平成２４年度「理論と実践の融合」に関する共同研究活動成果報告書

幼保一体化施策に関わる実証的研究と教育研修モデルの構築

The Research on the Unity of Kindergarten and Daycare in Japan and the instruction of a Model on the teacher training

人間発達教育専攻　教授　名須川知子, 教授　橋川喜美代, 教授　横川和章,
（NASUKAWA　Tomoko）（HASHIKAWA　Kimiyo）（YOKOGAWA　Kazuaki）
准教授　石野秀明, 教育研究支援部長　渡辺裕人,
（ISHINO Hideaki）（WATANABE Hiroto）
三木市市民ふれあい部長 藤田訓宏, 三木市教育委員会部長 椿原豊勝
（FUJITA Kunihiro）　（TUBAKIHARA Toyokatu）

【要旨】

わが国における幼保一体化を含む新たな次世代育成支援のためのシステムの検討は，「子ども・子育て新システム検討会議」において推進されていた。その後，3 党合意による法案が可決されたが，ここでは，行政の一元化や施設の一体化だけの問題ではなく，①「満３歳以上の子どもを学校教育とする」ことに関連する幼児教育理念の再確認，②公的教育機関としての就学前教育に関する課題が浮上してきた。このことは，幼児教育の根幹を揺るがす明治期以来の最大のターニングポイントになる。

そこで，本研究では，就学前教育としてふさわしい教育理念について明らかにするため，幼保の史的変遷の概要及び幼保一体化の先進的なスウェーデン，フィンランド一体化の状況を概観するとともに再確認し，兵庫県における幼保一体化に先進的な行政である三木市と協力のうえ，具体化への経緯を明らかにした（23 年度）。

その結果，幼稚園と保育所の成立過程は大きく異なり，幼稚園は 1872（明治５）年の「幼稚小学」，1876（明治９）年の東京女子師範学校附属として創設された。一方保育所は，1890（明治 23）年に新潟静修学校に付設された保育施設に始まり，主に労働の足手まといになる乳幼児を集めて面倒をみた。その後，幼保はそれぞれの発展を遂げてきたが，1963（昭和 38）年当時の文部省と厚生省合同による「幼稚園と保育所の関係について」では，学校教育を目的とした幼稚園と保育に欠ける保育所の機能の違いがあり，異なる施設であることを明示した。しかし，1994（平成 6)年に，当時の文部・厚生・労働・建設各省による「今後の子育て支援施策の基本的方向について」（エンゼルプラン）が策定され，保育所は利用者へのサービスと保育の質の向上が求められると同時にあたらな幼保一体化への動きが起こり，現在の「認定こども園」が誕生する。

また，先進的な諸外国の動きとして，スウェーデン，フィンランドの調査を実施した。スウェーデンでは，30 年前まではわが国と同じく幼保二元化であったが，現在は 0 歳児から教育省の管轄になり，大学までの一貫教育が実施されている。学びは誕生直後から開始されており，遊びをとおした生活・学びとして就学前教育が位置づけられている。また，フィンランドでは，幼保一体化施設としてスタートし，すべての子どもが等しく幼児教育を受ける権利を実現している。

共同研究者である三木市では，幼保一体化推進の 3 年目であるが，主に幼保の代表者による幼児教育の共通認識を獲得する内容としての意見交換，情報交換，お互いの園見学，公開シンポジウムを実施した（23 年度）。また，幼保合同研修会として，勉強会，意見交換，事例検討会を実施した。その結果，幼保間で同じ用語を使用してもその意味合いが大きく異なることや同じ子どもの行動についても双方が子どもの育ちをかんがえているものの養護的か教育的に偏る見方，考え方があり，その相違が明確となった。そこで，さらに兵庫県内での幼保の保育者にアンケート調査を実施し，研修モデルの基礎的データを収集し，研修内容を提示した（24 年度）。

本報告では，主に 24 年度の研究報告をする。

【研究内容】

1. 幼保一体化施策の変転について

平成 23 年６月 11 日の国会において，「社会保障と税の一体改革法案」について，民主党，自民党，公明党での修正協議がもたれ，その結果，これまで審議されてきた総合こども園の取り下げがなされた。それに伴い，保育所を総合こども園にする全面移行も撤回され，現行制度の「認定こども園」の拡充へと大きく舵が切られた。すなわち，それまで審議されてきた「幼保一体型」施設としての総合こども園の実質撤回ということである。これらは，政局としての動きに翻弄されたものとなったが，結果的には，認定こども園制度の一部改正ということになり，幼保連携型の認定こども園を中心とした共通の施設型給付，二重行政の解消，株式会社の参与の解消，小規模保育への給付，保育教諭の検討等を加えたものとなった。また，ステークホルダーによる地域での子ども・子育て会議の設置等，内閣府，文部科学省，厚生労働省の子育て施策に関する体制のスクラップ＆ビルドと基本に体制を整備することとなった。と同時に，満３歳以上の学校教育，質の高い保育・教育の提供，保育教諭の充実と処遇改善も提示された。その後，政権が自民党に交代するとさらに，この３党合意案は推進されることとなり，現在に至っている。

