせるための医療モデルに基づいた対応である。一方で、社会モデルで障害の度合いを測るのであれば、社会参加への障壁が大きい人がより「障害」の度合いが高いことになる。日本社会においては、音声日本語が、社会の主流派言語として、就学や就労に有利な言語である。よって日本語を聞いたとき、どれだけ明確にわかるか、読み書きができるかという面での評価は「社会モデル」に基づく評価であろう。しかし、こうした評価は現在まで行われておらず、医学的に測定可能な、裸耳での聞こえる音圧に従って障害が認定されている。

日本手話を公用語化するという勧告も出た。公用語化をするということは、それがどのような言語であり、どのように習得させ、どこで使うかを決めるということである (Spolsky, 2012)。CRPDには、ろう児の言語的同一性を推進し、どこでも望んだ形で情報保障が受けられることが掲げられている。これをもっと効果的に求めるようにということである。CRPDでは、「手話言語」といったときには、ろう者コミュニティの言語的な同一性が保たれる、社会性を最大にする言語であるために、手話付きスピーチのことを指していない。この勧告に従うなら、視覚的言語である日本手話がどの

ような言語であるかを定め、乳幼児期の“特別支援保育”として日本手話を導入し、あらゆる場面で日本手話によるアクセシビリティが確保できることが目指されるのである。

こうした勧告が出ている一方で、現在の日本の聴覚特別支援学校では日本語の習得を最大化できると考えて、手話付きスピーチを用いているところが多い。手話は聾学校(聴覚特別支援学校)という「隔離」教育の場を作ることで、散在しているろう・難聴児が集まり、それぞれが持ち寄ったジェスチャーでのコミュニケーションが意思疎通の経済化により収束したところに自然発生したもので、周囲の音声言語とは独立に発展するものである。その手話を公用語化するということは、この集団を維持する動機にもなる。しかし、手話公用語化の勧告が出た一方で、各障害種を隔離する特別支援学校での教育ではなく、障害がある子どもが、非障害児と共に学べるようにするインクルーシブ教育の推進も、CRPD委員会から勧告された。

現在まで、補聴技術の向上を背景に、インクルーシブ教育を受けるろう・難聴児は増え続けている。これらの勧告を受け、どのように彼らの手話の習得計画を立て、情報保障を行い、社会性の発達を保障できるだろうか。そして、インクルーシブ教育を志向する地域での就学に向けて、「聞こえとことば」だけでなく、小学校を通して発達していく社会性の基礎を、幼児期に築くためにはどのようにしたらよいだろうか。

## 6. 解決すべき問題

### 6.1 環境を調整する：合理的配慮

#### (1) 領域 人間関係の視点から

人との関わりに関する領域である保育内容「人間関係」は、「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う」領域である (厚生労働省, 2017, 2018) 幼児



期の終わりまでに育ててほしい姿として領域人間関係を中心に育まれる「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」でも、保育者との信頼関係を基盤にして友達同士で関わりを深めていくことが示されている。他者に親しみ、支え合う姿は、幼児期に突然現れる姿ではなく、乳児期からの身近な大人や他の子どもとの日々の関わりからの積み重ねの中で育まれていくものである。領域人間関係では、その発達過程について「子ども同士の自己主張のぶつかり合いによる葛藤などを通して互いに理解し合う体験や、考えを出し合ってよりよいものになるよう工夫したり、一緒に活動したりする楽しさを味わう体験を重ねながら関わりを深め、共感や思いやりなどをもつようになる。」(厚生労働省, 2018, p.211)としている。

子ども同士の自己主張がぶつかり合ういざこざ等の葛藤経験を通して、互いの思いを伝え合い、折り合いをつけることは、自分と他者との思いの違いに気付く経験でもある。1歳以上3歳未満児の保育内容人間関係④で「保育士等の仲立ちにより、他の子どもとの関わり方を少しずつ身につける。」とあるように、保育者には、子ども一人一人が自己を発揮し、日々の生活における様々な場面で他の子どもと多様な関わりがもてるようにする配慮が求められている。

繰り返しになるが、ろう・難聴児にとっては、このような日々の積み重ねを「ことば」を通して経験することが圧倒的に少ない。大原ら(2011)は聴覚障害児と聴児の社会的遊び場面を分析し、子ども同士でのコミュニケーションは聴力レベルや言語能力の要因と相関傾向がみられるのに対し、保育士とのコミュニケーションではこれらの要因との関連性は低いことを示した。このことからろう・難聴児と聴児が社会的関係をもちながら遊ぶための介入支援の重要性が示唆された。就学準備としても、集団生活の中で、ろう・難聴児が遊びを中心とした人との関わりを通して、社会性を育む環境を考えていく必要がある。

## (2) 音の環境

ろう・難聴児は、音を契機とした共同注意からの偶発的学習の機会に乏しい。このために、静かな環境で、マンツーマンで概念を学んでいく必要がある。インクルーシブ保育においてこれを実現するのはかなり難しい。

幼児教育は環境を通した教育であり、子ども集団の中で遊びながら、さまざまな経験を積むため、子ども同士のやりとりに参加することは重要である。しかし、保育所・幼稚園の音環境は、雑音が多く、音量レベルも大きいために、難聴児にとって言語音を聞き取ることは困難である。嶋田(2019)によると、保育所は60-85 dBの騒音レベルにあり、現在まで雑音レベルのコントロールの指針がない(嶋田, 2019)。音はターゲットの音と環境雑音の比が大きくなれば聞き取れる可能性は上がるが、ベースラインの雑音が大きいと、比較的軽い難聴でも、言語音を聞き取れない可能性が高い。

こうした状況で、ろう・難聴児は「引っ込み思案」な子として、保育者と子どもたちとの関わり合いの輪の外に追いやられがちである。杉田(2015)は、ある難聴児について、保育者は他害がなく、集団行動は周りのまねをしてついて行っている様子から問題視していなかったが、難聴児の言語発達の専門性をもつ言語聴覚士が参与観察すると問題が見いだされたと報告している。この難聴児は、ほとんど音声でやりとりされていることを理解しておらず、それに保育者は気づいていなかったという。

この対策として、音環境を調整するということが考えられる。例えば、音が響かない屋外での活動を増やすとか、保育者にデジタルワイヤレス補聴援助システム(ロジャー)などのマイクをつけて、周りの子どもの発言までリスピークして、雑音の少ない音声を入力するなどである。ただ、子ども同士のやりとりをリスピークするのは、結局子どもの生の発言を大人のフィルターを通すことになり、リアルタイムでの関わりあいにも

ならず、子ども同士の間関係構築、多人数会話への参加という面では、あくまで代替手段にすぎない。

## 6.2 体制を整えるために

特別支援学校の乳幼児相談では、養育者の相談をうけることを主務としており、ろう・難聴児に直接指導する目的で運営されていない。また、都道府県の教育委員会の采配によって、予算や人員が決まる不安定な立場である。基本方針では、特別支援学校の「センター的機能を活用する」とあり、特別支援学校に聴覚活用の指導體制を強化するために、言語聴覚士を配置していく方針がある。一方で地域でのインクルーシブ保育のことは、ほとんど考慮されてきていない。

ろう・難聴児が発達障害より発生率が低く散在していること、コミュニケーション手段を同じくする集団で育つことが理想であることから、ろう・難聴児は従来、聴覚特別支援学校に集めることが良いと考えられる。家庭で主に母親がつきっきりで音声言語を教える聴覚言語訓練は、送迎だけでなく、親も授業に参加してきた(金山, 2002)。こうした歴史と、生徒が広域に散らばっている理由からか、聴覚特別支援学校には、旧養護学校である特別支援学校のように送迎サービスがない。放課後デイサービスが送迎サービスを行っているところもあるが、学校主体の公的な送迎については現在まで見直されていない。距離や仕事によって送迎が容易でないために、聴覚特別支援学校に通うのを諦める養育者もいる。

聴覚活用を選択する理由のひとつに、遠方の特別支援学校に毎日送迎することは負担が大きすぎるので、地域の普通校に通えることを目指すというものがある。共働き世代になって、地域の保育所や幼稚園にろう・難聴児を預けざるをえない養育者の割合は増えていることが伺える。全国難聴児を持つ親の会(2021)は小学校入学まで療育に携わるための休業制度や時間的・経済的な支

援の要求を出している。共稼ぎを維持し、かつ難聴児の言語発達を保障しようとするに出てきてしかるべき要求であることは理解できるだろう。

聴覚特別支援学校の在籍児童・生徒数は単調減少を続けているが、これは地域でのインクルーシブ教育を目指すという文部科学省の方針、補聴器・人工内耳の技術の進展と、インクルーシブ教育への指向性によるだけでなく、送迎の負担によって聴覚特別支援学校へ通うことができないために、地域で育てる選択をしている養育者は少なくないと考えられる。

育休の延長で対応できないと、地域の保育所や幼稚園にろう・難聴児が通うことになる。聴覚特別支援学校や難聴児向け児童発達支援センター等での療育を最低限受け、残りの日は保育所等に通うろう・難聴児もいるだろう。杉田(2015)が報告したように、その子の知能が高ければ、周りの様子をうかがいながら、なんとなく活動に参加しているように見せることは可能であるが、実は音声言語での指示ややりとりはほとんど聞こえておらず、集団生活の時間、ずっと言語が無い状態でやり過ごしている可能性は否定できない。子ども同士の関わり合いから偶発的に何か学ぶということがあっても、それはことばを介さない行動主義的で表層的なものとなる。

## 6.3 手話のできる保育士

地域でろう・難聴児を養育するには、現在まで、聴覚活用を行い、音声で話せるような療育を選択する必要がある。前節で述べたように、軽度難聴でも、幼児集団の雑音下では、環境から学ぶことが難しい。

保育所・幼稚園の60-85 dBという雑音環境下で、ろう・難聴児が保育者や他の子どもたちとコミュニケーションするためには視覚的な補助が有効である。手話ができる保育者がいれば、ろう・難聴児だけでなく、周囲の子どもも手話を覚えることができるだろう。

村落手話(shared sign language)は通常の0.1～0.2%より高い割合でろう・難聴者が発生するところに発生する手話言語である。Nyst (2012)は、これまで報告されている事例から、0.5～4%聴覚障害のある人がいる集団で村落手話が発生していると報告している。30人に1人なら3%であり、手話のできる保育者と、ろう・難聴児がいれば、周囲の子どもを巻き込んで、手話でのコミュニケーションが発生し、周囲の子どもを巻き込める可能性は十分にある。

外国人集住地域で、日本語とポルトガル語を話すブラジル国籍を持つバイリンガルの保育者が、ポルトガル語を話す養育者のもとで育った子とその養育者に対応する、多文化共生保育の実践報告はある(佐々木, 2020)。しかし手話保育士の報告はまだ見当たらない。第一著者は個人的に何人か保育士資格を持つろう者を知っている。また、手話での保育を行っている保育園や、手話のできる保育士に育ててもらったというろう者に会ったこともある。それらがどのような効果をもたらしているか、調査研究を行うべきであろう。

## 7. おわりに

他の障害のある児童がインクルーシブな環境での保育・教育を求めるのと同様に、ろう・難聴児も地域で保育を受ける必然性が増している。元来、養育者は療育の専門性を持ち合わせていない。ろう・難聴児の支援は、FCEI (5.1節)で標準化されている家庭を中心とした支援だけでなく、子が長い時間を過ごす保育所等での支援もこれからの課題である。とくに保育所等では、インクルーシブ保育の考え方から、幼児集団の中で保育者との関わり、子ども同士の関わりを成立させる丁寧な介入を行うため、“特別支援保育”の検討を始めるべきだろう。ろう・難聴児の、社会性の発達を最大にするための言語・コミュニケーション手段は、個々のケースによって異なるが、視覚的な関わり

方の技術をもった保育者の養成が必要だと我々は考えている。就学準備として、聞こえ・ことば・文字を身につけるために、音声を聞いて音韻意識を確立することだけに集中せず、社会性の発達の重要性に照らし、保育者や仲間とコミュニケーションが円滑に進む方法を選べる環境構成が、必要である。これを“特別支援保育”として展開したい。

音声言語の習得について、従来、言語聴覚士や聴覚特別支援学校の教諭が親子を指導してきたが、ベースラインとして、家庭で養育者が中心となって子どもにインプットするという大きな負担がある。片親が家庭で療育を一手に担うことを条件に早期介入の方向性を決めると、その親の技量が大きく影響する。それが子どもにとって「最も適当な言語及びコミュニケーション手段」を取ることに繋がっているか、検証する必要があるだろう。まず、ろう・難聴児にとって音声言語の習得は、偶発的学習でなく、意図的学習になるため、ある程度分析的に日本語を積み上げていく必要がある。よって、親がその分析的な見方に沿って言語の教育を提供できるか否かによって、子の音声言語習得のアウトカムは異なると予想できる。一方、手話言語がその子に合っていると、親が手話を第二言語として習得するには時間がかかる。その上、手話で子どもに関われるようになるためには、通常の手話学習の課程とは異なるカリキュラムが必要だが、現在まで明示的なカリキュラムは存在していない。よって、手話を知らなかった親が手に負えるものではなく、幼児の発達の知識を備え、子どもと手話でのコミュニケーションができる人材が介入することが望ましい。

現在の経済的状況を背景に、片親の専従をやめ、ろう・難聴児を子ども集団に参加させることを考え、遊びを通じた偶発的学習を期待するのであれば、保育所の雑音を減らして音声を聞き取ることができるように調整するのは難しいだろう。



現在の聴覚特別支援学校では、手話付きあるいはその他の視覚的キューを伴う音声での会話が、スタンダードになっており、1人1人の子にあった介入を行うトータルコミュニケーション(TC)が主流である。しかし、介入が大きいことで、子どもたちは仲間との横のつながりを形成しづらく、仲間とコミュニケーションするにも大人を仲介することになる。

聞こえない子どもは集めておくと手話言語を作ることがわかっており、社会性の発達を最大にするためには自然に発生した手話言語が重要だという主張がある。このため、ろう・難聴児が参加する子ども集団では、手話を使うことが望ましい。しかし聴覚障害の発生率から考えて、集団を作ろうとすると、保護者の送迎の負担が大きくなり、実現のハードルが高い。これらの問題を見据えて保育の場でどのようにろう・難聴児を受け入れるか、鳥越(2016)が紹介するco-enrollmentなどの国際的な先事例をまとめ、新たな“特別支援保育”の行える体制を整える必要がある。幼児期には就学に向けて、「聞こえとことば」だけでなく、社会性の発達を促し、インクルーシブ教育に対応できるレジリエンスの確立が目指されるべきであろう。

また、ろう・難聴児は、その発生頻度から散在していることが多く、乳幼児期からの家庭向けにはオンラインでの相談支援、手話動画配信など、ICT活用が有効だと考えられる。また、テレビ番組に字幕がつく割合も増え、音声認識技術の向上に伴って、スマートフォン等での音声文字変換ツールの使用のハードルも下がっている。このため、養育者や本人のICTスキルによって、得られる支援や情報に差が出ることも予想される。ICTの活用とその限界を把握し、対面での支援の強化を同時並行的に進めることが、今後求められるようになるだろう。

## 参考文献等

- 長南浩人(2005) 聴覚障害児の音韻意識に関する研究動向. 特殊教育学研究, 43(4), 299-308.
- Emmorey, K., & Lee, B. (2021) The neurocognitive basis of skilled reading in prelingually and profoundly deaf adults. *Language and Linguistics Compass*, 15, e12407.
- 遠藤利彦(編)(2017) 平成27年度国立教育政策研究所プロジェクト研究報告書 非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書. 国立教育政策研究所.
- Fujino, H., Fukushima, K., & Fujiyoshi, A. (2017) Theory of mind and language development in Japanese children with hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 96, 77-83.
- 福島邦博(2010) 聴覚障害児の言語発達支援 全国における現状から. *小児耳鼻咽喉科学*, 31(3), 220-223.
- 古屋義博(2018) 保育士養成教科目「障害児保育」の教授内容についての考察. *山梨大学教育学部紀要*, 26, 27-35.
- 外務省(2022) 障害者の権利に関する条約(略称: 障害者権利条約). [https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index\\_shogaisha.html](https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html) (2022年11月29日 最終閲覧).
- 雁丸新一・鄭仁豪(2021) 我が国の聴覚障害教育における手話の活用に関する文献的考察. *障害科学研究*, 45, 77-89.
- 原田公人(2014) ろう学校における教育. 加我君孝(編), 新生児・幼小児の難聴一遺伝子診断から人工内耳手術, 療育・教育まで—(pp.111-115). 診断と治療社.
- Hayashi, A., & Tobin, J. (2015) *Teaching embodied: Cultural practice in Japanese preschools*. University of Chicago Press. (林安希子・ジョセフ・トービン(2019), 幼児教育のエスノグ



- ラフィー日本文化・社会のなかで育ちゆく子どもたち。明石書店。)
- 廣田栄子(2013) 乳幼児難聴の聴覚医学的問題「早期診断と早期療育における問題点」. *Audiology Japan*, 56, 199-211.
- Humphries, T., Kushalnagar, R., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2014) The right to language. *The Journal of Law, Medicine, and Ethics*, 41, 872-884.
- 神田幸彦・吉田晴郎・原稔・木原千春・伊藤亜紀子・林田幸子・高橋晴雄(2018) 人工内耳装用児の通常学校進路状況とそれに影響する因子について. *Audiology Japan*, 61(4), 277-286.
- 金山千代子(2002) 母親法ー聴覚に障害がある子どもの早期教育. ぶどう社.
- 狩野桂子・玉田さとみ(2022) ろう児の思考スタイルーろう児は「聞こえない聴児」ではない. バイリンガル・バイカルチュラルろう教育センター(監)・阿部敬信(編), 聞こえなくても大丈夫!: 人工内耳も手話も (pp.79-129). ココ出版.
- Kasai, N., Fukushima, K., Omori, K., Sugaya, A., & Ojima, T. (2012) Effects of early identification and intervention on language development in Japanese children with prelingual severe to profound hearing impairment. *Annals of Otology, Rhinology and Laryngology*, 121(4), 16-20.
- Kelly, C., Morgan, G., Bannard, C., & Matthews, D. (2020) Early Pragmatics in deaf and hard of hearing infants. *Pediatrics*, 146, pp.S262-S269.
- 木村晴美・市田泰弘(1995) ろう文化宣言ー言語的少数者としてのろう者. *現代思想*, 23, 354-362.
- 古賀松香・松井愛奈・佐久間路子・伊藤理絵・深津さよこ・松原未季・内田千春(2022) 領域「人間関係」の専門的事項に関する調査研究レビュー. *乳幼児教育・保育者養成研究*, 2, 3-24.
- 厚生労働省(2012) 障害児支援の体系ー平成24年児童福祉法改正による障害児施設・事業の一元化ー. <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokus-hougaihokenfukushibu/0000117930.pdf> (2022年11月29日 最終閲覧).
- 厚生労働省(2017) 保育所保育指針. <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> (2022年11月29日 最終閲覧).
- 厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説. <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf>(2022年11月29日 最終閲覧).
- 厚生労働省(2021a) 国民生活基礎調査の概況 I : 世帯数と世帯人員の状況. <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa21/dl/02.pdf> (2022年11月29日 最終閲覧).
- 厚生労働省(2021b) 児童発達支援センターの位置づけについて(障害児通所支援のあり方に関する検討会 第1回 資料4). <https://www.mhlw.go.jp/content/12401000/000791881.pdf> (2022年11月29日 最終閲覧).
- 厚生労働省(2022) 難聴児の早期発見・早期支援に関する基本方針(2022年2月25日 掲示). <https://www.mhlw.go.jp/content/12401000/000902484.pdf> (2022年11月29日 最終閲覧).
- クアク・ジョンナン(2017) 日本手話とろう教育: 日本語能力主義をこえて. 生活書院.
- Meristo, M., Falkman, K. W., Hjelmquist, E., Tedoldi, M., Surian, L., & Siegal, M. (2007) Language access and theory of mind reasoning: Evidence from deaf children in bilingual and oralist environments. *Developmental Psychology*, 43, 1156-1169.

- Mitchell, R. E., & Karchmer, (2004) Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4, 138-163.
- Moeller, M. P., Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A., & Holzinger, D. (2013) Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: An international consensus statement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(4), 429-445.
- 文部科学省教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(2017) 教職課程コアカリキュラム. [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442\\_1\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf) (2022年11月27日最終閲覧).
- 中島武史(2018) ろう教育と「ことば」の社会言語学—手話・英語・日本語リテラシー—. 生活書院.
- Newport, E. L., & Meier, R. P. (1985) The Acquisition of american sign language. In Slobin, D. I. (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol.1, *The Data*, pp.881-938, Lawrence Erlbaum Associates.
- Nyst, V. (2012) Shared sign language. In Pfau, R., Steinbach, M., & Woll, B. (eds.), *Sign language: An international handbook*. De Gruyter Mouton, 552-574.
- 岡典栄(2012) 日本手話:書きことばを持たない少数言語の近代. 博士論文, 一橋大学.
- 大原重洋・廣田栄子(2015) 聴覚障害児の社会的遊びにおける協同的ナラティブ産生とメタプレイとの関連性の検討. *音声言語医学*, 56, 154-165.
- 大原重洋・廣田栄子・鈴木朋美(2011) インクルーシブ環境(幼児教育・保育施設)における聴覚障害児の社会的遊びとコミュニケーション状況および、関連要因の検討. *Audiology Japan*, 54(3), 230-238.
- 佐々木由美子(2020) 多文化共生保育の挑戦—外国籍保育士の役割と実践. 明石書店.
- Schick, B., de Villiers, P., de Villiers, J., & Hoffmeister, R. (2007) Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development*, 78, 376-396.
- 嶋田容子(2019) 0. 1. 2歳の子どもの〈音〉〈音楽〉を聴くことに関する特性—保育園・幼稚園の音環境を考える. *音楽教育実践ジャーナル* 15, 95-103.
- Spolsky, B. (2012) What is language policy?. In Spolsky, B. (ed.), *The Cambridge handbook of language policy*, Chapter 1. Cambridge University Press.
- 杉田律子(2015) 聴覚障害乳幼児の早期発見・早期療育の動向と保育所・幼稚園における聴覚障害乳幼児への支援について. 兵庫大学短期大学部研究集録, 49, 13-24.
- 高嶋由布子・杉本篤史(2020) 人工内耳時代の言語権—ろう・難聴児の言語剥奪を防ぐには—. *言語政策*, 16, 1-28.
- 瀧尾陽太(2017) 聴覚障害児の親支援における文化言語モデルの重要性—モード選択に至るまでの親の経験における「ろう者との出会い」—. 社会福祉事業大学大学院, 修士論文.
- 田中美郷・芦野聡子・吉田有子・上田千尋・瀧元美和・針谷しげ子(2020) 聴覚障碍児教育における聴覚口話 vs. 手話論争を我々は如何にして止揚したか. *Audiology Japan*, 65(5), 411.
- 田上隆司・森 明子・立野美奈子(1983) 手話のすすめ. 講談社現代親書.
- テクノエイド協会(2012) 聴覚障害児の日本語言語発達のために—ALADJINのすすめ. 厚生労働省感覚器障害戦略研究報告書.
- 鳥越隆士(2016) 手話の活用とインクルーシブ教育の共存をめざして. *手話・言語・コミュニケーション*, 3, 68-110.

上農正剛(2019) 聴覚障害児の二言語教育における各言語の位置づけ. 九州保健福祉大学研究紀要, 20, 35-43.

United Nations (2022) Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Concluding Observations on the Initial Report of Japan. (障害者権利条約委員会 総括所見. <https://www.mhlw.go.jp/content/12601000/001001554.pdf> (2022年9月22日)) (2022年11月29日 最終閲覧).

脇中起余子(2013) 「9歳の壁」を超えるためにー生活言語から学習言語への移行を考えるー. 北大路書房.

World Health Organization (2021) Deafness and Hearing Loss. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss> (2022年11月29日 最終閲覧).

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K., & Mehl, A. L. (1998) Language of early- and later-identified children with hearing

loss. *Pediatrics*, 102, 1161-1171.

全国難聴児を持つ親の会(2021) 難聴児の早期発見、早期療育のために自治体に求めること(第2回難聴児の早期発見・早期療育推進のための基本方針作成に関する検討会資料) <https://www.mhlw.go.jp/content/12401000/000785147.pdf> (2022年11月27日 最終閲覧).

## 付記

本研究は、JSPS 科研費基盤研究B「やさしい日本語を鍵概念とする言語教育、言語研究、言語政策に関する総合的研究」(研究代表者 庵功雄、助成番号JP 21H00536)、博報堂教育財団 2022年度第17回児童教育実践についての研究助成「『言葉で伝え合い、考え、議論する』道徳教育の開発:受け入れられない『ごめんね』を伝え合う」(伊藤理絵、助成番号2022-012)の助成を受けたものです。





原著論文

園庭評価指標を用いた園内研修  
— 語りから導き出せる園庭の価値の再評価 —

On-the-Job Training Using Playground Evaluation Indicators  
— Reassessment of the value of one's playground derived from narratives —

中田 範子 (東京家政学院大学)      香曾我部 琢 (宮城教育大学)      石倉 卓子 (富山国際大学)      竹田 好美 (富山国際大学)

作成した「園庭評価指標2.0」を用いた園内研修での保育者の語りを質的に分析し、保育者の自園の園庭の価値への再評価について考察することを目的とする。都内保育園の保育者6名を対象に園内研修を実施して得られた言語データを「園庭での子どもの遊びや援助をどのように語り、語りの過程でどのようなことを自覚化し新たな気づきが得られたのか」に着目して、SCATの手法で分析した。

その結果、保育者は子どもの姿や援助の方法を具体的に語りながら、把握した点や援助方法の決定理由等援助の意図や方向性を解釈し、園庭での子どもの遊びに意義を発見し、今ある園庭に対する多面的な物理的特性に新たに気づいていった。指標をもとに語ることで、子どもの園庭での遊びや自分の援助に意義や意味を見出し、自覚化することが、園庭の面積等の物理的な豊かさの度合いでは評価しきれない、園庭の機能を見出し、自園の園庭への新たな価値づけや再評価に繋がると考察する。

キーワード：園庭、園内研修、園庭評価指標、SCAT、保育者の語り

問題・目的

近年、「幼児教育の実践の質向上に関する検討会」(文部科学省)、「保育所における保育の質確保・向上に関する検討会」(厚生労働省)が実施され、乳幼児期の教育・保育の質の向上について議論され、それぞれ2020(令和2)年に報告を行っている。厚生労働省における検討会の「議論のとりまとめ」では、我が国の文化的・社会的背景を踏まえた「保育の質の基本的な考え方」が示され、「保育の質は、子どもが得られる経験の豊かさと、それを支える保育の実践や人的・物的な環境など、多層的で多彩な要素により成り立つ」と述べている。そして、「子どもにとってどうか」という視点が、保育の質を考える上での基盤となり、「遊びの重視」「一人一人に応じた関わりや配慮」「子ども相互の育ち合い」等を重視している。また、文部科学省及び厚生労働省の検討会の報告では、保育の質向

上のための具体的な方策や取組を示し、それらの方策や取組は、「関係者が共通理解を持って、主体的・組織的・協同的に行われるものである」とし、保育現場においては、要領・指針が基盤となり、「評価・研修等の様々な方策や取組」を「園内で理解を共有し、一貫性を持って実施する」ことが重要となってくる。ここで言う「評価・研修」とは、保育者による日々の実践の「振り返り」が基盤となって、子どもの姿を記録し、対話し、保育の計画に繋がるというサイクルを意味している。保育者がそのサイクルを主体的・継続的に行い、語り合う同僚性を育む職場風土の形成とリーダー層のマネジメントが質の向上の鍵となるだろう。

また、子どもが豊かな経験を得るには、多様な環境が必要であり、園庭環境の在り方も重要である。発達保育実践政策学センターの調査報告(2018)では、園庭の物理的環境が多様であれば子どもの経験も多様になる、砂場が特に多様な経験ができ

ると推察し、茶谷(2017)は、自然保育ポータルサイトでの保育者の記述を通して、不思議さや怖さなどの複雑な経験も幼児の豊かな心情を涵養するという可能性について述べている。また、竹田ら(2020)は、「園庭での子どもはどのような豊かな経験をしているのか」という視点から、石倉ら(2020)は、「園庭での子どもの思いを捉えて保育者はどのような援助をしているのか」という視点から、それぞれ構成要素を導き出している。筆者らは、子どもが豊かな経験を得られる園庭環境の在り方と、その環境を有効活用する保育者の直接的な援助を一体的に捉え、よりよい教育・保育を展開するための保育者の資質向上プログラムの開発を目指している。その過程では、園庭を評価する指標を作成し、その指標を援用したカリキュラム・マネジメント(園内研修)を実施し、園内研修の様子を踏まえて園庭評価指標の改良を繰り返している。最終的に、より質の高い保育を実現できる園庭を保育者自身が日々環境構成し、保育を積み重ねることで、さらに指標をブラッシュアップしていくことを目指す。さらに具体的に述べれば、第一に、自分たちの園庭の価値を再評価するツールとして、園内研修において園庭評価指標を活用すること、そして、第二に、園庭評価指標を活用した園内研修を実施するプロセスの中で、保育者の園庭での子どもの遊びの援助や環境構成についての暗黙知を可視化し、保育者同士が連携しながら、「共通理解を持って、主体的・組織的・協同的に行われる」ツールとなることを目指している。

ここで、筆者らの現在までの園庭評価指標の作成と研究協力園における園内研修の実施について紹介する。

## 1. **園庭評価指標1.0**の作成に至るまで

竹田ら(2020)、石倉ら(2020)の知見をもとに、ジョイントディスプレイを作成して混合研究法で得られた87項目の指標に、中田ら(2021)で得ら

れた結果を加え、「園庭環境を評価する基本100項目の指標」を作成した。この指標を、A県B保育園及びC県D保育園の熟達保育者と若手保育者計4組が分類し、それぞれにラベル付けを行った結果、B保育園、D保育園ともに、11のグループに分類された。2組の熟達した保育者は、A県B保育園(3名)、C県D保育園(2名)の二つの保育園に所属する保育者で、いずれも経験年数20年以上である。また、若手保育者はそれぞれB保育園3名、D保育園2名であり、経験年数は5年未満である。

その後、「専門家の集団の合意に基づき、尺度特性の用語と定義、および標準的な基準を設定するために作成された、健康関連尺度の選択に関する合意に基づく指針(土屋, 2015)」として示されたCOSMIN(Consensus-based Standards for the selection of health Measurement Instruments)のチェックリストに基づいた評価指標を作成した。具体的な手順を次に説明する。

3名の園庭研究者(本論文の著者)は、各項目のB保育園、D保育園の2園の熟達保育者による分類に着目して照らし合わせ、共に同じ分類と判断した項目が複数ある場合は、その中から妥当だと思われる項目を1つ抽出した。一方、熟達保育者が行った分類に、同じ組み合わせがない項目については、2園の若手保育者の分類に着目して改めて検討し、精査と抽出を繰り返した。なお、項目を抽出する際には、保育者が理解しやすいこと、汎用性の高いこと、子どもの主体性が大切にされていることを基本とした。その結果、指標は41項目に集約された。これを**園庭評価指標1.0**とした<sup>注1)</sup>。

## 2. **園庭評価指標1.0**の園内研修での活用と**園庭評価指標2.0**の作成

A県B市のC保育園で、4名の保育士による園庭評価指標1.0を用いたカンファレンスを実施した。カンファレンスでは、44項目すべての項目について検討をおこなった。カンファレンスは、

1時間11分7秒行われた。参加した保育者は、20年以上の保育士経験年数のある熟達者が3名、経験年数3年目の保育者が1名であった。

その結果、41項目では、日常的なカンファレンスをするには多すぎることと、評価項目がいくつか同じような内容で、結果的に同じような話し合いが行われた項目があったため、項目数をさらに精査することとした。精査の結果、表1のような意見が保育者から出た。そこで、園庭評価指標の項目数を28項目にし、『園庭評価指標2.0』に改訂を行った。

表1に示す保育者からの意見や修正点を踏まえ、より取り掛かりやすい研修にするために、1時間程度で実施できる項目数となるよう、再度各項目の内容を精査した。本研究では、園庭評価指標を用いた園内研修の実施し、保育者が語る自園の園庭での子どもの姿と保育者の援助を質的に分析することを通して、自園の園庭の価値の再評価に向けた方策について考察することを目的とする。

## 方法

園庭評価指標2.0を活用しながら園内研修を実施し、保育者から得られた言語データをSCAT分析した結果から、園庭における子どもの遊びへの保育者の援助の関連要素を見出す。

### 1. 園内研修の実施方法

表2に示す園庭評価指標2.0の28項目のうち、調査者が5項目(No.1, 2, 3, 4, 5)と参加者が語りたい項目を数項目選択し、参加した保育者が項目ごとに該当する子どもの姿や保育者の援助などを語る形で園内研修を進めていった。その際には、園内研修に参加した保育者と調査者がオンライン(Zoom)でつながりながら行った。なお、途中、保護者対応のために退席した保育者がいたため、各参加保育者の回答項目数にはばらつきがあったことを付記する。

表1 保育者から出た意見・修正点と園庭評価指標2.0の作成にあたっての修正方法

保育者から出た意見・修正点	修正方法
各項目の想定する年齢が不明確	各項目の内容を精査し、3歳未満児用の項目か3歳以上児用の項目かを明確にする。しかし、両方一緒に記載したほうが、先を見通しながら、援助する視点が見いだせるため、併記する形にする。 想定する年齢にあった表記に修正する。例えば、「法則性に気づく」「方法」「問題解決」はどちらかという以上児に見られる姿で、「特性に興味を持つ」「特性を楽しむ」はより未満児に見られる姿である。「自由に～する」という表現は未満児、以上児のどちらにも当てはまるのではないかと。
文字だけで短時間で状況をイメージするのは難しい。	各項目を遊びの種類、素材別に分類して、イメージしやすくする。
この園内研修を通して、保育者は何を指すのかを設定するとよいと思うが、今回は、以下のような点が見いだされた。 ① 子どもたちの姿を振り返りながら言語化すること。 ② 普段関わっている何気ない子どもの遊びにも価値づけができ、またその価値を確認・共有できた。 ③ ファシリテーターがいなくてもできる研修の在り方を今後も開発していきたい。	園内研修の冒頭で、何を指すのかを確認し合う時間をとる。 研修の時間は1時間を限度とし、勤務時間中に気軽な気持ちで参加できるようにする。 今後も、より実効性のある指標を作成し、短時間で、保育者だけで、往還性のある・連続性のある研修の在り方を探る。

