

# 高校・養成校・保育現場をシームレスにつなぐ 育成環境の構築に向けて ～「教員育成指標」作成事例を手がかりに～

増 田 翼

(2019年3月16日受理)

## Constructing of Childcare and Teaching Professional Training by Seamless Transition

Tsubasa MASUDA

要旨：本稿の目的は、保育者養成校を取り巻く課題の解決に向けて、高校—養成校—保育現場という三者間を切れ目なくつなぐことの意義を考察することである。高校からの移行と保育現場への移行を常に意識しながら教育している養成校は、その接続において生じる不適應の問題を常に抱えている。そこで、こうしたギャップを少しでも解消するために、保育職志望段階から現場保育者（管理職段階）に至るまでの間に求められる資質能力を、継続的発展的に示す「キャリア・ループリック」の開発を行う。「キャリア・ループリック」が完成すれば、三者間のシームレスな移行はもちろん、〈保育の学びの可視化〉や養成校としての〈三つのポリシーの実質化〉等も期待できるだろう。本稿では、以上のことを論述するとともに、実際の「キャリア・ループリック」開発時における留意点などを、「教員育成指標」作成事例を手がかりにしながらまとめた。

Key words：保育者養成校 高大接続改革 三つのポリシーの実質化 資質能力 seamless transition  
キャリア・ループリック 教員育成指標

### I. はじめに

保育者養成校（以下、養成校と記す）を取り巻く現状は厳しい。ここ数年、多数のマスメディアが保育現場の職場環境（勤務実態・待遇等）について報道を繰り返し、その魅力や本質とは別のところで「保育」が注目を浴びるようになってしまった。また、すでに人口減少期を迎えている地域に養成校が立地する場合などは、高校生人口の顕著な減少も影響し入学者確保に苦戦するような状況も起き始めている<sup>1)</sup>。さらに「高大接続改革」が進んでおり、「高校までに培った力を更に向上・発展させ、社会に送り出すための大学教育」となるべく、これまでに以上に「学力の3要素」を満たす多面的・総合的な入学者選抜が求められるなど新たな体制づくりも急務となっている<sup>2)</sup>。他方で養成校は、高校だけでな

く保育現場とも密接に関係している。たとえば昨今では、「幼稚園教諭免許状更新講習」や「保育士等キャリアアップ研修」の講師を養成校教員が務めることで、保育の最新事情や新制度の情報等を現場に還元していく役目を担っている。また、「マネジメント」「リーダーシップ」といった概念の普及に取り組むことで、組織運営・人材育成を支援し、保育現場における種々の問題の改善にも力を入れ始めている。このように捉え直すと、保育職志望者を集め養成する点、保育現場における保育の質の向上および環境改善を支援する点において、養成校が抱える課題は今後ますます大きくなるといえるだろう。

本稿では、このような養成校を取り巻く現状を詳らかにするとともに、課題を克服していくためにも高校—養成校—保育現場という三者間を切れ目なく

つなぐこと（seamless transition）の必要性に言及したい。これによって、関係する三者間の継続的な育成環境を整え、従来に比して、保育職志望者の安定的確保、養成教育の向上、入職促進や定着向上などを実現していきたい。さらに本稿の後半では、現場教員の段階的成長を円滑に結びつけるという意味でseamless transitionの一例と考えられる「教員育成指標」における各自治体の作成事例を参考にしながら、三者間の継続的な育成環境づくりにおける留意点をまとめておきたい。

## Ⅱ. 三者間を切れ目なくつなぐ保育者育成環境の重要性

### 1. 現状と課題

養成校は、入口側では高校からの移行を、出口側では保育現場への移行を常に意識しながら教育を実施している。しかし、この二つの移行（養成校の視点でいえば両側の接続）が円滑に実現しているかと問われれば、そうとはいえないのが現実であろう。ここではまず、各移行期における現状および課題を見ていきたい。そのうえで、二つの移行が円滑に実現しない理由として養成校独自のシステム上の制約を指摘したいと思う。

#### (1) 高校から養成校へ

養成校への進学理由や保育者志望の動機に関する先行研究<sup>3)</sup>を繙けば、保育者を目指すためのところとはいえ、様々な進学理由を抱えながら入学を果たしているという実態が見えてくる。たとえば、岩田昌子の「進路選択行動」に関する研究では、「入学時は保育者になるという自覚は全然なく、子どもが好きでかわいいからなりたいたいという程度の思いであった」、「県内の学校なら進学して良いと親から言われて……子どもに関することが一番興味を持てたので決めたが消去法<sup>4)</sup>」といった数名の学生たちの想いが紹介されている。また、高校生が進路意識について考究する長谷川誠の研究では、以下のような生徒の声が掲載されている。「とにかく就職するためにも資格を取りたいと思ったから……どの資格にするか迷いまし

たが、子供が好きなので保育士に決めました<sup>5)</sup>」、「簿記の資格を取ったので、高卒で就職できそうならしておきたいと考えています。もし、就職できなかった場合は、専門学校に進学して保育士の資格を取りたいと思っています。資格を取るのが目的なので、高い学費を出してまで大学には進学しません<sup>6)</sup>」。ほかにも中田奈月によると、養成校「入学時に『保育士や幼稚園教員は専門職ではない』と認識している者が5人に1人は存在」し、なぜそのように認識しているのかを尋ねると「子供と一緒に遊んでお金がもらえる」「子供が好きなら誰でもできる仕事」「大人相手は難しそうだけど、ちっちゃい子相手なら自分でもできそうだと思っていた<sup>7)</sup>」などと回答するのだという。もちろん養成校入学生のすべてがこのようなタイプであるとは思わないが、少なくともこうした声が存在する以上、高校時点において、保育の本質やその仕事の魅力に惹かれてこの職業が選択されているとは限らないということになる。あるいは、「子どもが好きでかわいい」と思えばやっていける仕事、「子どもと遊ぶ」仕事、といったイメージが先行している可能性もある<sup>8)</sup>。このような現状なのだから、保育者を目指すために求められる資質能力などは、ほとんどイメージできていないのだろう。こうした状態で入学を果たせば、養成校在籍期間での自分の成長（卒業までに身につけるべき学習成果）をイメージできないままに、おぼろげに初年次の学習をスタートしてしまう。これでは当然、自分の将来展望や保育者としてのキャリアパスなどを明確に描けるわけもない。

