

保育者養成に関する一考察

— 幼保連携型認定こども園の保育教諭を視野に —

山田 朋子

Considerations about Child-care Working Training: Views about Cooperation Type Authorization with Kodomo-en Childcare Teachers

Tomoko Yamada
(2013年11月27日受理)

1. 問題と目的

現代の保育に対する様々な社会の要請を受け、保育者には専門職としての専門性と質的拡充がますます求められている。これは、保育者にとどまらず、保育者を養成する養成施設にも同時に求められるものといえる。保育士養成課程において、特に保育実習は教科ごとに構造化された知識や理論による養成の場と保育実践の場と学生の学びを共有しながら協働的に保育の質を高めることのできる貴重な役割を担っている。さらに、平成22年3月「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）」により保育士養成課程が改正されたことにより保育士養成教育の質的向上の課題の取り組みとして、保育実習における一層の事前事後指導の充実が図られている。一方、その中で、様々な組織間の協働のあり方、学生の資質に伴う対応の変化、社会情勢による目まぐるしい保育の動向の変化など保育者養成内容の充実をはかる以前にとりくまなくてはならない養成校の抱える問題点が挙げられる。保育現場との協働の必要性が養成校に求められている中、果たして問題点の共有化や保育者を養成する視点について同じ方向性を持って取り組んでいるのであろうか。社会情勢の変化に伴う保育士養成校の取り組みや諸問題に関する変容を十分に伝えられないために、保育現場と保育者の専門性の受け止め方にずれが生じていないのであろうか。保育学生自身の経験に関する変容が保育実習の事前事後指導の内容検討に関わっている報告（山田，2013）や保育士養成校がすでに内包している学生の資質の変化による検討が生じている（野上，2011）（川俣，2012）問題点を十分に保育現

場と共有してきているとは言い難い。保育現場でも実習生の資質変化が顕著でその対応に苦慮しているのであれば、保育士養成校と保育現場の協働において養成方法の再検討の視点が生じてくる。

さらに保育士養成校には、これから多く輩出されるであろう幼保連携型認定こども園の保育教諭を養成することも踏まえた専門性をどのように捉えていくかの検討も必要となる。

以下、各論点にそって保育士養成に関わる現状と問題の所在について述べる。

1) 養成校独自の保育者養成からの脱却

各保育士養成校には建学の精神として教育理念が掲げられ、「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）」による保育士養成課程の基準に準拠しながら、その風土を土台とした特色ある保育者を養成する独自性を発揮した養成内容が展開されている。保育士養成課程をもち、保育士資格および幼稚園教諭免許取得が可能な保育士養成校は2012年現在全国で464校存在する。当然、保育士養成校独自の保育者観に基づいた様々な保育者が全国各地で育成されているといえる。就職進路として保育学生は保育所または、児童福祉施設や幼稚園等を選択肢し、就職する。保育士養成校それぞれの理念に基づき輩出された保育学生は、卒業後、就職した保育現場で各養成校の特色を有した保育者として、一つの保育現場に集い、養成校の独自性による専門性や保育学生自身の個性を発揮しながら保育に取り組んでいる。これは地域に根差したその地域独自の保育者ニーズに対応しうる側面を持つであろう。また、多様な保育者観を共有することにより一人ひとり個性

の異なる子どもを理解する手立てとして、保育の展開に寄与するともいえる。

このように独自性を発揮した保育者養成であったこれまでの保育士養成校は、保育所保育指針改訂等に伴う、時代に即した保育士に求められる専門性をさらに高めるため、2007年ミニマムスタンダードの創出を皮切りに、養成校同士の共通課題の情報共有などによる協働の取り組みへと移行しはじめ、はや6年が経過する。急速な社会の要請に対応すべく、もはや養成校独自の視点や養成校と現場の協働にとどまらない養成校間の協働も含めた養成校全体による保育士のありようの視点について大きな土台の中で活発に議論されうる方向性が見出されて、現在に至るのである。しかしながら、評価票の統一を基軸にした養成校間の協働による取り組みが進んでいるか否かは各養成地区ブロックによりまちまちで、すべての全国の保育士養成校の実習評価票の統一や共通理解にまでは至っていない。養成校間の協働について、幼児教育の仕組みが大きく変容を遂げようとする今だからこそ、保育士養成に普遍的で欠かせない保育者観や指導内容の共通理解を今一度、図った上で、養成校独自の保育者観を加えることが必要なのではないだろうか。