表2 園庭評価指標2.0 (未満児:3歳未満児、以上児:3歳以上児を意味する)

項目	遊びの種類	対象
1. 園庭で子どもが空を見上げたり、思い切り走ったりするなど解放感を感じられていますか。	共通	未満児・以上児
2. 園庭や公園等での斜面の遊びを楽しめるような工夫や配慮をしていますか。		未満児・以上児
3. 坂ののぼりおりなど、子どもがやろうとしていることと安全面について、子どもの動きをよく見ながら判断して援助をしていますか。		未満児・以上児
4. 園庭のどこで自然物を使った遊びを展開できるかを把握し、子どもがその自然物に自由に関わることのできる環境を整えていますか。		未満児・以上児
5. 近所の公園で可能な経験と園庭で可能な経験は何かを丁寧に考えていますか。		未満児・以上児
6. 砂遊びを通して、素材への関わり方や道具の操作方法等を見出す子どもの姿に共感しながら援助をしていますか。	砂遊び	未満児
7. 砂遊びや水遊びで使うシャベルやじょうろなどの使い方を子どもに伝えたり、雨桶などを使ったダイナミックな遊びを展開したりできるような環境を整え園庭での遊びを楽しめるよう配慮していますか。		未満児
8. 砂を使って大きな山を作るにはどうすればよいかなど、身近な素材を使って、考えながら試し、問題解決することを子どもと一緒に楽しんでいますか。		以上児
9. 砂場遊びでシャベルや雨桶などの道具を使って遊びを楽しむ中で、子どもたちが様々な自然物の物理的特性に気付いたり発見したりしていることを感じていますか。		以上児
10. 砂場での水路作りなどで、子どもが自分のもっている力を十分に発揮し、試したり工夫したり試行錯誤しながら遊びに集中できるような環境が整っていますか。		以上児
11. 子どもが、泥団子や砂団子などに繰り返し挑戦し、どうしたらうまく作れるか素材の特性を捉えながら関われるよう配慮していますか。	泥遊び	未満児
12. 泥団子づくりや山づくりなど、砂や土などの可塑性のある素材を用意し、それらを用いて子どもへの声がけや関わりなどの直接的な援助を行っていますか。		以上児
13. 水や自然物を集めたり、活用したりしながら遊びを展開することを子どもと一緒に楽しんでいますか。	水遊び	未満児
14. 水遊びで水鉄砲を楽しむ中で、友達の遊ぶ様子を見て自分の遊びに取り入れれたりできるように、園児の様子に応じて材料や道具を用意したり、見守ったり言葉掛けをしたりしていますか。		以上児
15. 色水遊びなどを通して、子どもたちの自然物の特性などに対する気付きや発見に共感したり、道具の扱い方を体得しながら遊びを展開できるよう援助したりしていますか。	色水遊び	未満児
16. 草花や実を使った造形遊びやケーキ屋さんなどのままごとで、楽しんで素材を集めたり使ったりできるように、園児の様子に応じて材料や道具を用意したり、見守ったり言葉掛けをしたりしていますか。		以上児
17. 草花や実を使った造形遊びや色水遊びなどで、楽しんで素材を集めたり使ったりするときに、自然物の色の気付きを促す子どもへの援助や、色が出る素材や色を出す方法の工夫の仕方を伝えていますか。	草花・枝の遊び	未満児
18. 草花や木の枝、小石などの自然素材を用いたお店屋さんごっこができるような環境構成を行い、それらの自然素材の特性を踏まえた上で、遊びが発展するような声がけや関わりなどの直接的な援助を行っていますか。		以上児
19. 木の实を使ったケーキ屋さんなど、子どもが、身近な素材の特性に興味をもつ姿に共感しながら、援助をしていますか。	木の実の遊び	未満児
20. 木の实や草花などの自然物を集め、その集めたものをごっこ遊びや砂遊びに取り入れようとしている子どもの姿を認め、さらに発展していけるような援助をしていますか。		以上児
21. シャベルやジョーロなどの道具を用意し、かき氷屋さんなど、身近な素材を集めて特性を感じとれる遊びを子どもと一緒に楽しんでいますか。	氷遊び	未満児
22. 氷作りやかき氷屋さんごっこ等を通して、氷が得意な状況を子どもと一緒に考えたりそのような環境を作ったりしていますか。		以上児
23. アゲハ蝶やダンゴムシなどの虫探しや草花採集など、子どもが生き物を探し、それらを採取できるような環境を構成し、声がけや関わりなどの直接的な援助を行っていますか。	虫遊び	未満児
24. 昆虫探しなどを通して、様々な生態を発見する子どもの姿に共感しながら、図鑑で調べるなどして探究する経験につながるような援助をしていますか。		以上児
25. 園庭で遊ぶ中で、子どもの気持ちに共感しながら、順番を守るなどの子どもなりのルールを遵守する援助をしていますか。	ルールのある遊び	未満児
26. 鬼ごっこなどで、仲間を増やしたり、子どもが自分たちでルールを変えたりしながら遊びを楽しめるような援助をしていますか。		以上児
27. 子どもが身体を動かすことを楽しみながら、互いに競争し合いたくなるような声がけなどの援助を行っていますか。	挑戦的な遊び	未満児
28. 園庭では、何度も何度も挑戦して、じっくりと時間をかけて子どもが遊びに取り組めることができるように、声がけや関わりなどの直接的な援助を行っていますか。		以上児



表3 所要時間及び参加保育者、使用項目

	所要時間※	参加保育者		園庭評価指標2.0の 使用項目
1回目	50分10秒	3歳未満児 担当保育者 3名	0歳児担当保育者1名	1,2,3,4,5,6, 13,23,25
			1歳児担当保育者1名	
			2歳児担当保育者1名	
2回目	51分30秒	3歳以上児 担当保育者 3名	3歳児担当保育者1名	1,2,3,4,5,8,18,26
			4歳児担当保育者1名	1,2,3,4,5,10,26
			5歳児担当保育者1名	1,2,3,4,5,8,18,26

※事前説明の時間は含まず

### (1) 調査協力園の概要

東京都E区にあるF保育園である。0歳～5歳まで定員約100名の規模を有し、研究代表者が日頃から園内研修で関わっている園でもある。

### (2) 調査日時等の詳細

園内研修は、2022年6月7日(火)午後の2時間程度2回に分けて実施した。所要時間と参加保育者、園庭評価指標2.0の使用項目を表3に示す。

### (3) 事前説明

園庭に対する問いかけに関して事例を思い出して語ってもらい、園庭のよさを発見するための研修であること、リラックスして話して欲しいこと、将来的には、外部講師を必要とせず、自園において短時間で活用できるような研修に役立てられるよう、指標を精査して提案することを説明し、参加者の同意を得た上で調査を実施した。

## 2. 分析方法

本研究では、園庭評価指標を用いてF保育園の保育者を対象にした園内研修を実施し、どのようなことが語られていたのかを導き出すために、質的データ分析のための手法SCATを用いた。なお、園内研修参加保育者が該当する事例を語る際には、現在の担当クラスの子どもについて語ることを条件とすることはしなかった。そのため、3歳未満児クラスの担当保育者は、昨年度担当したクラスの様子を踏まえて現在の子どもの姿を語る場面が見られたため、分析の際には、年齢ご

との分析は避け、3歳児未満児クラスと3歳以上児クラスに大別した形で分析した。

### (1) 質的データ分析のための手法「SCAT」について

SCAT (Steps for Coding and Theorization)とは、観察記録や面接記録などの言語データをセグメント化し、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案して付していく4ステップのコーディングと、そのテーマや構成概念を紡いでストーリーラインと理論を記述する手続きとからなる分析手法である。この手法の意義は、分析手続きの明示化、分析の初段階への円滑な誘導、分析過程の省察可能性と反証可能性の増大、理論的コーディングと質的データ分析の統合である(図1参照)。

また、SCATによる分析の特徴として、単一事例データなどの比較的小規模な質的データ分析にも有効である点、分析の過程が四つのステップで明示的に残る点、分析の過程で意味の繋がりを持ったストーリーラインが記述される点の三つが挙げられる。分析過程が明示化されることで、分析者自身が分析の妥当性(Flick, 2006)を確認する機会となる(省察可能性を高める)だけでなく、分析者以外(読者も含む)が分析の妥当性を確認する(反証可能性を高める)ことにも役立つ(大谷, 2011)。

発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ：構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
M先生	<p>【園庭評価項目1】園庭で子どもが空を見上げたり思いきり走ったりするなど開放感を感じられていますか。</p> <p>空を見上げたり、っていうワードが結構子どもたちに当てはまって、園庭とか出ると周りの音にすごい興味を持っていて、ヘリコプターや飛行機の音がよく聞こえてくるんですね。なので、それで空を見上げたり、そこがきっかけで、高い木とかツリーハウスとかもあるんですけど、いろんなところに上を見上げて興味を広げてる姿が見られて、開放感を感じられてるかわからないんですけど、すごい表情も気持ち良さそうなので、そこも開放感に繋がっているじゃないかなと思います。</p> <p>《調査者》空を見上げるきっかけってやっぱり音？飛行機とか音なんじゃないかな。</p> <p>音が一番多い気がします。</p> <p>《調査者》ちょうど飛行機が通るような場所なんですか？よく通ってますね。</p>	<p>周りの音にすごい興味</p> <p>空を見上げたり</p> <p>上を見上げて興味を広げる姿</p> <p>すごい表情も気持ち良さそう</p> <p>解放感</p>	<p>視覚以外の感覚を使って周囲の響きに関心</p> <p>音を出して飛んでいるものに視線を向ける</p> <p>高所の空間</p> <p>視線を上に向けて関心の対象を増加させる</p> <p>自分の世界の広がり</p> <p>新たに世界を見つけた緊張の緩和</p>	<p>五感</p> <p>注意</p> <p>大きな音を立てながら移動するもの</p> <p>視野の広がり</p> <p>生活世界の広がり</p> <p>飛行物体</p>	<p>聴覚による新たな世界の気づき</p> <p>新たな世界と緊張の緩和</p>	<p>緊張の緩和のみではなく、ワクワク感もあるかも。</p> <p>映画「マトリックス」</p>
K先生	<p>F保育園、園庭が屋上にもあるんですけど、その屋上の遊具側が、植物が遊具を挟んでトラックみたいなコーナーがあるんですけど、そこを何周も何周も思いきり走る姿がよく見られます。</p> <p>《調査者》あそこですか。エレベーター上って、上がって降りたところの裏っ側みたいなのですか？遊具があんまりない…。</p> <p>はい、あ、遊具がある方です。</p> <p>《調査者》ある方ですか。そこをぐるぐる回るような。</p> <p>はい、コーナーがあって、走るコーナーがある、そこを何周も何周も友達と走ってます。</p> <p>《調査者》それは何歳児、2歳児の子どもたち？</p> <p>でも結構1歳児からみんな走ってますよ。</p>	<p>トラックみたいなコーナー</p> <p>何周も思いきり走る姿</p> <p>何周も何周も友達と走ります。</p>	<p>走り回れる場所</p> <p>何度も精一杯走る</p> <p>友達と一緒に</p>	<p>走り回れる物理的特性の環境</p> <p>複数回</p> <p>精一杯</p> <p>周回する</p> <p>走る</p> <p>友達と一緒に</p>	<p>体全体を使って感じ取る開放感</p> <p>友達と一緒に繰り返して感じる</p>	<p>空間の物理的特性は関連性あり</p>

図1. SCAT分析表（一部抜粋）

## (2) 言語データの分析

Zoomでの音声データを言語データに変換し、2022年7月16日(土)にオンライン会議(Zoom)にて、論文著者全員がSCAT分析の手法について共有し、分析を行った。

分析者がデータ中の注目すべき点として語句を抜き出し記述する「<1>データ中の着目すべき語句」、着目した個別的な事象を一般的な概念で記述する「<2>それを言い換えるためのデータ外の語句」、分析対象データの文脈で<2>の説明を記述する「<3>それを説明するための語句」、<1>から<3>までに基づいてそれらを表すようなテーマを捉えて概念化して記述する「<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った(コーディング)。さらに、<1>から

<4>のコーディングを行いながら、同じ分析対象データの他の部分などと比較・検討し、フォローアップインタビューが必要だと考える点などを「<5>疑問・課題」として書き出した。

次に、ストーリーラインの記述を行った。SCATを用いた分析におけるストーリーラインは、「データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を主に<4>に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したもの」(大谷, 2008)と定義されている。分析者は、表層の文脈であるデータを、<1>から<4>までのコーディングによってデータの深層に迫りながら脱文脈化し、テーマ・構成概念を紡ぐことによって再文脈化し、深層の文脈としてストーリーラインとして記述した。最後に、再文脈化され複合的・構造的な記述となった

ストーリーラインを断片化することによって理論記述を行う。小規模データから一般化可能な理論を得ることはほぼ不可能であり(大谷, 2008)、ここでいう理論とは、一般的・普遍的原理ではなく、このデータ分析から言えることである。

### 3. 倫理的配慮

取得されたデータは、その用途は研究だけに限定されること、データを論文や著作などに掲載する際には、事前にその情報を伝え、承諾を得て、個人名などの個人情報消すなどの処理をした上で利用することを説明し、同意を得た上で研究を実施した。また、本研究の調査に参加する保育者については、園長との相談の上で決定した。なお、本研究は、令和3年10月、東京家政学院大学倫理委員会の研究倫理審査(第30号)、また、令和4年3月、富山国際大学倫理委員会で承認されている。

## 結果・考察

### 1. ストーリーライン

得られた言語データをSCATの手法で3歳未満児、3歳以上児別に分析をした。「園内研修では、園庭での子どもの遊びや保育者の援助を保育者はどのように語り、語りのプロセスでどのようなことを自覚し新たな気づきを得られたのか」に着目して、a. 該当する場面の子どもの姿に関する語り、b. 保育者の援助に関する語り、c. あらためて自覚し見出せたことの3つのカテゴリーに分類し、カテゴリーごとに前項2.に示す「<4>そこから浮き上がるテーマ・構成概念」で導き出せた各概念からストーリーラインを作成した。

下記に作成したストーリーラインを示すが、文中の下線部分が、「<4>そこから浮き上がるテーマ・構成概念」で導き出せたテーマ・構成概念である。

#### (1) 3歳未満児担当保育者の語り

##### a. 該当する場面の子どもの姿に関する語り

子どもたちは、虫との出会いからやがて生態に

気づくと共感的な関わりが見られ、偶然出会った生き物と繰り返し関わるうちに探究への意欲が芽生えたこと、継続した遊び、手指を通した触覚による物の性質の発見、メタファーを通して、思考力や知識の獲得に繋がると考えられることが語られていた。また、身近な大人に感動を伝えたり、発見を共有したり、友達と一緒に繰り返し感じる姿が語られていた。

このように、具体的な子どもの姿を語りながらも、保育者たちは、子どもが何を楽しみ、何を感じていたのかについて着目し、場の物理的特性に応じた体の動かし方、保育者の遊びの模倣、作成した物を介したやりとりを楽しむ姿、子どもが聴覚で感じ取ったことをきっかけに新たな世界に気づき、場との関わりで得られた開放感や生き物に直接触れることを通して親近感を感じる姿を語っていた。

##### b. 保育者の援助に関する語り

参加した保育者は、子どものケガを未然に防ぐため、子どもが地面の凹凸に気づくように言葉をかけたり、安全な他の遊びに気持ち向けられるように提案したりする、といった援助の意図や方向性が語られた。また、危険のない遊び場の整備、ケガをしにくい遊具の素材の選定が語られていた。また、子どもが達成感を感じることを繰り返してやがて自力でできるようになったこと、感触を楽しむ姿から道具を介した操作を楽しむ姿へと変化したことや、体験の積み重ねや繰り返しの中から子どもの姿の変化や成長プロセスを見出し、把握している。一方で、子どもの気持ちの尊重と安全確保との間で気持ちが揺れながら援助していることも語られていた。

##### c. あらためて自覚し見出せたこと

参加した保育者は、子どもが園庭で多様な遊びを通して豊かな経験ができていたことに気づいたことから、日常の別の遊びが水遊びとして成り立っていることの発見を見出していたり、子どもの遊びは人や場から受ける安心感から生まれてい

ることに気づいたり、また、発達段階による子どもの探究の仕方の違いや子どもの探究するプロセスを言語化することにより、自身の保育者としての援助の方法と子どもの姿を関連させながら解釈していた。

## (2) 3歳以上児担当保育者の語り

### a. 該当する場面の子どもの姿に関する語り

イメージをもった斜面を走る遊び、山を登るレスキュー隊になりきる姿、鬼ごっこをする様子等を具体的に語りながら、現在子どもが認識していること（園庭で自然物がたくさんある場所や特徴、ルールを守ることの大切さ）や、子どもの能力（素材の特性に対する適応力、イメージの共有力、発想力）を語り、それらの能力が芽生えていく背景や理由などを見出し、因果関係を踏まえながら解釈していた。さらに、園庭の物理的特性に応じた子どもの体の動きや物事の認識の仕方を語る一方で不足している経験についても語っていた。

### b. 保育者の援助に関する語り

保育者は、子どもの遊ぶ場の特性とその場にいる子どもの人数を把握しながら子どもの行動を予測し、援助の方法を考えていること、また、子ども同士の関係性を把握してそれに応じて援助の方法を決定していることが語られていた。そして、子どもの興味の育ちに応じた自然物との出会いを援助する、想像しながら楽しめる工夫をする、トンネル作りが実現できるような援助をする、といった援助の具体的な方法とともに援助の意図や方向性、そして、援助の意図や方向性に応じた場や時間の設定や確保をしていることも語っていた。

### c. あらためて自覚し見出したこと

保育者同士の連携を通して他者の意見を参照し、子どもを多面的に理解し、それが伝播されることの重要性や保育者の嗜好性や専門性の違いによる遊びの広がりについて語っていた。また、安心・安全でやりたい遊びが長時間継続できる

園庭の利点や特性、そこで遊ぶ子どもの豊かな経験内容に気づき、狭小園庭を捉える視座の再発見がなされたことが語られていた。

## 2. 理論記述

園内研修に参加した3歳未満児を担当する保育者は、子どもの姿を想起しながら、子どもが園庭で遊ぶ姿のうち「探究する姿」や「周囲の人との関わり」について語っていた。具体的な姿を語りながら「子どもは何を楽しんでいるのか」「子どもは何を感じているのか」に着目しながら子どもの姿を捉えている。また、保育者の援助の方法と援助の方法に関連する要素が語られていた。援助の方法としては「子どもへの関わり方」と「場の設定」であり、これらの援助の方法に関連する構成要素は、「子どもの成長プロセスの把握」「子どもの姿の背景や原因になる事柄の把握」「子どもの意思の尊重に対する保育者としての気持ちの揺れ」である。また、参加した保育者たちは、語りながらあらためて振り返ったり、他の保育者の語りを聞いたりしながら、自覚したことや見出したことについても語っていた。「子どもの遊びの意義」や、解釈できた「援助の方法に関連した子どもの姿」、「狭小園庭の利点への気づき」である。

3歳以上児クラスを担当する保育者は、子どもの「具体的な遊びの姿」を語りながら、自身が把握している「子どもの特性」や「遊びを通した子どもの経験内容」「人との関わり」について因果関係を捉えながら、解釈して語っていた。また、子どもの「行動特性の把握」をして、自身の「援助の意図や方向性」、「環境の意図的な設定や確保」についても解釈しながら語っていた。さらに、園庭評価指標に基づいて該当する事例を語りあうことを通して、「保育者同士の連携による展開の可能性」や自園の「園庭にある物理的特性への新たな気づき」とともに、「多様な子どもの姿に対する援助の困難さ」を語っていた。



## 総合考察

本研究では、園庭評価指標2.0を用いて保育者を対象にした園内研修を実施し、保育者が語る自園の園庭での子どもの姿と保育者の援助をSCATの手法で質的に分析を試みた。その中で、保育者は、子どもの遊んでいる具体的な姿や環境に関わり探究する姿、周囲の人と関わる姿を語りながら、どのような援助をしたのか、どのようなことに注目したのかを語っていた。そして、何を把握して、なぜそのような援助をしたのか、といった援助の意図や方向性を言語化し、解釈しながら語ることにより、園庭での子どもの遊びに意義を発見し、今ある園庭の物理的特性に新たに気づいていった。保育者が指標をもとに語ることで、子どもが園庭で遊ぶ姿や自分の援助のあり方に意義や意味を見出し、自覚化することが、園庭の面積の大小といった物理的な豊かさの度合いでは評価しきれない、園庭のもつ場の機能を見出すことに繋がり、自園の園庭への新たな価値づけがなされ、再評価されると考察する。

## 今後の課題

今後の課題として、以下の二点を挙げる。第一に、本研究では、未満児・以上児といった大別した括りでの保育者の語りの中で、昨年度担当したクラスの様子と比較しながら語る場面があったため、各年齢の子どもの姿や保育者の援助の特徴を導き出す方向性での分析は行わなかった。保育者の自然な語りには、他の年齢の子どもの姿や、他の年齢を担当した時の自身の援助を想起することはよくあることではないかと考える。このようなことを踏まえ、園庭評価指標2.0を立脚点とし、地域性等も考慮して、他に数園のご協力をいただきながら園内研修を試みたいと考える。そのうえで、子どもの年齢別に細分化した形で分析し、年齢別に指標を作成するのか否かについ

て、検討していくことを今後の課題としたい。

第二に、本研究では、「園庭評価指標1.0」を作成するにあたり、システマティックレビューを実施している(中田・香曾我部・石倉・竹田, 2021; 中田, 2022)。その結果、保育環境評価スケール(Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R.M., 2004)が様々な国で活用されていることが明らかになった。また、保育環境スケール(ECERS)で、自国の保育環境を評価する妥当性を検証する論文も抽出され、すでに国際的にも広く活用されている既存の評価スケールの適用性や妥当性を検証し、より汎用性のある評価指標、そして、国際的な視野で比較・検討できる指標の作成が求められると考えられ、この点は今後の課題としたいと考える。

## 付記

本研究は、JSPS 科研費JP20K02636(課題名「保育施設の狭小な園庭を活用する保育者の資質向上プログラムの開発」)の助成を受けたものである。

## 注

注1) 園庭評価指標1.0の作成については、中田・石倉・香曾我部・竹田「園庭評価指標を活用した園内研修の試み」として、第75回日本保育学会において発表済みである。

## 引用文献

- 茶谷智之(2017) 自然環境と幼児理解の視座—自然保育ポータルサイトの実践例の分析から、帯広大谷短期大学地域連携推進センター紀要, 4, 21-32.
- FLICK.U. (2006) *An Introduction to Qualitative Research* (3rd ed.). Sage.
- 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会(2020) 議論のとりまとめ「中間的な論点の整理」における総論的事項に関する考察を中心に。

- 石倉卓子・香曾我部琢・竹田好美・中田範子(2020) 認定こども園の園庭における保育者の援助の方略の多様性：自由記述のテキスト・マイニングによる分析より．宮城教育大学情報処理センター研究紀要COMMUE, 27, 23-30.
- 中田範子・香曾我部琢・石倉卓子・竹田好美(2021) 保育施設の園庭(playground)に関する研究動向ー国内外の先行研究のシステムティックレビューからー．東京家政学院大学研究紀要, 61, 77-87.
- 中田範子・石倉卓子・竹田好美・香曾我部琢(2021) 狭小な園庭を活用した保育の可能性ー多様な園庭の実態から考えるー．こども環境学研究, 17(1), 68.
- 中田範子(2022) 保育施設の保育環境に関するシステムティック・レビュー．子ども教育研究, 14, 13-21.
- 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の提案ー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ー．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 ー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ー．感性工学, 10(3), 155-160.
- 竹田好美・香曾我部琢・石倉卓子・中田範子(2020) 認定こども園の園庭における幼児の豊かな経験：自由記述のテキスト・マイニングによる分析より．宮城教育大学情報処理センター研究紀要COMMUE, 27, 31-39.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2004) 保育環境評価スケール①幼児編(埋橋玲子(訳)). 法律文化社. (Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M., (1998) Early childhood environment rating scale, Revised edition. Teachers College Press)
- 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園庭調査研究グループ(2018) 子どもの経験をより豊かに 園庭の質向上のためのひと工夫へのいざない.
- 土屋政雄(2015) 尺度研究の必須事項．行動療法研究, 41(2), 107-116.
- 幼児教育の実践の質向上に関する検討会(2020) 幼児教育の質の向上について(中間報告).

原著論文

保育者・小学校教師の幼保小連携・接続に関する認識

— 接続期キーワードの既知と「言葉による伝え合い」の姿の理解に関する分析 —

Preschool and Elementary Teachers' Perceptions of the Collaboration and Transition  
between ECEC and Elementary Education

— Analysis of the Keywords Known about the Transition Period from Preschool to  
Elementary School and the Understanding of "Communication through Language" —

野口隆子 松寄洋子 佐久間路子 掘越紀香  
(東京家政大学) (明治学院大学) (白梅学園大学) (国立教育政策研究所幼児教育研究センター)

本研究は、接続期に関する研修参加者を対象とした質問紙調査から、保育者・教師の幼保小連携・接続と子どもの姿に関する意識を明らかにすることを目的とする。調査は2018年3月から12月に関西及び関東5カ所で実施、研修参加者の合計は643名。接続期(5歳児・小学1年生)の担当経験がなく研修にも初めて参加する人が多い一方、担当経験があり研修にも複数回参加している人もいて、研修効果の違いが見られた。接続期に関連したキーワードの既知の程度は、接続期経験、研修参加共に、回数の多い方が評定値が高くなることが明らかとなった。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」から「言葉による伝え合い」で思い浮かぶ子どもの姿についての保育者・小学校教師の自由記述回答を分析した結果、「できない姿・個人差」、「トラブル・喧嘩・葛藤」、「伝達・要求・主張」、「伝える・聞く」、「受け止め合い・協同」といったカテゴリーが抽出された。様々な姿が想定されていること、言語化の困難さ、比較や到達・個人差を捉える傾向が示唆され、研修参加や接続期経験を重ねることで変容がみられた。

キーワード：幼保小連携・接続、接続期の経験、研修、言葉による伝え合い、保育者・小学校教師比較

問題・目的

本研究の目的は、幼児教育から小学校教育への接続が注目され研修が多く行われている現状において、保育者・小学校教師がどのように幼保小連携・接続を理解し意識するのか、接続期の子どもの姿をどのように捉えているのかを明らかにすることである。

幼児教育と小学校教育の接続・移行(transition)は国際的に重視されている課題である。子どもにとって、接続・移行期は挑戦とストレスの時期であり(Yeboah, 2002; Margetts, 1997)、新たな場所で新たな道具等、新しいルーティンに出会い、新しい関係性の中で方略やスキルを獲得する(Bingham & Whitebread, 2018)。学校の開始は

子どもだけでなく、親や保育者・小学校教師にとっても準備の時期であるという(O'Grady, Joyce & Engelbrecht, 2019; Dockett & Perry, 2002)。また学校開始時期だけでなく、その後の子どもの学校適応に影響を及ぼす可能性がある(Bingham & Whitebread, 2018)。子どもを中心として考えた際、子どものニーズに応じて幼児期の教育・学校教育の両方の文化を取り入れ、ダイナミックな変化のプロセスに応じた継続的・協働的な連携が必要であるとされる(OECD, 2017)。OECDによる『Starting Strong V』によると、円滑な接続・移行の必要性はより強く主張されているものの、そのアプローチは地域間で一貫していないこと、全ての当事者を巻き込むのが困難であること、関係者間の協働が十分ではないこと、接続・移行期の公

平性が保障されていないことなど、解決すべき課題がある。国際的動向の中で、日本は政府・自治体において円滑な連携・接続に向けた取組や継続的なモニタリングを実施している国の例として紹介されている。

我が国の施策的な取組についてさかのぼると、無藤(2013)はカリキュラムに踏み込んだものとして国立教育政策研究所教育課程研究センター(2005)『幼児期から児童期への教育』が最初の明確な提言であると指摘している。文部科学省(2010)による報告書『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について』では、幼児期の教育と児童期の教育が円滑に接続し体系的な教育が組織的におこなわれることの重要性を示した。平成21年度から実施された幼稚園教育要領や保育所保育指針、平成23年度実施の小学校学習指導要領において、接続に関して相互に留意する旨が規定され、平成21年には文部科学省と厚生労働省共同作成による『保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集』(文部科学省・厚生労働省, 2009)が都道府県、市町村の関係部局等に周知された。子どもの発達や学びの連続性を踏まえた幼児期から児童期にかけての教育の違いと連続性・一貫性の調和を図ること、さらに学びの芽生えの時期から自覚的な学びの時期への円滑な移行を図るための教育活動へのつながりを理解し、教育の目的・目標→教育課程→教育活動の3段階構造で捉えることが必要であるとしている。しかし、その取組は十分ではなく、幼児期の教育を担当する保育者と児童期の教育を担当する小学校教師の理解も十分ではないと述べている。文部科学省・国立教育政策研究所教育課程研究センター(2015)は「スタートカリキュラム スタートブック：学びの芽生えから自覚的な学びへ」の中で、小学校へ入学した子どもは“ゼロからのスタート”ではないこと、発達の連続性を踏まえて幼児期の学びと育ちをつなぐスタートカリキュラムの必要性についてまとめている。

2018(平成30)年施行の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、そして2020(令和2)年施行の小学校学習指導要領において幼児教育と小学校教育の連携・接続(以下、幼保小連携・接続)があらためて明示されるようになったが、依然として各自治体・園や学校によって連携・接続に対する意識の違いがあるようだ。文部科学省は継続的に『幼児教育実態調査』を実施し、連携から接続へと向かう過程として4つのステップをあげ、市町村における幼保小連携・接続の状況を調査しているが、平成24年度ステップ0(連携の予定・計画がまだ無い)やステップ1(連携・接続に着手したいが、まだ検討中である)が19.4%であったが、令和3年度調査では21.7%であった。また、ステップ2(年数回の授業、行事、研究会などの交流があるが、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない)が中心となっていることも示されていた。このように、授業、行事、研究会などの交流はおこなわれているが、交流を経て互いの教育目標、専門性の違いを理解しながら子どもを中心とした接続に向けて教育課程を編成実施し、さらにより良いものとなるよう検討する状況は一部の自治体に留まっていると推測される。

そこで、令和3年7月、中央教育審議会初等中等教育分科会のもと「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」が設置された。質の高い学びに向けた取組を推進する中、幼稚園・保育所・認定こども園といった施設類型を問わず、『『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』と各園・学校や地域の創意工夫を生かした幼保小の架け橋プログラムの推進』を図るものである。令和4年3月に「審議経過報告」が取りまとめられ、「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き(初版)」及び「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引きの参考資料(初版)」が提示された。従来からの取組からは、幼稚園・保育所・認定こども園、小学校の連携・接続の必要性に対する意識の差が



あること、また『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』が到達目標と誤解され、連携の手掛かりとして十分機能していないこと、スタートカリキュラムとアプローチカリキュラムがバラバラに策定されていること、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を実践にどう生かすのかなどカリキュラムの参考になる資料が少ないことなどの課題が指摘されている。「0～18歳まで見通した学びの連続性に配慮」しつつ、5歳児と小学校1年生の2年間をいわゆる「架け橋期」として生涯にわたる学びや生活の基盤をつくる重要な時期として位置づけた。そのため、「子供に関わる大人が立場の違いを超えて自分事として連携・協働し、この時期にふさわしい主体的・対話的で深い学びの実現をはかり、一人一人の多様性に配慮した上で全ての子供に学びや生活の基盤を育めるようにすることを目指すものである」とし、「特に『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』の正しい理解を促し、教育方法の改善に生かしていくことができる手立て」を普及させること、各地域や施設の創意工夫を生かした取組が広がり、深まっていくことが今後期待されている。

では、各地域の保育者・小学校教師は共にどのように幼保小連携・接続を課題として、意識していくのだろうか。門田・諫山・中ノ子(2019)は要録の活用と意義について検討した。幼稚園・保育所・認定こども園における統一の要録形式を実施した特定の自治体の就学前施設・小学校に質問紙調査を行い、活用に関する保育者・教師の意識を検討した結果、保育者・小学校教師で活用の認識に齟齬があること、長期的な児童の成長理解に活用できる記録としての意味を見出しているものの小学校での活用実態が就学前施設には伝わりにくいことなどを示した。松寄(2019)は、交流活動やカリキュラム編成に関わったり、自治体等の研修に参加したりする機会が接続・連携の重要性の認識につながっていくと指摘している。一前・秋田・天野(2021)は連携・接続の効果とし

て、「自己研鑽」と「連携の方針の共有」について保育者は小学校教師よりも高く効果を認識するなど、保育者と小学校教師との間で具体的効果の捉えに違いがあること、幼児期と児童期の両方の免許資格を持つ保育者・小学校教師は、特別支援教育に関する効果をより高く認識するなど免許資格による違いがみられることを明らかにした。また、連携・接続の取組年数が長い自治体では、子どもが小学校体験をすることによる交流はより高い効果があると認識するなど、自治体による継続的な取組の必要性が示唆されている。こうした研究結果が示すように、自治体の支援のもと、園・学校での実践が積み重ねられ、さらに研修を通して接続期の重要性や幼児教育・小学校教育各々の専門性の特徴、子どもの発達などについて、保育者と小学校教師双方の理解を進めていくことが求められている。

また、幼保小の連携・接続に関する実践と研究にも広がりが見られている。岩立(2012)は、2000年代から幼保小接続・連携に関連する研究論文が増えてきていることを示した。研究の多くは、実践的な事例の分析や実践から問題を立ち上げ実践の在り方について論じた問題を扱っているものの、幼小の連携に比べ幼保の連携が少ないこと、制度や組織の種類で区別することなく等しく質の高い移行支援のための実証的研究が必要であると指摘している。

本研究では、連携・接続に関する研修に参加した保育者・小学校教師を対象とし、幼保小連携・接続と子どもの姿に関する意識が研修への参加や接続期の経験によって変容するのかを検討する。その際、第1に接続期に関連した概念、知識をキーワードとして取り上げ、研修参加者の認知の程度について量的分析をおこない検討をする(分析1-1, 1-2)。研修参加者の中には、初めて参加する者もいれば何度も接続期の子どもの担任等を経験して自覚的に接続期を考えている者もいることが予想される。接続期の幼児・児童を担当した者、

