保育教諭養成課程研究

第3号（2017年度）

一般社団法人 保育教諭養成課程研究会

目　次

巻頭言　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・無藤　隆　・・・・・・　p.1

第1部　自由論文

現職保育者における保育職継続希望と保育者効力感
および結婚後の就業継続の困難感との関連　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　p.3

若尾良徳・池谷美衣子

「気になる幼児」の保育を支える幼稚園教諭の資質と地域における特別支援教育の仕組み
－関西地区K市とA市における聞き取り調査から－・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　p.17

太田俊己・藤井惠美子・金谷公子
酒井幸子・浅川茂実・広瀬由紀
室井佑美・相沢和恵・前田泰弘

保育者養成課程の授業において子どもと共同活動する学生の体験に関する実証的研究
－学生による子どもの主体性認知と、主体性を引き出す取り組みに注目して－　・・・・・　p.29

桐川敦子

保育者養成校における「アクティブラーニング」を取り入れた
幼児期の指導に関する研究　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　p.41

阿部アサミ

多様性を生かし合う幼児教育の構築（1）　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　p.55

宮里暁美

第2部　特集Ⅰ　記念講演

＜記念講演＞

幼児教育の改革と教員養成課程の質の改善　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・　p.65

無藤　隆

第3部　特集Ⅱ　現職研修の紹介

＜現職研修＞

「園内研修リーダー養成講座」の実際 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.73
斉藤丈彦（秋田県教育庁幼保推進課）

第4部　研究部会報告

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

投稿規定 ・・・ p.103
あとがき ・・・ p.107

巻頭言

保育教諭養成課程研究会
理事長　無藤　隆

ここに「保育教諭養成課程研究」の第3号を刊行する。年に1回の刊行なので、3年を過ぎたということでもある。

その間、本研究会の大きな仕事として、教職課程の改訂に合わせて、特に幼稚園教諭に独自の科目について、コア・カリキュラムの設定とともにモデル・カリキュラムの検討に取り組んだことが挙げられる。もとより本研究会の最も大きな使命として、保育教諭（実際には今は幼稚園教諭）の養成課程の改革・改善ということがあるので、それは私どもが本来業務として担うべきだと考え、文部科学省とも相談しつつ、まとめたものである。現在、多くの幼稚園教諭養成課程を持つ大学等で活用されていると聞く。

また現場の実践者の研修の改善にも力を入れており、それが例えば、園内研修リーダーの養成のカリキュラムなどの確立である。これは大きく、初任、中堅、リーダー、管理職などのキャリア・ラダーに応じての専門性開発の一環である。

また、本研究会はさらにその下部に、いくつもの研究部会を設け、それぞれ会員のチームによる実践的な研究を進めることとしている。幼小接続、遊び、カリキュラム、特別支援、専門性、研修、授業方法、養成校と実践のつながり、等、様々な切り口で研究に取り組んでいるところである。

本紀要はそれらの報告の場であり、同時に会員諸氏の研究の公表の場としている。今回もそういった論文をいくつも掲載できた。これらはすべて養成課程や研究のあり方の改善を目指しているのであり、その方向に本研究会また会員共々さらに進めることができると考えている。

会員の方々からのご批評を頂きながら、今後さらに多くの会員に関わり、投稿して頂きたいと願っている。

第1部

自由論文

保育教諭養成課程研究　第3号（2017）
pp.3-15

原著論文

現職保育者における保育職継続希望と保育者効力感および結婚後の就業継続の困難感との関連

Relationship between hope of continuing their career and the preschool teacher efficacy and the notion of difficulty in continuing working after marriage among nursery and preschool teachers.

若尾良徳（日本体育大学）　池谷美衣子（東海大学）

現職の保育者を対象に、結婚後の保育職継続希望、退職後の再就職希望が、保育者効力感および結婚後の保育職継続困難感と関連しているかを調査した。A大学、B短期大学の卒業生（卒業後3年、5年、10年）計648名を対象に質問紙調査を実施し、151名から回答を得た（回収率23.3%）。そのうち、保育職（幼稚園、保育所、認定こども園、その他の保育施設）に勤務経験のある118名（女性115名、男性3名）を分析の対象とした。その結果、結婚・出産退職を希望する者は、定年まで保育職の継続を希望する者に比べて、結婚後の保育職継続には精神的・身体的負荷があると考えていた。また、退職後に保育職への再就職を希望しない者は、休みや早退がとりにくいと考えていた。一方で、保育者効力感については、保育職継続希望、退職後の再就職希望と関連がみられなかった。保育職の職場環境の改善の必要性について議論した。

キーワード：現職保育者、保育職継続希望、保育者効力感、離職、結婚

問題

近年、保育者（幼稚園教諭、保育士、保育教諭）の人材不足が社会問題となっているが、その要因の1つに保育職の離職率が高いことが挙げられる。平成28年賃金構造基本統計調査によると、保育職の平均勤続年数は、幼稚園教諭で7.7年（男性10.6年、女性7.6年）、保育士で7.7年（男性6.2年、女性7.8年）となっており、全産業の平均11.9年（男性13.3年、女性9.3年）と比べると短い。また、保育職においては、特に若い年齢での離職率が高く、経験のある保育者が育たないことが問題となっている。幼稚園教諭については、離職者の62.9%が30歳未満（25歳未満25.3%、25歳以上30歳未満37.6%）であり、他の学校種と比べると、若年層の離職率が際だって高い（文部科学省 平成25年度学校教員統計調査）。保育士、保育教諭については、経験年数が短い者が多く、保育士では経験年数2年未満が12.3%、2年以上4年未満が10.6%、保育教諭では2年未満16.7%、2年以上4年未満12.7%であり、保育職に就いても若い年齢で辞めてしまう者の割合が高いことがうかがえる（平成27年社会福祉施設等調査）。

保育職の離職理由には、結婚や出産が多く挙げられている。厚生労働省の調査では、保育士の離職理由としては、「近い将来結婚、出産などを控えている」（18.6%）といった理由が「家庭との両立が難しい」（25.6%）に次いで多く挙げられている（株式会社ポピンズ, 2011）。同様に、東京都の調査では、正規保育士の退職理由として、「結婚」（28.9%）が最も多く挙げられている（東京都福祉保健局少子社会対策部保育支援課, 2014）。幼稚園教諭の離職理由については、「家庭の事情」が32.8%と最も多く挙げられている（文部科学省 平成25年

度学校教員統計調査)。なかでも、25歳以上30歳未満で37%、30歳以上35歳未満で43%と高く、結婚や出産が主な理由であろうと考えられる。

現職保育者を対象とした調査では、経験年数が増えると保育職の継続を希望する者が減少し、結婚や出産による退職を希望する者が増加することが示されている。保育教諭養成課程研究会(2016, 2017)が幼稚園教諭・保育教諭を対象として行った調査では、定年まで保育職を続けたいと考えている者の割合は、国公立幼稚園の新採教員においては51.3%であるのに対して、5～8年目の経験者(95.7%が国公立の幼稚園、認定こども園の教諭)では25.0%となっていた。一方で、結婚や出産によって退職したいと考えている者の割合は、新採教員においては24.6%であるのに対して、5～8年目の経験者で38.2%と増加していた(保育教諭養成課程研究会, 2016, 2017)。5～8年目より以前に実際に結婚や出産による退職をした者を考慮すると、結婚・出産退職の希望はより高まっていると考えられる。

さらに、結婚・出産を含めて何らかの理由で退職したいと考えている者において、退職後に保育職に再就職を希望する者は、新採教員で49.7%、5～8年目教員で44.8%と半数にも満たなかった(保育教諭養成課程研究会, 2016, 2017)。すなわち、保育職を経験する中で、定年まで保育職を続けていこうとする意欲がなくなるだけでなく、辞めた後も保育職に再就職しようとする希望がなくなっていくことがうかがえる。

保育職を経験する中で、保育職継続を希望する者の割合、および退職後に保育職に再就職を希望する者の割合が減少するのはなぜであろうか。本研究では、これらの背景として保育者としての力量不足の感覚と、結婚後に保育職を継続することが難しいという考えの2点に注目する。

第一に、保育がうまくできないとか、保育者としての適性がないと考えることで、将来的に保育職の継続を希望しない可能性がある。保育教諭養成課程研究会(2016)は、新採教員は養成校の学生と比べると保育者効力感や保育実践力が減少しており、理想と現実の間で不安、悩み、葛藤を抱えることを示している。また、加藤・安藤(2013)によると、新任保育者は、中堅・ベテラン保育者と比べると、「子どもへの一斉指導が難しい」「クラス経営は難しい」といった保育の困難感を高く感じていた。保育がうまくできないと考えることは、離職理由の一つとなっている。厚生労働省による調査では、保育士の退職理由として、20代においては、「自分の適性・能力への不安」(18.8%)が、結婚出産(21.9%)に次いで多くみられている(株式会社ポピンズ, 2011)。同様に、加藤・鈴木(2011)の調査では、2年未満で退職した保育者の退職理由として、「仕事への適性がない」ことが多く挙げられていた。そこで、本研究では、保育がうまくやれているという感覚として保育者効力感を取り上げ、保育者効力感が保育職継続希望や再就職希望と関連しているかを調べる。仮説としては、結婚・出産等で途中退職を希望している者は、定年まで継続を希望している者に比べて、保育者効力感が低いことが予想される。また再就職先として保育職を希望しない者は、保育職を希望する者に比べて、保育者効力感が低いことが予想される。

第二に、結婚後に保育職を継続することが困難であると考えることで、将来的に保育職を継続することを希望しない可能性がある。前述のように、保育士の退職理由として、25.6%が「家庭との両立が難しい」ことを挙げており(株式会社ポピンズ, 2011)、結婚や出産後に保育職を継続するのが難しいために退職した者は多い。若尾(2016)は、現職保育者が、結婚後の保育職継続にあたっての困難をどのように考えているのか、自由記述による調査を行っている。その結果、「勤務時間・休日」(39.9%)、「家庭との両立・協力」(37.8%)、「出産・育児」(31.5%)、「業務負担」(20.6%)が多く挙げられていた。そこで、本研究では、結婚後の保育職継続困難感について尺度を作成するとと

表1　調査協力者の卒業年、大学種別の人数と割合

		A大学		B短期大学		不明･無回答	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合
卒業後4年目（満3年）	2012年度卒	7(0)	21.2%	24(0)	72.7%	2(0)	6.1%
卒業後6年目（満5年）	2010年度卒	7(1)	20.0%	28(0)	80.0%	0(0)	0.0%
卒業後11年目（満10年）	2005年度卒	0(0)	0.0%	46(2)	100.0%	0(0)	0.0%
不明･無回答		1(0)	0.0%	3(0)	100.0%	0(0)	0.0%
合計		15(1)	12.7%	101(2)	85.6%	2(0)	1.7%

注1）括弧内は男性の内数である。

もに、結婚後の保育職継続困難感が、保育職継続希望や再就職希望と関連しているかを調べる。仮説としては、結婚･出産退職を希望している者は、定年まで継続を希望している者に比べて、結婚後に保育職を継続することが困難であると考えていると予想される。また再就職先として保育職を希望しない者は、保育職を希望する者に比べて、結婚後に保育職を継続することが困難であると考えていると予想される。

本研究の目的

以上のように、本研究では、現職の保育者を対象に、保育者効力感および結婚後の保育職継続困難感が、保育職継続希望、退職後の再就職希望と関連しているかを調べることを目的とする。

方法

調査協力者

私立A大学、私立B短期大学の卒業生に質問紙調査を実施した。調査対象のA大学、B短期大学は、同一法人の系列校であり、A大学、B短期大学のいずれも幼稚園教諭、保育士の養成課程を有しているが、A大学には保育者養成以外を目的とした学科も含まれている。A大学、B短期大学がある地域は、待機児童を多く抱える地方中核都市である。私立B短期大学の卒業生は、ほとんどが保育職（幼稚園、保育所、認定こども園、その他の保育施設）に就職している。私立A大学の保育者養成を目的とした学科の卒業生の多くは保育職に就職している。いずれも就職先のほとんどが私立であり、公立に就職する者は1割に満たない。調査対象は、卒業後4年目（満3年）、卒業後6年目（満5年）、卒業後11年目（満10年）の3つの年代である（表1）。648名に質問紙を郵送し、151名から返送があり、回収率は23.3%であった。調査に回答した者のうち、保育職に勤務経験のある118名（女性115名、男性3名）を分析の対象とした。そのうち、現在保育職として就業しているのは80名（女性78名、男性2名）であった。なお、A大学は、2005年度卒業生が入学した時点では保育者養成課程がなかったため、卒業後11年目（満10年）は0名となっている。

調査方法

A大学、B短期大学の同窓会の協力を得て、調査票を郵送し、回答を依頼した。回答済みの調査票は、郵送してもらった。

調査項目

（1）**年齢、性別、卒業年度**　回答者の年齢、性別、および卒業年度についてたずねた。

（2）**保育職経験年数**　大学または短期大学卒業から現在までで保育職として何年勤めてきたかについて、通算勤務年数をたずねた。さらに勤務した園の種別として、幼稚園、認定こども園、認可保育所、その他の保育施設でそれぞれ何年勤務したかをたずねた。

(3) **保育職継続希望**　現在保育職に就いている者に対して、保育職をどのくらい続けたいと思っているかをたずねた。回答は「1.定年まで働きつづけたい」「2.結婚したら退職したい」「3.自分の子どもが生まれたら退職したい」「4.ある程度の年数で退職したい」「5.自分なりのタイミングで退職したい」「6.保育職として働く気はない」の中から選択してもらった。分析においては、「2.結婚したら退職したい」と「3.自分の子どもが生まれたら退職したい」の回答をまとめて「結婚・出産退職」とし、「4.ある程度の年数で退職したい」と「5.自分なりのタイミングで退職したい」の回答をまとめて「途中退職」とした。

(4) **退職後の再就職希望**　保育職継続希望において、「1.定年まで働きつづけたい」「6.保育職として働く気はない」以外の回答をした者には、保育職を退職した後の再就職についての希望をたずねた。回答は、「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」「5.保育職以外に非正規雇用で再就職したい」「6.その他」の中から選択してもらった。分析においては、「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で再就職したい」の回答をまとめて「保育職」として、「4.保育職以外に正規雇用で再就職したい」「5.保育職以外に非正規雇用で再就職したい」「6.その他」の回答をまとめて「保育職以外」とした。

(5) **保育者効力感**　保育場面において子供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保育的行為をとることができる信念を測定する尺度である（三木・桜井, 1998）。10 項目からなり、「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件法でたずねた。

(6) **結婚後の保育職継続困難感**　保育職の人が結婚後に保育職を継続する上でどのような問題や困難があると思うかをたずねた。先行研究（若尾, 2016）を参照して、24 項目を作成した。回答は、「あてはまらない（1 点）」「ややあてはまらない（2 点）」「どちらともいえない（3 点）」「ややあてはまる（4 点）」「あてはまる（5点）」の5件法でたずねた。

その他、本研究の分析では用いていないが、居住地、子どもの有無、大学・短大の選択理由、大学・短大において取得した免許資格とその取得理由、大学・短大時代の経験について、大学・短大卒業後の進路などの項目についてたずねた。

結果

(1) 保育職経験年数

園種別ごとの経験者の割合および経験年数の平均と標準偏差、分布を表2に示した。卒業後3年の者においては、幼稚園、認定こども園で勤務経験のある者がそれぞれ4割程度で、保育所は1割に満たなかった。一方、5年、10年の者では認定こども園で勤務経験のある者は1割程度に対して、保育所については、5年の者でおよそ半数、10年の者では6割を超えていた。

(2) 保育職継続希望

現在保育職に就いている者における保育職継続希望の分布を表3に示した。定年まで継続したいと考えている者は全体としては2割程度であった。定年まで継続したい者は、卒業後の経過年数が長いほど高くなり、卒業後3年の者においては1割以下であるが、5年では17.2%、10年では全体の3分の1が希望していた。一方、結婚・出産退職を希望する者は全体としては4割強であるが、卒業後の経過年数が長いほど低くなり、3年では6割程度、5年では5割程度、10年では1割程度であった。

次に、未婚の調査協力者のみを対象として、保育職継続希望の分布を算出した（表4）。定年まで継続を希望する者が全体で1割程度しかいなかった。既婚者を含めた場合と同様に、定年まで継続を希望する者は、卒業後の経過年数が長いほど高くなり、3年で4.5%、5年で1割程度、10年で2割であった。一方で、卒業後の経過年数が長いほど結婚や出産による退職希望が低くなり、3年で7割程度、5年で5割程度、10年で3割であった。

表2　園種別ごとの保育職経験率と経験年数（通算）の平均値と標準偏差、分布

		人数	経験者の割合	平均	*SD*	最小値	最大値
3年（4年目）	通算	33		3.18	0.76	0.7	4
	幼稚園	14	42.4%	3.21	0.43	3	4
	保育所	3	9.1%	2.07	1.9	0.2	4
	認定こども園	13	39.4%	3.15	0.69	2	4
	その他	2	6.1%	2.35	2.33	0.7	4
5年（6年目）	通算	35		4.97	1.1	2	7
	幼稚園	15	42.9%	3.57	1.82	1	6
	保育所	18	51.4%	4.94	0.88	2.8	6
	認定こども園	4	11.4%	3.5	1.91	1	5
	その他	6	17.1%	2.95	1.86	0.7	5
10年（11年目）	通算	46		8.01	2.83	1	11
	幼稚園	23	50.0%	6.2	3.36	1	11
	保育所	29	63.0%	5.28	3.22	1	11
	認定こども園	5	10.9%	3.9	4.04	0.5	10
	その他	9	19.6%	4.11	2.85	1	10

表3　保育職継続希望の分布（全協力者）

	定年まで		結婚・出産退職		途中退職	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
3年（4年目）	2	8.3%	15	62.5%	7	29.2%
5年（6年目）	5	17.2%	15	51.7%	9	31.0%
10年（11年目）	8	33.3%	3	12.5%	13	54.2%
卒業年未回答	0	0.0%	1	33.3%	2	66.7%
合計	15	18.8%	34	42.5%	31	38.8%

注. 回答者は現在保育職に就いている者のみである

表4　保育職継続希望の分布（未婚者のみ）

	定年まで		結婚・出産退職		途中退職	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
3年（4年目）	1	4.5%	15	68.2%	6	27.3%
5年（6年目）	2	9.5%	11	52.4%	8	38.1%
10年（11年目）	2	20.0%	3	30.0%	5	50.0%
卒業年未回答	0	0.0%	0	0.0%	1	100.0%
合計	5	9.3%	29	53.7%	20	37.0%

(3) 退職後の再就職希望

保育職継続希望において「定年まで働きつづけたい」「保育職として働く気はない」以外の回答をした者における、保育職退職後の再就職希望について表5に示した。全体として、保育職への再就職を希望する者は4割程度で、3分の1は保育職以外に再就職を希望していた。3年、5年では、家事・育児に専念を希望する者が3割程度はいるが、10年の者では5.9%であった。一方、10年の者においては、保育職への再就職を希望する者が5割程度、保育職以外に再就職を希望する者がおよそ4割であり、3年、5年の者に比べると高かった。

未婚の調査協力者のみを対象として、保育職退職後の再就職希望の分布を算出した(表6)。全体として、保育職への再就職を希望する者、保育職以外に再就職を希望する者が、それぞれ4割程度で、家事・育児に専念を希望する者は2割程度であった。10年では家事・育児に専念を希望する者は1人もおらず、保育職への再就職を希望する者が5割を超えており、3年、5年と比べて高かった。

(4) 保育者効力感

因子分析

保育者効力感尺度10項目について、因子分析(最尤法)を行った(表7)。固有値の減少率から、先行研究と同様に1因子構造を採用した。これら10項目のα係数は.93で、内的一貫性が十分に高かったため、10項目の合計点を保育者効力感の得点とした。

保育経験年数による比較

次に卒業してからの年数によって保育者効力感が異なるかを検討した。卒業年ごとの保育者効力感の平均点と標準偏差を表8に示した。卒業後の年数によって保育者効力感に差はみられなかった。

表5　保育職退職後の再就職希望(全協力者)

	家事・育児		保育職		保育職以外	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
3年(4年目)	6	27.3%	8	36.4%	8	36.4%
5年(6年目)	9	36.0%	9	36.0%	7	28.0%
10年(11年目)	1	5.9%	9	52.9%	7	41.2%
卒業年未回答	0	0.0%	2	100.0%	0	0.0%
合計	16	24.2%	28	42.4%	22	33.3%

注. 回答者は保育職継続希望において「定年まで働きつづけたい」「保育職として働く気はない」以外の回答をした者である。

表6　保育職退職後の再就職希望(未婚者のみ)

	家事・育児		保育職		保育職以外	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
3年(4年目)	6	28.6%	7	33.3%	8	38.1%
5年(6年目)	5	26.3%	7	36.8%	7	36.8%
10年(11年目)	0	0.0%	4	57.1%	3	42.9%
合計	11	23.4%	18	38.3%	18	38.3%

表7　保育者効力感尺度の因子分析（最尤法）

	第1因子
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	.89
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	.84
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	.83
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	.76
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	.76
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	.76
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	.72
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	.71
6. 私は，保護者に信頼を得ることができると思う	.70
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	.69
寄与率	58.95

表8　卒業年ごとの保育者効力感得点の平均値と標準偏差

	3年（4年目）（*N*=33）	5年（6年目）（*N*=35）	10年（11年目）（*N*=46）	*F*値
M	31.70	33.74	33.83	1.09 *ns.*
SD	7.02	7.83	5.91	

ns.: 非有意

（5）保育職継続希望、再就職希望と保育者効力感との関連

保育職継続希望

保育職継続希望によって保育者効力感が異なるかを調べるため、一元配置分散分析を行った（表9）。その結果、保育職継続希望によって、保育者効力感に差はみられなかった。未婚者に限定して同様の分析を行ったが、差は見られなかった（表10）。

再就職希望

次に、再就職希望によって保育者効力感が異なるかを調べるため、一元配置分散分析を行った（表11）。その結果、再就職希望によって、保育者効力感に差はみられなかった。未婚者に限定して同様の分析を行ったが、差は見られなかった（表12）。

表9　保育職継続希望ごとの保育者効力感の平均値と標準偏差（全協力者）

	定年まで（*N*=15）	結婚・出産退職（*N*=34）	途中退職（*N*=31）	*F*値
M	33.73	32.97	33.81	.13 *ns.*
SD	7.66	7.34	6.25	

ns.: 非有意

表10　保育職継続希望ごとの保育者効力感の平均値と標準偏差(未婚者のみ)

	定年まで（*N*=5）	結婚・出産退職（*N*=29）	途中退職（*N*=20）	*F*値
M	29.80	33.45	33.55	.53 *ns.*
SD	9.47	7.79	6.92	

ns.: 非有意

表11　再就職希望ごとの保育者効力感の平均値と標準偏差（全協力者）

	家事・育児（*N*=16）	保育職（*N*=28）	保育職以外（*N*=22）	*F*値
M	34.13	33.75	32.91	.16 *ns.*
SD	8.41	5.36	7.41	

ns.: 非有意

表12　再就職希望ごとの保育者効力感の平均値と標準偏差（未婚者のみ）

	家事・育児（*N*=11）	保育職（*N*=18）	保育職以外（*N*=18）	*F*値
M	35.00	33.89	32.17	.52 *ns.*
SD	9.71	5.54	7.90	

ns.: 非有意

(6) 結婚後の保育職継続困難感の因子分析

結婚後の保育職継続困難感の24項目について、因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。固有値の減少率および解釈のしやすさから、5因子構造を採用した。いずれの因子にも負荷の低い項目を削除して、最終的に21項目5因子を抽出した（表13）。

第1因子は、「20.自分の子どもの病気時の対応ができない」「21.自分の子どもの行事に参加できない」「19.自分の子どもの預け先がない」といった項目に高い負荷があったため、「子育ての困難」と名づけた。第2因子は、「14.自由な時間がない」「4.配偶者と休みや時間が合わない」「17.通勤時間がかかる」といった項目に高い負荷があったため、「時間のなさ」と名づけた。第3因子は、「8.妊娠中のリスクがある」「24.園に迷惑がかかってしまう」「7.肉体的、精神的な負担が大きい」といった項目に高い負荷があり、精神的、身体的な負担の大きさを表しているため、「精神的・身体的負荷」と名づけた。第4因子は、「9.残業が多い」「6.家に持ち帰りの仕事が多い」に高い負荷があったため、「仕事量の多さ」と名づけた。第5因子は、「13.休みがとりにくい」「15.早退がとりにくい」に高い負荷があったため、「休みのとりにくさ」と名づけた。各因子に負荷が高い項目（.40以上）のα係数を算出したところ、.70～.83と内的一貫性が

表13　結婚後の保育職継続困難感の因子分析（最尤法、プロマックス回転）

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	共通性
第1因子：子育ての困難（α＝.83）						
20.自分の子どもの病気時の対応ができない	.85	−.07	.02	.06	.12	.80
21.自分の子どもの行事に参加できない	.82	.03	−.07	.03	.13	.77
19.自分の子どもの預け先がない	.65	.02	.12	.03	−.10	.46
18.自分の子どもの保育園の送迎が難しい	.53	.30	.13	−.13	−.15	.46
第2因子：時間のなさ（α＝.80）						
14.自由な時間がない	−.03	.65	−.07	.25	.18	.72
4.配偶者と休みや時間が合わない	.13	.65	.09	−.06	−.02	.52
17.通勤時間がかかる	.20	.62	−.11	.01	−.20	.33
12.土曜日や日曜日、休日の勤務がある	−.11	.48	.04	.16	.22	.50
3.家族の理解が得られない	−.15	.47	.25	−.12	.08	.35
11.早番や遅番の勤務がある	.10	.43	−.07	.13	.01	.27
2.家庭と仕事の両立が難しい	−.12	.42	.32	.06	.01	.38
第3因子：精神的・身体的負荷（α＝.74）						
8.妊娠中のリスクがある	.12	−.30	.72	.24	−.04	.55
24.園に迷惑がかかってしまう	.23	−.09	.54	−.05	.18	.53
7.肉体的、精神的な負担が大きい	−.08	.14	.54	.40	−.15	.54
23.自分の子どもを預けて保育の仕事をする葛藤がある	.23	.09	.53	−.04	−.15	.39
22.産休や育休が十分にとれない	−.05	.22	.49	−.23	.26	.52
1.給料が安い	−.05	.16	.41	−.01	−.11	.18
第4因子：仕事量の多さ（α＝.70）						
9.残業が多い	.11	.21	−.15	.77	−.01	.70
6.家に持ち帰りの仕事が多い	−.08	−.07	.27	.63	.10	.58
第5因子：休みの取りにくさ（α＝.82）						
13.休みがとりにくい	−.01	−.01	−.15	.07	1.05	1.00
15.早退がとりにくい	.26	.08	.10	−.04	.54	.62
寄与率	19.6	15.6	8.4	4.8	4.6	53.1
因子間相関						
第2因子	.36					
第3因子	.43	.45				
第4因子	.13	.35	.28			
第5因子	.43	.60	.51	.37		

表14　卒業年ごとの結婚後の保育職継続困難感の各因子の平均値と標準偏差

		3年（4年目）（*N*=33）	5年（6年目）（*N*=35）	10年（11年目）（*N*=46）	*F*値
子育ての困難	*M*	14.85	15.83	15.13	0.63 *ns*.
	SD	3.25	4.15	3.73	
時間のなさ	*M*	24.97	25.71	23.02	2.83 *ns*.
	SD	3.49	5.89	5.81	
精神的･身体的負荷	*M*	25.27	25.60	23.65	2.60 *ns*.
	SD	3.21	4.16	4.70	
仕事量の多さ	*M*	8.76	8.97	8.61	0.53 *ns*.
	SD	1.50	1.75	1.44	
休みの取りにくさ	*M*	8.82	8.54	7.89	2.09 *ns*.
	SD	1.38	2.28	2.34	

ns.: 非有意

高かったため、各因子に負荷が高い項目の合計点を各因子の得点とした。

保育経験年数による比較

結婚後の保育職継続困難感に、卒業後の経過年数による違いがみられるかを検討した。卒業後の経過年数ごとの結婚後の保育職継続困難感の各因子の平均点と標準偏差を表14に示した。卒業後の経過年数によって結婚後の保育職継続困難感に差はみられなかった。

保育者効力感との関連

結婚後の保育職継続困難感と保育者効力感との相関係数を算出した（表15）。いずれの因子も保育者効力感と関連がみられなかった。

表15　結婚後の保育職継続困難感と保育者効力感との相関係数

	保育者効力感
子育ての困難	-.05
時間のなさ	.03
精神的･身体的負荷	.06
仕事量の多さ	.12
休みの取りにくさ	-.04

（7）保育職継続希望、再就職希望と結婚後の保育職継続困難感との関連

保育職継続希望

保育職継続希望によって、結婚後の保育職継続困難感の各因子に差がみられるかを調べるために、一元配置分散分析を行った（表16）。その結果、

表16　保育職継続希望ごとの結婚後の保育職継続困難感の平均値と標準偏差（全協力者）

		a）定年まで（*N*=15）	b）結婚・出産退職（*N*=34）	c）途中退職（*N*=31）	*F*値	
子育ての困難	*M*	13.80	14.85	15.58	1.00 *ns*.	
	SD	5.58	4.07	2.99		
時間のなさ	*M*	22.67	25.12	23.47	1.31 *ns*.	
	SD	5.50	5.56	5.28		
精神的･身体的負荷	*M*	22.80	26.21	24.23	3.52 *	b>a
	SD	6.09	3.03	4.76		
仕事量の多さ	*M*	8.47	8.88	8.06	1.74 *ns*.	
	SD	1.60	1.49	2.03		
休みの取りにくさ	*M*	7.73	8.91	7.65	3.24 *	b>c †
	SD	2.40	1.86	2.32		

ns.: 非有意，†: *p*<.10，*: *p*<.05

「精神的・身体的負荷」「休みのとりにくさ」について、保育職継続希望によって有意な差がみられた。多重比較の結果、結婚・出産退職を希望する者は、定年まで継続を希望する者に比べて、「精神的・身体的負荷」の困難を有意に高く考えていた。また、結婚・出産退職を希望する者は、途中退職を希望する者に比べて、「休みのとりにくさ」の困難を高く考える傾向がみられた。

未婚者のみを対象に、同様に分析を行った結果、結婚・出産退職を希望する者は、定年まで継続を希望する者に比べて、「精神的・身体的負荷」の困難を有意に高く考えていた（表17）。

再就職希望

保育職退職後の再就職希望によって、結婚後の保育職継続困難感の各因子に差がみられるかを調べるために、一元配置分散分析を行った（表18）。その結果、「時間のなさ」「休みのとりにくさ」について、再就職希望によって有意な差がみられた。多重比較の結果、保育職以外に再就職を希望する者は、保育職に再就職を希望する者に比べて、「時間のなさ」の困難を高く考えていた。また、家事育児に専念および保育職以外に再就職を希望する者は、保育職に再就職を希望する者に比べて、「休みのとりにくさ」を高く考えていた。

表17　保育職継続希望ごとの結婚後の保育職継続困難感の平均値と標準偏差（未婚者のみ）

		a）定年まで（*N*=5）	b）結婚・出産退職（*N*=29）	c）途中退職（*N*=20）	*F*値	
子育ての困難	*M*	12.80	14.86	15.70	1.32 *ns.*	
	SD	5.63	3.58	3.10		
時間のなさ	*M*	21.40	25.31	23.58	1.42 *ns.*	
	SD	4.28	5.52	5.31		
精神的·身体的負荷	*M*	20.80	26.03	24.05	4.37 *	b>a
	SD	5.97	3.10	4.47		
仕事量の多さ	*M*	7.40	8.83	7.90	2.26 *ns.*	
	SD	1.52	1.51	2.27		
休みの取りにくさ	*M*	8.00	8.90	7.95	1.37 *ns.*	
	SD	2.83	1.92	2.11		

ns.: 非有意，*: $p<.05$

表18　再就職希望ごとの結婚後の保育職継続困難感の平均値と標準偏差（全協力者）

		a）家事・育児（*N*=16）	b）保育職（*N*=28）	c）保育職以外（*N*=22）	*F*値	
子育ての困難	*M*	15.19	14.59	16.14	1.13 *ns.*	
	SD	4.82	3.61	2.32		
時間のなさ	*M*	25.44	22.68	27.10	4.90 *	c＞b
	SD	4.91	5.64	4.00		
精神的·身体的負荷	*M*	26.31	24.21	25.73	1.62 ns.	
	SD	2.89	4.90	3.52		
仕事量の多さ	*M*	8.73	8.14	9.18	2.47 *ns.*	
	SD	1.62	2.03	1.01		
休みの取りにくさ	*M*	9.13	7.29	9.14	6.92 **	a,c＞b
	SD	1.41	2.73	0.94		

ns.: 非有意，*: $p<.05$，**: $p<.01$

表19　再就職希望ごとの結婚後の保育職継続困難感の平均値と標準偏差（未婚者のみ）

		a）家事・育児（*N*=11）	b）保育職（*N*=18）	c）保育職以外（*N*=18）	*F*値	
子育ての困難	*M*	15.27	14.17	16.17	1.55 *ns.*	
	SD	4.20	3.73	2.43		
時間のなさ	*M*	26.00	23.00	26.53	2.42 *ns.*	
	SD	4.34	6.22	3.92		
精神的·身体的負荷	*M*	26.00	24.17	25.61	0.98 *ns.*	
	SD	3.03	4.60	3.47		
仕事量の多さ	*M*	8.64	8.06	9.11	1.64 *ns.*	
	SD	1.75	2.26	1.02		
休みの取りにくさ	*M*	9.36	7.44	9.06	4.54 *	a,c＞b
	SD	1.12	2.81	1.00		

ns.: 非有意，*: $p<.05$

未婚者のみを対象に、同様に分析を行った結果、家事育児に専念および保育職以外に再就職を希望する者は、保育職に再就職を希望する者に比べて、「休みのとりにくさ」を高く考えていた（表19）。

考察

本研究は、現職の保育者を対象に、保育職継続希望、退職後の再就職希望が、保育者効力感および結婚後の保育職継続困難感と関連しているかを調査した。

保育職継続希望については、結婚・出産退職を希望する者は、定年まで継続を希望する者に比べて、結婚後の保育職継続困難感として「精神的・身体的負荷」を高く考えていた。また、退職後の再就職希望については、退職後に保育職への再就職を希望しない者は、結婚後の保育職継続困難感として休みや早退のとりにくさを高く考えていた。これらの結果から、結婚・出産退職を希望している者は、定年まで継続を希望している者に比べて、また保育職に再就職を希望しない者は、保育職に再就職を希望する者に比べて、結婚後に保育職を継続することが困難であると考えているという仮説は支持された。一方で、保育者効力感については、保育職継続希望、退職後の再就職希望と関連がみられず、結婚・出産等で途中退職を希望している者は、定年まで継続を希望している者に比べて、また再就職先として保育職を希望しない者は、保育職を希望する者に比べて、保育者効力感が低いという仮説は支持されなかった。

これらの結果から、現職保育者が結婚・出産後も保育職を続けるようにするためには、保育をうまくやっていける力をつけることよりも、結婚・出産後の精神的・身体的負荷を低減していくことが必要であることが示唆される。具体的には、結婚・出産後の精神的・身体的負荷を軽減できるような労働環境の改善が必要であろう。精神的・身体的負荷は、妊娠中のリスクや、園に迷惑がかかること、肉体的、精神的な負担、自分の子どもを預けて保育の仕事をする葛藤といった項目から構成されている。妊娠中の業務内容の配慮、園に迷惑がかかってしまうという精神的な負担を感じさせない配慮といった労働環境の改善が考えられる。また、保育者は子どもが好きで、自分の子どもを自分で育てたいと考える者も多いと思われる。そのため、自分の子どもを預けて保育の仕事をする葛藤が生じてしまう。長期の育児休業の取得を可能にして、子どもがある程度の年齢になるまで自分で育てられるようにするなどの対応が考えられる。

また、保育職への再就職希望を増やすには、保育をうまくやれる力をつけることよりも、休みや早退の確保といった労働環境の改善が必要であることが示唆される。休みや労働時間を配慮し、仕事と家庭と両立できるようにすることで、保育職への再就職が促されると考えられる。

近年、保育職の人材不足に対応するため、保育士の処遇改善がなされている。しかし、本研究の結果から、結婚・出産退職を減らすためには、また、一旦退職した、いわゆる潜在保育士を活用するためには、給与改善にとどまらない労働環境の改善が必要であることが示唆される。

保育者効力感が、保育職継続希望、退職後の再就職希望と関連していなかった理由として、本研究の調査協力者が卒業後3年以上の経験者であるためと考えられる。保育教諭養成課程研究会（2016）の調査では、保育者効力感は新採の段階では低いが、経験年数とともに高まっていくことが示されている。また、加藤・鈴木（2011）の調査では、2年未満で退職した保育者の退職理由として、「仕事への適性がない」ことが多く挙げられていた。保育がうまくできないと考える者は、3年経たないうちに辞めてしまっている可能性がある。卒業後3年経っても保育職に就いている者は、保育者としての自らの技量に一定以上の自信はもっているのであろう。すなわち、保育者効力感は、新採から3年目くらいまでの離職には影響するが、3年目以降はあまり関係がないと考えることができる。また、西坂（2002）によると、保育者効力感は、子ども理解・対応や学級経営に影響しているが、精神的健康には影響していない。つまり、保育者効力感が低いからと言って、精神的な健康が低下することはなく、必ずしも保育職を続けようという意欲が減退することはない考えることができる。

本研究の調査協力者における保育職継続希望の分布は、先行研究（保育教諭養成課程研究会，2017）とは大きく異なっていた。先行研究では、未婚者のうち、定年まで保育職の継続を希望するのは、1～4年の経験者で31.4%、5～8年の経験者で25.0%であったが、本研究では、卒業後4年目で4.5%、6年目で9.5%と非常に低い。このような違いが生じた背景として、調査協力者の性質が異なっていることが考えられる。先行研究は国公立幼稚園、認定こども園の教員がほとんどであったが、本研究の協力者であるA大学、B短期大学の卒業生は、その多くが私立幼稚園、私立保育園に勤務している[注1)]。国公立幼稚園、認定こども園は、公務員であることから長く続けることが可能であるため、私立に比べて将来的に保育職を続けたいと考えて就職した者が多いと考えられる。また、一般的に国公立幼稚園、認定こども園は、私立幼稚園、私立保育園に就職するのに比べて就職試験の難易度が高く、就職試験に合格するには一定の努力が必要である[注2)]。そのため、安易に離職を考える者は少ないと思われる。したがって、先行研究に比べて、私立の園が中心の本研究の協力者は、定年まで保育職の継続を希望する者が少なかったと考えられる。

また、先行研究では、定年まで保育職の継続を希望する者の割合が、経験年数とともに低下しているのに対して、本研究は4年目より6年目以降の方が高くなっていた。この違いも国公立と私立の違いを反映していると考えられる。私立幼稚園、私立保育園は、国公立に比べて、早期に離職する者の割合が高い。平成25年度学校教員統計調査によると、離職者の年齢分布は、私立幼稚園では25歳未満が28.1%、25歳以上30歳未満が41.0%であるのに対して、公立幼稚園では25歳未満が6.2%、25歳以上30歳未満が13.8%である。また、保育所、認定こども園では、経験年数が4年未満の職員が、公立は16.7%に対して私立は26.1%であり、私立の方が公立より短い期間で退職していると考えられる（厚生労働省平成27年社会福祉施設等調査）。このことから、私立への就職者が多いA大学、B短期大学の卒業生において、6年目になると辞めようと考えていた者はす

でに辞めてしまったものが多いと考えられる。そのため、定年まで保育職の継続を希望する者の割合が、4年目より6年目以降の方が高くなっていたと考えられる。

今後の課題として、本研究は、特定の大学、短期大学の卒業生という限られたサンプルの結果であり、単純に保育者全般に一般化することはできない。また、結婚・出産後に保育職を継続しようと思うかは、結婚後の保育職継続困難感以外に様々な要因が考えられる。今後はより多様なサンプルを対象に、保育職継続意思に影響する要因を見極めて、労働環境や研修のあり方を改善していくことが求められる。

注

注1）卒業生で保育職（幼稚園、保育所、認定こども園）に就職した者のなかで、公立に就職した者の割合は2005年度卒は5.5%、2010年度卒は12.5%（A大学28.2%、B短期大学7.4%）、2012年度卒は8.8%（A大学31.8%、B短期大学4.8%）である。

注2）A大学、B短期大学の所在する市における平成28年度の公立幼稚園教諭・保育士（「保育職」として幼保の区別なく採用している）の受験倍率は3.3倍となっている。一方で、A大学、B短期大学の所在する県全体の保育士有効求人倍率は1.88倍と保育士が不足しており、保育職は就職がしやすい状態である。

引用文献

保育教諭養成課程研究会（2016）　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.

