

はじめに

平成 24 年 8 月に成立した子ども・子育て関連 3 法に基づき、平成 27 年 4 月から子ども・子育て支援新制度が本格施行された。新制度では、幼児期の学校教育・保育、地域の子ども・子育て支援を総合的に進める仕組みを導入、幼児教育・保育、子育て支援の質と量を充実させるため、質の高い幼児期の学校教育・保育の総合的な提供や地域のニーズに応じた多様な子育て支援の充実などを目指している。学校教育・保育現場においてすべての子どもの育ちを等しく保障していくためには、幼稚園と保育所が一層連携を深め、また保育・教育内容及び保育者養成の在り方を検討することが重要な教育課題としてあげられる。

東京学芸大学では、平成 22 年度に附属幼稚園小金井園舎に隣接して大学の福利厚生施設として学芸の森保育園が開園した。開園当初は委託業者による運営で、0 歳児から 2 歳児の乳児 14 名、保育士 3 名の小規模保育園であった(平成 22 年 7 月現在)。年度を重ね在園児が幼児に進級する中で、平成 26 年 12 月からは運営母体が変わり東京都認証保育所となるなど体制も変動し試行錯誤している時期でもあった。一方、附属幼稚園は昭和 32 年に小金井園舎を開設して以降平成 19 年には創立 50 周年を迎え、大学附属園として長きにわたり研究にも取り組みその成果を積み重ね、また教員養成にも寄与してきた。この両者の連携は保育園開園当初より検討されてきた。平成 22 年度は学芸の森保育園・附属幼稚園小金井園舎・附属小金井小学校で「発達や学びの連続性を踏まえた保・幼・小連携教育の実践」(平成 21 年度～平成 22 年度教育改善推進費(トップマネジメント経費)による特別開発研究プロジェクト「発達や学びの連続性を踏まえた保・幼・小連携教育の実践」)において、幼保での園庭の共有や安全の確保、保育者の速やかな移動動線の確保のため幼稚園北側園庭のドカン山(幼稚園内にある築山)の移動、幼稚園北側園庭のブランコの撤去、幼稚園と保育園の境界柵に通路扉の増設など主に施設整備が行われた。しかし、その後は保育者同士のかかわりはあるものの具体的な実践は行われてこなかった。本プロジェクトの計画段階においては子ども・子育て支援新制度が議論されており、本学小金井地区における附属幼稚園と学芸の森保育園との連携の在り方が問われることとなった。連携していくにあたっては、こども園として幼保が一体となることを前提とするのではなく、両者がそれぞれ独立した形態(共立型)をとりながら、両者の資源を最大限に活用し合う体制づくりを目指した連携の在り方を実践的に検証することとなった。

本報告書は、平成 25 年度から 27 年度の 3 年間、文部科学省特別経費「質の高い学校教育・保育の一体的提供を保障するための保育・教育課程の構築」(通称「幼保連携プロジェクト」)の成果の一部をまとめたものである。特に今後の幼保連携の在り方への対応に示唆を与えると考えられる共立型における幼保連携の実践的な取り組みの紹介、また子どもの姿を反映させて試作した保育・教育課程の提案、さらには学生の学び(保育者養成プログラム)に対する提案について報告する。これらが今後の発展的な取り組みの一助となれば幸いである。

報告書 目次

はじめに

目次

第1章 プロジェクトの概要

- I. 事業内容
 - 1. 目的
 - 2. 事業実施主体
 - 3. 事業計画期間
 - 4. 必要性・緊急性
- II. 幼保連携プロジェクト研究組織
 - 1. 研究メンバー
 - 2. 研究組織
 - 3. 研究実施内容
 - 4. 年次計画
 - 5. 期待できる成果
 - 6. 附属幼稚園小金井園舎と学芸の森保育園の概要
 - 7. 役割分担

第2章 幼保連携に関する研究

- I. 認定こども園
- II. 認定こども園の課題
 - 1. 先行研究
 - 2. まとめ
- III. 幼保連携の取り組み

第3章 保育・教育課程（幼保一体化システム）

- I. 幼保連携に関する質問紙調査
 - 1. 調査概要
 - 2. 国立大学附属幼稚園
 - 3. 東京都公立幼稚園
 - 4. 東京都認可保育園
 - 5. まとめ
- II. 幼保連携におけるヒアリング調査
 - 1. ヒアリング調査先一覧
 - 2. 幼保一体化における連携の成果・課題対応の工夫
 - 3. まとめ

- Ⅲ. 共立型幼保一体化実践の取り組み～預かり保育の実践～
 - 1. 預かり保育の研究の動向
 - 2. 本プロジェクトにおける「預かり」の定義
 - 3. 全国国立大学附属幼稚園・東京都公立幼稚園への調査より
 - 4. 本プロジェクトにおける「預かり」の取り組み
 - 5. まとめと今後の課題
- Ⅳ. 合同保育
 - 1. 本プロジェクトにおける合同保育実施の背景
 - 2. 合同保育の実施に至るまで
 - 3. まとめと今後の課題
- Ⅴ. 保育・教育課程
 - 1. 共立型幼保一体化における保育・教育課程の動向
 - 2. 共立型幼保一体化の取り組みの概要
 - 3. 共立型幼保一体化における実践内容
 - 4. 共立型幼保一体化における保育・教育課程の編成
 - 5. まとめと今後の課題

第4章 保育者養成プログラム

- I. 保育教諭養成をめぐる研究の動向
- II. 「幼児教育臨床」での取り組み
 - 1. ふ～よんと大学授業の連携による実習経験のデザイン
 - 2. 低年齢児保育への参加
 - 3. アンケート調査の時期、対象
- III. 結果と考察
 - 1. 保護者に対するイメージとかかわり
 - 2. 低年齢児（1.2歳児）に対するイメージ
 - 3. 乳児とのかかわり
- IV. まとめと今後の課題
- V. 新たなカリキュラムの提案

第5章 総括

巻末資料

- ・ 研究活動報告
- ・ 学会発表一覧
- ・ 事業経費
- ・ 質問紙票
- ・ 観察記録（合同保育）
- ・ 幼保連携に関する質問紙調査結果
- ・ プロジェクトメンバー一覧

第1章 プロジェクトの概要

東京学芸大学は、小金井地区キャンパスに附属幼稚園小金井園舎と大学の福利厚生施設である学芸の森保育園(平成25年1月よりNPO法人の運営による東京都認証保育所)を有している。学芸の森保育園と附属幼稚園は立地としては、低い垣根越しに隣接している。また、学芸の森保育園は平成25年度以前は非常に小規模であり、平成25年度の幼児クラスの在園児は4歳児と3歳児一人ずつであった。こうした現状の中、幼児期の保育・教育の現代の重要な課題である幼保連携について、幼稚園教諭と保育士の養成課程を持つ本学が取り組むこととなった。

I. 事業内容

本プロジェクトは、文部科学省特別経費事業として、平成25年度から平成27年度までの3年間の計画で実施した。事業名は、「質の高い学校教育・保育の一体的提供を保障するための保育・教育課程の構築」であり、通称「幼保連携プロジェクト」と呼ぶ。詳細は、下記のとおりである。

1. 目的

幼保一体化(共立型)の在り方を実践的に検証しながら、質の高い学校教育・保育の一体的提供を目的とする保育園・幼稚園における保育・教育課程を構築すると共に、幼保連携において必要となる学生の学びとそれに応える保育者養成プログラムのモデルを提案する。

2. 事業実施主体

東京学芸大学
東京学芸大学附属幼稚園小金井園舎
東京学芸大学学芸の森保育園

3. 事業計画期間

平成25年度～平成27年度(3年)

4. 必要性・緊急性

子ども・子育て新システムに関連する基本制度等に基づく関連法案が制定され、その実現に向けた取り組みは喫緊の課題である。幼保の連携を深めていく中で保育・教育内容及び保育者養成の在り方の検討は、学校教育・保育現場において全ての子どもの育ちが等しく保障されるためには緊急かつ重要な教育課題である。

II. 幼保連携プロジェクト研究組織

1. 研究メンバー

下記には、平成25年度のメンバーを挙げてある(所属肩書きは当時のもの)。26年度以降のメンバーは巻末資料を参照。本プロジェクトに必要な記録、質問紙の作成配布分析、学会発表などの研究の実施は、専門研究員、教育支援員、保育支援員が主に担った。

(1) プロジェクトメンバー(研究統括委員会) [* コア会議メンバー]

- 吉田伊津美* 総合教育科学系教育学講座幼児教育学分野准教授(本プロジェクト代表)
- 倉持 清美* 総合教育科学系生活科学講座生活科学分野教授
- 鳴海多恵子* 総合教育科学系生活科学講座生活科学分野教授(附属幼稚園小金井園舎園長)

- 大竹美登利* 総合教育科学系生活科学講座家庭科教育学分野教授・副学長
- 松田 恵示* 芸術スポーツ科学系健康スポーツ科学講座体育科教育学分野教授
- 岩立 京子 総合教育科学系教育学講座幼児教育学分野教授
- 福元真由美 総合教育科学系教育学講座幼児教育学分野准教授
- 田代 幸代 附属幼稚園小金井園舎副園長
- 八木亜弥子 附属幼稚園小金井園舎 3 歳児クラス担任
- 山田有希子 附属幼稚園小金井園舎 4 歳児クラス担任
- 小山田佳代 学芸の森保育園担当理事
- 定 由佳 学芸の森保育園施設長
- 無藤 隆 白梅学園大学子ども学部発達臨床学科教授
- 清水 智子 人事課職員係係長

(2) 推進委員会組織

- 大竹美登利 副学長（研究・附属学校担当）
- 國分 充 総合教育科学系長
- 吉田伊津美 教育学講座に所属する教員
- 倉持 清美 生活科学講座に所属する教員
- 鳴海多恵子 附属幼稚園園長
- 松田 恵示 学芸の森保育園園長
- 五味 照明 教育研究支援部長

(3) 本プロジェクトでの雇用者

1) 専門研究員

- 古屋 真
- 内藤 千尋

2) 保育支援員

- 叶内 茜 東京学芸大学大学院教育学研究科家政教育専攻家庭科教育コース 2 年

3) 給食補助職員

- [日本環境ビルテックより派遣]

4) 事務補佐員

- 中村美穂子 総合教育科学系事務係本プロジェクト担当事務補佐員
- 江塚 和也 東京学芸大学大学院教育学研究科学校教育専攻幼児教育コース 2 年

(4) 幼稚園・保育園の組織

1) 附属幼稚園小金井園舎

- 鳴海多恵子 園長（推進委員会・プロジェクトメンバー）
- 田代 幸代 副園長
- 八木亜弥子 3 歳児クラス担任
- 山田有希子 4 歳児クラス担任
- 矢口 香里（教育支援員）

- 夏井みどり (教育支援員)
- 西脇いずみ (保育補助員)

2) 学芸の森保育園

- 松田 恵示 園長 (推進委員会・プロジェクトメンバー)
- 小山田佳代 担当理事 (こども未来研究所)
- 定 由佳 施設長

以上 25 年度メンバー

2. 研究組織

図 1-1 に研究組織を示す。研究統括委員会のもとに 4 つのワーキンググループを置き、研究を進めた。各々のワーキングの概要は、表 1-1 のとおりである。

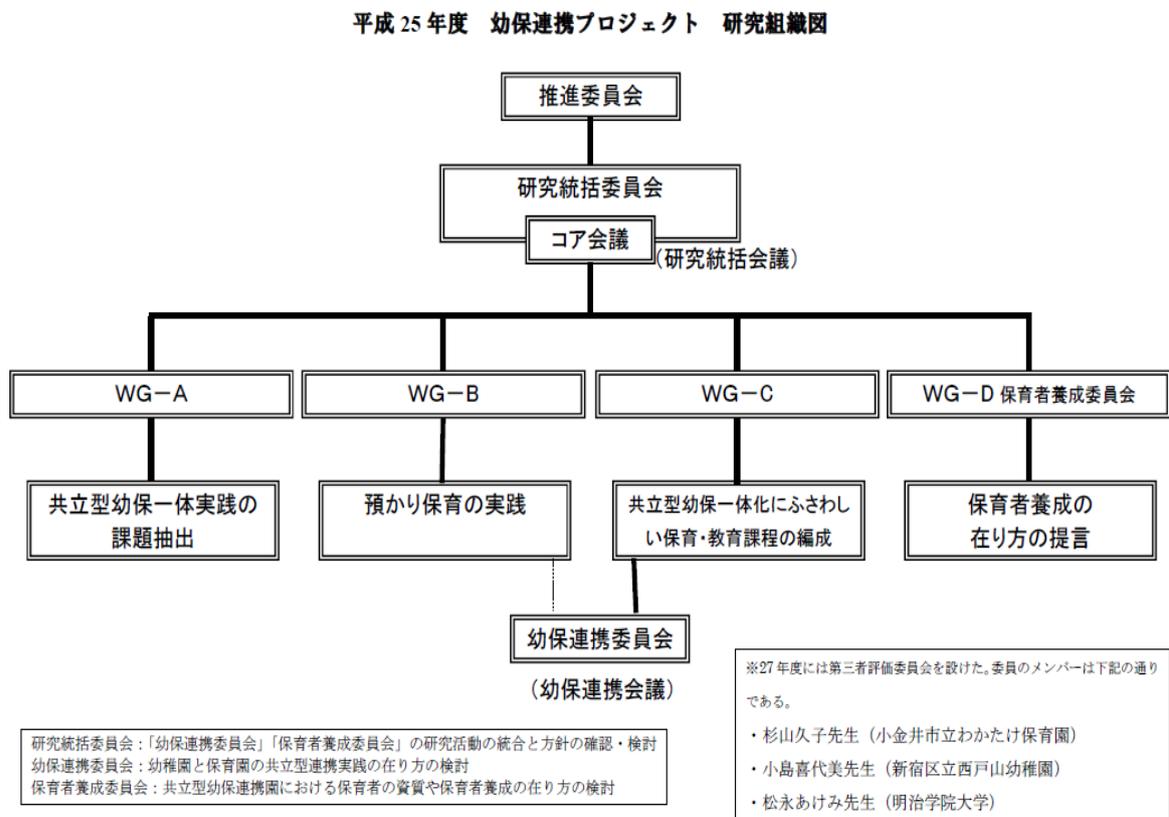


図 1-1. 研究組織

表 1-1. 各ワーキングの目的と活動内容

【ワーキング A】 共立型幼保一体化実践の 課題抽出	【ワーキング B】 預かり保育の実践	【ワーキング C】 共立型幼保一体化にふ さわしい保育・教育課 程の編成	【ワーキング D】 保育者養成の在り 方の提言
<ul style="list-style-type: none"> ・幼保連携や認定こども園に関する先行研究の検討を行う。 ・幼保連携実践園へのヒアリング調査を実施し、幼保一体化実践の課題点を抽出する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・先行研究による預かり保育の課題の整理 ・附属幼稚園の保護者が求める預かり保育ニーズ調査 ・預かり保育の実施 ・預かり保育の事後調査（効果測定） ・附属幼稚園小金井園舎と学芸の森保育園が連携しながら取り組める預かり保育の内容検討 	<ul style="list-style-type: none"> ・対象児の幼保連携場面も含めた観察の実施と記録 ・対象児の情報共有のための連携会議の実施 ・保育者・保護者へのインタビューや子どもの生活の記録などを手がかりに、共立型幼保一体化実践の保育・教育課程の編成 	<p>現在の保育者養成の授業を再検討し、保育教諭として必要な資質を身につける授業を開発する。</p>

3. 研究実施内容

日常的には、保育園の4歳児一人、3歳児一人(25年度)が、附属幼稚園に登園から降園まで在園し、その前後の時間は保育園で過ごす実践を実施し、日々様子を記録した。同時に、定期的に対象児の保護者、保育園幼稚園の各々の担任にインタビュー調査を実施した。月に一度は、担任、幼稚園園長・副園長・担任、保育園園長・担任、コア会議メンバーが出席する幼保連携会議を開催し、情報交換を実施し、会議内容を記録した。

附属幼稚園の保護者会時の預かり保育を学芸の森保育園を運営するNPOが実施した。その経緯、参加者の意見などを集約した。その他、国立大学附属幼稚園、都内の公立幼稚園、都内の認可保育園などに質問紙調査、幼保連携を実施している園へのヒアリング調査も行った。

詳細については、各々の節を参照してほしい。

4. 年次計画

プロジェクトの3年間の計画は、図 1-2 の通りである。ワーキングごとに計画を示している。

具体的取り組みの年次計画

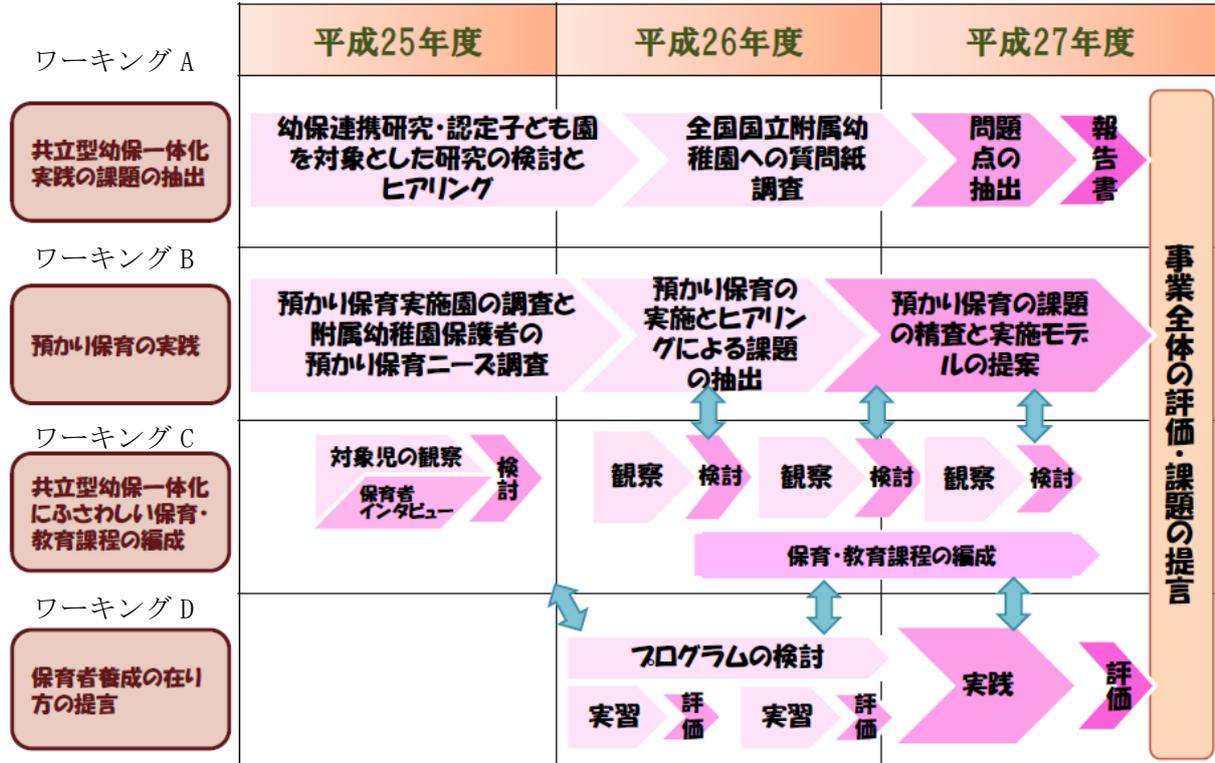


図 1-2. 年次計画

5. 期待できる成果

図 1-3 に示すように、本研究では、「共立型幼保一体化にふさわしい保育・教育課程の構築」と「保育教諭のための保育者養成プログラムの構築」の二つの成果が期待できる。

前者は、幼稚園と保育園を行き来する対象児の実践やヒアリング調査をはじめとする様々な調査から得られる成果である。先行する研究では、すでに幼保連携型の園に必要な保育・教育課程の構築が試みられている。本プロジェクトでは、共立型という特徴から、どのような点に配慮した保育・教育課程が必要なのかを整理したい。

後者については、保育教諭に特に必要とされる力量について、先行する研究から整理して授業をデザインし、その効果を検討したうえで、授業内容を提案したい。

質の高い学校教育・保育の一体的提供を保障するための保育・教育課程の構築

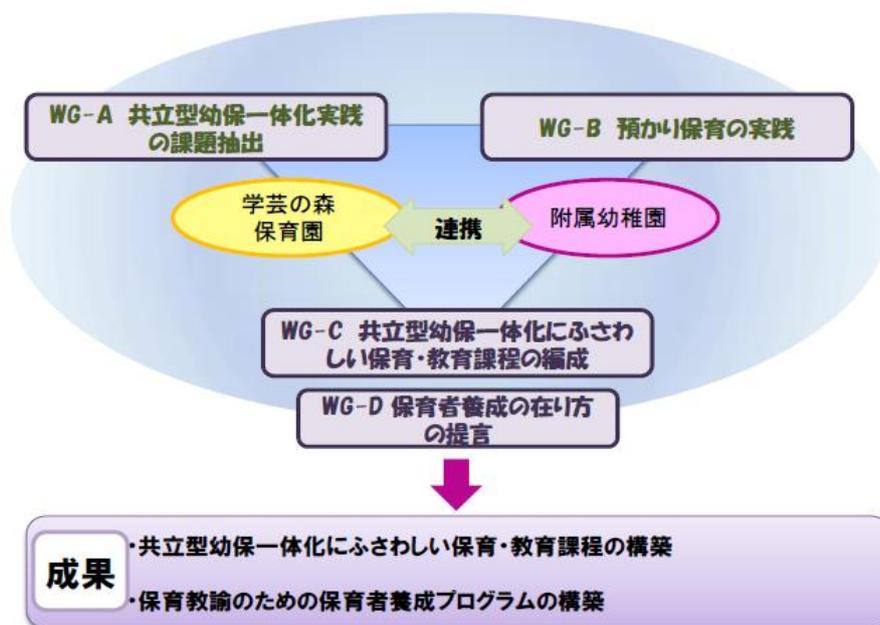


図 1-3. 期待できる成果

6. 附属幼稚園小金井園舎と学芸の森保育園の概要

(1) 附属幼稚園小金井園舎

学級編成は、3歳児クラス、4歳児クラス、5歳児クラスが、各2クラスずつある。在園児は、およそ150人である。保育時間は、通常9時登園13時半降園で、お弁当を持ってくることになっている。

本プロジェクトの取り組みとして、平成25年度は3歳児クラスに一人4歳児クラスの一人の保育園児が、幼稚園に通園した。26年度は、持ち上がって4歳児クラスが一人、5歳児クラスが一人となったが、さらに、保育園に新しく入園してきた5歳児の二人も通園することとなった。27年度は、持ち上がって5歳児クラスが一人である。28年度以降は、通園の予定はない。

対象児がいるクラスには、教育支援員が入り、保育の補助と記録をとった。

(2) 学芸の森保育園

平成25年度は、東京学芸大学の福利厚生施設として委託業者が運営していたが、26年12月からは、NPO 東京学芸大子ども未来研究所が運営する認証保育所となった。幼児クラスの子どもたちは少なく、平成25年度は対象となる4歳児一人3歳児一人だけであった。25年度4月より、幼稚園が始まるとともに通園を開始した。26年度から通園を開始した5歳児クラスの二人は、26年度5月より通園を開始した。

対象児たちは、保育園に保護者とともに登園し、その後、送迎を担当した保育支援員や教育支援員などによって、保育園から幼稚園に通い、幼稚園の降園時には保育支援員あるいは教育支援員などが付き添い保育園に帰ってきて、保護者の迎えまで保育園で過ごした。幼稚園のお弁当は、保育園の調理室で作り、保育園からお昼までに届ける、あるいは、教育支援員、保育支援員などが保育園に取りに来ていた。

(3) 学内における配置

保育園と幼稚園は隣接している。幼稚園の裏庭と保育園の園庭の間に低い柵がある。

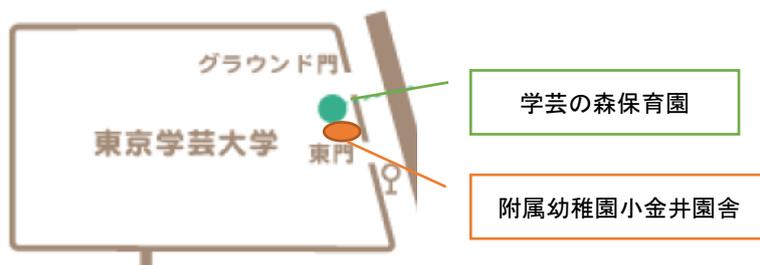


図 1-4. 学内における配置

7. 役割分担

幼稚園、保育園、教育支援員、専門研究員などで、25年度は図 1-5 のような役割を分担した。26年度以降も、行き来する子どもの人数に変更はあるが、役割については大きな変更はない。

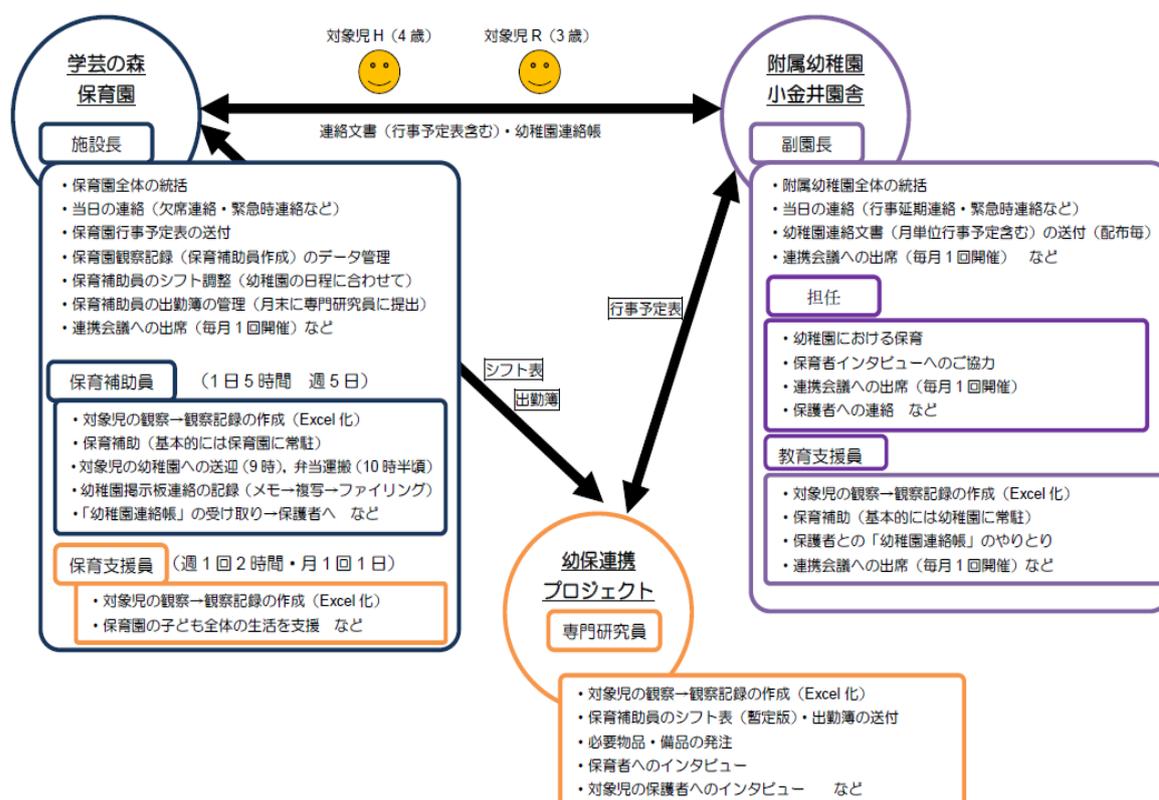


図 1-5. 幼稚園・保育園での役割分担

第2章 幼保連携に関する研究

ここでは、幼保連携に関する調査研究を主に取り上げる。

平成27年4月より「子ども・子育て支援新制度」がスタートし、同時に子ども・子育て本部が内閣府に設置された。認定こども園、幼稚園、保育所に対する共通の給付や小規模保育等への給付を創設するとともに、文部科学省・厚生労働省にまたがっている財政支援を内閣府の子ども・子育て本部において一本化し、実施することとなった。また、学校教育法上に位置付けられた幼稚園は文部科学省が、児童福祉法上に位置付けられた保育所は厚生労働省が引き続き所管しているが、内閣府子ども・子育て本部では、各々の法体系との整合性を図りつつ、認定こども園、幼稚園、保育所を通じた一元的な窓口機能を担うこととなった(平成27年 内閣府子ども・子育て本部)。

I. 認定こども園

現代的な課題として、女性の社会進出に伴う保育園の待機児童の問題、保護者の就労の有無で利用する施設が限定されてしまうこと、子育てに不安や負担を感じている保護者への支援の不足などの問題が生じてきた。そうした中で、幼稚園と保育園の良いところを生かしながら、その両方の役割を果たすことができるような新しい取り組みを創る観点から、「就学前の子どもに関する教育、保育などの総合的な提供の推進に関する法律」が制定され、平成18年より「認定こども園」がスタートした。認定こども園は、図2-1のような機能を有している。

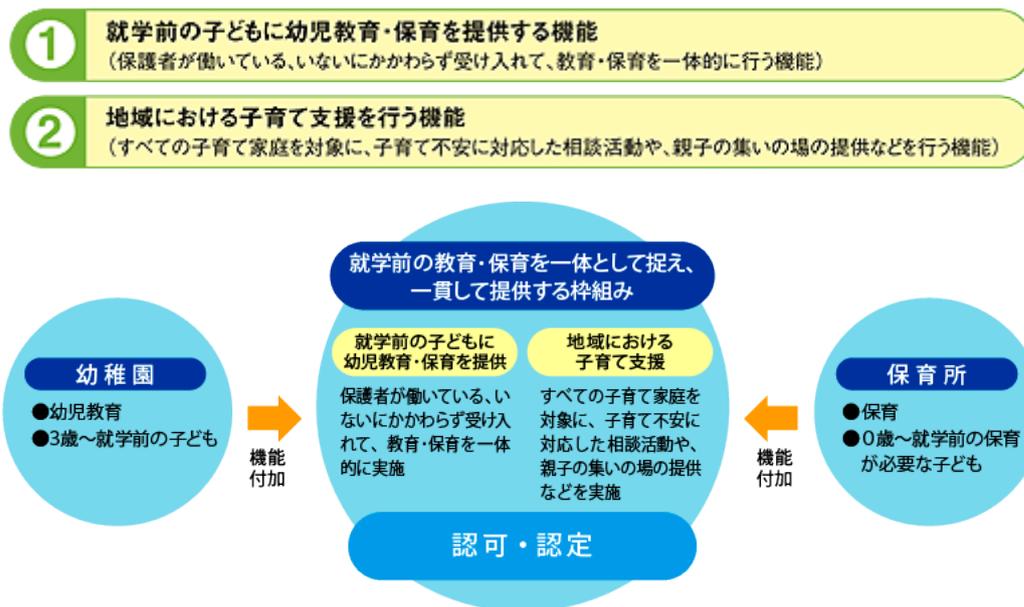


図2-1. 認定こども園の機能(2015 (C) 内閣府 子ども・子育て本部)

現在認定こども園の数は、表1の通りである。平成27年4月1日現在の「認定こども園」の数は全国で2,836件となり、前年度の1,360件から1,476件増加し、およそ倍増している。

表 2-1. 認定こども園数

【平成 27 年 4 月 1 日現在の認定こども園数】 内閣府子ども・子育て部						
認定こども園数	(公私の内訳)		(類型別の内訳)			
	公立	私立	幼保連携型	幼稚園型	保育所型	地方裁量型
2, 836	554	2, 282	1, 931	524	328	53

また、認定こども園は地域の実情や、保育者のニーズによって、選択が可能となる次の 4 つのタイプ(幼保連携型、幼稚園型、保育所型、地方裁量型)がある。

表 2-2. 認定こども園のタイプ(2015 (C) 内閣府 子ども・子育て本部)

幼保連携型

幼稚園型

保育所型

地方裁量型

幼稚園の機能と保育所的機能 認可幼稚園が、保育が必要な子 認可保育所が、保育が必要な子 幼稚園・保育所いずれの認可の両方の機能をあわせ持つ単 子どものための保育時間を確保 子ども以外の子どもも受け入れ もない地域の教育・保育施設一の施設として、認定こども するなど、保育所的な機能を備 するなど、幼稚園的な機能を備え が、認定こども園として必要園としての機能を果たすタイプ えて認定こども園としての機能 することで認定こども園として な機能を果たすタイプ

を果たすタイプ

の機能を果たすタイプ

II. 認定こども園の課題

1. 先行研究

次の 4 つの先行する研究から、認定こども園の課題についてまとめる

- ・松川恵子・青井夕貴・西村重稀. (2009). 認定こども園の現状と課題(3)～保育の内容などについて. 仁愛女子短期大学研究紀要, 41, 89-99.
- ・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.
- ・特定非営利活動法人 全国認定こども園協会. 平成 21 年度文部科学省委託事業「幼児教育の改善・充実に関する調査研究」認定こども園の具体的な諸事例にみる園運営に関する調査研究報告書. (2010).
- ・松田茂樹. (2012). 幼保一体化についての調査：幼稚園・保育所の施設調査と保護者調査. 第一生命経済研究所ライフデザイン研究本部 Life design report (204), 4-15.