本研究では，本来乳幼児の健やかな育ちのために，子どもにとっても最善の利益を踏まえた研究を実施しており，政策変更による研究上の変化は何ら起こることはなく，むしろ，幼保連携型の一体化が進む中での，主に幼稚園教諭，保育士に関わる教員研修に焦点をあてている。しかし，この幼保一体化の流れを幼保の保育者が共に正確な知識として知ることは重要であり，合同研修会の試案として，平成 24 年７月に兵庫教育大学において，三木市と協力し，幼保一体化研究会として実施した。

2. OECDの幼児教育施策と保育内容

現在の国際社会の中の就学前教育についてみると，主に ECEC(Early Childhood Education and Care)として，乳幼児の発達と学習が初等教育を含むその後の人生の経験や生活の質に重要な意味を持つものであるとしている。そのために OECD（経済開発協力機構）では，0 歳児からのスタートする子どもの発達と学習の支援という基本的考えをもち，2010 年には，東京において第 13 回　OECD Japan Seminar ではじめて就学前教育のテーマである「保育者の専門性と園組織運営における質の向上」が開催された。このように，経済政策としても就学前教育に関心がもたれている。OECD では，2001 年から保育政策のための調査を実施し，"Starting Strong Ⅰ～Ⅲ"で報告に基づき 2011 年には政策提言がされている。その理由としては，OECD 諸国全体にわたり，経済に関わる急激な社会変動が各国の家族及び子育ての形態を変容させている現状を考慮し，主に女性の就労とジェンダー平等，仕事と家庭の責任の両立，人口問題，子どもの貧困と不利益の問題に取り組むこととされている。そこで ECEC への投資を体系的で総合的な政策アプローチをとるように提言され，子どもにとってふさわしい経験を継続させて，人的資源の有効活用をはかることを求めている。そこでは，教育とケアの共通構想が図られ，社会で子育てをするシステムが構築されることを求めている。

幼保一体化については，未だ２つのシステムが分断されている国での問題性が指摘されている。それは，就学前教育は，ホリスティックなアプローチで学習・ケア・養護が一体となって子どもに提供されるべきものであることを前提としている。しかし，あまり学校化しないで幼児教育の特性をもって学習への一体化されたアプローチを実施している国と，むしろ小学校の内容・方法を幼児教育に導入する傾向のある国がみられるのが現状である。

わが国は未だに幼保の２つのシステムが存在しているが，それ以前に保育・教育の負担を家計に頼り，国としての公的支出を人材への「投資」として捉えていないことは明らかである。これは，前述したように，わが国の子育ては，核家族化，少子高齢化，女性就労といった家族構成の変化の中でも子育てを個人の責任とする従来どおりの旧いシステムで実施している状態である。さらに，幼児への先行投資は社会的にメリットであるというOECD 諸外国の調査結果にも関わらず，就学前はもちろん教育全般への公財政支出は 2008 年の統計によるとOECD 平均の 5.0%に比して 3.3 %という状況である。

また，制度のだけではなく，幼保一体化と保育の質の向上という内容が重要となる。ここでは，幼保一体化した中で保育の質として，何を第一にすべきであるのか。それは，乳幼児の遊び・生活をとおした「学び」であり，それはその後の幼小連携を見据えたものとして位置づけられるものである。現在，三党合意案にも満３歳以上の「学校教育」とそれがすべての子どもに質の高い教育・保育として与えられ，小学校へ連携していくことが明記されている。では乳幼児の子どものためにふさわしい教育環境とはどのようなものであろうか。それは，0 歳児から開始されている環境を探索して学ぶ姿が保障できるものであり，幼児期になっては仲間との学びを伝え合い，学び合う姿を保障するものである。学びのプロセスは，まず，「あれっ？なんだろう」「おもしろそうだな」と

いった幼児自身の気付き，興味・関心が基底となり，その後，「みてみよう」「さわってみよう」「やってみよう」という試行錯誤への契機が幼児の心にあらわれ，その結果「やったー！」「あれ？」といった気持ちが動き「そうだったんだ」「どうして？」「どうすればいい？」といった深い思いが徐々にあらわれてくる。これが，発見・気付きになり，そこからさらなる試行錯誤や創意工夫の行動へとつながっていくのである。また，このような一連の経験が，「もっとこうしてみよう」とか「「これもできるかな？」といった意欲や期待，挑戦といった気持ちにつながっていくのである。このように，幼児にとっての「学び」とは，対象や人への関わり自らかかることで，自分自身の内面が変容することであり，その繰り返しにより，その物へのイメージが定着していくことである。結局，幼児教育の遊びをとおした学びの本質は，このようなものであり，その内容を保障することが保育の質の維持なのである。（添付資料１）

