

聖園学園短期大学

研究紀要

第 54 号

目 次

保育者の専門性を高める園内研修についての一考察

—秋田県内の令和4年度の4園の事例を中心に— …… 蛭 田 一 美 … 1

「叱り」と主体性に関する一考察

—保育者を対象とした調査から— …… 金 澤 久美子 … 25

聖園学園短期大学

2 0 2 4 年 3 月

編 集 委 員

白	山	雅	彦
内	藤	裕	子
加	藤	順	子
金	澤	久美子	
大	原	かおり	
櫻	庭	優	佳
土	居	有	紀

保育者の専門性を高める園内研修についての一考察

—秋田県内の令和4年度の4園の事例を中心に—

聖園学園短期大学 教授 蛭田 一 美

A Study on the Internal Training to Enhance Childcare Workers' Expertise
— Focused on the Cases of Four Childcare Facilities
In Akita Prefecture in the Year Reiwa 4 —

HIRUTA Hitomi

Professor, Misono Gakuen Junior College

要 約

2017（平成29）年3月に幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の3法令が改定されたことにより、保育の質の向上がそれぞれの園で課題となっている。

保育の質を向上させるためには、保育者の専門性が必要であることは誰もが認識していることである。そして、その専門性を向上させるための「園内研修」はどの園でも行われているが、その内容は様々である。その中で、園内研修を担当する保育者は、具体的に何をどのように行っていくことが保育の質の向上につながるのかと迷っていることが多く、本当の意味の保育者の専門性を探ることに至っていないことが見受けられる。

筆者が園内研修講師を担当したことをきっかけに、保育者の専門性を高めることの重要性と保育現場で行われている園内研修がどう結び付いているかを明らかにする必要性を感じたことが本研究の動機である。

本研究は、「保育の質」に関する先行研究から保育者の専門性を高めるとはどういうことか、それを支えていく園内研修の在り方はどのようにしたらよいかについて考察をしたものである。研究方法として秋田県内の自治体主体で実施した研修の実態と筆者が研修講師として関わった保育所、認定こども園の園内研修の取組、園長等のリーダーのインタビューの内容を分析した。限られた事例ではあったが、保育者の専門性を高める園内研修には子どもを中心においた語り合い、保育におけるリーダーの在り方と同僚性、外部研修・外部講師との出会いから自分を高めることの3点の大切さが示唆された。

今後の課題は、外部講師としての在り方についての視点である。その園や保育者自身の気持ちがあつくと良い方向に変わっていけるような存在、保育者と共に子どもの育ちや保育の変化を捉えて、次回の研修に継続できるような視点の提示等が挙げられる。今後、外部講師と保育者の学びが循環し、園内研修がさらに充実するよう研鑽を重ねていきたい。

キーワード：保育者の専門性、語り合い、リーダーの在り方、同僚性、外部研修

Key words : expertise of childcare workers, mutual talking, how (childcare) leaders should be, relationship of childcare colleagues, external training

目次

はじめに

第1章 「保育の質」と「保育者の専門性」

第2章 保育所保育指針における園内研修の位置付け

第3章 保育現場の研修の実際

第1節 自治体主体による研修状況

1 秋田県「わか杉っ子！育ちと学びステップアップ事業」による幼稚園、保育所、認定こども園等への令和4年度の訪問指導状況

2 市の担当者からみた園内研修の成果と課題

第2節 研修の取組一覧とインタビュー調査

第3節 J保育所の園内研修の取組

考察

今後の課題

はじめに

2017（平成29）年3月に、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・保育要領の3法令が改定されたことにより、保育の質の向上がそれぞれの園で課題となっている。また一般社会においても保育の質の向上について語られることも多く、ヘックマン⁽¹⁾はその研究で、「人生の好機を得るために幼少期の環境は重要であり、社会政策は適応性のある年少期を対象にすべきである」と述べている。また、野澤⁽²⁾は、「乳児期からの教育・保育の質が学業成績だけではなく社会性などの発達に長期的に影響することから、質の高い保育実践とは、安心や信頼を基盤として仲間との関係性や遊びに没頭できる経験を保証する豊かな環境や関わりとして捉えられる」と述べている。このように、乳幼児期の保育・教育の重要性が着目され保育の質の向上が目指されていることについては2008年、保育所保育指針の告示の際から強調されていたことであり、それ以降、現場の保育者たちは日常の忙しさの中にありながら

も、保育の質の向上に向けて懸命に奔走している。

保育の質を向上させるためには、保育者の専門性が必要であることは誰もが認識をしていることである。そして、その専門性を向上させるための「園内研修」はどこの園でも行われているが、その内容は様々である。その中で、園内研修を担当する保育者は、具体的に何をどのように行っていくことが保育の質の向上につながるのかと迷っていることが多く、園内研修が保育者の専門性を高めることに結び付いていない実態があるのではないと思われる。また「園内研修」といいながら、法定研修、各自治体、各団体等が主催する訪問指導のための公開保育、指導案作成等のために時間が費やされることも多く、テーマを設けて十分な話し合いをすることができていないことも実態の一つにあると聞く。保育所保育指針⁽³⁾に「保育所は、質の高い保育を展開するため、絶えず、一人一人の職員についての資質向上及び職員全体の専門性の向上を図るよう努めなければならない。」とあるが、保育現場においては、質の高い保育を展開するため、子どもの発達の姿や子ども理解の認識の相違などについてコミュニケーションの場を作り、お互いの専門性の向上を図らなければならないと理解はしているものの、実際は場を作ることも、共有していくことも容易ではない実態もある。

保育者養成校である本学は、子育て支援活動を軸にして、秋田県内の8市町村・団体等と大学教育が社会貢献を目的とした協定を締結している。そのことがきっかけとなり、2022年9月に、J保育所から年間5回計画の園内研修への講師依頼があり、改めて保育現場の園内研修について学ぶ機会を得た。保育現場でどのように園内研修を捉えているのだろうか、保育者の専門性を高めることが重要といわれているが、それがどのように園内研修と結び付いているかを明らかにする必要性を感じたことが、本研究の動機である。

本研究は、「保育の質」に関する先行研究を概観し、保育者の専門性を高めるとはどのようなことか、それを支えていく園内研修の在り方を探るものである。秋田県内の自治体主体で実施した研修

の実態と筆者が研修講師として関わった保育所、認定こども園の園内研修の取組、保育者リーダーへのインタビューを取り上げ、保育者の専門性を高める園内研修についての一考察としたい。

第1章「保育の質」と「保育者の専門性」

「保育の質」について

保育者の専門性を高める園内研修を考えるにあたり、まずは「保育の質」に関する先行研究について概観する。

秋田⁽⁴⁾は「乳幼児期の保育・教育が生涯学習の基盤となることは、保育の実践者や保育に関わる研究者だけではなく、保育・教育行政や財政に関わる経済学者等によっても、現在国際的に幅広く認知されるところになっている」とし、人材育成のための投資、将来の国の成長戦略を考えた時にノーベル経済学賞を受賞したヘックマンら教育経済学者が指摘するように、「乳幼児期への投資が国の投資効率からも重要要因であると考えられてきている（OECD 対日経済報告、2011）。」と述べている。さらに、この背景として「第1に、多くの先進諸国においては義務教育段階の小中学校の教育体制がすでに一定程度確立しているのに対して、義務教育ではない乳幼児保育・教育施設は私立・民営化比率が全般に高いこと、第2にカリキュラムと具体的な学習内容や活動の対応関係が教材としての教科書によって明確になっている小学校以上の教育に比して、乳幼児期の教育は『見えない教育方法』（バーンスティン1985）と呼ばれ、学習内容やその評価方法が可視化されにくいために活動内容の質評価が難しいことである。また、第3に乳幼児期は発達個人の差が学童期に比べて大きいこと、第4に小学校以上の学校種では子どもの教育のみの議論に焦点をあてることが可能であるのに対し、乳幼児期には子どもの発達と保護者の就労および親としての育ちという親子双方への対応ニーズとして教育と福祉を同時に考えることが常に求められること等である。」と乳幼児期の保育・教育の特徴を記している。このこと

が保育の質に格差が出てくる背景であり、保育の質の向上を示さなければならなかった理由の一つと秋田は言っている。

また、汐見⁽⁵⁾は保育の質向上の必要性として、「一つめはここ10数年、保育所の数は増やしてきたが、質を高める議論や取り組みは国として十分に呼びかけていなかった。多様な保育施設が増えていることもあって、質の向上への自覚が現場の課題となっていると判断していることと、二つめは2019年の10月から実施予定の原則3歳以上児の保育料の無償化が開始されたが、これは客観的に見れば、幼稚園、保育所、こども園の必要な経費の多くを税金という公費でまかなう制度へ移行するということを意味している。公的な目標のもとで、公費で行う『公教育』が、無償化政策によって、日本の保育・幼児教育が結果として公教育性を高めることは間違いなく、それは保育・幼児教育の社会的債務が高くなることを示している」と述べている。

このように行政としては保育の質の重要性が認識されてきてはいるが、それでは何をもって保育の質と定義するのか、保育の質が子どもの発達にどのような影響があるのか等については多くの研究者が議論を重ねながら、今日に至っているが、いまだ明らかにされていない。

森上、柏女⁽⁶⁾は「保育の質とは、保育者の資質や保育者集団の関係などの人的な環境から、保育室・園庭・遊具・教材等の物的な環境、また具体的な実践の内容や方法、さらには子どもに対する職員の人員配置や施設・設備などという制度やシステムまで、多種多様な要因によって規定されていると考えられ、その概念は、非常に多元的なものであり、単純に定義することは難しい。」とし、いずれも、保育の質について一義的定義はできないということを述べている。

このような状況の中で2018年5月から厚生労働省の「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」が発足し、同時期に文部科学省においても「幼児教育の実践の質向上に関する検討会」がつくられ、それぞれにおいて、質の向上

をめぐって議論が継続されてきた。厚生労働省で公表している議事録や「中間的な論点の整理」の資料から言えることは、やはり、保育の質の一義的定義はあえてしない、という立場を貫いていることである。保育の質を定義付けることにより、保育や教育の質を上げるために国が保育や教育の内容や方法を枠付けすると、それに種々の方法をもちいて従わせようとするトップダウン型の保

育・教育行政になるのではないかという見解があったことが報告されている。

その後、2020年6月に厚生労働省保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会「議論の取りまとめ」⁽⁷⁾が発表された。「中間的な論点の整理」における総論的事項に関する考察を中心にこの検討会の議論の取りまとめを以下に抜粋する。

4. まとめと今後の展望

(1) 本検討会における保育の質に関する考察

（保育の質の基本的な考え方）

- 本検討会における一連の議論を踏まえて、保育所等における保育の質は、子どもの経験の豊かさと、それを支える保育士等による保育の実践や人的・物的環境からその国の文化・社会的背景、歴史的経緯に至るまで、多層的で多様な要素により成り立つものであり、以下の点を念頭に置いて捉えることが重要と考えられる。（中略）

（保育の質の確保・向上に関わる取組の方向性）

- 保育の質の確保・向上に向けた取組がより実効性のあるものとなるためには、保育士等をはじめ多様な立場の関係者が、保育所保育指針を共通の基盤として、多面的・多角的に保育の現状を捉え、主体的・継続的・協同的に改善・充実を図っていくことが重要である。こうしたことを踏まえて、今後、以下の展望にあるような取組の推進が求められる。

(2) 今後の展望

（保育所保育に関する社会的な周知・啓発）

- 保護者や運営主体の経営者及び本部の職員等をはじめ、広く保育所保育に関する理解を促進するため、周知・啓発を進める必要がある。その際、保育所保育指針に示される 保育の基本的な考え方やその前提となる子どもや発達の手え方などについて、保育の実践に日頃触れる機会のない人にもわかりやすく伝わるよう、周知の方法や内容に留意することが重要である。

（保育内容等の評価の充実と様々な取組の全体像の明確化）

- 保育の質の確保・向上に当たって、保育内容等の評価が各現場において着実に実施され、またその取組が充実したものとなることが求められる。一方で現場によっては取組が形骸化している例が見受けられるといった指摘もある。「保育所における自己評価ガイドライン（2020年改訂版）」の周知等を通じ、保育内容等の評価の本来的な目的・趣旨を継続的に発信していくことが重要である。
- 保育内容等の評価は、自己評価への関係者の関与や第三者評価、外部研修、公開保育等を通じて、園内外の多様な立場からの視点も取り入れ、多面的な 検討を行うことが、評価の妥当性・信頼性を高めるとともに、子どもや保育についてのより深い省察や理解へとつながる。また、多層的な時間軸での評価が、相互につながりを持って行われることも重要である。
- こうしたことを踏まえ、各現場において、評価や研修等の実施や参加に際し取組相互の関連性がより意識されるよう、様々な取組やその成果物等に通底する考え方を明確にした上で、これらの全体像と一つ一つの取組の位置づけを整理・可視化して発信することが有用と考えられる。それぞれの取組が保育の質の確保・向上に向けた全体的な流れの中に位置付けられた上で展開されることで、個々の機会や保育士等個人の気付きや学びが、組織全体のものとしてより有機的につながっていくと考えられる。 以下 省略

このように先行研究から、保育の質について概観した結果から、いずれの研究者の考えや厚生労働省の議論においても、保育の質を考えると、現場の保育者が子どもの健やかな成長と発達が保証されるよう、子ども中心の保育を原則とすることが分かった。そして子どもを中心に考え、子どもにとってどうかという視点を常に置くことが基本とされ、強調されている。また、保育の質の確保・向上に向けた取組がより実効性のあるものとなるためには、保育者をはじめとする多様な立場の関係者が、保育所保育指針を共通の基盤として、多面的・多角的に保育の現状を捉え、主体的・継続的・協同的に改善・充実を図っていくことが重要であることも示唆された。

このことを、現場の保育者はどう捉えているだろうか。保育の質の向上の鍵は保育者であり、その資質・専門性を高めるための学び合いの研修が充実していなければ、保育の質の向上が図れないのではないだろうか考える。

「保育者の専門性」について

児童福祉法第18条の4において保育士については、「児童福祉法第18条の18第1項の登録を受け、保育士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもって、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者をいう」と記されている。（この論文においては、保育者のなかに保育士、幼稚園教諭、保育教諭を含むものとする。）さらに保育所保育指針解説⁽⁸⁾において保育士の専門性について「①これからの社会に求められる資質を踏まえながら、乳幼児期の子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもの育ちを見通し、一人一人の子どもの発達を援助する知識及び技術、②子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識及び技術、③保育所内外の空間や様々な設備、遊具、素材等の物的環境、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく知識及び技術、④子どもの経験や興味や関心に応じて、様々な遊びを豊かに展開していくため

の知識及び技術、⑤子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識及び技術、⑥保護者等への相談、助言に関する知識及び技術」の6項目が挙げられている。

保育者たちはこれらの専門性を発揮し、子どもたちが主体的に活動できる環境を整え、子ども自身が生活を作り出しているという実感がもてるような関わりをしていくことが求められている。

小笠原⁽⁹⁾は、保育現場の保育士と養成校教員や研究者の捉える専門性の意味、認識のちがいについて論じている。研究調査から論文や文献等で散見される保育士の専門性の特性とは、ある保育事例によって推論できる内容や導き出された抽象的な概念であり、現場で対応すべき具体的に経験的なものではないため、保育士や子育て中の親が求めている専門性の認識とは隔たりがあるという。そして「保育現場の管理職や保育士の認識としては、組織の一員としての課題から始まり、先輩や上司からの指導や助言に対して素直であること、『使命と責任感』『協調性や協力的態度』『愛と思いやり』『乳幼児への理解』を掲げており、『挨拶ができること』『時刻を守ること』『仕事に積極的であること』等々、社会人としての極めて基本的な課題を含めて個人として性格や性質・感情等に求めている。つまり、現場は『豊かなコミュニケーション力』と『ストレス耐性の強い保育士』が『保育士の専門性』として認識されている。」と述べている。

また古賀⁽¹⁰⁾は保育の瞬間に立ち現れる保育者の即応的な専門性を、身体的・状況的専門性と呼んでいる。保育はその場の動的な状況に対して即応的であるが、それは過去に蓄積されている実践の中から何に価値において関わるかが意識されることにより、今、関わるべきことが選出されるという。保育者は子どもの最近の関心事、関わる対象と関わり方の特徴、そこに感じられる課題感、深めたい関心、関係など様々な場面で見られた子どもの姿を、保育の身体的な感覚として蓄積している。それが保育者の中にある即応的な判断の基

盤になっているとし、保育の質向上は保育者の身体的・状況的専門性を核とし、保育者の専門性と深く結び付いていることを述べている。

保育者は、幼稚園教諭免許や保育士資格を取得するだけで専門性が身に付いているわけではない。現場の中で様々な経験を通して理論的・実践的な力量を獲得しながら専門性を身に付けていくものと思われる。何を専門性とするかは立場によって様々な考え方はあるが、それらはすべて、保育者として乳幼児の成長に直接に関わり、人格形成の基礎を育てる大きな役割を果たしていくためのものだと考える。

第2章 保育所保育指針における研修の位置付け

保育の質の向上を図るためには、研修を充実させなければならない。その研修が保育所保育指針において、どのような位置づけになっているかを次にまとめる。

保育所保育指針が求める保育の質については、2008年の告示に遡って捉えたい。保育所保育指針がそれまでの局長通知という位置付けから、厚生労働大臣告示になった。「告示化」により、規範性のある基準として明確になり、各保育所が担うべき全国共通の基本的事項が定められた。保育所における保育は、自主性や創意工夫が尊重される基本原則が打ち出され、社会的に重要な役割が認められる保育所として、一定水準の保育を実現

