

【原 著】

初任保育教諭の語りに見る園児の在園時間の違いによる
実践上の課題

蓮井 和也 片山 美香

Practical Issues on Differences in Hours of Attendance as Seen in an Interview
of Initial Appointment Child Care Teachers

HASUI Kazuya, KATAYAMA Mika

2026

岡山大学教育推進機構 教師教育開発センター紀要 第16号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development,
Institute for Promotion of Education and Campus Life, Okayama University, Vol.16, March 2026

初任保育教諭の語りに見る園児の在園時間の違いによる 実践上の課題

蓮井 和也※1 片山 美香※2

本論では、幼保連携型認定こども園の特徴である園児の在園時間の違いに焦点を当て、初任保育教諭への面接調査により実践上の課題と対応について検討した。その結果、保育教諭が8つの課題を認識していることが明らかになった。また、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』に記述されている「遊びの連続性を保障する保育の展開」に関する課題に加えて、記述されていない「多様な在園時間や生活形態を考慮した園児理解」に関する新たな課題が見出された。認定区分による在園時間の違いは園生活における時間的スケジュールや場所、集団の違いを余儀なくされる。そのため、保育教諭が設定するねらいに基づいた園生活で何を共通経験とすべき内容として設定し、何を経験差として活かし、どのような保育を実践するか明確にすべく、これまで認定こども園で積み重ねられてきた好実践例を集積・整理し、指標を明示することが今後の課題である。

キーワード：認定こども園、在園時間の違い、実践上の課題、初任保育教諭

※1 川崎医療福祉大学医療福祉学部

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I. 問題の所在と目的

認定こども園は、全ての就学前の子どもに対し教育・保育を一体的に行なうことを目的として2006年に設立され、毎年増加傾向にある。認定こども園では保護者の事由による保育必要量に応じて認定区分が決まる。1号認定の子ども（以下、1号児と略記する）は標準4時間、2号認定の子ども（以下、2号児と略記する）は8時間から11時間と教育課程に係る教育時間（以下、教育時間と略記する）及び保育時間が定められている。1号児と2号児で一日の在園時間に4時間から7時間の差が生じる。また、1号児には夏・冬・春で約65日の長期的な休業期間があり^(注)、園児の実状により差はあるが、1号児と2号児で年間の総在園時間数に倍以上の差がある。在園時間に違いがありつつも認定こども園では1号児と2号児の園児を一体的に学級編成することが基本とされており⁽¹⁾、3歳以上児学級では多様な生活リズムや集団での経験をもつ園児が同じ学級に混在することになる。金井ら(2016)は在園時間が違う園児をどう教育・保育するかが大きな課題と指摘しており⁽²⁾、在園時間の違いを考慮してどのように実践を工夫するかが課題と言える。濱名(2013)は在園時間の違いによる園児への影響や配慮の必要性を指摘しており⁽³⁾、在園時間の違いが園

児の仲間関係に及ぼす影響や（大島，2015）⁽⁴⁾，在園時間の多様化による午後保育の在り方や課題（森，2020；杉山，2022）⁽⁵⁾⁽⁶⁾が検討されているが，在園時間の違いによる課題そのものに焦点を当てた研究は限定的である。認定こども園の保育全体において，在園時間の違いが招来する課題が保育運営の難しさに繋がっており，その対応を詳細に把握し，具体的な対応策が必要と考える。

保育教諭が実践を行う上での指針となる『幼保連携型認定こども園教育・保育要領（2017）』（以下、『教育・保育要領』と略記する）から在園時間の違いに関連する記述を抽出したところ，多様な場面において課題や配慮の必要性は示されているが，その具体はほとんど明示されていない⁽⁷⁾。在園時間の違いによる課題や配慮の具体を補完する資料はあるが⁽⁸⁾⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾，ごく僅かである。保育教諭は『教育・保育要領』の示す在園時間の違いに応じた保育の在り方を解釈し，課題に対応しようと試行錯誤を繰り返しているが，各園に委ねられていることが多く，確信をもった実践ができずに苦慮していることが予想される。特に初任保育教諭は，学級経営や怪我への対応，一斉指導，行事の指導等，多岐にわたる場面において，中堅・熟練保育者よりも強く困難を感じている（加藤・安藤，2013）⁽¹²⁾ことから，認定こども園独自の課題に加え，初任保育教諭ゆえの課題にも直面していることが予想される。認定こども園の課題に関して，異動前に幼稚園または保育所のどちらで勤務していたかという保育経験の視点で検討した研究はあるが⁽¹³⁾⁽¹⁴⁾，経験年数の視点で検討した研究は熟練保育教諭を対象としたもののみである⁽¹⁵⁾。現在，認定こども園が急速に広がり，認定こども園に勤務する初任保育教諭が増加している。認定こども園の独自性を活かした質の高い教育・保育を実現するためには，初任保育教諭が実践においてどのような課題に直面し，その原因を特定し，解決策を見出すことが急務であると考えられる。