3. 幼保一体化に向けての研修モデルの構築

（１）問題の所在

幼保一体化に向けて，現場では様々な変化が生じている。そこで勤務する保育者の資質や，資質形成に向けた養成，研修の在り方も問い直される必要があるだろう。しかし一方で，幼保が一体化した施設は，機能上も制度上も，多様な形態を取ることが予想されるので，そこで勤務する保育者に求められる資質も未だ不透明である。したがって，保育士と幼稚園教諭が，幼保が一体化した施設の将来像について語り合いモデル化することが有効ではないだろうか。そのこと自体が，保育士と幼稚園教諭の相互理解を進め，互いの経験を生かした実践の在り方を探る合同研修の場となるだろう。

こうした作業が必要なことを示す知見として，たとえば，幼保一体化施設を運営する赤坂(2005)と渡辺(2005)は，現場での研修の充実を訴えている。神長(2006)は，幼保一体化の総合施設の運営において，幼・保がぶつかり合うことは多いとしている。さらに，そのどちらかを取るのかの議論をしていては前に進まないことから，園に通う一人ひとりの子どもにやさしい方策を見つけることが解決策につながると論じている。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必要があると主張している。つまり，保育士と幼稚園教諭が出会い，保育の質を高めるための協議や研修を行うこと，さらに，そこでの保育者の意識を問う研究が重要であるということになろう。

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。具体的な検討項目として「短時間児と長時間児の生活リズムの違いに配慮した生活デザイン」「両者の関係作りを促す保育上の工夫」「保育者同士のチームワーク」を挙げている。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。いずれも，保育士と幼稚園教諭自身が互いの経験を生かしながら，道筋を付けていくべきものだと考える。

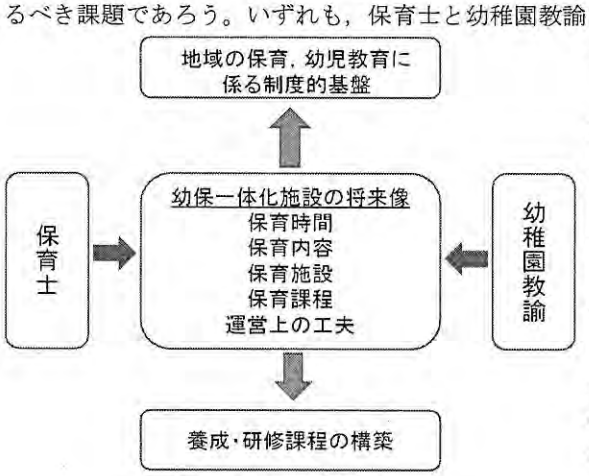

図3-1　研究構想図

以上から，今後の幼保一体化に向けて，そこで求められる保育者の資質の在り方を探る第一歩として，保育士と幼稚園教諭が，幼保が一体化した施設の将来像について語り合う合同研修の場を設定することを提案したい。その「将来像」から，幼保一体化にともなって必要となる保育者の資質をより具体的に導くことが可能になり，今後の研修モデルを構築する際の第一歩となるものと考える。加えて，幼保が一体化した施設の在り方は，地域によって多様であることから，地域の保育，幼児教育に係る制度的基盤構築に向けての手がかりとなることが期待される。研究構想図は図 3-1 の通りである。

（２）方法

図 3-1 に示した研究構想に基づいて，保育士と幼稚園教諭が，幼保が一体化した施設の将来像について語り合う合同研修を実施した。

1）日時：2012 年 6 月　16:00 ～ 17:54

2）場所：三木市教育センター

3）参加者：保育士 3 名（私立保育所長，私立保育所保育主任，市立保育所保育主任），幼稚園教諭 3 名（私立幼稚園教諭，市立幼稚園主任教諭 2 名），陪席市職員 4 名（市民ふれあい部 2 名，教育部 2 名）と筆者であった。選択に当たっての人数比は，三木市の私立と公立の設置割合に配慮されていた。

4）準備物：水性マジック，付箋，白模造紙，ボイスレコーダーであった。

5）手続き

(a) ワークシート

ワークシート（A4，1 枚）を用意した。「自分自身の知識や経験の中で活かせること」，「これから学んだり経験したりすべきだと思うこと」，「保育所，幼稚園のよさと課題」，「幼保一体化施設の将来像」について，簡単に記入してもらった。事前に配布をし，合同研修当日までに記入を依頼した。

(b) グループワーク

ワークシートの記載内容を踏まえ，「幼保一体化施設の将来像」について，各自キーワードを 5 つ程度，付箋紙に記入してもらった。著者が，その場で判断して整理して模造紙上に貼り付けた。整理の仕方については，参加者にその都度同意を得た。