すると同時に各園の豊かな保育の個性を発揮するため、保育の質の向上の必要性が強調されている。そして第7章に職員の資質向上が記され、職員一人一人が保育所職員としての職務及び責任の理解と自覚を基盤とし、保育実践や研修などを通じて保育の専門性を高めるとともに、職員の協働性を高めていくことが示された。そして、施設長の責務として、保育の質及び職員の資質向上のため、研修体制など必要な環境を整えることも求められた。大豆生田⁽¹¹⁾は、職員の資質向上として「職員の共通理解と協働性を高めること」について、いかにして園内に保育を語り合う共同的な文化や風土を形成していくかという課題を述べている。そのうえで園内研修のあり方について①保育を省察することは単に「振り返る」ことではなく、省察的態度そのものであること、②職員間で保育を語り合うことから、お互いの見方や行為を収奪し合いながら共感的な場を築き合っていくこと、③対話を中心とした評価観の大切さ、④個々の保育者がやりたいことなどを同僚と共有しながら、お互いが常に同僚を意識していくことという4点を提示した。

以上のように保育の質の向上については、2008年、保育所保育指針の告示化の際から強調されていたことであり、それ以降も現場の保育者たちは保育の質の向上に向けて日々奔走しているのである。

次に現在適用されている2017年に改定された保育所保育指針における園内研修の位置づけについて次に抜粋する。

第5章 職員の資質向上

1 職員の資質向上に関する基本的事項

(1) 保育所職員に求められる専門性

子どもの最善の利益を考慮し、人権に配慮した保育を行うためには、職員一人一の倫理観、人間性並びに保育所職員としての職務及び責任の理解と自覚が基盤となる。

各職員は、自己評価に基づく課題等を踏まえ、保育所内外の研修等を通じて、保育士・看護師・調理員・栄養士等、それぞれの職務内容に応じた専門性を高めるため、必要な知識及び技術の修得、維持及び向上に努めなければならない。

(2) 保育の質の向上に向けた組織的な取組

保育所においては、保育の内容等に関する自己評価等を通じて把握した、保育の質の向上に向けた課題

に組織的に対応するため、保育内容の改善や保育士等の役割分担の見直し等に取り組むとともに、それぞれの職位や職務内容等に応じて、各職員が必要な知識及び技能を身につけられるよう努めなければならない。

2 施設長の責務

(1) 施設長の責務と専門性の向上

施設長は、保育所の役割や社会的責任を遂行するために、法令等を遵守し、保育所を取り巻く社会情勢等を踏まえ、施設長としての専門性等の向上に努め、当該保育所における保育の質及び職員の専門性向上のために必要な環境の確保に努めなければならない。

(2) 職員の研修機会の確保等

施設長は、保育所の全体的な計画や、各職員の研修の必要性等を踏まえて、体系的・計画的な研修機会を確保するとともに、職員の勤務体制の工夫等により、職員が計画的に研修等に参加し、その専門性の向上が図られるよう努めなければならない。

3 職員の研修等

(1) 職場における研修

職員が日々の保育実践を通じて、必要な知識及び技術の修得、維持及び向上を図るとともに、保育の課題等への共通理解や協働性を高め、保育所全体としての保育の質の向上を図っていくためには、日常的に職員同士が主体的に学び合う姿勢と環境が重要であり、職場内での研修の充実が図られなければならない。

(2) 外部研修の活用

各保育所における保育の課題への的確な対応や、保育士等の専門性の向上を図るためには、職場内での研修に加え、関係機関等による研修の活用が有効であることから、必要に応じて、こうした外部研修への参加機会が確保されるよう努めなければならない。

以下省略

以上に示された保育所における保育の基本的な考え方やねらい、保育の方法、保育の環境、保育所の社会的責任などに基づき、保育の質の向上を目的として研修等を実施することが求められている。研修は、保育者の専門性の向上につながり、保育の質向上のために重要なことであることが示されている。

具体的には「組織的に取り組むこと」や「日常的に職員同士が主体的に学び合うこと」「キャリアパスを意識した体系的な研修計画を立てること」等が記されており、さらに個人の責任で研修をするだけではなく、施設長が組織のマネジメントを図り、職員の援助や助言に努めることが規定されている。このように研修は、それぞれの園の組織の資質向上のためには、管理職や保育者をはじめとするすべての職員が互に関わり合いながら、職務上必要な知識や技術を習得するための学びの場であるとされている。

それでは、保育現場で保育者たちは毎日の保育を展開しながら、保育者の専門性の向上につながる園内研修にどのように取り組んでいるだろうか。学びの場である研修の大切さは理解しているが、研修そのものを負担に感じている実情もあるのではないだろうか。秋田県内の自治体主体で行われている園内研修等の資料や、筆者が関わった園内研修の実際を通して保育者の専門性を高める園内研修について考察する。

第3章 保育現場の研修の実際

保育現場においては数多くの研修に保育者たちが参加し学んでいることを認識はしているが、年間の参加実態について筆者は把握していなかった。ここでは自治体主体の研修の実態資料、筆者が研修で関わった保育所、認定こども園3園の年間研修とインタビュー、そして継続的に関わった

J 保育所の園内研修の実際を通して、実態を把握し、考察する。

第1節 自治体主体による研修状況

1 秋田県「わか杉っ子！育ちと学びステップアップ事業」による幼稚園、保育所、認定こども園等への令和4年度の訪問指導状況

秋田県は文部科学省中央教育審議会「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」が取りまとめた審議経過報告等を踏まえ、県全体の幼児教育の質的向上を目指し、平成28年度から自治体における幼児教育の推進体制の構築をはじめた。令和4年度から「わか杉っ子！育ちと学びステップアップ事業」を開始し、令和6年度まで実施することとしている。目的は秋田県内すべての子どもたちへの質の高い幼児教育の保障に向けて、教育・保育推進体制の充実・強化に資するため、架け橋期のカリキュラムを市町村ごとに策定できるように教育・保育アドバイザーの配置や、自治体との連携した取組や未配置市町村への支援など、本県における幼児教育推進体制を強化することである。

事業内容は各市町村の園のニーズに合わせた「市町村研修支援」の実施と「園支援訪問」の実

施である。「市町村研修支援」の内容は若手の保育者のための研修会、指導案や指導要録の書き方についての研修、保育補助者を対象とした研修会等である。また、「園支援訪問」は従来、公立幼稚園・公立幼保連携型認定こども園計画訪問、認定こども園訪問、要請訪問、認定こども園サポート事業と合わせて原則年一回園支援訪問が活用できる体制を取っている。その内容は指導要録の書き方についての演習、法人内研修と自園の研究のための進め方についての研修、保育補助や支援員の方を対象に子どもの関わり方で大切にしたいことの協議、要請訪問を受けてその後の保育実践についての指導助言の在り方などである。自治体主体の研修は、各園の園内研修にも関わっており、状況を把握するため次に示した。筆者はこの事業が開始された平成28年度から推進委員として関わり、実態調査等の動向をみてきた。表1に示した資料は秋田県教育庁幼保推進課の協力の下でまとめられたものである。

令和4年度訪問施設数からは地域によって対象となる施設数が違い、施設種類も異なることが分かる。その中で自治体の保育アドバイザーが中心となり、活発に要請訪問をしながら、保育の質向上に向けての研修が多々行われている。私立と公立の実施訪問数を比較すると、公立の施設の方が

【表1】令和4年度訪問施設数（令和5.2.7現在 同事業実施市含む 秋田市は除く）

訪問対象施設 (認可施設)		県北地区			中央地区			県南地区			計		
		対象	実数	割合	対象	実数	割合	対象	実数	割合	対象	実数	割合
幼稚園 (認定こども園を含む)	公立	1	1	100.0%	—	—	—	—	—	—	1	1	100.0%
	私立	5	3	60.0%	3	0	0.0%	6	3	50.0%	14	6	42.9%
保育所 (認定こども園を含む)	公立	34	34	100.0%	8	7	87.5%	6	3	50.0%	48	44	91.7%
	私立	20	15	75.0%	26	3	11.5%	44	22	50.0%	90	40	44.4%
幼保連携型 認定こども園	公立	2	2	100.0%	6	6	100.0%	3	3	100.0%	11	11	100.0%
	私立	13	9	69.2%	11	5	45.5%	26	26	100.0%	50	40	80.0%
小計		75	64	85.3%	54	21	38.9%	85	57	67.1%	214	142	66.4%

※「わか杉っ子！育ちと学びステップアップ事業」実施市（大館市、能代市、男鹿市、潟上市、にかほ市、大仙市、仙北市、横手市）含む。中核市及び休園中の施設は訪問対象施設より除外

※分園も1園と数える

すべての施設種類において割合が高くなっている。また、県北・中央・県南3地区を比較すると、中央地区の訪問割合が他に比べて低く、特に私立の割合が低くなっている。実施状況の詳細は把握できないが、多様な条件、多様な状況の中で、訪問する講師側も、要請した園側も多くの研修を実施していることは分かった。

2 市の担当者からみた園内研修の成果と課題

各研修を通して担当者が感じた成果と課題（表2）の中から、要請訪問研修の中で保育アドバイザー等の外部講師によって、保育者の意識が変わったことを以下の3項目に整理できる。

【園内研修の在り方、意識について】

- ・園内研修の在り方について話し合うことにより、

【表2】市の担当者からみた園内研修の成果と課題

実施市	成果と課題
A	・ これまでも職員間・子ども同士の交流は行われていたが、幼保小架け橋プログラムのカリキュラム作成をきっかけに、就学前教育・保育施設と小学校の職員と一緒に研究討議や話し合いをもつ機会が多くなり、互いの教育・保育の理解や子ども理解を共有化することができていた。つながりがより深まった。 ・ 架け橋カリキュラムの小学校区での取組をきっかけに新たに2つの認定こども園を訪問し、保育参観と協議に参加することができた。今後も継続していくことで市の教育・保育の一貫性につながっていくのではないかと考えている。
B	・ 幼児教育・保育アドバイザーによる施設訪問や通信等による情報発信を通じて、保育の質向上のための園内研修の在り方について、意識を高めるよう取り組んできた。徐々に研修意欲の高まりにつながってきている。 ・ 幼保小連携推進のための研修会や保育研修会の実施等、園相互や幼保小の職員同士が情報交換を通して研修できる機会を拡充することができた。 ・ 各就学前施設における課題や願い等を把握し、幼児教育・保育アドバイザーを活用した教育・保育の質向上に向けた主体的な研修の充実につなげたい。
C	・ 各就学前施設の訪問は月一回を予定しているが、都合によりキャンセルになる場合もある。しかし、各園から別日の依頼もあり、保育の質を高めていこうとする前向きな気持ちを感じられる。その気持ちの変化が職員間で自分たちの保育を意識するようになってきていることにつながっている。 ・ 認定こども園の新設に向け、市内の就学前施設が気持ちを一つにして取り組んでいる。共に学び合う体制づくりとして公開保育は必要である。
D	・ 幼児教育アドバイザーによる助言や支援等により、園内研修の充実と職員間の向上が図られ、園の実態や職員の希望を生かした研修内容の工夫があった。 ・ 特別支援教育の園内研修の体制づくりや管理職の意識の向上が課題である。
E	・ 県との連携を強化し、事業の円滑な実施のための助言、指導法等の共通理解を図る要請訪問が年4回行われた。 ・ 資質向上のための研修実施にあたり、助言・指導を受けながら、充実した内容の研修を実施することができた。
F	・ 乳児の保育の重要性をより理解し、担任の配置等を考慮する必要がある。乳児保育について園内研修で学ぶ機会を増やしていくように働き掛けたい。 ・ 園内研修の協議において、ファシリテーターへの負担が大きい。ファシリテーターの力量に左右されることなく協議を深めていくことが今後の課題である。 ・ 保育を語るとき、関わりや声掛け、その場の援助などに話題が偏る傾向にある。指導計画の作成においても環境構成の記述が弱いと感じる。もっと、環境構成の重要性を理解させたい。 ・ スタートカリキュラムがカリキュラムデザイン作成に終わらず、全体計画における基本方針や何を大事に入学した子どもと関わりどのように育てていくのかを明記し、それを意識しながら進めていけるよう幼保小に関わっていききたい。

実施市	成果と課題
G	・研修で学んだ内容を保育や園内研修に生かそうという意識が強くなっている。他の保育者の保育を見ることで、自分の保育を見直す機会になっている。 ・保育公開や園内での協議に保育アドバイザーも一緒に参加している。公開前の指導案の読み取りでは、保育者が意図していることを聞き出したり、ねらいからどんな姿を捉えるのかを質問したりすることで、保育のイメージが明確に出てくることが実感できている。 ・指導計画の作成に結び付くように、子どもの姿の話し合いや裏面等を使ってメモに残すなど、各園で工夫している面が見られる。しかし、自由に記述していいということも多く、子どもの姿を書き込んでいることが多い。ねらいに沿った手立てや環境はどうだったかを書き込むことで、次週の保育を考えることにつながることもあると思われるので、保育アドバイザーからも提案していくことも必要と考える。 ・園の管理者が指導計画を見て、日々の保育と重ね合わせて声を掛けていく体制を推進しながら、保育者の良い面を認めてあげることや保育者の自信に繋がっていくような言葉かけをしていく支援を継続していくように努めたい。
H	・地域の公開保育研究会の開催がさらに広がり、幼保小の接続、幼児教育施設同士の横のつながりが強まった。園内研修が定着してきた中で、さらに他園の研修会でも学び合うという基盤が広がってきている。 ・研修会を基本にして、今年度の園内研修が進められており、各園の訪問でもそこに合わせた指導助言をすることができた。事前の保育アドバイザーの訪問が研修の焦点化を図ることにもつながっている。

徐々に研修意欲の高まりにつながってきた。

- ・予定が都合によりキャンセルになる場合もあるが、再度予定を組みなおし実施することが多かった。保育の質を高めていこうとする前向きな気持ちの表れと感じた。
- ・共に学び合う体制づくりとして公開保育は必要であると考えている園もある。保育アドバイザー等より、園内研修の充実と職員間のコミュニケーションの向上が図られ、園の実態や職員の希望を生かした研修内容の工夫がある。

【研修内容について】

- ・保育を語るとき、関わりや声掛け、その場の援助などに話題が偏る傾向にある。指導計画の作成、環境構成の記述が弱いと感じる。もっと、環境構成の重要性を理解させたい。
- ・研修で学んだ内容を保育や園内研修に生かそうという意識が強くなっている。他の保育者の保育を見ることで、自分の保育を見直す機会につながっている。

【保育実践】

- ・ねらいからどんな姿を捉えるのかを質問して聞き出すことで保育者の意識していなかった

ことを広げ、もっと具体的に書くことで保育のイメージが明確に出てくることが実感できている。

- ・保育の記録をする際にねらいに沿った手立てや環境はどうだったかを書き込むことで、次週の保育を考えることにつながることもあると思われるので、保育アドバイザーからも提案していくことも必要。
- ・園内研修が定着してきた中で、さらに他園の研修会でも学び合うという基盤が広がってきている。

園内研修はそれぞれの立場や職位で様々な思いがあると思う。その中で保育者が机上の研修に終わらず、実際の保育に生かしていこうとする姿や意識の変化が多々見られていることが分かった。個々の保育者の学びに対する姿勢は、自治体主体の研修に参加することで刺激を受けながら向上していったことが分かる。矢藤⁽¹²⁾は保育者の学びとして保育を実際に行うための知識及び技術のテクニカル・スキル、人と関わる力のヒューマン・スキル、保育者の実践を支える概念、考え方、理

