

## 保育現場における心理的安全性に関する現状に関する研究

### － 保育者養成教育の検討 －

金川 朋子\* 舟越 美幸\*\* 赤田 太郎\*\*\*

A Study on Psychological Safety in Childcare Settings

### － Consideration of childcare teacher training education －

Tomoko Kanagawa Miyuki Funakoshi Taro Akada

本研究は、保育現場における心理的安全性とチーム保育の現状を明らかにし、養成教育における教授内容の検討を目的として取り組んだ。結果、心理的安全性及びチーム保育実践力は経験年数が低い保育者が低い傾向にあり、正の相関も確認できた。また、心理的安全性がある保育現場は、コミュニケーションが充実し、保育者間連携も強くチーム保育力が発揮されやすいことが明らかになった。保育者養成教育の検討では、保育現場以外の多くの職場で取り込まれている心理的安全性の視点に基づく組織マネジメントや研修等を参考にし、心理的安全性並びに保育者のチーム保育実践力に関する養成教育を改善充実させることが望まれ、そのことが保育の資質向上につながるであろう。

Key words : 心理的安全性、チーム保育、若手保育者、保育者養成教育

#### I はじめに

保育現場では、子どもの命を預かり、安心な環境のもとで子どもの発達保障が求められている。しかし、安心安全な場所である現場において、大切な子どもの命が奪われる重大事故が報告されている。内閣府の報告<sup>1)</sup>では、2021年に全国の保育所や幼稚園、認定こども園で子どもがけがなどをする事故が2,347件あり、この報告には、睡眠中や、大きく報道

された送迎バス内の置き去り子どもが死亡したケース5件が含まれている。重大事故再発防止対策が取り組まれているが、事故の背景には、保育現場の慢性的な人手不足、保育者間の連携や確認の不足などが原因と考えられる。また、コロナ禍において保育者は、社会インフラの維持に不可欠な労働をこなすエッセンシャルワーカーとして、子どもの保育を担う重要な役割であり、働き甲斐のある職種であるとする。しかし、保育者に求められることも責務は大きく、保育者の早期離職の課題があり、保育者が働き甲斐や生きがいを見いだすことができる職場づくりが望まれている。

\* 四條畷学園短期大学 保育学科

\*\* 大阪健康福祉短期大学 保育・幼児教育学科

\*\*\* 四條畷学園短期大学 ライフデザイン総合学科

また、2007年に特別支援教育がスタートし、保育、幼稚園教育の質向上がますます求められている中、保育所保育指針、幼稚園教育要領では、特別な配慮を必要とする幼児への指導に関する内容が新たに盛り込まれており、特別な配慮を必要とする幼児等に対する指導の充実や受け入れ体制の整備が求められている。公益財団法人全日本私立幼稚園幼児教育研究機構が全国の園300園（回収率89.7%）を対象として実施した令和3年3月の研究調査結果<sup>2)</sup>では、特別な配慮を必要とする幼児の在籍している園が95.9%、特別な配慮が必要な幼児は3歳児4.12人、4歳児4.59人、5歳児4.68人、1園に13.33人が在籍している現状が報告され、これまで以上に保育者間の連携、関係機関との連携の重要性が高まっている。1974年に厚生省「障害児保育事業実施要綱」により「障害児保育にあたる職員は、原則として障害児4名につき専任保母1名を置くものとする」とされる加配保育者制度<sup>3)</sup>があり、現在は、平成27(2015)年度より施行した子ども・子育て支援新制度により、加配保育者が配置され、複数の保育者が連携しながら進めるチーム保育が求められている。しかし、櫻井<sup>4)</sup>は加配保育者の抱える困難として、担任保育者との連携が難しいことを述べている。

本研究で取り組む心理的安全性について、Amy C. Edmondson<sup>5)</sup>は対人関係のリスクを取っても安全だと信じられる職場環境であり、職場の仲間が互いに信頼・尊敬し合い、率直に話ができると（義理からだとしても）思える場合に存在するものだと述べている。また、心理的安全性とは、組織行動学分野で注目されている概念であり、Google<sup>6)</sup>は、「成功するチームの構築に最も重要なものは、心理的安全性(Psychological Safety)であり、効果的なチームにおいて、どのように協力しているかであり、様々な協力の仕方がある中で、圧倒的に重要なことは、『心理的安全性』であり、

心理的安全性が高い組織では学習が促進され、組織パフォーマンスを向上させ、組織への満足度、ワークエンゲージメントを向上させる」と示している。現在、医療看護や一般企業では、心理的安全性を導入し、職場改善が取り組まれており、研究対象としても多くの研究がなされている（丸山ら<sup>7)</sup>、浅海ら<sup>8)</sup>）。また、学校現場では、三沢ら<sup>9)</sup>は、学校組織風土の一つとして心理的安全性を用いた研究がなされている。しかし、保育現場における心理的安全性に関する研究は、青木<sup>10)</sup>、小澤ら<sup>11)</sup>の研究にとどまる。

本研究では、保育現場における心理的安全性を高めることが、保育における連携力を高め、保育者ストレスの軽減、職場への満足度の向上、ワークエンゲージメント（仕事へのやりがい）の向上、ひいては、創造的な保育教育の質の向上につながるという仮説に基づき、保育現場における心理的安全性に関する研究並びに、保育者養成教育の内容の検討が必要だと考える。

## II 保育現場におけるチーム保育と心理的安全性について

### 1. 保育・幼児教育におけるチーム保育

チーム保育とは、保育用語辞典において、「1つのクラスを複数の保育者で担任する複数担任制や、クラスそのものも解体して全園児を全職員で保育するなど、複数の保育者が共同で子ども集団の保育を行う状況」を指し、保育者一人ひとりの中にチームの一員として自覚と、自由に協議し合える中から生まれてくるチームへの信頼感と連帯感があることが必要だと述べられている<sup>12)</sup>。

