

保育教諭養成課程研究

第2号（2016年）

一般社団法人 保育教諭養成課程研究会

目次

巻頭言	無藤 隆	p.1
-----	------	-----

第1部 自由論文

保育者養成校における「幼小接続」に関する授業の実態

一保育者養成課程の関連科目や生活科のシラバス分析から一	p.3
-----------------------------	-----

掘越紀香・松寄洋子・吉永安里

佐久間路子・福田洋子・横山真貴子

保育教諭に求められる資質・能力を検討するための基礎的研究

一幼稚園教諭と保育士の養成課程における領域「表現」にかかる科目のシラバス分析一	p.17
---	------

杉原真晃・相澤千枝子・赤津裕子

東ゆかり・大西頼子・岡澤陽子

木村充子・斉木美紀子・新開よしみ

長井覚子・村上康子・山原麻紀子

山本直樹・吉永早苗・今川恭子

幼保一体化移行に関する実態調査

一園運営上の課題や保育教諭への期待に焦点をあてて一	p.31
---------------------------	------

宮里暁美・石倉卓子・井上知香

大方美香・柿沼芳枝・神長美津子

駒久美子・齊藤 崇・島田由紀子

鈴木みゆき・竹田好美・永井由利子

中田範子

<研究ノート>

保育職における結婚および結婚後の保育職継続のための困難と求められる支援	p.43
-------------------------------------	------

若尾良徳

第2部 特集Ⅰ 記念講演

<記念講演>

幼保の養成校のこの2年間の課題を整理する	p.55
無藤 隆	

第3部 特集Ⅱ 現職研修の紹介

<現職研修>

ブロック別研修支援の取組	高知県教育委員会	p.65
--------------	----------	------

第4部 研究部会報告

養成校の学びと幼稚園での実践(表現等)研究部会	p.79
幼小接続研究部会	p.81
幼稚園教育実習研究部会	p.83
質的研究部会	p.85
「遊び」指導・援助研究部会	p.87
カリキュラム研究部会	p.89
特別支援教育研究部会	p.91
保育教諭の専門性を探る研究部会	p.93
現職研修部会	p.95
授業方法・授業展開部会	p.97
投稿規定	p.99
あとがき	p.101

巻頭言

保育教諭養成課程研究会
理事長 無藤 隆

2016年度は大きな変革の年となります。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・保育要領および小学校以上の学習指導要領の同時改訂に加えて、教育公務員特例法その他の改正により教職課程のあり方や現職教員のあり方が大きく変わろうとしています。

それに応えるべく、本研究会も活動を活発に進めています。大会や勉強会、各分科会の活動と共に主力をなすのが本紀要の刊行です。これは学会の査読誌として水準を保ちつつ、養成課程に関わる情報の収集や提案を論文として世に出すものです。

幸い、投稿論文として、「幼小接続」、「幼保一体化」、「保育教諭に求められる資質・能力」、「保育職継続のための支援」などが掲載され、まさに保育教諭また保育士・幼稚園教諭などの専門のあり方に関わる貴重なデータと論考が掲載されています。また、講演記録として、「幼保の養成校の現在また今後の課題」を整理しておきました。いずれも研究に資するのみならず、保育教諭やその養成に携わる養成校教員にとって大いに参考になる内容であると思います。

今後とも、分科会をベースにしつつ、研究をそれぞれに進め、その成果や会員の各々の研究の発表の場として本誌を役立てていきたいと思えます。

第1部

自由論文

保育者養成校における「幼小接続」に関する授業の実態

— 保育者養成課程の関連科目や生活科のシラバス分析から —

Reality of Classes on the Transition from Pre-Primary to
Primary Education at ECEC Teacher Training Courses:
The analysis of syllabi on the classes for the training curriculum
of ECEC teacher and the life environmental study

掘越紀香
(国立教育政策研究所)

松壽洋子
(千葉大学)

吉永安里
(國學院大學)

佐久間路子
(白梅学園大学)

福田洋子
(常磐短期大学)

横山真貴子
(奈良教育大学)

本研究では、保育者養成校において、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業がどの程度実施され、学校種や取得可能免許資格によって差は見られるか、保幼小連携・幼小接続にかかわる内容がどの授業で扱われているかについて、授業シラバスにおける保幼小連携・幼小接続に関する用語の種類や出現数から検討した。その結果、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業は148校中97校で開講されていた。学校種による違いはなかったが、取得可能免許資格で違いがあり、保幼小免許資格が取得可能な場合、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業が複数開講される傾向があり、生活科で保幼小連携・幼小接続を扱うことが多かった。授業シラバス上の保幼小連携・幼小接続に関する用語は546で、連携・接続が過半数を占めた。総論や概論の科目では連携・接続の割合が高く、基本的な内容を単発で扱っていたが、冠科目や生活科では、基本的な定義や意義、連続性、スタートカリキュラム等を複数回多面的に取り上げていた。以上から、今後保育者養成校で保幼小連携・幼小接続についてどのように取り組むべきかを考察した。

キーワード：保幼小連携・幼小接続、保育者養成、カリキュラム、冠科目、シラバス

1. 問題と目的

保幼小連携・幼小接続について、我が国では教師の話が聞けずに授業が成立しないなどの「小1プロブレム」から注目されたが、2005年には国立教育政策研究所教育課程研究センターの指導資料『幼児期から児童期への教育』によって、幼児期が小学校以降の生活や学習の基盤を作る「芽生えの時期」として位置づけられ、学びや道徳性、聴くこと、伝え合い、協同性などが取り上げられた。さらに、2008年に改訂・改定された「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」、2014年の「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」では、幼小接続について言及され、幼児期の教育・保育が小学校以降の

生活や学習の基盤の育成につながり、子どもの発達と学びの連続性を確保するため、円滑な接続に向けた教育・保育の内容の工夫を図ること、特に「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」では「連携を通じた質の向上を図る」ことが目指されている。

2008年に改訂された「小学校学習指導要領」においても、総則に連携や交流を図るよう記載され、生活科をはじめとする各教科等での取組みに言及し、特に1学年において幼児教育の保育内容などの関連を考慮した指導を行うことが求められている。小学校において、交流や連携などを含む幼小接続期カリキュラムは、生活科を中心として展開される。生活科は「教科の性格上、国語、音楽、

図画工作などの他教科等との合科的・関連的な指導を行う」ことが期待されており、「小学校学習指導要領 生活科」の解説では、小学校入学直後の児童の学校生活への適応を進めるために「スタートカリキュラムを編成し、生活科を中心とした合科的な指導を積極的に行うこと」が示され、入学時に展開する「スタートカリキュラム」について初めて記載された。さらに、2015年には国立教育政策研究所教育課程研究センターにおいて『スタートカリキュラム スタートブック』が作成され、学校全体で取り組むスタートカリキュラムの理解を広げるため、小学校や就学前施設に配布されている。また、近年は幼小接続期カリキュラムとして、スタートカリキュラムやアプローチカリキュラムを作成する自治体も増加している（秋田・第一日野グループ, 2013; 一前・秋田, 2011; 岩立, 2012; 松嵜・無藤, 2013）。

国際的な潮流としても、OECDの「Starting Strong」では、一貫して就学前教育の重要性を強調しているが、幼小接続や、幼児教育と小学校教育の対等な連携の必要性についても言及している（OECD, 2006, 2012, 2015b）。子どもと保護者の環境移行をサポートする視点から、園と学校、地域との連携、質の高い就学前教育と学校教育のカリキュラム、移行のための特別プログラム等が検討されている（秋田, 2010）。

なお、幼小連携と幼小接続の定義について、酒井・横井（2011）では、幼児教育と小学校教育の連携を「幼児教育と小学校教育の接続を達成するために、保育所・幼稚園と小学校が相互に協力すること」、接続を「幼児教育（保育所・幼稚園）と小学校教育とをつなぎ、円滑な移行を達成すること」（p.66）としている。本研究では、堀越ら（2015）の論文の定義にならい、保幼小連携を「保育所、幼稚園、認定こども園、小学校において、子どもや教職員が交流し、協力して実践や研修や情報共有などを行うこと、その関係づくり」、幼小接続を「幼児期から児童期への発達と学びの連続性を保障するため、

教育課程も含めた幼児教育と小学校教育との円滑な接続を目指すこと、その取組み」と定義する。

さて、平成22年11月の「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」では、幼児期と児童期の教育の連続性・一貫性が強調され、幼児期と児童期の教育の目標は「学びの基礎力の育成」であり、幼児期の「学びの芽生えの時期」から児童期の「自覚的な学びの時期」へといかに円滑に移行するかが重要とされている。学びの基礎力の育成のために、「三つの自立」（「学びの自立」「生活上の自立」「精神的な自立」）を養うことが掲げられ、児童期（低学年）においては「学力の三つの要素」（基礎的な知識・技能、課題解決のために必要な思考力、判断力、表現力等、主体的に学習に取り組む態度）を培うことが求められた。

その流れに沿って、中央教育審議会では、平成26年11月の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」において、審議事項「子供の発達の早期化をめぐる現象や指摘及び幼児教育の特性等を踏まえ、幼児教育と小学校教育をより円滑に接続させていくためには、どのような見直しが必要か」が挙げられており、幼小接続が次の幼稚園教育要領、小学校学習指導要領の改訂に向けた重要な課題であることが示されている。

さらに、平成27年8月に出された中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」では、「子供の発達や学びの連続性を踏まえ、また、幼児期において、探究心や思考力、表現力等に加えて、感情や行動のコントロール、粘り強さ等のいわゆる非認知的能力を育むことがその後の学びと関わる重要な点であると指摘されていることを踏まえ、小学校の各教科等における教育の単純な前倒しにならないよう留意しつつ、幼児期の終わりまでに育てほしい姿の明確化を図ることや、幼児教育にふさわしい評価の在り方を検討するなど、幼児教育の特性等に配慮しながらその内容の改善・充実が求められる」としている。幼小接続についても、「幼児教育の改善・充実を図る中で、小学校教育との接続を

一層強化していくことが重要」であり、「幼児教育と小学校教育の円滑な接続を支援するため、幼児と児童の交流の推進、指導資料・教材等の開発、幼稚園と小学校の教員の人事交流や教員・行政担当者の研修をはじめとした教員等の資質能力の向上、教育委員会等における幼児教育の推進体制の充実などの条件整備が求められる」と記されている。

また、「論点整理」では、「育成すべき資質・能力」の三本の柱として、「個別の知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」を提示しており、情意や態度等に関わる「学びに向かう力」が位置付けられている。近年注目されている「学びに向かう力」は、小学校以降の学習の基盤となる力として、ベネッセ教育総合研究所次世代育成研究室(2013)が「生活習慣」「文字・数・思考」とともに提案した3つの軸の1つであり、「自分の気持ちを言う、相手の意見を聞く、物事に挑戦するなど、自己主張・自己抑制・協調性・がんばる力・好奇心に関係する力」と定義されている。これはいわゆる非認知的能力、社会情動的スキル(OECD, 2015a; 池迫・宮本, 2015; 無藤・古賀, 2016)の1つであり、幼児期からの「学びに向かう力」の育成がその後の学びに大きな影響を与える視点から重要とされている。

幼小連携や幼小接続期カリキュラムを実践する立場にある教職員に対しては、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」において、「①幼児期と児童期の教育課程・指導方法等の違い、子どもの発達や学びの現状等を正しく理解する力 ②幼児期の教育を担当する教職員は児童期の教育を見通す力、児童期の教育を担当する教員は幼児期の教育を見通す力 ③①②を踏まえ、今の教育活動を構成・実践する力 ④他の教職員や保護者と連携・接続のために必要な関係を構築する力」を求めている。そのためには、現職研修の充実とともに、保育者や教職員の養成段階から、保幼小連携や幼小接続に関する知識等の資質・能力を高めていくことが必要である。

田中(2011)の研究によると、多くの学生は幼児教育と小学校教育に関連があるととらえていた。しかし、保幼小連携・幼小接続の必要性について、幼稚園教諭免許取得課程では認識している学生が多かったのに対し、小学校教諭免許取得課程ではやや少なく、さらに学校現場における幼小接続の実現を可能ではないと答えた学生が多かった。保育者養成校の学生に幼小接続や保幼小連携について調査した長谷部(2004)は、「小1プロブレム」の要因や背景として、幼小接続期における段差を指摘する学生も少数いたが、今後保幼小連携を担うために必要な基礎的知識や、生活科をはじめとする小学校の教育内容についての理解が不十分であると指摘している。また、掘越ら(2015)が幼小接続や保幼小連携についての学生理解を検討したところ、保幼小連携・幼小接続について、基本的用語は理解しているが、具体的な関連用語や概念、新しい用語、接続期カリキュラムの理解が低かった。4年制大学も短期大学も最終学年までには理解が高まっていたが、このような学生理解には、保育者養成校での授業における保幼小連携や幼小接続の取扱いが影響すると考えられ、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業やカリキュラムがどのように実施・展開されているかを検討する必要性を指摘している。しかしながら、全国の保育者養成校を対象とした調査によれば、保幼小連携・幼小接続にかかわる教育が十分になされているとはいえないことが見出されている(北野, 2009)。

以上を受けて、本研究では、保育者養成校において、1)保幼小連携・幼小接続にかかわる授業は、どの程度実施されているのか。学校種や取得可能な免許資格等によって差は見られるのか。2)保幼小連携・幼小接続にかかわる内容は、どのような授業で扱われているのか。その授業シラバスには、どのような用語が、どの程度記載されているのか。3)保幼小連携・幼小接続について特に取り上げている授業では、具体的にどのような内容を扱っているのか について検討することを目的と

する。これらの結果を踏まえて、今後保幼小連携・幼小接続にかかわる授業について、保育者養成校ではどのように取り組むべきかを考察する。

2. 方法

1) 調査対象

全国の幼稚園教諭免許の取得可能な保育者・教員養成課程の短期大学と4年制大学457校。これらの短期大学・4年制大学は全て、幼稚園教諭免許、保育士資格、小学校教諭免許のうち、複数の免許・資格が取得可能であり、今後保育教諭養成や保幼小連携・幼小接続への対応が求められる保育者養成校と考えられる。今回はそのうち150校から回答があり（回収率32.8%）、有効回答数は148校であった。内訳として、学校種は短期大学70校、4年制大学78校であり、国立22校、公立8校、私立118校であった。

2) 調査時期

2014年12月から配布し、2015年2月まで回収した。

3) 調査方法

各短期大学や4年制大学へ調査用紙「保幼小連携に関する全国調査」(A4で2頁)を送付し、郵送またはメール添付での返送によって回収した。授業科目やカリキュラム、一部のシラバスは、大学のHP等からの情報収集も可能だが、保育者養成校の担当者の、保幼小連携・幼小接続への意識を把握するために、質問紙での返送を依頼した。担当者からHPを参照するよう記載された場合は、大学HPから該当データを入手した。

4) 調査項目

①**基本属性** 学校種、国公立、養成校の幼稚園教諭免許を取得する主な学科等の学生数と教員数、取得可能な免許資格について回答を求めた。

②**保幼小連携・幼小接続にかかわる授業** 保幼小連携や幼小接続の内容を取り上げている授業科

目について、科目名、受講学年、免許資格科目、全15回授業の該当コマ数を尋ね、該当授業のシラバスを提出するよう求めた。また、保幼小連携・幼小接続の内容の有無にかかわらず、生活科に関する授業も併せて記載し、シラバスを提供するよう依頼した。

③**保幼小連携に関する考えなどの自由記述** 保幼小連携に関する考えや、養成校での取扱いについての自由記述欄を設けた。

本論文では、主に②保幼小連携・幼小接続にかかわる授業について分析・検討する。

4) 分析方法

①**分析1：保幼小連携・幼小接続にかかわる授業の開講状況**

保幼小連携・幼小接続にかかわる授業の開講状況を把握するため、授業シラバスの全15回の授業内容・授業計画に、堀越ら(2015)で取り上げた「保幼小連携・幼小接続に関する用語」(例：保幼小連携、幼小接続、小1プロブレム、保幼小交流、育ちと学びの連続性 等)が含まれている授業を抽出した。その保幼小連携・幼小接続にかかわる授業を、学校種や取得可能な免許資格によって差が見られるかを検討するため、 χ^2 検定を行った。分析には、SPSS Statistics 23.0 (IBM)を使用した。

②**分析2：授業シラバスにみられる保幼小連携・幼小接続に関する用語の検討**

保幼小連携・幼小接続にかかわる授業において、授業シラバスの目標・目的、概要、全15回の授業内容・授業計画のなかに、分析1で取り上げた堀越ら(2015)の「保幼小連携・幼小接続に関する用語」やその関連用語が、どのように取り上げられているか、その用語の種類や出現数について検討した。次に、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業を、保育者養成課程の科目や生活科等の教科科目の科目群に分類し、その科目群ごとの保幼小連携・幼小接続に関する用語の種類と出現数を算出して分析した。

③分析3：冠科目における保幼小連携・幼小接続に関する用語の検討

保幼小連携・幼小接続に特化して取り上げた授業を「冠科目」として取り上げ、授業シラバスの目標・目的、概要、授業内容・授業計画を検討し、「保幼小連携・幼小接続に関する用語」や関連用語の種類や出現数だけでなく、詳細な授業内容について検討し、その特徴や課題について考察した。

3. 結果と考察

1) 分析1：保幼小連携・幼小接続にかかわる授業の開講状況

①一般的な保幼小連携・幼小接続にかかわる授業の開講状況

まず、保幼小連携・幼小接続に関する用語が、授業シラバスの授業内容・授業計画(全15回)に記載されている授業を取り上げて検討した。その結果、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業が開講されている養成校は148校中97校(65.5%)であり、そのうちの6校(4.1%)は、保幼小連携や幼小接続の内容を特化して取り上げ、科目名にも「幼小連携」「接続」等の用語が入った授業(以下、「冠科目」とする)を開講していた。

また、各養成校で開講されている保幼小連携・幼小接続にかかわる授業の科目数は、0科目51校(34.5%)、1科目43校(29.1%)、2科目17校(11.5%)、3科目17校(11.5%)、4科目7校(4.7%)、5科目6校(4.1%)、6科目以上9科目以下が7校(4.7%)だった。

これより、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業は、少なくともシラバス上では、約1/3の養成校で開講されていなかったが、開講されている養成校においても、1科目のみが約3割と最も多かった。シラバス上に記載されている保幼小連携・幼小接続にかかわる授業は、全養成校の約2/3で開講されているが、その科目数はあまり多くないことがうかがわれる。

②保幼小連携・幼小接続にかかわる授業の学校種や取得可能免許資格による違い

次に、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業は、学校種や取得可能な免許資格によって、違いが見られるかを検討するため、 χ^2 検定を行った。なお、学校種ごとの取得可能な免許資格は、表1の通りである。

学校種(短期大学、4年制大学)によって、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業の有無には、有意差が見られなかった。ただ、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業のうち、冠科目の6科目は全て4年制大学で開講されていた。

また、生活科に関して、保幼小連携・幼小接続に関する用語の有無を検討したところ、学校種による差が見られ、保幼小連携・幼小接続に関する用語が記載された生活科の授業は、4年制大学(78校中29校)の方が、短期大学(70校中8校)に比べて、有意に多かった($\chi^2(1)=11.71, p<.01$)。

取得可能な免許資格(幼保免許資格、幼小免許、保幼小免許資格)によって、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業の開講状況(授業なし、1科目、

表1. 学校種ごとの取得可能免許資格

	幼保 免許資格	幼小免許	保幼小 免許資格	合計
短期大学	60 (85.7%)	0 (0.0%)	10 (14.3%)	70 (100.0%)
4年制大学	11 (14.1%)	19 (24.4%)	48 (61.5%)	78 (100.0%)
合計	71 (48.0%)	19 (12.8%)	58 (39.2%)	148 (100.0%)

表2. 取得可能免許資格と保幼小連携・幼小接続にかかわる授業との関連

	幼小接続授業 なし	幼小接続授業 1科目	幼小接続授業 2科目以上	合計
幼保免許資格	27 (38.0%)	23 (32.4%)	21 (29.6%)	71 (100.0%)
調整済み残差	0.9	0.9	-1.7	
幼小免許	4 (21.1%)	9 (47.4%)	6 (31.6%)	19 (100.0%)
調整済み残差	-1.3	1.9	-0.5	
保幼小免許資格	20 (34.5%)	11* (19.0%)	27* (46.6%)	58 (100.0%)
調整済み残差	0.0	-2.2	2.0	
合計	51 (34.5%)	43 (29.1%)	54 (36.5%)	148 (100.0%)

* $p < .05$

2科目以上)の違いには有意な傾向が見られた($\chi^2(4) = 8.42, p < .10$) (表2)。保幼小免許資格が取得可能な場合、他の免許資格と比べて、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業の開講は1科目が少なく(残差-2.2)、2科目以上が多かった(残差2.0)。

また、生活科に関して、保幼小連携・幼小接続に関する用語の有無を検討した結果、取得可能な免許資格によって違いが見られた($\chi^2(2) = 9.70, p < .01$)。保幼小連携・幼小接続に関する用語の入った生活科の授業は、保幼小免許資格の取得可能な養成校(58校中22校)の方が、他の免許資格の養成校と比べて有意に多く(残差2.9)、幼保免許資格が取得可能な養成校(71校中10校)では有意に少なかった(残差-2.9)。

これより、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業について、学校種や取得可能な免許資格による差はあまり見られなかったが、保幼小免許資格を取得可能な養成校は、シラバスにおいて、生活科も含め、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業を複数実施している傾向がうかがわれた。

2) 分析2: 授業シラバスにみられる保幼小連携・幼小接続に関する用語の検討

①保幼小連携・幼小接続に関する用語の種類と出現数

保幼小連携・幼小接続にかかわる授業において、授業シラバスの目標・目的、概要、15回の授業内容・授業計画のなかに、「保幼小連携・幼小接続

に関する用語」やその関連用語がどのように取り上げられているか、その用語の種類や出現数を検討した。掘越ら(2015)に挙げられた用語すべては見られなかったため、出現した保幼小連携・幼小接続に関する用語17種類を多い順に示した(表3)。保幼小連携・保幼小接続に関する用語と、用語そのものではないが保幼小連携・幼小接続に関連すると読み取れる用語を含めた総数は、546であった。

表3. 保幼小連携・幼小接続に関する主な用語と出現数

用語	出現数	割合(%)
1 連携	244	44.6
2 接続	60	11.0
3 生活科	29	5.3
4 連続性	28	5.1
5 交流	15	2.7
6 スタートカリキュラム	15	2.7
7 小1プロブレム	14	2.6
8 要領・指針	7	1.3
9 アプローチカリキュラム	5	0.9
10 移行(期)	4	0.7
11 教育課程・保育課程	4	0.7
12 要録	3	0.5
13 発達課題	3	0.5
14 自立	1	0.2
15 互恵性	1	0.2
16 気づきの質	1	0.2
17 学びの芽生え	1	0.2
合計	546	100.0

註) 保幼小連携・幼小接続に関する用語の出現数の合計には、保幼小連携・幼小接続に関連すると読み取れる用語の出現数も含まれるため、1~17の合計とは一致しない。

これらの用語の中で最も多かったものは、『幼小連携』『幼保小連携』等の「連携」であり、244 (44.6%) 出現した。2番目は『幼小接続』等の「接続」で60 (11.0%) だった。この「連携」「接続」の2種類の用語で304を占め、全体の55.6%だった。

次いで「生活科」が29(5.3%)、『育ちと学びの連続性』『教育の連続性』等の「連続性」が28 (5.1%)、『幼小交流』『子ども同士の交流』等の「交流」や「スタートカリキュラム」が15 (2.7%)、「小1プロブレム」が14 (2.6%)、『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『小学校学習指導要領』等の「要領・指針」が7(1.3%)、「アプローチカリキュラム」が5(0.9%)、「移行(期)」や「教育課程・保育課程」が4 (0.7%) だった。

これらの結果から、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業では、「連携」「接続」の用語を用いて、保幼小連携・幼小接続について解説していると考えられる。しかし、シラバスには、その他の用語がそれほど多く記載されていないことから、実際に保育・教育の中でどのように保幼小連携や幼小接続が実践されているかなど、実践的多面的に扱っている授業は、あまり多くないようである。

②保育者養成課程科目・教科科目の分類と保幼小連携・幼小接続に関する用語との関連

保幼小連携・幼小接続に関する用語は、保幼小連携・幼小接続を主に扱う冠科目や生活科のみならず、保育内容総論、保育内容、指導法、小学校各教科、教育課程論、教育原理、教育方法、心理、障害児関連科目等、様々な授業で見られた。

授業科目と保幼小連携・幼小接続に関する用語との関連を検討するため、平成27年12月に示された中央教育審議会の「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について：学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて(答申)」から、幼稚園教諭養成課程科目の「見直しのイメージ」を参考に、「A領域・保育内容・教科の指導法」(「領域及び保育内容の指導法に関する科目」)、「B教育の基礎的理解」(「教育の基礎的理解に関する科目」)、「C道徳・総合的な指導法、教育相談」(「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」)、「D教育実践」(「教育実践に関する科目」)、「E独自科目」(「大学が独自に設定する科目」)の5つに大分類し、さらに科目の内容によって、14の科目群を設定した(表4)。

表4. 保幼小連携・幼小接続に関する用語が記載された科目群別の学校数及び科目数

科目群	学校数	科目数	科目名の例	
A 領域・保育内容・教科の指導法	①総論	19	19	「保育内容総論」「幼児教育内容論」など
	②指導法・保育内容	34	45	「幼児教育指導法」「保育内容の研究(環境)」など
	③生活科・生活科教育法	47	56	「生活」「生活科教育法」
	④教科	17	21	「算数」「国語」「体育科教育法」「音楽科教育法」など
B 教育の基礎的理解	⑤課程論	19	19	「保育課程論」「教育課程論」など
	⑥保育者論・教職概論	12	13	「保育者論」「教職概論」など
	⑦原理・教育学	29	34	「保育原理」「保育・幼児教育学概説」など
	⑧心理系	8	8	「教育心理学」「保育の心理学」など
⑨障害児系	13	13	「障害児保育」「心身障害児教育」など	
C 道徳・総合的な指導法、教育相談	⑩方法	18	18	「教育方法学」「児童教育法」など
	⑪相談・幼児理解	5	5	「幼児理解」「教育相談の理論と方法」など
D 教育実践	⑫実習・実践学	13	13	「教育実践学演習」「教育実習」など
E 独自科目	⑬冠科目	6	6	「幼小期の教育」「幼小連携総論」など
	⑭その他	7	8	「環境教育論」「子どもと人権」など

「A領域・保育内容・教科の指導法」は①総論、②指導法・保育内容、③生活科・生活科教育法、④教科の4科目群、「B教育の基礎的理解」は⑤課程論、⑥保育者論・教職概論、⑦原理・教育学、⑧心理系科目、⑨障害児系科目の5科目群、「C道徳・総合的な指導法、教育相談」は⑩方法と⑪相談・幼児理解、「D教育実践」は⑫実習・実践学、「E独自科目」は⑬冠科目と⑭その他とした。

その結果、保幼小連携・幼小接続に関する用語が最も多く記載されていた科目群は、「A領域・保育内容・教科の指導法」の③生活科・生活科教育法で、「生活」「生活科教育法」等47校56科目のシラバスで保幼小連携・幼小接続に関する用語が取り上げられていた。次に多かったのは、「A領域・保育内容・教科の指導法」の②指導法・保育内容であり、「幼児教育指導法」「保育内容の研究(環境)」等34校45科目のシラバスに記載が見られた。3番目に多かったのは、「B教育の基礎的理解」の⑦原理・教育学で、「保育原理」「保育・幼児教育学概説」等29校34科目で取り上げられていた。

保幼小連携・幼小接続に関する用語は、③生活科や②指導法・保育内容、⑦原理・教育学で多く取り上げられているが、特定の科目だけでなく、様々な科目群の授業シラバスで扱われており、複数の授業シラバスに関連用語が出現している養成校も見られた。

③科目群と保幼小連携・幼小接続に関する用語との関連

保幼小連携・幼小接続に関する用語のうち、「連携」「接続」の用語はどの科目群にも出現していた。科目群によって「連携」「接続」の占める割合が異なるため、これら2つの用語が占める割合の高い順に並べたものが表5である。ただし、⑧心理系と⑪相談・幼児理解と⑭その他の3つの科目群は用語が10未満であったため、分析から除外した。

保幼小連携・幼小接続の内容に特化した科目名を持つ「幼小期の教育」「幼小連携総論」等の⑬冠科

目では、保幼小連携・幼小接続に関する用語は81と多く出現した。そのうち「連携」「接続」は49で、全体の60.5%を占めていた。基本的な定義や意義のほか、連携や接続の具体的な内容や実際の取り組みなど多岐にわたって取り上げられていることがうかがわれる。

科目群の中で「連携」「接続」の用語が出現する割合が最も高かったのは①総論であり、27のうち24と全体の88.9%を占めており、冠科目の割合より有意に高かった($\chi^2(1)=6.21, p<.05$)。その他の科目群の中で⑬冠科目よりも割合が高かったのは、⑥保育者論・教職概論が13のうち11(84.6%)、⑤課程論が25のうち19(76.0%)、⑩方法が39のうち24(61.5%)だった。

これらの概論や総論の内容を扱う科目では、保幼小連携・幼小接続に関する用語が1回は記載されていたが、用語は「連携」「接続」のみが多く、他はほとんど見られなかったことから、定義や意義などの基本的な内容を扱っていると考えられる。

一方、③生活科・生活科教育法は、「連携」「接続」が120のうち66出現し、全体の55.0%を占めていた。この科目群は、科目名でもある「生活科」が27(23.1%)見られた。さらに「スタートカリキュラム」(10)、「小1プロブレム」(4)、「要領・指針」「交流」(2)などの用語があった。その他に『学びの連続性』『幼稚園と小学校それぞれの遊びの共通性と独自性』『生活科と幼児教育の関連』等、詳細に取り上げられたシラバスも見られた。「スタートカリキュラム」は、小学校教科の生活科を中心に作成されて取り組まれており、③生活科・生活科教育法は、小学校において保幼小連携・幼小接続の中核をなす科目群であるため、冠科目と同様に、様々な側面から取り上げられていた。

⑦原理・教育学において、「連携」「接続」の用語は69のうち32(46.4%)だった。『育ちと学びの連続性』『小学校における教育の連続性』のような「連続性」や、『幼稚園教育要領』『保育所保育

表5. 科目群別の保幼小連携・幼小接続に関する用語の種類と出現数

用語	科目群	出現数	割合 (%)	A領域・保育内容・教科の指導法												
				①総論	⑥保育者論・教職概論	⑤課程論	⑩方法	⑬冠科目	⑫実習・実践学	③生活科・生活科教育法	②指導法・保育内容	⑨障害児系	⑦原理・教育学	④教科		
1 連携		244	44.6	17	10	17	21	46	10	48	29	10	25	4		
2 接続		60	11.0	7	1	2	3	3	5	18	7	1	7	6		
3 生活科		29	5.3	0	1	0	0	0	1	27	0	0	0	0		
4 連続性		28	5.1	2	0	3	3	2	0	4	4	0	6	1		
5 交流		15	2.7	0	0	0	7	3	0	2	3	0	0	0		
6 スタートカリキュラム		15	2.7	0	0	1	2	2	0	10	0	0	0	0		
7 ハイプログラム		14	2.6	0	1	0	1	4	2	4	0	0	1	0		
8 要領・指針		7	1.3	0	0	0	2	0	0	2	0	0	2	3		
9 アプローチ・カリキュラム		5	0.9	1	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0		
10 移行(期)		4	0.7	0	0	0	0	1	0	0	2	6*	0	0		
11 教育課程・保育課程		4	0.7	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0		
12 要録		3	0.5	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0		
13 発達課題		3	0.5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0		
14 自立		1	0.2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0		
15 互恵性		1	0.2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0		
16 気づきの質		1	0.2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0		
17 学びの芽生え		1	0.2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0		
合計		546		27	13	25	39	81	25	120	66	23	69	39		
「連携」「接続」の合計数		304		24	11	19	24	49	15	66	36	11	32	10		
「連携」「接続」の割合 (%)		55.6		88.9	84.6	76.0	61.5	60.5	60.0	55.0	54.5	47.8	46.4	25.6		

* 移行支援3, 就学支援3

注)保幼小連携・幼小接続に関する用語の合計には、保幼小連携・幼小接続に関連すると読み取れる用語も含まれるため、1～17の合計とは一致しない。

指針』『学習指導要領』といった「要領・指針」、
「教育課程・保育課程」の用語が見られ、幼保小
それぞれの要領・指針やカリキュラムを示しな
がら保幼小連携・幼小接続を位置付けていると
考えられる。

②指導法・保育内容は、66の用語のうち、「連携」
「接続」が36(54.5%)だった。⑦原理・教育学と
同様に、『小学校教育との連続性』など5領域と
小学校教育とのつながりを示した「連続性」や
『幼小の交流活動』といった「交流」が見られたほ
か、『幼稚園幼児指導要録』『保育所保育要録』等の
「要録」、小学校への「移行期」の用語が出現して
いた。

⑤障害児系科目では、23の用語が出現した。
「連携」「接続」は11(47.8%)だったが、『移行支援』
『就学支援』『家庭・小学校・地域の専門機関との
連携』『就学支援と小学校での特別支援教育』とい
う科目群特有の用語があり、幼小接続期の子供全
体というよりも個別に対応が必要な子供に関する
連携や接続について取り上げていた。

④教科は、国語、算数、音楽、体育の科目で、
保幼小連携・幼小接続に関する用語が39見られ、
「連携」「接続」は10(25.6%)であり、出現する割合
は冠科目よりも有意に低かった($\chi^2(1)=11.44$,
 $p<.01$)。算数では『保幼小それぞれの段階におけ
る算数科の展開』、国語では『幼児・児童の言語生
活と言葉の発達』、体育では『幼児期・児童期にお
ける幼児・児童への安全教育』、音楽では『保育・
幼児教育および小学校教育における音楽活動』な

ど、教科に特化した幼児教育と小学校教育の違い
や幼児児童の違いを踏まえた授業内容が展開され
ていた。

⑤障害児系科目と④教科では、他の科目群と異
なる保幼小連携・幼小接続に関連した用語が出現
しており、教科の特徴に合わせた保幼小連携・幼
小接続が扱われていると言えるだろう。

3) 分析3：冠科目における保幼小連携・幼小接続 に関する用語の検討

保幼小連携・幼小接続の内容に特化した科目名
を持つ「幼小期の教育」「幼小連携総論」などの⑬冠
科目は、6大学で6授業が開講されていた(表4)。
また、⑬冠科目のシラバスには、保幼小連携・幼小
接続に関する用語が81見られ、③生活科・生活科
教育法の120の次に多く出現していた(表5)。
保幼小連携・幼小接続に関する用語は、「連携」と
「接続」(49)、「小1プロブレム」(4)、「交流」(3)、
「スタートカリキュラム」「アプローチカリキュラ
ム」(2)等であり、その他に『小学校入学での戸惑
い』『小学校以降の生活や学びの基盤を作る』等が
記載されていた。また、⑬冠科目は、保幼小連携・
幼小接続に関する用語やその関連用語の1科目あ
たりの出現数が13.50と最も高く、他の授業科目
の出現数(1.00-2.17)と比べて、保幼小連携・幼小
接続に関する内容について、かなり多く扱ってい
た(表6)。

例えば、C大学の冠科目「幼保小教育の接続」の
シラバスを見ると、15回全て異なる内容であり、
保幼小連携・幼小接続について多様な視点から

表6. 科目群別の保幼小連携・幼小接続に関する用語の1科目あたりの出現数

	E独自科目	C道徳・総合 的な指導法、 教育相談	A領域・保育 内容・教科の 指導法	B教育の基 礎的理解	D教育実践	A領域・保育 内容・教科 の指導法	B教育の基 礎的理解	A領域・保育 内容・教科 の指導法	A領域・保育 内容・教科 の指導法	B教育の基 礎的理解	B教育の基 礎的理解
	⑬冠科目	⑩方法	③生活科・ 生活科教育法	⑦原理・ 教育学	⑫実習・ 実践学	④教科	⑨障害児系	②指導法・ 保育内容	①総論	⑤課程論	⑥保育者論・ 教職概論
全関連用語の出現数	81	39	120	69	25	39	23	66	27	25	13
科目数	6	18	56	34	13	21	13	45	19	19	13
1科目あたりの出現数	13.50	2.17	2.14	2.03	1.92	1.86	1.77	1.47	1.42	1.32	1.00

扱っていることがわかる(表7)。授業内容も幼児教育と小学校教育の特徴と違いを明確にした上で、子供の発達や連携の意義、交流、接続カリキュラム、幼稚園・小学校の見学、行政の取組みなど、保幼小連携・幼小接続を多面的に扱い、現場の見学・体験を組んだ授業が構成されていた。また、大学院の科目ではあるが、D大学院の冠科目「校種間接続カリキュラム構築の理論と実践」では、保幼小だけでなく、小中、中高の連携、接続、一貫教育を意識した授業も開講されていた。

一方で、『保幼小連携』などの「連携」の用語は繰返し記載しているが、具体的な内容が読み取れないシラバスや、科目名は「連携」と銘打っているが、保幼小連携・幼小接続に関連する内容が全15回

の半分以下であるシラバスも見受けられた。保幼小連携・幼小接続に特化した③冠科目の具体的な授業内容やその展開については、今後も検討の余地があるだろう。

なお、冠科目ではないが、「スタートカリキュラム」「小1プロブレム」「交流」等、多彩な授業内容を7コマにわたって扱っている科目(「教育方法学」)も見られた。たとえ冠科目を設定できなくても、既存のカリキュムの中で授業内容を工夫することによって、保幼小連携・幼小接続の定義や意義、具体的な実践等について取扱うことは可能であり、今後養成校において保幼小連携・幼小接続にかかわる内容を拡充していく際の参考になるのではないだろうか。

表7. 冠科目シラバス例: C大学「幼保小教育の接続」(一部抜粋)

授業科目	幼保小教育の接続
履修年次	2年後期
概要	乳幼児期から児童期の発達をふまえて就学前教育と小学校教育の特徴を理解し、連携の意義と必要性、実態、課題、今後の方向性についての基礎的な知識を獲得する。具体的には資料と視聴覚教材(映像)を用いて、以下の内容について講義を行う。また、小学校と幼稚園の見学を行う予定である。
目的・目標	<ul style="list-style-type: none"> ・就学前教育と小学校教育それぞれの特徴と違いを理解する。 ・幼小小教育の連携の意義と必要性を理解する。 ・連携の現状と課題を把握し、子どもの発達を踏まえた連携を進めるための教育と教師の役割を理解する。
授業計画・授業内容	<ul style="list-style-type: none"> 第1回: 幼児教育と小学校教育の特徴と違い 第2回: 乳幼児期から児童期の子どもの発達 第3回: 小学校入学での戸惑い 第4回: 幼小小教育の連携の意義と必要性 第5回: 幼小小連携の現状と内容 第6回: 子ども同士の交流(1) 第7回: 子ども同士の交流(2)、スタートカリキュラム 第8回: アプローチカリキュラム 第9回: 幼小のカリキュラムのつながり 第10回: 教師・保育者の連携 第11回: 幼稚園の見学 第12回: 小学校の見学 第13回: 行政での取り組み 第14回: 幼小小の相互理解と互惠性 第15回: 今後の幼小小教育の方向性
評価方法・基準	<ul style="list-style-type: none"> ・就学前教育と小学校教育それぞれの特徴と違いを理解する。 ・幼小小教育の連携の意義と必要性を理解する。 ・連携の現状と課題を把握し、子どもの発達を踏まえた連携を進めるための教育と教師の役割を理解する。

4. 総合考察

1) 保育者養成校での保幼小連携・幼小接続にかかわる授業と冠科目・生活科

保幼小連携・幼小接続にかかわる授業は、保育者養成校の約2/3で開講されていたが、各校で開講している科目数はあまり多くないことが示された。学校種によって、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業の開講に違いは見られなかったが、取得可能免許資格については違いがあり、保幼小免許資格が取得可能な養成校では、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業が複数開講される傾向が見られ、生活科の授業で保幼小連携や幼小接続について扱われることが多かった。保幼小免許資格取得を目指す養成課程では、養成校教員も保幼小連携・幼小接続に関する内容を授業に組み込む意識が高いのだろう。

また、授業シラバスから、保幼小連携・幼小接続に関する用語や関連用語を抽出した結果、「連携」「接続」が過半数を占めていた。科目群に分類して検討すると、保幼小連携・幼小接続に関する用語は、③生活科・生活科教育法が最も多く、②指導法・保育内容、⑦原理・教育学で多く見られた。①総論や⑥保育者論・教職概論等の総論や概論の科目では「連携」「接続」の用語が多く、基本的な内容を単発で扱っているが、⑩冠科目や③生活科・生活科教育法や⑦原理・教育学では、基本的な定義や意義のほか、連続性や交流、スタートカリキュラム等を複数回にわたって多面的に取り上げていた。保幼小連携・幼小接続の内容を、既存の授業に組み込む際の参考になると考えられる。

⑩冠科目については、保幼小連携・幼小接続に関する内容をカリキュラムに位置付けた点で画期的である。しかし、それらは6科目にとどまり、北野(2009)が調査した際に3科目だったことを考えれば、その後大きな増加はみられないことや、授業内容の質にもばらつきがあることが課題として挙げられる。今後は保幼小連携・幼小接続に

特化した科目であることを強みとして、多面的かつ実践的な内容を取り上げたり、他校種間の接続へ視点を広げたりする等の工夫を検討する必要があるだろう。

また、幼小接続に関して、中央教育審議会の幼児教育部会で「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(平成28年6月「幼児教育部会取りまとめ(案)」)が議論されており、保育者と小学校教員が5歳児修了時の姿を共有することによって、幼児教育と小学校教育との接続の一層の強化が目指されている。生活科等のスタートカリキュラムは、幼児期の終わりまでに育った姿が発揮できるような工夫を行いながら、小学校の各教科等の学びへつなげていく役割を担っていることから、③生活科・生活科教育法において、保幼小連携・幼小接続に関する内容をより意識して扱う必要があるだろう。

2) 幼小連携・幼小接続にかかわる授業と保育者・教員養成カリキュラム

さらに言えば、保幼小連携や幼小接続に関する内容を保育者養成カリキュラムの中に組み込む必要があるのではないだろうか。現在は保幼小連携・幼小接続への関心や意識の高い担当教員の存在が、授業科目の開講や授業での取扱いに影響していると考えられ、多くの養成校ではカリキュラムの再検討までは至っていない。今回授業シラバスを用いて分析したところ、自由記述欄に「シラバスには記載していないが、保幼小連携については複数の科目の中で触れるようにしている」等の回答が多く見られた。実際、関連する内容の授業では保幼小連携や幼小接続について扱っているのだろう。しかし、保幼小連携や幼小接続について「触れる」だけでは、その定義や意義、具体的な接続期カリキュラム等について計画的に取り上げることは難しい。たとえ冠科目はなくとも、まずは現在の関連する科目や生活科の授業内容へ意識的に組み込み、シラバスに記載することによって、保幼小連携や幼小接続について学ぶ機会を保障することが重要だろう。

以上より、保幼小連携や幼小接続に関する授業内容を再考するとともに、保育者養成課程だけでなく、生活科をはじめとする小学校の教員養成課程も含めたカリキュラムの再編を目指す必要があるのではないだろうか。

3) 今後の課題

本論文では、授業シラバスをもとに、保幼小連携・幼小接続に関する用語を抽出して検討したが、実際の授業内容や授業展開、保育者養成校のカリキュラムとの関連については確認できていない。また、保幼小連携や幼小接続に関する用語や内容についての学生理解との関連も含めて分析を行う必要があるだろう。今後は、保幼小連携・幼小接続にかかわる授業やカリキュラムの意義について検証し、今後議論されるであろう保育教諭養成課程や、小学校教員養成課程のカリキュラムに位置付けていくための根拠資料としたい。

謝辞

本研究の調査にご協力いただいた大学や短期大学の教職員や学生の皆様、大学データ入力の際にご協力いただいた和洋女子大学の駒久美子先生に、心より感謝申し上げます。

引用文献

秋田喜代美 (2010) 「保幼小の円滑な接続のあり方のために: 諸外国における幼小移行の動向」 第3回幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議配付資料 (2016/06/01 閲覧).