さらに幼保小連携・接続に関連する研修に参加する機会があった者のほうが、接続期についてより認識を深め臨んでいることが予想される。第2に、保育者・小学校教師が接続期の子どもをどのような姿としてイメージしているのか、比較することで、相違を明らかにする(分析2-1, 2-2)。本研究では、保育者・小学校教師双方にイメージがしやすく比較が容易だと考えられる、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の「言葉による伝え合い」がどのように認識されているのか、その相違に着目する。接続期の経験や研修参加により、保育者・小学校教師双方のイメージは変容すると予想される。

## 方法

1. 調査時期及び研修参加者：2018年3月から12月、関西及び関東5カ所でおこなわれた幼保小連携・接続に関する研修への参加者を対象に、研修前にアンケートを実施した。研修参加者は合計643名。
2. アンケート：①フェイスシートとして、回答者自身の属性(所属する学校種/国公立の別/担当学年・年齢/教職・保育経験年数)について、そして接続期を意識するような機会があったかを検討するため、接続期(5歳児・小学1年生)の幼児・児童の担当をしたことがあるかどうか、この1年間で幼保小接続に関連する研修に何回参加したか、を問う項目を設けた。②幼保小接続の際に必ず目にするキーワードを用い、それに対する保育者・小学校教師の認識を問うアンケート項目を作成した。掘越・白川・原・松崎・塩野谷・吉永・福田・今井・鈴木・横山(2015)を参考に、幼保小接続に関連する用語として15のキーワード(以下「接続用語」)、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10の姿)に関する用語として10のキーワード(以下「10の姿」)から成る合計25のキーワードを設定した(表1参照)。

そしてそれらのキーワードの既知を尋ね、「知らない/聞いたことがない」から「よく知っている」で評定するよう求めた(4段階評定)。  
③キーワードの内容をさらに具体的に尋ねるため、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の中から「言葉による伝え合い」を取り上げ、幼保小接続期ではどのような子供の姿が思い浮かぶかについて、自由記述欄を設け、回答を求めた。

3. 倫理的配慮：本調査は無記名式である。調査を実施するにあたり、事前に研修への参加者に研究目的や個人情報保護への配慮、任意であることを説明した。また、質問紙の冒頭に協力の承諾の有無について書く記入欄と提出によって承諾を得ている。

表1. 幼保小接続に関連するキーワード一覧

接続用語	1) スタートカリキュラム 2) アプローチカリキュラム 3) 学びの芽生え、自覚的な学び 4) 学びに向かう力 5) 気づきの質 6) 育ち(発達)と学びの連続性 7) 方向目標 8) 到達目標 9) 教育課程 10) 全体的な計画 11) 合科的・関連的な指導 12) カリキュラム・マネジメント 13) 主体的・対話的で深い学び 14) 育成を目指す資質・能力の三つの柱 15) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿
10の姿	16) 健康な心と体 17) 自立心 18) 協同性 19) 道徳性・規範意識の芽生え 20) 社会生活との関わり 21) 思考力の芽生え 22) 自然との関わり・生命尊重 23) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚 24) 言葉による伝え合い 25) 豊かな感性と表現

## 結果と考察

### 研修参加者の特徴

本研究の対象となった幼保小接続連携・接続に関する研修参加がどのような施設種に勤務し、専門領域や担当クラスの子どもの年齢などから構成されているのか、研修参加者の特徴について述べる。研究参加者の人数は、保育所214名、幼稚園183名、認定こども園124名、小学校117名、その他5名で、就学前施設に所属している保育者が多かった。公立・私立について見てみると、公立小学校所属は99.1% (116名)、公立保育所が76.6% (164名) で多かったのに対して、認定こども園は94.4% (117名)、幼稚園が66.7% (122名) と公立よりも私立・民間の方が多かった。研修参加者の担当している年齢・学年は、3歳未満児が9.6% (62名)、3歳児が12.0% (77名)、4歳児が11.2% (72名)、5歳児が15.7% (101名) となっている。小学校では、1年担当が4.0% (26名)、2年担当が2.5% (16名)、それ以上の小学校中学年(3年・4年)担当が4.4% (22名)、小学校高学年(5年・6年)担当が3.9% (25名)、その他(フリー、主任、園長、校長、指導主事)が36.6% (236名) だった。中学校の担当者の参加はなかった。このように、保育者・小学校教師双方の幅広い年齢・学年の担当者が幼保小接続に関連した研修に参加していた。教職・保育経験年数は、初任は7.6% (49名) と少なく、2~4年が20.5% (132名)、5~9年が22.5% (145名)、最も多い人数は10年以上の経験者で48.3% (311名) であり、無回答は5名 (0.8%) だった。接続期(5歳児・小学1年生)の幼児・児童担当の有無を聞いたところ、経験があるものが6割(382名)を占めており、1回目は19.6% (119名)、2~4回は29.5% (179名)、5回以上は13.9% (84名) であった。接続期担当経験がないものは37% (224名) であった。この1年間で幼保小接続に関連する研修に参加した回数は、1回22.5% (130人)、2回以上が23.4% (135名)、参加していない者は54.1% (312名) であった。

これらのことから、研修参加者は就学前施設に所属している保育者が多く、担当する年齢・学年の幅が広く、接続期の5歳児・小学1年生担当の保育者・教師が中心というわけではないという特徴が見出された。

### 分析1-1. キーワードに関する既知の程度と 研修参加回数・接続期経験回数

「接続用語」「10の姿」から成る25のキーワード(表1)について、既知の程度を4段階で評定するよう求めた結果を研修参加回数により3群(研修0回/研修1回/研修2回以上)に分けて検討した。全キーワードを合計した平均を算出し、一元配置分散分析を用いて研修参加回数の3群で比較したところ、Welchの修正分散分析より、5%水準で有意差が見られた( $F(2, 252.95) = 35.81, p < .001$ )。この結果を踏まえてGames-Howell法により多重比較をおこなったところ、3群間で有意差がみられ、「0回」より「1回」、「1回」より「2回以上」、「0回」より「2回以上」で、合計平均が有意に高くなった(図1)。さらに、「接続用語」、「10の姿」それぞれ同様の分析をおこなって3群の合計平均を比較したところ、有意差が見られた(「接続用語」: $F(2, 242.88) = 46.17, p < .001$ 、「10の姿」: $F(2, 295.44) = 15.98, p < .001$ (図2、図3)。続いて多重比較をおこなったところ、3群間で有意差がみられ、「接続用語」「10の姿」の両方で、研修参加回数が多いほどキーワードの既知

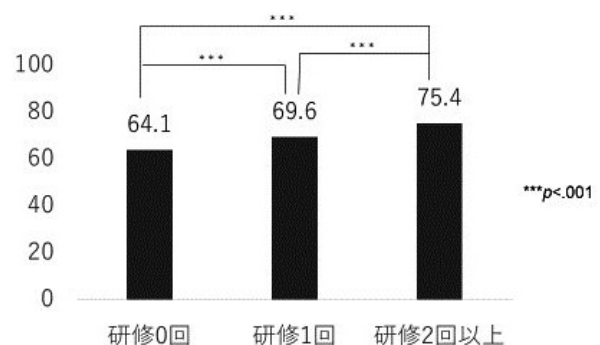


図1. 研修参加回数別の「接続用語」「10の姿」キーワードの評定平均

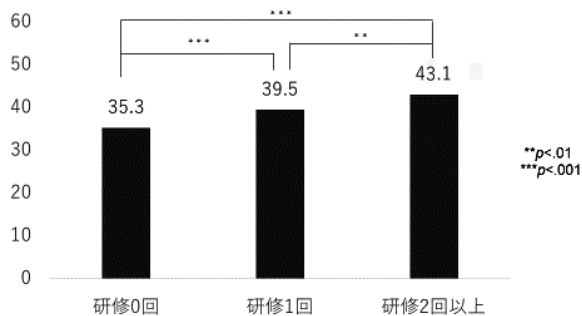


図2. 研修参加回数別の「接続用語」キーワードの評価平均

の程度が高かった。

1年間で接続期に関する研修の参加回数が多い保育者・教師のほうが、既知の程度が高いことがわかった。研修を受けることによって接続期に関連した重要な考え方の触れる機会が多くなり、必然的に重要なキーワードとして認識していくと言えよう。

#### 分析1-2. キーワードに関する既知の程度と施設種別毎の接続期経験回数

次に、接続期の幼児・児童(5歳児・小学1年生)の担当経験回数によって既知の程度は異なるのかどうかを検証した。接続期経験回数を4群(経験なし/1回/2回/3回以上)に分け、施設種別(保育所・幼稚園・認定こども園・小学校)にキーワードの合計平均を比較するため一元配置分散分析をおこなった。その結果、幼稚園においてのみ有意差がみられた( $F(3, 66.70) = 10.60, p < .001$ ) (図4)。幼稚園は保育所・認定こども園・小学校といった

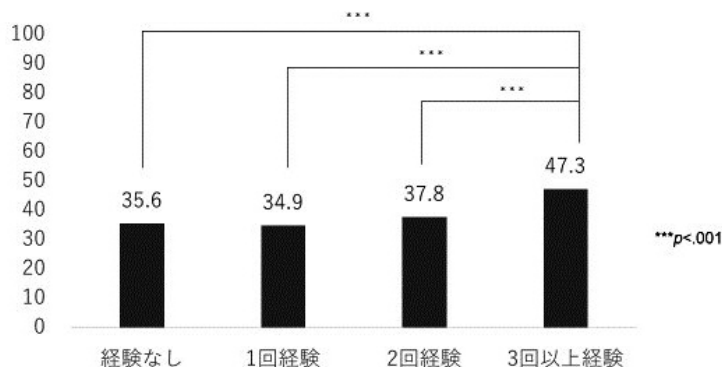


図4. 研修参加回数別の「接続用語」「10の姿」キーワードの評価平均(幼稚園)

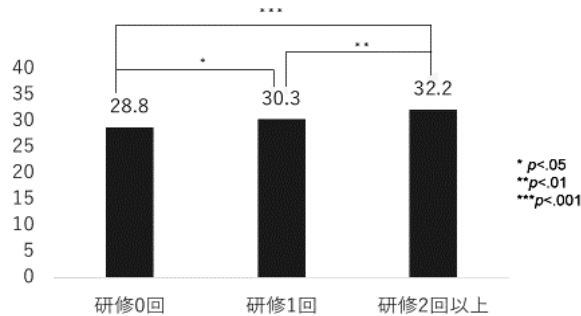


図3. 研修参加回数別の「10の姿」キーワードの評価平均

施設種別に比べ、修業年限が短い。そのため、より接続期の経験がより意識化されやすい可能性が示唆された。

#### 分析2-1. 「言葉による伝え合い」カテゴリーの分析

「言葉による伝え合い」に関する自由記述欄を設け、接続期ではどのような子どもの姿が思い浮かぶのか、イメージを書いてもらった。有効回答数637名を分析の対象とし、自由記述の内容をカテゴリーに分類したところ、「言葉による伝え合い」に関する接続期の子どもの姿として、「A. できない姿・個人差への言及」、「B. トラブル・喧嘩・葛藤」、「C. 伝達・要求・主張」、「D. 伝える・聞く」、「E. 受け止め合い・協同」、「F. その他(カテゴリーに当てはまらないもの/活動名・活動形態、の記述がみられたもの)」の6つが抽出された(表2)。第1筆者と第2筆者が評価をおこない、一致率を算出したところ、 $\alpha$ 係数は.86であった。



表2. 「言葉による伝え合い」カテゴリー及び出現回数

カテゴリー	定義(例)	出現回数 (%)
A. できない姿・個人差	できない姿(できる姿との対比)、個人差に言及したもの(例.「上手く伝えられる子と伝えられない子がいる」「思ったことが言葉にできる子とできない子での差がある」、等)	75(11.8)
B. トラブル・喧嘩・葛藤	トラブル・喧嘩、すれ違い、葛藤、折り合いに言及したもの(例.「困ったこと、トラブルがあった時に話しあったり、解決しようとする姿」、「遊ぶときお友達に自分の思いがうまく伝わらずけんかが多い」、等)	41(6.4)
C. 伝達・要求・主張	自分の思いやイメージ、要求・主張等を相手に伝える姿など、一方向的なやりとりに言及(例.「自分の思いを言葉にし、相手に伝えること」、「遊びの中で自己主張している姿」、等)	60(9.4)
D. 伝える・聞く	思いや意見を相手に伝えたり、聞いたりする(伝えようとする・聞こうとする・気付けようとする)姿など、双方向的なやりとりに言及(例.「自分の思いが言える(相手に伝えられる)、相手の話を聞こうとする」、「相手の言葉から、思いを読みとったり、感じ、それに対して自分の考えや思いを言葉で伝えようとする姿」、等)	77(12.1)
E. 受け止め合い・協同	話し合いの中で相互に受け止め合い、協同する姿に言及したもの(例.「遊びや行事で協同性を持ち、計画や取り組みを話し合いながら決めたり準備したり、練習する」、「子ども達同士で自分たちの思いや考えを伝え合い、問題が出てきても力を合わせて話し合い解決していこうとする姿」、等)	53(8.3)
F. その他	カテゴリーにあてはまらないもの/活動名・活動形態、の記述がみられたもの(例.「グループ活動(アクティブラーニング)」、「振り返り」、「挨拶」、「質問」、「発表」、「伝言ゲーム」、「当番活動」、「遊び」、「ごっこ遊び」、等)	34(5.3)
G. 無回答	記述がなかったもの	297(46.6)
合計		637(100)

分析対象回答の内、無回答が297名(46.6%)見られた。本調査で協力者となった保育者・小学校教師は、接続期を経験しておらず研修にも初参加の者が少なからずいるため、具体的イメージをもって捉えることや言語化・意識化することが難しいことを示唆していると考えられる。

「A. できない姿、個人差」は子どもによってはできる子とできない子どもがいるなどの個人差や到達の課題が特に述べられていた。「B. トラブル・喧嘩・葛藤」はトラブル・葛藤などスムーズにいかない側面に特に言及された内容が見られた。「C. 伝達・要求・主張」は子どもが相手に伝える側面のみ言及され、双方向ではなく一方向的なやりとりのみが書かれていた。次の「D. 伝える・聞く」は「C. 伝達・要求・主張」と比べて聞くある

いは聞こうとするような意欲・態度にも言及されていた。「E. 受け止め合い・協同」は子ども同士の話し合い、さらに互いに受け止める姿、共に解決し活動に参加するといった協同にまで言及が及んでいるものであった。その他、これらにあてはまらない記述内容を「F. その他」とした。その中には、活動名のみ(例えば“グループ活動(アクティブラーニング)”、“振り返り”、“挨拶”、“質問”、“発表”、“伝言ゲーム”、“当番活動”、“遊び”、“ごっこ遊び”等)の記述が見られているが、こういった活動を『通して』、どのような子どもの姿を捉えているのかが記述された場合に、より詳細な分析が可能となるだろう。知識として「言葉による伝え合い」とは何かを理解し、さらに具体的な子どもの姿からの捉えを意識化・言語化し、共有することが必要である。

表3. 5歳児担当保育者と小学校教師(小1～小6年生)教師の「言葉による伝え合い」の各カテゴリー数  
(割合:%)

	A. できない姿・個人差	B. トラブル・喧嘩・葛藤	C. 伝達・要求・主張	D. 伝える・聞く	E. 受け止め合い・協同	F. その他
5歳児	20(30.3)	10(15.2)	11(16.7)	9(13.6)	15(22.7)	1(1.5)
小1～小6年生	7(17.5)	2(5.0)	13(32.5)	7(17.5)	0(0)	11(27.5)

表3に5歳児担当保育者と小学校教師の「言葉による伝え合い」各カテゴリー数(割合:%)を示す。尚、保育者に比べ小学校教師の研修参加者及び記入が少ないため、小1～6年生の各カテゴリー数はまとめて示した。保育者・小学校教師は接続期の子どもの「言葉による伝え合い」について、様々な姿を想定していることがわかった。各カテゴリー数の割合を小学校教師と5歳児担当保育者で比較してみると、5歳児担当保育者は「A. できない姿・個人差」について気にかけており(20名, 30.3%)、次いで「E. 受け止め合い・協同」があがっていた(15名, 22.7%)。一方で、5歳児担当保育者に比べ小1～小6年生担当教師は「伝達・要求・主張」(13名, 32.5%)が多く、「E. 受け止め合い・協同」の記述がなかった。小学校教師にとって小学校の子どもの姿と比較した際、双方向のやりとりや協同までに至らず、自分なりに伝える姿として認識されている可能性がある。今回の調査では、小学校1年生担当者及び小学校教師は全体の回答者自体が保育者に比べて少ないため、さらにデータを収集して検討することが今後必要である。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)は、幼保小連携・接続の際、共通理解を図るための観点として有用だとされつつ、「育ってほしい」と表現されているように、「できている、できていない」の到達目標ではなくあくまでも育ちの方向性を示したものである(松寄, 2019)。接続期において、子どもがそうあってほしいと保育者・小学校教師が求める姿に到達していないと見えたり、比較により個人差を感じやすくなって支援が必要だと捉えたりするなど、個々の子どもの特徴を顕著に見える側面から捉える傾向があるのかもしれない。

## 分析2-2. 「言葉による伝え合い」カテゴリーと接続期研修参加回数、接続期経験回数

分析対象回答を接続期研修参加回数3群(0回/1回/2回以上)に分け、「言葉による伝え合い」各カテゴリー数を検討したところ、カテゴリー出現数の偏りは有意であったため( $\chi^2(12)=28.47, p<.01$ )、続いて残差分析をおこなった(表4)。「G. 無回答」は研修参加回数が多くなるにつれ少ないことから、研修参加とともに具体的な子どもの姿として言語化・意識化されるようになっていくと解釈できる。「A. できない姿・個人差」について、「0回」よりも「2回以上」のほうが多かった。また、「E. 受け止め合い・協同」について、「0回」よりも「2回以上」の方が多い傾向があった。

表4. 接続期研修参加回数別の「言葉による伝え合い」の各カテゴリー数

	接続期研修参加回数		
	0回	1回	2回以上
A. できない姿・個人差	30 -2.0*	17 0.4	23 2.0*
B. トラブル・喧嘩・葛藤	20 -0.4	11 0.9	8 -0.4
C. 伝達・要求・主張	26 -0.8	11 -0.3	16 1.2
D. 伝える・聞く	35 -0.7	17 0.4	18 0.5
E. 受け止め合い・協同	18 -2.8**	16 1.6	17 1.8†
F. その他	13 -1.4	10 1.3	8 0.3
G. 無回答	170 4.7**	48 -2.3*	45 -3.3**

注1. 上段 人数、下段 調整済み残差

注2. † $p<.10$ , \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

研修回数が多くなると、方向性として育ってほしい姿を見出していくことが予想され、話し合いや協同する姿にも目を向けるようになって考えられる。しかし、「A. できない姿・個人差」のように、研修回数を重ねると共にできる・できないの到達や個人差に関連した記述が多くなっていくため、接続期を意識した際に到達の視点がより顕著になる可能性がここでも示唆された。

次に実際に接続期の幼児・児童を担当した経験回数4群(0回/1回/2回/3回以上)についても同様に検討した( $\chi^2(18)=40.33, p<.01$ )。その結果、「A. できない姿・個人差」と「C. 伝える・聞く」は「0回」よりも「3回以上」群の方が多い傾向がみられた(表5)。また、「G. 無回答」は「0回」がより多く、「2回」「3回以上」の方が少なくなる事が明らかとなった。実際に接続期の幼児・児童と接することで、具体的な姿が捉えられ、それらを言語化することが容易になると示唆された。

表5. 接続期経験回数別の「言葉による伝え合い」の各カテゴリー数

	接続期経験回数			
	0回	1回	2回	3回以上
A. できない姿・個人差	18 -2.3*	13 -0.4	27 1.5	15 1.7†
B. トラブル・喧嘩・葛藤	8 -2.1*	11 1.5	16 1.7†	3 -1.1
C. 伝達・要求・主張	15 -1.8†	10 -0.4	20 0.9	13 1.9†
D. 伝える・聞く	21 -1.4	14 0.1	24 0.8	12 0.7
E. 受け止め合い・協同	14 -1.6	12 0.7	15 -0.1	11 1.5
F. その他	15 1.2	5 -0.6	8 -0.6	4 -0.3
G. 無回答	135 4.8**	54 -0.4	71 -2.5*	28 -2.9**

注1. 上段 人数、下段 調整済み残差

注2. † $p<.10$ , \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

## 総合考察

本研究の結果、5歳児担当や小学校1年生担当だけでなく、様々な年齢・学年を担当する保育者・小学校教師が研修に参加していることが明らかになった。研修では、施設種別を問わず、乳幼児期・児童期に渡って接続期の交流・連携を意識化し、検討していくことができる一方で、幅広い対象者を想定した研修内容が必要であること、研修後に校内・園内で伝達がおこなわれ、丁寧な共通理解をはかることが重要だと示唆される。

接続期に関する研修や連携・協働の機会を経て、保育者・小学校教師が接続期の考え方を学んでいくこと、特に実際に接続期の幼児・児童と関わる経験を通して学んだ知識が自らの捉えを意識化・言語化する点での変容が見出された。接続期に関連したキーワードの既知の程度について、接続期担当経験及び研修回数による比較をおこなったところ、回数を重ねることで評定値が高くなる事が明らかとなった。特に、他の施設種別に比べて、研修参加回数が多い幼稚園の保育者で顕著に意識が高いことが明らかとなった。幼稚園は修業年限が短いため、接続期の経験がより意識化されやすい可能性が示唆される。より多様な年齢・学年を対象とする認定こども園、保育所、小学校において、接続期、さらには架け橋期を意識し方向性を共有するためにはどのような工夫があるのか、さらに調査研究をおこなっていくことが必要である。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」から「言葉による伝え合い」に着目し、思い浮かぶ子どもの姿についての保育者・小学校教師の自由記述回答を分析した結果、「言葉による伝え合い」の姿だけに着目しても、多様な観点を持っていることがわかった。また、5歳児担任保育者において個人差やできない姿が多く上がる傾向があり、小学校教師は伝達や要求、主張が最も多く、捉え方の違いがあることが示唆された。渡邊(2022)

は幼保小の架け橋プログラムを引用し、今後小学校以上の教育において幼児教育から学ぼうとする動きが活発となり、また幼児教育側も小学校に何をどのように伝えていくのかが重要となると述べている。幼児教育・保育と小学校教育が互いの専門性を尊重しながら立場を超えて視点を共有するために、幅広い参加者を想定した企画や研修デザインが求められるだろう。さらに、知識として「言葉による伝え合い」とは何かを理解しつつ、具体的な子どもの姿からの捉えを意識化・言語化し、共有することが必要である。インタビューで具体的に聞き取るなど、今後の方法上の課題としたい。

今後の課題として、本研究の研修参加者の大半は保育者であったことから、小学校教師を対象としたデータを収集し、更なる検討をおこなう必要がある。さらに、接続期よりも長期の架け橋期のカリキュラムの連続性において、保育者・小学校教師間でどのような連携・協働が実現可能となるのかも検討すべき課題である。そして、自治体等の研修で得た知識や内容を元に、どのように園内・校内で幼保小連携・接続について伝達し周囲に広げているのか、今後の交流・連携・接続に向けて、校園や自治体等で検討会をどのように持っているのか等、研修を受講した後の実践化についても検討することが求められるだろう。

### 引用・参考文献

Bingham, S., & Whitebread, D. (2018) School readiness in Europe: Issues and evidence. In Fleeer, M., & van Oers, B. (Eds.), *International handbook of early childhood education*, 363-391, Springer.

中央教育審議会初等中等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会(2022) 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会一審議経過報告一。 [https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt\\_youji-000021702\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_2.pdf)

pdf (2023年2月27日閲覧).

Dockett, S., & Perry, B. (2002) Smoothing the way: What makes a successful school transition program?. *Education Links*, 65, 6-10.

掘越紀香・白川佳子・原孝成・松寄洋子・塩野谷裕子・吉永安里・福田洋子・今井康晴・鈴木美枝子・横山真貴子(2015) 保育者養成校における「幼小接続」に対する学生理解の実態. *保育教諭養成課程研究*, 1, 13-26.

一前春子・秋田喜代美・天野美和子(2021) マルチステークホルダーの視座からみる保幼小連携・接続: その効果と研修のあり方. 風間書房.

岩立京子(2012) 幼保小連携の課題と今後の方向性. *保育学研究*, 50(1), 76-84.

門田理世・諫山裕美子・中ノ子寿子(2019) 保育者・小学校教諭の統一要録活用実態と今後の展望について. *保育学研究*, 57(2), 123-136.

国立教育政策研究所教育課程研究センター(2005) 幼児期から児童期への教育. ひかりのくに.

厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説. フレーベル館.

Margetts K. (1997) Transition to school – Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114.

松寄洋子(2019) 段差を連続性に! とともに育てる保幼小接続. *これからの幼児教育*, 秋号, 2-5, ベネッセ教育総合研究所.

文部科学省(2018) 小学校学習指導要領(平成29年告示). 東洋館出版館.

文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.

文部科学省初等中等教育局幼児教育課(2022) 特集I 解説 幼児教育と小学校教育の円滑な接続: 幼保小の架け橋プログラムの実施について. *初等教育資料*, 7月号, No.1022, 2-5.

文部科学省(2022) 幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き(初版).



- [https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt\\_youji-000021702\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_3.pdf) (2023年2月27日閲覧).
- 文部科学省初等中等教育局幼児教育課(2021) 令和3年度幼児教育実態調査.
- [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/youchien/20221101-mxt\\_kouhou02-1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/20221101-mxt_kouhou02-1.pdf) (2023年2月27日閲覧).
- 文部科学省(2010) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告).
- [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf)(2023年2月27日閲覧).
- 文部科学省・国立教育政策研究所教育課程研究センター(2015) スタートカリキュラム スタートブック:学びの芽生えから自覚的な学びへ.
- [https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/startcurriculum\\_mini.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/startcurriculum_mini.pdf) (2023年2月27日閲覧).
- 文部科学省・厚生労働省(2009) 保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集.
- [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/youchien/\\_icsFiles/afieldfile/2009/03/19/1258039\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/_icsFiles/afieldfile/2009/03/19/1258039_1.pdf) (2023年2月27日閲覧).
- 無藤隆(2013) 幼児教育から小学校教育への接続とは. *子ども学*, 1, 54-74, 萌文書林.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. フレーベル館.
- OECD (2017) *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing.
- O'Grady, L., Joyce, A., & Engelbrecht, C. (2019) Whole-of-setting approaches to enhancing factors that support children's social and emotional skills during transitions. In Whitebread, D., Grau, V., Kumpulainen, K., McClelland, M. M., Perry, N.E., & Pino-Pasternak, D. (Eds.), *The SAGE handbook of developmental psychology and early childhood education*. 95-111, SAGE.
- 渡邊英則(2022) 小学校教育とのつながりを、幼児教育の屋外環境を見直すことから考える. *発達*, 171, 44-49. ミネルヴァ書房
- Yeboah, D. A. (2002) Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years*, 22(1), 51-68.



原著論文

食育実践力評価ツールの開発  
— 保育者による自己評価の試行 —

Development of an Evaluation Tool for Childcare Workers' Qualifications of  
Food and Nutrition Education  
— A Trial of Self- Assessment by Childcare Workers Using the Evaluation Tool —

進藤容子  
(相愛大学)

中井清津子  
(びわこ学院大学・相愛大学客員)

横島三和子  
(大阪人間科学大学)

保育者には食育の実践力が求められる一方、現在の保育者養成課程では食育実践力の育成は難しい。また筆者らは、保育現場においても、日々の保育経験だけでは食育実践力の向上が難しいことを見出し、そこで、本研究では、保育現場での研修等に活かせる食育実践力評価ツールの開発を試みた。特に自己研鑽行動に結びつくような意識の変容を促すものを目指した。先行研究の分析から、食育実践力の視点を「季節と生活への興味や関心」、「保育者自身の食に関する興味や関心」、「保育者自身が主体的に食生活に関わる意識や態度」、「食に関する子どもの発達の正しい知識への関心」、「正しい情報を収集し食育に活かす意識や態度」とし、意欲や態度の把握と、評価を通して食育に必要な事柄に気付けることに重点を置いて、食育実践力評価ツールを設計した。試作した評価ツールを用い、保育者を対象に試行した結果、評価対象者が評価の目的を踏まえて活用すれば、保育者自身に、課題や改善に向けた気付きを促すことが示された。

キーワード：食育実践力、保育者、自己評価、研修、意識変容

## 1. はじめに

日本の食事情の問題を背景に、「食育基本法」が2005年、成立・施行された。「食育基本法」の前文に、「子どもたちに対する食育は、心身の成長及び人格の形成に大きな影響を及ぼし、生涯にわたって健全な心と身体を培い豊かな人間性をはぐくんでいく基礎となるもの」とある通り、乳幼児期の食育は特に重要である。「幼稚園教育要領」(文部科学省, 2018施行)、「保育所保育指針」(厚生労働省, 2018施行)、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」(内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2018施行)において、保育内容の領域「健康」に食育についての言及があるほか、「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」では、「健康及び安全」の中に「食育の推進」が設けられ

ている。このように、保育において食育は、教育的内容と養護的内容の双方で重視されている。また、食育は、食に関する保育のすべてに関わり、豊かな人間性を育むものでもある。したがって食育は、その内容も視点も広範、多様である。

ところで、辻村・久保(2015)の報告でも見られるように、保育現場での食育実践はどのような手法で食育活動をしているのかといった実施内容や方法で記述されることが多い。食育活動の内容・方法については、国や自治体等から好事例も含め様々に紹介されており、Webから教材を取得することもできる(「食育実践ガイドブック(農林水産省, 2016)」「実践食育ナビ(農林水産省)」など)。一方、多々納・山田(2012)は、幼稚園を対象とした調査から、「食育の全体計画や年間計画の策定や食育の目標の設定など根幹の部分が未整備で

あるなど、食育が実践先行型で進められていた」ことを報告している。そこで、子どもに直接関わる保育者(幼稚園教諭、保育士、保育教諭)には、種々の体験活動や絵本などの教材の中から子どもの実態に適した内容を選び、保育のねらいに沿って計画の中に反映できる力が必要と考え、本研究では「食育実践力」を、単に食育活動を円滑に実施できるだけでなく、子ども理解に基づき適切に食育の目標・ねらいを設定したうえで、子どもに豊かな体験を重ねられる食育を計画、実践できる力とする。

「食育実践力」の育成の現状を見ると、現在の保育者養成課程では、食に関わる専門科目は保育士必修科目の「子どもの食と栄養」(演習2単位)のみであり、十分な学習内容、時間を確保しにくい。また保育現場では、研修回数はどちらかというと減少傾向にあり、時間も十分に確保できていない(ベネッセ教育総合研究所, 2012, 2019)。このような養成課程、保育現場の状況から、時間的な制約がある中でも「食育実践力」の向上が図れるプログラムの検討が必要と考えるが、それには評価の仕組みが不可欠である。

保育所については、食育の評価の手段として、「保育所における食事の提供ガイドライン」に、「保育所での食事提供の状況の評価するチェックリスト」が示されている(厚生労働省, 2012)。このチェックリストは、「保育所の食事の提供や保育所における食育について振り返り、より豊かな「食」の質の充実を目指すことを目的」としており、リストにある各取り組みについて「できている」かどうかで評価する。本チェックリストは、幅広い食育をある程度評価することが可能であるが、評価を行う際に、「評価のポイントの内容については、本ガイドラインの趣旨を踏まえて評価を行う」との留意点が示されており、各取り組みの意義や意味を踏まえて評価することを前提としていることがわかる。「何ができたか」だけでなく、こういった関連のガイドラインから情報を収集し、食育実

践の本質を理解し、保育者自身の保育(食育)に反映できる力も「食育実践力」として大切だろう。

以上の背景から、筆者らは、保育における「食育実践力」を評価する指標の構築を目指し、検討を進めている。これまで、評価の視点を得るため「調査A:保育者を対象とした食育実践及び食生活、食知識に関する実態調査」、「調査B:幼児食育研究者を対象としたインタビュー調査」を実施した。調査Aの結果から、食育実践の内容、保育者自身もつ食に関する知識や意識などについての実態を、因子分析等により把握し、各因子間の関連を考察した(進藤・中井, 2020a, 2020b)。さらに属性に分けた分析により、「食育実践力」の形成プロセスを考察した(進藤・中井, 2021)。調査Bの結果からは、専門家の立場から見た食育実践につながる保育者の資質を考察した(進藤・中井, 2019)。

本研究では、一連の調査結果及び分析から「食育実践力」評価の視点を整理し、保育現場での研修等に活かせる「食育実践力」評価ツールの開発を試みる。

## 2. 本研究の目的

本研究の目的は、これまでの調査結果及び分析から「食育実践力」評価の視点を検討し、保育現場での研修等に活用できるような「食育実践力」評価ツールを設計、構築することである。養成課程や保育現場の現状を踏まえ、時間的な制約がある中でも「食育実践力」の向上を目指せる研修等は、自己研鑽につながるようなプログラムであると仮定した。そこで、ここで想定している評価ツールは、食育実践の良否を評価するのではなく、食育に関連する保育者の資質面から評価し、評価を通して保育者自身の気づきを促し、意識の変容を目指すものである。また、評価ツールの実効性を確認するため、保育者を対象に、試作評価ツールを用いた自己評価を実施する。



### 3. これまでの調査結果及び分析の概要

(33問)とした。本調査の結果から見られた傾向、分析からの考察を表1にまとめて示す。

#### 3-1 保育者を対象とした実態調査

(進藤・中井, 2020a, 2020b, 2021)

保育者を対象とした実態調査の概要を図1に示す。調査は質問紙によるもので、配布質問紙は1000部、回収件数は770件であった。回答のうち、10%以上のデータ欠損があるもの(7件)については分析から省き、763件を対象として分析を行った。調査時期は、2017年11月～2018年1月である。質問項目は、「食育の内容・方法の重視度」(31問)、「食育のねらいの重視度」(29問)、「食生活に関する意識や行動」(27問)、「食に関する知識や技術」

