

子ども生活学研究

第20号

目次

論文

- 言語文化的に多様な子どもの保育と保育者の異文化感受性
—初任保育者と熟練保育者の語りから— 星 順子 …… 1
- 保育者のワーク・エンゲイジメントに関する一考察
—関連要因および小学・中学・高等学校教員との特徴比較— 土沢 薫 …… 13
- 実習生が聞いた子どもの言葉 今村 麻子 …… 29

研究ノート

- 土に親しむ活動の考案と実践 中山 日向子・桂木 奈巳 …… 37

2022年3月

宇都宮共和大学子ども生活学部

言語文化的に多様な子どもの保育と保育者の異文化感受性 —初任保育者と熟練保育者の語りから—

Early Childhood Education and Care for Linguistically and Culturally Diverse Children and Intercultural Sensitivity of ECEC Teachers: From Narratives of a Novice Teacher and an Experienced Teacher

星 順子

日本の多文化化・多国籍化が進行する中で、保育施設においても言語文化的に多様な子どもが増加している。『保育所保育指針』等でも示されているように、保育者には「多文化保育」の実践が求められている。しかし、この実践に求められる保育者の専門性や能力はまだ十分には研究がされていない。本研究では、外国人集住地域の認定こども園の初任および熟練保育者を対象に、言語文化的に多様な子どもの保育に関するインタビュー調査を行った。それぞれの語りの内容は、SCATを用いて分析し、保育者の異文化感受性についてDMIS（異文化感受性発達モデル）の観点から検討した。その結果、初任保育者は自文化中心的段階、熟練保育者は文化相対的段階に位置づけられた。保育者の異文化感受性の段階によって、子どもや保護者への対応がそれぞれ異なっていた。保育者の異文化感受性の高低は、言語文化的に多様な子どもの保育における子どもへの関わりや保護者支援のあり方に影響することが示唆された。

Key words : 多文化保育、言語文化的に多様な子ども、異文化感受性、SCAT

I. 問題と目的

日本では、2020年現在、197ヶ国の0歳～5歳までの就学前の外国籍の子どもが108,284人暮らしている。これは、日本の同年齢の子どもの総数のおよそ1.9%が外国籍の子どもであることを意味する¹。保育所等においても外国籍等の子どもが在籍する割合は全体の6割（推計）を超えている²。「外国籍等」とは、外国籍の子どもだけではなく「言語文化的に多様な子ども」を含む。「言語文化的に多様な子ども」とは、外国で生まれた親の元に生まれ日本で育つ子どもや、外国籍（国際結婚を含む）で、少なくとも一人の親が子どもの時から日本で育っており、家庭では日本語も使用、生活習慣・価値基準等は日本とハイブリッドの家庭の子ども、外国籍（国際結婚含む）だが、親も日本生まれで日本語が母語だが、生活習慣・宗教等が日本で一般的とされるものと違う家庭の子ども、日本人と外国籍の国際結婚の家庭で、母親の母語を家庭で使うことが多い家庭の子ども、日本籍だが外国で育ち、家庭の言語は英語のため、

日本語が十分でない子ども等のことを指す³。

政府の外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議においても、保育所等における外国籍等の子どもに関する施策が策定されているように、言語文化的に多様な子どもに関する保育は、現在の喫緊の課題の一つになっているといえる⁴。

『保育所保育指針』には、第2章4「保育の実施に関して留意すべき事項」の「保育全般に関わる配慮事項」オに「子どもの国籍や文化の違いを認め、互いに尊重する心を育てるようにすること」と示されている⁵。この解説には、「多文化共生の保育を進めていくことが求められている」と明記されているが、『保育所保育指針』のなかではこの「多文化共生の保育」についての定義は、明確にはなっていない。「多文化共生保育」や「多文化保育」等、用語や意味の使われ方も研究者や実践者によって様々である。品川（2021）は、日本における「多文化保育」は、アンチバイアス・カリキュラムのような子どもたちの固定観念や偏見を公正なものに変えるための具体的な実践と結び

ついた「多文化保育」ではなく、「多様な背景を持つ子どもを一緒に保育すること」と実態を表す言葉として使われることが多いことを指摘している⁶。

萩原（2008）は、「多文化保育とは保育者が保育の過程において平等と共生さらに人間としての尊厳のもとに、人種、民族、社会、経済階層、ジェンダー、障害等の差別にかかわる社会問題に取り組み、生涯にわたる学習の初期段階として、幼児に対し、地球市民としての資質、すなわち民主的な判断を育成する保育実践」と提示している。

さらに、外国人の子どもの保育の実践には、日本への同化を求め、日本の方法に適応させるのではなく、子どもの自文化を保持しながら他文化を習得していくという、文化的調整（cultural accommodation）の必要性を述べている⁷。

本研究においても、萩原の定義を「多文化保育」として捉えたい。しかし、このような多文化保育を実現するためには、保育者には、どのような専門性や能力が求められるのだろうか。

ロゴフ（2006）は、「人々の発達は、文化実践と彼らのコミュニティのおかれている状況（中略）に照らして、はじめて理解できるもの…」と述べている⁸。多文化保育の実践に当てはめて考えれば、それぞれの子どもの置かれている文化的背景の理解なしには、適切な子ども理解にはつながらないことを意味しているといえるだろう。さらに、ロゴフは、自分とは異なる文化実践を理解するためには、自分の前提を一時的に棚上げにする必要があることを挙げている⁹。しかし、文化と文化の狭間には、様々な葛藤が生じるものでもあり、自分の前提を棚上げにすることは、容易なことではない。また、自分の前提を一時的に棚上げにできない場合には、自分の前提であらゆる価値判断をすることにつながる。多文化保育において、このような保育者にとっての自文化を前提とした価値判断では、言語文化的に多様な子どもへの適切な対応にはつながらない。多文化保育の実現には、まず保育者自身が自文化の枠組みを超えて、子どもや保護者の文化的枠組みから理解しようとする異文化対処力が必要不可欠と考える。

山岸（1995）は、この異文化対処力には、12の構成要素があることを見出し、それを3つの領域

で分類している。「1. カルチュラル・アウェアネス」は、[自文化（自己）への理解]、[非自民族中心主義]、[外国文化への興味] から構成され、「2. 自己調整能力」は、[寛容性]、[柔軟性]、[オープンネス]、「3. 状況調整能力」は、[コミュニケーション]、[対人関係]、[マネジメント]、[判断力]、[知的能力] で構成されている。

さらに、この3つの領域のいずれとも関連する項目として「感受性」が、その中心に位置づけられ、異文化対処力の重要な要素であることを示唆している¹⁰。多文化保育の実現には、これら12の構成要素と「感受性」に関する能力を高めていくことが求められるだろう。

そこで、本研究では、この異文化対処力の中心に位置づけられている「感受性」に着目してみたい。異文化における「感受性」についてはBennett（1986）の「異文化感受性発達モデル：（The Developmental Model of Intercultural Sensitivity：以下DMISと示す）」が異文化コミュニケーション分野では広く知られている¹¹。これは、文化的違いについての個人の認知構造がどのように表れるかを示したもので、ある事柄を文化的差異として認知するか否か、またそれは自分の世界観上どのように位置づけられるか等、個人の異文化体験に関わる認識体系の複雑さが異文化感受性として捉えられているものである（Hammer & Bennett, 1998：訳 山本, 2002）¹²。このDMISは、誰もが持つ異文化感受性が、どのように発達するかを6つの段階で示している。前半の3つの段階は、「自文化中心的段階」で、後半の3つの段階は「文化相対的段階」として、構成されている。各段階は、差異性に関わる様々な事象を解釈する世界観が段階的に変化する過程を示している¹³。（図1）

山本（2002）は、この発達モデルを次のように説明している。自文化中心的段階は、自分の文化が現実の中心で、一番初めの「否定」の段階では、自分の文化が自分にとっての唯一の現実であり、異質なものは心理的・物理的距離を保つことでその存在を避けている。「防衛」の段階では、自分の文化が唯一正しい経験であり、文化的に異質なものは否定される。「最小化」の段階では、自分の世界観が普遍的なものとして経験されるため、表面的な違いを受け入れつつも、他の文化も

DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL
SENSITIVITY EXPERIENCE OF DIFFERENCE

図1 異文化感受性発達モデル (DMIS)

出所：Benett (2004, p.153) 山本 (2014) 訳

深い所では本質的に自分の文化と違うものとも考える。一方、文化相対的段階では、自分の文化を他の文化の文脈から体験することができるようになる。「受容」の段階では、他の文化は自分のものと同じくらい平等に複雑なものだが、現実構築のあり方が異なるのだということを受け入れる。「適応」の段階では、他の文化の世界観に自分の見方を切り替えることができるようになり、「統合」の段階では、自分の中の「自己」という経験が拡大され、その経験の中には自文化と他文化との世界観の間を往来するという動きが含まれるようになる (Hammer & Bennett, 1998: 訳山本, 2002) ¹⁴。

DMISは、誰もが持つ異文化感受性で、段階的に発達していくことを示しているが、保育の営みに置き換えれば、保育者の異文化感受性の段階によって、異文化への対処の方法は異なるものとなり、子どもや保護者への関わりや保育のあり方にも大きく影響することが推測される。

しかし、筆者の知る限り、保育者を対象とした異文化感受性に関する研究はとても少ない。

山田 (2017) の長期の海外滞在経験を有する保育者に着目した研究では、長期の海外滞在経験は保育者の異文化感受性を文化相対的段階へと発達させ、自分自身の保育観への気づきを通して、子どもの持つ差異に寛容になり、保育観を変容させていくことをDMISの視座から明らかにしている¹⁵。しかし、山田は、海外滞在経験を持たない保育者は対象にしていない。では、海外滞在経験を持たない保育者の異文化感受性は発達する可能性は無いのだろうか。

新倉 (2002) は、保育者や教師の異文化間トランス (異文化体験から生じる様々な軋轢、不快感等の感情に気づき、それらを回避し、現実から

逃げずに対峙し、受け入れられる力) に着目している。外国籍児童・生徒の受け入れは、その負担感や疲労感から、異文化間トランスの喪失の契機にもなること、一方で異文化間トランスが発現する場合は、第三者のサポートや他者との情報共有ができる等といった保育者や教師を取り巻く環境要因に大きく左右されることを示唆している¹⁶。また、品川 (2011) は、日系ブラジル人児童を担当する保育者を対象にした調査において、対象とした全ての保育者の異文化間トランスの高さを示している。異文化への対応に負担を感じながらも当該児童を肯定的に受け入れ、子どもの差異に沿った対応を行っているのは、当該園には通訳の存在というサポートがあり、園の理念には多文化共生保育の方針が掲げられているという背景があることを明らかにしている¹⁷。以上の研究からは、保育者の異文化間トランスは、海外滞在経験の有無に限らず、保育者の置かれる勤務環境や保育環境によって左右されることを示唆している。異文化間トランスと異文化感受性は、定義は異なっているため、一概に比較はできないが、同じ異文化間に対応する能力であるため、参考にしたい。

そこで、本研究では、長期の海外滞在経験を持たない、言語文化的に多様な子どもの保育を担当する保育者の異文化感受性に着目する。

日常的に子どもや保護者の異文化に接する保育者の異文化感受性はどの段階に位置づけられるのか、また、それは長期の海外滞在経験を持たなくても、発達をしていくものなのだろうか。さらに、保育者の異文化感受性は、どのように保育のあり様に影響するのかを考察してみたい。

II. 調査の概要

1. 調査の手続きと方法

調査時期は20XX年で、関東圏の言語文化的に多様な子どもが集住する地域の認定こども園に勤務する保育者を対象とする。当該園では、言語文化的に多様な子どもは、各年齢半数~1/3程度在園しているが、多文化保育の理念は掲げていない。

乳児・幼児ともに、異年齢保育、コーナー保育を実施している。調査は、経験差のある初任保育者と熟練保育者を対象に、それぞれ1時間程度の

半構造化インタビューを行った。質問内容は、品川（2011）の「多文化保育における保育者の意識－日系ブラジル人児童の保育を中心として－」を参考に、日常保育のなかで感じている子どもや保護者の差異に関する事柄とその対応方法について、保育の負担感について等である。

2. 調査協力者について

調査者の基本的属性は表1のとおりである。初任保育者は、保育経験3年目で当該園の経験のみ、現在0歳児保育の担当である。熟練保育者は、幼稚園等他園での保育経験を有し、当該園での経験は4年、現在一時保育を担当している。

表1 調査対象者の属性

協力者	経験年数	勤務年数	年代	現在の担当クラス	海外滞在経験
A	19年	4年	40代	一時保育	短期旅行のみ
B	3年	3年	20代	0歳児	無し

3. 分析について

インタビューの分析には、大谷が提唱したSCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いた。SCATは、その分析のプロセスが明示的で段階的な手続きを有し、比較的小規模の質的データの分析に有効であるとされている。本研究では、保育者の語りの固有の時系列的な文脈から、その詳細を把握することを重視しているため、事例検討に適した手法としてSCATを採用した。

分析手順は、インタビューの逐語録を作成し、そのテキストをセグメント化（切片化）して「SCATの分析フォーム（テキスト欄）」に記述し、テキストを何度も読み込み、〈1〉「テキスト中の注目すべき語句を書く」、〈2〉「テキスト中の語句の言い換えを書く」、〈3〉「左を説明するようなテキスト外の概念を書く」、〈4〉「テーマ・構成概念を書く」〈5〉「疑問・課題を書く」、そして最後に、「ストーリーライン（データに記述されているできごとに潜在する意味や意義を、主に〈4〉に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表したもの）」を作成した。最後に、「理論記述（このテキストの分析で言えること）」を書き出した。

ストーリーラインにおいてアンダーラインと[]を付した部分は、SCATから導かれた構成概念である¹⁸。最後に、SCATから導いた構成概念をBennetのDMISを参考に検討し、保育者の異文化感受性について考察した。

4. 倫理的配慮

インタビュー調査を始める前に、本研究の目的と方法、データと個人情報の取り扱いについて口頭で協力者に説明し、同意書によって研究協力および内容の公開の同意を得た。また、2人の保育者が所属する認定こども園の園長にも同内容の同意を得た。テキストの内容や結果の記述の際には、園や個人が特定される可能性のある情報は省いた。

Ⅲ. 結果

2名の保育者にインタビューを行い、SCATによる分析を行った結果は、表2、表3にその一部を示す。初任保育者と熟練保育者が言語文化的に多様な子どもの差異をどのように認識し、その差異へどのように対応しているかに関するストーリーラインと理論記述を以下に示す。

1. 保育者A（熟練者）のストーリーライン

保育者Aのストーリーライン

保育者にとって[男女不明、国籍不明の名前]は、[予測困難な子どもの姿]であり、[コミュニケーション手段の疑問]や[日本語での意思疎通への不安]が生じている。保育者は、[海外旅行時の異文化接触経験]の[好感印象の工夫]を振り返り、子どもや保護者へ[母語尊重の挨拶]を導入している。

子どもの[二言語会話の受容]を行っているが[理解不能な子どもの会話プロセスへの戸惑い]も生じている。[保育の営みへの自己対話]を通して、[子どもへのプロセスの確認]や[子どもの伝えられない思いへの寄り添い]に配慮している。非言語な状況であっても[幼児への信頼感]を持ちながら、[子どもの姿の観察からの介入判断]を行い、その[判断への自信]を持つ。[宗教への配慮への気づき]

や「配慮不足への反省」があり、「他文化の内
在化」がみられる。配慮不足の際には、保護者
へ「正直な報告」を行う。「子どもの文化から
の理解」や「子どものつぶやきからの理解」に
心がけている。

「初めての宗教食対応」では、「子どもとの
対話からの他文化理解」を行い、「他文化の楽
しい発見」を感じながら「文化差の尊重」に
配慮している。「日本の保育1年目の保護者対
応の重要性」を認識し、保護者に対しては「対
話による支援」を通して、「子どもの行動の背
景理解」を行い、「子ども理解」につなげている。「保護者の困り感の理解」と「異国での初
子育てへの共感的理解」に配慮し、「人として
の共通点の確認」を行っている。「肌着非着用
文化」を認識し、「伝わらない自文化」を感じ
ながら、「自文化への気づき」を得て、「保護
者の文化への同調と実践」につなげている。

2. 保育者A（熟練者）の理論記述（このデータ の分析による理論的知見）

- ・男女不明、国籍不明の名前は、予測困難な子ども
の姿であり、コミュニケーション手段の疑問
や日本語での意思疎通への不安が生じる。
- ・海外旅行時の異文化接触経験の好感印象の工夫
を振り返り、子どもや保護者へ母語尊重の挨拶
を導入する。
- ・子どもの二言語会話の受容を行うが理解不能な
子どもの会話プロセスへの戸惑いも生じる。保
育の営みへの自己対話を通して、子どもへのプ
ロセスの確認や子どもの伝えられない思いへの
寄り添いに配慮する。
- ・非言語な状況であっても幼児への信頼感を持ち
ながら、子どもの姿の観察からの介入判断を行
い、その判断への自信を持つ。
- ・宗教への配慮への気づきや配慮不足への反省が
あり、他文化の内在化がある。配慮不足の際に
は、保護者へ正直な報告を行う。子どもの文化
からの理解や子どものつぶやきからの理解に心
がける。
- ・初めての宗教食対応では、子どもとの対話から
の他文化理解を行い、他文化の楽しい発見を感

じながら文化差の尊重に配慮する。

- ・日本の保育1年目の保護者対応の重要性を認識
し、保護者に対しては対話による支援を通して、
子どもの行動の背景理解を行い、子ども理解に
つなげる。保護者の困り感の理解と異国での初
子育てへの共感的理解に配慮し、人としての共
通点の確認を行う。
- ・肌着非着用文化を認識し、伝わらない自文化を
感じながら、自文化への気づきを得て、保護者
の文化への同調と実践につなげる。

3. さらに追求すべき点・課題

- ・熟練保育者に寛容性がみられるのは、海外旅行
経験が影響を与えているのか。生育歴やこれま
での実践知なのか、その要因の検討が必要であ
る。
- ・子ども同士のプロセスを丁寧に理解しようとす
る姿勢を支える背景は実践知なのか。
- ・日本の保育1年目の保護者対応の重要性を述べ
ているが、この理由は述べていない。
- ・当該園は、保育方針に多文化保育を掲げてはい
ない。受容的で寛容的な実践が見られるのは実
践知によるものか。
- ・先行研究では、保育者の置かれている環境の工
夫が保育者の異文化トランスに影響を与える
ことが示唆されていた。異年齢保育やコーナ
ー保育の環境が実践に与える可能性はあるのか。

4. 保育者B（初任者）のストーリーライン

保育者Bのストーリーライン
<p>保育者にとって、<u>〔男女不明、発音不明の名前〕</u>は、呼名の<u>〔困り感〕</u>を覚える。保護者対応では、<u>〔日本語配布物へのルビ添付への驚き〕</u>を感じ、日本語が<u>〔つたわらないもどかしさ〕</u>や<u>〔時間観念のズレへの困り感〕</u>を覚えている。<u>〔園行事不参加な保護者〕</u>には、<u>〔自文化との比較〕</u>を行うことで<u>〔異なる行動への戸惑い〕</u>がある。しかし、<u>〔個別対応〕</u>を試み、<u>〔外部通訳の支援〕</u>や<u>〔保護者間支援〕</u>という<u>〔保護者対応の工夫〕</u>が得られると、保護者の<u>〔園行事参加増〕</u>という状況が生まれ、<u>〔安心感の獲得〕</u>につながっている。また、子どもの<u>〔匂いへの違和感〕</u>を覚え、保護者に対して香を塗布しないよう<u>〔禁止の伝達〕</u>を行っている。子どもの<u>〔頻繁な入退園〕</u>には、<u>〔非連続な保育〕</u>に対し日々の保育の<u>〔意味の問い直し〕</u>をしている。子どもの<u>〔混ぜて食べる文化〕</u>には、<u>〔同化要求〕</u>が生じ、保育者は<u>〔自文化の保持〕</u>をしようとすることから、<u>〔低優先順位の他文化〕</u>となる。保護者に、<u>〔時間認識のズレへの困り感〕</u>を覚え、<u>〔園規則の優先〕</u>のために<u>〔時間厳守の指導者的対応〕</u>を行う。<u>〔肌着非着用〕</u>の子どもの保護者へは、<u>〔園規則に従わない保護者〕</u>であり、保育者は<u>〔繰り返す指示〕</u>によって説得を行う。<u>〔外国籍児の発語時期の遅れ〕</u>を認識し、<u>〔日本語発語の子ども〕</u>には、<u>〔保育者にとっての母国語習得の嬉しさ〕</u>を感じている。<u>〔日本食摂取の保護者〕</u>には、<u>〔同化への好感〕</u>を持ち、<u>〔園文化中心の思考〕</u>で<u>〔園給食摂取の安心感〕</u>を得る。</p>

