

巻頭言

日本乳幼児教育・保育者養成学会
理事長 無藤 隆

本学会の機関誌は第4号となりました。保育者の養成と研修を巡る検討を進めています。特に、その基盤となるそれぞれの科目のあり方を吟味することが毎号を構成する大きな柱となっています。さらにその科目を進めるにあたり留意し進めていく方法的な工夫は何なのか。養成課程のあり方の基本を明らかにしています。

それに加えて、研修にあたりどうやって保育者の資質・能力を向上するようにしていくのか。その考え方や実際的な改善がどのように進んでいるか。報告をまとめました。

保育現場のあり方の検討もまた本誌の責務の柱としています。保育実践はどのように進められているか。そこでのカリキュラムはどのようによりよいものにしていっているのか。さらに子どもの保育と共に子育て支援のあり方はどうであるのか。

このように、保育者の養成と研修を核としながら現場の保育のあり方の検討を含め、それらの情報が相まって、質の高い保育者の育成へとつながると考えています。そのために丁寧な査読を行い、ときに修正や再投稿もお願いしているところです。今後とも会員諸氏の積極的な投稿を期待しています。

原著論文

幼稚園の子育て支援としての2歳児保育を利用する保護者のニーズ

Needs of Parents who Use 2-year-old Childcare as Childcare Support in Kindergartens

島田由紀子
(國學院大學)

塩谷 香
(國學院大學)

文部科学省は幼稚園における2歳児の受入れを推進することで待機児童を解消すること、3歳以降の幼稚園教育に円滑に接続すること、家庭との緊密な連携をとること、保育者の資質向上をめざすことを示している。幼稚園の2歳児保育を利用する保護者に実態やニーズについて質問紙調査を実施した結果、「自宅から近いこと、交通の便がよいこと」、「安全性の問題」以外では、子ども自身が他者との関わりをもつことや、幼稚園ならでの体験を重視している傾向がみられた。2歳児保育を利用することで、入園後の園生活が円滑になることを期待していることがうかがえた。また、幼稚園の教職員に「排泄」「イヤイヤ期」「食事」といった2歳児特有の相談をしている保護者がいる一方で、「相談したいことはない」と回答している保護者が一定数みられ、幼稚園の2歳児保育における保護者への対応について検討する必要性が考えられた。

キーワード：幼稚園、子育て支援、2歳児保育、保護者、保育者

1. はじめに

文部科学省は平成19年に「幼稚園を活用した子育て支援としての2歳児の受入れに係る留意点」を通知し、幼稚園の2歳児の受入れの内容として、家庭との緊密な連携をとること、家庭の教育力の再生・向上につながる子育て支援を行うこと、保育者の資質向上をめざすことが示されている。内閣府(2017)は「子育て安心プラン」を策定し、文部科学省(2017)は「幼稚園における待機児童の受入れ及び公立小中学校の余裕教室等の保育所への活用について(子育て安心プラン)」を通知、さらに幼稚園における2歳児の受入れを推進する文書(内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017)を示している。その理由として、待機児童を解消すること、3歳以降の幼稚園教育に円滑に接続することが挙げられている。

また、文部科学省(2007)は「幼稚園を活用した子育て支援としての2歳児の受入れに係る留

意点」を通知し、幼稚園における子育て支援としての2歳児の受入れとして、家庭との緊密な連携をとること、家庭の教育力の再生・向上につながる子育て支援を行うこと、2歳児の受入れに従事する者の資質向上をめざすこと等が示されている。

ベネッセ総合研究所(2007)は、幼稚園の園長等を対象に、幼稚園の子育て支援等に関する意識・実態調査を実施した。その結果、保護者の成長が期待される一方、教職員の負担が大きいこと等を報告している。

公益社団法人全国幼児教育研究協会が実施した、幼稚園の2歳児保育の実態調査(2019)では、幼稚園での2歳児保育の効果として、3歳児の園生活のスタートが円滑になったこと、課題として、園の費用負担(人件費、施設改修費等)、2歳児の保育と幼稚園教育の関連付け、保育者の2歳児保育の基本的な知識・技能の獲得の必要性等について報告されている。

満3歳児からの入園としている幼稚園における2歳児保育は、3歳児以上の学級を担当する幼稚園教諭とは別の保育者が担当している場合が多いことが予想され、また親子で一緒に園で過ごす保育形態も多いことが推測される。つまり、幼稚園の2歳児学級、あるいは保育所の2歳児クラスとは異なる役割と保護者のニーズがあると考えられる。幼稚園の2歳児保育という制度があっても、それを活用するかどうか、そして幼稚園選びは保護者に委ねられている。幼稚園数や在籍園児数が減少する一方で、幼稚園の2歳児保育が広がりを見せる中、どのような幼稚園の2歳児保育、そして子育ての支援が望ましいのか精査する必要がある。

本研究では幼稚園の2歳児保育を利用している保護者に質問紙調査を行い、その結果をもとに先行研究から考察することで、保護者のニーズの実態と幼稚園の2歳児保育に期待される子育て支援の役割について検討する。

2. 目的

これまで幼稚園における子育て支援としての2歳児保育について、幼稚園及び2歳児保育を担当している保育者を対象とした調査研究や実践研究は行われている。しかし、幼稚園の子育て支援として2歳児保育を利用している保護者を対象とした調査研究は少ない。そこで本研究では、保護者の幼稚園における子育て支援としての2歳児保育を利用する保護者のニーズを把握し、幼稚園での子育て支援としての2歳児保育の役割について検討する。保護者が幼稚園の2歳児保育をどのように考えているのか、何を期待しているのか、親子にとってよりよい保育の在り方を探るには、まず保護者のニーズを明らかにすることが重要と考えた。そのことによって、文部科学省の定義による幼稚園の2歳児保育に求められる子育て支援の役割がみえてくると考えられる。

3. 方法

(1) 調査対象者

A県の幼稚園の2歳児保育を利用している子どもの保護者を調査対象とした。

(2) 手続き

①調査手続き

A県の私立幼稚園連合会を通じ、各幼稚園の園長から保護者へ調査の協力を求めた。Webによる無記名の質問紙調査を行った

②調査項目

公益社団法人全国幼児教育研究協会が幼稚園に対して実施した2歳児保育の実態調査(2019)から、保護者を対象に置き換えることが可能な調査項目をもとに作成とした。回答者の基本的な情報6項目、2歳児保育の利用頻度3項目、2歳児保育を利用するにあたって重視していること24項目、利用している内容について7項目について調査項目を設定した。

③調査時期

調査は2022年9月1日から11月1日に実施した。

④倫理的配慮

本研究は、2022年6月30日に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の承認(承認番号:ヒト研究R04第09号受付番号)を受けた。調査対象者には、研究の目的、研究参加の自由、得られたデータは研究目的以外に使用しないことを伝え、調査協力の同意はweb回答をもって得ることとした。

4. 結果

(1) 回答者の続柄、年齢、職業

回答者は100人であった。回答者に、園に通う子どもとの続柄、年齢、職業についてたずねた。続柄は、「父」「母」「祖父」「祖母」「その他」のいずれかから回答を求めた結果、「母」96.0%(96人)、「父」2.0%(2人)、「その他」が2.0%(2人)であった。

年齢について「10代」から「70代以上」で回答を求めた。その結果、「30代」70.0% (70人)、「40代」20.0% (20人)、「20代」8.0% (8人)、「50代」2.0% (2人)であった。

職業について「主婦・主夫」「会社員」「教員・保育者」「教員・保育者以外の公務員」「その他」から当てはまるもの全てに回答を求めた。その結果、「主婦・主夫」が85.0% (85人)、「教員・保育者」5.0% (5人)、「会社員」5.0% (5人)、「その他」2.0% (2人)、「教員・保育者以外の公務員」2.0% (2人)、「その他」5.0% (5人)であった。

(2) 幼稚園の2歳児保育の利用頻度

①利用している幼稚園数

2歳児保育を利用している幼稚園数についてたずねた結果を表1に示した。もっとも多い回答は1か所62.0% (62人)、次いで2か所が27.0% (27人)であった。少数ではあるが、4か所以上を利用しているという回答も3.0% (3人)みられた。

②1週間の利用日数

1週間で何日、幼稚園の2歳児保育を利用しているのか、週1日から週7日ですずねた結果を表2に示した。もっとも多い利用日数は、週1日45.0% (45人)、次いで週2日26.0% (26人)で、2歳児保育の幼稚園利用者の多くは、週1日か2日であった。一方で週5日という回答が15.0% (15人)みられ、平日の毎日を幼稚園で過ごしている親子が一定数いることが明らかとなった。

表1 利用している幼稚園数

幼稚園数	割合 (%)	人数 (人)
1か所	62.0	62
2か所	27.0	27
3か所	8.0	8
4か所以上	3.0	3

表2 幼稚園の2歳児保育の利用日数

日数	割合 (%)	人数 (人)
週1日	45.0	45
週2日	26.0	26
週5日	15.0	15
週3日	9.0	9
週4日	5.0	5

表3 幼稚園の2歳児保育の1週間の平均利用時間数

	時間	割合 (%)	人数 (人)
1	1時間～2時間以内	24.0	24
2	2時間～3時間以内	22.0	22
3	4時間～5時間以内	12.0	12
4	3時間～4時間以内	11.0	11
5	1時間以内	7.0	7
6	5時間～6時間以内	6.0	6
7	9時間～10時間以内	6.0	6
8	6時間～7時間以内	4.0	4
9	7時間～8時間以内	4.0	4
10	8時間～9時間以内	3.0	3
11	10時間	1.0	1

③1週間の平均利用時間数

1週間で平均すると1日何時間、幼稚園の2歳児保育を利用しているか時間を尋ねたところ(表3)、もっとも多くの人利用している時間数は「1時間～2時間以内」(24.0%、24人)、もっとも少ない人数が利用している時間数は「10時間」であった。「1時間～3時間以内」の利用者が、回答者の半数近く(46.0%、46人)であった。

(3) 幼稚園の子育て支援としての2歳児保育を利用するにあたって重視すること

保護者が幼稚園の子育て支援としての2歳児保育を利用する際に、何を重視しているか把握するために、「自宅から近いこと、交通の便が良いこと」「開設曜日や開設時間」「費用(無料である場合も含む)」「担当の先生が、幼稚園や保育所での先生の経験があること」「自分の子どもを担当する先生が基本的に決まっていること」「先生(教職員)同士の連携が取れていること」「子ども、子育てに関する相談ができること」「家族のことについて相談ができること」「子どもに友達ができること」「ご自身に友達ができること」「子どもが好きな玩具やスペースがあること」「子どもが自分のやりたいことを見つけて遊ぶ時間が大切にされている」「みんなと一緒に楽しむ活動(遊び)ができる」「体を十分に動かす遊びができる」「他の子どもと遊ぶ経験ができる」「自然と触れ合う経験ができる」「子どもの手が届く範囲の物は、特に安全性を点検し、

危険なものは取り除かれている」「遊具・用具は洗ったり、消毒したりされている」「幼稚園などの園行事への参加ができる」「施設でのルールがわかりやすい」「物の取り合いなど、トラブルの場面では、先生はすぐに止める」「物の取り合いなど、トラブルの場面では、先生が子どもの気持ちを

代弁している」「一人一人の子どもの様子を保護者に伝える」「保護者の様々な悩みを相談できる場が設定されている」などについて、「とても重視している」「少し重視している」「あまり重視していない」「全く重視していない」から、あてはまるもの1つを選択するよう回答を求めた(図1)。

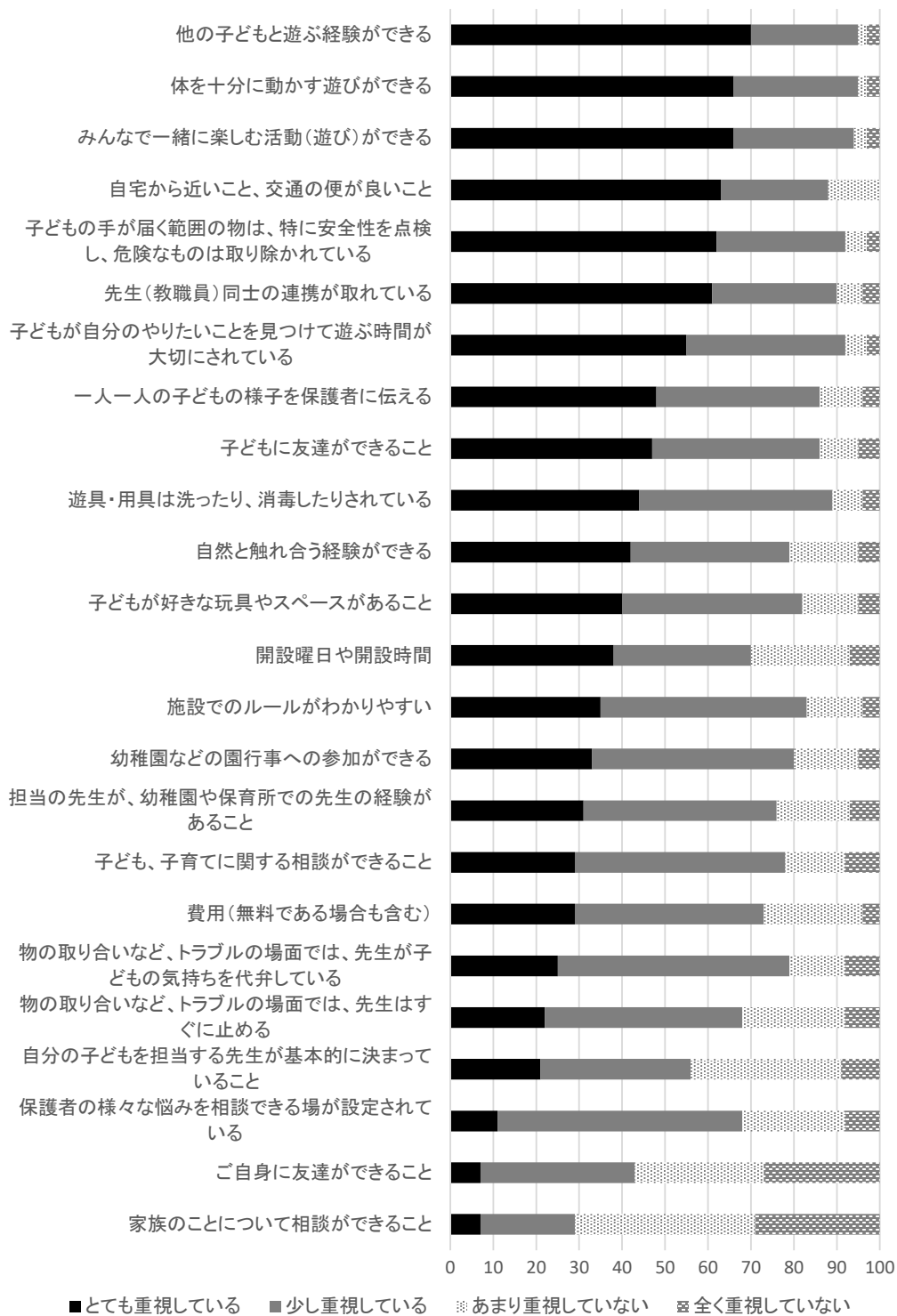


図1. 幼稚園の2歳児保育を利用するにあたって重視していること

①幼稚園の2歳児保育で重視されていること

保護者が幼稚園の2歳児保育を利用するに際しもっとも重視していることは「他の子どもと遊ぶ経験ができる」で、「とても重視している」が70.0% (70人)、「少し重視している」が25.0% (25人)であった。次いで「体を十分に動かす遊びできる」を「とても重視している」66.0% (66人)、「みんなで一緒に楽しむ活動(遊び)ができる」は「とても重視している」66.0% (66人)、「自宅から近いこと、交通の便が良いこと」は「とても重視している」63.0% (63人)、「子どもの手が届く範囲の物は、特に安全性を点検し、危険なものは取り除かれている」は「とても重視している」が62.0% (62人)、「先生(教職員)同士の連携が取れている」は「もっとも重視している」が61.0% (61人)、「子どもが自分のやりたいことを見つけて遊ぶ時間が大切にされている」は「とても重視している」が55.0% (55人)であった。

②幼稚園の2歳児保育で重視されていないこと

保護者が幼稚園の2歳児保育を利用するに際し重視していないことは「家族のことについて相談ができること」で、「全く重視していない」が29.0% (29人)、「少し重視している」が42.0% (42人)、

次いで「ご自身に友達ができること」を「全く重視していない」27.0% (27人)、「あまり重視していない」30.0% (30人)であった。

(4) 幼稚園の2歳児保育を利用してよかったこと

保護者が幼稚園の2歳児保育を利用してよかったことについて、「子どもが好きな遊びを見つけて遊ぶようになった」「子どもが幼稚園や保育園などでの集団生活のスタートが円滑になることが期待できる」「子どもが他の子どもに親切にかかわる姿が見られるようになった」「子どもの個性や良さについて理解が深まった」「子どもの基本的な生活習慣の自立を支える方法を知ることができた」「子どもの興味・関心に気付くようになった」「他の親子、保護者同士と知り合いになれた」「子ども同士が遊んだり関わりをもったりする様子がみられた」の8項目から、当てはまるものを3つ選択するよう回答を求めた。

その結果(図2)、上位は「子どもが幼稚園や保育園などでの集団生活のスタートが円滑になることが期待できる」84%(84人)、「子ども同士が遊んだり関わりをもったりする様子がみられた」が65%(65人)、最下位は「子どもの興味・関心に気付くようになった」16%(16人)であった。

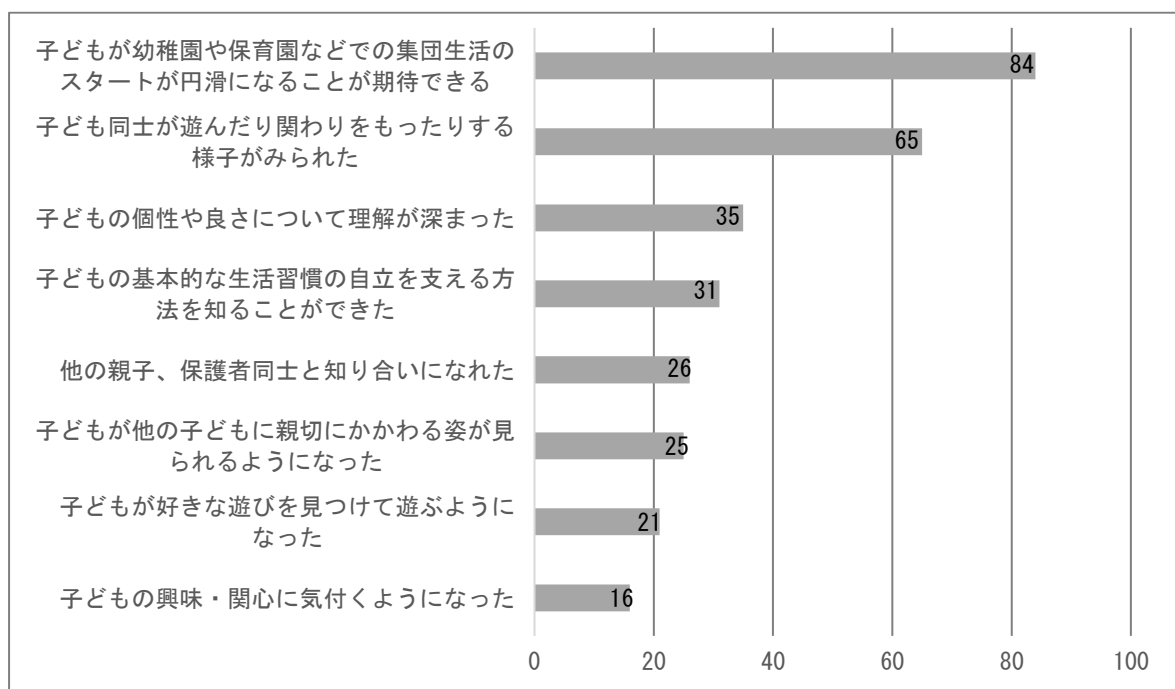


図2. 幼稚園の2歳児保育のメリット

(5) 幼稚園の2歳児保育の利用と育児・子育て

保護者が育児や子育てに関して、幼稚園の2歳児保育を利用してよかったかどうか、把握しようと考えた。そこで、「親子で一緒に施設に行けること」「育児・子育てに関する情報を得ることができること」「親子の居場所づくりの場となっていること」「育児・子育てに関する相談ができること」「育児・子育てに関する関係機関との連携・紹介があること」について、「とてもよい」「まあまあよい」「あまりよくない」「全くよくない」「考えたことはない」からあてはまるもの1つ選んで回答するよう求めた。

その結果(図3)、全ての項目で「とてもよい」「まあまあよい」が半数を超えていた。一方で、「あまりよくない」「全くよくない」を合わせると、

「育児・子育てに関する相談ができることについて」30% (30人)、「育児・子育てに関する関係機関との連携・紹介があること」29% (29人)であった。

(6) 保護者の教職員への相談

保護者は幼稚園で教職員にどのような相談をしているのか、「食事」「排泄」「生活リズム」「イヤイヤ期」「親子が常に一緒にいることについて」「発達の遅れ」「保護者自身の悩み」「保護者同士の関係」「家族の問題」「就学に関すること」「相談したいことはない」から当てはまるものを3つ選択するよう回答を求めた。

その結果、選択されなかった「保護者自身の悩み」「家族の問題」を除き、図4に示した。回答が多かったのは「排泄」58% (58人)、「イヤイヤ期」

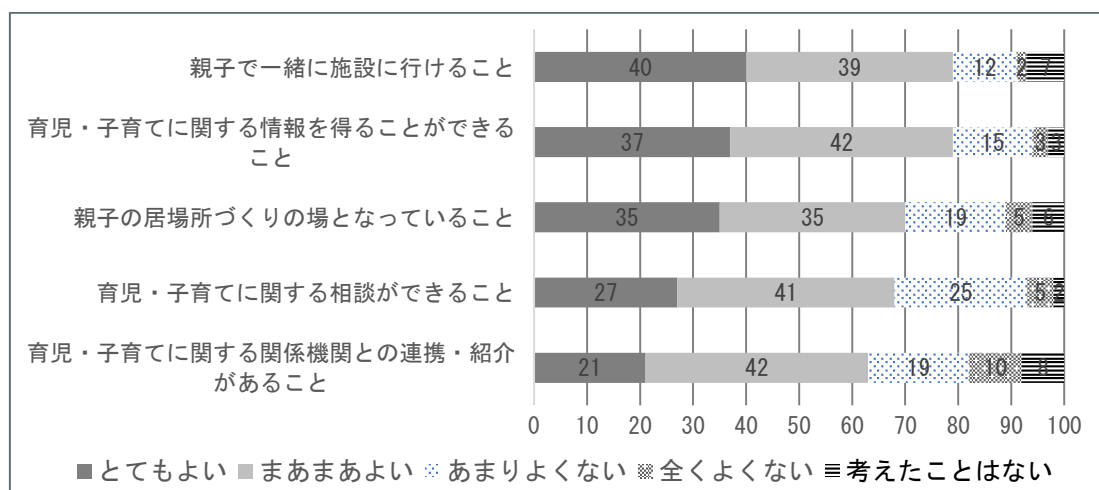


図3. 育児・子育てに関して幼稚園の2歳児保育を利用してよかったこと

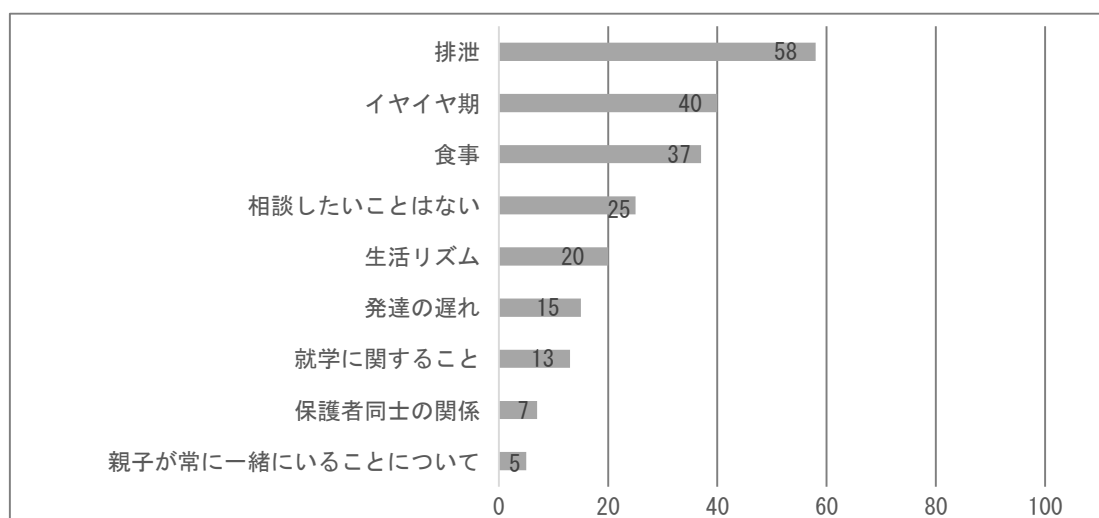


図4. 幼稚園の教職員への相談内容

40% (40人)、「食事」37% (37人)であった。次いで「相談したいことはない」という回答は25% (25人)であった。

5. 考察

(1) 回答者の背景

幼稚園の2歳児保育を利用している回答者のほとんどが、専業主婦の母親であった。利用している園数は、多くが1園または2園で、利用頻度はほとんどが週1日、または2日であった。毎日幼稚園に通ったり、3園以上の幼稚園を利用したりしているひとは少数であった。2歳児の習い事を調査(ベネッセ教育研究所, 2000)では、スイミングスクール、児童館、音楽教室、バレエ・リトミック、通信教育等35.3%が習い事をしていることが報告されている。保護者の3人に1人は幼稚園以外にも子どもがさまざまな経験をする機会や場所を用意していることから、そういった保護者にとっては毎日幼稚園に通う必要性を感じていないことが考えられる。また、週に2園以上に通っている場合は、幼稚園選びのための試用の機会ととらえている可能性が考えられる。

(2) 幼稚園の子育て支援施設を利用するにあたり重視していること

「自宅から近いこと、交通の便がよいこと」、「安全性の問題」以外で、重視していることは、「他の子どもの遊ぶ体験ができる」「子どもに友だちができること」「体を十分に動かして遊ぶ」「みんなで一緒に楽しむ活動ができる」「自分のやりたいことをみつけて遊ぶ時間が大切にされている」であった。これらは、子ども自身が他者との関わりをもつことや、家庭とは異なる幼稚園ならではの経験に関わることであることから、保護者は子どもの体験を重視している傾向がうかがえる。牧野・中尾(2020)によると、0、1歳はひとり遊びをみんな遊びよりも多くするが、2歳になるとみんな遊びの方がひとり遊びよりも多くする

ようになること、みんな遊びがひとり遊びよりも多くなるということは、1歳から2歳にかけて子どもの社会性が著しく発達していることだと指摘している。大木(2017)は、家庭や地域で子どもが安全に十分な運動遊びを行う空間的・物的・人的良好な環境を整えることは難しいことを指摘している。したがって、子どもの遊びの変容に対応し、望ましい遊びの環境を保障することは家庭や地域では難しくなっていることから、幼稚園の2歳児保育を活用していることが考えられる。

一方、あまり重視していないこととして「自身の友だちができること」「家族のことを相談できること」「子ども子育てについて相談できること」「悩みを相談できる場が設定されている」が挙げられる。つまり、保護者自身に関することが重視されていないことが考えられた。幼稚園と保育所に通う子どもの保護者に、子育てにおける困り事の「相談相手」について調査した結果(岸本・武藤, 2013)では、「夫」「実母」「友人」に相談している人が多く、それに比べて「担任」は少なかった。

本調査は実態調査であることから、結果については推測の域をでない。これらの結果から、保護者は、幼稚園に入園する前に家庭ではできない体験を子どもにさせたいというニーズが考えられる。2歳児となれば家庭のみで子どもが満足できるような遊びや経験をすることは難しくなる、という背景もありながら、2歳児の教育の場を求めている、といえるのではないかと。一方、子育て支援として求められる「保護者が子育ての喜びや楽しみを味わう機会をつくりながら、親として成長できる場を提供していくようにすること」(文部科学省, 2007)については、保護者自身がニーズとしていない実態がうかがえる。またそのようなニーズを求めるのであれば、幼稚園ではなく、地域の子育て支援拠点における様々な場を利用していることも考えられ、保護者はそこを使い分けているのではないかと推測される。

したがって、幼稚園の2歳児保育を利用している保護者と、地域の子育て支援拠点を利用している保護者と、さらに保育所の2歳児クラスに通わせている保護者では、園や施設に対するニーズが異なることが考えられる。

榎田(2015)によると「保育者が2歳児保育において大切にしたいこと」についての質問紙調査の結果から、幼稚園における2歳児保育は子育て支援の一環として位置づけられているが、直接的な保護者への支援への回答が低かったとして、2歳児保育の担当者は保護者との連携をさらに図ることが課題としている。つまり幼稚園における2歳児保育は、文部科学省をはじめとして位置づけは子育て支援としながらも、園側では「次年度の入園児の確保や入園後の円滑なスタート」が主な目的ということが実態であることが明らかになった。このことは、保護者のニーズを汲み、2歳児の発達の特徴を考慮した教育ではなく、幼稚園教育を早期から行うこととつながってしまう危惧もある。

(3) 幼稚園の2歳児保育を利用してよかったこと

幼稚園の2歳児保育を利用してよかったこととして、保護者の80%以上が「子どもが幼稚園や保育園などでの集団生活のスタートが円滑になることが期待できる」を選択している。全国幼児教育研究協会(2019)の幼稚園の保育者が2歳児受入れの成果として「3歳児の園生活のスタートが円滑になった」ことを挙げている。したがって、幼稚園での2歳児保育は、入園後の園生活に対して有効性が両者から確認されたと考えられる。次いで高い選択項目である「子ども同士が遊んだり関わりをもったりする様子がみられた」についても、入園後のことを見据えた考えだと推測できる。きょうだいがいない、地域的に子どもが少ないところでは、幼稚園という場が子ども同士の関わりをもつ機会となっている可能性が考えられる。もっとも選択されなかった「子どもの興味・関心に気付くようになった」については、多くの

保護者が子どもの興味・関心をすでに家庭のなかで把握していることが考えられる。一方で、高畑・那須川・磯野(2018)は、子育てルームの支援者が、母親が子どもの遊びを面白いと思い遊びの意味に気付けるよう、母親に促す必要性を指摘している。したがって、保育者の保護者への働きかけによって回答が異なる可能性も考えられる。

このような保護者の気づきが子どもの育ちにとって重要であることは、Suskind(2018)が一連の研究において明らかにしている。子どもの興味や関心に気づき、それを言語化して子どもに返す(チューンイン)といった子どもとのやり取りが子どもの発達に大きな影響を与える。子育て支援においてこのことは今後重要視されるべきと考える。

また、保護者は幼稚園の2歳児保育が「親子で一緒に施設に行けること」「親子の居場所づくりの場となっていること」としてよかったと考えている割合が多かったことから、保護者は、子どもだけが幼稚園で過ごすのではなく、子どもとともに過ごす場所であることを望んでいることが推測される。

(4) 保護者の教職員への相談

保育者は、幼稚園の教職員に「排泄」「イヤイヤ期」「食事」といった2歳児特有の相談をしていた。しかし、「相談したいことはない」という回答が25%であった。岸本・武藤(2013)によると、幼稚園や保育所に通う子どもの母親は、困りごとは夫や実母、友人にしており、保育者に相談するという回答は多くはない。保護者にとって、保育者に相談するにはハードルがやや高いことも考えられる。

しかし、2歳児特有の困りごとについては「排泄の自立がなかなかできない」「イヤイヤ期の理解と対応」「食事に集中できない、偏食や好き嫌いがあある」など保護者にとっては解決がなかなか難しい問題である。2歳児の発達の特徴や基本的生活習慣の自立など保護者が理解していることによって親子共々よりストレスのない生活を送る

ことができると推定できる。そのために幼稚園の担当者には2歳児の保育についての専門性が必要となる。それには保育所の実践を参考にしながら、子どもへの適切な対応や保護者への理解を促すわかりやすい説明を行うことなども子育て支援としては必要になるだろう。

幼稚園における2歳児保育を担う教職員に対する研修(文部科学省, 2008)のなかには、相談事業の重要性からカウンセリングの手法を習得するとともに、親子関係、近所づきあい等の相談にも対応できるようプログラムが考えられているが、本調査の結果からは、親子関係等についての相談が多いとはいえない。「相談したいことはない」という回答も少なくないことから、保護者が気軽に相談できる幼稚園側の体制についても工夫が必要だと考えられる。一方で、幼稚園は「親自身への支援」というよりも「子どもへの支援」と捉えている姿勢がうかがえたとする調査結果(荒牧・安藤・岩藤・金丸・丹羽・立石・砂上・掘越・無藤, 2004)が報告されている。また、地域の子育て支援施設を利用する保護者のニーズとして、子育ての孤立による不安感・負担感の軽減や子ども間の多様な関わりを求めていることが、横山・川崎(2021)によって指摘されている。つまり、幼稚園の2歳児保育と、地域の子育て支援とでは、利用する保護者の目的が異なることが考えられる。しかし、園での保育は家庭ではできない体験を提供し、子どもが様々な学びを得ることが重要な柱であることは言うまでもないが、そのことの意味を保護者に理解してもらうことが重要な子育て支援ではないだろうか。子どもの園、家庭での様子を情報交換する、専門家である保育者の情報を得ることなどが保護者の子どもへの関心を高め、親としての有能感につながる。そして日々保育者と保護者のコミュニケーションが深まり、信頼関係の構築が図られることによって、はじめて悩みごとの相談や不安の解消が可能になっていくのではないかと考えられる。

幼稚園ではそうした保護者との信頼関係を築くことの重要性がまだ認識されていない、というのが実態であるのかもしれない。2歳児保育のみならず、幼稚園でも長時間の保育を行うところが増えつつある現状では、幼稚園における保護者支援の在り方についてまずは保育者の意識を変えていくことが必要なのではないかと考える。

6. 今後の課題

保護者は、幼稚園の2歳児保育を子どもの入園後を見据えて利用し、親子で一緒に過ごせる場として考えている。しかし、相談する場とは考えていない保護者が一定数いることから、保護者の悩みや困りごとを相談する先について、改めて確認したい。「相談したいことがない」と回答した保護者であっても、「排泄」「イヤイヤ期」について相談していると回答している保護者もみられたことから、保護者の相談したい内容の程度についても把握したり、実際に相談したのか、相談したいことなのか、確認したりする必要がある。同時に、幼稚園の2歳児保育に関わる教職員の保護者対応について検討する必要がある。

幼稚園の2歳児保育を利用することによって「子どもの興味・関心に気付くようになった」という選択が少ないことは、幼稚園の保育内容について、保護者の理解が得られていないことや、保育者が遊びについて、子どもの実態を踏まえた遊びや環境構成に配慮や工夫にさらに取り組む必要があることも考えられる。そして、保育内容を保護者に理解してもらうことを子育て支援としても重要と考えなければならない。それは子どもにとっても保護者にとっても有益なことであるばかりではなく、何より保育者と保護者の信頼関係を築く重要な要素となりえるからである。今後は、2歳児の発達を考慮した適切な幼稚園における保育内容とともに、保護者への支援について具体的に検討していく必要があると考える。

文献

- 荒牧美佐子・安藤智子・岩藤裕美・金丸智美・丹羽さかの・立石揚子・砂上史子・掘越紀香・無藤隆(2004) 幼稚園における子育て支援の利用状況ー育児不安との関連からー, お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, 2, 17-26.
- ベネッセ教育研究所(2000) 幼児の生活アンケート調査プロジェクト 第2回幼児の生活アンケート報告書〜1歳6か月〜6歳(就学前)の幼児を持つ母親を対象に〜, 36-39.
- ベネッセ総合研究所(2007) 幼稚園における子育て支援の実態「第1回 幼児教育・保育についての基本調査(幼稚園編)」より, https://berd.benesse.jp/up_images/magazine/booklet_01_2.pdf (2022年11月2日 最終閲覧).
- 榎田二三子(2015) 幼稚園教諭の専門性に関する研究動向ー2歳児保育における専門性ー, 武蔵野大学教職研究センター紀要, 3, 19-25.
- 岸本美紀・武藤久枝(2013) 保護者が望む保護者支援のあり方ー幼稚園と保育所との比較ー, 岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要, 47, 17-24.
- 公益社団法人 全国幼児教育研究協会(2019) 平成30年度文部科学省委託「幼児期の教育内容等深化・充実調査研究」幼稚園教育への円滑な接続の観点から行う子育て支援としての2歳児の受入れに関する調査研究ー2歳児の発達の特性を踏まえた受入れの現状と課題ー.
- 牧野順四郎・中尾彩子(2020) 遊びからみた子どもの社会性の発達, 修紅短期大学紀要, 40, 31-36.
- 文部科学省(2019) 幼稚園を活用した子育て支援としての2歳児の受入れに係る留意点, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/049/shiryo/attach/1366917.htm (2022年11月30日 最終閲覧).
- 文部科学省(2017) 幼稚園における待機児童の受入れ及び公立小中学校の余裕教室等の保育所への活用について(子育て安心プラン), <https://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/suishin/meeting/wg/hoiku/20171006/171006hoiku01.pdf> (2022年11月2日 最終閲覧).
- 文部科学省(2008) 幼稚園における2歳児保育を担う教職員に対する研修, 子育て支援に関する研修プログラム作成協力者会議, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2009/03/16/1258023_1.pdf (2023年10月30日 最終閲覧).
- 文部科学省(2007) 幼稚園を活用した子育て支援としての2歳児の受入れに係る留意点, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/049/shiryo/attach/1366917.htm (2023年10月30日 最終閲覧).
- 内閣府(2017) 子育て安心プラン, <https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/wg1/301030/shiryu3-1-6.pdf> (2022年11月20日 最終閲覧).
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017) 「子育て安心プラン」に基づく幼稚園における2歳児等の受入れ推進について(既存制度・事業の運用の柔軟化), <https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/administer/office/pdf/s66-1.pdf> (2022年11月2日 最終閲覧).
- 大木みどり(2017) 幼児期の運動遊びの実態と課題ー保育者が指導・援助する上での課題ー, 羽陽学園短期大学紀要, 10(4), 395-406.
- Suskind, D.・掛札逸美(訳)・高山静子(訳)(2018) 3000万語の格差ー赤ちゃんの脳をつくる、親と保育者の話しかけ, 明石書店.
- 高畑芳美・名須川知子・磯野久美子(2018) 0・1・2歳児の主體的な遊びの変容と親の関わりー子育て支援ルームにおける親子の遊びのエピソード分析からー, 保育学研究, 56(3), 161-173.
- 横山文樹・川崎理香(2021) 地域子育て支援の役割と課題ー児童館における子育て支援の実践からー, 東京未来大学研究紀要, 15, 171-178.

