

保護者が捉える園生活を通しての子どもの発達

藤崎 春代

Parents' thoughts about their children's development through nursery school and kindergarten, and children's school life

Haruyo FUJISAKI

Perceptions of parents regarding the development of their children through nursery school, kindergarten and child institution, as well as the children's school life were investigated. At the end of each year, parents of 0-5-year-olds and first graders freely described their thoughts about their children's growth through the year. The results identified major categories: <sociality>, <self>, <language>, <lifestyle habit>, <school life>, <knowledge and skills>, and <body>. The category "relate to and play with friends" in <sociality> was often described in all ages, whereas the category "care for younger" increased in the 4- and 5-year-old class. Moreover, there were many descriptions of <life habits> in classes for 0-, 1-, and 2-year-olds, whereas <self> and <lifestyle habit> were often described in classes for 3-year-olds, and <self> was more often described in classes for 5-year-olds. These findings suggest that parents attended more closely to their children's development of social-emotional competencies, including <sociality> and <self>, than cognitive development represented by the categories <language> or <knowledge and skills>.

Key words : parent (保護者), child development (子どもの発達),
social and emotional competencies (社会情緒的コンピテンス),
nursery school/ kindergarten/ child institution (園：保育園・幼稚園・こども園)

問題と目的

本研究では、保護者がとらえた子どもの園生活を通しての発達に関する自由記述を整理して、保護者がとらえる子どもの発達における園生活の意味を検討する。なお、本研究において「園」は保育所・幼稚園・幼保連携型認定こども園を総称して用い、また、保育士・幼稚園教諭を総称して「保育者」とする。

近年、少子化が問題となっているが、子どもの数が少ないから子育てが「楽」になったかといえ、必ずしもそうではない。虐待にかかわるニュースは途絶えることはなく、その件数は増加の一途をたどっている(厚生労働省, 2019)。こうした子育ての困難の背景には、核家族化や地域の子育て力といった、子育てをサポートするシステ

ムの弱体化が指摘されており、それを補完すべく、官民あげてさまざまな子育て支援が取り組まれている(天野, 2013)。子育て支援は、妊娠中から開始され、子どもの誕生とともに本格化するが、その支援の担い手として大きな期待を寄せられているのが園である。1999年改定の保育所保育指針で、保育所は在園児の保護者に対してのみでなく、地域における子育て支援という社会的役割を担う必要性が明記され、2017年の保育所保育指針(厚生労働省, 2017)、幼稚園教育要領(文部科学省, 2017)、幼保連携型認定こども園教育・保育要領(内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017)の3法令の同時改定(改訂)においては、いずれの施設においても、地域のすべての子育て家庭への支援を基本とした子育て支援の充実が強調されている。現在、園が実施している子育て支援事業

は、未就園児の家庭に対しても、子育て相談、園庭や保育室の開放、子育て情報の提供、子育て講座・講演会の実施、一時保育、親子登園、など多岐にわたる。今や園は、未就園児の保護者にとっても、なくてはならない存在となっているが、本研究では、子どもの発達においての園生活の意味を検討するという立場から、在園児の保護者に着目する。

2012年の子ども・子育て支援法の成立以来、子育て「支援」というように、保護者を支援対象と位置付ける取り組みが多くなされるようになってきている。しかしながら、OECD (Organization for Economic Co-operation and Development; 経済協力開発機構) では、園は、保護者を支援するほかに、保護者に園への協力支援を求めたり、意思決定の場に参加を求めたりと、多様なかかわり方のあることを指摘している (OECD, 2012 秋田他訳 2019)。全米乳幼児教育協会においても、保護者をパートナーと位置付け、家族が参画する保育の実現を目指すテキストを作成している (Keyser, 2017)。日本においても園の行う子育て支援をめぐっては、『支援』よりも『連携』や『協働』として、子育て支援・保護者支援を捉えなおしていくことが重要 (大豆生田, 2016, p.29)」との指摘にもある通り、支援のみでなく連携・協働をキーワードとして、多くの実践および実践研究がなされ始めている (たとえば、石川他, 2015; 広瀬他, 2015; 佐藤他, 2019; 鈴木他, 2016)。

園と保護者の連携・協働を視野に入れたとき、その基本としては、保護者の園や保育についての理解、そして何よりも園における子どもの育ちについての理解が必要となり、園からは、こうした理解を促すための情報提供がなされる必要がある。実際、園は保護者に対して、連絡帳や朝夕の送り迎え時のやりとり、園だより、個人面談、保護者会などを通して、保育活動における子どもの様子や保育の方針を伝えている。他方、藤崎 (2011, 2013) によれば、子どもは、登園・降園時の表情や、自発的あるいは保護者の問いかけに応じての報告、保育活動に触発された遊び (制作や歌を歌うなど) や園生活を再現するごっこ遊びなどを通して、園生活を家庭に持ち込み、それらを通して保護者も家庭に居ながらにして園生活に巻き込まれていく。さらに、藤崎 (2013) では、運動会な

どの行事は、わが子のみではなく、クラスの他児、あるいは異年齢児の様子を目にする機会となり、今までのわが子の発達を振り返ったり、今後の発達に思いをはせたりする契機となることを示唆した。保護者は、園から提供される情報に加えて、子どもが家庭に持ち込む園生活から多くの情報を得ており、その情報を基に子どもの発達を感じていると思われる。