それでは、保護者や高校教員（周囲の大人）は、保育の本質やその仕事の魅力、あるいは保育者の職業内容の詳細等を理解しているのだろうか。この点に関して、保育者志望生徒の保護者や高校教員に対して保育に関するイメージを問う調査研究は管見の限り見当たらない<sup>9)</sup>。そのため仮説の域を越えないが、おそらく中学生や高校生が「保育者になりたい」といっても、周りの大人たちは「何をしておけば保育者になれるのか分からない」「どういう資質能力が必要なのか説明で

きない」という状態であろうことは想像に難くない。とりあえず保育園でのボランティア・職場体験や大学のオープンキャンパス見学を提案する、といったところであろう。いずれにせよこのように見ていくと、本格的に保育の世界に踏み出すタイミング（高校から養成校へ）において、円滑な移行を実現するための基盤はほとんど築かれていないということが了解できよう。せめて、保育の具体的職業内容や、保育者を目指すうえで養成校入学までに身につけておくべき資質能力のイメージなどは把握できていると好ましいが、なかなか上手くはっていないのが現状である。

加えて、より本質的な話になってしまいが、小学校以上のいわゆる学校教員と同様に「先生」と呼ばれる職種ながら、異なる原理（内容・方法）によって子どもの発達を支援していくという〈保育の独自性〉が理解されていない、というのも気になることである。たしかに保育の原理はとても難解な要素を含んでおり、これを高校段階から理解するよう要求することには無理がある<sup>10)</sup>。しかし、そこに保育の魅力があることは間違いない。難解な根本原理を一人でも多くのステークホルダーに理解してもらおうと試みることは、学問の発展においては必須の行動である。これまで、この点を養成校の責務として引き受けるのに消極的であったということも反省しなければならないだろう。

## (2) 養成校から保育現場へ

養成校から保育現場への移行に関する研究は数多く存在する。たとえば、新任保育者が抱く困難や葛藤に焦点を当てる研究<sup>11)</sup>、養成校での授業内容（学習成果）と保育現場が求める資質能力との関係性を検討する研究、はたまた実習を通じて現場との連携・相互理解を深めるための方策を探る研究など、様々な角度から研究が蓄積されている<sup>12)</sup>。紙幅の関係でその一つひとつを見ていくことは不可能だが、おおよそすべてに共通しているのは、養成校から保育現場への移行に際して何らかのギャップが生じているのではないかと、という課

題意識である。

ところで、たとえば中村勝美が明らかにしているように、保育者に必要な資質能力を学生に尋ねると「笑顔」「明るい」「元気」といった漠然とした感覚的イメージを挙げるという<sup>13)</sup>。もちろん、これらが必要なことは間違いないが、これらが揃っていれば保育が務まるというわけではない。それにもかかわらず、こうした研究結果が存在するということは、養成校では笑顔・明るさ・元気を最重要視し、その一方で求められる資質能力の詳細についての理解を促していないという可能性を示唆している。

そもそも、新任保育者不適應に輪をかけて、おおよそ多くの自治体では保育者不足や人材育成の困難性が絡まり、保育現場は複雑な様相を呈している。人がいないため人が育ていかず、人が育たないため人がいなくなるという悪循環が起きつつあるのもたしかである。これを阻止すべく保育業界全体の人材確保、人材育成の基盤の見直しが進められているし<sup>14)</sup>、ほかにも〈賃金引上げ〉〈ICT化〉〈修学資金の貸付〉〈潜在保育者の再就職支援〉〈保育関連事業主の雇用管理改善〉〈非正規雇用保育者のキャリアアップ〉<sup>15)</sup>など、国をはじめ各自治体においても、保育者確保と人材育成に対して積極的に取り組んでいるところである。しかしそれでも、現場の感覚でいえば、仕事の複雑化、高度化が進み、新しい次元の職務や書類作成の煩雑さが増している。専門性が謳われ、「マネジメント」「リーダーシップ」の普及も求められるなど質の向上が叫ばれる一方で、ICT化、業務のスリム化・委託化等の検討にも迫られている。このような現場の激変期にあって、上記のように笑顔・明るさ・元気があればよい、という養成校の姿勢は移行に際する段差をますます広げてしまっているだけなのではないだろうか。

## (3) 移行期問題は移行者に問題があるのではなく システムに問題ありと捉えるべき

以上を概観していえるのは、高校から養成校、あるいは養成校から保育現場というどちらの移行

に際しても少なからず不適応状態が存在する、ということである——おそらく、そこまで問題が顕在化していないだけで、実際は、もっと多くの葛藤が移行に際して生じているものと推測される。これを保育職志望の本人の立場から記述し直せば、現在の保育者育成環境の実態というのは、保育者を志望する時点から保育者になった後の将来に至るまで、一筋のキャリアパスとして見通すことができず、さらに移行期における仕組みや価値観の違い（段差）については、自分たちで勝手に乗り越えなさい、と放り出されてしまっている状態なのだとはいえるのだろう。

