

Journal of Social Welfare Management

Vol.2
2022

日本社会福祉マネジメント学会誌



JASM

一般社団法人 日本社会福祉マネジメント学会

目次 日本社会福祉マネジメント学会誌



原著

保育士の子ども理解とは何か ----- 3

貞松 成

ドイツの森の幼稚園における子どもに対する保育者の配慮 ----- 14

大道香織, 山田千愛

なぜ保育者としての私は乳児の排泄の自立を楽しむことができるのか? ----- 27

—大人の固定観念を超えた「驚き」「発見」「喜び」—

水野佳津子, 中坪史典



研究ノート

介護福祉士を目指す外国人留学生の現状と
外国人介護福祉従事者への評価 ----- 39

—労働環境の変容を視野に入れて—

阿部 敦



報告

事業所内保育施設の災害発生時の対応における課題 ----- 51

西村実穂

論文投稿について ----- 58

CONTENTS

Original Articles

What is Nursery Teachers Understanding of Children's Interests ?

Joe SADAMATSU 3

Teachers' Consideration for Children in a German Forest Kindergarten

Kaori OMIKI, Chie YAMADA 14

Why Can the Early Childhood Teacher Like Me Enjoy the Process of Toddlers Being Able to Waste on Their Own ? : "Surprise", "Discovery", and "Joy" beyond our stereotypes as adults

Kazuko MIZUNO, Fuminori NAKATSUBO 27

Research Notes

Examining the Current Situation of Foreign Students Aiming to Become Care Workers and Foreign Care Workers in Japan : From the Perspective of Changes in the Working Environment

Atsushi ABE 39

Report

Issues in Dealing with Disasters at Daycare Center in the Workplace

Miho NISHIMURA 51



保育士の子ども理解とは何か

What is Nursery Teachers Understanding of Children's Interests?

貞松 成*

Joe Sadamatsu

キーワード

内面／子ども理解／経験年数／共同性／志向性

children's feelings／understanding of children／years of experience／cooperation／motivation

要旨

本研究は、保育士が子どもの興味や関心を判断する際の着目点が保育経験年数によって、どのように異なるのかを検証したものである。3歳児クラスを担当する1年目の新人保育士と5年から10年の保育経験年数を持つ中堅保育士の各10名が、砂遊びをする9人の子どもの様子が記録された動画を2回視聴し、それぞれの子どもの興味や関心について判断理由とともに自由記述した。自由記述を分析した結果、保育士は子どもの心の動きである情意性、目的を持って活動に取り組む意欲である志向性のほかにも、子どもが誰かと一緒に活動に取り組む共同性、繰り返し活動に取り組む再現性の4つに着目していた。また、新人保育士の1回目と2回目の共同性の記述数と中堅保育士の1回目と2回目の志向性の記述数の増加に有意差が確認されたことから、保育士は経験年数を重ねることで、子どもの共同性から志向性に着目するようになることが明らかとなった。

This study examined the difference of nursery teachers' focus points by years of experience when they judge children's interests. 10 novice nursery teachers and 10 experienced nursery teachers wrote about children's interests after twice watching a video of three-year-old children playing in the sandbox. According to Japanese childcare guidelines, nursery teachers must understand children's feelings and motivation. However, the results of the analysis showed all nursery teachers focused on children cooperating and playing with other children or nursery teachers, and children repeating the same behavior. Thus, the teachers focused on four elements to help them understand children's interests. Also, as for novice teachers, after watching the video the first and second time, there was a significant difference in the amount of notes they took in regard to children's cooperation. As for experienced teachers, there was also a marked difference between the first and second time they watched the video in regard to motivation. Therefore, this study reveals that nursery teachers focused on motivation rather than cooperation in accordance with years of experience.

*大阪総合保育大学大学院 Osaka University Graduate School of Comprehensive Children Education
E-mail : 7209504@jonan.ac.jp

I. 問題と目的

子どもを理解することは熟達した保育者であっても難しい。経験の浅い保育者であればなおさらであるが、『保育所保育指針解説』には「現在の子どもの育ちや内面の状態を理解することから、指導計画の作成は始まる¹⁾とあり、保育の必須業務である指導計画の作成は保育士等による子どもの内面の理解が前提となっている。子どもの内面の理解に関しては延べ8ページにわたって記載されている。なかでも、発達には個人差があること、できることとできないことだけではなく、子どもの心の動きや物事に対する意欲など内面の育ちを捉えることに留意し、一人一人の子どもの育ちつつある様子を捉えることが重要であるとしている²⁾。しかし、子どもの内面を理解する具体的な方法までは示されていない。内面を理解する手がかりとして、記録をとることの重要性について延べ17ページにわたって繰り返し記載されており、子どもの発達や内面の理解を目的とした子どもに関する記録は15カ所の記載がある。ほかの記録は、保育士等の自己評価や保育実践の改善を目的とした保育士等に関する記録が16カ所、保護者との連携や支援を目的とした保護者に関する記録が12カ所、そして、苦情解決や安全管理、子どもの権利擁護をはじめとした保育所全体の体制整備を目的とした社会に関する記録が6カ所であった。

子どもに関する記録については、子どもの健康状態の把握や発育状態、栄養状態の記録、食育なども含まれており、子どもの内面に関する記録は乏しい。子どもの内面の理解に関しては、「3. 保育の計画及び評価 (2) 保育計画」の中で、集団の保育において「子どもの実際の姿や記録から、生活や遊びの状況、周囲の人との関係について、まず興味や関心をもっていることに着目し、次に何につまずいているかを明確にしていく」と、「(3) 指導計画」の中で、「記録をする際には、子どもに焦点を当てて、生活や遊びの時の様子を思い返してみる視点と、一日の保育やある期間の保育について、保育士等が自分の設定したねらいや内容・環境の構成・関わりなどが適切であったかといったことを見直してみる視点」の2つの視点を挙げ、

「こうした記録を通して、保育士等は子どもの表情や言動の背後にある思いや体験したことの意味、成長の姿などを的確かつ多面的に読み取る」と記載された2カ所のみである³⁾。保育士等が保育の計画や保育の記録を通して自らの保育実践を振り返る省察については複数の記載があるものの、子どもの内面を理解するために、どの記録をどのように振り返ったらよいかについての具体的な記載はない。

一方、『幼稚園教育要領解説』には、記録の目的と用途について、いくつかの具体例が示されており、例えば、「第4節 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」では、「幼児一人一人のよさや可能性などを把握するために、日々の記録やエピソード、写真など幼児の評価の参考となる情報を生かしながら評価を行ったり、複数の教職員で、それぞれの判断の根拠となっている考え方を突き合わせながら同じ幼児のよさを捉えたりして、より多面的に幼児を捉える工夫をする⁴⁾と記されている。幼稚園教育においては、子どものよさや可能性に着目して作成された記録が、子どもの理解の信頼性や妥当性を高めるために活用されるとともに、教師間の共通理解と協力体制の充実を図る位置づけにあることがわかる。保育所においては、記録を振り返り保育士等が自身の保育を振り返り自己評価することや、外部の専門家を含めた保育カンファレンスの中でお互いに話し合うことで、子どもにとって最適な環境を検討することが挙げられている⁵⁾。記録の中にある子どもの姿を通して子どもを理解し、保育者間で共通認識を持つことで協力体制を築くことは重要であるが、どのようにして共通理解を図るのだろうか。

全国保育士会は、「養護と教育が一体となった保育の言語化」の中で、「保育の質向上を図るためには、保育に携わる者の間に共通の理解を形成し、連携して保育にあたることが求められる」としており、さらに、「保育所には、保育の内容に関して保護者や地域に対して説明する社会的責任があるものの、説明する内容が漠然とした思いであったり、職員間で共有されていないとすれば、保護者や地域から理解を得られず、社会的信頼につながらない」と、保育者間の共通理解の重要性

に触れている⁶⁾。言うなれば、これまでの保育現場において、子ども理解を含めて、保育者間の共通理解が十分に図られていないことへの危機感の表れともとれるだろう。子ども理解、すなわち、子どもの内面の理解とは、目に見えない心の状態や動きを理解することであることは言うまでもない。心の動きとは感情であり、子どもが心地よさやうれしさ、満足を感じる様子である。意欲とは、子どもが何かを実現させたい、表現したいなどと主体的に目的を持って行動しようとする様子である。当然、こうした目に見えないものに対して共通理解を持つことは容易ではない。

文部科学省は『幼児理解に基づいた評価』の中で、「幼児を理解するとは一人一人の幼児と直接に触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解して受け止め、その幼児のよさや可能性を理解しようとすることである」としている⁷⁾。さらに、表面に表れた幼児の言葉や行動から幼児の内面を理解することは、幼児の心を育てることを重視する幼稚園教育にとって欠くことのできないものであるとし⁸⁾、具体的には、幼児は自分の思いを言葉だけでなく全身で表現するため、教師は幼児の言葉や行為から、人・もの・ことなどの環境へのかかわりや、何に興味・関心を持ち、どのような遊びの課題を持っているかなどの視点から、幼児の心情や経験を理解することとしている⁹⁾。

子ども理解に関する先行研究において、136人の保育者の記述を分析し、保育者の子どもの内面の理解について調査した佐藤ら¹⁰⁾は、子ども理解を図る視点を、①外面的理解（行動、発言、表情、その他）、②内面的理解（動機意欲欲求、感情興味関心、認知思考、その他）、③背景（人間関係、環境、過程、発達、性格、身体面、その他）、④他者の内面理解の4つに分類した。吉田ら¹¹⁾は、子どもの内面にある心の動きに気づくとはどのような状態を指すのかを先行研究をもとに整理し、気づきは「瞬間的」「直感的」「無意識的」なものであり、周囲との関係性の中で捉えられ変容するものであるとした。岡田ら¹²⁾は、子どもを理解しようとするプロセスにおいて同僚保育者がもたらす情報に着目し、同僚から得られた情報が加えられる

ことにより、それまでの理解を書き換えたり、疑問を持ったたり、書き足したりする特性があるとした。このように、子ども理解の視点や、子どもの内面に着目する保育者の状態が整理され、同僚との情報共有によって子ども理解が変容する特性が報告されている。

本研究においては、子ども理解の視点として共同性、再現性、情意性、志向性の4つを取り上げた。

共同性について、文部科学省が示す『子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題』¹³⁾では、幼児期は「子ども同士で遊ぶことなどを通じ、豊かな想像力をはぐくむとともに、自らと違う他者の存在や視点到に気づき、相手の気持ちになって考えたり、時には葛藤をおぼえたりする中で、自分の感情や意志を表現しながら、協同的な学びを通じ、十分な自己の発揮と他者の受容を経験していく」としており、2～4歳の子どもは、ただ自己主張ばかりするのではなく周囲の期待や願いを読み取り、自己の興味や関心を認識しつつ、自分の行動をコントロールできるようになりながら他者と協力的に遊ぶことから¹⁴⁾、共同性を抽出した。自分の行動をコントロールする自己調整機能について、柏木¹⁵⁾は「欲求や感情をそのとき自分が置かれた状況を考慮した上で、抑制するべきときには抑制し、主張するべきときには主張する能力であり、幼児期以降の姿に影響を与えるもの」としていたり、角谷ら¹⁶⁾は「夢中になって遊ぶことにより、子どもが周囲と折り合いをつけながら協調的に問題を解決する基礎能力を高める」としていたりすることからも、保育士が子どもの活動の中の共同性に着目することは、子どもの内面の発達に必要な着目点であると考えられる。

再現性について、『保育所保育指針解説』の中で「自分と環境の関わり合いがもたらすあらゆるものに感性を働かせ、その感覚を味わう経験を幾度も繰り返しながら、興味や関心の幅を広げていく」¹⁷⁾とある。

情意性について、Rodgersら¹⁸⁾の概念分析方法を用いて子どもの主体性の概念分析を行った田畑¹⁹⁾は、子どもの主体性は「子どもの能動的な認知・情意・行動」であるとし、周囲の大人の働き

かけによって、「前向きな情意」につながることを報告している。子どもが何かに興味関心を持ち、主体性を持って遊んでいるときは、前向きな情意が現れる。

志向性について、子どもの志向性を捉えるには、活動に入る直前の子どもの言動から活動の展開を予測することである。志向性の定義の幅は広い。現象学の基本概念である志向性は「あるものについての意識」であるが、ほかにも「これは何々である」と、あるものに対して意味を付与するものであり²⁰⁾、意味的に含蓄された意識様態でもある²¹⁾。本研究の志向性は、実現しようとして意識をある目的に向けることを指す。子どもの志向性を読み取るためには、活動に対する子どもの言動から「遊びのどこに面白さを感じているのか」「何を経験しているのか」などに着目する必要があると同時に、その活動の前段階から記述する必要がある。河邊²²⁾は保育の記録における問題は保育の質の問題と表裏一体であるとしており、記録が断片的であれば連続性が尊重されないことを指摘していることから、子どもの志向性を捉える際は、子どもの活動だけを断片的に記述するのではなく、その前後の言動や活動内容を具体的に記述することが重要であるといえる。

以上のとおり、保育者による子どもの内面の理解と一口にいっても様々な要素や背景があり、保育者の経験年数や熟達度、さらには職場環境などにより着目点や情報の範囲が異なるといえる。保育者は経験を重ねていく過程において自らの専門性を磨き、子どもの心の動きや意欲といった目に見えない子どもの内面を読み取れるようになり、読み取った子どもの内面を指導計画等に落とし込み、保育環境の構成に活かしているのだろう。しかしながら、保育士の子ども理解がどのようにして深まっていくのかについては示されていない。

そこで、本研究では、子どもの内面の理解は、保育経験年数の違いによって、どのように異なるのかを明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方法

(1) 対象

研究対象は、認可保育所において3歳児クラスを担当する1年目の新人保育士10人と保育経験5年以上10年以下の中堅保育士10人の合計20人の保育士の自由記述である。新人保育士と中堅保育士の平均年齢(偏差)は、それぞれ20.9歳(SD=0.94)、29.3歳(SD=4.3)であった。

(2) 期間

保育士による記述は2021年7月に実施した。

(3) 手順

動画の視聴場所は各保育士が勤務する認可保育所内であり、事前に動画視聴用のタブレットを各保育士に配布して実施した。20人の保育士各自が、砂遊びをする9人の子どもが記録された動画を2回連続して視聴し、それぞれの子どもたちが何に興味や関心を持っているのかについて理由とともに自由記述した。動画を10分間視聴したあとに5分間の記述時間を設け、合計15分間を1回とした。また、15分間中に気になる場面があった場合は、視聴者自身が動画を途中で止めたり、繰り返し視聴したりすることは可能であることを事前に伝えたくて記述してもらった。1回目と2回目の視聴の間の時間は1分間とした。

(4) 分析

分析対象である保育士の自由記述から共同性、再現性、情意性、志向性の4つを子ども理解の構成要素として抽出し、その定義を表1に示した。また、本研究における共同性は、表1にあるとおり、友達や保育者についての記述があるものを抽出しているため、子ども同士が互いの思いや考えを分かち合いながら1つの目的に向かっていく力である「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」の「協同性」と区別した。また、4つの構成要素に含まれなかった自由記述には、「バケツの中の砂を混ぜているので、砂の感触に興味がある」「うまく遊びこめていないため、友達の作った

表 1. 子ども理解の構成要素の分類方法

構成要素	定義と記述内容
共同性	友達や保育者が記述されたり、対象児と一緒に活動に取り組んだりしたことを読み取ることができる記述（例：「友達と一緒に、泥遊びを楽しんでいる様子が見られた」「ジュース作ったよ！と保育者に渡す姿がある」等）
再現性	活動内容に対して「何度も」「繰り返し」「ひたすら」「集中して」等、対象児が活動を繰り返していることを読み取ることができる記述（例：「何度もプリンのような形を作り、崩すことを繰り返す」「バケツに砂を入れたり、器に砂を入れたり出したりを繰り返していた」等）
情意性	保育者がくみ取った子どもの感情を読み取ることができる記述（例：「保育者が作っている姿を見て、楽しそうだと感じた」「泥や砂を触り感触を楽しんでいた」等）
志向性	保育者がくみ取った子どもの心の動きを読み取ることができる記述（例：「固まっている砂に、アイスのコーンを恐る恐るさして見ていた」「友達が泥遊びをしているのを見た後、水をくみに行き、同じように始めた」等）

表 2. 子ども理解の構成要素の分類例

子ども	記述例	共同性	再現性	情意性	志向性
1	何度も型抜きをし、固まっているか確認する姿が見られるため、型抜きに関心がある		1		1
2	完成したことを喜ぶが、すぐに壊して同じ型抜きの玩具でもう一度型抜きをしているため、型抜きに興味がある		1	1	
3	玩具を使って砂の感触を試していたが、友達が来て手で泥を触っていたため、自分も手を入れて感触を楽しみ、保育者に反応を求めたため、砂の感触に関心がある	1		1	
4	友達が水の入っているバケツに砂を入れているのを見て、一緒に砂を入れて、バケツに手を入れようとしているため、砂の感触に関心がある	1			1
5	砂場から抜け出し遊具で遊ぶ行動から、砂遊びではなく遊具に興味がある				1
6	泥を入れ、混ぜることを楽しんでいたので、泥水遊びに興味がある			1	
7	ドロドロ落ちていく様子を保育者や友達に伝え、繰り返し楽しむ様子が見られたため、泥が指などにまとわりつき、ポタポタ落ちる様子に感心がある	1	1	1	
8	友達がバケツに水を入れているのを見て、バケツに似たものを持って水を入れに行っただため、水遊びに興味を持った				1
9	砂ではなく泥の感触を楽しんでいたため、泥遊びに関心がある			1	

ものを壊している」「ずっとバケツのところで遊んでいたの、泥んこ遊びに関心がある」などがあり、子どもの行動を記述するだけにとどまり、子どもに対する保育士の推測は含まれていない。

自由記述を分類した例を表 2 に示した。1つの文章の中に複数の構成要素が含まれる記述もある。例えば、「完成したことを喜ぶが、すぐに壊して同じ型抜きの玩具でもう一度型抜きをしている」の中には、「喜ぶ」の情意性、「もう一度」の再現性の2つの構成要素が確認できる。「何度も型抜きをし、固まっているか確認する姿が見られる」には、「何度も」の再現性と「固まっているか確認する」の志向性の2つの構成要素が確認できる。「ドロドロ落ちていく様子を保育者や友達に伝え、繰り返し楽しむ様子が見られた」には、「保育者や友達に伝え」の共同性、「繰り返し」の再現性、「楽しむ」の情意性の3つの構成要素を確認した。

(5) 統計

個人間要因を経験（新人・中堅）、個人内要因を構成要素（共同性・再現性・情意性・志向性）と視聴回数とした、繰り返しのある3要因の分散分析を行った。分析には統計解析ソフト SPSS®（Ver. 25.0）を用いた。

(6) 信頼性（一致率）

子ども理解の各構成要素の分類について、2人の評定者で一致率を次の式で求めた。

$$\text{一致率} = \frac{\text{一致した回数}}{\text{一致した回数} + \text{不一致の回数}} \times 100 (\%)$$

各構成要素の一致率は、共同性は 96.4%、再現性は 97.5%、情意性は 88.1%、志向性は 90.1%であった。

なお、評定は筆者と研究者（教育学修士）により、独立して実施した。

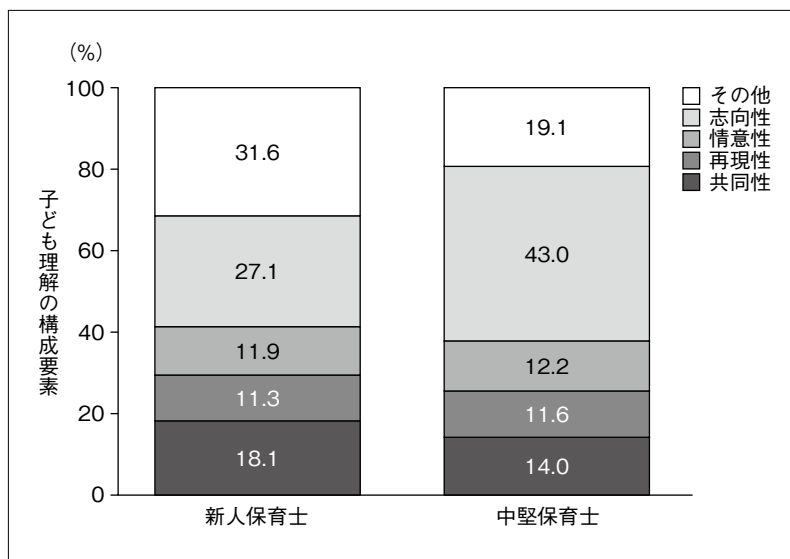


図1. 自由記述に占める保育経験年数別の子ども理解の構成要素

(7) 倫理的配慮

本研究を進めるにあたっては、対象となる保育士と3歳児の保護者に対して、本研究の目的、調査内容、研究方法、および研究結果を公表する場合には個人情報には匿名処理される旨について紙面をもって説明したうえで同意を得た。なお、本研究は筆者の所属校倫理委員会の許可を得て実施された。

Ⅲ. 結果

(1) 子ども理解の構成要素

回収した自由記述数は、新人保育士が177、中堅保育士が172、合計349であった。そのうち、子どもの内面である情意性(感情)は42(12.0%)、志向性(心の動き)は122(35.0%)であった。次に多く占めたものは、子どもが保育士や友達と活動に取り組もうとしたり、取り組んだりした姿を記述した共同性が56(16.0%)、子どもが同じ活動を繰り返す再現性が40(11.5%)であった。なお、保育経験年数別では、新人保育士は共同性32(18.1%)、再現性20(11.3%)、情意性21(11.9%)、志向性48(27.1%)、中堅保育士は共同性24(14.0%)、再現性20(11.6%)、情意性21(12.2%)、志向性74(43.0%)となっており、新人保育士は

全記述のうち子ども理解の構成要素が121(68.4%)、中堅保育士は139(80.8%)を占めた(図1)。

新人保育士と中堅保育士の1回目と2回目の平均自由記述数を子ども理解の構成要素別に分類し、図2に示した。個人内要因を経験年数(新人・中堅)、個人内要因を構成要素(共同性・再現性・情意性・志向性)と視聴回数とした、繰り返しのある3要因の分散分析を行った。個人内要因に対するMauchlyの球面性が仮定されなかった要因については、Greenhouse-Geisserによる自由度の修正をして分散分析した。経験年数の主効果[F(1, 18)=1.407, p<0.251 (ns), $\eta^2=0.073$]、視聴回数の主効果[F(1, 18)=0.008, p<0.929(ns), $\eta^2=0.000$]には有意な差はなかった。子ども理解の構成要素の主効果は有意[F(2.048, 36.831)=12.749, p<0.001, $\eta^2=0.415$]で、平均記述数は志向性、共同性、情意性、再現性の順番に減少した。志向性は共同性、情意性、再現性より有意に高かった。ほかの構成要素間には有意な差はなかった。

構成要素×視聴回数の二次の交互作用が有意[F(3, 54)=6.169, p<0.001, $\eta^2=0.225$]で、再現性で1回目が2回目よりも有意に高く、志向性で2回目が1回目よりも有意に高かった。構成要素×経験年数の二次の交互作用[F(2.076, 37.367)=1.998, p<0.148 (ns), $\eta^2=0.100$]、視聴回数×

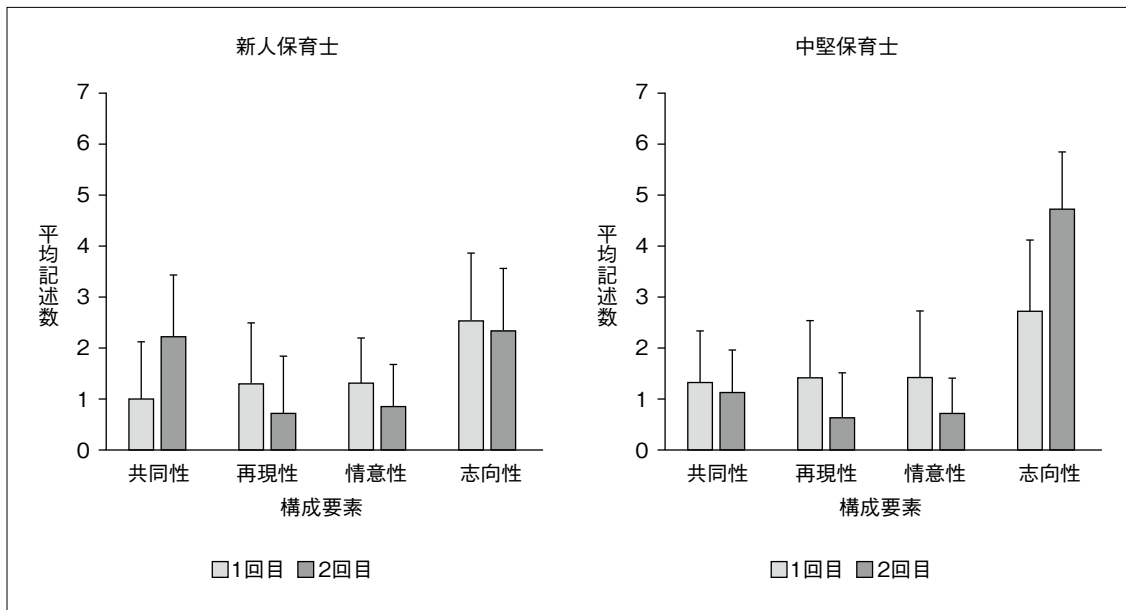


図 2. 新人保育士と中堅保育士の子ども理解の構成要素別平均記述数 (エラーバーは標準誤差)

表 3. 新人保育士 a と中堅保育士 I が着目した子どもの共同性

子ども	新人保育士 a の自由記述	中堅保育士 I の自由記述
A	砂や泥を使い山を作る、バケツに入れる。友達や保育者と会話をしながら団子を作る	友達に褒められたり、保育者に見せる姿がある。繰り返し遊んでいる
B	「何？」と聞いている。話かけていた	上手に型抜きができた友達を褒めていた。それを共有しようとして保育者にも声をかけていた。保育者の反応がないと感じたのか、近くに行き再度伝えていた。自分で型抜きしたものの表面をスコップできれいに整えている。それを複数個行っていた。また、型抜きしたものを壊している友達の姿を見て本児も足で踏むなどして壊していた
H	友達を誘い、泥遊びをする	作った泥団子を大事そうに持って保育者に見せに来ていた

経験年数の二次の交互作用 [F (1,000, 18,000) = 0.205] には有意な差はなかった。構成要素×回数×経験年数の三次の交互作用は有意であった [F (3, 54) = 4.632, p < 0.006, $\eta^2 = 0.205$]。新人保育士は共同性で 2 回目が 1 回目よりも有意に記述数が多かった。中堅保育士は志向性の 2 回目の視聴が 1 回目よりも有意に高かった。

以上、繰り返しのある分散分析の結果、保育経験年数によって子どもを理解する際の着目点が異なるといえる。また、視聴回数によっても子ども理解の構成要素は異なっており、さらに、2 回目の視聴になると新人保育士は共同性についての記述が有意に増加し、中堅保育士は志向性についての記述が 2 回目でも有意に増加しているため、経験年数によって子ども理解の着目点が異なっていることが示された。