では、保護者は、園生活と関連して、どのような点に子どもの発達を感じるのであろうか。卒園前の年長児を持つ保護者を対象にした調査 (ベネッセ教育総合研究所, 2016) では、園生活を通しての子どもの成長を実感する程度について、10段階評価の「10」と答えた保護者が半数 (48.1%) にのぼり、「9」が16.2%、「8」が20.0%と8割程度が高い評価をしていた。同調査では、園生活を通して子どもができるようになったこととして、「遊びなどで友だちと協力する」「新しいことに好奇心をもつ」「ひらがなを読んだり書いたりする」などに対して8割の保護者が「<できるようになった>」と回答している (調査方法は、調査者が用意した項目に対して、「強く感じる」から「あまり感じない」の4択で回答を求めている。調査では「強く感じる」と「やや強く感じる」をまとめて「<できるようになった>」としている)。一方で、園が捉える保護者からの要望については、「家庭ではできない体験をさせてほしい」「園での子どもの様子を知りたい」「社会性が身につくようにしてほしい」「集団生活のルールを教えてほしい」が5割以上の園で捉えられている一方で、「文字や数の学習の機会を増やしてほしい」は1割かそれ以下と捉えている (ベネッセ教育総合研究所, 2019)。この結果は、園生活を通して「ひらがなを読んだり書いたりする」ようになったという保護者の回答が8割という結果とは一致しないように思われる。こうした不一致からは、保護者の捉える「園生活を通しての子どもの成長」について、項目を設定して達成の程度を問う調査方法ではなく、まずは、自由記述などの方法により、成長を感じる内容自体の掘り起こし作業が必要と思われる。

以上を踏まえ、本研究では、年度末に、保護者が捉えた子どもの園生活を通しての成長に関する自由記述を整理して、保護者が捉える子どもの成

長にとっての園生活の意味を検討する。なお、保護者にとっては、「発達」よりも「成長」の方が日常的に用いる表現であると考え、前述のベネッセ教育総合研究所(2016)と同様に、以下「成長」を用いる。年度末に着目するのは、4月の進級あるいは入学の前に、子どもの育ちを振り返ることが多くなると予想してのことである。検討にあたっては、子どもの年齢により、成長と感知することが異なる可能性があることから、子どもの年齢クラス別に比較検討する。比較検討にあたっては、小学校1年目も含めて学校との比較も行う。なお、保護者は園生活にかかわらず子どもの成長を感じる点は多々あると思われる。そこで、園生活を通しての成長の特徴を整理するにあたっては、園生活に特定しない子どもの成長についてもたずねて、比較する。

分析にあたっては、自由記述をカテゴリに分けて、どのような点に成長を感じるかを整理するが、その際のカテゴリ設定については、近年、幼児教育および幼児期の発達研究において注目されている社会情緒的コンピテンスの概念枠組みを参考にする。IQに代表される認知的能力重視へのアンチテーゼとして、Heckman(2013 古草訳2015)らの教育経済学研究が非認知にかかわる心の性質がその後の学力や職業上の成功等において重要な鍵を握ると主張して以来、非認知的な心の性質への関心が高まっている。その内容について、OECD(2015)のレポートでは非認知的な心の性質を社会情緒的スキルと言い換えたうえで、長期的目標の達成・他者との協働・感情の管理の3側面に整理している。日本においても、国立教育政策研究所のプロジェクト研究(遠藤, 2017)を通して、遠藤(2018)は、非認知的な心の側面を社会情緒的コンピテンスとして『自分と他者・集団との関係に関する社会的適応』および『心身の健康・成長』につながる行動や態度、そしてまた、それらを可能ならしめる心理的特質と定義づけ、これらは、簡潔に言えば、社会性と自己にかかわる心の性質であると述べる。そして、社会性の内容として、心的理解、共感性、道徳性、規範意識、向社会的行動等をあげ、他方、自己については、自尊心、自制心、グリット(粘り強くやり抜く力)、内発的動機づけ、自律性等を指摘する。日本において、非認知能力にしても

社会情緒的コンピテンスにしても、一般読者向けの書籍はボーク(2018)や森口(2019)等、ごく最近になっての刊行であり、多くの保護者にとっては馴染みのない用語であろう。しかし一方で、これらの用語が意味する内容については、子どもを園に送り出すことに伴い、保護者にとっても重要視されるようになってくると思われる。園では、友だちの存在が大きく、友だちとの関わりを通して社会性の成長を感じることは多いと思われ、友だちと集団生活する中では自己をコントロールすることが必要であろう。これらの先行研究の指摘する枠組みを参照しつつ記述を整理することにより、保護者の捉える子どもの成長の特徴を発達心理学の知見と対応付けて検討することができよう。

方 法

1. 対象者

1) 保護者①継続調査対象者：本研究は、入園前から小学1年生(以下、1年生、と略記)までの継続的質問紙調査研究の一環として実施した。2010年9月と2011年6月に、都内の子育て広場1施設で保護者610名に質問紙調査用紙を配布し、入園状況や入園先選択理由などを問う質問項目に回答を求めるとともに、卒園までの継続調査への協力依頼を行った(調査の進展とともに、1年生まで継続調査をすることが必要と考え、卒園年度末に改めて調査終了時期の延長願いをした)。回答済みの質問紙調査用紙および継続調査協力への可否を記載した用紙は、調査用紙とともに配布した返信用封筒にて著者宛に郵送を依頼した。質問紙調査については323名から回答を得た(回収率53.0%)。継続調査協力の同意が得られたのは182名(用紙配布者の29.8%)であり、子どもとの続柄は全員母親であった。よって、本研究の対象者において、保護者とは母親を指す。継続調査のため、調査を重ねる途中で協力を辞退した対象者、海外へ転居した対象者、および出産をはじめとした多忙などで一部の時期に回答の返送がなかった対象者があるため、調査実施時期により回答者数は異なる。配布は1つの子育て広場施設で行ったが、多くの保育所・幼稚園・こども園・小学校のある地域での調査であるため、子どもの通園(通学)先は多岐にわたる。さらに、国内転居者にも