保育教諭養成課程研究会（2017）　平成28年度文部科学省委託「幼児期の教育内容等深化・充実調査研究」幼稚園等におけるミドルリーダーの人材育成に係る研修の在り方に関する調査研究 報告書「幼稚園等におけるミドルリーダーの実態調査」.

株式会社ポピンズ（2011）　保育士の再就職支援に関する報告書（平成23年度厚生労働省委託事業）.〈http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/h120423_s1.pdf〉（2017.9.5閲覧）.

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，42，79-94.

加藤由美・安藤美華代（2013）　新任保育者の抱える職務上の困難感の要因に関する研究：新任保育者と中堅・ベテラン保育者および園長との比較．岡山大学大学院教育学研究科研究集録，154，15-23.

厚生労働省（2017）　平成27年社会福祉施設等調査〈http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/23-22.html〉（2017.9.5閲覧）.

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，46，203-211.

文部科学省（2017）　平成25年度学校教員統計調査〈http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/kekka/k_detail/1356144.htm〉（2017.9.5閲覧）.

西坂小百合（2002）　幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス，ハーディネス，保育者効力感の影響．教育心理学研究，50（3），283-290.

若尾良徳（2016）　保育職における結婚および結婚後の保育職継続のための困難と求められる支援．保育教諭養成課程研究，2，43-54.

保育教諭養成課程研究　第3号（2017）
pp.17-27

調査報告

「気になる幼児」の保育を支える幼稚園教諭の資質と地域における特別支援教育の仕組み
― 関西地区K市とA市における聞き取り調査から ―

How teacher's quality and the public system on special needs education can support teaching and caring for “children worried about” in kindergarten: Based on interviews with teachers at K city and A city in Kansai region

太田俊己（関東学院大学）　藤井惠美子（前兵庫大学）　金谷公子（兵庫大学）
酒井幸子（武蔵野短期大学）　浅川茂実（武蔵野短期大学）　広瀬由紀（植草学園大学）
室井佑美（山村学園短期大学）　相沢和恵（山村学園短期大学）　前田泰弘（和洋女子大学）

すでに実施した「気になる幼児の教育の実態に関する調査」に対する追加調査として、関西地区2市に実地調査を行った。K市については教育委員会担当者、A市については公立幼稚園教諭4名に面接調査を実施した。その結果、K市については、全国的にも早期から開設された通級指導教室の担当教諭が、今日まで継続して園内の気になる幼児の支援も行っており、市内での特別支援教育コーディネーター組織が機能していることとあいまって、特別支援教育水準の向上に寄与していた。A市では、障害のある幼児に支援教諭が密に配置されており、手厚い教育支援が行われていた。地域におけるこうした特別支援教育の仕組みが、障害のある幼児への園内支援の向上に役割を果たしているとともに、幼稚園教諭における特別支援教育に関する資質の向上にも成果を上げている点について考察した。

キーワード：気になる子、幼稚園の特別支援教育、通級指導教室、加配教諭、特別支援教育コーディネーター

1．調査動機と目的

保育現場では、「気になる子」の保育に関する関心が高まっている[4), 6), 7), 8), 9)]。本研究会特別支援教育研究部会は、この「気になる子」に対する保育、および障害のある幼児の保育の実態を解明し、実践上の方策を追究することを研究課題として取り組みを継続してきた。この例には、「気になる幼児の教育の実態に関する調査」の実施がある[1), 3), 11)]。対象は、関東地区N市、関西地区K市、およびA市の幼稚園であった。

このうちK市、A市については、平成27年7月に実施の質問紙調査後に、回答時において承諾の得られた一部の回答者に対して、直接、対象幼児の保育経過や幼稚園教諭としての見解を面接調査するため、平成27年12月に実地調査（実地調査1）を施行した。この調査を行った結果、筆者ら調査関係者の感想として、両地域では、幼稚園における特別支援教育について、幼稚園での通級指導教室の開設や支援教諭の配置など特色ある取り組みを行っており、また関係する教諭も、特別支援教育に関して、個別の教育支援計画作成や積極的な学習姿勢など、先進的に幼児保育に当たっているとの理解を共通にもったのであった。

そこで本報告では、その後、平成29年2月に実施した追加的な実地調査（実地調査2）結果を加え、

得られた地域の公的な仕組みに関する資料を中心に考察を行う。これにより、K市、A市にとどまることなく、幼稚園教諭の資質の向上、および幼児期の特別支援教育の推進に寄与する資料を提供したいと考えた。以上を本報告の目的とする。

2. 調査方法

(1) 実地調査1（平成27年12月）

K市の公立幼稚園教諭への面接調査を行った。対象は、平成27年7月に行った質問紙調査（「気になる幼児の教育に関する調査」）[注1)]で事後面接調査の可否について「諾」の記載があったK市公立幼稚園の回答者のうち、3園6名の幼稚園教諭であった。

選定に際しては、K市に関係する本報告者のうちの1人が仲介し、まず教育委員会を通じて依頼し、調査予定日程の中で、訪問できる幼稚園を選定した。各園に対して、面接を承諾した教諭から2名程度の選出を依頼した。個人情報の取り扱いを含む研究倫理上の事項について、調査日に、書面と口頭での説明で確認し、協力教諭および園長の署名による承諾を得た。

同年12月に、対象幼稚園において半構造化された面接調査を行った。質問紙の回答結果についてはその一部を発表し[6), 7)]、実地調査の一部についても発表した[1), 3)]。

(2) 実地調査2（平成29年2月）

K市とA市の幼稚園における特別支援教育の現状に関する追加情報を得るため、K市については再度、A市については新たに教育委員会の協力を得て、平成29年2月27日に実地調査2を行った。K市公立幼稚園における特別支援教育に関する情報提供を教育委員会に依頼した。実地調査1と同様に、以前、K市と関係があった報告者の一人が仲介し、依頼した。A市の教育委員会には、A市と関係のあった別な本報告者の一人が仲介し、依頼した。内容としては、実地調査1でK市幼稚園教諭に行ったのと同内容の面接調査を依頼した。いずれも研究倫理上の配慮について、事前に各教育委員会および関係幼稚園にはその内容を示し、協力を依頼した。各教育委員会および幼稚園に承諾が得られたので、個人情報の扱い等研究倫理に留意しつつ実地調査2を実施した（本研究会研究倫理委員会承認：課題番号2017-01）。A市の対象幼稚園は2園であった。そこでの面接対象の教諭は、各園から選出され、該当児を受け持つ4名（各園2名）であった。以下では当日の調査順に記載する。

なお、K市とA市は、ともに関西内の同じ県内にあるが、距離にして50キロ程度離れている市である。本報告関係者の中に、両市に以前関係のある者がおり、関連情報も含め協力が得られやすいとの観点から選出された。K市は人口26万人余、公立幼稚園（こども園含む）は20園である。A市の人口は約5万人で公立幼稚園は10園である（平成29年6月現在）。

ア．A市の公立幼稚園における面接調査

実地調査1では、K市のみを対象とした調査を行ったので、A市公立幼稚園に対しても同様の面接調査を計画した。本報告者のうち8名が参加し、2月27日午前に、A市内の2幼稚園各2名、計4名の教諭に対して、2班に分かれて面接を実施した。本年度に、障害のある幼児や「気になる子」を担任している教諭のうちから選定された4名であった。調査した2班は、主面接者、記録者、副面接者等の役割を分担した。

面接の手順は、あらかじめ質問シートの5項目（「気になる子」の有無、背景に対する考え、保育に対する考え、支援策に関する要望、これからの保育で必要なことなど）に概略の記載を求め、面接では記載内容に補充的に、もしくは掘り下げる質問を行った。園内の静謐な環境のもとで実施した。1名につき、面接は45分～

60分をあてた。面接に先立って、主面接者が各教諭に調査の目的・内容を説明し、録音とデータの取り扱いについても同意を得た上で実施した。面接結果については、記録担当者が10日以内に教諭ごとの逐語記録を起こした。

面接後には、2園の園長、教育委員会担当課長から、A市公立幼稚園の特別支援教育に関する補充的な情報や関係資料を得た[注2)]。関連する簡単な質疑も行った。

イ．K市の公立幼稚園における特別支援教育調査

2月27日14時から100分程度にわたり、担当課長以下、指導主事2名から情報提供を受けた。あらかじめ伝えた質問事項に沿って、資料提供と関係事項の説明が行われ[注3)]、その後、質疑を行う形で進められた。質疑についても簡潔な記録を作成した。

希望した資料・情報は、公立幼稚園での特別支援教育進展の経過、「気になる子」「障害のある子」への園内支援体制、各地域での研修体制や関係者の相互交流の状況、その他、幼児期の特別支援教育に関係する諸情報であった。

3．調査結果と考察

ここでは、まずK市の公的な仕組みに焦点をあてて結果を述べ、考察する。後段に、A市の幼稚園における面接調査から得られた、A市幼稚園における特別支援教育の取り組みを述べる。

(1) K市の公立幼稚園における特別支援教育

ア．特別支援ルームの設置と展開

K市教育委員会では、昭和49年度以来、特別支援ルームを、以下のような過程を経て設置、発展させ、現在に至っている（表1）。

K市の特別支援ルームとは、表1のK市による表記上は学級となっているが、国の制度における通級による指導（通級指導教室）である。通級による指導は、平成5年に、公式に国の制度となったが、K市の幼稚園では、表1のように

表1　K市の「特別支援ルーム」開設過程（K市資料による）

昭和49年度	K幼稚園に言語障害学級「ことばの教室」を開級
昭和50年度	知的障害・情緒障害学級2学級、言語障害学級1学級を開級
昭和55年度以降	毎年、市内で5～6学級を設置した。
平成 2年度以降	3・4歳児の固定式学級を開設。市内全域を対象とした。
平成12年度以降	3園に固定式学級を開設。
平成25年度以降	該当児が全園にいるため全園に通級指導教室を設置した。
平成27年度以降	他制度（子育て支援）適用も含め固定式学級を各年次検討。

かなり早い時期から設置され、かつ幼稚園での開設という全国でもまれな点に特徴が認められる。K市では、該当園・教室ごとに1名の担当教諭を配置している。対象幼児が5名までは1教室、6名以上で2教室設置となる。平成12年には同じ特別支援ルームではあるが、国の制度では特別支援学級にあたる固定式学級（3・4歳児向け）を設け、担当教諭を配置している。K市には公立園が20園あるが、平成28年度には、計34名の特別支援担任者が配置されている[2)]。

イ．特別支援ルームの設置基準と運用

特別支援ルームの目的、および設置基準として以下が示されている。目的は、「幼児期が生涯にわたる人間形成の基礎を培う時期であることから、障がいに基づく種々の困難を早期に改善、克服できるよう幼児の特別な教育ニーズを把握し、必要な支援を行うため、幼児の特別支援ルームを設置する」（原文のまま）である。設置基準には、保護者の同意を原則とすること、教室の確保等を示している。1園における1教室の幼児数は概ね5名としている。これは、4・5歳児の知的障害・情緒障害の場合についてである。

特別支援ルームの支援方針に関する指針も設けられており、「障がいに基づく特別な教育的ニーズのある子」として、主に発達障害のある幼児をあげている。また、特別支援ルーム担当

者に求められることとして5項目を挙げ、①心理的アセスメント、②子どもの発達についての系統的な学習、③ことばの理解と表現に遅れのある子どもの指導、④自閉症の子どもの指導、⑤保護者とのコンサルテーションを示している。

個別の指導計画、個別の教育支援計画の書式も例示しており、市として、対象幼児にはこれらの作成と活用、および小学校への申し送りを推奨している。

ウ．特別支援ルーム担当者・コーディネーターの取り組みと内外の連携

市内の特別支援ルーム担当者が集まる担当者会では、年間計画に基づいて活動が行われ、研究保育や発達検査実技研修等に取り組んでいる。

各園では、特別支援教育コーディネーターが指名され、園単位で特別支援教育を推進している。原則として、特別支援ルーム担当者とは別に指名されている。市内には、幼稚園、小学校、中学校、養護学校から選出された特別支援教育コーディネーターの組織がつくられている。市内で6つのブロックが設けられ、地域ブロックごとに年間を通じての活動を行い、各ブロック内における特別支援教育に関する連絡調整を図っている（表3）[2)]。具体的には、就学関係の調整や申し送りを行うほか、心理検査結果の見方、個別の指導計画、個別の教育支援計画の活用等をテーマとした相互研修を行っている。

表3　コーディネーターの年間活動（K市資料から）

学期	校園内支援体制	本人・保護者支援	関係機関との連携
1学期	**職員会議** **<校園長より>** ・コーディネーターの発表 ・学校園経営計画の提案 **<コーディネーターより>** ・校園内推進計画の提案 ・基本方針校園内委員会年間計画等 **校（園）内委員会①** ・実態把握の実施について ・支援体制の組織・運営について ・校園内研修会の実施計画について ・巡回教育相談の必要性確認 **実態把握の実施** チェックリスト等　の活用 	**引継ぎ資料** （個別の教育支援計画・個別の指導計画）の確認・整理 **保護者への理解・啓発** 特別支援教育便り等の発行① **保護者との情報交換** **要支援児・生徒の情報収集** ・学校・園生活の記録 ・保護者面接 ・資料作成・整理　等	・関係機関担当者との顔合せ等 ・コーディネーターネットワーク全体会及びブロック会議における情報交換（年間） **各種研修会への参加** ・校内研修会 ・教育講演会 ・県立特別支援教育センター研修 ・県主催研修会等参加呼びかけ
	ケース会議（随時） **支援方法の検討** **・個別の支援計画、指導計画の作成**	**必要に応じて** **保護者面接・教育相談（随時）**	**外部機関との連携** ・教育相談センター ・特別支援学校・養護学校（教育あんしん相談） ・市立こども療育センター ・県立こども発達支援センター ・巡回教育相談 ・県立特別支援教育センター（専門家チームの申込）等
2学期	**校（園）内委員会②** ・実態把握の結果について ・要支援児・生徒の確認 ・支援体制の検討 **全職員の共通理解** **適正就学指導委員会との連携** **担任への支援**	・就学に向けた教育相談 ・夏季就学相談（新就学児） 	
3学期	**校（園）内委員会③** ・巡回教育相談、ケース会議などの報告 ・適正就学指導委員会の判定をもとに就学支援・相談と就学場所の決定 **校（園）内委員会④** ・進級・進学に向けた支援の引継ぎ ・次年度入学予定の子どもの支援の引継ぎ検討（アンケートの活用等） ・特別支援教育の評価 ・支援体制の総括と改善（次年度に向けて）	特別支援教育便り等の発行② 特別支援教育便り等の発行③ ・個別の指導計画等の評価 ・引継ぎ資料 （個別の教育支援計画・個別の指導計画）の確認・追記・申送り等	

また、幼稚園と福祉関係の機関である療育センターの連携方式についても、流れ図をすでに用意している。「気になる子」について、幼稚園からセンターに照会をすることを想定したこの流れ図では、園内の検討に始まり、園長の照会状が作成されたのちには、教育委員会経由で療育センターに連絡が行き、診察・評価などへと進む方式が示されている。

一方、幼児期からの包括的な支援を行うために、保護者が活用する「サポートファイル『絆』」が開発され、利用が進められている。このK市サポートファイルの特徴は、障害の診断の有無にかかわらず、希望する家庭・保護者が育児・生育・保育・学校教育等についての子どもの諸情報を総合的に集積し、乳幼児期から継続的に、また関係機関と協力・連携し、障害等の本人支援に役立てることにある。当初から教育委員会教育指導部の学校教育課が関係している結果、他地区で指摘されるような問題、すなわち幼小の接続に役立てられない、あるいは小学校就学後への引継ぎに用いられていない等が生じにくい。また、小学校にも円滑に移行されるなど、活用されやすい特徴を有している[10)]。配布や説明、問い合わせには、以下の部署が関わることが明示され（表2）、多面から包括的に活用されやすい体制がとられている。

さらには、K市の幼稚園では他校種と比して実施率が低い個別の教育支援計画や個別の指導計画について[5)]、全園で実施・活用が行われていた。他市と比べ、特別支援教育の進展の観点からも注目すべき点であった。

表2　サポートファイル関係課（K市資料から）

教育指導部　学校教育課
福祉部　障がい者支援課
こども部　育児保健課
幼児保育課
こども療育センター

（2）K市の幼稚園における特別支援教育体制に関する考察

ア．特別支援ルームの設置と活用

以上のように、K市の幼稚園における特別支援教育制度にはいくつかの特徴が指摘できる。まず、「特別支援ルーム」の設置とその人的資源も含めた活用である。そもそも幼稚園ではまれな通級指導教室を、かなり早期から設置した点は特筆すべきである。ここでの通級指導教室運営の特徴および利点は、そこで個別的な指導ができることはもちろんだが、それ以上に、必要時には担当が補佐として機動的にクラス運営を補完して回るなど、該当児やそれ以外の支援を必要とする幼児に、クラスでの個別的な支援に当たる点にある。平成27年12月に実施の実地調査1における幼稚園教諭への面接調査では、以下の諸点が指摘されている。①保育場面から取り出しての個別支援も行う一方で、随時、クラスに入って保育の支援に当たる、また、②障害の有無にかかわらず、気になる幼児や配慮の必要な幼児が、よりよい保育参加をするための支援を行ったり、関連情報をクラス担任に示したりするなど、柔軟に保育や保育者支援に関与すること、その結果、③総じて園内の保育が、円滑に連携し、よりよい支援を生んでいること[3)]である。

イ．人的配置の循環的な効果

K市の特別支援ルーム担当者は、特段の資格を必須としているわけではない。幼稚園教育・保育の専門性のもとに一般の教諭から配置され、その後、市内担当者の特別支援教育等の研修への参加を重ねて子どもの特徴理解等の資質を高めていく。担当した期間で、保育以外に必要な専門的資質をOJT方式で高めるのである。一般の幼稚園教諭が担当する結果、特別支援ルーム担当を外れれば、ある年次には一般のクラス担任に戻っていくことになる。

この人事的な循環が増せば、特別支援の観点からの経験者が増す。その結果、各園におけるニーズを抱えた幼児への支援的な姿勢や、個々に応じる保育としての園内基盤はより確かなものになるのではなかろうか。特別支援ルーム経験者は、園内でのあるべき全体的な支援の動き、また連携の方策を知っているため、クラス担当となっても、早い時期から「気になる子」や障害等のある子も含んでのよりよいクラス運営を行える。また、クラス間での協力・連携にも留意してクラス運営ができるに違いない。このように、一般の幼稚園教諭が、ある年次に特別支援ルーム担当になり、その後、異動を経て、多くの教諭が特別支援に携わるこの方式は、市内の全園で、個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成・実施していることにも見られるように、K市幼稚園および幼稚園教諭における特別支援教育に関する資質を高めていったのではないかと推測された（図1）。

ウ．特別支援教育コーディネーターの地域合同活動の効果

一方、幼・小・中・特別支援学校の各校園からの特別支援教育コーディネーターは、全市の各ブロックで、計画的かつ緊密に活動を続けている[注3)]。他校種に混じって幼稚園関係者も地域の特別支援教育の向上を目指し活動している点も、幼稚園における特別支援教育の資質を維持する要因と考えられるであろう。上記の特別支援ルーム経験者が、その後にコーディネーターを担うこともあるであろう。両者の

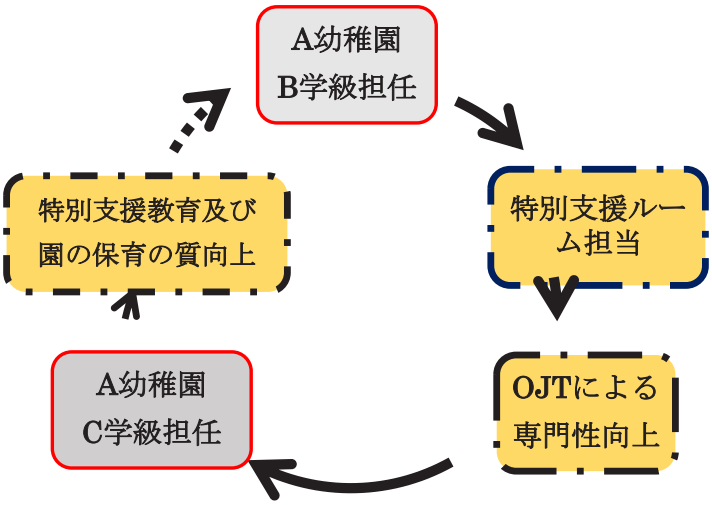


図1-1　K市における人的配置の循環的な効果

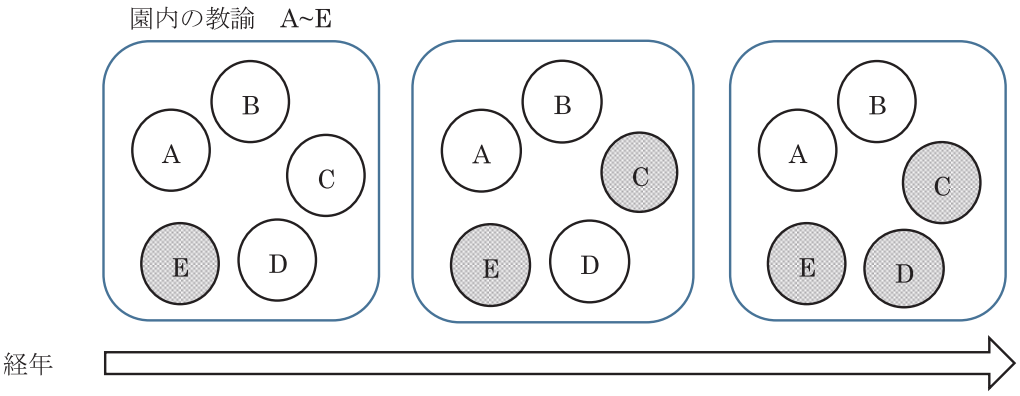


図1-2　K市における人的配置の経年的な効果
（E・C・Dと経年的に幼稚園における特別支援ルーム経験者が増える）

仕組みが、相互に関連し合い、K市の保育者の専門的な資質の向上に寄与しているものと思われた。他市では十分には機能したものとなりにくい特別支援教育の方策 ～たとえば個別サポートファイル、個別の指導計画、個別の教育支援計画等について～ も、こうした地域ブロックごとの研修体制も要因として、広く活用されているのではないかと推測された。

（3）A市の公立幼稚園における特別支援教育

実地調査2における4名の幼稚園教諭の面接記録、各園長、A市教育委員会担当者との質疑、および当地で入手できた資料[注2)]から確認できた特別支援教育に関する仕組みは、次のようであった。

ア．園内支援委員会

園務分掌にコーディネーターを位置づけるとともに、園内支援委員会を設置し、園内の全員参加のもとで対象園児の共通理解を図る。一方、支援連絡会として、年6回程度、保護者も交えて個別の計画の評価、次期の個別課題の確認を行う。これには、園長、コーディネーター、担任、支援教諭、保護者が参加する。

障害の診断がある幼児には、個別の指導計画、個別の教育支援計画を作成して活用している。常勤教員には、半年に3回程度、特別支援教育に関連する研修機会がある。

イ．特別支援教育指導補助員

対象幼児を支援する支援教諭を、指導補助員として配置している。障害の診断が付いた幼児への加配となる。障害の程度により配置の比重を変えている。平成28年度の対象幼児42名に対し、配置された支援教諭は25名であった。訪問した1園の要覧では、幼児総数139名で、教諭は園長以下7名（臨時教諭、預かり保育担当を含む）、特別支援教育補助員は7名であった。支援教諭は、幼稚園教諭免許所有がその要件である。年間の総勤務時間数の制約などもあり、週の中で交代制の勤務となっている。そのため補助員は毎日の活動記録をとり、それを担任、コーディネーター、園長が読み、互いの情報交換の手だてとしている。面接調査記録には、補助員に対し、公式には研修の機会がまだ設けられていないとの記載がある。

ウ．関係諸機関との連携・支援

A市内に1校ある県立特別支援学校の地域支援部が、市内幼稚園からの要請があった該当児に対して発達検査を行い、行動観察結果も踏まえた上で、該当児のサポートプランを作成する。それを幼稚園に示すことで、該当児の支援に役立てている。

また、市の要請に応じて、元国立機関に所属した特別支援教育の専門家が、各園を巡回し、該当児の様子を直接に観察・把握しながら幼稚園教諭に助言する事業を行っている。幼児に即した、具体的な事柄の相談が可能であるため、幼稚園教諭にとって実質的な保育支援に結び付いている。また、言語聴覚士による巡回指導も併せて行っている。

就学のための連携連絡会では、中学校区ごとに、幼稚園、保育所、小学校、中学校のコーディネーター、校園長、障害児施設関係者等が参加して連携がとられている。

なかには、療育機関に通所する幼児や児童養護施設から通う幼児もおり、併行通園となるため、必要な情報も交換している。

（4）A市の幼稚園における特別支援教育体制に関する考察

K市の実地調査と異なり、A市では教育委員会への直接の訪問調査は行わず、幼稚園教諭への面接を主に行った。このため特別支援教育制度の歴史的な経緯や、全市的な規模での仕組みについて、K市ほどの情報は入手できなかったものの、今回の諸資料より上記のことが確認された。ここから次のことが考察できよう。

ア．支援教諭配置の効果

まず、手厚い支援教諭体制が全園に敷かれている点である。市内の対象幼児42名に支援教諭25名の通年にわたる配置は、かなり手厚い人的手当てといえよう。財政措置も含め、関係者の尽力と配慮で、今日までこの制度が継続しているとの話も、当日、関係者からは聞かれた。A市では、支援の必要度に応じて支援教諭が付く中で、さまざまな幼児を同じ場で保育できる条件が保障されている。このことは、特別な支援を必要とする幼児を含んだ保育を行う上で、個々の幼児の園生活支援はもちろんのこと、幼稚園教諭の心理的な支えとしての意味も持つに違いない。対象幼児のいるどのクラスでも、どの園でも、この人的支援が担保されていることは、特別支援教育を進める上で重要な促進因となろう。一方の課題としては、総勤務時間数等の制約があり、交代制となるため、幼稚園教諭への面接調査でも、支援教諭と「うまく連携、話ができない時がある」の発言も聞かれた。対象幼児の共通理解や情報の共有が、円滑に、また日常的に行われにくい点が課題に挙げられよう。ただし、対象幼児別に日々の活動記録を残し、これを手がかりに、担当者間の情報共有に努めている点は評価すべきである。この制度の問題としては、対象幼児が、事前に医療機関等で障害の診断を受けていることが支援教諭の配置の前提となるため、いわゆる「気になる子」で支援が必要な場合でも、診断名が付いていなければ、この制度の対象にならないという点がある。

イ．個別の計画の作成と活用の推進と資質向上への効果

対象幼児の担任は、対象の幼児一人ひとりに個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成し、保護者ともそれらを共有、活用する。それらは園内の支援連絡会で検討され、対象幼児のこれらの計画の進捗の評価や次の課題の確認に生かされる。文部科学省の調査では、幼稚園では他校種と比べ、これら個別の計画の作成・実施率は低い現状にある[5)]。この点からも、A市の幼稚園における作成率や活用度は高い水準にあるといえよう。面接調査での幼稚園教諭の発言からも、作成については、園長やコーディネーターの助言が得られるうえに、実際の保育への活用を意図した研修機会もあるので、特に負担感なく作成でき、保育への活用を容易にしていると思われた。個々の幼児の特徴の理解、また保育上の手立ての工夫についても、面接逐語記録からは、幼児の障害特徴についての表現や、対応する実践上の具体的な手立てが、特別支援教育の観点からも的確に、また説得的に示されており、面接した教諭たちは高い問題意識をもって保育に当たっていると思われた。こうした問題意識や対応性の高さには、次に上げる専門家や他機関からの支援による影響も考えられた。

ウ．他の専門機関・専門家の活用

特別支援学校には、地域の諸機関の要請を受け、特別支援教育の地域センターの役割を発揮することが法的に規定されている。幼稚園や保育所から要請があれば、可能な範囲で教職員研修の講師派遣や保育への助言を行うなどである。A市では特別支援学校のこの役割を幼稚園がよく活用していると思われた。面接調査でも、特別支援学校によるアセスメントとサポートプランの結果を、各教諭が保育に生かしていることが述べられている。また、回数は少ないようだが専門家による定期的な巡回相談も、幼稚園教諭へのよい支援になっている様子が、各教諭の発言から聞かれた。特徴的なのは、これら特別支援学校や専門家からの支援が、定例化、平常化して保育現場には受け止められている点である。継続的なこれらの連携の積み重ねにより、専門家に委ね、助言を得るべき側面が、幼稚園教諭にも明確になって

いると思われた。加えて、専門機関や専門家からの支援も、特別なものではなく、通常の感覚で保育に役立てられ、幼児教育と特別支援教育とのよき連携を示していると思われた。

4. 総合考察

「気になる幼児の教育の実態に関する調査」を発端として2市の公立幼稚園における特別支援教育の現状に焦点をあてた実地調査を行った。その結果、教育委員会から資料提供が得られたK市では、特別支援ルームの整備、およびブロック単位での特別支援コーディネーター組織の継続的取り組みにより、幼稚園における特別支援教育に関する対応力や教諭の持つ資質が高い水準にあることが考えられた。A市では、特別支援教育指導補助員（支援教諭）の全市的配置によって、きめ細かに手厚い支援が行われていた。特別支援学校や専門家による保育支援ともあいまって、これらの仕組みが、A市における幼稚園の特別支援教育に関する対応力やその水準を相対的に高くしていると思われた。A市の保育者への面接調査においても、教諭たちは、これらの仕組みの活用についてよく理解し、平常から意識している様子がうかがえた。どちらの市でも、個別の指導計画や個別の教育支援計画が、幼児一人ひとりに作られていることはもちろん、保育への活用や年間での取り扱いも、保育者にはよく意識されていた。これらは両市の特別支援教育の仕組みが、日々の保育によく活用される水準にあることを示していよう。

K市とA市とは、人口規模や幼稚園数も異なり、特別支援教育についての経緯や特徴もそれぞれである。実情は異なるが、特別支援教育の対象にしていた幼児について、他の子どもとは質的に異なる、すなわち特別に理解が必要で、他児とは別の保育が求められる子どもとして、両市の幼稚園教諭たちが捉えていたかというとそうではなかった。支援教諭の支援が必要であっても、他の子どもたちとともに、実りある保育を享受でき、享受すべき子どもたちであるといった、社会的インクルージョンに通じる子ども観、保育観を、何人もの幼稚園教諭の話から確認することができた。例えば、ある教諭たちからは、この間の障害のある子どもたちとの関わりを経て、多様な子どもたちを受け止める保育を当然のこととする、今の自分の保育観が作られてきたといった述懐なども聞かれたのである。

本報告では、主にK市とA市における特別支援教育の制度的な側面が、どのように幼稚園の「気になる子」「障害のある子」の保育に影響を及ぼしたのか、また幼稚園教諭の保育に役割を果たしたのかに注目した。その結果、K市の通級指導教室の設置や、A市の支援教諭の整備など、ここでの特別支援教育の仕組みが、障害のある幼児等の保育をきめ細かに個々に応じるものにし、さらに種々の幼児を含んだクラスでの保育を充実させたのではなかろうか。一方、面接調査結果では、「気になる幼児」や「障害のある幼児」の担当をきっかけに、数名の教諭は自身の保育を見直し、意識を変えたといった経緯が聞かれた。「気になる子」「障害のある子」の保育の充実には、こうした幼稚園教諭個々の意識や保育の見直しと転換が関係するように思われる[9)]。今後は、個々の幼稚園教諭・保育者が、どのように「気になる子」「障害のある子」の保育に関する資質を向上させ、教諭として成長していくのか、また「気になる子」「障害のある子」に問題意識を抱きつつ、どのように保育を見直し、自己実現を果たしていくのか、その過程にも検討を広げていきたい。

5. 結論

上記の結果と考察をふまえ、本調査による成果としては以下が挙げられる。

(1) K市では、幼稚園における特別支援ルーム（通級指導教室）を、昭和49年の早期に開設

した。担当教諭については、園内で配慮を必要とする幼児への個別支援に留まることなく、該当幼児等が在籍する学級運営や園内の支援的な状況全般について、保育の質の向上に向けた運用を行うなど、幼稚園における特別支援教育の向上につながる効果的な方策を実施していると思われた。

(2) 同じくK市の各幼稚園では、全園で、特別支援教育コーディネーターが配置され、中学校区単位のブロックで行われるコーディネーター会議や研修会に参加しており、各地区での特別支援教育の基盤形成や向上に貢献しているものと考えられた。通級指導教室担当教諭のあり方と特別支援教育コーディネーターの相互の働きがあいまって、K市の幼稚園における特別支援教育水準は維持、発展してきていると思われた。

(3) A市では、園内で配慮の必要な幼児への指導補助員(支援教諭)を継続して配置しており、また特別支援学校や専門家から、幼児のアセスメントや保育への助言を、定期的に受けられる体制も加わり、障害のある幼児や気になる幼児を受け入れやすくするための体制整備が、よく行われていると考えられた。

謝辞

本報告の調査については、K市とA市の教育委員会をはじめ、関係幼稚園の諸先生、また関係者の皆様にたいへんお世話になりました。ご協力に心から感謝申し上げます。

注

注1) 本調査では、質問紙において「気になる幼児」を次のように規定した。「『気になる幼児』とは、障害の診断にかかわらず、保育の中で、言動や他児とのかかわりなどが気にかかる幼児を指します。」表面のフェイスシートで回答者の性別、年齢、勤務年数、免許・資格、職名、障害児担当経験の有無等の9項目を尋ね、裏面では、「幼稚園で困った幼児の気になる様子」と「それへの対応」の記入を求め、相談先、事後面接調査への諾否を尋ねた。

注2) A市の教育委員会・訪問幼稚園から提供のあった諸資料は次のようであった。①A市立幼稚園特別支援教育について(概要)、②就学のための教育連携連絡会(図)、③園要覧、④個別の指導計画(記載例2例)、⑤個別の教育支援計画(記載例1例)、⑥検査結果の報告について(A特別支援学校地域支援部の送付例2例)、⑦特別支援教育指導補助員活動記録例

注3) K市の教育委員会から提供のあった諸資料は、次のようであった。①幼稚園特別支援ルームについて、②特別支援教育に関するK市幼稚園の取り組みについて、③平成28年度幼稚園特別支援教育研究部年間計画、④K市幼稚園特別支援ルーム設置基準、⑤特別支援ルームでの支援方針、⑥個別の指導計画(書式)、⑦個別の教育支援計画(書式)、⑧特別支援教育コーディネーターの1年間の活動、⑨平成28年度特別支援教育コーディネーターブロック計画、⑩公立幼稚園を通して「こども療育センター」へつなぐ場合、⑪平成28年度療育等支援事業実施要領、⑫特別な支援を要する子どもの夏季就学相談実施要領・案内、⑬サポートファイル「絆」(チラシ)・書式一式・記載例一式

引用文献

1) 浅川茂実・相沢和恵・小笠原明子・太田俊己・金谷公子・酒井幸子・広瀬由紀・藤井惠美子・前田泰弘・守巧 (2016) 幼稚園教諭らが感じる「気になる子」とその対応について (第1報) ―テキストマイニングによるアンケート調査分析, 保育教諭養成課程研究会第3回研究大会.