さらにもう1点指摘しておきたいのは、これだけ膨大に先行研究があるにもかかわらず、両側の移行の問題を生徒—学生—保育者本人の問題（選択行動・志望動機・学習意欲・職業観・能力等）から捉えようとする枠組みのみが先行してしまいがちで、養成校が抱える構造上、システム上の限界を改善へと結びつけようとする取り組みが少ないということである。しかし、そもそもこのように二つの移行が不適応状態を含むのは、保育者養成教育が、養成校内部に閉じてしまっていることに起因するのではないか。たとえば現在、策定が義務づけられている三つのポリシーにしても、多くの養成校はあくまで自らの立場から、卒業時点で獲得すべき学習成果の目標（DP）およびその達成のための教育課程編成等（CP）を設定してしまいがちである<sup>16)</sup>。また、DP・CPとの関連を意識せぬままに、入学時点で保有していて欲しい能力水準をAPとして記述してはいないだろうか。しかし、中教審答申「第3期教育振興基本計画」<sup>17)</sup>でも強調されている通り、DP・CP・APとは、入学前および卒後の社会との接続が図られなければならないものである。もしも両接続を含めた全体の流れのなかで保育者養成教育を捉えなければ、社会とのつながりを失ってしまうかもしれない。したがって、たとえばDPは、保育者初任時に求められる資質能力を過不足なく表すものでなければならないし、さらにその記述内容についても養成校卒業までに獲得すべき学習成果を表

わしながら、その前段階（高校—養成校）からの継続的發展をも含み込むものでなければならない。同様に、その後段階（現場保育者として40年以上にわたるキャリアパス）にも継続的發展可能性を含み込むものでなければならない。このように見ていくと、移行期問題を移行者の問題として眺めるよりも、既存のシステムの問題として捉える視点を忘れてはならないことが了解できるだろう。

## 2. システムの再構築：

### 「キャリア・ループリック」の開発

それではこのような現状と課題を克服するため、養成校として何ができるのであろうか。ここまでの考察から導き出されるのは、二つの移行期を滑らかに接続するシステムの構築である。換言すれば、高校—養成校—保育現場を構造的に結びつけるシステムの構築である。さらにいえば、その三者間を極力、切れ目のないように（シームレスに）する＝連続的に継ぎ目のない接続を実現できれば、なおよいだろう。もちろん、ここに書いたことは既存の三つのポリシー（DP・CP・AP）を改善していくことで一部実現可能ではある。しかし我々は、既存の三つのポリシーに上手に重ね合わせながらも、保育者になるために（保育者として）一定の時期ごとに求められる資質能力の詳細を目標群とするような「ループリック」の開発を企図している。それというのも、高校—養成校—保育現場の各時期で身につけるべき資質能力およびその段階的基準を関係者間で共通化し、それをループリック上に反映していくことで、それ自体がより具体的な学びの内容（＝目指すべき目標群）を示すものとなるからである。つまり、作成されたループリックは「学びの可視化」を実現するものとなり、これを関係者間で共有することにより、常に学習成果を社会と結びつけていくことが可能となるのである。もちろんこのループリックは、養成校内部でのみ使用するようなものではなく、各ステークホルダーとの共有を重視するものである。「保育職を志望する段階」から「管理職の保育者になる段階」までの間に求められる資質能力を、一貫して体系化した長期的段階的基準表と

なることから、我々はこれを、保育者育成のための「キャリア・ループリック」と名づけ開発を行なっていきたい。

なお、こうした着想は、類似の事例を参考にしながら生まれた。たとえば、保育分野では「保育者のライフステージと危機」「保育者とアイデンティティ」といったテーマのもと「保育者のステージモデル」を改良し続いている秋田喜代美の研究<sup>18)</sup>や「京都式保育人材キャリアパスモデル」<sup>19)</sup>、あるいは「高知県教育・保育の質向上ガイドライン」に掲載されている「各キャリアステージに求められる資質・指導力」と題した表<sup>20)</sup>などが本研究での問題意識を具体化させてくれた——ただし、これらはいずれも保育者になってからのキャリアパスを表に示すものであり、高校から養成校の間のモデルを示してはいない。また、かなり近い課題意識のもとに看護教育の在り方を検討している日本赤十字九州国際看護大学の「『学士課程教育』と『看護現場での現任教育』のシームレスな接続を目指して」(平成28年度「大学教育再生加速プログラム」選定取組)<sup>21)</sup>や「教育のアウトカムとして全ての医師が修得すべき能力とそこに至るマイルストーンズを設定し「医学教育から臨床研修へのシームレスな医師育成」を実現しようと考察する田邊政裕の研究<sup>22)</sup>などからは、seamless transitionの必要性を確信した——先と同様、これらの研究においても高校から大学教育の間をつなぐモデルは示されていない。その点では、高校にまで範囲を広げて、三者間のシームレスな接続を企図しているところに本研究の独自性があるといえよう。ほかに、田園調布学園大学のように「全学生が自ら学年ごとに学修成果を振り返って確認することができる点検・評価表」としての「ループリック」を作成し「履修要項」に掲載するなどしている取り組み<sup>23)</sup>から、本研究を具体物として表現した際のイメージを膨らませることができた。

ところで、「キャリア・ループリック」の開発を進めることで、どのような効果や成果が期待できるのであろうか。以下では、この点について簡潔にまとめておきたい。

### (1) 三つのポリシーの実質化

先にも述べたように、養成校が示す三つのポリシーにおいては、入学前の高校および卒後の保育現場との関係性のもとに、実質的な内容を記述することが求められている。その点、「キャリア・ループリック」を作成しようとするれば、必ず高校—養成校—保育現場の三者が協働して議論を深める必要があり、結果的に、ループリックに記載される目標群は実質的な内容となるはずである。またその記載内容をDPやAPとして示すことも可能であろうから、特に「高大接続改革」が求められるなか、しっかりと根拠のあるAPの提示も実現できることになる。さらにいえば、各時期におけるループリックに記載される目標が、学生の学習や自己評価とも関連することで、結果的にループリックそれ自体がアセスメントポリシーの一部として機能することも期待できるであろう。

