

子ども・子育て支援新制度と保育者養成についての一考察 －「保育」概念の複雑化と保育の質を手掛かりとして－

A Study of “The Comprehensive Support System for Children and Child-rearing”
and early childhood care and education teacher training
- From complexity of the idea and the quality about “Early Childhood Care
and Education” -

長 谷 範 子
Noriko HASE

本研究の目的は、平成27年4月より実施された子ども・子育て支援新制度により複雑化した「保育」の概念を整理するとともに、就学前の教育・保育を実施する学校・施設における保育の質について検討することにより、今日の保育者養成の課題を考察するものである。

少子化対策としての子ども・子育て支援新制度に加え、女性の労働力確保も目的として「待機児童解消」「保育士確保」が喫緊の課題とされる昨今、就学前の教育・保育施設においては、制度の変化への対応に追われ、子どもの育ちと保育の質にかかわる検討は二の次になってきた感がある。

制度が複雑化するとともに「保育」の概念も混乱、複雑化する中、子どもの育ちを支える保育の質について検討することから保育者の発達援助職としての役割をとらえ、発達援助職養成としての保育者養成の課題を考察する。

キーワード：子ども・子育て支援新制度、保育、保育の質、保育者養成、発達援助職

1. 子ども・子育て支援新制度がもたらす就学前の教育、保育施設の混乱

平成27年4月、子ども・子育て関連3法「子ども・子育て支援法」「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律の一部を改正する法律」「子ども・子育て支援法及び就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律の一部を改正する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律」に基づき、子ども・子育て支援新制度がスタートした。長期にわたる少子化、子育ての孤立感また負担感の増加、深刻な待機児童問題、子育て支援の制度・財源の縦割りによる就学前の教育・保育施設の整備の困難性、質の高い幼児期の教育の重要性等の現状を踏まえ、「保育の量的拡大・確保、教育・保育の質的改善」、「地域の子ども・子育て支援の充実」、「質の高い幼児期の教育、保育の総合的な提供」を課題として法改正が実施されたのである。

中でも、「質の高い幼児期の教育、保育の総合的な提供」については、「幼保一体化」問題として長年議論が繰り返されてきた問題である。しかし、幼稚園、保育所のそれぞれの歴史は、設置主体、経営主体、利用する保護者の意識等、多くの相違の中で重ねられてきたものであり、

容易に一体化できるものではない。待機児童解消を期し、子育て支援の制度・財源の縦割りを解消すべく「総合こども園」法が検討されたが撤回され、認定こども園法の改正となった。それにより新制度における就学前の教育、保育施設は、現行の幼稚園、保育所、認定こども園（改正幼保連携型、幼稚園型、保育所型、地域裁量型）となり、さらに地域型保育給付として小規模保育、家庭的保育、居宅訪問型保育、事業所内保育が実施されることとなった。子育て支援の財源の縦割りは以前に比して解消の方向となる一方で、就学前の教育、保育施設の種別は、「幼保一体化」とは反し、複雑化することとなった（図1）。

子ども・子育て支援新制度に基づく幼保連携型認定こども園への移行については、消費税10%への増税が先送りされたことから財源確保が懸念されたことで実施年度の確定時期が遅く、特に民間幼稚園においては私学助成金の交付との兼ね合いで移行によるメリットが不透明とされたこともあり、平成26年9月末の調査結果では、検討中も含め移行を決めている幼稚園は22.2パーセントであった。（内閣府調査）また、幼保連携型認定こども園への移行を進めたい政策側の思惑から、幼稚園から幼保連携型認定こども園に移行した施設については幼稚園の名称を継続して使用することも認める措置が取られたことにより、平成27年以降は、名称と種別が違う施設が発生することも発生する。

子ども・子育て支援新制度がもたらした就学前の教育、保育施設の種別の複雑化は、種類が増えたことのみならず、名称の問題も併せて理解が困難であり、設置者にとっても利用する保護者にとっても分かりにくい制度となっていると言えよう。

