

巻頭言

文部科学省中央教育審議会において、教職課程と現職研修の改訂を目指し、「学び続ける教員像」が提起されています。そこでは、養成、採用、研修の連続的な在り方を実現しようとしています。そこで、本研究では特に、養成段階から採用された新任段階への移行を滑らかにして、養成段階と新規採用段階と各々で果たすべき役割を具体的に明示し、何を充実させたらよいかを明らかにすることを目的としています。実際、これまで養成課程の卒業時と現場で求める実践能力にギャップが大きいことや、それが離職の多さにもつながることが指摘されています。

そのため、平成 27 年度に幼稚園及び幼保連携型認定こども園において新規採用された教員と、それと対照される養成校学生に対して質問紙調査を行いました。調査対象は養成校（短大・四年制）の二年生・四年生と国公・私立の幼稚園の新規採用教員（以下、新採職員）です。新採教員でもその前の教職の経験等が一年未満の「新人新採」と 1 年以上の「経験新採」と分けておきます。その結果、多くのギャップというべきものが見い出されています。

そこから次のことを研修の在り方に対して提言したいと考えています。

第一に、子供に直接接する機会の必要性です。実際に子供に実践の中で関わる経験が大切であり、それは養成課程の実習だけでは不足であると思われます。

第二は、アクティブ・ラーニングを活用した研修の必要性です。講師の話聞いて知識を得ることも意味があるにしても、それ以上に、新規採用教員の実践を出発点としてアクティブ・ラーニングによる双方向的な研修や相談を増やすことが望まれます。

以上に加えて、養成校の教育そのものを見直し、専門職に必要な実践力の在り方から検討すべきです。また、養成校と幼稚園現場との連絡・連携について量的のみならず、その中身の充実を進めるべきでしょう。

養成、採用、研修の一体的改革こそが「新採ギャップ」を埋めていき、幼児教育現場の質の向上に向かうものだと考えます。

平成 28 年 3 月

研究代表 無藤 隆（一般社団法人保育教諭養成課程研究会・理事長）

本報告書は、文部科学省の「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」の委託費による委託業務として、＜一般社団法人保育教諭養成課程研究会＞が実施した平成 27 年度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の成果を取りまとめたものです。

したがって、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承認手続きが必要です。

目 次

凡例

はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

第 1 章 先行研究から見る調査内容の検討・・・・・・・・・・ 2

1. 「新採ギャップ」とは何か・・・・・・・・・・・・・・・・・・2

（1） 求められる「教員像」

（2） 幼稚園教員養成に見る「新採ギャップ」

2. 教員の養成・成長・発達を視点とした「新採ギャップ」…4

（1） 新採教員の発達課題から考える

（2） 新採教員の発達課題の捉え方と乗り越え方から考える

（3） 新採教員の中期的な発達課題から考える

第 2 章 調査について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 11

1. 調査目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・11

2. 調査方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・11

（1） 調査の概要

（2） 調査の時期

（3） 調査の対象

（4） 調査の手順

（5） 調査の内容

3. 調査結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・13

（1） 調査協力者の基本的属性

（2） 「保育職」継続希望

（3） 研修について

（4） 職務上の困難の相談

（5） 「保育者効力感」

（6） 「保育実践力」

（7） 職務上の困難

（8） 在学中に学んでおけば良かったこと

（9） 困難時の相談と職務上の困難感の関連

（10） 養成校の形態による差異

第 3 章 考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 41

1. 新採教員の回答について・・・・・・・・・・・・・・・・・・41

（1） 日常の実践

（2） 「保育職」継続希望

2.	養成校学生と新採教員との比較	43
(1)	「保育者効力感」の項目比較	
(2)	「保育実践力」の項目比較	
(3)	職務上の困難の項目比較	
(4)	在学時に勉強しておけばよかったことの項目比較	
(5)	それぞれの項目間の比較	
3.	研修への提言	46
4.	まとめ	48

謝辞

引用・参考文献

参考資料

凡例

1. 本文で用いられる用語について

第1章の先行研究に見られる「保育者」とは、学校教育法第27条に記された「幼児の保育を司る教諭」としての幼稚園教諭、及び児童福祉法第6節第18条の4に定義された「専門的知識及び技術をもって、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする」保育士を指している。これを踏まえ、第2章の調査では、就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律に基づき、「園児の教育および保育を司る」幼保連携型認定こども園における新規採用の保育教諭も対象に含んでいるため、前述の幼稚園教諭及び保育教諭を「保育者」と称することとした。

また、これら幼稚園教諭、保育教諭等を含めた「保育者」の職という意味において「保育職」と称することとした。そして、「保育職」の経験という意味において「保育経験」と称することとした。

更に、第1章の先行研究に見られる「保育者効力感」及び「保育実践力」では、対象を幼稚園教諭及び保育士として指しているが、第2章の調査では、幼稚園教諭及び保育教諭を対象に含めて、「保育者効力感」及び「保育実践力」を用いることとした。

なお、本書では幼稚園教諭を幼稚園教員と称している。

2. 質問紙調査項目について

第1章の先行研究から質問紙項目を抽出している。先行研究では幼稚園教諭及び保育士を対象としており、項目にある「保育」は幼稚園教諭及び保育士の実践を表している。本研究では幼稚園教諭・及び保育教諭を対象としており、幼稚園教諭及び保育教諭等の実践という意味において「保育」を用いた。

はじめに

幼児期の教育は生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、多様化する社会の中で、質の高い幼児教育の展開・充実がますます必要になってきている。このため、幼児教育の中核を担う教職員の資質向上は、喫緊の課題であることはいうまでもない。

本来、幼稚園教員養成課程を卒業し幼稚園教員として、学級担任を持ったり園内の職務を請け負ったりすることと考えられている。養成課程から新規採用教員（以下、新採教員）の間には滑らかな接続があるべきであるが、現実には幼稚園教諭の構成年齢は小中学校と比べ若い年齢層が多く（表1）、更に離職の理由も小中学校では、半数以上が「定年」なのに対し「家庭の事情」や「その他」が多い（表2）。つまり若手の離職率が高いことが伺われ、その背景に幼稚園教員の養成校学生と新採教員との間に、ある種のギャップがあるのではないだろうかと考えられる。

本研究は、幼稚園教員の養成校学生と新採教員の間にあるギャップ（以下「新採ギャップ」と称する）を明らかにするため、平成27年度に幼稚園及び幼保連携型認定こども園において新規に採用された教員および養成校学生を対象にした質問紙調査を実施した。

表1 幼稚園・小学校・中学校の本務教員の年齢構成

	幼稚園	小学校	中学校
本務教員数(人)	106,124	384,956	233,986
25歳未満	24.8	3.9	3.4
25～30歳未満	22.6	11.4	10.9
30～35歳未満	11.1	11.6	11.1
35～40歳未満	8.4	10.2	11.1
40～45歳未満	7.6	11.1	12.4
45～50歳未満	6.5	13.8	14.7
50～55歳未満	6.3	17.4	19.5
55～60歳未満	6.2	18.6	14.9
60歳以上	6.5	2	2.2

表2 離職の理由別幼稚園・小学校・中学校の離職教員数

	幼稚園	小学校	中学校
定年(勧奨含)	733	12,046	5,108
病気	499	599	395
精神疾患	218	356	227
死亡	51	194	152
転職	2,405	1,390	1,211
大学等入学のため	75	24	38
家庭の事情	3,716	1,894	885
職務上の困難のため	178	99	78
その他	4,053	2,120	1,717
計	11,710	18,266	9,584

(表1, 表2とも文部科学省平成25年度学校教員統計調査より)

第1章 先行研究から見る調査内容の検討

1. 「新採ギャップ」とは何か

(1) 求められる「教員像」

平成27年7月、中央教育審議会教員養成部会は、「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(中間まとめ)」を提出した。そこにおいて、教員の養成・採用・研修の一体的改革を基本として、教職生涯にわたる職能成長を支える具体的な制度設計について検討が重ねられている。検討の背景としては、情報通信技術の急速な発展に伴い、将来的にこうした知識や技術の活用により、社会の変化のスピードは急速に高まる可能性があり、それに応じた質の高い人材育成が不可欠であるという。当然、社会の進歩・変化に合わせて、人材育成に当たる教員の質の向上が求められ、国、教育委員会、学校などが連携を取りながら、教員の資質能力の向上が図られていかなければならないとされている。

もちろん、従前から、教員が備えるべき資質能力については、使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に対する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力等が提言されてきた。しかし、社会の変化に応じた教員に求められる資質能力は、子供達が変化の激しい社会を将来生き抜くだけの力を育成していく必要性から、教員自らが自立的に学ぶ姿勢、すなわち「学び続ける教員像」を持たなければならない。教員は、常に探求心や学び続ける意識を持つこととともに、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や深く知識を構造化する力を身に付けることが求められるようになっている。

(2) 幼稚園教員養成にみる「新採ギャップ」

幼児教育に携わる幼稚園教員においても、上記の求められる教員像は変わらない。しかし、その一方で、幼児教育現場及び幼稚園教員養成校の双方で抱える課題として、幼稚園教員養成課程の学生(以下、養成校学生)の学びと新採教員の学びには「ギャップ」が存在すると言われている。養成段階と新採教員との間にある「ギャップ」を我々は「新採ギャップ」と名付ける。

「新採ギャップ」の存在を表す一つの現象として、「保育者」の早期離職という問題がある。加藤・鈴木(2011)は、静岡県内の幼稚園、保育所、児童福祉施設を対象に早期離職の要因について調査を行っている。そこでは、就労3年未満の教職員の早期離職者うち、1年未満の者が3割以上もいるという。また、1年未満で退職した方の退職理由で最も多かったものは、「仕事への適性がない」というものであった。森本・林・東村(2013)の「保育者」を対象にした調査によれば、離職の契機として結婚や出産育児のためと答えたものが最も多かったが、それ以外の要因について、身体的な体調不良や精神的体調不良なども挙げられており、そのような体調不良に陥った原因として、知識能力の不足が挙げられている。さらに、職場定着を困難にしている要因について、「卒業時と現場で求める実践能力のギャップ」が理由の第1位に挙げられている。このようなギャップが生じる要因の一つとして、矢藤(2014)は、学生の基礎学力不足や学習習慣の問題が根底にあるのではないかと推測している。

このように、早期離職の要因の背後には、仕事への適性についての問題が関係しており、自分が「保育職」に向いていないという判断の根拠として、「実践能力のギャップ」というものが推測される。では「新採ギャップ」とはどのようなものであろうか。森本他(2013)においては、「実践能力のギャップ」が離職要因の一つとして考えられているが、現時点においては、養成校学生と現職において就労して3年目未満を対象にした実践力についての比較を行った調査は見当たらない。しかし、いくつかの先行研究から、「新採ギャップ」の内容については推測することは可能であろう。たとえば、仲野・林・野々村(1994)では、新採「保育者」と養成校学生を対象にし、日常の実践に対する意識調査を行っている。そこで明らかにさ

れていることは、養成校学生の方が『保育者』として必要とされるものや「望ましい『保育者』像として求められるもの」について高い意識を持っている一方、学生時代に学んだことで「保育者」として日常の実践ができるかどうかについては、養成校学生の方が「対応できない」とより多く回答しており、まだ勤めていない養成校学生と新採「保育者」との間には意識面でギャップがあるということが分かる。また、高旗・中田・池田(2007)においては、幼稚園と保育所の園長を対象として、「保育者」として身に付けておいてほしい力量及び期待される資質について調査を行っている。そこでは、養成段階で修得してほしいと望む力と就労後に研修等において修得してほしい力との間で比較を行い、その両者間に10%以上の差がある項目として、「保育心理」「発達配慮」「生活領域」「環境領域」が挙げられている。また、林・森本・東村(2012)においては、同様に、幼稚園・保育所等の園長を対象にし、現場が養成教育に望むことについて自由記述形式で調査を行っている。その中では、『保育者』に必要な技術・知識に関する記述が最も多くなっている。

このようなことから、「新採ギャップ」の中には、適切な子供理解とそれに応じた環境を構成する「保育実践力」について、養成段階と新採者との間に存在する可能性が伺える。では、幼稚園教員として求められる実践力とはどのようなものなのであろうか。木村・橋川(2008)は、養成校の教員を対象に「保育実践力」にあたと想定される59項目において調査を行い、「指導計画力」「指導展開力」「共感的指導力」「省察的指導力」の4因子を抽出している。

さらに、「新採ギャップ」に関連して、新採「保育者」が抱えるストレスについての研究も数多く存在する。例えば、加藤・安藤(2012)は、国内の「保育者」が抱える困難を扱った研究について横断的に調査を行い、「保育者」の困難に関する要因として、「勤務環境」「保育技能」「職場の人間関係」の3つを取り上げている。小原(2012)は、新採保育士に対する仕事上において困難を抱えたことについて自由記述形式で調査を行ったところ、「子供との関わり」に関する項目や「保育士としての自信のなさ」に関する項目が多く挙げられていたことを報告している。また、新採「保育者」の離職の問題と関係付けて、加藤・鈴木(2011)は、就職2年未満の「保育者」の退職理由として、「仕事への適性のなさ」が高かったことを報告している。さらに、竹石(2013)は加藤・鈴木(2011)の調査結果の「定着できない理由や背景」について再分析を行い、①仕事への意欲、②人間関係、③専門職として求められる力以前の社会人としてのマナーや基本的生活習慣、④精神的弱さ、⑤女性のライフスタイル、の5つのカテゴリーを抽出している。

このように、新採「保育者」が抱えるストレスの中にも、「保育実践力」に対しての未熟さゆえに抱える困難が背景に存在する可能性が伺える。

また、新採「保育者」の成長過程を扱った調査では、事例研究に属するものであるが、谷川(2013)や山川(2009)などがある。谷川(2013)は、新採保育士の成長過程の中で、就職して初期の段階で「保育職」に対する「混乱と葛藤」を覚えるという。その内容については、勤め始めの段階で、何をするのも手一杯で仕事をこなすだけで一日が終わる時期を経て、徐々に、自分自身を見つめ直し自分自身が仕事ができないことを自覚し始め、子供との関係作りに苦慮するという。勤め始めの段階では、なかなか子供一人一人に対応ができず、養成校で学んできた「保育者」像とのギャップに苦しむ時期であると解釈できる。また、山川(2009)においては、新採「保育者」とベテラン「保育者」との日常の実践についての認識の在り方の差について検討し、ベテラン「保育者」と比べ新採「保育者」においては、日常の実践について多角的視点から捉えることが難しいことを明らかにしている。

「保育者」としての成長過程について、「保育者効力感」を指標にした調査(石川, 2005)によれば、「保育者効力感」は、入学初期の養成校学生が最も高く、卒業を迎える時期に最も低くなることを明らかにしている。「保育者効力感」とは、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができる

であろうという保育的行為をとることができるという信念」と定義されている(三木・桜井, 1998)。「保育者効力感」は、元々は、小学校教員の資質・能力と自己効力感との関係において作成された尺度であり、三木・桜井(1998)によって、日本の「保育者」向けに作り直されたものである。この尺度は、自分は「保育者」としてやっていけるかどうかの自信を測るものとして用いられている(「教師効力感」については次節参照)。例えば、田頭(2012)においては、離職動機と「保育者効力感」は負の相関を示していることを報告している。上記の研究から、「保育者効力感」を指標に「新採ギャップ」について仮説を立てるとすれば、養成校学生は卒業を迎える時期に「保育者効力感」は低くなるとはいえ、新採教員よりも高い「保育者効力感」を持っている可能性があり、実際に働いたときの仕事上の困難さから学生時代の「保育者効力感」との間にギャップが生じ、それが離職の要因になることも考えられるのではないだろうか。

以上の先行研究から、「保育者」に求められる専門性が今日高まりつつあるなか、新採教員は、学生時代に描いていた「保育者」像との間に強いギャップを感じている可能性が高い。「新採ギャップ」と関係があると思われる要因については、多少精査できたが、現時点において、具体的にどのような点において、養成校学生と新採教員との間にギャップが存在するのか、また、それがどの程度のものなのかについては十分明らかになっているわけではない。次の節では、教員養成課程における先行研究を参照しつつ、「新採ギャップ」の内実について検討していく。

2. 教員の養成・成長・発達を視点とした「新採ギャップ」

ここからは教員の育成・教育の視点から「新採ギャップ」を調査する上で押さえるべき視点などの検討を、先行研究を材料にして試みる。幼稚園教員ではなく小学校より上の学校段階の教員が対象となったものであるが、幼稚園教員への適用が十分可能な要素も少なくない。

(1) 新採教員の発達課題から考える

教員の発達課題、とりわけ新採教員のものについて検討した事例として、吉崎静夫(2002)が挙げられる。まず、新採小学校教員への質問紙調査の結果から、新採教員の授業力の特徴を、「子ども観」「授業設計」「授業実施」の3つの側面からみている。第1の「子ども観」に関しては、多くの新採教員が、新採1学期の段階で「理想的子ども観」と「現実的子ども観」とのギャップに悩んでいるとしている。前者は「子どもの良い面をみる」側面での子供観であり、後者は「子どもの悪い面をみる」側面での子供観である。しかし2学期くらいになると、「現実を踏まえた理想的子ども観」の構築を目指すようになっていく。

第2の「授業設計」、第3の「授業実施」については、吉崎(1997)をもとに自身が表を作成しているのが表3である。幼稚園教員に置き換えるならば、「授業設計」は「指導計画」であり、その発達課題は「指導案の例を見て活動の流れをイメージできる」「活動中の子供の反応の予想ができる」「活動中に幼児がつまづく場面が予測できる」「子供の実態を踏まえて指導案をアレンジできる」などに置き換えられよう。「授業実施」については「教育実践」であり、「適切な実践ルーティンの確立」「活動ごとの進め方(パターン化)の確立とヴァリエーションづけ」「幼児の個人差を考慮した手立て」「幼児の反応を待つこと」「その反応に応じて複数の手立てをとろうとする」「予想外の幼児の反応に少しでも対応しようとする」と置き換えられる。

いずれにせよ、本先行研究からは、「幼児一人一人を教員自身の目で見立て、良い面も悪い面も正面から受け止める」「指導計画を、幼児の動きへの予想もしながらイメージしやすい内容で立てる」教育実践における自分のスタイルを作りつつ、個人差や予想外の反応にも適切に対応す

る」という3つの視点から、新採幼稚園教員の特徴を仮説的に描くことができる。

表3 新採教員の発達課題

I. 授業設計(授業計画)	
I-1	指導書の学習指導案の例を見たときに、1時間の授業の流れについてのイメージがわく。
I-2	主要な発問や説明に対する「子どもの反応」を予想する。
I-3	子どもが「つまづきやすい」学習内容や学習場面を予測する。
I-4	指導書の学習指導案を、学級の子どもの実態を考えながらアレンジする。
I-5	指導書の単元案の例を見たときに、単元全体のイメージがわく。
I-6	単元と単元の関係に気づく。
II. 授業実施(授業実践)	
II-1	適切な授業ルーティンを確立する。
II-2	教科ごとの授業の進め方(パターン化)を確立するとともに、内容に応じてバリエーションを付ける。
II-3	子どもの個人差(学力の差、学習速度の差、興味・関心の差)をできるだけ考慮した手立てを取る。
II-4	可能な限り子どもの反応を待つ。
II-5	子どもの反応に応じて複数の手立て(対応策)をとろうとする。
II-6	予想外の子どもの反応に少しでも対応しようとする。

吉崎静夫(1997)『デザイナーとしての教師・アクターとしての教師』、金子書房をもとに吉崎自身が作成した表

(2) 新採教員の発達課題の捉え方と乗り越え方から考える

次に、新採教員が自分自身の課題やその要因・原因をどう捉えているか、そしてどういった情報源をよりどころにして、どのような解決のための手立てを施したのか、を整理した研究として、浅田(2002)が挙げられる。

表4は、新採教員の1学期の授業日誌から見えてきた課題のカテゴリ分けである。幼稚園教員に読み替えるならば、教員自身の課題として、まず「職業的社会化」が十分ではなく、お便りの配付忘れや、余裕を持って幼児と関われないこと、「教育実践」に際して、準備不足や指示の曖昧さなどが元で幼児が混乱し活動が成り立たないこと、幼児の課題として「扱いが難しい幼児」にどう対応するかといった「個への対応」、「集団運営・学級運営」の点で、雰囲気低下やグループ分けの工夫不足が挙げられる。

表4 新採教員の課題のカテゴリ

カテゴリ		課題の具体例(大佐古において若干のアレンジをした)
教師	職業的社会化	給食袋の配布忘れ、余裕をもって子どもをみれない
	授業運営・学習指導	教材準備不足、指示の曖昧さによる混乱
子ども	個への対応	指示を守らない子や情緒不安定な子への対応
	集団運営	学習雰囲気低下、グループ分けの工夫不足
家庭	保護者への対応	子ども同士のけんかへの対応など
その他		教師自身の体調自己管理など

(浅田(2002)の記述を基に作成)

また、家庭の課題として、「保護者への対応」があり、幼児同士のケンカに保護者向けにどう対応するかといった問題が挙げられる。さらに、その他の課題として、例えば教員自身の自己管理の問題も浮かび上がってくる。なお、浅田の研究では4月から5月は様々な課題が生ずるが、6月以降は「職業的社会化」「個への対応」が主たる課題となっていく。

表5 課題の発生原因に対する教員自身の認識のカテゴリ

カテゴリ		課題の具体例(大佐古において若干のアレンジをした)
教師	授業設計力	教師の読みの甘さ(時間配分、学習課題の設定の詰め)
	教授スキル	指導技術の不足(指示事項を点検する表を作っていないなど)
	校務関連要因	教師間の連携・協力、教室運営(学級で育てている植物の管理など)
子ども	能力・態度	学習態度の問題、学力上の問題
家庭	保護者・家庭環境	家庭事情や親子関係
その他		外的要因(天気が悪くて予定通りできなかったなど)

(浅田 (2002) の記述を基に作成)

表5は、その課題となる出来事が起きた原因を教員自身がどう考えているかをカテゴリ分けして整理したものである。幼稚園教員に読み替えるならば、まず教員が自分自身に原因を求めている問題として「指導計画を設計する力」があり、例えば教員の読みの甘さなどが挙げられる。次に「活動のための技術」が不足していることも原因となり得る。さらに、「園務に関連する要因」として、同僚教員間での連携協力の課題、教室の運営の課題などが挙げられる。幼児に原因が求められる課題としては、幼児の態度や能力がある。家庭に原因を求める課題として、家庭事情や親子関係といった保護者や家庭環境の課題が挙げられる。なお、浅田の研究では、最初は断片的なスキルのレベルでの授業把握にとどまっていたが、やがて授業全体を俯瞰して授業場面を位置付けることができるようになっていっている。これは、新採の幼稚園教員が行う実践にも同様のことが当てはまると推察できる。

表6 課題の解決のために教員が行った手立てのカテゴリ

カテゴリ	課題の具体例(大佐古において若干のアレンジをした)
言葉がけ	叱責、称賛、励まし、なだめ
指導法の工夫	話し合い活動、子どもとの協同、指示、個別指導
情報収集	見守り、他者からの情報収集
その他	指導教官の援助ほか

(浅田 (2002) の記述を基に作成)

表6は、その課題の解決のために教員が現実に行った手立てをカテゴリ分けしたものである。これは、ほぼそのまま幼稚園教員にも読み替えられるだろう。「言葉がけの工夫」「指導法の工夫」子供を理解するための「情報の収集」「指導教官からの援助」がある。なお、浅田の研究では、指導法の工夫には入っているものの、教員自身が工夫しているとは言えないものが多い。

表7 手立ての情報源に関するカテゴリ

カテゴリ	課題の具体例(大佐古において若干のアレンジをした)
指導教官の助言・資料	指導教官の助言や資料の閲覧
教育観・過去の経験	子どもの時の過去の経験に基づいて手立てを立てる、自分の教育観から判断する
子どもの実態	子どもの立場に立って考えてみる、子どもの性格を考慮する、
	子どもの欲求・希望を聞き入れる
教授経験	以前の失敗の経験を踏まえて
やむをえず	そうするしかなかった。／苦し紛れに。

(浅田 (2002) の記述を基に作成)