(1) 松川恵子・青井夕貴・西村重稀. (2009). 認定こども園の現状と課題(3)～保育の内容などについて. 仁愛女子短期大学研究紀要, 41, 89-99.

表 2-3. こども園のタイプと課題

	共通の課題	幼保連携型	幼稚園型	保育園型
子どもの保育	<ul style="list-style-type: none"> ○保育時間の違いによる課題 <ul style="list-style-type: none"> ・保育時間の違いによって活動経験の差がでないような保育を行うこと。 ○午睡についての課題 <ul style="list-style-type: none"> ・保育所部の子どもだけが午睡をするため、午睡室や午睡時間の確保、職員の配置・確保が難しい。(短時間部の降園時間と長時間部の午睡が重なり、午睡時に担任が不在となることも多く、不安な子ども出る) 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育所は登園時間に差があり、一斉スタートが難しい。 ・長時間児は給食を、短時間児は弁当を食べるので、昼食時から活動が別行動となる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園児が活発に遊ぶ午後の時間に保育園児は午睡になるので、静かにしていなければならない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・長時間部の子どもが短時間部の昼寝をしないうちを見てぐずったりした
保護者に関する課題	<ul style="list-style-type: none"> ○保護者の考え方等についての課題 <ul style="list-style-type: none"> ・子育て観や保護者の生き方、人生観が違う。 ・教育的なことを中心に子どもを中心に考える幼稚園保護者と、時間がなく親の都合を中心に考える保育所保護者との違いがある。(保育所の保護者は子どもに対する関心度が薄い。) ○行事の参加の仕方等についての課題 <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園の保護者は行事や保育参観等への参加率が高い。保育所の保護者は参加率が低く、参加時間も短い。 ・幼稚園は父親の参加も多く、行事への関心も高いが、保育所は母親の参加がほとんどで、行事への関心よりも仕事が気になる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ園の仲間としての意識が互いに薄い。 ・保護者会で子どもの生活が豊かになるよう様々なイベントを企画しているが、保育園の保護者は参加できず、幼稚園保護者の負担になり、不満が出ることもある 	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園は毎日出席が基本だが、保育所は保護者の仕事の都合によって休ませる日もある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園は就学の準備であるので必須と思っている。幼稚園が保育所と一体になると教育レベルが低下すると思っている。 ・幼稚園籍の保護者は、時間にゆとりがあり、送迎の際いつまでも帰らないことも多い。

子どもの保育に関しては昼寝や給食の対応が幼稚園児と保育所児とで異なること、保育園保護者と幼稚園保護者の保育に対する意識の違いなど、が明らかになった。

(2) 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.

表 2-4-1. 認定こども園のメリット

区分	幼保連携型	幼稚園型	保育所型	地方裁量型	合計
1 幅広い年齢の子ども同士の交流が盛んになった	14 (51.9%)	7 (31.8%)	1 (9.1%)	0 (0.0%)	22 (36.1%)
2 同年齢の子どもが増えて、集団遊びやクラス活動が活発になった	8 (29.6%)	5 (22.7%)	1 (9.1%)	0 (0.0%)	14 (23.0%)
3 一貫した教育・保育ができるようになった	17 (63.0%)	8 (36.4%)	4 (36.4%)	0 (0.0%)	29 (47.5%)
4 園児が増えたことで、園行事が活発になった	6 (22.2%)	2 (9.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	8 (13.1%)
5 設備がより一層充実した	4 (14.8%)	6 (27.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	10 (16.4%)
6 きょうだいが、同じ園に通うことができるようになった	12 (44.4%)	8 (36.4%)	1 (9.1%)	0 (0.0%)	21 (34.4%)
7 保護者の仕事の有無に関係なく、子どもが同じ園に通い続けることができるようになった	18 (66.7%)	11 (50.0%)	8 (72.7%)	1 (100.0%)	38 (62.3%)
8 相談・園庭開放等の子育て支援がより充実した	14 (51.9%)	14 (63.6%)	7 (63.6%)	0 (0.0%)	35 (57.4%)
9 職員の数が増えて、勤務負担が軽減できた	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
10 働いている保護者と働いていない保護者との交流が増えた	6 (22.2%)	1 (4.5%)	2 (18.2%)	0 (0.0%)	9 (14.8%)
11 子育て支援等の活動を通じて、園に通っていない子どもの保育にも役立つことができるように	19 (70.4%)	10 (45.5%)	5 (45.5%)	1 (100.0%)	35 (57.4%)
12 幼稚園と保育所の機能が合わさったことにより、教育・保育のレベルが向上した	17 (63.0%)	11 (50.0%)	4 (36.4%)	0 (0.0%)	32 (52.5%)
13 その他	3 (11.1%)	2 (9.1%)	2 (18.2%)	0 (0.0%)	7 (11.5%)
14 無回答	0 (0.0%)	2 (9.1%)	1 (9.1%)	0 (0.0%)	3 (4.9%)
回答者数	27	22	11	1	61

表 2-4-2. 認こども園のデメリット

区分	幼保連携型	幼稚園型	保育所型	地方裁量型	合計
1 園児数が増えて、子ども一人ひとりに目が届きにくくなった	2 (7.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (3.3%)
2 利用時間の違う子どもが一緒にになり、園生活が落ち着かなくなった	4 (14.8%)	1 (4.5%)	1 (9.1%)	0 (0.0%)	6 (9.8%)
3 園児が増えて、設備や遊具が不足がちになった	3 (11.1%)	2 (9.1%)	1 (9.1%)	0 (0.0%)	6 (9.8%)
4 教育・保育の狙いが異なる幼稚園と保育所が一つになったので、まとまりにくくなった	1 (3.7%)	2 (9.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	4 (6.6%)
5 地域との関係が薄くなった	1 (3.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (1.6%)
6 小学校との連携活動が少なくなった	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
7 通園児間が長くなったり、送迎時間が不規則になったりした	4 (14.8%)	4 (18.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	8 (13.1%)
8 保護者の保育料・授業料の負担が増えた	1 (3.7%)	2 (9.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (4.9%)
9 幼稚園と保育所が一緒にになり、職員間のまとまりが悪くなった	4 (14.8%)	1 (4.5%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (8.2%)
10 働いている保護者と働いていない保護者の関係がうまくいかなかった	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
11 職員の勤務ローテーションが複雑になり、勤務が落ち着いてできにくくなった	11 (40.7%)	7 (31.8%)	0 (0.0%)	1 (100.0%)	19 (31.1%)
12 保護者が多様になり、園の対応が難しくなった	5 (18.5%)	3 (13.6%)	2 (18.2%)	1 (100.0%)	11 (18.1%)
13 認定こども園の方針や活動に対する保護者の理解や納得を得ることが難しくなった	4 (14.8%)	1 (4.5%)	1 (9.1%)	0 (0.0%)	6 (9.8%)
14 幼稚園と保育所の機能が子どもと一緒にになったことにより、園の事務負担が増えた	20 (74.1%)	7 (31.8%)	5 (45.5%)	1 (100.0%)	33 (54.1%)
15 保育時間が長くなったため、全職員による会議や研修が持ちにくくなった	17 (63.0%)	14 (63.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	31 (50.8%)
16 その他	4 (14.8%)	6 (27.3%)	4 (36.4%)	0 (0.0%)	14 (23.0%)
17 無回答	3 (11.1%)	2 (9.1%)	2 (18.2%)	0 (0.0%)	7 (11.5%)
回答者数	27	22	11	1	61

注：本調査研究は、教育・社会調査研究センターの平成19年度プロジェクト研究「認定こども園制度の経営的側面の実態と課題に関する全国調査」として行われたものである。

「幼保連携型」「幼稚園型」「保育所型」に着目してみれば、この3つの型すべてでメリットとして挙げる割合が高いのが「保護者の仕事の有無に関係なく、子どもが同じ園に通い続けることができるようになった」「相談・園庭開放などの子育て支援がより充実した」であった。「幼保連携型」「幼稚園型」では、「幼稚園と保育所の機能が合わさったことにより、教育・保育のレベルが向上した」を挙げる割合も50%を超えている。そのほか、「幼保連携型」で50%を超えているのは、「幅広い年齢の子ども同士の交流が盛んになった」「一貫した教育・保育ができるようになった」「子育て支

援等の活動を通じて、園に通っていない子どもの保育にも役立つことができるようになった」であった。子どもに関して、子育て支援に関しては、メリットを実感しているようだった。

逆にデメリットとしては、幼保連携型と幼稚園型では「保育時間が長くなったため、全職員による会議や研修が持ちにくくなった」であった。その他、幼保連携型では「幼稚園と保育所の機能や子どもが一緒になったことにより、園の事務負担が増えた」も挙げている。他の型も、これをデメリットと挙げている割合は、30%を超えている。研修や事務負担は、質の高い保育を展開していくうえで、解決しなければならない大きな問題である。

(3) 松田茂樹. (2012). 幼保一体化についての調査：幼稚園・保育所の施設調査と保護者調査. 第一生命経済研究所ライフデザイン研究本部 Life design report (204), 4-15.

表 2-5. 調査結果のポイント

幼保の現状:時間面 (P. 2)	● 保育所の利用児の多くは、登降園時間が幼稚園の開始から終了時間の範囲に収まっている
幼保の現状:施設面 (P. 3)	● 幼稚園と保育所における幼児教育・保育面と施設面の違いは多い
保護者の幼稚園・保育所に対する要望 (P. 4)	● 幼稚園児の保護者は「保育時間の延長」「長期休業中の保育」、保育所の保護者は「休日の保育」の充実を求める割合が高い
望ましい幼稚園と保育所のあり方 (P. 5)	● 施設側は現行の幼稚園と保育所の状態が望ましいと考えており、保護者側はそれに加えて幼保の機能をあわせもつ施設が並存する状態が望ましいと考えている
保護者のニーズの差 (P. 6)	● 施設の約8割、保護者の約9割が「短時間の幼児教育を求めるニーズと長時間の保育を求めるニーズという保護者のニーズの違いは今後も残る」
幼保一体施設をつくることについて (P. 7)	● 「幼保一体施設」(仮称)をつくることを、すすめるべきだと思う割合は、施設調査が約 26%、保護者調査が約 42%
幼保一体施設への移行について (P. 8)	● 「直ちに移行を検討したい」幼稚園は 8.1%。0～2歳児の保育も行うことができる幼稚園は、全体の約1割
幼保一体施設をつくることの効果 (P. 9)	● 施設調査では、「0～2歳児の待機児童減少」が約4割、待機児童減少の効果があるとみる保護者は3分の1
幼保一体施設を導入する際の不安・懸念 (P. 10)	● 「十分な財源が確保されない」「教員・保育士の負担増」「幼児教育も保育も中途半端に」という不安・懸念が多い
保育所の待機児童を減らすために必要な施策 (P. 11)	● 施設調査では「保育所(0～2歳児)の増設」「保育園が0～2歳児、幼稚園が3～5歳児に特化」、保護者調査では「保育所(0～5歳児)の増設」「保育所(0～2歳児)の増設」「幼稚園の預かり保育の拡充」
子育てにおける不安・負担 (P. 12)	● 「子育て全般の経済的な負担が重いこと」「通っている幼稚園・保育所にかかる費用」が各3分の1強
優先的に実施してほしい子育て支援 (P. 13)	● 「子どもをもつ家庭への経済支援」「幼児教育にかかる費用の軽減」を求める保護者が多い

調査を通じて、以下の点を指摘している。

○施設面について (以下抜粋)

施設面をみると、「園庭」「屋外の遊具」「砂場」は、幼稚園・保育所のほぼ全ての施設にあります。幼稚園の方が設置割合が高いものは、「教職員用の会議室」「保護者が休憩できるスペース」「図書コーナー」「体育館」です(表 2-6)。保育所の方が設置割合が高いものは、「調理室」「教職員の休憩室」です。

幼児教育・保育面として実施していることがらをみると、幼稚園の9割以上が「預かり保育」を、3

分の2が「長期休業保育」を行っています。「課外教室」も8割近い施設が実施しています。幼稚園は「課外教室」や「保護者向けの勉強会・講演会」という親子の教育的な内容を保育所に比べて多く実施しています。一方、保育所の過半数は、「一時保育」を実施しています。「子育ての相談」を実施している割合は、幼稚園よりも保育所の方が高くなっています。

表 2-6. 幼稚園と保育所にある施設と行っている教育・保育（複数回答）（施設調査）

【施設】	（単位：%）		【教育・保育】	（単位：%）	
	幼稚園	保育所		幼稚園	保育所
園庭	98.0	95.3	預かり保育	93.5	18.2
固定プール	34.8	31.4	子育ての情報提供	51.0	52.6
調理室	28.7	97.8	園庭の一般への開放	46.6	53.6
教職員用の会議室	70.4	45.6	子育ての相談	45.3	54.4
教職員の休憩室	14.6	58.4	保護者向けの勉強会・講演会	55.9	44.5
保護者が休憩できるスペース	40.9	17.5	課外教室	77.3	19.7
図書コーナー	65.6	43.4	一時保育	12.6	57.3
食事専用の部屋	1.6	8.8	長期休業保育	64.8	5.8
花壇や畑	80.6	78.1	子育てサークルなどの支援	26.3	20.8
体育館	51.8	22.6	教室・保育室などの一般への開放	24.3	18.6
屋外の遊具	96.0	88.7	休日保育	3.6	7.3
砂場	98.0	90.1	病児保育	0.0	8.4
以上のものはない	-	-	その他	10.5	19.3
無回答	1.6	1.5	特になし	1.2	2.9
			無回答	0.8	1.5

○望ましい幼稚園と保育所の在り方について（以下抜粋）

望ましい幼稚園と保育所のあり方を尋ねた結果、施設調査では、「幼稚園と保育所が並存」をあげた割合が過半数でした（図 2-2）。「幼稚園と保育所に加えて、幼保の機能をあわせもつ施設が並存」は 21.5%、「全ての施設が幼保の機能をあわせもつ」は 16.4%です。幼稚園と保育所の回答は類似しています。

保護者調査では、「幼稚園と保育所に加えて、幼保の機能をあわせもつ施設が並存」が過半数でした。幼稚園と保育所の保護者の意識に大きな差はありませんでした（図 2-3）。施設側は現行の幼稚園と保育所の状態が望ましいと考えており、保護者側はそれに加えて幼保の機能をあわせもつ施設が並存する状態を望ましいと考えています。

2. まとめ

保護者への調査、あるいは社会的な状況から、認定こども園への社会的な必要性は非常に高いことは明らかである。しかし、保育者への調査からは、幼保一体化がソフト面もハード面も十分に整わないままに実施され、かなり苦慮しながら一体化を進めている様子が伺える。

先行する研究からは、本プロジェクトで試みるような、少人数の子どもが、保育園と幼稚園を行き来している例はない。しかし、隣接する幼稚園と保育園が、いまある幼稚園、保育園の各々の機能を十分に使い、必要とする子どもの発達を保障し、施設などを共有しながら、幼稚園、保育園の園児の豊かな生活を保障していこうとする試みは、価値あるものであるし、現実的だと考える。そのためにも、このような試みが、いわゆる二重保育ではなく、共立型幼保一体化、幼保連携に寄与するものとして、研究を進めていく必要があるだろう。

先行する研究からは、認定こども園になっても、幅広い年齢の交流ができていないことや、0歳から5歳までを見通した教育ができていないことが指摘されている。現在行き来している子どもたちの生活が、幼稚園と保育園でどのようにつながることが好ましいのか、つながらないことの意義も含めて検討が必要である。また、今後、幼保で施設面の共有を実施する際に、幅広い年齢の交流や、経験の共有が、子どもたちの生活や育ちにどのように位置づけられるのかの検討も必要だろう。

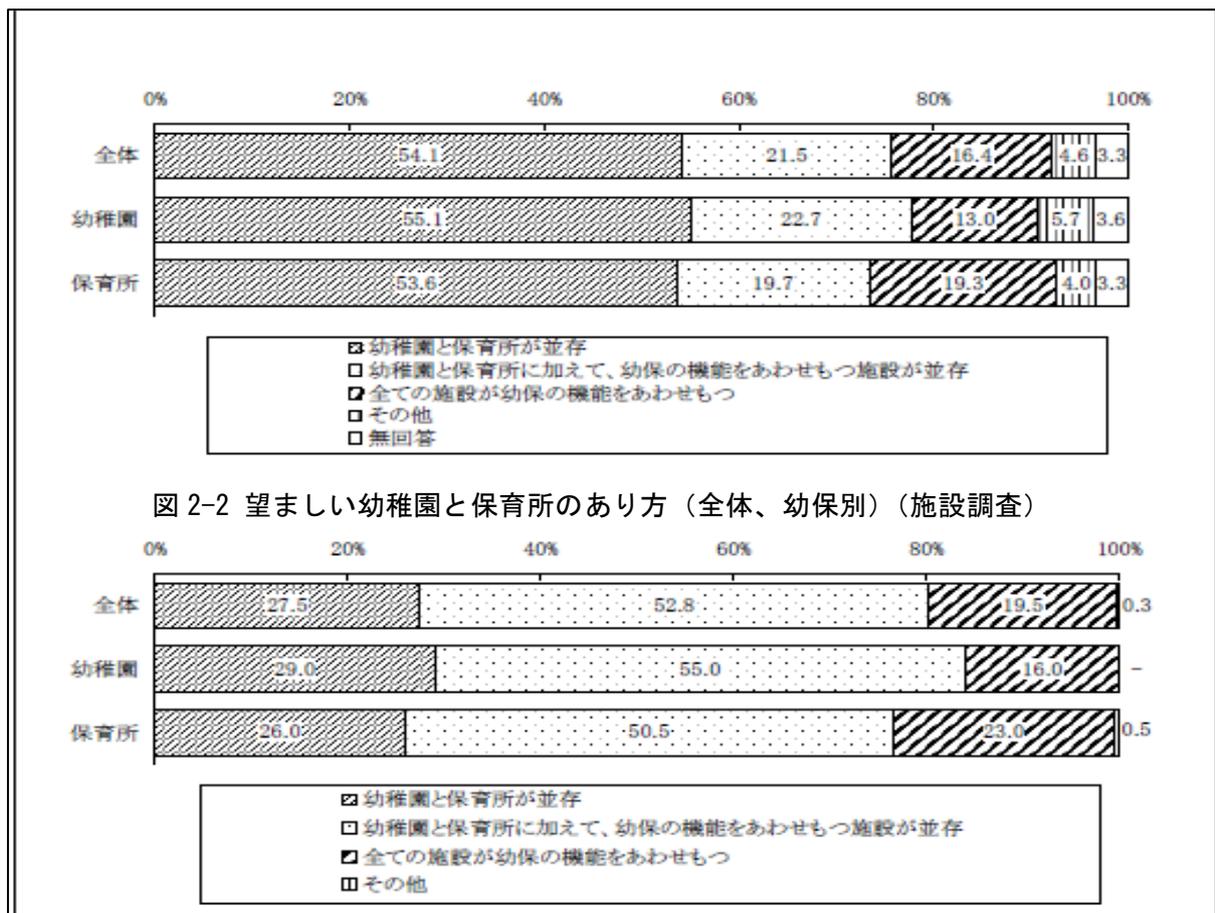


図 2-3. 望ましい幼稚園と保育所のあり方（全体、幼保別）（保護者調査）

Ⅲ. 幼保連携の取り組み

平成 26 年度の幼児教育実態調査(文部科学省)では、幼保連携の取り組みについても調査されている。ここでは、その調査から取り上げる。

1. 施設の共有

図 2-4 より、施設の共有化が進んでいることがわかる(図 2-4)。

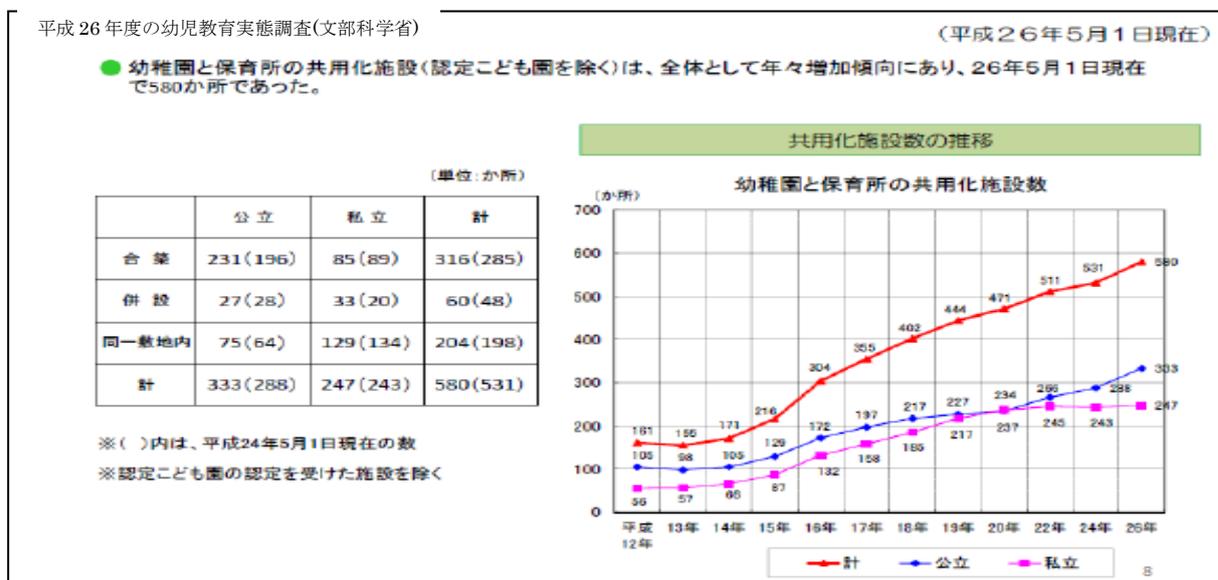


図 2-4. 幼稚園と保育所の施設の共有化状況

2. 交流状況

図 2-5 より、24 年度調査では、保育園児との交流は 56.5%、教員と保育士との交流は 54.0%だったことから、増加傾向にあることがわかる。しかし、小学校と比べると少ない。交流より先に施設の共有があるのか、交流が先にあって施設の共有化が進んでいるのかは、データからは読み取れない。なお、幼稚園と保育所の施設の共用化とは、幼稚園と保育所の施設・設備などを相互に共用することをいう。平成 10 年度から保育上支障がない限り、施設・設備の共用ができることとされている。

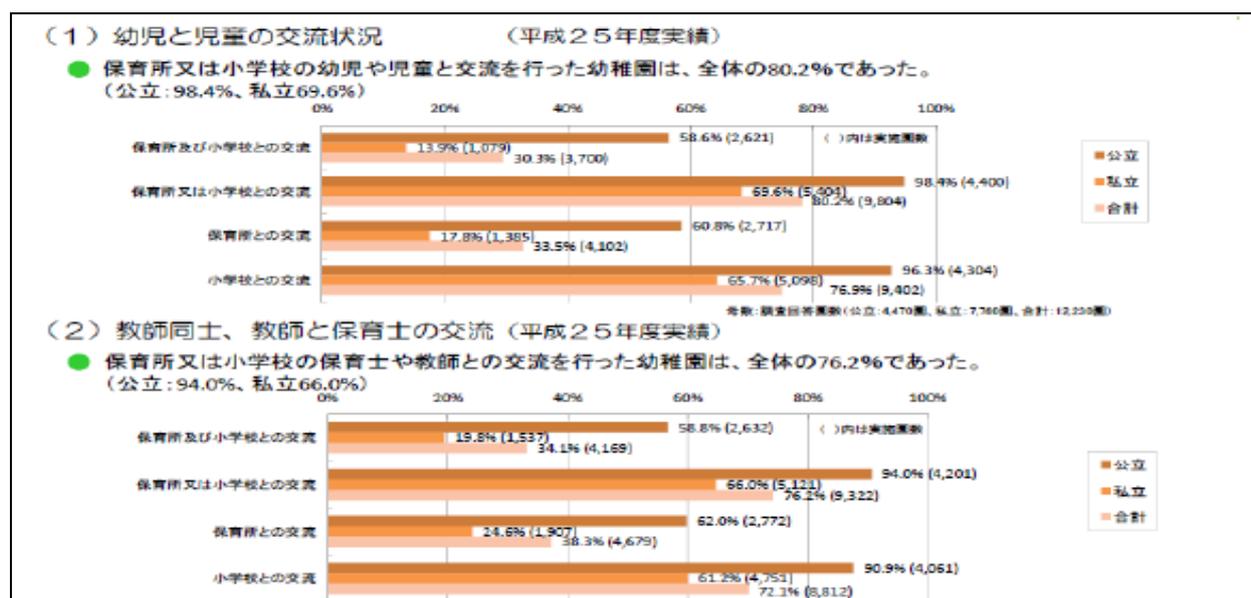


図 2-5. 幼稚園における保育所及び小学校との連携状況

3. 人事交流

合同研修については(図 2-6)、都道府県では、公立私立幼稚園、公私立保育所、小学校教員の三者を対象とした研修が多く、また増加傾向にある。保幼小の接続を考慮した研修と考えられる。幼稚園と保育所を対象とした研修は、公立幼稚園を対象としたものは増えているが、私立幼稚園も含めると微減している。