2) 養成校と保育現場の協働とずれ

養成校内に目を向けると、在籍学生には地元のみならず他県学生が存在する。また、保育実習Ⅰでの実習園は対象学生数と同様の施設数となるため、約100カ園に上ることもありうる。養成校の規模や地域の実情により保育現場との協働の方法は異なるが、保育所一カ園ずつと実習に関する内容について直接協議をすることは時間的、距離的条件などの制約が生じ、均しく協働の体制を整えることが難しい状況にあることは否めない。実習事前に養成校からの実習内容に関する依頼文章による実習内容項目の共有、実習中であれば実習訪問指導において、実習学生へのスーパーバイザーであると同時に保育実習受け入れ施設とのコンセンサスを取る、さらに実習後の実習評価票による実習に関する取り組みやその評価などで対応することが中心となっている。しかし保育現場は児童を対象にした取りくみがなされる場であり、実習巡回指導の中で保育士養成の協働としての協議の場である意識を共有した十分な話し合いにはなりにくい。その中でどのような保育者を養成するか、そのために保育現場での実習の取り組み内容と、養成校により保障される内容との役割分担を明確に住み分けることへの議論が求められているといえる。これは専門委員会課題研究報告書

(2013)のアンケート項目からもその必要性が読み取れる。養成校から保育現場へ求める実習指導内容に各養成校独自の保育者像が存在するように、保育現場にも創意工夫に基づく保育の展開がなされており保育実習に対する受け止め方が様々に存在することを含め、直接的な対話の中でさらに理解を深める取り組みは今後さらに必要となるであろう。

3) 保育士と保育現場が捉える保育者の専門性のずれ

保育士養成校と保育現場の協働が求められる中、養成施設と保育現場ではどのように「保育者の専門性」を捉え、育もうとしているのか動向を探る。

平成24年度全国保育士養成協議会専門委員会の研究課題は「保育者の専門性について」であり、養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組みに関する報告がなされている。保育所保育士と養成校教員のもつ専門的知識・技能の獲得時期について、養成校教員は卒業までに獲得すべきと回答をする傾向が高いのに対し、保育所保育士は「乳幼児期の発達理解」「保育者の役割と倫理、子どもの権利擁護の理解」「保育所・幼稚園・児童養護施設・乳児院の意義と制度理解」「保育所保育指針・幼稚園教育要領の理解」は卒業までに獲得を望むものの、それ以外に関して現場経験を踏まえながら獲得すべきものとの受け止め方をしている。この受け止め方の意識のずれは、養成校には専門性となる基礎的知識を養成課程内で習得する必要があると考えるのに対し、保育施設は実際の勤務経験の中で身につけるものと意識していることから生じていると捉えられる。このことは今後、養成校が担う養成内容の優先順位や要点を確認し押さえることの必要性を示唆していると考えられる。

4) 学生の変容と養成内容のずれ

養成校には学生自身の変容による養成指導内容に関してこれまでにはない、学生への配慮や検討事項が生じている。2013年現在、在学する保育学生は、ゆとり世代と称される世代にあたる。現行の20歳代の学生の育ちの背景には、1990年大学入試センター試験、1992年学校週5日制がスタート、1995年第2・4曜休み、1998年授業時間数の大幅削減による小学校・中学校での「総合的な学習の時間」導入、2002年完全学校週5日制の実施へとつながる。その結果、学力低下が問題視されることとなり2003年学力向上アクションプラン実施による学力向上施策がなされ、まさに目まぐるしい教育制度の変動にさらされて育った世代なのである。その

中で、不登校など学校に適応しづらい生徒が増大、高等教育機関への進学者が全入時代へと突入したこと、大学卒業後への見通しの持ちにくさから就職への不安をもつ学生も存在する。中には小学校からずっと所属してきた「学校」から離れる不安や社会から落ちこぼれることに不安を感じる学生すら伺える。