秋田喜代美・第一日野グループ編著 (2013) 『保幼小連携: 育ちあうコミュニティづくりの挑戦』 ぎょうせい.

ベネッセ教育総合研究所次世代育成研究室 (2013) 「第1回幼児期から小学1年生の家庭教育調査報告書」.

中央教育審議会 (2014) 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮

問)」 (2016/06/01 閲覧).

中央教育審議会 (2015) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について: 学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて (答申)」 (2016/06/01 閲覧).

中央教育審議会教育課程企画特別部会 (2015) 「論点整理」 (2016/06/01 閲覧).

中央教育審議会幼児教育部会 (2016) 「幼児教育部会取りまとめ (案)」 (2016/06/30 閲覧).

長谷部比呂美 (2004) 「保育者をめざす学生の幼保小連携に関する意識: 「小1プロブレム」の背景要因についての自由記述から」 お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, 2, 43-52.

掘越紀香・白川佳子・原孝成・松寄洋子・塩野谷祐子・吉永安里・福田洋子・今井康晴・鈴木美枝子・横山真貴子 (2015) 「保育者養成校における「幼小接続」に対する学生理解の実態」 保育教諭養成課程研究, 1, 13-26.

一前春子・秋田喜代美 (2011) 「取り組み段階の観点からみた地方自治体の幼小連携体制作り」 乳幼児教育学研究, 20, 13-26.

池迫浩子・宮本晃司 (2015) 『家庭, 学校, 地域社会における社会情動的スキルの育成: 国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆』 OECD・ベネッセ教育総合研究所.

岩立京子 (2012) 「幼保小連携の課題と今後の方向性」 保育学研究, 50(1), 76-84.

北野幸子 (2009) 「ケア・教育・子育て支援を担う保育士養成の実態と課題」 社会福祉学, 50(1), 123-133.

国立教育政策研究所教育課程研究センター (2005) 『幼児期から児童期への教育』 ひかりのくに.

国立教育政策研究所教育課程研究センター (2015) 『スタートカリキュラム スタートブック』.

- 厚生労働省（2008）『保育所保育指針解説書』
フレーベル館。
- 松崎洋子・無藤隆（2013）「小学校生活科と幼児
教育とのつながり：接続期カリキュラムの検
討をとおして」 白梅学園大学・短期大学教
育・福祉研究センター研究年報, 18, 39-46.
- 無藤隆・古賀松香（2016）『社会情動的スキルを
育む「保育内容 人間関係」』 北大路書房。
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領』
東洋館出版。
- 文部科学省（2008）『幼稚園教育要領解説』
フレーベル館。
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2014）『幼保
連携型認定こども園教育・保育要領解説』
フレーベル館。
- OECD (2006) Starting Strong II: Early Childhood
Education and Care. OECD Publishing.
(OECD編著 星三和子・首藤美香子・大和洋
子・一見真理子訳 2011『OECD保育白書
人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育と
ケア(ECEC)の国際比較』 明石書店).
- OECD (2012) Starting Strong III: A Quality
Toolbox for Early Childhood Education and
Care. OECD Publishing.
- OECD (2015a) Skills for social progress: The
power of social and emotional skills. OECD
Publishing.
- OECD (2015b) Starting Strong IV: Monitoring
Quality in Early Childhood Education and
Care. OECD Publishing.
- 酒井朗・横井紘子（2011）『保幼小連携の原理と
実践：移行期の子どもへの支援』 ミネル
ヴァ書房。
- 田中謙（2011）「幼小接続に関する一考察：幼小
接続の阻害要因の検討を中心に」 千葉明德
短期大学研究紀要, 32, 39-51.
- 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り
方に関する調査研究協力者会議（2010）
「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の
在り方について（報告）」（2016/06/01 閲覧）。

保育教諭に求められる資質・能力を検討するための基礎的研究

— 幼稚園教諭と保育士の養成課程における領域「表現」にかかる科目のシラバス分析 —

A Fundamental Study on the Competencies required to the Kindergarten and Nursery School Teachers: through Analyzing the Syllabus of the Course about “Expression” in the Kindergarten and Nursery School Teacher Training Course of the University

杉原真晃 (聖心女子大学)	相澤千枝子 (竹早教員保育士養成所)	赤津裕子 (竹早教員保育士養成所)	東ゆかり (鎌倉女子大学短期大学部)	大西頼子 (淑徳大学)
岡澤陽子 (武蔵野短期大学)	木村充子 (桜美林大学)	斉木美紀子 (田園調布学園大学)	新開よしみ (東京家政学院大学)	長井覚子 (白梅学園短期大学)
村上康子 (共立女子大学)	山原麻紀子 (東京家政学院大学)	山本直樹 (有明教育芸術短期大学)	吉永早苗 (岡山県立大学)	今川恭子 (聖心女子大学)

本研究では、保育教諭に求められる資質・能力を検討するための基礎的研究として、幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併せもつ大学における、領域「表現」にかかる科目のシラバス分析を通して、学習内容や授業担当者の専門領域等について検討を行った。その結果、学習内容には多様なカテゴリーが見られた一方で、知識・技能の習得を目的とした技術系科目ではない科目においても知識・技能の習得が学習内容に組み込まれているものが多く見られた。そして、1つの科目において学習内容に偏りのあるもの、他の科目との連携を図り学習内容を充実させようとしているもの等があることがわかった。授業担当者の専門領域は、音楽、造形、身体、劇、保育等が見られ、異なる専門性をもつ教員が複数人で1つの科目を担当する場合や1名の教員が複数の専門性を扱う場合がある一方で、音楽を専門とする教員がほとんどの場合にかかわっていることがわかった。

キーワード：領域「表現」、シラバス、学習内容、専門性、カリキュラム

1. はじめに

現在、幼稚園と保育所の一体化を目指した議論の一環として、保育教諭が位置づけられ、大学(短期大学を含む。以降、特に断りを入れない場合、同様)における保育教諭の養成課程はいかにあるべきかについて検討がなされている。そして、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—」(2014年)を受けて、保育の中で育成すべき資質・能力に対応してどのように目標がたてられ、実践が展開されるのかについて、今後、検討が進められる必要がある。

このような状況において、領域「表現」も同様、保育の目標・内容がどのようにあるべきかについ

て、そして、保育教諭に求められる資質・能力は何なのかについて、今後、検討することが大切である。それと関連して、保育者養成課程における領域「表現」にかかる科目の目標・内容等についての検討も重要な位置を占めることになる。この点についての先行研究では、ある特定の専門領域(たとえば、音楽表現、造形表現、身体表現)に限定して、養成課程での学びの在り方を検討した研究が多く見られる(たとえば、古木ら, 2008; 小笠原, 2012; 福西, 2015)。このような状況は、現在、領域「表現」に関して、あるいは領域「表現」の指導法に関して、大きな枠組みとして共有されるような理論が確立されていないため、領域「表現」の専門家がなかなか存在せず、特定の専門領域で

ある音楽・造形・体育(身体表現)等の専門家が科目を担当すること、そして、小学校において音楽・造形・体育(身体表現)が科目として立ち現れること等と関係が深いと考えられる。このような現状は、各々の専門領域を生かして授業が行われているという良さはあるものの、問題点もあるように思われる(相澤ら, 2015)。一方で、これら特定の専門領域を相互に関連づけた科目を開発する動き(たとえば、智原ら(2013)は図画工作と幼児体育のクロスカリキュラムを開発している)や、特定の専門領域が複合的に展開される保育現場での実践能力を育成するカリキュラムの必要性を明らかにする動き(たとえば、白井(2014)は、音楽劇を対象に、保育現場での実践能力の調査を行っている)も見られる。

これらの知見を参考にしつつ、保育者に求められる資質・能力を視野に入れながら、領域「表現」にかかる科目の内容や方法について、今後、検討が進められる必要がある。

2. 研究目的および方法

上記のような状況において、本研究では、保育者養成課程における領域「表現」にかかる科目において、どのような学習内容が存在するのか、どのような専門性をもつ教員が授業を担当しているのか等について分析することを目的とした。この研究を保育教諭に求められる資質・能力を今後、検討するための基礎として位置づけたい。

研究の方法は、関東地区(1都6県)における幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併せもつ4年制大学を対象に、領域「表現」にかかる科目のシラバスを収集し、分析を行うというものである。幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併せもつ4年制大学を対象とした理由は、今後、保育教諭養成課程研究を進めるうえで、幼稚園教諭および保育士の双方の特徴を反映させた教育課程が垣間見られると考えたからである。そして、関東地区

の大学を対象とした理由は、悉皆調査ではなく抽出調査を採用したためであると同時に、次の2点の理由がある。(1)大規模校と小規模校の双方が存在する。(2)都市部と郊外というように設置地域に偏りがないよう対象校を選ぶことができる。このような点に配慮し、このたび4年制大学数56、学科・専攻等数59、分析科目数133のカリキュラムおよびシラバスを分析対象とした。そして、領域「表現」のような総合性をもつ内容ではなく、小学校教育以降のある特定の教科専門性が反映されることが少なくない科目(「教科に関する科目」)や技術指導に重点が置かれることが少なくない科目(「保育の表現技術」)は除外し、「教職に関する科目」「保育の内容・方法の理解に関する科目」「資格科目」等に属する「表現」にかかる科目を分析の対象とした。以降、特に断りを入れない限り、「領域『表現』にかかる科目」は、このような条件で分析対象とした科目を指すこととする。

シラバス分析は、主に次のような手続きで行った。

- ①インターネット上よりカリキュラムおよびシラバス(平成27年度版)を閲覧し、当該科目について、単位数、担当者の専門領域、学習内容、備考といった項目を立て、それぞれの情報について整理する。
- ②シラバスに記載されている「授業概要」「学習目標」「授業計画」「評価方法」等から読み取ることのできる学習の内容を抽出し、学習の内容をKJ法によりカテゴライズし、各カテゴリーに名前をつける。
- ③選定した科目のうちのいくつかを共同研究者間で分担して分析し、その結果を持ち寄り、全体で①②を検討する。
- ④検討の結果、了解が得られたカテゴリーをもとに、選定したすべての科目についてシラバス分析を進める。
- ⑤同一学科・専攻における開講科目数と担当者数を抽出し、その関係性をいくつかのパターンに分類する。

⑥共同研究者のうち、幼稚園教諭養成課程・保育士養成課程を併せもつ大学に所属する者が、自身の所属校の領域「表現」にかかる科目の構成、特徴、問題点、工夫点等について検討を行う。

3. 研究方法としてのシラバス分析

シラバス分析は、これまでもさまざまな領域で実践されてきた研究方法である。

たとえば、岡本(2015)は、現代社会において保育者が必要とする「情報リテラシー」「コンピュータリテラシー」とはどのようなものか、各養成校における現在の「情報機器の操作」科目の内容、カリキュラム、シラバスの問題点、課題等を明確にし、現代社会に対応し得る「情報機器の操作」科目のカリキュラム開発、シラバスの構築を目的として、東京都内の保育者養成短期大学のシラバスの比較考察を行っている。

また、白倉(2007)は、保育者養成における音楽教育を対象に、現場で役立つ技能を身に付けさせることにつながっているかどうかを検証し、如何なる教育方法が必要とされているのかについて明らかにし、養成課程の今後の音楽教育の在り方を探るために、近畿圏の大学・短期大学における音楽教育にかかる科目のシラバスの比較と、保育現場へのインタビュー調査を行っている。

そして、安村ら(2010)は、保育者養成校における「保育内容表現」関連科目の開講の現状を把握するために、4年制大学で関東甲信越地方にある61校を対象として、インターネット上でカリキュラムおよびシラバス分析を行っている。その中で「保育内容」および「表現」が科目名称として含まれる大学が45校あり「指導法」を科目名に含む大学が11校あることを明らかにしている。さらに、科目の内容として、「子どもの表現の捉え方」「子どもの遊び」「身体」「音楽」「造形」「劇遊び」「ことば」を抽出し、内容形態として「理論」「創作」

「指導法－教材研究」「制作－講評会」「創作発表(総合)」「創作－発表」「指導法－教材研究の歴史」を抽出している。ここでは、半期科目としての開講で複数回開講している大学は、特定の分野(理論および音楽、制作、身体、劇遊びなど)に限定された内容が多いことが指摘されている。同時に、学生が特定の分野の表現に関わる経験を一度あるいは数回経験し、その内容として実技的な展開をもつ教材研究－指導法から創作(発表)・制作へという方向性をもつことが多いと分析されている。一方で、各分野の関連性を考慮したうえで内容が展開され、教材研究－指導法から分野を超えて総合的な創作(発表)・制作の経験を含む大学も少数であるが存在すると分析されている。そのうえで、子ども(あるいは人間)の表現を「表現行為におけるプロセスの意味、全人的な体験であり自己を投入して探索する行為としての混沌とした不可分さ、存在としての自己の再確認が他者との関係性の中で生起する表現的行為を介して為されることを本質として捉え」(p.206)、現状に多く見られる特定の分野のみの経験ではなく、「既存のジャンルを超えて、その時々に必要な技法を模索しながら発見する独自の表現法への接近には、どのような方法を科目内容にもつべきかを検討することが、大きな課題といえる」(p.206)と考察している。

このように、シラバス分析は、保育者養成課程における、ある特定の科目・教育内容の現状を知り、今後の課題を検討する方法として用いられる有効な手続きであるといえる。本研究では、安村ら(2010)の研究をさらに発展させ、次の3点の特徴をもつものとして位置づける。(1)ここ数年、インターネット上でカリキュラムおよびシラバスを公開する動きが加速しており、2010年時点よりも多様な科目が対象になる可能性が高い。(2)幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併せもつ大学の科目を対象とすることで、保育教諭の養成にかかる科目としての領域「表現」の検討に適している。(3)複数の事例を詳細に分析する。

一方で、白倉(2007)が「各養成校との比較は、シラバスの上でしか行なえてないので、今後は、さらに実態調査を踏まえて検討していきたいと考えている。また、現場の声も多く集められるよう、質問紙による調査も行なっていきたい」(p.66)と述べるように、シラバス分析はあくまでも「入口」であり、その後の実態調査がともなうことが大切である。特にシラバスについては、現実実践されている内容をシラバス上に記載しにくいこともあり、シラバスに記載されていることが授業のすべてではない場合が考えられる。さらには、現実的に意図されているものとは異なる解釈でシラバスを読み取ってしまう可能性も考えられる。これらを考慮すれば、シラバス分析は取扱いに注意が必要であり、我々の研究も、そのことを念頭に置いたうえで、今回、シラバス分析という「第一段階」の研究と位置づけている。

また、本研究は領域「表現」にかかる科目の特徴を整理することが目的であり、特定の大学の養成コースを特徴づけることが目的ではない。事例検討を行う大学も、理想の形として取り扱うわけではなく、あくまでも詳細な実態の把握のために検討を行う。

4. 分析結果1: 授業の構成にかかるシラバス分析

我々は、安村ら(2010)が導き出した「保育内容表現」関連科目の内容および内容形態のカテゴリーを参考にしながら、「学習内容として学生には何が経験されるのか・学生が何を学ぶのか」に着目し、あらためて学習内容の抽出・カテゴリー化を行った。

(1) 学習内容のカテゴリー

分析の結果、学習内容には表1のようなカテゴリーが形成された。

「カテゴリー1」の「領域『表現』についての理解」については、たとえば、「表現について」「幼稚園教育要領」等の文言があるものを含めた。「カテゴ

表1. 領域「表現」にかかる科目での学習内容

	カテゴリー名
1	領域「表現」についての理解
2	表現活動のよさや面白さの体験
3	教材の研究・開発
4	表現にかかわる子どもの発達の理解
5	知識と技能の習得
6	子どもの表現を育てる指導法・環境づくりについての理解
7	活動計画の立案・模擬保育の実施
8	表現する子どもの見方
9	その他

リー2」の「表現活動のよさや面白さの体験」については、たとえば、音楽劇やオペレッタ、総合表現等を通じて、学生自身の表現を磨いたり、みんなで力を合わせ発表に向けて活動を行うものを含めた。「カテゴリー3」の「教材の研究・開発」については、たとえば、伴奏をつくる、手作り楽器をつくる、パペットをつくる、歌唱教材研究を行う等の活動があるものを含めた。「カテゴリー4」の「表現にかかわる子どもの発達の理解」については、たとえば、発達理論に触れている、「発達」という文言があるものを含めた。「カテゴリー5」の「知識と技能の習得」については、たとえば、音楽・造形・身体表現・劇的表現等の実技や楽典の習得を含めた。「カテゴリー6」の「子どもの表現を育てる指導法・環境づくりについての理解」については、たとえば、表現の指導・環境づくりについて学ぶものを含め、オルフ、リトミックなど特定の指導法も含めた。「カテゴリー7」の「活動計画の立案・模擬保育の実施」については、表現を含めた活動の保育計画の作成や模擬保育の実施を含めた。「カテゴリー8」の「表現する子どもの見方」については、子どもの表現をどのように見るか、どのように解釈するかについて学ぶものを含めた。「カテゴリー9」の「その他」については、カテゴリー1からカテゴリー8までに含まれないものを含め、備考としてその内容を明確にした。

安村ら(2010)の研究では、科目の内容として、「子どもの表現の捉え方」「子どもの遊び」「身体」「音楽」「造形」「劇遊び」「ことば」が抽出され、内容形態として「理論」「創作」「指導法-教材研究」「制作-講評会」「創作発表(総合)」「創作-発表」「指導法-教材研究の歴史」が抽出されていた。「子どもの表現の捉え方」というカテゴリーの詳細が説明されていないので明確な比較はできないが、このたびの分析では、学習内容として専門性(身体、音楽、造形、劇遊び等)を区分せず、資質・能力を意識した類型化を行ったためか、「領域「表現」についての理解」「表現活動のよさや面白さの体験」「教材の研究・開発」「表現にかかわる子どもの発達の理解」「知識と技能の習得」「子どもの表現を育てる指導法・環境づくりについての理解」「活動計画の立案・模擬保育の実施」「表現する子どもの見方」等、安村ら(2010)とは異なる多様な学習内容のカテゴリーが形成された。ちなみに、身体、音楽、造形、劇遊び等の区別は、授業担当者の専門領域として別途、取り扱うことにした(下記「(3) 担当者の専門領域」参照)。

これら各々のカテゴリー(学習内容)が選定したすべての科目においてどの程度見られたのかを表したのが表2である。

表2. 領域「表現」にかかる科目における各学習内容が取り扱われた数

	カテゴリー名	数
1	領域「表現」についての理解	79
2	表現活動のよさや面白さの体験	85
3	教材の研究・開発	85
4	表現にかかわる子どもの発達の理解	51
5	知識と技能の習得	93
6	子どもの表現を育てる指導法・環境づくりについての理解	59
7	活動計画の立案・模擬保育の実施	65
8	表現する子どもの見方	30
9	その他	5

表2に見られるように、「知識と技能の習得」がもっとも多く(93科目/133科目)、次いで「表現活動のよさや面白さの体験」と「教材の研究・開発」(85科目/133科目)、「領域『表現』についての理解」(79科目/133科目)が多く見られる。「活動計画の立案・模擬保育の実施」(65科目/133科目)、「子どもの表現を育てる指導法・環境づくりについての理解」(59科目/133科目)、「表現にかかわる子どもの発達の理解」(51科目/133科目)は、分析した全133科目の半分程度に見られる。一方で、「表現する子どもの見方」(30科目/133科目)はあまり見られない。「その他」には、「造形表現を通して子どもとかわる感性・資質の育成」「鑑賞教育の意義と方法」等が見られた。

取り扱われている科目の多い学習内容が重要で、そうではないものが重要ではないということではない。そして、どの学習内容カテゴリーが重要で、どれが重要でないかを詳細に検討することは、本稿では行わない。大学(学科・専攻)が置かれた状況、教員スタッフの構成、地域の保育ニーズ、全国的な保育ニーズ等により、取り扱われる学習内容は大学(学科・専攻)によって多様であることが望ましいと考える。

また、各科目においては、これらのカテゴリーの学習内容を複数にわたって取り扱っている場合

表3. 1つの科目内で取り扱われる各学習内容の数

1つの科目内で取り扱われるカテゴリー(学習内容)の数	科目数
1	1
2	13
3	30
4	37
5	31
6	15
7	6
8	0
9	0

もあれば、1つに限って取り扱っている場合も見られた。これらのカテゴリーの学習内容が1つの科目でどの程度取り扱われているかをまとめたものが表3である。

表3に見られるように、1つの科目内で取り扱われる学習内容カテゴリーは4つがもっとも多く、科目で見られ(37科目/133科目)、続いて5つ(31科目/133科目)、3つ(30科目/133科目)、6つ(15科目/133科目)、2つ(13科目/133科目)7つ(6科目/133科目)、1つ(1科目/133科目)となる。8つあるいは9つの学習内容を取り扱う科目は見られなかった。

(2) 開講科目数と担当者数

開講科目数と担当者数について分析すると、表4のように類型化された。表4には、それぞれの類型が該当する学科の数も表記している。

「Ⅰ 開講科目数: 1つ、担当者数: 1名」だった学科・専攻の数は20、「Ⅱ 開講科目数: 1つ、担当者数: 2名以上」は8、「Ⅲ 開講科目数: 2つ以上、担当者数: 各1名」は20、「Ⅳ 開講科目数: 2つ以上、担当者数: 各2名以上」は2、「Ⅴ 開講科目数: 2つ以上、担当者数: 1名/2名以上の組み合わせ」は9であった。演繹的に想定される「Ⅵ 開講科目数: 2つ以上、担当者数: 全てを1人で担当」は今回の分析では見られなかった。

(3) 担当者の専門領域

分析の結果、担当者の専門領域には、「音楽」「造形」「身体」「劇」「保育」があり、授業担当者が単独の専門領域をもつ場合、複数の専門領域をも

つ場合等があることが明らかになった。「保育」には、保育学、発達心理学、現職保育者を含めた。

各授業における授業担当者の専門領域は、1つのみの場合、2つの場合、3つの場合があることがわかった。1つの科目の担当者に2つあるいは3つの専門領域があるケースでは、1名の担当者が複数の専門領域をもつ場合もあれば、1名の担当者は1つの専門領域のみをもち、複数の担当者で1つの科目を構成するため複数の専門領域のある科目となる場合もある。

このたびの分析からは、担当者の専門領域が1つのみの場合には、「音楽」(11科目)、「造形」(5科目)、「身体」(1科目)、「劇」(4科目)、「保育」(3科目)があることが明らかとなった。領域「表現」は学際的・総合的な領域であるが、「音楽」を専門とする教員が担当する傾向が高いことがわかる。2つの専門性がある場合の組み合わせには、「音楽+造形」(16科目)、「音楽+保育」(1科目)があることが明らかとなった。演繹的に想定される「音楽+身体」「音楽+劇」「造形+身体」「造形+劇」「造形+保育」「身体+劇」「身体+保育」「劇+保育」という専門性の組み合わせは、このたびの分析では見られなかった。こちら、「音楽」を専門とする教員が担当する傾向が高いことがわかる。3つの専門性がある場合の組み合わせについては、「音楽+造形+身体」(14科目)、「音楽+造形+劇」(2科目)、「音楽+造形+保育」(2科目)があることがわかった。演繹的に想定される「音楽+身体+劇」「音楽+身体+保育」「音楽+劇+保育」「造形+身体+劇」「造形+身体+保育」「造形+劇+保育」「身体+劇+保育」という専門性の組み合わせについては、このたびの分析では見られなかった。ここでも、やはり「音楽」を専門とする教員がかならずかかわっていることがわかる。1つのみの専門性・2つの専門性・3つの専門性、いずれの場合も、「音楽」が入っており、音楽を専門とする教員が領域「表現」の授業を担当する割合が高いといえるが、その理由については本研究からではわ

表4. 開講科目数と担当者数の関係性

	開講科目数	担当者数	学科・専攻数
I	1つ	1名	20
II	1つ	2名以上	8
III	2つ以上	各1名	20
IV	2つ以上	各2名以上	2
V	2つ以上	1名/2名以上の組み合わせ	9
VI	2つ以上	全てを1人で担当	0

からない。その他、4つ以上の専門性が組み合わさった科目は見られなかった。

複数の専門性の組み合わせにおいて、このたびの分析で見られなかったものについては、さらに対象を広げることで見られる可能性はあろう。一方で、このたびのサンプリング方法に鑑みれば、このたびの分析で見られなかった専門性の組み合わせについては、対象を広げたとしてもそれほど多くは見られないことが予想される。それぞれ見られなかった専門性の組み合わせについては、今後、その背景を丁寧に検討していくことが必要であろう。

5. 分析結果2：事例検討

このたびの分析においては、「教科に関する科目」「保育の表現技術」に属する科目を除外したにもかかわらず、学習内容カテゴリーの「知識と技能の習得」が取り扱われている科目の数ももっとも多く見られた。この背景には、技術指導に重点を置く科目があまり配置されていない場合、技術指導がやはり重視される傾向がある場合等があると考えられる。また、このたびの分析を通して、表2や表3に見られるように、学習内容は多岐に渡っており、1つの科目において、学習内容に偏りが生じている場合があることがわかった。この背景には、学科・専攻としての理念・意向による場合、授業担当の教員の専門性による場合等があると考えられる。同時に、1つの科目での学習内容の偏りは、他の科目で補完されている場合も考えられる。

そこで本研究では、このたび対象とした大学の中で、詳しい状況を知るため、本研究の共同研究者が所属する大学を選択し、そのカリキュラム構成や担当教員、学科・専攻全体でどのようなカリキュラムの特徴があるのか、どのような工夫がなされているのか等について事例検討を行った。取り扱った大学は4校である。

(1) A大学の事例

A大学では、該当する領域「表現」にかかる科目の開講数は「保育内容(表現)」(仮称)(幼稚園教諭・保育士ともに必修科目)の1科目であり、学習内容には、表1の中における「領域『表現』についての理解」「表現活動のよさや面白さの体験」「教材の研究・開発」の3つが含まれている。開講科目数と担当者数の関係については、表4における「Ⅱ 開講科目数:1つ、担当者数:2名以上」である。そして、担当者の専門性は「音楽+造形」であり、1名が音楽、もう1名が造形を専門とする教員である。

A大学では、この「保育内容(表現)」(仮称)とは別に、「教科に関する科目」「保育の表現技術」等にかかる科目(本研究において分析対象から除いたもの)として知識・技能系の科目が配置されている。たとえば、音楽に関しては、「音楽1」(仮称)「音楽2」(仮称)が開講されている。音楽の領域に関して、「保育内容(表現)」(仮称)においては、「音楽1」(仮称)の弾き歌いで使用している子どもの歌を受講生が1曲ずつ選択して、歌詞にそった絵本を作り、歌いながら絵本を一人ずつ発表するという学習活動を行っている。授業は、音楽を専門とする教員と造形を専門とする教員1名ずつが分割クラスを同時進行で受けもっている。クラスを半分にわけて、前半グループは6回の授業を図工室にて、6回を音楽室にて活動を行い、後半グループは前半6回の授業を音楽室にて、後半6回の授業を図工室にて活動を行っている。そして、最後の3回は合同でリハーサルと発表を行っている。合同の学習活動(最後の3回)では、作った絵本の歌を歌と伴奏をつけて発表する。

この事例では、知識・技能系の科目で学んだものを発展させ、音楽と造形といったような複数の専門領域を複合した学習内容を作り出す工夫がなされている。そのため「保育内容(表現)」(仮称)の授業そのものには学習内容として「知識と技能の習得」は見られない結果につながっていたと考

えられる。そして、それぞれの専門性をもつ教員が単に交代制で授業を担当するだけでなく、協同で学生の学習を作り出す機会(合同での発表会)を大切にしながら授業を展開することで、音楽と造形という2つの専門領域間の連携を図ろうとしている。

(2) B大学の事例

B大学では、本研究の分析対象とした科目として、「保育内容演習(表現)」(仮称)(幼稚園教諭・保育士ともに必修科目)を1コマ開講している。本授業は3年次に履修する。それとは別に「基礎技能」に属する科目として音楽、造形、体育にかかる演習科目が多く開講され、学生は1年・2年次に履修をする(保育士・幼稚園教諭ともに選択科目)。加えて「保育の表現技術」にかかる科目も開講され、学生は3年次に履修する(保育士必修科目)。「保育内容演習(表現)」(仮称)で取り扱われている学習内容は、「領域『表現』についての理解」「表現活動のよさや面白さの体験」「教材の研究・開発」「表現にかかわる子どもの発達の理解」「知識と技能の習得」の5つである。開講科目数と授業担当者数の関係は、「Ⅱ 開講科目数:1つ、担当者数:2名以上」であり、担当教員の専門領域は、「音楽+造形+身体」である。

「保育内容演習(表現)」(仮称)では、音楽・身体・造形それぞれの専門領域の教員が、5回ずつ担当するオムニバス形式の授業であり、各領域の授業は、完全に5コマずつで授業がまとめられている。本授業では、実際の表現活動を通して感性と技術を磨き、自分の表現活動を省察することで、子どもの表現活動にかかわる知識を深めること、実際の表現活動を踏まえて、領域「表現」のねらいを読み取り、子どもの表現を充実させていくために必要な知識を獲得し、表現活動のための手立てについて考えていくことが目指されている。

B大学では、1年次・2年次の授業では、各教科とも、保育現場を念頭におきつつも、音楽・造形・身体表現の基礎的な実技・知識をつけるというこ

とを中心に行っている。そして、3年次の授業では、実技というところから離れて広く表現に着目した内容になるよう試みている。また、「新聞紙」という素材を音楽・造形・身体表現の視点から使ってみるという形で、オムニバスでありながらも何か共通する視点がもてるよう努めている。

(3) C大学の事例

C大学では、「保育内容表現」(仮称)(幼稚園教諭・保育士ともに必修科目)という科目名で1科目が開講されている。学習内容は、「領域『表現』についての理解」「表現活動のよさや面白さの体験」「知識と技能の習得」「表現する子どもの見方」の4つである。開講科目数と担当者数の関係は「Ⅰ 開講科目数:1つ、担当者数:1名」であり、担当者の専門性は「音楽」であった。

本科目とは別に音楽の技術系科目として、「保育表現技術【音楽】」(仮称)(必修科目)、「音楽実技」(仮称)(必修科目)、「音楽表現」(仮称)(選択必修科目)が配置されている。「保育表現技術【音楽】」(仮称)および「音楽実技」(仮称)では、音楽の基礎的な知識・技能の習得が目指されている。「音楽表現」(仮称)では、音や音楽を介して他者(モノや人)と関わる経験をもったり、自らが表現者としての自己を知り豊かな表現者として育つことが目指されている。これらの経験を通して、保育における音・音楽の意味、子どもにとっての音・音楽の意味を探ることが学生に期待されている。

これら3つの音楽の基礎的な科目の履修を通して学生自身の知識や技能がある程度習得されていることを前提として、「保育内容表現」(仮称)では、領域「表現」の内容に焦点化して授業を組み立てることができる。音楽に関しては、このように学びの連続性があり、保育者養成としてのカリキュラムの流れが比較的うまく機能していると考えられる。しかし、音楽を専門とする教員のみで「保育内容表現」(仮称)を担当しているため、造形や身体表現の基礎的な科目と「保育内容表現」(仮称)とのつながり、連続性について、教員間の連携および

カリキュラムの検討が必要と考えている。

また、正式な科目としては立てていないが、保育者に必要な資質・能力の育成を目指すためのいくつかの教育プログラムを実施している。保育現場で行われる行事に学生たちが出向いたり、大学の近隣の幼稚園、保育園、こども園、子ども会などの子どもたちを大学に招待したりして、製作や参加型コンサートやペープサートなどを行うプログラムである。子どもの発達段階について考えながら教材を研究・開発し、活動を考え、そして、実際に子どもたちとふれあうことを通して、表現活動のよさや面白さを体験したり、表現する子どもの見方や子どもの表現を支え育むことについて体験的に学んだりしている。したがって、これらのプログラムは、領域「表現」に関連する学びとしても位置づけることができると考えている。

(4) D大学の事例

D大学では、該当する科目が2科目開講されている。1つは「保育内容演習表現1」(仮称)(幼稚園教諭・保育士ともに必修科目)であり、もう1つは「保育内容演習表現2」(仮称)(幼稚園教諭必修科目)である。

「保育内容演習表現1」(仮称)で取り扱われている学習内容は、「領域『表現』についての理解」「表現活動のよさや面白さの体験」「教材の研究・開発」「表現にかかわる子どもの発達の理解」「子どもの表現を育てる指導法・環境づくりについての理解」「活動計画の立案・模擬保育の実施」「表現する子どもの見方」の7つである。「保育内容演習表現2」で取り扱われている学習内容は、「教材の研究・開発」「活動計画の立案・模擬保育の実施」「表現する子どもの見方」の3つである。開講科目数と担当者数は「IV 開講科目数:2つ以上、担当者数:各2名以上」であり、各担当者の専門性は「音楽+造形+身体」である。これら2つの科目とは別に、「保育の表現技術」に属する科目として「子どもと音楽」「子どもと造形」「子どもと体育」(ともに仮称)という科目が1つずつ