5. 保育者B（初任者）の理論記述（このデータの分析による理論的知見）

- ・初任保育者にとって男女不明、発音不明の名前は、呼名の困り感が生じる。
- ・保護者対応では、日本語配布物へのルビ添付への驚きを感じ、日本語がつたわらないもどかしさや時間観念のズレへの困り感が生じる。
- ・園行事不参加な保護者には、自文化との比較を行い、異なる行動への戸惑いが生じるが、個別

対応を試み、外部通訳の支援や保護者間支援という保護者対応の工夫が得られると、保護者の園行事参加増という状況が生まれ、安心感の獲得となる。

- ・子どもの匂いへの違和感を覚え、保護者に対して香を塗布しないよう禁止の伝達を行うことがある。
- ・子どもの頻繁な入退園には、非連続な保育に対し日々の保育の意味の問い直しを行う。
- ・子どもの混ぜて食べる文化には、同化要求が生じ、自文化の保持のために、低優先順位の他文化となる。
- ・保護者に、時間認識のズレへの困り感を覚え、園規則の優先のために、時間厳守の指導者的対応を行う。
- ・肌着非着用の子どもの保護者へは、園規則に従わない保護者と捉え、保育者は繰り返す指示を行い、説得しようとする。
- ・外国籍児の発語時期の遅れを認識し、日本語発語の子どもには、保育者にとっての母国語習得の嬉しさを感じる。
- ・日本食摂取の保護者には、同化への好感を持ち、園文化中心の思考から、園給食摂取の安心感を得る。

6. さらに追求すべき点・課題

- ・初任保育者が対応に戸惑いや困難感を覚えた場合の園のサポート体制はどのようになっているのか。
- ・品川（2011）は、ブラジル人児童を担当する保育者らが受け入れに肯定的なのは、通訳の存在があることと、多文化保育を行うことを保育方針として掲げている背景があることを示しているが、初任保育者が通訳の存在に安心感を得ている状況が一致している。
- ・困り感や戸惑いの繰り返しが、自文化保持や異文化への否定的反応につながっているのか。

IV. 考察

本研究では、多文化保育の実践に必要な異文化感受性を検討するために、初任および熟練保育者の言語文化的に多様な子どもの保育実践に関するインタビューを行った。語りの内容は、SCATで分析し、構成概念から理論的知見を導いた。その理論的知見の内容をDMIS (2013: 訳 山本: 2014) を参考に分類すると、初任保育者の異文化感受性は、自文化中心的段階にあり、DMISの第二段階である「違いからの防衛」段階に位置づけられた。

熟練保育者は、文化相対的段階にあり、DMISの第四～五段階の「違いの受容」～「違いへの適応」段階に位置づけられた。

この分類に用いたDMIS (Bennett: 2013) は、山本 (2014) の「文化的差異の経験の認知－異文化感受性発達モデルに基づく日本的観点からの記述－」における山本の解釈が加えられた日本語訳を参考にしている¹⁹。以下に山本の日本語訳を引用しながら、初任および熟練保育者の異文化感受性の考察を加える。

1. 自文化中心的段階の保育実践

自文化中心的段階は、自分自身の文化が「現実性の中心」として経験される状態である。DMISの第一段階の「違いの否定」は、違いが目の前にあっても見えていないような状態を指しているが²⁰、初任保育者は言語文化的に多様な子どもや保護者に対して、「時間観念のズレ」、「園行事不参加」、「混ぜて食べる文化」、「肌着非着用」の文化的差異を認識しているため、この段階ではないと思われる。

第二段階の「違いの防衛」では、ステレオタイプの分類が持続され、「我らV.S.彼ら」のように自文化を善、他文化を悪とする二極化した評価カテゴリーで整理される。他文化の自文化と違うところを否定的に批判したりすることで世界観を守る状態である²¹。初任保育者は、子どもや保護者の文化的な差異を認識しているが、異文化への違和感や指導者的対応で同化要求が生じていた。

初任保育者自身の文化を保持しようとする意識が強く、保護者に対しては、指導者的対応で禁止や指示を行い、同化への好感を抱いていた。

初任保育者のこのような対応は、自文化と他文化を二極化して捉えているためであり、[時間観念のズレへの困り感] (語り: 時間にすごくルーズ)、[同化要求]、[低優先順位の他文化] (ここは日本だから、周りの子たちに合わせないとね) といった構成概念 (語り) に見られるように、異なる文化を軽んじたり、自文化の優位性を保とうとしたりすることで、自文化を「防衛」している状態にあるといえる。このことから初任保育者は、DMISの第二段階である「違いの防衛」段階に位置づけられると考える。

次の第三段階は、「違いの最小化」であるが、人は「誰もが (自分と) 同じ」という前提のもと、人間の生理学的な共通点を強調することが見られる状態である²²。初任保育者の理論記述には、この段階に該当する内容は見られなかった。

先述した萩原 (2008) は、多文化保育の実践においては、日本への同化を求め、日本の方法に適應させることではないことを指摘していたが²³、初任保育者には、保護者に対して日本文化への同化要求が見られていた。このような対応が見られるのは、初任保育者の異文化感受性が、DMISの第二段階に位置し、未熟なことがその要因だと考える。その背景には、子どもや保護者の差異をステレオタイプで捉えている可能性やこれまでの育ちにおける異文化接触経験の乏しさ、保育における実践知が少ないことが考えられる。言語文化的な差異を表面的に捉え、その意義や価値に目を向けようとしていないため、なかなか次の段階である人間の生理学的な共通点を捉える段階に進まない。第二段階から次の第三段階へ移行するためには、第三段階で示されているような、生理学的な「共通点」に気づく必要があるだろう。この気づきを得るためには、熟練保育者による支援体制の整備や園内における異文化理解、多様性理解に関する研修が必要と考える。

2. 文化相対的段階の保育実践

一方、文化相対的段階は、現実を整理する方法に自分以外のやり方が数多く存在することが認識され、自分の信念や行動様式はその一つにすぎないものとして経験される状態を指している。

DMISの第四段階の「違いの受容」は、文化差

を異なる世界観の産物として、代替的で等しく価値あるものとして認める。全ての行動は文化的文脈と切り離せないという認識を持ち、文化的文脈の間、もしくは、内側における複雑な相互行為を理解することに、探究的な姿勢を示すという状態である²⁴。

熟練保育者は、差異に戸惑うこともあるが、母語での挨拶を試み、非言語な状況にあっても子どもの思いや文化的差異に寄り添いながら対応していた。他文化を内在化しているため、宗教的配慮の必要性や配慮不足にも気づいている。子どもとの対話から他文化理解を行い、他文化の発見を楽しむ姿も見られていた。熟練保育者のこのような差異を受容し、寛容的に関わる姿勢は、子どもや保護者の持つ文化的文脈から物事を理解しようとしているためであり、自分とは異なる世界観に感情移入をしていることの表れといえるだろう。したがって、熟練保育者の異文化感受性は、この第四段階に位置づけられると考える。

さらに、第五段階の「違いへの適応」は、文化的なカテゴリーの境界が柔軟になり、体験は意識的に特定の文化的文脈に関連づけられる。データを意識的にリフレーミングすることで、違った見方をすることができるようになり、そのため様々な文化的文脈上で自分の経験を構築することができるような状態を示す。自分のものとは異なる世界観に感情移入して、そこから考え、行動するという意味での適応である²⁵。

熟練保育者は、保護者に対しても対話による支援を行い、子どもの行動の背景を捉えながら、子ども理解を深めていた。さらに、保護者の困り感の理解や異国での初子育てへの共感的理解にも配慮があった。意識的に異文化の背景理解を行い、異文化との調和を図ろうと、それぞれの文化的文脈上で捉えながら、子どもの文化的調整につながるような関わりがあった。[子どもの文化からの理解]（語り：この子たちにとってはすごい異文化）、[保護者の文化への同調と実践]（語り：もう私は、向こうの文化に合わせるようにしている。）という構成概念（語り）に見られるように、子どもや保護者の立場から理解しようと意識し、自分の行為を相手文化に適応させている状態が見られる。したがって、熟練保育者は、第五段階の

「違いへの適応」にも位置づけられると考える。

第六段階の「違いとの統合」は、個人が新たな文化で申し分なく適切に振る舞えるように、著しくそして持続した努力を続けた場合に統合の状態が起こる。状況に応じ複数の世界観から対応することができ、流動的なプロセス上にある自己のあり方自体にアイデンティティを見出す状態である²⁶。熟練保育者の理論記述には、この段階に該当する内容は見られなかった。

熟練保育者が、他文化を内在化し、子どもや保護者に寛容的に対応できるのは、異文化感受性が発達しているためであり、その要因は、海外旅行における異文化接触経験を有すること、これまでの保育経験の実践知が豊かであり、日常的に異文化に接する中でその実践知を応用し、異文化感受性が高めていることが考えられる。

熟練保育者は、高い異文化感受性を持つことを自覚し、園内の指導者として、初任保育者をはじめ他の保育者に、他文化を尊重することの重要性や文化的調整に向けた保育実践の検討、保護者支援の方法等を共有し、園内で共通した方針を構築していくことが求められると考える。

3. 保育者の異文化感受性と保育実践

本研究によって明らかになったことは、長期の海外経験を持たなくても、保育者の異文化感受性は発達する可能性があること、また、保育者の異文化感受性の高低は、子どもへの関わりや保護者支援のあり方に影響することが示唆された。保育者の異文化感受性が、自文化中心的段階にある場合には、子どもや保護者の持つ文化を対等に評価せず、保育者の持つ文化を優先した保育を実践する。一方で、文化相対的段階にある場合には、子どもや保護者の持つ文化を対等に評価しながら、子どもや保護者にとって他文化がどのような意味を持つのかを捉えて保育を実践しようとする。

以上の結果を踏まえれば、先に示した『保育所保育指針』に示された多文化共生保育や萩原が提示する多文化保育の理念を実現するためには、保育者の異文化感受性を文化相対的段階に高める必要があるといえる。

坂田（2004）は、異文化を「異形なる存在」としてではなく、自らとは異なる可能性を有した「多

様な存在」として認めることが出来るようになるには異文化を見る認知的枠組みを発達させるための教育プログラムが必要であると述べている²⁷。保育者の異文化感受性の発達を促すためには、それぞれの保育者の異文化感受性の段階を見極めた上で、異文化理解や多文化保育に関する教育プログラムが必要だといえるだろう。

V. 本研究の限界と今後の課題

本研究の結果は、保育者の異文化感受性の高低によって、言語文化的に多様な子どもの保育実践や保護者支援のあり方が異なるという示唆を得た。しかし、いくつかの課題も残っている。

第一には、本研究の結果は、2名の保育者の結果であり、この結果を一般化することは難しい。今後はさらに調査対象を広げていく必要がある。

第二に、保育者の異文化感受性の高低の要因の検討である。海外経験や実践知の影響の可能性を述べたが、この内容に関する保育者の語りは十分に引き出せていない。生育歴や保育経験以外の経験知の可能性も考えられる。今後検討してみたい。

第三に、熟練保育者は0歳児クラスにおける保護者支援の重要性を述べていた。初めて日本の保育に出会う保護者への対応が、子どもや保護者のその後の生活に影響を及ぼすことを意味していると思われるが、その語りは具体的に引き出すことができなかった。熟練保育者の実践知からの重要な気づきと思われる。今後、さらに追求していきたい。

第四に、DMISによる異文化感受性の発達の測定の問題である。DMISを測定する尺度には、IDI (異文化感受性発達尺度: Intercultural Development Inventory) がHammerとBennet (1998) によって開発されている²⁸。本研究においては、山本の解釈が加わった日本語訳を使用し、この尺度を用いていない。今後はIDIを使用して、更なる検討を行う必要がある。

引用文献

1. 法務省, 2020年, 「在留外国人統計: 2020年12月」, (2021年12月25日アクセス <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000>)
2. 厚生労働省, 令和元年度子ども・子育て支援推進調査研究事業, 2019, 「保育所等における外国籍等の子ども・保護者への対応に関する調査研究」, 実施主体 三菱 UFJ リサーチ & コンサルティング株式会社
3. 文部科学省, 2019, 内田千春「言語文化的に多様な子どもたちへの保育・教育と子育て支援～乳幼児期から児童期前期～」文部科学省ホームページ (2021年12月25日アクセス https://www.mext.go.jp/content/1421517_02.pdf)
4. 首相官邸, 「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策 (令和3年度改訂)」 「外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議」, 首相官邸ホームページ (2022年1月7日アクセス, https://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/kaigi/pdf/taiosaku_r03kaitei_honbun.pdf)
5. 厚生労働省, 2018, 『保育所保育指針解説』, フレーベル館, 287
6. 品川ひろみ, 2021, 「外国人集住地域における多文化保育の現状とその背景: 日本とスウェーデンの比較から」, 北海道大学大学院教育学研究紀要, 138, 31-54
7. 萩原元昭, 2008, 『多文化保育論』, 学文社, 6-7
8. バーバラ・ロゴフ, 當眞千賀子, 2006, 『文化的営みとしての発達』, 新曜社, 1-2
9. 前掲書 8, 13
10. 山岸みどり, 「第11章異文化間能力とその育成」, 渡辺文夫, 1995, 『異文化接触の心理学』, 川島書店, 214-216
11. 山本志都, 丹野大, 2002, 「異文化感受性発達尺度 (The Intercultural Development Inventory)」の日本人に対する適用性の検討: 日本語版作成を視野に入れて」, 青森公立大学紀要 7 (2) 25
12. 前掲書, 26
13. 山本志都, 2014, 「文化的差異の経験の認知 - 異文化感受性発達モデルに基づく日本的観点からの記述」, 多文化関係学, 11, 69

14. 前掲書11, 26
15. 山田朋未, 2017, 「異文化における保育経験者から見る保育観の変容と異文化体験の意義」, お茶の水女子大学子ども学研究紀要, 5, 105-118
16. 新倉涼子, 2002, 「外国籍の児童や生徒の教育に関わる日本人の保育者や教師の異文化間トランス」, 異文化間教育, 16, 63-77
17. 品川ひろみ, 2011, 「多文化保育における保育者の意識－日程ブラジル人児童の保育を中心として－」, 現代社会学研究, 24, 23-42
18. 大谷尚, 2019, 『質的研究の考え方』, 名古屋大学出版会, 270-328
19. 前掲書13, 68-71
20. 前掲書13, 69-70
21. 前掲書13, 70
22. 前掲書13, 70
23. 前掲書7, 6
24. 前掲書13, 70
25. 前掲書13, 71
26. 前掲書13, 71-72
27. 坂田浩, 2004, 「日本人大学生の異文化感受性レベルに関する一考察」, 異文化コミュニケーション, 異文化コミュニケーション学会, (7) 155-156
28. 前掲書11, 72

nett, 2003, SAGE Publications, IncHandbook of Intercultural Training : 3rd (Third) edition

謝辞

本研究に協力していただいた認定こども園の皆様、お二人の保育者に心から感謝申し上げます。

参考文献

1. 大谷尚, 2007, 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 教育科学, 54 (2), 27-44
2. 大谷尚, 2011, 「質的研究シリーズ SCAT : Steps for Coding and Theorization－明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」日本感性工学会 10 (3), 155-160
3. 新倉涼子, 2001, 「外国人児童の保育への負担度および保育者の異文化理解の姿勢に影響を及ぼす要因の検討」, 保育学研究39 (2), 176-184
4. Janet M Bennett, Dan Landis, Milton Ben

保育者のワーク・エンゲイジメントに関する一考察 —関連要因および小学・中学・高等学校教員との特徴比較—

A Study on Work Engagement of Childcare Workers : Related Factors and Comparison of Characteristics with Elementary, Middle, and High School Teachers

土沢 薫

近年、保育現場において、保育の専門性向上が求められる一方で、保育者のメンタルヘルスや早期退職・離職など職務へのコミットメントに関する課題は解消されていない。保育者は様々なストレスから心身の不調を感じる者が多く、その専門性と職務内容に見合う労働条件が充分確保されているとは言い難い。社会的評価の低さや労働条件、労働環境が整わない中で、保育の質向上に取り組む困難さが憂慮され、質低下も懸念される。本研究では、保育者を取り巻く労働環境の改善と今後の保育者の専門性向上に資する知見を得ることを目的に、ワーク・エンゲイジメントという概念を適用し、保育者のエンゲイジメントの特徴や関連要因を捉えると共に、保育以外の一般労働者および教育専門職との比較を試みた。その結果、我が国の一般労働者平均と比べ保育者のワーク・エンゲイジメントは非常に高く、教員と同等かそれ以上に仕事に対する活力等が高かった。反面、新卒時に高かったワーク・エンゲイジメントが2年目から数年で低下すること、パート職よりフルタイム、特に非常勤フルタイム職で得点が低く、保育者に「仕事要求度-資源モデル」が当てはまらない可能性が示唆された。職勤務形態や勤務年数の違いが保育者のワーク・エンゲイジメントに影響を及ぼすことが示された。

キーワード

保育者、ワーク・エンゲイジメント、専門性と業務負担、社会的評価、仕事要求度と資源

I. 問題の所在と研究目的

1. 問題の所在

(1) 保育者をめぐる現状と課題

乳幼児期の子どもの養育では家庭養育は欠かせないものの、我が国において保育施設での集団保育に支えられる割合が年々高まっている。総務省統計局の調査(2022)¹⁾によれば、2021年8月現在の15歳未満の子どもの数は1482万人余、うち5歳未満の子どもの数は441万人余りで、40年連続で減少しているが、保育所や認定こども園など保育施設で日中の時間を過ごす子どもの割合は増加し続けている。2021年の保育利用率は1.2歳児では50.4%、全体で47.7%である。この利用率算出に幼稚園は含まれない。5歳児の就園率は、調査によって幅があるが9割以上であり、幼稚園延長保育が8割以上の園で実施される現状を踏まえれば、現在幼稚園児を含めた多数の子どもが日中施

設保育を利用し、その多くが長時間在園している現状がある。保育施設とそれを支える保育者の存在は、日本社会に欠かせないものとなっている。

保育に関する社会的ニーズの高まりに加え、保育の質に関する研究も進み、乳幼児期の保育の質が個々人のその後の人生に与える影響が次々と明らかにされている(OECD, 2012)²⁾。従来、保育という仕事は一般的に専門性が認められにくい傾向で、保育者に求められる資質として期待されるのは「明るく」「元気」「感情豊かで子どもを受け入れる」などであった(神谷, 2008)³⁾。しかし、身近な大人の関わりが乳幼児期の心身の発達に重大な影響を及ぼすことが知られるようになり、保育者には高度な知識や技術などの専門性が必要との認識は世界的に広まっている(鈴木, 2014)⁴⁾。

さらに、2020年から続くコロナ禍で、乳幼児を預かる保育の現場では、保育者の業務負担は一層

に増加した。接触や密の回避、マスク着用徹底やワクチン接種など一般向け感染防止対策を乳幼児には適用できず、現場保育者ができ得る限りの感染対策を工夫して、子どもの育ちを支える努力を重ねている。社会に不可欠な保育の継続が、現場保育者の奮闘により支えられている（一般社団法人日本保育保健協議会, 2021）⁵⁾。

