

原著

幼稚園・認定こども園におけるカリキュラム・マネジメント の実践上の課題

—幼稚園教諭と保育教諭に対するインタビューを通して—

岩井 真澄¹⁾

Practical Issues of Curriculum Management in Kindergartens and Certified Kindergartens: Through Interviews with Kindergarten Teachers and Nursery Teachers

Masumi Iwai

要約

本稿では、幼稚園教諭と保育教諭へのインタビューを通して、個別・具体的で多様な保育の営みの中で抱く保育者の思いや葛藤、子どもや保育者間の関係性等、実践上の課題とその背景を明らかにすることで、カリキュラム・マネジメント実現のための視点を見出すことを試みた。インタビューから見出された3つの視点は、①保育の質の担保と業務の効率化のバランス②学び続ける保育者としての取り組み③ミドルリーダーの育成と保育者アイデンティティの再構築である。これらは、「園運営」と「教職員（保育者）の資質向上」が軸となっており、組織として保育者の資質向上を支えることが、カリキュラム・マネジメント実現に繋がることを保育者の語りから確認できた。

キーワード：カリキュラム・マネジメント、保育の質、園運営、保育者の資質向上、インタビュー

1 研究の背景と目的

平成29年に改訂された幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、幼稚園等において、子どもたちの姿や地域の実情等を踏まえた「カリキュラム・マネジメント」を確立することが求められている。カリキュラム・マネジメントとは、各幼稚園の教育課程に基づき、全教職員の協力体制の下、組織的・計画的に教育活動の質の向上を図ることとされている¹⁾。中央教育審議会が平成28年12月に示した「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び

特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」²⁾では、カリキュラム・マネジメントを園全体で実施していくためには、教師一人一人が、教育課程をより適切なものに改めていくという基本的な姿勢を持つことが重要であり、幼児教育においては幼児期の特性からこの時期に育みたい資質・能力は、小学校以降のようないわゆる教科指導で育むのではなく、幼児の自発的な活動である遊びや生活の中で、美しさを感じたり、不思議さに気付いたり、できるようになったこと等を使いながら、試したり、いろいろな方法を工夫したりすることを

1) 岩井 真澄 東京未来大学こども心理学部 (Tokyo Future University) iwai-masumi2@tokyomirai.jp

通じて育むことが重要であることが述べられている。さらに答申では、幼稚園等において、以下の三つの側面から「カリキュラム・マネジメント」を捉えることの必要性を示している。

- (1) 各領域のねらいを相互に関連させ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や小学校の学びを念頭に置きながら、幼稚園等の教育目標等を踏まえた総合的な視点で、その目標の達成のために必要な具体的なねらいや内容を組織すること。
- (2) 教育内容の質の向上に向けて、幼児の姿や就学後の状況、家庭や地域の現状等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
- (3) 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、家庭や地域の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

神長(2019)は、幼児教育・保育を「見えない教育」と指摘し、カリキュラムの実施状況を把握することや、それらを可視化して地域に発信すること等において課題が多いことを述べている³。そこで、本稿では、カリキュラム・マネジメントの取り組みに関して、幼稚園教諭と保育教諭へのインタビューを通して、個別・具体的で多様な保育の営みの中で抱く保育者の思いや葛藤、子どもや保育者間の関係性等、実践上の課題とその背景を明らかにすることで、カリキュラム・マネジメントの実現に繋がる視点を見出すことを目的とする。

2 方法

2-1 研究方法

勤務する園においてカリキュラム・マネジメントが意識的に行われていないと感じている保育者1名(A保育者)と、意識的に行われていると感じている

保育者1名(B保育者)にインタビューを実施した。インタビューは半構造化インタビューとし、研究協力者の語りに合わせて質問を追加したり、順番を変更したりした。

2-2 研究協力者と勤務園に関する概要(表1)

2-3 インタビュー日時

202X年5月

2-4 本研究のインタビューガイド

- ・勤務する園におけるカリキュラム・マネジメントの取り組み状況
- ・上記の取り組み状況に至る理由や背景
- ・カリキュラム・マネジメント実現にあたって考えられる自園の課題