最後に表7は、そうした手立ての情報をどこから得たのかをカテゴリ分けしたものである。これも、ほぼそのまま幼稚園教員にも読み替えられるだろう。学生時代に指導を受けた養成校の教員の助言や与えられた資料、自身の教育観やその教育観を形成している自身の過去の経験が判断材料となることもある。幼児の実態に寄り添い、幼児の立場で考える、幼児の性格を考慮する、幼児の欲求・希望を聞き入れるといったことである。以前の教育実践の失敗経験を踏まえることもある。ただ、やむを得ずそうするしかなかった、苦し紛れにやった、なども入ってくるであろう。なお、浅田の研究では、同僚や指導教官の助言・資料が情報源としては最も多く、次に自身の教育観や過去の経験がよりどころになっており、教授経験が生かされていない。

この浅田の先行研究は、新採教員の課題への気付きから解決に至るまでのプロセスを分析したものであり、カテゴリ間の強弱の差はあるが、新採の幼稚園教員においても、同様のプロセスが仮説的に描けるのではないかと思われる。「幼稚園教員としての課題の認識」「課題の原因に対する認識」「具体的な課題解決の手立て」「手立ての情報の入手先(=困ったときにどこに頼るのか)」という調査項目が構想できる。

(3) 新採教員の中期的な発達課題から考える

さらに、小学校教員を対象にしてかなり広範囲な調査項目を立てて研究がされた事例がある。東京大学中原淳研究室は、横浜市教育委員会と共同で教職員の育成に関する共同研究を行った。その一環として、同市立の学校教員を対象にした調査を行った。そのうち小学校教員を対象にしたデータを基にして、中原他(2015)の調査では報告されている。同調査では、2011年度から13年度にかけて、経験1年目、2年目、3年目、6年目、11年目の教員を対象に、表8のような調査項目を立てて調査を行った。以下、同書37ページから45ページを基に、項目を説明する。なお、表9は上記各項目に対する質問項目の例である。

「教師効力感」とは、「教師の自己効力感を指す」ものであり、「自己効力感とは、人がある事態に取りかかる際にどの程度自分ができるかという認識」である。自身が「自分自身の出来」をどう認識しているのかを指すものであり、ここでは「授業」に対する自己効力感をはじめとして、「学級経営」「保護者」「校務分掌」の4つの側面を項目として立てている。「キャリア意識」は、「教師が今後の教師としての人生にどこまで見通しを立てているのか、また、その見通しをもとに実現に向けて行動しようとしているのかを示すもの」である。「バーンアウト」は、燃え尽き症候群とも呼ばれる。「過度な仕事により、精神的・身体的に疲弊、消耗した状態を指している」。なお、バーンアウトには2因子があり、「達成感の後退」と「情緒的消耗感」がある。「メンターチーム」とは、「複数の先輩教職員が複数の新採者や経験の浅い教職員をメンタリングすること

で人材育成を図るシステム」と、同書では横浜市教育委員会の定義を使用している。「メンターチーム」については、これを「過去の活動」「現在の活動」の2つに分けている。前者は「過去のメンターチームにおいて、メンティとしてどのようにメンタリングを受けてきたのか」を示すものであり、「先輩教師からの情報提供」「自由な発言環境」「参加者主体」の3因子がある。後者は「現在のメンターチームにおいて、メンターとしてどのように活動しているか」を示すものであり、「傾聴」「後輩への情報提供」の2因子がある。「困難経験」は、「教師が教師生活においてどのような困難を経験してきたか」を示すものである。「子供」「授業」「職場関係」「保護者」の4つの小項目が立てられている。「職場環境」は、「協働性」「専門性」「創造性」の3因子があり、これらの度合いを示す指標として使用されている。「後輩との関わり」は、先輩教師が後輩教師とどの程度関わっているのかを、「情緒面」「職務面」の2因子で度合いを示したものである。「経験学習」は、教員自身が経験からどう学んでいるかを示すものである。Kolb (1984) の経験学習モデルと符合する「具体的観察」「内省的観察」「抽象的概念化」「能動的実験」の4因子がある。「組織社会化」は、組織適応過程において、その組織の文化や行動様式をどの程度受容しているかを示すものである。「課業的側面」「組織的側面」の2因子がある。「社会化施策」は、上記の組織社会化を促す組織の有り様を示したものである。「明示的役割」「社会的支援」の2因子がある。「職務満足」は、教員が日々の職務に対してどの程度の満足感を得ているかである。「リーダー経験」は、「若手教師がキャリアの中でリーダーを務めた際、どのような行動を取ったか」を示したものである。「人間指向」「ネットワーク指向」「仕事指向」の3因子がある。

表8 中原他による調査項目

(中原他 (2015) p. 36 より)

	経験1年目	経験2年目	経験3年目	経験6年目	経験11年目
共通項目	教師効力感(授業)	教師効力感(授業)	教師効力感(授業)	教師効力感(授業)	教師効力感(授業)
	教師効力感(学級経営)	教師効力感(学級経営)	教師効力感(学級経営)	教師効力感(学級経営)	教師効力感(学級経営)
	教師効力感(保護者)	教師効力感(保護者)	教師効力感(保護者)	教師効力感(保護者)	教師効力感(保護者)
				教師効力感(校務分掌)	教師効力感(校務分掌)
	キャリア意識	キャリア意識	キャリア意識	キャリア意識	キャリア意識
	バーンアウト(消耗感のみ)	バーンアウト	バーンアウト	バーンアウト	バーンアウト
	メンターチーム	メンターチーム	メンターチーム	メンターチーム	
調査ことの項目		困難経験	困難経験	困難経験	困難経験
		職場環境	職場環境	職場環境	
				後輩との関わり	
				経験学習	
			組織社会化		
			社会化施策		
			職務満足		
				リーダー経験	

表 9 各項目の設問例

項目	設問の例
教師効力感(授業)	子どもたちへの発問を工夫することができる
教師効力感(学級経営)	子どもたちに学級のルールを守らせることができる
教師効力感(保護者)	保護者とコミュニケーションが取れている
教師効力感(校務分掌)	それぞれの校務分掌がどのような役割を担っているか理解している
キャリア意識	教師生活は自分にとって重要な問題なので真剣に考えている
バーンアウト(達成感の後退)	我を忘れるほどに仕事に熱中することがある
バーンアウト(情緒的消耗感)	「こんな仕事、もうやめたい」と思うことがある
メンターチーム(過去の活動)	【先輩教師からの情報提供】先輩教員の失敗談を聞くことができた
	【自由な発言環境】本音で話すことができた
	【参加者主体】活動は自律的に行われている
メンターチーム(現在の活動)	【傾聴】活動では後輩の悩みを聞いている
	【後輩への情報提供】活動では後輩に学級経営に関する情報を伝えている
困難経験	【子ども】子ども集団をまとめていくこと
	【授業】教材研究を深めること
	【職場関係】教職員と人間関係を築くこと
	【保護者】保護者の要望に対応すること
職場環境	【協働性】同僚同士が支え合おうとする雰囲気がある
	【専門性】優れた教育実践をしている教職員が多い
	【創造性】校内研修に意欲をもって取り組む教員が多く、研修が充実している
後輩との関わり	【情緒面】後輩がする話には耳を傾けるようにしている
	【職務面】後輩が授業で困っていることがあると、解決策を示すようにしている
経験学習	【具体的経験】失敗を恐れずにやってみる
	【内省的観察】多様な情報を集め、自分の経験したことについて改めて分析する
	【抽象的概念化】様々な意見を求め、自分のやり方を見直す
	【能動的実験】新しく得たノウハウを実践してみる
組織社会化	【課業的側面】学校の一員として、仕事を進めるうえでの“ノウハウ”を習得している
	【組織的側面】勤務校における教職員間の人間関係を理解している
社会化施策	【明示的役割】勤務校では、他の教員を見ることで、自分の学校組織内での将来的な役割について予測することができる
	【社会的支援】同僚の教職員は、新人を支援している
職務満足	勤務校での仕事が好きである
リーダー経験	【人間指向】リーダーとして、分掌メンバーそれぞれの事情に配慮した
	【ネットワーク指向】リーダー経験を通じて管理職と意思疎通を図った
	【仕事指向】リーダーとして、学校全体の方針と結びつけて、分掌の計画を立てた

上記のうち、困難経験の調査についてはさらに詳しい調査項目が以下のように明示されている。以下の諸項目について、「5 あてはまる」から「1 あてはまらない」の5件法でたずねている（表 10）。また、乗り越えることで成長につながった困難もたずねている（表 11）。

そして、表 11 の困難ごとに、「悩みや困難を乗り越える」上で最も支えになった人も聞いている。「後輩教員」「年齢の近い同僚教員」「経験豊富な先輩教員」「教務や学年などの主任」「校長や副校長」「養護教諭」「その他」が選択肢となっている。また、この他、以下のような項目も同時に調査されている。まず、大学生時代の学校現場での経験である。項目と選択肢を、同書 65 ページから 70 ページの記述を基に表 12 にまとめた。

表 10 困難経験の調査項目

項目
子ども一人一人の気持ちを理解すること
時に応じて子どもに厳しく対処すること
子どもの能力差に対応すること
子どもの集団をまとめていくこと
子どもにルールや規律を徹底させること
子どもの人間関係を把握すること
授業全体を組み立てて展開すること
教材研究を深めること
適切な発問をして子どもの思考を発展させること
先輩・同僚教員との考え方の相違
教職員と人間関係を築くこと
多くの教職員と協力して物事に取り組むこと
保護者の要望に対応すること
保護者との信頼関係を築くこと

表 11 乗り越えることで成長につながった困難

項目
課題のある子どもの指導
学級指導
教科指導
学年経営
校務分掌に関わる業務
地域連携
児童生徒指導
行事運営
特別活動
保護者対応

表 12 大学生時代の学校現場経験の調査項目と選択肢

項目	選択肢（表現を簡略化したところがある）			
大学生時代の学校現場経験の有無	ある	ない		
大学生時代に学校現場に訪れた目的 (複数選択可)	ボランティア	研究活動	大学の授業の一環	よこはま教師塾
	部活動外部コーチ	教委採用指導員		
学校現場での活動内容(複数選択可)	児童生徒への学習支援	特別支援を要する子どもへの支援		授業準備の手伝い
	ICT 活用支援	部活などでの指導	授業の観察	教員へのインタビュー
	研究授業の見学	ゲストティーチャー	その他	
学校現場に訪れた頻度	月 1 回未満	月 1 回程度	月 2 回程度	週 1 回未満
	週 2 回程度	週 3 回程度		
学校外の経験(複数選択可)	塾講師	家庭教師	地域の集まり	放課後キッズクラブ支援
	児童福祉施設での支援	児童館・地区センターなどでの支援		スポーツクラブなど
	行政・NPO などの青少年活動の支援		その他	

「教師効力感」は、実際に能力的に「できる」かどうかは別として、本調査研究では非常に有効な指標となり得る。効力感に欠ければ、あるいは養成校学生時代に持っていた効力感が実際に教師になってから相対的に低下することによって、重大な「新採ギャップ」となっていく。その裏付けの一つとして「キャリア意識」「バーンアウト」も活用できるだろう。「メンターチーム」は、その「新採ギャップ」に対する解決の道筋を付けるための組織的な取組であり、現在現場で成されている類似の取組に対してこの効用を検証することは重要である。困難経験も、「新採ギャップ」の克服がいかなる要素でもたらされるのかを検討する上で非常に有効である。日常的な場面で「新採ギャップ」に苛まれる教員への支えとなる職場環境や後輩との関わりも大切である。また、教員自身の学びの仕組みとして経験学習がどの程度有効に機能しているかも、大きな要素となり得ると思われる。さらに、養成校時代の学校経験についても、養成校時代に子供と関わった経験の差によって職場に入ってから差が大きいことと関連しているということが十分考えられる。

第2章 調査について

1. 調査の目的

本研究は、幼稚園教員の養成校学生と新採教員の間にある「新採ギャップ」を明らかにするため、平成27年度に幼稚園及び幼保連携型認定こども園において新規に採用された教員及び幼稚園教員養成校の最終学年に在籍する学生を対象に質問紙調査を実施した。

2. 調査方法

(1) 調査の概要

本調査は、「養成から新採」の間にあるギャップを調べるために、幼稚園教員養成校の最終学年の学生、及び同時期に新規採用された公私立幼稚園教員を対象に、「保育実践力」と採用後に対する不安や研修についての意識等について質問紙調査を実施した。

(2) 調査の時期

平成27年8月から12月に調査を実施した。

(3) 調査の対象

幼稚園教員養成校の最終年次の学生637名、国公立幼稚園教員718名、私立幼稚園教員157名を対象に調査を実施した（表13）。私立幼稚園教員については、関東圏の幼稚園または幼保連携型認定こども園に勤務する教員を対象とした。養成校については、関東、東海及び近畿の国立大学3校、私立4年制大学4校、私立短期大学2校を対象とした（表14）。

表13 調査協力者の属性別の人数

	人数	割合
国公立幼稚園教員	718	47.5%
私立幼稚園教員	157	10.4%
養成校学生	637	42.1%
合計	1512	100.0%

表14 調査対象の幼稚園教諭養成校一覧

		人数	割合
国立大学	A	20	3.1%
	B	23	3.6%
	C	15	2.4%
	小計	58	9.1%
私立4年制大学	D	45	7.1%
	E	67	10.5%
	F	39	6.1%
	G	95	14.9%
	小計	246	38.6%
私立短期大学	H	221	34.7%
	I	112	17.6%
	小計	333	52.3%
合計		637	100.0%

（４）調査の手順

養成校の学生については、養成校に依頼をして、教職実践演習等の授業内で実施した。国公立幼稚園教員については、国公立幼稚園・こども園長会に依頼し、新規採用者がいる都道府県の事務局を通して質問紙を配付・回収した。いずれも郵送で依頼し、調査への協力に対する同意を得られた人より郵送で回収した。私立幼稚園教員については、研修の場で質問紙について口頭で説明し、協力を依頼、同意を得られた人より回収した。

（５）調査の内容

①「保育職」継続希望

「保育職」をどのくらい続けたいと思うのかを、「定年まで続けたい」、「結婚したら退職したい」、「自分の子供が生まれたら退職したい」、「ある程度の年数で退職したい」、「自分なりのタイミングで退職したい」のいずれかを選択してもらった。結婚や出産を機に退職したいと回答した者には、その希望年齢を尋ねた。また、定年まで続けたいと回答した者以外には、退職した後の再就職について、「家事・育児に専念したい」、「『保育職』に正規雇用で再就職したい」、「『保育職』に非正規雇用で再就職したい」、「『保育職』以外に正規雇用で再就職したい」、「『保育職』以外に非正規雇用で再就職したい」、その他のいずれかを選択してもらった。

②研修

新採教員については、研修を受けることがどの程度必要か、実際に研修をどの程度の頻度で受けているのか、また研修を受けられないことがあるかどうかを尋ねた。養成校学生については、「保育職」に就職後に、研修を受けることがどの程度必要だと思うか、どの程度の頻度で研修が必要だと思うかを尋ねた。

③「保育者効力感」

「保育者効力感」とは、「保育場面において子供の発達に望みし変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義されている（三木・桜井，1998）。10項目から構成される。「ほとんどそうは思わない（1点）」から「非常にそう思う（6点）」までの6件法で尋ねた。

④「保育実践力」尺度

幼児教育を実践できると考えている程度を測定するために作成した尺度である。54項目から構成される。「全く身についていない（1点）」から、「十分に身についている（7点）」の7件法で尋ねた。

⑤職務上の困難

「保育職」に困難や負担を感じている程度を測定する尺度である。加藤・安藤（2013）を参照しながら作成した。21項目から構成される。「そう思わない（1点）」から、「そう思う（5点）」の5件法で尋ねた。新採教員については実際の困難や負担を尋ね、養成校学生については「保育職」に就職後のイメージを尋ねた。

⑥職務上の困難の相談

新採教員については、職務上の困難が生じたときに相談相手がいるかどうか、誰に相談しているか（「①園長，②副園長・教頭，③主任，④自園の同期の同僚，⑤養成校時代の友人，⑥自園の経験5年目以内の先輩，⑦自園の経験5年目以上10年未満の先輩⑧自園の経験10年目以上の先輩，⑨養成校時代の教員，⑩外部の相談機関の専門家，⑪自分の親」，から当てはまるものを全て回答），職務上の困難な事柄についてどのような場面や機会に相談しているか（「①全職員会議，②学年毎の職員会議，③園内研修，④保育中，⑤休憩時間や降園後の時間帯，⑥メンターチーム，⑦教育委員会等の外部の相談機関，⑧園外の研修会」，から当てはまるものを全て回答），定期的な相談機会が設けられているかどうか（「①定期的にもうけられている，②その都度もうけられている，③もうけられていない」，から選択），定期的な相談機会の頻度（「①月1回以上，②月1回程度，③2，3ヶ月に一度程度，④半年に一度程度，⑤1年に1度程度」，から選択），職務上の困難の解決（「①解決に向かった，②どちらともいえない，③解決に向かわなかった」，から選択）について尋ねた。

養成校学生については、職務上の困難が生じたときに誰に相談したいか（新採教員と同様の選択肢から当てはまるものを全て回答）を尋ねた。

⑦養成校時代にもっと学んでおくべきと思うこと

在学中にもっと勉強しておけば良かったと思うことについて20の側面について尋ねた。「ほとんどそうは思わない（1点）」から、「非常にそう思う（5点）」までの5件法で尋ねた。

3. 調査結果

（1）調査協力者の基本的属性

①「保育経験」年数

国公立幼稚園教員及び私立幼稚園教員の「保育経験」年数を、1年未満，1年～3年未満，3年～5年未満，5年以上のいずれかで回答を求めた。その結果，全体のおよそ半数（47.3%）が保育経験年数が1年未満であり，残りの半数はこれまでに他の幼稚園や保育所等で「保育経験」を有するか，もしくは新規採用の教員ではないと言える（表15）。

「養成から新採」の間にあるギャップを分析するためには，これまでの「保育経験」がないことが前提である。したがって，以降の分析においては，「保育経験」1年未満の教員と，「保育経験」が1年以上の教員を区別して，前者を「新人新採」，後者を「経験新採」と呼ぶ。

表 15 幼稚園教員の「保育経験」年数の分布

		「保育経験」年数				合計
		新人新採	経験新採			
			1 年未満	1 年～3 年 未満	3 年～5 年 未満	
国公立幼稚園教員	人数	349	90	83	194	716
	割合	48.7%	12.6%	11.6%	27.1%	100.0%
私立幼稚園教員	人数	64	19	14	60	157
	割合	40.8%	12.1%	8.9%	38.2%	100.0%
合計	人数	413	109	97	254	873
	割合	47.3%	12.5%	11.1%	29.1%	100.0%

②性別

調査協力者の属性ごとに、男女別の人数と割合を表 16 に示した。全体として、女性が 90%以上を占めており、男性は数%であった。とりわけ、私立幼稚園教員においては、男性の割合が少なかった。一方、国公立幼稚園教員の経験新採については、男性の割合が比較的高かった。

表 16 調査協力者の性別

			女性	男性	合計
養成校学生		人数	593	38	631
		割合	94.0%	6.0%	100.0%
新人新採	国公立幼稚園教員	人数	332	16	348
		割合	95.4%	4.6%	100.0%
	私立幼稚園教員	人数	62	2	64
		割合	96.9%	3.1%	100.0%
	合計	人数	394	18	412
		割合	95.6%	4.4%	100.0%
経験新採	国公立幼稚園教員	人数	335	31	366
		割合	91.5%	8.5%	100.0%
	私立幼稚園教員	人数	90	2	92
		割合	97.8%	2.2%	100.0%
	合計	人数	425	33	458
		割合	92.8%	7.2%	100.0%

③年齢・年代

養成校学生については年齢を、新採教員については年代を尋ねた。養成校学生の平均年齢は、20.6 歳 (SD=1.28) であり、ほとんどが 19 歳から 22 歳の間であった (表 17)。新採教員は、新人新採のほとんどが 20 代であったが、経験新採については 30 代以上が 4 割ほどいた (表 18)。

表 17 養成校学生の年齢分布

年齢	度数	割合
19 歳	135	21.4%
20 歳	190	30.1%
21 歳	116	18.4%
22 歳	175	27.7%
23 歳以上	15	2.6%
合計	631	100.0%

表 18 調査協力者の所属ごとの年代の分布

			20 代	30 代	40 代	50 代	60 代以上
新人新採	国公立幼稚園教員	人数	337	9	2	0	0
		割合	96.8%	2.6%	0.6%	0.0%	0.0%
	私立幼稚園教員	人数	63	0	0	0	0
		割合	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	合計	人数	400	9	2	0	0
		割合	97.3%	2.2%	0.5%	0.0%	0.0%
経験新採	国公立幼稚園教員	人数	229	104	25	5	1
		割合	62.9%	28.6%	6.9%	1.4%	0.3%
	私立幼稚園教員	人数	53	24	12	2	1
		割合	57.6%	26.1%	13.0%	2.2%	1.1%
	合計	人数	282	128	37	7	2
		割合	61.8%	28.1%	8.1%	1.5%	0.4%

④雇用形態

新採教員の雇用形態を表 19 に示した。国公立幼稚園教員、私立幼稚園教員のいずれもほとんどが常勤教員であった。

表 19 幼稚園教員の雇用形態の分布

			常勤	常勤講師	臨時	その他
新人新採	国公立幼稚園教員	人数	342	1	2	3
		割合	98.3%	0.3%	0.6%	0.9%
	私立幼稚園教員	人数	63	0	0	0
		割合	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	合計	人数	405	1	2	3
		割合	98.5%	0.2%	0.5%	0.7%
経験新採	国公立幼稚園教員	人数	355	1	2	6
		割合	97.5%	0.3%	0.5%	1.6%
	私立幼稚園教員	人数	91	1	0	0
		割合	98.9%	1.1%	0.0%	0.0%
	合計	人数	446	2	2	6
		割合	97.8%	0.4%	0.4%	1.3%

⑤幼稚園教諭免許を取得した学校種別

新採教員が幼稚園教諭免許を取得した学校種別の分布を表 20 に示した。新人新採においては、国公立幼稚園教員は 4 年制大学が多いのに対して、私立幼稚園教員は短期大学や専門学校が多か

った。一方、経験新採においては、私立幼稚園教員は専門学校が多かった。大学院で幼稚園教諭免許を取得している者は、新人新採、経験新採のいずれもほとんどいなかった。

表 20 幼稚園教諭免許取得学校

			専門学校	短期大学	大学	大学院	合計
新人新採	国公立幼稚園教員	人数	5	78	260	1	344
		割合	1.5%	22.7%	75.6%	0.3%	100%
	私立幼稚園教員	人数	5	41	18	0	64
		割合	7.8%	64.1%	28.1%	0.0%	100%
	合計	人数	10	119	278	1	408
		割合	2.5%	29.2%	68.1%	0.2%	100%
経験新採	国公立幼稚園教員	人数	18	193	149	1	361
		割合	5.0%	53.5%	41.3%	0.3%	100%
	私立幼稚園教員	人数	11	44	36	0	91
		割合	12.1%	48.4%	39.6%	0.0%	100%
	合計	人数	29	237	185	1	452
		割合	6.4%	52.4%	40.9%	0.2%	100%

⑥学級担任

新採教員の学級担任の分布を表 21 に示した。新人新採は 3 歳児学級もしくは 4 歳児学級の担任が多く、経験新採に比べると 5 歳児学級の担任が少なかった。

表 21 幼稚園教員の担任学級の分布

			3歳	4歳	5歳	その他	なし
新人新採	国公立幼稚園教員	人数	106	173	55	12	2
		割合	30.5%	49.7%	15.8%	3.4%	0.6%
	私立幼稚園教員	人数	30	18	4	8	4
		割合	46.9%	28.1%	6.3%	12.5%	6.3%
	合計	人数	136	191	59	20	6
		割合	33.0%	46.4%	14.3%	4.9%	1.5%
経験新採	国公立幼稚園教員	人数	87	143	99	27	9
		割合	23.8%	39.2%	27.1%	7.4%	2.5%
	私立幼稚園教員	人数	27	20	23	10	13
		割合	29.0%	21.5%	24.7%	10.8%	14.0%
	合計	人数	114	163	122	37	22
		割合	24.9%	35.6%	26.6%	8.1%	4.8%