現代の大学生には、受け身の姿勢、安全主義、生活スタイルの多様性の幅の拡大、上下関係や社会的礼儀の意識の減少、社会的経験を持つ機会の乏しさ、踏み込んだ人間関係を恐れる、欲求不満が行動に現れやすい、学力・修学意欲の低下などの特徴が挙げられる。つまり、現在の20歳世代の育ちの様子の変化には、社会の仕組みの変容と同時に家庭でのしつけの変化により積み残された可能性のある、学生個別の対応までもが養成校の課題として挙げられているのである。対象学生世代の実習での態度について先行研究（山田，2011）の実習評価票による傾向の読み取りからも、実習園評価よりも自己評価を低く捉え、実践経験の少なさにより保育の取り組みに自信をもてない特徴が示唆された。このような特徴を有する学生を保育者として養成するためには、これまで通りの養成方法では通用しない新たなアプローチの検討があるだろう。また、この傾向は生活習慣や社会人マナーを初年次教育として行う大学教育の変化の背景と重なると同時に、望ましい保育者像を現在の学生の資質に沿った内容で提供する養成校教員のスキルも同時に求められているといえるのである。

5) これからの幼児教育の動向と保育教諭の存在と養成校のずれ

近年では少子化や子育て支援に伴う社会的要請のもと、設立されている幼保連携型認定こども園の増加に伴い、保育士資格および幼稚園免許を取得している保育学生は、今後、幼保連携型認定こども園での保育教諭として採用されることが予想される。新たな幼保連携型認定こども園に「保育教諭」が職員として配置されることとなる。保育教諭とは、幼保連携型認定こども園における職員の名称であり、幼稚園教諭免許と保育士資格の併有が求められる。すでに保育現場で働く保育士資格または幼稚園教諭免許いずれかを保有する保育者には、改定認定こども園法により、施行後5年間の経過措置期間の中で養成校での単位数取得により併有することが求められる。このことは、幼稚園と保育所の機能を持ちあわせた幼保連携型認定こども園の保育教諭が、保育士と幼稚園教諭の専門性を同時に発揮することを求め

られると考えられる。そのため保育者養成校も両方の資格・免許を有する者に単に新たな保育教諭の職名を与える事柄としてだけではなく、これからの子育て支援社会で果たすべき役割についての視点にたって議論する必要があるだろう。

では保育教諭にはこれまでの保育士や幼稚園教諭に変わる新たな専門性が存在するのだろうか。保育者として普遍的に変わらない保育者観、保育者像、保育者の資質さらには保育者の専門性が存在するかという視点で今一度、幼児保育に携わる保育者についてそれぞれの専門性を問い直す時期にきているといえる。津守（2010）は保育者の専門性について、日々の生活における異なった状況をどのような読み取り行為をするかが、保育者に与えられた高度の専門的課題だとする。本来、保育者に求められる専門性は子どもを育む営みが普遍的な基盤であろう。したがって社会情勢の急激な変化の中、保育士に求められる子育て支援や保護者支援にまで及ぶ多様な専門性も含めこれからの「保育者」の専門性として今いちど普遍的な資質と保育士、幼稚園教諭、保育教諭に異なる専門性の視点から整理する必要がある。さらに保育者養成校には幼保連携型認定こども園の保育教諭に保育士資格と幼稚園教諭免許の併有が求められるために、その資格・免許取得に必要な講義の開講が求める現状が生じる。まさに保育士養成校が保育教諭について今の時点で、検討する必要性はここにある。

また、保育士には乳幼児期にはとどまらない18歳までを対象とする児童福祉施設において求められる専門性も存在し求められる。しかし、幼児保育の視点での論議の際になった際には、児童以降の対象者に関する保育士の専門性の議論がおざなりになりがちな状況もある【図1】。保育士は様々な対象者の年齢層や状況に即した、大変に高度な専門性を求められる専門職であることを忘れてはならない。このような複雑な状況だからこそ子どもたちに関わるそれぞれの保育士、幼稚園教諭、保育教諭の専門家の専門性の検討が、保育者養成校に検討が求められているのである。

ところが、全国保育士協議会専門委員会（2003）では、「保育士の専門性とは」という問いかけへの明確な回答を導きだすことはできないと示す。これは、学術論文等における保育者の専門性に関する議論の整理や保育士養成課程での必修科目での教科書の分析、他職種の資格要件や海外保育職との比較による結果をふまえたものである。確かに明確な「保育士の専門性」を示すことは様々な価値が存在する中、大変難しいことは事実である。しかし、専門性