2-5 倫理的配慮

研究協力者に研究の趣旨、目的、個人情報取り扱い等について事前に説明をし、研究協力に関する同意を得た。また、データの録音及び保管について説明をし、承諾を得た上でICレコーダーで録音をした。論文記述の際は、内容を損なわない範囲で、園やインタビュー対象者が特定されないように配慮した。

2-6 分析方法

- ①インタビュー内容は全て逐語化し、逐語録から前後の文脈も含めて重要と考えられる部分を「保育者の語り」として抽出した。
- ②「保育者の語り」を説明するための語句として〈コード〉を付した。
- ③それぞれの〈コード〉の意味内容に即して、神長が提案する「質の高い幼児教育・保育」の3つの層⁴に基づき、表2の通りカテゴリー分けをした。なお、本稿では、幼児教育・保育に関わる関係法令・制度等に関する語りには、新たに【D:『幼稚園教育要領』等】を付した。また、【C:開かれ信頼される園運営】の小カテゴリーには、インタビューから見出された[業務効率]、[組織づくり]を新たに付した(下線)。括弧は本稿では導かれなかつ

表1 研究協力者と勤務園に関する概要

研究協力者 について	保育者名	A保育者	B保育者
	勤務園	私立幼稚園型認定こども園	私立幼稚園
	保育経験年数	15年	18年
	他園での保育経験	なし	なし
	現在の役職	主幹（クラス担当はなし）	クラス担任
勤務園 について	園名	a園	b園
	園の職員構成	園長、主幹1名、副主幹2名、学年リーダー3名（年長・年中・年少）、クラス担任、保育補助	園長、園長補佐2名、主幹3名（学年、特別支援、未就園児）学年主任4名（年長・年中・年少・満3歳児クラス）、他預かり保育リーダー等4名、クラス担任、預かり保育担当兼保育補助
	園児数	約350名	約500名
	教職員数	正職員25名 パート職員12名	正職員60名 パート職員8名

たカテゴリーである。

- ④上記の手順で保育者の語りを分析、検討することで、「質の高い幼児教育・保育」の実現に向けたカリキュラム・マネジメントの実践上の課題や、実現に繋がる視点を明らかにする。

※本稿で取り扱う語句について

- ・文脈に応じて「保育者」「教職員」「教員」の語句を使用するが、これらは同義語として取り扱う。
- ・無藤（2018）⁵を参考に、本稿では、経験年数1～4年を若手保育者、5～12年を中堅保育者またはミドルリーダー、13年以上を熟練保育者と称す。

表2 神長（2019）幼児教育・保育の質の3つの層をもとにしたカテゴリー表（筆者作成）

大カテゴリー	A：教職員の資質向上
小カテゴリー	幼児理解、一人ひとりへの援助、（教材研究）、（保育技術）、（仲間づくり）・（クラスづくり）
大カテゴリー	B：保育内容の充実
小カテゴリー	「教育課程」等編成・「全体的な計画」作成、長期・短期の指導計画の作成、ねらい・内容の設定、物的・空間的環境の構成、保育の反省・評価、保育の方法・形態の工夫、（遊具・用具・教材の選択・整備）、保護者との関係、（小学校との連携）
大カテゴリー	C：開かれ信頼される園運営
小カテゴリー	（施設・設備の整備）、園務分掌、教職員の協力体制、教職員の研修、専門機関との連携、（地域との連携）、家庭との連携、 <u>組織づくり</u> 、 <u>業務効率</u>
大カテゴリー	D：『幼稚園教育要領』等
小カテゴリー	関係法令・制度等

3 結果と考察

A保育者、B保育者の語りは、4つの大カテゴリーと17つの小カテゴリーに分類することができた。4つのカテゴリーは、DからAへと層が積み重なるイメージを表しているため、以下、DからAの順で、各園の「良さ」と「課題」に分けて考察していく。

表3、表4は、A保育者、B保育者の語りのカテゴリー表である。

3-1 A保育者・B保育者の背景

A保育者は、インタビュー時の1か月前の4月より主幹の役職に就いたばかりだった。前年度まで勤務していた先輩保育者が退職し、園の中核を担う責

任ある立場へと移行したところである。A保育者は、自園においてカリキュラム・マネジメントが意識的に行われていないと感じている。

世代がバランスよく勤務している。B保育者は、自園においてカリキュラム・マネジメントが意識的に行われていると感じている。

B保育者の勤務する園は、初任から熟練まで、各

3-2 保育者の語りのカテゴリー表 (表3) (表4)