そこで本論では，3歳以上児学級の担任を経験している初任保育教諭を対象にした面接調査から，先ず，初任保育教諭が捉える在園時間の違いによる実践上の課題と対応の実際を明らかにする。さらに，その課題が何に起因するかについて検討を加え，在園時間の違いに配慮した対応の在り方について考察する。

II. 方法

1. 調査対象

対象地域は，2014（平成26）年度から公立の認定こども園が設置され始めたA市とした。A市には2024（令和6）年度現在，公立認定こども園が22園存在する。公立幼稚園・保育所を一体化し，中学校区に1園の認定こども園を設置することが目指されており，A市の公立認定こども園数は年々増加傾向にある。調査対象者は，認定区分による在園時間の違いに焦点を当てることから，1号児と2号児がどちらも在園している認定こども園で，3歳以上児学級の担任を経験している初任保育教諭とした。初任保育教諭は，吉田ら（2015）⁽¹⁶⁾に準じて，0年から5年の保育経験がある者とする。保育教諭としての経験年数，認定こども園への異動前の職場に偏りが無いよう考慮しつつ，認定こども園独

自の課題に直面しやすいと
考えられる新設の認定こども園での保育経験を有することを条件としたジャッジメンタル・サンプリング(大谷, 2019)⁽¹⁷⁾により調査対象者を抽出した(表1)。

表1 調査対象者一覧

対象者	性別	年齢	保育教諭としての経験年数	認定こども園への異動前の職場	認定こども園着任前の経験年数
A	女	26歳	2年	幼稚園	2年
B	女	27歳	1年	幼稚園	4年
C	女	27歳	4年	保育所	1年
D	女	27歳	2年	保育所	3年

2. 調査手続き

2022(令和4)年3月26日から7月29日に、半構造化面接調査を実施した。新型コロナウイルス感染拡大防止の観点から、対面による面接調査が難しい対象者には、Zoomを用い、オンラインでの面接を行った。

3. 調査項目

3歳以上児学級における、在園時間の違いによる実践上の課題と対応に関する具体的な質問項目として、①遊び、②園児、③保護者、④その他の4場面を取り上げ、在園時間の違いによって生じる実践上の困難、及び配慮について聴取した。

4. 倫理的配慮

調査対象者に対して、書面にて本論の目的、内容、研究への参加手続き、協力は任意であること、個人情報及びデータの取り扱い等について説明した。同意を得られた対象者と同意書を作成し、メールにて質問項目を事前に周知した上で、面接調査を実施した。本調査は、岡山大学大学院教育学研究科研究倫理委員会の承認を受けて実施した。

III. 結果

1. 初任保育教諭が認識する実践上の課題

面接調査で得られた音声録音データを逐語録に書き起こしたところ、被調査者の語りと調査者の文言を含めた1人当たりの発語数は、3537語から11455語(平均:7007語, 標準偏差:2852.8)であった。1人当たりの調査時間は15分から44分(平均:28分, 標準偏差:10.4)であった。内容の分析については、在園時間の違いによる困難や対応に関する語りを抽出した。次に、KJ法に準じた方法で課題に関する語りを内容ごとに1行見出しの切片化を行った。さらに、類似する内容ごとに整理をし、内容を要約したところ、『教育・保育要領』が示す在園時間の違いに応じた保育の配慮内容9項目(蓮井ら, 2023)⁽¹⁸⁾と類似していた。その9項目に対応させた結果、8つの課題が抽出された(表2)。

第1の課題は、園児の経験差を考慮した保育計画に関することであった。在園時間の違いにより生じる経験差を考慮した保育計画や、1号児のみで過ごす時間の保育内容が課題となっていた。第2の課題は、教育時間外の保育内容に関することであった。先輩保育教諭との間で教育時間内と教育時間外に関連性をもたせる保育内容について認識に差異があることが課題となっていた。第3の課題は、遊びの連続性を保障する保育の展開に関することであった。在園時

間の違いにより過ごす集団が変化中、いかにして園児の興味関心を継続して遊びの連続性を保障するかが課題となっていた。第4の課題は、園児の友達関係の形成に関することであった。在園時間が同じ園児同士で友達関係を形成しやすい状況が課題となっていた。第5の課題は、多様な在園時間や生活形態を考慮した園児理解に関することであった。認定区分により降園時間や生活集団が異なることで、園児が不満や不安を抱くことがあり、対応が求められることが課題となっていた。第6の課題は、長期的な休業期間に生じる経験差に関することであった。経験差を考慮した学級活動や振り返り活動の内容、長期的な休業期間明けの遊びを見通した保育計画が課題となっていた。第7の課題は、保護者の背景や特徴を考慮した保護者支援に関することであった。保護者との意思疎通を図る機会の確保や、認定区分が異なる保護者同士の仲介、長期的な休業期間における1号児の保護者への支援が課題となっていた。第8の課題は、一日の園生活における流れや過ごす集団の変化に関することであった。認定区分によって一日の生活の流れが異なることに起因する園児への影響が課題となっていた。