配置されており、それぞれ基礎技能の習得が目標となっている。音楽について見てみると、「子どもと音楽」(仮称)で弾き歌いに必要となる音楽の基礎的知識(音楽理論・楽典等)や、演奏の基礎的な技能を習得し、「保育内容演習表現1」(仮称)において、子どもの音楽的な表現の多様性や、その芽生えをどのように捉え、保育者としてどのように伸ばしていくかについて学びを深めていく。また、「保育内容演習表現2」(仮称)では、シアター制作を通して表現の総合的な力を身につけることを狙いとしている。これらの科目を通して、保育教諭としての資質・能力が幅広く身につくことがねらいとしているが、短い時間数の中では、基礎となる考え方やとらえる視点、表現の多様性といった点により重点をおきたいと考えている。

以上のように、4つの4年制大学についての事例を検討した。それぞれの事例において領域「表現」にかかる科目について取り扱われていた学習内容は、微妙に異なっており、表1に見られた9つのカテゴリーが多様な組み合わせで取り扱われている様子が明らかとなった。その中でも、「領域『表現』についての理解」「表現活動のよさや面白さの体験」の2つは共通して取り扱われている内容であった。

これら4つの事例に共通するのは、知識・技能系の科目を基盤に、「教職に関する科目」「保育の内容・方法の理解に関する科目」「資格科目」等に属する領域「表現」にかかる科目を展開しているという点である。一方で、異なる専門性をもつ教員が1つの科目を担当する場合には、合同での発表会を行う、「新聞紙」という共通の素材を扱う、シアター制作という各専門性が総合的に必要となる表現活動を行う等、それぞれ異なる工夫を通して、各専門間の連携・総合性を作りだそうとする様子が見られた。また、複数の専門性にわたる領域「表現」にかかる科目を担当する教員が「音楽」という1つの専門領域をもつ教員である事例も

存在しており、造形や身体等の専門性をもつ科目とのつながり、連続性について、教員間の連携およびカリキュラムの検討が必要と考えられていることが明らかとなった。

6. まとめと今後の課題

以下では、本研究によって得られた知見および今後の課題についてまとめる。まず、得られた知見に関して整理する。

学習内容については、「領域『表現』についての理解」「表現活動のよさや面白さの体験」「教材の研究・開発」「表現にかかわる子どもの発達の理解」「知識と技能の習得」「子どもの表現を育てる指導法・環境づくりについての理解」「活動計画の立案・模擬保育の実施」「表現する子どもの見方」「その他」というカテゴリが見られた。

また、各学習内容が取扱われている数を見てみると、「知識と技能の習得」がもっとも多く、次いで「表現活動のよさや面白さの体験」「教材の研究・開発」「領域『表現』についての理解」が多く見られた。続いて、「活動計画の立案・模擬保育の実施」「子どもの表現を育てる指導法・環境づくりについての理解」「表現にかかわる子どもの発達の理解」が多く見られた。そして、「表現する子どもの見方」はあまり見られないことがわかった。「その他」には、「造形表現を通して子どもとかかわる感性・資質の育成」「鑑賞教育の意義と方法」等が見られた。そして、これらの学習内容が1つの科目で複数取り扱われている場合もあれば、1つに限って取り扱われている場合も見られた。

開講科目数と担当者数のタイプを見てみると、「1科目・1名」「1科目・2名以上」「2科目以上・各1名」「2科目以上・2名以上」「2科目以上・1名／2名以上の組み合わせ」「2科目以上・全てを1人で担当」という類型が見出された。

授業担当者の専門領域については、「音楽」「造形」「身体」「劇」「保育」があり、授業担当者が単独の専

門領域をもつ場合、複数の専門領域をもつ場合等があることが明らかになった。1つの授業における授業担当者の専門性は、1つのみの場合、2つの場合、3つの場合等多様であることがわかった。そして、1つの科目の担当者に2つあるいは3つの専門性があるケースでは、1名の担当者が複数の専門性をもつ場合もあれば、1名の担当者は1つの専門性のみをもち、複数の担当で1つの科目を構成するため複数の専門性のある科目となる場合もあった。その中で、全体として「音楽」を専門とする教員が領域「表現」にかかる科目を担当する割合が高いことが明らかとなった。

4つの大学の事例検討では、領域「表現」にかかる科目で取り扱われていた学習内容は、表1に見られた9つのカテゴリが多様な組み合わせで取り扱われている様子が明らかとなった。その中でも、「領域『表現』についての理解」「表現活動のよさや面白さの体験」の2つは共通して取り扱われていた。そして、4大学に共通するのは、知識・技能系の科目を基盤に、「教職に関する科目」「保育の内容・方法の理解に関する科目」「資格科目」等に属する領域「表現」にかかる科目を展開しているという点であった。一方で、異なる専門性をもつ教員が1つの科目を担当する場合には、合同での発表会を行う、「新聞紙」という共通の素材を扱う、シアター制作という各専門性が総合的に必要となる表現活動を行う等、それぞれ異なる工夫を通して、各専門間の連携・総合性を作りだそうとする様子が見られた。また、複数の専門性にわたる領域「表現」にかかる科目を担当する教員が「音楽」という1つの専門性をもつ教員である事例も存在しており、領域「表現」にかかわる専門性のうち「音楽」以外の専門性をもつ科目とのつながり、連続性について、教員間の連携およびカリキュラムの検討が必要と考えられていることが明らかとなった。

以上の分析を通して、今後の課題が明らかとなったのではないかと考える。そこで、次に、今後の課題を5点にわたって、以下に整理する。

(1) 学習内容をいかに構成していくか。

本研究では、表1に見られたように、領域「表現」にかかる科目には、多様な学習内容があることが明らかとなった。これらの学習内容を出発点として、今後、認定こども園との連携等も行いながら、保育教諭の領域「表現」にかかる資質・能力の育成に必要な学習内容を検討していくことが大切である。

そして、1つの科目において多様な学習内容が取り扱われているものがあるれば、1つあるいは2つ程度の学習内容に偏っているものも見られた。大学(学科・専攻)が置かれた状況、科目担当教員の専門性、地域の保育ニーズ、全国的な保育ニーズ等により、取り扱われる学習内容は大学(学科・専攻)によって多様であることが望ましいと考えられる。一方で、取り扱われる学習内容に偏りがある場合、大学卒業時に最低限必要な資質・能力を想定しながら、その他の内容を含む必要がないのかどうかを検討する必要があるだろう。あるいは、異なる科目で他の学習内容が取り扱われ、複数の科目間で多様な学習内容が補完されるようカリキュラムを構成する必要があるのかもしれない。また、逆に、1つの科目で多くの学習内容が取り扱われていることにより、学生の学びがそれぞれ深いものにならない可能性も考えられる。実際の学生の学びの質を分析し、授業の在り方の改善にフィードバックしていくことが大切であろう。

(2) 「音楽」「造形」「身体」「劇」等の専門領域がもつ社会文化的実践を、乳幼児の総合的な遊びの支援という側面から、いかに再構築していくか。

領域「表現」がもつ学際性・総合性、子どもの「遊び」という総合性に鑑みれば、「表現にかかわる子どもの発達への理解」や「表現する子どもの見方」という学習内容は、大変重要な位置を占めるといえる。しかしながら、本研究では、これらの学習内容が大学(学科・専攻)においてそれほど多く取り扱われているわけではないことが明らかとなった。それは、「表現」という領域が、大人の社会文化的実践としての表現活動に比重を置きすぎたものとな

る危険性を伴うことを示しているとも考えられる。

たとえば、「ピアノでの弾き語り」「絵本の制作」「舞踊や劇を実演する」といった活動から、表現にかかる子どもの発達やそこで起きている子どもの表現の解釈についての配慮が欠けた場合、「遊びとはかけ離れた」音楽・造形・身体・劇等の活動を学生が経験し学ぶ可能性が潜みやすくなることが考えられる。そして、そこでは学習目標という形で明示された学習成果としての「制作」「実演」というカリキュラムに加え、学生が「教わる」形態を通した明示されない学習成果としての「活動指導」「実技指導」というヒドウン・カリキュラムが、領域「表現」が大切にすべき「遊び」「子ども」といった要素から学生たちを引き離す可能性が発生する。

レイブとウェンガーが提唱した正統的周辺参加論、および実践共同体(Lave & Wenger, 1991)という概念をもとにとらえるならば、「遊び」「子ども」といった要素から引き離されることは、大人がもつ社会文化的な実践に子どもを適応させるという活動になることを意味する。しかしながら、それで良いと考える保育者(あるいは領域「表現」にかかる科目に携わる大学教員)は少ないのではないだろうか。大人がもつ社会文化的な実践に子ども(あるいは学生)を適応させるという適応モデルではなく、子ども独自の遊びの中に、どのような社会文化的な実践が芽生えているかを問いながら、「遊び」という実践共同体を作りだしていく活動を保育者が支援していくという創発モデルで保育をとらえていくことを保育者は望んでいるのではないだろうか。そして、そのような保育を展開するために、養成課程においても学生が創発モデルとしての授業を経験することを、領域「表現」にかかる科目に携わる大学教員は望んでいるのではないだろうか。さらには、「大人の実践共同体に見られる社会文化的実践の子どもにとっての価値は何か、子どもにとってどのような意味をもつか」について翻って考えることにより、大人の社会文化的実践自体も再構築される契機

が生まれることは、大人の実践共同体にとっても魅力的ではないだろうか。将来、保育者となる学生が養成課程において学ぶ内容として、「表現にかかわる子どもの発達理解」「表現する子どもの見方」を重要視することは、科目担当の教員(および受講する学生)が「子どもの総合的な遊びの支援」という観点を重要視することにつながるのではないだろうか。

(3) 育成すべき資質・能力をふまえた保育者養成課程での領域「表現」の教育の在り方はいかにあるべきか。

このたびのシラバス分析を行う中で、我々は多様な学習内容が領域「表現」にかかる科目の中に見られることに気づいた。それは、「領域『表現』とは何か」、「子どもの発達を『表現』という領域から見た時に、その発達を支援する保育士・幼稚園教諭(あるいは保育教諭)にはどのような知識・技能・資質・能力が必要なのか、どのような支援を行えばよいのか」が多様であることと関係があるのではないかと考えた。これらを問いながら、領域「表現」の教育の在り方およびそれを支える保育者の知識・技能・資質・能力を検討していく必要があると考える。

また、「(2)「音楽」「造形」「身体」「劇」等の専門領域がもつ社会文化的実践を、乳幼児の総合的な遊びの支援という側面から、いかに再構築していくか」にも通ずるが、育成すべき資質・能力をふまえた保育を検討することが、「総合性」「遊び」が後退した教え込みや、教科教育に近づいた指導になってしまわないように気をつけねばならない。幼児教育・保育は、型の獲得や知識技能の獲得そのものを目的にしているわけではない。もちろん、型の獲得や知識技能の獲得も大切ではあるが、それが自己目的化されるわけではない。子どもが文化的実践に参加する者として成長する過程において、傍らにいる大人(=保育者)のもつ文化的な型・知識技能を習得しようとする生き方・在り方を重視し、相互作用的・協働的な文化的実践・文化創造としての表現活動(たとえば、歌を歌う、楽器

に触れる、粘土をこねる、演じる等)であることが大切にされる必要があろう。そして、そのような価値をもつ型・知識技能の獲得を通して、「どのような資質・能力を身につけているのか」も伴いながら説明されることが望ましいと考える(相澤ら, 2015)。

(4) このたびのシラバス分析で行えなかったことの追加研究をいかに進めていくか。

このたびの分析では、シラバスから読み取れること、シラバスからのみ判断すると読み損ねるかも知れないこと、シラバスからのみ判断すると読み誤るかも知れないこと等に配慮しながら分析を進めた。しかし、配慮はしつつも「読み損ねる」「読み誤る」ことはありうる。それらの問題をふまえ、シラバス分析を補完する意味でも、今後、授業内容やカリキュラム構成についての詳細な検討のために、実地調査やインタビュー調査を広く実施する必要がある。

また、教職課程の諸科目について、とりわけ、保育内容・5領域については、「教育要領・保育指針の内容の項目や内容の取り扱いをきちんとシラバス上で取り上げるべき」「他の科目とのダブリは必要なら行うし、そうでないなら、(たとえば、保育者論等との重なりを)避けるべき」(無藤, 2016, p.1)との指摘もある。今後、シラバスへの記載内容の変化とカリキュラムの整備の進展が予想されるため、このたびのシラバス分析における「読み取れること」「読み損ねること」「読み誤ること」の状況も変容していくことが考えられる。その点についても、配慮が必要である。

(5) 「音楽」「造形」「身体」「劇」等の専門領域間の関係性をどうとらえるか。

本研究においては、「音楽」と「造形」といったような異なる専門性をもつ複数の教員が1つの科目を担当している場合が多く見られた。安村ら(2010)は「既成のジャンルを超えて、その時々に必要な技法を模索しながら発見する独自の表現法への接近には、どのような方法を科目内容にもつべきかを検討することが、大きな課題といえる」

(p.206)と述べているが、領域「表現」の学際性・総合性に鑑みれば、このような専門性間の関連性について検討していくことは、やはり大きな課題となる。

仮に、既存の専門性間の関連性を作りだすのであれば、そのためには、たとえば、1名の授業担当者が自身の専門領域に加え、他の専門領域の知識・技能もある程度持ち合わせるべく研鑽に励む方法(仮に「専門単独包括方式」と呼ぶ)、異なる専門性をもつ教員が対話や共同実施等をとおして1つの科目における専門性を関連・統合させる方法(仮に「専門相互関連方式」と呼ぶ)、異なる専門性をもつ教員が分業・交代制で1つの科目を担当する方法(仮に「専門分業方式」と呼ぶ)、1つの科目では各専門性は分業制で実施されるが、別の科目でそれらの専門性を関連・統合させようとする方法(仮に「総合・包括方式」と呼ぶ)等の方略が考えられる。本研究の事例検討においては、合同での発表会を行う、「新聞紙」という共通の素材を扱う、シアター制作という各専門性が総合的に必要となる表現活動を行う等の工夫を通して関連性を作りだす「専門相互関連方式」と「音楽」を専門とする教員1名が科目を担当する「専門単独包括方式」が垣間見られたが、教員スタッフの構成、地域の保育ニーズ、全国的な保育ニーズ等により、各大学(学科・専攻)が取りうる方略は異なってくるであろう。今後、養成校での実態を広く把握する作業を進め、それぞれの方略における意義と課題について整理していくことが必要となると考える。

あるいは、既存の専門性を出発点として単に専門領域間の関連性を作りだすのではなく、新たな「領域『表現』」という専門性を構築していくことが、今後の大きな課題となるかもしれない。

以上のような課題についての検討を今後、我々としても進めていきたいと考えている。本稿をお読みいただき、賛同していただける方、ぜひ一緒に研究を行いたいとおもってくださる方がいらっしゃれば幸いである。

引用・参考文献

- 古木竜太・佐藤みどり(2008)「保育者養成課程における身体的表現活動に関する学習内容の検討」 国際学院埼玉短期大学研究紀要, 29, 101-108.
- 小笠原文(2012)「保育士・幼稚園教諭養成課程における授業「造形表現」の展開」 広島文化学園大学学芸学部紀要, 2, 89-98.
- 福西朋子(2015)「領域「表現」と保育者養成課程における音楽表現の指導・援助方法科目について」 高田短期大学紀要, 33, 33-40.
- 相澤千枝子・赤津裕子・東ゆかり・今川恭子・大西頼子・岡澤陽子・木村充子・斉木美紀子・新開よしみ・杉原真晃・長井覚子・村上康子・山原麻紀子・山本直樹・吉永早苗(2015)「領域「表現」をめぐる養成校の現状と課題」 保育教諭養成課程研究, 1, 99-100.
- 智原江美・下口美帆(2013)「クロスカリキュラムによる領域「表現」の総合的実践力習得のための試み」 京都光華女子大学短期大学部研究紀要, 51, 85-97.
- 白井奈緒(2014)「保育現場における表現活動の実態からみる養成校の授業の在り方に関する一考察—音楽劇に焦点をあてて—」 学校音楽教育研究:日本学校音楽教育実践学会紀要, 18, 253-254.
- 岡本啓宏(2015)「保育者養成短期大学における「情報機器の操作」科目のシラバス比較考察—東京都内の保育者養成短期大学のシラバスに焦点をあてて—」 駒沢女子短期大学研究紀要, 48, 61-81.
- 白倉朋子(2007)「保育者養成における音楽教育—各養成校のシラバス比較と現場へのインタビュー調査から—」 大阪城南女子短期大学研究紀要, 41, A57-A66.
- 安村清美・中原篤徳・斉木美紀子(2010)「総合的な「表現」への取り組み I—保育者養成校にお

ける「保育内容表現」の現状と課題― 田園
調布学園大学紀要, 5, 201-216.

Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated Learning:
Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge
University Press.

無藤隆 (2016) 「教職課程の中の保育内容につ
いて」 一般社団法人保育教諭養成課程研究
会NEWS LETTER, 第19号.

幼保一体化移行に関する実態調査

— 園運営上の課題や保育教諭への期待に焦点をあてて —

宮里暁美 (お茶の水女子大学)	石倉卓子 (富山国際大学)	井上知香 (常葉大学短期大学部)	大方美香 (大阪総合保育大学)	柿沼芳枝 (東京家政大学)
神長美津子 (國學院大學)	駒久美子 (和洋女子大学)	齊藤 崇 (日本体育大学)	島田由紀子 (和洋女子大学)	鈴木みゆき (和洋女子大学)
竹田好美 (富山国際大学)	永井由利子 (東京成徳大学)	中田範子 (東京家政学院大学)		

I. 問題の所在と研究の目的

2015年4月子ども・子育て支援新制度がスタートし、全国で認定こども園が次々に設立されている。¹⁾ その数は、2014年は1,360園、2015年は2,836園、2016年5月現在4,001園と年々増加しつつある。その多くは、従来の幼稚園・保育所から認定こども園へ移行した施設である。

各認定こども園においては、よりよい教育・保育の在り方を求めて懸命の努力が重ねられている。「保育教諭の専門性を探る研修部会」*では、新しい教育・保育の在り方が形作られようとしている「今という時」に着眼点を置き、平成26年9月より実際に認定こども園の見学を行い、園の特色や課題、保育教諭の仕事や求められる専門性について聞き取り調査を行ってきた。事前調査を実施した園は5園^{注1)}で、いずれも調査時点ですでに幼保一体化施設としての実践を行っていた園である。これらの事前調査を行う中で、認定こども園への移行に伴い、実践の場では数々の課題が生じていることを確認した。

認定こども園になった経緯や背景により園運営上の課題は様々であるが、事前調査をした認定こども園の何れにおいても、園長や主任、保育教諭が協働しながら、専門家としての「知恵」を絞り、

新しい環境の下で、より質の高い教育・保育を目指して日々実践を重ねている姿が印象深かった。まさに、そこには、就学前の教育・保育施設として新たなものを創造しようとする園長や主任、保育教諭がいて、日々実践する中で生じる様々な課題の解決にあたっていることが見て取れた。現在、新制度実施の下で、こうした熱く真摯な取り組みをしている認定こども園は少なくないと思う。これら幼保一体型施設への移行の渦中にある「当事者の声」を何らかの形にまとめることにより、幼保一体化移行がうまくいかない、あるいはこれから移行を考えている園の参考になるのではないかと考える。

子ども・子育て支援新制度がスタートしたばかりで、新制度施行当初における移行後間もない認定こども園の課題についての調査はまだ十分になされていない。ましてや、園運営の工夫や本音などの「当事者の声」に耳を傾ける調査は少ない。そこで本研究では、質問紙調査により、できるだけ「当事者の声」を聞き、認定こども園における「園運営上の課題と保育教諭への期待」に焦点をあてて現状把握をすることを試みた。これらの調査を通して、これからの保育教諭としての専門性を探る上で、資料の一つになればと考える。

* 本研究は、「一般社団法人 保育教諭養成課程研究会」における研究部会の一つである「保育教諭の専門性を探る研修部会」のメンバーで取り組んだものである。

II. 先行研究の分析

認定こども園に関する調査として、ベネッセ教育総合研究所が実施した「第2回幼児教育・保育についての基本調査報告書[2012年]」(2013)²⁾がある。この報告書では、「認定こども園への移行に関する意識」及び「認定こども園の運営上の課題と工夫」に関する調査結果が報告されている。ただし、「認定こども園への移行に関する意識」は、今後認定こども園へと移行するかどうか、また、移行にあたっての不安や課題などについての意識調査に限定している。「認定こども園の運営上の課題と工夫」は、すでに認定こども園となった園で運営上抱えている課題を明らかにしている。報告された調査結果の中から際立った課題をあげると、事務的な負担が大きい(74.8%)、補助金が十分ではない(73.4%)、保育者の確保が困難である(64.0%)、保育者の負担が過重である(64.0%)、勤務条件の統一やローテーションづくりが困難である(51.8%)、会議や研修時間の確保が困難である(65.5%)、保育の反省や翌日の準備を行う時間の確保が困難である(61.2%)などであった。

また、ベネッセ教育総合研究所「幼児教育の質を高めるための教員等の研修について～認定こども園における研修(園内・園外)の実情と課題～」(2010)³⁾では、認定こども園を対象にした調査により、認定こども園の保育者に求められる資質や保育実践上、運営上の課題について報告している。調査結果によれば、認定こども園の保育者に求められる資質について、自由記述182件中、「0～6歳児の発達を理解し、発達の見通しが持てる」(48件)、「幼児教育・保育(幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼稚園・保育所)双方への理解・専門性がある」(47件)、「前向き、謙虚で、学ぶ姿勢、努力する姿勢や意欲が見られる」(43件)、「保護者とコミュニケーションがとれ、保護者を支援できる」(26件)、「保育者同士が理解し合い、協調性や思いやりを持って仕事に取り組める」(23件)があげられた。

保育実践上、運営上の課題としては、「保育者の資質の維持、向上」(40.0%)が最も多く、次に「保育(教育)内容・方法の充実」(24.9%)であった。また、約半数が幼稚園教諭と保育士の連携に課題があると認識しており、連携に向けての取り組みが行われている実態が明らかになった。具体的な取り組み例として、約6割の園で職員会議やミーティングを週に数回程度行っていること、約8割の園が保育者の給与体系や休暇日数等を統一していることなどが報告されている。

これらの2つの調査からは、認定こども園の取り組みや課題、保育教諭に期待されていることの概要を把握することができる。ただし、2015年子ども・子育て支援新制度がスタートする以前の調査であり、現在の子ども子育て支援法に基づく運営と異なるため、「第2回幼児教育・保育についての基本調査報告書[2012年]」における「認定こども園の運営上の課題と工夫」とは、数値的に異なることが予想される。また、幼児教育・保育の基本調査や研修等の実態を把握するものであるため、園運営上の課題をどう工夫して解決しようとしているか、あるいは個々の認定こども園で解決できることとその限界はあるか、幼稚園教諭や保育士ではなく保育教諭の専門性として求められるものは何か等、幼保一体化移行に関する実態の把握をするには十分ではない。

III. 研究の方法

1. 質問紙調査による幼保一体化移行に関する実態調査

幼稚園・保育所から教育・保育の一体化を目指す認定こども園へと移行することによって、園の実情はどのように変化しているだろうか。実態を知るため、2015年9月より認定こども園の見学を行い、施設や実践を参観するとともに、園の特色やカリキュラム、課題、また保育教諭の仕事や求められる専門性についてのインタビューを実施した。

(調査の概要については、文末の注1)を参照のこと。) 調査対象園を広げ、より広く幼保一体型施設への移行に関する「当事者の声」を把握するため、事例調査園での参観と聞き取りの中で得た情報をもとに調査項目を作成し、質問紙調査を実施した。質問紙調査では、幼稚園・保育所から認定こども園への移行による変化、各認定こども園における運営上の工夫、園長が保育教諭に期待することを尋ねた。

2. 調査対象

認定こども園43園に調査票を郵送し、設置者・園長(施設長)に回答を依頼した。調査対象園は、都市部と地方に分散し、また公立・私立に分散した。移行時期、移行のプロセス等についても多様性をもたせるように選択した。課題解決への工夫や本音などの「当事者の声」を大事にしたいと考え、本研究会のメンバーの紹介から認定こども園を調査対象とし、対象を絞っている。

そのうち、回答のあった分析対象園は26園であり、調査票の回収率は、61.9%であった。また、これらの分析対象園は、属性の特徴として、認定こども園への移行プロセスにおいて多様性がみられた。分析対象園の属性は以下の表1の通りである。

3. 調査時期

調査実施時期は、2016年1月から2016年2月の1か月間の実施であった。

4. 調査方法

質問紙調査は郵送にて実施した。

質問紙である調査票は、事前に行った聞き取りにより得た情報をもとに質問項目を作成した。属性を尋ねる質問の他に、「事務負担」「勤務体制」「保育内容」「子ども同士のかかわり」「園行事」「保育者の研修」「保育者同士の連携」「在園児の保護者との連携」「行事の参加への保護者の理解」「地域の子育て支援」「小学校や他の機関との連携」の各項目について、「認定こども園へ移行したことによって、どのような変化がありましたか」「(充実した)」「やや充実した」「変わらない」「やや課題が生じた」「課題が生じた」の5段階評価などを尋ねた。また、「運営上特に工夫されていることを自由にお書きください」「こども園の先生に期待することは何ですか」について、自由記述による回答を求めた。

5. 分析方法

「認定こども園へ移行したことによって、どのような変化がありましたか」の設問については、

表1. 分析対象園の属性

項目	分布
設置者	公立10園, 私立16園
地域	大阪府7園, 東京都6園, 富山県3園, 神奈川県2園, 静岡県2園, 福岡県2園, 栃木県1園, 奈良県1園, 愛知県1園, 不明1園
こども園のタイプ**	幼保連携型21園, 幼稚園型1園, 保育所型1園, 地方裁量型1園, その他2園
移行のプロセス	幼稚園と保育所から幼保連携型認定こども園に移行 5園
	幼稚園から認定こども園に移行 9園
	保育所から認定こども園に移行 7園
	認定こども園として新設 2園
	その他の経緯で認定こども園 3園
移行時期	平成19年度2園, 平成20年度1園, 平成21年度1園, 平成22年度3園, 平成23年度3園, 平成24年度4園, 平成25年度1園, 平成27年度10園, 不明1園

** 調査対象園に施設型給付の幼稚園は含まれていません。

「事務負担」「勤務体制」「保育内容」「子ども同士のかかわり」「園行事」「保育者の研修」「保育者同士の連携」「在園児の保護者との連携」「行事の参加への保護者の理解」「地域の子育て支援」「小学校や他の機関との連携」の11項目について、それぞれ5段階評価(「充実した」「やや充実した」「変わらない」「やや課題が生じた」「課題が生じた」)ごとに回答を集計した。集計結果及び項目間の比較により、課題意識の傾向を捉えた。

自由記述データの分析については、「運営上特に工夫されていること」「こども園の先生に期待すること」の両設問のデータからKJ法(川喜田, 1967)を用いて、カテゴリーに分類した。

本調査で収集した記述データの中から文章ごとに切片化し、類似したものをグループ化した。この際にグループに入らないものは、そのまま残して、グループ化した。「運営上特に工夫されていること」の設問に対するデータでは、このグループをカテゴリーとみなした。さらに、「こども園の先生に期待すること」の設問に対するデータにおいては、このグループ化したものをサブカテゴリーとみなし、さらにグループに集約したものをカテゴリーとした。なお、「こども園の先生に期待すること」の設問に対するデータについては、カテゴリー、サブカテゴリーを生成していることから、恣意性がないかどうかを確認するために、KJ法と同時並行で、自由記述データの分析をフリーソフトウェアのKH Coder^{注2)}を使用し、テキストマイニングの手法を用いて分析を行った。

このKH Coderを分析に用いることで、恣意的になる可能性を秘めているカテゴリーの生成プロセスより、はるかに客観性が確保できるため、本研究では、KJ法とKH Coderを併用し、共起ネットワーク^{注3)}(サブグラフ検出・媒介)の分析結果をカテゴリー生成の結果の恣意性の確認に使用することにした。

さらに、コレスポネンシ分析^{注4)}とも呼ばれる対応分析を行い、保育内容についての「充実した」

「やや充実した」「変わらない」「やや課題が生じた」「課題が生じた」5段階評価によって、文章で強調された語句や関連性の傾向がどのように異なるのかを分析した。

6. 倫理的配慮

分析対象園に対しては、書面により、インフォームド・コンセントを目的とした説明文を調査票の冒頭に入れ、調査協力に対する同意を得ることを必須とした。質問紙調査票への回答は任意であること、回答の拒否や中断は可能であり、そのことを理由として不利益が生じることがないこと、研究の目的以外に調査データを使用しないことなどを前提として、調査協力を依頼することで、倫理的な配慮を行った。

IV. 結果

1. 認定こども園への移行による変化

質問項目「認定こども園へ移行したことによって、どのような変化がありましたか」に対する回答結果は図1のとおりである。選択肢は「充実した」「やや充実した」「変わらない」「やや課題が生じた」「課題が生じた」の5段階評価による。

「事務負担」に関しては、「課題が生じた」(76.2%)または「やや課題が生じた」(23.8%)との回答があったことから、今回の調査におけるすべての園で課題になっている。

「勤務体制」についても、「課題が生じた」(38.0%)「やや課題が生じた」(38.0%)、合わせて76.2%であり、「事務負担」に次いで課題となっている。

「保育内容」については、「変わらない」(38.1%)に対して、「課題が生じた」(19.0%)、「やや課題が生じた」(19.0%)、「充実した」(4.8%)、「やや充実した」(19.0%)と回答が分かれた。

「園行事」についても同様に、回答が分かれた。「変わらない」(52.4%)に対して、「課題が生じた」(9.5%)、「やや課題が生じた」(28.6%)の回答を合

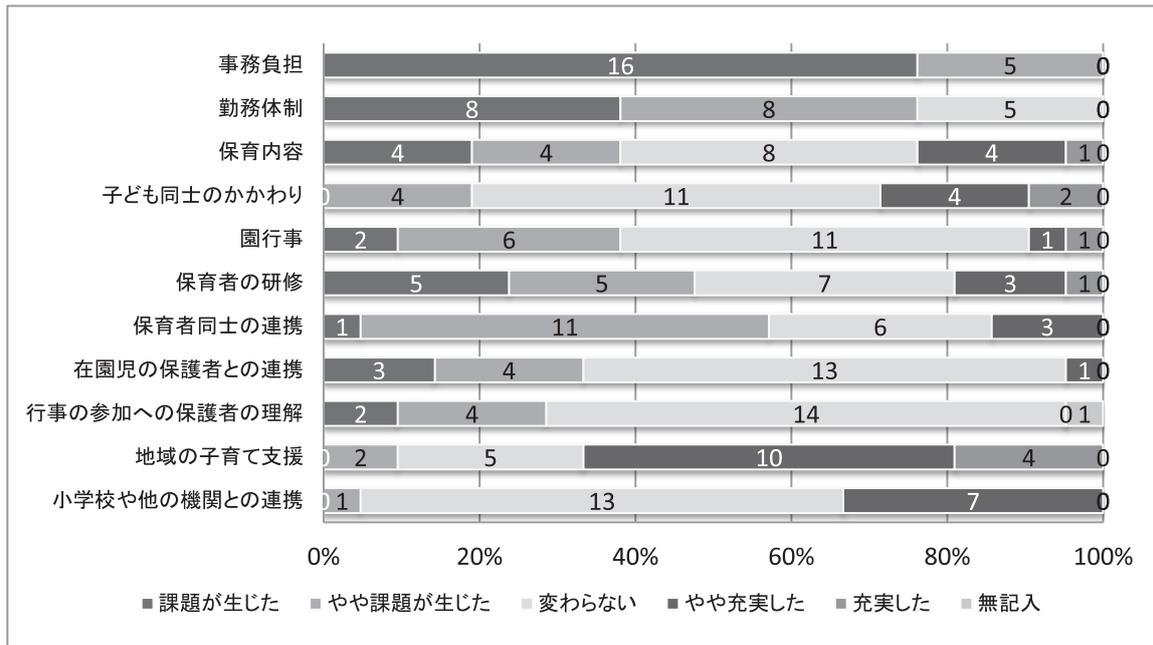


図1. 認定子ども園への移行による変化

わせて38.0%であり、「充実した」(4.8%)、「やや充実した」(4.8%)を合わせた回答9.5%を上回る結果であった。

「子ども同士のかかわり」については、「変わらない」(52.4%)、「課題が生じた」(0%)、「やや課題が生じた」(19.0%)、「充実した」(9.5%)、「やや充実した」(19.0%)であった。

「保育者の研修」については、「課題が生じた」(23.8%)、「やや課題が生じた」(23.8%)であり、全体の半数弱の認定子ども園で課題を感じている。一方で、「充実した」(4.8%)、「やや充実した」(14.3%)との回答が合わせて19.0%あり、保育者の研修については移行前の充実度との兼ね合いもあり、個々の園による差異がみられるようだ。

「保育者同士の連携」については、「課題が生じた」(4.8%)、「やや課題が生じた」(52.4%)であり、課題を感じている傾向が読み取れるが、その一方で「やや充実した」(28.6%)、「充実した」(14.3%)との回答も4割強を占めた。

「在園児の保護者との連携」については、「変わらない」(61.9%)の回答が最も多いが、「課題が生じた」(14.3%)、「やや課題が生じた」(19.0%)を合

わせて33.3%であり、全体として課題を感じる傾向が捉えられる。「行事の参加への保護者の理解」についても類似の傾向が見られた。

「地域の子育て支援」については、「充実した」(19.0%)、「やや充実した」(47.6%)を合わせて66.7%であった。「小学校や他の機関との連携」については、「変わらない」(66.7%)の回答が最も多く、次いで「やや充実した」(33.3%)であった。以上のことから、「地域の子育て支援」と「小学校や他の機関との連携」については、認定子ども園への移行によって充実したと捉えられていることがわかった。

2. 運営上、工夫していること

「運営上特に工夫されていることを自由にお書きください」として、自由記述による回答を得た。その内容は延べ42件のうち、「職員の連携・連絡に関すること」(12件)、「保護者との連携や保護者への配慮に関すること」(11件)、「研修に関すること」(4件)、「勤務や仕事の分担に関すること」(3件)、「保育内容に関すること」(5件)、「施設に関すること」(4件)、「クラス編成に関すること」(2件)、「地域の子育て支援に関すること」(1件)であった。

「子ども同士のかかわり」、「小学校や他の機関との連携」に関する記述は見られなかった。また、「子育て支援」に関する記述は1件と極めて少なかった。これらは、「移行による変化」の設問により捉えた運営上の課題の大きさと比例した結果であった。

一方、「事務負担」については、全ての園で「課題が生じた」「やや課題が生じた」と回答しているものの、運営上の工夫についてはほとんど記述されなかった。これについては、課題がそれだけ困難なものであることを窺わせる結果であった。

「研修」や「保育内容」に関する記述も比較的少なかった。この項目については「充実した」との回答もあり、移行前の園の実態により差異が生じていると考えられる。また、多くの課題を抱える中で研修や保育内容までなかなか着手できない状況もあるものと推察する。

回答の中から、「移行による変化」の設問で課題が見出された「勤務体制」、「保育者同士の連携」、「在園児の保護者との連携」に関連すると思われる記述を抜き出し、表2に示す。

3. 保育教諭に期待すること

(1) 「保育教諭への期待」の内容

「こども園の先生に期待することは何ですか」の回答である質的データを、KJ法を用いてカテゴリーに分類した(表3)。その結果として、「人間性」「使命感」「情熱」「教育的配慮」「質の高い保育」「発達連続性の理解」「環境を構成する工夫」「協働性」「保護者支援・指導」の9つのサブカテゴリーが抽出された。このうち、「質の高い保育」「発達連続性の理解」「環境を構成する工夫」を保育の「専門性」と見なし、7つのカテゴリーが抽出された。

次に、「こども園の先生に期待することは何ですか」(自由記述)の回答について、KH Coderを用いて前処理を行った結果、総抽出語数は1,233語(異なり語数373語)となった。その中で分析に使

用される語は、521語(異なり語数266語)が抽出された。

図2は、共起ネットワークの図であり、グループ分けがされている。「保育」「子ども」といった抽出語がネットワークの中心をなしており、中心語となっており妥当であると言える。また、KJ法によるカテゴリー、サブカテゴリー分けの結果と共起ネットワークのグループ分けを比べた結果、「大人」「人」といった人間性、「自覚」「働く」「意識」といった使命感、「心がける」「育む」といった情熱、「教育」「重要」「充実」といった教育的配慮の4つのカテゴリーは、専門性などの根幹をなす概念枠組みのため、該当する抽出語が様々なカテゴリーに出やすい傾向があり、結果として、該当する抽出語が様々なカテゴリーのテキストに表れていることが確認できた。さらに「教育」「高める」「工夫」のように質の高い保育、「発達」「連続」「力」「乳児」のように発達の連続性の理解、「生活」「環境」「過ごす」「年齢」のように環境を構成する工夫、「チーム」「コミュニケーション」「連携」「連続」のように協働性、「安定」「保護」「支援」「肯定」のように保護者支援についてのサブカテゴリー、カテゴリーについては、抽出語が、おおよそまとまっ

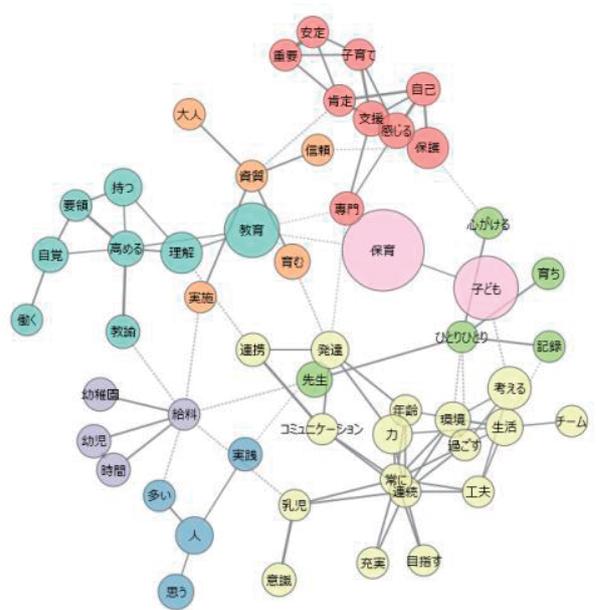


図2. 保育教諭に期待すること(共起ネットワーク)

