

0・1歳児担当保育士は 子どもとの応答的な関わりをどのように省察しているのか

——省察が促された実感に着目して——

武藤直子 上村晶

How Do the Childcare Teachers in Charge of 0 and 1-Year-Olds Reflect
on Their Responsive Interactions with Infants?

—Focusing on the Sense of Prompted Reflection—

Naoko MUTO and Aki UEMURA

第1章 問題と目的

第1節 3歳未満児保育の需要の動向

令和5年4月1日時点の保育所等利用率（こども家庭庁，2023）⁽¹⁾は、全年齢平均で52.4%と就学前児童数の過半数を占めている。また、令和4年度の保育所等利用率（厚労省，2022）⁽²⁾50.9%に比べて上昇していることから、少子化により子どもの数は減少しているが、保育所等利用率は増加していることがわかる。そのうち、特に3歳以上児が59.5%、1・2歳児が57.8%と割合が高くなっている。昨年度の数値は、3歳以上児が57.5%、1・2歳児が56.0%であり、どちらも上昇しており、保育所等への入所需要は、3歳以上児と1・2歳児を中心に、増加傾向にあると言える。併せて、各自治体の取り組みをまとめた「新子育て安心プラン」（こども家庭庁，2023）⁽³⁾では、今後2カ年における申込者数（保育ニーズ）を見込んだ0～2歳児の利用定員（整備量）を増やす実施計画を公表している。

また、少子化に関しては、令和5年6月、急速な少子化・人口減少への対策として、政府は「こども未来戦略」に向けての方針を示した。その中の具体的な施策の一つ「こども誰でも通園制度（仮称）」は、2024年度からの本格実施を見据えた形でのモデル事業が進められている⁽⁴⁾。この制度の対象は、全ての子育て家庭であり、就労要件を問わず、月一定時間までの利用可能枠で利用できる。また、0～2歳児の約6割を占める未就園児を含めた子育て家庭の「孤立した育児」に対する支援強化をねらいとしており、これまでは保育所の入所対象外だった、育休中に家庭で育児をしている保護者や、幼稚園に入園するまで家庭で養育している保護者等が保育所を利用する可能性があり、0～2歳児の保育需要が高まることが予想される。併せて「全てのこどもの育ちを応援し、こどもの良質な生育環境を整備する」ことも盛り込まれており、3歳未満児のさらなる保育内容の充実が、保育現場に求められていると言える。

第2節 応答的な関わり

保育所保育指針解説(2018)⁽⁵⁾の乳児保育の項に「応答的な関わり」「応答的に」「応答的な」という言葉が多数記載されていることや、1歳以上3歳未満児の項は、乳児保育に比べると、やや少ないものの、随所に示されていることは、3歳未満児の保育における保育士の子どもとの関わりの重要性を示すものであり、保育士には子どもに応答的に関わることを求められていることがわかる。「応答的かかわり」は、「子どもの心の動きや、その時に楽しもうとしていること、実現しようとしていること等を、子どものことばはもとより、表情、動き、状況のなかから理解し、その理解にもとづいてかかわり応えていくこと」と示されている(梅田, 2010)⁽⁶⁾。応答的な関わりは、子ども理解にもとづいて応える行為を指すと理解できる。津守(1980)⁽⁷⁾が「保育の実践において、保育者は、その場で、子どもの心の動きを、あるいは状況を理解し、その理解に従って、子どもに応答していく」と述べていると同様に、保育士が、その場で、その時を生きる子どもを理解し、それに応える形で関わろうとすることが応答的な関わりだと言える。

保育士が、その時の子どもを理解して応答的に関わる。そして、保育士の応答的な関わりを受けた子どもは、気持ちが動いたり、行動したり、あるいは、保育士の自分についての理解に納得できず、分かってもらおうと主張するなど、なんらかの表現をする。そして、保育士はまた、その子どもの表現を受け止め、理解しようとする。このように、応答的な関わりは、子どもと保育士が互いに理解と、それにもとづく行為を受け止め、応えるという、双方向に行き交う形で進むものである。西(2018)⁽⁸⁾が「教えること、学ぶこと、子どもの心を受け止めることは、一方的になされることではない」と述べるように、子どもと保育士の関わりには相互性が見られる。さらに、西(2018)⁽⁹⁾は「一つひとつに応答していくことを通して、その子も私も、共に育っていく」と、応答的な関わりを通して、子どもと保育士がともに成長することを指摘している。子どもと保育士は、応答的に関わる中で、互恵的な関係性を保ちながら、育て合うのである。相手による応答的な関わりから、相手の自分に対する理解が、自分が思うものと異なっていたり、自分が気づいていないことであったりすると、新たな感情や思考が芽生えるなどの変化が生じると思われる。そして、自分の中の変化は、相手についての理解にも影響するであろうし、理解が変われば、それにもとづく応答的な関わりという行為も変わってくる。このように、子どもと保育士は、理解と行為を絡めた応答的な関わりを通して、それぞれの内面が少しずつ変化すると考えられる。自分の変化が影響して相手の変化をもたらし、それによって関係性が変わり、その影響を受けて互いの変化をもたらす。そのやりとりが、保育の中で幾度となく繰り返されることによって、それぞれの育ちにつながり、子どもは自分のことを理解してもらえた実感を繰り返し得ることにより、基本的信頼感を育てていくと考えられる。

その基本的信頼感については、育むべき時期として、保育所保育指針解説(2018)⁽¹⁰⁾の乳児保育の基本的事項の解説に記載がある。また、乳児期における発達課題に基本的信頼感を挙げているエリクソンの発達論をもとに、服部(2000)⁽¹¹⁾が「順序をとばすことなく、前のものを土台にして次のものが発達するという意味づけがなされる」と解説するように、乳児期に基本

的信頼感を獲得することが、その後の発達を促し、発達の連続性を担保するものとなるのである。よって、3歳未満児の保育における保育士の子どもへの応答的な関わりは重要な意味をもつと言える。

保育士の子どもへの応答的な関わりは、子どもの理解から始まり、理解と行為が絡み合いながらつながっていくことは前述の通りである。保育士の子どもについての理解の内容によって、保育士の子どもに対する応答する行為は変わり、それを受ける子どもの心情は変わるのである。ゆえに、子どもをどう捉えるのか、どのように理解するのか、という点に保育実践における重要な課題があると言える。津守(2002)⁽¹²⁾の「大人がよく見て考えて子どもに応答することを要する」の文言も、子どもを理解することを重要視する言葉である。保育士は、目の前にいるその子のことを分かりたいと考え、何を見ているのか、何を感じているのか、何を欲しているのか、何をしたいのか、あるいはしたくないのか、様々なことを思い巡らせるのである。その場で、そのときを生きる一瞬のときの中に、保育士は子どもを理解しようとするのである。それが、津守(2002)⁽¹³⁾の言う「よく見て考えて」にあたると言える。

