

## 保育の質を考える－保育者の専門性の観点から (2)

鵜沢由美子・太田由加里・田口久美子・上野恵子<sup>1</sup>

### 目次

はじめに 鵜沢由美子

1 章 保育の質の向上と保育士の専門性－保育政策との関連で考える 上野恵子

2 章 保育所保育士の専門性とは何か－専門性が高いとみられる保育士の質的調査から  
鵜沢由美子

3 章 保育の量的充足から質の確保へ 太田由加里

4 章 東京都区の学童保育の設立過程と児童館併設の学童保育

－学童保育指導員の専門性の探究に向けて 田口久美子

おわりに 鵜沢由美子・太田由加里・田口久美子・上野恵子

### はじめに

2022 年、保育園における園児に対する保育士の虐待や認定こども園での通園バスの置き去り死亡事故が明るみに出た。その一方で同年、全国の待機児童数が全国で 2944 人 (4 月時点) と統計史上最少となった。保育の「量」から「質」への転換が求められているといえるだろう。保育の質は、安定的な社会の基盤形成に資するものである。社会を支えていく子どもたちの健やかな発達を、その成長の初期段階で担保することは重要である。また、性別役割規範の残る日本社会において、特に働く母親が安心して働けるための基盤ともなりうる。本論の 1 章にあるように、保育所保育のガイドラインとし

て制定された「保育所保育指針」には、2008 年改定以降、「保育の質」という文言が表れた。特に 2017 年の最新改定では「保育士の資質・専門性の向上」が掲げられ、保育の質に、保育士の専門性が重要な位置を占めていることが示されている。保育者は保育所だけでなく、学童保育ほか多様な児童福祉施設においても子どもの成長発達を育み、保護者支援を行う重要な役割を担っている。

本稿では、ステークホルダーに専門性が高いとみなされた保育所保育士と学童保育指導員、さらにはその方々の専門性を語る後輩・部下・保護者等にインタビューをし、保育所の観察を実施、それらの成果を中心にまとめている。

---

<sup>1</sup> 執筆者は国際ジェンダー学会の会員であり、2023 年学会の大会でラウンドテーブルを開催した。上野(1 章)・鵜沢(2 章)・太田(3 章)・田口(4 章)の原稿はその際の資料を加筆修正したものである。各執筆者の所属は以下の通りである。鵜沢 本学科教授、太田 日本大学文理学部特任教授、田口 和洋女子大学人文学部心理学科教授、上野 中野区子ども教育部主事。

## 1 章 保育の質の向上と保育士の専門性

### —保育政策との関連で考える

上野恵子

本章では、保育の質や保育所保育士の専門性について、保育政策の中でどのように位置づけられ、議論され、その確保のために保育政策がどのように展開されてきたのか、厚生労働省に設置された検討会での議論を概観し、さらに今後の課題について述べる。

#### 1 「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」について

保育所保育のガイドラインとして制定された「保育所保育指針」（以下「保育指針」という）には、2008年改訂時に初めて「保育の質の向上」という文言が記載され、2017年の最新改訂、子ども、子育て新システムの議論においても「保育の質」が広く使われるようになった。また、2017年「保育指針」改訂の方向性の一つに「保育士の資質・専門性の向上」が挙げられており、新指針第1章総則に、「保育士はその職務を遂行するための専門性の向上に絶えず努めなければならない」の一文が追記されている。

2017年「保育指針」の改訂を受け、2018年に厚生労働省の子ども家庭局が所管する「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」（以下「検討会」という。）（2018年～2020年）が設置され、保育の質の確保に関する具体的方策等が検討された。この検討会においては、保育の質に関して、主に「内容」「環境」「人材」の3つの観

点に係る取り組みを広く視野に入れつつ、主として保育の「内容」面から、保育の質の確保・向上に資する方策を検討している。

検討の視点として、日本の保育所保育の特色や基本的な考え方やそれを踏まえた保育実践のあり方の議論に資するよう、時代的な経緯も視野に入れ、様々な角度から捉えることを試みたとしている（厚生労働省、2020、「保育所等における保育の質に関する基本的な考え方等（総論的事項）に関する研究会報告書」第1章）。以下その報告書を概観する。

#### 1.1 児童福祉の理念と保育所の役割 （報告書 第1章第1節）

1947年制定の児童福祉法のもと、保育所が児童福祉施設として位置づけられ、1994年に子どもの権利条約を批准したことを受け、子ども観が「権利の主体としての子ども」へと大きく転換した。2016年の児童福祉法の改正において、理念規定の見直しが行われ、子どもが適切な養育を受け、健やかな成長・発達や自立等を保障される権利を有すること、子どもを中心に位置づけ、国民、保護者、国・地方公共団体が支えることで、その福祉が保障される旨が明確化されたとする。そして、子どもを一人の人間として受け止め、その尊厳を尊重することの重要性を説いた倉橋惣三の思想も、上記のような法令の整備に加え、日本における保育

実践のあり方に影響を及ぼしていると分析している。

さらに「保育指針」の第2次改訂(1999年)では、保育士等の子どもに対する配慮だけでなく、子ども同士がお互いを認め合い尊重し合う心を育むような保育の必要性が、第3次改訂(2008年)では、保護者への支援も、子どもの最善の利益に考慮して行われるものであること、子どもの最善の利益を考慮した保育を行うため保育士の資質向上の必要性が明記されたとしている。

## 1.2 発達過程の考え方と発達研究の

### 動向(報告書 第1章第2節)

近年の発達研究においては、人の発達が本質的に社会関係の中に埋め込まれているという考え方が一般的になっており、遺伝や生得性と、人を取り巻く環境(物理的・对人的・社会文化的環境)のあり方について、それらの相互的な影響関係について取り扱うような「関係的・発達の・システム理論」の枠組みが提唱されてきていると示す。発達を単純な直線の変化、段階的变化として、「～できる」「～できない」といったある時点での個体能力を問うのではなく、複数の主体の相互作用による複雑な過程として捉え、多様な要因の相互的な影響関係を総合的・全体的に検討するようになっていくとする。それは、発達を多様な要因が相互に関わる総合的過程として捉え、個人による多様な発達の道筋を想定する理論的枠組みである。実証的研究では、養育者との安定的なアタッチメントに支えられて自律性が育ち、日常的な遊びや生活の文脈の中で主体的に学ぶという乳幼児期の発達の固有性が明らかになってきているとする。さらに、人間の

子どもが、母親との一対一の関係の中のみではなく、多様な他者との関わりの中で育つことこそが、変化の大きい環境の中で力強く生きる基盤になることも指摘している。また、保育者には、子どもの思いに先回りして応じるのではなく、子どもが求めてきたときに情緒的に利用可能な存在であること、必要に応じて子どもの学びの「足場かけ」を行い、子どもの学びを豊かに広げることが求められているとする。

## 1.3 日本における幼児教育観の系譜

### (報告書 第1章第3節)

江戸時代の子育て観に、子どもを良い人間に育てるために幼少期の重要性を説く考え方があり、明治初期の啓蒙思想に引き継がれ、幼児教育受容の思想的基盤となり、幼稚園において読み書き算中心の就学準備教育が広がったとする。これは、東京女子師範学校の幼稚園改革の基礎となったフレーベル主義の考え方(子どもの自己発達力を信頼し、遊びによる自発的・主体的な活動を通して行う教育)とは相容れないものであり、この二つの教育の考え方のせめぎ合いは、幼児教育成立後の早い時期から存在したとする。

日本の保育理論構築において大きな影響力のあった倉橋惣三の保育理論においても「幼児の自発」を重視することと「保育者の教育的意図」の重点の置き方には揺れがみられ、こうした「幼児の自発」と「保育者の教育的意図」の関係性は、戦後の保育においても引き続き議論されてきている課題であるとする。

#### 1.4 「保育指針」の変遷(報告書 第1章 第4節)

「保育指針」には、前述のような学問的動向やその時々社会状況との兼ね合いで重要と認識されたことが、検討委員会で議論され盛り込まれている。1965年の制定から4回の改訂における記載内容の変遷をたどることにより、子どもの権利についての考え方、幼児教育観、発達研究の理論的枠組みや研究による知見等が、様々な形で反映され、各時代の社会情勢や幼稚園との関係等に応じて変化してきたことが分かる。子どもの主体性や自発性と保育士等の意図の関係、子どもの人格や権利を尊重するということの実際といった、保育という営みの根幹に関わるテーマは、時代を通じて常に問われ続け、議論や試みが重ねられてきたものであること、低年齢児の保育や保護者に対する支援など、時代とともに変化する社会的要請に応じて保育所の役割や機能が拡大・変容してきたことも読み取ることができる。

#### 1.5 我が国における文化・社会的背景の下での保育所保育の特色

検討会では、こうした分析をもとに、我が国の文化・社会的背景の下での保育所保育の特色として、以下の点を挙げている(厚生労働省、2020、「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会 議論のとりまとめ」)。

まず、保育所が、生涯にわたる人間形成にとって極めて重要な乳幼児期の子どもの福祉を積極的に推進することに最もふさわしい生活の場である児童福祉施設であることを踏まえ、保育所保育は、入所する子どもの

最善の利益を考慮し、子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来を創り出す力の基礎を培うために、養護及び教育を一体的に行うことを特性としていること。保育士等には、保育所における日々の生活や遊びの中で、子どもが安心感と信頼感を持って活動できるよう、一人一人の思いや願いを受け止め、子どもの主体的な活動を重視し、計画的に環境を構成することや応答的に関わることが求められるとしている。その中でも、特に保育における「遊び」の重要性、一人一人の個性や発達の過程を尊重した関わりや配慮にもとづく保育の必要性、同年代の子どもたちが日々ともに過ごすことの意義について具体的に記述されている。

さらに、「保育指針」に示される保育所保育の理念や理論的背景、目標及び内容、方法等の基本原則を、保育士が十分に理解し、実践に移し、子どもに対する共感的・受容的な関わりを大切にすること、本来自発的なものである「遊び」を、子どもが自らの意思で決め、選び取る経験をとおして、自身が行為の主体であるという感覚を育んでいくことを、実践のあり方を考える上で重視すべき視点の一つとして示している。

また、保育所保育の特色を踏まえて留意すべき事項として、保育の過程や子どもの育ちの言語化、可視化の重要性も取り上げている。保育士等は、一人一人の子どもの理解や育ちの見通しに基づいて、様々な意図や配慮をもって環境を構成し、子どもに関わっているが、こうした過程やそこでの保育の目標・ねらいを他者にも理解できるよう伝えるため言語化・可視化することが求められるとする。保育所における生活の全体に子どもの育ちの多様な側面に関わる内

容が含まれ、様々な文脈が幾重にも重なりつつ一体的に展開されるという保育の営みが持つ特徴を踏まえ、保育の過程や子どもの姿を捉え、現場の内外に広く共有していくための視点や方法が必要で、そのことを通して、保育の質の確保、向上にあたっての関係者への共通理解や連携を広げていくことが必要であるとする。

そして、保育の理念や基本的考え方を実践に反映するために、保育士等が現場の実態に即した創意工夫や子どもの状態に応じた判断や対応を行う専門性の習得や向上には、実際の保育の経験とそれを踏まえた学ぶ機会、学びを支える環境や人材が重要であるとする。長時間にわたる保育所保育において、様々な職員の専門性を活かした連携・協働と適切なマネジメントが必要であること、職員間で互いの良さに着目し、認め合う関係が築かれ、一人一人の保育士もまた行為の主体として尊重されることが必要であるという認識が共有されるべきとしている。

また、同検討会に設置された「諸外国での保育の質の捉え方・示し方に関する研究会」においては、諸外国においても保育の質への関心が高まる中で、保育者に、より高度な養成課程を経た有資格者を増やそうとする動きが見られること、子どもの育ちに関してどのようなことに価値をおくのか、カリキュラムの見直しを模索する動きや、3歳未満児の発達に即した保育のあり方や、子どもの多様性を包摂する枠組みの検討等が多く、多くの国で共通した課題となっていることも報告されている。