18歳	5歳	5歳	5歳	5歳	5歳	5歳	3歳						

								0歳	0歳	0歳	0歳	0歳	0歳
児童福祉施設	保育所	認定こども園				幼稚園							
		保育所型	地域裁量型	幼保連携型	幼稚園型								
保育士		【保育教諭】				幼稚園教諭							

図1 幼児教育で保育者が携わる対象年齢

の何を保証することが養成校に求められるのかを問い、導きだすことなしに保育士養成は成立しない。また、社会への幼児教育の専門家としての説明責任を十分果たしているとは言い難い。保育者養成校の独自性を発揮した保育者の専門性に関する具体的な共通認識が養成校同士の中で薄い状況では、それぞれの保育学生が専門性の何を保証されたのか国家資格としての共通認識を確認することを見出しにくく、社会に保育者の専門職として認知される原動力にはなりにくい。卒業までに身に付くことを求められる保育の専門性に対する事項の確認が明確にされないまま、就職先の保育方針に基づき保育に取り組む新任保育者の心のなかには、現状との乖離がうまれ、戸惑い、専門性を発揮することへの手ごたえをつかめない状況となりうる。保育に自信をもてない中で自分の可能性を見いだせないことが早期離職に繋がる懸念が挙げられる。保育現場にとって、早期離職者の存在は大変な損失となりうるため、何としても未然に防ぐ手立てが必要となるのである。結果、保育現場では保育実習の中で保育者の原点となる保育の喜び、難しさを含めた試行錯誤や苦心した経験によって得る保育のやりがい経験よりも、まず保育現場が魅力ある職場である印象を持たせることに現職の保育者が気をまわした指導をせざるを得ず、保育学生をつなぎとめることに躍起になってしまう現状が問題として挙げられる。このように保育

現場に、保育以前の早期離職対策の取り組みとなる負担をかけ、本来の子どもの育ちを保証する営みへの議論に行きつかない状況と養成校が求める指導内容とのずれが存在する状況から脱却し、これからの保育士養成校は何を優先的に徹底して保証すべきか議論し続ける必要がある。保育者の資質習得に対する必要項目を万遍無く網羅する視点から、重点的に指導する、または、保育士養成校がどうしても養成しておかなければならない保育者としての核心的なことが何であるのか(久保, 1997)を保証する点と保育現場で十分育むことが可能な内容の検討による段階性が大切ではないだろうか。保育士養成校と保育現場が保育実習で求めるずれの発見は、これからの多岐にわたる保育士の専門性の構築の流れを確認することに繋がるであろう。

全国保育士協議会におけるセミナーの演台に見られる保育者に関わる者の最近の表現傾向として、「保育士(者)」の表記がある。また幼児教育に携わる専門家を保育者という呼称でよぶことも多くなっている。「保育士(者)」には、保育士、幼稚園教諭、保育教諭という呼称による専門家が存在すると捉える事ができる。それぞれの専門性について理論と實際を踏まえた説明を明確に示せないあいまいさの表れを示しているのではないだろうか。秋田(2013)は、「保育者」は「保育」を行う「専門家」という視点において子どもたちの養護と教育の

一体的な展開を担う専門性やミッションを示す名称であることに変わりはないと示す。そのため幼稚園教諭や保育士らには、定義で示されることと、日常には養護も教育も存在することを明確には説明しきれないことが、社会での職業の専門性に対する認識を高めることにつなげきれていないと考えられる。今後、保育教諭を視野にいれた際の保育者の専門性について検討するために幼稚園教諭の専門性とこれからのありようの視点が必要となることは避けられない。

このような背景の中、保育者として存在する幼稚園教諭、保育士、保育教諭を示唆するものとして、2012年全国保育士養成協議会（現代保育研究所）が、これからの保育士養成のあり方についての報告をとりまとめた。これにより保育士・幼稚園教諭養成の構造図案試案が示され、新システムを踏まえ、4年制の資格新設への方向性が提起された。しかし、養成校には来年度に保育教諭への移行措置となる講義の開講が求められるなか、構造図案では保育教諭としてまだ言及されていない状況にある。さらに、施設保育士の視点での議論はなおざりの感がぬぐえない。今一度、養成校として今後求められる保育者の位置づけに保育教諭も含めた制度の確認検討が喫緊の課題といえよう。