原著論文

認定こども園のカリキュラムに関するシステマティック・レビュー

A Systematic Review of the Curriculum of Authorized Nursery School

中田 範子 大方 美香 神長 美津子 石丸 るみ
(東京家政学院大学) (大阪総合保育大学) (大阪総合保育大学) (大阪総合保育大学)

認定こども園のカリキュラムに関する研究の動向をシステマティック・レビューし、その課題や展望について考察することが目的である。1963年から2023年に発表された「論文」に分類される国内の機関で発行された先行研究を検索し、認定こども園固有のカリキュラムについて論じている48件を分析した結果、第一に、保育・幼児教育の分野で従来論じられている点に加えて、認定こども園を取り巻く法制度や社会状況、地方自治体の在り方を踏まえ、目指す方向性と概念整理、保育時間への考慮について論じる研究が蓄積されている。第二に、3要領・指針の同時改訂(定)を契機として、幼稚園・保育所も含めた乳幼児教育・保育施設のカリキュラムとして整合化を図られたカリキュラムであることを前提とした研究が増加傾向にある。これらを踏まえ、今後は、更なる教育・保育の質の向上を目指して、認定こども園独自の課題に着目した固有のカリキュラムについて検討することが望まれる。

キーワード：認定こども園、カリキュラム、システマティック・レビュー、幼保一体化、幼保一元化

問題・目的

1. 問題

認定こども園は、すべての子どもが等しく幼児教育を受ける権利を享受できる園生活への転換、即ち幼児教育のグローバル化を目指して2015年に本格スタートした。現在はそれから8年が経過し、現場からはいくつかのカリキュラム上の課題が見出されている。

本稿では、認定こども園のカリキュラムについて、どのようなことが研究されてきたのか、また研究されていないのかを考察する。なお、本稿でいう、「認定こども園」とは、認定こども園制度に基づく幼保一体化施設、及び認定こども園制度以外の幼保一体化施設も含んで表記している。

2. 戦後から現在までの幼・保の改革の流れ

本節では、戦後、就学前の教育・保育の二元制度が、どのような社会背景や歴史的経緯の中で改革が進められてきたのかを概観する。

1946年日本国憲法制定の翌年1947年に、国民の生存権を保障する児童福祉法と、教育権を保障する学校教育法が公布された。託児所は保育所となり児童福祉法に位置付けられ、幼稚園は学校教育法に位置付けられ、就学前の教育・保育の二元制度(以下「幼保二元化」と表記)が始まった。その後、児童福祉施設最低基準公布(1948年)、幼稚園基準通達(1952年)、幼稚園設置基準公布(1956年)等、それぞれの法律が整い、子ども数の急増とともに保育所と幼稚園それぞれに普及・整備が図られた。

1955年頃になると幼稚園と保育所の入園・入所を希望する子ども数が増えてきた。『幼稚園教育百年史』では、「かねてからの『幼保一元化』に関する意見は多く出されるが、抜本的に制度を改革する意見から現行制度のなかで適切に処置する考え方までその具体策は多様ではある」と述べている。このような幼保二元化についての社会的関心の高まりに対応して、1963年文部・厚生両省の関係局長連名で、「幼稚園と保育所との関係につ

いて(通知)」が出された。その主な内容は、「幼保の機能は異にするもので、それぞれの充実整備及び両施設の適正配置が必要である」「保育所のもつ機能のうち、教育に関するものは、幼稚園教育要領に準ずることが望ましい」である。この趣旨に基づき、1965年保育所保育指針が刊行され、教育に関わる部分は幼稚園教育要領に準じるものとなった。

その後、幼稚園数や保育所数、入園あるいは入所している子ども数がさらに増加^{注1)}し、行政管理庁において幼稚園と保育所を通じる基本的な問題を取上げた検討を勧告し、文部省と厚生省のそれぞれの所管が勧告に沿って改善を図ることで、幼稚園と保育所の整備計画や地域的偏在、所管行政機関の対応の問題等に対応するようになった。1987年臨時教育審議会第三次答申でも、再び幼保二元化の問題が取り上げられたが、その内容は「基本的には幼稚園・保育所それぞれの制度的充実を図る必要がある」というものだった。国の基準では教育・保育内容は共通にするものの、教育と福祉のそれぞれの枠組みで施設運営がなされる幼保二元化を確認している。

1990年頃になると少子化が社会的問題としてクローズアップしてきた。1989年には合計特殊出生率1.57となり、いわゆる「1.57ショック」を受けて、エンゼルプランなどの少子化対策が喫緊の課題となり、それに伴って幼保二元化の壁が揺らぎ始めてきた。特に、地方分権や規制改革等の構造改革が進む中で、少子化が深刻な課題となっている地域にあっては、別々に運営してきた幼稚園と保育所を合築して一体化して運営する一体化施設ができてきた。また幼稚園においては、教育課程に係る教育時間終了後に希望する者を対象として行われる、いわゆる「預かり保育」が少しずつ広がり、1998年改訂幼稚園教育要領には「教育課程に係る教育時間終了後に希望する者を対象に行う教育活動」についての記述が、幼稚園運営として新たに盛り込まれた。

1998年に、「幼稚園と保育所の施設の共用化等に関する指針」が示されると、特に少子化が進む地域にあっては、幼保二元化の下で、幼保を一体的に運営する動きが加速化してきた。幼保一体化施設の運営が始まると、自治体で所管する行政担当者や園の教職員間で、幼保の制度が異なることから生じる自治体の財政負担やそれに伴う保護者負担の相違、登園から降園までの一日の流れ等のカリキュラム上の様々な課題が認識されるようになった。

閣議決定「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2003年」では、「近年の社会構造・就業構造の著しい変化等を踏まえ、地域において児童を総合的に育み、児童の視点に立って新しい児童育成のための体制を整備する観点から、地域のニーズに応じ、就学前の教育・保育を一体として捉えた一貫した総合施設の設置を可能とする」と述べ、2006年までに総合施設の実現するために、必要な法整備を検討することが示された。総合施設は、後に「認定こども園」と名称が改められた。なお、認定こども園は、幼稚園と保育所の認可の状況により、幼保連携型認定こども園、幼稚園型認定こども園、保育所型認定こども園、地方裁量型認定こども園の4つの類型に分類される。

2012年には子ども・子育て支援関連三法が成立し、2014年に「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」が告示されることにより、幼保連携型認定こども園において、就学前の教育・保育を一体的に運営するための法整備が整った。ここに、就学前の教育・保育の二元制度を維持しつつ、幼保の一体的運営を図り、就学前の子どもに等しく教育を受けることと、保育を必要とする子どもに対応していくことを考えた、認定こども園制度が成立した。

ただし、これらの法整備をもって、幼保一体化施設の諸課題が解決したわけではない。むしろ、幼保連携型認定こども園の数が増える中で^{注2)}、園組織や運営上の問題、カリキュラムの問題、

保育者養成の問題等々の課題が顕在化してきているのではないかと考える。そこで、本稿では、幼保一体化施設である認定こども園における課題は何か、特にカリキュラムについては、どのような検討がなされてきているか等について、システマティック・レビューによって明らかにすることにした。現在までの「幼保一体化に向けた歴史的な変革の流れの中で、わが国では、認定こども園のカリキュラムのどのような点に着目して研究され、何を明らかにしてきたのか」という観点から、これまで蓄積された研究の動向をレビューし、認定こども園のカリキュラムに関する研究の課題や展望について考察することを本稿の目的とする。

3. システマティック・レビューとは

本稿では、認定こども園のカリキュラムについて「現在までにどのような研究が蓄積されてきたのか」を分析する。そのため、PRISMA 声明に基づいたシステマティック・レビューの手法を採用する。システマティック・レビューとは、従来の「ナラティブ(叙事的)レビューと呼ばれる文献レビューの方法」(牧本, 2013)ではなく、「研究目的、研究課題、厳密な探索の手順、選択と除外の基準を持ち、文献を質的に評価する文献レビュー」(長澤, 2017)と説明される系統的レビューである。

方法

1. レビューの採択基準

本稿では、できる限り主観や恣意性を排し、客観性・妥当性を高めるため、国際的なガイドラインである PRISMA 声明 (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis) に基づいて作成されたチェックリスト (「PRISMA 2020」)を用い、以下のような採択基準に照らしながらレビューを実施した。

- ① 認定こども園を対象とした研究であること
- ② 保育・教育分野の研究であること
- ③ 認定こども園のカリキュラムに着目していること

また、本稿のいう「カリキュラム」とは、「教育・保育内容とその順序性であり、計画と評価が含まれる。」と定義し、計画の作成や検討に繋がる教育・保育内容や評価を含むものとするが、研究の対象とした教育及び保育の実施者は、乳幼児のための教育・保育施設で日常的に教育及び保育にあたる保育者であり、実習生や外部の研究者が実践したもの、あるいは研究対象としたものは除外した。

2. 対象の先行研究の検索方法

国立情報学研究所の提供する学術情報ナビゲータ CiNii を利用して、1963年から2023年に発表された「論文」に分類される国内の機関で発行された先行研究の検索を実施した。検索を実施した日は、2023年8月30日である。その際に用いた検索の計算式は、(幼保一体化 OR 幼保一元化 OR 認定こども園)である。対象論文の発行期間を設定するに当たっては、日本保育学会政策検討委員会シンポジウム資料「戦後の幼児教育・保育に関わる法令・制度等(幼保一元化を中心とする)」の時代区分を根拠とした。同資料では、1945年から2020年までの幼保に関わる法令や政策について、「幼保二元制度の構築」「幼保の役割の確認と両者の関係の検討」「幼保それぞれの制度的充実」「少子化の流れを受けた幼保一元化の議論」「新制度下における保育・幼児教育の質の向上及び認定こども園への移行」の5期に分けて解説しており^{注3)}、「幼保二元制度の構築」が通りでき、「幼保の役割の確認と両者の関係の検討」が始まる1963年以降、2023年までを検索期間に設定した。その結果、「少子化の流れを受けた幼保一元化の議論」の始まる1995年以降に発表されたもの1,302件の結果を得た。

3. データの抽出

データベース検索で得られた1,302件のタイトル及びアブストラクトを確認し、以下のものを除外した。なお、認定こども園のカリキュラムについては、単行本や報告書等にも多数言及されている。しかしながら、本稿の目的に近づくために、中立的で独立した精神に立脚し、新たな課題を見出し、論理や考えを創り出すことを目的とする学術研究論文に着目することとした。

- ① 認定こども園について取り扱っているものの、教育・保育分野について言及していないもの 196件
- ② 学会等の発表要旨 45件
- ③ 情報発信のみで学術研究論文ではないもの 404件

- ④ 論文全体が確認できないもの 233件
- ⑤ 認定こども園のカリキュラムを言及していないもの 326件

以上のように選択と除外をした結果、「新制度下における保育・幼児教育の質の向上及び認定こども園への移行」の時期にあたる、2005年から2023年までに発表された98件が抽出され、分析1の分析対象とした。また98件中、認定こども園固有のカリキュラムではなく、幼稚園・保育所も含めた乳幼児のための教育・保育施設のカリキュラムを研究対象としている34件と、研究フィールドが認定こども園であるが、結果から認定こども園固有のカリキュラムとして考察していない16件を除外し、分析2の分析対象とした。その過程を図1に示す。

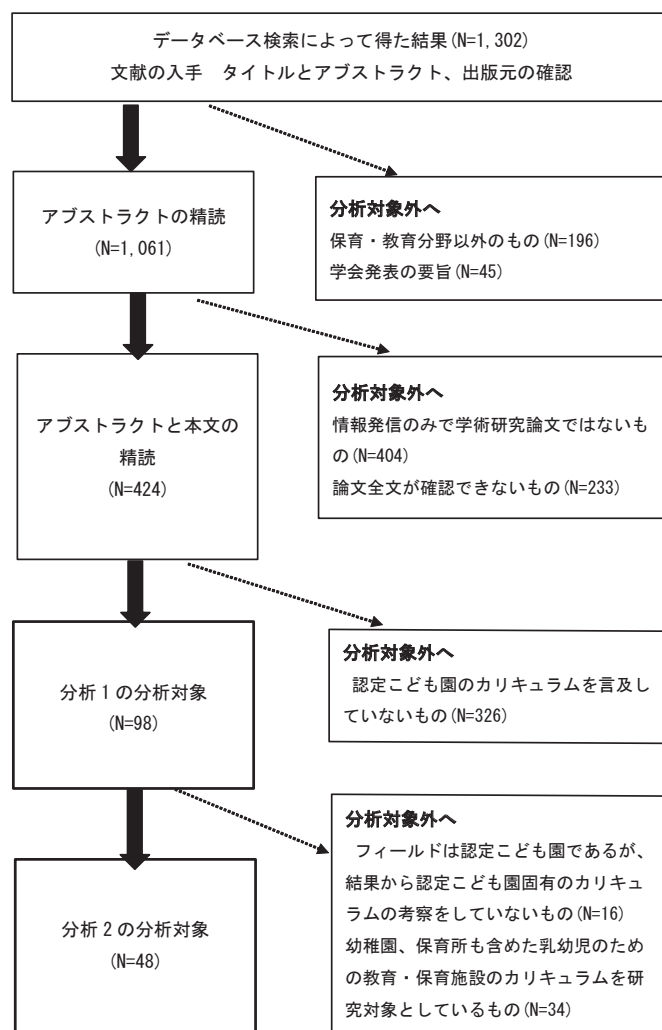


図1. システマティック・レビューのプロセス図

4. 分析方法

(1) 分析1

抽出した98件の先行研究のアブストラクトと本文を精読し、その記述内容から、出版年や研究の目的、結果・考察等の明らかになったことを文章として書き出し、「何に着目して研究をしているのか。また、着目した点に関連した事項は何か」という問いを立て、それらの問いの回答となるラベルを付与した。次に、主に、制度面の整備、改革により、2005年から2023年を4つの年代に分類し、それぞれ年代別に研究動向を考察した。

(2) 分析2

分析1で分析対象とした論文を、研究対象や考察の視点に着目し、認定こども園の固有のカリキュラムを対象としたもの48件を抽出し、それらに付与したラベルの分類と統合を繰り返してカテゴリーを生成し、認定こども園の固有のカリキュラムに関する研究の全体的な動向を考察した。また、本稿ではメタ分析は行っていない。

結果・考察

1. 分析1：年代別の研究動向

システマティック・レビューをした結果、認定こども園のカリキュラムを言及した論文は、年々増加傾向にある。また、2006年に教育基本法が改正され、「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」が成立し、就学前教育・保育の一層の質向上や充実を目指し、幼保一体化に向けた制度面での整備が本格化されるが、その前年である2005年から認定こども園のカリキュラムに着目した研究が発表されるようになった。分析対象の論文の発行年である2005年から2023年を、主に制度面の整備・改革に依って、次のように4つに区分して、それぞれ傾向を分析、考察した。なお、本稿の示す「3要領・指針」とは、「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」を示し、以後「3要領・指針」と表記する。

第Ⅰ期：幼保の一体的運営の検討から認定こども園が生まれる時期(2005年～2011年) 15件

第Ⅱ期：子ども子育て支援関連三法、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が成立及び施行され、制度の整備に向けた時期(2012年～2017年) 24件

第Ⅲ期：3要領・指針同時改訂により、幼保連携型認定こども園の教育・保育内容が幼・保と統合化が図られた時期(2018年～2019年) 23件

第Ⅳ期：教育・保育の質の向上に向けた制度の整備に基づき、幼・保・認定こども園の教育・保育内容の統合化と連続性を目指す時期(2020年～2023年) 36件

(1) 第Ⅰ期(2005年～2011年)

国における幼保の制度的改革、すなわち、幼保の制度的一元を目指す「幼保一元化」から、幼保二元制度を前提とする「幼保一体化」への流れに沿って、論文に使われている施設名が変化してきている。2005年、2006年では、「幼保一元型施設」「幼保一元化施設」であり、「総合施設」、その後は、ほとんどが「認定こども園」であるが、「認定こども園と保育所・幼稚園合同保育実施施設」と正確に表記する論文もある。これは、幼保一体化施設によっては、必ずしも認定こども園制度に基づいていない施設も含んでいることを意味している。

また、地域のニーズの中で生まれてきた「幼保一元化施設」や「幼保一体化施設」について、設置までの経緯、短時間保育児と長時間保育児を対象とする保育・教育の進め方、保護者や地域の理解、課題等の個別な事例を検証する実証的な研究報告が多い(6件)。

質問紙調査による教育及び保育内容の実態調査としては、園を対象とした調査と、道府県がもつ認定の基準に関わる調査があり、認定こども園の現状と課題を把握した上で、エデュ・ケアの理論にもとづいたカリキュラムの必要性、また、

当事者によるボトムアップのカリキュラム開発の必要性を提言する論文がある。行政の課題としては、「総合行政」の視点を指摘している。

(2) 第Ⅱ期 (2012年～2017年)

2013年に、少子化対策のため、待機児童解消加速化プラン(～2017年度末)が開始され、2015年には、児童福祉施設と学校教育施設それぞれに「幼保連携型認定こども園」が追加された。また、同年、「子ども・子育て支援法」が成立。2017年になると、「幼稚園教育要領」告示(第5次改訂)、「保育所保育指針」告示(第4次改訂)、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」告示(第1次改訂)の年度となる。新たに、「幼児期に育みたい資質・能力、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が記載され、3歳未満児保育の記載や保育所における幼児教育の積極的な位置づけが明確になった。

このように、法制度の整備・確立が進む中、教育・保育現場での現状を照らしながら、論じているものが多数見られた。具体的には、教育・保育の計画に特化した論文3件、状況把握を中心とした論文5件、課題検討を中心とした論文3件、「保育」「教育」の概念について公的文書記録より読みとくものや事例検討等の課題整理に関するものを含む「概念整理」を中心とした論文5件、「事例研究」を中心とした論文5件である。そして、同様に幼保一元化が図られた海外の実態を調査した海外事例を中心とした論文3件が散見された。

(3) 第Ⅲ期 (2018年～2019年)

2017年には国の教育・保育内容基準である3要領・指針が同時改訂(定)案として公表され、パブリックコメント期間を経て告示後、2018年施行した。その直後、只中にあたる2018～2019年発表の論文には、この3要領・指針の改訂に関連する研究は多く(8件)、改訂(定)成立までの審議過程からの課題点に関する研究、幼小接続に関する研究、アプローチカリキュラムやスタートカリキュラムに関する研究、カリキュラム・マネジメントに着眼した論文がある。

同時改訂(定)により、法令上の教育・保育内容の整合性が図られたことを受けて、認定こども園と幼稚園・保育所の教育・保育内容の整合する部分と非整合が避けられないという課題を言及する論文も多い(8件)。一方で、調査対象に認定こども園、幼稚園、保育所を含めた、乳幼児のための教育・保育施設のカリキュラムを総体的に論じる傾向も見られた(12件)。

また、少子化問題がある中で、一方では待機児童の急増に対応するために保育施設が急激に増加しているという現状を背景に、認定こども園を含む、乳幼児のための教育・保育施設が地域と連携し、社会資源を活用しながら、総合的な子育て支援機能をもつ場としての在り方に着目する研究も2件見られ、特定の園や市町村の実践の取組から、認定こども園の立ち位置を模索し、あるいは独自のプランやプログラム、ツールを構築し、提案するものも3件見られた。

(4) 第Ⅳ期 (2020年～2023年)

20件の論文が、認定こども園の教育・保育の実態から何かを明らかにしようとしているものであった。3要領・指針が改訂(定)されて制度面が整備され、認定こども園としての位置づけが確立してきたことがこの背景にあると考えられる。

また、幼稚園、保育所、認定こども園の教育・保育内容の整合する部分を見出して、調査対象を幼稚園、保育所と認定こども園を含めて乳幼児のための教育・保育施設全体を分析・考察している研究13件、あるいは、認定こども園を調査対象にしているものの、得られた結果を認定こども園にも汎用できることを想定して考察した研究が見られた。

その一方で、認定こども園ならではの特化した、固有のカリキュラムに着目した論文が多く見られた。この認定こども園固有のカリキュラムを明らかにしようとしている論文の内訳は、海外の幼保一体化施設と、わが国の認定こども園のカリキュラム比較しながら考察しているもの2件、

文献や公文書を読み解き、分析しながら認定こども園固有のカリキュラムを見出しているもの3件、実態から認定こども園固有の組織文化の生成過程や、夕方の時間の保育に着目しているもの3件、アクションリサーチからカリキュラム・マネジメントの在り方を明らかにしているもの3件である。そして、認定こども園に特化した何かを明らかにしてはいないが、研究対象を認定こども園としている論文も見られた(11件)。

2. 分析2：認定こども園固有のカリキュラムに関する研究動向

分析対象の先行研究の調査研究対象や考察から、認定こども園の特性を踏まえて、認定こども園に特化した固有のカリキュラムを明らかにしようとしているものと、認定こども園を含めた乳幼児を対象とした教育・保育施設のカリキュラムを明らかにしようとしているものが見られた。研究対象の認定こども園への固有性に着目して分類したところ、次の3つに分類できた。

- (1) 認定こども園の固有のカリキュラムを研究対象としているもの48件
- (2) 結果から認定こども園の固有のカリキュラムとして考察できていないが研究フィールドが認定こども園であるもの16件
- (3) 認定こども園の固有のカリキュラムではなく、幼稚園、保育所も含めた乳幼児のための教育・保育施設のカリキュラムを研究対象としているもの34件

このうち、上記(1)にあたる、認定こども園の固有のカリキュラムを研究対象としているもの48件を抽出し、それらに付与したラベルを分類してカテゴリーを生成した(表2-1, 表2-2)。このように、認定こども園のカリキュラムに特化した研究を抽出して、着目している点を分析することにより、認定こども園の固有のカリキュラム研究が現在までにどのように蓄積されてきたのかが明らかになると考える。抽出した48件の一覧を

表1に示す。なお、ここに示す「論文番号」とは、分析1の対象98件に付した通し番号をそのまま表記している。

カテゴリー表を作成する手順は、次の通りである。まず、各付与したラベルをカリキュラムに関するものと、カリキュラムを作成・運用の関連要素に関するものに分類した。次に、本稿では、「カリキュラム」を「教育・保育内容とその順序性であり、計画の作成と評価が含まれる。」と定義していることから、付与したラベルを教育・保育内容に関するものと計画の作成と評価に関するものに分類し、それぞれカテゴリーを生成した(表2-1)。次に、認定こども園のカリキュラムの作成や運用については、法制度や社会状況、地方自治体の在り方を関連させながら論じている研究と園運営に関する研究が見られたため、表2-2には、カリキュラム作成・運用に関連する要素に関するカテゴリーをレベル1として「法制度・社会状況・地方自治体」と、レベル2として「園運営」に分類して、サブカテゴリーとカテゴリーを生成した。しかしながら、レベル1, 2の両方にまたがっている研究もあり、これらはレベル1, 2の両方にまたがる形で示している。

このように、各ラベルの統合と分類を繰り返して、表2-1, 表2-2に示すカテゴリー表を作成した。また、表2-1, 表2-2からは、次のように説明される。【 】内の語句は、分類名、カテゴリーまたはサブカテゴリーの名称である。

認定こども園固有のカリキュラムは、教育・保育内容として、【子どもの生活】【保育環境】【保育形態】【特別支援教育】に関する研究が蓄積され、【計画の種類と評価】に着目する他、【国際比較】をし、【目指す方向性】として、カリキュラムのモデル化、構造化、共通化、標準化、整合性、そして、目標の明確化について論じられている。また、カリキュラムの作成及び運用には、【用語理解・統一】をしながら、【認定こども園制度の確立】に関しての【概念整理】をし、【カリキュラム作成・

表1. 分析2の対象一覧

論文番号	著者名(出版年), 論文名, 掲載雑誌
1	碓井幸子(2005) 21世紀の保育者養成と子育て意識調査(第1報): 幼保一元化の流れと実施園の実態報告. 清泉女学院短期大学研究紀要, 24, 63-85.
2	井上大樹他(2005) 幼保一元化と地域子育ての課題: 保護者と保育者の関係性の変容. 北海道大学大学院教育学研究科紀要, 96, 121-165.
3	大迫章史(2006) <論文>幼保一元化に関わる教育・保育事業の調査研究: 仙台市私立幼稚園・保育所の取り組みを事例に. 仙台白百合女子大学紀要, 10, 25-39.
4	松村澄絵(2006) 幼保一元化施設運営の取り組み調査: 東川町幼児センター「ももんがの家」を通して. 國學院短期大学紀要23, 137-149.
5	増田まゆみ他(2007) 認定こども園と保育所・幼稚園合同保育実施施設における保育の質の評価に関する一考察. 目白大学総合科学研究, 3, 95-112.
6	松川恵子他(2007) 認定こども園の現状と課題. 仁愛女子短期大学研究紀要, 39, 43-53.
7	松川恵子他(2008) 認定こども園の現状と課題(2)～認定こども園の実情について～. 仁愛女子短期大学研究紀要, 40, 75-85.
8	加治佐哲也他(2009) 認定こども園に関する全国調査①-先行事例の保育・教育と運営の活動実態. 兵庫教育大学研究紀要: 学校教育・幼年教育・教育臨床・障害児教育・言語系教育・社会系教育・自然系教育・芸術系教育・生活・健康系教育・総合学習系教育, 35, 1-14.
9	松井剛太他(2009) 認定こども園のカリキュラムに関する課題と展望: エデュケア(educare)の概念からの検討. 幼年教育研究年報, 31, 15-21.
10	松川恵子(2009) 認定こども園の現状と課題(3)～保育の内容等について～. 仁愛女子短期大学研究紀要, 41, 89-99.
11	西村重稀(2009) ノルウェーの保育事情. 仁愛大学研究紀要. 人間生活学部篇, 創刊号, 71-82.
12	島田桂吾(2009) 地方自治体における「総合行政」に関する基礎的研究: 「幼保一元化」を素材に. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 48, 425-434.
13	加治佐哲也他(2010) 認定こども園に関する全国調査②: 先行事例の保育者・園長の力量と研修の実態. 兵庫教育大学研究紀要: 学校教育・幼年教育・教育臨床・障害児教育・言語系教育・社会系教育・自然系教育・芸術系教育・生活・健康系教育・総合学習系教育, 36, 1-12.
14	松井由佳他(2010) ニュージーランドにおける乳幼児保育制度—幼保一元化のもとでの現状とそこからの示唆—. 奈良教育大学紀要. 人文・社会科学, 59(1), 55-70.
15	森元真紀子他(2011) 元幼稚園教諭からみた幼保一体化施設園における運営上の課題—現場の聞き取り調査より—. 中国学園紀要, 10, 169-177.
16	越中康治他(2013) 認定こども園におけるカリキュラムの現状と今後の展望<原著論文>. 幼年教育研究年報, 35, 27-36.
17	後藤哲也(2014) 豊田市における保育園・市立幼稚園の一体的な運用. 日本教育政策学会年報, 21, 107-113.
18	石野秀明(2014) 幼保一体化に向けた研修モデルの検討: 兵庫県下の保育者に対する調査の分析. 兵庫教育大学研究紀要: 学校教育・幼年教育・教育臨床・障害児教育・言語系教育・社会系教育・自然系教育・芸術系教育・生活・健康系教育・総合学習系教育, 44, 43-52.
20	山下浩子他(2015) 久留米市の保育所・幼稚園・認定こども園における食育推進の実際(第1報). 久留米信愛女学院短期大学研究紀要, 38, 53-58.
21	松川恵子他(2015) 認定こども園の現状と課題(5) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領における「保育」及び「教育」の概念について. 仁愛女子短期大学研究紀要, 47, 67-77.
22	小野順子(2015) 「教育」と「保育」に関する一考察. 中国学園紀要, 14, 33-40.
23	大野歩(2015) スウェーデンの保育改革にみる就学前教育の動向. 保育学研究, 53(2), 220-235.
24	金井徹他(2016) 子ども・子育て支援新制度移行後の幼保連携型認定こども園の実態の検討: 管理職を主な対象とした面接調査から. 尚絅学院大学紀要, 72, 21-36.

論文番号	著者名(出版年), 論文名, 掲載雑誌
26	金井徹他(2016) 子ども・子育て支援新制度下の幼保連携型認定こども園における課題の検討. 尚絅学院大学紀要, 71, 27-40.
28	小山優子他(2016) 幼稚園・保育所・認定こども園における保育内容の捉え方: 養護・教育・保育の概念の史的変遷から. 島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要, 55, 41-50.
29	今井康晴他(2016) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領の「遊び」の取り扱いに関する一考察: 「集中して遊ぶ場」に着目して. 未来の保育と教育, 東京未来大学実習サポートセンター紀要, 3, 1-8.
30	新村元植(2016) 台湾の幼保一元化と高雄市の幼児教育・保育事情. 鹿児島女子短期大学紀要, 51, 61-73.
32	川俣美砂子(2017) 高知県の国公立幼稚園・認定こども園の現状と課題 —アンケート調査による検討—. 高知大学教育実践研究, 31, 145-152.
37	鈴木ゆみこ(2017) 幼保連携型認定こども園の教育・保育・障がい児保育を考える: 幼保連携型認定こども園教育・保育要領から. 紀要/札幌大谷大学紀要編集委員会編, 47, 129-142.
38	中塚勝俊他(2017) 幼保連携型認定こども園への移行過程と課題. 研究紀要, 68, 1-17.
39	大方美香他(2017) 幼保一体化の課題と展望. 保育学研究, 55(3), 67-75.
40	南泰代他(2018) 「認定こども園」への移行前と移行後の相違 —施設長・園長の意識調査から—. 日本家政学会誌, 69(6), 429-438.
41	天野珠路(2018) 「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の改定(訂)の趣旨とその内容 —整合性は図られたのか—. 鶴見大学紀要. 第3部, 保育・歯科衛生編, 55, 1-9.
42	全京和(2018) <論文>日本と韓国における幼児教育のカリキュラムに関する比較考察 —「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」と「3~5歳年齢別カリ課程」を手がかりに—. 地域連携教育研究, 2, 41-53.
47	角藤智津子他(2018) 新しい制度である「幼保連携型認定こども園」に関する研究 —10年間にわたるA幼保連携型認定こども園の研究を通して—. ライフデザイン学紀要, 13, 269-283.
51	小山優子(2018) 平成29年告示「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「認定こども園教育・保育要領」の改訂点. 島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要, 57, 1-10.
62	紺谷遼太郎他(2019) 幼保連携型認定こども園におけるカリキュラム・マネジメントに関する法的規定の内容と独自性. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 9, 309-322.
65	小林小夜子(2020) 幸せの国ブータンの就学前集団教育に関する調査研究(報告): 私立幼稚園3か園の現地調査から. 福山市立大学教育学部研究紀要, 8, 35-43.
66	齊藤勇紀他(2020) 地方自治体における新設認定こども園の教育・保育カリキュラムの編成過程: 「循環型」研修会によるカリキュラム・マネジメント. 京都女子大学生生活福祉学科紀要, 015, 23-30.
68	紺谷遼太郎他(2020) 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の目標明確化手順の検討. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 10, 199-213.
75	崔美美他(2021) 新設認定こども園における組織文化の生成過程の検討. 国際幼児教育研究, 28, 1-18.
80	紺谷遼太郎(2021) 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の目標に関する職員への説明手順の検討. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 11, 237-246.
81	松山郁夫(2021) 幼保連携型認定こども園の保育教諭における保育に対する認識. 佐賀大学教育学部研究論文集, 6(1), 95-103.
82	杉本均(2021) 就学前教育・保育改革の比較教育的考察: (1) ガバナンス一元化の問題. 佛教大学教育学部学会紀要, 21, 117-128.
86	杉山沙旺美(2022) 認定こども園の夕方の時間における非常勤保育者の子どもへのかかわり. お茶の水女子大学子ども学研究紀要, 10, 55-66.
89	武笠里紗(2022) 夕方の時間の片付け場面にみられる多様なかかわり —A認定こども園における事例から—. お茶の水女子大学子ども学研究紀要, 10, 77-86.
93	蓮井和也他(2023) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』に見る在園時間に応じた保育の在り方. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 13, 37-51.
95	紺谷遼太郎他(2023) カリキュラム・マネジメントを実現するための教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画の作成手順の検討 —私立幼保連携型認定こども園でのアクション・リサーチ—. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 13, 53-67.

表2-1. カテゴリー表（認定こども園の固有のカリキュラム）

<>内の数字は論文番号を示す

分類	カテゴリー	付与したラベルの抜粋（出現した論文の発表年順）
保育内容	子どもの生活	遊び、午睡の位置づけ、食育、夕方の保育、生活時間の移行等 <20,24,38,39,86,89等>
	保育環境	遊具、集中して遊ぶ場、環境構成等 <2,38,39等>
	保育形態	合同保育、混合クラス、異年齢児クラス、幼稚園児と保育所児の混合保育、3歳以上児と3歳未満児の保育等 <2,4,8,28等>
	特別支援教育	障害児の受け入れ、障がい児保育の質向上、統合保育等 <26,37等>
	目指す方向性	保育内容共通化、実践の構造化、保育内容のモデル化、教育・保育の標準化、質の高い保育実践のための整合性、目標の明確化等 <17,23,28,30,41,68等>
計画の作成・評価	計画の種類と評価	年間指導計画、デイリープログラム、全体的な計画、カリキュラム・マネジメントの協働性、カリキュラム・マネジメントの独自性 <30,62,66,68,80,95等>
	国際比較	ナショナルカリキュラム、テファリキ、3～5歳年齢別ヌリ課程、KITA <11,14,42,82等>

表2-2. カテゴリー表（認定こども園の固有のカリキュラム作成・運用の関連要素）

カテゴリー	サブカテゴリー	付与したラベルの抜粋（出現した論文の発表年順）	
		レベル1： 法制度・社会状況・地方自治体	レベル2： 園運営
概念整理	用語理解、統一	エデュケア、養護と教育、ケアと教育、「保育」等の用語、「学校教育」と「養護と教育」等 <3,9,11,21,28,37等>	の用語、「学校教育」と「養護と教育」
	認定こども園制度の確立	国庫負担金、私学助成、総合施設、幼保一元型施設、幼稚園と保育所の施設の共有化等に関する指針、地方分権改革推進会議、総合規制改革、認定こども園、幼稚園型、保育所型、幼保連携型、地方裁量型、行政改革、乳幼児教育サービス、認定こども園教育・保育要領、両免許取得、保育者の資格、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂、三法令同時改訂等 <1,3,4,6,7,8,10,12,13,14,15,17,18,21,29,30,32,41,42,51,93等>	園務の処理、手続きの仕組みの整備、書類・手続き、新設認定こども園、認定こども園への移行等 <8,37,40,47,75等>
カリキュラム作成・検討の視点	保育時間への考慮	待機児童、男女共同参画化社会、子ども・子育て支援法、少子化、職員の配置基準、女性の就労率、児童福祉法、学校教育法等 <3,11,14,17,22,24,30,37等>	早朝保育、一時保育、基本保育時間、短時間保育、長時間保育、預かり保育、子どもの在園時間の違い、登園時間の違い等 <4,9,15,17,18,24,28,38等>
	家庭との連携		保護者説明、保護者連携、保護者理解等 <24,32,37等>
	保育教諭・職員の関係性		保育士と幼稚園教諭、保育者の共通理解、職員連携、職員の協働、組織文化の生成過程、非常勤保育者等 <18,24,37,75,86等>
	地域・外部機関との連携	地域子育て支援センター、自治体作成のガイドライン、幼小連携等 <2,4,6,24,37等>	園外部協力者、内外の物的資源等の活用等 <20,62等>
	研修のモデル化と実施	合同検討会議、幼児教育センター、循環型研修会等 <21,37,66等>	施設長及び保育者による自己評価、保育者の資質向上、自己変容のプロセス、保育の質等 <5,10,14,37等>

検討の視点】として、【保育時間への考慮】【家庭との連携】【保育教諭、職員との関係性】【地域・外部機関との連携】【研修のモデル化と実施】という視点を持ちながら検討されているが、これらは、園運営のみならず、認定こども園を取り巻く法制度や社会状況、地方自治体の在り方を踏まえながら論じられている。

総合考察

本稿では、1963年から2023年に発表された「論文」に分類される国内機関で発行された先行研究の検索し、選択と除外を繰り返し、分析の結果、次の二点が考察された。

第一に、認定こども園で実際に作成、運用されているカリキュラムに関する先行研究は、園の運営面のみならず、法制度や社会状況、地方自治体の在り方を踏まえて論じられた研究が蓄積されていることが明らかになった。また、認定こども園制度の確立とともに概念整理をし、カリキュラムの作成や運用に繋げて論じられていた。

第二に、認定こども園のカリキュラムの固有性と幼稚園、保育所のカリキュラムとの整合性について論じる研究が見られた。認定こども園での教育・保育の実態に関する固有性(幼稚園部門と保育所部門が同じ施設内にある等)から論じる研究や、幼稚園のカリキュラムと保育所のカリキュラムの整合性と非整合性について明らかにして論じることで、幼稚園・保育所を含めた、乳幼児を対象とした教育・保育施設のカリキュラムを一体的に捉えて明らかにしようとしている研究が見られた。分析2で生成されたカテゴリーは、従来保育・幼児教育分野で論じられている観点であったが、それに加えて、認定こども園の固有のカリキュラムに関する先行研究には、「目指す方向性」というカテゴリーが生成され(表2-1)、認定こども園の固有のカリキュラム作成・運用の関連要素として、「概念整理」と「保育時間への考慮」というカテ

グリーが生成された(表2-2)。この点が認定こども園固有のカリキュラムについて独自に論じられていることが明らかになった。今後、このカテゴリーに該当する先行研究を精査することが求められる。しかしながら、現段階では、組織的な成果には至らないが、表1に示す論文番号38と86等は萌芽的な成果を示すものであると考える。今後は、これらの成果を踏まえて検討することが求められる。また、検討するにあたり、課題を見出し、解決に向けた方策を講じる際には、各園の状況を考慮する必要があり、その解決方法は一律ではない(中田他, 2020)ことも留意しながら、明らかにされつつある認定こども園独自の特性や課題を踏まえた、固有のカリキュラムに関する研究が求められると考察する。

なお、本稿は、倫理的配慮に基づき、社会的意義に十分配慮し専門家としての責任を自覚して行っている。共同研究であることから公表に際しては、あらかじめ研究協力者の同意を得ている。また、研究協力者に関しても同意を得ている。

付記

本論文は、令和5年度～7年度科学研究費助成事業基盤研究(C)「認定こども園の2歳児から3歳児の育ちと学びを支えるカリキュラム開発研究(研究代表者: 大方美香/課題番号; 23K02298)」における成果の一部である。また、大阪総合保育大学大学院修了生の上林那津子さんにデータ入力の補助的作業をしていただいた。感謝申し上げる。

注

注1) 幼稚園と保育所の施設数と3歳児～5歳児人口の在籍子ども数割合は、幼稚園は12,685園、在籍子ども数は3歳児～5歳児人口39%、保育所は17,343所、在籍子ども数3歳児～5歳児人口21.5%である(1974年)。(行政管理庁(1975)「幼児の保育及び教育に関する行政監察結果に基づく勧告」による)

注2) 幼保連携型認定こども園数は、2015年4月1,930園、2022年4月6,475園(内閣府調べ)である。

注3) 日本保育学会保育政策検討委員会シンポジウム資料は2020年までの記述だったため、本稿では、2023年8月までに延長して先行研究の対象とした。

引用文献

牧本清子(2013) エビデンスに基づく看護実践のためのシステムティック・レビュー. 日本看護協会出版会, p.19.

文部省(1979) 幼稚園教育100年史. ひかりのくに, p.454.

長澤多代(2017) 大学教育における教員と図書館員の連携構築に関するシステムティック・レビュー: 図書館情報学分野における情報リテラシー教育に関する英語論文の分析をもとに. *Library and Information Science*, 77,

51-86.

内閣府・子ども子育て本部(2023) 認定こども園に関する状況について(令和4年4月1日現在). こども家庭庁. <https://www.cfa.go.jp/policies/kokoseido/kodomoen/jouhou> (2024年2月14日 最終閲覧).

中田範子・宮里暁美・神長美津子・石倉卓子・石丸るみ・柿沼芳枝・駒久美子・島田由紀子・鈴木美枝子・竹田好美・永井由利子(2020) 認定こども園への移行・設置後の成果と課題(1). 日本乳幼児教育・保育者養成学会第1回研究大会.

日本保育学会保育政策検討委員会シンポジウム(2021) 資料 戦後の幼児教育・保育に関わる法令・制度等(幼保一元化を中心とする).

PRISMA (2020) The Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) website. <http://www.prisma-statement.org/> (2023年11月10日 最終閲覧).