これらの検討を受け、保育実践事例集、自己評価ガイドライン・ハンドブックなど保

育現場で活用できるツールなども公開された。

## 2 保育の質の確保・向上、保育士の専門性向上のために必要な政策的課題

検討会でも議論されているように、保育の質の確保・向上に向けた取組を実現していくために、保育士には、一人一人の子どもの理解や発達過程に応じた育ちの見通しに基づいて、様々な意図や配慮をもって環境を構成し、子どもに受容的、応答的に関わることを求められている。そして日々の保育実践を記録し、共有し、職員間での丁寧な振り返りを行う省察的实践を通して専門性を高め、さらには、各種研修等への参加や研修成果を共有することも求められている。保育の質の確保・向上には、保育士の専門性の向上が欠かせないものであり、保育士がこのような取組を実現していくために、喫緊の課題は、保育現場への適正な職員の配置であるとする。2022年には保育士や保護者等による「子どもたちにもう1人保育士を！実行委員会」による保育士等の配置基準の見直しを求める活動が全国的に広がった。（浦島ほか2023）

2023年12月に閣議決定された「子ども未来戦略」では、保育所保育士の配置基準について2024年度から4・5歳児について30対1から25対1への改善を図り、現行加算措置となっている3歳児について20対1から15対1への基準改正を行うことが公表された。2025年度以降1歳児について、早期に6対1から5対1への改善を進めるとし、民間動向等を踏まえた保育士の更なる処遇改善を進めるとしている。当初国は、基準改

正には消極的であったが、政府分科会での意見や、保育団体等現場の要望、地方議会等からの意見書等が政策決定に影響したものと思われる。

保育関係者の間では基準改正は一步前進としながら、経過措置により実効性のあるものになるのか、また幼児より乳児の基準改正がより必要、この改正でも十分でないためさらなる改善を、等の声が上がっている。<sup>1</sup>

村山祐一によれば、今回の保育士等配置基準改善による保育士増見込は、公定価格が年齢区分ごとの保育士数の合計数で保育士総数を算出する仕組みとなっているため、標準的なケースで、施設に1名程度であると分析する。また、幼稚園と保育所における、基準上必要な保育士数と現行公定価格で対応できる保育者数(基準上必要+加算配置)を比較すると、保育所が1.1倍、幼

稚園は2.2倍と格差がある。配置保育士の実態調査によれば、平均で基準の2.1倍(全保協調査 2021)であるが、保育所にはこの保障がないため、自治体の加算や園の自助努力に委ねられており、保育士の処遇が劣悪化せざるを得ない状況におかれていると指摘している(村山 2023)。

今後、保育の質に深くかかわる保育士等配置基準の更なる改善のみならず、教育・保育施設の運営費の基礎単位である公定価格の改善、保育室等の面積等を規定する設備基準等についても、実態調査や、調査研究、関連分野の最新の知見を参照し、保育の質の向上に向けた条件整備を行う必要がある。

条件整備に関しては、財源の問題も避けて通れない課題である。将来の社会を担う子どもの健全育成は未来への投資と考え、十分な費用と考慮を払うことが求められている。

---

<sup>1</sup> 東京新聞記事参照. 2023年12月13日東京新聞 TOKYOweb「保育士の配置基準76年ぶり見直し、それでも「まったく足りない」現行の2倍を求める政策提言」 | 東京すくすく | 子育て世代がつながる — 東京新聞 (tokyo-np.co.jp)」(2023年12月26日取得, <https://sukusuku.tokyo-np.co.jp/hoiku/79238/>)

**〔文献〕**

厚生労働省，2020，「保育所等における保育の質に関する基本的な考え方等(総論的事項)に関する研究会報告書 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会「総論的事項研究チーム」」(2023年7月30日取得，<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000631478.pdf>)

厚生労働省，2020，「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会 議論のとりまとめー「中間的な論点の整理」における総論的事項に関する考察を中心にー」(2023年7月30日取得，<https://www.mhlw.go.jp/content/000647604.pdf>)

浦島千佳ほか，2023，『子どもたちにせめてもう1人保育士を』ひとなる書房

村山祐一，2023，「「75年ぶりの配置基準改善提案」をどうみるのか」『保育白書2023年版』全国保育団体連絡会・保育研究所 編：210-220



## 2章 保育所保育士の専門性とは何か

### —専門性が高いとみられる保育士の質的調査から—

鶴沢由美子

#### 1 本章の問題意識と目的

保育士は、2003年児童福祉法改正により国家資格となったものの、待機児童問題から保育所等・保育者に関わる規制緩和政策の中で、保育士における「上からの非専門職化」の動きが見出された（鶴沢 2023）。

しかし、少子化が加速し 2022 年 4 月末には待機児童数が過去最少となる一方、子どものバス置き去りや保育士による虐待等保育現場での事件事故が社会問題となっている。保育の「量」から「質」への転換が、社会からも強く求められている。また、政策立案の側からも、1章でみたように 2017 年には 10 年ぶりに保育所保育指針（以下保育指針）が改訂された。保育所は養護および教育施設と位置付けられ、保育士の質を高めるキャリアアップ研修に関するガイドラインも示されている。

筆者は、保育の質を追究するためには、専門職の特質でもある保育士の専門性を検討し、それを保育士独自のものとして示すことが一つの方策であると考えている。その手はじめとして、私たちは昨年度、保育のステークホルダーである保護者（保育所に子どもを預けたことのある母親）を対象に

『『保育の質と専門性を考える研究会』2022 アンケート』を実施した。その結果、約 9 割の母親が、小学校に上がる前の子どもを育てる上で、困ったことや悩んだことがあったと回答、約 9 割が保育士の助力が助けになったとしていることがわかった。この母親たちが保育士の専門性として捉えている項目を多い順に上位 3 つ挙げると「一人ひとりの子どもに目配りする力」89.7%、「子どもへの共感力」69%、「保育に関する経験の豊富さ」65.5%となった。

筆者は、「発達保障力」「共感共生力」<sup>1</sup>という 2 つの概念を用いて同調査に表れた保育士の専門性を考察した（鶴沢・田口 2023）。「一人ひとりの子どもに目配りする力」「子どもへの共感力」という共感共生力を示す項目を母親たちが保育士の専門性と高く評価したことは注目に値する。

保育士においては、発達保障に関して資格取得の過程で学んだ知識がどのように現場で活かされるのか、また現場での経験や先輩保育士の助言、研修等を通じてどのように展開されているのか。さらに、母親たちが専門性と認める子どもへの共生共感力はどのように育まれていくのか、中でも発達保障力と共感共生力の 2 つの力はどのよう

---

<sup>1</sup> 垣内は、保育の仕事（労働）には 2 つの要素があり、それを「発達保障労働（子どもたちを豊かに育てその発達を保障する仕事）」と「共感共生労働（子どもの気持ちに寄り添いその人生を共有しケアする仕事）」としている（垣内 2011:14）。



に有機的に関連し作用しうるのかを把握し、保育士の専門性について表していくことが重要であると考えられる。そこで、本年度は専門性が高いとみなされる保育士に関する質的調査を実施し、この課題の解明に取り組むこととした。

## 2 調査の概要

昨年度の成果からさらに進めて保育士の専門性を検討するため、保育所保育のステークホルダー（保護者・保育士の同僚・保育所関係者）に「専門性が高い」とみなされ推薦された4人の保育士にインタビュー調査を実施した。本調査ではさらに、その方々の専門性を語ってくださる直接のステークホルダーにもインタビューし、2か所の保育所で保育観察も実施した。なお、本調査を「『保育の質と専門性を考える研究会』2023 質的調査」とする。

インタビュー調査の方法は半構造化インタビューで、録音の上逐語的に文字起こしし、それをデータとした。新型コロナウイルスの感染状況等により、対面での実施とZOOMでの実施となった。期間は2023年3月23日から12月3日で、時間は2時間

程度である。調査対象者は、専門性の高い保育士として4名（保育所保育士3名と保育所保育士を25年経験したのち、現在自治体の教育委員会勤務の方）とその方々の専門性について語ってくださる方6名（部下・後輩の保育士3名、保護者2名、教え子1名）である（表2-1参照）。なお、調査対象の保育士をA、B、C、Dとし、ASとした場合のSはAさんの保育について語ってくれる人の意味であり、複数いる場合には番号を付している。観察は、公立公営の保育園（Cさんが勤務）と株式会社設立の民営保育園（Aさんが勤務）の2か所で実施した。Aさんの保育所では2023年9月6日に14時から2時間ほど保育観察を実施、Cさんの保育所では2023年11月27日午前中に2時間ほど保育観察を行い、それぞれに追加でお話を伺った。いずれの調査もメンバー2人以上が参加して情報を共有し確認を行った。

主な質問項目は、・保育士になる経緯と職歴・具体的な仕事内容について・印象に残ったエピソードや親子など・現場で培った力/専門性について・受けた研修など・保育士の専門性についての自身の考えについて・専門性の育まれ方・今後の展望などである。

表2-1 調査対象者一覧

調査対象者	インタビュー日時 (方法)	勤務先/立場	職位（保育士 の場合）	年齢('24.1.1 現在)	入職年	保育士歴
A	3月23日（ZOOM）	株式会社設立民営保育所	園長	41歳	2004年4月	19年
AS	7月29日（ZOOM）	同上/Aの部下・後輩	主任保育士	32歳	2014年3月	10年
B	5月14日（対面）	社会福祉法人設立民営保育所	主任保育士	49歳	1995年6月	28年
BS1	5月27日（対面）	一般企業/保護者		48歳		
BS2	7月22日（ZOOM）	一般企業/保護者		57歳		
C	6月11日（対面）	公立公営保育所	園長（再任用）	61歳	1984年4月	39年(35年)
CS1	11月19日（対面）	公立公営保育所/部下・後輩	保育士	51歳	1992年5月	31年
CS2	12月3日（対面）	作業療法士/Cの教え子		29歳		
D	7月16日（対面）	教育委員会	係長（保育士）	53歳	1990年7月	33年(25年)
DS	9月9日（対面）	公立公営保育所/後輩	保育士	45歳	1999年3月	24年

### 3 調査内容

本節では、4人の保育士へのインタビュー調査の内容と、対象者の保育や専門性について語る方々の話や保育観察を交えて記していく。主として保育士になる経緯と職歴、仕事とやりがい、保育士の専門性とその育み方、今後の展望に分けてまとめる。また、次節で専門性の高い保育士4人の専門性について考察する箇所特に下線と番号を付すこととする(例:A①など)。具体的には、①を付す箇所は専門性に関する語りであり、②はその専門性を表すエピソードである。また③は発達保障力と共感共生力の2つの力が有機的に関連していると思われるエピソードである。なお、上記の3点は番号順に提示するわけではないことをお断りしておく。

#### 3.1 Aさん(41歳 株式会社設立の民営 保育園 園長 保育士歴 19年) 保育士になる経緯と職歴

Aさんは、もともと小中の教員になりたかったが、家庭の事情で昼間は飲食店で働きつつ夜間の保育専門学校に通った。最初は幼稚園の教諭になろうと思っていたが、保育実習に行って保育所の温かい家庭的な雰囲気や保育士同士の関係性に惹かれて保育士になることにした。2004年、歴史が長く社会福祉法人設立で家族経営の保育所(中部地方)に勤務するが、園の体質が旧く1クラスに30-40人子どもがいて、大声で命令する「昔ながらの怖がらせる保育、言うことを聞かせる保育」をしていた。年功序列で上司のことを聞かないといけなかった。年配の保育士が多く手遊びの種類が多

さなどには学ぶものがあつたが、「この人たちみたいになりたくない」という思いから転職を決意する。

2014年、株式会社(出版社)設立の民営保育所(E保育士所1)に転職する。その保育所は2011年に設立され歴史が浅く、「頑張りを認めてもらえるところ」と感じたという。Aさんは就職して2か月後には主任保育士となった。主任に任命されたとき、「なぜ私が?」と園長に聞くと「できそうだから」と言われたとのこと。仕事が早く効率的であつたという自覚がある。さらに翌年は園長代理となった。2018年、同じ系列の保育所(E保育所2)に園長として異動した。調査時点で園長代理と併せて園長歴9年目であつた。E保育所には10以上の系列の保育所がある。なお、E保育所グループのコンセプトは「自由保育」「モンテッソーリ教育」「共育」である。

#### 仕事とやりがい

現在は園長として、園全体の保育に目配りし、地域の子育て支援を含むイベントをまとめるほか、職員の指導や全職員への月に一度のワン・オン・ワンミーティングを実施している。保育士としてのやりがいは子どもの成長であるが、今の立場では保育士の成長が見られること、「男性の保育士もいるし、それぞれにその子しか持っていないものを持ってほしい」と思い、それを発見して視野を広げてあげることがやりがいであるという。保育に自信をなくした保育士の保育の傍らで個別具体的な子どもへの声かけや気に掛けるポイントを指導した。その保育士には「Aさんがいなかったら保育士をやめていた」と言われたことを胸に刻んでいるA③-1.