⑦園の地域環境

国公立幼稚園教員及び私立幼稚園教員の勤務園の地域環境の分布を表 22 に示した。

表 22 勤務園の地域環境の分布

			マンショ ン・団地	戸建 住宅	工場 地帯	田畑	漁村	商店 街	その 他
新人新採	国公立幼稚園教員	人数	81	150	2	78	2	10	2
		割合	24.9%	46.2%	0.6%	24.0%	0.6%	3.1%	0.6%
	私立幼稚園教員	人数	10	22	2	18	0	6	2
		割合	16.7%	36.7%	3.3%	30.0%	0.0%	10.0%	3.3%
	合計	人数	91	172	4	96	2	16	4
		割合	23.6%	44.7%	1.0%	24.9%	0.5%	4.2%	1.0%
経験新採	国公立幼稚園教員	人数	49	147	3	108	7	12	14
		割合	14.4%	43.2%	0.9%	31.8%	2.1%	3.5%	4.1%
	私立幼稚園教員	人数	15	48	0	3	0	8	6
		割合	18.8%	60.0%	0.0%	3.8%	0.0%	10.0%	7.5%
	合計	人数	64	195	3	111	7	20	20
		割合	15.2%	46.4%	0.7%	26.4%	1.7%	4.8%	4.8%

(2) 「保育職」継続希望

① 「保育職」の継続希望

「保育職」の継続希望として、養成校の学生については、「保育職」への就職を希望する学生に対して「卒業後に就職した職をどのくらい続けたいと思うか」を、新採教員（私立幼稚園教員については一部の教員）には、「現在就いている「保育職」をどのくらい続けたいと考えているか」をそれぞれ尋ねた（表 23）。

「保育職」を希望する養成校の学生においては、定年まで働き続けたいと考えているのは3割に満たず、およそ半数が結婚または出産を機に退職したいと考えていた。新採教員においては、国公立幼稚園教員は、およそ半数が定年まで働き続けたいと考えており、結婚または出産を機に退職したいと考える者は25%程度であった。一方、私立幼稚園教員は、定年まで働き続けたいと考える者は僅か7.3%で、結婚または出産を機に退職したいと考える者が8割近くいた。

表 23 「保育職」継続希望の分布

			定年まで働きたい	結婚したら退職したい	自分の子供が生まれたら退職したい	ある程度の年数で退職したい	自分なりのタイミングで退職したい
養成校学生		人数	175	83	204	64	99
		割合	28.0%	13.3%	32.6%	10.2%	15.8%
新人新採	国公立幼稚園教員	人数	175	30	54	19	63
		割合	51.3%	8.8%	15.8%	5.6%	18.5%
	私立幼稚園教員	人数	4	26	16	5	4
		割合	7.3%	47.3%	29.1%	9.1%	7.3%
	合計	人数	179	56	70	24	67
		割合	45.2%	14.1%	17.7%	6.1%	16.9%
経験新採	国公立幼稚園教員	人数	202	21	29	20	88
		割合	56.1%	5.8%	8.1%	5.6%	24.4%
	私立幼稚園教員	人数	3	1	0	1	1
		割合	50.0%	16.7%	0.0%	16.7%	16.7%
	合計	人数	205	22	29	21	89
		割合	56.0%	6.0%	7.9%	5.7%	24.3%

②結婚・出産退職の希望年齢

結婚または出産を機に退職したいと回答した者に対して、その年齢を尋ねた。

結婚退職の年齢については、養成校の学生においては、25歳が最も多く、全体の3分の2が23歳から26歳の間の年齢を回答していた。一方、新人新採においては、国公立幼稚園教員では30歳が最も多く、私立幼稚園教員では25歳が最も多かった（表24）。

表 24 結婚退職の希望年齢

			20歳	22歳	23歳	24歳	25歳	26歳	27歳	28歳	29歳	30歳	35歳以上
養成校学生		人数		1	8	9	21	16	3	9	1	12	
		割合		1.3%	10.0%	11.3%	26.3%	20.0%	3.8%	11.3%	1.3%	15.0%	
新人新採	国公立幼稚園教員	人数	0		0	0	7	6	4	2		9	
		割合	0.0%		0.0%	0.0%	25.0%	21.4%	14.3%	7.1%		32.1%	
	私立幼稚園教員	人数	1		4	2	9	3	2	0		1	
		割合	4.5%		18.2%	9.0%	40.9%	13.6%	9.0%	0.0%		4.5%	
	合計	人数	1		4	2	16	9	6	2		10	
		割合	2.0%		8.0%	4.0%	32.0%	18.0%	12.0%	4.0%		20.0%	
経験新採	国公立幼稚園教員	人数					2	3		2	1	6	1
		割合					13.4%	20.0%		13.3%	6.7%	40.0%	6.7%
	私立幼稚園教員	人数					0	0		0	0	0	1
		割合					0.0%	0.0%		0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	合計	人数					2	3		2	1	6	2
		割合					12.6%	18.8%		12.5%	6.3%	37.5%	12.6%

出産退職の希望年齢については、養成校の学生においては、25歳から30歳代前半まで回答がばらついていて、一方、新採においては、国公立幼稚園教員では30歳代前半、私立幼稚園教員では28歳に回答が集中していた（表25）。

表 25 出産退職の希望年齢

			23 歳	24 歳	25 歳	26 歳	27 歳	28 歳	29 歳	30～	35 歳
養成校学生		人数	4	12	36	23	33	31	4	39	6
		割合	2.1%	6.4%	19.1%	12.2%	17.6%	16.5%	2.1%	20.7%	3.2%
新人新採	国公立 幼稚園教員	人数		2	2	1	5	7	4	22	1
		割合		4.5%	4.5%	2.3%	11.4%	15.9%	9.1%	50.0%	2.3%
	私立 幼稚園教員	人数		0	2	1	2	7	0	2	0
		割合		0.0%	14.2%	7.1%	14.3%	50.0%	0.0%	14.3%	0.0%
	合計	人数		2	4	2	7	14	4	24	1
		割合		4.5%	18.7%	9.4%	25.7%	65.9%	9.1%	64.3%	2.3%
経験新採	国公立 幼稚園教員	人数		2	4	2	7	14	4	24	1
		割合		3.4%	6.9%	3.4%	12.1%	24.1%	6.9%	41.4%	1.7%
	私立 幼稚園教員	人数						1	1	14	5
		割合						4.8%	4.8%	66.7%	23.8%
	合計	人数						1	1	14	5
		割合						4.8%	4.8%	66.7%	23.8%

③退職後の再就職希望

「保育職」の継続希望について、定年まで働き続けたいと回答した人以外には、「保育職」を退職した後の再就職の希望を尋ねた（表 26）。養成校学生、新人新採、経験新採のいずれも「保育職」に非正規雇用で再就職したいという回答が半数近くであった。また、家事・育児に専念したいという専業主婦の希望は、養成校の学生は 25.7%，新採教員は 32.0%みられた。

表 26 退職後の再就職希望

			家事・育 児に専念 したい	「保育職」に 正規雇用で 再就職したい	「保育職」に非 正規雇用で再 就職したい	「保育職」以外 に正規雇用で 再就職したい	「保育職」以外 に非正規雇用 で再就職したい	その他	合計
養成校学生		人数	118	45	211	17	40	28	459
		割合	25.7%	9.8%	46.0%	3.7%	8.7%	6.1%	100%
新人新採	国公立 幼稚園教員	人数	61	6	90	10	11	15	193
		割合	31.6%	3.1%	46.6%	5.2%	5.7%	7.8%	100%
	私立 幼稚園教員	人数	17	2	24	2	4	2	51
		割合	33.3%	3.9%	47.1%	3.9%	7.8%	3.9%	100%
	合計	人数	78	8	114	12	15	17	244
		割合	32.0%	3.3%	46.7%	4.9%	6.1%	7.0%	100%
経験新採	国公立 幼稚園教員	人数	54	6	74	10	17	23	184
		割合	29.3%	3.3%	40.2%	5.4%	9.2%	12.5%	100%
	私立 幼稚園教員	人数	2	2	0	0	0	0	4
		割合	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100%
	合計	人数	56	8	74	10	17	23	188
		割合	29.8%	4.3%	39.4%	5.3%	9.0%	12.2%	100%

（３）研修

①研修の必要性

研修の必要性について、養成校学生には「保育職」に就職した際に研修を受けることが必要だと思ふ程度を、新採教員には現在研修を受けることが必要だと思ふ程度を尋ねた。養成校学生、新採教員のいずれも、９割以上が研修は非常に必要またはやや必要と回答しており、いずれの段階においても研修の必要性を感じていると言える（表 27）。

表 27 研修の必要性

			非常に必要	やや必要	どちらとも言えない	あまり必要でない	全く必要でない	合計
養成校学生		人数	411	185	17	2	1	616
		割合	66.7%	30.0%	2.8%	0.3%	0.2%	100%
新人新採	国公立幼稚園教員	人数	247	89	9			345
		割合	71.6%	25.8%	2.6%			100%
	私立幼稚園教員	人数	28	22	6			56
		割合	50.0%	39.3%	10.7%			100%
	合計	人数	275	111	15			401
		割合	68.6%	27.7%	3.7%			100%
経験新採	国公立幼稚園教員	人数	174	150	32	8		364
		割合	47.8%	41.2%	8.8%	2.2%		100%
	私立幼稚園教員	人数	3	4	0	0		7
		割合	42.9%	57.1%	0.0%	0.0%		100%
	合計	人数	177	154	32	8		371
		割合	47.7%	41.5%	8.6%	2.2%		100%

②研修の頻度

研修の頻度として、養成校学生には、「保育職」に就職した際にどの程度の研修が必要だと思ふかを、新採教員には、現在の勤務先園において実際にどのくらい研修を受けているかを尋ねた（表 28）。

養成校学生では、「保育職」に就職した際には１ヶ月に１回程度、または３ヶ月に１回程度の研修が必要と考えている者が多かった。国公立幼稚園教員では、１ヶ月に１回程度という回答が最も多く、９割以上が１ヶ月に１回以上の頻度で研修を受けていた。一方、私立幼稚園教員では、１ヶ月に１回以上の頻度で研修を受けている者は半数程度で、３分の１が３ヶ月に１回程度であった。

表 28 研修の必要頻度（養成校学生）・実施頻度（新採教員）

		1ヶ月に 2回以上	1ヶ月に 1回程度	3ヶ月に 1回程度	半年に 1回程度	1年に 1回程度	合計
養成校学生	人数	67	226	192	97	30	612
	割合	10.9%	36.9%	31.4%	15.8%	4.9%	100%
新人新採	国公立 幼稚園教員	人数	79	241	23	2	345
		割合	22.9%	69.9%	6.7%	0.6%	100%
	私立 幼稚園教員	人数	5	24	18	1	51
		割合	9.8%	47.1%	35.3%	2.0%	100%
	合計	人数	84	265	41	3	396
		割合	21.2%	66.9%	10.4%	0.8%	100%
経験新採	国公立 幼稚園教員	人数	81	223	43	9	360
		割合	22.5%	61.9%	11.9%	2.5%	100%
	私立 幼稚園教員	人数	0	5	1	1	7
		割合	0.0%	71.4%	14.3%	14.3%	100%
	合計	人数	81	228	44	10	367
		割合	22.1%	62.1%	12.0%	2.7%	100%

③研修を受けたくても受けられないこと

新採教員を対象に、研修を受けたくても受けられないことがあるかどうかを尋ねた。新人新採の 10.9%、経験新採の 14.2%程度が、研修を受けたくても受けられない経験がある（「ときどきある」、「よくある」）と回答していた（表 29）。

表 29 研修を受けたくても受けられないこと

			ない	ときどきある	よくあるよくある	合計
新人新採	国公立 幼稚園教員	人数	307	37	2	346
		割合	88.7%	10.7%	0.6%	100%
	私立 幼稚園教員	人数	49	7	0	56
		割合	87.5%	12.5%	0.0%	100%
	合計	人数	356	44	2	402
		割合	88.6%	10.9%	0.5%	100%
経験新採	国公立 幼稚園教員	人数	312	52	1	365
		割合	85.5%	14.2%	0.3%	100%
	私立 幼稚園教員	人数	6	1	0	7
		割合	85.7%	14.3%	0.0%	100%
	合計	人数	318	53	1	372
		割合	85.5%	14.2%	0.3%	100%

（４）職務上の困難の相談

①職務上の困難の相談相手の有無

新採教員を対象に、職務上の困難な事柄について相談する相手がいるかどうかを尋ねた。新人

新採, 経験新採のいずれも95%以上に相談相手がいると回答しており, いないと回答したのは3%から5%程度であった(表30)。

表 30 職務上の困難の相談相手の有無

			いる	いない
新人新採	国公立 幼稚園教員	人数	335	12
		割合	96.5%	3.5%
	私立 幼稚園教員	人数	61	3
		割合	95.3%	4.7%
	合計	人数	396	15
		割合	96.4%	3.6%
経験新採	国公立 幼稚園教員	人数	350	15
		割合	95.9%	4.1%
	私立 幼稚園教員	人数	88	3
		割合	96.7%	3.3%
	合計	人数	438	18
		割合	96.1%	3.9%

②職務上の困難の相談相手

職務上の困難の相談相手として, 養成校の学生には, 「保育職」に就職した際に困難な事柄が生じた時に相談したい相手はどのような相手であるかを尋ねた。新採教員については, 職務上の困難な事柄について相談する相手がいると回答した者を対象に, その相手とはどのような関係であるかを尋ねた(表31)。

表 31 職務上の困難の相談相手(複数回答)

		園長	副園長・教頭	主任	自園の同期の同僚	養成校時代の友人	5年目以内の先輩	5年目以上10年未満の先輩	10年目以上の先輩	養成校時代の教員	外部の相談機関の専門家	自分の親
養成校学生	人数	306	159	396	397	323	228	197	178	200	34	274
	割合	48.0%	25.0%	62.2%	62.3%	50.7%	35.8%	30.9%	27.9%	31.4%	5.3%	43.0%
新人新採	国公立 幼稚園教員	人数	205	84	190	63	162	172	103	50	10	169
		割合	58.7%	24.1%	54.4%	18.1%	46.4%	49.3%	29.5%	14.3%	2.9%	48.4%
	私立 幼稚園教員	人数	12	8	31	28	23	33	15	12	0	27
		割合	19.0%	12.7%	49.2%	44.4%	36.5%	52.4%	23.8%	19.0%	0.0%	42.9%
	合計	人数	217	92	221	91	185	205	118	62	10	196
		割合	52.7%	22.3%	53.6%	22.1%	44.9%	49.8%	28.6%	15.0%	2.4%	47.6%
経験新採	国公立 幼稚園教員	人数	216	80	172	88	108	116	92	20	13	103
		割合	59.0%	21.9%	47.0%	24.0%	29.5%	31.7%	25.1%	5.5%	3.6%	28.1%
	私立 幼稚園教員	人数	50	31	39	48	32	23	36	7	2	29
		割合	56.2%	34.8%	43.8%	53.9%	36.0%	25.8%	40.4%	7.9%	2.2%	32.6%
	合計	人数	266	111	211	136	140	139	128	27	15	132
		割合	58.5%	24.4%	46.4%	29.9%	30.8%	30.5%	28.1%	5.9%	3.3%	29.0%

養成校学生では、園長、主任、自園の同期の同僚、養成校時代の友人、親を相談相手にしたいと考える者が多かった。新人新採においては、主任、5年目以内の先輩、自分の親に相談をしている者が多く、国立幼稚園教員では園長、私立幼稚園教員では自園の同期の同僚が多かった。養成校学生が相談したいと考えている相手と新採教員が実際に相談をしている相手の違いとして、養成校学生が相談したい相手として自園の同期の同僚が6割、養成校時代の教員が3割程度挙げられていたが、現実には新採教員でこれらの相手に相談している者はそれぞれ22.1%、15.0%とあまり多くはなかった。また、養成校学生においては、5年目以内の先輩に相談したいと考えているものは3分の1程度であったが、新人新採のおよそ半数が5年目以内の先輩に相談していた。

③職務上の困難の相談機会・場面

新採教員を対象に、職務上の困難な事柄についてどのような場面や機会に相談しているかを尋ねた（表32）。

新人新採、経験新採のいずれも、休憩時間や降園後の時間帯が最も多く、およそ9割がこの機会に相談をしていた。全職員会議や保育中という回答も、2、3割程度見られた。

表32 職務上の困難の相談機会（複数回答）

			全職員 会議	学年毎 の職員 会議	園内研 修	保育中	休憩時間や 降園後の時 間帯	メンター チーム	教育委員会 等の外部の 相談機関	園外の研 修会
新人 新採	国公立 幼稚園教員	人数	73	47	84	93	311	5	65	0
		割合	20.9%	13.5%	24.1%	26.6%	89.1%	1.4%	18.6%	0.0%
	私立 幼稚園教員	人数	15	8	8	16	56	1	10	0
		割合	24.2%	12.9%	12.9%	25.8%	90.3%	1.6%	16.1%	0.0%
	合計	人数	88	55	92	109	367	6	75	0
		割合	21.4%	13.4%	22.4%	26.5%	89.3%	1.5%	18.2%	0.0%
経験 新採	国公立 幼稚園教員	人数	115	55	79	88	318	7	47	0
		割合	31.4%	15.0%	21.6%	24.0%	86.9%	1.9%	12.8%	0.0%
	私立 幼稚園教員	人数	27	33	8	10	77	2	2	7
		割合	31.4%	38.4%	9.3%	11.6%	89.5%	2.3%	2.3%	8.1%
	合計	人数	142	88	87	98	395	9	49	7
		割合	31.4%	19.5%	19.2%	21.7%	87.4%	2.0%	10.8%	1.5%

④職務上の困難の定期的な相談機会

新採教員を対象に、職務上の困難な事柄について相談する機会が、所属園や地域の相談機関で定期的に設けられているかを尋ねた（表33）。

定期的な相談機会が設けられているのは2割以下に過ぎず、定期的な相談機会が設けられていない園が40%から50%程度であった。

表 33 職務上の困難の定期的な相談機会

			1.定期的にもうけられている	2.その都度もうけられている	3.もうけられていない
新人新採	国公立 幼稚園教員	人数	67	129	140
		割合	19.9%	38.4%	41.7%
	私立 幼稚園教員	人数	12	16	34
		割合	19.4%	25.8%	54.8%
	合計	人数	79	145	174
		割合	19.8%	36.4%	43.7%
経験新採	国公立 幼稚園教員	人数	59	150	138
		割合	17.0%	43.2%	39.8%
	私立 幼稚園教員	人数	14	31	37
		割合	17.1%	37.8%	45.1%
	合計	人数	73	181	175
		割合	17.0%	42.2%	40.8%

⑤職務上の困難の相談頻度

職務上の困難な事柄について相談する機会が「定期的にもうけられている」または「その都度もうけられている」と回答した者を対象に、その頻度を尋ねた（表 34）。

おおよそ 4 割が、月 1 回以上の頻度で相談機会が設けられており、7 割程度が月 1 回またはそれ以上の頻度で相談機会が設けられていた。

表 34 職務上の困難の相談頻度

			月 1 回以上	月 1 回程度	2, 3 ヶ月に一度程度	半年に一度程度	1 年に 1 度程度
新人新採	国公立 幼稚園教員	人数	84	56	25	19	6
		割合	44.2%	29.5%	13.2%	10.0%	3.2%
	私立 幼稚園教員	人数	11	9	1	2	3
		割合	42.3%	34.6%	3.8%	7.7%	11.5%
	合計	人数	95	65	26	21	9
		割合	44.0%	30.1%	12.0%	9.7%	4.2%
経験新採	国公立 幼稚園教員	人数	82	42	28	25	14
		割合	42.9%	22.0%	14.7%	13.1%	7.3%
	私立 幼稚園教員	人数	19	6	6	6	5
		割合	45.2%	14.3%	14.3%	14.3%	11.9%
	合計	人数	101	48	34	31	19
		割合	43.3%	20.6%	14.6%	13.3%	8.2%

⑥職務上の困難の解決

職務上の困難な事柄について、相談したことで何らかの形で解決の方向性に向かったかどうか

を尋ねた（表 35）。全体として、3 分の 2 程度が解決に向かったと回答しており、解決に向かわなかったと感じている者は僅か数%であった。

表 35 職務上の困難の解決

			1.解決に向かった	2.どちらともいえない	3.解決に向かわなかった
新人新採	国公立 幼稚園教員	人数	228	97	6
		割合	68.9%	29.3%	1.8%
	私立 幼稚園教員	人数	41	19	0
		割合	68.3%	31.7%	0.0%
	合計	人数	269	116	6
		割合	68.8%	29.7%	1.5%
経験新採	国公立 幼稚園教員	人数	210	126	6
		割合	61.4%	36.8%	1.8%
	私立 幼稚園教員	人数	53	24	3
		割合	66.3%	30.0%	3.8%
	合計	人数	263	150	9
		割合	62.3%	35.5%	2.1%

（５）「保育者効力感」

①項目ごとの比較

「保育者効力感」の各項目について、養成校学生と新人新採の得点を比較したところ、10 項目全てにおいて養成校学生の方が高かった（表 36）。

各項目の値を比較すると、養成校学生は、「私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う」「保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う」といった項目で難しいと感じていた。一方、新人新採については、「どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う」「子どもにわかりやすく指導することができると思う」「子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う」といった項目で難しいと感じていた。

表 36 新人新採と養成校学生における「保育者効力感」の各項目の平均値と標準偏差

	新人新採		養成校学生		F 値	
	M	SD	M	SD		
1. 私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う	2.42	0.78	3.03	0.80	145.1	p<.001
2. 私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う	2.42	0.77	3.06	0.80	164.3	p<.001
3. 保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う	2.46	0.88	2.97	0.87	84.4	p<.001
4. 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う	2.40	0.91	3.11	0.93	150.0	p<.001
5. 私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う	2.58	0.86	2.96	0.84	50.0	p<.001
6. 私は、保護者に信頼を得ることができると思う	2.94	0.71	3.33	0.75	68.3	p<.001
7. 私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う	3.00	0.80	3.36	0.76	55.1	p<.001

8. 私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できと思う	2.73	0.85	3.34	0.80	140.0	p<.001
9. 私は、一人一人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う	2.73	0.83	3.42	0.78	181.9	p<.001
10. 私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境(人的、物的)に整えることに十分努力ができると思う	3.09	0.89	3.62	0.81	98.8	p<.001

②因子分析

「保育者効力感」10項目について、因子分析を行った(最尤法、プロマックス回転)。寄与率、固有値の減少率から、先行研究(三木・桜井, 1998)と同様に1因子構造を採用した(表37)。10項目の合計点を算出して「保育者効力感」の指標とした。これら10項目のクロンバックの α 係数を算出したところ、 $\alpha = .89$ と高い内的整合性を示した。

表37 「保育者効力感」の因子分析(最尤法、プロマックス回転)

項目	
8. 私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できと思う	.78
9. 私は、一人一人の子供に適切な遊びの指導や援助を行えると思う	.76
2. 私は、子供の能力に応じた課題を出すことができると思う	.75
1. 私は、子供にわかりやすく指導することができると思う	.73
7. 私は、子供の状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う	.69
6. 私は、保護者に信頼を得ることができると思う	.68
4. 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う	.67
3. 保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う	.66
5. 私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う	.64
10. 私は、子供の活動を考慮し、適切な保育環境(人的、物的)に整えることに十分努力ができると思う	.62
寄与率	48.9%

③「保育経験」年数による「保育者効力感」の比較

「保育者効力感」が養成校学生と新採教員とでどのように異なっているのか、また、新人新採と経験新採とで異なっているかを調べるために、一元配置分散分析を行い、経験のない養成校学生と、「保育経験」1年未満、「保育経験」1年から3年未満、「保育経験」3年から5年未満、「保育経験」5年以上で、「保育者効力感」の合計得点及び各項目の点数を比較した(表38)。

「保育者効力感」の合計点について、「保育経験」1年未満の新人新採は、養成校学生に比べて低かった。また、1年未満の新人新採、3年から5年未満の経験新採、養成校学生、5年以上の経験新採の順で高くなっていた。また、1年から3年未満の経験新採は、養成校学生に比べて低かった。このことから、「保育者効力感」は、養成校の最終年次において高まっているが、新採の段階で一旦大きく低下する。そして、「保育経験」が3年を過ぎた辺りから上昇し、5年以上の「保育経験」をすると養成校学生よりも高くなっていくと考えられる。