(c) フリーディスカッション

グループワークで得られた「幼保一体化施設の将来像」を中心に，参加者間でフリーディスカッションを行った。最後に，幼保一体化に向けて，取り組むべき研修の内容について，参加者に回答していただいた。

6）記録

グループワークから総括質疑まで，条件を明示した上で録音を依頼し，了承を得た。準備シートについては，総括質疑終了後，回収をした。

（3）結果と考察

1）ワークシートの記載内容の分析

ワークシートの記載内容について，項目毎に概略を示した上で，所見を述べる。

(a) 自分の保育士，幼稚園教諭としての知識や経験のなかで，活かせると思うこと

保育士の先生方からは，その特性を反映して，乳児保育，0 歳から就学前までの長期にわたる縦のつながり，異年齢保育等が挙げられていた。さらに，個別の支援に係わって，障害児保育や保護者支援等についても述べられていた。幼稚園教諭の先生方からは，教育の目標を反映して，生きる力の基礎を育むことが挙げられていた。具体的には，一人一人が得意なことを引き出したり，人とのかかわり，考え学び行動する態度を大切にしてきたと記されていた。

(b) 自分には足りなくて，学んだり経験しておくべきだと思うこと

幼保一体化と直接関係はしないが，それぞれの先生方が課題としているところを中心に記載されていた。具体的には，子どもの発達と障害，家庭支援，表現活動への深い知識等が挙げられていた。

幼保一体化に関連しては，保育士の先生方からは，幼稚園の見学や実務研修が挙げられていた。幼稚園教諭の先生方からは，0 ～ 3 歳児の保育や長時間保育についての学びが必要との回答があった。

(c) これまで勤務してきた保育所，幼稚園のよさ

保育士の先生方からは，保育時間や保育期間，地域との歴史の長さを生かした，家族的とも言えるような，子ども及び保護者との信頼関係の深さが挙げられていた。幼稚園教諭の先生方からは，情報交換や研修の機会を生かして，共通理解を図りながら，一人一人の子どもの興味や関心等，育ちを大切に保育していることが挙げられていた。

(d) これまで勤務してきた保育所，幼稚園の課題

保育士の先生方からは，待機児童の問題，保護者同士の交流の困難さ，他園と交流が少ないなどの研修機会の不足について述べられていた。幼稚園教諭の先生方からは，園児数の減少，小規模園の増加，臨時職員が増加したことによる教育経験の蓄積困難，2 年保育の充実，短時間児と長時間児の交流の在り方などが挙げられていた。

(e) 今後勤務する可能性のある，幼保一体化施設の将来像

保育所の先生方からは，0 歳から就学前の子どもと保護者にとって，安心して通え，豊かな経験ができる場で

あってほしいと述べられていた。幼稚園教諭の先生方からは，一人一人の子どもを伸ばし，小学校との連携を大切にした，教育の場であることが求められていた。

(f)所見

保育士と幼稚園教諭の先生方それぞれが，自らの力量と課題について明確に意識できている。幼保一体化に向けてお互いの特色を生かすことの大切さは，実務研修が提案されるなど共通理解されている。将来像を問われたときには，これまで勤務してきた保育所，幼稚園の良さや特色を生かすことが意識されている。今後は，相手の良さや特色を理解していく地道な過程が求められるであろう。その過程を，研修として組み上げることが大切である。

2）グループワーク成果物「幼保一体化施設の将来像」の分析

参加者が考える幼保一体化施設の将来像について，その場で整理してモデル化した。その後，改めて参加者が意識する，幼保一体化施設の将来像について分析を試みた。分析に当たっては，付箋の記載内容（キーワード）を全て転記した。次に，付箋のキーワードの説明（テキスト）を対応づけて記載した。テキストには，準備シートの記述とグループワークでの語りが含まれる。さらに，キーワードとテキストの特徴をよく示す「カテゴリ」を帰納的コーディングによって設定した。「カテゴリ／キーワード／テキスト」の圧縮と展開を繰り返し，現時点での漸次構造化を試みた。コーディングと構造化の方法は，佐藤(2011)を参考にした。結果は，図 3-2 の通りである。