表2 初任保育教諭の語りに見る実践上の課題一覧

実践上の課題	課題の実際
(1) 園児の経験差を考慮した保育計画	<ul style="list-style-type: none"> ・経験差が生じる場面を見据え、遊びの内容や教材の選定をする難しさがある。 ・1号児のみで過ごす教育時間における実践の在り方を模索している。
(2) 教育時間外の保育内容	<ul style="list-style-type: none"> ・教育時間内での園児の興味を捉え、教育時間外の遊びに繋げようとするが、熟練保育教諭の保育への考え方との違いにより、実践できない状況にある。
(3) 遊びの連続性を保障する保育の展開	<ul style="list-style-type: none"> ・全園児が共に遊ぶ時間に制限があり、共同活動や振り返りの時間を十分に確保できない。 ・全園児が共に遊ぶ時間を確保することが難しい。
(4) 園児の友達関係の形成	<ul style="list-style-type: none"> ・在園時間の違いにより、友達関係に偏りが生じている。 ・1号児と2号児が共に過ごす時間を確保したいが、実践を行うには至っていない。
(5) 多様な在園時間や生活形態を考慮した園児理解	<ul style="list-style-type: none"> ・降園時間の違いにより、早く帰る1号児の姿を見て、2号児の情緒が不安定になる。
(6) 長期的な休業期間に生じる経験差	<ul style="list-style-type: none"> ・経験差が生じることを危惧し、2号児の活動を一部制限している。 ・休業期間中及びその後の保育において、経験差を活かした実践が確立できていない。
(7) 保護者の背景や特徴を考慮した保護者支援	<ul style="list-style-type: none"> ・保育体制や降園指導の方法により、保護者と緊密な意思の疎通を図りにくい。 ・長期的な休業期間により、継続的な保護者支援が難しい状況が生じている。
(8) 一日の園生活における流れや過ごす集団の変化	<ul style="list-style-type: none"> ・認定区分ごとの園児が生活しやすい動線や保育教諭の指導では、認定区分の違いに囚われた学級経営になることが危惧される。

2. 初任保育教諭の語りに見る実践の現状

前述した8つの課題に対する初任保育教諭の語りから、具体的な課題の所在と対応の実際を詳細に検討する。

(1) 園児の経験差を考慮した保育計画

在園時間の違いによる課題が生じる場面を見据えて保育計画を作成していることが分かった。具体的には、「早く実が成るものを選んで夏野菜の栽培を行

う（保育教諭C）」「水遊びの開始時期を少し早めた（保育教諭C）」のように、長期的な休業期間に1号児が登園しないことを念頭に置きながら、遊びの内容や扱う教材を選定していた。また、「長期的な休業期間に入る前に、みんなでしたい壁面製作や組活動を済ませることができるよう職員で話し合った（保育教諭B）」のように、共通に経験させたいことの見通しをもった保育計画の作成を課題として捉えていることが示された。遊びの内容や教材の選定における課題の具体として、夏の栽培活動では早く実が成り夏休みに入る前に一度でも収穫経験ができることを考慮すると取り扱える夏野菜が限られること、1号児も水遊びを十分に楽しめるよう開始時期を早めてみたものの、まだ肌寒く水遊びの開始時期としては不適であったこと、が明らかになった。在園時間の違いを配慮して遊びの内容や教材の選定を検討するものの、みんなで同じ経験をするを目的とした保育計画には限界があることが課題として挙げられた。

（2）教育時間外の保育内容

教育時間外の遊びの内容に繋がりをもたせる必要性への認識に、経験年数によって差異があることが分かった。「発表会に関わる遊びを夕方もしたいという園児への対応について園長や主任に相談したら、夕方はやめておこうと言われた（保育教諭C）」のように、教育時間内での園児の興味を捉えて教育時間外での遊びを設定したい初任保育教諭に対し、全園児が共通の経験を得られるよう公平性の担保を重視する熟練保育教諭の考えに齟齬が生じている。教育時間外の2号児に対する保育内容の適切性が課題として明らかになった。

（3）遊びの連続性を保障する保育の展開

遊びの連続性が途切れる要因として、時間と空間の確保の難しさを挙げていた。保育教諭Aが「午前の遊びの続きを、給食後にしたいが時間が取れない」と語るように、定時の午睡により1号児と2号児が共に過ごす時間が限られ、共同活動や振り返りの時間を十分に確保することができないことが課題となっていた。また、「午前の遊びで作って残していたものが、夕方の当番保育の時間に違う学年の園児によって壊されたことがあった（保育教諭A）」のように、保育室の不足や朝夕の当番保育での保育室利用のため午前中の遊びの環境を残すことのできる空間的余裕がなく、継続して遊ぶことができる空間の確保が難しい現状を課題として認識していた。幼稚園での勤務経験を有する保育教諭Aは、認定こども園に着任して初めて当番保育を経験したことで、空間の確保に関する課題意識を特にもちやすかったと考えられる。時間と空間の確保に関する現状や課題に関しては、保育所でも同様の状況や課題が見られる。保育所では一日全体を通して連続性のある保育を行うことから、午前中の遊びを午後の時間にも継続することができるが、認定こども園においては在園時間の違いを考慮し、午後の保育内容に午前中の遊びをどの程度継続させるかは検討が必要となる。午前中の遊びを翌日に継続していくための時間と空間の確保に加え、学級全体が翌日の遊びに見通しや期待をもつことができるような振り返りの場や援助の工夫が、1号児と2号児が共に過ごす認定こども園においてより求められると考えられる。