表2. 運営上、特に工夫していること

<p>勤務体制 職員の負担で対応(未解決)①②,仕事の分担明確化③</p>
①幼児部(3~5歳)は幼稚園教諭、保育士の2人担任制である。現在、保育士の人数の補充が不十分で、非常勤保育士で対応しているため保育士はシフト(早・遅番、土曜日保育)には入らない。代わりに幼稚園教諭がシフトに入らざるを得ない。
②保育時間が倍になったが、職員数が変わらないため、遅番は超過勤務手当を出すことで長時間働いてもらっている。
③幼の正規職員に行事等、負担がかかってしまうことが多い。仕事の分担を明確にし、負担を少なくするように工夫している。
<p>保育者同士の連携 時間の確保⑥⑧⑨, 新たな会議の設定④⑤⑦, 会議・打ち合わせの進め方の工夫⑪⑫, 会議時間をとるため非常勤の確保⑩, 連携を推進するための役割分担⑬, 連携をとるため職員同士の交流機会の確保⑭, 目的を確認⑮</p>
④乳児と幼児の情報を共有し共通理解するために、企画会議(園長・副園長・主任幼稚園教諭・主任保育士)を行う。
⑤幼は公立、保は民間委託のため連携が課題であり、週一回、月ごとの打ち合わせを大切にしている。
⑥職員会議は月2回、17:15~19:30に設定し、実施。第二職員会議に園内研究の時間を配分、位置づけ実施している。
⑦保育を共有するため、運営会議(園長・副園長・主幹教諭2)を月2回実施、クラス会議を月1回、食育会議(栄養士、副園長、各クラス1)月1回、全体の職員会議を平常保育終了後月1回。他に協議事項がある時は緊急に召集。
⑧シフト制勤務により、全体で集合する会合が持ちにくい現状の中、短い隙間時間を活用して主体的に相談・協議を行う。
⑨毎朝10分ほどのミーティング。当日の保育や園児の健康等の報告・確認を行い、全スタッフが子ども1人1人と関わって育てることを大切にしている。
⑩話し合う時間を確保するため、非常勤を配置して学年会をもてるようにした。
⑪週案打ち合わせ、給食打ち合わせ、担任と早・遅番(保育の非常勤保育士)との連携を行うよう努めている。
⑫職員が少人数でチームを組んで運営するよう工夫している。全体の意思統一や共通理解を図ることは主幹保育教諭が舵取りを行う。
⑬園長・副園長以外に園運営をサポートする役割を主任が担い、フリー保育士とともに職員同士の連携を円滑に行えるように役割分担しながら運営している。
⑭3歳児以上と未満児の保育教諭が分かれてしまわないよう、交流が自然にできるよう休憩時間やシフトを配慮する。
⑮旧幼稚園や旧保育園が全て一度に幼保連携型こども園になったため、価値観や法律や運用規則の違いなど、さまざまなすりあわせができず困ることが多い。その都度、「何のために」に立ちかえる努力をしている。
<p>在園児の保護者との連携 園生活の伝達方法の工夫⑲⑳㉑㉒㉓㉔, 行事についての理解・配慮⑲⑳, 保護者同士の交流・理解の促進㉗㉘, 保護者会の確保㉙, 担任配置の配慮㉚</p>
⑲保護者会は各学期に1回、1年の中で3回実施。
⑳1,2,3号の違いに関係なく、保護者が園の保護者会に関わり、それぞれの状況に応じた関わり方ができるよう配慮している。親同士の力は見られない。
㉑PTA活動には「参加したくてもできない人がいるのだ」という理解を求め、できる人ができることをできる時間にすると意識改革をお願いしている。
㉒3,4,5歳児クラス担任は旧幼稚園・旧保育所の職員が均等になるように配置し、保護者の不安軽減に務めた。
㉓長時間保育児の保護者に保育内容を伝えるため、毎日保育の様子を写真・コメントで掲示。
㉔保護者に園生活を伝えるため、クラスだよりをカラーにして、写真を入れ、わかりやすく、より見てもらえるものに工夫している。
㉕1号認定の降園時にはクラス担任が保護者に今日の活動や子どもの様子について話す機会をもつ。
㉖ドキュメンテーションの掲示も各クラスで行っている。
㉗1号認定や2号認定の保護者への連絡はホワイトボードに今日の子どもの様子や連絡事項を書いて玄関に掲示。
㉘保育短時間・標準時間認定の保護者の考え方や園に望むことも違うため、保護者との連携は(保護者同士の関係も)課題である。年度初めに園の教育方針、内容はわかりやすく具体的に著した手紙で示す。行事については年間行事を前年度の2月初めに配布。
㉙行事開催は1号、2号、3号認定の保護者が参加しやすい日時を設定。土曜日開催が多く、1号認定の子どもも振替休業日はとらない。

たグループのテキストに属していることが確認できた。

したがって、表3のKJ法で生成したカテゴリー、サブカテゴリーについては、恣意性が少ないカテゴリー分類であるといえよう。

以上のことから、表3のカテゴリー、サブカテゴリーが、保育教諭として期待していることであることから、確立されていない保育教諭の専門性を探る上で、保育の質や発達の連続性、環境を構成する工夫、協働性、保護者支援などの保育教諭の専門性を考える際の観点を見出すことができた。

(2) 保育教諭への期待と保育内容との関連

保育内容についての「充実した」「やや充実した」「変わらない」「やや課題が生じた」「課題が生じた」の5段階評価と「こども園の先生に期待すること」の抽出語との関係について、対応分析を実施すると図3のようになった。保育内容について「課題が生じた」と回答した園と「充実した」と

回答した園の特徴的な抽出語は、認められなかった。また、「やや充実した」と「やや課題が生じた」は相対的に関連が弱いことが明らかになったのと同時に、「やや充実した」園は、「高める」「育む」「チーム」「実践」などの抽出語を使用している傾向があるのに対して、「やや課題が生じた」園は、「コミュニケーション」「工夫」「連携」「充実」などの抽出語を使用している傾向があることが明らかになった。つまり、良かれ悪しかれ、「やや」と意識している園は、特徴的な抽出語を使い、問題意識に直面していることがうかがえた。さらに、「充実した」と答えた園の抽出語と「課題が生じた」と答えた園の抽出語の傾向として、図3の原点に近い位置に共に位置しているため、似たような傾向があることが、明らかになった。そして、「やや充実した」と答えた園と「やや課題が生じた」と答えた園とでは、原点から対極に位置しているため、抽出語の傾向が全く異なるという結果となった。

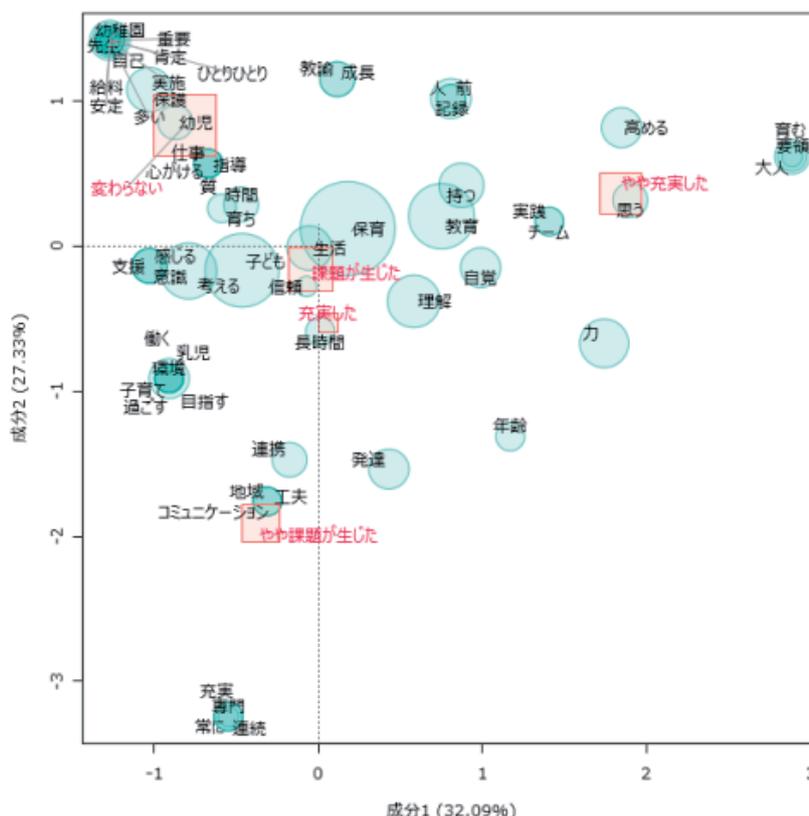


図3. 保育内容で課題あり・充実した×保育教諭に期待すること

表3. 保育教諭に期待すること

カテゴリー	サブカテゴリー	回答例	
人間性	人間性	1人の大人として、日本人として立派に成長してほしいと思う。	
		人間性が必要。	
		子どもの良い手本となるように、人としての生き方を背中で語ってほしいと思う。	
使命感	使命感	養護はもちろん教育者としての自覚を持って、自分の品性を高め、こどもたちの教育・保育に取り組むこと。	
		保育教諭としての自覚を持つこと。	
		働くということの意義を自覚し、聖職者として一流を旨として欲しい。	
		地域の子育て支援の拠点としての自覚と責任を感じ、誇りをもって働くこと。	
		保育の仕事に誇りとやりがいを持ち、経験を積み重ねてほしい。	
		どんなに尊い仕事であるか、美しい姿で子どもの前に立ってほしい。	
		学び続ける保育者であってほしい。	
0~5歳児の教育・保育のプロとしての意識を高めてほしい。			
情熱	情熱	子どもたちが保育者の愛情深さを感じ、生涯にわたる自己肯定感の基を育むことができる存在でありたい。	
		保育者は子どもにとって家族以外で真に信頼できる大人でありたい。	
		生活環境の違う子どもたちが、共に過ごすことの意義を考えながら、子どもたちと向き合うことの大変さ、大切さを感じられる先生であってほしい。	
		子ども達1人1人に寄り添った保育を日々心がけて欲しいと思います。	
		365日子どもの成長を考える教師であってほしい。	
教育的配慮	教育的配慮	すべての子どもたちの最善の利益のため、保育を行っていくことが重要である。	
		「子どもたちのために」を最優先に教育の充実を目指す。	
専門性	質の高い保育	保育の質の向上。	
		幼稚園らしさを失わず、質の高い保育を旨としてほしい。	
		幼保連携型認定こども園教育・保育要領の理解度を高めること。	
		コアの時間帯の指導内容の工夫を柔軟に考えていける保育者になってほしい。	
		保護者が子どもを育てることに喜びと自信がもてるように、子どもの心身の発達についての専門性やカウンセリングマインド等、保護者を支える資質をもつ保育者になることを期待する。	
	発達の連続性の理解	発達の連続性の理解	こども園において「教育」の実施だけではなく、子どもを包括的に支援する資質。
			0歳児から5歳児の発達を理解し、つながりのある保育をしてほしい。
			幼児だけでなく、乳児から幼児教育につながるということを理解する。
			0~6歳までの乳幼児期の子どもたちの育ちのすじみちを理解する。
			ひとりひとりの子どもの育ちを記録し成長の様子をしっかりと説明できる先生であってほしい。
			各年齢の発達過程をとらえ保育・教育していくために、具体的な実践を振り返り、分析したことを記録に残したり、検証したりする研究意欲を職場のチーム力で育んでほしい。
	環境を構成する工夫	環境を構成する工夫	乳児から幼児の発達の連続性を理解。
			一日の大半をこども園で過ごす子どもたちにとってどのような生活環境であつたらよいかを常に考えていく専門性をもつこと。
協働性	協働性	子どもたちひとりひとりが自己発揮できるような環境作りを心がけ、また、保育を展開するようにしている。	
		それぞれの年齢、発達にふさわしい環境作りを考え、工夫していくこと。	
		チーム保育のあり方など柔軟に考えていける保育者になってほしい。	
		長時間保育に関わることで、お互いの保育の相違点を理解し、連携していく。	
		子どもの主体性を大事にした保育を理解し合い、連携を持ってコミュニケーションを図り実践していく。	
保護者支援	保護者支援・指導	こども園を組織するスタッフが「子どもたちのために」連絡連携をするコミュニケーション力や常に連続性を意識して協力し情報を共有し活かす力をもつこと。	
		保護者が安心安定して生活が送れるよう、保護者支援（不安をとりのぞく、子育ての楽しさを感じる、自己肯定感を持つなどの支援）が重要であると考ええる。	
		保護者の立場になって対応できる先生であってほしい。	
		保護者をはじめ地域の方々の信頼を得、心のよりどころとなるような園をめざす。	
		保護者への指導もできるように。	

V. 考察

1. 園運営における課題と工夫

園運営上の課題は、「事務負担」に関して最も課題意識が高い結果であり、全ての認定こども園が「課題が生じた」「やや課題が生じた」と回答した。しかし、「運営上、工夫していること」の設問に対して、「事務負担」の軽減に関する具体的な工夫は全く記述されなかった。このことから、事務負担が大きな課題となっているものの具体的な対応策を見出しにくく、個々の認定こども園では解決しきれない状況ではないかと推察する。

また、「勤務体制」、「保育者間の連携」についても課題を多く感じている傾向を捉えた。逆に、認定こども園への移行によって「地域の子育て支援」や「小学校や他の機関との連携」などは充実したと感じていることもわかった。

「充実した」という回答がなかったのは、「事務負担」と「勤務体制」、「行事の参加への保護者の理解」の3項目であった。「課題が生じた」との回答がなかったのは、「子ども同士のかかわり」と「地域の子育て支援」「小学校や他の機関との連携」の3項目であった。

以上のことから、課題の大まかな傾向が見えた。

「事務負担」「勤務体制」をはじめ、「保育者同士の連携」など、園の組織としての課題が大きいことがわかった。これは、認定こども園へ移行したことにより、組織や職員構成、保育時間の延長等、園運営の枠組みが大きく変更し保育教諭の働き方が変化したにもかかわらず、それに伴った職員間の連携や研修体制等のソフト面ができていないので、課題となっている。自由記述の中には、会議をもちにくい状況の中で時間を工面したり、職員間の交流や価値観の擦り合わせに力を注いでいる内容がある。また、仕事の分担を明確に示し一部の保育教諭に負担が偏らないようにしている例もあった。それぞれの認定こども園において、課題解決の道を探しているが、根本的な解決となっていない。

一方で、「子ども同士のかかわり」や「地域との連携」については、認定こども園へ移行したことによって「充実した」との実感をもっていることがわかった。また、「保育内容」や「園行事」については、課題の生じ方に認定こども園による差異がみられた。

保護者に関する運営上の工夫は多くあげられた。保護者会や行事、園生活の伝達方法などについて、各認定こども園で工夫を凝らして対応している様子を捉えることができた。

2. 園長が保育教諭に期待すること

「保育教諭に期待すること」として、保育の専門性はもちろんのこと、それ以外に多くの事柄が挙げられた。例えば、教育者としての自覚、誇りとやりがい、責任など、職業人としての意識を求める内容である。また、子どもたちと向き合う、一人一人に寄り添う、学び続ける保育者など、保育教諭としての姿勢に関する内容である。人としての手本となることや人間性といった内容もあった。これらの事から、保育の専門性として、根底に人間性や使命感、情熱などを重要と考えていることがわかる。保育教諭が、子どもの最も近くで継続的に関わる大人として、子どもの人格形成に強い影響を与える存在であることを意識した結果であろう。

保育の専門性としては、0歳から就学前の子どもの発達の連続性を保ち、質の高い教育・保育を行うことが挙げられた。一方で、造形活動やピアノ演奏など具体的な保育技術には触れられていない。保育の専門性を、知識や保育技術だけでなく、幼児理解や保育の質の深化に求めていることがわかる。

また、保育者同士の連携について、「互いの保育の相違点を理解」することや「コミュニケーションを図る」ことなどが挙げられた。移行による園運営の課題の一つとなっている保育者同士の連携の難しさを意識し、解決していきたい願いが映し出された結果と言えるだろう。

保護者支援については、「保護者の不安を取り除く」、「子育ての楽しさを感じる」、「心のよりどころとなる」などの記述から、保護者の負担軽減に向けた対応を期待している様子がわかる。

VI. 今後の課題

今回の質問紙調査では、課題解決への工夫や本音などの「当事者の声」を大事にしたいと考え、本研究会のメンバーの紹介から認定こども園を調査対象とし、対象を絞って調査を実施した。実態調査としては対象園数が十分とは言えず、現状の一端を捉えたにすぎない。ただし、自由記述から読み取れる「当事者の声」をまとめ、認定こども園への移行による変化の概要を捉えることができた。「園運営の課題と工夫」からは、まさに課題解決のために現在取り組んでいること、当事者ならではの取り組みが多数報告されており、移行時の混乱を乗り越えるための知恵や努力を知ることができた。

今後は調査数を増やし、また個別のインタビューも行い、各項目における具体的な内容や状況について詳細に捉えていきたい。中でも、大きな課題であることが判明した「事務負担」や「勤務体制」については、さらに課題の具体的な内容を調べるとともに、問題の所在について整理する必要がある。これらの課題を解決することが、結果的に、保育教諭の教育・保育の質の向上に携わる時間を確保することにつながり、引いては保育教諭の専門性向上に寄与するものと考えられるからである。

園長からの回答は、新たな施設として再出発した幼保一体化の移行期ならではの熱い思いに溢れていた。それらはまさに、今後の保育教諭の理想とする姿を思い描くものであり、保育教諭の研修の在り方につなげていくべきものと考えられる。今回はこども園へ移行した園の園長が期待する保育教諭像のみを捉えてきたが、保育教諭自身はどうとらえているのか、経験年数や職位によって保育教諭像は異なるのかということについても、検討していき

たい。「保育内容」や「保育者間の連携」についても、園長への調査だけでなく、保育教諭を対象とした質問紙調査を行うことにより、実務にかかわる課題が見えてくるものと思われる。今後の課題としたい。

さらには、地域をはじめとした園を取り巻く社会や様々な思いを抱く保護者の層にも目を向け、保護者はどのような期待や思いをもって保育教諭をみているのか等、様々な角度から、保育教諭に求められる専門性について考えていきたい。

注

注1) 事前調査を実施した園は、次の認定こども園である。認定こども園ポプラの木、新宿区立あいじつこども園、関東学院六浦こども園、ゆうゆうのもり幼保園、岩屋保育園(現在岩屋こども園アカンパニ)。園の施設等を参観し、主に園長に対して、インタビュー調査を行った。質問内容は、施設の概要、カリキュラムなどの園運営上の課題、保育教諭に期待していることなどである。

注2) KH Coderとは、樋口(2004)が一般に公開しているフリーソフトである。樋口(2004)⁴⁾は、テキスト型データについて、計量的に分析する方法として、分析者のコーディング基準に則って言葉や文書を分類するDictionary-basedアプローチと多変量解析を用いて言葉や文書を分類するCorrelationalアプローチのいずれかを用いることが従来の方法であったことを述べている。従来の方法の問題点として、Dictionary-basedアプローチは、分析者にとって都合のよいコーディング規則が作成される危険性があり、Correlationalアプローチでは、自動的な言葉の切片・要約には限界があり、分析者がもつ理論や問題意識を自由に操作し追究することも難しい。そのため、KH Coderは、Dictionary-basedアプローチとCorrelationalアプローチを統合したデータ分析方法を取り入れている。

注3) 共起ネットワークとは、自由記述データの中でも、相対的に強く結びついている傾向のある、つまり出現パターンが似通った抽出語同士を自動的に抽出し、線で結んだネットワークが検出される結果図のことである。線で結ばれた抽出語同士は共起関係を示しており、強い共起関係ほど太線で表されており、出現数が多い抽出語ほど大きな円で描画されて、グループごとに色分けをされて表現される。

注4) コレスポネンス分析とも呼ばれる対応分析は、対応分析の結果図から、語句相互の位置関係からテキストの傾向が推測できる分析である。原点に近い語句ほど、どのテキストからも抽出できる傾向のある、あまり特徴のない語句ということができ、原点から離れている語句ほど、特徴的な語句であり、考察の対象となる。

引用・参考文献

- 1) 内閣府子ども・子育て本部報道発表（平成27年5月8日）「認定こども園の数について」による。
- 2) (株)ベネッセ教育総合研究所（2013）「第2回幼児教育・保育についての基本調査報告書[2012年]」, p.84-85.
- 3) (株)ベネッセコーポレーション ベネッセ次世代育成研究所（2010）「幼児教育の質を高めるための教員等の研修について～認定こども園における研修(園内・園外)の実情と課題～」, p.55-65.
- 4) 樋口耕一（2004）「テキスト型データの計量的分析－2つのアプローチの峻別と統合－」理論と方法, 19(1), p.101-115.

研究ノート

保育職における結婚および結婚後の 保育職継続のための困難と求められる支援

Difficulties to get married and to continue working after marriage,
and required supports for them among child care workers.

若尾良徳

(こども教育宝仙大学)

本研究は、現職保育者(幼稚園教諭、保育士)を対象に質問紙調査を行い、保育者が結婚するにあたっての困難や問題、また結婚後も保育職を続けるための問題や障害、さらに結婚後も保育職を続けるために必要なことや必要な支援についての意識を調査した^{注1)}。現職保育者239名(女性223名、男性16名)が質問紙に回答した。結婚をするにあたっての困難や問題、結婚後の保育職継続の問題や障害に共通して、家事育児と仕事の両立、持ち帰りの仕事、残業・サービス残業といった回答が多くみられた。また、未婚者では給与水準の低さも問題となっていた。結婚後の保育職継続の問題や障害として、既婚者では自分の子どもの病気時の対応や自分の子どもの行事参加が挙げられていた。結婚後の保育職継続のために必要なことや必要な支援としては、休みを取りやすい環境が多くみられた。また、未婚者では給与水準の改善、既婚者では職場の理解や協力体制、職員数の増加、家族や周囲の理解と協力、自分の子どもの保育園・学童が多くみられた。保育者がキャリア形成、家族形成に希望を持てるための仕組み作りの必要性について議論した。

キーワード： 保育職、結婚、未婚化、ワーク・ライフ・バランス、両立支援

序論

近年、保育者(幼稚園教諭、保育士、保育教諭)不足が問題とされているが、その要因として、保育職において、特に若い年齢での離職率が高いことが挙げられる。幼稚園教員においては、離職者のうち75.4%が35歳未満(25歳未満25.3%、25歳以上30歳未満37.6%、30歳以上35歳未満12.5%)であり、若い年齢層での離職率が高い(文部科学省平成25年度学校教員統計調査)。保育士においては、保育所保育士(正規)の年齢構成をみると、20歳代が32%、30歳代が25%と若い年齢層に偏っており、特に全体の半数をしめる私立の保育所においては、保育士の43%が20歳代である(全国保育協議会, 2012)。また、常勤の保育所保育士のおよそ半数が7年以下で退職しており(厚生労働省平成24年社会福祉施設等調査)、若い年齢層での

離職が多いことがうかがえる。

保育職の早期離職の理由には様々なものが挙げられているが、大きな割合を占めているのが結婚である。幼稚園教員の離職理由としては、「家庭の事情」が32.8%と最も多く(文部科学省平成25年度学校教員統計調査)、そこには結婚や出産が多く含まれていると考えられる。保育士の離職理由としては、厚生労働省による調査においては、「家庭との両立が難しい」(25.6%)、「近い将来結婚、出産などを控えている」(18.6%)といった理由が多く挙げられている(株式会社ポピンズ, 2011)。また、東京都の調査では、正規の保育士の離職理由として最も多いのが結婚(28.9%)である(東京都福祉保健局少子社会対策部保育支援課, 2014)。すなわち、保育職は、結婚後に家庭と両立しながら保育職を継続することが難しいという現状がある。

保育職において仕事と家庭の両立が難しいのは、

給与水準や労働環境の問題がある。正規の保育士の離職理由として、結婚以外には給料が安い(28.4%)、仕事量が多い(27.2%)、労働時間が長い(25.5%)といったことが多く挙げられている(東京都福祉保健局少子社会対策部保育支援課, 2014)。保育職においては、仕事量が多く、労働時間が長いこと、結婚後に仕事と家庭の両立ができず、離職せざるを得ないのであろう。つまり、若年の保育者は、結婚かキャリア継続かの二者択一を迫られるという状況があると考えられる。しかし、結婚後の保育職継続の問題について、現職保育者を対象とした調査はあまりみられない。そこで、本研究では、現職保育者を対象に、結婚後の保育職の継続にどのような困難や問題があると考えられているのかを調査する。

それでは、結婚後の家庭と仕事の両立のためには、どのような支援が必要なのであろうか。中根(2014)は、育児中の保育所保育士7名へのインタビューから、保育職の継続や両立の条件を「親としての育児時間の確保」「夫や祖父母等の日常的な協力・支援」「保育所等の社会的資源の有効利用」の3点に要約している。しかし、中根の調査は、既婚者7名の限られたサンプルであるため、保育者の意見を十分に集約できていない可能性がある。またどのような意見が多くみられるのかが不明である。そこで、本研究では、より多くの現職保育者を対象に調査を行い、結婚後も保育職を継続するためにどのようなことが求められているのかを調査する。

ところで、給与水準の低さや労働時間の長さなどは、若者の未婚化の背景として指摘されている要因でもある。近年、若者の未婚率は年々上昇しており、2010年には30歳代前半の男性の47.3%、女性の34.5%が未婚となっている(2010年国勢調査報告)。未婚化の要因として、現代の若者は異性と出会う機会がないこと、所得が低下していること、長時間労働や非正規雇用など雇用環境が悪化していることなどが指摘されている(平成25年度厚生労働白書; 岩澤・三田, 2005など)。未婚女性

を対象とした調査でも、結婚の障害として、「結婚資金」(41.5%)や「職業や仕事上の問題」(17.6%)という回答が多くみられている(国立社会保障・人口問題研究所, 2012)。また、結婚していない理由として、未婚女性は「適当な相手にめぐり合わないから」(55.1%)という出会いの問題や、「結婚後の生活の資金が足りないと思うから」(19.2%)、「結婚資金が足りないから」(15.4%)という金銭的な理由を挙げている(内閣府政府統括官, 2016)

保育職は、これらの未婚化の要因となる要素を多く持っている。雇用環境としては、保育職は他業種と比べて給与水準が低く、長時間労働であることが明らかになっている(平成27年賃金構造基本統計調査)。さらに、保育職は女性がほとんどであるため、職場においても、保育者養成課程の学校においても、未婚の異性と出会う機会が限られていると思われる。

このような現状から、未婚の保育者は、将来結婚できるのかどうかについても不安を抱きやすいのではないかと考えられる。しかし、現職保育者が結婚するにあたっての不安に注目した研究はこれまで行われていない。そこで、本研究では、現職の保育者を対象に、保育職が結婚するにあたってどのような問題や困難があると考えているのかを調査する。

研究目的

以上のように、本研究では、「保育者が結婚するにあたっての問題や困難」および「結婚後の保育職の継続にあたっての困難や問題」、さらに「結婚後も保育職を継続するのに必要なことや必要な支援」について現職保育者の意識の実態を明らかにすることを目的とする。現在保育職として勤務している既婚者と未婚者の意見を比較検討しながら、保育者の結婚や家族形成、キャリア形成にどのような困難や課題があると考えられているのかを明らかにする。また、若い未婚の保育者が将来のキャリア形成、家族形成に希望を持てるように、どのような支援が必要とされているのかを検討する。

方法

調査協力者

社会福祉法人・学校法人Aの保育所、幼稚園、子育て支援センターに勤務する職員(保育士、幼稚園教諭等) 239名(女性223名、男性16名)が質問紙の回答に協力をした。調査協力者の平均年齢は、38.5歳($SD=12.1$)であった。調査時点での勤務先は、保育園224名、幼稚園7名、その他5名、無回答3名であった^{注2,3)}。婚姻状況は、未婚78名(女性69名、男性9名)、既婚160名(女性153名、男性7名)、不明1名であった。保育経験年数の平均は10.9年($SD=8.43$, $Range=0-43$)であり、5年未満から20年以上まで分布していた(Table 1)。

調査内容

質問項目は、(1)「保育職の人が結婚をするにあたって困難なことや問題となること」、(2)「結婚後も保育職を続けるために問題や障害となること」、(3)「結婚後も保育職を続けるために必要なことや必要な支援」のそれぞれについて、自由記述により回答を求めた。

Table 1. 調査協力者の保育経験年数の分布

	人数	割合
5年未満	54	22.6%
5年～10年未満	57	23.8%
10年～15年未満	53	22.2%
15年～20年未満	26	10.9%
20年以上	37	15.5%
無回答	12	5.0%

Table 2. 未婚の協力者における結婚後の保育職継続希望

	女性		男性		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
保育職継続希望	21	30.4%	6	66.7%	27	34.6%
再就職希望	19	27.5%	1	11.1%	20	25.6%
専業主婦希望	17	24.6%	0	0.0%	17	21.8%
無回答・その他	12	17.4%	2	22.2%	14	17.9%
合計	69	100%	9	100%	78	100%

また、未婚者には、結婚・出産後も保育職を続けたいかどうかについて、「続けたい」(保育職継続希望)、「一度辞めて再就職したい」(再就職希望)、「辞めて家事や育児に専念したい」(専業主婦希望)のいずれかで回答を求めた。

その他、年齢、性別、婚姻状況、保育職経験年数、現在の職場(保育園、幼稚園、その他)についてたずねた。

調査方法

平成27年5月にA法人の職員研修の前に調査を依頼し、調査票を各施設より職員に配布してもらった。研修当日または研修後に回収した。

分析方法

自由記述については、得られた回答を意味的なまとまりによって切片に分けた。なお、1人の回答者が意味的に同一の内容について複数回述べている記述はまとめて1つの切片とみなした。それらの切片について、質問項目ごとに、KJ法に準じた手法を用いて分類した。

結果と考察

保育職継続希望

未婚の調査協力者が、結婚・出産後も保育職の継続を希望しているかについて男女別に集計をした(Table 2)。女性においては、保育職継続希望が全体の3分の1ほどであり、およそ半数が結婚・出産を期に一度は保育職を辞めようと考えていた。

一方、男性においては、3分の2が保育職継続を希望していた。

保育職の人が結婚をするにあたっての困難や問題

「保育職の人が結婚をするにあたって困難なことや問題となること」の記述の1人当たりの平均切片数は、未婚者では1.88 ($SD=1.30$)、既婚者では1.67 ($SD=1.28$)であり、婚姻状況による差はみられなかった ($t(236)=1.22, ns.$)。これらの切片

を【出会いの機会】【給与水準】【両立・協力】【業務負担】【勤務時間・休日】【出産・育児】【周囲に迷惑をかける心配】【その他】【ない・わからない】の9の大分類、25の小分類に分類した (Table 3)。各カテゴリについて未婚者と既婚者とで回答率に差がみられるかを検討するため、Fisherの正確確率検定を行った。

【出会いの機会】として、〈プライベートな時間の少なさ〉、〈出会いのなさ〉が挙げられていた。

Table 3. 婚姻状況ごとの結婚をするにあたっての困難や問題の回答人数と割合

大分類	小分類	未婚 (N=78)		既婚 (N=160)		全体 (N=238)		
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	
出会いの機会	プライベートな時間の少なさ	8	10.3%	9	5.6%	17	7.1%	
	出会いのなさ	4	5.1%	5	3.1%	9	3.8%	
	計	11	14.1%	12	7.5%	23	9.7%	
給与水準	給与水準の低さ	13	16.7%	10	6.3%	23	9.7%	*
両立・協力	家事育児と仕事との両立	32	41.0%	44	27.5%	76	31.9%	*
	家族や周囲の理解・協力	3	3.8%	29	18.1%	32	13.4%	**
	仕事を続けられるか	4	5.1%	3	1.9%	7	2.9%	
	計	33	42.3%	62	38.8%	95	39.9%	
業務負担	持ち帰り仕事	23	29.5%	21	13.1%	44	18.5%	**
	仕事量の多さ	7	9.0%	9	5.6%	16	6.7%	
	妊娠・出産時の身体への負担	0	0.0%	5	3.1%	5	2.1%	
	計	27	34.6%	34	21.3%	61	25.6%	
勤務時間・休日	残業・サービス残業	17	21.8%	22	13.8%	39	16.4%	
	早番・遅番の勤務	4	5.1%	18	11.3%	22	9.2%	
	休みがとりにくい	7	9.0%	14	8.8%	21	8.8%	
	拘束時間の長さ	1	1.3%	4	2.5%	5	2.1%	
	休日出勤	2	2.6%	3	1.9%	5	2.1%	
	居住場所・通勤	1	1.3%	17	10.6%	18	7.6%	*
	計	27	34.6%	60	37.5%	87	36.6%	
出産・育児	自分の子どもの病気への対応	1	1.3%	9	5.6%	10	4.2%	
	自分の子どもと関われない	6	7.7%	3	1.9%	9	3.8%	
	子どもの預け先	2	2.6%	4	2.5%	6	2.5%	
	産休・育休取得への不安	2	2.6%	2	1.3%	4	1.7%	
	計	11	14.1%	17	10.6%	28	11.8%	
周囲に迷惑をかける心配	園に迷惑をかける心配	2	2.6%	3	1.9%	5	2.1%	
	結婚・出産のタイミング	2	2.6%	9	5.6%	11	4.6%	
	代わりが見つかるか	2	2.6%	1	0.6%	3	1.3%	
	計	6	7.7%	12	7.5%	18	7.6%	
その他	保育者へのイメージへのプレッシャー	1	1.3%	1	0.6%	2	0.8%	
	その他	1	1.3%	6	3.8%	7	2.9%	
	計	2	2.6%	7	4.4%	9	3.8%	
ない・わからない	ない・わからない	2	2.6%	16	10.0%	18	7.6%	*

Note. * $p < .05$ ** $p < .01$

Note. 各大分類の合計は、小分類のいずれかに回答した者の合計であるため、各小分類の回答数の合計と必ずしも一致しない。

【出会いの機会】を挙げた者は多くはなかったが、「まだまだ女性の多い職場なので、出会う機会が少ない」といった職場での出会いの問題だけでなく、「職場やプライベートで市内で食事をするにも、保育者、教職という事を気かけなければならず、出会いは少ないと思われる」「プライベートの時間が削られてしまう」といったように保育職特有の問題を挙げる者がいた。

【給与水準】として、〈給与水準の低さ〉が挙げられており、「賃金があまり高くないので、経済的な理由で結婚にふみきれない人も多いと思います」「仕事量に比べて給料が安い。結婚して家庭を持った時にやっていける気がしない」といった回答がみられた。未婚者の方が既婚者より回答率が高く、未婚の保育者にとって給与水準が低いことが将来の結婚への不安につながっていることがうかがえる。

【両立・協力】として、〈家事育児と仕事との両立〉〈家族や周囲の理解・協力〉〈仕事を続けられるか〉が挙げられていた。〈家事育児と仕事との両立〉には、「仕事と家庭との両立ができるか一番悩む」「家庭と仕事の両立ができない気がする。家計と時間のやりくりが大変そう」といった回答がみられた。未婚者、既婚者のいずれにおいてもすべてのカテゴリの中で最も回答率が高く、また未婚者の方が既婚者より回答率が高かった。〈家族や周囲の理解・協力〉には、「相手の方やその家族が保育職の仕事の理解をしてくれるかどうか」「家族の協力が大事となってくる」といった回答がみられた。既婚者の方が未婚者より回答率が高かった。このことから、未婚者は、結婚した後に両立ができるのかを漠然と不安に感じているのに対して、既婚者では現実的に結婚して仕事と両立してやっていけるかどうかは周囲の理解や協力次第であると自らの体験から考えているのであろう。

【業務負担】として、〈持ち帰り仕事〉〈仕事量の多さ〉〈妊娠・出産時の身体への負担〉が挙げられていた。〈持ち帰り仕事〉には、「持ち帰りの仕事

が多いため、家に帰っても仕事をしなければならない」といった回答がみられ、すべてのカテゴリの中で回答率が2番目に高かった。また未婚者の方が既婚者より回答率が高かった。保育職において持ち帰り仕事が多いことは、特に未婚者において結婚を考える余裕をなくし、結婚後の生活に不安を生じさせる要因になっているといえよう。

【勤務時間・休日】として、〈残業・サービス残業〉〈早番・遅番の勤務〉〈休みがとりにくい〉〈拘束時間の長さ〉〈休日出勤〉〈居住場所・通勤〉が挙げられていた。〈残業・サービス残業〉には、「時間勤務であっても、定まった時間に終われず、残業したり……」「以前勤めていた保育園はサービス残業あたり前、保育終了後のサービス残業が多く……」といった回答がみられ、未婚者、既婚者ともに回答率が高かった。残業が多いことは、未婚者にとっては結婚してやっていけるのかという不安につながっており、既婚者にとっては現実的に結婚後の生活に支障をきたす要因になっているのであろう。また、〈居住場所・通勤〉には、「結婚を機に住む場所が変わることも多いと思うが、職場から遠くなると、通勤時間がかかり、大変になることもある」といった回答がみられ、既婚者の方が未婚者より回答率が高かった。結婚することで職場からの距離が離れてしまい、通勤に困難を抱えることは、未婚の段階ではイメージされにくいのであろう。

【出産・育児】として、〈自分の子どもの病気への対応〉〈自分の子どもと関われない〉〈子どもの預け先〉〈産休・育休取得への不安〉が挙げられた。自分の子どもの育児が仕事と両立できるのかという問題や、「いちばんかわいいであろう我が子の成長をみれずに他の子の成長を応援しなくてはならないこと」といったように、自分の子どもと関わる時間をとれないことも問題と考えていた。

【周囲に迷惑をかける心配】については、〈園に迷惑をかける心配〉〈結婚・出産のタイミング〉〈代わりが見つかるか〉が挙げられていた。保育職は責任の重い仕事であるため、自分が結婚や出産、

育児で休んだり、辞めたりすることで周囲に迷惑をかけてしまうことを心配しているのであろう。

結婚後の保育職継続の問題や障害

「結婚後も保育職を続けるために問題や障害となること」の記述の1人当たりの平均切片数は、未婚者では1.49 ($SD=1.24$)、既婚者では1.99 (SD

=1.36) であり、既婚者の方が有意に多かった ($t(236)=2.75, p<.01$)。これらの切片を、【給与水準】【両立・協力】【業務負担】【勤務時間・休日】【出産・育児】【周囲に迷惑をかける心配】【その他】【ない・わからない】の8の大分類、31の小分類に分類した (Table 4)。各カテゴリについて未婚者と既婚者とで回答率に差がみられるかを検討する

