

幼保一体化に向けた研修モデルの検討 —兵庫県下の保育者に対する調査の分析—

In-Service Education Model for Unification of Nursery School and Kindergarten: —Analysis of Survey Data from Pre-school Teachers in Hyogo Prefecture—

石野秀明*
ISHINO Hideaki

平成24年8月、「子ども子育て関連3法」が成立した。これに基づき、新たな幼保連携型認定こども園が今後の就学前教育・保育体制の中核を担う幼保一体化施設として位置づけられた。このように、幼保一体化に向けての流れが進む中、保育者の研修の重要性が増している。しかし、就学前教育・保育体制は過渡的段階にあり、先行研究においても、必要十分な研修内容について明確にはされていない。そこで本研究では、保育士と幼稚園教諭の意識を反映した研修モデルを導き、これに基づく独自の質問紙を作成した。研修内容を示した項目について、保育者788名に重要性評定を求めたところ、いずれも高い評定値となり、研修モデルとしての有効性を確認した。さらに、職場での立場、職種による比較を行い、それぞれに適した研修内容について考察した。

キーワード：幼保一体化，研修，保育者

Key words：unification of nursery school and kindergarten, in-service education, pre-school teachers

問題と目的

平成24年8月、「子ども子育て関連3法」（認定こども園法の一部改正法，子ども・子育て支援法，子ども・子育て支援法及び認定こども園法の一部改正法の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律）が成立した。

子ども・子育て支援法の規定に従って、25年度から国（内閣府）及び市町村に子ども・子育て会議が順次設置されている。国の会議で基本指針が提示され、市長村では、27年度からの子ども・子育て支援新制度の実施を目指し「子ども・子育て支援事業計画」の作成に着手している。これは、5年間の計画期間における幼児期の学校教育・保育・地域の子育て支援についての需給計画であり、全市町村での作成が求められている。

子ども・子育て支援事業計画は、市民に対する利用希望調査に基づき、「子ども・子育て支援給付」と「地域子ども・子育て支援事業」について、「量の見込み（需要）」と「確保の内容（供給）」及び「実施時期」を記載したものである。子ども・子育て支援給付の中には、「施設型給付」と「地域型保育給付」、「児童手当」が含まれる。このうち、施設型給付として、認定こども園、幼稚園、保育所の就学前教育・保育体制をどのように提供していくか検討が求められている。27年度以降5年間ではあるが、市町村レベルでの就学前教育・保育体制の行方が決められようとしているのである。

さらに、認定こども園法の改正により、新たな幼保連携型認定こども園が「学校及び児童福祉施設としての法的位置付けを持つ単一の施設」と定義づけられた。これにより認定こども園は、少なくとも法的には、今後の就学前教育・保育体制の中核を担う幼保一体化施設として位置づけられたとは言えよう。ただし、既存の幼稚園及び保育所からの移行は義務づけられてはおらず、政策的に促進するとされている。今後、その動向が注視されなければならないだろう。

新たな幼保連携型認定こども園の職員には、保育教諭が配置される。保育教諭は、保育士資格と幼稚園教諭免許状を併有することが原則となる。ただし、「認定こども園法の一部改正法」施行後5年間は、保育士資格と幼稚園教諭免許状のうちいずれかを有していれば「保育教諭」になれる経過措置がとられる。その期間中に、現場での勤務経験を評価し、資格・免許状取得に必要な単位数等を軽減する特例を設け併有を促進することが打ち出され、平成26年度には実施される予定である。したがって、養成校は、資格の一体化がなされない限り、従来の保育士資格と幼稚園教諭免許状を併有できるよう教育課程を編成、実施することが必要となろう。

では、現職の保育者に対する研修はどのような内容を織り込むべきであろうか。養成課程とパラレルに考えれば、保育士と幼稚園教諭が、互いに受けてきた研修をク

ロスさせて実施するということになるかもしれないが、時間的制約が多い中、このような機械的対応はとても現実的とは言えない。さらに、保育士と幼稚園教諭が曖昧ではあるが実感している文化の違いをいかに架橋していくか、短時間保育と長時間保育をいかに両立し子どもの利益を保証するかなど、幼保一体化によって新たに生じてきた課題もある。したがって、幼保一体化に向けて、必要十分な研修のあり方を改めて検討していく必要があるだろう。

研修の充実については、「認定こども園制度の普及促進について（通知）」（平成21年3月31日）の中で、「5保育者の資質向上」として以下のように述べられている。「教育・保育の質の維持・向上のためには保育者の資質向上が不可欠であると考え。都道府県及び市町村においては、設置者や認可の有無を問わず広く小学校就学前教育に携わる保育者が参加できるよう、関係機関で連携し、認定こども園の保育者のための研修、幼稚園教諭及び保育士の合同研修、幼稚園教諭又は保育士の研修への保育士又は幼稚園教諭の受入れ等の実施など、保育者の資質向上ための取組を一層進められたいこと」。さらに、国の子ども・子育て会議における現時点（平成25年4月）の想定では、幼保連携型認定こども園保育要領（仮称）の策定後、職員に対する研修内容を検討し、実施する予定である。つまり、制度上は、幼保一体化に向けて研修の重要性は指摘されているものの、その内容は明確にされていないのである。

ここまでは、幼保一体化を巡る現状と研修の取り扱われ方について概観してきた。今後の就学前教育・保育体制は、幼保一体化に向かいつつも、多様な形態を取ることが予想される。著者自身、幾つかの市で検討に当たっているが、地域の実態や行政的な判断により、区域の設定、公私幼保こども園の設置割合など、思い描かれているイメージは実に様々である。したがって、そこで勤務する保育者に求められる資質も多様であり、研修内容の柱が不明確とならざるをえないのが現状であろう。