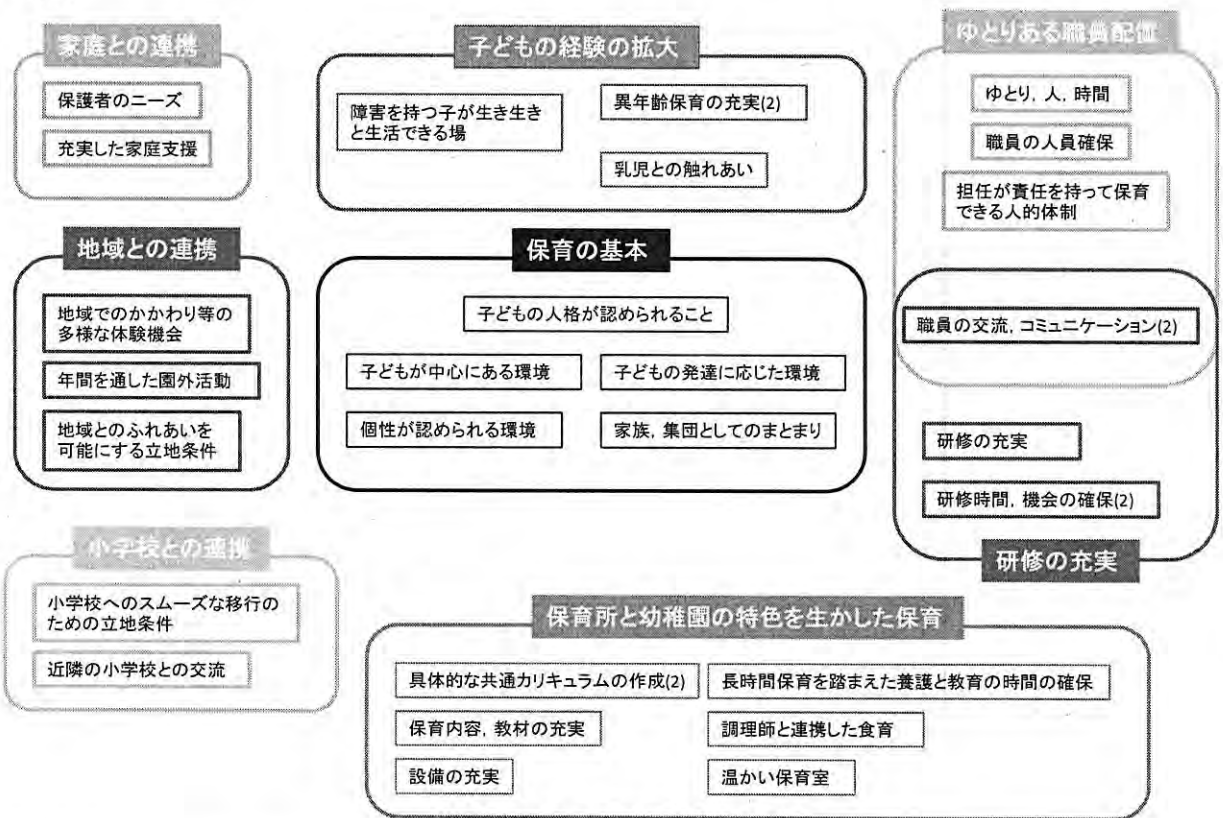

図3-2　幼保一体化施設の将来像

3）フリーディスカッションの分析

フリーディスカッションにおいては，図 3-2 に示した「幼保一体化施設の将来像」を中心に自由に意見交換をしていただいた。ディスカッションは多岐にわたって展開したが，ここでは，上記のカテゴリーの中から主として話題となった，「研修の充実」「ゆとりある職員配置」「子どもの経験の拡大」について，言及することにする。

「研修の充実」では，現在の保育所と幼稚園の研修状況について情報提供がなされた。幼稚園においては，園内での研修や外部講師を招いての研修が複数回，行なわれている。普段の話し合いも研修の一部と言える。夏期休業期間は，地域単位での研修やテーマ別の研修，その他，外部の研修に自主的に参加することもあるという。一方保育所においては，保育協会主催の研修が年間複数回，行なわれている。ただし，幼稚園のように全員参加はできず情報の共有に工夫が必要だということであった。園内の研修も保育時間の長さから全員そろっては難し

く，昼の時間を利用しての情報交換が大切だとの意見があった。一体化後の施設においても，研修時間と機会の確保，内容の充実は重要な課題となろう。

「ゆとりある職員配置」では，幼稚園教諭の先生方からの長時間保育についての質問をきっかけに，保育士の先生方から担任を中心とした職員間の連携の実際について，情報の提供がなされた。職員は8時間から9時間の勤務シフトである。口頭だけではなく紙やホワイトボード上に記録を残して伝達したり，シフト交替の際に30分間重なる時間を設けたりするなどの工夫により，引き継ぎを確かなかたちで行っているとのことであった。また，保護者の状況により各々の子どもの保育時間も決まってくることから，安定した関係性がとれるようになるとの指摘があった。幼稚園教諭の先生方は納得されたようであった。このような基本的な勤務状況でさえも，意見交換の場がなければ共通理解されていないことが分かる。現状についての共通理解は図られたが，依然として，保育所，幼稚園ともに職員配置にはゆとりがないことから，その解消を目指すべきであることは強調しておきたい。