また、印象に残った保育でのエピソードとしては、ひきつけを起こした1歳児の子どもが癲癇であることを察知、対応A②し、親には「命の恩人」と言われ、子ども自身にも卒園の時「僕の命を助けてくれてありがとう」と言われたことを挙げる。子どもの命を守る重要な仕事であると強く意識したという。

#### **保育士の専門性とその育み方について**

保育士の専門性としては、子どもが求めているものを感じ取れる力が重要A①-1で、園長としての専門性は、保育士一人ひとりをフォローアップしながら良さを引き出し、その力を伸ばすことA①-2であると述べる。この専門性を育んできた過程に影響を与えた人物として、AさんはE保育所1で自身を主任保育士に指名した当時の園長で現在E保育所グループ全体のトレーナーをしている方を挙げた。話の聞き方や伝え方などを0から教えてくれ、保育の面白さを教えてくれたという。この方と共に直に学びを活かせるような多くの研修に自費で参加して、たくさん話をし、現状とすり合わせたという。Aさんは「園長は一番学ぶ必要がある」「学びを止められない」「実践を保育理論や知識で整理したい」と考え大学院に行って修士号を取得、その結果、保育士に「意図」を聞くようになり、視野が広がったそうだ。

Aさんの部下の主任保育士ASさんも、「園長としての経験もしっかりこう積んで来られた上に、自分から止まることなく、新しい情報とか、本当に大学院に学びに行くところもその大きな一つで、ちゃんと知識を的確に吸収した上で、わかりやすく保育士にアウトプットしてくれるっていうところ」にAさんの専門性を感じると話してい

た。

Aさんは保育士の専門性を育む方策として、子どもとのやり取りがうまくいかない保育士の悩みの現状を理解し、視点を変えてあげたり、視野を広げてあげてを挙げた。見に行つて確認し、その場でアドバイスすることで、理論と実践がつながるとする。共感してもらうことは保育士にとっても重要であり、話を聞いてもらうことで聞けるようになる。知識はあるけれど、実践につなげられないところを言語化し、問をたてることが重要である。「みんなケアされたい」ので、新人のみならず中堅など各段階でのフォローアップが必要であるという。A③-2

E保育所2を取り巻く環境には、様々な形で保育士の専門性を育むシステムがある。上述した園長との月に一度のワン・オン・ワンミーティング、園の内外での各種研修およびその研修を受けた職員がその内容を職員全体に伝えるミーティング（本人がより真剣に学び、人に伝える力を身につけるほか、職員全体の学びになる）、系列の保育所のなかで1週間は他の園で経験を積む「スイッチ保育」、系列園で同じ年齢の子どもの担任をする保育士同士の交流会、男性保育士の「男塾」、ワーキングママのコミュニティなどは学びの場であるとともに、居場所になっているという。また、管理職者に対しては、園長会議が月に1回、20日に1回園長・主任保育士の会合や研修もあり、スーパーバイザーもいる。

#### **今後の展望**

Aさんは、園長を務めるE保育所2を、悪戦苦闘を重ねて「一斉保育」からE保育園グループの方針でもある「自由保育」に転

換した。その折には、長くいた保育士がやめたり保護者から不満が出るようなこともあったという。この「自由保育」の意味は、子どもの主体性を重んじる保育ということであり、これを推し進めたいと考えている。1章でみたように、2017年には保育指針が改定され「子どもの主体性を重んじる保育」の重要性が謳われているが、園の方針であって現場に根付かせることには困難が伴うことが示唆される。一つには、一斉保育が大人にとって楽な保育であり「大人主体の保育」、対して子ども主体の保育は、手間がかかることがあるという。

### 3.2 Bさん(49歳 社会福祉法人設立の 民営保育所 主任保育士 保育士歴 28年)

#### 保育士になる経緯と職歴

小さいころから子ども好きであった。高校の時には保育科に進学することを決めていて、ボランティアサークルの活動で保育所ボランティアに行った。その保育所(F保育所1とする)の方針(保育理念「共に育つ保育」)が気に入り、短大の保育科を卒業後、系列の保育所を新しく立ち上げると聞き、1995年その新設保育所に就職(F保育所2とする)。以来、保育士も子どもたちもニックネームで呼び合うようなF保育所2で勤務している。

#### 仕事とやりがい・苦労

園長に次ぐ主任というポジションで勤務。規程の人数は満たしているものの人手が足りず、ずっと「環境整備」をしている。保育士みんなが子どもと向き合えるように掃除をしたり、食事の準備をしたりとずっと周りのことをやっている。全体を見て、フォ

ローに入っている。やりがいは子どもたちと職員の成長で、教えるという立場より、一緒に生活する仲間というところを大切にしているという。苦労した点は保護者対応で、入職して4、5年目でやめたいと思ったのもそのためだったが、他方、印象に残ったエピソードも保護者にまつわることであった。新人の頃、上の人が帰らないから帰れず、長時間働いて園にいた上に「次行くよ、食事の場で話そう」ということが常態化していた。保護者(BS2さん)がすごく保育士のことを思ってくれて「皆がもっと続けられるように何とかしてください」と上の人に一言モノ申してくれた。その後「自分たちが働き方を変えなきゃ」となったという。

#### 保育士の専門性とその育み方について

子どもにまず向きあって、その子どもを知ることをB①。それができるようになるよう、保育士にここはこうやってやるといいよと言いつつ、ちょっとずつでも積み重ねていってもらえるよう、働きやすいようにしているB③。Bさん自身は、ボランティアでいったF保育所1の園長が、F保育所2の園長になってきてくれて、見守ってくれたことが大きかったという。「子どもがやっていることを見て、この子は何を感じているんだろうとか、何を探求しているんだろうという視点で見るということをずっとやってきて、そういう視点で見ると、まあこの先こういうことがあるんだなと、見方が変わって面白いと思う。」とBさんは語る。子どもたちが、自分の力で自分のことができるようにする手助けは簡単なようで簡単ではない。見ていて、そこを伸ばしていけるようなものを設置することを心掛けてい

る。

現在、保育士の専門性を深化させるサポートをする B さん自身の専門性は、ステークホルダーである保護者に以下のように語られている。BS2 さんは、保育士の専門性を醸成するには時間がかかるので、(お世話になった当時)B さんは 20 歳代で若かったが、同年代の先生方の中でも常に落ち着いていて中立的で、いい先生になるだろうなという予感をもったとする。他方、B さんと同年輩で B さんに全幅の信頼を寄せる BS1 さんは、B さんについて「子どもを一人の人格としてとらえ、子ども扱いしない」と語り、その保育を保育参加 (F 保育園のシステム) で目の当たりにし、子どもに苦手意識があったけれども、ああこうすればいいのかと子育ては B さんの真似をしたという B②。

F 保育所の法人の方針は、「子ども主体」「異年齢保育」「食育重視」で「共に育つ保育」を大切にすることである。その意味は、「子どもたちの成長をみんなで見守っているけれど、職員の成長も見守っている。子どもだけでなく大人(親)も大事にする。」ということであるという。前述の保護者 BS2 さん(母子家庭)は「保育園で、一人で子育てをやらなくていいと学んだ。」と語る。BS1 さんは、「園としてお願いしたことがお迎えの時には皆に伝わっていて保育士同士が共有して見直したり、レスポンスが早く的確。」  
「園の方針が保育士に身体化されマニュアルではない対応がなされている。」と語っていた。BS1 さんがお子さんを預けたのは 20 年以上前のことで、F 保育所法人の方針は、

1 章で示された保育指針を先取りするようなものであったといえるだろう。

F 保育所 2 においても、専門性を育む多彩なプログラムが組まれている。B さんは、A さんと同様自治体主催のものも含め外部の研修のほか、園内、法人内の研修で学ぶ。園内では、今なら「不適切保育」についてパンフレットで学び、自分たちの保育はどうだろうと事例を挙げて話し合う。講師の方に来ていただいて自分たちの保育の見直しをする。人権のことなどくり返し学ばないと身につかないという。法人の中では、お互いの園の保育を見に行き、気付きを得る。コロナ禍では、ビデオに撮ったものを用いて、グループで発表しようというようなことを実施したそう。逆に、短大の専門教育において学んだことは特にこれが役に立っているということもなく、学んだことを活かしたのは、紙芝居の持ち方とか調理実習のキュウリのきれいな切り方というようなものであった。

#### 今後の展望について

仕事量も多く、何かあったら駆けつけるには自宅から距離があるので園長にはなりたくないが、子どもも大人も過ごしやすい F 保育所 2 で働き続けたい。今後の保育について思うことは、子どもの人数に対する保育士の人数の基準の見直しの必要性である。

### 3.3 C さん(61 歳 公立公営保育園 園長〔再任用〕 保育士歴 39 年<sup>2)</sup> 保育士になる経緯と職歴

高校の時養護施設や障害児施設などのボ

<sup>2)</sup> 保育士歴 39 年のうち、4 年間は子ども家庭支援センターの児童虐待対策ワーカーとして勤務。



ランティアに行って、そういうところの保育士になりたかったため、昼間は小児科の脳波検査の仕事と受付の仕事をしてながら夜間の保育専門学校(3年制)に通い保育士資格を取得する。卒業してすぐに結婚したため、夜勤の仕事はやめてほしいという夫の希望を入れ住まいに近い関東圏の保育所に1984年に就職する。しかしたいへん旧式な保育園で、子どもたちのおむつ替えもベッドのなかに立たせながら一斉に行うような対応で、自分の考える保育とかけ離れていた。

2年後、東京都23区のほうが少し進んでいると聞き、採用試験を受け直し転職する。しかし、その保育所でも大声で叱責するなど、今では不適切と考えられる保育が行われており、今よりもっと子どもの数が多く、職員数は少なかった。一斉保育が主流の時代だった。なんとかしなければと本を読み、外部の研究会に通い、平井信義、本吉圓子、立川多恵子らの著作や考え方を学ぶことで、自らの自由保育への考えを深めていった。一斉保育の実際とは、「外にでるためにベランダに並んでいなさい、皆がそろそろまで待っていなさい、ご飯は手を膝において待ちなさい」などというものだった。そして、研究会では「どんなに若くても子どもたちには責任があるよ、あなたが思う保育をしたいなら、意見していかないと変わらないよ、行動で見せていくしかないよ」と言われ、それをやろうと思った。しかし、当時「あなたが子どもをみるとわがまになる」と強い反発にあい、複数担任制の乳児クラスなどしか持たせてもらえず、孤軍奮闘が続いた。

しかし、1990年代中頃、理解ある園長の

もとでCさんの保育が認められるようになった。特に何かを応援してくれたわけではないが、やることをつぶさないで見ていたり、散歩して「歩けない」と言った子どもをおんぶして帰ると、以前は「何をやっているの」と怒られたが、その園長は子どもたちと一緒に共有していることを「いいんじゃない?」と言ってくれた。初めて自分の思っていた保育を実現できたという感覚が持てたという。自由保育=放任保育のような感覚を持っている人が多かったが、先輩からも「自由にしているもわがままに育つわけではない、ちゃんと育ったね」と認められるようになり、この園長のもとで、Cさんは初めて幼児クラスを単独で担任することもできるようになった。その後保育士として経験を積み、子ども家庭支援センターで4年間、児童虐待対策ワーカーとして働く経験を積んだのち、副園長を経て各園の園長となる。現在は再任用で園長を務めるほか、副主任会等の勉強会で「子ども主体の保育」の講師・ファシリテーターを務めている。

### 仕事の特徴と教え子や部下・後輩からの反応

Cさんの保育の特徴とはどのようなものだろうか。エピソードとしてCさんが語ってくれたのは、先輩が始めた「星の子」をテーマにしたアミニズム的な要素を取り入れた保育の展開である。散歩に行くと、あそこに「星の子」が何かを置いていったね、と話すなどし、子どもたちの発想と一緒に楽しんだ。いろんな場所に星の子の残したものが、「星の子」と手紙のやり取りができるというものである。Cさんは卒園生や