2018(平成30)年に改訂された幼稚園教育要領解説 第1章「総説」3指導計画作成上の留意事項(8)幼稚園全体の教師による協力体制』においても、「教師は常に並行して展開す

る個人あるいはグループの活動に関わっているとほかの幼児の動きを十分に把握できず、適切な援助が行えないこともある」ため、チーム保育によって、幼稚園全体の協力体制を高め、教職員の誰もが、園児全員の顔や性格が分かるように努め、幼児や保護者とコミュニケーションを図ることが重要であると言及され<sup>13)</sup>、幼児理解や保育の展開を充実させるため、幼稚園全体が協力体制を構築する重要性が述べられている。また、『第1章「幼稚園教育の基本」5. 教師の役割 ③教師間の協力体制』では、教師間が相互に様々な幼児に関わり、互いの見方を話し合うことで、違う捉え方に触れながら、幼稚園の教職員全員で一人一人の幼児を育てるという視点に立つことが重要であるため、園内研修を活用することで、日々の保育実践記録を基に多様な視点から振り返り、話し合っていくことを通して、教師間の共通理解と協力体制を築き、教育の充実を図ることができると述べられている。また、園長がリーダーシップを発揮し、教師同士が各々の違いを尊重しながら協力し合える開かれた関係を作り出していくことで、一人一人の教師が生き生きと日々の教育活動に取り組み、専門性が高めていけるような雰囲気をもった幼稚園づくりをすることが求められる<sup>14)</sup>。

## 2. 保育者の専門性と保育の質

一方、同時に改定された保育所保育指針解説『第5章 1.職員の資質向上に関する基本的事項 (1) 保育所職員に求められる専門性』においても、「一人一人の職員が備えるべき知識・技能、判断力、対応力及び人間性は、時間や場所、対象を限定して発揮されるものではなく、高い倫理観に裏付けられている自然と表れるものであるため、高い倫理観に裏付けられたものであって初めて、子どもや保護者に対する援助は十分な意味や働きを持つといえる」と述べられている<sup>15)</sup>。また同章同項

「(2) 保育の質の向上に向けた組織的な取組」では、「それぞれの職員が、保育の内容等に関する自己評価を通じて、保育の質の向上に向けた改善のための課題を把握したうえで、それを保育所全体で共有する。その上で、課題への対応は、それぞれの専門性を生かし、協働で行う」と述べられており、個々の自己評価を保育所全体で共有し、一つのチームとして組織的かつ計画的に保育の質を高める取り組みを進める重要性が示されている他、一定の経験を経た職員がミドルリーダーとしてキャリアパスを見据えた体系的な研修を受けることで、必要なリーダーシップに関する能力を身に着ける等、各保育所でマネジメント機能を強化し、保育の質を向上させることが求められている<sup>16)</sup>。さらに、保育士の配置基準は地方自治体が独自に基準を設けている場合があるものの、三歳未満児では、複数の職員で一つのクラスを担当することが多く、乳児保育に関わる職員間の連携や<sup>17)</sup>、1歳以上3歳未満児の保育で、職員間で協力して対応する重要性<sup>18)</sup>が述べられている。

## 3. 先行研究

先行研究においては、恒川<sup>19)</sup>は、チーム保育の定義を、「複数の担任または加配保育者等の担任でない保育者を含め、2人以上の保育者が協働で子ども集団を保育し、計画・実践・振り返り・改善を相互連携して行っている状況」とし、チーム保育は様々な立場・経験の保育者が協働して保育を行うため、多面的な子ども観、保育観が育つと述べている。また、青木<sup>10)</sup>は、保育には心理的安全性概念が有効であるとされるチームとしての協働の文化が十分に存在しており、心理的安全性は、多様な保育者がその身を置く組織、すなわちチームとして行う保育をとらえるための概念として有用であると述べている。小澤ら<sup>11)</sup>は、心理的安全性が問題解決方略の使用を促進し、回避方略の使用を抑制することを示唆し、保

育現場における心理的安全性を高めることの重要性を述べている。

### Ⅲ 研究目的及び方法

#### 1. 研究目的

本研究では、保育者の人間関係上のストレス、離職問題の観点から、心理的安全性に注目をし、「心理的安全性を高めることが、保育における連携力を高め、保育者ストレスの軽減や職場への満足度及びワークエンゲージメント（仕事へのやりがい）の向上が創造的な保育教育の質の向上につながる」という仮説に基づき、保育現場における心理的安全性及びチーム保育の現状とその関連を明らかにし、養成教育における教授内容の検討を目的とする。

#### 2. 方法

調査対象者は、インターネットによるアンケート調査法を用いて、2023年4月に全国の保育現場に勤務する保育者を対象とした。インタビュー調査会社（アイブリッジ株式会社）のWebモニターのうち、職業が「保育士・幼稚園教諭」として登録されている中から抽出し回答を得て、依頼したサンプル数300に達したところでデータ収集を終了とした。調査内容は、基本属性は4項目（勤務園種、所属先園児数、所属先での役職、保育者としての経験年数）であり、使用した既存尺度は、Edmondsonが作成したTeam psychological safety scaleの翻訳版（1999）、チーム保育実践測定尺度（23項目）である。本研究では、基本属性を独立変数として、使用した各尺度を従属変数として、設置者別（公立、私立）に、一元配置分散分析を行った。さらに、心理的安全性との使用した尺度との関連を検討した。なお、基本属性については、勤務園種は3群（保育園、幼稚園、子ども園）、所属園児数は3群（50人以下、51～100人、101人

以上）、所属先での役職は3群（管理職、担任、加配フリーその他）、保育者としての経験年数は6群（1年未満、1～2年、3～5年、6～10年、11～20年、21年以上）とした。