IV. 経験年数別の記述

分散分析の結果、1 回目と 2 回目の記述数に有意な増加がみられた新人保育士の共同性について、1 回目に最も多く記述した新人保育士 a と中堅保育士 I の自由記述から、両保育士が記述した A (男児)、B (女児)、H (男児) の子どもの自由記述を表 3 に示した。

新人保育士 a と中堅保育士 I が共同性について着目した子どもは A (男児)、B (女児)、H (男児) であった。共同性は、子どもが自分以外の誰か(保育者や友達)と活動に取り組もうとしたり、取り組んだりした姿である。すべての記述において、子どもが自分以外の子どもや保育者とかわっていることが読み取れるが、新人保育士は「何を活動したのか」について記述しているのに対

表4. 新人保育士dと中堅保育士Jが着目した子どもの志向性

子ども	新人保育士dの自由記述	中堅保育士Jの自由記述
A	何度も型抜きをし、固まっているか確認する姿が見られる	手で行った後、スコップで砂を固めて違いを試していた。型抜きを友達に褒められ、保育者の反応を見る。同じことをして再度保育者の反応を見る
B	壊れないように優しく砂を整える姿が見られた	砂を固め、力加減を試している。足、手、スコップで試し、自分が想像するものを作るのにどれが一番適しているか試した
D	水に興味を持ち自分からかけ、混ぜてみたりしている	手の泥を服につけるとどうなるのか、保育者はどう反応するのか確認する
E	最初は眺めているだけだったが、自分の分の水を持ってきて、泥水遊びを楽しんで行っていた	足で砂を壊す感触。型を足で踏むとどのように変化するのか。砂場で遊びこめず、ほかに興味がいく
F	自分で水を取りにいったり、水を入れたコップを丁寧に運ぶ姿が見られた。遊びを行う姿はなく、水を汲みにいったり、水をこぼさないように連んでいる姿が見られた	持っていく玩具によりどのように水が入るのか、水をほかの形をしている玩具に移し替えるとうどうなるか、移し替える最中の水の動きを見る
H	自分から型抜きの玩具を手にする姿が見られる。ほかの子の遊びを観察する姿は見られるが、一緒に遊ぼうとする姿は見られない	友達のしている泥遊びに興味を持ってのぞく。友達がバケツに入れているのを見て、バケツに似たものを持って水を入れに行く

して、中堅保育士は「なぜその活動をしたのか」「どのように活動したのか」について記述している。例えば、子どもA(男児)については、新人保育士aは「友達や保育者と会話をしながら団子を作る」と記述している一方で、中堅保育士Iは「友達に褒められたり、保育者に見せる姿がある」と記述しているように、新人保育士の記述からは会話をしながら団子を作ったことしか読み取れないが、中堅保育士の記述からはその会話が褒められたものであったことが読み取れる。子どもB(女児)については、新人保育士の記述からは、子どもが誰かに話しかけたことが読み取れるが、中堅保育士の記述は、「上手に型抜きができた友達を褒めていた。それを共有しようとして保育者にも声をかけていた」と子どもが保育者に話しかける前の段階から記述されており、子どもB(女児)が友達を褒めて、その友達のことを共有するために保育者に話しかけたという理由を知ることができる。同様に、子どもH(男児)についても新人保育士は「友達を誘い、泥遊びをする」と何を活動したのかについて読み取れるのに対し、中堅保育士は「作った泥団子を大事そうに持って保育者に見せに来ていた」と、どのように活動したのかまで読み取ることができる。

次に、1回目と2回目の記述数に有意な増加がみられた中堅保育士の「志向性」について、最も多く記述した新人保育士dと中堅保育士Jの両保

育士が志向性について自由記述したA(男児)、B(女児)、D(女児)、E(男児)、F(男児)、H(男児)の記述内容を表4に示した。

新人保育士dと中堅保育士Jが志向性について着目した子どもはA(男児)、B(女児)、D(女児)、E(男児)、F(男児)、H(男児)であった。志向性は、保育者がくみ取った子どもの心の動きである。新人保育士と中堅保育士の志向性についての記述の特徴は、新人保育士は、確かに子どもの心の動きを記述しているが、中堅保育士は子どもの心を動かしている背景までを記述していることであるといえる。

例えば子どもB(女児)について、新人保育士の記述からは「壊れないように優しく砂を整える姿が見られた」とあり、「壊したくない」という子どもの感情を読み取ることができる一方で、中堅保育士の記述からは、「砂を固め、力加減を試している。足、手、スコップで試し、自分が想像するものを作るのにどれが一番適しているか試した」とあり、新人が記述した「壊れないように優しく砂を整えていた」目的は、中堅保育士が見立てると「子どもが自分が想像するものを作るため」であったという背景までを読み取ることができる。子どもF(男児)については、新人保育士の記述からは「自分で水を取りにいったり、水を入れたコップを丁寧に運ぶ姿が見られた。遊びを行う姿はなく、水を汲みにいったり、水をこぼさないよ

うに運んでいる姿が見られた」とあり、「水をこぼしたくない」という子どもの感情を読み取ることができるが、中堅保育士の記述からは、「持っていく玩具によりどのように水が入るのか、水をほかの形をしている玩具に移し替えるとどうなるか、移し替えてる最中の水の動きを見る」とあり、新人保育士が記述した「水をこぼしたくない」のではなく、「水を運ぶ玩具によって、どのように水が入るのかを確かめたい」という目的であったことを読み取ることができる。

V. 結論（まとめ）

(1) 考 察

本研究の結果から、保育士が子どもの興味関心を理解しようとするとき、新人保育士は共同性、中堅保育士は志向性に注目していたことから、新人保育士は目で見てわかる視覚情報によって子どもを理解しようとしており、子どもの内面ではなく表層的な理解になっている可能性があるといえる。これは、新人保育士の子ども理解のゆきづまりの構造を調査した上村²³⁾の「新人は、子どもの内面よりも表層的な理解をもとに判断したことで行き詰まっていた」という報告と一致する。また、幼稚園教師が熟達化に伴って、保育上の問題をどのように捉え、それをいかに解決するようになるかを調査した高濱²⁴⁾の「経験者は幼児の行動を数多く予測し、その行動がどのように出現するのかを予測する」という報告は、まさに中堅保育士が子どもの志向性を読み取る技術を示唆しているといえるだろう。さらに、保育士の経験年数、クラス規模、クラスにおける気になる子どもの在籍数による保育士の感情を調査した中山²⁵⁾の「保育士の経験年数が長いほど、気になる子どもに対する厳しさや怒りの感情が低減し、共感的な対応が増える」という報告も、中堅保育士が子どもの言動などの外面ではなく、志向性などの内面によって理解していることを裏づけているといえるだろう。

以上のように、本研究結果はいくつかの先行研究に裏づけられたが、保育の現場では、保育士の経験年数による子ども理解の違いによって、現実

的にどのような問題に直面するのかを検討する。

図1のとおり、新人保育士は全記述のうち子ども理解の構成要素を含む記述が68.4%、中堅保育士は80.8%を占めたことから、中堅保育士は新人保育士よりも子ども理解の構成要素に着目していた。前述の割合のとおり子どもの興味関心を捉えているとするならば、現実的な問題として、認可保育所の基準上、保育士と子どもの比率が1:20である3歳児クラスにおいては、担任が新人保育士の場合は13.7人、中堅保育士であっても16.2人の3歳児について理解することとなり、クラスに在籍するすべての子どもを理解するためには認可基準上の保育士数では十分とはいえず、2人以上の保育体制であることが望ましいといえる。楽観的に考えると、3歳児クラスの保育体制が2人以上である限り、保育士の経験年数が浅くとも理論上はすべての子どもを理解できることになる。しかしその場合、子どもの志向性、すなわち内面を理解する中堅保育士が不在であるため、子どもの内面の理解が大きく低下することは避けられないことから、新人保育士は中堅保育士と一緒にクラスに配置されることが望ましい。

次に、図2のとおり、2回目の視聴になると新人保育士は共同性、中堅保育士は志向性についての記述が有意に増加していた。しかし、1回目の平均記述数では新人保育士も中堅保育士も記述数にほとんど差がなく、むしろ1回目の共同性については中堅保育士のほうが新人保育士よりも着目している。つまり、1回の視聴では保育経験年数による子ども理解の違いはないため、異なる経験年数の同僚間で情報が共有されたとしても子ども理解は変容しない可能性がある。そのため、子ども理解を深めるために保育カンファレンスを開催するにあたっては、異なる経験年数を持つ同僚間で情報を共有するだけでは十分とはいえず、保育カンファレンスの回数を重ねることが重要であるといえるだろう。しかし、小方²⁶⁾が指摘するように、現場の保育者は「保育カンファレンスは必要だと思うが、参加には消極的である」という意識を持っているため、保育カンファレンスの回数を重ねることは容易ではない。そこで、昼礼や終礼などの仕組みを園内に取り入れることを推奨し

たい。保育カンファレンスに焦点を当て、保育者の専門性を向上させる学びが生まれる条件について調査した三山ら²⁷⁾が、心理職や研究者が参加する保育カンファレンスでなくとも、日常の振り返りにおける話し合いによって専門性の向上がもたらされることを報告していることから、短い時間でお互いの情報を交換できる昼礼や終礼が効果的であることが示唆されているといえるだろう。

(2) 本研究の意義

本研究の結果、保育士は経験年数にかかわらず、共同性、再現性、情意性、志向性の4つの子ども理解の構成要素により子どもの興味や関心を判断することが示唆された。幼稚園教育要領や保育所保育指針では、感情や意欲などの子どもの心の動きを捉えることが子どもの内面を捉えることとされているが、本研究においては、保育士は子どもの心の動きだけでなく、自分以外の誰かと共同する姿や遊びを繰り返し再現する姿からも子どもの内面を読み取ろうとしていた。また、動画を2回視聴すると、新人保育士は共同性、中堅保育士は志向性に関する記述が有意に増えたことから、保育士は10年の経験を重ねる中で、子どもの興味や関心を判断する際の着眼点が、共同性から志向性に移行することが示唆された。

共同性、再現性、情意性の3つの要素は、子どもの外的な行動として現れている。共同性は子どもが誰かと活動している姿を見ることができ、再現性は子どもが活動を繰り返す姿を見ることができ、情意性は子どもの楽しそうな表情や声を見たり聞いたりすることができる。しかし、志向性だけは、子どもが心の中に秘めているため、たとえ子どもが同じ行動をしていたとしても、保育士によって読み取り方に違いが生じていることは表4に示したとおりである。つまり、経験を重ねた保育士は4つの要素の中で、唯一目に見えない志向性を子どもの活動の前後から推測することで、より深く読み解こうとしていることが示唆された。

(3) 今後の課題

本研究の課題を2つ挙げる。1つは、新人保育士は子どもの共同性、中堅保育士は子どもの志向

性について着目する傾向があることが明らかとなったが、本研究の調査対象が保育経験年数1年未満の新人保育士と5年～10年の中堅保育士の2群のみであったため、経験年数が何年目を境にして、保育士の子どもの理解の着眼点が共同性から志向性へ変化するののかについて明らかにすることができなかったことである。もう1つは、保育士がどのような経験を経ることで目に見えないものへと着目するようになるのかを明らかにすることができなかったことである。これらの課題を明らかにするためには、おおむね10年の経験年数を重ねた保育士に子ども理解についての聞き取り調査を行い、その共通点や分岐点を探る必要があることを今後の研究に向けた課題とする。

文献

- 1) 厚生労働省 (アクセス 2022 年 2 月 28 日) 『保育所保育指針解説 平成 30 年 2 月』, p.52.
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf>
- 2) 厚生労働省 (アクセス 2022 年 2 月 28 日) 『保育所保育指針解説 平成 30 年 2 月』, p.63.
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf>
- 3) 厚生労働省 (アクセス 2022 年 2 月 28 日) 『保育所保育指針解説 平成 30 年 2 月』, p.61.
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf>
- 4) 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説 平成 30 年 3 月』, フレーベル館, p.116.
- 5) 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説 平成 30 年 3 月』, フレーベル館, p.64.
- 6) 全国社会福祉協議会 全国保育士会 (アクセス 2022 年 2 月 28 日) 『養護と教育が一体となった保育の言語化』, p.29.
https://www.z-hoikushikai.com/about/siryobox/book/hoikutoha_zenbun.pdf
- 7) 文部科学省 (アクセス 2022 年 2 月 28 日) 『幼児理解に基づいた評価 平成 31 年 3 月』, p.9.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/07121724/_icsFiles/afieldfile/2019/05/15/1296261_1.

- pdf
- 8) 文部科学省（アクセス 2022 年 2 月 28 日）『幼児理解に基づいた評価 平成 31 年 3 月』, p.35.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/07121724/_icsFiles/afieldfile/2019/05/15/1296261_1.pdf
 - 9) 文部科学省（アクセス 2022 年 2 月 28 日）『幼児理解に基づいた評価 平成 31 年 3 月』, p.64.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/07121724/_icsFiles/afieldfile/2019/05/15/1296261_1.pdf
 - 10) 佐藤有香, 相良順子 (2014) 「保育者における幼児理解の視点」『こども教育宝仙大学紀要』5, pp.29-36.
 - 11) 吉田満穂, 中川智之, 片山美香 (2018) 「保育実践における保育者の気付きの意味」『兵庫教育大学教育実践学論集』19, pp.75-85.
 - 12) 岡田たつみ, 中坪史典 (2008) 「幼児理解のプロセス—同僚保育者がもたらす情報に注目して—」『保育学研究』46 (2), pp.169-178.
 - 13) 文部科学省（アクセス 2022 年 2 月 28 日）『子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題』.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286156.htm
 - 14) 上田礼子 (2012) 『生涯人間発達学 改訂第 2 版増補版』三輪書店, p.118.
 - 15) 柏木恵子 (1988) 「幼児期における『自己』の発達 行動の自己制御機能を中心に」『東京大学出版会』, p.19.
 - 16) 角谷詩織, 梅川智子, 亀山 亨, ほか (2017) 「幼児の協同的問題解決能力を育む『遊び込み』—量的データと保育実践研究データの統合による考察—」『国際基督教大学学報 I-A 教育研究』59, pp.63-76.
 - 17) 厚生労働省（アクセス 2022 年 2 月 28 日）『保育所保育指針解説 平成 30 年 2 月』, pp.152-153.
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf>
 - 18) Rodgers, B.L., Knafl, K.A. (2000). *Concept Development in Nursing: Foundations, Techniques, and Applications*. 2nd ed., Saunders.
 - 19) 田畑久江 (2016) 「『子どもの主体性』の概念分析」『日本小児看護学会誌』25 (3), pp.47-54.
 - 20) 太田裕彦 (2010) 「現象学的心理学からみたトランザクショナリズム」『人間・環境学会誌』13 (2), p.63.
 - 21) 高階勝義 (1997) 「明証性と志向性—フッサールの理性の現象学」『鳥取大学教育学部研究報告 人文・社会科学』48 (2), p.196.
 - 22) 河邊貴子 (2009) 「明日の保育に活かす『日の記録』のあり方—遊びを読み取る視点の必要性—」『保育学研究』47 (2), pp.242-245.
 - 23) 上村 晶 (2021) 「初任保育者における子ども理解のゆきづまりの構造」『保育学研究』59 (1), pp.57-68.
 - 24) 高濱裕子 (2000) 「保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応」『発達心理学研究』11 (3), pp.200-211.
 - 25) 中山智哉 (2020) 「『気になる』子どもの保育における保育者の感情的実践に関する研究—保育者の熟達化とクラス規模および『気になる』子ども在籍数の視点から—」『こども学研究』2, pp.1-15.
 - 26) 小方朋子, 片岡今日子 (2021) 「就学前施設における園内研修の実態と意識—質問紙調査より—」『香川大学教育学部研究報告』5, pp.29-40.
 - 27) 三山 岳, 五十嵐元子 (2020) 「日常の保育カンファレンスにみられる学びの構造」『保育学研究』58 (2・3), pp.279-290.



ドイツの森の幼稚園における 子どもに対する保育者の配慮

Teachers' Consideration for Children in a German Forest Kindergarten

大道 香織*¹ 山田 千愛*²
Kaori Omichi Chie Yamada

キーワード

森の幼稚園／ドイツ／保育者の配慮

forest kindergarten／Germany／kindergarten teacher's consideration

要 旨

本研究において、ドイツにおける森の幼稚園の子どもに対する保育者の根底にある配慮として、①「自律・自立の陶冶により非介入を中心とする保育スタンス」、②「危険因子となる遊びのリスクマネジメントとリスクに対する寛容な姿勢」、③「表現主義の助長による自立的創出スキルへの架け橋」の3点が明らかとなった。

ドイツの保育者は、森の幼稚園と一般の幼稚園に限らず、非介入を中心とする保育スタンスがベースとなっており、その背景には共通する自律・自立の陶冶があることが示唆された。次に、危険因子となる遊びのリスクマネジメントの中で、森の幼稚園の固有性として、リスクに対する寛容な姿勢がみられた。最後に、森の幼稚園の保育者は認知能力に限定されない小学校教育を見据え、幼児期からの表現主義の助長をすることはその後の自立的創出スキルにつながるという背景があることが明らかとなった。

In this study, three points were identified as kindergarten teachers' internal considerations for children in forest kindergartens in Germany. 1) "Kindergarten teachers take a non-interventionist stance in childcare by fostering autonomy and independence". 2) "Kindergarten teachers have a tolerant attitude toward risk and risk management of play, which is a risk factor". 3) "Kindergarten teachers provide a bridge to independent creation skills by fostering expressionism".

The German kindergarten teachers, regardless of the type of school, base their childcare stance on non-intervention. In addition, it was suggested that the background to this stance is the common building of autonomy and independence. Secondly, in the risk management of play, which is a risk factor, the teachers of the forest kindergarten were found to have a tolerant attitude toward risk. Lastly, the teach-

*¹広島大学大学院博士課程後期 Doctoral student, Hiroshima University Graduate School

*²千葉大学技術補佐員 Institute for Global Prominent Research, Chiba University
E-mail : kaorikakinuma@gmail.com

ers of the forest kindergarten had a background of thinking that fostering expressionism from early childhood would lead to independent creation skills in the future, with an eye to elementary school education that is not limited to cognitive skills.

I. はじめに

森の幼稚園とは「自然の中でどのような季節、天気でも外で行う壁や屋根がない幼稚園である」といわれている^{1~4)}。森の幼稚園の起源は、スウェーデンの森および自然教育学にある^{5,6)}。スウェーデンでは、1892年以來、自然教育の分野で一年を通した活動を提供する団体が存在している。1950年代中期には隣国のデンマークにおいて、このスウェーデンの自然教育学的な影響を受けたElla Flatau氏が、自分の子どもや近所の子どもを森に連れて行ったことが森の幼稚園を設立するきっかけとなったといわれている^{7,8)}。

一方、アメリカの森の幼稚園のモデル⁹⁾やわが国の森の幼稚園のモデル¹⁰⁾等の先進的な取り組みをしているのが、ドイツの森の幼稚園である。ドイツにおいて最初に設立許可を受けたのは1968年にヘッセン州のヴィスバーデン市で、Corinna Sube氏によって設立された森の幼稚園である¹¹⁾。Del Rosso¹²⁾は、森の幼稚園の教育のコンセプトの記述の中で、ドイツで広がりをもたせた大きな契機となったのは、1991年に“spielen und lernen (遊びと学び)”という書籍の中で、デンマークにおける森の幼稚園が“ohne Türen und Wände (扉と壁がない)”として紹介されたことであると述べている。またHenkel¹³⁾は、森の幼稚園を教育的な改革として主張しており、その中で1993年にシュレースヴィヒ=ホルシュタイン州のフレンスブルクで初めて森の幼稚園として正式に認可を受けたことにより、さらに森の幼稚園が広がりをみせた

と述べている。森の幼稚園の園数は、2000年のデータではデンマークに60園であったのに対して、ドイツではすでに220園以上存在していた¹⁴⁾。さらに2002年には350園ほど¹⁵⁾であった森の幼稚園は、現在2,000園ほどドイツ全土に存在している¹⁶⁾。

実際の保育・教育を行うにあたり、ドイツ政府における「保育施設における幼児教育のための各州共通の枠組み」^{17,18)}があるが、それはガイドラインであり実際には各州が権限を持ち行う¹⁹⁾。例えば、バーデン=ヴュルテンベルク州は州の青年福祉局から自然の幼稚園^{*}に関するコンセプトや運営について提示され²⁰⁾、シュレースヴィヒ=ホルシュタイン州も同様に州の青年福祉局から有資格者(本研究で扱う保育者: Erzieher/innenと同義)が運営の必須条件であること、マダニや害虫、動物等についての自然へのリスク管理をすること、緊急時には避難経路が確保され、救急車や消防車が森の幼稚園まで入ることが可能であること、避難所の基準について等が提示されている²¹⁾。またドイツではそのような森の幼稚園にかかわる教育概念、例えば Waldkindergartenpädagogik (森の幼稚園教育学)²²⁾、Naturraumpädagogik (自然空間教育学)^{23,24)}等がある。なかでも BvNW (Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten e. V.: ドイツ全国自然および森の幼稚園協会) の会長でもある Ute Schulte-Ostermann 氏が示した Natur Spielpädagogik (自然遊び教育学) はドイツのユネスコ委員会によって公式の国連10年プロジェクト「持続可能な開発のための教育」として認められた²⁵⁾。これらから国レベルでの森の幼

*自然の幼稚園の用語について

バーデン=ヴュルテンベルク州の青年福祉局では、古典的な森の中で過ごす森の幼稚園に加え、海や農場といった自然を含めた自然空間で過ごす幼稚園を自然の幼稚園 (Naturkindergarten) としている³⁸⁾。一般的に自然の幼稚園 (Naturkindergarten)、森を歩き回る幼稚園 (Wanderkindergarten) と呼ばれているもの等も合わせて森の幼稚園 (Waldkindergarten) と呼ばれており³⁹⁾、頻繁に使われている用語として森の幼稚園がある⁴⁰⁾。

稚園の教育概念が定着しており、森の幼稚園が教育組織として確立しているといえよう。また、自然保護教育²⁶⁾や気候変動教育、持続可能性とのつながりからも着目されている²⁷⁾。その他、森の幼稚園では毎日の野外における活動で、子どもは忍耐力、自律性、問題解決能力に優れており²⁸⁾、教育機関としての機能を十分に果たしていることがすでに示されている²⁹⁾。

森の幼稚園には、気持ちの良い気候のときだけでなく厳しい寒さや環境のときもある。これは野外における森の幼稚園の特徴ともいえるが、森の幼稚園の組織には、子どもたちを支える保育者が存在している。毎日子どもと一緒に過ごす保育者は、保育現場において重要な存在である。ドイツの森の幼稚園が組織として確立しているのであれば、それを支える森の幼稚園の保育者も、森の幼稚園の組織の一員として確立していると考えられる。そのため本研究では、ドイツの森の幼稚園の保育者に着目する。

ところで、保育者は子どもの主体性を支える存在に位置すると考えられるが、子どもが自然の中で主体的に活動しているときには保育者は見守る場面も多いだろう。わが国においては、見守るという行為は日常的に使われる単語であるが、保育現場の見守るという言葉の背景には、子どもを育てるという配慮³⁰⁾や、けんかが起きても子どもの自律を促すためにあえて何もせず待つ行為^{31,32)}等、複合的な意味をもつ。山本ら³³⁾は、ドイツにおける森の幼稚園の保育者は見守ることが多く、保育者は直接的な働きかけをしないと指摘している。ただ関与しないで見守るという外面的側面は示されているものの、実際にどのような意図をもち見守っているのか、見守りの奥底にある保育者の具体的な配慮は明らかではない。名須川ら³⁴⁾は、自然環境における子どもを主体とした活動の中で、保育者側の意図を明確にする必要性を指摘している。そのため、自然環境を中心とする森の幼稚園の保育者の意図を明確にする必要がある。さらに世界的に捉えると、幼児教育においては、文化や社会背景等の影響は避けることはできないといわれている³⁵⁾。わが国の見守る行為についてはすでに議論されているが^{36,37)}、文化の異なるド

イツの森の幼稚園の保育者の見守る配慮には、ドイツの保育者独自の見守る意図やその背景、潜在的な意味や事実が示されるのではないだろうか。

以上をふまえ、本研究では、ドイツにおける森の幼稚園の子どもに対する保育者の配慮を明らかにすることを目的とする。また、保育者の根底にある配慮の背景を、ドイツの文化をふまえながら検討する。

本研究の意義を2点述べる。1点目に、ドイツにおける森の幼稚園の保育者の配慮を明らかにすることで、ドイツにおける森の幼稚園の保育者固有の見守る行為の内面的側面を探ることが期待できる。2点目に、わが国の森の幼稚園の保育者の見守る意図や背景とは異なるドイツ固有の潜在的な子どもへの配慮を提示することができる。

また何をもって森の幼稚園であるのかという判断が難しいため、公立幼稚園（以下本研究では一般の幼稚園と記す）を統制群として比較し、検討する。

II. 研究方法

(1) 調査協力園および調査協力者

調査協力園は、ヘッセン州、バイエルン州の森の幼稚園4園である。また調査協力者は森の幼稚園の保育者5名、バイエルン州の一般の幼稚園の保育者7名である。保育・教育歴や森の幼稚園での職務経験および調査の実施日、保育者と園児数について示した(表1)。また、ドイツでは保育者養成のため職業資格取得による研修期間(Praktikumszeit während der Ausbildung)がある。州からの助成を受けながら⁴¹⁾、保育者の一人として長期的な実践を経験する点において経験による違いがあるため加えた(表1)。

(2) 手続き

各幼稚園に事前訪問をした際に調査依頼を口頭で行った。調査前の2016年にE-mailで連絡をとり調査依頼の確認を行った。その際、調査の趣旨、内容、方法を協力園の責任者や保育者に伝え、協力依頼の確認をした。バイエルン州の公立幼稚園

表 1. 調査協力者の属性および調査の概要

園名	園の所在地	保育者 仮称	性別	年齢 (歳)	保育・教 育歴 (年)	うち、研修 期間 (年)	森の幼稚園 での職務経 験 (年)	実施日 2017 年	保育者数/園児数 (対象年齢)	
森の 幼稚園	ヘッセン州バート・ フィルベル市	A	女性	57	29	2	有 (13)	6月13日 (火)	2, 3/20 (3~6 歳)	
		B	女性	31	5	2	有 (7)	6月26日 (月)	4/20 (3~6 歳)	
			C	女性	25	3	1	有 (4)		6月30日 (金)
			D	女性	39	5	1	有 (5)		
バイエルン州 エブスベルク市	E	女性	32	14	5	有 (2.5)	7月5日 (水)	3/17 (3~6 歳)		
一般の 幼稚園	バイエルン州 ミュンヘン市	F	女性	未回答	14	4	有 (1)	7月5日 (水)	18/150 (3~11 歳)	
		G	女性	43	25	1	無			
		H	女性	37	15	3	無			
		I	女性	43	18	3	無			
		J	女性	51	15	3	無			
		K	男性	25	2	1	無			
		L	女性	40	26	2	有 (5)			

注) 「研修期間」= 保育者養成にあたる実習期間 (Praktikumszeit während der Ausbildung) を示す。

では調査協力にはミュンヘン市内の青年局の許可が必要なため、2017年6月8日に青年局に通訳者同行のもと訪問し承諾を得た。インタビューでは半構造化インタビューを行った。ICレコーダーの録音および自由記述形式のメモによる記録をした。また通訳者がICレコーダーを持ち録音を行った。録音した内容は適切な日本語とドイツ語の対応ができていないか、数回の確認後、不明点や不適切な点は通訳者に問い合わせ、録音内容を確認して正しい日本語とドイツ語の一致を図った上、逐語記録を作成した。

質問内容は、通訳者やドイツの教育関係者およびドイツの青年教育局 (Deutsches Jugendinstitut) の専門家と相談した上、言語における内容の整合性を図り実施した。具体的な内容として“Wie

beaufsichtigen Sie die Kinder in der Natur?(自然の中でどのように見守りますか?)”を基本とした。また、beaufsichtigen*の意味の補足として、通訳者の判断により適宜説明を加えた。

(3) 分析方法

分析方法は、質的データ分析法の1つであるSCAT (Steps for Coding and Theorization) を採用した^{42~44)}。言語記録を読みながら適切な創造的なコードを案出して付ける生成的コーディングであり、具体的な分析手続きは以下の通りである。<1>テキスト中の注目すべき語句、<2>それを言いかえるためのテキスト中の語句の言い換え、<3>それを説明するようなテキスト外の概念、<4>そこから浮かび上がるテーマ・構成概

* beaufsichtigen の意味について

ドイツ語で beaufsichtigen (見る、監督する等) を用いているが、この単語は状況に応じて複数の意味をもつ。ドイツ語による意味・使用法・同義語⁴⁹⁾によると大きく3つの意味が存在する。①-überwachen (モニター、監視)、②-aufpassen (注意する、目を離さないようにする、気をつける)、beobachten (観察する)、③-befürsorgen (ケアする)、bemuttern (主に母親が世話をする)。

以下、beaufsichtigen と見守るという言葉の整合性を図るために通訳者が加えた補足内容の一部を記載する。

- 1) Wenn ihr euch wenn möglich raushaltet und nicht anleitet, nicht tröstet, nicht richtig Streit schlichtet, sondern mehr oder weniger sich selbst überlasst. Wie klappt das? (可能な限りかかわらず、指示をしない、慰めたりせず、けんかを解決することもしない、多かれ少なかれ自分たちに任せる場合、どのようにそれを達成するのだろうか?)
- 2) Wenn ihr die Kinder nicht anleitet und ihr euch möglichst raus haltet (子どもへ指導せず極力かかわらないようにした場合)
- 3) Wenn ihr die Kinder so rumspielen lasst, wie klappt das? Und wie beaufsichtigt ihr sie dann? (子どもたちを遊ばせておくと、どうなるか? また、その際にはどのように見守るか?)