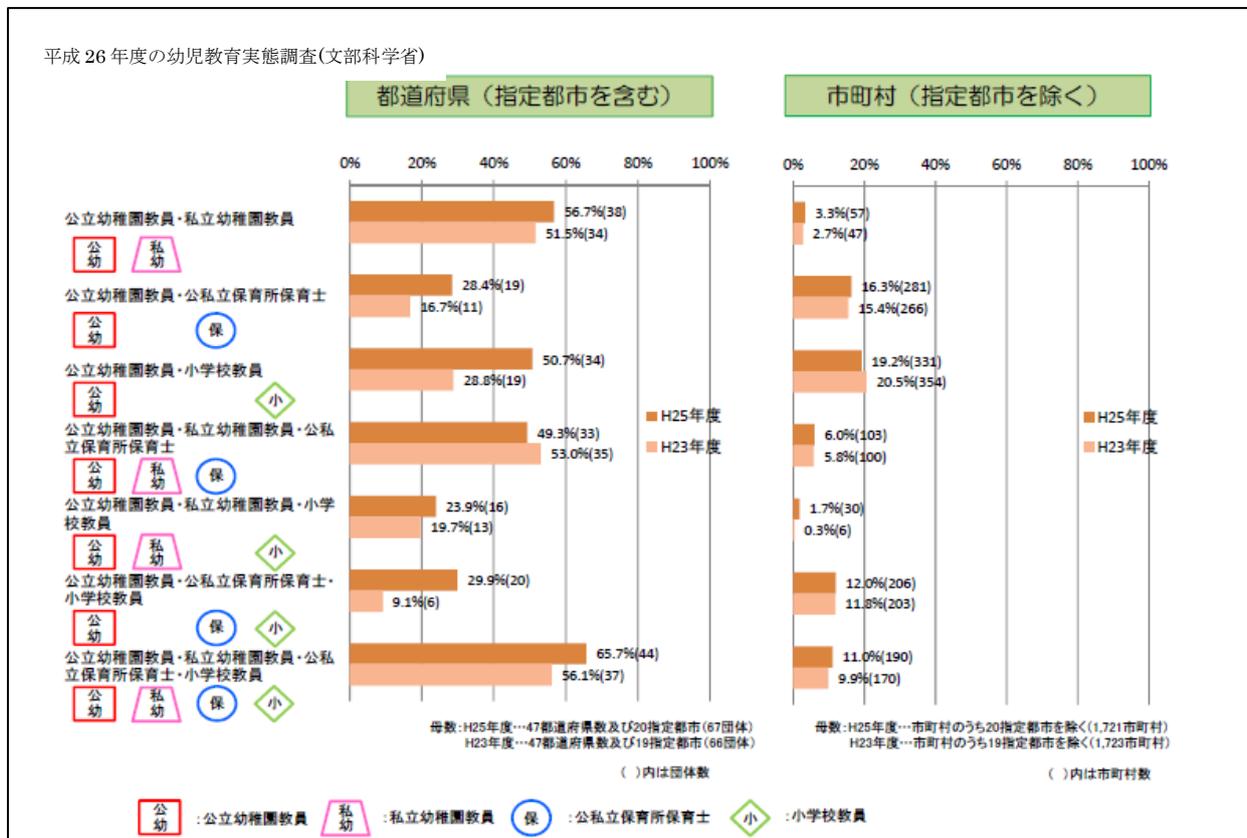


図 2-6. 合同研修の実施状況

幼稚園教員採用の際に、保育士資格も併有していることを受験資格とした団体は、増える傾向にある(表 2-7)。また、幼稚園教諭と保育士人事交流は、24 年度の調査では、16.5%だったのが、26 年度調査では、15.8%と微減である。免許併有状況は、24 年度調査と比べて、どの職階でも増加傾向にある(表 2-8)。

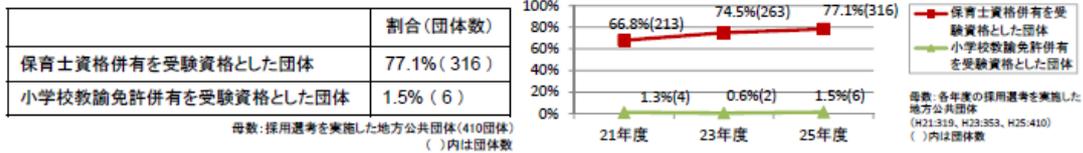
4. まとめ

幼保連携の形が、施設共有や幼稚園教諭と保育士間の交流、あるいは、免許併有という形で進んでいる。しかし、幼稚園、保育所双方でこれまで培ってきた幼児教育や養護の知識や経験を十分に伝えあう場があるのかは、疑問である。免許併有者が増えたとしても、豊かな実践知があるとは限らない。これまで蓄積してきた実践知を伝えあう場を構築していくことが急務と考える。

表2-7. 幼稚園教員の採用・人事交流などの実施状況

(1) 幼稚園教員の採用選考の状況(平成25年度)

- 幼稚園教員採用選考を実施したのは、410団体であった。そのうち、幼稚園教諭免許と保育士資格を併有していることを受験資格とした団体は316団体(77.1%)、幼稚園教諭免許と小学校教諭免許を併有していることを受験資格とした団体は6団体(1.5%)であった。



(2) 幼稚園と保育所・小学校との人事交流等の状況(平成26年度)

- 「長期派遣研修」等の制度を活用して、1年以上の期間、小学校教諭が幼稚園に勤務する、又は幼稚園教員が小学校等に勤務する形の交流を行った団体は14団体(0.8%)であった。

	割合(団体数)
(ア) 平成24年度当初の異動発令による人事交流	
(a) 県費負担小学校教員と市町村費負担幼稚園教員の人事交流	1.3% (23)
(b) 市町村費負担小学校教員と市町村費負担幼稚園教員の人事交流	0.7% (13)
(c) 市町村内の幼稚園教員と保育所保育士の人事交流	15.8% (275)
(イ) (ア)によらない場合で、「長期派遣研修」等の制度を活用して、1年以上の期間、小学校教諭が幼稚園に勤務する、又は幼稚園教員が小学校等に勤務する形の交流	0.8% (14)
(ウ) (ア)及び(イ)によらない場合で、夏季休業期間などを活用して、1年未満の期間の範囲内で、小学校教員が幼稚園に勤務する、又は幼稚園教員が小学校等に勤務する形の交流	1.5% (27)

母数:(ア)指定都市を含む市町村(1,741団体) (イ)(ウ)1,741市町村及び47都道府県(1,788団体) ()内は団体数 13

表2-8. 幼稚園教諭と保育士資格の併用状況

- 幼稚園の園長・教頭・教諭のうち幼稚園教諭免許と保育士資格を併有している者の割合は、全体で78.9%であった。(公私別では、公立:78.3%、私立:79.1%)

幼稚園教員(園長・教頭・教諭)に係る幼稚園教諭免許と保育士資格の併有率

		公立		私立		計	
		H26	(H24)	H26	(H24)	H26	(H24)
園長	普通免許状保持者(人)	2,829	2,889	3,834	3,788	6,663	6,677
	うち保育士資格保持者(人)	1,952	1,958	1,706	1,570	3,658	3,528
	併有率	69.0%	67.8%	44.5%	41.4%	54.9%	52.8%
教頭 + 教諭	普通免許状保持者(人)	20,365	20,338	79,938	78,454	100,303	98,792
	うち保育士資格保持者(人)	16,215	14,966	64,532	59,371	80,747	74,337
	併有率	79.6%	73.6%	80.7%	75.7%	80.5%	75.2%
園長 + 教頭 + 教諭	普通免許状保持者(人)	23,194	23,227	83,772	82,242	106,966	105,469
	うち保育士資格保持者(人)	18,167	16,924	66,238	60,941	84,405	77,865
	併有率	78.3%	72.9%	79.1%	74.1%	78.9%	73.8%

第3章 保育・教育課程（幼保一体化システム）

I. 幼保連携に関する質問紙調査

1. 調査概要

本プロジェクトでは全国国立大学附属幼稚園、東京都公立幼稚園、東京都認可保育園に対して幼保連携に関する質問紙調査を実施した。調査の概要は以下の通りである。本節では結果の一部を抜粋しまとめた（質問項目と全集計結果は巻末資料参照）。また、ほとんどの園が園長または副園長による回答であった。

（1）全国国立大学附属幼稚園

調査対象：全国国立大学附属幼稚園（配布 52 園 回収 41 園 回収率 78.8%）

調査期間：2014 年 12 月

調査方法：質問紙調査…全国国立附属幼稚園各園に 1 部ずつ郵送にて配布・回収

調査内容：①回答者属性、②園について、③預かり保育について、④幼保連携について、
⑤幼保一体化について

（2）東京都公立幼稚園

調査対象：東京都公立幼稚園（配布 188 園 回収 115 園 回収率 61.2%）

調査期間：2014 年 10-11 月

調査方法：質問紙調査…東京都公立幼稚園各園に 1 部ずつ郵送にて配布・回収

調査内容：①回答者属性、②園について、③預かり保育について、④幼保連携について、
⑤幼保一体化について

（3）東京都認可保育園

調査対象：東京都認可保育園（配布 177 園 回収 88 園 回収率 49.7%）

調査期間：2014 年 10-11 月

調査方法：東京都 23 区の認可保育園から各区 10 園を選定し、各園に 1 部ずつ郵送にて配布・回収

調査内容：①回答者属性、②園について、③一時預かり保育について、④幼保連携について、
⑤幼保一体化について

2. 国立大学附属幼稚園

（1）国立大学附属幼稚園における預かり保育の現状

預かり保育を実施しているかどうか尋ねたところ、実施していない園がほとんどであり（表 1）、毎日実施している園は 1 園のみであった。実施しているほとんどの園は、在園児のみを幼稚園の活動スペースと同じ場所で預かっていた。

今後の方向性についての項目では、取り組まないという園が最も多く（表 3-2）、その理由として、保育者の負担、今のままで十分、経費の面で難しい等の理由が挙げられていた（表 3-3）。取り組む園は子育て支援の充実や保護者・地域からの要請が強い等が理由として挙げられていた。

また質問紙全体に対しての自由記述の中に、「親が仕事を持っている、持っていないということで子どもの就園施設を決めるのではなく、希望するところに入園できる状況を整備することは大切だと思う。」「母親の就労や子育て支援にも対応できるよう預かり保育を充実させていくことができ

ば良いと思う。」「少子高齢化が進む現状では、女性が活発に世の中に出て働くことが必須であると思う。そのためには安心して子どもを預ける施設が必要であり、社会で子育てをし、女性を重視すべきと考える。」といった意見もあった。

表 3-1. 預かり保育の実施状況(国立大学附属幼稚園)

毎日実施している	1園 (2.4%)
週2回実施している	2園 (4.9%)
月2回実施している	1園 (2.4%)
行事等のときに実施している	1園 (2.4%)
実施していない	35園 (85.4%)
無回答	1園 (2.4%)

表 3-2. 預かり保育の今後の方向性(国立大学附属幼稚園)

取り組む	6園 (14.6%)
取り組まない	23園 (56.1%)
わからない	9園 (22.0%)
無回答	3園 (7.3%)

表 3-3. 預かり保育の今後の方向性の理由(3つまで選択)

取り組む園
子育て支援が充実する(5園) 保護者からの要請がある(5園) 地域社会の要請が強い(3園) 今のままで十分(1園)
取り組まない園
保育者の負担が大きい(10園) 今のままで十分(7園) 経費の面で難しい(7園) 子どもの負担が大きい(4園) カリキュラムの編成が難しい(3園) 安全性の保障ができない(3園) 行政(大学)の方針(1園) 子どもの負担が大きい(4園) その他(6園)
わからない園
保育者の負担が大きい(4園) 経費の面で難しい(3園) 今のままで十分(3園) 近隣に利用できる場所がない(2園) 子どもの負担が大きい(2園) その他(3園)

(2) 国立大学附属幼稚園における保育園との連携の現状

国立大学附属幼稚園の多くの園は、保育園との連携がないことが明らかとなった(表 3-4)。

連携をしたいと感じていても、近隣に保育園がないという園も少なくない。また、近隣に保育園があったとしても、幼保の生活時間や教職員の勤務時間の違い、在園する幼児の年齢層の違い、職員数の不足等が困難の要因となることがわかった(表 3-5)。また、附属園としての使命を重視しているため、保育園との連携に手が回らない、幼保よりも幼小に力を入れている等の理由から連携をしていない園もあった。一方で附属園の使命の一つである研究の中で、公開研究会を通して保育園と関わる機会があると記していた。実際に連携をしている園では、「日常的な子ども同士の交流」「園内研修への参加」「合同研修会への参加」「園で所有する施設や用具の利用」を行っていた。

また、連携の有無にかかわらず、どのような連携が必要と感じるかを、具体的に項目を挙げて4件法(「1:まったく必要性を感じない」「2:必要性を感じない」「3:必要性を感じる」「4:とても

必要性を感じる」)で尋ねた。それぞれの項目について平均点を算出したところ、「園内研究会への参加」「合同研究会への参加」「幼保の保育者同士の交流」の得点が高かった(図 3-1)。

表 3-4. 幼保の連携の状況(国立大学附属幼稚園)

連携がある	4 園 (9.8%)
連携がない	37 園 (90.2%)

表 3-5. 連携している・連携していない理由(自由記述より)

連携している理由
<ul style="list-style-type: none"> ・ 幼保互いの教育・保育の理解・改善・充実のため。 ・ 大学内にある保育施設との連携。近隣にあり、園庭の一部を共有している環境のため。
連携していない理由
<p>立地条件</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 近隣に保育園(保育所)がないため。 ・ 子どもの力で行き来できる距離に保育園がない。 <p>幼保間の時間や幼児の年齢層の違いなど</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 連携を試みたが、時間の調整からうまくいかなかった。 ・ 幼稚園の横に大学職員用の保育所があるが、3歳以前の子どもたちが多いこと、また行事に誘っても職員数の不足により断られる。 <p>附属園としての役割を重視</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 附属校園との連携を重視し、研究推進、教育活動の実践に向かっている。 ・ 大学の附属園としての役割を重視し、保育園との連携には手が回らない。 <p>公開研究会等での交流・情報交換はある</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 本園での公開研究会には多くの保育園の方も参加してくださっている。 ・ 連絡協議会等で情報交換することはある。 ・ 幼児教育のセンター的役割を果たすため、県内外広く呼びかけをしている。 <p>必要を感じない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 必要性を感じないため。 <p>考えたことがなかった</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ このアンケートに出会うまで幼保の連携について考えたことはなかった。

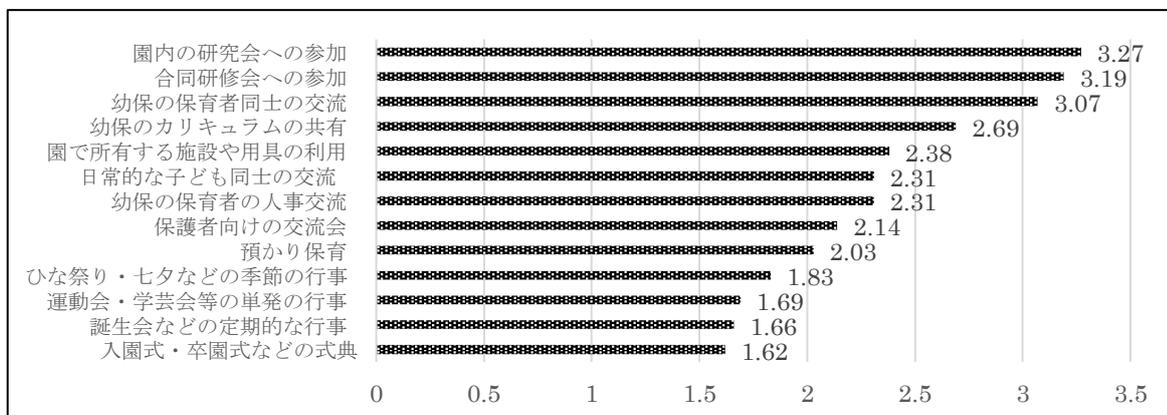


図 3-1. どのような連携が必要と感じるか(国立大学附属幼稚園)

※図中数字「1:全く必要性を感じない」「2:必要性を感じない」「3:必要性を感じる」「4:とても必要性を感じる」

(3) 国立大学附属幼稚園の幼保一体化への意識について

幼保一体化についてはしたくないと考えている園が最も多く(表 3-6)、その理由としても「今のままで十分」という回答が多かった(表 7)。一体化したい園や既に検討している園はなく、検討していきたいという園も 4 園と 1 割に満たない。質問紙全体についての自由記述の欄に、「同じ幼児期の教育を担っている幼稚園と保育園が同じ考え方、同じ教育内容で幼児教育をしていくことが必要である」と考える…」「まずは保育者同士が連携をしていくこと、その中身(幼児期の教育)についてしっかりと話し合い、互いの保育実践を深めていくことが大切だと思う」等、同じ「幼児期の教育を担っている」という視点から幼稚園と保育園が連携をしていくことが優先と考える園があった。

表 3-6. 一体化についての今後の方向性(国立大学附属幼稚園)

一体化したい	0 園 (0%)
既に検討している	0 園 (0%)
検討していきたい	4 園 (9.8%)
したくない	20 園 (48.8%)
わからない	15 園 (36.6%)
無回答	3 園 (7.3%)

表 3-7. 一体化についての今後の方向性の理由(3 つまで選択)

検討していきたい園
子育て支援が充実する(4 園) 保育・教育内容の充実(2 園) 経費の面で難しい(2 園) 地域社会の要請が強い(1 園) 低年齢児との触れ合いができる(1 園)
したくない園
今のままで十分(11 園) 保育者の負担が大きい(6 園) カリキュラムの編成が難しい(5 園) 保育・教育内容の充実(5 園) 経費の面で難しい(4 園) 安全性の保障ができない(3 園) 行政(大学)の方針(1 園) 子どもの負担が大きい(1 園) その他(11 園)
わからない園
経費の面で難しい(5 園) 今のままで十分(5 園) 行政(大学)の方針(4 園) 保育・教育内容の充実(3 園) カリキュラムの編成が難しい(2 園) 保育者の負担が大きい(1 園) その他(7 園)

3. 東京都公立幼稚園

(1) 東京都公立幼稚園における預かり保育の現状

東京都公立幼稚園に預かり保育の実施状況について尋ねたところ、実施している園と実施していない園が半分に分かれた(表 3-8)。実施している園で、ほぼ毎日実施している園は 31 園であり、全体の 3 割弱であった。ほぼ毎日実施している園は、預かり保育を担当する担当者があり、月 1~3 日実施している園は教育時間を担当している職員が預かり保育の時間中も担当している園がほとんどであることもわかった。

預かり保育の今後の方向性については、取り組むと回答した園が多いが、わからないと回答した園も多い(表 3-9)。取り組む園、取り組まない園、わからない園どれにおいても、理由として「行政の方針」と回答している園が多く、預かり保育の実施は行政の影響を大きく受けていると考えられる(表 3-10)。

表 3-8. 預かり保育の実施状況(東京都公立幼稚園)

ほぼ毎日(週 4~5 日)実施している園	31 園 (27.0%)
月 1~3 日実施している園	22 園 (19.1%)
実施していない園	59 園 (51.3%)
無回答	3 園 (2.6%)

表 3-9. 預かり保育の今後の方向性(東京都公立幼稚園)

取り組む	38 園 (33.0%)
取り組まない	14 園 (12.2%)
わからない	34 園 (29.6%)
その他	13 園 (11.3%)
無回答	16 園 (13.9%)

表 3-10. 預かり保育の今後の方向性の理由(3 つまで選択)

取り組む園
行政の方針(30 園) 保護者からの要請がある(26 園) 子育て支援が充実する(23 園) 地域社会の要請が強い(13 園) 施設が利用できる(5 園) 今のままで十分(1 園) 子どもの負担が大きい(1 園) その他(1 園)
取り組まない園
行政の方針(13 園) 保育者の負担が大きい(3 園) 今のままで十分(2 園) 経費の面で難しい(2 園) カリキュラムの編成が難しい(1 園) その他(1 園)
わからない園
行政の方針(33 園) 保育者の負担が大きい(7 園) 経費の面で難しい(9 園) 今のままで十分(3 園) 施設が利用できる(3 園) 保護者からの要請がある(2 園) 子育て支援が充実する(2 園) 安全性の基準が保障できない(2 園) 地域社会の要請が強い(1 園) 子どもの負担が大きい(1 園) その他(3 園)
その他の園
行政の方針(8 園) 子育て支援が充実する(3 園) 保護者からの要請がある(3 園) 保育者の負担が大きい(1 園) 今のままで十分(1 園) 子どもの負担が大きい(1 園) 施設が利用できる(1 園) 経費の面で難しい(1 園) その他(4 園)

(2) 東京都公立幼稚園における保育園との連携について

東京都の公立幼稚園に保育園との連携があるかどうか尋ねたところ、連携があると回答した園が多かった(表 3-11)。

連携の理由としては、行政が力を入れていること、小学校への円滑な接続のため、同じ年齢・同じ地域に住んでいる子ども同士の交流に意義があること、幼保の職員の相互理解や保育の質の向上のためなどの理由が多く見られた(表 3-12)。

連携をしている園にどのような連携をしているか尋ねたところ、最も多かったのは「日常的な子ども同士の交流」であり、60 園(実施園の 66.7%)で実施されていた。続いて「園で所有する施設や用具の利用」(45 園)、「合同研修会への参加」(36 園)、「幼保の保育者同士の交流」(35 園)であった。日常的な子ども同士の交流は、主に 5 歳児を対象に行われていることも明らかとなった。これは小学校への円滑な接続を意識しているためであると考えられる。

どのような連携が必要と感じるかの項目については「合同研修への参加」「幼保の保育者同士の交流」の平均点が高く（図 2）、幼保の保育者同士の関わり合いや学び合いを必要としていることが分かった。続いて「日常的な子ども同士の交流」の平均点が高かった（図 3-2）。

表 3-11. 幼保の連携の状況（東京都公立幼稚園）

連携がある	90 園 (78.3%)
連携がない	25 園 (21.7%)

表 3-12. 連携している理由（自由記述より）

連携している理由
<p>行政の方針</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 行政でも連携に力を入れている。 ・ 0～15 歳までの育ちの連続性を意識した教育の重要性から区として幼保小中連携事業を進めている。 ・ 国としても就学前教育の充実をうたっている。
<p>小学校への円滑な接続</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 大勢の子どもが会って一緒に遊ぶ機会を持つことで、小学校との円滑な接続を目指したいため。 ・ 近隣の保育園と交流することで、小学校に行ったときに顔見知り会える安心感がある。 ・ 学校に行くと、同じ学年で一緒に生活するので、かかわりを増やしたいから。
<p>同じ年齢・同じ地域の子と関わることに意義を感じる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 同年齢の子と関わることで人間関係を豊かにしたり、就学に向けて不安感を和らげたりすることにつながる。 ・ 同じ地域で生活している子どもたち同士の交流を持つことで、…就学前の幼児に必要な経験を考えるため。 ・ 子どもの生活にも広がりが出るため。 ・ 地域の子どもの顔見知りになり、親しむことが大切だと考えるから。
<p>幼保の保育者のため</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 保育内容の違いや共通点に気付きながら、相互に保育を見直し改善と充実につなげるため。 ・ 保育士、幼稚園教諭が保育活動の意見交換を行い、相互理解を深め、幼児教育の充実をはかるため。 ・ 幼保がそれぞれ就学前教育を理解し、充実するために必要だから。 ・ 職員間の交流を図ることで、教材の幅が広がっている。
<p>幼稚園の役割として</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 地域の子育て支援センターの役割を担う責務があると考ええる。 ・ 公立幼稚園は地域の幼児教育の核となる存在だから。 ・ 地域の幼児の存在に気付く機会となっている。
<p>幼児の保護者への影響</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者からも交流をすることで小学校への不安がなくなった、給食の体験をさせていただいてありがたいなどの評価をいただいた。
<p>幼保がともに連携することを望んでいる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 保育園と当園でやりたいという思いが一致したため。 ・ どちらも連携を望んでいる。
<p>立地条件</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 近隣に保育園がある。 ・ 施設内の一室を保育所(分園)が使用しているため。 ・ 幼保一元施設のため。幼保一体施設のため。

表 3-13. 連携していない理由(自由記述より)

連携していない理由	
立地条件	<ul style="list-style-type: none"> ・近隣に保育園（保育所）がないため。 ・保育園と地理的に遠いため。
幼保間の時間や幼児の年齢層、人数の違いなど	<ul style="list-style-type: none"> ・連携を試みたが、時間の調整からうまくいかなかった。 ・幼稚園の横に大学職員用の保育所があるが、3歳以前の子どもたちが多いこと、また行事に誘っても職員数の不足により断られる。 ・本園の園児数が多いことや周辺に保育園が3園もあることなどの理由で難しい。
他機関との交流	<ul style="list-style-type: none"> ・小中学校、長寿会等との交流が位置付いており、日程的に余裕がないため。
必要を感じない	<ul style="list-style-type: none"> ・現在のところまでは、必要性を強く感じる事がなかったため。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・以前はあったのだが、実施日にインフルエンザのため中止になって以来途絶えてしまった。 ・市内での幼保の交流はあるが、園単位ではないため。 ・これから行う予定。

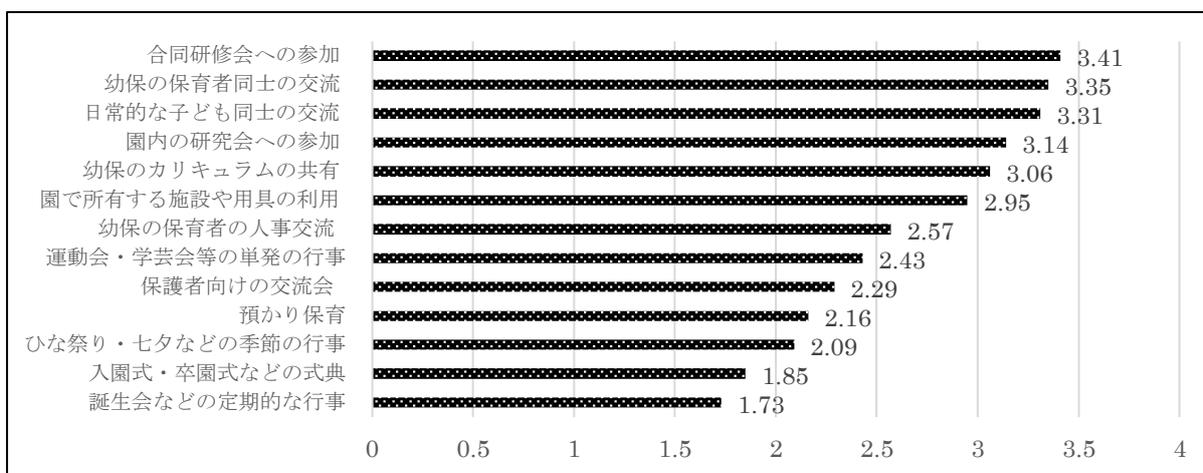


図 3-2. どのような連携が必要と感じるか(東京都公立幼稚園)

※図中数字「1:全く必要性を感じない」「2:必要性を感じない」「3:必要性を感じる」「4:とても必要性を感じる」

(3) 東京都公立幼稚園の幼保一体化への意識について

一体化についてはしたくないと考えている園が最も多かった(表 3-14)。「一体化したい」「既に検討している」「検討していきたい」と回答している、一体化について前向きな園は行政の方針を除くと、「保育・教育内容の充実」「地域社会の要請が強い」といった理由がやや多く挙げられていた(表 3-15)。「したくない」「わからない」と回答している園は、「今のままで十分」と考えている園が多い。また、「保育・教育内容の充実」と回答している園もあり、一体化しない方が保育や教育が充実すると考えていると推測される。したくない園では、保育者や子どもへの負担、カリキュラム編成の難しさなども理由となっていた。

表 3-14. 一体化についての今後の方向性(東京都公立幼稚園)

一体化したい	4園 (3.5%)
既に検討している	6園 (5.2%)
検討していきたい	19園 (16.5%)
したくない	43園 (37.4%)
わからない	38園 (33.0%)
無回答	5園 (4.3%)

表 3-15. 一体化についての今後の方向性の理由(3つまで選択)

一体化したい園
子育て支援が充実する(2園) 保育・教育の充実(2園) 地域社会の要請が強い(1園) 行政の方針(1園) 施設が利用できる(1園) その他(1園)
既に検討している園
行政の方針(4園) 保育・教育の充実(3園) 地域社会の要請が強い(2園) 子どもの負担が大きい(1園) 保育者の負担が大きい(1園)
検討していきたい園
保育・教育内容の充実(9園) 行政の方針(8園) 地域社会の要請が強い(5園) 低年齢児とのふれ合いができる(5園) 子育て支援が充実する(4園) 子どもの負担が大きい(4園) 大きい集団での育ちが重要(3園) カリキュラムの編成が難しい(2園) 今のままで十分(2園) 保育者の負担が大きい(1園) その他(3園)
したくない園
今のままで十分(16園) 保育者の負担が大きい(16園) 行政の方針(16園) 子どもの負担が大きい(13園) 保育・教育内容の充実(12園) カリキュラムの編成が難しい(11園) 経費の面で難しい(5園) 地域社会の要請が強い(1園) 安全性の保障ができない(1園) 大きい集団での育ちが重要(1園) その他(12園)
わからない園
行政の方針(29園) 今のままで十分(10園) 保育・教育内容の充実(6園) 子どもの負担が大きい(5園) カリキュラムの編成が難しい(3園) 保育者の負担が大きい(3園) 経費の面で難しい(2園) 地域社会の要請が強い(1園) 低年齢児とのふれ合いができる(1園) 子育て支援が充実する(1園) その他(5園)