「子どもの経験の拡大」では，未満児の保育，異年齢保育について意見交換がなされた。保育士の先生方から未満児保育，異年齢保育のよさについて説明があった。私立幼稚園の先生は，勤務園が認定こども園となったことから，はじめて2歳児を保育した際のエピソードが紹介された。最初は戸惑ったものの，長期的な視点に立った発達と保育の重要性が理解できたという。このエピソードは，幼保一体化による「子どもの経験の拡大」が，保育者の成長をもたらすことをよく示しているものだと考える。これらを受けて，幼稚園の先生方から，未満児保育についてのさらなる研修が必要との意見が出された。

最後に，今後，必要な研修の内容について意見交換がなされた。特に，保育士と幼稚園教諭の先生方による，双方の見学，実地研修，協同保育等が提案され，合意された。両者が共に歩み寄ろうとする意識の高さが感じられた。今後は，双方の実地研修が可能になるような仕組みと，ロードマップの作成が必要であろう。

4）幼保一体化に向けての研修モデルの提案

ワークシートの分析，グループワークで導かれた「幼保一体化施設の将来像」，フリーディスカッションの分析を踏まえて，研修内容としてまとめたものが表3-1である。この結果については，2012年7月に実施した三木市との研究会にて提案をし，参加者からの同意を得ている。

表3-1　幼保一体化に向けた研修モデル

保育，幼児教育の基本（講演）
幼保一体化施設における保育教育課程（講演）
乳幼児期の子どもの発達と障害（講演）
保育内容Ⅰ：異年齢保育（講演）
保育内容Ⅱ：家庭や地域との連携（講演）
保育内容Ⅲ：小学校との連携（講演）
職員間の連携と研修（講演）
保幼連携による実地研修（実習）

今後の課題としては，まず，フリーディスカッションの中で取り上げられなかった話題として「保育所と幼稚園の特色を生かした保育」「家庭との連携」「地域との連携」「小学校との連携」がある。これらの内容について，保育士と幼稚園教諭の意見交換の場を設定すべきだろう。さらに三木市の他の教職員や，他市の教職員をメンバーに，同様の合同研修を行い，データに厚みをもたせていきたい。さらに，上記の研修モデルは，1つのグループの合同研修に基づいて導かれたものに過ぎない。今後，質問紙調査等によって，現場の保育者からどの程度必要かつ重要と考えられているかを検証していく必要があろう。これらの取り組みを通して，幼保一体化に向けての研修モデルの精緻化に努めていきたいと考えている。

4. 幼保一体化に向けての研修モデルの実証的検討

（1）問題の所在

前節では，三木市との合同研修に基づいて，幼保一体化に向けての研修モデルを提案した。しかし，十分な根拠資料をもって示したわけではない。本節では，上記の研修モデルについて，実証的に検討していきたい。

具体的には，研修モデルに基づいて研修内容を提示し，現場の保育士や幼稚園教諭がそれらをどの程度重要と考えているかを確認していく。さらに，保育士と幼稚園教諭の重要性評定にどのような違いがあるかを調査し，幼保一体化に向けて，それぞれの職歴にあった研修内容を検討していきたい。

（2）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

(a)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内容について，「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」の領域からなる14の評定項目を提示した（表4-1)。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項目以外に必要だと考えられる研修内容について自由記述を求めた。

表4-1　幼保一体化に向けての研修内容に係る評定項目

○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

(b)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，正確な分布数は特定できなかった。また，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。

（3）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歳代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 3.43% であった。幼稚園教諭については，保育所で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，保育所での勤務歴はある者は 12.50%，幼稚園で 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）領域ごとの項目に対する重要性評定の結果

表 4-2 ～ 6 に，領域ごとに，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。

表4-2 「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%

表4-3 「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%

表4-4 「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%

表4-5 「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際について学ぶ	21.57%	34.77%	37.18%	5.08%	1.14%

表4-6　「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%	24.11%	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%

(a)「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分かる。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の葛藤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はいる。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，相対的に低く重要性を見積もる結果となったのではないか。

(b)「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。理由としては，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。

(c)「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分かる。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・教育を整合的に接続し，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。

(d)「保育内容」について

これら 4 つの項目は，前節の合同研修の結果に基づき，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分かる。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」の領域でも述べたように，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上に，少子化の中，異年齢のかかわりは貴重な機会となることが理由であろう。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，それほど高く評価されなかった。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。全体として領域「保育内容」については，他の領域と比べて，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。

(e)「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，

重要性が高く評価されている。「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分かる。保育士と幼稚園教諭は，「乳幼児期の子どもの保育・教育」という非常に近し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を重視しているのであろう。この結果を踏まえると，前節で報告した三木市での合同研修は貴重な機会であったと言える。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）保育士と幼稚園教諭の評定値の比較