表3 A保育者の語りのカテゴリー表

大カテゴリー	小カテゴリー	コード
A：教職員の資質向上	幼児理解	子ども主体の保育の勧め
		気になる子どものこと
	一人ひとりへの援助	子どもの生活についての振り返り
B：保育内容の充実	「教育課程」等編成・「全体的な計画」作成	前年度を踏襲
		概要より具体的な保育方法の教授
	長期・短期指導計画の作成	週案をまとめたものを月案に
		週案の主な内容は制作やイベント（行事）
		1か月分の週案をもとに月一で学年会議
		月案の目的は保護者に予定を伝えるため
		変更点以外は昨年を踏襲
		日案作成は参観のときのみ
		園だよりにならぬ内容を軽く記載
	物的・空間的環境の構成	前年度を踏襲
		生活の視点での必要感を基にした環境構成
	保育の反省・評価	主幹・副主幹が保育を巡回して個別指導／かつては中堅保育者が指導
		子どもの生活についての振り返り
		若手保育者は主幹・副主幹に質問
		保育を見て学べない／何が違うかもわからない
		保育を見合う機会の検討
		保育中に直接指導
		以前の主幹は指導するタイプではない／リーダーは指導してもらえない／質問ができる環境の良さ
		週1の振り返りの機会／雑談
		第三者評価による客観的意見の受け入れ
熟練保育者が指導を受ける機会の不足		
保育の方法・形態の工夫	概要より具体的な保育方法の教授	
	絶やしたくないかつての行事	
	助言内容の導入は現状無理	
	現状の到達点に向けて方法を変える／若手保育者が育つまでは現状維持の予定	
	世代交代による野望の実現	
	遊ぶ時間がない	
	遊ぶ時間の見直し	
	浅く広く手を広げすぎて忙しい	
	製作活動の見直し	
	改革の可能性に対する懸念	
	学年の中で完結して縦の繋がりが無い	
	これまで培ってきたものがなくなる懸念	
	改革の意図を伝える難しさ	
	理想を理解しつつもこれまで培ってきたものを知ってほしい	
	保育者とは異なる客観的な視点	
	提案された保育内容に対する意見の根拠	
	園長独自の視点による改革	
円滑にまわる保育が重要視		
保育者主導の保育の現状		
子ども主体の保育が実現できないスケジュール／保育方法の変更はこれまで通りの成果を実現不可能にする		
これまで培ってきたものを知った上での改革を希望		
保育の方法・形態の工夫	過去を知らずに改革	
	未経験のことを後輩に指導することの難しさ	

大カテゴリー	小カテゴリー	コード	
B：保育内容の充実	保護者との関係	月案の目的は保護者に予定を伝えるため	
		園だよりにねらいを軽く記載	
		保護者の期待	
保護者との関係	保護者の期待		
	保護者の期待／見ため重視		
C：開かれ信頼される園運営	教職員の協力体制	主幹業務は事務関係と園全体の把握／学年フリーの役割の見直し	
		学年の中で完結して縦の繋がりが無い	
		指導係の導入	
		主幹・副主幹が保育を巡回して個別指導／かつては中堅保育者が指導	
		担任の考えを知る機会	
		中堅保育者の力不足／若手保育者は主幹・副主幹に質問	
		全体を見渡せる立場として指導できる環境の良さ	
		保育を見合う機会の検討	
		保育中に直接指導	
		教職員の研修	概要より具体的な保育方法の教授
			外部の専門家の介入
			若手保育者には有効な情報／熟練保育者には既知の情報／経験値よる外部の専門家の助言の有効性の差
	自園を知った上での助言を希望		
	補完としての研修教員への期待		
	最新の幼児教育事情に関する知識不足		
	外部の専門家の介入		
	熟練保育者が指導を受ける機会の不足		
	特別支援等専門知識の獲得の機会の不足		
	他園の情報不足		
	研修や公開保育に行く人員の余裕のなさ		
	次の日の保育に生かせる具体的な助言の希望		
	保育者効力感	過去の否定による無力感	
		未経験のことを後輩に指導することの難しさ	
	組織づくり	コロナ前の保育を知らない若手保育者	
		改革の意図を伝える難しさ	
		コロナ前の保育を知らない保育者が過半数	
		熟練保育者の不足によるまとまりのなさ	
		熟練保育者は反発可能／経験の浅い保育者は反発不可能	
		経験知を後輩へおろす	
		中堅保育者の力不足	
		中堅保育者の力不足による懸念	
		園としてのまとまりがなくなることの危惧	
		週1の振り返りの機会／雑談	
		以前の主幹は指導するタイプではない／リーダーは指導してもらえない／質問ができる環境の良さ	
		中堅保育者の不足による保育実践の積み重ね不可能な状況	
	中途採用の機会のなさによる外部からの刺激不足		
	業務効率	週案をまとめたものを月案に	
		日案作成は参観のときのみ	
		書き物が少ないから楽	
		業務量削減の意図に反する管理職からの追加提案	
	D：幼稚園教育要領等	関係法令・制度など	知識面、人員面共にキャパシティーを超える注文
			カリキュラム・マネジメントへの意識は低い
幼稚園教育要領との乖離			
自園とのギャップによる子ども主体保育導入の難しさ			
幼児教育専門外の園長			