4. 東京都認可保育園

(1) 東京都認可保育園における幼稚園との連携について

東京都の認可保育園に対して幼稚園との連携があるかどうか尋ねたところ、連携がないと回答した園が多かった(表 3-16)。

連携している園におけるその理由としては、地域の幼保小中の連携会議等において連携をしているという記述が多かった(表 3-17)。また、連携していない園は、近隣に幼稚園がないことや、余裕がないこと等が挙げられていた(表 3-18)。また保育園の数が幼稚園の数よりも多いため、連携が難しいことも挙げられていた。

連携がある園では日常的な子ども同士の交流をしている園が多く(13園)、次いで「幼保の保育者同士の交流」(11園)、「園内研究会への参加」(10園)、「合同研修会への参加」(10園)が多かった。

どのような連携が必要と感じるかの項目については、保育園においても「合同研修会への参加」「幼

保の保育者同士の交流」の幼保の保育士のかかわり合いや学び合いの必要性を感じていることが分かった(図 3-3)。

表 3-16. 幼保の連携の状況(東京都認可保育園)

連携がある	28 園 (31.8%)
連携がない	57 園 (64.8%)
無回答	3 園 (3.4%)

表 3-17. 連携している・連携していない理由(自由記述より)

連携している理由
<p>行政の方針</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地域をブロック割にした幼保小中の交流がある。 ・区の幼保小中連携会議に参加している。 ・就学前教育推進事業・幼保小中一貫教育事業のメンバーとして連携している。
<p>職員間の交流</p> <ul style="list-style-type: none"> ・職員の幼稚園研修 ・保育士の国内研修に互いに参加し合っている。 ・子育て支援連絡会があり、…そこで園長や副園長が顔見知りとなっている。
<p>小学校への円滑な接続のため</p> <ul style="list-style-type: none"> ・就学に向け、同じ地域の子どもが顔見知りとなり、安心して学校へ入学ができる。
<p>同じ年齢・同じ地域の子と関わることに意義を感じる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地域の子どもたちが顔見知りになる。就学前の活動としてふさわしい。
<p>幼保の保育者のため</p> <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園の保育・教育を保育園職員が理解し、保育の質の向上へつなげ、幼稚園も保育園の実際を理解していただく。
<p>立地条件</p> <ul style="list-style-type: none"> ・近隣に保育園がある。 ・幼保一体化の施設となった。
<p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学校との連携で交流会を実施するとき一緒に参加している。 ・近隣の公立幼稚園主催のサッカー教室に年長児が参加している。 ・地域の課題を共有することができる。

表 3-18. 連携していない理由（自由記述より）

連携していない理由
<p>行政の方針</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 中央区の取り組み不足 ・ 港区にそのようなしくみがないため。 ・ 区および地域の中で実施されていない。
<p>立地条件</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 地域的に幼稚園がないため。 ・ 近くに幼稚園がない。 ・ 近くの幼稚園は小学校併設のため交流する機会がない。
<p>幼保間の時間や幼児の年齢層、人数の違いなど</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 活動時間の違いもあり、地域の保育施設との連携はあるが、幼稚園とは行っていない。 ・ 余裕がない。
<p>他機関との連携</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 地域子育て家庭との連携の方が重要。
<p>考えたことがない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ あまり考えたことがない。
<p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 他の公立保育園が連携しており、公立幼稚園の負担が増えるため。 ・ 今後は実施していきたい。

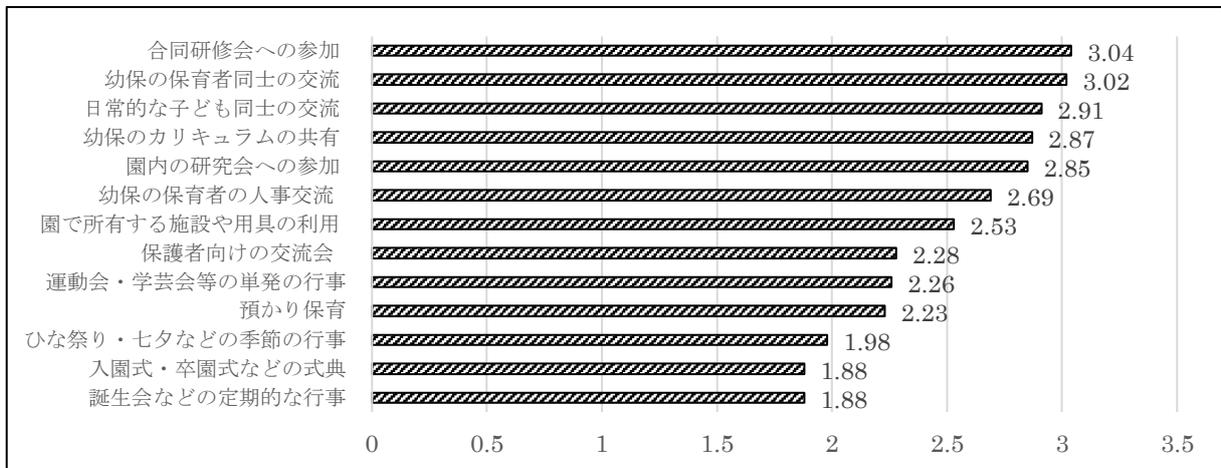


図 3-3. どのような連携が必要と感じるか（東京都認可保育園）

（2）東京都認可保育園の幼保一体化への意識について

一体化については、一体化したいと考えている園はなく、わからない園が多い結果となった（表 3-19）。

わからない園では、その理由として行政の方針という回答が最も多く、他の理由が少なかったことから、行政次第と考えている園が多いことが推測できる（表 3-20）。また、検討していきたい園は「子育て支援が充実する」や「保育・教育内容の充実」の理由が多かった。

表 3-19. 一体化についての今後の方向性(東京都認可保育園)

一体化したい	0 園 (0%)
既に検討している	11 園 (12.5%)
検討していきたい	20 園 (22.7%)
したくない	18 園 (20.5%)
わからない	32 園 (36.4%)
無回答	7 園 (7.9%)

表 3-20. 一体化についての今後の方向性の理由(3 つまで選択)

既に検討している園
行政の方針(12 園) 保育・教育の充実(5 園) 子育て支援の充実(4 園) 地域社会の要請が強い(2 園) 保育者の負担が大きい(2 園)
検討していきたい園
子育て支援が充実する(15 園) 保育・教育内容の充実(14 園) 行政の方針(8 園) 施設の利用ができる(3 園) 今のままで十分(2 園) 地域社会の要請が強い(1 園) 低年齢児とのふれ合いができる(1 園) 子どもの負担が大きい(1 園) 保育者の負担が大きい(1 園) その他(2 園)
したくない園
今のままで十分(6 園) 保育者の負担が大きい(6 園) カリキュラムの編成が難しい(4 園) 経費の面で難しい(3 園) 子どもの負担が大きい(2 園) 保育・教育内容の充実(1 園) 安全性の保障ができない(1 園) その他(5 園)
わからない園
行政の方針(16 園) 今のままで十分(3 園) 保育・教育内容の充実(1 園) カリキュラムの編成が難しい(2 園) 子どもの負担が大きい(1 園) 保育者の負担が大きい(1 園) 経費の面で難しい(1 園) 地域社会の要請が強い(1 園) 子育て支援が充実する(1 園) 施設が利用できる(1 園) その他(6 園)

5. まとめ

預かり保育については、国公立幼稚園における実施率が低かった。特に国立大学附属幼稚園では実施率は12%と低く、ほとんどの園で実施していなかった。これは国立附属幼稚園が大学附属園としての使命である、研究活動や研究成果の発信、教育実習など多くの職務があり、預かり保育を実施することが、人的、時間的に困難な状況にあるためと考えられた。

公立幼稚園においては、預かり保育を実施している園は半数であり、これは平成24年の文部科学省による調査結果(59.7%)をやや下回る結果となった。預かり保育の実施は地域の行政の方針が大きく影響していた。また、今後の方向性の項目で「取り組まない」、「わからない」と回答した園が保育者の負担が大きいことと経済的な問題を理由として挙げていたことから、預かり保育を実施するにあたっては保育者の雇用と経済的な面での課題が大きいと考えられる。今後、女性の社会進出がさらに進んでいく中で、就業している親の支援と地域の幼児期の教育センターとしての役割を充足していくために、幼稚園の預かり保育について行政が積極的にその実施を検討していく必要があると考える。

幼保連携については、東京都公立幼稚園が連携を実施している園が多かった。また、国立附属幼稚園、保育園においても、幼児同士の交流は難しいが、職員間の交流として連絡協議会や研究会を重視している、という園が多く見られた。

幼保連携を実施している理由としては、国立附属幼稚園、東京都公立幼稚園、東京都認可保育園

いずれにおいても、子どもの人間関係や活動の幅が広がるため、同じ地域で同じ小学校に通う子どもの小学校への円滑な接続のため、また幼稚園と保育園が互いの保育を理解し、自らの保育を見直すことで、幼児教育の充実につながることを大きな理由として挙げていた。

全体として幼保の連携については肯定的に捉えている園が多いことに対し、幼保の一体化については否定的または消極的に考えている園が多いことが明らかとなった。しかし、社会の変化から幼保一体化の必要性を感じている園も少なくない。今まで培ってきた幼稚園・保育園それぞれの教育・保育を尊重しつつ、待機児童の問題、小学校への接続なども考えつつ慎重に取り組んでいく課題と考える。

II. 幼保連携におけるヒアリング調査

本節では、幼保一体化を進めている園の関係者へのヒアリング調査を実施し、幼保一体化における連携の成果と課題、またその課題への対応の工夫について検討した。

1. ヒアリング調査先一覧

2013年～2015年にかけて実施したヒアリング調査先一覧を表3-21に示す。

表3-21. ヒアリング調査先一覧

ヒアリング先	日程	備考
東京都 新宿区立愛日幼稚園・中町保育園	2013年10月28日(月)	平成17年度新宿区幼保連携実践園
東京都 東村山むさしの認定こども園	2013年11月18日(月)	幼保連携型認定こども園
神奈川県 秦野市教育委員会	2013年12月9日(月)	教育行政
神奈川県 秦野市立ひろはたこども園	2013年12月9日(月)	幼保連携型認定こども園
神奈川県 秦野市立すえひろこども園	2013年12月9日(月)	幼保連携型認定こども園
岡山県 和気郡和気町 佐伯にこにこ園幼稚園・保育園	2014年3月7日(金)	合同保育実施園
佐賀県 西九州大学附属 三光幼稚園・保育園	2014年3月10日(月)	幼保連携型認定こども園
佐賀県 佐賀女子短期大学附属 ふたば幼稚園・保育園	2014年3月10日(月)	幼稚園型認定こども園
秋田県 秋田市旭川幼稚園・ 秋田市旭川幼稚園附属保育園	2014年11月26日(水)	幼稚園型認定こども園
秋田県教育庁幼保推進課	2014年11月26日(水)	教育行政
東京都 品川区立就学前乳幼児教育施設 ぷりすくーる西五反田	2015年1月15日(木)	就学前乳幼児教育施設
大阪府 摂津市べふこども園	2015年11月25日(水)	幼保一体型施設
大阪府 豊能町ふたば園	2015年11月26日(水)	幼稚園型認定こども園

2. 幼保一体化における連携の成果・課題対応の工夫

(1) 全体に共通する成果

各ヒアリング先が挙げる共通する成果として、大きく次の三点が挙げられた。

第一に、人数が増えることで子どもの人間関係や経験できることが広がるということが挙げられた。子どもが幼保間を行き来しやすい環境が整えられたことで、日常の中でも人間関係が広がりや

すくなったようだ。

第二に、幼保の教職員が刺激し合うことで、保育内容のとらえ方や考え方が多角的となり、教職員の質の向上につながる事が挙げられた。特に、幼稚園の持つ教育的な視点と、保育園の持つ養護の視点を互いに学び合う機会となっている。

第三に、園で使用できる遊具や設備が増え、保育の環境が充実することが挙げられた。一体化によって園の面積が拡大したり、それぞれの園がもともと独自に持っていた遊具や設備を共有したりできるようになったことで、活動の幅も広がった。

多くの園が幼保一体化によって、以上のような成果を挙げていた。幼保が一体化することによって幼児の仲間関係が広がり、より大きな集団を経験できることは、将来的に小学校との接続の面でも幼児にとってプラスになると考えられる。

(2) 個別に挙げられた成果

各園が個別に挙げた成果としては、給食指導、就学準備、子育て支援、園籍の移行に関するものが挙げられた。

1) 給食指導

一体化によって幼稚園児も給食指導を受けられるようになり、子どもにとっての経験の幅が広がるということが挙げられた。これまで保育園のみに在籍していた栄養士の指導を幼稚園児も受けることが可能となり、より専門的な食育の指導が提供できるようになった。また、一体化に伴い幼稚園でも新たに給食の提供を開始した園では、給食が提供できるようになったことで、小学校へ進学した際に給食でつまずくことがなくなったという声もあった。

2) 就学準備

保護者同士の人間関係が広がり、小学校就学時の不安が軽減されるという成果を挙げた園もあった。これまで別々の幼稚園、保育園に通い、小学校ではじめて出会うことが多かったが、一体化によって同じ地域の小学校へ進学する保護者同士が、進学前の早い段階から交流を持つことができるようになった。

3) 子育て支援

認定こども園化したことで、子育て支援の体制が充実すると回答した園もあった。園の教職員数が増え、幼保双方の立場からの支援ができるようになったようだ。一体化により教職員が増えたことで、保育がより手厚くなったという意見もあった。

4) 園籍の移行

一体化施設の中で幼稚園、保育園間の子どもの所属変更の手続きが可能な園では、保護者の就労形態の変更に合わせて負担の少ない形で所属の移行ができるようになった点が大きな成果であるといえる。従来であれば、これまで就労していた認可保育園児の保護者が退職した場合、そのまま同じ保育園にいることは難しかったが、幼保間の籍の変更が可能な施設では、子どもの環境を変えることなく手続きをすることでこれまでと同じ園に通い続けることができるようになった。

(3) 幼保一体化の課題と対応の工夫

幼保一体化の課題については、保育について、教職員について、保護者について、運営上の課題の4つに大別された。

1) 保育についての課題と対応の工夫

時間の割り振りの仕方に多くの課題が見られた。午睡の時間による保育時間の分断、長時間いる子どもとそうでない子どもの経験の相違、日々の活動の連続性や継続性についてなどの不安が一体化開始当初の課題として挙げられた。日々の保育の中でこうした状況の中での具体的な事例が集積してきた様子であった。例えば、子ども達の経験のずれがお互いの刺激になる様子や、時間の見通しを立てて行動するきっかけにもなっているなど、課題を「メリット」であるにとらえ直し、子どもの育ちを共有していくことで、こうした状況の中でできることを探っていた。

2) 教職員についての課題と対応の工夫

保育園勤務が中心となっている教職員は、幼稚園勤務が中心の教職員に比べて研修への参加が難しいという課題が挙げられた。幼保の合同保育を実施しており、かつ幼保で子どものクラス編成が異なるケースでは、教職員が受け持つ子ども全員を把握することが難しいという課題もあった。大規模化による教職員間の連携の取りにくさも感じていた。これらの課題について、次の工夫がみられた。研修への参加が可能になるような人員配置の工夫と研修内容の共有化、週に1回は子どもの姿や課題、活動状況などを共有するための会議の開催、午前中の保育時間にかかる指導計画の幼保での共同作成、保育者が力量を形成できるような時間的配慮、幼保が相互の考えを理解するための時間と場の確保、などであった。幼保の職員室を一緒にしている園では、そうではない場合と比べて日常的な連絡事項の伝達や保育についての相談等がしやすい環境をつくっていた。

3) 保護者についての課題と対応の工夫

保護者の状況が多様になったことで、行事等の日程設定も課題となった。幼保の送迎方法の違いや教職員の勤務形態の違い、家庭との連絡方法の違いなど、新たに保護者の理解を得る必要があった。特に、幼保間の保護者で行事に対する意識が異なる場合があり、積極的に園の行事に関わりたいと考える幼稚園の保護者と、時間面の都合で行事準備への参加が難しい保育園の保護者間では、行事の捉え方が異なっていた。自分の子どもを、幼保のどちらに通わせているのかという意識を強く持つ保護者もあり、中にはこれまでの園の伝統が無くなるのではという不安の声もあった。ある園では自園の経験から、既存の園が、ある時点から一体化施設に変わるのではなく、一体化に伴い一度完全に閉園してから再度募集をかけて一体化園という形での新しいスタートを切る方が、それに賛同する保護者のみが園を利用するため保護者の理解を得やすいと話していた。保護者の理解や行事への参加は、園側の丁寧な対応と年度当初に年間予定を周知することでおおむね対応できること、また保護者が園での役割を通して交流し、保護者間の関係形成を図ることで改善されることも挙げられた。

4) 運営上の課題

運営上の課題としては、子どもの十分な活動スペースの確保、保育料の設定、幼保間の職員の勤務形態の違い、事務手続きの煩雑さが挙げられた。特に、幼保の子どもが混合で在籍しているクラスにおいては、管轄する行政が異なるために健康診断で必要となる項目が幼保で異なっている点や、インフルエンザ等で学級閉鎖とする必要がある場合、幼稚園籍の子は休ませる必要があるが、保育園籍の子どもは本来その必要が無いといった際の対処など、園と行政が模索しながら対応を進めている現状があった。

体制の面では、幼保が一体化した際にどちらの園長が総合的な園長になるか等、園によってその対応はさまざまである。もともと経営母体が同一の幼保が一体化した場合には、運営の方針や職員の雇用面などで生じる幼保の摩擦がより少ない形で一体化が進められていた。新しい形の園

をスタートさせるにあたり、現場での運営のしやすさを最重要事項とすることは当然であるが、行政や有識者など第三者が介入することで、ある程度トップダウン式に一体化の今後の方向性を提示してほしいという現場の声もあった。

3. まとめ

保育、教職員、保護者のいずれにおいても、これまで築いてきた基盤があり、その枠組みでは対応できない点が課題として挙げられていた。それぞれの園で抱える問題に対し、様々な対応をしているが、基本的には即効性のある課題解決の方法があるわけではなく、幼保両者が理解し合うことを基礎に様々な対応が積み重ねられていると考えられる。また、一体化移行当初は幼保で歩み寄れない苦勞もあったことが聞かれたが、幼保一体化がある程度進むにつれてその状態が通常のことになる。それにより教職員や保護者も新たな枠組みが定着し、課題も少なくなってくると思われた。保育者間、保護者との間にずれがあっても、対話を継続し丁寧に対応し、子どもの育ちの姿を共有していくことが、幼保一体化に向けての対応の工夫であるといえるだろう。

運営面では、今回ヒアリング調査を行った園が全国に先駆けて一体化を実施している園であったこともあり、日々の保育を行う上で生じた現場の葛藤の声を多く聞くことができた。各園で直面した課題について、園と行政が模索しながらもその園に合った形で臨機応変に対応をしていた。今後は、現在蓄積されつつある多くの園の事例に倣いながら、より良い形で幼保一体化が進んでいくと考えられる。

Ⅲ. 共立型幼保一体化実践の取り組み～預かり保育の実践～

1. 預かり保育の研究の動向

女性の社会進出や核家族化などにより、現在幼稚園では「地域の幼児教育のセンター」としての役割が期待されており、様々な子育て支援事業が展開されている。特に預かり保育は1998年の幼稚園教育要領に幼稚園における預かり保育に関する内容が記載されたことにより、全国で実施されるようになってきている。

預かり保育の研究は、保護者に関する研究、預かり保育中の幼児に関する研究、保育者に関する研究がなされている。荒巻ほか(2007)の研究によると、パートタイマーの場合は預かり保育の利用を希望している母親の利用が多いのに対し、専業主婦の場合は預かり保育を希望していても実際の利用は少なく、特別な用事がない限りは預かり保育を利用しにくい状況あることが示唆されている。また、専業主婦の場合、預かり保育の利用を経験または希望している母親の方が、そうでない母親よりも育児への負担感が有意に高いという結果も得られている。

保育者を対象とした研究では、預かり保育に関わる人ほど預かり保育を肯定的に捉えていることが明らかとなっており(無藤, 2007)、幼稚園の教育活動と兼任する割合が高くなるほど、「親への支援として必要」「子どもの成長や発達にいい影響がある」という意識が高まり、「定時でのお迎えが理想的」という意識は低減することが明らかとなっている(清水, 2014)。

このように預かり保育の必要性や保育者の意識の変化から、預かり保育を実施している園は年々増加傾向にある(文部科学省, 2015)。しかし、私立園の実施率が9割強であり、毎日(園によっては休日や長期休業期間中も)実施している園が多いことに比べて、国公立園の実施率は6割となっている(文部科学省, 2015)。掘越・安藤・荒牧・丹羽・岩藤・無藤(2008)の調査によると、預かり保育の実施については、国公立では「実施していない」「月1~2回」が多かった。また、国立大学附属幼稚園では実施されていなかった。預かり保育の実施の妨げの要因としては、行政からの補助金の有無、保育者の忙しさ、場所の確保の難しさが挙げられていた。

国立大学附属幼稚園の保護者のニーズの有無を調べている研究はないが、社会的現状を踏まえれば、子育て支援の一環として国立大学附属幼稚園への預かり保育実施の期待は大きいと予想される。本プロジェクトでは、国立大学附属幼稚園での預かり保育を試行し、幼稚園と保育園が連携をする中での「預かり」の在り方をとらえ、検討を行った。

2. 本プロジェクトにおける「預かり」の定義

幼稚園教育要領の第1章第3に記載されている「教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動」のことを通称「預かり保育」と呼んでいる。預かり保育は、単に家庭の事情でその時間を預かるだけではなく、幼稚園の教育活動の一環としての性質を帯びている必要があるとされている。幼稚園教育要領の第3章第2には幼児の心身の負担や教育時間との関連、長期的な活動計画の作成等の預かり保育の主な配慮事項が記載されている(図3-4参照)。



図3-4. 預かり保育時間例と配慮事項

本プロジェクトで「預かり保育」の実施に向けて検討を重ねてきたが、東京学芸大学附属幼稚園 小金井園舎(以下附属幼稚園)では預かり保育を担当可能な常勤保育者がいないという人的な問題、日中の保育で作った作品の保管や遊び環境の維持のために、預かり保育を実施できる場所がないという空間的な問題から、幼稚園の教育活動の一環としての預かり保育を附属幼稚園が独自に実施することは困難であることが明らかとなった。本プロジェクトでは、附属幼稚園の預かり保育について、学芸の森保育園(以下保育園)とどのような連携が可能なのか、預かり保育の保育者、施設、保育内容、保育時間などの問題を検討しつつ、国立大学附属幼稚園が預かり保育を実施する際のモデル作りを目指すことを目的とした。そこで本来の「預かり保育」と混同しないために、本プロジェクトで実施した附属幼稚園の幼児を教育時間外で預かる取り組みのことを「預かり」と称することとした。また、保護者会時の「預かり」を「保護者会時の預かり(一時保育)」、保護者会時以外の「預かり」を「こどもモードハウスクラブ」と称することとした。

3. 全国国立大学附属幼稚園・東京都公立幼稚園への調査より

本プロジェクトでは2014年11月に全国の国立大学附属幼稚園に幼保連携に関する調査の一環として質問紙調査を実施した(第3章I参照)。国立大学附属幼稚園の預かり保育の実施は調査に協力していただいた41園のうち5園と実施率は低かった(表3-22)。自由記述欄に国立大学附属幼稚園として、質の高い保育の実践や研究内容を全国に発信していく性格を持っているため、保育研究のための時間を最優先しているという記述があった。

表3-22. 預かり保育の実施状況(国立附属幼稚園 41園)

毎日実施している園	1園(2.4%)
週2回実施している園	2園(4.9%)
月2回実施している園	1園(2.4%)
行事等のときに実施している園	1園(2.4%)
実施していない園	35園(85.4%)
無回答	1園(2.4%)

また、東京都公立幼稚園で実施している預かり保育の実態についても調査を行った(115園が回答)。預かり保育を実施している園は、対象となった115園中54園で全体の約半数となり、そのうち、ほぼ毎日預かり保育を実施している園は31園であった。また、月1~3日実施している園のほとんどが、教育時間を担当する教員が預かり保育の時間も担当している場合が多かった(表3-23)。

預かり保育を実施するかどうかについては、経済面や保育者の雇用の問題、また保育者の負担の軽減が課題であると考えられる。

表3-23. 預かり保育の実施状況(東京都公立幼稚園 115園)

週4~5日実施している園	31園(27.0%)
月1~3日実施している園	22園(19.1%)
実施していない園	59園(51.3%)
無回答	3園(2.6%)

4. 本プロジェクトにおける「預かり」の取り組み

(1) 平成25年度

預かり保育の実施に向けて、附属幼稚園の保護者への質問紙調査を実施し、保護者会時における一時的な預かり保育の必要性が高いこと、日常的な預かり保育の必要性もやや高いことが明らかと

なった。

附属幼稚園での「預かり保育」は、『2. 本プロジェクトでの「預かり」の定義』において記したように、人的・空間的な問題から、実施が困難であることが明らかとなった。そこで、当時保育園の運営母体であった株式会社サクセス・アカデミーの保育士が預かる仕組み（預かり（一時保育））を構築し、質問紙調査において必要性の高かった保護者会時に、一旦帰宅した子どもを保育園横の施設（こどもモードハウス）にて預かる、「保護者会時の預かり（一時保育）」を実施した。平成 25 年度は 11 月にのみ実施をした（プロジェクト 3 年間における預かりの取り組みの経緯を図 2 に示す）。

保護者会時の預かり（一時保育）の実施後に附属幼稚園の保護者を対象とした質問紙調査を実施し、預かりの満足度や育児感情などについて尋ねた。その結果、利用者の満足度は高く、育児感情のうち「育児負担感・不安感」の軽減がみられた。

（2）平成 26 年度

平成 25 年 12 月に保育園が東京都認証保育所となり、運営母体が株式会社サクセス・アカデミーから NPO 東京学芸大こども未来研究所（以下 NPO）が担うこととなったが、前年度の形態を活かし、5 月、9 月、11 月に保護者会時の預かり（一時保育）を実施した。保育内容としてはコーナー保育（自由保育）を行った。

また、保護者に対して具体的な条件を示しつつ保護者会時以外の日常的な預かりの実施についての質問紙調査を実施した。その結果、平成 25 年度に引き続き日常的な預かりの必要性は高い結果となったが、平成 25 年度の結果と比較すると日常的な預かりの利用を希望する人数はやや少ない結果となった。また、「育児負担感・不安感」と預かりの利用の希望の関連を調べたところ、「自分の時間がないと感じる」「一人になれる時間がないと感じる」などの「時間的拘束感」と預かりの希望に関連がみられた。

この結果を受けて、日常的な預かりの検討を引き続き行ったが、預かりを実施する場所（こどもモードハウス：幼稚園の北側、保育園の横の建物、幼稚園からは裏道を使い行き来が可能）の確保が課題となり、今後の使用見込みがないことが確認されたため、試行的実施には至らなかった。

（3）平成 27 年度

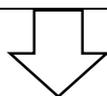
引き続き、保護者会時の預かり（一時保育）を実施した。前年度までは、一旦帰宅した後に保護者が子どもを連れて引き渡していたが、平成 27 年度から幼稚園降園時から預かり（一時保育）の時間までの間、預かり（一時保育）の保育場所となるこどもモードハウスを開放し、親子で利用できるようにした。毎回親子 10 組ほどの利用があった。また、平成 26 年度までは利用料金を当日支払っていたが、申込と同時に料金を回収することに変更し、当日の受付での煩雑さを軽減した。

9 月の全学年保護者会時の預かりを利用する人数が多いときは安全性を考え、今まで使用していた場所（こどもモードハウス）とは異なる大学施設（コミュニティーセンター）を特別に使用した。

預かりの保育場所であるこどもモードハウスをプロジェクト後も利用できる見通しがたち、保護者会時以外での預かりを試行することとなり、10 月より開始した。開始にあたり、保護者会時の「預かり（一時保育）」と区別するために「こどもモードハウスクラブ」という名称を使うこととした（図 3）。こどもモードハウスクラブは月に 2, 3 回の頻度で実施することとなり、実施日や申し込み方法などについて検討を重ね、NPO、保育園、附属幼稚園で日程を調整し、学期ごとに実施日を決め、実施日の 3 日前までに保育園に直接申し込みをする方法をとることとした。こどもモードハウスクラブ当日は、幼稚園の教員が利用する幼児を保育園に引き渡すこととした。

平成 25 年度実施概要

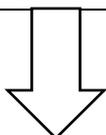
対象児：附属幼稚園小金井園舎に通う幼児
実施場所：学芸の森保育園横「こどもモードハウス」
利用料金：子ども 1 名につき 2,000 円を保護者より当日徴収
実施時間：①13:45～15:45（各学年保護者会 14:00～15:30）
当日の運営：学芸の森保育園（株）サクセス・アカデミーより保育士 3 名配置
保育内容：コーナー保育（自由保育）、おやつ有