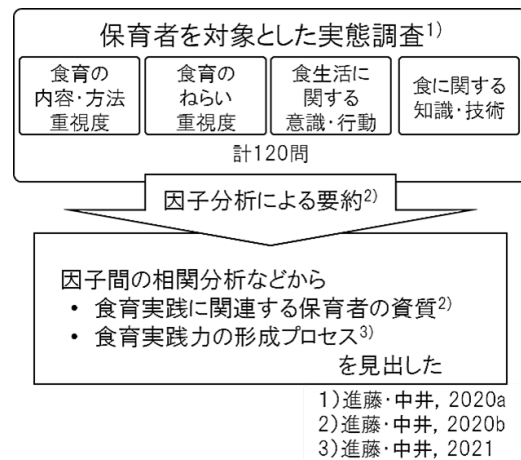


図1. 保育者を対象とした実態調査概要

表1. 保育者を対象とした実態調査結果及び考察の概要

<p><b>【全体の傾向から】</b></p> <p><b>食育の内容や方法の重視度</b>                  全般に食事場面の重視度は高かった。一方、生産、加工、購入、廃棄や再利用といった、「食べる」以外の食に関するプロセスを体験するような内容や方法の重視度はあまり高くなかった。「保育所保育指針」(厚生労働省, 2018 施行)で、「食育の推進」に「食材や食の循環・環境への意識」が育つよう配慮することが明記されたことから、食育を食事場面だけでなく食に関わるプロセス全体で捉える視点が重要と判断し、注目することにした。</p> <p><b>食育のねらいの重視度</b>                  「食べ物に興味をもつ」や「共食を楽しむ」の重視度が高く保育者に共通した視点として定着していると思われた。一方、「食べ物ができるまでを知る」は低めであった。</p> <p><b>食生活に関する意識や行動</b>                  食品表示を確認したり、数値を活用したりするなど、正確な情報を収集し、活用するといった行動や意識は低いことが示された。</p> <p><b>食に関する知識や技術</b>                  「食事バランスガイド」、「日本人の食事摂取基準」、「4つの食品群(4群点数法)」、「日本型食生活」といった、高等学校や保育士養成課程で学習するような「やや専門的」で日常生活での活用場面が少ないものは、知識が定着しにくいことが示唆された。</p>
<p><b>【因子の関連から】</b></p> <p>「食育の内容・方法の重視度」は、保育者が考える「食育のねらいの重視度」と関連が深かった。保育者自身の「食意識・食行動」と食に関する「知識」は相互に影響しあい、各々食育の「ねらい」に影響を与えた。特に「やや専門的」な知識は、「食に関わるプロセス全体の体験」重視との関連があった。</p> <p>「食育のねらいの重視度」では、「食事規律習得」「食に関わる身体発達や健康的食事行動」「命のつながりや感謝の気もち」「料理・調理への関心」の4因子を見出した。「食事規律習得」因子には、「好き嫌いをなく食べる」や「残さず食べる」が含まれていたが、「好きな食べ物が増える」は、「食に関わる身体発達や健康的食事行動」因子に含まれ、視点が異なることが示唆された。「保育所における食育に関する指針」(厚生労働省, 2004)に保育所の食育でめざす子ども像の一つとして「食べたいもの、好きなものが増える子ども」があるが、「好き嫌いをなく」、「残さず」食べるねらいが、この子ども像とは異なるのであれば、食育の理解から設定したねらいではなく、習慣的な保育になっている可能性が考えられた。また、「食事規律習得」因子は、保育者個人の「食意識・食行動」や「知識・技術」との相関がみられず、保育者個人の意識や知識とはあまり関連しないと考えた。以上から、「食事規律習得」因子には、あたりまえの保育となっていて、食育の視点からみて不適切なねらいも含まれる可能性が示唆された。</p> <p>「食に関する知識や技術」は、「食事援助」などの日常の保育から習得できるものもあるが、「やや専門的」で日常生活での活用場面が少ないものは、保育者自身の「興味、関心、必要感」が習得を促しているようであった。「興味、関心、必要感」は、「季節への感性」とも関連があり、資質として通じるものと考えられた。</p>
<p><b>【形成プロセスから】</b></p> <p>日々の保育に不可欠な事項については保育・教育の経験年数の影響がみられたが、その他にはあまり影響が見られなかった。「食育の内容・方法・ねらい」の重視度については、経験というよりも保育所等か幼稚園等かを選択する就職前からの志向が影響しているようであった。保育所の保育者には食に関する知識と食育実践とに関連が見られたが、幼稚園の保育者ではその関連があまり見られなかった。また、食事場面の指導は若い保育者ほど重視度が高い傾向にあり、11年以上の経験者になると、目の前の問題だけにとらわれない広い視野をもつことが考えられた。食に関する知識について、「やや専門的」なものは、日々の生活や保育・教育の経験だけでは身に付きにくいことが示された。全般的に、食に関する知識や関心、主体的な食への関りは年代とともに高くなり、特に、40歳代以上で高い傾向にあった。</p>

保育現場では、食に関するやや専門的な知識は、日々の生活や保育・教育の経験だけでは身に付きにくいこと（進藤・中井, 2021）、またそのような知識が適切な食育のねらいと関連があったこと（進藤・中井, 2020b）から、保育経験だけでは「食育実践力」の向上が難しいことが示唆され、積極的な研修の必要性が確認できた。

### 3-2 幼児食育研究者を対象とした調査から （進藤・中井, 2019）

幼児食育研究者4人を対象にインタビュー調査を実施した。調査時期は、2018年3月～5月である。研究者は、「保育所における食育に関する指針」（厚生労働省, 2004）を踏まえ、具体的な体験の積み重ね、食に関するプロセスの体験や子どもの発達の特性に沿った内容・方法を重要視していた。食育を構想し実践するには、保育者自身が食を大切に思い興味をもつこと、知識の習得が必要であることを指摘し、必要な知識として、食事内容の理解（栄養・食品の基礎）、子どもの発達に関する知識、ガイドライン等の資料を参照できる知識などが挙げられた。

## 4. 「食育実践力」評価ツールの設計

### 4-1 評価の視点

「食育実践力」評価の視点の整理にむけ、上述した筆者らの先行研究の考察から、保育者の資質に関連する次の3点に注目した。①日々の保育に不可欠な事項については関心が高いが、食育に必要なはあるが日々の保育では得にくい知識を積極的に修得し、食育実践に活かすという面については不十分であることが示唆されたこと。②自身の食生活に関心をもって主体的に関わる保育者ほど、食育実践が豊かになる傾向があったこと。③自然への関心、季節と生活との関連への興味といった「季節への感性」は、食への興味、関心、必要感との関連があるとともに、指針等においても食の循環、環境への意識が重視されるようになっていること。

また、「保育所における自己評価ガイドライン（2020年改訂版）」（厚生労働省, 2020a）で記されている通り、評価は子ども理解を踏まえることが前提であることから、食事援助において子どもにとって最も良いことを判断するためには、子どもの食に関する心身の発達理解の重要性を意識することが必要と考えた。

これらの考察から、食育実践力の評価の視点を以下に示す5つとした。

- 季節と生活への興味や関心
  - 保育者自身の食に関する興味や関心
  - 保育者自身が主体的に食生活に関わる意識や態度
  - 食に関する子どもの発達の正しい知識への関心
  - 正しい情報を収集し食育に活かす意識や態度
- このほか、修得している知識や技術と食育実践との関連も示唆されたが、所属施設別に分析したところその傾向が異なっていたことから、「食育実践力」は知識そのものよりも、そのような知識に興味をもち、知りたいという思いや態度が重要だと考えた。そこで、意欲や態度の把握と、評価対象者が評価を通して食育に必要な事柄に気付けることに重点を置いて、「食育実践力」評価ツールを設計した。

### 4-2 「食育実践力」評価ツールの構成

設計した「食育実践力」評価ツールの構成を図2に示す。評価ツールは、「1. 知識・興味編」、「2. 意識・態度編」、「3. 自己評価記入欄」からなる。

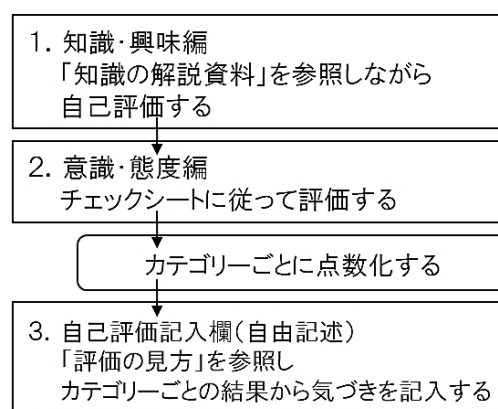


図2. 食育実践力評価ツールの構成

「1」、「2」については4段階評価とした。「1」は、意欲や態度を評価したいため、理解度の評価とはせず、「4. よく知っている、3. 知りたいと思いきろうとしている、2. 知りたいと思うがすすんで知らうとしていない、1. 関心がない」からの選択とした。「2」も意欲を重視し、「4. いつもそうである、3. したいと思いきろうとしている、2. したいと思うがすすんでしようとしな、1. したいと思わない」とした。

「1. 知識・興味編」について、各自がイメージする知識内容には差があるため、「知識の解説資料」を添付した。これによって、評価の正確さを図るとともに、評価ツールに回答することを通し、食育

に必要な知識に気付けることも意図した。また、「1」、「2」での評価を通して気付きを促すことが主眼であるため、「3. 自己評価記入欄(自由記述)」の記入にあたっては、「1」、「2」の項目の意味と評価の視点がわかるよう「評価結果の見方」を添付した。

#### 4-3 「食育実践力」評価ツールの試作

「1. 知識・興味編」、「2. 意識・態度編」について、表2に評価項目を示す。「3. 自己評価記入欄」に添付した「評価結果の見方」には、評価項目設定の背景を説明し(表3)、カテゴリーごとの解説を示した(表4)。「評価の見方」には、「各カテゴリーで

表2 食育実践力評価ツールの項目

知識・興味編	意識・態度編
カテゴリーA(項目1~4)	カテゴリーD(項目13~17)
1. 食べ物の旬 2. 暦(*1を参照してください) 3. 行事食 4. 地域で採れる農産物	13. バランスの良い食事をとる 14. 牛乳・乳製品、果物をとる 15. 三食を毎日だいたい同じ時刻にとる 16. 間食をだらだらとしない 17. 欠食をしない
カテゴリーB(項目5~8)	カテゴリーE(項目18~20)
5. 基礎的な食品の栄養的な特徴 (*2を参照してください) 6. 基礎的な栄養素の働き (*3を参照してください) 7. バランスの良い食事 (*4を参照してください) 8. 食の循環 (生産-流通-消費-廃棄-再利用)	18. できるだけ共食をする(感染防止対策上可能な範囲で) 19. 食事の間は食事に集中し食事を楽しむ 20. よく噛んで食べる
カテゴリーC(項目9~12)	カテゴリーF(項目21~25)
9. 子どもの食に関する種々のガイドラインを知っている (*5を参照してください。内容まで熟知していなくてもかまいません。) 10. おいしいもの食べたいものが増える発達上の仕組み (*6を参照してください) 11. おなかのすくリズムの仕組み (*7を参照してください) 12. 咀嚼の大切さ (*8を参照してください)	21. 季節の変化に気付く 22. 季節の行事食を楽しむ 23. 食品ロスが出ないようにしている 24. 栽培のために堆肥を作る 25. 調理をする
選択肢 【知識・興味編】 4. よく知っている 3. 知りたいと思いきろうとしている 2. 知りたいと思うがすすんで知らうとしていない 1. 関心がない 【意識・態度編】 4. いつもそうである 3. したいと思いきろうとしている 2. したいと思うがすすんでしようとしな 1. したいと思わない	カテゴリーG(項目26~28)
	26. 保育をするときにガイドライン等の記述を意識している 27. 分からない時、迷ったときに、ガイドライン等を参照する 28. 分からない時、迷ったときに、専門書や専門雑誌等で調べる
	カテゴリーH(項目29~30)
	29. 分からない時、迷ったときに、先輩保育者等に尋ねる 30. 分からない時、迷ったときに、ネットで調べる
	カテゴリーI(項目31~32)
	31. 情報の信頼性を気にする 32. 信頼できる情報かどうか出典などで確かめる

\*1~8は評価ツールに添付した解説資料番号

の回答状況(カテゴリー毎に、平均がどの程度だったか)を踏まえ、解説ページの「評価結果の見方」を参考にして、自己評価をご記入ください。”との説明文を添えた。

表3. 「評価結果の見方」; 評価項目設定の背景

<p>これまでの検討及び研究成果から次のようなことが示唆されました。</p> <p>① 食育を食事場面だけでなく食に関わるプロセス全体で捉える視点が重要になってきている</p> <p>② 子どもの食に関わる際、根拠に基づく判断が重要である</p> <p>③ 日常の保育経験だけでは身につけにくい「やや専門的」な知識は、①②の視点を含め幅広い食育実践との関わりがある</p> <p>④ ③のような知識は、周囲に関心をもって関わり、自然や暮らしから季節の変化を感じられる感性と通じる資質である</p>
--

「食育実践力」評価ツールに添付した「解説資料」は8種類である(表5、図3)。「解説資料」は、「保育所における食育に関する指針」(厚生労働省、2004)に示された、「楽しく食べる子どもに成長していくことを期待しつつ」実現を目指す5つの「子ども像」を理解するうえで根拠となる発達や体の仕組みに関する情報を中心に、文献、書籍、公的資料により筆者らが独自に作成した。

表5. 添付「解説資料」一覧

(*1) 暦(二十四節気・節句)
(*2) 食品の栄養的な特徴
(*3) 栄養素の主な働き
(*4) バランスの良い食事
(*5) 子どもの食に関するガイドライン
(*6) 食べたいもの、好きなものが増える発達上の仕組み
(*7) おなかのすくリズムの仕組み
(*8) 咀嚼の大切さ

表4. 「評価結果の見方」; カテゴリーごとの解説

カテゴリー		カテゴリーの解説
知識 興味編	A 自然の変化と食の関連	このカテゴリーにある事項に興味・関心が高くなることで、他の資質も高くなると考えられます。園や地域の行事を「伝えたい自然や文化」の視点をもって保育者も楽しんでください。
	B 食と栄養のやや専門的な内容	このカテゴリーの項目を食育に必要な基礎知識として意識することで、食への関心につながります。
	C 子どもの食の支援に必要な根拠	このカテゴリーについては、いわゆる「子どもの食の問題」へのアプローチに必要な知識ですので、日常の保育の場面に照らし合わせるなどして、意識してください。
意識・ 態度編	D 望ましい食事のとり方	望ましい食事のとり方を実践している保育者は、食への関心も高く、日常的な子どもへの働きかけにおいても食育の視点が有効に活かされています。まずは、自分自身の食事に関心をもってみてください。
	E 望ましい食べ方	食べ方の大切さをよく理解して自分自身が工夫できていると、子どもの状況を、原因から見る視点ももてるようになり、子どもに伝わる働きかけにつながります。
	F 主体的な食と環境への関わり	このカテゴリーでは、主体的に食に関わっているかどうかを判断しています。主体的な関わりは、望ましい食行動に影響が高いことが示唆されています。楽しみをもって食の過程全体に関わってみてください。
	G 根拠に基づく保育の姿勢	子どもの食について、日常の「あたりまえ」のこととして、その意味を深く考えずに対応していると、時に不適切な場合があります。また、情報は日々更新されているため、「根拠にあたる」ことを意識してください。
	H 情報収集の姿勢	わからないことをそのままにせず、情報にあたることは大切です。ただし、カテゴリーHは高いがカテゴリーIが低い場合は、自分自身で根拠をもって判断できているかどうかを確認してください。
I 情報に関する態度		





## 5-2 結果と考察

### (1) 回答者の属性

回答者の現所属施設は、幼稚園が25人、保育所が8人、幼保連携型認定こども園(1号・2号認定のみ対象)が7人、幼保連携型認定こども園(1号・2号・3号認定対象)が3人、幼稚園型認定こども園が10人で、保育対象児の年齢で分け、3歳児以上を対象とする施設を幼稚園等、3歳未満児を含む施設を保育所等とすると、前者が40人(75%)、後者が13人(25%)であった。性別は、女性51人(56%)、男性2人(4%)、経験年数は初心者(1-4年)が9人(17%)、中堅者(5-10年)が14人(26%)、経験者(11年以上)が30人(57%)であった。経験年数区分は先行研究(進藤・中井, 2021)によった。

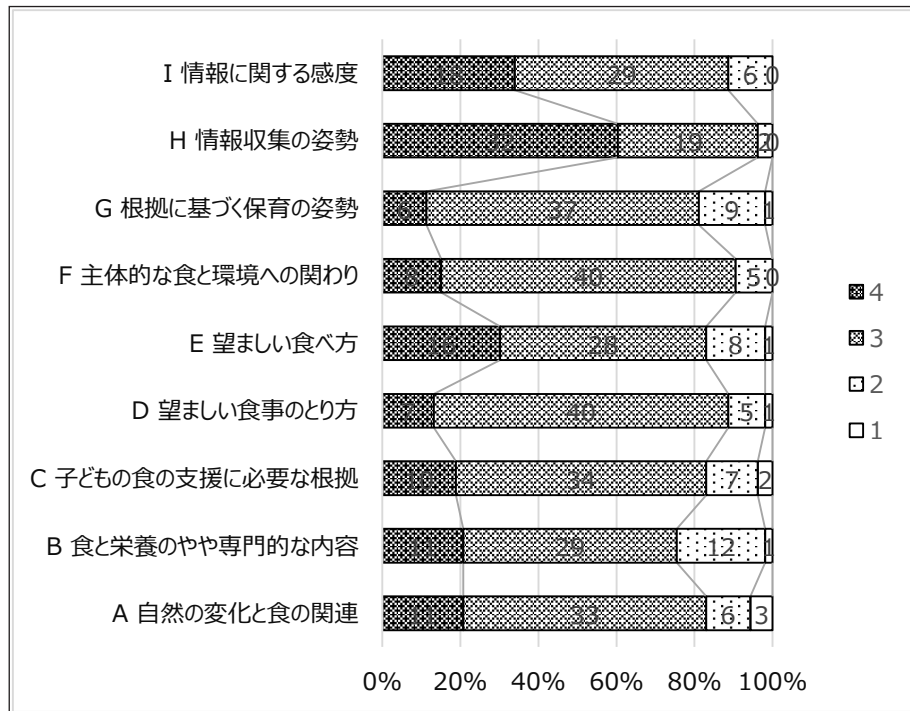
### (2) 評価項目回答

表6に、評価項目別の平均値を示す。やや専門的な知識や、食と環境のつながりに関する事項、適切な根拠資料の活用については数値が低めとなっており、これまでの調査結果と同様の傾向であった。本評価ツールでは活用のしやすさを考慮してできるだけ項目を少なくしたが、「4-1 評価の視点」にあげた資質についてある程度把握できた。

図4に、各カテゴリでの平均値の分布を示す。ほとんどのカテゴリにおいて、「3. 知りたい(したい)と思い知ろう(しよう)としている」の回答が多く、今回の対象者は全体に、意識や意欲が高いことが示唆された。このような図を作成する

表6. 評価試行結果:評価項目別平均値

カテゴリ	項目	Av.	カテゴリ	項目	Av.		
知識・興味編	A	1. 食べ物の旬	3.1	意識・態度編	D	17. 欠食をしない	3.2
		2. 暦	2.7		E	18. できるだけ共食をする	3.2
		3. 行事食	3.2			19. 食事の間は食事に集中し食事を楽しむ	3.1
		4. 地域で採れる農産物	2.7			20. よく噛んで食べる	3.1
	B	5. 基礎的な食品の栄養的な特徴	3.0			F	21. 季節の変化に気付く
		6. 基礎的な栄養素の働き	2.9		22. 季節の行事食を楽しむ		3.4
		7. バランスの良い食事	3.1		23. 食品ロスが出ないようにしている		3.2
		8. 食の循環	2.5		24. 栽培のために堆肥を作る		1.9
	C	9. 子どもの食に関する種々のガイドライン	2.8		G	25. 調理をする	3.1
		10. おいしいもの食べたいものが増える発達上の仕組み	2.7			26. 保育をするときにガイドライン等の記述を意識している	2.9
		11. おなかのすくリズムの仕組み	2.8			27. 分からない時、迷ったときに、ガイドライン等を参照する	2.8
		12. 咀嚼の大切さ	3.3			28. 分からない時、迷ったときに、専門書や専門雑誌で調べる	3.0
意識・態度編	D	13. バランスの良い食事をとる	3.0	H	29. 分からない時、迷ったときに、先輩保育者等に尋ねる	3.4	
		14. 牛乳・乳製品、果物をとる	3.1		30. 分からない時、迷ったときに、ネットで調べる	3.5	
		15. 三食を毎日だいたい同じ時刻にとる	3.0	I	31. 情報の信頼性を気にする	3.2	
		16. 間食をだらだらとしない	2.7		32. 信頼できる情報かどうか出典などで確かめる	2.8	



回答者別に各カテゴリーの平均値を算出し、分布を示した。  
グラフ内の数値は人数。

図4. 評価試行結果;各カテゴリーでの平均値の分布

ことにより、評価対象者グループ全体の特徴を捉える可能性が示された。

また、評価を分析することで、評価対象者グループの課題を見出し、全体で取り組むべき方向性を考えることもできるだろう。例えば、「H 情報収集の姿勢」では「4. いつもしている」の回答が多いが、「G 根拠に基づく保育の姿勢」では「4.」が少なかった。自由記述欄に、「インターネットを使用し範囲を特定して調べるのでガイドラインや専門書はあまり見ない」との記述が見られ、ピンポイントで調べたいことを調べる行動が多くなっていると考えられた。Web検索を正しく有効に行うには、背景となる知識や考え方が必要である。今回の結果だと、「G」と「H」の比較から食育について適切な考え方にに基づき情報を検索できているかといった課題を設定することも可能である。

### (3) 自由記述回答

自由記述を内容別に分け、それぞれについての

記載例(抜粋)を表7に示す。「現状分析し課題に気付く」ものが15件、「今後の課題のみ」が3件、「現状把握のみ」が6件あった。これらの記述を見ると、「1. 知識・興味編」、「2. 意識・態度編」での評価結果や「評価の見方」を参考にして、自分自身の知識や意識、興味、態度を確認できていたり、課題を考えられていたりする様子がうかがわれた。一方、平均値を記載したもの(14件)、「高い、低い、標準」だけを記載したもの(3件)があった。本評価ツールは、全体の平均で評価するようには設計しておらず、これらの回答は評価ツールが意図するものではない。カテゴリーごとに平均点を自動で計算し、その数値を参考にしながら自己評価するといったシステム上の工夫が必要だろう。また、無記入9件(「特になし」1件を含む)や、評価として不適切な記述が3件あった。今回の試行は、調査への協力という形で実施したため、保育者に「食育実践力」向上を目指す取り組みとは捉えられていなかったことが原因と考えた。

表7. 評価試行結果;自己評価自由記述記載例(抜粋)

記述内容	件数	記載例(抜粋)
現状分析し課題に気付く	15件	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 食育の大切さを感じ、食生活の中で自分自身が、もっと食の知識を深めなければいけないと思いました。</li> <li>● どのカテゴリーも基準の3は超えているのかなと思います。情報収集については、正しい情報なのかをしっかりと確かめることの大切さを改めて感じました。</li> <li>● カテゴリーD,E,Fについてしないといけないという意識はあるが、実際に行動に移せていないことが多かった。子どもたちに伝える立場の保育者として日頃から自分自身の食について意識することが、子どもたちに伝わる働きかけにつながるということなので、まず、自分自身が意識を持って取り組むことが必要であると感じた。</li> <li>● 食育に関して、興味や関心を持っているので、もっと日々の生活の中で積極的に取り入れる事が大切だと思った。</li> <li>● 実践したい気持ちはあるができていないのが現状。もう少し知識や興味関心を持つべきだと感じた。</li> <li>● 食育に関しては、専門的な知識を必要とし、学ぶ必要があると感じているが、日々の保育に精一杯で、なかなか自己研鑽することができていない。特に、根拠に基づく保育の姿勢として、自分の「あたりまえ」で対応せず、日々更新される情報を基に、意味を深く考えて子ども達に伝えることが求められると感じた。園では、毎日給食があるため、意識して今後取り組んでいきたい。</li> </ul>
今後の課題のみ	3件	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 望ましい食事の取り方を意識する必要がある</li> </ul>
現状把握のみ	6件	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 食育に関する意識はあるが、自身の食事に対する意識は偏りがある。</li> <li>● 知識・興味編を踏まえて、基準値程度には食や栄養に関する基本的な知識や関心を持つとう意識することができていると感じた。意識・態度編でもどのカテゴリーもほぼ基準値くらいで意識や関心を持つことができていたと思う。</li> </ul>
高い、低い、標準のみ	3件	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 食に対する関心はある程度高いことが伺える。</li> <li>● 標準かなと思います。</li> </ul>
平均点のみ	14件	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 3です</li> </ul>
記入無し	9件(「特になし」1件含む)	
評価として不適切な記述	3件	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 今年度もまん防が解除された折に市の事業とからめてカレークッキングをする等できる方法を見つけて食育体験をしました。</li> </ul>

以上の自由記述の内容から、保育者が本評価ツールの目的を踏まえて活用した場合には、評価を通して保育者自身が自覚的に具体的な課題に気付けると判断した。したがって、本評価ツールの活用にあたっては、適切な場面を設定し、評価の目的を明確に示し、課題意識を共有して実施するなどの配慮や工夫が必要となるだろう。

## 6. まとめと今後の課題

本研究では、筆者らのこれまでの研究成果を踏まえ、「食育実践力」評価ツールを試作、試行し、その実効性について考察した。本評価ツールは、食育に関連する資質面からの評価を試みており、評価を通して保育者自身の気付きの促し、意識の変容を目標としている。保育者を対象とした自己

評価の試行の結果、保育者が本評価ツールの目的を踏まえて活用すれば目標を達成できることが示された。したがって、本評価ツールを活用する際は、適切な場面を設定し、評価ツールの意図を理解したファシリテーターが介入したり、食育についての課題意識をもって園全体やグループ単位で活用したりすることによって、より効果的に自己評価することが可能となり、さらに、その内容についてグループで対話することで食育実践に関する意識や課題の共有も図れると考える。

筆者らの先行研究(進藤・中井, 2021)で、保育所等の保育者には食に関する知識と食育実践との関連が見られたが、幼稚園等の保育者ではあまり見られなかったなど、保育者の「食育実践力」の形成プロセスに差があることが示唆された。このことから、園によっては、知識伝達型の研修では



食育実践への効果は限定的で、演習・実習を含めた活動も必要になると思われる。しかし実際には、このような研修を実施する時間を取りにくいのが現状だろう。多様な食育内容に対応できるようになるには、保育経験が「食育実践力」向上に反映する仕組みが必要であり、そのためには園全体で研修に取り組み、職場での学び合いや職務を通じた経験知が育つ環境、自己研鑽行動の強化が図れる環境を作ることが重要と考える。今回試作した「食育実践力」評価ツールは、保育者自身に食育実践の必要性の気付きや、必要となる知識の気付きを促す効果が見られたため、学びの基盤を作り、食育実践に必要な学びの内容・方法に気付くツールとして活用できる。個人だけでなく、保育者集団に活用することにより、食育実践の必要性や方法を共有でき、同僚性を高め、日々の保育から得る経験知の質を向上させ、それが自己研鑽できる環境につながるのではないだろうか。本評価ツールを活用し、保育現場における効率的な研修として、自己研鑽行動を強化できるような環境作りを目指した研修プログラムが構築できると考えている。

食育実践を評価できる既存の自己評価ツールとしては、前出の「保育所における食事の提供ガイドライン」に示されたチェックリスト(厚生労働省, 2012)や「食育・食事の提供等に関するチェックリスト100」(保育総合研究会(監), 2018a, 2018b)がある。後者は、食育で意識し、取り組むべき内容をほぼ網羅しており、実践できていなかったり、不安があったりする内容については、関連する法律や指針・ガイドラインを紹介し参照を促している。また、酒井ら(2018)は、「子どもが豊かな食の体験を重ねられる保育者の専門性の概念の尺度化を行うことを目的」として、食育に関わる各職種について専門性の傾向、成長過程を考察し、セルフチェック票を提案している。これら既存の自己評価ツールは、食育実践状況を把握するには効果的である。本研究で作

成した「食育実践力」評価ツールを活用した研修の事前や事後にこれら既存の評価ツールを用いることで、効果的な研修プログラムを構築できると考えている。例えば、研修前に既存の評価ツールで評価することにより課題意識を共有できたり、研修後に研修成果の検証に用いたりするなどである。

本評価ツールは、これまでの検討から評価の視点を設定した結果、保育者自身や子ども理解に関する内容が中心となり、職員間や家庭、地域との連携についての直接的な記述はない。辻村・久保(2017)は、栄養士が配置されていた場合は〈調理体験(クッキング)〉など“体験型”の食育活動が多くなることを、また、會退ら(2017)は、栄養士、保育士がお互いの専門性を保育で展開し連携している姿も見られたが、連携の課題も見られたことを報告している。伊藤(2017, 2021)は、「食事の連絡帳」を通し、家庭での子どもの食事の改善だけでなく、保護者が保育士とのつながりを実感できるなど食を通じた子育て支援の可能性を報告している。このように食育では、職員間の連携や子育ての支援の視点も重要である。今後の課題は、連携や支援の視点も含めた保育者の専門性の向上も視野に入れ、既存の自己評価ツールでの評価も合わせて活用し、試作した評価ツールの点検、改善を図ることである。

本研究の限界として、試作した評価ツールの評価の視点や構成の根拠が、主として筆者らの先行研究によっていること、また、試行対象とした保育者が少数であり、施設種、性別、経験年数に偏りがあることである。本評価ツールで取り上げた項目や評価結果が食育実践の質の高さと十分に関連するか検証を続け、より妥当なツールに改善していく必要がある。研修プログラム検討の過程で、同時に検証を行いたい。

## 注

本研究は、日本保育学会第74回大会における発表(進藤ほか, 2021)及び日本保育学会第75回大

会における発表(進藤ほか, 2022)を元に、分析、考察を深めたものである。

## 謝辞

湊川相野学園、原口富美子氏をはじめ、ご協力くださいました保育者各位に深く感謝申し上げます。本研究は、JSPS 科研費の助成を受けた、16K04786「幼児教育保育における食育の実践的指導力を評価する指標の構築」の一環として実施したものです。

## 参考・引用文献

法律・法令；

食育基本法(平成17年法律第63号)。施行日：平成28年4月1日(平成27年法律第66号による改正)。

幼稚園教育要領(2017告示 2018施行)。文部科学省。

保育所保育指針(2017告示 2018施行)。厚生労働省。

幼保連携型認定こども園教育・保育要領(2017告示 2018施行)。内閣府・文部科学省・厚生労働省。

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(2017)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.

ベネッセ教育総合研究所(2012) 第5章 園の課題および保育者の資質向上：第2回幼児教育・保育についての基本調査, 102-105, ベネッセコーポレーション。

第4節, [https://berd.benesse.jp/up\\_images/textarea/10\\_4.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/textarea/10_4.pdf) (2023年2月23日閲覧)。

第5節, [https://berd.benesse.jp/up\\_images/textarea/10\\_5.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/textarea/10_5.pdf) (2023年2月23日閲覧)。

ベネッセ教育総合研究所(2019) 第3章 運営

課題・保育者の資質向上：第3回幼児教育・保育についての基本調査, 22, ベネッセコーポレーション。

[https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/chapter3.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/chapter3.pdf) (2023年2月23日閲覧)。

保育総合研究会(監)(2018) 保育所保育指針のチェック含む 食育・食事の提供等に関するチェックリスト100：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, 46-54, 世界文化社。

保育総合研究会(監)(2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領のチェック含む 食育・食事の提供等に関するチェックリスト100：平成30年度施行幼保連携型認定こども園教育・保育要領に基づく自己チェックリスト100, 47-54, 世界文化社。

伊藤優(2017) 乳児の食事改善における連絡帳の役割：保護者の意識に焦点を当てて。小児保健研究, 76(1), 86-92.

伊藤優(2021) 育児に困難を有する保護者への支援に関する検討—「食事の連絡帳」の記述から—。日本家政学会誌, 72(6), 333-347.

厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長(2004) 保育所における食育に関する指針。厚生労働省。

厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長(2012) 第4章 保育所における食事の提供の評価について：保育所における食事の提供ガイドライン。61-64, 厚生労働省。

<https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/shokujiguide4-5.pdf> (2023年2月23日閲覧)。

厚生労働省子ども家庭局保育課長(2020) 保育所における自己評価ガイドライン(2020年改訂版)。厚生労働省。

<https://www.mhlw.go.jp/content/000609915.pdf> (2023年2月23日閲覧)

農林水産省 消費・安全局 消費者行政課(2016) 食育実践ガイドブック。農林水産省。 <https://>

- [www.maff.go.jp/j/syokuiku/torikumi/h27\\_guide.html](http://www.maff.go.jp/j/syokuiku/torikumi/h27_guide.html) (2023年2月23日閲覧).
- 農林水産省 消費・安全局消費者行政・食育課 実践食育ナビ. 農林水産省.  
[https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/zissen\\_navi/index.html](https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/zissen_navi/index.html) (2023年2月23日閲覧).
- 酒井治子・會退友美・池谷真梨子・久保麻季・倉田新・坂崎隆浩・林薫・淀川裕美(2018) 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—. 保育科学研究, 9, 18-43.
- 進藤容子・中井清津子(2019) 保育者の食育実践に必要な指導力について(3)—食育研究者対象のインタビュー調査から—. 第3回日本保育者養成教育学会研究大会抄録集, 74.
- 進藤容子・中井清津子(2020a) 保育者を対象とした食育実践及び食生活、食知識に関する実態調査. 相愛大学研究論集, 36, 21-31.
- 進藤容子・中井清津子(2020b) 保育者の食育実践に影響する要因の関連—保育者を対象とした食育実践及び食生活、食知識の実態調査から—. 保育者養成教育研究, 4, 47-57.
- 進藤容子・中井清津子(2021) 保育者の属性別に見る食育実践関連因子の傾向—保育者を対象とした食育実践及び食生活、食知識の実態調査から—. 保育者養成教育研究, 5, 13-23.
- 進藤容子・中井清津子・横島三和子・原口富美子(2021) 保育者の食育実践力評価の視点(2). 日本保育学会第74回大会発表論文集, 731-732.
- 進藤容子・中井清津子・横島三和子・原口富美子(2022) 保育者の食育実践力評価の視点(3). 日本保育学会第75回大会発表論文集, 627-628.
- 多々納道子・山田千尋(2012) 幼稚園における食育の実態と課題. 島根大学教育学部紀要(教育科学), 46, 15-27.
- 辻村明子・久保薫(2015) 保育所・幼稚園における食育実践状況に関する系統的レビュー. 青森中央短期大学研究紀要, 28, 85-92.
- 辻村明子・久保薫(2017) 青森県内の保育園・幼稚園における食育活動の実態調査(第3報)—食育実施と栄養士配置との関係—. 青森中央短期大学研究紀要, 30, 49-58.
- 「食育実践力」評価ツール「解説資料」に用いた参考文献等**
- 青山謙二郎・武藤崇(2017) 心理学から見た食べる行動. 北大路書房.
- 伏木亨(2008) 味覚と嗜好のサイエンス. 丸善出版.
- 学校食事研究会(2015) (特集)歯と口の健康を考える. 学校の食事, 5, 学校食事研究会.
- 今田純雄・和田有史(2017) 食行動の科学. 朝倉書店.
- 国立天文台暦計算室 こよみ用語解説. 国立天文台.  
<https://eco.mtk.nao.ac.jp/koyomi/faq/24sekki.html> (2022年11月27日閲覧).
- 厚生労働省・農林水産省(2005) 食事バランスガイド. 農林水産省.  
[https://www.maff.go.jp/j/balance\\_guide/](https://www.maff.go.jp/j/balance_guide/) (2022年11月27日閲覧).
- 厚生労働省(2004) 保育所における食育に関する指針.
- 厚生労働省(2012) 保育所における食事の提供ガイドライン.
- 厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説. フレーベル館.
- 厚生労働省(2019) 授乳・離乳の支援ガイド.
- 厚生労働省(2019) 保育所におけるアレルギー対応ガイドライン(改訂版).
- 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 文部科学省(2019) 食に関する指導の手引き—第2次改訂版.