表4 B保育者の語りのカテゴリー表

大カテゴリー	小カテゴリー	コード	
A：教職員の資質向上	幼児理解	子どもの姿をもとにした指導計画の立案	
		月案作成は担当制／学年会で現在の子どもの姿と照らし合わせて確認	
		厳しかったこと・困難だったことなどが中心／長期指導計画よりも週案を見ながらの振り返り	
		子どもの声を取り入れた遊びやすい環境構成	
		子どもの興味を最優先にした環境構成	
		学年会で話題は、怪我、気になる子、保護者等の特記事項など／みんなで共有した方がいいもの	
B：保育内容の充実	「教育課程」等編成・「全体的な計画」作成	カリキュラム・マネジメントの意識あり	
		カリキュラム・マネジメントが実践できている実感なし	
		自園の教育課程や年間指導計画は手元にない／市販のカリキュラムは手元にある／教育課程等はデータとして見られるが活用されていない／とりあえずあるだけ	
		カリキュラムに関する全体の責任者は主幹	
		カリキュラム通りにできない／理想通りにできない	
		カリキュラムを意識している実感はない	
		カリキュラムへの意識の否定	
		書類は仕方なくこなす／参考にするのは実際の保育	
		長期・短期指導計画の作成	日常の保育にカリキュラムの意識なし
			数年前まで期ごとに全保育者が改訂に関与／現在は主幹が独自に改訂／主幹はカリキュラム研究に精通
			カリキュラムを日常的に見る機会なし／カリキュラムに関する園内研修廃止／カリキュラム参照は各自に一任
			名目上は教育課程参照の上長期指導計画作成／自園の教育課程よりも市販の保育カリキュラムを参考
	以前は月案は担任一人で作成／現在は月案は学年で話し合いの上作成／担任が月案から週案・日案に落とし込む		
	自園の教育課程や年間指導計画は手元にない／市販のカリキュラムは手元にある／教育課程等はデータとして見られるが活用されていない／とりあえずあるだけ		
	月案をもとに話し合っって週案立案		
	作成した月案は主幹に提出／主幹が年間指導計画を修正		
	子どもの姿をもとにした指導計画の立案		
	月案作成は担当制／学年会で現在の子どもの姿と照らし合わせて確認		
	指導計画作成の重要度を新任保育者に伝えていく使命感		
	空白の指導案の入力用フォーマットの配付／昨年度のデータを再利用しない		
	厳しいチェック態勢の否定／昨年度と同じものを出すことも可能		
	計画の意図を説明できることが重要		
	指導計画の作成よりも限られた時間を効率よく使うことが重視		
	毎日学年会／月案作成会議は月に1回、30分程度		
	行事に向けて経験することの確認／ねらいに向けて経験することの確認／言葉の言いまわしの確認		
	カリキュラムに関する全体の責任者は主幹		
	行事の反省は行事の担当者がデータに残して次年度に引継ぎ		
	担任保育者の気づき・反省が長期指導計画に繋がることはない／ねらいの設定についての振り返りはない／スケジュールの話題が中心		
	その年の園のカリキュラムの重点を意識した環境構成／10の姿を意識した環境構成		
	週日案の形式は自由／日々の振り返りをもとに翌日のねらいを設定		
	週日案作成における理想と現実の相違／翌日のねらい未記入の蓄積		
	週のねらいから日のねらいを立てる／ねらいに向かうための保育者の援助や保育の手立ての検討		
	今後の方針等の共有は園長からのボトムダウン		
	カリキュラム通りにできない／理想通りにできない		
	カリキュラムを意識した保育はしていない		
	日常は言語化（見える化）できていない		
カリキュラムを意識している実感はない			
カリキュラムへの意識の否定			
書類は仕方なくこなす／参考にするのは実際の保育			