2）藤井惠美子（2017）　話題提供「K市の幼稚園における特別支援教育体制」自主シンポジウム「特別支援に配慮したこれからの保育養成カリキュラムを目指して」, 日本保育学会第70回大会.

3）広瀬由紀・浅川茂実・相沢和恵・小笠原明子・太田俊己・金谷公子・酒井幸子・藤井惠美子・前田泰弘・守巧（2016）　幼稚園教諭らが感じる「気になる子」とその対応について（第2報）－K市の特別支援教育に係る支援体制との関連に関する考察, 保育教諭養成課程研究会第3回研究大会.

4）前田泰弘・小笠原明子・酒井幸子・守巧（2015）幼稚園教諭が感じる気になる幼児の行動―「かかわりの育ち」の視点からの検討, 保育教諭養成課程研究, 41-50.

5）文部科学省 ホームページ　「平成28年度特別支援教育体制整備状況調査結果について, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1383567_02.pdf

6）守巧・酒井幸子・前田泰弘・小笠原明子（2014）幼稚園における気になる子の実態に関する調査研究, 日本乳幼児教育学会第24回大会研究発表論文集, 182-183.

7）守巧・酒井幸子・小笠原明子（2015）　幼稚園における気になる子の実態に関する調査研究（2）, 日本保育学会第68回大会論文.

8）太田俊己・三谷大紀・広瀬由紀・鶴巻直子・前田泰弘（2015）「気になる子」の保育をめぐって, 関東学院大学人間環境研究所所報, 14, 41-53.

9）太田俊己・三谷大紀・広瀬由紀・鶴巻直子・久保健太（2016）「気になる子」の保育をめぐって（2報）, 関東学院大学人間環境研究所所報第15号, 58-71.

10）鈴木美枝子・相沢和恵・浅川茂実・太田俊己・金谷公子・酒井幸子・藤井惠美子・広瀬由紀・室井佑美（2017）　サポートブックの比較検討, 保育教諭養成課程研究会第4回研究大会.

11）特別支援教育研究部会（酒井幸子）（2016）研究部会報告, 保育教諭養成課程研究第2号, 91-92.

保育教諭養成課程研究　第3号（2017）
pp.29-40

研究ノート

保育者養成課程の授業において子どもと共同活動する学生の体験に関する実証的研究

－学生による子どもの主体性認知と、主体性を引き出す取り組みに注目して－

Empirical research on students' experiences during combined activities with children in a childcare and education worker training course

– Focusing on students' recognition and endeavor to reveal children's subjectivity –

桐川敦子
（日本女子体育大学）

本研究は、A大学保育者養成課程の専門基礎教育科目に位置づけられている子ども参加型授業「運動遊び」の事例を通し、子どもと共同活動しながら学習する学生の体験について検討したものである。すなわち授業の中で学生たちが、授業目的「子どもの主体性を大切にした保育理解」達成のために、子どもの主体性をいかに認知し、主体性を引き出す取り組みを行うのかについて分析したものである。受講生の記述をローデータとし、質的研究方法を用い内容分析を行った。その結果、学生たちは、子どもたちと直接交渉する活動において、常に《発想への驚き》を伴って、子どもたちとの【共感的交流】を拡げ、深めていた。これまでの子ども観を超えた子どもの可塑性豊かなかつ多面的な活動から、様々な【新たな発見】を直接体験し、一人ひとりの子どもに対応した子どもの活動を引き出す【創造的工夫】を試みていた。《発想への驚き》を体験することは、子どもの主体性認知を生起させ、子どもとの活動の中で主体性を引き出そうとする取り組みを鼓舞していたと言えよう。斯かる体験は子どもの立場に立ち、子どもの主体性を大切にする保育観への転換に大きな影響を及ぼすものであったと考えられる。

キーワード：子ども参加型授業、主体性、発想への驚き、興味・関心、GTA、幼児

Ⅰ．問題の所在

保育において子どもの主体性を尊重することは重要なこととして周知されている。「主体的に生きる」ことが子ども自身に様々な体験をもたらし、その体験から子どもは何かを学び成長する（榎沢, 2011）という考え方は、日本の幼児教育の礎を築いた倉橋惣三（1882-1955）の思想を受け継ぐものである。「幼稚園教育要領」においても、「幼児教育は、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うことを基本とし、子どもの主体性を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること、遊びを通した総合的指導や子ども一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うもの」と記されている[1)]。子どもの主体性を大切にして保育を実践することは、今日の保育者に求められている使命であると言ってもよいであろう。養成の段階においても重視すべきことである。

このように子どもの主体性を大切にして保育を行うことは重要であると言えるが、しかしながら主体性に関する解釈は様々であり、森上は、「主体性を育てる保育へ－これからの保育を考える－」（秋山他, 1990）の中で、子どもの主体性を大事にした保育を展開すると言いながら、そうはなっていない実践もあると述べている。また小倉（2013）は平成元年以降の「主体性」言説を対象に考察を

行い、子どもの主体性とは何か、子どもの主体性を大切にした保育とは何かということが明確になっておらず、明確な指標のない中実践がなされてきたと述べている。これらの指摘に応じた先行研究は限定されるが、その中で注目すべきは片川（2016, 2017）および山本（2014）の研究である。片川（2017）は小倉らの指摘を受け、平成元年の当時の「幼稚園教育要領」などの文献から「主体（性/的）」という言葉の使われ方について研究を行った。その結果、「子どもが興味、関心、思想を持つこと」「その活動中、また活動を通じて充実感を味わうこと」「子どもが自ら行動する、活動を生み出す、展開する、自主的にしようとすること」「その活動や展開に意味をもつ、子どもにとって意味あるものになっていること」「その活動を意味あるものと認識し、必要性をもつこと」「何らかの行為を行ったり、思想を持つものとして、個の存在として捉える視点」の6点の要素を示した[2)]。山本（2014）もまた小倉の指摘を受け、子どもの活動における主体性と保育者の援助の関係について調べた。その結果、子どもの主体性が発揮されるときの保育者のかかわりとして、「示唆」「協同」「受容」「見守る」「関与なし」の5つをあげた[3)]。これらの研究結果は、保育者が子どもの主体性を大切にしながら保育を展開する際の指標となりうるものと捉えられ、評価することができる。

しかしながら子どもの主体性について認知し、上記のような援助を実践する専門性は、現場に出て即獲得することは困難であると推察される。中央教育審議会答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の子ども教育の在り方について」（2005）において言及された内容―今日的な社会状況の中で育った保育者には多様な体験が欠けていたり、保育を構想し実践する能力が不足しているのではないかと指摘―は我々の共有すべき共通認識であるだろう。小倉（2012）は、保育者を目指す学生の記述を分析し、学生が子どもの主体性をどう捉えるかについて調査を行った[4)]。その結果、学生たちは子どもの主体性よりも集団の規範や帰属性を当然視し、そこに子どもをどのように合わせていくかという方策について考える傾向が強いことがわかったと報告している。これらの点を考慮しても子どもの主体性を大切にしながら保育を展開する専門性の早期獲得が困難であることが読み取れ、保育者養成における喫緊の課題として認識せねばならない。

この問題を解決するためには次の2つのアプローチが考えられる。1つは、新人の保育者が現場において子どもの主体性をどのように解釈し保育実践を行っているのか、また子どもの主体性を大切にした保育実践のための専門性獲得に至るまでに、どのようなプロセスを踏んでいるのかについて明らかにすることである。もう1つのアプローチは、専門性獲得の土台となる養成段階の学びにおける保育観の転換について、契機を探ることである。

本稿は、研究が端緒についた段階にあること、及びその重要性が認識されている後者の課題について、実践事例に即して検討することとする。上述の指導原理、すなわち「子どもの主体性を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること、遊びを通した総合的指導や子ども一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行う」ための基礎的な学びと保育観を育成する保育者養成研究が求められていると考えられる。

小倉は学生の理解を得るためには、「主体性に関する解釈の多様性や子どもの心情理解の重要性について学生とともに考え、子どもの視点で保育を捉える姿勢が求められる」と述べている（小倉, 2012）。この提言はきわめて重要であり、とりわけ今日の養成校における課題を端的に示していると言えよう。しかしながら、先行研究の現状において、斯かる学生が養成校で子どもの主体性を認知し引き出すことについて学ぶ、具体的な授業研究の成果について寡聞にして知ることができない。

Ⅱ．研究目的

本研究は上記の実践課題に正面から応えようとするものである。すなわちA大学（4年制女子大学）の保育者養成課程の専門基礎教育科目に位置づけられている授業科目「運動遊び」（以下「運動遊び」と記す）を取り上げ、本研究のテーマに迫っていきたい。前述した小倉（2012）の指摘は、子どもの主体性について指導しようとする際は、講義において触れるだけでは成果が得られないということであったが、この授業においてはA大学附属幼稚園との連携の下、子どもが参加し、学生が指導案を立案し実践を試みており（以下、子ども参加型授業とする）、学生が子どもとの共同活動の中で、子どもの主体性を認知し、大切にした保育を理解することを学習の目標としている。生活体験、自然体験などの実体験が不足していると指摘される現在の学生にとって、実際に子どもと関わりながら展開する授業は、保育観の転換の契機となると考えられている。しかしながら斯かる学生に対する授業成果の調査については未着手であった。

本研究は、この子ども参加型授業「運動遊び」の実践例を通し、学生が、授業目的「子どもの主体性を大切にした保育理解」達成のためにいかに子どもの主体性を認知し、子どもの主体性を引き出す取り組みを行うのかということについて分析する実証的研究である。

なお本研究においては主体性という用語を、「ある環境の中において、ヒトやモノやコトに興味・関心を持ち、自分の意志と判断で意欲的に活動しようとすること」と限定し、検討を進めることとする。これは、前述した片川（2016, 2017）の主体（主体性・主体的）という言葉の研究による6点の言葉の要素の内、「子どもが興味、関心、思想を持つこと」「その活動中、また活動を通じて充実感を味わうこと」「子どもが自ら行動する、活動を生み出す、展開する、自主的にしようとすること」の3点及び、山本（2014）の主体的な活動の概念に注目し、検討したものである。小倉（2012）の指摘を考慮し、養成段階における子どもの主体性の学習において、上記のように限定する。若干の説明を加えると、本研究対象授業における環境とは、子どもたちと学生、保育者が活動するキャンパス内の体育館の中である。ヒトとは子ども、学生、保育者である。モノについてはボールなどの遊具であることが多い。そしてコトとは遊びの中で起きる様々な出来事である。また、本研究における子どもとは、授業に参加する3歳児から5歳児の幼児を示すものとする。

Ⅲ．調査対象となる授業の概要

1．A大学「運動遊び」選定の理由

A大学「運動遊び」は、15回の授業の内12回に、附属幼稚園の園児、3歳児から5歳児が、クラスごとに参加する（1クラス約30名）。保育現場と類似した環境が構成されており、学生が子どもとかかわる時間が充分に確保されていることから、研究対象として有効であると判断した[5)]。

2．授業科目名「運動遊び」の位置づけ

A大学の保育者養成課程は教養科目、専門基礎教育科目、専門教育科目によって編成されている。「運動遊び」は専門分野を学ぶ上で知っておくべき基礎的な専門知識を学ぶ、専門基礎教育科目の中に位置づけられた演習（1単位：授業回数15回）であり、2年次後期の受講科目である。同大学では音楽表現、保育指導法演習、観察演習などの授業、そして教育実習事前指導においても附属幼稚園と連携した取り組みが行われているが、「運動遊び」はその中で学生が初めて子どもと触れ合う授業である。A大学では、保育実習、教育実習を経験する前に附属幼稚園の子どもと関わる授業を準備し、学生が理論として学んできた内容を実践の場でも学び、子ども理解や保育理解を深められるようにしている。

3. 授業の流れ

(1) 指導案立案

学生の中から、毎回指導案を立案するリーダーを3～4名選出し、事前に担当教員から立案に関する指導を受ける。指導案は、導入、展開、発展に区分し、各区分を1～2名が担当し、合計で約30分間の指導計画となる。15回の授業の中で全員がリーダー役を体験する。指導案作成にあたり担当教員は、①子どもの主体性を理解するよう努め、それを尊重しながら、幼児期にふさわしい遊びを展開すること、②そのための環境構成や教材の工夫をすること、③子どもの心情を理解するよう努めること、④子どもの興味・関心を捉え、子どもの視点で保育を考えること、⑤子どもの意志や判断を大切にすることを伝え、共通理解ができるよう指導を徹底している。

(2) 実践

始めに授業の展開について教員と学生の打ち合わせ及び準備を15分間で行う。次に作成した指導案に基づき、その日の授業のリーダーを中心に、学生全員が参加した30分間の実践を行う。1回の授業の構成は図1の通りである。

実践例（4歳児）

［導入］ボールを使っての自由遊び
（一人一つのボールを用い、自由に遊ぶ。リーダー以外の学生も子どもと共に遊びながら参加する。この参加の仕方については以下も同様である。）

［展開］ボールと他の道具を使っての自由遊び
（リーダーが準備した様々な道具―ダンボール箱・新聞紙・フープ・大きなビニール袋・ガムテープ等―をボールと共に使い遊ぶ。）

［発展］なかあて
実践終了後、子どもが保育室に戻ってから約10分で片づけ、清掃を行っている。

(3) カンファレンス

学生たちは毎時の実践を振り返り、子どもの様子などを振り返りながら、幼児期にふさわしい遊びが展開できたか、そのための環境構成や教材の工夫をすることができたか、子どもの心情を理解するよう努め、子どもの視点で保育を考えることができたか、子どもの意志や判断を大切にし、子どもの主体性を理解し発揮するようにしたか等について意見を交換する。担当教員は講評を行うとともに、子どもとともに参加した幼稚園教諭からの意見や具体的なアドバイスを学生に伝達する。講評の内容は、ある場面において、「子どもとともにルールを考えたことにより子どもが意欲的になったと考えられるのではないか」などの具体的な事例に沿ったものである場合が多い。幼稚園教諭からの意見の伝達は後日になることもあるが、その遊びを通して他の教育時間内において、遊びの発展が見られたという内容のこともあれば、一人一人の子どもに応じた援助方法についてのこともある。

Ⅳ. 研究方法

大学における授業実践を分析する方法は、保育園・幼稚園から高等学校の授業実践の分析方法と同様に、必ずしも確定されていない。しかし近年、看護学研究に代表されるように、いわゆる質的研究法による分析方法の研究成果蓄積は著しいものがある（戈木, 2004；長, 2005など）。とくに授業者自身の実践研究においては、授業で展開され

準備	実践（リーダーは各1名）	片づけ・カンファレンス
15分	導入 10分 → 展開 10分 → 発展 10分	45分

図1. 1回の授業の構成

る対象者の活動を丹念に考察し、そこから理論的仮説を生成する解釈学の方法が分析にリアリティ感が得られ理論仮説の有効性が認められている。本研究においても、看護学研究の分野などで成果を蓄積しているB.G.GlaserとA.L.StraussのGrounded Theory Approach1（以下GTA）を採用する。

サンプルはA大学子ども参加型授業「運動遊び」2013年度受講生46名である。データは15回の授業終了後に記入した学習体験の自由記述である。記述に際しては無記名とし、各人のプライバシー保護に配慮することを説明し、「この授業で体験したこと」を自由記述するように依頼した。

分析の手順は以下のとおりである。まずデータを意味文脈に即して切片化し、これを意味内容の類似性にもとづき分類整理し、特性（property）を抽出する。この特性を比較分類し共通の特性を識別しながら概念（concept）を生成する。続けて概念間の共通特性にもとづいてカテゴリー（category）を生成する。次に以上のカテゴリー間の関連を検討することによって、斯かる関係の軸となるコアカテゴリー（core category）を生成し、概念、カテゴリーの関連性をストーリーラインとして作成し、理論仮説を生成する。以上のコーディングにさいして、特に切片化・特性・概念・カテゴリーの生成にさいしては授業の担当者と経験者間で協議し、その実際とのフィット感を確認した。またGTAの操作および各特性・概念・カテゴリーの妥当性についてはGTAで博士の学位を取得した研究者のスーパーバイズを受けた。

Ⅴ．結果

分析の結果、子ども参加型授業「運動遊び」の学生の体験の特性として次の10特性が生成された―〈一緒に遊びを楽しむ〉〈コミュニケーションをとる〉〈共感する〉〈子どもに寄り添った対応〉〈主体的な活動を引き出す〉〈遊びの環境構成〉〈自由遊びの大切さの自覚〉〈発達段階を理解〉〈興味・関心を知る〉〈発想に驚く〉―。斯かる特性より6概念が生成された―［親密な交流］［共感］［子どもに寄り添った対応］［多様な活動を引き出す］［自由性の尊重］［新たな発見］―。そしてここから【共感的交流】【創造的工夫】【新たな発見】の3カテゴリーと、それらの中核となるコアカテゴリー《発想への驚き》が生成された。表1は特性、概念、カテゴリーの一覧である。なお特性を〈 〉、概念を［ ］、カテゴリーを【 】、コアカテゴリーを《 》、ローデータは「 」で示す。ローデータは学生の言葉のまま記すこととする。

表1．カテゴリー、概念、特性の構成

カテゴリー	概念	特性
【共感的交流】	［親密な交流］	〈一緒に遊びを楽しむ〉
		〈コミュニケーションをとる〉
	［共感］	〈共感する〉
【創造的工夫】	［子どもに寄り添った対応］	〈子どもに寄り添った対応〉
	［多様な活動を引き出す］	〈主体的な活動を引き出す〉
		〈遊びの環境構成〉
	［自由性の尊重］	〈自由遊びの大切さの自覚〉
【新たな発見】	［新たな発見］	〈発達段階を理解〉
		〈興味・関心を知る〉
		〈発想に驚く〉

1. 子どもの主体性認知と主体性を引き出す取り組みに関するストーリーライン

学生たちは、子どもたちと直接交渉する活動において、常に子どもの《発想への驚き》を伴って、子どもたちとの【共感的交流】を拡げ、深めていた。これまでの子ども観を超えた子どもの可塑性豊かなかつ多面的な活動から様々な【新たな発見】を直接体験し、一人一人の子どもに対応した子どもの活動を引き出す【創造的工夫】を試みていた。そしてこの一連の流れは連続して現れていた。【共感的交流】の中における様々な【新たな発見】は、子どもの主体性認知の契機となり、子どもの主体性を引き出す【創造的工夫】を行うことに繋がっていたと言える。《発想への驚き》を体験することは、子どもの主体性認知を生起させ、子どもとの活動の中で主体性を引き出そうとする取り組みを鼓舞していたと言えよう。

2. カテゴリーの説明

(1)【共感的交流】

学生たちは、子どもと「本気に」〈一緒に遊びを楽しむ〉中で、子どもと次第に親密な〈コミュニケーションをとる〉ことができるようになった。そのことによって子どもたちとの「会話がはずむように」なり、子どもたちの「発想が膨らんでいく」ことにも気づき、より楽しく心情的に〈共感する〉接点と機会を増やしていた。次のようなローデータが見られた。

「子どもたちと一緒に私も本気で遊んだ。」「初めのうちはどのようにかかわっていけばよいかわからず、ちょっとしたことを話しかけることで精いっぱいだったけど、だんだん会話がはずむようになり楽しかった。」「自分が楽しいと思ったとき、子どもたちも笑顔でうれしかった。」「自由に遊ぶ中で子どもの発想が膨らんでいくのがわかって、自由に遊べる環境をつくることが大事だと分かった。」

(2)【創造的工夫】

学生たちは、すべての子どもを視野にいれて(「やりたくない」子どもをふくめて)、「自由な時間を設定」し、一人ひとりの子どもたちの、多方面に拡がりを見せる変化の激しい活動を捉え、「楽しく」「のびのび」と遊ぶ「空間」を作り出した。自発的な活動を拡げ、展開していくことができるよう、多面的な動きをしていた。その学生たちの活動特性は、どの場面でも、〈自由遊びの大切さの自覚〉をし、〈子どもに寄り添った対応〉によって、多様でかつ〈主体的な活動を引き出す〉〈遊びの環境構成〉を凝らすことにあった。次のようなローデータが見られた。

「やりたくない子どもへの気持ちと対応を考えた。」「様々な子どもがいるのでその子その子に合った対応を考えた。」「子どもの意見を聞いたり、一緒に考えたりして、遊びの中で子どもの主体性を引き出すと、子どもたちはすごく楽しんでいた。」「子どもの立場に立ち、活動中、子どもたちの自由の時間を大切にした。」「遊びの中で自由な時間を設定したとき、子どもたちがのびのびと楽しんでいると感じ、子どもたちの主体性を発揮させるために、自由な時間を大切にした。」「自由にのびのび遊んだあと、子どもたちは満足していた。」「子どもたちが、自分たち(注:学生たち)が作った環境で意欲的に遊んだとき、とてもうれしかった。」「子どもたちの気持ちを受け入れることが大事だと感じた。」

(3)【新たな発見】

学生たちは、3歳児、4歳児、5歳児に対応しながら「指導案作成時に考えていた子どもの姿や行動ではない動き」に接し、子どもたちの豊かな〈発想に驚く〉と同時に〈興味・関心を知る〉ことになった。そうした[新たな発見]を通して子どもの〈発達段階を理解〉していた。次のようなローデータが見られた。

「同じ遊びでも3歳児はゆっくりだからこっちもゆっくり対応するし、5歳児は動きが速いから元気いっぱい対応した。」「指導案作成時に考えていた子どもの姿や行動ではない動きに面白さを感じた。」「子どもは身体を動かして遊ぶことが大好きだった。」「いろんな遊具を使うことも楽しんでい

たけど学生とスキンシップをとりながら遊ぶことをすごく求めていたと思う。」「自由に遊ぶ場面で子どもの発想の豊かさにびっくりした。」「子どものアイディアがすごく勉強になった。」「難しいルールのゲームをする面白さもあるかもしれないけど、単純なルールの遊びを夢中になってしたり、膨らませることを楽しんでいるように思った。」

(4) コアカテゴリー《発想への驚き》

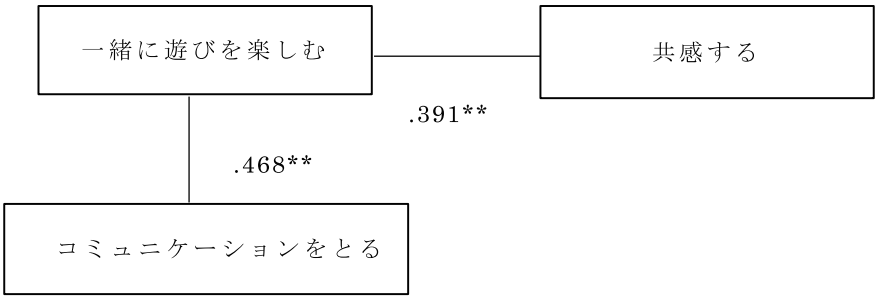
学生たちは、子どもとの【共感的交流】を繰り広げ、その共同の活動から当初の予想を超えた【新たな発見】をし、子どもたちがその創造的で多面的な興味・関心を拡げ・展開していくための【創造的工夫】を試みていた。各カテゴリーはローデータから読み取れるように子どもたちの《発想への驚き》の体験と結びついている。この結びつきによって、学生たちは【共感的交流】をより深く拡げようとし、その過程でより意欲的に【新たな発見】に自覚的となるとともに【創造的工夫】に取り組んでいる。《発想への驚き》は、学生たちが、子どもたちの活動場面を直接理解しその遊びを豊かに展開、拡げていく導きのカテゴリーであり、子ども参加型授業で学生たちが達成すべき課題の中核となるものであると考えられる。

Ⅵ. 妥当性の検討

上記の解釈の妥当性を検討するため、本研究ではさらにローデータの特性間の解釈にさいして相関関係も併用した。特性間の関係性解釈に統計解析結果を参照し、以下の通り斯かる解釈の妥当性を補強することができた。サンプルはGTAと同じ対象（回収率100%）で、調査は表1の特性について授業内の体験の実感を4件法で行っている。特性を元に学生が回答しやすいよう質問紙を作成し、「幼児と一緒に楽しく遊んだ」「幼児とコミュニケーションをとった」「幼児と共感した」「発達段階を理解した」「幼児の興味、関心（好きな遊び）が分かった」「幼児の発想に驚いた」「自由遊びが大切だとわかった」「幼児の主体性を引き出す工夫をした（主体的な活動を引き出した）」「遊びのための環境設定を行った」「幼児に寄り添い対応を考えた」の項目に対し、（体験したとすごく思う・やや思う・あまり思わない・思わない）のいずれかに丸を付けるようにした。調査目的や成績には無関係であることを説明し、匿名で行った。集計に当たり、体験したとすごく思うを4点、やや思うを3点、あまり思わないを2点、思わないを1点とした。データ解析にはSPSSバーション24を使用している。

(1)【共感的交流】

【共感的交流】を構成する特性の関係を相関関係からみる。図2の通り、相関関係においても〈一緒に遊びを楽しむ〉と〈コミュニケーションをとる〉の間に中程度の相関が認められた。興味深いのは、〈共感する〉の特性は〈一緒に遊びを楽しむ〉とのみ有意な相関になっていることである。今回の質的分析ではこの次元まで確定することはできなかったが、それを補うためにも質的分析と統計解析との併用は体験の考察にとって有用である。



数字は相関係数、** 相関係数は1%水準で有意（両側）

図2.【共感的交流】特性の関係

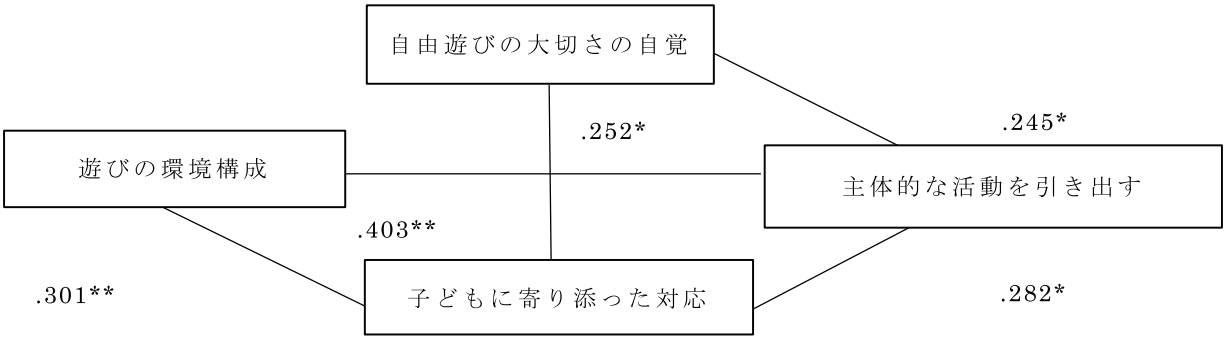
この特性の関連性から、子どもと〈一緒に遊びを楽しむ〉なかで子どもと次第に親密な〈コミュニケーションをとる〉ように試み、同時にその遊びを通して子どもたちとの［親密な交流］を深め、子どもたちの発想が膨らむ拡がりのある［共感］を、学生たちがその全活動を通して体験しているカテゴリー【共感的交流】が浮かび上がってくる。

(2)【創造的工夫】

次に【創造的工夫】の特性の関係を相関関係からみておこう。図3の通り、〈主体的な活動を引き出す〉ことは〈遊びの環境構成〉と中程度の相関が認められた。また〈自由遊びの大切さの自覚〉および〈子どもに寄り添った対応〉とは弱い相関があった。〈遊びの環境構成〉は〈子どもに寄り添った対応〉と中程度の相関があった。なお〈子どもに寄り添った対応〉は全ての特性と相関がみられた。これらの関連性から、〈自由遊びの大切さの自覚〉をし、〈子どもに寄り添った対応〉によって〈主体的な活動を引き出す〉〈遊びの環境構成〉を凝らしたという【創造的工夫】の説明は妥当と言えよう。

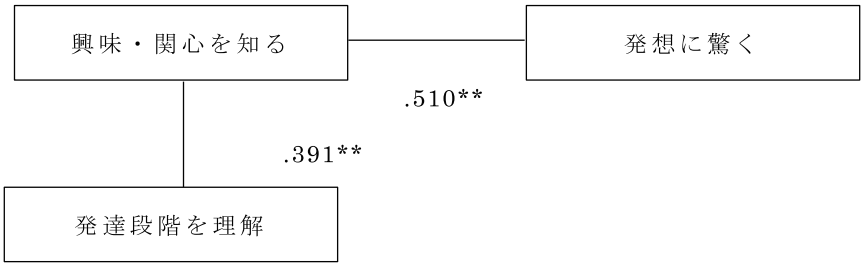
(3)【新たな発見】

次に【新たな発見】の特性の関係の相関関係である。特性間の相関関係では、図4の通り〈発想に驚く〉と〈興味・関心を知る〉体験をし、さらに後者から〈発達段階を理解〉するという【新たな発見】を体験していると言え、カテゴリーの妥当性は担保できる。



数字は相関係数、*相関係数は5%水準で有意（両側）、**相関係数は1%水準で有意（両側）

図3. 【創造的工夫】特性の関係



数字は相関係数、**相関係数は1%水準で有意（両側）

図4. 【新たな発見】特性の関係

Ⅶ. 考察

1. 実践場面におけるカテゴリーの現れ

上述のコアカテゴリー《発想への驚き》で示した解釈が、実際の授業場面でどのように読み取れるのかについて考察する。ここで取り上げる事例は、巧技台等を組み合わせて体育館に色々な遊びのコーナー（遊び場）を設定し、子どもたちと一緒に自由に遊ぶ場面である。

学生たちは、この計画を立案するにあたり、レインボートンネルのコーナーに遊びのための魅力がないと感じ取っており、子どもたちからアイディアが出てくるような場面を作った。予想したとおり、子どもたちから、「トンネルにたくさんボールを入れたらいい」というアイディアが出された。学生たちは、幼児の発想に驚きながら、提案通りにすると、トンネルの中がボールプールのようになり、その中を這って遊ぶ子どもが多く見られた。子どもは自分たちの案でできたコーナーであることに喜びを感じ、それぞれが少しずつ変化のある動きをとりながら、歓声をあげてその遊びに夢中になっていた。他に設定した大きな滑り台などのコーナーと同様に幼児にとって魅力のあるコーナーとなった。

この活動場面においてまず気づくことは、学生たちが幼児との【共感的交流】を相互の信頼の支えとして、自分たちが答えを出せなかった課題に対し、子どもが積極的に楽しいイメージが膨らむアイディアを出したことを【新たな発見】として、《発想への驚き》を感じ取ったことである。この《発想への驚き》に鼓舞されて、子どものアイディアを活かした【創造的工夫】によって作り出されたトンネルのボールプールにおいて、子どもたちの新たな遊びが創り出されている。

以上の考察に基づくと、子ども参加型の授業において学生たちが子どもの《発想への驚き》を体験したことは、活動をより子ども主体に発展させたと言えよう。

2. 学生による子どもの主体性認知と、主体性を引き出す取り組みについて

先行研究においては小倉（2012）が、保育者養成校の学生は子どもの主体性よりも集団の規範や帰属性を当然視し、そこに子どもをどのように合わせていくかという方策について考える傾向が強いと指摘しており、この問題を解決するためには、「主体性に関する解釈の多様性や子どもの心情理解の重要性について学生とともに考え、子どもの視点で保育を捉える姿勢が求められる」と述べていた。しかしながら具体的な授業研究の成果については明らかにされていなかった。子ども参加型授業の実践例を通して行った本研究は、その問題を解決のための一歩を踏み出す結果となった。すなわち「運動遊び」の実践例を通し、学生が、「子どもの主体性を大切にした保育理解」達成のためにいかに子どもの主体性を認知し、主体性を引き出す取り組みを行うのかということについて探り、以下の点を明らかにした。学生は、子どもとの共同活動において、子どもにかかわる様々な発見をし、子どもへの理解を深めていたとみられ、そのことが、子どもに何かを与えようとするだけではなく、子ども自身が持っているものを大切にしたり、引き出そうとすることの重要性を認知させていたことが分かった。様々な発見をする中で、とりわけ思いもよらない子どもの発想に心を動かされる《発想への驚き》を体験することは、子どもの興味・関心や、意志と判断で意欲的に活動しようとする力を知ること、すなわち主体性を認知することにつながり、子どもの立場に立った子どもの主体性を大切にする保育観への転換に大きな影響を及ぼすものであったと考えられる。机上の学習や、学生が、先生役、子ども役になりすすめられるロールプレイによって展開される授業などでは得ることができない、子どもから学んだ体験であったと言えよう。学生たちはこのことを基盤とし、実践の中で子どもの主体性を引き出すための工夫をし、実践後には省察し、繰り返し学

習していたと推測できる。《発想への驚き》をコアとする【共感的交流】【新たな発見】【創造的な工夫】のカテゴリーは、学生が〈子どもの主体性を引き出す〉ことを認識する際に重要なカテゴリーとなっていると認められる。

3. 他授業への影響

なお、本授業が専門基礎教育科目に位置づけられていることについて前述したが、その専門科目の受講にさいして本授業での活動がどのように効果を及ぼしているのかについて、〈特性〉を質問項目＝説明変数として使用し、「他の授業が理解しやすくなった」（○×で回答）を目的変数として検定してみた（SPSSバージョン24、ロジェスティック回帰分析）。その結果、子どもの〈興味・関心を知る〉が明確な効果を及ぼしている傾向が認められた（寄与率R^2 0.238～0.331、β=2.664、p<.01）。本授業が専門科目の授業において、子どもの活動特性にもとづいた授業理解に寄与していると考えられる。

Ⅷ. 本研究の成果と今後の課題

本課題の実践に基づく研究は、冒頭で示唆したように、多数の大学等で検討されていると予想されるが、寡聞にして見いだすことができていない。その理由として、著者自身の検索力の限界は勿論であるが、いまひとつ実践研究のアプローチ（研究方法）の未開拓に起因していると考えられる。実践研究は開発研究の性格を有するものであるが、学界および教育界でその成果が共有され論議されるためには、追試可能な方法論をともなった理論ないし仮説検証が求められる。本研究はGTAと一部統計解析を活用し、小倉が提起した、それ自体同時に養成施設における政策課題に応える授業開発研究であり、一定の成果を示すことができた。

しかしながら今後の課題は多い。第1に、授業開始と終了時の変化を確認すること、及び体験の展開の分析と構造の分析を同時に行う必要があること、学生の比較・追跡を行い、本開発授業の専門基礎であることの有効性にかかわる考察等が当面の課題となる。第2に、前述の通り、同大学においては他にも子どもと関わりながら展開される授業があるが、それらの授業においても同等の体験が得られているのかについて調べる必要がある。第3に本授業における個々の子どもの活動の展開に観られる主体性について考察することも次に取り組むべき課題である。

注

注1）「幼児教育は、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うことを基本とし、子どもの主体性を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること、遊びを通した総合的指導や子ども一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うもの」ということは「保育所保育指針」や「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」においても明記されている。「幼稚園教育要領解説」（2008）によると、斯かる保育は、教師主導の一方的な保育の展開ではなく、一人ひとりの幼児が教師の援助の下で主体性を発揮して活動を展開していくことができるような幼児の立場に立った保育の展開である。

注2）さらに片川（2017）は幼稚園教育指導書の主体（主体性・主体的）という言葉を考察し、その要素と、関連する事柄として「子どもと環境との相互のかかわり」「幼児が活動を展開すること」「発達を促すということ」「自主性・自発性」「興味や関心を持つこと」「意欲を持つこと」「充実感や満足感」「安定、安心すること」「保育者の存在、保育者との関係」の9つを抽出した。

注3）山本（2014）は、幼稚園教育要領及び鯨岡（2010）－「保育・主体」として育てる営み」ミネルヴァ書房－の保育における「主体」の概念を適用しながら表記個所を通して主体性の概

念検討を行った。そして幼稚園教育における主体的な活動の概念を「子どもが環境と関わりながら自分の意志で自分なりのイメージを持って行う活動」としたうえで子どもの活動における主体性と保育者の援助の関係について調べた。

注4）小倉（2012）は、自身の授業「保育内容総論」の中で、「子どもの主体性」をテーマに講義し、ディスカッション、保育者の記録を読み感想を書くなどの、一連の流れの中の、学生（1年次生）の記述を分析し、学生が子どもの主体性をどう捉えるかについて調査した。

注5）A大学における当該授業は1979年から子ども参加型の形式をとっている（当時の科目名は子ども体育）。1989年、1992年の当時の授業担当者らによる調査研究に基づいて当該授業の改善がなされてきた（石井・西田, 1989; 石井・常田, 1992）。近年は問題の所在、特に小倉（2011）の指摘にみられる学生側の課題に即した内容構成で指導を強化している。

引用・参考文献

秋山和夫・大場牧夫・岡田正章・平井信義・元吉圓子・森上史郎（1990）「主体性を育てる保育へ－これからの保育を考える－」 世界文化社，p.21.