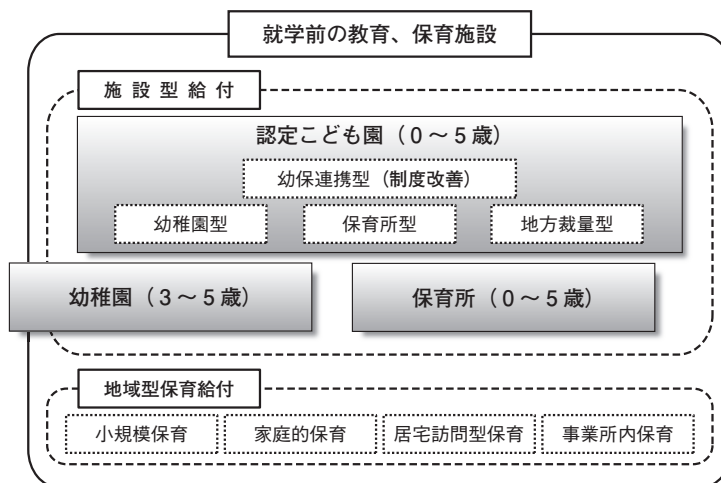


図1 就学前の教育・保育施設（内閣府資料より著者作成）

さらに、就学前の教育、保育施設とかかわる施策としては、少子化対策、および女性の労働力確保策として「待機児童解消加速化プラン」が策定され、緊急プロジェクトとして ①賃貸方式や国有地も活用した保育所整備（「ハコ」）②保育を支える保育士の確保（「ヒト」）③小規模保育事業など新制度の先取り ④認可を目指す認可外保育施設への支援 ⑤事業所内保育施設

への支援、が5本の柱とされ、平成25年度～26年度は緊急集中取組期間として約20万人分の保育を集中的に整備できるよう、国が支援を行ってきた。また、「保育士の確保」については平成27年1月に「保育士確保プラン」が策定され、①人材育成 ②就業継続支援 ③再就職支援 ④働く職場の環境改善、を推進するとされている。また、新たな取り組みとして、保育士試験の年2回実施の推進や国家戦略特区における「地域限定保育士」（国家戦略特区の都道府県が行う年間2回目の試験の合格者に3年間当該都道府県内のみで保育士として通用する資格を付与し、当該3年経過後は、「保育士」として地域を限定せずに働くことを可能とする）制度の創設も目指している。

このように、待機児童を解消すべく次々と打ち出される政策の中において関係法令が改正され、それに伴う事務の煩雑化や人材確保の困難さに戸惑いながら取り組んでいるのが就学前の教育、保育施設の現状と言える。

振り返ってみると、1990年の社会福祉基礎構造改革の中で福祉に「サービス」という概念が導入され、児童福祉施設である保育所もまた利用者である保護者に対する「サービス」が求められることとなったところから、保育所保育の混乱が生じ始めたのではないかと考える。それは例えば、保育所の利用者である保護者へのサービスと、保育の対象である子どもの最善の利益が時に葛藤を生み出すということである。具体的には、利用者である保護者のニーズに応じべく保育時間は延長され、利用者の満足を追求する。一方、子どもは長時間保育を受けることになり、発達の初期にある乳幼児にとってゆとりのある保護者とののかかわりの時間が大きく減少、保育者は乳幼児の不安定な様子を前に「保護者サービス」と「子どもの最善の利益」の間で揺れとまどうといったようなことが起こったということである。

そして今、さらなる施策の変化の中で、就学前の子どもの教育、保育施設は制度そのもののわかりにくさによる混乱を経験している。加えて、保育士不足に伴い就業経験年数が短い保育士に頼った保育等、かつて経験したことのない急速、かつ大きな変化にさらされていると言える。