一方、津守(1980)⁽¹⁴⁾は併せて「理解は精神的行為であり、応答は身体的行為であり、保育において両者はひとつの行為である」と、保育士の子どもへの応答的な関わりに含まれる行為の意味について述べるとともに、保育士の子どもへの関わりについて、「(1)出会う、(2)交わる—表現と理解、(3)「いま」をつくる、(4)省察する」津守(2002)⁽¹⁵⁾の4つのキーワードで示している。これは、(1)から(3)の応答的に関わる保育士の行為と、(4)のそれに対する省察に分けることができる。それらをまとめると、保育士の子どもへの応答的な関わりは、子どもを理解しようとする精神的行為を行い、それによって得た子どもの理解にもとづいて、子どもに対して応答するという身体的行為を行う。精神的行為と身体的行為を伴った応答的な関わりという行為に省察という精神的作業を加えることで、子どもへの関わりは成立するものだと言える。

第3節 応答的な関わりについての省察

第1項 2つの省察

前節で述べた保育士の子どもへの応答的な関わりの中には、それまでに蓄えた情報や培った考え方・視点が判断根拠になり、状況把握に応じて行為の選択をする瞬時の省察(武藤ら2022)⁽¹⁶⁾が含まれていると言える。それは、ドナルド・ショーン(1983)⁽¹⁷⁾が「行為の中の省察」として述べる「実践者はまさに実践している真っ最中にも実践について省察している」と同じ意味だと捉えることができる。保育士が応答的な関わりの最中に行う瞬時の省察は、保育士の専門性をもって行われる実践知なのである。しかし、武藤ら(2022)⁽¹⁸⁾が「瞬時の省察については、実践知が含まれているにも拘わらず、実践している保育士自身がそれを自覚しないまま過ぎていく」と指摘するように、微細な省察が数多く存在しているにも拘わらず、その省察は言語化・可視化されることなく、無自覚なまま消えてしまっている。よって、そこでは、思考の深化はなされていないものと思われる。

一方、「実践後に行う省察」がある。それは、津守(1980)⁽¹⁹⁾が「時間をへだてて」行う省

察の思索について「意味を見出すことによって、過去は現在となり、そして、未来を生み出す力になる」と述べるように、実践後に、体験を振り返り、行為や思考の意味を探す精神的な作業として行うものである。それは、「体験として、ほとんど無意識の中にとらえられている体幹の認識に何度も立ち返り、そのことの意味を問う」(津守, 1980)⁽²⁰⁾ことや「自問自答を繰り返し反省と課題を挙げる」(上村, 2011)⁽²¹⁾ことであると捉えられる。よって、実践の最中に無意識に行っていた省察を意識化する過程に、省察における重要な意味が含まれると理解できる。

第2項 省察の対象

次に、省察の対象に目を向けてみる。保育実践は、主体である子どもと保育士が関わる中で、両者の思いが交わったり、絡み合ったりしながら、思考と行為が織りなされていく営みであり、すなわち、応答的な関わりが連続して実践が形成されていると捉えることができる。また、前述の通り、応答的な関わりの内実は、子ども理解とそれに基づく判断であり、その理解や判断を支えるものは、保育士の内面にある、実践を通して養った視点や培われた価値観等である。よって、応答的な関わりを省察の対象とすることにより、保育士の内面を問うことが可能となると考える。また、保育士が行う振り返りの視点として、保育所における自己評価ガイドライン(厚労省, 2020)⁽²²⁾に、「子どもの理解に当たって意識したいこと3点」として「①自分自身の枠組みや視点の自覚、②関係の中での理解、③多面的な理解」が示されており、この3つの視点を持ち、応答的な関わりを対象として省察を行うことが、保育士自身の思考の深化及び自己変容につながると考える。

第3項 省察の方法

続いて、保育士が行う保育の振り返り及び省察を行う方法を挙げる。主な方法として、保育記録を書くことが挙げられる。西(2021)⁽²³⁾が「保育記録の重要な役割として、保育者の省察を促すことが挙げられる」と述べるように、保育記録を書くことは、省察を行うことを目的とした重要な保育の過程のひとつとして挙げられる。保育所保育指針解説(厚労省, 2018)⁽²⁴⁾の第1章3保育の計画及び評価(3)指導計画の展開には記録を通して振り返り、次の指導計画に反映させていく旨や、保育所における自己評価ガイドライン(厚労省, 2020)⁽²⁵⁾の中にも、保育を振り返る際の保育記録の活用についての記載がある。保育記録に関する数多の先行研究から導き出された保育記録の例としては、「関係発達論の立場から、(中略)保育者が保育場面をエピソードに描いて、それをもとに保育を振り返り、現行の保育を見直す」エピソード記述(鯨岡, 2016)⁽²⁶⁾、「保育者の観察メモ、録音テープ、写真、ビデオなどを用いて、保育のプロセスが見えるように作成した記録文書」であるドキュメンテーション(白石, 2018)⁽²⁷⁾、「保育の予想図で、その作成のプロセスは「子どもの今」を語り合うところからスタートする」ウェブ型記録(佐伯, 2021)⁽²⁸⁾、「保育という動態を空間俯瞰的に一枚の保育環境図の上にとどめる」保育マップ型記録(河邊, 2021)⁽²⁹⁾などが挙げられる。また、大豆生田(2021)⁽³⁰⁾が「ドキュ

メンテーションやポートフォリオ、ラーニングストーリーなど海外で発展してきた写真等を活用した記録の方法が注目を浴びている」と指摘するように、業務負担軽減のためのICT化導入と合わせて、写真等を活用した保育記録を取り入れる園もある。

このように、省察を目的として書かれる保育記録には様々な形態のものがあるが、共通している点は、対話を交えつつ活用することで、有効性が上がることが示されているところにある。例えば、鯨岡（2021）⁽³¹⁾は「他者と読み合わせてこそ、そのエピソードの意味の全幅が明らかになる」と述べ、自己の振り返りに留まらず「お互いに相手を尊重し合える空気を共有するところにある」と「同僚性」に関する効果について言及していたり、ウェブ型記録については、佐伯（2021）⁽³²⁾が「対話」を保育の質を支える「カギ」と位置付け、対話を行いながらウェブ型記録を書いていく過程に、カンファレンスの意味がある」ことを示唆していたりする。その他、文章化・対話を通じて行う自己評価の成果として、自己評価ガイドライン（厚労省、2020）⁽³³⁾には、「意味づけをしたり価値を見出したりしていくアプローチと言える」「その時・その場の実際の具体的な文脈に即して、個々の子どもや保育についての理解を深める」「他者からの共感を得られたりすることも、より良い保育に向けて取り組む意欲につながる」などの記載がある。以上のことから、省察を深めるためには、保育記録の記載と対話を組み合わせて行うことが有効であると言える。