表 38 「保育者効力感」の学生と新採, 及び「保育経験」年数による比較

		(a) 養成校学生	(b) 1年未満	(c) 1年～3年未満	(d) 3年～5年未満	(e) 5年以上	F 値	
「保育者効力感」合計点	平均	32.14	26.67	28.15	29.71	33.16	79.23	e>a>d>b
	SD	5.45	5.91	5.88	5.06	5.9	***	a>c

(6)「保育実践力」

①項目ごとの比較

「保育実践力」の各項目について, 新人新採と養成校学生の得点を比較したところ, 54 項目中 47 項目において養成校学生の方が新人新採より「保育実践力」があると回答しており, 新人新採の方が養成校学生よりも「保育実践力」があると回答している項目は「研修や研究を通して、『保育者』としての専門性を高めようとする」の 1 項目のみであった(表 39)。

表 39 新人新採と養成校学生における「保育実践力」の各項目の平均値と標準偏差

	新人新採		養成校学生		F 値	
	M	SD	M	SD		
1.子どもを取り巻く社会状況と今日的課題について理解している	4.24	1.01	4.45	1.03	11.2	p<.001
2.幼稚園における保育の意義と制度的位置づけについて理解している	4.40	1.01	4.51	1.08	2.7	NS
3.保育者の役割と職務内容を理解している	5.03	0.81	5.25	0.96	15.2	p<.001
4.保育者としての自覚と誇り、使命感を持っている	5.45	0.83	5.38	1.10	1.2	NS
5.言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている	5.09	1.00	5.42	1.00	27.9	p<.001
6.心身共に良好な状態であるように自己管理できる	5.04	1.32	5.37	1.15	19.2	p<.001
7.常に明るく、積極的に物事に取り組んでいくことができる	5.16	1.13	5.56	1.13	32.0	p<.001
8.主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる	4.43	1.06	4.81	1.09	30.4	p<.001
9.集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる	3.70	1.15	4.58	1.28	126.9	p<.001
10.子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人一人の理解に活かすことができる	4.30	0.99	4.84	0.97	76.1	p<.001
11.子どもの遊びの姿から、一人一人の興味や関心を捉えることができる	4.62	0.97	5.07	0.97	54.3	p<.001
12.子どもの様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる	4.44	0.96	4.84	0.96	43.5	p<.001
13.クラス集団の人間関係や変容を捉えることができる	4.49	0.94	4.73	0.97	15.8	p<.001
14.学童期以降の発達について理解している	3.85	1.15	4.41	1.05	65.2	p<.001
15.幼稚園教育要領の主な内容を理解している	4.61	1.06	4.55	1.12	0.8	NS
16.保育内容に則した指導方法を理解している	4.18	0.97	4.53	1.01	32.1	p<.001
17.保育内容に則して保育を展開できる	3.96	0.97	4.45	0.97	65.2	p<.001
18.保育内容の知識に基づき、教材研究ができる	4.01	0.96	4.46	1.01	51.5	p<.001
19.子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具を開発や工夫することができる	3.85	1.04	4.51	1.02	103.9	p<.001
20.身体、音楽、造形、言語等の表現活動に関する技術を習得している	3.76	1.08	4.70	1.08	192.5	p<.001
21.教育課程に基づいて長期の指導計画を作成することができる	3.35	1.12	4.11	1.06	124.2	p<.001

22.長期の指導計画の内容を理解し、短期の指導計画に反映させることができる	3.81	1.14	4.21	1.04	34.8	p<.001
23.指導計画に基づいて日々の実践をすることができる	4.22	1.01	4.47	1.00	16.4	p<.001
24.子どもの実態と興味や関心を捉え、子どもの活動を予測した指導計画を立てることができる	4.15	1.01	4.50	1.00	30.8	p<.001
25.言葉の掛け方など保育を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている	4.47	0.97	4.97	1.03	62.2	p<.001
26.子どもの興味関心などを踏まえて、個に応じた指導を試みることができる	4.53	0.92	4.86	1.02	28.3	p<.001
27.子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる	5.30	0.82	5.30	1.01	0.0	NS
28.公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる	5.33	0.84	5.45	0.95	4.4	p<.05
29.子どもの興味や関心、発達の状況等を踏まえた環境を構成することができる	4.38	0.95	4.96	0.92	97.8	p<.001
30.園生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を活かす工夫を行うことができる	4.29	0.94	4.91	0.89	116.1	p<.001
31.園の規則や子どもの自分たちで作った決まりを守ることの大切さについて指導することができる	4.80	0.95	5.16	0.96	36.7	p<.001
32.子どもの状況や発言に配慮し、柔軟な保育の展開を試みることができる	4.18	0.99	4.70	0.98	71.9	p<.001
33.子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な経験や学びを促すことができる	4.06	0.98	4.64	0.95	91.7	p<.001
34.教育相談の意義、理論や技法に関する基礎的知識を持っている	3.83	1.02	4.37	0.97	74.0	p<.001
35.観察や記録の方法について理解している	4.41	1.02	4.90	1.04	54.2	p<.001
36.自らの保育を振り返り、反省・評価ができる	4.90	0.93	5.28	0.99	38.1	p<.001
37.保育の評価を次の保育や指導計画の改善に活かすことができる	4.63	0.94	5.07	0.98	52.9	p<.001
38.常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる	4.60	0.93	5.06	0.99	55.0	p<.001
39.様々な人々との関わりから学び、それを自らの保育に活かそうとする	5.20	0.95	5.27	1.05	1.3	NS
40.自然や社会の事象に興味や関心を持ち、自らの保育に取り入れようとする	4.70	0.93	4.97	1.02	18.5	p<.001
41.研修や研究を通して、保育者としての専門性を高めようとする	5.24	0.94	4.95	1.12	19.5	p<.001
42.子どもの基本的生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる	4.80	0.94	4.95	0.98	5.7	p<.05
43.子どもの疾病とその予防と対応について理解している	4.01	1.08	4.45	1.05	43.0	p<.001
44.保育における救急時の対応について理解している	4.15	1.09	4.46	1.05	21.1	p<.001
45.食育の意義や栄養に関する基本的事項について理解している	4.24	1.05	4.63	0.97	38.8	p<.001
46.子どもの気になる行動や態度についての要因を自分なりに分析することができる	4.55	0.93	4.79	0.95	16.8	p<.001
47.特別支援を必要としている子どもの特徴や支援の方法について理解している	4.20	1.03	4.64	1.03	47.6	p<.001
48.子どもに関わる情報を他の教師と共有する姿勢を持っている	5.24	1.01	5.15	1.09	1.8	NS
49.一つのチームとして園の保育に取り組むことができる	5.13	1.06	5.29	1.08	5.7	p<.05
50.保護者との信頼関係を作ることができる	4.65	0.93	4.89	1.04	14.5	p<.001
51.関係機関との連携の重要性や役割分担について理解している	4.47	1.02	4.86	1.01	36.6	p<.001
52.園のある地域に関心を持ち、地域の特性を理解しようとする	4.63	1.04	4.89	1.06	16.0	p<.001
53.小学校との連携・接続に関する知識を持っている	3.99	1.23	4.51	1.15	48.8	p<.001
54.小学校との連携・接続に際して必要な役割を担うことができる	3.61	1.14	4.41	1.15	123.4	p<.001

②因子分析

「保育実践力」54項目について、因子分析を行った（最尤法，プロマックス回転）。固有値の減少率から、7因子構造を採用した。いずれの因子にも負荷の低い項目、複数の因子に負荷のある項目を除き、最終的に36項目7因子を算出した（表40）。

第1因子は、第1因子は、「11. 子供の遊びの姿から、一人一人の興味や関心を捉えることができる」「12. 子供の様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる」「10. 子供の発

達に関する基礎的知識を有し、子供一人一人の理解に活かすことができる」「13. クラス集団の人間関係や変容を捉えることができる」などに高い負荷があり、子供の興味関心や内面を理解し、それに基づいた実践ができることを表しているため、「子供理解に基づいた保育」($\alpha=.94$)と名付けた。第2因子は、「48. 子供に関わる情報を他の教師と共有する姿勢を持っている」「49. 一つのチームとして園の保育に取り組むことができる」などに高い負荷があり、他の「保育者」などとの関係を作ることができることを表しているため、「他者との関係構築」($\alpha=.89$)と名付けた。

表 40 「保育実践力」の因子分析結果（最尤法，プロマックス回転）

	1	2	3	4	5	6	7	共通性
第1因子「子ども理解に基づいた保育」($\alpha=.94$)								
11. 子どもの遊びの姿から、一人一人の興味や関心を捉えることができる	1.06	-.08	.15	-.14	-.05	-.18	.01	.73
12. 子どもの様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる	.89	-.07	.21	-.06	-.08	-.06	.00	.68
10. 子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人一人の理解に活かすことができる	.78	-.09	.26	.01	-.02	-.08	.04	.69
13. クラス集団の人間関係や変容を捉えることができる	.70	.07	.18	-.02	-.16	.07	-.06	.57
30. 園生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を活かす工夫を行うことができる	.65	.01	-.20	.07	.15	.09	.05	.69
32. 子どもの状況や発言に配慮し、柔軟な保育の展開を試みることができる	.63	.09	-.20	.11	.06	.09	-.01	.65
29. 子どもの興味や関心、発達の状況等を踏まえた環境を構成することができる	.62	.10	-.19	.09	.11	.05	.01	.65
26. 子どもの興味関心などを踏まえて、個に応じた指導を試みることができる	.62	.18	.07	-.02	.02	.05	-.04	.66
33. 子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な経験や学びを促すことができる	.60	.02	-.19	.11	.10	.11	.07	.67
25. 言葉の掛け方など保育を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている	.59	.13	.06	.03	.03	.09	-.07	.62
9. 集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる	.54	.00	.08	-.11	-.03	.08	.14	.41
19. 子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具を開発や工夫することができる	.54	-.14	.03	.04	.01	.25	.07	.55
31. 園の規則や子どもの自分たちで作った決まりを守ることの大切さについて指導することができる	.44	.25	-.13	.13	.10	.02	-.06	.56
第2因子「他者との関係構築」($\alpha=.89$)								
48. 子どもに関わる情報を他の教師と共有する姿勢を持っている	-.10	.90	.04	.02	-.12	.02	.04	.65
49. 一つのチームとして園の保育に取り組むことができる	-.04	.83	-.03	-.06	-.02	.03	.10	.65
4. 保育者としての自覚と誇り、使命感を持っている	.08	.54	.26	-.05	.00	.02	-.04	.52
41. 研修や研究を通して、保育者としての専門性を高めようとする	-.19	.51	.17	.03	.19	.03	.03	.46
28. 公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる	.34	.51	.00	-.02	.08	-.14	-.05	.55
27. 子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる	.33	.51	.05	-.03	.05	-.09	-.08	.53
50. 保護者との信頼関係を作ることができる	.17	.49	-.05	.14	-.01	.02	.10	.57
第3因子「要領・制度の理解」($\alpha=.84$)								
15. 幼稚園教育要領の主な内容を理解している	-.06	.07	.63	.10	.04	.10	.01	.58
2. 幼稚園における保育の意義と制度的位置づけについて理解している	.02	.09	.48	.07	.06	.04	.08	.46
16. 保育内容に則した指導方法を理解している	.29	-.04	.46	.15	.01	.13	-.02	.65
3. 保育者の役割と職務内容を理解している	.20	.22	.42	.03	.13	-.08	-.04	.57
第4因子「救急・疾病・栄養の理解」($\alpha=.88$)								
44. 保育における救急時の対応について理解している	-.09	.05	.06	.93	-.08	.02	-.04	.76
43. 子どもの疾病とその予防と対応について理解している	-.01	-.04	.10	.91	-.03	-.07	.02	.75
45. 食育の意義や栄養に関する基本的事項について理解している	.09	-.04	.10	.72	.02	-.04	.01	.64
第5因子「評価・改善」($\alpha=.88$)								
36. 自らの保育を振り返り、反省・評価ができる	-.02	.08	.06	-.05	.85	-.06	-.07	.70
37. 保育の評価を次の保育や指導計画の改善に活かすことができる	.00	.03	.02	.00	.83	.05	-.04	.76
38. 常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる	.07	.01	.02	-.08	.81	-.04	.04	.68
35. 観察や記録の方法について理解している	.01	-.12	.20	.08	.58	.03	.12	.57
第6因子「指導計画の作成」($\alpha=.88$)								
22. 長期の指導計画の内容を理解し、短期の指導計画に反映させることができ	-.04	.07	.09	-.06	-.05	.96	-.02	.84
21. 教育課程に基づいて長期の指導計画を作成することができる	.12	-.15	.02	.06	-.02	.80	.00	.73
23. 指導計画に基づいて日々の実践をすることができる	.13	.13	.12	-.10	.08	.61	-.04	.66
第7因子「小学校との連携・接続」($\alpha=.82$)								
54. 小学校との連携・接続に際して必要な役割を担うことができる	.11	.00	-.04	.01	-.01	.00	.90	.90
53. 小学校との連携・接続に関する知識を持っている	-.03	.09	.10	-.02	-.01	-.03	.88	.83
寄与率	47.7	4.1	3.2	2.6	2.3	2.5	1.9	64.2
因子間相関								
第2因子	0.72							
第3因子	0.51	0.48						
第4因子	0.68	0.57	0.40					
第5因子	0.75	0.74	0.45	0.61				
第6因子	0.71	0.52	0.40	0.66	0.61			
第7因子	0.56	0.45	0.33	0.59	0.51	0.57		

第3因子は「15. 幼稚園教育要領の主な内容を理解している」「2. 幼稚園における保育の意義と制度的位置づけについて理解している」などに高い負荷があり、要領や制度の理解を表しているため、「要領・制度の理解」($\alpha=.84$)と名付けた。第4因子は、「44. 保育における救急時の対応について理解している」「43. 子供の疾病とその予防と対応について理解している」「45. 食育の意義や栄養に関する基本的事項について理解している」に高い負荷があり、救急や疾病の対応、栄養の理解を表しているため、「救急・疾病・栄養の理解」($\alpha=.88$)と名付けた。第5因子は「36. 自らの保育を振り返り、反省・評価ができる」「37. 保育の評価を次の保育や指導計画の改善に活かすことができる」「38. 常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる」などに高い負荷があり、自らの実践を評価して改善することを示しているため、「評価・改善」($\alpha=.88$)と名付けた。第6因子は「22. 長期の指導計画の内容を理解し、短期の指導計画に反映させることができる」「21. 教育課程に基づいて長期の指導計画を作成することができる」などに高い負荷があったため、「指導計画の作成」($\alpha=.88$)と名付けた。第7因子は、「54. 小学校との連携・接続に際して必要な役割を担うことができる」「53. 小学校との連携・接続に関する知識を持っている」に高い負荷があったため、「小学校との連携・接続」($\alpha=.82$)と名付けた。それぞれの因子に負荷の高い項目の合計点を算出し、各因子の得点とした。

③「保育経験」年数による「保育実践力」の比較

「保育経験」年数によって「保育実践力」がどのように異なるのかを調べるために、一元配置分散分析を行い、「保育経験」のない養成校学生と、「保育経験」1年未満、「保育経験」1年から3年未満、「保育経験」3年から5年未満、「保育経験」5年以上で、「保育実践力」の各因子の得点を比較した(表41)。

表41 「保育経験」年数による「保育実践力」の比較

		(a) 養成 校	(b) 1 年 未 満	(c) 1 年 未 満 3 年	(d) 3 年 未 満 5 年	(e) 5 年 以 上	F 値	
第1因子: 子供理解に 基づいた保育	平均	62.69	55.91	57.26	60.24	65.14	50.27***	e>ad>b
	SD	9.70	9.50	9.13	9.43	9.37		d>c
第2因子: 他者との関 係構築	平均	36.19	36.24	36.48	37.11	38.37	8.61***	e>abc
	SD	5.85	4.81	5.14	4.90	4.96		
第3因子: 要領・制度の 理解	平均	18.83	18.15	18.21	19.05	19.42	7.24***	a>b
	SD	3.49	3.13	2.87	2.87	3.04		e>bc
第4因子: 救急・疾病・ 栄養の理解	平均	13.52	12.35	13.02	13.84	14.74	32.46***	e>a>b
	SD	2.76	2.91	2.68	2.40	2.37		e>c d>b
第5因子: 評価・改善	平均	13.52	12.35	13.02	13.84	14.74	32.46***	e>abc
	SD	2.76	2.91	2.68	2.40	2.37		ad>b
第6因子: 指導計画の 作成	平均	12.71	11.33	12.19	12.98	14.00	37.54***	e>acd>b
	SD	2.84	2.85	2.69	2.66	2.87		
第7因子: 小学校との 連携・接続	平均	8.93	7.58	8.00	8.29	8.89	27.72***	ae>bc
	SD	2.23	2.23	1.98	2.16	2.09		d>b

「他者との関係構築」以外の6因子で、「保育経験」1年未満の新人新採は、養成校学生と比べて「保育実践力」が身に付いていないと考えていた。また、1年未満以降は、「保育経験」年数が多いほど、「保育実践力」が高くなる傾向がみられ、要領・制度の理解以外の6因子で、「保育経験」5年以上の「保育者」は、養成校学生より「保育実践力」が身に付いていると考えていた。すなわち、全体として、養成校から新採にかけて「保育実践力」が身に付いているという意識は大きく低下し、1年目の新人新採は「保育実践力」に関して自信を喪失している。その後、「保育経験」とともに身に付いていき、「保育経験」が5年目以上になると学生時代よりも身に付いたと思えるようになるのだと考えられる。

（7）職務上の困難

①項目ごとの比較

職務上の困難については、養成校学生については「保育職」に就職した後に感じるであろう仕事の困難感や負担のイメージ、新採教員については実際に仕事の困難感や負担を感じている程度を尋ねた。

職務上の困難の各項目について、新人新採と養成校学生の得点を比較したところ、21項目中9項目において養成校学生がイメージするよりも新人新採が実際に感じる困難の方が高く、6項目において養成校学生がイメージする困難の方が高かった（表42）。

表42 新人新採と養成校学生における職務上の困難の各項目の平均値と標準偏差

	新人新採		養成校学生		F 値	
	M	SD	M	SD		
1.子ども集団をまとめたり、一斉に指導したりすることが難しい	3.73	1.05	3.51	1.04	11.8	p<.001
2.特別に支援を要する子ども等、様々なタイプの子どもの対応すること は大変である	3.99	0.92	3.72	0.98	19.6	p<.001
3.職場の人間関係を負担に感じる	2.38	1.24	3.41	1.14	191.6	p<.001
4.私の職場では、みんなの意見や要望がとりあげられている	3.76	1.01	3.45	0.83	28.0	p<.001
5.私の仕事は、やり甲斐がある	4.40	0.83	4.33	0.87	1.9	NS
6.残業もふくめて、今の労働時間は適切だと思う	2.67	1.24	3.02	1.11	21.6	p<.001
7.子どもの怪我や病気への対応に不安がある	3.84	1.05	3.76	0.98	1.4	NS
8.運動会や発表会等、行事への取り組みは大変である	4.35	0.75	4.13	0.91	17.5	p<.001
9.職員同士の意思疎通がうまくいっていない	2.36	1.10	2.78	0.94	43.1	p<.001
10.私の職場の福利厚生(休暇がとりやすい等)に満足している	3.21	1.21	3.13	0.97	1.7	NS
11.私は、仕事を通じて成長していると感じる	3.93	0.91	4.02	0.83	2.8	NS
12.持ち帰りの仕事が多い	4.03	1.04	3.61	0.95	44.9	p<.001
13.食事の援助やトイレトレーニング等、乳児保育は難しい	3.42	0.97	3.70	0.95	20.1	p<.001
14.日々の保育や保育の準備が大変である	4.02	0.86	3.98	0.88	0.5	NS
15.職員により子どもへの対応や保育観が異なることに困難さを感じる	2.99	1.18	3.57	0.94	79.1	p<.001
16.クラス経営は難しい	4.09	0.92	3.77	0.92	29.8	p<.001
17.私の園では、園の保育方針について職員間で共通理解できている	3.82	0.84	3.68	0.88	7.3	p<.01
18.保育に対する専門的な知識が不足していると感じることがある	4.27	0.83	3.57	0.94	151.0	p<.001
19.週・月案、個人記録等、書類を書くことは大変である	4.30	0.86	4.20	0.83	3.6	NS
20.保護者とコミュニケーションをとるのに苦労している	3.24	1.08	3.51	1.02	16.1	p<.001
21.間違いやミスを注意されるなど、自分の力不足を感じる人が多い	4.26	0.86	4.01	0.87	21.1	p<.001

②因子分析

職務上の困難 21 項目について、因子分析を行った（最尤法，プロマックス回転）。固有値の減少率から、4 因子構造を採用した。いずれの因子にも負荷の低い項目、複数の因子に負荷のある項目を除き、最終的に 19 項目 4 因子を算出した（表 43）。

表 43 職務上の困難の因子分析結果（最尤法，プロマックス回転）

	1	2	3	4	共通性
第1因子「保育の困難感」($\alpha=.84$)					
16.クラス経営は難しい	.77	-.03	.00	-.04	.56
1.子ども集団をまとめたり、一斉に指導したりすることが難しい	.70	-.03	-.19	-.17	.39
2.特別に支援を要する子ども等、様々なタイプの子どもの対応すること は大変である	.59	-.02	-.08	-.05	.30
8.運動会や発表会等、行事への取り組みは大変である	.57	-.02	.11	.01	.38
18.保育に対する専門的な知識が不足していると感じることがある	.56	-.16	.02	-.06	.27
19.週・月案、個人記録等、書類を書くことは大変である	.54	-.04	.26	.10	.49
21.間違いやミスを注意されるなど、自分の力不足を感じるが多い	.53	.14	.03	.00	.37
7.子どもの怪我や病気への対応に不安がある	.53	.00	-.12	.03	.25
20.保護者とコミュニケーションをとるのに苦労している	.50	.24	-.11	-.06	.34
14.日々の保育や保育の準備が大変である	.48	.01	.34	.12	.53
13.食事の援助やトイレトレーニング等、乳児保育は難しい	.44	.09	-.06	.04	.22
第2因子「人間関係の困難感」($\alpha=.74$)					
3.職場の人間関係を負担に感じる	-.01	.84	-.04	.01	.67
9.職員同士の意思疎通がうまくいっていない	-.07	.70	.06	-.08	.53
15.職員により子どもへの対応や保育観が異なることに困難さを感じる	.11	.56	.04	.10	.37
第3因子「業務量の負担感」($\alpha=.63$)					
6.残業もふくめて、今の労働時間は適切だと思う	.13	.04	-.73	.17	.49
12.持ち帰りの仕事が多い	.09	.00	.63	.11	.47
10.私の職場の福利厚生(休暇がとりやすい等)に満足している	.14	-.12	-.48	.18	.29
第4因子「やり甲斐・成長」($\alpha=.58$)					
11.私は、仕事を通じて成長していると感じる	-.18	.04	-.04	.72	.47
5.私の仕事は、やり甲斐がある	.06	-.05	-.16	.54	.35
寄与率	23.2	9.0	5.2	3.4	40.8
因子間相関					
第2因子	0.36				
第3因子	0.41	0.35			
第4因子	0.23	-0.27	0.02		

第1因子は、「16. クラス経営は難しい」「1. 子供集団をまとめたり、一斉に指導したりすることが難しい」などに高い負荷があり、指導そのものが難しいことを表しているため、「保育の困難感」($\alpha=.84$)と名付けた。第2因子は、「3. 職場の人間関係を負担に感じる」「9. 職員同士の意思疎通がうまくいっていない」に高い負荷があり、人間関係に困難を感じていることを表しているため、「人間関係の困難感」($\alpha=.74$)と名付けた。第3因子は、「6. 残業もふくめて、今の労働時間は適切だと思う」「12. 持ち帰りの仕事が多い」などに高い負荷があり、業務量の負担が重いことを表しているため、「業務量の負担感」($\alpha=.63$)と名付けた。第4因子は、「11. 私は、仕事を通じて成長していると感じる」「5. 私の仕事は、やり甲斐がある」に高い負荷があったため、「やり甲斐・成長」($\alpha=.58$)と名付けた。