本研究で使用した既存の尺度について述べる。心理的安全尺度は、Edmondsonが作成したTeam psychological safety scaleの翻訳版（1999）であり、7つの質問項目、1因子で構成されている。各質問は、「非常に当てはまる（7点）～まったく当てはまらない（1点）」の7件法で回答を求めている。「チーム保育の実践を測定する尺度」は、恒川<sup>19)</sup>が開発し尺度であり、チーム保育をどの程度行うことができているのか、チーム保育の実践の度合いを測り、23の質問項目、3因子（「コミュニケーションの充実」「効果的な保育実践のための連携」「改善に向けた振り返りの実施」）で構成されている。各質問は、「非常に当てはまる（6点）～まったく当てはまらない（1点）」の6件法で回答を求めている。分析はSPSS（Ver.28）を用いて行った。

本研究において使用する「保育現場」は、保育所、幼稚園、子ども園であり、保育活動、幼児教育活動が活動の場として使用する。

なお、本研究は、四條畷学園短期大学研究倫理審査委員会の承認を得ている（承認番号23-2）

### Ⅳ. 結果及び考察

#### 1. 基本属性

基本属性は4項目（園種、所属先の園児数、所属先での役職、保育者の経験年数）について、表1.～表4.に示す。

表1 基本属性の記述統計量（N=300）園種別

	度数	%	
公立	保育園	66	65.3
	幼稚園	17	16.8
	子ども園	18	17.8
	合計	101	100.0
私立	保育園	121	60.8
	幼稚園	21	10.6
	子ども園	57	28.6
	合計	199	100.0

表 2 基本属性の記述統計量 (N=300)

園児数別		
	度数	%
園児数 3 群-少	33	32.7
園児数 3 群-中	34	33.7
園児数 3 群-多	34	33.7
合計	101	100.0
園児数 3 群-少	71	35.7
園児数 3 群-中	62	31.2
園児数 3 群-多	66	33.2
合計	199	100.0

表 3 基本属性の記述統計量 (N=300)

職種別		
	度数	%
管理職	21	20.8
担任	45	44.6
加配フリー その他	35	34.7
合計	101	100.0
管理職	34	17.1
担任	81	40.7
加配フリー その他	84	42.2
合計	199	100.0

表 4. 経験年数

			度数	%
公立	1年未満	8	7.9	
	1～2年	8	7.9	
	3～5年	18	17.8	
	6～10年	29	28.7	
	11～20年	21	20.8	
	21年以上	17	16.8	
	合計	101	100.0	
私立	1年未満	21	10.6	
	1～2年	19	9.5	
	3～5年	27	13.6	
	6～10年	43	21.6	
	11～20年	55	27.6	
	21年以上	34	17.1	
	合計	199	100.0	

## 2. 結果及び考察

### (1) 心理的安全性の結果

園種類別比較(表 5.)では、公立では子ども園、私立では幼稚園が他の園種よりも低い結果であったが、有意な差は認められなかった。同じく園児数別比較(表 6.)では、公立、私立ともに、園児数(少群)が他の群よりも

低い結果であったが、有意な差は認められなかった。保育者の人数に着目し、日常一番多く活動するチームの保育者人数別(2人、3~5人、6人以上)を検討した結果(表 7.)、公立では、3~5人(M=31.55,SD=5.52)、私立では2人(M=32.69,SD=7.63)と、他の群よりも低い結果であったが、有意な差は認められなかった。

保育者としての経験年数による比較(表 8.)では、公立では、3~5年目

(M=30.50,SD=6.45)と一番低く、21年目以上が(M=35.35,SD=6.06)と一番高い結果になっているが、経験年数(6群間)には、有意な差が認められなかった。

私立では、1年未満が(M=30.10,SD=5.56)と一番低く11~20年が(M=35.16,SD=5.27)と一番高い結果となっており、経験年数(6群間)には、有意な差が認められた(F(5,193)=,p<.0019,  $\eta^2 = .071$  ボンフェローニ法による検定)。

心理的安全性は、公立(M=31.02,SD=5.67)、私立(M=33.52,SD=6.17)という結果であり、有意な差が認められた(t(298)=-2.24, p = 0.026)。さらに、公立は心理的安全性の平均値は低い値となっているが、標準偏差は小さく、私立はその平均値は公立よりも高い値であるが、標準偏差は公立と比較し多く、最低点数は18、最高点数49であり、個々による心理的安全性の状況に差があることが推察される。心理的安全性は、経験年数が少ない3年未満が低い傾向にあり、特に、1年未満の心理的安全性が低いことが認められた(私立、経験年数1年未満:M=30.10,SD=5.56)。

役職間による心理的安全性の比較(表 9.)では、公立では、管理職(M=30.38,SD=5.26)、私立では、加配フリーその他(M=32.61,SD=6.31)と他の役職に比べ低い結果であったが、有意な差は認められなかった。

表 5. 園種別

	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
公立 保育園	66	31.64	5.77	20	44
幼稚園	17	33.59	5.32	23	41
子ども園	18	31.39	5.64	23	40
私立 保育園	121	33.51	6.10	18	47
幼稚園	21	32.29	5.87	21	42
子ども園	57	33.98	6.48	21	49

表 6. 園児数、

	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
園児数3群-少	33	29.97	5.97	20	44
園児数3群-中	34	33.06	5.42	23	41
園児数3群-多	34	32.68	5.27	24	43
園児数3群-少	71	32.10	6.63	18	47
園児数3群-中	62	34.27	6.25	23	49
園児数3群-多	66	34.33	5.35	22	49

表 7. 日常一番多く活動するチームの保育者人数

	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
グループ 2人	23	32.52	5.86	20	42
グループ 3~5人	62	31.55	5.52	23	43
グループ 6人以上	16	32.50	6.21	23	44
グループ 2人	48	32.69	7.06	21	49
グループ 3~5人	117	34.05	5.56	18	46
グループ 6人以上	34	32.85	6.81	22	47