そこで、本研究では、保育者の専門性として求められる資質について保育実習評価票項目をもとにこれから保育者となる保育学生の捉え方を検証する。次に全国保育士協議会専門委員会課題研究報告による保育士と保育所における動向を保育実習評価票の観点と照合する。さらに幼稚園教諭の立場から保育教諭を含む、これからの保育者を養成するために養成校に求められることについて検討を試みる。これにより、幼稚園教諭、保育士、養成校教員、保育学生の視点から「保育教諭」に象徴される保育者を養成に関する検討を目的とする。

2. 方 法

方法1) 保育学生の取得免許および資格と実習経験による、保育教諭の資質の捉え方の検討

①対象学年のクラス編成と実習経験【表1】

対象保育学生は希望取得免許と資格によるクラス編成がなされている。主に幼稚園教諭と保育士資格との併有希望学生（A・Bクラス）と幼稚園教諭・保育士および小学校教諭の免許・資格取得希望学生（Cクラス）に大きく分かれる。対象学年の取得可能な免許・資格が異なる中で、さらに幼稚園教諭と保育士資格の併有希望学生を幼稚園実習経験群（Aクラス）と未経験群（Bクラス）に分け、3群の実習経験値と免許・資格取得希望クラスにより保育教諭に関する専門性の捉え方に違いについて分析する。

②設定時期

幼稚園教育実習を終えたA群と未経験B群比較のため2013年6月中旬に調査を実施した。

③指標選択の経緯

全国保育士養成協議会が示すミニマムスタンダード（2007）が示され6年が経過する。この期間に各地域ブロック内の養成校間の協働という新たな保育者養成の視点と取り組みの必要性が見出され、すでに実習評価票を養成校独自の評価票から統一様式実習評価票方式へ変更し、情報を共有した保育者養成の質の向上を担保する仕組みづくりが活発に展開されている。

対象学生が在籍する養成校も九州ブロックの統一様式を採用し3年となる。統一様式は学びの段階性を意識した養成の必要性を意識されており保育実習Aと保育実習Bでの評価観点項目が異なる。本稿では評価項目内容から、より保育の根幹を担う基礎項目となる保育実習A統一様式の評価項目に着目し、保育教諭に求められる資質について全9項目から優先順位をもとめ第1位選択項目についてクラス傾向をまとめた。

(1) 結果【表2】

幼稚園教諭・保育士併有希望学生のうち、幼稚園実習経験者A群は「健康管理」が将来の保育教諭には、もっとも重要（40.6%）と回答した。これは、

表1 対象学生の内訳（人）

対象 クラス	受講数	実習経験 (幼稚園実習)	取得可能な免許・資格		
			保育士	幼稚園教諭	小学校教諭
A	59	○	○	○	—
B	55	—	○	○	—
C	17	—	○	○	○

表2 保育学生が「保育教諭」に求める資質

A	B	C	評価項目	
3.3	10.9	17.6	態度	1 意欲・積極性
16.9	16.3	17.6		2 責任感
1.6	0	0		3 探究心
40.6	12.7	11.7		4 健康管理
0	7.2	0	知識・技術	5 基本的な保育所の役割と機能
25.4	49	29.4		6 基本的な子ども理解
11.8	1.8	0		7 基本的な保育内容・保育環境
0	0	5.8		8 保育の計画、観察、記録することの実際とその意義
0	1.8	17.6		9 保育士の役割と職業倫理

現場でわずか10日間の連続した保育の営みの中ではあるが、保育者自身は健康状態が万全でない子どもたちと関わることができないとする実習経験で痛感した等身大の学びが如実に反映されている。保育現場で継続して勤める保育者には、あまりに初歩的基本事項としてすでに無意識的常識ともいえる項目が支持された点に、養成校の事前事後指導の内容と、学生自身の実感を伴う学びとの大きなずれが見られた。