第4節 本研究の目的

このように、省察を促す有効な方法がある中で、保育士はどのように自身の保育実践についての省察を行っているのだろうか。前述のような有効な省察の方法は、書籍等で広く紹介されており、取り入れて実践している現場も少なくないと思われる。しかし、昨今の保育現場は、全国私立保育園連盟（2019）⁽³⁴⁾が「保育園・認定こども園では、職員の勤務時間よりも子どもの保育時間が長いことが多く、必要最低限の事務作業等を行うことさえ困難な状況がある」と指摘するように、子どもから離れて、実践を振り返りながら、あるいは、同僚と語りながら保育記録を書く時間が十分に確保されているとは言い難い現状があるのではないかと推測される。そのような状況に対しては、厚生労働省が、ノンコンタクトタイムを捻出し、保育士が保育に注力できる取り組みとして、ICTの活用等の改善案を「保育分野の業務負担軽減・業務の再構築のためのガイドライン」（厚労省、2021）⁽³⁵⁾の中で示すなど、課題の解決に向けての動きがみられる。このような状況の中において、先行研究等による省察の視点を持ちながら、かつ、過重な負担とならないような省察の方法を見出していくことが課題だと言える。

本研究では、0・1歳児クラスを担当する保育士の子どもへの応答的な関わりについて行っている省察に着目する。理由は、今後益々、3歳未満児の保育の需要が高まることが予想されており、それと併せて、保育の質の担保が喫緊の課題であると考えからである。そして、3歳未満児の保育においては、専門性に資する大切な働きかけである応答的な関わりが求められており、その中でも低年齢児の保育において多く求められていることと、応答的な関わりについては、先述の通り、保育士の思考と行為が含まれており、自らの振り返りの対象とすること

は省察を行う上で有効であると言えるからである。そこで、0・1歳児クラスを担当する保育士が行う、子どもへの応答的な関わりについての省察の実態をアンケート調査し、回答の分析と考察を行う。その上で、本研究は、保育現場の実態及び保育士の実感に注視しながら、0・1歳児担当保育士は応答的な関わりをどのように省察しているかを明らかにすることを目的とする。

第2章 研究方法

第1節 研究協力者および調査方法

X市公立保育園（87か所）に勤務する0・1歳児を担当する保育士を対象に、2023年7月19日から7月31日までの13日間で、webによるアンケートを実施した。

はじめに、基本属性と調査協力の承諾もしくは拒否について尋ねてから、㉗から㉙までの項目について尋ねた。アンケート項目は、先述の第1章第2節、第3節、第4節にある先行研究の知見及び保育所保育指針解説（厚労省、2018）⁽³⁶⁾の第1章3保育の計画及び評価(3)指導計画の展開、(4)保育内容等の評価の項を参考にして作成した（表1）。また、本研究は、保育現場の実態及び保育士の実感に注視しながら、0・1歳児担当保育士は応答的な関わりをどのように省察しているかを明らかにすることを目的としていることから、㉗から㉙までの設問に対する回答のみを抽出した。

表1 アンケート調査項目

基本属性	① クラス担当（0歳児、1歳児、0・1歳児） ② 保育経験年数 ③ 正規／会計年度の職種と保育士資格の有無 （その他：調査協力の諾否確認）
調査項目	㉗ 保育所保育指針の乳児及び1歳以上3歳未満児に関する項に書かれている0・1歳児の保育において重要な意味をもつ「応答的な関わり」を、日頃意識して行っていますか？ ㉘ 【上記設問㉗で「応答的な関わりを行っている」を選択した人への質問】 応答的な関わりについて省察（省察とは反省に考察を加え、振り返りを言語化すること）を行っていますか？ ㉙ 【上記設問㉘で「応答的な関わりについての省察を行っている」を選択した人への質問】 省察をどのような方法で行っているかを教えてください。あてはまるものを選び、省察が促されたという実感が強い順で、上位3つに当てはまるものを記載してください（3つない場合は1つ・2つでも回答可）。 ① 保育記録を書きながら省察する ② 他者と話をしながら省察する ③ 他者と話をした後、保育記録を書きながら省察する ④ 本や雑誌で情報を収集しつつ、自分の実践と照らし合わせながら省察する ⑤ 子どもと関わっている瞬間に省察する ⑥ 子どもが帰った後、掃除や他の業務をしながら省察する ⑦ 休憩中や帰宅後など、業務から離れてリラックスしている時に省察する ⑧ 講演等で話を聞いた時に、自分の実践と照らし合わせながら省察する ⑨ その他 →自由記述で具体的回答を依頼 ㉚ 【設問㉙で①「保育記録を書きながら省察する」、③「他者と話をした後、保育記録を書きながら省察する」の両方、もしくはどちらかを選んだ人への質問】 あなたの園で、応答的な関わりについての省察を記入する記録として使っているものを選んでください。 ① 月ごとの個別的な指導計画 ② 週案 ③ 日ごとの保育日誌 ④ エピソード記録 ⑤ ポートフォリオ（子どもの育ちを長期的に綴った記録） ⑥ ドキュメンテーション（観察メモや写真などを用いて作成した記録文書） ⑦ その他 →自由記述で具体的回答を依頼

④設問④で選んだものを、省察が促されたと強く感じる順で、上位3つに当てはまるものを記載してください（3つない場合は1つ・2つでも回答可）。

⑤【設問⑤で②「他者と話をしながら省察する」を選んだ人への質問】

他者として当てはまるものを選び、応答的な関わりについての省察が促された実感が強い順で、上位3つに当てはまるものを記載してください（3つない場合は1つ・2つでも回答可）。

- ① クラスの同僚
- ② クラス以外の同僚
- ③ 園長
- ④ 主任（次席）
- ⑤ 園内研修・職員会議の参加者
- ⑥ 友人
- ⑦ 家族
- ⑧ 園外の専門家
- ⑨ その他 →自由記述で具体的回答を依頼

⑥応答的な関わりについての省察後に、ご自身が実感したことを3つ選び、強く感じた順で、上位3つに当てはまるものを記載してください（3つない場合は1つ・2つでも回答可）。

- ① 当該児童の興味・関心を感じることができた
- ② 当該児童が行った行為の背景が読み取れた
- ③ 当該児童と他児の関係を捉えることができた
- ④ 当該児童と私の関係を捉えることができた
- ⑤ 当該児童を取り巻く環境構成について気付くことがあった
- ⑥ 当該児童への関わり方や援助の仕方を見直した
- ⑦ 当該児童以外の児に対しての関わり方や援助の仕方を見直した
- ⑧ 上記の中で特に実感したことはない
- ⑨ その他 →自由記述で具体的回答を依頼