ところが、我が国では、これほど重要で欠かすことのできない保育に従事する保育者に対し、子どもの人生および社会全体に影響を与える仕事としての認識やその専門性の高さへの社会的評価が十分なされない状態が続いてきた。東社協福祉会が行った「保育者の労働環境と専門性に関する調査」では、わが国の保育者は、子どもとかかわる仕事以外の業務（事務、保育準備、会議など）や時間外労働に追われるゆとりのない厳しい労働環境に置かれ、子どもの問題や親との関係、職場の人間関係、労働条件などの様々なストレスを抱えて、心身の健康面での不調を強く感じたり、保育者の専門性に見合った労働条件が十分に確保されていない現状を強く認識したりする現状等が示されてきた（垣内国光・東社協福祉会, 2007）⁶⁾。

OECDが各国の保育者を対象に行った国際調査では、日本の保育者は他国に比べ大半が専門的な訓練を受けているのに、「社会から評価されている」と感じている割合は3割であり、分析対象8カ国中で最も低く、給与への満足度も低い結果が示されている（国立教育政策研究所, 2020）⁷⁾。日本の保育者は、免許・資格を有した上でそれを活かす職務に従事する立派な専門職であるにもかかわらず、他の専門職と比べて十分な地位や給与が保障されていない状況が続いている。

保育者不足が続く中、国は2015年に保育士・保育教諭の処遇改善策の「処遇改善等加算Ⅰ」を新設、2017年には「Ⅱ」を示し、勤続年数や新たに設けたリーダー的役職で給与が加算される仕組みを制定、保育者数を安定的に確保すべく給与面での改善策を示した。しかし、他の専門職との大きな隔たりを埋めるには程遠い状況である。賃金構造基本統計調査（厚生労働省）によると、2010年に所定内給与額211.4万円だった保育士の給与（幼稚園教諭は221.2万円）は、2015年までの5年間は213.0万円（幼稚園教諭225.7万円）とほぼ横ば

いであったものが、5年後の2020年には245.8万円（幼稚園教諭251.2万円）で、この5年間の上昇幅は30万円余となった。しかし、他の教育専門職との給与格差は大きく、同年の小・中学校教員の所定内給与額446.4万円と比べ、保育士では200万円以上、幼稚園教諭で195万円程度の差である。

このように、保育職は職務上の責任や必要な専門性と批評や報酬が見合わない状況下で、保育士の離職率は10.3%（公営7.1%；私営12.0%）と比較的高い割合が示されており（厚生労働省, 2015）、保育士の人材不足問題が解消されないことが懸念される。更に現場は疲弊し、わが国の子どもの育ちを支えるために必要な課題として目に向けられ始めた「保育の質」改善に向けた取り組みが進みにくく、一層困難な状況も危惧される。

（2）ワーク・エンゲイジメントについて

保育者は、早期離職者が多い反面、保育の現場で長年楽しく充実感をもちながら仕事を続ける者も一定数いることは事実である。そこには、どのような要因が関与しているのであろうか。

近年の産業保健心理学領域では、ポジティブ心理学の知見に基づき、仕事において従来のような精神的・身体的不調等のネガティブ指標に着目するだけでなく、人間の強みやパフォーマンスなどのポジティブな指標に着目する傾向が高まり、職務への燃え尽きを意味するバーンアウトの対概念である「ワーク・エンゲイジメント」が提唱されている（Schaufeli et al., 2002）⁸⁾。

ワーク・エンゲイジメントとは、「仕事に関連するポジティブで充実した心理状態」であり「活力、熱意、没頭によって特徴づけられる」「特定の対象、出来事、個人、行動などに向けられた一時的な状態ではなく、仕事に向けられた持続的かつ全般的な感情と認知」（島津, 2014）⁹⁾であり、仕事に誇り（やりがい）を感じ、熱心に取り組み、仕事から活力を得て生き生きしている状態をいう。ワーク・エンゲイジメントには、「活力」「熱意」「没頭」の三つの下位要素があり（Schaufeli et al. 2002；島津, 2014）^{8) 9)}、活力は「仕事中の高い活動水準と精神的な回復力、自分の仕事に対して努力しようという意志、困難に直面した際の粘り強さ」、熱意は「仕事に対する意義、熱中、ひらめき、誇り、挑戦といった感覚」、没頭は「自

身の仕事に深く集中し、幸福な気持ちで没頭している」ことに特徴づけられる。

ワーク・エンゲイジメントの関連概念には、「ワーカホリズム」「バーンアウト」「職務満足感」があり、これらは活動水準と仕事への態度・認知の違いによって分けられる(図1)。「ワーク・エンゲイジメント」は活動水準が高く、仕事に多くのエネルギーを注ぎ、仕事への態度や認知が快である、つまり楽しく働いている状態である。それに対して、「ワーカホリズム」は活動水準が高いが、仕事への態度・認知が不快な(強迫的に働いている)状態である。楽しく働いてはいるが活動水準が高くないのが「職務満足感」である。そして、「バーンアウト」は働くことが楽しくないし仕事にエネルギーを注げない状態である。更に、ワーク・エンゲイジメントと似た概念として「働きがい」があるが、単に仕事への態度・認知が快である状態を指すものであり、活動水準の高低は関係ない。ワーク・エンゲイジメントと職務満足感を含む広い概念といえる。

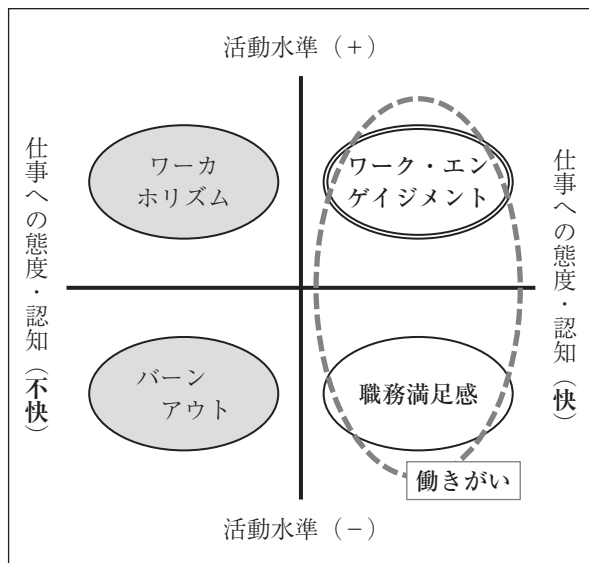


図1. ワーク・エンゲイジメントと関連する概念

先行研究では、ワーク・エンゲイジメントが高いほど、心理的苦痛や身体愁訴が少なく、職務満足感が高く、離転職の意思が低いことが明らかにされている(Schaufeli et al., 2009; Shimazu & Schaufeli, 2009; Shimazu et al., 2012)¹⁰⁾¹¹⁾¹²⁾。ワーク・エンゲイジメントが高まると、職員のメンタルヘルスに良い影響があるだけでなく、パフォーマンスと生産性も高まるという。

(3) ワーク・エンゲイジメント尺度と得点比較

ワーク・エンゲイジメントの測定尺度で最も広く使用されているのは、UWES (Utrecht Work Engagement Scale) である(島津, 2010; 島津・江口, 2012; 島津, 2014)¹³⁾¹⁴⁾⁹⁾。UWESには、下位尺度3項目ずつで、全9項目からなる短縮版がある。各項目につき0(全くない)から6(毎日)の7段階で答える形式となっている(表1)。

表1. 日本語版UWES短縮版の項目

感じない	ほとんど 感じない	めったに 感じない	時々 感じる	よく 感じる	とてもよ く感じる	いつも 感じる
0	1	2	3	4	5	6
全くない	1年に 数回以下	1カ月に 1回以下	1カ月に 数回	1種目に 1回	1週間に 数回	毎日
1. 仕事をしていると、活力がみなぎるように感じる。(活力1)						
2. 職場では、元気が出て精神的になるように感じる。(活力2)						
3. 仕事に熱心である。(熱意1)						
4. 仕事は、私に活力を与えてくれる。(熱意2)						
5. 朝に目が覚めると、さあ仕事へ行こうという気持ちになる。(活力3)						
6. 仕事に没頭しているとき、幸せだと感じる。(没頭1)						
7. 自分の仕事に誇りを感じる。(熱意3)						
8. 私は仕事にのめり込んでいる。(没頭2)						
9. 仕事をしていると、つい夢中になってしまふ。(没頭3)						

UWESは、日本と日本以外の15か国間で国際比較も行われ(Shimazu et al., 2010; 島津, 2014)¹⁵⁾⁹⁾、それによると、日本人のワーク・エンゲイジメントはかなり低いことが示されている。各国の調査人数にばらつきがあるものの、比較された国で最も高かったフランスは項目当たりの得点が4.7-4.8点程度であるのに対し、日本は2.8-2.9点の間である。日本の次に低値であるスペインでも3.6-3.7点程度となっていて、Shimazu et al. (2010)¹⁵⁾は、日本人の文化的バイアスによるポジティブな感情や態度の表出抑制傾向が反映している可能性を指摘している。

日本人のUWES得点について、窪田・島津・川上(2014)¹⁶⁾による人口統計比率に合わせて無作為抽出する手続きを経て行われた労働者2520名の調査得点では、25.2点(項目当たり2.8点)と

報告され、Shimazu et al. (2012)¹²⁾も同様の手続きで1967名から回答を得て、得点は25.0点(項目当たり平均2.8点)であった。松田・石川(2012)¹⁷⁾は性別と年代ごと同数になるように無作為に依頼メールを送付する形式で1127名を調査し得点は25.8点(項目当たり平均2.87点)であった。これら研究は対象者を広く設定しほぼ同様の結果を得ていることから、わが国の一般労働者を母集団と想定した場合のUWE S短縮版の得点に近いといえる。日本の一般的な労働者のUWE S短縮版得点は他国と比べ明らかに低く、項目当たり2.8-2.9点前後と推定される。

また、仕事内容が異なれば、職員のワーク・エンゲイジメントレベルも当然異なる。実際にどのような職種でワーク・エンゲイジメントが高いのかについて、オランダ人4000人の代表サンプルを対象に職業別ワーク・エンゲイジメントのレベルを示したSmulders(2006)¹⁸⁾の研究がある。ワーク・エンゲイジメントが最も高い職業は、起業家、教師、芸術家、看護師、管理職であった。

(4) 保育者のワーク・エンゲイジメントについて

先行研究で明らかなように、日本人のワーク・エンゲイジメントは各国と比べかなり低い傾向にあると同時に、職業別ワーク・エンゲイジメントでは教育系の職業が最も高くなる分野に挙げられている。教育などの職業従事者が仕事に強くエンゲイジしている理由について、島津(2012)¹⁹⁾は、複雑でやりがいのある仕事で、自主性と自由裁量のレベルが高いことに特徴づけられるという。保育の仕事は、養護と教育の一体化がその特徴であり、教育系の他職と同様、「複雑でやりがいある」「自主性と自由裁量のレベルが高い」という特徴に合致する職業の一つといえるだろう。保育者の仕事上の自主性・自由裁量の現状に関する認識を把握し、ワーク・エンゲイジメントとの関連について検討することは意味があると考えられる。

そして、日本の保育職は、小学校教諭など他の教育職と比べ、ワーク・エンゲイジメントを高める仕事の特徴は似通っているところがあるとしても、待遇や社会的地位が低く抑えられるなど異なる背景もある。他の教育職と保育職では、ワーク・エンゲイジメントの様相が異なる可能性が考えられる。ワーク・エンゲイジメントは職務従事者の

意識であるため、まずは可視化することによって、保育者と他の教育職を比較してみることが大切である。

また、保育職は、他の集団教育職員と比べて、常勤職だけでなく非常勤の比率が高く、パートタイム雇用も多い特徴がある。また、保育の仕事は、経験年数によってストレスの内容や疲労度が異なることも指摘されてきた(Todd, et al., 1996など)²⁰⁾。そのため、保育者のワーク・エンゲイジメントを考える上で、勤務形態や職務経験年数による違いとの関連の有無を検討する必要がある。

(5) 保育職の離職とストレス要因

保育職は平均勤続年数が他の職種に比べて短く、初期キャリアのうちに離職するものが多いことが報告されている。わが国の新卒保育者を対象にした調査では「就職後に仕事を辞めたいと思ったことがある」と回答した者が全体の60%に上る(水野・徳田2008)²¹⁾。遠藤他(2012)²²⁾の調査によれば、卒業後に保育施設に就職した者のうち、卒後1～3年で3割程度が退職を経験、そのうち保育者として別の保育施設に再就職した者は約2分の1に過ぎず、4分の1は別の職業に転職し、4分の1は職業に従事していなかったことが明らかにされている。静岡県内の保育施設を対象にした調査(加藤・鈴木, 2011)²³⁾では、約半数の施設で在職期間3年未満の退職者の存在が示されている。近畿圏内の調査(森本他, 2013)²⁴⁾では、早期離職者の退職理由に「精神的な体調不良」「進路変更」が多く挙げられ、その状況に至った原因については「責任の重さ」「知識能力不足」「職場の人間関係」が指摘されている。

また、磯野・鈴木・山崎(2008)²⁵⁾は、保育士の仕事へのモチベーションは極めて高い一方で、メンタルヘルスの状態は悪いという傾向性を見出している。富田(2009)²⁶⁾によれば、保育職の84.9%が職場において何らかのストレスを感じていると回答したと報告され、小林他(2006)²⁷⁾の調査では、1割以上の保育士がバーンアウト症状に関連する「情緒的消耗感」「脱人格化」「個人的達成感低下」の全てにおいて注意すべき状態であり、それは主に職場内の方針や人間関係に起因する項目が関連することが明らかにされている。幼稚園教員を対象とした調査(西坂, 2006 ;

西坂2010)^{28) 29)}では、「仕事の多さと時間の欠如」、「子ども理解・対応の難しさ」、「学級経営の難しさ」はストレスとして知覚されるが、精神健康を害する要因としての因果関係はみられず、それとは対照的に「園内の人間関係の問題」によるストレスは、精神健康を害する要因になると指摘されている。保育職は経験年数によりストレスの内容や疲労度が異なり、経験年数に合わせた支援の必要性が示唆される一方で、「園内の人間関係の問題」に関するストレスはどの年代においても共通してみられ、経験年数を経ても精神健康を害する要因となっていることが確認されている（上村2012)³⁰⁾。

(6) 保育者の自己効力感と精神的健康

自己効力感とは、「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるか」（坂野ら, 1986)³¹⁾という予期のことであり、社会的学習理論を体系化したBandura (1977)³²⁾によって提唱された概念である。

困難やストレスの多い保育の現場では、保育者自身が将来の職務上の課題に対して根拠なく「できる」と思える感覚、つまり仕事に対する自己効力感の有無や高低は、就業を持続させる重要な要因になり得る。先行研究でも、保育者の効力感は、職務内容の満足感を媒介して精神的健康に間接的に影響を及ぼす（前田ら, 2009)³³⁾ことが確認されている。

ところで、Banduraの社会的学習理論では、人間の行動を決定する予期機能には、「効力予期」と「結果予期」の2種類がある（図2）とされる。

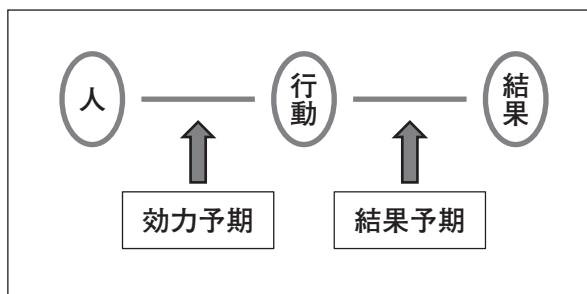


図2. 「効力予期」と「結果予期」の関係

ある行動をうまくできる自信はある（「効力予期（自己効力感）」が高い）が、その結果がどうなるかわからない（「結果予期」が低い）と認識する場合やその逆の場合のように、この二つの予

期機能は異なる心理現象として区別して取り扱う必要がある。保育者がストレスとして知覚しやすい「子ども理解・対応の難しさ」「学級経営の難しさ」（西坂, 2006など)³⁴⁾や近年の保育ニーズの多様化に対しては、困難なことが起こっても「何とかなる」と思える結果についての感覚である「結果予期」の高低がストレスに影響を及ぼすと考えられる。個人資源である保育者の職務内容に対する「自己効力感」と「結果予期」について、ワーク・エンゲイジメントとの関連を検討したい。

2. 研究目的

本研究では、以上のような保育者の専門性、保育者のメンタルヘルス、職務への関与状態などのキャリア発達に関する課題を念頭に置きつつ、近年、産業保健心理学の分野で注目されるワーク・エンゲイジメントという概念を適用し、保育者を取り巻く労働環境の改善および保育者の専門性の育成に資する知見を得ることを目的とする。

そのため、栃木県内の保育者を対象に、ワーク・エンゲイジメントと保育者の職務継続に影響を及ぼすことが予想される項目を加えた内容について調査し、結果の比較と分析を行う。また、比較対象として、栃木県内の小学校・中学校・高等学校および特別支援学校に勤務する教員にも同様の調査を実施し、分析を行う。それにより、対象地域における保育者のワーク・エンゲイジメントの特徴およびワーク・エンゲイジメントに影響を及ぼす要因との関連を明らかにする。この研究により、保育者がワーク・エンゲイジメントを保ちつつ心身の健康を保持・増進して、質の高い保育を行っていくための有用な知見を提供することが期待される。

II. 方法

1. 調査対象

本研究では、栃木県内の保育施設に勤務する保育者を対象に調査を実施した。「保育者」には、保育園、認定こども園、幼稚園、子育てサロンに勤務する保育士、保育教諭、幼稚園教諭を含む。また、比較対象として、栃木県内の小学校・中学校・高等学校・特別支援学校に勤務する教員（以下、本研究では幼稚園教諭は「保育者」小学校以

上の教諭を「教員」と呼ぶ) に対して、同じ項目の調査を実施した。

2. 調査方法

保育者を対象とした調査は、二種類の方法で複数回に分けて実施した。一つは、保育者研修（主任保育者研修、コミュニケーション研修、メンタルヘルス研修など複数回実施）の参加者に対し任意の質問紙調査を行った。調査手続きは、会場での無記名自記式による質問紙調査、調査用紙の配付、記入、回収は、すべて研修当日に行った。

他の方法として、呼びかけに応じ協力申し出があった園長または主任保育者に依頼、各園にて保育者に調査用紙を配布、郵送にて回収した。

保育者調査における回答者は、研修参加者では290名中283名から回答を得た。各園からの返信分119名分を含めると、配布数409のうち402名から回答を得た。最終的に、記入漏れや過剰選択など不備のあった20名分を除き、データとして使用可能な回答は382名分であった（有効回答率93.4%）。

小・中・高教員調査については、メンタルヘルス研修時に調査用紙を配布、回収し、小学校教員56名、中学校教員73名、高校教員104名、特別支援学校教員37名から有効な回答を得た（有効回答率99.3%）。

なお、勤務形態について、学校教員はほぼ常勤職であるのに対し、保育者の勤務形態はさまざまであった。また、対象となった研修参加者の年齢層に若干偏りがあった可能性は否定できない。それらを考慮する必要から、最終的に分析対象となった回答者の属性内訳を表2に示す。年齢区分については、等間隔での区切りとせず、就職したばかりの新人と、その後の早期離職が懸念される5年未満の時期、その後の5年間、その後の10年間、それ以降というような区分を設けた。

3. 調査の項目内容

次に、本研究で扱う質問項目について示す。まず、ワーク・エンゲイジメントの測定尺度として、前述の日本語版UWE S短縮版9項目を使用した。その他に、職務に関連し以下の5項を追加した。わが国の保育者が専門性に見合った評価や報酬を得ていない現状を踏まえ、〈仕事内容に見合

うような評価や見返りを得ている〉の項目を加えた。また、保育者のストレス要因とされる「職場の人間関係」に関連し〈職場で周りから支えられている〉の項目、ワーク・エンゲイジメント高得点の職業特徴として「自主性と自由裁量レベルが

