

保育教諭養成課程研究

第4号（2018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

保育者としてのキャリアを見据える授業実践の研究

ー教職実践演習の授業においてー	p.3
-----------------	-----

村井尚子・坂田哲人

新任教員に対するサポート内容に関する考察

ー私立幼稚園を中心とした園長と新任教員の意識の相違に注目してー	p.15
---------------------------------	------

廣井雄一

若手保育士の新人保育士への指導経験	p.23
-------------------	------

近藤あゆみ・砂上史子

第2部 特集Ⅰ 保育者養成カリキュラムの在り方

保育者養成課程をどう構成するか	p.41
-----------------	------

無藤 隆

幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の

担当者及びシラバス作成について	p.51
-----------------	------

「幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の

科目構成とシラバス」の解説	p.77
---------------	------

第3部 特集Ⅱ 保育者養成の授業と現職教育をつなぐ

特別区立幼稚園教員の研修体系について

ー現状と課題ー	p.85
---------	------

黒澤聡子（特別区人事・厚生事務組合教育委員会事務局主任主事）

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.95
幼小接続研究部会	p.97
カリキュラム研究部会	p.99
特別支援教育研究部会	p.101
保育教諭の専門性を探る研究部会	p.103
現職研修部会	p.105
授業方法・授業展開部会	p.107
投稿規定	p.109
あとがき	p.113

巻頭言

保育教諭養成課程研究会

理事長 無藤 隆

本研究誌も第4号を迎えることとなった。その間に、幼稚園教育要領等の改訂、幼稚園教諭の養成課程(また保育士の養成課程)の改訂、さらに、子ども・子育て支援制度の進展と保育料の無償化の施策の決定等、多くの変革を経験してきた。それに並行して、幼児教育を囲む実践の進化とまたそれに伴う実践の改善のための試みとしての研修の拡大や公開保育や実践事例の発表が進み、また客観的なエビデンスの研究レベルでの収集も進んできた。それらに対して、とりわけ幼稚園教諭の養成のあり方については、本研究会での研究やそれに基づく提案も多少なりとも寄与できたと考えている。その成果の一端は、既にいくつかの報告書を刊行したし、また本号においてもそれを示すことができた。そういった意味で本研究会の使命を果たしてきたと自負してもよいのではないだろうか。

とはいえ、課題も多い。幼稚園教諭養成を含む教職課程は再課程申請が済み、その実施に向かうのであるが、そこで浮かび上がってきた大きな課題はその質保障の問題である。それを支えるものとしてコア・カリキュラムやモデル・カリキュラムも提言されたわけだが、その実質を作っていくことやその何らかの情報公開などは今後の作業となる。

幼稚園教諭と保育士のそれぞれの養成課程をさらに重なりを増やし、統合化へと進めていくことはさらに議論が必要であるが、その検討を開始すべきであろう。1年・2年でできることではないので、まずは問題点を探り出す必要がある。それは、幼稚園教諭と保育士の専門性のあり方の検討と共に、養成課程が全国の養成校でどういう実情であるのかを精査して進める必要がある。

現職の幼稚園教諭・保育士の研修をどのようにして広げ、また実質的なものとしていくかの課題も大きい。「キャリアアップ研修」として幼稚園・保育所・認定こども園に広がってきていることが中心であるが、それを実施可能にし、また実りのあるものにしていくことに伴う検討事項は多々あると思われる。

そういったことを含めて、本研究会に託された使命は大きい。会員の方々が総力を挙げて協働して取り組むことを期待したい。

第1部

自由論文

保育者としてのキャリアを見据える授業実践の研究 — 教職実践演習の授業において —

A practical study on professional and career development of ECE student teachers:
the case of seminar of pre-service teacher training

村井尚子 坂田哲人
(京都女子大学) (帝京大学)

本稿は保育者養成課程の最終学年に実施する教職実践演習の授業において、リフレクションの営みを中心に据えた実践を行った結果について記したものである。この授業実践を通じて、養成課程の学生が保育者としてのキャリアをより具体的に見据えることを促し、そのことが結果的に現職段階への接続・移行をスムーズにし、ひいてはリアリティ・ショックなどによる初期・早期の離職を減少させることを期待した。

本稿に含まれる報告内容は、教職実践演習における具体的な実践内容と、その実践による学生からの反応を振り返りシートを通じて収集し、集約した。

その内容からは、受講生(学生)が繰り返しリフレクションを行うことが、これまでの学びとこれからの学びを言語化し、その立ち位置を確かめることに貢献し、「保育者になること」の意識づけに寄与したことが読み取れる。

キーワード: リフレクション、キャリア、教職実践演習、養成と現職段階の接続、経験学習

1. はじめに

保育者養成課程を卒業し、幼稚園や保育所、認定こども園などに保育者として就職しても、早期に離職する例が多い。全国保育士養成協議会「保育士等における現状」(平成27年11月)によれば、保育士の離職率は10.3%となっており、経験年数7年以下の保育士が約半数を占める状況である。多くは幼い頃から保育者を夢に見、養成校における講義や実習を経て保育者として職に就いたものの、キャリアを積まないままに離職してしまう現状は、養成校教員としては看過し難い問題であると言えよう。早期の段階での離職につながる要因は多岐にわたると想定できるが、この課題に対して養成課程の段階でどのようなことができ得るかを考えると、特にその最終局面におい

て、言い換えるならば養成段階と現職段階の接続点においてキャリアの移行(トランジション)を促し、以降は「実践者」として自身を成長させていくという意識を明確に持たせるとということが考えられる。そのことが現場で数々の課題に直面する際の困難(リアリティ・ショック)を和らげ、離職の可能性を少しでも軽減できるのではないかと期待できる。しかしながら、現在の養成課程にあっては、卒業時までの見通しはあったとしても、その後にどのような保育者として活躍していきたいかという「保育者としてのキャリアを見据える」視点が必ずしも十分には備わっていないという現状があると想定している。

そこで、4年次の最終授業にあたる教職実践演習において、今後専門職としてキャリアを積み重ねていくことを見据え、目指す姿に対して、どの

程度まで到達しているのかという成長度合い、言い換えれば「学びの道程」のどこに位置するのかを確認しておくことは重要なことだと言える。学びとは、これまでの経験を振り返り、あるいは先の見通しをもつ中で、新しいことを身につけ、自分の考えや行動を修正していくことを意味する¹⁾。当該養成校では、大学在学中に学んだことを振り返り、卒業後保育職に就いてからの学びの見通しを立てるために、リフレクション²⁾の手法を用いての授業展開を試みた。

リフレクションの概念整理

カナダで教員養成の現象学を研究しているヴァン＝マーネン (Max van Manen) は、リフレクションを以下の4つの時間軸に分類している(表1)。

表1. リフレクションの時間性

- | |
|-----------------------------------|
| I. 予期的なリフレクション |
| II. 行為のうちに埋め込まれているリフレクション |
| III. 行為の中で立ち止まって行うリフレクション |
| IV. 事後的、想起的なリフレクション ³⁾ |

II および III は、ドナルド・ショーン (Donald A. Schön, 1930-1997) のいう reflection in action (行為の中の省察／リフレクション⁴⁾) にあたるものであり、保育実践においては、II および III は重要なテーマとなる。ただし、この点に関しては別稿で論じる予定であるため、ここでは、I の予期的なリフレクションと IV の事後的、想起的なリフレクションを問題とする。

リフレクションというと、多くは保育実践や授業などが終わった後に、あるいは終わる際にその日の学びや反省点、感想を記述したり話し合ったりするという用いられ方が一般的である。しかし

ヴァン＝マーネンが規定するように、これから起こる未来の出来事に向けて、予期的にリフレクションをすることで、その出来事を意味付ける我々の構えがあらかじめ形成される。「前もってのリフレクションによって、他に別の仕方があるかどうかについて熟慮したり、一連の活動を決定したり、なすべきある種の事柄の計画が可能となる。また、起こるだろうと予想した出来事や計画しておいた活動の結果として我々や他の人達がどのような経験をするかを予期できる。前もってのリフレクションは、組織化された、意思決定的な、準備された仕方では状況や他者にアプローチする際の補助となる⁵⁾」。

こういったリフレクションの時間軸は、保育者養成課程における学生の育ち、保育者となってからの学びの道程にもあてはまると言える。リフレクションの時間軸は、何らかの出来事や活動といった短いスパンのみならず、数年、数十年先を見通す前もってのリフレクション (I) と、これまでの学びの道程を見返す事後的、想起的なリフレクション (IV) といった捉え方も可能であろう。

そこで、当養成校教員は教職実践演習の受講期である4年次後期の時期を、これまでの養成課程の学びと就職してからの保育者としての学びの結節点と捉え、授業作りを行った。これによって、学生達が今の自分の立ち位置を見定め、これまでの学びの過程の再確認と、これからの自分のめざすべき保育者像を明らかにし、そこに向けての構えの確認が可能になると考えるものである。具体的には、下に述べるように、様々な経験とそのリフレクションを軸にした授業を実施した。本稿では、授業の内容とそのねらいについて述べ、その効果については主に学生の振り返りの記述から検証していくこととする。

先行研究の分析

教職実践演習のカリキュラムに関しては、姫野ら (2011) がある。姫野らは、教職実践演習に求め

られる内容を踏まえてカリキュラムを開発・試行し、その成果を教員スタンダードに対する学生の自己評価、授業アンケートをもとに評価している。本稿では、経験とリフレクションというユニットをカリキュラムの核としている点で先行研究とは異なっている。

保育者養成における教職実践演習に関しては、昨今いくつかの先行研究が見られるが、柳・大佐古・望月 (2015)⁶⁾は、7つのグループに分け活動を行い、最後に発表会を実施している。チームティーチングの方式を採ったことで教員に得られた学びを分析している。本稿でも教科ごとの教員がそれぞれのクラスでゼミとは異なる内容について学びを深める工夫をし、最後に発表会をしており、柳らの論文は大変参考となる。ただし、当養成校教員は発表自体も重要であるが、そのリフレクションも同様に重要であると捉えている。リフレクション(省察)に主軸を据えたものとしては浅井・高橋・児嶋 (2017)⁷⁾がある。浅井らは、保育者の資質として反省的な自己省察力を挙げ、そのために教育実習指導や教職実践演習において学生に反省的な自己省察を促す取り組みを行っているとしている。ただし、具体的な方法に関してはそれほど記載されていない。これに対して、本稿では、「4年間の学びのリフレクション」や「学びの樹」、「紙皿」といったある種の技法を用いることで、学生のリフレクション(省察)が促される点に焦点をあてたい。なお、ここでのリフレクションは反省とは異なり、あくまでも自らの有り様をポジティブに捉えることが肝要である。他者へのフィードバックも、ポジティブであることを根底に据えることで、個々人が否定されず、それぞれの特徴を持った保育者の卵としてクラス全体で受け容れ、そのうえで自身の過去と未来、有り様を見つめ返すことをねらいとしている。

リフレクションと経験学習との関連性

養成段階から現職段階への接続点において求められる教育という観点から参照しうる理論としては、コルトハーヘン (F.A.J. Korthagen) が述べる「リアリスティック・アプローチ」を参考にできる。リアリスティック・アプローチは実践と理論を繋げることを主たる目的として提唱されたものであるが、その実際は、自身の経験を題材とし、リフレクションを行いながら理論化していく(自分自身のものとしての理論を獲得していく)ための方策である。

また、経験からの学習という点については、デイビッド・コルブ (David Kolb) の経験学習モデルも参考とすることができる(図1)。

この経験学習モデルは4段階のプロセスを順に経るサイクル型のモデルとして示されているが、このプロセスにおいては「具体的な経験 (Concrete Experience): 図1. 上側」を「リフレクティブに観察 (Reflective Observation): 図1. 右側」するというフェーズが設けられている。経験学習は、その名の通り「経験を通じて学習していくこと」を中心とした学習のプロセスであるが、このことは、単に経験することだけではなく、「いかに経験の中から学習の材料となるものを取り出し、自身に取り込んでいくこと、そして次の行動に繋げる」かが重視されたモデルである。

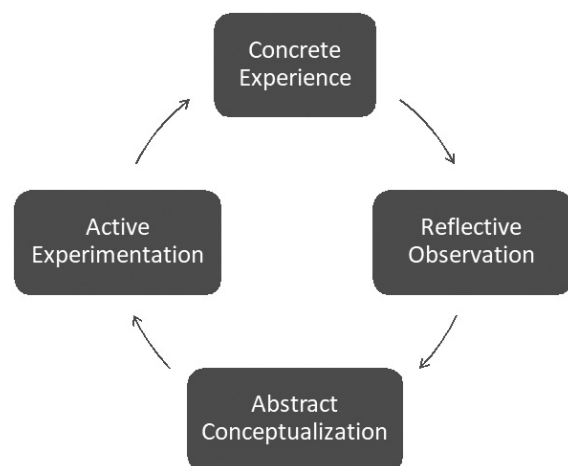


図1. Kolbの経験学習モデル

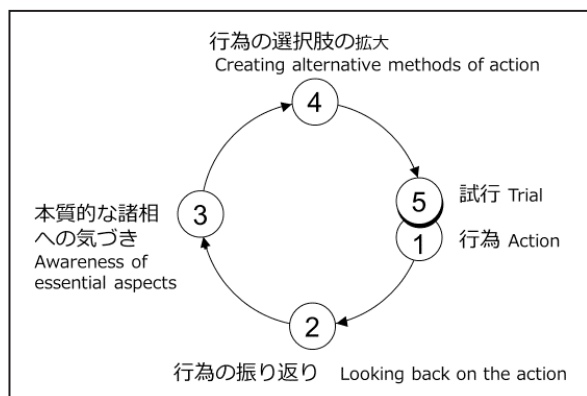


図2. ALACTモデル

経験から出発し、そのことを学習材料としながらリフレクティブな観察(リフレクション)を行うという点においては、コルトハーヘンのリアリストリック・アプローチにも通底するものであり、コルトハーヘンが提示するリフレクションモデルの1つであるALACTモデルは、実際にこの経験学習モデルが参照されている(図2)。

2. 教職実践演習のカリキュラム編成のねらい

コルトハーヘンやコルブが、ともにその理論の中心に据えている「自身の経験を題材とし、リフレクションすることによって生み出される学習」をいかにして授業実践の場で実現できるかを構想し、4年間の学びの集大成として実施している教職実践演習の授業において、保育者としてのキャリアを見据えることを意図した授業実践を行っている。大学での理論の学びを、経験に結びつけたものとするすることで、リアリティをもった「生きた知識」が得られ、大学で学んだことが現場で役に立たないという理論と実践の乖離を少しでも解消することができるのではないかと考える。また、職に就いてからも学び続けるために必要なのは、自らの現場での実践経験を言語化し理論化することのできる能力であると言える。養成の段階で、自身が様々な場面で経験したことへのリフレクションを行うことで、実践を振り返って

考察し、意味づけることができるように育てていくことが重要である⁸⁾。

そこで、リフレクションを行うにあたっては、教職実践演習を履修する以前の経験を題材とするとともに、30回の授業においてもできるだけ保育に関する経験を得られるように工夫し、さらにその経験についてリフレクションを行うことができるようスケジュールを組んでいる。

4年をかけて履修してきた養成課程の科目を縦断的に俯瞰し、これを「保育の専門性を獲得するための一連の学びの課程」として捉え、その課程を振り返りながら自分自身にどのような専門性が身についているかを確認し、のちに活用できるように(残る形)で表現すること。一連の学びの課程における一つ一つの事象、出来事、経験、実習などについてリフレクションの営みを通じて、今の「自分自身の立ち位置」から再度確認するための機会を多く設けること。例えば教育実習についての経験を振り返る機会を持ち、今の私が当時の実習生としての私を振り返り、そこに何が見えるか、何を感じることができるかという点を追究し、実習当時の経験談としてではなく、今の自分にどのように活かすことができるか(活かすことができているか)という点を重視した機会を多く作ることを教職実践演習のカリキュラム作りにあたって意識した。

よって、教職実践演習を履修する以前に培われた経験を題材とするとともに、30回のカリキュラムにおいてもできるだけ保育に関わる経験を積めるようにスケジュールを組んでいる。

そして、講義では、本稿の主題でもある「現職段階を見据えた教育実践」に最大の眼目が置かれている。多くの学生は翌年度4月(およそ半年後)には、「先生」と呼ばれる立場となる。学生は実習を始めとして、園や施設等を訪問しながら子ども達と接する機会をもったり、現職保育者と交流するなど、様々な形で保育現場と触れ合っている。そこでの知識や経験から保育者としての立ち振

る舞いをシミュレーションし、そしてリフレクションを通じて、実践的な知識、あるいは保育者としての知恵を身につけている。この過程は、現職段階に近づいてくためのステップであると言えるが、一方で、これらは全て「養成課程における学び」であって、「現職保育者としてのリアリティ」にはやはり一歩及ばない面がある。

そのことは、特に「評価」の側面として顕著に現れてくる。教職実践演習の趣旨は、現職段階において必要最低限の知識、技術、態度を獲得できているかということを評価することにあるゆえに、学生にとってはそのことを「評価される」立場にあることに他ならない。「養成課程の集大成」として教職実践演習の2単位の認定を以って課程を修了することとなるが、その時点では、課程途中の学生としての姿、そして被評価者(被教育者)としての自分が残ったままであると言える。

こうした課程途中の自身や、被評価者としての自分を超えて、自分自身が将来保育者として子どもに向き合っている姿を実感することができる機会(学びの主体となる機会)を創出し、感得することを教職実践演習の最後の学びとして提供することで、現場に立つことへのリアリティを少しでも実感できるようにし、就職してからのリアリティ・ショックが少しでも軽減するようにと願い、授業を行った。

3. 教職実践演習の授業内容

〇大学児童学部児童学科は、幼稚園教諭一種免許および保育士資格、小学校教諭一種免許を取得できる課程を設けている。卒業生のうち私立幼稚園に26.7%、私立保育園(企業経営含む)に22.6%、私立認定こども園に19.4%が就職しており、公立園に2.4%と合計71.1%が保育職に就いている⁹⁾。卒業生の殆どが幼稚園教諭免許および保育士資格を取得している。4年次後期の教職実践演習の授業は90分×30回で実施することに

なっており、基本的に土曜日の1から4限を用いて授業が行われる。オムニバス形式で、学年全体で授業を受ける回と、分野別のクラスに分かれて学びを深める回と、その内容から二つに分けている。学年全体の授業は、これまで4年間を通して共に学んできた同級生の絆を再確認し、多様な視点からの学びを重視することを目的としている。授業は基本的に5人から6人のグループワークとその成果のクラス全体での共有という形で行われる。これに対して、3年半で学び残したと思われる分野についてさらに学びを深めるために、分野別の学習を行い、最後にその成果を全体発表する場も設けている。なお、分野別の学習は卒業研究・論文ゼミとは別の教員のクラスに配属されることで、専門性の幅を広げることをめざしている。

30回の授業は、講義形式とグループワーク形式(表2中G.W.と記載)の二つに分けることができ

表2. 教職実践演習のカリキュラム(2017年)

回数	内容	形式
1～2	① 附属幼稚園遠足の企画と準備	G.W.
3～4	子育て支援について	講義
5～6	保育者のライフヒストリー	講義
7～8	保育現場における危機管理	講義
9～10	② 4年間の学びのリフレクション (「学びの樹」を描こう)	G.W.
11～12	③ 保育における実践のリフレクションの必要性	G.W.
13～14	① 幼稚園フィールド実習 (遠足の実施)	G.W.
15～16	① 幼稚園フィールド実習のリフレクション	G.W.
17～18	③ 教育実習の経験のリフレクション	G.W.
19～26	④ 個別の課題に関する発表準備	G.W.
27～28	④ 個別課題の発表	G.W.
29～30	⑤ 全体のリフレクション (「紙皿」を作ろう)	G.W.

るが、グループワーク形式は、さらに以下の5つのユニットに分けられる。日程の都合などがあり、ユニットの順序が多少前後しているが、これらのユニットは「経験とそのリフレクション」を核として組まれている。

- ① 幼稚園フィールド実習(遠足)とそのリフレクション
- ② 4年間の学びのリフレクション
- ③ 保育実践(主に4年次前期の教育実習)へのリフレクション
- ④ 教科系の個別課題と発表、そのリフレクション
- ⑤ 養成課程全体の総まとめ

このように5つのユニットに関して、それぞれ担当教員が受け持ち、授業の中で様々な活動とリフレクションを促すグループワークを実施した。教員同士は事前に意見交換を重ねている。①の幼稚園フィールド実習においては、隣接する大学附属幼稚園の園児を大学への遠足に招待するという趣旨で、遠足の企画から実施まで各グループに分かれた学生達自身で行っている。また、④の個別課題とその発表では、下に述べる②の4年間の学びのリフレクションにおいて、自身に足りない、この授業で伸ばしておきたいと考えるテーマを見出し、それを受けて卒業論文作成に取り組んでいるゼミとは別の教員のクラスを選択した。担当は国語、算数、理科、社会、音楽、図画工作、児童英語、特別支援の教員である。全体発表会では、4ヶ月後には保育者として独り立ちしている自分の姿をある程度見通したうえで、「保育者になった時に、何が必要か、何が大切か」を考えて発表を行うグループが目立った。その想いは「自分が大切だと思ったことを他の子にも伝えたい、保育者になった時に必要だから」という学生の振り返りシートの言葉からも伺える。ゼミとは異なる仲間、異なる担当教員のもとで共に発表を作り上げることは、学生にとって新鮮な経験であり、また、学科全体での発表会という性質から教員にとってもよい刺激となった。③では、コル

トハーヘンの8つの窓を用いたリフレクションを行った¹⁰⁾。

本稿ではとくに、これからのキャリアを見据えるという点において、②の4年間の学びの振り返り、⑤の養成課程全体の総まとめの授業内容に関して報告する。

4. リフレクションの技法の実際

1) 4年間の学びのリフレクション

4年間の保育者養成課程の学びについてグループワーク形式でリフレクションを行った。参加者を5から6名のグループに分け、履修カルテを参考にしながら、4年間で学んだこと、学び残したと思われることについて付箋に書き出した。これらの付箋をグループの全員で見ながら、KJ法を用いて模造紙に貼り付け、その内容について発表する準備を行い、各グループ2分間で全体発表を行った。図3のグループは、コミュニケーション能力、行動力、思考力、文章力といった汎用的スキルに加えて、保育者として必要な保育技術、保育(授業)力、知識、ピアノ、子どもとの関わり、保護者との関わり、さらに礼儀といったカテゴリーを作成した。そしてそれぞれのカテゴリーについて身につけたと思われることを○、これから身につけるべきことを×というように分かりやすく表現している。

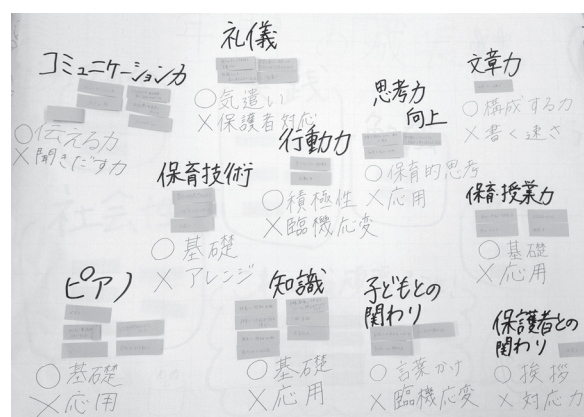


図3. 4年間の学びのリフレクション事例1

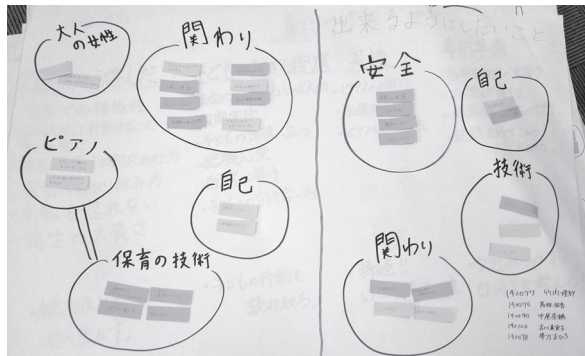


図4. 4年間の学びのリフレクション事例2

また、図4では、学んだこととして、大人の女性、他者との関わり、自己との関わりといった関係的側面に加え、ピアノや保育の技術において身につけたと思われることを挙げている。右側には学び残したことが書かれている。自己との関わり、他者との関わりにおいては、学んだことと学び残したことの両者が認識されている。そして、技術面（専門的スキル）に加えて安全面（危機管理能力や責任性）においてまだこれから学びたい（学ばねばならない）と考えている。これは、現場に出て一人の保育者として子どもを守ることの重要性に気づいているという証しであろう。

このように、グループ内での学びの共有を行った後に、自分自身について見つめる時間を作った。これが学びの樹の作成にあたる。

2) 学びの樹

自分自身の学びの振り返り→グループワークでの共有→クラス全体での共有を通して、学生達は大学4年間の学びについて改めて考察し、認識することが可能になったと思われる。この振り返りを踏まえてさらに、A4の用紙に表3のような内容で「学びの樹」と名付けた絵を完成させるワークを行った。

コルトハーヘンは、2004年に“Core Reflection¹¹⁾”の考え方を“The Onion Model（一般的に「玉ねぎモデル」と訳される）”とともに提唱し、「保育者としての有り様」に強く迫るリフレクションを追究

表3. コアクオリティとコンピテンシーの比較

コアクオリティ (中核的な資質)	コンピテンシー
その人の中にすでにある可能性	努力などによって獲得されるもの
測定することができない	測定可能な場合もある
人と比べることができない	人と比べることができる場合もある
要素に分解することができない	要素に分解することできる場合もある
初対面のコアクオリティを予想できる	初対面では予想が難しい場合もある

してきている。その中でも、強く意識されるのが「コアクオリティ」と呼ばれる、その人自身の有り様を規定するような核となる資質（以下、訳文を用いずコアクオリティと表記する）についてである。ポジティブ心理学¹²⁾にその源を求め、保育者としての立ち振る舞いの根元を価値づけるものとしてコアクオリティを定義する。そして、自身がどのようなコアクオリティを有するか、あるいは発揮することができているかを考えることが、保育者としての自分を認識することに繋がるとする考え方である。表3には、コアクオリティの特質を明らかにするためにコルトハーヘンらが示したコンピテンシーとの比較を挙げる¹³⁾。

この表を学生達に示し、具体的な例を挙げながらコアクオリティの説明を行った。本授業では、このコアクオリティを友人から指摘してもらうことで、自身が気づいていなかった強みについて改めて認識し、その強みを活かして理想の保育者になっていくことを想像するよう促した。学びの樹の描き方は表4に示したが、最初に、友人から指摘してもらった自身のコアクオリティを根っこに書き入れる。そのコアクオリティを念頭に置き、自分の強みを活かしながらどのような保育者になりたいか、理想の姿を言葉にして、樹の葉っぱに書き入れていく。

表4. 学びの樹の描き方

部分	記述する内容
樹の葉っぱ	自分の強みを活かしながら、どのような保育者になりたいかを考えて、一つ一つの葉っぱに書き入れる。
幹の上の方	理想の保育者になるために、これから何を学んでいく必要があるかを書き入れる。
幹の下の方	理想の保育者になるために、ここまでの学生生活ですでに学び、身につけたと思うことを書き入れる。
根っこ	これまで共に学んできた同級生から指摘してもらった、自分の強みを書いた根っこを一本一本描く。

3番目に、幹の下部分を記入するのだが、その際、グループワークで行った4年間のリフレクションの内容が活かされるように指導した。最後に、自分のコアクオリティを活かしながら理想の保育者をめざすにあたって、まだ学び残していること、これから身につけていきたい、身につけようと思うことを幹の上半分に記入する。言うまでもなく、重要なのはこの幹の上半分の記述なのであるが、上述の手順を踏むことで、自分の未来の有り様と学びの必要性が結びつく形で自覚され、現職に就いてからの保育者としての学びの構えが形作られていくと言える。

図5は、友人から指摘してもらったコアクオリティとして、思いやり、愛情豊か、決断力、包容力、安定、責任感、自由を根っこに書いている。そして理想の保育者像として、気持ちを言葉にする、表現力豊か、子ども目線に立つ、明るい笑顔、対等、安心感がある、を葉っぱとして挙げている。そしてすでに身につけたこととして、ピアノ、手遊び、絵本読み聞かせ、接客といった技術面や歴史を挙げており、これからは上司との付き合い方、言葉遣い、コミュニケーション力、保護者対応といった対人関係スキルに加えて、保育のアイデアを学びたいと考えていることが分かる。この

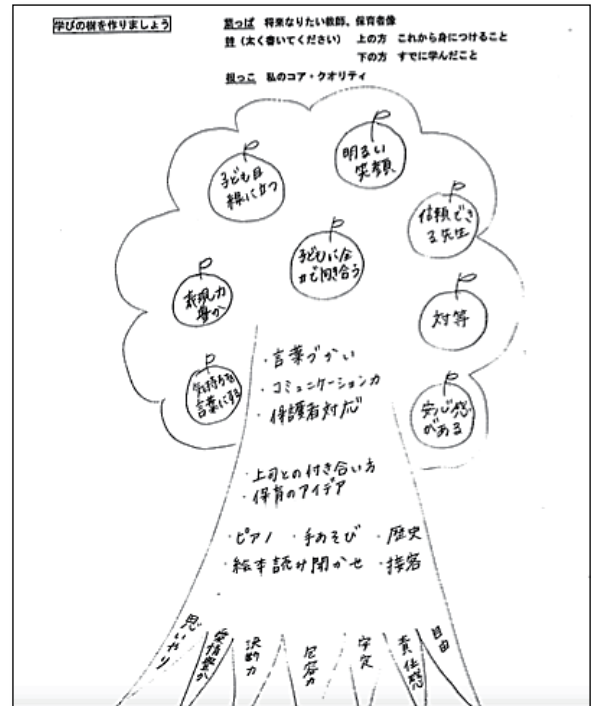


図5. 学びの樹の一例

ように、教職実践演習の早い段階(10回目)で学びの姿勢を自覚することで、残りの20回の学びがより意味のあるものとなると言えるだろう。

3) 紙皿を用いたワーク

教職実践演習の最後の授業は、文字通り4年間の養成課程の、そしてこれまで小学校から数えても16年間児童生徒として学んできた学生生活の最後の授業にあたる。29回目の個別課題発表会のリフレクションを終えて、30回目の授業に入る際に、仲間と過ごしてきた4年間の最後の授業であること、さらに16年間の学生生活の最後にあたること、次に教室(保育室)に入る時には、もう教わる側としてではなく、教える側として子どもの前に立つのだということを告げると、学生達には一様に驚きと感動の反応が見られた。この最後の授業を、学生にとって思い出深いものにしたい、そして、保育者として旅立っていく彼女達にできる限りのエールを送りたいと考え、紙皿のワークを導入した。

「紙皿ワーク」は、南オレゴン大学における教師教育実践にそのアイデアを得たもので、この講義と同じく、教員養成課程(ただし、この実践が行われていたのは中等教員養成課程)の科目の最終回において実施されたものである。図6は当時作成された紙皿であるが、周囲の履修者が初対面の筆者に対して見出すことができたと思われるコアクオリティをそれぞれ書き込んでいる、いわば寄せ書きのようなものである。

本授業では南オレゴン大学の取り組みを参考に、学生達に普段共に過ごしている仲の良いグループに分かれてもらい、輪になって座るよう促した。そして、紙皿の中央に「友人から呼ばれたい呼び名」を書き、自ら大切にしたいと思っている自身のコアクオリティを表すマーク(絵)を描く。準備が整ったところで、紙皿を裏返しにして右隣の人に渡し、受け取った人はその持ち主のコアクオリティを一つ誰が書いたか分からないように書き入れる。この作業を紙皿が持ち主のところに戻るまで繰り返す。戻ってきた紙皿を眺め、自分が1年後にどのような有り様でこれらのコアクオリティを発揮しているかをゆっくりと思い巡らす時間を取った。

もちろん、養成課程に所属している段階の自分自身を相対化し、未来の保育者としての有り様について想像することは、やはり困難なことでもあると言える。そこで、以下の二つの工夫を行った。

一つは、他者からコアクオリティを指摘してもらうことである。現場で保育者は常に子どもとの関わり合いの中で実践を積み重ねていく。したがって、保育者は、自己認識に加え、子どもから見られる保育者としての有り様を常に意識することが求められる。そこで、他者から指摘されたコアクオリティを見ることによって自己認識を相対的に構成できるように工夫した。また、自分自身ではなかなかポジティブな指摘をしづらいという、一般的に日本文化の特徴であると言われる点を補うという意味でも意義が認められる。

もう一つ、「友人達から書いてもらったこのコアクオリティを発揮しながら保育者として子どもの前に立って実践している(未来の)自分をイメージする」という活動を盛り込んだことである。それにより、養成段階を卒業して、現職段階にいる自分を想像することを促した。この授業では、さらに具体性を高めるために「1年後(就職しておよそ半年～8ヶ月後)の自分」という時期を設定した試みも行なった(南オレゴンの実践では登場しなかった工夫である)。

図7は、でき上がった紙皿を学生達が写真に撮ったものである。各自持ち帰って保存し、1年後の同じ日、同じ時間に全員で紙皿を眺めようという約束をして、授業を終えた。以上が「現職段階を見据えた」教職実践演習全30回の授業の編成とその取り組みである。

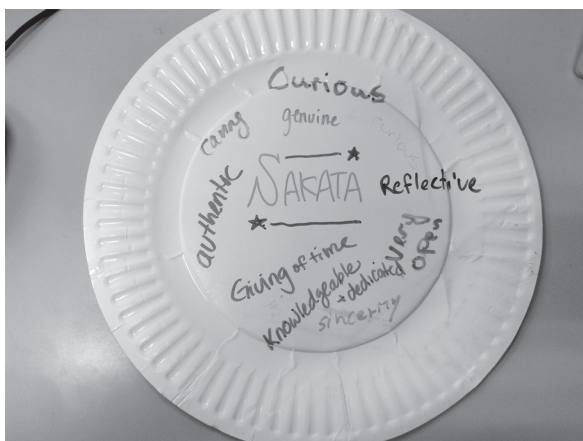


図6. 南オレゴン大学の授業で作成された紙皿



図7. 学生の作成した紙皿

授業の成果と課題

教職実践演習2単位を15回の授業で行っている他大学と比較して、O大学では演習単位が15回で1単位と決められているため、30回のカリキュラムを組む必要がある。主に土曜日に実施しているため、学生にとっても教員にとっても決して負担は少なくないが、集中講義という形式を活かして、経験とそのリフレクションという取り組みを行うことができた。また、30回という回数の多さを活かした取り組みが可能となっている。もちろん、15回の中にカリキュラムのエッセンスを取り入れることは可能であろう。