長佳代（2005）「小児腎移植後患者の思春期における療養行動の変化と関連する条件」 日本看護科学会誌，25（2），pp.3-11.

榎沢良彦（2011）「遊びと学び」 永井聖二・神長美津子 編著「幼児教育の世界」，学文社，p.48.

石井美晴・西田ますみ（1989）『保育科における幼児体育指導に関する研究「幼児を対象とした授業」を導入した実践報告』 日本女子体育大学研究紀要，19，pp.79-89.

石井美晴・常田奈津子（1992）『保育科における幼児体育指導に関する研究「幼児を対象とした授業」を導入した実践報告Ⅱ』 日本女子体育大学研究紀要，22，pp.85-95.

片川智子（2016）「保育における「主体」という言葉についての考察Ⅲ」 日本保育学会第69回大会ポスター発表.

片川智子（2017）「保育における「主体」と言う言語についての考察Ⅳ―平成元年幼稚園教育指導書の分析を通して―」 鶴見大学紀要，第3部，54，pp.39-47.

厚生労働省（2014） 「保育所保育指針」.

増井三夫（2010） 実践場面の質的研究法入門 Grounded Theory Approach（GTA）の理論と実際，上越教育大学大学院 2010年研究室年報，pp.1-98.

文部科学省（2008）「幼稚園教育要領」.

文部科学省（2008）「幼稚園教育要領解説」.

文部科学省中央教育審議会答申（2005）「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の子ども教育の在り方について」.

村井嘉子（2008）「救急初療下における心臓・血管系に障害をもつ患者の体験の構造」 日本看護学教育学会誌，pp.21-31.

内閣府 文部科学省 厚生労働省（2015）「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」.

中藤美千代（2005）「クリティカルケアに携わる熟練看護者の技能の記述」 看護学研究，38，pp.35-48.

中坪史典（2014）「保育者.教師の感情の表出と抑制から考える保育学と教育学の間」 教育学研究，81（4），pp.54-65.

小倉定枝（2012）「保育者を目指す学生は「子どもの主体性」をどう捉えるか－個の「主体性」と「集団の規範」との葛藤場面に着目して－」 千葉経済大学短期大学部研究紀要，8，pp.41-50.

小倉定枝（2013）「保育における「主体性」言説に関する考察－1989年後を中心に－」 千葉経済大学短期大学部研究紀要，9，pp.13-23.

戈木クレイグヒル滋子 他（2004）「闘病という名の長距離走　病名告知をうけた小児ガンの子どもの闘病体験」 看護学研究，37，pp.69-85.
田畑久江（2016）「子どもの主体性の概念分析」日本小児看護学会誌，25（3），pp.47-54.
田辺昌吾（2015）「幼児の主体性を育む保育方法に関する探索的研究－コーナー保育を通した人とかかわる力の育ちに着目して－」 四天王寺大学紀要，60，pp.445-454.
山本淳子（2014）「子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討」 大阪総合保育大学紀要，9，pp.247-262.

保育教諭養成課程研究　第3号（2017）
pp.41-54

実践報告

保育者養成校における「アクティブラーニング」を取り入れた幼児期の指導に関する研究

A Study of Improving Teaching Methods for ECEC Students by Active Learning

阿部アサミ
（東京保育専門学校）

学習指導要領の改訂にあたり、幼・小・中・高・大学の学びで「アクティブラーニング（以下ALと示す）主体的、対話的で深い学び」の考え方が導入されることとなった。幼児にとって課題の解決に向けて「自分から学ぶ」姿勢を育てることは、幼児期に育てたい資質・能力という視点からも重要である。そこで保育者養成校において、学生が幼児の遊びと同様のALを体験する意味を探りたいと考え、実践事例を取り上げた。学生は授業の中で、幼児と同じ活動のALを体験することを通して、ALの「面白さや楽しさ」を味わっていた。この体験は、幼児期に育みたい「心情・意欲・態度」を実感し、幼児の気持ちに共感的な姿勢を育むと共に、保育における教材の提示の仕方や、指導の展開の工夫等につながり、専門性の向上を促すことが示唆された。

キーワード：幼児期のアクティブラーニング、主体的な学び、対話的な学び、深い学び、保育者養成校

1．問題と目的

予測不可能な社会を生きる子どものために、教育の質的転換が求められている。それは、21世紀型学力と呼ばれている。幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が告示され、平成30（2018）年には実施される。この改訂で、課題の発見・解決に「AL（主体的で対話的な深い学び）」の考え方が導入されることとなった。

無藤（2017）[1]は、「主体的とは、心が動かされ（心情）、やりたいことが生まれ（意欲）粘り強く取り組む（態度）過程の中で見通しが成り立ち、また振り返りつつ、活動を進めることである。対話的とは、言葉や身ぶりや絵や実物を使うなどして気持ちや考えを表し、他の子ども・大人と共有し、多様な見方に気付いていく過程である。深い学びとは、体験と体験が結びつき、気づきがその体験に裏づけられ、対象とそこへの関わりが豊かに広がることである」と述べている。

幼稚園教育要領[2]では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の3つの柱の中に、(3)心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力・人間性等」と示されている。

神長（2017）[3]は、「幼児教育・保育のアクティブラーニング、3・4・5歳のごっこ遊び」で、年間指導計画へつなげ、ALの視点からごっこ遊びが「学びに向かう力」を育むことを示している。

幼稚園におけるALは好きな遊びと同様に、一斉活動における課題への取り組みの場面でも行われている。それは、個々の課題への取り組みであり、年長児の誕生会に向けてのグループのだしもの、音楽会に向けてグループでの取り組み、園全体のお店ごっごなど学級や学年全体で取り組

もうとする姿である。幼児は自分達の課題を受け止め、遊びの中や集まりの時間に、グループで「主体的・能動的・協働的」に課題へ取り組もうとするのである。

保育者養成校におけるALの研究について、和田・君島・青木・米山・日野（2013）[4]は、保育実習指導とゼミをリンクさせたALの視点は、能動的学習の育成に向けて有効的可能性が示されたことを述べている。山田（2015）[5]は、観察参加実習の体験に自己課題に関するディスカッションを取り入れたことで専門性の基礎を培うことなどが示されている。小池・香川（2015）[6]は、グループによる事例検討について述べられている。綾（2015）[7]は、幼稚園教育実習における振り返りとしてグループワークと全体での発表について述べている。小田（2016）[8]は、保育園の子どもと表現活動である劇遊びを通しての交流について述べている。古根川（2015）[9]は、はらぺこあおむしのオペレッタへの取り組みを通して友達と意見を交わしながら発表しあい協働的な学びを深めることを示している。これは本研究と通じるところである。

しかしこれらの研究では、学生が幼児の遊びと同様の課題を直接体験することについては、述べられていない。

無藤（2017）[10]は、「保育は面白さを通して教育として発展する」とし、「教育とは学ぶ側の感情として“面白さ”を通していくこと」と、遊びの面白さを重要視している。河邉（2017）[11]は、遊びの面白さが幼児の能動性を促すとし、「保育者自身も共に面白がって、環境の構成に向き合ってほしい」と、遊びの面白さを共感する大切さを述べている。

保育者養成校において、幼児の遊びと同様のALの体験とは、学生自らが幼児の発達や年齢に即した主体的な遊びにつながる活動を体験する等、楽しく実践を学ぶことと考える。

そこで、学生が課題活動へ主体的に取り組み「面白さや楽しさ」を体験することは、ALの遊びの理解と幼児の気持ちへの共感につながるのではないかと考えた。

本研究の目的は、保育者養成校において、幼児の遊びと同様のALを体験する意味を探るものとする。

青木（2002）[12]は「保育者が何に着目し、何を育てたいか、その環境しだいで、子どもの経験内容が変わる」としている。それは保育者養成校で「どのような子どもを育てるか」そのために「学生には何を伝えていくか」が問われていると考える。岩田（2017）[13]は「体験が経験となって沈殿していく」と、「体験の経験化（体験からの学び）」を述べている。したがって学生もALを取り入れた体験が経験として積み重なっていくと考える。

2. 方法

1. 研究対象：埼玉県某短期大学において「保育指導方法」を受講中の二年生（4クラス、104人）
2. 調査期間：2016年4月～2017年1月
3. 時間：週に一回の90分授業
4. 環境：学生は自由に着席する。
   授業内容は、理論とALを取り入れた幼児の一斉活動の実技である。製作後には、室内で作った作品を使って遊ぶ時間・場所・空間を保障する。
5. 研究方法：ビデオ観察、写真、授業後のメモ、振り返りシート。
6. 収集した事例：一年間、30コマの授業から事例二つを分析する。
   （その他は参考資料として表1で示す）
7. 分析の観点：
   ① 授業後の振り返りシートから「面白いと思ったことや学んだこと」について分析する。
   （1年間の活動内容の参考資料である表1については、①についてのみ分析する）
   ②「指導の意図」を受けて学生が経験したこと。

3. 結果と考察

この授業の内容と到達目標は下記である。

（授業の内容）

・保育実践と理論の結びつきを図り、保育者としての資質を高める。

・教育実習に向けて知識や態度を身に付け、社会人としてのコミュニケーション力を培う。

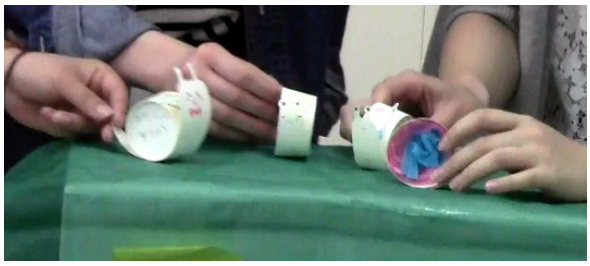
（到達目標）

・基本的な幼児期の指導についての考え方を学ぶと共に、実習生としての態度を身につける。

・環境を通した教育や発達に応じた援助の在り方、及び遊びを通しての総合的な指導について理解することができる。

保育指導方法（教科名）の授業では、90分授業をおおむね2つに区分して指導にあたっている。最初に教師が見せる実技を5分ほど行い導入とする。次に幼児期の指導で求められる理論について30分の授業を行い、次に音楽リズムや歌等を5分ほど行う。次の40分にALを取り入れた幼児の一斉活動の実技を行う。最後の10分間に振り返りシートを書く。活動によって多少時間が前後する。本研究ではALを取り入れた実技のみについて記す。

1）事例Ⅰ　『製作物を使ってグループでの発表』



＜事例のあらまし＞

毎回、授業の後半は実技を行っている。そこで、この製作物を生かし、5歳児、一学期の誕生会を想定して、グループで課題に取り組む構えを育てることと、物を媒介に人との関わりを促すことを伝える。

（製作の一部、カタツムリ作りの取り組みの過程）

カタツムリ作りの環境として準備した物

①テープ ②紙コップ ③京花紙 ④セロテープ ⑤ハサミ ⑥のり

（学生に伝えた年齢別の指導の違いについて）

4歳児・・あらかじめ紙コップから必要なパーツを切り取っておくか、おおまかな図柄を書いておき自分で切り取って組み合わせて製作できるよう準備しておく。カタツムリが出き上がると胴体に紙テープをつけて、壁面や6月を想起できる環境設定の中で、紙テープを引っ張り動かして遊べるようにする。

5歳児・・紙コップに自分でパーツを描き、切り取り製作する。4歳児と同じようにカタツムリへ紙テープをつけて、壁面に巧技台などを組み合わせて動かして遊んだり、友達とお話作りができるように遊び方を知らせたりする。

＜一回目の授業では作った物を使って遊ぶ＞

①授業の後半　30分、カタツムリ作りを教員が伝える。学生は個々にカタツムリの殻を試行錯誤しながら作る。

②製作後、4人で自分のカタツムリの紙テープをもって立っている。

学生A「私はカタツムリのカタ子、こんにちは」

学生B「私は（カタツムリ）タツ子、こんにちは」

学生C「私は（カタツムリ）ツム子、こんにちは」

学生D「私は（カタツムリ）ムリ子、こんにちは」

4人はそれぞれ名前をつけたカタツムリで紹介し合う。

学生B「一緒にお散歩しよう」と、作ったカタツムリの紙テープの部分をひっぱって一緒に動かし散歩をしたり、友達のカタツムリとやりとりをしたりして遊ぶ。

＜製作物の実技を行った翌週、二回目の授業で幼児に指導することを想定して指導案を書く＞

指導案は製作したことを振り返り、ねらい・内容、環境等を記述する。

＜製作物を使い“5歳・誕生会のグループのだしもの”という想定で課題へ取り組む＞

・これまでに製作した「カタツムリ、鳥、乗り物」等を使い、自主的に決めたグループでお話を作る課題を投げかけ、チーム名も決めるよう伝える。

・発表は一週間後で、スマートフォンを使用して音楽を効果音に使うことを提案する。

＜発表時の物的環境について＞

教室の教壇近くの机に、緑系の布や紙を貼った段ボールを等を大小環境設定し、学生が物語のイメージをふくらませることができて、移動が可能なようにしておく。

＜話のあらすじ＞

学生A「私はカタツムリのカタ子　このラブリーな柄がお気に入り」と、殻の模様のことを話す。

学生B「私は（カタツムリ）タツ子、この花柄はラプンツェルを意識してるの」

学生C「私は（カタツムリ）ツム子、このピンクと水色の殻がチャームポイント」

学生D「私は（カタツムリ）ムリ子、こんなにおとなしい性格なのに、こんなに殻がハデハデで。でもお気に入り」

4匹のカタツムリは、互いに自己紹介して物語が始まる。しかし、ムリ子のカタツムリの殻について3匹がからかう。それを聞いていたムリ子が悲しんでいると、音楽♪がラララ～と聞こえ（効果音）鳥に乗った雨水ぼうやがやってくる。

学生C（二役）「ヨイショ」と鳥の背中から飛び降りる雨水ぼうや

学生A「だれだよ」

学生C（二役）「僕は雨水ぼうやの　ぼっちゃんだよ　悲しい人をみつけるとやってくるんだ。みんなムリ子ちゃんにひどいことといっぱい言ってなかった？」

学生A「え、でもだって本当のことだよ」

学生C「みんな自分たちの殻をみてごらん。みんないろんな模様があってみんな可愛いいでしょう？お顔もいろいろあって可愛いでしょう。みんな違ってみんないいんだよ」「あ、またあっちに悲しい人がいる。いかなきゃ」

雨水ぼうやは鳥の背中に乗って去っていく。雨水ぼうやが去った後、3匹のカタツムリはムリ子に悪口を言ったことを謝り、仲直りにカタツムリの歌を歌いながら（効果音）バスに乗って出かける。

（分析）

“みんな違ってみんないい”という内容の劇を発表したグループの記述。（授業を通して面白いと思ったことは波線で、学んだことは実線で示す）

○ 学生A・・楽しく劇をすることができた。これまでに作った作品をこうやって活用することができるのだと思い、充実した楽しい時間だった。

○ 学生B・・内容を考えながら楽しく発表できました。お誕生会で発表するというコンセプトにあわせてできると思ったので良かったです。他のグループも色々なストーリーがあって面白かったです。子どもたちと製作を行った後に、グループで劇遊びもやってみたいです。

○ 学生C・・話をまとめて、グループで発表できて良かったです。他のグループの発表も全部面白くて、見ていて楽しかったです。

○ 学生D・・グループでお話を作って発表しました。他のグループの発表もいろいろあってどれもとても面白かったです。今日の授業とっても楽しかったです。

1)–① 振り返りシートから、面白いと思ったことについて

・製作した物を使って発表の課題に取り組むことで、友達と主体的に取り組み、自分達で物語を考えている。

1)–② 振り返りシートから、学んだことについて

・これまで作った作品をグループの発表に活用できることを学んでいる。

・グループで一緒に考えたり、発表したりして、5歳児の課題へ取り組む方法を体験している。

（この事例から考えられること）

・発表に向けて考えることで、幼児のALの遊びの楽しさを学生自身が味わい、グループで取り組む構えについて学んでいる。このことを通して子どもの発想について共感的な姿勢をもつと考えられる。

・課題に取り組む過程や課題の発表に必要な物的環境の準備について学んでいる。これらは保育者になった際、子どもに楽しい環境を提示するための構想する力につながっていくと考えられる。

・学生は発表までの過程を通して、グループの友達と製作物を媒介に、どのような話にするか相談し合う中で人との関わりを深めている。これは物を媒介に主体的・対話的で深い学びを経験していると考えられる。

2）事例Ⅱ　『絵本作り』

＜事例のあらまし＞

授業の後半の実技で、個々の課題として一枚の紙を八つ折りにしてミニ絵本の形を作り、ストーリーを考える。ある4人グループは個々の課題をグループで話し合い、主人公を共通にシリーズ化した絵本を作る。

（環境として準備した物）

①上質紙A3　②A4　③B5の色上質紙（白、水色、黄色、ピンク色、**緑色**）を受講人数の約、倍を準備する。④色鉛筆（補充用）

・作る過程は同じだが、紙の大きさによって大中小の絵本の形ができ、紙は5色の上質紙から選ぶことができる。

・用紙は学校で共通のものを提示するが、色鉛筆は学生が自分で用意する。

（学生に伝えた年齢別の取り組みの違いについて）

各学年共、学年末に作った場合のおおむねの姿を話す。

3歳児・・自分なりに一枚ずつなぐり描きをしたり、好きな絵を描いたりする。

4歳児・・数枚ずつ自分なりの絵をかくことを楽しんだり、簡単な物語を思いついて描いたりする。

5歳児・・起承転結のある物語を考えたり、自分なりに物語を表現したりする。

（絵本作りの経過）

・一回目の授業で絵本を作る

・二回目の授業で、持ち寄った絵本を机に展示して見合う。

個々に作った絵本を展示して、互いに工夫している点や、面白い発想で表現している点を見ることができる場所と時間を確保する。

＜絵本のあらすじ＞

絵本は個々で作るが、4人の友達と「チーズグループ」というグループ名を決めて、「カタツムリ」をテーマに、シリーズとして描いている。絵本の形は表紙と4枚開きと裏表紙で、カタツムリの「モッツァレラチーズ」という名前の主人公が学校に入学して、そこで友達や仲良しの女の子ができる。また町に買い物にでかけたり、母親に甘えたりなど「モッツァレラチーズ」が様々な体験をする物語である。絵本の題名は下記である。

学生E 「モッツァレラの入学」

学生F 「モッツァレラ恋をする」

学生G 「モッツァレラのおつかい」

学生H 「モッツァレラのママ」

＜分析＞

「カタツムリ」をテーマに、シリーズとして描いた4人の記述である。（授業を通して面白いと思ったことは波線で、学んだことは実線で示す）

○ 学生E・・今回はチーズグループのシリーズで絵本にした。個々で作っているけれど、皆の作品を合わせると同じシリーズになるように協力して作るのも良いと思った。

○ 学生F・・絵本作りは楽しくできました。年齢によって書く内容を変えると、いろいろな年齢の子ができると思いました。

○ 学生G・・絵本作りは、起承転結を考えるのが楽しかったです。また作りたいと思いました。4人で「チーズシリーズ」として話を作ったのでよかったら読んでください。

○ 学生H・・絵本作りを行った。最初は考えるのが難しかったけど、描いていくと、こういう風にしたいと広がった。

1)–① 振り返りシートから、面白いと思ったことについて

・絵本作りは、個々に起承転結を考えながら自分の発想で表現している。

・4人の友達と主体的･協力的に話し合い、内容をシリーズとして取り組んでいる。

1)–② 振り返りシートから、学んだことについて

・個々の課題に対して、グループでも協力してシリーズ化したオリジナルの物語を考えている。

・年齢に即した絵本の内容に気付いている。

（この事例から考えられること）

- 遊びに必要な物的環境の準備や、紙を折ったり切ったりして絵本を作る遊びの手順を学んでいる。
- 一斉活動の課題への取り組みは、自由に考える時間を保証したことで、課題に向けて友達と話したり考えたりする楽しさを味わうことができたと考える。
- 学級の友達の作った絵本を展示して互いに「見合うことで、それぞれに工夫している点や、面白い発想や表現の仕方を知り、自分とは違う友達の発想や良さに気付いている。そのための場所と時間の確保が必要である。
- チーズグループの学生は、個々の課題を、自分たちでグループの課題として考え、「絵本（もの）を媒介に人との関わり」を深めている。これは、ものを媒介にして主体的・対話的で深い学びを経験していると考えられる。

【学生のALの学びを支えるための教師の支援】

筆者は、実践の場において生活や遊びの中での幼児の発想や創造力の豊かさには、いつも感嘆させられていた。この授業の隠れたカリキュラム（ヒドゥンカリキュラム）として、「学生に遊びの楽しさを気づかせると共に、幼児から生まれ出た発想を面白がる保育者になってほしい」と願っていた。そして、幼児を理解することを中心に「発達に応じ、必要な経験や適切な保育環境」の在り方を伝えようとした。すると、幼児と同様に学生も自由な発想で楽しさを広げる姿には驚かされた。幼児期のALの体験は、幼児がそうであるように学生も内なる力を引き出すものとなっていくと実感した。

倉橋（1936）[14]は「教育はお互いである。それも知識を持てるものが、知識を持たぬものを教えていく意味では、或いは一方が与えるだけである。しかし、人が人に触れていくという意味では、両方が、与えもし与えられもする」と述べている。今回の授業では、課題を学生達でアレンジしていく発想に、学生から多くのことを学ぶことができた。

この授業は、年齢別の絵本のねらいについては伝え、個々で作ることを考えており、学生が友達と同じテーマでシリーズとして作ることは想定外であった。活動の課題への取り組みが教員の予想を超えることは、幼児の展開にも見られることと同じである。学生の発想の広がりから、次年度の学生にはより課題の面白さを伝えることができると考える。

【学生のALの学びを支えるための環境】

この授業では自由な着席を行った。幼児と同様に学生も友達と支えあい力を伸ばしていく。学生の自由な着席は気持ちを開放し、グループ発表へ取り組む際に、思ったことを言い合いながら課題を進めていく。幼児理解の際に友達関係の把握が重要であると同様に、学生にも友達関係を把握することが求められる。なお、友達のいない学生に

対しては配慮が必要である。

学生の座席については、意図的に出席番号で席順を決めることがあり、席順については様々な考えがある。しかしながら、授業内容によっては保育において幼児の主体性を重んじるとしているのなら、学生の座席にも主体性を尊重することを検討すべきだと考えている。

教育実習に関わるこの授業では、自由な着席は学生の心の安定と開放感につながり、学生の自由な発想を引き出すことを促したと考える。幼児理解が重要であると同様に、学生理解も学生の力を発揮するために重要である。筆者は自由な着席により友達関係が把握でき、学生の良さや課題に気付いたことで必要な言葉かけや援助につながったと考えている。

学生へ物的環境を教材として提示する際は、対象年齢や時期を明確に伝え、幼児の年齢に即した指導の在り方を伝えることが重要である。また、教員が教材を通して幼児に育つことと、遊びの楽しさを理解していることが望ましいと考える。

【“人を育てる仕事”に就く学生と教員との関係】

松尾芭蕉の「不易と流行」でいえば、教育の本質は幼児と保育者、学生と教員の関係において、大切にすることは共通であり、時代を経ても変わらないものだと考える。

戸川（1939）[15]は、八幡学園の指導方針を「知識を注入したり型に押し込んだりしないところにある（原文通り）」とし、「教育の根本は愛であると云われる。教育とは何かを注入し強制するのでなくして相手の内にあるものを引き出すことであると云われる（中略）」と述べている。無藤（2017）[16]もまた「保育は愛である」こと、「一人の自分であることを大事にされることを学ぶ」としている。無藤・市川（2005）[17]は学習を支える人間関係に注目し、生徒と教師との関係や「ピグマリオン効果」について述べている。学生は、教育実習に向けて個人差はあるが不安感を抱いている。学生が教員に「顔と名前を覚えてもらった」「困った時にアドバイスをもらい安心した」という体験は、自らもまた幼児を理解しようと努める姿勢につながるのではないかと考える。教員が学生とのラポールを心がけることは、多くの学生が「人を育てる」仕事に就くため、将来的には子どもの育ちに直結していくと考えられる。

4. まとめと今後の課題

本研究は、保育者養成校において幼児の遊びと同様のALを体験する意味を探ることを目的として事例を検討した。筆者は保育現場において、「幼児の発想や創造力の豊かさ」に、感嘆させられることが多かった。研究の目的達成に向けて2事例と共に1年間の活動内容を整理した結果、学生は子どもと同様な姿を示すことが分かった。

【学生のALの体験と幼児のALとの関連】

学生が課題を通して自分達の発想を受け止められた体験は、幼児の発想を受け止める土台となっていくと考えられる。学生が幼児期のALの体験をすることで、幼児期に育みたい「心情・意欲・態度」を実感したことは、取り組みの様子や経過、振り返りシートの「授業を通して面白かったこと、学んだこと」の分析から読み取れる。またグループで協力しあい「主体的、対話的で深い学び」を経験したことは、幼児の「主体的、対話的で深い学び」への理解へとつながっていくと考えられる。

また、グループで発表する経過において、学級のそれぞれのグループの発表を見合うことで、他の学生の発送の良さに気付いていることが分かる。

幼稚園教育要領の「総則」において幼児と「人やものとの関わり」が重要であることが示され、「指導計画作成上の留意事項」においても、幼児が「人やものとの関わり」を通して発達を促すようにしていくことが述べられている。学生は自分が経験したことを通して「幼児と人やものとの関わ

りが重要である」ことを体験し、幼児の気持ちに共感的な姿勢を育むと考える。

すなわち、先行研究で明らかにされていない幼児期のALを通して、物を媒介にして人との関わりを促していると考えことが明らかになったと考える。

学生が幼児の年齢に応じたALの授業の楽しさを体験することは、生きる力の育むための資質・能力の3つの柱の「心情・意欲・態度」を実感し、学びに向かう力を学生自らが体験し獲得していると考える。このことは、今後学生が保育者となった時、教材研究や教材の提示の仕方や活動の展開の仕方等、保育を楽しく構想する力に結びつき、保育の専門性とつながっていくことを示唆している。

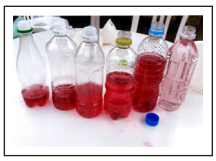
佐藤（2014）[18]は「教師の学びは、事例研究（case method）を中心に展開されなければならない」として、教育の質をめざす方向を示している。今後の課題としては、幼稚園教育要領で示されている「幼児期の終わりまでに育てたい10」の姿を、人やものとのかかわりを通して幼児に育てたいことを意識し、教材と事例を研究していく必要があると考える。

参考資料1.「保育指導方法」の授業内容

この参考資料1は、1年間の授業30コマの活動内容である。授業では、前半を座学で理論を、後半は理論と結びついて実技「新しい素材や教材、活動」などを学生の興味・関心や意見を取り入れつつ行った。学生は授業の終わりの10分程に「授業を通して面白いと思ったこと・学んだこと」について振り返りシートを記述した。下記の表では「面白いと思ったことは波線で、学んだことは実線」で示している。尚、学生は振り返りシートで、授業の中で印象に残ったことについて記述しており、体験したすべての感想ではない。

月（回）	活動内容	指導の意図	振り返りシートから「面白いと思ったことや学んだこと」
4月 （1）	・絵本“だるまちゃんとてんぐちゃん“だるまちゃんカルタの言葉を読む。 ・リズム“ひっつきもっつき” ・好きな絵本の題名を書く。 ・折り紙、美麗式（5歳）	・日本語の韻を踏む言葉や、リズムの美しさを知る。 ・友達と触れ合って簡単なリズムを楽しむ。 ・折り紙で自分の発想を生かしながら作る楽しさを知る。	・だるまちゃんカルタは、3単語の頭文字が同じで韻を踏んでいることに中間あたりで気が付いた。言葉遊びも子どもにとって大切なことなので、まずは私が知るべきだと思った。 ・「ひっつきもっつき」を初めて聞きました。友達とコミュニケーションして、とても楽しめました。 ・折り紙は折る時に、途中までみんな同じ様に折り、その後は自分で考えて折るというやり方は初めてで面白いと思いました。自分で考えながら折るのは難しかったし悩んでしまったけど、ここを折ったらこんな形になるのかという発見がありました。
4月 （2）	・絵本（4・5歳）「どんなに君がすきだかあててごらん」 ・リズム♪バスにのって ・だるまちゃんカルタ	・心情を深める絵本を知る。 ・音楽に合わせて体を動かす楽しさ。 ・韻をふむカルタの言葉遊びの楽しさを知る。	・絵本は、心温まる内容で良かった。愛情たっぷりの絵本で癒された。 ・「どんなにきみがすきだかあててごらん」は、とても可愛くて愛のある絵本でした。 ・言葉遊びは子どもにとって大切なことだと思った。 ・だるまちゃんカルタは全て覚えたくなりました。
4月 （3）	・絵本（4・5歳）ねむれないのちいくまちゃん ・手遊び　はるる ・製作“小鳥作り” ♪小鳥の歌	・絵本を見せる時の間の取り方や採光、絵本の高さと視角を知る。 ・製作に関連した曲で雰囲気を作る。（小鳥の歌） ・物を媒介に人との関わりをもつ楽しさを知る。	・ねむれないのちいくまちゃんを初めて見たが、とてもかわいく絵も細かい工夫が沢山あり面白かった。先生のように間をとり絵を見てもらえるようにしたい。 ・絵本を子どもに読む時は、自分はまぶしくても子どもはまぶしくならないように配慮する事を学びました。 ・鳥を作るのはバランスが難しかったけれど完成して遊べるので実践したいです。

月（回）	活動内容	指導の意図	振り返りシートから「面白いと思ったことや学んだこと」
4月 （4）	・製作“小鳥作り”指導案を書く ・電車にのって（3・4・5歳、小型・大型絵本） ・製作 牛乳パックを使った電車	・絵本の内容と、同じ絵本でも大きさの違いで利用の仕方が変わる面白さを知る。 ・自分で作った物を使って遊ぶ楽しさを知る。	・絵本は。先生がトンネルをくぐらせると本の大きさが変わる不思議さがありました。 ・電車作りは、色を自分の好きなように使って絵も自由に描けてとても楽しいと思いました。0歳～3歳には作ってあげて、4歳～5歳は一緒に作って遊べたら楽しいと思いました。このような電車は男の子がすごく大好きだと思うので、教材が増えてよかったです。
5月 （5）	・製作、電車の指導案を書く ＜図書館にて＞ ・保育とカリキュラム ・年少版かがくの友 ・こどもの友 ・絵本（4・5歳） しずくのぼうけん ・製作“雨水ぼうや作り” （3・4・5歳）	・絵本で育てたい様々な心情を知る。 ・年齢による製作の作り方の違いを知る。 ・作った物を使って遊ぶ楽しさを知る。	・保育とカリキュラムという本を見ましたが、季節ごとや年齢ごとにかいてあって用途に合わせて見やすいと思いました。また手作り玩具や壁面などもたくさん書いてあって作り方や型紙などもついていたので、保育者はこの本を見て作っているんだということが分かりました。 ・雨水ぼうやを作ってみて、年齢に合った方法があるので、実習でも使えると思いました。 ・雨水ぼうやは、表情や手足の形によっても違いがあり、5歳児が自分の好きなように作ったら、楽しくてかわいい作品ができると思いました。
5月 （6）	・絵本（4・5歳） やさしいライオン ・製作、雨水ぼうやの指導案を書く。 ・製作　絵本つくり	・心情を深める絵本を知る。 ・考えたことを絵本に表現する楽しさを知る	・深い絆がとても伝わる作品でした。 ・A4の大きさの紙を使い絵本を作りました。お話を考え絵をつけたのは、難しかったのは難しかったですが可愛い作品が出来上がったと思います。 ・絵本作りは楽しくできました。年齢によって書く内容を変えるといろいろな絵本ができると思いました。
5月 （7）	・手遊び“ちいさなはたけ” ・童話　あおい目のこねこ （4・5歳） ・製作あおい目のこねこと家作り	・継続できる短い童話を聞くことを楽しむ。	・今日はあおい目のこねこを作りました。これを作るにあたって絵本を読み聞かせし、（子どもに）興味をもってもらうことが大切だと感じました。
5月 （8）	・製作あおい目のこねこの指導案を書く。 ・絵本　ゆうたはともだち、ずっとずっとすきだよ やさいのうんどうかい、 チリンのすず　大きな木、 ・製作　カタツムリ作り 発表のグループ分けとグループの名前を決める。	・年齢に即した絵本や、読んだことのない絵本に触れる楽しさを知る。 ・工夫して製作したり、作ったものを使って遊んだりする楽しさを知る。	・紙コップを作って、簡単にカタツムリが作れたのでとても驚きました。作り方が想像していたよりも簡単だったので様々な年齢で応用することができると思いました。また、物語を作って遊ぶことで、一つのものでも複数で遊ぶことができると知りました。（遊ぶ背景として）布や段ボールを使用し、山を表現することで土台を作りあげることができると分かったので、実習先でも子どもと楽しく遊ぶことができそうだと思いました。
6月 （9）	・製作カタツムリの指導案を書く。 ・グループ発表の相談 ・これまでに授業で作った製作物を使った発表　①	・グループ発表を通して相談したり、それぞれの役割を分担したりしながら、協力してやりとげる。	・自分たちのグループが工夫したところは、音楽は自分達でピアノを弾いたところと、（自分たちの）グループ名に合わせて物語を構成したところです。物語を作るのは難しかったけれど、とても楽しかったです。他のグループは黒板を使ったり、箱を使い高さを作ったりして良いと思いました。またこのように発表をしてみんなの作品発表を見たいと思いました。作ったものを使うことが楽しいと気づきました。
6月 （10）	・これまでに授業で作った製作物を使った発表　② 	・グループ発表を通してそれぞれの役割を分担しながら、協力してやりとげることを知る。	・グループ毎に、物語や音楽などが様々だったので、見ていてとても面白かったです。今まで作った作品を登場させているグループもあったのですごいと思いました、また、物語によって製作物に服を着せていたり、模様をつけたりしているところは見習いたいと思います。音楽をかけることによって物語に重みが出ていたので良かったと思います。短い時間の中で作ったけれどよい発表になったと思います。

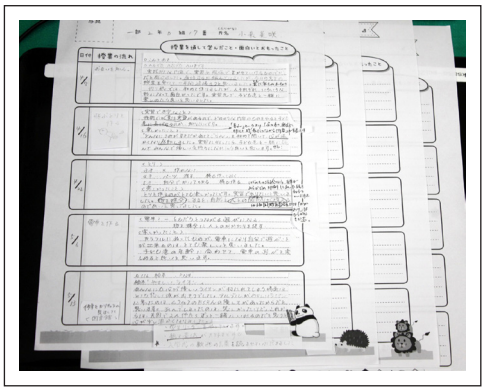
月（回）	活動内容	指導の意図	振り返りシートから「面白いと思ったことや学んだこと」
6月 （11）	・絵本（3・4・5歳） もったいないばあさん ・なんでもバスケット いちごミルク（ゲーム） ・DVD　かえで幼稚園①	・集団ゲームのルールを守って遊ぶ楽しさを味わう。 ・幼稚園における主体的な遊びを通して、幼児が育ち合う姿を学ぶ。	・“なんでもバスケット・いちごミルク”どちらも3・4歳児にできそうなゲームであった。なんでもバスケットは全員座ることができるので良いと思った。また先生が中心に立つ子どもを決めることで、普段目立つ子どもばかり立つのではなく、目立たない子も中心に立つことができ、一人ひとりを引き立たせることができると思った。 ・DVDを見て、子どもの主体性とはまさにこのことだと思いました。保育者はいかに子どもの考え（アイディア）を引き出すかが大切だと学びました。
6月 （12）	・シナモン（言葉）クイズ ・DVD　かえで幼稚園②	・言葉クイズに答えたり、オリジナルを作ったりする。 ・DVDの後半、子どもの主体的な遊びへの取り組みと卒園までの成長過程を学ぶ。	・クイズは答えるのは楽しいが、考えるのが難しい。 ・言葉クイズは思いついても絵を描くことが難しかったです。子どもたちに伝えられるといいです。 ・DVDで子ども達が卒園したシーンを観ました。子どもの成長が画面越しに伝わってきました。園長先生が泣いていて、私もあの場所にいたら絶対泣いていたと思います。
6月 （13）	・スケッチブック シアター ・フォークダンス ラウンドチェーン	・スケッチブックシアターの場面の展開の楽しさを知る。 ・学級の友達とフォークダンスをする楽しさを知る。	・スケッチブックシアターは選択肢があり、子どもに問いかけながら出来るのが良いと思いました。 ・ラウンドチェーンのやり方を理解して、クラスのみんなと顔を合わせられるので楽しい。触れ合い遊びとして取り入れたい。
7月 （14）	・ポップコーン（玉入れ） （1～5歳）のゲーム ・授業内容のファイルの整理・提出	・音楽に合わせて紙や布のボールを投げる楽しさを知る。	・ポップコーンは子どもの身長に合わせてビニールの高さを変えることがポイントだと思いました。 （2メートル位の布かビニール袋の両はじを、2名の保育者がもち、そこへ子どもが紙や布のボールを投げ入れる遊び）
7月 （15）	・色水  ・シャボン玉遊び	・自然物を生かして遊ぶ楽しさを知る。 ・年齢別のシャボン玉の遊び方と環境設定を学ぶ。 	・絵の具以外のもので色水を作ることが新鮮でした。葉っぱでも色水を作ったため、青汁のようなものができました。 ・年齢別のシャボン玉の活動は、手でシャボン玉を作ったり、ラップの芯でシャボン玉を作ったり、こんなやり方もあると驚きました。年齢別に逆流して飲み込まないように配慮した活動を行ったので活動内容を覚えておこうと思います。外での活動は新鮮で子どものように楽しく活動できました。久しぶりにシャボン玉をやり楽しかったです。
9月 （16）	・色水とシャボン玉の指導案を書く。 ・ジャンケン列車	・体験した活動を指導案に結びつけることを学ぶ。	・指導案を書きながら、今まで作ったものを思い出すことができました。実際に書いてみると子どもにどのように伝えれば分かりやすいかを考えるのが大変でした。図をしっかり書くことによって分かりやすさが増すということが分かりました。
9月 （17）	・実習について体験談を語る。 ・模擬保育のグループ分けと話し合い、 ・指導案を相談する。	・一度目の実習について体験したことを通して、学んできたことを整理して発表する。	・（他の学生の意見に）共感する部分がありました。ある先生に落ち込むような指導を受けた後に、他の先生が優しく声をかけてくださったことがとても嬉しく励みになりました。また子どもの笑顔が毎日楽しみで、実習に行くのは苦ではありませんでした。指導案の書き方や責任実習の進行についても園によって様々だということが分かります。自分にとってプラスになることを見つけ、理想とする保育士になりたいです。 ・4人のグループになり、2人が指導案を書くことになりました。一日の指導案を指導案担当の人たちで協力して来週の水曜日までに提出しなければならないので頑張りたいです。