こうした中でも、研修の重要性を訴えその柱を探ろうとする試みが、研究と実践の上で行われつつある。たとえば、幼保一体化施設を運営する赤坂（2005）と渡辺（2005）は、現場での意見交換や事例検討など研修の充実を訴えている。加治佐・岡田（2009）は、認定こども園において、新たに加わった教育・保育目標として、短時間児と長時間児の混合保育、保幼小の連携、0～5歳児までの成長発達に即した保育、食育等を挙げている。これらはいずれも研修の中で、取り上げるべき課題であろう。森上（2003）は、幼保一体化について、制度論が先行していることに警鐘を鳴らし、「保育の質」の観点からの検討が必要としている。山崎ら（2004）は、幼保一体化に関する実質的な研究において、保育現場の保育者の意識や保育内容そのものを取り上げたものが不足していることを問題視し、保育者自身が、一体化を通して、保育の質をいかに高めようとしているかの意識を問うべきであると主張している。

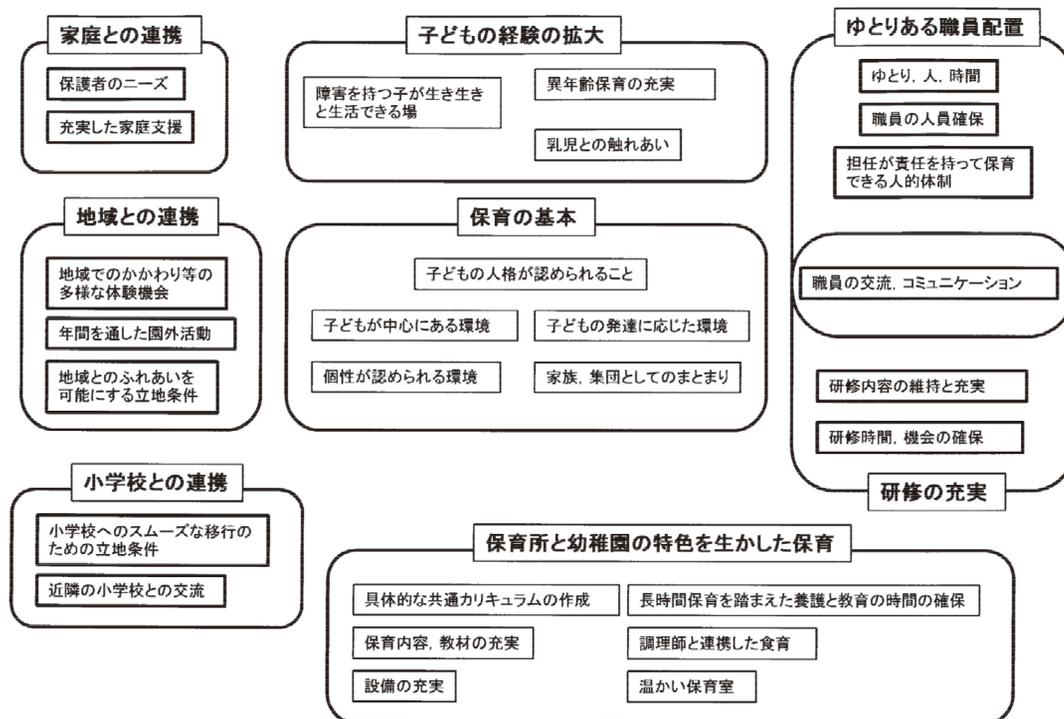


Figure1 保育者が考える幼保一体化施設の将来像

以上を踏まえると、保育士と幼稚園教諭が、幼保一体化に向けて保育の質を高めるためにどのような研修と必要と考えているかを問い、そこからモデルを作成し検証していくことが求められるだろう。著者らは、保育士3名と幼稚園教諭3名が現状と課題に意識を向けた上で率直に語り合い、幼保一体化施設の将来像について検討する合同研修を計画、実施した(石野・名須川、印刷中)。結果はFigure1の通りであった。これは、イメージとしてではあるが、従来の保育所や幼稚園での保育の質を維持し向上するかたちで、保育者自身によって構想された幼保一体化施設の将来像であると言える。なお、副次的には、この語り合いそのものが、情報連携を目的とした、合同研修プログラム案としての意味を有しているものと考えられる。

Figure1で示された幼保一体化施設の将来像は、保育の質を維持し向上するための概念的要素によって構成されている。言い換えれば、保育の質を保証するには、保育者がこれらの概念的要素を学修し実践することが重要であろう。したがって、研修モデルは、幼保一体化施設の将来像という出口に向かう内容を柱とすればよい。構成要素の位置関係は便宜的なものに過ぎないが、順に見ていこう。中央には、〈保育の基本〉という概念要素がある。保育所と幼稚園との間には、歴史的にみて「養護と教育」「生活、遊び、学び」など保育に関わる基本的な概念についての捉えに微妙なずれがある。これを柱とする必要があるだろう。中央上には〈子どもの経験の拡大〉がある。幼保一体化施設では、幅広い年齢層の子どもを保育することになる。3歳未満児保育は、主に保育所が担ってきたことから、それを生かす必要がある。また、〈〈家庭との連携〉でも挙げられているが)特別支援の対象となるケースも含め多様な背景を有する子どもと関わることになろう。子どもの発達や特別支援、異年齢保育に関わる研修は、柱として外せないように思われる。中央下には〈保育所と幼稚園の特色を生かした保育〉という要素がある。幼保一体化に向けて、保育所と幼稚園がそれぞれの蓄積を生かして、0歳から6歳までの育ちを見通したカリキュラムを作成することが重要になる。また、短時間保育児と長時間保育児が混在する中で、子どもの利益となるよういかに遊びや生活を円滑に進めていくか課題となろう。これら保育・教育課程に関わる研修も大きな柱となる。左側には、〈家庭との連携〉〈地域との連携〉〈小学校との連携〉の3つの概念的要素がある。認定こども園には、地域での子育て支援について主導的な役割を担うことが求められている。ただし、それは決して幼保一体化によって生じた新たな役割ではない。保育士と幼稚園教諭がそれまでの学修や経験を生かして、福祉と教育の視点を総合した支援のあり方を打ち出していくべきだろう。小学校との連携につい