Table 4. 婚姻状況ごとの結婚後の保育職継続のための困難や問題の回答人数と割合

大分類	小分類	未婚 (N=78)		既婚 (N=160)		全体 (N=238)	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合
給与水準	給与水準の低さ	8	10.3%	6	3.8%	14	5.9%
両立・協力	家事育児と仕事との両立	20	25.6%	36	22.5%	56	23.5%
	家族親族の理解・協力	5	6.4%	26	16.3%	31	13.0%*
	配偶者のライフスタイルとの不一致	1	1.3%	2	1.3%	3	1.3%
	職場等の理解・サポート	0	0.0%	10	6.3%	10	4.2%*
	計	24	30.8%	66	41.3%	90	37.8%
業務負担	持ち帰りの仕事の多さ	20	25.6%	22	13.8%	42	17.6%*
	肉体的、精神的疲労	4	5.1%	3	1.9%	7	2.9%
	妊娠中のリスク	0	0.0%	4	2.5%	4	1.7%
	計	22	28.2%	27	16.9%	49	20.6%
勤務時間・休日	残業・サービス残業	15	19.2%	17	10.6%	32	13.4%
	勤務時間の長さ・時短勤務	9	11.5%	10	6.3%	19	8.0%
	勤務時間(早番遅番・シフト勤務)	1	1.3%	10	6.3%	11	4.6%
	土日祝日の出勤	1	1.3%	5	3.1%	6	2.5%
	休みがとりにくい	7	9.0%	23	14.4%	30	12.6%
	自由がない	3	3.8%	5	3.1%	8	3.4%
	早退がとりにくい	0	0.0%	5	3.1%	5	2.1%
	転勤	0	0.0%	7	4.4%	7	2.9%
	通勤時間	0	0.0%	6	3.8%	6	2.5%
	計	28	35.9%	67	41.9%	95	39.9%
出産・育児	出産・育児全般	1	1.3%	9	5.6%	10	4.2%
	自分の子どもの保育園の送迎	0	0.0%	3	1.9%	3	1.3%
	自分の子どもの預け先	5	6.4%	11	6.9%	16	6.7%
	自分の子どもの病気時の対応	1	1.3%	28	17.5%	29	12.2%*
	自分の子どもの土日や時間外の預かり	0	0.0%	4	2.5%	4	1.7%
	自分の子どもの行事に参加できない	0	0.0%	24	15.0%	24	10.1%*
	産休・育休の取得・充実	5	6.4%	6	3.8%	11	4.6%
	子どもを預けて保育の仕事をする事の葛藤	1	1.3%	2	1.3%	3	1.3%
	計	12	15.4%	63	39.4%	75	31.5%
周囲に迷惑をかける心配	周囲に迷惑をかける心配	2	2.6%	12	7.5%	14	5.9%
	人手不足・代わりがない	1	1.3%	6	3.8%	7	2.9%
	出産のタイミング	2	2.6%	5	3.1%	7	2.9%
	計	4	5.1%	22	13.8%	26	10.9%
その他	介護	0	0.0%	2	1.3%	2	0.8%
	その他	1	1.3%	6	3.8%	7	2.9%
	計						
ない・わからない	ない・わからない	3	3.8%	3	1.9%	6	2.5%

Note. * $p<.05$

Note. 各大分類の合計は、小分類のいずれかに回答した者の合計であるため、各小分類の回答数の合計と必ずしも一致しない。

ため、Fisherの正確確率検定を行った。

【給与水準】として、〈給与水準の低さ〉が挙げられ、「(子育てをするには)お給料が少ない」「一般企業と比べ給料が安く、子どもを育てたり、家を建てる上で大変」といった意見がみられた。未婚者、既婚者とも、結婚するにあたっての困難や問題に比べて回答率が低く、給与水準の低さは、結婚後の保育職継続よりも結婚しようとする段階で問題や困難としてイメージされやすいようである。

【両立・協力】として、〈家事育児と仕事との両立〉〈家族親族の理解・協力〉〈配偶者のライフスタイルとの不一致〉〈職場等の理解・サポート〉が挙げられていた。〈家事育児と仕事との両立〉は、未婚者、既婚者のいずれにおいてもすべてのカテゴリの中で最も回答率が高かった。〈家族親族の理解・協力〉には、「結婚後は家族の協力が無いと職を続けることが難しい」「周囲の理解が無いと続けられない」といった回答がみられた。また、〈職場等の理解・サポート〉には、「上司の子育てと仕事の両立の理解が得られない時がある」「職場の皆の協力が必須」といった回答がみられた。〈家族親族の理解・協力〉と〈職場等の理解・サポート〉については、既婚者の方が未婚者より高かった。既婚者では現実的に両立していけるかどうかは家族や職場の理解や協力次第であると自ら経験から考えているのであろう。

【業務負担】として、〈持ち帰りの仕事の多さ〉〈肉体的、精神的疲労〉〈妊娠中のリスク〉が挙げられていた。〈持ち帰りの仕事の多さ〉は回答率が高く、結婚後に保育職の継続を妨げる大きな要因と考えられている。また、未婚者の方が既婚者より高かった。これは、既婚者は持ち帰り仕事を配慮されることがあるため、未婚者は既婚者に比べて実際により多くの仕事をもち帰っており、負担を感じているのかも知れない。〈妊娠中のリスク〉には、「妊娠後は流産や園児の流行の感染症が伝染らないように注意が必要」といった保育職に特有のリスクに関する回答がみられた。

【勤務時間・休日】として、〈残業・サービス残業〉〈勤務時間の長さ・時短勤務〉〈勤務時間(早番遅番・シフト勤務)〉〈土日祝日の出勤〉〈休みがとりにくい〉〈自由がない〉〈早退がとりにくい〉〈転勤〉〈通勤時間〉が挙げられていた。〈残業・サービス残業〉〈休みがとりにくい〉〈勤務時間の長さ・時短勤務〉が多くみられ、家事育児との両立をするための時間が問題とされているようである。〈残業・サービス残業〉には、「正規で仕事を続けていくには残業など多く負担が大きい」といった回答がみられた。〈休みがとりにくい〉には、「休みをとりたい場合にも、勤務先の行事と重なったり、なかなか休めない」「クラス担任だと、クラスのことになり、行事等があると休みづらい」といった回答がみられた。〈勤務時間の長さ・時短勤務〉には、「時間的に無理がある(早番遅番・会議・研修など)」「時短が取れるか取れないか」といった回答がみられた。

【出産・育児】として、〈出産・育児全般〉〈自分の子どもの保育園の送迎〉〈自分の子どもの預け先〉〈自分の子どもの病気時の対応〉〈自分の子どもの土日や時間外の預かり〉〈自分の子どもの行事に参加できない〉〈産休・育休の取得・充実〉〈子どもを預けて保育の仕事をする葛藤〉が挙げられていた。〈自分の子どもの病気時の対応〉〈自分の子どもの行事に参加できない〉について、既婚者は未婚者より回答率が高く、出産後も保育職を継続するにあたって、子どもの病気時の対応や子どもの行事への参加が課題となっていることが明らかになった。〈自分の子どもの病気時の対応〉には、「子どもが急に体調を崩した時に対処できない」といった回答がみられた。〈自分の子どもの行事に参加できない〉には、「家事、子育て、学校等の行事など重なることも多い」「子どもと園行事が重なり子どもの行事に参加できない」といった回答がみられた。

【周囲に迷惑をかける心配】として、〈周囲に迷惑をかける心配〉〈人手不足・代わりがない〉〈出産のタイミング〉が挙げられていた。

結婚後の保育職継続のために必要な支援

「結婚後も保育職を続けるために必要なことや必要な支援」の記述の1人当たりの平均切片数は、未婚者では0.99 ($SD=0.92$)、既婚者では1.52 ($SD=1.03$)であり、既婚者の方が有意に多かった ($t(236)=3.86, p<.001$)。これらの切片を【給与改善】【両立のための協力や支援】【業務負担の配慮】【勤務時間・休日の配慮】【育児支援】【その他】【ない・わからない】の7の大分類、19の小分類に分類した (Table 5)。各カテゴリについて未婚者と既婚者とで回答率に差がみられるかを検討するため、各小分類についてFisherの正確確率検定を行った。

【給与改善】として、〈給与・手当の改善〉が挙げられており、「手当や給料の見直しが必要だと思います」「パートとなってもきちんと責任を持って働くためにもそれなりのお給料は欲しい」といった回答がみられた。未婚者の方が既婚者より回答率が高かった。未婚者の方が、給与水準の低さが結婚するにあたっての問題になると考えており、結婚後に保育職を継続するために給与や手当の改善が必要と考えているようである。

【両立のための協力や支援】として、〈家庭と仕事の両立支援〉〈職場の理解や協力体制〉〈職員数の増加〉〈家族や周囲の理解と協力〉が挙げられていた。既婚者において、〈職場の理解や協力体制〉

Table 5. 婚姻状況ごとの結婚後の保育職継続のために必要なこと・必要な支援の回答人数と割合

大分類	小分類	未婚 (N=78)		既婚 (N=160)		全体 (N=238)		
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	
給与改善	給与・手当の改善	11	14.1%	8	5.0%	19	8.0%	*
両立のための協力や支援	家庭と仕事の両立支援	4	5.1%	15	9.4%	19	8.0%	
	職場の理解や協力体制	2	2.6%	25	15.6%	27	11.3%	**
	職員数の増加	7	9.0%	24	15.0%	31	13.0%	
	家族や周囲の理解と協力	6	7.7%	36	22.5%	42	17.6%	**
	計	17	21.8%	80	50.0%	97	40.8%	
業務負担の配慮	持ち帰り仕事の削減	2	2.6%	4	2.5%	6	2.5%	
	仕事量の削減	6	7.7%	6	3.8%	12	5.0%	
	計	8	10.3%	10	6.3%	18	7.6%	
勤務時間・休日の配慮	休みを取りやすい環境	11	14.1%	31	19.4%	42	17.6%	
	定時で終われること	7	9.0%	7	4.4%	14	5.9%	
	勤務時間の配慮	7	9.0%	23	14.4%	30	12.6%	
	勤務地の配慮	0	0.0%	7	4.4%	7	2.9%	
	計	21	26.9%	62	38.8%	83	34.9%	
育児支援	産休・育休の保障・充実	4	5.1%	19	11.9%	23	9.7%	
	自分の子どもの保育園・学童	5	6.4%	26	16.3%	31	13.0%	*
	病児保育の拡大	0	0.0%	3	1.9%	3	1.3%	
	計	9	11.5%	43	26.9%	52	21.8%	
その他	相談できる窓口 (カウンセリング等)	0	0.0%	3	1.9%	3	1.3%	
	スキルアップのための支援	1	1.3%	1	0.6%	2	0.8%	
	個々の自覚・能力	1	1.3%	2	1.3%	3	1.3%	
	その他	0	0.0%	2	1.3%	2	0.8%	
	計	2	2.6%	8	5.0%	10	4.2%	
ない・わからない	ない・わからない	3	3.8%	1	0.6%	4	1.7%	

Note. * $p<.05$ ** $p<.01$

Note. 各大分類の合計は、小分類のいずれかに回答した者の合計であるため、各小分類の回答数の合計と必ずしも一致しない。

〈職員数の増加〉〈家族や周囲の理解と協力〉の回答率が高かった。〈職場の理解や協力体制〉には、「上司や職員に理解してもらえれば続けていけると思います」「上司のみでなく、他職員の結婚・出産・育休・復帰後の休みの取り方への理解が必要」といった回答がみられた。〈職員数の増加〉には、「保育の準備や書類などの仕事ができる時間がとれるように職員数を配置してほしい」「育休や時短などまわりに迷惑をかけている感を持たずにとれるようにその分の補充をする」といった回答がみられた。〈家族や周囲の理解と協力〉には、「夫の理解力が必要」「親の援助が欲しい」といった回答がみられた。〈職場の理解や協力体制〉〈家族や周囲の理解と協力〉について、既婚者の方が未婚者より有意に高かった。現状では結婚後に保育職を継続するために、周囲の理解や協力が得られるかどうかをもっとも大きな要因と考えられていることが明らかになった。

【業務負担の配慮】として、〈持ち帰り仕事の削減〉〈仕事量の削減〉が挙げられていた。持ち帰り仕事は、結婚や結婚後の保育職継続にあたっての困難や問題として多く挙げられていたが、必要な支援としては持ち帰り仕事の削減という回答はあまりみられなかった。

【勤務時間・休日の配慮】として、〈休みを取りやすい環境〉〈定時で終わること〉〈勤務時間の配慮〉〈勤務地の配慮〉が挙げられていた。〈休みを取りやすい環境〉には、「家や子どもの用事でも、すぐに休みが取れる職場環境」「1人担任になった場合、適切な支援(休みの体制)が受けられる環境が必要」といった回答がみられた。〈定時で終わること〉には、「仕事を続けたい気持ちもあるが、時間内に仕事が終わるような配慮が必要」「家族と保育職の両立をしていく為に、勤務時間で仕事を終わらせられる」といった回答がみられた。〈勤務時間の配慮〉には、「時短など使いやすい環境になること」「家庭の事情に合わせた勤務体制」といった回答がみられた。〈勤務地の配慮〉には、「家庭

の事情に合わせた勤務場所」「職場で、子どもがいることをもう少し考慮し、配置、異動を考えてほしい」といった回答がみられた。既婚者において、〈休みを取りやすい環境〉〈勤務時間の配慮〉の回答率が高く、自分の子どもの病気の際や行事の際に対応しやすい環境を求めているのだと考えられる。〈勤務地の配慮〉については、本研究の協力者である社会福祉法人・学校法人Aは複数の園を有しており、そのなかで異動があるため、居住地に近い園への配属を希望していると思われる。

【育児支援】として、〈産休・育休の保障・充実〉〈自分の子どもの保育園・学童〉〈病児保育の拡大〉が挙げられていた。〈産休・育休の保障・充実〉には、「育児休暇を長く取れると良いと思う」「出産後、育児休暇を長く取ることに抵抗のない雰囲気があるとよいかもしい」といった回答がみられた。〈自分の子どもの保育園・学童〉には、「子どもが生まれた際、復帰のために預け先の確保」「一時保育が、自分の園ですぐ利用できる」と良いと思いました」といった回答がみられた。既婚者において、〈産休・育休の保障・充実〉〈自分の子どもの保育園・学童〉の回答率が高かった。また、〈自分の子どもの保育園・学童〉について、既婚者の方が未婚者より有意に高かった。出産後も保育職を継続したくても、自分の子どもを保育所に入れられないため、あるいは自分の子どもが小学生になったときに学童保育に入れられないため、保育職を続けられないという実態があることがうかがえる。

総合考察

結婚後の仕事と家庭の両立と労働環境

仕事と家庭の両立の問題が、結婚するにあたっての、また結婚後の保育職継続における困難や問題になると考えられており、特に未婚者では4割が回答していた。仕事と家庭の両立が問題になるのは、持ち帰り仕事や残業・サービス残業が多いために、労働時間が長く、プライベートな

時間がとれないという労働環境の結果と考えられる。しかし、結婚後の保育職継続のために必要なことや必要な支援として、持ち帰り仕事の削減や定時で終われることを挙げた者は少なかった。これは、現実的には仕事量や労働時間を減らすことは容易でなく、1人の保育者の仕事量や労働時間を減らすことで他の人に負担がかかったり、園の運営に支障がでたりと、周囲に迷惑をかけると感じるからであろう。一方、結婚後の保育職継続のために必要なことや必要な支援として、既婚者においては家族や周囲の理解と協力が最も多かった。これは、先行研究(中根, 2014)において、育児中の保育所保育士が保育職の継続や両立の条件として挙げている「夫や祖父母等の日常的な協力・支援」と一致している。保育職の仕事と家庭との両立が制度や仕組みのなかで十分に保障されていない中で、園に迷惑をかけたり、保育に支障を来さないためには、家族や職場などの周囲の人びとの理解や協力でやっていかざるを得ない現状があるのだろう。

また、既婚者においては、結婚後も保育職を継続するにあたって、自らの子育て、特に病気時の対応や行事への参加が課題となっていることが明らかになった。この問題は、休みが取りにくいという問題とつながっており、必要な支援として、休みを取りやすい環境を作ることが求められている。

以上のような仕事量や労働時間の削減、自らの育児への対応の問題に対して、最も有効な支援は、「職員数の増加」であると考えられる。職員が増えれば、仕事量、勤務時間を分散させて、1人当たりの負担を削減することができ、保育職と家庭との両立がしやすくなるであろう。

また、結婚後の保育職継続のために必要なことや必要な支援として、自分の子どもの保育園・学童という意見も多く見られた。これは、先行研究(中根, 2014)において示された「親としての育児時間の確保」「保育所等の社会的資源の有効利用」と一致している。出産後も保育職を継続したくて

も、自分の子どもを保育所に入れられないため、あるいは自分の子どもが小学生になったときに学童に入れられないため、保育職を続けられないという実態があるのであろう。保育者が自分の子どもの預け先がなく、保育職を継続できないのであれば、保育者不足につながり、待機児童問題を悪化させることになる。保育職に就いている者が、自分の子どもを優先的に保育所や学童保育にいられるような仕組みや、勤務先の園に自分の子どもを預けることができるような制度を充実させることも必要であろう。

給与水準

給与水準が低いことは、未婚者において将来の結婚への不安につながっており、給与の改善が結婚後に保育職を継続するために必要なことの1つと考えられていた。現職保育士が保育士を辞めた理由として「給料が安い」(65.1%)が最も多いという調査結果もあり(東京都福祉保健局少子社会対策部保育支援課, 2014)、保育士の給与改善は大きな課題である。しかし、既婚者の回答をみると、結婚や結婚後の保育職継続の問題として給与水準をあげたものは未婚者に比べて少なく、結婚後の保育職継続のために必要なこととして、給与の改善をあげたものも多くなかった。結婚後も何らかの形で保育職を続けている者にとっては、給与はそこまで大きな問題となっていないのであろう。すなわち、給与水準の改善は、若い未婚の保育者が将来の保育職継続に希望を持つために有効な支援といえよう。一方で、現状保育職を継続している既婚の保育者においては、給与の改善よりも、人員を増やして、仕事量や労働時間を改善することの方が有効な方法であるといえる。

出会いの問題

出会いのなさは保育者の結婚を妨げる要因になっていると予想されたが、結婚をするにあたっての困難や問題として出会いのなさを挙げた

者は少なかった。その理由として、男性が結婚したいと思う女性の職業として幼稚園教諭や保育士が最も高い割合であるという調査結果もあり(アニヴェルセル株式会社, 2016)、保育者は職場や学校での出会いは少ないが、職場や学校以外での出会いの機会を作ることは難しくないのかも知れない。そうはいても、プライベートの時間が限られているという問題が挙げられており、その背景には、持ち帰りの仕事や残業・サービス残業、休日出勤といった保育職の労働環境があると考えられる。

本研究の限界と今後の展望

本研究の協力者は一法人の保育職員であるため、すべての保育職にそのままあてはめることはできない。保育職の労働環境は、運営主体や規模によって大きく異なっていると考えられるためである。今回対象となったA法人は私立であるが、職員の年齢構成や労働環境は、国公立と私立では大きく異なっている。また、A法人は複数の保育所、幼稚園等を運営し、200名以上の保育職員を抱える大規模な法人であるが、小規模園では異なる点も多くみられるであろう。さらに、本研究の協力者は、保育所保育士が中心で、幼稚園教諭は非常に少ない。保育所と幼稚園では労働環境や慣習は異なっているであろう。今後は、様々な保育現場を対象に調査を行い、結婚の困難、結婚後の保育職継続の困難や支援のあり方に違いが見られるか、明らかにしていく必要がある。

さらに、本研究は保育職における結婚や結婚後の保育職継続の困難やその支援について、現職保育者の意識を明らかにしたが、今後はそれらの困難が、実際に結婚や保育職継続にどの程度影響しているか明らかにしていく必要がある。

まとめ

保育職においては結婚後に保育職を継続することに困難があり、仕事か家庭かを選択せざるを得

ない状況におかれている。保育者が将来のキャリア形成、家族形成に希望を持てるようにするため、給与水準を改善するとともに、仕事量や労働時間を削減するために人員を増やし、仕事と家庭の両立をできるようにしていくことが求められる。

注

注1) 本研究は、科学研究費助成事業(基盤研究(C))「保育職のキャリア形成と結婚・家族形成のライフコース経路とその促進・阻害要因」(課題番号15K04090、研究代表者:若尾良徳)による研究成果の一部である。

注2) A法人は、保育園、幼稚園以外にも、高齢者支援や障害者支援の事業を展開しており、法人内の異動により保育、幼児教育以外の職種を経験している職員もいる。また、A法人の所在地域は、地方の中核都市で、調査年度の4月1日時点で400名を超える待機児童が存在する。

注3) 本調査はA法人の研修に参加した職員に、事前に各園を通して配布をしているため、実際の配布数が把握できておらず、正確な回収率は不明である。ただし、研修に参加した職員数が、243名であるため、回収率は90%を越えていると推測される。

引用文献

アニヴェルセル株式会社 「婚活に有利な女性の職業? 男性が「結婚したい」と思う職業は!?!」
<<http://www.anniversaire.co.jp>>(2016年6月30日).

一般社団法人保育教諭養成課程研究会(2016)
「幼稚園教員養成課程カリキュラムと現職研修とのギャップの検証 報告書「新採ギャップ」に関する研究—幼稚園教員養成校学生との比較—」平成27年度文部科学省委託「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究.

岩澤美帆・三田房美 (2005) 「職縁結婚の盛衰と未婚化の進展」 日本労働研究雑誌, 535, 16-28.

株式会社ポピンズ (2011) 「保育士の再就職支援に関する報告書」(平成23年度厚生労働省委託事業).

〈http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/h120423_s1.pdf〉(2016年6月30日)3.

国立社会保障・人口問題研究所 (2012) 「平成22年わが国独身層の結婚観と家族観—第14回出生動向基本調査—」 東京:厚生労働統計協会.

厚生労働省 (2013) 「第1部第2章第2節結婚に関する意識 厚生労働白書 平成25年版:若者の意識を探る」 56-88.

内閣府政府統括官 「平成26年度「結婚・家族形成に関する意識調査」報告書」.

〈<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/research/h26/zentai-pdf/>〉(2016年6月30日)

中根真 (2014) 「保育所保育士のワーク・ライフ・バランス (Work-Life Balance) の実態と課題: 両立の「難しさ」に焦点をあてて」 保育学研究, 52(1), 116-128.

東京都福祉保健局少子社会対策部保育支援課 (2014) 「東京都保育士実態調査報告書」 〈<http://www.fukushihoken.metro.tokyo.jp/kodomo/shikaku/chousa.html>〉(2016年6月30日)

全国保育協議会 (2012) 「全国の保育所実態調査報告書2011」.

〈<http://www.zenhokyo.gr.jp/cyousa/201209.pdf>〉(2016年6月30日)

第2部

特集 I 記念講演

記念講演

幼保の養成校のこの2年間の課題を整理する

保育教諭養成課程研究会理事長
無藤 隆 (白梅学園大学)

ここでは、養成校として何をなすべきかということ
で改めて議論を整理したいと思います。
具体的に考えるべき事柄が幾つかあるということ
で、10個ほどの課題にまとめることができます。
おそらく平成28年度と平成29年度、そして多分
30年度に入るぐらいの課題となるのだらうと思
うので、その準備が必要です。

養成校として教職課程の動向等の研修をする

第1は、養成校としてしっかり研修していくべ
きだということです。私は危機を感じるのです。
養成校として例えば今後の教職課程とか保育士
養成課程とかがどうなっていくかについての強
い関心をもって、常にそれに向けて工夫をしよう
としているところもあるけれども、必ずしもそう
いうところばかりではないわけです。その辺の
ことで文科省も厚労省も救済措置とか移行措置
を用意するものだと思います。しかし、今回は
さまざまな事情で余りゆとりがない時間設計の
中で動く感じがいたしますので、本年度から十分
いろいろな意味での研修をなさったほうがよい
のではないかと思うわけです。

養成校の教員として、今の時代ですから幾らで
も情報はとれるはずではありますが、自動的に
養成校にさまざまな情報が行く仕組みが整って
いないわけです。もちろん実際には通知が行っ
ているわけですし、インターネットで、1カ月お
くれかもしれないけれども、資料を読むことも
できます。それから保育士は、保育士養成協会

一応伝達講習はあることはあるわけですが
も、私がみたり聞いたりしている限りでは、そ
ういうことについてのアクセスをそもそもしな
いところもありますし、正直いって、してもよく
わからないだらうと思うこともあります。そう
いう意味で、立ち入った研修というのがやはり
必要だと思います。これが第1の課題で、これ
は本年度中になさったほうが安全だらうとみ
ています。

カリキュラム編成を進める

2番目が最大の課題です。カリキュラム編成
をちゃんとやりましょう。まだ細かいことは
決まっていらないのですが、一番わからない
のは、再課程の認定の細かい基準なのです。
これは多分やってみないとわからないところ
があります。来年度は準備だということか
と思いますが、その準備の中には、各養成
校としてこういうカリキュラムをやるとか、
こういう教員構成をやることを整えなさい
ということとともに、文科省としての認可
の基準の程度のめどを出したりするので、
その辺にも気をつけながら一緒に考えましょ
うという趣旨だと考えていただいていいと思
います。

モデルカリキュラムなども出てくるかも知
れませんが、そういうのが出て、完成して
から自分の養成のカリキュラムを整えるの
だと厳しい時間になるという気がするの
で、並行しながら議論し、学内を整えて
いったほうがいいのではないかと思
います。例えばインターンシップを導入さ

れる動きがありますが、あれはオプションなので、義務ではないのですが、教育実習の中に学校インターンシップも含むことができると書いてあります。意味合いとしては、そういうものを入れたほうが望ましいという意味です。ですから、入れないとももちろん課程認定がだめになるわけでもないし、入れないと高校から受験生が来なくなるということでも必ずしもないと思いますけれども、選ばれると考えたときに、高校生がどういう基準で選ぶがわかりませんが、偏差値が高ければどこでもともかく行くのかもしれませんが、養成の中身としてインターンシップがあるかないかが多分幾つかのポイントの1つとしては重視されるだろうと思うのです。

インターンシップがどのぐらい有効かという話はまた別ですけれども、ごく常識的に考えれば、教育実習期間を長くすることに近いことであるわけです。そもそも文科省も、実をいうと保育士のほうの厚生労働省保育課もそうですけれども、実習期間を長くしたいということは20年前からいっていますが、現実的に長くするのは無理です。我が国の教員なり保育士なりの養成のカリキュラムのやり方を根本から変えないと無理なのです。けれども、これは非常に深刻な問題で、例えば厚生労働省の頭にあるのは主に看護師だと思うのです。そうすると、看護師の養成モデルを考えたときに、保育士などの専門性というのは歴然と低いわけです。実務的に、あしたから役立つという意味ですけれども、それは圧倒的に実習時間が少ないということでもあります。でも、教員もたかだか4週間ですから、これも非常に少ない。少ないというのは幾つにも響いてくるわけで、就職した1年目、初任の段階から担任をもつような仕組みにおいては非常にまずい事態であるということ。それから、文科省の参考資料みたいなものにも出ていると思うのですけれども、諸外国の教員養成の実習時間と比べれば、日本は非常に時間が少ないことも明らかです。

もちろん解決策は幾つかあるわけで、一番単純な解決策は、例えば4年生の場合に、普通の授業は全部3年間でとり終えて、4年目、全部実習に当てるとというのが一番単純な解決方法ですけれども、それを実行するには幾つかの障害があるのです。中高の場合には開放性なものですから、要するに教育学部とは限りませんので、医学部だの工学部だから取れるわけですから、そういうところでそういうやり方はまず不可能なのです。小学校課程が一番可能性があると思うのですけれども、一部の教育学部はそれに近い形をとる可能性があります。教育実習プラスインターンシップという形です。だけれども、国立大学教育学部でインターンシップをかなり導入しているところも、多分週にたかだか1日ぐらいですか、それ以上はいろいろな理由でなかなか増やせない。それは大学教員側の手間の問題やら受け入れる現場側の問題やら、いろいろあるのです。

1つの問題は、それだけ手間をかけて実習して、採用されて働いたらまだいいのですけれども、就職率が半分ぐらいだとすれば、やはりそういう人たちを現場もそこまで丁寧に指導したくないはずです。という問題もあるし、現場側のゆとりもそれほどあるわけではない。これは誰も触れない問題ですけれども、教育実習や保育実習を引き受ける現場側に若干の謝礼金は行きますが、それ以上の一切の補助金や人員配置はないわけですから、実習を受ける園とか学校側は、いうなればボランティアでやっているという気分です。その気分は間違っていないわけです。今のように補助金や人員の配置もないし、各園や学校は実習を引き受ける義務づけがはっきりしていないのです。何となくやっているわけです。だから、法令で義務づければいいのです。ただ、義務づけると、お金をかさなければならなくなるので、おそらく誰もそこに踏み切ろうとしないのかも知れません。ということで、暗黙のうちに触れないで、なあなあでやろうとする。なあなあでやれる範囲

が2週間から4週間で、それ以上はみんな嫌だということになるのだらうと思います。なかなかそれを越えられないということです。

もう1つの手だてが実はあって、それは就職してから、担任ではなくて副担任にするというやり方なのですけれども、これは一部、小学校で試行されておりますが、当然ながら人件費がふえるので、多分全国化はできないと思います。機械的に試算して、100億どころではなかったと思うのです。ものすごくお金がかかるので、これは無理なのです。でも、それに近い仕組みは、例えば保育所の場合には必ずしも主担任に新任がならなくてもできるとか、中学校の場合には教科担任をするけれども、学級担任はしなくていいと大体やれるので、部分的には可能なのですが、幼稚園、小学校の場合にはなかなか無理だらう。そういう意味で我が国の教員養成、それから保育士も根本的矛盾を抱えておまして、それを解決できないのです。これからの10年、今のところ解決の見込みがないのではないかと思います。

では、どうすればいいかということなのですが、いい手だてはないので、国立大学の教育学部でこの10年ぐらいいろいろな改革をしている中の1つがインターンシップを増やしています。いわばインターンシップはただですから、国としてもやってくださいと乗ってきたというのが本当のところかなと思うのです。インターンシップをやったからといって、人はつけてくれません。補助金はふえませんが、ただ、ひたすら担当教員の手間がふえていきますので、どうしたらいいのかと思っておりますが、やらざるを得ないと私は踏んでおりますので、どういう形でやっていくか。

また、お願いしますの電話一本では済まないのです、お願いの手間というだけではなくて、受ける側の負担があります。インターンシップというのは、必ずしも保育するとか授業する必要はなくて、見学でもいいし、極端に言えば事務のお手伝いでも何でもいいわけですから、受け入れる側もだん

だんやり方がわかってくると思いますので、そういう意味で、各養成校として近隣のいろいろなところにインターンシップをやるとすれば、それがどのように実現可能で、学生にとって意味のある形で実習、インターンシップを受ける側に多大な手間を必ずしも与えなくて、しかし、養成校の教職員にとってもまあまあそこそこの負担で済むようになどと都合のいいことはないのですけれども、何とかそっちを目指すしかないではないか。その試行錯誤には2年は最低かかるので、来年度始めないとまずいのではないかと率直に思うわけがあります。この辺がカリキュラム編成の問題です。

もう1つ私が心配しているのは、カリキュラム編成には当然ながら教員配置が伴うわけで、教員配置のうち非常勤はいいですけれども、常勤がしかるべき数、しかるべき専門の人が配置されなければいけないわけです。この細かいこともまだ教職員課は決めておりませんが、この辺で適切な専門の人がちゃんと配置されなければいけない。幼稚園養成は保育士と連動することはあるけれども、幼稚園養成の担当者は幼稚園(ないし幼児教育)養成が専門でなければいけない。小学校の養成の人を幼稚園に配置することについてはかなり問題があると、そういう意味のことと受け取られる趣旨です。それが教科と教職の科目が同じ欄に入ったことの1つの意味です。この辺、具体的にどこまで厳しくいくかということが、さっきからいっているようにわかりませんが、そういうことも念頭に置いてカリキュラム編成を考える必要がある。そういうことで、自分の養成校の教員配置、あるいは本年度、来年度、再来年度採用の予定があるなら、どういう形でそれを持っていくかを含めたことを考えながらカリキュラム構成を進める必要があると思います。

指導法の研修

第三に、研修がいる。養成校として個別の教員の指導法や個別の授業の進め方の研修を進めま

しょう。個々の教員が問題意識を持って、自らの授業実践を改善しようとする中で、研修を役立たせることが必要です。そのためにも、全国の養成校のいわば優秀教師の授業のノウハウを公開し、伝え、共有する場を作りましょう。

保育士資格の行方

第四、次に幼保の問題なのですけれども、これからの2年、3年で幼稚園の教諭と保育資格が統合されることはないわけです。これは時間的に無理で、そもそも議論を開始すらしていませんので、開始してから2、3年でやっと方向が出るものなら出る。これはついでにお話ししておけば、現在、幼稚園教諭と保育士資格の統合で、例えば保育教諭にするという案はもちろん生きているわけですが、議論はストップしたままであります。それをストップさせてしまうことはいろいろな要因が絡んでいますけれども、一番大きな要因は保育士資格というものをどのようにしていくかという問題があります。保育士資格の問題は2つありまして、1つは、幼稚園、あるいは小学校などと同様の二種、一種、専修というある種のランキング、あるいは高度資格をつくるか否かが第1の問題です。もう1つの問題は、保育士というのは児童福祉法に基づく福祉の基礎資格ですので、それに対して保育所保育はその一部を構成しているわけですから、保育所保育と特化することで幼稚園教諭と一緒にできる可能性は生まれますけれども、特化するかどうか。例えば小学校以降の子どもたちへの保育の問題とか、さまざまな児童施設、特に児童養護施設にも保育士が働く場がありますけれども、そういうことについてどうしていくかということです。それと連動して、保育士資格が福祉の基礎資格だとしたら、例えばそれに介護とか社会福祉などの資格を組み合わせる高度化するという案も現に議論されているものですので、つまり、保育士という資格がどっちにいくか。福祉全般のほうに広げていくのか、幼稚園のような学校教育、幼児教

育側に近づけていくのかという分かれ道にいて、まだ決まっていないわけです。そういったことについては、厚生労働省のほうで内部的にある程度めどを立ててくれないと動きようがないと思いますけれども、その問題が1つあると思うのです。

ともあれ、これからの今年度を含めた2年ないし3年ぐらいの話では、統合にいくとしてももっとその先になりますので、いずれにしてもその手前となります。そうすると、まず厚生労働省と文科省が話し合っ、養成課程について幼稚園教諭の養成の国としてのカリキュラムと、保育士の養成課程の国としてのカリキュラムの整合性をしっかりとってもらわなければいけないわけです。教職課程を変えてくれるのはいいけれども、保育士のほうをそれに合わせてくれないと、似た科目が幼稚園、保育士に読みかえできなくなります。そうしたら、非常に科目がふえてしまいますので困るし、学生にとっても二重にとらなければいけなくなりますから困ります。これは調整してくれると思いますけれども、本当は本年度終わりまでにやってくれないいろいろな養成校が困ると思うのですが、間に合うかどうかは微妙な時間になってきています。でも、それは何かしてくれると期待したいと思うのです。

幼保共に免許・資格を取ることの体制へ

その上で、幼保のとり方の問題です。課題は、今後、幼保というものが保育教諭にならなくても、幼稚園教諭免許と保育士資格の両方を養成課程で取得して、卒業していくということが多分原則になっていくと思うわけです。それが世の中の動きだと思うのです。必ずしも認定こども園にならなくても、もしかしたら認定こども園になるかもしれないと採用側の多くが思うので、幼稚園教諭免許も保育士資格も両方持っている人を優先的にすることになるだろうと思います。

そういたしますと、1つの問題は、今、片方しか出していない養成校がありますので、それをどう

していくかということです。特に保育士養成だけ出していて、幼稚園教諭養成についてはできていないところがある。これは大きくいうと2種類ありまして、1つは、専門学校の大部分は幼稚園教諭養成がやれていないのです。大きな理由は、幼稚園教諭を含めて小学校、中学校、高校も教職課程は学士課程に附属するものとして位置づいているので、学士がとれないところに原則として幼稚園教諭はとれないとなっています。一部例外があります。数十年前に非常に幼稚園教諭が必要なときに臨時的に出した専門学校に例えば幼稚園教諭が養成できるようにしたところがあるのですが、それを取り消すわけにもいかなないので生きているということは一部にあります。それを過ぎてからは、学士課程でないところに幼稚園教諭養成を許可した例はないと思うのです。これをどうしていくかというのは1つあります。もう1つは、福祉系の学部、学科などの大部分は、要するに保育士は出しても幼稚園教諭が出せないという縛りがおおむねあります。おおむねあるというのは非常に微妙なのですけれども、幼稚園、小学校については、その専門、学生の所属する学科があります。一番いいのは教員目的学部だったのですけれども、そうでないにしても、それに近い性質をもったものである必要があるという規定が入っています。例えば、子ども学部はオーケーになるというのが大分前に文科省としては教職員課として認めています。では、福祉学部はいいかということちょっと難しいわけです。実際の申請の認可をみるといろいろ複雑ですけれども、基本原則でいえばそういうことです。

これへの対応なのですけれども、専門学校は、現在、中教審で既に決まったものとして職業専門大学への転換への道が開けます。これについては詳細な認可基準はまだ決まっていませんので、今年度のどこかで決まるとは思いますけれども、それを待たないと何ともいえませんが、多くかどうかわからない、ある範囲の専門学校は職業専門

学校に転換できます。これは学士課程になります。そういたしますと、幼稚園教諭養成が可能になります。ちなみに、職業専門大学というのは、普通の短大、大学と違って、実習期間が非常に長い、実務的な養成をするものという位置づけですが、今の専門学校に対しては教員数をふやさなければいけないとか、教員の業績審査が入ってくるのか、多少厳しくなっていますので、それは細かいところをみないといけないと思いますけれども、そのあたりの文科省の対応によって幼保両方が可能になるかもしれません。これが1つです。

卒業までの総単位数の制限

もう1つは、幼保をとれるとして、その総単位数をどの程度に置くかという問題で、これは幼保に加えて小学校免許をとらせている場合があります。これは学生からみてなのです。幼保をとって、さらに小もとる、さらに特別支援学校の免許もとるみたいな大学、学部があると思いますけれども、そういうところの総単位数がどのぐらいになっていくかという問題です。場合によっては170単位とか、そのように非常に多い場合があるわけですが、これが許されるか否かという問題です。これについては、中教審の中では大学側の審査で、私はそこに入っていないので結論がよくわかりませんが、少なくとも教員養成部会では卒業単位の124単位に意味はあるわけだから、それを大幅に超えることはおかしいだろうというもったもんな指摘がありまして、では、どうするということはまだ決まっていませんが、それについても常に文科省からの情報を十分チェックしておく必要があるのではないかと思います。