保護者と年賀状のやり取りなどの交流があるが、卒園してからもお母さんに「先生、子どもが逆上がりができないから星の子になってお手紙書いて」と言われ「応援しているからね」という内容の手紙を書いたらできるようになったと報告があったという。卒園児で教え子のCS2さんも「星の形をしたきれいな折り紙のお手紙で、小学生になり親に教えられるまで、星の子さんからお手紙が届いていると思っていた。」と話す。

乳児の時から卒園までCさんが初めて幼児を受け持つことができた時の教え子だったCS2さんは「やりたいことやってた記憶があります。外でどろんこ遊びしたり。親が『すごいザラザラになって帰ってきてる』って言ってた。泥だらけになっちゃいけないとか言われずに楽しかった記憶あります。楽しかった、とても優しくとにかく懐いていた記憶がある。」と語る。「お母さんのように？」と尋ねると「お母さんとは別。お母さんは怖かった。厳しい母で「お母さんに怒られても全然慰めてくれる場所。どんなに私が悪くて親に怒られても否定しないでくれた。全部受け止めてくれてたりしたところかな。よく抱きついていて、振り向けば先生いるな、見てくれるなという感じ。」であったという。さらに看護師で「厳しい母」とCS2さんのお父さんはよく喧嘩をしていたそうだが、両親それぞれがCさんに話を聞いてもらい支えてもらっていて「家族皆が(Cさんの)ファン」であるようだ。

同じ23区内の2園でCさんと職場を共にし、最初の園では後輩として、別の園では園長であるCさんの部下として働いたCS1さんも「子どもを一人の人間として見て」「大人も子どもも受容している。職員

にもそう。疲れた職員に寄り添う。誰にでも安心感を与える。すごく保護者からの相談も多かった。」とCさんのことを語った。また、「オールマイティな方」と語る。具体的には、手先も器用で自分でも小さいものを作り子どもたちと制作活動をし、ピアノも上手、リズム遊びの伴奏をレクラスが違う時にも一緒にやらないって誘ってくれた。保育のことに限らず世の中の情勢の情報収集を怠らず、文章力にも長けておりパソコンも使いこなしてイラスト入れたりしてすごく面白くまとめる。遊びを生み出すのも上手で大胆なところがあり、押し入れの中を通して滑り台を滑るなど発想が豊かであったという。

#### 「子ども主体の保育」について

Cさんが初めて園長になった2010年代半ば、10年ぶりの保育指針の改訂の話があり、子ども主体の保育にしていける必要が論じられ「このままでは日本の社会がだめになる。教育の問題でマニュアル人間を作っているとグローバルに世界で働く人に育たない。立ちいかない。自分で考える子ども・自分で挑戦する子ども・自分で人とかわっていく子どもに。いかに援助していくかで指導ではないという話がされ始め、まさにこれですと」考えCさんは「子ども主体」の保育を志向していく。

運動会を例にCさんの実施している「子ども主体」の保育を示そう。新しく着任した園で運動会について職員に尋ねると、去年と同様、整列して入場するところから始まるプログラムが提示される。「子どもに聞いた？」と保育士に聞いてみると、幼い子どもたちに聞いてどうするのかというような反発が一部から出る。実際に子どもたちに聞

くとアイデアがたくさん出てきて、かけっこを後ろ向きに走るとか、支援の必要な子はスターターにすることが行われた。運動会のプログラムが勝敗を競うものではなく、保護者に見せるための見栄えの良い内容でもなくなったが、その運動会を見て職員たちも「子ども主体」の運動会とはこういうことかと納得したという C②③-1.

保育観察に伺った際も、外遊びをする子が多い中、各自の趣向に従い2歳児のクラスでは室内で先生とかるた遊びをする子どもが2人おり、ままごとコーナーにいて1人で遊ぶ子どもがいた。

#### 保育士の専門性とその育み方について

Cさんは、保育士の専門性は「子どもを観察する眼、子どものつぶやきや子どもの目線の先にあるもの、発見しているものに気づき、共感し、それを広げられるよう働きかけることができる力」であると語る。さらに「それには、子どもの発達知識や子どもの背景をよく見ることができる力が必要」で「子どもの視点を支えられる援助者」であることとする C①。具体例として、以下のようなことが挙げられた。「例えば、4歳児クラス担任が、うちのクラスに話が聞けない子がいると訴えてくる。どんな風に話しかけているかというと、ホワイトボードに小さい文字を書いて説明している。それを指示して集まれと言われても子どもには伝わりにくい。子どもの状況や発達もいろいろ。子どもの状況に合わせて、チームに分けるとか、チームごとに興味を持てるような工夫が必要。一斉にクラス全体に働きかけるだけでは、先生の言うことが楽しいという実感をもってもらいにくい C③-2。」

保育士の専門性を育む方策として、CS1さんは「園長として、自己研鑽が大切と園にもたくさん本をもってきてくれた、東京都の研修会とかいろいろ紹介もしてくれた。また、園全体で打ち合わせや研修を行ったり、普段から話し合ったりしていた」と話す。Cさんの現在の園でも保育士向けの本棚が確認され、職員室には保育における気づきや研修のまとめなどが共有できるよう貼りだしてあった。また、いつも保育士と一緒に保育に関わり、園長がいる事務所は職員も子どもたちも出入り自由としている。自分がやっていることを職員に見て考えてもらい、口だけではない園長でいたいという。前の園では事務所にてみんなでしゃべりながら準備して「ここどうすればいいですかね」「こんな風にしてみたら」とやっていた。

また、Cさんの仕事ぶりは、期せずして対人援助職を選んだ教え子にも影響したようだ。CS2さんはCさんの影響で保育士に憧れ、その後お給料やモニターペアレントのこともふまえて検討した結果、同じように対人援助職としてやりがいを感じられる仕事として作業療法士になる選択をしたという。「自分で考えて動けてっていう風に世界観を作ってくれたなっていう。その発達段階のところでっていうのは今考えるとすごく影響があったな。」と語り、「一人ひとりを大切にしてくれて、ずっと覚えていてくれて、人としてすごいと思う。話を聞いてくれる、受け止めてくれる。そういう人になりたいと思っている。患者さん一人ひとりを大切に、また忘れないように（作業療法士を）やっていた。」

と語っていた<sup>3</sup>。

#### 今後の展望について

退職したら、里親になるようなことも考えている。年齢が上がると制限がかかるが、保育士のような仕事をしていると特別に認められることもあると聞く。

### 3.4 Dさん

(53歳 23区の教育委員会勤務)

保育士歴 33年〔25年〕<sup>4</sup>)

#### 保育士になる経緯と職歴

五世代で暮らし、親戚の小さい子どもの面倒をみる機会も多く、周囲の勧めで保育士の道へ。保育単科のカトリック系短期大学に進学。短大での「相手の立場になって考えなさい」というシスターの教えが心に残っているとのこと。保育所が足りず保育士を大量採用した時期(1990年)に入職した。最初の2年弱は生活実習所(障害を持った方の通所施設)で働き、学ぶことが多かったという。その後保育所6園で勤務。Dさんは、ひとり親家庭や障害のある子ども、クレームが多い保護者がいるなど対応の困難なクラスを一人で任される(4・5歳クラス)ことが多かったという。後輩保育士のDSさんによれば「D先生、すごいよね、いい先生だね」「D先生がおられるから大丈夫」と現場に絶対的な安心感を与え、保護者さんもDさんの担当が替わるというとすごくがっかりされるほど関係性が築けていたそう。2018年には、公務員として保育所の

新規開設支援を行う部署に異動。保育士の視点から、施設の設計や保育へのアドバイスをを行う職務に従事。その後、保育所がきちんと運営されているか、職員体制や施設基準を点検する認可・指導検査事務に従事。現在は、教育委員会事務局で特別支援教育に係る業務に携わっている。すなわち、Dさんは施設保育士を経験してから保育所保育士として長らく勤務、その後保育行政の管理業務に携わっているということになる。

#### 仕事の特徴と一斉保育と子どもの主体性を重んじる保育について

Dさんは、その子その子のアイディアを取り入れつつ、一斉活動に向かえるようにしていく保育を大事にしていたという。その具体例を以下のように語る。「ちょうど幼虫を育てたりだとか、見つめたりしたとしますよね、この時にこの子虫を捕まえてきたな、みんなが興味を持ってたなと思う。例えば散歩に行く時に、その公園は虫が取れる公園だからって思った時に、そのちょっと前ぐらいから、やっぱりお部屋に何かこうちょっと虫の本を置いてみたいなとか、ちょっと子どもの目に留まるようなところに何かこう関連してるようなものを置いて、その子どもの興味に何かこう心惹かれるような仕掛けをする。一つの虫からどんどん広がっていくことがありますのでね。少しずつちょっと準備をしますね。それで子どもの興味がちょっとこうそっちに向くような感じです。ものを作るのが好きな

<sup>3</sup> 病気を思い、現在作業療法士を辞しているが、体調が許せばいずれは障害をもつ子どもたちを対象とした作業療法士として働きたいという。

<sup>4</sup> 25年23区内の公立公営保育所で勤務した他、障害や保育所整備・検査等の事務も経験し、現在、当該区の教育委員会に勤務している。

子には、虫かごを作りましたか。」

子どもが本当にやりたいと思って動けるようにその環境を設定していくことの重要性が常に職員会議でも話し合われてきており、「保育士はいつもそのちょっと先を考えて何かこう子どもが楽しくなるように与えていくってことが大事」と話す。

保育士として印象に残ったエピソードとして、なかなかおしゃべりせず、耳が悪いのではないかと思われていた子をよく観察。発語はないけれども聴こえていること、丁寧にその子の気持ちに寄り添い、話しかけ、働きかけた結果、発表会で主役をやりたいと自ら言うようにどんどん変わり、看護師で大学准教授のその子の母親に「先生をスカウトしたい」と言われたことを挙げる。子どもをよく観察し子どもの気持ちを汲んで、きちんとやれる時にその場を用意してあげると子どもは力を発揮するという D②③。

#### 保育士の専門性とその育み方

保育士に、今はあらゆることが求められるけれども、と断ったうえで、Dさんは子どもの発達に関わる知識・保育技術・観察力・コミュニケーション力（地域連携・保護者対応含め）D①を挙げた。そして、よい保育とは、子どもの発達をきちんと理解した上で、子ども一人ひとりの得手不得手を確かな目で見えていくこと。それを見た上で、どういう関わりをしたらいいのか考えて環境を設定、計画立案、保育士間で共通認識をもって保育することであると述べる。

専門性の育み方として、園長の振り分けと本人の希望で受ける研修を挙げたが、発達の問題には、区立療育センターの3か月に一回くらい巡回してくる先生にいろいろ教えてもらうのは大きかったという。Dさ

んが後輩保育士に与えた影響については以下のように語られた。Dさんが保育をしていた最後の一年に担当した一時保育を一緒に担った後輩保育士のDSさんは、Dさんの異動を聞いてショックで泣いてしまったほどだという。このDさんの専門性について、「目の前のお子さん（保護者でも）のことを理解し、適切に対応できること。目の前のお子さんがどんな子でどんな風にしたらどうなるかみたいなことを、想像してイメージして接していくこと。」であると述べた。地域の子育て支援の一環で取組が始まった一時保育であるが、子どもだけでなく保護者と毎日のやり取りの中から関係を深めていく通常の保育と違い、困難が多いという。それに対し、Dさんの子どもの心をつかむ力は素晴らしく、泣いているお子さんへの声掛け、その工夫、引き出しの多さに驚き、突然始まるアンパンマンの人形劇（寸劇）などDSさんもゲラゲラ笑ってしまうほどでピアノも歌も上手と聞き、一般のクラスでの保育を学ばせてもらうのを楽しみにしていたそう。物腰が柔らかくて、すぐ大丈夫、大丈夫と言ってくれて心の余裕が持てた。自分一人なら焦っていた、育ててもらったと感じている。

Dさんは6園で出会った園長たちにも高く評価され、保育の管理行政業務に異動したものだと思われるが、その立場にいるからこそ、保育士は多岐多様な活動、求められることが年々多くなっており、子どもについてじっくり話す余裕が保育現場になくなってきていることを危惧する。通常の保育に加え、地域連携も含め十分な人員の手当てなく一時保育を求められる現状もその一つかもしれない。「子どもって本当に大事な