ては、同じ管轄にあった幼稚園にアドバンテージがあるであろうから、それを維持発展していくことが求められる。以上のような、いわゆる5領域に収まらない、現代的課題に即した保育内容を柱とした研修は、重要なものとなろう。最後に、右側には〈ゆとりある職員配置〉と〈研修の充実〉が置かれている。これらの概念的要素は、研修内容そのものというよりは、研修を可能にするような体制が必要との認識を示したものである。保育士は、これまで勤務にゆとりがなく、研修時間、機会の確保を重視している。幼稚園教諭は、長時間保育の必要性を認めながらも研修時間の減少が予測されることから、研修内容の維持と充実を求めている。そして、研修の基礎には、これまで異なる背景で就学前教育・保育を担ってきた、保育士と幼稚園教諭の交流やコミュニケーションが必要との共通認識があった。こうした実践的な研修も一つの柱となろう。

ここまでの議論では、まず先行研究の知見から、保育者自身の認識に基づいて、保育の質を維持、向上するための研修内容を明らかにすることの必要性を導いた。そして、保育士と幼稚園教諭の合同研修の事例に基づいて、幼保一体化に向けての研修の柱を仮説的に示してきた。しかし、根拠データは1つの事例に過ぎない。そこで、本研究では、上記の柱に基づく、研修モデルを提示し実証的に検討することを目的とする。具体的には、研修モデルに基づく研修内容を調査項目として提示し、現場の保育士や幼稚園教諭に重要度評定を求め、評定値の高さを確認することで、どのような研修が大切なのか検証していく。さらに、職場での立場、職種(保育士と幼稚園教諭)による比較を行い、それぞれに適した研修内容について考えていきたい。

方法

(1)調査期間

2013年3月～4月

(2)調査協力者

保育者788名。勤務年数から類推される主たる職場は保育所が438名、幼稚園が340名、認定こども園8名、不明2名であった。

(3)手続き

1) 研修モデルに基づく質問紙の作成

幼保一体化に向けての研修モデルを実証的に検討するための質問紙を独自に作成した。フェイスシートには、調査の依頼、研究の目的と結果の取り扱いを記した。次に、調査協力者の属性として、性別、年齢(20歳代、30歳代、40歳代、50歳代、60歳以上から選択)、職場での立場(所長・園長、副所長・副園長、主任・主幹、クラス担任、特別支援担当、その他から選択)、勤務歴(保育所、幼稚園、認定こども園、幼保一体化園の勤務年数

を記入)について回答を求めた。さらに、幼保一体化に向けての研修モデルに基づく質問紙として、「保育・教育の基本」「発達と障害の理解」「保育・教育課程」「保育内容」「実践的な研修」の5つの柱からなる14の評定項目を提示した(Table1)。これらの項目について、「非常に大切である(5)」から「あまり大切ではない(1)」までの5段階で評定を求めた。最後に、提示した14項目以外に必要なと考えられる研修内容について、自由記述を求めた。

Table1 幼保一体化に向けての研修モデルに係る評定項目

- 保育・教育の基本
 - ・「養護と教育」「遊びと学び」など、保育・幼児教育の基本的な考え方について学ぶ
 - ・幼保一体化に向けての歩みを中心とした、保育・幼児教育の歴史について学ぶ
 - ・幼保一体化のよさを生かすための環境の構成と施設整備のあり方について学ぶ
- 発達と障害の理解
 - ・乳幼児期の子どもの発達と長期的な視点に立った保育について学ぶ
 - ・特別支援や家庭児童相談の対象となる、配慮を要する子どもに対する支援について学ぶ
- 保育・教育課程
 - ・短時間保育と長時間保育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ
 - ・年間指導計画や保育教育課程など、幼保一体化施設におけるカリキュラムについて学ぶ
- 保育内容
 - ・食育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ
 - ・異年齢保育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ
 - ・子育て支援などを中心に、家庭や地域と連携した保育の展開について学ぶ
 - ・小学校との交流実践及び連携の実際について学ぶ
- 実践的な研修
 - ・保育士と幼稚園教諭が子ども観や保育観等について自由な意見交換を行う
 - ・保育士と幼稚園教諭が、互いの保育を参観して事例検討を行ったり、共同で実践を行ったりする
 - ・幼保一体化施設での園内研修の進め方について学ぶ

2) 郵送と回収

兵庫県公私立保育所684園、公立幼稚園485園、認定こども園73園、計1242園に質問紙を1通ずつ郵送した。430園から回答があり回収率は34.6%であった。なお、返信用封筒には所園名が記載されていないことが多くあり、回収された質問紙の公私幼保こども園の別については、正確な分布数は特定できなかった。また、所園によっては質問紙を複写し複数通の返信を頂いたケースがあった。このうち、回答に著しい不備のなかった788通の質問紙を分析の対象とした。

結果と考察

(1) 調査協力者の属性

調査協力者は788名、男性42名、女性734名、不明12名であった。年齢は、20歳代151名、30歳代124名、40歳代139名、50歳代296名、60歳以上70名、不明8名であった。

職場での立場は、所長・園長307名、副所長・副園長32名、主任・主幹108名、クラス担任265名、特別支援担当9名、その他60名、不明7名であった。その他には、臨時職員、養護教諭、クラス補助等の回答があった。質問紙を各園1通ずつ郵送したため、50歳以上の管理職からの回答が多かったものの、比較的幅広い年齢層、立場からのデータを得られたように思う。

勤務歴が最も長い職場を確認したところ、保育所が438名(以下「保育士」と記載)、幼稚園が340名(以下「幼稚園教諭」と記載)、認定こども園が8名、不明が2名であった。保育士の平均勤務年数は18.96年(SD=12.88)、幼稚園教諭の平均勤務年数は21.67年(SD=13.04)、認定こども園職員の平均勤務年数は2.75年(SD=1.75)であった。認定こども園での勤務歴が最も長い保育者は、まだ少数で経験年数も短いと言える。