表 8. 心理的安全性の結果（経験年数）

	経験年数	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
公立	1年未満	8	30.88	4.73	26	40
	1~2年	8	30.75	6.25	23	43
	3~5年	18	30.50	6.45	20	43
	6~10年	29	31.38	5.05	23	42
	11~20年	21	31.95	5.06	23	40
私立	21年以上	17	35.35	6.06	22	44
	1年未満	21	30.10	5.56	21	40
	1~2年	19	33.26	7.44	22	49
	3~5年	27	33.59	6.70	21	43
	6~10年	43	32.14	5.39	23	45
	11~20年	55	35.16	5.27	23	46
	21年以上	34	34.79	6.77	18	49

表 9. 心理的安全性の結果（役職別）

	役職	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
公立	管理職	21	30.38	5.26	23	44
	担任	45	32.36	6.01	20	43
	加配フリーその他	35	32.29	5.45	23	43
私立	管理職	34	33.50	5.73	25	49
	担任	81	34.47	6.14	23	49
	加配フリーその他	84	32.61	6.31	18	47

## 2) チーム保育実践測定尺度（23項目）の結果

表 10. は、チーム保育実践測定尺度の 3 因子（「コミュニケーションの充実」「効果的な保育実践のための連携」「改善に向けた振り返りの実施」）の結果を示す。園種間比較では、公私立とも 3 因子に有意な差が認められなかった。

園児数別比較（表 11）では、公立では、3 因子に有意な差は認められなかった。私立では、「効果的な保育の実践のための連携」で、

園児数（少）群と園児数（多）群との間に有意な差が認められた（ $F(2,196)=3.66, p<.05,$

$\eta p^2 = .036$  ボンフェローニ法による検定）。

私立では、園児数の多い園では、子どもに携わる保育者の人数も多く、保育者間の連携の必要度が多くなると推測されることから、園児数（多）群が保育実践のための連携がされていることが推察される。経験年数による比較において（表 12）、公立では、「コミュニケーションの充実」で 1~2 年群と 21 年以上群との間に、有意な差が認められた（ $F(5.95)=3.22, p<.01, \eta p^2 = .15$ ）（ボンフェローニ法による検定）。「改善に向けた振り返りの実施」で、3~5 年群と 21 年以上群との間

表 10. チーム保育実践測定尺度記述統計量

		平均値	標準偏差	最小値	最大値
公立 (101)	I コミュニケーションの充実	34.70	6.05	15	45
	II 効果的な保育実践のための連携	34.53	5.45	17	45
	III 改善に向けた振り返りの実施	18.54	3.60	7	25
私立 (199)	I コミュニケーションの充実	35.36	6.04	12	45
	II 効果的な保育実践のための連携	34.52	6.32	9	45
	III 改善に向けた振り返りの実施	18.95	3.84	5	25

表 11. チーム保育実践測定尺度（園児数）

	II 効果的な保育実践のための連携	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
公立	園児数 3 群少	33	33.76	5.03	23	44
	園児数 3 群中	34	34.65	6.49	17	45
	園児数 3 群多	34	35.18	4.74	24	45
私立	園児数 3 群少	71	32.93	6.92	9	45
	園児数 3 群中	62	35.18	5.82	20	45
	園児数 3 群多	66	35.61	5.82	18	45

に有意な差)が認められた ( $F(5.95)=2.81, p<.01, \eta^2 = .13$ ) (ボンフェローニ法による検定)。私立 (表 13.) では、3 因子で有意な差が認められた。「コミュニケーションの充実」で 1 年未満群と 11~20 年群、1 年未満群と 21 年以上群との間に有意な差が認められた ( $F(5.95)=3.90, p<.01, \eta^2 = .09$ ) (ボンフェローニ法による検定)。「効果的な保育実践のための連携」については、1 年未満群と 6~10 年群、1 年未満群と 11~20 年群、1 年未満群と 21 年以上群との間に有意な差が認められた ( $F(5.95)=3.32, p<.01, \eta^2 = .08$ ) (ボンフェローニ法による検定)。

「改善に向けた振り返りの実施」については、1 年未満群と 1~2 年群、1 年未満群と 6~10 年群、1 年未満群と 11~20 年群との間に有意な差が認められた ( $F(5.95)=2.95, p<.01, \eta^2 = .07$ ) (ボンフェローニ法による検定)。

私立の 1 年未満群は、3 因子ともに他の群よりも低い結果が示されており、チーム保育実践力の低さが推察される。また、公立の 1 年未満の群は、3 因子ともに平均値よりも低い結果が示されており、これらの結果から、保育者養成教育での保育者のチーム保育実践力に関する充実が求められると考える。

表 12. チーム保育実践測定尺度 (経験年数) 公立

		度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
I コミュニケーションの充実	1年未満	8	32.63	5.90	20	38
	1~2年	8	31.00	5.66	25	42
	3~5年	18	33.89	5.37	25	41
	6~10年	29	34.38	5.46	22	45
	11~20年	21	34.29	7.15	15	45
	21年以上	17	39.35	4.46	32	45
II 効果的な保育実践のための連携	1年未満	8	32.38	4.21	24	36
	1~2年	8	33.75	5.37	27	44
	3~5年	18	33.00	5.92	22	45
	6~10年	29	34.28	4.98	25	45
	11~20年	21	34.38	5.71	17	45
	21年以上	17	38.18	4.97	30	45
III 改善に向けた振り返りの実施	1年未満	8	17.63	4.03	12	23
	1~2年	8	18.00	3.66	14	25
	3~5年	18	17.33	3.14	12	23
	6~10年	29	18.28	3.41	12	25
	11~20年	21	18.29	3.81	7	25
	21年以上	17	21.29	2.95	15	25