本稿では、授業実践を中心としたため、授業前後の学生の変化には言及していない¹⁴⁾が、最終回の授業で記入を求めた表5の学生の振り返りシートを分析することで、授業の成果を検証したい。まず、「自分を見つめ直す」「振り返り」「考えた」という語が多く見られることから、繰り返しリフレクションの営みを行うことで、学生達の中に「振り返ること」が習慣化されつつあることが分かる。

また、これまでの学びについての振り返りに加え、その振り返りを基に、未来の自分について考える機会となったという趣旨の記述も多くみられた。「学びの道程」に自分がいることに気づけている証左であると言えるだろう。さらに、「実感がわいた」という語も見られる。これまでの「学生」としての立場から、「保育者としての自分」へと視点を移すことが可能となっている事例であると捉えられる。養成課程の学びと保育者になってからの学びの結節点として教職実践演習の授業を位置づけ、リフレクションの営みを中心に据えたカリキュラムを組んだ成果をこういった点に見出すことができる。

言語化することの難しさに触れている記述も見られた。保育実践は言語化することが難しい営みであるが、だからこそ、言葉にして他者と共有することが重要である。一名のみの回答ではあるが、この訓練の一端となり得たのであれば授業の成果と言えるだろう。

表5. 学生の振り返りシートの記述から

【Ⅳの事後的、想起的なリフレクション】

- ・自分について見直すことができたし、自分が保育者にどう向いているか考えさせられた。
- ・4年間の振り返りができ、思い出話をすることもあり楽しかったです。
- ・全体の授業を通して振り返りがすごくできました。一人ではなくグループで取り組み振り返ることもできたので良かったです。
- ・改めて、今までの自分を見つめ直すことができた。
- ・4年間で最後の授業だったので、やっと解放される！という達成感と少し切ない思いがいりまじりました。4月から働くための最後の授業で、もう一度自分を見つめ直す時間をいただいたので、改めて自分自身について考えることができて良かったです。

【Ⅰの予期的なリフレクション】

- ・これからの自分はどうありたいのか考えることができました。これまでの4年間はほんとうにあっという間だったなと改めて感じました。沢山学び、4年間はすごいなと思いました。
- ・振り返ってさらに自分の学びを深めて成長していきたいと思った。
- ・最後の授業で、自分が何を学び、何を活かしているか改めて理解し、さらに向上させていきたいと思える授業だったと思う。とても有意義な時間であった。
- ・今までの授業を思い出しながら振り返ることで、4年生として、またこれから新社会人となることに改めて気を引き締めようと思えた。
- ・4年間受けてきた授業も今日で殆ど終わると思うと、4年間沢山のことを学んできたなと思いました。これでほんとうに先生になると思うと、振り返りも必要だと感じました。常に目標を持って進化し続けて頑張りたいと思います。

【保育者としての実感】

- ・なつかしいことを思い出したり、来年から新たなところでスタートするという実感がわきました。
- ・生徒としてではなく保育者(先生)としての考えを学び、考え方の違いなどを知った。授業は最後かと思うととてもさみしくなった。
- ・先生になった時にどのようなことをしたいのかを考えさせられる授業でした。
- ・卒業する実感がわき、幼稚園の先生になる実感がわいた。

【言語化することの難しさ】

- ・普段考えないことを細かく分析して自分の考えを文字、言葉にするのが難しかった。

ただし、リアリスティック・アプローチがその目的とする「学生自身による理論化」については、主に①および③のリフレクション（行為の中のリフレクションを事後的に振り返るもの）において遂行され得るものであり、本稿では十分に論じることができなかった。今後の課題としたい。

注

- 1) 齋藤孝(2011) 人はなぜ学ばなければならないのか, 実業之日本社 参照。
- 2) Reflection: 保育では「省察」と訳して用いられることが多いが、省察や、ときに同義で用いられることが多い「振り返り」という用語には、主として過去に起こった特定の事象について検討するという含意があると考え、一方で、本稿でリフレクションの対象となりうるのは過去から未来までの道程であることを鑑みると、これを訳さずにそのままリフレクションという語を用いるのが適切だと考えた。
- 3) van Manen, M. (1991) Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, Vol.23, No.6, pp.512-513.
- 4) ドナルド・ショーン著, 柳沢昌一・三輪建二監訳(2007) 省察的実践とは何か ―プロフェッショナルの行為と思考, 鳳書房 参照。
- 5) van Manen, M. (1991) pp.512-513.
- 6) 柳晋・大佐古紀雄・望月文代(2015) 養成校教員が教職実践演習の実践から学ぶこと, 保育教諭養成課程研究, 1, pp.51-61.
- 7) 浅井広・高橋洋行・児嶋雅典(2017) 保育の質の向上を目指した教育実習、教職実践演習の在り方 ―自己省察する保育者を養成するために, 松山東雲短期大学研究論集, 47, pp.1-14.
- 8) この過程は、教育的思慮深さが身につく、タクト豊かな教師・保育者へと育っていく道筋に繋がっているとも言える(村井尚子(2013)

ヴァン＝マーネンの教育的タクト論 一定義と特徴, 大阪樟蔭女子大学研究紀要, 第4巻, pp.181-192 参照)。

- 9) <http://www.osaka-shoin.ac.jp/univ/career/companies/> (2018年6月30日閲覧)。
- 10) Korthagen, F.A.J., et al. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, p.121, Figure 7.2, Routledge.
8つの窓を用いたこれまでの取り組みに関しては、村井尚子(2008) 実習における『教育的契機』への反省的記述―反省的な幼稚園教員養成のための一方策―, 日本教師教育学会年報, 17, pp.138-147および村井尚子(2015) エピソード記述と教育的契機の記述による教育実習へのリフレクション, 大阪樟蔭女子大学研究紀要, 5, pp.185-194などを参照願いたい。
- 11) Korthagen, F.A.J. (2004) In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp.77-97.
- 12) ポジティブ心理学に関しては、例えば以下の文献に詳しい。
マーティン・セリグマン著, 宇野カオリ監訳(2014) ポジティブ心理学の挑戦 ―“幸福”から“持続的幸福”へ, ディスカヴァー・トゥエンティワン。
- 13) Korthagen, F.A.J., Kim, Y.M., and Greene, W.L. (2013) *Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education*, Routledgeを参考に作成。
- 14) 授業前後の自己評価の変化に関しては以下において論じた(村井尚子・坂田哲人(2018) 保育職への実感をもたらす省察の営みに関する一考察 ―教職実践演習における実践例から―, 京都女子大学発達教育学部紀要, 第14号(2), pp.29-36.)。

新任教員に対するサポート内容に関する考察 — 私立幼稚園を中心とした園長と新任教員の意識の相違に注目して —

Consideration on support contents for newly appointed kindergarten teachers
— Focusing on the difference between the director and the new teacher's consciousness,
mainly at private kindergarten —

廣井雄一
(國學院大學)

本稿では、幼稚園等の実態調査を基に幼稚園等が行っている新任教員に対するサポート内容と新任教員が園から受けているサポートをどのように認識しているのかを明らかにすることを目的に検討を行った。

採用前の研修について園長と新任教員の間に認識のズレがあった。新任教員にとって、単独での実習・観察など体験的なものは研修と認識されにくいことが示唆された。また、サポート内容については、特定の指導者からの直接的な指導は、サポートを受けているという意識に繋がりやすいことが示唆された。そして、園長の自由記述から、新任教員がサポートを受けている実感のある園で意識されていたことは【個に応じたサポート】と【職場の人間関係】であった。また、新任教員に対するサポートについて、課題として3点挙げられた。①個別的な指導をする時間の設定、②指導者の力量の向上、③特定の教員に偏らないサポート体制。

キーワード：新任教員、研修、サポート内容、意識のズレ、課題

I. 問題の所在

幼稚園教員の仕事は継続しにくいといわれる。実際、学校教員統計調査によると、幼稚園教員の平均勤務年数は10.5年で、小学校教員の18.1年に比べ大きく下回っている。また、幼稚園教員の年齢構成割合も35歳未満が56.5%を占め、小学校教員の35歳未満の年齢構成割合は、29.9%に比べて、若い教員が組織の多くを占めていることが分かる(文部科学省, 2018)。これは結婚や出産などにより影響されやすい女性が多く占める職場であることが要因でもと考えられる。勤続年数が比較的短く、若年層がその過半数を占める組織において、教員の資質向上をどのように図っていくかが課題となる。

西坂(2010)は特に若手に注目した幼稚園教員のメンタルヘルスと職場環境に注目し、幼稚園教員が経験が10年に満たないうちに離職する背景には、職場内の人間関係の問題が影響している可能性がある一方、職場内の環境が個人の専門的成長を促すような環境であることが仕事の継続に有効な要因のひとつであると指摘している。つまり、組織として個人の専門的成長を促すサポートがあることが、新任教員が仕事を継続することに影響を及ぼしている。

佐藤(2015)は「専門家として学び成長する教師は、モデルとなる先輩から学び、同僚の仲間と学び合い、後輩の成長を支援することで学び合って成長している」と指摘している。このことから様々な経験年数の幼稚園教員が共に学び合う

場が重要であり、組織として様々な経験年数の教員が互いにサポートし合える環境が必要であることがわかる。保育者の抱える困難への対処法の一つとして職員同士の保育観の共有が有効であるとの指摘もある(加藤他, 2012)。つまり、先輩と後輩が保育観を共有し、学びあい、育ちあうことが教員の資質向上に欠かせないと考えられる。新任の教員を組織の中で育てるためには、どのような形でサポートが必要なのか、明らかにする必要がある。

組織的な新任教員のサポート体制には園長のリーダーシップは不可欠であることから、本稿では、幼稚園等の園長が意識している新任教員に対するサポート内容を明らかにすることと新任教員が園からのサポート^{注1)}をどのように意識しているのかを明らかにし、組織的に新任教員を育てるための望ましいサポートを検討する一助としたい。

Ⅱ. 調査方法

(1) 調査対象及び方法

2014(平成24)年12月～2015(平成25)年3月にかけて、神奈川県、埼玉県、栃木県、新潟県、兵庫県の幼稚園を対象として、各県の幼稚園協会等の協力を得て、調査を実施した。配布した質問紙は834組であり、回収数は198組。回収率は23.7%であった。質問紙は、園長、研修担当教員、新任教員を分けて3種類を作成し、各質問紙の記入については、園長から研修担当教員、新任教員をそれぞれ指名していただいた。回収は、3種類の調査票をひとつの封筒にまとめ、郵送にて回収した。本稿では、新任教員を対象とするため、保育・教育関連施設での勤務月数及び現園での勤務月数が等しく、12か月以下の新任教員の回答及びその新任教員の勤務する幼稚園等の園長の回答78組を対象とした。

(2) 分析の対象とした調査項目

回答者(新任教員)の属性については、下記3項目について分析を行う。

- ① 年齢、性別：年齢は年齢区分を選択肢とし、「1. 20-24歳」、「2. 25-29歳」と5歳刻みで選択肢を設け、回答してもらった。
- ② 所有している免許・資格：所有している免許・資格は「1. 幼稚園教諭(1種)」「2. 幼稚園教諭(2種)」「3. 幼稚園教諭(専修)」「4. 保育士」「5. 小学校教諭」「6. 中学校教諭」「7. 高等学校教諭」「8. その他」からあてはまるものすべて選択してもらった。
- ③ 学級担任等の状況：学級担任等の状況については「1. 学級担任」、「2. 副担任」、「3. フリー」、「4. その他」から選択し、何歳児クラスなのかも併せて記入してもらった。

勤務する幼稚園等の状況については、下記1項目について分析を行う。

- ① 運営主体・種別：運営主体については、「1. 学校法人」、「2. 宗教法人」、「3. 個人」、「4. その他」から選択してもらった。種別については、「1. 幼稚園」、「2. 認定こども園(幼保連携型)」、「3. 認定こども園(幼稚園型)」、「4. その他」とした。

サポート体制については、下記4項目を分析の対象とする。

- ① 採用前の研修の有無：新任教員と園長に採用前の研修についてたずねた。新任教員を対象とした調査票では、採用前に研修を受けたかについて、「1. 採用前の研修は受けていない」、「2. 採用前の研修を受けた」から選択してもらった。「2. 採用前の研修を受けた」と回答した者には、具体的な内容を記載してもらった。園長には「1. 実施している」、「2. 実施していない」から選択してもらった。「1. 実施している」と回答した者には、具体的な内容を記載してもらった。園長を対象とした調査票では、採用内定から入職までの

期間の研修の有無について、「実施している」、「実施していない」を選択してもらった。

- ② 新任教員に対するサポートの有無：新任教員と園長に新任教員に対するサポートの有無についてたずねた。新任教員を対象とした調査票では、新任者として現在、サポートを受けているかについて、「1. 特別なサポートは受けていない」、「2. サポートを受けている」から選択してもらった。「2. サポートを受けている」と回答した場合は、具体的な内容も回答してもらった。園長を対象とした調査票では、新任教員へのサポートについて、「1. 十分行っている」、「2. 行っている」、「3. あまり行っていない」、「4. 全く行っていない」から選択してもらった。また、1～3を回答した者には選択肢からあてはまるサポート内容をすべて選択してもらった。選択肢としては「1. 園内で主任等が一日の振り返りを共に行っている」、「2. 園内で主任等が記録や指導計画の指導を行っている」、「3. 記録や指導計画というよりは、子どもと遊ぶ体験を重視している」、「4. 新任の幼稚園教員に対する相談担当者(チューター等)を設けている」、「5. 新任の幼稚園教員に配慮した園務分掌にしている」、「6. 担当する学年や担任の職員構成に配慮している」、「7. 初年度は学級担任を持たせていない」、「8. その他(具体的に)」とした。

- ③ 相談担当者：園長に対し、新任の幼稚園教員に対する相談担当者(チューター)を設けている場合、どのような基準で、担当者を決めているかたずねた。「1. 役職(園長・主任・学年主任など)により決めている」、「2. 新任の幼稚園教員との相性により決めている」、「3. 勤務年数により決めている」、「4. 順番に担当する人を決めている」、「5. その他(具体的に)」、「6. 担当する人は決めていない」から選択してもらった。

相談相手：新任教員に対し、保育を相談する相手がどのような立場の人かたずねた。

「1. 園長」、「2. 主任」、「3. 先輩の教員」、「4. 同期の教員」、「5. 後輩の教員」、「6. その他」、「7. 保育について相談する相手はいない」から選択してもらった。

- ④ サポートの課題：園長を対象に新任教員に対するサポートの課題をたずねた(自由記述)。

Ⅲ. 調査結果と考察

(1) 回答者(新任教員)の属性

① 年齢・勤務月数・所有している免許・資格

年齢は、「20～24歳」が98.7%(77名)で、性別は女性が94.9%(74名)であった。勤務月数は11カ月が最も多かった。所有している免許・資格は「幼稚園教諭(1種)」と「幼稚園教諭(2種)」のいずれかを所有している者が98.7%(77名)いた(表1)。幼稚園教諭と保育士資格を併有している者が92.3%(72名)であった。幼稚園教諭2種免許を所有している者は全員保育士を併有していた。小学校教諭を所有している者は11.5%(9名)いた。

② 学級担任の状況

学級担任の状況は、学級担任しているとの回答が最も多く、次いで副担任、フリーであった(表2)。担任するクラスは担任、副担任の回答共に3歳児が多かった。「その他」は未就園クラスであった。

表1. 免許・資格

	% (実数)
幼稚園教諭 (1種)	44.9 (35)
幼稚園教諭 (2種)	53.8 (42)
保育士	93.6 (73)
幼稚園教諭+保育士	92.3 (72)
小学校教諭	11.5 (9)
その他	11.5 (9)

表2. 学級担任の状況

	% (実数)
学級担任	75.6 (59)
副担任	12.8 (10)
フリー	10.3 (8)
その他	2.6 (2)

(2) 園の状況(運営主体・種別)

運営主体は学校法人が最も多く97.4%(76)、宗教法人、個人が1.3%(1)ずつであった。種別は幼稚園が76.9%(60)、幼保連携型認定こども園が12.8%(10)、幼稚園型認定こども園が10.3%(8)であった。

(3) サポート体制の状況

①採用前の研修

新任教員の回答を見ると、6割以上の者が採用前の研修を「受けた」と回答している。園長の回答では、9割以上の幼稚園等で採用前の研修を「実施している」と答えている。両者の回答でクロス集計をおこなった(表3)。園長が採用前の研修を「実施している」と回答した幼稚園等の内、約3割の新任教員が採用前の研修を「受けていない」と回答している。

新任教員が採用前の研修を「受けていない」と選択した幼稚園等で実施されている採用前の研修内容(園長回答、自由記述)をまとめたものは以下のとおりである(図1)。

表3. 採用前の研修の有無

	% (実数)	
	(園長) 実施している	(園長) 実施していない
(新任)受けた	63.6 (49)	2.6 (2)
(新任)受けていない	32.5 (25)	1.3 (1)

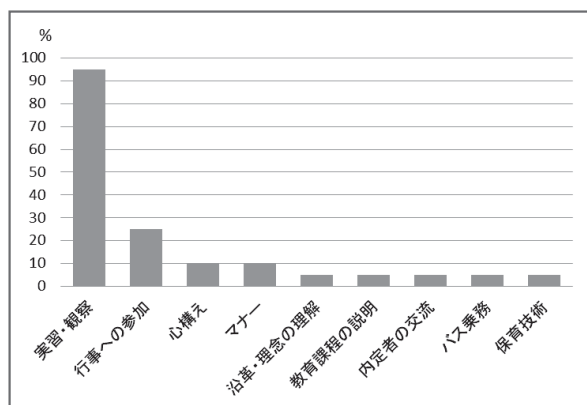


図1. 採用前の研修内容(新任「受けていない」)

22園からの回答があったが、研修内容の延べ数は33になった。種類別に分けると、9種類になった。研修内容として、最も回答の割合が高かった研修内容は、「実習・観察」であった。次いで、「行事への参加」となった。これらは日常の保育や行事へ参加するという形態で実施されるもので、体験的な内容となっている。回答の割合が低かったのは、「心構え」や「マナー」、「沿革・理念の理解」、「教育課程の説明」等、レクチャーを受けるような内容のものであった。

一方、新任教員が採用前の研修を「受けた」と選択した幼稚園等で実施されている採用前の研修内容をまとめたものは以下のとおりである(図2)。

49園からの回答があったが、研修内容の延べ数は101になった。種類別に分けると、20種類になった。研修内容として、最も回答の割合が高かった研修内容は、「実習・観察」であった。次いで、「沿革・理念の理解」や「研修会への参加」等、レクチャーを受けるような内容が挙げられた。このように、採用前の研修を「受けていない」と選択した幼稚園等で実施されている研修内容(図1)に比べて研修内容を複数組み合わせながら行っていることがうかがえる。

以上の事から研修内容の違いは、新任教員が「受けていない」と意識している園では、「実習・観察」等、日常の保育に参加するような体験的な内容を単独で行われているのに対し、「受けている」と意識している園では、ほとんどが複数の種類の内容を組み合わせて研修を行っていた。

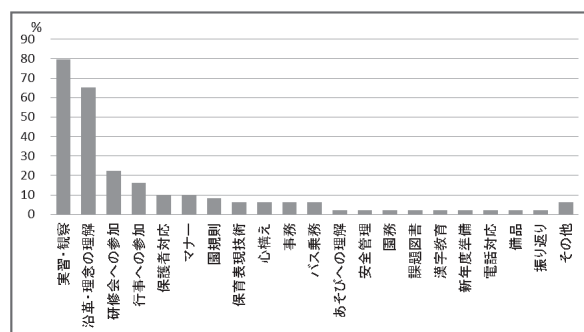


図2. 採用前の研修内容(新任「受けている」)

「実習・観察」は新任教員が「受けていない」と意識している園でも、「受けている」と意識している園でも回答割合は一番高い。研修として意識されやすいとも意識されにくいとも言えるが、研修内容の種類の違いから、他の研修との組み合わせによって、新任教員の「実習・観察」の研修内容に対する意識違いに影響する可能性があることがうかがえる。

つまり、新任教員にとって、「実習・観察」のような体験的な研修内容を単独で行われる場合は研修としては認識されにくく、複数組み合わせで実施される研修は認識されやすいと考える。

②採用後のサポート

新任教員の回答を見ると、約58%が新任者として「サポートを受けている」と回答している。園長の回答では、9割以上の幼稚園等で新任教員へのサポートを「十分行っている」、「行っている」と回答している。両者の回答でクロス集計をおこなった(表4)。

新任教員へのサポートを「十分行っている」、「行っている」と回答した幼稚園等の内、一部の新任教員は「特別なサポートは受けていない」と回答している(約39%)。そのことから、ほとんどの園では新任教員へのサポートを行っているが、新任教員にとってはサポートを受けているという実感が伴いやすい内容と、サポートを受けているという実感に繋がりにくい内容があることがうかがえる。

園長が回答した新任教員へのサポート内容は以下のとおりである(図3)。

新任教員が「サポートを受けている」と回答している園では、「特別なサポートは受けていない」と回答している幼稚園等の回答よりも「園内で

主任等が一日の振り返りを共に行っている」「新任の幼稚園教員に対する相談担当者(チューター等)を設けている」の回答の割合が高かった。つまり、特定の誰かが新任教員のために直接的な指導を行う内容である。

③相談相手

園が決めている相談担当者の基準は以下のとおりである(図4)

新任教員のサポートの実感の有無に関わらず、園では、「役職者(園長、主任、学年主任)」を相談担当者と決めているとの回答割合が高かった。

新任教員の保育に関する相談相手についての回答は以下のとおりである(図5)。

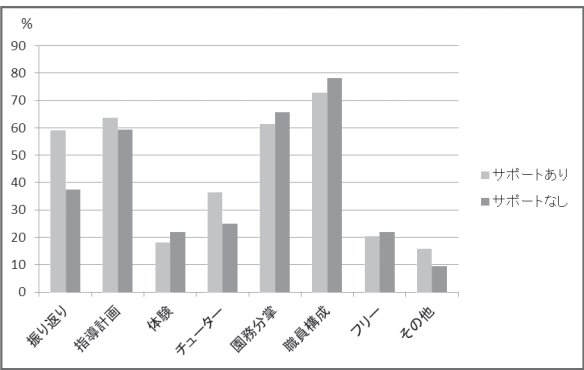


図3. 新任教員へのサポート内容(複数回答)

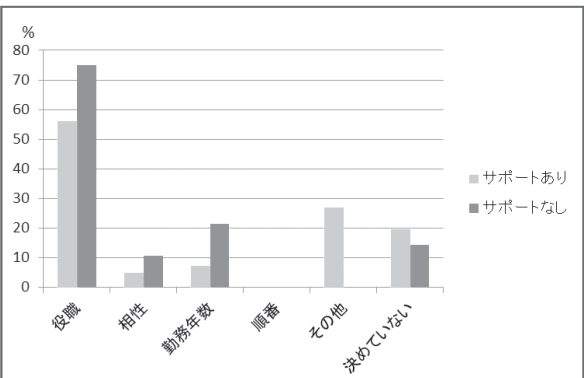


図4 相談担当者の基準(複数回答)

表4. サポートの有無

	(園長) 十分行っている		(園長) 行っている		(園長) あまり行っていない		(園長) 全く行っていない	
(新任) 受けている	15.8	(12)	39.5	(30)	2.6	(2)	0.0	(0)
(新任) 受けていない	3.9	(3)	35.5	(27)	2.6	(2)	0.0	(0)

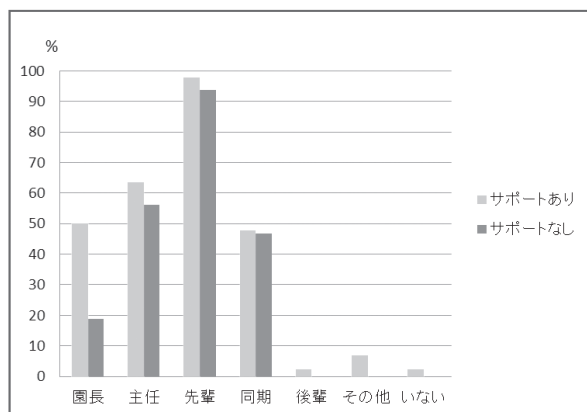


図5 保育に関する相談相手(複数回答)

サポートの実感の有無に関わらず、新任教員は先輩教員や同期の教員に相談していることが伺える。相談相手として「サポートを受けている」と意識している新任教員は、「サポートを受けていない」と意識している新任教員に比べ、「園長」を選択する割合が高かった。そのことから、新任教員が「サポートを受けていない」と意識している園では、相談担当者と相談相手にズレがある可能性があることがうかがえる。

また、新任教員が身近な先輩教員や同期の教員だけでなく、役職者(特に園長)に対して保育に関する相談をできる環境であることが、新任教員にとってサポートを受けていると認識することに影響する可能性があると考えられる。

④新任教員へのサポートに関する課題

(園長、自由記述)

「サポートを受けている」と回答した新任教員は44名であった(表4)。彼らの勤務する幼稚園等の園長で「新任教員に対するサポートに関して課題だと感じていること」の項目に記入しているのは27件であった。記述内容について、内容により、カテゴリー化すると、【個に応じたサポート】、【職場の人間関係】、【組織の課題】、【その他】に分類された。

【個に応じたサポート】の具体的な記述としては、「全ての新任について同じサポートをして、同じように理解し、成長するわけではないので、

1人1人に合ったサポートをしなくてはならない。」や「新任でも(新任だから)覚えることが沢山あるので、本人が理解出来る様にくりかえしの指導が必要である。」とあるように、新任教員の個々の状況に丁寧に対応している様子がうかがえる。

【職場の人間関係】の具体的な記述としては、「何がわかってないのか何が不安なのかがわからないのだということを先輩教諭に常々話し、『わからないことがあればきいてね』では無理ということ意識しながらいてねいに打ちあわせや反省をしていくようにしている。」や「同僚との関係性を良くし、それが職場における新任の安心感・安定感へとつながるようにしたい。」とあるように、日常的な雰囲気作りや協働的な職場環境が築けるよう意識されていることがうかがえる。

【組織の課題】の具体的な記述としては、「指導する職員の能力の差を埋めるのが難しい。」や「話し合いの時間を多くとることによって時間がかかり、個人で教材研究をするのが遅くなる。勤務時間も長くなる。」「主任、学年主任も担任を持ちながら、なので負担が大きい。」とあるように、指導担当者の指導力に関する記述や、指導担当者の負担に関する記述がみられた。このように、新人サポートには、指導担当者の指導力が課題だと意識していることがうかがえる。また、多様な新任教員が勤務する中で、個に応じたサポートを行おうとすることで、長時間かかってしまう事や、指導担当者に負担が大きくなっていると意識していることがうかがえる。

⑤本稿の限界

本稿では新任教員の自身に対するサポートの意識とサポート内容の関連について、統計的な有意差を示すことが出来なかった。今後は、新任教員がサポートを受けていると実感を持つ要因について詳細な調査、検討を行っていききたい。

IV. 結論

本稿では、幼稚園等の実態調査を基に新任教員に対するサポート内容について検討してきた。新任教員と園長とは研修やサポートに対する認識にズレが生じていた。

今回の調査で明らかになったことは採用前の研修について、単独で行われる日常の保育に参加するなどの体験的な実習・観察などの内容は研修として意識されにくいことである。複数の研修内容を実施することで研修として意識する可能性が示唆された。そのため、採用前の研修では、実習・観察などの体験的な内容だけにとどまらず、複数の内容を工夫して実施することが望まれる。

また、サポート内容については、特定の指導担当者からの直接的な指導はサポートを受けているという意識に繋がりがやすいという可能性が示唆された。新任教員にはそれぞれの即時的な問題に寄り添い、共に解決に向かって取り組んでくれる存在が必要であるということである。さらに、労働環境への配慮についても、新任教員へ目に見える形で伝え、園全体でサポートしていると実感できるような取り組みが必要である。

保育に関する相談相手は、身近な教員だけではなく、役職者を含めて、園全体が相談しやすい環境づくりが必要である。つまり、特定の指導者を設けると同時に、その人に任せきりにするのではなく、園全体で相談しやすい環境を作ることが求められる。

園長の意識としては、個に応じたサポートの重要性が意識されていた。それに加え、日常の職場の人間関係を良好に築いていこうと雰囲気作りを意識していた。このように充実したサポートをしようとする一方で、サポートすることに対する組織の課題意識として時間がかかることへの懸念や指導担当者の力量の問題、負担感などを抱えていることが明らかになった。ワークライフバランス

を考慮しつつ、どのように個別的な指導をする時間を設けるのか、また、指導担当者の力量をどのように向上させていくのか、特定の教員に偏らないようなサポート体制をとれるのかを克服することが喫緊の課題である。

注

注1) 本稿で取り扱う新任教員へのサポートとは園によって意図的に行われる新任個人の専門的成長を促すための行為を言うこととする。新任教員に対するサポートとは、採用前の研修と入職後のサポートを含む内容とする。

引用・参考文献

- 遠藤知里・竹石聖子・鈴木久美子・加藤光良 (2012) 「新卒保育者の早期離職問題に関する研究Ⅱ：新卒後5年目までの保育者の「辞めたい理由」に注目して」 常葉学園短期大学紀要, 43, pp.155-166.
- 廣川大地 (2008) 「保育者の仕事継続, 離職意向に関する研究の動向」 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 第40号, pp.83-90.
- 加藤由美・安藤美華代 (2012) 「新任保育者の抱える困難に関する研究の動向と展望」 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 第151号, pp.23-32.
- 文部科学省 (2018) 『平成28年度学校教員統計調査 調査結果の概要』.
- 中原淳監修・脇本健弘・町支大祐著 (2015) 『教師の学びを科学するーデータから見える若手の育成と熟達のモデルー』 大路書房.
- 西坂小百合 (2010) 「若手幼稚園教師の精神的健康に及ぼすストレスと職場環境の影響」 立教女学院短期大学紀要, 42号, pp.101-110.
- 西坂小百合 (2014) 「幼稚園教諭の職業継続の意思と教職経験年数・職場環境の関係」 共立

女子大学家政学部紀要, 第60号, pp.131-139.

佐藤学(2015)『専門家として教師を育てる』
岩波書店.