【表3】F市園内研修実施一覧の抜粋（令和5年度）

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪
6月	指導主事訪問 2歳児・5歳児	ドキュメンテーション 以上児 6/8 (木)	6/23 (金) 遊びマップ作成 伝承遊び (教材研究)	5歳児の保育について	6/20 (金) 環境構成と手立てに ついて 0・1歳児 ＊前週参観ワーク	6/28 (水) ポートフォリオ研修 4歳児	6/20 (火) 前月の公開保育の 振り返り 2歳児 保育カンファレンス 発達に応じた環境構成	6/13 (火) エビソード記録から 以上児 6/14 (水) エビソード記録から 未満児	6/14 (水) エビソード記録から 未満児	6/15 (木) 公開保育と協議 4歳児	6/14 (水) 指導主事訪問 5歳児
7月	7/20 (木) ドキュメンテーション 環境の見直し 5歳児 7/21 (金) 保育者ウェブ 2歳児	7/10 (月) 公開保育 ワークシヨップ型研修	7/27 (火) エビソード記録から 以上児 7/28 (水) エビソード記録から 未満児	7/19 (水) 保育の成果と課題 4歳児の保育について	7/10 (月) 環境構成と手立てに ついて 0・1歳児の 育ちと課題考察	7/20 (木) ポートフォリオ研修 3歳児	7/21 (金) 支援が必要子どもと 保護者対応について 講師：大曲文雄学校 教育専門監	7/19 (水) 指導主事訪問 2歳児・5歳児 7/12 (水) ドキュメンテーション 1歳児	7/19 (水) 園内公開保育・協議 3歳児	7/21 (金) 指導主事訪問 2歳児・5歳児 変容した姿 (4歳児)	7/26 (水) 公開保育と協議 3歳児 変容した姿 (4歳児)
8月	8/8 (火) 保育者ウェブ 4歳児 8/24 (木) 保育者ウェブ 1歳児	8/3 (木) 公開保育 ワークシヨップ型研修	8/29 (火) 指導計画について 以上児 8/30 (水) エビソード記録から 以上児	8/ () 保育の成果と課題 4歳児 3歳児の保育について	8/22 (火) 環境構成と手立てに ついて 2歳児 ＊前週参観ワーク	8/9 (水) ポートフォリオ研修 2歳児	8/18 (金) 園内公開保育・協議 1歳児	8/8 (火) ドキュメンテーション 0歳児 8/9 (水) エビソード記録から 以上児	8/9 (水) 園内公開保育・協議 4歳児 8/10 (木) 園内公開保育・協議 0・1歳児	8/24 (木) 公開保育と協議 1歳児 研修の中間まとめ 指導者働き方 変容した姿 (3歳児)	8/23 (水) 研修の中間まとめ 指導者働き方 変容した姿 (3歳児)
9月	9/11 (月) 保育者ウェブ 3歳児	9/14 (木) ドキュメンテーション 5歳児	9/13 (水) エビソード記録から 以上児	9/15 (金) 1歳児保育の成果と課題 要請訪問：5歳児	9/12 (火) 環境構成と手立てに ついて 2歳児の 育ちと課題考察	9/5 (火) 指導主事訪問 4・5歳児混合	9/21 (木) 前月の公開保育の 振り返り 1歳児 保育カンファレンス (テーマ未定)	9/5 (火) 保育の振り返り 以上児 9/6 (水) 保育の振り返り 未満児	9/7 (木) 各クラスの育ちにつ いて 2歳児・5歳児	9/7 (木) 保育実践と協議 2歳児	9/13 (水) 保育実践と協議 2歳児
10月	9/12 (火) 保育者ウェブ 0歳児 10/25 (水) 公開保育の振り返り	9/15 (金) ドキュメンテーション 2歳児 10/10 (火) 公開保育と協議 5歳児 (小学校との連携)	9/14 (木) 指導計画の作成 各クラスの現状につ いて 10/23 (月) 指導主事訪問 2歳児・5歳児	10/17 (火) 2歳児保育の成果と課題 1歳児の保育について (高月齢)	10/16 (月) 重点目標の中間振り返 りおよび今後の手立 て	10/19 (水) 保育の振り返りと見直し 4歳児	10/20 (金) 園内公開保育・協議 0歳児	10/10 (火) エビソード記録から 以上児 10/11 (水) ドキュメンテーション 2歳児	10/19 (水) 園内公開保育・協議 1歳児 10/20 (金) 園内公開保育・協議 0歳児	10/27 (金) 公開保育と協議 3歳児 保育実践と協議 1歳児 変容した姿 (2歳児)	10/19 (木) 保育実践と協議 0歳児 変容した姿 (1歳児)
11月	11/22 (水) ドキュメンテーション 4歳児 年間指導計画の見直し 0～5歳児	11/27 (月) ドキュメンテーション 3歳児 11/29 (水) ドキュメンテーション 0歳児	11/13 (月) エビソード記録から 未満児 11/15 (水) エビソード記録から 以上児	11/13 (月) 1歳児保育の成果と課題 (高月齢) 1歳児の保育について (低月齢)	11/20 (金) 環境構成と手立てに ついて 以上児 ＊前週参観ワーク	11/21 (火) 保育の振り返りと見直し 3歳児	11/17 (金) 前月の公開保育の 振り返り 0歳児 保育カンファレンス (テーマ未定)	11/9 (水) エビソード記録から 以上児 11/10 (金) ドキュメンテーション 1歳児	11/28 (火) エビソード記録から 未満児 11/29 (水) エビソード記録から 未満児	11/17 (金) 公開保育と協議 0歳児 重点の成果と課題	11/22 (水) 保育実践と協議 0歳児 変容した姿 (1歳児)
12月	12/14 (木) ドキュメンテーション 3歳児 12/13 (木) 保育者ウェブ 1歳児	12/12 (火) 指導主事訪問 2歳児・5歳児	12/15 (金) 保育の振り返りと見直し 4歳児 12/20 (水) エビソード記録から 未満児	12/11 (月) 1歳児保育の成果と課題 (低月齢) 0歳児の保育について	12/11 (月) 環境構成と手立てに ついて 以上児の育ちと 課題考察	12/18 (月) 保育の振り返りと見直し 2歳児	12/14 (木) 指導主事訪問 2歳児	12/12 (火) エビソード記録から 以上児 12/13 (水) ドキュメンテーション 0歳児	12/14 (木) 遊びと環境の申請成 果と環境の申請成 果と見直し 未満児	12/14 (木) 重点の成果と課題 重点の成果と課題 未満児	12/13 (水) 保育の振り返りとテーマ に基づいた協議 変容した姿 (0歳児)
1月	園内研修の振り返り 以上児 1/12 (金) 保育者ウェブ 0歳児	1/10 (木) 研究の取組方法と 内容の検証 未満児 1/12 (金) 研究の取組方法と 内容の検証	1/18 (水) 年間計画の振り返り 未満児	0歳児保育の成果と課題 気になる子について ※ 11月～1月計画し たが実施不可 ＊前週参観ワーク	1/16 (水) 環境構成と手立てに ついて クラス未定 ＊前週参観ワーク	1/18 (木) 保育の振り返りと見直し 5歳児	1/19 (金) 指導計画の形式につ いて ・今年度の振り返 り・今年度の振り返 り・今年度の振り返 りについて	1/10 (水) 指導計画について 重点の成果と課題 1/18 (水) 遊びと環境の申請成 果と環境の申請成 果と見直し 未満児	1/12 (金) 公開保育と協議 5歳児 年間指導計画の見直し 未満児	1/17 (水) 実践を通じた振り返 り成果と課題	1/17 (水) 実践を通じた振り返 り成果と課題

論を学ぶコンセプチュアル・スキルがあるとしている。前述した成果・課題からはこの3つのスキルが具体的に表れていることが捉えられる。それぞれの運営担当者だけでなく、受講した保育者がどのようにとらえたか、実際の意見を集約する必要がある。

表3は、F市の二つの法人において実施された園内研修の一部抜粋である。各園とも年一回は指導主事による研修であるが、そのほかは、それぞれの園で保育アドバイザーと園内研修担当者が、積極的に計画した研修である。自治体主体で開始された園内研修が、保育アドバイザーの協力、指導のもとに自園の課題を見極めたテーマを設定した自発的な園内研修に変わり、積み重ねを続けている。その基盤に自治体が地域のニーズを把握し、細やかな連絡やコミュニケーションを重ね調整してきた経緯がある。自治体が指導者の派遣、情報提供、地域への周知など支援してきたことが有意義に活用され、各園の多様なニーズに応じた研修につながっていることは、評価できることではないだろうか。

第2節 研修の取組一覧とインタビュー調査

1) 表4は筆者が園内研修講師として関わった保育所・幼保連携型認定こども園4園についての令和4年度の研修状況一覧である。

資料から見えたことは、保育が毎日展開される中で、研修に参加している園の大変さの実態である。また同時にその陰で、送り出す園の体制にも、たくさんの配慮がなされていることも想像された。

職歴に応じた法定研修や多様なニーズに応じた研修、また、各保育士会等で企画する研修はすべて、乳幼児教育の重要性を踏まえた研修であり、その内容も参加者が主体的に参加し、新たな気付きや学びが得られるような研修が提唱され実施されるようになってきている。これらの研修に求められる成果は、保育者一人の資質向上から園全体の保育充実に示される。しかし、実態として、その研修が参加した保育者だけのものに終わってしまい、園全体の保育の見直しになかなかつながらにくいという声も聞かれた。ここでやはり、

【表4】令和4年度研修一覧

	I 保育所		J 保育所		K 幼保連携型 認定こども園		L 幼保連携型 認定こども園	
	園内研修	外部研修	園内研修	外部研修	園内研修 幼 保	外部研修	園内研修	外部研修
4月	◎			○		◎ ★	◎	○
5月	◎					◎ ★★	◎	○
6月	◎	○★★		★ ☆☆		◎ ☆★	◎	○☆
7月	◎	★	◎	☆○	◎ ◎	☆☆★	◎	○
8月	◎	★★★★☆		▲	◎ ◎	☆☆★	◎	★★★★☆☆ ☆☆☆☆☆☆☆☆
9月	◎	○☆☆			◎ ◎	☆☆☆	◎	☆☆
10月	◎	★		▲☆☆		☆		☆
11月	◎	★★☆	◎	☆	◎ ◎	☆☆★★	◎	☆☆☆
12月	◎	☆★	◎	☆☆	◎ ◎	★★	◎	☆☆☆
1月	◎	☆★	◎		◎ ◎	☆★		★
2月	◎	★	◎		◎ ◎	☆☆	◎	
3月	◎					◎ ★	◎	

◎園内研修 ★連合会等研修会 ○法定研修 ▲要請訪問 ☆その他の研修会

園内研修の重要性が出てくるのではないだろうか。多くの外部研修に参加することにプラスして、保育者同士が自園の課題に向き合い、具体的な実践を通した保育について振り返り、考えるという省察の時間をつくる園内研修の充実性が、各園の課題であると考えている。

2) 表4の一覧にあるうちのI保育所副園長、Kこども園園長、Lこども園副園長に1時間

程度の半構造化インタビューを行った。質問内容は、園内研修をどう捉えているか、公開保育を担当した保育者の意識、園内研修後の保育の変化、園体制として園内研修の課題、目指したいことは何かとした。インタビュー時に各園の許可を得て録音した音声データをもとにして文字記録化し、要約したものが次の記録である。

I 保育所副園長

園内研修をどう捉えているか

- ・園内研修は、毎月欠かさず継続している。継続してきた中で、多様な方法を試み、実態に合わせて現在に至っている。全職員が参加するためには、土曜日の実施とし、形態を変えて、職員会議と研修発表及び園内研修を行っているが、多くの保育業務、保育以外の業務の中で、時間を作り出す大変さがある。だからこそ、限られた時間で、参加した保育士がお互いに満足感や充実感を感じる研修にしていかなければならない。
- ・毎月のテーマの設定が重要と考え、試行錯誤している。以前はエピソードトークや保育観、保育の悩み等を語る内容にしたこともあったが、そこから先がなかなか進まず、深まらなかった。ファシリテーターの力量と語る側、語り合いをする人数、研修形態なども影響することを感じた。話す人は話す、話すことに消極的な人はそのまま終わってしまう、これでは研修にはならないため、少人数で語ることから再出発している。
- ・午睡の時間に毎日、10分間トークを行っている。保育の振り返りをもっと実践的なものにしたいという願いから、トークをそのまま、週案にする提案をした。これは、外部の研修で情報として得たものを、実際に取り入れたものであり、その結果、少しずつではあるが、保育への見方が変わってきたと感じている。お互いのやり取りの会話が週案に生かされ、保育の可視化になりミニ研修会の形になっていると思う。話すことが苦手でも書くことを得意とする保育者もいる。保育者の特性を保育に生かしていくことも人材育成につながるのではないかと。

公開保育を担当した保育者の意識、園内研修後の保育の変化

- ・それぞれのクラスの保育者同士が互いに参観する形式はとっていない。園長、副園長、クラスリーダーが毎月、保育を参観しているが、クラス担当の保育者は、研修のための参観という意識が低い。
- ・園内研修をした後や、外部の研修後に全体場で伝え合っているが、実践につながりにくい現実がある。しかし、保育者自身が研修をして心を動かされた時は、自ら積極的に伝えようとする姿勢がある。保育の質向上を目指していくためには、根本的な研修に向かう姿勢や自ら変わろうとする姿が、保育に生かされるのだと思う。これがこれからの課題でもある。

園体制として園内研修の課題、目指したいことは何か

- ・心が動いた研修を自分が実践し、伝え合える研修にしたい。そのためには、まず自分自身の肯定感を高めていく、モチベーションをあげるという内面的な研修も必要と考える。自分を知る、相手を知る、仲間意識をさらに強くしていくことにより、保育士の専門性も発揮することができるのではないかと考えている。保育のスキルだけではなく、自分の保育意識が高まるのが園内研修の効果になると捉えている。

K こども園園長

園内研修をどう捉えているか

- ・園内研修としてのテーマ進行方法を毎年これでいいのだろうか？と疑問を持ちながら行っている。園内研修としての位置付けが確定できていない。教育課程に位置付けられている様々な計画・行事予定と重なり合いながらであるが、内容的には、十分満たしている研修を行っているような気がする。認定こども園協議会等のテーマに基づき研修をする際は、ありのままの自然体でいいというのが、指導案、ねらいを作成し、公開保育もしなければならない。そこに大きな負担が出ているのも否めない。
- ・テーマを決めて話し合う園内研修より、本園の先生たちは、普段から、常に職員室で子どもの話、教材の話、保護者の話を頻繁にしている。休憩時間を必ず取るシステムを作っているが、個人の休憩時間はとらず、その時間に、職員室の中で活発な会話が行き交っている。それがごく自然に行われ、その場で認め合いや提案、質問等をしてしながら解決する雰囲気が園の文化になっている。しかし、雑談で終わることもあり、もう少し、深めることができれば、この時間のこの雰囲気が、そのまま園内研修として成り立つのではないかと思う。
- ・日常的に話しをしている中に結構、重要なことが入っている。自分なりに意識を持ち目的をもって聞いたり、話したりすると深まるのではないか。園内研修になると、話さなければならない意識が先に立ち、ひねり出している雰囲気になり、秋田県人の気性もあるのだろうか。

公開保育を担当した保育者の意識、園内研修後の保育の変化

- ・園内研修で公開保育後に、劇的に変わった先生はあまりいない。ただ担当した先生たちは、たくさんの意見をもらうことで、次にこうしてみたいという意識にはつながっている。普段の日常の話にも出てくる内容だが、公開保育し、園内研修をするからこそ、深まった話になるのだと思う。
- ・公開保育をした先生の何が変わったのだろうと振り返ると、先生自身の心もちが変わったのではないかと思う。心もちが変わることで、子どもの遊びの姿の変化を見ることができるようになったと感じる。そのように変化した先生や子どもの姿を見ると充実した職員室の毎日の会話を生かす方法を考えていきたい。

園体制として園内研修の課題、目指したいことは何かについて

- ・今まで副園長主導で試行錯誤しながら園内研修をしてきた。数年たって、ようやく、若い先生と経験のある先生をチームにして、年間研修を組み立てる形式に変えた。内容も自分たちの保育の課題からやってみたいことをテーマにすることになった。副園長は相談役として役割を担い、先生たちの考えを支持していこうと考えている。
- ・園内研修の内容は様々でいいが、園の教育理念の考え方、捉え方については、普段の保育の中で忘れないように意識している。足元の保育、原点に立ち戻ることが大切にした研修を進めていきたい。その理念を意識しながら子どもに関わることを基本にすると、保護者、遊び、環境もすべて自然に話がつながっていくのではないか。
- ・毎日の話合いを次の日からの保育にどう生かしていくか、どこを目指すべきなのか、という話にしていきたいと考える。しかし、援助が必要な子どもへの配慮や関わりのお話にとらわれすぎ、現状を変えられないこともある。職員が心身ともに健康な気持ちで子どもに向かうために、自分自身の在り方、見つけ方などのメンタルヘルスの研修も必要なのではないかと考えている。

Ｌ こども園園長

園内研修をどう捉えているか

- ・園内研修としての枠組とは何だろうと考えると、園内研修を形式に沿ったものにする必要があるのかという根本的な問題にもなってしまう。私立幼稚園として自分たちの園の思い、願い、成果、課題はいろいろある。決められた日程で公開保育もこなしていかなければならない。しかし、園内研修の枠組ではなく、毎日の積み重ねがあって次のフェーズに自然に入っていく実態があり、そのことにより保育が変わっていくことを実感している。
- ・園内研修の評価も大事であるが、それよりも子どものことをたくさん語ることができる保育者集団でありたい。私の前だからこんな姿を出してくれた、それを語ることができ、皆に伝える、それ自体を嬉しいが自分がいることを大切にしたい。子どもも同僚性を発揮している。それをキャッチできる自分がいいるかどうか、それを語るのが研修だと考えている。それは素敵なことではないだろうか。
- ・保育者である前に私たちは人間であるべき。いろいろな人に出会って、刺激をもらって、人間的に大きくなったときに保育が変わっていくのではないかと捉えている。根底の部分で自分がほぐれていくことを外部講師の先生と出会うことで実感した。研修内容を自分たちの事例に繋げ考えることができるようになり、嬉しい連鎖を園内研修の中で体験することができ、園全体の保育が変化してきたことを感じている。
- ・12年間の園内研修を経て、ようやく自分たちの語り合いを主軸にした研修の形になってきた。大きなテーマというより、「私はこの姿を皆に伝えたい」というエピソードの語り合いができるようになってきた。園長一人ではできなかった。このようになったのは、一人一人の素晴らしい力を持つ仲間の同僚性の発揮そのものであると考えている。

公開保育を担当した保育者の意識、園内研修後の保育の変化

- ・園内研修を担当したから変わることができたという感覚ではない。保育をする人、見る人、皆が研修をして、一緒に面白がり、共有していく時間が園内研修だと考える。保育中に園長としては何かできることある？困っていない？と子どもに声をかけたり、先生たちに声をかけたりする役目をしている。そういうことが保育を楽しむということだと考え、園内研修に向かう姿勢にしている。常に園内研修のもとを正していきながら子どものことを考えるために子どもの見方を研ぎ澄ませていきたい。そして、それが自分のスキルを磨くことに繋がるとよく言うが、それよりも、毎日の保育の中にそういう子どもへのまなざしを散りばめるような雰囲気を作っていきたいと考えている。
- ・園内研修で一番変わったことは、指導計画に踏み込んだことである。指導計画に落とし込まれている先生と子どもの物語的な部分が非常に面白くなってきて、保育が見えるようになってきた。言い換えれば、子どもの姿が見えるような指導計画を作れるようになってきたことが、一つ一つのフェーズを歩んできたことなのだと思う。大変な道のりだったが、わが園オリジナルの子どものために対話的で深い学びに行くための過程だと思っている。だから、皆で、今の園内研修の活発な意見が出しあえる風土になったと確信している。
- ・園内研修の中で、お互いに「これを提案したい」とか、「どう変わったか教えて」「整理するとどうなる？」というごく自然発生的な対話が園内研修の在り方でいいと思っている。園内研修で同僚性を高めるというのは相手のことを尊重することではないか。先生たちが語り合いの中でそのような会話をしている。まさに尊重しながら「実は・・・」と本音を語り合える集団が変わってきたと思う。これは、保育の問題ではなく、自分がどう生きているかということを大事にしてこそ出てくる感情ではないだろうか。間違ったらリラックスして仕切り直したり、ほかの人の捉え方を受け入れたりして、自分を変えていく。その余裕がなければ、保育は変わっていかないと考えている。