⑦応答的な関わりについての省察後に子どもと関わる中で、子どもの姿の変化についてあなたが感じたことを3つ選び、強く感じた順で、上位3つに当てはまるものを記載してください（3つない場合は1つ・2つでも回答可）。

- ① 当該児童の物や事象への興味・関心が広がった
- ② 当該児童の遊びに対する意欲が高まった
- ③ 当該児童の周囲の人への関わりが増えた
- ④ 当該児童の自発的な行動が増えた
- ⑤ 当該児童の情緒が安定した
- ⑥ （あなたと）当該児童の信頼関係が深まった
- ⑦ 上記の中で特に実感したことはない
- ⑧ その他 →自由記述で具体的回答を依頼

⑧【現在の省察の実行の有無は関係なく全員への質問】

あなたが、応答的な関わりについての省察をする場合、有効な方法だと思う順で、上位3つに当てはまるものを記載してください（3つない場合は1つ・2つでも回答可）。

- ① 保育記録を書きながら省察する
- ② 他者と話をしながら省察する
- ③ 他者と話した後、保育記録を書きながら省察する
- ④ 本や雑誌で情報を収集しつつ、自分の実践と照らし合わせながら省察する
- ⑤ 子どもと関わっている瞬間に省察する
- ⑥ 子どもが帰った後、掃除や他の業務をしながら省察する
- ⑦ 休憩中や帰宅後など、業務から離れてリラックスしている時に省察する
- ⑧ 園内研修や職員会議などの場で、子どもの事例について検討しながら省察する
- ⑨ 講演等で話を聞いた時に、自分の実践と照らし合わせながら省察する
- ⑩ その他 →自由記述で具体的回答を依頼

⑨「応答的な関わりを省察すること」について、あなた自身は今後どのように省察すると、より深まるとお考えですか。ご自由にお書きください。

第2節 分析方法

回答が得られた129名分のデータを分析対象とした。順位付け回答に関しては、Likert法を用いて得点化した（第1位：3点、第2位：2点、第3位：1点）。また、保育士の経験年数における中央値（16.0）と標準偏差（10.6）を踏まえて群別し、熟達群（28年目以上：N=30）、中堅群（16-27年目：N=36）、若手群（6-15年目：N=46）、初任群（5年目以下：N=17）の4群に分け、経験年数群×変化得点について一要因分散分析を行った。分析には、SPSS（Version. 26.0）を使用した。

第3節 倫理的配慮

アンケート調査の実施に際しては、X市公立保育園の保育部保育運営課に研究協力の承諾を得た上で、各園長宛に研究協力依頼及びアンケート内容を郵送し、0・1歳児担当の保育士への周知を依頼した。また、研究協力者の同意を得た上で回答をしてもらえるよう、webアンケートフォーム上にも、研究協力者の最善の利益への配慮、個人情報保護への留意等を記載し、承諾を得られた協力者のデータのみを分析した。なお、本学の研究倫理審査委員会の審査を受け、承認を得た（大，2023-5）。

第3章 研究結果

第1節 調査協力者の基本属性

まず、調査協力者（N=129）の内訳は、0歳児担当（N=28）、1歳児担当（N=31）、0・1歳児混合クラス担当（N=70）であり、正規職員（N=110）、有資格会計年度職員（N=18）、無資格会計年度職員（N=1）であった（図1・2）。また、保育士の経験年数群別の人数は、熟達群（28年目以上：N=30）、中堅群（16-27年目：N=36）、若手群（6-15年目：N=46）、初任群（5年目以下：N=17）であり（図3）、平均経験年数は17.2年であった。

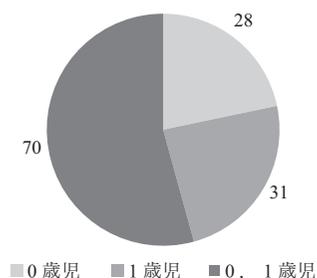


図1 クラス担当

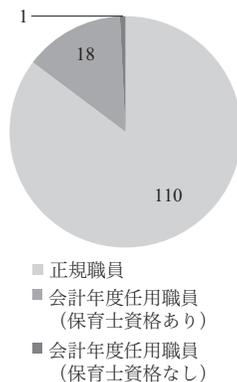


図2 正規・会計年度等の属性

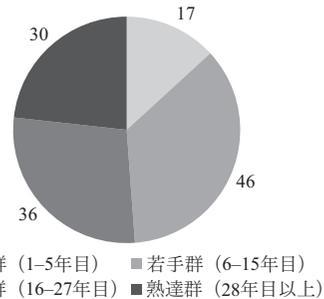


図3 経験年数群

第2節 応答的な関わりの実際

まず、応答的な関わりを行っている保育士は、129名中128名であった（図4）。その中で、応答的な関わりについて省察を行っている保育士は116名であった（図5）。本稿では、この116名を対象に分析を行った。

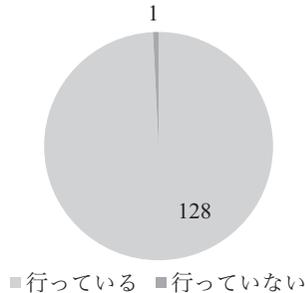


図4 応答的な関わりの有無

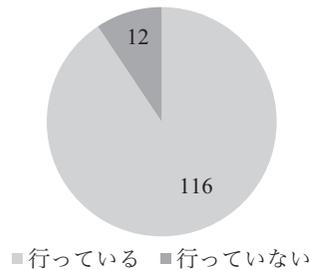


図5 応答的な関わりについての省察の有無

第3節 応答的な関わりについての省察方法

次に、応答的な関わりを行っている116名を対象に、応答的な関わりでの省察方法について、下記9項目から省察が促された実感の強い順で上位3位の選択を依頼した。選択した順位によって1～3点の重みづけで点数化し、平均値を算出した。

その結果、第1位「保育記録を書きながら省察する（2.47, N=86）」、第2位「他者と話しながら省察する（2.35, N=88）」、第3位「子どもと関わっている瞬間に省察する（1.94, N=47）」の順で多かった（図6）。

加えて、経験年数群による差異に注目し、経験年数群×省察方法について一要因分散分析を行った（表2）。その結果、「他者と話した後に保育記録を書きながら省察する（ $F(3,22)=4.140$,