少子高齢社会の日本において、就学前の教育、保育の問題が少子化対策の柱として考えられることは当然ともいえる。しかしながら、戦後早い時期から繰り返し検討されてきた「幼保一元化（もしくは幼保一体化）」の動きは、コスト削減などの政策的な側面もあったにしろ、子どもの発達保障にかかわる保育者の立場においては、この国の将来を担い、主体として生きていく子どもたちの育ちを支える生活の場が、保護者の就労の有無等で区別され、その保育内容についても統一されないことへの疑問があったからである。子ども・子育て支援新制度が言うところの「質の高い幼児期の教育、保育の総合的な提供」をこそ、これまでも現在も保育者は願っているのである。

社会が大きく変化し、「子どもの貧困」など子どもの育ちへの影響が懸念される今日であるからこそ、一人ひとりの子どもが身近な大人の愛情に裏付けられた自信と希望を持ちながら成長することができるよう、子どもを傍らで支える保育者の役割は大きい。

しかしながら保育現場の現状は、待機児童解消を目的として定員を超える子どもを受け入れざるを得ず、保育士不足から経験の浅い保育者の割合が多く、派遣保育士に頼る施設も少なく

ないとされる。本来保育者とは、日々生活を共にしながら子どもの変化を間近に見、子どもと共に育ちあうことができるやりがいのある仕事であるが、保育現場の現状は、保育を楽しむことができない現実がある。そのような保育の場に、養成課程において必修である実習に学生が行き、進路の変更を考えるケースも少なくないとしたら、保育士不足の解消は困難である。

就学前の教育、保育にかかわる施策の急速な変化の中であるからこそ、子どもの育ちを支える保育者が制度に振り回されることなく、保育の質を保障していくことが求められているのであり、その中で保育の将来を担う保育者の養成の在り方を検討することが急務であると考えるのである。

2. 「保育」概念の複雑化

「保育」とは、保育所保育においてのみ使われてきた概念ではない。幼稚園が学校として位置付けられた1947年の学校教育法においては、「幼稚園は、幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」(第77条)、さらに「教諭は幼児の保育をつかさどる」(第81条)とされた。また、1947年の児童福祉法においては、「保育所は、日日保護者の委託を受けて、その乳児または幼児を保育することを目的とする施設である」(第39条-改正前)とされ、幼稚園も保育所も「保育」する機能を持つ。

保育所保育指針では、総則において「保育所は、その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、…養護及び教育を一体的に行うことを特性としている。」とされ、「養護と教育の一体としての保育」概念は一般化していると言えるであろう。

(1) 子ども・子育て支援新制度導入にかかわる「教育」「保育」概念の複雑化

子ども・子育て支援新制度の実施に伴い、「幼保連携型認定こども園」について定めた「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」も改正された。そこでは、「この法律において「幼保連携型認定こども園」とは、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとしての満3歳以上の子どもに対する教育並びに保育を必要とする子どもに対する保育を一体的に行い、これらの子どもの健やかな成長が図られるよう適当な環境を与えて、その心身の発達を助長するとともに、保護者に対する子育ての支援を行うことを目的として、この法律の定めるところにより設置される施設をいう。」とされた。すなわち、幼保連携型認定こども園においては、「教育」と「保育」が切り分けられ、そのうえで両者を一体的に行うとされたのである。

また、「この法律において「教育」とは、教育基本法（平成18年法律第120号）第6条第1項に規定する法律に定める学校（第9条において単に「学校」という。）において行われる教育をいう」とされた。それにより、幼稚園、および幼保連携型認定こども園の学校においては「教育」が行われることになる。しかしながら、幼稚園は学校教育法に根拠を持つ「学校」であるのに対し、幼保連携型認定こども園における4時間の教育は教育基本法に根拠を持つ「学校」である。

一方、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園の「教育」の内容は、それぞれ幼稚園教育

表1 就学前の教育、保育施設における教育、保育

	施設の性質と根拠法	保育の内容	教育の内容
幼稚園	学校（学校教育法）	教育（4時間）	5領域
保育所	児童福祉施設（児童福祉法）	保育（養護＋教育）	5領域
幼保連携型認定 こども園	学校及び児童福祉施設 （就学前の子どもに関する教育、 保育等の総合的な提供の推進に関 する法律）	教育（4時間）＋保育	5領域