研修内容 14 項目の重要性評定について，保育士と幼稚園教諭に違いがあるかを検討した。領域毎に保育士と幼稚園教諭の評定平均値をまとめたものが，表 4-7 から 4-10 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，領域「発達と障害の理解」の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分かる。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よく似ているが順序が異なっており，そこに特徴がでている。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，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分かる。

表4-7「保育・教育の基本」に係る項目評定の職種別比較

	保育士	幼稚園教諭	F値	有意確率
「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	4.00(0.92) N=433	4.28(0.79) N=338	19.43	p<.01
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	2.84(0.87) N=435	3.17(1.02) N=337	23.66	p<.01
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	3.69(0.94) N=434	4.07(0.86) N=338	32.85	p<.01

注)各職種のセルについて，上数値が平均評定値，括弧内が標準偏差を示している。以下の表も同じ。

表4-8 「発達と障害の理解」に係る項目評定の職種別比較

	保育士	幼稚園教諭	F値	有意確率
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	4.09(0.34) N=434	4.11(0.82) N=340	0.12	n.s.
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	3.95(0.86) N=434	4.19(0.79) N=337	15.16	p<.01

表4-9 「保育・教育課程」に係る項目評定の職種別比較

	保育士	幼稚園教諭	F値	有意確率
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	3.78(0.91) N=435	4.06(0.86) N=339	18.52	p<.01.
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	3.96(0.92) N=435	4.31(0.75) N=337	31.41	p<.01

表4-10　「保育内容」に係る項目評定の職種別比較

	保育士	幼稚園教諭	F値	有意確率
食育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ	3.56(0.82) N=437	3.71(0.86) N=340	5.90	p<.05
異年齢保育の内容と方法及び配慮事項について学ぶ	3.70(0.83) N=437	3.91(0.84) N=340	12.03	p<.01
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	3.59(0.88) N=436	3.84(0.85) N=340	16.36	p<.01
小学校との交流実践及び連携の実際について学ぶ	3.57(0.89) N=437	3.89(0.89) N=339	23.73	p<.01

表4-11　「実践的な研修」に係る項目評定の職種別比較

	保育士	幼稚園教諭	F値	有意確率
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	3.89(1.02) N=433	4.49(1.35) N=337	49.81	p<.01
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	3.75(1.02) N=431	4.37(0.84) N=339	81.77	p<.01
幼保一体化施設での園内研修の進め方について学ぶ	3.65(0.93) N=437	4.06(0.91) N=340	37.22	p<.01

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。三木市での合同研修では，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。だから，研修の重要性を高く評価され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時間の確保は焦眉の課題であると強調しておきたい。

5. 保育者による合同ワークショップから

平成25年1月24日（木）15時30分から17時にかけて，三木市教育センターにて，幼保一体化研修プログラム作成のためのワークショップを試行した。内容は，（1）これまでの研修モデルの結果について幼保の保育者双方の意見を聞くこと，（2）ひとつの保育事例を提示し，その捉え方について幼保の保育者で話し合うことで，双方の保育観の共通点，相違を明確にすることである。

当日は，幼稚園から8名，保育所から10名の計18名の参加があり，9名ずつ2グループに分かれて話し合いを実施した。その結果，以下のことが要点としてあげることができる。

（1）これまでの研修モデルについて

各発言の代表事例を枠内に示している。

①保育内容について

> 保育園1：保育園は基本5領域，幼稚園プラス養護」という形できているのでの内容は，多分そんなに違うことはないであろう。（中略）しかし，持って行き方・・・アプローチの仕方が違います。（中略）一つ一つにかける時間が違うなと，以前話していて感じました。

このような意見に対しては幼保の双方の保育者は意見をききながら，うなずいていた。『幼稚園教育要領』『保

育所保育指針』には保育内容は殆ど同じように記載されていることから，3 歳児以上の保育の内容については大筋は変わらないが，そのことを実践する方法が異なることを示唆している。

②研修について

保育園１：研修は違うのでしょうね。幼稚園は研修がたくさんあるのですか。私たちはそれが分からないのです。
幼稚園１：ほかの人の保育を見せてもらって，意見を言い合って自分の中で振り返ってみるとか，最終的には講師の先生が説明したり・・・（中略）あとは，教育センターの研修講座に参加したりしています。
保育園２：研修は，子どもを８時間預かっていると，各園に出向いてという研修は今までしたことはありません。

研修の実際に関する点では，幼保で大きく異なっていることであった。幼稚園１の発言のような研修に加え，幼稚園は法定研修があるが，保育園での研修も準備されているというものの，その機会は幼稚園に比べると極めて少ない状況である。しかし，保育士は研修の必要性も十分感じているし，可能であれば自ら研修を受けたいと切望していることがわかった。