念(以下、構成概念)の4段階のコーディングと、そのテーマの構成概念を紡いでストーリー・ラインを考案し、そこから理論を記述した⁴⁵⁾。大谷⁴⁶⁾によると、質的研究の特性として、SCATを含む分析結果は分析者の数だけ存在する。またSCATを用いた研究の特徴としてはサンプルサイズが小さいことや、潜在的な意味、内面的な現実、ものごとのプロセス、隠された構造を見出すことが可能なコーディングコードであるといわれている。そのため質問、指示、促し等の行動的、外見のカテゴリーではなく、深層の意味の記述をし、専門的な分析的概念を付すこととしている。

以上の理由から、本研究においては子どもに対する保育者の配慮の根底となる意図等の背景を明らかにするためには適した分析であると判断し、SCATを採用した。SCAT開発者の大谷尚氏は日本人であるが、英語によるインタビューを日本人がSCATを用いて分析している先行研究もみられるため⁴⁷⁾、ドイツ語でも使用可能であると判断した。また、恣意性を排除するため、概念化を支持するための先行研究の知見をSCATの<3>(表2「左を説明するようなテキスト外」の概念)に記入している⁴⁸⁾。

(4) 通訳者

本調査における通訳および翻訳等の協力を得た通訳者は、ヘッセン州では長期ドイツ在住のフランクフルト補習授業校教員(日本人1名)とフリーランスドイツ語通訳翻訳士(日本人1名およびドイツ人)と、バイエルン州ではミュンヘン市公立幼稚園教員(日本人1名)である。

(5) 倫理的配慮

本調査は、千葉大学教育学部生命倫理審査会の承認を受けて実施された。調査に伴う目的、内容、個人情報保護に関する説明を行い、保育者、子どもおよび子どもの保護者の調査協力者全員からの同意を署名または口頭で得て、本研究の対象となる個人の人権の擁護を行った。

Ⅲ. 結果と考察

SCATによって形成された構成概念は、森の幼稚園66、一般の幼稚園25であった。本研究において、ドイツにおける森の幼稚園の子どもに対する保育者の根底にある配慮は、ストーリー・ラインから多くの語りがみられた箇所や、森の幼稚園の保育者が子どもに対する配慮として示している部分から検討した結果、以下の3点が明らかとなった。なお、森の幼稚園の4段階コーディングおよび、ストーリー・ラインを表2に示す。また、SCATから得られた構成概念は下線で示す。インタビューでの発言の引用は『 』、適宜()内にどの研究協力者から得られたデータかを示す。

(1) 自律・自立の陶冶により非介入を中心とする保育スタンス

森の幼稚園と一般の幼稚園の保育者に共通しており最も多くみられた構成概念は、非介入を中心とする保育スタンス(A, B, C, D, F, G, J, L)であった。それとともにその背景にあり、共通してみられた構成概念が、子どもの自律・自立に関連する内容であった。例えば、一般の幼稚園では見守る背景に、子ども自身が自分で考える、行動する、いわゆる自分で行う自立から「子ども=自立」の目標論(H, J)が生成されており、森の幼稚園では、『でもなるべく控えめに子どもたちをそうすることで(子どもたちが)成長するというのを伝えようとしています(C)』の一部に、自律・自立の陶冶が生成されている。この過程にはbildung概念が含まれている。bildungとは陶冶、教育、自己形成等、多義的な意味を含む⁵⁰⁾。語りの前後の文脈には、子どもの仲間関係構築について、子どもたちだけで自ら問題を解決したり、自分から友達を見つけてグループに入れるように保育者自身の介入を控えたりすることが語られている(C)。それは、子ども自身が自ら自律・自立することで、それを伝えようとする、いわゆる教えるといえるが、しかしこの場合は、保育者が教え示すという意味ではなく、子ども自身のもっている力によってそれが結果的に成長になると考えられる。そのほかにも『基本的に何かも

めたりすることがあったとき、まずは見るだけに
して、子どもたちに自分で解決させて、でも介入
しなければエスカレートすると思ったら介入しま
す (D)』の一部に子ども同士の自律的な解決が生
成されていた。その際に、森の幼稚園と一般の幼
稚園の保育者、保育者自身の意図的ゆとり感(D,
K)は『違う場所によってその場所の様子をゆっ
くり見る場面を積極的に作って (D)』というよう
に、意図的に落ち着いて過ごして見る機会を作る
ようにしていた。

また子ども主導の活動重視による円滑な展開
(B)のためには『見守るだけということを可能に
するためには、親からの手伝い(協力)も必要で
す (B)』から不可欠な保護者によるゲマインシャ
フトが生成された。これは森の幼稚園の保育者の
語りの中にみられたが、ゲマインシャフト
(Gemeinschaft)とはドイツ語であるがカタカナ
で日本語にも取り入れられており、教育の中で共
同体といわれている⁵¹⁾。森の幼稚園においては、
一般の幼稚園よりは園の規模が小さいことが多い
ため、保護者とのかかわりも深いことが考えられ
る。しかしドイツは就学前教育施設のほぼ半数に
母語が施設の言語と異なる子どもが11%以上在
籍しており、生活上必要な基礎的条件を欠いてい
る家庭環境の子どもの割合が高い施設も全体の
1/4を超えており、日本と比較すると多い⁵²⁾。そ
のため、見守りの配慮についての語りは一般の幼
稚園にはみられなかったが、全体的な園組織とし
ての配慮は、一般の幼稚園においても様々な境遇
にある子どもたちや保護者とゲマインシャフトを
重視していると考えられる。

わが国においても同様の背景はみられ、「見守
る」行為が重視されているが、ドイツの幼稚園の
共通の配慮としては、ベースに非介入を中心とす
る保育スタンス(A, B, C, D, F, G, J, L)が
位置づいており、質問をした際に思わず笑ってし
まう (C)ほど、見守る行為自体は意味をもたず、
当たり前の行為なのではないかと考えられる。そ
の背景には、子ども自身が自分で何か問題があっ
たら自分で行動する、自律・自立の陶冶があり、
保育者一人で子どもの主導活動を展開するのでは
なく、保護者等周りのゲマインシャフトが重要と

されていると考えられていることが示唆された。

(2) 危険因子となる遊びのリスクマネジメ ントとリスクに対する寛容な姿勢

次に保育者は、危険因子となる遊びのリスクマ
ネジメント(D, F)の配慮がある。その背景に
は、子ども側の自己の限界を知ることの重要性
(D, F)をもちながら、保育者側のハザードに対
する敏感性(E, I)もあり、両者、子どもと保育
者によるリスク認知(E, L)が森の幼稚園と一般
の幼稚園でも共通して語られた。自然の中で見守
る配慮とは、子どもの命の安全等のリスクマネジ
メントが共通の配慮であることがわかった。また
森の幼稚園のみの語りでは、『それは他の幼稚園
であればたぶんもうこの段階でやめさせるんじや
ないかと思います。園舎の庭を他の幼稚園と一緒
に使っていますが、その他の幼稚園はおそらくダ
メだからこういう遊びをさせるのは森の中では良
いのですが、園舎の庭ではできません (D)』の一
部から、リスクに対する寛容な姿勢が生成され
た。これは、森の幼稚園において自然の中で毎日
を過ごすということが日常的である過程において
は『縄に引っかかったりして縄が首にしまったり
する恐れもあってちゃんと見ていなければなりま
せん。子どもたちはどのくらいそういう遊びをし
て自分でコントロールできるかを判断するために
ちゃんと見ておかなければなりません (D)』から
自己調整力の把握が生成されている。この自己調
整の繰り返しにより自己の限界を知る機会も多く
なり、それが森の幼稚園では重視されていること
にもつながると考えられる。そのため、子どもの
成長にとってリスクがあったとしても寛容である
ことが重要であると考えられる。

(3) 表現主義の助長による自立的創出スキ ルへの架け橋

一般の幼稚園にはみられなかった森の幼稚園の
みの構成概念として、『ファンタジーは6歳までに
育つからそれまでにうんとファンタジーを伸ばし
てあげる必要がある (A)』の一部から表現主義の
助長が生成された。ここでいう『ファンタジー』
の構成概念は、表現主義(Expressionism)とな

表2. 森の幼稚園の4段階コーディングおよびストーリー・ライン

発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句
A	どこかに行ってしまうなどの心配はいつもあります。広いし柵もないし、子どもは必ず目の行き届くところにいるとは限らない。子どもはいつも隠れて遊ぶことが多いので必ず人数確認をする。特に小さい子どもは気を付けています。どこかに行ってしまうと鐘にも反応しなくて(子どもたちが)話していて気が付かないことがあったので、あのときはびっくりしました。まったく介入しないということはできません。まずはじめは見ておき、その子どもの状態にとって介入するか判断しています。	どこかに行ってしまうなど/心配/いつもあります/広い/柵もない/必ず/目の行き届くところにいるとは限らない/いつも隠れて遊ぶ/必ず/人数確認/特に/小さい子ども/気を付けています/どこかに行ってしまうと/鐘にも反応しなくて/話していて気が付かない/あの時/びっくりしました/まったく介入しないということはできません/まずはじめ/見ておき/子どもの状態/介入するか判断
A	ファンタジーは6歳までに育つからそれまでにうんとファンタジーを伸ばしてあげる必要がある。	ファンタジー/6歳まで/育つ/うんとファンタジーを伸ばしてあげる/必要がある
A	6歳からは自分で判断して、いろいろなものを生み出し、作り出します。それを基礎にして勉強していきます。だから6歳から学校に入っているのはそういうことです。	6歳から/自分で判断/いろいろなもの/生み出し/作り出します/基礎にして/勉強していきます/6歳から学校に入る
A	書いたりものを読んだりすることだけが勉強ではない、それがインテリгент(知能)だけではないです。本当の賢さとはそれをつかって何かを生み出すということです。それが6歳までの間にファンタジーを育ててあげないと、それを生み出すことができなくなる。だから6歳までの間にファンタジーを育てることが重要です。	書いたり読んだりすることだけが勉強ではない/インテリгент(知能)だけではない/本当の賢さ/何かを生み出すこと/何かを自分なりのものにする/6歳までの間/ファンタジーを育ててあげないと/生み出すことができなくなる
A	それはあまりにもプログラムを立てすぎてしまって、今日は何時から何時までこれをやるというようにこちらが与えてしまうと、それはそれでそのまま育っていくが、自分でなにか自立して何かをしようとするとき、何をしたいかわからなくなります。よく普通の幼稚園に通っている子どもたちに合流することがあるが明らかに違いが出てきます。(森)にきて、(普通の幼稚園の子どもたちは)なにしたらいいかわからない。	あまりにもプログラムを立てすぎて/何時から何時まで/これをやる/こちらが与えて/そのまま育っていく/自分でなにか自立して/何かをしようとするとき/何をしたいかわからなくなります/普通の幼稚園に通っている子どもたち/明らかに違いが出てきます/こんなところ/なにをしたらいいかわからない
A	ここの子どもたちはああやって慣れている。自分なりのやり方がわかっています。	ここの子どもたち/慣れている/自分なりのやり方/わかっています
A	だからファンタジーを育てるということがいかに大事であるか、のちのちの応用が利きます。自立したときに自分で何かを作り出し自分自身を磨いていくという作業ができるようになるには、やはりものを与えずぎない、ファンタジーをこういうところで育てていくことが重要です。	ファンタジーを育てる/いかに大事/のちのちの応用が利きます/自立したときに/自分で何かを作り出し/自分自身を磨いていく/作業ができるようになるには/やはりものを与えずぎない/ファンタジーを/こういうところで育てていくことが重要
B	自然の中で見守るだけをしてあまり介入せずに遊ばせるときは、基本的にうまくいくけど、前の日にもよるし、前の夜によく眠れていないなどの影響もあり、年齢にもよるが全体的にもいい様子です。その子のその日の様子によって介入しなかったりする。	見守るだけ/あまり介入せず/遊ばせるとき/基本的に/うまくいく/前の夜によく眠れていないなどの影響/年齢にもよる/その子のその日の様子/介入しなかったりする
B	見守るだけということをするためには、親からの手伝い(協力)も必要です。朝送ってくるときに親から「昨日あまり眠れませんでした」「週末にこういうイベントがあって少し疲れてる」などの情報を親から聞かなければ、わかりません。家での様子を伝えてもらうことが本当に大切です。たまに、今日いつもとは全然違うと感じることが後になって「そういえば来週母が一週間いない」(パパも重要だが)と言われて、なるほどと思うことはあります。	見守るだけということをする/可能/親からの手伝い(協力)も必要/情報を親から聞かなければ/わかりません/家での様子/伝えてもらう/本当に大切
C	Hahahahahaha(笑い声)。今見渡してみれば見ての通り問題ないです。特にここ一年間、自発的に遊ばせることを積極的にしています。それは今のグループであっているのと、今の子どもたちが園に入ってきたのは1年前でグループとしてはそれになれているので誰と一緒に遊ぶなど、わかっています。	自発的に遊ばせること/積極的にしています/今のグループであっている/今の子どもたち/園に入ってきた/1年前/グループとしてはそれになれている/誰と一緒に遊ぶ/わかっています
C	そうでないとき小さい子どもたちが入ってきたばかりのときは誰と遊ぶかわからないときにそれを見て介入します。でも介入を控えめにしています。なかなかグループに入れない子がいたらそれを手伝います。	小さい子どもたちが入ってきたばかりのとき/誰と遊ぶかわからないとき/介入します/介入を控えめにしています/なかなかグループに入れない子がいたら/手伝います
C	たまに今年入った小さい子たちが大きい3年目の子どもたちと遊べないことがわかったらグループを分けたりすることもあります。でもなるべく控えめにして子どもたちにそうすることで(子どもたちが)成長するということを伝えようとしています。子どもたちだけで積極的に解決できるように励ましています。そして見守りを意識して多くしています。今は特に多いです。	たまに/今年入った小さい子たち/大きい3年目の子どもたちと/遊べないことがわかった/グループを分けたりする/なるべく控えめにして/子どもたちにそうすることで/成長するということを/伝えようとしています/子どもたちだけで/積極的に/解決できるように/励ましています/見守りを意識して/多くしています
D	森の中の場所によって全然違います。このように小さいグループ2~4人の小さいグループで遊んだり、大きいグループで遊ぶことの多い場所もあります。	森の中の場所によって/全然違います/2~4人の小さいグループで遊んだり/大きいグループで遊ぶこと/多い場所
D	このそれぞれの場所があってそれぞれ代わりばんこで違う場所に行くのが大事だと思っていて、なぜかという、小さいグループができた/大きいグループができた/場所があってそれはグループの成長にとって大事です。幼稚園だと一人か二人仲間はありますが、ここにはないんです。全体的に社会性が高いです。集団で遊んでいるときは見守ります。	それぞれの場所/代わりばんこ/違う場所に行く/大事だと思っていて/小さいグループができた/大きいグループができた/場所/グループの成長/大事/一人か二人仲間外れ/ここにはない/全体的/社会性が高い/集団で遊んでいるとき/見守ります

<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
扉がないこと/不安/行方不明の懸念/日常的にあります/広大/無制限/間違いなく/見失う可能性/射程範囲外/よく姿が見えなくなって自由に動く/絶対/子どもの数の把握/特別/低月齢幼児/留意/行方がわからなくなって/合図に回答しない/会話に夢中/過去の出来事/驚愕した/非介入は不可能/最初/注視/子どもの様子/介入の決断/仲介の検討	境界がない屋外環境/危惧/子どもの特性熟知/子どもの安全を守るための保育者の義務/リスク認知が低い子どもへ強い留意/保育者の管理下からの離脱/子どもの世界へ没入/ヒヤリハット/すべて子どもの世界だけということとは不可能/状態把握の先決	子どもの特性熟知ゆえの境界がない自然環境に対する危惧/養護性が高い子どもへの留意/保育者の管理下からの離脱によるヒヤリハット/子どもの世界へ没頭/脱保育者化の限界/状態把握の先決
想像性/夢の世界/未就学児まで/育成/多くの想像する力を促進/なくてはならない	表現主義の推進/幼児期の間/保育者としての義務	幼児期における表現主義の助長/保育者としての責務
児童期から/自己決定/様々なもの/生成する/創造する/基盤にして/学習していきます/児童期から小学校入学	児童期の開始/bildung 概念/根幹/知識習得/先生の非介入	児童期における自立的創出スキルを根幹とした知識習得
読み書きだけが学習ではない/知的能力のみならず/本物の賢明さ/何も無いところからの発生/体得/幼児期までの期間/想像性育成の必要性/生成不可能	学問的スキルの習得に限定されない小学校教育/認知能力に留まらないこと/真の生きる力/クリエイティブ能力/自己判断による獲得/幼児教育の期間/表現主義の推進/創出能力獲得の困難性	認知能力に限定されない小学校教育/非認知能力としての創出スキル/児童期における自立的創出スキルを根幹とした知識習得/非認知能力重視/幼児期における表現主義の欠如による創出スキル獲得の困難性
活動計画の過多/時間的制約/活動指示/保育者が提供すると/変化なく成長/子ども自身で/自分の力/他者に頼らず/何かしら始めるとき/路頭に迷う/一般園に通園している園児たち/明確な相違の出現/森の中に来て/路頭に迷う/困惑する	設定保育中心/時間の拘束/保育者主導(中心)/可もなく不可もなく成長/チャレンジしようとするとき/躊躇すること/設定保育中心で過ごす子ども/自由保育中心で過ごす子ども/明確な差異/既成玩具なしの環境/躊躇すること	保育者主導による詰め込まれた設定保育/難なく成長/挑戦時出現する二の足踏みの行為/設定保育中心で過ごす子ども/自由保育中心で過ごす子ども/顕著な差異/既成玩具なしの環境時出現する二の足踏みの行為
森の幼稚園の子どもたち/幾度となく経験している/自己流/理解している	自由保育中心で過ごす子ども/選択肢に慣れる反復経験/自己判断による獲得	自由保育中心で過ごす子ども/選択肢選定反復経験により自己判断可能
想像力育成/どれほど大切/将来的に有効活用可能/成人したとき/独立したとき/独り立ちしたとき/自立時/自己生成/自分磨き/活動ができるようになる/物の抑制/想像性/森の中で育成することが大事	表現主義の推進/幼児教育の要/生きていく基盤/親元から離れたとき/willbeing/物的環境の制限/表現主義の推進/多様性のある環境の重視	表現主義の助長/幼児教育の根幹/独立するための生きていく基盤/創出スキルと自己研磨スキルの獲得/既成玩具の制限/表現主義の助長/汎用可能な環境の重視
子どもの様子を見守るだけ/たいして関わらず/子どもの自由な活動時/ほとんど/成功する/前日夜睡眠不足等による影響/生まれた時期にもよる/一人一人の当日の姿/非介入のときもある	非介入を中心とする保育の方向性/子ども主導の活動の円滑な展開/子どもの健康状態の考慮/個人差の考慮/個々の子どもの背景/意識的な非介入の検討	非介入を中心とする保育スタンス/子ども主導の活動重視による円滑な展開/子どもの健康状態と個人差を加味した介入判断
積極的に関与しないことを可能/保護者からの援助/家庭の様子を聞かなければ/理解できない/伝達/重要	非介入を中心とする保育スタンス/家庭との連携/不可欠なゲマインシャフト協力/重要性	非介入を中心とする保育スタンス/不可欠な保護者によるゲマインシャフト
子どもが自ら遊ばせること/自分から進んでしている/現状の子ども的小集団が適切/現状の子どもたち/今の園児たち/過去の経験/仲間なくなった小集団/顔なじみ/理解している	子ども主導の活動の重視/良好な仲間関係の維持/プロセスの重視	子ども主導の活動重視/仲間関係におけるプロセスの重視
入園後直近/入園したての頃/3歳児のはじめ/一緒に遊ぶ相手が見つからない/援助をする/関与する/声を掛けることをあまりしないようにする/あまり関わらないようにする/小集団の仲間に入れない子どもがいれば/介入する/援助する	初期の仲間関係/仲間関係構築困難時/意識した消極的介入/子ども主導を意識した介入	初期の仲間関係構築困難時/非介入を中心とする保育スタンス/必要に応じた消極的介入
まれに/今年の入園児たち/年長児の園児たちと/一緒に関わらない/小集団をバラバラにする/できる限り/でしゃばらないようにして/関わりを少なくするようにして/園児にそのようにすること/心身ともに大人になるということ/わかるようにしています/園児たちだけで/子どもたち自身で/自分から進んで/うまく処理できるように/うまく片付けるように/心を奮い立たせています/見守りを認識して/増やしている	例外的/仲間関係構築困難時/異年齢グループの見直し/意識した消極的介入/自律・自立/陶冶/保育者による非介入/能動的(独立性)/トラブルに向き合い終結可能/保育者によるサポート/非介入を中心とする保育スタンス/成熟した仲間関係構築時	仲間関係構築困難時/意識的な非介入による異年齢グループの調整/自律・自立の陶冶/必要に応じた消極的介入/子ども主導における問題解決スキルのサポート/非介入を中心とする保育スタンス/後期の仲間関係構築時
自然の中の活動場所/まったく異なります/少人数の集団で遊んだり/大人数の集団で遊ぶこと/頻繁になる場所	活動を展開する場所の考慮/場所に合わせたグループサイズの変容	活動する場の考慮/場に合わせたグループサイズの変容
各々の場所/一つ一つの遊び場/かわるがわる/異なる所に行く/中だと思っていて/小集団ができた/大集団ができた/遊ぶ場/集団の発展/重要/少数の孤立になる子どもがいること/森の幼稚園にはない/大体の様子/社会性が他より著しい/グループで遊んでいるとき/様子見ている	活動環境調整の重要性/場に合わせたグループサイズの変容/集団としての成熟/不可欠/多様な場/協働する力/獲得された人と関わる力/状況に応じた消極的非介入	場に合わせたグループサイズの変容/集団としての成熟に不可欠な多様な場/協働する力/非介入を中心とする保育スタンス