要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に示されるが、そこでの「教育」はいわゆる「5領域」であり、2008年の保育所保育指針の改定においては、5領域の各ねらいについては幼稚園教育要領との文言の一致が図られている。また、幼保連携型認定こども園教育・保育要領についても、幼稚園教育要領との一致が図られている。以上を一覧にすると表1のようになり、子ども・子育て支援新制度の導入により「教育」「保育」の言葉の概念が複雑化し、理解しにくくなったことが明らかである。

(2) 経済発展への先行投資としての「幼児教育」、「保育」とその概念

経済開発協力機構（以下、OECD）は、幼児教育・保育を子どもの将来を左右するものとして位置づけ、それぞれの国がどれだけ幼児教育に投資していくかに注目している。子どもたちの豊かな未来のためには、質の高い幼児教育・保育が不可欠であり、そのためには社会的投資がなされていること、それを支える有効な政策が必要とされる、とする。（OECD, 2011）

幼児教育については、就園率をもってその浸透が図られるが、日本の場合、就園率の高いものの、その経済的負担の多くは保護者である。

日本においても、昨今「子どもの貧困」が問題とされているが、幼児教育、保育にかかる費用の多くを保護者が負担している日本においては、それ自体が幼児教育、保育についての課題を抱えていると言えよう。

子どもの将来はその国の将来を左右することを考えるとき、就学前の「幼児教育」、「保育」とどまらず、小学校以降の「教育」の問題との継続の視点で「幼児教育」、「保育」を考える必要がある。

以上（1）、（2）から見るように、子ども・子育て支援新制度の導入により就学前の教育、保育の場が制度への対応に追われるとともに、「幼児教育」、「保育」の概念が複雑化する今であるからこそ、子どもの将来を見据えながら、保育の質を検討し、質の高い教育、保育を総合的に提供することが求められるのである。

3. 保育の質の検討

「質の高い教育、保育を総合的に提供する」ためには、保育の質についての検討が必要である。本研究では、「乳幼児期の教育とケア（Early Childhood Education and Care, ECEC）」について、「乳

幼児期は、人生の出発点として二度と繰り返されることのない重要なプロセスである。…だからこそ、乳幼児の教育とケアには公的な関心が払われるべきであり…」とするOECDの「Starting Strong II」の提言から、保育の質を考えることとする。

OECDは幼児教育・保育の質の向上に関する日本への提言として、

- (1) 保育の質を定義すること：たとえばコミュニケーション能力やリーダーシップ、情報処理（ICT）能力など。
- (2) 幼児教育と小学校教育の教員養成の間の一貫性を保つよう促すこと。
- (3) 免許更新や様々な経歴を尊重することで、多様な保育者を雇うこと。
- (4) 保育所の保育士が研修を行えるよう、インセンティブを改善すること。
- (5) 労働条件を監督すること。
- (6) 構造的なスタンダードと労働条件を改善すること。

を挙げている。（鈴木，2014）

この提言から、(2) 以下の制度的なことはさておき、(1) の保育の質について検討することとしたい。それは、保育者自身の能力としての質として保育の質の定義が求められており、この点においては、保育者の養成とかかわる課題であることから、養成に携わる者として検討しなければならないと考えるからである。

幼稚園教育要領にもある通り、就学前の「教育」、「保育」は「遊び」を通して行われる。子ども自身の活動としては「遊び」であるが、保育者は学びの意図（ねらい）を持ってこそ「教育」、「保育」と言える。その学びの意図を遊びの中でどのように子どもに伝えるのか、その伝達能力こそが保育の質の一側面であると言える。

しかしながら、子どもの姿をじっくりととらえ、保育の指導案を作成したとしても、実際の保育場面において保育者の教育的意図や配慮は可視化されにくい。それは、発達の初期にある子どもが初めて経験する「集団生活」という社会的場面で、指導計画とは違う場面が発生することも数多く予測されるからであり、保育が総合的な活動であるからである。子どもは発達途上にあり、発達の姿は時々刻々と変化するとともに、学びに向かう興味、関心も変化する。保育者はその変化をとらえつつ、保育を展開しながら環境を再構成し、総合的な活動として保育を進めていくのである。