月（回）	活動内容	指導の意図	振り返りシートから「面白いと思ったことや学んだこと」
9月 （18）	・指導案を提出する。 ・模擬保育1 	・グループの友達と考えながら指導案や発表にむけての計画をたてる。	・模擬保育は、実際にやってみると思ったようには行かず、難しさを改めて知りました。子どもとやってみると今回よりもっと大変なのだろうと感じました。友達同士で保育をしてみるのもなかなか面白いと思いました。他のグループを見て、いろいろな方法があるのだということを改めて知りました。
10月 （19）	・模擬保育2 		・子ども役（配慮を要する子）をやりました。どんなことをしようかと考えていると楽しくて、ふざける子の気持ちが分かりました。先生に関わってもらうと嬉しく、子どもの気持ちも分かりました。 ・絵本の後に拍手やお礼をさせるのはナンセンスだということが今日の模擬保育を通して分かりました。
10月 （20）	・ドングリサンタ（人形作り） ・ドングリキャンディ作り	・季節の自然物を取り入れ、工夫しながら製作をすることを楽しむ。	・ドングリサンタは、季節感のある可愛いサンタができました。 ・どんぐりキャンディを作って、プローチにしたり、ヘアゴムにしたり、沢山の使い方ができるのだと思いました。また色々な布を使って沢山作ってみるのも可愛いと思いました。
10月 （21）	・ドングリ人形作りの指導案を書く。 ・手遊び“かなづちトントン” ・コマ 3歳手回しコマ 4歳引きゴマ 5歳投げコマ	・新しい手遊びを知る。 ・年齢別のコマの遊び方を知る。	・コマにも3種類あることがわかりました。年齢ごとで遊ぶことができるので、どの年齢でも楽しめるということが分かりました。 ・折り紙の中央を切り抜き、コマにかぶせてまわったのが楽しかったです。5歳の投げコマは夢中で遊びました。
10月 （22）	・製作　ロケット作り	・身近な素材を使い作る楽しさと作ったものを使って遊ぶ楽しさを知る。	・今日はロケットを作りました。どうやったらロケットっぽくなるのか考えながら作るのが面白かったです。また、音に合わせて動かすとより本物感がでました。 ・ロケットを作る時は、左右対称に作るために材料が倍以上必要なので次回はもっとたくさん材料をもってきます。何人かで協力してすごく大きいロケットを作るのも楽しそうだと思いました。
11月 （23）	・製作 マジックスクリーン	・2枚の変わり絵を自分なりに工夫する楽しさを知る。	・マジックスクリーンは枠作りが難しく苦戦しましたが、絵を描きだしたら、つい楽しくて夢中になりました。子どもの前でやってみたらどんな反応をしてくれるのだろうと思うとワクワクしました。
11月 （24）	・製作　どんぐり人形の段ボール飾り	・学級全体でパートナーチェンジを行うダンスの楽しさを知る。	・まつぼっくりや葉っぱ、枝などの様々な素材を組み合わせると、それぞれが違った個性を出して、作品をより一層引き立てているということが分かりました。
12月 （25）	・発表　クリスマス曲を使用したダンスの創作 ・製作　雪だるまと家作り	・グループの友達と協力してクリスマスにちなんだダンス曲を選び、踊り方を考えて発表する。 ・物を媒介に人との関わりを促すことを知る。	・「サンタが町にやってくる」という曲を4人で行いました。同じ曲でもグループによって振付けが様々だったところが個性が出ていて面白いと思いました。 ・子どもの主体性・自主性をいかに引き出すことが大切だと思いました。道具や製作物を用意してテーマを与えるだけで、子どもが自分の発想で思い思いの作品を作ることは良いことだと思いました。今回の雪だるまがまさにそれと同じだと思いました。周りの友達と同じ作品がなかったことが嬉しかったです。
12月 （26）	・折り紙（4・5歳） サンタクロース作り ・製作　ミニサンタ	・サンタクロースの紙人形つくりを工夫して作る楽しさを味わう。	・サンタクロースは折り紙を手でちぎったことにより、フワフワな感じで出来上がったので面白かったです。ひげや袋を作るとよりサンタらしくなりました。

月（回）	活動内容	指導の意図	振り返りシートから「面白いと思ったことや学んだこと」
1月 （27）	・絵本“もったいないばあさん” ・製作　紙人形作り ウサギとネコ	・物を媒介に人との関わりを促すことを知る。	・ネコとウサギの紙人形は、作り始めると止まらなくなってしまうのが楽しく、個性が出るのが面白いなと思いました。
1月 （28）	・シルエットクイズと ペープサート作り ・発表　紙人形	・シルエットクイズの面白さを知る。 ・物を媒介に人との関わりを促すことを知る。	・学生が先生役と子ども役に分かれて、シルエットクイズを考えたり当てたりしました。 ・前回作った紙人形で劇の発表を行ないました。学生が先生役になり、みんなで子ども役をやりました。シルエットクイズは意外性があるのと、歌のリズムが良く盛り上がるのでぜひ働いてから子どもたちとやりたいなと思います。
1月 （29）	・楽器遊び つぼっくり 剣の舞 ・発表、手遊び	・年齢別に学級全体で音を合わせる楽しさを知る。 ・音楽に合わせて様々な楽器体験をする楽しさを味わう。 ・グループの友達と協力して、手遊び曲を選び、踊り方を考えて発表する。	・楽器遊びはみんなで一曲を作るには、テンポを合わせることが大切であると思いました。 ・楽器ごとに違う音を聞くことが出来るのが面白いと思いました。 ・つるぎの舞いの音楽に合わせて、カスタネット、鈴、タンバリン、トライアングルを使って全員で合奏をしました、楽器の持ち方や正しい音の鳴らし方を教わりました。 ・手遊びの発表では、同じ手遊びでもグループによって雰囲気が違ってそれぞれの個性が出ていたように感じました。 ・手遊びをする前の導入や声かけで、子どもたちが注目してやる気を出させるのは大切だと思いました。
1月 （30）	・歌♪　君にあえて嬉しい おひさまになりたい ・パラバルーン	・歌詞の心情をくみ取って歌う心地良さに気づく。 ・みんなで気持ちを合わせて、バルーンを動かす楽しさを味わう。	・体育館に移動してみんなでパラバルーンを体験しました。幼稚園以来ですがすごく楽しかったです。 ・バルーンは、幼児のころやった。楽しかった思い出を思い出した。色々やり方があることを知った。 ・バルーンの中に入って、みんなで体を寄せ合ったのが楽しかったです。指導するのは大変そう。

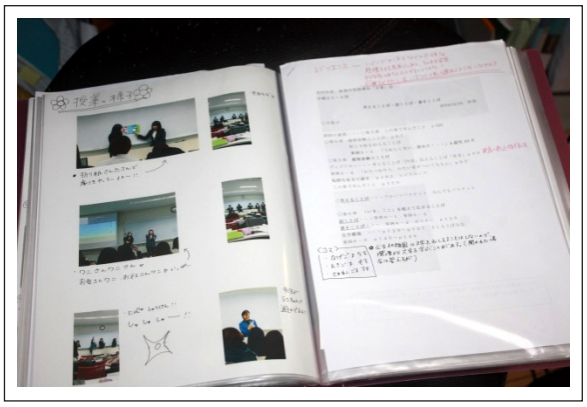
参考資料2.「振り返りシート」

学生は、授業の活動内容と「授業を通して面白いと思ったこと・学んだこと」を授業終了10分程前に記述して授業後提出する。教員は回収後、個別のコメントを書き学生に返却する。



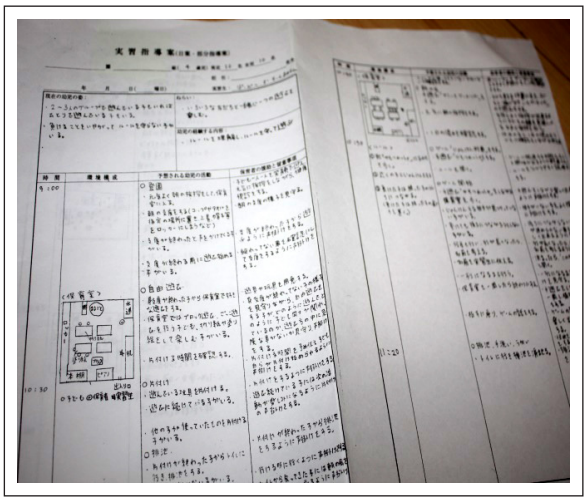
参考資料3.「授業内容の記録」

学生は授業毎に資料やノートや製作の過程や製作物の写真等をファイルに記録して残し、前期、後期の試験の代わりに提出する。授業内容を実践の場で生かせるように活動内容を整理して保管しておくことをねらいとしている。



参考資料4.「体験したことを指導案に記す」

学生は製作を行った次の授業や模擬保育の際には、内容を指導案に記し提出する。



引用文献

1) 無藤隆（2017)「アクティブラーニングと主体的で深い学び」 face･book, 6月.
2) 文部科学省（2017）「幼稚園教育要領」.
3) 神長美津子（2017）「3･4･5歳のごっこ遊び、幼児教育･保育のアクティブラーニング」ひかりのくに.
4) 和田明人・君島昌志・青木一則・米山珠里・日野さくら（2013）「保育者養成におけるアクティブラーニング」 東北福祉大学研究紀要, 37, 57-71.
5) 山田秀江（2015）「幼稚園教育実習事前事後指導におけるアクティブラーニングの試み」 関西教育学会年報, 39, 146-150.
6) 小池美知子・香川実恵子（2015）「幼児の事例検討を中心とした幼稚園教育実習事後指導の実践と成果：アクティブラーニングによるグループ学習を通して」 松山東雲女子大学人文科学部紀要, 23, 25-37.
7) 綾牧子（2015）「保育者養成課程における教育方法について―アクティブラーニングをめぐる一考察―」 文教大学教育研究所, 教育研究所紀要, 24, 77-86.
8) 小田ひとみ（2016）『大学保育者養成校における授業内でのアクティブラーニング的実践：「保育内容･健康」の授業内での学び』女子体育, 58（8･9）, 82-87.
9) 古根川円（2015）「保育者養成校における音楽表現活動からの学び ―アクティブラーニングから協働へ―」 至誠館大学研究紀要 4, 17-26.
10) 無藤隆（2017）「保育は面白さを通して教育として発展する」 face･book, 10月.
11) 河邉貴子（2017）「遊びを中心とした保育とアクィブラーニング」 幼児教育じほう, 全国国公立幼稚園･子ども園長会.
12) 青木久子（2002）「子どもに生きる」 萌文書林.
13) 岩田純一（2017）「保育の仕事、こどもの育ちをみつめて」 金子書房.
14) 倉橋惣三（1936）「育ての心（上）」 フレーベル新書.
15) 戸川行男（1939）「特異児童作品集」 春鳥舎.
16) 無藤隆・市川伸一（2005）「学校教育の心理学」学文社.
17) 無藤隆（2017）「クロニクル137」.
18) 佐藤学（2014）「こども学 第2号」萌文書林.

保育教諭養成課程研究　第3号（2017）
pp.55-64

研究ノート

多様性を生かし合う幼児教育の構築（1）

Construction of early childhood education and care
making the best use of diversity (1)

宮里暁美
（お茶の水女子大学・文京区立お茶の水女子大学こども園）

幼稚園と保育園の機能を併せ持つ新しい幼児教育施設である認定こども園については、認定こども園への移行により「事務負担」「勤務体制」「保育者の研修」「保育者間の連携」に関して課題が増加したなど困難さが指摘されることが多い。筆者は、平成28年4月より新設のこども園の運営に関わっているが、その中で、認定こども園の特色は多様性にあることに気づいた。

こども園においては、子どもの在園時間・保護者の状況（就労の有無等）・保育者の勤務時間（シフト制）等、様々なことが多様である。「多様さ」は困難の原因とされがちだが、多様性への対応を工夫することが課題解決の道ではないかと考えた。この考えのもと実施した取り組みの中から、○多様な在り方が豊かさとなる保育の工夫 ～2歳児から3歳児への移行期への配慮～、○多様な保護者との関係構築の工夫 ～情報の発信と受信、親子で夢中になる場や活動の提供～ について実践例をあげ考察した。

Ⅰ．問題の所在

幼稚園と保育園の機能を併せ持つ新しい幼児教育施設である認定こども園については、課題が指摘されることが多い。認定こども園が抱える課題とは何なのだろうか。「保育教諭養成課程研究会の保育教諭の専門性を探る研修部会」では、平成28年1月、認定こども園を対象に実態調査を実施し、各園が抱えている課題について検討し、論文『幼保一体化移行に関する実態調査―園運営上の課題や保育教諭への期待に焦点をあてて―』にまとめている。

本調査から、認定こども園への移行により「事務負担」「勤務体制」「保育者の研修」「保育者間の連携」に関して課題が増大したと認識されているという実態が明らかにされている。これらはほとんどの園において課題として挙げられており、認定こども園が抱える大きな課題だと思われる。また「保護者との連携」「行事の参加への保護者の理解」についても課題が生じたが、その改善のために「保護者会や行事、園生活の伝達方法」について工夫している、という実態も確認できた。 認定こども園に移行した経緯や背景により園運営上の課題に差は見られるが、調査をした園の何れにおいても共通に確認できたことがあった。それは、園長や主任、保育教諭が協働しながら、専門家としての「知恵」を絞り、新しい環境の下でより質の高い教育・保育を目指して日々実践を重ねているということである。困難さを抱えつつ、その解決のために努力が重ねられているのである。課題が多く確認される認定こども園だが、その課題を解決すべく、様々な実践が始まっていることがわかる。

筆者は、「保育教諭の専門性を探る研修部会」のメンバーとして、調査研究に取り組んだ。同時に、平成26年9月より文京区立お茶の水女子大学こども園の設立準備に携わり、平成28年4月より園長として本園の運営を担当するという機会を得ている。

そこで、「保育教諭の専門性を探る研修部会」の調査研究結果を参考にして園運営を行い、課題に向き合った実践を展開し、研究と実践を重ねながら、認定こども園の課題と可能性について明らかにしたいと考えた。

Ⅱ．研究の目的

1.「多様性への対応」に視点をおいた課題解決のための5つの方向性

こども園の特色は多様性にある。子どもたちは異なる時間帯を園で過ごす。保護者の状況も多様である。最長12時間在園する子どもに対応するため保育者の勤務時間も多様である。この様な多様な状況への対応を工夫することで、こども園の課題を解決する糸口が見えてくるのではないだろうか。課題解決のための方向性として以下の5つを考えた。

① 多様な時間帯を過ごす子どもたちが育ち合う生活作りを大切にする。多様であることは豊かなことだととらえ、「今ここにいない人」に思いをかける保育を展開する。

② 保護者と保育者は子どもを真ん中におき協同する関係を目指す。情報発信と受信、大人の遊び心をくすぐる体験、保護者の迷いや悩みに寄り添う関わりを重視する。

③ どの時間帯の保育にも重要な意味がある。時間帯によってメンバーが変わり自己発揮の仕方も変わる。子どもたちは多様な自己発揮を通して「自分」を創りあげていく。

④ 保育者の勤務も多様な時間帯となる。子どもが創り上げる遊びの物語が途切れないように伴走するために、保育の振り返りや打ち合わせ会の設定、記録の取り方を工夫する必要がある。

⑤ 生活の中心に位置する「食」は、文化であり喜びである。「心地よく眠り目覚める」ことは日々実現すべき重要な課題である。「食」と「睡眠」について検討する。

2. 今回報告する内容

平成28年4月開園以来、課題解決に向けて実践を重ねている。まだ継続中という段階であるが、課題解決のための5つの方向性のうち、①と②にもとづいた実践について、具体的なエピソードと考察をもとに報告する。

○ 課題解決のための方向性①：多様な在り方が豊かさとなる保育の工夫

○ 課題解決のための方向性②：多様な保護者との関係構築の工夫

Ⅲ．文京区立お茶の水女子大学こども園設立の経緯及び紹介

1. 設立までの経緯

(1) 区と大学が協力して取り組む子育て支援事業としての位置づけ

東京都文京区とお茶の水女子大学は、平成16年11月22日に「相互協力に関する協定」を結び、以来様々な連携事業を行ってきた。そして、平成26年9月29日に、区と大学との間で「子育て支援の推進に関する基本協定」が結ばれ、以下のように発表した。

> 文京区と国立大学法人お茶の水女子大学は、平成28年4月1日（予定）に認可保育所に幼稚園機能を備えた区立の保育所型認定こども園を大学の敷地内に開設します。本事業は、子育て支援の推進に向けて、区と大学が積極的に協働し、区民への質の高い保育サービス・幼児教育の提供により保育所待機児童の解消を図るとともに、大学における教育研究活動の実践と成果の社会還元を通じた文京区全体の保育サービス・幼児教育の質の向上を目的に実施するものです。
>
> 開設にあたっては、区と大学との間で子育て支援の推進に関する協定書を締結した上で、施設の建設等、必要な準備を進めていくものとします。なお、当該認定こども園の運営については、区が大学に業務全般を委託して実施します。
>
> 認定こども園は、就学前の子どもたちに教育と保育を一体的に提供し、また地域の子育て支援を行うことを目指した新しい施設です。すぐれた認定こども園を作ることは、将来の社会を担う次世代の育成という観点から、非常に意義のあることであり、同時に女性が輝く社会を謳う政府の日本再興戦略にも沿ったものです。幼児教育・保育に関する教育研究拠点であり、かつグローバル女性リーダーの育成をミッションとするお茶の水女子大学は、社会から課された責務として、この度、文京区と連携して認定こども園の運営に着手することにいたしました。
>
> （平成26年9月29日　文京区・お茶の水女子大学合同記者会見資料より一部抜粋）

(2)「こども園開設準備室」での取り組み　～各地区のこども園視察から見えてきたもの～

こども園開設のための準備を進める上で、大きな意味をもったものが先進的な取り組みをしているこども園の視察だった。訪問先は、学校法人栄光学園認定こども園オリーブの木（福島）、認定こども園ゆうゆうのもり幼保園（神奈川）、新宿区立愛日こども園（東京）、関東学院六浦こども園（神奈川）、バオバブ保育園（神奈川）、岩屋保育園（京都）である。

各園には、それぞれに大切にしている保育の考え方があったが、共通していることは、短時間児、中時間児、長時間児という多様な在り方の子どもたちが共に過ごすための工夫や配慮がなされている、ということだった。

短時間の子どもが降園した後、中時間や長時間の子どもが落ち着いて遊べるスペースが用意され、夕方担当の保育者がいる園もあった。また「食」を大切にしている園が多く、「見える厨房」「自由な雰囲気のランチルーム」に重点を置いていた。もう一つ、どの園も共通に大切にしていたのは、「保育者のワークスペース」と「保育を語り合う時間」の確保だった。子どもたちが午睡をしている時間に研究会を設定し、時間を区切りながらも熱心な討議がなされていた。それらの園では、保育の質の維持と向上が確実に実現されていることが確認できた。

こども園は、新しい乳幼児教育の在り方であり、全国に広がってきているとはいえ、どのような在り方がよいのか分からないと模索している状態であり、先進的な実践園においても模索中であるという印象を受けた。課題と可能性の両面を実感しつつ、自分たちの園構想を固めていくこととした。

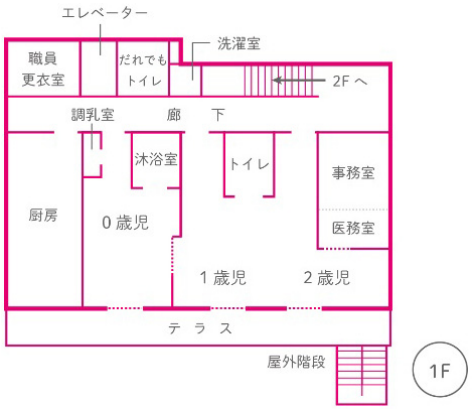
(3) こども園の施設設備に関する検討と提案

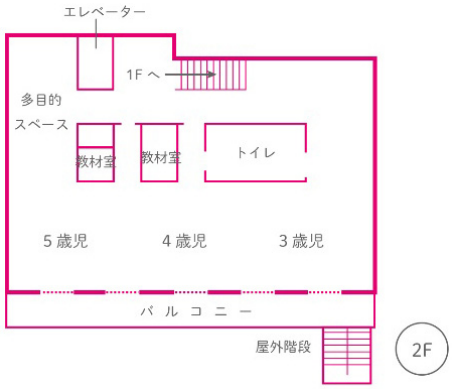
視察を重ねると同時に、ワーキングの中では、園舎のイメージを出し合う時間を多く持った。準備室のメンバーである元岡展久准教授(お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科)の協力を得て、子どもたちが豊かに過ごす空間について構想を練った。

一階に0歳児、1歳児、2歳児、3歳児の保育室を置き、二階に4歳児、5歳児の保育室と多目的スペース、そして厨房を作るという案も検討された。この考え方の基軸にあるのは、接続する年齢に注目し育ち合いを促進したいという考えである。屋上には運動できるスペースと広い材料室を設置し、4, 5歳児の豊かな経験につなげる案も検討した。視察で見た各園の姿を思い描きながら、「子どもの具体的な動きを考えよう」「できることは何？と狭めてしまうのではなく、したいことを考える、夢を広げることが大事」という考えの下、プランを練った。予算上や建築上の課題が多くあり計画は何度も修正され、現在の形に落ち着いた。最初に思い描いたものとはずいぶん違ってきたようにも思えるが、子どもたちの能動的な動きを支え育てていくという姿勢は一貫して流れている。

2. 園の概要

＜名　　称＞ 文京区立お茶の水女子大学こども園
＜施設の位置付け＞ 保育所型認定こども園
＜開設年月日＞ 平成28年4月1日
＜運営委託期間＞ 平成28年4月1日から平成38年3月31日まで（10年間）
＜所 在 地＞ 文京区大塚二丁目1番1号（大学南門付近）
＜建　　物＞ 軽量鉄骨造2階建て 延べ床面積 約534㎡





＜園　　庭＞ こども園敷地内園庭　約80㎡
＊大学キャンパス内の緑地や広場を利用。

＜定　　員＞ 93名（0歳児は4か月児から）

認定区分	0歳	1歳	2歳	3歳	4歳	5歳
2･3号認定（保育所）	6	10	11	11	11	11
1号認定（幼稚園）	—	—	—	11	11	11

＜職員構成＞ 園長（1）　施設長（1）　主任保育士（1）
保育士（12）　栄養士（1）　看護士（1）
調理員（3）　事務職員（1）　用務員（1）
非常勤保育士（15）　園医（嘱託）

＜保育時間＞

認定区分	年齢区分	実施曜日	保育･教育時間
2･3号認定（保育所）	0～5歳児	月曜日～土曜日	午前7時15分～午後6時15分（延長保育：午後6時15分～午後7時15分 ※0歳児を除く。）
1号認定（幼稚園）	3歳児	月曜日～金曜日（夏季休業等の休園日を除く。）	午前9時～午後1時（預かり保育：午前8時～午前9時、午後1時～午後6時15分）
	4･5歳児		午前9時～午後3時（預かり保育：午前8時～午前9時、午後3時～午後6時15分）

※1号認定の預かり保育：夏季休業等の休園日は、午前8時から午後6時15分まで。

＜子育て支援事業＞
地域の子育て中の親子を対象に以下の事業を実施。
○ おちゃっこ学びのカフェ（年6回）：
子育てや食などのテーマについて学ぶ機会。
○ おちゃっこ親子広場（月1回）：
親も子も仲間と出会える機会。
○ こども園見学会（週1回）：
1回3組。園見学と合わせて子育て相談を実施。

3. 教育･保育の理念

(1) 保育目標

乳幼児時期の教育･保育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要な役割を担っている。こども園では、豊かな体験や遊び、さまざまな人とのかかわりを通して、子どもたちが自分らしく育っていけるよう保育の日々を紡いでいく。発達段階や個人差に応じた援助を重ねる中で、以下のような子どもたちを育てていく。

○ 食べる、眠る、遊ぶ生活を過ごし、心もからだも健康な子ども
○ さまざまな人とのかかわりを重ね、自分も友達も大切にする子ども
○「やってみたい」という気持ちを持ち、じっくり遊ぶ子ども
○ 自然や文化との出会いの中で、心を動かし表現する子ども

(2) つながる保育

零歳児から小学校入学までの時期を共に過ごすこども園の生活において、つながる保育の実現を目指す。「人・遊び・地球・家庭・地域」。五つのつながりを大切にして、子どもたちが豊かに育つ保育を構築していく。

(3) こども園の使命

○ 区民への質の高い保育サービス･幼児教育の提供
○ こども園の保育内容についての研究開発と発信
○ 実習やインターンシップの場としての大学生の受け入れ

Ⅳ．結果と考察

1．多様な在り方が豊かさとなる保育の工夫（課題解決のための方向性①）

こども園の幼児クラスでは、2号認定の子どもと1号認定の子どもがともに過ごす。中でも3歳児は、進級する2号認定の子どもと入園する1号認定の子どもが出会い仲間になっていく。それはこども園でしか見られない状況である。担任の思いや援助と子どもの姿から「多様な在り方が豊かさとなる保育の工夫」について考察する。

エピソード1　2歳児から3歳児への移行期における子どもたちの姿と保育者の思い

記録：3歳児担任保育士　三浦ゆり

① 場に慣れる・人に慣れるための工夫

2歳児の1月から2階フロアで過ごす時間をつくり、3月には3歳児クラスの子どもたちが散歩に出かけている間に遊びに行き、2階フロアが楽しい場所という気持ちがもてるようにした。

② 担任の迷い＜進級前＞

3月に入り、保護者には進級へのプレッシャーをかけないように声をかけていたが、担任は「4月から幼児の生活になる、人数が増える…」と焦りを感じてしまっていた。しかし同僚から「焦る必要はない、3歳になるから1人で見なきゃとする必要はない、今の子どもたちとの関わりを大切に」と言われて納得する。大きくなった子どもたちの姿を喜び十分に甘えさせる時間にしよう、大きくなったことを喜ぼうと感じた。

③ おもちゃを探して大奮闘＜進級準備・進級直後＞

3歳児スペースには、遊べるおもちゃが少ないと感じる。施設長や2歳児の担任に相談し、2歳児クラスで使っていたようなおもちゃを用意し、おもちゃも一緒に進級する。このことにより、2歳児クラスで遊んでいたときの雰囲気がよみがえる感じに遊び始める、慣れているおもちゃに安心する。それを見て新入園児が同じように遊び始める。2歳児用のおもちゃは、新入園児にとっても遊びやすい。

④ 子どもの姿と担任の思い＜4月1週目＞

進級児だけの生活から、新入児3名（1号登録預かりの幼児）が加わる生活になる。少し気持ちが変わるが、今までの生活の流れは維持される。しかし午睡はしにくい様子。2歳児クラスの時はよく寝ていたのに、場が変わると興奮して眠れない。新入園児はよく寝ているが、進級児はなかなか眠れず、寝かしつけに多くの保育者が関わる。

⑤ 子どもの姿と担任の思い＜入園式後4月2週目以降＞

新入児全員が加わる。子どもたちの中に不安な要素が増えてきたように感じる。泣いて登園する新入園児の姿を遠くから見ている進級児や、進級児の中でも泣いて登園する子が出てくる。新入園児が来て、少し経ってから進級児が不安を出すようになった。

新入園児が泣いているときは、進級児はあまり甘えてこないが、甘えたい気持ちがある。

2歳児の時は落ち着いて食べていたが、新入児が食べられなかったり、食べさせてもらっていたりする姿を見て「手伝って!」という姿が出てくる。それぞれの揺れ動く気持ちを受け止めじっくり付き合う援助を重ねているうちに不安が減ってきた。楽しい遊びがあると、新入園児と進級時の関わりのきっかけが生まれる。

＜抱っこで眠りについたA児＞

4月生まれでよく遊ぶA児が進級してから様子が変わった。一日一回大泣きする。ある日午睡時「ママー」と大泣きする。「今日は特別に抱っこして寝る？」と声をかけるとうなずく。保育者が抱っこするとそのまま眠りにつこうとし少しして「もういい」と言い布団に戻る。

＜新入園児が来てから「先生と遊んでない」と言うN児＞

保育者やボランティアの学生の近くにいることが多いN児、進級してからも担任の近くにいることが多かったが、担任の気持ちが新入児に傾いていることに気づいていたのだろうか。

⑥ 保護者への働きかけ

＜進級児の保護者への関わり＞

2歳児クラスの1月から、時々幼児フロアで過ごし、場や人に慣れていく姿を写真や連絡ノートで伝える。乳児クラスでは、毎日の連絡ノートのやりとりがあった。幼児クラスでは、連絡ノートは希望者だけになる。幼児クラスならではの伝え方を模索する。不安定になる姿、家での姿を聞く、園で姿も伝えつつ関わりも伝える。保護者の働くスタイルも変わる子も多い、新しい環境に子どもも保護者もがんばっている。帰る時に崩れる、機嫌の悪さ、ぐずりに一緒に関わる、保護者の姿を認める。今日の可愛かったエピソードを伝えたり、がんばっていることを伝えながら、困っている・大変な場面に一緒に向き合う。抱っこしたり、「特別ね」とスキンシップをとったりする。

＜新入園児の保護者への関わり＞

登園時、降園時にゆっくり話をするようにする。特に降園時には担任間で連携しどちらかの担任が玄関まで子どもたちを連れていき迎えに来た保護者にこども園での様子を伝えたり、家庭での様子を聞いたりする情報交換の時間をゆっくりととるようにする。保護者同士が出会い言葉を交わし合えるよう、保育者からも声掛けをしていく。

＜考察＞

① 3月から4月への年度の切り替えは、子どもにとって慣れ親しんだ生活から新しい生活への切り替えである。新入児は家庭生活や他園での生活からの切り替えとなる。進級児は同じ園内での切り替えとなる。同じ園内ということで進級児の方がストレスが少ないように予想していたが実際はそうではなかった。その要因は、「場が変わるという変化」「慣れ親しんだ仲間の中に新しい子どもたちが加わることへの驚きや戸惑い」「心の支えとなっている保育者が新しい園児にかかわっていることへの戸惑い」があるように思う。保育者が進級児の心の揺れに気づき丁寧に受け止めることで、安定がもたらされている。

② 年度の切り替えにおいては、子どもたちと一緒に進級した保育者（いわゆる持ち上がりの保育者）もまた動揺し、3月までの安定していた姿が崩れることに驚きや嘆きを感じている。また進級前の3月には、4月を見越して自立を急ぐ考えも見られた。しかし経験を重ねた同僚からの助言で「今を大事にしよう」と思い直したことで、子どもたちの生活は保たれたと思われる。

③ 進級児と新入児をつなぐのは遊びだった。進級児が2歳児のころに親しんだ遊具が遊びだしのきっかけになったことも報告されている。「おもちゃと一緒に進級する」という言葉は、他の学年の進級においても効果的だったという意見が聞かれた。接続期におけるポイントではないかと思われる。

④ 2歳児クラスから3歳児クラスへの移行期において、進級児には進級児特有の課題が生じ、同時に新入児にも新入児特有の課題が生じている。人と人が出会うことは、簡単なことではない。だからこそ出会うことに意味がある。進級児も新入児も共に揺れているという認識をもち、大切に受け止め支える援助を重ねる中で、子どもたちは次第に安定し、やがて新しい仲間になっていく。1号認定の子どもと2号認定の子どもが共に過ごす保育の意味や、多様な在り方が豊かさとなっていくための保育者のかかわりの方向性が少し見えてきたように思う。

2. 多様な保護者との関係構築の工夫（課題解決のための方向性②）

こども園では、就労の有無、就労時間の長短など保護者は多様な状況にあり、全員が顔を合わせる機会はなかなか設定できない。しかし保護者の理解と協力を得ることは、幼児期の教育効果を上げるうえで欠かすことができない。また保護者同士が親しくなり、自然に言葉が交わされるようになることは、子どもたちが安心して過ごす生活の基盤だと考える。子どもを真ん中においた保護者との協力関係を構築するために実践したことと、そこでの保護者の反応から気づいたことについてまとめる。

（1）情報の発信と受信の工夫

保護者同士が顔を合わせることは困難でも、同じ掲示を見ることで同一の情報を得ることができる。本園では、3歳児～5歳児のクラスでは、毎日A4用紙1枚にその日の保育の様子や子どもの姿について画像を入れて作成し掲示し、遊びや生活の中で育つ姿について伝えている。また0歳児～2歳児クラスでは、連絡帳による情報交換を毎日行っている。それに加えて1～2か月に1回程度、その子の育ちについて画像も取り入れながら振り返るポートフォリオを作成し保護者と共有するという取り組みを開始した。こども園において情報を発信することの意義を実感したエピソードをあげ、考察する。

エピソード2 「参加したかった」という思いを受け止めて…

８月に「ライフ×アート展（学内で行われた作品展）」を実施した。保護者も見に行くことができる企画で、全保護者にお知らせを配布していた。3日間開催した展覧会が終了し、掲示した作品や写真をこども園の玄関壁面に展示することにした。

展覧会の雰囲気が感じられるように作品や写真を掲示していると、お迎えに来た保護者が「ライフ×アート展ですね。これ、見に行きたかったんですよ」と言って歩みを止めた。展示会場の写真を掲示したので「こんな風な会場だったんですよ」と説明すると「いいですね」と言いながら熱心に見てくれた。

＜考察＞

① 「ライフ×アート展」は、平日の11時～18時に開催されており、仕事をしている保護者が参加することは容易ではないと思われた。しかし、掲示を見ながら「行きたかったんですよ」という言葉が聞かれたことから、たとえ行くことはできなくても「行きたい」「見たい」という思いを抱いていてくれたことが分かる。この気持ちを受け止めることができたことに大きな意味があると思われた。実際にその場に行かれなくても、そこで行われたことを感じ取れるようにしていくことで、体験が共有化されると思われる。こども園における掲示は、情報の発信だけでなく、体験の共有という効果をもたらすと思われる。

② 今日あったうれしいことを掲示する、是非とも伝えたい大事なニュースを掲示する、など、掲示する動機は様々だが、共通しているのは、「伝えたい」という思いである。「伝えたい」思いが、保護者との関係を構築する土台となると考える。

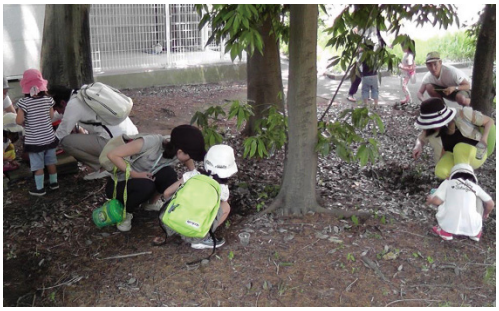
③ 掲示は、張り出したその時が出発点であり、ゴールではない。掲示を通じて保護者と保育者の間に対話が生まれたとき、掲示に意味が生まれる。情報の発信と受信、その応答的な関係の中で、掲示の意味は広がっていくと思われる。

(2) 親子で楽しい時間を過ごす場と活動の提供

エピソード３　ワクワクデーという可能性

本園では、平成28年度より年6回土曜日に「ワクワクデー」を開催している。ワクワクデーは、保育時間外の行事であり、毎回参加希望を募って実施する。運営は園長とボランティアスタッフ、土曜出勤の保育者が担当する。親子だけでなくきょうだいや祖父母などの参加も奨励する。ワクワクデーを開催する目的は、保護者の遊び心の開放である。