保育園の運営母体が変わる
平成 25 年度の内容を引き継ぎ 5 月 9 月 11 月に実施（実施回数を増やす）

平成 26 年度実施概要

対象児：附属幼稚園小金井園舎に通う幼児
実施場所：学芸の森保育園横「こどもモードハウス」
利用料金：子ども 1 名につき 2,000 円を保護者より当日徴収
実施時間：①13:45～15:45（各学年保護者会 14:00～15:30）
②13:15～15:45（全学年保護者会 13:30～15:30）
当日の運営：NPO こども未来研究所より保育スタッフを 2～3 名配置
保育内容：コーナー保育（自由保育）、おやつ有



平成 26 年度の実施と保護者への質問紙調査から
料金の徴収方法、利用人数にともなう保育場所の変更、
保育場所を預かり開始まで親子で利用できるよう開放等変更した。

平成 27 年度実施概要

対象児：附属幼稚園小金井園舎に通う幼児
実施場所：①学芸の森保育園横「こどもモードハウス」（各学年保護者会時）
②コミュニティーセンター（全学年保護者会時）
利用料金：子ども 1 名につき 2,000 円を保護者より事前徴収
実施時間：①13:45～15:45（各学年保護者会 14:00～15:30）
②13:15～15:45（全学年保護者会 13:30～15:30）
当日の運営：NPO こども未来研究所より保育スタッフを 2～3 名配置
保育内容：①コーナー保育（自由保育）、おやつ有
②プログラム型保育、おやつ有
※幼稚園降園時から預かり開始までの間を親子で利用できるようにこどもモードハウスを開放

図 3-5. 保護者会時の預かり（一時保育）の変遷

対象児：附属幼稚園小金井園舎に通う幼児
実施場所：学芸の森保育園横「こどもモードハウス」
利用料金：子ども 1 名につき 1 時間あたり 1,000 円を事前徴収
実施時間：幼稚園降園時(14:00)～18:00
当日の運営：NPO こども未来研究所より保育スタッフを 2～3 名配置
保育内容：コーナー保育（自由保育）、おやつ有

図 3-6. こどもモードハウスクラブの 27 年度実施概要

(4) 預かりの利用者状況

保護者会時の預かり(一時保育)の利用状況は年々増加傾向にある(図3-7)。

こどもモードハウスクラブは、日により利用状況が大きく変動した(図3-8)。こどもモードハウスクラブの時は、1時間の利用者もいれば4時間の利用者もあり、利用総時間にも変動がみられた(図3-9)。

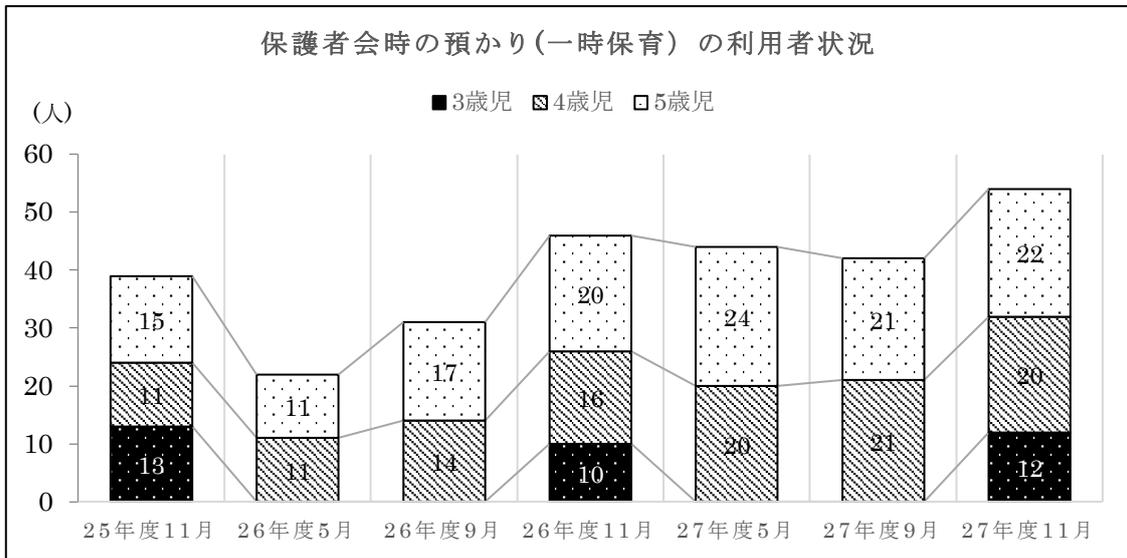


図3-7. 保護者会時の預かり(一時保育)(1回2時間)の利用状況
(※各年度において9月は全学年保護者会時の実施、3歳児は11月のみ実施)

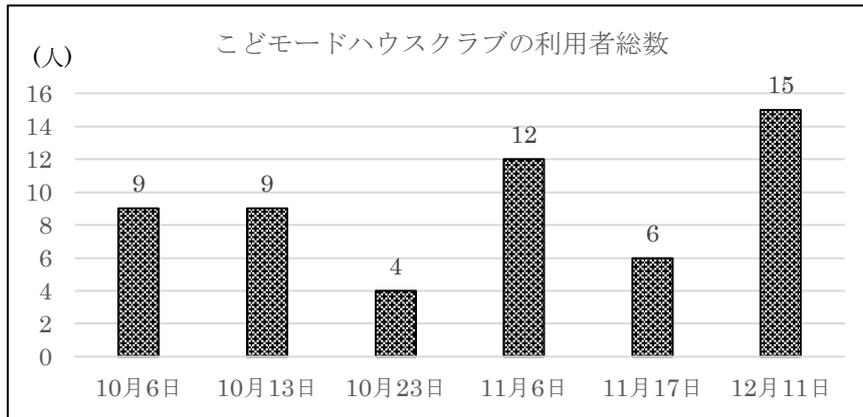


図3-8. こどもモードハウスクラブの利用状況(利用者総数)

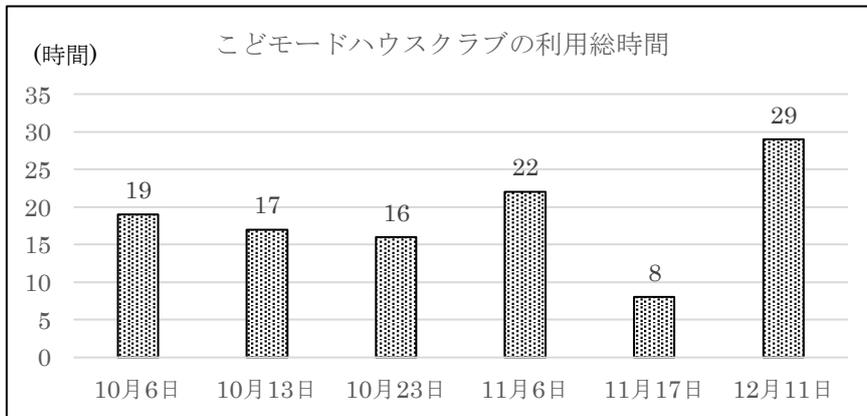


図3-9. こどもモードハウスクラブの利用状況(利用者総時間)

5. まとめと今後の課題

本プロジェクトでは、幼稚園と保育園が連携し、「預かり」を行うことを試行的に検討した。掘越ほか(2008)の研究によると、預かり保育の実施の妨げになるものとして、行政からの補助金の有無、保育者の忙しさ、場所の確保が要因として挙げられていた。附属幼稚園では研究園という使命を持つため、研究活動や研究成果を発信していくことが職務として優先されており、預かり保育を実施することは教員の負担の面からも困難であることが考えられた。しかし、保護者のニーズとしては、預かり保育の実施の要望が高いことが明らかとなっており、隣接する施設である保育園の場所と保育士を確保することにより、幼稚園と保育園が連携して行う「預かり」が実現可能となった。

「預かり」の保育場所を「こどもモードハウス」とすることで、NPO こども未来研究所で研究開発している玩具を使う、地域の人材の活用等、地域の資源を活用した保育内容となり、幼児にとって幼稚園とは異なる環境の中で新しい刺激を受けることができた。

また、全学年の保護者会やこどもモードハウスクラブの実施時は異年齢保育となり、異年齢同士のかかわり合いもみられた。

保育士の観点からすると、保育所の保育士が幼稚園の子どもを預かることによって、幼稚園児の育ちを知ることができ、幼児への理解がより深まる機会となった。隣り合う施設を共有することによって他の機会でも施設を利用し合うなど、幼保の保育者相互の関係性の構築につながる要因のひとつとなった。

保護者に関しては、母親の育児負担の軽減がみられた。また、利用者状況の推移を見てみると利用者が年々増加傾向にあった。また、安定して見通しを持って預けられることのできる場として定着してきたことが保護者の利用につながったと考えられる。

しかし、3年間の試行期間においては幼稚園と保育園が連携をし「預かり」を行うための体制づくりの検討が優先課題となり、保育内容の検討やカリキュラムの編成までには至らなかった。幼稚園と保育園が連携し、幼児の育ちを考えた「預かり」を行っていくためには、幼児の実態を踏まえて保育内容を検討し、カリキュラムを編成していく必要があるといえる。今後、幼児の実態を観察し、幼稚園における日中の教育課程や保育内容、保育園やこどもモードハウスの資源をどのように活かしていくかなど、保育内容を検証していく必要がある。また、幼稚園と保育園が円滑な連携するためには、幼児および運営に関する幼保間の情報共有が課題となる。共有する情報の選択やその伝達方法などについても検討が必要である。

また、預かり保育の実施の妨げとして挙げられていた、「行政からの補助金」という点でも課題がある。本プロジェクト実施の3年間では、行政からの補助金を受けずに実施したため、利用料金が高額となった。今後、日常的に、またより継続的に実施していくためには経済面での課題も大きいといえる。

引用・参考文献

荒牧美佐子・安藤智子・岩藤裕美・金丸智美・丹羽さかの・立石陽子・砂上史子・掘越紀香・無藤隆. (2004). 幼稚園における子育て支援の利用状況：育児不安との関連から. お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, 2, 17-26.

荒牧美佐子・安藤智子・丹羽さかの・岩藤裕美・掘越紀香・無藤隆. (2007). 幼稚園における預かり保育の利用者の特徴：育児への負担感との関連を視野に入れて. 保育学研究, 45(2), 69-77.

掘越紀香・安藤智子・荒牧美佐子・丹羽さかの・岩藤裕美・無藤隆. (2008). 子育て支援における幼稚園の役割：預かり保育と未就園児支援に関する園長インタビューから. 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 30(2), 143-155.

文部科学省. (2009). 幼稚園教育要領.

文部科学省. (2013). 平成 24 年度幼児教育実態調査.

文部科学省. (2015). 平成 26 年度幼児教育実態調査.

無藤隆(研究代表). (2007). 乳幼児および学童における子育て支援の実態と有効性に関する研究.
平成 14 年度～平成 18 年度科学研究費補助金(基礎研究(B))研究成果報告書.

清水美紀. (2014). 預かり保育に関する保育者の意識：関与状況と実施状況の違いに着目して. 人間文化創成科学論叢, 17, 143 -151.

IV. 合同保育

2006年より、認定こども園がスタートし、今日その数は年々増加傾向にある。前述の幼保一体化施設におけるヒアリング調査の結果からも、幼保一体化の利点が明らかになりつつある。しかし、実際にはすべての既存の幼稚園や保育所が認定こども園化、一体化を目指しているわけではない。本プロジェクトが実施した東京都公立幼稚園、東京都認可保育所、全国国立大学附属幼稚園を対象とした調査においても、今後も一体化の意向はないという回答をした園が東京都公立幼稚園で39%、東京都認可保育所で22%、全国国立大学附属幼稚園で51%であった。その背景には、経費の面で難しい、今のままで十分と感じている、行政(大学)の方針、保育者の負担が大きい等が、施設の一体化を目指さない理由として挙げられた。

幼保の一体化をしないまでも、幼保連携の一環として合同保育を実施している園があることも明らかになった。前述のアンケート調査からは、幼保の交流・合同保育を通して、保育者としての視野の広がり、子ども達の間関係の広がり、就学前教育で抑えておくべき点などを幼保で共通理解できる、などの効果を感じていることが明らかになった。また、今後幼保一体化を目指す園にとっても、合同保育によって段階的に交流の機会を重ねていくことは、一体化への円滑な移行に効果的であるといえる。

1. 本プロジェクトにおける合同保育実施の背景

本プロジェクトが調査フィールドとした東京学芸大学附属幼稚園小金井園舎（以下幼稚園）と、学芸の森保育園（以下保育園）も上記と同様に、両者の経営母体、設立の背景、規模が異なることから、プロジェクト発足当初より今後も一体化の方向は考えにくいという現状があった。

そこで、本プロジェクトでは、隣接する位置関係にある幼稚園、保育園のそれぞれが独立した形で施設運営をしながらも、幼保連携の観点から両者の交流を図る機会の一つとして「共立型幼保連携」という形での連携案を打ち出し、平成25年度4月～27年度3月の3カ年計画で実施した。

実際の連携内容として、初年度である25年度は、全園児数が11名という少人数規模の保育園に通う3歳児1名、4歳児1名の計2名を対象児とし、就学に向けて同年齢間の集団生活を体験し、そこから得られる育ちを保障するため、幼稚園の保育時間中のみ保育園から隣接する幼稚園へ通うという取り組みを行った。また、保育園の経営母体が運営する形で、幼稚園の子ども達を降園後に預かる預かり事業（後にこどもモードハウスクラブとなる。第3章Ⅲ参照）を行うことでの幼保連携を開始した。

3年目は幼保の前向きな関係が作られてきた背景もあり、27年度は、幼稚園、保育園の4歳児の子ども達が、合同保育という形で交流を行うこととした。

2. 合同保育の実施に至るまで

実際に合同保育としての取り組みを行ったのは、プロジェクト3年次の平成27年度のみである。しかし、合同保育実施に至るまでに、幼保の関係性がつくられていくさまざまな取り組みがあった。ここでは、プロジェクト初年次より、どのようなプロセスを経て合同保育実施に至ったかを、年次ごとに示す。

(1) 初年次：平成25年度

幼稚園と保育園は、柵を隔てて隣接した位置関係にある。しかし、プロジェクト開始以前はほとんど交流が無かった。幼稚園児が降園した後の午後の時間に、時々保育園児が幼稚園の敷地内にある芝山（幼稚園内にある築山の名称）で遊ぶ程度であった。そのような状況の中、本プロジェクト

が発足し、保育園児2名（R、H）が幼稚園へ通う試みが実施された。このことを通して、幼稚園に通う2名以外の保育園児たちは、隣の幼稚園には、保育園のお姉さん達に通っているという認識を持つようになった。幼稚園児たちは、RとHのことを隣の保育園から通っているお友達と捉えるようになった。

また双方の保育者は、おもにR、Hに関する情報交換の場として定期的に設けられた幼保連携会議での交流や、送迎担当の保育者等がR・Hを幼稚園へ送迎する機会等を利用して、徐々に保育者同士の交流を重ねていった。こうして幼保の関係性がつくられはじめたことで、幼保の教職員が互いの保育場面を見学し合うようになった。運動会や公開保育など、双方の教職員が見学し合うことは、教職員の学びの場にもなった。また、幼稚園が月1回程度開催する未就園児の会「にこにこふ～よん」へ、途中から保育園児も参加するようになった。「にこにこふ～よん」の対象は未就園児であるため、幼稚園児と遊ぶなどの直接的な関わりはないが、保育園児は幼稚園の環境に慣れ親しみ、幼稚園をより身近な場所と感じられたようだ。

さらに、初年度終盤では保育園の経営母体が運営する形で、幼稚園の保護者会時に保育園と同じ建物内にある部屋で幼稚園児の預かりの実施を開始した。これにより、幼稚園児は隣の保育園から通ってきているR、Hが居る建物へ入る機会となり、直接そこでR、Hとは会わずとも、幼稚園児にとって保育園のある場所がより身近に感じられたようだ。以上のような初年度の取り組みを経て、徐々に幼稚園と保育園の教職員間、子ども同士の交流が重ねられていった。

（2）2年次：平成26年度

2年次は、保育園から幼稚園に通う子どもがさらに2名増え、計4名となった。初年次より継続して幼保の教職員間の定期的な情報交換会議（幼保連携会議）の場が設けられ、互いの保育を知る機会が得られたことで教職員間の関係が深まっていった。未就園児を対象とした「にこにこふ～よん」への保育園児の参加も継続して行われた。これまで保育園内で実施していた保育園の運動会であったが、保育園の園児数が増加したこと、幼保が互いに要望を伝えやすい関係性がつくられてきたことから、2年次は保育園の運動会を幼稚園の遊戯室で実施した。自分たちの活動に幼稚園の場所を使用したことで、保育園児達はより身近に幼稚園を感じられたと推察される。保育園児が幼稚園の芝山で遊ぶ回数も初年度より増えた。

また、保護者会時の預かりも継続して実施され、預かりの体制が定着してきたことにより、幼稚園の保護者にとっても保育園のある施設の存在が身近なものとなっていった。

幼保の子ども同士の交流という視点では、日中幼稚園に通う4名の保育園児たちに限った交流が中心ではあるが、この4名が幼稚園で歌った歌を保育園でも年下の児を交えて一緒に歌ったり、幼稚園の遊びを保育園へ持ち帰り、保育園内で再現して遊んだことにより、間接的に幼保の子ども達の間での共通の経験があった。この共通の経験があったことは、特に保育園児たちにとって、幼稚園という場に親近感を持つきっかけとなり、最終年次の合同保育実施につながる足掛かりとなったのではないだろうか。

これまでの実績を経て、3年次の取り組みとして、合同保育の実施を計画することとなった。

（3）最終年次：平成27年度

これまでの2年間を経て、幼保の教職員同士が定期的に意見交換のできる会議の場を持てたこと、預かり事業や一部の保育園児が幼稚園に通ったり、にこにこふ～よんに参加したりすることで、幼稚園、保育園の保護者や園児達が双方の存在を身近に感じられるようになってきたことを踏まえ、プロジェクト3年目に合同保育の実施に至った。合同保育では、4歳児学年の子ども達を対象とした。本年度は合同保育の実施が初めてであるため、4歳児の1学年のみに限定しての実施を試みた。

5月に、幼保の教職員が集まる会議の場で合同保育の実施についての具体的な提案があった。ま

ずは合同保育としてどこまで行うことを目指すのかを確認した。6月には幼稚園、保育園の子ども達の現状を報告し合い、実現可能な合同保育について検討した。10月の幼稚園の運動会で幼保の子ども達と一緒に種目を行うことを中心に、お誕生日会やゲームなどに幼保の子どもたちが一緒に参加して活動することとなった。運動会で行う種目を上げた理由は、対象とした保育園4歳児は前年度3歳児の頃に幼稚園が主催する未就園児の会「にこにこふ～よん」に参加しており、その活動の中で幼稚園の運動会の種目の一つに参加した経験を持っているため運動会のイメージがつかみやすい点、幼保の子ども達が運動会までに数回直接かかわる機会を持つことができ、共通のダンスを踊るといった活動の期間が確保できるという点が挙げられる。具体的な合同保育の実施スケジュールは表3-24のとおりであった。

表 3-24. 合同保育実施スケジュール

日程	開催場所	開催内容	詳細
5/28	こどもモードハウス (保育園隣接施設)	第1回会議	幼・保・PJでの合同保育の捉え方の確認
6/10	こどもモードハウス	第2回会議	合同保育での実施内容・日程、対象児の情報を共有(幼稚園の企画に保育園が加わる形で鈴割りとリズムをやることになった)
6/22	幼稚園園庭	園内散策	幼稚園休園日に保育園児と保育園の職員が幼稚園の園庭を散策し、幼稚園で遊ぶ
7/1	幼稚園	幼保の担任間での話し合い	リズムの動き確認・修正、7/8合同保育の打ち合わせ、当日の連絡手段の確認
7/8	幼稚園中央テラス	第1回合同保育	中央テラスで遊ぶ、一緒にリズム(ぼよよん行進曲)を踊る
7/9	こどもモードハウス	第3回会議	合同保育での実施内容、今後の流れの確認
7/15	幼稚園保育室	第2回合同保育	保育園児は2クラスに分かれ、お誕生日会、引越しゲーム
9/24	幼稚園けやきの庭 (園庭)	第3回合同保育	鈴割り、リズム：ぼよよん行進曲
9/24	こどもモードハウス	第4回会議	これまでの活動報告と運動会に向けて
10/2	幼稚園けやきの庭	第4回合同保育	運動会リハーサル(当日と同じように一連の流れを実施)
10/7	保育園	幼保の担任間での話し合い	当日の流れを再確認
10/8	幼稚園けやきの庭	第5回合同保育	運動会当日
10/9	保育園	手紙	保育園児宛に、幼稚園からお手紙が届く
10/22	こどもモードハウス	第5回会議	運動会までの合同保育を振り返っての反省会
12/9	こどもモードハウス	第6回会議	今後の合同保育の方向性についての検討
2/19	こどもモードハウス	第7回会議	次年度の合同保育に向けて

註：網掛けは合同保育実施日。

1) 合同保育 実施前

5月28日に合同保育についての具体的に話が出てから7月8日の第1回の合同保育の実施までには、およそ1ヶ月強の期間があった。この間、保育園児は幼稚園内を散策し、遊んだ。また、

定期的な会議とは別に、実際に合同保育の中心となって活動する幼保それぞれの担任同士で話し合う機会を設け、具体的な合同保育での活動内容の詳細を詰めた。両園では、各担任の指導のもと合同保育での実施が決まったリズム「ぼよん行進曲」の振りの確認を数回行い、その後第1回目の実施に至った。

2) 第1回 合同保育 (巻末資料 合同保育①参照)

実施日：2015年7月8日

実施場所：附属幼稚園中央テラス

観察記録より抜粋

この日、はじめて幼保の子ども達が出会った。当初はけやきの庭で保育園児が遊んでいる横で幼稚園児がぼよん行進曲等を踊りだし、自然と一緒に踊るようになることを活動内容として考えていたが、雨が降ったため、テラスで保育園児を簡単に紹介して、一緒にダンスをするという流れになった。保育園児は、最初は少し緊張していた様子だったが、すぐに元気にダンスをしていた。じゃんけんをする場面では子ども同士や子どもと先生の間で幼稚園児(幼稚園教諭)と保育園児(保育士)とのかかわり合いが見られた。幼稚園児の間に入って一緒にダンスを踊っている保育園児の様子も見られた。

3) 第2回 合同保育 (巻末資料 合同保育②参照)

実施日：2015年7月15日

実施場所：附属幼稚園4歳児保育室(ゆり組、もも組)

観察記録より抜粋

この日は2つの組に分かれて、各クラスでお誕生日会を行った。保育園児は4人ずつに分かれ、幼稚園のゆり組・もも組それぞれのクラスに保育者が付き添った。活動内容は両クラスで一部内容が異なったが、7月・8月うまれのお誕生日会、ゲーム、絵本の読み聞かせといった内容であった。ゆり組では、保育園児の中にもお誕生日の児がおり、そのことが本人も嬉しかったようだ。もも組では、初めてでも子どもが参加しやすいゲームが取り入れられていたため、保育園児も遊びに楽しく参加した。誕生日を祝ってもらった保育園児は緊張しながらも嬉しそう様子で、保育園に戻った後に「緊張して、ドクドクしちゃった！」と笑顔で嬉しそうにお誕生日会のことを話した。

4) 第3回 合同保育 (巻末資料 合同保育③参照)

実施日：2015年9月24日

実施場所：附属幼稚園けやきの庭(園庭)

観察記録より抜粋

運動会当日に向けて、幼稚園の園庭での合同保育を実施し、実際の種目の動きと流れを行った。前回の合同保育時よりも幼稚園に来てからの時間の経過が短い段階で保育園児の表情がほぐれていた。保育園児たちは幼稚園という場にも慣れてきたようだ。幼稚園児も保育園児も、鈴割りやぼよん行進曲の活動を楽しんでいた。先生の声かけによって、相手のチームを応援したり、保育園児が帰る際に声をかけ合う子どもの姿がある。お互いにとって合同保育が楽しい経験となっていることは、子ども達の「またくるね」「またきてね」というやりとりからも読み取れた。

5) 第4回 合同保育 (巻末資料 合同保育④参照)

実施日：2015年10月2日

実施場所：附属幼稚園けやきの庭(園庭)

観察記録より抜粋

運動会を一週間後に控え、幼稚園全体の予行を行った。幼稚園児・保育園児ともに、入場のしかたや席への戻りかたは前回よりもスムーズだった。特に保育園児は競技の流れについて、この日の活動を通して当日のイメージがつかめたようだ。

6) 第5回 合同保育 (巻末資料 合同保育⑤参照)

実施日：2015年10月8日(運動会当日)

実施場所：附属幼稚園けやきの庭(園庭)

観察記録より抜粋

前週の予行の経験から、幼稚園児も保育園児も全体の流れに沿って活動していた。保育園児と幼稚園児が一体感を持って掛け声を言っていた。

これまでを振り返り、はじめは保育園の児同士で先生の近くに固まっていることが多かったが、運動会の日、ダンスをしている間に保育園児が幼稚園児の間に入って踊っていた。種目を終えた後の退場の場面では、幼稚園児一名が保育園児の列の間に入って歩いていたが、子ども達はお互いに気にしていない様子で席まで戻った。

3. まとめと今後の課題

今回の合同保育では、各回の内容は幼稚園側が中心となって組み立てたものを保育園と共有し、保育園側が園児に合った形でアレンジを加えながら合同保育を実施した。また、適宜教職員間で情報の共有をはかり、月に一度の幼保連携会議を通してプロジェクトメンバー全体で合同保育の方向性について話し合いを実施した。今回の合同保育の組み立て方について、合同保育後の各担任の振り返りの中で、保育園はまだ慣れない環境の幼稚園で行う合同保育の流れを幼稚園側が積極的に提案してくれた点について、やりやすさを感じていた。特に保育園の職員は、合同保育を通して隣にある幼稚園のことを良く知ることができ、幼保の教職員間のパイプができたため、幼稚園の存在をより身近に感じ、合同保育以外の場でも環境の共有がしやすくなったと話していた。合同保育が幼保の教職員の関係を深めるきっかけとなったということがいえるだろう。一方で、互惠性の面からは課題が残る。会議の振り返りの中では、どちらかという今回の取り組みでは保育園側に得るものが多かったという意見があった。保幼小の連携についての研究では、互惠性のある連携によって教職員が子どもの発達の全体像と保育・教育の内容について互いに理解し、自らの保育・教育の見直し・改善へとつなげることができるような、継続性のある取り組みができることを指摘している(網野ら, 2012)。園児の人数や園の規模などがアンバランスであった本実践のような合同保育の場合、互恵的な関係が形成されたのかどうかを検証していくことが、今後の継続性のある合同保育にしていくためには必要と考える。

また、隣接する園の子ども達が、一緒に活動に取り組んだことで、子ども達同士がお互いをより身近に感じる機会になったと思われる。今後さらにこの試みを充実させるためには、合同保育の互恵的な意義などについて、幼保間での省察を深める必要があるだろう。そのためには、時間やその場の設置などの物理的環境の確保が大きな課題である。

参考文献

網野武博・増田まゆみ・秋田喜代美・尾木まり・高辻千恵・一前春子. (2012). 保育所、幼稚園、小学校の連携等に関する現状分析及び今後の展望に関する研究 3, 東京家政大学生生活科学研究所研究報告, 35, 1-11.