原著論文

保育者養成における心理学領域科目の役割

The Role of Psychology Subjects in Early Childhood Education and Care Teacher Training

久保田智子

(島根県中央児童相談所)

石野陽子

(島根大学)

現在の保育者養成において、心理学領域科目には保育実践に即した心理学の知識及びそれを生かした実践力を身につけることが求められている。そのため、本研究では保育実践と心理学の知識の特徴を踏まえて、保育者養成における心理学領域科目の役割を検討した。ここでは、保育実践における心理学の知識は、保育者が保育実践の中で生かすことができるように、保育と関連づけながら学ぶ必要性が示唆された。具体的には、心理学の知識を保育の基礎理解に繋げていくこと、一般化された保育に関する心理学の知識を保育実践と関連させて学ぶこと、保育実践における心理学の知識の意味を考えることにより保育者としてふさわしい確かな知に基づく保育観の形成に寄与することの必要性が挙げられた。

キーワード：保育者養成、心理学、保育実践、保育観の形成、実践知と形式知

I. 保育者養成における心理学領域科目の 現状

1. 現在の保育者養成における心理学領域科目

2019年度施行の保育士養成カリキュラムにおいて、心理学領域科目は「保育の心理学Ⅰ」、「保育の心理学Ⅱ」の2科目から「保育の心理学」、「子ども家庭支援の心理学」、「子どもの理解と援助」の3科目に見直しをされた。保育士養成課程等検討会(2017)によると、講義科目である「保育の心理学」、「子ども家庭支援の心理学」に関しては、子どもの発達や学びの過程や特性、生涯発達、保育や子育て支援に関する内容や知識の包括的・体系的な習得ができるよう再編整理されている。演習科目である「子どもの理解と援助」に関しては、「保育の心理学Ⅱ」の教授内容であった子どもの理解とそれに基づく援助に加えて、より実践的な力を身につけられるよう内容が整理充実されている。

この見直しを受けて、大神(2019)は「養成課程における心理学教育としては、心理学の知識や理解だけでは不十分で、それらを保育の文脈のなか

でどう活かせるかまでつなぐことが求められているといえる」と述べている。

また、幼稚園教諭養成課程のカリキュラムにおいては、教職課程コアカリキュラムのうち、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」、「幼児理解の理論及び方法」、「教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。)の理論及び方法」が心理学領域科目となると捉えられている。そのうち、「幼児理解の理論及び方法」の全体目標について、文部科学省の委託先である保育教諭養成課程研究会(2017, p.23)によると、「幼児理解は、幼稚園教育のあらゆる営みの基本となるものである。幼稚園における幼児の生活や遊びの実態に即して、幼児の発達や学び及びその過程で生じるつまずき、その要因を把握するための原理や対応の方法を考えることができる」とされている。このことは、保育実践に即した心理学の知識及びそれを生かした実践力を、心理学領域科目の授業を通して身につけることが求められているといえるだろう。

以上のように、保育士養成課程及び、幼稚園教

論養成課程のカリキュラムを踏まえると、保育者養成における心理学領域科目においては、保育実践に即した心理学の知識を身につけるとともに、さらにそこで学んだ心理学の知識を、保育実践の中で生かしていく力をつけることが求められているといえよう。

2. 現在の保育者養成における心理学領域科目の問題点

保育や教育、看護等の実践と心理学のような一般化された知識の差異については、以前から議論されてきた。香川(2011)は、看護実践の発達や教育における伝統的な議論として、形式知アプローチと実践知アプローチをあげ、「形式知アプローチでは、現場の実践の曖昧さやばらつきをそぎ落として標準化し、複雑な行動を単純な要素に分解し、知識間の境界を明瞭にする」とし、「実践知アプローチでは知識が形式化されるときに削ぎ落される『具体的なもの』を、むしろ発達の中核に置く」と述べている。保育に関連が深いとされる、発達心理学や教育心理学においても、一般化・抽象化された知識である心理学と実践との差異から生じる問題点や、心理学は実践にどのように貢献しうるかということについて議論がなされてきた(佐伯, 2013)。

すなわち、保育者養成における心理学領域科目は、具体的な出来事や状況、個別性等を削ぎ落として人間の普遍的・客観的事実に迫る心理学の知識が、実践の中でその専門性を発揮する保育者にどのように活用されているのかを踏まえて、保育実践の現場で生かすことができる授業となるように検討する必要があると考えられる。

そこで本研究では、保育実践の特徴と心理学の知識の特徴及びその違いについてまとめる。それらを踏まえて、保育実践における心理学の知識の貢献可能性について検討する。そして、保育者養成における心理学領域科目に求められている役割について提起する。

II. 保育実践の特徴と心理学の知識の特徴

1. 保育実践の特徴

古賀(2021)は「『保育実践』という言葉は、保育現場で生じるインタラクションをひろくとらえる射程を持ちつつも、保育者が直接的・間接的に関与する具体的なインタラクションに焦点を当てる」と述べている。そのため、本研究では、保育実践の特徴として、保育現場で生じるインタラクションを広くとらえるために、保育実践の場の特徴を取り上げる。また、保育者が直接的・間接的に関与する具体的なインタラクションとして、保育者の行動の特徴を取り上げる。また、保育者の行動は、保育の目指す子どもの姿をもとに選択したり、影響を受けたりしていることを踏まえ、保育の目指す子どもの姿の特徴の3点を保育実践の特徴として取り上げる。

(1) 保育実践の場の特徴

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・保育要領に明記されているように、保育は環境を通して行うことを基本としている。乳幼児期が、「生活の中で興味や欲求に基づいて自ら周囲の環境に関わるという直接的な体験を通して、心身が大きく育っていくという時期である」(厚生労働省, 2018, p.15)という発達の特徴を踏まえたものであるからである。また、「子どもの発達は、様々な生活や遊びの経験が相互に関連し合い、積み重ねられていくことにより促される。また、ある一つの生活や遊びの体験の中でも、様々な発達の側面が連動している。子どもの諸能力は生活や遊びを通して別々に発達していくのではなく、相互に関連し合い、総合的に発達していく」(厚生労働省, 2018, p.23)と述べられているように、保育実践において、子どもの発達は、生活全体を通して総合的に支えられている。このような特徴を踏まえて、大場(2007, p.117)は、「保育実践とは、『こどもの生きる現場を支える専門的営み』ということができる」と述べている。すなわち、

保育の場は、子どもや保育者等の生活の場であるといえよう。

そのような生活の場である保育の環境は、気候や文化、風土、地域性、クラスの構成、園内環境など様々な状況に影響を受ける。特にそれを構成する子どもと保育者はそこにしか存在しない唯一無二の存在である。そのため、そこでの出来事は極めて具体的であり、個別性のあるものである。また、生活という時間軸の中で起こる出来事は流動性があり、二度と起こらないという一回性をもつ。加えて、複数の子どもと保育者等という相互主体が関わりながら生活しているため、そこで起こる出来事は、その前の文脈やそれぞれの関係性、性格的特徴、家庭や地域の環境、生育歴など様々な要素が複雑に絡まり合っているという複雑性、多層性をもつ。

以上のような特徴をもつ保育実践においては、そこで起こる出来事の全てを予想することは困難であり、計画通りにいかないことも多々ある。また、保育所保育指針解説には、「専門的な知識及び技術を、状況に応じた判断の下、適切かつ柔軟に用いながら、子どもの保育と保護者への支援を行うことが求められる」(厚生労働省, 2018, p.17)とあるように、状況に応じた臨機応変さも保育者の専門性として求められている。このことについて、津守(1997, p.151)は、「長期にわたり複数の人が生活する保育の場では、その日の状況と、時間経過の中での状況との両者がいりまじっている。一人の保育者が、あるときにはこのようにし、別のときには違ったように振る舞う。その時の状況の中で自ら判断し、行為し、理解をつくりあげてゆく」と述べている。つまり、保育の場では複数の子どもと保育者等それぞれの主体が相互に関わり合いながらその場の状況に対応しているという状況依存性という特徴をもつといえる。

(2) 保育者の行動の特徴

保育所保育指針に、「保育は、養護及び教育を一体的に行うことをその特性とするものである」

(厚生労働省, 2018, p.30)とあるように、生きていくためには大人からのケアが必要不可欠である乳幼児期において、保育者は子どもの表情や目線、体の動き、気分の変化などを敏感に感じ取り、子どもの生理的要求や感情に対して、応答的な援助をすることが求められている。また、複数の子どもたちが同時に遊ぶ空間である保育においては、全てを把握することは難しく、その場での出来事に応じていくことが求められる。古賀(2021)は、「保育実践とは、時間・人・場所の自由度が高い中で同時多発的な遊びの文脈が交差し、流動的に相互に影響を与え合う特徴をもつ。そこで発揮される専門性は、非常に幅広く多様な事柄のどこをどのように見てどう動くかに表れるが、その判断は言葉になる前の段階で身体的応答として示されていく」と述べ、保育者の前言語理解と身体的応答性を保育実践の特徴として挙げている。

(3) 保育の目指す子どもの姿の特徴

幼稚園教育要領、及び、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においては、「生涯にわたる人格形成の基礎を培う」、また、保育所保育指針においては、「子どもが現在を最もよく生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培う」ことが保育の大きな目標とされている。そして、「『望ましい未来をつくり出す力の基礎』は、子どもと環境の豊かな相互作用を通じて培われるものである。乳幼児期の教育においては、こうした視点をもちながら、保育士等が一方向的に働きかけるのではなく、子どもの意欲や主体性に基づく自発的な活動としての生活と遊びを通して、様々な学びが積み重ねられていくことが重要である。」(厚生労働省, 2018, p.87)とされている。そのため、保育者は「園児と共により良い教育及び保育の環境を創造するように努める」(内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2018, p.23)ことが重要であると述べられている。また、乳幼児期の保育においては、小学校以降の教育のような明確な到達目標がある訳ではない。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・保育要領では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を念頭に置いて保育を行うことが求められているものの、それらは「到達すべき目標ではないことや、個別に取り出されて指導されるものではないこと」(内閣府ほか, 2018, p.47)、また、「園児の自発的な活動としての遊びを通して、園児一人一人の発達の特性に応じて、これらの姿が育っていくものであり、全ての園児に同じように見られるものではない」(内閣府ほか, 2018, p.47)と明記されている。「保育士等は、子どもの活動の生まれる背景や意味を的確に捉え、子どもが望ましい方向に向かって主体的に活動を展開していくことができるよう、適切な援助を行うことが求められる。保育士等の予測を超えた子どもの発想や活動などにより、ねらいと内容の修正や環境の再構成がなされることで、保育は更に豊かに展開されていく」(厚生労働省, 2018, p.46)とあるように、その環境やそこで経験する出来事は、子どもと保育者によってより豊かな方向へ創造されていくものであるといえよう。

すなわち、保育実践において目指すべき子どもの姿は到達基準があるような確定的なものではなく、一人一人の子どもによって異なり、保育者によって考え続けられていくものだといえる。そのような保育実践において、「子どもの生活が豊かなものとなるよう計画的に環境を構成」(厚生労働省, 2018, p.25)することは保育者の大切な役割であり、それは「計画とそれに基づく養護と教育が一体となった保育の実践を、保育の記録等を通じて振り返り、評価した結果を次の計画の作成に生かすという、循環的な過程を通して行われるものである」(厚生労働省, 2018, p.38)とされている。この循環的な過程において重要な意味を持つのが省察である。省察は単に計画通りであったか、そうでなかったかといった評価を行うだけでなく、子ども理解を深めるのに重要な意味をもつ。保育の場における子ども理解について、日々変化し続ける子どもの姿を通して、子ども理解も変化

させ続けている。このことについて、古賀(2023, p.9)は、「その幼児の心の動きやその幼児にとっての活動の意味を、保育者が生活を共にする中で読み取っていくことは、結論としての幼児理解を目指すものではなく、仮説としての幼児理解の下にかかわりながら理解を日々更新していくようなあり方である」と述べている。また、保育者は、子ども理解の変化に応じて、子どもにとってより豊かな経験ができるような環境も変化させ、創造し続けている。つまり、保育実践の場で行われる子ども理解と環境構成は常に更新され続けるという特徴をもつといえる。

2. 心理学の知識の特徴

丸野(2013)は、「心理学がこれまで追求してきた科学的な知のレベルは、具体的状況や個人を超えた、客観性や普遍性や厳密性を重視した抽象的な知のレベルである」と述べている。そして、その知見から得られた心理学の知識は、「一面性(ある特定の領域やある特定の現象の一面を切り出し、それを対象に分析し、そこに潜在している原理や法則を抽象化したものである)、三人称性(第三者の視点から対象化され認識されるものであり、認識主体としての私がそこからは抜け落ちている)、状況遊離性(特殊な具体的な状況要因によって影響されるものではない)」(丸野, 2013)といった特徴をもつとしている。すなわち、心理学は科学の知を追求し、発展してきたため、その知識は普遍的で客観性を帯びており、一般化・抽象化された知識となっている。

保育実践の特徴は、先述の通り、時間軸に沿って複数の子どもや保育者が関わり合いながら生活しているという多層性・多面性がある。また、一人一人が主体としてその場で生活しているため、すべての出来事が個別・具体的であり、状況依存性をもつ。すなわち、実践知と形式知という面からみると、保育実践の特徴と心理学の知識の特徴は、全く異なるといえよう。

Ⅲ. 保育実践における心理学の知識の貢献可能性

保育実践における心理学の知識の貢献可能性について、保育に関する基礎理解、保育に関する心理学の知識の獲得、保育観の形成の三つの視点から検討する。

一つ目の保育に関する基礎理解に関して、普遍的で客観性を帯びており、一般化・抽象化された知識である心理学の知見は、現代社会の保育制度の基盤においても重要な役割を果たしている。大神(2019)は保育において、「心理学は、実践力につながる包括的知識の基盤として必要不可欠なものとして位置づけられる」と述べている。また、無藤(2019)は、2017年の幼稚園教育要領及び保育所保育指針の改訂に際して、「改訂の特徴はいずれも心理学を中心として保育の実践的検討とそのエビデンスの収集から浮かび上がってきたものである」と述べている。すなわち、保育実践の道標となる幼稚園教育要領、保育所保育指針、認定こども園教育・保育要領の基盤には心理学の知見が寄与しているといえよう。そのため、保育者養成における心理学の知識は、特に保育の重要課題である、「なぜ環境を通した保育が重要なのか」、「なぜ愛情豊かな関わりが重要なのか」という問いに対する、客観的な裏付けとなる部分である。これらことから、保育の基礎理解をするにあたって、心理学の知識は重要な意味をもつと考えられる。

二つ目の保育に関する心理学の知識の獲得について、心理学の知見によって得られた普遍的で一般化・抽象化された知識は、年齢や発達段階に応じた保育計画を立てたり、個々の発達の課題を発見したりすることへの参考となるだろう。そのため、心理学の知識は保育における子ども理解や状況に応じた判断の大まかな目安として保育者にとって必要な知識であると考えられる。

しかし、保育実践の中で起こる出来事はその場でしか起こりえない個別性の高いものであり、

保育者もその状況に応じて判断・行動するという特徴をもつ。そのような保育実践の中で、心理学の一般化・抽象化された知識のままでは生かすことはできないであろう。このことについて加藤(2009, p.109)は、「実践を理論化することは可能でも、理論を実践化するときには、相当複雑な理論の組み合わせを考えない限り、うまくいかない」と述べている。つまり、保育に関する心理学の知識は大まかな目安や判断材料にはなるものの、保育者の子どもに対する明確な援助の方法や保育現場で生じる問題の解決方法を示すことは不可能である。

では、心理学の知識はどのような形になれば保育実践の中で生かすことができるようになるのだろうか。心理学のような理論的知識と保育実践について、加藤(2009, p.146)は、保育者は一般性と汎用性を特徴とする保育理論である「保育を貫くマクロの視点」と保育者の個別的で多様性に富む経験知としての「保育実践を支えるミクロの視点」を行ったり来たりしながら、それらを結びつけて実践をデザインしていくことが保育実践において必要であると述べている。また、鯨岡(2000)は保育者の専門性について、「知性と感性が相互に浸透し、感性の染み透った知性として、あるいは知性の染み通った感性として両者が合体し、それによって一つの保育実践が紡ぎ出されてくる」と述べている。そのため、心理学等の知識を含む保育理論はそのままの形で生かされるのではなく、保育実践における今日の前にある状況と共に保育者の中で包括的に捉えられながら、そこにはかない個別状況に応じた関わりを生みだしていくと考えられる。

このような保育実践の中で重要な意味をもつのが保育観である。松本(2019)は「保育者の保育観は、保育者の保育実践や援助方法を決定するのに大きく影響している」と述べている。また、川田(2019, p.92)は、「子どものどんな姿に着目するかが、すでにある価値観にもとづいて選択されている」と述べている。つまり、保育者の保育観

は日々の保育を規定する上で重要な意味をもつものであると考えられる。

保育の中で重要な意味をもつ保育観を、国家資格である保育士や、教員免許である幼稚園教諭として、確かな知に基づいて子どもの成長発達を支えていくことができるように形成していくことが必要であろう。そのため、心理学の知識の貢献可能性の三つ目として、確かな知に基づく保育観の形成に寄与してることが求められるであろう。

IV. 保育者養成における心理学領域科目の役割

上述の通り、保育実践と心理学の知識の特徴とその違いをもとに、保育実践における心理学の知識の貢献可能性について検討した。しかし、保育者養成の問題点として、小川(2013, p.283)は、保育者養成は多岐にわたる学問からカリキュラムが構成されているが、その各科目間の連関や総合性をもつことができていないことを挙げ、保育実践を中心として各科目を連関させ、相互関係性を確立することの必要性を主張している。

そこで、保育実践の中で心理学の知識を生かすことができるような保育者養成における心理学領域科目の役割について、保育に関する基礎理解、保育に関する心理学の知識の獲得、保育観の形成という3つの視点から考察していく。

1. 保育に関する基礎理解

先述の通り、心理学の知見は保育の基礎理解の基盤となっている。例えば、「環境を通して行う教育及び保育」には、乳幼児期の発達や学習の特徴等の知識が関連すると考えられる。また、「受容的・応答的な関わり」はエリクソンの心理社会的発達理論の乳児期の発達段階やボウルヴィの愛着形成等の知識が関連すると考えられる。その関連の中で心理学の知識は、「なぜ環境を通じた教育及

び保育を行うのか」、「なぜ受容的・応答的な関わりが大切なのか」という問いの根拠になるであろう。すなわち、心理学の知識は保育の基礎理解のための客観的な裏付けとなるといえる。そのため、授業担当者が心理学の知識と保育に関する基礎理解について関連を意識しながら、保育の基礎理解が心理学の知識によって客観的な裏付けをもって深まっていくような授業を行っていくことが必要であろう。

2. 保育に関する心理学の知識の獲得

子どもの育ちを支える保育者にとって、身体発達や言語発達、認知発達等の一般化された保育に関する心理学の知識は、保育における子ども理解や状況に応じた判断の大まかな目安として、必要不可欠なものである。そのような一般化された保育に関する心理学の知識を保育者養成において教授するにあたって、松本(2007)は、「実践者自身の手応えや思いに根ざした『ストーリーとしての実践記録』が紡ぎ出されるにあたっては、教授者自身が講義において、ただ単に学術的な観点から概念・用語の意味や先行研究を紹介するのではなく、保育者自身の実践の振り返りに資するであろうことを念頭におきながら、概念・用語を子どもの生活を問い直せるかたちで提示することが必要であるように思われる」と述べている。加えて、学生が年齢毎に発達の特徴を分類し、まとめることにより、保育場面のイメージと結び付けながら発達の知識を学ぶことができるようにするという教授方法を紹介している。

このように、一般化された保育に関する心理学の知識を、保育実践と関連づけながら学んでいくことにより、単なる知識として終わるのではなく、実際に保育の中で想起しやすく、子どもの姿に結びつけられた知識となり、保育の中で生かしていくことにつながるのではないだろうか。そのためにも、保育実践における事例や、学生の保育実習での経験等を例に挙げる等、保育実践に結び付け

ながらその知識を学べるような授業内容が望ましいと考えられる。

3. 保育観の形成

保育を規定する重要な意味をもつ保育者の保育観について、梶田・杉村・後藤・吉田・桐山(1990)は、「保育についての見方、考え方」と定義した。そして、保育者の保育観の形成は、「その人個人の成長・発達のプロセスと深いつながりがあるのではないか」と問題提起し、幼少期の育ち、保育者養成における学び、卒業後の保育経験及び生活経験の全てが影響していることを示唆した。すなわち、学生は、保育者養成校への入学時点において、既に何らかの保育観をもっているといえるだろう。しかし、入学時点の保育観は専門職として適切であるとは限らない。そのため、国家資格としての保育士、及び、教員免許状を有する幼稚園教諭として、確かな知に基づく保育観を保育者養成において形成することが求められると考えられる。

心理学の知識を保育観の形成に生かしていくためには、知識のままではなく、その知識が保育の中でどのような意味をもつのか考えていく必要があると考えられる。そのため、保育者養成においては、心理学の知識をそのまま伝えるだけでなく、その知識を踏まえて、保育の中で保育者としてどのようにふるまうか、子どもの行動をどう捉えるか等の、保育者の在り方や保育の考え方を問うように考えていくことが必要なのではないだろうか。そのことにより、学生の保育観の形成につながると考えられる。

ここでは、保育者養成課程の心理学教育において学ぶ内容である、エリクソンの心理社会的発達理論のうち、幼児期前期の心理社会的危機である自律性対恥・疑惑を例に挙げる。自律性対恥・疑惑について、その内容を伝えるだけであれば、単なる知識として終わる。しかし、保育現場において幼児期前期の特徴として例に挙げやすい基本的な生活習慣の様子や保育者の関わりと関連づけな

がら心理学の知識を提供することで、保育の文脈の中で知識を理解することができるだろう。加えて、保育の中でその知識がどのような意味をもつのか考えてみると、基本的な生活習慣を身につける際の周囲の関わりが、子どもの人格形成に影響を与えることにつながることで、できるようになることだけが大切なのではなく、どのように身近な大人に支えられながら、どのような気持ちを感じながらできるようになったかという過程が大切であること等、保育者としての在り方や考え方を問い直すことにより保育観へとつながっていくだろう。

先述の通り、保育者の確かな知に基づく保育観の形成のためには、授業の中では、心理学の知識について事例をもとに検討したり、実習との往還の中で深めたりしながら、心理学の知識の学習に留まるのではなく、その知識が保育の中でどのような意味をもつのか、保育者としての在り方や保育の考え方にまでつなげていくことが重要であると考えられる。

V. おわりに

保育者養成における心理学領域科目の役割として、保育実践における心理学の知識は、保育者が保育実践の中で生かすことができるように、保育と関連づけながら学ぶ必要性が示唆された。それは、単に心理学の知識を学ぶだけではなく、「保育の基礎理解の内容の裏付けとして心理学の知識を役立てること」、「一般化された保育に関する心理学の知識を、保育実践を踏まえて学ぶことにより、その知識の理解を深め、保育実践の中で生かすことができるような知識にすること」、「保育者としてふさわしい確かな知に基づく保育観の形成のために、保育実践におけるその心理学の知識の意味を考えていくこと」の必要性が示された。

また、保育者になった後も保育実践の経験を積み重ねる中で心理学の知識への理解が深まったり、保育観が更新され醸成され続けたりする。

そのため、保育者養成の期間においては、心理学の知識と保育実践を往還させることにより、保育者となった後も知識と経験の往還を繰り返しながら保育観を豊かに醸成し続ける姿勢の土台を育んでいくことが重要だと考える。

そのため、保育者養成における心理学担当者も心理学の知識と保育実践との関連や心理学の知識の保育実践における意味について考え続け、授業に生かしていくことが学生の実践力や豊かな保育観の形成につながるのではないだろうか。

参考文献等

- 保育教諭養成課程研究会(2017) 幼稚園教諭養成課程をどう構成するか～モデルカリキュラムに基づく提案～. 萌文書林.
- 保育士養成課程等検討会(2017) 保育士養成課程等の見直しについて(検討の整理). https://www.mshlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/houkokusyo_1.pdf (2024年3月3日閲覧).
- 香川秀太(2011) 実践知と形式知, 単一状況と複数状況, 分析と介入, そして質と量の越境的対話 一状況論・活動理論における看護研究に着目して. 質的心理学フォーラム, 3, 62-72.
- 梶田正巳・杉村伸一郎・後藤宗理・吉田直子・桐山雅子(1990) 保育観の形成過程に関する事例研究. 名古屋大学教育学部紀要, 37, 141-162.
- 加藤繁美(2009) 対話と保育実践のフーガー時代と切りむすぶ保育観の探究. ひとなる書房.
- 川田学(2019) 保育的発達論のはじまり—個人を尊重しつつ、「つながり」を育むいとなみへ. ひとなる書房.
- 古賀松香(2021) 保育実践という具体的状況に生きる保育者の専門性. 保育学研究, 59, 137-150.
- 古賀松香(2023) 保育者の身体的・状況的専門性. 萌文書林.
- 厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説. フレーベル館.
- 鯨岡峻(2000) 保育者の専門性とはなにか. 発達, 83, 53-60.
- 丸野俊一(2013) 研究観を問い直す—科学の知と実践知の統合へ. 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭, 新装版 心理学と教育実践の間で. 東京大学出版会, pp.212-219.
- 松本博雄(2007) 保育者養成課程における講義科目の授業方法論を考える—講義「発達心理学」での試みを例に. 大学と教育, 45, 4-16.
- 松本佳代子(2019) 保育者の保育観に関する研究動向. 共立女子大学家政学部紀要, 65, 143-154.
- 文部科学省(2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 無藤隆(2019) 心理学は保育にいかに関与できるか. 心理学ワールド, 85, 5-8.
- 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. https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/761c413a-cfae-493c-918a-f147c1a73d97/c1bcaf87/20230929_policies_kokoseido_kodomoen_kokuji_02.pdf (2024年3月3日閲覧).
- 小川博久(2013) 保育者養成論. 萌文書林.
- 大場幸夫(2007) こどもの傍らに在ることの意味—保育臨床論考. 萌文書林.
- 大神優子(2019) 保育者養成校における心理学教育の役割. 心理学ワールド, 85, 9-12.
- 佐伯胖(2013) 序 心理学と教育実践の間で. 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭, 新装版 心理学と教育実践の間で. 東京大学出版会, pp.1-7.
- 津守真(1997) 保育者の地平. ミネルヴァ書房.

実践研究

1歳児クラスにおける秋遊びの保育実践 — 園庭のない環境下での「どんぐり」遊びの学びに着目して —

Childcare Practice of Autumn Play in a 1-year-olds Class
— Focusing on Learning to Play with “Acorn” in an Environment without the Garden Play —

川中義博

大阪総合保育大学大学院院生

本研究では、園庭のない環境下で行った、自然物である「どんぐり」を取り入れた保育実践の中で見られた、1歳児の子ども10名の学ぶ姿について明らかにすることを目的とし、エピソード記録を保育所保育指針の視点から整理し、検討した。整理した概念を見ると、「量」「音」「繰り返し」「親しみ」については、異なる遊びの中で繋がりが見られた。エピソードでは、「穴に入れると落ちる」「音を鳴らす」「逆さまにすると出る」という仕組みに気付く姿や、保育者の意図的な働きかけがあることで新たな遊び方を試す姿も見られた。どんぐりは、同じ大きさや色、さらには多くの量を用意することができるため、「1つ」や「複数」という遊び方を十分に経験できていた。どんぐりと他の玩具を組み合わせ、「食べる」や「飲む」といった見立て遊びも展開され、制作したマイどんぐりを「自分で作った」という経験から、「自分のもの」という気持ちを示す姿も見られていた。

キーワード：1歳児、どんぐり、学び、エピソード、領域「環境」

1. はじめに

(1) 保育実践に至る背景

大阪府内の公立M保育所では、隣接する公立N幼稚園と統合した認定こども園を開園するため、202X年7月より両施設の園庭で新園舎設立の工事が始まった。そのため、子どもたちは今まで毎日遊んでいた園庭を使用することができなくなり、園庭にあった自然から感じる季節の風情に触れる機会が無くなってしまった。さらに、新型コロナウイルスの影響から園外へ散歩に行くことも難しく、季節を感じることで遊べる遊びを充実させることが喫緊の課題であると保育者間で声が挙がっていた。保育所保育指針の領域「環境」のねらいには、「身近な環境に親しみ、戯れ合う中で、様々なものに興味や関心をもつ」ことが記載されているため、園庭のない環境下におい

ても、身近な環境として自然物を用意することが必要であると、1歳児クラスの担任保育者たちは考えていた。そこで、秋の自然物である「どんぐり」を用いた遊びを取り入れようと検討し、自然物への興味を持つための導入や、どんぐりに対してさらに興味を広げるために、今回の遊びを計画していた。

(2) 先行研究について

2018年に発刊された保育所保育指針解説によると、1歳以上3歳未満児においては、身近なものに目を留め、飽きもせずじっと様子を眺めたり、納得のいくまで同じ動きを加えたりしながら、対象のもつ性質や動きの特徴、物と物の違いや関係性、仕組みなどを経験的に理解し、更に自ら新しい遊び方を発見することに面白さや喜びを見いだしていくことが記されている。河邊(2005)

は、子どもたちが遊びの何に(人・モノ・その他)おもしろさを感じているのか、内的動機を読み取ることが必要であると述べており、1歳以上3歳未満児の子どもが主体的な活動をしていく中で、ものに関わる中でその遊びをどのように楽しんでいるのかについての子ども理解・遊び理解が必要である。

幼児期の子どもの探索・探究的な活動の中で、気づき・学びを引き出し、援助していくための保育方法については、「子どもたちの学びを引き起こすきっかけ(援助・環境構成)づくりや新たな学びを引き起こすための提案」が挙げられている(瀧川, 2013)。1歳児の遊びのはじまりやきっかけについては、人的環境・物的環境設定として保育者の関わりや働きかけが、遊びに大きな影響を与えることが明らかとなっている(照沼, 2009)。つまり、1歳児の子どもにおいても、気づきや学びを生み出すきっかけとして、人的環境としての関わりや物的環境の設定といった、保育者による働きかけが重要だと言える。

倉畑は、2歳児の遊びを対象とした研究を行っている。まず、子ども自身が気づき、その「気づき」に保育者が気づいて保育を展開させていくという流れによって保育が深まり、子どもの環境を通しての学びにつながることを記している(倉畑, 2018)。次の研究では、子ども自らが環境に主体的にかかわること自体が学びであり、それぞれの子どもにそれぞれの思いやそれぞれの学びがあることへ、目を向ける必要があることを指摘している(倉畑ら, 2019)。そして、子どもの活動事例を「環境(自然物)との関わり」の視点から分類した研究では、「自然物からの直接的な学び」としての『関わる・考える・気づく・試す』と、「自然物を通した学び」としての『関わる』という、5つの学びの方法を使っていたことを明らかにしている(倉畑, 2022)。このように、環境を通しての2歳児の学びに関して検討されていることから、自然物を用いた遊びにおいて、1歳児の子どもにどのような気づきや学びが見られているのかを明ら

かにする必要があると言える。

1歳児を対象とした研究について見ると、探索活動においては子どもが主導的であり、大人の対応は追従的であること及びそのような学びを支える信頼関係を基礎とした保育環境の重要性が示唆されている(佐藤, 2014)。保育者の役割については、「子どもの情緒面への配慮」と「子どもが能動的に遊び始めることのできる配慮」を基盤として、「子どもが遊んでいる最中やその終わりに、遊びの連続性・関連性を体験することのできる配慮」を一連の遊びのプロセスにおいて絶えず行う必要があると示されている(駒井, 2019)。子どもの遊ぶ姿について松本ら(2017)は、ひとところに足を止め一定時間遊び続けることが、子ども一人ひとりの好きな遊びを見つける様子や落ち着いてじっくり遊ぶ姿を生み出すもとになることを示唆している。また長野(2022)は、関係を深める対象として定めたモノ自体への理解を深める「What的關係深化期」と、なじんだモノを媒介物として用いることで遊びを展開していく「How的關係深化期」を経験していると記している。このように、探索活動を行っているときや遊びの過程における保育者の役割について、さらには遊びの中で没頭する様子やものに関わる子どもの姿に関しての研究は行われているが、1歳児が遊びの中で気づいていること・学んでいることについて検討した研究は見当たらない。

以上のことから、保育者が意図的に設定した園庭の環境における、自然物を用いて遊ぶ1歳児の姿について検討することで、ものを扱う中で芽生える気づきや学びを理解することに繋がると考えられる。

2. 目的と研究方法

(1) 目的

5領域に基づいた保育を総合的に行うためには、園庭がなく自然環境が乏しい中でも、自然物に触

れることのできる機会を計画的に設けるといった、環境構成を工夫する配慮が保育者に求められる。そして、意図的に準備された自然物に、好奇心や探究心をもちながら関わる子どもの姿を検討することで、領域「環境」における、ものを扱う中で芽生える気づきや学びを理解することができると言える。そこで本研究では、自然物である「どんぐり」を環境構成として取り入れた、1歳児クラスにおける秋遊びの保育実践についてのエピソード記録を、保育所保育指針の領域「環境」内容の視点から分析する。その中で見られた、1歳児の子どもの学びの姿について明らかにすることを目的とする。

(2) 調査対象園と調査対象者の概要

調査対象園は、大阪府内にある定員150名の公立M保育所である。202X年度の職員在籍人数は36名であり、在園児人数は143名である。202X年度の1歳児は20名おり、本研究では、2クラスに分かれた内の1クラス10名を調査対象とする。概要については、調査対象クラスの担任保育者が表1に、対象児については表2へ、仮名で内訳を整理している。

表1 担任保育者の概要

担任保育士	雇用形態	保育経験年数
X保育者	正規職員	15年
Y保育者	正規職員	15年
Z保育者	長時間保育担当 臨時職員(午前中)	25年

表2 対象児の概要

子ども	A児	B児	C児	D児	E児	F児	G児	H児	I児	J児
生年月	202X-1年 1月	202X-1年 3月	202X-2年 11月	202X-2年 4月	202X-1年 2月	202X-2年 12月	202X-2年 4月	202X-2年 7月	202X-2年 9月	202X-2年 9月

表3 1歳以上3歳未満児の保育に関する領域「環境」(イ)内容の整理表

番号	1歳以上3歳未満児の保育に関するねらい及び内容 (2)ねらい及び内容 ウ.身近な環境との関わりに関する領域「環境」(イ)内容
①	安全で活動しやすい環境での探索活動等を通して、見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにする。
②	玩具、絵本、遊具などに興味をもち、それらを使った遊びを楽しむ。
③	身の回りの物に触れる中で、形、色、大きさ、量などの物の性質や仕組みに気付く。
④	自分の物と人の物の区別や、場所的感覚など、環境を捉える感覚が育つ。
⑤	身近な生き物に気付き、親しみをもつ。
⑥	近隣の生活や季節の行事などに興味や関心をもつ。

(3) 調査期間

調査期間は、202X年10月下旬から202X年12月中旬に行った。朝の自由時間9時50分頃から10時40頃および夕方の時間帯に、カメラを定点固定または担任保育者が手で持ち運びながら動画撮影を行った。

(4) 調査方法

まず、6つの保育実践の中で見られた子どもの姿について、撮影した映像を振り返りながら、各事例1～2名(高月齢児と低月齢児)を抽出してエピソードを作成する。次に、作成したエピソードを、保育所保育指針において記された、第2章1歳以上3歳未満児の保育 2.1歳以上3歳未満児の保育に関するねらい及び内容 (2)ねらい及び内容 ウ.身近な環境との関わりに関する領域「環境」(イ)内容を用いて、「エピソードに見られた子どもの姿」として整理する。なお、表3には領域「環境」(イ)内容を整理して記載している。

さらに、「エピソードに見られた子どもの姿」において、どのような学びが見られていたのかについて、コンセプト・マップを用いて概念を整理し、考察していく。コンセプト・マップは、Novak & Gowinらが1984年に概念地図法として開発した学習法であり、個々の学びの内容を理解するだけ

ではなく、それらのつながりまで考えて知識を構造化することが可能である(比護, 2013)。遊びや活動間のつながりや、経験させたいこと(その遊び・活動で経験したこと)等の要素間のつながりを目に見えるように図式化できることから(瀧川, 2011)、「どんぐり」をテーマとした子どもの学びについて整理することができると考えられる。作成方法は、本研究のテーマである「どんぐり」を起点に、それぞれの遊びの中で見られた概念へと繋げていく。異なる遊びで見られた共通する概念については実線で、概念同士に影響が見られているところには点線の矢印で繋いでいく。なお、環境構成は四角形、子どもの行為は角丸四角形で囲っており、子どもの気付きや学びについては、網掛けの四角形で示している。

(5) テラスを活用することになった経緯

M保育所の園庭は、子どもたちが走るトラックとは別に、幼児と乳児の砂場を確保できるほどの面積があった。認定こども園を保育所の園庭に設立することが決定し、202X年7月から工事が始まった。そこで、保育所の菜園畑の跡地と、隣接している小学校の校庭の一画に園庭を設けることとなった。園庭が無くなった環境下においても戸外遊びの機会を保障することはできたが、全園児が体を十分に動かしながら遊ぶには十分とは言い難い広さであった。1歳児は、園庭での遊びを十分に取り入れることが午前中の日課としていたものの、2階にある保育室から1階へ降り、畑跡の園庭や小学校へ移動するには、大きな負担がかかっていた。担任保育者間で検討した結果、1歳児保育室の横扉式の窓を開放すると隣接するテラスへ出ることができるため、以前まで使用していなかったテラスを活用することとなった。夏場は水遊びを行い、秋口になると園庭から砂と砂場用玩具を運んできて、砂遊びができる環境を整えていた。

(6) 倫理的配慮について

本研究の調査については、調査対象の施設長及び1歳児クラス担任保育者に対して口頭で趣旨を説明し、同意を得ている。映像の撮影を行った対象児の保護者へは、調査対象施設の「個人情報取り扱いに関する同意書」の中で、情報管理が保たれている教育機関との連携や施設内外の保育研究活動に必要な範囲内での利用において同意を得ている。撮影したデータについては、施設内の金庫で保管しており、保管期間を10年とする。また、対象児と調査対象者の名前はアルファベットを用いた仮名で記し、個人が特定されないよう配慮している。

3. 結果(実践報告)と考察

(1) くりって痛い?(10月29日)

4月の入園後から、自分のしたい遊びを十分に経験していた子どもたち。特に絵本を保育者に読んでもらうことを好んでおり、担任保育者は子どもたちに興味を持ってもらいたい絵本をロッカーの上に展示し、定期的に入れ替えていた。秋に差しかかり、子どもの語彙数が増えていく中で、果物に対して興味を示す姿が見られていたことから、絵本『くだもの』を保育室に配置していた。

① 準備物

- 絵本『くだもの』(平山, 1979)…果物に興味を持てるように季節が変わるごとに読む機会を設けていた。10月に入ってから、子どもたちの目につくところへ展示していた。
- 毬栗、栗…幼児クラスのロビーに展示していたものを活用し、淵の深いお皿に入れていた。

② エピソード1(参加者7名)

表4に、エピソードで見られたA児の遊ぶ姿を、領域「環境」内容に分類して記している。

③ 考察

表4を見ると、友だちと絵本を共有する姿は見られていたが、自分のものと人のものとの区別を

表4 領域「環境」内容に分類したエピソード1の子どもの姿

内容	エピソードに見られた子どもの姿
①	(A) 友だちと一緒に保育者から絵本の読み聞かせをしてもらい、絵本の内容を聞く。 (A) 絵本の中ではあるが、「トゲを触って痛がる」友だちの姿を見た後に、その遊び方を模倣する。
②	(A) 保育者に絵本を読んでもらう中で、「食べる真似」をしていた友だちの様子を試す。 (A) 毬栗に触れた後に絵本を見ながら、「(いたい) なー」とX保育者に問いかける姿を見せ、「いたっ」と言いながら友だちと顔を見合わせる。
③	(A) 実際の毬栗にそっと触れようとしたり、少し距離を取りながら眺めたりという反応を示す。 (A) 実際に毬栗に触れた後、絵本と見比べる。

つける姿ではないため、④ではないことがわかる。絵本の中のくだものや毬栗に対して興味を示していたものの、生き物のように接する姿ではなかったため、⑤は当てはまらないと言える。

A児は、保育者から読み聞かせをもらったことで、絵本の内容を理解することに繋がっていたと考えられる。触れようかやめようかという姿が見られており、絵本を使った遊び方を通して栗に触れると痛いということを理解し、本物と絵の違いに気が付いていると言える。実際に毬栗に触れる中で、トゲを触るためには「そっと触れることが必要」といった、工夫する姿が見られていた。その経験から、絵本の中の絵を「見比べる」といった遊び方に繋がっていた。絵本の中の絵を「食べる」友だちの姿を真似たことで、「触って痛がる」や「栗を食べる」という見立て遊びが、絵本を用いた面白い遊び方だと認識していたと言える。

このように、保育者に絵本を読んでもらうことで栗のトゲ触ると痛いことを理解し、実際の毬栗に触れる際に気を付ける姿や見比べる様子が見られている。また、友だちの遊ぶ姿を見ることで、絵本の遊び方を発展させることができている。実際の毬栗に触れた体験から、絵本を使った楽しみ方に深まりが生まれている。

(2) どんぐりとの出会い (11月5日)

夏場は水遊びを行い、秋口には砂遊びをしていたことから、子どもたちは、保育室に隣接するテラスで遊ぶことに期待感を持っていた。そこで担任保育者は、コンテナを用いた簡易砂場の中に、

準備をしていたどんぐりを入れて、砂場用玩具と一緒に遊ぶように環境設定を行っていた。

① 準備物

- コンテナ…幅92×奥行61.5×高さ20 cmのものを使用していた。
- 砂…園庭の砂場の砂を運び、コンテナの半分程度の高さまで入れていた。
- どんぐり…担任保育者が近隣の公園で拾ってきた。鍋で10分間煮沸消毒し、安全面に配慮した。

② エピソード2 (参加者 9名)

表5に、エピソードで見られたB児とC児の遊ぶ姿を、領域「環境」内容に分類して記している。

③ 考察

表5について見ると、安心できる遊び場所であるテラスにコンテナがあったため、2人ともどんぐりに興味を示して自然と遊び始めていた。生き物に見立てる遊びは見られなかったため、⑤はなかったと言える。

B児とC児の2人とも、どんぐりを1つの玩具として扱いつつ、素材である砂と組み合わせて遊んでいた。その中で、どんぐりに対して不思議さを持っていたため疑問を持っていたが、保育者の言葉かけがあったことで、「どんぐり」という認識を持つことに繋がったと考えられる。さらに、「どんぐり」と理解したことで、どんぐりに改めて興味を示して触れていたことがわかる。

B児は、「穴に入れる」という遊び方に気付いたことで、「落とす」という面白さを感じていたと考えられる。また、穴に入れたことでどんぐりを

表5 領域「環境」内容に分類したエピソード2の子どもの姿

内容	エピソードに見られた子どもの姿
①	(B) テラスへ出ると、コンテナの側に座って中をのぞく。 (B) スコップから砂とどんぐりを斜めにして落とすと、右手でどんぐりを1つ摘まんで見つめる。 (B) Y保育者がコンテナの淵に置いたどんぐりを、少し見つめてから摘まむ。 (C) ゆっくりとコンテナに近付き、立ったまま屈んでどんぐりを1つ摘まむ。 (C) 座って摘まんだどんぐりを、「これ何？」とY保育者に話しかけながら見せる。 (C) どんぐりを摘まんでフルイに集め、「どんぐりあったー」と言いながら指を差す。
②	(B) 左手のスコップで砂をすくい、側にあるどんぐり右手で1つ摘まんでスコップの上に乗せる。 (B) 側にあったボウルを右手で持ち、その中にどんぐりを入れる。 (B) 3個のどんぐりを入れたボウルにスコップで砂を入れる。 (B) Y保育者がコンテナの淵の穴に指を差すと、どんぐりを入れる。 (B) 下に落ちたどんぐりを拾うと、再度右側に開いた穴にゆっくりと入れる。 (B) コンテナの中のどんぐりに目を向け、摘まんでからゆっくりと穴に入れる。 (C) 離れたところにあるスコップを手に取り、容器の中のどんぐりを混ぜる。 (C) 上下にゆっくり動かして、容器に入ったどんぐりの上から、砂をスコップで繰り返し入れる。 (C) 砂をいっぱい入れた容器を、立ち上がってY保育者に渡す。
③	(B) 穴にどんぐりを入れると、落ちたところをのぞき、後ろへ転がったことに気が付いて振り返る。 (C) どんぐりを入れると左手に持つ容器から音が鳴り、ゆっくりとどんぐりを動かして容器を揺らす。 (C) 「これちょっとおっさいね」とX保育者が声をかけると、「おっさい？」と聞き返す。
④	(B) 穴から下に落ちたどんぐりを見失ったため、自分のどんぐりが無くなったという気持ちから、探すように見回す。 (C) どんぐりを摘まんで立ち上がると、X保育者に「これ」と見せに来る。
⑥	(C) Y保育者が「食べていいの？」と聞くと、スコップを置いて、フェンスにつかまりながら工事をしている園庭を見つめる。