右の写真は1回目のワクワクデーの様子である。「ダンゴムシと遊ぼう」をテーマとし、キャンパス内に出かけダンゴムシを探した。しゃがみ込んで小さな生き物を探しているうちに、保護者の方が夢中になる様子も見られた。最後はダンゴムシレースを行ったが「ダンゴムシでこんなことができるんですね」という声があった。



ワクワクデーにはゲストを招くこともある。日本昆虫協会の方々を招き、一緒に昆虫採集をしたり昆虫標本を見せていただいたりした。虫の飼い方について熱心に質問する保護者もいた。子どものころの記憶がよみがえるのか、子ども以上に興味をもち語り合う様子が見られた。

ワクワクデーも回を重ねる中で保護者から企画を提案されるようになった。当初より「企画大募集中」というアピールをしていたので、それにこたえてくれた形だった。大学で研究しているお父さんが、「こおりのふしぎ」という企画を考えた。特別な装置を使うことで、目の前で氷ができていく様子に参加者は息をのんだ。お父さん同士で意見を交わす姿も随所に見られた。

また別の時には、ボーイスカウトを指導している保護者による野外活動も行われた。

可能性が広がってきている。

＜考察＞

エピソード3から考えられることは、次の5点である。

① 初回のワクワクデーへの参加率の高さから、保護者の期待の高さが感じられる。初めての園生活ということで保護者も新鮮な気持ちを抱いている様子が見られた。また土曜日の開催のため、1号、2号、3号の区別なくなどの親子も無理なく参加できた。また土曜日保育で登園している子どもは保育者と参加することができるという良さがある。

② ダンゴムシを探したりダンゴムシレースをしたりなど、大人の遊び心をくすぐる企画があることで、笑い声が起こってくる。大人が笑いながら遊ぶことで、場に楽しさが満ちていく。保護者同士が言葉を交わしたり笑いあったりする様子が見られる。遊びの効果だと思われる。

③ 大人が夢中になるためには、本物との出会いが欠かせない。本物の体験ができるように人材を活用していくことも大切である。その際、多様な専門性を持っている保護者の「やりたい」を歓迎する意思表示を心掛けた。それにより、大学の研究者である保護者が「こおりの不思議」という企画を計画し実行してくれた。参加から参画へ、さらにいろいろな企画が出てくることを期待している。

④「ワクワクデー」を継続して行う中で、次第にワクワクデーに対するイメージができてきた。やりたいことに自分のペースで取り組むという基本姿勢が理解されていったように思う。その場では、誰もが仲間になる。親子単位で参加しているが、他の親や子とかかわり合い、楽しさを共に味わっている。

⑤ 毎回参加していたN児は、初めのうちなじめなくて、途中で帰ることもあった。それが、回を重ねる中で次第になじんでいき、最後まで残って楽しむような姿が見られるようになった。子どもの成長を保護者も共に味わえたことが大きな成果である。

Ⅳ．成果と今後の課題

① 2歳児クラスから3歳児クラスへの移行において、1号認定の子どもも2号認定の子どもも、同じような気持ちを味わっており、丁寧な対応が大切である。

「多様な時間帯を過ごす子どもたちが育ち合う生活作り」を考えるうえで、2歳児から3歳児への移行を工夫することは重要な視点である。進級児に対しては進級前から環境に慣れていく援助を重ね、新入児には、個人差に応じてゆっくりと馴染んでいかれるように援助した。これらの援助が大切であることはもちろんだが、「新入児・進級児ともに不安になっている」という現状を認識することが大切だと思われる。

進級児は昨年もこども園で過ごしたから大丈夫ととらえるのではなく、新しい環境や新しい仲間が加わることは、大きな変化であり、そこで不安になることは人が出会いの中で成長していくために必要な反応だと理解することが重要なのである。揺れている一人一人に対して丁寧にかかわることは、新入児と同じくらいに進級児についても必要なのである。自分の気持ちが受け止められているという安心感をいだくと、子どもたちは自分から動き出していく。そこを待てるようでありたい。

「3歳児クラスで困らないように2歳児のうちに育ててておかないと」という思いを抱きあせってしまったという担任の言葉が印象的である。認定こども園の3歳児クラスでは、家庭で育ってきた子どもたちと園で育ってきた子どもたちが出会い、時間をかけて仲間になっていく。園で育ててきたことと家庭で育てられてきたこと、それぞれの子どもの良さや課題が出会い影響し合うことで、豊かな育ちにつながっていく、それが認定こども園の可能性だと考える。

今後は、2歳児について在園の子どもや子育て広場に参加する地域の子どもの姿から実態を把握し援助や環境の在り方を検討し、接続期カリキュラムの作成につなげていきたい。

② 保護者と保護者、保護者と保育者がつながるには、「本物との出会い」「大人が夢中になること」「対話的・応答的なかかわり」が大切である。

認定こども園において課題だと言われていることの一つに、「保護者同士の関係」があった。保護者参加の機会を設定することに困難さがあったが、自由参加という形で実施した「ワクワクデー」は、自由感に満ち親子で楽しもうという気持ちで参加されている姿が印象的だった。様々なゲストを招くことで子ども以上に保護者が夢中になる、という姿が多く確認された。このことが、親子や保護者同士、保護者と保育者の距離を縮めるきっかけとなった。

園内の活動や子どもたちの姿を紹介するために掲示を行うことを開園当初から行っていたが、エピソード2から「なぜその掲示をするのか」「その掲示によって何が引き起こされたのか」という前後の状況が大切だということが分かった。仕事などのために参加できなかった方もいる取り組みについて掲示をし、その掲示を見ながら様子を伝えていくことを通して、保育への思いや一人一人の保護者を大切に思う気持ちも伝わっていくのだと感じた。多様な在り方の子どもや保護者がいる認定こども園においては、園生活の様々な場面で「対話的・応答的なかかわり」を重ねていくことが大切だと思う。

保護者からの発信の受け止めや保護者が参画する取り組みの推進など、保護者との協働関係をどのように構築していくかが、今後の課題である。

第2部

特集Ⅰ　記念講演

保育教諭養成課程研究　第3号（2017）
pp.65-71

記念講演

幼児教育の改革と教員養成課程の質の改善

保育教諭養成課程研究会理事長
無藤　隆（白梅学園大学）

幼稚園教育要領等の改訂

前半は、幼稚園教育要領などの改訂についてです。

幼稚園教育要領などの改訂のポイントは、すごく大ざっぱにいえば2つです。（パワーポイント1）1つは、幼児教育として幼稚園、保育園、認定こども園をあわせて共通化するということであります。これによって3歳以上の幼児期の教育施設の教育は、少なくとも幼稚園教育要領等の文面上は同じものになるということであります。これが非常に大きな意味をもつのは、話は省きます。

2つ目は、幼児教育と小学校以上の教育をつなぐということでありますが、これは保育所保育指針や幼保連携型認定こども園の教育・保育要領とあわせて考えますと、要するに0歳から18歳までの一貫した教育の体系をつくるというところです。その中心が資質・能力というものでありますし、より具体的に幼児教育と小学校教育をつなぐところで、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿に幼児期の教育の区切り目とすると同時に、小学校教育のスタートとするという形をつくったものです。

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿というのはこういうもので(パワーポイント3)、この10個のポイントは、保育内容の5領域を具体的な内容にしながら、それを先ほどの資質・能力によって整理して、乳幼児期全体に子供たちが育っていく方向を示しているということ、それを姿ということで、保育場面においてみえてくる子供の実際の様子によって方向性を明らかにして、実践的な「ねらい」にできるようにしたということが特徴だと思います。

そういうことを踏まえて私が描いた図がこれでありますけれども（パワーポイント4）、従来からいわれている幼稚園や保育園の保育とはどういうものかが書いてあります。それをプロセスと呼んでおりますけれども、環境を通しての保育・教育とか、主体的である生活とか、自発的な活動としての遊びとか、専門家としての保育者がそれを援助するのだという考え方が出ておりますが、これが平成元年度を中心として10年度、20年度という改訂を通して確立して、20年度において、ほぼ幼稚園、保育園、認定こども園はその後ですが、確立したといえると思います。

同時に、その上のカリキュラムも、全体的な計画と指導計画と今度は呼んでおりますけれども、幼稚園でいえば主には教育課程、保育所などについていえば従来の保育課程ですが、このカリキュラムの構成も前回の改訂で保育所でも明確にされたということで整っているわけです。そして、この内容の部分はもちろん明治時代から続いているわけでありますけれども、やはり元年度、5領域に整理されながら、このプロセスとのつながりを明確にしてきたということになります。

その上で今回、資質・能力を明確にして、乳児から18歳まで通していくという大きな構想のもとで描いたわけですけれども、同時に、この幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を幼児期の終わりに想定しながら、より具体的な形に資質・能力

を今の保育につなげる構想ということにしたわけです。

ここで、入り口と出口と私は呼んでおりますけれども、出口のほうはそういうわけで幼児期の終わりまでに育ってほしい姿がある程度進んでいくということで示されながら、同時にそれは小学校の始まり、入り口です。幼児教育には特に入り口と明記されたものはないわけですけれども、今回、乳児保育が特に保育指針でかなり綿密に検討されて、大ざっぱにいえば、自分とのかかわり、人とのかかわり、物とのかかわりだと思いますが、これがいわば資質・能力の始まりであると同時に、この内容が集まって、それを通して幼児期の終わりまでに育ってほしい姿へと展開していくという全体構成が明確になったと思います。ちなみに、養護性、愛護性というものがやはり幼児教育全体の基盤として提起されていることも明らかだと思います。

幼児教育の施策・制度の動き

そのようなことを実現するために、幼児教育の施策、制度について、さまざまな形での発展があるわけでありますけれども、これにつきましては、子ども・子育て支援制度自体の問題と、また、特に幼児教育の確立という施策が動いているわけです。子ども・子育て支援制度の中で公費の投入が大幅にふえたわけでありますし、また、特に私が大事だと思うのは、研修の仕組みが整いつつあるということや、幼児教育センターの設置が進みつつあるということでありますが、同時に、幼児教育を無償教育としていくという方針が与党から示されました。1兆円以上財源が必要だそうですが、これが大きな意味をもつのは、単に子育て支援として保育料を下げるということにとどまらず、ちょうど高校教育が準義務教育的な扱いを受けているのと同じような意味で、幼児教育が準義務教育であるということを事実上宣言していることになるのです。

そういう一連の改革と連動しながら、この養成課程の質保証が出てきたということや、現職教諭の研修の仕組みが提案されていった。さらに、保育士のキャリアごとの研修と幼稚園教諭の研修、保育教諭の研修を連動させる仕組みも来年度ぐらいから整っていくと思います。

教員の研修の改革

教員の養成の話が今日の主たるところで、そちらについてはどうか。

まず、教員育成指標にについて、最近は資質向上指標ともいったりするのですけれども、この部分が実は重要になります。これにつきましては、小中高について、全ての都道府県教育委員会におきまして、公立の小中高の教員について基本的には今年度中につくるということになっております。例えば東京都とか横浜市は既に先行的につくってありますけれども、もちろんそれを手直ししていくと思います。

それを支援するために、つくばの教員研修センターがこの4月から教職員支援機構というように模様がえをいたしましたけれども、そこが中心になって、都道府県教育委員会と協力しながら、この教員育成指標を明確にしていくわけです。

これは何をいっているかというと、採用時は同時に通常は養成校からの卒業時です。初任は、最近は最初の3年間ぐらいは少しいるのですけれども、それから、ミドルリーダーです。中堅層という意味ですけれども、ミドルリーダー層で、5年から10年程度。これは従来の10年次研修を模様がえするものなので、10年前後でもいいはずなのですが、幼稚園教諭につきましては、民間の幼稚園が多くて、そうすると、現実には5年ぐらいでも十分ミドルリーダーになる。十分といえるかわかりませんけれども、ミドルリーダーになってもらわざるを得ない。ミドルリーダーは大体イメージとしては主任とか、それに近いものです。

資料として、「幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイド」というのがあります。副題が「実践の中核を担うミドルリーダーの養成を目指して」とあって、このミドルリーダーがそれです。ここには保育教諭、特に幼稚園教諭と保育士の両方をカバーできるということでありますが、この中身は研修ガイドですので、このように研修ができるのではないかという一種の研修実践事例を集めて、それをベースに提案しているものです。3年目ですけれども、研修ガイドなので、特に都道府県、市町村などの研修、あるいは民間団体の研修を担う方のための資料です。

採用時と、初任時と、ミドルリーダーと、さらに管理職デビュー毎の研修が必要です。これが小中高なら、教頭、あるいは副校長、その手前の主幹教諭あたりというイメージなのですけれども、幼稚園も学校ですので、同じような階層化があり得るわけです。小さい幼稚園などでどこまでかはわかりませんが、管理職はほとんどのところで管理職研修、あるいは管理職になる人のための研修を幼稚園教諭を含めてやっていると思いますが、実をいえば、幼稚園についてはいささか研修のあり方について曖昧な部分を多く含んでいるということが1つです。

もう1つは、民間の幼稚園と保育所には、また保育所については公立だろうと民間だろうと、こういった研修システムが明確にはありません。民間の幼稚園につきましては、法律的にいうと、要するに学校法人に任せるということに尽きるのだと思うのですけれども、趣旨としては、公立幼稚園の研修のあり方に準じてやってくださいということになっております。

ただ、保育所についての研修義務は今まで明確ではありませんでしたけれども、今年度から厚生労働省としてはキャリア別研修を実施して、特に都道府県ごとにしかるべき研修をする中で決定した処遇をしていくという方針を打ち出しました。

民間についてはその辺がまだ曖昧で、例えば管理職研修を義務づけてはいませんので、園長、保育所の施設長もそうですが、特段こういう資格をもたねばならない、保育所の施設長は保育士のほうがいいとか、幼稚園についてはなるべくなら教職免許をもっているほうがいいということはありますけれども、義務づけではありません。そういうこともいろいろ問題が大きいと思いますので、何とかそちらの方向に行きたいということを考えているわけです。ただ、公立学校につきましては法的に明確にできるので、明確に義務づけをかけていくということができるようになりました。

ちなみに、公立幼稚園についてはどうするか。それから、公立の幼保連携型認定こども園も学校ですから同じですけれども、公立幼稚園などにつきましては、責任は市町村の教育委員会にありますので、市町村の教育委員会が教員育成指標をつくって、研修を実施する義務がかかります。幼保連携型認定こども園も同様ですけれども、市町村というのは、その市の規模が非常に大きいところから小さいところまであるのと、公立幼稚園、認定こども園の数も非常に多いところも、少ないところも、場合によっては1園だけあるみたいなこともあり得ると思うのですが、そういうこともありまして、どこまで市町村教育委員会がそれをやれるかということについては、かなり温度差が大きいと思います。

もちろん教員育成指標そのものは、多分、教職員支援機構で案を出してくれるだろうと思いますので、それに倣えばいいし、あるいは小学校教諭に出たものをちょっと文言を変えれば、幼稚園も使えるといえば使えるのです。実をいえば、幼稚園や認定こども園につきましては、本来、独自研修をしなければいけないということになるのです。教職課程についても、最初の教科及び指導法のところが教科が領域に変わったように、幼稚園小学校と異なる独自性が明確にされつつあるということです。

そういう意味では、研修をどのようにしていくかということが問題なのですけれども、全国的にいうと、なかなか市町村の動きが十分とはいえない。しっかりやっているところと、そうでないところの差は大きいということが1つ。もう1つは、保育所を組み込むかどうかも市町村の判断ですので、その辺がどうなるかということは問題です。

それにつきましては、かなり自治体――自治体は都道府県と市町村の両方ですけれども――から恐らく各種の幼保団体への期待が大きいと思います。また、特に講師については養成校のかかわりも大きなものがあると思いますので、そのあたりの連携が養成校としても大事な仕事になります。少なくとも小中高の教員育成指標につきましては、都道府県教育委員会のもとで協議会をつくるということなのですけれども、そこに養成校の代表も入るということになっております。もちろん、例えば東京都のように大きいところは養成校といってもたくさんありますので、国立及び私立の幾つかの大学の代表が入る。あとは説明を受けるだけぐらいになると思いますけれども、小さい県ですと、養成校はそうたくさんはないので、そういうところにどのようにかかわるかも養成校として大事な仕事になります。

養成課程はどう対応するか

そして、採用時は同時に卒業時であるということになりますから、採用に至るまでの採用試験とか、4月から働き出すに当たって、教員に求める資質・能力がどの程度であるかということを示すのです。これが同時に、実質的には養成校を卒業するときの資質・能力を縛るということですので、どういうものが都道府県、市町村の教育委員会から出てくるかということを受けて、地元としての養成校はそれに向けての養成をするということになります。そういう意味で、余り理想論だけいわれても困るわけですので、といって余り低くては現場が困るわけですから、その辺の折り合いをどうつけていくか、難しいと思いますけれども、考える必要がある。

これについてはまだ先がみえませんし、私の予想では、まだ数年以上かかるのではないかと思いますが、いずれ卒業時の何らかのチェックを入れていくのかということが大きな課題だと思います。

1つは、保育士資格について国家試験を義務づけるか否かがあると思いますが、厚労省が出しているさまざまな資格の中に試験がないのは保育士ぐらいなものですので、試験をやらないでいいのかというのは、厚労省の内部としては強いと思います。一方で、教職といえば国家試験という発想は全くなくて、各大学における単位認定をベースにした免許であります。幼保については、その折り合いをどうつけていくかということもあるのですけれども、なかなかこの折り合いのつけ方は厳しい状況であります。

教職課程の改訂において、養成、採用、研修の一体改革ということが何度も出ている。そうすると、専門職としての確立というときに、養成というのはいわばその前半の半分、後半の半分は現職における研修です。国際的にいえばその部分は、いろいろな言い方をしますけれども、キャリア発達とかプロフェッショナル・ディベロップメントというのがあるのですが、専門性開発とか、いろいろな言い方をしていると思いますが、どちらかというと、そちらのほうがむしろ重要かもしれない。両方重要ですけれども、どのぐらいしっかりとした研修体系を組めるかということがその職としての専門性を決めていくのです。

そういう中で、例えば幼稚園教育は小学校教育と比べて形式的には同じ形をとるのですけれども、実質的にそれに追いついていない。あるいは、保育士のほうは例えば看護師と比べた場合に、研修体系は比較できないぐらい違うのです。見劣りがします。ですから、そこをどうしていくか。経験者の研修をしっかり組むということが

大事です。特に大きな意味をもつのは、経験者の研修を処遇改善と連動させるという動きが出てきているのです。今までは義務研修はありましたけれども、そうでないものは、努力義務的なレベルのものは研修してもしなくても何の得もないのです。はっきりいえば、給料がふえるわけでもないし、あるいは上のランクに上がるときに加点されるとかなんとか、そういうことも特にないし、ミドルリーダーやそういうランクの人をたくさんそろえた園だと表彰されるとか、子供がたくさん集まるとかということも余りなさそうです。そういう意味で研修はある意味ではやっても損であるわけですけれども、今年度からその動きが急に変わりつつありますので、非常に大事な動きだと思います。

幼稚園教諭の養成課程の改革

さて、教職課程の科目の改革で、小中高と共通する部分は、教職科目の第2欄以降なのです。幼児の理解の部分は幼稚園固有ですけれども、ほかは大体共通ですので、そこは小学校と同じようなコア・カリキュラムになります。それに対して今回の改訂で、幼稚園だけが第1欄の部分において、教科の専門と指導法の部分を領域の専門と指導法に変えたわけです。私はそれを変えるときの委員でもありましたけれども、幼稚園教育の独自性を主張するという意味で非常に重要な意義があると考えておりますが、同時に教職課程を実施する皆さん方にとってはかなり面倒くさい話ではあるわけです。

これは単に欄が変わったという話ではなくて、あくまでこの教員養成課程の質を上げるという大きな目的の中での改革の1つですので、そこが問題です。養成課程の質を上げるというときに、いろいろなめどがあるのでしょうけれども、基本的には一人一人の学生が養成課程を終えて就職し、教員になっていくのです。一人一人の学生の資質・能力をどう上げていくか。ここではコンピタンシーと書きましたけれども、資質・能力といってもいいのですが、そこが問題で、このことは教員の養成課程の改革の大きな狙いであると同時に、大学教育全体の改革の狙いです。大学教育全体としてこのコンピタンシーベースとして、いかに卒業時の資質・能力を確保していくかということが問われていって、これからの数年それが大きな課題になると思いますけれども、いわばその先頭を切って教職課程の改訂が先に来たということになります。

そのためにすぐにやるべきことは何かというと、もちろん再課程申請ということになるのですけれども、その前提として、養成校の教職課程としての責任をもった体制をつくって、そのもとでのカリキュラムであるということを徹底するということであります。責任をもった体制というのは何かというと、教職課程について学部の専門教育などが独立した体制をつくる。そして、それを学長または学部長の指示下にということができる。教職課程センターとか呼び名は何でもいいのですけれども、そういう類いのところをつくって、そこが教職課程について考えるということや、教職課程としてのカリキュラムをつくっていく。

いいかえれば、特に開放制のもとではいろいろな学科があると思いますけれども、その専門の都合だけで決めるものではない。もちろん専門は考慮していいわけですけれども、それで決めるものではないですし、まして、担当する教員の個々の専門や考え方で全体のカリキュラムのあり方を無視してつくっていいわけではないということです。

そういう考えのもとで今回、全ての科目ではありませんが、多くの科目についてコア・カリキュラムをつくったわけです。コア・カリキュラムと呼ばれているものは、いうなれば小中高の学習指導要領と同様と考えていいと思います。最低基準であり、守るべきものであるということです。したがって、コア・カリキュラムは、あの枠内に書

いてある言葉どおりに入れろという意味ではもちろんないです。そういう趣旨がどこかに入ってくるということですけれども、それが求められている。

それに対して、コア・カリキュラムとともにモデル・カリキュラムを示しましたけれども、モデル・カリキュラムのほうはコア・カリキュラムのより具体的なレベルを参考例として示しているものです。モデル・カリキュラムのほうには遵守義務はないのです。ただ、モデル・カリキュラムを見習えば、あるいはそれに似たものにしていけば、そこにコア・カリキュラムの趣旨はおのずと入ってくるという形になるので、どうしようか迷うならモデル・カリキュラムを使ったほうがいいぐらいのところだと思います。

もちろんコア・カリキュラム、モデル・カリキュラムに提示されたものが科目の全てではないです。その科目の趣旨の主要なものはあわせておりますけれども、例えばそれで15こまあるとして、全部連動させて15こまということを必ずしも求めているわけではないのです。どのぐらいの分量が該当させなければならないのか微妙な問題で、常識的に考えれば半分以上はある意味連動するものだと趣旨をあらわしているのです。いやいや3分の2だ、4分の3だとか、いろいろな個別意見はありそうな気がしますけれども、そんなに数量的基準は入らないのではないかと私は予想しております。そういう意味ではある程度の部分はその大学が学科なり、教員の独自の狙いを入れてもいいですし、もちろん具体的に何をするのか。個別の授業における活動、内容は教員の創意・工夫に任されております。

ちなみに、再課程認定の審査の基本的な基準、考え方をもう一度お話ししておくと、従来の科目そのままで、しかも、特にコア・カリキュラムなどが示されていない部分は、幼稚園で多分、第1欄の領域専門にかわって、当分の間、小学校の教科を使う場合などがそうですが、それは何の審査も入らないのです。そのかわり小学校の教科を代用するのは経過措置ですので、多分4～5年で終わるので、それまでには審査されるということになると思います。

それに対して、例えば領域の専門について、コア・カリキュラムは特に規定されていないようですので、モデル・カリキュラムは先ほどいったように参考例ですので、それぞれの大学でそれなりに考えている。これにつきましてはシラバス審査とともに教員審査が入ります。

では、指導法はどうか。これまで5領域の指導法は別な欄であったわけですので、それをそのまま移動するわけですけれども、この領域の指導法につきましてはコア・カリキュラムに示されていますので、これについてはシラバスの審査が必要になります。しかし、基本的には教員の審査はやらないはずです。幼児理解の方法もコア・カリキュラムに示されましたから、シラバス審査が必要ですけれども、教員審査については同じ理屈なら要らなくなるのです。

要するに、場合によっては少し変わる可能性があります。それから、シラバス審査のやり方もいろいろありますので、どの辺に落ちつくかということです。幼稚園教員養成は小学校以上に全国の数が多いのです。それをまとめてシラバス審査をするとして、いろいろ簡便法が必要ではないかという気がしています。

それから、非常に大ざっぱにいえば、今までやってきたところを落としたくはないわけです。特に小さいところを数で落としたら潰れてしまうし、大きいところはいいかもしれないけれども、個々の先生、学生は困るから、そういたずらには落としたくないので、なるべくなら直して通したいから、そうやたら心配しなくてもいいのです。シラバスは直しようがあるのですけれども、個々の教員の業績が必要だといわれたときの問題はいろいろありますので、業績審査は十分気をつけるべきですが。

ここに必要なこと、シラバスをちゃんと出さなければだめだとか、担当科目にかかわる業績を示す必要があるだとかといっています。では、業績とカウントされるのはどのぐらいのものですかと、よく出てくる質問なのですけれども、これは曖昧にしか答えようがないです。書かれたものといっても、では、うちのかかわっている幼稚園のパンフレットに400字書いたのですけれども、いいですかといわれても困るわけです。だから、どこまでを論文とするのと。要するに、学会誌や、いわゆる紀要は論文ですけれども、それ以外に本の1章とか、いろいろあるではないですか。どこまでを論文とみなすかは教職員課の担当者もわからないのです。だって余りにいろいろある。ということなので、秋以降、個別相談に応じるというのはそういう意味を含んでおります。ただ、安全のためには論文らしい論文がいいのではないのかなという程度のことです。

それから、コンピタンシーの確保の何らかの証明といっているのは、先ほどコア・カリキュラムとかモデル・カリキュラムでいろいろ目標が示されて、こういうことをやるということなのです。あれは当然ながらシラバスの最初に書くのですけれども、実はそれと評価法が対応していなければいけないのです。つまり、この目標が出たときに、これはどういう評価によって身につけたことを証明するかわかる。あんな難しいことをどうやって証明するのだという問題はたくさんあるのですけれども、これはペーパーテストでみるとか、模擬保育の中の様子で資質を評価するとかなんとか、そういう類いのことが必要ですので、そういうことも十分頭に置いておかないと、適当に書いておけばいいのだという話ではないということです。それは学生一人一人の資質・能力をきちんと確保したのですということが必要ですので、教職カルテなどの一貫した教育のあり方とか、4年生になって実習とともに、演習を通して、また、それ以外の手だてを通して、十分な資質・能力を身につけています、その上で私たちはこの学生を送り出しますという証明が必要です。これをどうやるかも非常に難しい問題だと思います。

あと、先ほど申し上げた教職課程センターなどにおいての実習指導、インターンシップの問題もいろいろと難しい。まだまだ具体的なインターンシップのやり方とか、そこでの単位を出す以上は、きちっとした学習成果を誰かが確認する必要がありますけれども、そういうことをどうしていくかということが問題になります。

最後に、これらを情報公開として進めていくということになっていくと思うのですけれども、まだ詳細が決まっておりません。そして中央教育審議会の答申では、いずれ第三者評価の仕組みを導入すると書いてあるのですが、今のところはまだ第三者評価の仕組み導入の議論は一切行われていないのです。しかしながら、これは恐らく大学評価を国立大学も私立大学も受けることになっておりますので、そういうものの仕組みと連動させる形で、何年後かはわかりませんけれども、出てくるだろうと思います。これにつきましては、とりあえずは再課程申請をするわけですので、それが済んで何年か後だとは思いますけれども、5年後なり、もう少し先かわかりませんが、そういうこともありますので、それに向けて徐々に大学の教職課程の体制を整える必要があると考えております。

（2017年6月4日　保育教諭養成課程研究会での記念講演を収録）

第3部

特集Ⅱ　現職研修の紹介

保育教諭養成課程研究　第３号（2017）
pp.73-85

現職研修

「園内研修リーダー養成講座」の実際

斉藤丈彦
（秋田県教育庁幼保推進課）

1　はじめに

秋田県では、平成16年４月の幼保一元化以降、幼保推進課所管研修には、幼稚園・保育所・認定こども園等の教職員が参加し、同じ場で研修に取り組んでいる。平成28年度より、文部科学省委託「幼児教育の推進体制構築事業」を実施しており、県とモデル市が連携・協力した教育・保育アドバイザーの配置・育成や、「園内研修リーダー養成講座」の新設によるミドル層を中心とした園内研修リーダーの育成等に取り組んでいる。これらにより、教育・保育の充実や教職員の資質向上を図り、子どもの居場所がどこであっても、等しく質の高い教育・保育の提供を目指している。

2　研修の概要

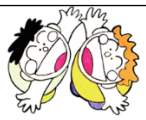
（1）園内研修リーダー養成講座（基礎編）

目　　的	幼稚園・保育所・認定こども園等において、園内研修を推進する立場の保育者に対し、基本的な研修の進め方や研修の手法に関する研修の機会を提供し、その専門性を高める。
受講対象	各施設において中堅的立場にあり、園の研究や研修をリードする立場にある幼稚園・保育所・認定こども園教職員等
内　　容	１【講義・演習】「園内研修の計画の作成と研修の進め方」 ２【講義・演習】「目的に応じた研修手法①～④」 ３【講義・演習】「園内研修の評価と改善」
講　　師	大阪総合保育大学　准教授　髙根　栄美　氏

（2）園内研修リーダー養成講座（応用編）

目　　的	幼稚園・保育所・認定こども園等において、園内研修を推進する保育者に対し、組織的・継続的・効果的な研修の推進等、研修リーダーの役割に関する研修を行い、その資質の向上を図る。
受講対象	園内研修をリードする立場にある幼稚園・保育所・認定こども園教職員等 （平成28年度園内研修リーダー養成講座Ⅰ・Ⅱを受講した保育者）
主な内容	１【講義】「求められる園内研修リーダー像」 ２【演習・情報交換】「実践課題①の目標・内容設定」「実践課題②の調整」 ３【講義・演習】「園内研修リーダーの役割①」 ４【実践発表】他園の研修リーダーに学ぶ ５【講義・演習】「園内研修リーダーの役割②」 ※４・５は11月に実施予定
講　　師	大阪総合保育大学　准教授　髙根　栄美　氏

受講者はミドル層が大半を占めますが、様々な園の実態があるので経験年数は限定していません。



3　受講者の構成

（1）受講者数（%）

就学前施設	基礎編	応用編
幼稚園	5.5	5.4
認定こども園（幼稚園型）	2.8	2.1
認定こども園（幼保連携型）	29.0	43.0
認定こども園（保育所型）	4.8	3.2
保育所	53.8	42.0
認可外保育施設等	4.1	0.0
行政	0.0	4.3
計	100.0	100.0

（2）勤務年数（%）

勤務年数	基礎編	応用編
１　～　５年	6.2	4.5
６　～　10	22.8	14.6
11　～　15	26.9	14.6
16　～　20	22.8	38.2
21　～　25	14.5	20.3
26　～　30	3.4	6.7
31　～	3.4	1.1
計	100.0	100.0

参考：受講者数　基礎編145人　応用編93人

4　本講座に関する事前調査

◇ 基礎編「自園の園内研修の現状に関する資料」　※〈**参考資料１**〉
自園の園内研修の現状分析を行い、課題解決の必要感をもって参加する。

◇ 応用編「園内研修リーダーに求められる力（チェック表）」　※〈**参考資料２**〉
園内研修リーダーとしての自分の課題を把握し、資質向上の必要感をもって参加する。

5　研修の企画・運営上の基本

（1）園（保育者）ニーズの把握と研修内容への反映

各研修会での事後アンケート、指導主事等園訪問での情報交換等によりニーズを把握する。また、必要に応じて研修受講者への事前調査を行い、研修の内容に反映する。

（2）研修内容の工夫

基礎編では、園内研修の基本的な進め方及び様々な研修手法について理解を深めることができる構成にする。応用編では、研修リーダーの育成に視点を置き、資質・能力向上を図るための実践課題の取組と、園内研修のマネジメントに関する構成にする。

講義＋演習（グループ協議、ペアによる情報交換等）など、受講者が講義内容をもとに、体験的に理解を深めることができるように内容を構成することで、研修内容を自園の実態に合わせて工夫しながら取り入れ、実践につなげていくことができるようにする。

（3）グループ構成と対応（演習、協議、情報交換）

基礎編では、様々な園種や地域（市町村）が混在した構成とし、受講者が多様な情報を得られるようにする。

応用編では、可能な限り地域（市町村）に配慮した構成とし、本講座終了後にも、自園の園内研修の課題解決に向けて他園の研修リーダーと相談したり、互いの研修に参加し合ったりするなど、園を越えて外部関係者と関係性をもちながら研修を進めていく方向性をつくり、園内研修の質の向上につなげていくことができるようにする。

受講者数が多いため、指導主事及び幼保指導員等を複数配置し、きめ細かに対応する。（基礎編、応用編とも 15～16 名配置）

6　実践課題の設定

本講座で得た成果を自園で活用し、実践力を高める。そのため、自園の実態に応じた課題を設定し、実践化を図る。

◇ 基礎編【実践課題】「園内研修の改善」
「自園の園内研修の現状に関する資料」をもとに自園の園内研修の現状分析を行う。さらに、本講座の実施を通して、園内研修の課題解決に向けた目標及び実施内容を設定し、実践する。

◇ 応用編【実践課題１】「園内研修リーダーとして各自で設定した目標に対する取組」
「園内研修リーダーに求められる力（チェック表）」をもとに自己評価し、本講座の実施を通して、自分の更なる資質・能力の向上に向けた目標及び方策を設定し、実践する。

◇ 応用編【実践課題２】「他園の園内研修リーダーに学ぶ」
次の①又は②より選択する。諸事情により①②が困難な場合は③でも可とする。

① 近隣地域内の園で実施する園内研修に参加を通して園内研修リーダーから聞き取り調査を行う。他園の研修リーダーから得た学びを自らの資質の向上に役立てる。
② 自園の園内研修において、近隣地域の本講座（応用編）受講者を受け入れ、園内研修リーダーである自分の活動に対する感想等をもらい、自らの資質の向上に役立てる。地域の公開保育研究会等の公開園になっている場合は、②として活用可能。
③ 本講座（応用編）Ｉの研修「園内研修リーダーの役割」（コーチング）の実践

7　研修の実際　園内研修リーダー養成講座（基礎編）

基礎編　第１日目（午前）

目的	◎園内研修の基本の確認　◎園内研修の改善に向けた課題設定見通し
内容	１【講義】「園内研修の計画の作成と研修の進め方」(50 分) (1)園内研修の意義 (2)参加型の園内研修のすすめ (3)参加者・ファシリテータの役割 (4)公開保育研修につなげる (5)園内研修の評価ポイント ２【演習】「自園の研修計画や進め方について見直し、改善の課題をもつために」(50 分) (1)自園の課題をつかむ (2)課題解決に向けた情報収集

☆研修企画・運営のポイント

【園の実態と関連付けて考えるために】

携行品「自園の園内研修計画」「自園の園内研修の現状に関する資料」「園内研修の評価ポイント」をもとに講義を聞き、自園のよさや課題をつかませる。講義内容には、講義内容に具体的な事例を盛り込み、受講者が園での様子と関連付けて考えることができるようにする。

【課題解決の見通しをもたせるために】

課題解決に向けた情報交換の時間を十分に取り、課題解決の見通しをもたせる。課題解決に向けた目標及び方策は、２日間の研修の最後で決定することを告げ、２日間で様々な受講者と意見交換をすることを促す。

様々な園種の受講者が一堂に研修

受講者の声　※（幼）幼稚園　（認）認定こども園　（保）保育所	評価
◇自園で参加型の研修はしているが、研修リーダーという立場のため出しゃばりすぎたり、指導しようという気持ちが先にたってしまっていたりしたことに深く反省させられた。「協働」の意識をもちながら他の先生方の力を生かしながら取り組みたい。（認）	A 53.2% B 46.2% C 0.6% D 0.0%

基礎編　第１日目（午後①）

目的	◎KJ 法の理解と体験　○受講者の交流
内容	１【講義】「子ども理解の方法としての KJ 法について」（15 分） (1) KJ 法とは (2)園内研修に取り入れる意義 (3)道具・材料類、表し方、進め方（整序、構造化・可視化） ２【演習】「KJ 法の体験」（65 分） (1)手法の体験 取り上げるテーマ　「子どもは鬼ごっこのなかで何を学んでいるのか」 (2)全体共有　まとめ　振り返り

☆研修企画・運営のポイント

【十分な理解をもとに演習を進めるために】

本県では、KJ 法を用いた研修が園内研修では一般的になっているが、手法の理解が浅いケースが見られる。効果的な進め方のポイントや活動過程をまとめた資料を配付し、確認しながら作業を進め、理解を深める。様々な園の実態で活用できるよう、用具の準備、付箋の文字の大きさ等の効果的に進めるための基本的な内容を丁寧に確認する。

受講者の声　※（幼）幼稚園　（認）認定こども園　（保）保育所	評価
◇自園の研修では、意見を求められると上手く思いを伝えることができなかったり、遠慮がちになったりすることが多くある。付箋を用いることで自分の考えが整理され伝えやすくなり、可視化、構造化されることで、全体の共通理解が深まることが分かった。（保）	A 55.9% B 42.1% C 2.0% D 0.0%