それぞれの因子に負荷の高い項目の合計点を算出し、各因子の得点とした。

③「保育経験」年数による職務上の困難の比較

「保育経験」年数によって職務上の困難がどのように異なるのかを調べるために、一元配置分散分析を行い、経験のない学生と、「保育経験」1年未満、「保育経験」1年から3年未満、「保育経験」3年から5年未満、「保育経験」5年以上で、職務上の困難の各因子の得点を比較した(表44)。

「保育の困難感」については、1年未満の新人新採が最も高く、5年以上の経験新採が最も低かった。1年未満の新人新採は、学生時代にイメージしていたより実践に困難を感じるが、1年以上経験すると困難感は徐々に低下し、5年以上経験をする学生時代にイメージしていたより困難感を感じなくなると考えられる。「人間関係の困難感」は、養成校学生が最も高く、1年未満の新人新採が最も低かった。そして、1年未満の新人新採に比べて、3年目以上の経験新採では高かった。すなわち、学生時代には人間関係がうまくいかなくなるというイメージを強く持っているが、現実には新採の段階ではそれほどでもない。しかし、経験年数と共に自身の役割が変わっていき、人間関係に困難を感じるようになっていくという姿が伺える。「業務量の負担感」は、養成校学生より1年未満の新人新採の方が高く、学生時代にイメージしていたより実際の業務量や業務負担は大きいのだと考えられる。「やり甲斐・成長」については、学生から5年以上の経験新採まで差が見られなかった。「保育者」を継続している限りは、やり甲斐や仕事を通じた成長を感じているようである。

表44 「保育経験」年数による職務上の困難の比較

		(a) 養成校学生	(b) 1年未満	(c) 1年～3年未満	(d) 3年～5年未満	(e) 5年以上	F 値	
第1因子: 保育の困難感	平均	41.65	43.47	41.08	39.74	36.18	50.08 ***	b>acd>e
	SD	6.66	5.97	6.56	6.01	7.72		
第2因子: 人間関係の困難感	平均	9.73	7.70	8.26	8.71	8.36	38.59 ***	a>de>b a>c
	SD	2.33	2.82	3.10	3.14	2.93		
第3因子: 業務量の負担感	平均	9.45	10.08	9.84	10.39	9.91	5.38 ***	bd>a
	SD	2.18	2.70	2.75	3.02	3.13		
第4因子: やり甲斐・成長	平均	8.35	8.35	8.29	8.34	8.43	0.21 ns.	
	SD	1.44	1.45	1.46	1.59	1.50		

(8) 在学中に学んでおけば良かったこと

①項目ごとの比較

在学時に勉強しておけば良かったことの各項目について、新人新採と養成校学生の得点を比較したところ、20項目中9項目において新人新採の方が養成校学生より在学時に勉強しておけば良かったと考えており、5項目において養成校学生の方が新人新採よりも在学時に勉強しておけば良かったと考えていた（表 45）。

表 45 新人新採と養成校学生における在学中に学んでおけば良かったことの各項目の平均値と標準偏差

	新人新採		養成校学生		F 値	
	M	SD	M	SD		
1. 指導計画の作成	4.12	0.92	4.00	0.90	4.32	p<.05
2. 子どもの心身の発達	4.13	0.84	3.95	0.87	11.18	p<.001
3. 保育の本質、原理	3.73	0.97	3.71	0.95	0.04	NS
4. ピアノなどの楽器演奏の能力	4.07	1.18	4.08	1.14	0.01	NS
5. 一般教養、社会常識	3.48	1.04	3.86	1.01	34.20	p<.001
6. ことばがけなどの技能	4.33	0.91	4.00	0.96	29.95	p<.001
7. 造形活動の指導方法	4.43	0.73	4.00	0.86	68.62	p<.001
8. 手遊びなどの指導方法	4.22	0.90	3.94	0.99	21.82	p<.001
9. 幼児教育・保育行政	3.70	0.96	3.80	0.93	2.34	NS
10. 「おたより」などの作成方法	3.64	1.15	4.12	0.91	54.96	p<.001
11. ワープロ、パソコンなどの情報機器操作	3.26	1.26	3.79	1.17	48.29	p<.001
12. リトミックなどの指導方法	4.06	1.03	3.96	0.95	2.52	NS
13. おはなし、読み聞かせ、紙芝居、人形劇	3.83	1.09	3.75	1.06	1.28	NS
14. 保育環境の構成	4.52	0.72	3.96	0.89	114.88	p<.001
15. 「自然」の活動についての指導方法	4.34	0.78	3.87	0.89	78.14	p<.001
16. 集団としての子ども理解	4.37	0.75	4.00	0.85	51.27	p<.001
17. 特別支援教育が必要な子どもへのかかわり	4.44	0.77	4.13	0.88	34.04	p<.001
18. 保護者との関係の作り方	4.09	0.94	4.19	0.86	2.91	NS
19. 他の専門機関との連携の仕方	3.72	0.98	4.03	0.85	29.03	p<.001
20. 園長・先輩職員との関係の作り方	3.38	1.13	3.94	0.97	71.06	p<.001

②因子分析

在学中に学んでおけば良かったことの 20 項目について、因子分析を行った（最尤法，プロマックス回転）。固有値の減少率から、4 因子構造を採用した。いずれの因子にも負荷の低い項目、複数の因子に負荷のある項目を除き、最終的に 17 項目 4 因子を算出した（表 46）。

第 1 因子は、「14. 保育環境の構成」「7. 造形活動の指導方法」「15. 「自然」の活動についての指導方法」「16. 集団としての子ども理解」などに高い負荷があり、指導方法や指導技術に関する内容を表しているため、「指導方法・指導技術」（ $\alpha=.88$ ）と名付けた。第 2 因子は、「18. 保

護者との関係の作り方」「20. 園長・先輩職員との関係の作り方」「19. 他の専門機関との連携の仕方」に高い負荷があり、他者や他機関との関係作りに関する内容を表しているため、「関係作り」($\alpha=.78$)と名付けた。第3因子は、「3. 保育の本質、原理」「2. 子供の心身の発達」などに高い負荷があり、実践に関する理論や制度の理解に関する内容を表しているため、「理論・制度」($\alpha=.79$)と名付けた。第4因子は、「11. ワープロ、パソコンなどの情報機器操作」「10. 「おたより」などの作成方法」に高い負荷があり、文章を作成する能力に関する内容を表しているため、「文書作成」($\alpha=.61$)と名付けた。

表 46 在学中に学んでおきたかったことの因子分析結果(最尤法, プロマックス回転)

	1	2	3	4	共通性
第1因子「指導方法・指導技術」($\alpha=.88$)					
14. 保育環境の構成	.78	-.02	.03	-.09	.58
7. 造形活動の指導方法	.76	-.13	-.04	.10	.52
15. 「自然」の活動についての指導方法	.72	-.03	.01	-.05	.47
16. 集団としての子供理解	.70	.23	.07	-.21	.68
8. 手遊びなどの指導方法	.61	-.12	-.08	.29	.45
17. 特別支援教育が必要な子供へのかかわり	.59	.20	.01	-.16	.45
6. ことばがけなどの技能	.54	.10	.03	.12	.46
13. おはなし, 読み聞かせ, 紙芝居, 人形劇	.51	-.03	.02	.38	.54
12. リトミックなどの指導方法	.40	-.01	-.03	.36	.37
第2因子「関係作り」($\alpha=.78$)					
18. 保護者との関係の作り方	.13	.76	-.08	.01	.63
20. 園長・先輩職員との関係の作り方	-.14	.68	.00	.25	.55
19. 他の専門機関との連携の仕方	.05	.64	-.01	.13	.53
第3因子「理論・制度」($\alpha=.79$)					
3. 保育の本質, 原理	-.07	-.09	1.02	.07	.92
2. 子供の心身の発達	.31	.02	.51	-.06	.52
9. 幼児教育・保育行政	.12	.14	.41	.18	.45
第4因子「文書作成」($\alpha=.61$)					
11. ワープロ, パソコンなどの情報機器操作	-.15	.15	.09	.47	.28
10. 「おたより」などの作成方法	-.06	.36	.00	.47	.43
寄与率	34.2	7.7	6.7	3.3	51.9
因子間相関					
第2因子	0.55				
第3因子	0.60	0.55			
第4因子	0.40	0.39	0.36		

③「保育経験」年数による在学中に学んでおけば良かったことの比較

「保育経験」年数によって在学中に学んでおけば良かったことがどのように異なるのかを調べるために、一元配置分散分析を行い、「保育経験」のない養成校学生と、「保育経験」1年未満、「保育経験」1年から3年未満、「保育経験」3年から5年未満、「保育経験」5年以上で、職務上の

困難の各因子の得点を比較した（表 47）。

「指導方法・指導技術」については、養成校学生や5年以上の経験新採に比べて、1年未満の新人新採や1年から3年未満の経験新採の方が、学んでおけば良かったと感じていた。「関係作り」については、新採教員に比べて養成校学生の方が、また5年以上の経験新採に比べて1年未満の新人新採の方が学んでおけば良かったと感じていた。「文書作成」については、新採教員に比べて、養成校学生の方が学んでおけば良かったと感じていた。「理論・制度」については、経験年数による差がなかった。

表 47 「保育経験」年数による在学中に学んでおけば良かったことの比較

		(a) 養成校学生	(b) 1年未満	(c) 1年～3年未満	(d) 3年～5年未満	(e) 5年以上	F 値	
第 1 因子:指導方法・指導技術	平均	35.69	38.52	38.10	37.26	35.67	18.53***	bc>ae
	SD	6.00	5.19	4.95	5.19	6.45		
第 2 因子:関係作り	平均	12.16	11.20	11.12	10.83	10.48	25.79***	a>bcde b>e
	SD	2.22	2.53	2.64	2.32	2.61		
第 3 因子:理論・制度	平均	11.47	11.56	11.70	11.47	11.23	1.06ns.	
	SD	2.33	2.28	2.03	2.05	2.48		
第 4 因子:文書作成	平均	7.91	6.89	6.70	6.51	6.98	28.44***	a>bcde
	SD	1.81	1.98	2.09	1.85	2.00		

（9）困難時の相談と職務上の困難感の関連

①相談相手の有無と、職務上の困難の関連

職務上の困難な事柄について相談する相手の有無によって、職務上の困難に差異が見られるかを調べるため、一元配置分散分析を行った（表 48）。

職務上の困難な事柄について相談する相手がいる人は、いない人に比べて、人間関係の困難感、業務量の負担感が小さく、やり甲斐・成長を感じていた。実践に関する困難感は、相談相手の有無に関係がなかった。

表 48 困難時の相談相手の有無による職務上の困難

		いる	いない	F 値
第 1 因子:保育の困難感	平均	40.55	42.36	1.98 ns.
	SD	7.33	5.87	
第 2 因子:人間関係の困難感	平均	7.97	10.76	29.40 ***
	SD	2.89	3.09	
第 3 因子:業務量の負担感	平均	9.99	11.24	6.10 *
	SD	2.88	2.60	
第 4 因子:やり甲斐・成長	平均	8.41	7.36	16.21 ***
	SD	1.45	1.82	

②定期的な相談機会の有無と職務上の困難感の関連

職務上の困難な事柄について定期的な相談機会の程度によって、職務上の困難に差異が見られるかを調べるため、一元配置分散分析を行った（表 49）。

定期的もしくはその都度相談機会が設けられている新採教員は、設けられていない新採教員に比べて、人間関係の困難感、業務量の負担感が小さかった。また、やり甲斐や成長の感覚は、相談機会が定期的な新採教員、その都度設けられている新採教員、設けられていない新採教員の順で高かった。一方、実践に関する困難感は、相談機会の有無による差異はなかった。

表 49 定期的な相談機会の程度による職務上の困難

		(a)定期的 にもうけら れている	(b)その都 度もうけら れている	(c)もうけ られてい ない	F 値	
第 1 因子: 保育の困難感	平均	39.99	40.46	41.09	1.35 ns.	
	SD	6.97	7.28	7.59		
第 2 因子: 人間関係の困難感	平均	7.04	7.56	8.89	30.05 ***	ab>c
	SD	2.69	2.77	2.95		
第 3 因子: 業務量の負担感	平均	9.57	9.64	10.57	11.35 ***	ab>c
	SD	2.87	2.75	2.92		
第 4 因子: やり甲斐・成長	平均	8.82	8.46	8.11	12.97 ***	a>b>c
	SD	1.26	1.39	1.62		

③相談頻度と職務上の困難

職務上の困難な事柄について定期的な相談機会の程度によって、職務上の困難に差異が見られるかを調べるため、一元配置分散分析を行った（表 50）。

人間関係の困難感について、相談機会が月 1 回程度より半年に一度程度の新採教員の方に困難感が高かった。やり甲斐・成長については、有意な効果が見られたが、多重比較の結果、相談頻度による有意な差は見られなかった。

表 50 相談頻度による職務上の困難

		(a)月 1 回以上	(b)月 1 回程度	(c)2, 3 ヶ 月に 1 度 程度	(d)半年 に 1 度 程度	(e)1 年 に 1 度 程度	F 値	
第 1 因子: 保育の困難感	平均	40.00	40.54	40.82	41.60	39.79	0.63 ns.	
	SD	7.49	6.78	6.63	6.37	8.15		
第 2 因子: 人間関係の困難感	平均	6.71	7.52	7.67	8.10	8.07	4.53 ***	d>a
	SD	2.70	2.34	2.69	2.58	3.80		
第 3 因子: 業務量の負担感	平均	9.35	9.54	9.95	9.88	9.71	0.76 ns.	
	SD	2.85	2.44	2.98	2.95	3.14		
第 4 因子: やり甲斐・成長	平均	8.84	8.42	8.52	8.37	8.36	2.76 *	
	SD	1.22	1.46	1.31	1.41	1.37		

④相談相手の多様性と職務上の困難の関連

相談相手の多様性と職務上の困難の関連を調べるために、相談相手として選んだ対象の数と、職務上の困難の相関係数を算出した（表 51）。

その結果、困難時の相談相手の対象の種類が多いほど、人間関係の困難や業務量の負担感を感じておらず、やり甲斐や成長を感じていることが明らかになった。

表 51 相談対象の種類と職務上の困難の相関係数

第 1 因子: 保育の困難感	-.012
第 2 因子: 人間関係の困難感	-.253**
第 3 因子: 業務量の負担感	-.130**
第 4 因子: やり甲斐・成長	.250**

(10) 「保育職」継続希望と職務上の困難との関連

新採教員において、「保育職」継続希望が職務上の困難と関連しているかを分析したところ、定年まで働きたいと考えている者は、他の者に比べて「保育の困難感」、「人間関係の困難感」、「業務量の負担感」が低く、「やり甲斐・成長」を感じていた（表 52）。

表 52 「保育職」継続希望ごとの職務上の困難の平均値と標準偏差

		(a)定年 まで	(b)結婚 退職	(c)出産 退職	(d)年数で 退職	(e)自分 なり退 職	F 値	
保育の困難感	平均	40.58	42.10	43.75	42.20	40.78	4.91 ***	c>ae
	SD	7.45	5.55	5.32	5.34	7.14		
人間関係の困難感	平均	7.56	8.83	8.55	8.56	8.58	6.31 ***	bce>a
	SD	2.95	3.09	2.61	2.77	3.11		
業務量の負担感	平均	9.52	10.85	11.11	10.93	10.47	10.24 ***	bcde>a
	SD	2.88	2.68	2.37	2.94	3.01		
やり甲斐・成長	平均	8.58	7.82	8.33	7.87	8.07	7.49 ***	a>bde
	SD	1.44	1.54	1.24	1.38	1.66		

(11) 養成校の形態による差異

①養成校形態による「保育職」継続希望の差異

養成校の形態ごとの「保育職」継続希望の分布を表 53 に示した。カイ二乗検定を行った結果、養成校の形態によって「保育職」の継続希望に有意な差が見られた ($\chi^2(8) = 57.2, p < .001$)。国立 4 年制大学は、定年まで働きたいという学生が半数以上であるのに対して、私立 4 年制大学では 3 分の 1 程度、私立短期大学では 2 割以下であった。一方で、自分の子供が生まれたら退職したいという学生は、私立短期大学では 3 分の 1 以上であるのに対して、4 年制大学では、3 割以下であった。すなわち、国立 4 年制大学では、仕事と家庭の両立のライフコースを希望している学生が多いのに対して、私立短期大学では専業主婦や再就職のライフコースを希望している学生が多いといえる。

表 53 養成校形態ごとの「保育職」継続希望の人数と割合

	(a)私立短大		(b)私立 4 大		(c)国立 4 大		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
定年まで働きつづけたい	54	16.5%	89	36.9%	32	56.1%	175	28.0%
結婚したら退職したい	53	16.2%	28	11.6%	2	3.5%	83	13.3%
自分の子供が生まれたら退職したい	123	37.6%	65	27.0%	16	28.1%	204	32.6%
ある程度の年数で退職したい	41	12.5%	21	8.7%	2	3.5%	64	10.2%
自分なりのタイミングで退職したい	56	17.1%	38	15.8%	5	8.8%	99	15.8%
合計	327	100%	241	100%	57	100%	625	100%

②養成校形態による「保育者効力感」の差異

養成校の形態によって「保育者効力感」が異なっているかを調べるために一元配置分散分析を行った（表 54）。

その結果、国立 4 年制大学の学生は、私立短期大学や私立 4 年制大学の学生に比べて、最終年次での「保育者効力感」が高いことが明らかになった。

表 54 養成校形態による「保育者効力感」の比較

		(a)私立短大	(b)私立 4 大	(c)国立 4 大	F 値	
「保育者効力感」合計点	平均	32.09	31.72	34.18	4.76 **	c>ab
	SD	5.27	5.83	4.33		

③養成校形態による「保育実践力」の差異

養成校の形態によって「保育実践力」が異なっているかを調べるために一元配置分散分析を行った（表 55）。

表 55 養成校形態による「保育実践力」の比較

		(a)私立短	(b)私立 4 大	(c)国立 4 大	F 値	
第 1 因子：子供理解に基づいた保育	平均	61.71	62.69	68.42	12.06 ***	c>ab
	SD	9.66	9.66	8.17		
第 2 因子：他者との関係構築	平均	35.33	36.29	40.82	23.00 ***	c>ab
	SD	5.63	5.84	4.99		
第 3 因子：要領・制度の理解	平均	18.63	18.22	22.60	42.28 ***	c>ab
	SD	3.22	3.39	3.18		
第 4 因子：救急・疾病・栄養の理解	平均	13.65	13.26	13.88	1.94 ns.	
	SD	2.75	2.77	2.73		
第 5 因子：評価・改善	平均	13.65	13.26	13.88	1.94 ns.	
	SD	2.75	2.77	2.73		
第 6 因子：指導計画の作成	平均	12.60	12.56	14.05	7.11 ***	c>ab
	SD	2.66	3.00	2.82		
第 7 因子：小学校との連携・接続	平均	8.39	9.35	10.30	26.86 ***	c>b>a
	SD	2.07	2.35	1.63		

「子供理解に基づいた保育」、「他者との関係構築」、「要領・制度の理解」、「指導計画の作成」については、国立4年制大学の学生は、私立短期大学や私立4年制大学の学生に比べて、身に付いていると考えていた。また、小学校との連携・接続については、国立4年制大学の学生が最も高く、私立4年制大学、私立短期大学の順で低くなっていた。救急・疾病・栄養の理解、評価・改善については、養成校の形態による差が見られなかった。

④養成校形態による職務上の困難のイメージの差異

養成校の形態によって職務上の困難のイメージが異なっているかを調べるために一元配置分散分析を行った（表56）。

人間関係の困難感について、国立4年制大学の学生に比べて、私立4年制大学及び私立短期大学の学生は、困難を感じるであろうとイメージしていた。業務量の負担感について、私立短期大学の学生に比べて、私立4年制大学は、負担が重いと感じていた。また、仕事のやり甲斐や仕事を通じての成長は、私立4年制大学、私立短期大学の学生に比べて、国立4年制大学の学生は高くイメージしていた。

表 56 養成校形態による職務上の困難のイメージの比較

		(a)私立短大	(b)私立4大	(c)国立4大	F 値	
第1因子:保育の困難感	平均	41.45	41.80	42.28	0.47 ns.	
	SD	6.34	7.17	6.29		
第2因子:人間関係の困難感	平均	9.72	9.96	8.86	5.21 **	ab>c
	SD	2.32	2.23	2.61		
第3因子:業務量の負担感	平均	9.15	9.89	9.37	8.06 ***	b>a
	SD	2.18	2.09	2.31		
第4因子:やり甲斐・成長	平均	8.22	8.30	9.35	15.91 ***	c>ab
	SD	1.45	1.43	0.99		

⑤養成校形態による在学時に学んでおけば良かったことの差異

養成校の形態によって「保育実践力」が異なっているかを調べるために一元配置分散分析を行った（表57）。理論・制度、文書作成について、国立4年制大学の学生に比べて、私立4年制大学、私立短期大学の学生は、学んでおけば良かったと感じていた。

表 57 養成校形態による在学中に学んでおけば良かったことの比較

		(a)私立短大	(b)私立4大	(c)国立4大	F 値	
第1因子:指導方法・指導技術	平均	35.59	36.03	34.91	0.86 ns.	
	SD	6.25	5.80	5.24		
第2因子:関係作り	平均	12.26	12.09	11.78	1.28 ns.	
	SD	2.14	2.29	2.39		
第3因子:理論・制度	平均	11.52	11.72	10.16	10.32 ***	ab>c
	SD	2.21	2.29	2.77		
第4因子:文書作成	平均	8.20	7.84	6.47	23.51 ***	ab>c
	SD	1.59	1.82	2.22		

第3章 考察

1. 新採教員の回答について

(1) 日常の実践

勤務園に就職した理由は、私立幼稚園は、「保育方針」と「交通の便」という回答が多かった。私立幼稚園に就職する際には、実習や見学等で実際の「保育方針」をみて決めているケースが多いのであろう。養成校において、学生の得意分野を活かした実践が展開できるように、また適性にあった園を選択できるように就職支援をしていくことが重要である。一方、国公立幼稚園では、その他の理由が最も多かった。国公立の場合は、就職にあたって、園を選ぶのではなく採用された後に配属されるため、勤務園への就職理由は回答しにくかったのであろうと思われる。

これまでの「保育経験」としては、国公立幼稚園では新採教員のおよそ半数が幼稚園や保育所の「保育経験」を有していたが、私立幼稚園では新採教員の9割近くに「保育経験」がなかった。国公立幼稚園では臨時講師を経験した後に教諭として採用されるケースや、私立で経験してから採用されるケースが多いのだと考えられる。

主な保育内容は、国公立幼稚園では、好きな遊びや運動遊び、コーナー遊び、造形活動、リズム活動が挙げられ、これら以外の内容が中心になっている園は少なかった。一方、私立幼稚園では英語や体操、鼓笛／器楽演奏などが主な保育内容となっている園がいくつか見られた。「保育者」に求められる基本的な資質能力は共通しているが、国公立幼稚園と私立幼稚園で新採に求められる資質能力がいくらか異なっていると言える。

実践以外の園務として、園便りの作成や連絡帳の記入が多かった。在学中に学んでおけば良かったこととして、「おたよりなどの作成方法」は、新人新採では5段階で3.64とそれほど高くなく、養成校の学生(4.12)の方が高かった。園便りを作成する園務があることは養成校の段階で十分に理解されており、不安を感じているが、実際にはそれほど困難を感じる園務ではないようである。

作成しているカリキュラについては、新採教員の8割以上が週案を作成しており、半数以上が日案を作成していた。職務上の困難の中で「週・月案、個人記録等、書類を書くことは大変である」は、5段階で4.3と高い。また、実践力の「指導計画の作成」因子について、新採教員は養成校学生に比べて低く、この因子を構成する各項目の平均点は3.79点(7点満点)と他の項目に比べても低かった。新採教員の多くは指導計画の作成が求められるが、作成する力が十分身に付いておらず、困難を感じていることが伺える。