### (2) 学びが連続していくことで未来が

#### イメージしやすくなる

現在、すでに多くの高校において、「ふれあい体験」「職場体験」「インターンシップ」といった名称で保育現場体験が実施されており<sup>24)</sup>、この体験を通して一部の高校生は保育への関心を高めていく。しかし、現状としては子どもたちとの「出会い」や先生との「出会い」に満たされてしまい、その先の保育者への道のりに直接つながるような深い学び——たとえば、発達の違いや保育者の環境構成に関心を抱く、など——を実現できているかは疑わしい。こうした現状に対して、「キャリア・ループリック」があれば、高校生自身も保育現場体験を通して見たこと感じたことが、近い将来どのような学びへと昇華していくのか、など保育の学びを立体的に捉えることが可能となる。また、すでに一部の養成校等が実施しているような、養成校側がプログラムを用意する「保育体験ツアー」<sup>25)</sup>などにおいて、今回開発する「キャリア・ループリック」を示しながら、その日の保育体験の目標を参加者全員で共有したうえで子どもにふれ合う、といった企画構成が立てられ

るようになるだろう。あくまで高校から養成校への移行に伴うギャップを軽減し円滑な接続を目指す取り組みであるから、「キャリア・ループリック」を活用しながら、今まで以上に学びの連続性を見せていく、という点を意識していきたい。

### (3) 持続可能な育成環境の実現 (地域全体で保育者を育てていくということ)

ここで特に強調しておきたいのは、このように保育現場に直接、高校生がアプローチしてくる機会を大切にせねばならないということである。なぜなら、高校生からすれば「キャリア・ループリック」を進めていった先にいるのが現場の保育者なんだという実感が生まれるであろうし、保育者からすれば、自分も「キャリア・ループリック」にあるような学びのプロセスを経て、今ここでこうして働いているんだという実感を得ることができるはずだからである。こうして双方が向き合うことで、保育の魅力をお互い感じるとともに、養成校教員だけでなく、現場保育者も一丸となって人材育成に取り組む必要性が理解できるのではないだろうか。

もちろん、「キャリア・ループリック」の開発やそのための連携等をリードしていくのは養成校の役目になる。ただし、単に「キャリア・ループリック」が完成すればよいのではなく、三者間の連携によって、保育に関わる様々な人々が共に〈保育を語る〉〈保育の魅力を語る〉という雰囲気醸成することこそを目指さねばならない。保育を〈語れるもの〉とし、守るべき魅力を明らかにすることが、未来に向けての好循環を切り拓き、保育を持続的に発展させる原動力となる。換言すれば、保育関係者はもちろん、保育をよく知らない人々にも「キャリア・ループリック」の存在から保育に興味をもってもらうことが、将来にわたる人材確保を含めた〈保育の持続可能性〉につながるのではないだろうか。

## Ⅲ. 「教員育成指標」：類似の作成事例に学ぶ

ここからは、高校—養成校—保育現場をシームレスにつなぐ育成環境の構築に向けて、今後開発を進めていく「キャリア・ループリック」の作成過程について考えてみたい。そもそも「ループリック」とは、古くは「朱書きや赤刷りにした礼拝の手順に関する指示や規則、教会や主教の指示」を意味していたが、そこから派生して現在のように「ある課題について、できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」という意味で使われるようになった。ループリックは、ある課題に対して、評価観点（課題が求める具体的な資質能力の観点）・評価尺度（達成レベル）・評価基準（その状態の特徴を例示する具体的記述）という3つの要素を表にしたものが一般的である<sup>26)</sup>。今後「キャリア・ループリック」を開発する過程では、上述の三者間の連携を図りながら、こうした評価観点や評価基準を細かく定めていく作業が中心となろう——評価尺度まで用意するかは今後の検討による。各評価観点の最高レベルのみを記述した「採点指針ループリック」と呼ばれるものも一般的に活用されている。

ところで、正直なところ、実際の「キャリア・ループリック」の体裁や様式の詳細について本稿でこれ以上述べることはできない。そこで以下では、現場教員の段階的成長を円滑に結びつけていくという意味でseamless transitionの一形態と考えられる「教員育成指標」<sup>27)</sup>の作成事例を手がかりとしながら、「キャリア・ループリック」作成時における留意点をまとめておきたい。

### 1. 資質能力をどのような枠組みで捉えるか

磯部年晃の研究<sup>28)</sup>によれば、彼が調査した7自治体の「教員育成指標」においては、「教職の素養」と「教職の実践」という2つのフレームに分けて教員に求められる資質能力を捉えることが可能だという。前者「教職の素養」とは中教審の言葉を当てはめれば「社会人に求められる基礎的な能力」「教育公務員の使命と責任」に該当する範疇のものを指し、たとえば宮城県の「教育への情熱」「たくましく豊かな人間性」「自己研鑽力」などが想定される

という。これに対して後者「教職の実践」とは同じく中教審の言葉を当てはめれば「学習指導と評価の力」「児童生徒指導と集団づくりの力」「チーム学校を支える管理・運営・協働力」であり、同様に宮城県で見れば「授業力」「生徒指導力」「子供理解」「学校を支える力」がここに該当すると示している<sup>29)</sup>。

そもそも教員に求められる資質能力を、どのような枠組み（ループリックでは評価観点）で、さらにはいくつかの枠組みで表すか、というのは人によって相当意見の分かれるところであろう。磯部がいう「教職の素養」「教職の実践」といった区分は、現場からすると捉えやすい枠組みかもしれないが、「学力の3要素」を基軸としながら教育を編成している高校や養成校側からすると、幾分、馴染まないところも出てくるように思われる。今回「キャリア・ループリック」を作成する際には、高校—養成校間で共通の「学力の3要素」という枠組みと、保育現場で資質能力を捉える際の枠組みとの整合性を保つという作業に苦勞するものと想定される。さらに細かく養成校の立場から考えるならば、第Ⅱ章でも触れたように、DPというシステムといかにつないでいくか、という点も含み込んで考えていかねばならない。しかし、この点こそが、保育および保育職をどのようなものとして捉えているかを示す、ループリック開発の要の箇所である。そうした意味で、資質能力を捉える枠組みの議論は慎重に行うべきだろう。