園体制として園内研修の課題、目指したいことは何か

- ・目指したい園内研修は子どもを面白がれるか、子どもを信じることができるかということ。保育を展開する方法等ではなく、人として豊かな人間性をもっている人が一番大事なことだと思う。そういう人たちがたまたま集まって保育をしたときに、この集団の中で、子どもはどういう存在であるかを追求していきたい。こういう考え方になったのは外部講師からの影響が大きい。
- ・この組織の中でお互いが信じあって、同じ方向を向いているのは嬉しい。本当に共感性をもってくれたから進んでいくことができた。それが、園の枠を超えて同僚性を分かち合える出会いを広げていくことができたら嬉しいと思う。同僚性を互いの園に広げ、子どものことを語り合う研修になったら、私立幼稚園連合会の研修も深まっていくのではないかと考える。

第3節 J 保育所の園内研修の取組

保育者養成校である本学は、子育て支援活動を軸にして、秋田県内の8市町村・団体等と大学教育と社会貢献を目的とした協定を締結している。そのことがきっかけとなり、2022年9月に、J保育所から年間5回計画の園内研修への講師依頼があり、筆者がその園内研修を担当することになった。以下、J保育所の取組についての実際を述べる。

園長の熱い思いを感じ、そして筆者にとっても幼児教育の貴重な研究の場にさせていただこうと2年計画の園内研修がスタートした。実際の取組計画、進行は新しく教育班長に起用された30代のA保育士である。若手人材育成を考える園長は、A保育士が中心となる4名の保育士チーム（主任保育士、A教育班長、B養護班長、C保育士）を核にし、徐々に園全体に広げていきたいという構想だった。

1) J 保育園園長の依頼主旨

- ・園長として就任してから3年が経過し、より良い保育を目指していくために役職の大改革を試み、若手の人材育成に着手し始めたばかりである。保育士が育みたい資質、能力をねらいとした遊びを創り出し、その質を高めるための真剣な研修は欠かせない。
- ・行政からの指導主事訪問、外部研修講座は貴重な研修となっているが、実際の保育にその研修で学んだ知識を実践するとなると悩むことが多々ある。そこで外部講師を園に招いて研修を行うことが必要なのではないかと考えている。園内に研究チームを作り、自園の保育の質を高めるための研究を行い、外部講師の助言をいただきながら園内研修を実施したい。その体験が経験として生きようになれば、保育士の質の向上も図られると考えている。

2) J 保育所の園内研修実施経過（令和4年9月～令和6年2月）

○J 保育園の職員数	27名
・園長 1・主任保育士 1・保育士15・保育補助 3・看護師 1・栄養士 1歳・調理師 4・事務 1	
○クラス数	0歳児から5歳児まで各年齢1クラス
令和5年度	全クラス数 6 園児数 94名
○経験年数	
園長	令和3年から本園に勤務
主任保育士	保育経験 16年 令和4年から役職
A教育班長	保育経験 17年 令和4年から役職
B養護班長	保育経験 18年 令和4年から役職
C保育士	保育経験 7年

園長の依頼主旨をもとに、1年目の研修は、4歳児を初めて担任したC保育士を中心に行った。C保育士は経験7年目で、初めて3歳以上児を担当した。C保育士の保育を他クラスの保育士が参観し午後の討議に入る計画を立案した。2年目は他年齢に広げ、参観及び研究討議を重ねた。各回とも、それぞれ保育を担当する保育士が週案・指導案を作成し、園内研修に臨む。その際A教育班長を中心にしたメンバーが共に相談に乗り、指導案を作成し、討議にも参加した。

研究討議のアイテムとして用いた「えんたくん」

とは、東京工業大学で開発されたコミュニケーションツールである。(図1-1・1-2)それは直径1メートルの円形の段ボールを囲みながら、話し合いを進めていく。膝の上に乗せて使用するため、グループメンバーのお互いの身体的な距離も近くなり話しやすい雰囲気を作り対話がスムーズに進む。筆者が多様な研修の場で効果を実感しているため、このJ保育所の研究討議にも数回利用した。

表5は2年間の園内研修の実施経過を記載したものである。



【図1-1】コミュニケーションツール「えんたくん」を使用したグループワークの様子



【図1-2】「えんたくん」の記録写真

【表5】園内研修実施一覧

	日 程	公開保育・内容	協 議
1	令和4年9月6日	園長からの依頼	
2	令和4年10月14日	研修方針の相談	
3	令和4年11月17日	4歳児 参観	C保育士と面談(4歳児担任)
4	令和4年12月16日	4歳児 参観	日案の形式について 研究討議(えんたくん)
5	令和5年1月13日	4歳児 参観	振り返りからの研究討議
6	令和5年1月26日	4歳児 参観	振り返りからの研究討議
7	令和5年2月10日	4歳児 参観 ※要請訪問	振り返りからの研究討議 研究討議(えんたくん)
8	令和5年4月18日	令和5年度研修方針の相談	C保育士(5歳児担任)
9	令和5年6月12日	0～2歳児 参観	振り返りからの研究討議
10	令和5年7月4日	4歳児 参観 ※要請訪問	振り返りからの研究討議
11	令和5年9月1日	2歳児 参観	振り返りからの研究討議 研究討議(えんたくん)
12	令和5年10月12日	2歳児 参観	振り返りからの研究討議 研究討議(えんたくん)
13	令和6年2月16日	1歳児 参観	振り返りからの研究討議

3) J 保育園の園内研修についてのアンケート調査

保育士の意識が園内研修前と研修後にどのような変化があったのかを知るため、アン

ケートを実施した。対象者は園内研修、研究討議に参加した13名である。13回目研修終了後に配布し、無記名で回答してもらった。質問内容は以下の9項目である。

- ① 保育の中で自分の思いや喜びを表現できていたか。
- ② 保育の悩みや葛藤を表現できていたか。
- ③ 自分の保育の取組の良さに気付いていたか。
- ④ 具体的な保育の方法を新たに求めようとしていたか。
- ⑤ 他の先生の視点や気付きを見つけようとしていたか。
- ⑥ 自分のクラスの反省等の振り返りの記録はどうか。
- ⑦ 公開保育後の保育に生かそうとしていたか。
- ⑧ 研究討議を保育に生かそうとしていたか。
- ⑨ 園内研修を重ねてきて、気づいたこと、学んだことをお書きください。

（1できていない 2あまりできていない 3まあまあ 4ややできている 5できている）

アンケート結果について

【表6】①保育の中で自分の思いや喜びを表現できていたか。

	実施前		実施後	
	人	%	人	%
1	0	0.0%	0	0.0%
2	10	76.9%	0	0.0%
3	3	23.1%	6	46.2%
4	0	0.0%	4	30.8%
5	0	0.0%	3	23.1%

園内研修前は保育の中で、自分の思いや喜びを表現することをあまりできていないと答えた保育士は76.9%もいた。園内研修後にはできていない、あまりできていないが0%になっている。そして、ややできている、できているが半数を超えた53.8%となり変化は大きい。

【表7】②保育の悩みや葛藤を表現できていたか。

	実施前		実施後	
	人	%	人	%
1	2	15.4%	0	0.0%
2	5	38.5%	2	15.4%
3	4	30.8%	8	61.5%
4	0	0.0%	0	0.0%
5	2	15.4%	3	23.1%

毎日展開される保育の中で悩みや葛藤は多種

多様に出てくると思われるが、研修前は表現できていない、あまりできていないが53.8%あった。研修後は15.4%になっている。そして研修後、まあまあできているが61.5%、できているが23.1%に増加した。以前は自分の思いを語る経験が少なかったが、保育士同士のコミュニケーションが少しずつ変化してきたと思われる。

【表8】③自分の保育の取り組みについて自分の良さを気付いていたか。

	実施前		実施後	
	人	%	人	%
1	2	15.4%	0	0.0%
2	4	30.8%	1	7.7%
3	6	46.2%	5	38.5%
4	1	7.7%	5	38.5%
5	0	0.0%	2	15.4%

自分の保育にどれだけ肯定感をもって取り組んでいるかを問うたものである。できていない、あまりできていないが46.2%だった。実施後はまあまあできているが38.5%、そしてややできている、できているが53.8%となっている。実施前にくらべ、92.4%が肯定感をもって取り組めるようになったと振り返っている。自分なりに努力し、頑張っていることを自分で認めることから出発し、明るい発言が多くなってきたこ

とが数字にも表れたと感じている。

【表9】④具体的な保育の方法を新たに求めようとしていたか。

	実施前		実施後	
	人	%	人	%
1	0	0.0%	0	0.0%
2	4	30.8%	1	7.7%
3	6	46.2%	5	38.5%
4	3	23.1%	4	30.8%
5	0	0.0%	3	23.1%

具体的な保育の方法とは、環境設定をどう考えようとしているかということにつながる。子どもの姿を追いながら、どのようにしたら子どもが主体的に遊べるかを考えていくために、具体的な保育の方法の意識がどれだけあるかを質問したものである。あまりできていないが30.8%、求めようと全くしていなかったのが0%だった。それが研修後にはややできている、できているが53.8%に増加した意識の変化は園の中の雰囲気が変わっていった証ではないかと考える。

【表10】⑤他の先生の視点や気づきを見つけようとしていたか。

	実施前		実施後	
	人	%	人	%
1	0	0.0%	0	0.0%
2	4	30.8%	0	0.0%
3	9	69.2%	5	38.5%
4	0	0.0%	6	46.2%
5	0	0.0%	2	15.4%

自分以外の先生の保育をなかなか見る機会が園内になかったため、視点や気づきを見付け難かったのではないかと考える。そのようなこともあり、あまりできていないが30.8%だった。実施後はややできている、できているが61.5%に増加した。

【表11】⑥自分のクラスについての反省、週案等の振り返りの記録はどうか。

	実施前		実施後	
	人	%	人	%
1	2	15.4%	0	0.0%

2	3	23.1%	0	0.0%
3	7	53.8%	7	53.8%
4	1	7.7%	5	38.5%
5	0	0.0%	1	7.7%

保育の記録は、自分の保育を振り返り、子どもの発達に本当に適していたのだろうか和省察する非常に大事なものである。研修前はできていない、あまりできていないが38.5%であったが、

研修後にはまあまあ、ややできている、できているという意識に変わり100%となった。子どもを観察することの大切さを感じ、それを記録として書きながらじっくり振り返る意識に変化したことは、園内研修の大きな成果の表れといえるのではないか。

【表12】⑦公開保育後の保育に生かそうとしていたか。

	実施前		実施後	
	人	%	人	%
1	0	0.0%	0	0.0%
2	5	38.5%	0	0.0%
3	6	46.2%	6	46.2%
4	2	15.4%	5	38.5%
5	0	0.0%	2	15.4%

園内研修前は公開保育をあまり生かせなかったが38.5%あった。実態としてはどれだけ負担だったのかが覗える。実施後はやや生かした、生かしたのが53.8%になった。園内研修において、公開を担当した保育士の負担感や不安感は大きいと感じている。それが、そのまま終わらず、事後に生かすきっかけとなれば、公開保育の意義が広がると考える。

【表13】⑧公開した後の研究討議は次の日からの保育に生かそうとしていたか。

	実施前		実施後	
	人	%	人	%
1	2	15.4%	0	0.0%
2	3	23.1%	0	0.0%
3	7	53.8%	4	30.8%
4	1	7.7%	7	53.8%
5	0	0.0%	2	15.4%

実施前の研究討議の意識は非常に低かった。生かそうとしていないが15.4%、あまりできていないが23.1%であった。研究討議自体に消極的であり、話をすることに苦手意識をもっている保育士も多い実態がある。場を設定し、より話しやすい雰囲気を作ることから始めた研究討議の結果として、ややできている、できているが69.2%になっ

た。保育をただで終わらず、研修後の振り返りの討議によって思いを共有しながら次の日からの保育に生かそうとする姿が見られていた。

⑨園内研修を重ねてきて、気付いたこと、学んだことをお書きください。
自由記述の抜粋

《公開保育を実施した保育者》

- ・研修を継続してから、保育に対しての向き合い方の熱量が変わったと思う。子どもの姿を改めて振り返って分析し、子どもの姿から週案や日案を考えることができるようになった。
- ・保育所保育指針を参考にしながら指導案を作成するようになってきた自分がいる。
- ・園内研修を重ねてきた中で自分のことを助けてくれたり、親身になって相談に乗ってくれたりする先輩や気軽に打ち明けられる環境が周りにあったことに気付くことができ、それがとても自分の中で宝になったと感じている。
- ・自分のやりたい保育ができるようになり、感謝している。こんなことをやってみたい、どうなるんだろう、といった前向きな意欲はなかったので、これは研修の成果だと思っている。
- ・保育の取組や保育の方法を難しく思っていた。しかし、自分のできる簡単なことから取り入れると、次の日からの保育が楽しくなることに気付いた。
- ・他の先生から見た子どもの姿を聞くことで、子どもに対して客観的に目を向ける良さに気付いた。自分の見落としについて、担任として気付かなければいけないこと、身に付けておかなければならないことを具体的に学ぶことができた。より一層、保育中の子どもに心を配っていききたい。
- ・子どものこと、保育のこと、様々な意見をたくさんいただくことで、何通りもの保育方法を学ぶことができた。

《公開保育を参観した保育者》

- ・公開保育を経験した保育士は、その後の保育にもっと、よい保育を・・・と子どものことを考えた保育を実践し、頑張っていると思う。それを見て、私もできることを頑張ろうと思える。
- ・子どもにける言葉は指示ではなく、言葉の関わりを通して応答的な会話をしたいと思っている。しかし、実際は難しく指示が多くなって自分の現状を感じた。他の人の保育を見て保育者の関わりの大事さを改めて感じた。
- ・今までの保育の振り返りは憂鬱であったが、「えんたくん」を活用した話し合いは、和やかな雰囲気で話しやすく課題解決、共通理解、共有がスムーズにできた。振り返りの手順を知ることができた。
- ・みんなで想定した結果と実際の結果から、何故ギャップが生じたのか？ねらいに対して何が原因でうまくいかなかったのかと理由を見つけるようになったと思う。保育者の気持ちと重ねて改善策を練り、より良い方向に導いていく大切さを知った。
- ・振り返りにより、新たな気付きを改善へとつなげていきたい。自分の行動と発言を見つめなおし、次回にどう活かすかなど検討していきたい。
- ・具体的な壁や廊下を利用した環境設定をあらためて学び直し、発達段階に合わせた園環境の充実を図っていききたい。

《主任・研修担当者》

- ・公開保育を経験した保育士は明らかに保育が変わったことを感じる。それが一時的ではなく、継続していることは、園内研修で学んだことを自分のものにしようとしているからだと思っている。しかし、どうしても、全員が同じような方向にはいかず、積み重ねだと思っているが、一人一人の温度差を感じる。自分自身で気付いてほしいと願っている。
- ・今回の研修では指導案作成から始まったが、より具体的な援助や主体的に遊べる環境、作っていく過程の重要性についても学ぶことができた。
- ・公開保育を担当した保育士は日々の保育を丁寧に振り返り、考えて保育するという意識が高まったように感じる。また、保育の悩みを話したり、方向性に気付いたりするきっかけになったと思う。
- ・継続的に行うことで深い学びになり、結果として同僚性が高まった。
- ・保育所保育指針解説を学んだことで、指針に目を通す機会が増え、どのような育ちにつながっているのかをより意識するようになった。
- ・研修後は研究討議の内容を職員間で共有するようにしたが、一人一人の意欲や解釈の仕方に違いがあるため、共通理解し、実施していくことの難しさを感じている。

J 保育所の園内研修の考察

J 保育所の園長の熱意とA保育士を中心に新しく組まれたチームの意欲は、非常に高く真剣だった。新しい人事の中で自分の役割を模索しながら、保育の質を高めていこうとする過程に関われたことは、筆者にとって大きな学びになった。それは、保育士自身の抱える悩みや葛藤に対応する姿を直接聞くことができたことの中にある。A保育士とのふりかえりやC保育士の保育を参観したあとの振り返りの内容が変化した。「話す」から「語る」という変化だった。C保育士は公開保育の不安、指導案作成の負担、保育中の自分の言葉に自信がない、見られてどうしよう、という自分自身の話からスタートした。それが、この子どもが楽しむためには、何ができるか、あの子は何を楽しもうとしているのか等、クラス子どもたち一人一人を理解しようとする見方になった。C保育士自身の見方や考え方が少しずつ、子どもに視点を合わせていくようになったことは、他の先生の見方を素直にとりいれていこうとする姿勢にもつながったと思われる。

また、保育参観後の討議の雰囲気の変化も、保育そのものの変化とともに重視したい。「えんたくん」のツールを使用することで、自分らしく語ることができるようになり、互いに場面を想起し

ながら共有していくことが積み重ねられていった。(図1-1・1-2)それが、次の日からの自分自身の見方に活用されたことから、子どもの見方を広げることにつながっていった。仲間からの励ましと共有できる仲間そのものの存在をあらためて感じたのではないだろうか。「公開保育を担当する側」と「見る側」という立場を超えて、一緒に考えていくチームとして、学び合っていくことが可能になっていったと考えられる。