表2. 分析対象者の内訳（経験年数・勤務形態）

勤務形態		勤務先の種別				
		校種	保育園 幼稚園 認定こども園	小学校	中学校	高校
経験年数	合計人数	382	56	73	104	37
	1年未満	46	—	—	1	—
	5年未満	92	—	2	9	—
	5～10年	66	3	5	11	1
	11～20年	85	42	52	54	30
	21年以上	89	11	14	29	4
	不明	(2)	—	—	—	—
全体	人数小計	255	56	73	104	36
	1年未満	29	—	—	1	—
	5年未満	48	—	2	9	—
	5～10年	40	—	5	11	—
	11～20年	59	42	52	54	30
	21年以上	78	11	14	29	4
常勤	人数小計	67	0	0	0	0
	1年未満	8	—	—	—	—
	5年未満	20	—	—	—	—
	5～10年	16	—	—	—	—
	11～20年	17	—	—	—	—
	21年以上	6	—	—	—	—
非常勤フルタイム	人数小計	53	0	0	0	1
	1年未満	7	—	—	—	—
	5年未満	22	—	—	—	—
	5～10年	10	—	—	—	1
	11～20年	8	—	—	—	—
	21年以上	5	—	—	—	—

高い」という島津（2012）の指摘を踏まえ〈自分なりの判断やペースで仕事に取り組んでいる〉の項目を加えた。更に、「子ども理解・対応の難しさ」、「学級経営の難しさ」等の保育者の多様なストレス要因（西坂, 2006）とも関連が深い職務上の「自己効力感」を尋ねる項目として〈仕事上の課題に対してやればできると感じる〉、「結果予期」として〈仕事で困難なことがあっても何とかできると感じる〉の項目を加えた。これら項目の内容は多角的であるが、現場保育者の回答への負担を考慮し複数の質問紙にせず、各1項目ずつとして短時間で実施できるよう配慮した。

以上、本調査ではUWE S短縮版9項目に職務

関連5項目を加えた全14項目で構成、各項目につき0（全くない／感じない）から6（毎日／いつも感じる）の7件法で実施、末尾の任意記述欄に調査に関連し伝えたいことを自由に記述してもらった。

4. 調査時期

2019年5月から2020年2月に実施した。

5. 倫理的配慮

調査の趣旨と内容を書面および口頭で説明し、結果は研究のみ使用、個人が特定されないこと、回答は任意であり撤回も可能であることを伝え、回答用紙の提出により同意の意思確認とした。

Ⅲ. 結果

1. 保育者調査

(1) 概要

保育者を対象にした調査では、回答者382名のワーク・エンゲイジメント得点の全平均は3.57であった。これは諸外国のワーク・エンゲイジメントと比較して高い数値ではないが、日本人のJWES得点平均が2.8~2.9であると考え、わが国の労働者平均と比べ保育者のワーク・エンゲイジメントは高いといえる。項目別でも9項すべ

てで、日本人平均を上回る3.17~4.20点の範囲であった。

ワーク・エンゲイジメント得点以外の職務関連5項目の得点結果については、評価・見返りに関する項目〈仕事内容に見合うような評価や見返りを得ている〉の得点は、全体平均で2.83と全項目中で最も低値を示した。保育者全体で高値を示したのが、社会的資源としての人間関係〈職場で周りから支えられている〉の4.59である。仕事上の自主性と自由裁量〈自分なりの判断やペースで仕事に取り組んでいる〉は3.66、自己効力感〈仕事上の課題に対してやればできると感じる〉は3.54、結果予期〈仕事で困難なことがあっても何とかできると感じる〉は3.68であった。

(2) 勤務形態別

勤務形態の違いにより比較したところ、常勤職におけるワーク・エンゲイジメントの平均得点は3.62、非常勤フルタイム職は3.35、非常勤パートタイム職では3.70であった。勤務形態別では、非常勤フルタイム勤務職員のワーク・エンゲイジメント得点が9項目中8項目で最も低い値を示した。

その他関連5項目でも低値を示し、非常勤フルタイム職の得点の低さが特徴であった(図3)。その他関連5項目得点を勤務形態別に比較したものである。

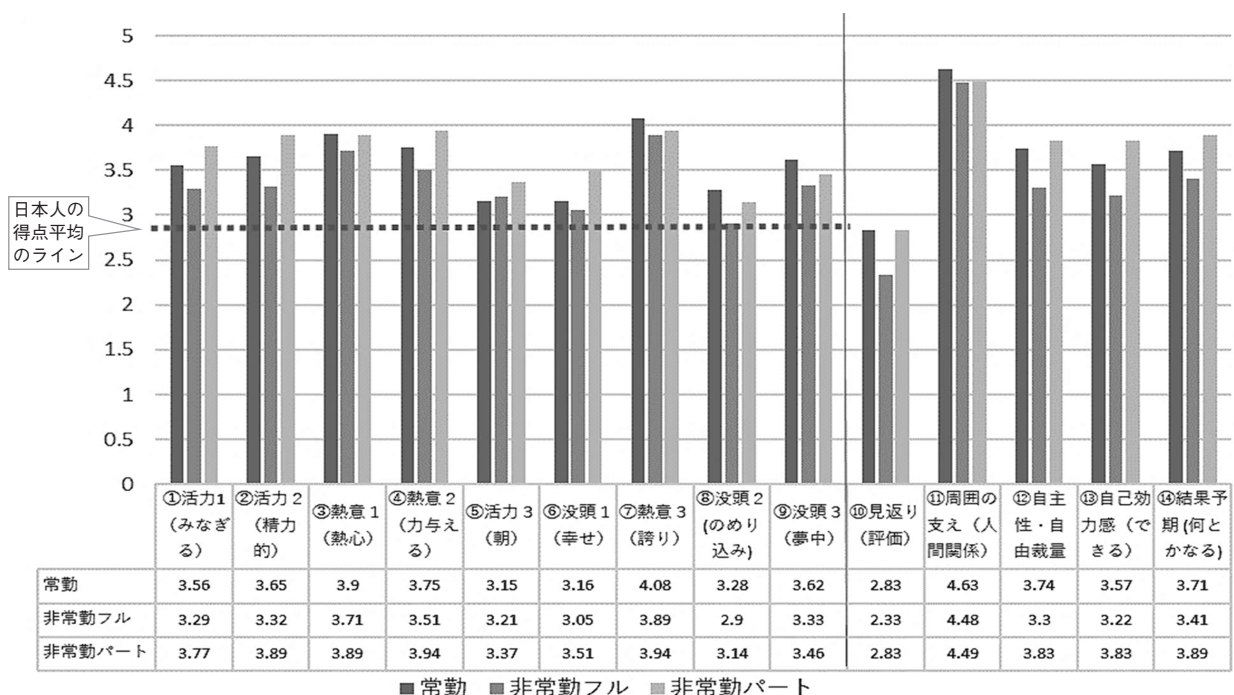
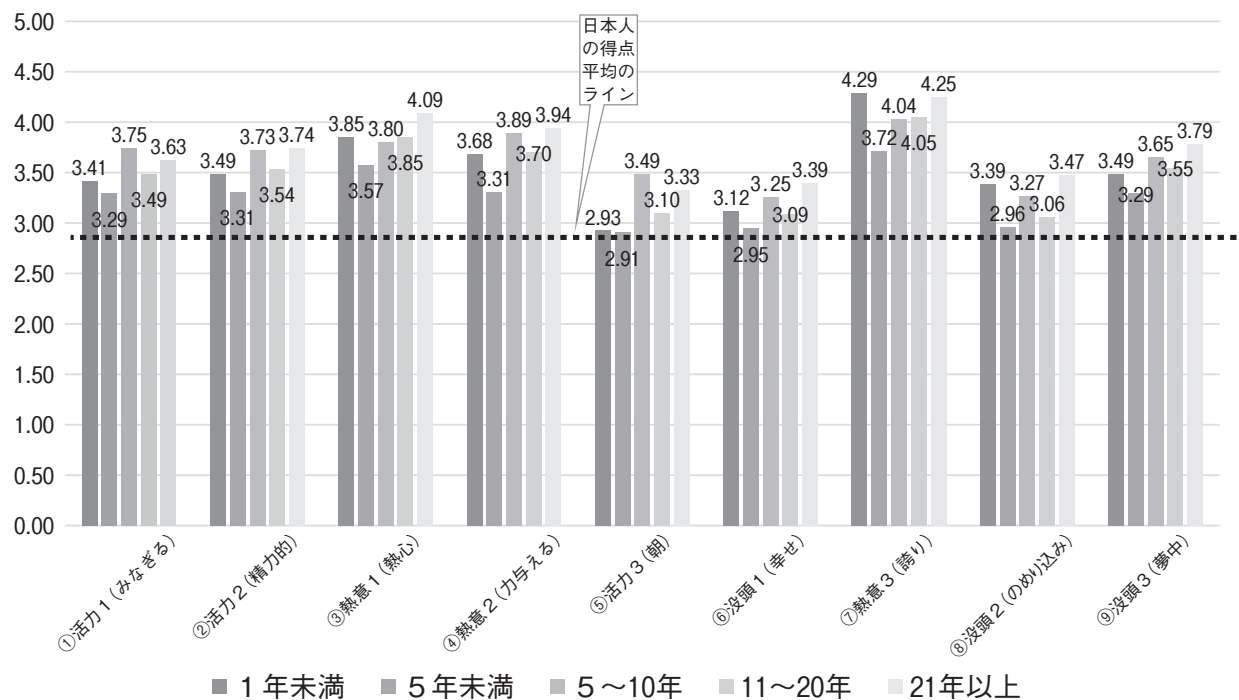


図3. 保育者のワーク・エンゲイジメント等の得点（勤務形態別による比較）



■ 1年未満 ■ 5年未満 ■ 5～10年 ■ 11～20年 ■ 21年以上

図4. 保育者の勤務年数区分別のワーク・エンゲイジメント得点

(3) 勤務年数区分別

全年齢区分のどの項目においても、日本人のワーク・エンゲイジメント得点平均2.8～2.9のラインを上回っていた。しかし、調査結果を保育者の勤務年数の違いで分類し比較したところ、勤務1年未満の職員のワーク・エンゲイジメント得点平均は3.52であったが、勤務1年～5年未満では3.26と低下、その後5～10年で3.65、11～20年が3.49、21年以上は3.74という結果であった。新規採用直後に高かった保育者のワーク・エンゲイジメントが、5年目ぐらいまでに低下する傾向がみられ、その後再び高まっていた。図4は、保育者の勤務年数区分ごとにワーク・エンゲイジメント得点を示したグラフである。また、保育者の勤務年数別に、その他の調査項目（「評価・見返り」「周囲の支え」「自主性・自由裁量」「自己効力感」「結果予期」）の各得点との関連についてクロス集計したところ、結果は表3のとおりであった。

採用後1年未満の保育者は、仕事での見返りを得ている、周囲の支えを得ていると感じている者が比較的多いが、1～5年未満の保育者は「周囲の支え」「自主性・自由裁量」「自己効力感」「結果予期」の4項目において、他の勤務年数区分と比較して得点が低かった。勤務5～10年目では全項目で点数が上昇し、それ以降11～20年、21年以

表3. 保育者の勤務年数区分別の関連項目得点

勤務年数区分	1年未満	5年未満	5～10年	11～20年	21年以上	平均	標準偏差
見返り(評価)	<u>2.93</u>	2.81	2.87	2.73	<u>2.69</u>	2.83	1.25
周囲の支え(人間関係)	<u>5.15</u>	<u>4.55</u>	4.58	4.64	4.57	4.63	1.28
自主性・自由裁量	3.63	<u>3.44</u>	<u>3.82</u>	3.69	3.63	3.74	1.26
自己効力感(できる)	3.49	<u>3.40</u>	3.62	<u>3.65</u>	3.62	3.57	1.12
結果予期(何とかなる)	3.93	<u>3.43</u>	<u>3.87</u>	3.79	3.67	3.71	1.23

※項目ごとに最も高い年代は塗りつぶし、低い年代は下線で示した

上の勤務年数の保育者まで、勤務年数による得点の大きな変動は生じない傾向がみられた。

(4) ワーク・エンゲイジメント得点と関連5項目得点との相関

更に、保育者のワーク・エンゲイジメント得点と他の各項目得点との関連を調べるため相関分析を行った。その結果、「評価・見返り」「周囲の支え」「結果予期」「自主性・自由裁量」との間で中程度の有意な正の相関が認められた。保育者のUWESのワーク・エンゲイジメント下位尺度9項目の平均得点と、その他の項目（「評価・見返り」「周囲の支え」「自主性・自由裁量」「自己効力感」「結果予期」）の得点との相関について、線形関係

をピアソンの相関係数、単調関係をスピアマンの相関係数（同順位補正）で示したのが表4である。

表4. 保育者のワーク・エンゲイジメント得点と他の職務関連調査項目得点との相関

	<i>r</i>	<i>r_s</i>	<i>p</i> 値
評価・見返り	.41***	.41***	<.001
周囲の支え	.41***	.38***	<.001
自主性・自由裁量	.49*	.47*	.035
自己効力感	.58	.58	.958
結果予期	.53*	.50*	.014

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

更に、ワーク・エンゲイジメントと他の関連項目の相関を、保育者の勤務形態別（表5）および経験年数別（表6）ごとに調べ、特徴を示した。

表5. 保育者の勤務形態別ワーク・エンゲイジメント得点と他の職務関連調査項目得点との相関

	項目	<i>r</i>	<i>r_s</i>	<i>p</i> 値
常勤	評価・見返り	.46***	.46***	<.001
	周囲の支え	.36***	.36***	<.001
	自主性・自由裁量	.49*	.45*	.035
	自己効力感	.59	.56	.818
	結果予期	.49*	.46*	.041
非常勤フル	評価・見返り	.46***	.45***	<.001
	周囲の支え	.57***	.48***	<.001
	自主性・自由裁量	.46*	.44*	.035
	自己効力感	.65	.61	.958
	結果予期	.57*	.52*	.014
非常勤パート	評価・見返り	.02***	-.01***	<.001
	周囲の支え	.41***	.38***	<.001
	自主性・自由裁量	.41	.43	.171
	自己効力感	.57	.65	.724
	結果予期	.59 [†]	.64 [†]	.060
その他	評価・見返り	.66	.21	.152
	周囲の支え	.43	.31	.357
	自主性・自由裁量	.87	.67	.706
	自己効力感	-.52	-.21	.375
	結果予期	.94	.97	.942

[†]*p*<.10, **p*<.05, ****p*<.001

表6. 保育者の勤務年数区分別のワーク・エンゲイジメント得点と他の職務関連調査項目得点との相関

	項目	<i>r</i>	<i>r_s</i>	<i>p</i> 値
1年未満	評価・見返り	.42**	.50**	.004
	周囲の支え	.40***	.42***	<.001
	自主性・自由裁量	.47	.42	.515
	自己効力感	.72	.63	.819
1~5年未満	結果予期	.32	-.34	.129
	評価・見返り	.63***	.67***	<.001
	周囲の支え	.56***	.54***	<.001
	自主性・自由裁量	.54	.53	.215
5~10年	自己効力感	.53	.53	.306
	結果予期	.02	.02	.401
	評価・見返り	.40***	.36***	<.001
	周囲の支え	.42***	.34***	<.001
10~20年	自主性・自由裁量	.51	.43	.276
	自己効力感	.71	.61	.735
	結果予期	.05	.03	.231
	評価・見返り	.45***	.44***	<.001
21年以上	周囲の支え	.44***	.42***	<.001
	自主性・自由裁量	.51	.48	.127
	自己効力感	.70 [†]	.71 [†]	.087
	結果予期	-.16	-.16	.152
21年以上	評価・見返り	.35***	.29***	<.001
	周囲の支え	.31***	.23***	<.001
	自主性・自由裁量	.47	.45	.211
	自己効力感	.47	.45	.165
21年以上	結果予期	-.09	-.01	.302

[†]*p*<.10, ***p*<.01, ****p*<.001

勤務形態別では、常勤職256名の回答をもとに相関を調べたところ、「評価・見返り」「周囲の支え」「自主性・自由裁量」「自己効力感」「結果予期」の5項目のうち、「評価・見返り」「自主性・自由裁量」「結果予期」でワーク・エンゲイジメント得点と有意な正の相関が示され、「周囲の支え」については弱い正の相関がみられた。非常勤フルタイム職63名では、「評価・見返り」「周囲の支え」で有意な正の相関が示された。非常勤パートタイム職員53名の回答では、「評価・見返り」とワーク・エンゲイジメント得点の間にはほとんど相関がなく、「周囲の支え」とは有意な正の相関、「結果予期」とは正の相関の有意傾向が認められた。その

他の勤務形態5名とサンプルサイズが小さく有意な結果は得られなかった。勤務形態の違いにより、ワーク・エンゲイジメント得点と関連する要素が異なる可能性が示される結果であった。

勤務年数区分による比較では、勤務1年未満の保育者41名の関連項目得点では「評価・見返り」と「周囲の支え」についてワーク・エンゲイジメント得点と有意な正の相関がみられた。勤務1～5年未満の保育者75名の結果についても、「評価・見返り」「周囲の支え」についてワーク・エンゲイジメント得点との有意な正の相関がみられた。5～10年勤務の保育者55名についても、「評価・見返り」「周囲の支え」について有意な正の相関がみられた。11～20年勤務の保育者79名の結果からは、「評価・見返り」「周囲の支え」について有意な正の相関がみられたほか、「自己効力感」について正の相関の有意傾向がみられた。21年以上勤務する保育者の回答では、「評価・見返り」「周囲の支え」について有意で弱い正の相関がみられた。保育者の勤務年数区分による比較では、どの年代でも「評価・見返り」「周囲の支え」がワーク・エンゲイジメントに関連するとともに、保育者の勤務年数が長くなるうちに、ワーク・エンゲイジメントに関連する内容が変化する可能性が示唆された。勤務年数区分別の相関について表6にまとめた。

2. 教員調査

(1) 概要

小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の教員を対象にした調査では、教員全体の平均は3.45であった。日本人のJWES得点平均が2.8～2.9と考えれば、調査対象となった教員のワーク・エンゲイジメント得点は、わが国の労働者平均と比べ高いといえる。項目別では、「熱意1〈仕事に熱心である〉」が4.03、「熱意3〈自分の仕事に誇りを感じる〉」も4.01と高い点数を示した。「没頭1〈仕事に没頭しているとき、幸せだと感じる〉」は2.92と日本の就労者のワーク・エンゲイジメント平均と同レベルであった。それ以外の6項目は、「活力1〈仕事をしていると、活力がみなぎるように感じる〉」が3.36、「活力2〈職場では、元気が出て精力的になるように感じる〉」が3.48、「熱

意2〈仕事は、私に活力を与えてくれる〉」が3.46、「活力3〈朝に目が覚めると、さあ仕事へ行こうという気持ちになる〉」が3.06、「没頭2〈私は仕事にのめり込んでいる〉」が3.32、「没頭3〈仕事をしていると、つい夢中になってしまう〉」3.46であり、すべて3点台の得点であった。

教員について、ワーク・エンゲイジメント得点以外の職務関連5項目の得点結果は以下の通りであった。評価・見返りに関する項目〈仕事内容に見合うような評価や見返りを得ている〉の得点は、全体平均で2.99と5項目中で一番低い値を示した。教員で高値を示したのが、人間関係〈職場で周りから支えられている〉の4.33であった。仕事上の自主性と自由裁量〈自分なりの判断やペースで仕事に取り組んでいる〉の全体平均は3.69、自己効力感〈仕事上の課題に対してやればできると感じる〉は3.53、結果予期〈仕事で困難なことがあっても何とかできると感じる〉は3.72であった。

(2) 校種別

次に、小学校、中学校、高校、特別支援学校ごとで得点に差異があるかどうか比較するため、校種別にワーク・エンゲイジメントおよび関連項目の得点結果をまとめた。表7に示す。