幼保一体化に関連して、保育士と幼稚園教諭、認定こども園職員が、どの程度、他の職場での勤務歴があるか割合を算出した。保育士のうち、幼稚園の勤務歴がある者は14.62%、認定こども園4.80%、幼保一体化園4.43%であった。幼稚園教諭については、保育所の勤務歴がある者は11.77%、認定こども園3.82%、幼保一体化園4.71%であった。認定こども園職員については、保育所の勤務歴はある者は12.50%、幼稚園50.00%であった。幼保一体化に向けては、保育所と幼稚園両方の勤務歴があることが、相互理解のきっかけとなりうると思えるが、2割に満たないことが判明した。なお、保育士資格と幼稚園教諭免許の併有率についても、今回調査すべきであったように思う。

(2) 研修の柱ごとの項目に対する重要性評定の結果

Table2~6に、研修の柱ごとに、それぞれの評定項目についての単純集計の結果を示した。以下、それぞれの結果について概観していく。

1) 「保育・教育の基本」について

いずれの項目も「大切である(3)」以上の評定割合が高く、重要性が認識されていることがわかる。特に高いのは、「養護と教育」「遊びと学び」など、保育・幼児教育の基本的な考え方について学ぶ」という項目であり、「非常に大切である(5)」の評定が4割を超えている。神長(2006)は、幼保一体化の過程で、保育士と幼稚園教諭がぶつかることが多いと指摘しているが、その根幹にある基本的な考え方を学ぶことが重要と評定されているのだろう。他方、「幼保一体化に向けての歩みを中心とした、保育・幼児教育の歴史について学ぶ」については、全ての項目の中でもっとも低い評定結果であった。もちろん「大切である(3)」以上の評定割合が7割を超えており、歴史から学ぶことの重要性はそれなりに意識されている。しかし、現場において、幼保一体化は現在進行形の待ったなしの課題となっており、そのことが、相対

Table2 「保育・教育の基本」に係る項目の重要性評定の結果

	非常に大切である	かなり大切である	大切である	少しは大切である	あまり大切ではない
「養護と教育」「遊びと学び」など、保育・幼児教育の基本的な考え方について学ぶ	41.75%	30.08%	25.00%	1.90%	0.38%
幼保一体化に向けての歩みを中心とした、保育・幼児教育の歴史について学ぶ	8.25%	14.85%	48.48%	22.97%	4.70%
幼保一体化のよさを生かすための環境の構成と施設整備のあり方について学ぶ	29.31%	33.12%	30.58%	5.71%	0.51%

Table3 「発達と障害の理解」に係る項目の重要性評定の結果

	非常に大切である	かなり大切である	大切である	少しは大切である	あまり大切ではない
乳幼児期の子どもの発達と長期的な視点に立った保育について学ぶ	37.94%	35.41%	24.24%	1.90%	0.00%
特別支援や家庭児童相談の対象となる、配慮を要する子どもに対する支援について学ぶ	34.52%	38.83%	23.73%	2.03%	0.38%

Table4 「保育・教育課程」に係る項目の重要性評定の結果

	非常に大切である	かなり大切である	大切である	少しは大切である	あまり大切ではない
短時間保育と長時間保育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ	30.46%	33.88%	30.20%	4.70%	0.25%
年間指導計画や保育教育課程など、幼保一体化施設におけるカリキュラムについて学ぶ	40.36%	32.23%	24.62%	1.52%	0.51%

Table5 「保育内容」に係る項目の重要性評定の結果

	非常に大切である	かなり大切である	大切である	少しは大切である	あまり大切ではない
食育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ	17.01%	34.26%	42.89%	5.33%	0.38%
異年齢保育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ	23.48%	35.28%	37.94%	2.92%	0.13%
子育て支援などを中心に、家庭や地域と連携した保育の展開について学ぶ	21.19%	33.63%	39.47%	4.82%	0.63%
小学校との交流実践及び連携の実践について学ぶ	21.57%	34.77%	37.18%	5.08%	1.14%

Table6 「実践的な研修」に係る項目の重要性評定の結果

	非常に大切である	かなり大切である	大切である	少しは大切である	あまり大切ではない
保育士と幼稚園教諭が子ども観や保育観等について自由な意見交換を行う	46.95%	24.24%	22.34%	4.44%	1.02%
保育士と幼稚園教諭が、互いの保育を参観して事例検討を行ったり、共同で実践を行ったりする	41.24%	26.52%	25.25%	4.44%	1.52%
幼保一体化施設での園内研修の進め方について学ぶ	29.31%	30.96%	33.76%	4.70%	1.14%

的に低く重要性を見積もる結果となったのではない。

2) 「発達と障害の理解」について

2つの項目とも、「非常に大切である(5)」と「かなり大切である(4)」の評定割合の和が73.35%となり、評定の分布はほぼ等しくなった。また、この値は、他の項目に比べて最も高くなっている。幼保一体化に向けて、重要な研修内容として意識されていることがわかる。理由として、第一に「乳幼児期の子どもの発達と長期的な視点に立った保育について学ぶ」については、幼保一体化

にともない、0歳から6歳までの子どもを保育する機会が増えるからであろう。第二に、「特別支援や家庭児童相談の対象となる、配慮を要する子どもに対する支援について学ぶ」については、保護者のニーズに応えるかたちで進められている側面もある一体化によって、様々な背景を持つ子どもを保育する機会が増えることが予想されるからであるように思われる。

3) 「保育・教育課程」について

2つの項目とも、「非常に大切である(5)」と「かなり

大切である(4)の評定割合の和が6割を超えており、研修の重要性が高く認識されていることがわかる。特に「年間指導計画や保育教育課程など、幼保一体化施設におけるカリキュラムについて学ぶ」については高い評定結果となった。これは、幼保一体化を進めていく過程で、これまで保育所と幼稚園で行ってきた保育・教育を総合的に接続し、6年間で子どもの何をどのように育てていくのかを整理し、カリキュラムを作成することが重要な課題となっていることを示しているものと考ええる。他方、「短時間保育と長時間保育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ」については、保育所は長時間保育の実績があり、幼稚園でも預かり保育が実施されるなどの積み重ねがあることから、重要性評定が相対的に低かったのであろう。