内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領. フレーベル館.

小田裕昭(編)・加藤久典(編)・関泰一郎(編)  
(2014) 健康栄養学－健康科学としての栄養生理化学－第2版. 共立出版.

櫻井武(2012) 食欲の科学. 講談社ブルーバックス.

山本 隆(2017) 味覚生理学. 建帛社.



原著論文

幼稚園における特別支援教育体制の受容と管理職による調整  
— 公立幼稚園への実地調査記録の分析から —

Acceptance of the Special Needs Education System in Early Childhood Education  
Settings and School Principal's Adaptation  
— Based on a Nationwide Survey to Public Kindergartens —

真鍋 健

千葉大学教育学部

広瀬由紀

共立女子大学家政学部

守 巧

こども教育宝仙大学こども教育学部

2007年に特別支援教育が始まり、幼児教育の場では「特別支援教育体制整備」が求められてきたが、その評価は十分に行われていない。本研究では、組織構造論の視点を参考に、様々な立場の間立つ管理職が、保育の外から持ち込まれた枠組みをどのように理解し、また幼児教育の実情に応じてどのような調整を行っているのかを明らかにすることを目的とした。分析は公立幼稚園への実地調査の記録から、体制整備を進める上での困難や工夫に関する記述を抽出し、KJ法の手続きを通して行った。分析の結果、大人が主導する形で教育を行うこと、つまり指導・管理的なPDCAサイクルが前提となっているツールや活動のいくつか（特に、園内委員会や個別の指導計画）で、幼児の興味関心に寄り添いながら子どもを支えようとする幼児教育の前提との間で不調和が生じており、多忙な職務環境が相まって活用や実施の意義を見出しにくいまま実践が進められていることが明らかとなった。一方で、そうした事態に気づいている管理職によっては、「葛藤を抱えたまま」だけではなく、幼児教育の視点を強調したり、両領域の良さを交えて実践の場を支えるなど、異なる対処方略を選択している可能性が示唆され、今後、更なる調査が必要であることを指摘した。

キーワード：公立幼稚園、特別支援教育体制整備、管理職による園内調整、実地調査、KJ法

I. はじめに

障害者権利条約を批准した我が国において、多様な子どもたちがいることを前提に、生活を共にし、学び合いを可能にするインクルーシブな環境の構築が問われている。現状を鑑みれば未だ挑戦的と見なされることも多いが、乳幼児期に限れば、生活や遊びに根差した「環境を通した保育」をカリキュラムの礎としながら、長年にわたり子どもたちを包み込んできた経験を持つ点で専門領域外からの期待も大きい。ただし、子どもたちが物理的にその場にいるだけではインクルーシブな環境の実現にはつながらない（浜谷, 2005）。だからこそ「大人がいかに関わるか」ということは

もちろんのこと、広範な事柄、つまり「他児との関係性」「保護者の参与」「園の組織的な取り組み」や「地域社会との関係」などを含めて、必要なことを明らかにし、全体としての取り組みを進める必要がある（園山, 1994）。

この指摘は、乳幼児期インクルージョンの理論と方法論に関する国際的な動向からも妥当であろう。例えば米国では、1990年代以前より既に他専門領域から、数多くのアイデアが保育の場へ提案されていたが、それらは障害幼児の指導方法に関するものがほとんどであった（詳しくは水内・七木田, 2003）。一つの象徴的な出来事として、1993年、米国特殊教育協会 CEC の幼児期専門部会 DEC (Division of Early Childhood) は

実践ガイドラインとしての「推奨する実践 (RP: Recommended Practice)」を刊行する (DEC Task Force on Recommended Practices, 1993)。しかし、十分なコストをかけられず、現場への適合性よりも個々の指導方法の優位性、つまり「どの指導法が最も効果があるのか」に偏った内容となってしまった (McLean, 2015)。ゆえに実践者のユーザビリティへの配慮も少なく、初期のガイドラインは現場に根づかなかった。この事態を鑑み、その後のRPの改定作業では、現場に根ざしたインクルージョン実現に向けた要因と具体的な方法を探るべく、全米各地の保育実践者や管理職、家族らへの大規模な調査を軸とした直接的な対話が行われる。そして、その結果より2000年版ならびに現行の2014年版RPでは、インクルージョン実現に向けた重要な要因を、「アセスメント」「環境」「家族」「指導方略」「相互作用」「チーム作りと協力関係」「移行」、そして管理職による「リーダーシップ」などとし、全体としての取り組みを、戦略をもって推奨するに至っている。

翻って我が国の状況を見た場合、障害のある子どももいる保育を支える枠組みは、実践者に明示され、それは現場に根づいているだろうか。歴史的には1974年厚生省通達「障害児保育事業実施要綱」以降、指導方法から体制整備に関わる事項についても、現場の実践者が様々な情報を得やすい環境になってきている。しかし、児童発達支援、小学校や特別支援学校の教育、医療など、他の専門領域からの要請に応えようとするべくトルは多く見えるが、保育・幼児教育に根ざした支援を他領域に発信する機会や、相互に価値観や方法論を交わし合う機会を得ることは少ない。

この状況の最たるものが、2007年の特別支援教育の始まりに伴う「特別支援教育体制整備<sup>注1)</sup>」の受容に見て取れないだろうか。ここでは一人一人の教育的ニーズに根差した教育の実現に向けて、生活モデルのもと、教師や園、地域との間で、対等な立場で問題解決を目指していく方向性が示され

た。そしてその実現のために個別の指導計画や校内支援体制などからなる総合的な特別支援教育体制整備が、幼稚園を含めた各学校に推奨されることになった。しかし、あまりに性急すぎる要請により、学童期以降の思想・価値観が反映された形での整備が「国-自治体の教育委員会-園の管理職」のルートで降りるに至り、生活や遊びによるカリキュラムの独自性を考慮に入れないまま体制整備が始まってしまった<sup>注2)</sup>。

特別支援教育への転換より、既に15年近くが経過している。近年になってようやく、保育実践の場にふさわしい個別の指導計画の展開なども議論されるようになってきたが(齊藤・吉川・小林, 2021)、そもそも保育現場は特別支援教育体制をどのように受容しているのだろうか。2007年以降、文部科学省は毎年の調査を行っていたが、それは量的な拡充状況を確認するに留まり、質的な評価は行われてこなかった。

そこで本研究では、全国複数の公立幼稚園への実地調査時に行われた管理職へのインタビューの内容より、「特別支援教育体制整備が保育の文脈にどのように適合しているのか」、これを明らかにすることを目的とする。この大きな目的に向かうべく、「特別支援教育体制の保育現場での受容」という現象をとらえるための枠組みと、細かな目的について、以下に述べる。

## II. 本調査研究にあたっての枠組み

本研究で、保育の文脈に「特別支援教育体制整備」が導入されたことの影響やその適合状況に接近するにあたり、「組織構造論(古川, 1990)」の観点をを用いる。古川は、一定の集団からなる「組織」が物理的に存在するその状態や成り立ちを評価する際、複数の種類の構造やその関係性を捉える視点を支持している。つまり、組織構造論では、①明らかに目に見えて明文化することができる「ハード構造(人数やメンバー、視覚化・文章化・

制度化されたルールなど」と、②組織内の暗黙の了解・ルールや人間関係などの「ソフト構造」、そして③組織の解体などをきっかけに、時に目に見える状況になる「セミハード構造」の3つを前提としている。また、組織は常に一定の状況を保っているわけではなく、集団成員の価値観を反映しながら制度が作られていく時期、双方が合致し規範が制度化する安定期、時代の流れとともに既存の制度が成員の価値観とずれていき組織としてのまとまりが薄れていく老年期など、ソフト構造とハード構造(またセミハード構造)が相互に関連しながら、時間の経過をもって可変的であることと指摘している。

こうした説明において、「特別支援教育体制整備」が保育の文脈に導入されたことは、外的な要因によって、もともと安定的に存在していたかもしれない組織が、他動的に変革を求められた状態である可能性を示唆する。特別支援教育体制整備の枠組みは、元々の保育の価値観(ソフト構造)とは異なる可能性があり、導入されたハード面の変革に対して、元来持っていた価値観との違いに悩み、「拒否」を含めた心理的な抵抗を表す可能性もある。文部科学省-自治体教育委員会と、トップダウンで着々と進められた状況で、それを受容する方向性以外に選択肢がない場合には、保育の価値観(ソフト構造)を優先させるために、ハード面の調整が加えることもあり得る。逆に、新たな体制整備に秘められた価値観に親和性を感じる場合には、既存の保育の価値観との融合を図りながら、提案される具体的な整備事項を発展させようとする方向性も可能である。

いずれにしても、保育現場で「特別支援教育体制整備」がいかに進められてきたのかを評価するにあたり、単純に各体制整備(個別の指導計画など)を「するか/しないか」という側面だけで行うのは不十分であり、「ソフト構造へ注目すること」、「ソフト構造との関係の中でどのようなハード構造の調整が行われているか」、「ハード構造間の関

係性やハード構造以外の要因の影響」の3つを総合的にとらえることが適切であろう。

こうした理由から、本研究の理論的枠組みとして「組織構造論」を採用することとした。改めて、本研究で明らかにしたいことは、上記に対応した以下の3つの問いである。なお、後述するように実地調査の記録データを用いる点で明らかにできる範囲には制約があり、特に重点を置いているのは以下に示すAとBである。幼児教育の場で特別支援教育体制がいかにかに受容されているのかについて、文部科学省による量的調査では明らかになっていない部分に光を当て、今後の課題について議論を行いたい。

- A: 保育実践に根差した価値観と特別支援教育体制整備に由来する価値観の適合状況について、自治体以上からの要請と日々の保育実践を担う担任らとの狭間に置かれる管理職(主に園長)はどのように現状を認識しているのか。
- B: 特別支援教育体制整備を進めるにあたり、全体をマネジメントする立場である管理職は上記Aの実態を踏まえ、どのように園内外での調整を講じているのか。
- C: 特別支援教育体制整備を構成する個々のツールや取り組み、あるいはそれ以外の関係するツールや取り組み(例えば支援員配置や保護者支援など)について、受容し、構造化していく過程で、管理職は相互にどのように関係づけようとしているのか。

### Ⅲ. 方法

本研究で用いたデータの収集方法や分析のプロセスについて、図1にその概要を示した。以下、データ収集の方法と分析方法について説明する。

#### 1. データ収集方法

本研究で扱う調査データは、令和元年度文部科学省「幼児教育の課題に対応した指導方法等充実



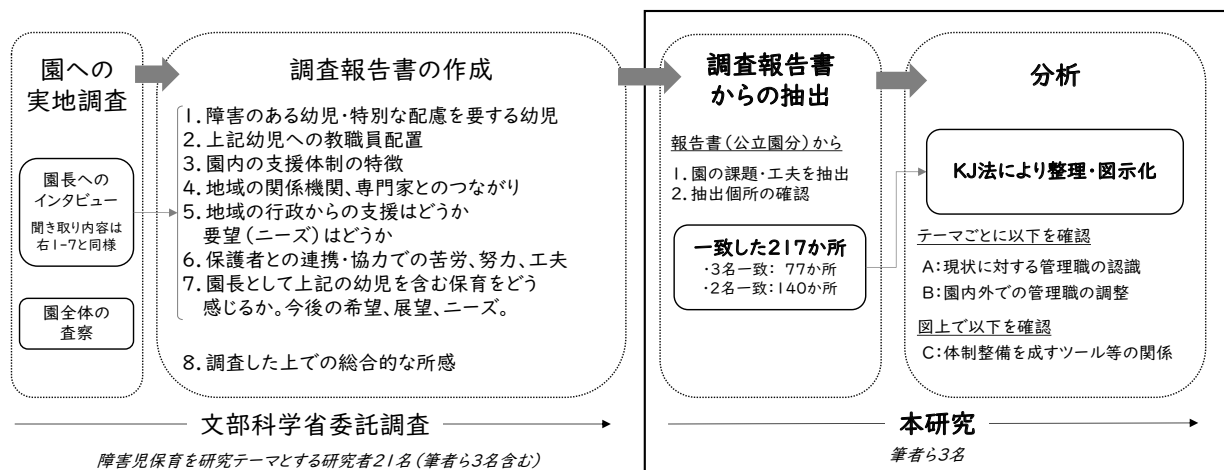


図1. 本研究のデータ収集や分析に関するフロー図

調査研究」の委託費による委託業務として実施した「特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に関する実態調査」より得られたものである。この調査は「全国1200の公立幼稚園や私立幼稚園に対するアンケート調査」と「全国約60の公立および私立幼稚園への実地調査」からなるが、本研究では、このうち後者の実地調査に関わるデータを用いた。具体的には公立幼稚園31園への実地調査時の報告書のデータである。データの使用にあたっては、委託元の文部科学省および委託先の研究大学機関に許可を得た。

実地調査では、管理職(園長)を対象とした聞き取りを行った。図1内の「調査報告書」の内容と同じく、特別支援教育体制整備に関わる7つの質問(「8. 調査した上での総合的な所感」を除く)について、約1時間で聞き取っている。聞き取りの前後で園の査察も行い、保育環境や実際の保育の様子も確認した。調査者は、障害児保育を研究テーマとしている研究者(調査実行委員と研究協力者)21名であり、おおそ2・3名1組で行った。各訪問者は聞き取り後、速やかに所定の記録用紙(A4用紙にて2-3枚)に、実地調査での聞き取りや観察の内容を記入し、後日、観察者間で記録内容の確認も行った。

## 2. 分析方法

8つの質問への回答が記載された調査報告書から、筆者ら3名が独立して「特別支援教育体制整備を進めるにあたり、園が抱える課題や工夫として特徴的である」と評価した部分に下線を引き、その箇所が2名以上で重複した部分(原則として一文)を分析対象とした。

31園の報告書から、取り上げられた課題や工夫について、このうち3名とも一致したものは77か所、2名一致が140か所であった(3名全体で217か所)。取り上げられたものについて、まず第1筆者と第2筆者とで、KJ法(川喜田, 1967)、中でもKJ法A型図解法の手続きに沿って、①1行見出しの設定、②近似する内容一相反する内容、相互の関連性などより、各片の距離を少しずつ狭めたり、まとめたりしながら、中カテゴリーや大カテゴリーを設定し、整理・図示化を行った。その際、データ一片の説明が短く、内容が不確かなものについては、第3筆者を交えた3者にて元々の報告書記録の文脈に戻り、カテゴリーの設定ならびに整理・図示化の細かな調整・修正を行った。

その後、図示化された内容(後述の図2)を3名にて協議し、6つの細かなテーマを設定した。組織構造論から導き出された「1.現状に対する管理職の認識(ソフト構造の内容に対応)」、「2.園内



外での管理職の調整(ハード構造の調整内容に対応)」の間については、テーマの内容を文章化するプロセスで、また「3.体制整備を構成するツールや取り組み間の関係性(ハード構造間の関係性に対応)」の間については、整理・図示化された図2の上でツール間の関係性を矢印として直接書き込んでいくプロセスで、3者で協議を行い、考察した。

#### IV. 結果と考察

表1にまとめられたカテゴリーの内容を示した。特定の島(グループ)に入りきらない一片は、そのまま中カテゴリーと同等のものとして扱い、無理やり組み込むことはしなかったが、紙面の都合上、表1では省略した。図2に図示化した内容を示した。以下、6つのテーマごとに説明を行う。

表1 KJ法によりまとめられたカテゴリーの内容

大カテゴリー	中カテゴリー			特別支援教育体制整備との関連					その他の事項との関連				
	カテゴリー名	一片の数	指摘回数	園内委員会	Co	指導計画	教育支援計画	巡回相談	研修	担任の実践	保護者対応	支援員	自治体
幼稚園の置かれている現状(困難)	既存の保育が成り立たなくなることへの懸念	2	2										
	ニーズの増加と懸念	2	2										
	少予算	2	2										
	人手の足りなさや要望	5	4										
伝統を持つ自由遊びベースの公立幼稚園とその使命	セーフティーネットとしての公立園	2	2										
	小規模園としての全体の見やすさ・動きやすさ	2	2										
	園全体としての「子どもを見る」	2	2										
支援員の条件	支援員採用手続きの現状と課題	3	3										
	免許を要しない支援員	2	2										
職員の動きの調整	支援員との連携の取りにくさ	3	3										
	支援員の動き方の調整	3	3										
	始業時打ち合わせでの職員の動きの調整	2	2										
	支援員と担任の連携方法・工夫	4	4										
	支援員の存在による恩恵	2	2										
	支援員の存在による弊害	2	2										
	個別対応と集団対応のバランス取りの難しさ	2	2										
	教頭職兼務による多忙さ	2	2										
	Co指名の理由・背景	2	2										
	Coによる園内の情報掌握・共有	1	1										
定期的な情報交換(園内委員会含む)	日常的な話し合いの重視	4	3										
	日常的な情報交換	5	5										
制約がある環境で会議を開催するための調整・工夫	週単位での情報交換	3	3										
	学期単位での情報交換	1	1										
園としての対応・バックアップ	多人数が参加できる会議に向けた調整・工夫	2	2										
	園内の事前調整	2	2										
	多人数が巡回で参加できるための調整・工夫	2	2										
	園のニーズに合わない巡回相談の実情	4	4										
	行政への安心・信頼	3	3										
	教諭以外が保護者相談ができる公的な仕組み	3	2										
	園内で多職種へ相談できる仕組み	3	3										
	難しい保護者との連携で失敗を避ける方策	2	2										
	管理職が関係を作ること	2	2										
	保育者-保護者間での見立ての違い	2	2										
保護者と担任との関係	様々な間隔での担任と保護者のやりとり	2	2										
	保護者の同意の有無	3	3										
作成の手間を理由として決られる個別の指導計画	他用務との兼ね合い	2	2										
	時間がかかる指導計画の作成	2	2										
	担任の指導計画作成の園フォロー	3	3										
	作成の工夫	3	3										
イニシアティブのなさや作成の手間を理由として決られる個別の教育支援計画	ふりかえりによる気づき・捉えなおし	4	4										
	保護者の理解・承諾獲得の困難	2	2										
	他用務との兼ね合い	2	2										
	時間がかかる支援計画の作成	1	1										
	研修機会の多さ	4	3										
園ニーズに合う内容への要望/園内研修希望	園ニーズに合う内容への要望/園内研修希望	2	2										
	時間の取れなさ	1	1										
	他業務との兼ね合い	2	2										
	研修意識への理解	2	2										

(表中の黒色網掛けは各カテゴリーと直接関係するもの、灰色網掛けは直接的ではないものの関連性が高いものとして示した。なお、中カテゴリーを形成しない一片は除いている)

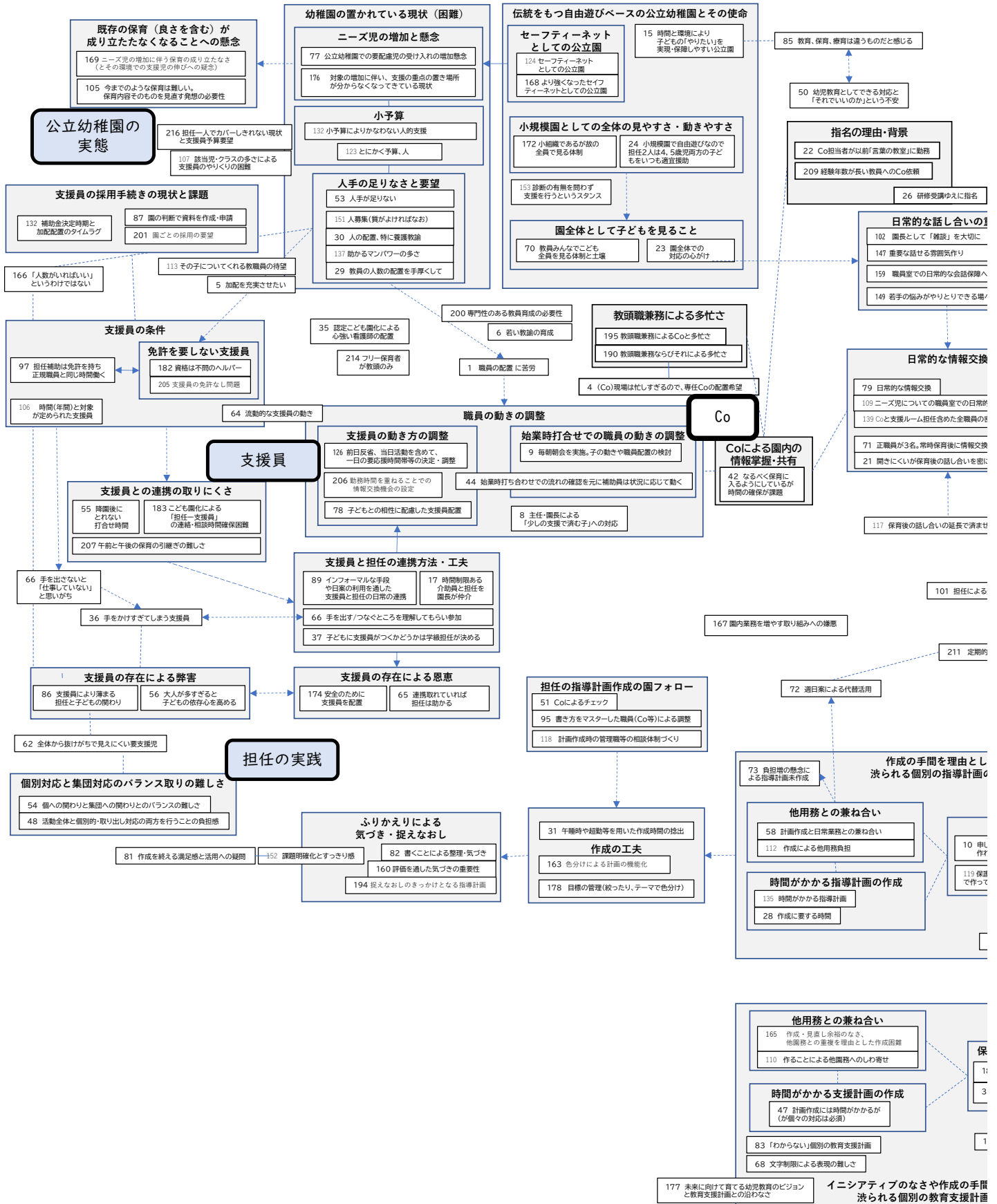


図2. 特別支援教育体制整備を進める上での課題と管理職らによる園内での調整 (左部)

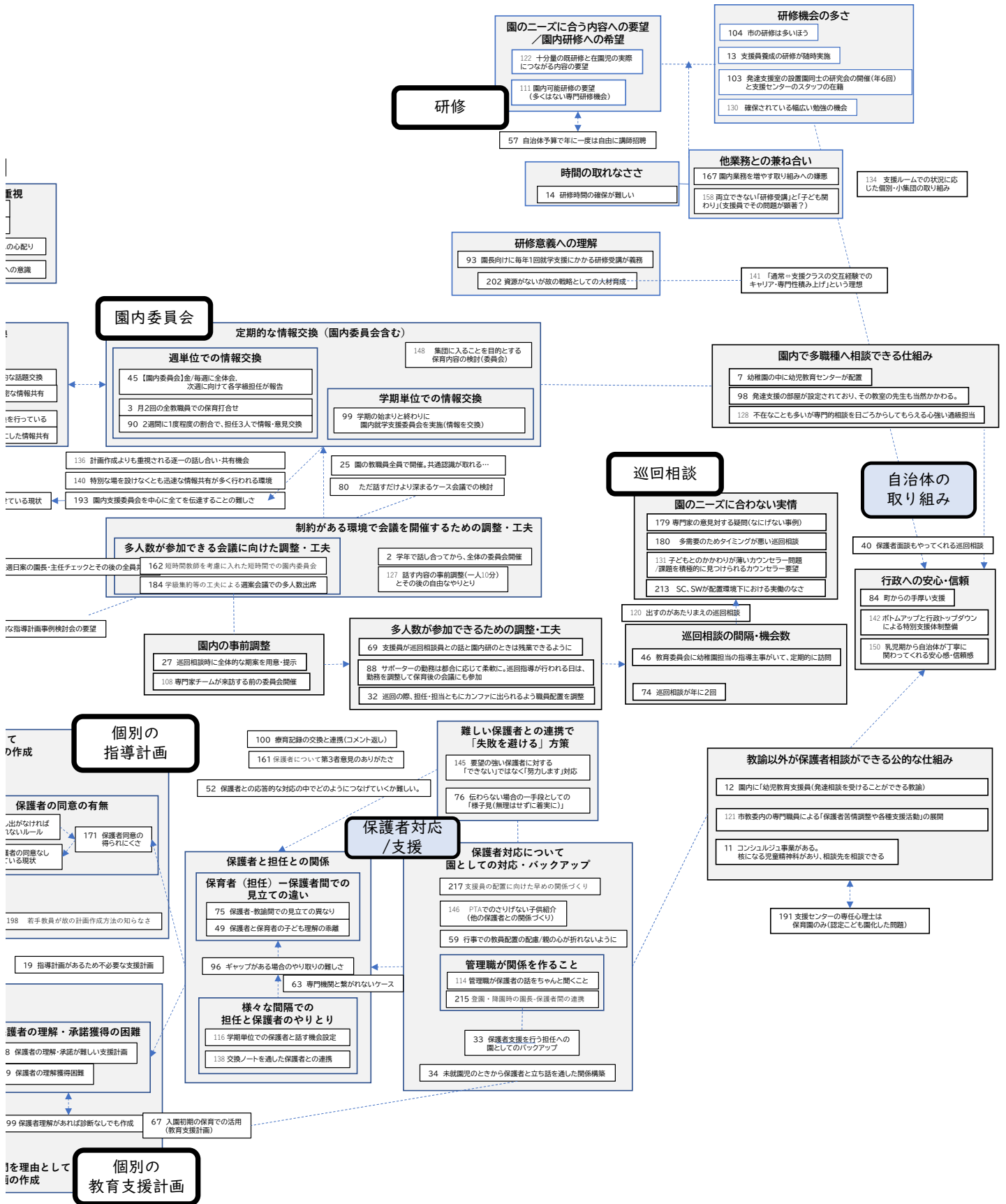


図2. 特別支援教育体制整備を進める上での課題と管理職らによる園内での調整(右部)

なお、中カテゴリーに相当するものは〈 〉にて、大カテゴリーは《 》にて、また1行見出しや実際の報告書の記録内容の抜粋は「 」で示した。

## 1. 「公的な教育機関としての独自の環境とその特徴」

図2の左上に位置する部分に、大きな括りとして、①〈セーフティーネットとしての公立園〉〈小規模園としての全体の見やすさ・動きやすさ〉〈園全体として子どもを見ること〉から構成される《伝統を持つ自由遊びベースの公立幼稚園とその使命》、②〈ニーズ児の増加と懸念〉〈小予算〉〈人手の足りなさ〉と要望から構成される《幼稚園の置かれている現状(困難)》、③〈既存の保育が成り立たなくなることへの懸念〉が位置づいている。

ここでは、特別支援教育体制整備を進める際に前提となる、公立幼稚園の置かれた状況全般に関してまとめられた。公立幼稚園では、子どもや教職員の人数が少ない場合があり、例えば2年保育で年少・年長クラス1つずつ、教職員が3～5名の園もある。自由遊びの伝統を大切に、園全体を見渡しながらか、一人一人の子どもの『やりたい』を教職員全体で支えること、また地域の中で受け入れてもらうことが難しい子どもにも応える〈セーフティーネットとしての公立園〉としての使命感を、教育の基礎に敷いていることが指摘された。

一方で、こうした状況を支える人的・財政的基盤は整っているとは言い難く、〈ニーズ児の増加(と懸念)〉や〈人手の足りなさ(と要望)〉の問題は、相互に関連した課題として位置づいている。発達や子育て上の困り感の少ない幼児が、クラス内で相対的に少ないことにより、子ども集団が遊びや生活を自ら進めていく勢いが弱くなり、〈既存の保育が成り立たなくなることへの懸念〉を訴えるなど、これまで続けてきた「保育内容そのものを見直す発想の必要性」を求める意見も挙げられた。望んでいる状況ではないものの、地域の重要な後ろ盾としての機関として位置づいていることか

ら、今の状況をスタートラインとして、できることを講じようとする姿勢が見え隠れする。

## 2. 「ただいれればいい」わけではない支援員の存在

図2の左中央部に位置する部分である。①〈支援員採用手続きの現状と課題〉〈免許を要しない支援員〉などから構成される《支援員の条件》、②〈支援員との連携の取りにくさ〉、③〈支援員の動き方の調整〉、また④〈支援員と担任の連携方法・工夫〉、⑤〈支援員の存在による恩恵〉、⑥〈支援員の存在による弊害〉などが、近い距離に配置された。

上記1つ目のテーマで指摘した〈人手の足りなさ〉を保証させるべく、今回の調査報告では、支援員に対する考えや思いが、報告書内で散見された。「安全のために支援員を配置」「連携がとれていれば担任は助かる」などのように、支援員の必要性は多くの管理職に認められている。ただし、自治体によって採用手続きや資格・免許有無の必要性も様々であり、また日々の保育における担任との連携、細かな保育進行上の動き方に至るまで、広範囲に気を配っている状況が明らかとなった。その中で「大人が多すぎると子どもの依存心を高める」「支援員により薄まる担任と子どもの関わり」をはじめとして、「手をかけすぎてしまう支援員」の問題、つまり〈支援員の存在による弊害〉を指摘する意見は注目に値する。なぜなら、必要性により採用したはずの支援員が、その配置や関わり方等によって、子どもの主体性を尊重した保育に悪影響を及ぼす可能性を指摘しているからである。この問題に対して、時間給などの勤務条件より発生してしまう〈支援員との連携の取りにくさ(連携機会・時間の制約)〉を超えて、いかに担任や園全体と連携するかについて、例えば「時間制限がある介助員と担任を園長が仲介」「手を出す/つなぐところを理解してもらい参加」「子どもに支援員がつくかどうかは学級担任が決める」などの、具体的な調整方法も報告された。こうした支援員の動き方については、図2の左下部に位置づく



〈個別対応と集団対応のバランス取りの難しさ〉にも発展しうる、重要な課題であると考える。

### 3. 作成意義を見出せる個別の指導計画と見出せない個別の教育支援計画

図1の中央部に位置する部分である。①〈他用務との兼ね合い〉〈時間がかかる指導計画の作成〉〈保護者の同意の有無〉などから構成される《作成の手間を理由として渋られる個別の指導計画の作成》、また基本的な構図は比較的似ているが②〈他用務との兼ね合い〉〈時間がかかる支援計画の作成〉〈保護者の理解・承諾獲得の困難〉からなる《イニシアティブのなさや作成の手間を理由として渋られる個別の教育支援計画の作成》が大きな位置を占める。その他、③〈(個別の指導計画の)作成の工夫〉、④〈ふりかえりによる気づき・捉えなおし〉、⑤〈担任の指導計画作成のフォロー〉なども配置された。

園のカリキュラムのもと、個々の活動で幼児を支える内容や手だてを示す「個別の指導計画」と、保護者を含めて園外の関係者とともに目指すべき姿や支援の方向性を揃えるための「個別の教育支援計画」に関して、抽出された個数は多くはなかったものの、各取り組みに対する管理職の意識の構造は、似たものとなった。つまり、両ツールでは、その作成には〈保護者の同意/理解・承認獲得〉が必要であることが多く、作成前からの準備や段取りが必要であること、また、いざ作成しようとしても〈時間がかかる指導/支援計画の作成〉である上に、園内の〈他用務との兼ね合い〉によってスムーズに展開しにくいことが指摘された。

一方で、個別の指導計画に限って言えば、その作成により、「ふりかえりによる気づき・捉えなおし」、「課題解決化とすっきり感」などが(担任に)得られるなど、利点を強調する記載も得られた。通常、個別の指導計画作成の意義としては、具体的な行動目標や指導方法・かかわり方を決定して実践につなげるなど、いわゆるPDCAサイクル

上の“計画の実行”部分に目が向けられがちである。しかし、今回の結果では、その前段階である“子ども理解/アセスメント”の部分にこそ、指導計画の意義を管理職が感じていることが示唆された。こうした意義を感じることは、〈担任の指導計画作成の園フォロー〉と実際の〈作成の工夫〉という、管理職によるその後の配慮・工夫を、担任らに働きかよとする動機にもつながる。

他方、個別の教育支援計画では、専門性を異にする他機関とのビジョンの違いを、このツールで調整できるという実感が得られないまま、進められており、上述の問題を覆すだけの利点を感じるには至っていないようである。この点で個別の指導計画と個別の支援計画に対する管理職の意識には、見過ごせない差がある。