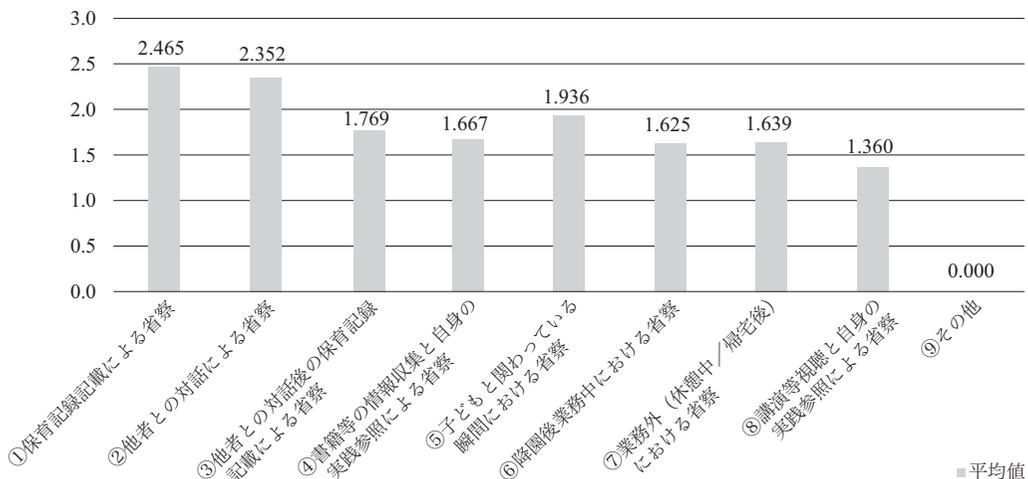


図6 応答的な関わりでの省察方法に関する順位得点（平均値）

表2 経験年数群×応答的な関わりの省察に関する実感の分析結果

		平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
①保育記録記載による省察	グループ間	1.716	3	.572	1.315	.275
	グループ内	35.679	82	.435		
	合計	37.395	85			
②他者との対話による省察	グループ間	.193	3	.064	.143	.934
	グループ内	37.886	84	.451		
	合計	38.080	87			
③他者との対話後の保育記録記載による省察	グループ間	5.274	3	1.758	4.140	.018
	グループ内	9.342	22	.425		
	合計	14.615	25			
④書籍等の情報収集と自身の実践参照による省察	グループ間	1.317	3	.439	.798	.512
	グループ内	9.350	17	.550		
	合計	10.667	20			
⑤子どもと関わる瞬間における省察	グループ間	7.763	3	2.588	4.114	.012
	グループ内	27.046	43	.629		
	合計	34.809	46			
⑥降園後業務中における省察	グループ間	3.500	3	1.167	6.222	.009
	グループ内	2.250	12	.188		
	合計	5.750	15			
⑦業務外（休憩中／帰宅後）における省察	グループ間	3.150	3	1.050	1.588	.211
	グループ内	21.156	32	.661		
	合計	24.306	35			
⑧講演等視聴と自身の実践参照による省察	グループ間	.671	3	.224	.423	.738
	グループ内	11.089	21	.528		
	合計	11.760	24			

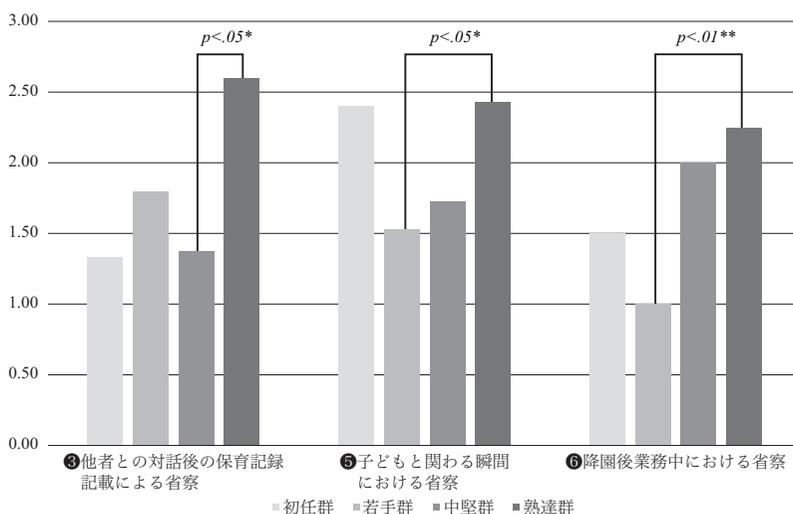


図7 多重比較結果

$p < .05$ 」、「子どもと関わっている瞬間に省察する ($F(3,43)=4,114$, $p < .05$)」、「降園後に他の業務をしながら省察する ($F(3,12)=6,222$, $p < .01$)」の3項目において有意差が見られた。多重比較の結果、「他者と話した後に保育記録を書きながら省察する ($p < .05$)」は熟達群が中堅群より有意に多く、「子どもと関わっている瞬間に省察する ($p < .05$)」と「降園後に他の業務をしながら省察する ($p < .01$)」は熟達群が若手群より有意に多かった(図7)。

第4節 省察を記載する保育記録

次に、省察する保育記録の実態を明らかにするために、省察方法として、「①保育記録を書きながら省察する」、「③他者と話をした後、保育記録を書きながら省察する」の両方、またはどちらかを選択した保育士（N=96）に、所属する園で使用している省察を記入する記録について、下記の7項目からの選択を依頼した。また、その中で、省察が促された実感の強い順で上位3位の選択を依頼した。

その結果、第1位「エピソード記録（2.47, N=30）」、第2位「日ごとの保育日誌（2.30, N=79）」、第3位「月ごとの個別的な指導計画（2.24, N=75）」の順で多かった（図8）。また、経験年数群×保育記録の方法について一要因分散分析を行ったが、有意差は見られなかった（表3）。