(2) 「保育職」継続希望

「保育職」として定年まで働きたいと考えている者は、養成校学生においては3割弱、新採教員においては国公立幼稚園でおよそ5割、私立幼稚園では1割に満たなかった。一方、結婚や出産を機に退職したいと考えている者は、養成校学生でおよそ5割弱、新採では国公立幼稚園で25%、私立幼稚園で7割以上であった。また、退職後の再就職の希望としては、家事・育児に専念したい者は、養成校学生でおよそ25%、新採教員でおよそ3割であり、再就職を希望する者は、養成校学生のおよそ7割、新採教員のおよそ6割であった。

出生動向基本調査(国立社会保障・人口問題研究所, 2012)によると、我が国の独身女性が理想とするライフコースは、専業主婦がおよそ20%、再就職が35%、両立が30%である(表58)(国

立社会保障・人口問題研究所，2012)。この分類を本調査の質問と対応させると，退職後に「家事・育児に専念したい」が専業主婦コース，「「保育職」に正規雇用で再就職したい」「「保育職」に非正規雇用で再就職したい」「「保育職」以外に正規雇用で再就職したい」「「保育職」以外に非正規雇用で再就職したい」が再就職コース，「定年まで働きつづけたい」は両立コース，DINKSコース，非婚就業のいずれかとみなせる。ただし，本調査では結婚したいかどうか，また自分の子供を持ちたいかどうかを尋ねていないため，再就職のなかにも非婚就業やDINKSが含まれるかもしれない。

表 58 独身女性の理想のライフコース

専業主婦(結婚や出産を機に退職し，その後は仕事を持たない)	19.7%
再就職(結婚や出産を機に退職して子育て後に再就職)	35.2%
両立(結婚し子供を持つが，仕事も一生続ける)	30.6%
DINKS(結婚するが子供を持たず，仕事を一生続ける)	3.3%
非婚就業(結婚せず，仕事を一生続ける)	4.9%
その他・不詳	6.3%

(国立社会保障・人口問題研究所，2012)

この分類で，本調査の協力者の回答分布を分類し直したものが表 59 である。独身女性全体と比較すると，養成校学生は，専業主婦希望は同程度であるが，就業継続希望が少なく，再就職希望が多い。新採教員では，国公立幼稚園教員と私立幼稚園教員とでは，傾向が大きく異なっており，国公立幼稚園教員では，就業継続希望が多く再就職希望が少ないのに対して，私立幼稚園教員では，専業主婦希望や再就職希望が多く就業継続希望が少なかった。

表 59 養成校学生，新採の希望のライフコース

		専業主婦希望	再就職希望	就業継続(両立・DINKS・非婚就業)希望
養成校学生		18.9%	50.1%	28.0%
新採	国公立幼稚園教員	17.9%	34.3%	51.3%
	私立幼稚園教員	30.9%	58.2%	7.3%
	合計	19.7%	37.6%	45.2%

養成校学生，私立幼稚園の新採教員において，専業主婦や再就職の希望が多い理由として，次のようなことが考えられる。まず，「保育職」を目指す者は，子供を育てることに関心が高いため，自分の子供は自分で育てたいという意識を持ちやすいということが挙げられる。次に，「保育職」には，結婚や出産をしたら，女性は家庭に入るものだという価値観を持っている者が多いのかもしれない。伝統的な性別役割分業意識からすると「保育職」は女性の仕事とみなされるものであるが，その「保育職」を選ぶ女性の中には元々伝統的な性別役割分業意識をもった者が多いことが推測される。また，幼稚園に通っている子供の母親は，保育所に比べて，専業主婦や再就職が多いため，それを一つのモデルとして取り入れているのかもしれない。さらに，「保育職」

が働き続けられない現実を知ったことで、「保育職」の将来に展望が抱けないのかもしれない。近年、「保育職」は離職率が高く、待遇や労働環境等で働き続けるのが難しいことが報道等でも見られるようになった。厳しい状況で「保育職」を継続するより、専業主婦になったり、パートやアルバイトで働いた方がよいと考えたりする者もいるであろう。

国公立幼稚園と私立幼稚園の傾向の違いから、就業継続を希望する者は国公立幼稚園に、専業主婦や再就職を希望する者は私立幼稚園に就職しているという実態が伺える。しかし、国公立幼稚園教員においても、およそ半数は新採の段階で一生続けたいとは思っておらず、専業主婦希望は独身女性全体と変わらない。国公立幼稚園教員は、採用にあたって比較的難関の試験を突破していることからすると、就業継続希望が少ないと言える。国公立幼稚園は、一般的に私立幼稚園に比べて、待遇や労働条件面は恵まれており、結婚・出産後も就業を継続しやすい。しかし、国公立幼稚園教員においても、養成校学生や私立幼稚園の新採教員と同様に、自分の子供は自分で育てたいと考えていたり、性別役割分業意識を持っていたりするものが少なからずいると考えられる。いずれにせよ、幼稚園教諭は、大学、短大卒の専門職であるにも関わらず、就業継続を望んでいる割合が少ないことは、大きな課題であると言える。

「保育職」を退職して、その後「保育職」以外に再就職するというライフコースを希望する者が、養成校学生の9.1%、国公立幼稚園教員の6.2%、私立幼稚園教員の10.9%もいる（協力者全体における「「保育職」以外に正規雇用で再就職したい」「「保育職」以外に非正規雇用で再就職したい」の割合）。全体の1割程度は、初めから「保育職」を一生続ける仕事だと考えていないのである。これらのなかには、様々な職種を経験したいという者や、収入や社会的地位の高い職にキャリアアップしたいという志向の者もいるであろう。

「保育職」継続希望は、養成校の形態によっても異なっていた。国立4年制大学の学生は、定年まで働き続けたいと考える者が多いのに対して、短大の学生では自分の子供が生まれたら退職したいと考える者が多い。そもそも、養成校を選ぶ段階で、国立4年制大学、私立4年制大学、私立短期大学では、学生の資質は大きく異なっていると考えられる。このことは、養成校における教育に示唆を与えることができる。私立4年制大学や私立短期大学においては、「保育職」の魅力ややり甲斐を伝えて、将来的なキャリア展望を持たせるような働き掛けがより必要になるであろう。

さらに、新採教員において「保育職」継続希望は職務上の困難と関連しており、定年まで働き続けたいと考えている者は、他の者に比べて「保育の困難感」、「人間関係の困難感」、「業務量の負担感」が低く、やり甲斐や成長を感じていた。このことから、職務上の困難を取り除くことややり甲斐や実践を通しての成長を感じられるようにすることが、「保育職」の継続につながることを示唆される。職務上の困難が低減し、やり甲斐を感じることで、「保育職」を続けていく者が増えていけば、結果として実践の質の向上につながる。今後は、研修やメンター制度、相談機会等を更に充実させることで、職務上の困難を解消していくことが重要であろう。

2. 養成校学生と新採教員との比較

（1）「保育者効力感」の項目比較

表36の「保育者効力感」の項目比較を見ると、養成校学生に比べ、全体的に数値が低くなっている。このことから、養成校学生より新採教員の方が実践に対して、不安や悩み、葛藤を抱えていると推察できる。例えば、「どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う」

という点に新採教員が一番難しさを感じていることが伺える。現在、幼稚園では満3歳から受け入れを行っている幼稚園も多くあり、実際の教育の現場に身を置きながら、満3歳児、3歳児、4歳児、5歳児の各年齢に応じた指導方法や対応方法等の難しさを実感しているためではないかと考えられる。養成校でも各年齢に応じた発達過程や援助方法を学んできているが、養成校時代に実習等で経験した実践以上に実際の現場での実践そのものの難しさを感じ、子供への指導・援助方法で自分の思い描いている様な実践や指導ができない、すなわちギャップを感じていると推察される。

（２）「保育実践力」の項目比較

表 39 の「保育実践力」の項目比較から、養成校学生より新人新採の方が研修や研究の必要性を感じていることが明らかとなった。養成校時代は学ぶことが一日の大半を占めていたが、新人新採については、学ぶ側から指導する側となり、指導を行う上で自身の実践に対する知識や技術不足を感じる場面に直面するため、研修や研究を通して、「保育者」としての資質や技術を高めたいと感じているのではないかと考えられる。養成校学生はほとんどの項目で高い評価をしている。養成校での学びを通して、知識として身に付いていると感じているからではないかと考えられる。一方で、養成校学生が実際の子供たちと触れ合う機会は実習という限られた期間であるため、そこでの子供の姿だけで考えており、実際の連続性のある実践の中での子供の姿がイメージできていない可能性も考えられる。

（３）職務上の困難の項目比較

表 42 職務上の困難の項目比較を見てみると、新採教員は、行事・教育内容・学級運営・仕事量・集団への指導・様々なタイプの子供への対応について困難に感じている。とりわけ、新採教員が最も職務上困難であると感じている運動会や発表会等の行事については、日常の実践とは異なる点と、新採教員で初めて経験する行事であるため、負担を感じやすく、困難を感じやすいのではないかと考えられる。実践に対する専門的な知識が不足しているという点については、養成校学生という立場から幼稚園教員という立場になり、更には担任となって自分一人で全て(指導計画の作成、環境設定、実践)のことに対応しなければならないため、幼児教育に対する知識不足や仕事の多さを感じ、職務に対する困難さを感じているのではないかと考えられる。

養成校学生が新採教員となったときに、困難に感じるであろうことは、職場での人間関係や保護者とのコミュニケーションなど、人間関係である。実習で様々なクラスへの配属があったり、各教員の教育観によって子供への対応方法等が変わったりすることもある。そうした経験が、新採教員になったとき、人間関係に困難を感じるであろうと推察できる。

（４）在学時に勉強しておけばよかったことの項目比較

表 45 の在学時に勉強しておけば良かったことの項目比較では、養成校学生は「おたよりなどの作成方法」「ワープロ、パソコンなどの情報機器操作」といった知識・技術や「他の専門機関との連携の仕方」「園長・先輩職員との関係の作り方」といった現場に関係する人間関係の値が高い。つまり、子供と向き合うために必要な本質的な学びよりもその周情的な内容を挙げているのである「ワープロ、パソコンなどの情報機器操作」と「おたよりなどの作成方法」を養成校学生が挙げているのは、園によっては「おたより」や配布物、報告書の作成等、パソコンで文書作

成していることが多いこと、更に保護者の情報ニーズに応えるため、ウェブサイトやメールなどを活用する園も増えている（森田・堀田・松河・松山・村上・吉崎，2012）ことから、情報機器操作に不安を感じているのかもしれない。また、「園長・先輩職員との関係の作り方」に対する値が高いのは、実習時に感じた人間関係の困難さが反映されていると考えられる。金子他（2014）の実習生のストレスについての報告によれば、実習先の先生との関係に困難が生じると対処できなくなることから、対人関係のスキルを養う必要性について指摘している。だからこそ、養成校学生自身も新採教員となる前に、こうしたスキルを身に付けておきたい、と考えていることが伺える。

一方、新人新採では、在学時に勉強しておけば良かったこととして、一番に「環境の構成」を挙げている。幼稚園教育要領では、「幼稚園教育は環境を通して行うこと」と規定されており、養成校での学び、教育実習等で環境設定の重要性を学びつつも、実際に新採教員となって、現場に出て、自分自身で環境構成を設定するという立場になった際、改めて環境構成の重要性と構成の難しさを感じているのではないかと考えられる。

（５）それぞれの項目間の比較

新採教員と養成校学生とのギャップは、それぞれの項目間の比較からも読み取ることができる。例えば、集団としてクラス指導を行うことに関して見てみると、「保育者効力感」 8 「私はクラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う」、「保育実践力」 9 「集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる」、「保育実践力」 13 「クラス集団の人間関係や変容を捉えることができる」、という項目では、新採教員よりも養成校学生の値が高く、職務上の困難 1 「子供集団をまとめたり、一斉に指導したりすることが難しい」、指導技術 16 「集団としての子供理解」では、新採教員より養成校学生の値が低い。養成校では同じ志を持った仲間と「共に学ぶ」環境が保障されている。しかしながら、新採教員となると、共に働く仲間はすでに幼稚園教諭としてのキャリアがあり、これまでの養成校と同じように「共に学ぶ」というよりは、「見て学ぶ」ことが多くなる。これは、レイヴとウェンガー（1993）の提唱する「正統的周辺参加」なのである。つまり、すでに働いている幼稚園教諭にとっては、新採教員もその共同体の正統的メンバーであると認知されており、周辺の部分から、次第に中心的な部分へと「見て学ぶ」ことが要求されているのである。ゆえに、養成校では、2年なり4年なり、段階を経て系統的に積み重ねながら学んできたこととは異なり、何から学べば良いのか戸惑いの連続が、こうした新採教員と養成校学生とのギャップにつながっていると言えよう。さらには、新採教員の戸惑いが、養成校在学中にもっと「指導方法・指導技術」を学んでおけば良かったと感じる要因となっているのではないだろうか。実際に「指導方法・指導技術」として学んでおきたかった項目を見てみると、9項目のうち「造形活動の指導方法」、「手遊びなどの指導方法」、「おはなし、読み聞かせ、紙芝居、人形劇」、「リトミックなどの指導方法」と表現活動に関する項目が多く含まれている。表現活動は、子供の個人差や能力の違いに対する指導や援助の困難さを感じやすく、さらに、活動の導入や指導方法、発展のさせ方などの具体的な方法についても困難さを感じる「保育者」が多い（横井，2011）。その改善策として自分自身の技能向上を目指すゆえに、養成校在学中にもっと指導技術を学んでおけば良かった、と感じてしまうのであろう。また、子供の発達や造形・手遊び・言葉掛け・活動などに対する指導方法、特別支援が必要な子供への関わり等、子供に対する指導方法について在学時に勉強しておけば良かったと感じているが、養成校時代にもこ

これらの内容については学んでいるものの、実際に実践を行う上で指導方法に悩む場面も多いためこのような結果であると推察される。

では、なぜ新採教員はこのような困難さを感じてしまうのだろうか。そこには、表現活動は保育者自身に「技術・技能」がなければできない、また子供の表現活動にもこうした技術を求めている、ということが見え隠れする。幼稚園教育において、子供の表現する過程を大切に受け止めつつ、それを共有したり、発展させたりすることが幼稚園教員の援助であり、指導である。しかしながら、保護者からの要望や、どこかでより良い「完成形」を求めてしまうことによって、こうした表現活動の発表の場となる、「運動会や発表会等、行事への取り組み」が大変なものとなって、より困難さを蓄積することにつながる。こうした負のスパイラルが新採教員にとって、自らの「保育者効力感」を低めたり、不安や悩みを増長したりしていると推察される。

3. 研修への提言

(1) 子供に直接接する機会の必要性

今回は、職務上の困難感に対する実情にも踏み込んだ調査を行っている。新採教員が養成校学生よりも強く感じている困難、そしてその逆、どちらともあまり変わらないものもある。

養成校学生の方が困難を強く感じているのが、職場の同僚や保護者との人間関係である。学生時代に見聞きした話（それも困難な事例）で困難さをイメージとしては膨らませているものの、実際に現場に入ってみたら思ったほどではなかったとの印象を持つものと推察される。学生時代は想像が現実を追い越していたが、新採になるとその膨らみすぎた想像が現実サイズにしばむイメージである。人間関係形成のスキル自体は、職場に入るまでの人生経験でもって、よほど困難なケースでない限り対処可能なレベルの貯金があると考えられる。

一方、新採の方が困難を強く感じていることの方が多い。そして、これらにはほぼ一定の傾向があると推察される。たとえば、調査分析の中で「職務上の困難の項目比較」がある。新採教員が養成校学生よりも困難を有意に感じている項目が以下の7項目である。これらのうち、「12. 持ち帰りの仕事が多い」「21. 間違いやミスを注意されるなど、自分の力不足を感じる人が多い」のは、困難さがある故の結果として起きている二次的な困難としてくることが出来る。そしてそれ以外の5項目は、すべて「実際に子供に現場の中で関わる経験」の質と量が伴っていない限り、どうあっても困難さを感じざるを得ない要素であると考えられる。逆にいえば、養成校がキャンパスの中で提供する教育や学生時代の実習だけでは、十分なスキルを得るうえで明らかに不足であり、その部分をどうしても現職経験で積み増さなければならない要素である。例えば、子供との関わり、それも1対1の場合と1対多（クラスなど）の場合がある。特別支援教育を要する子供や、いわゆる「気になる子」もいる。行事も含めて、学生時代の学習や実習では現場レベルの経験や学習は困難である。

＜新採教員が養成校学生よりも困難を有意に感じている項目＞

1. 子供集団をまとめたり、一斉に指導することが難しい
2. 特別に支援を要する子供など、様々なタイプの子供に対応することは大変である
8. 運動会や発表会など、行事への取り組みは大変である
12. 持ち帰りの仕事が多い
16. 学級経営は難しい
18. 幼児教育に対する専門的な知識が不足していると感じることがある

21. 間違いやミスを注意されるなど、自分の力不足を感じる人が多い

上記のことは、「在学時に勉強しておけば良かったことの項目比較」でもみえてくる。以下の9項目が該当する。子供理解や関わり方として2, 16, 17がある。実践に関わるものについては、1, 6, 7, 8, 14, 15がある。いずれも、やはり養成校時代の学習や実習ではスキル向上には限界があり、実際に現職経験で積み増すことがどうしても必要な要素である。

＜在学時に勉強しておけば良かったと考えている項目＞

1. 指導計画の作成
2. 子供の心身の発達
6. 言葉掛けなどの技能
7. 8. 造形活動, 手あそび
14. 環境の構成
15. 「自然」の活動についての指導
16. 集団としての子供理解
17. 特別支援教育が必要な子供へのかかわり

よって、新採教員こそ、子供に接する機会、様々な遊びや活動を試す機会が他のどの教師よりも必要になってくるのである。それと同時に養成校にとっては養成校学生が実践力の質と量をいかにして向上するかという課題が突き付けられていると考えるが、本稿ではこれ以上検討しない。

（2）アクティブ・ラーニングを活用した研修の必要性

ほとんどの新採教員及び養成校学生が研修の必要性を感じている。その上で、「研修を受けたくても受けられないことがあるか」については、全体の1割強が研修を受けたくても受けられないと回答している。1割強とはいえ、これは大きな問題だろう。こうしたときの「職務上の困難の相談相手」は、ほとんどの教師がもっている。ただし、園長や主任の相対的な割合が高い。「相談機会・場面」としては、相談は何らかの必要が生じたときに園務の合間を見てその場その場で行われることが最も多い。更に「定期的な相談機会」について尋ねたところでは、相談頻度は月1回程度と月1回以上を合わせると全体の4分の3にはなるが、逆に4人に1人は割と間が空きやすい傾向にある。頻度や内容の定型性の差はありつつも、一定の定期的な相談機会はあることになる。そしてそれ以上に、日常的に相談ごとが交わされている園も少なくないのだろう。なお、「職務上の困難の解決」については、解決への効果の大小はあるものの、相談すれば少なくとも困難の解決に向かわないことはほとんどない。

今回、研修や相談の内容にまでは踏み込んでいないが、どちらかというところ、困難への対処は日常的で非定型なレベルに多くが依拠している構図があるものと推察される。したがって、定期的かつ定型的（意図的・組織的・体系的）な研修や相談の機会の頻度を高めることや、こうした機会をもっと気軽に設けられやすい環境整備が必要になってくるだろう。

同時に、研修の内容として、前節で検討したように、新採教員の抱える困難さを軽減していく最も効果的な方法が、現場での実践経験を積み上げることであるとするならば、当然研修や相談の場も「一方的に講師の話を聞く」というスタイルよりも「新採教員自身の実践を出発点にしたアクティブ・ラーニングによる双方向的な研修・相談」のスタイルに重点を置くことが求められるのではない。実践経験を積み上げるためには、実際に様々な子供たちを自分のこの目で見ることができない、指導計画も書いてみるしかない、実践も実際に子供たちの前でやってみるしかない、

そして問題点に対しては、経験のある先輩達や自園の教職員ではない別の価値観からみることが出来る教師などから、実践に即した視点で助言や相談が得られるような形で進められることが必要になってくる。講師の話を一方向的に聞くだけでは、学生時代にキャンパスの教室で受けた講義による学習の延長にしかない。

そうした研修や相談における対話の中から、同じ「幼稚園教員」同士の協働性や同僚性などが生まれてくる。こうして培われた協働性や同僚性は、園内の教育活動を根底から手厚く支えるだけでなく、園の垣根を超えれば業界全体を支えていく土台にもなり得るのではないかと考えるのである。

4. まとめ

本研究は、公私立幼稚園に採用された新採教員と最終学年に在籍している養成校学生を対象に質問紙調査をして「新採ギャップ」を浮き彫りにすることを目的とした。

因子分析の結果、「保育者効力感」については、三木・桜井（1998）と同様に1因子構造であった。新採教員と養成校学生との間で1要因の分散分析を行った結果、養成校学生の方が有意に高いという結果を示した。また、数値を見ても、新採教員よりも養成校学生の方が約5.5ポイントも高いという結果であった。こうした養成校学生と新採教員との間の比較を行った先行研究はほとんどなく、実態として「保育者効力感」が低くなっているという点が明らかにされたことは、本調査の大きな成果と言えよう。

この結果が示すものは、幼稚園教員としてやっていけるという信念において、新採教員と養成校学生との間のギャップが存在しているということである。このギャップについて、学生の値が高すぎるという解釈が成り立つ。実習も全て終了し、単位修得の目処がたったこの時期であれば、自分は幼稚園教員としてやっていけるという自信に満ち溢れることも想像できる。三木・桜井（1998）や浜崎・加藤・寺菌・荒木・岡本（2008）では、実習前後で「保育者効力感」を比較した結果、実習後のほうが有意に高くなるとしている。一方、石川（2005）や桜井（1992）が示すように、実習を経験する前後を比べて、実習前のほうが実習後よりも「保育者効力感」が高いという結果もある。中村（2006）は、このような現実直面する前の効力感について、「夢見る『保育者効力感』」と称し、学生における「保育者効力感」は、実際の幼児教育現場に自分の身を置くことによって、教員としての立場から見えてくる問題や困難、課題を取り込み、それらをふまえて獲得されるものであると言う。これらの先行研究の結果を総合的に当てはめれば、たとえ、実習後に「保育者効力感」が上がっているとしても、本調査に協力してくれた養成校学生が幼稚園教員としてやっていけるという信念において、中村（2006）が称したような「夢見る自己効力感」を抱いている状態であるとは考えにくい。つまり、養成校学生の「保育者効力感」：の値が高すぎたため、このようなギャップが生じたという考察は妥当とは言えないだろう。

石川（2005）や桜井（1992）の調査結果を参照すれば、新採教員が、就職して一年目の過程において経験することは、養成校で学んできたことを実践を通して反省的に捉え直すことであろう。

「保育者効力感」とは、「保育者」としてやっていけるという信念であり、バンデューラの理論によれば、効力期待にあたる。浜崎他（2008）によれば、実習における保育スキルの変化が、実習後の「保育者効力感」に強く影響を与えることを述べている。この結果をもとに、本調査における新採教員の「保育者効力感」への影響について考察してみれば、教員として現場に立ち、

そこで子供を前にした時に生じる実践スキル，すなわち実践力の不足を自ら知覚し，それによって「保育者効力感」が低下するという過程を想定できる。

実際，本調査において新採教員がかかえる困惑は，特に「保育実践力」の大半に及んでいた。「保育者効力感」において，養成校学生と比して新採教員の自信喪失は，「保育実践力」に如実に現れていた。「保育実践力」についての因子分析の結果，「子供理解に基づいた保育」「緊急・疾病・栄養」「省察・改善」「指導計画の作成」「小学校との連携・接続」については特に差は著しかった。これらの因子が表す項目は，いずれも現場における具体的な実践そのものである。したがって，新採教員と養成校学生とのギャップの実情を表す内容は，具体的な実践についての自己認識であり，現実直面した時の自己評価なのであろうと解釈できる。