【付記】

本発表は、平成26年度～28年度 科学研究費助成事業 基盤研究(C)「保育相談力向上をめざす園内研修システムの開発」(研究代表者; 神長美津子／課題番号; 26381097)における研究成果の一部である。

若手保育士の新人保育士への指導経験

Younger nursery teachers' experiences of coaching for new nursery teachers

近藤あゆみ

(千代田区立番町幼稚園)

砂上史子

(千葉大学)

本研究は、保育士不足や保育士の離職等の現代的課題を踏まえ、若手保育士による新人保育士への指導の実態を、当事者の経験に関する語りを通して明らかにすることを目的とした。具体的には、正規職員としての経験年数3～5年目の保育士4名に半構造化面接を実施し、その語りの内容を分析した。その結果、若手保育士は職場に新人保育士が加わることで役割や立場の変化に伴う感情の変化を経験していることや、若手保育士の指導は自分が新人保育士だった時の経験や現在指導する新人保育士の姿などに影響を受けること、若手保育士は同僚の保育士に支えられてさまざまな配慮をしながら新人を指導していることが明らかになった。

キーワード：若手保育士、新人保育士、指導経験、経験年数3～5年目、半構造化面接

問題と目的

保育士需要の高まりとともに都市部を中心に「待機児童」が問題となっている。その解消を困難にしている要因の一つに保育士不足がある(厚生労働省, 2015)。保育士不足の背景には保育士の離職率の高さがある。全国社会福祉協議会(2008)の報告によると、保育士の離職者(正規職員に限定)の内、25歳未満が24.4%、25歳以上30歳未満が30.7%で、ほぼ半数が10年未満に離職していることが示されている。また「平成21年度地域児童福祉事業等調査」(厚生労働省, 2012)では、仕事に就いて1年未満の離職率が全国平均10.1%と高いことが示され、保育所保育士の早期離職を防ぐことは重要課題とされている。

保育従業者の2割以上がバーンアウトに陥っていること、警戒兆候が見られる保育者が3割以上いたこと、経験年数の若い保育従業者ほどバーンアウトに陥りやすいことが分かっている(齋藤・田中・村松・橘・宮岡, 2009)。また、新人保育者ほどストレス耐性力が低い(上村, 2011)。

新人保育者の困難に関しては、採用後1・2年目の保育者は、学生時代よりも保育者効力感が低くなり、養成校段階から保育実践力が身に付いていないという意識が大きく低下し、自信を喪失してしまうことが指摘されている(大佐古・駒・島田・鈴木・望月・結城・若尾, 2016)。新人保育者は、幅広い知識や実践的技術、保護者対応などが日々の保育で求められる中で、在学中に学ぶ知識だけでは十分ではないため困難を感じる(六本木・昆・粗屋・安藤, 2003)。また、新人保育者は、自分がしたいことができないこと、子どもに翻弄されていると感じることにリアリティ・ショックを感じる(谷川, 2013)。

その一方で、新人保育者の困難には、先輩保育者から支援を受けることが効果的であり(加藤・安藤, 2012)、先輩保育者との良好な関係が、新人保育者の育成に影響している(永淵, 2017)。また、新人保育者が保育経験の近い保育者の保育を観察する機会を持つことが保育者効力感には有効であるとされている(朝木・鈴木, 2009)。さらに、新人保育士の育成のためには、新人保育士に対する個

別的な理解をすること、先輩保育士が支える職場体制が存在することが求められる（宮崎，2016）。

新人保育者を支える周囲の保育者に注目すると、経験年数5～9年目の中堅保育者に求められる資質・能力のうち、「後輩指導」が2番目と上位である（大佐古・駒・島田・鈴木・望月・結城・若尾，2017）。早期離職が進む保育所では、中堅保育者だけでなく若手保育者であっても後輩を指導する役割が求められるようになると考えられる。

経験年数が3年目を過ぎると保育者効力感が上昇する一方で、新人時よりも人間関係に困難を感じるようになり、5年目を過ぎると学生時よりも、保育技術が身に付いていると感じるようになる（大佐古・駒・島田・鈴木・望月・結城・若尾，2016）。保育士にとって経験年数3～5年目は、保育者として精神的に揺れ動く時期であると考えられる。しかし、経験年数3～5年目の若手保育者に着目した研究は少なく、若手保育者による新人保育者への指導の実態については、明らかになっていない。そこで本研究では、経験年数3～5年目の若手保育者による新人保育者への指導経験の実態を明らかにすることを目的とする。具体的には、保育士に焦点を当て、若手保育士による新人保育士への指導経験の実態を当事者の経験から明らかにする。

方法

調査協力者：調査時に正規職員としての採用後の経験年数が3～5年目で、かつ新人保育士（以下、「新人」と記す）への指導経験があるまたは現在指導している若手保育士4名。そのプロフィールを表1に示す。なお、4名はいずれも女性である。

面接調査：2017年8月～10月に1時間～1時間半程度実、第1著者が面接を実施した。面接では、文献調査をもとに質問項目を作成し回答を得た。記録はICレコーダーと筆記により行った。面接調査で使用した面接調査質問項目を以下の表2に示す。

分析方法：以下の①～②の手順で面接調査のトランスクリプトを作成し、語りの意味内容を分析、考察した。①4名の面接調査についてのトランスクリプト（インタビューの録音した音声を文字に起こしたもの）の作成を面接者自身で行う。この時のICレコーダーと筆記による記録をもとに、記録をPC上のファイルにトランスクリプトを作

表2. 面接調査の質問項目

質問項目	質問
①	新人保育士による気持ちや職場内での役割の変化
②	新人保育士への指導による困難
③	新人保育士への指導による成長・やりがい
④	新人保育士と関わる際の配慮

表1. 調査協力者のプロフィール

調査協力者の概要				調査協力者の勤務する保育所の概要				
協力者	経験年数	担任クラス	担任数と構成	新人とのかわり	新人の数	先輩保育士の数	同期の数	運営
A保育士*	3年目	幼児クラス(異年齢) 16人	1人担任 副担任に新任保育士	複数担任	3人	7人	6人	企業立
	4年目	0歳児クラス 6人	3人担任 (15年目,2年目) 非常勤保育士	複数担任	4人	5人	6人	
B保育士	3年目	1歳児クラス 12人	3人担任 (20年目,1年目)	複数担任	2人	21人	0人	公立
C保育士	5年目	1歳児クラス 20人	4人担任 (33年目,21年目, 5年目,4年目) 非常勤	園内でのかわり	2人	13人	0人	公立
D保育士	4年目	0,1歳児混合クラス	2人担任(1年目) 非常勤保育士	複数担任	3人	8人	0人	公立

*A保育士は、3年目と4年目に新人保育士を指導したことから、それぞれの概要を記す。

成し、整理する。② ①で作成したトランスクリプトに沿って、語りの意味内容を分析し、考察を行う。なお、本研究の4名の面接調査の分析をまとめる際には、オープンコーディング(佐藤, 2008)の手法を参考に考察を行う。

結果と考察

4名の保育士のインタビューの語りから、《役割や立場の変化》《役割や立場の変化に伴う感情の変化》《同僚からの見られ方の変化》《新人を指導することの難しさ》《新人を指導することの良さ》《新人を指導する際の配慮》《保育士1年目の経験》《指導した新人の特徴》《指導した新人が抱える悩み》《指導した新人の変化》《自分の新人時の先輩のかかわりや影響》《若手保育士を支える同僚》《新人との年齢の近さが与える影響》の13種類のカテゴリーとそれらを構成する41種類のサブカテゴリーと64種類のコードが生成された。文中ではカテゴリーを《 》、サブカテゴリーを[]、コードを【 】で表す。

以下に、カテゴリーごとに語りの例を示しながら、若手保育士による新人保育士の指導の実態について、コード及びサブカテゴリーの内容とそれらの関連を考察する。表中の(A-1)などは、調査協力者名と表3-1～3-13で出てくる順番を組み合

わせた番号(例:「A-1」とは、表1の調査協力者A保育士の1番目の語りを指す)を意味する。(略)は語りを一部省略した箇所である。文中の下線は表3-1～3-13からの語りの引用である。

(1) 役割や立場の変化

カテゴリー《役割や立場の変化》の、新人が職場に入ってきたことによる役割や立場の変化に関する4名の回答を表3-1に示す。

表3-1の[先輩保育士としての役割を担う]から、若手保育士が担う先輩としての役割が2種類見られた。1つは、【新人に教える】や【新人の見本になる】の語りが示すように、新人に教えたり新人の見本になったりする新人に対する役割である。もう1つは、【率先して動く】や【自分が保育の責任者になる】の語りが示すように、保育において自分が率先して動いたり保育全体の責任者としての立場を担うようになったりする役割である。

若手保育士は、新人が職場に入り、新人と組んでクラス担任を務めることで、自分が新人ではないことを自覚していた。また若手保育士は、新人に対する先輩保育士としての役割の必要性や、クラス担任の中で主たる保育者としての責任感をもっていた。

また【新人に教える】のB-1の語り「今の新人が初めての後輩で」や【新人に教える】のC-1の語り「どんどん下が入ってくると」、【新人の見本にな

表3-1. 新人が職場に入ってきたことによる役割や立場の変化に関する回答の概要

《カテゴリー》	[サブカテゴリー]	【コード】	語り
役割や立場の変化	先輩保育士としての役割を担う	新人に教える	そこは……園の経験者として色々教えなきゃいけないことは増えましたね。(A-1)
			今の新人が初めての後輩で、やっぱりそれまでは自分が一番下っていう(略)、上の人から教えてもらってただけだったのが今度、(略)まあ後輩にも教える立場になるってことで…(略)(B-1)
			私も今5年目になるんですけど、やっぱりどんどん下が入ってくると、いつまでも新人じゃいけないっていうのがあり、(中略)教えてあげようしなきゃなって。(C-1)
			やっぱり下もね、ちゃんと伝えていかないといけないっていうのはすごい感じる。(D-1)
	新人の見本になる	率先して動く	もう一回ちゃんと後輩のお手本にならなきゃなっていう思いとかもあったりして、結構なんか気持ちがしゅっとするってか(笑う)、感じがします。(B-2)
			一緒に組むとなると見本となるのは私となるので…(略)(A-2)
立場の変化を実感する	新人から中堅保育士への移行を実感する	自分が保育の責任者になる	下がいっぱいすぎるから、結構もう、なんか率先しているいろいろやっついていかないといけないんだなって思うけど、なかなか動けないのが現状だけど、でも自分からいろいろ考えてやっついていかなきゃいけないなって。(D-2)
			そういうシフトだったら(新人と2人)、(略)何かないように私がしなくちゃいけない、その子がどうするかじゃなくて、それは結果私の責任になるから。その子がどうっていうよりは私がどうするか、かな。(A-3)
			新人じゃないし中堅ではないけど、そういう中堅に移動しているようなポジションに来たんだなっていうのはすごい実感しています。(C-2)

る】のA-2の語り「一緒に組むとなると」、【率先して動く】のD-2の語り「下がいっぱいすぎるから」、【自分が保育の責任者になる】のA-3の語り「そういうシフトだったら」という語りから、単に保育の経験年数だけでなく、園内やクラス内での年齢構成や後輩の有無によって、若手保育士にも先輩保育士としての立場が生じ、その自覚が促されると考えられる。また、【新人に教える】のC-1の語りに「教えてあげるようにしなきゃ」とある。若手保育士は、自分自身が新人の時に何を聞いたか良いか分からなかったことや先輩に自分から質問しにくかったことなどの経験を踏まえ、自分から新人に教えようと考えられる。

また、[立場の変化を実感する]の【新人から中堅保育士への移行を実感する】のC-2の語りには、「そういう中堅に移動しているようなポジションに來たんだな」とある。若手保育士は、新人が職場に入ってくることに伴って、もはや新人ではない自分の立場の変化を実感しているといえる。

以上から、新人保育士が職場に入ってくることによる若手保育士の役割や立場の変化に関して、次の2点が明らかになった。

- ・若手保育士は、新人が職場に入ってくることで、「新人に教える」「新人の見本になる」という新人に対する役割と、「率先して動く」「保育の責任者になる」という保育全体に対する役割を担うようになる。

- ・若手保育士は、新人が職場に入ってくることで、園内での立場の変化を実感し、先輩保育士としての自覚が促される。

(2) 役割や立場の変化に伴う感情の変化

カテゴリー《役割や立場の変化に伴う感情の変化》の、新人が職場に入ってきたことによる役割や立場の変化に伴う感情の変化に関する4名の回答を表3-2に示す。

表3-2から、新人が職場に入ってきて役割や立場が変わることに対して、若手保育士は、否定的な感情と肯定的な感情の2種類をもっていた。

否定的な感情は、[教える立場にプレッシャーを感じる]の【教えられることがあるのか不安になる】のA-4の語り「私が教えられることなんかあるのかなって…という思いはあったし、プレッシャーもあったし」や【教える人が自分で良いのか不安になる】のD-3の語り「責任、てかプレッシャーが大きかった。なんか私で良いのかなっていう。本当に一から教えるっていうメンターになったときに、本当に私で良いのかなっていう思いがすごいあって」など、新人に保育について指導することに対する不安である。また、[信頼されて嬉しい]の【保育士として信頼されて嬉しい】のB-3の語り「もし2人で保育しているときになにかあったら、自分が一番の責任者になるじゃないですか。先輩いないと。だからそういうプレッシャーもあったけど」が示すように、新人と2人で保育をする時

表3-2. 新人が職場に入ってきたことによる役割や立場の変化に伴う感情の変化に関する回答の概要

《カテゴリー》	[サブカテゴリー]	【コード】	語り
役割や立場の変化に伴う感情の変化	教える立場にプレッシャーを感じる	教えられることがあるのか不安になる	私が教えられることなんかあるのかなって…という思いはあったし、プレッシャーもあったし…(略)。(A-4)
		教える人が自分で良いのか不安になる	責任、てかプレッシャーが大きかった。なんか私で良いのかなっていう。本当に一から教えるっていうメンターになったときに、本当に私で良いのかなっていう思いがすごいあって(略)間違えたことを教えたら大変だなんていう気持ちが強くてすごいプレッシャーだった。(D-3)
	新人の存在が活力になる	新人の存在が頑張ろうという活力になる	後輩がいるってことは、自分が頑張らなくちゃっていう活力にもなる。(A-5)
	身近な存在ができて嬉しい	身近な話相手ができて嬉しい	若手が増えてうれしいなという思いがあって、公立ってすごいベテランの先生が多いから40代、50代。それで若手がいなかったから身近に話せる相手ができて私も嬉しかったなっていうのが正直なところですよ(笑う)。(C-3)
	信頼されて嬉しい	保育士として信頼されて嬉しい	もし2人で保育しているときになにかあったら、自分が一番の責任者になるじゃないですか。先輩いないと。だからそういうプレッシャーもあったけど、やっぱりそうやって任せてもらえるっていう、信頼してもらっているんだなって思うから、すごい嬉しいこと、うん、だなんて、思います。(B-3)

に事故などが起こらないようにする責任を感じるがゆえの不安である。

肯定的な感情は、[新人の存在が活力になる]の【新人の存在が頑張ろうという活力になる】のA-5の語り「後輩がいるってことは、自分が頑張らなくちゃってという活力にもなる」が示すように、新人の存在から生じる仕事への前向きな感情である。また、【身近な話し相手ができて嬉しい】のC-3の語り「身近に話せる相手ができて私も嬉しかったな…」が示すように、新人の存在に対する親しみや喜びである。さらに、【保育士として信頼されて嬉しい】のB-3の語り「信頼してもらっているんだなって思うから、すごい嬉しいこと」が示すように、若手保育士は、経験年数が短いため新人に保育について指導することに対して不安を感じる一方で、新人と2人で組むことに対しては不安を感じながらも、同僚に信頼されて嬉しいと感じることが分かった。また、若手保育士にとって新人の存在は、自分が頑張っていけないといけないという気持ちを引き出したり、身近な話し相手として嬉しく感じられたりするなど、先輩保育士としての自覚を促したり、職場内での親しい関係づくりにつながったりするなど良い影響を与えると考えられる。

以上から、新人保育士が職場に入ってくることによる若手保育士の役割や立場の変化に伴う感情の変化に関して、次の3点が明らかになった。

- ・ 若手保育士は、新人が職場に入ってくることによる役割や立場の変化に、否定的感情と肯定的感情を感じる。
- ・ 新人が職場に入ってくることによって若手保

士が感じる否定的感情には、経験年数が短く指導経験が少ないための「新人への指導に対する不安」と「保育中の事故などを防ぐ責任に対する不安」の2種類がある。

- ・ 新人が職場に入ってくることによって若手保育士が感じる肯定的感情には、「仕事に対する前向きな感情」「新人の存在に対する親しみや喜び」「保育士として信頼される喜び」という3種類がある。

(3) 同僚からの見られ方の変化

カテゴリー《同僚からの見られ方の変化》の、新人が職場に入ってきたことによる同僚からの見られ方の変化に関する4名の回答を表3-3に示す。

表3-3から、同僚からの見られ方が変わる理由が2種類見られた。1つ目は、[同僚からの見られ方が変わる]の【新人扱いされない】のB-4の語り「2年目からは」や【新人扱いされない】のC-4の語り「もう新人じゃないね」、【教えていく立場であることを意識させられる】のA-7の語り「いつまでも若くないんだからね」が示すように、調査協力者の経験年数が長くなったという理由である。特に【新人扱いされない】のB-4の語り「2年目からは」が示すように、経験年数2年目になると、同僚からもう新人としては見られなくなることが読み取れる。2つ目は、【ベテラン扱いされる】のA-6の語り「ベテランという意識はなくても、そう、それを求められるよね」が示すように、園内での経験年数が長くなったという理由である。保育の経験年数だけではなく、園内での経験年数や年齢構成、中途採用者の多少などによっても、同僚からの見られ方が変わると考えられる。

表3-3. 同僚からの見られ方の変化に関する回答の概要

《カテゴリー》	【サブカテゴリー】	【コード】	語り
同僚からの見られ方の変化	同僚からの見られ方が変わる	新人扱いされない	2年目からは新人じゃないんだからねっていうのは言われてて、あーもう2年目からは、もうなんか誰も新人としては見てなくて(略)。(B-4)
			周りからも、もう新人じゃないねってことはすごい言われたので…(略)。(C-4)
		ベテラン扱いされる	ベテランという意識はなくても、そう、それを求められるよね。(A-6)
		教えていく立場であることを意識させられる	もう、いつまでも若くないんだからねって言われる。今度はあなたが教えていかなきゃいけない番だからねって。っていう感じで言われるからそういう感じになる(笑う)。全然まだまだそんな良いやって感じなんだけど。(A-7)

以上から、新人保育士が職場に入ってくることによる同僚からの見られ方の変化に関して、次の2点が明らかになった。

- ・新人が職場に入ってくることによる若手保育士の同僚からの見られ方が変わる理由には、若手保育者の「保育の経験年数の変化」と「園内での年齢構成・経験年数の変化」の2種類がある。
- ・若手保育士は、早期離職による保育士の若年齢化や、中途採用の増加などにより、経験年数2年目であっても新人扱いされないことがある。

(4) 新人を指導することの難しさ

カテゴリー《新人を指導することの難しさ》の、新人を指導することの難しさに関する4名の回答を表3-4に示す。

表3-4の「余裕がない」の【やることが多く余裕がない】のA-8の語り「結構手のかかるクラスだったから」や【新人と共に余裕がない】のD-4の語り「クラス回すことに必死だったから」が示すように、クラスや子どもの実態によっては、若手保育士はクラス担任をすることで精いっぱいになると考えられる。そのため新人に指導する余裕がなかったり、新人に指導することでさらに負担が増すと考えられる。

また、新人を指導することの難しさが3種類見られた。1つ目は、「余裕がない」の【やることが多く余裕がない】のA-8の語り「色々あっぷあっぷだったな」や【新人と共に余裕がない】のD-4の語

り「2人であわあわしていた」が示すように、クラスの状況や仕事量の多さなどから余裕がなくなってしまうことの難しさである。2つ目は、「新人が何に困っているか分からない」の【新人が何に困っているか言われないと分からない】のB-5の語り「何に困っているのか分からないなって思って、新人さんが」が示すように、新人が困っていることが何か分からないことや新人が話してくれないことから生じる指導の難しさである。3つ目は、「指導への苦手意識がある」の【指摘するのが苦手】のB-6の語り「指摘するのが苦手なタイプなんですね」が示すように、指摘が苦手であるという自分自身の性格に伴う指導の難しさである。

以上から、新人を指導することの難しさに関して、次の2点が明らかになった。

- ・新人を指導する際に若手保育士が感じる難しさには、保育経験年数が短く、新人指導の経験が少ないため、新人を指導する際に「クラス運営や仕事に対して余裕がない」と「新人が困っていることが分からない」「指摘が苦手」の3種類がある。
- ・ベテラン保育士に関する先行研究(三谷, 2006; 永渕, 2017)と比較して、若手保育士は、新人の指導で感じる難しさを、仕事の状況や自分自身の性格として語り、ベテラン保育士は、新人の姿として語るという違いがある。

表3-4. 新人を指導することの難しさに関する回答の概要

《カテゴリー》	[サブカテゴリー]	【コード】	語り
新人を指導することの難しさ	余裕がない	やることが多く余裕がない	結構手のかかるクラスだったから、そこを見ながら新しい子を見ながら、(略) 幼児を2年連続やってた人たちが私だけだったのね。(略) 5人のスタッフのことも、あの一、回していかなきゃいけないし、(略) でも私にもやることいっぱいあるし…、色々あっぷあっぷだったな。(A-8)
		新人と共に余裕がない	でその日の本当に一番初めのクラス回すことで必死だったから、本当初めのほうは私もいっぱいいっぱいだし、ね、で新人だから余計いっぱいいっぱいだし、2人であわあわしてた(略)。(D-4)
	新人が何に困っているか分からない	新人が何に困っているか言われないと分からない	なんか先輩になってみたら、なんか何に困っているのか分からないなって思って、新人さんが。もちろん自分が困っていたことは自分から、こういうことあるよ、次こうしたら良いよとか、なんか言えるけど、なんか言われないと案外かんないなって思って。(B-5)
	指導への苦手意識がある	指摘するのが苦手	私は結構その指摘するのが苦手なタイプなんです、元々。(略) もし思ったことがあるんだったら、言わなきゃだめだよっていうのもすごい教えてもらって…まあそれも自分の中ですごいトレーニング、だなんて思いながら。でもそうだね、言わなきゃ分からないことも、いっぱいあるし、そうだなって思って(笑う)。(B-6)

(5) 新人を指導することの良さ

カテゴリー《新人を指導することの良さ》の、新人を指導することの良さに関する4名の回答を表3-5に示す。

表3-5から後輩を指導することの良さが3種類見られた。1つ目は、「新人の役に立てて嬉しい」の【後輩の役に立つやりがいを感じる】のA-9の語り「後輩の役に立っているな」や【新人に信頼される喜びを感じる】B-7の語り「自分信頼されてるな」、「その人にとって、自分がそういう存在になれたこと」が示すように、先輩保育士として新人の役に立てることに対するやりがいである。2つ目は、「指導による成長を感じる」の【自分のことだけではなく周りを見るようになった】のA-10の語り「周りを見る目はついたかもしれないかな」や【保育をまた一から見つめなおすようになった】のD-5の語り「自分の中で一つ一つ見つめなおすっていうのは、すごい成長につながってるのかなって思う」が示すように、保育士としての自分自身の成長である。3つ目は、「新人から学ぶ」の【新人の時の気持ちの大切さに気付かされる】のB-8の語り「新人から学ぶこともいっぱいあるし」や【新人の全力な姿や新しいアイデアから刺激を受ける】のC-5の語り「もうちょっとよく考えないといけなかつ

たな」や「すごい勉強になるな」が示すように、新人からの学びや気づきである。

若手保育士は、新人を指導することで自分の保育を改めて見直したり、反省したり気づいたりし、それを活かした保育をすることで、保育士としての成長が促されると考えられる。

以上から、新人を指導することの良さに関して、次の2点が明らかになった。

- ・若手保育士が新人を指導する際に感じる良さには、「新人の役に立つやりがいを感じる」と「保育士としての成長する」「新人からの学びや気づきがある」の3種類がある。
- ・ベテラン保育士に関する先行研究と同様に、若手保育士は、新人を指導する中で、保育について見つめ直したり、自分の保育を反省したりするなどして、保育士としての成長が促される。

(6) 新人を指導する際の配慮

カテゴリー《新人を指導する際の配慮》の、新人を指導する際の配慮に関する4名の回答を表3-6に示す。

表3-6から新人が指導する際の配慮が5種類見られた。1つ目は、「新人に具体的に伝える」の【新人に具体的に伝えないと伝わらない】のA-11の語り「いろいろ分からない」や、「最初に新人にやり

表3-5. 新人を指導する良さに関する回答の概要

《カテゴリー》	【サブカテゴリー】	【コード】	語り
新人を指導することの良さ	新人の役に立てて嬉しい	後輩の役に立つやりがいを感じる	自分がいることで、後輩の役に立っているな、って思えたときはやりがいを感じるかも。(A-9)
		新人に信頼される喜びを感じる	分からないことを聞かって勇氣いるじゃないですか、でもそれを素直に聞いてくれるっていうのは、なんか自分信頼されてるなっていうときは、ああすごい良かったなってその人にとって、自分がそういう存在になれたこと、良かったなっていう風には感じます。(B-7)
	指導による成長を感じる	自分のことだけでなく周りを見るようになった	自分一人でがむしゃらに頑張れば良かった、一年目の時とは違って、自分もやらなきゃいけないし、下も育てなきゃいけないし、…あとは子どもも育てなきゃいけないし、保護者には対応しないといけないし、(略)周りを見る目はついたかもしれないかな。(A-10)
		保育をまた一から見つめなおすようになった	仕事に対して、また一から考えることは、また見つめなおす、っていうのでそれは自分の中で一つ一つ見つめなおすっていうのは、すごい成長につながってるのかなって思う。(D-5)
	新人から学ぶ	新人の時の気持ちの大切さに気付かされる	新人の子の考えてすごい大事っていうか、そういう気持ち忘れちゃだめだよとか、っていうことに気づくこともいっぱいあるから、新人から学ぶこともいっぱいあるし…(B-8)
		新人の全力な姿や新しいアイデアから刺激を受ける	やっぱり慣れてくると良い意味で中だるみというか…(笑う)になってくるけど、新人の先生の本当に1つ1つに一生懸命な姿とか全力な姿を見ると、私もこんなもんかなって無意識のうちにセーブしているところがあったので、もうちょっとよく考えないといけなかったなとか、後新しいアイデアがやっぱり出てくるので、そういうのはすごい勉強になるなと思って、取り入れようと思っています。(C-5)

方を見せる】の【最初にやり方を見せる】のD-6の語り「全然分からない」が示すように、新人の実態に応じた新人にとっての分かりやすさを考慮した配慮である。

2つ目は、[新人自身が考えられるようにする]の【保育観や意見を尊重する】のA-12の語り「その人の意見も大切にしたいな」や、【選択肢を増やす声掛けをする】のC-6の語り「全部だと思って素直に従ったりする」「選択肢を増やすような」、[新人と一緒に考えられるようにする]の【新人と一緒に考える】のD-7の語り「一緒に考えて」が示すように、新人が考えられるようにする配慮である。

3つ目は、[落ち着いている時に話す]の【緊急なこと以外は新人と自分がお互いに落ち着いている

ときに話す】のB-8の語り「お互いが落ち着いて話せる時とかに、あの話すようにしてて」が示すように、新人に話をする状況における配慮である。

4つ目は、[新人と関係を作る際に配慮する]の【友達のような関係を作る】のA-13の語り「友達のようにになれるように」「仲良くなりすぎるとまたそこで…ね、甘えがでるとかもあるから難しい」や、【友達になりすぎないようにする】のD-9の語り「友達になりすぎない、近くなりすぎないように」が示すように、新人との関係作りに考慮した配慮である。

5つ目は、[新人に言い過ぎない]の【新人に言い過ぎないようにする】のD-8の語り「うまくいかないとやっぱり重なるときは重なる」「上の先生

表3-6. 新人を指導する際の配慮に関する回答の概要

【カテゴリー】	【サブカテゴリー】	【コード】	語り
新人を指導する際の配慮	新人に具体的に伝える	新人に具体的に伝えないと伝わらない	いろいろ分からない子にとっては10は10で言わないと伝わらないっていうのを知って(略)、具体的なところまで伝えるように意識はしています。(A-11)
	最初に新人にやり方を見せる	最初にやり方を見せる	環境とか、部屋のこととか全然分からないから、とりあえず私がやってみてどうだったかっていう感じで、でそこからこういうのがあったほうが良いよねって感じでしながら、とりあえず私がやってみて…(略)(D-6)
	新人自身が考えられるようにする	保育観や意見を尊重する	絶対こうでなければならないっていうことは言わないようにしています。あの…その子の考え方とかその保育観とかも…もってて欲しいし、そこを基本大切にしてもらいと思うので、(略)その人の意見も大切にしたいなって思っています。(A-12)
		選択肢を増やす声掛けをする	クラスの先生から教えてもらっていることは全部クラスについてだと思うんだけど、でもそれが全部だと思って素直に従ってたりするけど(中略)こんな方法もやっただよって言うし、選択肢を増やすような言葉かけができるように心がけています。(C-6)
	新人と一緒に考える	新人と一緒に考えるようにする	で何かないですか?っていう気づきからどうしょかって、で一緒に考えてって進めるようにしています。(D-7)
	新人に言い過ぎない	新人に言い過ぎないようにする	言い過ぎないこと。そう。一回うまくいかないとやっぱり重なるときは重なるから、でもとりあえず良いところを言いながらでこれこうだったよねって、(略)(言い過ぎると落ち込んだりからですか?)うん、それも。最近は強くなったけど。でも私よりね、結構上の先生から言われることのほうが多いから(笑)。(D-8)
	落ち着いているときに話す	緊急なこと以外は新人と自分がお互いに落ち着いているときに話す	どうしても緊急に、今絶対言わなきゃ子どもが怪我するとか、っていうこと以外は、(略)お互いが落ち着いて話せる時とかに、あの話すようにしてて…(略)(B-8)
	新人と関係を作る際に配慮する	友達のような関係を作る	保育士も人間関係大切だから仲良くないとやりにくい部分もあるし、でも仲良くなりすぎるとまたそこで…ね、甘えがでるとかもあるから難しいんだけど、(中略)友達みたいになれるように心がけています。(A-13)
		友達になりすぎないようにする	友達になりすぎない、近くなりすぎないように意識してる。聞く内容、話す内容もどこまでプライベート?って考えてるよ。話すけど内容は考えてるよ。近くなりすぎないような。うん。近くなりすぎると、なんか、仕事とのメリハリがなくなりそう。だから仕事中はオンとオフはねちゃんと区別するようにしてる。(D-9)
	先輩の指導後に新人をフォローする	先輩から指導を受けた後の新人をフォローする	あとやっぱり新人さんたちは、もっと上のベテランの人から、(略)怒られたりすること多いから、(略)後のフォローは、まあ、していこうかなっていうか、それは大事にしたいなって思って、(略)一番上の先輩が保育に関して、すごい、もちろん育てたいという気持ちで、色々言ったりするじゃないですか。でだからなんか、だけどやっぱり保育中にきつく言っちゃうこともあるから、またその落ち着いた時間に、まあ、ああいう風に言われてたけど、あれはこうだから、こうだったから…っていうそういう風なのは言うようにしています。(B-9)
		先輩から指導を受けた後の新人の気持ちを受け止める	先輩がこうなっててそれが嫌なんですって終わっちゃったりすると、なんかその子の気持ちも分かるし(略)、そこでなんか打ちのめされて終わってほしくないなって思って、(略)気持ちも受け止めつつ…(略)(C-7)
		先輩の意図を伝えながら第三者としてかわる	でも先輩の意図はきっとこういう意図なんだろうなって、傍から見てると分かるから、(略)先輩の意図もどうやって本人に伝えていくかなっていうのも考えながら、第三者としてかわることが難しいなと思います。(C-8)

から言われることのほうが多いから(笑う)」や、
 [先輩の指導後に新人をフォローする]の【先輩から指導を受けた後の新人のフォローする】のB-9の語り「ベテランの人から、(略)怒られたりすること多い」「きつく言っちゃうこともある」、
 【先輩から指導を受けた後の新人の気持ちを受け止める】のC-7の語り「先輩がこうなっててそれが嫌なんですで終わっちゃったりする」「その子の気持ちも分かる」が示すように、先輩から指導を受けた後の新人の気持ちを考慮した配慮である。

5つ目は、【先輩から指導を受けた後の新人のフォローする】のB-9の語り「一番上の先輩が保育に関して、すごい、もちろん育てたいという気持ちで、色々言ったりする」や、【先輩の意表を伝えながら第三者としてかかわる】のC-8の語り「先輩の意表はきっとこういう意表なんだろうなって、傍から見てると分かる」が示すように、先輩の気持ちや意表を新人に伝える配慮である。

若手保育士は、新人の実態を理解しそれに応じて指導方法を工夫したり、落ち込んでいる新人を励ましながらも、新人が先輩の意図にも気づいたりできるように配慮し、新人の成長を促していると考えられる。また新人と2人でクラス担任をする際に若手保育士は、新人との人間関係の大切さを踏まえ話しやすい関係を作ったり、逆に年齢が近いからこそ関係が近くなりすぎないようにしたりなど意識していると考えられる。

以上から、新人を指導する際の配慮に関して、次の4点が明らかになった。

- ・若手保育士の新人に指導する際の配慮には、「新人にとって分かりやすい指導をする」「新人が自分で考えられるようにする」「新人と親しすぎず近くなりすぎない関係を作る」「先輩の指導後の新人の気持ちを考慮する」「先輩の指導の意表を新人に伝える」の5種類がある。
- ・若手保育士は、自分が新人だった頃の経験を踏まえ、新人の実態や気持ちを考慮した指導をする。
- ・若手保育士は、経験年数を重ねることで先輩の気持ちや意表にも気づくようになり、新人にも先輩の意表が伝わるように配慮する。
- ・若手保育士は、先輩保育士と新人との間で仲介役や緩衝剂的な「つなぎ」の役割を果たしている。

(7) 保育士1年目の経験

カテゴリー《保育士1年目の経験》の保育士1年目の経験に関する4名の回答を表3-7に示す。

表3-7から保育士1年目の特徴が2種類見られた。1つ目は、[分からないことが分からなかった]の【分からないことが分からない】のA-14の語り「一年目って分からないことが分からない状態…」や【人に言われてから自分が分からないことに気づいた】のB-10の語り「なんか分からないことが分からないって状態に気づいてない」が示すように、新人は何が分からないか分かっていないこ

表3-7. 保育士1年目に関する回答の概要

《カテゴリー》	[サブカテゴリー]	【コード】	語り
保育士1年目の経験	分からないことが分からなかった	分からないことが分からない	一年目って分からないことが分からない状態で、正直。(略)分からないことが分からないって経験があるから、分からないことがあったら聞いてって酷なことだなあって思う。(A-14)
		人に言われてから自分が分からないことに気づく	なんか分からないことが分からないって状態に気づいてない。(略)だからなんかそうやって言われて、分かってないんだとか、ちゃんと聞かなきゃダメだとかって分かったりもするし、逆にこれどうなってんだろうっていうのを、もやもやしてずっと聞けずにあああって、聞いたこともあったし。そうやって言われて気づく…のかな。(B-10)
	分からないことを繰り返して学ぶ	1年目は何度聞いても許される	分からないことを分からないと思う、やってて分からなかったら聞いてって、でまた忘れたらまた聞いて良いって、やれ…、1年目の時期はそれが許される時期っていうようには、言ってる。(A-15)
		1年目で吸収して2年目につなげる	やっぱり1年、が、なんか、勝負っていうか、この1年でどれだけ分からないことを分からないって言って、それだけ吸収して、で2年目につなげるかっていう、1年目だからこそできる失敗とか、あると思うから、だからやっぱりこの1年のうちに、できるだけ伝えられることは伝えたいと思うし…(B-11)

とや、そのことにも気づいていないという特徴である。

2つ目は、[分からないことを繰り返して学ぶ]の【1年目は何度聞いても許される】のA-15の語り「やってて分からなかったら聞いてって、でまた忘れたらまた聞いて良いつて」や「1年目の時期はそれが許される時期」や【1年目で吸収して2年目につなげる】B-11の語り「この1年でどれだけ分からないことを分からないって言って、それだけ吸収して、で2年目につなげるかっていう、1年目だからこそできる失敗とか、ある」が示すように、1年目は保育士にとって失敗したり先輩に教えてもらったりしながら成長できる1年という特徴である。

若手保育士は、新人に対して、やってみて分からないと気づいたことを聞いたり、同じことを何度も聞いたりして良いことを伝えたり、自分から新人に教えたりしていると考えられる。一方で若手保育士は、何が分からないか分からない状態のため、先輩に聞けなかったり、失敗したり、失敗してから聞いたりすることができるのは「1年目だから」だとも考えている。また[分からないことが分からなかった]の【人に言われてから自分がわからないことに気づいた】B-10の語り「分かってないんだとか、ちゃんと聞かなきゃダメだとかって分かったりもする」が示すように、若手保育士は、自分から教えるだけではなく、新人が分からないと思うことは、自分から先輩に聞かない

といけないとも考えている。

以上から、保育士1年目の経験に関して、次の3点が明らかになった。

- ・若手保育士は、自分が新人の時の経験を踏まえ、保育士1年目の姿を「分からないことが何か分からない」「失敗や指導されることを通して成長する」と捉えている。
- ・若手保育士は、自分が新人の時に分からないことが何か分からなかった経験を踏まえ、自分から新人に教えるようにしている。
- ・若手保育士は、新人の成長のためには、新人が自分から分からないことを質問する必要性も感じている。