一方、保育士・幼稚園教諭併有希望学生のうち幼稚園実習未経験者B群は「基本的な子ども理解（49%）」が重要と回答した。小学校教諭志望が在籍するC群においても同様の傾向がみられた。これは理論による事前指導の中ですべての土台となる子どもの発達段階をふまえる学びの項目である。実体験の中で初めて実感をもった「健康管理」の大切さの意義と異なる結果となった。

(2) まとめ

対象学生は評価項目に示される評価の観点で熟読後に回答している。このことから求められる項目内容の理解は概ねできていると考えられる。その中で実習未経験の保育学生は保育の根本は子どもの発達理解が土台になる理論重視の傾向が強い。これは、小学校教諭希望学生を含む実習未経験C群でも同様の傾向である。保育実習を経験した学生は「健康管理」の大切さを示しており、学生自身の実体験による教訓ともいえる「健康管理」の観点には、保育の専門性の一步が、社会人として極めて常識で専門性とすら捉える視点になりにくい基本的な生活習慣の形成状況の確認から始まる、保育士の資質獲得まで長いプロセスが存在することを意味している。多岐にわたる専門性の理解の習熟には保育実習評価票に

掲げられた専門性の項目を一度に習得できるのではない。すなわち項目内容の理解に順序性が存在し、それに伴う養成の段階性があると考えられる。保育学生の初期段階には基本的な子ども理解に関する教授内容や実習に心身共に万全な状況で過ごす事前準備内容に着目しがちである。しかし実際には、事前指導に社会的マナーや生活習慣確認と学生生活の見直しが必要でありそこには個別指導が求められる。

本来、保育学生にとって保育教諭や幼稚園教諭、保育士の職業による専門性の違いの理解は当然必要なことがらであるが、その根底となる児童期に関わる全保育者に求められる人としての道徳や生活の基礎的技術を丁寧に抑える必要がある。また、9割強の対象学生はどれも非常に重要で順番を付けがたいと感想に述べていることから、専門性としてどの項目も身につける必要があることは理解できている。しかしその中で実習後の「健康管理」を保育教諭に求める力として解答した学生が半数を超え存在する実態をふまえると、学生自身も求められることと、到達にできていない状況を冷静に判断できており、ジレンマの中で消極的な行動へ繋がってしまっているのではなかろうか。保育実習の実践での実感と理論をいかにつなげた専門性の理解と質向上を図るか、事後指導にゆだねられる課題は大きい。

また、平成25年度全国保育士養成セミナーのテーマ「幼保一体化に向けての保育者（士）養成」に示される保育者（士）の表記には保育士にとどまらず、幼児教育・保育に共通する保育者の専門性の存在を意識した視点が見て取れる。すでに保育現場も、養成校も既存のカリキュラムで養成した幼稚園教諭と保育士の2柱の併有による保育者養成ではなく「保育教諭」という新たなカリキュラムの視点を

意識する必要性の表れと捉えられる。これからの保育者養成には幼稚園、保育所はもとより、福祉施設、子育て支援施設、家庭保育事業を通底する専門家養成を検討していく必要があるであろう。急激に変容し増加する保育者に求められる専門性と学生の育ちの温度差をいかに縮めるか、保育者養成における事前事後指導のあり方についてさらに検討を重ねたい。

方法2) 幼稚園教諭による実習評価票での優先順位からの検討

対象：幼稚園教諭35名（内訳：現職21名、元職14名）

(1) 結果

①幼稚園教諭が考える保育学生に求める実習評価項目の優先順位【表3】

現職の幼稚園教諭は評価項目の中で、態度面の「意欲・積極性」「責任感」と知識・技術面は「基本的な子ども理解」が最も必要だと回答した。「意欲・積極性」を選択した理由としては「幼児の意欲を高めようとする保育者の意欲がなければ続けられない職業だから」「何事にも積極性を持って臨むことが必要だから」「この気持ちを持っていないと他に繋がっていかないから」「子どもの手本となる大人として生き生きとしていないと出来ない仕事だから」「再就職をしてもっとも心がけているから」と述べている。このことから現職の幼稚園教諭は専門性の根底にあるものとして「意欲・積極性」を支持しており、その点を保育学生に求めていることが伺える。「責任感」については、「子どもの命を預かる保育時間であるから」「連絡や報告など共有しておかないといけない事項が多いため」「保育者として