私は、個人的な意見としては、150単位、160単位とらせることについては極めて大きな問題があると思います。一番大きな問題は何かということ、今、養成校だけではなくて、いろいろなところで学生の自己学習時間をふやすようにしよう、宿題とか、レポートとか、自分で調べるとか、ゼミ

のようにグループ学習とか、いろいろなものをもっとふやせという話が出ておりますけれども、それは要するに狭い意味での授業時間に対して自分たちが学ぶ時間をその2倍、3倍確保することなのです。それはそもそも大学の90分といった授業時間の規定の根拠になっているものなので、大学の授業は90分出ていれば、そして試験に通れば単位が出るという今の多くの大学のやり方が間違っているわけですから、それを戻さなければいけない。本来に変えなければいけない。大学生が高校みたいに朝から晩まで5日間びっしり授業を埋めるようなことが認められてはいけないことになるわけですので、この辺は非常に深刻な問題です。このままおさまるとは私は余り思っていないので、最終的結論はどうなるか私も判断できないのですが、非常に難しいところに来ていると思います。

平たくいえば、幼稚園も保育園も小学校も特別支援もとらせるやり方は、いつまでも通用するとは限らない。できるかもしれません。それが可能かもしれないけれども、可能でないかもしれないので、気をつけたほうが良いということと、これは特に私立大学の事情的に言えば、高校生に広報活動をして入ってしまって4年かかると、変革に5年間かかります。全部とれると宣伝して入ってきたら保証しなければいけません。だから、変えるのは大変で、文科省から突然来て、来年度から自粛しろなどといわないとは思っただけけれども、いわれても対応しようがないわけです。そういう意味で、移行措置を認めるとは思いますけれども、十分警戒していただきたいと思います。それは逆にいえば、幼児教育としての専門性の確立ということでもあるわけで、幼児教育が専門的であるとするならば、もちろん小学校もあっていいですけれども、小学校免許をとる必要は必ずしもない。小学校の事情がわかる幾つかの授業科目を履修すれば済むはずですから、そういうことを考える必要があるということだと思います。

教職センター等の設置

さて、次のことですが、そういった養成校のカリキュラム全体を考えたときに、各養成校において、それを全学的に管理運営する組織をつくりなさいとなっています。これは平たくいうと、教職センターのようなものを全学の部分、あるいはその学部にしかならないのならその学部でもいいと思うのですが、独立した組織をつくれという意味です。これは別に教職を担当する人が独立のセンター所属の専任でなければいけないといっているわけでは必ずしもなくて、養成課程のカリキュラムを管理する場所です。管理運営する場所。つまり、その中身に責任をもってきちんとやっていく部署と、そこでちゃんとやる人が必要なのだろうという意味です。名称は何でもいいのですが、別に小さい大学で独立の部屋が必要だともっていないので、どんな小さいところにも教職委員会のようなものはあるわけだから、極端に言えば、教職委員会はあしたから教職センターと看板を変えればいいのですが、ただし、そこに責任をもたせる。学長直属か学部長直属で学科の意向に一々左右されないで、教職としての自立性を確保しなさいという意味です。この辺が特に教科専門と従来いわれた部分などもきちっと教職に有用な知識・技術あるいは考え方を指導する場にしようということが今回の狙いの1つでもあるので、重要な意味をもつと思います。

外部評価の導入

今のことと関連して、自己評価と外部評価というものが入ってまいります。これについては、国立大学にしても私立大学にしても7年に一遍でしたか、外部評価が入ります。ああいうものが教職課程として入るというイメージでいてください。そのために、当然さまざまな資料を収集し、情報公開していくことが問われるようになります。情報公開することは、例えば免許をとる人が何人いて、そのうち学校で幼稚園などに採用される人が何人いて何と

かかんとかというさまざまな情報の公開ですし、そこでのもちろんシラバスとか、教職課程などの授業をよくするための内部の勉強会をどうやっているか何とかかんとかについて自己評価システムをつくらうということで、これが教職課程の質保証と呼んでおりますけれども、それをきちっとやろう。これもすぐにはいでしょうが、動き出すのだと思います。

そのように考えていきますと、その中の1つとして、保育士でもそうですけれども、教員養成に携わる教員の専門性確保の問題が出てきます。それぞれが何らかの専門だから教員として採用されているはずであります。その授業科目にかかわった専門性である、あるいは教員養成なら教員養成としての専門性をなし得るとするのは別な話であると思います。そうすると、非常に極端に言えば、小学校とか中学、高校の理科免許を出す先生だとして、理科担当の人だとして、専門が例えば天文学でも何でもいいのですけれども、それと別に理科教育の専門性をもちなさい、その専門性を示す証拠としての論文とか、そういう研修にかかわったとか、そういう履歴をちゃんと出ささいということになります。これは既に数年前から教職課程の審査上はそういうことになってしまっていて、要するに、今、理科教育の専門の人で、別に天文学者に恨みがあるわけではないですが、仮に天文学だけの国際的業績があっても、それだけだったら落とされる可能性が高いわけで、やはりそれとともに、理科教育についての何らかの実績あるいは専門がいるわけです。そうすると、今、動きとしては小学校課程と幼稚園課程は比較的独立して、幼稚園はむしろ保育士を含めた幼児教育としてしっかりやっていこうという方向に進んできているわけです。そういたしますと、幼稚園か保育所かという専門は余り分けられないようになると思うのですけれども、乳幼児期、幼児期の何らかの専門性をもつべきだということになります。さらにもう少し細かい専門性に入るかどうかはわかりませんが、私がよく知っている分野でいうと、

例えば保育内容「人間関係」というのは私の知り合いの発達心理系の人たちが結構もっています。保育内容「人間関係」というのが例えば乳幼児期の人間関係の発達、社会性の発達の講義でオーケーかといえば、厳密に言えばだめなはず。保育内容「人間関係」というのは5領域の中に規定されているものを指しているわけですから、そこに含まれている項目を基本的には教えなければいけない。もちろん背景としての基礎知識はもちろん教えていいのですけれども、延々と心理学の講義をしていいものでは多分ないです。その範囲が非常に微妙なところではあって、保育内容「人間関係」の項目もそれほど明瞭に書いてあるわけではありませぬので、基礎的なことを教えてだめということは余りないと思いますけれども、その辺をよく考える必要がある。あるいは、別な例で言えば、保育内容「環境」というもので、生物の先生が延々と動植物の採取と栽培だけやっていてありかといわれると、多分ありではないと思うのです。保育内容「環境」というのは、よくみなくても社会性が入っています。要するに保育内容「環境」というのは自然環境と社会環境の両方を含むのだとより強調するわけです。あるいは、保育内容「言葉」でいうと、15こま絵本の話をしたらやはりだめですとなります。絵本はもちろん入れていいです。2こま、3こま、4こま、5こまやっていいと思いますけれども、それ以外のさまざまなことをどうするかということをやちゃんと考えなさいと。当然なのですけれども、それがより強調されていきます。

でも、それはいいかえれば、養成課程の教員の専門性は幾つかあるにしても、一番重要な専門性は養成としての専門なわけで、しっかり養成すること。それは単に基礎知識があれば、それをしゃべってればいいのではない、中身をわかって、現場の幼稚園、保育所、認定こども園などに適応できる形で学生を育成しなければいけないとすれば、そこに当然さまざまな専門性がかかわっていくわけでありませぬ。

教員育成指標

さらに、育成指標の問題が関与いたします。正確にいうと教員育成指標というのは主に研修の場を使うもので、初任の人はこの程度の力をもっている、5年目ならこの程度、ミドルリーダーとしてはこの程度、要するに適当な時期を分けまして、そこに必要な力量を何らかの形でこれとこれと記載して、それを満たすためにどういう研修を組んだらいいかを考えて研修していきましょうということです。

その育成指標の始まりは採用時点です。育成指標というのは主に都道府県教育委員会が中心になってつくることになっているので、都道府県教育委員会としてはまずは採用段階で考えます。採用といたら4年生、短大なら2年生ですから、簡単にいえば卒業時点での育成指標です。いいかえれば、それが今度は養成校を縛りますので、各養成校としてそれを目指して育成していかなければいけないと思っています。ただし、育成指標は、試行は、横浜市教育委員会とか東京都教育委員会が試作版を出していますけれども、それを見るとすごく抽象的に書いてありますので、何をやっても満たすといえれば満たすのだということかもしれないと思うのですが、それを満たしているようなことを4年の後半のゼミの中でしっかり示していきなさいということ。どうすればできるのかよくわかりませんが、そういうことが関係してくるのです。

ただし、育成指標で想定されているのは小中高です。公立学校です。要するに都道府県教育委員会が関与するのは小中高ですので、そちらなのです。では、幼稚園、保育所はどうしたらいいのかですけれども、幼稚園、保育所は民間が非常に多くて、民間の園も小さいところばかりですから、そういうところが全体として育成指標に類したものをつくるのは非常に難しい。難しいけれども、例えばその県なり市を代表する団体はあるのですから、そういうところと養成校の幾つかが

集まって、卒業段階でこういうことを目指す指標をつくることはできるはず。それを目指してカリキュラムを立てることになります。

これは実は話が戻るのですけれども、大学そのもの、あるいは教職課程そのものが入学時、あるいはカリキュラム、卒業時にこういう学生をとりたいたい、こういうカリキュラムがある、こういう学生を送り出すことについての何らかの文書をどこもつくっています。文科省がつくれといったからつくって、大抵インターネットサイトに出していると思うのです。あれを実質化する、もう少しきめ細かくすると考えていただいていたと思うのです。ですから、文科省がつくったからつくって適当に出しておいたけれども、何だっけなという話ではなくて、それぞれの担当する授業科目との関連性を考える必要が出てくると思います。

以上が基本的な養成校として私が思う多分この2年ぐらいの基本的な課題だと思うのですけれども、その上でプラスの課題を申し上げたいと思います。

養成校の使命の拡大

1つは、養成校の使命が今広がりつつあるということなのです。1つは、さまざまな形での現職の人たちへの研修への協力。例えば免許更新講習というのを多くの養成校がやっているとすれば、それは現職の人たちの研修に養成校としていけば協力しているわけです。研修の一端を担っているわけです。ああいうものというのは、例えば教育委員会が全部仕切っても本当はいいと思うのですけれども、教育委員会としては特に幼稚園までといわれても手元に人材がないから、しょせんそういう人たちに今度は投げるしかないわけで、そういう人はどこにいるか。養成校にいるのですから、そちらでやってもらったほうが手っ取り早い。簡単にいえば、そんな仕組みで養成校が主には担う。免許更新講習は別に養成校である必要はないので、いろいろな公的団体が文

科省の許可を受ければできるわけですがけれども、ともあれ、そういうことだとか、きょう出てきた10年次研修をミドルリーダー研修に変えていくときにどうかかわっていくか、いろいろな形で研修を充実させていくときに、教育委員会とか、あるいは幼保の場合なら幼保団体です。例えば私立幼稚園の団体とか、保育士の保育士会であるとか、保育者の集まりの団体だったり、そういうところと例えば特定の養成校が連携し、協定を結んでそちらの研修のある部分を引き受けるみたいなことができます。

そういたしますと、どういう研修をやればいいのか、そこで養成校としてできる部分が何かを考えなければいけないし、もう1つ、まだ誰もちゃんと考えていないと思うのですけれども、考えるべきは養成校の誰がやるかということなのです。免許更新講習や、幼稚園教諭とか保育士の特例でとらせるのがあります。それから、さまざまな公開講座があるわけです。そうすると、広い意味での研修はたくさんあって、専任教員がさまざまやっているわけであります。もちろんそれぞれ謝礼はちゃんと出てはいるわけですがけれども、そして少しでもお金をもらえたらいいという方はいるのかもしれませんが、同時にそれはどんどん時間を奪っていくわけで、これ以上研修に協力すべきだといわれてどうするのだということを実際に考えたほうがいいと思います。

私はそんなことは簡単だと思うのです。そのための教員を雇えばいいだけで、常勤と同じ給与である必要はないでしょうし。だって、それだけやる人ですからというふうに私は思いますし、実はそういうやり方をとっている大学もごくごく一部にありますが、やはりそれは真剣に考えたほうがよくて、常勤教員をこれ以上使っても大丈夫ですかということです。一部のエリート大学は違うのかもしれませんが、多くの養成校では、今のようなこともあるし、オープンキャンパスもあるし、高校訪問もあるし、実習校、実習訪問もあ

るわけで、みかけの授業こま数の倍ぐらい働いている感じがあるわけです。これ以上働いたら、それでなおかつ研究しろだの科研費をとれだのいわれても、ある人が、科研費をとれとかいわれてうかつにお金が来ても困る、時間はくれないのだしとっていましたがけれども、そうかもしれないですから、やはりそこを考えていかないと本当に倒れていくと真剣に思うので、これもこの2年で考えたほうがいいですといたいと思います。

大学院修士課程の増設

もう1つの問題は、特に大学院の修士課程のあり方なのです。もちろん4大でないは無理ですが、そういうところで専門職大学院をつくるのは専任の教員が多数必要なので難しいと思いますが、専修免許をもっと実習を含めていくような形の修士課程、専修免許を出す仕組みをポイント制でできないかみたいなアイデアもあり、そういう仕組みです。それに乗り出していくことです。つまり、地域のリーダー教員、リーダー保育者養成としての大学院のあり方ということです。当然現職の人たちが対象になりますと、これは通信教育か、土日・夏休みなどで開く形か、夜間大学院かをやって、それをどのようにつくっていくかとか、どういう場所で開けばいいのか、夜間大学院を私どもの大学はやっていますけれども、私の大学はそう便利な場所ではないので、現職の人たちが勉強してくる、よほどの人でない限りは厳しいのです。授業が終わるのは9時半ですから、9時半でバスに乗るのに走らなければいけない。バスが間に合わなかったから駅まで15分暗い道を歩けばいいのですけれども、下手したら夜中の12時ごろに家に着くような人たちが出てくるわけですから、なかなか厳しいのです。

また、東京など首都圏や関西圏はそういう大学院がそれなりにありますけれども、それ以外の地域はなかなか難しいわけですので、私は全国の養成校が大学院修士課程ないしそれに近いような

仕組みをつくっていったらいいのではないか。リーダーレベル、主任とか副園長、園長レベルの人たちが原則としてそういうところで勉強して出ていくようなことをぜひお考えいただきたい。これは2年という課題ではないけれども、10年先ではちょっと間に合わなくなると思っています。

地域に乳幼児がいること

最後に、認定こども園のお話や保育所反対運動などのニュースを聞くについても、やはり地域に乳幼児がいることを普通にしていかなければいけない。今さらいうのはおかしいのですが、かつ子どもたちを育成する場所としての幼稚園、保育所、認定こども園、そういうものがあって地域ができる。小学校は、人口が減って統廃合して引っ越すという大反対です。つまり、小学校があることはみんなありがたいのです。なぜ幼稚園あるいは保育所は地域からそうみられないのか。もちろんうちはそうみられていますというところがあると思うのですが、保育所

が迷惑施設のように扱われるのは根本的におかしいと思います。そう考えてみたときに、改めて乳幼児を保育し教育する施設が地域の核となる、コミュニティづくりの中にあるという視点は非常に大事だと思うので、そういうものを養成校の中にどう入れていくかという、特定の授業を思いつかないのですけれども、その視点は、いろいろなところで養成にかかわる教員が考えることは、今、大事だと改めて思います。与えられた幼稚園という枠、保育所という枠、認定こども園という枠の中で上手に保育者としてやるだけではなくて、地域にどう結びつくかということを含めた保育教育のあり方を考える場をつくれるということで結論にしたいと思います。

ということで、多分10点ほどになったと思いますので、きょうのまとめという形でお話しさせていただきます。

(2016年6月26日 保育教諭養成課程研究会での記念講演を収録)

第3部

特集Ⅱ 現職研修の紹介

ブロック別研修支援の取組

高知県教育委員会

1 ブロック別研修支援ができるまで

高知県では、平成15年に保育所・幼稚園等の行政窓口を教育委員会事務局幼保支援課に一本化し、「子どもの健やかな育ちのために、どこにいても質の高い保育・教育を受けることができるよう、就学前の保育・教育の充実を図る」ことを目的に取り組んでいる。そのため、県で行う全ての研修及び支援が、保育所・幼稚園・認定こども園の保育者を対象としており、国・公・私立の別を問わない。

高知県は、東西に広く交通網も十分に発達していないことから、県中心部で開催する研修会への参加は、東部や西部から車で約3時間の移動時間となり、運転に自信のない者や小規模園で代替の保育者を終日雇うことが難しい園においては、保育者の参加につながらず十分な研修機会が得られないのが課題であった。

そのため、中央部での集合研修だけではなく、各園での課題や保育実践に基づき、互いの保育を見合う等の園内研修への支援の充実にも努めてきた。しかし、このような園内研修の経験が少なかった地域も多く、園内研修や公開保育に抵抗感をもっている保育者が少なくなかった。

そんな中、平成18年度に高知県を地域別及び保育所等数で均等になるよう13のブロックに分けて、園内研修と公開保育を行うブロック別研修支援の取組を始めた。開始当初は、本研修支援への理解も十分でなく、市町村においても体制づくりが整っていなかったため、本研修支援を実施する園がなかなか決まらない状況であった。5年目でようやく13のブロック全てで実施園が決定し、ブロック別研修会(公開保育)も実施することができた。

この5年を1つの節目と捉え、平成23年度にブロックを再編成するとともに、市町村訪問等で研修の必要性と研修協力を依頼しながら、市町村の輪番制を整えて実施園が決定しやすい仕組みを作った。現在は、それまでなかなか決まらなかった実施園も前年度の12月には決定し、実施に向けた準備もスムーズに行われている。また、ブロック別研修会(公開保育)を市町村と県の共催で開催し、市町村の担当課にも園内研修の成果を参観してもらうとともに、子どもの遊びを通じた学びについて学ぶ機会となっている。

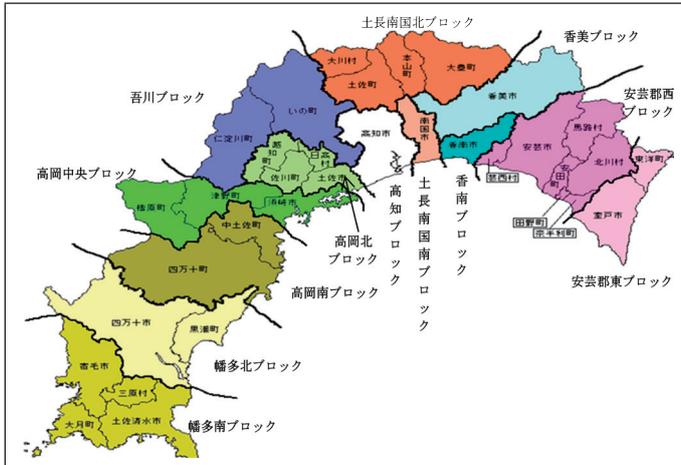
このブロック別研修支援は、臨時・パート職員を含む保育者の研修機会の保障につながるだけでなく、保育者として学ぶ姿勢を磨くものとなっている。

2 研修の概要

ブロック別研修支援は、各地域において研修を受けやすくするとともに、ブロック内における主体的な実践研修のためのネットワーク化の推進を図るため、県内13の各ブロックにおいて「ブロック別研修会(公開保育)」を開催するものである。また、「ブロック別研修会(公開保育)」を中心に園内研修の企画・立案・運営力をミドルリーダー(高知県教育センター開催のミドル研修^{*1}受講者)が身に付けられるよう、実践研修の場として提供し、その後の各園における園内研修の充実による教育・保育の質の向上にもつなげていくものである。

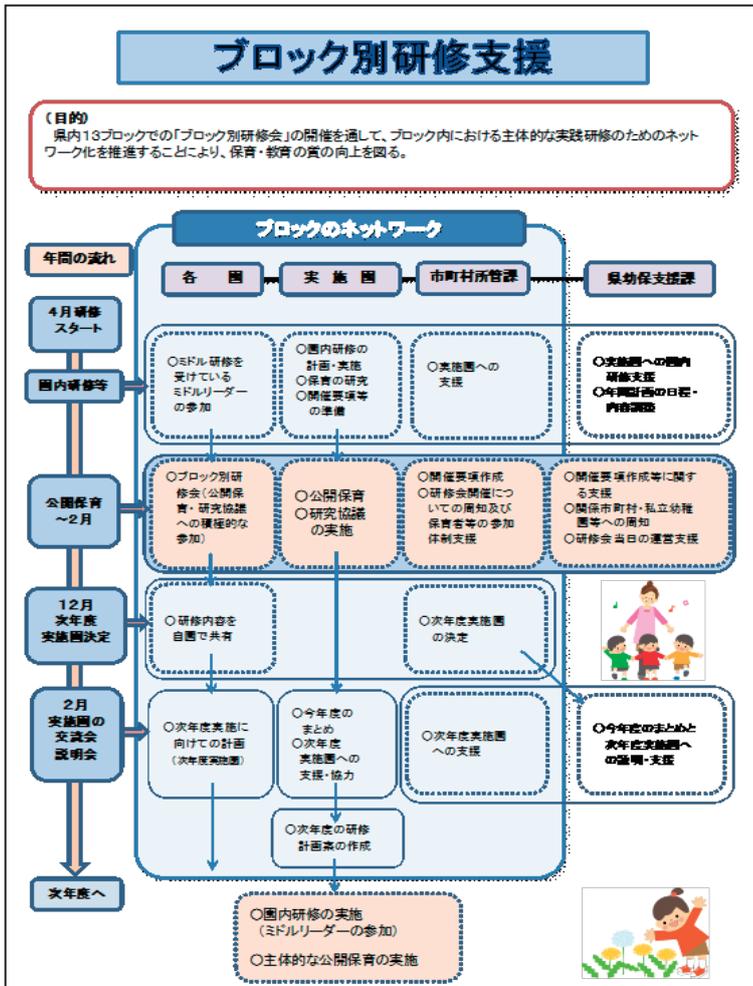
ブロックの編成と輪番制及び研修支援の流れは以下のとおりである。

◆ブロックの編成と輪番制



No.	地区	市町村と輪番							
		H24	H25	H26	H27	H28	H29	H30	H31
1	安芸郡東ブロック	東洋町	室戸市	室戸市	室戸市	東洋町	室戸市	室戸市	室戸市
2	安芸郡西ブロック	安芸市	安田町	田野町	芸西村	北川村	馬路村	奈半町	安芸市
3	香美ブロック	香美市							
4	香南ブロック	香南市							
5	土長南国北ブロック	土佐町	大豊町	本山町	大川村	土佐町	大豊町	本山町	大川村
6	土長南国南ブロック	南国市							
7	高知ブロック	高知市							
8	吾川ブロック	いの町	いの町	仁淀川町	いの町	いの町	仁淀川町	いの町	いの町
9	高岡北ブロック	日高村	佐川町	越知町	土佐市	土佐市	日高村	佐川町	越知町
10	高岡中央ブロック	津野町	須崎市	須崎市	橋原町	津野町	須崎市	須崎市	橋原町
11	高岡南ブロック	四万十町	中土佐町	四万十町	四万十町	中土佐町	四万十町	四万十町	中土佐町
12	幡多北ブロック	四万十市	黒潮町	四万十市	四万十市	黒潮町	四万十市	四万十市	黒潮町
13	幡多南ブロック	土佐清水市	大月町	宿毛市	三原村	土佐清水市	大月町	宿毛市	三原村

◆研修支援の流れ



「ブロック別研修会(公開保育)」では、ブロック内の園を中心に保育者が参加し、提供された保育を基に実施園の研修目標に沿った協議を行う。ミドルリーダーが、実践研修の場として参加し、グループ協議の進行や協議内容の発表等を行う。このような他園での経験を積み重ねることで、ミドルリーダーが園や地域の

各実施園が4月に立てた園内研修の年間計画をもとに、幼保支援課の指導主事等が日程や内容の調整を行い、園内研修への支援が始まる。各園が平均して年間6~7回の園内研修を実施している。

園内研修の終了後は、毎回記録票として「学んだこと」「明日からの保育に向けて、園や自分の保育に取り入れていきたいこと」等を記入してもらい、各自の学びの履歴を残すようにしている。提出も、県へ直接ではなく、必ず市町村主管課を経由して出してもらっている。こうすることで、市町村主管課の保育者研修への理解が深まり、研修体制の構築が図られることを願っている。

平成〇年度 ブロック別研修会 記録票 No. 1

高知県教育委員会事務局 幼保支援課

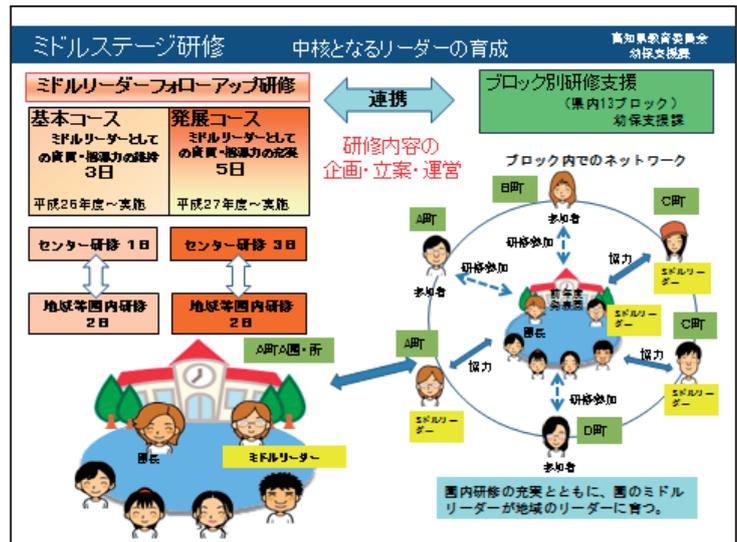
所属	職名	担当	氏名
園の研修目標			
◆記入例			
月日	研修内容	本日の研修で学んだこと (幼保連携・保育者の働き方・目標・環境設定・保育の振り返り)	明日からの保育に向けて、園や自分の保育に取り入れていきたいこと
△月△日	<p>■今日の研修内容を具体的に記述します。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○3歳児公開保育 ○協議 ○子どもの発達に応じた環境構築について ○保育者の援助について ○自家の働き方など 	<p>■今日の研修で学んだこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ○今日の保育で計画していたことと子どもが楽しんでいたことの違い ○その際は、対応を変更したり、環境のことを再確認した。 ○自分の子どもも発達的に伸びたため、その子どもに必要な支援を考えることの大切さを学んだ。 	<p>■今日の研修で学んだことと結び、明日から園や自分の保育で取り入れていきたいことを記述します。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○環境の再確認 ○子どもの姿を記録すること ○子どもに寄り添った声かけや援助 など
■前回の研修を受けて保育に取り入れたことや、またその変化			
■前園の学びから具体的に取入れたこと、そのことで子どもの姿等に化のあったことを記述します。			
○子どもがここ遊びに集中できていない様子だったので、またここコーナーの位置を変えてみる。物の取り回しを子どもと共有できるように工夫する。			
○子どもの遊びの楽しさをこれまで以上に具体的に記録してみたことで、目標設定としかなく子どもの姿を捉えていた。そのことから、子どもの楽しさをいかに「一緒に楽しむ」として「見えるね」と意識して声かけすることができた。			
○子どもを尊重と同時に、できることをやってみようという気持ちで自分自身も声かけをしていて、あるがままの姿を肯定的に受け止め支援したことで言葉がけも変わり、じっくり遊ぶ姿が見られるようになってきた。			
月日	研修内容	本日の研修で学んだこと (幼保連携・保育者の働き方・目標・環境設定・保育の振り返り)	明日からの保育に向けて、園や自分の保育に取り入れていきたいこと
月 日			
前回の研修を受けて保育に取り入れたことや、またその変化			

リーダーとして育っていくことができるようにしている。

公開保育や園内研修の終了後、実施園では1年間のまとめをするとともに、2月に行う13ブロック交流会※2において、次年度実施園に向けて実践発表を行ったり、自主的・主体的な園内研修の在り方について協議を行ったりする。

そして、次年度の研修に向けて計画案を作成する。

※1 ミドル研修:専門性やリーダー性を高め、全園的な視野をもった中核となる保育士・幼稚園教員等として、園経営に参画できる資質・専門性を身に付けさせることを目的に実施している研修。



※2 13ブロック交流会:ブロック別研修会の充実を図るため、当該年度及び次年度の「ブロック別研修会」実施園が一堂に会し、自主的・主体的な園内研修の在り方について協議を行うもの。

3 研修の実際

12月、次年度においてブロック別研修会を実施する園が決定する。その決定を受けて、2月に13ブロック交流会を開催し、各実施園が4月のスタートに向けて研修目標と研修計画を立てられるよう、支援を始めていく。

13ブロック交流会

2月

○目的

当該年度及び次年度「ブロック別研修会」実施園が一堂に会し、自主的・主体的な園内研修の在り方について協議を行うことにより、ブロック別研修会の充実を図る。

○研修の流れ

実践発表：当該年度の実施園13園による実践発表

- 発表時間：各園 10分
- 事前提出された実践発表資料を配付 (各園A4用紙 2枚)
- 発表方法は各園が決定
- 会場には、年間取り組んできた園内研修資料の一部を各園展示



研修することや保育を観てもらふことに少しずつ慣れ、子ども理解に基づく環境構成の工夫と改善を行ったことで、子どもの遊びが変わったこと等が発表されました。

実践発表資料

平成〇年度 ブロック別研修会「13ブロック交流会」

実践発表資料

()ブロック ()

- 1 園・所の概要
- 2 研修目標
- 3 研修目標設定の理由
- 4 年間取組内容
- 5 成果
- 6 来年度に向けて

園内研修資料



- ・当該年度実施園は、他園の取組内容を聞き、驚いたり感心したり、次へのヒントをもらったりしていました。
- ・次年度実施園は、具体的な取組方法や内容のイメージにつながったようです。

分散会：当該年度実施園と次年度実施園に分かれて実施

【分散会 1】当該年度実施園

- ・来年度の園内研修についての説明
- ・次の交流会に向けて、来年度の実施園へのアドバイスを考える(近くの6人程度で意見交流しながら考える)。

当該年度実施園は、園内研修が教育・保育の質の向上につながることを再確認し、ブロック別研修会終了後も継続した園内研修の取組につながるようにします。

【分散会 2】次年度実施園

- ・来年度の取組についての説明
ブロック別研修会の流れ
提出物
園内研修と公開保育の取組

次年度実施園は、一年間の研修の流れや研修を充実させるための資料作成(提出物)について知り、担当職員が4月当初からスタートできるように準備を始めていきます。



交流会：当該年度実施園と次年度実施園合同のグループ協議

【グループ編成】

- ・1グループ 8~10人
- ・園の規模や保育の考え方が同じ園ばかりにならないように配慮し、多様な実践に触れられるようにする。
- ・複数で参加している園は、できるだけ多くの園と交流できるように、複数のグループに分散させる。
- ・所長・園長、主任・教頭等の管理職グループを作り、園内研修を実施していくうえでの工夫と配慮等について意見交換することで、研修体制の充実につなげる。



- ・次年度実施園は、当該年度実施園の不安や緊張がどのように変容してきたのか、実施して良かった点などを詳しく聞いていました。
- ・当該年度実施園は、次年度実施園の質問に丁寧に答えていました。
- ・実践発表では聞けなかった内容をお互い詳しく知ることができ、学びが深まったようでした。

【参加者へのお土産】

- ・当該年度実施園が公開保育時に作成した指導計画(日案)を全ての参加園が持って帰る。



次年度実施園は、様々な様式の指導計画があることを知り、既存のものを見直したり、新たな様式や内容を検討したりすることにつながっていきます。

研修計画

4月

○ねらい

前年度末から新年度初めに園のよさや課題を全職員で捉え直すことにより、園の実態に沿った研修目標を設定し、それに基づく年間の研修計画を立てることにより、計画的な研修の実施につなげる。
また、今年度末における成果と課題のまとめを踏まえて次年度の研修目標や取組内容の充実を図る。

○実施内容

【実施園】

- 13ブロック交流会で確認した書類を締切日に合わせて順次提出する。
- 提出は4月になっているが、園の実態については前年度職員がよく分かっているため、作業はできるだけ前年度に行っておく。最終決定は、新年度の職員で行って提出する。

【指導主事等の支援】

- 指導主事等が担当する園を決めて継続的に支援を行い、支援内容の充実を図る。
- 園内研修の経験の少ない園や作業の進め方に不安を感じている園については、希望により前年度から園内研修支援を行う。

平成○年度ブロック別研修会実施園 提出書類

文書名	提出期限	提出先
研修実施計画書	4月20日(○)	実施園→各市町村主管課→幼保支援課 (FAXまたは電子メール)
年間研修計画書	4月20日(○)	実施園→各市町村主管課→幼保支援課 (FAXまたは電子メール)
研修実施希望書	4月20日(○)	実施園→各市町村主管課→幼保支援課 (FAXまたは電子メール)
公開保育実施内容書	公開保育当日の7週間前まで	実施園→各市町村主管課 (FAX・電子メールなど)
開催要項	公開保育当日の6週間前まで	各市町村主管課→幼保支援課 (電子メール)

平成○年度ブロック別研修会 研修実施計画書

ブロック別研修会に係る研修を下記のとおり計画します。
記

園・所名	○○ ○○
園・所長名	○○ ○○
研修担当者名	○○ ○○
電話番号	- -
FAX番号	- -
研修目標 (主に研修で探みたいこと)	・子ども一人ひとりが主体的に遊びや生活にかかわっていきけるような保育者の援助や環境構成について
研修目標設定の理由	<p>○園の実態 本園の子どもたちは、……</p> <p>○育てたい力 このような子どもたちの姿から、子ども一人ひとりが自ら興味や関心をもって環境にかかわり、試行錯誤しながら充実感・満足感が得られるような多様な体験をさせていきたい。</p> <p>○具体的な取り組み そこで子ども一人ひとりが自らかかわってみたいような環境づくりや保育者の援助について研究し、保育者間で保育内容の共通理解をして保育にあたっていきけるよう研修を深めていきたい。</p>

平成○年度ブロック別研修会 年間研修計画書

園・所名()			
研修目標	・子ども一人ひとりが主体的に遊びや生活にかかわっていきけるような保育者の援助や環境構成について		
月	計画	幼保支援課(○)	内容
4月	■園内研修		・今年度の研修目標の決定と年間研修計画の作成
5月	■園内研修	○	・一年間の研修の方向性についての共有・指導案の作成(形式等)について
6月	■園内研修【5歳児研究保育】 ■園内研修	○	・本日の保育を通しての研究協議 ・幼児理解について・環境の構成について
7月	■園内研修【2、4歳児研究保育】 ■園内研修	○	・本日の保育を通しての研究協議 ・週日案について・事例研究 など
8月	■研修会への参加 ■他園への視察		・研修会の内容を職員で共有し、自園の公開保育に活かす
9月	■園内研修【3歳児研究保育】	○	・本日の保育を通しての研究協議
10月	■○○園 公開保育への参加 ■園内研修	○	・他ブロックの公開保育に参加学ぶ ・公開保育に向けての職員研修
11月	■公開保育・研究協議【4、5歳児】 ■公開保育の反省	○	・公開保育 ・本日の保育を通しての研究協議
12月	■園内研修		・第○期保育に向けての取組について
1月	■園内研修【0、1歳児研究保育】 ■研修会への参加	○	・本日の保育を通しての研究協議 ・研修会の内容を職員で共有し、自園の保育に活かす
2月	■園内研修 ■13ブロック交流会への参加	○	・研修目標に基づいた成果と課題、振り返り
3月	■園内研修		・研究の成果や課題についての総括から、次年度に向けての計画づくり

【書類の作成を通して】

- 話し合うことで、誰がどのように園のよさや課題を捉えているのかが分かる。
- 研修目標の設定の仕方が分かる。
- どこでどのような研修を行うと、研修目標を達成できていくのかを考えることができる。

- 【実施園における園内研修・公開保育の実施日の調整】
- 年間研修計画を基に、県の指導主事等の支援を受けながら実施する園内研修と公開保育について、実施希望日をそれぞれ第3希望まで記載し、提出する。
 - 提出された研修実施希望書に基づき、13園の実施日を決定する。

【公開保育の案内】

- 実施日が決定次第、市町村主管課を通して県内全ての保育所・幼稚園等に知らせる。
- ※詳しい実施要項は、公開保育日6週間前頃に、該当のブロック内の保育所・幼稚園等に通知する

公開保育一覧

ブロック名	ブロック内市町村	実施園名	研修内容	公開保育実施日
1 安芸東ブロック	笠戸市 笠戸町	東洋町	〇保育園	遊びを通して、子ども一人ひとりの心が育つような環境構築について 10月4日(火) 全園2クラス
2 安芸西ブロック	高松市・倉敷市 北川村・田原町・安田町 長瀬村・高松市	北川村	〇保育園	園児の中から自分から企画案を出し、遊びや生活ができるようになるために、保育者が子ども一人ひとりをどのように受け止め、援助し、環境構築していくか 10月27日(木) 4歳児、5歳児
3 香美ブロック	香美市	香美市	〇保育園	異年齢保育の中でいろいろな経験を通して、子ども一人ひとりの学びの充実をめとして、一歩かかっている保育者の実践について 11月15日(火) 4歳児
4 香南ブロック	香南市	香南市	〇保育園	遊びの充実をめとして、一歩かかっている保育者の実践について 11月8日(火) 2歳児、3歳児、4歳児、5歳児
5 土佐南西ブロック	大豊町・本山村 大川村・土佐町	土佐町	〇保育園	発達過程をともに、一人ひとりの発達を大切にしたい保育者 11月29日(火) 4歳児
6 土佐南南ブロック	南門市	南門市	〇保育園	子ども一人一人が自分で考えて行動するための環境構築と保育者の役割の在り方 11月29日(火) 2歳児、3歳児、4歳児、5歳児
7 高知ブロック	高知市	高知市	〇保育園	「あしたもまたあそぼうね!」と続けたい保育者の環境づくりが、保育者のかかわり方について 11月7日(火) 2歳児、4歳児、5歳児
8 香川ブロック	いの町 仁徳川町	いの町	〇保育園	子どもが安心して遊びたい園児を育むための環境構築について、子ども一人ひとりの発達に合わせた保育者の役割 10月26日(火) 3歳児、4歳児、5歳児