発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句
聴き手	どのように見守りますか？	
D	子どもたちをちゃんと見ておくことが大事です。違う場所によってその場所の様子をゆっくり見る場面を積極的に作っていて、場所によってグループの中の子どもたちの役割が違って、それをちゃんと見て、この子の強いところとこの子のまだうまくできないところは何かと見ています。場合によってこの子はこの場面ではちょっと援助が必要なんじゃないかと判断しています。その森の中の場所によってそれぞれの子の役割が違います。いろんな場所によっていろんな場面をちゃんと見て子どもの成長を把握します。	ちゃんと見ておく/大事/違う場所/その場所の様子/ゆっくり見る場面/積極的に作っていて/グループの中の/子どもたちの役割が違って/ちゃんと見て/子どもこの強いところ/この子のまだうまくできないところ/見えています/場合によって/この子はちょっと援助が必要なんじゃないか/判断しています/森の中の場所によって/それぞれの子の役割が違います/いろんな場所に行って/いろんな場面/ちゃんと見て/子どもの成長を把握
聴き手	子どもによって見守りが変わるといえることですか？	
D	その子どもによってちゃんと見て何か気になるところとかがあればそれを注意し常に保育者会議で話し合います。それは何か問題があるとき（ネガティブ）も、これはうまくいっているとき（ポジティブ）も保育者同士で話し合っています。	その子どもによって/ちゃんと見て/気になるところ/注意/常に/保育者会議で話し合い/何か問題があるとき（ネガティブ）/うまくいっているとき（ポジティブ）/保育者同士/話し合っています
D	基本的に何かもめたりすることがあったとき、まずは見るだけにして、子どもたちに自分で解決させて、でも介入しなければエスカレートすると思ったら介入します。	基本的/もめたりすることがあったとき/まずは見るだけ/自分で解決させて/介入しなければエスカレートする/介入します
D	例えば、ここでは縄を張って遊んでいます。それは危険性もあります。縄に引っかかったりして縄が首にしまったりする恐れもあってちゃんと見ていなければなりません。子どもたちはどのくらいそういう遊びをして自分でコントロールできるかを判断するためにちゃんと見ておかなければなりません。この縄の遊びをしている3人の子どものことはよく知っているから、まだいいと判断しています。ちゃんと見張っておかなければなりませんが大丈夫なはずとわかっています。	例えば/縄を張って遊んでいます/危険性もあります/ちゃんと見ていなければなりません/どのくらいそういう遊びをして/自分でコントロールできるかを判断/ちゃんと見ておかなければなりません/子どもたちのことはよく知っている/まだいいと判断/ちゃんと見張っておかなければなりません/大丈夫なはず/わかっています
D	それは他の幼稚園であればたぶんもうこの段階でやめさせるんじゃないかと思えます。園舎の庭を他の幼稚園と一緒に使っていますが、その他の幼稚園はおそらくダメだからこういう遊びをさせるのは森の中では良いのですが、園舎の庭ではできません。他の幼稚園の子どもたちがそれをみて問題になるから。	他の幼稚園/たぶん/この段階/やめさせる/おそらくダメ/こういう遊びをさせるのは森の中/良い/他の園舎の庭/できません/問題になる
D	子どもたちが自分のことを知る、自分で何ができるかできないかを知ること大切にしていきます。例えば木登りの手伝いは一切しません。自分で登れるか登れないかを判断できるようにならなければいけないので一切手伝いはしません。	自分のことを知る/自分で何ができるかできないか/知る/大切/例えば/木登りの手伝い/一切しません/自分で登れるか登れないかの判断できるようにならなければいけない/一切手伝いはしません
E	例えば、基本的にみているのは自由遊びのときに、みんなどこが区切りかわかっているんですけど、遊びがどんどん発展していったりとか興奮してくると外に出て行ってしまふ子がいるのでそういうときに声を掛けたりとか、一応人数を常にみんなその範囲内にいるかどうか確認するのを必ずしているのと、木登りをするときとかに子どもたちも一言掛けて「今から木登りするよ、見てくれる」と確認のやり取りをしてから、ずっとピタリはついていないのですが、一応だれだれがだれだけの人数、一本の木に木登りをしていいかという決まりごとがちゃんとあって、その中で子どもたちは遊んでいるのですが、そういう少し危険な場面が予測できそうなところには必ず目を見るようにしている。	例えば/基本的にみているのは/自由遊びのとき/どこが区切りかわかっている/遊びがどんどん展開/興奮/外に出て行ってしまふ子/声を掛けたり/人数/みんなその範囲内にいる/確認する/必ずしている/木登りをするとき/確認のやり取り/ピタリはついていない/だれだれが/だれだけの人数/木登りをしていいかという決まりごと/その中/遊んでいる/少し危険な場面/予測できそうなところ/必ず/目を見る
E	そうですね。それ以外はほとんどやっぱり何か助けが必要なおきにいつもそこに入られるような距離感。べったりではなくて/あんまり近い距離/行き過ぎる/子どもたちも自分たちの世界の境界線/そこを入りすぎるとやっぱり出てきて「見に来ないで」「こっちに来ないで」ということになったりとか、その圧力みたいなを感じてしまうのであるべく自然体でその境界線より外でも危険があるときにはすぐに行けるような形で見るようにしています。	それ以外/何か助けが必要なおき/いつも/そこに入られるような距離感/べったりではなくて/あんまり近い距離/行き過ぎる/子どもたちも自分たちの世界の境界線/そこを入りすぎると/やっぱり/出てきて/「見に来ないで」「こっちに来ないで」/その圧力みたいな/感じてしまう/なるべく自然体/境界線より外/危険があるとき/すぐ行けるような形
聴き手	子どもの世界を大切にすることですか。	
E	そうですね。基本的に子どもの遊びを子どもの世界でできるようにという環境づくりはしています。	基本的/子どもの遊び/子どもの世界でできるように/環境づくりはしています
ストーリーライン	<p>森の幼稚園の保育者は、自発的自立の陶冶により非介入を中心とする保育スタンスとしている。例えば、初期の仲間関係構築困難時には、必要に応じた消極的介入をし、後期の仲間関係構築時には、子ども主導の活動重視をしている。それと同時に保育者は、保育者自身の意図的ゆとり感を持ち、子ども同士の自律的な解決、協働する力を生じさせ、葛藤場面における意識的非介入から子ども主導における問題解決スキルのサポートをしている。その中で、保育者による仲間関係構築困難時には場に応じたグループサイズの変容、意識的非介入による異年齢グループの調整といった状況に応じた保育者の対応がある。それは保育者が、仲間関係におけるプロセスの重視をすると同時に、集団としての成熟に不可欠な多様な場として活動する場の考慮、子どもの自己調整力の把握もしている。そのような個々の発達課題を考慮した子ども把握の重要性から子どもの健康状態と個人差を加味した介入判断し、子どもの成熟度の把握もしている。子ども主導の活動重視による円滑な展開のためには不可欠な保護者によるゲームインシャフトや、良い悪い問わず包括的な議論、保育者同士による日常的な言葉のキャッチボールをしているという。</p> <p>次に保育者は、危険因子となる遊びのリスクマネジメントもしている。子どもの自然環境に対する境界の理解、子どもの自己の限界を知ることの重要性から子どもと保育者によるリスク認知もしており、リスクに対する寛容な姿勢である。一方で、子どもの特性熟知ゆえの境界がない自然環境に対する危機と養護性が高い子どもへの留意、子どもの世界へ没頭から子どもが夢中になることで生じるリスクの把握といったハザードに対する（ノ）</p>	

<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
しっかりと見ておく/重要/異なる場所/その場所の子どもの状態/たっぷり見る場面/自ら意識して作って/小集団の中の/園児の役割が違って/しっかりと見て/園児のじょうずにできるところ/じょうずにできないところ/観察/その時々によって/その子どもは少し関わりが必要/決めている/自然の中の活動場所によって/一人一人の子どもの役割が異なる/様々な場所に行って/様々な場面/しっかりと見て/子どもの育ちを把握	子どもの把握の重要性/子どもの発達課題/活動を展開する場の考慮/(リラックスして) ゆとりをもって見る場面/意識的に増やすこと/子どもの立ち位置の把握/臨機応変な保育者の対応/活動を展開する場の考慮/子どもの立ち位置の把握/保育者による子どもの成熟の把握	個々の発達課題を考慮した子ども把握の重要性/活動する場の考慮/保育者自身の意図的ゆとり感/状況に応じた保育者の対応/活動する場の考慮/個々の発達課題を考慮した子ども把握の重要性/子どもの成熟度の把握
その園児によって/しっかりと見て/心配に思うところ/気を付ける/いつも/保育者間による話し合い/関係者による話し合い/子どもにとって良くないとき/良いとき/保育者間/情報を共有	子どもの把握の重要性/問題把握/日常的な保育者同士の連携/よし悪し問わず総合的な議論	個々の発達課題を考慮した子ども把握の重要性/保育者同士間による日常的な言葉のキャッチボール/よし悪し問わず包括的な議論
ベース/喧嘩することがあったとき/はじめは観察するだけ/自己解決させて/関与しなければ激化する/関与する	葛藤場面における意識的非介入/子ども同士の自律的な解決/臨機応変な保育者の対応	葛藤場面における意識的非介入/子ども同士の自律的な解決/状況に応じた保育者の対応
事例/縄遊び/危ないこともある/しっかりと/観察していなければならない/遊びの程度/制御できるか判断/しっかりと/子どもを見ておく必要がある/子どもの周知/まだ問題ないとの判断/しっかりと/見張っておかなければならない必要性/平気なはず/理解している	リスクのある遊びの事例/安全把握/自己調整力の把握	危険因子となる遊びのリスクマネジメント/自己調整力の把握
他園/大体/今のステージ/遊びの中断/たぶん禁止/森の中限定/肯定的/他園の庭/不可能/批判対象となる	リスクに対する柔軟性	リスクに対する寛容な姿勢
自己認知/自分でどこまでできる/自分でどこまでできないのか/理解/重要/	自己の限界認知の重要性	自己の限界を知ることの重要性
例/ベース/自由遊び時/どこが境目か理解している/遊びがより進んでいく/感情が高ぶる/仕切りから出て行ってしまう子ども/呼びかける/子どもの数/全員が仕切り内にいる/確かめる/必須/木に登るとき/確かめる行為/見張っている/個々の子どもが/どの程度の人数/木に登れる人数制限/約束事のある中/過ごしている/小さな危険のある場面/危険の判断があるか判断できそうな場所/絶対的/チェックする	自由保育中心で過ごす子ども/子どもの自然環境に対する境界の理解/子どもが夢中になることで生じるリスクの把握/保育者による子どもの人数確認/子どもと保育者によるリスクの認知	自由保育中心で過ごす子ども/子どもの自然環境に対する境界の理解/子どもが夢中になることで生じるリスクの把握/保育者による人数確認/子どもと保育者によるリスク認知
危険のあるところ以外/子どもの助けが必要なき/常に/その場にいることができるような子どもの距離の感覚/密着するのではなくて/過度に近い子どもとの距離/入り過ぎる/子どもたち自身の世界の境目のライン/ラインへ立ち入る/案の定/子どもの登場/ライン立ち入り拒否/保育者の押さえつける力み/察知する/できる限り自然な態度/境目のラインより外側/生命の危機に生ずるおそれのある場合/瞬時に子どものところへ行くことができる姿勢	保育者の立ち位置/配慮/子どもの世界の境界線/保育者による暗黙の圧力/子どもの背景となる保育者/ハザード/敏感性	保育者の立ち位置の考慮/子どもの世界への境界線を意識/保育者による暗黙の圧力の意識/子どもの背景となる存在/ハザードに対する敏感性
ベース/子どもが自分のしたいことを楽しむ/子どもの世界の中で自分のしたいことを楽しむ/環境づくりの実施	子どもの世界を土台とした保育展開	子どもの世界を基盤とした保育展開

敏感性ももっている。保育者の管理下からの離脱におけるヒヤリハットを経験したことにより、脱保育者化の限界とし状態把握の先決をしている。具体的には保育者による人数確認や保育者の立ち位置の考慮がある。

最後に保育者は、子どもの世界を基盤とした保育展開のために、保育者による暗黙の圧力の意識、子どもの世界への境界線を意識から子どもの背景としての存在となるという。その一方で保育者は、幼児期における表現主義から表現主義を助長することが幼児教育の根幹であると語った。その背景には、ドイツでは児童期における自立的創出スキルを根幹とした知識習得により、認知能力に限定されない小学校教育がある。それは、非認知能力としての創出スキルであり、創出スキルと自己研磨スキルの獲得によって独立するための生きていく基盤となるという。

具体的には、保育者主導による詰め込まれた設定保育においても子どもは難なく成長するが、幼児期における表現主義の欠如による創出スキル獲得の困難性によって挑戦時出現する二の足踏みの行為がみられるという。例えば、設定保育中心で過ごす子どもは既成玩具なしの環境時に二の足踏みの行為がみられるという。自由保育中心で過ごす子どもは、選択肢選定反復経験により自己判断可能となり、設定保育中心で過ごす子どもとの顕著な差異が生じるという。そのために保育者は、子ども主導の活動重視と同時に、非認知能力重視、汎用可能な環境の重視から、既成玩具の制限をし表現主義の助長をすることが、保育者としての真務であるという。

る。これは、単に想像して感性から自然に生まれるものに加えて、「なぜそうなのか」という意味まで踏み込んだ知的な感性も含む意味をもち、自由に解釈をして様々な個人の考えなどを外へ押し出すこと (Expression) が促されると考えられた。これまでの森の幼稚園の先行研究において、森の幼稚園における特徴の1つには、自然物を用いて遊ぶことで創造力や想像力を育てること^{53,54)}が示されている。自然空間では、自分の考えを表現したり、実験することの楽しさを感じたりするために、子どもたちが創造的に活動するためのスペースや機会が十分に確保されているという⁵⁵⁾。語りには『やはりものを与えすぎない (A)』から既成玩具の抑制の構成概念が生成されており、自然という人が作りだしたものではないものによって、自由な解釈のもと、自分の考えを表す経験が積み重ねられることが考察された。また、その背景には、保育者の語りから、『6歳からは自分で判断して、いろいろなものを生み出し、作り出します。それを基礎にして勉強していきます。だから6歳から学校に入らってというのはそういうことです (A)』の一部に児童期における自立的創出スキルを根幹とした知識習得が生成された。ドイツでは小学校4年生で自分の進路選択も迫られ、bildung概念も継続して重視される。そのため、認知能力に限定されない小学校教育を見据え、その準備段階として自立的創出スキルにつなげるために行う表現主義の助長といった配慮があると示された。創造性の発達には十分な遊びの機会を与えることが重要である⁵⁶⁾ことがすでに示唆されているが、森の幼稚園の保育者は、子どもが自然の中で遊ぶことにより自ら獲得できる経験を大事にするために、極力介入を避けていると推察された。

IV. 結 語

本研究では、ドイツにおける森の幼稚園の子どもに対する保育者の根底となる配慮を明らかにすることを目的とした結果、3点が明らかとなった。①自律・自立の陶冶により非介入を中心とする保育スタンス、②危険因子となる遊びのリスクマネジメントとリスクに対する寛容な姿勢、③表現主

義の助長による自立的創出スキルへの架け橋の3点である。まず、ドイツの保育者は、森の幼稚園と一般の幼稚園に限らず、非介入を中心とする保育スタンスがベースとなっており、その背景には共通する自律・自立の陶冶があることが示唆された。その際、保育者はゆとり感を意図的にもつようにして、子どもの自律・自立を支えていた。子ども主導の活動重視による円滑な展開をするためには保育者一人で子どもの主導活動を展開するのではなく、保護者等周りのゲマインシャフトが重要であると考えられていることが示唆された。次に、危険因子となる遊びのリスクマネジメントの中で、森の幼稚園の固有性として、リスクに対する寛容な姿勢がみられた。最後に、森の幼稚園の保育者は、認知能力に限定されない小学校教育を見据えて、幼児期からの表現主義の助長がその後の自立的創出スキルにつながるといった背景があることが明らかとなった。

V. 課題と限界

本研究において、全体的に森の幼稚園のほうが一般の幼稚園よりも構成概念数が約2.5倍多くなった。これはドイツの森の幼稚園の保育者の見守る行為が多いこと⁵⁷⁾で、その保育者の配慮への語りが多くなったことに関連があると考えられる。しかし、通訳者の補足内容の一部にあるように、通訳者によって若干ではあるものの異なりはみられた。これは日本語の「見守る」の訳語の難しさと、ドイツ語で「beaufsichtigen (見る, 監督する等)」も複数の意味を含むため、整合性を図るための手続きは踏んだが、若干の捉え方の違いがあった可能性もある。この点においては本研究の課題と限界である。また、本研究では、12名の保育者の語りから分析を行ったが、大谷⁵⁸⁾がSCATによる分析は「博士論文でさえ最大7名」としているように、本研究においては語りの人数が多かった。ストーリー・ラインでは、すべての構成概念は示したものの、そのすべてに言及できたとはいえきれないため今後の課題としたい。

謝辞

研究協力をいただいた、森の幼稚園、一般の幼稚園の保育者、通訳者、およびドイツの青年教育局（Deutsches Jugendinstitut）の方々に心より感謝申し上げます。

付記

本研究は2018年日本教育心理学会第60回総会のポスター発表で発表したものの分析方法を大幅に変え、再分析を行ったものである。

文献

- 1) Bickel, K.(2001). *Der Waldkindergarten : Konzept. pädagogische Anliegen. Begleitumstände. Praxisbeispiel Wyk and Föhr*, NordenMedia.
- 2) Henkel, S.(2006). *Waldkindergärten in Deutschland : Ist diese Reformpädagogik eine Alternative in der Vorschulerziehung?* GRIN Verlag GmbH.
- 3) Schäffer, S. & Kistemann, T.(2012). *German Forest Kindergartens : Healthy Childcare under the Leafy Canopy*. Children, Youth and Environments, 22, pp.270-279.
- 4) 東方真理子 (2004) 「ドイツの「森の幼稚園」の実態に関する調査研究」『惠泉アカデミア』9, pp.124-196.
- 5) Miklitz, I.(2015). *Der Waldkindergarten : Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*, (5. Auflage.), Cornelsen Schulverlage GmbH. /国土緑化推進機構監修 (2018) 『森の幼稚園—ドイツに学ぶ森と自然が育む教育と実務の指南書—』風鳴舎.
- 6) Siebert, D. (2014). *Das Konzept des Waldkindergartens und seine Auswirkungen auf die motorische Entwicklung zweijähriger Kinder*. Hochschule Koblenz. 1, 3.
- 7) Del Rosso, S. (2010). *Waldkindergarten : Ein pädagogisches Konzept mit Zukunft?* Diplomica Verlag.
- 8) 前掲 5)
- 9) American Forest kindergarten Association (n.d.). *History*, Retrieved June 20, 2020, from <https://www.forestkindergartenassociation.org/history>.
- 10) 森のようちえん全国ネットワーク (アクセス 2021 年 11 月 27 日) 「森のようちえんとは」<https://morinoyouchien.org/about-morinoyouchien>
- 11) 前掲 2)
- 12) 前掲 7)
- 13) 前掲 2)
- 14) 林 沙織, 乾 英理子, 杉万俊夫 (2011) 「保育と療育における身体の「溶け合い」」『ジャーナル「集団力学」』28, pp.66-85.
- 15) Häfner, P.(2002). *Natur und Waldkindergärten in Deutschland eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung*. Dissertation Universität Heidelberg. /佐藤笠訳 (2009) 『ドイツの自然・森の幼稚園就学前教育における正規の幼稚園の代替物』公人社.
- 16) Bundes Verband der Natur- und Waldkindergarten e.V. (BvNW) (2021). *Über uns*. Retrieved Oktober 9, 2021, from <https://www.bvnw.de/ueber-uns>
- 17) Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Retrieved January 12, 2020, from https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- 18) 中西さやか (2019) 「諸外国における保育の質の捉え方・示し方に関する研究会 (保育の質に関する基本的な考え方や具体的な捉え方・示し方に関する調査研究事業) 報告書」厚生労働省委託 株式会社 シード・プランニング (アクセス 2021 年 1 月 5 日) <https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000533050.pdf>
- 19) 前掲 17)
- 20) Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden Württemberg (KVJS) (2017). *Jugendhilfe-Service Der Naturkindergarten Konzeption, Gründung und Betrieb*. Retrieved Oktober 20, 2021, from https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- 21) Schleswig-Holstein, Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren (SH) (2018). *Die Naturkindertagesstätte : Ein Leitfaden für die Gründung und den Betrieb von Naturkindertagesstätten in Schleswig-Holstein*. Retrieved Oktober 31, 2021, from https://www.uk-nord.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/kita_und_Schule/Die_Naturkindertagesstaette__Ein_Leitfaden_fuer_die_Gruendung_und_den_Betrieb_von_Naturkindertagesstaetten_in_Schleswig-Holstein.pdf
- 22) Kuhlmann, J.(2004). *Be-g-reifen im Wald-Ausführungen zum aktuellen Stand der Waldkindergartenpädagogik in Deutschl*. GRIN Verlag.
- 23) Miklitz, I.(2019). *Naturraum-Paedagogik in der Kita*, Verlag Herder GmbH.
- 24) Wolfram, A.(2018). *Naturraum pädagogik in Theorie und Praxis*.Verlag Herder GmbH.
- 25) Bundes Verband der Natur- und Waldkindergarten

- e.V.(BvNW) (2021). *Geschichte*. Retrieved Oktober 11, 2021, from <https://www.bvnw.de/ueber-uns/geschichte>
- 26) Schutzgemeinschaft Deutscher Wald Bundesverband e.V.(SDW) (2021). *Die Klimakönner Grundlagen zu Wald und Klima*, Retrieved January 13, 2021, from file:///C:/Users/user/Downloads/01_Klimak%C3%B6nner_-_Grundlagen.pdf
- 27) 木戸啓絵 (2019) 3.1 ドイツの「森の幼稚園」における気候変動教育—その理念等をめぐって. 永田佳之編著『気候変動の時代を生きる—持続可能な未来へ導く教育フロンティア』山川出版社.
- 28) Kiener, S.(2004). Zum Forschungsstand über Waldkindergärten. *Schweiz. Z. Forstwes*, 155, pp.71-76.
- 29) 前掲 15)
- 30) 林 安希子 (2019) 『幼児教育のエスノグラフィー—日本文化・社会のなかで育ちゆく子どもたち—』明石書店.
- 31) 中坪史典 (2018) 第11章「見守る」ことで子どもの自律的問題解決を支える保育者の専門性. 中坪史典(編著)『テーマでみる保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ』pp.154-163.
- 32) Nakatsubo, F., Ueda, H. & Kayama, M.(2021). Why Don't Japanese Early Childhood Educators Intervene in Children's Physical Fights? Some Characteristics of the *Mimamoru* Approach. *Early Childhood Education Journal* (in press).
- 33) 山本理人, 千賀 愛, 安井友康, ほか (2013) 「ドイツで展開されている「森の幼稚園」における教師と子どもたちの関わり—「自己形成空間」という視点から—」『北海道教育大学紀要 (教育科学編)』 63 (2), pp.57-72.
- 34) 名須川知子, 片山知子, 米津正人, ほか (2012) 「「森の幼稚園」試論—北欧から学ぶわが国の幼稚園への可能性—」『兵庫教育大学紀要研究』 40, pp.11-17.
- 35) Burke, S. R. & Duncan, J.(2015). Bodies as sites of cultural reflection in early childhood education. Taylor & Francis. /七木田敦・中坪史典監訳 (2017) 『文化を映し出す子どもの身体—文化人類学からみた日本とニュージーランドの幼児教育—』 福村出版.
- 36) Tobin, J., Wu, D. & Davidson, D.(1989). *Preschool in Three Cultures : Japan, China, and the United States*. New York : Yale University Press.
- 37) 上田敏丈, 中坪史典, 吉田貴子, ほか (2017) 「実践知としての保育者の「見守る」行為を解説する試み：当事者の語りに着目して」『子ども学』 5, pp.223-239.
- 38) 20) 前掲
- 39) 百合草禎二 (2002) 「ドイツの「森の幼稚園」の実践と子どもの発達：森の中で育つ子ども」『常葉学園短期大学紀要』 33, pp.135-165.
- 40) 21) 前掲
- 41) 渡辺富久子 (2017) 「ドイツの連邦奨学金制度—職業資格の取得の助成—」『国立国会図書館調査及び立法考査局, 外国の立法』 271, pp.141-180.
- 42) 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—着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』 54 (2), pp.27-44.
- 43) 大谷 尚 (2011) 「SCAT : Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着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), pp.155-160.
- 44) 大谷 尚 (2019) 『質的研究の考え方：研究方法論から SCAT による分析まで』 名古屋大学出版会.
- 45) 前掲 44)
- 46) 前掲 44)
- 47) 河田真理 (2014) 「キリスト教ワークショップダンスにみる両義性—踊り手の内的体験と相互行為に着目して—」『お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科博士 (学術) 学位論文』.
- 48) 山元淑乃 (2019) 「非ネイティブスピーカー志向の第二言語習得：日本人英語学習者 A の語りの分析を通して」『言語文化教育研究』 17, pp.360-382.
- 49) Deutsche Synonyme die Speache ist gut, Beaufsichtigen (n.d.) Retrieved November 1, 2021, from <https://www.deutschesynonyme.com/synonym/beaufsichtigen>
- 50) 中西さやか (2014) 「ドイツにおける幼児期の Bildung をめぐる取り組み—ハンブルクおよびノルトライン・ヴェストファーレン州の保育施設訪問から—」『名寄市立大学紀要』 8, pp.79-83.
- 51) 渡邊隆信 (2020) 「「共同体としての学校」の起源と史的展開—ドイツ新教育における「ゲマインシャフト」概念に着目して—」『教育学研究』 87 (4), pp.495-507.
- 52) 内田千春 (2020) 「第4章 園の環境と構造の質」国立教育政策研究所 (編) 『幼児教育・保育の国際比較：OECD 国際幼児教育・保育従事者調査 2018 報告書—質の高い幼児教育・保育に向けて』 明石書店.
- 53) 前掲 23)
- 54) Biehl, C.(2016). Waldkindergarten : Pädagogik in der freien Natur, Retrieved Januar 20, 2022, from <https://www.betreut.de/magazin/kinder/serie-kindergartenmodelle-der-waldkindergarten-404/>
- 55) 前掲 24)
- 56) Hoff, E. V.(2013). The relationship between pretend play and creativity. Taylor, M.(Ed.) *The Oxford handbook of the development of imagination*. Oxford University Press, pp.403-416.
- 57) 前掲 33)
- 58) 前掲 44)



なぜ保育者としての私は 乳児の排泄の自立を楽しむことができるのか？

—大人の固定観念を超えた「驚き」「発見」「喜び」—

Why Can the Early Childhood Teacher Like Me Enjoy the Process of Toddlers Being Able to Waste on Their Own? : “Surprise”, “Discovery”, and “Joy” beyond our stereotypes as adults

水野佳津子*¹ 中坪 史典*²

Kazuko Mizuno Fuminori Nakatsubo

キーワード

乳児／排泄の自立／保育者

toddler／waste on their own／early childhood teacher

要 旨

本研究の目的は、乳児の排泄をめぐる様々な状況を保育者が楽しむことができる理由を明らかにすることで、保育者が乳児に寄り添いながら排泄の自立の道のりを共に歩むための示唆を得ることである。50個のエピソードを分析した結果、保育者が乳児の排泄の自立を楽しむことができる理由として、「驚き」「発見」「喜び」があることが明らかになった。「驚き」とは、乳児が尿や便が出てくるところを知らなかったことに保育者が驚いたり、男児が排尿後に紙を欲しがったり、女児が立って排泄しようとしたりすることに保育者が驚いたというものである。「発見」とは、乳児がトイレに座らなかつたり逃げ回ったりするのは、排泄の仕方がわからない葛藤から起こる姿であることを保育者が発見したというものである。「喜び」とは、乳児にとってトイレでの排泄は大変な道のりであるだけに、やり遂げた喜びは大きく、保育者も共に喜んだというものである。本研究の結果から、次の示唆を得ることができる。第一に、乳児が初めてトイレで排泄をするときの気持ちや状態を知ること、保育者は乳児に寄り添うことができる。第二に、排泄の自立の過程で、乳児が試行錯誤し葛藤していることを知ること、保育者は彼（女）らの気持ちを理解することができる。第三に、保育者が排泄の自立に寄り添うためには、愛着形成が必要である。したがって排泄のときだけではなく、普段から乳児と信頼関係を築くことが重要になる。

The purpose of this study is to shed light on the reason early childhood teachers enjoy the process of toddlers being able to waste on their own and serve as hints for other early childhood teachers to be con-

*¹校成育子園 Kosei-ikujien *²広島大学 Hiroshima University
E-mail : mizuno5522@hotmail.com

siderate and cooperative while toddlers be able to waste on their own. After analyzing 50 different episodes it was found that “surprise”, “discovery” and “joy” were the reasons early childhood teachers enjoyed the process of toddlers being able to waste on their own. It was a “surprise” for early childhood teachers that toddlers did not know where urine and stool came out from, and that the boys wanted toilet paper after urinating while the girls wanted to defecate while standing up. It was a “discovery” for early childhood teachers that toddlers refused to sit on toilet seats and ran around as they did not know how to defecate and were confused. As the process of toddlers being able to waste on their own is a difficult and long journey, immense “Joy” sets in when they succeed, which is shared by both the early childhood teachers and the toddlers. The following hints were discovered as a result of this study. Firstly, by understanding the feelings and conditions that toddlers are in when they use a toilet for the first time, early childhood teachers can guide them considerately. Secondly, by understanding that toddlers need to go through trial and error as well as struggles to learn how to use the toilet properly, early childhood teachers can understand his/her feelings. Thirdly, early childhood teachers need to form a loving bond with the toddlers to be considerate when the process of they being able to waste on their own. Thus, it is essential to constantly build trust with the toddlers.