の責任が一番」と挙げており、保育者の使命や責務を支持していた。「基本的な子ども理解」を選択した理由として「子どもを育むために一番大切だと思う」「子どもの心や成長をしっかりと見極める必要があるから」「子どもに応じて子どもを理解しながら保育をすることが大切だから」「とにかく子どもと向き合うことが大切」と述べており、保育対象である「子どもに関する理解」を一番の専門性と捉える意見となった。また、幼稚園免許所有者のうち元職者は50%が「意欲・積極性」を支持していた。理由は現職の幼稚園と同様傾向であることから、保育の現場を離れ幼児教育に対して客観的に捉えるであろう元職者にとっても、改めて保育者について学ぶ実践実習で、学生の保育を学ぶことへの意欲や積極的な態度を最初の実習でまず示すことが、その後の保育者への学びにつながる原点として支持されたと考えられる。

②保育学生が「保育教諭」に求める資質

保育学生のうち、実習経験者A群は「健康管理」40.6%、また、実習未経験者B群で保育志望学生は「基本的な子ども理解」49%、小学校志望学生C群は「基本的な子ども理解」29.4%であった。このことから保育実習の経験がない学生は保育教諭に必要な資質として対象となる「子どもについて理解」を深めることが最も必要と感じているが、実習を終えた学生にとっては保育に携わる保育教諭として勤め続けるために自分自身の体調が万全でないとな務まらない職業であるという自己の経験に基づく意見が反映された結果となった。

③保育学生と幼稚園教諭とのずれ

さらに幼稚園教諭に対して保育学生が、どの実習評価項目を保育教諭に求められる資質として考えて

表3 幼稚園教諭が「保育学生」に求める資質 (%)

現職	元職	評価項目	
19	50	態度	1 意欲・積極性
19	14.3		2 責任感
4.7	0		3 探究心
4.7	14.3		4 健康管理
9.6	0	知識・技術	5 基本的な保育所の役割と機能
19	21.4		6 基本的な子ども理解
14.4	0		7 基本的な保育内容・保育環境
9.6	8.3		8 保育の計画、観察、記録することの実際とその意義
0	0		9 保育士の役割と職業倫理

表4 幼稚園教諭による予想：保育学生が「保育教諭」に求める資質 (%)

現職	元職	評価項目	
52.3	31.2	態度	1 意欲・積極性
4.8	0		2 責任感
4.8	6.3		3 探究心
0	0		4 健康管理
9.5	6.3	知識・技術	5 基本的な保育所の役割と機能
0	25		6 基本的な子ども理解
14.3	0		7 基本的な保育内容・保育環境
14.3	18.7		8 保育の計画、観察、記録することの実際とその意義
0	12.5		9 保育士の役割と職業倫理

いるか予想をつける設問を行った【表4】。

幼稚園免許取得者のうち、現職者は、保育学生が態度面の「意欲・積極性」「責任感」と知識・技術面は「基本的な子ども理解」を選択すると予想した。また、元職者の31.4%は、「意欲・積極性」を選択すると予想した。次いで多かった「基本的な保育内容・保育環境」や「保育の計画、観察、記録することの実際とその意義」のコメントには、「実習の評価を気にしているようだから」「学生当時には何よりも大切だと思い込んでいた」「学生自身がどれだけできるのかを一番気にしていると思う」「実習の反省でも保育のすすめ方に関する内容が多いため」「成績や学校の単位にも関わるため」と、保育実習中に、学生自身が自分自身の知識理解を評価されることを気にしている様子や幼稚園教諭自身の学生時代の保育実習経験に基づく考えが実習指導内容の判断基準となりうることを伺えた。

④幼稚園教諭による学生への意見（自由記述）

幼稚園教諭は将来、保育者となる保育学生にどのようなことを求めているのであろうか。「これからの保育者に求められるものはコミュニケーション能力と学び続ける姿勢」「保育者としてまず健康で、笑顔で楽しむ気持ち、いいことも失敗も素直な心で受け止めること」などの意見に集約された。その他、自由記述された内容を項目でまとめると「コミュニケーション能力」「学び続ける姿勢」「世界情勢の把握」「情報や学びの保護者や地域への発信」「子ども中心の保育」のキーワードが得られた。2010年に同様の回答を求めた際には「スキルアップ」「様々な子ども対応」「地域との連携」「保育理念の理解」のキーワードで集約されていた。