幼稚園での保育経験のある保育教諭Aは、認定こども園への異動前の経験と比較し、振り返りの時間や1号児と2号児が共に過ごす時間を確保する難しさを強く感じていた。保育教諭Aが勤務していた幼稚園では、弁当のため昼食時間を柔軟に調整することができ、遊びの進展状況に合わせて活動時間を延長することや、昼食後に振り返りや遊びに関する話し合いをする時間を十分に確保することができていた。しかし認定こども園では、午睡により生活集団が分断されたり、職員会議を開催するため職員の休憩時間の確保から普段より午睡開始時間を早めたりすることがあるため、幼稚園のように保育時間を柔軟に設定することができにくく、実践の困難さを感じていることが見て取れた。

(4) 園児の友達関係の形成

在園時間が同じ園児同士で友達関係を形成しやすく、関わりに偏りが見られることを課題として挙げた。保育教諭Aが「2号児は2号児と固まりやすい」と語るように、同じ認定区分ごとで一緒に遊ぶことが多いことを課題として捉えていた。1号児と2号児が共に過ごす時間を大切にし、遊びの中で偏らずに関われるような対応の必要性を感じていた。また、午睡の時間や共に活動する時間を調整して1号児と2号児が一緒に過ごす時間をできるだけ長く確保したいと考えるが、「どうしてあげようもない(保育教諭A)」と、先輩保育教諭と相談しても、課題に対応した実践を見出せていない現状が明らかになった。

(5) 多様な在園時間や生活形態を考慮した園児理解

1号児が早く降園することを2号児が羨ましく感じ、情緒の不安定さに繋がることを課題として挙げた。保育経験の少ない初任保育教諭にとって、「どうして1号児は帰るの?」「1号児は昼寝がなくてずるい」といった2号児の不満に対して即座に適切な対応ができず、個別対応の難しさを感じていた。この課題は、1号児と2号児が共に過ごし始める3・4歳児学級の入園・進級時期に出現しやすいことが推察される。しかしながら、保育教諭Bが「最初は認定区分の違いに疑問を抱いていた園児が、慣れていくと特に気にしなくなった」と語るように、異なる認定区分の友達と共に生活していく中で、徐々に園児は自身と友達の生活の流れの違いに気付き、自身の認定区分や一日の流れを理解するようになっていた。多様な在園時間の友達と共に過ごす経験を重ねながら、園児は自身の認定区分の特徴を理解し、在園時間の違いによる多様さを受容できるようになることが示された。

(6) 長期的な休業期間に生じる経験差

初任保育教諭らは長期的な休業期間での経験を休業期間明けの活動に活かしていく必要性を感じ、対応策を見出していた。具体的には、「8月の中旬から夏休みが終わる直前頃に、ごっこ遊びを徐々に盛り上げた(保育教諭B)」のように休業期間明け直前から1号児と2号児が共に楽しめる遊びを計画的に展開する配慮が認められた。また、「小集団でトラブルや困り事について取り上げて話し合う場を設けた(保育教諭D)」のように振り返り活動の内容は遊びに限らず友達との関わり方も含め、休業期間中に2号児が経験したことを休業期間明けに1号児に伝え、休業期間中の園生活で経験したことを活かせるような配慮

を意識して行っていた。このように長期的な休業期間明けにそれぞれの経験を活かすことができるように対応することは、『教育・保育要領』に示された認定こども園における望ましい実践の具体と言える。また、製作活動や振り返り活動においては、1号児との経験差が生まれることを危惧し、2号児の活動を一部制限している現状も明らかとなった。望ましい実践の在り方を模索し、長期的な休業期間中及びその後の保育全般において、認定区分の違いが生む経験差を考慮した保育計画や実践に手探りで取り組んでいる一方、双方の経験を十分に活かした実践を見出せず、困難感を有していることが明らかになった。

(7) 保護者の背景や特徴を考慮した保護者支援

保護者と緊密な意思の疎通を図ることの困難さが課題として挙げられた。「1号児が本当に少なく、3・4・5歳児計7学級のうち誰か1人の担任が1号児当番として降園の送り出しをする(保育教諭C)」のように、1号児と2号児の比率や降園時の職員体制、降園指導の方法等、園の実状によって多様な課題の存在が示唆された。また、1号児の場合、長期的な休業期間は保護者と継続的な意思の疎通が難しい状況が生まれる。食事や排泄といった保護者との連携を要する生活面への指導において、1号児の保護者には支援の継続が困難であることが課題となっており、計画的な支援を必要としていた。