課題として挙げられるのは、保育士たちの自由記述にもあるように、一人一人の意欲や解釈の仕方に温度差があるため、全職員が共通理解しながら実施していくことの難しさである。公開保育や研究討議に参加しても、その機会を有意義に捉えることができず、自身の保育を振り返り、実践に生かすことができない場合もある。今後の研修の在り方を継続して模索していきたい。

考察

本研究では、保育者の専門性を高めるための園内研修について、自治体主体の研修の実態調査や筆者が関わった園の取組とアンケート調査を行った。その結果見いだされた知見は次のとおりである。

(1) 子どもを中心においた語り合い

「園内研修」の捉え方自体を考えてみる必要がある。形式にはまり、毎月決まった時間内に義務感で参加する園内研修では、保育の質を高めることには至らない。教育理念やカリキュラムを押し付けられるものになっていけば、子ども主体にした保育を創造していくことにならない。子どもの「今日のこと」「この姿」を思わず話したくなることは、目の前の子どもの心もちを理解しようとしていることだと考える。それが保育の振り返りであり、園内研修の原点になるのではないか。一見、雑談と見える雰囲気であっても、子どもの姿への気付きや、次に生かすための週案の元になることを語りあっているその時間こそが重要であり、子どもの面白さを発見し、語りながら、子どもの内面を推察していく場が自然に作られることが専門性を高めるためのひとつになると考える。森上⁽¹³⁾は保育実践の個別・具体的な場面に基づいて相互に語ることで、園の中に対話が生まれるとともに、保育者はいろいろな気づきや解釈を得ることができると述べている。子どもを中心においた語り合いは談話スタイルであっても、その必要性和そこで誰が何についてどのように語られるかが重要ではないだろうか。

(2) 保育におけるリーダーの在り方と同僚性

筆者がこの4年間で2度以上の園内研修に関わってきた園は6園ある。その園によって研修中の雰囲気等、それぞれに差があることを実感した。そこには園長はじめリーダーが与える影響や果たす役割が非常に大きいのではないかと考える。（園長や副園長、研修リーダーを以下「リーダー」と称する）

上田⁽¹⁴⁾は「日頃から頻繁に話し合いの機会をもつことも職員の協働的な人間関係にとって必要であり、職員にそれを促す園長のリーダーシップが園内研修の効果を高める上できわめて重要である」と述べている。また

矢藤⁽¹⁵⁾は、リーダーに必要なスキルとして自ら判断できる保育者を育てること、モチベーションを高めること、成長を自覚できる機会を意識的に提供することの3点を挙げている。両者が述べているリーダーシップの在り方は、今回の事例の中で出会ったリーダーたちの姿に通じることが多々あった。

リーダーは保育者一人一人が意識できるように関わるが必要であり、保育実践において、協働、共有していくことを積み重ねていかななくてはならない。そこにはリーダーによる職員に対する敬意やサポートしていく細やかな配慮が継続して行われることが必要と思われた。

そして、職員同士の同僚性も同等に重要な項目である。具体的には、経験年数の違い、年齢の違い等の枠を超えてオープンに語り合えること、失敗したことや困っているときを素直に表現できること、アンテナを張り、お互いにその気持ちを察知できる関係にあること等が挙げられる。そのような互いに支え合う、一緒に考え合う、そして高め合うことができる関係を構築していくことは、保育者の専門性を高めることにつながると考える。

(3) 外部研修、外部講師との出会いから自分を高めることの大切さ

外部研修は自治体主体、保育士会、保育所協議会、私立幼稚園、幼保連携型認定こども園連合会、大学公開講座等において多くの研修会が年間を通して開催されている。保育現場ではキャリアパスに関わる研修も含めて、その園の事情に合わせ、毎月のように保育者たちが参加している。それはすべて、保育の質の向上に取り組み、保育者自身の専門性を高めるためのはずである。ならば、その研修が、研修で終わらず、講演や実技演習やグループワークを各園に持ち帰り、研修で学んだ手法を実践や同僚との語り合いに生かすことが、外部研修の意義になるのではないだろうか

か。事例においても外部講師からの魅力ある人柄、多様な視点、問いを持つ見方等多くの影響を受けながら、自分たちの保育の見直しのきっかけとなったことが語られていた。高嶋ら⁽¹⁶⁾も「外部の研修における講師や他園の保育者との語り合いは、多様な他者の視点や自園と異なる保育観や保育実践との出会いとなり、公開保育における他者の見方や他園の保育実践に触れる機会は、保育者にとって、自らの保育観や子どもを見るまなざしの枠組みに気づき、それを問い直す契機になることが改めて見出された」と述べている。言い換えれば、外部研修、外部講師との出会いから刺激をもらい、一人の人間として高めていくことにより保育を変えていくことになるのではないかと考える。

今後の課題

本研究を通して、限られた事例の中ではあったが、保育者の専門性を高める園内研修には子どもを中心においた語り合い、保育におけるリーダーの在り方と同僚性、外部研修や外部講師との出会いから自分を高めることの大切さが示唆された。今後の課題は、外部講師としての在り方についての視点である。筆者自身、その園や保育者自身の気持ちがゆっくりと良い方向に変わっていきけるような存在でいたのだろうか、保育者と共に子どもの育ちや保育の変化を捉えて、次回の研修に継続できるような視点を提示できていただろうかと振り返っている。今後、外部講師と保育者の学びが循環し、園内研修のさらなる充実になるよう、研鑽を重ねていきたい。

謝辞

本研究を進めるにあたりご協力を賜りました保育所、幼保連携型認定こども園の先生方、秋田県教育庁幼保推進課、各市保育アドバイザーの皆様

引用文献

- (1) ジェームズ・J・ヘックマン [著] 大竹文雄 [解説] 古草秀子 [訳] (2015)『幼児教育の経済学』東洋経済新報社 pp.9-42
- (2) 野澤祥子 (2022)「非認知の育ちを支える保育・幼児教育」『発達』43 (170) ミネルヴァ書房 pp.9-14
- (3) 厚生労働省 (2017)『保育所保育指針』フレーベル館 p.38
- (4) 秋田喜代美・佐川早季子 (2011)「保育の質に関する縦断研究の展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第51巻 pp.217-234
- (5) 汐見稔幸 (2019)「トップダウンではない、保育の質向上への議論の喚起のために」『発達』40 (158) ミネルヴァ書房 pp.2-7
- (6) 森上史朗・柏女霊峰 (2015)『保育用語辞典』第8版ミネルヴァ書房、pp.25-26
- (7) 厚生労働省 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会 (2020)「議論の取りまとめ」https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/other-kodom/_554389.html
- (8) 厚生労働省 (2018)『保育所保育指針解説』フレーベル館 p.17
- (9) 小笠原文孝・野崎秀正・大坪祥子・崎村英樹・木本一成・崎村康史・湯山樹里・石井薫 (2017)「保育現場の視点から捉えた『保育士の専門性』議論の再考」『保育科学研究』第8巻 pp.84-92
- (10) 古賀松香 (2019)「保育者の身体的・状況的専門性と保育実践の質」『発達』40 (158) ミネルヴァ書房 pp.26-31
- (11) 大豆生田啓友・三谷大紀・高嶋景子 (2009)「保育の質を高める体制と研修に関する一考察」『関東学院大学人間環境学会紀要』第11号 pp.17-32
- (12) 矢藤誠慈郎 (2017)『保育の質を高めるチームづくり：国と保育者の成長を支える』わかば社 p.58
- (13) 森上史朗 (1996)「カンファレンスによって保育を開く」『発達』17 (68) pp.1-4
- (14) 上田淑子 (2014)「園内研修と園長のリーダーシップ：園内研修を行った保育士のインタビュー調査から」『甲南女子大学研究紀要』第50号 pp.7-13
- (15) 矢藤・前掲注 (12) pp.36-40
- (16) 高嶋景子・岩田恵子・松山洋平・三谷大紀・大

豆生田啓友（2021）「保育の質向上と保育者の成長を支える往還型研修」『保育学研究』第59巻第3号 pp.23-34

参考文献

- ・秋田喜代美（2023）『研修アドバイザーと共に創る新しい園内研修のかたち』フレーベル館
- ・岸井慶子「園内研修」第3章『保育学講座4 保育者を生きる：専門性と養成』日本保育学会編（東京

大学出版会，2016） pp.45-59

- ・神長美津子・湯川秀樹・鈴木みゆき・山下文一（2016）『専門職としての保育者：保育者の力量形成に視点をあてて』光生館
- ・淀川裕美・箕輪潤子・門田理世・秋田喜代美（2019）「園内研修における保育者の学びの構造化に関する試み：心に残った・保育への理解が深まった発言に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第59巻 pp.485-516

「叱り」と主体性に関する一考察

—保育者を対象とした調査から—

聖園学園短期大学 准教授 金 澤 久美子

A Study on the Relationship between “Scolding” and Autonomy — From the Survey targeting Childcare Providers —

KANAZAWA Kumiko

Associate Professor, Misono Gakuen Junior College

要 約

子どもは幼児期に褒められたり叱られたりしながら成長していく。保育の場では遊びや活動の中で子どもの主体性を育てることを大事にしているが、叱る場面において主体性を育てることとは矛盾しないのだろうか。本研究は本学を卒業して保育職歴3年目の卒業生25名を対象として、子どもを叱るときにどのようなことを意識しているのかについて調査研究をしたものである。

「子どもが叱られたことを納得していく理由付け」として、幾つかの項目をあげ、保育者がどの程度望ましいと思っているのかについて検討し「叱ることが主体性の妨げにならないか」についても回答を求め、分析をした。

ほとんどの保育者は「叱ることはときとして主体性の妨げになる」という実感を持ちながら、叱る際に妨げにならないための幾つかの手立てを講じて、子どもの学びに繋げようとしていることが推察された。今後は対象人数を増やした調査や、「主体性」を保育者がどう捉えているのかについても検討していきたい。

キーワード：叱り、幼児教育、主体性、保育者、学び

Key words : scolding, early childhood education, autonomy, childcare provider, learning

目次

はじめに

第1章 先行研究

第1節 「叱り」に関する先行研究

第2節 主体性に関する先行研究

第2章 保育者への調査

第1節 研究方法

第2節 調査結果

- 1 叱ることに対するためらい
- 2 叱るときに心がけていること
- 3 叱られたことを子どもはどう納得するのか
- 4 主体性との関連

第3節 考察

- 1 叱ることは必要なことか
- 2 叱る際のためらいについて
- 3 叱るときに保育者が心がけていること
- 4 叱ることは主体性の妨げになるのだろうか
- 5 叱りと主体性の育ちについて

第3章 まとめと今後の課題

はじめに

子どもは幼児期に褒められたり叱られたりする経験を積み重ねながら成長していく。子育てや教育の場でも子どもを「上手に褒めなさい」というのはよく聞く言葉であるが、叱り方に苦労している親や教師は実に多い。叱っても素直に子どもが従わない場合もあり、「叱る」ことは様々な葛藤を喚起する。何より子どもにとってそれは自分の行動を否定されるという不快な体験であり、叱る側と叱られる子どもとの間に衝突が発生することもある。

また、一度叱られたからといってその効果がすぐには出ずに、同じことが繰り返される場合もあるので、何度も叱るというのはエネルギーのいる行為である。「叱る」ことの目的は「望ましくない行動を改めさせる」とか「望ましい行動を身に付けさせる」ということであり、叱る側には叱られることによって子どもがそれを身につけて欲し

いという期待がある。しかし、期待した結果にならず、繰り返して叱るということをせざるを得ないこともよくあることである。一方で厳しく叱りつけることによって子どもがその行動を止めるという場合でも、叱る側にとって望ましい結果になればそれで解決、とはいかないこともある。その行動が何故いけないのかということよりも、強く叱られて嫌だったということしか印象に残らない場合があるので、子どもの心に何が残るのかという配慮が大事である。大人しく叱られて従っているように子どもが振舞っても、叱る人がいない場所では違った振舞いをしたり、子どもの行動が場面を選んで繰り返されたり定着しない場合は、「叱る」ことは結果的には教育的ではなかったということになる。

また、叱り方によっては子どもとの信頼関係が崩れたり、子どもの心に傷を残す場合もあるので、叱られたことへの子どもにとっての意味付けが重要である。

保育の場でも教育の場でも「主体性」を育てることや「主体的」に行動することが大切であるとされているが、では「叱られる」ということは主体性を育てることと矛盾しないのだろうか。「叱る」「叱られる」という上下関係のある間柄でなされる体験が、「主体性」を育てていく上で、どのような影響があるのかについて検討してみたい。

第1章 先行研究

第1節 「叱り」に関する先行研究

榎本（2012）は「叱られるばかりでは委縮してしまい、自己肯定感が育たない」と述べている⁽¹⁾。叱られることによって現実の自分の姿は否定されてしまうので、自己肯定感は低下するであろうし、それが続くと自己肯定感が育たないというのは想像に難くない。また、社会人になっても厳しい上司に叱責ばかりされていると、委縮してしまうことがあるが、子どもの場合は親や教師との関係の中で「顔色を伺いながら行動する」という形で、より顕著に現れてくるので、主体性の育ち

を損ねてしまうという大きな問題を孕んでいると思われる。

吉岡 (2011) は『叱ること』についての臨床教育学的考察の中で、子育て全般に関する相談会の講師をする際に、事前に保護者の悩みをアンケートで募ったところ、3分の1近くが「叱ること」をめぐった悩みであったことを言及している⁽²⁾。叱ることは叱り手にとっても葛藤であり、「上手な叱り方はないものか」と悩む親は多い。筆者も子育て中には、叱っても子どもが何度も同じ行動を繰り返し、叱責の口調がきつくなったり、感情的になってしまったりすることが何度もあった。

川島 (2004) は「子どもの叱り方について」という論文の中で大学生を対象として中学生時の親からの叱られ体験を想起させ、嫌な叱られ方について分析をしている⁽³⁾。その結果をもとに効果的な叱り方の試案を提示し、学習理論の視点とカウンセリングの視点から分析をしている。学習理論の視点からは、不適切行動の消去と同時に適切な行動が起きた時の強化も不可欠であることや、叱るだけではなく「褒める」ことも同時に考慮する必要性について言及している。カウンセリングの視点からはロジャーズの人間観を引用し、叱られながら子ども自身に「気づき」が起これば、穏やかに叱るだけで十分な効果が期待できると述べている。

教師もまた「叱ること」で悩んでいる。吉岡 (2011) は「叱ること」に関して教員向けの研修会の依頼を受けたが、以下の通りの依頼文を受けた。「教師は子どもを叱らなければならない場面があります。その子にとって絶対にしてはならないことについては、厳しく強く叱ることもあります。しかし、子どもの心に届かず、悩んでしまうことが多いです」⁽²⁾。子育ての場面においても同様なことは起こりうると思う。子どもが望ましくない行動をした時に「絶対してはいけないこと」を強く叱責をして伝えても、子どもの心に届かず、筆者も子育ての時に不快感を感じる事が何度もあった。吉岡は「叱り方」や「叱る場面」についてアドバイスを求められ、「叱る」場面において、

幾つかの大事なポイントを指摘している。①叱られたら子どもも苦しむので、その後のフォローをしていくこと、②子どもが言語を理解する力がなくなっていると嘆くのではなく、大人が子どもたちの言語（表現）を理解する力がなくなっていると謙虚に認めること、③子どもが言い訳をする時に封じないこと、④子どもたちに価値観を伝える役目をもった教師であるとの自覚のもとに、真摯に子どもと向き合うこと、などである。

竹内 (1995) は小学校の教育現場において、教師が子どもを叱るのは子どもの望ましくない行動を改善したいという思いでそうしているが、効果を評価するのに「子どもの変容」ということが用いられていると述べている⁽⁴⁾。竹内は子どもが「叱り」をどう受け止めているのかについて、子どもの「対教師感情」が教師の叱り言葉の受け止めを左右する、と分析し、「叱る側」と「叱られる側」との関係性を損なわない叱り方について示唆している。

また、叱ったことが効果を持たない場合があることについて竹内 (1995) は子どもの側の好悪感情が影響し、「叱った相手が先生であるからいうことを聞くが反省しない」という反応を示す子どもが30%もいたという調査結果について公表し、「子どもが教師の叱りをどのように受け止めているのかについて検討していく必要がある」と言及している⁽⁴⁾。

教師に従って子どもの行動の改善が見られたとしても、表面的に大人しく従っているだけで、どう受け止めたのかということまでは見えにくいことがあるので、表面的な「子どもの変容」という視点だけでは子どもの心を見落としてしまう恐れがある。

子育てにおいて叱ることは親にとっても何らかの緊張をもたらすし、激しい怒りなどの感情が喚起されることもある。「なるべくなら叱らずに育てたい」と思うのだが、そうとばかりも言っていない事実は次々と起こる。子どものやりたいようにさせるばかりではわがままな子に育ってしまうのではと、望ましくないことを正すためにだ

とか、望ましい態度を身につけさせるために、だとかいくつかの理由で親は子どもを叱るということをしている。その際に子どもの行動が改善されたかどうかという結果にどうしても目を向けがちである。筆者も子育ての時に感情的になったり、子どもを正すということにウェイトを置き、子どもが謝ってその場がおさまると納得をしてしまい、子どもの心に何が残ったかという視点をもつ余裕はなかったように思える。

榎本（2020）によると「ほめて育てる」「叱らない子育て」などというキャッチフレーズを目にするようになって久しいが、実際に調査結果でもそれが反映されていると分析している⁽⁵⁾。榎本が大学生と社会人を対象に2015年に実施した調査でも、「小学校時代に先生からよくほめられた」という人が30代以上では37%なのに対し、大学生では53%と1.5倍になっている。親の態度に関しても「自分の父親は厳しかった」という人は30代以上で43%なのに対し、大学生では32%である⁽⁵⁾。「ほめて育てる」「叱らない子育て」が時代の風潮になってきているが、失敗を過度に恐れる子どもや若者が目立ち、傷つけないように配慮する子育てや教育は逆効果になっているのではないかと疑問を投げかけている。