例えば、領域・人間関係にかかわる学びについて考えてみると、葛藤場面が生じたときなどは、活動の場면을止めて子どもの意図を時間をかけて聞き出したり、子どもの思いを伝える方法を一緒に考えたり、知らせたりなどすることが「保育」となる。そのような場面での「保育」の内容は、指導案に表わされた活動ではない。そのため、計画として形となっていないその内容は評価もされにくい。しかしながら、子どもの社会性の発達にかかわると思われる「保育」を通した保育者の子ども観や保育観、集団や関係性のとらえをくぐった子どもとの「伝え合い」は、時に情動を伴って行われるものでもあり、時にはその場面にいる者にも見えないことがあると思われる。保育者として子どもと過ごす喜びは、このような子どもとのかかわりから得られるものであり、喜びを伴う子どもとの活動そのものが、保育の質と言えるであろう。子ども・子育て支援新制度における待機児童の解消や保育士確保プランは、制度の複雑化と「保育」概

念の複雑化を伴いながら、保育集団を大きくし、保育の場の空間を狭め、このような子どもと保育者のかかわりの質を妨げている可能性がある。すなわち、子どもの人格形成の基礎を培い、子どもの将来を左右するとされる大切な幼児教育、保育の場において提供される保育の質の低下が懸念されるのである。

乳幼児期の育ちは、後の学校という場における知識の習得を可能とするための準備期間としてあるのではない。発達の初期を身近な大人に支えられながら、直接経験を経て周囲の大人や友だちとの関係をはぐくみ、安心感や自信に裏付けられた興味や関心を意欲として学ぶ過程である。そのためには、安心できる空間で信頼できる保育者と共に在ることが必要である。

「保育」は、それを実践する過程であり、そこに保育の質がある。

そのような「保育」の質が保障されることが、イギリスにおける就学前・学校教育プロジェクト（EPPE）の研究における、「子どもの思考力を高めるような対話的な保育者のかかわりが小学校以上の子どもたちの学力の伸びにつながる」（OECD 2011）ということであろう。

4. 保育の質にかかわる保育者の養成—実習における学生の学び

先の「保育士確保プラン」で就業継続支援がその対策とされるように、保育士の早期離職が問題となっている。また、養成校で保育士資格を取得しながら、保育士として就職しない学生も多い。しかし、保育士資格取得をめざし進学してくる学生の多くは、「子どもが好き」、「幼い子どもの先生になりたい」という希望を持って進学してくる。

学生にとって養成課程における実習や現場でのボランティアやアルバイトの経験は、かつて体験したことのない困難や挫折感を伴う経験となることもあり、その経験が、将来の職業選択に影響することは多い。しかしながら、困難や挫折が必ずしも保育者としての就職をあきらめることにはつながらないことも事実である。困難や挫折を経験し、周囲の人に支えられながら立ち直り、歩き出す過程を経験することが、将来保育者となった時には、子どもの困難に付き合い、子どもが立ち直ることを支える力となるのではないか。

次に、保育者養成の過程において、実習やアルバイトで保育者や子どもとの関係において困難を抱えるながら、その困難から学び、保育の質にかかわると思われる、保育者（援助職）として人とかかわる力を獲得した事例を検討することにする。

事例1) 保育所実習で中断を考えた男子学生Aの変化

- ・ 4年制保育士養成、2回生の男子学生A。
- ・ 後期を終えた2月に「保育実習Ⅰ（保育所）」（80時間）を履修する。
- ・ 学生同士のかかわりの場面から、学生自身が対人関係に不安を感じている様子が見られる。
- ・ 実習直前の事前指導の中で不安を訴えたため、担当教員の連絡先を伝え、実習を開始する。