引き続き協力いただいたので、通園（通学）施設は都内に限るものではなく、最終的には7つの都県に広がり、都内在住者においても子育て広場のある区外への転出者もいた。②分析対象者：各年齢クラスの2月調査に返送があった方々である。継続調査であるので、本来はすべての時期に回答があった対象者に限ることで、クラス年齢差とともに保護者あるいは子どもの個人差についても検討することが望ましいが、入園から1年生までのすべての年度末調査に回答があったのは45名のみである。今回は、個人差の検討が目的ではなく、子どもの成長を感じる点を収集すること、およびクラス年齢差の検討を行うことが目的であるので、各時期の回答者が同じ人であることよりも、多くの人の回答を分析することを優先した。なお、藤崎（2020）において、入園年度2月と卒園年度2月の両方に協力を得られた60名を対象として同様の分析を行った結果では、個人差よりもクラス年齢差の方が顕著であった。

2) 回答対象の子ども：1回目調査用紙冒頭で、対象者のすべての子どもの年齢をたずねた。そして、以降の項目は、一番年少の子どもについて回答するように求めた。これは、入園前の状況についても調査を行いたいと考えたからである。2回目調査以降の継続調査では、調査用紙冒頭で、1回目調査での回答対象児について回答するように求めた（調査の途中で出産した場合でも、最年少児について答えるのではなく、1回目の時点で最年少であった児について回答することを求めた）。継続調査開始時点の子どもの月齢範囲は5か月から62か月である。性別構成は、男児87名、女児95名。

2. 調査実施時期

本研究は、第1回目から1年生の年度末までにわたる原則として年2回（入園年度のみ3回）の継続実施調査である。各年度の実施時期は、①未就園児については9月と2月、②入園した最初の年度は4月・7月・2月、③入園後2年目以降と1年生については7月と2月である。いずれの時期も、郵送での配布後1か月程度をめぐりに返送を求めた。5歳から協力いただいた方の調査終了は2011年度末であるが、0歳児から協力いただいた方の調査終了は2018年度末となった。

3. 質問紙の構成

各回の調査は多くの項目を含むが、今回は本研究の分析に用いた項目のみ取り上げる。1) フェイスシート：①各調査時期の子どもの年齢。②子どもの所属園；保育所・幼稚園・こども園・その他、から選択を求めた。1年生については、国立・公立・私立から選択を求めた。③子どもの在籍クラス。2) 成長を感じる点；「この1年、①お子さまが大きく成長されたとお感じになるのはどのような点ですか。さらに、②特に、園（学校）生活と関連して、成長を実感されることはありますか。」とたずね、いずれについても、自由記述を求めた。

4. 倫理的配慮

第1回調査時の子育て広場での調査用紙と継続調査協力依頼用紙の配付にあたっては、広場運営責任者に、調査の目的・内容・倫理的配慮を口頭および文書にて説明して、許可を得た。

保護者には、第1回調査時に、調査用紙とともに、調査目的や継続調査計画の概要および倫理的配慮についての説明を記した継続調査協力依頼文書および協力同意書を配布した。倫理的配慮としては、協力は任意であること、協力しない場合も子育て広場利用において何ら不利益を受けないこと、プライバシー保護の方針（後述）を記した。切手を貼った封筒を添付して、調査用紙と同意書は郵送にて筆者に直接提出を求めた。

今回の調査は、郵送による継続調査であるため、対象者の氏名および住所情報を取得した。そのため、以下のプライバシー保護の方針を伝えた。①氏名および住所の情報は、調査用紙および結果概要報告書（後述）の送付にのみ使用する。②分析にあたっては、各対象者にID番号をランダムに割り振り、調査用紙にはID番号を記載して、継続調査データの管理に用いる。③氏名とID番号の対応表は、研究室の鍵のかかる棚に保管する。④研究終了後は、責任をもって、対応表および氏名・住所情報について、紙媒体はシュレッダーにて廃棄し、ファイルについては消去する。

上記のプライバシー保護に加えて、本研究では、次の2点にも配慮した。1点目は、毎回の調査用紙回収後1か月程度の後、結果の概要を保

護者に文書で報告して、対象者の利益保護に努めたことである。これは、対象者に好評であり、調査用紙返送時に、「結果の報告を読んで、子育てを振り返る参考にしている」などのメモ書きを寄せる方があった。2点目は、保護者の不安・心配への対応である。調査には、子どもの心配な様子についての記述を求める質問項目も含まれている。心配な様子の大半は、園生活の経過の中で自然に軽減したり、保育者や周囲の保護者に相談したりすることで解決するものと思われる。しかし、なかには、それだけでは解決しない心配を抱える保護者もありうる。そこで、筆者は、発達相談を長年にわたり担当してきており、保護者の不安や心配に対して子育て相談や発達相談を行うことが可能であることから、対象者が必要だと感じた場合には、相談に応じる用意のあることを第1回目の研究協力依頼文書中に記載した。これについては、研究期間中を通して1件の相談依頼があり、文書の交換という方法にて対応した。

結果と考察

1. 回答者数・回答記述数

継続調査対象者182名のうち、各年齢クラスの2月調査の協力者は、0歳16名、1歳24名、2歳49名、3歳114名、4歳109名、5歳86名、1年生76名、延べ474名である。0歳、1歳、2歳クラス時期の協力者が少ないのは、保育園の乳児クラスに入園した子どもが少ないことによる。各時期の協力者のうち、今回の分析該当項目に記入がない者が、1歳1名（該当期の協力者の4.2%）、2歳4名（同8.2%）、3歳6名（同5.3%）、4歳10名（同9.2%）、5歳11名（同12.8%）、1年生5名（同6.6%）いた。未記入であることの意味については、自由記述形式を含む他の項目には記入があることから、断定はできないものの、成長を感じる点が思いつかなかった可能性が高いと思われる。なお、記述はあったものの、『正直言うと、特になし。朝の準備も遅いし、家を出るとき、園のかばんを忘れて出ていく。次の1年の期待したい』という内容であった4歳1名については、成長の記述ではなかったため未記入者に含めた。以下では、成長を感じる点について記述があった0歳16名、1歳23名、2歳45名、3歳108名、4歳99