## 2. どのようにキャリアステージを捉えるか

「キャリアステージ」といういい方は現任職員の職務歴をどのように区分するか、という際によく使われるものであって、今回開発する「キャリア・ループリック」のように、高校や養成校段階まで想定する場合にも当てはまるのかは議論の余地があるが、とりあえずここでは、「教員育成指標」での区分法を参考にしておこう。多くの自治体は、「教員育成指標」上の最初のキャリアステージを養成校段階から始めている。とはいえ、養成教育内部の詳細というよりは「採用時」といった捉え方が一般的である。たとえば北海道の「教員育成指標」は「養成段階」から始まる。ほかにも、「第0期」＝「採

用時（教員養成期における到達目標）」（大阪府）、「横浜市が求める着任時の姿」、「採用段階」（熊本県）<sup>30)</sup> など、名称は様々だが、養成校—教育現場のseamless transitionが意図されていることは、各自治体の表を見ることで了解できる。

ただし、ここで注意したいのは、たとえば北海道の「養成段階」での目標にあるように、「子ども一人一人のよさや可能性に目を向けようとしている」や「ICTを活用した指導が求められる背景や重要性について理解している」といった大学生向けの（まだ働いてはいないという想定で）記述がされている点である。他の自治体も同様で、その後の「第1期」～「第4期」（大阪府）、「第1ステージ」～「第3ステージ」（横浜市）、「基礎期」～「円熟期」（熊本県）と比べれば、求められる資質能力は非常に基本的、あるいは抽象的で具体性を欠いたものとなっている<sup>31)</sup>。このことは、「キャリア・ループリック」開発時にも、よく考えねばならない点かもしれない。それというのも、能力観というのは人によってまったく異なるだけでなく、所属する組織や経験によってもかなり左右され得るものだからである。すぐ思い浮かぶのは、まだ新任の保育者であるにもかかわらず、本人のこなせる量をはるかに超えるような業務を要求してしまったり、また反対に、本人はもっとできると自己評価しているにもかかわらず、単純な作業しかさせてもらえなかったり、といった状況である。つまり、養成校として定めるDPをまずは意識しながらも、保育現場の要求との接点を探し、上手に段階的成長になるように記述していくという作業が必要となってくるのではないだろうか。

もう一つ、キャリアステージの話題としてふれておきたいのが、「初任時」「基礎期」「第1ステージ」といった区分の先のことである。なぜなら、この先の区分法については、各自治体によってかなりの相違が見られるからである。たとえば単純に「経験年数別」に作成する自治体もあれば、「職能（職種）別」に作成する自治体も存在する。また、こうしたキャリアステージを同一の横軸に載せていく場合もあれば、職能に応じて全く別の表を用意するような場合も見受けられる<sup>32)</sup>。併せて、キャリアス

テージを経験年数で既定している場合でも、たとえばどれくらいの期間を第1ステージ（初任時・基礎期など）、どれくらいの期間を第2ステージ（向上期・資質成長期など）とするかには大きな違いが見られる。当然ながら、ステージ設定の期間があまりに細かすぎれば煩雑なものとなるし、期間があまりに大雑把なものだと意欲の持続がしづらかったり現実との齟齬が目立ったりすることになる。以上のことから、適切なステージ区分を見出すことも、ルーブリック開発においては重要となるだろう。質的転換の節目をどういったスパンで捉えていくか——ただし、最終的にはその転換の節目をシームレスにつなぐことをねらう——という作成側の考え方が反映されるのが、このキャリアステージなのだといえよう。

### 3. 「教員育成指標」策定に関する

#### アンケート調査から

2018年12月に教職員支援機構次世代教育推進センターが実施した指標策定に関するアンケート調査<sup>33)</sup>（67自治体が複数回答；以下の括弧内の数字は選択肢を選んだ自治体数）によれば、「教員育成指標」をどのように周知したかという項目で多数を占めているのが「校長会で説明（59）」「教育センターにおける研修講座での説明（57）」「学校に『指標』を配布（55）」等である。これに対して「教員一人一人に『指標』を配布（16）」「校内研修での管理職による説明（19）」等は少数となっている。また周知の状況については「管理職」「中堅教員」「若手教員」いずれも「説明機会が多く概ね周知」と読み取れるが、より細かく見ると「概ね周知」は「管理職（53）」「若手教員（49）」「中堅教員（41）」という順になっており——「十分には周知できていない」のも「中堅教員」の数が多い——、特に「中堅教員」への周知が他と比較して困難な状況にあることが窺える。たしかに、自分のやり方を見つけ仕事にも慣れてきた中堅層に対して、指標の意義や必要性を理解してもらうには、「管理職」「若手教員」以上に配慮を要するのかもしれない。

次に、「教員育成指標」の達成を支援するために自治体として実施している工夫としては、「達成に

役立つ研修講座案内（26）」「『指標』の見方を示したパンフレット（26）」「研修終了後アンケートで達成状況を自己評価（20）」「自己評価シート・冊子等を作成・配布（19）」等となっている。当然だが、指標は作成して終わりではなく、その指標をもとに進路行動に向かったり、養成校での学びを充実させたり、現場研修の内容を吟味したり、といった多方面で活用されて初めて意味をもつ。そのためにもすべての関係者がよりよくその指標を活用できるような導きの材料も併せて提供していく必要がある、ということであろう。

ところで、「教員育成指標」に関して、現在「優先順位の高い課題と考えられるもの」としての結果は次のような順になっている。「『指標』の周知・理解（43）」「『指標』に対応した研修効果把握（37）」「『指標』に対応した研修実施（27）」「養成・採用・研修充実のための大学との連携（27）」「『指標』の改善を図るPDCAサイクル構築（24）」「『指標』に対応した研修内容作成（15）」「『指標』の改善・見直し（12）」「『指標』に対応した教員採用方法検討（3）」」。この結果を概観してみると、回答した67自治体の半数以上が課題として掲げている「周知・理解」および「効果把握」が難しいという点が見出せるかもしれない。当然、周知と内容の理解を図らねばならないが、それだけでなく、求める資質能力の目標達成支援の方法開発、あるいは指標の点検・評価・改善の際に根拠とすべきデータの把握方法（効果測定方法）の開発等も並行して考えていく必要がある、ということなのだろう。