所属先での役職による 3 因子の検討については、公立 (表 14.) では、役職間で、3 因子に有意な差は認められなかった。私立 (表 15.) では、I コミュニケーションの充実では、担任と加配において、有意な差が認められた ( $F(2.196)=5.71, p<.01, \eta^2 = .05$ ) (ボンフェローニ法による検定)。II 効果的な保育実践のための連携については、管理職と担任、担任と加配との間に、有意な差が認められた ( $F(2.196)=6.91, p<.01, \eta^2 = .07$ ) (ボンフェローニ法による検定)。III 改善に向けた振り返りの実施については、担任と加配との間に、有意な差が認められた ( $F(2.196)=3.98, p<.01, \eta^2 = .04$ ) (ボンフェローニ法による検定)。

3) 心理的安全性とチーム保育実践測定尺度の相関について

心理的安全性とチーム保育実践測定尺度の関連性を吟味するため、尺度得点間の相関係数 (r) を算出した (表 16.)。公立では、心理的安全性とコミュニケーションの充実 ( $r=.50, <.001$ )、心理的安全性と効果的な保育実践のための連携 ( $r=.38, <.001$ )、心理的安全性と改善に向けた振り返りの実施 ( $r=.34, <.001$ )、有意な相関関係が認められた。私立では、心理的安全性とコミュニケーションの充実 ( $r=.45,$

表 13. チーム保育実践測定尺度 (経験年数) 私立

		度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
I コミュニケーションの充実	1年未満	21	30.90	8.58	12	45
	1~2年	19	33.95	7.83	18	45
	3~5年	27	35.52	4.76	26	45
	6~10年	43	35.09	4.81	24	45
	11~20年	55	37.18	5.20	25	45
	21年以上	34	36.18	5.39	26	45
II 効果的な保育実践のための連携	1年未満	21	29.67	9.67	9	45
	1~2年	19	34.84	6.27	18	45
	3~5年	27	33.70	5.59	24	45
	6~10年	43	35.09	4.52	24	45
	11~20年	55	35.64	6.14	13	45
	21年以上	34	35.44	5.50	24	45
III 改善に向けた振り返りの実施	1年未満	21	16.10	5.48	5	25
	1~2年	19	19.63	3.76	10	25
	3~5年	27	19.19	3.05	10	25
	6~10年	43	19.65	2.67	14	25
	11~20年	55	19.22	4.20	8	25
	21年以上	34	18.85	3.29	12	25

表 14. チーム保育実践測定尺度（経験年数）公立

	役職	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
I コミュニケーションの充実	管理職	21	31.81	7.16	15	44
	担任	45	35.47	5.64	23	45
	加配フリー	35	35.46	5.46	20	45
	合計	101	34.70	6.05	15	45
II 効果的な保育実践のための連携	管理職	21	33.33	5.88	17	45
	担任	45	35.33	5.42	22	45
	加配フリー	35	34.23	5.23	24	45
	合計	101	34.53	5.45	17	45
III 改善に向けた振り返りの実施	管理職	21	17.86	3.97	7	24
	担任	45	19.36	3.18	12	25
	加配フリー	35	17.91	3.78	12	25
	合計	101	18.54	3.60	7	25

表 15. チーム保育実践測定尺度（経験年数）私立

	役職	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
I コミュニケーションの充実	管理職	34	34.44	5.86	14	44
	担任	81	37.06	5.44	23	45
	加配フリー	84	34.10	6.32	12	45
	合計	199	35.36	6.04	12	45
II 効果的な保育実践のための連携	管理職	34	33.26	7.03	9	44
	担任	81	36.47	5.39	24	45
	加配フリー	84	33.14	6.43	9	45
	合計	199	34.52	6.32	9	45
III 改善に向けた振り返りの実施	管理職	34	18.21	3.84	5	23
	担任	81	19.86	3.53	8	25
	加配フリー	84	18.38	3.98	6	25
	合計	199	18.95	3.84	5	25

<.001)、心理的安全性と効果的な保育実践のための連携( $r=.39, <.001$ )、心理的安全性と改善に向けた振り返りの実施( $r=.28, <.001$ )で、有意な相関関係が認められた。

以上の結果から、公立私立ともに、心理的安全性とコミュニケーションの充実と保育の実践のための連携において正の相関が示され、改善に向けた振り返りにおいては、弱い正の相関が認められた。心理的安全性がある保育現場においては、コミュニケーションが充実し、保育者間の連携も強く、チーム保育力が発揮されやすいといえる。三沢ら<sup>9)</sup>による教師を対象にした研究において、教師と心理的安全性が正の関連が報告されており、相互に率直で開放的な議論が交わせる風土のもとで、教師の行動面でのチームワークも発揮されやすいと述べており、本研究の結果と整合する。

表 16. 分析に使用した件数の記述統計量 (N=300)

	項目の数	$\alpha$ 係数	平均	標準偏差
心理的安全性合計	7	0.700	32.98	6.047
I コミュニケーションの充実	9	0.919	35.14	6.041
II 効果的な保育実践のための連携	9	0.919	34.52	6.032
III 改善に向けた振り返りの実施	5	0.872	18.82	3.759

## V. 総合考察

本研究では、保育者養成教育の検討を中心に、若手保育者に焦点を当て考察を行った。なお、園種、役職、園児数に関する心理的安全性、チーム保育実践力についての考察は、別研究に委ねる。

### 1. 心理的安全性の結果について

日本の保育者の年齢層は、30歳未満が32.9%と若手保育者が比較的多く、保育者の年齢は通算勤務年数にも反映される<sup>20)</sup>ことから、保育勤務年数が10年未満の保育者が多いと推測できる。今回の研究結果では、経験年数が低い若手保育者の心理的安全性の結果が低い傾向にあることが明らかになった。1年目未満の心理的安全性尺度の各項目の結果によると、「チームの他のメンバーに助けを求めることは難しい」と半数強(51.7%)が感じており、「あなたがミスをしてしまうと、多くの場合責められることになる」と7割近く(69.0%)が思っており、ミスに対する心理的安全性は低く、「ほかの人には、真似できない私のスキルや能力は評価され、役立てら