(8) 指導した新人の特徴

カテゴリー《指導した新人の特徴》の、指導した新人の特徴に関する4名の回答を表3-8に示す。

表3-8の[社会人として未熟である]から、指導した新人の未熟さが2種類見られた。1つ目は、【素直に謝れない】のA-16の語り「間違ってしまったことに対して素直に謝れなかったていうか、責任は私にはない」や、【責任を取るのが重荷だと感じている】A-17の語り「怪我とか保護者にかかわる問題になっちゃうと、(略)やっぱ責任は負うのがまだ…重荷」が示すように、責任感の希薄さである。2つ目は、【仕事より飲み会を優先】のC-9の語り「次の日までに確認しないといけなことを、確認しないで帰っちゃった」「学生ノリ」や【言葉遣いや態度が気になる】のD-10の語り

表3-8. 指導した新人の特徴に関する回答の概要

《カテゴリー》	[サブカテゴリー]	【コード】	語り
指導した新人の特徴	社会人として未熟である	素直に謝れない	間違ったことをしてしまったことに対して素直に謝れなかったていうか、責任は私にはないていう部分がすこしあったなって。(A-16)
		責任を取るのが重荷だと感じている	怪我とか保護者にかかわる問題になっちゃうと、(略)やっぱ責任は負うのがまだ…重荷なのかなって思ったり、でも一年目であっても責任は責任だからって。いう感じかな。(A-17)
		仕事より飲み会を優先	次の日までに確認しないといけなことを、確認しないで帰っちゃった時があって、大丈夫？って声かけたら飲み会に遅れそうだったので帰っちゃったって言って、なるほどなんか分かるかもしれないって。学生ノリじゃないけど、つついそうなっちゃったんだろなっていうのがあったので…(略)(C-9)
		言葉遣いや態度が気になる	今の若者…分かるし、私もあるあるって時あるけど、でもなんか対応する上ではちょっとつていうこともあるし。言葉遣いにしろ態度にしろ、ちょっとそのへんはね言えない。(D-10)
	年齢が上であるプライドがある	年齢が上であるプライドがあり言いにくい	自分より年上だし、で、性別も違くて、でなんか最初すごい難しくて、で、そのその新人さんにもすごいプライドというか、あって、最初は年下になんか色々言われたくないみたいない感じで、(略)だからちょっと悩んでて、どうしようかって…うーん…(略)。(B-12)

「今の若者」「対応する上ではちょっとっていうこともあるし。言葉遣いにしろ態度にしろ」が示すような、年齢が若いための言動や態度の未熟さである。

一方で、【仕事より飲み会を優先】のC-9の語り「分かるかもしれない」や、【言葉遣いや態度が気になる】のD-10の語り「分かるし、私もあるあるって時ある」が示すように、若手保育士は、新人の行動や言動についての理解を示していた。

したがって、若手保育士は、新人と年齢が近いため、自分も新人の時同様であった経験や、自分自身もまだ保育士や社会人として十分ではないという自覚から、新人保育士の保育士や社会人として不十分であったり不適切であったりする言動にも一定の理解を示した上で、指導しているといえる。さらに、そのような理解があるがゆえに、【言葉遣いや態度が気になる】のD-10の語り「ちょっとそのへんはね言えない」のように、新人の言動が不十分であったり不適切であったりすることを感じていても指導できない場合もあるといえる。

また[年齢が上であるプライドがある]の【年齢が上であるプライドがあり言いにくい】のB-12の語り「自分より年上だし、で、性別も違くて、でなんか最初すごい難しくて」「新人さんにもすごいプライドというか」が示すように、立場の上では新人であっても、自分よりも年齢が上である場合、指導することやかかわることの難しさがあると考えられる。

以上から、指導した新人の特徴に関して、次の3点が明らかになった。

- ・若手保育士が感じた指導した新人の特徴は、「保育士としての責任感の希薄さ」と、「年齢が若いための言動や態度の未熟さ」の2種類がある。
- ・若手保育士は、社会人として不十分であるという自覚や、自分が新人の時の経験から、新人の特徴的な姿に理解や共感を示すが、そのために新人に対して指導しにくいと覚えることもある。
- ・若手保育士は、自分よりも年上の新人を指導する際に、新人の年上であるというプライドから、指導する難しさを感じている。

(9) 指導した新人の抱える悩み

カテゴリー《指導した新人の抱える悩み》の、指導した新人の抱える悩みに関する4名の回答を表3-9に示す。

表3-9の[真似をするがうまくいかない]の【子どもは新人が分かるため同じことをしてもうまくいかない】のA-18の語り「私と同じことをやれば、この子たち聞かなくて思いで1年目の子はいて、でもそれで通じないからすごい悩んでいるな」や、[子どもとのかかわり方が分からない]の【子どもとのかかわり方が分からずヒートアップする】のD-11の語り「かかわり方分からないからお互いそうっちゃう」が示すように、若手保育士は、新人の保育中の姿や子どもの新人への態度から、新人が抱える悩みを把握していた。この際、

表3-9. 指導した新人が抱える悩みに関する回答の概要

《カテゴリー》	[サブカテゴリー]	【コード】	語り
指導した新人が抱える悩み	真似をするがうまくいかない	子どもは新人が分かるため同じことをしてもうまくいかない	私がやっていることを同じようにやろうって思っているところが強いなって印象があったの。子どもって1年目の人が分かるから、1年目って誰でも舐められちゃうのね。この人甘いぞ、って立ち位置が分かるからさ。だから、私がちょっと言って分かることでも、聞かなかったり。でも私と同じことをやれば、この子たち聞かなくて思いで1年目の子はいて、でもそれで通じないからすごい悩んでいるなって場面はあった。(A-18)
	子どもとのかかわり方が分からない	子どもとのかかわり方が分からずヒートアップする	子どもたちも見てるから私に対する態度と違うし、そうだからお互い、新人の先生もまだ若いからお互いにきーって一緒になってヒートアップするから(笑う)。かかわり方分からないからお互いそうっちゃうって言ってて、子どもたち分かってるし、やっぱり人見てるっていうのもあるから、で私と同じようなあれしてもやっぱり聞かないときは聞かないし…(略) (D-11)

若手保育士は新人の保育のレパートリーの少なさも要因になっていると捉えているといえる。若手保育士は、自分が新人だったころの経験などを踏まえ、新人の悩みに気づいたり指導したりすることで、新人の成長を促すことができると考えられる。

以上から、指導した新人の抱える悩みに関して、次の3点が明らかになった。

- ・若手保育士が感じた指導した新人の抱える悩みには、「先輩の真似をするがうまくいかない」と「子どもとうまくかかわれない」の2種類がある。
- ・若手保育士が考える、新人が子どもとうまくかかわれない理由には、新人保育士の「子どもとのかかわり方が分からない」「新人に対する子どもの態度が異なる」「先輩と同じやり方をしてもうまくいかない」の3種類がある。
- ・若手保育士は、指導した新人が保育の中で「先輩の真似をするがうまくいかない」のは、子どもの新人に対する態度とともに、新人の保育のレパートリーの少なさによると考えている。

(10) 指導した新人の変化

カテゴリー《指導した新人の変化》の、指導した新人の変化に関する4名の回答を表3-10に示す。

表3-10から「自分で保育を考えるようになる」の【保育について考える時間が増え、保育の質問や悩みが増える】のC-10の語り「自分で保育するようになって、子どもたちと接する時間が増えたので、悩むことが増えたな」や、「保育の悩みを話してくれるようになった」の【自分の保育の悩み等を話してくれるようになった】のB-13の語り

「俺もそういう風に思ったとか、言ってくれるようになった」が示すように、2人は、新人の変化や成長を感じていた。若手保育士は、新人の悩みを聞いたり自分から新人に相談したりなど、新人とのやり取りを通して、新人の成長を促し、実感していると考えられる。

以上から、指導した新人の抱える悩みに関して、次の2点が明らかになった。

- ・若手保育士が感じた指導した新人の変化には、「保育の悩みや質問が増える」と、「自分の悩みを話すようになる」の2種類がある。
- ・指導した新人の変化は、新人が自分で考えられるようにしたり、自分の悩みを話したりすることを意表した若手保育士の関わりと関連している。

(11) 自分の新人時の先輩のかかわりや影響

カテゴリー《自分の新人時の先輩のかかわりや影響》の、自分の新人時の先輩のかかわりや影響に関する4名の回答を表3-11に示す。

表3-11から新人時の先輩のかかわりの経験が2種類見られた。1つ目は、「あまり指導されなかった」の【あまり教えてもらってなく見て学んだ】のD-12の語り「結構1年目もそんなに丁寧に教えてもらえるってあれじゃなかった」や、「余裕のない先輩に保育中に怒鳴られてきつかった」の【先輩の余裕がなくなり保育中に怒鳴られてきつかった】のB-14の語り「すごいきつい言い方、怒鳴るような感じになっちゃたりして」が示すように、否定的な経験である。2人とも、自分が新人の時の否定的な経験に対して、自分は新人に同じことをしないように意識していた。

表3-10. 指導した新人の変化に関する回答の概要

《カテゴリー》	〔サブカテゴリー〕	【コード】	語り
指導した新人の変化	自分で保育を考えるようになる	保育について考える時間が増え、保育の質問や悩みが増える	最初は先輩と一緒に保育だったけど、自分で保育するようになって、子どもたちと接する時間が増えたので、悩むことが増えたなって思いました。良い意味で。それまでは先輩の言うとおりに、はいはいって感じてくっついてたから自分でいろいろ悩みながら、あっ今日はちょっと失敗しちゃった、どうしようって言っているのも良いなって思います。だから質問も、保育の質問が増えたかな。(C-10)
	保育の悩みを話してくれるようになった	自分の保育の悩み等を話してくれるようになった	私も自分の悩みとかを正直に話すようにしてたのね。でそしたらなんかその人も、俺もそういう風に思ったとか、言ってくれるようになった…かなあ。(B-13)

2つ目は、「先輩に落ち込んでいる気持ちを分かってもらえた」の【先輩に落ち込んでいる気持ちを分かってもらえた】のB-15の語り「確かなんかあの言い方は言い過ぎだよって、ああ分かってきてる人は分かっているんだなあ」や、「先輩が気にかけてくれた」の【年齢の近い先輩が気にかけてくれた】のC-11の語り「気にかけてもらって、優しくしてもらいました」、「自分で考えられるようにしてもらった」の【自分自身で保育を考えるきっかけをもらった】のC-12の語り「私もやりたいことはすごい、先輩にやらせてもらって」「私のやり方もすごい尊重してくれて」が示すように、肯定的な経験である。2人とも自分が新人の時の肯定的な経験に対して、自分も同じように新人に接するようにするなどの影響を受けていた。また「初めて出会う先輩の影響を受けた」の【初めて出会う先輩の影響を受けた】のA-19の語りでは、「初めて出会った先輩がすべてだと思えます。だからその人の影響をすごく受けると思うし、私も実際すごい受けたので(略)」と

語っていた。若手保育士の新人への指導は、否定的なものであれ肯定的なものであれ、若手保育士の新人時代に受けた指導の経験が反映されるといえる。

以上から、自分の新人時の先輩のかかわりや影響に関して、次の4点が明らかになった。

- ・若手保育士が新人の時の先輩のかかわりには、否定的な経験と肯定的な経験の2種類がある。
- ・若手保育士は、自分が新人の時の「先輩にあまり教えてもらえなかった」「先輩に保育中に怒鳴られてきつかった」という否定的な経験を踏まえ、新人を指導する時には先輩と同じことをしないようにする。
- ・若手保育士は、自分が新人の時の「先輩に落ち込んでいる気持ちを分かってもらえた」「年の近い先輩が気にかけてくれた」という肯定的な経験を踏まえ、新人を指導する際には先輩と同じことをするようにする。
- ・若手保育士の新人への指導は、若手保育士の新人時代に受けた指導の経験が反映される。

表3-11. 自分の新人時の先輩のかかわりや影響に関する回答の概要

《カテゴリー》	【サブカテゴリー】	【コード】	語り
自分の新人時の先輩のかかわりや影響	あまり指導されなかった	あまり教えてもらってなく見て学んだ	私もそんなになんか、教えてもらってきたわけじゃなくて、なんか見て学んでみたいな感じで結構1年目もそんなに丁寧に教えてもらえるってあれじゃなかったの、だから余計なんかざっと、これこうやってやるんだって感じで終わってた。(D-12)
	余裕のない先輩に保育中に怒鳴られてきつかった	先輩の余裕がなくなり保育中に怒鳴られてきつかった	私が1年目の時に組んでた…先輩が結構なんか保育中に自分の悪かったところとか、(略)保育中に指摘してくれる先生だったんですけど、でも保育中ってなんか、目の前に子どもがいるから、大人の余裕もその分なくなっちゃって、なんかすごいきつい言い方、怒鳴るような感じになっちゃたりして、(略)1年目でそれで、なんか、怒鳴られたりすると結構、きついじゃないですか。(B-14)
	先輩に落ち込んでいる気持ちを分かてもらえた	先輩に落ち込んでいる気持ちを分かってもらえた	私が1年目の時は、まあそのなんか言われちゃったりしたのを他の先生が見て、(略)なんか確かなんかあの言い方は言い過ぎだよって、ああ分かってきてる人は分かっているんだなあ、みたいに思えたことは自分はすごい安心だったので、まあもちろん、自分はいけないことはいけなかったっていう反省は大事だけど、もう一回頑張ろうかなっていう前向きな気持ちにはなれた。(B-15)
	先輩が気にかけてくれた	年齢の近い先輩が気にかけてくれた	やっぱりその方(2つ上の男性の先輩)はかかわりやすかったです。その先輩も先輩ができて嬉しいって言うてくださって、いろいろなノウハウを、気をつけなみたいなのを、気にかけてもらって、優しくしてもらいました。(略)自分もそういう先輩になれたらなって。(C-11)
	自分で考えられるようにしてもらった	自分自身で保育を考えるきっかけをもらった	私もやりたいことはすごい、先輩にやらせてもらって、まあ失敗しても良いからそれも勉強になるからまずはやってみなさいって、すごい言われていたので、先輩も先輩のやり方があるけど、私のやり方もすごい尊重してくれて、すごい私自身が、なんていうか保育について考えるきっかけをたくさんもらったので、私もそういう後輩の育成の仕方をしたいなって思いました。(C-12)
	初めて出会う先輩の影響を受けた	初めて出会う先輩の影響を受けた	やっぱり初めて保育士になった子にとっては初めて出会った先輩がすべてだと思えます。だからその人の影響をすごく受けると思うし、私も実際すごい受けたので…(略) (A-19)

(12) 若手保育士を支える同僚

カテゴリー《若手保育士を支える同僚》の、若手保育士を支える同僚に関する4名の回答を表3-12に示す。

表3-12の「同僚が自分の相談にのってくれる」から若手保育士が相談する相手が4種類見られた。1つ目は、【同期に相談する】のA-20の語り「同期が全員年上で、で経験年数多い人たちがばっかだから、その人たちに相談してた」が示すように、年齢が上の同期の保育士である。2つ目は、【クラスに先輩がいると自分も頼る相手がいる】のA-21の語り「その人にアドバイスもらえるし」が示すように、一緒にクラス担任をしている先輩である。3つ目は、【先輩が話を聞いてくれる】のB-16の語り「30代の先生」「なんか話聞いてくれる」や、【先輩へ相談する】のC-12の語り「相談するとその先生はさらに上だから」が示すように、園内の保育経験年数が長い先輩である。4つ目は、【主任先生に相談する】のD-13の語り「主任先生に相談」が示すように、職場の管理職である主任保育士である。したがって、若手保育士の職場における相談相手

は、自分よりも年齢や経験年数が長い先輩であるといえる。

また調査協力者の語りには、相談内容が2種類見られた。1つ目は、【先輩へ相談する】のC-12の語り「どうしてあげるのが良いんでしょう」が示すように、新人に対するかかわり方である。2つ目は、【主任先生に相談する】のD-13の語り「私も分からないことは聞きながら」や、【クラスに先輩がいると自分も頼る相手がいる】のA-21の語り「分からないことはその人にアドバイスもらえるし」が示すように、保育や仕事について分からないことである。若手保育士は、相談内容として先輩としての役割や、保育や仕事についてなど、新人を指導するうえで分からないことを、質問したり相談したりしていた。若手保育士は、新人を指導し、新人とともに保育をする中で、先輩に相談したり質問したりしながら、保育士として成長していくと考えられる。

また、【先輩が代わりに言ってくれる】の【一緒に組んでる先輩が代わりに新人に言ってくれる】のB-17の語り「一緒に組んでいるもう一人の先輩に

表3-12. 若手保育士を支える同僚に関する回答の概要

《カテゴリー》	【サブカテゴリー】	【コード】	語り
若手保育士を支える同僚	同僚が自分の相談にのってくれる	同期に相談する	同期が全員年上で、で経験年数多い人たちがばっかだから、その人たちに相談してた。同期仲良くて、10個とか上なんだけどね。(A-20)
		先輩が話を聞いてくれる	30代の先生とは結構ご飯とか誘っていただいて、飲み会とかそういう場で、なんか話聞いてくれるって先輩が多くて…(略)(B-16)
		先輩へ相談する	どうしてあげるのが良いんでしょうって、相談するとその先生はさらに上だから、こうやってあげるのが良いんじゃないって、(略)アドバイスをもらって、そのかかわり方の参考にさせてもらっています。(C-12)
		主任先生に相談する	主任先生に相談して(略)、私も分からないことは聞きながら、経験年数は上がってきているから聞きにくいってこともあるけど、間違ったことを教えるよりはあれなので、色々相談しながらね。(D-13)
		クラスに先輩がいると自分も頼る相手がいる	去年(1番上の立場)は私が全てになるけど、今年(間の立場)は私も頼る相手がいる。からそこはちょっと気持ちが楽。で、分からないことはその人にアドバイスもらえるし。その辺は…やっぱりクラスの中で一番上かそうじゃないかっていうのは大きいかな。(A-21)
	先輩が代わりに新人に言ってくれる	一緒に組んでる先輩が代わりに新人に言ってくれる	私に言われても嫌だろうなっていうのもあって、一緒に組んでいるもう一人の先輩に頼んで(略)、じゃあ私から話してみるよって言って、言ってくれることもあって。(B-17)
	ベテラン保育士が指摘してくれる	ベテラン保育士が指導について指摘してくれる	ベテランの人は、もうズバツと言われる感じかな。結構なんか、ベテランの人とかは、自分、私のことに関して指摘してくることもあるし、私の新人指導に対して言ってくることもあるの。自分が(新人に)言わなかったことに対してだとか、で、言われることもある。(B-18)
	男性保育士が新人との間をつないでくれる	男性保育士が新人との間に入ってくれる	うち男性保育士多くて、3人ぐらいいるのね、正規で、だからなんかまあ、その新人さんと男性保育士のつながりもあるし、私と男性保育士のつながりがあるから、その男の他の先生が間に入ってくれて、今ちょっと徐々に(笑う)、(仲良く)なり中であるって感じではあるんだけど(笑う)。(B)

頼んで(略)、じゃあ私から話してみるよっていつて、言ってくれることもあって」や、「ベテラン保育士が指摘してくれる」の【ベテラン保育士が指導について指摘してくれる】のB-18の語り「私の新人指導に対して言ってくることもあるの」、[男性保育士が新人との間をつないでくれる]の【男性保育士が新人との間に入ってくれる】のB-19の語り「男の他の先生が間に入ってくれて、今ちょっと徐々に(笑う)、(仲良く)なり中であるって感じではあるんだけど(笑う)」が示すように、年代や性別の異なる保育士など多様な保育士がいる中で、若手保育士は、様々な支援を受けられると考えられる。

以上から、若手保育士を支える同僚に関して、次の4点が明らかになった。

- ・若手保育士が相談する相手には、「年上の同期」「一緒にクラス担任をしている先輩」「園内の先輩」「主任保育士」の4種類がある。
- ・若手保育士が相談する内容には、「新人へのかかわり方」と「保育や仕事に関すること」の2種類がある。
- ・職員の年齢構成のバランスが取れている職場では、若手保育士は様々な年代の保育士から複層的に多様な支援を受けられる。
- ・新人が男性保育士の場合、同僚の男性保育士が若手保育士との間をつなぐ役割を果たす。

(13) 新人との年齢の近さが与える影響

カテゴリー《新人との年齢の近さが与える影響》の、新人との年齢の近さが与える影響に関する4名の回答を表3-13に示す。

表3-13から新人との年齢の近さが与える影響

が2種類あった。1つ目は、[新人と年齢が近くて指導しにくい]の【新人と年齢が近くて言いにくいことがある】のD-14の語り「逆に近すぎて言いにくいこともあるかも」が示すように、指導しにくいという否定的な影響である。2つ目は、[新人に共感する]の【最近まで新人だったから新人の気持ちが分かる】のB-20の語り「新人の子の気持ちってすごいよく分かる」「一緒に頑張ろう」が示すように、新人に対する共感や親しみという肯定的な影響である。若手保育士は、新人と年齢が近いと、指導のしにくさを感じる一方で、新人に対して親しみを感じたり、自分が新人だった頃の経験から新人に共感を示したりなどすると考えられる。

以上から、新人との年齢の近さが与える影響に関して、次の2点が明らかになった。

- ・新人と年齢が近いことによって若手保育士が受ける影響には、新人に対して「指導しにくい」という否定的な影響と、「共感や親しみをもつ」という肯定的な影響を受ける。
- ・ベテラン保育士に関する先行研究(三谷, 2006; 永淵, 2017)では、新人と年齢が離れているために新人に対して「接し方が分からない」などの否定的な影響を受けるとある一方で、若手保育士は、否定的な影響だけではなく肯定的な影響も受ける。

結論

調査協力者の語りから得られた若手保育士の新人への指導の経験に関するカテゴリーを、「若手

表3-13. 新人との年齢の近さが与える影響に関する回答の概要

《カテゴリー》	【サブカテゴリー】	【コード】	語り
新人との年齢の近さが与える影響	新人と年齢が近くて指導しにくい	新人と年齢が近すぎて言いにくいこともある	お互い若い年も近いからっていうことでやってるけど、逆に近すぎて言いにくいこともあるかも。(D-14)
	新人に共感する	最近まで新人だったから新人の気持ちが分かる	最近まで新人だったから、なんか新人の子の気持ちってすごいよく分かる、じゃん。(略)うまいかないことに対して自分のマイナスの感情というよりは、共感の感情の方が大きくて、(略)悩むとか嬉しいよりは、一緒に頑張ろうって感じ(笑う)。1年付き合うよって感じかな(笑う)。(B-20)

図1から、本研究のカテゴリー間の関連を「若手保育士の新人保育士への指導」を中心に述べると、以下のことが指摘できる。

- る影響》といった現在指導する新人の姿の影響を受けながら、さまざまな《新人を指導する際の配慮》をしている。

- ・若手保育士は、さまざまな《新人を指導することの難しさ》を感じる一方で、《新人を指導する際の配慮》をすることで、《指導した新人の変化》が見られ、やりがいを感じるなどの《新人を指導することの良さ》を感じる。
- ・若手保育士は、《若手保育士を支える同僚》に新人への指導について相談したことや、新人への指導に対して指摘されたことなどを踏まえて、さまざまな《新人を指導する際の配慮》をしている。

若手保育士の心情等

- 《役割や立場の変化》
- 《役割や立場の変化に伴う感情の変化》
- 《新人を指導することの難しさ》
- 《新人を指導することの良さ》

若手保育士の新人への指導

- 《保育士1年目の経験》
- 《新人との年齢の近さが与える影響》
- 《指導した新人の特徴》
- 《自分の新人時の先輩のかかわりの影響》
- 《新人を指導する際の配慮》
- 《指導した新人の変化》

若手保育士の職場の同僚

- 《同僚からの見られ方の変化》
- 《若手保育士を支える同僚》
- 《指導した新人が抱える悩み》

影響 (Thick solid arrow) **関連** (Double-headed thick solid arrow)

1名のみの影響 (Dashed arrow) **1名のみの関連** (Dashed double-headed arrow)

- 38 -

今後の課題

本研究の今後の課題は以下の2点である。1点目は、対象者の人数を増やし、対象者の働く保育所の種類や男女差を均等にすることである。研究結果から、若手保育士による新人保育士への指導には、園内の同僚の保育士の存在や、年齢構成、中途採用者の人数、新人保育士の年齢や性別などの影響がみられることから、園による違いが生じるといえる。今後、対象者の人数を増やし、私立保育所で働く若手保育士や男性保育士にも同様の調査を行うことで、若手保育士の新人保育士への指導経験の実際をより詳細に把握し、保育所の設置主体や性別による違いも検討できると考えられる。

2点目は、本研究の調査協力者による新人保育士への指導が、経験年数が長くなることで変化するのか追跡して調査することである。調査結果やそれに関連する先行研究から、ベテラン保育士と若手保育士による新人保育士への指導では、異なる点があった。今後、経験年数が10年目になった本研究の調査協力者に、同様の調査をすることで、新人保育士への指導が経験年数によってどのように変化するのか、また10年目の時点で、本研究の調査で語った若手保育士だった当時の新人保育士への指導経験をどのように振り返るのかを検討することができると思われる。

謝辞

本研究の調査にご協力いただいた保育士の皆さまに深く御礼申し上げます。

文献

朝木徹・鈴木由美(2009) 子どもの人間関係を育む保育実践の要因：保育者効力感と子ども観の関連について. 児童学研究：聖徳大学児童学研究紀要, 11, pp.109-119.
加藤由美・安藤美華代(2012) 新任保育者の抱

える困難に関する研究の動向と展望. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 151, pp.23-32.

厚生労働省(2012) H21年度地域児童福祉事業等調査, <http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/25-20.html> (情報取得日：2017年5月21日).

厚生労働省(2015) 保育士確保プラン, <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000070943.html> (情報取得日：2017年5月21日).

三谷大紀(2006) 保育者が「協働」していくとき—新人保育者と先輩保育者の関係の変容をてがかりとして—. 青山学院大学教育学会紀要教育研究, 50, pp.117-136.

宮崎静香(2016) 新人保育士の保護者対応を支える先輩保育士による職場体制：保育所における主任保育士・園長へのインタビュー調査から. 浦和論叢, 54, pp.107-122.

永渕美香子(2017) 保育者の早期離職の要因—園における保育者の人間関係—. 日本保育学会第70回大会発表要旨集自主シンポジウムJ-A-5(話題提供).

大佐古紀雄・駒久美子・島田由紀子・鈴木みゆき・望月文代・鈴木幸治・結城孝治・若尾良徳(2016) 幼稚園教員養成課程カリキュラムと現職研修とのギャップの検証報告書「新採ギャップ」に関する研究—幼稚園教員養成校学生との比較—. pp.1-40.

大佐古紀雄・駒久美子・島田由紀子・鈴木みゆき・望月文代・結城孝治・若尾良徳(2017) 幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドⅢ—実践の中核を担うミドルリーダーの育成を目指して—. pp.13-23, 36-53, 資料8-16.

六本木郁子・昆保典・粗谷貴志・安藤拓也(2003) 保育者(経験3年以内)の悩みとサポートニーズに関する研究. 日本保育学会大会発表論文集, 56, pp.308-309.

齋藤恵美・田中紀衣・村松公美子・橘玲子・宮岡等(2009) 保育従事者のバーンアウトとストレ

ス・コーピングについて. 新潟青陵大学大学院 臨床心理学研究, 13, pp.23-29.

佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法－原理・方法・実践－. 新曜社.

社会福祉法人全国社会福祉協議会全国保育協議会 (2008) 全国の保育所実態調査報告書, <http://zenhokyo.gr.jp/pdf/0805cyousa.pdf> (情報取得日: 2018年1月5日).

谷川夏実 (2013) 新任保育者の危機と専門的成長－省察のプロセスに着目して－. 保育学研究, 51 (1), pp.105-116.

上村眞生 (2011) 保育士のレジリエンスとメンタルヘルスの関連に関する研究: 保育士の経験年数による検討. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域, 60, pp.249-257.

付記

本研究は、平成29年度千葉大学教育学部幼稚園教員養成課程卒業論文「採用から5年前後の若手保育士の新人保育への指導経験」(未公刊)に基づき、加筆修正したものである。

第2部 特集論文

特集Ⅰ 保育者養成カリキュラムの在り方

特集 I

保育者養成課程をどう構成するか

保育教諭養成課程研究会理事長

無 藤 隆 (白梅学園大学大学院)

この研究会も養成に携わる皆さん方の使命を考えてみれば、大きく2つに分かれるわけです。文部科学省で言えば、幼児教育課と教職員課の両面ということになります。養成というものが学生である存在を現場で働く存在に切りかえていくわけですので、当然両方知らなければいけないという当たり前のことではあるのです。そのときに、ちょうど幼児教育・幼稚園教育がいろいろな意味で大きな変革期に来ているということ。その一方で、教職課程の改革が来たことが重なり合いながら、我々としてはその両面を見定めているということになっています。

養成課程のいくつかの課題

そういうことが必要なのだけれども、同時に、そこに両面をみることにこの研究会をつくり、進めてきた理由があるわけです。それは幾つかあると思うのです。つまり、まず、養成課程をする際に、養成された学生たちが働く先のあり方を十分知って養成するということです。これは当たり前で、これまでいろいろな形で指摘されたと思いますが、必ずしも養成に携わる全教員がそのことをわきまえて授業しているとは限らないということや、そもそも教職課程のカリキュラムそのものが本当に現場で働く人たちにとって、直接的に明日からではないかもしれませんが、どこかで有用になるべきものだと思うのですが、そういうものになっているのかどうかという疑問をもっているというのが1つあると思うのです。

もう1つは、個別の養成課程における科目そのものがどうであるかというのは非常に重要であるのだけれども、同時に教職課程が全体としてもつ理念や目指すところ、また個々の授業が位置づけられる全体としてのカリキュラムを考えなければいけない。そういう意味で養成課程のあり方を考えるという捉え方もあると思います。

例えばこれが音楽教育だったら、多分、領域・表現を検討すると思います。というぐあいに、それぞれの専門であれば個別の授業科目というのでしょうか、それについての検討があろうと思いますけれども、幼稚園教諭、幼児教育全体をまず押さえた上で個別を考えようということでもあろうと思っています。そして、そういった動きが大きな時代の変化の中で、改めて養成課程なり大学教育というものが問われたわけですし、また教職課程も10年に一遍とか、指導要領が改訂されたからというので改訂される部分もちろんありますけれども、もう少し大きな意味で、教職課程というものが意味をなすようにしたいということがあるのだと思うのです。

そういう流れの中で、養成と、その一方で現職者の研修についても力を入れるし、それを含めてこの研究会でも検討しているということになります。

養成と研修の一体改革

中央教育審議会のキャッチフレーズでいえば、養成と採用、研修の一体改革といってきました。

採用は直接的に関与する場がないので、ここでは養成と研修を扱っているわけですが、その両面をにらんでいく。いいかえれば、養成が2年、3年、4年という範囲で完了しない、その後、実務者、現職になってからも続く中で養成が意味をもつという理念のもとでやっているということになります。そのあたりを少し整理したいと思います。

まず1つは、幼児教育のあり方についてであるわけですが、まさに変革期というのでしょうか、大きくさまざまな意味で動いてきていますし、さらに、これから何年か先にどう動いていくかということもはっきりしないところがあります。

保育の無償化と呼ばれるものも多分実現しそうですねですが、あれももちろんその前から少しずつ進めようという施策ではありましたが、いくなればいきなりという形で全面無償化に入ってしまったわけです。そのことがいい悪いではなくて、とにかくそのようになっていった。それも予算的にいえば数千億という巨大な予算が動くことでありますけれども、その実現がどういう意味をもつのか、どういう影響をもつかということとともに、それだけの幼児教育に対する投資が進んでいる。その前に、既に子ども・子育て支援制度の中では7,000億プラスが投じられているわけであります。もともとが幼稚園、保育園などに対して2兆前後のお金は入ってきていますので、合わせれば相当の額になってきております。

そのようなことをみたときに、本当にそういった期待に耐え得るのか。十分応えるような幼稚園、保育園、認定こども園などの体制であるのか否かというのが極めて真剣に問われる時代になってきたように思います。いくなれば、質が問われるということなのですから、その質を問うことが本当にさまざまな研究、特に欧米の研究などで乳幼児期が大事だとか、そこでの保育や教育の仕組みが影響するのだということが指摘されてきている。そういうエビデンスが積み上がる中で、では、日本の幼児教育はしっかりそういった期待

に応え得るだけのものなのか否かということが問われてきているのだと思います。

それは、いずれ遠くない将来、かなり具体的なデータとかエビデンスという形で応答せざるを得ないものなのだろうと思います。そして、我々もそのように対応していくのに十分な体制、あるいは広く保育学とか現場実践とかというあたりでデータを積み上げるだけの準備がまだできていないようにも思いますので、なかなか大変であるということが1つあります。

ですから、そのあたりは何年か前の質の問いとは随分真剣さが変わってきたということです。本気でこちらがレスポンスしなければいけない。どちらかという、何年か前までは幼保関係者ももっと質を上げましようと言ってきたと思います。もちろんその提言も続いているのですが、今や立場が逆転したところがあって、本当に十分な質をあなた方は保っているのか、上げようとしているのか、そしてそれを示すだけのデータはどこにあるのかということが聞かれているように思うわけです。

もちろん我々は、幼児教育、保育にかかわる人間、立場です。そこから、そういうことはやりたいけれども、十分そこに予算が投じられていないのだとか、まだまだ足りないとか、こういう点がまずいとか、いろいろなことを指摘してきていて、それは間違っていないと思うのです。それを着実に進めなければいけないのですけれども、その切実さというか本気さというか、それが非常に問われるようになったと思います。

今迫る課題とは

そのあたりの課題として幾つか具体的に挙げたいと思います。1つ、目の前のこととしては、幼児教育というものが幼稚園、保育園、認定こども園、あるいは公立、私立などが一体的になっていくことなのだろうと思います。要領、指針上は、保育、幼児教育の中身が9割ぐらい重なってきたと思い

ます。一方で行政的な体制、あるいは現場実践者の集まりやそこでの研修なり、さまざまな形でのまとまりについては、地域によってはかなり一体化しておりますけれども、また別なところではかなりばらばらな体制でもある。もちろん、幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程というものが別々にあって、それぞれの理念があるがゆえに、必ずしもすんなり対応させることは難しいということがある。それは幼稚園、また保育所のあり方の違いが大きいからではありますけれども、そうはいっても、何年かという単位ごとにみていけば、急激に幼保の垣根が小さくなっております。それをどう進め、加速させ、本当に一体的にもっていくのかの努力、方向が求められるというのが第一だと思うのです。