大カテゴリー	小カテゴリー	コード
B：保育内容の充実	長期・短期指導計画の作成	行事や製作はカリキュラムが目安／伝統的に決められている製作の技術指導の段階／時代に合わせて見直し
		日常の保育は感覚的／1年の流れが感覚的にわかる
		カリキュラムに書いていないことを求められる
	ねらい・内容の設定	計画の意図を説明できることが重要
		行事に向けて経験することの確認／ねらいに向けて経験することの確認／言葉の言いまわしの確認
		日常の保育に関するねらい等の修正は難しい
	物的・空間的環境の構成	ねらいの設定は行事や製作への繋がりが中心／子どもの姿からの発想の否定／事前に決まっている行事や製作に向けての取り組み／何を作るかは担任が各自で決定／段階を意識
		行事や製作活動への繋がりを意識した環境構成に関する話し合い
		保育室の環境構成は各担任の自由／先輩を参考に
		環境構成への熱意は人それぞれ／環境構成が好きな保育者の保育室は違う／仕事は仕事と割り切る
		子どもの声を取り入れた遊びやすい環境構成
		業務の持ち帰り／最も時間を要する保育の環境設定が業務の優先順位として下位になりがち／提出物は期限がある
	保育の反省・評価	その年の園のカリキュラムの重点を意識した環境構成／10の姿を意識した環境構成
		子どもの興味を最優先にした環境構成
		数年前まで期ごとに全保育者が改訂に関与／現在は主幹が独自に改訂／主幹はカリキュラム研究に精通
		カリキュラムを日常的に見る機会なし／カリキュラムに関する園内研修廃止／カリキュラム参照は各自に一任
		月末に単元別に振り返り／保育、行事、特別支援
		以前は口頭で意見表明／若手保育者が躊躇／現在は付箋で意見表明／それぞれの意見は主任会で共有・検討後、現場にフィードバック／付箋は回覧
		厳しかったこと・困難だったことなどが中心／長期指導計画よりも週案を見ながらの振り返り
		改善点の検討は主任保育者／改善点の検討は担任保育者は関与せず
		行事の反省は行事の担当者がデータに残して次年度に引継ぎ
		担任保育者の気づき・反省が長期指導計画に繋がることはない／ねらいの設定についての振り返りはない／スケジュールの話題が中心
		日常の保育に関するねらい等の修正は難しい
		日案に書き込むタイプの振り返り／形式は自由
		雑談の中で振り返り／学年会での相談の機会
		週日案の形式は自由／日々の振り返りをもとに翌日のねらいを設定
		週日案作成における理想と現実の相違／翌日のねらい未記入の蓄積
		具体的な子どもの姿の記録／クラス全体の様子の記録／保育者自身の反省の記録
		学年会での話題は、怪我、気になる子、保護者等の特記事項など／みんなで共有した方がいいもの
		第三者視点からの助言がない／見本がない／自分自身が助言する立場
	助言や承認する人がいない／保育に入ると自らを客観視できない／抱えているものを共有できず改善できないまま	
	以前は助言をくれる立場の人がいた／今は助言をくれる立場の人がいない／相談すれば応えてくれるはず／自分の甘え	
	カリキュラムを意識した保育はしていない	
	保育の方法・形態の工夫	日常の保育にカリキュラムの意識なし
		具体的な活動は前年を踏襲／現在の子どもの姿と昨年の活動内容の照らし合わせ／結果的に活動内容は変更せず
		行事や季節に関わるものを中心に検討
行事に向けて経験することの確認／ねらいに向けて経験することの確認／言葉の言いまわしの確認		
ねらいの設定は行事や製作への繋がりが中心／子どもの姿からの発想の否定／事前に決まっている行事や製作に向けての取り組み／何を作るかは担任が各自で決定／段階を意識		
各クラスの歩幅の統一		
行事や製作活動への繋がりを意識した環境構成に関する話し合い		
週のねらいから日のねらいを立てる／ねらいに向かうための保育者の援助や保育の手立ての検討		