### IV. おわりに

最後に、少し異なる視点から今回の研究を見ておくことにしよう。本稿では「キャリア・ルーブリック」開発に向けて、このような指標化（スタンダード化）の長所に焦点を当てて論じてきた。おそらくこの開発によって、〈保育の専門性〉の具体的な内容が活発に議論され、次第に明確化・標準化していくことと思われる。こうした作業によって我々は、〈保育の専門性〉を高度化するとともに、対外的な存在証明をつくり出す（正当性を確保する）ことに



なる。これらが保育の発展に寄与するであろうことはいうまでもない。

けれども、こうした指標化には、もちろん弊害もつき纏う。たとえば、資質能力の明確化を図るということは、今まで以上に不適合状態が鮮明になるおそれがあるということを忘れてはならない。指標が存在することで、むしろ早い段階から自分には合わないと判断し、保育職をあきらめてしまう高校生が現れる可能性は否定できない——もちろん、指標があることで保育職への興味関心を深めていく、という生徒も現れるはずだが。

さらに、指標が明確になると、今まで以上に比較が容易となり、無意識的ながら管理的要素を強めてしまう可能性が出てくる。「教員育成指標」策定を批判的に論じる際によく書かれることだが、「組織の『改善』や教職員の『成長』を組織内外で透明化し統制する装置としてスタンダード策定が進められ<sup>34)</sup>」たり、「教職の他律性の強化に向かっている<sup>34)</sup>」のでは、せっかくの長所が影を潜め、単に監査可能な対象を生み出しているに過ぎなくなってしまう。ほかのいい回しを借りれば、「本来は個々の教師の力量形成の手段にすぎないスタンダードが自己目的化し、儀礼的にその形式だけが追い求められるようになり、教育の自由や自発性が奪われ<sup>35)</sup>」ていく可能性があることは肝に銘じなければならない。こうした事態を避けるためにも、開発された「キャリア・ループリック」においては、PDCAサイクルのなかで適宜改編していくという不断のメンテナンスを前提としていくことが求められるだろう。ステークホルダーとの協議や地域社会等の変化に柔軟に対応することを心がけ、決して、権力による統制手段として用いられないように——「キャリア・ループリック」に合致しないことによる不利益が生じないように——しなければならない。

## 註

- 1) 福井県内高校生の現状でいえば、この先5年後の県内高校3年生女子の人数は、2018年4月時点に比べて約10%減少することが分かっている（後久真嗣「入試広報課から見る幼児教育学科のカリキュラムについて」仁愛女子短期大学幼児教育学科『福井県内保育者対象アンケート調査研究報告書』2018年、144頁）。
- 2) 「高大接続改革」の進捗状況については文部科学省の特設webページで随時確認できる（[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/koudai/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/index.htm)）。また、主体的学び研究所編『主体的学び：高大接続改革（別冊）』（東信堂、2017年）等も参照のこと。
- 3) 田中秀明「保育者養成校における学生の学習理由と保育者志向性および学校適応感ならびに保育職に関する効力感との関係」（『共栄学園短期大学研究紀要』18、2002年、167-177頁）、長谷部比呂美「保育者養成課程に学ぶ学生の能力自己評価と保育者志望の動機」（『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』2、2004年、129-137頁）、神谷哲司「保育系短期大学生の進学理由による保育者効力感の縦断的变化」（『保育学研究』第48巻第2号、2010年、192-201頁）、池田幸代「保育者養成校における学生の進学理由と保育者志望との関連における、実習前の保育ボランティア経験の意味」（『東京立正短期大学紀要』43・44、2016年、259-267頁）等を参照。
- 4) 岩田昌子「保育者養成短大における学生の進路選択行動についての教育心理学的考察」（『鈴鹿短期大学紀要』30、2010年、28-29頁）。
- 5) 長谷川誠「大学全入時代における進路意識と進路形成：なぜ四年制大学に進学しないのか」（ミネルヴァ書房、2016年、181頁）。
- 6) 同上、216頁。
- 7) 中田奈月「保育士・幼稚園教員は専門職か」小堀哲郎編『社会のなかの子どもと保育者』創成社、2011年、179-180頁。
- 8) 広瀬由紀「高校生が抱く保育士のイメージと職業選択の基準」（『植草学園大学研究紀要』第5巻、2013年、95-101頁）では、高校生が抱く保育士のイメージを調べるために、予め用意した30項目についてSD法により尋ねている。その結果として「子どもと遊ぶ」「子どもが好き」といった項目が全体のなかでもっとも平均値が高くなっている。
- 9) 「保育」に関するイメージ調査は見当たらないが、「有能な乳児」に対するイメージ調査を高校生およびその保護者に行った研究は存在する。その結果は、有能な乳児の姿は高校生、保護者ともに必ずしも知られておらず、子育てを経験した保護者であっても高校生とイメージが変わらない、というものであった（永盛善博「『有能な乳児』の姿はどれほど認知されているのか？（2）」日本教育心理学会『第55回総会発表論文集』2013年）。
- 10) 拙著論文「保育者養成課程における教科目『教育原理』の位置づけと役割について」（『仁愛女子短期大学研究紀要』第50号、2018年、97-105頁）。
- 11) 谷川夏美「保育者の危機と専門的成長に関する研究動向」は、「初期キャリアの保育者の多くはリアリティ・ショックの危機に直面する」という点を切り口に、関連する国内の先行研究のレビューを行っており参考になる（谷川夏美『保育者の危機と専門的成長』学文社、2018年、10-24頁）。
- 12) ここ最近でも以下のような研究が発表されている。小澤拓大・野坂敬「新任保育者の保育現場への適応に向けて：保