表7. 教員の校種別によるワーク・エンゲイジメント得点および他の関連項目得点

	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	教員全平均	標準偏差
活力1	<u>3.23</u>	3.48	3.24	3.47	3.36	1.38
活力2	3.57	3.45	<u>3.27</u>	<u>3.61</u>	3.48	1.38
熱意1	4.09	<u>4.15</u>	<u>3.85</u>	4.03	4.03	1.23
熱意2	<u>3.55</u>	<u>3.43</u>	<u>3.43</u>	3.44	3.46	1.44
活力3	<u>2.95</u>	2.99	<u>3.19</u>	3.06	3.05	1.53
没頭1	3.00	<u>3.07</u>	3.03	<u>2.58</u>	2.92	1.42
熱意3	<u>4.27</u>	4.22	3.90	<u>3.67</u>	4.01	1.39
没頭2	<u>3.46</u>	3.45	3.18	<u>3.17</u>	3.32	1.41
没頭3	3.46	<u>3.64</u>	3.37	<u>3.36</u>	3.46	1.45
WE平均	3.52	3.54	3.38	<u>3.38</u>	3.45	
見返り	<u>3.04</u>	3.03	<u>2.89</u>	3.00	2.99	1.40
周囲の支え	<u>4.14</u>	<u>4.52</u>	4.15	4.33	4.29	3.32
自主・裁量	3.80	3.90	<u>4.03</u>	<u>3.69</u>	3.86	1.28
自己効力感	3.68	<u>3.97</u>	3.77	<u>3.52</u>	3.74	1.27
結果予期	3.93	3.96	<u>3.97</u>	<u>3.72</u>	3.90	1.26

※項目ごとに最も高い得点は塗りつぶし、低い得点は下線で示した

教員の校種別の得点には、それぞれの傾向性はあるものの、全体的にみて、教員のワーク・エンゲイジメントについて、校種別での各平均値が全平均から最大でも0.34の隔たりで収まり、標準偏差も1.23~1.53の間であった。その他の関連項目については、各校種ごとの全平均からの隔たりは最大で0.23であり、「周囲の支え」のみ標準偏差3.32とばらつきが大きかったが、その他は1.26~1.40の間であった。このことから、以下では保育者との比較に際し、教員全体の平均値を使用する。

3. 保育者と教員の結果比較

ワーク・エンゲイジメントに関しては、保育者も教員もともに、日本の一般労働者の平均と比べ高い値を示した。その得点の傾向も似通ったところがあるものの、ワーク・エンゲイジメント9項目のうち熱意1、没頭3以外の7項目について、保育者のほうが高い値を示していた。反面、その他の関連項目については、周囲の支え（人間関係）で保育者の高得点が際立って高値であるものの、それ以外の得点では教員のほうが上回っていた。その結果をグラフに示したものが図5である。

グラフの形状からも明らかなように、保育者のワーク・エンゲイジメント全般的に高いが、教員と比べても特に「熱意3（誇り）」の得点が極めて高いことがわかった。

また、関連5項目のうち「評価・見返り」に関して特に低い得点であり、その他も教員に比べて低い得点だったが、「周囲の支え」については教員と比べても極めて高い得点を示していた。

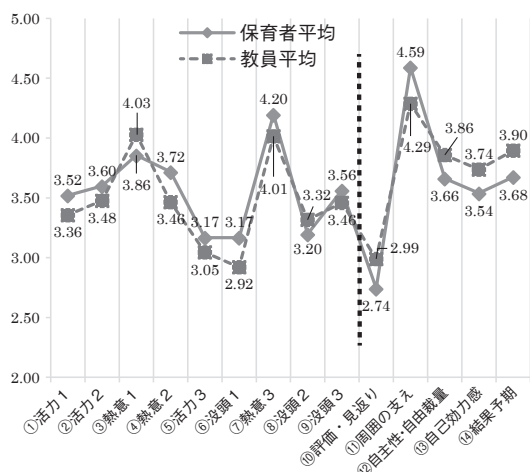


図5. 保育者と教員のワーク・エンゲイジメントおよびその他関連項目の得点比較

4. 自由記述について

今回、アンケートの末尾に設けた自由記述欄には、量的調査では埋もれがちな現場保育者の声が寄せられた。表8に示す。

表8. 自由記述欄に寄せられた意見

- ・具体的にどのような職場環境の改善につながるのを知りたい (常・~10)
- ・どの職にも、心づくりや思いやりの意識の向上が不可欠であるが、子どもたちの養護や教育に携わる者には、それらの意識の高さが必要だと痛感している (常・~10)
- ・保育はとてもやりがいのある素晴らしい仕事だと感じ毎日働いている。しかし、社会的地位が低く賃金の低さ、人材不足が問題と感ずる。年々職場環境が悪化している (特に職員不足)。(常・21~)
- ・見返りという点について、どのような視点で答えたらよいか悩みました。(常・21~)
- ・70歳になっても仕事ができ、子どもたちからパワーをもらっているので、有難いと思う。(非・~10)
- ・このような取組みありがたいです。広まってほしいです。園内の人間関係、環境、困難多いですが、解決に取り組んでいます。子どもたちのために大人を救う。もっと多くの人が感じ、行動に移してほしいです。(常・~20)
- ・職場の環境を考えさせられる。仕事(人間関係)がやりやすいようにしてほしい。(常・21~)
- ・人間関係のトラブルが多く感じる。完全できる上司が必要。休暇のとりづらさ、賃金の低さを感じる。(常・10)
- ・「見返り」は得ていないではなく、考えていない。(非・1)
- ・仕事環境に恵まれていることが幸せだと感じます。(常・21~)
- ・非常勤でも職場で仕事が全部かたづくわけではないので、ボーナスも欲しい。(非・~5)
- ・保育士不足につき賃金を上げるとの報道があるが、こちらの方はさっぱりです。せめて時間外(働いた分だけは欲しい)をしっかりと出し手欲しい。定時ではとても消化できない仕事です。(常・21~)
- ・保育士という仕事はやりがいのある楽しい仕事だと思っているが、社会的にはまだまだ認識は低く、労働に見合った報酬も低い。人材不足もここ数年問題だと思う。これでは良い保育などできない!(非・21)
- ・仕事に対して、自分が必要だと感じることで、意欲につながっていて、楽しく感じています。(常・21~)
- ・家族(子育て)との両立の時期で、日々その難しさを感じています。(常・~20)
- ・自分よりとても若い職員との対応が難しいと感じる。(保・常・21~)
- ・小規模保育園のため、クラス担任を持ちながらの主任業務のため全く余裕がない。余裕がないとリーダーの役割が十分に果たせないということが、本日受講して強く思いました。(常・21~)
- ・上司の統一感のない指導に振り回されることもある。同じことを行っても、人により評価に差がありすぎる。あからさまに差別。(常・21~)
- ・若いころは、自分の子育てと仕事の両立が難しく複雑な気持ちでしたが、経験を積み、子育てしながら職場でも子育てが今とても楽しく感じます。(常・21~)
- ・立場上、事務の業務が大変増えていて、保育の現場に入ったりすることが困難な状況に悩むことが多いです。(常・21~)
- ・仕事のことが常に頭から離れず(休日でも)、精神的に苦痛を感じる。ことがあります。(常・20)
- ・仕事は楽しいと思っています。しかし、健康であり体力がないと続かない仕事であるなど感じています。でも、毎日笑いながら仕事できて幸せです。(非・21~)
- ・保育の仕事は多岐にわたります。子どもたちのより良い成長と保育士のやりがいのために、保育士の設置基準の見直しに踏み込んでいただくことを切に願います。(常・21~)
- ・悩みを共有できる人が近くにいて、楽しい仕事ができると思う。園内で同じ方向を向いて仕事ができることがBest。(常・~20)
- ・仕事内容に見合うような見返りとは言いませんが、もっと仕事が頑張れるような対策をしてほしいです。(常・21~)
- ・保育士は低賃金なので、家庭を支えていくには難しい職業だと感じた。やりがいは感じるが、自立できるとはとても感じる事ができないので、転職も考えなくては行けない。(常・~1)
- ・仕事内容・報酬よりも、職場の人間関係を良好に築くことが何よりストレス軽減につながる。(パ・~5)
- ・1年未満で注意されることが多く、まだやりがいなど感じられない。(常・~1)
- ・見返りはあまり考えたことがない。(パ・~5)
- ・見返りについては考えたことがない。(パ・~20)
- ・人間関係がよければ、とても活力がみなぎる仕事。(パ・~5)
- ・障害者枠(リュウマチ)で働いているので、私の場合は必要な人材ではないけれど、お仕事で来ているだけで幸せです。(パ・~1)

IV. 考察

1. 日本の保育者とワーク・エンゲイジメント

今回の調査から、保育者のワーク・エンゲイジメントは、日本の平均的な職業人の得点と比べて極めて高い値を示していた。ワーク・エンゲイジメントが高いとされる他の教育職と比較しても、更に高い値を示した。社会的地位や賃金の低さ、労働環境の問題があってもなお、日本の保育者は、保育という仕事に対して、ポジティブで充実した心理状態を保っていることが明らかになった。

また、全般的に高値であったワーク・エンゲイジメント得点のうち、特に「熱意3」〈自分の仕事に誇りを感じる〉、「熱意1」〈仕事に熱心である〉の項目については、日本人の平均を1点以上上回り、日本以外の諸外国のワーク・エンゲイジメント得点と同レベルであった。日本人のワーク・エンゲイジメント得点が一様に低いのは日本人の文化的バイアス (Shimazu et al., 2010)¹⁵⁾ によるものであるなら、バイアスを考慮すれば更に、わが国の保育者の仕事への誇りや熱意は非常に強いことが推察される。自由記述の内容にも、保育に対する誇りややりがい語られていた。

反面、ワーク・エンゲイジメント得点に影響を与える要因と考えられる他の要素について、「評価・見返り」「周囲の支え」「自主性・自由裁量」「結果予期」において有意な正の相関がみられたが、保育者は「周囲の支え」についての得点が極めて高かったものの、それ以外の「評価・見返り」「自主性・自由裁量」「自己効力感」「結果予期」については、教員と比べて低い値を示し、特に「評価・見返り」については極端に低かった。保育という仕事に対する周囲の評価や見返りが少なく、個人資源としての「自己効力感」や「結果予期」が高くない状態にあるとき、流動的な職場の人間関係という資源によって、保育者のワーク・エンゲイジメントが左右されやすい可能性が示唆される。自由記述の中で人間関係の悩みや訴えが語られていたことから、保育者にとって、現状ではより良い人間関係、周囲の支えがあることで、ワーク・エンゲイジメントが保たれやすいと考えられる。保育の現場では、管理職は、良好な人間関係づくりを強く意識することが大切であろう。また、自由記述に「見返りについて考えたことがない」

という意見が複数あったが、多忙で多様なニーズに囲まれた保育現場で、保育者の熱意や見返りを求めない献身に頼った状態では、疲弊やストレス過多による不調者や離職者を生んでしまう。職場の人間関係を良好でサポティブにするだけでは足りず、労働条件の向上や職場の環境改善を進め、研修等を通して保育の質向上と保育者の「自己効力感」を高め、ゆとりある保育を通して保育者の「自主性・自由裁量」や「結果予期」が高まることで、ワーク・エンゲイジメントを一層安定的に保つことが望まれる。

2. 保育者の勤務形態の違いと保育者のワーク・エンゲイジメント

今回の調査では、保育者の中では、非常勤フルタイム勤務の保育者のワーク・エンゲイジメント得点が低い傾向がみられた。また、他の関連項目でも、非常勤フルタイム保育者の得点が低かった。非常勤職であってもパート職は高かった。非常勤フルタイム職の得点が特に低い理由について、保育者の待遇は常勤職でも社会的評価や給与が低い、同じくフルタイム勤務で専門の仕事に従事する非常勤職の保育者は、更に待遇や評価が低く抑えられやすく裁量権が得にくいことの影響が考えられる。保育という仕事への誇りや熱意以上に、現状の困難さや見返りの少なさに疲弊しがちではないかと推察される。

Bakker & Demerouti (2008)³⁴⁾ は、仕事要求度－資源モデル (job demands-resources model: JD-R モデル) というワーク・エンゲイジメントの統合的モデルを提唱している (図6)。この仕

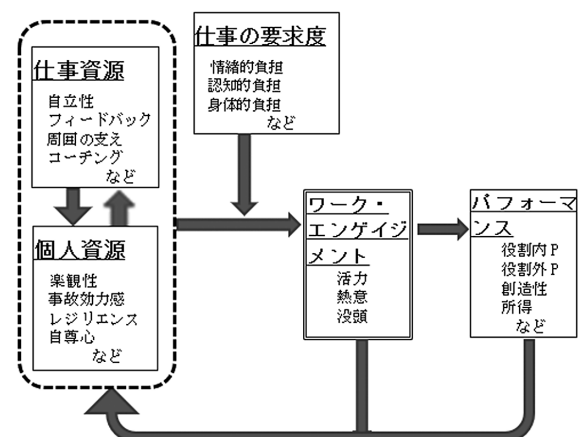


図6. ワーク・エンゲイジメントの仕事要求度－資源モデルの図示

事要求度－資源モデルに基づく、仕事資源と個人資源は、共にワーク・エンゲイジメントを促進するが、その効果は、特に仕事要求度が高い場合に顕著であるという。このモデルにおける仕事要求度とは、職員に対して身体的・心理的負担を課す仕事の側面 (Bakker & Leiter, 2010) ³⁵⁾ である。しかし、本調査の結果に照らせば、保育者にとって仕事上の見返りや評価が不十分な状況で、すでに心身の負担が大きい上に更なる負荷がかかることは、ワーク・エンゲイジメントの向上につながるということが推察される。特に、ワーク・エンゲイジメントが相対的に低い非常勤フルタイム職において、その傾向が顕著に表れている。仕事要求度の高さは、場合によってはワーク・エンゲイジメントの向上より、離職やバーンアウトを生じさせることも危惧される。Bakker & Leiter (2010) ³⁵⁾ によると、対象や組織によって仕事の資源や仕事要求度はさまざまであり、結果が異なる可能性を考慮する必要があるという。今回の結果からは、保育者の置かれた労働環境や社会的評価・報酬等見返りの少ない現状において、仕事要求度－資源モデルは適用されにくいことが示された。まずは労働環境の改善や専門職としての社会的評価や給与の向上により、日本の保育者のワーク・エンゲイジメントを促進させることが期待される。そして、バーンアウトを防ぐ仕事の資源や仕事要求度の内容とそれらの関係について、新たな知見を得る必要もあるであろう。

3. 保育者の勤務年数の違いによるキャリア支援

勤務年数の違いにより、五つの職務関連項目の得点が、一定の傾向で変化する様子を折れ線グラフで示した (図7)。

特徴的だったのは、勤務1年未満の保育者の得点が、「評価・見返り」「周囲の支え」「結果予期」の3項目で一番高い得点を示していたことである。保育者は、養成校を卒業後、保育という仕事への希望と期待に溢れ、仕事をポジティブに捉えていることが推察される。1年目は周囲の保育者の支えも優先的に受けながら、充実感をもって仕事に臨んでいる者が多いことがうかがえる。しかし、勤務1年～5年未満では、「評価・見返り」「周囲の支え」「自主性・自由裁量」「自己効力感」「結

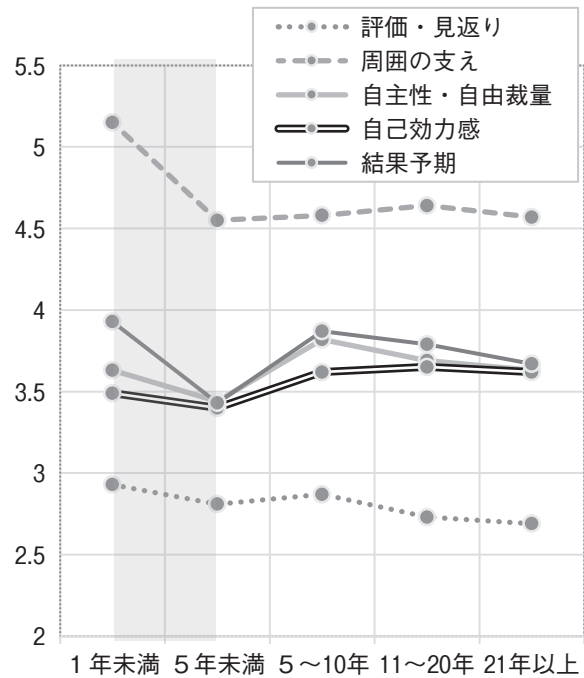


図7. 保育者の勤務年数区分による職務関連項目の得点

果予期」全ての項目において低下していた。人手不足で多忙な保育現場において、2年目以降になれば、新たな新人の入職や、求められる仕事量や責任が増すなど負担が大きくなるが、周囲の支えは減り、仕事に見合う評価や見返りが少ないことは、大きなマイナス要素となるのではないだろうか。2年目以降の数年間の時期に、手厚い支えや仕事に見合う評価が積極的に与えられることで、早期離職を防ぐ効果が期待される。

5年～10年勤務した保育者は、その後、すべての得点が上昇していた。社会的地位や評価の低さ、労働環境の問題等もある中で、早期離職の危機を乗り越えて保育を続けた保育者は、その専門性を生かしつつ、改めて保育という仕事のやりがいや充実感を持てるようになるのかもしれない。その後、10年以降の保育者については、「自己効力感」の上昇がみられ、自らの子育てや家族の問題なども出てくる時期と重なり「周囲の支え」の得点も上昇している。「評価・見返り」「自主性・自由裁量」「結果予期」での得点の下降傾向については、保育者の長期的キャリア支援の視点から改めて検討する余地があると思われる。

4. まとめと今後の課題

専門職としての評価が低く、厳しい労働条件や低賃金で働くわが国の保育者が、保育の仕事に誇りと熱意をもち、他の職業人より高いワーク・エンゲイジメントを保ちながら日本の子育てを支えている現状が明らかになった。我が国の保育者は、過重負担を強いられつつも専門性を発揮して現場の保育機能を維持しているものであり、日本の保育は、保育者一人ひとりの保育への熱意や誇り、自的努力の上に成立している面が大きいことを改めて浮かび上がらせる結果であった。

そもそも保育者の配置基準や労働条件・労働環境が、保育の質の向上に見合うものでない現状があり、今後改善すべき課題は山積しているが、本研究の結果により、労働者である保育者が高いワーク・エンゲイジメントを保ちつつ、ストレスを軽減させ保育への誇りをもちながらキャリアを重ねること、自信をもって長く働き続けるための手がかりや見通しの端緒を示すことができたと考えられる。今後、保育者の労働環境が改善され、ニーズの多様化する保育の質の向上が進むことを期待する。

また、新人保育者が、養成校で学び育てた保育への期待を真の保育力につなげていくためには、就業後の数年間が重要な時期であること、保育者の初期キャリア形成に職場の人間関係や周囲の支えが影響を与えやすいことが示された。保育専攻学生の進路選択に実習施設での人間関係の経験が重要な影響を与える（新保, 2018）³⁶⁾といわれるが、就職活動中の希望施設選びにおいても、就職を希望する施設の人間関係やサポート体制等を考慮することが大切である。

なお、今回の研究は、栃木県内の保育者と教員を対象にした調査であり、地域の特色や文化差がワーク・エンゲイジメントに与えた影響は不明である。また、調査対象はランダムに抽出されたものでなく、対象者の偏りによる結果への影響を考慮する必要がある。今後、更に対象を広げ、詳細な調査を行うことで、今回の結果について検証を行うとともに、新たな知見を得ていきたいと考える。