ギャップの存在を想定した上で，養成校学生の「保育実践力」に対する自信があるとして，それを，「現実直面する前の夢見る効力感」と解して，養成段階で「現実はそんなに甘いものではない」と苦言をさすことは，果たして効果があるだろうか。上述にも記したように，おそらく，実習を経験し卒業間近を迎えた養成校学生にとってみれば，「現実」は目の当たりに感じられ，現実を全く度外視した上で実践力の自己評価を行ったのではないだろう。養成校で教わってきたことは，ほぼ全てこなしてきたという自信が，養成校学生の実践力についての自己評価だとすれば，新採教員になって生じるギャップについての責任の一端は，養成校における教育のあり方・在り方にもあるように思える。矢藤（2014）は養成校における教育の改善策の一つとして，養成校＝学問知，幼児教育現場＝実践知という二分法を超えて，それらを養成校段階でどのように統合していくかが問われる時代になったという。また，鈴木（2014）においても，同様の指摘がなされており，養成校の教員が，実践の場に関わり，研修等への参画が可能な力を持ち，それを養成校学生に還元し，適切な学びの環境を学内外で作り出す必要性を訴えている。養成校における教育が，果たして実を伴ったものであるのか再度反省的に捉え直す必要がある。単に，現実の厳しさを学生に再三再度繰り返し唱えればよいという問題ではない。養成校と現場との養成段階での協力の在り方として，矢藤（2014）が指摘する学問知と実践知の関係が，学問知から実践知という直線的な関係になっていないか問い直すということも一つの策であろう。学問知と実践知とは互いに依存し合い，相互補完的な知の体系であることが望ましいはずである。「保育実践力」というものは，実践知のみによって構成されているわけではなく，そこには，そういった実践の妥当性を保障する学問知が背景にある。さらに，養成校で学生に教授する学問知は，実践と関連づけられ，実践における可能性を拓く知でなければならない。無藤（2007）はこの二つ知の関係をどう改善していくのかという点について，非常に示唆に富んだ，かつ綿密な省察を加えている。その詳細については，ここでは省かせていただくが，要は，実践者と養成校教員との間の知の交流であり，「現場と学問の二重の再構築」という表現に体现されていると思う。養成校の教員が，授業において学生に伝えようとしていることが，どれほど実践に関連付けられた知であるのか，それは，教員の自覚に関わる問題であるだけでなく，養成校の教員の質をどう保障してくのかという大きな問題に関わってくる。養成校教員の役目は，研究者として教育に関わる学問知の構築であろうが，生の基礎研究を実践に持ち込むことはもちろん望ましいことではない。しかし，実践に基づいた知であったとしても単にそれが技術知（How to 的知）に陥ることは，学問知の大きな特徴である一般性という原理から大きく外れることになる。この両者のバランスをいかに養成校に属する教員が知としてハイブリッド化していくかが今後問われていくことになるだろう。

もちろん，このギャップの問題の改善には，養成校における教育だけを問題にしても前進

的な解決は望めないであろう。逆説的ではあるが、「甘い自信」を抱いているからこそ、現実の幼児教育現場に飛び込んで来られるのではないだろうか。それをどう受け止め、育てていくのかということが、新採教員研修の意義であり、現場の問題でもあろう。1年目以降の経過を見ても、「保育者効力感」、「保育実践力」とともに、1年目から3年目、3年目から5年目、そして5年目以降と、中堅域に近づくにつれ徐々に上がっていく。新採教員の抱える課題を適切に捉え、それを新採教員研修に活用していくこと、さらには、園内における様々なサポート体制を構築していくことが、ギャップを乗り越えていく支援につながるのではないだろうか。

本調査の第二の成果としては、学生から一年目にかけて、どのような実践力について、新採教員が課題を抱えているかということが明らかにされたということであろう。それは、「保育実践力」におけるギャップに表れている他、職務困難についての項目や在学中に勉強しておけば良かったことの項目にも表れている。

因子分析の結果、職務困難については、「保育の困難感」「人間関係の困難感」「業務量の負担感」「やり甲斐・成長」の4因子が抽出され、「保育の困難感」と「業務量の負担感」については新採教員の方が高い値を示していた。「業務量の負担感」については、在学中の実習においてはおそらく未経験であったため、ギャップを感じることは当然と思われるが、経年データから見ると、新採教員とそれ以降においては差がなく、就労一年目が一つのピークに当たると考えられる。

「保育の困難感」はほぼ、「保育実践力」の「子供理解に基づいた保育」に関連する内容となっている。しかし、「保育実践力」において、新採教員と養成校学生との間で差が見られなかった「他者との関係」と類似する因子、「人間関係の困難度」については、新採教員よりも養成校学生の方が有意に高い傾向を示していた。これは、因子が表す内容が若干異なるためであろうと考えられる。「保育実践力」については、主にスキルに関するものであり、「職務上の困難度」については、不安感に関するものである。実際に「できる」と思っていることであったとしても、「不安がない」ということはない。それが養成校学生にとっては如実に不安感として表れたのかもしれない。特に、養成校学生の生活状況から推測されることは、一般的に学内において同年齢とのつながりの中で生活していることからすれば、異年齢で構成される実社会組織に対して不安を抱くのも無理はないことかもしれない。

様々な養成校において、こういった問題に対してタテの関係の構築という実践を行っているところもあると聞く。そういった実践の成果を今後養成校でどのように取り込んでいくかは課題として提起しておきたい。

さらに、因子分析の結果、在学中に勉強しておけば良かったことについては、「指導方法・指導技術」「関係作り」「理論・制度」「文書作成」の4因子を抽出している。因子得点を指標に、新採教員と養成校学生との間で1要因の分散分析を行った結果、「指導方法・指導技術」については、新採教員のほうが有意に高く、「関係作り」「文書作成」については、学生の方が有意に高かった。一方、「理論・制度」については、両者の間に有意な差は見られなかった。

在学中に勉強しておけば良かったことについての質問は、新採教員、養成校学生にとって当面抱えている課題に対する不安を表す一つの指標と捉えることができるだろう。新採教員にとってみれば、現状、活動の課題に直面している様々な課題であろうし、学生にとってみればこれから務めるであろう職場において想定される様々な課題（表43 職務上の困難の因子分析結果）を参照）と考えることができる。

新採教員は、在学中に幼児教育に関する様々な知識・技能を修得しながらも、「指導方法・指

導技術」について不安を持っているということは、在学中の学修に対して怠慢であったと自己反省していることを表しているわけではない。おそらく、この調査に協力してくれた新採教員のほとんどが、在学期間中に各校の養成カリキュラムにしたがって、勉学に励んできたものと思われる。では、在学中に勉強しておけば良かったという不安はどのように解釈していけばよいのだろうか。

一つの解釈としては、実習は経験しているものの、在学中に学んできた知識や技能を、担任として子供達の前に立ち、自力で実践していかなければならないという強い責任感を現実問題として抱えていることから生じる不安である可能性が考えられる。幼稚園及び保育教諭といった専門職においては、養成段階において知識・技能ともに完成された状態で現場に輩出されていくわけではない。現場で経験を重ねるなかで先輩同僚から教わることや、研修を通して身に付けていくことも多い。実習を経験したとしても、指導してくれる現場職員の助力があつてこなせたという実感があるだろう。しかし、勤めるということは、「一人前の教員」として教育現場に立つことである。新採教員にとってみれば、先輩同僚から教わることはまだ「半人前」であり、「一人前＝自力で」という思考に縛られ、過剰な不安を感じているのではないだろうか。

ところが、実際、新採教員に限らず、教育現場はベテランであっても、同僚や外部の専門家等と連携を取りながら活動が行われている。そういった視点で、幼稚園教員の職を俯瞰することは、まだ新採教員にとっては難しいのかもしれない。「職務困難」の結果と「在学中に勉強しておけば良かったこと」の結果について、このような解釈の先にあるものは、教員としてのキャリア形成過程における「同僚性」という問題ではないだろうか。多くのワーク研究から示唆されることは、「一人前」になることは、何でも一人でこなせるということの意味するものではない。教育現場に限らず、労働現場においてキャリアを形成していくということは、他の働き手とともに、「チーム」として協働して作業に当たれるようになるということであろう。

さらには、それを養成段階でどのように学生に理解させるかという課題にもつながっていくのではないだろうか。従来、学校での教育というものは、知的課題を他者の助けを借りず自力で解けるようになることを推奨してきたと思われる。それが旧学習観だとすれば、今後、養成校教育を含め、求められる学習観というものは、他者と協力して何が達成できるのかという学びの在り方であろう。現段階での新規者が抱える葛藤には、このような旧学習観で培われたキャリア形成像と、現場で求められる実際のキャリア形成過程の間のギャップも存在するのではないだろうか。新採教員にとってみれば、「一人でなんでもこなせるようになることが成長である」という知識・能力観とキャリア形成像が根幹にあるのではないだろうか。幼児教育現場では力量の違う職員や様々な職種の方と、互いの立場を尊重し合いながら、かつ役割を補完し合いながら実践を行っていかなければならない。環境の構成をどうするか、造形活動の指導をどうするか、といった「指導方法・指導技術」について、養成校ではどのように学生が修得したと評価しているのであろうか。そういった指導方法や技術を、学生一人一人個別に評価する体制が養成校側にあり、その評価のされ方を学生が内面化してきたとすれば、現場で「できるようになる」という成長過程のなかで葛藤を覚えるのは当然であり、それを解消していくには数年はかかるものと思われる。野口（2013）は、「メンタリング」という概念を使って、「保育者」の専門的発達のプロセスについて考察を行っている。「保育者」1年目の危機の状態を「サバイバル」と称し、その過程を乗り越えてきた「保育者」のインタビューの中に、同僚や先輩「保育者」が自らの実践に対して新たな視点を加えてくれること、また後輩と一緒に仕事をこなしながら自らの保育活動を反省的に捉え直す姿が記述されている。そこには、「徒弟制モデル」から「能力モデル」を経て「反省」モデル

へと育っていく自らの実践を単に能力の熟達ではなく、アイデンティティの変化として見直す新たなキャリア形成観が提示されている。

教員といった専門職は、子供という成長途上の人間に対峙する職である。当然、一人の人間が成長していく過程は、そこに関わる一人の大人だけで、成し遂げられるようなものではない。園にいる同僚や園長、他の職員、そして保護者と共に、更には園外の様々な社会的資源を活用しつつ、行われていくものであろう。本調査が示す「新採ギャップ」は、養成段階において、いわゆる専門知識や技術といった、専門職に必要な実践力についての考え方を見直す数多くの機会を提供してくれるものと思われる。

謝辞

本研究は、平成 27 年度文部科学省「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」の委託を受け、一般社団法人「保育教諭養成課程研究会」が行ったものである。

本研究は「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」をすることを目的に、全国国公立幼稚園・こども園長会はじめ東京都私立幼稚園連合会、群馬県私立幼稚園連合会など関係諸団体の御協力を得て質問紙調査を行った。日々の教育活動にお忙しい中、快く協力してくださった多くの関連団体と新採教員の皆様に厚く御礼申し上げる。

養成課程にいる学生との比較の中で、明らかに「新採ギャップ」が存在し、それを乗り越えるためにも研修の充実が必要であることが示唆された意味は大きい。

今後も幼稚園教諭としての成長に資する研究を積み重ねていきたいと考えている。

調査に御協力いただいた幼稚園関係団体の皆様、新採教員の皆様、そして新採教員として巣立つことを目指す養成校学生の皆様に心より感謝申し上げたい。

引用・参考文献

- 浅田匡 (2002)「教えることの体験」, 浅田匡, 生田孝至, 藤岡完治編著 (2002)『成長する教師』, 金子書房, pp. 174-184.
- 石川隆行 (2005) 保育者を目指す短大生の保育者効力感について : 2月の追跡調査より, 聖母女学院短期大学研究紀要 34, pp. 96-99.
- 小原貴恵子 (2010) 新採者保育士の保育上のつまずく要因 : 保育士のつまずき尺度の作成について, 日本教育心理学会総会発表論文集, 52, p. 756.
- 加藤光良・鈴木久美子 (2011) 新卒保育者の早期離職問題に関する研究 1 : 幼稚園・保育所・施設を対象とした調査から, 常葉学園短期大学紀要 (42), pp. 79-94.
- 加藤由美・安藤美華代 (2012) 新採保育者の抱える困難に関する研究の動向と展望, 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 (151), pp. 23-32.
- 金子智栄子・金子功一・佐藤広崇 (2014) 保育実習生のストレス対処に関する研究 : 4年制養成課程の学生における実習中の困難対処について, 文京学院大学人間学部研究紀要, 15, pp. 47-57.
- 木村直子・橋川喜美代 (2008)「保育実践力」尺度作成に関する研究, 保育士養成研究, 26, 33-38.
- 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.
- 鈴木みゆき (2014) これからの幼稚園教員養成の在り方 (<テーマ>これからの保育者養成の在り方, 2. 保育フォーラム, 第 3 部 保育の歩み(その 2)), 保育学研究, 52(3), pp. 452-455.
- 田頭伸子 (2012) 保育者効力感が離職動機に及ぼす影響について : 保育者養成校卒業生の保育職就労者を対象にした分析, 広島文化学園短期大学紀要, 45, pp. 11-16.
- 高旗正人・中田周作・池田隆英 (2007) 保育者養成に対する社会的要請の調査研究, 中国学園紀要 6, pp. 149-160.
- 竹石聖子 (2013) 若手保育者の職場への定着の要因 : 早期離職の背景から, 常葉大学短期大学部紀要 (44), pp. 105-113
- 谷川夏実 (2013) 新採保育者の危機と専門的成長 : 省察のプロセスに着目して. 保育学研究 51(1), pp. 105-116.
- 仲野悦子・林秀雄・野々村千恵子 (1994) 新採保育者および在学生の保育に対する意識調査, 聖徳学園女子短期大学紀要 23, pp. 47-59.
- 中原淳監修, 脇本健弘, 町支大祐著 (2015)『教師の学びを科学する～データから見える若手の育成と熟達のモデル』, 北大路書房.
- 中村多見 (2006) 保育学生の保育観(1) : 保育者効力, 高松大学紀要, 45, pp. 197-206.
- 野口隆子 (2013) 保育者の専門性とライフコース : 語りの中の“保育者としての私”, 発達, 34, pp. 59-61.
- 浜崎隆司・加藤孝士・寺菌さおり・荒木美代子・岡本かおり (2008) 保育実習が保育者効力感, 自己評価に及ぼす影響 : 実習評価を介した因果モデルの検討, 鳴門教育大学研究紀要, 23, pp. 121-157.
- 林悠子・森本美佐・東村知子 (2012) 保育者養成校に求められる学生の資質について : 保育現場へのアンケート調査より, 奈良文化女子短期大学紀要 43, pp. 127-134.
- 三木知子・桜井茂男 (1998) 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響, 教育心理

学研究, 46, pp. 203-211.

無藤隆 (2007) 『現場と学問のふれあうところ』: 教育実践の現場から立ち上がる心理学, 新曜社,

森田健宏・堀田博史・松河秀哉・松山由美子・村上涼・吉崎弘一 (2012) 幼稚園 web サイトの運用状況とコンテンツ分析および今後の活用可能性について, 日本教育工學會論文誌, 35 (4), pp. 423-431.

森本美佐・林悠子・東村知子 (2013) 新人保育者の早期離職に関する実態調査, 奈良文化女子短期大学紀要, 44, pp. 101-109.

山川ひとみ (2009) 新人保育者の 1 年目から 2 年目への専門性向上の検討 : 幼稚園での半構造化面接から, 保育学研究, 47 (1), pp. 31-41.

矢藤誠慈郎 (2014) これからの保育士養成の課題<テーマ>これからの保育者養成の在り方, 2. 保育フォーラム, 第 3 部 保育の歩み(その 2)), 保育学研究, 52 (3), pp. 450-452.

横井志保 (2011) 領域「表現」に関する調査研究—音楽的表現における保育者の意識と実態について—, 名古屋柳城短期大学研究紀要, 33, pp. 125-130.

吉崎静夫 (2002) 「一人立ちへの道筋」, 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (編著) 『成長する教師』, 金子書房, pp. 162-173.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavior change. Psychological Review, 84 (2), pp. 191-215.

Kolb, D.A. (1984): Experiential learning: experience as the source of learning and development Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). レイヴとウエンガー 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 産業図書, 佐伯胖訳, 1995 年.

調査ご協力のお願い

この調査は、保育者にとって必要な研修の検討のために、保育の場の協力を得て行うものです。ご記入いただいた回答は、研究のためにのみ使用し、個人の情報を公開することは一切ありません。また、この調査に協力しなかったからといって、不利益を被ることもありません。

以上の点をふまえ、現状をありのままにお答えください。ご協力いただける方は、調査に回答の上、返送用封筒に入れてお送りください。どうぞよろしくお願いいたします。

2015 年 10 月

一般社団法人 保育教諭養成課程研究会

理事長 無藤 隆

Q1. はじめに、先生ご自身のことについておたずねします。

Q1-1. 性別 ①女性 ②男性

Q1-2. 年代 ①20代 ②30代 ③40代 ④50代 ⑤60代以上

Q1-3. 勤務先（園名：（幼稚園・認定こども園）、市区町村：（ ））

Q1-4. お名前（ ）

得意分野：（ ）例：ピアノ

Q1-5. 幼稚園教諭免許を取得した校種を教えてください。

①専門学校 ②短期大学 ③大学 ④大学院

Q1-6. 現在担任されているクラスについて教えてください。

①3歳児 ②4歳児 ③5歳児 ④その他（ ） ⑤担任していない

Q1-7. 担任されているクラスの園児数を教えてください。

①20人以下 ②21～30人 ③30人以上

Q1-8. 勤務先園の全クラス数を教えてください。

（ ）クラス

Q1-9. 勤務先園の職員の年齢構成を教えてください。分かる範囲で、大まかな人数でかまいません。

①自園の経験5年目以内の職員（ ）名

②自園の経験5年目以上10年未満の職員（ ）名

③自園の経験10年目以上の職員（ ）名

Q1-10. 先生の雇用形態を教えてください

①常勤 ②常勤講師 ③臨時 ④その他（ ）

Q1-11. 保育経験年数を教えてください。

①1年未満 ②1年～3年未満 ③3年～5年未満 ④5年以上

Q1-12. 現在の勤務園における経験年数を教えてください。

（ ）年

Q1-13. 現在の勤務園に就職する前に、幼稚園または保育園、認定こども園あるいは小学校等での勤務をした経験はありますか？②③の場合は前職を教えてください。

① ない ②常勤での勤務経験がある ③非常勤での勤務経験がある

→②③の方へ→公私立幼稚園・公私立保育園・公私立認定こども園・小学校等・企業他

①好きな遊び ②コーナー遊び ③運動遊び ④リズム活動 ⑤造形活動
⑥絵画指導 ⑦わらべうた ⑧鼓笛／楽器演奏 ⑨サッカー ⑩英語
⑪和太鼓 ⑫ワークブック ⑬体操 ⑭フラッシュカード ⑮礼法
⑯茶道 ⑰その他（ ）

①自由保育 ②一斉保育 ③異年齢保育 ④外部講師導入 ⑤ヨコミネ式
⑥モンテッソーリ ⑦その他（ ）

①運動会 ②製作展 ③音楽発表会 ④生活発表会 ⑤その他（ ）

①マンション・団地 ②戸建住宅 ③工場地帯 ④田畑 ⑤漁村 ⑥商店街
⑦その他（ ）

①園の保育方針が気に入ったから ②交通の便が良かったから
③勤務条件が良かったから ④実習園で気に入ったから ⑤紹介されたから
⑥その他（ ）

①園便りの作成 ②連絡帳の記入 ③送迎 ④バス乗務 ⑤地域交流
⑥その他（ ）

①教育課程 ②年間指導計画 ③月案 ④週案 ⑤日案 ⑥子育て支援計画
⑦その他（ ）

Q1-22. あなたは将来的に現在就いている保育職をどのくらい続けたいと思いますか？ あなたの希望を1つ選んで○をつけて回答してください。②～⑤と回答した方は、年齢またはタイミングをご記入ください。

- ①定年まで働きつづけたい（→Q2に進んでください）
- ②結婚したら退職したい（ 歳くらいがよい）
- ③自分の子どもが生まれたら退職したい（ 歳くらいがよい）
- ④ある程度の年数で退職したい（具体的には 年くらいがよい）
- ⑤自分なりのタイミングで退職したい（具体的には ）

Q1-23. 現在就いている保育職を退職した後の就職についてどのようにお考えですか？

- ①家事・育児に専念したい
- ②保育職に正規雇用で再就職したい
- ③保育職に非正規雇用（アルバイト、パート、嘱託など）で再就職したい
- ④保育職以外に正規雇用で再就職したい（希望する職種を具体的に ）
- ⑤保育職以外に非正規雇用（アルバイト、パート、嘱託、契約など）で再就職したい
（希望する職種を具体的に ）
- ⑥その他（具体的に ）

Q2. 次の各記述について、あなたはどのように思いますか？ あてはまる数字に一つ○をつけてお答えください。

	ほとんどそうは思わない	あまりそうは思わない	どちらともいえない	ややそう思う	非常にそう思う
1. 私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う	1	2	3	4	5
2. 私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う	1	2	3	4	5
3. 保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う	1	2	3	4	5
4. 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う	1	2	3	4	5
5. 私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う	1	2	3	4	5
6. 私は、保護者に信頼を得ることができると思う	1	2	3	4	5
7. 私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う	1	2	3	4	5
8. 私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う	1	2	3	4	5
9. 私は、一人一人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う	1	2	3	4	5
10. 私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境（人的、物的）に整えることに十分努力ができると思う	1	2	3	4	5

Q3. 次に挙げた能力や資質、態度について、あなたはどの程度身についていると思いますか？
 あてはまる数字に一つ○をつけてお答えください。

	全く身についていない	身についていない	あまり身についていない	どちらともいえない	少し身についている	身についている	十分に身についている
1. 子どもを取り巻く社会状況と今日的課題について理解している	1	2	3	4	5	6	7
2. 幼稚園における保育の意義と制度的位置づけについて理解している	1	2	3	4	5	6	7
3. 保育者の役割と職務内容を理解している	1	2	3	4	5	6	7
4. 保育者としての自覚と誇り、使命感を持っている	1	2	3	4	5	6	7
5. 言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている	1	2	3	4	5	6	7
6. 心身共に良好な状態であるように自己管理できる	1	2	3	4	5	6	7
7. 常に明るく、積極的に物事に取り組んでいくことができる	1	2	3	4	5	6	7
8. 主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる	1	2	3	4	5	6	7
9. 集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる	1	2	3	4	5	6	7
10. 子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人一人の理解に活かすことができる	1	2	3	4	5	6	7
11. 子どもの遊びの姿から、一人一人の興味や関心を捉えることができる	1	2	3	4	5	6	7
12. 子どもの様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる	1	2	3	4	5	6	7
13. クラス集団の人間関係や変容を捉えることができる	1	2	3	4	5	6	7
14. 学童期以降の発達について理解している	1	2	3	4	5	6	7
15. 幼稚園教育要領の主な内容を理解している	1	2	3	4	5	6	7
16. 保育内容に則した指導方法を理解している	1	2	3	4	5	6	7
17. 保育内容に則して保育を展開できる	1	2	3	4	5	6	7
18. 保育内容の知識に基づき、教材研究ができる	1	2	3	4	5	6	7
19. 子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具を開発や工夫することができる	1	2	3	4	5	6	7
20. 身体、音楽、造形、言語等の表現活動に関する技術を習得している	1	2	3	4	5	6	7
21. 教育課程に基づいて長期の指導計画を作成することができる	1	2	3	4	5	6	7
22. 長期の指導計画の内容を理解し、短期の指導計画に反映させることができる	1	2	3	4	5	6	7
23. 指導計画に基づいて日々の実践をすることができる	1	2	3	4	5	6	7
24. 子どもの実態と興味や関心を捉え、子どもの活動を予測した指導計画を立てることができる	1	2	3	4	5	6	7
25. 言葉の掛け方など保育を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている	1	2	3	4	5	6	7