4)「保育内容」について

これら4つの項目は、合同研修の結果や加治佐・岡田(2009)等を参考にして、幼保一体化に伴って課題となるであろう保育内容を提示したものである。4つの項目とも、「非常に大切である(5)」と「かなり大切である(4)」の評定割合の和が5割を超えており、研修として重視されていることがわかる。比較的高かったのが「異年齢保育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ」である。これは、「発達と障害の理解」の柱でも述べたように、幼保一体化施設には幅広い年齢層の子どもが在籍することが予想されることから、その人的環境を生かして保育するための研修が必要と意識されていることを示しているのだろう。また、少子化の中、異年齢保育の重要性が増していることも理由の一つだと考える。一方で「食育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ」については、それほど高く評定されなかった。2008年の保育所保育指針改定、幼稚園教育要領改訂以降、食育の取り組みが現場で進んでいることが背景にあるように思われる。全体として「保育内容」の柱については、他の柱と比べて、評定値が顕著に高い項目はなかった。異年齢保育と食育、さらに小学校との連携や子育て支援は、現代的な保育課題とされてきたが、現場では着実に実践が積み重ねられてきているのではないだろうか。

5)「実践的な研修」について

3つの項目とも、「非常に大切である(5)」と「かなり大切である(4)」の評定割合の和が6割を超えており、重要性が高く評定されている。「保育士と幼稚園教諭が子ども観や保育観等について自由な意見交換を行う」と「保育士と幼稚園教諭が、互いの保育を参観して事例検討を行ったり、共同で実践を行ったりする」の項目は、「非常に大切である(5)」の割合が4割を超えており、大変重視されていることがわかる。保育士と幼稚園教諭は、「乳幼児期の子どもの保育・教育」という非常に近いことを行っているわけであるが、意識や経験、環境も異

なるところがある。自由な意見交換や事例検討、共同実践等を通して、まずは互いを知ることが大切だと意識されているのであろう。机上論ではなく、現場での実践的な研修を通して、幼保一体化に内実を与えていくことが求められる。今後、「実践的な研修」の運営方法や内容について、さらに具体的に煮詰めていく必要があるだろう。

(3)職場での立場による重要度評定の比較

研修モデルを構成する14項目の重要性評定について、職場での立場(所長・園長、主幹・主任)によって違いがあるかを検討した。研修の柱ごとに評定平均値をまとめたものがTable7~11である。平均評定得点が高かったものを立場別に5つ挙げておこう。

まず、所長・園長は、「[「養護と教育」「遊びと学び」など、保育・幼児教育の基本的な考え方について学ぶ」「保育士と幼稚園教諭が子ども観や保育観等について自由な意見交換を行う」「年間指導計画や保育教育課程など、幼保一体化施設におけるカリキュラムについて学ぶ」「保育士と幼稚園教諭が、互いの保育を参観して事例検討を行ったり、共同で実践を行ったりする」「乳幼児期の子どもの発達と長期的な視点に立った保育について学ぶ」の順で高く評定していた。注目すべきは、保育と教育の基本的な考え方について学ぶことを重視している点である。これは、保育所・幼稚園を経営し、職務を司る立場として、幼保一体化の理念となるものを打ち立てる必要があることを意識しているためだと考えられる。また、保育士または幼稚園教諭として経験年数が長いからこそ、保育所と幼稚園の関係について、その根幹にあるものを改めて学ぶことの必要性を感じているのではないだろうか。これに次いで、保育士と幼稚園教諭の意見交換や共同実践など、実践的な研修によって相互理解を深めようとしていることがわかる。さらに、作成の責任者として、指導計画等のカリキュラムに関する研修の重要性を意識しているようである。

次に、主幹・主任は、「年間指導計画や保育教育課程など、幼保一体化施設におけるカリキュラムについて学ぶ」「[「養護と教育」「遊びと学び」など、保育・幼児教育の基本的な考え方について学ぶ」「保育士と幼稚園教諭が子ども観や保育観等について自由な意見交換を行う」「乳幼児期の子どもの発達と長期的な視点に立った保育について学ぶ」「特別支援や家庭児童相談の対象となる、配慮を要する子どもに対する支援について学ぶ」の順で高く評定していた。主幹・主任は、保育所・幼稚園としての保育全般の改善及び充実のために、指導的な立場を担う。このことを反映して、保育教育実践の基本的な指針となるカリキュラムについて学ぼうとする意識が最も高いという結果になったと考える。これに次いで、所長・園長と同様、保育と教育の基本に関する研修、保育士と

幼稚園教諭の意見交換を重視している。さらには、子どもの発達や要配慮児への支援に関する研修が高く評定されている。主幹・主任は、クラス担任と同様、保育を司る立場にあることも多いことから、このような結果になったのではないだろうか。

第三に、クラス担任は、「特別支援や家庭児童相談の対象となる、配慮を要する子どもに対する支援について学ぶ」「乳幼児期の子どもの発達と長期的な視点に立った保育について学ぶ」「保育士と幼稚園教諭が子ども観や保育観等について自由な意見交換を行う」「年間指導計画や保育教育課程など、幼保一体化施設におけるカリキュラムについて学ぶ」「「養護と教育」「遊びと学び」など、保育・幼児教育の基本的な考え方について学ぶ」の順で高く評定していた。特徴的なのは、子ども理解と保育教育実践に直結する、「発達と障害の理解」の柱に関連する研修内容が重視されていることであろう。クラス担任は、日々、様々な特性や家庭背景を有する一人一人の子どもと向き合いながら保育を展開していることから、このような結果になったと考える。上述のように、幼保一体化によって、求められる子ども理解の幅が広がると予想されることから、これらの研修の重要性は一層高まっていくであろう。これ以降、順序としては、保育士と幼稚園教諭の意見交換、指導計画等のカリキュラム