### 4. 全園体制を導くための園内委員会と人員配置に対する細やかな調整

図1の中央部に位置する部分である。①〈週単位での情報交換〉〈学期単位での情報交換〉からなる《定期的な情報交換(園内委員会含む)》、②〈日常的な話し合いの重視〉〈日常的な情報交換〉〈多人数が参加できる会議に向けた調整・工夫〉などからなる《制約がある環境で会議を開催するための調整・工夫》、③〈Co<sup>注3)</sup>による園内の情報掌握・共有〉、④〈支援員の動き方の調整〉〈始業時打ち合わせでの職員の動きの調整〉からなる《職員の動きの調整》などが配置された。

特別支援教育開始時より、担任による実際的な教育をバックアップする組織的な取り組みとして「校内(園内)委員会」の設置が進められていた。H19年の時点で小・中学校では99%以上の設置率であったのに対し、幼稚園では53.2%であったが、その後約10年かけて95%近くまで設置率を増やしてきた。こうした数値的な変化の背景に、公立幼稚園ならではの背景があることが明らかとなった。つまり、上記1のテーマのように、公立幼稚園の中には教職員の数が少なく、必ずし

も定期・定式の委員会としての開催にこだわっていない状況がある。いわゆる定例の職員会議や他の園務分掌の会議時に、子どもの情報共有や指導計画作成など特別支援に関わる時間を取るなど、流動的な取り組みが行われている可能性がある。加えて、幼稚園教育の価値観として、〈園全体として子どもを見ること〉が重視されており、その方策として〈日常的な話し合いの重視〉〈日常的な情報交換〉が重要視されていた。これらの理由により、いわゆる小学校教育で想定されるような、曜日・時間で区切られる〈定期的な情報交換の機会〉として開催するか、それとも他会議と抱き合わせながら柔軟に開催するか、それぞれの重要度や実務的な制約を天秤にかけながら、園内委員会の取り組みが進んでいる状況が浮かび上がった。

続けて、人員配置への意識とその調整に目を向ける。慢性的な人手不足(《人手の足りなさと要望》)の状況がありつつも、園全体の保育を進めるために《職員の動きの調整》として、「毎朝朝会を実施。子の動きや職員配置の検討」を行ったり、また支援員について「前日反省、当日活動を含めて、一日の要対応時間帯の決定・調整」する、という細やかな指摘も挙げられた。園内の人のやりくり、また先述の支援員がいることの弊害の問題も含めて、「主任・園長による少しの支援で済む子の対応」という対応を行うとの記載も挙げられた。散歩や誕生会などクラス合同での活動も多く、また日によって特定の幼児が児童発達支援事業を利用することもあり、園内の全職員がその日一日、どのように動くかは、日々管理職らによって細かく調整が図られている。その状況判断にも高い専門性が問われるものと推察した。

## 5. 関係性を築くための直接的な関わりと「担任フォロー」に向けた間接的な関わり

図2の右下部に位置する。①〈管理職が関係を作ること〉などからなる《保護者対応について園

としての対応・バックアップ》、②〈保育者(担任)一保護者間での見立ての違い〉〈様々な間隔での担任と保護者でのやりとり〉からなる《保護者と担任の関係》、③〈難しい保護者との連携で「失敗を避ける」方策〉などが配置された。

整理されたことの一つは、管理職がいかに保護者との関係を作り、配慮を行うかに関するもので、「支援員配置にむけた早めの関係づくり」「PTAでのさりげない子ども紹介」、また「行事での教員配置の配慮/親の心が折れないように」なども挙げられた。厳しい状況に置かれがちな保護者をフォローすること、また入園前から就学移行まで年間を通して多数の手続きが発生することを見越して、早期に関係構築を図る意図が見て取れる。

他方で、保護者対応に関して気を配る方向の二つ目に、〈保護者と担任の関係〉も挙げられた。日々〈様々な間隔で担任と保護者のやりとり〉が発生しており、〈保育者(担任)と保護者間での見立ての違い〉が生じる可能性を危険視する意見も挙げられた。なお、こうした状況は、先に述べた個別の指導計画や個別の教育支援計画作成に関する保護者同意につながる内容として、図2上で位置付けた。

## 6. 行政に対する信頼感と質向上に向けた将来への要望

図1の右部に散在している部分である。①〈研修機会の多さ〉、②〈園のニーズに合う内容への要望/園内研修への希望〉、③〈園内で多職種に相談できる仕組み〉、④〈園のニーズに合わない実情(巡回相談)〉、⑤〈行政への安心・信頼〉、⑥〈教諭以外が保護者相談できる公的な仕組み〉などからなる。

一般的に公立幼稚園では、私立幼稚園に比べて、研修や巡回相談など自治体のバックアップを受けやすい。実際、研修については〈研修機会の多さ〉が複数指摘されており、巡回相談やその他相談についても自治体独自の制度を利用できることか

ら、〈行政への安心・信頼〉を表す意見も散見された。ただし、量的には満足する声がある一方で、例えば研修では〈園のニーズに合う内容への要望/園内研修への希望〉があげられ、巡回相談でも「専門家の意見に対する疑問」や「子どもとのかかわりが薄いカウンセラー問題」など、〈園のニーズに合わない実情と質的な拡充を望む声も見受けられた。

## V. 総合考察

本研究では、公立幼稚園管理職への聞き取り調査の調査報告書から、「特別支援教育体制整備が保育の文脈にどのように適合しているのか」を明らかにすることを目的とした。以下では、組織構造論から導かれた3点、つまりA: 幼児教育現場に根差した価値観と特別支援教育体制整備に由来する価値観との適合状況、B: 園内で特別支援教育体制整備をするために管理職によって行われている調整、C: 特別支援教育体制整備を構成する個々のツール・取り組みやその他事項が相互にどのような関係にあるのかを交えて、考察を行う。

### 1. 特別支援教育体制整備の現場への適合状況と管理職による調整

ここでは説明上、上記AとBについて、双方交えて示していく。幼児教育の場で特別支援教育体制整備を進めるにあたり、価値観の相違が生じ、戸惑い等の感情を経て、その解消のために何らかの調整行動に至る可能性がある事項について、本研究の結果からは、「園内(校内)支援体制」、「個別の指導計画」、「個別の教育支援計画」の3つが挙げられた。

まず、園内委員会についてである。2000年初頭、小学校以上の教育の場で校内委員会の設置が求められた背景の一つに、かつて「一国一城」とも称された学級担任間の関係の希薄さが問題視さ

れていたことは見逃せない。「通常学級には障害児はいません。いるとすれば別のクラス・学校では」と言われかねない時代に、「学校内の教職員が全員で子どもたちを支える」という価値観を、多忙極める多くの教職員がいる場に浸透させるための第一段階として、公務分掌上で有形の委員会が求められていた。他方、幼児教育においては、元来より〈園全体として子どもを見る〉伝統と文化が重視されており、かつ職員数がさほど多くないことから、特別な場(委員会)を設けなくとも、立ち話を含めた〈日常的な情報交換〉が、保育を進めていく上での重要なポジションとなっていた。一部の管理職から挙げられた「特別な場を設けなくとも」という表現はこうした背景を述べているものと考えられる。

ただし、園内委員会で扱う内容は日々の情報共有だけとは限らない。気になる行動への対応など難しいケース(保護者含む)に関わるための問題解決の場として、あるいは担任が作成する個別の指導計画を確認する場として使われることもある。形式的に園内委員会を進めようとする管理職らは、インフォーマルな情報交換の場とのバランスの中で、開催のタイミング・回数、関与する教職員(支援員含む)の規模などを、調整していることも明らかとなった。幼児教育独自の園内委員会の進め方を定め、広げていくためにも、各園で異なる設置・運営状況に関する情報を集め、園同士で状況を確認しあえる機会(管理職研修等)の設定が望まれるだろう。

次に個別の指導計画についてである。元来、子どものニーズを扱うために短期目標や長期目標の設定を含めて、PDCAサイクルが内包されたものであり、特段小学校以上ではカリキュラムの性質上、具体的な学習・行動目標を設定しやすい。一方、幼児教育においては、具体的な指導目標が設定されるよりも方向的な目標、つまり、生活や遊びの中で子どもの「やりたい」ことを支えるために、子どもらの声や姿を適切に拾いながら、まとまり



のある育ちを目標として定位する。管理的なPDCAサイクルよりも、「幼児理解」から出発して、「保育計画」→「実践」→「省察」という保育実践のサイクルが望ましいという指摘(中坪・香曾我部・後藤・上田, 2011)もある。先述のように本研究の結果から、個別の指導計画の意義として「ふりかえりによる気づき・捉えなおし」が挙げられた。これはPDCAサイクルに依拠する個別の指導計画における、いわゆる客観的な「アセスメント」としての位置づけよりも、むしろ、行動の意味や背景が読み取りにくい幼児への誤解や思い違いなどが、計画の作成によって見つめなおされる機会を経て、「幼児理解」に変化がもたらされることを強調しているものと考えられる。

今回の調査では、個別の指導計画が醸し出す指導・管理的な枠組みへの違和感などを、直接に訴える指摘はなかった。しかし、こうした指導観や子ども観に関わる事項が浮かびあがったことは、幼稚園における個別の指導計画の適用には特段の配慮が必要であるとする吉川(2021)の指摘がやはり重要であることを示唆していると考えられる。障害児指導に慣れた専門家からは「目標はなるべく客観的で評価可能な行動レベルで」と、保育の文脈としては馴染みが薄い助言を受けることも多い。管理職が、こうした状況を俯瞰してどのように特別支援教育―幼児教育のアイデアを織り交ぜて<sup>注4)</sup>、担任の指導計画作成のフォローを行っているか、また書式そのものをどう捉えているのかは、今回の検討では明らかにできていない部分が多く、今後の課題である。

最後に、個別の教育支援計画について述べる。この計画では、そもそも当事者である幼児またはその保護者を中心に、他機関が情報を共有し、支援や問題解決の方向性(ベクトル)を合わせることに、大きな意義を持つ。一方で、今回の結果からはそうした意義に対する戸惑いやギャップを感じるということよりも、むしろ園内の多忙な状況をもとに、誰がこの計画を主導するのかとい

うイニシアティブのなさ、そして肝心の当事者からの同意を得ることに一定のハードルがあるがゆえに、作成機会が少なく、この計画の意義を“感じにくい”状況にあることが浮かび上がった。当然、「管理職による調整をどうすべきか/どうあるべきか」という以前の問題であり、今後、研修等での周知はもちろんのこと、なぜこの計画が必要なのかということ、他職種との実際のやり取りの中で、経験的に獲得していく方向性が必要ではないだろうか。

## 2. 特別支援教育体制整備を構成するツール・取り組み間の関係について

特別支援教育体制整備を構成するツールや取り組みは、毎年調査より、着実に進展している状況が指摘されてきた。一方で、それらには共通の目的や理念があるとすると、全く別個のものとして位置づいているとは想像しにくく、何かしらのつながり・関係性を持っているのではないかと想定した。残念ながら、本研究の検討では図1に示したように、実地調査でのインタビュー内容からKJ法に基づいて整理していくというデータ収集・分析手続きの元で、ツール等間のつながりを示す矢印ははっきりとは確認されなかった。

例えば、全体としての個別の教育支援計画と園・学校内独自の個別の指導計画とは、相互に関連付ける必要性が指摘されているにもかかわらず、今回の検討ではそうしたつながりは確認されなかった。図1の中央部に位置する、特別支援教育コーディネーターについても、園内委員会や個別の指導計画を展開していく上で、大きな役割を果たしていると考えられるが、これも十分には明らかにはされていない。他方、「園内委員会」と「巡回相談」の関係については、実施回数に制約のある巡回相談を効果的に受けるために、園内委員会の周辺で情報整理を行うなどの事前調整が行われており、既存の園内資源と外部資源との関係を考慮に入れようとする方向性がいくらか



確認された。今後さらに調査の内容・範囲・手法などを再検討し、改めて検討を行う必要があると考える。

### 3. 本研究の成果と今後の課題

本研究での検討の結果、特別支援教育体制整備の量的な拡充状況の裏で、幼児教育と特別支援という領域の違いに伴う価値観の相違が生じており、また公立幼稚園としての独自の教育・環境の影響も重なり合いながら、管理職らは数多くの園内調整(マネジメント)を行っている実態が明らかとなった。

本稿冒頭で述べた米国幼児期特殊教育領域のガイドラインで、管理職らによる「リーダーシップ(Leadership)」は、その領域で重要視されている「アセスメント」「環境」「移行」など、他の7つのトピックの成否に大きな影響を持つものとして、最も初めに確認される事項としてまとめられている(DEC, 2014)。その中では、「保育実践者が帰属意識を感じ、組織の使命と目標を支援したいと思うような文化と風土を創り出すこと(項目番号L1)<sup>注5)</sup>」をはじめとして、管理職に求められる調整の多くは、内なる園内資源に向けられることを指摘する一方(Hebbeler, 2015)、「サービスと支援の調和的で包括的なシステムを構築するために、レベル(州から地域へ)を超えて、また他の支援システムや機関担当者との協力関係を構築する(項目番号L6)」など、園外資源との調整についても明記されている。では双方の価値観、ビジョンに違いがある場合、つなぐ立場としての管理職はどのように行動すべきなのか。この問いに対して、今後も更なる注目を当てる必要があることを、本稿で示したものと考えている。加えて、管理職に対する具体的な指針が示されていない現状では、既に自助努力で多くの調整が行われていることを意識し、その内容を拾いあげることが必要であろう。また、近い場所から園をフォローしている教育委員会や児童発達支援センターなどが、

生活や遊びの専門家集団としての幼児教育の立場をいかに理解し、これらの調整に寄り添っているのかも明らかにしなければいけないだろう。

最後に本研究の課題について述べる。本研究を進めるにあたり、本来ならば管理職から直接得られたインタビューデータを用いるべきであった。今回、「調査委員の記録」を用いている点で、インタビュー内容から細かなニュアンスが捨象された状態のデータを扱っている危険性、管理職らの生の声や幼稚園の実情を拡大視してしまっている可能性もあるだろう。この危険性を最大限考慮に入れるために、KJ法の手続きにおいて、障害のある子どももいる保育・幼児教育の現場を行き来してきた筆者間で、全国多様な公立幼稚園の実態について語りながら、図2を作成した。「紙きれのさし示す材料、その意味内容に忠実であるかぎり、そうやたらと勝手な並べ方はできない(川喜田, 1967)」という説明に基づけば、図2に示した状況が、今も進められている幼児教育の現状の構造から、大いに関わり離れているとも言えないと考えているが、やはり研究手続き上の制約は大きい。探索的な本研究から得られた結果をもとに、改めて各園の実情と対比させたり、より精緻な研究デザインの下で修正を行ったりすることを含めて、「現場との対話」を続けて行う必要があると考える。

### 注

注1) 文部科学省は2007年の特別支援教育開始より、校内委員会の設置状況、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の実態把握、特別支援教育コーディネーター、個別の指導計画の作成状況、個別の教育支援計画の作成状況、巡回相談員の活用状況、専門家チームの活用状況、特別支援教育に関する教員研修の受講状況からなる、特別支援教育体制整備を推進してきた。また、その整備状況について毎年の調査が行われてきた。

注2) 小学校段階では2000年初頭より各地でモデル事業が始まり、特別支援教育を円滑にスタートさせるための準備が着々と進んでいた。校内支援委員会(小学校)の初期の適用について、例えば下記を参照されたい。

藤田直子(2002) 配慮を要する児童を支援するための校内(茨城県守谷町立松前小学校)委員会の設置について. 月間生徒指導, 32(2), 138-143.

注3) Coとは特別支援教育コーディネーターを意味する。

注4) 吉川・上村・川田(2017)は幼児教育の立場から「信頼モデル」に基づく指導計画を、また真鍋(2013)は幼児教育と障害児教育の枠組みを交えたハイブリッド型の指導計画の提案を行っている。子どもたちの「できる/できない」という部分よりも、意欲や心情、興味・関心などを個別の指導計画で強調・反映できる方法を議論している。

注5) 米国幼児期特殊教育領域のガイドライン「推奨する実践(DEC Recommended Practice)」では、AssessmentやEnvironmentなど、幼児期のインクルージョンを進めるために必要な領域として7項目が設定され、各々で複数の具体的な実践が述べられている。「項目番号L1」のLはLeadershipの頭文字を表し、1という数字はリーダーシップの場合は全部で14個ある実践のうちの1番目の内容であることを意味している。

## 付記

本研究で扱った調査データは、令和元年度文部科学省の「幼児教育の課題に対応した指導方法等充実調査研究」の委託費による委託業務として実施した下記報告より得られたものである。令和元年度文部科学省委託「幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究」. 特別な配慮を必要とする幼児を含む教育・保育の実践課題に

関する実態調査(研究委託機関: 関東学院大学、調査報告書公表日: 令和2年3月)

[https://www.mext.go.jp/content/20200525-mxt\\_youji-000004222\\_10.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200525-mxt_youji-000004222_10.pdf)

## 謝辞

本研究の元となった調査では、全国各園の先生方に貴重なお時間を割いていただき、インタビューや園観察をさせていただきました。多大なるご協力をいただきました、協力園の先生方に、心よりお礼申し上げます。また調査全体に関わられた調査実行委員ならびに研究協力いただきました先生方にもお礼申し上げます。

## 引用文献

DEC Task Force on Recommended Practices (1993) DEC recommended practices: Indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families. Pittsburgh, PA, Division for Early Childhood.

古川久敬(1990) 構造こわしー組織変革の心理学ー. 誠信書房.

浜谷直人(2005) 統合保育における障害児の参加状態のアセスメント. 人文学法(教育学), 40, 17-30.

Hebbeler, K. (2015) Leadership: Setting the course and steering ship. In Division for Early Childhood (2015), DEC recommended practices: Enhancing services for young children with disabilities and their families (DEC Recommended Practices Monograph Series No.1), Los Angeles, CA.

川喜田二郎(1967) 発想法ー創造性開発のため. 中央公論社.

真鍋健(2013) 保育者が障害児の支援計画を作成・展開させる際に必要な仕掛けとは?. 発達研究, 27, 81-93.

- McLean, M. (2015) A history of early childhood special education. In Division for Early Childhood (2015), DEC recommended practices: Enhancing services for young children with disabilities and their families (DEC Recommended Practices Monograph Series No.1), Los Angeles, CA.
- 水内豊和・七木田敦(2003) アメリカ合衆国の幼児特殊教育領域における「推奨する実践」の成立と位置づけに関する検討. 幼年教育研究年報, 25, 47-54.
- 中坪史典・香曾我部琢・後藤範子・上田敏丈(2011) 幼児理解から出発する保育実践の意義と課題ー幼児理解・保育計画(デザイン)・実践・省察の循環モデルの提案ー. 子ども社会研究, 17, 83-94.
- 齊藤勇紀・吉川和幸・小林智(2021) 障害児保育における幼児期の学びに即した包括的モデルによる個別の指導計画の検討. 保育と保健, 27(2), 23-29.
- 園山繁樹(1994) 障害幼児の統合保育をめぐる課題: 状況要因の分析. 特殊教育学研究, 32(3), 57-68.
- 吉川和幸(2021) 障害のある子どもに対する個別の指導計画、保育記録: 保育者の子ども理解のために. 発達, 42(168), 33-38.
- 吉川和幸・上村毅・川田学(2017) 「信頼モデル」による記録、評価は障害児保育実践をどう変えるのかー「学びの物語」作成による半年間の保育実践からの検討ー. 保育学研究, 55(1), 55-67.





## 特集 「保育者の資質向上」

### 特集テーマ設定の趣旨

幼稚園や保育所、認定こども園において、質の高い幼児教育・保育を保証していくためには、その中核をなす保育者の資質向上は欠かせません。保育者は、日々子どもたちとのやりとりを通して、子どもたちの健やかな育ちや学び、ウェルビーイングに深く影響をもたらしていきます。本学会は、このような乳幼児教育に関わる保育者の役割の重要性を踏まえ、保育者の養成及び研修に焦点を当て、これらに関する研究の意見交換や発表の場として設立しました。

これらのことを踏まえ、『乳幼児教育・保育者養成研究』第3号においては、特集テーマとして「保育者の資質向上」を設定し、これに関連する論文を積極的に掲載していくこととしました。本テーマでは、保育者に求められる資質や研修、保育の仕事に就く準備としての養成教育の在り方、保育者として成長していくプロセス等、保育者の資質向上に関わる内容を考えています。なお、特集テーマの設定は、第3号において初めての企画でしたので、今回は依頼投稿という形をとって、掲載に至っております。

特集テーマ「保育者の資質向上」は、引き続き第4号特集テーマとしていきたいと考えています。会員の皆様が、特集テーマ「保育者の資質向上」に関心をもち、投稿されることを期待しています。

(学会誌編集委員会)



## 原著論文

## ミドルリーダーとされる理由

## — 幼稚園等の園長を対象とした質問紙調査を基に —

## Analysis of Factors for Middle Leaders in Kindergarten

## — Based on a Questionnaire Survey Targeting Kindergarten Principals —

山瀬範子

國學院大學

教員の力量形成を担う研修や保育実践において、ミドルリーダーの機能・役割は大きい。本稿では、幼稚園の園長を対象とした調査データを基に、幼稚園におけるミドルリーダー像とともに、ミドルからミドルリーダーとなるため、どのような力を培うことが求められているのかを検討した。ミドルリーダーは、人との関わり、特にミドル以下の教職員との関わりから位置づけられていた。研修や保育実践においてどのようにミドル以下の教職員と関わるのか、によってミドルリーダーであると判断されていた。必要とされる研修としては「自ら学ぶ姿勢とリーダーシップ」が最も多く挙げられ、この点からも、教員組織における位置や役割からミドルリーダーとなることがわかった。また、教員組織の人数の差によりミドルリーダーになる教員の勤務年数に違いがみられた。組織の在り方とミドルリーダー像との間の関連がある可能性がある。

キーワード：ミドルリーダー、教員の資質・能力、研修、教員組織、勤務年数

## I. 問題の所在

就学前の子どもの育ちは、生涯にわたる発達の基盤をなすものであり、この時期の子どもの育ちを保障するため、幼児教育・保育を担う教職員の役割は大きい。

1966(昭和41)年のILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」では、教育の質の保証においては教員の能力・技術が大きな影響を持っていることを示し、専門職としての教員を位置づけた。

では、教員の専門性とはどのような能力・技術にあり、それはどのように培われるのか。秋田ほか(2016)は、保育におけるリーダーシップ研究についてレビューを行い、実証的研究が極めて少ないことや「ミドルからのリーダーシップによる変革」ということを考えるならば、園におけるミドルリーダーとは何をやる人かが問われなければなら

ない」ことを指摘している。保育教諭養成課程研究会では、文部科学省委託研究を通して、幼稚園教諭等の就学前教育を担う教員等の専門性とは何か、それがどのように形成されていくのか、どのような研修が必要なのか、教員養成から現職のキャリアステージに応じて検討を続けている<sup>注1)</sup>。

教員の力量形成を担う研修において、また、就学前教育を担う施設等の保育実践において、ミドルリーダーの機能・役割は大きい。2015(平成27)年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」においては、「校内研修の充実に関する先進的事例」として、「どの教員も主体的に参加できるように校内に複数の研修チームを設け、各チームに経験豊富なベテランの教員やミドルリーダーとしての活躍が期待される教員、教職経験の浅い若手

教員や初任者の教員、臨時的任用の教員をバランスよく配置して行う研修や、ベテランの教員やミドルリーダークラスの教員がメンターとして若手教員等の指導や助言を行ったり、授業研究などを行ったりしながらチーム内で学び合う中で初任者等の若手教員を育成するいわゆるメンター方式の研修等を導入し、効果を上げている例」を挙げる（中教審答申 21 頁）と共に、教員の専門性を高めるためのミドルリーダーの機能を示すとともに、そのようなミドルリーダーの育成の必要性を述べている。

では、幼稚園においては、どのような人を「ミドルリーダー」としているのか。その人をどのように育成しようとしているのか。本稿では、幼稚園の園長に対する質問紙調査の回答の分析を通して、園長がどのような視点から教員のうちのある教員を「ミドルリーダー」とみなしているのかに注目をし、幼稚園におけるミドルリーダー像を検討するとともに、どのような研修を必要としていると考えているのかを通して、ミドルからミドルリーダーとなるため、どのような力を培うことが求められているのかを検討したい。

山瀬ほか(2016)は、園組織の教職員数や年齢構成によってミドルリーダーとされる教員の経験年数が異なったり、期待される役割が異なる可能性を示唆している。この点を踏まえ、特に幼稚園等の教職員数やミドルリーダーとされる教員の勤務年数による差異にも注目をしたい。

## II. 調査の概要と使用するデータ

### (1) 調査の概要

調査の実施期間は、2020(令和2)年2月1日から2月末日である。調査では、質問紙を幼稚園1121園に配布し、245園から回答を得た。1121園の内訳は、新潟県内の幼稚園105園、栃木県内の幼稚園192園、神奈川県内(横浜市を除く)の幼稚園341園、横浜市内の幼稚園255園、兵庫県内の幼稚園226

園となる。なお、私立は1111園、公立園は10園であった。回収率は21.9%であった。各地域の幼稚園協会・連盟が公表している加盟園一覧から園の所在地を確認して質問紙を郵送した。各園について、園長、ミドルリーダー1名、新任教員1名から回答を得、郵送により提出していただいた。

本調査については、國學院大學「ヒト研究等及びヒト由来試料研究等に関する倫理委員会」の承認(承認番号:R1第4号)と関西学院大学「人を対象とする行動学系研究倫理審査部」による「人を対象とする行動学系倫理規定」に基づく審査の承認(承認番号:2019-65)を得ている。

本調査では、ミドルリーダーを下記のように示した。

「ミドルリーダー」は、役職名ではありません。いわゆる「中堅」の中でも、リーダー的な存在の教職員を指しています。クラス担任歴があり、若い保育者たちの指導ができる教職員です。そのような教職員が複数いらっしゃる場合には、その中の一人を思い浮かべてください。

この定義を踏まえて園長が「ミドルリーダーだと思う人」を指定して、その先生にミドルリーダー票を記入していただいた。また、園長の回答においては、その人のことを基にミドルリーダーに関する質問に回答をいただいた。

### (2) 使用するデータ

本稿では、本調査のうち、園長が回答した票から下記の質問項目を使用する。

幼稚園の状況に関する項目:

園に勤務する教職員数(人数を数字で記入)

ミドルリーダーに関する項目:

ミドルリーダーだと考える教職員の勤務年数(年数を数字で記入)

ミドルリーダーだと考える理由(自由記述による回答)

ミドルリーダーに必要な研修(自由記述による回答)



### Ⅲ. 分析

#### (1) ミドルリーダーと考える教職員の役職・勤務年数

最初に、園長がミドルリーダーと考える教職員は、どのような教職員なのだろうか。園長がミドルリーダーと考える教職員の役職や勤務年数について、見ていきたい。

園長がミドルリーダーと考える教職員の役職や経験年数についてまとめたものが表1、表2、表3となる。それぞれの表は網掛け・太文字の部分の割合が最も高く、太文字の部分がそれに続いて高い割合となる。ミドルリーダーと考える教職員の役職のうち、「その他の役職」には、副主任、副主幹

教諭、学年副主任、研究主任が含まれる。

教職員数と園長がミドルリーダーと考える教職員の役職を見ると、全体では、「主任・教務主任」(29.5%)、「学年主任」(26.2%)の割合が高いが、教職員数でみると、規模の小さい幼稚園では役職を持たない「教諭」や「主任教諭」といった保育の中心を担う教職員がミドルリーダーとなっており、規模の大きい幼稚園では「学年主任」「主任・教務主任」といった役職を担う教職員がミドルリーダーとみなされている。また、教職員数と園長がミドルリーダーと考える教職員の経験年数をみると、全体では「6～10年」(32.7%)、「11～15年」(24.2%)といった割合が高いが、教職員数でみると、規模

表1. 教職員数×園長がミドルリーダーと考える教職員の役職

(%)

教職員人数	主任・ 教務主任	学年主任	主幹教諭	教諭	副園長・ 教頭	リーダー	預かり 主任	その他の 役職	保育補助	計
5～10人 (14)	28.6	0.0	<b>28.6</b>	<b>35.7</b>	7.1	0.0	0.0	0.0	0.0	100
11～20人 (63)	<b>42.9</b>	12.7	7.9	<b>19.0</b>	3.2	3.2	0.0	7.9	3.2	100
21～30人 (64)	<b>28.1</b>	<b>32.8</b>	3.1	21.9	0.0	1.6	0.0	10.9	1.6	100
31～40人 (36)	<b>22.2</b>	<b>33.3</b>	0.0	<b>22.2</b>	5.6	2.8	2.8	8.3	2.8	100
41～50人 (15)	20.0	<b>33.3</b>	6.7	6.7	0.0	6.7	0.0	<b>26.7</b>	0.0	100
51人以上 (18)	11.1	<b>50.0</b>	<b>16.7</b>	5.6	0.0	0.0	0.0	16.7	0.0	100
全体 (210)	<b>29.5</b>	<b>26.2</b>	7.1	19.5	2.4	2.4	0.5	10.5	1.9	100

(無回答・不明は除く。カッコ内は実数。)

表2. 教職員数×園長がミドルリーダーと考える教職員の勤務年数

(%)

教職員人数	1～5年	6～10年	11～15年	16～20年	21～25年	26～30年	30年以上	計
5～10人 (15)	13.3	<b>46.7</b>	6.7	20.0	6.7	6.7	0.0	100
11～20人 (65)	10.8	<b>30.8</b>	<b>23.1</b>	15.4	9.2	9.2	1.5	100
21～30人 (66)	10.6	24.2	<b>25.8</b>	<b>28.8</b>	4.5	3.0	3.0	100
31～40人 (35)	8.6	<b>45.7</b>	<b>17.1</b>	<b>17.1</b>	5.7	2.9	2.9	100
41～50人 (12)	0.0	<b>33.3</b>	<b>58.3</b>	0.0	0.0	8.3	0.0	100
51人以上 (18)	5.6	<b>33.3</b>	<b>27.8</b>	16.7	5.6	11.1	0.0	100
全体 (211)	9.5	<b>32.7</b>	<b>24.2</b>	19.4	6.2	6.2	1.9	100

(無回答・不明は除く。カッコ内は実数。)

表3. 園長がミドルリーダーと考える教職員の経験年数×役職

(%)

経験年数	主任・ 教務主任	学年主任	主幹教諭	教諭	副園長・ 教頭	リーダー	預かり 主任	その他の 役職	保育補助	計
1～5年 (21)	<b>19.0</b>	9.5	4.8	<b>42.9</b>	0.0	4.8	0.0	<b>19.0</b>	0.0	100
6～10年 (73)	19.2	<b>30.1</b>	2.7	<b>21.9</b>	1.4	2.7	0.0	17.8	4.1	100
11～15年 (59)	<b>23.7</b>	<b>35.6</b>	8.5	18.6	1.7	1.7	0.0	8.5	1.7	100
16～20年 (41)	<b>36.6</b>	<b>26.8</b>	9.8	14.6	0.0	0.0	0.0	12.2	0.0	100
21～25年 (17)	<b>47.1</b>	5.9	17.6	11.8	5.9	0.0	5.9	5.9	0.0	100
26～30年 (15)	<b>66.7</b>	6.7	0.0	6.7	<b>13.3</b>	0.0	0.0	6.7	0.0	100
30年以上 (5)	20.0	0.0	0.0	0.0	<b>40.0</b>	0.0	0.0	<b>40.0</b>	0.0	100
全体 (231)	<b>28.6</b>	<b>25.1</b>	6.5	19.5	3.0	1.7	0.4	13.4	1.7	100

(無回答・不明は除く。カッコ内は実数。)

の大きい幼稚園の方が経験年数を重ねた教職員がミドルリーダーとなっている様子がわかる。

また、表3では、園長がミドルリーダーと考える教職員の経験年数と役職をみたが、経験年数が長い教職員は「主任・教務主任」などの役職を持っている人が多く、経験年数の少ない教職員でミドルリーダーの場合、役職をもたない「教諭」であるケースが多いことがわかる。

## (2) 園長がミドルリーダーと考える理由

次に、園長はどのような理由からその教職員がミドルリーダーであると考えているのだろうか。

調査では、園長がミドルリーダーと選んだ教職員について、ミドルリーダーであるとする理由を自由記述で回答していただいた。この回答内容を山瀬ほか(2015)の「幼稚園の中堅教員イメージ」を基に分類したのが表4である。分類にあたっては、2名<sup>注2)</sup>で行った。まず、それぞれが記述を読み、あてはまる項目に分類を行った。(複数の項目に分類される回答もあった。)次に分類した項目を照らし、不一致の記述については協議し、修正を行った。

園長がミドルリーダーと考える理由として最も多いのは「人との関わり」に関する理由(62.0%)で、次で、「意欲態度」(34.6%)、「保育」(28.6%)、「組織理解」(26.1%)となる。「経験」(17.1%)や「経験年数」(12.8%)についても理由として挙げられているが、「勤務年数」(4.7%)「年齢」(3.8%)「役職」(7.3%)はあまり挙げられていない。表1や表2でみたように役職にある教職員や一定程度の経験年

表4. ミドルリーダーと考える理由

(複数回答 N=234) (%)

保育	28.6 (67)
組織理解	26.1 (61)
勤務年数	4.7 (11)
年齢	3.8 (9)
経験年数	12.8 (30)
経験	17.1 (40)
役職	7.3 (17)
意欲態度	34.6 (81)
人との関わり	62.0 (145)

(無回答・不明は除く。カッコ内は実数。)

数のある教職員がミドルリーダーと考えられていたが、その役職や経験年数からミドルリーダーと考えられていたというより、その人の「人との関わり」や「意欲態度」「保育」「組織理解」などといった要素から、園長はその人をミドルリーダーとして捉えているのではないかと考えられる。

「人との関わり」に関する回答については、特に当てはまる回答が多い(62.0%)ため、「人との関わり」の内容をさらに細かく分析するため、下記のようにさらに分類した。この分類にあたっては、「人との関わり」に分類された回答のみについて、2名が独立してコーディングを行い、不一致の記述については協議して修正をした。

教職員：教職員全体に対する関わり方を中心とした記述

つなぐ：関係を取り持つ、意見をまとめる、意見を調整するなど、人間関係をつなぐ役割を中心とした記述

リーダーシップ：リーダーシップやリーダー役割を中心とした記述

信頼：信頼関係の構築を中心とした記述

上：ミドルリーダーとする教職員より目上の教職員(園長・理事長など)との関わりを中心とした記述

下：ミドルリーダーとする教職員の後輩や部下にあたる教職員との関わりを中心とした記述

保護者：保護者との関わりに関する記述

表5をみると、「人との関わり」については、「下」(35.2%)が最も多く、次いで「教職員」(25.5%)とな

表5. 「人との関わり」の類型

(複数回答 N=145) (%)