V. 保育・教育課程

1. 共立型幼保一体化における保育・教育課程の動向

本プロジェクトでは、共立型幼保一体化の在り方を実証的に検証するために、東京学芸大学附属幼稚園小金井園舎と学芸の森保育園の協力を得て、それぞれが独立した形態をとりながらも両者の資源を最大限に活用し合う体制づくりを目指す取り組みを行ってきた。その取り組みのひとつに、少人数の保育園籍の子ども（対象児）がコアタイム（9:00～13:30）を隣接する幼稚園の教育活動に参加し、それ以外の朝や夕方の時間を保育園で過ごす生活を試みた。そして、対象児達の生活の観察、担任保育者へのインタビューと対象児の保護者へのインタビュー、幼保の教職員を含めた幼保連携会議を定期的に行った。プロジェクトでは、それらの取り組みの成果を踏まえて、質の高い学校教育・保育の一体的提供を目的とする保育園・幼稚園における保育・教育課程を編成することを試みる。

共立型幼保一体化における保育・教育課程の編成にあたり、幼稚園や保育園などの集団保育における保育課程・教育課程に関する先行研究には、課程の内容に言及するもの（たとえば奥山，2015）、課程の編成の手順に関するもの（たとえば渡邊ほか，2010）、歴史的な背景や変遷に関するもの（たとえば大西，2012）などがある。しかし、本プロジェクトが目指す共立型幼保一体化における保育・教育課程に関する研究は皆無に等しいことがわかった。また、子ども・子育て関連3法に基づく子ども子育て新制度の施行に伴い、多くの保育現場で幼保連携の実践が進められているが、保育・教育課程に関する研究は多いとは言えない。少ない研究の中から、保育・教育課程に関する報告をみってみる。例えば加治佐ほか（2009）は、認定こども園のカリキュラムについて0歳児～5歳児の5年間の保育・教育の連続性や継続性、一貫性を意識した開発が求められると述べているが、彼らが行った調査では、対象園のほとんどが5歳まで一貫したカリキュラムを作成しているものの、一貫した保育・教育ができるようになったとは答えていないことを明らかにしている。連携実践園では、カリキュラムを作成するものの、一貫性について課題が残っていると考えられる。さらに、3～5歳児の保育園籍の子ども（長時間児）と幼稚園籍の子ども（短時間児）が一緒にいる時間のカリキュラム内容が、認定こども園においては「幼稚園的な教育」が基盤となっている園が多いことが示されている。0～5歳の一貫性を含め、幼稚園と保育園の連続性をふまえたカリキュラムを作成し実践することが課題といえるだろう。

保育者が理想とするカリキュラムの在り方とその関連要因を探る研究（越中ほか，2009）をみると、保育園経験の長い熟練者では、保育の平等性の観点から共通カリキュラムを志向する意見や、逆に自園のほとんどが長時間児であるために新しくカリキュラムを作成する必要がないという意見があった。一方で、幼稚園経験が中心の保育者では、新たに受け入れることとなった長時間児の心身の負担等を懸念してカリキュラムを区別すべきとする意見が多いことが明らかになっている。すなわち、保育経験や各園の実情によって認識に違いが生じていることがわかる。カリキュラムの編成においては、実践園の実状を把握し、保育者の経験を踏まえながら、そこで生活する子ども達の育ちがより豊かに支えられるものになる必要がある。

そこで本稿では、本プロジェクトの取り組みを通して得られた成果をもとに、共立型幼保一体化の課題に配慮した保育・教育課程の編成を試みる。

2. 共立型幼保一体化の取り組みの概要

本プロジェクトでは、1章で「プロジェクトにおける幼稚園と保育園の役割」について説明したとおり、平成25年度から対象児2名が保育園から幼稚園に通い始めた。対象児達の生活を担当者達が観察し、幼稚園と保育園の教職員を含めたプロジェクトメンバーで月1回の幼保連携会議を行い、

対象児達の生活について報告しあうとともに、互いの保育に関する情報を共有し、日々の保育に活かしてきた。また、学期ごとに幼稚園と保育園の担任保育者にインタビューを行い、対象児達の様子や、連携における課題などについて尋ね、対象児達の保護者にも学期ごとにインタビューを行い、対象児達の様子やプロジェクトに対する意見や要望などについて尋ねた。3年間の取り組みを通して、幼稚園と保育園という独立した形態をもつ園が連携することには様々な課題があった。しかし、幼稚園と保育園の保育者達の日々の細やかな配慮のもと、対象児達は2つの園を行き来する生活に慣れていき、同年齢の集団生活と異年齢の小集団の生活を経験し、双方で充実した園生活を過ごして卒園を迎えることができた。

本節では、対象児達の生活の観察記録や幼保連携会議の内容など、共立型幼保一体化の取り組みの概要を説明する。

（１）対象児達の一日の生活

まず、幼稚園と保育園を行き来する子ども達の生活について説明する。表 3-25 に示したように、対象児達は、保護者ととともに朝、保育園に登園し、身支度を終えた後は好きな遊びに取り組み、保育支援員が迎えに来るまでの時間を過ごした。幼稚園に登園時間になると、保育支援員とともに隣接する幼稚園に行き、降園時間まで幼稚園で過ごした。降園後は再び保育支援員とともに保育園に戻り、保護者が迎えにくるまでの時間を保育園で過ごした。子ども達の生活の観察記録は、プロジェクトメンバーの保育支援員、教育支援員、専門研究員が行った。

（２）幼保連携会議の内容

幼稚園と保育園の教職員を含めた幼保連携会議は月に1回程、附属幼稚園や保育園に接する運営母体のNPO法人が管理する「こどもモードハウス」で執り行われた。幼保連携会議における主な議事内容は表 3-26 のとおりである。

対象児達が日々生活する姿を共有しながら、2年次（平成26年度）は、幼保間でより円滑に連携を進めていくために、保育内容の共有（週案、月案、月単行行事、単発行事、緊急時の対処など）、日々の保育の詳細な連絡のやりとり（欠席等子どもの送迎に関する連絡、緊急時の連絡、弁当の運搬などに関する連絡）、保護者との連絡のやりとりの方法（連絡帳の受け渡し、写真販売や幼稚園からの連絡、保護者会の出欠、保護者確認サインなど）について、幼保連携会議で改善策を検討しながら実践していった。

表 3-25. 対象児達の一日の生活の流れ

お弁当「ある」日の流れ				
時間	場所	活動内容	送迎担当者	観察(一日観察:対象児それぞれ月に一日)(保育支援員・専門研究員)
8:00	保育園	登園→幼稚園登園準備・好きな遊び	保護者	保育園にて観察 (担当対象児)
8:30				
9:00	幼稚園	登園(9:00頃)	保育支援員	幼稚園 (担当対象児クラスのみ) にて観察
9:30				
10:00		午前の活動 ※お弁当運搬(10:30頃)		
10:30				
11:00				
11:30		昼食		
12:00				
12:30	午後の活動			
13:00				
13:30	降園(13:30頃)→保育園へ	保育支援員	観察無し	
14:00				
14:30	保育園	午睡	保育支援員	保育園にて観察 ※通常週2回の観察はこの時間帯のみ(～17:00)
15:00		おやつ		
15:30		好きな遊び		
16:00				
16:30				
17:00	降園	保護者		
17:30				
18:00	～			

お弁当「ない」日の流れ						
時間	場所	活動内容	送迎担当者	観察(一日観察:対象児それぞれ月に一日)(保育支援員・専門研究員)		
8:00	保育園	登園→幼稚園登園準備・好きな遊び	保護者	保育園にて観察 (担当対象児)		
8:30						
9:00	幼稚園	登園(9:00頃)	保育支援員	幼稚園 (担当対象児クラスのみ) にて観察		
9:30						
10:00		午前の活動				
10:30						
11:00						
11:30		降園(11:30頃)→保育園へ			保育支援員	保育園にて観察 (担当対象児)
11:30		幼稚園から戻る				
12:00	保育園	昼食	保育支援員	観察無し		
12:30		好きな遊び				
13:00						
13:30		午睡				
14:00						
14:30	おやつ					
15:00						
15:30						
16:00	好きな遊び	保育支援員	保育園にて観察 ※通常週2回の観察はこの時間帯のみ(～17:00)			
16:30						
17:00	降園	保護者				
17:30						
18:00	～					

表 3-26. 幼保連携会議における主な議事内容

- | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>①対象児達についての報告・幼稚園での生活（担任・教育支援員より）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育園での生活（園長・担任） ・一日の生活を通して（保育支援員・専門研究員より） <p>②課題点などについて（幼稚園園長・副園長・保育園園長より）</p> <p>③対象児達の観察記録の方法とデータの共有について</p> <p>④預かり保育について（幼稚園園長・副園長・保育園園長・保育園担任・NPO 理事・専門研究員より）※預かり保育に関する報告は第 3 章Ⅲ参照。</p> <p>⑤その他・連絡事項</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

3. 共立型幼保一体化における実践内容

対象児達の日々の観察記録や幼保連携会議の議事録など様々な資料から、共立型幼保一体化における実践の内容を示す。

（1）家庭との連携

1）連携開始期

連携開始期は、幼稚園で新たに必要となる持ち物について、幼稚園から直接保護者への説明があった。幼稚園での教育活動時間内における保険や幼稚園の PTA 組織における保護者間の連携や教材などの費用負担など、幼稚園に通園するにあたりシステムとして検討しなければならない多くの事項が生じた。様々な対応を工夫しなければならなかった幼稚園園長、副園長、保育園園長には相当な負担があった。形が整ってきた 2 年次（平成 26 年度）以降は、検討事項は減少したが、それでもなお、保育園、幼稚園が対応しなければならない様々な事項があった。保護者には、保育園、幼稚園双方から、何のために何が必要かという丁寧な説明があり、保護者の生活の変化に対する不安の軽減が図られた。

2）日々の連絡

通常幼稚園では、降園時に保護者が迎えに来るため、そこで連絡事項を伝えている。保育園の保護者にはそれが難しいために、連絡帳を教育支援員が記入して保護者に保育園の担任が渡すという仕組みを作った。しかし、幼稚園の担任が保護者に直接話さなくてはならないこともあり、初年次（平成 25 年度）は勤務時間外の対応も多々あった。この点について、2 年次（平成 26 年度）は新たに保育支援員を雇用し、対象児達とともに幼稚園に行き、幼稚園の保育時間中は保育補助にあたり、対象児達とともに保育園に戻り、保育園、幼稚園双方の連絡事項を伝えるようにした。このような役割を担う人がいることは、保護者にとっては情報が伝わりやすく有効であった。保育者の負担がなくなるわけではないが、共立型幼保一体化のためには、このような役割を担える人材が必要であることがわかった。

また、連携開始当初は、保護者の都合により対象児に幼稚園を休ませることが見られた。幼稚園の担任や副園長からの説明や対象児達の変化から、保護者の幼稚園での幼児教育についての理解は徐々に深まり、卒園時には本プロジェクトに参加することによる対象児達の成長を実感するに至った。保育園、幼稚園の特徴や意義について、連携開始時から継続的に保護者に丁寧に説明することが有効であることがわかったが、一方でこれらの説明に対する保育者の負担感は大きいものであり、人的な配置をするなど特定の保育者に負担が偏らないようにすることも必要である。

(2) 職員間の情報共有

1) 連携開始期

保育園籍の子どもが幼稚園に通うという両園では初めての試みのため、連携開始前後の時期は、幼稚園の生活に必要な物品の購入などの準備や、日々の連絡のやりとりの方法、保育に関する情報共有の方法について取り決めるために、幼保連携会議以外に臨時で会議を設けたり、幼稚園副園長、保育園園長、両園の保育者がメールや電話で連絡を取り合ったりするなど、綿密な打ち合わせが必要であった。幼稚園、保育園ともに4月の新入園児、進級児の対応に追われる多忙な時期であったため、大変な負担であり時間の確保が課題であった。

2) 日々の連絡

日々の連絡については、それぞれの園での対象児達の様子や活動の報告、お便りの受け渡しなどの業務が必要であった。また、保育園側では、幼稚園から帰ってきた子ども達の様子によっては(たとえば、疲れているように見えたときなど)、幼稚園での活動について情報が欲しいときもあった。このような業務など全てを担任保育者が担うことは、実質不可能であった。プロジェクトでは教育支援員(2年次(平成26年度)は保育支援員)がその業務を担うこととした。特に、上記でも述べたように、2年次の保育支援員の役割は、対象児達の送迎の際にお便りの受け渡しや口頭での直接伝達にとどまらず、週案を検討する幼稚園や保育園の会議各々に参加し、双方の活動の計画や様子を必要に応じて伝えた。また、保育園の保育者が、幼稚園の公開保育に参加したり、幼稚園の保育者が保育園の保育を参観したり、お互いの行事を参観するなどして、日々の保育について理解する努力があり、対象児達の各々の場での生活について、徐々にイメージできるようになった。さらに、専門研究員、教育支援員が子ども達の各々の場での日々の様子を記録し、Webファイルで管理し、幼保の保育者がそれぞれの施設で閲覧できるようにした。

(3) 子どもの生活の連続性

幼稚園と保育園を行き来する生活が始まる移行期においては、対象児達も保護者も不安な様子を見せることがあった。それに対して、幼稚園、保育園では、対象児達については保育中の様々な活動をとおして、課題が解決できるように丁寧に対応を重ねていき、対象児達は行き来する生活に慣れていった。保護者については、時には個別の対応をしながら、対象児達の成長を共有できるようにしていくなかで、担任保育者と保護者の信頼関係が育まれ、卒園時には、対象児達の成長を非常に喜んでいた。

幼保連携会議では、幼稚園、保育園の各々場で見せる対象児達の姿と保育者の手立てを共有するようにした。教育支援員は幼稚園での日々の対象児達の様子を「生活」「人間関係」「遊び」という項目で記録し、それを基に幼保連携会議では報告した。保育園の担任保育者は、保育園での対象児の様子について報告した。専門研究員は、週に2回保育園での子ども達の様子を「生活」「人間関係」「遊び」という項目で記録し、月に1回は、保育園と幼稚園の様子を一日観察した。必要に応じて、幼保連携会議で記録に基づき報告した。

以下では、幼保連携会議での話し合いや対象児達の記録、対象児達の担任保育者と保護者へのインタビューを基に各々の場面ごと様子をまとめたものを記す。

1) 生活場面

【お弁当】

幼稚園では、園児たちは保護者が用意したお弁当を昼食に食べているが、対象児達の保護者は就労している為、毎日のお弁当を用意することが大変であるということから、保護者の要望で保育園が用意するお弁当(保育園の給食をお弁当用にアレンジしたもの)を食べることになった。お弁当について、幼稚園では「子どもが好きなもので、食べきれぬ量を入れる」という方針だっ

た。保育園では、対象児達は食べる量は少なくないと認識されていたことから、連携開始当初は大きめな弁当箱に栄養バランスを考慮した様々なおかずが入っていた。対象児1名は偏食傾向があり、保育園のお弁当を全て食べることができないこともあった。保育時間の長い対象児達にとっては、昼食は重要な一食となるため、お弁当が少しでも多く楽しく食べられるようにと、お弁当箱のサイズを小さくしたり、対象児が食べられるものを増やしたり、詰め方を可愛らしく工夫するなど、保育園園長や管理栄養士によってさまざまな工夫がなされた。また、幼稚園の担任保育者と教育支援員も、対象児が無理なく楽しくお弁当を食べられるように、優しく声掛けをしたり、時には無理をさせないように見守ったりと、対象児の様子に合わせた様々な配慮がなされた。その他、お弁当は保育園で調理ができた昼頃に、保育支援員（最終年次（平成27年度）は教育支援員）が保育園に受け取りに行き、対象児達のもとに届けられた。そのため、お弁当を準備する際に他の幼稚園児とタイミングが異なってしまうこともあり、時に対象児達を不安にさせる要因となった。これらの点は、たびたび幼保連携会議で話題となり、幼稚園、保育園での各々のお弁当の考え方についての理解や、各々の場での対応について共有した。幼稚園と保育園の保育者の子どもの気持ちに配慮した対処により、安定した気持ちで徐々に苦手な食材も食べられるようになるなど、ゆっくりと変化していった。

【送迎】

幼稚園の登降園は通常、保護者が送迎を行うが、対象児達は保育支援員や教育支援員などが行った。連携開始当初、対象児達は送迎が保護者でないことを寂しがらる様子も見られた。また、連携開始当初は保育園以外の場所に行くということに対しての不安が表れることもあった。保育者との信頼関係が形成され、自分は保育支援員が迎えに来るものと納得できるようになると、落ち着いていった。対象児達の保護者からも心配する声があったが、幼稚園・保育園の担任や送迎を担当する保育支援員や教育支援員からの丁寧な説明によって、安心を得ることができた。

また、送迎のコースを、通常幼稚園に通う園児とは異なる近道にしたこともあったが、送迎の間の他児とのやりとりの楽しさや気持ちを切り替えていくには、他児と同じコースの方がよいようであった。

【午睡】

対象児達が幼稚園から戻ると、保育園は午睡時間であることが多かった。保育園に戻ると身度を整えて、午睡に入ることが常であったが、連携開始時は、寝付きが悪い様子も見られた。保育園では保育者が対象児とスキンシップを多くとるなど個別の対応がとられた。幼稚園と保育園を行き来する生活に慣れるに従って対象児は徐々に落ち着いていき、対象児の保護者の安心を得ることができた。

年長後半になると、就学に向けて午睡を減らしていくなど、小学校に向けての生活を配慮するようになった。

【夏休み】

幼稚園の夏休みには、対象児達は保育園で一日過ごした。対象児達にとっては、保育園の生活が長かったために保育園で一日を過ごす生活にスムーズに移行することができた。保育園では、時に年長の子どもが一日いるからこそできる活動も取り入れながら、基本的には安定感を持って生活できる場を工夫していた。対象児達には、年少の子ども達とゆっくり関わって遊ぶなどの姿が見られた。夏休み後半には幼稚園に通う生活がスムーズにスタートできるように、幼稚園に遊びに行くなど、保育園側の工夫した配慮が行われた。最初の夏休みが明ける時は、幼稚園に行くことに不安な様子も見られたが、新学期が始まると、幼稚園での活動や友達と会えることを楽しみに元気に登園していた。

2) 人間関係

幼稚園では同年齢の子ども達と、保育園では異年齢の子ども達も含まれた人間関係を経験することとなった。幼稚園では、熟達した保育者の元で、同年齢の様々な子ども達との関係の中で様々な活動に取り組み、卒園時には、自己主張する力や自己調整する力などの成長の喜びが対象児達の保護者から聞かれた。保育園では、長い園生活のなかで信頼関係を築いた保育者の元、安定した環境の中で異年齢の子どもと関わり、年少の子どものお世話をしたり、可愛がったり、リーダーシップをとったりするなどの姿や育ちが見られた。子ども達は、時に保育園の人間関係に支えられ、時に幼稚園での人間関係によって気持ちが安定するなど、2つの園を拠り所としていた。2年目に同じ学年で保育園から幼稚園に通う子どもが増えると、その子ども達との繋がりが強くなり、幼稚園で仲間関係が狭まってしまうことが懸念されたが、幼稚園の行事にむけたグループづくりなど、熟練した保育者の日々の保育実践によって、対象児達は幼稚園で多くの仲間と良好な関係を築くことができた。

3) 遊び

幼稚園では広い園庭や様々な遊具のある環境の中で、様々な遊びに取り組むことができた。はさみなど、保育園では低年齢児の子どもがいるために使用する時間が決められているものでも、幼稚園では必要に応じて使用することができた。また、同年齢が多数いる環境だからこそ出来る経験も可能となった。保育園では、異年齢の小さい集団の中で、安定して遊ぶことが出来た。各々の場の特性を生かした遊びを保育者の支援を受けながら展開していた。

保育園では、対象児達から幼稚園で経験した遊びを保育園でも同じように遊びたいという要望などもあったが、幼稚園のその日の遊びを再現することはなかなか難しかった。幼稚園と保育園で連続した遊びを展開するというよりは、各々の場の特性を生かした遊びに取り組むことが、共立型幼保一体化においては、現実的だと思われる。お互いの特徴とできることを幼稚園と保育園で共有していくことで、各々の場の特性を生かした保育を自覚的に展開できた。

4. 共立型幼保一体化における保育・教育課程の編成

これまでの節では、本プロジェクトの共立型幼保一体化実践の取り組みにおける成果と対象児達の生活をめぐる様々な課題を明らかにした。本節では、対象児達の実際の姿を参考に共立型幼保一体化における保育・教育課程を試作し編成する。

(1) 本プロジェクトにおける保育・教育課程作成の流れ

本プロジェクトにおける保育・教育課程の作成は、以下の資料を参考に大枠を作成した。

- ・「東京都認証保育所学芸の森保育園 平成26年保育課程」
- ・「品川区立就学前乳幼児教育施設ぷりすくーる西五反田 平成26年教育・保育課程」
- ・「東京都教育委員会 平成23年就学前カリキュラム」
- ・「東京都日野市教育委員会 平成22年ひのっ子カリキュラム」
- ・「西九州大学附属三光幼稚園 平成25年教育課程」
- ・「秋田市旭ヶ丘幼稚園・秋田市旭ヶ丘幼稚園附属保育園 平成26年教育・保育課程」

まず、対象児達が在園する東京都認証保育所学芸の森保育園の保育課程を基盤として、「保育理念」「保育方針」「保育目標」「養護」「教育／保育」「食育」「家庭との連携」「地域との連携」の項目を設定した。そこから上記の資料を参考に、「養護」「教育／保育」「食育」の修正を加え、さらに「小学校への接続」「子育て支援」「特別支援」「保育者の資質向上・教員研修」の項目を設定し大枠を作成した。そして、本プロジェクトの取り組みを踏まえて、「幼保連携」「保育園・幼

稚園の保育者間の情報共有」「(一時) 預かり保育」の項目を追加し、観察した実際の対象児達の姿から明らかとなった課題や配慮すべき点等を考慮してさらに修正を加えた。なお、これらの作成は専門研究員を中心に行った。

(2) 共立型幼保一体化における保育・教育課程編成の留意点

本プロジェクトで試みた共立型幼保一体化の課題に配慮した保育・教育課程の編成における留意点は表 3-27 の通りである。

表 3-27. 共立型幼保一体化における保育・教育課程編成の留意点

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">・ 養護と教育の相互性のある保育・教育課程・ 家庭との連携・ 幼保の教職員間の配慮事項（保育内容や子どもの情報共有等）・ 地域との連携・ コアタイムを幼稚園で過ごす 3～5 歳児の時期と場面ごとの配慮事項<ul style="list-style-type: none">生活場面…登降園・食事・午睡・一斉活動・長期休業など人間関係…幼稚園と保育園それぞれの保育者や仲間との関係遊び…幼稚園と保育園それぞれの特性を生かした遊び |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

(3) 本プロジェクトにおいて作成した共立型幼保一体化における保育・教育課程

前述の留意点を踏まえて、本プロジェクトでは以下の保育・教育課程を作成した(表 3-28・表 3-29)。

表 3-28. 共立型幼保一体化における保育・教育課程①

特色				
<p>◎幼稚園と保育園がそれぞれ独立した形態をとりながら（共立型）、教職員が協力し、情報を共有しながら、互いの資源を最大限に活用しあう体制づくりを進める。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・0-2歳クラスは終日保育園で過ごす。 ・幼稚園の未就園児の活動に0-2歳児クラスが参加、活動を共にする。 ・3-5歳クラスは各園に登園後、コアタイムでは教育活動を共に行う。 ・幼稚園と保育園を行き来する生活を楽しみ、生活に見合った生活習慣を身につけながら、生活に適應する力を育む。 ・保育者との信頼関係のもと、幼稚園では同年齢の様々な子ども達との関係の中で社会性を育み、保育園では異年齢の子どもとの関係の中で養護性を育む。 ・幼稚園と保育園の各々の場の特性を生かした遊びに子どもが主体的に取り組めるようにする。 <p>◎幼稚園と保育園の保育者と保護者が信頼関係を築き、より多くの視点から子どもの成長を共有し見守っていく。</p> <p>◎地域の人的環境の資源を活用し、保育にかかわる専門職同士が協力しそれぞれの専門性を発揮しながら、養護と教育が一体的な展開を図り保育の内容の質を高め充実させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育園もしくは地域等の支援を利用、連携することで幼稚園の一時預かり保育を実施する。 ・地域の子育て支援の関連機関と連携し、子どもと保護者をサポートする組織を設け、子育て、発達支援を実施する。 				
保育理念・保育方針				
保育理念	<ul style="list-style-type: none"> ・一人ひとりの子どもを尊重し、子ども時代を子どもらしく過ごすことを大切に保育を行う。 ・近隣の園と連携し、互いの人的・環境的資源を共有しながら、乳幼児期の育ちと学びの連続性を大切に保育・教育活動を進める。 ・近隣地域に根ざし、地域と連携、社会連携をはかりながら、地域貢献に寄与する園をめざす。 ・多文化に触れ親しみ保育・教育活動を行う。 			
保育方針	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの主体的な発達要求に應答する環境を豊かに整え、自ら興味・関心をもって環境にかかわりチャレンジしたことへの充実感や満足感を味わわせ、年齢に応じた心情・意欲・態度を育む。 			
年齢	3歳児	4歳児	5歳児	
子どもの保育/教育目標	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者との信頼関係を築き、幼稚園と保育園を行き来する生活に慣れ、好きな遊びに取り組めるなど、安心して園生活が楽しめるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者とのかかわりを基に、幼稚園と保育園の友達とのかかわりを楽しみながら自分の思いを表現できるようにする。 ・幼稚園と保育園を行き来する生活の中で、生活や遊びのきまりを守ろうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・年長児としての自覚を持ち、幼稚園と保育園の生活や遊びを自主的に進め充実感を味わう。 ・幼稚園では同年齢の友達との関係を築きクラスのつながりを感じる。保育園では異年齢の子どもと関わり、年長児としてリーダーシップをとろうとする。 ・就学に向けて期待をもって生活する。 	
養護	生命の保持	<ul style="list-style-type: none"> ・清潔で安全な環境の中で、休息をとり、心身ともに快適な状態を知る。 ・保育者やクラスの友達とのかかわりの中で、簡単な生活習慣を行う楽しさや喜びを味わう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・安全に気を付けて遊具や用具を使ったり、危険な場所や遊び方を見ついたりする。 ・手洗いなど清潔にすることを気持ちよさを知り、自分で行おうとするなど、基本的な生活習慣の確立と見通しをもった生活ができるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・園生活のきまりや災害時の行動の仕方がわかり、約束を守って行動する。 ・うがいや手洗い、衣服の調節など必要に応じて進んで行う。 ・基本的な生活習慣が確立し、見通しをもった生活ができるようになる。
	情緒の安定	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者に様々な欲求を受け止めてもらい、保育者に親しみを持ち、安心感をもって生活する。 ・保育者に見守られながら、のびのびと園生活を過ごし、友達と一緒に過ごす楽しさを感じる。 ・困ったことやわからないことを保育者や友達に伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・周囲の友達に親しみを感じ、自分の思いを伝えようとし、相手の気持ちを感知取るなど、信頼感や自己肯定感をもとに自分で気持ちのコントロールができるようにしていく。 ・異年齢の子どもに関心を持ち、積極的にかかわろうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のしたことや、したいことの善悪に気づく。 ・異年齢の子どもとのかかわりを喜び、思いやりの気持ちをもつ。 ・様々な経験をもとに、自信や自制心が高まるようになる。
教育/保育	健康	<p style="text-align: center;">内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・基本的な生活習慣を身につけ、生活に必要な活動を自分でしようとする。 ・自分で出来たことを喜び、喜んで登園し、保育者や友達に親しみ、安定した気持ちで好きな遊びを楽しむ。 ・園内の様々な場所で十分に身体を動かして遊ぶ。 ・保育者の言葉かけにより危険なことや場所がわかる。 ・基礎的運動能力を身につけ、走る、跳ぶなどを喜んでする。 		
	人間関係	<ul style="list-style-type: none"> ・安心して保育者や友達と遊ぶなかで、人とかかわる楽しさを知る。 ・誕生会や集いがあることを知り、保育者や友達と一緒に参加したりして楽しむ。 ・みんなで過ごすために必要な約束を知り守ろうとする。 ・遊びを通して異年齢の子どもとの交流を楽しむ。 ・地域の人とふれあうことを楽しむ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達とのつながりを広げ、集団で行動することを楽しむ。 ・自分の要求を伝え、友達の考えも聞くことができ、信頼関係を築こうとする。 ・きまりや約束の意味とそれを守り行動することの大切さを理解する。 ・気の合う友達との遊びの中で思いやりをもち、簡単な約束を守ろうとする。 ・異年齢児とのかかわりを楽しむ。 ・地域の人とふれあひ親しみをもつ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達と協力し、遊びを發展させて楽しんだり、積極的なかかわりを築こうとする。 ・グループや異年齢との遊びの中で、思いやりの気持ちをもち、約束を守ろうとする。 ・園生活のなかで良いことや悪いことに気づき、きまりや約束を守って行動する。 ・異年齢児に積極的にかかわる。 ・地域の人とふれあひ親しみをもって遊ぶ。
	環境	<ul style="list-style-type: none"> ・好きな玩具や遊具をみつけて、保育者や友達と一緒に遊ぶ。 ・身近な動植物や自然現象に関心を持ち、見たり触れたりすることを喜び、 ・形や色、数などに興味を持つ。 ・生活の中で様々なものに関心を持ち、探索行動を楽しむ。 ・保育者とごっこ遊びや模倣遊びを楽しむ。 ・行事の楽しい雰囲気を楽しむ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しい遊びや生活のなかで、ものを大切に扱おうとする。 ・身近な動植物に触れ関心を持ち、親しみを持って世話をしようとする。 ・身近な物の、色や形、数量、性質に関心をもつ。 ・生活の中で様々な物に触れて、自分の物、他者の物、園やクラスみんなの物の区別を気づく。 ・戸外遊びを通して、身近な物や遊具で考えたり試したり工夫しながら遊ぶ。 ・行事に喜んで参加する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・身近な事象から物の性質や数量、文字や記号などに関心を持ち遊びに取り入れる。 ・身近な動植物の飼育や栽培を通して自然物の生命の尊さに気づく。 ・自然など身近な事象に関心を持ち、質問したり調べたりして面白さや不思議さに感動する。 ・環境に自ら関わり仕組みや性質に関心を持ち考えたり試したり工夫しながら遊ぶ。 ・身近な人々の生活や環境に関心を持ち、園内外の行事に楽しんで参加する。
	言葉	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者や友達との言葉のやりとりを楽しむ。 ・自分の思いや感じたことを言葉にして伝える。 ・絵本や童話などを見たり聞いたりして、その内容を楽しむ。 ・日常のあいさつの意味を理解し、適切に使おうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者や友達との会話を楽しみ、様々な言葉に興味をもつ。 ・問いかけに対して、自分なりの言葉で返事をしたり、疑問に思ったことを尋ねる。 ・経験したことや思ったこと感じたことを言葉で伝えあう楽しさを感じる。 ・絵本や童話などを親しみを持って聞き、想像して楽しむ。 ・日常のあいさつの意味を理解し、適切に使う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者や友達との会話を楽しみ、様々な言葉に興味をもつ。 ・人の話をよく聞き、内容を理解する。 ・自分の感じたことや考えたことを相手にわかるように話す。 ・絵本や童話に親しみながら、新たな世界に興味や関心を広げていく。 ・生活に必要な簡単な文字や記号に関心を持ち、絵本や物語などを見たり聞いたりしてイメージを広げて遊ぶ。 ・日常のあいさつの意味を理解し、積極的に使う。
	表現	<ul style="list-style-type: none"> ・自分なりに感じたことや思ったことを表現して遊ぶ。 ・保育者や友達と歌ったりリズムに合わせて身体を動かす楽しさを感じる。 ・動物や乗り物などの動きをまねて身体で表現することを楽しむ。 ・さまざまな素材や用具を使い、自由に描いたり作ったりすることを楽しむ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生活のなかで、美しいものや心を動かす事象に触れ、新たな発見や感動を味わう。 ・友達と一緒に歌ったり楽器を演奏したりすることを楽しむ。 ・様々な物の形や色、手触りや音などに関心を持ち、面白さや心地良さをを感じる。 ・素材や用具を自由に遊び、のびのびと表現する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・イメージを膨らませ、作ったり、描いたり、体を動かして自己表現する楽しさを味わう。 ・いろいろなもの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。 ・友達と一緒に歌ったり楽器を演奏したりすることを楽しむ。
	食育	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者や友達と一緒に食べる楽しさを感じる。 ・楽しい雰囲気の中で、いろいろな食べ物に関心を持ち、食べることを楽しむ。 ・自分が食べるものに関心を持ち、食事の仕方、準備や片付けの方法を知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・栽培、収穫、調理を通して食べ物に触れ、自然や身体と食べ物とのかかわりについて関心をもつ。 ・いろいろな食材を食べる。 ・園生活における食事の仕方を知り、自分達で準備や片付けをする。 ・食事を作ってくれる人に対して感謝の気持ちをもって食事をとることができるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・栽培、収穫、調理を通して食べ物に触れ、自然や身体とのかかわりについて知り関心をもつ。 ・自分の健康や身体と食べ物との関係に関心をもつ。 ・園生活における食事の仕方を知り、自分達で準備や片付けができるようになる。 ・保育者や友達と一緒に食べることを楽しむ。