3. まとめ

幼稚園教諭は、2011年と2013年わずか3年のうちにも幼稚園を取りまく環境が、「保育の質の向上」を求める時代から「子育て支援能力」を含む多岐にわたる専門性の広さまで求められるようになり、大きく様変わりをしていることを実感しながら日々保育に携わっていることが伺える。また、教員免許状更新講習等の取り組みを通じて、日々の保育を振り返り、社会情勢の変化に伴い常に学び続ける反省的実践家の必要性を理解して体現している結果となった。このことをふまえ、今後、保育士養成課程教員として今後、保育実習や幼稚園実習という枠組みを超えた保育現場の理解が一層求められるであろう。それは保育所、施設、幼稚園、認定こども園という幼児教育全体の枠組みとして児童を育む視点が求められているともいえる。保育現場との協働は、また実習訪問指導の際の協議にとどまりがちな現状にある。さらに、これからの保育士養成課題を共有する研究会等による率直な意見交換の場の必要性を感じるとともに、保育者養成教員の課題として今後も引き続きこの問いに取り組んで行きたい。

【引用・参考文献】

- ・相浦雅子・那須信樹・原孝成, 2008, 『STEP UP! ワークシートで学ぶ保育所実習1・2・3』, 同文書院
- ・秋田喜代美, 2013, 「総論 保育者の専門性の探求」『発達』134号 pp.14-21
- ・一般社団法人全国保育士養成協議会専門委員会, 2013, 『平成24年度 専門委員会研究報告書 「保育者の専門性についての調査」—養成課程から現場へとつ

ながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み―』、一般社団法人全国保育士養成協議会

- ・川俣沙織・那須信樹・平田美紀・山田朋子・森田真紀子, 2012, 保育実習における「統一評価票」の活用, 中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要第44号, pp.35-44
- ・水野浩志, 久保いと, 民秋言 編著, 1997, 『戦後保育50年史 証言と未来予測③ 保育者と保育者養成』栄光京幾文化研修所, P.395
- ・野上俊一・山田朋子, 2011, 「保育実習日誌の記述における自己評価の変容」, 中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要第43号, pp.97-103
- ・Schon,D.A, 2001「専門家の知恵―反省的実践家は行為しながら考える―(佐藤学・秋田喜代美, 訳)」(Schon,D.A.(1983). The Reflective Practitioner:How Professional Think in Action.NY:Basic Books.), ゆみる出版
- ・津守真, 2010, 『保育者の地平 私的体験から普遍に向けて』ミネルヴァ書房, P.103
- ・全国保育士養成協議会, 2003, 『保育士養成資料集大38号―保育士資格の研究～政令資格から法律資格へその本質を探る』P.154
- ・全国保育士養成協議会, 2005, 社団法人全国保育士協議会専門委員会『保育士養成資料集第42号「効果的な保育実習のあり方に関する研究」―保育実習指導のミニマムスタンダード』, p57-91
- ・全国保育士養成協議会, 2007, 「保育実習指導のミニマムスタンダード―現場と養成校が協働して保育士を育てる―」, 北大路書房
- ・山田朋子, 2012, 『認定こども園における教育・保育実習に関する一考察』, 全国保育士協議会第51回研究大会研究発表論文集, P.435
- ・山田朋子, 那須信樹, 森田真紀子, 2011, 『保育士の資質向上につながる評価票ベースの継続的実習指導』, 中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要第43号, pp.133-142
- ・山田朋子, 野上俊一, 2013, 『保育実習 I・II の学びの変容を結ぶ事前事後指導―保育実習日誌の記述内容と自己評価―』, 中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要第45号, pp.49-58

【付 記】

なお, 本研究は科学研究費(挑戦的萌芽研究)山田朋子「認定こども園の教育・保育実習における自己・実習評価票の開発」(課題番号23653258)の成果の一部である。

この研究の一部は全国保育士養成協議会第52回研究大会中・四国ブロック(平成25年9月, かがわ国際会議場)にて発表を行った。

【謝 辞】

教員免許状更新講習においてご参加いただいた幼稚園教諭の先生方には, 保育者養成のこれからについて貴重なご意見を沢山賜りました。こころより感謝申し上げます。