謝辞

本調査に快くご協力くださった保育者および各校種の教職員の方々をはじめ、研究を進めるにあたりお世話になった皆様方に心より感謝を申し上げます。

引用文献等

- 1) 総務省統計局, 2022, 「人口推計 - 2022年（令和4年）1月報【2021年8月1日現在（確定値）】」（2022.1.20アクセス, <https://www.stat.go.jp/data/jinsui/pdf/202201.pdf>）
- 2) OECD, 2012, *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. (= 2019, 秋田喜代美・阿部真美子・一見真理子・ほか共訳, 『OECD保育の質向上白書 人生の始まりこそ力強く: -ECECのツールボックス』, 明石書店)
- 3) 神谷哲司, 2008, 「本学保育士養成課程における学生の初期キャリア形成に資するカリキュラムの検討」, 鳥取大学地域学部紀要地域学論集5, 141-156.
- 4) 鈴木正敏, 2014, 「幼児教育・保育をめぐる国際的動向 - OECDの視点から見た質の向上と保育政策 -」, 教育学研究, 81(4), 460-472.
- 5) 一般社団法人日本保育保健協議会, 2021, 「コロナ禍での保育現場で困ったことに関するアンケート調査結果【概要版 第1報】」（2021.12.25アクセス, <https://nhhk.net/files/medias/20220107025705.pdf>）
- 6) 垣内国光・東社協福祉会, 2007, 『保育者の現在 - 専門性と労働環境 -』MINERVA福祉ライブラリー94, ミネルヴァ書房.
- 7) 国立教育政策研究所, 2020, 『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.
- 8) Schaufeli WB, Salanova M, Gonzalez-Roma V, Bakker AB., 2002, "The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach." *Journal of Happiness Studies* 3: 71-92
- 9) 島津明人, 2014, 『ワーク・エンゲイジメン

- トーポジティブ・メンタルヘルスで活力ある毎日をー』労働調査会。
- 10) Schaufeli WB, Shimazu A, Taris TW., 2009, "Being driven to work excessively hard: the evaluation of a two-factor measure of workaholism in the Netherlands and Japan.", *Cross-Cultural Research* 43 (4), 320-348.
 - 11) Shimazu A, Schaufeli WB., 2009, "Is workaholism good or bad for employee well-being? The distinctiveness of workaholism and work engagement among Japanese employees", *Industrial Health* 47, 495-502.
 - 12) Shimazu A, Schaufeli WB, Kubota K, Kawakami N., 2012, "Do workaholism and work engagement predict employee well-being and performance in opposite directions?", *Industrial Health* 50, 316-21.
 - 13) 島津明人, 2010, 「職業性ストレスとワーク・エンゲイジメント」, ストレス科学研究25, 1-6.
 - 14) 島津明人・江口尚, 2012, 「ワーク・エンゲイジメントに関する研究の現状と今後の展望」, 産業医学レビュー25 (2), 79-97.
 - 15) Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Miyataka, D., &Iwata, N., 2010, "Why Japanese workers show low work engagement: An item response theory analysis of the Utrecht Work Engagement scale", *BioPsychoSocial Medicine* 4 (1), 17.
 - 16) 窪田和巳・島津明人・川上憲人, 2014, 「日本人労働者におけるワーカホリズムおよびワーク・エンゲイジメントとリカバリー経験との関連」行動医学研究20 (2), 69-76.
 - 17) 松田与理子・石川利江, 2012, 「組織内自尊感情と従業員Well-Beingとの関連」, ストレス科学研究27, 40-48.
 - 18) Smulders, P.G.W., 2006. "De bevlogenheid van werknemers gemeten", *TNO Special*, 8-12.
 - 19) 島津明人, 2012, 「ワーク・エンゲイジメント入門」星和書店.
 - 20) Todd, C.M., & Deery-Schmidt, D.M., 1996, "Factors affecting turnover among family childcare providers: A longitudinal study", *Early Childhood Research Quarterly* 11 (3), 351-376.
 - 21) 水野智美・徳田克己, 2008, 「就職後3ヶ月の時点における新任保育者の職場適応」, 近畿大学臨床心理センター紀要1, 75-84.
 - 22) 遠藤知里他, 2012, 「新卒保育者の早期離職問題に関する研究Ⅱ－新卒後5年目までの保育者の『辞めたい理由』に注目してー」, 常葉学園短期大学紀要43, 155-166.
 - 23) 加藤光良・鈴木久美子, 2011, 「新卒保育者の早期離職問題に関する研究Ⅰ」, 常葉学園短期大学紀要42, 79-94.
 - 24) 森本美佐他, 2013, 「新人保育者の早期離職に関する実態調査」, 奈良文化女子短期大学紀要44, 101-109.
 - 25) 磯野富美子, 鈴木みゆき, 山崎喜比古, 2008, 「保育所で働く保育士のワークモチベーションおよびメンタルヘルスとそれらの関連要因」小児保健研究67 (2), 367-374.
 - 26) 富田久枝, 2009, 「保育現場におけるカウンセリングニーズの実態と課題」, 財団法人こども未来財団.
 - 27) 小林幸平他, 2006, 「保育士におけるバーンアウトとその関連要因の検討」, 臨床精神医学35 (5), 563-569.
 - 28) 西坂小百合, 2006, 「幼稚園教諭のストレスと精神的健康に及ぼす職場環境・精神的回復力の影響」, 立教女学院短期大学紀要38, 91-99.
 - 29) 西坂小百合, 2010, 「若手幼稚園教師の精神的健康に及ぼすストレスと職場環境の影響」, 立教女学院短期大学紀要42, 101-110.
 - 30) 上村眞生, 2012, 「保育士のメンタルヘルスに関する研究－保育士の経験年数に着目してー」, 保育学研究50 (1), 53-60.
 - 31) 坂野雄二・東條光彦, 1986, 「一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み」, 行動療法研究12 (1), 73-82.
 - 32) Bandura A., 1977, *Social Learning Theory*. Prentice-Hall, Inc. (=1979, 原野広太郎 (監訳), 『社会的学習理論－人間理解と教育の基礎－』金子書房.)
 - 33) 前田直樹・金丸靖代・畑田惣一郎, 2009, 「保

育者効力感、社会的スキル及び職務満足感が保育士の精神的健康に与える影響」, 九州保健福祉大学研究紀要10, 17-23.

- 34) Backer&Demerouti, 2008, “Towards a Model of Work Engagement”, *The Career Development International* 13, 209-223.
- 35) Bakker, A. B., & Leiter, M. P., 2010, “Where to go from here: Integration and future research on work engagement”, In Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (Eds.), *Work Engagement : A Handbook of Essential Theory and Research*. (=2014, 島津明人 [総監訳], 『ワーク・エンゲイジメント－基礎理論と研究のためハンドブック－』星和書店.)
- 36) 新保友恵, 2018, 「保育施設に求められる職場環境と組織作りに関する研究－保育専攻学生の就職意欲向上にむけて－」, 信州豊南短期大学紀要35, 125-146.

実習生が聞いた子どもの言葉

Children's Words heard by Kindergarten Trainees

今村 麻子

子どもにとって言葉のやりとりが豊富であることは、言葉の発達やその他の分野の発達に大きな影響があることが明らかになってきている。保育を志す学生はそのことを理解する必要がある、「保育内容言葉」の授業では、子どものつぶやきの例を紹介するなどして実態からの理解を促している。今回、学生たちは実際に子どもたちのどのような言葉を聞き、どう感じたのか実習期間の経験の振り返りを行い、その内容について調査した。学生は自由遊びの時間に交わした3歳児から5歳児までの会話を印象深く持ち帰っている。子どもが自然を捉えた言葉や友達にかけた優しい言葉、または実習生にかけた言葉等である。この結果は、学内の授業と学生が経験的に学ぶことを合わせて進める「言葉」の教育方法の検討に活かせるものと考えられる。

キーワード 子どもの言葉、大人と子どもの会話、実習、幼稚園

I. 問題と目的

発達の過程にある子どもの言葉は、大人の世界と子どもの世界を行き来して子どもの文化を反映し、その子どものその時点の発達や興味関心が表出する。日常での身の回りの大人との会話や子ども同士の会話とその後の言語能力を育てることが指摘されている。言葉の発達がそれ以外の分野の発達に大きく関わっている点も指摘されている。(サスキンド, 2018)

これらのことについて、保育を志す学生はどのように理解し、経験的に学んでいくとよいのかを考えていきたい。

教職課程コアカリキュラムの「領域『言葉』に関する専門的事項」で扱う内容として、モデルカリキュラムには「(2) 言葉に対する感覚を豊かにする実践について理解する」ことが挙げられている(保育教諭養成課程研究会, 2017)。

また、2018年度から実施の幼稚園教育要領では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の10の姿のなかに「言葉による伝え合い」の項目が挙げられた。「幼児期の言葉による伝え合いは、小学校の生活や学習において、友達と互いの思いや考えを受け止めたり、認め合ったりしながら一緒に

活動する姿や、自分の伝えたい目的や相手の状況などに応じて言葉を選んで伝えようとする姿などにつながっていくと書かれている(幼稚園教育要領解説2018)。

片山は、領域「言葉」に関する専門的事項の授業内容の検討の中で、幼児の視点で言葉の世界をイメージすることを授業に取り入れる必要性を指摘している。(片山, 2020)

今回、保育職を目指す学生達が学内の授業と実習での経験的学びを合わせて、子どもの言葉に関わることを学ぶ子どもとの会話の意義を意識して経験し、振り返ることから子どもの言葉への理解を深めることをひとつねらいとして、実習中に聞いた言葉について聞くこととした。そしてそのような課題は「保育内容 言葉」の授業において意義があることを確認したい。

また同時に、実習において学生たちが「言葉」について学ぶチャンスはどのように訪れているのか、子どもたちのどのような言葉を聞くことができ、そこから何を感じて掴んでいるのかという手がかりも得られるのではないかと考えた。特に、多くの学生にとって初めての経験となる実習において、子ども達とのやりとりはどのようなもので

あるか、そのことから何を感じたのかを訊きたい。学生なりに、子ども観や保育観を持った主体として子どもの言葉を持ち帰ると考える。

II. 授業の中での取り組み

「保育内容 言葉」の授業の中では、言葉の発達の過程の理解を促しながら、身近な人と「聞くこと」「話すこと」の一次的ことばを育てることが大切であること、書き言葉などの2次的事ばのスタートを急がずに、子どもの言葉や文字への興味を丁寧に育てることの重要性を伝えている。そのためには、子どもと周囲の大人との会話や子ども同士の会話をよく聞くこと、子どものつぶやきを聞き、それに応答することが保育の学びに重要であると伝えている。

授業内では保育者が聞いた子どもの言葉、保護者が聞いた子どもの言葉の実際を資料を用いながら紹介している。F幼稚園（仮名）が毎年発行している「つぶやき集」の抜粋も配布し子どもの言葉を紹介する。これは、元は保育の中で担任が聞いたクラスの児童のつぶやきを園のおたよりに載せていたものを、子どもの声を聞くこと、丁寧に聞くこと、一緒に喜び合うことなど保護者への推奨を意図して、保護者から年に一度我が子の言葉を集める形になったものである。授業では、このようなつぶやきを聞く意図についても触れる。

例)

- ・天井にいたクモに向かって、「クモさん、早く帰らなきゃお母さん心配するんじゃない？」（3歳児）
- ・「〇〇が幼稚園行っている間、ママはおうちで一人ぼっちになっちゃうから、早く帰ってくるね」（3歳児）
- ・雨の日、レインコートで歩いていたら、「お母さん、水がぶつかってくる」（4歳児）
- ・子「おかしを買ったのに、お金が増えたよ。やったね！」親「それはおつりって言うんだよ」子「おつりってお得だね！」（5歳児）

親子で愛でた自然を書き留める様子、見聞きしたことや物に熱中している子どもの姿が想像できるものもある。「つぶやき集」からは、子どもが親子の間でどのような言葉を発しているのかと同

時に、親がどのような言葉を印象深く心に留めているのかということが伺える。アニミズムを表す言葉、世界を子どもなりに理解していると感じる言葉、優しさに溢れる言葉、可愛らしい言い間違いなどである。子どもの発達を推測もできる面はあるが、親が載せる言葉を選択した結果であり、親の子ども観、教育観が伝わるものと言える。

学生には、これらの資料を用いて、子どもの言葉に耳を傾け、応答することの意義を伝える。

III. 方法

実習中に聞いた幼稚園児の言葉について、学生がどのように受け止めたか学生の報告からの分析を行う。

1. 研究協力者

- ：A大学幼稚園教諭・保育士養成学科2年生
5日間の幼稚園における教育実習（観察実習）を終えた者

2. 事例収集

- ：アンケート。実習終了の翌週、授業中にGoogle Classroom内に設定したアンケートの形で回収した。回収数 52名分 合計227ケース

アンケート：実習で聞いた子どものつぶやき

- ①印象に残ったつぶやき または、会話・やりとりを書いてください。（自由記述）
- ②何歳のつぶやきですか（選択肢 3歳児・4歳児・5歳児）
- ③どこで聞いたつぶやきですか？（選択肢 保育室内・廊下・園庭・園外・その他）
- ④いつ聞いたつぶやきですか？（例：食事中、給食前、降園前、自由あそび中などを示した自由記述）
- ⑤その時どんな気持ちがしましたか。あなたの感想を書いてください。（自由記述）

以上を1セットとし、ひとりあたり1～5ケースの事例を回収。会話に限らず、ひとり言のような発話も含むと説明を行った。

自由記述の④いつ、⑤感想についてテキストマイニングKHCorderを利用し、分析したものを示す。

表1. 実習中に聞いた子どものつぶやき

<p>a. 自然への興味とアニミズム</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ヤギさんもママのこと好きなんだね（3歳児） ・蜘蛛がね、この中入っちゃったの。おうち帰っちゃったのかな？（4歳児） ・先生！ミミズがいる！ここじゃ踏まれちゃうからお引越ししてあげなきゃ。（4歳児） ・虫も生きてるんだよ（4歳児） ・みて！がちゃがちゃ虫！！喧嘩してしてるのかな？（5歳児） <p>b. 友達への優しさ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「帽子忘れてるよ」「ありがとう」（4歳児同士） ・制作活動で失敗して落ち込んでいる友達に「まだできるよ！大丈夫だよ！」（4歳児） ・（2人の子どものボールの取り合い中に別の子が）僕がボールを持っておくよ（5歳児） ・自分の思いを上手く伝えられずに落ち込んでいる子に「〇〇くんに来てきてあげるから大丈夫だよ、一緒に遊ぼう」（5歳児） ・（じゃんけん後出しの3歳児に）すごいね、Uくん勝ったよ。（5歳児） <p>c. 実習生を励ます言葉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先生、何か手伝うことある？あったら言ってね。僕がやるから！（3歳児） ・先生、だいすき。（3歳児） ・さっき、お話を読んでくれてありがとう。（4歳児） ・僕が5歳になったら、お姉さん先生が先生になってる？（4歳児） ・（スズランテープの指輪）先生とお揃い嬉しいなあ、大切にしてくね！（5歳児）
--

3. 倫理的配慮

アンケート実施前に受講学生に対して、個人が特定されたり、個人の不利益になったりしないよう扱い、研究のみでの使用であることを口頭で説明し了承を得た。

励ます言葉のカテゴリーの中から例を下に示す（表1）。他には、子どもらしいと感じた言葉、大人びていると感じた言葉なども複数挙げられている。また、複数のカテゴリーにまたがると考えられる言葉もあった。

IV. 結果

1. 言葉、会話

設問①の答えでは227の言葉が集められた。KJ法によりカテゴリー化を試みた。何について語っていたのかという話の対象からではその言葉の持つ意味などから離れてしまうため、⑤の学生の感想も参照し会話が印象的だった理由を考慮してカテゴリー化した。例えば「じゃんけん」の話で「年下の子への対応がすばらしいと思った」という場合、受け止めた言葉の内容は「じゃんけん」ではなく「優しさ」のようなものであると検討した。

ここでは数の多かった a. 自然への興味とアニミズム b. 友達への優しさ c. 実習生を

2. 何歳児

3歳児39.6%、4歳児35.8%、5歳児24.5%と満遍なく分布していた。言葉がより流暢になる5歳児の言葉が多く挙げられるわけではなかった。配属されたのがどの年齢のクラスであるのかによる影響を受ける数字と考えるが、実習ではどの年齢の子どもとも学生たちは会話し、印象を持つとわかった。

3. どこで

保育室内 54.7%
園庭 35.8%
廊下・バス・遊戯室・テラス 9.5%

4. いつ

156ケース、75%が自由遊びの時の言葉であった。（表2）

実習生が子ども一人ひとりの言葉に耳を傾け、会話を交わし、印象的な会話をし、記憶するのは自由遊びの時間がチャンスであることがわかる。室内の自由遊びの際に会話をしている数が最も多い。

表2. いつつぶやきを聞いたか

いつ聞いたか	回答数
自由遊び	156
給食中	13
主活動	7
降り園前	6
給食前	5
給食後	3
自由遊び中	2
登園後	1
戸外遊び後	1
園後	1
園外保育	1
園後バス	1
給食時	1
バス登園	1
登園中	1
トイレ帰り	1
降園時	1
昼食後	1
延長保育	1
戸外遊び	1
運動会中	1
マラソン大会練習中	1
室内遊び	1

5. 学生の感想

学生が子どもの言葉を聞いてどのような感想を持ったのかを聞き、どのようにその言葉を捉えたのかをみる。頻出の形容詞と名詞は以下のとおりである（表3、表5）

(1) 形容詞

- 1 嬉しい 64
- 2 面白い 24
- 3 優しい 19

1位の「嬉しい」が何を嬉しいと語っているのかを捉えるために、「嬉しい」の言葉の前後と合わせて例示する（表5）。主に二つの傾向が見られた。実習生である自分に向けられた言葉に「嬉しい」と感じているケースと子ども自身の優しい言葉や姿に触れ「嬉しい」と感じているケースである。

(2) 名詞

- 1 自分 45
- 2 友達 37

上記の名詞より「子ども」「気持ち」という語句が多く出てきたが、説明の主語や感想を表現するために使用されていると確認して除外したため、表4. のような順位となった。

表6. に「自分」「友達」の言葉の前後の文章と合わせて示す。「自分」は学生本人を指す例外は見られたが、ほぼ子どものことを指している。「自分だけでなく相手のことを見て励まして」、「お友達のために自分にできることをしようとする姿」、「自分より小さな子への関心や優しさ」等の例には、子どもが他者との関わりの中にいることに気づき、その中で子どもの自我に気づき、理解しようとしている面を見ることができ。また。「友達」は、「3歳なのに友達の意見を優先して、自分のは後回しでもいいと言った」、「友達を見て、どうして自分たちがしたい遊びを拒否するのか怒ったり」、「友達が描いたものに興味を持ち」のように使われていた（表7）。子どもにとっての「自分」が「友達」との関係から実習生に見える様子が伺われる。また、幼い子どもが、学生が予想していたよりも人間関係を経験していること、さらに優しいやりとりをしていることに感心しているような感想が書かれている。

「自分」と「友達」は、子どもの持つ自他の認識を感じた学生の使う表裏の語句であると考えられる。図1. に示した点線部分のように、共起ネットワーク分析でも「自分」と「友達」は点線部分のように互いの関連の強さを確認することができる。