基礎編　第１日目（午後②）

目的	◎研修方法のひとつ「参加型」「アイスブレイク」の理解と体験 ◎研修参加者の役割についての理解と体験（参加者の能動的参加、進行役ファシリテータの役割） ○KJ 法の活用による理解
内容	１【講義】「参加型研修～参加の役割」（10 分） (1)参加型研修のすすめ (2)事前準備と役割分担 (3)演習の進め方 ２【演習】「それぞれの役割による模擬研修」（60 分） (1)役割の体験 取り上げるテーマ 「散歩中の子どもが興味や関心を示した事物」 (2)グループ間での意見交換 (3)全体共有　まとめ　振り返り 付箋を活用したグループでの協議

☆研修企画・運営のポイント

【学んだ手法の理解をより深めるために】

研修手法には、研修１日目午後①で取り扱った KJ 法を活用し、複数回の体験を通して手法の理解を深めることにつなげる。学んだことをもとにした研修になるため、受講者には取り組みやすさがある。

【各役割に抵抗なく演習に取り組むために】

基礎編の受講者には、初めて研修リーダーを務めた者が多いため、演習の進め方や進行上のポイント、振り返りの観点等を示した資料を配付するとともに、指導主事等が支援しながらグループ全体で理解する時間を十分に取り、主体的な演習につなげる。

受講者の声　※（幼）幼稚園　（認）認定こども園　（保）保育所	評価
◇気心が知れている関係でも、時にはアイスブレイクが必要だと感じた。役割を理解し、分担しながら経験することで、それぞれの立場の意味や大変さなどが実感できた。園でも、保育者一人一人が多くの役割を経験できるように工夫しながら進めていきたい。（幼）	A 52.5% B 44.1% C 3.4% D 0.0%

基礎編　第２日目（午前）

目的	◎１枚の写真をもとに、子ども理解を深める研修手法の理解と体験 ○KJ 法の活用による理解の深化 ○研修参加者の役割を理解し体験する（能動的参加とファシリテータ）
内容	１【講義】「写真と付箋紙を使った研修手法」（10 分） (1)写真を用いた研修のよさ (2)参加者の役割と準備 (3)進め方 ２【演習】（60 分） 「１枚の写真をもとにした模擬研修」 (1)目的の共有、ルールの確認 (2)写真の状況把握と対象児１名の決定 (3)子どもの心の中のつぶやきの書き出し (4)「吹き出し」の内容とその理由の発表 (5) KJ 法による分類、構造化、可視化 (6)保育改善に向けた協議 (7)全体共有　まとめ　振り返り 協議内容の紹介による全体での共有

☆研修企画・運営のポイント

【効果的な園内研修につなげるために】

園内研修で取り扱う写真は、その内容によって効果が左右される。園内では、研修リーダーが管理職等の支援を得ながら計画的に写真に記録し、研修で活用する写真を目的に沿って吟味して取り扱うこと等、材料の選定に関する注意事項について確認する。

受講者の声　※（幼）幼稚園（認）認定こども園　（保）保育所	評価
◇１枚の写真の中でも、どの子どもに焦点を当てるかによって、様々な見方や考え方を共有することができ、自分の見方を振り返る参考になると感じた。園で行えば、子どもの詳しい部分を知っている先生方ばかりなので、更に深く掘り下げて充実した研修ができると思ったので取り入れたい。（幼）	A 59.4% B 37.9% C 2.7% D 0.0%

基礎編　第２日目（午後①）

目的	◎映像や写真を使ったドキュメンテーションの理解と体験 ○保育記録の充実のための工夫についての理解 ○保育実践の循環の押さえ （子ども理解を深める⇒保育での援助の方策を明らかにする）
内容	１【講義】「映像や写真を使ったドキュメンテーションの理解」（25 分） (1)保育記録の充実のために工夫できること (2)保育者の保育の見方・考え方を保護者に伝えるために (3)映像や写真を使ったドキュメンテーションのよさ ２【演習】「保護者に伝える遊び紹介ポートフォリオの作成」（65 分） (1)「子どものつぶやきや言葉」を中心とした書き出し (2)保護者に伝えるポイントの吟味 (3)保護者へ伝える遊びポートフォリオの作成 (4)ポートフォリオの紹介 (5)全体共有　まとめ　振り返り

☆研修企画・運営のポイント

【専門性を生かしたポートフォリオ作成のために】

遊びの様子を紹介した園の掲示物には、事実説明のみの場合がよく見られる。遊びの様子から分かる育ちや学び等を意識して保育記録にまとめ、掲示物や保護者へのお便り、保護者との対話等に活用する意義について理解を深める。

子どもの見方を伝え合う

【内容を的確に伝える紙面構成にするために】

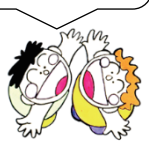
保育者は、掲示物の絵や吹き出し等に凝る傾向があるが、見る側にとっては、どこに目を向ければよいのか迷い、肝心な内容が伝わってこない構成がある。相手意識をもたせ、レイアウトや文章のタイトル、使用する文字、色づかい等を吟味する時間を設定し、今後の作成ポイントとしてもたせる。

受講者の声　※（幼）幼稚園（認）認定こども園　（保）保育所	評価
◇保育の様子を掲示しているが、子どもの姿だけになりがちであった。この演習で行った「子どもの育ちや経験」「今後の保育の見通し」を常に意識して子どもを見ることを忘れず、保護者に発信していきたい。保護者を意識した分かりやすいレイアウトなど他のグループの成果物も参考になった。（認）	A 52.5% B 46.2% C 1.3% D 0.0%

基礎編　第２日目（午後②）

目的	◎実践課題「自園の園内研修の改善に向けた実施内容」の決定 ○実践課題の意義の確認と２日間の研修内容の振り返り
内容	１【講義】「園内研修の評価と改善」（10 分） (1)園内研修の評価ポイント（確認） (2)実践課題の提出について ２【演習】「自園の園内研修の改善に向けて」（40 分） (1)実施内容の現場を (2)情報交換 (3)課題解決に向けた目標及び方策の決定 (4)振り返り

研修⇒実践課題⇒研修⇒実践課題のサイクルで研修と現場をつなげます。



☆研修企画・運営のポイント

【園の課題解決に向けた明確なビジョンをもたせるために】

自園の課題を見いだすことはできるが、解決につながる方策を設定できないケースが多い。方策が抽象的で実践が難しい場合もある。２日間の研修内容の想起や、他の受講者から助言をもとに十分に考える時間を保障する。また、指導主事等が個別に対応し、方策の内容を掘り下げる質問や見通しをもたせるための例示等をしながら自己決定の支援をし、課題解決に向けた明確な見通しをもたせる。

受講者の声　※（幼）幼稚園　（認）認定こども園　（保）保育所	評価
◇２日間の研修を通して、自園の研修計画の改善方法が見つかるとともに、新たな課題にも気付くことができた。参画意識をもって研修に参加してもらう工夫や、協議内容の可視化について取り組んでいきたい。職員の質の向上につながるような内容ばかりだった。（保）	A 51.8% B 46.2% C 2.0% D 0.0%

8　研修の実際　園内研修リーダー養成講座（応用編）

応用編　第１日目（午前）

目的	◎園内研修リーダーの資質・能力についての理解 ◎園内研修リーダーに求められる力（チェック表）を活用した自分の力の確認
内容	１【講義】「求められる園内研修リーダー像　園内研修リーダーの資質･能力」(50分) (1)園内研修の基本 (2)園内研修リーダーの資質・能力 ①研修計画の立案 ②立案に基づいた実践 ③関係者との調整 ④園をひらく　（園の解放に向けて） ※①～④は管理とマネジメントの点から ⑤園種の垣根を乗り越えて他園から学ぶ ⑥地域で学ぶネットワークの構築の大切さ (3)まとめ（園での伝達を想定） (4)振り返り 情報交換を通して学び合う ２【連絡】「本講座(応用編)Ⅱの提出資料について」(15分) ３【演習・情報交換】「実践課題①の目標・内容設定」（40 分） (1)園内研修リーダーとして力の向上を図る ための目標・内容設定 (2)情報交換と実施内容の吟味 （実践内容の紹介等） 応用編は、自分の資質・能力の向上に視点を当てた内容を、講義と実践課題により展開します。 「実践課題②のための調整」 (1)地域グループでの情報交換 （園内研修の内容や特色の紹介） (2)他園の園内研修への参加に向けた情報交換

☆研修企画・運営のポイント

【研修内容を園内で多くの保育者に伝達するために】

講義「求められる園内研修リーダー像　園内研修リーダーの資質・能力」は、園内研修等で伝達し、他の保育者にも理解を広げたい内容である。園内研修リーダーの役割を園全体で理解することにより、他の保育者の連携・協力体制の高まりや、次世代の研修リーダーが学ぶ視点となることを期待したい。そのため、園での伝達を想定したまとめの時間を十分に確保し、その内容について他の受講者から助言を得ながら伝わりやすい内容に仕上げることができるようにする。

【実践課題２「他園の園内研修リーダーに学ぶ」の円滑な実践のために】

園を越えて学ぶ研修機会はまだ少ない。他園の研修に参加した経験がない受講者や、他園に公開することを考えたことがない園もあることが予想される。また、園からの地理的な問題や行事等との日程調整、園の方針等、受講者が参加を希望しても実現不可能な場合があるので、選択研修とし、無理なく対応できるようにする。

実施園（参加させる側、受け入れ側）に本実践課題の目的と内容、配慮事項等を含めた依頼文を発出し、園の理解を得る。また、受講者には、研修参加時のマナーや交通事故防止等について徹底する。　**※〈参考資料４〉**

【教育・保育アドバイザーとの関連を図り、園内研修の質的向上を図るために】

「わか杉っ子！育ちと学び支援事業」のモデル市に配置された教育・保育アドバイザーと本講座受講者との関係性の構築を支援し、園内研修の質的向上のモデル例として、本講座（応用編）Ⅱにおいて実践発表を予定している。教育・保育アドバイザーの配置によるきめ細かな園内研修支援のよさを広げ、園内研修の充実につなげていきたい。

受講者の声　※（幼）幼稚園　（認）認定こども園　（保）保育所	評価
◇園内研修の進め方が適切であるかをこれまで考えてきた。自分の課題をとらえる機会となり、課題は何か整理することができたので、力の向上のための方向性が見えてきた。（保） ◇園内研修におけるＰＤＣＡを理解し、実践していくことはもちろんだが、他園の研修への参加など外部の学びをもとに、自園の職員間の学び合いへの意識を高めていくことが必要だと感じた。（幼）	A 44.1% B 55.9% C 0.0% D 0.0%

応用編　第１日目（午後）

目的	◎コーチングの意味と効果の理解 ◎コーチングの考え方と技法、ゴールを目指す戦略の理解と体験 ○役割演技を通した受講者の交流
内容	１【演習前の準備】（20 分） (1)場面設定の紹介 コーチングに活用する場面 エピソード記録を用いた研修会を通して、子ども理解や保育者の関わりについて多くの自分の課題に気付き、意気消沈している保育者Ａに対し、研修リーダーＢがコーチングの考え方や技法を活用しながら保育者Ａに今後の目標を明確にもたせる。 (2)エピソード記録の読み取り (3)保育改善の視点（指導・助言）の洗い出しと共有 (4)実践課題の全体共有（GROW モデル「資源の発掘」「選択肢の創造」に焦点化） ２【講義】「園内研修リーダーの役割　コーチングとは」（30 分） (1)コーチングとは (2)コーチングの効果 (3)様々な場面での活用 (4)コーチングの考え方と技法 (5)ゴールを目指すコーチングの戦略 (6)講義内容のまとめ（園での伝達を想定したまとめ） 導入部で演習の課題を知らせ、必要感をもって講義に耳を傾けることができるようにします。 ３【演習①】「コーチングの構想」（20 分） (1)説明　演習の進め方 ・演習のゴールの確認 ・コーチングシート、評価シートについて ・役割分担と交代について 保育者Ａ　評価者Ｃ（Ａの立場からＢのコーチングを評価） リーダーＢ　評価者Ｄ（Ｂの立場からＢのコーチングを評価） (2)ゴール目指すための構想と GROW モデルの確認 目標の明確化⇒現状の把握⇒資源の発掘⇒選択肢の創造⇒意思の確認･計画の策定 ４【演習②】「コーチングの実践」（110 分） (1)コーチングの実践と評価シートを用いた評価 (2)グループでの共有 (3)ペアでの改善に向けた協議　※(1)～(3)を、役割交代しながら４回繰り返す。 (4)まとめ　全体共有　振り返り

☆研修企画・運営のポイント

【コーチング技術の理解を深めるために】

保育者Ａ、リーダーＢ、保育者Ａ側からの評価者Ｃ、リーダーＢ側からの評価者Ｄを体験することで、コーチングの GROW モデルの理解を深めるとともに、コーチング技術を使うポイントや様々な働きかけ方を学ぶことができるようにする。

【抵抗なく役割演技を行うために】

初めての体験であることを考慮し、一部の GROW モデル（今回は「選択肢の創造」）に焦点を当てて実践し、互いに評価し合う流れにする。それ以外の GROW モデルの段階には、無理なく取り組むことができるように簡単な台本を準備し、受講者が工夫を加えながら役割演技ができるようにする。また、評価につながる材料（今回は「資源の発掘」）については、ペアで考えさせるなど、準備をする時間を確保する。

【コーチングのポイントの意識化を図るために】

４回の役割演技を実施が単調な実践にならないよう、時間を区切って一斉に実践を行う。効果的だった事例を取り上げながらコーチングのポイントを押さえ、受講者の意識化を図りながら回数を重ねる。

受講者の声　※（幼）幼稚園（認）　認定こども園　（保）保育所	評価
◇評価ポイントを考えながら行うと、自分の課題が見えるようになった。また、今まで気付かなかった発見があった。今回学んだコーチングの技術を保護者面談等に活用していきたい。相手の話を聴き、認め、そして訊きながら、相手の意欲を高めていけるようなコーチングを目指していきたい。（幼）	A 54.8% B 45.2% C 0.0% D 0.0%

応用編　第２日目（午前・午後）

目的	◎講座Ⅰコーチングの基本を土台としたコミュニケーションスキルの活用 （新人保育者に対するコーチング、保護者に対するカウンセリング） ◎園内研修を進める上での課題対応 ○２年間の研修内容の振り返り
内容	１【グループ協議・情報交換】 「園内研修を進める上での課題対応について」（60分） 課題Ａ（共通） 研修での学びを各保育者がとらえ、主体的・継続的な保育改善の取組を促すための工夫 課題Ｂ（グループ） 各園の課題に対する工夫 各園の課題は事前集約し、共通課題とともに電子メールで受講者に事前配信することで各園で十分に考える時間を保障します。 ２【講義・演習】 コミュニケーションスキルを生かして －新人保育者や保護者に対する支援－ (1)子育て支援について（講義 50 分） (2)様々なコミュニケーションスキル（講義・演習 50 分） オートライン、フューチャーペーシング、バックトラック、リフレーミング、チャンクダウン、アイ・メッセージ、スケーリング・クエスチョン　等 (3)コーチングやカウンセリングの実際（演習 120 分） ３【講義】「研修のまとめ」（30 分） ・２年間の研修内容を振り返って　～研修リーダーに期待すること～

☆研修企画・運営のポイント

【共通課題と各自の課題に対応するために】

共通課題について研修の様々な場面を視点に振り返る機会を設定し、各受講者が気付いていない課題を浮き彫りにする。また、各園固有の課題を出し合い、グループ内で意見交換し、解決に向けたヒントを得ることができるようにし受講者のニーズに応える。

【コミュニケーションスキルを活かすために】

園内研修の質を確保するには、保育者の連携・協力等の園の組織力や、それを支える保育者同士の関係性の構築が大きな影響を及ぼす。様々な保育者のもち味を生かしながら保育の質の向上や園の課題解決に向けて研修を実施するに当たり、園内研修リーダーは多くの課題に直面する。コミュニケーションスキルは、各保育者に対する働きかけのみならず、保護者への支援等、様々な場面で活用が可能である。ロールプレイによるケーススタディを実施しながら様々なスキルを学習し、受講者の対応力の向上につなげていくとともに、様々なコミュニケーションスキルを園内研修で共有し、各保育者が実践に活用できるようにする。

受講者の声　※（幼）幼稚園　（認）認定こども園　（保）保育所	評価
◇課題に対する工夫について事前に考える時間があったので、園で深く話し合うことができた。皆さんの実践方法やアイデアは、即実行してみようと思う内容で刺激を受けた。このような協議や情報交換の機会はありがたい。「できるかな？」から「できるかも！」と思えたことが一番の収穫だった。（保）	A 58.8% B 41.2% C 0.0% D 0.0%

9　終わりに

平成28年度の２回実施だったが、基礎編、応用編の４回に拡大した。園のニーズは高く、研修内容も好評であるが、その実効性については複数年の調査研修が必要である。幼稚園・保育所・認定こども園等の保育者が一堂に研修に参加する本県の特徴を生かしつつ、研修と実践の積み重ねによって研修リーダーを育成することで、園が主体的に園内研修の充実を図る環境を整え、秋田県が目指す「子どもの居場所がどこであっても、等しく質の高い教育・保育の提供すること」の実現に向かっていきたい。

〈参考資料1〉

自園の園内研修の現状に関する資料

幼保推進課

No.	質　問　事　項
1	あなたの園の園内研修のスタイルについて、もっとも近い番号に○を付けてください。 1　「研究」に取り組んでいる。 2　「研究」と月毎のテーマや季節的な課題に関する研修を組み合わせている。 3　月毎のテーマや季節的な課題に関する研修に定期的に研修を実施している。 4　必要に応じて、不定期に研修を実施している。
2	園内研修を実施する回数について、もっとも近い番号に○を付けてください。 （職員会議等の行事の運営や、日常の諸連絡等は回数に数えません。） 1　週に１回以上　　4　年に数回程度 2　月に１回程度　　5　ほとんど実施していない 3　月に2回程度
3	園内研修の内容について、取り上げているもの全ての番号に○を付けてください。 1　乳幼児理解　　１０　児童票の書き方 2　環境の構成や保育者の関わり　　１１　配慮を要する子どもへの対応 3　教育・保育課程（見直しを含む）　　１２　保育技術（遊び等に関わる内容） 4　健康・安全（健康や環境の安全等）　　１３　保護者対応 5　行事（目的や内容面）※運営方法を除く　　１４　小学校との連携 6　デイリープログラム　　１５　子育て支援 7　記録のとり方　　１６　異年齢保育 8　指導案の書き方　　１７　行っていない 9　指導要録・保育要録の書き方　　１８　その他（具体的に）
4	園内研修の方法で、園で行っているものを全ての番号に○を付けてください。 1　保育参観＋協議（園内公開保育）　　7　外部指導者による研修会（市関係者） 2　事例を用いた研修（エピソード記録）　　8　外部指導者による研修会（大学関係者） 3　事例を用いた研修（写真）　　9　外部指導者を招いた研修会（その他） 4　事例を用いた研修（ビデオ）　　１０　特にない 5　子どもを語る会日常的な話合い　　１１　その他（具体的に） 6　外部指導者による研修（県関係者）
5	園内研修を進める上で、特に困っていること３つの番号に○を付けてください。 1　研修計画の立案　　8　研修に対する保育者の意欲の差の解消 2　研修内容の選定　　9　各職員の課題の反映 3　各研修の進め方（方法や形態）　　１０　人材活用や資料の収集 4　研修の成果と課題のまとめ方　　１１　日程調整や時間の確保 5　研修の評価　　１２　参加者の確保 6　講師の選定・確保　　１３　参加できない保育者への伝達 7　目的等についての職員の共通理解　　１４　その他（具体的に）
6	園内研修を進める上で、特に工夫していること３つの番号に○をつけてください。 1　研修計画の立案　　8　研修に対する保育者の意欲の差の解消 2　研修内容の選定　　9　各職員の課題の反映 3　各研修の進め方（方法や形態）　　１０　人材活用や資料の収集 4　研修の成果と課題のまとめ方　　１１　日程調整や時間の確保 5　研修の評価　　１２　参加者の確保 6　講師の選定・確保　　１３　参加できない保育者への伝達 7　目的等についての職員の共通理解　　１４　その他（具体的に）
7	園内研修リーダー養成講座で、取り上げてほしいことを全ての番号に○を付けてください。 1　研修計画の立案　　8　研修に対する保育者の意欲の差の解消 2　研修内容の選定　　9　各職員の課題の反映 3　各研修の進め方（方法や形態）　　１０　人材活用や資料の収集 4　研修の成果と課題のまとめ方　　１１　日程調整や時間の確保 5　研修の評価　　１２　参加者の確保 6　講師の選定・確保　　１３　参加できない保育者への伝達 7　目的等についての職員の共通理解　　１４　その他（具体的に）

〈参考資料2〉

園内研修リーダーに求められる力（チェック表）

幼保推進課

（A：あてはまる　B：ややあてはまる　C：あまりあてはまらない　D：あてはまらない　E：評価できない）

内容		評価の観点
研修計画 P	課題把握	①【前年度までの研究、子どもの実態等の評価活用】 前年度までの研究実践の成果と課題、教育・保育目標から分析した子どもの姿、保護者や地域の願い、保育者の実態に関する評価を活用し、自園の課題を見いだす。
		②【外部の情報収集と活用】 先進的な研究園や教育書等から情報収集し、必要に応じて自園の課題把握に活用する。
	計画の提案	③【研究主題の設定】（原案） 昨年度までの成果と課題、子どもの実態、教育・保育目標、職員の意向、地域や保護者の願い、先行研究等を勘案し、園の課題に応じた必要性や切実感のある研究主題とその理由を設定する。
		④【研究内容の設定】（原案） 研究主題との整合性を図り、研究仮説、仮説にせまる手立て（研究の視点）、目指す子どもの姿、研究の目標、研究の進め方、研究の構想図等を設定する。
		⑤【検証計画の作成】（原案） 研究内容を検証するための研修内容を精選し、実効的な年間研修計画を作成する。
		⑥【講師の確保】 園長、教頭・主任と連携し、必要に応じて研修講師を確保する。
	組織	⑦【園内研修推進のための組織化】 園長、教頭・主任等と連携し、研究を効果的に推進するための機能的な組織を編成する。
	共通理解	⑧【全職員による検討】 研修計画（原案）を全職員に提案するとともに、検討の視点を示し、各職員から意見を得る。
		⑨【全職員による決定】 研修計画（原案）に対する職員の意見を整理・分類し、改善の視点を明確にするとともに、改善案を提示し、全職員の総意をもって研究計画を決定する。
		⑩【役割分担の共通理解】 研修会運営に係る年間の役割分担を提案し、全職員の共通理解を図る。
研修の実際 D	事前の支援や配慮	⑪【提案者等への支援】 保育提案者や事例提供者の相談にのり、研究や研修の目的に沿って内容面の指導・助言をする。
		⑫【保育者の状況に応じた支援】（公開保育） 指導案等の内容について、各要領・指針等を活用し、保育者の状況に応じて指導・助言する。
		⑬【指導案の事前検討会】（公開保育） 検討の視点を明確にした指導案検討会を設定し、保育提案者を支援する。
		⑭【日程・参加対象・会場等の調整】 園長、教頭・主任等と連携し、可能な限り職員が研修に参加できる研修体制をつくる。
	ねらいにせまる工夫	⑮【運営の工夫】 研修のねらいにせまるために、当日の研修の流れ、活用する資料、形態等を工夫する。
		⑯【講師との連絡調整】（外部講師を用いた研修） 研修のねらいにせまるために、研修講師に研修の意図や内容等を伝達し、打合せをする。
		⑰【参加者との連絡調整】 参加者が研修のねらいを明確にして研修会に参加できるように、研修のねらいや参加体制等を事前周知する。
		⑱【研修評価の活用】 研修のねらいにせまるため、過去の研修評価から運営上の課題を見いだし、改善する。
	研修当日の工夫	⑲【研究内容の意識付け】 研究の意識付けを図るため、研究主題、研究の視点等を全体で確認する。
		⑳【前回の研修とのつながりの意識付け】 前回の研修とのつながりを想起させるため、前回の研修の成果と課題等を確認する。
		㉑【円滑な運営のための状況に応じた支援】 各保育者の役割分担全体に目を向け、それぞれの状況に応じて支援する。
		㉒【成果と課題の提示】 研究内容や過去の研修の状況と関連付けて研修内容を評価するとともに、研修の終末に成果と課題を提示し、当日の研修の価値付けと次回の研修の改善の見通しをもたせる。
		㉓【役割をもつ保育者への配慮】 役割をもつ保育者の労をねぎらうとともに、それぞれの保育者のよさや次につながる改善の視点を提示し、資質・能力の向上に向けた意欲付けを図る。

内容		評価の観点
研修の実際　D	研修後の配慮	㉔【研修の分析】 参加者へのアンケート等を活用し、研究内容と関連付けながら各回の研修の内容面と運営面の成果と課題を分析し、課題の改善に向けた方策を見いだす。
		㉕【研修内容の共有】 各回の研修内容の成果や課題をまとめ、全職員への伝達方法を工夫し、全職員で共有を図る。（研修に参加できなかった保育者との共有も含む。）
		㉖【外部講師への配慮】 礼状を作成し、研修の成果等のまとめとともに送付し、感謝の気持ちを表す。
		㉗【記録等の保存】 研究のまとめに活用するために、研修会の記録等を適切に保存する。
	日常への反映	㉘【研修と実践のつながり】 研修の成果と課題を踏まえ、保育提案者や事例提供者等が実践に結び付けるために適切な指導・助言をする。
		㉙【研究と実践のつながり】 保育者の取組を観察等により把握し、研究の方向性や内容と照らし合わせながら適切な指導・助言をする。
評価・まとめ　C　A	評価の活用	㉚【研究内容の成果と課題の把握】（全職員） 次年度の研究構想のため、研究内容に関する評価項目を設定し、全職員へのアンケートを実施する。また、結果分析により成果と課題を把握し、課題改善の見通しをもつ。
		㉛【運営上の成果と課題】 次年度の研修運営のため、研修運営に関する評価項目を設定し、全職員へのアンケートを実施する。また、結果分析により、成果と課題を把握し、課題改善の見通しをもつ。
	報告書の活用	㉜【研究報告書の作成】 研究内容を確認するとともに、研究報告書（研究紀要や実践収録等）の作成に向けた構想や役割分担等を提案し、まとめ方の共通理解を図る。
		㉝【研究報告書の活用】 全職員で研究の成果と課題を確認しながら歩みをふり返るとともに、研究推進に対する協力への感謝の気持ちを全職員に表す。また、保育実践に役立つ財産であることを示し、今後の活用を促す。
		㉞【研究報告書の送付】 研修で活用した講師、関係協力先等に研究報告書を送付し、必要に応じて研究内容に対する助言等を得る。
外部との連携	公開保育	㉟【外部への保育公開】 園長、教頭・主任等との連携や全職員の共通理解の下、近隣の園と連携し、保育公開を伴った研修を実施する。
		㊱【事前の連絡調整】 園長、教頭・主任等と連携し、近隣の園に研修会案内を周知し、参加者を取りまとめる。
		㊲【当日の配慮】 園長、教頭・主任等と連携し、他園の参加者が戸惑うことなく研修に参加できるように配慮する。
		㊳【外部からの参加者からの評価】 研修内容を改善する参考資料に活用するため、評価の観点を示したアンケートを作成し、外部の参加者に対し実施する。
		㊴【外部からの意見の反映】 外部の参加者の評価を全職員で共有するとともに、自園の研修推進の実態に合わせて必要に応じて取り入れる。
	課題解決	㊵【近隣の園の研修リーダーとの関係性の構築】 近隣の園の研修リーダーとの関係性を構築し、自園の研修推進の課題に対する助言等を得ながら解決する。また、他園の園内研修リーダーが抱える研究推進の課題に対し、自己の実践等をもとに助言等をする。

〈参考資料3〉

作成：大阪総合大学　准教授　髙根　栄美　氏

Ｓｔｅｐ１．課題をつかむ・課題をつかむよさを知ろう

1. 携行品「自園の園内研修計画」「園内研修の現状に関する資料」を使い、自園の計画を確認する。
前半「園内研修の評価ポイント」のチェック項目を記入しながら確認していきましょう。

園内研修の評価ポイント＜基礎編Ⅰ・Ⅱの内容に関連して＞

チェック項目①から⑫まで／A欄：該当する項目に☑をつける／B欄：工夫したい項目に☑をつける	A欄	B欄
①園内研修は、組織全体として取り組むものとして実施している		
②職務分掌として園内研修担当がある		
③研修について園長や担当者間で調整がしやすい(時間確保･一任されすぎていないか)		
④テーマ内容について　自分たちが知りたいことについて取り組んでいる		
⑤テーマ設定の方法、職員の課題意識、関心、悩みを集約する工夫がある		
⑥研修の設定のしかた、全員参加できる時間・方法の工夫があるか （多職種の全員が集まる工夫）		
⑦全員が参画できる多様な形態（全員・ペア・小グループ等）を取り入れている		
⑧司会、進行（ファシリテータ）、タイムキーパ、記録など役割の経験を促している		
⑨協働性・同僚性を意識したグループづくりをしている		
⑩研修に必要な多様な手法・技術を取り入れる工夫をしている		
⑪研修計画を改善していく手立て、改善策としての目標・方法を検討している		
⑫研修計画と実施について、ＰＤＣＡ(サイクル)で改善する見通しを意識している		

2. 現状の自園の研修計画や内容のよさは何か。また、課題は何か、いま思う解決策を記述する。

＜よいところ・よさ＞
◎
◎
＜課題●とその解決策○＞　※解決策には、取り組む優先順位をつける。
●
○

●
○

Ｓｔｅｐ２.自園の研修計画について、情報交換や情報収集をして気づいたこと

〈参考資料4〉

実践課題2 「他園の研修リーダーに学ぶ」の取組について

1　ねらい

園内研修リーダー（応用編）受講者が、他園の園内研修への参加等を通して見聞を深め、研修リーダーとしての資質・能力の向上に資する。

2　実施状況

他園の研修への参加率は 65％（表１）である。受講者の任意ではあるが、実施初年度としては予想以上に高い参加率であり、他園の研修の進め方について関心の高さがうかがえる。地理的に遠い園や園内行事等との調整がつかない等の事情がある園もあるが、園種や公・私の垣根を越えた参加もあり、積極的に他園の研修に赴き、学ぶ姿勢が見られる。また、訪問先での活動（表２）は、研究協議のもち方に関する事項が多い。

表１　実践課題「他園の研修リーダーに学ぶ」訪問先選択状況

58 ／ 89 名（参加率 65.2％）

所属園		訪問園		（人）	所属園		訪問園		（人）
公立	幼稚園	公立	幼稚園	2	私立	幼稚園	公立	幼稚園	－
			認定こども園	2				認定こども園	－
			保育所	5				保育所	－
		私立	幼稚園	－			私立	幼稚園	－
			認定こども園	－				認定こども	1
			保育園	－				保育園	－
	認定こども園 ※	公立	幼稚園	2		認定こども園	公立	幼稚園	－
			認定こども園	－				認定こども園	－
			保育所	－				保育所	－
		私立	幼稚園	－			私立	幼稚園	3
			認定こども園	1				認定こども園	8
			保育園	3				保育所	4
	保育所	公立	幼稚園	4		私立保育園	公立	幼稚園	－
			認定こども園	－				認定こども園	1
			保育所	16				保育所	－
		私立	幼稚園	－			私立	幼稚園	1
			認定こども園	－				認定こども園	7
			保育園	－				保育所	5

出典：平成 29 年度園内研修リーダー養成講座（応用編）課題提出資料より

※認定こども園は幼保連携型認定こども園。幼稚園型認定こども園は幼稚園、保育所型認定こども園は保育所に含む。

表2　実践課題「他園の研修リーダーに学ぶ」研修先での活動内容予定（複数回答あり）

内容（方法）	（人）
保育参観を伴った研究協議の進め方（保育参観及び研究協議への参加、聞き取り調査）	44
研究協議の進め方（研究協議への参加または参観、聞き取り調査）	15
計画の立案、研修時間の設定の工夫、参加者への周知や役割分担等（聞き取り調査）	18
公開保育研究会での研修リーダーの役割（市公開保育研究会の参加、聞き取り調査）	8

出典：平成 29 年度園内研修リーダー養成講座（応用編）課題提出資料より

※内容は平成 29 年６月時点の予定であり、実施状況は平成 29 年 11 月末まで実践レポートにより報告。

3　参加者の声（Ａ幼稚園・Ｂ保育園の合同研修会参加者より）

◇研修の進行や資料作成だけではなく、保育者の連携・協力体制を築くことの大切さを研修リーダーから学んだ。

◇参加者の意見の肯定的な受け止めや、他の参加者の意見とのつながりを見いだす姿勢が勉強になった。

◇子どもが主体的に環境に関わる姿、それを支える環境の構成の工夫に感銘を受けた。

◇まとめやすい用具、協議の時間配分、資料の事前配付等、効率的よく研修を進める工夫が素晴らしかった。

幼稚園・保育園関係者での協議

第４部

研究部会報告

保育教諭養成課程研究　第3号（2017）
pp.87-88

研究部会報告

養成校の学びと幼稚園での実践（表現等）研究部会

メンバー：

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

◆はじめに

本部会は、養成校での学びが子どもたちの学びの充実に資するものとなることを願い、メンバーの専門性に鑑み領域「表現」に焦点を当てた研究を進めている。これまで、養成校の教育の現状と課題を明らかにする手がかりとして、領域「表現」にかかる科目のシラバス分析を行い、その学習内容や教員構成の特徴などを示してきた。一方で、当該科目のシラバス分析からだけでは見逃してしまう、あるいは見誤ってしまう事柄もある[1]。そこで、今年度は、保育内容「表現」に関連する科目にはどのような科目があり、どのような教育内容を担保しているのか、それぞれの科目はどのように関連性を持たせ、どのように連携しているのかなどの分析を進め、第4回研究大会におけるポスター発表という形でまとめた。さらに、保育者および養成課程の教員や養成校の学生と、領域「表現」の指導について語る場を設けるため、本部会のメンバーが中心となって日本音楽教育学会第8回夏季ワークショップにてラウンドテーブルを開催した。

◆活動内容

第4回研究大会では「領域『表現』をめぐる養成校の現状と課題(2)――科目構成と科目間の関連・連携に着目して――」と題してポスター発表を行った。この研究では、「保育内容　表現」のみならず、領域「表現」に関連する科目群についても、学習内容や教員構成、および科目間の関連と連携について調査し、領域「表現」をめぐる現状と課題をさらに具体的に明らかにすることを目指した。具体的には、①共同研究者が自身の所属する養成校の開講科目の中から領域「表現」に関連する科目を抽出し、②それぞれの科目の学習内容を、領域「表現」にかかる科目の分析の際に用いた9つのカテゴリー（1.領域「表現」についての理解、2.表現活動のよさや面白さの体験、3.教材の研究・開発、4.表現にかかわる子どもの発達の理解、5.知識と技能の習得、6.子どもの表現を育てる指導法・環境づくりについての理解、7.活動計画の立案・模擬保育の実施、8.表現する子どもの見方、9.その他）に分類し、③科目間の関連や系統性、教員間の連携、当該校における領域「表現」に関連

[1] 「領域『表現』をめぐる養成校の現状と課題」（第3回保育教諭養成課程研究会研究大会 ポスター発表）と「保育教諭に求められる資質・能力を検討するための基礎的研究―幼稚園教諭と保育士の養成課程における領域『表現』にかかる科目のシラバス分析―」（保育教諭養成課程研究会紀要第２号）に分析の結果をまとめた。

する教育の特徴などについて分析・検討を行った。その結果、①保育者に求められる領域「表現」に関連する資質・能力は、領域「表現」にかかる科目のみでなく複数の科目によって総合的に育成されている。②領域「表現」にかかる科目と領域「表現」に関連する科目群それぞれに固有の（特徴的な）学習内容がある一方で、両者に共通して多く取り扱われている学習内容もある。（学生にとって学習機会の多いカテゴリーと少ないカテゴリーがある。）、③学習内容に関する教員間の連携が重要である、という3点が明らかになった。

日本音楽教育学会第8回夏季ワークショップのラウンドテーブルでは、①音楽を専門領域とした担当者が行った保育内容「表現」の授業実践を紹介し、②それぞれの授業に対する共通点などを明らかにし、③これらの内容を基にグループディスカッションを行い、④これらの内容を踏まえて保育の実践者からコメントを求めた。ここでは、「表現」にかかる実践（遊び）を捉える上で「自発性・総合性・状況性」が重要であり、「子どもの表現－現場での保育－養成校での学び－ 養成校での授業」の相互関連の構造が子どもの実践（遊び）を支え成立させていることが示され、保育現場の先生からは「養成校の教育に求められるのは『理論に裏付けられた実践力』の育成なのではないか。また，保育実践が繰り返される中で園文化がつくられ実践知が蓄積されていくが，保育現場に求められるのは『学び続け変化し続ける実践』なのではないか」という提言を得た。

◆今後の課題

2017年度において実際の授業内容として取り上げることができたのは2事例と、十分な数ではなかった。各事例についての更に詳細な分析を行うのに並行して、分析対象とする授業実践の事例を増やしていく必要がある。