I. 問題と目的

(1) 問題背景

オムツはずしが始まる時期は2歳1カ月～3カ月頃が最も多く、終わる時期は3歳1カ月～3カ月頃が最も多いといわれる¹⁾。エリエールのWebサイトによれば、1歳～2歳の頃は膀胱に尿がたまると反射的に出ているのが、3歳頃になると少しの間は我慢してためることができるようになっており、したがって排泄の自立をめぐるのは、2歳～3歳頃が目安となることがわかる。他方、この時期の乳児は第一次反抗期にあたるため、トイレに連れて行こうとすると抵抗したり、大泣きしたり、逃げ回ったりなど、大人のかかわりは容易ではない。雑誌『Baby-mo (ベビモ)』(主婦の友社、2018年4月号)の読者アンケートにおいても、「自分でやると言っても聞かない」「たたく」「ひっかく」「何を言ってもすべて嫌だと言う」「泣きわめく」など、イヤイヤ期に特有の言動に頭を抱える保護者の声が寄せられている。

こうした乳児の排泄の自立をめぐる困難や葛藤は、保育現場でも同様である。例えば、保育者(保育士や保育教諭)がトイレに連れて行こうとする

とたどり着く前に出てしまったり、便座に座らせてもなかなか出ないためあきらめて立たせた途端に出てしまったり、トイレに行くことを嫌がったりなどの光景は、多くの保育施設(保育所や認定こども園)で日常的に見ることができる。集団生活における排泄の場合、一刻を争うことも少ないことから、あわててトイレに連れて行こうとする保育者と大泣きして抵抗する乳児のやりとりは時に壮絶である。その結果、乳児に対して「もっと早くおしっこって言いなさい」「どうして座っているときに出さないで、立つと出ちゃうの」などの声をあげてしまうこともしばしばであるが、これらは乳児にとってはプレッシャーとなってしまう悪循環を招きかねない。この点をふまえるとき、保育者は乳児の排泄の自立を困難や葛藤と捉えるよりも、むしろ楽しむことができたから異なる展望が開かれるように思われる。

(2) 先行研究の検討

乳児の排泄の自立をめぐるのは、次の知見が報告されている。例えば、金山²⁾は、保育現場のアンケート結果から、家庭の子育ての変化として、高い年齢からトイレット・トレーニングを開始して短期間で終了しようとするため、排泄の自立が

遅れ、乳児の育ちや保育に影響を与える場合があること、排泄のための個別援助や失敗の後始末に人手がかかることを指摘する。村上ら³⁾は、乳児をトイレに行かせる方法として「気を紛らわす」「言い聞かせる」「課題を与える」「おだてる」など、意欲をもたせながらコントロールし、それでも乳児が強固に抵抗するようになると今度は「脅かす、放置する」「遊びを利用する」など、保育者と乳児の駆け引きが盛んになることを指摘する。村上⁴⁾は、クラス担任に対するアンケート調査と聞き取り調査の結果から、保育者はトイレの環境と排泄の援助を万全に整える必要があると捉えていることを指摘する。小山⁵⁾は、保育現場のビデオ撮影調査と保育者へのインタビュー調査から、乳児自ら納得して行動することを軸にして、より良いかかわりをしようとすることで迷いや困りが生じることを指摘する。

このように先行研究では、乳児をいかにトイレに連れて行くかという方法や、トイレ環境と保育者の援助に関する知見は報告されるものの、乳児の排泄が自立する過程を保育者がいかに楽しむことができるのかという視点からは研究されていない。そのようななか、水野⁶⁾は、保育所における排泄の自立をめぐる保育者と乳児のやりとりに関する数々のエピソードを記している。そのどれもがクスッと笑えるものばかりであり、一見するとネガティブに捉えられる乳児の言動を包み込む保育者のおおらかさが描かれている。しかしながら、これは一般読者に向けて記されたエピソード集であり、そこでは保育者が乳児の排泄の自立を楽しむことができる理由については言及されていない。

(3) 研究目的と意義

本研究は、排泄場面における保育者（筆頭著者）と乳児のやりとりに注目し、なぜ保育者としての私は、乳児の排泄の自立を楽しむことができるのかを明らかにすることを目的とする。本研究がこの点に接近することで悪循環とは異なる展望を開き、保育者が乳児に寄り添いながら排泄の自立の道のりを共に歩むための示唆となると考える。

なお、本研究では、乳児を3歳未満児、乳児保

育を3歳未満児の保育と定義する。野澤ら⁷⁾によれば、児童福祉法や母子保健法では、乳児は満1歳に満たない者と定義されるものの、長年にわたって保育の場においては、3歳未満児を対象とする保育と3歳以上児を対象とする保育を区別して捉えており⁸⁾、3歳未満児の保育は、国際的にも3歳以上児の保育と区別され、異なる保育内容・方法が構築されている実態があるという⁹⁾。本研究においても、こうした実態を重視する。

Ⅱ. 研究方法

(1) 分析対象とした「保育者ノート」

2011年度～2019年度までの9年間において保育者（筆頭著者）は、0歳児クラス担任として1年間、1歳児クラス担任として2年間、2歳児クラス担任として2年間、フリーとして4年間、乳児保育を担当している。この間に保育者は、保育の中で印象に残った出来事をエピソードとしてB5判ノートに毎日記しており、その分量は計14冊（1冊50枚綴り）に及ぶ。本研究では、これを「保育者ノート」と称する。

「保育者ノート」の作成手順は、次のとおりである。(a) 乳児とのかかわりの中で、彼（女）らが成長（変化）していると感じたこと、乳児に特徴的な出来事、自分の印象に残った出来事について、キーワードとなるような語や句を直感的に案出して保育中にメモとして書き留める（このときはB5判ノートではなくメモパッドを用いる）。例えば、「トイレ」（場所）、「トモタケ」（乳児の名前）、「おしっこが出ているな」（出来事）、「驚いて動けなくなっている」（乳児の様子）などである。(b) 保育終了後、メモに記したキーワードを眺めながら、自分の保育や乳児の様子などについて、そのときの自分に問いかけるようにして振り返り、保育中には書き留めなかった細かいところをメモパッドに書き足す。(c) その後、既述したB5判ノートを用いて、印象に残った出来事をエピソードとして記す。その際、直感的印象を重視するために、殴り書きのように一気に記す。また、日時、曜日、乳児の氏名や年齢などを記すことに

留意する。

(2) 「保育者ノート」の分析手順

本研究では、作成された「保育者ノート」の分析を試みた。中坪¹⁰⁾は、保育者の保育記録を質的研究のデータとして位置づけ、保育者と研究者が協働で分析し、分析結果をアウトプットする過程を示している。本研究もこれに依拠するとともに、次の手順で分析した。(a) エピソード時の乳児の年齢を算出するとともに、年齢による発達段階をふまえながら、エピソードとの関係性を読み解く。(b) エピソードを読み返しながら、題名(タイトル)を付ける。換言すれば、一次情報であるエピソードの内容を読み解き、二次情報(メタ情報)である題名(タイトル)を案出することで、エピソードに記された重要なエッセンスを捉えることができる。(c) エピソード中のエッセンスをふまえたうえで、そのエピソードを筆頭著者が連名著者である研究者に口頭で解説する。それによって当該エピソードにおける乳児の成長(変化)、乳児に特徴的な出来事、自分の印象に残った出来事などにおける自分との関係性の中の隠れた意味を言語化することができる。(d) 連名著者に対して行った解説をもとに解説文を作成するとともに、それについても題名(タイトル)を付ける。一次情報である解説文を読み解き、二次情報(メタ情報)である題名(タイトル)を案出することで、このエピソードから言えることを表現する。(e) 以上の作業を行ったうえで、B5判ノートに記されたエピソードとその題名(タイトル)、解説文とその題名(タイトル)をパソコンに入力する。その際、例えば、平仮名を漢字に置き換える、環境構成の様子を書き足すなど、殴り書きのように一気に記されたエピソードについて、第三者が読んでも状況が思い浮かぶように適宜修正を加えながら入力する。(f) 入力された膨大なデータの中から、排泄の自立をめぐる筆頭著者と乳児のエピソードを抽出する。(g) 抽出されたエピソードとその題名(タイトル)、解説文とその題名(タイトル)について連名著者とともに再読し、「なぜ保育者としての私は、乳児の排泄の自立を楽しむことができるのか」という問いに即して仮説を生成し

検討する。

本研究は、上記の分析手順によって抽出された50個のエピソードとその解説文を検討した。実際には、計14冊のB5判ノートに2,168個のエピソードが記されていた。その中から(e)の作業によってパソコンに入力された222個を対象に、筆頭著者と連名著者で(f)の作業を行った。その際、研究目的に即して検討するにはエピソードの内容が曖昧と判断したものを省き、最終的に50個を分析対象とした。次に筆頭著者は、エピソードが生じた際、楽しいと感じた理由を考え、それぞれのエピソードにキーワードとして複数書き出した。書き出されたキーワードは合計10個であり、その頻度に注目すると<態度><意外性><友達関係>が上位を占めた(<>は、キーワードを示す)。例えば、<態度>は、おしっこが出てしまって戸惑う姿など、乳児の印象的な態度が見られたときに付されたキーワードである。<意外性>は、保育者としての私にとって乳児の意外な一面が見られたときに付されたキーワードである。<友達関係>は、ある乳児がほかの乳児に影響を受けたり、互いにかかわったりしたときに付されたキーワードである。

以上のキーワードが付されたエピソードを検討したところ、「なぜ保育者としての私は乳児の排泄の自立を楽しむことができるのか」という問いに対して、大人の固定観念を超えた「驚き」「発見」「喜び」のいずれかが生じたからという仮説を導出するに至った。以下、これら3つの仮説を検証する。

(3) 倫理的配慮

なお、本研究は日本保育学会倫理綱領に則って実施した。具体的には、筆頭著者が所属する研究協力園の保育者や情報提供者に対して、あらかじめ研究目的、研究内容等を十分に説明し、同意・了解を得たうえで研究を実施した。また、本研究によって得られた園や保育者等の個人情報については、特定の園・クラス等が特定されないように内部情報を保護してデータを検討するとともに、エピソード中の乳児は、すべて仮名とした。さらに、研究結果の公表にあたっては、事前に研究協

力園から了解を得た。

Ⅲ. 結果と考察

(1) 大人の固定観念を超えた「驚き」

「なぜ保育者としての私は、乳児の排泄の自立を楽しむことができるのか」という問いに対して筆者たちは、大人の固定観念を超えた「驚き」があったからという仮説を導出した。以下、具体的なエピソードに基づいて検討する。

① どこから出てきたのかを知らなかったことに驚く保育者としての私

[エピソード1] 出たんだもん (2月) (トモタケ／男児／2歳0カ月)

トモタケがトイレに座っていたのに、立って下を見ておちんちんを触っている。よく見ると便器の横に「大きな水たまり」がある。まだトイレでおしっこをしたことがなかったトモタケ、いつものようにトイレに座って流して帰ろうとしたら出てしまったようだ。ここ（おちんちん）から出てくるのを初めて見て、びっくりしたようである。動かなくなった。

[エピソード2] トイレでうんちが… (4月) (ソウスケ／男児／1歳9カ月)

トイレの中から泣きながらソウスケが飛び出して、私の前で大泣きしている。私は「ソウスケくんどうしたの？」と聞きながらソウスケの足元を見ると、なんとうんちが付いているではないか！ トイレを見ると、便器のすぐ横から出口まで、そして今ソウスケが立っているところまで、点々とうんちが付いている。私の腕を両手でつかみ、上を向いて大泣きするソウスケ。まだお尻からうんちが出ている。私：「座ってて～、先生今行くから！」と言っても泣きまくるソウスケ。私：「そこでうんち全部出していいよ」。そしてソウスケをトイレに戻した。トイレにほかの子が入れないようにドアを閉めてからうんちの始末にかかろうとしてよく見る

と、便器の横には、かなりうんちが落ちていた。私：「ウワァ～！」。うんちだらけのトイレで私は踏まないようにしながらも思わず叫んでいた。ソウスケは、大泣きしていながらも、拭き終わるとケロッとして何もなかったかのようにトイレから出て行った。多分、いつものようにトイレに座ろうとしたら、うんちが思いがけず出てきた。出るとは思わなかったのに出てきてしまったうんちにびっくりしたようであった。いつもうんちはオムツの中にしていたから、まさかお尻から出てくるとは思わなかったし、止めたくても止められないし、あわてて外に出てきたようである。うんちの仕方なんて知らなかったよね。

乳児は普段オムツをしており、そこで排尿や排便をしている。排泄物が出ると寝かされて始末してもらうため、出てくるところを見ているわけではない。排泄物がどこから出てくるのか、どんな形でどんなふうに出てくるのかさえ知らない。とは言え、そのことを保育者は十分理解しているわけではないため、乳児と保育者の間にギャップが生じる。

[エピソード1] では、尿が出てくる場所すらわからず、出てきたことに驚くトモタケを見て、保育者のほうが驚いている。大人にとって当たり前のことが衝撃になるのだということに驚くのである。そして排尿するという感覚を初めて知って立ちつくす姿に人間の原点を見たような気がして、保育者はトモタケの戸惑いを愛おしく思う。

[エピソード2] では、うんちをしようと思わないのに、自分のお尻から出てきたことにソウスケが驚いている。いつもオムツの中をしているため、出てくるところなど知る由もない。うんちを止めたくても止められず、保育者に助けを求めたのであろう。ソウスケはパニックになり、急に私につかまって泣きだすのだが、うんちをしているまっただ中であることや、点々と付いてくるうんちを見て保育者もパニックになってしまう。自分から出てくるうんちに驚くソウスケの姿を見て、保育者も驚くのである。

② 紙で拭きまくったり立ってしようとしたりすることに驚く保育者としての私

[エピソード3] 紙ちょうだい (10月) (ユウキ／男児／2歳6カ月) (リオ／女児／2歳6カ月)

トイレの便器にリオとユウキが並んで座っていた。リオ：「出た～!」。私：「出たの。今紙あげるから待っていてね」と言ってトイレットペーパーを切って手渡すと、ユウキ：「紙ちょうだい」私：「いや～、ユウキくんは、いらんじゃあない」。ユウキ：「(力強く)紙ちょうだい!」。真剣に私を見ている姿に負けた。私は仕方なく紙を渡す。するとユウキは、必要以上にゴシゴシと拭きまくる。そんな姿を見て思わず、私：「もういいんじゃない。ジャーしてきて(水を流してきて)」。

[エピソード4] お兄さんになる (9月) (リオ／女児／2歳5カ月) (ハルマサ／男児／2歳5カ月)

午睡のあと、ハルマサのオムツが濡れていなかった。おしっこがたまっていると思って、ハルマサを男児用小便器の使用に挑戦させてみる。私：「ハルマサくん、立っておしっこしてみようか」と言いながら、午睡から起きたばかりの彼がズボンを脱ぐのを手伝っていると、隣にいたりオが「リオちゃんもやる～」と言いだした。私：「リオちゃんはやらなくていいよ。ハルマサくん立ってやってみよう」。リオ：「リオちゃんも立ってやる」。私：「リオちゃんは立たなくていいよ。女の子だから座って」と言っても彼女の耳には入らない。リオは、ハルマサが立っておしっこしようとするのを横目で見ている。そして一個しかない男児用小便器が空いたら行こうと身構えている。私：「ハルマサくん出ないかな? またやってみようね」。そう言っって便器から離れようとする、と、リオがジーッと見ている。私：「ここでしょうと思っているでしょう。リオちゃんは女の子だから座っておしっこするんだよ」。そう言っても納得しない。リオの視線は、男児用小便器に向けられたままである。

トイレで排泄することで乳児は、初めて性差を

経験する。これまではすべて同じであったにもかかわらず、男女の差異が生じる。そのことをどう知らせるのかについて戸惑う保育者の様子をうかがうことができる。

[エピソード3] では、これまで平等に与えられていたものが、リオはトイレットペーパーがもらえるのに自分(ユウキ)にはもらえないという理不尽な状況が起こってしまう。そして一度は保育者から拒否されたトイレットペーパーをようやく手にすることができたユウキは、ここぞとばかりにゴシゴシと拭きまくる。ユウキにとってトイレットペーパーがこれほど貴重であることに保育者は驚いて苦笑いする。

[エピソード4] では、リオは男児用小便器に立っておしっこすることができたら、自分の発達ステージが上がって「お姉さん」になれると思ったのだろう。向上心の強いリオにとっては当然である。とは言え、まさか女児が立っておしっこすることにあこがれるとは想定しておらず、保育者は驚いてしまう。男の子、女の子と言われても乳児は理解できないし、そうした説明も無意味である。「私だってできる」という思いの強いリオは、ハルマサよりも先に立っておしっこしたいと思ったようである。このエピソードを通して保育者は、男児はオムツ外しの過程として最初は座っておしっこする、それができたら今度は立ってするという段階があるのに対して、女児にはそれが無いことをリオから学んでいる。

排泄の自立までには、大変なことや同じことの繰り返しが長期間にわたって起こる。集団生活の場である保育施設には、そうした乳児が何人もいるため、毎日がハプニングの連続である。これらハプニングばかりに目が向いてしまうと、保育者はつい乳児を怒りたくなったり、面倒になったりしてしまいかねない。しかしながら、乳児はおしっこやうんちが出てくる場所もわからなければ、どうやって出すのかもわからない。出てきた自分の排泄物に驚いて、止めようにも止められずにパニックになる。大人にとって当たり前の排泄は、乳児にとっては当たり前ではなく、そうした彼(女)らの姿に保育者が驚く。立っておしっこすることにあこがれる女児の姿や、トイレット

ペーパーを欲しがると男児の姿は、大人の固定観念を超えて保育者としての私が驚いた出来事であった。保育者が自身の驚きを通して、乳児にとっての排泄の大変さを知ることで、ハプニングを困難や葛藤と捉えるのとは異なり、乳児が排泄の自立に向かう過程を共に楽しむことができると思われる。

(2) 大人の固定観念を超えた「発見」

「なぜ保育者としての私は乳児の排泄の自立を楽しむことができるのか」という問いに対して、私たちは大人の固定観念を超えた「発見」があったからという仮説を導出した。以下、具体的なエピソードに基づいて検討する。

① トイレで排泄したいという思いを発見する保育者としての私

[エピソード5] 乾杯 (4月) (セント／男児／1歳11カ月)

1歳児クラスでは、排泄ができてできなくても高月齢児からトイレに座ってみるようになった。子どもたちは、オムツを脱ぐとトイレを指さして行きたがる。私が「トイレ行ってみる？」と聞くと、子どもたちは「うんうん」と頷く。「まあ、出ないだろう」と思うけどトイレに座ってみる。みんなでうれしそうに顔を見合わせて笑っている。「あ～、トイレに座って楽しかった」「水をジャーって流して面白かった」。子どもたちにとってトイレに行くとはそういうものであるが、私も付き合いしかない。その中の1人、セントはオムツを脱いでうれしそうにトイレに入って行く。トイレの中でウロウロ、出てきてウロウロしている。トイレに座っている時間はほんの何秒もない。それで満足してオムツも履かずにうれしそうにウロウロするから、おしっこが出てしまう。あるとき、トイレに座っているセントからおしっこがジャーと出る音がした。私：「あ！ 出たねー！」。セントは「あ、あ…」と言ってうれしそうに私を見上げる。私もニッコリ笑って「セントくん出たね、おしっこ出たね！ これはお水で乾杯しよう

ね！」と言って、おしっこを出しきったセントをトイレの中で抱きしめた。セントもうれしそうにしてトイレから出て、すぐにオムツを履き始めた。そして私は、カップに水を入れてセントに渡す。私：「おしっこ出たね、おめでとう。おめでとうの乾杯」。セント：「うんうん。あ、あ…」。セントはピョンピョン飛び上がって喜んだ。

[エピソード6] 絵本を読んでみたら… (5月) (カヨコ／女児／2歳0カ月)

トイレに行っておしっこが出るようになってきたので興味をもって見るだろうと思い、『とんとん トイレ』(作：わだことみ、絵：冬野いちこ、岩崎書店)という小さな仕掛け絵本を読んだ。「このドア、何のドアだろうね」と言いながらめくると、そこはトイレ、急に静かになった。うさぎが泣きながら「やあだ、トイレやあだ。おしっこでないもん」と言っている。何人かの子どもたちの顔つきが変わった。特に4月から入園してきたカヨコは、まだトイレでおしっこが出ないので、トイレを嫌がるようになっていた。カヨコの顔が「しまった」という顔になった。次の頁で「だいじょうぶ、おしっこさん、おしっこさん、こんどはでてきてね」の言葉に、子どもたちは釘づけになった。さらに次の頁で「あー、おしっこでちゃった。どうしよう～」という言葉で全員真剣な顔、「だいじょうぶ、おしっこさん、おしっこさん、こんどはゆっくりでておいでって言えばいいんだって」と言って子どもたちを見ると、応答はなく真剣であった。次の頁をめくるとドアの小さな窓から熊の耳が見えていた。「これ、誰だ？」と聞いてもクラス中シーンとなっている。私は、「あれ？ どうしちゃったの？ いつもなら先を争うようにみんなで答えるのに…」と思って子どもたちを見ると、全員動けず答えるどころではなかった。絵本の絵を食い入るように見ていたみんなの顔は、真剣そのものだった。

オムツをしているときの乳児は、遊んだり歩いたりしながら排泄物を出していた。トイレの便器

に座ると出ないのに歩き回ると出てしまうのは、今まで排泄していた体勢のほうが出やすいことを意味している。また、トイレで排泄したいにもかかわらず、どうすればよいのかがわからずにいるとき、乳児の思いを反映するような絵本を読むことで、言葉では表現できない彼(女)らの気持ちや態度が表情となって表れることがある。そして絵本が乳児の葛藤に寄り添ってくれる。

[エピソード5]では、セントがおしっこの出し方がわからずに出せなかったため、遊んだり歩いたりしながらおしっこの出し方を模索していた。初めてトイレでおしっこが出たときピョンピョン飛び上がって喜ぶセントの姿から、彼が本当はおしっこを出したかったことを保育者は発見する。

[エピソード6]では、保育者が読んだ絵本は、まさにトイレに行っておしっこを出したいのに出ない経験や、おしっこが漏れてしまう経験をしている最中の乳児たちにとって、あまりに現実すぎて楽しむどころではなかったようである。今の自分たちの気持ちがそのまま表現されていた絵本の内容に、乳児たちはのめり込んでしまう。このときの乳児たちの姿から、排泄の自立に悩み努力しているのは、ほかでもない乳児自身であることを保育者としての私は発見するのである。

② パンツになりたかったことを発見する保育者としての私

[エピソード7] ジャ〜ン！(9月)(ヨウタ／男児／3歳1カ月)

土曜日は、同じフロアで0・1・2歳児の保育を行う。私は0歳児クラスと1歳児クラスの子どもたちがおやつを食べる様子を見ていた。2歳児クラスの子どもたちはおやつを食べ終わり、みんなロッカーの向こう側にあるトイレに行っていた。するとヨウタが、ロッカーの陰から「ジャ〜ン！」と登場、両手でパンツを指さして出てきた。私はすぐに、パンツになったことを知らせたかったのだと気づき、「すごい！お兄さんパンツだ！」と驚いてみせると、ヨウタはニッコリ笑って仁王立ち。私が「すごい。ヨウタくん！パンツなんだ！」と褒める

と、私に報告できて満足したのか、走ってトイレのほうに消えていった。

[エピソード8] パンツをチラリ(5月)(コウスケ／男児／3歳0カ月)

その日、コウスケのお母さんが困惑した表情で「トイレに行かないと言って…、パンツまで嫌がるようになりました」と言ってきた。その日コウスケは、園でもその日一日「トイレ行かない」と言ってきかなかった。でもパンツは履いてくれる。やっとトイレで排尿できるようになったので、もしかするとお母さんは張り切ってやりすぎてしまったのかなと思い、その日はコウスケの思うままにまかせてみた。しかし、園庭に行ったらほかのクラスの保育者に「お兄さんパンツなんだよ！」と言って、ズボンをチラッとめくってパンツを見せていた。本当は、パンツになったことをコウスケも喜んでいるのだとわかった。トイレで出なかったり、漏らしたりするのが嫌だったようである。そのことをお母さんにも伝えたと、喜んでいて。それからコウスケのおしっこの成功率は上がり、スムーズに排泄の自立に向かっていった。

前述のエピソードの乳児もまた、トイレに行かずに逃げ回っていた時期があった。しかし、パンツになったことを報告したり、ほかの保育者にパンツを見せたりする姿から、本当はパンツになりたかったことがわかる。ある一時期の乳児の姿だけを捉えると、保育者はトイレに連れて行くことが苦になってしまうが、その裏には本当の彼(女)らの思いが隠されている。

[エピソード7]は、その年度2歳児クラスにほとんど行くことのなかった保育者が、ヨウタと久しぶりに保育室で一緒になった場面である。1歳児クラスのとときのヨウタは、いくらトイレに誘っても行こうとしなかった。自分でも便器に座っても出ないという状況がわかっているだけに座りたがらなかった。その場をごまかして逃げては、オムツに履き替えていた。トイレでの排泄に苦労したヨウタは、その苦労を共にした保育者にパンツを履いた自分の姿を見せたかったようである。保

育者は、そうしたヨウタの姿から、トイレから逃げ回っていた行動の裏には、出したいけど出せない彼の葛藤があったことを発見する。

[エピソード8]では、今まではトイレに誘うと自分からトイレに行っていたコウスケが、この日は「ヤダ〜！」を繰り返して、逃げ回ったり泣き叫んだりするなど、いつもとは異なる状態に保育者は振り回される。ところが、ほかの保育者にうれしそうにパンツを見せる姿から、コウスケはトイレが嫌なのではなく、トイレに行っても出ないかもしれない、パンツになると濡らしてしまうかもしれないという心配が出てきたようである。コウスケは、一方でパンツになったことを知らせたいという喜びも有している。コウスケの姿から、保育者は排泄の自立に至るまでの彼の複雑な思いを発見したのである。

以上の結果は、保育者が乳児にどう声をかけ、どうトイレに誘い、どうやって連れて行くのかの方法に捉われるよりも、むしろ眼前の乳児自身に目を向けることで、大人の固定観念を超えた「発見」があることを示したものである。乳児がトイレに座らなかつたり、遊んでいたりと、逃げ回ったりするのは、どうやって排泄したらいいのかわからない葛藤から起こる姿である。わがままでそうしているわけでもなければ、反抗期だから反発しているわけでもない。乳児自身もトイレで排泄したい、パンツを濡らしたくないという思いを有しながらも、実際にトイレに座ってみると出ない、漏らしてパンツを濡らしてしまうなど、どうしていいのかわからないでいるからこそ逃げ回ることを保育者としての私は発見するのである。この発見によって、乳児が逃げ回り嫌がることは、彼(女)らにとって排泄の自立に向かう過程の1つであり、トイレで排泄することの大変さがわかってきたからこそ起こる姿であることが理解できる。保育者が自身の発見を通して、乳児にとっての排泄の大変さを知ることで、ハプニングを困難や葛藤と捉えるのとは異なり、乳児が排泄の自立に向かう過程を共に楽しむことができると思われる。