れている」と感じている人は、3割以下(24.1%)であり、保育に関する自信が低く、「思いきったことをしても大丈夫だ」と感じている回答は半数弱(48.3%)であり、ミスをおそれ委縮している姿が推察される。

谷川<sup>21)</sup>は、新任保育者は、先輩保育者との関係づくりが大きな課題であり、先輩保育者には、何も言えない存在新任という立場であることの葛藤があると述べており、鈴木<sup>22)</sup>は、新人保育者の疑問や不安に対して、職場全体で受け入れられる体制と、日々情報共有が可能な環境が整えられることにより、新任保育者の効力感獲得に向けた保育を考える経験を支えていることが明らかになったと述べている。また白石<sup>23)</sup>は、初心者については、職場サポートや、肯定的思考・計画立案のコピーングが、ストレス反応の軽減に有効なことが示唆されたと報告している。今回の研究において、保育者ストレスと心理的安全性に関する検討は取り組めていないが、これらの先行研究で示されている新任保育者への支援は、若手保育者の心理的安全性の向上・改善に向けた方策の一つになるであろう。

次に、現行の保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容を検討すると、「保育者論」では、「目標4. 保育者の連携・協働について理解する。」と改定され、下線で示している、「連携」が追記され、その内容においては、「4. 保育者の連携・協働」と連携が追記され、「(1) 保育における職員間の連携・協働」が新たな下位項目として挙げられている。これらの「連携」、「保育者の連携・協働」の追加のねらいは、保育者間の協働はもとより、協働を促すためにも必要な保育者間の連携の必要性、重要性を示しているものと考えられる。

また、「保育士の確保・資質向上等」に関する報告<sup>24)</sup>の中に、保育の質を高める観点として、ノンコンタクトタイムの確保や保育内容の振り返りを保育士どうしで共有する機会の

確保も重要と示されており、さらに、若手保育士をはじめ現場の保育士への保育内容等に関する助言を行う自治体職員への支援、保育士養成課程における演習科目の充実等が挙げられている。これらの内容は、保育者の資質向上に関する提案であるが、これらの取り組みは組織マネジメントの改善も含んでおり、ひいては心理的安全性の改善向上につながるものになるであろう。

「心理的安全性」研究の先駆者であるエイミー・Cエドモンドソンの研究フィールドは、医療現場を含む多様なフィールドがある。仁科<sup>25)</sup>は、今後すべての組織に心理的安全性が求められており、それは、ウェルビーイング(Well-being)を高めるとともに、個人個人の能力が発揮され、創造性と生産性を高めることが実証され、新しい未来を創って行くには、相互理解が不可欠になると述べている。医療現場における心理的安全性の研究に取り組む伊藤<sup>26)</sup>は、心理的安全性は、医療組織やチームのパフォーマンスを高め、患者の安全・患者の満足度の向上、患者中心のケア、卒後の新人職員の「学生役割から専門職役割への移行」なども含まれるとし、石塚<sup>27)</sup>は、チーム医療を推進するための多職種教育プログラムのキーワードを「ノンテクニカルスキル」と位置づけ、ノンテクニカルスキルを身につけて、周囲との関係性がうまく構築できれば、知識や技術が未熟であっても、現場でそれを補いながら成長することができるのではないかと述べ、すでに研修で組み入れている。対人援助職である医療現場での教育・研修等の取り組みは、対人援助職である保育者の心理的安全性の向上に向けた取り組みとして参考になると考えられる。

心理的安全性の向上につながる試行的取り組みとして、筆者は担当授業において、心理的安全性に関する企業研修等で導入されているペーパータワーゲームや、複数の保育者が協力して取り組む教材づくり(実際に行っ

た活動は音が鳴るミニボールづくり)に取り組んだ。その活動では、学生が周りの様子を配慮しながら、「手伝おうか」、「助かった」、「ありがとうね」、「この方法はどうか？」といった言葉が交わされていた。学生の様子を観察し、活動後に、「互いに思いやり、声を掛け合う、助け合うことが、作業を円滑に進め、互いに心地よい気分になれたよね、保育現場では複数の保育者と一緒に保育を進めていく時に、今日みんなの言動、ちょっとした心遣いが大きな力(保育の向上)になるんだよ」と、感想を伝え授業を終了した。保育者養成教育での心理的安全性の向上につながる取り組みの必要性を実感している。

## 2. チーム保育実践力の結果について

チーム保育実践力は、心理的安全性と同様、経験年数が低い若手保育者が低い傾向にあることが明らかになった。

1年目未満のチーム保育実践測定尺度の各項目の結果によると、「クラスの保育者同士、お互いに心地よいと感じられる雰囲気づくりを心掛けている」では、62.0%がクラスの保育者間の関係づくりを意識しており、「雑談(保育中・前・後含む)の中でも意識的に保育に関する話し合いを行っている」が半数以上(58.6%)で取り組まれており、「クラスの保育者間での話し合いで、他の保育者の意見と自分の意見を比較し、より良い保育に繋げる」では、6割以上(65.5%)が当てはまると回答し、他の保育者の意見を聞いて、自分の意見を考え直すことができ(62.1%)、保育者間の話し合いを活かし保育に取り組んでいることが窺える。しかし、「クラスの保育者が悩んでいたなら、どうしたらよいか助言し合っている」では、当てはまらないとする回答は約半数(51.7%)であり、助言し合うことの難しさが推察される。さらに、「保育者間で、保育の目標を達成するための話し合いをしている」では、半数強(55.2%)が行えており、