実習3日目夕方に電話が入る。

A : 「先生、やばい、やばい。ちょっと無理かも…。」

教員：「どうかしたの？」

A：「クラスの先生に『何しに来たん？そんなんじゃ実習に来てる意味ないよね。』って言われた…。ちょっとメンタルきついかもしれないです。」

教員：「そう…。何かあったのかな？」

A：「確かに緊張しすぎて子どもにもあまり声かけられてへんし…。先生にも質問できてないと思う。でも、そんな風にストレートに言われるときつい。」

教員：「そうね。まだ3日目だし、先生もA君ことはまだよく見れていないと思うし…。その中で言葉だからそんなに重く考える言葉なのかな？確かに言われたら辛いけれど。まだこれから頑張るということもできると思うけど、どう？訪問を明日にして行くから、どんな風に頑張るかを一緒に考えたら続けて行けそう？」

A：「じゃあ、明日待ってます。たぶん行ける。」

翌日、実習園を訪問。実習担当教員が園長との関係ができていることから、Aが担任の実習担当の先生から言われたという言葉伝えるとともに、Aの学生生活における対人関係についての不安と、現在の不安を園長に伝える。

実際の実習場面をクラスに見に行くと、クラスでは先生と子どもの間に位置し、先生に背を向けるようにして緊張しながら子どもとかかわっている姿がみられる。

隣に座り、先生に背中を向けている状態では先生がどのように子どもとかかわっているかが見えないこと、場面に応じて体の向きや子どもとの位置関係を考えながら実習するようアドバイスする。

訪問翌日夕方本人より電話があり、園長、主任の先生が気遣って言葉をかけてくださり、最後まで頑張れそうとのことであった。

実習を終え、実習を振り返る個別事後指導の中で、「母にも今まで自分がしんどいこととか言ったことがなかったんです。この実習で勇気を出して先生に電話して相談したら気持ちが楽になることがわかった。園長先生に気を遣ってもらって、優しくしてもらうことがこんなにうれしいとは思わなかったです。今行っている障害者支援のアルバイトで、障害者さんとかかわるときに今までより優しく接することを心がけたら、今までより仕事が楽しくなったんです。実習で勇気を出して先生に電話した自分をほめたいと思います。後輩にも仕事の面白さを伝えたいと思っています。」とのことであった。

実習に取り組む中で困難に出会い、園長に支えられることの経験から学んだことをアルバイトの対人援助場面で発揮することにより、不安であった対人関係においても自己を発揮することができる自信へとつながったと言えよう。それにより、「仕事が楽しい」という言葉に示されるように、対人援助の中での対象者とかかわりを楽しむことができるという、援助の質の高まりがみられたと言えるであろう。

事例2) 児童養護施設のアルバイトで子ども理解に悩んだ女子学生Bの変化

- ・4年制保育士養成、4回生の女子学生B。
- ・「保育実践演習」の授業における子ども理解の事例研究にて、アルバイト先の児童養護施設で同級生や下級生に乱暴を繰り返す小学生男児の兄弟について報告。

B : 「いくら叩いたらあかんって言っても、返事だけでちっとも治らんし。嫌になる…。」
「全然聞いてくれへんかったら、イライラしてしまう…。」

C : 「なんで叩くんやろうか…。」

D : 「叩かんと気持ちを伝える方法を一緒に考えるとか…。」

E : 「兄弟一緒じゃなくて、一人ずつとゆっくり話してみたら?」

F : 「マジでこの子嫌やと思ってることが伝わるんじゃない?」

B : 「頭ではわかるけど、ほんまに言うこときかへんからもう嫌になる。
この仕事は向いてないと思えてきた。」

E : 「え? Bが向いてないと言ったら、誰ができるん? ゆっくり考えたら大丈夫やわ。」

とのやり取りがされる。当日は黙ってあまり表情を変えずに聞いていたBだったが、翌週の授業で、「この前誰かが言ってたから、お兄ちゃんのほうと1対1で話をしたら今までの家庭でのこととか話してくれて、こっちの話も聞いてくれるようになってきた。甘えてきたらめっちゃ可愛くなってきた…。」との報告があった。