名、5歳75名、1年生71名、延べ437名を回答者として分析を行う。

回答者の記述について、成長と感じている内容ごとに分析単位を設定した。同じ成長内容について、複数のエピソードを述べている場合は1記述と数えた。一方で、同じ成長内容について、園生活（以下、園と記載）および園外の両方に関連しているとの記述である場合は、園と園外のそれぞれに数えた。総記述数は679、一人当たりの記述数は1.54となった。一人当たりの記述数の最高は5だが2名のみであり、一番多いのは1、続いて2であった。乳幼児期は様々な側面で成長著しい時期であるにもかかわらず、記述数が1あるいは2が多いことから、特に成長したと感じる点が記述されていると考えられる。

Table 1には、年齢別の平均記述数（SD）および記述数毎の人数分布を示した。年齢によって、記述数に差があるかどうかを検討するため、記述数1と2以上の2群間でカイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2 = 38.03$ 、 $p < .01$ で有意差がみられた。残差分析の結果、0歳・1歳クラスでは記述数が2以上の回答者が多く、5歳・1年生では記述数1の回答者が多い結果となり、年齢とともに記述数が減ることが示唆された。

2. 成長を感じる内容のカテゴリ分け

記述内容を検討するため、KJ法（川喜田, 2017）を参考にカテゴリ分けし、さらに類似のカテゴリをまとめて大カテゴリを設定した。カテゴリ分けについては、本研究の目的を知らない者1名（大学院修士課程にて心理学を専攻）に総記述数の約9%（60）をランダムに抽出してコーディングを求めた結果、筆者との一致率は $\kappa = 0.91$ であり、信頼性は十分であると判断した。不一致箇所については協議の上で決定した。Table 2には、大カテゴリ別および園・園外別の総記述数を、Table 3には、大カテゴリ別、年齢別、園・園外別の一人当たりの記述数をまとめた。

Table 2より、大カテゴリは、記述数が多い順に〈社会性〉〈自己〉〈ことば〉〈生活習慣〉〈園生活〉〈知識・スキル〉〈身体〉〈その他〉となった。IQに代表されるような認知的能力に該当すると思われる〈ことば〉〈知識・スキル〉よりも、非認知的能力・社会情緒的コンピテンスに該当すると思われ

Table 1 年齢別の一人当たりの記述数の平均値 (SD) および記述数別の人数分布

年齢 クラス	一人当たりの 平均記述数 (SD)	記述数別の人数分布：[] 内は年齢別人数に占める比率%					計
		1	2	3	4	5	
0歳	1.88 (0.72)	5 [31.3]	8 [50.0]	3 [18.8]	0 [-]	0 [-]	16
1歳	2.13 (1.06)	7 [30.4]	9 [39.1]	5 [21.7]	1 [4.3]	1 [4.3]	23
2歳	1.71 (0.70)	19 [42.2]	20 [44.4]	6 [13.3]	0 [-]	0 [-]	45
3歳	1.72 (0.86)	53 [49.1]	37 [34.3]	14 [13.0]	3 [2.8]	1 [0.9]	108
4歳	1.56 (0.63)	51 [51.5]	41 [41.4]	7 [7.1]	0 [-]	0 [-]	99
5歳	1.33 (0.58)	53 [70.7]	20 [26.7]	1 [1.3]	1 [1.3]	0 [-]	75
1年生	1.23 (0.45)	56 [78.9]	14 [19.7]	1 [1.4]	0 [-]	0 [-]	71
		計 244 [55.8]	149 [34.1]	37 [8.5]	5 [1.1]	2 [0.5]	437

Table 2 大カテゴリ別、園・園外別の子どもの成長の総記述数

	園	園外	総計
社会性	202 (89.0)	25 (11.0)	227
自己	86 (55.5)	69 (44.5)	155
ことば	29 (32.6)	60 (67.4)	89
生活習慣	29 (35.4)	53 (64.6)	82
園生活	42 (75.0)	14 (25.0)	56
知識・スキル	28 (71.8)	11 (28.2)	39
身体	0 (0.0)	13 (100.0)	13
その他	3 (16.7)	15 (83.3)	18
計	419 (61.7)	260 (38.3)	679

複数回答：() 内は総計に占める比率%

Table 3 大カテゴリ別、年齢別、園・園外別の子どもの成長の一人当たり記述数

	0歳クラス (16人)		1歳クラス (23人)		2歳クラス (45人)		3歳クラス (108人)		4歳クラス (99人)		5歳クラス (75人)		小学1年生 (71人)	
	園	園外	園	園外	園	園外	園	園外	園	園外	園	園外	園	園外
社会性	0.69	0.0	0.78	0.36	0.16	0.56	0.10	0.51	0.04	0.41	0.01	0.23	0.03	
自己	0.06	0.13	0.13	0.13	0.07	0.22	0.19	0.15	0.15	0.16	0.31	0.09	0.30	0.21
ことば		0.25	0.26	0.30	0.02	0.40	0.06	0.11	0.10	0.09	0.07	0.11	0.01	0.03
生活習慣	0.38	0.13	0.13	0.04	0.13	0.27	0.08	0.20	0.03	0.14		0.03	0.03	
園生活	0.13	0.00	0.22				0.14	0.02	0.09	0.02	0.15	0.05		0.08
知識・スキル	0.06	0.06	0.17		0.02	0.04	0.06	0.02	0.09	0.02	0.01	0.01	0.07	0.0
身体						0.02		0.03		0.05		0.04		0.01
その他								0.01		0.01		0.01	0.04	0.17
計	1.31	0.56	1.70	0.47	0.60	1.11	1.08	0.64	0.97	0.54	0.94	0.36	0.66	0.58