これについては、非常に大きくいえば幼稚園、保育園というものの自体ですし、また幼稚園教諭免許と保育士資格のあり方の統合問題ですが、それにすぐに見込みはありません。しかし、少しずつは近づくのだらうと思っております。

もう1つは、幼児教育と小学校教育をどうつなげていくかという接続の問題で、これが今回の要領、指針の改訂のポイントの大きな1つになってまいりました。これについても今は主に各自治体にそれが投げられたと思いますが、その自治体ごとの対応ぶりは非常に差があります。それについて、やはり専門家である皆さん方の働きは大きいはずでありますので、そこにどうやって働きかけていくか。それは別に幼児教育の個性をなくす、独自性をなくすといっているわけではもちろんないので、乳幼児期の教育のあり方を保ちながらも小学校につながるということは何を意味しているのか、そして具体的には何をすべきなのか、どういう接続カリキュラムであるのか、また、幼稚園、保育園、小学校の先生方はどういう形で交流し、連携し、つながれていくか、そこを支える養成校の役割は何なのかということが問われているように思います。

3番目に、対保護者の問題が今大きく浮かびつつあると思います。要領、指針の改訂そのものの趣旨は、昨年度、本研究会でもやりましたが、いわばさまざまな解説講習を通して少しずつ浸透してきたと思うのですが、それをどう保護者に理解してもらうか。それは保護者が単に資質・能力とか幼児期の終わりまでに育ってほしい姿とか、そういう用語を理解するということではないはずで、むしろそれ以前からの幼児教育のあり方を具体的に納得できるようにしていくことだろうと思います。

そして、その試みに向けて、現場の様子を写真で伝えるとか、園便りで書くとか、さまざまな試みもいろいろな園でふえてきているわけでありまうけれども、もっともっと積極的な形で保護者に対して幼児教育の本来のあり方を啓発していく必要があります。それについては、オリンピックセンターの機構においても、これから代表者への啓発活動を全国で展開するというのを鈴木理事長はおっしゃっておりますけれども、そういうのも1つですし、もっと個別に園ごとに小さい形でまず自分のところの保護者に伝えるということもあります。また、皆さん方の中にも保護者向けのパンフレットや本や講演などをなさっている方もふえてきたと思うのですが、そういう形は多分進めなければいけないのですが、それ以外のやり方はないのか。そこで大事だと思うのは、本当に乳幼児期にふさわしい教育、保育を我々はよく考えるわけだし、話したり、養成課程における教科書の1ページ目を書いてあるわけですが、そういう基本中の基本が必ずしも保護者には伝わっていない、理解してもらえていない。理解してくれる保護者もいるし、全くそうでない保護者も多いわけです。

要領、指針の精神からみたときに、どう考えてもそこに応じているとは思えない保育実践をやっている幼稚園、保育園など、少なからずありますけれども、そういうところが十分にいろいろ

な保護者の支持を受けている人気のある園であったりすること多いわけでありです。それが決して例外でないというのは、我々がしょっちゅう嘆いている面もありますけれども、嘆いていけばいいのではなくて、やはりそれに対して変えていく戦略をもち、進める必要があるのです。

別に要領や指針というものは逐一強制するという種類の文書ではありませんので、ある意味で、そこからかなりはみ出していても、まあまあやっていていいよということになろうと思いますけれども、そういうものが例外的に、時々はそういう園があるよねということならいいかもしれませんが、そうでもない。例外が非常に多い。少なからずあるわけです。あるいは、そこまではみ出てはいないけれども、要領、指針の精神からいうとどうだろうかと首をかしげたいようなところは典型的には結構あるかもしれません。

そういうところが今は十分ではないので、何とかあちらに向けて変えようとしているのですというならいいと思いますけれども、そうしているところももちろんあるのですが、そうではなくて、親も希望しているし、それに応じて十分やっているというところもあって、そういうところは要領、指針の勉強をしたとしても、それを本当の意味で自分のところの実践に当てはめているわけでもないかもしれません。そこらあたりの組織的な取り組みについては、どうも非常に弱いのではないだろうかという気がしています。

そして、4番目ぐらいかと思うのですが、保育の質向上のさまざまな取り組みを進める必要があります。厚生労働省と文部科学省とちょうど並行する形で保育の質、幼児教育の質を検討するワーキンググループが始まったわけですが、あれが何でこの時期に始まったかという、厚労省なり保育所全体でみたときに、ある部分について、むしろ構造的質といいますか、人員配置等について規制緩和というのでしょうか、質を下げる方向の議論もあります。それに対して、ある意味

では防衛策というのもあるのだろーと思いますし、それから、今すぐは無理でできないにしても、何年か先を目指したときにいろいろな意味で質を上げていくことは当然ながら考えていると思うのです。今すぐできないというのは、やはり待機児童問題が優先されているし、保育士も足りませんので、例えば1歳児の国基準は1対6のままです。これを1対5にするという案は、子ども・子育て支援制度の発足時からかなり現実的な目標の1つとして挙げてきて、実現寸前という形でずっとやらないでいるのですけれども、最大の理由は、もちろんお金もかかりますが、今すぐそれをやったら、その瞬間に1割から2割、1歳担当の保育士が余分に必要になりますので、現状でも足りないところでそういう規定を入れてしまったら、かなりの保育所で1歳児が運営できなくなるわけです。そういうことも理由の1つなのです。しかし、待機児がいつまでも大勢いるのかというのは、3~4年ぐらいでめどがついてくると大体想定しているわけです。本当ではないかもしれませんが。そういうあたりになってくれば、施策の方向、目標が少し変わっていくはずで、本当の意味で質をさまざまな形で上げていくところに向かえるだろうと思います。

幼稚園のほうについても、やはり幼稚園教諭自体も保育士と同じような意味で足りなくなっていますから、すぐに幼稚園教諭をふやすという施策はできません。しかし、違う形での質の改善もいろいろな形ではできそうに思います。一番中心にあるのは、第三者評価とか専門家による評価とかを義務づけることだと思うのですが、すぐそこに行けるようには思いません。幾つか問題があります。1つは、予算的に相当額がかかります。保育所の第三者評価は任意でありますけれども、東京都は義務づけに近い。あの程度のことでも1園50万円前後かかるということです。それを全国の幼稚園、保育園に義務づけて補助金を出すとすれば相当な額で、そうすぐにで

きることはないというのは1つあります。

もう1つは、誰がやるのかということで、それに携わる専門家というのも全国全ての都道府県にそれなりの数そろえるという体制にあるのかというと、これも非常に難しいわけです。候補となるのは養成校の先生方ですけれども、別に養成校の先生方が暇であるわけではないので、養成校の先生方に準ずるような力をもった人をかなり組織的に育成していかなければいけないと思いますが、今はそういう評価する専門家を育てる体制も全くないですし、ごくわずかでもそれを育成する場がないわけです。日本全国、大学院修士課程をもっているところは今たくさん出ておりますが、私の知る限り1ヵ所でもそういう専門家を育てるカリキュラムをもってやっているわけではないと思います。

さらに、専門家が評価するに当たっては、ある程度客観性をもった、さまざまな質の尺度が必要だと思えます。これについては少しずつ開発が進みつつあって、今のところは主に欧米の尺度の翻訳を日本版化しているものでありますけれども、大分各種の尺度が広がりつつあります。そういった尺度を使ったり、別な形での観察評価であったり、アンケートを使ったりインタビューしたり、いろいろ手立てとしてはあると思うのですが、そういった評価をどうやっていくかが全く整っていないし、保育学会などの発表をみても、ほとんどまだ手がつけられていないように思えますので、なかなか困った状況にあると私は思うのです。

その二歩、三歩手前のところでいいますと、幼稚園については自己評価が義務づけられておりますので、そういったものをもう少し活用できる体制をつくっていくことや、いわゆる園内研修の充実を図るといったこと、公開保育を進めるといったことができそうに思えます。それらについては、幼稚園や保育所の団体としても全国的に、あるいは地域的に自治体ごとの団体において

進めておられるところはやっているわけでありますので、もう少しそれを組織化するとか、普及していく試みが広がっていいわけです。

全日本私立幼稚園連合会では、公開保育を組織的に進める体制をつくっていらっしゃると思います。例えば、それはもっと全面的に広げることができるのか、どうやればいいのかということや、園内研修はかなりの幼稚園である程度やれると思うのですけれども、では、保育所ではどうするのか。いずれ保育所でもノンコンタクトタイムというのでしょうか、保育士の方が保育をしないけれども仕事をする時間を日々確保する時代が来るかもしれません。先ほどいったように、保育士の需給が緩めば、そういうことは不可能ではないと思うのです。

しかしながら、逆に幼稚園教諭の場合、従来かなりの時間があつたところ、さまざまに人手不足もあるし、預かり保育や園バスなどの業務が広がる中で、そう簡単でもなくなっております。

そういう形で園内研修をどうやっていくか。それは、いいかえれば、園内研修という時間というか場を通して保育を記録し、見直し、話し合い、また共有していく仕組みをどう確立していくかだと思うのです。実は、私の理解では、そういうことをしっかりやるということが要領、指針の改訂の枠組みの最大のポイントであると思っております。資質・能力や幼児期の終わりまでに育ってほしい姿というのは、そういった保育を見直し、質を改善していくための枠組みなのだと思うのです。そういうことを具体的にどうやっていくか。少しずつ全国の実践の中でその試みが始まっていると思いますけれども、それをしっかりやっていく必要があります。

さらに、キャリアアップ研修を含めた研修の仕組みをどうつくっていくか。これは本研究会にも課せられた使命でもあって、この数年間、主に文部科学省の委託で初任者の研修から始まって、研修のやり方の実践レベルの整理をやってまい

りました。大体一段落に近づいてきたので、今度はそれを体系化していく必要があります。ある程度組織化しながら、具体的に各園で、各自治体で、あるいは各保育団体等でそれをどのように実現していくのかを考えていく必要があります。

これは今、全国キャリアアップ研修を具体化するという試みが進む中でさまざまな困難にぶつかっていると思うのです。例えば東京都の場合でいうと、いろいろな養成校が協力を求められておりますけれども、何しろ巨大な自治体ですから、それを広げるのは大変です。逆に、例えば北海道のようなところだと、余りに地域が広大ですから、集合研修が難しい中でどうやるかという問題もあります。実は、それは幼稚園でも同じことであるわけですので、そういう意味では、体系づくりとともに、それをどう具体的に実践できるようにしていくか。また、そのときの講師とか助言者とかファシリテーターは誰がどういう形でやっていくかということが問題になります。

そういたしますと、もう1つの問題で関連することが幼児教育センターとそこにおける幼児教育アドバイザーをどう普及させるのか。また、その普及のあり方はどうなのか。全国化していくときの仕組みや、そのセンターの業務の進め方とかアドバイザーのあり方の問題で、この3年ぐらいをみておきますと、まだまだ試行錯誤段階で、いろいろなやり方があるように思いますけれども、そこをどう進めていくかについて、十分な方向がみえているとは思いません。

そして、今後、そういった幼児教育センターやアドバイザーが現職の研修の中心になっていきます。そうすると、養成段階においては、養成校が当然ながら中心であるわけですので、養成と研修と考えてみたときに、養成校と幼児教育センターが車の両輪のように連携しながら進むということをイメージできるのですけれども、まだその体制についてはほとんどみえていないように思います。これもここにいらっしゃる方々を含めた養成

校の大きな課題に今なってきたのではないかと思います。

教職課程の質保障

教員養成の問題について少し触れてまいりましたけれども、目の前のこととしては、もちろん課程申請の問題があり、それを何とかクリアすることなのですが、同時に、今後の課題がいくつか整理されています。中教審答申に大体入っていることを整理してあって、そのうちの幾つかを少しずつ始めようとしています。要するに教職課程の質保証をどうやっていくかということです。

課程申請で認められるというのは最低限の話です。認められなければ養成できないのだから、それはクリアしなければいけないのですけれども、課程申請でオーケーが出ればそれで100%いいということではなくて、その上でより質の高い養成課程にしなければいけないわけです。

当面、すぐにでも出てくるのがあって、1つは情報公開を進めようということです。これは大学全体において情報公開をもっと進めるということが提言されて、本年度、多分進んでいくと思うのですけれども、教職課程においても情報公開が進められます。情報公開と呼んでいるのは、当たり前なのですけれども、例えば免許をとった学生数とか、そのうちどのぐらいが実際に当該の教職の現場に就職したのかとかといったこともろもろであるわけです。

もう1つは、各大学などにおける教職課程の組織化の問題で、以前から教職センターなどをつくって、大学が小さくても大きくても一元的にその質を管理できるようにしようということを求めているわけでありまして、課程申請が一段落したところでかなり強くそれを求めていくだろうと思います。

その上で、学生のいわばキャリア発達というものを支援し、1年生から始めて2年間なり3年間な

り4年間、そして卒業して、現場に行って、初任、3年、5年、10年、そういう大きなそれぞれの人のキャリア発達の支援というものをどう組織化するかということが出てくると思うのです。これは、例えば教職センターのようなところでそれぞれの学生の情報を一元的に管理して、学生の教職にかかわる育ちの情報を集めながら、個別の授業を通してどうするかということとともに、その学生の学びをどう支援していくかを考えていくという仕組みになるのだと思います。そのための芽生え的な手立ては少しずつ提言されているので、それをどう進めていくかということが出てまいります。それは必ずしも課程申請の中に入っていないのですけれども、恐らくこれからのそう長くない間でどのぐらいしっかりやっていくのが問われていくように思います。

さらに、教職課程の質保証において、教職課程にかかわる教員の研修、こういう集まりや、それを何人かの方がこの種の学会や研修に出てくるというだけではなくて、それぞれの養成校の中で、いわゆるFD研修や、もっと日常的な授業実践の改善をどう進めるか、どういう体制をつくっていくかということが求められていくように思います。

そういう意味で、教職課程というのは、普通の大学の文学部やら何学部やらの教育とは違って、実務家を育てる場ですから、そこに固有の授業のあり方があり、それを改善していく仕組みをもたなければいけないはずです。それは別に教職課程固有ではもちろんなくて、教職課程の改革でも1つのモデルになっているのが医学教育や看護師の教育、薬剤師の教育などだと思うのですけれども、そういうところは以前から非常に実務的にやっています。

それに比べれば、教職課程というのはそういった完全な実務家養成と通常の意味での大学教育の中間、両方の面をもちながらやっていると思うのですけれども、そうはいつても、やはりそこに

学生の育成の問題が問われます。そして、その問われた先において、教育委員会ごとに、あるいは、つくばの教職員支援機構などにおいても、教員の育成にかかわる指標づくりをやっているわけですが、現職におけるスタートラインの指標というのは、養成校側でいえば卒業のときの指標でもあるわけです。

そのあたりについて、どの程度これから踏み込んでいくのか。今回の教職課程の改革にはそこは間に合っていないかもしれませんが、大学全体の改革の中で、多分もう少し踏み込み始めていくのだらうと思います。例えば、国家試験を入れるか入れないか、統一卒業試験を入れるか入れないか、入れないにしても、ある種の資質・能力を規定して、各養成校において責任をもってそれをチェックする仕組みを入れるかどうかということがかなり真剣に検討されると思います。特に保育士においては、国家試験を入れるという話は20年前、10年前からずっとくすぶっているみたいにしてありまして、決して厚労省の一部はそれを捨てていませんので、いつ入るかわかりませんし、入らないかもしれません。

一方で、教職課程は国家試験はしないという法律的仕組みではあります。しかし、試験はしなくても、養成校が卒業時に責任をもった体制の中で資質・能力の確認をするという仕組み、方向に向けていることは確かであります。それをどうやっていくかということが問われます。

養成校側の仕事として

最後に、本研究会の仕事としても、また養成校の皆さん方のお仕事としても、幾つかのポイントがあるように思うのです。その1つが、きょう提言もありましたけれども、5つの領域の指導法とともに、専門についてより明確な枠組みをつくる必要はあるのかかもしれないという問題です。教科の専門というところから領域の専門に変えたわけでもありますので、そこはまだ養成校における授業

実践としても未知の部分です。もちろん、養成校向けのいわゆるテキストをみれば、保育内容何とかという形で書いてあって、そこには指導法とともにもう少し専門的な内容も書かれていると思いますので、そういうことの再吟味、再整理が必要なのだと思います。そのあたりをどのように考えていくのか。

領域内容のかなり高度な専門性が大事であるわけですが、同時にそれが指導法とどのように有機的につながるのかということを含めて検討していかなければいけないはずです。これについて、これからの2年から3年ぐらいでめどを立てられればいいなと1つ思っております。

2番目は、まだ十分手をつけていないのですが、保育士のほうはある程度始めているように思いますが、実習の問題です。それから、実習のあり方とともに、いわゆる学校インターンシップであります。それをどうやっていくか。だから、教職課程の欄という教育実習の部分です。そこにいわゆる教育実習とともに学校体験活動が含まれるわけですが、そこをどのように進めていくのか。それはどういう中身であるべきかということもありますし、また、養成校側の実習、指導体制というのはどういう形にしていくのかということです。実習ですので、当然、実習指導担当者がいると思いますけれども、その実習指導担当者だけが実習指導すればいいわけではないので、養成課程に属する全教員が協力しながらやるべきものになっておりますが、それはどういう形で実際にやっているか。

もう1つの問題が、各園における指導の問題です。こちらについてはほとんど手がついていなくて、でも保育士養成協議会のほうでは、これについての研修を始めるということで、保育所団体の研修などでも少しずつ実習の指導のあり方の検討、また研修が始まっていると思うのですが、これをどうやっていくのか。これについては、本当はもっと法令的な検討が必要だと私など

は思います。要するに、各園における実習指導担当者というのはどういう資格なのか、どういう研修を受けているのか、そこで指導するということは具体的には何を意味しているのか。また、養成校の担当者がいるわけですが、こちらに園の担当者がいて、協働して指導するというのが建前ですが、それは具体的には何を意味しているのか。現実には養成校の教員や養成校によって、また各園や各園の担当者によって本当にあり方はさまざまで、そのどれが正解というか、あるべき姿すらもわからないところがあります。

もちろん、両方ともが一生懸命かかわるべきであると、抽象的にいえば建前はそれとおりですけれども、それぞれが別な仕事を抱えている中でどのぐらいのことができるのか。また、実習期間というのはあの程度でいいのかなどがありまして、特に諸外国と比べたときに、日本の小中などの教職もそうなのですが、幼保の実習体制は、正直にいえば貧弱だということになるのだと思います。

また、先ほど触れましたが、例えば看護師教育に比べても、一桁レベルが低い、量的に低いと批判されてもやむを得ないと思うのですが、これをどうしていけばいいのかということも10年先に延ばすことは多分できないので、いろいろな形での検討が必要だと思います。

最後に一言いって終わりにいたします。養成校の教員の専門的あり方とは何かということなのですが、先ほど触れた領域ごとの専門とは何なのかということにも連動いたしますが、そもそも私のこのコメント的なお話全体がそうですが、一方で幼児教育現場、保育現場に詳しくなければおかしいでしょう、教職課程なりなんなりという指導のあり方にも詳しくなければいけないでしょうということをいいました。

しかし、同時に学問背景があるわけですが。領域の専門ということは、現場での指導法を超えて、背景としての学問的な知見とのつながりという面に入っていくことでもあります。各養成校の教員

の皆さんが現場に詳しい、そこに役立つような形で指導していく養成校における指導のあり方も経験がある。さらに、その幾つかの授業の背景にある学問的な背景での専門家であり研究者でもあるかもしれません。そういう意味で、養成校における教員の専門性とは何かということが恐らくもう一度問われる必要があって、これは抽象的な議論だけでは済まないわけです。

何をいいたいかといえば、特に大手の大学などで感じますけれども、養成課程に携わる教員の採用はどのような基準で行うのか、昇進はどのような基準で行うのか、そこでの評価というのはどうい

う意味での研究業績を求め、あるいは教育業績を求めるのか。実務家教員を一定数入れるという要望はいろいろ出ておりますが、そこでいう実務家教員というものは、もちろん何年か実務に携わったという意味ですが、それを超えてどういう業績なり資格なり経験なりをもっていなければならないのかについて、いずれ文科省や厚労省が決めるのかかもしれませんが、そういうこととは別に、養成校自体、養成課程のあり方の中から、またそれぞれの大学の独自性もあると思いますが、そういうことの中で考えるべき事柄でもあると思っております。

平成 30 年 5 月 18 日

幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の担当者及びシラバス作成について

保育教諭養成課程研究会 (<http://youseikatei.com/>)

日本保育者養成教育学会 (<http://www.h-yousei-edu.jp/>)

I 「幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の担当者及びシラバス作成について」の考え方

今回作成した、「幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の担当者及びシラバス作成について」は、幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する大学・短大において、平成 31 年度から実施の幼稚園教諭養成課程の科目と保育士養成課程の教科目の一部を共通に開講する際の担当者及びシラバス作成の基本的な考え方と留意事項を示すものである。

幼稚園教諭養成課程は、大学・短大において、「教職課程認定基準」の要件と、「教職課程コアカリキュラム」の要件とを満たすことで認定される。保育士養成課程は、厚生労働大臣の指定する保育士を養成する学校その他の施設（以下「指定保育士養成施設」）において、「児童福祉法施行規則第 6 条の 2 第 1 項第 3 号の指定保育士養成施設の修業教科目及び単位数並びに履修方法」と「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準」の要件を満たすことが求められる。認定の仕方も要件も異なるので、幼稚園教諭養成課程をもつ大学・短大が、指定保育士養成施設として保育士養成課程を開講する際には、それぞれの法律等に規定する内容に留意して、カリキュラムを編成していく必要がある。

ただし、幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程は、いずれも就学前の幼児を対象として教育及び保育を行う人材を養成する観点から、そのカリキュラムには共通に開設できる科目がいくつかある。それらを開講するに当たっては、以下のことを踏まえてシラバスを作成する必要がある。

(1)「教職課程コアカリキュラム」と「保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容」の両方の内容を踏まえてシラバスを作成

教職課程コアカリキュラムは、「教育職員免許法及び同法施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すもの」であり、「各大学においては、教職課程コアカリキュラムの定める内容を学生に修得させたいうえで、これに加えて、地域や学校現場のニーズに対応した教育内容や、大学の自主性や独自性を発揮した教育内容を修得させることは当然である」と「教職課程コアカリキュラム作成の考え方」において示している。また、「教職課程コアカリキュラム」の各科目に示す「一般目標」は当該科目を履修することによって学生が習得する資質能力を内容のまとまりごとに示したものであり、「到達目標」は学生が一般目標に到達するために達成すべき個々の規準をあらわしている。このため、「一般目標」も「到達目標」も多様な内容を含みうる文言となっている。

一方、「保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容」は、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準」に定める指定保育士養成施設（大学、短期大学、専門学校等）において、必ず開設しなければならない教科目と、その各教科目の目標とその目標を達成するための「教授内容」を示している。

幼稚園教諭養成課程の科目を保育士養成課程の教科目として共通に開講する場合には、こうした幼稚園教諭養成課程の科目を規定する「教職課程コアカリキュラム」と保育士養成課程の教科目を規定する「保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容」のペーシとする考え方が異なることを踏まえたいうえで、それぞれの意味や含む内容について確認し、その両方を含むようにシラバスの記載内容を工夫する必要がある。その際、文言等は異なっているものも、意味は同じものを指していることもあることに留意して、それぞれの趣旨を生かしたシラバスを作成することが大切である。

なお、厚生労働省の保育士養成課程等検討会では、平成30年度実施の保育所保育指針改定の趣旨に沿って教科目とその目標及び教授内容等を検討し、平成29年12月4日にその検討結果を報告し、これを受けて、平成30年4月27日付で関係告示、省令、通知が改正された。本稿では、養成科目を構成する各教科目の目標及び教授内容（平成30年4月27日付け子発0427第3号子ども家庭局長通知により一部改正後の「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」）に沿って検討している。

(2) 「教職課程コアカリキュラム」の科目担当者の研究業績の審査

「教職課程コアカリキュラム」の科目担当者を含む、幼稚園教諭養成課程の授業科目の担当教員は、担当する授業科目に関連した分野の業績及び実績を有し、当該科目を担当するに十分な能力を有していることが必要である。「教職課程認定申請の手引き」の「審査事項・観点」より）。保育士養成課程については、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の教職員組織及び教員の資格等を参照のこと。

(3) 「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」で指定する講義と演習の規定

「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の教育課程では、各教科目について、講義と演習、単位数を規定しているの
で、シラバス作成の際、留意する必要がある。

II 担当者及びシラバス作成時の留意事項

「幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の授業担当者及びシラバス作成についての留意事項」の作成に当たっては、「教職課程コアカリキュラム」は、全国すべての大学の教職課程で共通的に習得すべき資質能力であるため、基本的には、それを基軸に保育士養成課程の教科目の内容を重ね、「教職課程コアカリキュラム」には記載されていないものを明確にして、下線を引き、シラバス作成時に留意をするように示した。

★保育士養成課程の各教科目に引いてある下線は、個別の文言の違いを挙げているのではなく、保育士と幼稚園教諭の制度上・性質上の違いから、保育士養成課程にはあり教職課程コアカリキュラムにはない考え方である。共通の科目として開設する場合には必ず含むべき事項について下線を引いている。一方、保育士養成課程にはあり教職課程コアカリキュラムには文言として明記されていないが理念上含まれている内容については、下線ではなくシラバス作成時の留意事項として示している。

★一方、幼稚園教諭養成課程のうち、教職課程コアカリキュラムは作成されていないが、保育教諭養成課程研究会がモデルカリキュラムを提案した「領域に関する専門的事項」及び「保育内容の指導法」のうち科目「保育内容総論」の扱いについては、参考例としてその考え方を示している。

★幼稚園教諭養成課程のシラバス作成や、教職課程コアカリキュラムとモデルカリキュラムの違いについては、文部科学省「幼児期の教育

内容等深化・充実調査研究委託」保育教諭養成課程研究会（著）「平成 28 年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究」（2017 年 3 月）（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1385790.htm）及び保育教諭養成課程研究会（著）「幼稚園教諭養成課程をどう構築するかへモデルカリキュラムに基づく提案」（2017 年 11 月 萌文書林）参照のこと。

№1. 「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」と「教育原理」

教職課程コアカリキュラム		保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容	
各科目に含めることが必要な事項	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	科目名	教育原理（講義・2単位）
一般目標	(1) 教育の基本的概念 教育の基本的概念を身に付けるとともに、教育を成り立たせる諸要因とそれら相互の関係を理解する (2) 教育に関する歴史 教育の歴史に関する基礎的知識を身に付け、それらと多様な教育の理念との関わりや過去から現代に至るまでの教育及び学校の変遷を理解する。 (3) 教育に関する思想 教育に関する様々な思想、それらと多様な教育の理念や実際の教育及び学校との関わりを理解している	目 標	1. 教育の意義、目的及び <u>子ども家庭福祉等との関わり</u> について理解する。 2. 教育の思想と歴史の変遷について学び、教育に関する基礎的な理論について理解する。 3. 教育の制度について理解する。 4. 教育実践の様々な取り組みについて理解する 5. 生涯学習社会における教育の現状と課題について理解する。
	到達目標		内 容
(1) 教育の基本的概念	1. 教育の意義、目的及び <u>子ども家庭福祉等との関連性</u> (1) 教育の意義 (2) 教育の目的 (3) <u>乳幼児期の教育の特性</u> (4) <u>教育と子ども家庭福祉の関連性</u> (5) 人間形成と家庭・地域・社会等との関連性		
1) 教育学の諸概念並びに教育の本質及び目標を理解している。 2) 子供・教員・家庭・学校など教育を成り立たせる要素とそれらの相互関係を理解している。 (2) 教育に関する歴史 1) 家族と社会による教育の歴史を理解している。 2) 近代教育制度の成立と展開を理解している。 3) 現代社会における教育課題を歴史的な視点から理解している。 (3) 教育に関する思想 1) 家庭や子供に関わる教育の思想を理解している。 2) 学校や学習に関わる教育の思想を理解している。 3) 代表的な教育家の思想を理解している。	2. 教育の思想と歴史の変遷 (1) 諸外国の教育の思想と歴史 (2) 日本の教育の思想と歴史 (3) 子ども観と教育観の変遷 3. <u>教育の制度</u> (1) <u>教育制度の基礎</u>		

	(2) <u>教育法規・教育行政の基礎</u> (3) <u>諸外国の教育制度</u> 4. <u>教育の実践</u> (1) <u>教育実践の基礎理論（内容・方法・計画・計画と評価）</u> (2) <u>教育実践の多様な取り組み</u> 5. <u>生涯学習社会における教育の現状と課題</u> (1) <u>生涯学習社会と教育</u> (2) <u>現代の教育課題</u>
シラバス作成上の留意点 ・教職課程コアカリキュラムの「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」の科目と保育士養成課程の「教育原理」を両課程に共通する科目として開講する際には、下線部分に配慮してシラバスを作成すること。	

№. 2 教職の意義及び教員の役割・職務内容 (チーム学校運営への対応を含む) と「保育者論」

教職課程コアカリキュラム		保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容	
各科目に含めることが必要な事項	教職の意義及び教員の役割・職務内容 (チーム学校運営への対応を含む。)	科目名	保育者論 (講義：2 単位)
一般目標	1. 我が国の今日の学校教育や教職の社会的意義を理解する。 2. 教育の動向を踏まえ、今日の教員に求められる役割や資質能力を理解する。 3. 教員の職務内容の全体像や教員に課せられる服務上・身分上の義務を理解する。 4. 学校の役割が拡大・多様化する中で、学校が内外の専門家等と連携・分担して対応する必要性について理解する。	目 標	1. 保育者の役割と倫理について理解する。 2. 保育士の制度的な位置づけを理解する。 3. 保育士の専門性について考察し、理解する。 4. 保育者の連携・協働について理解する。 5. 保育者の資質向上とキャリア形成について理解する。
到達目標		内 容	
(1) 教職の意義	1) 公教育の目的とその担い手である教員の存在意義を理解している。 2) 進路選択に向け、他の職業との比較を通して、教職の職業的特徴を理解している。	1. 保育者の役割と倫理 (1) 役割・職務内容 (2) 倫理	
(2) 教員の役割	1) 教職観の変遷を踏まえ、今日の教員に求められる役割を理解している。 2) 今日の教員に求められる基礎的な資質能力を理解している。	2. 保育士の制度的位置付け (1) 児童福祉法における保育士の定義 (2) 資格・要件 (3) 欠格事由、信用失墜行為及び秘密保持義務等	
(3) 教員の職務内容	1) 幼児、児童及び生徒への指導及び指導以外の校務を含めた教員の職務の全体像を理解している。 2) 教員研修の意義及び制度上の位置付け並びに専門職として適切に職務を遂行	3. 保育士の専門性 (1) 保育士の資質・能力 (2) 養護及び教育の一体的展開 (3) 家庭との連携と保護者に対する支援	

するため生涯にわたって学び続けることの必要性を理解している。 3) 教員に課せられる服務上・身分上の義務及び身分保障を理解している。 (4) チーム学校運営への対応 1) 校内の教職員や多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、チームとして組織的に諸課題に対応する頃の重要性を理解している。	(4) 計画に基づく保育の実践と省察・評価 (5) 保育の質の向上 4. 保育者の連携・協働 (1) 保育における職員間の連携・協働 (2) 専門職間及び専門機関との連携・協働 (3) 地域における自治体や関係機関等との連携・協働 5. 保育者の資質向上とキャリア形成 (1) 資質向上に関する組織的取組 (2) 保育者の専門性の向上とキャリア形成の意義 (3) 組織とリーダーシップ
シラバス作成時の留意事項 ・教職課程コアカリキュラムの「教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）」の科目と、保育士養成課程の「保育者論」を両課程に共通する科目として開講する際には、下線部分に配慮してシラバスを作成すること。 ・「保育者」という用語は教職課程コアカリキュラムの「教員」より広い概念として一般的に使われている。幼稚園教員を含むものである。 ・「保育者」には「幼稚園教諭」も含まれるが、「幼稚園教諭」に「保育士」は含まれないので、シラバス作成の際は留意が必要である。	

№. 3 教育課程の意義及び編成の方法 (カリキュラム・マネジメントを含む)」と「保育の計画と評価」

幼稚園教諭養成課程		保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容	
各科目に含めることが必要な事項	教育課程の意義及び編成の方法 (カリキュラム・マネジメントを含む。)	科目名	保育の計画と評価 (講義：2単位)
一般目標	1. 学校教育において教育課程が有する役割・機能・意義を理解する。	目標	1. 保育の内容の充実と質の向上に資する保育の計画及び評価について理解する。
	2. 教育課程編成の基本原則及び学校の教育実践に即した教育課程編成の方法を理解する。 3. 教科・領域・学年をまたいでカリキュラムを把握し、学校教育課程 全体をマネジメントすることの意義を理解する。		2. 全体的な計画と指導計画の作成について、その意義と方法を理解する。 3. 子どもの理解に基づく保育の過程(計画・実践・記録・省察・評価・改善)について、その全体構造を捉え、理解する。
到達目標		内容	
(1) 教育課程の意義		1. 保育の計画と評価の基本	
1) 学習指導要領・幼稚園教育要領の性格及び位置付け並びに教育課程編成の目的を理解している。		(1) カリキュラムの基礎理論	
2) 学習指導要領・幼稚園教育要領の改訂の変遷及び主な改訂内容並びにその社会的背景を理解している。		(2) 保育における計画と評価の意義	
3) 教育課程が社会において果たしている役割や機能を理解している。		(3) 子どもの理解に基づく保育の過程(計画・実践・記録・省察・評価・改善)の循環による保育の質の向上	
(2) 教育課程の編成の方法		2. 保育所における保育の計画	
1) 教育課程編成の基本原則を理解している。		(1) <u>保育所保育指針</u> 、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の内容及び社会的背景	
2) 教科・領域を横断して教育内容を選択・配列する方法を例示することができる。		(2) <u>保育所保育指針</u> における保育の目標と計画の基本的考え方	
3) 単元・学期・学年をまたいだ長期的な視野から、また幼児、児童及び		(3) <u>全体的な計画と指導計画の関係性</u>	
		(4) <u>全体的な計画の作成</u>	