教職員	25.5 (37)
つなぐ	11.7 (17)
リーダーシップ	14.5 (21)
信頼	13.8 (20)
上	1.4 (2)
下	35.2 (51)
保護者	13.1 (19)

(無回答・不明は除く。カッコ内は実数。)

り、「リーダーシップ」(14.5%)、「信頼」(13.8%)、「保護者」(13.1%)、「つなぐ」(11.7%)が続く。教職員の間で、特にミドル以下の教職員との関わりの中で園長はその人をミドルリーダーとして捉えていることがわかる。

### (3) 経験年数×園長がミドルリーダーと考える理由

最も多いものを網掛け・太文字として、次に多いものを太文字とした。園長が考えるミドルリーダーの勤務年数とミドルリーダーと考える理由をみたが、勤務年数による大きな差は見られなかった。(表6、表7)

### (4) ミドルリーダーになるために必要だと考える研修

ミドルリーダーを育成するために、どのような研修が必要であると園長は考えているのだろうか。ミドルからミドルリーダーになるために必要な研修について自由記述で回答していただいた。この回答を保育教諭養成課程研究会(2020)『幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドVI～幼稚園

教諭・保育教諭の資質向上を目指すキャリアステージにおける研修の在り方を求めて～』86頁掲載の「表3-1:『研修項目』の分類」をもとに分類したのが表8である。「その他」に含まれるのは、「県・市の研修に参加する」などの研修機会に関する記述や「園長から学ぶ」「会話を通して学ぶ」「読書を通して学ぶ」などの方法に関する記述のように研修内容ではない内容についての記述を分類している。

最も多く挙げられた研修の内容は「自ら学ぶ姿勢とリーダーシップ」に関する内容で(58.8%)、次いで「カリキュラム・マネジメント力」に関する内容が多い(22.3%)。ミドルからミドルリーダーになるには、学ぶ姿勢やリーダーシップ、カリキュラム・マネジメントに関わる力といった教職員その人の意欲や態度、園運営への関わり方に関する資質能力が求められていることがわかる。

表4や表5にみられたように、ミドルリーダーと考えられる理由は「人との関わり」や「意欲態度」「保育」「組織理解」にあり、「人との関わり」においては特にミドル以下の教職員との関わりの中でミドルリーダーとしての立場に位置づけられてい

表6. 園長が考えるミドルリーダーの経験年数×ミドルリーダーと考える理由(複数回答) (%)

	保育	組織理解	勤務年数	年齢	経験年数	経験	役職	意欲態度	人との関わり	教職員
1~5年(20)	30.0	20.0	10.0	10.0	15.0	10.0	0.0	<b>35.0</b>	<b>65.0</b>	15.0
6~10年(72)	26.4	22.2	4.2	4.2	5.6	18.1	4.2	<b>38.9</b>	<b>56.9</b>	15.3
11~15年(59)	27.1	27.1	6.8	1.7	16.9	16.9	6.8	<b>33.9</b>	<b>62.7</b>	15.3
16~20年(41)	26.8	<b>34.1</b>	2.4	2.4	17.1	19.5	17.1	29.3	<b>63.4</b>	7.3
21~25年(17)	<b>47.1</b>	29.4	0.0	5.9	5.9	5.9	11.8	17.6	<b>64.7</b>	17.6
26~30年(14)	21.4	28.6	7.1	0.0	7.1	28.6	7.1	<b>42.9</b>	<b>85.7</b>	35.7
30年以上(5)	0.0	<b>40.0</b>	0.0	0.0	20.0	<b>40.0</b>	0.0	<b>40.0</b>	<b>40.0</b>	20.0

(無回答・不明は除く。カッコ内は実数。)

表7. 園長が考えるミドルリーダーの経験年数×ミドルリーダーと考える理由(人との関わり)(複数回答) (%)

	つなぐ	リーダーシップ	信頼	上	下	保護者
1~5年(20)	0.0	10.0	5.0	0.0	<b>25.0</b>	<b>15.0</b>
6~10年(72)	8.3	9.7	4.2	2.8	<b>20.8</b>	5.6
11~15年(59)	<b>13.6</b>	5.1	10.2	0.0	<b>22.0</b>	11.9
16~20年(41)	4.9	9.8	<b>12.2</b>	0.0	<b>24.4</b>	9.8
21~25年(17)	0.0	<b>17.6</b>	5.9	0.0	<b>29.4</b>	0.0
26~30年(14)	7.1	7.1	<b>28.6</b>	0.0	<b>14.3</b>	0.0
30年以上(5)	0.0	<b>20.0</b>	0.0	0.0	0.0	0.0

(無回答・不明は除く。カッコ内は実数。)

表 3-1： 『研修項目』の分類

大項目	中項目	小項目
実践的 質向上 の ための 力	A 子供理解・総合的な指導	1 子供理解と保育
		2 保育記録と保育の振り返り
		3 子供理解に基づいた評価
		4 一人一人に応じた指導
		5 活動を豊かにする教師の援助
	B 保育を構想する力	6 環境の構成と援助
		7 短期の指導計画の作成・実施・評価・改善
		8 長期の指導計画の作成・実施・評価・改善
		9 教材研究の進め方
		10 一人一人のよさや可能性を生かす学級経営
	C 得意分野の育成と教職員集団の一員としての協働性	11 5領域のねらいと内容
		12 園行事の進め方
		13 チーム保育の進め方
		14 食を楽しむ活動
	D 特別な教育的配慮を要する子供に対応する力	15 外国籍等の子供への支援
		16 障害のある子供への支援
より よい 園 運 営 の ための 力	E 社会の変化や新たな課題に対応する力	17 豊かな体験につながるICTの活用
		18 認定こども園の園運営
		19 幼児教育の現状と課題
	F カリキュラム・マネジメント力	20 P D C A サイクルの確立
		21 園組織と協力体制づくり
		22 学校評価
		23 教育課程の編成・全体的な計画の作成
	G 自ら学ぶ姿勢とリーダーシップ	24 教員としての倫理と資質向上
		25 園内研修
		26 実践的研究
H 人権に対する理解	27 リーダーシップの育成	
	28 子供の人権（ジェンダーを含む）	
I 学校安全・学校保健に関する理解	29 虐待防止の推進	
	30 学校安全の管理	
	31 安全教育（生活・交通・防災）	
	32 学校保健	
推進 する ための 力	J 保護者との関係を構築する力	33 保護者との連携
		34 子育ての支援
	K 小学校等との連携を推進する力	35 預かり保育の実施
		36 小学校との連携の推進
	L 地域社会との関係を構築する力	37 小学校教育との円滑なカリキュラム
		38 他の幼稚園・認定こども園・保育所等との連携
		39 地域の人々や専門家との連携
		40 子育てに係る地域の専門機関や行政機関との連携

※研修の企画・立案の際の参考となるように作成した一つの例であり、研修目的を踏まえ、異なる中項目や大項目を組み合わせるなどして、再構成すること。

※中項目は第2章に示した調査結果を踏まえてまとめたもの、小項目は、中項目で示した力を付けるためにどのような研修内容があるかを考える手掛かりとして示したもの。

出典：保育教諭養成課程研究会（2020）『幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドVI～幼稚園教諭・保育教諭の資質向上を目指すキャリアステージにおける研修の在り方を求めて～』86頁より

表8. ミドルからミドルリーダーになるために必要な研修

(複数回答 N=211) (%)

子供理解・総合的な指導	保育を構想する力	得意分野の育成と教職員集団の一員としての協働性	特別な教育的配慮を要する子供に対応する力	社会の変化や新たな課題に対応する力	カリキュラム・マネジメント力	自ら学ぶ姿勢とリーダーシップ
16.1 (34)	10.0 (21)	2.4 (5)	5.7 (12)	5.2 (11)	<b>22.3</b> (47)	<b>58.8</b> (124)
人権に対する理解	学校安全・学校保健に関する理解	保護者との関係を構築する力	小学校等との連携を推進する力	地域社会との関係を構築する力	その他	
0.9 (2)	2.4 (5)	8.5 (18)	0.5 (1)	0.9 (2)	22.7 (48)	

(無回答・不明は除く。カッコ内は実数。)



たが、ミドルからミドルリーダーになるために必要とされる研修からもこのような力を獲得することでミドルリーダーになっていき、獲得することで園長はその人をミドルリーダーとして捉えていくのではないかと推測できる。

#### (5) 勤務年数×ミドルリーダーになるために必要だと考える研修

表9は、園長がミドルリーダーと考える教職員の勤務年数と園長が考えるミドルからミドルリーダーになるために必要な研修についてみたものである。「その他」を除いて、最も多いものを網掛け・太文字として、次に多いものを太文字とした。

勤務年数に関わらず最も多く挙げられているのが「自ら学ぶ姿勢とリーダーシップ」に係る研修であった。1～5年、11～15年、16～20年、26～30年の勤務年数の教職員がミドルリーダーの場合、2番目に多いものは「カリキュラム・マネジメント力」であったが、6～10年、30年以上の場合は「子供理解・総合的な指導」であり、21～25年では「子供理解・総合的な指導」、「保育を構想する力」「得意分野の育成と教職員集団の一員としての協働性」であった。最も求められるのは「自ら学ぶ姿勢とリーダーシップ」に係る研修であるが、その他にも勤務年数に応じて必要とされる研修があることがわかる。

## IV. まとめ

本稿では、幼稚園の園長に対する質問紙調査の回答の分析を通して、園長がどのような視点から教員のうちのある教員を「ミドルリーダー」とみなしているのかに注目をして、幼稚園におけるミドルリーダー像を検討するとともに、どのような研修を必要としていると考えているのかを通して、ミドルからミドルリーダーとなるため、どのような力を培うことが求められているのかの検討を行った。分析の結果の概要をまとめると、次のようになる。

- 【ミドルリーダーの勤務年数】全体では「6～10年」(32.7%)、「11～15年」(24.2%)といった割合が高いが、教職員数別でみると、規模の大きい幼稚園等の方が勤務年数を重ねた教職員がミドルリーダーとなっていた。
- 【園長がミドルリーダーと考える理由】最も多いのは「人との関わり」に関する理由(62.0%)で、次で、「意欲態度」(34.6%)、「保育」(28.6%)、「組織理解」(26.1%)となる。「勤務年数」(4.7%)「年齢」(3.8%)「役職」(7.3%)はあまり挙げられていない。最も多い「人との関わり」について細かく見ると、特にミドル以下の教職員との関わりの中でミドルリーダーとしての立場に位置づけられていた。

表9 園長がミドルリーダーと考える教職員の勤務年数×ミドルリーダーになるために必要な研修(複数回答)(%)

	子供理解・総合的な指導	保育を構想する力	得意分野の育成と教職員集団の一員としての協働性	特別な教育的配慮を要する子供に対応する力	社会の変化や新たな課題に対応する力	カリキュラム・マネジメント力	自ら学ぶ姿勢とリーダーシップ	人権に対する理解	学校安全・学校保健に関する理解	保護者との関係を構築する力	小学校等との連携を推進する力	地域社会との関係を構築する力	その他
1～5年 (19)	21.1	10.5	10.5	10.5	15.8	<b>21.1</b>	<b>63.2</b>	0.0	5.3	0.0	0.0	0.0	26.3
6～10年 (62)	<b>21.0</b>	9.7	0.0	9.7	3.2	17.7	<b>59.7</b>	1.6	1.6	9.7	1.6	1.6	24.2
11～15年 (55)	10.9	9.1	0.0	7.3	5.5	<b>30.9</b>	<b>54.5</b>	1.8	1.8	14.5	0.0	0.0	21.8
16～20年 (34)	14.7	8.8	2.9	0.0	0.0	<b>20.6</b>	<b>52.9</b>	0.0	0.0	8.8	0.0	0.0	26.5
21～25年 (15)	<b>13.3</b>	<b>13.3</b>	<b>13.3</b>	0.0	0.0	20.0	<b>66.7</b>	0.0	6.7	0.0	0.0	6.7	6.7
26～30年 (13)	0.0	15.4	0.0	0.0	15.4	<b>23.1</b>	<b>69.2</b>	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	23.1
30年以上 (4)	<b>25.0</b>	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	<b>75.0</b>	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	50.0

(無回答・不明は除く。カッコ内は実数。)

- 【ミドルリーダーになるために必要な研修】  
最も多く挙げられた研修の内容は「自ら学ぶ姿勢とリーダーシップ」に関する内容で(58.8%)、次いで「カリキュラム・マネジメント力」に関する内容が多い(22.3%)。
- 【経験年数と必要な研修】勤務年数と関わらず「自ら学ぶ姿勢とリーダーシップ」に係る研修が最も多く挙げられていた。勤務年数別に必要な研修をみると、その他にも勤務年数に応じて必要とされる研修があることがわかった。

幼稚園におけるミドルリーダーは、人との関わり、特にミドル以下の教職員との関わりから位置づけられていた。研修や保育実践においてどのようにミドル以下の教職員と関わるのか、によってミドルリーダーであると判断されていた。必要とされる研修としては「自ら学ぶ姿勢とリーダーシップ」が最も多く挙げられ、この点からも、教員組織における位置や役割からミドルリーダーとなることがわかった。また、幼稚園の教職員数の違いにより、どのような勤務年数の人がミドルリーダーになるかは違いがみられた。組織の規模とミドルリーダー像との間の関連がある可能性がある。

幼稚園から幼保連携型認定こども園等へ移行する園も増え、組織の規模が大きくなったり、より多くの職種が協働するようになってきたりする中で、園組織の中核を担うミドルリーダーの役割はより大切になっていると考えられる。ミドルリーダーの実態を把握し、その資質能力の向上に寄与できるよう、本調査のデータを活用して分析を継続していきたい。

## 注

注1) 保育教諭養成課程研究会では、2014年度より文部科学省委託研究を受託し、その成果物として報告書とともに『幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイド』を作成して研究会

HPにおいて公表している。

注2) 筆者と他1名で行った。この1名は、平成29年度～令和2年度 科学研究費助成事業 基盤研究(C)「幼稚園におけるミドルリーダー育成のための現代的な研修システムの開発」(研究代表者; 神長美津子/課題番号; 17K04642)の共同研究者である。

## 附記

本稿は、平成29年度～令和2年度 科学研究費助成事業 基盤研究(C)「幼稚園におけるミドルリーダー育成のための現代的な研修システムの開発」(研究代表者; 神長美津子/課題番号; 17K04642)における研究成果の一部である。日本乳幼児教育・保育者養成学会 第2回研究大会における研究発表を基に加筆修正を行った。

## 参考文献等

- 秋田喜代美・淀川裕美・佐川早季子・鈴木正敏 (2016) 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, 56, 283-306.
- 中央教育審議会答申(2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申).
- 保育教諭養成課程研究会「文部科学省委託研究」, <http://youseikatei.com/8.html> (2023年2月19日閲覧).
- 保育教諭養成課程研究会(2020) 幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドVI～幼稚園教諭・保育教諭の資質向上を目指すキャリアステージにおける研修の在り方を求めて～. 令和元(2019)年度文部科学省委託研究「幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究」.
- 山瀬範子・神長美津子・野本茂夫・廣井雄一(2016) 園長の考える中堅教員像—幼稚園における園

内研修の実態調査からー. 日本保育学会第  
69回大会発表ポスター.

山瀬範子・廣井雄一・神長美津子・日浦直美・  
柴崎正行・橋本祐子・野本茂夫・中橋美穂(2015)

幼稚園における園内研修の実態についての考  
察 I. 日本乳幼児教育学会第25回大会配布  
資料.





## 園内研修で保育者はどのような課題を見出しているか

### What Kind of Difficulties and Challenges Do Preschool Teachers Find in On-the-job Training?

箕輪潤子

(武蔵野大学)

野口隆子

(東京家政大学)

本研究の目的は、保育者が1回の園内研修から見出した課題にどのように取り組んでいこうとしているのか、園内研修の課題をどのように認識しているのかを明らかにすることである。対話を伴う園内研修に参加した保育所・幼稚園・認定こども園計16園の保育者325名に、園内研修後に質問紙に園内研修で学んだことや課題について記入してもらった回答を分析した。保育者が園内研修を通して見出した課題については、保育内容に関することと同僚性や研修に関することがみられた。園内研修で改善したい点・課題については、時間や保育者の参加、学びの継続や学びを実践に活かすことなどが挙げられていた。そして、園内研修で改善したいこと・今後してみたいことについては、実施した研修のよさや反省を次の園内研修につなげていこうとする記述がみられた。これらの結果から、園内研修を1回単位だけで考えるのではなく、次の園内研修までの保育実践や学びとのつながりや、園内研修の課題を次の園内研修にどのようにないでいくのかを考えることの重要性が示唆された。

キーワード：園内研修、現職研修、保育者の学び、省察と課題、保育の質の向上

#### 問題と目的

本研究の目的は、保育者が1回の園内研修において認識した課題と、その課題にどのように取り組んでいこうとしているのかの意識を明らかにすることである。また、園内研修を実施していくにあたっての課題についても検討する。

現在、乳幼児期の保育・教育の重要性が示される中、保育の質の向上が目指されている。質の高い保育を目指し、保育者の資質・専門性を向上させる上で現職研修は重要であり、その充実が不可欠であると言われている(秋田, 2009; 北野, 2015)。また、現職研修は、子どもと保育者のかかわりの質を予測することや、子どもの発達や学びの質を向上させる因子となることが指摘されている(OECD, 2015)。

保育の質向上においては、園の保育者集団の総体として保育力を向上させることが大切であると

言われている(岸井, 2016)。また、チームとして保育をしていくために、協同で保育にあたるための知識の形成・共有が必要であると指摘されている(秋田, 2016)。保育所保育指針解説(厚労省, 2018)においても「職員が日々の保育実践を通じて、必要な知識及び技術の修得、維持及び向上を図るとともに、保育の課題等への共通理解や協働性を高め、保育所全体としての保育の質の向上を図っていくためには、日常的に職員同士が主体的に学び合う姿勢と環境が重要であり、職場内での研修の充実が図られなければならない。」と記載され、保育所内で職員同士が学び合うことの必要性が示されている。

園において保育者が共に学び合う機会である園内研修には、保育者自身が保育における見方・認識を再構築すること(若林・杉村, 2005; 田中・仲野, 2007; 木全, 2008 など)と、園全体でコミュニケーションを図り、知を共有する過程で保育者がとも

に育ち合うこと(若林・杉村, 2005; 秋田, 2011)の意義があると言われている。園内研修では、年齢や経験年数、力量や課題が一人ひとり異なりながらも、同じ園の保育を支える保育者が参加して行われ(岸井, 2016)、必要な知識や課題の共有、園の保育の課題を共に考えることになる。「知識だけではなく、具体的にそれを実践に移すための方策や判断が園の環境や状況に応じて生の出来事をもとに話し合われることで、より実践化しやすく身体化され、行動へと移しやすい知識が交わされ語り合われる」(秋田, 2011, p.97)という指摘もある。

淀川他(2019)・淀川(2023)は、保育者同士の対話を伴う園内研修において、他者の発言がどのように参加者自身の中で学びとして内化されているかというメカニズムを検討している。そして、新しい視点や気づきを得たり、大切なことを(再)認識したり、新たな保育方法を知ったりして、それらが心に残り、研修を活発にして深め、学びにつながっていると述べている。また、他者の意図や思い、悩みや試行錯誤に対して理解・共感することを通して自らの保育について考えることで、保育についてともに考えるチームとしての意識や同僚性が育まれると述べている。淀川他(2019)と同じ調査方法で保育者の学びに焦点を当てて分析を行った箕輪(2023)は、園内研修における話題の広がりや研修の方法や内容によって異なることや、同じ園内研修に参加しても保育者の学びの内容や質が一人一人異なることを示している。淀川他や箕輪の研究からは、園内研修の参加者である保育者は、他者との対話を通して個々の思考をくぐりながら学んでいることがわかる。園内研修の目的が保育の質の向上にあると考え、園内研修を実施した・園内研修を通して学んだで終わるのではなく、園内研修後に保育実践へとつなげたり学んだことを考え続けたりすることが必要であると考えられる。しかし、先行研究では、園内研修を通して保育者がどのようなことを課題や取り組みたいこととして見出しているかの検討は十分では

ない。その点で、保育者が園内研修後に見出した課題や取り組みようとしていることを調査し、見出した課題等にどのように取り組もうとしているのかを検討することは重要なことであると考えられる。

園内研修には様々な課題があることも先行研究により示されている。例えば鈴木他(2019)が幼稚園・保育所・認定こども園の保育者や管理職に質問紙調査を行い、園内研修の時間の確保、特に全員が参加することの困難さを感じていることや、職員一人ひとりの参加のあり方に課題があることを明らかにしている。村上(2015)も、保育所の保育者に対して質問紙調査を実施し、話しやすい環境づくりや発言しやすいグループ討議など特に話し合いについての課題が多く挙がっていると述べている。そして、境(2020)は、参加・協働型の研修に対する若手保育者の認識を検討しており、準備などで業務が加わることへの負担感や時間の余裕がないこと、質問されることや評価への不安感などが若手保育者にあること、特に個人への焦点化の度合いが高いほど取り組みにくさを感じていることを指摘している。保育者自身が園内研修自体の課題を認識し、園内研修にどのように取り組むかを主体的に考えることが、より充実した学びにつながる園内研修の実施へとつながると考えられる。これまでの先行研究は複数回の園内研修を振り返って見出した園内研修の課題を分析したものが中心であったことから、本研究では1回の園内研修を振り返る過程で保育者が認識した課題と、その課題にどのように取り組んでいこうとしているのかの意識を明らかにする。また、園内研修を実施していくにあたっての課題についても検討する。

## 方法

### 【研究協力者】

2017年8月から2018年11月に、筆者らが外部講師等として園内研修に参加した保育所・幼稚園・認定こども園計16園の職員325名(平均経験年数

8.62年 MD=5年)。園の所在地は東京・神奈川・愛知・広島・福岡である。実施された園内研修の合計は28回で、研修内容・研修方法・参加人数は園により異なる。

### 【調査方法】

調査協力園の園内研修に筆者らの共同研究者のうちいずれか一人が研修講師として参加し、園内研修の前後に保育者にアンケートに回答してもらった。アンケートでは、研修のねらい、園内研修で心に残った発言、研修を活発にした・深めた発言、研修で学んだこと、感じた課題ややってみいたいこと、園内研修の改善点・今後の研修 などについて、自由記述で回答してもらった。

### 【倫理的配慮】

園内研修の終了時に研究の趣旨を説明し、調査協力への同意を得た保育者に質問紙に回答してもらった。

### 【分析方法】

本研究では、質問紙の質問項目のうち、以下の2つの項目について、自由記述の内容からカテゴリを抽出し、分類を行った。

- ①「園内研修を通して感じた課題やこれからやってみいたいことをお書きください」
- ②「園内研修について、改善したい点や今後してみたいことがあればお書きください。」

また、①を分析する上で、「今日の園内研修で、学んだことを簡単にお書きください。」の質問項目についても合わせて検討した。

質問項目①については、「課題」と「今後してみたいこと」が明確に分かれて書かれていない記述が多かったことから、「課題」と「今後してみたいこと」を区別せずに分析した。まず、回答がどのような内容なのかを分類したところ、保育実践と同僚性や研修についての内容に分けることができた。しかし行われた研修のテーマと関連する回答が多かったことから、保育実践と同僚性や研修よりも下位のレベルでの分類は実施しなかつ

た。そこで、回答に書かれた内容について「保育者がどのように取り組んでいきたいと思っているのか」について分類をした。

質問項目②については、「改善したい点」「今後してみたいこと」を分けた上で、カテゴリに分類した。以下、【 】は上位カテゴリ、〔 〕は下位カテゴリとして示す。

## 結果

最初に実施された園内研修の参加人数・研修方法・研修内容(テーマもしくは話題の内容)を表1に示す。研究の対象とした園内研修の方法は「研究保育」(8園14回)、「事例報告・検討」(3園10回)、「実技講習・ワークショップ」(4園1回 ※合同研修)であった。表のA～Pは園を、A1・A2などの数字は何回目の研修かを示している。MNOPの4園は同じ研修を同じ日に合同で受けている。

### 1. 園内研修を通して感じた課題・これからやってみいたいこと

質問項目「園内研修を通して感じた課題やこれからやってみいたいことをお書きください」に対する保育者の回答の記述内容を分析する。質問紙への協力者325人のうち、この質問項目に回答があったのは266名(81.8%)、全記述内容数が295であった。

最初に、園内研修を通した学びを保育実践へとつなげようとする意識について検討するため、質問項目の「今日の園内研修で、学んだことを簡単にお書きください。」に書かれた内容と、質問項目「園内研修を通して感じた課題やこれからやってみいたいことをお書きください」に書かれた内容の関連について検討した。課題ややってみいたいことの記述が、学んだことの記述と関連がある内容だったのは、266名中179人(67.2%)、学んだことと関連する以外のことを記述したのは87人(32.7%)であった。

表1. 園内研修の方法と内容

園	管理職	保育者	■研修方法	□研修テーマ・話題
A1	0	10	■講師による保育参観+研究保育自評+講師コメント	□加減
A2	1	10		□子ども同士のかかわり・戦いごっこ・子どもの口調
B	1	7	■講師による保育参観+協議会(実際に環境の変更をしながら)+講師コメント	・子どもの気持ちを汲み取る・いろんな視点で子どもを見る
C1	1	2	■研究保育+自評・協議(研究保育の映像・写真を見ながら)+講師コメント	□運動的な遊びに発展する環境構成と保育者の援助
C2	2	2		□総合的な運動スキルを高める保育実践・環境構成の工夫
C3	1	2		□総合的な運動スキルを高める保育実践・環境構成の工夫
D	1	29	■研究保育(複数クラス)+自評・協議+講師コメント	・環境構成・活動と子どもの主体性
E	2	11	■研究保育+自評・協議+講師コメント	□豊かにかかわること
F1	2	15	■研究保育+自評・協議+講師コメント	□遊びを深めるための環境構成
F2	0	10		□遊びを深めるための環境構成
G1	1	9	■研究保育+自評・協議(研究保育の写真を見ながら)・発表+講師コメント	□子どもたちが主体的に関わる環境構成
G2	2	12		□子どもたちが主体的に関わる環境構成
H	2	11	■研究保育+自評・協議(研究保育の写真・付箋をみながら)+講師コメント	□散歩を通して子どもに育つ力
I	2	12	■研究保育+自評・協議(研究保育の感想を書いた付箋をみながら)+講師コメント	□安心して自分の思いを表すための保育者の援助
J1	2	18	■事例報告+グループ協議・報告+講師コメント	・保護者との連携・園庭の工夫
J2	2	23		・地域や保護者との連携・その暮らしを引き出す
K1	2	8	■事例検討(エピソード記録についてグループ協議)+講師コメント	・満足すること・日々の積み重ね
K2	2	10		・遊びの充実
L1	4	13	■事例検討(映像の視聴+グループ協議)+講師コメント	・遊びの充実による学び
L2	3	7	■事例検討(他園の保育映像の視聴+グループ協議)+講師コメント	・見守ることの必要性・興味関心に基づいた環境・関わり
L3	3	13	■事例検討(グループ協議)+講師コメント	□ドキュメンテーションの書き方
L4	4	15	■事例検討(他園の映像視聴・グループ協議)+講師コメント	・子どもの目線で考える・願いをもつ大切さ
L5	4	15	■事例検討(食事場面の映像視聴・グループ協議)+講師コメント	□食事のあり方
L6	4	16	■事例検討(グループ協議)+講師コメント	□ドキュメンテーションの書き方
M	2	12		
N	2	8		
O	2	11	■講師の講義(実技講習)+グループ・全体協議(4園合同研修)	□音楽(楽器・歌唱)指導
P	2	7		

次に、「園内研修を通して感じた課題やこれからやってみたいこと」の記述について、その内容を分類した。記述内容では、全記述内容数295のうち、保育実践に関する内容の記述が261(89.4%)、同僚性・研修についての内容の記述が31(10.6%)であった。

そして、「園内研修を通して感じた課題やこれからやってみたいこと」の記述内容について、どのように取り組んでいきたいのかという観点から分類した(表2)。保育実践に関しては、園内研修によって課題や取り組みたいことが見つかったが実際には【できない・難しい】、見つかった課題について

【難しいが取り組みたい】、園内研修で学んだことやその関連事項についてさらに【知りたい・知識を得たい】、園内研修で得た保育実践に関する【技術や方法を取り入れたい】(具体的にどのようにするかを記述)、園内研修での学びを踏まえて【考えていきたい・工夫したい】(意識の持ち方や視点について記述)に分けられた。また、同僚性・研修については、【同僚と話し合いたい・共通理解したい】【若い保育者の視点を知りたい】に分けられた。なお、記述が単語のみでその意図の分類ができなかったものについては不明とした。以下、「保育実践」と「同僚性・研修」ごとに、記述内容を検討する。



表2. 園内研修で見つけた課題にどのように取り組んでいきたいか

	上位カテゴリー	下位カテゴリー
保育実践	できない・難しい	4 (1.4%)
	難しいが取り組みたい	21 (7.1%)
	知りたい・知識を得たい	4 (1.4%)
	技術・方法を取り入れたい	61 (20.7%)
	考えていきたい・工夫したい	166 (56.3%)
	不明	5 (1.7%)
同僚性・研修	同僚と話し合いたい・共通理解したい	22 (7.5%)
	若い保育者の視点を知りたい	3 (1.0%)
	不明	9 (3.1%)
合計		295

### (1) 保育実践

【できない・難しい】ことについての記述数は4 (1.4%)であった。「子どもの発達に合わせた玩具をどう用意し出していくか、全学年が使う園庭では難しいと感じた。」(F園 2年目)「活動の導入で一斉活動でスタートするのか? 自然的にしかけていくのか? 登園時間、個人の性格の違いからどう組み立てるのが難しい。」(G園 33年目)など、多くの子どもが関わる活動や場において、その個人差や発達差を全て踏まえた形での環境構成や活動の組み立ての難しさが記述されていた。取り組む必要性がわかっているにもかかわらず現実的に難しいと感じている保育者がいることがわかる。

【難しいが取り組みたい】ことについての記述数は21 (7.1%)であった。特に、難しさを感じている主な理由が書かれている記述の内容として〔園の環境・1日の流れ・活動などの構造的な制約〕と〔保育者自身の普段の課題〕が挙げられていた。例えば、〔園の環境・1日の流れ・活動などの構造的な制約〕では、まず「どうしても行事に向けての取り組み重視になっているので我にかえることが多かった。様々なことにゆっくりゆとりがもてる保育がしたいと思った。」(L園 17年目)「楽器を持つ前の課程が大切だと感じたが、カリキュラム上その余裕がないのも今の現状かなと思ったので、もう一度見直し子どもたちの負担にならない

ようにしたい。」(M園 3年目)という記述からは、園の保育内容やカリキュラムによる制約があることが保育者にとっても取り組むことの難しさを感じる理由となっていることがわかる。また、「園庭の話で以前あった築山を思い出したりしましたが、それ以上に園庭自由遊びの際の保育配置が少なく自由に木登り等がさせてあげられないのがもったいないと思いました。(2~3名の事が多く、鉄棒、ジャングルジム+全体で他についてあげられない)。(J園 12年目)「保育の中で抜けて仕事ができる時は抜けることが多いため、1人1人にじっくりと目を向けて遊びを深めていくというよりは、ケガがないように全体に目を向けることが多く、そこが私たちの課題ではないかと感じた。」(F園 10年目)のように、子どものことをよく見たいことをさせてあげたいが、保育者の配置の問題でできないことも、取り組みへの難しさを感じる要因となっていることがうかがえる。それから、「公開保育の時は特に、子ども一人一人が楽しめている姿があり、保育者の達成感もあると毎回感じます。計画、準備が整っている保育を日々していくことがあたり前でありながら、できていないことを反省します。」(G園 25年目)のように、園内研修の時は保育者が保育の計画をしっかりと考えるが、普段はそれができていないことについて記述している保育者もいる。そして、

〔保育者自身の普段の課題〕については、「子どもにゆったりと接するという課題がなかなか達成できません。いつも目の前の事に反応しバタバタしている自分がいます。もう少し落ち着いた保育をめざしたいです。」(L園 30年目)「必死に教える自分しか想像できなかったので持ちに余裕をもちたい。」(M園 12年目)のような記述もみられる。日々の忙しさから余裕をもち保育ができないと考えていること、園内研修によってそのことが浮き上がってきていることがわかる。

【知りたい・知識を得たい】ことについての記述数は4(1.4%)であった。具体的な記述の例としては、「幼児クラスでの子どもの育ちについて経験が足りないと感じるので、保育の中で子どもたちの遊びの少し先に行く教材等の準備について学んでいきたいと思いました。」(H園 9年目)「園内研修の中で子どもたちにどのような声掛けをするのが適切か、私に不安な気持ちがあったので、子どもの成長に寄り添う声掛けを学んでいかないといけないと感じた。」(C園 5年目)からは、自分が保育の課題だと感じていることに取り組む上で必要な知識を得たいと考えていることがわかる。また、「年1, 2回の面談では中々聞けない保護者の想いを5才児で行った事例のようにして知りたいと思った。」(J園 8年目)という記述からは、園内研修で報告された内容が自分のクラスではどうかを知りたいという思いがうかがえる。

【技術・方法を取り入れたい】ことについての記述数は61(20.7%)であった。園内研修で学んだ具体的な技術や方法などを保育実践において実際にやってみる・取り組むことについて具体的に記述がされていた。記述の内容についてどのような技術・方法なのかを分類すると〔物的環境〕〔計画・記録〕〔設定活動の技術〕が主であった。例えば〔物的環境〕では、「廃材に興味を示す子がいたので廃材コーナーをつくらうと思いました。」(D園 1年目)「ままごとコーナーの場作り(リビング、人形置き場、キッチンなど分ける)、環境をかえ