平成〇年度ブロック別研修会 研修実施希望書

ブロック別研修会に係る研修を下記のとおり希望します。

園・所名	園・所長名
TEL	FAX
E-mail	

回目	公開・園内	第1希望	月 日()	保育時間	～
		第2希望	月 日()	クラス	
		第3希望	月 日()	協議時間	
回目	公開・園内	第1希望	月 日()	保育時間	～
		第2希望	月 日()	クラス	
		第3希望	月 日()	協議時間	
回目	公開・園内	第1希望	月 日()	保育時間	～
		第2希望	月 日()	クラス	
		第3希望	月 日()	協議時間	
回目	公開・園内	第1希望	月 日()	保育時間	～
		第2希望	月 日()	クラス	
		第3希望	月 日()	協議時間	
回目	公開・園内	第1希望	月 日()	保育時間	～
		第2希望	月 日()	クラス	
		第3希望	月 日()	協議時間	

教育センター研修との重なり

新採研【 回目】

基礎研(Ⅰ期 Ⅱ期 Ⅲ期)【 回目】

10年研【 回目】

ミドル研(1年次 2年次 基本 発展)【 回目】

(例) 1 回目	公開・園内	第1希望	6月 1日(水)	保育時間	9:00～11:00
		第2希望	6月 10日(金)	クラス	5歳児(男児12名・女児10名・計24名)
		第3希望	6月 23日(木)	協議時間	13:00～15:00

※実施日につきましては、日程調整が必要になりますので、第3希望日までにご記入ください。

※高知県教育センターでの新採研・基礎研・10年研・ミドル研と園内研修が重なる場合は、「教育センター研修との重なり」の欄にチェック(Ⅰ期 Ⅱ期 Ⅲ期)【 2 回目】

※10年研【 回目】

※ミドル研(1年次 2年次 基本 発展)【 回目】

園内研修支援

随時

○支援のポイント

- 実施園の研修目標と実態に合わせた内容と方法を検討する。
- 実施園の不安や緊張、困り感に寄り添い、やってよかったと思えるような支援に努める。
- 保育参観を伴う園内研修支援では、提供された保育を中心に協議は行うが、実践者への指摘や指導を行うのではなく、園の保育を考えていくことを参加者と確認しながら進めていく。
- 研修の最初と最後に研修目標を確認し、全ての園内研修が研修目標につながっていることを意識できるようにする。
- 学びを生かした環境構成や保育者の援助の工夫と改善によって子どもの姿が変容してきたことを、実施園の保育者が実感できるような資料提示や協議を行う。

○園内研修の実践例

年度初めの園内研修

◆年度末の目指す子どもの姿から保育の在り方考える <田の字法>

①	④
②	③

園の規模や参加者数に応じて、年齢別に意見を出してまとめるなど工夫する。

ポストイットに書き出してまとめる

- 園児のよいところ
- 年度末の目指す子ども像
- 求められる保育者の援助と環境構成
次回園内研修までに園でやっておく
- 取り組んでみたこと(③の中で)

◆研修目標についての共通理解を図る

- 研修目標の子どもの姿について具体的に考える
 - ポストイットに書く
 - 書いた意見を発表する
(似た意見を同じところに貼りながら)
 - 分類したものにタイトルを付ける
- 1の子どもの姿になるために求められる保育者の役割(援助・環境構成)を考える
- 具体的に取り組めることを考える(各自・園)
※たくさん出た時は、ランキングする

<研修目標の子どもの姿例>

- 主体的な子ども
- 自ら考える子ども
- 自分らしさを発揮して遊ぶ

指導計画についての学びを深める園内研修

◆指導計画(日案)の書き方を学ぶ

1. 「指導計画・園内研修の手引き」で手順や視点を学ぶ
 - ・今日の子どもの姿を含め、この頃の子どもの姿を記載する
 - ・子どもの姿を基に、ねらいや内容を考え、一日の生活を記載する
 - ・混合保育は1枚にまとめて記載するが、各年齢におけるねらい・内容を考えるとともに、クラス全体の視点と各年齢ならではの視点をもつことに留意する
2. 今日の子どもの姿から明日の計画を立てる
 - ①項目ごとに記載していく
 - ②できたものを見せ合う

指導計画の作成が初めての園や保育者は、不安が大きいため、話し合いながら一緒に作るようにするとよい。1クラス分を皆で一緒に作ることも考えられる。

◆指導計画(週日案)の交流を通して学び合う

1. 持参した自分の週日案について振り返る
 - ①作成してよかったこと・課題面をポストイットに書く
 - ②該当の所に貼る
2. 同僚の週日案から学ぶ・考える
 - ①自分の週日案をグループ内で回覧する
 - ②ポストイットによいところ・疑問点・改善点を書き、貼る
3. シェアリング
 - ①もらった意見を読む
 - ②グループ内で記載事項について協議する
 - ③グループ発表
 - ④今後、週日案で取り組んでみたいことや演習の感想を発表する

同僚の良さから指導計画を修正することで、今後の助け合いも生まれやすくなる。

複数担任で自分が書いたものがない場合は、同じクラスのものを持参する。特別支援担当者(加配保育者)は、個別の指導計画や月案にし、グループを分けて行う等、工夫する。

特別支援教育に関する園内研修

◆特別支援担当者(加配保育者)の専門性を高める I

1. 保育の在り方について学ぶ
 - ・子どもの主体性を大切に保育すること
 - ・子どもの興味・関心や良さに着目して保育する
2. 特別支援担当者の役割を学ぶ
 - ・クラス担任と共に保育を考える役割を担っている
 - ・支援児を中心にしながらクラス全体を見る
 - ・1対1対応になりすぎないように、クラスや他年齢の子どもとの関わりを生み出す
 - ・支援児の興味・関心・楽しんでいることの記録を取る
3. 具体的場面から援助や環境構成を考える
4. 記録を取る提案をする
 - ・記録用紙の提示

3は、動画や写真を活用し、具体的場面を共有して考えられる工夫をするとよい。
4は、次回園内研修で見せ合うようにすると継続した取組になりやすい。

◆特別支援担当者(加配保育者)の専門性を高める II

1. 前回の学びの確認
2. 気になる幼児の発達や参加を促す支援の在り方を知る
3. 記録を基に支援児への理解を深める
 - ①支援児の記録を基に、興味・関心や困っていることをまとめる
 - ②継続できる記録の取り方を考える
4. 具体的場面から援助や環境構成を考える

《具体的場面例》

- ・保育者の援助で支援児の遊びが変わってしまった場面
- ・クラスの幼児との自然なかかわりが生まれた場面
- ・クラスの幼児が特別支援担当者のかかわりを見ている場面

◆クラス担任の特別支援教育の学びを高める I

1. 指導計画から支援児を含む全ての子どもとともに作る保育の在り方を考える
 - ①支援児がクラスにいることの良さを考える
 - ②日案に支援児とのかかわりの記述がどのようにされているかを確認する
2. 支援児とクラスの子どもの自然なかかわりが生まれる工夫を考える
 - ①ポストイットに書く
 - ②書いた意見を発表する
(似た意見を同じところに貼りながら)
 - ③大事な視点をまとめる

加配保育者に支援児を任せっぱなしになっていないか、支援児を含むクラス運営を考えていくよい機会となるようにしていく。

◆クラス担任の特別支援教育の学びを高める II

1. 前回の学びの確認
2. 気になる幼児の発達や参加を促す支援を学ぶ
3. 特別支援担当者(加配保育者)との連携で大切なことを確認
 - ①特別支援担当者との連携で大切にしていることをポストイットに書く
 - ②書いた意見を発表する
 - ③大事な視点をまとめる

お互いの思いや考えを交流することで同僚性が高まる。出された意見から大事な視点を確認しながら、積極的に意見交流をしようとする意識を高めることを大切にする。

保育参観を伴う園内研修（保育参観後の協議）

◆保育の振り返り方を学ぶ

1. 保育の振り返りの視点を学ぶ
 - ①「指導計画・園内研修の手引き」P8を読み合う
 - ・子ども理解から始まる保育の流れを確認する
 - ・子ども理解の8つの視点を確認する
2. 今日の保育を振り返る
 - ①1で学んだ視点に基づき今日の保育の動画を視聴する
 - ②ポストイットに書く
 - ③書いた意見を発表する
(似た意見を同じところに貼りながら)
 - ④分類したものにタイトルを付ける

よかった視点をしっかりと押さえられるようにする。昼食時等を利用して支援者間で打ち合わせをしておく、学びが深まりやすく、園で伝達する際の視点もはっきりする。

《分類の視点》

- ・子どもの内面で育っていること
- ・楽しんでいること
- ・経験していること など



◆指導計画から保育を考える I

1. 指導計画から各項目の視点や書き方を学ぶ
 - ①各項目について説明する
 - ②今日の指導計画のよさから具体的な書き方を伝える
2. 今日の保育の動画や写真から子ども理解を深める
 - ①記録を取りながら視聴する
 - ②子どもの楽しんでいること等をポストイットに書く
 - ③発表する

子どもの内面を読み取りやすい動画がよい。実施園の保育が撮れない場合や抵抗感がある場合は、他園のものを準備しておく。2回視聴してポストイットへの記入をすると、記録も取りやすく達成感も得られやすい。

◆指導計画から保育を考える II

1. 実践者の自評
 - ・保育や指導計画について
2. 日案の記載内容について考える
 - ①「いいなと感じるところ」
「聞いてみたいこと」
「私だったら」をポストイットに書く
 - ②書いた意見を発表する
(似た意見を同じところに貼りながら)
 - ③分類したものにタイトルを付ける

◆就学前における保育の在り方を考える

1. 保育のねらいを考える
 - ①1つの遊びを通して保育者として願うことを考える
 - ・どんな育ちを願うのか
 - ・何を育てたいのか
(ポストイットへの記入 →発表する →まとめる)
 - ②その他の遊びや生活で、①でまとめたことにつながるものはないか考える
 2. 幼児理解の仕方を知る
 - 1で考えた遊びについて、子どもの姿を振り返る
 - ・遊び（活動）への取り組み方
 - ・遊具・用具・道具の扱い方
 - ・友達とのかかわり方
 - ・楽しんでいたこと
 - ・つまずいていたこと
- (ポストイットへの記入 →発表する →まとめる)

他の遊びや生活に視野を広げることで、活動からねらいを考えることではないことが分かりやすくなる。

◆動画を通して今日の保育について振り返る

1. 保育の振り返りの視点を確認する
(「指導計画・園内研修の手引き」P8)
2. 今日の保育を振り返る
 - ①記録を取りながら動画を視聴する
 - ②子どもの姿から内面を考える
(ポストイットへの記入 →発表する →まとめる)
 - ③保育者の援助でよかったところ
 - ④子どもの育ちと今日のねらいを確認する
 - ⑤ねらいを達成するために、明日の環境構成と援助を考える

◆今日の保育から明日の保育を考える

(オリエンテーション)

- ※保育を見る視点が決まっている場合は、保育参観前にオリエンテーションを開くようにすると、協議の視点が絞られやすい。
- ※オリエンテーションが無理な場合は、趣旨説明を園長や研修担当者にしておき、参観者に記録用紙と共に伝えてもらうようにする。
- ※協議に慣れてきたら、協議までにポストイットへの記入をしてもらうようにすると、協議の時間をより多く確保できる。

1. 研修目標に基づく子どもの姿について考える

- ①〇〇していた子どもの姿を出し合う
(ポストイットへの記入 → 発表する → まとめる)

《子どもの姿の視点例》

- ・楽しんでた子どもの姿
- ・主体的にかかわっていた子どもの姿
- ・意欲的に楽しんでた子どもの姿
- ・いきいきと生活していた姿や楽しんで遊んでいた姿

表出された子どもの姿と内面の読み取りとを分けて考えられるよう、2色のポストイットに書き分ける方法もある。指導主事等が見本を見せると分かりやすい。

- ②まとめた子どもの姿から今の育ちを確かめる
③①につながった環境構成と保育者の援助について出し合う
(ポストイットへの記入 → 発表する → まとめる)

③で出された視点を意図的・計画的に行うことで、保育の質が向上する。良さへの着目を大事にすることで、同僚性も向上する。

2. 今日の子どもの姿を明日の保育につなげる

- ①より豊かな経験につながるように意見を出し合う

《意見を出し合う視点例》

- ・より豊かな保育につなげるために
- ・研修目標の姿につなげるために
- ・ねらいを達成させるために
自分だったらどうするか
プラスしたい環境構成と援助

協議に慣れていない園では、2の視点の意見が一番出にくい。環境構成と援助に分けたり、例示を示したりする工夫が求められる。

記録用紙

高岡北ブロック：〇〇保育園 第6回園内研修

平成28年〇月〇日 (〇)

【研修目標】
ひとを育て、一人ひとりが自分らしさを発揮して遊びこむ環境構成と援助の在り方

下記3点を午後の協議で出し合いたいと思います。メモを取りながら、保育を見て下さい。
(分かる範囲でいいです)

①先生や友達と楽しく遊んだり、生活したりしていた場面で、子ども一人ひとりが自分らしさを発揮して遊びこんでいた姿
(誰がどこでどんな事をしていたのかを詳しく) (何を楽しんでいたでしょう)

②その姿につながった環境構成(場の構成・材料・もの)と保育者の援助

③明日の保育につなげるためにプラスしたい環境構成と援助
(どんな環境構成や援助がプラスされると「自ら考え行動する力」をもっと育めるのではないかと、思っていること)

話し合われたことが、可視化されるようにする。

- ・模造紙の余白に書き加える
- ・環境構成図に書き込んでいく
- ・子どもの動線を環境構成図に書き込んでみる

公開保育に向けた園内研修

◆公開保育について考える

1. 担任の思いを聞く
 - ・今日の遊びの経緯
 - ・各年齢における保育のねらい
 - ・今悩んでいること など
2. 今日、子どもが楽しんでいたことを確認する
 - ・参観者が捉えた子どもが楽しんでいたことを発表する
 - ・ねらいの在り方を考える
 - ・この時期に子どもに経験させたいことから環境構成を考える
 - ・子どもが楽しんでいたことがより楽しめるような環境構成を考える
3. 指導計画について確認する
 - ・これまでの指導計画から改善点を伝える
 - ・公開保育ならではの配慮事項を確認する
(表紙、園名、帽子・名札の色、園舎等の見取り図)



一年間の取組を振り返る園内研修

◆一年間の振り返り(まとめ)から来年度の方向性を考える

- 【パターン1】個人から全体
1. 4つの視点で一年間の取組を振り返る
 - ①各自プリント<田の字法>に記入する
 - ②書いた内容を発表する
⇒2人組や4人組など参加者数、協議時間を考えて工夫する
⇒全体で共有できなかった場合は、各自が書いた紙を回覧・掲示等行い、共有できる期間を設ける
 2. 来年度における園の取組内容を考える
 - ①ポストイットに書く
 - ②書いた意見を発表する
(似た意見を同じところに貼りながら)
 - ③分類したものにタイトルを付ける
 - ④取組順位を付ける
(上位3位ぐらいまでナンバリングする)

- 【パターン2】全体
- 【4つの視点例】
- ①よかったこと、成果
 - ②難しかったこと、課題
 - ③来年度の継続に向けて不安に思うこと
 - ④これから取り組んでいきたいこと
(継続も含む)
1. 4つの視点で一年間の取組を振り返る<田の字法>
 - ①ポストイットに書く
 - ②視点ごとに書いた意見を発表する
(似た意見を同じところに貼りながら)
 - ③分類したものにタイトルを付ける
 2. 来年度における園の取組内容を考える
 - ①4つ目の視点で出たもののうち、全体で取り組むことに印を付ける
 - ②それ以外で取り組みたいことを書き加える
 - ③取組順位を付ける
(上位3位ぐらいまでナンバリングする)

【プリント例】

一年間を振り返って（名前）

①	④
②	③

【4つの視点例】

- ①取り組んで良かったこと、学んだこと
- ②実践に生かしたこと、生かされたこと
- ③難しかったこと
- ④来年度にやってみたいこと、学んでみたいこと

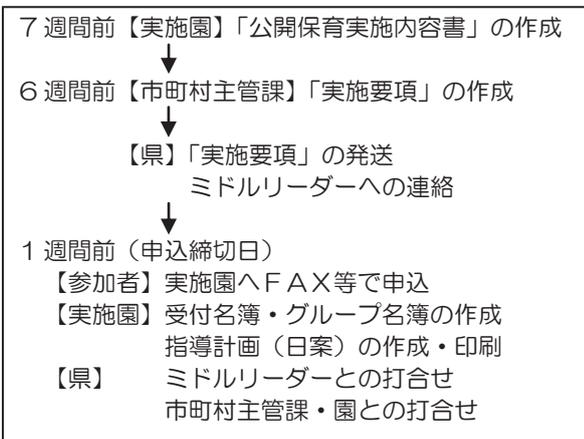
園全体で取り組む内容を書き加える時は、色の違うポストイットを用いる等、視覚的にも目立つように工夫する。

ブロック別研修会（公開保育）

○目的

近隣の保育士・教員等による自主的な研修の開催に向けたネットワーク化の実現のため、実施園（県内13カ所）でのブロック別研修会（公開保育、研究協議）に地域の保育士・教員等が集うことにより、地域における就学前の保育・教育の充実を図る。

○ブロック別研修会までの流れ



平成〇年度ブロック別研修会 公開保育実施内容書

平成〇年度ブロック別研修会の公開保育内容は下記のとおりです。

記

（ 保育所・園 幼稚園 ）

開催期日	平成 年 月 日（ ）		
会場 (住所) (電話)	住所 TEL (- -)		
日程	午前中の公開保育	時 分 ~ 時 分	
	昼食(休憩)	時 分 ~ 時 分	
	午後からの協議	時 分 ~ 時 分	
公開保育の内容	年齢 (歳児)		
	クラス名 ()		
駐車場の場所	園児数 (女児 名 男児 名 計 名)		
その他	協議内容・特記事項など		

○ブロック別研修会の実践例
(例)

	9:00	9:15	11:30	13:30	15:30
受付	オリエンテーション	《 公開保育 》 公開保育対象クラス 3歳 女児〇名 男児〇名 4歳 女児〇名 男児〇名 5歳 女児〇名 男児〇名	昼食	各自	《 全体協議 》 友達の中で一人一人が自分らしさを発揮して遊ぶようになるためには、どのような環境の構成や保育者のかかわりが必要か(幼児理解をもとにして)

- 1 開始まで
 - ・受付、必要などころの手伝い等
 - ・ミドル受講者集合（9：00～ 職員室奥）、打ち合わせ
- 2 オリエンテーション（9：15～ 職員室）
 - ・挨拶：〇〇市教育長
 - ・保育をみるにあたって：県
- 3 協議（13:30～15:30 ホール）
 - ①担任より保育の振り返り（今日のねらいに対して）
 - ②演習の進め方の説明
 - ③ポストイット記入
 - ④視点に沿って保育の振り返りを行う（グループ協議：ミドルリーダーが進行）
 - ・（桃色）よかった環境構成や保育者の援助
 - ・（黄緑）理由となる子どもの姿
 （2つをセットで発表し、上記の視点でまとめる）

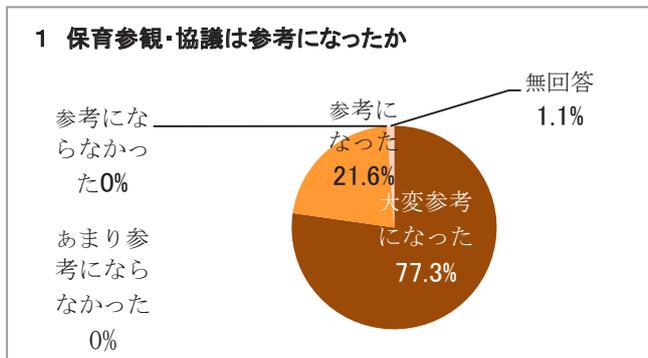


- ・(水色) 明日の保育につなげるためにプラスしたい環境構成と保育者の援助
 - ⑤グループ発表
 - ⑥まとめ
 - ⑦園長挨拶
 - ⑧アンケート回収
- 【ミドルリーダーの振り返りと実践交流】研修修了後
- ・グループ協議の進行や協議内容の発表等について、成果と課題を確認する。
 - ・ミドル研修修了者については、各園や地域における取組について実践交流を行う。



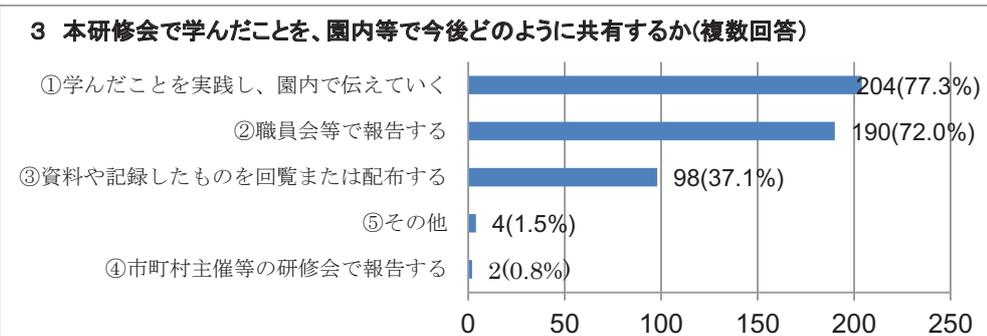
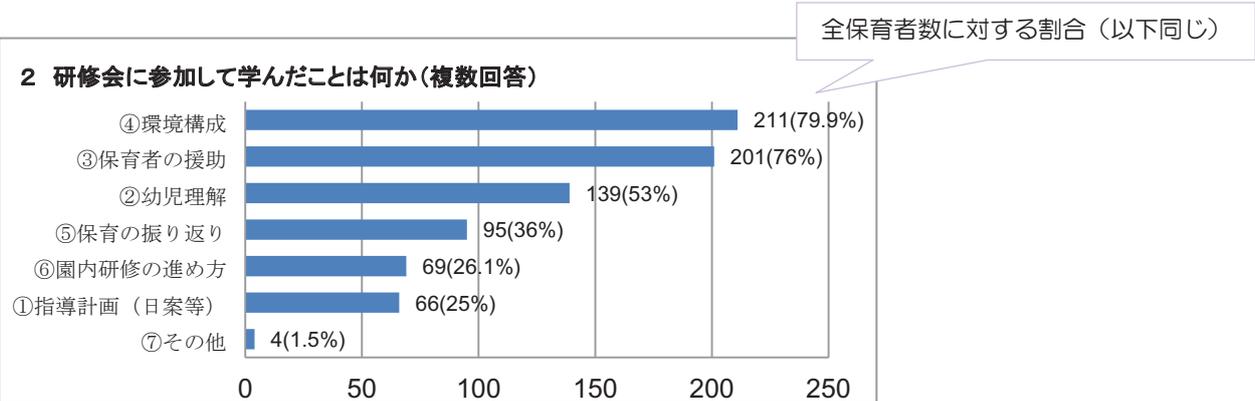
アンケート結果：ブロック別研修会（公開保育）参加者と実施園の保育者（H27年度）

◆参加者アンケート



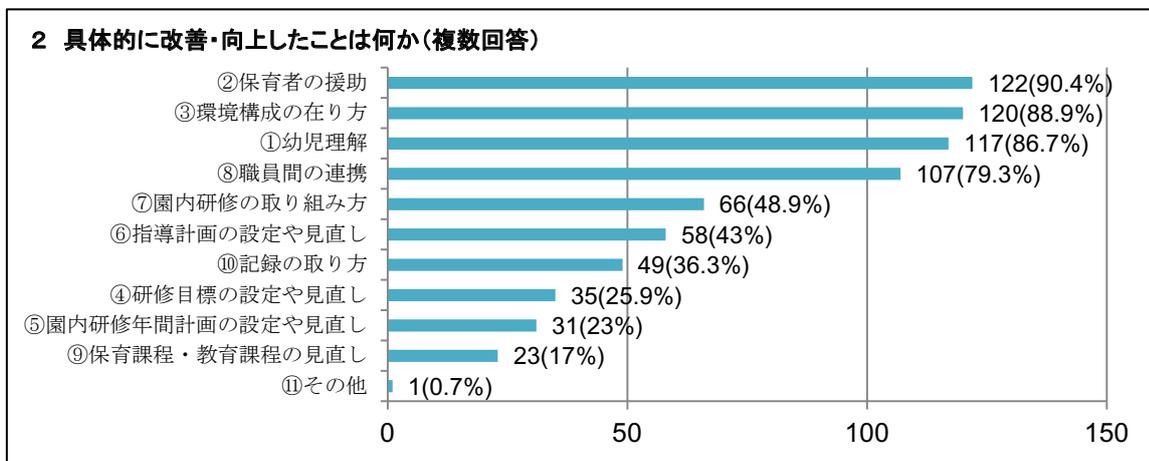
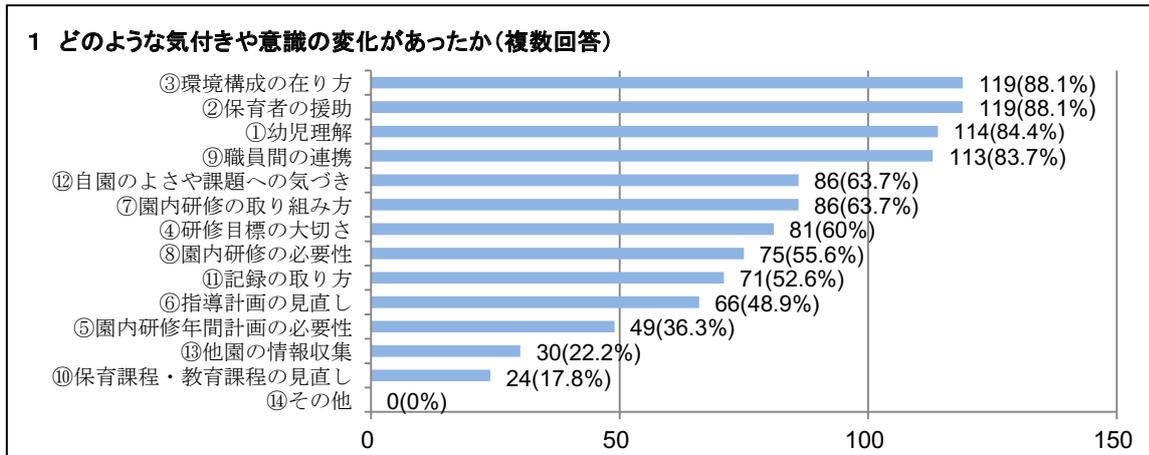
参考になった主な理由

- ・子どもを見る視点。子どもの内面をとらえる見方。
- ・子どもが主体で、子ども自ら選択し、やりたいという思いが実現できるような見守りや環境。
- ・子どもの思いを受け止めながら接する保育者の関わり方や、一人ひとりの子どもに寄り添うことの大切さ。
- ・異年齢混合保育の中でそれぞれの発達をとらえ、自主性を持たせていく言葉がけや援助の仕方。等



公開保育及びグループ協議に参加した保育者は、子どもを見る視点や環境構成、保育者の援助等について学びや気づきを得て、自園に持ち帰り活かしていこうとする姿がうかがえる。

◆実施園アンケート（年度末に実施）



★感想・意見

<所長・園長>

- ・一年間続けて取り組むので、職員の意識が途切れず保育をすることができ、より学びを保育に活かしやすいと思った。
- ・自園や自分の保育を見てもらい、他園の方々の意見をいただくことは、大変自分のためになることが分かった。

<教員・保育士等>

- ・公開保育は自分の保育に偏りがあることに気づく機会にもなるので、保育の質の向上には必要だと思う。
- ・幼児を理解しているつもり（寄り添っているつもり、ありのままをとらえているつもり）が、いろいろな捉え方があることに気づき、客観的に幼児を捉えることで良さも見えてくることが分かった。
- ・一つ一つの遊びや活動にもねらいや育てほしい姿などを意識しながら保育することで、環境を再構成していくことも日々の保育の中で活かせるようになってきた。
- ・子どもとの関わりや自分の保育の仕方に自信が持てず悩むこともあったが、同僚や先輩の保育を見て違いを知り、自分になかった考えや保育の視点を学ぶことができた。

ブロック別研修支援を実施した園では、計画的・継続的に園内研修を行うことにより、幼児理解や環境構成、保育者の援助の在り方について多くの学びを得て保育を改善・向上させているのみならず、職員間の連携の重要性に気付き、組織的な取組を目指そうとする姿がうかがえる。

4 成果と課題

○成果

- 園内研修後の記録票から研修による学びや保育者の思いを知ることができ、園の実態に応じた研修支援を行うことができた。
- 園によっては、臨時やパート職員等も研修に参加できるよう配慮したり、全保育者が参加できるような研修時間を設定したりする等の工夫が見られ、研修への意識の変化にもつながっていた。
- ミドルリーダーには事前に協議内容を知らせるとともに、当日も打合わせを行ってグループ協議の進行をしてもらった。協議後の振り返りでは、「ミドルリーダーが複数で話し合うことで自分と違う視点での気づきが発見できる」「進行の反省を生かしたい」「もう少し意見を広げたり、深めたりできる引き出しを増やしたい」などの感想が聞かれ、ミドルリーダーとしてのファシリテーション力等の向上への意欲が感じられた。
- 『13ブロック交流会』の実践発表に向けて、一年間の取組を振り返ることで園内研修等の成果や課題が分かり、来年度の取組を考えることにつながっている。また、来年度の実施園についても、本年度の実施園の実践発表を聞いたり、交流会で情報交換をしたりしたことで、取組の見直しをもつことにつながっている。

○課題

- 臨時職員やパート職員等が園内研修に参加できた園もあるが、交代制であったり参加回数が少なかったりするため、研修の機会が十分保障されているとはいえない。保育者の資質向上のためには、研修の機会が少しでも確保できるよう呼び掛けていくことが必要である。
- 公開保育への参加率の低い市町村があり、ブロック内への参加率に差が見られる。市町村主管課へも働きかけをし、ブロック内のネットワークを構築していきたい。
- 教育センターで二年間の研修を修了したミドルリーダーが、ブロック内で連携し、地域の中での役割が果たせるよう働きかけていくことが必要である。

高知県では、前述のとおり保育所・幼稚園・認定こども園及び国・公・私立の別なく、本研修支援を実施している。ブロック別研修支援終了後は、園内研修支援^{※3}に切り替えて支援を行っているが、今年度園内研修を継続実施している園が12園あり、継続率は上昇傾向にある。また、園内研修支援は、県が委嘱しているアドバイザーを中心に行っており、様々な支援者を迎えての園内研修にも取り組むことができている。

今後は、組織的・計画的な園の研修体制が確立され、教育・保育の質の向上が図られるよう、保育所・幼稚園等が実施する園内研修への支援を充実させるとともに、園内研修の中核的な役割を担う保育者を育成していきたい。

※3 園内研修支援：園内研修を実施する保育所・幼稚園等の希望を受けて、年2回程度訪問支援するもの。

ブロック別研修支援の実施園は、翌年に限り希望に応じて回数を問わず支援する。

(文責：溝淵 智栄子)

第4部

研究部会報告

研究部会報告

養成校の学びと幼稚園での実践(表現等) 研究部会

メンバー:

相澤千枝子 (竹早教員保育士養成所)	赤津裕子 (竹早教員保育士養成所)	東ゆかり (鎌倉女子大学短期大学部)	今川恭子 (聖心女子大学)	大西頼子 (淑徳大学)
岡澤陽子 (武蔵野短期大学)	木村充子 (桜美林大学)	斉木美紀子 (田園調布学園大学)	新開よしみ (東京家政学院大学)	杉原真晃 (聖心女子大学)
長井覚子 (白梅学園短期大学)	村上康子 (共立女子大学)	山原麻紀子 (東京家政学院大学)	山本直樹 (有明教育芸術短期大学)	吉永早苗 (岡山県立大学)

◆はじめに

本部会は、養成校での学びが子どもたちの学びの充実に資するものとなることを願い、メンバーの専門性に鑑み領域「表現」に焦点を当てた研究を進めている。「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」の議論・整理を受けて、部会では次のことが必要であると考えている。

- ① 保育の中でこれに対応して(とくに領域「表現」の観点から)どのように目標がたてられ、実践が展開されているのかを実践から読み取り分析・整理する。
- ② 幼児期に育成すべき資質・能力に対応して保育者に求められるものは何か、そしてこれを養成校の授業はどのように捉え具現しているのか、実態を分析・整理する。

部会発足以来、まず領域「表現」をめぐる養成校の現状分析、すなわち②から着手している。養成校では、領域「表現」の観点から保育者をいかに育成しようとしているのか。具体的には、カリキュラム・授業に具現されているものを明らかにするための一歩として、シラバス分析・カリキュラム分析に取り組んでいる。関東地区における養成校(四年制大学、短期大学)における保育内容「表現」

にかかわる科目がどのようなカリキュラムのもとでどのような目的を謳い、どのような教育内容を担保しているのか分析を進め、その結果を第3回研究大会におけるポスター発表、本研究会の紀要原稿投稿というかたちでまとめた。

◆活動内容

第3回研究大会では「領域『表現』をめぐる養成校の現状と課題——シラバス分析の報告——」と題してポスター発表を行った。本研究では、領域「表現」のもつ学際性・総合性に着目し、自身の専門領域を超えて広く領域「表現」の概念を捉え、その教育内容について考える手がかりとして、領域「表現」にかかる科目の授業が養成校でどのように実施されているのかをシラバスの分析から探った。研究の対象は、幼稚園教諭養成課程および保育士養成課程を併せ持つ首都圏(1都6県)の4年制大学を、「指定保育士養成施設一覧(平成27年4月1日時点)」および「幼稚園教員の免許資格を取得することのできる大学(平成27年4月1日時点)」から抽出。その中から、インターネット上でシラバスの確認ができた56大学、59学科・専攻等、133科目(領域「表現」に該当すると判断される科目)を分析の対象とした。そしてインターネッ

ト上よりカリキュラムおよびシラバス（平成27年度版）を閲覧し、①当該科目の学習内容、②授業担当者の人数およびその専門領域について、分析、検討を行った。

ここまでの研究を通して、養成校における領域「表現」の教育実践の特徴の一端を明らかにすることができたと言える。しかし一方で、シラバスからは読み取れない、あるいはシラバスからのみ判断すると読み誤るかも知れない事柄があることも確かであり、各養成校のカリキュラムや科目構成の調査、授業担当者へのインタビュー調査などを併せて行っていく必要がある。そのため、研究会紀要に投稿した「保育教諭に求められる資質・能力を検討するための基礎的研究——幼稚園教諭と保育士の養成課程における領域『表現』にかかる科目のシラバス分析——」においては、シラバス分析をより詳細に進めると同時に、このたび対象とした大学の中での詳しい状況を知るため、本研究の共同研究者が所属する4大学を選択し、そのカリキュラム構成や担当教員、学科・専攻全体でどのようなカリキュラムの特徴があるのか、どのような工夫がなされているのか等について事例検討も行った。

◆今後の課題

以下5点が今後の課題としてあげられる。

- ① 領域「表現」にかかる科目の学習内容をいかに構成していくか。
- ② 「音楽」「造形」「身体」「劇」等の専門領域がもつ社会文化的実践を、乳幼児の総合的な遊びの支援という側面から、いかに再構築していくか。
- ③ 育成すべき資質・能力をふまえた保育者養成課程での領域「表現」の教育の在り方はいかにあるべきか。
- ④ ここまでのシラバス分析で行えなかったことの追加研究をいかに進めていくか。
- ⑤ 「音楽」「造形」「身体」「劇」等の専門領域間の関係性をどうとらえるか。

ポスター発表の際には、「学生自身の表現を高める授業内容と、子どもの表現の育ちについて知る、考えるという内容を有機的に関連させるような授業展開を目指しているのだが、そういったことに関して学内外の先生方ともっと情報交換をしていきたい」等、上記にあげた課題に関連するような内容のご意見やご質問等を頂戴した。共通の問題意識をもって学生指導に取り組まれる先生方も多いことが感じられ、そのような方々とも連携しながら研究を進めていきたい。

（文責：長井覚子）

研究部会報告

幼小接続研究部会

メンバー:

掘越紀香

(国立教育政策研究所)

白川佳子

(共立女子大学)

松壽洋子

(千葉大学)

佐久間路子

(白梅学園大学)

原 孝成

(鎌倉女子大学短期大学部)

吉永安里

(國學院大學)

塩野谷祐子

(和洋女子大学)

今井康晴

(東京未来大学)

福田洋子

(常磐短期大学)

鈴木美枝子

(玉川大学)

横山真貴子

(奈良教育大学)

田中 幸

(千葉敬愛短期大学)

1. 活動内容

「幼小接続研究部会」では、幼小接続に関する実態調査や幼小接続期の発達研究を行い、保育教諭の養成に資することを目的としている。幼小接続に関する保育教諭養成の在り方、保幼小連携や接続カリキュラムによる保育者・教師や子どもへの影響などについて検討する。

1) 幼小接続に関する保育者養成校と学生への質問紙調査

全国の保育者養成校へ質問紙を配布した「幼小接続に関する授業調査」と、15校の養成校学生を対象にした「幼小接続に関する理解調査」を実施した。昨年度、幼小接続に関する養成校学生理解の論文が紀要に掲載され、今年度は、養成校学生の理解(クラスター分析)と、幼小接続に関する養成校カリキュラムの分析を進めて学会発表した。詳細は「2. 研究概要」参照。

2) 保幼小連携と就学前後の子どもの育ちや学びとの関連に関する調査

今後2年ほどを目安に、保幼小連携の先進地域とその他の地域において、就学前後の子どもの育ちや学びの関連等について、保育者・教師へのインタビュー、行政へのインタビュー、子どもの観察等から検討することを計画している。

2. 研究概要: 幼小接続に関する保育者養成校と学生への質問紙調査(ポスター発表)

1) 保育者養成校における「幼小接続」に対する学生理解の実態

本研究では、保幼小連携・幼小接続の用語と内容の項目がどのカテゴリーに分類されるのかについて、クラスター分析を用いて明らかにすること、用語と内容のクラスターと学年の関係について検討することを目的とする。

調査対象は、幼稚園教諭免許の取得可能な保育者・教員養成大学15校に在籍する1~4年生2,337名(男127名、女2210名)。調査時期は、2014年12月から2015年1月。調査方法は、各大学の授業等で調査用紙を配布し、基本的にその場で回答を求めて回収した。調査項目として①基本属性:学校種、学年、性別、実習経験、取得予定免許・資格、②保幼小連携・幼小接続に関する用語に対する理解を問う項目27項目、③保幼小連携の内容に対する理解を問う項目15項目を4件法で回答を求めた。結果として、以下の3点を挙げる。