同じく半数強(58.6%)が「目指している子どもの姿・目標を共有している」が行えている。しかし、同質問に対して20.7%がまったく当てはまらないもしくはあてはならないと回答する状況であり、1年未満の保育者の不安な状況を危惧する。次に、「保育者間で、子どもの様子や保育の内容を毎日振り返っている」では、半数以上(51.2%)が実施できているが、「まったく当てはまらない」「当てはまらない」との回答数は20.7%であることが明らかになった。情報共有については、「保育者間で、保育記録によって情報の共有を毎日行っている」については、半数(48.3%)が実施されているが、まったく当てはまらない、当てはまらないは、17.2%であり、「日々の保育の改善する方法を常に話し合っている」は、まったく当てはまらない、当てはまらないとの回答は20.7%という結果から、保育者間での話し合いの時間の確保の難しさが推察される。さらに、「日々の保育を改善するための研修(園内・外を問わず)に参加している」については、半数弱(44.8%)がややもしくは、非常に当てはまると回答をし、学びの場が保障されていることが推察されるが、学びの保障が十分に行われていない状況(まったく当てはまらない、当てはまらないと回答は24.1%)であることが明らかになった。

OECD保育の質向上白書(2019)では、政策レバー3「資格、養成・研修、労働条件の改善」「保育の専門性の開発(専門研修もしくは職能開発)」の一項目「コミュニケーション」において「チーム保育・チームティーチングのための保育者間の意思疎通」が掲げられている他<sup>28)</sup>、「管理職がリーダーシップを発揮してチームで共に働くこと、情報を共有すること、スタッフの専門性開発への意欲を高め励ましていることが大事である」<sup>29)</sup>と述べられており、保育・幼児教育において、保育者がチームの一員として自覚し、コミュニケーションを取りながら信頼や連帯感を保つこと

は保育の専門性の1つであり、保育の質と関連付け専門研修または職能開発が必要とされていると言える。

高山ら<sup>30)</sup>は、エンパワメントには、自分エンパワメント、仲間エンパワメント、組織エンパワメントの3つがあり、これら3つを組み合わせ活用することが継続的で効果的なエンパワメントの実現に必須であり、自分を誇りに思い、違いを楽しみ、集団の力を信じることで、エンパワメントは推進すると述べている。保育者が一人ひとり自分の保育に誇りを持ち、他の保育者との違いを楽しみ、認め合い、チームの力を信じて保育を行うことで、エンパワメントされた保育が実現する。そのためには、若手保育者も自分の保育に誇りを持つよう、自信をもって保育に携わることが必要になる。大豆生田<sup>31)</sup>は、保育の質を高めるリスペクト型マネジメントによる組織改革として、語り合う風土を視点を挙げており、マネジメント感覚はすべての職員に求められるものとして、若手保育者にも必要だと述べている。

教職課程コアカリキュラムにおける教育の基礎的理解に関する科目において含めることが必要な項目として、「教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む）」が示されており、教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）における「(4) チーム学校運営への対応」の一般目標として、「学校の担う役割が拡大・多様化する中で、学校が内外の専門家等と連携・分担して対応する必要性について理解する。」が示され、「校内の教職員や多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、チームとして組織的に諸課題に対応することの重要性を理解している。」と到達目標が設定されている。現行の保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容を検討すると、「子どもの健康と安全」では、「内容6. 健康及び安全の管理の実施体制」におい

て、「(1) 職員間の連携・協働と組織的取組」が従前から示されており、「子どもの理解と援助」科目においては、「子どもを理解するための具体的な方法を理解する」という目標に関して、その内容において「(4) 職員間の対話」が新たな項目として掲げられ、「乳児保育I」では、「目標4. 乳児保育における職員間の連携・協働及び保護者や地域の関係機関との連携について理解する。」が新たに示され、他の複数の科目においても、職員間の連携・協働の内容が示されている。筆者が在籍する保育者養成校で学ぶ学生たちも保育現場での実習で、実際の保育者間の連携の様子を見て、そして経験して学んでいる。「あんなにも、声を掛け合い、保育を進めていることに驚いた」といった学生の感想があった。

### 3. 保育者養成教育内容について

小笠原ら<sup>32)</sup>は、養成校と保育現場では「保育士の専門性」に対する認識のずれを踏まえ、養成校における専門科目を履修し、高い成績を修め保育士資格を取得した者を、それだけをもって保育士として高い専門性を備えていると判断することはないだろうと養成校教育の課題を示している。少なくとも保育現場から「保育士の専門性」を考える場合、保育に限定されない人間として柔軟に適合できる能力は「保育士の専門性」から切り離して考えることはできないため、保育に特化した専門的知識・技能としての専門性と保育士に必要な受容力や応用力を備えた人間性の両方の側面から議論することは必要になるだろうと述べている。DESECO プロジェクト<sup>33)</sup>が示したキーコンピテンシーの一つである異質な集団での関係能力においても「協力とチームワークを図る」があり、すべての保育者に求められるものであり、養成教育においても意識して取り組むべき課題であろう。保育現場では、これまで以上に保育者間の連携の重要性、チーム保育による保育の充実が求められてお

り、保育者養成教育においても、専門職としての知識・技術の学修を下支えする学びとして、保育実習等での学びと同時に、保育者間の連携の意義とそのためが必要とされる保育者の専門性に取り組むことが必要になるだろう。

## VI. 本研究のまとめと今後の課題

幼稚園教育指導資料第4集<sup>34)</sup>では、教師自身の心の健康は温かい人間関係の中で保たれることや、心を開いて話し合い、考え合える教師集団の雰囲気はそのまま保育の場に生かされるため、教師自身が周囲との人間関係を作り出す努力をする必要があると示されている。このことは、まさに本研究で注目した心理的安全性、そしてチーム保育の充実である。2020年8月に厚生労働省から示された「保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書」<sup>35)</sup>では、養成校における教育の充実と質の向上として、保育現場との協働により様々な取組を行い、学生には長期的な展望を持ちながら保育士としてのキャリア形成をイメージできるようにと望ましい教育の在り方が示されている。保育現場で保育者の現状を知り、保育者養成教育の内容の検討することが、保育者養成教育を担う研究者の務めだと考える。村田<sup>36)</sup>は、ストレス症状尺度の年齢別比較で、若い世代である20代、30代が比較的高い傾向にあると述べている。