生徒や学校・地域の実態を踏まえて教育課程や指導計画を検討することの重要性を理解している。 (3) カリキュラム・マネジメント 1) 学習指導要領に規定するカリキュラム・マネジメントの意義や重要性を理解している。 2) カリキュラム評価の基礎的な考え方を理解している。	(5) 指導計画(長期的・短期的)の作成 (6) 指導計画作成上の留意事項 (7) 計画に基づく保育の柔軟な展開 3. 保育所における保育の評価 (1) 保育の記録及び省察 (2) <u>保育士及び保育所の自己評価</u> (3) 保育の質向上に向けた改善の取組 (4) 生活と発達の連続性を踏まえた<u>保育所児童保育要録</u>
シラバス作成上の留意点 ・教職課程コアカリキュラムの「教育課程の意義及び編成の方法(カリキュラム・マネジメントを含む。)」の科目と保育士養成課程の「保育の計画と評価」を両課程に共通する科目として開講する際には、下線部分に配慮してシラバスを作成すること。 ・教職課程カリキュラムでは、学校教育におけるカリキュラムの基礎的事項を学ぶ観点から内容構成がされている。 ・科目の名称について、幼稚園教諭養成課程は「教育課程」「カリキュラム」等の名称を含める必要がある(科目名称例は「教職課程認定申請の手引き」に記載されている)。両者共通の科目として設定する際は、保育士養成課程においては、「計画と評価」と「カリキュラム」の考え方や意味は近いので、例えば「保育カリキュラム論」などが考えられる。	

N o. 4 「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」と「障害児保育」

教職課程コアカリキュラムの「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解」と、保育士養成課程の「障害児保育」は重なる部分も多いので、両方の内容を含むシラバスを作成することで、共通に開設することができる。

教職課程コアカリキュラム		保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容	
各科目に含めることが必要な事項	特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解	科目名	障害児保育（演習・2単位）
一般目標	(1) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の障害の特性及び心身の発達を理解する。 (2) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の教育課程及び支援の方法 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する教育課程や支援の方法を理解する。 (3) 障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援	目 標	1. 障害児保育を支える理念や歴史の変遷について学び、障害児保育を支える理念や歴史の変遷について学び、障害児及びその保育について理解する。 2. 個々の特性や心身発達等に応じた援助や配慮について理解する。 3. 障害児その他の特別な配慮を要する子どもも保育における計画の作成や援助の具体的な方法について理解する。 4. 障害児その他特別な配慮を要する子どもも家庭への支援や関係機関との連携・協働 について理解する。 5. 障害児その他特別な配慮を要する子どもも保育に関する現状と課題について理解する。
	到達目標		内 容
(1) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解 1) インクルーシブ教育システムを含めた特別支援教育に関する制度の理念や仕組みを理解している。 2) 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の心身の発達、心理的特性及び学習の過程を理解している。 3) 視覚障害・聴覚障害・知的障害・肢体不自由・病弱等を含む様々な障害のある幼児、児童及び生徒の学習上または生活上の困難について基礎的な知識を身に付けている。 (2) 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の教育課程及び支援の方法	1. 障害児保育を支える理念 (1) 「障害」の概念と障害児保育歴史の変遷 (2) 障害のある子どもも地域社会への参加・包容（インクルージョン）及び合理的配慮の理解と障害児保育の基本 2. 障害児等の理解と保育における発達の援助 (1) 肢体不自由児の理解と援助 (2) 知的障害児の理解と援助 (3) 視覚障害・聴覚障害・言語障害児等の理解と援助 (4) 発達障害児の理解と援助①（ADHD－注意欠陥多動性障害、LD－学習		

1) 発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する支援の方法について例示することができる。 2) 「通級による指導」及び「自立活動」の教育課程上の位置付けと内容を理解している。 3) 特別支援教育に関する教育課程の枠組みを踏まえ、個別の指導計画及び個別の教育支援計画を作成する意義と方法を理解している。 4) 特別支援教育コーディネーター、関係機関・家庭と連携しながら支援体制を構築することの必要性を理解している。 (3) 障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援 1) 母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性を理解している。	障害等) (5) 発達障害児の理解と援助② (PDD－広汎性発達障害等) (6) <u>重症心身障害児、医療的ケア児の理解と援助</u> (7) その他の特別な配慮を要する子どもとの理解と援助 3. 障害児その他の特別な配慮を要する子ども保育の実際 (1) 指導計画及び個別の支援計画の作成 (2) 個々の発達を促す生活や遊び環境 (3) 子ども同士の関わりと育ち合い (4) 障害児保育における子ども健康と安全 (5) 職員間の連携・協働 4. 家庭及び自治体・関係機関との連携 (1) 保護者や家族に対する理解と支援 (2) 保護者間の交流や支え合いの意義とその支援 (3) 障害児支援の制度の理解と地域における自治体や関係機関（保育所、児童発達支援センター等）の連携・協働 (4) 小学校等との連携 5. 障害児とその他の特別な配慮を要する子どもの保育に関わる現状と課題 (1) 保健・医療における現状と課題 (2) 福祉・教育における現状と課題 (3) 支援の場の広がり とつながり
シラバス作成上の留意点 ・「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」は、学校の教員が、特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒を担任する視点から必要な資質・能力を踏まえ内容が構成されている。これに対し、「障害児保育」は、保育所はもちろんであるが、障害児施設における仕事に従事する視点から必要な資質・能力を踏まえ内容が構成されている。 ・本授業を担当する際、幼稚園教諭養成課程では、担当者に「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒の理解と教育を目的とすることがわかる科目名であることが求められている。 ・幼稚園教諭養成課程における(1)1)を満たす授業計画を設計する際は、保育士養成課程における1.や5.の内容も含んでいることがわかるよう、シラバ	

スの記載内容を工夫する必要がある。

- ・幼稚園教諭養成課程における(2)4)を満たす授業計画を設計する際には、保育士養成課程における4. の内容も含んでいることがわかるよう、シラバスの記載内容を工夫する必要がある。
- ・科目の名称について、幼稚園教諭養成課程は「特別支援」等の名称を含める必要がある(科目名称例は「教職課程認定申請の手引き」に記載されている)。両者共通の科目を設定する際は、「特別支援」の中に「障害児」は含まれているため、例えば「特別支援教育・保育概論」「特別な支援を要する子どもの理解と支援」などが考えられる。

NO. 5 保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）と、保育内容演習

教職課程コアカリキュラム		保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容	
科目名	保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）	科目名	保育内容演習（演習・5単位）
一般 目標	(1) 各領域のねらい及び内容 幼稚園教育要領に示された幼稚園教育の基本を踏まえ、各領域のねらい及び内容を理解する。 (2) 保育内容の指導方法と保育の構想 幼児の発達や学びの過程を理解し、具体的な指導場면을想定して保育を構想する方法を身に付ける。	目 標	1. 養護及び教育に関わる保育の内容が、それぞれに関連性を持つことを理解し、総合的に保育を展開していくための知識・技術・判断力を習得する。 2. 子どもの発達を、保育所保育指針における乳児保育の3つの視点（「健やかに伸び伸び育つ」「身近な人と気持ちを通じ合う」「身近なものに関わり感性が育つ」と、1歳以上3歳未満児及び3歳以上児の保育のそれぞれ5つの領域（「健康・人間関係・環境・言葉・表現」）を通して捉え、子どもに対する理解を深めながら、保育の内容について具体的に理解する。 3. 上記2に示した保育の内容の視点及び領域を踏まえて、子どもが生活や遊びにおいて体験していることを捉えとともに、保育に当たって保育士が留意、配慮すべき事項を理解する。 4. 子どもの発達過程に即して具体的な保育場면을想定しながら、環境の構成、教材や遊具等の活用と工夫、保育の過程（計画・実践・記録・省察・評価・改善）の実際について理解する。
	内 容		
到達目標		以下の視点から、保育における子どもの生活や遊びを総合的に捉え、保育を展開していくための方法や技術、子どもの実態や状況に即した援助や関わりについて、具体的に学ぶ。 1. <u>子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関わりである「養護」</u> <u>①子どもの生理的欲求を満たし、子どもが健康、安全、快適に過ごすための生活援助</u>	
(1) 各領域のねらい及び内容 1) 幼稚園教育要領における幼稚園教育の基本、各領域のねらい及び内容並びに全体構造を理解している。 2) 当該領域のねらい及び内容を踏まえ、幼児が経験し身に付けていく内容と指導上の留意点を理解している。 3) 幼稚園教育における評価の考え方を理解している。 4) 領域ごとに幼児が経験し身に付けていく内容の関連性 ^② や小学校の教科等			

とのつながりを理解している。 (2) 保育内容の指導方法と保育の構想 1) 幼児の認識・思考、動き等を視野に入れた保育の構想の重要性を理解している。 2) 各領域の特性や幼児の体験との関連を考慮した情報機器及び教材の活用方法を理解し、保育の構想に活用することができる。 3) 指導案の構成を理解し、具体的な保育を想定した指導案を作成することができる。 4) 模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身に付けていく。 5) 各領域の特性に応じた保育実践の動向を知り、保育構想の向上に取り組むことができる。	② <u>子どもを受容し、子どもが安心感と安定感をもって過ごすための援助や関わり</u> 2. 子どもが健やかに成長し、その活動がより豊かに展開されるための発達の援助である「教育」 (1) <u>保育所保育指針に示す乳児保育における3つの視点</u> ① <u>「健やかに伸び伸びと育つ」(健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力の基盤を培う)</u> ② <u>「身近な人と気持ちを通じ合う」(受容的・応答的な関わりの中で、何かを伝えようとする意欲や身近な大人との信頼関係を育て、人と関わる力の基盤を培う)</u> ③ <u>「身近なものと関わり感性が育つ」(身近な環境に興味や好奇心をもって関わり、感じたことや考えたことを表現する力の基盤を培う)</u> (2) <u>保育所保育指針に示す1歳以上3歳未満児及び3歳以上児の保育におけるそれぞれ5つの領域</u> ① <u>「健康」(健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う)</u> ② <u>「人間関係」(他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う)</u> ③ <u>「環境」(周囲の様々な環境に好奇心や探究心を持って関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う)</u> ④ <u>「言葉」(経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う)</u> ⑤ <u>「表現」(感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする)</u>
--	--

シラバス作成上の留意点

- ・幼稚園教諭養成課程「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」の科目を保育士養成課程「保育内容演習」を両課程に共通する科目として開講する際には、下線部分に配慮してシラバスを作成すること。

N o . 6 「幼児理解の理論及び方法」と「子どもの理解と援助」

教職課程コアカリキュラム		保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容	
各科目に含めることが必要な事項	幼児理解の理論及び方法	科目名	子どもの理解と援助（演習・1単位）
一般目標	(1) 幼児理解の意義と原理 幼児理解についての知識を身に付け、考え方や基本的態度を理解する。	目 標	1. 保育実践において、実態に応じた子ども一人一人の心身の発達や学びを把握することの意義について理解する。
	(2) 幼児理解の方法 幼児理解の方法を具体的に理解する。		2. 子どもの体験や学びの過程において子どもを理解する上での基本的な考え方を理解する。 3. 子どもを理解するための具体的な方法を理解する。 4. 子どもの理解に基づく保育士の援助や態度の基本について理解する。
到達目標		指導内容	
(1) 幼児理解の意義と原理	幼児理解の意義と原理 1) 幼児理解の意義を理解している。 2) 幼児理解から発達や学びを捉える原理を理解している。 3) 幼児理解を深めるための教師の基礎的な態度を理解している。 (2) 幼児理解の方法 1) 観察と記録の意義や目的・目的に応じた観察法等の基礎的な事例を示すことができる。 2) 個と集団の関係を捉える意義や方法を理解している。 3) 幼児のつまずきを周りの幼児との関係やその他の背景から理解している。 4) 保護者の心情と基礎的な対応の方法を理解している。	1. 子どもの実態に応じた発達や学びの把握	
1) 幼児理解の意義を理解している。		(1) 保育における子どもの理解の意義	
2) 幼児理解から発達や学びを捉える原理を理解している。		(2) 子どもの理解に基づく養護及び教育の一体的展開	
3) 幼児理解を深めるための教師の基礎的な態度を理解している。		(3) 子どもに対する共感的理解と子どもとの関わり	
(2) 幼児理解の方法		2. 子どもを理解する視点	
1) 観察と記録の意義や目的・目的に応じた観察法等の基礎的な事例を示すことができる。		(1) 子どもの生活や遊び	
2) 個と集団の関係を捉える意義や方法を理解している。		(2) 保育の人的環境としての保育者と子どもの発達	
3) 幼児のつまずきを周りの幼児との関係やその他の背景から理解している。		(3) 子ども相互の関わりと関係づくり	
4) 保護者の心情と基礎的な対応の方法を理解している。		(4) 集団における経験と育ち	
		(5) 葛藤やつまずき	
	(6) 保育の環境の理解と構成		
	(7) 環境の変化や移行		
	3. 子どもを理解する方法		
	(1) 観察		
	(2) 記録		

	(3) 省察・評価 (4) 職員間の対話 (5) 保護者との情報の共有 4. 子どもの理解に基づく発達援助 (1) 発達の課題に応じた援助と関わり (2) 特別な配慮を要する子どもの理解と援助 (3) 発達の連続性と就学への支援
シラバス作成上の留意点 ・教職課程コアカリキュラム「幼児理解の理論及び方法」の科目と保育士養成課程「子どもの理解と援助」を両課程に共通する科目として開講する際には、下線部分に配慮してシラバスを作成すること。 ・教職課程コアカリキュラム（幼稚園教諭養成課程）において（2）を満たす授業計画を設計する際は、保育士養成課程における3.及び4.の内容も含んでいることがわかるよう、シラバスの記載内容を工夫する必要がある。	

№. 7 「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」と「保育の心理学」

教職課程コアカリキュラム		保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容	
各科目に含めることとが必要な事項	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程	科目名	保育の心理学（講義・2単位）
一般目標	1． 幼児、児童及び生徒の心身の発達の過程及び特徴を理解する。 2． 幼児、児童及び生徒の学習に関する基礎的知識を身に付け、発達を踏まえた学習を支える指導について基本的な考え方を理解する。	目 標	1． 保育実践に関わる発達理論等の心理学的知識を踏まえ、発達を捉える視点について理解する。 2． 子どもの発達に関わる心理学の基礎を習得し、 <u>養護及び教育の一体性</u> や発達に即した援助の基本となる子どもへの理解を深める。 3． 乳幼児期の子ども <u>の学びの過程や特性</u> について基礎的な知識を習得し、保育における人との相互的関わりや体験、環境の意義を理解する。
	内容		
(1) 幼児、児童及び生徒の心身の発達の過程	1． 発達を捉える視点 (1) 子どもの発達を理解することの意義 (2) 子どもの発達と環境 (3) 発達理論と子ども観・保育観 2． 子どもの発達過程 (1) 社会情動的発達 (2) 身体的機能と運動機能の発達 (3) 認知の発達 (4) 言語の発達 3． 子どもの学びと保育 (1) 乳幼児期の学びに関わる理論 (2) 乳幼児期の学びの過程と特性 (3) 乳幼児期の学びを支える保育		
(1) 幼児、児童及び生徒の心身の発達に対する外的及び内的要因の相互作用、発達に関する代表的理論を踏まえ、発達概念及び教育における発達理解の意義を理解している。 2) 乳幼児から青年期の各時期における運動発達・言語発達・認知発達・社会性の発達について、その具体的な内容を理解している。			
(2) 幼児、児童及び生徒の学習の過程	1) 様々な学習の形態や概念及びその過程を説明する代表的理論の基礎を理解している。 2) 主体的学習を支える動機づけ・集団づくり・学習評価の在り方について、発達の特徴と関連付けて理解している。 3) 幼児、児童及び生徒の心身の発達を踏まえ、主体的な学習活動を支える指導の基礎となる考え方を理解している。		

シラバス作成上の留意点

- ・教職課程コアカリキュラム「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」の科目と保育士養成課程「保育の心理学」を両課程に共通する科目として開講する際は、下線部分に配慮してシラバスを作成すること。

№. 8 「教職実践演習」と「保育実践演習」

教職課程認定の手引き		保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容	
科目名	教職実践演習	科目名	保育実践演習 (演習、2単位)
目 標	この科目は、「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(平成18年中央教育審議会答申)において授業内容や到達目標等が示されていることから、新たなコアカリキュラムは作成されていない。(以下、教職課程認定の手引きより、目標に相当するものを引用した。) 教職実践演習は、教職課程の他の授業科目の履修や教職課程以外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に「統合され、形成されたか」について、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものである。学生はこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技術等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようにすることが期待される。	目 標	1. 指定保育士養成施設における教育課程の全体を通して、保育士として必要な保育に関する専門的知識及び技術、幅広く深い教養及び総合的な判断力、専門職としての倫理観等が習得、形成されたか、自らの学びを振り返り把握する。 2. 保育実習等を通じた自らの体験や収集した情報に基づき、保育に関する現代的課題についての現状を分析し、その課題への対応として保育士、保育の現場、地域、社会に求められることは何か、多様な視点から考察する力を習得する。 3. 1及び2を踏まえ、自己の課題を明確化し、保育の実践に際して必要となる基礎的な資質・能力の定着をさせる。
目 標		内 容	
科目の趣旨を踏まえ、以下の4つの事項を含むことが適当である。 ①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項 ②社会性や対人関係能力に関する事項 ③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項 ④教科・保育内容等の指導力に関する事項 また、本科目の企画、立案、実施に当たっては、常に学校現場や<u>教育委員会との緊密な連携・協力に留意することが必要である。</u>		1. 学びの振り返り グループ討論、ロールプレイング等の授業方法を活用し、以下の①～④の観点を中心に、これまでの自らの学びを、保育実習等における体験と結びつけながら振り返る。 ①保育士の意義や役割、職務内容、子どもに対する責任、倫理 ②社会性、対人関係能力 ③子どもやその家庭の理解、職員間の連携、関係機関との連携 ④保育や子育て家庭に対する支援の展開	

授業内容例 ○様々な場面を想定した役割演技（ロールプレイング）や事例研究のほか、現職教員との意見交換等を通じて、教職の意義や教員の役割、職務内容、子どもに対する責務等を理解しているかを確認する。（主として①に関連） ○学校に置いて、校外学習時の安全管理や、休み時間や放課後等の補充指導、遊びなど、子供と直接関わりあう活動の体験を通じて、子供理解の重要性や教員が担う責任の重さを理解しているかを確認する。（主として①、③に関連）	2．保育に関する現代的課題の分析に基づく探求 グループワークや研究発表、討論等により、保育に関わる今日の社会的状況等の課題について自ら問いを立て、その要因や背景、課題解決の方向性及びその具体的内容や方法等について検討する。 3．1及び2を踏まえて、自身の習得した知識・技術等と保育に関する現代的課題等から、自己の課題を把握する。 その上で、目指す保育士像や今後に向けて取り組むべきこと及びその具体的な手段や方法等を明確化する。
シラバス作成上の留意点 ・幼稚園教諭養成課程の「教職実践演習」と、保育士養成課程「保育実践演習」を両課程に共通する科目として開講する際は、保育士養成課程における下線部分、教職課程コアカリキュラムにおける波線部分に留意する必要がある。 ・幼稚園教諭養成課程において、①～④を満たす授業計画を設計する際は、保育士養成課程における1.③の内容も含んでいることがわかるよう、シラバスの記載内容を工夫する必要がある。	

参考例 1

「領域に関する専門的事項」(モデルカリキュラム) と「保育内容の理解と方法」

幼稚園教諭養成課程の「領域に関する専門的事項」は、幼稚園教育要領で定める健康、人間関係、環境、言葉、及び表現の領域に関する専門的事項について習得することが必要(改正幼稚園教諭養成課程(改正教育職員免許法施行規則第二条第1項表備考第一号)とされており、その内容は、領域に関する専門的な内容を深める知識や理解、技術等の習得である。文部科学省の委託調査研究を受けて、保育教諭養成課程研究会で作成した幼稚園教諭養成課程のモデルカリキュラムでは、「幼児と健康」「幼児と人間関係」「幼児と環境」「幼児と言葉」「幼児と表現」をあげている。「保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容」の「保育内容の理解と方法」は、保育所保育指針に示される保育の内容の理解と方法であり、各領域の内容の理解を深めたうえで、具体的な実践を含んでいる。両課程とも、5領域に関する理解を深める点は共通である。幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程の共通な科目として開設する場合には、そのシラバスに、5領域に関する専門的な理解とともに、「保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容」が求めている5領域の内容を具体的な実践につなげる方法を含む必要がある。

幼稚園教諭養成課程(モデルカリキュラム)		保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容	
科目名	領域に関する専門的事項	科目名	保育内容の理解と方法 (演習・4単位)
領域に関する専門的事項の考え方	教職課程上の位置づけ 教育職員免許法施行規則の改正により、これまでの「教科に関する科目」が「領域及び保育内容の指導法に関する科目」に改められました。 【領域及び保育内容の指導法に関する科目】 イ 領域に関する専門的事項 ロ 保育内容の指導法 (情報機器及び教材の活用を含む。) 教職員免許法改正規則では、イとロを合わせて、専修免許 16 単位、一種免許 16 単位、二種免許 12 単位以上の単位取得が必要である。また、「領域に関する専門的事項」は、幼稚園教諭一種免許状では5領域中5領域設置する必要があると教職課程認定基準に規定されている。科目名例「幼児と健康」「幼児と人間関係」「幼児と環境」「幼児と言葉」「幼児と表現」 保育教諭養成課程研究会では、各大学等が教育課程を編成し、この科目についてシラバス等を作成するにあたり参考となるようなモデルカリキュラムを作成した。(平成 28 年度文部科学省委託研究)	目 標	(目標) 1. 子どもの心身の発達や子どもを取り巻く環境等と保育所保育指針に示される保育の内容を理解した上で、子どもの生活と遊びを豊かに展開するために必要な知識や技術を実践的に習得する。 2. 保育における教材等の活用及び作成と、保育の環境の構成及び具体的展開のための技術を実践的に習得する。
	以下、「領域に関する専門的事項」モデルカリキュラムの考え方である。(保育		子どもの心身の発達や子どもを取り巻く環境等と、保育所保育指針に示される保育の内容を踏まえて、子どもの生活と遊びにおける体験(※)と保育の環境を捉え、以下の知識・技術を学ぶ。

	教諭養成課程研究会のHP参照) 考え方 ○領域について、領域それぞれの学問的な背景や基盤となる考え方を学ぶことを基本とする。幼稚園教育において、「何をどのように指導するのか」という視点で見たときの「何を」にあたる部分である。幼稚園教育要領に示されているねらい及び内容を含めながら、これらに限定されることなく、より幅広く、より深い内容が求められる。 ○各大学等で、「イ 領域に関する専門的事項」の科目を構成する場合、科目名は、必ずしも「幼児と○○」とするものではない。モデルカリキュラムにおいて「幼児と○○」とした理由は、本科目は各領域の背景にある専門的な視点からの領域の考え方を深めることを目指していて、その分野は多岐にわたることが予想されるが、必ず「幼児」「幼児期」「幼児期の教育」の視点を忘れないでいうことを意味するものである。 各大学等におけるシラバスを作成する際の留意事項 ○領域の内容に関わる授業担当者の専門を生かしつつ、モデルカリキュラムの一般目標や到達目標を踏まえ、当該領域に関しての専門的な知識・技能等を修得できるよう、工夫していく。 ○授業モデルを参考にして、主体的・対話的で深い学びとなる過程を保証する授業を構想していく。 担当者に求められること ○各領域に関連する学問分野を専門とする者が担当することになるが、いずれの場合も、「幼児」や「幼児期の教育」、「幼稚園教育」について、よく理解していることは重要である。科目担当に当たっては、他の教職課程科目と同様に研究業績審査がある。	内容	1. 子どもの生活と遊びにおける他者（保育士等や他の子ども）との関係や集団の中での育ちの理解と援助に関わる知識及び技術 2. 子どもの生活や遊びにおいてイメージを豊かにし、感性を養うための環境の構成と保育の展開に必要な知識及び技術 3. 子どもの生活と遊びにおける様々な遊具や用具、素材や教材等の特性の理解と、それらの活用や作成に必要な知識及び技術 ※子どもの生活と遊びにおける体験の例 ①見立てやごっこ遊び、劇遊び、運動遊び等における体験 ②身近な自然やものの音や音色、人の声や音楽等に親しむ体験 ③身近な自然やものの色や形、感触やイメージ等に親しむ体験 ④子ども自らが児童文化財（絵本、紙芝居、人形劇、ストーリーテリング等）に親しむ体験
--	--	-----------	--

参考例2

保育内容総論

「保育内容総論」は、保育士養成課程においては必修科目として設定されている。幼稚園教諭養成課程における「領域及び保育内容の指導法に関する科目」に含まれ、必ずしも設置しなければならないというわけではないが、多くの幼稚園教諭養成課程の科目として開講されている。ここでは、平成28年度文部科学省委託研究を受けて保育教諭養成研究会が作成した幼稚園教諭養成課程のモデルカリキュラムとの比較を行っている。モデルカリキュラムは、教職課程コアカリキュラムとは異なり、幼稚園教諭養成課程においてこの項目を満たすことは必須ではない。

幼稚園教諭養成課程 (モデルカリキュラム)		保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容	
科目名	保育内容総論	科目名	保育内容総論 (演習、1単位)
一般 目標	(1) 幼稚園教育の基本に基づく指導の考え方の理解 (2) 発達を見通した指導計画作成の理解 (3) 幼稚園における具体的な指導の理解		1. 保育所保育指針における「保育の目標」「育みたい資質・能力」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「保育の内容」の関連を理解する。 2. 保育所保育指針の各章のつながりを読み取り、保育の全体的な構造を理解する。 3. 子どもの発達や生活を取り巻く社会的背景及び保育の内容の歴史の変遷等を踏まえ、保育の内容の基本的な考え方を、子どもの発達や実態に即した具体的な保育の過程(計画・実践・記録・省察・評価・改善)につなげて理解する。 4. <u>保育の多様な展開について具体的に理解する。</u>
	到達目標	目 標	
(1) 幼稚園教育の基本に基づく指導の考え方の理解		内 容	
1) 幼児期の教育における見方・考え方について、具体的な事例を挙げて説明できる。	(1) 幼稚園教育の基本に基づく指導の考え方の理解	1. 保育の全体構造と保育内容	
2) 幼稚園教育の基本について説明できる。	1) 幼児期の教育における見方・考え方について、具体的な事例を挙げて説明できる。	(1) 保育所保育指針に基づく保育の全体構造と保育内容の理解	
3) 遊びを通しての総合的な指導の意義と教師の役割が説明できる。	2) 幼稚園教育の基本について説明できる。	(2) 保育の内容の歴史の変遷とその社会的背景	
4) 幼稚園教育における幼児理解に基づく評価について説明できる。	3) 幼稚園教育の基本について説明できる。	(3) 子どもの発達や生活に即した保育の内容の基本的な考え方	
5) 幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続についての説明できる。	4) 幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続についての説明できる。	2. 保育の基本を踏まえた保育内容の展開	
(2) 発達を見通した指導計画作成の理解	5) 幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続についての説明できる。	＜保育の基本的な考え方＞	
1) 幼稚園教育における指導計画の考え方について説明できる	(2) 発達を見通した指導計画作成の理解	・ <u>養護及び教育が一体的に展開する保育</u>	
	1) 幼稚園教育における指導計画の考え方について説明できる	・ <u>子どもの主体性を尊重する保育</u>	
		・ <u>環境を通して行う保育</u>	

2) 長期の指導計画と短期の指導計画との関係について説明できる。 3) 具体的な幼児の姿から指導計画を作成する手順と配慮点について説明できる。 4) 指導計画の評価の考え方について説明できる。 5) 幼児にとつての行事の意味を理解し、園行事の在り方を説明できる。 6) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を理解しそれに沿って、5歳児後半の幼児の姿を具体的に説明できる。 (3) 幼稚園における具体的な指導の理解 1) 幼児の実態に沿って、物や人とののかかわりを深める視点から教材を工夫する力を付ける。 2) 保育記録の書き方を知り、幼児を理解する力を付ける。 3) 模擬保育を通して、ねらい及び内容に沿って総合的に指導する力を付ける。	・生活や遊びによる総合的な保育 ・個と集団の発達を踏まえた保育 ・家庭や地域、小学校等との連携を踏まえた保育 等 3. 保育の多様な展開 (1) 長時間の保育 (2) 特別な配慮を要する子どもの保育 (3) 多文化共生の保育
シラバス作成上の留意点 ・幼稚園教諭養成課程においても幼稚園教育の基本とその具体的な展開、保育士養成課程においても保育の基本とその具体的な展開を学ぶこととなっている。両課程に共通する科目として設定する場合には、幼稚園教諭養成課程においては、下線部分を追加してシラバスを作成すること。 ・幼稚園教諭養成課程において(1)を満たす授業計画を設計する際は、保育士養成課程における1.(2)の内容も含んでいくことがわかるよう、シラバスの記載内容を工夫する必要がある。 ・保育士養成課程において2.を満たす授業計画を設計する際は、幼稚園教諭養成課程における(3)の内容も含んでいくことがわかるよう、シラバスの記載内容を工夫する必要がある。	

特集 I

「幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の 科目構成とシラバス」の解説

新しい幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程が平成31年度からスタートします。各養成校において、今その準備をなさっているところか思います。授業担当者等は既に決まっているかとは思いますが、これからシラバス作成などの作業に入る際の留意事項ということで「幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の科目構成とシラバス」について、お話をさせていただきます。

「手引書」作成の経緯

「幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の科目構成とシラバス」は、とても長いタイトルなので、一応、ここでは「手引書」という言い方にします。よく、「それは、幼保の読みかえですか」と聞かれます。実は、これは読みかえではありません。読みかえというのは、2つの課程があって、例えば幼稚園教諭養成課程の中にある教科目が保育士養成課程のある教科目と非常に類似しているので、どちらかを履修すれば、それに読みかえますということですが、この手引書はそうではありません。ここに長いタイトルをつけた背景には、シラバスの中に片方だけに読みかえるというのではなくて、両方の内容を含むシラバスが必要ということがあります。

つまり、両方の課程をもつということは、両方の免許、資格をもつ人材を育てていくわけですから、片方やればそれで十分ということではないのです。シラバスを作成するとき、15コマあるいは30コマあるかもしれませんが、限られたコマ数の

中に工夫しながら両方の内容を入れてほしいということです。授業担当者が、シラバス作成において、両課程の内容を含むためにはどうしたらよいかというお話をします。

この手引書は、日本保育者養成教育学会と共同してつくっています。経緯をお話しさせていただきますと、新しい保育士養成課程が示された昨年12月は、恐らくもうコアカリの対応は各大学、短大等でなさっていて、科目名は理事会などを通してしているのではないかという時期と思いました。理事会を通っている場合に、前つくったものを、次に保育士養成課程が新しくできたからまた変えるというわけにはいかないので、何とかして共通の考え方を示せないだろうかということがありました。

現在は、幼稚園教員養成課程と保育士養成課程は、制度上は全く異なるので、そのことをどのようにしたら各大学、短大等で、2つの養成課程をしっかりとっていくことができるかが課題です。また、時期的には新しい課程の発表が異なっていたために、各養成校において、混乱が起きるのではないということもありました。そこで、この手引書の作成に至ったわけです。

「手引書」作成の目的

保育教諭養成課程研究会は幼稚園教諭養成課程研究会から発展して保育教諭養成課程研究会になってきています。日本保育者養成教育学会も、やはり幼稚園と保育士と両方を考えて養成カリキュラムの問題を検討しております。今回は、

各団体から3名代表がでて、6名ですけれども、合同で検討会をつくりながら、両方の養成課程の内容を含むシラバス作成の考え方を示すことにしました。

これからですけれども、恐らくコアカリの方は皆さんのところでは、もう提出していらっしゃると思います。保育士養成課程の届け出は9月20日だそうですので、これから学内のカリキュラム等の手続をしていくところだと思います。

昨日、保育士養成協議会の総会で、保育養成校向けの新保育士養成課程に係る説明会があったかと思います。この後、都道府県の保育士養成課程にかかわって届け出を受ける行政の担当者説明会が厚労省で行われると伺っています。予定では6月末と伺っています。これから、行政や大学等内で、幼保の免許・資格の共通開設のカリキュラムの説明が必要な場面が出てくると思います。是非この手引書を活用して、これまでの経緯とか、こういう内容を十分踏まえて各大学等の保育士養成課程をつくっていることを確認し、行政担当者にも伝えていただきたいと思います。またシラバスで十分配慮することで、両方の免許、資格にかかわっては共通開設ができる科目があること等、これを側に置きながら説明していただきたいと思います。これが、皆様によって広く活用されて幼保の免許・資格の共通開設に当たっての共通認識ができ、この手引書として公になっていくことが、本手引書を作成した目的です。

全くないところで、「いや、これまでやってきたから」というだけではなく、もちろんこれまでやってきたものをまとめているにすぎないのですけれども、新しい課程の科目についても、このようにシラバスを作成すれば両方の課程の内容を含んでいますということをあらわしていますので、いろいろな場面で使われることによって、公としての価値が出てくるのかと思っています。

今回、保育教諭養成課程研究会で、皆さんに手引書をお渡ししております。いろいろなところで活用されることによって、書いている内容が実現し、質の高い保育者養成課程ができていくと思っています。手引書を活用する際に、決して読みかえではなくて、両方の内容を含むということ、各養成校のカリキュラム作成で、質の高い養成をするために活用することを踏まえてください。

それでは、活用の際の留意事項についてお話をいたします。

「手引書」の構成における基本的な考え方

1ページです。最初の2行ですけれども、平成31年度から実施の幼稚園教諭養成課程の科目と保育士養成課程の科目の一部を共通に開講する際の担当者及びシラバス作成の基本的な考え方と留意事項ということを示しています。例えばシラバスの内容なしに、「これは共通に開設できる」と断言するものではなくて、「こういう内容をしっかり押さえているので共通開設ができるのです」ということをいっています。

なぜそのように回りくどい言い方をするかといいますと、全く法律の体系が異なるので、文言の調整だけではどうにもできないという問題に当たり、いわゆる法律の体系が違うものを全く違う形でそれぞれの養成校で開講するのではなくて、いずれもが就学前の幼児を対象として教育及び保育を行う人材を養成する観点から、その一部については、両方の内容を含んだ形で開講しているということを示しています。

2ページになります。以下、教科目の担当者の考え方、演習か講義かということは、幼保それぞれの規定があります。

そのときに考え方として、コアカリキュラムのほうは、最初に書いてありますように、全国全ての大学等の教職課程で共通に修得すべき資質・能力を示すものであり、各大学等においては、