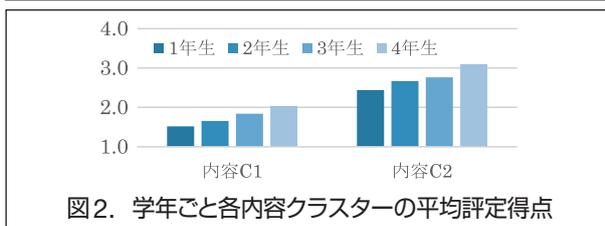
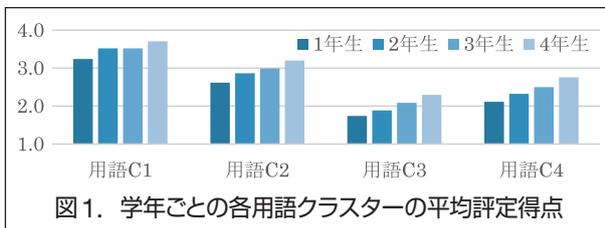
(1) 保幼小連携・幼小接続に関する用語の理解:

保幼小連携・幼小接続に関する用語の理解に対してクラスター分析(ワード法)を行った。その結果、第1クラスターは「教育要領・

保育指針(用語C1)」、第2クラスターは「接続期のカリキュラム(用語C2)」、第3クラスターは「学びの捉え方(用語C3)」、第4クラスターは「育ちと学びの連続(用語C4)」とした。

(2) 保幼小連携の内容の理解: 保幼小連携の内容の理解に対してクラスター分析(ワード法)を行った。その結果、第1クラスターは「連携の体制づくり(内容C1)」、第2クラスターは「具体的な交流(内容C2)」とした。

(3) 学年による用語クラスターと内容クラスターの理解度の違い: 学年と用語クラスターと内容のクラスターの関連をみるため、四年制大学11校に所属する被験者のみを抽出し、学年(4)と用語クラスター(4)及び学年(4)と内容クラスター(2)の分散分析を行った。両分析とも主効果及び交互作用すべて有意であった。結果の概要は、用語については用語C1、用語C2、用語C4、用語C3の順、内容は内容C2、内C1の順に理解度が高かった。



2) 保育者養成校における「幼小接続」に関する授業の実態

本研究では、保育者養成校の授業の中で、保幼小連携・幼小接続に関する事項がどのように取り上げられているかについて検討することを目的とする。

方法として、調査対象は全国の幼稚園教諭免許の取得可能な保育者・教員養成大学と短期大学457校。有効回答数は148校(短期大学70校、4年制大学78校)。調査時期は、2014年12月～2015年2月。調査方法は、各大学や短期大学へ調査用紙を郵送・回収した。調査項目は、①基本属性 ②保幼小連携・幼小接続にかかわる授業:保幼小連携や幼小接続の内容を取り上げている授業(生活科を含む)について、授業名、受講学年、免許・資格科目、全15回授業での該当コマ数を尋ね、該当授業のシラバスを提出するよう求めた。分析方法は、保幼小連携・幼小接続を取り上げた授業科目について、シラバスの目標・概要、15回の講義内容に、掘越ら(2015)の「保幼小連携・幼小接続に関する用語」がどの程度含まれているかを検討した。今回は、「保幼小連携・幼小接続に特化して取り上げた授業(冠科目)」のシラバス(6授業)について分析する。

結果として、保幼小連携・幼小接続に関する用語は、保幼小連携・幼小接続を主に扱う冠科目や生活科のほか、保育内容総論、保育内容各領域、保育指導法、小学校各教科、教育課程論、教育原理、教育方法学、心理学、障害児関連科目等、多様な授業で見られた。そこで、保幼小連携・幼小接続に関する用語の種類や頻度を分析した。最も多く見られたのが「連携」である。冠科目で関連用語が見られたのは目標・概要で13、講義内容で68だったが、「連携」は目標・概要6、講義内容40だった。続いて「小1プロブレム」目標・概要2、講義内容2、「交流」講義内容3、「接続」目標・概要1回、講義内容2回だった。冠科目は、他の授業より関連用語の出現頻度が高く、保幼小連携や幼小接続に関する内容が多く取り扱われていた。しかし、既存の授業でも、保幼小連携・幼小接続の理念や原理、具体的な方法について今後取扱いを拡充していく必要があるだろう。

研究部会報告

幼稚園教育実習研究部会

メンバー:

伊瀬玲奈 (和洋女子大学)	大神優子 (和洋女子大学)	粕谷礼乃 (青山学院女子短大 非)	岸井慶子 (青山学院女子短大)
齊藤 崇 (日本体育大学)	清水道代 (田園調布学園大学)	本田由衣 (武蔵野短期大学)	松浦浩樹 (和泉短期大学)
松山洋平 (和泉短期大学)	宮崎信子 (十文字学園大学 非)	八代陽子 (和泉短期大学)	山下佳香 (聖ヶ丘教育福祉専門学校)

活動内容:

本部会は、発足して三年を経過し、現在では養成校の実習担当教員を中心に部員も定着し、1~2か月に1度の例会では活発な議論、情報交換が行われている。これまで共有してきた各校の実態や実習及び実習指導の問題点を踏まえて、昨年度からは、実習園及び実習生に対する調査項目について検討してきた。先行研究を踏まえつつ、実習指導担当者の関心と現場での実習受入経験のある者からの意見をすりあわせて項目を精選し、本年度は当初からの希望であった幼稚園実習に関する実態調査を実施することができた。

養成教育の要である実習が、幼稚園教諭を目指す学生の育ちにとって実効あるものとなるよう、まずは実態を把握し、課題を見出し、実習園・養成校・実習生の三者それぞれに資する提言を行っていきたいと考えている。調査は現在、実習園対象のものと実習生対象のもの2方向から進めている。以下に具体的な状況を示す。

<調査に関連して>

調査A: 実習を受け入れている幼稚園に対する調査
対象及び手続き: 関東近県(東京都、神奈川・埼玉・千葉県)の国・公・私立幼稚園計2717園。

平成28年7月上旬に調査用紙を送付し、1159園から回答を得た(回収率42.7%)。

調査項目: 園の規模・教員数等の基本情報の他、養成校の受け入れ基準、実習担当者の選定基準、実習指導の際の配慮事項、実習生及び養成校への要望等。

結果: 現在、入力業務を依頼した調査会社からの集計データをもとに、概要把握と考察を部員で分担しながら行っている。部会メンバーの養成校の配属事情に応じた地域別の検討や実習園の規模別の分析も行う予定であるが、今年度は第一報として、全体像についての分析を中心に行う。次年度の保育学会にて、以下の計3件の発表を行う予定である。

(保育学会発表予定)

- ・岸井他 幼稚園教育実習実態調査—実習受入園に対するアンケートから—
- ・伊瀬他 幼稚園教育実習受入園の実態
(1)受け入れ態勢
- ・松浦他 幼稚園教育実習受入園の実態
(2)実習生・養成校にのぞむもの

調査B：実習直後の学生に対する調査

対象及び手続き：実習部会に所属するメンバー校にて、プレ調査として実施中である。専門学校／短期大学／四年制大学の別、共学／女子校の別、地域のバランス等を考慮し、今年度中に、最終の幼稚園実習を終了した学年に対して実施している。各校の実情に応じて、共通の項目について、調査用紙の配布またはwebアンケート方式で行った。

調査項目：園の規模・教員数等の基本情報の他、配属クラスの公表時期、出退勤の指示と実態、部分実習及び責任実習における指示や準備状況、実習日誌に対する指摘事項等。

結果：前期中に実施した各校でのまとめがほぼ終了した段階である。今後、プレ調査としての項目の検討を行い、来年度に本調査を実施する予定である。今年度は第一報として、各校のプレ調査の総合結果について、次年度の保育学会にて、以下の発表を行う予定である。

(保育学会発表予定)

・松山他 幼稚園教育実習生の実態

本実態調査が、調査結果の分析・考察にとどまらず、実習生を受け入れる幼稚園と実習生を送る養成校との間に活発な論議をおこすきっかけとなり、養成教育の質の向上とともに幼稚園教育の質の向上につながることを目指していきたいと考えている。

幸い、忙しい中を研究会に駆けつけるメンバーの士気は盛んで、チームワークもよく、充実した研究会になっており、今後に期待が感じられる(自画自賛!)

(文責:岸井慶子)

(公立/私立×地域の回答園)

	公立 (含国立)	私立	無回答	総計
東京都	72	330		402
千葉県	43	168		211
埼玉県	25	222		247
神奈川県	21	263		284
無回答			15	15
総計	161	983	15	1159

研究部会報告

質的研究部会

メンバー:

伊藤理絵 (名古屋女子大学短期大学部)	内田千春 (共栄大学)	岡本かおり (洗足こども短期大学)	鬼頭英里 (白梅学園大学大学院)	境愛一郎 (宮城学院女子大学)
塩野谷祐子 (和洋女子大学)	白川佳子 (共立女子大学)	新開よしみ (東京家政学院大学)	杉原真晃 (聖心女子大学)	富山大士 (秋草学園短期大学)
野口隆子 (十文字学園女子大学)	原 孝成 (鎌倉女子大学短期大学部)	広瀬美和 (城西国際大学)	吉永安里 (國學院大学)	和田美香 (東京家政学院大学)

活動内容:

「質的研究部会」は、質的研究に関心のある初心者の集まりである。質的研究の基礎的理解を深め、実際に特定の方法を使用する実践研究を行うことを目的としている。

これまでの活動では、Uwe Flick (編)の「Qualitative Data Analysis」の文献購読からはじまり、PAC分析やテキストマイニングの方法に触れてソフトウェアを使用したデータ整理のデモンストラーションなどを行ってきた。

平成28年度については、講師を招き、TEMの基本概念や複数の作品事例を学んだ後、実際にTEM図を作成してみるというワークショップを開催し

た。また、今年度内にスタートさせる実践研究に関して話し合いを行い、具体的研究案を考えた。

2016年6月18日 質的研究部会ワークショップ

講師: 境愛一郎 先生

参加者: 浅川茂実(武蔵野短期大学)・伊藤理絵(名古屋女子大学短期大学部)・内田千春(共栄大学)・岡本かおり(洗足こども短期大学)・齋藤崇(日本体育大学)・白川佳子(共立女子大学)・新開よしみ(東京家政学院大学)・杉原真晃(聖心女子大学)・富山大士(秋草学園短期大学)・原 孝成(鎌倉女子大学短期大学部)・広瀬美和(城西国際大学)・本田由衣(武蔵野短期大学)・目良秋子(白百合女子大学)・吉永安里(國學院大学)の14名。



ワークショップの概要:

まず、TEM(複線経路・等至性モデル)が持続する時間の中での対象の変容を捉える方法であり、プロセスの表現技法であるという方法論的な特徴について概要の説明をうけた。また、「非可逆的時間」、「等至点と両極化した等至点」、「必須通過点と分岐点」、「社会的方向づけと社会的ガイド」などTEMの概念装置について解説をうけた。その後、保育に関するTEMを使った先行研究の紹介があった。最後に、TEMのグループ・ワークとして小グループに分かれ、子どもが遊んでいる

ビデオ画像をみながら、STEP1:対象児の経験を付箋に書き出す、STEP2:付箋を並べてゴールまでの道筋を描く、STEP3:対象児の経験をもとに考える、STEP4:気づきを共有する、という流れで実際にTEM図を作成する演習を行った。

今後の調査:

保育場面の観察や保育者へのインタビューによる調査を実施し、M-GTAやTEM、SCAT、質的データ分析法などのいくつかの手法を用いた分析を実践していく予定である。

研究部会報告

「遊び」指導・援助研究部会

メンバー:

伊坪有紀子
(昭和学院短期大学)

鈴木 隆
(立教女学院短期大学)

鈴木康弘
(十文字学園女子大学)

砂上史子
(千葉大学)

町山太郎
(まどか幼稚園)

森田陽子
(日本女子体育大学)

吉田伊津美
(東京学芸大学)

活動内容:

I. 活動方法

- ① 「遊びマトリックス」作成と試行のため適宜、部会員が集まり協議を行った。今後はオンラインのビデオ会議の実施も検討している。

II. 日本保育学会第69回大会における発表

① 発表内容

『保育者養成校における「遊び」指導の実態
「遊びマトリックス」作成と試行』

日本保育学会第69回大会にて上記表題についてのポスター発表を行った。学生の遊びに関する学びの偏りや不足を解消し、遊び指導の実践力を高める保育者養成校での指導を検討するために、保育者養成校の授業における指導の実態を整理・把握することを可能にする、領域にとられない形式の「遊びマトリックス(指導内容)」を開発し、養成校教員を対象として試行した結果について発表した。保育実践の場における遊びに関する養成校での指導内容は、様々な科目を通して取り上げられていることや各校経験レベルの偏りはあるもののほぼすべての項目について授業で取り上げていることがわかった。また、各養成

校の比較から、学年ごとのばらつきや取り上げている科目の偏りの違い等を知ることができ、マトリックスによる一覧化によって各養成校での遊び指導の実態と特徴、特に指導内容の範囲と偏りを知ることができた。

② その時のやり取り(質疑)

「遊びマトリックス」に対する関心は高く、領域を超えることで様々な専門分野の方から質問があった。実際にこのマトリックスをどのように活用するのかその活用法に期待を寄せていただいた。

③ 今後の予定(方向性)

今後は、学び(授業内容)から整理し開発した「遊びマトリックス」を用いた学生の自己学習把握や教員の担当以外の科目を含めた横断的把握、養成校での教えと現場でのニーズとの一致または相違の把握といった、遊び学習の総合的指導を具体的に分析する取り組みに向け見直しや分析を行うとともに、「遊び」の充実に向けた実践や研修等の提案(養成カリキュラム、現職教育への提案など)を試行錯誤しながら目指していく。

(文責:伊坪有紀子)

研究部会報告

カリキュラム研究部会

メンバー:

伊藤理絵 (名古屋女子大学短期大学部)	後田紀子 (松蔭大学)	大佐古紀雄 (育英短期大学)	太田敬子 (鎌倉女子大学短期大学部)	小野順子 (中国短期大学)
佐久間路子 (白梅学園大学)	砂上史子 (千葉大学)	寺田清美 (東京成徳大学)	村井尚子 (京都女子大学)	山下佳香 (聖が丘教育福祉専門学校)

活動内容:

① 活動内容

本部会では、「子ども・子育て支援新制度」実施以降の保育・幼児教育をめぐる動向をふまえ、「保育教諭」養成を視野に入れて、保育者養成課程のカリキュラムの内容等について検討することを活動趣旨としている。

平成27年度に新たに研究部会メンバーを募り、部会で研究するテーマについて意見交換を行い、検討を進めてきた。

まずは資料・文献調査をもとに、我が国の保育・幼児教育の歴史における、幼稚園教諭及び保育士養成課程の歴史を概観し、それぞれの変遷や両者の関連等を検討する。その過程で、海外の養成カリキュラムとの比較、保育内容の領域別の検討など、観点を増やすことも検討する。

その上で、今後の保育者養成校のカリキュラムに関する実証的調査を下支えする基盤及び長く資料的価値を持つような研究を目指す。

(文責:砂上史子)

② 今後の予定(方向性)

今後は、現在議論が進んでいる幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂(改定)、及び幼稚園教諭養成を含めた教職課程と保育士養成課程の改革を視野に入れ、幼稚園教諭養成及び保育士養成のカリキュラムの歴史を検討する「保育者養成課程のカリキュラム史」に取り組む予定である。

研究部会報告

特別支援教育研究部会

メンバー：

相沢和恵
(山村学園短期大学)

浅川茂実
(武蔵野短期大学)

太田俊己
(関東学院大学)

金谷公子
(兵庫大学)

酒井幸子
(武蔵野短期大学)

広瀬由紀
(植草学園大学)

藤井恵美子
(兵庫大学)

前田泰弘
(和洋女子大学)

守 巧
(東京家政大学)

活動内容：

I 研究の目的

幼稚園等における特別支援教育は、巡回相談等の支援体制に関する課題、園(校)内委員会やコーディネーター設置率の低さなどから、小・中学校に比し支援体制が十分に整えられていない現状がある。また、幼稚園等における特別支援の内実が十分に把握されていないことも実態として挙げられる。本部会はこの状況を受け、幼稚園、保育所、こども園等への実態調査を通して、保育現場における特別支援教育の内実を把握し、特別に配慮を要する子供への手立てを検討・研究し、もって保育教諭の養成に資することを目的としている。

II 研究の方法

1. 当面の調査対象を公・私立幼稚園及び幼保連携型認定こども園とし、保育者が対応に困った子供に関する事項や相談先等について、担任・介助教諭及び園長等管理職を対象として質問紙調査等を実施する。
2. 調査結果の分析・考察等を通して目的の達成を目指すとともに、適切な機会をとらえて、研究の経過や成果を報告・発表する。

III 活動の経過

1. 定例会

研究の推進を図るため、年3～4回程度定例会を開催している。平成26年11月に第1回開催以来、平成28年9月までに10回開催する。

2. 主な調査実績

- ① 平成27年1月：関東近県N市公立幼稚園・こども園の教員を対象に「気になる幼児の教育に関する調査」として質問紙調査を実施する。13園73名からの回答を得る。表面をフェイスシート、裏面を質問シートとした。【対応に困った行動や気になった子どもの行動】と、その行動に対して【どう対応したか。誰かに相談したり、何かを調べたりしたか】を記述式で回答するもの。
- ② 平成27年7月：関西近県A市・K市公立幼稚園の教員を対象に「気になる幼児の教育の実態に関する調査」として実施する。前回実施したN市の調査を踏まえ、フェイスシート、質問シートともに改善を加えて実施する。20園152名からの回答を得た。
- ③ 平成27年12月：7月に実施した質問紙調査で事前にインタビュー許諾を得たK市公立幼稚園、3園6名の教員にインタビュー調査

を実施する。質問紙調査では曖昧であったり不明であったりした事柄を協力者の語りから探ること、協力者の経験年数・保育観・保育の場面や事情に沿った対応を探ることを目的とした。

○半構造化形式の面接調査

○「気になる幼児の教育の実態に関する調査」を基盤とした詳述

○所要時間は1時間程度とした。

3. 主な研究成果の報告・発表

① 平成26年11月

《日本乳幼児教育学会第24回大会》での発表:

テーマ…「幼稚園における気になる子の実態に関する調査研究」

内容…幼稚園教諭が対応に困った行動や気になった子供の行動を19のカテゴリーに分類

② 平成27年5月

《日本保育学会第68回大会》での発表:

テーマ…「幼稚園における気になる子の実態に関する調査研究(2)」

内容…幼稚園教諭が子供の困った行動や気になる行動にどう対応しているかを調査による自由記述を基に考察

③ 平成27年6月

《保育教諭養成課程研究会第2回研究大会》での報告:

テーマ…「研究の成果及び今後の研究の展望」

④ 平成27年11月

《保育教諭養成課程研究第1号》論文掲載:

テーマ…「幼稚園教諭が感じる気になる幼児の行動—『かかわりの育ち』の視点からの検討」 紀要pp41-49参照

⑤ 平成28年6月

《保育教諭養成課程研究会第3回研究大会》でのポスター発表:

テーマ…「幼稚園教諭らが感じる『気になる子』とその対応について(第1報)—テキストマイニングによるアンケート調査分析—」

内容…調査による記述部分をテキストマイニングソフト(k h corder)を用いて処理し考察

⑥ 平成28年6月

《保育教諭養成課程研究会第3回研究大会》でのポスター発表:

テーマ…「幼稚園教諭らが感じる『気になる子』とその対応について(第2報)—K市の特別支援教育に係る支援体制との関連に関する考察—」

内容…K市への質問紙調査後に実施した実地調査及びインタビュー調査から、K市の特別支援教育に係る支援体制が保育者の気になる子に対する感じ方や対応にどのような影響を及ぼしているかを検討

IV 今後の活動予定

1. 今後、幼稚園教育要領等の改訂や養成課程における教科及び教職に関する科目の見直しが予定されることから、養成課程における特別支援教育(障害児保育)に関するカリキュラムのミニマムスタンダード作成を検討する。
2. 関西近県K市に関する特別支援教育支援制度の発端、現状、課題等についての実地及び聞き取り調査、併せてA市へのインタビュー調査を実施する。

(文責:酒井幸子)

研究部会報告

保育教諭の専門性を探る研究部会

メンバー:

宮里暁美 (お茶の水女子大学)	石倉卓子 (富山国際大学)	井上知香 (常葉大学短期大学部)	大方美香 (大阪総合保育大学)	柿沼芳枝 (東京家政大学)
神長美津子 (國學院大學)	駒久美子 (和洋女子大学)	齊藤 崇 (日本体育大学)	島田由紀子 (和洋女子大学)	鈴木みゆき (和洋女子大学)
竹田好美 (富山国際大学)	永井由利子 (東京成徳大学)	中田範子 (東京家政学院大学)		

活動内容:

1. 部会実施状況

全体会を年3回開催した。調査案の作成及び、集計についてはワーキンググループを中心に行った。各部員は、在住する各地区に実態を把握している園があり、それらの園に調査依頼することで様々な地区のデータが集まるようにした。調査結果をもとに考察を行う際には、メールで意見を交わし討議を行った。

2. 研究内容

(1) 調査の概略

幼稚園・保育所から教育・保育の一体化を目指す認定こども園へと移行することにより園の実情はどのように変化したか、実態を知るため平成26年度より認定こども園の見学を行ってきた。平成27年度は、より広く一体化移行に関する「当事者の声」を把握するため、質問紙調査「幼保一体化以降に関する実態調査」を実施した。

＜調査期間＞平成28年1月～平成28年2月
 ＜回答園数＞26園（調査対象園43園）
 ＜質問項目＞幼稚園・保育所から認定こども園への移行による変化、運営上の工夫、園長が保育教諭に期待すること

(2) 調査結果

① 園運営における課題と工夫

調査結果から、「事務負担」「勤務体制」をはじめ、「保育者同士の連携」など、園の組織としての課題が大きいことがわかった。これは、認定こども園へ移行したことにより、組織や職員構成、保育時間の延長等が園運営の枠組みが大きく変更し保育教諭の働き方が変化したにもかかわらず、それに伴った職員間の連携や研修体制等のソフト面ができていないことが一因なのではないかと思われる。

自由記述の中には、会議をもちにくい状況の中で時間を工面したり、職員間の交流や価値観の擦り合わせに力を注いだりしているという回答が多く見られた。また、仕事の分担を明確に示し一部の保育教諭に負担が偏らないようにしている例もあった。それぞれの認定こども園において、課題解決の道を探しているが、根本的な解決となっていないという現状が確認できた。

一方で、「子ども同士のかかわり」や「地域との連携」については、認定こども園へ移行したことによって「充実した」との実感をもっていることがわかった。また、「保育内容」や「園行事」については、課題の生じ方に認定こども園によ

る差異がみられた。

② 園長が保育教諭に期待すること

「保育教諭に期待すること」として、保育の専門性はもちろんのこと、それ以外に多くの事項が挙げられた。保育の専門性として、根底に人間性や使命感、情熱などを重要と考えていることがわかる。保育教諭が、子どもの最も近くで継続的に関わる大人として、子どもの人格形成に強い影響を与える存在であることを意識した結果だと考えられる。

保育の専門性としては、0歳から就学前の子どもの発達の連続性を保ち、質の高い教育・保育を行うことが挙げられた。例えば、教育者としての自覚、誇りとやりがい、責任など、職業人としての意識を求める内容や、子どもたちと向き合う、一人一人に寄り添う、学び続ける保育者など、保育教諭としての姿勢に関する内容である。保育の専門性を、知識や保育技術だけでなく、幼児理解や保育の質の深化に求めていることがわかる。

また保護者支援については、「保護者の不安を取り除く」、「子育ての楽しさを感じる」、「心の

よりどころとなる」などの記述から、保護者の負担軽減に向けた対応を期待している様子がわかる。

③ 今後の課題

今回の調査は、課題解決への工夫や本音などの「当事者の声」を大事にしたいと考え、本研究会のメンバーの紹介から認定こども園を調査対象とし、対象を絞って実施した。今後は調査数を増やし、また個別のインタビューも行い、各項目における具体的な内容や状況について詳細に捉えていきたい。

3. 成果と今後の課題

今年度の研究成果については、「幼保一体化移行に関する実態調査(1)－園運営上の課題や保育教諭への期待に焦点をあてて－」にまとめ、平成28年6月総会時に、ポスター発表を行うとともに論文にまとめた。

今後は調査数を増やし、また個別のインタビューも行い、各項目における具体的な内容や状況について詳細に捉えていきたい。

研究部会報告

現職研修部会

メンバー:

伊藤美佳	埋橋玲子	内田千春	大方美香	岡本拡子
開 仁志	河村真理子	桐川敦子	小泉裕子	古賀松香
清水益治	杉本裕子	寺田清美	中田範子	那須信樹
林 理恵	向山陽子	村井尚子	名須川知子	矢藤誠慈郎
矢萩恭子	山田麗子	吉永早苗	北野幸子	

(敬称略です。名簿に記載させていただいている方のお名前を挙げさせていただきました。参加は緩やかで、メンバーも流動的です。記載漏れがある場合や、入退については、世話係の北野までお気軽にご連絡ください。)

活動内容:

「現職研修部会」では、保育教諭の高度専門職養成と関わり、現職研修への提案につながるような実態調査を行うことを目的としています。部会では、メンバーがそれぞれの経験を踏まえて、現職研修の実態や課題についての意見交換を行ったり、保育関連団体の研修に関する情報収集や分析を行ったり、シンポジウム等を企画実施したりしてきました。以下、概略をご紹介します。

●「園内研修を考えるシンポジウム」

2015年5月8日(金) 18:30-20:30に、ウィンクあいち(愛知県産業労働センター)にて、「園内研修を考えるシンポジウム」を企画実施しました。『保育Lab』(代表:無藤隆、矢藤誠慈郎)、『中部の保育を高め合う会』(主宰:矢藤誠慈郎)と共催して頂きました。参加者は100名を超え、大盛会となりました。登壇者と内容は以下のとおりです。

シンポジスト①: 瀧川光治(大阪総合保育大学)

「園内研修の実践から」

シンポジスト②: 那須信樹(東京家政大学)

「園の立場から」

シンポジスト③: 北野幸子(神戸大学)

「自治体レベルでの取り組みから」

指定討論: 無藤隆(白梅学園大学)

コーディネーター: 矢藤誠慈郎(岡崎女子大学)

(敬称略)

なお当日配布資料は『保育Lab』のHPにアップされているので関心のおありの方は是非ご覧ください。

(<https://sites.google.com/site/hoikulab/home/conferences/symposium>)

●研究発表

2016年6月26日に開催された保育教諭養成課程研究会の大会で、現職研修部会のこれまでの会合の成果の一部を、発表させていただきました。

テーマ: 保育者の一元的な現職研修システム開発に向けた課題

発表者: 北野幸子(神戸大学)、

矢藤誠慈郎(岡崎女子大学)、

大方美香(大阪総合保育大学)、

那須信樹(東京家政大学)、

内田千春(共栄大学)、

吉永早苗(岡山県立大学) (敬称略)

概要：保育士養成と幼稚園教員養成の両方を行っている養成校は8割にのぼり一元化が進んでいる。しかし一方で、現職研修については、幼稚園や保育所のそれぞれの専門職組織やそれぞれの行政部局主体の研修が中心であり、一元化は進んでいない。保育教諭養成課程研究会の現職研修部会では、保育者の一元的な現職研修システムの開発に寄与すべく調査を進めている。その中途成果を発表した。

研修に関わる法制度の比較検討を行い、法的位置づけに差があることを整理指摘し、研修の位置づけを個人に資するものから、組織そしてさらには一元的に高い方の基準に制度化することを提言した。研修の蓄積の可視化と義務化も提案した。参考としてヨーロッパのモニタリング研究(Key Data on ECEC (2014))では、園長資格について①免許資格の有無、②現職経験の有無、③管理職対象研修の受講有無や時間数といった3つの要件が挙げられている点を紹介し、推進されている点を紹介した。

研修体系の整備や可視化の実態については、保育専門組織や、各地の先駆的なものについての検討を行った。研修実績の可視化が進められつつあるが、資格の階層化は図られておらず、業務や待遇と研修の関係性が構築されていないこと、地域により一元的な研修体系の構築がなされつつあるが、まだ進んでいないことも明らかにした。今後の一元的研修体系の整備が進められるように提言した。

現職研修部会での検討結果を踏まえて、喫緊の課題として提示したのは、保育教諭の研修についての混乱についてである。幼保連携型認定こども園は法定研修の対象であるにもかかわらず、同一市の同時の同職種採用であっても、赴任先が幼稚園であったかこども園であったかによって、初任研修の提供に差が生じるといった事態が起こっている地域がある。園長や組織等の判断で、研修案内があっても、現場が初任研修を辞退し職員を出さないといった事も起こっている。

先駆的な地域の事例を参考にしつつ、多角化した研修を俯瞰した保育者の一元的研修システムの提案を、今後の大きな課題として提示した。

●2016年の部会

2016年は、3月6日(仙台)、5月6日(東京)、6月25日(東京)にて部会を開催しました。これらは、環太平洋乳幼児教育学会日本支部会、日本保育学会、保育教諭養成課程研究会の日程に合わせて、開催しました。部会では、研究の企画、分担、中途成果報告などがなされました。

今後も、保育関連学会や研究会の日程に合わせて開催を計画したいと考えております。現職研修そのものの内容や方法に関心のあられる先生方、保育専門職の高度化につながる調査研究をご一緒に参画して下さる先生方、どうぞ、ふるって現職研修部会にご参加ください。日程については確定次第、サイボウズでご連絡させていただきます。どうぞ宜しくお願いいたします。

研究部会報告

授業方法・授業展開部会

メンバー:

若尾良徳
(こども教育宝仙大学)

桐川敦子
(日本女子体育大学)

目良秋子
(白百合女子大学)

佐藤有香
(こども教育宝仙大学)

新家智子
(帝京科学大学)

後田紀子
(松蔭大学)

活動内容:

授業方法・授業展開部会では、保育者養成課程における授業のあり方について研究を行っている。この1年間で次のような活動を行ってきた。

(1) 保育者養成課程の講義における授業の工夫に対する効果感の分析

平成26年度に、保育者養成課程で講義科目を担当する教員16名に授業の工夫とその効果についてインタビュー調査を実施した。今年度は、インタビューデータの中から、授業の工夫に対して教員がどのような効果を感じているかを分析した。その結果、表のような効果が語られていた。

これらの内容について、保育教諭養成課程研究会第3回研究大会において2つのポスター発表を行った。

- ・保育者養成課程の講義科目における教員がとらえる授業効果(1)
ーテキスト・自作資料・視聴覚教材・現場事例ー
(佐藤有香・後田紀子・桐川敦子・目良秋子・若尾良徳)
- ・保育者養成課程の講義科目における教員がとらえる授業効果(2)
ーリアクションペーパー・個人課題・グループ課題・小テスト・授業外課題ー
(後田紀子・佐藤有香・桐川敦子・目良秋子・若尾良徳)

表 授業の工夫とそれに対して教員が感じている効果

授業の工夫	教員の感じている効果
テキスト	内容を網羅できるという教員にとっての安心感がある
自作資料	学生は安心感がある 知識が定着する
視聴覚教材	抽象的な事柄を具体化できる 子どもの姿や職務内容をイメージしやすい
事例	抽象的な事柄を具体化できる
リアクションペーパー	授業内容を思い出し残す事ができる
個人課題	書くことが得意な学生には効果的である
グループ課題	考え方の視点や考え方の幅を広げる
小テスト	何が重要か分かる

なお、授業の工夫の内容は、昨年度の『保育教諭養成課程研究 創刊号』に論文を発表している。

- ・若尾良徳・岡部佳子・桐川敦子・日良秋子・佐藤有香・後田紀子(2015). 保育者養成課程の講義科目における授業の課題および授業方法の実態～保育者養成課程の教員へのインタビュー調査～. 保育教諭養成課程研究, 1, 27-40.

(2) アクティブラーニングについての読書会

大学の授業におけるアクティブラーニングの理論や研究について、近年の動向を知るために、次の2冊の読書会を行った。

- ・『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』, 溝上慎一著, 東信堂, 2014年10月.
- ・『アクティブラーニング(シリーズ大学の教授法)』, 中井俊樹著, 玉川大学出版部, 2015年12月.

これらの内容を踏まえて、保育者養成課程のカリキュラムや目的、学生の資質能力などの観点から、有効なアクティブラーニングのあり方について議論した。

(3) 保育者養成課程の授業方法に関する研究計画

現在、保育者養成課程の授業におけるアクティブラーニングの実態とその効果についての研究を計画をしている。具体的には、全国の養成校の教員への授業方法・授業展開に関する実態調査、アクティブラーニングを実施している授業の観察や教員へのインタビュー調査、アクティブラーニングの授業を受講する学生へのインタビュー等を計画している。研究費の獲得のために、競争的資金への応募を行っているところである。

養成課程の授業に関心のある方には、是非ご参加いただきたい。

『保育教諭養成課程研究会紀要』 投稿規定

(目的)

第一条 本規程は、保育教諭養成課程研究会（以下、「本研究会」という。）の紀要（以下、「本紀要」という。）の投稿に関して必要な事項を定める。

(発行回数)

第二条 本紀要は、年一回発行するものとする。

(編集委員会)

第三条 本紀要の編集は、本研究会の編集委員会（以下、「本紀要編集委員会」という。）が行う。

(投稿資格)

第四条 本紀要に投稿することができる者は、次に掲げる者とする。但し、依頼原稿の場合はこの限りでない。

- (1) 本研究会の正会員、及び賛助会員
- (2) その他、本紀要編集委員会が特に認めた者

(投稿原稿の種類、及び紀要の構成)

第五条 本紀要に投稿できる原稿の種類は、次に掲げるもののいずれかとする。

- (1) 学術論文
- (2) 研究ノート（研究報告、養成校の授業実践、研究資料、展望、書評等）
- (3) その他

2 本紀要に発表する原稿は、他の雑誌等の媒体に未発表のもの、或いは投稿されていないものに限る。

(査読と掲載の可否)

第六条 学術論文の掲載可否は、本紀要編集委員会が選定した査読者2名による査読を経て、本紀要編集委員会の審議により決定する。

2 その他の種類の投稿原稿については、本紀要編集委員会の審議により掲載可否を決定する。

(投稿要領)

第七条 投稿者は、次の各号に掲げる投稿要領に従って投稿原稿を作成するものとする。

- (1) 投稿原稿は横書きの完成原稿であること。
- (2) 国語（日本語）または本紀要編集委員会が認める言語によるものであること。
- (3) 投稿原稿の分量は、学術論文の場合、原則として国語（日本語）では上限20,000字（図表、写真、注、参考文献等を含む。）とし、他の言語でもこれと同程度の分量（英文ならば原則として上限10,000語）とする。
- (4) 注や参考文献は本文の最後一括して掲載すること。

- (5) 投稿原稿は、論題と英文タイトル、著者名を記載の上、原則として電子データ（CD-R、USBメモリ、Eメール添付等）によって、原稿提出締切日までに本紀要編集委員会宛てに提出するものとする。
- (6) 投稿原稿には、約400字の和文要旨（もしくは約200語の英文要旨）、五つのキーワードを添付するものとする。
- (7) その他、学術論文以外の原稿の分量、本紀要掲載原稿の書式などの統一、投稿手続き方法については、本紀要編集委員会の権限によって決定する。
- (8) 図表は論文に直接入力するか、論文に黒インクで書いたものを添付すること。オリジナル以外の図表・URL等については各自で転載・引用の許可を得ること。

（校正）

第八条 投稿者による校正は初校のみとし、二校以降は本紀要編集委員会に一任するものとする。
なお、校正段階での大幅な変更や書き加えは認められない。

（抜刷）

第九条 掲載に対する謝礼等の支払いはしない。掲載された論文等については、当該論文を掲載した紀要を論文一本につき五部を配布する。

（著作権の許諾）

- 第十条 本紀要に掲載された論文等の著作権は、その著作者に帰属するが、著作権のうち「複製権」及び「譲渡権」、「公衆送信権」は本紀要編集委員会に許諾される。
- 2 投稿原稿に、投稿者以外の者が著作権を保有する著作物を使用する場合は、引用に該当する場合を除き、投稿者が当該著作物を使用することについて、当該著作物の著作者の承諾を得なければならない。
 - 3 投稿原稿が、投稿者以外の者が創作した著作物を原著作物とする翻訳、翻案等の二次的著作物に該当するときは、投稿者が、原著作物についての使用行為について原著作物の承諾を得なければならない。

（転載）

第十一条 本紀要に掲載された論文等の一部または全部を他の出版物、印刷物等に転載するときは、事前に本紀要編集委員会に通知しなければならない。

（改廃）

第十二条 本規程の改廃は、本紀要編集委員会の議を経て、編集委員長がまとめ、理事会に提出し、理事会の審議事項とする。

附則

本規程は、平成二十六年十月一日から施行する。

あ と が き

おかげ様で『保育教諭養成課程研究』第2号を発刊することができました。論文投稿してくださった会員の方々、また特別寄稿という形でご執筆してくださった自治体の現職研修を担当していらっしゃる方、査読や編集の仕事をしてくださった会員の方々に、深く感謝を申し上げます。

本研究会の特色は、会員がそれぞれの課題意識をもって研究部に属し、各研究テーマのもとで共同研究を重ね、今後の養成課程の在り方について論じ、養成課程の質の充実を図っていくことにあります。このことを踏まえ、本研究紀要には、各研究部会の研究成果を発表することで、今後の養成課程の課題を会員間で共有していくことを期待しています。第2号には、養成校の学びと幼稚園での実践(表現等)研究部会、幼小接続研究部会、保育教諭の専門性を探る研究部会の3つの研究部会の共同研究の成果を掲載することができました。ありがとうございます。

本研究紀要を多くの会員の方々に読んでいただき、養成課程のカリキュラムや授業実践の在り方、現職研修とのつながり等々についての議論を深めつつ、養成課程の質の充実につながることを願っています。

(編集委員長 神長美津子)

編集委員 (五十音順 ○印委員長)

岩立 京子 (東京学芸大学)

○神長美津子 (國學院大學)

岸井 慶子 (青山女子短期大学)

酒井 幸子 (武蔵野短期大学)

鈴木みゆき (和洋女子大学)

砂上 史子 (千葉大学)

無藤 隆 (白梅学園大学)

柳 晋 (育英短期大学)

保育教諭養成課程研究 第2号 (2016年)

平成28年11月30日 発行

編 者 保育教諭養成課程研究会編集委員会

発行者 一般社団法人

保育教諭養成課程研究会理事長 無藤 隆

<事務局>

〒272-8533 千葉県市川市国府台2-3-1

和洋女子大学 人文学群こども発達学類

鈴木みゆき研究室

TEL&FAX 047-371-1709

ホームページ <http://youseikatei.com/index.cfm>