③小学校との交流について

幼稚園２：幼稚園は，結構小学校との交流が多いかもしれません。
保育園３：確かに。（中略）わざわざバスで行くのも，というぐらい遠いところは遠いですものね。（中略）子ども同士の交流となると，小学校はやはり難しいですよね。

幼稚園２の発言のように，しかし，小学校との連携は，三木市の幼稚園が殆ど小学校に併設しているということからも地理的にも交流のやりやすさがあるのであろう。最近は幼稚園の統合もあり，距離の離れたところの小学校では，今までのような交流行事は難しくなっているとのことであった。小学校への交流活動は，幼保共通の問題点であると言えよう。しかし，交流から連携への必要性は幼保双方共に感じている。

（２）保育事例をめぐる話し合いから

幼稚園３：事例の中で，最初は音の楽しさからどんどん増えていくね，というまた，次の週に音の楽しさへと膨らませておられる点が，この先生が配慮された環境構成のポイントかなと感じました。
保育園４：私も同じような意見になってしまうのですが，（中略）先生の「太鼓みたいやね」という言葉に，言い方はそれぞれあると思うのですが，そのことで子どもたちも集めるだけではなく，雨粒で音が鳴るのだというそれが一つの遊びになることを学べたのかなと思いました。

このように，一つの保育事例について，幼保双方ともに気付きの内容は同じであり，それぞれが共感しながらうなずき，聞いてしる様子が伺えた。その中で，唯一意見が異なる場面があった。

保育園５：これは事前に着替えを預かっていないとびしょびしょですよね。本当にびしょぬれでしょうね。
保育園６：びしょぬれをずっと見守れる先生もすごいなと・・・。
幼稚園４：それが多分違うでしょうね。（中略）ちょっと感覚が違うかもしれません。
保育園７：多分，保護者の方の考え方も違うと思うのです。それをしたら風邪をひいたとしたら，ものすごく大変なことになったり。
幼稚園５：ぬれて気持ち悪かったら脱いだらいいでしょう。それぐらいのびちょびちょになっても気にならないぐらい，没頭して遊べたというのがすごいと思います。
（中略）保育園２：ある程度，いいところまで遊びを盛り上げて・・すぐには止めません。

保育園８：時間の先を結構読んで，これくらい遊んだらこうなってきてこうなってくるかなと思いながら，室温などを見ます。
幼稚園６：そこが根本的に違うところかもしれません。

この話し合いでは，幼稚園５の発言のように，少々ぬれても遊びに没頭する姿をまず認めているが，保育園６の発言のように，そのように見守れる先生のすごさへの驚きがあらわれている場面である。結局，幼保双方共にしっかり遊べている幼児の姿は認めたい，という思いは共通であるが，保育園７，８の発言のようにそのことで風邪をひかせてしまったらいけない，ということも重要なポイントになってくることである。もちろん，幼稚園もそのような気持ちはあるが，幼稚園４や６の発言のように，感覚的に異なるところであろう。しかし，幼保が一体化し，共に同じ箇所で働くことによってこの感覚の差は考慮すべきことだと考える。

6. 幼保合同研修モデルの提示

以上，２年間にわたり，幼保一体化について，調査・研究をすすめてきた。現在のわが国に於ける制度改革の中で研究中に大きく制度変転がおこり，はじめの総合こども園化はなくなり，結局従来の認定こども園という枠組みに回帰した。しかし，その結果，認定こども園化への予算化もなされ，教育予算の中での乳幼児にむけての充実へと向かっていったことは明らかである。また，今こそ，幼保一体化することで保育園，幼稚園の内容的なよさをお互いが持ち寄り学び合いながら，より保育の質を高めていくことを双方が努力すべき時にきていることも明らかである。そのような意味で幼保の保育者が合同で研修する意味が大きいと言えよう。そこで，今回，研修モデルの実証も含めて本研究を実施した。最終的には，以下のようなモデルを提示したい。

幼保一体化に向けた研修モデル

1. 保育，幼児教育の基本（講演）
2. 幼保一体化施設における保育教育課程（講演）
3. 乳幼児期の子どもの発達と障害（講演）
4. 幼保の保育について・ワークショップ（話し合い）
5. 保育内容Ⅰ：異年齢保育（講演）
6. 保育内容Ⅱ：家庭や地域との連携（講演）
7. 保育内容Ⅲ：小学校との連携（講演）
8. 職員間の連携と研修（講演及び話し合い）
9. 保幼連携による実地研修（お互いに保育事例を提示して話し合う）

今後，このような通年にわたり８回の研修を受講することにより，双方が歩み寄り，よりよい保育をめざしていけるのではないか，と思われる。また，幼保一体化もいきなりひとつのものにするのではなく，はじめは乳児と幼児を３歳児の部分でジョイントする形の接続型からスタートし，徐々にひとつに融合していく方法がよりふさわしいのではないかと考える。よりよい方向性をもたせるための接続方法は，今後の課題である。