教職課程コアカリキュラムの定める内容を学生に修得させた上で、これに加えて地域や学校現場のニーズに対応した教育内容や大学の自主性や独自性を発揮した教育内容を修得させることは当然であると書かれております。

つまり、コアカリキュラムは、それが全て教員養成課程をもつ大学等でやらないと教員免許は出せませんというものです。各大学・短大等においては、それがカリキュラムの何割かということと数字はあわせませんが、コアカリキュラムをしっかり踏まえていれば、プラスアルファということは、それぞれの大学・短大等独自の科目設定は可能ですといっています。いわゆる両方の免許・資格を出しますといったときに、コアカリキュラムを中心にして考え、それに保育士養成課程にかかわるものをプラスしていく考えに立っています。

コアカリキュラムの示し方は、資質・能力を内容ごとのまとまりで示しているの、一般目標と到達目標も多様な内容を含み得る形で構成しています。「この内容でなくてはだめ」という書き方ではなくて、こういう資質・能力を育てるという観点から内容を考えましょうという形です。コアカリキュラムの内容を含んでいるかどうかということについて、シラバスチェックを対応表でします。

一方、保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容という形になっておりまして、指定保育士養成施設の指定及び運営の基準に定める指定保育士養成の大学、短大、専門学校等において、必ず開設しなければならない教科目となっています。この教科目でこのことをしっかり教授内容として取り上げることという形で、ある意味では、「シラバスの何割かは入れなさい」という書き方ではなくて、「それをきっちりやりなさい、それで教科目が成り立っています」という書きぶりになっています。

これは法律の体系が異なるので、このことに対

してそろえることは今の段階では難しいです。コアカリキュラムでみると、このぐらいの内容は守備範囲として考えていいのだということを確認した上で、保育士養成課程の方にこの内容と重なっているところはどこかを確認した上で、それ以外に保育士養成課程が求めている内容を各教科目に正確に出して、手引書のアンダーラインとなっています。したがって、共通開設科目は、アンダーラインを含みながらシラバスを作成してください。

これは手引書作成時のことですが、最初にアンダーラインを引くとき、いろいろなものにアンダーラインを引いてしまうといいますが、たとえば、特別支援とか障害児のところであればインクルーシブな教育という言い方と、障害児保育という言い方は、言葉が異なるのでたくさんアンダーラインを引いてしまいました。ただし文章を正確に読んでいくと、文言が異なっても意味内容が同じものを指しているということもあり、1回アンダーラインを全部引いたものを、その意味を含んでいるというところでは逆に消していく作業をしました。その過程で、各行政のコアカリキュラムの担当者ないし保育士養成課程の担当者に、それぞれ内容の再確認をしながら進めました。それでも残ったところにアンダーラインを引いています。

ですから、少なくとも両方の免許・資格の共通開設するのであれば、アンダーラインのところはシラバス作成時には、必ずコアカリキュラムにプラスする形で位置づけることになっています。つまり、文言は異なっても意味内容が同じものを指しているということに留意しながら、それぞれの趣旨を生かしたシラバスを作成することが大切です。

養成校の皆さん向けに書いてありますが、気持ちとしては各自治体の担当者の方々にも読んでもらいたいと思い、書き方を工夫しています。もちろん、手引書は、文科省の教職員課のほうに

も届けておりますし、日本保育者養成教育学会から厚労省のほうにも届けています。

3ページになります。制度上は違うというところがありますので、確認ですけれども、(2)教職課程コアカリキュラムの科目担当者の研究業績の審査ですが、再課程認定で今回業績審査をしています。担当科目〇〇の専門家であるということを示す論文等で、要するに文字業績をしっかりと確認していますので、「今まで教えてきたからとか」「こういう実践があるから」ではなくて、研究業績を提出する必要があります。

保育士養成課程については、運営基準の中で、教員組織及び教員の資格等については、また別な形でこういう資格を有する者という形で示しているのです、両方開設するというのであれば、両方開設するためには担当者の研究業績が問われてきますということなのです。

もう1つ、(3)にある講義と演習ですが、コアカリキュラムのほうは、単位数も講義か演習も規定しておりません。ですから、どういう形で講義をするか、内容としていくかというのは各大学等に任されています。保育士養成課程のほうは、それが「何単位で演習です」という書き方になっています。両方開設するときには、「授業担当者の業績も問われます」「保育士養成課程の運営基準にある講義か演習かということも考えていきます」さらに「シラバスでは、両方の内容を含んでいます」という3つの条件があって初めて共通開設ができるのです。

教科目一覧表のアンダーラインの意味

本手引書の場合には、アンダーラインの意味は、先ほども説明いたしました。特に保育士養成課程の科目のほうにアンダーラインが入っています。これは個別の文言の違いを挙げているのではなくて、保育士と幼稚園教諭の制度上、性質上の違いから、保育士養成課程にはあり、教職課程コアカリキュラムにはない考え方であるとい

うことを明示しています。共通の科目として開設する場合には、必ず含むべき事項についてアンダーラインを引いています。

一方、保育士養成課程にはあり、教職課程コアカリキュラムには文言として明記されていないが、理念上含まれている内容については、アンダーラインではなくてそれぞれの表の下ですけれども、シラバス作成時の留意事項という形で示しています。非常に正確に書いてあるところと、これまでそのことは両方開設として認められてきたところはあっさりとしています。

「領域に関する専門的な事項」のモデルカリキュラム

もう1つ、領域に関する専門的な事項、先ほど教職員課の室長からお話がありましたけれども、これはコアカリキュラムではありません。モデルカリキュラムです。ですから、モデルカリキュラムの場合にはコアカリキュラムほど制限はないので、それだけではなくという形ではありません。ただ、幼稚園教諭養成課程、つまり就学前の教育、保育を考える際に、やはり領域の考え方に対する理解が必要です。もちろん指導法に関しては保育内容の指導法ということで、各領域で学修を進めていきます。なぜ、幼児期の教育・保育には領域があるのか、またそれぞれの領域として「健康」や「人間関係」や「環境」が、なぜあるのかとか、その領域がどういう学問的背景のもとであるのかということについて、しっかり学ぶのが「領域に関する専門的な事項」です。それが今回の幼稚園教諭養成課程の中では大きく変わっているところです。

これに関しては、就学前の教育・保育としてしっかりやっていくためには、ある意味では教科にかわるものとして力を入れるということがあり、これも文部科学省のほうの委託研究という形で、本研究会が昨年度モデルカリキュラムとして作成したものです。だから、縛られるも

のではないのですが、これからの教員養成課程の中のいわゆる領域の専門的事項としては、指導法と並びながら、学生たちが履修していくことになっています。

このことに関しては、今までの共通に開設するという2つ並んでそれぞれの科目を並べている書き方とは少し違って、参考例という形で示しています。

シラバスの作成において、コアカリキュラムというのは必ずやらなくてはいけないものであり、モデルカリキュラムというのは、これからの学校教育を考える際に、これをモデルとしながら教員養成を考えてほしいということで、少し違います。このことに関しては、この研究会で昨年度作成した出版物ですけれども、きょう、冒頭に司会の先生からご紹介がありましたが、「幼稚園教員養成課程をどう構成するか」ということで、萌文書林より作成しておりますので、参考にしてください。

「教育原理」

5ページでは、先ほどお話ししたとおり、左側に教職課程のコアカリキュラムがあり、右側に保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容が入っています。ここに書いてあります文言は、全てそれぞれの本文をコピーしています。ですから、番号の書き方もそれぞれのコアカリキュラムの番号の書き方ですし、右側のほうは保育士養成課程の番号の書き方になっています。

教育原理ではアンダーラインは「子ども家庭福祉等との関わり」とか、「子ども家庭福祉等との関連性」、そのほか「乳幼児期の教育の特性」にあります。教職課程コアカリキュラムのほうは幼小中高が一緒の形で書いてありますが、保育士養成課程のほうでは、特に乳幼児期とか子ども家庭福祉との関連ということを強調しておりますので、シラバスを作成する際には両方向を含むということに留意してください。

もう1つ、「3. 教育の制度」というところは、教職課程コアカリキュラムのほうは教育の制度を別な科目で取り上げていますが、保育士養成課程のほうではこの内容をここで履修しなさいという形で入っています。このことも踏まえながら、教育原理の中に内容として入れてください。

それぞれの大学・短大等では教育制度という科目を別にとっているのかもしれませんが、教育原理の中でも保育士養成課程で含んでいる内容については踏まえながらシラバスをつくってくださいということです。教育原理は、これまでも幼保の共通開設が認められていた科目です。

「教職論」と「保育者論」

コアカリキュラムの「教職の意義及び教員の役割・職務」と、教科目名でも指定する保育者論(講義2単位)のところですか。教職論をかぶせたときに残るものは何かということで、洗い出してみるとアンダーライン部分です。教職論でシラバスを作成する際に、コアカリキュラムにプラスしてアンダーラインの内容を入れてください。

さらに、科目名のところで少し気になって確認して入れたところは、保育者という用語は、教職課程コアカリキュラムの教員よりも広い概念として一般的に使われています。教職課程コアカリキュラムのところでは一応、科目名の例として教職論と書いてありますが、保育者論という形で出てきても、科目名としては十分通用しますと書き加えています。もちろん教職論という書き方もこれまでも共通の科目として開設してきました。

「教育課程論」と「保育の計画と評価」

さらに、9ページの教育課程論です。新保育士養成課程では、保育の計画と評価になったので、これまでの教職課程の課程認定では、保育課程論とか教育・保育課程論という科目名で十分大丈夫

だったのですが、今回の再課程認定では、変更されています。教職課程コカリキュラム、プラスアンダーライン部分が必要なのです。教科目名は、10ページの一番下の欄です。

両方に通用するという意味では、科目の名称について、幼稚園教諭養成課程は教育課程かカリキュラムなどの名称を含めることを求めますということです。ですから、保育の計画と評価というだけでは、なかなか教職課程の審査が通りませんが、例えば保育カリキュラム論というような形であれば、教職課程コアカリキュラムのほうでも十分に読める科目名になります。

なぜここにこだわるかといいますと、いろいろな大学・短大等の実情がありますが、学校教育のカリキュラム論をベースに学ぶことが求められているからです。必ずしも小学校教員養成課程があるわけではないのですけれども、教育課程という問題が、いわゆる幼稚園教諭養成課程でも、小学校教諭養成課程でも同じようにあります。カリキュラムの考え方が幼児期だけに特定する考え方ではありません。学校教育のカリキュラム論がシラバスの中に組み込まれ、その中に乳幼児期のカリキュラムを学ぶことが求められるのです。「保育カリキュラム論」という科目名であれば、保育士養成課程でも幼稚園教諭養成課程でも両方読めるのではないのでしょうかというアドバイスをいただいております。

「特別な支援が必要な子どもの教育」と「障害児保育」

11ページの「特別な支援が必要な子どもの教育」と「障害児保育」です。特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解と障害児保育は、いろいろな見方があるのかなと思っています。初め、ここはアンダーラインがすごく多くて、日本保育者養成教育学会とこちらの研究会の代表が集まると、これは難しいかなと思い、それぞれの行政の担当者のところに相談に行くと

きに、文言は確かに異なっているが、相互の内容を含みながら授業をするので、内容は非常に近いのではないかというアドバイスをいただきました。アンダーラインは12ページの「重症心身障害児、医療的ケア児の理解と援助」というところだけです。

根本的に違うところは、今回、教職課程コアカリキュラムの中に特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解が入った背景は、やはり一般の学級担任が障害のある子供たち、また特別に支援が必要な子供たちを受け入れたときに、その子に対する対応や周りの子供と一緒に生活し学習していくことに対する配慮等、担任の視点から構成しているところです。

保育士養成課程のほうは、もちろんそういう保育所においてクラスの中に何人か特別な支援が必要なお子さんがいてという場合もありますが、保育士資格は必ずしもクラスの中で生かされるわけではなく、障害児施設等において仕事をしていく中でも必要な資質です。そういった視点からすると、やはり教職課程コアカリキュラムにないのは「重症心身障害児、医療的ケア児の理解と援助」という非常に重要な内容なので、それにかかわってプラスしていくということになります。

ただ、「では共通開設がすぐ可能か」というと、ここの教職課程コアカリキュラムのほうの科目は、今回新たに入ってきた科目ですので、授業担当者の研究業績の資格審査は相当に厳しいです。誤解があるかもしれませんが、正確にしているかと思います。ですから、必ずしも共通開設が可能になるというよりは、授業担当者が障害者施設での実績だけでなく、学校教育における特別支援教育の業績があるかが十分問われます。

科目名もありまして、これは教職課程コアカリキュラムのほうの審査ですけども、今回は「特別な支援」という言葉には非常にこだわりが

あり、学級担任の立場を踏まえますと、障害児というところに限定しない形ですので、このことを生かしながらコアカリキュラムのところで通用していくためには、「特別支援教育・保育概論」、「特別な支援を要する子どもの理解と支援」という科目名を使いながら、業績も十分踏まえてシラバスに両方入れるという配慮をして共通開設ということが可能となると思います。

「幼児理解の理論及び方法」と「子どもの理解と援助」

17ページの「幼児理解の理論及び方法」と「子どもの理解と援助」というのは、ほぼ共通ですので、これはそれほど難しいことではないと思っています。

さらに、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」と「保育の心理学についてもほぼ共通ですので、問題はないのかなと思っています。

さらに、教職実践演習と保育実践演習も今までの中で十分認められてきておりますので、特にこれは教職課程のほうに波線がついておりますけれども、学級経営とか教育委員会との緊密な連携、専門機関との連携というものを含みながらシラバスを作成していきます。

従来、共通開設ということが認められているところは余り心配していないのですが、新たに入ってきた教科目については、それぞれの条件を満たすように工夫してください。

「領域に関する専門的事項」と「保育内容の理解と方法」

参考例1は大変重要でして、モデルカリキュラムがコアカリキュラムとは異なる形で示されています。これからの就学前の教育・保育においては、やはり5領域ということをしかり理解して実践できることと、それを子供の実態に応じて総合的な指導の中で実現していくという指導法を身に付けることの両方が必要です。

「領域に関する専門的事項」と「保育内容の理解と方法」とは、科目名は大分異なりますが、いずれも領域に関する専門的な内容を深める知識や理解、技術などの習得というところに力を入れています。

保育内容の理解と方法というのは、もちろんそれも入っているのですが、具体的な方法のほうに力点が入っております。ですから、共通開設するとなると、やはり両方の内容を含んだシラバスが必要ということです。これに関してはモデルカリキュラムですので、対応表はありません。むしろ領域に関する専門的な事項にしっかりと保育内容の理解は入っていると思うのですが、方法も入れるようにして、両方の共通開設が認められるような方向で考えています。

留意しなければならないことは、保育内容の理解と方法については、演習科目になっています。こちらがモデルカリキュラムに示しました「幼児と環境」とか「幼児と人間関係」は、主として講義科目ですが、中には模擬保育等も入れておりますので、必ずしも講義だけではありません。50人単位で開設することが保育内容の理解と方法では規定されていますので、その辺の開設の仕方について、それぞれの大学、短大等で工夫が必要かと思っています。

「保育内容総論」

最後になりますけれども、保育内容総論につきましては、これまでも必要な科目として設置されている科目であり、各大学等では恐らく幼稚園教諭養成課程でも設置を必修にしているところがあるのかと思います。ただ、基本的には、モデルカリキュラムには入れてありますが、幼稚園教諭養成課程においては必修という形ではなく、指導法をより豊かにしていくという書きぶりで、計画を立てるとか実践をしていくとか、評価や記録ということをメインに書いております。

それに対して保育士養成課程の保育内容総論のほうは必修科目になっていまして、絶対このことは学んでほしいということでアンダーラインを引いてあるのです。例えば26ページの「保育の多様な展開」ということで、「長時間の保育」とか「特別な配慮を要する子どもの保育」とか「多文化共生の保育」というような現代的な課題に対応していくというものを含んでおります。ぜひともそこは留意していただければと思っております。

大変急いで説明をしてしまいましたが、趣旨を理解していただけたかと思います。この手引書は、各団体等でホームページに載せることについて、各管轄省庁に了承をいただいております。ぜひ皆さんの大学・短大等のカリキュラム作成、シラバス作成に活用していただいて、かつ自治体等の届け出では必要ならば手引書が一般公開されていることも伝え、広く活用していただければと思います。

ご清聴ありがとうございました(拍手)。

<平成30年6月10日保育教諭養成課程研究会総会での解説。担当は神長美津子>

第3部 特集論文

特集Ⅱ 保育者養成の授業と現職教育をつなぐ

特集Ⅱ

特別区立幼稚園教員の研修体系について — 現状と課題 —

黒澤聡子

(特別区人事・厚生事務組合教育委員会事務局主任主事)

はじめに

特別区人事・厚生事務組合教育委員会（以下、「組合教育委員会」という。）は、東京 23 特別区が共同設置する教育委員会として発足し、特別区立幼稚園教育職員の資質及び教育水準の維持向上を基本理念に、昇任・選考及び共同研修を行っている機関である。特に、特別区立幼稚園教員の研修に関しては、任命権者である各区教育委員会、東京都教職員研修センター、及び組合教育委員会がそれぞれの立場、役割に応じて計画・実施している。

具体的には、特別区立幼稚園の新規採用教員については、1 年目は東京都教職員研修センター、2 年目は組合教育委員会において研修を実施しており、いずれも任命権者である各区教育委員会と密接な連携を図りながら、教員が力量を形成するスタートを見守り、若手教員の課題を踏まえた育成プログラムを実施している。

その他、組合教育委員会が実施する研修には、園長、新任管理職（副園長）、主任教諭を対象に、効率性、経済性などの観点から共同研修のメリットを生かした研修を実施している。

1 研修の概要

組合教育委員会では、若手、中堅、管理職の職層に対応した悉皆研修と、副園長選考と並行して募集する管理職候補者養成研修、ミドルリーダー育成を目的として創設した主任教諭研修などの希望研修を行っている。それぞれの研修の募集は、年度初めに各区教育委員会を通じて行い、研修計画に沿って、5 月から 1 月までの期間で実施している。

また、研修成果及び改善は、研修終了後にアンケートを実施し、研修の感想、評価をもとに、次年度の計画策定に生かしている。以下、研修の概略を紹介する。

< 悉皆研修 >

(1) 幼稚園教員新規採用二年目フォロー研修

研修目的	新規採用二年目教員に対して、実践的な課題を踏まえた指導力の向上を図る。
受講対象者	・ 研修実施年度の前年度に採用された区立幼稚園教員 ・ 各区教育委員会が特に指定した者
研修内容	・ 保育内容、方法の基礎的な課題と具体的対応 ・ 保育研究の意義と基本的方法 ・ 教材研究、コミュニケーション力等

(2) 主任教諭研修Ⅰ

研修目的	主任教諭の役割について認識を深めるとともに、実践的能力の向上を図る。
受講対象者	・研修実施年度に主任教諭に昇任する者 ・各区教育委員会が特に指定した者
研修内容	・主任教諭の役割 ・園経営・運営に関する基本的な知識 ・教育指導上の課題、課題対応等

(3) 管理職昇任前研修

研修目的	副園長昇任前に身に付けておくべき法規等の知識の習得を図る。
受講対象者	・研修実施年度に副園長1次選考を合格した者 ・各区教育委員会が特に指定した者
研修内容	・法規 ・労務管理等

(4) 新任管理職・管理職候補者研修

研修目的	管理職としての幼稚園運営に係る多角的な知識、実践的能力の修得を図る。
受講対象者	・研修実施年度に副園長に昇任する者 ・研修実施年度の前年度以前に副園長1次選考に合格し、未昇任の者 ・各区教育委員会が特に指定した者
研修内容	・幼稚園運営 ・危機管理 ・人材育成 ・メンタルヘルス ・クレーム対応 ・特別区制度 ・幼児教育関連課題等

(5) 新任園長研修

研修目的	幼稚園経営及び教育上の諸課題に関する知識・認識を深め、職務遂行能力の向上を図る。
受講対象者	・研修実施年度に園長に昇任する者 ・研修実施年度の前年度以前に園長選考に合格し、未昇任の者 ・各区教育委員会が特に指定した者
研修内容	・幼稚園経営 ・幼児教育関連課題等

<希望研修>

(6) 主任教諭研修Ⅱ

研修目的	主任教諭の一層のスキルアップ、モチベーションアップを図る。
受講対象者	・研修実施年度に主任教諭に昇任して3年目から5年目程度の主任教諭 ・各区教育委員会が特に受講を認めた者
研修内容	・若手・後輩教諭の指導育成 ・事業の企画、マネジメント、問題解決力

(7) 管理職候補者養成研修

研修目的	副園長の職務内容を理解したうえで、課題解決能力、論文作成能力を身に付ける。
受講対象者	副園長1次選考受験資格を有し、各区教育委員会から研修生として推薦を受けた者
研修内容	・副園長の役割 ・論文作成等

(8) 園長・副園長等専門研修

研修目的	園長・副園長等の多角的知識、職務遂行能力の向上を図る。
受講対象者	・園長（併任園長含む） ・副園長等
研修内容	・幼児教育の諸課題 ・教育改革の動向 ・経営全般等

2 組合教育委員会による共同研修のメリット

組合教育委員会では、東京 23 特別区のうち、公立幼稚園がある 21 区の教員を対象に共同研修を実施している。選考を担当し、人事交流に関する連絡調整事務等に係わる組合教育委員会が、研修を共同処理することには多くのメリットがある。以下特筆すべき 3 点を挙げる。

① 特別区立幼稚園の教育水準維持に貢献

特別区立幼稚園は、各区の状況によって、実態、課題は様々である。園数が少なく、教員数が少ない区もあれば、3 年保育や預かり保育、こども園開設等、多面的な園経営を実践している区もあり、新規採用教員は採用される区や園によって、職場環境は大きく異なる。したがって、教員が直面する課題も千差万別で多様である。

そこで、特別区すべての教員を対象とする共同研修を実施することにより、教員が直面する課題を把握し、教員の職層に応じた資質・能力の育成を行うことにより、特別区立幼稚園の教育水準維持・向上を図ることができる。

② 幼児教育関連機関との情報交換を生かした研修計画の工夫改善

各区教育委員会、東京都教職員研修センター、東京都公立幼稚園長会、幼児教育専門機関等と連携を図りながら、専門性、適時性の高い研修計画を立てている。また、幅広いネットワークを活用し、文部科学省を始め、幼児教育を専門とする大学等、行政・民間等から幅広い分野から講師を招聘している。

さらに、日頃から、各区の幼稚園教員の現状や課題についての情報収集を心がけることで、研修内容・方法の工夫に生かしている。

③ 研修受講により生まれた人的ネットワークの有効活用

同期採用の新規採用教員、及び同時期に昇任した園長、副園長が一堂に会することで、他区の情報を得るとともに、人間関係を構築して、人的ネットワークを広げることが可能となる。このことは各研修修了後に行うアンケート結果（感想）からも、若手教員、中堅教員、管理職にかかわらず、多くの受講者が人的ネットワークが広がることを求めていることがうかがえる。

これは、自分の身の回りの人間関係を越えたところで、日頃の保育の悩みを話したり、新たな教材研究のヒントをもらえたりする同僚を求めていること、また、管理職は園経営について、視点の異なる情報や実践を学びあうネットワークの効用を実感しているからだと思われる。

3 特色ある研修の実際

ここでは、組合教育委員会が実施している8つの研修のうち、研修の成果と課題において、特色ある研修を取り上げて紹介する。

(1) 幼稚園教員新規採用二年目フォロー研修

教員2年目は、一年間の教職経験を経て、保育の悩みがより具体的になってきている時期である。そこで、「自分の保育を語る人になろう」をコンセプトに研修を組み立てている。受講者は、自分の考えや悩みを人に話すことで、自分なりに課題が整理できたり、人の話を聞くことで、自分にはない視点を得て、課題が解決できたりすることを体験し、実感している。

研修内容	・保育内容、方法の基礎的な課題と具体的対応 ・保育研究の意義と基本的方法 ・教材研究、コミュニケーション力等
《研修計画例（30年度）》 ①【講義】 「新幼稚園教育要領を受けて、保育の充実をめざす」ー学びや指導の充実と教材の工夫ー ②【保育観察1・分科会協議】 「豊かな生活を生み出すための教師の役割」ー幼児理解と教師の役割ー ③【分科会協議】 「幼児の実態を踏まえ、発達の見通しに基づく週日案の作成」 ④【講義・演習】 「特別な支援を必要とする幼児の理解と援助」ー保育・療育の両面からのアプローチー ⑤【分科会協議】 「学級経営に生かす保育の振り返り」ー先輩教諭との語り合いを通してー ⑥【講義・演習】 「子どもたちと楽しむ造形遊び」ー素材と遊ぶ、作って遊ぶー ⑦【保育観察2・分科会協議】 「保育実践と評価」ー評価に基づく保育の改善ー	

①実施上の工夫

＜工夫1＞受講者の実態を捉え、育成に生かす

受講者とその所属長にアンケート調査を実施し、二年目教員が抱えている悩み、所属長が感じている課題を把握する。アンケート項目は、保育に関すること、保護者とのかかわりや職場の人間関係等に関することで、研修後にも実施し、研修の成果を確認している。

アンケート調査結果からは、学級指導がうまくいかない、ねらい、内容と実際の保育がずれてしまうなどの具体的な悩みが多い。また、管理職からは、なんでも話せるようになってきた等と言う声が聞かれる一方で、職場の人間関係がうまくいかないという悩みも現れており、研修の場面での受講者の様子を見守ったり、個別に声を掛けたりして、安心して参加できるように配慮し、幼稚園と連携を図るようにしている。

＜工夫2＞具体的に保育を語る経験豊かな講師を選ぶ（保育の語らいを通して）

二年目の教員は、幼児の姿、週日案（ねらい、内容、教師の援助と環境構成）、保育記録と翌日の保育へという一連のつながりを意識し始めていながらも、日々の保育記録が活かされていないという悩みを抱えている姿が見られる。

そこで、4名から6名という小グループに1名の主任教諭が講師として加わり、分科会協議を行う。受講者がそれぞれの週日案を見せ合いながら、自分の悩みを話すと、講師の主任教諭は、受講者の話しを受け止めながら、日々の記録の書き方、学級の実態の捉え方、反省評価から翌日の保育を構想する道筋など自身の経験を交えて、具体的な助言をする。

夏季休業中に2回の分科会協議をもつが、2回とも同じメンバー・同じ講師でグループを構成し、より関係が深まる中で、主体的・対話的・深い学びが得られる環境を作っている。

○受講者及び講師（主任教諭）からの感想（一部抜粋）

＜受講者＞・反省を悩みながら書いていたが、いろいろな方法を試している人もいる。同期と悩みを共有できてよかったが、自分なりに分かりやすい書き方をみつきたい。

・講師の先生の週案を見せていただき、参考になった。

＜講師＞・微力ながらこれまでの経験を伝えることで若手の気持ちを実際に触れることができ、中堅教員が講師として参加する大切さが分かった。

・研修講師としてなるべく話し合えるように心がけた。中堅教員として、視野を広げたり、意欲を支えたりすることば掛け、情報を与えるばかりではない役割に改めて気付いた。

＜工夫3＞研修テーマがつながり、学びが深まるように組み立てる（保育観察）

保育観察は年間2回（6月、10月）実施し、一人の観察対象児を観察することで、受講者は、幼児の成長発達、学級の変容を捉えることができる。研修のテーマは「幼児理解・教師の役割」、「評価に基づく保育の改善」とし、受講者は自分の学級の実態と照らし合わせて、自分の保育を振り返り、学ぶ機会となっている。

各グループには、他区の園長が指導助言者として参加する。前期・後期2回とも同一メンバーのグループ構成で、より話しやすい環境づくりを心掛けている。

また、夏季休業中の研修で取り上げた週日案の振り返りから、2回目の保育観察のテーマを「保育実践と評価」―評価に基づく保育の改善―とし、夏の研修で主任教諭から学んだことをここでは実際の保育や記録をもとに話し合うことで学びが深まることをねらっている。

○受講者からの感想（一部抜粋）

・3人が同じ場面を観察し、考察していくときに、見方が異なったり、感じ方もそれぞれだったり自分だけの気づきだけでなく、多面的な意見を交換できてよかった。

・年長のクラスでは先生の声掛けが少ないと思った。自分は普段子どもへの声掛けが多すぎて、自分で育つチャンスを奪ってしまっているのではないかと気付かされた。

○講師（園長）からの感想（一部抜粋）

・受講者は評価の観点を意識して、自分なりに発言していた。1学期と考え方、見方が変わっていると感じた。

・2回目の協議会ということで、顔見知りになり、よい雰囲気の中で自由に意見を出し合い、学びの多い研修となった。

・研修結果を所属長に知らせることで、園長の指導の参考になると思う。

＜工夫4＞教材実践事例集づくりを工夫する（実践事例の紹介を通して）

教材研究は若手教員の共通の課題である。そこで、教材実践事例集を作成して、教材研究に役立てている。

この事例集の特色は、受講生が日頃の保育の中で行った遊びや活動から、やってみてどうだったか、どのような工夫をしたか、どうすればもっとよくなるか…など、実践で学んだことを書き込むことがポイントである。その結果、同じ経験年数の教員が陥りやすいポイント、自分なりに気付いたことや工夫点を伝え合うことで、自分もやってみよう、自分ならこうしてみようという意欲付けになると思われる。

さらに、事例集の中から、事例を取り上げて、紹介し合う場面を研修の中で設けてみた。

「シャボン玉を紙の上に吹いて模様づくりをする」という事例を紹介してもらったことがある。画用紙にシャボン玉の跡が残り、きれいな模様になっている実物を見せながら、事例を提供した教員は、「これは先生がやったものなのできれいにできていますが、子どもたちはいろいろな色を混ぜて試していたので、最後には濁った色の模様になりました。でも、その過程できれいな色の模様を楽しんでいたのもので、そのところを大事にしたいです。」と解説していた。

このように、幼児の遊びを見とっていくポイントを経験から学び、伝え合える教材研究の手段として、大変有効な事例集になっている。

②成果と課題

- 受講者の感想から、「グループ協議の楽しさを感じた・自分の考えを言葉にする機会を通して、自分の考えが深まった・同期と話す機会も多く、同じ立場で考え合うことで学ぶことも多かった・もっと学び話す機会が欲しいなど」、話すことで主体的に参加する態度を引き出し、学びが深まっていることを実感している。
- 所属長は、研修に参加させるだけでなく、二年目の教員がどのようなことを学んできたかを見届けてくれることで、所属長の言葉かけが変わることから、毎回の研修報告を有効活用してもらうことが肝要である。現場の管理職と当教育委員会との信頼関係もとに、若手教員の育成に役立てることが出来ると思われる。
- グループ協議の講師として各区を代表して推薦された主任教諭は、自園でも若手教員の指導担当である場合が多い。講師として参加することによって、若手教員への理解が深まったり、指導のポイントや言葉掛けの工夫を学ぶことができたという感想が聞かれる。二年目の教員と主任教諭双方にとって、学びの多い研修となっている。
- このような研修体制を維持するためには、日頃から、東京都国立幼稚園・こども園長会との情報共有が必要で、園長会の強力なバックアップを得て、講師（園長、主任教諭）の人選に協力してもらえる。今後もこのような協力関係は継続していくことが大切である。

(2) 主任教諭研修Ⅱ

主任教諭は、園運営、経理事務、保護者対応等、副園長と同等の役割を担っていたり、学級担任あるいはフリーの立場で園内研究主任などを担当していたりして、教育活動の中心的な立場を担っている。また、実生活では子育て中であったり、新しい園に異動し、環境が変わったりしている時期でもある。中堅教員として、保育を楽しんでいると感じ、教員としての自信とゆとりも感じている時期でもあることから、主任教諭としてのさらなる力量形成に役立つ研修を通して、モチベーションを高め、若手教員の保育者のモデルとなる人材、また、将来管理職を目指す人材として育成することは重要である。

研修内容	・若手・後輩教諭の指導育成（講義） ・事業の企画力、マネジメント力、問題解決力
≪研修計画例（30年度）≫ ①【講義】 「企業における人材育成に学ぶ」－ミドルリーダーの心構え－ ②【演習】 「組織を生かすミドルリーダーの役割」－園内研究を考えてみよう－	

①実施上の工夫

- 夏季休業中に一日で完結する希望制研修で、受講者にとっては負担感がなく気軽に参加できるように設計している。
- 講義は中堅教員が指導担当としてかかわっている若手教員の育成をテーマにして、企業の人材育成の視点から学ぶことで、若手教員の行動理解、関わり方等に新たな見方、考え方を学ぶ。
- 【演習】では事例研究により、「組織を生かすミドルリーダーの役割」を学ぶ。事例のテーマはどこの園でも行っている園内研究を選び、全体を見ながら、組織の推進役であるミドルリーダーの役割の在り方をグループで協議する。
 - ・1グループの人数は、6から7名で構成し、自分が〇〇園の主任教諭という設定。
 - ・課題を受けて、〇〇幼稚園ではどのような計画を立案するか、組織のメンバーをどのように生かしていくかを協議する。（コミュニケーション力）（問題解決力）（企画力）
 - ・各グループの成果を発表する。（プレゼン力）

②成果と課題

- ミドルリーダーといってもモデルはなく、いつのまにかその立場になっている主任教諭にとって、求められた組織内の役割をどのようなイメージし、役割を果たしていけばよいのか漠然としていたようである。
- 同じ立場の主任教諭が集まって議論を深める中で、それぞれが培ってきた知識や経験、各園の特色ある取組などを出し合ったことで、互いに刺激となり、ほぼ全員の受講者が積極的に意見を述べ、活気あるグループ協議が行われていた。日頃考えていることや悩みなどを共有したり、意見交換したりすることがモチベーションアップにつながっている。

○受講者の感想（一部抜粋）

- ・課題は難しそうだったが、楽しい雰囲気の中で、言葉にこだわり、視点を広げていく話し合いは、さながら理想の園内研究のようだった。
- ・園内研究の進め方はまさに課題の一つで、日々の保育につながるようなという視点と園全体で取り組むという視点から、みんなで進め方をまとめていくことはとても楽しく、意見交換の面白さを感じた。
- ・今日のグループワークのように、相談し合える仲間がいたら心強い。同僚の力をうまく発揮できるように役割分担をする等、自分が動いていかなければならない。
- ・主任教諭ばかりの園内研究を体験できて、各先生方の発言力、行動力に感動した。また、今の立場だからできることやすべきことが明確になった。
- ・発表することは可視化するということが、共通理解を図る上でとても効果的であることが分かった。