Bは成績もよく、演習のクラスの中でも迷わず援助職に向かって進んでいくと周囲の学生からもとらえられている学生である。B自身も同様の認識を持っていた。そのBが、子どもとのかかわりで困難を訴え、迷いを見せたことで、周囲の学生は戸惑いを覚えたように見えた。

しかしながら、Bの迷いが真剣にBの事例を考える雰囲気クラス全体に作り、当たり前とも見える意見を伝えたことは、迷いの中にあつたからこそBに伝わったと言えるのではないか。

周囲の学生もまた、Bの受け止めにより、意見を交わし、伝え合うことの満足感を得たともいえる。そのような関係性の中にBの学びがあり、対人援助に再び気持ちを向けていったと言えよう。

これらの事例は、実践の場面での困難を、周囲の人との関係性の中での気づきからとらえなおし、実践に戻るという作業の中でこそその学びであったと考える。彼らにはそのような形での学びが必要であったということであり、それが、「保育者」という子どもの発達援助にかかわる場面の「質」につながると言えよう。

5. 保育者養成の課題

今日、保育を取り巻く状況が複雑化し見えにくいからこそ、「保育者」は制度に流されず、子どもとともに在りながら、子どもの発達を支える立場を貫くことが、保育の質を高めるうえで必要である。

一方、現在大学等に在って保育者を目指す学生は、一人ひとりがそれぞれの生活を生きており、その生活は必ずしもたやすいものではない。

保育者を目指す中で取り組む保育所や児童福祉施設での実習は、現在までの学生の育ちの中での「傷ついた」経験をなぞることになることもあり、実習にかかわる困難は年を追うごとに増加していることを実感する。それはすなわち、子どもの育ちが厳しくなっていることの現れと考えることができるであろう。だとするならば、将来「保育者」として、子ども一人ひとりを受け止め、共感し、ともに考えながら子どもの発達を支える援助職としての在り方を学ぶ過程で、援助する側の立場からのみではなく、援助され、癒される経験をこそする機会が用意されなければならないのではないかと考える。そのためには、保育者を養成する教員の質もまた問われると言えよう。生活経験、対人関係が乏しい中で育つ子どもが多い昨今、養成課程における生活経験、対人関係の経験が、将来「保育者」として子どもの発達を支える援助職としての「質」を育てるのであるなら、学生の対人関係のひとつである養成校の教員に問われるものは大きい。

また、「保育者」は仕事を通して対象者とかかわる中で成長を重ねる職業である。そのためには、養成にあたる教員が現場と関係を深め、連携して「保育者」を育て続けることも求められよう。

保育の質の向上を語るときに、養成にあたる教員として求められる質を整理することが、保育の質につながる養成の課題であると言えるのである。

保育の制度論や人間発達論をベースとしながら、子ども観、保育観を深め、子ども理解と自己理解の姿勢を持ち続ける構えを養成教員自身が持つことが、保育の質の向上につながると言えよう。

今後は、保育の現場で子どもを理解し、保護者を理解しながら保育の質を探求してきた保育所の実践の分析、保育者のかかわりの分析を通して保育現場と連携し、保育者養成の課題を明らかにしていきたい。

参考文献・引用文献

- 秋田喜代美・佐川早季子 2011「保育の質に関する縦断研究の展望」東京大学大学院教育学研究科研究紀要, 51, 217-234.
- 内閣府 行政説明資料 2014「子ども・子育て新制度について」.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 行政説明資料 2013「子ども・子育て関連3法について」.
- OECD 2011「保育白書―人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較」明石書店.
- 小田 豊 2014「幼保一体化の変遷」北大路書房.
- 鈴木正敏 2014「幼児教育・保育をめぐる国際的動向」教育学研究, 81, 4, 460-471.
- 田中孝彦 2014「創造現場の臨床教育学」明石書店.
- 田中孝彦 2012「子ども理解と自己理解」かもがわ出版.
- 山内紀幸 2014「「子ども・子育て新制度」がもたらす「保育」概念の瓦解」教育学研究, 81, 4, 408-422.