三宮ら（1991）は叱りの問題への取り組みが、どう叱るべきかという規範論や叱り手側の言い分が中心になりがちであり、こうしたアプローチには限界があるのではないかと言及し、コミュニケーションとしての叱り・叱られを考えることを提案している⁽⁶⁾。

金澤（2021）は叱りによって伝わるメッセージについて吟味し、目の前の子どもをどう理解するかという視点を叱る側が意識することが大事であり、「一方的に指導する」「正す」ではなく、子どもの言い分を聴きながらかわっていくことが大事であると述べている⁽⁷⁾。

第2節 主体性に関する先行研究

2017年3月に改定された幼稚園教育要領、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」が明示され、「主体性」という表現が登場するようになった。この「主体性」の捉え方について大元（2020）は、学校教育の視点と児童福祉の視点では異なっていると指摘している⁽⁸⁾。

学校教育の視点では「主体的に活動」することが求められているが、大元は幼児の主体的活動は保育者との相互作用による影響が大きいとし、そこに教師がより良いと判断する適応的解決策を自発的に見出し、解決に至ることが最終到達点と目指されるので、子どもの主体的活動には、教師の意図する目標に達することまでが含まれているのだと問題を提起している。従来「自発性」や「自主性」という言葉は使われてきたが、今回の改定における「主体性」とは、あくまでも学校教育としての目標達成にむけて、教師が計画した教育目標に向けて子どもが向かっていくように方向づけされているのではないかと、疑問を投げかけている。

学校教育の場では、2012年に文科省の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（答申）において、アクティブ・ラーニングという言葉が初めて使われ、それに伴って大学ではそれを意識した教育の在り方を意識するようになった。筆者が当時勤務していた短大の保育学科でも授業の中にアクティブ・ラーニングを取り入れることが求められ始めた。しかし、2017年改訂の小・中学校学習指導要領では、アクティブ・ラーニングという言葉は消え、「主体的・対話的で深い学び」という表現に変わっている。それに伴って幼児期でも小学校への準備教育という位置づけから、「主体的な活動」という文言が入ってきたのはそうした流れが幼児教育にも導入されてきたことのあらわれのように思える。

大元は学校教育に合わせることを求められる「主体性」を「上意下達」の保育観と捉えている。一方児童福祉の視点は従来「子どもの最善の利益」が考慮され子どもを「主体」とする「下意上達」の保育観であり、子どもの今を大切にするという保育の場でもそれとは矛盾する「上意下達」の教

育観が保育における「教育」においても規定されたと捉えている。養護が重要だとされながらも、「教育のねらい」を達成することに重点が置かれた保育になるのではないかという懸念を表明している。

保育の場における研究では、竹内ら（2017）が子どもの主体性が優位な遊びについての分析をし、保育者の在り方や立ち位置によって、子どもの遊びが変容していくことを分析している⁽⁹⁾が、「叱る」場面における分析をした研究はまだない。

そこで本研究では、叱ることと主体性を関連させて分析をしてみたい。

第2章 保育者への調査

第1節 研究方法

現場で保育を実践している保育者を対象として、叱ることに関する質問紙による調査を実施した。

叱ることに関する幾つかの質問には自由記述で回答してもらい、叱られた子どもが受け入れられるようになるための理由づけについて、保育者自身がそれをどう感じるのかについて、4件法（1.非常に望ましい、2.どちらかと言えば望ましい、3.あまり望ましくない、4.全く望ましくない）で回答を求めた。また、叱ることによって、子どもの主体性の妨げになることがあると思うかどうかについて、5件法で回答を求めた。

調査対象者：本学の卒業生（令和3年3月卒業）
112名

調査時期：2023年10月6日～11月1日

調査方法：卒業生112名に質問紙を郵送し、同封した返信用封筒に入れて返送することを求めた。

有効回答数：25名

比較検討するために、同じ時期に本学の2年生30名に同じ質問紙を渡し、筆者の研究室の前の回収ボックスに提出してもらったところ、20名の学生から回答が得られた。

第2節 調査結果

質問1）「現在保育者として勤務していますか」
には、25名全員が「はい」と回答した。

1 叱ることに対するためらい

質問2）「子どもを叱るかどうかためらう時がありますか。」「1.よくある」から「4.全くない」まで4件法で回答を求めた。

「4.全くない」という回答者は0で、「3.あまりない」という回答者が6名であったが、平均値が1.96で、叱るかどうか「2.時々ある」に近い数字であった。1と2を選択した回答者が19名あり、1と2の回答者に対して「それはどんな場合ですか」という質問と、「ためらう時にはどのようなことが気になったり心配になりますか」という質問に対して自由記述を求め、得られたものが、表1-1である。

保育者がためらう場合にはいくつかの場合が記述されていた。

A) トラブルが起きた経過を見ていない時

保育者の見ていないところでトラブルが起きた場合、「周りの子どもに〇〇くんがやったと言われたが、その場面を見ていない時に」叱る前に状況を理解しようとするだろうし、「何故その行動をとったのか、意図をつかめずに」ためらう気持ちになるようである。

B) 他の大人の目が気になる時

すぐ近くに保護者がいる時に「保護者の反応」が気になると書いた保育者もいた。また、「行事や送り迎えで保護者がいて、いけないことをしているが、保護者が何も注意したり叱ったりしない時」に「保護者が何も言わないのに自分が叱っていいのかということや保護者の目が気になります」と保護者の前での対応に苦慮している保育者もいた。

一方で戸外に活動中に、子どもがしてはいけないことをしても少しためらってしまう保育者もいた。「園外散歩中、他の人や地域の人の視線があったりするために」そうしたためらいが生じるとの

表 1-1 叱ることをためらう時にどのようなことが気になるのか

1～4	（質問）（叱るかためらう場合は）どのような場合ですか	（質問）ためらう時にはどのようなことが気になったり心配になりますか
1	おもちゃをわざととりに行ったり、いけないことをしたとき	自分が怒った時に口調が荒くなったり、わかってもらうためにどうしたらいいか
1	他児との物を介したやり取りの際や興味や関心から危険なことをしてしまったとき	子どもの興味や関心を妨げてしまうのではないかと いう心配
1	強い口調で言うとき	最近園児に対する虐待のニュースが増えたこと によって園内でも研修を行ったり、マニュアルがあ ったりなど、子どもに向かう姿勢が変化してきたため
1	その子の保護者がその場にいるとき	保護者の反応
1	子どもの思いや行動を優先するか、自分（保育者） としての「今は違う」という思いを優先するか迷っ たとき	今こう子どもに伝えて、果たして話を聞いてくれる のか。子どもの「～したい」という気持ちを自分が 壊しているのではないか
1	行事や送り迎えで保護者がいて、いけないことを しているが保護者が何も注意したり叱ったりしない とき	あきらかにいけないことをしているため、叱ったり 注意したりしたいが、保護者が何も言わないのに自 分が叱っているのかということや保護者の目が気にな る
1	障害児の利用施設のため、その子に応じた対応が必 要だが、子どもにとって危険な行動だった場合、至 急制止しなくてはならない場合。	かんしゃく、パニックになり他害行為にならないか、 また、叱られていない子がそれを聞いてかんしゃく など不穏になってしまわないか
1	（未記入）	（未記入）
1	子どものしたことがいけないようなことの場合、子 ども同士のトラブルの場合	叱ることが正解なのか、その子どものためになっ ているのか、適切な声掛け、言葉選びができてい るか（年齢によっても）
2	・周りの子どもに「○○くんがやった」等言われたが、 その場面を見ていなかったとき ・何故その行動をとったのか、意図をつかめなかつ たとき	伝えたいことが上手く伝わっているか
2	戸外の活動時、子どもがしてはいけない事をしてい ても少しためらってしまう	園外散歩中、他の人や地域の人々の視線があつたり するため
2	（ケンカ等で）どちらか一方だけが悪いととらえら れてしまいそうな場合⇒手が出たから叱るのか、互 いに思いがあったのではないか	叱られるから謝るという考えになつてしまわないか
2	他の子をかんんだり、叩いたり傷つけることをした とき（悪気がなくて）	悪いことだと知らないで叱るか迷う。遊びの延長 で楽しくなつてしまった場合
2	保育者が子どものトラブル等を初めから見ていな かったとき	子どもの行動だけを見て、それはやってはいけない と決めつけるのは良くないのではないかなと思う。子 どもの心情もくみとして、叱ることが大切だと思 う
2	グレーだと思ふ子がズボンを何回伝えても同じ方向 に足を入れたり、片手ではこうとするととき。	グレーで、もしそうだった場合、これも何かしらの 特性なのかもしれない。それで、できないのかもし れないと思うから
2	友達を悪気なく叩いたりしてしまつたとき	悪気がないということを見てとれたときに叱つてし まい、子ども同士の関わりがなくなつてしまふの ではないかと心配になる
2	給食の準備など、自分でできる子が他児との話に夢 中になりなかなか進まないとき	できることを知っているため、見守りたいと思うが、 何度か声をかけてもできない場面、強く言つてしま うことがある。意欲的にできる声掛けを行いたい が、自分に余裕がないこともあり、難しく思 う
2	互いに悪気はなかつたけれど、行動がエスカレート してトラブルにつながつたとき	どう伝えたら子どもの思いを傷つけないで叱ること ができるか
2	乳児を担当しているの、年齢的に叱るべきことか まだ叱らなくてもいいことなのか、ためらうときが ある	叱るか叱らないかの自分の判断が正しいかどうか

ことである。

C) 悪気なくトラブルになった場合

「他の子をかんだり叩いたり、傷つけることをしたとき」に「悪いことだと知らないので叱るか迷う」「遊びの延長で楽しくなってしまった場合」という記述があった。また、「友達を悪気なく叩いてしまったとき」に「子ども同士の関わりがなくなってしまうのではないかと心配になる」と叱ることによって、子ども同士の人間関係に影響があるのではと、苦慮しているという記述があった。

D) 子どもの発達段階や発達障害に配慮する場合

乳児に対する迷いについての記述があった。「乳児を担当しているので、年齢的に叱るべきことかまだ叱らなくてもいいことなのか、ためらうときがある」。この保育者は「叱るか叱らないかの自分の判断が正しいかどうか」と悩みを書いている。

発達障害らしい記述も見られた。「グレーだと思う子がズボンを何回伝えても同じ方向に足を入れたり、片手ではこうとするとき」何度も同じことを教えてもできないときに「子どもの特性としてできないのかもしれない」と叱ることに対して効果的ではないと判断するようである。

E) 社会情勢の影響を受ける場合

「強い口調で言うてしまうとき」にためらいを感じる保育者は「最近園児に対する虐待のニュースが増えたことによって園内でも研修を行ったり、マニュアルがあったりなど、子どもに向かう姿勢が変化してきたため」と以前であつたら強く叱るという対応が許されていても、社会の目が厳しくなっていることを意識していた。

F) 子どもの思いを大事にしたい気持ちから

「他児との物を介したやり取りの際や興味や関心から危険なことをしてしまったとき」と回答した保育者は「子どもの興味や関心を妨げてしまうのではないかと心配」と書いている。また他の保育者は「子どもの思いや行動を優先するか、自分(保育者)としての「今は違う」という思いを優先するか迷ったとき」にためらいを感じ、「子どもの『～したい』という気持ちを自分が壊しているのではないか」という懸念を抱いていた。

また、別の保育者は「(ケンカ等で)どちらか一方だけが悪いととらえられてしまいそうな場合⇒手が出たから叱るのか、互いに思いがあったのではないか」とトラブルとなったときの子どもの思いを大事にしようと叱ることにためらいを感じ、さらに「叱られるから謝するという考えになってしまわないか」と叱られたことがその後どう影響するのかも吟味していた。

2 叱るときに心がけていること

質問3)「子どもを叱るときに気をつけていることや、心がけていることを教えて下さい。」という自由記述で得られたものを以下の5種類に分類したものが表1-2である。

- ①叱る前に配慮すること
- ②叱り方で気をつけていること
- ③叱るべきことの原則
- ④子どもの気持ちを尊重するための配慮
- ⑤保護者への配慮

保育者が子どもを叱るとき、様々なことに配慮していることが分かった。①「叱る前に心がけていること」として、「叱る意味について」考えてみるというのがあった。また、「集中して話を聞くことができる環境であるか」を冷静に考えるという記述もあった。

また、叱ることが「自分の感情をおつけたいからなのか⇒一度自分を落ち着かせる」というのもあった。保育者も叱る場合に感情的にフラットではいられないので、叱る前に自分のコンディションを整えるということを心がけていた。

②「叱り方で気をつけていること」として、「大声を出さない」というのが3名、「目を見てしっかり話す」と書いた人が5名いた。目が合わないときは「目をそらすなどがあれば『先生お話してるよ』と声を掛けて目を合わせる」という具体的な声掛けもあげた人がいた。「感情的に怒らないように」や「だらだらと長く叱らないように心がけている」「ひとつのことに對して叱ること」など、叱る場面によって子どもが苦痛を感じる時間が長

表 1-2 叱る時に心がけていること

① 叱る前に配慮すること	・集中して話を聞くことができる環境であるか ・叱る意味について ・自分の感情をぶつけないからなのか ⇒一度自分を落ち着かせる
② 叱り方で気をつけていること	・感情的に怒らないように ・だらだらと長く叱らないように心がけている ・声のトーンを普段より低くする ・大声は出さない（3件） ・ひとつのことに對して叱ること（不随して叱らない※原文のまま） ・目を見て話す（5件）（目を見てしっかり話す、目を見て同じ目線にする、目をそらすなどがあれば「先生お話してるよ」と声を掛けて目を合わせる、目を合わせて話すようにする、子どもの目をしっかり見ること）
③ 叱るべきことの原則	・危険なことや命にかかわったり、怪我をしそうではない限り、叱らないようにしている ・他児を叩いてしまったり、テーブルに上がったりするなどいけないことはしっかりと伝えるようにしている ・相手にケガさせるような危ないことは叱るようにしている
④ 子どもの気持ちを尊重するための配慮	・お互いの気持ちを聞き、代弁し、お互いの子どもの気持ちを受け止めた上で、本当にダメだということについては、しっかり言葉で伝わる言葉で伝えるようにしています ・叱るに至るまでに子どもの行動や気持ちを考えてから叱る ・何故そのような行動をとったのか理由を最初に聞くようにしている ・最初にその子を叱らずに、気持ちを受け止めてから行ったことへの話をする ・どうしてその行動をとったのか子どもたちの思いを聞き入れるようにしたいです ・人格や感情は否定せずに、きちんとその子の思いも受け止めること ・子どもの人格は否定しないこと ・現在4歳児のクラスの担任をしているので、保育者から一方的にいけないことを指摘するのではなく、子どもに「なぜそれがいけないのか」「どうしたらよかったのか」を問ひかけ、一緒に考えるようにすることを心がけています ・先に子どもの気持ちを聞き、何がしたかったのかを理解し、子どもたちが分かりやすいように伝えている ・最後はギュッと抱きしめる
⑤ 保護者への配慮	・保護者へのアフターケア ・保護者の悪口は言わないこと

くならないようにと意識していた。

③「叱るべきことの原則」として、「危険なことや命にかかわったり怪我をしそう」になったときや、「他児を叩いてしまったり、テーブルに上がったりするなどいけないこと」などが例としてあげられていた。

④「子どもの気持ちを尊重するための配慮として」いくつかの工夫が記述されていた。

「叱るに至るまでに子どもの行動や気持ちを考えてから叱る」や「何故そのような行動をとったのか理由を最初に聞くようにしている」など、まず子どもに問いかけてから指導するという保育者が複数いた。他児とのトラブルの際には「お互いの気持ちを聞き、代弁し、お互いの子どもの気持ちを受け止めた上で、本当にダメだということに

ついては、しっかり言葉で伝わる言葉で伝えるようにしています」のように、それぞれの子どもの思いを代弁した上で「いけない」ということを伝えようとしていた。また、4歳児クラスの担任をしているという保育者は「保育者から一方的にいけないことを指摘するのではなく、子どもに『なぜそれがいけないのか』『どうしたらよかったのか』を問ひかけ、一緒に考えるようにすることを心がけています」と認知面にも働きかけていた。また、叱った後で「最後はギュッと抱きしめる」という回復を支える働きかけをしているという記述もあった。

3 叱られたことを子どもはどう納得するのか

質問4）子どもが叱られることで「望ましくな

い行動」をやめたり「望ましい行動」をとれるようになるには時間がかかることもあります。それができるようになるためには、子どもの中で何らかの理由づけがあると考えられます。次にあげた理由について、あなたがどう感じるかを（1. 非常に望ましい、2. どちらかと言えば望ましい、3. あまり望ましくない、4. 全く望ましくない）の中からひとつ選んでください。

子どもの行動が改善されるとき理由付けとして保育者がどの程度望ましいと感じているかについて次の①～⑫の項目について回答を求めた。

①やってはいけないことだと知らなかったが理解した、②叱られるのはいけないことだから、③周りの子どもたちから嫌な目で見られるから、④遊んで貰えなくなるから、⑤保育者を悲しませたくないから、⑥保育者に良い子だと思ってほしいから、⑦叱られるのが恥ずかしいから、⑧叱られるのが怖いから、⑨友だちに嫌な思いをさせたことが分かったから、⑩いけないと教えられていたが、どんな結果になるかということが分かったから、⑪「その行動」以外の行動を見つけたから、