に関する研修、保育と教育の基本に関する研修が挙げられていた。

以上を踏まえると、幼保一体化に向けて重視されている研修内容はほぼ同様であるが、職場での立場を反映して、その順序には違いが見られることがわかる。

最後に、職場での立場によって、重要性の平均評定値に差があるかを確かめるため、独立1要因の分散分析を行った。その結果、「「養護と教育」「遊びと学び」など、保育・幼児教育の基本的な考え方について学ぶ」「特別支援や家庭児童相談の対象となる、配慮を要する子どもに対する支援について学ぶ」「年間指導計画や保育教育課程など、幼保一体化施設におけるカリキュラムについて学ぶ」「保育士と幼稚園教諭が、互いの保育を参観して事例検討を行ったり、共同で実践を行ったりする」の4つの項目で有意差が認められた。これら4項目について、Bonferroni法による下位検定を行った。その結果、「特別支援や家庭児童相談の対象となる、配慮を要する子どもに対する支援について学ぶ」については、主幹・主任とクラス担任が、所長・園長よりも、重要であると意識していた。これに対して、その他の3項目については、主任・主幹と所長・園長が、クラス担任よりも高く評定していた。

主幹・主任とクラス担任は、立場による違いはあるも

Table7 「保育・教育の基本」に係る項目評定の立場別比較

	職場での立場	平均評定値(SD), N	分散分析	下位検定
「養護と教育」「遊びと学び」など、保育・幼児教育の基本的な考え方について学ぶ	所長・園長(a)	4.22(0.88), N=304	F=6.53 p<.01	b, a>c
	主幹・主任(b)	4.23(0.90), N=107		
	クラス担任(c)	3.97(0.85), N=264		
幼保一体化に向けての歩みを中心とした、保育・幼児教育の歴史について学ぶ	所長・園長(a)	2.93(1.01), N=303	F=1.11 n.s.	—
	主幹・主任(b)	2.91(1.01), N=107		
	クラス担任(c)	3.03(0.84), N=265		
幼保一体化のよさを生かすための環境の構成と施設整備のあり方について学ぶ	所長・園長(a)	3.84(0.98), N=305	F=1.59 n.s.	—
	主幹・主任(b)	4.01(0.96), N=107		
	クラス担任(c)	3.83(0.84), N=262		

Table8 「発達と障害の理解」に係る項目評定の立場別比較

	職場での立場	平均評定値(SD), N	分散分析	下位検定
乳幼児期の子どもの発達と長期的な視点に立った保育について学ぶ	所長・園長(a)	4.03(0.82), N=305	F=1.55 n.s.	—
	主幹・主任(b)	4.19(0.88), N=107		
	クラス担任(c)	4.10(0.80), N=264		
特別支援や家庭児童相談の対象となる、配慮を要する子どもに対する支援について学ぶ	所長・園長(a)	3.91(0.85), N=305	F=6.34 p<.01	b, c>a
	主幹・主任(b)	4.18(0.87), N=107		
	クラス担任(c)	4.11(0.78), N=264		

Table9 「保育・教育課程」に係る項目評定の立場別比較

	職場での立場	平均評定値(SD), N	分散分析	下位検定
短時間保育と長時間保育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ	所長・園長(a)	3.88(0.95), N=304	F=1.47 n.s.	—
	主幹・主任(b)	4.02(0.93), N=108		
	クラス担任(c)	3.84(0.86), N=265		
年間指導計画や保育教育課程など、幼保一体化施設におけるカリキュラムについて学ぶ	所長・園長(a)	4.16(0.87), N=304	F=4.97 p<.01	b, a>c
	主幹・主任(b)	4.25(0.87), N=105		
	クラス担任(c)	3.98(0.86), N=265		

Table10 「保育内容」に係る項目評定の立場別比較

	職場での立場	平均評定値(SD), N	分散分析	下位検定
食育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ	所長・園長(a) 主幹・主任(b) クラス担任(c)	3.53(0.86), N=306 3.67(0.88), N=108 3.63(0.80), N=265	F=1.55 n.s.	—
異年齢保育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ	所長・園長(a) 主幹・主任(b) クラス担任(c)	3.70(0.83), N=305 3.85(0.87), N=108 3.80(0.80), N=265	F=1.64 n.s.	—
子育て支援などを中心に、家庭や地域と連携した保育の展開について学ぶ	所長・園長(a) 主幹・主任(b) クラス担任(c)	3.64(0.89), N=305 3.71(0.95), N=108 3.70(0.82), N=265	F=0.44 n.s.	—
小学校との交流実践及び連携の実践について学ぶ	所長・園長(a) 主幹・主任(b) クラス担任(c)	3.66(0.94), N=306 3.67(0.98), N=108 3.71(0.84), N=265	F=0.20 n.s.	—

Table11 「実践的な研修」に係る項目評定の立場別比較

	職場での立場	平均評定値(SD), N	分散分析	下位検定
保育士と幼稚園教諭が子ども観や保育観等について自由な意見交換を行う	所長・園長(a) 主幹・主任(b) クラス担任(c)	4.18(1.00), N=301 4.19(1.09), N=106 4.00(0.95), N=265	F=2.88 n.s.	—
保育士と幼稚園教諭が、互いの保育を参観して事例検討を行ったり、共同で実践を行ったりする	所長・園長(a) 主幹・主任(b) クラス担任(c)	4.13(1.02), N=301 4.18(1.01), N=108 3.83(0.97), N=265	F=8.08 p<.01	b, a>c
幼保一体化施設での園内研修の進め方について学ぶ	所長・園長(a) 主幹・主任(b) クラス担任(c)	3.89(0.99), N=306 3.86(0.96), N=108 3.71(0.90), N=265	F=2.88 n.s.	—