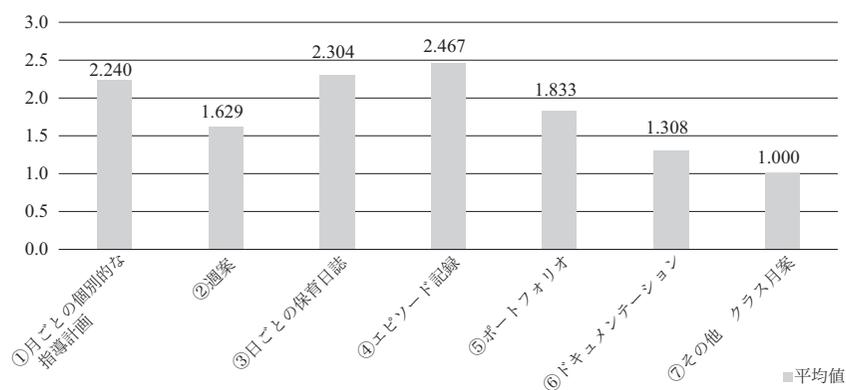


図8 保育記録別における省察が促された実感の程度（順位得点）の平均値

表3 経験年数群×省察が促される記録の実感の分析結果

		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
①月ごとの個別的な指導計画	グループ間	2.329	3	.776	1.074	.366
	グループ内	51.351	71	.723		
	合計	53.680	74			
②週案	グループ間	1.062	3	.354	.837	.484
	グループ内	13.110	31	.423		
	合計	14.171	34			
③日ごとの保育日誌	グループ間	.653	3	.218	.429	.733
	グループ内	38.056	75	.507		
	合計	38.709	78			
④エピソード記録	グループ間	2.199	3	.733	1.248	.313
	グループ内	15.268	26	.587		
	合計	17.467	29			
⑤ポートフォリオ	グループ間	.333	2	.167	.200	.829
	グループ内	2.500	3	.833		
	合計	2.833	5			
⑥ドキュメンテーション	グループ間	.103	3	.034	.115	.949
	グループ内	2.667	9	.296		
	合計	2.769	12			
⑦その他 クラスマス案	グループ間	.000	1	.000		
	グループ内	.000	0			
	合計	.000	1			

第5節 他者と話をすることにより促される省察

次に、省察方法として、「②他者と話をしながら省察する」の選択者（N=88）に、他者としてあてはまるものについて、省察が促された実感が強い上位3つを下記の8項目から選択するよう依頼した。

その結果、第1位「クラスの同僚（2.95, N=93）」、第2位「クラス外の同僚（2.02, N=74）」、の順で多かった（図9）。加えて、経験年数群による差異に注目し、経験年数群×対話

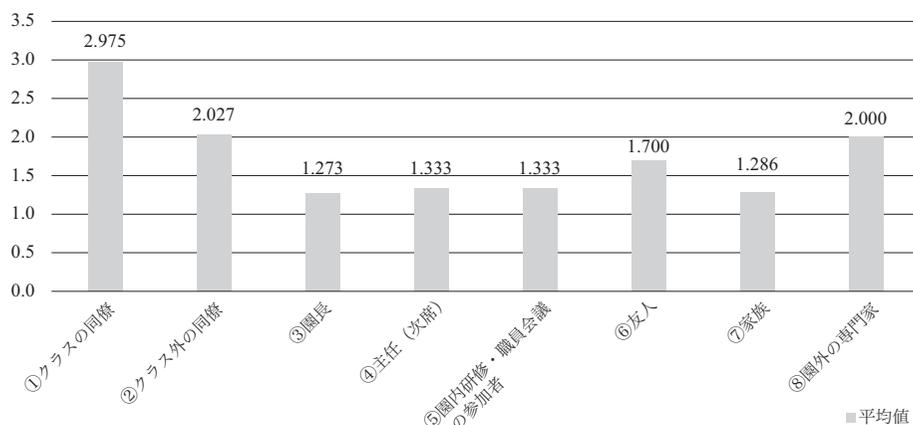


図9 最も省察が促された対話の相手（順位）の平均値

表4 経験年数群×省察が促される対話の相手に関する実感の分析結果

		平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
①クラスの同僚	グループ間	.249	3	.083	2.067	.110
	グループ内	3.579	89	.040		
	合計	3.828	92			
②クラス外の同僚	グループ間	.318	3	.106	.771	.514
	グループ内	9.628	70	.138		
	合計	9.946	73			
③園長	グループ間	.306	3	.102	.304	.822
	グループ内	6.057	18	.337		
	合計	6.364	21			
④主任 (次席)	グループ間	3.200	3	1.067	5.818	.021
	グループ内	1.467	8	.183		
	合計	4.667	11			
⑤園内研修・職員会議の参加者	グループ間	1.333	3	.444	1.222	.348
	グループ内	4.000	11	.364		
	合計	5.333	14			
⑥友人	グループ間	2.433	3	.811	1.327	.350
	グループ内	3.667	6	.611		
	合計	6.100	9			
⑦家族	グループ間	.929	3	.310	1.857	.312
	グループ内	.500	3	.167		
	合計	1.429	6			
⑧園外専門家	グループ間	2.000	1	2.000		
	グループ内	.000	0			
	合計	2.000	1			

の相手について一要因分散分析を行った結果、「主任 ($F(3,8)=5.818, p<.05$)」のみ有意差が見られたが、母数の少なさから多重比較による有意差は見出されなかった(表4)。

第4章 総合考察と今後の課題

第1節 総合考察

上記の結果を踏まえ、保育現場の実態及び保育士の実感に注視しながら、0・1歳児担当保育士が行っている子どもとの応答的な関わりに関する省察についての考察を行った。

第1項 応答的な関わりについての省察の方法

はじめに、省察の方法についてである。保育士自身が、省察が促されたという強い実感を持っている上位3つの方法は、1位「保育記録記載による省察」、2位「他者との対話による省察」、3位「子どもと関わっている瞬間における省察」であった。それらの3つの方法を、第1章で述べた2つの省察「実践後に、時間をへだてて行う省察」と「保育中の省察」に分類すると、「保育記録による省察」と「他者との対話による省察」の2つは「実践後に、時間をへだてて行う省察」であり、「子どもと関わっている瞬間における省察」は「保育中の省察」に該当すると言える。

上位2つが「実践後に、時間をへだてて行う省察」であることから、保育士は、実践後に、応答的な関わりについての振り返りを意識的に行うことによって、省察が促されたと強く感じていたことが明らかになった。実践後に、記憶を辿り、子どもとの応答的な関わりを想起しながら、保育記録を書いたり、他者と話をしたりすることにより、自分の中に残っている感覚の意識化を図るのであろう。そして、意識化されたことを基にして、自己内対話を行い、思考を深化させていく。その一連の過程が、0・1歳児担当保育士が応答的な関わりの実践後に行う省察の主な内実であると考えられる。それは、津守(1980)⁽³⁷⁾が省察について「体験として、ほとんど無意識の中にとらえられている体感の認識に何度も立ち返り、そのことの意味を問う」と述べていることに通ずると言える。

次に、3番目に強い実感を持っていた「子どもと関わっている瞬間における省察」についてである。実践中に行う瞬時の省察、すなわち応答的な関わりの中で行っている子どもの理解や、それに基づく行為の選択には、「記録に書き綴ることができないような微細な省察」(武藤ら2022)⁽³⁸⁾が含まれている。その時点で、その一つ一つの省察は、言語化及び意識化されることは、ほとんどないが、「子どもと関わっている瞬間における省察」によって、省察が促されたと実感している保育士が多いことから、保育士の内面に、無自覚なままで蓄積されているものに関しても省察の意味が見いだせると考える。このように、0・1歳児担当保育士は、実践中及び実践後に行う省察の方法の両方について、省察が促されたとの実感を強く持っていることが明らかになったことにより、それぞれの省察を複合的に織り交ぜながら、応答的な関わりについての省察を総体的に行っていることが示されたと言える。