見失い、自分のどんぐりが無くなったという気持ちを抱いていた姿も見られていた。くり返し遊んだことで、落ちたどんぐりが後ろに転がることに気付いたと言える。

C児は、保育者の言葉かけがあったことで、どんぐりの大きさに興味を示していたと言える。どんぐりをスコップの上に乗せて見ることや、ボウルの中に入れること自体も、楽しさを感じる遊び方であったことがわかる。さらに、穴に入れるために、自分が持つどんぐりだけではなく、自分の手元から離れた場所であるコンテナの中にも目を向けており、どんぐりを集めること自体の楽しさを感じていたこともわかる。また、たくさん集めたことを満足する際や砂を容器入れたことで、「いっぱい」という量を表す言葉が自然と出てきていたと言える。容器をゆらすとどんぐりから音が聞こえることに気付いて、試すように動かす姿も見られていた。どんぐりと砂を、スコップで一緒にかき混ぜること自体の面白さを味わうことも楽しんでいた。

このように、安心できる場所だからこそ、新しい玩具であるどんぐりに興味を示すことができています。また、どんぐりを玩具として扱いながら、くり返し遊びに取り組む中で、「入れる」「落ちる」「転がる」という仕組みに気付くことができています。そして、不思議に思っていた感覚から遊びこんだことで、「大きさ」「分量」「音」にも着目する姿が見られている。

(3) 身近に感じるどんぐり (11月10日)

担任保育者は、テラスで行ったどんぐりを用いた遊びを通して、子どもたちが自然物に対して興味を示していると改めて感じていた。そこで、どんぐりを題材とした絵本『どんぐりぼうや』と手袋シアター『どんぐりコロコロ』を用意した。絵本『どんぐりぼうや』と手袋シアター『どんぐりコロコロ』は、子どもと保育者が一緒に楽しむ遊びとして使用したいと考え、常設している玩具スペースに置くのではなく壁面に掲示していた。その上

表6 領域「環境」内容に分類したエピソード3の子どもの姿

内容	エピソードに見られた子どもの姿
①	(E)あくびをしなから、X保育者にもたれて絵本を見ている。
②	(E)X保育者の歌に合わせて手足を動かす。 (D、E)Y保育者の唄うリズムに合わせて、D児は左右に体を動かし、E児は「しょー」と言いながら手を動かす。
④	(D)持っていた人形をJ児に触れられることが嫌だったようで、絵本を見ている途中で立ち去るが、気になる場面が来たため、人形を持って再度見に来る。 (D)「ぼっちゃん、いっしょに」とY保育者の歌に合わせて口ずさみ、人形と一緒に座って見始める。
⑤	(E)X保育者が絵本を読み終えてなおしに行こうとすると、「またねー」と声をかける。 (E)保育者がどんぐり人形を使って「こんにちは」と言うと、頭を下げる。 (D、E)手袋シアターの中でどんぐり人形が泣く素振りを見せると、D児はどんぐりの頭を撫で、E児は笑顔浮かべながら指でどんぐり人形を触る。

で、子どもたちから「してほしい」と要望があった際に、保育者が繰り返し子どもたちに披露していた。

① 準備物

- 絵本『どんぐりぼうや』(高木, 2016)…絵本の内容は28ページあった。
- 手袋シアター『どんぐりコロコロ』…山は手袋、どんぐりは5 cm程度の人形を表現しており、担任保育者がフェルトを用いて作成していた。

② エピソード3 (参加者 8名)

表6に、エピソードで見られたD児とE児の遊ぶ姿を、領域「環境」内容に分類して記している。

③ 考察

表6について見ると、絵本や手袋シアターを純粋に楽しむ姿が見られていたが、ものの性質や仕組みに気付く場面はなかったため、③は当てはまらない。

大切にしている人形と共に行動し、絵本を見る様子がD児にあったことから、一緒に楽しみたいという気持ちが表れていることがわかる。

X保育者にもたれて読み聞かせしてもらったE児の姿には、絵本を楽しむだけでなくリラックスした気持ちが表れている。

D児とE児の2人は、実際の生き物ではないものの、どんぐりぼうややどんぐり人形に対して言葉をかけていた。さらに、どんぐり人形が泣いている素振りを見せると、頭を撫でる姿や笑顔で人形を触るといった、優しさを示す行動も2人に見られていた。これらから、2人がどんぐりぼうややどんぐり人形

に対して、親しみを持っていたことがわかる。そして、手袋シアターの中で唄う保育者の歌があったことで、その歌に合わせて体を動かす楽しさを感じることに繋がっていたと言える。

以上のように、リラックスした雰囲気の中で絵本を読んでもらい、手袋シアターを見るといった、安心した環境で過ごしている心地よさが2人の姿に表れている。人形と一緒に行動する姿が見られており、大切な存在と共に過ごしたいという思いが感じられる。どんぐり人形に対して優しさを示す姿からは、親しみを持って接したいという気持ちが芽生えていることがわかる。そして保育者の歌があることで、体を動かす遊びへ発展させることを楽しむ姿が見られている。

(4) 室内どんぐり遊び (11月19日)

砂と一緒にどんぐりと遊ぶ経験や、どんぐりを題材とした絵本や手袋シアターを楽しむ中で、どんぐりを身近に感じる子どもたちの様子が見られていた。担任保育者には、どんぐりそのものと一緒に遊ぶ楽しさを味わってほしいという思いが生まれていた。そこで、どんぐりを十分に扱いながら遊ぶことができるように、透明の筒や半分切ったペットボトルを斜面のようにしたどんぐり遊びの環境を保育室に設置した。

① 準備物

- 透明の筒…直径8 cmの穴が空いているものを、60 cm用意していた。

表7 領域「環境」内容に分類したエピソード4の子どもの姿

内容	エピソードに見られた子どもの姿
①	(F) どんぐりを両手に摘みながら、「おっおっおー」と言って両手を揺らす。
②	(F) 「あむあむあむ」と言いながらどんぐりを食べようとする仕草を見せる。 (F) Y保育者が「どんぐりころころ」を唄うと、どんぐりを握りながら体を左右に動かす。 (F) 立ち上がって移動する際に、歌を口ずさむ。 (G) 筒に気付いて入れると、落ちた先を見ており、再度どんぐりを筒に入れる。 (G) 「いっぱいありますよ」と言いながら複数のどんぐりを一度に筒の中へ入れる。
③	(F) どんぐりを筒の中に入れる際に、1つずつ摘まんで入れる。 (F) 複数のどんぐりを握って入れる。 (G) フライパンに繰り返しどんぐりを入れ、「どんぐりいっぱい」と嬉しそうにX保育者へ話す。 (G) どんぐりが中に入ったバケツを抱えながら、勢いよく左右に揺らして音を鳴らす。
④	(G) どんぐりを掴んだまま側から離れたが、どんぐりを乗せたフライパンを持ってどんぐり遊びのスペースに戻って来る。
⑤	(G) どんぐりに気がつくと「あっどんぐりさん」と言いながら手に取る。 (G) バケツの中からどんぐりを摘み、「せんせー、おかあさんで」とY保育者に話しかける。

- コロコロ装置…固めのペットボトル(20)を半分に切り、結束バンドで段差をつけながら2つ並べ、ワイヤーネットに固定していた。
- 保育室の玩具…普段行っている保育環境と同様に、おままごとやブロック、大型積み木や絵本などを、コーナーごとに設置していた。

② エピソード4 (参加者 8名)

表7に、エピソードで見られたF児とG児の遊ぶ姿を、領域「環境」内容に分類して記している。

③ 考察

表7のF児は、どんぐりを1つずつ使う遊び方から、複数扱う遊びへと発展させていた。これは、「いっぱい」という量の違いに気付くことに繋がっていたと考えられる。また、保育者の歌を通して、どんぐりを両手で握ったまま揺らすことで感じる感覚を楽しんでいた様子も読み取ることができる。どんぐりを「食べる」という姿が見られており、どんぐりを使った見立て遊びとして、ままごとの楽しさを感じていたことがわかる。

G児は、バケツがあったことで複数のどんぐりを入れ、それを揺らすことで音が鳴ることに気付いていた。また、どんぐりを使った遊び方の展開として、フライパンを用いた遊びをおこなっていた。さらに、どんぐりをコロコロ装置の筒へ入れると、落ちることに気付いていた。どんぐりをくり返し入れたことで、その仕組みを理解するこ

とに繋がっていたと考えられる。どんぐりに対して敬称をつけた「どんぐりさん」と呼んでおり、生き物としての親しみを持っていることがわかるとともに、さらに身近な存在であるおかあさんに見立てる楽しさを感じていたと言える。

このように、1つから複数へとどんぐりを扱う量を変化させる遊び方が見られている。その中で、音が鳴る仕組みに気付き、揺らすことの面白さを感じている。室内の玩具と組み合わせることによって、どんぐりを用いたままごと遊びを通して、「食べる」真似という見立て遊びが展開している。そして、「入れると落ちる」というコロコロ装置の仕組みに気付き、くり返し取り組む姿が見られている。遊びこむ中でどんぐりへの親しみが生まれて、アミニズムとして敬称を付けて呼ぶ姿や、身近な存在である母親に見立てる様子が見られている。

(5) ペットボトルを使ったどんぐり遊び (11月25日)

テラスでの遊びではC児、室内遊びではG児が、どんぐりを使って音を出すことに気が付いていた。その2人の姿や、音楽に対して興味を示す姿が他の子どもに見られていたことから、楽器遊びにも繋がる遊びの展開に取り組みたいと担任保育者は考えていた。そこで、子どもの手に収まるサイズのペットボトルを用意して、室内遊びをし

表8 領域「環境」内容に分類したエピソード5の子どもの姿

内容	エピソードに見られた子どもの姿
①	(I) Y保育者がどんぐりの入ったペットボトルを揺らすと、不思議そうに見つめる。
②	(H) ペットボトルを見つけるとすぐに手に取り、どんぐりを摘まんで入れる。 (I) ペットボトルを手にとって、中にどんぐりを入れる。 (H) ペットボトルに7割程度どんぐりを入れてままごとスペースへ行き、飲む真似をする。
③	(H) 右手と左手交互にどんぐりをペットボトルへ半分程度入れ、ひっくり返して出す。 (I) Y保育者がペットボトルを揺らす様子を見て、左右に少し揺らす。 (I) ペットボトルからどんぐりをひっくり返して出すと、再度ペットボトルの中に入れる。 (I) ふたの付いているペットボトルを持ってひっくり返す。 (I) 不思議そうな表情でふたの付いたペットボトルを置き、ふたの付いていない空のペットボトルを手にしてひっくり返す。
④	(H) どんぐりを1つ入れて立ち上がり、一度振ってから場所を移動し、再度どんぐりを入れる。 (H) ままごとスペースでどんぐりをひっくり返して全て出し、どんぐりの入れものがあるところへ戻ると、再度ペットボトルの中にどんぐりを入れ始める。

ている際に提供することとした。ペットボトルを設置しているときには、童謡の音楽をCDデッキから流し、子どもたちが音楽にも興味を持てるようにしていた。

① 準備物

- ペットボトル…高さ12cmの、子どもが持ちやすいものを用意していた。
- CDデッキとCD…子どもたちに親しみのある童謡を用意していた。

② エピソード5 (参加者 10名)

表8に、エピソードで見られたH児とI児の遊ぶ姿を、領域「環境」内容に分類して記している。

③ 考察

表8では、生き物として親しみを示す遊びは見られていなかったため、⑤ではなかったと言える。

H児には、ペットボトルを逆さまにするとどんぐりが出てくることを理解したようで、くり返し入れることを楽しむ姿が見られている。どんぐりを入れたペットボトルを口に近づけて、ままごとの飲み物のように見立てており、生活の中で経験したことを再現する遊び方を楽しんでいることがわかる。

I児は、ペットボトルがあることで、それを遊びの道具として使い、どんぐりを中に入れる活動を行っていたことがわかる。ふたの付いているペットボトルをひっくり返すことを試す姿が見られており、ペットボトルにふたがついていると

どんぐりが出てこないことに気付いていたと考えられる。保育者がペットボトルを揺らす様子を見つめて、何をしているのか興味を示していた。その後に音が鳴るのかを試すように左右に動かすことを楽しんでいたので、ペットボトルを揺らすと音が鳴ると気付いていたと言える。

以上のことから、ペットボトルという道具があったことで、「入れる」「ひっくり返して出す」「振る」「ひっくり返しても出てこない」といった遊び方に気付くことができている。生活体験の中で経験したこと（もしくは大人がしている動作を見たこと）を、表現する面白さを感じている。保育者からの働きかけがあることで遊び方に気づき、自ら遊び方を試す姿が見られている。

(6) マイどんぐりを作ろう (12月1日)

「自分のどんぐり」という気持ちを十分に味わいながら、どんぐりと一緒に遊ぶ楽しさを感じてほしいという思いを担任保育者は持っていた。そこで、新聞紙とフラワーペーパーを使って『マイどんぐり』の制作に取り組むことを計画した。

① 準備物

- 新聞紙…ちぎりやすくするために、半分に切り、子どもの様子に応じて切り目を入れていた。
- フラワーペーパー…「ちぎる」「丸める」ができるように、半分に切って用意していた。

表9 領域「環境」内容に分類したエピソード6の子どもの姿

内容	エピソードに見られた子どもの姿
①	(J) F児が渡してくれたフラワーペーパーのみが入っているマイどんぐりに手を伸ばす。 (J) しばらく自分のマイどんぐりを見つめて、唄っているY保育者の側にいる他児の様子を見る。
②	(A) Y保育者が唄う「どんぐりころころ」のリズムに合わせるように、マイどんぐりを右手に持って腕を大きく動かす。 (A) 見つけた箱の中にマイどんぐりを入れて、揺らしながら動く様子を見つめる。
④	(A) 自分の写真がついているマイどんぐりを、しっかりと持つ。 (A) 自分と他児のマイどんぐりを見ながら2つとも抱きかかえ、自分の写真が貼っていない1つを下に落とす。 (A) マイどんぐりを持ちながら、笑顔でおままごとスペースと積み木スペースを行き来する。 (J) ビニール袋に入ったフラワーペーパーを見てから、貼っている自分の写真に気付いて触れる。 (J) 振り返ってから一度右に回転すると、マイどんぐりを持ってままごとスペースへ移動する。
⑤	(J) 再度積み木スペースに来ると、左手にマイどんぐり、右手には人形を抱えながら、牛乳パックの積み木の上に立つ。

- ・顔写真…「自分のもの」という認識ができるよう、完成したマイどんぐりに貼っていた。
- ・画用紙で切った目と口…両面テープを裏側に付け、個々に貼りたいパーツを貼っていた。
- ・袋ビニール袋…子どもがすぐに入れ終わられるよう、少し小さめのものを用意していた。
- ・空き箱…マイどんぐりと遊んでいる際に、見立て遊びが広がるように用意していた。

② エピソード6 (参加者 10名)

表9に、エピソードで見られたA児とJ児の遊ぶ姿を、領域「環境」内容に分類して記している。

③ 考察

表9の中でA児には、マイどんぐりと一緒に行動することを楽しむ姿が見られており、親しみを持っていることがわかる。自分と友だちのマイどんぐりを2つ持っていたが、自分の写真が貼っているマイどんぐりのみを選んで手に取っていたことから、自分のものという認識が出てきていることがわかる。保育者の歌に合わせて体を動かしている間も持っており、マイどんぐりを大切に扱おうとしていることが言える。さらに、どのようにマイどんぐりで遊ぼうかと考えていたところに箱を見つけたことで、中に入れて揺らす遊びを思い付いており、遊びを発展させることができたと考えられる。

J児は、マイどんぐりに自分の写真が貼っていたことで、自分のものだと認識して手に取っていたことがわかる。また、保育者の歌と側にいる友だちの様子を見たことで、マイどんぐりと歌が

関連すると考えていたと言える。そして、貼っている写真に加えてフラワーペーパーだけで作っていたことを覚えていたため、F児が渡してくれたマイどんぐりを自分のものだと認識することに繋がっている。マイどんぐりを一緒に手に持ちながら積み木の上に立っており、人形と同じく大切な存在であると考えていたことがわかる。

このように、自分の写真が貼っていることで、マイどんぐりが自分のものであるという認識を持つことができ、2つの中から選ぶ姿が見られている。また、体を動かしているときや積み木の上に立っている際にも大切に持っており、マイどんぐりに親しみを持つことができている。自分の写真ではなく、制作をしていたときのことを覚えていて、自分のものと判断することができている。マイどんぐりとどのように一緒に遊ぶかを考えて、箱の中に入れて揺らす遊び方を思いついている。

4. おわりに

本研究では、園庭のない環境下での「どんぐり」を取り入れた秋遊びにおける、1歳児の子どものどんぐり遊びの中での学びの姿について明らかにすることを目的として、保育所保育指針の領域「環境」の内容の視点からエピソード記録を検討した。図1と図2は、6つのエピソードから見られた子どもの学びについて整理した、コンセプト・マップを示している。

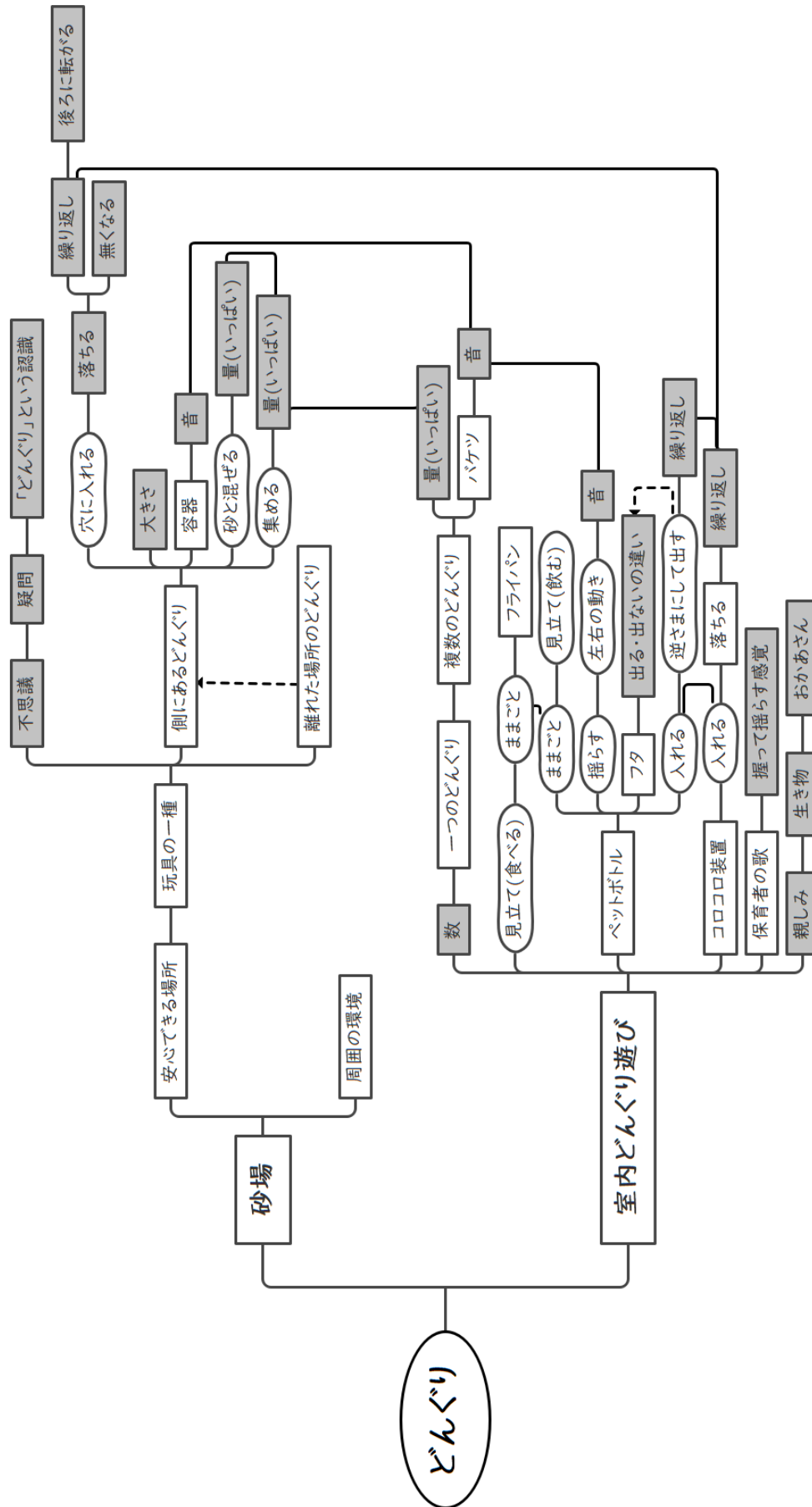


図1. どんぐり遊びの中で見られた1歳児の遊びに関する概念図(1)

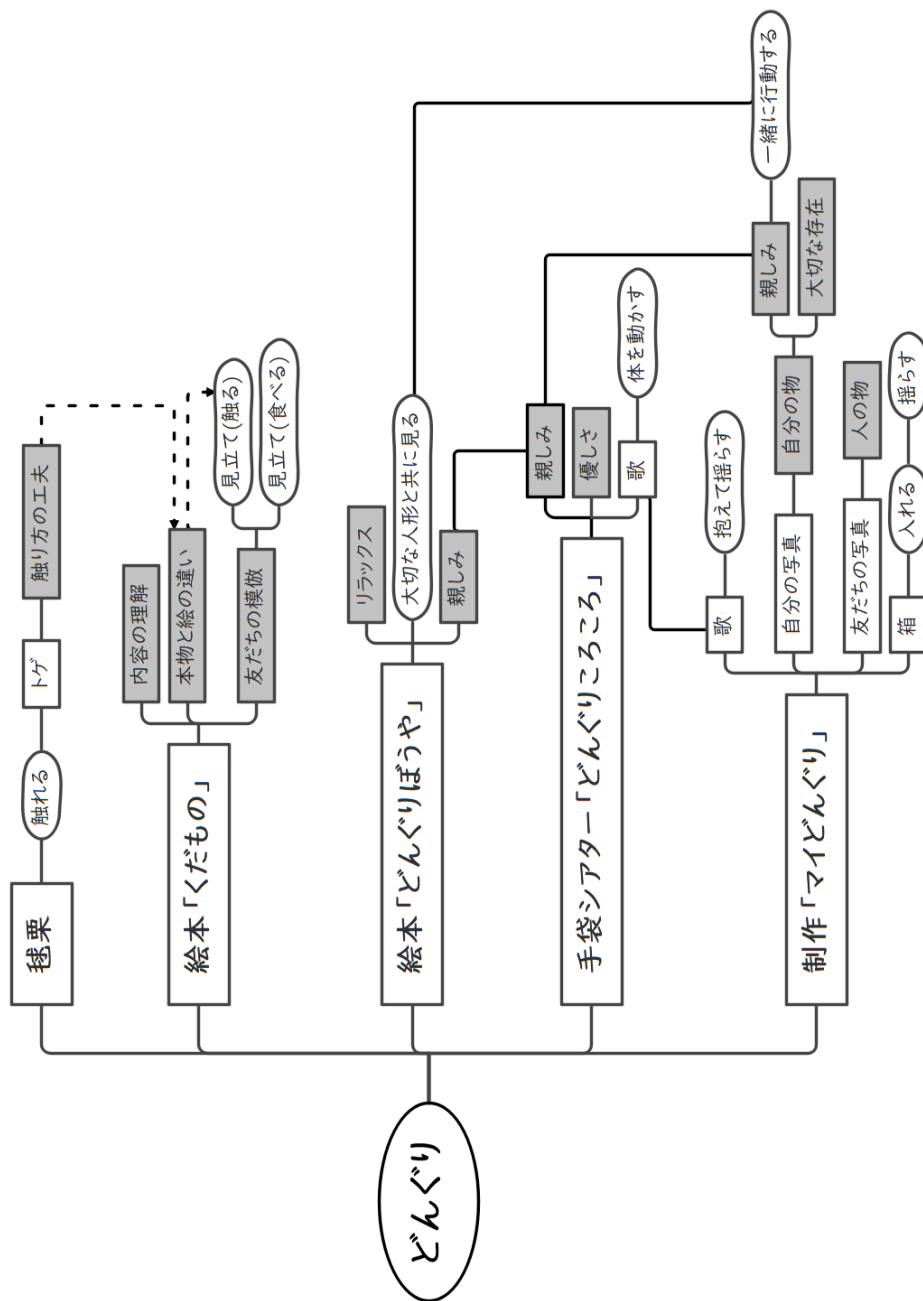


図2. どんぐり遊びの中で見られた1歳児の遊びに関する概念図(2)

(1) 子どもに見られた学びの姿

図1を見ると、「量」「音」「繰り返し」という概念において、異なる遊びの中で繋がりがあった。エピソード2のB児とエピソード4のG児は、「穴に入ると落ちる」ことを楽しんでた。エピソード2のC児とエピソード4のG児、エピソード5のI児は「音を鳴らす」という仕組みに、それぞれ気付いていた。また、エピソード2のB児とエピソード5のH児およびI児は、「逆さまにすると出る」ということに気付くことができおり、保育者の意図的な働きかけがあることで新たな遊び方を試す姿が見られていた。これらから、異なる遊びであっても、遊びの中で経験した学びに繋がりがあることがわかる。子どもの興味はそれぞれ異なるため、多種多様な遊びを通して様々な概念を獲得していると考えられる。玩具を用いてくり返し試すといった、十分に遊びこむことのできる時間が保障された環境の中で、子どもたちはおもしろさを深め、様々な学びを得ていると言える。

また、図1と図2においての「親しみ」という概念についても、異なる遊びの中で繋がりがあった。エピソード3で見られていたD児の「大切な人形と共に絵本を見る」姿と、エピソード6のA児やJ児の「マイどんぐりと一緒に行動する」様子は、親近感のある人形等と一緒に行動する遊び方と、近い意味が含まれていると言える。どんぐりを使って遊ぶ経験やどんぐりを題材にした絵本や手袋シアターを楽しむことで、どんぐりに対する愛着を持つことができ、イメージを膨らませて遊ぶ楽しさを感じることができたと考えられる。

どんぐりは、同じ大きさや色、さらには多くの量を用意できるため、エピソード2のB児は、「1つ」や「複数」という遊び方を体験することができていた。手に取ったものを口に入れやすい発達段階であるため注意は必要だが、「たくさん集めたい」「自分のものを持ちたい」という1歳児の願いを叶えることのできる玩具であったと考えられる。

さらに、1歳児の理解しやすい言葉として、保育者が簡単な「分量」についての単語を意識して投げかけることで、「数量」についての興味へと繋げることができると言える。

どんぐりは自然物としての温かみがあるため、ものに当たったときの音色が柔らかく、エピソード2のC児やエピソード5のI児のように、1歳児の子どもにとって興味を示しやすいものであった。音楽や保育者の歌があることで、「鳴らしてみたい」という思いが子どもに芽生えると考えられる。領域「表現」にも繋がってくるため、音色へ注目を向ける機会を設けることで、音が生まれる仕組みに気付くきっかけとなると言える。

どんぐりと他の玩具を組み合わせることで、エピソード4のF児には「食べる」様子が、エピソード5のH児には「飲む」動作をするといった、見立て遊びを展開する姿が見られていた。小川(2010)は、『遊び保育論』において、幼児自身が楽しいからこそやりたいという気持ちで、自主的にやる活動(遊び)をよみがえらせるためには、よく遊ぶ人のパフォーマンスにあこがれ、それをまねて自分も試行錯誤を始めるといった活動の場を再構築することが重要だと述べている。各家庭によって、生活体験が様々であることを踏まえると、子どもの経験には偏りがあるかもしれない。そのため、家庭では経験できないような、遊びに関する知識や技能を増やすような遊び方を、実際に楽しんでいる親しい友だちの様子から学ぶことができるように、関わっていくことが重要である。

エピソード6の中では、マイどんぐりを「自分で作った」経験から、「自分のもの」という気持ちを示す姿がA児やJ児に見られていた。この様子から、マイどんぐりという大切な存在と関わる楽しさを、十分に味わうことができていたと考えられる。さらに、どんぐりに対して、身近な存在である「お母さん」として命名する姿も見られていた。菊池(2021)は、保育において子どもの主体的な行動を願うのであれば、安定した人的環境

において同調性を高めることを基本と考える必要があると述べている。想像している世界観を保育者に温かく受け入れられながら、大切にしている玩具と一緒に遊ぶことで、身近な存在に対する思いやりや親しみを、主体的に持つことができると言える。

以上のように、自然に関する環境設定を意図的に行った中での子どもの遊ぶ姿について検討すると、領域「環境」に関する概念の学びが見られていることがわかる。子ども一人ひとりの、好奇心や探究心をもちながら夢中になる遊び方には違いが見られるため、その学びや育ちを捉えることが必要である。そのため、一人ひとりの主体的な遊びをさらに広げていけるように、個々に応じた同調性の高い働きかけを行うことが保育者に求められている。

(2) 1歳児の秋遊びの保育実践について

今回の実践研究では、園庭のない環境下でも秋の季節を感じることができるよう、保育者が環境設定を工夫し配慮していきながら、どんぐり遊びを継続的に取り入れて保育を進めていた。このように、保育環境が整っていない中でも、保育者による意図的な工夫によって、四季を感じる遊びを取り組むことができる場合があると示された。自然がないため取り組むことができないのではなく、ないのであれば何ができるのかという考え方を持つことで、領域「環境」の内容に基づいた保育を行うことができている。日本においては、四季を感じることでできる遊びを取り入れることが重要である。そのため、日々の生活の中で継続して楽しむ遊びを大切にしながらも、指導計画に基づいた意図的な遊びとして、季節に応じた環境構成を行うことが必要だと言える。

どんぐりを玩具として扱いつつ遊んでいた姿から、どんぐり人形に優しく関わる様子が見られるようになり、身近な存在である母親へと見立てるようになっていた。それから、大切な存在とし

てマイどんぐりを抱きかかえて移動するといった、イメージを膨らませて遊ぶ楽しさに繋がっていた。つまり、特定のテーマに沿った継続的な遊びを通して、どんぐりに対する愛着の深まりが見られていたと言える。「自ら考えとする気持ち」を育てる環境構成の視点について瀧川(2015)は、子どもの活動がより豊かに展開される環境(以た経験を重ねていける環境)を挙げている。子どもの興味・関心に合わせた多様な遊びを継続的に計画することで、子どもたちの中には自然物に対する愛着が芽生え、想像の世界へと導かれながら、遊びの深まりが生まれていくと考えられる。

「どんぐり」という一種の玩具を通して遊ぶ子どもたちの姿には、どんぐりを集めたり穴に入れたりするといった「どんぐりそのものとの関わりを楽しむ遊び」や、どんぐりと砂を混ぜるような「どんぐりと異なる素材を組み合わせる遊び方」、更には、ままごと遊びのなかにどんぐりを取り入れるという「何かの遊びの中にどんぐりを取り入れる遊び方」が見られていた。ごっこ遊びの環境構成について前田(2020)は、それが何なのか1歳児の子どもにとってわかりやすいものや知っているもの、イメージしやすかったりするものを用意しておくことが必要だと指摘している。つまり、子どもたちの慣れ親しんでいる環境構成の中に新たな玩具を加えることで、子どもたちが想像力や創造力を働かせながら新たな遊びを展開していくと言える。

エピソードを概観すると、内容⑥が1つのエピソードのみで見られていた。野中(2014)によると、1歳児の身体発達の観点からは、園庭・園外を通して多様な動きがみられるよう、保育者の意識や保育のその他の条件を整備することの重要性が確認されている。また、1歳児にとっての活動範囲は、安心できる場としての保育者の側から同じクラスの友だちがいる場所へと広がり、さらには自分のクラスとは異なる世界へと広がっていくと考えられる。そのため、園外へ散歩に行きながら

近隣の自然に触れていく機会を設けることは、子どもの身体的な発達に繋がるだけでなく、保育施設外の近隣の生活との関わりを生み出していくと言える。

以上のように、保育所保育指針の5領域を基にしながら保育実践を振り返り、子どもが経験している保育内容に偏りが無いように、再度計画していくことが重要だと言える。そして、子どもたちが想像力や創造力を働かせながら新たな遊びを生み出すためには、季節に合わせた環境構成を指導計画に基づいて行いながら、自然に触れることのできる多種多様な遊びを立案することが必要である。

(3) 今後の課題

本研究においては、エピソードを作成した子どもを対象として分析を行っているため、事例に参加していた子ども全員を分析することができていない。また、一つの保育施設での事例であるため、他の保育施設での取り組みがどのように行われているのかについても述べることができていない。そのため、映像を見返しながら分析していない子どもを対象とすることや、他の施設での取り組みの中で見られた子どもの姿を検討するなど、観察場面を拡大することが課題である。

領域「環境」の内容を基にして検討したが、子どもの育ちは多面的な視点から捉えることが重要であり、それが子ども理解に繋がってくると言える。そのため、他の5領域の視点からも育ちを捉え直し、総合的に子ども理解を深めていくことが必要である。

今回の保育実践は、どんぐりを用いた遊びの展開や、どんぐりの遊びを深めることをねらいとして、担任保育者間で指導計画を立案していた。そのため、遊びの妥当性や担任保育者が取り入れた際の意図性についての詳細は述べることができていない。また、指導計画や保育実践の中で感じた思い、次の遊びへの展望といった、担任保育者の評価についても記すことができていない。本来で

あれば、そういった日々営まれている保育に着目することが重要であり、それによってPDCAサイクルを重視した保育が1歳児の保育においても展開されていると示すことができると言える。

引用文献

- 比護一幸(2013) 中学校理科学習における概念地図の型と学力の相関. 教育実践研究, 23, 145-150.
- 平山かずこ(1979) くだもの こどものとも年少版. 福音館書店.
- 河邊貴子(2005) 遊びを中心とした保育—保育記録から読み解く『援助』と『展開』. 萌文書林, p.21.
- 菊池里映(2021) 1歳児の絵本読み場面における主体的行動—モノ・人・子どもの関係に蓄積される集合的記憶の想起—. 玉川大学教師教育リサーチセンター年報, 11(臨時増刊号), 31-44.
- 駒井哲郎(2019) 1歳児クラスの遊びにおける保育者の関わり方と環境構成への配慮. 大阪総合保育大学紀要, 13, 157-180.
- 厚生労働省(2017) 保育所保育指針. フレーベル館.
- 厚生労働省(2018) 保育所保育指針解説. フレーベル館.
- 倉畑萌(2018) 学びにつながる保育環境に関する一考察—2歳児における保育実践を通して—. 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究, 4, 89-96.
- 倉畑萌・梅田裕介(2019) 遊びの中の学びに関する一考察—2歳児の構成遊びの分析を通して—. 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究, 5, 155-164.
- 倉畑萌(2022) 2歳児における遊びこむ姿と保育者の環境構成力の一考察. 中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要, 23, 45-55.

- 高木さんご(2016) どんぐりぼうや. チャイルドブックアップル傑作集, Vol.14-8, チャイルド本社.
- 照沼晃子(2009) 乳幼児の生活と保育ー1歳児組遊びの過程の見直し. 関東学院大学人間環境研究所所報, 8, 33-41.
- 前田綾子(2020) 1歳児のごっこ遊びに関する一考察ー保育士との関係と模倣に着目してー. 人間教育, 3(7), 131-135.
- 松本由美子・後藤知子・小林豊子・石橋尚子(2017) 室内遊びにおける保育環境の重要性(1)ー1歳児の遊び場面での環境構成を考えるー. 椋山女学園大学 教育学部紀要, 10, 301-311.
- 長野未来(2022) 二人称的アプローチによって捉える1歳児の「遊びこむ」プロセス. 保育学研究, 60(2), 137-147.
- 野中壽子(2014) 外遊びの保育環境に関する研究. 人間文化研究, 22, 75-81.
- 小川博久(2010) 遊び保育論. 萌文書林, pp.48-53.
- 佐藤嘉代子(2014) 保育における遊びのなかの学び:1歳児クラスの園児の探索活動の事例から. 人間文化創成科学論叢, 16, 137-145.
- 瀧川光治(2011) 指導計画づくりに活かすための保育記録のあり方(1) 先行文献の整理を中心に. 教育総合研究叢書, 4, 53-70.
- 瀧川光治(2013) 保育場面の幼児の探索・探究的な活動における「学び」の分析ー思考の過程を経て獲得していく学びとその育ちー. 関西国際大学教育学部研究紀要, 14, 97-111.
- 瀧川光治(2015) 子どもの気付きを広げ、深めるための保育方法. エデュケア, 35, 19-33.