複数回答：〈 〉 内は年齢クラス別の記述者実数

る〈社会性〉〈自己〉の方が、多く記述されているという結果となった。園・園外別について、総数で見ると園内の方が多い。しかしながら、大カテゴリ別にみると、園に関わって記述されることが

多い順に、〈社会性〉が9割、〈園生活〉と〈知識・スキル〉が7割程度、〈自己〉が55.5%であるのに対して、園外の方が多いのは〈ことば〉〈生活習慣〉〈身体〉であった。加えて、Table 3からは、

園が園外よりも多い0歳・1歳クラス、園外の方が園よりも多い2歳クラス、再び園が園外より多くなる3・4・5歳クラス、園(学校)と園(学校)外とが拮抗する1年生というように、年齢クラスによっても傾向が異なることがわかる。園・園外の相違については、カテゴリ内容の特徴と年齢傾向とを絡めて分析する必要があると思われる。

3. カテゴリ別、年齢別、園・園外別分析

Table 4には、大・小カテゴリ別、年齢別、園・園外別の一人当たりの記述数をまとめた。以

下、Table 2・3・4を踏まえ、大カテゴリ毎に、小カテゴリ別の年齢、および園・園外の特徴を検討する。

(1) 社会性 総記述数が多い大カテゴリが〈社会性〉であり、全記述数679のうち227(33.4%)を占める。年齢別でも、1年生を除き0歳から5歳にいたるまで、最も記述数が多い。

カテゴリの中で最も多いのが「(友だちと)かかわる・遊ぶ」であり、すべて園での成長と捉えられている。このほか、「譲り合う・ケンカ減る」「相談して解決」「友だちや先生の話をする」「友

Table 4 大・小カテゴリ別、年齢別、園・園外別の子どもの成長の記述の実人数に占める比率%

	0歳クラス 1歳クラス 2歳クラス 3歳クラス 4歳クラス 5歳クラス 小学1年生														計		総計
	(16人)		(23人)		(45人)		(108人)		(99人)		(75人)		(71人)		園	園外	
	園	園外	園	園外	園	園外	園	園外	園	園外	園	園外					
社会性	かかわる・遊ぶ	18.8	39.1	15.6	27.8	14.1	14.7	5.6	78 (100.0)	0 (0.0)	78						
	年下の世話			4.4	4.4	3.7	1.9	8.1	3.0	12.0	23 (76.7)	7 (23.3)	30				
	他者理解					3.7		10.1	1.0	5.3	2.8	1.4	20 (90.9)	2 (9.1)	22		
	譲り合う・ケンカ減る	6.3	4.3	2.2	4.6	4.0		4.0			1.4	16 (100.0)	0 (0.0)	16			
	共感・優しさ	12.5	13.0		2.8	0.9	2.0		2.7			12 (92.3)	1 (7.7)	13			
	ルールを守る		4.3	4.4	4.6	1.9	2.0				2.8	12 (85.7)	2 (14.3)	14			
	人見知り減る・社交性	18.8	13.0		2.2	1.9	0.9	1.0			1.3	1.4	10 (76.9)	3 (23.1)	13		
	挨拶	12.5		2.2	2.2	0.9	4.6	2.0				1.4	6 (46.2)	7 (53.8)	13		
	相談して解決				1.9		3.0		1.3		5.6	10 (100.0)	0 (0.0)	10			
	上級生の真似				2.2	3.7		2.0			2.8	8 (88.9)	1 (11.1)	9			
友だちや先生の話をする		4.3	8.9								5 (100.0)	0 (0.0)	5				
友だちの好き嫌い出る・仲良しできる			2.2			2.0	1.3				4 (100.0)	0 (0.0)	4				
自己	しっかり取り組む・挑戦する・頑張る	6.3		4.4	2.8	1.9	4.0	3.0	8.0	2.7	12.7	4.2	25 (71.4)	10 (28.6)	35		
	考えを表現する				4.4	3.7	2.8	5.1	1.0	4.0	1.3	2.8	14 (60.9)	9 (39.1)	23		
	自己主張する		6.3	4.3	4.3	3.7	2.8	1.0	4.0	4.0		9 (50.0)	9 (50.0)	18			
	自己コントロールする・聞き分けよくなる・待てる				4.4	5.6	3.0	1.0	5.3	1.3	1.4	8 (44.4)	10 (55.6)	18			
	自分でやろうとする・自分で解決しようとする		6.3	4.3	2.2			1.0			5.6	12.7	4 (23.5)	13 (76.5)	17		
	我慢する			4.4	6.5		1.0	2.0	2.7			10 (71.4)	4 (28.6)	14			
	行動の見通し持つ・時間を意識して行動する				2.2			3.0	1.3	2.7	1.4	1.4	2 (22.2)	7 (77.8)	9		
	性格に幅ができる・視野が広がる・負けず嫌い・羞恥心			4.3	2.2	2.2	0.9		1.0	2.7	1.3	1.4	6 (66.7)	3 (33.3)	9		
	達成感・自信もつ					1.9	1.0		2.7		2.8	5 (71.4)	2 (28.6)	7			
	感情を表現する		4.3	4.3	2.2	0.9					1.4	3 (60.0)	2 (40.0)	5			
ことば	語彙が増える・話が上手	12.5	17.4	26.1	2.2	26.7	1.9	4.6	3.0	4.0		1.3	10 (25.0)	30 (75.0)	40		
	分かるよう伝える				2.2	3.7	5.1		1.3	2.7		6 (46.2)	7 (53.8)	13			
	コミュニケーションができる		8.7		2.2	0.9	1.0	4.0		1.3	1.4	4 (36.4)	7 (63.6)	11			
	人の話をよく聞く				1.9	1.0	1.0	4.0			1.4	1.4	7 (77.8)	2 (22.2)	9		
	理解して行動する			4.3	6.7	0.9	1.9		1.3	1.3		2 (22.2)	7 (77.8)	9			
	人の話を理解する	12.5			2.2						2.7	0 (0.0)	5 (100.0)	5			
	先生の伝言伝える					0.9				1.3		0 (0.0)	2 (100.0)	2			
生活習慣	生活習慣を自分でする			2.2	6.7	7.4	12.0	1.0	6.1		1.3	10 (30.3)	23 (69.7)	33			
	生活習慣の獲得	31.3	12.5	13.0	11.1	17.8	0.9	6.5	1.0	2.0		1.4	16 (45.7)	19 (54.3)	35		
	食事の好き嫌い・食べ方	6.3		4.3			0.9	1.0	1.0		1.3	1.4	3 (42.9)	4 (57.1)	7		
	手伝い					0.9		5.1				0 (0.0)	6 (100.0)	6			
	規則正しい生活			2.2								0 (0.0)	1 (100.0)	1			
園生活	笑顔で登園・登園楽しみ	6.3	4.3		7.4	3.0	5.3					17 (100.0)	0 (0.0)	17			
	登園(登校)準備を自分からする				1.9		2.0		4.0		8.5	0 (0.0)	13 (100.0)	13			
	集団生活を楽しむ		4.3		2.8	3.0	4.0				10 (100.0)	0 (0.0)	10				
	先生という存在を意識・先生とコミュニケーション	6.3	8.7		2.8	1.0	1.3				8 (100.0)	0 (0.0)	8				
	行事等の園でしかできない経験を楽しむ					2.0	4.0	1.3			5 (83.3)	1 (16.7)	6				
ママ仕事・自分は園ということを理解		4.3		0.9						2 (100.0)	0 (0.0)	2					
知識・スキル	文字・お絵かき・製作上達			4.4	6.5	1.9	7.1	2.0	1.3	1.3	5.6	4.2	19 (65.5)	10 (34.5)	29		
	遊び・歌・本の1節覚える	6.3	6.3	17.4	2.2		2.0			1.4	9 (90.0)	1 (10.0)	10				
身体	身体が大きくなる					0.9	4.0	4.0		1.4	0 (0.0)	9 (100.0)	9				
	体力つく			2.2	1.9	1.0					0 (0.0)	4 (100.0)	4				