(3) 大人の固定観念を超えた「喜び」

「なぜ保育者としての私は乳児の排泄の自立を

楽しむことができるのか」という問いに対して、筆者たちは大人の固定観念を超えた「喜び」があったからという仮説を導出した。以下、具体的なエピソードに基づいて検討する。

① 出たことに喜び姿を見てそれに喜ぶ保育者としての私

[エピソード9] 忘れ物 (7月) (コウジロウ／男児／2歳0カ月)

オムツとズボンをトイレの前で脱いでからトイレに入っていく。コウジロウもトイレの便器に座ってみたが残念ながら出なかった。トイレから出てきたので、パンツに両足を入れてあげてから自分で引っ張り上げるように、私は「よいしょ！」と声をかけて促した。両手をパンツの前の方(お腹のあたり)にして上げるから前は上がってもお尻はまるまる出ている。後ろに手を回し、後ろ側を引っ張り上げるように教える。私：「こっちの手も後ろにして上げてごらん」と言って、手を持って行って引っ張る位置を知らせる。私：「よいしょ！ そうそう！」すっぽりとお尻が入った。私：「入ったね。上手だね」と褒めると、コウジロウはうれしそうに笑って保育室に入っていった。私：「コウジロウくん、ズボン履いてないよ」と思わず声をかける。ズボンを履かないなんて「わざと？」「ふざけているの？」と思ったが、本気で忘れたようだ。下半身を見て確認したかと思うと、顔を上げてコウジロウは「あ〜！」と言って、また戻ってきた。パンツを上げた達成感からか、終わった気分になったようだ。

[エピソード10] トイレでおしっこ (2月) (ユミ／女児／2歳0カ月)

トイレに行ってもなかなかおしっこが出ないので、ユミはトイレに行きたがらなくなっていた。午睡あけ、トイレに誘うと「やだ」と言いながらも、ユミはトイレに座った。シャーとおしっこが出た。「あー！」うれしそうに私を見る。2人で「やったー！」。そして迎えに来たママをトイレに連れて行き「ここ、ここ」と便器

を指さして教えた。

いずれも乳児の喜びの大きさが表れていることがわかる。そしてその裏には、乳児なりの苦勞があったのであり、だからこそ喜びも大きい。

[エピソード9]では、コウジロウはパンツ1つ履くことにも苦勞している。そんなときにコウジロウの手を持って後ろに回らせ、後ろ側のパンツのふちを持たせてから一緒に上げてあげるといった要領を保育者がさりげなく補助することで、乳児が自分でパンツを上げたという達成感を得ることが大切である。ここでのコウジロウは、パンツ1つ上げたことで、保育者が思う以上にまさにズボンを履き忘れるくらい、できたという喜びを感じている。

[エピソード10]では、母親が迎えに来ると必死に便器を指さして「ここでおしっこが出た」と伝えるユミの姿に、本当はトイレでしたかったのにできないでいた彼女の思いを見ることが出来る。いつもトイレに座らずにウロウロしたり、すぐに立って出てきたりしていたのは、出したくても出ないことにどうしていいのかわからないユミの苦勞があったのだろう。それだけにトイレで排尿できたときの喜びが大きいことに気づいた保育者としての私も一緒になって喜んだ。

② パンツになって喜ぶ姿を見てそれに喜ぶ保育者としての私

[エピソード11] 偉大すぎるパンツ (6月) (ノリミ／女児／3歳1カ月)

夕方の降園時間帯に私が2階に上がって行くと、ノリミと一緒に帰るためにお母さんが階段を下りてきた。ちょっと斬新な姿のノリミに私は、「ノリミちゃんパンツになったんだ。お姉さんだね」と褒めたら、ノリミはうれしそうに階段を下りていく。「そうなんです。パンツになったのがうれしくて。いいのかなとは思いますが、どうしてもこれで帰るといので」と言うお母さんに対して、私が「パンツになる喜びは、この時期の子にとってすごいことなんですよ」と言うと「そうですよね」とお母さんはうれしそ

うにノリミと一緒に帰って行った。紺のズボンの上に真っ白なパンツを履いているノリミの姿は目立っていた。

[エピソード12] パンツ・コレクション (8月) (ノリカ／女児／3歳2カ月) (カオル／女児／3歳2カ月) (リンカ／女児／3歳0カ月)

きりん組(2歳児クラス)は、パンツで一日過ごせる子どもが日ごとに増えている。パンツが履ける喜びも大きくなってきている。登園時はオムツでも、朝トイレに行くときにパンツに履き替えている。そんなときもたくさんパンツの中から1枚を選ぶのが大変。リンカは、ロッカーの中のパンツを1枚1枚並べて「どれにしようかな」と眺めていた。それを見ていたノリカが、その横に自分のパンツを並べ始めた。すると今度は、反対側でカオルが自分のパンツを並べ始めた。ノリカ：「どれにする？」カオル：「う～ん」と言いながら悩んでいる。ズラリと並んだパンツを3人で眺めている。パンツ・コレクション！ トイレの前で子どもたちが来るのを待っていた私は、しびれをきらし、私：「もうそろそろトイレに来てほしいなあ」と言っても3人のパンツは決まらない。決まらなきゃトイレには行けない。3人でパンツを眺めながら並び替えたりしている。私のほうが「どれでもいいでしょう」と言いたくなった。一緒にパンツを並べ、一緒に悩み、そしてやっと一緒にトイレに来た3人であった。

乳児のパンツに対するあこがれやうれしさは、大人の固定観念を超えた思いを表現した姿である。パンツになることの喜びは、保育者の想像以上に大きい。

[エピソード11]では、ズボンの上にパンツを履いている状態で帰ろうとするノリミと母親の姿に、保護者にとってもわが子がパンツになったことの喜びが大きいことがわかる。乳児にとってもズボンの上から見せたいと思うほど、パンツの存在は大きいのであろう。予想をはるかに超えた喜びが親子にあることを保育者としての私は発見するのである。

[エピソード12]では、決して新しく買ったわけではなく、毎日履いている見慣れたパンツを1枚ずつ並べ、どれにしようか長い間眺める乳児たちが1人2人と増えていっている。「私も一緒にトイレに行く」「私もパンツになる」という仲間意識が排泄の自立を促している。友達と一緒にすることで、パンツになることの喜びはより大きくなっていく。保育施設だからこそ味わうことのできる集団意識は、大人の固定観念を超えた喜びへとつながっていく。

パンツを上げる、トイレで排泄するという大人にとって当たり前のことが乳児にとっては大変な道のりである。それだけに、やり遂げた喜びは大きい。その喜びを保育者が受け止めて一緒に喜ぶことが、乳児の喜びをさらに大きくし、彼（女）らの自信へとつながっていく。ともに喜び合っ喜びを倍増させていくことで、排泄の自立をさらに楽しいものへと変化させることができる。保育者が自身の喜びを通して、乳児にとっての排泄の大変さを知ることで、ハプニングを困難や葛藤と捉えるのは異なり、乳児が排泄の自立に向かう過程を共に楽しむことができると思われる。

IV. 総括と課題

以上、大人の固定観念を超えた「驚き」「発見」「喜び」という本研究の結果から、保育者が乳児に寄り添いながら排泄の自立の道のりを共に歩むための示唆として、次の3点を指摘することができる。

第一に、乳児が初めてトイレで排泄するときの気持ちや状態を理解することで、保育者は彼（女）らに寄り添いながら排泄の自立の道のりを共に歩むことができる。これまで乳児はオムツをしていたため自分の排泄物がどこから出てくるのかわからず、出てきた尿や便に驚いてパニックになったり、立ち尽くしたりすることがある。また、オムツをしているときの乳児は、歩いたり遊んだりしながら排泄物を出していたため、便座に座るといつもの体勢とは異なり、かえって出にくくなることがある。保育者がトイレに連れて行こうとするとたどり着く前に出てしまったり、便座に座ら

せてもなかなか出ないためあきらめて立たせた途端に出てしまったりする光景は、乳児からすると当然のことであり、「どうして座っているときに出不いで、立つと出ちゃうの」と思わず声をあげることは、むしろ保育者が彼（女）らに無理を言っているのがわかる。乳児の気持ちや状態を理解することは、保育者にとって困難や葛藤とは異なる展望が開かれると考えられる。

第二に、乳児にとっての排泄の自立までの道のりは、試行錯誤の連続であり、葛藤の最中であることを理解することで、保育者は彼（女）らに寄り添いながら排泄の自立の道のりを共に歩むことができる。ともすると、保育者はできるだけ早く排泄の自立を促したいとの思いから、嫌がって逃げ回る乳児を無理やりトイレに連れて行こうとすることがある。こうした自身の思いを抑制し、乳児が経験する初めてのトイレに寄り添うことで、保育者は彼（女）らなりの思いを感じ取ることができるようになる。大人からすると当たり前の排泄が乳児には初めての出来事であると理解することは、保育者にとって困難や葛藤とは異なる展望が開かれると考えられる。

第三に、普段から乳児との間に愛着が形成され、信頼関係が築かれることで、保育者は彼（女）らに寄り添いながら排泄の自立の道のりを共に歩むことができる。こうした両者の関係は、乳児にとっては、自分に困ったことが生じたときには保育者に助けを求めることができるという関係を意味する。愛着が形成されていることで、初めてのトイレでの排尿、排便のときの驚きや困惑に対して、乳児は即座に保育者を頼ることができる。とは言え、こうした両者の関係は一朝一夕に築かれるものではない。日頃の生活や遊びにおける乳児に対する保育者のかかわりによるところが大きい。乳児は、試行錯誤する自分のことを理解してくれるような信頼できる保育者がいることで、安心して排泄の自立に挑むことができる。両者の間に愛着が形成され、信頼関係が築かれることは、保育者にとって困難や葛藤とは異なる展望が開かれると考えられる。

先行研究では、保育者が乳児をどのようにトイレに連れて行くかという方法論が議論されること

が多かった。それに対して本研究は、方法論に捉われるよりも、むしろトイレでの排泄に驚いたり、パニックになったり、放心状態になったりしている乳児の姿を保育者が理解することの大切さを示したものである。そのことが乳児の排泄の自立を楽しむことにつながり、ひいては、保育者が彼（女）らに寄り添いながら排泄の自立の道りを共に歩むことにつながるのではないだろうか。

最後に、本研究の課題として、次の点を指摘することができる。第一に、本研究は、ある特定の乳児に焦点を当て、彼（女）らが排泄の自立に至る過程を詳細に追ったものではない。今後はこうした研究が必要となる。第二に、排泄をめぐる乳児の身体のマカニズムについて、本研究は医学的根拠に基づいた検討を行ったわけではない。この点は、本研究の限界である。

文 献

- 1) 帆足英一 (2009) 『じっくり見極めパツととる やさしいおむつはずれ』 赤ちゃんとママ社。
- 2) 金山美和子 (2007) 「幼稚園・保育所における排泄の習慣形成に関する考察—保育者の意識調査から見た乳児の援助と家庭連携について—」『児童文化研究所所報』 28, pp.15-26.
- 3) 村上八千世, 根ヶ山光一 (2007) 「乳幼児のオムツ交換場面における子どもと保育者の対立と調整—家庭と保育所の比較—」『保育学研究』 45 (2), pp.19-26.
- 4) 村上智子 (2009) 「保育園における幼児の排泄自立とトイレ環境・排泄援助の影響」『東北文教大学・東北文教大学短期大学部紀要』 2, pp.25-40.
- 5) 小山朝子 (2021) 「保育所における1・2歳児の排泄場面にかかわる保育者の迷いや困りとその解決の過程—1歳後半児のオムツ交換を嫌がる場面に着目して—」『日本社会福祉マネジメント学会誌』 1 (2), pp.50-62.
- 6) 水野佳津子 (2019) 『エピソードでたどる排泄の自立と保育—近道・まわり道—』 ひとなる書房。
- 7) 野澤祥子, 淀川裕美, 高橋 翠, ほか (2016) 「乳児保育の質に関する研究の動向と展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 56, pp.399-419.
- 8) 増田まゆみ (編著) (2009) 「乳児保育の意義と基本」『乳児保育 保育の内容・方法を知る 新保育ライブラリ』 北大路書房, pp.8-16.
- 9) OECD (2015). Starting Strong IV : Monitoring quality in early childhood education and care. OECD Publishing.
- 10) 中坪史典 (2021) 「質的研究×保育記録=「学問する」をめざして」『発達』 167, pp.58-64.



介護福祉士を目指す外国人留学生の 現状と外国人介護福祉従事者への評価

—労働環境の変容を視野に入れて—

Examining the Current Situation of Foreign Students Aiming to Become Care Workers and Foreign Care Workers in Japan : From the Perspective of Changes in the Working Environment

阿部 敦*
Atsushi Abe

キーワード

介護福祉士／外国人留学生／外国人介護福祉従事者／介護福祉政策

certified care workers／foreign students／foreign care workers／care and welfare policy

要 旨

本稿の目的は、わが国において介護福祉士を目指す外国人留学生の現状と、外国人介護福祉従事者への評価をふまえ、最終的には（日本人介護福祉従事者を含む）今後の労働環境の展開とその含意について叙述することである。この目的を果たす観点から、(1) 複数の受け入れ制度、(2) 介護福祉士国家試験の合格実績、(3) 養成施設校卒業後の進路、(4) 介護福祉従事者としての評価、(5) 人材育成と人材確保の非連動性、(6) 介護福祉分野の労働環境に影響を与えうる近年のわが国の施策とその含意、の順に考察する。

本稿における知見のなかで重要になるのは、次の3点である。①わが国に来日した外国人で、介護福祉士を目指す者のうちの一定数は優秀な介護福祉従事者になりうる条件を備えている、②しかし、全体の必要人数を鑑みたとき、基本的には日本人にとって魅力ある職種になるような相応の待遇改善策が必要である、③介護福祉の労働環境に影響を与える近年のわが国の政策は、外国人介護福祉従事者増大のいかんにかかわらず、労働環境の改善に資するとは言いがたい。

This study describes the current situation of foreign students aiming to become certified care workers in Japan. The study evaluates the foreign care workers from several perspectives and discusses the future development of their working environment, including Japanese care workers, and its implications. To fulfill these objectives, the study discusses six aspects : multiple acceptance systems, the passing rate of certified care workers in the national examination, career paths after graduating from training facility

*九州看護福祉大学 Kyushu University of Nursing and Social Welfare
E-mail : white-september@nifty.com

schools, evaluation as care workers, the lack of linkage between human resource development and securing human resources, and recent national measures that may affect the working environment of long-term care and welfare.

The findings of this study include three notable points. (i) A certain number of foreigners who came to Japan to become certified care workers have the means to excel as care workers. (ii) However, considering the demand for care workers, it is imperative to take appropriate measures and improve treatment to attract Japanese people to this occupation. (iii) Moreover, the recent national policies have not improved the working environment of long-term care and welfare, regardless of the increase in foreign care and welfare workers.

I. はじめに

わが国の介護福祉をとりまく現状は、従来同様、深刻な人材確保難に直面している。必要となる介護福祉従事者は、2025年度には約243万人、2040年度には約280万人と算出されている¹⁾。しかし、直近3年間の増員数は年平均3.7万人にとどまっており、ここに離職者数なども加味した場合、このままのペースでいくと、2025年度時点でおおよそ10万人の従事者不足が生じることになる²⁾。そこで、厚生労働省社会・援護局福祉基盤課福祉人材確保対策室は「第8期介護保険事業計画に基づく介護職員の必要数について」(令和3年7月9日)を公表し、人員不足に対しては、「①介護職員の処遇改善、②多様な人材の確保・育成、③離職防止・定着促進・生産性向上、④介護職の魅力向上、⑤外国人材の受け入れ環境整備」などを組み合わせた総合的施策で取り組む、としている¹⁾。

こうした現状をふまえ、本稿では前記施策の②と⑤に該当する「外国人材」について、(1)複数の受け入れ制度、(2)介護福祉士国家試験の合格実績、(3)養成施設校卒業後の進路、(4)介護福祉従事者としての評価、(5)人材育成と人材確保の非連動性、(6)介護福祉分野の労働環境に影響を与える近年のわが国の政策とその含意、の順に考察する。なお、コロナ禍前後では社会情勢が大きく異なることから、できる限り2020年1月以降に公表された論文や資料等を用いることとする。

II. 複数の受け入れ制度

日本介護福祉士会は、もともと介護職の外国人の受け入れに反対の立場を表明していた³⁾。しかし2021年10月末時点において、多くの介護福祉士養成施設校は、外国人の受け入れなくしては経営が成り立たないのが実状である。

現在、外国から日本に留学して介護福祉士の資格を目指す場合には、次の4つのルートがある。それらは順に、①外国人技能実習制度(制度の趣旨=本国への技能移転)、②経済連携協定/EPA: Economic Partnership Agreement(同=二国間の経済連携の強化)、③在留資格/介護(同=専門的・技術的分野の外国人の受け入れ)、④特定技能1号/介護(同=人手不足対応のための一定の専門性・技能を有する外国人の受け入れ)である⁴⁾。

これら外国人受け入れ制度の特徴を概観すると、①の外国人技能実習制度に関しては、制度それ自体は1993年から施行されているものの、介護分野に対象が拡大したのは2017年になってからである。次に、②の経済連携協定(EPA)に関しては、2008年度よりEPA介護福祉士候補者の受け入れが開始され、2019年度までにインドネシア、フィリピン、ベトナムの3カ国から、累計5,026人を受け入れている。

また、③の在留資格(介護)は、2017年9月1日より就労ビザとして認められた比較的新しい在留資格になる。該当人数は、18人(2017年末)→185人(2018年末)→592人(2019年末)→1,324

表 1. 介護福祉士養成施設校の入学者数等の推移

	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度
養成施設数（課程）	401	396	386	375	347	327
入学定員数（人）	16,704	15,891	15,506	14,387	13,659	13,040
入学者数（人）	7,752	7,258	6,856	6,982	7,048	7,183
定員充足率（%）	46.4	45.7	44.2	48.5	51.6	55.1
外国人留学生数（人）	257	591	1,142	2,037	2,395	2,189
離職者訓練受入数（人）	1,435	1,307	867	765	712	706
新卒者等（人）	6,060	5,360	4,847	4,180	3,941	4,288
留学生の出身国数	14	16	20	26	20	28

出典：文献 7) 日本介護福祉士養成施設協会（アクセス 2022 年 1 月 27 日）「介護福祉士養成施設への入学者数と外国人留学生（平成 29 年度から令和 3 年度）」（<http://kaiyokyo.net/news/d1d0b611b159b0df7fb78aca393740f83898dee4.pdf>）

表 2. 介護福祉士国家試験合格者数（全体）と合格率の推移

年度	2015	2016	2017	2018	2019	2020
合格者（人）	88,300	55,031	65,574	69,736	58,745	59,975
合格率（%）	57.9	72.1	70.8	73.7	69.9	71.0

出典：文献 10)

人（2020 年 6 月末）と、近年、急速に増えている⁵⁾。

そして、④の特定技能在留外国人（介護）は、2019 年 4 月に施行された最も新しい政策である。しかし、同制度開始から 9 カ月が経過した時点において、全職種 of 申請者数が 1,621 人であったなかで、介護の申請者数はわずか 19 人ととどまっていた⁶⁾。これは他業種のほうが、多くの外国人に魅力が高いだけでなく、国際間における人材確保競争が激化していることの反映でもある。

このように大きく分けて 4 つの受け入れ制度があるわけだが、特にここ数年は、③の在留資格「介護」が創設されたことにより、介護福祉士養成施設校へ入学する留学生が急増している⁷⁾。

もっともコロナ禍に伴い、留学生の増加傾向が今後どのようになるかは未知数である。これに関して、「日本語教育機関の概況」（各年度 7 月 1 日現在）によると、留学生数の推移は、4 万 7,230 人（2018 年）→4 万 1,600 人（2019 年）→2 万 4,253 人（2020 年）と、コロナ禍以前と比して、この数年間で半減している⁸⁾。よって今後しばらくは、（コロナ禍前にすでに国内の日本語学校で学んでいた留学生を除けば、海外から直接介護福祉士養成施設校に進学する）留学生の増加は安易に期待

できない面もある。実際、表 1 にある 2020 年度から 2021 年度にかけての留学生数の減少（206 人減）は、そうした推察の妥当性を示唆していると考えられる。よってこの点に関しては、注視が必要となる。

Ⅲ. 介護福祉士としての合格実績

このように外国人の人材確保策は複数あるところ、前述の受け入れ実績だけを鑑みれば、EPA 介護福祉士候補者と介護福祉士養成施設校での受け入れが中心となっていることは明白である。とはいえ、受け入れることと介護福祉士国家試験に合格することはイコールではない。そこで本章では、国家試験の合格実績について概説する。

(1) EPA 介護福祉士候補者の合格実績

はじめに、介護福祉士国家試験合格者数（全体）と合格率の推移を表 2 に掲載する。その後、EPA 介護福祉士候補者による介護福祉士国家試験合格者数等を表 3 として示す。

最新となる第 33 回（2020 年度）における全受験者の合格率は 71.0% であることから、EPA 介護福祉士候補者による合格率（46.2%）は、相当低

いことがうかがえる。しかし実際のところ、この合格率は二極化しているのが実状である。

ここで表4を参照していただきたい。EPA介護福祉士候補者は、インドネシア、フィリピン、ベトナムの3カ国から構成されているが、ベトナムの受験生の合格率(92.1%)が群を抜いて高いことがわかる。こうした格差が生み出された要因は複合的であるが、その主因の1つと考えられているのは、日本入国時における語学力の差である。

実は、EPA介護福祉士候補者としての募集条件は、国ごとに異なっており、入国時に求められるベトナム人候補者の日本語レベル(N3級)は、インドネシアやフィリピンの条件(N4~N5級)と比して、明らかに高く設定されている⁹⁾。

表3. EPA介護福祉士候補者による国家試験合格者数等の推移

年度	実施試験	EPA介護福祉士候補者による 介護福祉士国家試験合格者数	合格率
2018	第31回	266人	46.0%
2019	第32回	337人	44.5%
2020	第33回	440人	46.2%

出典：文献11)

このように、受け入れ時の日本語能力の実力差が、その後の学習理解に大きな影響を与えていることは想像にかたくない。しかし、だからといってベトナムの事例に多くを期待することは現実的ではない。というのも、第33回(2020年度)介護福祉士国家試験では8万4,483人が受験し、5万9,975人が合格しているものの、EPA介護福祉士候補者からの合格者数は440人(全合格者のなかの0.73%あまり)に過ぎないからである^{10,11)}。

(2) 在留資格「介護」による合格実績

次に、在留資格「介護」の創設により急増した介護福祉士養成施設校を卒業した留学生の合格率を見てみると、その結果は表5のとおり39.2%である。これは前述したEPA介護福祉士候補者の合格率46.2%よりも、さらに低い割合となる。

なお、ここまでの資料から、2020年度のEPA介護福祉士候補者からの合格者数は440人、養成施設校経由の留学生の合格者数は297人であることがわかるため、同年の外国人の合格者は計737人となる。この737人という数字は、同年の合格者数全体(5万9,975人)の1.2%となる。

表4. 国別のEPA介護福祉士候補者による国家試験合格者数等の推移

国名	2018年度			2019年度			2020年度		
	受験者	合格者	合格率	受験者	合格者	合格率	受験者	合格者	合格率
インドネシア	236	78	33.1%	293	107	36.5%	400	146	36.5%
フィリピン	236	95	40.3%	313	92	29.4%	375	130	34.7%
ベトナム	106	93	87.7%	152	138	90.8%	178	164	92.1%
全体	578	266	46.0%	758	337	44.5%	953	440	46.2%

出典：文献11)、および厚生労働省社会・援護局福祉基盤課(アクセス2021年7月29日)「第33回介護福祉士国家試験の内訳・入国年度別候補者の累積合格率」(<https://www.mhlw.go.jp/content/12004000/000759777.pdf>)。なお、2008年度~2017年度までの累計合格者数は、インドネシア470人、フィリピン333人、ベトナム182人である。ただし、開始年度に違いがあるので、単純比較はできない。次を参照。国際厚生事業団(アクセス2021年7月29日)「2021年度受入れ版EPAに基づく外国人看護師・介護福祉士候補者受け入れパンフレット」p39(https://jicwels.or.jp/files/EPA_2021_pamph.pdf)

表5. 介護福祉士養成施設校卒業生の国家試験合格者数と合格率

2020年3月	卒業生数	左のうち 国家試験受験者数	左のうち 国家試験合格者数	合格率
卒業生	5,504人	5,270人	4,500人	85.4%
うち外国人留学生数	836人	757人	297人	39.2%

出典：日本介護福祉士養成施設協会(アクセス2021年7月28日)「令和2年3月卒業生 進路調査報告」(http://kaiyokyo.net/news/report_path_20201216.pdf)

表 6. 介護福祉士養成施設校卒業生（留学生を含む）の卒業後の進路

職種	2019年3月卒業生（人）			2020年3月卒業生（人）		
	就職人数	うち 訓練生数	うち 外国人留学生数	就職人数	うち 訓練生数	うち 外国人留学生数
介護老人福祉施設	2,710	338	182	2,643	239	363
介護老人保健施設	808	108	76	752	68	180
医療機関	250	50	29	216	23	63
自立支援施設	512	143	13	427	105	26
有料老人ホーム 福祉関連企業	354	70	47	337	36	97
居宅サービス関連事業 (訪問介護・入浴・グループホーム・デイサービス など)	547	197	28	505	137	81
児童福祉施設	123	6	1	87	13	0
社会福祉協議会 福祉事務所、公務員	144	28	0	112	21	2
保護施設（救護など）	17	4	0	15	2	0
その他（福祉分野以外）	232	34	4	162	14	8
合計	5,697	978	380	5,256	658	820

出典：日本介護福祉士養成施設協会（アクセス 2021年7月28日）「令和2年3月卒業生 進路調査報告」（http://kaiyokyo.net/news/report_path_20201216.pdf），日本介護福祉士養成施設協会（アクセス 2021年7月28日）「介護福祉士の統計データ（平成31年3月卒業生）」（<http://kaiyokyo.net/data/index.html>）

もっとも、介護福祉士の合格者に占める割合は限定的でも、介護福祉士養成施設校への入学者数に占める割合でいえば、表 1 から確認されるように、近年では約3割を占めている。その意味では、少なくとも現時点においては、福祉現場よりも教育現場にとって、留学生の存在感は大きなものであるといえよう。

IV. 養成施設校卒業後の進路

それでは、インドネシア、フィリピン、ベトナムのEPA介護福祉士候補者および介護福祉士養成施設校の卒業生の進路は、どのようになっているのだろうか。

まずEPAに関しては、EPA介護福祉士候補者として、日本に滞在できる期間は4年と決まっているが、滞在最終年度（4年目）に介護福祉士国家試験に不合格だった場合でも、1年間の滞在延長が認められている⁹⁾。この場合、試験の結果次第ではあるものの、来日の目的を考えれば、資格取得者が介護福祉領域で継続就労する可能性が高いことは明白である。そうすると、実態把握のう