の、日々の保育の改善と充実に大きな役割を担っている。実際に保育に当たる際に大きな課題となる、「要配慮児への支援」に係る研修のニーズが、所長・園長に比べて高いのであろう。他方、所長・園長と主任・主幹は、幼保一体化に向けて保育・教育理念を立てて施設を運営し、短時間保育と長時間保育など多様な利用形態をカバーするカリキュラムを作成して実践を進めていく必要がある。したがって、これらについて学ぶ研修に対する重要性をクラス担任よりも高く評定していると言える。さらに、作成した理念やカリキュラムを評価するため、実践的な研修として、事例検討会や共同実践を実施していくべきと考えているのであろう。

立場による比較を見ると、総じて、主幹・主任が研修の重要性を高く認識していることがわかる。これは、主幹・主任が、管理職の立場で施設全体を視野に入れつつ保育を司ることから、多様な学びを要するためであろう。また、今後の幼保一体化に向けての過渡期にあって、施設及び地域で主導的な役割を担うことが期待されることから、研修への意識が高いことが推察される。

(4)保育士と幼稚園教諭の評定値の比較

研修モデルに基づく14項目の重要性評定について、保育士と幼稚園教諭の違いがあるかを検討した。研修の柱ごとに保育士と幼稚園教諭の評定平均値をまとめたものが、Table12から16である。

平均評定得点が高かったものを職種別に5つ挙げておこう。保育士は、「乳幼児期の子どもの発達と長期的な

視点に立った保育について学ぶ」「養護と教育」「遊びと学び」など、保育・幼児教育の基本的な考え方について学ぶ」「年間指導計画や保育教育課程など、幼保一体化施設におけるカリキュラムについて学ぶ」「特別支援や家庭児童相談の対象となる、配慮を要する子どもに対する支援について学ぶ」「保育士と幼稚園教諭が子ども観や保育観等について自由な意見交換を行う」であった。特徴として、「発達と障害の理解」の柱に関連する研修が重視されている。また、保育と教育の基本的な考え方を学び、カリキュラム作成へと結びつけようとしていることがわかる。さらに、幼稚園教諭との意見交換を望んでいる。研修内容として、理論的にも実践的にも、まず基本を押さえることを重視としているものと考えられる。

幼稚園教諭は「保育士と幼稚園教諭が子ども観や保育観等について自由な意見交換を行う」「保育士と幼稚園教諭が、互いの保育を参観して事例検討を行ったり、共同で実践を行ったりする」「年間指導計画や保育教育課程など、幼保一体化施設におけるカリキュラムについて学ぶ」「養護と教育」「遊びと学び」など、保育・幼児教育の基本的な考え方について学ぶ」「特別支援や家庭児童相談の対象となる、配慮を要する子どもに対する支援について学ぶ」の順で重要性を評定していた。挙がっている項目は保育士とよく似ているが順序が異なっており、そこに特徴が出ている。すなわち、実践的な研修が上位2つを占めた点である。幼稚園教諭は、保育士と意見交換をし事例検討や共同実践を行うことを望み、まず

Table12 「保育・教育の基本」に係る項目評定の職種別比較

	主な職種	平均評定値(SD), N	分散分析
「養護と教育」「遊びと学び」など、保育・幼児教育の基本的な考え方について学ぶ	保育士	4.00(0.92), N=433	F=19.43 p<.01
	幼稚園教諭	4.28(0.79), N=338	
幼保一体化に向けての歩みを中心とした、保育・幼児教育の歴史について学ぶ	保育士	2.84(0.87), N=435	F=23.66 p<.01
	幼稚園教諭	3.17(1.02), N=337	
幼保一体化のよさを生かすための環境の構成と施設整備のあり方について学ぶ	保育士	3.69(0.94), N=434	F=32.85 p<.01
	幼稚園教諭	4.07(0.86), N=338	

Table13 「発達と障害の理解」に係る項目評定の職種別比較

	主な職種	平均評定値(SD), N	分散分析
乳幼児期の子どもの発達と長期的な視点に立った保育について学ぶ	保育士	4.09(0.34), N=434	F=0.12 n.s.
	幼稚園教諭	4.11(0.82), N=340	
特別支援や家庭児童相談の対象となる、配慮を要する子どもに対する支援について学ぶ	保育士	3.95(0.86), N=434	F=15.16 p<.01
	幼稚園教諭	4.19(0.79), N=337	

Table14 「保育・教育課程」に係る項目評定の職種別比較

	主な職種	平均評定値(SD), N	分散分析
短時間保育と長時間保育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ	保育士	3.78(0.91), N=435	F=18.52 p<.01
	幼稚園教諭	4.06(0.86), N=339	
年間指導計画や保育教育課程など、幼保一体化施設におけるカリキュラムについて学ぶ	保育士	3.96(0.92), N=435	F=31.41 p<.01
	幼稚園教諭	4.31(0.75), N=337	

Table15 「保育内容」に係る項目評定の職種別比較

	主な職種	平均評定値(SD), N	分散分析
食育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ	保育士	3.56(0.82), N=437	F=5.90 p<.05
	幼稚園教諭	3.71(0.86), N=340	
異年齢保育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ	保育士	3.70(0.83), N=437	F=12.03 p<.01
	幼稚園教諭	3.91(0.84), N=340	
子育て支援などを中心に、家庭や地域と連携した保育の展開について学ぶ	保育士	3.59(0.88), N=436	F=16.36 p<.01
	幼稚園教諭	3.84(0.85), N=340	
小学校との交流実践及び連携の実践について学ぶ	保育士	3.57(0.89), N=437	F=23.73 p<.01
	幼稚園教諭	3.89(0.89), N=339	

Table16 「実践的な研修」に係る項目評定の職種別比較

	主な職種	平均評定値(SD), N	分散分析
保育士と幼稚園教諭が子ども観や保育観等について自由な意見交換を行う	保育士	3.89(1.02), N=433	F=63.20 p<.01
	幼稚園教諭	4.43(0.82), N=337	
保育士と幼稚園教諭が、互いの保育を参観して事例検討を行ったり、共同で実践を行ったりする	保育士	3.75(1.02), N=431	F=81.77 p<.01
	幼稚園教諭	4.37(0.84), N=339	
幼保一体化施設での園内研修の進め方について学ぶ	保育士	3.65(0.93), N=437	F=37.22 p<.01
	幼稚園教諭	4.06(0.91), N=340	