⑫「いけないことをしなければならなかった」気持ちや状況を保育者に受け入れて貰えたから、である。

①～⑫それぞれの理由に対して4件法で回答してもらった。また、同じ質問に対して学生20名の回答の平均値と比較したものが、表1-3とグラフ1-1である。

保育者の平均値は①1.36 ②2.80 ③2.96 ④3.12 ⑤3.00 ⑥3.12 ⑦3.12 ⑧3.24 ⑨1.40 ⑩1.76 ⑪1.68 ⑫1.67となった。学生の平均値は①1.45 ②2.75 ③2.80 ④2.75 ⑤2.55 ⑥2.70 ⑦2.80 ⑧2.85 ⑨1.25 ⑩1.50 ⑪1.60 ⑫1.45となった。

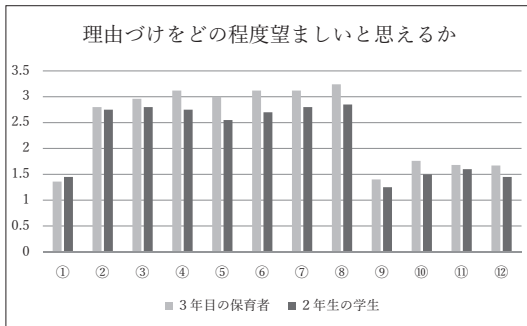
グラフの形は卒業生、学生共によく似た形が得られた。

各項目ごとの値は項目①だけは卒業生<学生となり、②～⑫については全て卒業生>学生となっている。各項目について保育者の評定値と学生の評定値のt検定を試みたところ、有意差があった項目は⑤だけであった。⑤（保育者を悲しませたくないから）の項目で $t(43) = 0.046, p = .05$

表 1-3 理由付けをどの程度望ましいと思えるか

1. 非常に望ましい 2. どちらかと言えば望ましい 3. あまり望ましくない 4. 全く望ましくない

	3年目の保育者	2年生の学生
① やってはいけないことだと知らなかったが理解したから	1.36	1.45
② 叱られるのはいけないことだから	2.80	2.75
③ 周りの子どもたちから嫌な目で見られるから	2.96	2.80
④ 遊んで貰えなくなるから	3.12	2.75
⑤ 保育者を悲しませたくないから	3.00	2.55
⑥ 保育者に良い子だと思ってほしいから	3.12	2.70
⑦ 叱られるのが恥ずかしいから	3.12	2.80
⑧ 叱られるのが怖いから	3.24	2.85
⑨ 友だちに嫌な思いをさせたことが分かったから	1.40	1.25
⑩ いけないと教えられていたが、どんな結果になるかということが分かったから	1.76	1.50
⑪ 「その行動」以外の行動を見つけたから	1.68	1.60
⑫ 「いけないことをしなければならなかった」気持ちや状況を保育者に受け入れて貰えたから	1.67	1.45
質問 5. 叱ることによって、子どもの主体性の妨げになることはあると思いますか（5件法） （1. 非常に妨げになると思う、2. やや妨げになると思う、3. どちらともいえない、4. あまり妨げにはならないと思う、5. 全く妨げにならないと思う）	2.44	2.65



グラフ 1-1

となり、5%水準で有意差があった。この結果から、「保育者を悲しませるからやらない」という納得の仕方は、学生よりも保育者の方がより「望ましくない」と感じていることが分かった。

「3. あまり望ましくない」に近い数字になったのは②「叱られるのはいけないことだから」、③「周りの子どもたちから嫌な目で見られるから」、④「遊んで貰えなくなるから」、⑤「保育者を悲しませたくないから」、⑦「叱られるのが恥ずかしいから」、⑧「叱られるのが怖いから」であった。保育者は「叱られる＝いけないこと」という認識を持ってほしくないと思っている。また、③「周りの子どもたちから嫌な目でみられるから」④「遊んで貰えなくなるから」も、結果的に不利益になるからという形で納得はしてほしくないと思っていることが分かる。さらに、⑤で「保育者が悲しむから」という情緒的な観点で子どもが納得することも、⑥「保育者に良い子だと思ってほしいから」という理由で行動を改善することも望んではいないことが分かる。また⑦「叱られるのが恥ずかしいから」と⑧「叱られるのが怖いから」から叱られることによって恥ずかしい思いをしたり、怖い思いをするので、と罰を受けることが抑止力になることも望んではいないことが分かる。

「2. どちらかと言えば望ましい」に近い数字になった項目は①「やってはいけないことだと知らなかったが理解したから」、⑨「友だちに嫌な思いをさせたことが分かったから」、⑩「いけないと教えられていたが、どんな結果になるかという

ことが分かったから」、⑪『その行動』以外の行動を見つけたから」、⑫『『いけないことをしなければならなかった』気持ちや状況を保育者に受け入れて貰えたから』であった。これらの項目は認知面での変化であったり、背後にある子どもの思いを保育者が受け止めたときに子どもが納得するという理解の仕方を望んでいることが分かる。

4 主体性との関連

質問5) 叱ることによって、子どもの主体性の妨げになることはあると思いますか。次の5つの中からあなたの考えに近いものを選んで下さい。

(1. 非常に妨げになると思う、2. やや妨げになると思う、3. どちらともいえない、4. あまり妨げにはならないと思う、5. 全く妨げにはならないと思う)

保育者も学生も1と5を選択した回答者はおらず、保育者の平均値は2.44であり、「2. やや妨げになる」と「3. どちらとも言えない」の中間値に近いものだった。それに対して学生の平均値は2.65であった。t検定をしたが、有意差は得られなかった。

なぜそう思うのかについて、まとめたものが表1-4である。

「2. やや妨げになると思う」「3. どちらとも言えない」で妨げになる理由としてあげられたことは「子どもの感情を委縮させてしまうから」「叱りすぎることによって、その子の性格自体を否定してしまう可能性があり、将来の育ちにも影響する」「なんでも否定する（叱る）のは子どもの自立心や自我の芽生えを妨げることにつながるかもしれないから」「選択をなくしたり“安全”という言葉をとって子どもたちのやりたいことを妨げてしまっているから」「自分の気持ちを表に出すことに消極的になってしまうのではないかと様々な記述が見られた。叱られることで、子どもがきちんと理解をして納得するのではなく、その影響として「自分の気持ちを出せなくなる」「叱られるのは嫌なことだから行動しない」という行動につながることにに対して懸念を示していた。

表 1-4 叱ることによって子どもの主体性の妨げになることはあると思いますか

(1.非常に妨げになると思う、2.やや妨げになると思う、3.どちらともいえない、4.あまり妨げにはならないと思う、5.全く妨げにはならないと思う)

評定値	(質問) 何故そう思うのかを教えてください
2	子どもの感情を委縮してしまうおそれがあるため、叱る時に言葉を考えなければいけないと思うから
2	子どもにとっては学びの一部でもあるから。大人にとっていけないと思うことでも子どもにとっては“経験”であると思う
2	叱ることによって何を行っても注意を受けると思い、チャレンジの気持ちがなくなる
2	選択を無くしたり、“安全”という言葉をとって子どもたちのやりたい事を妨げてしまったりしているから
2	自分の気持ちを表に出すことに消極的になってしまうのではないかと思うから
2	叱られることを恐れてやってみたいけど叱られたらどうしよう、もし叱られるならやりたくない、と思う子もいると思うから
2	悪意を持ってやったわけではないのに、その子自体や人格を否定する叱り方もあるから
2	叱られることはどんな子どもにとってもストレスであり、その気持ちが大きくなると、自分の気持ちが出せない子どもになったり、見えない所で発散するようになってしまうから。また「叱られた」という状況から、大人の話が入ってこないため、なぜ叱られているのか理解できず、同じことをしてしまう
2	子ども自身が興味・関心をもって行動をしようとした時に「もしかしたら前のように叱られるのではないか」「これはやっていいことなのか」と考えてしまうことが考えられるから
2	駄目なことについて、叱ってもらうことにより、物事の良い悪いを知ることができるため、正しい叱り方は良いと思うが、むやみに叱るのは、子どもが、自分の考えや思いを伝えなくなると思う
2	子どもたちなりに考えてとった行動である為、子どもの気持ちを考えると叱ることによって自分の思いを伝えられなかったり、行動できなくなってしまうのではないかと思う。他児を傷つけてしまうことは「望ましくない行動」となる為、叱ることも必要な場面もあった
2	「危ないこと」「相手が嫌だと思っていること」などは未満児では理解しきれない子どもも多いと考えていて、「叱る＝嫌なこと、だから行動しない」となったり、強い恐怖や不快感を感じるため、保育者の顔を伺うような子どももいると思うから
2	この行動をとったら怒られてしまうかもしれないからやめようという気持ちが出てしまい言いたいことやしたいことが自由にできなくなってしまう場合があるかもしれないから
2	やってはいけないことの行為だけを叱るなら主体性の妨げにはならないと思うが、子ども自体を否定するような叱り方をすれば、子どもは怖がって声をあげにくくなったり行動できなくなったりしてしまうと思うから
2	叱ることにより、恐怖心が高まり（その保育者に対し）「叱られたくない」という気持ちから主体的に行動ができなくなると考えた
2	(未記入)
3	叱りすぎることによって、その子の性格自体を否定してしまう可能性があり、将来の育ちにも影響するが、叱りすぎない（叱らない）ことは何でもアリな行動に反映されるのではないかと思うから
3	・叱ることで善悪の判断がつくようになったり、学びになったりする場合がある ・叱られることで、委縮してしまったり、大人の目を気にしてしまったりする場合がある
3	時と場合によると思う。主体性ばかり尊重すると協調性などに欠けてしまうかもしれないし、何でも否定する（叱る）のは子どもの自立心や自我の芽生えを妨げることにつながるかもしれないから
3	・してはいけない事やともだちや周りの子が悲しい気持ちになったり、泣いてしまったりする事は、子どもが楽しい、面白いと感じていても、それは絶対にいけない事なので、叱ることが妨げになるとは言い切れないと感じるから
3	その子によって「叱られるかも」という思いから委縮してしまったり、叱られないようにと行動してしまったりする場合もあるため、叱ることが主体性の妨げになってしまうこともあると思う。しかし、叱ることで自分の何が良かったのか、どうすればよかったのかを学び、適切な方法で自己主張したり行動したりできると思うので、叱ることで主体性が伸びていくこともあると思うため、どちらとも言えない
3	叱らずにいれば自己主張が強く、自分が一番だと思込む子がいると思うし、叱ってばかりいれば自己肯定感が失われていくと思うので、どちらも必要で、妨げになることはあるともないとも言えない
3	主体性を高めるためにも、良いこと悪いことの区別ができるよう、叱ることも必要であると思うが、子どもの捉え方によっては妨げになるのかなと思った
4	いけないことはしっかり叱るべきであり、叱ることによって子どもにとって学びになっていくから
4	仕事として、担任をしているわけではないため、第一に保護者の方にお任せしているが、危ないことや本人が傷つくことに関しては叱りは必要であると思うから。将来園に入ったり社会に出たりしてから考えて・・・

「4.あまり妨げにはならないと思う」の回答者は2名いたが、その理由として「いけないことはしっかり叱るべきであり、叱ることによって子どもにとって学びとなっていくから」「仕事として、担任をしているわけではないため、第一に保護者の方にお任せしているが、危ないことや本人が傷つくことに関しては叱りは必要であると思うから。将来園に入ったり社会に出たりしてからを考えて・・・」という記述であった。

第3節 考察

1 叱ることは必要なことか

「出来れば」叱りたくない、というのは親も保育者も望んでいると思う。本研究に協力してくれた保育者たちの率直な意見として、叱りたくはななくとも子どもを叱らなくてはならない事態はしばしば発生することがあることも実態として言及されている。アタッチメントの視点で捉えるならば、愛着の対象者を心理的安全基地として利用しながら子どもは探索行動をすることができる。その際に危険なことも起こりうるが、子どもは体験を通して様々なことを学んでいく。本研究に協力してくれた保育者の率直な意見として「子どもにとっては学びの一部でもあるから。大人にとってはいけないと思うことでも子どもにとっては“経験”であると思う」とあるように、大人にとっては望ましくないことであっても、子どもにとっては大事な体験のひとつとして位置づけることができる。善悪の判断や道徳的なことも、子どもは関わっている周りの大人との関係の中で教えられ学んでいく。また、保育現場では遊びの中で子どもは様々なことを学び、周りの友だちとのいざこざもまた学びの機会になる。いざこざを通して様々なことを学んでいくが、そこで保育者のかかわりが重要な鍵になっている。

友定ら⁽¹⁰⁾はトラブル場面における保育者の関わりを(1)共生の体験を伝える、(2)一緒に解決法を探す、(3)自己回復を支える、(4)価値・規範を伝える、の4つに分析し、(4)の具体例として説諭・説得をあげた。保育者が子どもを叱ると

いうのもこの(4)に該当する。質問4に回答した保育者のひとりも「いけないことはしっかり叱るべきであり、叱ることによって子どもにとって学びとなっていくから」(評定値4.あまり妨げにはならないと思う)と断言している。叱られることによって子どもは自分の行動がいけないことであると気がつくことになるので、叱ることは必要なことであると親も保育者も認めている。しかし、叱ることにためらいを感じる理由のひとつとして、「叱られることで、委縮してしまったり、大人の目を気にしてしまったりする場合がある。」(表1-4の評定値3.どちらともいえない)ということも記述されていて、これもまた保育現場における実感だと捉えることができる。

叱ることについて近年非常に否定的な意見もあった。村中(2023)は、叱ることに伴い、脳内で神経伝達物質のドーパミンが分泌され、快感を伴うので「叱る側の欲求を満たすという効果は満たすが、叱られる側にとっては課題解決にはつながらない」と断定している⁽¹¹⁾。その理由として村中があげているのは、恐怖や不安などのネガティブな感情を喚起させ、叱る側にとっては攻撃的な言動で相手をコントロールすることになるからだとして説明をしている。もし、攻撃的にならなくてもよいのなら、「言い聞かす」「説明する」などの他の言葉に置き換えることが可能なので、わざわざ「叱る」ではなくてもよいはずだと問題提起している。

質問4の回答で複数の保育者が「叱ることによって子どもが委縮してしまうのでは」と懸念していることは、そうしたネガティブな感情を喚起させることと関係しているのではないだろうか。しかしながら、子どもが危険なことをしてしまったり、他の子どもに対して感情のコントロールができずに叩いてしまったり、様々ないざこざは保育現場ではよく起こり、学生たちが実習先でもしばしば体験し、実習日誌にもその記録が必ずと言っていいほど書かれている。

子どもの年齢が上がるとトラブルが起きても子どもだけで問題解決しようとする姿も見られるよ

うになるが、発達的に幼い場合はそれは難しく、待ったなしに保育者はその場の対応を求められる。そこで保育者の対応のひとつとして、「叱る」ということもとられている。「叱り方」にも様々なやり方があり強い口調で制止をする場合だけではなく、「教える」「諭す」というのも含めて保育者は「叱る」と捉えているのではないかと思われる。日々迷いながら「叱る」場面でも子どもと向き合おうとしている姿が本調査でも伝わってきた。「叱る」必要がある場面は日常的に必ず起こるので、そのときに「いかに子どもを傷つけないか」「子どもの主体性をいかに妨げないで学ばせるのか」ということに保育者たちは常に心を砕いている姿が読み取れた。

2 叱る際のためらいについて

保育者が叱るかどうかためらう場面がいくつか記述されている。(表1-1参照)

- A) トラブルが起きた経過を見ていないとき
- B) 他の大人の目が気になるとき
- C) 悪気なくトラブルになった場合
- D) 子どもの発達段階や発達障害に配慮する場合
- E) 社会情勢の影響を受ける場合
- F) 子どもの思いを大事にしたい気持ちから

A) の場合、周りで見ていた他の子どもの話や当事者の子どもの話を聴きながら対応をしなくてはならなくなる。保育者の目の前で起きていることであったらトラブルの原因や経過も理解できるだろうが「多分こういうことだろう」と想定しながら指導をしていかなければならないので、正しい対応ができるかどうかという迷いが生じるのは想像できる。

B) の場合は、例えば保護者が側にいて注意をしない場合、つまり保護者が問題だと思っていない場合は保育者がそこを正していいものか、という戸惑いの気持ちが出てくるのは想像できる。保育中は子どもとの関係の中で保育者の裁量で叱るということをしているのだが、そこに保護者がいる場合は保護者がどう感じるのか、ということも

配慮しながら対応を考えなくてはならないので、判断が難しい。また、園外保育のときに地域の人目が気になるというのは、最近「不適切保育」という言葉が使われていることの影響もあると思う。保護者が近くにいる場合も、地域の中で指導する場合も、研修などを通してトラブルにならない対応の仕方について検討していく必要があると思われる。

C) の場合、トラブルになることは子どもにとって想定外であり、「遊びの延長で楽しくなった場合」という記述や「子どもの興味や関心を妨げてしまうのではないかという心配」を抱くという記述もあった。楽しく過ごしたいという子どもの心にストップをかけて指導することに抵抗感を持つようだ。

D) 乳児の発達段階で理解させる際の苦労や、何度教えても同じことを繰り返す子どもに対しては、発達障害の視点で、子どもの特性に合わせた「叱るのではない」指導を考えようとしていた。

E) 社会情勢の影響を受ける場合

最近子どもに対する虐待など「不適切な保育」をする施設の報道が続いている。本調査の協力者たちの中にも、子どもを叱る際に「これも不適切保育と指摘されるのでは」、とためらいを感じてしまうという意見があった。これは「叱ることに関連して感じたり思うことがあったら自由にお書き下さい」という質問紙の最後に書かれた感想の中にあった。具体的にどのような場合が「不適切保育」として問題になるのかを、保育現場の中で改めて共通理解する必要性を感じた。