研究ノート

**学生が安心して取り組むことのできる
領域「表現」の授業提案に向けて**
— 保育者養成校における表現活動の実践事例から —

Toward a Proposal for Classes in the Area “Expression” in Which
Students Can Express Themselves with Peace of Mind
— From Practical Cases of Expressive Activities at Nursery Teacher Training Schools —

越山沙千子 (実践女子大学)	吉永早苗 (東京家政学院大学)	和田美香 (東京家政学院大学)	赤津裕子 (竹早教員保育士養成所)	深尾秀一 (滋賀短期大学)
倉原弘子 (中村学園大学)	中村光絵 (和洋女子大学)	渡邊佐恵子 (相模女子大学)	後田紀子 (高知学園短期大学)	鳥田由紀子 (國學院大學)
新開よしみ (東京家政学院大学)	鈴木美枝子 (名古屋女子大学短期大学部)	那須信樹 (中村学園大学)	久松 薫 (中村学園大学短期大学部)	光井恵子 (大垣女子短期大学)
吉岡重砂美 (中村学園大学短期大学部)	吉松遊佳 (中村学園大学)			

子どもは身のまわりのものや人とのかかわりの中で表現を楽しんでいるが、学生の中には経験から得た知識や技術に拠り所を求めたり、「正解」を求めたりして、自分なりに表現することに困難を感じている者もいる。そこで、本研究では領域「表現」の科目で行われる表現活動において、学生が安心して自分なりの表現を探求するために教員がどう工夫し、配慮したら良いのかを、5つの実践事例から検討した。事例からは、教員が提示した活動のテーマから、学生が発想やイメージ、思いを広げて表現に向き合い、他者との共有、共感、多様であることの気づきを得る機会をつくっていた。また、学生が思いから表現を生み出したり、工夫や試行錯誤したり、素材や用具の特性に気づき、活用したりできるよう、声かけをしたり、環境を整えたりしていた。これらのことから、教員側ができる工夫、配慮事項として「環境」、「即興性、偶然性を味わう」、「鑑賞」、「ポジティブな受け止め・フィードバック」という4つの視点が明らかになった。

キーワード：表現、思い、つながり、即興性、偶然性

1. はじめに

子どもの素朴な表現は、身のまわりのものや人とのかかわりのなかで偶然性をもって生起し、即興的につくり、つくり変えられていく。子どもは思いや意図をもって表現することもあれば、偶然に生まれた表現から感情が動き、イメージが広がり、表現をするなかで新たな表現のアイデアを生み出していくことも多くある。そのプロセスにおいて、子

どもは身のまわりの人やものと出あうだけでなく、子ども自身が自分の表現と出あうことで、その表現を通してまわりの人やものとのつながりをさらに広げていくのである。

子どもの生活や遊びのなかで生まれ出る表現には、どのように表すことが正しいのかといった制約はない。子どもは自分なりの表現を楽しんでいるのである。一方、保育者養成校での授業において学生は、伸びやかに自分の表現を楽しんでいる

だろうか。「上手に見せたい」という欲求と共に、これまでの知識や経験から得た技術が、何かしら学生の表現の自由を阻んでいるように見受けられることがある。素材の扱い方を学んでいることが、既成の表現の型に制限しているのではないだろうか。

子どもの表現をより理解するためには、新鮮な眼差しで素材に向き合い、発想を得てイメージを広げ、自分なりの表現をつくり出していくプロセス＝子どもの頃の感性や表現のありように再会することが重要である。こうした既成の表現の型から抜け出す表現の授業において、学生は安心して自身の表現を楽しむことができるのではないかと考える。

2. 研究の目的

これまでに領域「表現」研究部会では、とりわけ専門的事項科目の授業内容について検討を重ねてきた。越山ほか(2021)は、教授内容に表現する過程を重視する視点と子ども理解を含むことを提案した。また、質向上の要件として「(1)自分のペースでじっくりと考え活動する(授業構成)」、「(2)主体的・対話的で深い学びの促進」、「(3)学生間のコミュニケーションから生まれる学び」、「(4)学びの言語化」の4点を挙げた(越山ほか, 2022)。

本研究は、保育者養成校の領域「表現」に係る科目において、学生が安心して表現できるよう、教員はどのような点に工夫し、配慮すべきなのかを明らかにすることを目的とする。将来保育者となる学生が、子どものように自分なりの表現を安心して探求できるためには何が必要なのかを検討したい。

越山ほか(2020)によると、領域「表現」の専門的事項科目のまとめとして行った「表現を楽しむ

ための作品」の企画、制作、発表が、それまでに体験を通して学んできた表現活動とは異なり、劇やペープサート、教育的な内容を盛り込んだものであったという。その要因について、課題が自由で抽象的であったため、学生が何をしても良いか分からなくなり、自身の経験を拠り所にしたのではないかと分析している。ここから、拠り所の存在が安心感につながっていることが示唆される。

また、保育者養成校における領域「言葉」の授業実践について論じている藤本(2022)は、教員が学生の固定概念を取り払ったり、困っている学生に具体的提案をしたりすることで、「授業のプロセスの中で、個々にあった足場を適切にかけていくこと」(藤本, 2022; p.131)が重要であるとしている。そして、このような足場かけが「学生同士の協同の中で生まれるような仕組みづくりを丁寧にする必要がある」(藤本, 2022; p.130)とも指摘している。これらは、領域「表現」においても不可欠であると考えられる。

さらに、小学校音楽科における授業づくりについて検討している三澤(2012)は、小学校6年生にアンケートを行い、歌うことが好きであっても、発表することに対しては恥ずかしいと思う児童が多いことを指摘している。そして、これは子ども自身に原因があると考えがちだが、その子どもなりの考えや想いを引き出せる環境を指導者側が整えることが重要であるとしている。つまり、「『聴き手』である周りの子どもたちの意識付けや、『表現者』を思いやり、受容しようとする態度を育てること」(三澤, 2012; p.154)が指導者の役割であると述べている。

以上の先行研究からは、学生が安心して表現するためには、教員の役割が重要であることが分かる。そして、自分なりの表現を追求できるようにするには、表現する過程における拠り所や足場かけ、思いが出てくるような環境、表現を受容し、共感する人の存在が重要であると考えられる。これらを手がかりにして本研究では、保育者養成

校の領域「表現」に係る授業で行われる表現活動を計画、実践する際に工夫、配慮する視点と考え方について具体的に検討したい。

3. 研究の方法

本研究では、保育者養成校の授業で実践された表現活動の5つの事例を取り上げる。授業担当者には、①ねらい、②活動内容、③成果と課題について振り返りを求めた。それに基づき、事例において学生が安心して表現できるように教員が工夫、配慮した点について分析、考察を行った。分析、考察の際には、学生が振り返りの中で挙げている学びや気付きも参照した。

4. 事例と分析

4-1. 表現活動事例の概要

本研究で分析対象とする5つの表現活動は、表1に示した科目で実施された。

なお、事例4が行われた授業は教育職員免許法施行規則の科目区分には含まれないが、活動を行った宿泊学習が4年間の保育・幼児教育の学びを理解する目的で実施されているものであるため、分析対象に含めることとした。また、専門的事項と指導法ではねらいが異なるが、学生の表現活動における教員の工夫、配慮の検討を目的とし

ているため、科目区分を限定しないこととした。いずれの場合も事例にある学生の作品や記述に関しては、該当学生より本稿への掲載の承諾を得ている。

4-2. 表現活動事例

事例1 A専門学校「場所を音で表わそうー場所あてゲームー」

① ねらい

身のまわりの環境に耳を傾け、イメージを音で表現し、お互いの発表を聴くことにより、場所を音でイメージする。本課題の経験を通して音との創造的なかわりについて考える。

② 活動内容

グループの人数は4～5人とし、場所は「山」「海」「神社」「台所」「遊園地」「駅」等を題材とした。使用するものは、音楽室にあるものなら何でも良いとした。楽器、カーテン、ビン、袋、紙、音の出るおもちゃ、水等である。音以外の「ことば」や「動き(ジェスチャー)」はなしとし、音のみで表現することを伝えた。

まず、その場所に存在する音や音楽を出し合い、それらの音をもとにストーリーを考え、ストーリーに合った音探し、音作りをし、グループで発表した。次に、互いのグループ発表を聴いて「場所」を想像し、さらに、説明付きの発表を聴き、イメージを共有した。

表1 分析対象とした表現活動の概要

	科目名	学年	科目区分 ^{注1)}	実施回(時間)
事例1 A専門学校	子どもと表現	2	領域に関する専門的事項	全15回(1コマ90分)のうち 第13回～第14回
事例2 B短期大学	領域指導法「表現」	1	保育内容の指導法	1コマ90分
事例3 C大学	保育内容表現造形I	2	保育内容の指導法	1コマ90分
事例4 D大学	こども発達学セミナー (1泊2日の宿泊学習)	1	初年次教育	60分
事例5 E大学	子どもと表現	2	領域に関する専門的事項	全14回(1コマ100分)のうち 第10回～第13回

実際に学生たちが考えたテーマ「駅」のストーリーと表現した音の内容の一部を紹介する。

- 人が歩く音や雑踏の中…足をバタバタする、ビニールシートをパタパタさせる
- ICカードを改札にタッチする…電子ピアノの高めの音
- 電車がホームに入りドアが開閉…
アコーディオンの空気を押し出す音
炭酸水のキャップを開ける音
- 発車メロディが鳴る…ブルグミュラー《素直な心》の冒頭部分
- 電車が走りだす…いすを使って「タタンターン タタンターン」

③ 成果と課題

この活動を通して学生は、自分たちのイメージする音を求めて試行錯誤を繰り返しながら納得のいく音を探求していた。そこではフレキサトーン、ストーンドラム、レインツリー、ブンブンゼミといった、初めて出あう想像力をかきたてる楽器もあり、1つの楽器から様々な音が出ることを知り、新しい音の発見を楽しんでいた。また、身の回りのものすべてが表現の素材となることにも気付いた点は、乳幼児の音楽表現の芽生えをとらえる上で大きな収穫である。ここでの試行錯誤は即興的な表現の連続であり、無意識のうちに音楽的な実験が行われていると言える。学生は、「自分のイメージした音や近い音を探して『これだ!』という気持ちになった時はすごくうれしかった」と述べている。また、「音を出すたびにグループの人がいいねと伝えてくれるから自信を持って表現できた」と振り返っているように、グループ内での音のイメージの共有、共感も大事なポイントである。発表の際には「音のない世界」の重要性についても確認した。音への着目だけでなく沈黙、静寂への意識も大事にしたいと考えている。学生は、発表の際にアイコンタクトを頼りに音を鳴らすタイミングを確認し合い、「音を出すことに集中していたため緊張はしなかった」と述べている。

また、発表後に行った「説明付きの発表」では、「あ〜」「お〜」や「すごい」「うまい」といった歓声が何度も聞かれた。クラス全体に共感が生まれた瞬間であった。限られた時間であったが、「発表前に先生に相談ができた」や「友達と相談した上で納得のいく表現ができた」というコメントからも分かるように、じっくり取り組んだことが窺える。学生は振り返りの中で、「音と触れ合うことは、楽譜通りに演奏するだけでなく、『どんな音がするかな?』『どうやったら鳴るのかな?』など考えながら触れることが大切だと思いました」、「正解がないことや友達にクイズを出すことで『こうやらないきゃ』という気持ちがなかったので安心して表現できました」と述べていた。学生のコメントからは、正解がなく、自分が思う音を出して楽しむ経験が少なかったと考えられ、音楽や表現に対する発想の転換にもつながったと言える。この経験をもとに、幼児とともにどのような活動を具体的に展開できるか、指導法等の授業で学生たちと考えていきたい。

事例2 B短期大学「冬の近づきを感じ、小動物たちの冬ごもりの家を作ってみよう」

① ねらい

自然(光、風)や自然物を使い、幼児の総合的な表現活動を実践し、素材に関する特性や面白さ、留意点などを考える。特に、身近な自然や物と出あい、見たり、聴いたり、触れたり、匂ったりして感じた心の動きを自分の世界に取り込み、思いを巡らせることにより、表現行為に繋げていく。

② 活動内容

学生はまず、校舎の裏山を散策し、見たり、聴いたり、触ったりすることによって、秋の季節を味わうとともに冬の訪れを感じる。それを踏まえて、2~5人のグループを作り、寒くなって冬ごもりをする小動物に思いを込めて、冬ごもりのための家や巣を制作する。材料は、学校が用意した粘土質の土以外は、裏山を散策して拾い集めた自然の

ものだけである。巣や家ができれば裏山に設置し、写真撮影をする。再び裏山を散策し、他のグループの作品を探して見て回った後、子どもの活動にする場合の留意点などを考えて、Google Classroomに写真と課題レポートを提出する。

③ 成果と課題

この課題は、学生が制作前に友人たちと色々話しながら、楽しく裏山を散策し、自然を感じるところから始まる。すでにこの時点で、個々の感じ方や、見つけるものが多様であるという気付きを得ていることが、学生の振り返りから見えてくる。また、この課題では材料を裏山にあるものに限定しているため、散策の範囲から様々なものを考えて集めてきたことが把握できる。例えば、ドングリを集めたグループは、巣の一部に用いるためだけでなく、冬の巣ごもりに食べられるように巣の中にもドングリを置いている(図1)。各学生の小動物への思いや、思いやりが、その素材を選ぶという行為、そして表現につながっていると考えられる。また、小動物のためというよりは、自分が小動物になりきって考えているような発言もあった。

グループの中では、様々なアイディアが出て、イメージが転がり膨らんでいくことによって表現が豊かになっている。話し合いながら制作するプロセスの中で、抽象的な言葉やイメージの共有だけでなく、具体的に制作することによって他の学生の思いや考えが目に見えて理解できている。



図1. 学生が制作した巣

制作後、授業内で他のグループの作品を鑑賞し、振り返りのディスカッションを行った。そこでは、「暖かく過ごすため、草をいっぱい屋根に載せている」、「コンパクトに住みやすくするために二階建ての形になっているものもある」といったように、他者の思いが様々な形になって作品に表れていることへの気付きがみられた。日頃の課題とは異なり、使用材料や到達点を明確に示していないため、思いを多様な形で表すことができると同時に、見る側もその思いを受け止めやすくなっていると考えられる。表現活動の楽しさを味わうだけでなく、他の学生の思いから表現行為を見つめることで得られたこれらの気付きを、既存の技法を用いた表現活動、さらには子どもの活動計画にもつなげていき、生かすことができるように配慮していく必要があるだろう。

事例3 C大学「にじみで描こう」

① ねらい

和紙など様々な紙でにじみを行うことはできるが、今回は身近な素材としてコーヒーフィルターペーパーを活用し、その素材の特色である「放射状ににじみが広がる」という点を生かした表現を思考する。保育材の研究として、本課題の経験を通し、学生自身の今後の保育に生かすことを目的とする。

② 活動内容

作品のテーマは、花束、花畑、海の中など自分で設定する。コーヒーフィルターペーパーに水性ペンで図形や模様などを描き、水を含ませた筆で描いたものをなぞり、にじませる。にじみが乾いたら、はさみで形を切り取る。自分の表現したいテーマに適した色画用紙を選び、台紙(背景)とする。選んだ台紙に、にじみで表現した形をのりで貼り、自身のテーマに沿って構成する。必要に応じて、おはながみも活用する。

③ 成果と課題

学生は、様々な色の水性ペンを用い、各自でにじみの実験をしながら、にじみの広がりによって、

色が混ざり合うことも楽しんでいる様子が窺えた。にじみ具合の予測はある程度可能だが、偶発的な要素もあるため、造形に苦手意識がある学生でも抵抗なく取り組めるようである。もし学生が「失敗した」と感じていたとしても、失敗ではなく実験の成果(表現の成果)だと捉えてほしいと考えている。例えばペンの中にはにじみにくい色もあるため、その色を使用した場合は「にじまない色があることが知れた」「にじまない色を生かすのも面白そう」などと話し、失敗ではないことを伝えている。

作品としては、黒い背景に星空を表現した作品、母親への感謝の気持ちを伝える花束を表現した作品など、様々なテーマ性のある表現が見られた。図2の「虹色に輝く魚」を制作した学生は、水性ペンで描いた模様に沿って切り取ったものの中で、三角マークは尾鰭に、円の形は鱗に見えて貼ったという。また、「おはながみを一度くしゃくしゃとして画用紙にのせると水草に見えた」と述べており、閃きによって作品が作り出されたことが分かる。テーマが思い浮かばない場合は「花束をテーマとし制作してよい。その際は贈りたい相手を考えながら制作する」と説明するため、発想力に自信のない学生でも、具体的な事例を示すことで、安心して取り組むことができるのではないだろうか。また、授業時間内に友人の作品を見て良いことにしているため、学生達は、時折、教室内を移動しながら相互鑑賞し、友人のアイディア

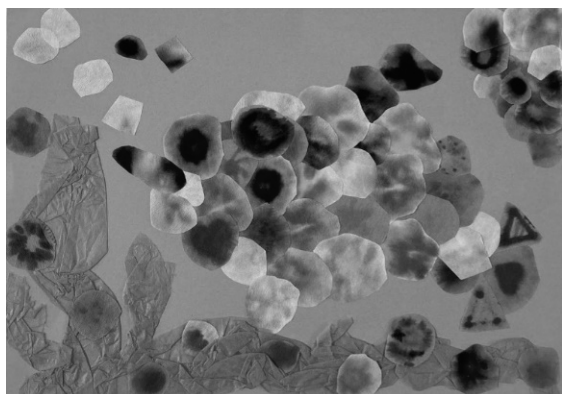


図2. 虹色に輝く魚

に驚き、他者の表現の多様性を知る機会となっている。課題としては、制作時間には個人差があるため、学生間で一齐に相互鑑賞する時間の実施が難しい点である。表現の意図に関しては、学生は文章で記述した提出カードを貼付するため、教員はその意図を知ることが可能だが、学生間での表現の詳細の説明までには至らない。授業において、互いの表現の意図を知る鑑賞の機会を設け、互いに認め合うことができれば、他者に自分の表現を認められる機会となり、良い効果をもたらすのではないかと考えている。今後、授業計画を再考し、鑑賞時間の確保を検討したい。

事例4 D大学「モノや素材を使って表現する～ビニールテープで絵を描こう～」

① ねらい

初年次教育の観点から、造形や表現を通して「友達と関わる」ことを目標に据え、グループで活動した。ねらいは、「ビニールテープの特性を生かした表現を楽しむ」、「見える風景からイメージを膨らませ、工夫して表現することを楽しむ」、「『つながり』を意識して制作する」とした。実施場所には非常に大きなガラス窓があった。ガラスを支持体とすることが、単純に楽しそうであり、また、自己を開放し友達とつながりやすくなる、ガラス越しに見える景色(環境)とのつながりから表現が生まれるのではないかと考え、本活動を選定した。

② 活動内容

まず、学生に問いかけながらビニールテープの基本的な性質について確認した。次に行ったグループ分けは、支持体となる窓の区切りに合わせて9グループ以内にする、積極的にコミュニケーションをとることという2つの条件に基づき、学生たちで決めた。

制作のテーマは、隣のグループと「線路」でつながることを以外は、グループに任せた。テーマを設定してもよいし、各々がビニールテープをペタペタと貼るだけでもよいとした。

③ 成果と課題

この活動の成果は、大きく分けて2点ある。1点目は、シンプルな素材、道具でも工夫次第で感性が揺さぶられ、豊かな表現が生まれることに学生自身が気付いたことである。それは、「とりあえず貼ってみるとアイデアがどんどん生まれた」や「ビニールテープを切ったり組み合わせた」といった工夫や試行錯誤したことで、表現が広がりどんどん自由な発想につながったと感じた」などの振り返りからも窺える。さらに、本活動では、4年生が1年生とは別の面の窓を使ってテープをまるめる等、自由に制作していた。4年生の近くで制作していたグループがテープをまるめる表現を模倣し、その隣のグループも模倣し、そのまた隣のグループも、といった形で表現技法が伝播している様子が見られた。また、意図した形をつくる過程で、「素材に親しみながら、音、手触り、色を感じることも重要だと感じ」、完成させる楽しさだけでなく、「剥がす、壊すことも楽しさに入るということが印象に残った」と振り返っている学生もおり、体験から学んでいる様子が窺える。

2点目は、学生が「つながり」を感じた点である。グループワークのため、あまり話したことがない学生とも「テープを押さえているから切ってほしい」等、グループ内でコミュニケーションをとることにより、グループとしてのつながりが生まれている。更に、「線路」をつなぐため、隣のグループと幅や高さの調整も必要である。グループごとに自由につくっていた作品も「線路」でつなぐこ

とにより、一つの作品としての「つながり」を感じることができたのではないだろうか。「感動した」との学生の振り返りや、鑑賞会のため外から作品全体を見た時に(図3)、歓声が上がっていたことから推測できる。

課題としては、もう少し制作や鑑賞の時間を確保すべきであった。じっくりと細かい表現をした学生にとっては、制作時間が短かったように感じた。ワークの時間をもう少し長くする、あるいは、宿泊学習の特性を生かし、夜の自由時間等に追加で制作できるように素材と道具を置いておくことで、さらに面白い表現や学生同士の新たなつながりが生まれたかもしれない。

事例5 E大学「傘、音、光でオリジナルのお話を表現しよう」

① ねらい

この活動は、教員が2人の子ども(6歳と3歳の男児)とビニール傘で絵を描き、懐中電灯で天井に絵を映し出しながらその場で生み出される即興的なお話で遊んだ経験に基づいて計画、実施されたものである。授業のまとめとして、遊びを通じた総合的な表現を、体験を通して理解することをねらいとしている。

② 具体的な活動内容

教員は「天気・空」「四季」「水」「植物」「生き物」の5つのテーマを設定し、5~7名からなる10グループに、くじで割り当てた。学生はそこからオリジナルの話を作り、装飾や仕掛けをした



図3. 作品全体を外から学生が鑑賞する

約50 cmのビニール傘と、音、懐中電灯で照らした光で表現する。音探しではスマートフォンで検索せず、既存曲がその表現に本当に必要かをよく考えるように伝えた。

3回目(第12回)では、傘と投影物が見えるものと、メンバーの動きが映るものの2種類の動画を撮影し、翌週(第13回)に履修学生全員で鑑賞した。その際、各グループが工夫した点について発表しあい、振り返りのワークシートに記入した。

③ 成果と課題

この活動で得られた成果は3点ある。1点目は、学生に抵抗感を感じさせない導入である。話を一から作るとなると、活動の初めの段階でつまづくことが考えられたため、傘の活動に入る前の第9回に連想／連想しないゲームを行った。また、テーマを設定したことにより、スムーズに活動に入る様子が見られた。

2点目は、物的、人的環境が状況に応じて調整されることにより、発想や表現が広がることである。学生は、教室にあるものを自由に使うことができたが、初めは棚を探索する様子がなく、描く際は数種あるペンから選び、音探しで楽器ばかりに目を向けているようだった。そこで、教員は様々な特性をもった素材を机に置き、身のまわりのものに目を向けて音探しをすることを提案した。これらの働きかけにより、学生の探索範囲が広がる様子が見られた。学生の振り返りからも試行錯誤の様子が窺え、光を通して素材の特性に気付き、発見や意図と異なる出来事から新たな発想が生まれたようである。また、複数の学生がグループ活動や相互鑑賞を通して、自分にはない発想や発見に触れ、表現の多様性を学んだことを記している。

3点目は、つくり、つくりかえる活動が意図的に行われていた点である。海の魚たちの話を作ったグループ(図4)は、「絵と音でストーリーを人それぞれ想像できるように、わざとストーリーを話さないことを工夫」し、傘のどの面からお話がスタートしても良いと考えたという。



図4. 海の生き物の話

課題としては、学生にとって身近なスマートフォンの取扱いである。傘に描く絵を、フリー素材集から探して写しているグループが見られた。音だけでなく描く際にも、学生の発想、創造性が生かされるような配慮が必要だったと考える。

4-3. 分析及び考察

前項の5つの事例について、先行研究で得られた手がかりである(1)表現する過程における抛り所や足場かけ、(2)思いが出てくるような環境、(3)表現を受容し、共感する人の存在の3点から分析、考察を行う。

(1) 表現する過程における抛り所や足場かけ

事例からは、各教員が活動を計画するだけではなく、学生が表現する過程においても様々な配慮や促しをしていることが分かった。

まず、活動を開始する際に抛り所を設けている点が挙げられる。前述のように、課題提示において「自由」「何でも良い」と唐突に言われると、戸惑いを覚えて表現活動になかなか入っていくことができない場合がある(越山ほか, 2020)。

事例1では表現する場所を絞り込み、表現の手段を音に限定していた。事例2では、ただ「家」「巢」

を作るというのではなく、「小動物の冬ごもり」のためのものであると、目的が明確に示されている。事例3では表現方法がにじみで描くと決まっている。事例4でもビニールテープを用いることになっており、加えてガラス窓とその向こう側に見える風景が学生の発想を促す。事例5でも自然に関する5つのテーマを設定していた。このように、教員はテーマや目的、方法、材料、環境といった拠り所を提供することにより、学生が表現活動に取り組みやすくなるよう配慮していると考えられる。

次に、学生の表現する過程に目を向けたい。教員は、学生の試行錯誤を促すために様々な工夫や配慮をしていると考えられる。そのひとつとして、素材や方法を限定することが挙げられる。音で表現した事例1では、学生が様々な音素材を試すと同時に、ひとつの素材を何度も試し、イメージに合う納得の音を見つけている。事例3でも、学生の振り返りからにじみによってできた形から次の発想や表現が生み出されており、作りかえながら自分なりに表現していたと考えられる。事例4では素材をビニールテープに限定し、とりあえず貼ってみたり、はがしたりするという行為から自分なりの発想や表現が生み出されている。

反対に、学生の探索の範囲を広げる配慮も行われている。事例5では、学生の様子を見て、身の回りの多様な素材に気付くよう、教員が見える場所に置いたり、提案したりしていた。そうした中で、教員は、学生が植物やペン、ビニールテープ、にじみ、光、音といった素材や用具の特性に気付き、学ぶことにも留意していると考えられる。

また、表現では学生が「失敗した」と思うことがある。しかし、事例3の教員が実験の成果だと考え、そこから気付きや学びを得るような声かけをしており、「失敗」で終わらせない配慮をしている。事例5での学生の学びのように、偶然に予想と異なってできたものから新たな発想、表現が生まれ

る可能性もある。そのため、学生の気持ちを受け止めつつ、安易にやり直しを勧めるのではなく、そこから新たな発想や表現に出あえることを願って、試行錯誤してつくりかえ、表現をつなげるための支援が大切であると考えられる。それは、様々な表現があつて良いこと、表現に正解がなく、どれもが正解であるということに気付く機会にもなるだろう。

課題として、事例5のように学生がスマートフォンに拠り所を求めてしまう点が挙げられる。教室にあるものを自由に使って良いとしたことが、かえって学生の探索や試行錯誤の幅を狭め、経験や身近なスマートフォンでの検索に拠り所を求めてしまうこともあることが分かった。例えば、「描く」と言えばペン、「音」と言えば楽器というように、探索の対象を経験に基づいて絞り込んだり、「上手に描きたい」という思いが、表現の元となるイラストを探したりする行為につながっていた。模倣について、事例4においても学生の模倣表現は見られたが、事例5が異なるのは「今ここにいる人」や「今ここにある環境」とのつながりがないところで起こっているという点であり、担当教員はそこに課題を感じている。こうした行為は、学生が表現に対して何らかの不安や緊張感を抱き、安心を求めたことを示していると考えられる。このように教員は学生の活動する様子から、タイミングを見て学生とかわり、援助や助言、提案をすることが大切であろう。それらは「正解」としてではなく、選択肢を増やし、新たな発想や表現を生む「ヒント」でなければならないと考える。

(2) 思いが出てくるような環境

事例2及び事例3の教員の課題設定や提案は、小動物への思いや思いやり、母親への感謝の気持ちといった思いを、表現の原動力にしていると考えられる。

『日本国語大辞典』(2000-2002)によると、「思い」はあることについて考えた内容、予想や想像、回想、

「物事を理解したり感受したりするときの心の働き」、願いや心配、大切に思うことといった「ある対象に強く向けられる心の働き」を意味するという。これらの意味から、上記の事例だけでなく、事例1でイメージした音を探して「これだ!」という気持ちになった学生や、事例3で模様と対峙して尾鰭や鱗に見えた学生にも表現への思いがあったと言える。そして、事例4では、見える風景と向き合ったり、学生同士がかかわったり、表現を模倣したり、線路をつないだりする際に、環境や他者、表現への思いが芽生えている。事例5においても、傘を見て、音を聴いている参加者に話の内容を委ねるなど、「誰か」を思って新たな話が生み出されることが期待されている。

このように、学生の「誰か」への思いや、表現しようとする思いが、他者や素材、身の回りの環境とのつながりを生み出し、表現活動を促進していると言えるだろう。ここから、「つなぐ」「つながる」ことが、表現活動において非常に重要だと分かる。教員は、身の回り的人や素材、環境と学生がつながることができるよう、仲立ちをすることが必要であるだろう。具体的には、課題設定はもちろんのこと、学生が困っていたり、「失敗した」と感じたりした時の声かけや例示が考えられる。

(3) 表現を受容し、共感する人の存在

越山ほか(2022)は、授業の質向上の要件として、学生間のコミュニケーションから生まれる学びを挙げている。取り上げた事例では、教員がグループ活動(事例1、2、4、5)や相互鑑賞(全事例)を取り入れることによって、学生間でコミュニケーションをとる機会を創出している。

学生の振り返りを見ると、事例1ではグループ内で音のイメージを共有したり、相談したりする中で共感、承認を得て、さらに発表でも肯定的に受容されている。事例2では、他の学生との会話や制作物を介したかわり、他のグループの作品の鑑賞を通して、多様な思いや感じ方、表現があ

ることを学んでいる。事例3は個人の表現活動であるが、授業時間内の相互鑑賞により他者のアイデアや表現の多様性を知る機会が設けられている。事例4では、「線路」をつなげるという課題設定により、隣のグループとの接触、表現する様子を窺う機会が意図的に設けられていたことで、表現の模倣、伝播が起きている。事例5では、グループ活動や相互鑑賞を通して自分では思いつかない発想や表現があることを学んだという。こうしたことから、教員は、学生が活動中の会話や、他者の表現の観察、素材や音、表現を介したかわりの中で、さらには相互鑑賞で、思いや表現の受容、共有をしあったり、承認をしあったりし、フィードバックを行ったり、受けたりできる経験を積み重ねられるように配慮することが必要ではないだろうか。そうすることで、学生が表現の多様性や、表現に正解がないことを理解し、自己表現することへの安心感を得られるのではないかと考えられる。

また、教員も表現を受容し、共感する存在として欠かせない。学生にとって教員は評価をする存在である。教員の評価基準は、学生の表現が上手か下手かであってはならないと考えている。越山ほか(2021)でも述べているように、表現する過程でどう感じ、考えたかを大切にして受け止め、共感したり、助言したりし、鑑賞で学生の思いなどを汲み取りながら、どこがどう素敵なのか、印象的なのか、意外だったのかなどを伝えていくことが、学生の表現を育てていくことにつながるのではないだろうか。

5. 総合考察

前項の分析から、学生の安心感は、主体的に表現しようとする事、学ぼうとすることに表れると考えられる。そうした学生の表現や学びを支えるために、教員に求められる工夫、配慮として、「環境」、「即興性、偶然性を味わう」、「鑑賞」、「ポジ

ティブな受け止め・フィードバック」の4点を提案する。

(1) 環境

ここでは、時間、人間関係、材料の3点に分けて検討する。

まず、時間についてであるが、事例から限られた授業回数、時間の中で十分な活動時間を設け、相互鑑賞まで含めることの難しさが改めて浮き彫りになった。事前・事後学修において、ICTを活用した相互鑑賞やポートフォリオによる振り返りを行うことも良いだろう。表現技術の習得に固執したり、活動を詰め込み過ぎたりせず、一つひとつの活動(課題)に丁寧に取り組める環境づくりも必要ではないかと考える。

次に人間関係であるが、越山ほか(2022;p.76)において「授業の質向上の要件」として挙げている「学生間のコミュニケーションから生まれる学び」の重要性が改めて確認された。事例では、ある学生がきっかけとなって別の学生と思いや表現がつながったり、広がったりし、つくり、つくりかえる活動が活発になる様子が見られた。また、表現の過程や相互鑑賞で見せ合い、感想を共有することにより、自分自身の表現が受け入れられているという安心感が芽生えていたと思われる。そこでは、言葉だけではなく制作物を介したかわりによっても互いの思いや考えを理解しようとしていた。加えて、教員と学生のコミュニケーションも表現の促進や可能性、選択肢を広げるために重要である。教員は学生に任せきりにするのではなく、観察したり、見守ったりしながら、学生が自分なりに表現する楽しさを味わえるように援助をしていきたい。

最後に材料についてである。ここには、身近な身のまわりにあるものや道具だけでなく、環境、表現のテーマも含まれる。これらは表現を介して表現者とつながっている。学生は「自由」と言われると戸惑うことがある。事例では何らかの制約

を設け、あえて不自由さを与えることによって学生が自分なりに表現する環境づくりをしていた。こうした制約や不自由さは、学生の思いや発想の起点に役立っており、表現の過程においてそれら乗り越えて自分なりの表現の追求がなされていくと考えられる。

(2) 即興性、偶然性を味わう

一部の学生は、「こうでなければならない」、「正解」に固執して、表現の過程よりも結果に目を向けてしまう様子が見られる。しかし、表現はつくり、つくりかえる連続であり、試行錯誤の過程で即興がなされ、偶然表れたものが多くある。意図しない結果が出ないか心配するのではなく、それを楽しんだり面白がったりし、次に何が起こるのかを期待することができるよう、活動内容やかかわりに工夫や配慮が必要であると考え。そうした体験を通して、表現が様々な方向に展開していくことや、「正解」がないことを理解し、不安を軽減して自分なりに表現することを楽しみ、固定概念を取り払っていけると良いのではないだろうか。

(3) 鑑賞

ここでいう「鑑賞」は、保育者が主導して保護者等に「見せる」ために練習をし、披露する「発表会」を指しているのではない。表現者は、つくり、つくりかえる過程において常に鑑賞を行っている。つまり、表現と鑑賞を往還しながら自分なりの表現を探求している。その過程では、周りにいる友人の表現も鑑賞し、互いに影響し合っている。他者の発想や表現に出会うことで、自己の枠を取り払えたり、触発されたり、自己の発想、表現へとつながっていくと考えられる。

また、表現できたら活動終了とせず、試行錯誤して自分なりに表現したものを仲間と見せ合う相互鑑賞の機会を設けることも大切である。自分なりに表現することに十分に取り組むことにより、他者の表現に対する見方や聴き方、感じ方、

考え方も深まり、表現を味わうことができると考えられる。他者の表現を「すごい」という感想や「上手」という優劣の評価で済ませるのではなく、どの点がどのようにすごいと思ったのか、その人なりの表現がどういう点に表れているのかを共感的に考え、相手に具体的に伝えられるようになることを目指したい。そうすることによって、思いや表現の多様性を理解し、他者の表現を受容する力が育っていきと考えられる。

(4) ポジティブな受け止め・フィードバック

学生は、表現が多様であると理解してはいるものの、いざ表現するとなると「恥ずかしい」「自信がない」「仲間に迷惑をかける」と思って消極的になったり、「思い浮かばない」「できない」と不安に感じたり、検索をしたりする様子が見られる。その背景として、教員や周囲の評価を気にしたり、無意識に「正解」を求めたりしていることが考えられる。

こうした学生の実態から、日頃より学生とのコミュニケーションをとって信頼関係を築き、教員が何を大切に考えているのかを明確に伝え、肯定的な環境の土台を作ることが重要であると考えられる。また、表現の過程において何らかの表現技術を用いれば表現の「正解」に到達できるという考えではなく、自分なりの表現を追求するために色々試したり、即興や偶然を楽しんだりできるようなかかわりを目指したい。特に、学生が「失敗した」と思ったり、悩んだりしている際のかかわりには、十分に配慮する必要がある。学生がどのように表現したかったのかという思いを受け止めながら、一緒に考えて試したり、発想を転換できるような提案をしたりするだけでなく、試行錯誤の経過を観察し、ポジティブなフィードバックまでを行う。そうすることにより、表現に様々な可能性があることや「失敗」「正解」がないことを、実感を伴って理解できるように援助することが重要であると考えられる。

6. おわりに

分析結果から、学生が安心して表現するために求められる教員側の工夫や配慮として、「環境」、「即興性、偶然性を味わう」、「鑑賞」、「ポジティブな受け止め・フィードバック」という4つの視点が明らかになった。最後にこれらを保育の視点と重ねて考えたい。

幼稚園教育要領第2章「ねらい及び内容」中、「感性と表現に関する領域表現」の内容(5)には、「色々な素材に親しみ、工夫して遊ぶ」とある。また、(3)には「様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう」とある。これは、本論で学生のために提案された「環境」や「鑑賞」における視点と重なる。さらに、「内容の取り扱い」(1)の中に「風の音や雨の音」などに気付くようにするという記述があるが、この「風の音や雨の音」はまさに「即興性、偶然性」との出あいなのではないかと考えられる。「ポジティブな受け止め・フィードバック」も「応答性」等と強調され、大切にされている保育者のかかわりに通じる。

さらにこの4つの視点を意識した体験を通して、学生自身が「正解」や「見栄え」から解放され、それを通して「自身が何を体験し、何を学んだのか」というところに気付くことで、保育の大事な「評価」の視点にも気付くことができるのではないかと考える。

このようなことから、授業内における教員の工夫や配慮は、保育の中で大切にされている視点と重なる部分が多いと言える。保育者養成校の領域「表現」に係る科目において、この保育との重なり部分は欠かすことができない視点だと考える。学生がその大事な視点を「表現する側」として体感し、その感覚を自然に取り込んでいくことこそが、保育者養成校での表現の教育の価値だと言っても過言ではない。

今後の課題としては、本研究で提案した教員の工夫や配慮を取り入れた活動を、取り組んだ学生

がどう評価するかを分析すること、また、その工夫や配慮の価値を教科担当教員の連携の中で共有していくことの方策を探ることである。そのことが、まさに「自由に表現しようとする学生の安心感」の土壌となることであろう。

注

注1) 教育職員免許法施行規則に定められている科目区分を示している。なお、D大学の事例4は、初年次教育のプログラム内で実施されており、施行規則で定められている科目区分に含まれない。

参考文献等

藤本明美(2022) 保育者養成校における言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う授業の実践. 滋賀文教短期大学紀要, 24, 125-138.

越山沙千子・渡邊佐恵子・吉永早苗・新開よしみ・立川泰史(2020) 領域「表現」科目(専門的事項)の授業構成に向けての提案ー専門性の融合を目指した授業実践の分析からー. 現代児童学研究, 3(1), 13-25.

越山沙千子・吉永早苗・那須信樹・渡邊佐恵子・赤津裕子・倉原弘子・齊藤崇・島田由紀子・新開よしみ・中村光絵・深尾秀一・光井恵子・

吉岡亜砂美・吉田昌弘・和田美香(2020) 領域「表現」における「専門的事項」の教授内容の検討ー教科書目次及びシラバスのテキストマイニングをもとにー. 乳幼児教育・保育者養成研究, 1, 47-65.

越山沙千子・吉永早苗・那須信樹・和田美香・赤津裕子・島田由紀子・新開よしみ・深尾秀一・渡邊佐恵子・倉原弘子・中村光絵・久松薫・光井恵子・吉岡亜砂美・吉松遊佳(2022) 領域「表現」における「専門的事項」の教授内容検討Ⅱー7つのキーワード及び教授・学習・成長パラダイムの視点からー. 乳幼児教育・保育者養成研究, 2, 65-78.

三澤和沙(2012) 積極的に表現する授業づくり: 音楽の授業を通して. 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 148-155.

文部科学省(2017) 幼稚園教育要領.

中田稔(2018) フィルターペーパーを使って. 磯部 錦司(編著), 造形表現・図画工作[第2版], 建帛社, p.33.

Japan Knowledge(2000-2002) おもひ[おもひ]【思】, 日本国語大辞典第二版, 小学館, URL: <https://japanknowledge.com/psnl/display/?lid=200200aa05c0H9i4PkuD> (2023年9月24日閲覧).

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。

このことを踏まえ、『乳幼児教育・保育者養成研究』第4号においても、引き続き特集テーマとして「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することとしました。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、第4号において投稿件数が少ないこともあり、依頼投稿という形で掲載に至っております。

第5号においても、引き続き特集テーマ「保育者の資質向上」を考えています。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、特集論文に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

保育者養成校の学生におけるライフコース展望の実態と影響要因

Life Course Expectations and Influencing Factors among Students in the Teacher Training Program for Early Childhood Education and Care

若尾良徳

(日本体育大学)

本研究は、養成校学生のライフコース展望に注目し、2020年代における養成校学生のライフコース展望の実態、および養成校の女子学生のライフコース展望に影響する要因を明らかにすることを目的とした。保育者養成課程の学生639名(女性592名、男性45名、無回答・不明2名)が、ライフコース展望、保育者効力感、性別役割分業意識、保育者のライフコースイメージを含む質問紙に回答した。その結果、養成校の女子学生においては、2010年代に比べて、定年まで継続を希望する者およびその他の理由での退職を希望する者が増加し、結婚・出産退職を希望する者が減少していた。また、退職後の再就職の希望としては、保育職に非正規雇用で再就職を希望する者が減少し、保育職以外への再就職を希望する者が増加していた。ライフコース展望に影響する要因としては、保育者は成長しない、評価されないとイメージするほど、定年まで継続よりも結婚・出産退職やその他の理由での退職を希望していた。ライフコース展望の変化の背景および養成教育への示唆について議論した。

キーワード：保育者養成校学生、ライフコース展望、結婚・出産退職、性別役割分業意識、ライフコースイメージ

問題

1. 保育者不足の現状と背景

近年、保育者(保育士、幼稚園教諭、保育教諭)の人材不足が深刻な問題となっている。保育士の有効求人倍率は、2013(平成25)年1月には1.51倍であったが、2020(令和2)年1月には3.86倍、2023(令和5)年1月には3.12倍となっている(こども家庭庁, 2023)。2023(令和5)年1月の全職種の有効求人倍率の平均は1.44倍であり、保育士の有効求人倍率は他職種と比べても高い割合である。幼稚園教諭についても、有効求人倍率は保育士と同様の推移をしており(文部科学省, 2018)、全体的に保育者が不足している状況にある。

保育者不足の主な要因には、保育者は他の職種と比べると勤続年数が短く、職場に定着しないことがある。賃金構造基本統計調査によると、2022年

(令和4年)の保育者の平均勤続年数は、幼稚園教諭・保育教諭で9.0年(男性10.2年、女性8.9年)、保育士で8.8年(男性6.5年、女性8.9年)であり、近年離職が問題とされている小・中学校教員(11.4年:男性11.7年、女性10.9年)と比べても短い。全職種の平均勤続年数が12.3年(男性13.7年、女性9.8年)であることから、保育者は専門職にもかかわらず勤続年数が短い現状にあると言える。

保育者が職場に定着せず離職してしまう主な理由は、労働条件、職場環境、結婚・出産である。東京都福祉保健局(2023)の調査によると、保育士の離職理由には、「職場の人間関係」(38.1%)、「仕事量が多い」(25.2%)、「労働時間が長い」(20.9%)、「給料が安い」(20.6%)、といった職場環境や労働条件に関する理由が多い。配偶者がいる人に限ると「結婚」(子ども無25.7%、子ども有18.2%)が離職理由として多く挙げられている。また、幼稚

園教員の離職理由は、「家庭の事情のため」(29.4%)が最も多い(文部科学省, 2021)。「家庭の事情」がなにを指しているのかははっきりしないが、30歳以上35歳未満の退職者の4割がこの理由を挙げていることから、結婚・出産が主な理由であろうと推測できる。

上記のことから、保育者は、労働時間が長く、仕事量が多いため、また職場環境が良くないため短い期間で離職していく、あるいは、労働条件等の問題のため、結婚・出産後に保育職を続けたくても続けられない状況にあると考えられる。実際に、現職保育者を対象とした調査においても、結婚後に保育職を継続するにあたって、勤務時間・休日、両立・協力、出産・育児、業務負担、周囲に迷惑をかける心配などが困難になると認識されていた(若尾, 2016)。また、中根(2014)は、育児中の保育士が、時間不足に伴う精神的余裕のなさから、怒らなくてもいいことで怒ってしまうなど、待つことや子どもの主体性を尊重する保育者としてのアイデンティティとわが子との関わりに矛盾や葛藤が生起していることを明らかにしている。

2. 結婚・出産退職を望む保育者・養成校学生

一方で、保育者の結婚・出産退職には、結婚や出産を機に自ら望んで退職しているケースも少なくないと考えられる。保育者のライフコース展望、すなわち結婚、出産・子育て、仕事についてのどのようなライフコースを望むのかを見てみると、保育者、養成校学生のいずれにおいても、結婚・出産退職を望む者が少なくないことが示されている。

現職保育者を対象にした調査としては、佐々木・加藤(2017)は、短期大学を卒業した保育者に対する仕事の展望についての調査から、およそ3分の1が結婚・出産退職を希望していることを明らかにしている。また、保育教諭養成課程研究会(2016, 2017)は、幼稚園教諭、保育教諭のライフコース展

望を調査している。その結果、結婚または出産後の退職を希望する者が、国公立園の新人保育者で24.6%、私立園の新人保育者で76.4%、国公立の未婚の中堅保育者で35.4%であることが明らかになっている。

養成校学生については、日浦(2009)は、養成校の4年生の希望する就業年数は「結婚・出産等、事情が変化するまで」(幼稚園教諭志望者71.4%、保育士志望者40.8%)が最も多いことを明らかにしている。林(2014)の調査では、短期大学の養成校学生の約半数が結婚・出産退職のライフコースを希望していた。また、中村(2018)では、短期大学の養成校学生の将来展望は、「就職し、結婚・出産を機に退職し、子育て後に再び仕事を持つ」(63.7%)を希望する者が多かった。碓氷・大北(2017)は、短期大学の養成校学生がいつまで保育者を続けたいかを調査し、結婚・出産まで(結婚するまで24.8%、子どもが産まれるまで45.4%)を希望する者が多いことを明らかにしている。さらに、保育教諭養成課程研究会(2016)は、短期大学、4年制大学、国立大学、私立大学を含めた複数の養成校の最終学年の学生を対象に、ライフコース展望を調査している。その結果、養成校学生は、半数近く(45.9%)が結婚・出産退職希望を希望しており、定年まで継続を希望する者(28.0%)や、ある程度の年数や自分のタイミングでの退職を希望する者(26.0%)より多いことが明らかになっている。

以上から、保育者は養成校学生の段階から、将来的に結婚や出産後に保育職を辞めることを望んでいる者が多く、実際に結婚・出産後に自ら望んで離職しているのだと考えられる。そこで、本研究は、養成校学生のライフコース展望の実態およびそれに影響している要因に注目する。