また、これまでの研究の中で、「保育内容 表現」の中で行われる、本質を学ぶ授業内容と現場での実践との間に生じ得る「齟齬」についてどう考えるかという問いが提示されている。この点について、現場の保育者の声だけでなく、幅広い領域諸視点を得ながら、検討を加えていきたい。

（木村充子、村上康子、長井覚子）

保育教諭養成課程研究　第3号（2017）
pp.89-90

研究部会報告

幼小接続研究部会

メンバー：

今井康晴（東京未来大学）　佐久間路子（白梅学園大学）　塩野谷祐子（松蔭大学）　白川佳子（共立女子大学）
鈴木美枝子（玉川大学）　野口隆子（東京家政大学）　原　孝成（目白大学）　福田洋子（常磐短期大学）
掘越紀香（国立教育政策研究所）　松嵜洋子（千葉大学）　横山真貴子（奈良教育大学）　吉永安里（國學院大學）

1．活動内容

幼小接続に関する実態調査や幼小接続期の発達研究を行い、保育教諭の養成に資することを目的としている。幼小接続に関する保育者養成の在り方、幼小接続に関する学生や保育者・教師の意識、幼小接続期カリキュラムや研修、子供への影響等を検討する予定である。

1）平成28年度活動：

全国の保育者養成校で実施した「幼小接続に関する授業調査」と、養成校15校の学生を対象にした「幼小接続に関する理解調査」を分析し、幼小接続に関する養成校カリキュラム（授業シラバスの検討）と、養成校学生の理解（クラスター分析）について学会発表した。前者は研究紀要第2号に掲載された。

2）平成29年度活動予定：

保幼小連携・幼小接続の先進地域等において、保育者・教師、行政担当者を対象に質問紙調査等を実施し、幼小接続への意識や幼小接続に関する研修の状況、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の理解等について検討する予定である。

2．研究概要：育ちと学びをつなぐ幼小接続：A市における現場の取組と意識に関する調査（ポスター発表）

1）問題と目的

本研究では、A市における接続期カリキュラムに基づく地区の取組と研修に着目し、保育者・教師の接続期と子供の姿に関する意識を明らかにし、自治体事業として行われる連携の在り方、課題について探索的に検討することを目的とする。

A市では平成20年度から幼・保・小連携の連携推進地区事業を行って、接続期カリキュラムを作成し、毎年実践に基づく事例集や調査報告書を作成している。交流実践の現状と意識を、今後の課題とともに検討する。

2）方法

（1）インタビュー調査： A市私立B幼稚園の5歳児担任保育者と園長。園を訪問し、「幼小連携の現状」「就学までに育てたいものや力、そのための環境構成や援助・指導」「小学校への要望」「養成校への要望」などを尋ねた。約60分。

（2）アンケート調査： 保育者・教師を対象に接続期に関連する用語の既知（4段階評定）、接続期カリキュラム作成・実施において大切にしたい

こと（自由記述）について、掘越ら（2015）を参考に作成したアンケートを実施した。回答人数は、保育園9名（接続期担当有6名）、小学校16名（接続期担当有11名）の計25名（回収率96.1%）。

3）結果と考察

（1）私立B幼稚園へのインタビュー：

・**連携体制：** 幼保小会議はブロックごとで、小学校を起点に細分化。教育委員会の取決めにより、ブロック長は小学校、副を幼稚園が務める。

・**交流活動：** 作品展と小学校体験の年2回。20年以上前から続いている。小学校体験では2小学校へ分かれるが、どちらへ行くか年長児が選択。交流内容は昔の遊び、発表、学校案内等。地域の保育園・幼稚園と同様。近年クラス単位の交流で動きやすい。

・**就学までに育てたい力、心がけている援助、接続期カリキュラム、研修：** 就学までに、自分で考え、自分で行動できるようになってほしい。子供が自分はどうしたいかを考え、自分なりに最後までやった達成感を持てるように心がけている。アプローチカリキュラムは特別に作成していない。伝統的に大事にしてきた保育でよいと考えている。幼小接続の研修は受講した。

・**小学校への要望：** 交流で2回とも年長児が小学校へ行くが、小学生も来てほしい。小学校の先生にも幼稚園へ来て、子供の様子等を見てほしい。

・**考察：** ブロックごとの連携体制が整っていることで、私立園も交流、特支も含めた連携、研修に参加し、連携への意識を持っていた。一方で、交流は2回に留まり、幼小接続を意識したカリキュラム作成までは至っていなかった。

（2）接続期に関連する用語について知っている程度：

「知っている」「よく知っている」と回答した割合を保・小回答者で比較したところ、以下のような結果となった。全体として、所属に関係の深い用語について、より理解している実態が示唆された。

1）**スタートカリキュラム**
（保：57.1％＜小：**85.7%**）

2）**アプローチカリキュラム**
（保：71.4％＞**小：14.3%**）

7）**方向目標（保：28.6%＝小：28.6%）**

8）**到達目標**（保：57.1%＜**小：71.4%**）

12）**カリキュラム・マネジメント**
（保：57.1%＜**小：92.8%**）

13）**主体的・対話的で深い学び**
（保：42.9%＜**小：92.8%**）

14）**幼児期の終わりまでに育ってほしい姿**
（**保：85.7%**＞小：28.6%）

19）**全体的な計画**
（保：42.9%＜**小：85.7%**）

4）まとめ

本調査から、保小共に相互の交流に留まらず、接続相手について関心を持っていることが示された。これは子供の情報交換や交流の高い実施率や職員連携の活性化、接続期カリキュラムの作成率の高さを反映している（平成27年度A市幼保小連携実態調査報告書）。一方で、私立幼稚園では、B園のように連携や接続期への意識が見られても、カリキュラム作成には至っていない実態があった。また、保育者と小学校教師の接続期に関連する用語の理解には偏りが見られ、所属に関連する用語についてより理解していることが伺われた。今後は地域内での研究や園内・校内研修を実施するなど、保幼小が共に接続期カリキュラム等を検討する場に参加し、幼小接続の意義について理解を深めることが、幼小接続をより一層進める鍵となるだろう。

（文責：掘越紀香）

保育教諭養成課程研究　第3号（2017）
p.91-92

研究部会報告

「遊び」指導・援助研究部会

メンバー：

伊坪有紀子（昭和学院短期大学）　鈴木　隆（東京家政大学）　鈴木康弘（十文字学園女子大学）　砂上史子（千葉大学）

町山太郎（まどか幼稚園）　森田陽子（日本女子体育大学）　吉田伊津美（東京学芸大学）

1．問題意識

「遊び」指導・援助研究部会は、複数の領域間で協働した遊びの捉えが必要ではないかという視点から研究を進めている。

現在行われている研究会や研修会では、音楽、造形、運動などそれぞれ個別の活動内容をテーマとすることがほとんどである。しかし、実際の子どもの遊びは音楽に合わせて身体を動かしたり、作ったもので遊ぶ中で動きが引き出されたりするなど、様々な領域（専門分野）が複合的に関連し合っており、保育者の援助も総合的指導となる。「遊び」を新たな捉えをすることで既存の領域固有の専門性に依拠するだけでなく、遊びの充実に向けた実践や研修等の提案（養成カリキュラム、現職教育への提案など）をしていきたいと考えている。

2．研究の概要と進捗状況

遊びをとらえる視点を養成校での「遊び」に関する学び（授業内容）から整理し、「遊び」を新たな視点から再構築を試みようと考えた。そのための取り組みとして「遊びマトリクス」の作成を試みた。

1）保育者養成校の指導実態を整理するために、養成校の授業内容を収集、これを基に「遊びマトリクス（指導内容）」を作成した。これにより保育実践の場における遊びに関する養成校での指導内容は、様々な科目を通して取り上げられていること、各養成校において経験レベルの偏りはあるもののほぼすべての項目について授業で取り上げていることが明らかとなった。また、「遊びマトリクス」を用いることで養成校による学年毎の科目の偏りや相違が示され、各養成校での遊び指導の実態と特徴、特に指導内容の範囲と偏りを明らかにした。

2）「遊びマトリクス」の有効性について一定の成果は示されたが、これらを活用するためには妥当性の検討が必要である。また、これを用いた学生の自己学習把握や教員の担当以外の科目を含めた横断的把握、養成校での教えと現場でのニーズとの一致または相違の把握といった遊び学習の総合的指導を具体的に分析する取り組みに向け、見直しや分析を行うとともに「遊び」の充実に向けた実践や研修等の提案（養成カリキュラム、現職教育への提案など）を検討している。

3. 今後の課題

1）「遊びマトリクス」の保育者養成校の授業での試行

保育者養成校の授業での「遊びマトリクス」の導入の検討のため、部会員の行う保育内容の授業や実習指導等に実際に取り入れた上で、遊びマトリクスの妥当性の検討及び授業内容の改善に繋がる知見を得ること等を目指す。

2）平成29年3月31日告示の3法令（幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領）の改訂（定）に対応した、保育者養成校における「遊び」に関する指導の検討

① 改訂（定）によりどのような変化がみられるかを検討する。具体的には、低年齢児（乳児、1歳以上3歳未満児）の保育内容と「遊び」との関連、3歳以上児の5領域の改訂内容（例：健康⇒多様な動き、言葉⇒言葉遊び）と「遊び」との関連について検討を行う。その上で、保育者養成校の授業において「遊び」に関する指導内容をどのように対応させていくかを検討する。

② 「アクティブ・ラーニング」及び「主体的対話的で深い学び」の観点における「遊び」の捉え方を整理し、質の高い「遊び」とは何かを保育者養成校の授業で指導する際の資料を得る。

また「アクティブ・ラーニング」及び「主体的対話的で深い学び」に繋がる「遊び」を保育者として実際に援助するための学びを得られる保育者養成校の授業の在り方を検討する。

③ 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と5歳児後半の遊びの指導計画・教材研究等との関連について検討する。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の捉え方を整理し、そのような姿に繋がる「遊び」とはどのようなものであるかを探る。そして、そのような「遊び」を促す指導計画・教材研究等とはどのようなものであるかを明らかにし、保育者養成校の授業にどのように反映させるべきかを検討する。

（文責：町山太郎）

保育教諭養成課程研究　第3号（2017）
pp.93-94

研究部会報告

カリキュラム研究部会
「保育者養成課程のカリキュラム史」研究プロジェクト

メンバー：

伊藤理絵（名古屋女子大学短期大学部）　後田紀子（松蔭大学）　大佐古紀雄（育英短期大学）　太田敬子（鎌倉女子大学短期大学部）　小野順子（中国短期大学）

佐久間路子（白梅学園大学）　砂上史子（千葉大学）　寺田清美（東京成徳短期大学）　村井尚子（京都女子大学）　山下佳香（聖が丘教育福祉専門学校）

1．本部会の研究の方向性

本部会は、「子ども・子育て支援新制度」実施以降の保育・幼児教育をめぐる動向をふまえ、「保育教諭」養成を視野に入れて、保育者養成課程のカリキュラムの内容等について検討することを趣旨として活動している。平成27年度に新たに研究部会メンバーを募り、部会で研究するテーマについて意見交換を行い、検討を進めてきた。平成28年度は、部会のメンバーと今後の方向性の検討を行った。その結果、幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂（改定）、及び幼稚園教諭養成を含めた教職課程と保育士養成課程の改革を視野に入れ、幼稚園教諭養成及び保育士養成のカリキュラムの歴史を検討する「保育者養成課程のカリキュラム史」に取り組むこととなった。そこで平成29年度から、資料・文献調査をもとに、我が国の保育・幼児教育の歴史における、幼稚園教諭及び保育士養成課程の歴史を概観し、それぞれの変遷や両者の関連等を検討していくこととなった。この取組を通して、今後の保育者養成校のカリキュラムに関する実証的調査を下支えする基盤及び長く資料的価値を持つような研究を目指している。

2．研究の概要と進捗状況

資料・文献調査をもとに、「我が国の保育・幼児教育の歴史における幼稚園教諭・保育士養成課程の歴史の概観」というテーマのもと、大佐古を研究リーダーとする5名による研究プロジェクトを立ち上げた。具体的には、次の4つのカテゴリーに沿って資料・文献を調べ、共通の電子ファイルにデータ入力し蓄積する作業を進めている。

① 幼稚園教諭養成の歴史　（分担：砂上）

法令に定められた幼稚園教員養成課程におけるカリキュラムの変遷を調べる。教員養成のカリキュラムは教員に政策的に求める資質能力が示されたものであることから、幼稚園教諭養成のカリキュラムで何を求めているかを、教員養成制度全体と連動しての変遷を念頭に置き調査する。その際、法令改正の背景となった議論については、先行研究並びに審議会答申をあたる。

② 学習指導要領・幼稚園教育要領との関連

（分担：小野・砂上）

学習指導要領及び幼稚園教育要領の改訂に伴い、幼稚園教員に求められる指導方法や内容も変化することから、それらの改訂と幼稚園教諭養成カリキュラムとの関連を探る。学習指導要領・幼稚園教育要領改訂の変遷は以下の通りである。

1947（S22）　学習指導要領告示
1956（S31）　幼稚園教育要領刊行「望ましい経験」
1958～60（S33～35）　学習指導要領改訂 道徳教育の徹底
1964（S39）　幼稚園教育要領改訂（第1次改訂）
　総合的な経験や活動としての教育内容を明示
1968～70（S43～45）　学習指導要領改訂　教育課程の精選化、構造化
1977～78（S52～53）　学習指導要領改訂　授業時数大幅削減、道徳教育
1989（H1）　学習指導要領改訂
　心豊かな人間の育成、自己教育力の育成等
同年　幼稚園教育要領改訂（第2次改訂）
　環境を通しての教育、5領域
1998～99（H10～11）学習指導要領改訂
　「ゆとり」の中で「特色ある教育」
1998年（H10）　幼稚園教育要領改訂（第3次改訂）
　小学校との連携、預かり保育の明示
2008～09（H20～21）　学習指導要領改訂　「生きる力」
2008（H10）　幼稚園教育要領改訂（第4次改訂）
　発達や学びの連続性
2017～18（H29～30）　学習指導要領改訂
2017（H29）　幼稚園教育要領改訂（第5次改訂）
　幼稚園教育において育みたい資質・能力
　幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿

③ 保育士養成制度の変遷との照合

（分担：寺田・伊藤）

保育士養成制度の変遷による保育士養成カリキュラムとの関連を探る。その際、保育所保育指針の改定も視野に入れて検討する。保育士（保母）養成課程に関する通知・告示の改正の変遷は以下の通りである。

1948（S23）　厚生省児童局長通知第105号
　「保母養成施設の設置及び運営に関する件」
1952（S27）　厚生省告示第33号による改定
　単位制導入（総履修単位93単位以上）／リズム、お話、絵画、製作、英語が生活指導科目
1962（S37）　厚生省告示第328号による改定
　幼稚園教員養成課程との整合性図る／短大で保母養成を容易にするため単位数を削減（93単位以上→73単位）
1970（S45）　厚生省告示第352号による改定
　保母と幼稚園教諭の同時養成を容易にするため単位数を削減（73単位以上→68単位以上）
1991（H3）　厚生省告示第121号による改定の概要
　専門科目甲類を必修科目とし、5系列（「保育の本質・目的の理解に関する科目」等）に分類整理
2001（H13）11月　児童福祉法改正「保育士資格の法定化」
2001（H13）　厚生労働省告示第198号による改定
　「家族援助論」「総合演習」新設／「障害児保育」の必修化
2009（H21）　雇児発第0227005通知「指定保育士養成施設指定及び運営の基準について」
　保育所保育指針改定による教授内容の一部変更

④「大学における教員養成」の意義と保育者養成の歴史　（分担：大佐古）

戦後教育改革の中で、教員養成については旧制の師範学校制度を廃止し、広く新制大学における開放性の教員養成となった。それは、従来の「教職の専門性のみ」に加えて「幅広い人格の涵養のための教養」を学ぶ場として教員養成を転換したとする図式が当てはまる。具体的には、大学設置基準等が大綱化される1991年までは「一般教育科目」として基準上の最低卒業要件単位数に対して4分の1を履修に充てることが求められていた。大綱化によって、教養系科目の設置や履修が柔軟化されたが、保育者の人格面についても重視する現場の声が多い実情を考えると、教員養成を「教養＋専門」を学ぶ新制大学の場に移した改革理念をもう一度確認し、さらに保育者養成における教養教育の歴史を確認することも大切だろうと考える。現在、関係する文献を整理中であり、上記①～③の成果から抽出できる要素もあるだろう。これらを側面的に補完する位置づけで考えている。

3. 今後の展望

1. で述べたとおり、このプロジェクトは本研究会にとってのいわば「基礎研究」としての性格をもっている。ただ、どれだけのデータ量になるのかは、まだ現状では見えていない。基礎的書誌事項を一覧できる「データベース」の形を当面はめざしていくが、進展次第では、いずれ「文献解題」まで含めたものに仕上げていくことも構想することも考えられる。本年度のうちに一定の成果をまとめ、来年度以降に具体的な「保育者養成課程のカリキュラム史」の研究に着手できることが理想である。

（文責：砂上史子）

保育教諭養成課程研究　第3号（2017）
pp.95-96

研究部会報告

特別支援教育研究部会
幼児期の特別支援教育・インクルーシブ保育と養成課程の検討

メンバー：

相沢和恵（山村学園短期大学）　浅川茂実（武蔵野短期大学）　太田俊己（関東学院大学）　金谷公子（兵庫大学）
酒井幸子（武蔵野短期大学）　中野圭子（元日野市教育委員会）　橋本淳一（山村学園短期大学）　広瀬由紀（植草学園大学）
藤井恵美子（前兵庫大学）　前田泰弘（和洋女子大学）　室井佑美（山村学園短期大学）　守　巧（東京家政大学）

本研究部会は、幼稚園・こども園における特別に配慮や支援を必要とする、いわゆる特別なニーズのある幼児への保育に関する特別支援教育の進展の状況、またそこでの課題について、インクルーシブな保育も視点に入れつつ検討を行い、今後のあり方について明らかにすることを目的に活動を行っている。

前年度までは、公私立幼稚園への質問紙調査を複数実施したことに加え、追跡しての実地調査を行い、成果を公表してきた。調査は、障がいのある幼児、「気になる子」への保育の現状についてが中心であった。

一方、的確にそれらの幼児たちへの保育を担うことができる教諭や保育教諭の養成についても関心が高いため、部会としての検討を行う取り組みを行った。部会の定例活動としては、所属校の長期休業期を除き、ほぼ月に一回のペースで部会を開催しており、活発な協議と検討を行っている。

以下は、今年度についての進捗の状況である。来年度への計画についても後段で触れたい。

1．養成課程における特別支援教育科目内容の検討

幼稚園教育要領の改訂作業が行われているところから、本部会でも、養成課程における特別支援教育科目の設置を前提に、どのような内容・シラバスが望ましいか、数度の検討を行った。①現場が望む内容、②養成校が必要と考える内容の2点から協議を行った。その結果、現状では必ずしも特別支援教育の授業内容が重視されておらず、保育士養成の科目である「障害児保育」等で代用する傾向がある。また、保護者支援やインクルーシブな観点が希薄であり、担当者の資質についても必ずしも専門性（保育および特別支援の資質）が十分でないケースがあるなどの問題点が明らかになった。

この内容も反映させ、部会メンバー7名による自主シンポジウム「特別支援に配慮したこれからの保育者養成カリキュラムをめぐって」を開催した。

2．シンポジウムによる公表活動

上記のように、日本保育学会第70回大会において、本研究部会メンバー7名による、特別支援教育

に適性をもつ保育者養成について自主シンポジウムを開催した。次の視点から話題を提起した。幼稚園における「気になる子」への保育・調査結果における課題、実習指導における課題、特別支援と関連する「専門資格」養成カリキュラムとの比較、関西地区K市の特別支援教育体制からの提案、韓国の幼児特殊教育の観察結果からである。保育者養成カリキュラムについて多角的な検討を加えることができた。

この他、同じ大会で開催されたインクルーシブな保育に関する自主シンポジウム（2件）にも計3名の部会員が話題提供者等として参画した。部会での協議の一部を反映させたものであり、有意義であった。

なお、7名による自主シンポジウムの内容については、現在、論文化に向けた作業を行っているところである。

3. 特定地域の幼児期における特別支援教育に関する実地調査

関西地区にあるK市、A市の2市について、実地調査を実施した。これは先に実施した「気になる子」の保育・実地調査の結果、この両市が幼児期の特別支援教育として、特徴的な取り組みを行っていることが予想されたためである。部会のメンバー8名が参加し、K市については教育委員会に、A市については市立幼稚園2園について訪問調査を実施した。部会員2名が両市に関与していたことから実現した調査である。

K市では、市教委のご担当者から貴重で多くの資料提供に加え、詳しい説明を聞くことができた。A市においては、これも市教委のご協力により、2つの幼稚園、各2名の教諭から、障がいのある幼児を含む保育の現況、また保育観が変わる経緯までお聞きすることができた。

それぞれの自治体で、経緯や方策、また取り組み方に違いはあるが、幼児期の特別支援教育を進めていく上での熱意を強く感じた訪問調査であった。

なお、実地調査に当たっては、本研究会の倫理委員会においてご審議頂き、倫理面でも承認を得たうえでの調査であった。また、ここでの成果を中心にした報告については、現在、本研究会紀要に投稿し審査中である。

4. 今後の計画について

現在、部会員も12名を超えるところから、各会員の関心をより反映した運営のあり方を検討中である。各自の研究活動や関心のあるテーマについて相互に発表することを取り入れたり、テーマ別に作業班を作り、掘り下げ、研究発表に結びつけるようなことも視野に入れたいと考えている。

障がいのある幼児を含む保育について、園としてどう取り組むべきか、カリキュラムマネージメントの観点から検討するシンポジウムを企画している。部会として取り組むとともに成果をいずれ公表したいと考えている。

（文責：部会長 太田俊己；関東学院大学）

保育教諭養成課程研究　第3号（2017）
pp.97-98

研究部会報告

保育教諭の専門性を探る研究部会
認定こども園の現状と保育教諭の専門性の検討

メンバー：

阿部アサミ（東京保育専門学校）	石倉卓子（富山国際大学）	石丸るみ（東京保育専門学校）	井上知香（常葉大学短期大学部）	大方美香（大阪総合保育大学）
柿沼芳枝（東京家政大学）	神長美津子（國學院大學）	駒久美子（和洋女子大学）	齊藤　崇（淑徳大学）	島田由紀子（和洋女子大学）
竹田好美（富山国際大学）	中田範子（東京家政学院大学）	永井由利子（松陰大学）	矢萩恭子（和洋女子大学）	宮里暁美（お茶の水女子大学）

1．問題意識

日本各地に認定こども園が誕生し、よりよい保育の在り方の模索と創造が始まっている。こども園とはどういうものなのか？こども園において求められる保育教諭の専門性とはどのようなものなのか？認定こども園に関しては、まだ明らかになっていないことが多い。

本部会では、まず実際の保育の場に足を運び、生き生きと遊ぶ子どもたちの姿に触れたり、保育者の方々の声を聞いたりすることを通して、これらの問いに向かい合うことから研究を始めることとした。

認定こども園への移行に際して、実際に何が行われたのか、何が変わったのかを洗い出すことは、認定こども園の課題と可能性を検討する上で多くの示唆を得られることにつながると考えたからである。

2．研究の概要と進捗状況

(1)「幼保一体化以降に関する実態調査」実施

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

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

(2) 調査から明らかになったこと

① 園運営における課題と工夫

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

自由記述の中には、会議をもちにくい状況の中で時間を工面したり、職員間の交流や価値観

の擦り合わせに力を注いだりしているという回答が多く見られた。また、仕事の分担を明確に示し一部の保育教諭に負担が偏らないようにしている例もあった。それぞれの認定こども園において、課題解決の道を探しているが、根本的な解決となっていないという現状が確認できた。

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

② 園長が保育教諭に期待すること

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

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

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

(3) 研究成果の公表

調査結果については、「幼保一体化移行に関する実態調査(1)－園運営上の課題や保育教諭への期待に焦点をあてて－」にまとめ、平成28年6月総会時に、ポスター発表を行うとともに論文にまとめた。(保育教諭養成研究会紀要第2号)

3. 今後の研究の方向性

全国的に認定こども園化が進む中、本研究部会の趣旨に賛同し共に研究に取り組む会員が増加した。本研究テーマへの期待が高まってきているように感じられる。

そこで今後は以下の2グループに分かれて研究課題に取り組むこととした。

(1) 調査研究グループ

平成28年実施の調査は、認定こども園がかかえる課題解決への工夫や本音などの「当事者の声」の聞き取りに重点を置き、熱心な実践を行っている認定こども園を調査対象とするなど、対象を絞った調査だった。

＜調査数＞400園

＜質問項目＞

○幼稚園・保育所から認定こども園への移行による変化

○こども園運営上の工夫

○園長が保育教諭に期待すること。

○乳児専用園庭の有無

○園庭での異年齢交流の実際

○教育標準時間外の保育における園庭活用の有無　等

(2) 実態調査グループ

本部会のメンバーが所属する新設の認定こども園を研究のフィールドとし観察を行う。さらに保育者へのインタビューを実施し、以下の項目について明らかにしていく。

＜観察の観点＞

○認定こども園の保育の特色

○教育標準時間内の保育と教育標準時間外の保育の実際(関連性と独自性)

＜インタビューの観点＞

○認定こども園に勤務して感じる困難さと可能性

○保育者間の連携の取り方

○園行事を企画する上での工夫

○保護者への関わり

○保育教諭の専門性とは何か　　等

(文責：宮里暁美)

研究部会報告

現職研修部会

メンバー：

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

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

活動内容：

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

●「園内研修を考えるシンポジウム」

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

シンポジスト①：瀧川光治（大阪総合保育大学）
「園内研修の実践から」

シンポジスト②：那須信樹（東京家政大学）
「園の立場から」

シンポジスト③：北野幸子（神戸大学）
「自治体レベルでの取り組みから」

指定討論：無藤隆（白梅学園大学）

コーディネーター：矢藤誠慈郎（岡崎女子大学）
（敬称略）

なお当日配布資料は『保育Lab』のHPにアップされているので関心のおありの方は是非ご覧ください。（https://sites.google.com/site/hoikulab/home/conferences/symposium）

●研究発表

(1) 2016年保育教諭養成課程研究会の大会発表

テーマ：保育者の一元的な現職研修システム開発に向けた課題

発表者：北野幸子（神戸大学）、
矢藤誠慈郎（岡崎女子大学）、
大方美香（大阪総合保育大学）
須信樹（東京家政大学）、
内田千春（共栄大学）、
吉永早苗（岡山県立大学）　（敬称略）

概要：保育士養成と幼稚園教員養成の両方を行っている養成校は8割にのぼり一元化が進ん

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

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

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

(2) 2017年保育教諭養成課程研究会の大会発表

テーマ：保育者の一元的な現職研修システム開発に向けた課題

発表者：北野幸子（神戸大学）、
内田千春（東洋大学）、
大方美香（大阪総合保育大学）、
那須信樹（東京家政大学）、
矢藤誠慈郎（岡崎女子大学）、
吉永早苗（岡山県立大学）　（敬称略）

概要：研究では、一元的な研修システムの開発の状況を紹介し、その特徴を分析し、今後の可能性について、考察を加えた。

一元的な現職研修システム開発の事例については、(1) 行政による一元的な現職研修システム開発の事例、(2) 専門組織による一元的な現職研修システム開発の事例、(3) 自主的な一元的な現職研修システム開発の事例を紹介した。一元的研修システムの開発が進んでいると思われる地域の特徴として、事業として展開している点、地域として共通の課題があることで、その課題に集約されることにより一元化がすすめられている点を明らかにした。

●2016年と2017年の部会

2016年、3月6日（仙台）、5月6日（東京）、6月25日（東京）、2017年5月20日(岡山)に部会を開催しました。これらは、環太平洋乳幼児教育学会日本支部会、日本保育学会、保育教諭養成課程研究会の日程に合わせて、開催しました。部会では、研究の企画、分担、中途成果報告などがなされました。

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

（部会連絡先：北野幸子
e-mail: sachikita@panda.kobe-u.ac.jp）

保育教諭養成課程研究　第3号（2017）
pp.101-102

研究部会報告

授業方法・授業展開部会
養成校の授業のあり方におけるアクティブ・ラーニングを考える

メンバー：

若尾良徳（日本体育大学）　桐川敦子（日本女子体育大学）　目良秋子（白百合女子大学）　佐藤有香（こども教育宝仙大学）

新家智子（帝京科学大学）　後田紀子（松蔭大学）　若山育代（富山大学）

近年、教員養成課程の授業のあり方を改善することが求められている。中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」（平成27年12月21日）においては、養成課程における授業を、課題探究的な内容や、学生同士で議論をして深め合うような内容としていくこととされており、アクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）が重視されている。

しかしながら、保育者養成課程において、どのような授業方法・授業展開が行われているのか、どのような授業が効果的なのか、これまであまり検討されてきていない。そこで、授業方法・授業展開部会では、保育者養成課程における授業のあり方について研究を行っている。

（1）研究の進行状況

平成26年度には、保育者養成課程における講義科目の授業方法、授業の工夫の実態を明らかにするために、養成課程の講義科目を担当する教員16名に授業の工夫とその効果についてインタビュー調査を実施した。授業の工夫についての結果は、『保育教諭養成課程研究 創刊号』に論文としてまとめている。

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

また、授業の工夫をした結果として教員が感じている効果について分析し、平成28年度にその結果を保育教諭養成課程研究会第3回研究大会において2つの報告をしている。

1）佐藤有香・後田紀子・桐川敦子・目良秋子・若尾良徳.（2016）. 保育者養成課程の講義科目における教員がとらえる授業効果（1）－テキスト・自作資料・視聴覚教材・現場事例－. 保育教諭養成課程研究会第3回研究大会発表（聖心女子大学）.

2）後田紀子・佐藤有香・桐川敦子・目良秋子・若尾良徳.（2016）. 保育者養成課程の講義科目における教員がとらえる授業効果（2）－リアクションペーパー・個人課題・グループ課題・小テスト・授業外課題－. 保育教諭養成課程研究会第3回研究大会発表（聖心女子大学）.

平成29年度は、インタビュー調査を広げ、データを積み重ねているところである。教職課程に係る科目担当者に対し、授業で用いている工夫、その工夫の導入背景や意図、工夫を行ったときの学生の姿などを中心に調査を行っている。

(2) 今後の研究計画

今後はさらにデータを積み重ね、養成校の授業計画に資する結果を得たい。具体的には以下のように計画している。

- 授業者の協力を得て、授業を観察し、授業方法の工夫などについてインタビュー調査をする。特にアクティブ・ラーニングを実施している授業について検討していく。
- 全国の保育者養成校の教員に質問紙調査を実施し、授業方法のあり方や、授業の工夫、アクティブ・ラーニングの実施、授業の困難などを調査する。
- 保育者養成校において有効な授業実践のあり方やアクティブ・ラーニングの導入事例を収集する。（研究費の獲得のために、競争的資金への応募を行っているところである。）

(3) 研究へのご協力のお願い

本部会では、授業方法、授業改善のための研究にご協力いただける教員を募集している。具体的には、授業の見学、授業方法や工夫などについてのインタビュー、履修している学生へのインタビューを行うことを予定している（このなかの1つでもかまわない）。是非、ご協力をお願いしたい。

（文責：桐川敦子）

養成課程の授業に関心のある方には、授業方法・授業展開部会に是非ご参加いただきたい。

部会連絡先　若尾良徳（日本体育大学）
wakaoy@nittai.ac.jp

『保育教諭養成課程研究会紀要』投稿規定

（目的）

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

（発行回数）

第二条　本紀要は、年一回発行するものとする。

（編集委員会）

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

（投稿資格）

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

（1）本研究会の正会員、及び賛助会員

（2）その他、本紀要編集委員会が特に認めた者

（投稿原稿の種類、及び紀要の構成）

第五条　本紀要に投稿できる原稿の種類は、次に掲げるもののいずれかとする。

（1）学術論文

（2）研究ノート（研究報告、養成校の授業実践、研究資料、展望、書評等）

（3）その他

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

（査読と掲載の可否）

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

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

（投稿要領）

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

（1）投稿原稿は横書きの完成原稿であること。

（2）国語（日本語）または本紀要編集委員会が認める言語によるものであること。

（3）投稿原稿の分量は、学術論文の場合、原則として国語（日本語）では上限20,000字（図表、写真、注、参考文献等を含む。）とし、他の言語でもこれと同程度の分量（英文ならば原則として上限10,000語）とする。

（4）注や参考文献は本文の最後に一括して掲載すること。

（5）投稿原稿は、論題と英文タイトル、著者名を記載の上、原則として電子データ（CD-R、USBメモリ、Eメール添付等）によって、原稿提出締切日までに本紀要編集委員会宛てに提出するものとする。

（6）投稿原稿には、約400字の和文要旨（もしくは約200語の英文要旨）、五つのキーワードを添付するものとする。

（7）その他、学術論文以外の原稿の分量、本紀要掲載原稿の書式などの統一、投稿手続き方法については、本紀要編集委員会の権限によって決定する。

（8）図表は論文に直接入力するか，論文に黒インクで書いたものを添付すること。オリジナル以外の図表・URL等については各自で転載・引用の許可を得ること。

（校正）

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

（抜刷）

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

（著作権の許諾）

第十条　本紀要に掲載された論文等の著作権は、その著作者に帰属するが、著作権のうち「複製権」及び「譲渡権」、「公衆送信権」は本紀要編集委員会に許諾される。

2　投稿原稿に、投稿者以外の者が著作権を保有する著作物を使用する場合は、引用に該当する場合を除き、投稿者が当該著作物を使用することについて、当該著作物の著作者の承諾を得なければならない。

3　投稿原稿が、投稿者以外の者が創作した著作物を原著作物とする翻訳、翻案等の二次的著作物に該当するときは、投稿者が、原著作物についての使用行為について原著作者の承諾を得なければならない。

（転載）

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

（改廃）

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

附則

本規程は、平成二十六年十月一日から施行する。

『保育教諭養成課程研究会紀要』第４号 原稿募集

1　応募資格（『保育教諭養成課程研究会紀要』投稿規程に基づく）
2　原稿提出方法（『保育教諭養成課程研究会紀要』投稿規程に基づく）
　原稿提出の締め切り　平成30年6月末日〔消印有効〕

※ 著者名、論題と英文タイトル、約400字の和文要旨（もしくは約200語の英文要旨）、5つのキーワードを記載の上、郵便（4部）とEメール添付ファイル等によって、完全原稿を本紀要編集委員会（下記の事務局宛）宛に提出すること。
※ 詳細については、「投稿規程」第七条（投稿要領）を参照。
※ 投稿原稿の掲載の可否は、本紀要編集委員が選定した査読者（各論文に対し2名）による厳正な査読を経て、本紀要編集委員会の審議により決定する。本紀要編集委員会は、当分の間、理事会をもってこれに当たる。
※ 執筆者による校正は初校の1回とし、再校以降は本紀要編集委員会が行う。校正段階での大幅な変更や書き加えは認められない。また各校正の期限は、随時、編集委員会が指定する。

事務局
お問い合わせ及び論文送り先：
〒243-0124 神奈川県厚木市森の里若宮9番1号
松蔭大学 コミュニケーション文化学部 子ども学科
　　大沢 裕 研究室　宛

あとがき

皆様の御協力、御支援のおかげで、保育教諭養成課程研究紀要第3号を発刊することができました。論文投稿をしてくださった会員や秋田県教育委員会、また査読や編集の仕事をしてくださった会員の方、誠にありがとうございます。深く感謝申し上げます。

本研究会が発足して３年目を迎えて、会員の方々のそれぞれの専門や関心に沿った研究部会による共同研究と並行して、本年度は、平成31年度実施の教職課程の再課程認定に向けて『幼稚園教諭養成課程をどう構成するか～モデルカリキュラムに基づく提案～』を、本研究会編集の初めての図書として発刊することができ、充実した1年間でした。

現在、幼稚園教員・保育士養成の課題は多様、多岐にわたり、かつ複雑なものとなってきています。今後も引き続き、本研究会では、会員間で議論を重ねて、その成果について、幼稚園教員・保育士養成校のカリキュラムや授業実践の提案をしていきたいと考えています。このため、本研究紀要では、これからも、こうした幼稚園教員・保育士養成についての論文を掲載し、養成校のカリキュラムや授業実践の質の充実に努めていきたいと考えています。

本研究紀要を多くの方々に読んでいただき、活用していただけることを願っています。

（編集委員長　神長美津子）

編集委員　（五十音順　○印委員長）

岩立　京子　（東京学芸大学）
岡上　直子　（元十文字学園女子大学）
○神長美津子　（國學院大學）
酒井　幸子　（武蔵野短期大学・同附属幼稚園）
砂上　史子　（千葉大学）
島田由紀子　（和洋女子大学）
無藤　　隆　（白梅学園大学）
柳　　晋　（育英短期大学）
山下　文一　（松蔭大学）
吉田伊津美　（東京学芸大学）

事務局
柿沼　芳枝　（東京家政大学）

保育教諭養成課程研究　第３号（2017年度）

平成30年1月31日 発行

編　者　保育教諭養成課程研究会編集委員会
発行者　一般社団法人
　　保育教諭養成課程研究会理事長 無藤 隆

＜事務局＞
〒173-8602 東京都板橋区加賀1-18-1
東京家政大学　家政学部　児童学科
柿沼 芳枝研究室
TEL&FAX　03-3961-4894
ホームページ　http://youseikatei.com/

制作　（株）エーアールシー