園児同士のトラブルが起きた際には「怪我をさせた相手は謝りに来ないのかとトラブルになった(保育教諭A)」という事例があり、認定区分が違くと登降園時間が大きく異なることから、双方の保護者が直接会って話をするのできにくい状況がトラブルを拡大しかねない問題を孕むことも課題となっていた。保育教諭Aは、毎日送迎時に保護者同士が顔を合わせたり、ゆっくりお互いに交流したりする等の機会のある幼稚園での勤務を経験しているため、これまでの保育経験と比較し、課題として意識しやすかったのではないかと考えた。

(8) 一日の園生活における流れや過ごす集団の変化

認定区分による在園時間の違いは、時間帯によって共に過ごす集団の変化、異なる流れに沿った生活をするを余儀なくされる。園児が自分の荷物を整理したり保育室を移動したりしやすいように、認定区分ごとにロッカーを配置したり、指示をしたりすることが多い。しかし、保育教諭Aは「1号児・2号児で呼ぶと楽で効率がいいのですが、同じ学級で過ごしているのに別グループのように思えてしまうので、なるべく区別をしないようにしている」と語るように、必ずしも園児が生活しやすい動線や保育教諭が指導しやすい生活の流れを重視するのではなく、認定区分の違いに囚われない学級経営を行うことを重視する初任保育教諭の存在が明らかになった。

IV. 考察

本項では、初任保育教諭が認定区分により在園時間の違う園児を同時に保育する上での8つの実践上の課題に対して、課題を『教育・保育要領』に沿って整理したり保育教諭ごとの語りを比較したりする中で見出した4つの視点から考察し、課題が何に起因するかを明確にし、解決策について論じる。

1. 『教育・保育要領』に記述されていた課題とその対応

「園児の経験差を考慮した保育計画」「遊びの連続性を保障する保育の展開」は、『教育・保育要領』の保育の配慮内容9項目（蓮井ら，2023）⁽¹⁹⁾に示されていた課題が追認されたことに加え，実践を通して対応できている課題ばかりでなく，解決に至っていない課題も新たに認められた。「遊びの連続性を保障する保育の展開」において必要な振り返りの時間の確保に関して、『教育・保育要領』には午睡の前に遊びを学級全体で共有する必要があると示されているが，午睡の前だけでは時間が限られており，振り返りや共有が十分に行えない現状があった。給食や午睡の時間を柔軟に設定できないことが時間の確保の難しさに繋がっており，初任保育教諭のみならず，全ての保育教諭に共通する認定こども園独自の課題であると推察される。課題への対応として，学級全体で共有したい内容が午睡前だけでは話し合いが完了しないと予測できる際には，午前のクラス活動や給食が始まる前にも場を設け，内容を分割して共有をすることが考えられる。例えば，学級全体での遊びについて時間をかけて話し合いたい場合は午前に，明日への遊びに見通しや期待をもたせたい場合は午睡の前の時間にと，内容に合わせて共有する時間を考慮することが有用ではないかと考える。

長期的な休業期間に家庭で過ごす園児については，過ごす場が家庭と園に分かれるのが認定こども園の特徴であるため，全ての保育教諭が共通して認識する課題と言える。さらに初任保育教諭は経験の少なさから担当学年の発達や保育計画の見通しを十分にもてないことが推察されることから，長期的な休業期間の指導計画の立案により困難を認識していることが予想される。対応としては，例えば学級全員に共通して経験してほしいことをまずは整理した上で全体的な計画や月指導案等の長期指導計画を作成することにより，先の見通しをもった指導計画を立案することができ，共通経験を保障することに繋がる。また，経験差が生まれることを肯定的に捉え，園や家庭それぞれで同等の経験をしたりそれぞれに異なる経験を活かしたりできるような教材選定や指導計画の作成も対応策として考えられる。保育教諭Cが課題視した栽培活動を一例にすると，夏野菜を個人鉢で栽培し，長期的な休業期間中に2号児は園で，1号児は家庭へ持ち帰ってそれぞれに水やりや収穫を行う。また，長期的な休業期間明けには，栽培活動を通して気付いたことや喜びを互いに伝え合う場を設けたり，長期的な休業期間中に2号児だけで収穫した夏野菜のスタンプ遊びを経験していたら，遊び方を教え合いながら一緒に遊ぶことができるよう休業期間明けに野菜スタンプを楽しめる遊びの環境を設定したりすることで，経験差を活かした実践になると考える。指導計画の作成には長期的な見通しが必要になることから，初任保育教諭には，経験豊かな保育教諭からの助言を受けながら討議することができる協働関係の構築が不可欠と言える。