えで重要になるのは、養成施設校経由の留学生の進路である。この点に関しては、表 6 が最新の動向を表している。

この表 6 に、前述の表 5 にある2020年3月卒業の留学生836人を当てはめると、優にその90%以上が、わが国で介護福祉施設等の福祉分野に就職していることが確認できる。

こうした現実を鑑みれば、介護福祉士国家試験合格者全体に占める留学生の割合は限定的ではあるものの、彼らは試験結果のいかんにかかわらず、ほぼそのまま介護福祉およびその関連領域に就職していることがわかる。しかもその数は表 6 にあるとおり、2019年から2020年の間に（そのときの留学生卒業生数を反映して）376人から812人へと急増している。よって、介護福祉士養成施設校の卒業生にとって、国家試験の不合格は就労機会の制限を意味しないのが実状であるといえる。

V. 介護福祉従事者としての評価

このように、試験結果にかかわらず就労機会に恵まれるからには、実質的に重要になるのは、彼

ら彼女らの就労状況，すなわち，ステイクホルダーからの評価である。そこで本章では，先行研究からこの点について検証する。

ただし，IV章で紹介した調査結果は，介護福祉士養成施設校の卒業を控えている外国人留学生に対する調査である。よって厳密には，これから述べる外国人介護福祉従事者の現状を考察した論考における分析結果が，今後の人材にも同様に当てはまるとは言いがたい面もある。その点では，留意が必要となる。とはいえ，後述する「高評価を生み出す（複数の）要因」は，現在の養成施設で学ぶ外国人留学生にも当てはまる部分が多いため，その意味では参考になるといえよう。

(1) 外国人介護福祉従事者に対する評価

はじめは，介護福祉士養成施設校出身者の就労評価である。これに関する先行研究は，いくつか認めることができる。ただし就労状況，すなわち「評価」という場合，「同僚からの評価」「施設運営者からの評価」「利用者からの評価」「利用者家族からの評価」など，それぞれ多様な立ち位置からの評価が想定される。よって，「評価」を整理する際には，そうした「多角的な観点」からの評価を射程に入れることがポイントになる。

この点，例えば「介護福祉士を目指す外国人留学生等に対する相談支援等の体制整備事業アンケート調査報告書」（日本介護福祉士養成施設協会，2019年）には，「平成30年3月に介護福祉士養成施設を卒業した在留資格『介護』の方の採用による変化」として，「職場環境への影響」に関する調査結果が掲載されている。これによると，「良い影響があった」は25件—具体的には，「良い影響があった」が17件，「どちらかというが良い影響があった」が8件—である。これに対して，「どちらかという悪い影響があった」「悪い影響があった」は0件となっている¹²⁾。これは「施設運営者側の評価」として捉えることができる。

なお，同様の肯定的評価は，調査対象者数の多い他の先行資料からも見いだすことができる。例えば，平成30年度厚生労働省老人保健健康増進等事業「外国人介護人材の受入れに関するアンケート調査」（平成30年10月1日時点調査）による

と，外国人介護職員に対する利用者・家族の評価（ $n=886$ 人）は，満足（65.1%），普通（24.8%），満足できない（2.1%），無回答（7.9%）となっていた¹³⁾。このように，「利用者・家族からの反応」は，前述の評価同様，総じて肯定的なものとなっている。

また，EPA経由の外国人介護職員と働くことについてどう思うかについて，同一施設に3年間継続調査を実施した先行研究もある。それによると，「よい」と回答した職員は，「平成27年度87%，同28年度90%，同29年度は90%」となっている¹⁴⁾。さらに，少々古い資料になるが，伊藤¹⁵⁾はEPA制度による介護福祉士候補者として，インドネシアからの第一陣を受け入れた全53施設の施設長や指導責任者らに対して，「候補者が（3年間の）研修修了時に日本人職員と同等の介護技術等を身につけているか否か」を問う調査を実施している。その結果，回答のあった19施設の施設長や指導責任者らの見解は，「評価項目9つのうち『衛生管理』『住民とのコミュニケーション』を除く7項目および総合評価において日本人職員を上回る評価」であった。3年間という研修期間を経た評価であること，また，約1/3の回答率という点には留意が必要である。とはいえ，少なくとも先行研究のいくつかにおいては，養成施設校経由であれEPA経由であれ，日本語を母語としない介護福祉従事者に対する評価は総じて高いといえる。

もっとも，これらの先行研究をもって，留学生や外国人に対する肯定的な評価が，全体の主流になるとまでは言い切れない。しかし，外国人介護福祉従事者らに対する肯定的な評価を生み出す素地が考えられないわけではない。すなわち，施設運営者，利用者，利用者家族，そして職場の日本人スタッフ（同僚）が，高評価を付与したいと思わせるだけのアドバンテージを有する外国人従事者の存在を，合理的に見いだすことができるということである。その点については，次項で叙述する。

(2) 高評価を生み出す要因

介護福祉現場におけるステイクホルダーから，

外国人介護福祉従事者らが高評価を受ける理由とは何であろうか。それは次の4項目を満たすケースを、彼ら彼女らのなかに一定程度(具体的には、後述するように3割程度)見いだせるからだと推察される。それらは順に、①養成施設校入学時における高学歴層、②介護福祉領域に隣接する看護系有資格者、③就職前時点において相応の日本語運用能力を有する者、④来日後の介護福祉の現場経験が豊かな者、である。

はじめは、①の「高学歴層の存在」に関することである。

「外国人介護人材の質の向上等に資する学習支援等調査研究事業報告書」(日本介護福祉士養成施設協会、2021年)には、複数のアンケート調査結果が紹介されているが、そのなかの1つに「留学生へのアンケート調査」がある。

同調査の概要は、実施期間：2020年11月9日～11月23日、実施対象：全国の養成施設校に所属する卒業年度の留学生悉皆(当該年度卒業予定の外国人留学生計2,009人)、有効回答数：1,011人(50.3%)、などとなっている。そのなかには、次の問いとそれに対する結果が記載されている。なお、これ以降の質問文は、その趣旨を変えない限りにおいて簡略化していることを、申し添えておく。

【質問】あなたの母国における最終学歴について教えてください。

【結果】「高等学校未満」(4.1%)、「高等学校」(32.3%)、「短期大学・専門学校」(39.0%)、「大学・大学院」(24.6%)。(有効回答=1,011)¹⁶⁾。

このように、回答者のおよそ4人に1人は「大卒」の状態、日本の養成施設校で学んでいるのが実状である。こうなると、高卒からすぐに専門学校や大学などの養成施設校で学ぶ日本人学生よりも、学歴、すなわち基礎学力という意味においては、有利な面があるといえよう。

次に、②の「介護福祉に隣接する資格の有無」に関してである。それについては、次の問いと結果が明記されている。

【質問】あなたは、母国において看護系の資格(看護師など)を有していますか。

【結果】看護系の資格を「持っている」は28.7%、「持っていない」は71.3%(有効回答=1,011)¹⁷⁾。

看護系資格とはいっても、わが国にも看護師とともに准看護師などの資格が存在するように、資格の程度は多様である。しかし、日本という異国で介護を学ぶ際、介護と重複する部分もある看護領域の資格を有する者が約1/4存在するという事実は注目してよい。すなわち、言葉の壁や文化的差異などを別にすれば、これから介護を学ぶ日本人学生よりも、前述の学歴と同様に、基礎知識の面では有利になる部分があるといえよう。

そして、③の「日本語運用能力の高さ」に関しては、次のようになっている。

【質問】あなたは、現時点(2020年9月1日)において、日本語能力試験(JLPT)のどのレベルに合格していますか。

【結果】「日本語能力試験N2に合格している」は30.4%。「N1に合格している」は2.8%。(有効回答=976)¹⁶⁾。

ここでN2に合格しているという条件に注目する理由は、日本介護福祉士養成施設協会による「外国人留学生受入れに関するガイドライン(留意事項)」(平成29年3月18日改正 理事会決定)のなかで、「原則として、(公財)日本国際教育支援協会等が実施する日本語能力試験でN2以上に合格した者」と示していることにある¹⁸⁾。換言すれば、N2相当の語学力があれば、日本語での講義等を受講するうえで、大いに助けとなる可能性が高いということである。

誤解のないように明記しておくが、このガイドラインにあるN2は、留学生の「受け入れ時」に関するガイドラインである。これに対して、前述したアンケート調査結果は、当該年度卒業予定の外国人留学生を対象にしたものである。すなわち、「就職前の段階」で、N2以上の合格者が全体の1/3になっているということである。

換言すれば、このおよそ3割の就職予備軍は、介護福祉士国家試験に合格する可能性が(言語運用能力の観点からは)高くなるであろう、ということである。実際、2020年度の養成施設校経由の

国家試験合格率(外国人)は39.2%と、前述の3割という値からは大きく外れていない。

最後は、④の「来日後の介護福祉の現場経験の豊かさ」である。

留学生はもちろん、日本人学生も生活のためにアルバイトをせざるを得ないケースが常態化している。とはいえ、このアンケートの調査対象者である留学生は、日本人学生同様、自らアルバイト先を選択することはできる。その前提をふまえると、次の現実には興味深いものがある。

【質問】あなたは、どこでアルバイトをしていますか。

【回答】「介護施設だけでアルバイトをしている」が72.1%。「介護施設ではないところのみでアルバイトをしている」が14.6%。「介護施設でもアルバイトをしているし、そのほかのところでもアルバイトをしている」は7.9%。(有効回答=1,004)¹⁹⁾。

すなわち、全体の約80%は、介護福祉施設での現場経験を蓄積しているということである。同様の調査を日本人学生に対して行ったというデータは見当たらないものの、これだけ高い割合で留学生が介護現場での経験をしている点は注目し値しよう。

こうした現実がある以上、語学力の面ではハンディがあるのは事実としても、介護経験値という意味では、留学生のほうが勝っている面があると評することはできよう。実際、それを示唆する次のデータがある。

【質問】あなたが介護施設でアルバイトをして、どういった学びがありましたか(複数回答)。

【回答】「介護技術(介助方法)について理解できるようになった」が69.8%。「介護が必要な人について理解できるようになった」が62.7%。「介護現場で起こることが理解できるようになった」が62.5%。(有効回答=791)²⁰⁾。

このように、①養成施設校入学時における高学歴層の存在(約1/4)、②介護福祉領域に隣接する看護系有資格者の存在(約1/4)、③就職前時点において一定以上の日本語運用能力を有する者の存

在(約3割)、④来日後に介護福祉の現場経験を有する者の存在(約8割)という4つの要素のすべて、もしくはそのいくつかを満たされることで、就労時の評価が高くなっていることが合理的に推察されるのである。ただし、こうしたハイスpek層が存在する一方で、およそ10人に1人の留学生は、介護福祉士養成施設校の授業を理解できていないのも実情である²¹⁾。その意味では、留学生や外国人の間の質的格差は顕著だといえよう。

なお、EPA経由の者に関しては、2020年度为国家試験における合格率(46.2%)は、養成施設校を卒業した留学生の合格率(39.2%)よりも明らかに高い。よって、平均的な学力水準は、養成施設校経由の卒業生よりも高いといえよう。

VI. 人材育成と人材確保の非連動性

ここまでの検証をふまえた場合、介護福祉士合格者全体に占める留学生・外国人の割合が限定的であるとはいえ、いわゆるハイスpek型の留学生や外国人の受け入れ枠を増やすことで、思いのほか人材確保の一翼を担えるのではないかとする見解が導かれても不思議ではない。しかし筆者は、こうした見解にはくみすることができない。

その最大の理由は、日本人の不足分を補えるほどの人材確保策は非現実的であると同時に、介護福祉というエッセンシャルワーカーに対する抜本的な待遇改善を置き去りにしたままでの外国人材への依存に対する違和感にある。また、それに付随する別な事由もある。

実は、仮に外国人材の育成に力を入れ、優秀な人材を生み出したとしても、それが必ずしも「人材確保に直結しない」という非連動性が認められるからである。そのいびつな現実を明らかにした論考の1つが「外国人介護職員の受入れをめぐる地方の課題について：高知県における日本語学習支援を中心に」(佐野、2020年)である。当該論文から、その中核になる部分を紹介する。なお〔 〕部分は、筆者による追加挿入である。

EPA介護福祉士候補者の受入れについては、就労希望者と受入れ希望機関の意向がそれぞれ取り

まとめられ、マッチングが実施される。しかし近年は特に就労希望者数に対して受入れ希望機関数が圧倒的に多い。更に〔高知県のような〕地方の場合は、賃金水準の低さや、一時帰国の際のアクセスの悪さ、生活の不便さ等により、都市部に比べ条件的に不利である。したがって、学習支援を充実させるなど大きなセールスポイントがなければ、〔高知県での〕受入れは非常に厳しい状況にある。しかし当然のことながら、学習支援を手厚くすれば、そのための費用は大きくなり、A 法人では国からの支援だけでは、全く足りない状況だということ。ところが、このように多大な費用と労力をかけて学習支援を行っているにもかかわらず、A 社会福祉法人では、これまで介護福祉士国家試験に合格した EPA 介護福祉士候補者は、帰国、または関東地方の施設へ移ってしまい、当施設に残るものは 1 人もいなかった（受験前に帰国し未受験の候補者もいる）。B 医療法人、C 医療法人についても、合格者は全員他県へ移住している²²⁾。

優秀な外国人を確保する誘因として、地方の福祉施設は学習支援に力を入れてきた。その結果は、介護福祉士国家試験の合格という形に結実した。しかし試験に合格し、日本でのさらなる滞在が可能となった時点で、育て上げた人材は都市部へ流出する傾向が常態化している。その結果、地方の福祉施設では、受け入れ人材の学習支援に対するモチベーションの低下が起こっている²³⁾。このように、地方では「優秀な介護福祉領域の人材育成」を実施することが、「必ずしも、優秀な人材確保に連動しない」という非連動性の現実と直面している。利を得るのは、あくまでも都市部である。

また、そもそも地方では、優秀な外国人介護福祉従事者を確保するという発想以前に、都市部以上に人材確保が最優先という現実もある。その結果、青森県東部および岩手県北部地域の介護保険施設を対象とした調査では、「『採用にあたり介護福祉資格を有していることを重視していない』と回答した施設は、40 施設中 15 施設（37.5%）」も認められた²⁴⁾。いわゆる無資格者による対応は都市部でも見られることだが、そもそも「国家資格

を重視していない」という積極的な非重視派が 1/3 以上を占める現実は、地方における人材確保の難しさを可視化させているといえよう。その意味でも、現状改善の基軸となるのは、日本人が働きたいと思えるだけの待遇改善策の実施となる。

Ⅶ. 近年の介護労働政策の展開とその含意

ここまでに、介護福祉士を目指す養成施設校の外国人留学生、EPA 経由の外国人介護福祉士候補者、そして外国人介護福祉従事者に関する現状を、過去数年間に公表された先行研究等を中心に概説した。それでは、こうした外国人介護労働（候補）者の増加が、職場で圧倒的多数を占める日本人介護福祉従事者の労働条件にどのような影響を及ぼすのであろうか。これに関しては、いくつかのシナリオが想定される。しかし、わが国において外国人介護福祉従事者が増加しているとはいえ、介護福祉従事者全体に占める割合でみればきわめて限定的である。その意味でも、彼ら彼女らの存在が日本人介護福祉従事者を含む労働条件全般、例えば賃金に与える影響などを具体的に論じることが（少なくとも現時点では）困難である。

ただし、日本人介護福祉従事者が多数を占める状況下において、従来同様、抜本的な待遇改善がなされないようであれば、外国人介護福祉従事者の増加がプラスに作用するとは考えがたい。こうした認識の妥当性を検証するうえの一助となるのは、近年の介護福祉分野におけるわが国の政策の動向である。具体的には、「ICT 化の促進」「多様な介護人材確保政策」、そして「低位の資格創設」である。

はじめに、ICT 化を中心としたわが国の介護労働政策について述べる。

わが国は、介護福祉分野における ICT 化の推進が労働の効率化や専門性の向上に資するとのスタンスを表明している。しかし、そこには議論の余地がある。例えば、わが国は ICT 化を進めると同時に、「『厚生労働大臣が定める夜勤を行う職員の勤務条件に関する基準』のテクノロジーを導入する場合の夜間の人員配置基準における留意点につ

いて」(2021年3月16日)を示し、「サービスの質を確保したうえで、人員配置基準を緩和する」という方針を明示している²⁵⁾。また、そうした政策と一体化する形で、介護保険の報酬改定では、「機器やICTの活用による職員配置基準の緩和、兼務や常勤、常勤換算の要件緩和」²⁶⁾なども示されることとなった。

前述のとおり、わが国としては、「サービスの質を確保したうえで、人員配置基準を緩和する」との立場である。しかし、介護サービスの情報を収集し、「科学的に裏打ちされた介護」を指向するわが国の施策—具体的には、2021年4月より開始した「科学的介護情報システム」—は、そのデータの活用次第では、例えば、多くの現場で非常勤に依拠している現状を「標準」とみなし、それを是認するツールともなりうる。もちろん、不安定雇用者をベースにした過重労働を固定化しかねない状況が生み出された場合、それが「労働条件の改善」や「専門性の向上」に資する要因になるとは考えがたい。

こうした筆者の懸念の根底にあるのは、「多様な介護人材確保」を指向するわが国の政策である。

厚生労働省社会・援護局福祉基盤課福祉人材確保対策室は「介護人材確保の総合的・計画的な推進—『まんじゅう型』から『富士山型』へ—」(2015年8月20日)を公表している²⁷⁾。厚生労働省の立場とすれば、同政策は、人材確保はもちろん、認定介護福祉士を含む介護福祉人材の高度化にも資する面があるということになる。しかし、前述のような労働条件の悪化に作用しうる施策と本政策とを一体的に捉えたならば、全国福祉保育労働組合による評価、すなわち、「一部の『専門性の高い人材』のもとにすそ野広く、安い賃金で働く『多様な人材』を確保することがねらい」であり、「専門性が低くても現場で対応できるように、業務の効率化と福祉サービスの標準化・画一化がすすめられています」²⁸⁾との見解を否定することは困難であろう。

実際、こうした否定的な評価に沿うのが、介護福祉士の「低位資格の創設」である。これに該当するのは、2022年度から導入予定の「准介護福祉士」制度である²⁸⁾。准介護福祉士とは、2年以上

の介護福祉士養成施設を卒業後、介護福祉士の国家試験を受験しなかった人、あるいは国家試験を受験したものの不合格となった人に与えられる資格とされている(ただし、2021年1月時点において、その詳細は判明していない)。当然ながら、こうした低位資格の導入が介護福祉従事者の賃金の底上げにプラスに作用するとは考えにくい。さらに、社会福祉法等の一部を改正する法律が成立(2020年6月5日)し、介護福祉士養成施設卒業生への国家試験義務づけの経過措置の延長が決定したことなども²⁹⁾、同様の文脈から捉えることができよう。このようなわが国の政策を鑑みれば、外国人介護福祉従事者の増加は、「多様な人材の確保」という文脈で捉えることは可能だが、それが現状の労働環境や労働条件の改善に寄与するとは期待しがたいと評することが妥当である。

VIII. おわりに

本稿では、わが国において介護福祉士を目指す外国人留学生の現状と、外国人介護福祉従事者への評価をふまえ、最終的には(日本人介護福祉従事者を含む)今後の労働環境の展開とその含意について叙述した。導き出された知見はいくつもあるが、特に重要になるのは、次の3点である。①わが国に来日した外国人で、介護福祉士を目指す者のうちの一定数は、優秀な介護福祉従事者になりうる条件を備えている、②しかし、全体の必要人数を鑑みたとき、基本的には日本人にとって魅力ある職種になるような相応の待遇改善策が必要になる、③介護福祉の労働環境に影響を与えるわが国の施策は、外国人介護福祉従事者増大のいかんにかかわらず、労働環境の改善に資するとは言いがたい側面を内包している。

なお、この②に関しては、介護福祉士の資格を持っていながら介護・福祉の仕事をしていない「潜在介護福祉士」の数が12万743人とする調査結果がある³⁰⁾。よって、人材確保に資する改善策には、離職者の抑制もさることながら、潜在介護福祉士の掘り起こしを視野に入れた施策が重要になる。その際、同調査結果によると、「今後、仕事で重視すること」(複数回答)としては、介護福祉

士有資格者による回答の上位3位までが、「心身の健康状態の維持」(71.5%)、「職場の雰囲気や人間関係」(71.3%)、「給与や賃金の水準」(69.9%)と、いずれもほぼ70%を占めており、さらに「最も重視すること」(単数回答)では「給与や賃金の水準」(23.0%)が最上位となっている³⁰⁾。

以上の点を鑑みたととき、離職者を生み出さないための努力と並行して、潜在介護福祉士の掘り起こしも視野に入れた人材確保のためには、給与の改善だけでなく、ゆとりある職員配置基準の設定など、労働条件を抜本的に改善することで、結果として「心身の健康状態の維持」や「職場の雰囲気や人間関係」に対する負担を軽減することが、現実的な手順になるだろう。そうした問題の特性上、それらの施策を福祉施設単位で実施することは容易ではないため、公的施策としての実施が必須になる。

換言すれば、介護福祉士を目指す外国人留学生や外国人介護福祉従事者が増加するか否かにかかわらず、給与の改善やゆとりある職員配置基準を設定するなど、労働条件を抜本的に改善するうえでの公的責任に対する問い直しを強めるべきである。外国人介護労働(候補)者の増加は、単にマンパワー的な観点から論じられるものではなく、介護福祉分野における公的責任を再確認させる存在でもあるといえよう。

文 献

- 1) 厚生労働省社会・援護局福祉基盤課 (アクセス 2021 年 7 月 10 日)「第 8 期介護保険事業計画に基づく介護職員の必要数について」。
https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000207323_00005.html
- 2) メディカルサポネット (アクセス 2021 年 7 月 15 日)「介護職員、2040 年度までに 69 万人増が必要 厚労省『対策を強化する』」。
https://medical-saponet.mynavi.jp/news/newstoppers/detail_2822/
- 3) ケアマネジメントオンライン (アクセス 2021 年 10 月 13 日)「<日本介護福祉士会>介護職の外国人の受け入れに反対の声明」(2014.4.30)。
<https://www.caremanagement.jp/news/detail/>
- 4) 阿部 敦, 馬場敏彰 (2021)「介護福祉士養成政策の変容に関する一考察—介護福祉士養成テキスト 2018 年版と同 2019 年版の比較より—」『国民医療』 349, pp.60-73.
- 5) 出入国在留管理庁 (アクセス 2021 年 7 月 29 日)「令和 2 年 6 月末現在における在留外国人数について—第 2 表 在留資格別在留外国人数の推移」。
<http://www.moj.go.jp/isa/content/930006222.pdf>
- 6) 日本経済新聞社 (編) (2020)『無駄だらけの社会保障』日経プレミアシリーズ, p.203.
- 7) 日本介護福祉士養成施設協会 (アクセス 2021 年 8 月 10 日)「介護福祉士養成施設への入学者数と外国人留学生」(平成 28 年度から令和 2 年度)。
http://kaiyokyo.net/news/h28-r2_nyuugakusha_ryuugakusei.pdf
- 8) 日本語教育振興協会 (アクセス 2021 年 7 月 28 日)「日本語教育機関の概況」。
https://www.nisshinkyo.org/article/pdf/20210216s_gaikyo.pdf
- 9) 日本福祉教育専門学校 (アクセス 2021 年 7 月 28 日)「EPA 介護福祉士候補者とは?」。
<https://www.nippku.ac.jp/license/cw/epa/>
- 10) 厚生労働省 (アクセス 2021 年 7 月 28 日)「第 33 回介護福祉士国家試験の受験者・合格者の推移」。
<https://www.mhlw.go.jp/content/12004000/000757036.pdf>
- 11) 厚生労働省 (アクセス 2021 年 9 月 5 日)「第 33 回介護福祉士国家試験結果 別添 1」。
<https://www.mhlw.go.jp/content/12004000/000759472.pdf>
- 12) 日本介護福祉士養成施設協会 (アクセス 2021 年 8 月 1 日)「介護福祉士を目指す外国人留学生等に対する相談支援等の体制整備事業アンケート調査 報告書」p.155。
http://kaiyokyo.net/news/04_report_01.pdf
- 13) 三菱 UFJ リサーチ & コンサルティング (アクセス 2021 年 9 月 12 日)「外国人介護職員の雇用に関する介護事業者向けガイドブック」p.5。
<https://www.mhlw.go.jp/content/12000000/000496822.pdf>
- 14) 酒井良英, 暮石重政, 須藤慶己, ほか (2020)「経済連携協定に基づく外国人介護福祉士候補者受け入れ」『日農医誌』 69 (1), p.96.
- 15) 伊藤 鏡 (2014)「介護現場における外国人介護労働者の評価と意欲—インドネシア第一陣介護福祉士候補者受け入れ施設のアンケート調査をもとに—」『厚生生の指標』 61 (11), p.33.