複数回答：()内は総計に占める比率%

だちの好き嫌い出る・仲良しできる」もすべて園での成長と記述されている。地域の中で子ども集団が成立することが難しくなっている現在、友だちとの関わりについての内容が園と関連付けられるのは当然といえよう。「他者理解」「共感・優しさ」「ルールを守る」も、いつも生活を共にしている友だちとのかかわりから育つ内容であることから、園と結びつけて成長がとらえられる割合が高い。

通常、友だちというと同年齢を想定することが多いが、社会性の発達には、異年齢のかかわりも重要である。保護者もこの点を感じており、「年下の世話」「上級生の真似」として記述している。前者は下の年齢クラスとの関わりのみでなく、弟妹の誕生を契機に家庭（園外）でも成長を感じているが、後者については園あるいは学校が中心である。一方で、「挨拶」は園外の割合が高かった。地域の人に恥ずかしがらずに挨拶できるようになったことを成長と捉えるようである。

(2) 自己 最も多いのは、「しっかり取り組む・挑戦する・頑張る」など、先行研究が指摘するグリットに対応するカテゴリである。園内が多いが、3歳以降は園外でも記述される。その他のカテゴリでは「考えを表現する」「自己主張する」が多く、「感情を表現する」も含めると、友だちとかかわって仲良くするだけではなく、集団の中で子どもが自身を適切に表現できるということにも着目していることがうかがえる。このほか、「自己コントロールする・聞き分けよくなる」「我慢する」などの自制心に該当するカテゴリ、「自分でやろうとする・自分で解決しようとする」「行動の見通し持つ・時間を意識して行動する」などの自律心に該当するカテゴリ、「達成感・自信もつ」などの自尊心、などが記述されている。いずれも、先行研究の社会情緒的コンピテンスに対応するといえよう。

(3) ことば 記述が多いカテゴリは、「語彙が増える・話が上手」・「分かるよう伝える」・「コミュニケーションができる」等のことばの発信者としての側面だが、「人の話をよく聞く」・「理解して行動する」・「人の話を理解する」等の受け手としての面も記述されている。全体に乳児期に記述が多い。特に園と結びつけて成長が捉えられているわけではない。

(4) 生活習慣 乳幼児期は生活習慣の獲得の時期である。0・1歳クラスでは、『同じくらいの園に通っていない子と比べて洋服を着たり、靴を履いたり…自立が早い気がします(0歳)』というように園と関連付けて記述されることが多い。なお、2歳以降は、「生活習慣を自分でする」というように、取り組み方に着目した記述となる。3・4歳では「(家庭で)手伝い」をする姿に成長を感じるようになる。総数としては、園より園外の方が多かった。