- 育現場と保育者養成校の包括的協働についての提言」(『宮崎学園短期大学紀要』8、2015年、16-24頁)、市原純「保育職志望の若者の『学校から仕事へ』の移行過程と人間関係」(『帯広大谷短期大学紀要』第53号、2016年、37-56頁)、梅下弘樹ほか「しなやかな保育者になるために一現場と養成校の接続から」(岡崎女子大学『研究紀要』49、2016年、13-21頁)、長谷範子「保育実践現場と保育者養成の共働の試み」(『四天王寺大学紀要』63、2016年、277-287頁)、松尾由美「保育士の早期離職を防ぐためのキャリア教育」(江戸川大学『Informatio』14、2017年、19-22頁)。また、「ミスマッチが多かった保育者養成校と保育現場の連携」のあり方を見直し、「互いの存在を認め合い、対等な関係性で保育者を目指す人材の育成に取り組む」ことを目指す神奈川県の新たな取り組み(特集「保育体験の新しいデザイン—神奈川県発、win-win連携に学ぼう—」『保育ナビ』第7巻第10号、フレーベル館、2017年、10-19頁)や、「養成校と自治体の双方が、“学生のうちから保育のすばらしさと厳しさを伝え、現場に出ても長く続けられる保育者へと、共に育てよう”と謳う愛知県の取り組みなども興味深い(特集「養成校と自治体の協働—地域の実情を踏まえて—」『保育ナビ』第8巻第5号、2017年、8-21頁)。
- 13) 中村勝美「保育学生の保育者像と保育者養成教育に関する一考察」『永原学園西九州大学・佐賀短期大学紀要』36、2006年、139-146頁。
- 14) 2015年12月に出された中央教育審議会「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(答申)」において、教員の「養成・採用・研修の一体的改革」が掲げられたことで、幼稚園教諭ならびに認定こども園保育教諭の資質能力向上施策が様々推進されている。また厚生労働省側においても、「保育所保育指針」に「キャリアパス」および「体系的な研修計画」と書かれたことにより、「保育士等キャリアアップ研修」が各自自治体で本格化している。
- 15) 矢藤誠慈郎「待機児童対策の動向と保育人材・保育の質への配慮」(『保育ナビ』第7巻第10号、2017年、22-23頁)を参照。
- 16) 本学では、学長裁量経費及び学内の共同研究費を活用しつつ、2016年12月に福井県全幼稚園、保育所、認定こども園(計337園)を対象としたアンケート調査を実施した(回収率86%)。その結果を『福井県内保育者対象アンケート調査研究報告書』としてまとめ、本学の保育者養成の特徴や課題の数値化及びその分析を行なった。これにより、県内現場が保育者に求めている資質能力と本学幼児教育学科卒業時点で身につけている学習成果との間に存在する段差の詳細が可視化された。さらに、保育現場の中においても初任・中堅・管理職の各ステップで求められる資質・能力の違い(＝もう一つの段差)が明らかになり、保育者は日々の保育業務に追われながら、これらの複数の段差に直面し、乗り越えていかなければならない状況にあることも判明した。こうした結果は、早速、学生への教育内容の改善や現場保育者に対する研修内容の改善等に役立っている。
- 17) 「近年、大学進学率の上昇に伴い多様な学生が入学してくる中で、大学教育の質の確保が問題となっており、各大学においては『三つの方針』を実質的なものにするとともに、それに基づく体系的・組織的な教育の充実を図る必要がある。その際、単なる授業改善にとどまらず、卒業後の出口も十分に意識しながら、大学として体系的で組織的な教育活動の展開、問題の発見・解決に向けた学生の能動的・主体的な学修を促す取組の充実、教員と学生の対話に基づいた教育の推進、学修成果の可視化やPDCAサイクルによるカリキュラム・マネジメントの確立等に取り組むことが必要である」(中央教育審議会「第3期教育振興基本計画について(答申)」2018年3月、21頁)。
- 18) 秋田喜代美「保育者の専門的成長」小田豊・榎沢良彦編『新しい時代の幼児教育』有斐閣アルマ、2002年、186-187頁を参照。
- 19) 京都府こども総合対策課「全国初!『京都式保育人材キャリアパス』の策定について」2018年1月31日、<https://www.pref.kyoto.jp/koho/kaiken/documents/3001310001.pdf>。
- 20) 高知県教育委員会幼保支援課「高知県教育・保育の質向上ガイドライン」2017年3月2日、<http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311601/2017051800334.html>。
- 21) 日本赤十字九州国際看護大学「大学が医療現場と連携し、『エキスパートナース』になるまでのプロセスを可視化」リクルート『カレッジマネジメント』209、2018年3・4月号、34-37頁。ほかにも、以下の文献のように看護分野で進む目標管理の考え方も参考になる。武村雪絵編『看護管理に活かすコンピテンシー：成果につながる「看護管理能力」の開発』(メヂカルフレンド社、2014年)、原玲子『目標管理とリンクした看護職キャリア開発ラダーのつくり方・活かし方』(日本看護協会出版会、2015年)、森田敏子・上田伊佐子編『看護教育に活かすルーブリック評価実践ガイド』(メヂカルフレンド社、2018年)。
- 22) 田邊政裕「我が国の医師国家試験は卒前医学教育から卒後研修へのシームレスな移行を担保しているか」『医学教育』46(1)、2015年、1-8頁。
- 23) 田園調布学園大学「平成29年度 履修要項」12-16頁、<http://dcu.ac.jp/quickcode/dcu/uploads/files/2017-risyuyoko.pdf>。また、少し意味合いは異なるが、横浜国立大学教職大学院の「教員養成・育成スタンダード」([http://pste.ynu.ac.jp/jimu/ynu-standard2\\_2.pdf](http://pste.ynu.ac.jp/jimu/ynu-standard2_2.pdf))や、兵庫教育大学の「教員養成スタンダード(幼稚園版)」([https://www.hyogo-u.ac.jp/files/standard\\_youchien.pdf](https://www.hyogo-u.ac.jp/files/standard_youchien.pdf))なども、求められる資質能力を区分しながら目標群を示しているものとして参考になる。
- 24) 高校における「ふれあい体験」については、金田利子「乳幼児と中高生の『ふれあい体験学習』の大きな意義と実践」(白梅学園大学『研究年報』第15号、2010年、100-104頁)、岡野雅子ほか「家庭科の幼児とのふれ合い体験と保育施設での職場体験学習の効果の比較」(『日本家庭科教育学会誌』第54巻第1号、2011年、31-39頁)などを参照のこと。
- 25) 昨今では、保育職志望者獲得の観点から、様々な企画が実施されている。たとえば、高松短期大学の「保育者をめざす高校生のための保育体験ツアー」や名古屋芸術大学の「1日限りのお仕事発見 幼稚園教諭・保育士体験」などがある。また同様の取り組みは自治体単位でも実施されており、群馬県委託事業「群馬県高校生 教育・保育の魅力体験ツアー」や福島県子育て支援課主催「福島県中・高校生の夏休み保育現場体験」などがある。
- 26) ダネル・スティーブンスほか著、佐藤浩章監訳『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部、2014年、2-12頁を参照。
- 27) ちなみに「教員育成指標」は、2017年4月の改正教育公務員特例法(第22条の2および3)の施行により、任命権者に「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」の策定が義務づけられたことで、全国都道府県等で作成が進んだものである。ただし、実際の作成事例を見ると、小学校以上の教員が主として想定されており、幼稚園および認定こ