- 16) 日本介護福祉士養成施設協会 (アクセス 2021 年 8 月 1 日)「外国人介護人材の質の向上等に資する学習支援等調査研究事業 報告書」p.24.
http://kaiyokyo.net/pdf/r2_gaikokujin_gakushuushien.pdf
- 17) 日本介護福祉士養成施設協会 (アクセス 2021 年 8 月 1 日)「外国人介護人材の質の向上等に資する学習支援等調査研究事業 報告書」p.25.
http://kaiyokyo.net/pdf/r2_gaikokujin_gakushuushien.pdf
- 18) 日本介護福祉士養成施設協会 (アクセス 2021 年 8 月 1 日)「外国人留学生受入れに関するガイドライン (留意事項)」(平成 29 年 3 月 18 日改正 理事会決定).
http://kaiyokyo.net/member/20180117_news_no.25_documents.pdf
- 19) 日本介護福祉士養成施設協会 (アクセス 2021 年 8 月 1 日)「外国人介護人材の質の向上等に資する学習支援等調査研究事業 報告書」p.28.
http://kaiyokyo.net/pdf/r2_gaikokujin_gakushuushien.pdf
- 20) 日本介護福祉士養成施設協会 (アクセス 2021 年 8 月 1 日)「外国人介護人材の質の向上等に資する学習支援等調査研究事業 報告書」p.32.
http://kaiyokyo.net/pdf/r2_gaikokujin_gakushuushien.pdf
- 21) 日本介護福祉士養成施設協会 (アクセス 2021 年 8 月 1 日)「介護福祉士を目指す外国人留学生等に対する相談支援等の体制整備事業アンケート調査 報告書」p.54.
http://kaiyokyo.net/news/04_report_01.pdf
- 22) 佐野由紀子 (2020)「外国人介護職員の受入れをめぐる地方の課題について：高知県における日本語学習支援を中心に」『現代日本語研究』12, p.10.
- 23) 佐野由紀子 (2020)「外国人介護職員の受入れをめぐる地方の課題について：高知県における日本語学習支援を中心に」『現代日本語研究』12, p.11.
- 24) 赤羽卓朗, 吉田守実, 小川あゆみ, ほか (2020)「青森県東部及び岩手県北部地域の介護保険施設を対象とした介護人材の不足に関する調査研究—地域における介護人材の確保と介護福祉士養成校の役割—」『八戸学院大学短期大学部研究紀要』51, pp.21-22.
- 25) 厚生労働省 (アクセス 2021 年 9 月 13 日)『厚生労働大臣が定める夜勤を行う職員の勤務条件に関する基準』のテクノロジーを導入する場合の夜間の人員配置基準における留意点について(令和 3 年 3 月 16 日).
<https://www.mhlw.go.jp/content/12404000/000755028.pdf>
- 26) 全国福祉保育労働組合 (2021)「人を支える福祉労働を守るために」『福祉のひろば』619, pp.58-59.
- 27) 厚生労働省社会・援護局福祉基盤課 (アクセス 2021 年 9 月 13 日)「介護人材確保の総合的・計画的な推進—『まんじゅう型』から『富士山型』へ—」.
<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaihookenfukushibu-Kikakuka/document2-1.pdf>
- 28) 日本介護福祉士養成施設協会 (アクセス 2021 年 12 月 20 日)「なんでも Q & A」.
<https://www.kaigo-ryugaku-support.net/faq/students.php?offset=10&>
- 29) 厚生労働省社会保障審議会福祉部会 (アクセス 2021 年 12 月 19 日)「介護福祉士養成施設卒業者に対する国家試験義務付けの経過措置の延長」.
<https://www.mhlw.go.jp/content/12201000/000648682.pdf>
- 30) 社会福祉振興・試験センター (アクセス 2021 年 7 月 31 日)「社会福祉士・介護福祉士・精神保健福祉士の『就労状況調査』(速報版)について」.
http://www.sssc.or.jp/touroku/results/pdf/r2/results_r2_sokuhou.pdf

注

日本語能力試験 (JLPT) とは、国際交流基金と日本国際教育支援協会が運営する試験である。同試験には N1, N2, N3, N4, N5 の 5 つのレベルがあり、N1 が最も難関であり、数値が上がるにつれて難易度は下がる。具体的には、次のとおりである。N1 (幅広い場面で使われる日本語を理解することができる)、N2 (日常的な場面で使われる日本語の理解に加え、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解することができる)、N3 (日常的な場面で使われる日本語をある程度理解することができる)、N4 (基本的な日本語を理解することができる)、N5 (基本的な日本語をある程度理解することができる)。

日本語能力試験 (JLPT) (アクセス 2021 年 8 月 24 日)「N1~N5 : 認定の目安」.
<https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>

事業所内保育施設の 災害発生時の対応における課題

Issues in Dealing with Disasters at Daycare Center in the Workplace

西村 実穂*
Miho Nishimura

キーワード

事業所内保育所／災害／保育／防災計画

daycare center in the workplace／disaster／childcare／disaster prevention plan

要 旨

事業所内保育所は、事業所がそこに勤務する職員の子どもの預かるために設置した保育所である。事業所内保育所は、災害発生直後から保育を行うことを求められる可能性がある。事業所内保育所が災害発生後に速やかに対応するためには、事業継続計画の立案が不可欠である。本研究では、事業継続計画策定のための基礎的資料を得ることを目的として、災害発生時の事業所内保育所の対応を尋ねる質問紙調査を実施した。

全国の事業所内保育所 463 カ所に対して、郵送による質問紙調査を行い、204 カ所からの回答を得た。災害発生時には開園することを予定している事業所内保育所が 51%と多いこと、過去の災害発生時に臨時で子どもの受け入れを行った経験がある保育所が 33%あることが確かめられた。一方で、災害発生時の対応について、「特に決まりはない」44%、「保育ニーズがあるかどうかわからない」29%、「参集基準がない」86%と、不明確な部分が多いことが明らかになった。また、業種の特徴として、「医療/福祉」の業種が他業種に比べて「業務維持のため開園する可能性が高い」と回答した割合、「参集義務がある」と回答した割合が有意に高かった。

事業所内保育所における事業継続計画策定時には、まず、保育ニーズや事業所の災害対応方針を把握し、次に、非常時対応の際の基準を策定する。そして、保育実施のためのインフラ整備を行うというように、段階に分けて計画策定を行っていく必要がある。

Daycare center in the workplace is a daycare center created by the office to take care of the children of the staff who work there. Depending on the characteristics of the office, the daycare center in the workplace may be required to open and provide childcare immediately after a disaster occurs. In order for the daycare center in the workplace to be able to respond promptly after a disaster occurs, it is essential to formulate a business continuity plan. The purpose of this study is to obtain basic materials for for-

*東京未来大学こども心理学部 Department of Child Psychology, Tokyo Future University
E-mail : nishimura-miho@tokyomirai.jp

ulating a business continuity plan for daycare center in the workplace. To that end, I conducted a questionnaire survey asking about the response of the daycare center in the workplace in the event of a disaster.

I conducted a questionnaire survey to 463 daycare centers in the workplace in the country via mail and received the response from 204 daycare centers. It was found that many daycare center in the workplace, 51%, plan to keep the center open when disasters occur. Moreover, 33% of daycare centers had the experience of accepting children on a temporary basis in the event of a past disaster.

On the other hand, when I asked what the correspondence is when disasters occur, 44% responded that “there is no rules”, 86% responded “There is no emergency gathering standard” and 29% responded “it is not certain that there is a need for daycare center”, so it showed that there are many matters that is unclear.

Many centers responded “medical and welfare” industry has “higher possibility to keep the center open for maintaining their business”. Also, there were significantly more centers that responded “they have the obligation for assembly”.

When formulating a business continuity plan at a daycare center in workplace, it is necessary to tackle the following three points. First of all, understand childcare needs and disaster response policies of the office. Next, formulate standards for emergency response. Then, prepare the infrastructure for childcare.

1. はじめに

事業所内保育所は、事業所がそこに勤務する職員の子どもを預かるために設置した保育所である。事業所内保育所は、保育に関連する制度により3つの形態に分類される。まず1つめは、2015年の子ども・子育て支援新制度施行以前より、事業所の福利厚生施設の一環として設置されてきた「事業所内保育施設」である。認可外の保育施設であり、2021年3月時点で全国に3,869カ所設置されている¹⁾。2つめとして、子ども・子育て支援新制度施行後に設けられた、「事業所内保育事業」としての保育所がある。施設数は2016年4月時点で323カ所である¹⁾。事業所に勤務する職員の子どもに加えて地域に住む子どもを受け入れる地域型保育事業の1つであり、認可を受けて行う保育の形態である。3つめとして、2016年度より、待機児童対策として内閣府が推進している「企業主導型保育事業」の形態をとっている保育所がある。企業等が、従業員のための保育施設を設置する際に一定の条件を満たせば整備費・運営費の助成を

受けられるものであり、認可外・市町村の管轄外となる。2021年3月時点で4,223施設が企業主導型保育事業として運営されている²⁾。

事業所内保育所の例としては、病院に設置された院内保育所、飲料宅配等の小売業の事業主が設置する保育所などがある。一般の保育所（以下、一般保育所）と異なる点として、保育所の開所時間や運営方針が事業の内容や特性に大きく影響を受ける点が挙げられる。例えば、院内保育所では夜間や休日の勤務を行う医療従事者の勤務に合わせて24時間保育を行っている。一方で、飲料宅配業の事業所に設置された保育所では、開所時間が8時半～14時半までというように、一般保育所よりも開所時間が短いケースもある。

事業所内保育所を含め、近年、保育現場において課題となっているのが、災害発生時の対応である。事業所内保育所以外の一般保育所も含めて、現在、保育施設における災害対応は、発災から保育継続までを見通したものに变化しつつある。これまでの災害対応では、安全に避難することや保護者に引き渡すところまでの想定が主であった。

実際に、清水ら³⁾による全国1,863カ所の幼稚園・保育所・認定こども園を対象とした災害関連のマニュアルの整備状況に関する調査では、「発災から保護者への引き渡しまで」を想定したマニュアルを作成している保育所が63.4%と多いが、「災害発生から保育継続まで」を想定したマニュアルを作成しているのは全体の14.9%と1割台に留まっている。

しかし、近年発生した2017年九州北部豪雨⁴⁾、2018年7月広島県豪雨⁵⁾、2019年東日本台風による長野県の事例⁶⁾などの災害発生時における一般保育所の対応をみると、発災後数日以内に代替施設を確保して保育を再開し応急保育を行っているケースが多く、保育の継続を見据えた計画の必要性が指摘されている。

事業所内保育所に至っては、事業所の機能維持のために、災害発生当日から休園することなく保育を継続していたことが、熊本地震⁷⁾、北海道胆振東部地震⁸⁾の際の事業所内保育所の事例報告より確かめられており、一般保育所よりもさらに早期からの開所、保育継続が求められていることがわかる。

そうした状況にもかかわらず、事業所内保育所では、行政による立入調査の際に指導監督基準に適合していないと指摘を受けた2,381カ所のうち、約3割にあたる711カ所が「非常災害に対する具体的計画の策定の不備」を指摘されている⁹⁾。事業所内保育所は、災害発生時に開所が求められる可能性が高い保育所でありながら、十分な計画策定が行われていないと推測される。

さらに、認可保育所と異なる点として、事業所が行う業種によって、開所ニーズが異なる可能性があることが考えられる。例えば、災害が発生した場合、病院は入院患者や被災者の対応を行うために休業できない。そればかりか、通常以上の業務量の増加が生じる可能性がある。一方で、小売業や娯楽業・サービス業などの業種では、発災時にはいったん休業して、状況が落ち着いてから事業を再開するケースも考えられる。

しかし、事業所内保育所に関する先行研究は少なく、事業所内保育所の防災計画策定を検討するための十分な資料があるとはいえない状況であ

る。そこで本研究では、災害発生時の対応予定とその課題、業種による開所ニーズの違いを明らかにし、事業所内保育所における防災計画策定時の配慮点を示したい。

2. 方法

(1) 調査方法・対象者・調査期間

現在、事業所内保育所の中には、従来からある事業所内保育所（認可外）、事業所内保育事業として運営されている保育所（認可）、企業主導型保育事業として運営されている保育所（認可外）の3つが混在している。本研究では、上記3つを区別せずに「従業員の子どもの預かりを目的として設置されている保育所」を事業所内保育所とみなして調査対象とした。

全国の事業所内保育所463カ所を対象として、郵送による質問紙調査を実施した。全国の中核市のホームページをもとに事業所内保育所を463カ所抽出し、調査項目は、事業所の概要9項目、災害発生時の対応13項目であった。204カ所からの回答を得た（回収率44%）。調査期間は2019年10～11月であった。調査にあたっては東京未来大学の倫理審査を受けた（受付番号118）。調査対象者に対して研究目的、研究への参加は自由意志であること、回答を途中でやめることができること、得られた回答は研究以外の目的では使用しないこと、結果公表時には個人が特定されないことを書面で説明し、承諾が得られた場合に回答をしてもらった。

3. 結果

(1) 保育所の概要

保育所の概要を表1に示す。開所時間は平均10.4時間、平日昼間の利用児数は平均25（±16）名であった。小規模で低年齢児の多い認可外保育施設が多いことがわかる。

表2に保育所を持つ事業所が行っている事業内容について尋ねた結果を示す。「医療/福祉」の業

表 1. 事業所内保育所の概要 (n=204)

保育所の種別	割合 (%)	園数
認可	23	46
認可外	68	138
その他	3	7
無回答	6	13
運営主体		
企業に運営を委託している	62	126
事業所直営	31	62
その他	1	3
無回答	6	11
低年齢児の割合		
3歳未満児半数以上	77	157
実施している保育内容 (複数回答)		
乳児保育	77	158
二重保育	27	56
休日保育	23	46
夜間保育	9	18
学童保育	7	15
24時間保育	6	13

種が41% (84カ所)と最も多く、病院や介護施設等に設置された保育所が4割と多くを占めることがわかる。次いで多いのが、「卸売/小売」19% (39カ所)であった。スーパー等の小売店や飲料の宅配販売の事業所が保育所を設置することがあるため、そうした事業所内保育所からの回答があったと考えられる。

(2) 災害発生時の対応予定 (表3)

災害発生時の保育ニーズについて尋ねたところ、「保育を必要とする保護者がいる可能性が高い」が39% (77カ所)、「保育を必要とする保護者がいるかどうかわからない」29% (60カ所)、「保育を必要とする保護者がいる可能性は低い」が30% (62カ所)であった。

災害発生時の開所予定について尋ねたところ、園に被害がない場合「基本的には開園することが決まっている」が51% (105カ所)と最も多かったが、「特に決まりはない」が44% (89カ所)、「開園しない」が1% (2カ所)であり、半数は開園するつもりでいるものの、開園に関する決まりがない園も多いことが確かめられた。

災害時の開園/休園の判断決定者は「事業所関係者」(51%, 105カ所)が最も多く、「事業所内保

表 2. 事業所が行っている業種 (上位5業種のみ表示) (n=204)

業種	割合 (%)	園数
医療/福祉	41	84
卸売/小売	19	39
サービス業	11	22
製造	4	9
運輸/郵便	4	8

表 3. 災害発生時の対応予定 (n=204)

災害発生時の保育ニーズ	割合 (%)	園数
保育を必要とする保護者がいる可能性が高い	39	77
保育を必要とする保護者がいるかどうかわからない	29	60
保育を必要とする保護者がいる可能性は低い	30	62
無回答	2	5
災害が発生した場合の対応の予定		
開園する	51	105
特に決まりはない	44	89
開園しない	1	2
無回答	4	8
開園の判断の決定者 (複数回答)		
事業所関係者	51	105
事業所内保育所の園長	47	95
委託業者の担当者	13	27
行政の判断を基準にする	5	10
特に決まりはない	4	9

育所の園長」(47%, 95カ所)と同数程度である。次いで「委託業者の担当者」(13%, 27カ所)、「行政の判断を基準にする」(5%, 10カ所)、「特に決まりはない」(4%, 9カ所)が続いた。事業所関係者の判断を重視する点や行政の判断を基準にする保育所が少ない点は、認可保育所と異なる事業所内保育所の特徴であるといえる。

(3) 災害発生時に開所する場合の対応(表4)

災害が発生した場合に開園する予定であると回答した保育所105カ所に対して、開園の際に保育する対象を尋ねたところ、「普段預かっている子ども」(64%, 67カ所)が最も多かった。しかし、「普段は他園に通う未就学児」を預かることを予定している保育所も31% (33カ所)と少なくなかった。また、保育所関係者に参集義務があるかどうか

表 4. 災害発生時に開所する場合の対応 (n=105)

災害発生時に預かる対象	割合 (%)	園数
普段預かっている子ども	64	67
普段は他園に通う未就学児	31	33
小学生以上	5	5
決まっていない	7	7
開所する場合に保育者に参集義務があるか		
参集義務あり	70	74
開所する場合に参集基準があるか		
参集基準あり	14	15

表 6. 保護者への連絡方法 (n=204) (複数回答)

園から保護者に個別に電話する	49% (99カ所)
園から保護者にメールをする	30% (62カ所)
事業所の職員間の連絡網を使う	25% (50カ所)
園舎に掲示をする	13% (26カ所)
園の保護者間の連絡網を使う	10% (21カ所)
LINE や Facebook	10% (20カ所)
決まっていない	9% (19カ所)
園のホームページ	8% (16カ所)
保育アプリ、メールサービス	3% (7カ所)
事業所社員から連絡する	2% (5カ所)
災害用伝言ダイヤル	1% (3カ所)

かを尋ねたところ、「参集義務がある」保育所が70% (74カ所)であった。しかし、明確な参集基準があるのは14% (15カ所)であった。災害が発生した場合に、開所するために参集することは決まっているものの、どのような場合に参集するかまでは決まっていないことがわかる。

(4) これまでの災害発生時の対応 (表5)

過去の災害発生時に、小中学校・近隣の保育所が休園になった場合に開所した経験があるかどうかを尋ねたところ、「開所したことがあった」と回答した保育所が33% (68カ所)あった。また、その際に預かった対象について尋ねたところ、「普段から事業所内保育所に通っている未就学児」が94% (64カ所)と最も多かったが、約半数の園では、普段は別の園に通っている未就学児の預かりを臨時で行っていることが明らかになった(47%, 32カ所)。

表 5. これまでの災害発生時の対応

	割合 (%)	園数
小中学校、保育所が休園になった場合に臨時で開所した経験あり	33	68
預かり対象 (複数回答)		
普段から事業所内保育所に通っている未就学児	94	64
普段は別の園に通っている未就学児	47	32
小学生	9	6

表 7. 災害発生時の保育に関する懸念 (n=204)

	平均値 (SD)
保育者の人手を確保できるか	4.20 (1.03)
安全に保育できる場所を確保できるか	3.88 (1.13)
食事の提供ができるか	3.75 (1.34)
保護者が迎えに来られるか	3.63 (1.35)
保護者に連絡をすることができるか	3.52 (1.16)
子どもがどんな反応を示すかわからない	3.44 (1.25)
災害発生時に開所するかどうか不明確	3.21 (1.35)

(非常にそう思う5点、全くそう思わない1点として平均値を算出)

(5) 保護者への連絡方法 (表6)

災害発生時の保護者への連絡方法について尋ねたところ、「園から保護者に電話」(49%, 99カ所), 「メール」(30%, 62カ所), 「事業所の職員間の連絡網」(25%, 50カ所)の順に多かった。「決まっていない」保育所も約1割あった。

(6) 災害発生時の保育に関する懸念 (表7)

災害発生時の保育に関して懸念される点について、「非常にそう思う」(5点)から「全くそう思わない」(1点)までの5件法で尋ね、平均値を算出した。「保育者の人手を確保できるか」(4.20)の数値が最も高く、「安全に保育できる場所を確保できるか」(3.88), 「食事の提供ができるか」(3.75)が続いた。人手や場所の確保、食事の提供に関する数値が高く、保育者は非常時に保育体制を整えられるか懸念していることがわかる。

(7) 業種による違い

開園するかどうかの判断や参集義務の有無に業種による差があるのかどうかを確かめるため、特定の業種とそれ以外の業種に分け、 χ^2 検定を

行ったところ、「医療/福祉」の業種が他業種に比べて「業務維持のため開園する可能性が高い」（医療/福祉 24%，他業種 10%， $\chi^2(2) = 44.36$, $p < 0.01$ ）と回答した園が多かった。また、「参集義務がある」と回答した園も有意に多かった（医療/福祉 49%，他業種 36%， $\chi^2(1) = 2.75$, $p < 0.05$ ）。

4. 考 察

(1) 災害発生時の対応における課題

表3より、災害発生時に、「保育を必要とする保護者がいる可能性が高い」と答えた保育所が約4割、「開所する」ことを予定している保育所が約半数あることがわかる。また、災害発生時には、普段は他園に通っている未就学児や小学生を預かる想定をしている保育所も少なくない（表4）。実際に「過去の災害発生時に開所した経験がある」保育所も約3割ある（表5）。ここから、事業所内保育所では、災害発生時であっても開所して通常とは異なる体制で保育を行うと、保育者が認識していると考えられる。また、開所するかどうかの判断をするのは「事業所関係者」（51%，105カ所）（表3）が最も多く、事業所の災害対応に関する考えが保育に大きく影響する可能性があると考えられる。この点は、認可保育所と異なる事業所内保育所に特徴的な点であるといえる。

しかし、表3より「保育を必要とする保護者がいるかどうかわからない」が約3割、「開所に関する決まりがない」が約4割と、開所に関して不明確な点が多い保育所も少なくないことがわかる。災害発生時の保育に関する懸念点として、「保育者の人手を確保できるか」（4.20）、「安全に保育できる場所を確保できるか」（3.88）と、人手や場所の確保について懸念している保育所が多いことが確かめられている（表7）。加えて、「参集基準がある」保育所は14%と非常に少なく（表4）、事業所内保育所では、災害時に開所する可能性があるとして認識されているものの、誰が出勤してどこで保育を行うのかなど具体的なことは決まっていない状況にあることがわかる。

(2) 業種による特色

「医療/福祉」の業種は、「業務維持のため開園する可能性が高い」と回答した割合が他業種よりも優位に高いこと、災害発生時の参集義務のある保育所が有意に多いことが確かめられた。「医療/福祉」の事業所では、災害発生時であっても入所している利用者や入院患者への対応を止めることはできない。さらに災害拠点病院などでは、災害により負傷した患者の対応という業務が加わり、通常以上に業務量が増加し、職員が休めない状況になる。発災時の緊急対応にあたる保護者の子どもを預かる必要が生じるために、開園の可能性が高くなることにつながっていると考えられる。ここから「医療/福祉」関連の事業所に設置された保育所は、事業所内保育施設のなかでも防災計画を立案する必要度がより高い保育所であるといえる。

(3) 事業所内保育所における防災計画策定時の配慮点

これらの調査結果をふまえて、事業所内保育所における防災計画を策定する際には、以下の3点について情報の整理と検討を行う必要があると考えられる。

第一に、災害発生時の事業所の対応方針と災害発生時の保育ニーズについて把握する必要がある。医療/福祉の事業所のように、入所者や入院患者がおり、事業を停止することのできない業種がある。こうした事業所に設置された事業所内保育所は、非常時に開所を求められる可能性が高い。事業所の特性を理解したうえで災害時の保育を行うべきかどうかを検討する。

第二に、非常時に預かる対象、保育を行う保育者、保育者の参集基準、保護者への連絡手段について確認する。過去の災害発生時に、臨時で子どもを預かった経験のあった事業所内保育所が約3割あった。こうした経験があると、災害発生時であっても事業所内保育所であれば子どもを預かってくれるのではないかと思われ、保育所に子どもを連れてくる保護者がいる可能性があり、保護者への連絡手段や開所の基準について知らせておく必要がある。さらに、災害発生時は回線が限られた

り混雑して電話やメールが繋がらない可能性が高い。こうした理由から、あらかじめ基本的な開園/休園の方針を定めておくことが望ましいといえる。

また、発災当日に初めて来園した子どもの保育を行う場合には、子どもの情報把握を短時間で実施できるのかといった懸念がある。預かる可能性のある子どもの情報をあらかじめ把握するためにも、非常時に預かる対象、対応する保育者を決めておくことが望ましい。さらに、非常時に保育者が出勤できるのかという懸念もある。災害発生時には通勤のための交通手段が使えなくなる可能性があり、居住地や家庭の状況をふまえて出勤する保育者を決めておくべきである。

第三に、実際に保育を行う場所や保育実施に必要なインフラを整備する。北海道胆振東部地震の際には、普段預かりをしていない学童の保育を行ったために、保育所では場所が足りなくなり、事業所の会議室を保育室として利用したケースがあった⁸⁾。保育を行う場合には、人的、物理的な環境を整えておく必要がある。

最後に、災害発生状況下で保育を行う場合には、安全確保や不安定になった子どもへの対応、事業所の復旧、関係機関への連絡調整、初めて登園する子どもへの対応など、通常とは異なる状況への対応が必要となる。災害発生時の保育にはリスクが伴うことをふまえて、災害発生時に開所するかどうかを検討することが望まれる。

5. 結 語

事業所内保育施設の災害発生時の対応の特徴として、事業内容によって、災害発生時に開園の可能性が高い保育所があること、開園の判断には事業所の方針が強く影響することが明らかになった。一方で、開園に際しての対応方針が不明確である保育所が多く、今後具体的な計画を策定して

いく必要がある。

付記

本研究は、2019年度日本社会福祉マネジメント学会研究助成を受けて実施したものです。調査にご協力くださった事業所内保育所の皆様に厚く御礼申し上げます。

文 献

- 1) 厚生労働省（アクセス 2021 年 11 月 25 日）「事業所内保育施設の状況」。
https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku06/dl/090331_02.pdf
- 2) 児童育成協会（アクセス 2021 年 11 月 25 日）「企業主導型保育事業助成決定一覧（令和 3 年 3 月 31 日現在）について」。
<https://www.kigyounaihoiku.jp/wp-content/uploads/2021/09/20210921-01-01.pdf>
- 3) 清水益治，千葉武夫（2016）「幼稚園・保育所・認定こども園における災害マニュアルの実態」『帝塚山大学現代生活学部紀要』12，pp.75-84.
- 4) 高橋真里，中野 晋，金井純子，ほか（2018）「2017 年九州北部豪雨における保育所の危機管理と保育継続の問題」『土木学会論文集 F6（安全問題）』74（2），pp.I_85-I_92.
- 5) 中野 晋，金井純子，山城新吾，ほか（2020）「平成 30 年 7 月豪雨における広島県内の保育所の被害と対応」『土木学会論文集 F6（安全問題）』76（2），pp. I_155-I_164.
- 6) 山城新吾，中野 晋，金井純子，ほか（2020）「令和元年東日本台風による長野県内の保育園の被災と業務継続」『土木学会論文集 F6（安全問題）』76（2），pp.I_1-I_8.
- 7) 八幡（谷口）彩子，大迫綾子（2017）「熊本市における事業所内保育施設の現状と課題」『熊本大学教育学部紀要』66，pp.381-388.
- 8) 西村実穂（2019）「北海道胆振東部地震発生時の院内保育所の対応」『実践人間学』10，pp.78-86.
- 9) 厚生労働省（アクセス 2022 年 1 月 31 日）「令和元年度 認可外保育施設の現況取りまとめ」。
<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000816821.pdf>



論文投稿について

『日本社会福祉マネジメント学会誌』
(2023年 第3巻)

1) 自由論文投稿について

保育, 介護, 障害, ICT など社会福祉を研究領域とした研究
応募締切 2022年9月30日 (当日消印有効)

2) 特集論文投稿について

テーマ: 社会福祉, 社会福祉サービスに関する質的研究
応募締切 2022年9月30日 (当日消印有効)



応募にあたっての注意事項

●投稿の種類は、「原著」「総説」「事例報告」「紹介」(新規性を有する事項についての情報を提供するもの)に加え、「その他」として前記に該当しない投稿も、原則として受付けるものとする。

●論文投稿は、自由論文または特集論文において、筆頭者、連名者合わせて1人2編までとします。ただし、筆頭者で1人2編投稿することはできません。

※筆頭者1編と連名者1編、あるいは連名者2編で投稿することは差し支えありません。

上記の解釈は次の通りとなります。

【自由論文】筆頭1編と連名1編、あるいは連名2編で、合計2編まで投稿可能。

または、

【特集論文】筆頭1編と連名1編、あるいは連名2編で、合計2編まで投稿可能。

●特集論文と自由論文の両方に応募することはできません。

●本投稿は、JASM賞(学会賞)の対象となります。

●社会福祉の理論の発展、実践に貢献する研究であること。また、研究に使用する言語は日本語であること。

【機関誌編集委員会】

●編集委員長 中坪史典（広島大学）

●査読協力者

金井智恵子（和洋女子大学）

木村拓磨（名古屋経営短期大学）

佐久間路子（白梅学園大学）

二宮祐子（和洋女子大学）

（五十音順）

日本社会福祉マネジメント学会誌
Journal of Social Welfare Management
Vol.2 2022年4月20日発行

編集 一般社団法人日本社会福祉マネジメント学会
編集委員会

編集責任者 中坪史典

発行 一般社団法人日本社会福祉マネジメント学会
〒130-0013 東京都墨田区錦糸 1-2-1

URL <https://jasm.info/>

E-mail info@jasm.info