2. 実践を通して新たに見出された課題とその対応

「園児の友達関係の形成」「多様な在園時間や生活形態を考慮した園児理解」「保護者の背景や特徴を考慮した保護者支援」は『教育・保育要領』に記述さ

れておらず、実践を通して新たに見出された課題と言える。

「多様な在園時間や生活形態を考慮した園児理解」に関して、昼に1号児、夕方には同じ2号児と、先に降園していく友達の姿を見る機会が幼稚園や保育所と比べて多いことは認定こども園独自の課題と言える。しかし、初任者は保育者としての未熟さにより園児への対応の仕方が分からないという困難感を抱きやすい(加藤・安藤, 2013)⁽²⁰⁾ことから、対応に困難を感じていることが予想される。経験の豊かな保育教諭はこれまでの経験から、先に降園する友達を見送る園児の不安や寂しさを受け止め、落ち着いて自分の迎えを待つことができるような手立てを導出していると予想できる。例えば、身体接触を伴いながら園児の不安や寂しさを受け止める、迎えに来た友達の保護者が見えないような環境構成をする、夕方の当番保育になったら楽しめる園児にとって魅力的な遊びを用意する、等の有効な手立てが考えられる。このように、経験豊富な先輩保育教諭と課題場面を共有し、対応について助言を受けながら実践することが初任保育教諭にとって有用な方策として考えられる。

友達関係の偏りや園児理解に関する課題について、認定区分ごとの友達関係の偏りを解消できるよう、午睡時間を短縮して1号児と2号児が共に過ごす時間を少しでも多く確保する方策を検討し、先輩保育教諭に相談する初任保育教諭の積極的な姿勢が見られた。南(2018)が1号児の教育時間を16時まで延長することを提案していることから⁽²¹⁾、午睡の時間を短縮し、1号児と2号児が共に過ごす時間をできるだけ確保することが課題への対応として考えられる。しかし現行の配置基準の下、教育時間の延長や午睡時間の短縮を実施することは、職員の休憩・研修・事務時間の確保に問題を招く園も少なくない。当該課題の対応を継続的に実施するには職員の配置基準についても検討が必要である。また、認定区分が異なる友達との違いを認識し、受容して共存することを目指した認定こども園独自の学級経営の方法の確立が有効な対応と考える。在園時間が違う園児が混在する学級経営において、認定区分の違いが仲間意識に影響を及ぼしすぎることなく、互いの多様性を受容しながら生活し、友達関係を形成していくための工夫が必要である。具体的には、園生活の中でできるだけ認定区分による区別を行わないこと、認定区分の違う園児が共に過ごす時間の確保、ふれあい遊びや集団遊びを通して認定区分の違う園児同士が自然と関わることができるようにペアやグループを構成する活動の工夫が挙げられる。認定こども園独自の学級経営については十分に検討されていないため、幼稚園や保育所では見られない、認定こども園特有の学級経営における取り組みを整理し、実践として確立していくことは、今後の課題である。

3. 在園時間の違いによって生じる経験差に関する保育教諭間の認識の差異

認定区分の違いによる園児の経験差を考慮した保育の捉え方や実践への取り組みには、経験年数の異なる保育教諭間の認識に大きな差異があることが新たに確認された。初任保育教諭は在園時間の違いを活かした実践を肯定的に捉え、実践方法を模索しようとする一方、熟練保育教諭は在園時間の違いが顕著にならないよう保育における公平性を重視し、活動を制限する実践の方法を良

策としており、正反対の保育観が認められた。2017（平成 29）年に改訂された『教育・保育要領』に「在園時間の違いにより必然的に生じる経験差を活かした保育は望ましい実践であること」（蓮井ら，2023）⁽²²⁾ が示されている。今回対象とした初任保育教諭は、改訂以降に保育者養成教育を受けている。そのため、養成期から『教育・保育要領』に沿った保育観を形成してきたのではないかと推察される。一方、指導を行う立場となる熟練保育教諭の中には、『教育・保育要領』が示す望ましい実践とは相反する保育観をもっている者もいたことが示唆された。初任保育教諭は、『教育・保育要領』に示された望ましい実践を検討し試行しようとしても、相反する認識をもった熟練保育教諭の指導を受け、望ましい実践の実現が抑制される可能性も否定できない。さらに、養成期に形成した『教育・保育要領』に沿った保育観が、望ましい実践とは相反する保育観へと変容することが危惧される。この問題に対応するためには、指導・助言を行う立場にある熟練保育教諭に対し、改めて保育観を刷新するための研修が有効と考える。