(5) 園生活 入園とは、子どもが家庭外にも生活の場を持つことである(藤崎, 2013)。そこから、保護者にとっては、新たな場での生活を楽しんでくれるか(「笑顔で登園・当園楽しみ」・「集団生活を楽しむ」)、あるいは場のキーパーソンである保育者とよい関係を持てるか(「先生という存在を意識・先生とコミュニケーション」)などが成長として着目されている。保育園の入園年度である0・1歳クラス、保育園・幼稚園の入園年度である3歳クラスでの記述が多い。一方、3歳クラス以降、1年生にかけて増えていくのは、「登園(登校)準備を自分からする」である。これは、家庭にしながら、園生活に備えるものであり、二つの場面が子どもの中で統合されてきたということであろう。

(6) 知識・スキル 認知的側面に関わる大カテゴリであるが、記述されることが少なかった。ただし、この結果から、保護者が認知的側面での成長を重視していない、と考えるのは早計だろう。今回は、年度末に、この1年を通して成長したと感じることは何か、と尋ねている。知識・スキルについては、成長よりも学習あるいは獲得というとらえ方なのかもしれない。今後検討が必要である。

(7) 身体 0歳、1歳の時期はお座りやハイハイ、そして何より歩行が開始される時期であるが、〈身体〉については0・1歳では記述がなかった。むしろ、3歳以降の幼児期後半に記述があった。乳児体型から幼児体型への移行(「身体が大きくなる」)、それと並行して体力がついてきたこと(「体力つく」)への驚きが記述されている。園と結びつけられてはいなかった。

(8) その他 他のカテゴリに統合しにくいものとして、一人で通学したり、塾へ行ったりすること

ができるようになったことを挙げた人が1年生で12名(1年生の協力者の16.9%)あった。入学前は、子どもが一人で出歩くことがないことを考えると、一人で通学する、さらには、学童保育から帰宅して再び一人で塾や習い事に出かけるようになったことは、大きな成長を感じさせる事柄であると思われる。『何もかも成長した(1歳)』という記載の3名については、個別のカテゴリに分類できなかったため、〈その他〉に含めた。

全体的考察

保護者が、園生活を通しての子どもの成長をどのようにとらえているのかを把握するため、在園中および1年生の毎年度末に、1年間を通して成長したと思われる点をたずねた自由記述を分類したところ、記述数の多い順に〈社会性〉〈自己〉〈ことば〉〈生活習慣〉〈園生活〉〈知識・スキル〉〈身体〉の大カテゴリが抽出できた。特に、乳児・幼児とも入園年度には〈社会性〉の記述が多い。どの時期も「(友だちと)かかわる・遊ぶ」が多いが、4・5歳クラスでは「年下の世話」が増える。きょうだい数が少ない中、異年齢のかかわりを通して子どもが成長していること、それを保護者が重視していること、がうかがえる。続いて、0・1・2歳クラスでは〈生活習慣〉についての記述が多いが、幼児入園では〈生活習慣〉と並んで〈自己〉が語られる。この〈自己〉は年長2月には記述がさらに増える。自分の考えを表現したり、意思を伝えたりするようになる他、行事を始めとした物事に意欲的に挑戦し頑張るようになると捉えられている。

乳幼児期という成長・発達の著しい時期において、1年間を通して成長したと思われることをたずねるのは、言い換えれば『子どもの成長として何を大事だと思うか』を問うことを意味する。結果、〈ことば〉や〈知識・スキル〉などの認知的側面よりも〈社会性〉や〈自己〉などの非認知的側面・社会情緒的側面に注目していることが示唆された。本研究は、OECD(2015)などが社会情緒的コンピテンスの重要性をレポートする以前の2011年から実施しているものであり、保護者の素朴心理学が幼児教育や発達の専門家の指摘と合致することを示したといえよう。さらに、そうし

た子どもの成長・発達が主に園において促されていると考えていることも確認できた。保育のパートナーとして保護者を考える可能性があるといえよう。

しかしながら、未記入者もいた。未記入者については、いかに子どもの成長を伝えていくか、ということが課題となろう。生活習慣やことばや知識・スキルは、園外でも成長をとらえやすいが、社会性や自己については、園外では成長が見えにくい可能性がある。藤崎(2010)は、園と家庭とは子どもにとって異なる生活場面であり、場面の特徴と絡んで子どもが異なる姿を見せることも少なくない、と指摘する。社会性や自己に関わる成長は、周囲の人々や活動内容と絡むために、園と家庭では異なる可能性がある。こうした中、保育活動の中での子どもの様子をより客観的に伝えるために、近年取り入れられ始めている、保育中の様子を映像にしたドキュメンテーションの利用が有効かもしれない。幼児教育におけるドキュメンテーションはイタリアのレッジョエミリアにおいて、実践を記録し、実践過程を可視化して振り返る取り組みである。もともとは、子どもの成長・発達の記録ではなく、実践を記録するものであり、ドキュメンテーションを用いることによって、保育者の園児への理解を深め、保育者自身の教育・保育の振り返りによる保育者の資質向上につながることを期待されている(大豆生田, 2016)。他方、ドキュメンテーションの保護者にとっての効果として、保育活動の中で、子どもがどのように活動しているのか、なぜそのように活動するのかを理解することができることがあげられ、ドキュメンテーションを保護者と保育者・園の連携の懸け橋とする試みもなされている(矢野他, 2015; 鬼塚他, 2016)。社会性や自己は、制作物などのように結果としてとらえられるものではなく、活動のプロセスの中でのみとらえられるものであろう。保育者としては、ドキュメンテーションの利用も含め、社会性や自己の育ちをどのように保護者に伝えるかを検討する必要があるだろう。

なお、今回の調査では、園外よりも園にかかわっての成長の記述が多い結果となったが、これは、実際に園にかかわって成長していると感じている可能性の他、継続調査全体が園生活に直接あるいは間接にかかわる項目で構成されているの