で、この子達に詰まってるわけですよ。未来が日本の未来が。」と話す D さんの言葉は重い。

#### 今後の展望について

「どんな仕事も、勤務する区の子どものちのためにと思って頑張ります。」とのことだが、喫緊の課題としては医療的ケア児の教育・保育施設への受け入れ相談窓口の整備に取り組みたいそうだ。

## 4 考察

### 4.1 4人に共通してみられる専門性

4人が共通して語った保育士の専門性は、子ども一人ひとりに目配りをし、必要なことを察知することである。対象者は異口同音にその点を以下のように挙げていた。A「子どもが求めているものを感じ取れる力(下線 A①-1)」, B「子どもにまず向きあって、その子どもを知ること B①」, C「子どもを観察する眼。子どものつぶやきや子どもの目線の先にあるもの、発見しているものに気づき、共感し、それを広げられるよう働きかけることができる力」「それには、子どもの発達の知識や子どもの背景をよく見ることができる力が必要」で「子どもの視点を支えられる援助者」であること C①, D「子どもの発達に関わる知識・保育技術・観察力・コミュニケーション力(地域連携・保護者対応含め) D①」

さらに、対象者たちが語る「保育士の専門性」を裏付ける本人たちのエピソードを挙げてみよう。

A: ひきつけを起こした1歳児の子どもが癲癇であることを察知、対応したエピソード A②。

B: 本人の語りの証左として、保護者 BS1 さんは、「子どもの人権を尊重し、その尊重っぷりは表面的でない」Bさんの保育を見様見真似で子育ての手本としたというエピソード B②。

C: 運動会で、子どもの意見を聞き、支援の必要な子にスターターを任せたエピソード C②。

D: 耳が悪いと思われていた子どもの可能性を引き出したエピソード D②。

「子ども一人ひとりに目配りをし、必要なことを察知する」専門性に関わる具体的なエピソードには、子ども一人ひとりに寄り添ってよく観察し、子どもの心身の発達や健康状態、家庭の状況等の多岐多様な知識と併せて対応する保育士の専門性が現れていると言えよう。

### 4.2 専門性の育み方・育まれ方

次に、保育士の専門性はどのようにして育まれていくのであろうか。本調査から、家庭・専門教育・職場・系列や同じ自治体内保育所間のつながり・研修・保育実践の振り返り・保護者や子どもたち、上司・同僚などの人間関係・文献などから多岐多様に日々、継続的に行われていることが示唆された。具体的には、以下のようなリソースが挙げられる。

家庭: D 5世代の大家族で育つ。親族のこどもの世話。

専門教育: D カトリックの伝統ある短大(保育専科)で、相手の立場に立って考えることを徹底的に学んだ。A, B, C 保育ボランティアや保育実習での経験。

上司や先輩: A メンターである園長にアドバイスをもらっていた。そのAさん自身も



保育に自信をなくした保育士の保育の傍らで個別具体的な子どもへの声かけや気に掛けるポイントを指導した。その保育士には「Aさんがいなかったら保育士をやめていた」と言われた。同様に、Bさん、Cさん、Dさんも上司や先輩に見守られていたが、それ以上に部下や後輩、さらには教え子の専門性醸成に背中を見せることで、あるいは具体的なアドバイスや研修、保育実践の振り返りで関わっていた。

保護者：B 保護者（BS1さん）に「子育てはBさんの見様見真似」というほど保育の手本とされていたBさんは就職後数年保護者対応に悩み、辞めたいと思うこともあったという。しかし、その際に保育士に支援的なBS2さんの働きかけが保育所にあり、モチベーションを維持できた。

文献：特にAさんとCさんからは文献を読み込む重要性が語られ、現在園長をしている2人は多くの文献を職場に取り揃え、職員さらには保護者にも学びとなるよう支援していた。

研修：4人は、いずれも熱心に新たな保育の視点や方法、子どもの発達課題や保育の課題などを常に吸収している。その中でCさんの孤軍奮闘ぶりは特筆すべきものがある。勤務先の「一斉保育」の体制に納得のいかなかったCさんは「自由保育」の研究会に出て、子どもの主体性を重視する保育への学びを深め、Cさんの保育を認めてくれる園長に出会い、その学びを活かした保育ができるようになった。

保育所の繋がり：特に民設民営の保育所の対象者から、同じ系列の保育所グループ内での様々な取組が活かされていることが示された。AさんやASさんの所属するEグ

ループのスイッチ保育やBさんの所属するFグループのビデオ観察などは有効な専門性醸成の方策であろう。

#### 4.3 専門性が育まれる職場環境

4人の職場環境には以下のような特徴が見られた。

第一に、子ども一人ひとりを大事にする保育が実施されている（社会福祉法人や株式会社の経営ならそれを方針として打ち出している）。さらに、そのような保育所では、保育士をはじめとする職員や保護者も大切に配慮をされていた。

第二に、上述したこととも関係があるが、研修が多く、互いに保育を実践的に学び合う機会が多い。

第三に自分の考えを述べやすい上司がいたり、園の体制や雰囲気の影響がある。すなわち、心理的安全性が保たれている職場であるということができよう。

4人は最初から上記のような専門性が育まれる職場にいたわけではない。AさんとCさんは転職することおよび理解者を職場で増やすことによってよりよい職場環境を得た。BさんもBS2さんらの後押しがあって働きやすい職場にすることができたといえよう。

#### 4.4 発達保障力と共感共生力の2つの力を結び付け専門性を引き上げるものとは

それでは、「発達保障力」「共感共生力」を結び付け、4人がいかにして自身および保育士たちの専門性を引き上げているのかを考察する。

発達保障力に関わる知識や技術を、寄



添う力(共感共生力)と連動させ、日々の保育実実践に活かしつつ振り返る(省察する)ことで専門性を高めていっていることが A さんの項の以下の記述から窺える。「A さんは保育士の専門性を育む方策として、子どもとのやり取りがうまくいかない保育士の悩みの現状を理解し、視点を変えてあげたり、視野を広げてあげることを挙げた。見に行き確認し、その場でアドバイスすることで、理論と実践がつながるとする。共感してもらうことは保育士にとっても重要であり、話を聞いてもらうことで聞けるようになる。知識はあるけれど、実践につなげられないところを言語化し、問をたてることが重要である。『みんなケアされたい』ので、新人のみならず中堅など各段階でのフォローアップが必要であるという A③-2。」

そのような場面を拾い出していこう。

A: 保育に自信をなくした保育士の保育の傍らで個別具体的な子どもへの声かけや気に掛けるポイントを指導した。その保育士からは、A さんがいなかったら保育士をやめていたと言われた A③-1。

B: それ(子どもにまず向きあって、その子どもを知ること)ができるようになるよう、保育士にここはこうやってやるといいよと言いつつ、ちょっとずつでも積み重ねていってもらえるよう、(保育士が)働きやすいようにしている B③。

C: 運動会のプログラムを決めるにあたり「子どもに聞いた?」と保育士に聞き、子どもに何がわかるのかという反発を受けつつ

も、子どもたちの斬新なアイデアを取り入れた運動会を実施、保育士たちに子ども主体の保育を体得的に学んでもらったエピソード C③-1。・(4 歳児クラス担任が、うちのクラスに話が聞けない子がいると訴えてきたが、小さな文字でホワイトボードに書いていたことに)子どもの状況や発達もいろいろ。子どもの状況に合わせて、チームに分けるなどの工夫が必要とアドバイス。C③-2 D: 耳が聞こえないと思われていた子どもが率先して発表会の主役を希望するようになるに至るエピソードから、子どもをよく観察し子どもの気持ちを汲んで、きちんとやれる時にその場を用意してあげると子どもは力を発揮するというエピソード D③。

4 人は保育士として指導的立場にいる。4-2,4-3 で見られたような方法で身につけた「発達保障力」と「共感共生力」を連動させ、保育士の指導や子どもたちの保育の場面場面の「複雑に入り組んだ状況の中で実践を通して問いを解き、探究・研究を進めていく」(柳沢 2007:398) 省察的実践<sup>5</sup>を積み重ねることで自身および保育士たちの専門性を高めていることが示唆されよう。

## 5 結論と今後の課題

本章の一番の課題は「発達保障力」「共感共生力」という 2 つの力がどのように育まれ、有機的に作用しうるのかを把握し、保育士の専門性について表していくことであった。発達保障力に関わる学びは資格取得の

---

<sup>5</sup> 「省察的実践」とは、D.A.ショーンが提示した概念で、省察的実践者とは「既存の科学と技術を適用して問題に解答を与える存在ではなく、複雑に入り組んだ状況の中で実践を通して問いを解き、探究・研究を進めていく」人とされる(柳沢 2007:398)。

際の専門教育だけでなく就職後の保育実践の振り返り、研修や文献購読など多岐にわたって行われていた。共感共生力は、保育士が育った環境からも醸成されるが、職場の上司や先輩、同僚、さらには保護者、また研究会の先生などからのケアによっても育まれていた。Aさんの「共感してもらうことは保育士にとっても重要であり、話を聞いてもらうことで聞けるようになる。」「みんなケアされたい」との指摘は肝要であろう。

多様な方法で獲得した保育の専門的知識・技術を活かして子どもたち一人ひとりに目配りをし、必要なことを察知し対応する力が保育士の専門性であるといえるだろう。また、「発達保障力」と「共感共生力」は省察的実践の積み重ねによって有機的に作用し、本人および部下や後輩の専門性醸成・向上に資するものとなっていた。

1章における「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」の「議論のとりまとめ」に、「保育士等には、保育所における日々の生活や遊びの中で、子どもが安心感と信頼感を持って活動できるよう、一人一人の思いや願いを受け止め、子どもの主体的な活動を重視し、計画的に環境を構成することや応答的に関わるのが求められる」とされていることが示されている。ここに示される保育士像は、本章で取り上げた保育士4人と重なっていることが指摘できる。

保育の仕事はともすれば、育児経験の豊富な母親ならできることとその専門性を軽視されがちである。しかし、保育に自信をな

くしたAさんの部下がAさんのつききりの指導やアドバイスにより光を見出したように、あるいはDSさんがDさんと保育をともにすることで育ててもらったと感じるように、保育士の専門性は日々の省察的実践により練磨されるものであり、その点でいわゆる「育児」と一線を画するものといえるのではないだろうか。

その意味において、保育所に非正規職員が増えることは懸念される。正規職員は上司や先輩に常に教えを乞える立場にあり、研修を受ける機会も多い。しかし、人手不足の中、臨時に雇用される職員の中には、保育士資格を持たず専門性を育む機会が不十分な状態で子どもたちに対応することがあることも考えられる。それは、保育の質や安全に関わる問題である。さらに、たとえ職員が全員正規職員であったとしても、DさんとDSさんが経験した一時保育が広がることによる困難はまた別稿で検討する課題であると言えよう。

また、「保育の質」を考えるにあたり、一斉保育と自由保育、子どもの主体性を大事にする保育についての検討も今後の課題である。子どもの主体性を重んじる保育の重要性は、保育指針にも謳われている通り論を待たないが、保育士の専門性が高くなければ子どもの主体性を十分にくみ取れない可能性があるだろう。また、保育士不足が蔓延している中、どこまで一人ひとりの子どものニーズに応じられるかは大きな課題である。

## 〔文献〕

垣内国光, 2011,『保育に生きる人びと』ひとなる書房.

Schon,D.A., 1983, The Reflective Practitioner :How Professionals Think in Action: Basic Books. (=2007,『省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪建二監訳, 鳳書房) .

柳沢昌一, 2007,「解説」:391-429, Schon,D.A., 1983, The Reflective Practitioner :How Professionals Think in Action: Basic Books. (=2007,『省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪建二監訳, 鳳書房) .

鶴沢由美子, 2023,「2章 保育士の専門職化と非専門職化を考える」「保育の質を考える－保育者の専門性の観点から(1)」『明星大学社会学研究紀要』No.43: 8-16.

鶴沢由美子・田口久美子, 2023,「5章 保護者(特に母親)が捉える保育者からの助力と専門性－『保育の質と専門性を考える研究会』2022 アンケートから」「保育の質を考える－保育者の専門性の観点から(1)」『明星大学社会学研究紀要』No.43: 26-35.