続いて、省察の方法において、経験年数群間の比較により有意差が確認された3点について、考察を行う。1点目は、「他者との対話後の保育記録記載による省察」において、熟達群が中堅群より有意に多かった点である。熟達保育士は、記録記載を行う前に、他者と対話することにより、省察が促されることを経験知として身につけていることがうかがえる。熟達保育士は、省察を繰り返し行ってきた中で、応答的な関わりの中で行った瞬時の省察について、記録を書くよりも前に、意識化及び言語化をする力が、中堅保育士よりも養われているのではないかと考えられる。ゆえに、熟達保育士は、応答的な関わりについて、感じたことや反省すること等を、比較的容易に他者に伝えることが可能となるため、開放的な雰囲気での対話が生まれやすくなる。したがって、その対話を通して他者からの率直な考えを知ることができ、それは、子どもについての多面的な理解や、多様な視点による実践の振り返りにつながるヒントとなり、記録を記載しつつ、思考を深化させていくと考えられる。ゆえに、熟達保育士は、中堅保育士よりも「他者との対話後の保育記録記載による省察」による、省察が促された実感を強く持つのであろう。また、対話による意思疎通は双方向に往来するため、互いの省察に影響を及ぼす構図が存在していることが推測される。熟達保育士は、他者と共に省察する方策を積極的に採り入れているとの見方もできる。このように、保育士は、経験を重ねる中で得た実践知を生かしながら、他者との対話と記録記載による自己内対話を組み合わせるといふ省察の方法を身につけていくことが示唆された。

次に、「子どもと関わっている瞬間における省察」と「降園後、業務中における省察」の2項目が、熟達群が若手群より有意に多かった点である。熟達保育士は、経験を積み重ねる中で、多くの情報や多様な視点を獲得している。それは、子どもの表現を受け止め、理解するための思考の引き出しを多く持つことになるため、若手保育士に比べると、実践の最中に行うことや、瞬時の判断を的確に行うことが可能であると考えられる。熟達保育士が、「子どもと関わっている瞬間における省察」により、省察が促されたと実感を得やすいのは、そのためであると考ええる。また、「降園後、業務中における省察」については、熟達保育士は、業務全般に関してのスキルが獲得されているため、他の業務中においても精神的な余裕があり、子どもとの応答的な関わりを思い巡らせることが可能であると考えられる。また、他の業務と保育実践とを関連付けて考える力も養われていることも推測される。このように、熟達保育士は培ってきた実践知を生かし、様々な場面に対応しながら子どもへの応答的な関わりについての省察を柔軟に行い、省察を深めていると考える。

以上を踏まえ、保育士の経験年数の違いによる、応答的な関わりについての省察に関する実感の差の分析から、省察は独立したものではなく、一人の保育士が行う保育の一つの過程であることが示されたと言える。よって、省察について考える際には、保育士が行う諸々の業務を視野に入れる視点が必要であると考ええる。

第2項 保育記録記載による省察

次に、最も強く省察が促された実感を得た方法として挙げられた「保育記録記載による省察」

について述べる。

保育記録によっては、省察以外の目的が主となるものもあるため、省察が促される記録と省察が促されにくい記録があると考えられる。その中で、最も強い実感を得ている「エピソード記録」は、「一瞬心が揺さぶられたときの体験を書くもの」（鯨岡，2021）⁽³⁹⁾であるため、保育士は、応答的な関わりという一瞬を描き、前後の文脈や背景を交えて考察することになる。よって、省察が促されたと感じやすいのであろう。

また、2位の「日ごとの保育日誌」は、その日にあった場面における子どもとの関わりについて振り返り、子どもの姿や実践の反省を中心として書く記録であるため、応答的な関わりについての省察が促されたと思える。そして、3位の「月ごとの個別的な指導計画」については、1か月という単位で書くものであり、蓄積された日々の記録等による省察が基となって、応答的な関わりについての省察を深めることができているのではないかと考える。今回の結果からは、「時間をへだてて」（津守，1980）⁽⁴⁰⁾の時間として、その日の実践後と1か月後という時間単位の保育記録記載による省察において、保育士は省察が促された実感を強く持つことが明らかになった。加えて、1週間単位で作成する「週案」による省察が促された実感は低いことが明らかになったことから、「日ごとの保育日誌」と「月ごとの個別的な指導計画」の組み合わせによる省察が効果的であることがうかがわれる。

第3項 他者との対話を通じた省察

続いて、応答的な関わりについての省察方法で、保育士の省察が促された実感が2番目に強かった「他者との対話による省察」についての考察を行う。

他者の内訳を見ると、1位「クラスの同僚」、2位「クラス以外の同僚」であった。「クラスの同僚」とは、クラス内で共に実践を行う保育士であり、日々の保育の中で共に同じ子どもを見つめて育てる関係性を築いている他者である。互いに、そのときの子どもをよく知り、その子どものための実践について常に考えていることを確認し合っている存在であると思われる。そのような関係性を生かし、子どもとの関わりの中で感じた喜びを共有したり、戸惑いや揺れる気持ちを受け止め合ったりしながら、共感を基盤とした安心感を得ながら、自らの省察と向き合うことが可能となると考えられる。また、同じ場面にいた保育士と、そこでの子どもとの関わりについて話すときには、言葉だけではなく、言葉では表現し尽くせない感覚的な情報も含めて、対話をすることが可能となるため、気づきや反省につながるリアルな意見を得られることが多いと考えられる。加えて、0・1歳児クラスでは複数担当性が多く、3歳以上児クラスに比べて午睡時などにクラス内で同僚と対話をする機会や時間が多い点も重要な要因であると考えられる。

また、2位の「クラス以外の同僚」は、関係性・担当するクラス・経験年数などの様々な条件が潜在しており、それに伴って、回答を選択した理由も多様であると考えられるため、一律に論ずることは控える。しかし、実践の場は異なるが、保育士という立場は同じであることから、「クラスの同僚」と同様に、園内で共に子どものことを考える仲間であるという共通した

意識が基盤にあるため、省察が促される対話の相手として挙げられると考える。

このように、保育士は、応答的な関わりについて共感等の同僚性を活かすことができる他者との対話による省察を主としながら、効果の実感を得ていると言える。

第2節 本研究の限界と今後の課題

省察を行う主体は保育士であるため、0・1歳児担当保育士の応答的な関わりについての省察に関する実感を中心とした実態を明らかにしたことは、省察の方法を考えていく上において、意味があると言える。しかし、本研究では、実態に関する内容に留まっており、応答的な関わりについての省察に対する保育士自身の考えについては、明らかにしていない。よって、有効かつ過重な負担がない省察の方法を検討するまでには至っていない。