で、その影響で園を通しての成長が記述されやすかった可能性もある。したがって、保護者が「園外よりも園において子どもが成長する」と考えているとするのは早計かもしれない。この点については、改めての検討が必要であろう。

謝 辞

長期にわたり、継続調査にご協力いただきました保護者の皆様に厚くお礼申し上げます。時にいただいた「研究を頑張ってください」というメッセージメモに励まされました。また、論文としてまとめる際に貴重なコメントをいただきました東洋大学久保ゆかり教授に深謝申し上げます。

本研究はJSPS科研費JP23530866の助成を受けたものです。

引用文献

- 天野珠路 (2013). 地域の子育て支援・保護者支援の専門性—地域の未来をつくる 発達, 134, 34-39. ミネルヴァ書房
- ベネッセ教育総合研究所 (2016). 園での経験と幼児の成長に関する調査 Retrieved from <https://berd.benesse.jp/> (2019年11月5日)
- ベネッセ教育総合研究所 (2019). 第3回幼児教育・保育についての基本調査 速報版 Retrieved from <https://berd.benesse.jp/> (2019年11月5日)
- ボーク重子 (2018). 「非認知的能力」の育て方：心の強い幸せな子になる0～10歳の家庭教育 小学館
- 遠藤利彦 (2017). 非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 国立教育政策研究所 平成27年度プロジェクト研究報告書, 初等中等教育, 31, 1-281.
- 遠藤利彦 (2018). 非認知的なるものの発達と教育：殊に学力形成との関わりにおいて pp. 220-225. In 大塚雄作・柴田 直・植阪友理・遠藤利彦・野口裕之 討論:学力の評価と測定をめぐって 教育心理学年報, 57, 209-229.
- 藤崎春代 (2010). 保育のなかでの子ども・保護者・保育者を理解する 藤崎春代・木原久美

- 子 (2010). 「気になる」子どもの保育 (pp.98-136) ミネルヴァ書房
- 藤崎春代 (2011). 幼稚園入園当初の3歳児の様子と保護者の反応との関連—保護者が記述した日誌からの検討— 昭和女子大学生生活心理研究所紀要, 13, 1-11.
- 藤崎春代 (2013). 子どもが家庭に持ち込む園生活が保護者に与える影響. 昭和女子大学生生活心理研究所紀要, 15, 33-44.
- 藤崎春代 (2020). 保護者にとっての子どもの入園の意味 (6)：入園年度2月及び年長2月に母が感じる園生活経験による子どもの成長. 日本発達心理学会第31回大会発表論文集, 610.
- 廣瀬優子・和田上貴昭・乙訓 稔・松田典子・高橋久雄・三浦修子・長谷川育代・高橋滋孝・高橋智宏・高橋 紘 (2015). 保育所が行う家庭との連携・協働プログラムの実証・研究～イベントサークル等の調査～ 保育科学研究, 6, 54-63.
- 石川昭義・矢藤誠慈郎・森 俊之・青井夕貴・西村重稀・鈴木智子 (2015). 保育所と家庭の連携に関する研究 保育科学研究, 6, 1-21.
- Heckman, J. J. (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge, MA: MIT Press. ジェームズ・J. ヘックマン (著) 古草秀子 (訳) (2015). 幼児教育の経済学 東洋経済新報社
- 川喜田二郎 (2017). 発想法 改版 創造性開発のために 中公新書
- Keyser, J. (2017). *From parents to partners: Building a family-centered early childhood program*. Redleaf Press.
- 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針 Retrieved from <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> (2020年1月23日)
- 厚生労働省 (2019). 子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について(第15次報告)、平成30年度の児童相談所での児童虐待相談対応件数及び「通告受理後48時間以内の安全確認ルール」の実施状況の緊急点検の結果 Retrieved from https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000190801_00001.html (2020年1月23日)

- 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領 Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/index.htm
- 森口佑介 (2019). 自分をコントロールする力：非認知的スキルの心理学 講談社現代新書
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2017). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 Retrieved from https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010420 (2020年1月23日)
- OECD (2012). *Starting strong III: A quality textbook for early childhood education and care*. Paris: OECD. (OECD (編著) 秋田喜代美・阿部真美子・一見真理子・門田理世・北村友人・鈴木正敏・星 美和子 (訳) (2019). 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)
- OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- 鬼塚和典・北野幸子・矢藤誠慈郎・永田久史・田中啓昭・椋沢幸苗・坂崎隆浩 (2016). 保育ドキュメンテーションを媒体とした保育所保育と家庭の子育てとの連携・協働に関する研究 保育科学研究, 7, 38-50.
- 大豆生田啓友 (2016). 家庭との連携と保育 日本保育学会 (編) 保育学講座 5 保育を支えるネットワーク：支援と連携 (pp.27-46). 東京大学出版会.
- 佐藤朝美・松河秀哉・椿本弥生・荒木淳子・中村恵・松山由美子・堀田博史 (2019). 園生活の保護者の振り返り支援を目的としたデジタルストーリーテリング・ワークショップの開発と評価 日本教育工学会論文誌 J-STAGE Advance published, doi:10.15077/jjet.S43039.
- 鈴木智子・矢藤誠慈郎・森 俊之・石川昭義・西村重稀・青井夕貴・野田美樹・森 美利花・館 直宏 (2016). 保育の協働性に対する保育者と家庭の意識に関する研究 保育科学研究, 7, 84-101.
- 矢野理絵・北野幸子・矢藤誠慈郎・永田久史・鬼塚和典・椋沢幸苗・坂崎隆浩・東ヶ崎静仁 (2015). 保育ドキュメンテーションを媒体とした保育所保育と家庭との連携・協働に関する研究 保育科学研究, 6, 64-77.