- も園で働く保育者等については種々の理由から「教員育成指標」の対象とはなりにくい現状がある。詳細については、拙著「保育者養成校を取り巻く現状と本学における課題」『福井県内保育者対象アンケート調査研究報告書』6-8頁を参照のこと。また「教員育成指標」に関する先行研究としては、以下を参考にした。竹本石樹ほか「『教員育成指標』を活用するための養成・研修の在り方に関する研究～『教員の成長過程に関する調査』の分析を通して～」(『浜松学院大学教職センター紀要』第7号、2018年、1-14頁)、市川紀史ほか「『教員育成指標』を活用した成長機会の分析～教員採用10年間の成長機会と管理職が行うべき支援に関する一考察～」(『浜松学院大学教職センター紀要』第7号、2018年、89-100頁)、古川治「教員育成指標策定に関する研究—先行事例を通してみる教育行政と大学の連携—」(『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書：2017年度』2018年、21-36頁)、八尾坂修「各教育委員会に見る教員育成指標策定状況の実際—指標策定の経緯と特色ある人材育成の取組—」(『Synapse』Vol.63、ジグアイ社、2018年、24-31頁)。
- 28) 磯部年晃「学び続ける教員の育成を目指した教員育成指標モデルの開発に関する研究」『福岡教育大学紀要』第67号第4分冊、2018年、257-268頁。
  - 29) 宮城県教育委員会「みやぎの教員に求められる資質能力」2018年、[http://www.edu-c.pref.miyagi.jp/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=6399](http://www.edu-c.pref.miyagi.jp/?action=common_download_main&upload_id=6399)。
  - 30) 北海道教育委員会「北海道における教員育成指標」2017年、<http://www.dokyoai.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ksi/ikuseishihyou.pdf>。大阪府教育委員会「大阪府教員等研修計画」2018年、<http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/6350/00000000/kensyukeikaku2%20.pdf>。横浜市教育委員会「教員のキャリアステージにおける人材育成指標」2017年改訂、<http://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/shihyou-1.pdf>。熊本県教育委員会「熊本県教員等の資質向上に関する指標（あるべき姿）」2017年、[http://kyouiku.higo.ed.jp/page/common/binaryWrite\\_kiji.phtml?p\\_id=d8864:2:1:12128&f=s12128\\_1\\_20.pdf](http://kyouiku.higo.ed.jp/page/common/binaryWrite_kiji.phtml?p_id=d8864:2:1:12128&f=s12128_1_20.pdf)。
  - 31) たとえば大阪府において、「授業を構想する力」という項目の「第0期」は「学習指導要領解説を熟読し、学習指導や自立活動の在り方を理解して、授業のイメージをもつことができる」なのに対して、その項目の「第2期」になると「教材を深く理解し、子どもの発達の段階や認知特性、習熟度に応じて創意工夫を凝らした授業を計画することができる」「学習活動の流れの中で必要となる支援の内容を想定した学習指導案を作成することができる」といった内容に発展している。
  - 32) 教職員支援機構次世代教育推進センター「教員育成指標の策定等に関するアンケート調査結果（研修テキスト）」2017年4月、[http://www.nits.go.jp/materials/text/files/index20170421\\_001.pdf](http://www.nits.go.jp/materials/text/files/index20170421_001.pdf)29。
  - 33) 教職員支援機構次世代教育推進センター「平成 30 年度 公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標策定に関するアンケート（第 2 回）調査結果」2019年2月、[http://www.nits.go.jp/research/result/001/files/015\\_001.pdf](http://www.nits.go.jp/research/result/001/files/015_001.pdf)。
  - 34) 浜田博文「ガバナンス改革における教職の位置と『教員育成指標』をめぐる問題」日本教師教育学会『年報』第26号、2017年、48-49頁。
  - 35) 木村浩則「中教審の提起する『教員育成指標』の何が問題か」『人間と教育』No.90、旬報社、2016年6月、38頁。

## 付記

本稿は、平成30年度私立大学研究ブランディング事業「保育者育成のためのキャリア・ループリックの開発～シームレスな高校・短大・保育現場の繋がりを目指して～」(研究代表者:増田翼)の成果の一部である。