る。」(I園 10年目)「散歩に行つて虫探しをする時に凶鑑を使つたり、探検する時に懐中電灯を使つたり、少しずつ散歩先にあるもの以外でもイメージを広げて楽しめるようにしたい。」(H園 4年目)など、園内研修での話題に出ていた物を自分でも保育に取り入れることについての記述がみられた。また、〔計画・記録〕については、「1人1人にスポットを当てた掲示をこれからしていきたいと思った。その掲示により他の子どもの良い所やこういうことも出来るんだということに気付いてほしいと思い、取り組んでいきたい。」(J園 8年目)指導計画やドキュメンテーションの書き方などについて学んだことを活かしていくことについての記述がみられた。〔設定活動の技術〕については、「歌や楽器の練習を始める際導入で楽器を使ったゲームをしたりリズムを身近な物に例えて叩いたりしたいと思いました。」(O園 5年目)のように学んだ技術を実際に保育で実践してみることについての記述がみられた。なお、〔設定活動の技術〕については、音楽表現に関する講義とワークショップ形式での園内研修に参加した保育者のみが記述していた。【技術・方法を取り入れたい】のカテゴリに分類された記述は、具体的な方法としてすぐに保育実践に活かしやすいからか、記述していた保育者の平均経験年数は5.8年(MD=4年)で、【考えていきたい・工夫したい】に関する記述を記載していた保育者(平均経験年数8.6年、MD=6年)よりも低めであった。

園内研修での学びを踏まえて【考えていきたい・工夫したい】ことについての記述数は166(56.3%)で、園内研修を踏まえて、今後の保育実践における意識の持ち方や視点に関することが書かれていた。何を考えていきたい・工夫したいと考えているのかについては、〔保育方法や環境の見直しや工夫〕〔保育の方向性・保育者としてのあり方への意識〕〔子ども理解の視点・意識のもち方〕についてのいずれか、もしくはそれらが複数混ざっていた。例えば、〔保育方法や環境の見直しや工夫〕に関す

ることが中心に書かれた記述には、「子どもがやりたいと思ったことをやるための環境構成や、声かけ、スムーズにいくためのどのような準備が必要なのか、考えていけたらいいと思いました。」(D園 1年目)「いろいろな工夫を試みたり新しい活動を取り入れたり環境を子ども達に合わせてその子なりの育ちができるようにしていきたいと思う。」(J園 15年目)「3才児にとって、こんなことをしたい、こんなものを作りたい!と思えるような環境、素材、教材を用意したい。保育者自身の遊びのスキル、いい加減のかかわり方をもっとのびしていきたいと思いました。」(E園 9年目)のように、どのような保育の内容や環境を考えていきたいのか、実践していくためにどのような力が保育者に必要なのかについて書かれている。そして、[保育の方向性・保育者としてのあり方への意識]については、「食べる時間、雰囲気、考え方ももっと子どもが感じている気持ちを大切にしたい。」(L園 3年目)「“やらせる”ではなく“やりたい”と思える保育をすること。」(N園 3年目)「普段、なかなか細部まで子どもたちの声に1つ1つ答えてあげられないということがあった。けれど、1つのことにじっくりとかかわり深めていくことで、より子どもの育ちにつながると感じた。」(H園 5年目)「子どもの世界観を大切にしていきたいながら、子どもが加減を経験し、気付きなどの学びに繋がっていきやすいようにしていきたいです。」(A園 1年目)のように、園内研修を通して保育をする上で大切にしたいと考えたことが書かれている。さらに、[子ども理解の視点・意識のもち方]については、「子どもと大人では良さの価値が違い、面白いと思うポイントが違うということ。子どもが何を、どのように楽しんでいるのか、面白がっているのか広い視野で見たいと感じた。」(G園 1年目)「公開保育をした中で、いつもよりじっくり子どもの姿を見ることができ、点で見てしまっていたことが多く、子どもの気持ちを理解できていないことがあったと実感しました。日々の保育の中でも、

前後の動きを見てより子どもの行動や気持ちを理解していきたい。」(I園 7年目)のように、子どもを見る・理解する視点をどのようにもつのか、どのように子どもの姿をみていきたいのかについての記述がみられた。そして、【考えていきたい・工夫したい】ことに分類された記述からは、技術や方法と異なりすぐに次の保育実践につなげられるものではないが、自分のクラスや園の実践にどうしたらつなげていくことができるのか、どのように子どもを見る視点や願いをもつのかなど、子ども理解や保育の意図など実践の土台に関わることを保育者が考えたいと思っていることがわかる。

## (2) 同僚性・研修

次に同僚性や研修についての記述をみていく。同僚性や研修に関する記述は【同僚と話し合いたい・共通理解したい】【若い保育者の視点を知りたい】ことに関する内容であった。31の記述のうち、どのように取り組んでいきたいかがわかる25の記述について分類を行った。

【同僚と話し合いたい・共通理解したい】ことについての記述数は22(7.5%)であった。「子どもの姿を職員でもっともっと話をし、みんなで同じ思い・願いをもって保育をしていきたいと感じた。子どもたちがいきいきと遊んでいける環境づくりを考えていきたい。」(L園 12年目)「子どもの主体的な行動を勘違いしているのかもしれないと思うこと。保育者の、よい、加減を話し合ったりエピソードとして話し合えると良いと思った。」(E園 30年目)「今後も様々な保育士とエピソード等を共有し、様々な視点を知ること自らの保育にもいかしていきたいです。」(J園 1年目)など、他の保育者と話し合いたい内容や、話し合いの機会をもつことについての記述がみられた。【同僚と話し合いたい・共通理解したい】について記述した22名のうち17名は、実践報告・事例検討を実施した園内研修の保育者であった。事例検討や事例報告は共通の事例をもとに議論・話し合いが行われるため、トピックが焦点化されつつも多様な視点で

語られることが、話し合いや共通理解への取り組みへの意欲へとつながっていると考えられる。

【若い保育者の視点を知りたい】ことについての記述数は3 (1.0%)であった。「長く働いている分だけ、固定概念にとらわれるような気がする・・・保護者目線、子ども目線だけでなく若い保育士目線にもなれるようにしたい。」(J園 17年目)「新人保育士の「どうしてだろう?」「何でだろう」という視点はなかなかひろってあげられていないのだなと発表を見て感じた。どこに?がついたのか、もっと細やかにひろってあげたい。」(J園 17年目)など他の保育者が何を考えているのかをもっと拾っていききたいという内容が書かれており、記述したのはJ園の保育者であった。J園では、実践の報告を行って話し合う形式で園内研修を行っており、この記述については新人の保育者が発表をした日に書かれたものであった。新人の保育者の疑問をきくことで、経験年数が長い保育者にとっては当たり前になっていたことを問い直す機会になったり、新人の保育者が考えていることを知る機会になっていたことがうかがえる。

## 2. 園内研修の課題・改善点

園内研修を終えて、今後してみたい園内研修や園内研修の課題について尋ねた(設問:園内研修について、改善したい点や今後してみたいことがあればお書きください)。325名中111名から回答があった。(表3)

### (1) 改善したいこと

改善したいことについては、4つのカテゴリーと8のコードに分類された。

まず、【時間】については、6名(5.4%)が記述しており、[時間の確保](3名, 2.7%)と[時間の配分](3名, 2.7%)に関する記述がみられた。[時間の確保]については、「時間の関係で難しいが、もっとゆったりとした時間の中で、日頃の保育、クラスの様子も踏まえて、時間に捉われずに行っていきたい。」(K園 2年目)「職員同士で話し合う時間を多くもてるとよい。」(I園 16年目)「話しを深める時間がほしい」(E園 39年目)のように、話し合いをする時間を取ることに希望が書かれていた。また、[時間の配分]については、事例報告形式の研

表3. 園内研修で改善したいことと今後してみたい研修

	上位カテゴリー	下位カテゴリー	
改善したいこと	時間	時間の確保	3 (2.7%)
		時間の配分	3 (2.7%)
	話し合い・発言	たくさんの職員が参加できるようにすること	2 (1.8%)
		いろいろな人が発言できること・発言しやすい雰囲気作り	8 (7.2%)
		話し合いを深めること	5 (4.5%)
	学びの意識・継続	テーマ・ねらいへの意識	3 (2.7%)
		長期的に取り組むこと・学びを継続すること	3 (2.7%)
		学んだことを実践に活かすこと	4 (3.6%)
	その他	その他(園内研修についての課題)	1 (0.9%)
してみたい研修	研修の方法	一緒に話し合う・考える・共有する	23 (20.7%)
		実際の保育を見る・公開保育・保育実践	11 (9.9%)
		他園に学ぶ(保育を見る・話し合う)	10 (9.0%)
	研修の内容	知識・情報を学ぶ	6 (5.4%)
		実技・実践の方法を学ぶ	14 (12.6%)
その他(個人としての課題・保育実践で考えたいこと)			15 (13.5%)
合計			111



修を実施した園で「十分に効率的に話し合う為の進め方…」(L園15年目)「時間配分の改善。」(K園7年目)のように、報告と話し合いのバランスを取ることについての課題が記述されていた。研究保育を実施した園では「年中児の教室が1番奥でまわるのに時間がかかってしまうと思うのですが、朝の遊びも見ただけならと思います。」(A園3年目)のように、園全体を回ってみると偏りが出てしまうことへの記述がみられた。鈴木ら(2019)は園内研修に関する質問紙調査を行い、保育者と管理職共に「時間の確保」が課題として挙げられていたと述べているが、「時間の確保」に関する具体的な課題については触れていなかった。今回の調査結果からは、「研修の時間自体を確保すること」「研修内で話し合いが十分にできる時間を確保すること」「研修における全体の時間配分」など、時間の確保について、どのような目的でどのように時間を確保するかを考えることも課題となることが示唆される。

次に【話し合い・発言】については15名(13.5%)が記述していた。[たくさんの職員が参加できるようにすること](2名,1.8%)では「工夫をして、出来るだけ大勢の職員が参加していけるようにする。」(F園30年目)「今回、全員一緒にという時間がとれず、残念でした。クラスの環境も具体的にしながら進めていきたい。」(B園6年目)という記述で、時間の確保と同様に多くの職員が参加できる機会をどのように確保するかが課題であると考えていることがわかる。

それから、園内研修内の発言についての内容として、[いろいろな人が発言できること・発言しやすい雰囲気作り]について8名(7.2%)が、[話し合いを深めること]について5名(4.5%)が記述していた。[いろいろな人が発言できること・発言しやすい雰囲気作り]については、「新任～2,3年目の先生の発言の少なさ→保育の中で疑問に思っていることや悩んでいることをもっと話せるとより学びとなるように思う。またどんなことに悩み、不安が

あるのか聞くことで私自身も今後その一人ひとりの先生に対するフォローの仕方も考えられると思う。」(A園6年目)「若い保育者の視点、経験者の視点、活発に話ができるといい。ふりかえりだけでなく保育のアイデアも話せるといい。」(G園34年目)のように「若い保育者の視点や発言が出せるようにすること」についての記述と、「クラスの担任だけでなく、他クラスの職員にもたくさん発言してもらい今後の保育がさらに良くなるように園全体で考えられたら良いと思った。」(I園9年目)や「少人数(2～3名)で話すことで、話しやすい反面、様々な意見を聞けない時もある。メンバー構成によっては、若手が話しにくいのではないかと感じるので、色々なメンバー構成で、より話しやすい状況をつくれると良い。」(G園25年目)のように「様々な人が発言できるような工夫をすること」についての課題も書かれていた。そして、発言しやすい工夫をすることだけでなく、「グループ討議でもっと自由な意見が出し合えると、よりお互いの保育観が分かり、保育していく上で連けい」とれる。」(G園25年目)「自分の考え等を発言できるようにしていくことができれば更に身になる園内研修になったのではないかと思います。」(A園8年目)のように「参加者が自ら発言すること」についても記述されていた。そして、[話し合いを深めること]については、5名(4.6%)の保育者が記述していた。「育ちのつながりを共有しているが、もう少し深くつながっている所を出しあえたら良い。」(J園17年目)「みんなの意見が出されたが、意見交換まではいってなかったと思われる。」(F園14年目)のような記述があり、単に話し合うだけでなく、率直な意見を伝え合ったり話し合っている内容を深めたりすることについて課題であると考えている保育者もいることがわかる。

そして、園内研修の【学びへの意識・継続】については12名(9.0%)が記述しており、コードは[テーマ・ねらいへの意識](3名,2.7%)と[長期的に取り組むこと・学びを継続すること](3名,2.7%) [学ん

だことを実践に活かすこと〕(4名, 3.6%)があった。〔テーマ・ねらいへの意識〕については、「全体の今日のねらい」をもって園内研修に参加することで皆で意見や考えを述べ一つのことを全体で考えられ深められると思った。」(G園 9年目)という記述からは、園内研修を行う際のねらいを個人に任せるだけでなく、全体でのねらいを共有することの必要性があると感じていることがわかる。また、「テーマが広すぎて難しいのかも？と思うので、乳児はもっとしぼった内容にするとか、環境構成の方法を具体的に学ぶとか、していかれると良いと思う。」(E園 30年目)からは、この園内研修では話し合いが拡散したことがうかがわれ、テーマの焦点を絞っていくことの必要性を保育者が感じていると考えられる。〔長期的に取り組むこと・学びを継続すること〕については、事例報告を行う研修を行なっている園では「いつも準備がギリギリになってしまうので長期的にとりくめたら良いのではないか。」(J園 15年目)「研修があるから・・・とつい意識しがちなので、日頃から感性を磨きたい。」(J園 17年目)のように、研修前になって急に準備するのではなく日頃から取り組んでいくことについて記述されていた。それから、エピソード記録をもとに事例検討を行っている園では、「子どもを見る視点、それを継続的に見て、聞いて、伝えることが課題と感じる。」(K園 8年目)のように、園内研修の時だけでなく継続的に学びを意識していくことについての記述がみられた。〔学んだことを実践に活かすこと〕については、園内研修の日だけでおしまいせず、毎日の保育から、子どもがいきいきと活動に参加できるよう考えていきたいと思います。」(D園 3年目)や、「エピソードやカンファレンス、このような流れ(進め方)でよいのか…。はっきりとした答えが出るわけではないが、きちんと次につながるようにしていきたいと思う。」(K園 7年目)のように、園内研修で学んだだけで終わりにせず実践につないでいくことを課題とする記述がみられた。

その他の回答としては、園内研修に関する課題として席の狭さについて記述している保育者がいた。

## (2) してみたい研修

してみたい研修については65名が記述しており【研修の方法】【研修の内容】の2つのカテゴリ、5つのコードに分類できた。

【研修の方法】についての内容は45名(39.6%)が記述していた。〔一緒に話し合う・考える・共有する〕(23名, 20.7%)については、まず、「これからも、自分たちで考えたり、意見を出しながら向上に努めていきたいと思います。」(J園 15年目)「もっと、他の保育者の話を聞き、参考にしていきたい。」(I園 1年目)など<話し合いをしたい>ことについての記述があった。それから、「写真付きのエピソード記述を見ながら、みんなで話をしていく。」(L園 4年目)「ビデオカンファレンスを沢山したい・ぎっくばらんに、子ども・クラスの事を話したい。」(L園 15年目)など、どのようなツールや方法で話し合いをするのかという<話し合いをするための研修方法>に関する記述があり、具体的な方法としては、写真・エピソード・ビデオカンファレンス・グループディスカッションが挙げられていた。さらに、「先生方が経験して、このような保育が良かった、こんな関わりをしたら、子どもたち、保護者のこんな反応が返ってきたなどを教えて頂けると一つの引き出しになると思いました。」(A園 2年目)「日常保育の中で使っている言葉“好きな遊び”って子どものどういう姿をみて思っているのかな？と自分の中で感じ、他の人はどんな風に思っているのか。なにげなく使っている言葉を改めて考えるとどうしてだろう？と思う時がある。他の人は子どものどういう姿から感じとっているのか知りたい気持ちがあります。」(G園 8年目)、「今後も異年齢同士での関わり合いや遊びの展開、役割などを見ていきたいです。」(H園 1年目)など、どのようなことを話し合いたいのかという<話し合いのテーマ・内容>に関する記述がみられた。今回の研修のテーマ・内容を続けていきたいとい

う記述もあれば、新たに取り組んでみたいことについての記述もあった。

〔実際の保育を見る・公開保育・保育実践〕を記述していたのは11名(9.9%)であった。「新人の先生ではなく中堅から上のベテラン先生の公開保育をやってほしい。」(D園1年目)、「それぞれの学年の保育を比較し、どの様な点で年齢による差が大きく見られるのかを知っていききたい。」(A園1年目)、「一人の子どもを対象児にして何人かで観察し、どのように子どもの姿をとらえるのか、その見方の違いについて知りたい。」(G園1年目)のように「園内で研究保育をする」ことについての記述、「今後も保育(教育)の質、向上を旨とし4園内公開保育などどうでしょうか。」(P園40年目)のように「他の園と公開保育をする」ことについての記述、「保育者が見てほしい子を一日追ってほしい。」(A園7年目)のように「外部講師に保育をみてもらう」ことについての記述があった。

〔他園に学ぶ〕については、「色々な園を見てみたいです。直接子供と触れる機会が減ってきたので現場の先生の話を知りたい。」(J園19年目)「他クラスや園の保育の進め方なども知ったりしてみたい。」(A園3年目)など「他の園のことを知りたい、他の園の保育を見たい」という記述が見られた。他の園のことを知りたい・保育を見たいと記述していた保育者5名のうち4名がJ園の保育者であった。J園は事例報告を行いディスカッションする形式で研修をしていて、その場に他の園の保育者も参加していたことから、他の保育者から他園の話を書きいて実際に見てみたいと思ったと考えられる。それから、「今回は4園の日々の保育についての疑問や悩みなどを話し合う交流がなかったのでもう何かあればいいと思います。」(O園21年目)、「他園の先生方と小グループになり困っていることや、工夫していることなどの話をする機会が持てればと思いました。」(M園32年目)など、「他の園の先生と話し合う」ことについては記述していた5名中4名がM・N・O園の保育者であった。

M・N・O・P園の保育者は4園合同で同じ研修を受けており音楽表現のワークショップ等であったことから、日々の保育についても他の園の保育者と話し合いたいと思ったと考えられる。

【研修の内容】については20名(18.0%)が記述しており、「知識・情報を学ぶ」(6名, 5.5%)については「危機管理や救急処置についても学びたいです。」(O園12年目)、「1つの教材から0~5才までの育ちのつながりを学ぶ。」(I園13年目)「就学に向けて、園ではどのような育ちが必要なのか。」(A園6年目)など、知識を得る・学ぶことについての記述と、「運動や手あそび等の実技系も興味があります。」(J園13年目)、「製作をする際の子どもたちへの見せ方、言葉の遣い方を学びたいです。また簡単に短時間でできるおもちゃ作りのレパートリーを増やしたいです。」(O園1年目)、「自ら運動遊びに主体的に関わらない幼児も、楽しく運動ができるような体育をしたいです。」(C園2年目)のように「実技・実践の方法を学ぶ」(14, 12.6%)ことについての記述がみられた。「実技・実践の方法を学ぶ」の具体的な内容としては、音楽遊び・運動遊び・ゲーム・手遊び、困った時の言葉掛け、年齢にあった保育環境について書かれていた。

## 総合考察と今後の課題

本研究では、保育者が1回の園内研修から見出した課題などにどのように取り組んでいこうとしているのかという意識を明らかにすることと、園内研修自体の課題をどのように認識しているのを検討した。

外部研修や園内研修の場では、研修で学んだことを保育実践に活かしてほしいということがよく伝えられる。本研究の結果からは、7割近くの保育者が園内研修で学んだことと関連した課題や今後取り組みたいことを見出していることがわかった。ただし、取り組みたいと思っても同時に難しさを感じたりできないと思っている保育者が



いたことから、難しいと感じている要因を取り除いたり減らしたりするために、園や保育者自身が何をできるのか考えていく必要があると考えられる。それから、境(2020)が若い保育者が具体的な実践の知識や技術を求めていると指摘していたように、本研究でも経験年数が低めの保育者の方が、園内研修の話題や対話の中で出てきた保育の技術や環境構成等の具体的な方法について記述していた。さらに、最も多かった回答が考える・工夫することに関する記述だったことから、園内研修だけで学びが完結するのではなく、園内研修で学んだことを保育実践にどのように活かすことができるのかを、子どもの姿を捉えたり自分で実践をしたりしながら継続的に考えようとしていることが明らかとなった。保育者が継続的に考えていこうとしているからこそ、継続が可能になるような園内研修のあり方や仕掛けなどを考えていくことも今後必要となると考えられる。

園内研修について改善したい点については、先行研究が示しているように時間や保育者の参加、学びの継続や学びを実践に活かすことなどが本研究の分析でも挙がってきた。しかし、その内容を具体的にみると、人によって課題だと思っていることに違いがあることが示唆された。園内研修を改善していこうとする際に、例えば「時間がたりない」「時間の確保が課題」という場合、園内研修の機会自体の確保が課題なのか、1回の時間の長さなのか、1回の時間の中での内容の配分なのかなどを捉える何が課題なのかを意識することにより具体的な改善につながると考えられる。それから、園内研修でしてみたいことについては、実施した研修のよさや反省を次の園内研修につなげていこうとする記述が多く見られた。

本研究で明らかになったことから、園内研修を1回単位で考えるのではなく、次の園内研修までの保育実践や学びとのつながりや、園内研修の課題を次の園内研修にどうつないでいくのかを考えていくことの重要性が示唆される。

今後の課題としては、第一に、今回は保育者のみを分析対象としたことから、管理職の調査データについても分析し、保育職と管理職の認識の共通点や違いを検討することである。第二に、園内研修を複数回実施した場合、1回ごとの課題がどのように次の学びや課題とつながっていくのかを検討することである。第三に、園内研修で保育者が見出した課題や取り組みたいことが、その後の保育実践や保育者の思考とどのようなつながりをもつかを検討することである。

## 謝辞

本研究の調査にご協力くださった保育所・幼稚園・認定こども園の先生方に心より御礼申し上げます。

## 付記

- ・本研究は、JSPS 科研費(16H02063)「保育者の学習過程を支える園内研修とリーダーシップの検討」(研究代表者：秋田喜代美)の助成を受けた研究の一部である。
- ・筆者の他、秋田喜代美(学習院大学)、門田理世(西南学院大学)、鈴木正敏(兵庫教育大学)、中坪史典(広島大学)、上田敏丈(名古屋市立大学)、椋田善之(関西国際大学)、淀川裕美(千葉大学)、森暢子(九州産業大学)、が共同研究者である。

## 引用・参考文献

- 秋田喜代美(2009)「保育」研究と「授業」研究一観る・記録する・物語る研究一. In 日本教育方法学会(編), 日本の授業研究 下巻 授業研究の方法と形態. 学文社, pp.177-188.
- 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.
- 秋田喜代美(2016) 園内研修に行かせる実践・記録・共有アイデア. 学研プラス.
- 秋田喜代美・小田 豊(監)(2023) 園内研修でもっ



- と豊かな園づくり：学びが広がる・深まる。中央法規。
- 岸井慶子(2016) 第3章 園内研修。In 日本保育学会(編), 保育学講座4 保育者を生きる－専門性と養成。東京大学出版会。
- 北野幸子(2015) 現職研修による保育実践の向上を目指して－現状とこれからの展望。発達142, ミネルヴァ書房, 43-49。
- 木全晃子(2008) 実践者による保育カンファレンスの再考－保育カンファレンスの位置づけと共に深まる実践者の省察－。人間文化創成科学論叢, 11, 277-287。
- 厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説。
- 箕輪潤子(2023) 第3章 園内研修における学びの広がりや深まり。In 秋田喜代美・小田 豊(監), 園内研修でもっと豊かな園づくり：学びが広がる・深まる。中央法規。
- 村上博文(2015) 保育園における園内研修の実際と課題－静岡県内の調査より－。常葉大学保育学部紀要, 2, 79-89。
- OECD (2015) Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care, OECD.
- 岡 健(2013) 園内研修が活性化する三つのポイント。これからの幼児教育, 春号, 2-5。
- 境愛一郎(2020) 「参加・協働型園内研修」の導入に対する若手保育者の意識。共立女子大学家政学部紀要, 66, 99-112。
- 鈴木正敏・淀川裕美・箕輪潤子・椋田善之・森 暢子・野口隆子・上田敏丈・中坪史典・門田理世・芦田 宏・小田 豊・秋田喜代美(2019) 園内研修の課題と工夫、方向性に関する研究：管理職と職員の回答からの検討。兵庫教育大学 研究紀要, 55, 133-140。
- 田中まさ子・仲野悦子(2007) 保育者を支援するより良い研修をめざして－岐阜レポート2007, みらい。
- 若林紀乃・杉村伸一郎(2005) 保育カンファレンスにおける知の再構築。広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域, 54, 369-378。
- 淀川裕美・箕輪潤子・門田理世・秋田喜代美(2019) 園内研修における保育者の学びの構造化に関する試み：心に残った・保育への理解が深まった発言に着目して。東京大学大学院教育学研究科紀要, 59, 485-516。
- 淀川裕美(2023) 第2章 園内研修での対話を通じた参加者の学び。In 秋田喜代美・小田豊(監), 園内研修でもっと豊かな園づくり：学びが広がる・深まる。中央法規。



## 一般社団法人「日本乳幼児教育・保育者養成学会」学会誌投稿規程

### (目的)

- 第1条 本規程は、日本乳幼児教育・保育者養成学会の学会誌『乳幼児教育・保育者養成研究』(以下「学会誌」という。)の投稿に関して、必要な事項を定める。
- 2 学会誌は、主として、乳幼児教育に関わる保育者の養成及び研修に関する研究を行う会員の研究成果を発表する場として、及び情報交換の場として発行する。

### (発行回数)

- 第2条 学会誌は、年一回発行するものとする。

### (編集委員会)

- 第3条 学会誌の編集は、学会誌編集委員会(以下「編集委員会」という。)が行う。

### (投稿資格)

- 第4条 学会誌に投稿することができる者は、次に掲げる者とする。ただし、依頼原稿の場合はこの限りでない。
- (1) 本学会の正会員又は賛助会員
  - (2) その他、編集委員会が特に認めた者

### (投稿原稿)

- 第5条 学会誌に投稿できる原稿の種類は、原則として、総説、原著論文、実践研究、書評、その他の論考・資料等のいずれかとする。
- 2 学会誌に投稿できる論文は、他の雑誌等の媒体に未発表のもの、又は投稿されていないものに限る。

### (査読及び掲載の可否)

- 第6条 論文の掲載可否は、編集委員会が選定したレフェリー2名による査読を経て、編集委員会の審議により決定する。
- 2 その他の原稿の掲載可否は、編集委員会の審議により決定する。

### (投稿要領)

- 第7条 投稿者は、次の各号に掲げる投稿要領に従って、投稿原稿を作成するものとする。
- (1) 横書きの完成原稿であること。
  - (2) 日本語又は編集委員会が認める言語によるものであること。

- (3) 論文の場合、原則として、日本語では上限20,000字（図表、写真、注は含む、参考文献等は文字数に含めない。）とし、他の言語でもこれと同程度の分量（英語ならば原則として上限10,000語）とすること。
  - (4) 注や参考文献等は本文の最後一括して掲載すること。
  - (5) 論題と英文タイトル、著者名等を記載の上、原稿提出締切日までに編集委員会宛てに提出すること。
  - (6) 約400字の和文要旨（もしくは約200語の英文要旨）、及び5つのキーワードを添付すること。
  - (7) 図表は論文に直接入力して印刷するか、別紙にて印刷して提出すること。オリジナル以外の図表等については、各自で転載・引用の許可を得ること。
- 2 その他、分量、書式などの統一、投稿手続方法については、編集委員会が決定するものとする。

（校正）

第8条 投稿者による校正は初稿のみとし、二稿以降は編集委員会に一任するものとする。  
なお、校正段階での大幅な変更や書き加えは認めないものとする。

（抜刷）

第9条 掲載に対する謝礼等の支払いはしないものとする。掲載された論文等については、当該論文を掲載した学会誌を論文一本につき五部配布するものとする。

（著作権の許諾）

第10条 学会誌に掲載された論文等の著作権は、その著作者に帰属するものとする。ただし、著作権のうち「複製権」、「譲渡権」、及び「公衆送信権」については、編集委員会に許諾されるものとする。

2 投稿原稿に、投稿者以外の者が著作権を保有する著作物を使用する場合は、引用に該当する場合を除き、投稿者が当該著作物を使用することについて、当該著作物の著作者の承諾を得なければならない。

3 投稿原稿が、投稿者以外の者が創作した著作物を原著作物とする翻訳、翻案等の二次的著作物に該当する場合は、投稿者が、原著作物についての使用行為について原著作者の承諾を得なければならない。

（転載）

第11条 学会誌に掲載された論文等の一部又は全部を、他の出版物、印刷物等に転載するときは、事前に編集委員会に通知しなければならない。



(細則)

第12条 レフェリーに関する細則、その他必要な細則等は、編集委員会において別途定めるものとする。

(改廃)

第13条 本規程の改廃は、編集委員会の審議を経て、理事会の承認を得るものとする。

附則

- 1 本規程は、令和2年4月1日から施行する。
- 2 令和4年3月9日に一部改正。令和4年4月1日から施行する。

## 『乳幼児教育・保育者養成研究』第4号 原稿募集

- 1 応募資格（『乳幼児教育・保育者養成研究』投稿規程に基づく）
- 2 原稿提出方法（『乳幼児教育・保育者養成研究』投稿規程に基づく）

原稿締め切り 令和5年9月30日（消印有効）

- (1) 著者名、論題と英文タイトル、約400字の和文要旨（もしくは約200語の英文要旨、5つのキーワードを記載の上、郵便（1部）とEメール添付ファイル（PDFファイル）によって、完全原稿を本学会編集委員会（下記の提出先）宛に提出すること。
- (2) 詳細については、「投稿規程」第7条（投稿要領）を参照
- (3) 投稿原稿の掲載の可否は、本学会誌編集委員会は選定した査読者（各論文に対し2名）による厳正な査読を経て、本学会誌編集委員会の審議により決定する。本学会誌編集委員会は理事会の選出による。
- (4) 執筆者による校正は初校の1回とし、再校以降は本学会編集委員会が行う。校正段階での大幅な変更や書き加えは認められない。また各校正の期限は、随時、編集委員会が指定する。
- (5) 第4号では、従来の自由論文投稿と、特集テーマ「保育者の資質向上」の論文投稿の2種類の投稿がある。特集テーマを選んだ場合は、そのことが分かるように、論文投稿票に明記。

※ 学会誌第4号特集テーマ「保育者の資質向上」の趣旨は、以下の通りです。質の高い幼児教育・保育を保証していくためには、その中核をなす保育者の資質向上は欠かせない。保育者は、日々子どもたちとのやりとりを通して、子どもたちの健やかな育ちや学び、ウェルビーイングに深く影響をもたらしていく。本学会は、このような乳幼児教育に関わる保育者の役割の重要性を踏まえ、保育者の養成及び研修に焦点を当て、これらに関する研究の意見交換や発表の場として設立した。これらのことを踏まえ、第4号では、特集テーマとして「保育者の資質向上」を設定した。保育者に求められる資質や研修、保育の仕事に就く準備としての養成教育の在り方、保育者として成長していくプロセス等、保育者の資質向上に関わる内容を考えている。会員の方々が、特集テーマ「保育者の資質向上」に関心をもち、投稿されることを期待している。

---

学会誌編集委員会

お問い合わせ及び論文送り先:

Eメール添付ファイルの提出: [j.ecectet@gmail.com](mailto:j.ecectet@gmail.com)

郵送にて提出の送付先:

〒780-0955 高知県高知市旭天神町292-26

高知学園短期大学 幼児保育学科教授 山下 文一（学会事務局長）

なお、お問い合わせはできる限りメールにてお願い致します。

---

## 『乳幼児教育・保育者養成研究』論文投稿票

筆頭著者情報	氏名ふりがな	
	氏名	
	氏名ローマ字	
	所属機関	
	職名	
	住所	
論文情報	日本語タイトル	
	英語タイトル	
	原稿の種類	総説／原著論文／実践研究／書評／その他の論考・資料等 (いずれかに○)
	自由論文投稿 特集論文投稿	( ) 自由論文投稿 ( ) 特集論文投稿 ※該当する欄( )に、○印を付けてください。
共著者情報	氏名	所属
	氏名	所属
	氏名	所属
	氏名	所属
	氏名	所属
	氏名	所属
	氏名	所属
	氏名	所属

次のチェックリストを確認して、チェックをいれてください。

確認項目	チェック欄 (できているものに○印)
すべての著者が日本乳幼児教育・保育者養成学会の会員である。	
すべての著者が9月20日までに年会費を払っている。	
本論文の研究は、所属する研究機関等での倫理審査を受けていることを記載している。もしくは、倫理的な配慮について説明が記載されている。	
原稿の種類が明記されている。	
本論文は、他の雑誌等の媒体に未発表のもの、又は投稿されていないものである。	
文字数は20,000字以内(図表、写真、注は含む。参考文献等は文字数に含めない。)である(他の言語の場合これと同程度の分量である)。	
注や参考文献等が本文の最後に一括して掲載されている。	
「論文様式見本」に従って、論文の体裁を整えている。	









## 編集後記

ここに『乳幼児教育・保育者養成研究』第3号をお届けすることができ、編集委員として、ほっとしております。本学会誌では、特集「保育者の資質向上」を設けています。本学会設立の背景には、乳幼児教育を担う保育者や保育者養成に関わる教員が意見交換し、論文を発表することにより、その質の向上を図ることがあります。学会誌にて「保育者の資質向上」に関わる論文を集めて発刊することにより、本学会の特色を削っていくことができればと考えています。

なお、今回の学会誌編集に当たって、編集委員以外にも多数の方に査読のご協力いただき、皆様から丁寧にかつ的確なコメントを戴きました。皆様のご協力に深く感謝申し上げます。本学会誌が、乳幼児教育・保育研究に関わる方々に広く活用されて、保育者養成の質向上につながることを願っています。

(編集委員長 神長美津子)

### ★学会誌編集委員会

神長美津子(委員長)

白川佳子

鈴木みゆき

若尾良徳

山下文一(学会事務局)

### ★第3号査読協力者(五十音順)

岩立京子 大方美香 神永直美 北野幸子 島田由紀子

中橋美穂 松井剛太 無藤 隆 広瀬由紀 吉永早苗

## 乳幼児教育・保育者養成研究 第3号

2023年3月31日発行

編 者 日本乳幼児教育・保育者養成学会 学会誌編集委員会

発行者 一般社団法人 日本乳幼児教育・保育者養成学会

理事長 無藤 隆

<事務局>

〒780-0955

高知県高知市旭天神 292-26

高知学園短期大学 幼児教育学科

山下文一研究室