保育者ストレスと心理的安全性と関連について、今後検証していくことで、保育現場の心理的安全性の取り組みへの示唆を見出す研究に発展させていきたい。

現在、心理的安全性の尺度は教員や一般就業者、看護師を対象として標準化されたものがあるが、保育者への尺度の適用可能は必ずしも保証されておらず、本研究の心理的安全性尺度の信頼性の結果からも、保育者により適した心理的安全性尺度の開発に取り組む必

要があり、今後の課題とする。

## 引用文献

- 1) 内閣府,2020,令和2年教育・保育施設等における事故報告集計の公表について.
- 2) 公益財団法人全日本私立幼稚園幼児教育研究機構 2020,令和2年度 文部科学省委託 幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究.
- 3) 厚生省,1974,障害児保育事業実施要綱.
- 4) 櫻井貴大,2021,障害児保育における加配保育者に関する研究動向,岡崎女子大学研究紀要, 54, 57-64.
- 5) Amy C. Edomodson,2021,恐れのない組織 心理的安全性が学習・イノベーション・成長をもたらす, 英治出版,p30.
- 6) Google:Work,https://rework.withgoogle.com/jp/guides/understanding-team-effectiveness/ 2023.0923 最終閲覧
- 7) 丸山淳市・藤桂,2022r, 職場ユーマが創造性の発揮に及ぼす影響 —心理的安全性の役割に着目して—, 産業・組織心理学研究, 35, 3, 381-392.
- 8) 浅海菜月・安達圭一郎・大神綾夏,2022, 日本語版チームに対する心理的安全尺度看護用,(Japanese Version of Team Psychological Safety for Nurses:JPSN) の作成と信頼性・妥当性の検討, 日本看護研究学会, 45, 897-903.
- 9) 三沢良・森安史彦・樋口宏治,2020, 教師のチームワークと学校組織風土の関連性—チームとしての学校を実現するための前提の吟味—, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 10, 63 -77.
- 10) 青木弥生,2022, 保育領域における心理的安全性, こども教育宝仙大学紀要, 13, 39-44.
- 11) 小澤拓大・小川美由紀,2023, 保育観の違いへの対処と保育者の省察および職務満

- 足感の関連－心理的安全からの検討－, 日本家政学会誌, 4, 169-178.
- 12) 梅田優子,2019,保育用語辞典第8版－子どもと保育を見つめるキーワード－, ミネルヴァ書房, p111.
- 13) 文部科学省,2018,幼稚園教育要領解説, フレーベル館, 119-120.
- 14) 同上, 48 - 49.
- 15) 厚生労働省,2018 保育所保育指針解説, フレーベル館, 345-346.
- 16) 同上, p346.
- 17) 同上, p119.
- 18) 同上, p181.
- 19) 恒川丹,2021, チーム保育の実践を測定する尺度開発及びチーム保育に影響を与える要因の分析, 日本家政学会誌, 72, 415-424.
- 20) OECD,2020 幼児教育・保育の国際比較 質の高い幼児教育・保育にむけて, 明石書店, p100.
- 21) 谷川夏実,2018, 保育者の危機と専門的成長－幼稚園教員の初期キャリアに関する質的研究, 学文社, 82-83.
- 22) 鈴木彬子,2023, 新任保育者の抱える困難感と支援の一考察, 東京家政大学研究紀要, 63,1, 25- 33.
- 23) 白石京子,2019, 経験年数別に見た保育者のストレス反応軽減に有効な支援の考察: ストレス反応とストレスサー、ソーシャルサポート、コーピングの関係, 生活科学研究, 41, 17-24.
- 24) 厚生労働省,2021, 保育士の確保・資質向上等報告資料, 000850461.pdf ,mhlw.go.jp, 2023.09.24.最終閲覧.
- 25) 仁科雅朋,2023, 心理的安全性がつくりだす組織の未来, 産業能率大学出版部, p73.
- 26) 伊藤絢乃,2021, ヘルスケア領域における心理的安全性の概念分析, 看護管理, 31,5, 380-383.
- 27) 石塚孝子,2015, ノンテクニカルスキルが患者中心の医療の質を高める, 看護管理, 25,4, p326-327.
- 28) OECD,2020 幼児教育・保育の国際比較 働く魅力と専門性の向上にむけて, 明石書店, p195
- 29) 同上, p161.
- 30) 高山忠雄・安梅勅江,2014, いのちの輝きに寄り添うエンパワメント科学－だれもが主人公 新しい共生のかたち－, 北大路書房, 7-9.
- 31) 大豆生田啓友,2022, 園のリーダーのためのリスペクト型マネジメント 2, フレーベル館, p12.
- 32) 小笠原文孝ら,2017 保育現場の視点から捉えた保育士の専門性議論の再考, 保育科学研究. 8.84-92.
- 33) 新井健一,2013 これからの社会で求められる人材、能力とその力の測定について [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/cho usa/shotou/095/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2013/03/14/1331872\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/cho usa/shotou/095/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2013/03/14/1331872_02.pdf), 2023.09.24 最終閲覧.
- 34) 文部省,1995 幼稚園教育指導資料第4集一人一人に応じる指導第2章一人一人に応じるための教師の基本姿勢,2心の健康を保つ, 33-34.
- 35) 厚生労働省,2020, 保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書.
- 36) 村田務,1996, 保育者ストレスとその要因, 白梅学園短期大学, 32, 135-147.

#### 附記

本研究は、令和4年度科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）課題番号22K02481の研究の一部として実施したものである。

－11月6日受稿、11月17日受理－