3. 女性のライフコース展望の変化

近年、わが国の未婚女性のライフコース展望は大きく変化している。国立社会保障・人口問題

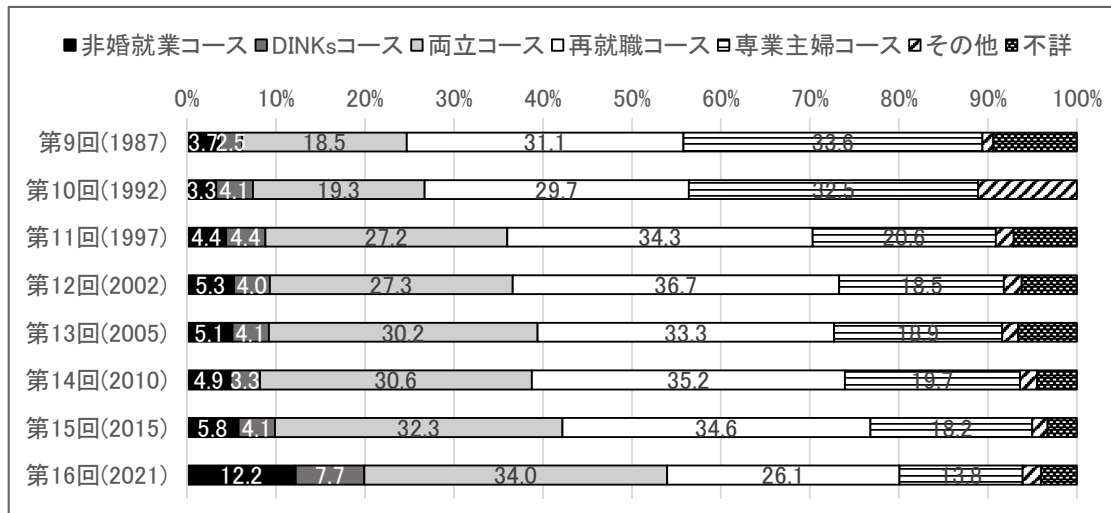


図1. 独身女性のライフコース展望(国立社会保障・人口問題研究所(2022)より作成)

研究所(2022)によると、女性が希望するライフコースは、2010年代から2020年代にかけての変化が大きい。1990年代後半から2010年代後半までは「再就職コース」(結婚し子どもを持つが、結婚あるいは出産の機会にいったん退職し、子育て後に再び仕事を持つ)を希望する女性が最も多かったが、2020年代にはいると「両立コース」(結婚し、子どもを持つが、仕事も続ける)が最も多くなっている(図1)。また、1990年代前半までは「専業主婦コース」(結婚し子どもを持ち、結婚あるいは出産の機会に退職し、その後は仕事を持たない)が3割を超えて最も多かったが、その後減少し続けて、2020年代にはいると1割強となっている。

養成校学生のライフコース展望について、2010年代までに行われた調査では、養成校学生の半数程度が、結婚・出産退職のライフコースを希望していることが明らかになっている。しかし、2010年代から2020年代にかけて未婚女性の希望するライフコースは変化しており、養成校学生の意識も変わってきている可能性がある。そこで、本研究の第1の目的として、2020年代における養成校学生のライフコース展望の実態を調査し、2010年代に行われた調査と比較することで、現在の養成校学生の特徴を明らかにする。

4. ライフコース展望に影響する要因

養成校学生のライフコース展望は何によって影響されているのだろうか。先行研究においては、女性のライフコース展望は、ジェンダーに関する意識や幼少期の環境から影響を受けていることが明らかになっている。吉原(1995)によると、女子学生のライフコース展望には女性性が影響している。鈴木(1996)は、若年女性の理想の仕事キャリア・昇進パターンに平等主義的性役割態度が関連していることを明らかにしている。同様に、谷田川(2016)は、女子学生のライフコース展望には、性別役割分業意識が強く関連していることを示している。また、女性のライフコース展望には、小学校就学前の母親の就労形態などの幼少期の環境が影響している(中西, 1998; 八重樫・奥山・林・本保・小河, 2001; 竹田・山下・大石・正保, 2015)。

養成校学生に限定すると、将来的に保育者と働き続けたいという展望をもてるかどうかは、保育ができるという自信を持てるかと関連しているかもしれない。加藤・鈴木(2011)の調査では、2年未満で退職した保育者の退職理由として、「仕事への適性がない」ことが多く挙げられていた。保育がうまくできないとか、保育者としての適性がないと考えることで、将来的に保育職の継続を希望しないのではないかと考えられる。

また、養成校における学びも、学生のライフコース展望に影響している可能性がある。実習を経験して、保育現場の実態を見聞きすることで、ライフコース展望に影響を受けるかもしれない。また、キャリア教育もライフコース展望に影響を与える可能性がある。キャリア教育を受講して、仕事や女性の生き方についての現実を知ること、ライフコース展望が変化するかもしれない。

さらに、養成校学生が、保育者のライフコースをどのようにイメージするかもライフコース展望に影響すると考えられる。近年、保育現場がいわゆるブラック労働であり、働き続けることが難しいことが指摘されるようになった（例えば、小林, 2015; 脇, 2016など）。保育者のキャリアや私生活（結婚、出産、育児等）のライフコースについて困難であると考えられるほど、将来的に保育職を継続したいと思わないと考えられる。

以上を踏まえて、本研究の第2の目的として、養成校の女子学生のライフコース展望にどのような要因が影響するかを明らかにする。本研究では、ライフコース展望に影響すると考えられる要因として、性別役割分業意識、幼少期の環境、保育ができるという自信、実習経験、キャリア教育の受講経験、保育者のライフコースイメージを取り上げて、それらが養成校学生のライフコース展望に影響するかを検討する。養成校学生のライフコース展望に影響する要因を明らかにすることで、養成校学生が結婚・出産後も保育者を続けるという展望を持てるようにするために求められる教育や政策に示唆を与えることができると考えられる。

5. 本研究の目的

本研究の目的は次の2点である。

目的1：2020年代の養成校学生のライフコース展望を調査し、2010年代から2020年代における養成校学生のライフコース展望の変化の実態を明らかにする。

表1 回答者の性別と学校種別のクロス集計

		短期大学	4年制大学	無回答・不明	合計
女性	N	105	485	2	592
	%	16.4	75.9	0.3	92.6
男性	N	10	35	0	45
	%	1.6	5.5	0.0	7.0
その他・ 答えない	N	0	2	0	2
	%	0.0	0.3	0.0	0.3
合計	N	115	522	2	639
	%	18.0	81.7	0.3	100.0

目的2：養成校の女子学生のライフコース展望に、性別役割分業意識、幼少期の環境、保育ができるという自信、実習経験、キャリア教育の受講経験、保育者のライフコースイメージが影響しているかを検討する。

方法

1. 調査協力者

短期大学および4年制大学の保育者養成課程の学生639名（女性592名、男性45名、無回答・不明2名）が調査に協力した（表1）。回答者の平均年齢は19.6歳（ $SD=1.71$ ）であった。

2. 調査項目

(1) ライフコース展望

養成校学生のライフコース展望として、①保育職継続希望（将来的に保育職をどのくらい続けたいと思っているか）、②退職後の再就職希望（保育職を退職した後のどのような再就職を希望するか）を取り上げた。

① 保育職継続希望

将来的に保育職をどのくらい続けたいと思っているかについて、「定年まで働きつづけたい」「結婚したら退職したい」「自分の子どもが生まれたら退職したい」「ある程度の年数で退職したい」「自分なりのタイミングで退職したい」の中から回答を求めた。分析においては、「結婚したら退職したい」と「自分の子どもが生まれたら退職したい」の回答をまとめて「結婚・出産退職希望」とし、「ある程度

の年数で退職したい」と「自分なりのタイミングで退職したい」の回答をまとめて「その他退職希望」とした。

② 退職後の再就職希望

保育職継続希望において「定年まで働きつづきたい」以外の回答をした者に、保育職を退職した後の再就職についての希望をたずねた。回答は、「家事・育児に専念したい」「保育職に正規雇用で再就職したい」「保育職に非正規雇用で再就職したい」「保育職以外に正規雇用で再就職したい」「保育職以外に非正規雇用で再就職したい」「その他」の中から選択してもらった。

(2) 幼少期の経験

幼少期の経験として、保育所に通った経験の有無、幼少期(乳幼児の頃)の母親の就業の有無についてたずねた。

(3) 実習経験

実習の経験として、幼稚園教諭養成課程、保育士養成課程で行われる実習である、幼稚園実習、保育実習Ⅰ(保育所)、保育実習Ⅰ(施設)、保育実習Ⅱ、保育実習Ⅲのそれぞれについて、経験の有無をたずねた。

(4) キャリア教育の受講経験

現在在籍している学校においてキャリア教育を受講した経験についてたずねた。自己理解、職業理解、労働問題、労働についての法律やルール、将来の仕事、人生設計、女性の生き方の7つについて、それぞれ内容を含む授業について受講の有無をたずねた。

(5) 保育者効力感

保育ができるという自信を測定するため、保育者効力感尺度を用いた。保育者効力感は、保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念である(三木・桜井, 1998)。10項目からなり、「ほとんどそうは思わない(1点)」から「非常にそう思う(6点)」までの6件法でたずねた。先行研究より1因子構造であることが明らかになっているため、10項目の合計点を分析に用いた。

(6) 性別役割分業意識

性別役割分業意識を調べるため、平等主義的性別役割態度スケール短縮版(SESRA-S)(鈴木, 1994)を用いた。この尺度は、性別役割態度における平等志向性のレベルを測定する尺度である。15項目からなり、「全然そう思わない(1点)」から「まったくそのとおりだと思う(5点)」の5件法をたずねた。

(7) 保育者のライフコースイメージ

保育者のライフコースにおけるキャリアや結婚、出産、育児に関する困難さについて、結婚後も保育職を続けるために問題や障害となることに関する先行研究(若尾, 2016)などを参照して作成した。16項目からなり、「ほとんどそう思わない(1点)」から「非常にそう思う(5点)」までの5件法でたずねた。

3. 調査手続き

調査はWeb(Googleフォーム)で実施した。調査時期は、2023年7月から8月である。複数の養成校教員に調査を依頼し、各養成校で調査を実施した。講義後等に調査を依頼し、回答を求めた。

4. 倫理的配慮

本調査の実施にあたり、日本体育大学倫理審査委員会の承認を得た(承認番号第023-H068号)。調査は無記名で行い、調査の実施にあたっては、調査依頼文および調査票の表紙に本研究の目的、データの扱い等について説明した上で、協力することに同意した者だけが回答できるようにした。

結果

1. ライフコース展望の実態

(1) 保育職継続希望

養成校学生の保育職継続希望の分布を、男女別、学校種別に示した(表2、表3)。2010年代からの変化を見るため、2015年に実施された調査データ

(保育教諭養成課程研究会, 2016)を男女別、学校種別に再分析した結果も合わせて示した。

女性の保育職継続希望については、短期大学の学生では、2015年調査に比べて、2023年調査において、定年まで継続希望が10ポイント以上増加し、結婚・出産退職希望が4分の1にまで減少していた(表2)。また、その他の退職希望、特に自分のタイミングでの退職希望が大幅に増加していた。

4年制大学の学生では、2015年調査に比べて、2023年調査において、結婚・出産退職希望が半数程度まで減少し、その他の退職希望が増加していた。一方で、定年まで継続希望に変化がみられなかった。

男性の保育職継続希望については、短期大学、4年制大学のいずれにおいても、ある程度の年数で退職希望が増加していた(表3)。

表2 女性における保育職継続希望の回答の分布

		短期大学		4年制大学	
		2015年調査	2023年調査	2015年調査	2023年調査
定年まで継続希望	N	49	29	100	181
	%	15.1	27.6	37.2	37.3
結婚・出産退職希望	N	175	15	111	114
	%	54.0	14.3	41.3	23.5
結婚後退職希望	N	52	4	30	26
	%	16.0	3.8	11.2	5.4
出産退職希望	N	123	11	81	88
	%	38.0	10.5	30.1	18.1
その他退職希望	N	95	61	57	186
	%	29.3	58.1	21.2	38.4
ある程度の年数	N	40	19	21	60
	%	12.3	18.1	7.8	12.4
自分のタイミング	N	55	42	36	126
	%	17.0	40.0	13.4	26.0
その他	N	0	0	0	1
	%	0.0	0.0	0.0	0.2
無回答	N	5	0	1	3
	%	1.5	0.0	0.4	0.6

注. 2015年調査は保育教諭養成課程研究(2016)のデータを再分析したものである。

表3 男性における保育職継続希望の回答の分布

		短期大学		4年制大学	
		2015年調査	2023年調査	2015年調査	2023年調査
定年まで継続希望	N	5	6	21	22
	%	71.4	60.0	67.7	62.9
結婚・出産退職希望	N	1	0	0	1
	%	14.3	0.0	0.0	2.9
結婚後退職希望	N	1	0	0	1
	%	14.3	0.0	0.0	2.9
出産退職希望	N	0	0	0	0
	%	0.0	0.0	0.0	0.0
その他退職希望	N	1	4	9	12
	%	14.3	40.0	29.0	34.3
ある程度の年数	N	1	4	2	6
	%	14.3	40.0	6.5	17.1
自分のタイミング	N	0	0	7	6
	%	0.0	0.0	22.6	17.1
その他	N	0	0	0	0
	%	0.0	0.0	0.0	0.0
無回答	N	0	0	1	0
	%	0.0	0.0	3.2	0.0

注. 2015年調査は保育教諭養成課程研究(2016)のデータを再分析したものである。

(2) 退職後の再就職希望

退職後の再就職希望の分布を、男女別、学校種別に示した(表4、表5)。2010年代からの変化を

見るため、2015年に実施された調査データ(保育教諭養成課程研究会、2016)を男女別、学校種別に再分析した結果も合わせて示した。

表4 女性における再就職希望の回答の分布

		短期大学		4年制大学	
		2015年調査	2023年調査	2015年調査	2023年調査
定年まで継続希望(再掲)	N	49	29	100	181
	%	15.1	27.6	37.2	37.3
	全体%	15.1	27.6	37.2	37.3
家事育児に専念	N	73	24	42	100
	%	26.8	32.9	24.4	34.1
	全体%	22.5	22.9	15.6	20.6
保育職に再就職希望	N	164	28	90	118
	%	60.3	38.4	52.3	40.3
	全体%	50.6	26.7	33.5	24.3
保育職に正規雇用	N	31	13	13	42
	%	11.4	17.8	7.6	14.3
	全体%	9.6	12.4	4.8	8.7
保育職に非正規雇用	N	133	15	77	76
	%	48.9	20.5	44.8	25.9
	全体%	41.0	14.3	28.6	15.7
保育職以外に再就職希望	N	24	19	29	65
	%	8.8	26.0	16.9	22.2
	全体%	7.4	18.1	10.8	13.4
保育職以外に正規雇用	N	8	8	6	32
	%	2.9	11.0	3.5	10.9
	全体%	2.5	7.6	2.2	6.6
保育職以外に非正規雇用	N	16	11	23	33
	%	5.9	15.1	13.4	11.3
	全体%	4.9	10.5	8.6	6.8
その他	N	11	2	11	10
	%	4.0	2.7	6.4	3.4
	全体%	3.4	1.9	4.1	2.1

注. 2015年調査は保育教諭養成課程研究(2016)のデータを再分析したものである。

表5 男性における再就職希望の回答の分布

		短期大学		4年制大学	
		2015年調査	2023年調査	2015年調査	2023年調査
定年まで継続希望(再掲)	N	5	6	21	22
	%	71.4	60.0	67.7	62.9
	全体%	71.4	60.0	67.7	62.9
家事育児に専念	N	0	1	2	3
	%	0.0	25.0	16.7	25.0
	全体%	0.0	10.0	6.5	8.6
保育職に再就職希望	N	1	1	1	3
	%	50.0	25.0	8.3	25.0
	全体%	14.3	10.0	3.2	8.6
保育職に正規雇用	N	0	1	1	2
	%	0.0	25.0	8.3	16.7
	全体%	0.0	10.0	3.2	5.7
保育職に非正規雇用	N	1	0	0	1
	%	50.0	0.0	0.0	8.3
	全体%	14.3	0.0	0.0	2.9
保育職以外に再就職希望	N	1	0	3	2
	%	50.0	0.0	25.0	16.7
	全体%	14.3	0.0	9.7	5.7
保育職以外に正規雇用	N	1	0	2	2
	%	50.0	0.0	16.7	16.7
	全体%	14.3	0.0	6.5	5.7
保育職以外に非正規雇用	N	0	0	1	0
	%	0.0	0.0	8.3	0.0
	全体%	0.0	0.0	3.2	0.0
その他	N	0	2	6	4
	%	0.0	50.0	50.0	33.3
	全体%	0.0	20.0	19.4	11.4

注. 2015年調査は保育教諭養成課程研究(2016)のデータを再分析したものである。

女性における退職後の再就職希望については、短期大学、4年制大学のいずれにおいても、2015年調査に比べて、2023年調査においては、保育職に非正規雇用で再就職の希望が減少し、保育職以外に再就職希望が増加していた(表4)。また、保育職に正規雇用で再就職の希望が増加していた。4年制大学の学生においては、家事・育児に専念希望が増加していた。

男性における退職後の再就職希望については、人数が少ないためはっきりしないが、2023年調査では、2015年調査に比べて、家事・育児に専念希望がやや増加していた(表4)。

2. 平等主義的性役割態度スケール短縮版 (SESRA-S) の因子分析

本研究の調査協力者におけるSESRA-Sの因子構造を明らかにするため、SESRA-Sの15項目に因子分析を行った(最尤法、プロマックス回転)。固有値の減少率から先行研究と同様の1因子構造を採用した。因子への負荷量の低い2項目(「(12)女性の人生において、妻であり母であることも大事だが、仕事をするのもそれと同じくらい重要である」「(13)女性は子供が生まれても、仕事を続けたほうがよい」)を削除して、13項目からなる1因子を抽出した(表6)。13項目のクロンバック

α 係数は、 $\alpha=.81$ であった。因子得点を算出し、後の分析に用いた。得点が高いほど性役割に好意的な意見、すなわち非平等的性役割態度を有していることを表している。

3. 保育者のライフコースイメージの因子分析

保育者のキャリアや結婚、出産、育児に関する困難さに関するイメージの16項目について、因子分析を行った(最尤法、プロマックス回転)。固有値の減少率、解釈のしやすさから、3因子構造を採用した。どの因子にも負荷の低い5項目を除き、最終的に11項目3因子構造となった(表7)。

第1因子は、「(8)保育者は自分の子どもの子育てと仕事との両立が難しい」「(7)保育者は自分の子どもと関わる時間がもてない」「(9)保育者は自分の子育てをしながら保育の仕事続けることに、職場の理解は得られない」といった項目に高い負荷があるため、「自分の子育ての困難」と名づけた。第2因子は、「(2)保育者は婚活が難しい」「(1)保育者は結婚相手との出会いの機会がない」といった項目に高い負荷があるため、「結婚の困難」と名づけた。第3因子は、「(14)保育者を続けても成長しないと思う」「(15)保育者を続けても評価されないと思う」に高い負荷があるため、「低成長・低評価」と名づけた。各因子の因子得点を算出し、後の分析に用いた。

表6 平等主義的性役割態度スケール短縮版の因子分析結果

	$\alpha=.81$	第1因子
(4) 女性の居るべき場所は家庭であり、男性の居るべき場所は職場である		.78
(10) 娘は将来主婦に、息子は職業人になることを想定して育てるべきである		.77
(2) 結婚生活の重要事項は夫が決めるべきである		.75
(5) 主婦が仕事を持つと、家族の負担が重くなるのでよくない		.72
(9) 男の子は男らしく、女の子は女らしく育てることが非常に大切である		.70
(3) 主婦が働くとき夫をないがしろにしがちで、夫婦関係にひびがはいりやすい		.68
(11) 女性は家事や育児をしなければならないから、フルタイムで働くよりパートタイムで働いたほうがよい		.67
(1) 女性が社会的地位や賃金の高い職業を持つと結婚するのが難しくなるから、そういう職業を持たないほうがよい		.66
(15) 家事や育児をしなければならないから、女性はあまり責任の重い、競争の激しい仕事をしないほうがよい		.61
(7) 家事は男女の共同作業となるべきである		-.43
(8) 子育ては女性にとって一番大切なキャリアである		.38
(6) 結婚後、妻は必ずしも夫の姓を名乗る必要はなく、旧姓で通してもよい		-.32
(14) 経済的に不自由でなければ、女性は働かなくてもよい		.31
	寄与率	38.58

表7 保育者のライフコースイメージの因子分析結果(最尤法, プロマックス回転)

	第1因子	第2因子	第3因子	共通性	
第1因子「自分の子育ての困難」($\alpha=.81$)					
(8)保育者は自分の子どもの子育てと仕事との両立が難しい。	.77	-.03	-.05	.56	
(7)保育者は自分の子どもと関わる時間がもてない。	.76	-.04	-.04	.54	
(9)保育者は自分の子育てをしながら保育の仕事続けることに、職場の理解は得られない。	.66	-.08	.13	.47	
(6)保育者は産休・育休を取りにくい。	.57	.12	-.01	.39	
(10)保育者は自分の子どもの病気の際などに休みをとったり早退をしたりするのが難しい。	.56	.09	-.02	.35	
(11)保育者は子どもを預けて保育することに葛藤を感じる。	.55	.00	.04	.32	
第2因子「結婚の困難」($\alpha=.78$)					
(2)保育者は婚活が難しい。	-.04	.89	.03	.77	
(1)保育者は結婚相手との出会いの機会がない。	-.05	.80	.00	.61	
(3)保育者は結婚のタイミングが難しい。	.22	.51	-.02	.40	
第3因子「低成長・低評価」($\alpha=.78$)					
(14)保育者を続けても成長しないと思う。	-.02	-.04	.95	.87	
(15)保育者を続けても評価されないとと思う。	.04	.07	.68	.50	
	寄与率	26.02	14.98	11.37	52.36
	因子相関				
	第2因子	.41			
	第3因子	.33	.16		

4. 養成校の女子学生のライフコース展望に影響を与える要因

養成校の女子学生のライフコース展望にどのような要因が影響しているかを検討するため、女性を対象に、保育職継続希望、再就職希望を目的変数とした多項ロジスティック回帰分析を行った。

(1) 保育職継続希望

目的変数として、保育職継続希望(「定年まで継続希望」、「結婚・出産退職希望」、「その他の退職希望」の3カテゴリ)を投入し、説明変数として、年齢、保育所に通った経験の有無、幼少期の母親の就業の有無、実習経験の有無(幼稚園実習、保育実習I(保育所)、保育実習II(施設)、保育実習III)、キャリア教育を受講した種類の数、保育者効力感、平等的性役割態度の因子得点、保育者のライフコースイメージ3つの因子得点を強制投入した多項ロジスティック回帰分析を行った(表8)。なお、基準変数を定年まで継続希望として、保育者を継続するか退職するかの希望を分ける要因に注目した。

その結果、自らが保育所に通った経験、非平等的性役割態度、保育者のライフコースイメージにおける「低成長・低評価」因子に有意な効果がみら

れた。自らが幼少期に保育所に通っていないほど、非平等的性役割態度を有しているほど、定年まで継続よりも結婚・出産退職を希望していた。保育者は成長しない、評価されないと考えるほど、定年まで継続よりも結婚・出産退職やその他理由での退職を希望していた。また、幼稚園実習経験、「結婚の困難」因子に有意に近い効果がみられ、幼稚園実習を経験しているほど、保育者のライフコースにおいて結婚が困難になると考えないほど、定年まで継続よりもその他の理由での退職を希望する傾向がみられた。

(2) 再就職希望

次に目的変数として、再就職希望(「家事・育児に専念」、「保育職に再就職希望」、「保育職以外に再就職希望」の3カテゴリ)を投入し、保育職継続希望と同じ説明変数を投入した多項ロジスティック回帰分析を行った。その結果、回帰式が有意にならなかった。

考察

本研究は、養成校学生のライフコース展望に注目し、2010年代から2020年代における養成校学

表8 保育職継続希望を目的変数とした多項ロジスティック回帰分析の結果

参照カテゴリ:定年まで希望	結婚・出産退職希望					その他の退職希望				
	B	S.E.	Exp (B)	95% CI (LL-HL)		B	S.E.	Exp (B)	95% CI (LL-HL)	
切片	-0.23	2.70				3.09	2.00			
年齢	-0.07	0.10	0.93	0.77	1.14	-0.10	0.07	0.90	0.78	1.04
保育所に通った経験	-0.82 **	0.32	2.27	1.22	4.24	-0.17	0.25	1.19	0.74	1.92
幼少期の母親の就業	-0.43	0.29	1.53	0.86	2.72	0.10	0.25	0.91	0.55	1.49
幼稚園実習経験	0.24	0.31	0.79	0.43	1.45	0.46 †	0.25	0.63	0.39	1.04
保育実習Ⅰ(保育所)経験	0.39	0.31	0.68	0.37	1.24	-0.03	0.26	1.03	0.62	1.72
保育実習Ⅰ(施設)経験	-0.66	0.64	1.93	0.56	6.72	-0.31	0.52	1.36	0.49	3.76
保育実習Ⅱ経験	-1.40	1.02	4.06	0.55	30.23	-0.63	0.65	1.88	0.52	6.78
保育実習Ⅲ経験	1.77	1.66	0.17	0.01	4.47	1.63	1.25	0.20	0.02	2.25
キャリア教育回数	0.03	0.08	1.03	0.88	1.20	-0.01	0.06	0.99	0.88	1.12
保育者効力感	0.01	0.02	1.01	0.97	1.06	0.00	0.02	1.00	0.96	1.04
非平等主義的性役割態度	0.34 *	0.16	1.40	1.02	1.93	0.18	0.14	1.20	0.91	1.57
自分の子育ての困難	0.28	0.17	1.32	0.94	1.86	0.07	0.14	1.08	0.81	1.43
結婚の困難	-0.13	0.17	0.87	0.63	1.21	-0.25 †	0.13	0.78	0.60	1.01
低成長・低評価	0.32 *	0.16	1.38	1.00	1.89	0.35 *	0.14	1.42	1.09	1.86
X ² 値	62.80									
自由度	28.00									
Cox & Snell R ²	0.12									
Nagelkerke R ²	0.14									
McFadden	0.06									
N	473									

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$

生のライフコース展望の変化の実態、および養成校の女子学生のライフコース展望に影響する要因を明らかにすることを目的とした。

1. ライフコース展望の変化

養成校の女子学生のライフコース展望は、2010年代までは結婚・出産で退職して、その後保育職に非正規雇用で再就職する、または専業主婦になるというコースが主流であり、特に短期大学の学生においては、半数以上が結婚・出産退職を希望し、およそ7割が家事・育児に専念または保育職に非正規雇用を希望していた。2020年代になると結婚や出産で仕事を辞めたいという者が短期大学の学生で1割台、4年制大学の学生で2割程度にまで減少し、定年まで続けることを希望する者が全体のおよそ3分の1にまで増加している。結婚・出産退職から結婚・出産後の就業継続への変化は、この期間に未婚女性全体で生じている変化と一致している(国立社会保障・人口問題研

究所, 2022)。一方で、専業主婦希望(家事・育児に専念希望)が2割程度存在し、未婚女性全体(13.8%)と比べて高いことから、2020年代の養成校学生はやや保守的な側面があるといえる。とりわけ、4年制大学の学生では、専業主婦希望が2010年代に比べてむしろ増加している。つまり、結婚・出産後も保育職を続けたい学生が増加する一方で、専業主婦になりたい学生が若干増加しており、養成校学生のライフコース展望は二極化していると考えられる。このような変化がなぜ生じたのか、今後検討が必要である。

養成校の女子学生におけるライフコース展望のもう1つの大きな変化として、その他の理由での退職希望の増加がある。養成校の段階で、短期大学の学生のおよそ6割、4年制大学の学生のおよそ4割が結婚・出産とは関係なくある程度の年数や自分のタイミングで保育職を辞めたいと考えているのである。それに加えて、保育職以外への再就職希望が増加しており、将来的に保育職を

離れたいと考えている学生が増加している。この変化には、保育職の魅力の低下が関連しているかもしれない。近年、保育現場がいわゆるブラック労働であることが様々なメディアで指摘されるようになった(例えば、小林, 2015; 脇, 2016; NHKなど)。また、送迎バスの置き去り事故、不適切保育の問題などが相次ぎ、保育現場の課題や保育者の責任の重さを認識する機会が増えている。保育者養成校に入った以上は保育職に就職するけれど、保育職を長く続けたくないとする者も少なからずいるであろう。あるいは、この変化は若者の転職志向の高まりを反映しているかもしれない。労働政策研究・研修機構(2022)によると、若者の職業意識として「一つの企業に長く勤める方がよい」という考えは2020年代に入って大きく低下している。近年、養成校学生からも、「保育以外の仕事もしてみたい」という声をしばしば耳にするようになった。養成校学生においても、1つの職場、1つの職にとどまるよりも、複数の職場や職種を経験したいと考えるようになってきていると考えられる。

2. ライフコース展望に影響する要因と養成教育への示唆

自らが幼少期に保育所に通っていない方が、また非平等的な性別役割態度を有している方が、定年まで継続よりも結婚・出産退職を希望していた。この結果は、女性のライフコース展望が、幼少期の経験(吉原, 1995; 鈴木, 1996; 谷田川, 2016)やジェンダー意識(中西, 1998; 八重樫・奥山・林・本保・小河, 2001; 竹田・山下・大石・正保, 2015)に影響されるという先行研究と一致していた。近年、結婚・出産後に就業を続ける女性の割合が大幅に増加し、半数以上の女性が出産後も仕事を続けている(国立社会保障・人口問題研究所, 2022)。それに伴い、保育所利用率も高まっており、令和5年4月1日時点においては、1・2歳児の57.8%が保育所等(保育所、認定こども園、地域型保育事業)

を利用している(こども家庭庁, 2023)。今後、保育所に通った経験のある者の割合が増加することで、結婚・出産退職を希望する者が減少していくと考えられる。ジェンダー意識については、性別役割分業に賛成する者は時代と共に減少している(内閣府, 2023)。今後、定年まで継続のライフコース展望を持つ者がさらに増加することが予想される。

保育者は成長しない、評価されないと考えることで、定年まで継続よりも、結婚・出産退職を希望させる要因となっていた。この結果から、養成校学生が将来保育者を続けていく展望をもてるようにするためには、養成教育において、保育者が成長していく姿や、保育者が社会から評価される仕事であることを示していくことが求められる。例えば、養成教育の中で現職保育者の講話を取り入れていくことが有効であろう。保育者を続ける中で自らがどのように成長することができたのかについて具体的な体験を聞くことは、学生にとっては保育者の成長がイメージしやすくなるであろう。また、保育者が社会から評価されている側面を知るために、保護者や関係機関、地域住民などの関係者から評価を伝えていくことも有効であろう。政策においては、保育者の評価を高めるための啓発や広報等が必要である。保育者の専門性や役割、価値などについて、積極的に発信して、保育者の社会的な評価を高めていくことで、保育者が将来的に保育職を続けたいという展望を持つことができるようになるであろう。

3. 本研究の限界と課題

実習経験やキャリア教育の経験は、保育職継続希望に対してほとんど効果がみられなかった。この理由として、実習については、養成校によって時期や順序が様々であり、幼稚園実習を1回行うところと2回に分けて行うところがあるなど、同じ実習であっても経験の質が異なっているためである可能性がある。また、キャリア教育は、保育者養成課程に位置づけられている科目では

なく、各養成校で独自に行っているものであるため、その内容や方法は様々であると考えられる。今後は、実習やキャリア教育の時期や内容等について、詳細に検討していく必要がある。

最後に、本研究の限界として、因果関係が必ずしも明確でないという点が挙げられる。ライフコース展望に関連する要因について因果関係を想定した分析を行っているが、1時点の調査であるため因果関係が明確ではない。個人が元々持っているライフコース展望により、保育者のライフコースの捉え方が変わってくる可能性もある。今後は、追跡調査を通して、ライフコース展望の変化とその要因について検証していくことが必要であろう。

注

本研究は、本研究はJSPS 科研費21K02414の助成を受けたものです。

引用文献

- 林富公子(2014) 学生が考えるキャリアイメージ
(1) 保育者養成校における学年間の比較を中心に. 園田学園女子大学論文集, 48, 215-229.
- 日浦直美(2009) 幼稚園教諭職の専門職化に関する研究:(1) 幼稚園教諭志望学生の職業観を視点として. 教育学論究, 1, 129-138.
- 保育教諭養成課程研究会(2016) 平成27年度文部科学省委託「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」幼稚園教員養成課程カリキュラムと現職研修とのギャップの検証 報告書「新採ギャップ」に関する研究—幼稚園教員養成校学生との比較—. <http://www.youseikatei.com/8.html> (2024年2月12日閲覧).
- 保育教諭養成課程研究会(2017) 平成28年度文部科学省委託「幼児期の教育内容等深化・充実調査研究」幼稚園等におけるミドルリーダーの人材育成に係る研修の在り方に関する調査研究 報告書「幼稚園等におけるミドルリーダーの実態調査」. <http://www.youseikatei.com/8.html> (2024年2月12日閲覧).
- 加藤光良・鈴木久美子(2011) 新卒保育者の早期離職問題に関する研究(1) 幼稚園・保育所・施設を対象とした調査から. 常葉学園短期大学紀要, 42, 79-94. <https://doi.org/10.18894/00001640>
- 小林美希(2015) ルポ保育崩壊. 岩波書店.
- こども家庭庁(2023) 保育所等関連状況取りまとめ(令和5年4月1日). <https://www.cfa.go.jp/policies/hoiku/torimatome/r5/> (2024年2月12日閲覧).
- 国立社会保障・人口問題研究所(2022) 第16回出生動向基本調査(結婚と出産に関する全国調査). https://www.ipss.go.jp/ps-doukou/j-doukou16/doukou16_gaiyo.asp (2024年2月12日閲覧).
- 厚生労働省(2021) 保育分野の業務負担軽減・業務の再構築のためのガイドライン. https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e4b817c9-5282-4ccb0d5-ce15d7b5018c/4f505001/20231016_policies_hoiku_83.pdf (2024年3月25日閲覧).
- 三木知子・桜井茂男(1998) 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響. 教育心理学研究, 46(2), 203-211. https://doi.org/10.5926/jjep1953.46.2_203
- 文部科学省(2018) 幼児教育の振興. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/08/30/1408721_07-2.pdf (2024年2月12日閲覧).
- 文部科学省(2021) 学校教員統計調査—令和元年度(確定値)結果の概要—. https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/kekka/k_detail/1395309_00001.htm (2024年2月12日閲覧).

- 内閣府(2023) 男女共同参画社会に関する世論調査(令和4年11月調査). <https://survey.gov-online.go.jp/r04/r04-danjo/index.html> (2024年2月12日閲覧).
- 中村三緒子(2018) 保育職希望学生の職業キャリア展望. 人間研究, 54, 35-41.
- 中根 真(2014) 保育所保育士のワーク・ライフ・バランス(Work-Life Balance)の実態と課題: 一両立の「難しさ」に焦点をあてて. 保育学研究, 52(1), 116-128. https://doi.org/10.20617/reccej.52.1_116
- 中西祐子(1998) ジェンダー・トラック: 青年期女性の進路形成と教育組織の社会学. 東洋館出版社.
- NHK(2023) 保育現場のリアル. <https://www.nhk.or.jp/shutoken/tag/124.html> (2024年2月12日閲覧).
- 労働政策研究・研修機構(2022) 大都市の若者の就業行動と意識の変容ー「第5回若者のワークスタイル調査」からー. <https://www.jil.go.jp/institute/reports/2022/0213.html> (2024年2月12日閲覧).
- 佐々木千夏・加藤 満(2017) 保育関係職への就業における「継続と離職」: 本学幼児教育学科卒業生の卒後10年目までを対象として. 旭川大学短期大学部紀要, 47, 17-34.
- 鈴木淳子(1994) 平等主義的性役割態度スケール短縮版(SESRA-S)の作成. 心理学研究, 65(1), 34-41, <https://doi.org/10.4992/jjpsy.65.34>
- 鈴木淳子(1996) 若年女性の平等主義的性役割態度と就労との関係について: 就労経験および理想の仕事キャリア・昇進パターン. 社会心理学研究, 11(3), 149-158. <https://doi.org/10.14966/jssp.kj00003724693>
- 竹田美知・山下美紀・大石美佳・正保正恵(2015) 女子大学生の生活環境と将来設計. 神戸松蔭女子学院大学研究紀要人間科学部篇, 4, 43-58. <https://doi.org/10.14946/00001670>
- 東京都福祉保健局(2023) 令和4年度東京都保育士実態調査結果(報告書), <https://www.fukushihoken.metro.tokyo.lg.jp/kodomo/shikaku/r4hoikushichousa.html> (2024年2月12日閲覧).
- 碓氷ゆかり・大北理津子(2017) 幼児教育に携わる者における「保育のやりがい」に関する調査研究: 保育内容との関連性に着目して. 聖和短期大学紀要, 3, 1-9.
- 若尾良徳(2016) 保育職における結婚および結婚後の保育職継続のための困難と求められる支援. 保育教諭養成課程研究, 2, 43-54.
- 脇 貴志(2016) 事故と事件が多発するブラック保育園のリアル. 幻冬舎, 東京.
- 八重樫牧子・奥山清子・林 基子・本保恭子・小河孝則(2001) 母親の就労が女子大生の就労観や子育て観に与える影響について. 川崎医療福祉学会誌, 11(2), 245-253.
- 谷田川ルミ(2016) 大学生のキャリアとジェンダー: 大学生調査にみるキャリア支援への示唆. 学文社.
- 吉原恵子(1995) 女子大学生における職業選択のメカニズムー女性内分化の要因としての女性性ー. 教育社会学研究, 57, 107-124. <https://doi.org/10.11151/eds1951.57.107>

原著論文

衝動・多動傾向のある子どもへの対応に関する 保育者に向けた研修プログラム案の構成

Suggestion of a Training Program for Childcare Workers Regarding the Care of Children with ADHD

和田美香

(東京家政学院大学)

本研究の目的は、衝動・多動傾向のある子どもに対する具体的な対応方法に関する研修プログラムを実施するために、先行研究をもとにして、研修プログラム案を作成することである。方法は、研修プログラム案に必要な内容を先行研究から抽出し、その知見から得られている要素を援用しながら、プログラム案を作成した。

キーワード：保育者研修、衝動・多動傾向のある子ども、保育者の知識、保育者の対応、保育者の質の向上

問題と目的

本研究の目的は、衝動・多動傾向のある子どもに対する具体的な対応方法に関する研修プログラムを実施するために、先行研究をもとに研修プログラム案を作成することである。

池田・郷間・川崎・山崎・武藤・尾川・永井・牛尾(2007)は「保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究」の中で発達障害の特性のある子どもの増加を感じる保育者が数多く存在し、保育の中で困難を感じていることを指摘している。さらに継続して保育者を支援できるシステム作りが早急な課題であることを示唆している。

保育者が保育に困難を感じる状況の中でも、ほかの子どもを突然押したり叩いたり、興奮するとなかなか気持ちを抑えられなかったり、急に部屋を飛び出したりするような衝動性や多動性の強い子ども(以下、「衝動・多動傾向のある子ども」とする)は、特に保育者の困り感が強い。また、その特性から周囲とのトラブルが多く、落ち着かないため、具体的な対処が非常に難しい(小川, 2014)。

吉兼・林(2010)の調査からも、衝動・多動傾向のある子どもについては、幼稚園教諭・保育士ともに知識があるわりに対処の実践が困難であることが指摘されている。平澤・藤原・山根(2005)は、「気になる子」が幼稚園や保育所などに多数在籍し、「保育の難しさ」と「気になる子」には相関があるとしている。また、郷間・圓尾・宮地・池田・郷間(2008)は、「気になる子」を担当している保育者は多くの困難を抱えていることを指摘し、下野・稲富(2007)は、これらの困難はけっして軽いものではなく、障害が見えにくい、発見されにくい、認められにくい、理解されにくいという難しさを抱えているとしている。さらに、その効果的な保育内容・方法を明らかにした研究は少なく、当該児の保育プログラムをどのように立案し、一人一人の子どもの発達をどのように促進していくかということについて、明確に示されていないことについても明らかにしている。保育現場では、その園独自のやり方で当該児の保育を行っているが、実際は担当した保育者にその具体的な方法が任されている現状がある。さらに、その対応に悩み、疲弊する保育者が少なくないことが示唆された。

幼児期の保育においては、小学校以上の学校種と異なり、特別支援学級などは非常に少ないため、障害のある多くの子どもは健常の子どもと同じクラスに在籍している。グレーゾーンの子どもを含めた全国的な統計がないため、櫻井(2015)は、独自の調査の中で、平均すると1園あたり10人程度の障害児(軽度発達障害などのグレーゾーンの子どもで、診断はされていないが特別な配慮の必要な子どもを含む)が在籍していると推計している。このような状況であるから保育者はかねてより、障害のある子どもや、障害があると診断はされていないが特別な配慮が必要な子どもの保育を担うことが必然となっている。

保育現場では、特別支援教育以前から、つまり発達障害が特別支援教育に含まれる以前から、集団での育ち合いを重視して障害児保育の実践を積み重ねてきた。また、障害のある子どもに対する個別支援は、主に療育センターなどにおいて具体的な実践内容・方法が検討され、客観的な効果測定などの研究も積み重ねられている。個別支援を取り入れている園では、こうした方法が独自に取り入れられている(名倉・都築, 2014)。