はこうした現場での実践研修を通して、幼保一体化に向かおうとしていることがわかる。さらに、カリキュラムや理念について学ぶことが大切であると考えているのではないだろうか。

最後に、保育士と幼稚園教諭で、重要性の平均評定値に差があるかを確かめるため、独立1要因の分散分析を行った。結果としては「乳幼児期の子どもの発達と長期的な視点に立った保育について学ぶ」を除く全ての項目で、幼稚園教諭が保育士よりも研修の重要性を高く評定していた。

こうした結果が得られた理由としては2つ考えられる。

第一に、幼保一体化に向けての壁が幼稚園教諭のほうが保育士より高いことが挙げられる。山崎ら(2004)は、保育士よりも幼稚園教諭のほうが幼保一体化に対して疑問を感じていることを指摘している。また、一体化した施設の保育形態は、3歳未満児の保育や長時間保育を備える必要があるなど保育所に近いことが予想される。したがって、これらの壁を越えるために、研修の重要性を幼稚園教諭がより強く意識している可能性が考えられる。

第二に、これまで幼稚園教諭のほうが保育士よりも、所与の研修時間が多く、その重要性を比較的意識しやすいことが挙げられる。筆者がコーディネーターして行った

合同研修では、保育士の先生が、研修の時間がなかなか取れないことを報告し、その充実を訴えていた。したがって、研修の重要性を高く評定する可能性も想定していたが、結果はそうはならなかった。これは、保育士の場合、研修がもたらす学びに対する現実味が、経験の少なさから実感できないのではないかと考えられる。幼保一体化後の研修の質と量の確保は焦眉の課題であると強調しておきたい。

結語

本研究では、保育者の考える幼保一体化施設の将来像から、保育の質を維持、向上するための研修モデルを導いた。そして、このモデルに基づいて項目を作成し、兵庫県下の保育者に重要性評定を求めたところ、いずれも高い評定値となった。「保育・教育の基本」「発達と障害の理解」「保育・教育課程」「保育内容」「実践的な研修」の5つの柱からなる研修モデルとしての有効性が確認されたと言え、研究目的はある程度達成されたと考えられる。

職場での立場別にみると、所長・園長は、保育所・幼稚園を経営し、職務を司る立場として、幼保一体化の理念となるものを打ち立てる必要があることから、「「養護と教育」「遊びと学び」など、保育・幼児教育の基本的な考え方について学ぶ」ことを重視していた。主幹・主任は、保育所・幼稚園としての保育全般の改善及び充実のための具体的な指針として「年間指導計画や保育教育課程など、幼保一体化施設におけるカリキュラムについて学ぶ」ことに対する意識が高かった。さらに、クラス担任は、日々、様々な特性や家庭背景を有する一人一人の子どもと向き合いながら保育を展開していることから、「発達と障害の理解」の柱に関連する研修を重視していた。こうした学修者のニーズを考慮に入れて、研修を組む必要があるだろう。

さらに、保育士と幼稚園教諭の比較では、全般に幼稚園教諭が保育士よりも研修の重要性を高く評定していた。これは、①3歳未満児保育と長時間保育を備える幼保一体化施設で勤務するに当たって、幼稚園教諭が保育士よりも研修に必要性を感じていること、②保育士が研修の経験が少ないことから、その意味を幼稚園教諭に比べて実感できないことを意味しているのではないかと考えた。いずれにしても、研修の質と量の確保していく必要があるだろう。

また全般的に、「実践的な研修」として、「保育士と幼稚園教諭が子ども観や保育観等について自由な意見交換を行う」「保育士と幼稚園教諭が、互いの保育を参観して事例検討を行ったり、共同で実践を行ったりする」ことが重視されていることが分かった。現場での実践を通して相互理解を進めようとする高い意識が窺えた。

今後の課題として、研修モデルに基づいて、具体的な

研修プログラムを検討していく必要があるだろう。そのためには、第一に、先進的な市町村や幼保一体化施設、大学において、どのようなプログラムが実施されているのか、資料収集することが重要であろう。第二に、学修者のニーズに配慮しつつ、これらの柱に基づいて、具体的な研修プログラムを計画・実施し、評価・改善していくことが求められるだろう。

付記

本研究は、平成23～24年度「理論と実践の融合」に関する共同研究活動「幼保一体化施策に関わる実証的研究と教員研修モデルの構築」（兵庫教育大学、研究代表者：名須川知子）により行われたものです。合同研修に参加して頂いた三木市の先生方、市職員の皆様に感謝いたします。さらに、調査にご協力を頂いた兵庫県下の保育士と幼稚園教諭の皆様、貴重なデータを得られました。ありがとうございました。

引用文献

- 赤坂 榮（2005）保育所と幼稚園の新しい関係を築く：
 (1)東京都・足立区おおやた幼保園の実践 発達, 104, 9-15, ミネルヴァ書房
- 石野秀明・名須川知子（印刷中）保育者が考える幼保一体化施設の将来像について 日本保育学会第67回大会 発表論文集
- 加治佐哲也・岡田美紀（2009）認定こども園に関する全国調査①：先行事例の保育・教育と運営の活動実態 兵庫教育大学研究紀要, 35, 1-14
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2013）子ども・子育て関連3法について 平成25年4月
- 森上史朗（2003）保育に“子どもの視点”を 幼児の教育, 102(1), 6-10
- 渡辺英則（2005）「総合施設」は保育所・幼稚園の変革につながるか：横浜・ゆうゆうのもり幼保園の実践発達, 104, 31-38 ミネルヴァ書房
- 山崎 晃・樟本千里・上田七生・中川美和・若林紀乃・芝崎良典・倉盛美穂子・鳥光美緒子・七木田敦（2004）幼保一元化・一体化をめぐる諸問題：保育関係者はこの問題をどのように捉えているか 保育学研究, 42(2), 168-181