### 3章 保育の量的充足から質の確保へ

太田由加里

本章では、保育の量から質への転換を迎える現在、その保育の質をどう捉えるのか、また保育者が子どもたちとの相互作用のなかで保育の質をどう育んでいくのか、保育士や保育士を取り巻く人々を対象とした調査から保育の質や専門性について得られた知見を明らかにし、質向上に関わる現状と今後の課題について言及する。

#### 1 保育の量的充足から質の確保へ

これまで保育については、その対象は子どもであるものの、待機児童問題として少子化対策とワンセットで論じられてきた。少子化をくいとめるには保育の量の確保が最優先課題であった。「保育の受け皿を確保する量の視点のみではなく、保育の量を確保しつつ保育の質を確保する視点を重視し、それに対応しうる保育制度の改善に向けて今後ますます活発な議論が必要であろう」

(橘:2021)との言葉どおり、量的な充足から質の確保が重視されている。

一方、保育の量的充足のために保育事業を拡大し、2015年の子ども子育て支援法に則って、保育所保育のほかに「特定地域型保育事業」が創設され、保育が行われている。小規模保育事業、家庭的保育事業、事業所内保育事業及び居宅訪問型保育事業など様々な形態となっている。事業所数は2015年の2,737か所から2021年の7,342か所と増加している。これらの事業を担う保育者とし

て「家庭的保育者」、「家庭的保育補助者」、「必要な研修を修了し、保育士、保育士と同等以上の知識及び経験を有すると市町村長が認める者」と保育士だけでなくその幅は広がっている。これらについて市町村が運営基準順守の確認を行うとしているが、保育者の多様化に伴う「質」が確保されているかどうかは不明である。保育の「量」を確保するために用意された多様な保育形態や保育者の資格基準を緩和することが、保育の「質」の低下につながる危険性もはらんでいる。政府の「異次元少子化対策」で提案されている保育機会や保育形態の多様化、例えば「誰でも通園制度」や前述の事業などで保育の「質」が担保され、向上していくのか、今後注視していく必要がある。

#### 2 保育の質をどうとらえるか-OECD報告書を参考に-

保育の質については多くの研究者や実践家が多角的な側面からアプローチしてその本質に迫ろうとしている。それぞれの視点からの調査、分析あるいは質の数値化をはかろうとする基準値や尺度を決める試みもなされている。加えて、保育の質に関しては、近年国際的に多様な学術領域において検証され、多くの示唆が得られている。OECD(2006)の報告書では、乳幼児期の保育・教育は、「子どものよりよい福祉」や「生涯学習」の基礎となることが繰り返し述べられ

ており、乳幼児期の保育・教育の重要性は、保育・教育領域にとどまらず、将来的な人生の成功までも左右することが示されている。OECDは幼児教育の施策の提言であるスターティング・ストロングⅣ(2015)において保育の質の包括的定義として「子どもが心身共に満たされ、より豊かに生きていくことを支える環境や経験」ということを挙げている。ここでいう保育とは養護と教育のこと、care and educationを指している。

またOECD報告書では、保育の質は、志向性の質、教育(保育)の質、構造の質、実施運営の質、プロセスの質、成果の質というシステム全体がうまく機能することによって向上していくと明記されている(OECD, 2016)。それぞれの質の内容については、まず志向性の質は政府や自治体が示す方向性、教育(保育)の質は保育所保育指針など国の方針として示される教育(保育)の概念や実践を指す。構造の質は建物や人的環境の全体的な構造、実施運営の質は現場のニーズへの対応・質の向上・効果的なチーム形成等のための運営、プロセスの質は保育者と子どもたち・子どもたち同士・保育者同士の関係性(相互作用)として示されている。加えて2021年には、近年、質の高い保育・幼児教育を志向するにあたって、子どもと保育者の相互作用を含むプロセスの質が着目されているとも記されている(OECD, 2021)。とりわけ、子どもと保育者の相互作用においては、子どもが安心できる関係性、子どもに対する温かい応答性、認知的な学びを促すような関わり、子どもの意思決定の機会を作るなど、子どもの人権を尊重する態度が保育者に求められている。

### 3 保育の質に関するこれからの課題

#### - フィンランドの保育を踏まえて -

2023年12月、「こども大綱」が閣議決定された。これはこども基本法に基づき、子どもの政策を総合的に推進するための方針として打ち出され、「こどもまんなか社会」を実現するために、子どもの声を聴こう、子どもの意見や権利を尊重しようというものがある。その視点を踏まえて保育の質を考えると、幼い子どもたちの声や意見を聴くように努め、子どもの意思決定の機会を設けるなど、今後、その権利を尊重しながらの保育やその質の確保が求められている。

また保育の質向上に向けて、保育所保育指針でも述べられているように、保育所内外での研修などが推奨されている。特に職員会議、ケースカンファレンスやスーパービジョンといった、子どもと関わらないノンコンタクトタイムでこそ実現できる活動がますます重要視されている(豊田・柏女: 2022)。しかし保育所の建物の構造上、事務作業等を行う職員室のない保育所もある。これまでのインタビュー調査において、日常的に必要な予算を切りつめても子どものために絵本や遊具を購入するとか、子どもの関わり方について悩んだときにすぐに相談できるスーパーバイザーが近くにいる安心したとか、保育者として尊敬できるロールモデルが近くにいる等、保育所内のハード面での整備や人的資源の必要性が語られた。

筆者は北欧・フィンランドで、子どもが生まれる前から青年期にいたるまでの子ども

支援の研究<sup>1</sup>のため保育所での参与観察の機会を得た。その参与観察の結果を踏まえ、フィンランドの保育所の労働環境という点からその特徴について述べ、日本の保育所との比較を試みたい。フィンランドで訪れた保育所（首都ヘルシンキから北へ100キロのハメーンリンナの4つの保育所）には事務作業や会議を日常的に行う職員室のほかに、休息のための部屋が別に用意されていた。休息のための部屋では、さまざまな形状の椅子やソファ、保育雑誌以外の読み物、リラックスするための飲み物や食べ物が常時、用意されており、保育士が交代でその部屋に来て休憩を取っていた。一日の労働時間において、子どもと過ごす保育場面から離れて、休息とともにリラックスできる空間と時間が確保されていた。また保育士の腰痛予防のために子どもに靴を履かせることができるツールやトイレトレーニングのための子ども用トイレ、片手で操作できる木のベッドと寝具が壁に組み込まれているなど、作業の効率と機能性を重視した環境が整えられていた。

食事子どもたちが自分で選んで食事を摂ることができるようにバイキング形式になっており、これは乳幼児対象の保育所だけでなく、小学校でも同様の形式であった。幼いころから子どもが主体的に食べ物を選び、その食事量も自分で調整できるように、主菜や副菜をお皿に取るスプーンなども大中小と分けられ、自分が食べる量だけを取

る工夫がされていた。

保育場面から離れて休息のための部屋がある、また身体的負担軽減のための器具などを用意することで、保育士の動線の短縮や労力の負荷軽減につながっていた。それらの工夫や配慮によって生まれた時間を子どもにも余裕をもって接する時間とする、あるいは子どもの自主性を尊重できる時間を確保することに繋がっていると感じた。実際、日常的な保育プログラムは保育士が考案する。子どもたちは登園後、いくつかのプログラムのなかから自分が取り組みたいプログラムに参加して一日を過ごす主体性を重視した保育内容であった。

日本は子どもたちの口腔内の衛生や虫歯予防で食事後の歯磨きを行っているところもあるが、虫歯予防先進国のフィンランドでは、食事後、子どもたちはキシリトールを口に含むだけだった。その国の習慣による違いとはいえ、子どもの生活に関わる食事、虫歯予防、トイレ、お昼寝など大人の手を借りることの少ない日常生活の自立ができていた。それらが保育士の時間的・身体的余裕に繋がり、子どもたちの遊びのプログラムを考えるなどの時間に使われていた。

今回の『『保育の質と専門性を考える研究会』2023 質的調査』における日本の保育所では、職員室のほかに休憩用の部屋があるところも見受けられた。しかしそれは本来、相談室として使用する部屋であり、それを休憩用に代用していた。また休憩をしたか

---

<sup>1</sup> 筆者は2015年から2019年にかけてフィンランド・ネウボラ（相談・援助の場）をはじめとした子どもに関わる社会資源（保育所・児童福祉施設・小学校・高齢者施設など）の実習を経験した。加えて2016年10月から3か月間、ハメ応用科学大学の社会福祉士や保育士、看護師を養成する学部で対人援助職養成について学んだ。



どうかを記すホワイトボードのような確認板があったが、それらに記入、確認をしなければならないほど休憩する時間が取りにくいことが窺えた。保育観察した保育所では食事・着替え・排泄などの基本的な生活については、育児担当制として、一人の子どもに決まった一人の保育士がついていた。特に排泄には配慮して一対一という対面での介助を行っていた。これは子どもと保育士の愛着増進のためとのことであった。子どもと保育士の相互作用によるラポール形成に重点を置いていることを感じた。子どもたちも静かに自分の順番を待っていたが、一対一を重視するあまり、保育士が長い時間、トイレにいることもあると園長から伺った。個別化の重要性と集団での遊びとのジレンマがあることを感じた。ただ、休憩用の部屋の用意や休憩することを促すための確認板の設置などは、労働環境の改善という継続した取り組みの成果であり、簡単にできあがったものでないことをうかがった。

保育の質向上ということでは、保育士の専門性を高めることや保育士の配置基準、建物の構造上の改善など、働く保育士側の

視点で論じられることが多い。しかし保育の質は保育士と子どもの相互作用から向上するという視点に立つと、子どもの自主性や自立を尊重し、子どもの生活の質を高めることが保育士の時間的余裕や保育プログラムの充実にもつながることなど、フィンランドの保育から学び、子ども側から保育の質を検討する視点も重要だと感じた。

これまでの OECD 報告書では、乳幼児対象の保育や質向上について論じられており、今回の調査も保育所保育に焦点をしばっている。しかし今後は保育所保育だけでなく、乳児院や児童養護施設、母子生活支援施設、児童心理治療施設、療育センターなどの社会的養護で実践されている保育の質についての調査や研究の蓄積も求められる。保育の対象の子どもたちも外国籍の子どもや医療的ケアが必要な子ども、SOGI (性的指向・性自認) などに配慮した子どもなど、子どもの側の多様性も考慮する必要がある。様々な場面で実践されている保育への多角的な検討を通して、その共通点や相違点を明らかにしていく試みが多様な保育の質向上の一助となるのではないだろうか。

〔文献〕

- 橘那由美, 2021, 「保育施策の再考—待機児童問題を通して—」, 『聖泉論叢』 29:111 - 121.
- OECD『幼児教育・保育の国際比較』 2021, 国際幼児教育・保育従事者調査 2018 報告書 第 2 巻
- OECD “Starting Strong II:Early Childhood Education and Care” OECD publishing. 2006,
- OECD “Starting Strong III:A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care” OECD publishing. 2012,
- OECD “Starting Strong IV:Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care” OECD 2015,
- 豊田暁宏・柏女霊峰, 2022, 「保育所保育士の離職防止のための研究—公定価格上の要因とその克服に向けて—」 『淑徳大学大学院研究紀要』 29 : 67—84.
- 小原倫子, 2022, 「保育の質の構造と保育者の心理的特性との関連に関する検討（２）-保育職の経験年数による「保育の質の構造」に関する認識の変化-」 『桜花学園大学保育学部研究紀要』 26 : 51 - 59.
- 櫻井裕介, 2022, 「先行研究からみる保育の質」 『中村学園大学発達支援センター研究紀要』 14 : 55 - 59.
- 本田由紀, 2021, 「保育の質は保たれているのか」 『連合総研レポート』 371 : 8 - 11.
- 久米裕紀子・遠藤晶, 2023, 「保育者の専門性を育む—保育の質の向上をめざす研究の在り方を探る—」 武庫川女子大学第 8 回学校教育センター紀要 85 - 91.
- 鈴木捺津美・上村晶, 2023, 「園長経験者は保育の質をどのように捉えているのか」 桜花学園大学保育学部研究紀要 (27) 71 - 83.
- 稲井智義, 2023, 『「保育の質」を超えて』を読む」 名寄市立大学保健福祉学部社会保育学科編 社会保育実践研究 7 39 - 48.