また、保育教諭間での課題意識や保育観に差異が認められた場面において、初任保育教諭はどのように受け止め、対応するのが良いか苦慮していた。保育教諭 A は午前の時間に共通の活動を設定する実践について、保育教諭 D は夏季休業期間中で 1 号児と 2 号児の経験差を考慮した保育計画について、園長や熟練保育教諭等から受けた指導と、自分が理想として考えた実践に齟齬を感じていた。熟練保育教諭の指導内容と自身の保育観が同じ方向性であれば、素直に受け入れて実践に移せるだろうが、熟練保育教諭の推奨する指導内容と自身の保育観との齟齬を認識し、その対応に苦慮している実態が明らかになった。初任保育教諭は生起する経験差を活かした実践を考案するが、ねらいを基に設定された環境の中においては、経験内容及び機会に個々で大きな差が生じることのないよう公平性の担保を重視した実践をするべきだと熟練保育教諭から指導を受け、保育計画や実践を見直していた。保育教諭間で課題認識に差異があり対応策を模索している背景には、在園時間の違いにより必然的に生じる多様な経験差の取扱いが具体的に整理されておらず、対応の明確な指針がないことに起因すると考えられる。認定区分による在園時間の違いは園生活における時間的スケジュールや場所、集団の違いを生じさせ、人との関わりや遊び・生活における経験差が必然的に生じる。その中で、保育教諭が設定するねらいに基づいた園生活で何を共通経験とすべき内容として設定し、何を経験差として活かし、どのような保育を実践するか不明確なことが現場の混乱を招いていると推察される。今後、これまで認定こども園で積み重ねられてきた好実践例を集積しながら整理をし、明確にしていくことが喫緊の課題であると言えよう。また、指導計画にも認定区分に限らず共通して経験させたい事項と経験差を活かすための配慮事項を明示することによって、保育教諭の保育経験や保育観の違いに影響されることなく、認定こども園独自の実践を継続的に実現していく方策になると考える。さらに、まだ実践経験の浅い初任保育教諭は、自信をもって自分の意見を表明することを躊躇してしまう保育教諭間の関係性も推察される。

『教育・保育要領』に沿った保育観をもつ初任保育教諭の意見が実践に反映されなければ、質の高い認定こども園独自の実践を確立するに至らないことも懸念される。この状況を打開するためにも、指導計画を作成する際には十分な話し合いの時間を確保し、話し合いの中で初任保育教諭が熟練保育教諭に対して自分の意見を表明できるような受容的關係性や園の雰囲気や園の雰囲気や園の雰囲気が欠かせないと考える。

4. 認定こども園への異動前の保育経験による影響

幼稚園または保育所での保育経験の違いが認定こども園での課題の捉え方や保育観に影響を与え、対応の困難に繋がる可能性が示唆された。幼稚園での保育経験のある保育教諭は、振り返りの時間の確保や多様な生活形態をもつ保護者や午睡への対応に関して困難感を抱いていることが明らかとなった。午睡や給食が定時にあり、多様な生活形態をもつ園児や保護者がいる認定こども園の状況は、保育所との類似点は多いが、幼稚園とは相違点が多い。そのため、認定こども園に異動した際は、初任保育教諭であっても幼稚園での保育経験のある保育教諭の方が戸惑いや対応への困難を抱きやすいと考えられる。それでも、今回調査対象とした幼稚園での保育経験のある保育教諭A・Bは、多様な課題に直面するも、かつての経験を基に自ら考えて実践に取り組み、さらに先駆的な保育を考案していることから、積極的で自己教育力のある保育者であることが分かる。課題への対応策を考案する過程において、先輩保育教諭の助言を受けながら課題や実践について討議することができる保育者集団が形成されていることは推察される。認定こども園独自の課題への対応策を見出していくためには、保育経験の違いにより異なる課題の捉え方や保育観をもった保育教諭らが、互いの考えを受け止め合いながら協議し、実践を考案できる職員関係の構築が改めて必要であると言える。

V. 今後の課題

認定こども園独自の実践上の課題は、園児の認定区分の違いに起因し、園の実状や保育教諭の経験年数・保育経験の影響を受けて多様な課題意識となることが示唆された。本論では経験の少ない初任保育教諭を対象としたが、熟練保育教諭は教育時間内で捉えた園児の興味関心を教育時間外の保育内容に繋ぐ必要性や、園児の認定区分や生活背景を把握した園児理解の困難さ等、蓄積した豊かな実践経験を基に多様な課題を見出している⁽²³⁾。今後は、中堅保育教諭にも対象を広げ、勤務年数ごとの認識の異同を確認しながら課題の明確化と対応の検討を行うことが課題である。

また明確にした課題を、全ての認定こども園に共通して見られる課題、園の実状によって変化する課題、保育教諭によって認識が異なる課題とで整理し、認定こども園における実践上の課題を総合的に考察する必要がある。そして、経験年数や保育経験に応じて認識しやすい課題の特徴を整理することにより、保育教諭間で協議を重ね、認定こども園の特徴を加味した望ましい保育を実践するための方途を示すことが今後の課題である。