- 今後の課題としては、園での主任教諭の立場、求められる職務は多様であるが、管理職と異なり、意図的組織的に体系づけられた研修は少ない。今後も若手教員にとって保育者としてのモデルを体現するミドルリーダー、あるいは、将来管理職を志す意欲につながるような研修を開発設計していく必要がある。

(3) 管理職研修（新任管理職（副園長）、新任園長、園長・副園長合同）

園長、副園長の管理職の研修は、3つの研修で組み立てている。昇任直後の悉皆研修、及び園長、副園長合同の希望研修がある。特に副園長の研修内容は、管理職となってすぐに必要な人事管理、危機管理、クレーム対応等で構成され、副園長になりたての年度にしっかりと学び、身に着けられるように考えている。

一方、園長昇任後は園経営に向けて必要な心構えや学校評価を研修内容として回数は少ないが、同期の園長同士の協議を中心に行い、情報交換、課題意識の共有、自園の課題解決の方策について、管理職経験者の講師より具体的な指導、助言をもらう。

さらに、幼児教育が目まぐるしく変化し、広い視野と専門性が求められている中で、最新の情報、教育だけでなく多様な情報を求めて、共同研修の利点を生かした専門研修を行っている。以下、具体的な研修例を示す。

【新任管理職・管理職候補者研修例】

研修目的	管理職としての幼稚園運営に係る多角的な知識、実践的能力の修得を図る。
研修内容	《研修計画例（30年度）》 ①【基調講演】「幼児期にふさわしい教育を追求するために」－新幼稚園教育要領を受けて－ ②【講義・演習】「法令に基づく園運営」 ③【講義・演習】「メンタルヘルス」 ④【演習】「クレーム対応」－ロールプレイを通して－ ⑤【講義・演習】「コーチング」 ⑥【講義】「特別区制度」 ⑦【講義・演習】「学校評価」－園経営改善の取り組み－ ⑧【講義・演習】「園経営改善の取り組みと今後の課題」
実施上の工夫	・新任管理職としては、園務が多忙な状況を考慮し、研修期間を2年間で修了できるように設定し、全ての研修メニューを受講できるようにした。 ・最後に課題論文を課し、それをもとに園経営の課題と改善策をグループで話し合い、発表し、成果を共有するようにしている。短時間でより活発に意見交換ができるよう、同じ課題を持つ者同士が構成メンバーになるようにしている。

【新任園長研修】

研修目的	幼稚園経営及び教育上の諸課題に関する知識・認識を深め、職務遂行能力の向上を図る。
研修内容	《研修計画例(30年度)》 ①【基調講演】「新たな時代に求められる幼児教育」―新幼稚園教育要領の実施を踏まえて― ②【講義・協議】「幼稚園教育経営の課題と解決の方策」―管理職としての基本的な心構え― ③【講義・演習】「学校評価」―園経営改善の取組み― ④【講義・演習】「園経営改善の取組みと今後の課題」
実施上の工夫	・全4回の研修のうち、前期、後期に同じ講師を招き、経営計画と園経営の振返りについて、一年間の園経営を点から線への一連のつながりの中で講義を受けられるようにしている。 ・園長として初めて臨む「学校評価」については、次年度に向けての評価活動に取り掛かる時期を視野にいて、10月末頃にタイムリーに組み入れ、即実践に活かせるようにしている。

【園長・副園長等専門研修】

研修目的	園長・副園長等の多角的知識、職務遂行能力の向上を図る。
研修内容	・幼児教育の諸課題、教育改革の動向、経営全般等 《研修計画例(30年度)》 ①【講義・演習】「アンガーマネジメントを活用した園経営の推進」 ②【講演】「新幼稚園教育要領が目指す新しい幼児教育の展望Ⅱ」―特別区立幼稚園管理職に期待すること― ③「発達多様性の尊重と受容」―実践から学んだこと、実践に生かせること―
実施上の工夫	・この研修においては、幼児教育の分野以外の講師を期待されており、より広い視野で自園の経営に役立つ情報を得る、新たな考えに出合える機会として講師選びを心掛けている。

○成果と課題 ―管理職対象の研修について―

○受講者の感想（一部抜粋）

- ・他区の副園長と知り合え、様々な情報交換や課題を踏まえた協議が大変よかった。
- ・限られた時間で考えをまとめることやタイムマネジメントの重要性など研修を通して改めて学んだ。
- ・各園の状況は異なるが、抱える課題は共通であり、それぞれの取組みを協議できたことはとても学びになった。

- ・新任園長、副園長にとって、最も必要感を感じているのは、この共同研修の特色で取り上げたように、人的ネットワークの構築と活用である。各区の状況が様々となっているため、先進的な研究や取組みを行っている事例から、自園の経営に活かせる情報を収集するメリットを感じている受講者が多い。
- ・そのような意識を管理職がもつことで、自区だけでなく、特別区立幼稚園全体の専門性が向上していく効果を生み出している。
- ・今後も幼児教育全体の質の向上を目指した研修を計画実施していくためには、各区の幼稚園・こども園の実態や課題を把握し、幼児教育関係諸機関や園長会、副園長会とより一層の連携、協力を図っていく必要がある。

4 おわりに 一実りある研修をめざしてー

特別区立幼稚園教員のうち5割近くが、1年目から4年目の教員であるという実態から、特別区立幼稚園の全体の資質向上が喫緊の課題となっている。そこで、組合教育委員会としては、今後も各区教育委員会等と密接な連携を図りながら、共同研修を充実させていくことがますます重要な使命となってくる。

しかしながら、教員の力量形成は研修に参加することで達成されるのではなく、研修で学んだことを受講者が自ら実践してみることで身に付くものであることから、研修の成果が実践に生かされ、教員の自信につながるものが最終の目標である。

一方、各幼稚園における教員の育成は、管理職や中堅の教員がそれぞれの立場で指導にあたっている。したがって、若手教員を取り巻く職場環境を含め、より意図的、組織的な育成プログラムが望まれる。若手教員が研修でどのようなことを学んできたのか、それを実践に生かしている姿があれば、管理職からの言葉掛けの内容も変わってくるであろう。園内の良好な人間関係は、教え・教えられる関係を滑らかにするし、教える側に立つ中堅の教員が自信をもって指導に当たれるよう、管理職が中堅の教員の育成にも力を入れていく必要がある。さらに、園長は、幼児教育全体の動向を踏まえ、必要な情報や内容を分かりやすく自園の職員に伝えること、将来の管理職候補者を育成することも重要な職務である。

今後も特別区立幼稚園における幼児教育の質の向上に向けて、研修を上手に利用して教員の育成を図る管理職との連携も大事にしながら、広い視野で各区の状況を踏まえながら、評価反省を生かした改善を図り、より充実した共同研修を実施していきたい。

第4部

研究部会報告

研究部会報告

養成校の学びと幼稚園での実践(表現等)研究部会 領域「表現」に関わる保育者の専門性と養成校の学び

.....

メンバー:

木村充子 (桜美林大学)	相澤千枝子 (竹早教員保育士養成所)	赤津裕子 (竹早教員保育士養成所)	東ゆかり (鎌倉女子大学短期大学部)	今川恭子 (聖心女子大学)
岡澤陽子 (武蔵野短期大学)	小井塚ななえ (東洋英和女学院大学)	越山沙千子 (実践女子大学)	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)	花原幹夫 (白梅学園短期大学)	村上康子 (共立女子大学)	山原麻紀子 (東洋大学)
山本直樹 (長野県立大学)	吉永早苗 (東京家政学院大学)			

◆はじめに

本研究部会では、領域「表現」に関わる保育者の専門性と養成校の学びについて研究を進めている。これまでに、養成校の領域「表現」にかかる科目の学習内容や教員構成の特徴などについて首都圏の養成校を対象としたシラバス分析を行い、また、領域「表現」に関連する科目群についても養成校の教員を対象として聞き取り調査を行った。その結果、領域「表現」をめぐる養成校の教育の現状と課題が明らかになった。さらに、ラウンドテーブルにおいて行った養成校の教員と現職保育者とのディスカッションの中で、養成校で獲得させようとする資質・能力(いわゆる本質論と呼ばれるもの)と実際の保育現場で必要とされる能力(いわゆる実践力、現場力と呼ばれるもの)とが乖離しているという課題が指摘された。

これらを踏まえ、現在、①子どもの表現・学び(子どもの資質・能力)－②保育現場の保育(保育者の専門性)－③学生の表現・学び(学生の資質・能力)－④養成校の授業(養成校教員の専門性)の

4つの往還(相互の関連)の視点をもって計画・実施される養成校の授業・カリキュラム開発に向けて研究を進めている。

◆これまでの活動内容

(1) 領域「表現」にかかる科目の授業研究

2大学の領域「表現」にかかる科目の授業を対象とし、シラバスおよびカリキュラムにかかる文献調査、授業場面の動画の分析、質問紙・聞き取り調査を実施し、先述した①～④の4つの要素間の連続性・往復性を踏まえ、領域「表現」に関連する保育者としての専門性を養成校にていかに育むかについて検討を行った。

(2) 養成校における実技指導の位置づけの検討

4大学を対象とし、領域「表現」にかかる科目および領域「表現」に関連する科目(実技系科目を含む)のシラバス分析、および音楽実技指導を担当する教員への質問紙・聞き取り調査を実施した。6つの観点から検討を行った結果、(1)で示された領域「表現」の本質に関わる資質・能力と実技指

導によって獲得させたい資質・能力とは、深く関連し合い、その関係は、学習プロセスにおいて、重層的かつ往還的な構造をもつものであることが明らかとなった。

以上(1)(2)については、第5回研究大会ポスター発表にて詳細な報告を予定している。

◆現在の活動内容および今後の研究計画

(1) 授業・カリキュラムの実践研究(PDCAサイクル)

実践研究(PDCAサイクル)による実証的な検討を通して、養成校における領域「表現」の授業・カリキュラムの理論構築を目指している。

(2) 保育者の専門性としての実技の位置づけの検討

保育者養成教育における実技指導が領域「表現」の学びの中にどのように位置づくのか、それは保育者のもつべき専門性としてどのように位置づくのかについて、学生の主体的な学びに着目し、「ICEモデル」を援用して分析・検討を進めている。

以上(1)(2)に加え、現職保育者・養成校の学生および教員への質問紙調査とインタビューを通し、領域「表現」に関わる保育者のもつべき専門性を明らかにするとともに、養成校の領域「表現」の授業・カリキュラムを開発することを目指している。

(文責：木村充子)

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)

白川佳子
(共立女子大学)

丹羽さかの
(東京家政学院大学)

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)

松寄洋子
(千葉大学)

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等について検討する。

1) 平成29年度活動:

幼小接続の先進地域である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検討するため、質問紙調査やインタビュー調査を実施した。その結果を「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」と題して学会発表した。

2) 平成30年度活動予定:

幼小接続に関連する研修会等に参加した保育者・教師等を対象に、昨年実施した接続期に関連する用語の既知、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の内容等(自由記述)を尋ねた質問紙調査を実施し、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(2): 幼小接続に関するキーワードの既知と研修の参加回数に関する調査(ポスター発表予定)

1) 問題と目的

本研究では、接続期カリキュラムに関する研修への参加者を対象とし、保育者・教師の幼小接続と子どもの姿に関する意識を明らかにすることを目的とする。松寄ら(2017)では、特定の自治体の取組や研修についてインタビュー調査とアンケート調査により事例的に検討し、研究参加や校内研修の実施、接続期カリキュラム検討の機会が重要であることが示唆された。そこで、調査対象者を増やして調査を実施し、保育者・教師の所属、担当学年、保育・教育経験による幼小接続に関するキーワードの既知の違い、さらに接続期の経験や研修の効果などについて分析を行った。

2) 方法

(1) 調査日時・対象: 2018年3~7月、関西及び関東4か所で行われた幼小接続に関する研修への参加者を対象に研修前にアンケートを実施した。

(2) アンケート: 掘越ら(2015)を参考に、①幼小接続に関する用語15語(以下「接続用語」)及び“幼児期の終わりまでに育ってほしい姿”

に関する用語10語(以下「10の姿」)の幼小接続に関するキーワード(表1)の既知について「知らない/聞いたことがない」1点から「よく知っている」4点の4段階評定で尋ね、②“幼児期の終わりまでに育ってほしい姿”のイメージについて自由記述で尋ねる質問紙を作成した。回答者は、保育所209名、幼稚園147名、認定こども園124名、小学校27名、その他3名、合計510名だった。

表1. 幼小接続に関するキーワード

<接続用語>	14)育成を目指す資質・能力の三つの柱
1)スタートカリキュラム	15)幼児期の終わりまでに育ってほしい姿
2)アプローチカリキュラム	
3)学びの芽生え、自覚的な学び	<10の姿>
4)学びに向かう力	16)健康な心と体
5)気づきの質	17)自立心
6)育ち(発達)と学びの連続性	18)協同性
7)方向目標	19)道徳性・規範意識の芽生え
8)到達目標	20)社会生活との関わり
9)教育課程	21)思考力の芽生え
10)全体的な計画	22)自然との関わり・生命尊重
11)合科的・関連的な指導	23)数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚
12)カリキュラム・マネジメント	24)言葉による伝え合い
13)主体的・対話的で深い学び	25)豊かな感性と表現

3) 結果と考察

「接続用語」15語と「10の姿」10語について、①担当学年・年齢 ②経験年数 ③接続期経験回数 ④幼小接続研修参加回数によって違いがあるかを検討した。

- ①担当学年・年齢：「接続用語」「10の姿」いずれも有意差が見られ、「接続用語」では園長等(園長・副園長・主任・校長等管理職)が年長児担当、その他の学年担当より高く(年長児35.9、その他の学年35.9<園長等42.3)、「10の姿」では園長等がその他の学年担当より高かった(その他の学年28.9<園長等32.0)。
- ②経験年数(初任、2-4年、5-9年、10年以上)：「接続用語」「10の姿」いずれも有意差があり、「接続用語」では10年以上が初任～9年経験者よりも

高かった(初任33.7、2-4年34.8、5-9年35.9<10年以上39.9)。「10の姿」では、多重比較で有意差はみられなかった(初任28.5、2-4年28.9、5-9年29.7、10年以上30.5)。

- ③接続期経験回数(0回、1回、2-4回、5-9回、10回以上)：「接続用語」で有意差が見られ、10回以上は0～4回より高く、5-9回は0～1回より高く、2-4回は1回より高いことが分かった(0回35.9、1回35.4、2-4回38.1、5-9回39.6、10回以上44.3)。
- ④幼小接続研修参加回数(0回、1回、2回、3回、4回以上)：初任者以外を対象に分析したところ、「接続用語」「10の姿」いずれも有意差が見られ、「接続用語」では0回より1～4回以上で高く(0回35.4<1回38.8、2回42.0、3回41.3、4回以上42.9)、「10の姿」では0回より2回の方が高かった(0回29.0<2回32.5)。

4) まとめ

本調査から、幼小接続に関連するキーワードについて、園長等の管理職は他の担当学年・年齢よりも既知である割合が高く、管理職の幼小接続に対する関心の高さが伺われた。また、経験年数や幼小接続研修への参加によってキーワードの既知は高くなり、特に研修を複数回経験することによって、幼小接続への理解が深まる可能性が示された。このことから、経験年数のほか、研修を受けることが、幼小接続への理解を深めるために重要と考えられる。今後の課題として、来年度同じ自治体での幼小接続に関する研修受講者に対して調査を実施予定のため、新要領・指針の本格実施1年目の今回の調査結果とどのような違いが生じるか、幼小接続に関するキーワードの既知の程度と自由記述での10の姿の理解がどのように関連するかを検討すること、小学校参加者のデータを増やして比較検討することが求められるだろう。

(文責：丹羽さかの、掘越紀香)

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
(岡崎女子短期大学)

大佐古紀雄
(育英短期大学)

小野順子
(中国短期大学)

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
(昭和学院短期大学)

1. 本部会の研究の方向性

この部会が目指す方向性は2つある。まず、従来就学前の子どもに対する幼児教育と保育とを二元的に提供してきた戦後の施策の転換点となった「子ども・子育て支援新制度」以降、とりわけ意識されるようになったと考えられる「保育者の養成課程」の視点から、これまでの幼稚園教員養成課程と保育士(旧保母含む)養成課程の戦後以降のカリキュラムの内容の変遷を整理すること、そしてその成果を本会の内外で共有できる方法を検討し、幼保一元に向かいつつある時流によりフィットした保育者養成への活路を見出すための議論の礎とすることである。

2. 研究の概要と進捗状況

平成29年度まで、砂上史子氏(千葉大学)がこの部会及びプロジェクトの指揮に当たってきたが、本年度からは大佐古にその任を交代した。

現在は、以下の4点にポイントを置いて、調査活動に当たっている。

(1) 幼稚園教諭教員養成の歴史

- * 教育職員免許法および関係法令の改正内容およびその意図
- * 改正に際しての議論(審議会など)

(2) 幼稚園教育要領の改訂内容と改訂のポイントおよびその意図

- * 特に保育内容(領域)に着目することも検討

(3) 保育士養成課程の歴史

- * 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準の通知改定およびその意図
- * 改定に際しての議論(検討会など)

(4) 保育所保育指針の改定内容と改定のポイントおよびその意図

分担は、(1)(2)を主に伊藤、小野、村井が、(3)(4)を主に寺田、山下、大佐古が担当している。

改正(改定)の経緯やそれらの概略的な内容については、昨年度のこの稿において報告がされているが、現在は、それらの改正(改定)における意図について、当時の政策資料や関係者の資料にあたる方向で進めている。

3. 今後の課題

この政策資料にあたることに一定の困難さがある。とりわけ、保育士の養成課程については、それを歴史的に整理した先行研究がなかなか見当たらず、カリキュラム内容の政策的意図がどこまで整理できるか、見通しが立ちにくい状況にある。

最終的には、幼稚園教員養成課程と保育士養成課程の双方の変遷を一括して眺めることができる簡潔な資料（パンフレットのようなもの）の作成を具体的な目標としている。そこにどこまで

の肉付けができるかを、来年度も含めた課題としたい。なお、歴史的な資料について有効と思われる知見をお持ちの方がみえれば、情報の提供にご協力をお願いしたい次第である。

（文責：大佐古紀雄）

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・育成過程の検討

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)	酒井幸子 (武蔵野短期大学・附属幼稚園)
杉崎雅子 (小田原短期大学)	中野圭子 (明星大学)	丹羽健太郎 (川口短期大学)	橋本淳一 (山村学園大学)
広瀬由紀 (植草学園大学)	藤井恵美子 (前兵庫大学)	室井佑美 (山村学園短期大学)	守 巧 (子ども教育宝仙大学)

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、保育者養成も含む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。

これまで特別支援教育研究部会では、公私立幼稚園への質問紙調査を複数回実施し、さらに事後追跡のための実地調査を行い本研究会紀要等へ成果を公表してきた。調査は、「気になる子」、障がいのある幼児の保育に焦点を当てたものであった。

その結果、調査地域における特別支援の特色ある体制や取り組みが明らかになったとともに、「気になる子」への保育を行う幼稚園教諭の特質や「気になる」行動の特徴が区分される現状などが判明した(前年度までの報告参照)。

これらも受け、以下は、本部会が2017年度から2018年度にかけて取り組んだ活動の概要について前報告との重複を除き報告を行いたい。

1. 「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

先に「気になる子」の保育について質問紙調査を行った関西地区K市とA市に対し、各市教育委員会・幼稚園のご協力のもと、実地調査を行った(2017年2月)。この結果を中心に本研究会紀要3号にまとめ、公表した(文献①)。

対象地区のK市では、幼稚園では稀な通級指導教室にあたる制度を早期から導入した。各園の特別支援教育の進展には、この担当者の園内外での活躍の可能性が全園的な専門性の向上につながる可能性を指摘した。A市では、各園の障害のある幼児に着実な支援ができる体制を確保するため、ある割合で支援教諭を幼稚園に導入する制度を継承している。このほか、地区にある特別支援学校等の外部機関・専門家から、アセスメントを中心として安定的に支援が得られる仕組みがあり、これらがA市の幼児教育における特別支援の質を維持する基盤となっていると考えられた。

2. 障害のある子を含む保育のカリキュラムマネジメント

話題になっているカリキュラムマネジメントの視点から、障害のある子を含んでの保育を見た場合に、今後、幼稚園、こども園等では、どのようにカリキュラムマネジメントは理解され、実施されるべきか、そこで必要な観点を検討する目的で、日本保育学会において自主シンポジウムを開催した（文献②）。部会員6名が話題提供等で参加し、またフロアからの部会員の参加もあった。多くの保育関係者の参加があった。

公立幼稚園でのユニバーサルな環境支援がなされ、個別指導計画が密に実施される中での保育の例、私立保育所での障害への配慮がなされたカリキュラム実施例、私立幼稚園でのカリキュラム改訂における障害等も含めよく配慮されたカリキュラムの実施例、心理士の相談支援により、課題が派生していた保育が改善に結び付き保育者支援となった例が報告され、指定討論によって今後の障害のある子を含んだカリキュラムマネジメントへの理解と考察が増し、今後の望まれるモデルに結び付く提案等がなされた。

この成果は、論文としてまとめられ公表予定となっている（文献③）。

3. その他のシンポジウム

この間、関連学会である日本保育学会や日本乳幼児教育学会、日本特殊教育学会で、部会員の数名による自主シンポジウムが開催され成果を得た。

障害のある子を含む保育の意義や方法、関連する保育者養成、インクルーシブ保育における個々への配慮の意義等に関する内容等があった。各学会における障害のある乳幼児の保育、インクルーシブ保育に関連するシンポジウムは相対的に多くはないが、そのため、本部会員は其中でよく貢献し、意義ある開催を行っていると思える。

2018年度後半、また2019年度においても本研究会の研究大会をはじめ、日本保育学会、日本乳幼児教育学会等の関連学会で、部会員による複数の自主シンポジウム開催が予定されている。

4. 今後の取り組み

部会員の入退会があり、現在12名の部会員で活動を行っている。

2018年9月より部会員個々の研究課題や意識により根ざしたテーマでの研究の検討を再開した。11の研究テーマ案のうち、急ぎ始められる2テーマからテーマ別のグループ研究を始めたところである。

これにより、実地調査で得られた、障害のある子を含んで保育を行う幼稚園教諭の保育に対する述懐データを用い、分析処理を行って保育者の特性やキャリア形成等について考察を行う研究が開始された。

このほかのテーマ別研究についても今後特別支援やインクルーシブ保育に関連した研究が行われることが期待されている。

文献

- ① 太田俊己，藤井恵美子，金谷公子ほか（2017）『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，保育教諭養成課程研究第3号。
- ② 太田俊己，相沢和恵，室井佑美ほか（2018）障害のある子を含む保育のカリキュラムマネジメントをめぐって，日本保育学会第71回大会自主シンポジウム。
- ③ 太田俊己，中澤潤，相沢和恵ほか（2019）障害のある子を含む保育のカリキュラムマネジメントをめぐって，関東学院大学人間環境学会第30号。
(文責：太田俊己)

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)	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 (千葉大学)	齊藤 崇 (淑徳大学)	島田由紀子 (國學院大學)	鈴木美枝子 (いわき短期大学)
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 (松蔭大学)	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

本部会は、認定こども園の現状や保育教諭に求められる専門性について検討することを目的とする。認定こども園は刻々と広がってきているが、その在り方については模索が続いており、本部会の研究の果たす役割は大きいと考える。今年度より調査研究グループと実態調査グループの2つに分かれて研究課題に取り組んでいる。

2. 研究の概要と進捗状況

(1) 調査研究グループ

① 研究目的及び内容

認定こども園の園庭における幼児の遊びと保育教諭の援助の実状を調査する。園庭では実際にどのような遊びが行われているのかを空間・時間、物(道具含む)の関連から細やかにつかみ、そこでの幼児の経験、保育教諭の幼児の思いをとらえた援助、豊かな経験につながる遊びについての保育教諭の思いを明らかにする。

② 研究方法

- ・質問紙郵送調査
- ・調査期間:2018年1月23日～3月5日
- ・研究対象:幼保連携型/幼稚園型/保育所型/地方裁量型/について都道府県数の比率に基づき、HP等の名簿順に市町村が重ならないよう選定。

平成28年4月時点での全園数の1割、400対象

- ・回収数: 幼保連携型: 84 幼稚園型: 22 保育所型: 9 (回収率:28.75%)

③ 研究結果

■幼児が豊かな経験をしていると感じる遊び

遊びの種類・内容:「砂・水・泥」を使った遊び、作る・創作・工夫がみられる遊び、ごっこ遊びや真似ることなど。

遊び方: 異年齢で一緒に遊ぶことや、他者との協力、関わりのあることなど。

遊びの様子: 領域「人間関係」、領域「環境」に含まれる項目が多く含まれている。

「人間関係」: 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり協力したりする、
「環境」: 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶなど。

自由回答の記載内容: 考える、教える、工夫する、挑戦する、気づく、役割分担、ルールを決めるなどの経験。

■幼児の思いをとらえた援助

「一緒に考える」「思いを受け止める・応える」「用具の準備や提供」「提案・助言」「一緒に楽しむ」などの援助が多くみられた。

※本グループの研究はJSPS 科研費15K01778の助成を受け、その取組みの一環として行った。

(2) 実態調査グループ

① 問題の所在

認定こども園では、教育標準時間外に行われる預かり保育での場や担当者、保育内容について、よりよい在り方を求める模索が続いている。

「集中して遊ぶ」教育標準時間の保育と、「家庭的な雰囲気の中でくつろいで過ごす」教育標準時間外の保育は子どもにとってどのような意味をもつのだろうか。二つの異なった時間の流れや独自性を意識し、関連性を持たせながら生かす保育ができていのだろうか。実態調査グループでは、認定こども園の保育を観察し分析考察することを通して、「教育標準時間外の保育」の在り様と保育教諭の専門性について検討することとする。

② 研究方法

- ・文京区立お茶の水女子大学こども園（以下Aこども園）の実践記録と観察記録の収集
- ・実践記録及び観察記録の検討、考察

③ 研究結果

ア) 実践記録より

■ Aこども園の「教育標準時間外の保育の特色

- 異年齢のかかわり重視
- 地域社会で行われていた遊びの再生
- 様々な人やものとのつながりを生かす
- 日暮れから夕暮れへの流れに沿う
- 保育者はシフト制。時間帯によって違う現れをする子どもたちと関わる

■ Aこども園の課題と解決のための視点

課題① 教育標準時間の保育と夕方の保育が、同一スペースで行われるため新鮮味に欠ける。

解決① 夕方の保育では駐輪場前のスペースを遊び場に。二階のスペースは子どもの数の減少に伴い少しずつ縮小し、子どもが安心して遊べる空間に調整。

課題② 担任が夕方の保育も行うため、教育標準時間内の保育との区別がしにくい。

解決② 夕方保育をコーディネートする担当者を決める。勤務時間を9:30～18:30とする。

■ 見えてきた可能性

17時以降のゆったりした雰囲気の中で迎えに

きた保護者や祖父母が遊びの続きに少しだけ関わる。大学生のボランティアが遊びに来る。訪れる人がいる保育に可能性がある。

イ) 観察記録より

観察記録① “A児”の姿から見えた物的・人的環境の在り方

- 日中の活動の続きをイメージできる環境設定や遊びの持続を保障する物(例:表札)は午後に主体的な展開のきっかけになる。
- 生活の主体が子ども自身のものと感じられる時間にしていく。
- 安心できる場所や人の存在が子どもの心情を支える。

観察記録② こども園における質の高い保育実践に関する一考察

- 幼児の実態に合わせた時間の流れと保育者による環境構成・再構成
- 幼児理解に基づいた保育者同士の連携
- 保育者に支えられた幼児同士の育ち合い

観察記録③ 人との関わりを促す物的環境と保護者との連携

- 2階保育室(3～5歳オープンスペース)における遊びの場は、互いの様子を見ることができて、楽しさを共鳴できるほどよい距離に設定している。
- 保護者は迎えの際、玄関のボード・写真・絵本の掲示等から、経験している内容を把握し子どもと話題にしている。

3. 今後の研究の方向性

今年度の成果は、2グループともにポスターにまとめ平成30年度保育教諭養成課程研究会研究大会にて報告した。

認定こども園においては、園の規模や預かる子どもの人数により課題が変わる傾向がある。今後は、園の規模や1号・2号の子どもの人数比の異なる複数のこども園を見学し、こども園共通の課題と個別の課題について検討し、保育教諭の専門性について明らかにする。

(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 (東洋大学)	埋橋玲子 (同志社女子大学)	内田千春 (東洋大学)	大方美香 (大阪総合保育大学)	岡本拡子 (高崎健康福祉大学)
小泉裕子 (鎌倉女子大学)	古賀松香 (京都教育大学)	清水益治 (帝塚山大学)	多川則子 (名古屋経済大学)	寺田清美 (東京成徳短期大学)
中田範子 (東京家政学院大学)	那須信樹 (中村学園大学)	細井 香 (東京家政大学)	向山陽子 (白梅大学大学院)	村井尚子 (京都女子大学)
矢藤誠慈郎 (岡崎女子大学)	矢萩恭子 (和洋女子大学)	山田麗子 (遊育)	吉永早苗 (東京家政学院大学)	北野幸子 (神戸大学大学院)

目的

現職研修部会では、保育教諭の現職研修の一元的システム開発の検討や、保育実践の質の維持・向上につながる現職研修の高度化の在り方を検討することを、目的としています。

部会では、それぞれの経験を踏まえて、各地での現職研修の実態や開発状況を報告し、課題についての意見交換を行っています。また、調査等により保育教諭の研修の実態を把握し、課題を明らかにしています。加えて、国内外の行政や保育専門組織による、現職研修に関する情報収集や分析することにより、今後の保育教諭の現職研修の在り方を模索しています。

活動内容

平成29年度は、保育教諭養成課程研究会の大会において発表しました。テーマは「保育者の一元的な現職研修システム開発に向けた課題」で、発表者は、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)です。研究では、一元的な研修システムの開発の状況をととして、(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検討しました。

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ました。

平成30年度は、本研究会や他の学会等の機会を利用して、各地の一元的な現職研修について、開発状況や実際の内容についての情報収集と分析しています。

会員の皆様からも、各地のユニークな試みや、課題などの情報をお寄せいただければと存じます。

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:

入江良英
(精華女子短期大学)

後田紀子
(松蔭大学)

小尾麻希子
(武庫川女子大学)

桐川敦子
(日本女子体育大学)

佐藤有香
(和洋女子大学)

新家智子
(帝京科学大学)

目良秋子
(白百合女子大学)

若尾良徳
(日本体育大学)

若山育代
(富山大学)

1. 本研究部会の目的

近年の高等教育を巡る議論のなかで、大学の授業方法が問われている。そこで保育者の資質能力の維持・向上においても保育者養成課程における授業のあり方、個々の教員の具体的な授業方法・授業展開の在り方に着目し、授業を行う上での課題や授業方法の実態を明らかにすることを目的としている。

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、高め合う教員養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、養成課程における授業を、課題探求的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。一方、中央教育審議会大学分科会将来構想部会「今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ」(平成30年6月28日)では、初等中等教育段階における、2030年以降の社会の在り方を見据えた育成を目指す資質・能力については、『知識・技能』の習得、『思考力・判断力・表現力』等の育成、『学びに向かう力・人間性等』の涵養という三つの柱で確実に育成すること

とされている。これらは学生がより社会とのより密接な関係を意識した学習が求められるようになることが示されている。さらに「個々人の強みを最大限に活かすことを可能とする教育」に転換することは、学修者を主体としての教育になる。保育者養成に限らず、大学での授業のあり方を見直すことに注目はされている。

よって、授業を行う上での課題や授業方法の実態を現在までの調査に合わせ、より詳細に表していきたい。

2. 現段階までの進行状況

平成26年度に、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名にインタビュー調査を行ない、授業の工夫についての結果は『保育教諭養成課程研究会 創刊号』に論文としてまとめ発表をした。これを皮切りに、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をし、その結果を、平成28年度に行なわれた保育教諭養成課程研究会第3回研究大会で2つの報告をしている。

平成29年度は、インタビュー調査の対象を教職課程に係る科目担当者にも広げ、授業で用いている工夫、その工夫の導入背景や意図、工夫を行なった時の学生の姿などを中心に調査をした。

平成30年度は、前回行なった調査内容の結果から、より明確にするために質問項目を増やすこと、調査方法をアンケートにし、保育教諭養成課程研究会第5回研究大会に参加をされた養成校教員を対象に協力の依頼をし、データ数を確保した。これらの結果は本年度の研究大会で発表をする。

3. 今後の研究計画

大学の授業のあり方について議論を重ねていくごとに、多くの疑問や課題が出される。これも、大学の教授法に関するレビューが足りないこともある。よって今後も引き続き次の様な計画をしている。

- 授業者の協力を得て、授業の観察をし、授業方法の工夫などについてインタビュー調査を行なう。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を重ねる。
- カリキュラム・マネジメントに関する保育専攻学生の専門的技術と意欲的態度の育成。
- 保育者養成課程におけるアクティブ・ラーニングの実態と効果。

4. 研究へのご協力をお願い

本部会では、授業方法・授業改善のためにご協力していただける教員を募集している。主に、授業見学、授業の方法や工夫などについて回答、履修学生へのインタビュー協力等、是非とも、ご協力をお願いしたい。

(文責：後田紀子)

『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 2019年8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

E-mail: osawa@shoin-u.ac.jp

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4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の方々、特別寄稿をしてくださった東京都特別区人事・厚生事務組合の黒澤聡子先生、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4年目をむかえ、会員数も350人近くになりました。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、新たに領域の専門的事項についての理解を深める領域部会五つと、乳児保育部会一つを発足させ、本研究会が刊行した『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～』を一步深める研究をスタートさせました。今後、それぞれの研究部会で議論を重ね、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。

本研究紀要では、これからも、幼稚園教員・保育士養成についての論文を掲載し、保育者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。

(紀要編集委員 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 (國學院大學)

無藤 隆 (白梅学園大学大学院)

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

大沢 裕 (松蔭大学)

保育教諭養成課程研究 第4号 (2018年度)

平成31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>

〒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

TEL 046-247-1511 (代) FAX 046-247-4234

ホームページ <http://www.youseikatei.com/>