大カテゴリー	小カテゴリー	コード	
B：保育内容の充実	保育の方法・形態の工夫	書類は仕方なくこなす／参考にするのは実際の保育	
		若手保育者は先輩保育者の保育を雑談の中で把握／公の場ではなく個人的なやりとり	
		高感度のアンテナ／アンテナが鈍い人にはフォロー	
C：開かれ信頼される園運営	園務分掌	作成した月案は主幹に提出／主幹が年間指導計画を修正	
		月案作成は担当制／学年会で現在の子どもとの姿と照らし合わせて確認	
		カリキュラムに関する全体の責任者は主幹	
		主幹の役割は事務処理を中心としたフリー業務	
		園長とその他の教職員を繋ぐパイプ役／上司、部下問わず絶大な信頼	
		改善点の検討は主任保育者／改善点の検討は担任保育者は関与せず	
		今後の方針等の共有は園長からのボトムダウン	
		教職員の協力体制	月案をもとに話し合っって週案立案
			毎日学年会／月案作成会議は月に1回、30分程度
	学年会では個人的な相談は少ない		
	学年会での話題は、怪我、気になる子、保護者等の特記事項など／みんなで共有した方がいいもの		
	相談相手がない／同世代の保育者と話して終わり		
	第三者視点からの助言がない／見本がない／自分自身が助言する立場		
	助言や承認する人がいない／保育に入ると自らを客観視できない／抱えているものを共有できず改善できないまま		
	以前は助言をくれる立場の人がいた／今は助言をくれる立場の人がいない／相談すれば応えてくれるはず／自分の甘え		
	若手保育者は先輩保育者の保育を雑談の中で把握／公の場ではなく個人的なやりとり		
	教職員の研修	高感度のアンテナ／アンテナが鈍い人にはフォロー	
		カリキュラムを日常的に見る機会なし／カリキュラムに関する園内研修廃止／カリキュラム参照は各自に一任	
		熟練保育者がカリキュラムに関する研修で得た最新の情報を後輩に伝授 コロナをきっかけに園内研修の減少／保育者が顔を合わせる機会の減少	
	保育者効力感	助言や承認する人がいない／保育に入ると自らを客観視できない／抱えているものを共有できず改善できないまま	
	家庭との連携	学年会での話題は、怪我、気になる子、保護者等の特記事項など／みんなで共有した方がいいもの	
	組織づくり	指導計画作成の重要度を新任保育者に伝えていく使命感	
		ちゃんとやらなきゃいけない雰囲気	
		厳しいチェック態勢の否定／昨年度と同じものを出すことも可能	
		園長とその他の教職員を繋ぐパイプ役／上司、部下問わず絶大な信頼	
		以前は口頭で意見表明／若手保育者が躊躇／現在は付箋で意見表明／それぞれの意見は主任会で共有・検討後、現場にフィードバック／付箋は回覧	
		厳しかったこと・困難だったことなどが中心／長期指導計画よりも週案を見ながらの振り返り	
雑談の中で振り返り／学年会での相談の機会			
第三者視点からの助言がない／見本がない／自分自身が助言する立場			
助言や承認する人がいない／保育に入ると自らを客観視できない／抱えているものを共有できず改善できないまま			
以前は助言をくれる立場の人がいた／今は助言をくれる立場の人がいない／相談すれば応えてくれるはず／自分の甘え			
力量のある保育者の配置の偏り			
人員不足／その日暮らし			
業務効率	方向性の一致の肯定		
	日常のコミュニケーションの中で獲得／コミュニケーションが難しいと退職		
	指導計画の作成よりも限られた時間を効率よく使うことが重視		
	全てデータで共有できる環境		
	業務の持ち帰り／最も時間を要する保育の環境設定が業務の優先順位として下位になりがち／提出物は期限がある		
	日案に書き込むタイプの振り返り／形式は自由		
週日案作成における理想と現実の相違／翌日のねらい未記入の蓄積			
時間がない			