	全く身についていない	身についていない	あまり身についていない	どちらともいえない	少し身についている	身についている	十分に身についている
26.子どもの興味関心などを踏まえて、個に応じた指導を試みることができる	1	2	3	4	5	6	7
27.子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる	1	2	3	4	5	6	7
28.公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる	1	2	3	4	5	6	7
29.子どもの興味や関心、発達の状況等を踏まえた環境を構成することができる	1	2	3	4	5	6	7
30.園生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を活かす工夫を行うことができる	1	2	3	4	5	6	7
31.園の規則や子どもの自分たちで作った決まりを守ることの大切さについて指導することができる	1	2	3	4	5	6	7
32.子どもの状況や発言に配慮し、柔軟な保育の展開を試みることができる	1	2	3	4	5	6	7
33.子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な経験や学びを促すことができる	1	2	3	4	5	6	7
34.教育相談の意義、理論や技法に関する基礎的知識を持っている	1	2	3	4	5	6	7
35.観察や記録の方法について理解している	1	2	3	4	5	6	7
36.自らの保育を振り返り、反省・評価ができる	1	2	3	4	5	6	7
37.保育の評価を次の保育や指導計画の改善に活かすことができる	1	2	3	4	5	6	7
38.常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる	1	2	3	4	5	6	7
39.様々な人々との関わりから学び、それを自らの保育に活かそうとする	1	2	3	4	5	6	7
40.自然や社会の事象に興味や関心を持ち、自らの保育に取り入れようとする	1	2	3	4	5	6	7
41.研修や研究を通して、保育者としての専門性を高めようとする	1	2	3	4	5	6	7
42.子どもの基本的生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる	1	2	3	4	5	6	7
43.子どもの疾病とその予防と対応について理解している	1	2	3	4	5	6	7
44.保育における救急時の対応について理解している	1	2	3	4	5	6	7
45.食育の意義や栄養に関する基本的事項について理解している	1	2	3	4	5	6	7
46.子どもの気になる行動や態度についての要因を自分なりに分析することができる	1	2	3	4	5	6	7
47.特別支援を必要としている子どもの特徴や支援の方法について理解している	1	2	3	4	5	6	7
48.子どもに関わる情報を他の教師と共有する姿勢を持っている	1	2	3	4	5	6	7
49.一つのチームとして園の保育に取り組むことができる	1	2	3	4	5	6	7
50.保護者との信頼関係を作ることができる	1	2	3	4	5	6	7

51.関係機関との連携の重要性や役割分担について理解している	1	2	3	4	5	6	7
52.園のある地域に関心を持ち、地域の特性を理解しようとする	1	2	3	4	5	6	7
53.小学校との連携・接続に関する知識を持っている	1	2	3	4	5	6	7
54.小学校との連携・接続に際して必要な役割を担うことができる	1	2	3	4	5	6	7

Q4. あなたの仕事全般に関する意識をおたずねします。次の各記述について、あなたはどのように思いますか？あてはまる数字に一つ○をつけてお答えください。

	そう 思わない	やや そう 思わない	どちら とも いえない	やや そう 思う	そう 思う
1. 子ども集団をまとめたり、一斉に指導したりすることが難しい	1	2	3	4	5
2. 特別に支援を要する子ども等、様々なタイプの子どもの対応すること は大変である	1	2	3	4	5
3. 職場の人間関係を負担に感じる	1	2	3	4	5
4. 私の職場では、みんなの意見や要望がとりあげられている	1	2	3	4	5
5. 私の仕事は、やり甲斐がある	1	2	3	4	5
6. 残業もふくめて、今の労働時間は適切だと思う	1	2	3	4	5
7. 子どもの怪我や病気への対応に不安がある	1	2	3	4	5
8. 運動会や発表会等、行事への取り組みは大変である	1	2	3	4	5
9. 職員同士の意思疎通がうまくいっていない	1	2	3	4	5
10. 私の職場の福利厚生（休暇がとりやすい等）に満足している	1	2	3	4	5
11. 私は、仕事を通じて成長していると感じる	1	2	3	4	5
12. 持ち帰りの仕事が多い	1	2	3	4	5
13. 食事の援助やトイレトレーニング等、乳児保育は難しい	1	2	3	4	5
14. 日々の保育や保育の準備が大変である	1	2	3	4	5
15. 職員により子どもへの対応や保育観が異なることに困難さを感じる	1	2	3	4	5
16. クラス経営は難しい	1	2	3	4	5
17. 私の園では、園の保育方針について職員間で共通理解できている	1	2	3	4	5
18. 保育に対する専門的な知識が不足していると感じることがある	1	2	3	4	5
19. 週・月案、個人記録等、書類を書くことは大変である	1	2	3	4	5
20. 保護者とコミュニケーションをとるのに苦労している	1	2	3	4	5
21. 間違いやミスを注意されるなど、自分の力不足を感じる人が多い	1	2	3	4	5

Q5. 現在の勤務先園における研修についておたずねします。

Q5-1. 現在、あなたは研修を受けることが必要だと思いますか？

①非常に必要 ②やや必要 ③どちらとも言えない ④あまり必要でない ⑤全く必要でない

Q5-2. 現在の勤務先園において、あなたは研修をどのくらい受けていますか？

- ① 1 ヶ月に 2 回以上 ② 1 ヶ月に 1 回程度 ③ 3 ヶ月に 1 回程度
④ 半年に 1 回程度 ⑤ 1 年に 1 回程度

Q5-3. 現在の勤務先園において、研修を受けたくても受けられないことはありますか？

- ①ない ②ときどきある ③よくある

Q6. 職務上の困難な事柄についておたずねします。

Q6-1. 職務上の困難な事柄について相談する方はいらっしゃいますか？

- ①いる ②いない

Q6-2. 前の質問に「①いる」と答えた方は、その方とはどのような関係ですか？ 次の中からあてはまるものすべてに○をつけてください。

- | | |
|-------------------------|-------------------|
| ①園長 | ②副園長・教頭 |
| ③主任 | ④自園の同期の同僚 |
| ⑤養成校時代の友人 | ⑥自園の経験 5 年目以内の先輩 |
| ⑦自園の経験 5 年目以上 10 年未満の先輩 | ⑧自園の経験 10 年目以上の先輩 |
| ⑨養成校時代の教員 | ⑩外部の相談機関の専門家 |
| ⑪自分の親 | |

Q6-3. 職務上の困難な事柄について、どのような場面や機会に相談されていますか？ 次の中からあてはまるものすべてに○をつけてください。

- ①全職員会議
②学年毎の職員会議
③園内研修
④保育中
⑤休憩時間や降園後の時間帯
⑥メンターチーム（複数の先輩教職員による、複数の後輩の相談にのる機会）
⑦教育委員会等の外部の相談機関
⑧園外の研修会

Q6-4. 職務上の困難な事柄について相談する機会は、あなたが所属する園、もしくは地域の相談機関で定期的にもうけられていますか？

- ①定期的にもうけられている ②その都度もうけられている ③もうけられていない

Q6-5. 前の質問に「①定期的」「②その都度」と答えた方は、その頻度はどの程度ですか？ あてはまるところに一つ○をつけてください。

- ①月 1 回以上 ②月 1 回程度 ③2, 3 ヶ月に一度程度 ④半年に一度程度 ⑤1 年に 1 度程度

Q6-6. 職務上の困難な事柄について相談して何らかの形で解決の方向性に向かいましたか？

①解決に向かった ②どちらともいえない ③解決に向かわなかった

Q7. あなたは在学中にもっと勉強しておけば良かったと思うことについておたずねします。

Q7-1. 次の各項目について、あなたは在学中にもっと勉強しておけば良かったと思いますか？ あてはまる数字に一つ○をつけてください。

	ほとんどそうは思わない	あまりそうは思わない	どちらともいえない	ややそう思う	非常にそう思う
1. 指導計画の作成	1	2	3	4	5
2. 子どもの心身の発達	1	2	3	4	5
3. 保育の本質、原理	1	2	3	4	5
4. ピアノなどの楽器演奏の能力	1	2	3	4	5
5. 一般教養、社会常識	1	2	3	4	5
6. ことばがけなどの技能	1	2	3	4	5
7. 造形活動の指導方法	1	2	3	4	5
8. 手遊びなどの指導方法	1	2	3	4	5
9. 幼児教育・保育行政	1	2	3	4	5
10. 「おたより」などの作成方法	1	2	3	4	5
11. ワープロ、パソコンなどの情報機器操作	1	2	3	4	5
12. リトミックなどの指導方法	1	2	3	4	5
13. おはなし、読み聞かせ、紙芝居、人形劇	1	2	3	4	5
14. 保育環境の構成	1	2	3	4	5
15. 「自然」の活動についての指導方法	1	2	3	4	5
16. 集団としての子ども理解	1	2	3	4	5
17. 特別支援教育が必要な子どもへのかかわり	1	2	3	4	5
18. 保護者との関係の作り方	1	2	3	4	5
19. 他の専門機関との連携の仕方	1	2	3	4	5
20. 園長・先輩職員との関係の作り方	1	2	3	4	5

Q7-2. 上で挙げた以外に、あなたが在学中にもっと勉強しておけば良かったと思うことはありますか？

質問は以上です。ご協力いただき、ありがとうございました。

調査ご協力のお願い

この調査は、保育者にとって必要な養成や研修の検討のために、養成校の協力を得て行うものです。ご記入いただいた回答は、研究のためにのみ使用し、個人の情報を公開することは一切ありません。また、この調査に協力しなかったからといって、不利益を被ることもありません。

以上の点をふまえ、現状をありのままにお答えください。どうぞよろしくお願いいたします。

2015 年 10 月
一般社団法人 保育教諭養成課程研究会
理事長 無藤 隆

Q1. はじめに、ご自身のことについておたずねします。

Q1-1. 性別 ①女性 ②男性

Q1-2. 年齢 () 歳

Q1-3. お名前 ()

得意分野：() 例：ピアノ

Q1-4. あなたが幼稚園教諭を取得した、または取得見込みの学校の種別を教えてください

①専門学校 ②短期大学 ③大学 ④大学院

Q1-5. あなたが取得した、または取得見込みの免許、資格について、あてはまるものすべてに○をつけてください。

①幼稚園教諭 ②保育士 ③小学校教諭 ④特別支援学校教諭

⑤その他（具体的に)」 ⑥免許・資格を取得しない

Q1-6. 大学で幼児教育を専攻した理由を教えてください。

Q1-7. あなたが希望する就職先について、次の中からあてはまるところに一つ○をつけてください。

①幼稚園 ②保育所 ③認定こども園 ④保育所以外の児童福祉施設

⑤認可外保育施設 ⑥成人・高齢者施設 ⑦公務員

⑧一般企業 ⑨学習塾 ⑩教育・スポーツ関連事業等 ⑪その他

} ⑤～⑪と回答された方は、次のページの Q1-10 に進んでください

Q1-8. あなたが Q1-7 で回答した園や施設を希望した理由について、以下のそれぞれがどの程度あてはまるかお答えください。

②保育職に正規雇用で再就職したい

③保育職に非正規雇用（アルバイト、パート、嘱託など）で再就職したい

④保育職以外に正規雇用で再就職したい（希望する職種を具体的に_____）

⑤保育職以外に非正規雇用（アルバイト、パート、嘱託、契約など）で再就職したい
（希望する職種を具体的に_____）

⑥その他（具体的に_____）

Q1-13. あなたが教育実習を行った（行う予定の）幼稚園の運営形態について、あてはまるところに一つ○をつけてください。

①私立 ②公立・国立 ③その他（具体的に_____） ④教育実習を行わない

Q1-14. あなたが教育実習を行った（行う予定の）幼稚園を選択した理由として最もあてはまるものに○をつけてください。

①学校からの指定 ②出身園 ③自己開拓

Q1-15. あなたが教育実習を行った（行う予定の）幼稚園の主な保育内容について、あてはまるものに3つまで○をつけてください。

①好きな遊び ②コーナー遊び ③運動遊び ④リズム活動 ⑤造形活動
⑥絵画指導 ⑦わらべうた ⑧鼓笛／楽器演奏 ⑨サッカー ⑩英語
⑪和太鼓 ⑫ワークブック ⑬体操 ⑭フラッシュカード ⑮礼法
⑯茶道 ⑰その他（_____）

Q1-16. あなたにとって関心の高い保育内容について、あてはまるものに3つまで○をつけてください。

①好きな遊び ②コーナー遊び ③運動遊び ④リズム活動 ⑤造形活動
⑥絵画指導 ⑦わらべうた ⑧鼓笛／楽器演奏 ⑨サッカー ⑩英語
⑪和太鼓 ⑫ワークブック ⑬体操 ⑭フラッシュカード ⑮礼法
⑯茶道 ⑰その他（_____）

Q1-17.教育実習を行った（行う予定の）幼稚園の保育形態等について、次の中であてはまるものすべてに○をつけてください。

- ①自由保育 ②一斉保育 ③異年齢保育 ④外部講師導入 ⑤ヨコミネ式
⑥モンテッソーリ ⑦その他（ ）

Q2. 次の各記述について、あなたはどのように思いますか？ あてはまる数字に一つ○をつけてお答えください。

	ほとんどそうは思わない	あまりそうは思わない	どちらともいえない	ややそう思う	非常にそう思う
1. 私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う	1	2	3	4	5
2. 私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う	1	2	3	4	5
3. 保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う	1	2	3	4	5
4. 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う	1	2	3	4	5
5. 私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う	1	2	3	4	5
6. 私は、保護者に信頼を得ることができると思う	1	2	3	4	5
7. 私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う	1	2	3	4	5
8. 私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う	1	2	3	4	5
9. 私は、一人一人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う	1	2	3	4	5
10. 私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境（人的、物的）に整えることに十分努力ができると思う	1	2	3	4	5

Q3. 次に挙げた能力や資質、態度について、あなたはどの程度身についていると思いますか？ あてはまる数字に一つ○をつけてお答えください。

	全く身についていない	身についていない	あまり身についていない	どちらともいえない	少し身についている	身についている	十分に身についている
1.子どもを取り巻く社会状況と今日的課題について理解している	1	2	3	4	5	6	7
2.幼稚園における保育の意義と制度的位置づけについて理解している	1	2	3	4	5	6	7
3.保育者の役割と職務内容を理解している	1	2	3	4	5	6	7
4.保育者としての自覚と誇り、使命感を持っている	1	2	3	4	5	6	7
5.言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている	1	2	3	4	5	6	7
6.心身共に良好な状態であるように自己管理できる	1	2	3	4	5	6	7
7.常に明るく、積極的に物事に組み込んでいくことができる	1	2	3	4	5	6	7
8.主な情報通信機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる	1	2	3	4	5	6	7
9.集団での活動において、リーダーシップを発揮することができる	1	2	3	4	5	6	7
10.子どもの発達に関する基礎的知識を有し、子ども一人一人の理解に活かすことができる	1	2	3	4	5	6	7
11.子どもの遊びの姿から、一人一人の興味や関心を捉えることができる	1	2	3	4	5	6	7
12.子どもの様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる	1	2	3	4	5	6	7
13.クラス集団の人間関係や変容を捉えることができる	1	2	3	4	5	6	7
14.学童期以降の発達について理解している	1	2	3	4	5	6	7
15.幼稚園教育要領の主な内容を理解している	1	2	3	4	5	6	7
16.保育内容に則した指導方法を理解している	1	2	3	4	5	6	7
17.保育内容に則して保育を展開できる	1	2	3	4	5	6	7
18.保育内容の知識に基づき、教材研究ができる	1	2	3	4	5	6	7
19.子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具を開発や工夫することができる	1	2	3	4	5	6	7
20.身体、音楽、造形、言語等の表現活動に関する技術を習得している	1	2	3	4	5	6	7
21.教育課程に基づいて長期の指導計画を作成することができる	1	2	3	4	5	6	7
22.長期の指導計画の内容を理解し、短期の指導計画に反映させることができる	1	2	3	4	5	6	7
23.指導計画に基づいて日々の実践をすることができる	1	2	3	4	5	6	7
24.子どもの実態と興味や関心を捉え、子どもの活動を予測した指導計画を立てることができる	1	2	3	4	5	6	7
25.言葉の掛け方など保育を行ううえでの基本的な指導技術を身につけている	1	2	3	4	5	6	7

	全く身についていない	身についていない	あまり身についていない	どちらともいえない	少し身についている	身についている	十分に身についている
26. 子どもの興味関心などを踏まえて、個に応じた指導を試みることができる	1	2	3	4	5	6	7
27. 子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる	1	2	3	4	5	6	7
28. 公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる	1	2	3	4	5	6	7
29. 子どもの興味や関心、発達の状況等を踏まえた環境を構成することができる	1	2	3	4	5	6	7
30. 園生活の様々な場面で子どもの興味・関心・意欲を活かす工夫を行うことができる	1	2	3	4	5	6	7
31. 園の規則や子どもの自分たちで作った決まりを守ることの大切さについて指導することができる	1	2	3	4	5	6	7
32. 子どもの状況や発言に配慮し、柔軟な保育の展開を試みることができる	1	2	3	4	5	6	7
33. 子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な経験や学びを促すことができる	1	2	3	4	5	6	7
34. 教育相談の意義、理論や技法に関する基礎的知識を持っている	1	2	3	4	5	6	7
35. 観察や記録の方法について理解している	1	2	3	4	5	6	7
36. 自らの保育を振り返り、反省・評価ができる	1	2	3	4	5	6	7
37. 保育の評価を次の保育や指導計画の改善に活かすことができる	1	2	3	4	5	6	7
38. 常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる	1	2	3	4	5	6	7
39. 様々な人々との関わりから学び、それを自らの保育に活かそうとする	1	2	3	4	5	6	7
40. 自然や社会の事象に興味や関心を持ち、自らの保育に取り入れようとする	1	2	3	4	5	6	7
41. 研修や研究を通して、保育者としての専門性を高めようとする	1	2	3	4	5	6	7
42. 子どもの基本的生活習慣の重要性を理解し、指導を行うことができる	1	2	3	4	5	6	7
43. 子どもの疾病とその予防と対応について理解している	1	2	3	4	5	6	7
44. 保育における救急時の対応について理解している	1	2	3	4	5	6	7
45. 食育の意義や栄養に関する基本的事項について理解している	1	2	3	4	5	6	7
46. 子どもの気になる行動や態度についての要因を自分なりに分析することができる	1	2	3	4	5	6	7
47. 特別支援を必要としている子どもの特徴や支援の方法について理解している	1	2	3	4	5	6	7
48. 子どもに関わる情報を他の教師と共有する姿勢を持っている	1	2	3	4	5	6	7

49.一つのチームとして園の保育に取り組むことができる	1	2	3	4	5	6	7
50.保護者との信頼関係を作ることができる	1	2	3	4	5	6	7
51.関係機関との連携の重要性や役割分担について理解している	1	2	3	4	5	6	7
52.園のある地域に関心を持ち、地域の特性を理解しようとする	1	2	3	4	5	6	7
53.小学校との連携・接続に関する知識を持っている	1	2	3	4	5	6	7
54.小学校との連携・接続に際して必要な役割を担うことができる	1	2	3	4	5	6	7

Q4. あなたの保育職に関するイメージをおたずねします。あなたが保育職に就いた際に、次の各記述がどの程度あてはまると思いますか？あなたの就職後のイメージを、あてはまる数字に一つ〇をつけてお答えください。

	そう 思わない	やや そう 思わない	ど ちら とも いえ ない	やや そう 思う	そう 思う
1. 子ども集団をまとめたり、一斉に指導したりすることが難しい	1	2	3	4	5
2. 特別に支援を要する子ども等、様々なタイプの子どもの対応すること は大変である	1	2	3	4	5
3. 職場の人間関係を負担に感じる	1	2	3	4	5
4. 私の職場では、みんなの意見や要望がとりあげられている	1	2	3	4	5
5. 私の仕事は、やり甲斐がある	1	2	3	4	5
6. 残業もふくめて、今の労働時間は適切だと思う	1	2	3	4	5
7. 子どもの怪我や病気への対応に不安がある	1	2	3	4	5
8. 運動会や発表会等、行事への取り組みは大変である	1	2	3	4	5
9. 職員同士の意思疎通がうまくいっていない	1	2	3	4	5
10. 私の職場の福利厚生（休暇がとりやすい等）に満足している	1	2	3	4	5
11. 私は、仕事を通じて成長していると感じる	1	2	3	4	5
12. 持ち帰りの仕事が多い	1	2	3	4	5
13. 食事の援助やトイレトレーニング等、乳児保育は難しい	1	2	3	4	5
14. 日々の保育や保育の準備が大変である	1	2	3	4	5
15. 職員により子どもへの対応や保育観が異なることに困難さを感じる	1	2	3	4	5
16. クラス経営は難しい	1	2	3	4	5
17. 私の園では、園の保育方針について職員間で共通理解できている	1	2	3	4	5
18. 保育に対する専門的な知識が不足していると感じることがある	1	2	3	4	5

19. 週・月案、個人記録等、書類を書くことは大変である	1	2	3	4	5
20. 保護者とコミュニケーションをとるのに苦労している	1	2	3	4	5
21. 間違いやミスを注意されるなど、自分の力不足を感じるが多い	1	2	3	4	5

Q5. 保育職に就職した際の研修や相談相手についておたずねします。

Q5-1. 保育職に就職した際に、あなたは研修を受けることが必要だと思いますか？

- ①非常に必要 ②やや必要 ③どちらとも言えない ④あまり必要でない ⑤全く必要でない

Q5-2. 保育職に就職した際に、あなたはどの程度の研修が必要だと思いますか？

- ①1ヶ月に2回以上 ②1ヶ月に1回程度 ③3ヶ月に1回程度
④半年に1回程度 ⑤1年に1回程度

Q5-3. 保育職に就職した際に、困難な事柄が生じた時に相談したい相手は誰ですか。次の中からあてはまるものすべてに○をつけてください。

- ①園長
②副園長・教頭
③主任
④自園の同期の同僚
⑤養成校時代の友人
⑥自園の経験5年目以内の先輩
⑦自園の経験5年以上10年未満の先輩
⑧自園の経験10年以上の先輩
⑨養成校時代の教員
⑩外部の相談機関の専門家
⑪自分の親

質問は次のページも続きます

Q6. あなたが在学中にもっと勉強しておけば良かったと思うことについておたずねします。

Q6-1. 次の各項目について、あなたは在学中にもっと勉強しておけば良かったと思いますか？ あてはまる数字に一つ○をつけてください。

	ほとんどそうは思わない	あまりそうは思わない	どちらともいえない	ややそう思う	非常にそう思う
1. 指導計画の作成	1	2	3	4	5
2. 子どもの心身の発達	1	2	3	4	5
3. 保育の本質、原理	1	2	3	4	5
4. ピアノなどの楽器演奏の能力	1	2	3	4	5
5. 一般教養、社会常識	1	2	3	4	5
6. ことばがけなどの技能	1	2	3	4	5
7. 造形活動の指導方法	1	2	3	4	5
8. 手遊びなどの指導方法	1	2	3	4	5
9. 幼児教育・保育行政	1	2	3	4	5
10. 「おたより」などの作成方法	1	2	3	4	5
11. ワープロ、パソコンなどの情報機器操作	1	2	3	4	5
12. リトミックなどの指導方法	1	2	3	4	5
13. おはなし、読み聞かせ、紙芝居、人形劇	1	2	3	4	5
14. 保育環境の構成	1	2	3	4	5
15. 「自然」の活動についての指導方法	1	2	3	4	5
16. 集団としての子ども理解	1	2	3	4	5
17. 特別支援教育が必要な子どもへのかかわり	1	2	3	4	5
18. 保護者との関係の作り方	1	2	3	4	5
19. 他の専門機関との連携の仕方	1	2	3	4	5
20. 園長・先輩職員との関係の作り方	1	2	3	4	5

Q6-2. 上で挙げた以外に、あなたが在学中にもっと勉強しておけば良かったと思うことはありますか？

質問は以上です。ご協力いただき、ありがとうございました。

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」
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

研究代表

一般社団法人 保育教諭養成課程研究会
理事長 無藤 隆（白梅学園大学大学院 教授）

執筆者

■プロジェクトリーダー

神長美津子（國學院大學 教授）

■報告書 「新採ギャップ」に関する研究

ー幼稚園教員養成校学生との比較ー

大佐古紀雄（育英短期大学 准教授）

駒 久美子（和洋女子大学 助教）

島田由紀子（和洋女子大学 准教授）

鈴木みゆき（和洋女子大学 教授）

望月 文代（育英短期大学 講師）

結城 孝治（國學院大學 准教授）

若尾 良徳（浜松学院大学 准教授）

■「幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドⅡー新規採用教員の資質向上を目指してー」

大方 美香（大阪総合保育大学 教授）

柿沼 芳枝（昭和学院短期大学 准教授）

神長美津子（國學院大學 教授）

山下 文一（高知学園短期大学 准教授）

柳 晋（育英短期大学 教授）