表 3-29. 共立型幼保一体化における保育・教育課程②

連携において配慮すべき事項	
幼保連携	<p>【遊び】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園と保育園では、日々の活動記録を共有したり、連絡を取り合うなど情報のやりとりを丁寧に行う。 ・幼稚園と保育園の保育者が共に保育実践を検討したり研究会など研修の機会を設けるようにする。 ・日々の情報共有や実践の検討を踏まえて、幼稚園と保育園では各々の特性を生かした遊びを展開する。 <p>【人間関係】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・集団が大きくなることにより子どもを取り巻く人間関係は多様になることから双方の保育者が自園の子どもだけでなく他園の子どもも理解し、家庭での様子も把握、保護者とも連携しながら、子どもの人間関係に配慮する。 <p>【登降園・移動】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・双方への行き来の際は、安全面に留意し、子どもに無理なく行えるよう子どもの心情に配慮する。 <p>【弁当】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育園の給食を弁当とする際は、衛生面に注意するとともに、子どもが楽しく食べられるように分量や種類を調整し、詰め方などに工夫する。 <p>【午睡】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育園では、子ども達の様子を見つつ、心身ともに十分に静養できる時間を設けるようにする。また、5歳児については、就学に配慮する。 ・昼間の活動が活発な時は、心身を休めて気持ちの切り替えを図る重要な時間になるため、子どもの体調や気持ちに応じて柔軟な対応をする。 <p>【夏休み等長期休業】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園の休業期間は生活リズムや活動が変わるため、精神的にも身体的にも安定するようにゆっくりとペースを整えていく。
保育園・幼稚園の保育者間の情報共有	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園と保育園が情報を共有するための時間を頻りに設けたり、両園の保育者が連絡を取り合うなどして、綿密な打ち合わせを行う。 ・日々の連絡については、それぞれの園での対象児たちの様子や活動の報告、お便りの受け渡しなどの業務について双方が連携しながら行う。 ・行事の重なりについては、より配慮が必要であるため、時期や内容について、年間を通した計画を立てる。 ・双方の行事への行き来を通じて、交流を深める機会とする。
家庭との連携	<p>【健康・食事・親子・保育参加】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家庭と園での様子を伝えあうことで、子育てを共に行う。 ・親子で遊ぶ機会に加え、子どもが自ら遊ぶ姿の大切さについて共通理解する。 ・行事や保育への参加を促し、子どもの成長を見られるようにする。 <p>【幼保連携】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・幼保の連携に対して保護者に不安がないように、保育者からの連絡を丁寧に行う。 ・子どもの持ち物や行事・保育予定に関するなどは、連絡事項にもれがないようにし、年間を通して園での生活に対する見通しを保護者が立てられるようにする。 ・園での活動や生活について保護者に把握、理解してもらうよう、掲示板・連絡帳の活用や保育ドキュメンテーション（保育のプロセスを可視化するための記録）による説明を行い、随園時に保育者が保護者と連絡を取り合うようにする。
地域との連携	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の医療・保健関係機関、福祉関係機関などと十分な連携をとるように努める。 ・地域の子育て中の保護者が、保育園や幼稚園の行事等に参加した際などに、園の様子を知ることで、子どもに対する関心が深まるように援助していく。 ・保護者に対して相談できる窓口を常に開放し、遠慮なく相談できるようにしていく。 ・関連機関とも連携をとり、適切に必要な情報の提供や専門機関への紹介などの具体的な援助をしたり、保護者自らが解決できるような手助けをしていく。
小学校への接続・連携	<ul style="list-style-type: none"> ・保育園、幼稚園、小学校の子ども同士の交流活動（小学校体験、園行事を通じた交流など） ・保育園、幼稚園、小学校の教職員の交流活動（研修、交換交流など）
特に配慮すべき事項	
子育て支援	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの日々の成長や言動の変化を捉える。 ・保護者の子どもへの関わり方や育児への意欲や関心の変化を捉える。 ・必要に応じて役所や専門機関との連携を行う。
特別支援	<p>【発達支援】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの特性を理解し、過ごしやすい環境やかかわり方を構成する。 ・発達支援のための計画を作成し、定期的に保護者との話し合いをもち、保護者と連携して発達支援を進める。 ・保護者の不安をとりぬき、支援するための組織を調整する教育実践研究支援センターと設け、支援の方法や内容について話し合いの場をもつ。 ・必要に応じて外部の専門機関との連携を行う。 <p>【食事のアレルギー対応】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どものアレルギー食材を把握し、家庭での様子や症状を理解して保護者とともに対応を検討する。 ・保護者との信頼関係を築き、他児と同様の経験ができるように常に保護者と相談する。 ・食事提供の際は、保育者同士の連携を確立し、子どもに配慮して行う。
その他	
(一時)預かり保育	<ul style="list-style-type: none"> ・保育園（または外部機関）に委託しての運営（保育士が担当） ・幼稚園保護者会時、および定期の実施 ・受け渡し（園児の移動）時の連絡は直接行う
保育者の資質向上 教員研修	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園・保育園間連携会議 ・園内研修 ・他園見学 ・行政研修 ・新人研修

5. まとめと今後の課題

本稿では、実践を通して明らかとなった共立型幼保一体化の課題に配慮した保育・教育課程の編成を試みた。幼稚園と保育園を行き来する生活のなかで、対象児達がみせたとまどいや不安、保護者の心配に対して幼保連携会議では様々な話し合いがなされ、その都度対象児達に対する配慮や対応が検討された。これらの関わりの中で、対象児達の生活はゆっくりと安定したものになっていった。

本プロジェクトが提案する保育・教育課程では、対象児達が独立した施設を行き来することを踏まえて、子どもの負担が少ないように、幼稚園と保育園の生活の連続性を最も重視した。幼稚園の

大きな集団生活で沢山体を動かしたり同年代の仲間達や保育者と関係をつくりながら様々な活動を経験した後は、保育園では安心できる保育者や仲間とともに十分に休息をとることが大事であると考えられる。そして、午睡後の保護者が迎えに来るまでの時間は、家庭的な雰囲気の中でゆったりと好きな遊びをしたり、保育園の異年齢の仲間と共に育ちあえるような遊びを展開したりするなど、子どもの体調やその日の活動に応じて柔軟な対応が望まれる。

最後に、今回提案した保育・教育課程の作成にあたっては、専門研究員が中心となり、附属幼稚園および保育園の保育者が参画して内容を検討するまでには至らなかった。長期にわたる子どもの実際の姿（観察記録）を反映させたものではあるが、事例的なものである。今後は、様々な子どもの姿を通してこの保育・教育課程をより精緻化していくことが望まれる。

引用文献

- 越中康治・若林紀乃・松井剛太・樟木千里・藤木大介・上田七生・長尾史英・山崎晃. (2009). 認定こども園の取り組みの現状とこれからの方向を探る(4)：保育者が理想とするカリキュラムのあり方と関連要因. 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 688.
- 岩田俊二・中井加代子・佐古真由美・伊藤遥・川島英里・蟹江真海・鈴木麻由・鈴木和香子. (2007). 幼保一体化施設の運営状況—千代田区, 掛川市, 東員町の事例—. 三重短期大学紀要, 55, 9-14.
- 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, 1-14.
- 奥山順子. (2015). 3年保育教育課程の再編成(1)—幼稚園における保育研究の意義—. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 37, 12-139.
- 大西慶一. (2012). 教育課程・保育課程の編成と保育内容環境：保育と幼・小連携における環境デザインと教育課程・保育課程編成法とその実践(課題研究 保育と幼・小教育のデジタル化の課題と実践). 年会論文集, 28, 62-65.
- 渡邊祐三・横松友義. (2010). 実効のある保育目標及び保育全体の理論的枠組みを前提にした保育課程編成手順の開発：私立御南保育園でのアクション・リサーチをとおして. カリキュラム研究, 19, 85-98.

第4章 保育者養成プログラム

I. 保育教諭養成をめぐる研究の動向

2012年の「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」（通称「認定こども園法」）改正により、「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」として、新たな「幼保連携型認定こども園」が創設された。ここで乳幼児の保育にあたる職員は「保育教諭」とされ、幼稚園教諭免許状と保育士資格の両方の免許・資格を有していることを原則としている。

認定こども園は、就学前の子どもに学校教育と保育を一体的に提供する施設として2006年に創設された。その背景には、急速な少子化の進行と家庭・地域を取り巻く環境の変化にともない、乳幼児の教育・保育に対する需要が多様化している状況がある。くわえて認定こども園は、地域の子育て支援を総合的に提供する機能も併せもっている。政府も子育て支援を拡充して少子化を食い止めるために、認定こども園の創設以来一貫してその普及と促進を図ってきた。しかし当初から、認定こども園の組織・運営に関わる法令と行政は幼稚園と保育所の2つの制度にまたがり、その運用の煩雑さは実践にも影響を及ぼしていると指摘されてきた。

幼保連携型認定こども園と保育教諭は、こうした二元的なシステムの問題を解消し、認定こども園の保育の質をさらに向上させるものとして期待されている。2014年には「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」（以下、「教育・保育要領」と略）が内閣府・文部科学省・厚生労働省から告示され、教育課程と教育・保育の内容について定められた。今後この教育・保育要領に基づいた実践の一層の充実が求められる。したがって今日の教員養成大学においても、保育教諭の専門性に立脚した質の高い保育者養成は重要な課題である。

保育教諭の専門性は、幼稚園教員と保育所保育士の専門性とも重なり多岐にわたる。特に低年齢児の保育について学ぶことで、幼児期の保育に生かされることは多い。本研究では、幼稚園で実施される保護者同伴の就園前の子どもたちを対象とした子育て支援の集いへの参加と、通常の保育実習とは異なる形態での保育園参観を通じての乳幼児・保護者理解について検討した。

既に多くの保育者養成校では、幼稚園教諭免許と保育士資格を併有するカリキュラムを実施しており、「保育教諭」に対応しているが、ただ併有すればよいのではなく、幼保連携型認定こども園の固有の課題と保育者の専門性とを関連付ける必要性が指摘されている（神長, 2014）。保育学会主催の保育フォーラムでは保育者養成の課題が検討され、保育教諭養成のために、保護者のニーズを理解し（鈴木, 2014）、保護者が保育に参画する機会を作るような支援（中山, 2014）ができる力量の形成が、今後ますます必要とされることが述べられている。

保育者養成課程において、保護者とのかかわりを最も直接的、体験的に学ぶ機会は、幼稚園や保育所における実習と考えられる。実習生と保護者とのかかわりがどの程度持たれているのかについて実態を調べた研究では、登降園時のあいさつが、ほとんどの学生が経験する保護者とのコミュニケーションであり、それ以上の話を保護者とした学生はほとんどいないことが指摘されている（石田・田中, 2011）。実習を通して保護者支援の実際に実習生自ら関わることはなく、保護者支援について具体的なイメージを持つ機会がほとんどない（五十嵐, 2013）。

また、保育教諭には、当然乳児保育についての理解も求められる。中国地方のある市の保育士を対象とした調査では、初任保育者の配属クラスは、乳児クラスが7割、複数担任が9割と言う現状にもかかわらず、0から1歳の乳児に触れた経験がないという養成校の学生が80%以上いたことが報告されている（三好・石橋, 2006）。学生の乳児保育についてのイメージは「かわいそう」と言う声が多い

ことも指摘されている(萩尾, 2010)。

これらの研究からは、保育教諭に対応した専門性を有した保育者を養成するために、保護者支援と乳児保育への理解を深めることが必要と考えられる。そのための試みとして、子育て支援に関わる取り組みを養成校で実施し、成果が報告されている。子育て支援活動に関わることで、母子関係についての考察を深め保育者としての役割を認識したり(梶島, 2010)、連続講習に参加することで、乳児の発達を理解し(松原, 2015)、保護者と密接に関わることができたり(平松, 2013, 2014)していた。しかし、これらの取り組みでは、親が就労し低年齢児から集団保育に参加している子どもの家庭での生活の実態や親の思いを理解することは難しい。また、一部の希望する学生に実施する場合が多く、カリキュラムの中に位置づけられていない。

そこで本稿では、本学の保育教諭を想定した保育者養成において、低年齢児の子どもに関わり、保護者と対話する学生の実習経験に関する基礎的なデータを収集し、その成果と課題を検討することを目的とする。東京学芸大学は幼稚園教員養成を主体としながら、2000年より、保育士資格の取得を可能にし、指定保育士養成施設として保育士養成の充実を図ってきた。また幼児教育教室と附属幼稚園小金井園舎・竹早園舎は長年にわたり連携し、保育現場における大学4年間の学生の学習機会を拡充して、その意義と課題を検討している(中野, 2010; 福元・中野, 2012; 山崎ら, 2013)¹⁾。小金井園舎では、幼稚園が地域の幼児教育のセンターとして機能することを要請された2000年代初頭から、未就園児の会「にこにこふ～よん」を開いて地域子育て支援に貢献してきた。幼児教育選修3・4年生は、保育の補助のために交代で「にこにこふ～よん」に参加し、未就園の子どもとその保護者に関わる機会をもっている。大学側は、授業科目「幼児教育臨床」で3年生に「にこにこふ～よん」の実習の基礎となる知識と体験を提供し、実習を通して子育て支援を学習する機会を設けている。今回これまでの「にこにこふ～よん」の実績をもとに、「にこにこふ～よん」を保育教諭養成の新たな実習経験の場と見なし、保育教諭の専門性を培うための教育方法・内容を検討するためにデータを収集・考察することにした。

II. 「幼児教育教育臨床」での取り組み

1. 附属幼稚園の「にこにこふ～よん」と大学授業の連携による実習経験のデザイン

「にこにこふ～よん」(以下「ふ～よん」)は年度ごとに5月から月1、2回開かれ、年度初めに登録した約50組の親子(子どもの年齢は1～3歳が中心である)が訪れている。今回は2014年度後半に実施されたふ～よんを研究対象とし、その実施日は2014年11月10日、12月1日、12月15日、1月19日、2月2日、2月16日の6日間であった。時間帯は9:30～11:00の1時間半で、前半は製作・運動・絵本・ままごと・電車遊びなどのコーナーを設定しての自由な遊び、後半は学生が立案・実践する季節行事や体操、紙芝居などの全体での活動、小金井園舎在園児の活動の発表などが行われていた。なお、ふ～よんには、2013年度から本学における幼保連携の一環で、隣接する学芸の森保育園の3～5歳児クラスの子ども(最多9名)が保育士とともに、一部期間中に参加している。

期間中、1回のふ～よんにつき10人程度の学生が参加するようにし、1人あたり2、3回の実施日を担当するようにした。その際、学生が保護者と対話する機会を十分に得られるよう、毎回1人、保護者に関わることを担当する学生をおくことにした。また、各回を担当する学生のうちリーダーとなる2名は、当日の製作と全体の活動内容、環境の設定を考え、副園長の指導・助言のもとに教材を研究して実習に臨んでいる。毎回ふ～よん終了直後には、担当した学生と院生、副園長、大学教員で当日の準備、活動、環境、親子への関わりなどについて反省会を設けた。

大学の授業科目「幼児教育臨床」では、子育ての現状と課題について講義し、学生が子育て支援の意義を考え、保育現場における支援の事例を学ぶ機会を設けた。また、子育て中の保護者のスト

レスや悩みを取り上げた教材や、妊産婦を体験するジャケットを活用して、保護者がどのような支援、働きかけを求めているかを学生が具体的に考えられる工夫をした。ふ～よんの担当前には、参加する保護者と対話するためにどのような話題、態度、話し方で働きかけたらよいかをグループで討議し、学生同士で意見を交換した。

なお、研究対象の実施日を担当した学生は、同年度に「幼児教育臨床」を受講した3年生23名であった。「幼児教育臨床」は、幼稚園教諭免許状取得上必修の科目であり、幼児教育選修に所属する全学生が単位を取得する必要がある。従って、ふ～よんにも全員が参加することが必須である。

2. 保育園低年齢児保育への参加

学芸の森保育園の低年齢児保育への参加は、本プロジェクトの実施にあたり「幼児教育臨床」に初めて導入した取り組みである。実施日はふ～よんの実施日のうち12月15日、1月19日、2月2日、2月16日の5日間である。保育参加に先立って11月17日に保育園の参観とガイダンスを行い、真木園長から保育園設立の経緯、園の特徴と役割、地域の子育ての実情、園児への働きかけの配慮について説明してもらった。時間帯は9:00～11:00の2時間で、学生は好きな遊びや戸外の散歩などで個々の活動を援助したり、手遊びや絵本の読み聞かせのクラス活動を計画・実践したりした。1回の保育につき学生は4～6人参加するようにし、1～3歳児のクラスに1～2人配置された。学生1人あたり1、2回の実施日を担当するようにした。3歳児を担当する学生は、園児がふ～よんに参加するのにともない、ふ～よんでは保育園側のスタッフとして園児の活動を補助することとした。

「幼児教育臨床」では、学生が保育園とふ～よんを行き来することで、低年齢児の園で過ごす姿及び親と過ごす姿双方の理解を深められるよう、ふ～よん・保育園参加ごとの学生レポートを取り上げて低年齢児の活動と大人との関わりを議論した。本科目は、幼稚園教員免許および保育士資格取得のための必修科目でもある。

3. アンケート調査の時期、対象

調査対象は、「幼児教育臨床」の授業を受講した幼児教育選修の大学3年生23名(女子23名)である。事前のアンケート調査を受講前の2014年10月29日～2014年11月05日、事後調査を受講後の2015年2月16日～2015年2月22日の日程で実施した。アンケートは幼児教育臨床の授業時に担当教員より指示があり、期限内にWebクラスを用いて配布・回収した。収集したアンケートは、個人が特定されないように配慮した。

アンケート項目は、事前・事後で共通するものとして「乳児にかかわることへの不安を感じますか」「乳幼児の保護者とかかわることに不安を感じますか」を設定し、“とてもある”から“まったくない”の4段階評定尺度で求めた。また、その理由も自由記述で求めた。事後のみに、「低年齢児についてのイメージ変化の有無」「乳幼児の保護者のイメージ変化の有無」を尋ね、その理由を自由に記述してもらった。また、低年齢児と保護者への理解と不安を尋ねる以下の項目についても、事後のみに尋ねた。「低年齢児への接し方についての理解が深まった」「低年齢児とかかわることへの不安が少なくなった」「低年齢児とかかわることへの自信がついた」「乳幼児を持つ保護者とかかわることへの不安が少なくなった」「乳幼児を持つ保護者とかかわることへの自信がついた」の項目を事後に設定し、“とてもそう思う”から“そう思わない”の4段階評定尺度での回答を求めた。

Ⅲ. 結果と考察

1. 保護者に対するイメージとかかわり

「乳幼児を持つ保護者（以下、保護者とする）」について学生が持つイメージ、保護者とのかかわりの頻度とその内容を尋ねた。

(1) 保護者とかかわる機会

「幼児教育臨床」の授業以外の大学での保護者とのかかわりを除き、事前・事後で保護者とかかわる機会の有無をたずねたところ、次のような結果となった（表 4-1）。

表 4-1. 保護者とかかわる経験の有無

	無	有	合計
受講前	14名	7名	21名
受講後	1名	22名*	23名

*うち2名は、事後アンケートのみ提出

受講前に保護者とかかわる機会があると答えた学生は21名中7名で、全体の3分の1程度であり、そのほとんどは、保育所でアルバイトをしている学生であった。この7名のかかわりの頻度は、挨拶程度のかかわりと答えた学生が最も多く、日常的に保護者と深くかかわりのある者はいなかった。

しかし、「幼児教育臨床」の受講後には、ふ～よんの活動を通して1名を除くすべての学生が保護者とかかわる機会を得ることができた。これまで保護者と全く接する機会の無かった多くの学生にとって、保護者と会話をするなどとても貴重な機会が得られたことがわかった。

(2) 保護者に対するイメージ

事後アンケートの中で、「幼児教育臨床」の受講後に保護者に対するイメージ変化の有無を尋ねたところ、表 4-2 の結果となった。

表 4-2. 受講後の保護者に対するイメージ変化

変わった	12名
変わらなかった	10名
無回答	1名
合計	23名

学生が持つ保護者のイメージ変化の記述を、表 4-3 に整理した。

保護者の多様な側面に気がつくようになり、より具体的なイメージを持つようになったことが読みとれる。これまでの保育実習等では、保護者と接する時間はあまり多くは無かったため、今回の受講を通して実際に保護者とかかわる機会を持ったことによる効果だと考えられる。また、ふ～よんに参加している保護者は、自主的に参加していることから、子育てや他者との交流に意欲のある保護者であろう。そのような保護者とのかかわりは、保護者に対して不安を抱えている学生にとっても交流がしやすく、多くを学べる良い機会であったといえる。

受講後に保護者に対するイメージが“変わらなかった”と答えた学生は自由記述をしていないため、受講前の保護者イメージに関する記述を読み取った。「生活の中で子育てを最優先して守ろうとしている」「子育てを素直に楽しんでいる一面がありつつも、育児へのストレスを感じている」「育児への不安を持っている」といった回答が中心であった。これらは受講後にイメージが変わったと

回答した学生の記述にも挙がっているものであり、受講前にイメージしていた保護者の姿と実際の姿のギャップが少なかったと考えられる。これらの学生の特徴については、今後の検討課題とした。

表 4-3. 受講後の学生が持つ保護者のイメージ変化

項目	記述内容
子育て不安の強さ	<ul style="list-style-type: none"> 想像している以上に、自分の時間を確保することができずに、様々な不安や悩みを抱えているのだなと思った。仕事と家事の両立のこと、夫婦関係のこと、経済のこと、自分や子どもの体調のこと、保育園や幼稚園のこと、こどもの発達や成長のことなど様々な不安や悩みを考慮すると、日本はかなり子どもを育てにくい環境なのだと感じた。 育児面でのストレスが思った以上に大きく、一人で抱え込むことは本当に大きな負担としてのしかかるということがわかった。 1人目のお子様を連れていらっしゃる方は、まだ親になって日も浅く、不安などを話すことによって解消しているのかなと感じた。2人目以降の方でも、1人目との違いを気にされるなどしていたので、子育ては人間を相手にしている以上何年やっても悩みは尽きないものなのかもしれないと感じた。
楽しみと不安の両側面	<ul style="list-style-type: none"> 乳幼児の保護者は、子育てに対して不安や悩みを抱えているという考えを強くもっていたが、そのような保護者ばかりではないということを実感した。 子どもの成長する姿を楽しみにしている一方で、不安感を強く抱えていることも理解した。
強さと明るさ	<ul style="list-style-type: none"> 保護者の強さや明るさを感じる事ができた。
子どもの信頼	<ul style="list-style-type: none"> 保護者ありきの子どもの姿があることを感じた。
母親以外の子育て参加	<ul style="list-style-type: none"> 父親の参加者や祖父母の参加者もいることがわかり、「保護者」とはきょうだいを除く子どもの家族全員であるのかな、と思った ふ～よんに子どもと一緒に来るお父さんを見たりした。たまの休日に遊ぶだけでなく、世話をするなど積極的に子どもとかかわり、父親も乳幼児の保護者として役割を果たそうとする姿があることに気が付いた。
子どもへのかかわり方	<ul style="list-style-type: none"> 周囲の子どもと違うことや、発達的にはまだ厳しいことがあってもルールを守らせたい、という思いが強いと感じた 子どもが自分でできると思うことに対しては少し距離を置いて見守るなど、子どもの自主性や自立を大切にしていることが感じられた 離れていてもわが子のことはよく見ていて、気持ちの汲み取りもなんなく行っていたり、適切な言葉かけをしていて、子どもが愛しいからこそ自然と出るものなのだと感じた まだしつけが必要な段階であるということもあり、必ずしも自分の子どもを擁護せず、いけないことはいけないと伝える保護者がいた。しかし、伝え方に違いがあり、もう少し自分の子どもを尊重してもいいのではないかと考えられる場面もあった
子育てでつながる身近な存在	<ul style="list-style-type: none"> 自分たちが保護者に対して高く厚い壁を持ちすぎていたのではないかと感じ、今までよりも少し近い存在として感じる事ができるようになった 大変気さくに話しかけてくれ、“あなたも将来はお母さんになるんだから、色々聞いてね”などと優しく声をかけてくれて大きくイメージが変わった 今までは少し距離感を感じており、かかわりにくいという思いをもっていたが、実際にかかわる経験を通して、保護者の方々と一緒に子どもたちを見守っていく身近な存在と感じられるようになった はじめのうちは保護者の方についてどことなく怖いイメージがあったが、話などするうちに保育者とともに子どもを思う同志のようなものだと感じた 保護者と関わることに不安を感じていたが、実際に話してみると会話が弾んだり保護者の方から声を掛けて下さったりして、思っていたよりも保護者と話す機会を持てる事がわかった こちらがきちんと対応していたり、試行錯誤をしていたりする様子が伝われば、気さくに接して下さることが分かった

(3) 保護者とかかわることへの不安

受講前後で保護者とかかわることへの不安について“とてもある”から“まったくない”の4段階評定尺度で尋ねた結果を表4-4に示す。

表4-4. 保護者とかかわることへの不安

	とてもある	すこしある	あまりない	まったくない	合計
受講前	12名	8名	0名	0名	20名
受講後	3名	14名	3名	0名	20名

ふ～よんの活動を通して初めて保護者とかかわった学生も多く、受講後は、まだ保護者とかかわることに対する不安はあるものの、“とてもある”と答えた学生が減り、“少しある”と答えた学生が増えた。受講前後で得点の変化があった学生は20名中11名であった。いずれも不安が軽減されたことを示す得点の動きをしており、不安が増したことを示す回答はみられなかった。

次に、回答に対する不安の理由の記述を表4-5に示す。

表4-5. 保護者とかかわることに関する不安の具体的な記述内容（()は回答数）

受講前	受講後
<ul style="list-style-type: none"> ・保護者とうまく話せるか(4) ・保護者との会話が広がるか(2) ・子どものことについてどこまで聞いてよいのか(2) ・コミュニケーションがとれるか(2) ・保護者とのかかわり方(2) ・保護者へのアプローチ方法(1) ・大学生の身分でどこまで踏み込んで良いのか(1) ・保護者が話しやすい雰囲気を作れるか(1) ・保護者の質問に答えられるか(1) ・自分のかかわりが保護者に不快感を与えないか(1) 	<ul style="list-style-type: none"> ・保育所の保護者も、ふ～よんと同じようなかかわり方で良いのか(1) ・保護者の役に立てているか(2) ・まだ保護者と接することに慣れていないので、うまく関係を築けるか(1) ・自身のコミュニケーション力や積極性(4) ・自身の知識の無さ(3) ・世間の保護者クレームに対する漠然とした恐れ(1) ・保護者が見ているところでの子どもとのかかわりの難しさ(2) ・学生という立場であることへの不安(2) ・ふ～よんは好意的で優しい保護者が多かったため、それ以外でかかわることには不安がある(1)

受講前は、保護者とうまく話せるか、会話が広がるか、コミュニケーションが取れるか、といった保護者を未知の存在と捉えた上での漠然とした不安が目立った。これは、表4-1で示したように、受講前に保護者と関わる経験が少なかったためと思われる。受講後は、保護者の役に立てているか、学生自身のコミュニケーション力や積極性、知識についての不安、保護者が見ているところでの子どもとのかかわり方の難しさ等、保護者とかかわる機会を得たことによって新たに生じたと思われる学生自身の課題や不安が記述されていた。