また上野(2018)は、家庭では気にならない子どもの行動が、園という集団の中では問題行動になってしまうことがあると指摘しており、名倉ら(2014)は、保育現場は、多様な他者との集団生活の場であることから、園では療育のような支援方法とは異なる集団の支援のあり方こそが求められていると指摘している。

一方、療育やペアレントトレーニングを援用した実践は保育の現場でも活用できることが多いと考え、ペアレントトレーニングの手法を用いた研修プログラムを検討した研究もある(大西・武藤・岩坂, 2015)。しかし、その効果を数量的に示した研究は少ない(福田・小山・中村・中藤・酒井・香月, 2018)。

療育やペアレントトレーニングの先行研究をもとにした保育者の研修の必要性は示唆されな

がらも、発達障害のある子どもに対する園生活における効果的な保育内容・方法を明らかにした研究は少なく、当該児の保育プログラムをどのように立案し、一人一人の子どもの発達をどう促進していくかということについて、我が国で明確に示している文献は少ない(山本・山根, 2006)。

以上のことから、療育等で得られた知見を活かしながらも、集団である保育現場の現状を踏まえ、その独自の困り感に焦点を当てたなんらかの指針が求められていると示唆される。

このような状況の中、集団生活の中で叱られることが多く、自己肯定感が低められている子どもの存在についても明らかになっている(水野・徳田, 2014)。特に、突然周りの子どもを叩いたり、遊びを壊したりするといった衝動・多動傾向のある子どもは、叱られる場面が顕著であることが示された。保育現場は多様な他者との集団生活の場であることから、園では療育センターの支援とは異なる集団の支援のあり方こそが求められていると言える。しかし、その支援も足りないことから、保育所や幼稚園等で生活している発達障害のある子どもの中には、保育の中で頻繁に個別支援が必要であるにもかかわらず、その保障がない現実が浮き彫りになっている。名倉ら(2014)は、このような集団生活の中における発達障害のある子どもに対する保育者の「なにげない働きかけ」を言語化していく必要があると強く指摘している。

このような保育者の「なにげない働きかけ」の言語化について、具体的な内容を明らかにした研究は少ないものの、具体的な支援についての書籍等は出版されている(河内・楠田・福田, 2022; 藤原, 2015)。これらは、発達障害全般についての内容となっており、アメリカのノースカロライナ大学で開発されたTEACCHプログラム(Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children)やペアレントトレーニングのプログラムを援用する形で示されている。

しかし、衝動・多動傾向のある子どもについては、それらの対処法に加え「衝動に駆られて突き動かされるような感じがして、じっとしていることができない」というその特性をよく理解した対応が求められる。

そこで本研究では、発達障害の中でも特に保育者の困り感の強い衝動・多動の特性のある子どもに焦点を当て、保育者に対する研修のプログラムを開発したいと考えた。

「衝動・多動傾向のある子ども」とは、すでにADHDの診断を受けている子どもだけではなく、「調査時点では発達障害の診断や判定を受けていないが、子どもの行動などから衝動性が強く、多動の特徴がある」と保育者が判断した子どもを含むことにする。この理由として、幼児期の子どもは障害の有無がわかりにくいといった発達上の特性(名倉ら, 2014)があることや、池田ら(2007)の調査から「気になる子」を保育する保育者の困難として「診断を受けていないので関わり方が難しい」「診断がないため保育者の加配がなく対応しきれない」「どこまでを個性として受け止めて、どこからの範囲を障害とするかわからない」という保育者からの声が挙げられたことがある。さらに、池田ら(2007)は、保護者の障害受容の過程を支える保育者の困難には、「ジレンマに陥っている親、障害に気づきのない親など、様々な状態にある保護者との関係を築かなければならない」があるとし、このような保育者の困難も、保育者支援の観点から重要な課題として存在していることを指摘している。このことから、本論文では、「発達障害の診断や判定を受けていないが、子どもの行動などから衝動性が強く、多動の特徴がある」と保育者が判断した子どもを含むことにする。

方法

先行研究の結果から保育者を対象とした衝動・多動傾向のある子どもの保育に関する研修プロ

グラム案に必要な内容を抽出し、さらに先行研究の知見から得られている要素を援用しながら、プログラム案を作成した。

結果と考察

衝動・多動傾向のある子どもに関する保育者の知識や困り感などには経験年数による差が見られなかった(和田, 2020)。このことから、研修プログラムは経験年数で区切らず、1つのプログラムを作成することとした。

(1) ADHD衝動・多動傾向に関する知識

衝動・多動傾向のある子どもへの対応で困っていることを204名の保育者に対して5段階のリッカート尺度で尋ねた結果(和田, 2020)から、保育者は、「友達に手を出してしまう」「道路に飛び出す」という子どもの行動について、非常に高い困り感を持っていることが明らかになった。このことは、表1の質問紙調査(5に近いほうが困り感が強いことを示す)の回答で、「友達に手を出してしまう」「道路に飛び出す」の項目の平均数値が4を超えていることから明らかである。(表1)。

「友達に手を出してしまう」「道路に飛び出す」という行動は、当該児や周囲の子どもがけがをすなど、大きな事故につながる可能性が非常に高いことから、高い優先度で研修内容に盛り込む必要があると考えられる。

一方、比較的保育者の困り感の低い項目は、「一つの遊びが持続せず転々としている」「いすに座っている時も常にそわそわしている」「気になることがあると他の事をしていても目で追ってしまう」の3項目であった。このことは直接、当該児のけがにつながる可能性や他児に影響がないことが関連していると考えられる。しかし、下野ら(2007)は、発達障害の傾向のある子どもは、発見されにくい、認められにくい、理解されにくいという困難を抱えていると指摘していることから、保育者の認識が低いと障害が

表1 衝動・多動傾向のある子どもに対応した際の保育者の困り感(経験年齢別)

子どもの姿	経験	n	平均	標準偏差	自由度	t値
道路に飛び出す	6年未満	29	4.93	0.26	35	2.77*
	6年以上	31	4.45	0.93		
友達に手を出してしまう	6年未満	79	4.44	0.71	171	0.68
	6年以上	94	4.36	0.84		
一斉活動の中で座ってられない	6年未満	77	3.69	0.86	160	1.13
	6年以上	85	3.53	0.92		
自分の思うようにならないと激しく怒る	6年未満	70	3.67	1.05	158	0.03
	6年以上	90	3.67	1.06		
順番を待てない	6年未満	79	3.35	0.86	166	0.12
	6年以上	89	3.34	1.04		
おしゃべりをやめられない	6年未満	68	3.34	0.91	144	0.05
	6年以上	78	3.35	1.03		
エネルギーが余っていて動き回る	6年未満	74	3.31	1.07	156	0.76
	6年以上	84	3.44	1.08		
頭で考える前に行動に移してしまう	6年未満	61	3.18	1.02	143	1.11
	6年以上	84	3.36	0.89		
声のコントロールができない	6年未満	62	3.10	1.04	135	0.42
	6年以上	75	3.17	1.10		
先生の話を聞いている最中に、すぐに口を出してしまう	6年未満	71	3.08	0.98	158	0.11
	6年以上	89	3.07	1.01		
焦る気持ちを抑えられず次の行動をしてしまう	6年未満	50	2.90	0.95	123	1.57
	6年以上	75	3.16	0.87		
いすに座っている時も常にそわそわしている	6年未満	60	2.77	0.89	134	0.47
	6年以上	76	2.84	0.95		
一つの遊びが持続せず、転々としている	6年未満	68	2.74	1.05	152	1.04
	6年以上	86	2.57	0.93		

*: $p < 0.05$

見過ごされてしまう可能性があることを指摘している。子どもの行動の背景にADHDの特性があることが見過ごされてしまい、保育者や保護者が子どものその「困り感」を理解できずに叱ってばかりいると、「どうせ自分はできない」などと、子どもが自分を否定的にとらえてしまうことが指摘されている(水野・徳田, 2014)。このことから、保育者が非常に困っている衝動性の高い子どもの行動についての対応方法について知っておくことと、保育者の困り感が少ない項目であってもADHDの特性を理解しておくことは重要で、子どもの自己肯定感を低めないような適切な対応方法について知っておくことは必要不可欠である。

子どもへの保育者の対応について当該児の保護者59名にヒアリング調査した研究(和田, 2019)の結果から見ると、「子どもへの保育者の対応で違和感があること」を尋ねた際に、「叱ってばかりだった」(36%)、「行動を制御しすぎていた」(23%)というような回答が上位を占めた。つまり、子どもの

特性を知ったうえでの対応が求められているにもかかわらず、実際の保育の中ではそのような適切な対応が必ずしも行われていない可能性が高いことが示唆されている。

さらに、和田(2021)の調査研究の結果(A児、B児、C児の3つの衝動・多動傾向のある子どもの事例への対応を尋ねた結果)から、事例1(クラスでの活動の際、座ってられない子どもの事例)では33%、事例2(順番を待てない子どもの事例)では23%、事例3(道路に飛び出してしまう子どもの事例)では19%の保育者が、「愛情を持って接する」などの抽象的な回答にとどまり、具体的な対応を示せない状況であることを確認した。

以上のことから、研修内容では、特性の理解と子どもの自己肯定感を低めない具体的な対応方法について伝え、保育者の知識を高めていく必要があると考える。

さらに、失敗体験の多いADHD児は将来、自己肯定感の低下が見られるということが研究によ

り指摘されている (Kaider, Wiener & Tannock, 2003)。このような状況を避けるために、衝動・多動傾向のある子どもへの対応は、当該児への適切な対応と環境調整に加えて、投薬が柱となる。しかし、和田 (2021) が、ADHD に有効とされている薬についてどの程度知識があるのかという質問を 204 名の保育者を対象に、5 件法 (リッカート尺度) で尋ねたところ、保育者の知識は平均 1.96 (SD1.03) という結果であった。この平均の数値は 5 に近いほうが知識を有しているということを示しているため、保育者は薬の知識が非常に少ないことがわかった。薬を使用することについては保護者の考えと医者判断になるが、その際、保護者は大きな不安を抱えていることがわかっている (片瀬ら, 2015)。そのため、保育者は薬の使用について保護者から相談されることも多い。保育者自身がその有効性と副作用もわかったうえで、先入観のない状態で薬について保護者の相談に対応していかなければいけない。つまり、薬の正確な情報や知識がない状態で、保護者の不安に同調してしまうことは避けなければならない。このことから、研修には ADHD の薬についての知識も盛り込むことが必要であることがわかった。

以上のことから、研修内容では、特性の理解と子どもの自己肯定感を低めない具体的な対応方法と薬の知識について伝えていく必要があると考える。

(2) 具体的な対応方法

当該児の具体的な対応方法として①子どもの気が散らない環境調整、②視覚化して見通しを伝える、③クールダウンの時間と場所を用意する、④対応のタイミング、⑤できたら褒める、の 5 項目についての対応方法の必要性が示されている (和田, 2019)。

①子どもの気が散らない環境調整

和田 (2019) は、53 名の保育者を対象にしたヒ

アリング調査の結果から、「してはいけないと言われていたことを衝動的に繰り返す」という行動や「クラスでの活動時にじっとしてられない」という行動について、子どもの気が散らない環境調整が有効であるということを明らかにしている。落ち着く環境をつくり、見通しを持たせながら、危険なことや困ることは、活動の前にあらかじめ具体的に約束しておくことで、効果があるということである。

ADHD の子どもを持つ保護者 59 名へのヒアリング調査 (和田, 2019) で、子どもへの保育者の対応で違和感があったかどうかを尋ねた結果からは、14% の保護者が園に対して「適切な環境調整がなかった」としている (表 2)。

衝動・多動傾向のある子どもは、音や周囲の動きに敏感で気が散りやすいという特性があることから、環境によって大きく活動のコンディションが変わる (水野ら, 2012)。また、佐藤ら (2009) は、保育者の関わりだけでなく、保育室の環境構成という視点から保育の検討を行うことの重要性を指摘している。このことから、できるだけ気が散らないような環境調整が必要であるが、そのような配慮がなされていなかったという保護者からの指摘である。

保育者と保護者へのヒアリングの結果から、「気が散らないための環境調整」の必要性とその具体的な事例について保育者に伝えていくことは、優先度が高いと考える。

表 2 子どもへの対応で違和感があったこと
(複数計数) $n=22$

叱ってばかりだった	36% (8名)
行動を制御しすぎていた	23% (5名)
適切な環境調整がなかった	14% (3名)
見当違いな対応をしていた	14% (3名)
一貫した対応をしていなかった	14% (3名)
対応のタイミングが遅かった	9% (2名)
放任しすぎていた	9% (2名)
見通しを伝えていなかった	5% (1名)
子どもを褒めなかった	5% (1名)
個別の配慮をしなかった	5% (1名)

これについてはペアレントトレーニングの知見からも、子どもにとってわかりやすく過ごしやすい空間(余分な刺激がない、注意を向けるもののはっきりしている、自分のいるべき場所がわかりやすく確保されているなど)を示すことが有効だという結果がでている(上野, 2018)。これも根拠の一つとなると考える。

②視覚化して見通しを伝える

和田(2019)の保育者53名を対象としたヒアリング調査からは、行動の切り替えができない子どもにも効果があったと保育者が思う対応として、(a)1日のスケジュールを視覚化しておく、(b)次の行動を絵カードで示しながら伝えるということが示された。

保護者59名へのヒアリング調査の結果(和田, 2019)からは、保育者に対して覚えた違和感として、「見通しを伝えていなかった」(5%)という回答があることが示されている。また、子どもへの対応で良かったと思うことの中に「子どもが見通しを持てるような配慮があった」(14%)という結果が出ている。

このことから見通しを伝えること、そしてそれを視覚化していくことは、高い優先度で研修に盛り込んでいく必要があると考えられる。

これについてはペアレントトレーニングの知見からも、子どもにとってわかりやすく過ごしやすい時間(始まりと終わりがはっきりしている、次に何をするか予測できるなど)を示すことが有効であると確認されている(岩坂, 2021)。これも根拠の一つとなると考える。

環境調整や見通しをわかりやすく伝えることについては、アメリカのノースカロライナ大学で開発されたTEACCHプログラム(Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children)の中で「構造化」の支援としてその方法が支援の一つとして提唱されている(藤原, 2015; 島宗, 2003; 梅永, 2001)。TEACCHプログラムは、アメリカで行われた、ASDのある

人のための州政府による包括的な教育・福祉施策であったが、これらの構造化は、ADHDの子どもにも有効だと考えられる。

③クールダウンの時間と場所を用意する

前述の保育者53名を対象にしたヒアリング調査(和田, 2019)から、「気持ちのコントロールができない」ことについて、(a)クールダウンの時間や場所を用意する、(b)事前に練習するということが有効であると示されている。

59名の保護者へのヒアリングの結果(和田, 2019)から、保育者の「不適切な対応」が確認された。具体的には、興奮した気持ちが抑えられなくて手が出てしまうようなケースで、「力があり余っているので、体力を使う活動がよい」という方針で関わっていた保育者に対し、「実際には活動によって余計に興奮してしまい、問題の解決にはならなかった」と批判的に語られていた。また、子どもへの対応で良かったと思うと答えた内容の中に「パニックになった時にクールダウンさせた」ということが語られた(14%)。

さらに前述の保護者のヒアリング結果(和田, 2019)からは、「トラブルになった場合は、すぐにその場から引き離して、子どものクールダウンの時間を早めに持つようにしてほしい」という内容も語られた。環境調整の配慮と重なる部分もあるが、このクールダウンの必要性について保育者が知っておくことは、様々なトラブルを未然に防ぐ意味でも重要である。

④対応のタイミング

前述の「クールダウンの時間を早めに持つようにしてほしい」という保護者の回答は、クールダウンの必要性に加え、そのタイミングについても言及していた。また、行動の切り替え場面の文脈で語られた保護者の回答からも、「こうしたいと子どもが思ってからでは遅いので、その前に、タイミングよく行動の良し悪しを伝えてほしい」という内容があった。研修では、適切な対応の必要性に加え、その対応のタイミングにつ

いても合わせて伝えていくことが、その効果を高めるうえで必要であることが明らかになった。

⑤できたら褒める

以上のような保育者の適切な対応により、少しでも自己コントロールができたらすかさず褒めるということの有効性も、保育者へのヒアリング(和田, 2019)と保護者へのヒアリング(和田, 2019)の結果から明らかになっている。

保育者へのヒアリングでは、クラスでの活動の時にじっとしていられない子どもに対して、適切な行動を事前に伝えて確認し、できたら褒めるということが有効であるとの回答があった。また保護者へのヒアリングでは、保育者の対応で違和感があったことについて語られた中に、「保育者が子どもを褒めない」という内容が挙げられていた。子どもの自己肯定感を低めないためにも、少しできたら褒めていくという対応を保育者が意識していくことは、非常に大切だと考えられる。

できたら褒めることはペアレントトレーニングの中でも強調された項目であり、その知見からも、有効であることが確認されている(Cynthia Whitham, 2018)。これも根拠の一つとなると考える。

(3) 保護者への対応

保護者へのヒアリング調査(和田, 2019)で、保護者自身への保育者の関わりで違和感があったことについて尋ねたが、48%の保護者は保育者が「子どものできないことばかりを指摘した」と回答している。また、「親の気持ちを受け止めなかった」という回答が29%を占めている。保護者は、子どもが幼いころから多動や癩癩に対応するために、追いかけたり、周囲に謝ったりということが続き疲れている。また、ほかの子どもはなにげなくやっていることが、我が子ではできないという場面に遭遇することが多く、子育てに対してストレスを抱えている人が多い(吉村ら, 2009)。そのうえで、保育者からできないことばかりを伝えられ、

保護者の気持ちを受け止めてもらえないような対応をされたら、追い詰められてしまう。このことから、保育者は当該児に対する心配や、保護者に対する労いの気持ちを伝えたいうえで、家庭と園での困りごとを具体的に話し合い、保護者の気持ちに寄り添うように対応することが大切であると言える。

また保護者が困っているだけでなく、発達障害のある子どもの保護者への対応は、保育者の心理的負担が大きいため保育者も困っており、それが保育者のバーンアウトにもつながっているという指摘もある(木曾, 2016)。したがって、研修には保護者の心理的状況を理解したうえでの支援と連携の方法について、盛り込む必要があると考える。

(4) 周囲の子どもの障害理解を含む友達との関係

保育者へのヒアリング調査の結果(和田, 2019)から、保育者は周囲の子どもとの関係についても困っていることが明らかになった。困り感を抱えている保育者のうち、「周囲の子どもが当該児を嫌がる」と答えた人は67%であった。これは当該児が隣の子の髪の毛や耳などを衝動的に触ってしまい、「やめて」と言っても何度も繰り返してしまう、ついに隣の子が「○○ちゃん(当該児)の隣には座りたくない」と言い、他の子どもも隣に座りたがらなくなってしまったというようなことである。また、順番を守れなかったり、他の子どもを衝動的に押してしまったりした場面があると、すぐに周囲の子どもが「○○ちゃんがやった」と言いつけにくるようになり、クラスの中で「言うことを聞けない悪い子」というレッテルを貼られてしまったというような内容もあった。周囲の子どもにどのような理解を求めていけばいいのか悩んでいるとのことであった。

このことから、周囲の子どもとのトラブルの対応や周囲の子どもに障害理解を促す言葉かけにつ

いても、研修に盛り込んでいく必要が示唆された。

以上から、研修プログラムの構成については、以下の項目で構成することとする。

①衝動・多動傾向のある子どもの支援の基本

- 1) 適切な知識と技術の必要性(特性の理解・対応方法・薬の知識)
- 2) 二次障害を防ぐ必要性

②当該児への具体的な支援方法

- 1) けがや事故につながるような危険に関することへの対応方法
- 2) 衝動性の高い子どもの行動についての具体的な対応方法と子どもの自己肯定感を低めないための具体的な対応方法
 - a. 気が散らない環境調整
 - b. 視覚化して見通しを伝える
 - c. クールダウンの時間と場所の保障
 - d. タイミングのよい対応
 - e. できたら褒める

③衝動・多動傾向のある子どもの周辺の支援

- 1) 保護者の心理的状況を理解した支援と連携方法
- 2) 周囲とのトラブルの対応方法
- 3) 周囲の子どもへの障害理解

総合考察と今後の課題

本研究では、衝動・多動傾向のある子どもに対する具体的な対応方法に関する研修プログラム案を作成した。研修プログラム案に必要な内容を先行研究から抽出し、その知見から得られている要素を援用しながら、プログラムの内容について検討を行った。

研修プログラムの目標は、保育者が衝動・多動傾向のある子どもに対する具体的な対応方法を理解することである。プログラムの構成は、①衝動・多動傾向のある子どもの支援の基本、②衝動・多動傾向のある子どもへの具体的な支援方法、③衝動・多動傾向のある子どもの周辺の支援を大きく3つ

の柱とした。この研修プログラム案を構成する中で、保育者は対応に困る子どもについて「発達障害の子どもやその可能性のある子ども」あるいは「気になる子ども」としての認識はあるものの、それが、子どもの不注意の特性からくる困り感なのか、衝動・多動の特性からくる困り感なのか、あるいはASDの特性に基づくものであるのか、ということに関する認識が不十分であることが示唆された。特別支援の重要性が声高に言われる中、その特性に合った支援が必要であるが、その見極めの知識については保育者に定着していない可能性があるということである。

また、ADHDやASDそれぞれの障害についての概論的な知識、つまり机上ではわかっていると保育者が自覚している知識があっても、実際に担当する目の前にいる子どもの状況に当てはめて、具体的な対応を考えるというところに難しさがあることがわかった。以上のことから、研修プログラムを実施する条件としては、発達障害の知識に関する内容と、その具体的な対応を盛り込むことが不可欠であることが示された。

本研修プログラムは、保育者が衝動・多動傾向のある子どもへの対応や、周囲の環境調整について具体的に考えるための知識を増やし、その結果、衝動・多動傾向のある子どもの困り感が軽減し、さらにはその子ども本来の力がより発揮できるような状況を作ることを目指している。

松井(2013)は、環境調整の構造化について「外的な構造化」と「内的な構造化」があることを踏まえた上で、「外的な構造化」(例えば、日課の見通しがわかるように、ホワイトボードを活用するなどという仕組み)と、それにより子どもの不安や緊張が軽減するというような「内的な構造化」(例えば、環境に影響され自分の気持ちで片付けを始めるなどが、相互関係にあることの重要性を指摘している。本研修プログラムの最終目標は、その「子ども本来の力が発揮できること」であるということを常に忘れてはならないと考える。

吉川(2021)は、ニュージーランドで開発された learning story に着目し、個別の指導計画について、子どもの関心や環境との関係に基づいた記録様式が必要だとしている。今後は、子どもが遊ぶ姿に焦点を当て、衝動・多動傾向のある子どもの特性が環境によっては強みに変わるケースについても調査をしていきたい。さらにそのことが記録や評価、計画に反映されるような様式についても検討を重ねたい。

これらの研修の効果測定を定期的に行い、アップデートしていく必要があると考えている。

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、保護者の方に心より御礼申し上げます。また、博士論文の指導教員である筑波大学の水野智美先生に心から感謝申し上げます。

付記

本研究は、博士論文(筑波大学)の内容の一部である。また、日本保育学会第75回大会にてポスター発表した「衝動・多動傾向の子どもに関する保育者に対する研修プログラム内容の構成」(和田美香、水野智美)を論文化したものである。

引用・参考文献

阿部道代(2007) 保育士の保育活動における精神的健康に寄与する要因の探索的検討—心配事・満足感に対する自由記述による調査—, 桜美林国際学論集, 12, 99-106.

American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth edition*, American Psychiatric Association.

日本精神神経学会(監), 高橋三郎・大野裕(監訳), 染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村将・村井俊哉(訳)(2014), *DSM-5精神疾患の診断・統計マニュアル*, 日本精神神経学会, 医学

書院.

安藤節子(2000) 幼稚園教育要領. 森上史郎・柏女靈峰(編著), 保育用語辞典, ミネルヴァ書房, 50.

姉崎弘(2002) 養護学校教師の指導技能を高める研究方法の開発と有効性の検討, 特殊教育学研究, 40, 303-311.

芦澤清音(2011) 発達障がい児の保育とインクルージョン—個別支援から共に育つ保育へ—, 大月書店, pp.10-40.

Bailey, D., & Wolery, M. (1992) *Teaching infants and preschoolers with disabilities (2nd edition)*, New York: Macmillan, pp.34-62.

ベネッセ次世代育成研究所(2009) 第1回幼児教育・保育についての基本調査報告書, ベネッセコーポレーション.

Bicker, D., Pretti, F. K., & McComas, N. (1998) *An activity-based approach to early intervention (2nd edition)*, Baltimore Paul H. Brookes.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999) *How people learn: Brain, mind, experiences, and school*. Washington, DC: National Academy of Science Press.

Buysee, V., & Bailey, D. B. (1993) Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrant and segregated setting: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26(4), 434-461.

Charles, J. M., Carpenter, L. A., Jenner, W., & Nisholas, J. S. (2008) Recent advances in autism spectrum disorders. *International Journal Psychiatry Medicine*, 38(2), 133-140.

陳林奇・七木田敦(2021) 5歳幼稚園児間のトラブルに対する保育士の接し方に関する日中比較研究, 小児保健研究, 80(3), 421-428.

Whitham, C. (2002) 読んで学べる ADHD のペアレントトレーニング むずかしい子にやさしい子育て, 明石書店.

- Darling-Hammond, L., & Hammerness, K. (2022) Toward a pedagogy of cases in teacher education. *Teaching Education*, 13(2), 125-135.
- 傳田健三 (2017) 自閉スペクトラム症 (ASD) の特性理解、心身医学, 57(1), 19-26.
- Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., Kennell, J., & Klaus, M. (1975) The adaptation of parents to the birth of an infant with a con-genital malformation: A hypothetical model. *Pediatrics*, 56(5), 710-717.
- Department for Education (2021) SEN support: Findings from a qualitative study. IFF Research Ltd.
- Ducharm, J. M., & Feildman, M. A. (1992) Comparison of staff training strategies to promote generalization teaching skills, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 167-179.
- 遠藤敬子・徳田克己 (1995) 統合保育に携わる保育者のニーズと専門性Ⅱ—保育者と授業担当者の調査結果の比較—, 日本特殊教育学会第33回大会発表論文集, 975.
- 遠藤敬子・徳田克己 (1996) 統合保育に携わる保育者の専門性Ⅱ—養成校の授業担当者に対する調査を中心に—, 障害者理解研究, 1, 51-59.
- Fawcett, S. B. (1991) Some values guiding community research and action. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 621-635.
- Fleming, R., & Azaroff, B. S. (1992) Peer management: Improving staff instruction in a vocational training program. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 611-620.
- Frey, N. (2022) Literacy achievement in an urban middle-level professional development school: A learning community at work. *Reading Improvement*, 39(1), 3-13.
- Fridin, M., & Yaakobi, Y. (2011) Educational robot for children with ADHD/ADD, architecture design. *International Conference on Computational Vision and Robotics*, 13-14.
- 藤林清仁 (2009) 障害児保育担当保育士への支援. *日本福祉大学社会福祉学研究*, 4, 19-25.
- 藤尾淳子・古川雅文・浅川潔司 (2010) 幼稚園教員の資質能力に関する研究—幼稚園教諭、保護者、園長の力量観の比較から—, *学校教育学研究*, 22, 13-21.
- 藤崎春代・木原久美子 (2005) 統合保育を支援する研修型コンサルテーション—保育者と心理の専門家の協働による互恵的研修—, *教育心理学研究*, 53, 133-145.
- 藤崎真知子・本郷一夫・金子利子・無藤隆 (2002) 育児・保育現場での発達とその支援. ミネルヴァ書房.
- 藤原里美 (2013) 発達障害児への保育実践能力に関する研究—専門機関の実践研修を受講した研修生の視点から—, *保育学研究*, 51(3), 343-354.
- 藤原里美 (2015) 多様な子どもたちの発達支援園内研修ガイド 特性を理解して支援する環境づくり. 学研.
- 福田恭介・小山憲一郎・中村恵美子・中藤広美・酒井志織・香月眞美 (2018) ペアレントとレーニング手法を用いたスキルアッププログラムが保育者・教師の子ども支援認知に及ぼす効果. *福岡県立大学心理臨床研究*, 10, 3-14.
- 福田恭介・中藤広美・本多潤子・興津真理子 (2005) 福岡県立大学における発達障害児の親訓練プログラムの評価 (2). *福岡県立大学人間社会学部紀要*, 13(2), 35-49.
- 福島恭子・渡辺恵理・糸原淳子 (1999) 人への信頼感を支えに、自分らしさを表現していく幼児を育てる—ありのままの姿を受け止めていくことから—, *日本保育学会第52回大会研究論文集*, 320-321.
- 福島恭子・渡辺恵理・糸原淳子 (2000) 人への信頼感を支えに、自分らしさを表現していく幼児

- を育てる一幼児の思いが生きる援助とは一。日本保育学会第53回大会研究論文集, 48-49.
- Gettys, C. M., Puckett, K., Ray, B. M., Rutledge, V. C., & Stepanske, J. (1999) The professional development school experience evaluation. Gatlinburg Papers presented at Mid-South Educational Research Archived Conference.
- 現代保育研究所(2011) 保育士養成課程の改正をうけて一保育士養成課程等の改正について(中間まとめ)一。全国保育士養成協議会, pp.22-27.
- 岐阜大学教育学部特別支援センター(2007) 文部科学省初等中等教育局平成18年度新教育システム開発プログラム「幼稚園等における発達障害支援教育研究」。平成18年度研究成果報告書, pp.10-12.
- Gill, B., & Hove, A. (1999) The Benedum collaborative model of teacher education: A preliminary evaluation report prepared for the Benedum Center for Education Reform DB-303-EDU, Santa Monica Rand Education.
- Gillat, A., & Azaroff, B. S. (1994) Promoting principals managerial involvement in instructional improvement, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 115-129.
- Glaeser, B. C., Karge, B. D., Smith, J., & Weatherill, C. (2002) Paradigm pioneers: A professional development school collaborative for special education teacher education candidates. In Guadarrama, J. R., & Nath, J. L. (Eds.), *Forging alliances in community and thought: Research in professional development schools*. Greenwich: CT LN formation Age Publishing.
- 郷間英世・圓尾奈津美・宮地知美・池田友美、郷間安美子(2008) 幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育上の困難さについての調査研究。京都教育大学紀要, 113, 81-89.
- 韓呂完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵(2013) 日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察一現状分析と国際比較分析を通して一。琉球大学教育学部紀要, 83, 113-120.
- 原口英之・野呂文行・神山努(2013) 保育所における特別な配慮を要する子どもに対する支援の実態と課題一障害の診断の有無による支援の比較。障害科学研究, 37, 103-114.
- 平澤紀子・藤原義博・山根正夫(2005) 保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究一障害群からみた該当児の実態と保育者の対応及び受けている支援から一。発達障害研究, 26, 256-266.
- 本郷一夫・飯島典子・平川久美子(2010) 「気になる」幼児の発達の遅れと偏りに関する研究。東北大学大学院教育学研究科研究年報, 58(2), 121-133.
- 本郷一夫・飯島典子・杉村僚子・高橋千枝・平川昌宏(2005) 保育の場における「気になる」子どもの保育支援に関する研究。教育ネットワーク研究室年報, 5, 15-32.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子(2001) ADHD傾向を持つ子どもの保育に関する研究(1)。日本教育心理学会第43回総会発表論文集, PA31.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子(2003) 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査研究。発達障害研究, 25, 50-60.
- 池田友美・郷間英世・川崎友絵・山崎千裕・武藤葉子・尾川瑞季・永井利三郎・牛尾禮子(2007) 保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究。小児保健研究, 66(6), 815-820.
- 池野多美子・小林澄貴・馬場俊明・岸玲子(2011) 注意欠如・多動性障害(ADHD)の有病率と養育環境要因に関する文献Review。北海道公

- 衆衛生学雑誌, 25, 53-59.
- インクルーシブ教育システム推進センター 企画部調査・国際担当・国別調査班(2015) 諸外国における障害のある子どもの教育. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 4, 61-77.
- インクルーシブ教育システム推進センター(国際担当)・客員研究員・国別調査班(2018) 諸外国における障害のある子どもの教育—通常教育及び障害のある子どもの教育課程を中心に—, 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 7, 105-113.
- 石井正子・中村徳子(2012) ニューヨーク、ポストンにおける自閉症児教育—多様な教育プログラムと保護者による選択—. 学苑・初等教育学科紀要, 860, 82-97.
- 岩坂英巳(2010) ADHDへのソーシャルスキルトレーニング. 精神科治療学, 25, 911-918.
- 岩坂英巳(2021) 困っている子をほめて育てるペアレント・トレーニングガイドブック第2版. じほう.
- Jenna, K. B., Autumn, G., & Kim, A. (2018) Training needs and online learning preferences of early childhood professionals, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(2), 114-130.
- Kaidar, I., Wiener, J., & Tannock, R. (2003) The attributions of children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder for their problem behaviors. *Journal of Attention Disorders*, 6(3), 99-109.
- 上林靖子(監)・河内美恵・楠田絵美・福田英子(編)(2016) 保育士・教師のためのティーチャーズ・トレーニング. 中央法規出版.
- 片瀬創平・岸本桂子・海老原毅・米山明・長瀬美香・福島紀子(2015) ADHDを有する子供の親が抱える薬物治療への不安に関する質的研究. *ファーマシューティカルコミュニケーション研究会会誌*, 13(1), 19-31.
- 片山美香(2015) 若手保育者による保護者支援の困難さと対応に関する検討—経験に基づく保育者としての成長過程に着目して—. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 159, 11-20.
- 加藤由美・安藤美華代(2021) 若手保育者の離職防止に向けて—園長を対象とした質問紙調査から—. *保育学研究*, 59(1), 117-130.
- 河西哲子(2011) 自閉症スペクトラム障害の視覚的注意特性—バイアス化競合モデルによる検討—. *心理学評論*, 54(1), 29-38.
- 木村明子・松本秀彦(2011) 保育者が「気になる子」の発達と行動特性. *作大論集*, 1, 209-225.
- 木曾陽子(2012) 特別な支援が必要な子どもの保育における保育士の困り感の変容プロセス. *保育学研究*, 50(2), 26-38.
- 木曾陽子(2013) 発達障害の傾向がある子どもと保育士のバーンアウトの関係—質問紙調査より—. *保育学研究*, 51(2), 199-210.
- 木曾陽子(2016) 未診断の発達障害の傾向がある子どもの保育や保護者支援と保育士の心理的負担との関係—バーンアウト尺度を用いた質問紙調査より—. *保育学研究*, 54(1), 67-78.
- 鬼頭弥生(2017) インクルーシブ保育の理念と方法—保育実践の分析より—. *豊岡短期大学論集*, 14, 433-442.
- 児玉真樹子・川本竜太郎(2015) 教師の行動と児童の教師に対する信頼感との関係—発達段階に着目して—. *学習開発学研究*, 8, 81-88.
- 厚生労働省(2013) 「保育を支える保育士の確保に向けた総合的取組」の公表. <https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000026239.html> (2022年9月18日最終閲覧).
- 厚生労働省(2015) 保育士等に関する関係資料. pp.1-28.
- 厚生労働省(2017) 保育所保育指針.
- 眞野祥子・宇野宏幸(2007) 注意欠陥多動性障害児の母親における育児ストレスと抑うつとの関連. *小児保健研究*, 66(4), 524-530.

- Margari, F., Craig, F., Petruzzelli, M. G., Lamanna, A., Matera, E., & Margari, L. (2013) Parents psychopathology of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 34(3), 1036-1043.
- 松井剛太(2013) 保育本来の遊びが障害のある子どもにもたらす意義—「障害特性論に基づく遊び」の批判的検討から—。保育学研究, 51(3), 9-20.
- 松尾寛子(2012) 保育士資格取得者に関する障がい児保育の専門性についての研究②—A市の公立保育所に勤務する保育士がかつて担当したことがある障がいについて—。関西福祉大学社会福祉学部研究紀要, 15(2), 23-28.
- 松尾寛子・三好伸子(2015) 保育士養成施設における障害児保育科目教授方法の比較検討。神戸常盤大学紀要, 8, 9-15.
- 松山郁夫(2009) 注意欠陥多動性障害のある幼児とのコミュニケーションに対する保育士の心がけ。教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集, 2(2), 1-8.
- 道原里奈・岩本澄子(2012) 発達障害児をもつ母親の抑うつに関連する要因の研究。久留米大学心理学研究, 11, 74-84.
- 宮本信也(2011) 発達障害医学の進歩 23. 診断と治療社, pp.1-8.
- 三好正彦(2009) 特別支援教育とインクルーシブ教育の接点の研究—日本におけるインクルーシブ教育定着の可能性。人間・環境学, 18, 27-37.
- Mizuno, H. (2021) Preliminary development of a training program for childcare providers of young children with ADHD inattentive tendency. *The Asian Journal of Disable Sociology*, 11, 1-15.
- 水野智美(編著)・徳田克己(監)(2012) 気になる子の保育。チャイルド本社。
- 水野智美(編著)(2016) はじめよう！障害理解教育。図書文化社。
- 水野智美(編著)・徳田克己(監)(2017) ADHDのある子どもの保育。中央法規出版。
- 水野智美(2018) ADHD 衝動傾向のある幼児の交通事故を防止するための教育と効果。障害理解研究, 19, 1-10.
- 水野智美・徳田克己(2014) 「うちの子、ちょっとへん？」発達障害・気になる子どもを上手に育てる17章。福村出版。
- 水野智美・徳田克己・西館有沙・西村美穂・安心院朗子(2014) ADHD衝動型幼児の交通事故を防止するための教育方法の開発。研究結果報告書集：交通安全等・高齢者福祉, 20, 21-24.
- 水内豊和・阿部美穂子・小暮陽介(2007) 障害児の保護者に対するペアレント・トレーニングの動向。とやま特別支援学年報, 1, 49-66.
- 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領。
- 守巧(2012) 多動・衝動性が強いA児の事例からみた幼稚園における担任への支援体制の構築。東京福祉大学・大学院紀要, 2(2), 151-160.
- 本島敏乃・杉田克生・荒川浩一(2019) 発達障害児に対する療育介入の現状と課題—療育専門機関ではない医療機関の視点から—。脳と発達, 51(6), 380-385.
- 本山和徳・松阪哲應・長岡珠緒・松尾光弘(2012) 発達障害児の養育に困難感を抱く母親に対するペアレント・トレーニングの効果。脳と発達, 44(4), 289-294.
- MSDマニュアルプロフェッショナル版(2018) <https://www.msmanuals.com> (2022年9月18日最終閲覧)。
- 麦島剛(2006) 注意欠陥多動性障害(ADHD)をめぐる動向：新たな研究法の確立に向けて。福岡県立大学人間社会学部紀要, 14(2), 51-63.
- 棟方哲弥・海津亜希子・玉木宗久・齊藤由美子(2010) 諸外国における発達障害等の早期発見・早期支援の取り組み—米国、英国、フィン

- ランドを中心にー. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 37, 17-45.
- 村上佳津美 (2017) 注意欠如・多動症 (ADHD) 特性の理解. 心身医学, 57, 27-38.
- 名倉一美・都築繁幸 (2014) 障害児保育実践の現状と課題. 教科開発学論集, 2, 221-228.
- 中田洋二郎 (2019) ペアレント・トレーニング 実践ガイドブック. 日本発達障害ネットワーク JDDnet 事業委員会.
- 中平絢子・馬場訓子・高橋敏之 (2014) 信頼関係の構築を促進する保育所保育士の保護者支援. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 4, 63-71.
- 中村義行 (2009) 自閉症児の視覚的情報処理能力に視点をあてたコミュニケーション・スキルや日常生活スキルの指導に関する検討. 獨協大学教育学部学会紀要, 8, 23-24.
- 中山智哉 (2015) 保育現場における「気になる」子どもに関する研究動向と展望ー子どもの保育、保護者支援、保育者支援の視点からー. 九州女子大学紀要, 52(1), 1-16.
- 成田朋子 (2012) 保護者対応に求められる保育者のコミュニケーション力. 名古屋柳城短期大学研究紀要, 34, 65-75.
- 西木貴美子 (2014) 保育者が考える「障害児保育の専門性」に関する研究ーKJ法を用いたスマールグループディスカッションによる検討ー. 四天王寺大学紀要, 59, 609-621.
- 野村朋 (2018) 「気になる子」の保育研究の歴史的変遷と今日的課題. 保育学研究, 56(3), 70-80.
- 野澤祥子・淀川裕美・佐川早季子・天野美和子・宮田まり子・秋田喜代美 (2018) 保育におけるミドルリーダーの役割に関する研究と展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 58, 387-416.
- 小川圭子 (2014) 就学前教育における発達障害児保育の現状と課題. 梅花女子大学心理子ども学部紀要, 4, 1-12.
- 温泉美雪・小野寺敦子 (2020) 発達障害に対するペアレントトレーニングの現状と課題ー支援ニーズに添ったプログラムの開発に向けてー. 目白大学心理学研究, 16, 33-45.
- 大森弘子・高橋敏行・西山修 (2018) 育児不安を抱く保護者を支える保育者の専門性と課題ー育児不安と子育て支援に関わる先行研究の概念からー. 兵庫教育大学教育実践学論集, 19, 97-109.
- Statistics Finland (2020) Official Statistics of Finland. https://www.tilastokeskus.fi/meta/svt/index_en.html (2022年9月18日 最終閲覧).
- 大西貴子・武藤葉子・岩坂英巳 (2015) ティーチャー・トレーニング・プログラムによる保育者支援に関する研究第一報ー評価尺度の分析を中心にー. 次世代教員養成センター研究紀要, 1, 83-90.
- 大歳太郎 (2016) 発達障害児支援における現状と課題ー近年の動向と実践ー. 保健医療学雑誌, 7(1), 11-16.
- 大塚類 (2015) イングランド報告ーイングランドの primary school における特別支援教育について. CHILD RESEARCH NET. <https://www.blog.crn.or.jp/report/02/205.html> (2022年9月18日 最終閲覧).
- Polanczyk, G., Lima, M. S., Horta, B. L., et al. (2007) Worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942-948.
- 酒井朗 (2013) 「学校に行かない」子どもの教育権保障をめぐる教育臨床社会学的研究. 科学研究費補助金 (基盤研究C) 研究成果報告書.
- 榎原洋一 (2014) 米国 PRIM の検討と日本版 PRIM の作成. 科学研究費助成事業研究成果報告書.
- 櫻井慶一 (2015) 保育所での「気になる子」の現状と「子ども・子育て支援新制度」の課題ー近年