## 4章 東京都区の学童保育の設立過程と児童館併設の学童保育

### －学童保育指導員の専門性の探究に向けて

田口久美子

#### 1 はじめに

前号(No.43号)に引き続き、筆者は学童保育<sup>1</sup>指導員(以下、指導員と記すこともある)の専門性についての検討を進める。田口(2023)では、2001年に創刊された『学童保育研究』を中心に、指導員の専門性について研究のレビュー(たとえば二宮, 2019ほか)を行い、指導員への調査とおした専門性の発掘への示唆をおこなったところである。

そこで、2023年6月から7月にかけて、「専門性が高い」と思われる指導員にたいしインタビューを行い、指導員を目指した動機、最終学歴の学校(今回の2ケースは大学)での専門性につながる学びや活動、入職後の仕事やキャリア、学童保育指導員の専門性などについて、聞き取りを行った。なお、今回は、現代において多種多様な学童保

育がある中で、諸条件による要因を小さくすることを目的に、自治体として先駆的に学童保育を設置した東京都、なかでも23区の学童保育所に勤務する人(勤務経験者)にインタビューをお願いした。インタビューの時間はともに2時間程度であった。

「専門性が高い」指導員へのインタビュー依頼にあたっては、本研究の趣旨が指導員の専門性の検討であることにかんがみ、便宜上以下のように操作的に定義した。東京都23区の児童厚生職として勤続年数がおよそ30年以上であることを前提として、指導員として力量がある人を、同じ学童保育所で働いた経験のある第三者から推薦してもらうこととした。

2名のインタビュー対象者はともに児童館職員として、学童保育指導員を20年間以上勤めた経験があり(表4-1)、一定の力量があることが推測される。

---

<sup>1</sup> 施設名や職名については、田口(2023)を踏襲し、以下のとおりとする。法令上、放課後健全育成事業をおこなう施設が放課後児童クラブであるが、学童保育、学童クラブなどさまざまな名称が用いられている。本稿では、基本的に学童保育と称する。学童保育で子どもと関わる職員の名称についても、法制化の整備過程において、放課後児童指導員、放課後児童支援員などの名称が使われてきたが、本稿では基本的に指導員と称する。

表 4-1 インタビュー対象者属性

	インタビュー時の状況	児童館担当年数（入職年）	学童保育担当年数	備考
A 先生（A 区、女性）	退職（非常勤職を含めて）	23 年（1979 年）	20 年	正規職員を退職後、非常勤職として学童保育を担当
B 先生（B 区、男性）	学童保育担当	11 年（1992 年）	20 年	

本論文では、2 名のインタビューから抽出された情報のうち、児童館と学童保育との関連性に着目し、関連資料の精査を通して、指導員の専門性の検討における新たな視点を得ることを目的とする。

## 2 児童館と学童保育との関連性

1947 年制定の児童福祉法第 7 条において、児童厚生施設が児童福祉施設の一つとして位置づけられ、同第 40 条において、下記の通り、児童館は児童厚生施設の一つであると明記されている。

児童厚生施設は、児童遊園、児童館等児童に健全な遊びを与えて、その健康を増進し、又は情操をゆたかにすることを目的とする施設である。

このように、児童館は子どもに健全な遊びを提供し、子どもの健康と情操を豊かに

育む児童福祉施設であると定義できる。2 名のインタビュー対象者が勤務する（していた）区立の児童館<sup>2</sup>は、いわゆる一般児童<sup>3</sup>と学童保育利用児童（以下学童児童）が混在する施設であった。

B 先生は入職する際、地域で子どもたちの健全育成に関わる仕事を目指し、児童館担当を希望していたため、採用時に児童館の分室の中にある学童保育所勤務の辞令を受け取ったときに、残念な気持ちであったと吐露している。背景に、自身が子どもの頃学童保育を利用していなかったことや、東京の市部に住んでいた小学校 4 年生の頃、児童館で一緒に遊んでいた学童利用の子どもたちがおやつの時間になるとさーっといなくなり、「なんだこいつら？」と違和感を持ったことから、学童保育についていい印象を持っていなかったと明かした。

B 先生は、幼い頃から地域での人間関係や遊びに影響を受け、地域で子どもとかかわる仕事を夢見て大学では社会福祉を学び、

<sup>2</sup> 東京都の学童保育の施設の態様は区市町村によってさまざまであるが、児童館内設置のほか、小学校内の設置、児童館・小学校以外の施設などがある。2022 年 3 月末現在、区部全体の児童館は 440（うち民設民営は 4 か所）、うち公設公営は 331（75.2%）を占める。

<sup>3</sup> 本稿での「一般児童」は、学童保育に入会しておらず家庭から児童館に遊びに来る学齢児童を指し、「学童児童」と対照させる場合に用いる。

学生時代には児童館や病院などで児童福祉にかかわるボランティア活動を重ねてきていたが、こうした経験がありながらも、子ども時代の学童保育へのネガティブな思いを持ち続けたまま、児童厚生職に就いたことになる。

だが、入職後、学童保育と児童館両方の担当を歴任していくにつれて、学童保育の方が、地域と密接なかかわりをとおして子どもの健全育成ができると理解するようになったと述べている。

A 先生も入職時児童館担当として辞令を受け取ったが、労働組合での児童館分会と学童保育分会の交流がうまくいかず、A 先生が入職した区は入職後に児童館の中で担当を決めるようになったという。

児童福祉法の理念に照らせば、一般児童も学童児童も等しく児童館を利用する権利があり、一般児童の子どもたちにしてみれば、児童館の先生(職員)は、自己の利用の仕方によらず、また児童館の中での担当のいかんにかかわらず児童館の先生である。だが、A 先生・B 先生のインタビューから、学童保育を併設した児童館では、子ども・児童館職員のあいだに、多様な関係性を呈することが推測された。こうした、多様な関係性をはらむ学童保育での指導員の専門性を検討するにあたり、学童保育がいかにして児童館に設置されるようになったのかを、まずは2人が勤務した東京都区を中心に、みていくことにする。

## 2.1 東京都における公立学童保育設置の経緯

大田区立学童保育の設立に関わった西元昭夫(1972)によれば、東京都で初めての公立の学童保育所は、ともに1963年6月に完成した渋谷区の「渋谷学童館」、大田区の「梶谷子供の家」であった。その前史として、1950年代初頭の北区の「労働者クラブ保育園」などの私立保育園を卒園した子どもたちの父母が中心となり、園長・保母<sup>4</sup>らとの運動を母体とした共同保育所づくりがあげられている<sup>5</sup>。

1950年代初頭の「労働者クラブ保育園」や同じく北区の「神谷保育園」を母体とした学童保育は、運営上の問題などから短期で中止してしまったが、1958年4月、「労働者保育クラブ保育園」は「豊川保育園」と協力し園長らが中心になって町内会を巻き込み、町内の連合自治会立の「豊島子どもクラブ」が発足し、この成功が都内の学童保育づくり運動をけん引することとなった(西元, 1972)。

このように、東京都の学童保育づくりは、保育園を卒園した子どもたちの保護者が中心となり、関係者や地域を巻き込んだ運動が契機となっていた。私立保育園の保護者や保育者、園長らの苦難と努力が実り、共同保育設立と同様の過程を踏みながら学童保育所がつくられ、それらが発展していく形で1963年の渋谷区・大田区での公立学童保育所設立につながっていくわけであるが、果たして公立の学童保育所は、保護者や子どもたちの希望にかなうものだったのだら

<sup>4</sup> 「保母」は当時の職名。現在は「保育士」である。

<sup>5</sup> 植木信一(2018)も参照のこと。

うか。

東京都の学童保育所の公立化は、学童期の子どもを育てながら働く親や指導員などの関係者には朗報であったことは想像に難くないが、その大きな契機になったのは、1963年、都による520万円の「学童保育事業補助費」補正予算計上であった。ただ、予算の少なさや施策への準備不足などから、補助金交付を受けたのは渋谷区のみにとどまった（西元1972、佐藤2018ほか）という。こうした動きの背景を、児童館に関わる国の施策を含めて見ていくことにする。

## 2.2 児童館の中に学童保育が設置された経緯

### 2.2.1 高度経済成長にむけての児童資質向上

森本扶（2004）は、児童館施策の理念の変遷を、①1947年～、②1960年代～、③1970年～、④1990年代～の4つに分け、1960年代の児童福祉政策の主眼が、要保護対策から健全育成へとシフトし、将来の労働力確保にかかる非行防止としての児童の資質向上に向けて児童館整備が強調されたと述べる<sup>6</sup>。

おりしも、日本は高度経済成長を迎えゆく1960年代の入り口にあり、工業生産や経済発展に向けて、将来的な労働力を担保すべき時代であった。東京都の学童保育設置運動に関わった鷺谷善教（1972）も、国の児童館への財政補助が1963年度から始まった背景に、若年労働力不足とそれを補う婦人労働力（主に主婦）の獲得があると

し、資本の期待する人間像に照らしての、将来の労働力の健全育成であると喝破している。「資本の期待する人間像」に関連して、1963年6月24日に文部大臣荒木萬壽夫が中央教育審議会に諮問した「後期中等教育の拡充整備について」での「1. 期待される人間像について」においては、以下の記述がある。

すべての青少年を対象として後期中等教育の拡充整備を図るにあたっては、その理念を明らかにする必要がある、そのためには今後の国家社会における人間像はいかにあるべきかという課題を検討する必要がある。

この諮問は、1960年代の高度経済成長をにらみ、工業生産などにかかる人手を担保するための学校教育の施策として、後期中等教育（いわゆる高等学校の教育）の多様化をめざすものであり、諮問における「期待される人間像」は、いわば経済界や資本にとって「期待される人間像」であった。文部省による1960年代の「鍵っ子対策」や「青少年非行対策」としての留守家庭児童対策（植木2018）は、この時代の高度経済成長を視野に入れた、経済界が求める児童の「資質向上」を期待しての対策であった。

こうした中で、東京都は学童保育事業を1963年度から開始した。同年、「東京都学童保育事業運営要綱」を設置し、学童保育の拠点として学校の一部、公民館などのほか、児童館を含めている（1965年版：佐藤2018）。

---

<sup>6</sup> 東京都の児童館と学童保育のかかわりについては、本項でも引用する佐藤晃子（2018）や湯本貞子ら（1978）も参照のこと。



後に学童保育を児童館で行うようになった根拠資料として、佐藤（2018）は、学童保育は児童館で実施することが好ましいとする 1966 年の東京都児童福祉審議会答申「学童保育の在り方について」をあげている。その答申において、1966 年当時は 2.3 で後述するように、学校の空き教室の使用に伴う問題があり、地域との関係を軸とした施設が好ましいとして、学童保育の拠点として児童館などをあげ、いずれは専用施設を設立することを提案している(佐藤, 2018)。

次の項では、23 区の中で渋谷区・大田区に続き、早期に学童保育を開設した杉並区をとりあげ、学童保育発足から 10 年を迎えた 1974 年に創刊された小冊子『杉並の学童保育 10 年の歩み』を参照しながら、学童保育発足当時の状況や問題点を抽出し、児童館と学童保育との関連性に着目しつつ指導員の専門性の問題について言及する。杉並区を取り上げたのは、都区の中でも早いうちに学童保育を設立し、2022 年 3 月末においても児童館に学童保育を併設している館が 23 区内で 2 番目に多いこと（東京都 2022）をふまえ、今後の資料取得の可能性にかんがみた。

## 2.3 杉並区の公立学童保育所の設立と児童館内学童保育所設置

### 2.3.1 学童クラブ設置の頃の学童クラブの様子

杉並区は 1964 年 7 月に 7 か所で学童クラブ<sup>7</sup>を開設した。開設当初はいずれも空き教室を使い、指導員 2 名（非常勤）、各クラブとも校長が「園長」を務めるという形をとっていた。学校の空き教室を使っていたことについては、1964 年に学童クラブを開所した杉九小学校で 1974 年当時校長を務め、学童クラブの協力員<sup>8</sup>でもあった廣瀬彰が、10 年経って 30 か所の学童クラブができたけれども、校外の公共施設に設置されたのは 18 か所で、残り 12 か所はいまだに校内の設置のやむなきに至っていると述べ、校内の学童クラブ設置について、放課後の学校での遊びや過ごし方の指導をめぐる、学童クラブの子どもと一般児童における公平性に言及している（廣瀬 1974）。