表6. 学生の感想の中の頻出語（名詞）「自分」の前後の文

、可愛いから潰した駄目、というのが子どもらしく可愛いなと感じた。◇	自分	が大きくなっていることへの喜びがとても素直に表れていると思った。◇満
が分かりました。◇保育者が言うであろう言葉を子どもが言っていて、	自分	だけでなく相手のことを見て励ましてあげられることに感動した。◇相手のことを考
てくれて驚きました。◇4歳児の女の子が「納得」という言葉を使ったり、	自分	の意見を発言できたり、かっこいいと感じた。◇3歳児が現代社会の単語を
Kくんが5歳になる時、私は大学3年生でまだ先生になれないので切なさ	自分	を好きでいてくれる嬉しさが胸がいっぱいになった。◇ちょっと泣きそうだった。<h5>---cell---
好きでいてくれる嬉しさが胸がいっぱいになった。◇ちょっと泣きそうだった。◇	自分	で作って誰にも取られないように隠しておいたのに、誰かに壊されて
。◇みんなで仲良く遊ぶにはどうしたらいいのか考えて、お友達のために	自分	にできることをしようとする姿がとても素敵だなと思った。◇3歳児で
そのためとても面白いと思った。◇『ヤギさん も』と言っていたので◇	自分	もママのことは好きだとすることを無意識に伝えている姿がとても可愛らしかったです。また
ママのことは好きだとすることを無意識に伝えている姿がとても可愛らしかったです。また、	自分	とヤギを重ねていて面白いなと思いました。◇はじめはA児はあまりヘリコプター
なつた。◇身の回りにあるもの全てを遊びに使って凄いなと思った。◇	自分	が思っていることを具体的に教えてくれた。◇実際にその場面に遭遇し
この言葉からも虫の気持ち命の大切さ尊重しようとする気持ちが伝わってきました。	自分	以外の命を大切に思う子どもたちの優しさに心が温かくなりました。◇隠れ
くれたことや捕まらぬようにしてくれたのが嬉しかった。◇周りを見て	自分	より小さな子への関心や優しさが感じられました。◇3歳なのに友達の
や優しさが感じられました。◇3歳なのに友達の意見を優先して、	自分	のは後回しでもいいと言ったBちゃんの発言にすごいと思った。友達への思いやりと
保育者の方と目が合い、大笑いしました。◇怒る友達を見て、どうして	自分	たちがしたい遊びを拒否するのが怒ったり、言い合ったりするのはなく、ただただ「や
5歳になった時は、私は大学3年生でまだ先生になれないので、切なさ	自分	を好きでいてくれる嬉しさが胸がいっぱいになった。◇ちょっと泣きそうだった◇
したけど男の子が途中で飽きてしまい別の遊び始めてしまって残念◇コロナ禍で	自分	もマスクを外した顔はどんな感じなのだろうと気になるが、子どもたちも同じよう
---cell---</h5>相当道具で遊ぶのが大好きで、貸したくないのだなと思った。◇	自分	だけでなく周囲の状況を見て友達への気遣いみたいなことができていると思った。
伝えてくれて嬉しかった。◇子どもの想像力の豊かさを感じられた。◇	自分	のために使ってくれたのが嬉しかった。◇私が一生懸命作った名札を
でるのが面白かった◇友達が描いたものに興味を持ち、それを見て	自分	はこう見えたよと近くに居る友達に共有していた。その会話の後、楽しそう
の音に綺麗だな感動するのでその気持ちが共有できた気がしました。◇	自分	が作った色水を宝物のように大事に持っていて、可愛いなと思った。◇また
だからの会話だな、と可愛らしく感じた。◇頼ってくれて嬉しかった◇	自分	も読んで欲しいはずなのに、次でいいよと優しさを感じた。次でいいよと
ルールという意識が芽生えていると感じた。◇見ていて温かい気持ちになった。◇	自分	と同じ年齢の友達との関わりの良さの一つが見れたと思う。◇私が
の一つが見れたと思う。◇私が猫を好きという気持ちを共感してから、	自分	の気持ち（犬が好き）も伝えてきてくれて、他者を思う気持ちがあつたことに
しているのに、生き物の話も楽しそうに話してくれて、嬉しかったです。◇	自分	で考え、発見し、気づくことでほかの友達にも広めていきそれが次の遊びに繋がる
思いました。◇保育者や友だちに伝えようとした訳ではなく、自然と	自分	の思いが声に出ているようでした。本当に友だちのことを心配している姿がとても
を動かし合っている姿を見て、子どもは素直で素敵だなと感じた。◇	自分	の心の中で「銀杏を踏まないようにしよう」ではなく友達にも呼びかけてみんな

表7. 学生の感想の中の頻出語（名詞）「友達」の前後の文

になりました。◇みんなで仲良く遊ぶにはどうしたらいいのか考えて、お	友達	のために自分にできることをしようとする姿がとても素敵だなと思った。<h5>---cell---
死んじやうかもしれないそれはかわいそうという気持ちがあるような表情をしていました。周りの	友達	のこの言葉からも虫の気持ち命の大切さ尊重しようとする気持ちが伝わってきました
て自分より小さな子への関心や優しさが感じられました。◇3歳なのに	友達	の意見を優先して、自分のは後回しでもいいと言ったBちゃんの発言にすごいと
優先して、自分のは後回しでもいいと言ったBちゃんの発言にすごいと	友達	への思いやりと優しさが見られた。◇3歳でドンキホーテの歌を知っている
突然子どもが歌った後保育者の方と目が合い、大笑いしました。◇怒る	友達	を見て、どうして自分たちがしたい遊びを拒否するのが怒ったり、言い合ったりする
、貸したくないのだなと思った。◇自分だけでなく周囲の状況を見て	友達	への気遣いみたいなことができていると思った。◇女兒はどうして鬼滅ごっこが
と組み合わせでやろうとしていることにすごく面白いと思いました。◇困っている	友達	を助けて、このようにお互いを支えているんだなと思いました。◇教え
伝わりました。◇季節を感じてどこか楽しんでるのが面白かった◇	友達	が描いたものに興味を持ち、それを見て自分はこう見えたよと近くに居る友達
友達が描いたものに興味を持ち、それを見て自分はこう見えたよと近くに居る	友達	に共有していた。その会話の後、楽しそうに地図を描き始めたので、なんだがほっ
つがやきを開いた私とクラス担任の先生も思わず笑顔になってしまいました。◇	友達	同士で会話をしている楽しそうだなと思いました。◇私は、実習
違っている、一人のささいな言葉かけによって遊び方が変わり、さらにその遊びに周りの	友達	に興味を持ち、さまざまな要素が加わることで自然と遊びが発展していくと思っ
のではなく、何かと比較することを楽しんだり、試行錯誤して遊んでいたり。年長児は	友達	と話し合いをしながら工夫して遊んでいることに驚いた。◇子どもが「イカゲーム
ていると感じた。◇見ていて温かい気持ちになった。◇自分と同じ年齢の	友達	との関わりの良さの一つが見れたと思う。◇私が猫を好きという気持ち
ている姿を見てとても負けず嫌いな子なのだなと感じた。◇仲の良い	友達	がどのように登園しているのかを把握しており、それを相手に言葉で伝える
を把握しており、それを相手に言葉で伝えることが出来ていて単純なことだけ	友達	のことにも関心をもっているのだと思った。◇生き物が好きなの
話してくれて、嬉しかったです。◇自分で考え、発見し、気づくことでほかの	友達	にも広めていきそれが次の遊びに繋がるのかなと思いました。◇保育
してしまっている現状がしょうがないことだけ少し心苦しくなった。◇鬼ごっこやレールなど	友達	と何かをする度に毎回話し合いようぜ！と声を掛けている男子の子が遊び
を掛けている男の子がいて遊びよりも話し合うことを楽しんでいる様子もあり、この子は	友達	と話し合うことが好きなんだなと感じた。◇普段から保育者の言うことや行う
た。◇自分の心の中で「銀杏を踏まないようにしよう」ではなく	友達	にも呼びかけてみんなまで気をつけようという気持ちになっているのが年長さんらしいと感じまし
、思ってもいなかった「大好き」が出たので驚いたし嬉しかった。◇	友達	の好きな色を知っていて、それを私に話してくれたので、ほんとにその友達の
</h5>友達の好きな色を知っていて、それを私に話してくれたので、ほんとにその	友達	のことが大好きなんだなと思った。◇なんだそれ！！？？<h5>
---cell---</h5>使っていないのにも関わらず片付けようと思える気持ちがとても優しいと感じた。◇お	友達	と協力してお片付けすることで協調性が芽生えていると感じた。◇嬉しかった
終えると笑顔で美味しかったと言っていたので私も嬉しい気持ちになりました。◇	友達	と一緒に協力して計画を立てていたのですごくよかった◇年中児は
てはいけないことが分かり、規範意識があるのだなと思った。また、正しいことを	友達	同士で共有しあい、注意している姿がとても立派だなと感じた。◇実習
が多かったクラスだったので、一人ひとりに「会いたかった」などみんなと言って	友達	想いの多いのだなと思いました。◇いきなり言われたため驚きはし
作ってなかったからもってクイズの数作っておけば良かったなあと感じた。◇	友達	の出席番号を覚えていて、数字があるとその番号に紐付けて話していた。

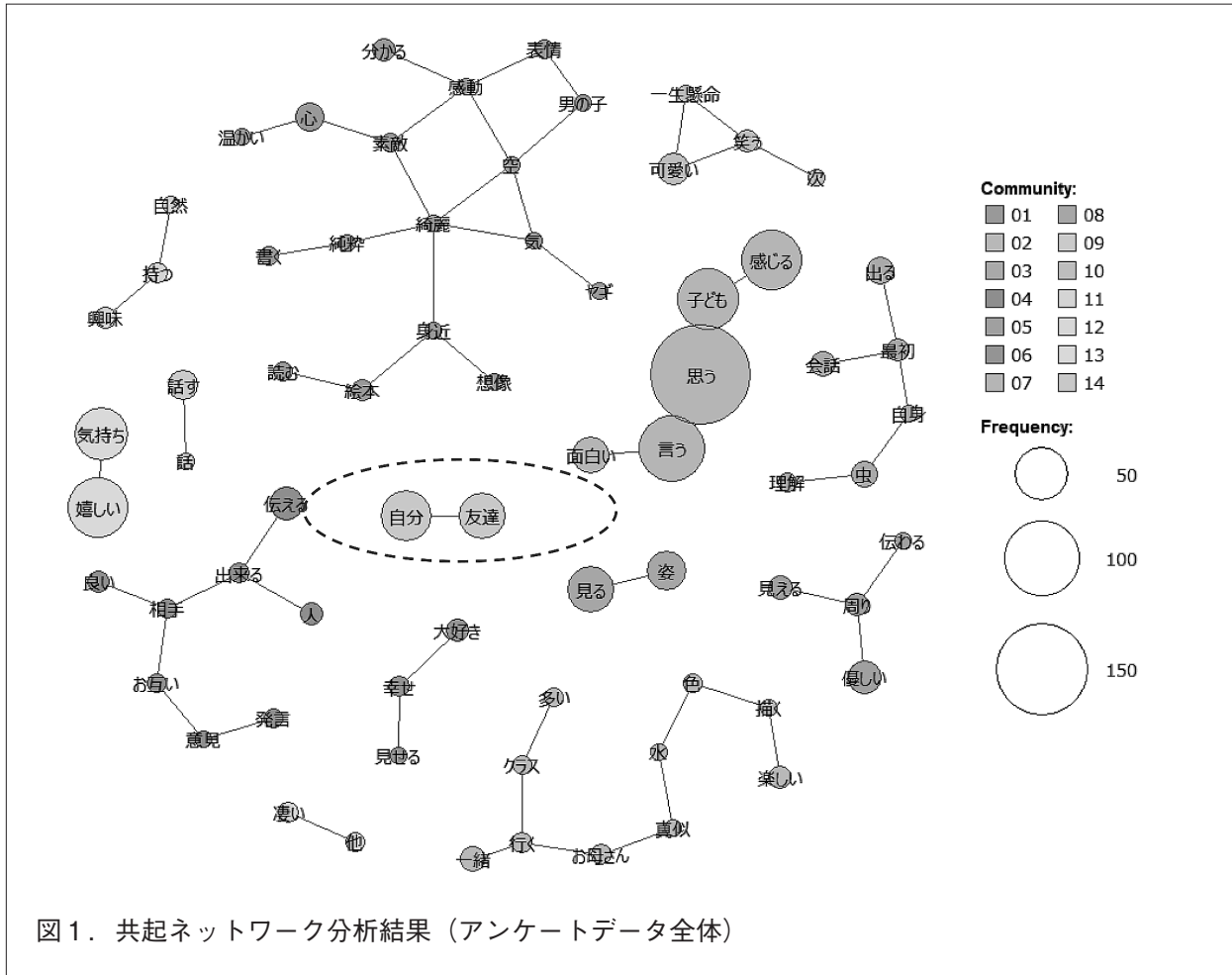


図1. 共起ネットワーク分析結果（アンケートデータ全体）

V. 考察

今回、実習において学生が子どもの言葉にどのように触れてくるのかを捉えることができた。自由遊びの時間を中心に、3歳児から5歳児までの言葉を聞きとっていた。

子どもたちがその時何に興味をもっているのか、世界をどのように理解しているのか、どのような語彙で表現するのか、日常の生活にいない存在である実習生にどのような言葉を聞かせるのかを学生なりに受け止め、解釈して、感想を持っている様子を知ることができた。身の回りの自然の事象から空想し、表現するような言葉が多く印象に残っているようだ。実習生は子どもの世界で友達を思っている優しい言葉も多く聞いている。そのことを「嬉しい」と感じている。

学生が「自分」や「友達」といった言葉を用いて振り返っていることから「子どもの視点」で「子どもの気持ち」になって捉えようとしている面が見えると考えられる。

また、実習生に対してかけられた子どもの優しい言葉も多く挙げられた。初めての实習で子どもとの関係から励まされる実習生の姿が浮かび上がると同時に、子どもにとって幼稚園に現れた、友達とも先生とも違う興味ある存在としての実習生が子どもの言葉を引き出ししている様子が見て取れる。

このような学生自身が実際に聞いた、あるいはやりとりした子どもの言葉を意識的に振り返ることは言葉の面を含む子ども理解を深くすると考える。

このことから「保育内容 言葉」の授業の中で子どものつぶやきの事例を紹介をして子どもの言葉についての糸口を与える過程と経験的に学ぶ実習の場で聞いた生身の子どもの言葉を振り返るといいう取り組みは意義のあることと考える。

今回の結果は学内の授業と学生が経験的に学ぶことを合わせて進める「言葉」の教育方法の検討に活かせると考える。

VI. 今後の課題

園内の言葉に自ずと限られることを考慮しても、冒頭に挙げた保護者から集められた「つぶやき集」のなかの言葉との違いは感じられ、それは子どもとの関係性を反映したためと思われる。その点については、また改めて考察したい。今回の調査は実習生の意識や関心の方向性の影響をそのまま反映するものと言えるが、今後、研究調査の方法の検討を行い、子どもたちは実習生というストレンジャーに何を話すのかという枠組みでも分析してみたいと考える。

また今後、実習生が子どもの言葉にどのように応答するのかについても調査をしたい。

参考文献

- ダナ・サスキンド, 2018, 『3000万語の格差』, 明石書店
- 片山美香, 伊藤智里, 馬場訓子, 2020, 「幼稚園教諭養成課程における領域「言葉」に関する専門的事項の授業内容の検討」岡山大学教師教育開発センター紀要, 第10号, 49-61
- 文部科学省, 2018, 『幼稚園教育要領解説書』フレーベル館
- 文部科学省委託一般社団法人保育教諭養成課程研究会, 2017, 『幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究』
- 認定こども園F幼稚園, 2018, 子どもたちのつぶやき集, F幼稚園

土に親しむ活動の考案と実践

Devising and Practicing Activities to Get Close to the Soil

中山 日向子・桂木 奈巳

「土」は自然の循環や生命の基盤として重要であるが、土に対する嫌悪感を持つ者は少なくない。そこで、土に対する興味関心を育み、土を正しく認識し、保全する意識や態度を醸成することを目的として、土に親しむプログラムを考案した。これを主に幼児期の子どもとその保護者を対象として実践を行い、その効果について検討を行った。

キーワード：土、自然体験、子ども、土壌教育

I はじめに

「土」は、食糧供給、生態系の保全、気候変動への対応等に重要な役割を果たしており、必要不可欠である。今後、SDGs（持続可能な開発目標）を実現する上で、改めてその大切さを見直す時期が来ている。

しかし、福田¹⁾が高校生を対象とした調査によると「土」に関心がないと回答した生徒は8割を超え、さらに「土は汚く触りたくない」というイメージを持っていると報告している。2011年の時点で土に触れて遊ぶ機会や農作業にかかわる子どもも減少し、子どもたちの土離れが進んでいると指摘されている²⁾。2015年には「国際土壌年」³⁾が国連で採択され、土壌の機能と役割を市民や意思決定者への周知徹底などを目的とし、シンポジウム等が開催された。さらにIUSS（国際土壌化学連合）では2024年までを「国際土壌の10年」として活動が継続するよう決議された⁴⁾。しかし、人々の土壌への関心は依然として不十分である。土壌教育の分野においては、幼児期や小学校低学年のうちに、土に対する嫌悪感を払拭することを課題とし、小学校教育においては、実践報告が数

例ある⁵⁻⁶⁾。しかし幼児教育においては、土に触れる機会が多いものの、「土」そのものの役割や大切さに視点をあてる試みは少ない。

そこで、本研究では幼児期の子どもとその保護者を対象とした「土に親しむ活動」を考案し、この実践を通して、「土」への興味関心を育み、土を正しく認識し、保全する意識や態度を醸成することを目的とした。

II アンケート調査

1. 調査① 自然界で重要なもの

(1) 調査の概要と方法

人々の土に対する認識を知る目的で調査を行った。調査時期は2018年6月～2020年3月である。

対象は本学学生および2019年度「もったいないフェア」来場者の合計291名である。回答者の属性を表1に示す。有効回答率は100%であった。質問項目は「自然界で1番大切だと思うもの」とし、選択肢には山田の提唱する「原体験」の項目⁷⁾を参考にした。すなわち「石」「火」「木」「草」「水」「土」「動物」の7種である。これらのうち、最も重要と思うものを1つ選択させた。

表1 回答者の属性

年代	10代	20代	30代	40代	50代	60代	70代	合計
人数	91	86	27	31	19	16	21	291

(2) 結果

結果を図1に示す。結果は年代により異なる傾向が見られたため、同様の傾向を示した10代および20代とその他の年代にわけて集計を行った。「水が最も重要」と回答したものが最も多く、次いで「土」「木」と続いた。「土」の結果に着目すると10-20代よりも30-70代の回答結果が多い傾向がある。「石」は10-20代においてのみ選択され、「動物」も10-20代の選択が多い。「水」はヒトの生活では飲料水や洗浄などに使われ、生命維持に直接関わる印象があるためか、最も重要と回答する者が多いのだろう。しかし、その水の生成には土の機能が重要な役割を果たす上、土は食料生産に必須である。生命維持の視点で捉えるならば、土の得点も多くあるべきである。このことから、人々の中で土の機能に加え、自然のサイクルが正しく捉えられていないと推測される。

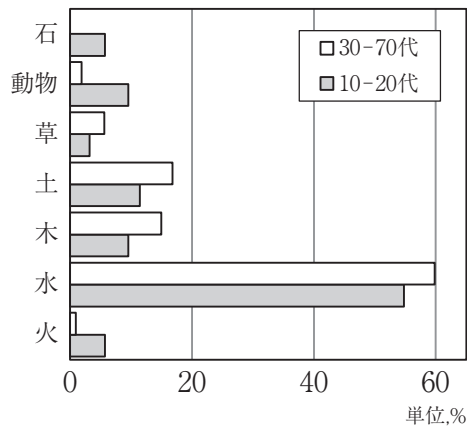


図1 自然界で最も重要なもの

2. 調査② 土に関するアンケート

(1) 調査の概要と方法

土に触れる経験や土のイメージ調査を行った。調査対象と時期は前述の調査と同様である。有効回答率は97%であった。

調査内容は「日常生活で土に触れる経験の有無」「土で遊んだ経験の有無」「土に触れることが好きか」「土のイメージ」等である。調査は質問紙法で行った。

(2) 土に触れることの好き嫌い と 触れる機会

表2に結果を示す。これらも10-20代と30-70代にわけて集計を行い、カイ二乗検定を用いて検定した結果、両者の結果には有意差が認められた ($p < 0.05$)。どの年代においても「土に触れることが好き」と回答した者が多い。10-20代の「嫌い」と回答した学生は度数が62であるのに対し、期待度数は42.7であり優位に多かった。30-70代の「嫌い」とした度数は17であるのに対し期待度数は36.7と期待値より優位に少なかった。よって、10-20代の方が土を嫌う者が多いといえる。