3-3 考察

3-3-1 A保育者が勤務するa園の「良さ」

【C：開かれ信頼される園運営】

[教職員の協力体制]

〈中堅保育者の力不足〉という事態から、これまで中堅保育者が担っていた若手保育者の指導を、主幹・副主幹レベルが担うことになったことは大きな転換である。〈以前の主幹は指導するタイプではない〉現状があり、〈リーダーは指導してもらえない〉という経験があったことで、当時のA保育者は物足りなさを感じていた。しかし自身が主幹になったことで、若手保育者や中堅保育者に対し〈主幹・副主幹が保育を巡回して個別指導〉をすることができる環境が実現できた。

[教職員の研修]

〈外部の専門家の介入〉は、チェンジエージェントとしての役割を果たすと考えられている。チェンジエージェントとは、「物事を幅広く客観的に捉え、即断するのではなく、周囲の人に慣習的思考からの転換を促すような問いかけをする人物」⁶である。A保育者にとって、外部の専門家の助言がときに受け入れがたいものであったことは後述するが、「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」（教育基本法第9条）⁷と示されているように、外部からの客観的な意見があることは、「学び続ける教師」⁸の実現に繋がっている。

[組織づくり]

a園では、〈週1の振り返りの機会〉以外にも、〈雑談〉の中で保育者自身が保育を振り返る機会を得ることができている。岸本・藤（2020）は、雑談が保育士の精神衛生の改善、専門性や保育機能の向上に効果がある可能性を示している⁹。このことから、雑談ができる関係性は、園の良好な組織づくりに寄与しているといえる。

[業務効率]

a園では、〈週案をまとめたものを月案に〉することで書類作成の負担を減らしており、A保育者は、自園について「書き物が少ないから楽」と語っている。金城ら（2011）¹⁰は、「保育者の業務は一般の事務職と比較して業務範囲が広く複雑で身体的・精神的負担が大きい」ことを先行研究から明らかにしている。保育者の業務過多は、退職の要因に繋がるとも報告されており、A保育者が書類作成を負担に感じていないことはa園の「良さ」のひとつといえる。

【B：保育内容の充実】

[保育の反省・評価]

a園では、主幹・副主幹が若手保育者を〈保育中に直接指導〉できる環境や、〈週1の振り返りの機会〉、〈雑談〉等、フォーマル、またはインフォーマルな形での振り返りが行われている。また、保護者アンケート等の第三者評価による意見の受け入れも積極的に行っており、客観的な意見を取り入れようとする風土がある。

[保育の方法・形態の工夫]

a園には広い園庭があるにも関わらず、やるべき活動が多いために〈遊ぶ時間がない〉現状があったが、A保育者らの提案により、〈遊ぶ時間の見直し〉を行っている。また製作活動においても、これまで学年別に計画をしており〈学年の中で完結して縦の繋がりが少ない〉現状があり、見通しを持った計画に課題が見られたが、現在では学年の繋がりを意識して計画をするように改善されている。

[保護者との関係]

〈園だよりにねらいを記載〉することで保護者に保育の意図を伝える取り組みをしている。幼稚園教育要領等でも、家庭との連携については繰り返し述べられているが、a園においても園の教育について保護者に説明する姿勢が見られ、開かれ信頼される園の基礎が築かれている。

【A：教職員の資質向上】

[幼児理解]

月に1回、週案・月案に関する会議の中で、〈気になる子どものこと〉について話し合う機会を設けており、個々の状況に応じた援助や保育の手立てを検討する機会となっている。

[一人ひとりへの援助]

週案・月案に関する会議とは別に、週に1回〈子どもの生活についての振り返り〉の時間を設け、一人一人の生活場面での自立等に関して情報の共有、相談の機会を持っている。

3-3-2 A保育者が勤務するa園の「課題」

【D：『幼稚園教育要領』等】

[関係法令・制度等]

a園は、園の特色としてのカリキュラムが、幼稚園教育要領で示される「幼児の主体的な活動」¹¹を促すものとはかけ離れている現状があり、A保育者は、〈幼稚園教育要領との乖離〉、〈自園とのギャップによる子ども主体保育導入の難しさ〉を感じている。