また、やはり 1964 年に設置された西田学童クラブでは、最初は西田小学校の校内に空き教室がなかったため、校舎の 2 階にある図書室を用いており、広い空間がなく午睡の際にも困ったことや専用のクラブ室への切望が綴られていた（p.5）。また、発足当初は四宮小学校の家庭科室を使っていた四宮学童クラブでは、1966 年に待ちに待った

---

<sup>7</sup> 『杉並の学童保育 10 年の歩み』では、タイトルでは「学童保育」を用いているが、文中では「学童クラブ」を用いていることが多いため、本項では「学童クラブ」を用いる。なお、歴史的な事実（施策の内容と実施年）については、年表（p.45～47）から、その他のエピソードは、本文より抽出した。

<sup>8</sup> 廣瀬は「校内設置の学童クラブの協力員として、校長が当てられてい」る（p.2）としている。

プレハブへの引っ越しが実現し、子どもたちがようやく居場所を確保し歓喜している様子や、学校の教員への遠慮からの解放感を記している (pp.5~6)。

杉並区において、初めて公立の学童クラブが設置された1964年頃は、小学校内の空き教室などを用いて、学校に気を遣いながらの運用であり、子ども・指導員ともに、不安全感をとまっていたことが察せられた。校長が「園長」（クラブ長；筆者注）であったのは、杉並区の学童クラブもまた、私立阿佐ヶ谷保育園（白鳩会）の卒園時の保護者による共同保育を出発点としていることによるものと推測される。

小学校長が学童保育の長を兼ねることは、専門分野や縦割り行政を超えて、子どもを地域の大人で育てるという理念からは評価しうる点が無いわけではない。また、校長が小学校在籍児童と学童クラブ在籍児童を安全に見守り、これら2つの施設の管理やマネジメントを行うことは制度が始まった当時としてはやむを得なかったこととは推測するが、安全面や責任の大きさなどにかんがみれば懸念をぬぐえない。また、学童児童においても、「校長なのになぜ園長なのか？」などの違和感を生じせしめたのではないかと懸念も残る。

### 2.3.2 教育委員会や校長会の協力

『杉並の学童保育10年の歩み』では、学童クラブ発足前後の様子を、行政関係者や当時の指導員たちによる座談会形式（1974年7月21日～22日実施）で掲載している

（pp.39～42）。当時民生課長であった首藤義男は、他区に先駆けて<sup>9</sup>学童クラブを設置できたこと理由を、教育委員会と校長会の協力が大きかったと振り返っている。さらには、当時児童福祉センター指導係長であった郡司重男は、校長が「園長」を引き受けたことから、当時の教職員組合が、学童保育の業務を校外指導の一環として教員たちに振るのではないかと懸念を持っていたが、実際には区の民生課でひきとることになり、組合にも（筆者注）納得してもらえたと述懐している。予算も実績も乏しい中で、杉並区が学童保育を設立しえたのが、教育委員会、とりわけ校長の協力が大きかったのだとすれば、子どもの健全育成を目指して行政の壁を越えた協力体制がいかに重要かを示す好事例であると思われる。

### 2.3.3 児童館に併設の学童クラブ開設

杉並区で最初に児童館に学童クラブが併設されたのは、1969年の高円寺北児童館であり、指導員を常勤化したのは、1972年4月、職種は児童厚生であった。児童館長と校長が「園長」を兼務した。

学童クラブが学校の空き教室から他の施設に移るとき子どもたちの歓喜や指導員たちの安ど感はすでに示した通りである。ただ、児童館内で学童保育を行うことについては、行政の立場から複雑な思いが吐露された。1974年当時児童福祉センター長であった菊川重幸は、以下のように述べている（菊川1974:36）。

---

<sup>9</sup> 「他区に先駆けて」とあるが、上述したとおり、西元（1972）は、渋谷区と大田区が1963年に先駆けて公立の学童保育を設立した、としている。

・・児童館内における学童保育の実施についてはかなり議論のあるところですが、家庭外における家庭機能の補完という観点から考えれば学童保育の子どもと一般児童とは同一の位置に立ちます。一方、一般児童が一旦家に帰った後、自由に児童館へ遊びに来たりする選択の余地があるのに比べ、学童保育の子どもたちは、家庭環境から毎日来館せざるを得ない。・・略・・。

このように、児童館での一般児童と学童児童における、来館すること自体の選択の有無や、児童館での行動や遊びにおける自由度の差異について言及しながら、学童保育の子どもたちを一般児童から分離せず、共同の生活の中で育てるべきであると述べている。

一方で、1974年当時、堀之内東児童館の職員であった<sup>10</sup>松尾昌史は、併設のメリットについて、子どもにおいては、学童クラブの仲間を基盤にして、児童館に来館する学校や地域の子ども（未知の子どもを含めた）との遊びや仲間づくりに、指導員においては、子どもたちの新たな集団づくりをとおした成長の確認に見いだせるとしながらも、児童館担当と学童担当の協力体制が進まない実態を憂慮している（松尾1974）。

### 3 まとめ

本稿では、23区内の児童館に入職したB先生が、入職時に抱いた学童保育担当への戸惑いに端を発し、児童館事業に関わる国

の動きや東京都での学童保育設立の経緯を資料により概観した。1960年代の国の児童館運営助成は、将来の労働力育成をにらんだ児童の資質向上の政策理念があったことを確認した。また、都区の中で早期に公立学童保育を設立した杉並区の『杉並学童保育10年の歩み』をとおして、教育行政と児童福祉行政の連携や、幼児保育の延長としての側面があったことことを示唆した。学童保育事業を児童館で行うことについては、学童児童と一般児童を分離せしめ、学童児童を一定のルールや生活様式に押し込めていたのではないかと指摘が、学童保育発足当初から指摘されていたことも確認した。

こうしてみると、B先生が1992年入職時に感じた学童保育への違和感は、すでに1960年代後半から70年代前半においても見られていたものであり、様々な区において見られた可能性もある。また、2022年3月末現在、都区の児童館440館のうち、児童館内に学童保育を設置している館は280館に上るが、品川・渋谷・豊島・板橋・江戸川の5つの区では児童館で学童保育事業を展開しておらず、併設学童保育所の運営も、公設公営、公設民営、民営など多様であることから、学童保育指導員の専門性の検討にあたっては、学童保育の設置場所・設置主体・運営主体を踏まえたうえで考察していく必要があると思われる。

田口（2023）では、二宮（2019）らを参照し、学童保育指導員の専門性について、『子どもを理解し、関わる力』、『学童保育を運営する力』、『保護者や地域とつながる力』

---

<sup>10</sup> 児童館担当か学童担当かは明らかではないが、「学童保育の実態に精しい私ではないのですが」（p.37）との文言から児童館担当であったと思われる。

の 3 つの専門的力量を指摘したうえで、田口（2017）の再分析を通じて、ともに生活を構築しているからこそ、東日本大震災から 3 年たってもなお、子どもが親にも教師にも訴えられない気持ちや感情を受け止める力を示唆したところである。

児童館併設の学童保育指導員の専門性については、今回の 2 名のインタビュー調査から、「全ての人間に生きる権利があるとい

う感覚を持ち、子どもの要求をくみ取り表現できるように応援していく力」（A 先生）、「広い視野から子どもをとらえ、行動の原因を分析し、多様なアプローチを認める力」（B 先生）という示唆を得たが、その詳細な分析は、本研究の成果を活かしてインタビュー調査を重ね、別稿に譲ることにした。

## 【文献】

- 廣瀬彰，1974，「学童クラブ十年にあたって」『杉並の学童保育 10 年の歩み』東京都杉並区児童福祉センター：2
- 菊川重幸，1974，「学童クラブ発足十周年によせて」『杉並の学童保育 10 年の歩み』東京都杉並区児童福祉センター：35-36
- 松尾昌史，1974，「児童館・学童クラブ これから」『杉並の学童保育 10 年の歩み』東京都杉並区児童福祉センター：37-38
- 森本扶，2004，「戦後の児童館実践理念の変遷～1970 年代以降の東京都を中心に～」『日本社会教育学会紀要』40：91-100.
- 二宮衆一，2019，「専門性研究の到達点をふまえた指導員の力量形成と学びの課題」『学童保育研究』20：19-29.
- 西元 昭夫，1972，「学童保育の誕生と発展」『東京の学童保育運動：正規職員化をもとめて』17-50 ささら書房
- 佐藤晃子，2018，「東京都における学童保育の制度と運動の展開－1950 年代半ばから 70 年代半ばまでを対象に」『精華女子短期大学紀要』44：27-72
- 鷲谷善教，1972，「序にかえて」『東京の学童保育運動：正規職員化をもとめて』7-13 ささら書房
- 田口久美子，2017，「東日本大震災後の子どもの発達－幼児期から学齢期に着目して－」『心理科学』38(1)：38-54
- 田口久美子，2023，「保育の質を考える－保育者の専門性の観点から（1）第 4 章 学童保育指導員の専門性」『明星大学社会学研究紀要』42：19-25
- 東京都，2022，「令和 3 年度 東京の児童館実施状況」（2024 年 1 月 8 日取得）  
[R3jidoukanchousa.pdf \(tokyo.lg.jp\)](https://www.tokyo.lg.jp/R3jidoukanchousa.pdf)
- 東京都杉並区児童福祉センター，1974，『杉並の学童保育 10 年の歩み』
- 植木信一，2018，「日本の児童の健全育成政策の成立展開」『人間生活学研究』9：49-56

湯本貞子・大島史子・小川信子, 1978, 「児童館の学童保育における役割－児童館と学童保育の併設に関する問題」『日本女子大学家政学部紀要』 25 : 51-58

## おわりに

1 章では、保育の質や保育所保育士の専門性について、保育政策の中でどのように位置づけられ、議論されてきたのか、厚生労働省に設置された「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」の議論を概観し、その提言を実行性のあるものにしていくための政策的課題について言及した。76年ぶりの保育士配置基準の見直しが話題となっているが、保育の質の確保・向上に十分とは言えず、公定価格や施設設備の基準、保育の質に深くかかわる保育士の専門性の向上に向けた育成や研修の課題、保育士確保のための方策など、条件整備への取組が求められている。

2 章では、昨年度に引き続き保育所保育士の専門性を検討した。「専門性が高い」とみなされ推薦された4人の保育士およびその方々の専門性を語ってくださる直接のステークホルダーにもインタビューし、2か所の保育所で保育観察を実施した。その結果、多様な方法で獲得した保育の専門的知識・技術を活かして子どもたち一人ひとりに目配りをし、必要なことを察知し対応する力が保育士の専門性であることが示された。また、この専門性は、「発達保障力」と「共感共生力」を架橋して常に練磨される省察的实践によって育まれ有機的に作用するものであることも示唆された。

3 章では、日本の保育が量から質へと転換を迎えるなか、量を増やすあまり、保育形態の多様化や保育者の資格基準の緩和など、

それによる保育の質低下についての懸念を述べた。一方、保育の質はどのように把握されているのか、OECD の報告書を踏まえ、その包括的定義を明らかにした。さらに保育の質を確保することは子どもの将来の成長に大きく影響を与えることや保育の質は志向性の質など6つに分けられ、特に子どもと保育士の相互作用を含むプロセスの質が重視され、その質を高めるにはどのような取り組みがされているか、日本とフィンランドの保育の比較から考察した。

4 章では、前号に引き続き、学童保育指導員の専門性について検討した。東京都23区内にある児童館併設の学童保育指導員2名に対しインタビュー調査を行ったところ、学童保育と児童館の関連性について示唆が得られたため、東京都の公立学童保育ならびに児童館併設の設立経緯について資料調査を進めた。その結果、学童保育指導員の専門性の探究にあたっては、設置場所・設置主体・運営主体を背景とした専門性の検討が必須であることが示唆された。今後、児童館併設の学童保育指導員の専門性について、さらにインタビュー調査を重ね、考察を深めていくことを確認した。

以上の論考にも示されているように、本研究は、社会学・社会福祉学・心理学・自治体の現場の知見をもって、ジェンダーの視点から調査研究することが強みであり独自性である。今後はさらに児童福祉施設や多様な現場で働く保育士の聞き取り調査や観察を実施する予定である。