「日常生活で土に触れる場面があるか」では、10-20代は「ない」と回答する者が多く、30-70代は「ある」と回答するものが多い。この結果においても上記と同様に検定を行った結果、有意差が認められた。さらに回答度数と期待度数とを比較すると、10-20代の「ある」と回答した度数が48に対して期待度数が83.8と期待値よりも少なく、30-70代の回答度数が107に対し、期待度数が71.2と優位に高い。したがって10-20代は土に触れる機会がないが、30-70代はあるといえる。

表2 アンケート結果 (一部)

	土に触れる事が好きか				土に触れる機会があるか			
	10-20代		30-70代		10-20代		30-70代	
	好き	嫌い	好き	嫌い	ある	ない	ある	ない
度数	91	62	113	17	48	105	107	105
期待度数	110.3	42.7	93.7	36.3	83.8	69.2	71.2	69.2
調整済残差	-6.6	4.1	7.1	-4.4	15.3	18.5	18.0	18.5
χ^2 検定 (p 値)	0.00***		***:p<0.001		0.00***		***:p<0.001	

前出の浅野²⁾の指摘にある若者の土離れは依然として続いている現状が窺える。

30-70代は自由記述の結果から、日常的に土に触れている様子がうかがえる。その内容は、畑仕事やガーデニングが9割を超えた。職業としての関わりも含まれると予想されるが、趣味として土に触れている印象も強い。10-20代の中でも土に触れる場面があると回答した者の内容はガーデニングが大半であった。

(3) 土のイメージ

土に関する15種の形容語対に対してSD法による5段階評価を回答者に依頼した。得られた結果の平均を図2に示す。多くの項目の結果が「どちらでもない」に集中する傾向が見られるが、その中でも「清潔-不潔」の項目では圧倒的に「不潔」と回答する者が多く、土は汚いものと認識している。また、「楽しい」「親しみやすい」とする傾向があり、土を身近な存在としているようである。「(土は)自分に必要か」の項目は「どちらでもない」から「やや不要」に寄って評価されている。前述の調査①の結果を裏付けているといえよう。

これらの結果について主成分分析を行った。使用ソフトはSPSSでバリマックス回転を行った。その結果3因子が抽出された。表3に結果を示す。因子負荷が1つの因子について、0.5以上を示す項目を検討した。第1因子には「楽しい-つまらない」「親しみやすい-親しみにくい」「好き-嫌い」「安心-不安」などが挙げられた。第2因子には「生きている-死んでいる」「力強い-弱々しい」「刺激的-非刺激的」が挙げられた。第3因子には「清潔-不潔」「さわやか-うっとうしい」が挙げられた。筆者は第1因子を「親近性」第2因子を「生命力」第3因子を「清潔感」と解釈した。以上から土は身近にはあり、親しみやすいとのイメージがあり、命とのつながりも意識している。一方で清潔感がないと感じているといえよう。

本報のアンケート全体を通して、土には悪い印象はないが、特に若者は触りたくないと思っている事が確認された。

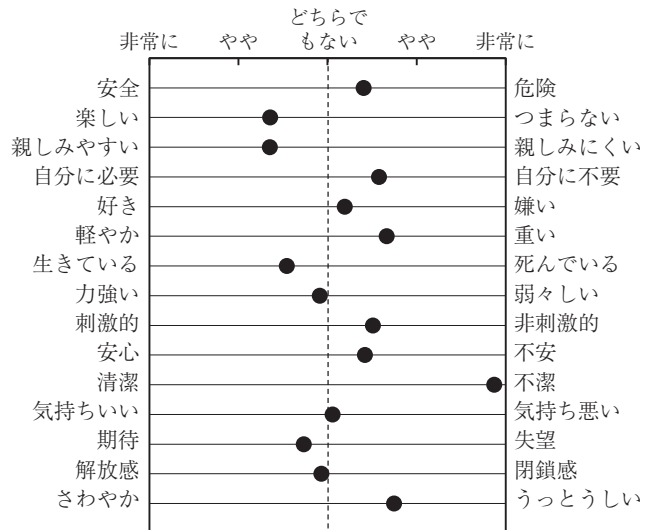


図2 「土」のイメージプロフィール

表3 土のイメージの主成分分析

形容詞対		成分		
＋尺度	－尺度	1	2	3
楽しい	つまらない	0.871	0.184	0.094
親しみやすい	親しみにくい	0.864	0.075	0.09
好き	嫌い	0.711	0.220	0.414
安心	不安	0.711	0.112	0.090
気持ちいい	気持ち悪い	0.628	0.279	0.367
期待	失望	0.608	0.495	0.182
安全	不安	0.590	-0.267	-0.178
力強い	弱々しい	0.199	0.763	-0.011
生きている	死んでいる	0.120	0.751	-0.125
刺激的	非刺激的	-0.068	0.655	0.311
さわやか	うっとうしい	0.215	0.059	0.728
清潔	不潔	0.077	0.116	0.705

Ⅲ 土に親しむ実践活動

1. 活動の考案とレベルづけ

前節におけるアンケート結果を踏まえ、土に親しむ活動を検討し、表4に示す活動を考案した。土に触れることに抵抗を持つ者がいる現状を踏まえ、「触らなくても土を意識できる」活動から、「土の生き物に直接接触れる」活動を考え、レベルづけを行った。この一連の活動の進め方は、1日のうちに全ての活動を行うのではなく、数回に分けての実施を想定している。例えば、1回目は表中①

を最初に実施し、続いて②か③、2回目は④、⑤のように、活動の時間を少しあけて参加者に体験内容を咀嚼する時間を設けた。

本報では表中の初心者向けに位置づけた①エプロンシアター、②土でお絵描き、上級者向けである⑥ミミズの観察会の内容を述べる。

2. エプロンシアター

(1) お話の作成

エプロンシアター作成のねらいは、土を介して暮らす生物の生活史を知る事で興味関心を抱き、これにより土への抵抗を減らすこととした。さらに生き物同志のつながりを知り、全ての生き物が生態系に必要不可欠であると伝えることも試みた。

ねらいを達成させるには、よく知られている生物を取り上げることで親しみを持ってもらうことが望ましい。そこで前出のアンケート調査「土の中の生き物で知っているもの」の設問の結果から、

多く記述された種を選定した。すなわち、ミミズ（全回答者のうち、91%が知っている種として記載）、モグラ（57%）、幼虫（45%）、アリ（43%）、ダンゴムシ（41%）、ムカデ（28%）である。これに、生態系の頂点にあたるタカを加え、7種の生き物を登場させた。作成した人形類を写真1に示す。虫が嫌いな者でもお話に馴染めるよう、可愛らしい見た目にするのを心がけた。主役とするアリはパペットにした。キャラクターの持つ特徴を活かすために、ダンゴムシは丸くなるよう8節に分けて設計し、ひもで髪に結ぶ仕様とした。ムカデはユニークな動きを再現するために体節で自由に動くように設計した。お話は、主人公である飢えたアリが、食べ物を探す旅の過程でさまざまな生き物に出会う内容とした。アリは出会う生き物に食べ物を求めるが、他の生き物は食料が異なるため希望する食事にありつけない。最後は2通りの内容を考えた。「おかえり版」として、アリは捕食目的でムカデに追われながらも、無事に

表4 土に親しむ活動のレベルづけ

レベル	内容（活動名）	ねらい	実施日
上級者向け ↑	⑥ミミズの観察会	土に住む生物に親しむ	2018/9/2
	⑤掘ってみよう		2018/5/19, 9/2
	④育ててみよう		2018/7~2020/8
	③土で染めよう	土の感触を楽しむ	2018/8/6, 8/21
	②土でお絵描き	触らず土に親しむ	2018/4/1, 5/19
初心者向け	①エプロンシアター	見て土に親しむ	2018/5/19（プレ）、10/6、12/1、2019/1/25



写真1 作成した人形類の写真

（左：アリのパペット、中：ダンゴムシのヘアアクセサリ、右：人形）

仲間の元に戻る終わり方をする内容を考えた。「食べられちゃった版」では、アリはムカデに捕食され、ムカデはモグラに、モグラはタカに捕食される終わり方とし、食物連鎖を表現する内容とした。

(2) 実践の様子

エプロンシアターの実演は2018年10月6日（宇都宮遺跡の広場）、12月1日（宇都宮共和大学子どもの森）および2019年1月25日（環境学習センター）の3回実施した。参加者の総計は大人36名、子ども33名の合計69名である。実演した話の内容は2回は「おかえり」版を実演し、1回は「食べられちゃった」版を実演した。実演の様子を写真2に示す。

実演を見る子どもたちは、アリを応援したり、ムカデを怖がる反応をしていた。自分が知っている虫の登場に喜んだり、かわいらしい見た目に親しみを示していた。「食べられちゃった」版を実演した際には、アリが食べられた際に、参加者は表情を変えたようであった。表5に保護者から寄せられた感想を示す。おおむね評判はよく、独特

な見た目を有する土の生き物にも親しみを感じてくれた様子がうかがえる。生き物同士のつながりを伝えるには「食べられちゃった」版が効果的であったが、この版の実演は参加者の様子で判断する必要がある。この活動は「土の生き物」と「生き物のつながり」を主題としたため、「みて楽しむ」ことはできたが、土に親しむ観点は伝わりにくかった。次につながる土の活動の導入としては適当であるといえる。



写真2 実演の様子

表5 エプロンシアターを見た感想（保護者）

- ・次は何の生き物が出てくるんだろう？と想像しながら見る事ができた。
- ・ヘアバンドも含めてキャラクターを効果的に登場させていておもしろいです。
- ・0歳児が良くみていた。
- ・食物連鎖のあり方を理解できる良い内容であった。
- ・子どもたちが自然のしくみを知るきっかけになったのではと思う。
- ・話の初めから出てきて主役だと思われたアリさんが食べられてしまったことが、大人ながらにシュールだと思いました。まあ、生態系はみんなが主役と考えればありでしょうか。

3. 土でお絵描き

(1) 画材の選定

土で絵を描くにあたり、土を原料とした絵の具を作成した。試行錯誤の結果、使用した土は陶芸用土である「赤土（黄土色）」「黒泥（濃灰色）」「万古土（くすんだピンク色）」、大谷石を砕いたもの（白灰色）、森の土（茶）とした。これにPVA糊と木工用ボンドを混ぜた。19種の台紙に絵の具を乗せた結果、最も発色が良く絵の具が乗りやすい台紙はMBSテック（レーヨン、ポリエステル等の混紡不織布）であった。しかし実践においては

費用の都合で厚手の画用紙を用いた。使用した「土」への理解を深めるために、絵の具に使用した土の紹介シートを作成し、実践の際に保護者に配布した。

(2) 実践の様子

実践は2018年5月19日に大学内で実施した。その様子と作例を写真3、4に示す。あらかじめ調整した絵の具を机上に並べ、自由に使用できるようにした。参加者は普通の絵の具を使うようにして好きな物を描いていた。絵の具の種類としては



写真3 実践中の様子



写真4 作品の例

万古土が人気であった。また、森の土は地面を描くのに使用したり、黒の代わりにウサギの目や、車のタイヤなどに使用する子どもが多かった。黒泥は黒ではなくグレーとして使用している子どもが多かった。実践は親子を対象として実施したが、親は参加せず子どもの見守りをしていた。しかし筆者による土の解説を聞き、様々な色の絵の具が全て土という事実には驚いていた。

土の種類により含有する成分が異なるため、それぞれの書き心地が異なった。たとえば大谷石には成分の1つであるケイ酸が水分を吸収しやすく、すぐに硬くなり扱いにくい事があった。乾燥後は、絵の具が盛り上がるように仕上がったため、この段階で「土」で絵を描いたことを実感した参加者が多かった。

数種類の土を使う事で土の色や性質を活動の中で無理なく比較でき、「土」の多様性を体感できたと思われる。

4. ミミズの観察会

(1) 概要

「土に親しむプログラム」のうち、最も高いレベルとした「ミミズの観察会」は、栃木県立博物館の協力を得て2018年9月2日（日）に本学子ども森内で実施した。対象は一般市民（親子）とした。参加者は43名（子ども19名）であった。



写真5 観察会の様子

表6 ミミズの観察会に参加した感想（保護者）

- ・土の素晴らしさを改めて実感した。
- ・子どもだけでなく、大人も楽しめる講座内容でした。ミミズを通して、土について理解することができました。
- ・身近な生物、ミミズのことをいろいろ知ることができ、とても面白かったです。
- ・ミミズが苦手だったけど、参加してみると楽しかった。
- ・子どもと一緒にミミズ探し、夢中になってしまいました。
- ・土とのかかわりをもっと楽しんでいけるように思いました。子どもたちがミミズをかわいく思え、大好きになれました。
- ・予想以上にミミズがたくさんいた。単為生殖の話等、興味深い。

(2) 観察会の様子

講師の紹介の後、全員で子どもの森でミミズを探した。講師のアドバイスのもと、枯れ葉と地面の間を重点的に探した。採取したミミズは透明プラケースに入れた。

ミミズは全体で200匹程発見できた。大きさは15センチほどあるものから1センチに満たないものまで様々だった。この後に、実際にミミズに触れたり、クイズを交えてミミズの観察を行った。さらに子どもの森の土の生成過程やミミズのおもについてわかりやすく解説していただいた(写真5)。森での観察と解説が終わった後は、室内に移動し、スライドやマイクロスコープを使ってさらに詳しい解説や、子どもの森では見つからないミミズの紹介をしていただいた。

(3) 参加者の感想

表6に観察会に参加した保護者の感想を示す。ミミズを探すことが予想以上に楽しかったようで、ミミズをよく知ることによって参加者の興味関心が引き出されている様子が見える。また、「ミミズ」を主題としたが、「土」の働きへの気づきもあったようである。

観察会には土が苦手だという親子が来ていた。この参加者は別に実施した「土に親しむプログラム」である「ほってみよう」にも参加していた。この時には、親子ともに「土に触ることに抵抗がある」といい、遠巻きに見ていただけであった。本観察会の予約をする際に「苦手だけれど挑戦しようと思った」といい、観察会では恐る恐るではあるがミミズに触っていた。終了後には、参加したことへの充実感を笑顔で語っていた。本活動の一連のプログラムを体験し、土に触るきっかけになったのだろう。

IV おわりに

本報では土への抵抗をなくし、より土に親しむために、レベルづけした活動を考え、順に実践を行った。参加者の様子から、プログラム体験により土への苦手意識をやや克服した例もみられたことから、体験の機会の重要性が示唆された。

エプロンシアターの導入を経て、実際に自然の中で土に触れる活動(表4の⑤掘ってみよう)を

実施した際には、エプロンシアターに登場した生き物を探す親子も見られ、生き物探しの視点の提示につながった。また、倒木に興味を示した子どももあり、土から土の生き物へ、その周囲の環境へと興味が広がった様子もあった。さらに生態系への気づきにつながるのが理想であり、今後の実践で検討したい。

土は植物等の芽吹きを支える命の源であり、分解者である生物が暮らす場でもある。しかしその価値にはあまり気づかれてはいない。子どもとの自然体験の際には、虫や草花に目が向きがちであるが、年齢に応じて土の役割にも目を向け、命の循環の視点も取り入れていくべきである。

V 引用文献

- 1) 福田直, 1994, 「身近な土を題材とした環境教育の実践」, 環境教育, 4 : pp61-66
- 2) 浅野真希, 2011 「日本における土壌教育の現状と課題」, 第四紀研究, 20, pp221-230
- 3) 国際土壌年2015応援団, 「国際土壌年2015応援ポータル」 <https://internationalyearofsoils2015.wordpress.com> 2022.2.23閲覧
- 4) IUSS 「土壌の国際的な10年」, https://www.iuss.org/index.php?article_id=588, 2022, 2, 23 閲覧
- 5) 谷村載美, 2015 「『土の中のたからもの』実践 - 小学校低学年における身近な土を題材とした環境教育 -」, 環境教育学会, 25, pp82~89
- 6) 竹内啓, 2016 「土で絵の具をつくり絵を描く」 川村学園女子大学研究紀要, 27, pp29~37
- 7) 山田卓三, 1993 『生物学からみた子育て』, pp121-127, 裳華房

ミミズの観察会で講師を務めてくださった栃木県立博物館学芸部自然課主任の南谷幸雄先生に深くお礼申し上げます。

宇都宮共和大学子ども生活学部「子ども生活学研究」編集規程

- 第1条 「子ども生活学研究」（以下、本誌という）は、本学における教育、研究の成果を広く社会に問うことを目的として、これを発刊する。
- 第2条 本誌は、原則として年1回、3月に刊行する。
- 第3条 発行者は学長とする。
- 第4条 本誌の編集ならびに刊行は、「研究・図書委員会」（以下「委員会」とする）が行う。
2 委員長は、研究紀要編集部会（以下「編集部会」とする）を置き、部会長を務めるとともに、編集委員を指名する。
3 編集部会は、必要に応じて随時開催される。
- 第5条 本誌は次の者の論文等を掲載する。
2 本学の専任教員が執筆したもの。
3 その他編集部会が掲載を認めたもの。
- 第6条 投稿予定者は、9月末日までに氏名、予定論題等を編集部会あてに提出する。
- 第7条 原稿締め切り日は、1月31日とし、編集部会に提出する。なお、学事暦により変更する場合がある。
- 第8条 掲載する原稿の種類は、論文、研究ノート、研修・実践報告等とする。
- 第9条 掲載論文等は原著で未発表のものに限る。ただし、学会等の大会における発表等をもとに分析、考察を深め、投稿したものは受理する。また、二重投稿は認めない。
- 第10条 本誌に掲載された論文などの内容については、執筆者が一切の責任を負うものとし、著作権は執筆者に属する。
- 第11条 投稿された論文は、編集部会が専門領域の教員の査読を経て掲載する。なお、その際投稿原稿に修正をもとめることがある。
- 第12条 原稿は完成原稿を提出するものとし、本文と図表を記録した電子ファイルを提出する。原則として投稿後の改稿は不可とする。
- 第13条 投稿者は、提出に際して原稿のコピー一部を自己で保管する。
- 第14条 執筆要領は別途定める。
- 附則 この規程は、平成13年4月1日から施行する。
- 附則 この規程は、平成21年3月6日から施行する。
- 附則 この規程は、平成23年6月17日から施行する。
- 附則 この規定は、令和元年7月3日から施行する。
- 附則 この規定は、令和3年1月1日から施行する。

執筆者一覧

星 順子	宇都宮共和大学子ども生活学部准教授
土沢 薫	宇都宮共和大学子ども生活学部教授
今村 麻子	宇都宮共和大学子ども生活学部准教授
中山 日向子	とちぎ健康福祉協会宝木保育園
桂木 奈巳	宇都宮共和大学子ども生活学部教授

宇都宮共和大学子ども生活学部 研究紀要編集部会委員

蟹江	教子	宇都宮共和大学子ども生活学部
今村	麻子	宇都宮共和大学子ども生活学部
星	順子	宇都宮共和大学子ども生活学部

子ども生活学研究 第20号

令和4年3月31日発行

発行者 宇都宮共和大学

学長 須賀 英之

編集 宇都宮共和大学子ども生活学部研究紀要編集部会

〒321-0346 宇都宮市下荒針町長坂3829

TEL 028-649-0511

FAX 028-649-0660

印刷 (株)松井ピ・テ・オ・印刷

Journal of Child Studies

Vol.20

Contents

HOSHI Junko

Early Childhood Education and Care for Linguistically and Culturally Diverse Children
and Intercultural Sensitivity of ECEC Teachers:

From Narratives of a Novice Teacher and an Experienced Teacher

TSUCHISAWA Kaoru

A Study on Work Engagement of Childcare Workers :

Related Factors and Comparison of Characteristics with Elementary, Middle,
and High School Teachers

IMAMURA Asako

Children's Words heard by Kindergarten Trainees

NAKAYAMA Hinako · KATSURAGI Nami

Devising and Practicing Activities to Get Close to the Soil

Faculty of Child Studies
Utsunomiya Kyowa University