さらに、受講前後で回答に変化があった学生に着目し、受講で何を経験したかを検討する。受講前“とてもある”から受講後“すこしある”に変化した8名の学生は、その理由として「思っていたよりも話しやすいと感じた」「保護者に助けられている部分大きい」「保護者とかかわる機会がまだ不十分」「自身の力不足、積極性の不足」「保護者が見ているところでの子どもへのかかわり方の難しさ」を主な理由として挙げている。受講前よりも不安は少なくなっているものの、実際のかかわりから自分の力不足を感じているようだった。受講前“すこしある”から受講後“あまりない”に変化した2名の学生は、「具体的なかかわり方を知ることができた」「保護者の不安や悩みに対して自分の知識を少し役立てることができた」と記述しており、実際に保護者と接し役立てたことが自信につながっているようだ。受講前“とてもある”から受講後“あまりない”に変化した1名の

学生は、「もっと話してみたいと感じることがとても多かったため、不安が少なくなった」と回答していた。保護者との積極的なやりとりがあったことがうかがえる。受講前後で得点の変化がなかった学生の自由記述では、かかわりを通して新たに見えてきた課題や、まだ保護者と接する経験が不十分であるということ、不安は減ったがまだ不安が残るという記述があった。これらの結果から、学生の不安の特徴をつかみ、受講前後の大学の講義の内容に反映させていくことが今後の課題である。

また、事後アンケートで尋ねた受講後の意識の変化に関する項目では、「乳幼児をもつ保護者とかかわることへの不安が少なくなった」の項目で“ややそう思う”と答えた学生が最も多かった（表 4-6）。

表 4-6. 受講後の保護者とかかわりについての学生の意識変化

	とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	そう 思わない
乳幼児をもつ保護者とかかわることへの不安が少なくなった	2人	16人	3人	0人
乳幼児をもつ保護者とかかわることへの自信がついた	4人	12人	5人	0人

また、「乳幼児をもつ保護者とかかわることへの自信がついた」の項目についても、半数の学生が“ややそう思う”と答えた。このことから、多くの学生にとってふ～よんの体験が保護者への不安を軽減し、学生の自信をつけることができるものであったと考えられる。しかし、中には“あまりそう思わない”と答えた学生もいた。これらの学生については、今後保護者に対する不安を軽減させ、自信を持たせるような働きかけが必要であるといえる。

2. 低年齢児（1.2 歳児）に対するイメージ

低年齢児について、受講後にイメージ変化の有無をたずねたところ、次のような結果が得られた（表 4-7）。

表 4-7. 受講後の低年齢児のイメージ変化

変わった	12 名
変わらなかった	11 名
合計	23 名

半数の学生が受講後に低年齢児のイメージが変わったと回答した。学生が記述した具体的な低年齢児のイメージを表 4-8 にまとめた。

自由記述より、受講後に低年齢児のイメージが変わったと回答した 12 名のうち 5 名は、「自身が思っていたよりも低年齢児ができることが多い」と感じていた。環境や経験の違いによって出来ることが異なると記述した学生もいた。一方で、「まだまだ保護者を必要とする年齢で、拠り所とする一方で、うまくいかないと保護者にあたる姿も見られた」など、保護者と一緒に参加しているからこそ見ることが出来る幼児の姿にも触れていた。また、これまでの保育実習での経験と比較して、「年齢による子どもの発達の差に気づかされた」という記述や、「保育所保育と家庭保育の違いを垣間見られた」という記述もみられ、実習経験との比較の視点を持つことができていた。このような学生の記述から、普段は目にしにくい親と子の関わりに直接触れ、保護者・低年齢児について考えることのできる機会、実習生としてではなく保育園でゆっくりと過ごす時間の提供は、学生の理解を深めており、保育実習以外に低年齢児と関わることのできる多様な実習の場が必要であると言える。

表 4-8. 受講後の学生が持つ低年齢児のイメージ変化

項目	記述内容
低年齢児ができる事の多さ	<ul style="list-style-type: none"> 自分が思っていたよりも、低年齢児は自分のイメージよりも身の回りのことをできるということを感じた。低年齢児だから、といて身の回りのことを何でも手伝ってしまうのではなく、その子ができることを見極めて最小限のサポートをしていくことが必要だということを感じた。 2歳児とは言えほぼ3歳であったためか、思ったよりもできることが多かった。順番を待ったり自分で好きなように遊んだり作ったり姿を見て、自分のイメージとは異なると感じた。 秋学期の授業であったためか、自分の思っていたよりも理解力があり、幼いイメージが減った。 初めに想像していた2歳児が幼稚園児の3歳児から想像した2歳児であったので、実際は動きも安定していて制作でもできることが多かった。シール貼りが精一杯かなと思っていたが、クレヨン・ペンを持って口や模様を書いたり、折り紙を折ったりするなどできて驚いた。まだ集団生活を経験していない子どもたちなのでもっとトラブル場面が多いかと想像していたが、保護者の方がついていることもあってかトラブルは発生しなかった。
低年齢児の未発達な部分	<ul style="list-style-type: none"> 年長児を基礎実習で担当していたからか、低年齢児の子どもたちのクレヨンの扱い方などには、改めて、発達の途中であることの大きさや、子どもの年齢での差に気付かされた。 主張をして、自分で何かをしようとして働きかけていく存在であるかのように思っていたが、やはり見知らぬ人を前にすると動けなくなってしまうたり、したいことがあっても、うまく働きかけられなかったりする姿もあるのだとわかった。まだまだ保護者を必要とする年齢で、拠り所とする一方で、うまくいかないと保護者にあたる姿も見られた。
低年齢児の自立	<ul style="list-style-type: none"> ふ～よんでは保護者も一緒にいるため、保護者とのかわりを求めたり「一緒にあそぼう」という子どもも多くいるのではないかと思っていたが、自分であそびたいあそびを見つけひとり遊んでいた。 低年齢児という、子どもたち自身でできることはあっても、まだ保育者が援助していく部分が多いと感じていましたが、保育者の関わり方によって、低年齢児であっても子どもたちは様々なことを自分でできるようになるのだと感じるようになりました。
年齢によるかわり方の違い	<ul style="list-style-type: none"> 子どもへの声のかけ方や関わり方は、低年齢児とそれ以上の子どもでも大きく異なるということ改めて実感し、できることとできない事を見極めながら、より応答的にかかわることがとても大切であるということを感じた。
低年齢児をとりまく環境	<ul style="list-style-type: none"> 気温や室温、運動量についても、大人や3歳以上の子どもたちの感覚ではなく、保育者がより敏感になり、こまめに丁寧に考え、かかわっていかなければならない、ということ意識するようになった。 遊び方も低年齢児は同じようなことの繰り返しを主に楽しむ時期だと感じていましたが、環境構成の仕方やかかわりによって、多様な遊び方をしていくのだということにも気がつきました。
保育所保育と家庭保育の違い	<ul style="list-style-type: none"> 今回保育所に通っていない低年齢児とにこにこふ～よんで関わり、保育所保育と家庭保育の違いを垣間見られた気がします。ふ～よんに来る子どもは保育所の子どもよりも比較的経験が少なく、一つ一つの動作とっても個人差が大きい印象を受けました。一人でじっとしてられる時間が少なく、保護者の方と少しでも離れると不安を感じるといった、保護者と分離する経験も少ないことを感じました。 保育所に通う子どもと通わずに家庭保育されている子どもとでは、できることに多少の差があることがわかった。ふ～よんでは、どちらの子どもも参加していたため、その差を埋める教材を用意することが難しかった。 これまで抱えてきた乳幼児のイメージは、保育所実習等での「保育所に通う子ども」からの印象が主であった。保育所に乳児期から通う子どもは生活の様々な場面で「自立」を習得しており、幼稚園や保育園入園まで家庭で過ごしている子どもとの様々な場面における「ちがひ」を実感することが出来た。
個人差や経験の違い	<ul style="list-style-type: none"> 個人の発達の大きさの違いはもちろん、周囲の環境やそれまでの経験でできることやことばなどに大きな違いがみられて驚いた。
低年齢児を持つ保護者の負担	<ul style="list-style-type: none"> 保護者の育児の大変さや、精神的にもいろいろと考えたり思いつめたりする時期だというのが、自分が思っていたよりもずっと深刻だと思った。

自由記述より、受講後に低年齢児のイメージが変わったと回答した12名のうち5名は、「自身が思っていたよりも低年齢児ができることが多い」と感じていた。環境や経験の違いによって出来ることが異なると記述した学生もいた。一方で、「まだまだ保護者を必要とする年齢で、抛り所とする一方で、うまくいかないと保護者にあたる姿も見られた」など、保護者と一緒に参加しているからこそ見る事ができる幼児の姿にも触れていた。また、これまでの保育実習での経験と比較して、「年齢による子どもの発達の違いに気づかされた」という記述や、「保育所保育と家庭保育の違いを垣間見られた」という記述もみられ、実習経験との比較の視点を持つことができていた。このような学生の記述から、普段は目にしにくい親と子の関わりに直接触れ、保護者・低年齢児について考えることのできる機会、実習生としてではなく保育園でゆっくりと過ごす時間の提供は、学生の理解を深めており、保育実習以外に低年齢児と関わることのできる多様な実習の場が必要であると言える。

また、事後アンケートで尋ねた受講後の意識の変化に関する項目では、「低年齢児(1,2歳児)への接し方についての理解が深まった」の項目で回答したすべての学生が“とてもそう思う”“ややそう思う”と答えた(表4-9)。

表 4-9. 受講後の低年齢児とのかかわりについての学生の意識変化

	とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	そう 思わない
低年齢児(1,2歳児)への接し方についての理解が深まった	7人	14人	0人	0人
低年齢児(1,2歳児)とかかわることへの不安が少なくなった	2人	15人	4人	0人
低年齢児(1,2歳児)とかかわることへの自信がついた	2人	15人	4人	0人

また、「低年齢児(1,2歳児)とかかわることへの不安が少なくなった」「低年齢児(1,2歳児)とかかわることへの自信がついた」の項目についても、“ややそう思う”と答えた学生が最も多い結果となった。「幼児教育臨床」での実習が、多くの学生にとって低年齢児の理解を深め、かかわることに対する不安を軽減させ自信につながったといえる。しかし、その一方で“あまりそう思わない”と回答した学生もいた。これらの学生については、保護者とかかわりと同様に、学生の抱える不安を軽減させ、自信をつけさせるような授業を展開していくことが今後の課題である。

3. 乳児とのかかわり

(1) 受講前後の「乳児とかかわることの不安」

受講前後で乳児とかかわることへの不安について“とてもある”から“まったくない”の4段階評価尺度で尋ねた結果を表4-10に示す。

表 4-10. 乳児とかかわることへの不安

	とてもある	すこしある	あまりない	まったくない	合計
受講前	2名	16名	2名	0名	20名
受講後	1名	14名	5名	0名	20名

受講前後で得点の変化があった学生は20名中4名であった。いずれも不安が軽減されたことを示す得点の動きをしており、不安が増したことを示す回答はみられなかった。

具体的な不安の内容を表 4-11 に示す。受講前後で得点に変化した学生では、受講前“とてもある”から受講後“すこしある”に変化した学生が 1 名で、理由として「乳児とかかわることはその生命に責任を負うことであると考え、今期授業を通して接してきたとはいえ不安が残る」と記述していた。受講前“すこしある”から受講後“あまりない”に変化した 3 名の学生は、「不安は少ないが、まだ危険に対する意識がなかったり、相手の気持ちが分からなかったり、少しの油断が怪我などにつながってしまうのではないかと思う。そのため全く不安なしではない」「ふ～よんを通して乳児や保護者と関わる機会が多く、話してみても分かることもとても多かった」という理由を挙げている。

表 4-11. 乳児とかかわることに関する不安の具体的な記述内容（()は回答数）

受講前	受講後
<ul style="list-style-type: none"> ・子どもへの援助の程度(2) ・子どもの事故やげがについての不安(3) ・うまくコミュニケーションがとれるか(1) ・どこまで触れ合っているのか(1) ・かかわり方(1) ・生活面での援助の方法についての知識不足(1) 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの事故やげがについての不安(7) ・言葉表現が未熟な乳児の要求に応えることの難しさ(2) ・不安を感じないようになることはないが、今後経験を積んでいくことで不安は軽減される(2) ・保育者として子どもを預かることに対する不安(3) ・言葉かけの内容についての不安(2) ・乳児との関わりの機会の少なさからくる不安(6) ・個々に応じることの難しさ(2) ・自身の知識不足、至らなさ(5)

不安を感じている大多数の学生は、乳児と接する機会の少なさを不安な理由として挙げている。しかし、「3.2. 乳幼児をもつ保護者」に対する不安と比べると、受講以前にも実習等で乳児とかかわる機会があったためか、受講前後の得点に変化があった学生は少なかった。受講の前後とも乳児とかかわることへの不安が“とてもある”と答えた 1 名の学生の自由記述では、「紙芝居を読んでいるときに子どもたちに何という言葉で説明するべきかなど、考えても答えにならないような課題が多く出るのも低年齢児の特徴だと感じた。よって、実習を経ても、低年齢児に接することに対しての不安はあまり減らない。しかし、抵抗などは以前よりも格段に少なくなった」と書かれており、不安はあるものの、抵抗が以前よりも少なくなったという記述があったことは、幼児教育臨床の受講を通して学生が前向きに変化しつつあることを示唆していると考えられる。

表 11 で「子どもの事故やげがについての不安」を記述した学生は、受講前は 3 名であったが、受講後は 7 名に増えた。子どもの事故やげがについての不安があると答えた学生の中には乳児ではなく低年齢児ではあるが、「ふ～よんの活動中に子ども同士がぶつかったり転んだり不安を感じる場面に遭遇した」という具体的なエピソードを記述した者もいた。受講後の自由記述では、「不安を感じないようになることはない」と記述した学生もおり、保育園やふ～よんで乳児に近い年齢の低年齢児と実際に接した経験から、より具体的なイメージを持って乳児を捉えることができるようになり、不安の内容も具体化されたといえる。これらの学生は「今後経験を積んでいくことで不安の軽減はされる」と記述しており、学生は不安を取り除くための手段として、乳児とかかわる機会をこれから増やしていくことを求めている。しかし、乳児とかかわる経験を積み、学生自身がかかわり方を模索していくことで、ある程度の不安が解消されることは予測できるが、単に乳児とかかわる機会を増やただけでは、より具体的な不安が生じ、学生自身ではそれを乗り越えることが難しい場合もある。「幼児教育臨床」では実習と講義の両方を行うため、実習後に不安を感じたことに対してどうすればよいのかという振り返りの場を設け、学生が抱えた不安を解消していくことが必要だといえる。実践の場と講義とを往還できる本授業の特徴を生かし、今後振り返りの場としての講義を工夫することが課題である。

IV. まとめと今後の課題

本稿では、本学の保育教諭を想定した保育者養成科目における実習を、大学の養成カリキュラムに位置づけ、授業の一環として実施した。低年齢児の子どもに関わり保護者と対話する学生を対象に、実習前と実習後の調査を実施し、学生の回答の分析から実習経験の成果や課題について検討した。分析結果から、保護者と深くかかわる機会のなかった学生が、実習を通して保護者と会話をするなどのかかわりを持ち、保護者と接することの抵抗感が低くなったことや、ふ〜よんや保育園で実習生としてではなく低年齢児とのかかわる機会を持つことを通して、低年齢児とのかかわりに対する意識がポジティブなものに変化するなど、多くの学生が実習を通して、低年齢児と保護者に対する不安が軽減したと感じていることがわかった。また、実習後の調査では、学生の低年齢児に対するイメージがより具体的なものに変化していた。実習後に、低年齢児と保護者とのかかわりに対して不安が軽減するまでに至らなかった学生もいたが、回答内容からは、保護者と子どもと一緒に過ごすという経験によって、学生自身の保育に関する課題がより具体的になったとも捉えることができる。

先行する研究からは、養成校における子育て支援のとりくみは、希望する学生を対象としたものが多いことがわかったが、本学では、子育て支援をカリキュラムに位置づけたことにより、幼児教育選修に所属する学生が、均等に保護者や低年齢児とのかかわり学ぶ場をもつことが可能となった。学生が低年齢児と保護者とのかかわる経験を積み重ねることは、学生自身の不安の軽減や自信につながっていくと推測される。今後は、継続して学生が保護者や低年齢児とのかかわっていけるように実習デザインを調整していく必要があるだろう。また、学生自身がふりかえり、実習経験で学んだことの意義を考える場を設けるなど、実習後の授業の在り方なども検討していくことも必要だろう。さらに、実習の前後で行われた調査内容についても、質問内容を再検討するとともに、今回対象とした3年生が4年生になってから、どのようにイメージが変化するのかなど追跡調査を行い、実習の成果と課題がより明らかとなるように取り組んでいきたい。

V. 新たなカリキュラムの提案

本研究を通じて、保育教諭のための必修免許科目として、次のような内容のカリキュラムを提案したい(表 4-12)。保育園、幼稚園双方の保護者とのかかわり、保護者の様々なライフスタイルを理解するとともに、保護者の子どもへのかかわり方や思いを理解する機会を設けた。また、保育園で低年齢児とのかかわる機会を設け、低年齢児保育を体験し学ぶ機会とした。

表 4-12 カリキュラム案

1 回	オリエンテーション	子育て支援の参加と保育園の参観の目的
2 回	幼稚園の保護者と子育て支援について	幼稚園の保護者の特徴と必要な子育て支援について学ぶ
3 回	保育園の保護者と子育て支援について	働いている保護者の特徴と必要な子育て支援について学ぶ
4 回	子育て支援への参加の準備	子育て支援への参加のために、幼稚園に出向き、注意事項や当日の役割を決める
5 回～7 回	子育て支援への参加	保護者担当の学生を回り持ちで決めて、保護者と話す機会を積極的に持つ
8 回	振り返り	子育て支援への参加を通して学んだこと、考えたことを発表しあう
9 回	保育園での低年齢児保育	保育園の低年齢児保育の特徴と保育者の役割について学ぶ
10 回～11 回	保育園での参観	保育者から、保護者について話を伺う機会を持つ
12 回	振り返り	保育参観から学んだこと、考えたことを発表しあう
13 回	保育教諭の役割	保育教諭としての役割について学ぶ
14 回	保育教諭の力量形成	保育教諭の力量を形成するために必要な取組について考える
15 回	まとめ	本講義を通じて学んだことをまとめる

引用文献

- 福元真由美・中野圭祐. (2012). 大学 4 年間の総合的実習プログラム—「保育内容総論」の授業開発に関する中間報告一. 東京学芸大学附属学校研究紀要. 39, 東京学芸大学附属学校研究会.
- 平松紀代子. (2013). 保育者養成校における地域貢献としてのひろば事業に関する一研究. 京都聖母女学院短期大学研究紀要. 42, 113-124.
- 平松紀代子. (2014). 保育者養成校で保育士の専門性を高める試み～地域子育て支援プログラムの一時保育の体験を通じた「反省的実践」. 京都聖母女学院短期大学研究紀要. 43, 45-48.
- 五十嵐淳子. (2013). 保育者養成校における保護者支援の学びの現状. 白鷗大学論集. 28(1), 297-308.
- 石田開・田中まさ子. (2011). 保育者養成課程の学外実習における保護者に関する経験の頻度-保護者とのコミュニケーションスキル育成への手がかりとして-. 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要. 43, 161-173.
- 椛島香代. (2010). 大学内子育て支援施設の保育者養成への活用. 日本教育学会大会研究発表要項. 69, 252-253.
- 神長美津子. (2014). これからの保育者養成の在り方. 保育学研究, 52(3), 449.
- 中野圭祐. (2010). 大学 4 年間の総合的実習プログラムの開発 ～教育現場における学習経験の整理と構造化～, 東京学芸大学附属学校研究紀要. 37, 67-77.
- 中山昌樹. (2014). (新)幼保連携型認定こども園で求められる保育者の資質(〈テーマ〉)これからの保育者養成の在り方. 保育学研究. 52(3), 458-461.
- 松原敬子. (2015). 子育て支援における学生の育ち. 植草学園短期大学紀要. 16, 31-37.
- 三好年江・石橋由美. (2006). 初任保育者の担当クラスと子どもの遊びにかかわるときの問題意識からみた保育士養成校の課題. 新見公立短期大学紀要. 27, 111-116.

鈴木みゆき(2014). これからの幼稚園教員養成の在り方. 保育学研究. 52(3), 452-455.
山崎奈美・岩立京子・吉田伊津美・福元真由美・水崎誠・櫻井眞治・鳴海多恵子・田代幸代・山田有希子・井口恵美・中野圭祐・大澤ちづる・吉川和希・町田理恵・山田一美・田中一晃・神山雅美・石村類・八木亜弥子・田村秀子・児玉祥子. (2013). 大学4年間の総合的実習プログラムの開発—講義と実習の相互関連を図った教育内容の開発—. 東京学芸大学附属学校研究紀要. 40, 73-84.

付記：本章は、「叶内茜・永瀬祐美子・福元真由美・田代幸代・木暮ゆり・倉持清美・吉田伊津美. 2016. 保育教諭の養成における実習経験の成果と課題：附属幼稚園未就園児の会「にこにこふ～よん」をフィールドにして. 東京学芸大学紀要総合教育科学系 I, 67-81-92.」を修正加筆したものである。

第5章 総括

本プロジェクトの目的は、幼保一体化(共立型)の在り方を実践的に検証しながら、質の高い学校教育・保育の一体的提供を目的とする保育園・幼稚園における保育・教育課程を構築すると共に、幼保連携において必要となる学生の学びと、それに応える保育者養成の在り方を提言することであった。

共立型幼保連携については、幼稚園と保育園を行き来する対象児の実践やヒアリング調査を参考に、子どもにふさわしい生活を基軸としてその在り方を検証した。先行研究では、認定こども園でも幅広い年齢間の交流が出来ていないことや、0歳から6歳までを見通した教育が十分でないことが指摘されており、幼保を行き来する子どもの生活が幼保間でどのようにつながることが望ましいのか、その意義についての検討が課題としてあげられていた。また、今後幼保で施設面の共有を実施する際に、幅広い年齢の交流や経験の共有が、子どもの生活や育ちにどのように位置づけられるかの検討も課題となっていた。本事業ではこれらをふまえ保育園児が幼稚園と行き来する生活の実践から①家庭との連携、②教職員間の情報の共有、③子どもの生活の連続性から課題を整理した。連携開始当初は、教職員にとっては特別な対応、時間外の対応、諸々の準備等、保育者や保護者の負担や不安も多くあり、細々とした点に対する情報の共有や意思の疎通などの「連携」が中心であった。幼保教職員間では月に1回の幼保連携会議を設け、双方での対象児の様子を通して徐々にではあるがお互いの理解が図られていった。また保護者には幼保双方からの丁寧な連絡や、プロジェクトからは「プロジェクト通信」の発行や直接対面して話をする機会を設けるなどし保護者の不安の軽減を図った。子どもの生活については対象児の記録をから、①生活場面、②人間関係、③遊びの3つの側面からふさわしい生活の検討がなされた。子どもにおいても連携当初は限られた少人数だけ幼稚園に行く生活や、慣れない生活の中で不安定になることもあり、生活そのものに対する課題が多く抽出された。しかしこの生活に慣れるにつれ、人間関係や遊び(保育内容)に対する課題へと変容した。特に人間関係については、対象児卒園後の保護者インタビューから幼児期に小規模の保育園だけでなく、幼稚園で同年齢の子どもとかかわる集団生活を送ることが出来たことへの感謝の言葉が聞かれたことは、幼児期の集団生活の意義を保育者が実感しているといえ、共立型幼保連携における一つの成果といえるだろう。

また、幼保連携の在り方については幼稚園の預かり保育を試行した。場所や人的な問題などから幼稚園の預かり保育としての実施は困難であったが、幼稚園保護者のニーズがあり、保育園と同じ建物にある部屋(こどもモードハウス)において保育士による「預かり」が実施可能となった(保育園の運営母体はNPO法人東京学芸大こども未来研究所)。すなわち、形態としては幼稚園がNPO(外部)に委託して行う「預かり」である。この「預かり」の場では、異年齢同士のかかわり合いもみられ、担当する保育士は幼稚園児の育ちを知る機会にもなった。対象児においては普段は幼稚園降園時に別れる幼稚園児たちと自分の家ともいえる場所で再び一緒に時間を過ごすことが出来た。このことは幼稚園とはまた違った気分で他児とかかわる経験にもなっていたようだ。保護者にとっては育児負担の軽減がみられたことから子育て支援としての預かりの意義があったといえよう。しかし、3年間の取り組みでは「預かり」を行うための体制づくりが中心となったため、保育内容の検討までは至らなかった。今後、幼稚園の「預かり」として行っていくためには、幼児の実態を踏まえて保育内容を検討し、カリキュラムの編成が必要である。また、今回は行政等からの補助金を受けずに実施したため、利用料金の利用者(保護者)負担が大きくその意味では十分な子育て支援であったとは言い難い。今後は様々な制度を検討し、保護者により利用しやすい料金設定をすることが望まれる。保育園対象児の保護者からは学童保育への発展も要望として聞かれた。本プロジェクトではNPOに委託する「預かり」を実践したが、ここで確立した体制は「放課後児童クラブ」や馳ブ

ランに示される「地域学校協働活動」など卒園後の児童期も対象とする新たな「預かり」としての展開の可能性もあるのではないだろうか。

これらの取り組みと成果を踏まえ、共立型という特徴から配慮事項を整理した保育・教育課程を提案した。本プロジェクトが提案した保育・教育課程は、既存の様々な資料を参考に専門研究員が中心となり大枠を作成し、本プロジェクトで観察した実際の子どもの姿から明らかとなった配慮事項を反映させ、修正を加えて作成したものであった。特に、子どもの負担を可能な限り軽減し、幼稚園と保育園との生活の連続性を重視した点に特徴があるといえる。対象児の観察記録からは、幼稚園の同年齢の集団や人的物的にも恵まれた環境の中で思いきり体を動かしたり同年代の子どもや保育者と様々な経験と関係を築きながら生活すること、これに対し保育園では家庭的な雰囲気の中で安心できる保育者や仲間とゆったりと過ごすことが一日の生活の流れにおいて子どもが無理なく充実した時間を送ることになると思われた。今回提案した保育・教育課程は本プロジェクトにおける成果を踏まえて試作されたものであり課題も残されている。特に地域との連携や小学校への接続、また3、4、5歳児に限定したもので、0歳からの発達を見通した保育・教育という点においては検討することが出来なかった。しかし対象は2名とはいえその記録は幼児期2年(または3年間)と長期にわたるものであった。実際の子どもの姿を踏まえて作成した点においては限られた事例とはいえ実態に即したものであり、今後はより実践的な事例を積み重ねながら洗練させることでの活用が望まれる。

一方、幼保連携において必要となる学生の学びと、それに応える保育者養成の在り方については、先行研究を整理した上で養成課程の授業内容を検討した。保育教諭に必要とされる専門性は様々あるが、集団保育場面での保育者と子どもとのかかわりだけではなく、家庭での親と子どもとのかかわりの特徴についても理解することが、低年齢児保育における保育者の役割についての理解をより深めることになると考えた。そこで本プロジェクトでは、特に低年齢児(乳児)に焦点をあて、以下にあげる学びの機会を重視するカリキュラム(案)を示した。すなわち、保育園と幼稚園双方の保護者と関わり保護者の様々なライフスタイルを理解する機会、保護者の子どもへの関わり方や思いを理解する機会、また保育園で低年齢児と関わることを通して低年齢児保育を学ぶ機会である。授業での実習を通して学生は低年齢児と保護者に対する不安が軽減し自信につながっていた。また低年齢児に対するイメージがより具体的になるという変容が見られた。今後は、このような実習の場を継続して持てるような保育現場や他の授業との調整と、学生自身の省察の機会など実習後の授業の在り方なども検討していく必要性が示された。今回は低年齢児に焦点をあてたカリキュラムであったが、保育教諭の専門性は多岐にわたる。本プロジェクトにおけるキーワードの一つは「幼保連携」であった。幼稚園教員に求められる専門性の一つに「小学校や保育所との連携を推進する力」があげられるが(文部科学省2002)、今後はこの点に資するカリキュラムも必要ではないだろうか。

今回の共立型としての幼保連携は、保育園児数名が幼稚園でコアタイムを過ごし、幼稚園の預かりを保育園で担うことで全体としては互惠性が図られた。しかし、それぞれにおいて互惠性のある取り組みであってはじめて共立型としての幼保連携が可能になるといえる。また、幼保連携や一体化の取り組みの中で多く指摘されるのは関係性の問題である。十分な関係性を築いた後に初めて本質的な連携に取り組むことが可能になる。その意味では本プロジェクトにおいては、幼稚園、保育園の二者間のみならず、保護者、プロジェクトも含めたそれぞれの関係性を築くことに重点が置かれ、その先にある「連携」について議論し尽くすまでは至らなかった。先行研究の課題としてもあがっていた幅広い年齢間の交流や、0歳から6歳までを見通した教育については課題が残された。今後は、これまでの取り組みの中で築いていた関係性を基盤とすることでそれぞれの資源を最大限に活用し合える連携への発展が期待される。

引用文献

文部科学省. (2002). 「幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために」(報告). 幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書.