また、今回の実態調査では、応答的な関わりについての省察方法に関しては統計学的有意差が見出された一方で、省察が促される保育記録・対話の相手に関しては、有意差が見られなかった。保育記録と対話の相手は、保育者の経験年数による差異はないと解釈できる反面、例えば保育記録は、「現在自園で書いている中では、この記録が省察に適しているのでは」というように、自園で指定されている記録を射程とした暗黙的な枠組みの中で回答していることも推測される。すなわち、園内の記録書式は各保育者がより省察に適しているものを自ら選択できるわけではなく、園や市のルールに即した統一書式に記載しており、そこには保育者個人の実感などは反映されていない。よって、保育者が実際に多様な記録書式と出会い、試し書きしたり各々を比較したりする体験によって、より省察を促すリアルな実感が導き出されると考えられる。加えて、現在、ICTアプリを使用した入力型の記録・PCで入力する記録・手書きで記載する記録など、同じ記録でも多様な記録の記載方法があるが、この記載ツールについては本研究では問うていない。今回は実態把握が主軸であったが、このような記載ツールも尋ねて分析していくことで、保育者の熟達化との関連が見出せる可能性もあるだろう。

よって、今後は、保育現場の実態を把握するように努めながら、応答的な関わりについての省察に関する保育士の省察後の変化や有効だととらえている省察方法等を明らかにした上で、保育士自身が、省察が促されたと実感し、次の実践につなげることが可能となる省察の方法を検討していくことが課題であると考えられる。

引用文献

- (1) こども家庭庁 (2023) 「保育所等関連状況取りまとめ (令和5年4月1日)」 https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/f699fe5b-bf3d-46b1-8028-c5f450718d1a/7803b525/20230901_policies_hoiku_torimatome_r5_02.pdf (検索年月日: 2023年9月11日)
- (2) 厚生労働省 (2022) 「保育所等関連状況取りまとめ (令和4年4月1日)」 <https://www.mhlw.go.jp/content/11922000/000979606.pdf> (検索年月日: 2023年9月11日)
- (3) こども家庭庁 (2023) 「新子育て安心プラン (令和5年9月1日)」 https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/f699fe5b-bf3d-46b1-8028-c5f450718d1a/

- 519a152b/20230901_policies_hoiku_torimatome_r5_05.pdf (検索年月日: 2023年9月7日)
- (4) 内閣官房 (2023) 「こども未来戦略方針」一次元の異なる少子化対策の実現のための「こども未来戦略」の策定に向けて— https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kodomo_mirai/pdf/kakugikettei_20230613.pdf (検索年月日: 2023年9月7日)
- (5) 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説, フレーベル館, pp. 89-181。
- (6) 梅田優子 (2010) 応答的かかわり (森上史朗, 柏女霊峰編, 保育用語辞典—子どもと保育を見つめるキーワード第6版一, ミネルヴァ書房, p. 103。
- (7) 津守真 (1980) 保育の体験と思索—子どもの世界の探究一, 大日本図書, p. 8。
- (8) 西隆太朗 (2018) 子どもと出会う保育学, ミネルヴァ書房, p. iv。
- (9) 前掲(8), p. iv。
- (10) 前掲(5), p. 89。
- (11) 服部祥子 (2000) 生涯人間発達論 人間への深い理解と愛情を育むために, 医学書院, p. 9。
- (12) 津守真 (2002) 保育の知を求めて, 教育学研究69(3), pp. 37-46。
- (13) 前掲(12), pp. 37-46。
- (14) 前掲(7), p. 8。
- (15) 前掲(12), pp. 37-46。
- (16) 武藤直子, 上村晶 (2022) 3歳未満児の保育における保育士の省察と保育記録に関する一考察—保育士の応答的な関わりに着目して—, 桜花学園大学保育学部紀要26, pp. 111-125。
- (17) ドナルド・ショーン (1983) 専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—, (佐藤学, 秋田喜代美訳 (2001)), ゆみる出版, p. 105。
- (18) 前掲(16), pp. 111-125。
- (19) 前掲(7), p. 9。
- (20) 前掲(7), p. 9。
- (21) 上村晶 (2011) 子どもの育ちに基づいた保育計画・実践・省察プロセスに関する一考察—保育記録の分析から—, 高田短期大学紀要29, pp. 101-113。
- (22) 厚生労働省 (2020) 保育所における自己評価ガイドライン (2020年改訂版), p. 12。 <https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000631124.pdf> (検索年月日: 2023年9月7日)
- (23) 西隆太朗 (2021) 津守真における保育記録—「心のあと」をたどって—, 発達167, pp. 51-57。
- (24) 前掲(5), p. 52。
- (25) 前掲(22), p. 11, 26。
- (26) 鯨岡峻 (2016) 関係の中で人は生きる—「接面」の人間学に向けて—, ミネルヴァ書房, p. 5。
- (27) 白石淑江編著 (2018) スウェーデンに学ぶドキュメンテーションの活用 子どもから出発する保育実践, 新評論, p. xiii。
- (28) 佐伯絵美 (2021) ウェブ型記録とカンファレンス, 発達167, ミネルヴァ書房, pp. 37-43。
- (29) 河邊貴子 (2021) 遊び理解を次の保育につなげる保育記録—「保育マップ型記録」と「SOAP」の有用性—, 発達167, ミネルヴァ書房, pp. 16-22。
- (30) 大豆生田啓友 (2021) 保育を「記録する」ことを考える, 発達167, ミネルヴァ書房, pp. 2-8。
- (31) 鯨岡峻 (2021) 保育者の体験の記録としてのエピソード記述, 発達167, ミネルヴァ書房, pp. 9-15。
- (32) 前掲(28), pp. 37-43。
- (33) 前掲(22), pp. 31-32。
- (34) 全国私立保育園連盟 (2019) ノンコンタクトタイム調査報告書, 保育通信768, p. 1。 https://www.zenshihoren.or.jp/files/research-torikumi_7.pdf (検索年月日: 2023年9月7日)
- (35) 厚生労働省 (2021) 保育分野の業務負担軽減・業務の再構築のためのガイドライン <https://>

www.wam.go.jp/content/files/pcpub/top/hoikugyoumu_01.pdf (検索年月日：2023年9月7日)

(36) 前掲(5), pp. 51-59。

(37) 前掲(7), p. 9。

(38) 前掲(6), pp. 111-125。

(39) 前掲(3), pp. 9-15。

(40) 前掲(7), p. 9。

謝辞・付記

本調査の実施に際し、ご協力いただいた保育士のみなさまへ御礼申し上げます。

なお、本稿は、第1章・第2章・第4章を武藤が、第3章を上村が主に中心となって執筆した。

(受理日 2023年9月12日)