- における障害児政策の動向と関連して－. 生活科学研究, 37, 53-65.
- 笹森洋樹・後上鐵夫・久保山茂樹・小林倫代・廣瀬由美子・澤田真弓・藤井茂樹(2010) 発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 37, 3-15.
- 佐藤智恵・七木田敦(2009) 保育室の環境構成が幼児の活動に与える影響－気になる子のカンファレンスより－. 幼年教育研究年報, 32, 97-101.
- 佐藤智恵・七木田敦(2013) 保育所・幼稚園における障害児・気になる子の保育支援に関する研究の変遷－特別支援教育への転換がもたらした影響を中心に－. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 62(3), 171-178.
- 島田幸一郎(2017) 統合保育からインクルーシブ保育への課題－保育実習からみた「特別な配慮」－. 長崎女子短期大学紀要, 41, 83-90.
- 島宗理(2003) 行動分析学からみたTEACCHプログラム. 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編), 18, 197-204.
- 清水浩(2017) 障害児保育担当者研修会の在り方に関する研究. 白鷗大学教育学部論集, 11(2), 399-415.
- 下野未紗子・稲富眞彦(2007) 保育所における「気になる」子ども－行動特徴、保護者の対応、親子関係について－. 高知大学教育学部研究報告, 67, 11-27.
- 相馬行男(2006) 就学前の子どもの注意欠陥多動性障害(ADHD)の研究－保育園児と幼稚園児の調査を通して－. 新潟医学会雑誌, 120(6), 324-328.
- 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.
- 末次有加(2012) 保育現場における「特別な配慮」の実践と可能性－子ども同士のトラブル対処の事例から－. 教育社会学研究, 90, 213-232.
- 杉浦菜実・武田鉄郎・尾崎由美子・増田伸江(2019) 発達障害のある児童生徒の二次障害に関する研究－通級指導教室に教師への聞き取りを通じた質的分析－. 和歌山大学教育学部紀要教育科学, 69, 1-6.
- 高原千代・三國牧子(2014) 発達障害における支援者支援研究の現状と展望. 九州産業大学国際文化学部紀要, 57, 141-158.
- 武田篤・嶋宮幸恵・藤井慶博(2004) 学校現場におけるADHD(注意欠陥/多動性障害)の現状と課題－秋田県内の情緒障害学級の実態調査から－. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要編集委員会, 26, 47-56.
- 竹澤大史・塩田心(2013) 発達障害児の保育における研修プログラムの開発(3)－保育士効力感及び保育士ストレスの変化に着目して－. 日本心理学会第77回大会発表論文集, 1A-M-052.
- 竹澤大史・山崎志野・安ノ井宏隆・幸順子(2014) 発達障害のある子どもを担当する保育士を対象とした研修プログラムの開発. 名古屋女子大学紀要, 60, 135-144.
- 戸田大樹・濱川喜亘・岸正寿・榊原久子・館秀典・高橋健司・飯塚汐里(2019) 保育経験年数が乳幼児への言葉かけと語彙選定に関する伝達・非伝達経験の重要性と割合についての認識に与える影響－現職保育者と保育者志望学生の比較を通して－. 創価大学教育大学論集, 71, 171-182.
- 鶴田一郎(2017) ADHD(注意欠陥/多動性障害)をもつ子どもへの教育心理学的支援について考える. 広島国際大学教職教室教育論叢, 9, 127-136.
- 上野一彦(2010) 「発達障害」学生を取り巻く課題と今後の展望について. 大学と学生, 80, 15-21.
- 上野良樹(2018) 保育に活かすペアレントトレー

- ニング“気になる”行動が変わる支援プログラム. ぶどう社.
- 梅永雄二(2001) 自閉症の人のライフサポート TEACCHプログラムに学ぶ. 福村出版.
- 宇野宏幸(2003) 注意欠陥多動性障害と行動抑制: 認知神経心理学モデル. 特殊教育学研究, 40(5), 479-491.
- Wada, M. (2019) Opportunity for childcare workers to acquire knowledge on how to deal with ADHD. The 11th Asian Society of Child Care, 19-23.
- 和田美香(2021) 衝動・多動傾向のある子どもに対する保育者の困り感と対応の現状—質問紙調査の結果より—. 保育学研究, 59(2), 75-85.
- 和田美香・原田晋吾・吉永早苗・富山大士(2020) 幼稚園及び認定こども園における障害児支援の体制と個別指導計画の作成実態(3) 個別の指導計画の様式に関する調査研究から. 現代児童学研究, 3(1), 53-60.
- 若松昭彦(2013) インクルーシブ教育システムの推進に関する一考察. 学校教育実践学研究, 20, 183-194.
- 若松昭彦・田坂泰子(2018) 保育所(園)における「気になる子」に対する支援の研究—個別の(教育)支援計画を中心としたハンドブック作成の試み—. 特別支援教育実践センター研究紀要, 16, 9-17.
- 山上敏子(1998) お母さんの学習室: 発達障害児を育てる人のための親訓練プログラム. 二瓶社.
- 山本淳一・楠本千枝子(2007) 自閉症スペクトラム障害の発達と支援. 認知科学, 14(4), 621-639.
- 山本佳代子・山根正夫(2006) インクルーシブ保育実践における保育者の専門性に関する一考察—専門的知識と技術の観点から—. 山口県立大学社会福祉学部紀要, 12, 53-60.
- 吉兼伸子・林隆(2010) 特別支援教育時代における保育士の業務上の保育困難感について. 山口県立大学学術情報, 3, 81-87.
- 吉川和幸(2021) 障害のある子どもに対する保育者の子ども理解の構造とその変容—個別の指導計画及び保育記録を媒介として—. 北海道大学, 博士論文.
- 吉益光一・山下洋・清原千香子・宮下和久(2006) 注意欠如多動性障害の疫学. 治療と予防, 日本公衛誌, 53(6), 398-410.
- 吉利宗久・林幹士・大谷育美・来見佳典(2009) 発達障害のある子どもの保護者に対する支援の動向と実践的課題. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 141, 1-9.
- 湯澤美紀(2011) ワーキングメモリと発達障害—支援の可能性を探る—. 心理学評論, 54(1), 76-94.
- 全国障害学生支援センター(2022) 特別支援学校一覧. <https://www.nscsd.jp/Information/School/TokubetsuShienGakko.aspx> (2022年9月18日最終閲覧).

原著論文

新任1・2年目保育者のキャリア意識に関する探索的研究

Exploratory Study on Career Design of First and Second Year
Kindergarten Teacher

西坂小百合

(共立女子大学)

我が国は近年、経済状況の変化から雇用の安定性が低下するとともに、女性の社会進出も進み、就業に対する意識や価値が変化してきている。特にコロナ禍以降、働き方や生き方に対する意識は多様化し、若者の就労に対する意識は変化しつつある。保育者においては、保育のキャリアを継続することと専門性の向上が関連することから、本研究においては、新任1・2年目の保育者のキャリアに対する意識を検討することを目的とし、5名の保育者に面接調査を実施し、SCATを用いて分析を行った。その結果、保育者という仕事にやりがいや喜びを見出し、保育者の仕事を続けたいと願っているものの、現在勤めている園で継続して働くのではなく、結婚・出産などのライフイベントによって一旦離職し、その後、プライベートも仕事も充実する形での就労継続を期待しているという特徴が見出された。

キーワード：保育者、キャリア意識、新任1・2年目、面接調査、SCAT

問題と目的

近年、保育の質の保証は社会的な関心事となっており、それを担う保育者の専門性の向上が課題となっている。保育者の専門性が確保されることにとってはキャリアの継続が前提であり、優秀な人材の確保が喫緊の課題とされている(文部科学省, 2018)。文部科学省(2018)によると、幼稚園教諭においては免許取得者のうち幼稚園・認定こども園への就職率は約25%にとどまること、離職者のうち30歳未満の占める割合が約70%に上り若年離職者が多いこと、幼稚園教諭採用者のうち元教員が約14%と離職者の再就職が少ないことが課題として挙げられている。保育士においても、指定養成校での資格取得者のうち、保育所等の保育士資格が必要な施設への就職者は約66%ではあるが、経験年数が8年未満の保育士が約半数を占めることから、早期の離職者数の多さが推測され、人材確保の難しさが示されている(厚生労働省, 2020)。このように、保育者の早期

離職率の高さと再就職率の低さは保育の人材確保における課題であり、とくに幼稚園においてその傾向は顕著であるといえる。

保育者のキャリアについては、様々な道筋があり、例えば図1(西坂, 2019)は保育士のライフコースとキャリアを図式化したものであるが、必ずしもすべての保育者が新卒から定年まで同じ職場で働き続ける(図1①)とは限らず、途中で転職したり(図1②)、いったん離職して再就職する(図1③、④)こともある。また、これは保育士に限らず幼稚園、認定こども園でも同様であり、その転職には幼稚園から保育所など、異なる保育施設への転職も含まれる。幼稚園の新採教員のキャリアに対する見通しについて、保育教諭養成課程研究会(2016)の報告書によると、新採教員のうち国公立教員においては、その約半数が定年まで働き続けたいと考えており、結婚・出産を機に退職したいと考えているのが25%程度であるのに対して、私立幼稚園教員は定年まで働き続けたいと考えているのはわずか7.3%、8割近くが

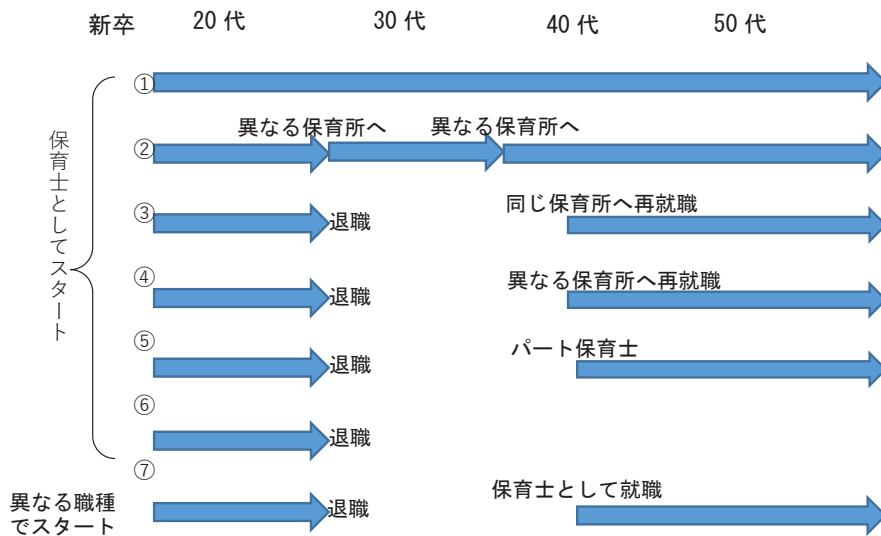


図1. 保育士のさまざまなライフコースとキャリア (西坂, 2019: p.171 図表14-5)

結婚・出産を機に退職したいと考えていることが示されている。また同調査によると、定年まで働き続けたいと回答した人以外の退職後の再就職希望については、約半数が非正規雇用での再就職を希望し、専業主婦の希望者が32%であることも示されている。必ずしもすべての保育者が新卒から定年まで同じ職場で働き続けるとは限らない保育職においては、その初期のキャリア形成の在り方が重要とされ、研究が進められている。

初期のキャリア継続については、早期離職との関連での検討が多く行われており、早期離職の背景や予防策を探る研究が行われ、その研究動向がまとめられている(木曾, 2018; 濱名・中坪, 2019; 井上, 2022など)。それらによると、保育者の早期離職は、一般の新卒離職率と比較しても高いわけではないが、3年未満の早期離職者がいる保育施設が約4割に上ることが示されている(木曾, 2018)。また、早期離職の要因としては「人間関係」に関わるものが多く、当事者と保育現場の間の捉え方の齟齬があり、当事者が「人間関係」の問題から「心身の不調」に至って離職せざるを得ず、その要因は現場側にあると捉えているのに対し、現場側は当人の「人間関係力やコミュニケーション力の不足」によるものでその原因は保育者個人

の側にあると捉えられている(木曾, 2018; 濱名・中坪, 2019)。こうした早期離職の予防として、養成段階での不安の軽減や素養の育成、職場内での良好な人間関係を育む雰囲気づくりや後輩育成のための研修の必要性、年収などの処遇改善や仕事と子育ての両立支援など、多岐にわたる予防策の必要性がまとめられている(木曾, 2018; 井上, 2022など)。これら早期離職研究においては、その離職理由は就業を継続できないネガティブな理由によるものであることが前提となっているが、保育者の早期離職は必ずしもネガティブな理由だけが理由ではない。文部科学省(2023)による「学校教員統計調査(令和4年度)」によると、令和4年度の幼稚園教諭の離職者は8,287人であり、その理由の主なもの、転職が2,692人、家庭の事情が2,253人、その他が2,322人となっており、それぞれの理由の背景にある状況までは詳述されていないが、そこにはネガティブな理由だけではなく、前向きな転職や、結婚・出産などによって積極的に離職する保育者もいると考えられる。こうした保育者は、もともと新卒から定年まで同じ職場で働くつもりがない場合も含まれることから、そもそものキャリア意識が多様であると考えられる。

ところで、日本はかつて行動経済成長期から長年終身雇用が一般的であったが、近年の経済状況の変化により、多くの企業が終身雇用を維持できなくなり、雇用の安定性が低下し、非正規雇用や派遣労働などの雇用形態が増加している。また、現代においては「男性は外で仕事をして女性は家庭に入るべき」という伝統的性別役割分業観は薄れ、性別に関係なく生き方は自由であると同時に、経済状況の不安定さから働き続けることが求められている。このような状況下において、若者の就業に対する意識や価値観は変化してきている。独立行政法人労働政策研究・研修機構(2022)による「大都市の若者の就業行動と意識の変容」に関する報告書からは、2016年から2021年の意識の変化として、男女ともにフリーター共感意識(「今の世の中、定職に就かなくても暮らしていける」「若いうちは自分のやりたいことを優先させたい」)が上昇傾向にあること、逆に一社志向(「一つの企業に長く勤める方がよい」)が低下していること、さらに仕事離れ(「できれば仕事はしたくない」)が大きく上昇していることが示されている。また、株式会社リクルート(2023)によるプレスリリース「Z世代(26歳以下)の就業意識や転職動向」によると、Z世代の転職はこの5年で2倍に増え、今の会社で定年まで働き続けたいと考える人はわずか約2割にとどまり、理想とするキャリアに関しては「新しいことへのチャレンジ」と「プライベートも重視」志向の共存が特徴として描かれることが示されている。かつての離職や転職に対するネガティブなイメージはなく、働き方や生き方の多様性を尊重する時代へと変化してきているといえる。さらには2020年以降、コロナ禍の影響により、働き方はさらに多様化し、生き方に対する価値観も変容している。この状況を保育者と単純に重ね合わせることはできないが、こうした状況下で就職した新卒保育者の意識はかつての保育者とはまた異なることが予想され、彼らがどのようなキャリアイメージを持って働いているのか、その

様相を理解することによって今後の保育者の専門性の確保に必要な示唆を得られると考えられる。そこで本研究においては、新卒1・2年目の保育者のうち幼稚園教諭に対するインタビュー調査を実施し、現在の働き方や今後のキャリアに対する意識を尋ね、その様相を明らかにすることを目的とする。

方法

(1) 対象者と調査時期

面接の対象者は、東京都及びその近郊の私立幼稚園・幼稚園型認定こども園に勤務する、新卒1年目もしくは2年目の保育者5名(すべて女性)であり、対象者A及びBは卒業2年目でいずれも3歳児クラス担任、対象者Cは卒業2年目で2歳児クラスの担任、対象者D及びEは卒業1年目でいずれも4歳児クラス担任である。202x年7月から8月にかけて、対面もしくはオンラインで、1人当たり20分～30分の半構造化面接を実施した。面接内容は対象者の同意を得てICレコーダに録音し、逐語録を作成した。

(2) 調査内容

調査内容は、①職業選択の経緯(幼稚園教諭を志望した時期や理由)、②保育者としての働き方(就職先の選択経緯、保育者としてのやりがいやたいへんなこと)、③今後の展望(キャリアの継続・転職・離職の意向、その理由)、④保育者としてのキャリア形成への期待を中心に尋ねた。

(3) データ分析方法

分析には大谷(2008, 2011)が開発した質的データ分析手法のSCAT(Steps for Coding and Theorization)を用いた。SCATは、テキストからの注目すべき語句の抽出、言い換え、概念化を経てストーリーラインを記述する解析手法である。コーディングには①テキスト中の注目すべき語句

の記入、②抽出したテキスト中の語句の言い換え、③②を説明するようなテキスト外の概念の記入、④全体の文脈を考慮したテーマ・構成概念の記入、という4つのステップがあり、そこから抽出した構成概念によってストーリーラインを記述、さらには理論記述を生成する手法である。5名の語りをSCATを用いて分析し、保育者としての現在の働き方と今後の展望について、ストーリーラインから理論記述を導きだすことを試みた。表1は分析ワークシートの一部を示したものである。

(4) 倫理的配慮

対象者には予め調査の趣旨や目的、面接内容を録音することなどについて口頭と文書で説明を行い、合意を得たうえで承諾書に署名を求めた。また、本論文の中では人名・園名等を伏せて、調査者や関係者を特定できないようにした。

結果

分析ワークシートを基に、保育者5名による語りを分析し、導き出されたストーリーラインと理論記述を、保育者としての現在の働き方、及び保育者としての今後の展望の2つの側面を中心にまとめる。

(1) 保育者としての現在の働き方に関する理論記述

5名の保育者の現在の働き方に関する語りの分析から導き出されたストーリーラインと理論記述を表2に示す。いずれの保育者にも保育におけるやりがいや喜びがあり、そのやりがいは「A①子どもの成長や自分自身の成長から」、「B①子どもの成長や保護者からの信頼から」、「E①子どもとの信頼関係や自分の言葉かけの持つ影響力を実感

表1 SCATを用いた分析の例

番号	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
9	C	一年目ならではの経験の浅さによるものですが、なんか一人ができるキャラってあると思うんですけど、なんかこうどう頑張っても2人でこのクラスを持たなきゃいけないっていう責任度が十年目の先輩と私たちはちょっとレベルになっていて見えてる気つきもすごく差があるので、まあそこだったんじゃないかなって思いながら、なんかそのやっぱり大学生と比べて急に責任を持たなきゃいけないってなるからそこが結構多分逃げたいになるんじゃないかなって。	経験の浅さ 見えてる気つきもすごく差がある 急に責任 逃げたい	組んだ先輩とのレベルの違いを実感する 責任の重さから逃れたい	経験不足 責任の重圧	組んだ先輩とのレベルの違いや責任の重さから逃れたい気持ちになる	
20	E	なんかその周りを見てても結構ずっと幼稚園で、子どもを育てながら幼稚園で働いているのはあんま聞かなくて、保育園で保育園の先生のパートしてその子どもを育てながら働いているのなんか結構周りで見ると聞くというか、そういうのがあるので私もそうだなってまあ確定では全然ないんですけど、思ってます。	子どもを育てながら幼稚園で働く あんま聞かなくて	子育てしながら幼稚園で働くことは難しい	両立困難	子育てと幼稚園の先生の両立は難しい	
27	A	本当に子どもが好きなので、もう誰でも可愛くて、本当になんか私たぶん他の仕事以外できないんだろうなって勝手に思ってるんですけど、目の前にいる子が可愛くて、なので最初は本当に子どもが入園した時は誰が誰とかが分からなくて大丈夫かなっていうふうにしてたんですけど、5月ぐらいでみんなに慣れてちゃんと私も性格を知ったところで、やっぱりかわいいなって思ってたかわいいなだけではなくて一緒にいると私も癒されるし。	本当に子どもが好き 多分この仕事以外できない	子どもが好きなのでほかの仕事は考えられない	保育職の継続	他の仕事をすることは考えていない	

表2 初任1・2年目の保育者の「保育者としての現在の働き方」に関するストーリーラインと理論記述

対象者	ストーリーラインの一部	理論記述
A	子どもが好きで幼稚園の先生を志し、園舎のきれいさや外遊び環境の充実度から就職をきめた。子どもの成長や自分自身の成長を感じる一方で、保育に必要な知識が不足していることを認識して学びなおそうとする気持ちがある。1年目のフリーの時に役立たない自分への存在価値を不安に感じたり、2年目の担任を持ったときには30人の子どもを前に大きな責任を感じていた。困ったことを先輩に相談しにくい雰囲気があり、同期に相談しても結局は解決しないことがある。辛いと感じることはあるが、この状況から逃げて解決しないと考えると、我慢することを選択する。	A①子どもの成長や自分自身の成長からやりがいを感じる。 A②保育者として成長したいと考え、必要な学びを得ようとする。 A③存在価値の揺らぎや責任の重さから辛さを感じるが、離職には至らない。
B	自分の得意なことが保育者に向いていたし、子どもが好きだったこと、漠然とした母園に就職したい気持ちから幼稚園に就職した。子どもの成長を感じたり、保護者からの信頼にやりがいを感じつつも、仕事量の多さや給料への不満、同僚保育者や保護者の態度に時折辛さを感じることもある。とにかく忙しく、休日に遊んでいる友人をうらやましく思い、遊びたい気持ちはあるが、しっかり休みたい。	B①子どもの成長や保護者からの信頼からやりがいを感じる。 B②仕事量、給料、同僚保育者や保護者の態度に時折辛さを感じる。 B③休日に遊びたいのに、休みたい気持ちとの葛藤がある。
C	子どもの成長を見ることの喜びの経験から保育者を目指す。職場内で子どものエピソードを共有することが多く、どんな職場でも多少の職員間の問題はあると思うが、のびのびと過ごせることから、たいへんながらもやりがいを感じている。組んだ先輩から信頼してもらえず、レベルの違いを感じたり、子どもが楽しめていないのではと感じたりすることで辛さもある。しかしながら、負けず嫌いの性格ゆえに、辞めたら負けのような気がして、辞める気にはならない。	C①職場内での対話があることや、のびのびと過ごせることに喜びを感じる。 C②組んだ先輩との関係で難しさを感じるが、辞めるつもりはない。
D	通っていた幼稚園の先生や幼稚園が好きで保育者を目指し、実習先に声をかけてもらって就職、良好な人間関係に恵まれて働きやすいと感じている。子どもたちがのびのびと過ごしていることや、自分の子どもたちへの影響力がやりがいにつながっている。	D①良好な職場の人間関係に恵まれ、働きやすさを感じる。 D②子どもがのびのびと過ごす姿や、子どもと自分の関係の良好さからやりがいを感じる。
E	小学生の頃の年少児との関わりがきっかけで保育者を目指すようになる。子どもとの信頼関係ができていると実感したり、自分の言葉かけで子どもの変容が促されたりしたことでやりがいを感じている。一方、保育の展開がうまくいかず、自分には向いていないのではないかと感じた苦しい時期もあったが、組んでいる主任の助言を得て、次第にペースをつかめるようになる。向いていないのではないかと悩んだときに、少なくとも1年は頑張ろうという気持ちで取り組んだ。	E①子どもとの信頼関係や、自分の言葉かけの持つ影響力を実感して、やりがいを感じる。 E②保育の展開がうまくいかず悩む時期があるが、先輩保育者の助言を得て次第にペースをつかむ。 E③自分が保育に向いていないと悩むこともあるが、年度途中では辞めない。

して」など、子どもとの関係や保護者との関係から自分自身の成長を感じるもの、また、「C①職場内での対話があることや、のびのびと過ごせること」、「D①良好な職場の人間関係」といった同僚保育者との関係の良好さによる働きやすさなどがあることが示された。一方、そこには辛さやたいへんさもあり、「A③存在価値の揺らぎや責任の重さから辛さを感じる」、「B②仕事量、給料、同僚保育者や保護者の態度に時折辛さを感じる」、「C②組んだ先輩との関係で難しさを感じる」、「E②保

育の展開がうまくいかず悩む時期がある」、「E③自分が保育に向いていないと悩むこともある」といった辛さや難しさに悩む姿も示されているが、いずれの保育者もそれによって「辞めるつもりはない」と、離職願望にはつながっていない。難しさや悩みがある中でも、「A②保育者として成長したいと考え、必要な学びを得ようとする」、「E②先輩保育者の助言を得て次第にペースをつかむ」など、保育者として成長したいと願い、他者に支えられて成長する姿も示されている。

(2) 保育者としての今後の展望に関する理論記述

5名の保育者の今後の展望に関する語りの分析から導き出されたストーリーラインと理論記述を表3に示す。現在の職場での就業継続については、「A④担任している子どもたちの卒園まであと2～3年は勤めたい」、「B④3年は続けないと次の職探しで不利になると思っている」、「C③担任の子どもたちの卒園までは勤めたいが、その後は結婚・出産等で一旦は離職する」、「D③特に辛いこともなく、辞めるつもりもないが、長く働くつもりもない」、「E④3年は勤めなければと思っている」と、いずれの保育者も現在の職場で長く勤める意思が

ないことが示されている。その区切りは担任している子どもが卒園するまで(A④、C③)など、年数にはばらつきがあるものの「3年」を一つの区切りと考えており、その背景には「E⑦現在の職場の教員の年齢構成が若く、長く働く見通しが持てない」といった現在の職場環境に起因する理由もあるが、「次の職探しで不利になる(B④)」という理由もあることが示されている。つまり保育者として働き続けることを前提にしていると考えられる。そのことは他の理論記述にも示されており「A⑤保育の仕事はずっと続けるつもりでいるが、結婚・出産・子育てによって、現在の職場は一旦離職するつもりである」、「B⑤保育の仕事は続けたいが、

表3 初任1・2年目の保育者の「保育者としての今後の展望」に関するストーリーラインと理論記述

対象者	ストーリーラインの一部	理論記述
A	漠然と5年くらい続けたいと考えていたが、信頼を寄せる主任の退職によって迷いがある。しかしながら、担任している子どもを卒園させたい気持ちがあるので、あと2～3年は続けたいと考えている。今後、保育の仕事は続けたいが、結婚相手や子育ての状況によって働き方は変わると考えており、その際には給与や待遇はもちろんプライベートも仕事も両方充実させたいと考えている	A④担任している子どもたちの卒園まであと2～3年は勤めたい。 A⑤保育の仕事はずっと続けるつもりでいるが、結婚・出産・子育てによって、現在の職場は一旦離職するつもりである。 A⑥次に職場を探す際には、プライベートも仕事も充実する職場を探したい。
B	とりあえず3年は経験したいと思っていたし、保育の仕事自体は続けたいが、幼稚園で働き続けるつもりはない。3年は続けないと次の職探しの時に不利になると思っている。結婚相手によって働き方を変える可能性があり、給与や休暇の取りやすさなどの待遇面を重視し、働きすぎず、仕事以外の好きなことを大切にしたい働き方をしたいと思っている。	B④3年は続けないと次の職探しで不利になると思っている。 B⑤保育の仕事は続けたいが、幼稚園ではないと考えている。 B⑥結婚等で働き方を変え、働きすぎず、好きなことを大切にしたい働き方にしたい。
C	将来的には6年くらい働いて、卒園を見届けたら、結婚・出産・子育てをして、他の園で働きたい、パートでもなんでも幼稚園が良いと思っている。	C③担任の子どもたちの卒園までは勤めたいが、その後は結婚・出産等で一旦は離職する。 C④現在の幼稚園は辞めて、他の幼稚園で、正規でもパートでもよいので働き続けたい。
D	特に辛いことはなく、今のところ辞めるつもりはないが、子育てをしながら幼稚園で働くのは難しいと感じており、パート勤務や保育所勤務を将来的に考えている。唯一辛いことは早起きが苦手なことである。	D③特に辛いこともなく、辞めるつもりもないが、長く働くつもりもない。 D④自分が子育てをしながら幼稚園で働くのは難しいと考えている。 D⑤将来的にはパート勤務や保育所勤務を考えている。
E	3年間は勤めなければと思っているが、子育てと幼稚園の先生の両立は難しいと考えていることから、幼稚園の先生は一生続ける仕事ではなく、将来的には結婚・出産後に保育園のパートなどをしようと考えている。職場が5年程度で辞めていく保育者ばかりというもの見通しに影響している。	E④3年は勤めなければと思っている。 E⑤子育てしながら幼稚園の先生をするのは難しいと考えている。 E⑥将来的には結婚・出産後に保育園等でのパート勤務を考えている。 E⑦現在の職場の教員の年齢構成が若く、長く働く見通しが持てない。

幼稚園ではないと考えている」、「C④現在の幼稚園は辞めて、他の幼稚園で、正規でもパートでもよいので働き続けたい」、「E⑥将来的には結婚・出産後に保育園等でのパート勤務を考えている」など、現在の職場を辞めた後も何らかの形で「保育者」を続けたいという希望があることが示されている。なぜ現在の職場での就業継続が困難であるという見通しを持っているのかということについては、「D④自分が子育てをしながら幼稚園で働くのは難しいと考えている」、「E⑤子育てしながら幼稚園の先生をするのは難しいと考えている」などあるように、自分の子どもを子育てしながら幼稚園で働くことが困難であると感じており、現在の自分の働き方は子育てとの両立と結びつかない働き方であるという認識が働いている可能性がある。その後の展望については、結婚・出産の後、具体的なタイミングは不確定であるものの、「他の幼稚園で、正規でもパートでもよいので働き続けたい(C④)」、保育園等でのパート勤務を考えている(D⑤、E⑥)等、保育現場での就業継続を希望している。その際の働き方については、「A⑥次に職場を探す際には、プライベートも仕事も充実する職場を探したい」、「B⑥結婚等で働き方を変え、働きすぎず、好きなことを大切にしたい働き方にしたい」など、仕事もプライベートもバランスよく充実させた働き方をしたいと願っており、現在の働き方が理想の働き方とは異なっているということもその背景にあると推察される。

考察

本研究は、近年の若者の就業に対する意識の変化や働き方の多様化の影響を受け、新任1・2年目の保育者がどのようなキャリア意識を抱いているのか、探索的な検討を試みた。本研究の結果からは、初任1・2年目の保育者が、難しいことや辛いことはありながらも、やりがいや喜びを見出している姿が示された。D保育者には「辛いこと

がない」が、その他の4名に保育者にはそれぞれ辛いことや悩みがあるものの、それらが離職に結びつくわけではなく、「辞めるつもりはない」ところが特徴的である。そして「保育者を続けたい」と願っているが、それが新卒から定年までずっと同じ園で働くという意味ではないことも特徴的である。保育者は続けたいが一つの園で長く続けることを考えていない背景には、「幼稚園教員と子育ての両立の難しさ」があり、これは、井上(2022)が、離職をめぐる研究の課題として、「保育者の仕事が生かすための自己犠牲をいとわない高尚な仕事だと思われることに問題意識を持っていない」ことがあり、そのことが保育者の離職をかえって促すことを指摘していることとも関連すると考えられる。保育者の仕事に真剣に取り組みたいと考えているがゆえに、プライベートを犠牲にする可能性があることを予想しており、中途半端に保育者の仕事をする事への抵抗感との葛藤があると推察される。また、一つの園で長く続けるつもりがないからといって、保育者としての専門性の向上を願っていないわけではなく、保育者としてのスキルを身につけ、よりよい保育をしたいと願っているのも事実である。さらには、平成30年版子供・若者白書(内閣府, 2018)では、仕事と家庭・プライベート(私生活)のどちらを優先するかについて、「仕事よりも家庭・プライベート(私生活)を優先する」と回答した者は63.7%に上り、その増加傾向が指摘されているが、本研究の対象者においては、プライベートと仕事のバランスをとりながらも、両者を充実させたいと考えている点も特徴的であると考えられる。こうした特徴は本調査における5人の対象者によって導き出されたものであるが、それらはZ世代の特徴とも重なるところがある。牛窪(2023)は、Z世代の特徴として、「誰かの役に立ちたい」という思いが強い点を指摘しており、本研究の対象者における保育者として役に立ちたいという希望につながっていると

考えられる。また、高橋・財津・大山(2023)はZ世代の特徴のタイプ分類と働き方の関連性から、働き方に柔軟性があり福利厚生やプライベートな時間が確保されることを望んでいる群や、柔軟性と能力を高める機会のある働き方を望んでいる群の存在を見出している。こうした特徴にも本研究の対象者は重なるところがあると考えられることから、今後の保育職希望者にも同様の傾向が見出される可能性があるといえる。

ところで本研究の対象者は、偶然にも全員が保育の仕事は続けたいと考えているものの、現在勤めている園に長く勤めるつもりはなく、結婚・出産等のライフイベントによって離職し、その後に保育の仕事で再就職しようと考えており、プライベートも仕事も充実する働き方をしたいと願っていることが示された。「同じ園とは限らないけど保育の仕事は続けたい」という保育者と、長く勤めてもらいたい現場の思いにはズレが生じる可能性がある。新卒で採用した1年目の保育者を育て、自園の戦力になって力を発揮してもらいたいと願う現場からしてみれば、3年ないし5年で離職しようとしている保育者に対して大きな期待を寄せることは難しい。その保育者が将来的に他の園に移っても、そこで力を発揮できるように願って育てる、あるいは別の園から移ってくる保育者が継続して専門性を向上させ力を発揮できるような、長期的・大局的な見通しをもって保育者を育てる職場環境や保育システムの構築が必要であると考えられる。また、高橋・財津・大山(2023)によるZ世代のタイプ分類には、長く安定した働き方を希望するZ世代の存在も確認されていることから、本研究の対象者においては見出されなかった、一つの園で長く勤めたいタイプの新任保育者も存在することは推察され、保育者の働き方への希望は多様であり、今後も変化していく可能性がある。多様な働き方に対する理解が求められる時代になるにあたっては、香宗我部(2019)が指摘するように、保育者が自らの結婚・子育てを大切にし、家庭

生活を安定させながら就業し続けることのできるシステムへの移行が必要であると考えられる。保育現場、特に幼稚園においては、新任保育者が働き続けたいと思えるようなモデルの存在が必要であり、それは家庭などのプライベートと仕事の両方が充実する働き方をしている保育者であり、そうしたモデルの存在が、「この園で長く勤めたい」という希望につながると考えられるのである。また、古屋(2023)はZ世代を含めた若手社員が職場で活躍する要素として「心理的安全性」と「キャリア安全性」の必要性を指摘している。保育現場におけるこれらの概念の有効性の検討に関する研究はまだまだ少ないが(例えば小澤・小川, 2023; 森本・高橋, 2023など)、心理的安全性やキャリア安全性が確保されることも、これからの保育者が働く職場にとって重要となる可能性があり、今後さらなる検討が必要であろう。

付記

本論文は佐藤美華さんが共立女子大学家政学部児童学科に提出した卒業論文(2023年度)のデータの一部を新たに分析したものです。調査にご協力くださいました保育者の皆様に心から感謝いたします。

引用文献

- 独立行政法人労働政策研究・研修機構(2022) 大都市の若者の就業行動と意識の変容―「第5回若者のワークスタイル調査」から―. 労働政策研究報告書 No.213. <https://www.jil.go.jp/institute/reports/2022/0213.html> (2023年9月15日閲覧).
- 古谷星斗(2023) 第9章 若手社員が辞めない職場とは. 山田昌弘(編著), 「今どき若者」のリアル(PHP新書), PHP研究所, pp.134-146.
- 濱名潔・中坪史典(2019) 新任保育者の離職と育成をめぐる研究の動向と課題. 幼年教育研究年報, 41, 61-74.

- 保育教諭養成課程研究会(2016) 平成27年度文部科学省委託「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」幼稚園教員養成課程カリキュラムと現職研修とのギャップの検証 報告書「新採ギャップ」に関する研究－幼稚園教員養成校学生との比較－, 保育教諭養成課程研究会.
- 井上剛男(2022) 保育者の離職をめぐる研究動向に関する一考察. 鈴鹿大学教職教育センター紀要, 3, 1-13.
- 株式会社リクルート(2023) Z世代(26歳以下)の就業意識や転職動向. リクルートプレスリリース 2023年8月30日. https://www.recruit.co.jp/newsroom/pressrelease/2023/0830_12590.html (2023年9月15日閲覧).
- 木曾陽子(2018) 保育者の早期離職に関する研究の動向－早期離職の実態、要因、防止策に着目して－. 社会問題研究, 67, 11-22.
- 厚生労働省(2020) 保育士の現状と主な取組 保育の現場・職業の魅力向上検討会(第1回)資料. <https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000592531.pdf> (2023年12月15日閲覧).
- 香曾我部琢(2019) 保育者の「結婚観・子育て観」がキャリア形成プロセスに与える影響－結婚と子育てへの意識が生み出す保育者の離職と再就職. 宮城教育大学紀要, 53, 223-228.
- 文部科学省(2018) 幼児教育の現状 幼児教育の実践の質向上に関する検討会第1回配布資料. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/140/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/14/1405946_5.pdf (2023年12月15日閲覧)
- 森本哲介・高橋誠(2023) 保育者のワーク・ファ
ミリー・バランスと仕事・家庭生活の質. 兵庫教育大学研究紀要, 63, 41-48.
- 内閣府(2018) 平成30年版子供・若者白書 特集 就労等に関する若者の意識. https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12927443/www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h30honpen/s0_0.html (2023年9月15日閲覧).
- 西坂小百合(2019) 第14講 保育者の専門性向上とキャリア形成の意義. 矢藤誠二郎・天野珠路(編著), 新・基本保育シリーズ⑦保育者論. 中央法規出版.
- 大谷尚(2008) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き－. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学), 54, 27-44.
- 大谷尚(2011) SCAT: Steps for Coding and Theorization－明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法－. 感性工学, 10(3), 155-160.
- 小澤拓大・小川美由紀(2023) 保育観の違いへの対処と保育者の省察および職務満足感の関連－心理的安全性からの検討－. 日本家政学会誌, 74, 168-178.
- 高橋広行・財津涼子・大山翔平(2023) Z世代の価値観タイプによる違いによる分類と理解－SDGsや働き方、幸福感との関連性を中心に－. 同志社商学, 75, 239-267.
- 牛窪恵(2023) 第1章 Z世代はなぜ「イミ(意味消費)」に向かうのか. 山田昌弘(編著), 「今どき若者」のリアル (PHP新書), PHP研究所 pp.18-31.

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物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5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6年10月31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5号では、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、「特集テーマ投稿」が分かるように明記。

※ 学会誌第5号特集テーマ「保育者の資質向上」の趣旨は以下の通り。

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、資質向上に焦点を当て、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5号では、特集テーマとして「保育者の資質向上」を設定している。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.eccetet@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、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。	

『乳幼児教育・保育者養成研究』論文様式見本

1 結果
2 □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
3 □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
4 □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□
5 □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□

- 図表は論文に直接入力するか、別紙に印刷すること。
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。
- 図表はページの半幅または全幅に収まる大きさにし、予想される紙面から必要な字数を算出する。



図1 タイトル

11 □□□□□□□□□□□□□□
12 □□□□□□□□□□□□□□
13 □□□□□□□□□□□□□□
14 □□□□□□□□□□□□□□
15 □□□□□□□□□□□□□□
16 □□□□□□□□□□□□□□

表1 タイトル

17
18 注
19 注1) □□□□□□□□□□□□□□□□
20

注や参考文献等は本文の最後に一括して掲載すること。

参考文献等

22 中央教育審議会（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
23 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）．文部科学省．
24 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm
25 (2022年3月4日)．
26 無藤 隆（2013）幼児教育のデザイン：保育の生態学．東京大学出版会．
27 佐藤有香・石田淳也・宇野民幸・砂上史子・関 容子 中田範子・平澤順子・松崎洋子・山
28 下文一・山田千愛（2020）領域「環境」の学問的背景の探究- 保育者養成校テキスト、
29 学術論文等における「数量・図形と生物」を対象にした分析-．乳幼児教育・保育者養
30 成研究, 1, 13-23.

文献は、著者名のアルファベット順に掲載すること。

編集後記

今回も『乳幼児教育・保育者養成研究』第4号をお届けすることができ、編集委員一同、ほっとしております。本誌では特集論文を含む計8編の論文を掲載することができました。特集テーマは、前回に引き続き「保育者の資質向上」としました。本特集テーマは、本学会設立の背景にある、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をし、研究論文を発表することによって、その質の向上を図ることによります。本学会誌において「保育者の資質向上」を特集することにより、本学会の特色を創っていくことができればと考えております。なお、学会誌編集に当たって、編集委員以外にも多くの方に査読協力をいただき、皆様のご協力に深く感謝申し上げます。本誌が、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おります。

(編集委員長 白川佳子)

★学会誌編集委員会

白川佳子(委員長)
神長美津子
松井剛太
吉永早苗
若尾良徳
山下文一(学会事務局)

★第4号査読協力者(五十音順)

大方美香 北野幸子 古賀松香 駒久美子 島田由紀子 中橋美穂
広瀬由紀 松寄洋子 無藤 隆 村上康子 若山育代 和田美香

乳幼児教育・保育者養成研究 第4号

2024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 幼児保育学科
山下文一研究室