引用文献

- (1) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2016) 幼保連携型認定こども園の認定基準について. https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=36ab4020&dataType=0&pageNo=1 (情報取得 2024/2/3)
- (2) 金井徹・前田有秀・杉山弘子・安田勉・小松秀茂 (2016) 子ども・子育て支援新制度下の幼保連携型認定こども園における課題の検討. 尚絅学院大学紀要, 71, 27-40.
- (3) 濱名潔 (2013) 認定こども園における混合保育に関する研究—子ども間の経験差や在園時間の違いに着目して—. 中国四国教育学会教育学研究紀要, 第 59 卷, 467-472.
- (4) 大島みずき (2015) 幼保連携型認定こども園における幼児の仲間関係. 田園調布学園大学紀要, 第 10 号, 211-219.
- (5) 森達也 (2020) 認定こども園における午後保育のあり方に関する研究—A園の保育事例の分析から—. 幼年児童教育研究, 第 32 号, 63-75.
- (6) 杉山沙旺美 (2022) 認定こども園の夕方の時間における非常勤保育者の子どもへのかかわり. 子ども学研究紀要, 第 10 号, 55-66.
- (7) 蓮井和也・中平絢子・高橋敏之・片山美香 (2023) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』に見る在園時間に応じた保育の在り方. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 第 13 号, 37-51.
- (8) 無藤隆・汐見稔幸・砂上史子 (2017) ここがポイント! 3 法令ガイドブック—新しい『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の理解のために—. フレーベル館, 195.
- (9) 無藤隆 (2017) イラストたっぷりやさしく読み解く幼保連携型認定こども園教育・保育要領ハンドブック 2017 年告示版. 学研教育みらい, 64.
- (10) 内閣府 (2020) 一人一人に応じた教育及び保育を展開していくために—幼保連携型認定こども園教育・保育要領に基づく教育及び保育の質の向上に向けた実践事例集—. <https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/jireisyu.pdf> (情報取得 2023/2/20)
- (11) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2022) 幼保連携型認定こども園における園児が心を寄せる環境の構成. フレーベル館, 60-61.
- (12) 加藤由美・安藤美華代 (2013) 新任保育者の抱える職務上の困難感の要因に関する研究—新任保育者と中堅・ベテラン保育者および園長との比較—. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 154, 15-23.
- (13) 新保真紀子 (2014) 認定こども園設立をめぐる幼保の文化的隔差について: インタビュー調査を中心に. 教育研究センター紀要, 10, 17-25.
- (14) 矢藤誠慈郎・森俊之・野田美樹・鈴木智子・青井夕貴・森美利花・石川昭義・大倉健太郎・西村重稀・館直宏 (2017) 認定こども園化に伴う保育者の専門性のあり方の変化に関する研究. 保育科学研究, 8, 24-44.
- (15) 蓮井和也・中平絢子・高橋敏之・片山美香 (2023) 熟練保育教諭の語りに見る園児の在園時間の違いによる実践上の課題. 保育者養成教育研究, 8,

73-83.

(16) 吉田満穂・片山美香・高橋敏之・西山修 (2015) 保育経験年数からみた気付きの特徴. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 5, 9-18.

(17) 大谷尚 (2019) 質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで. 名古屋大学出版会. 125.

(18) 同掲 7

(19) 同掲 7

(20) 加藤由美・安藤美華代 (2013) 新任保育者の抱える困難—語りの質的検討—. 兵庫教育大学教育実践学論集, 14, 27-38.

(21) 南泰代 (2018) 認定こども園の保育時間. 環境福祉学研究, 3 (1), 65-82.

(22) 同掲 7

(23) 同掲 15

注

内閣府の示す, 1号児の標準的教育時間と, 2号児の保育時間を参考に, 1号児と2号児の一日の在園時間差を算出した。また「教育課程に係る教育週数は39週数を下回らない」としていることから, 長期的な休業期間は年間計13週以下となり, 園によって日数は異なる。ここで示す年間の登園日数の違いは, 2022(令和4)年度A市の公立認定こども園の長期的な休業日数を例として挙げる。

Practical Issues on Differences in Hours of Attendance as Seen in an Interview of Initial Appointment Child Care Teachers

HASUI Kazuya*1 KATAYAMA Mika*2

In this paper, we examined practical issues and responses through interviews with novice childcare teachers with a focus on the differences in the length of kindergarteners' attendance time, which characterizes certified childcare centers. As a result, it became obvious that childcare teachers were aware of eight challenges. In addition to the challenge with respect to the "development of childcare ensuring the continuity of play" described in the "Guidelines for Education and Childcare for Certified Childcare Centers," furthermore, a new challenge regarding "understanding of kindergarteners in consideration of their various attendance time and lifestyles" not described in it was identified. Differences in attendance time due to certification classification inevitably lead to differences in time schedules, locations, and groups during certified childcare centers life. Therefore, in order to clarify what common experiences should be established in certified childcare centers life, what differences in experience

should be utilized, and what kind of childcare should be practiced based on the goals set by childcare teachers, a future challenge is to collect and organize good practice examples that have been accumulated so far in certified nurseries and to clarify indicators.

Keywords: Certified Children Centers, Differences in Hours of Attendance, Issues in Childcare, Initial Appointment Child Care Teachers

*1 Faculty of Health and Welfare, Kawasaki University of Medical Welfare

*2 Faculty of Education, Graduate School of Science, Okayama University