F) 「子どもの『～したい』という気持ちを自分が壊しているのではないか」という懸念を抱く保育者がいた。「できることを知っているため、見守りたいと思うが、何度声をかけてもできない場合に強く言ってしまうことがある。意欲的にできる声掛けをしたいが、自分に余裕がないこともあり、難しく思う」と子どもが主体的に行動するのを望んでいるが、何度促しても行動しないときに難しいと悩んでいる保育者もいた。

3 叱るときに保育者が心がけていること

改めて本研究で、保育者たちが叱る場面において様々なことに配慮していることが読み取れた。

叱る前に配慮することや、叱り方で気をつけていることや、どんな場面で叱るべきかを意識し、ためらいながらも子どもと一生懸命に向き合おうとしている姿が浮かんできた。できるだけ子どもの気持ちを受け止め、一方的な指導にならないように、まずは叱る前に子どもの話を聞き、子どもにとっても納得ができるように「どうしたらよかったか」を問いかけたり「なぜそれがいけないか」を理解させるように努めたりしていた。

結果的に行動が改善されれば良し、というやり方ではなく、子どもがどう納得して受け止めるのかのプロセスにも大事に関わっていると思った。

保育者のかかわりとして、友定ら（2007）は(1)共生の体験を伝える、(2)一緒に解決法を探す、(3)自己回復を支える、(4)価値・規範を伝える、の4つの観点をあげているが⁽¹⁰⁾、叱る場面においては(1)から(4)の全てのかかわりを組み合わせて保育者たちは子どもに働きかけていると思った。叱られることが子どもの自尊心を傷つけることも、「保育者が悲しむからやらない」というような感情に訴えることも望んではいなかった。「叱られる」体験の中から子どもが社会で生きていく上で必要なことを理解し、成長の助けになるようなサポートを保育者たちが大切にしようとしていた。卒業して3年目の保育者たちが、現場で多くの困難なことを経験しながら、難しい「叱る」という場面においても戸惑いながらも子どもと真摯に向き合っている姿が伝わってきた。子どもの成長にかかわる保育者たちが、自らも悩みながら成長をしていることを筆者も実感した。

4 叱ることは主体性の妨げになるのだろうか

叱ることは主体性の「あまり妨げにならない」と回答した保育者は2名であった。23名の保育者が「やや妨げになる」「どちらともいえない」と回答していた。遊びの活動の中で子どもの主体性を大切にしているが、叱るという場面において

も「主体性」ということを意識してみると、日頃の保育場面において大切にしている主体性との間で板挟みになることがしばしば起きていると推察された。

丹羽（2012）は叱り方が子どもに与える影響についてレビューし、叱りが効果を持つメカニズムとして、学習理論でいうオペラント条件づけについてふれ、「叱りが罰になっていないと効果的ではないことを確認した」と述べている⁽¹²⁾。ここで注目されているのは結果的な行動変容であり、そこに至るまでの子どもの心の中のプロセスや、主体性という観点は一切ないと思われる。従来から「飴と鞭」という言葉が躰の場面ではよく言われてきたが、『広辞苑』（第7版）によると「ビスマルクが社会主義者に対してとった政策で、弾圧と譲歩を併用したこと」である。服従と懐柔を目的としたやり方で、それが教育や子育てや様々な場面で用いられてきた。望ましい行動に対しては褒め、そうでない行動に対しては罰として叱るということが昔ながらの子育てでは使われてきたが、叱り方によっては子どもとの関係がぎくしゃくしたり、子どもが叱られてばかりだと委縮してしまったりということもあり、子育てにおいても叱り方は悩みの種のひとつだと思われる。罰として強く叱れば子どもは「叱られないように」と叱り手の望むように行動を変える可能性は高いと思う。しかし、本調査に協力してくれた保育者たちは、子どもをただ感情に任せて怒ったり「恥ずかしい思いをさせる」や「怖い思いをさせる」という「罰としての叱り」を望ましいとは思っていないことが調査結果からも分かってきた。「叱る」という行為は対等な立場において使われる方策ではないので、保育者たちは叱らなくてはいけない場面で、子どもとの上下関係を利用してその場を収めるのではなく、できるだけ子どもの立場にたった上で「いけないこと」や「望ましくないこと」を伝えようと努力している様子が窺い知れた。

「叱ること＝主体性の妨げ」というわけではないが、主体性の妨げになる叱り方というものはあって、それを避けようと様々な工夫をしている

のではないかとと思われる。

子どもの成長を願いながら叱る際には大人の価値観を押し付けるのではなく、出来れば子ども自らが考えて善悪の判断などを理解して身に付けてほしいという、保育者の願いがそこにあると感じられた。子どもを尊重し、「子どもの興味や関心を妨げたくない」と思いながらも叱らなくてはならない場面では、ためらいを感じるがあると、正直に回答をしてくれた。

「叱ることがときには主体性の妨げになってしまうのではないか」という疑念は叱ることに慣れていっても持ち続けて吟味して欲しい大切な気づきではないかと思う。

5 叱りと主体性の育ちについて

「叱られることが学びにつながる」という回答があった。叱られたことによって望ましくない行動について学ぶという学習理論の立場と同じであるが、ここで重要なのが「なにを学ぶか」ということである。叱られることによって自らの行動が不適切であることを学んでほしいというのが、叱り手の思いであるが、叱られる体験はそれだけではすまない。自分の姿を否定され、ネガティブな感情も喚起されるし、ときには「叱られると怖い思いをする」「恥ずかしい気持ちになる」「周りの友達から遊んで貰えなくなる」ということを学ぶこともある。もし、一方的に叱られて終わる体験をしてその後も何度も繰り返されるとしたら、叱られているときに受動的にその場をやり過ごしていたということになるだろう。あるいは「いけない」ことは伝わったが、子どもの中で納得出来なかったということになるのではないだろうか。

それゆえ保育者たちは子どもの気持ちをまず先に聞き、その気持ちに寄り添いながら、「叱られる体験」を学びの場としても大切にしているのではないだろうか。保育者に対する罪悪感から行動を制御していくことも良しとはせず、大人の価値基準を意識した「良い子」ではなく、子どもが自ら考えて、幼児期を終えても規範意識を自分のために持ってほしいと、保育者は願っているのでは

ないかと推察した。

子どもが保育者と共にやりとりをし、学んでいくプロセスを経て、子ども自らが「もうやらない」「次はこうしよう」と自己決定ができたときに、それが主体性の現れではないかと考えた。

川田（2019）は幼児期の主体性の捉え方を「見るからに積極的な姿を必ずしも意味しない」と述べている⁽¹³⁾。川田は主体性を「子どもが周囲とのあいだに結んでいる関係の状態」と定義し、消極的な姿であっても、子どもが他者や環境との関わり方で模索している姿を主体性の発達と捉えている。叱られるという体験は、叱る側が何を意識するかによってはともすると受動的になりがちである。一度叱られたからといって行動がすぐに改善されずに、同じことを繰り返すこともある。その都度保育者が根気強く大事なことを伝えていくことによって、子どもの中に納得する気持ちが育っていくのではないだろうか。何度も叱られる経験をしてある日行動が改善されたときに、内在化されたものが自己決定に生かされた姿を見ることが出来る。この自己決定までのプロセスには時間がかかり、いくつかの体験を子どもが自分の心の中で積み重ねていくプロセスそのものが、「叱られることによって育つ」主体性の芽生えなのではないだろうか。

第3章 まとめと今後の課題

本研究では3年目の保育者たちの調査データから、保育者が叱る際にどのようなことに配慮しているのか、子どもにとってどのような体験を望ましいと考えているのかについて、検討をすることができた。「主体性を育てるための叱り方」を保育者が意識しているわけではないが、「主体性を妨げないために」様々な工夫をしていることが分かった。叱られるという行為は受動的なものであるが、そこで保育者が子どもの心に寄り添いながら丁寧に関わっていくことによって、叱られた経験もまた、主体性の芽生えに繋がるのではないかと思われた。

本研究は調査協力者が3年目の卒業生25名という限定した調査結果である。今後はさらに多くの保育者に対して、経験年数が影響するののかも分析項目として検討していきたい。

また、「主体性」を保育者がどう捉えているのかによって、関わり方も異なってくると思われるので、「主体性の捉え方」と叱り方の関連性についても検討していきたい。

謝辞

本論文の執筆にあたり、アンケート調査に協力してくれた本学の卒業生たちに心から感謝しています。真摯に子どもと向き合っているその姿から、保育者としての成長を感じ、多くを学ぶことができました。

引用文献・参考文献

- (1) 榎本博明 (2021)『自己肯定感という呪縛：なぜ低いと不安になるのか』青春出版社
- (2) 吉岡恒生 (2011)『『叱ること』についての臨床教育学的考察』愛知教育大学教育創造開発機構紀要 vol1 pp.183-190
- (3) 川島真 (2004)「子どもの叱り方について」尚美学園大学芸術情報学部紀要第3号 pp.119-128
- (4) 竹内史宗 (1995)「子どもは『叱り』をどのように感じているか」教育心理学年報 vol34 pp.143-149
- (5) 榎本博明 (2020)『『ほめて育てる』『叱らない子育て』の流行が恐ろしすぎるワケ』ゴールドオンライン <https://gentosha-go.com/articles/-/29582>
- (6) 三宮真智子・遠藤由美ら (1991)「自主シンポジウム6 叱り・叱られをコミュニケーションとしてとらえる」日本教育心理学会総会発表論文集33 pp.J11-J12
- (7) 金澤久美子 (2021)『『叱り』によって伝わるメッセージに関する一考察 ～子ども時代の叱られ体験をもとに～』聖園学園短期大学研究紀要第51号 pp.25-37
- (8) 大元千種 (2020)「幼児教育・保育における子どもの主体性についての考察」別府大学短期大学部紀要 第39号 pp.43-55
- (9) 竹内勝哉・柳澤弘樹・堀昌浩・坂本喜一郎・井量昭 (2017)『『子どもの主体性をはぐむ保育』に関する研究』保育科学研究第8巻 pp. 93-112
- (10) 友定啓子・白石敏行・入江礼子・小原敏郎 (2007)「子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか -『トラブル場面』の保育的意義」山口大学教育学部研究論叢 第3部 57 pp.117-128
- (11) 村中直人 (2022)『＜叱る依存＞がとまらない』紀伊國屋書店
- (12) 丹羽智美 (2012)「叱りの意味を再考するー子どもの成長を促す叱りとはー」子ども未来学研究第7号 pp.25-30
- (13) 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

聖園学園短期大学 研究紀要編集及び投稿規程

(目的)

第1条 本規程は、「聖園学園短期大学 研究紀要」(以下、「研究紀要」という。)の編集及び投稿について規定する。

(編集・発行)

第2条 研究紀要は、本学教職員の研究成果である研究論文を掲載するものとし、毎年度1回、編集・発行するものとする。

(編集委員会)

第3条 研究紀要の編集・発行にあたっては、「研究紀要編集委員会」(以下、「編集委員会」という。)を設ける。

- (1) 編集委員会は、委員長及び委員をもって組織し、学長が委嘱する。
- (2) 編集委員会は、研究紀要の編集及び制作に関して責任を負う。
- (3) 編集委員会は、投稿研究論文募集、制作(体裁決定、校正作業など)を行う。
- (4) 編集委員会は、教職員の協力を得て、関係機関に研究紀要の配布、送付を行う。

(研究論文の種類)

第4条 研究論文は、原著論文、研究報告、研究ノート、その他とし、未発表のものに限る。

(投稿資格)

第5条 研究紀要に研究論文を掲載する場合の投稿資格は、原則として常勤の教職員とする。

- 2 前項の規定に関わらず、学長が特に必要と認めた場合は、常勤の教職員以外の者も投稿資格を取得することができる。

(投稿論文数)

第6条 研究紀要に掲載を希望する研究論文は、一人1編を原則とする。

- 2 連名で共同研究に参加した場合には、本人執

筆の研究論文と合わせて、合計2編以内とする。

(査読及び掲載)

第7条 投稿された研究論文のうち原著論文は、編集委員長を含めて複数の編集委員の査読を経るものとする。

- 2 原著論文以外の研究論文の研究紀要への掲載の可否については、編集委員会が審査し決定する。

(研究論文の公開)

第8条 研究論文の公開は、編集委員会が編集・発行する研究紀要を、学内外に配布して行うほか、本学のホームページに掲載して行う。

- 2 研究論文の著者は、論文が電子データで公表されることを承諾する。

(著作権)

第9条 本研究紀要に掲載された研究論文の著作権は、本学に属する。ただし、著作者自身が、自己の著作物を利用する場合には、本学の許諾を必要としない。

(執筆要領)

第10条 研究論文の執筆要領は、別に定める。

附 則

この規程は、平成21年1月16日より施行する。ただし、平成20年度の研究紀要の編集・発行については、従前の例による。

附 則

この改正は、平成24年4月1日より施行する。

附 則

この改正は、平成29年4月1日より施行する。

附 則

この改正は、令和3年4月1日より施行する。

附 則

この改正は、令和6年4月1日より施行する。

聖園学園短期大学 研究紀要執筆要領

1 投稿原稿は、図・表・写真等を含めて20,000字（刷り上がり12頁）を原則とする。所定字数を超える場合は、申し込み論文数等を考慮して編集委員会の協議を経てその可否を決める。

2 原稿の執筆にあたっては、原則としてパソコン等で作成し、縦置きA4版用紙に横書きで、22字×40行の2段組とする。（1ページ1,760字）

3 原稿は、提出期限までに、上記様式で印字したものの2部を編集委員長に提出する。

査読が終了し、掲載決定通知後の最終原稿は、電子データと共に、上記様式で印字した原稿を2部編集委員長に提出する。

4 論文の基本的構成は原則として、次のとおりとする。

- ① 論文表題 ② 要約及びキーワード
- ③ 目次 ④ 序論 ⑤ 本論
- ⑥ 結論 ⑦ 注釈及び引用・参考文献

（論文構成例）

論文表題 （所属大学名、職名、著者名）
要約及びキーワード

目次

はじめに （序論）

第1章 章見出し （本論）

 第1節 節見出し

 1）

 2）

 第2節 節見出し

第2章 章見出し

 おわりに （結論）

 注釈及び引用・参考文献

5 原稿1ページ目には、「表題」「所属大学名」「職名」「著者名」を記載した上で、「要約」（和文400字～600字）、及びキーワード（5語程度）を日本語及び英語でつけるものとする。ただし、当分の間「要約」の英訳の作成は執筆者の任意とする。

6 「要約」は、論文全体を読まなくとも要点が理解できるように、内容を圧縮したものを作成する。主題範囲、目的、方法、結果、考察等を簡潔にまとめる。

7 キーワードは、パソコン等による検索に必要なものであり、論文の内容（分野・領域・特性など）を的確に表す単語（名詞）とする。

8 図、表、写真等は、それぞれ図1、表1、写真1等の番号で区別し、本文に差し込む。

他の著作物からの引用の場合は、出典を必ず明記し、必要に応じて、原著者または著作権保持者から使用許可を得ること。また、電子データには、原稿を保存したファイルとは別に、図、表、写真のみを保存したファイルを添付すること。

9 本文の記述は、原則として、常用漢字と現代仮名遣いを用いる。

10 説明の補足等のための注釈は、本文の該当箇所に、(注1)(注2)のように通し番号をつけて示し、原則として、原稿末尾に一括して入れる。

11 引用文献は、「」で示した引用部分の終わりの右肩に(1)(2)のように通し番号で示し、原則として、稿末に番号順に一括してあげる。各文献は、著者名、発表年(西暦)、表題の順とする。単行本の場合は、表題の後に出版社名と引用ページを示す。雑誌論文の場合は、表題の後に、雑誌名、巻号数、論文掲載ページを示す。電子文献は、著者名、公開年、表題、URL、アクセス年月日を示す。

(引用文献記載例)

(単行本) 新藤宗幸(2013)「教育委員会：何

が問題か」(岩波新書)、p.55(or pp.55-56)

(電子文献) 文部科学省(2018)「平成28年度
幼児教育実態調査」

[http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/
youchien/08081203.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/08081203.htm)(2018.7.18 アクセス)

参考文献は、引用文献の例に準じて示す。

12 研究紀要への論文掲載の申し込み期限は9月
末日とし、原稿提出期限は11月末日とする。

平成14年10月制定

平成19年3月一部改正

平成21年1月一部改正

平成24年4月一部改正

平成30年8月1日全部改正

令和3年4月一部改正

執 筆 者		担当科目（「卒業研究」を除く）
単著	蛭 田 一 美 教 授	「保育内容の指導法 言葉」 「保育内容の指導法 表現」 「幼児指導法」 「子育て支援」
単著	金 澤 久 美 子 准 教 授	「子ども家庭支援の心理学」 「発達心理学」

研 究 紀 要 第54号

2024（令和6）年4月1日 印 刷

2024（令和6）年4月1日 発 行

発 行 所 〒010-0911 秋田市保戸野すわ町1-58

聖 園 学 園 短 期 大 学

電話（018）823-1920

印 刷 所 〒011-0901 秋田市寺内字三千刈110

秋 田 活 版 印 刷 株 式 会 社

電話（018）888-3500

BULLETIN
OF
MISONO GAKUEN JUNIOR COLLEGE
No.54

A Study on the Internal Training to Enhance Childcare Workers' Expertise

— Focused on the Cases of Four Childcare Facilities

In Akita Prefecture in the Year Reiwa 4 — HIRUTA Hitomi ... 1

A Study on the Relationship between “Scolding” and Autonomy

— From the Survey targeting Childcare Providers — KANAZAWA Kumiko ... 25

published by
MISONO GAKUEN JUNIOR COLLEGE
March 2024