また、A保育者は〈幼児教育専門外の園長〉についても語っている。園長は元小学校の校長で、1年前に園長に就任したばかりの人物である。A保育者は、幼稚園での勤務経験が浅い園長に対して幼児教育への理解不足を感じている。

【C：開かれ信頼される園運営】

[教職員の研修]

a園では、定期的に外部の専門家を招き、園内研修や保護者向けの子育て相談等を行っている。外部の専門家が提供する保育の理論は、〈若手保育者には有効な情報〉であるが、〈熟練保育者には既知の情報〉であり、多様で複雑な保育の営みの中では役立つ情報とはいえないことがある。A保育者は、外部の専門家に〈自園を知った上での助言を希望〉しており、個別・具体的な子どもの姿や自園の実情に合わせた〈次の日の保育に生かせる具体的な助言の

希望〉をしている。語りの中では、A保育者は〈特別支援等専門知識の獲得の機会の不足〉、〈他園の情報不足〉や、〈研修や公開保育に行く人員の余裕のなさ〉について触れており、自らの〈最新の幼児教育事情に関する知識不足〉や、〈熟練保育者が指導を受ける機会の不足〉を感じていることもわかる。このことから、熟練保育者という立場であっても、自身が成長する機会を求めていることは明らかであるが、それにも関わらず、現場の保育者が知りたい情報と外部の専門家が提供する情報に乖離があることは課題といえる。

[保育者効力感]

子ども主体の保育に転換する可能性についての話題の中で、A保育者は、〈過去の否定による無力感〉や〈未経験のことを後輩に指導することの難しさ〉を語っている。吉田ら（2017）は、保育経験を重ねるにつれ、保育者効力感が高くなることを明らかにしている¹²。保育実践を重ねる中で保育者効力感を高めている保育者にとって、新たな保育方法を導入することで、これまでの実践知を生かすことができなくなる事態は、自身の保育者効力感を脅かすことになり得るとともに、そのような状況下で園全体をまとめることへの不安感に繋がっていると考えられる。

[組織づくり]

A保育者は、後輩である〈中堅保育者の力不足〉を感じている。a園では、7年から15年目にあたる層の人員が不足しており、A保育者は、〈中堅保育者の不足による保育実践の積み重ね不可能な状況〉に苦慮している。昨今、リーダーと若手の両方の助けとなって組織を牽引するミドルリーダーの役割が注目されている¹³。a園では、若手保育者と熟練保育者を繋ぐ中堅保育者の不足が組織における不均衡さを生んでおり、主幹という立場を担うA保育者への負担感を強めている。

【B：保育内容の充実】

〔教育課程〕等編成・〔全体的な計画〕作成〕〔長期・短期指導計画の作成〕

幼稚園教育要領で示されるように、教育課程は幼稚園の教育活動の基準となるものである。また教育課程は、固定的なものではなく園の実態やニーズに合わせて更新していくものでもある¹⁴。a園では、教育課程は〈前年度を踏襲〉し、新任保育者に対しても、教育課程等の〈概要よりも具体的な保育方法の伝授〉が中心となっている現状がある。中村（2017）は、私立幼稚園で教育課程や指導計画を見直すことが難しい理由として、経験年数の少ない保育者が多いこと、保育者が2・3年間の保育の見通しを実感をもって話し合える経験を持っていないこと等を挙げている¹⁵。a園には十分な経験がある保育者が不足しているために、教育課程という園全体の中核となるカリキュラムに関する議論が成り立ちにくく、それよりも目の前の保育、子どもに向かうための具体的方法を議論する方が優先される傾向にある。

〔保育の反省・評価〕

a園では、中堅保育者が若手保育者に的確な助言ができないために、〈若手保育者は主幹・副主幹に質問〉することが多い。若手保育者は、一人担任としてクラスに入ってしまうと〈保育を見て学べない〉、〈何が違うかもわからない〉状況に陥る。園では〈保育を見合う機会の検討〉もしているが、A保育者としては中堅保育者の未熟さを懸念して現時点では実行できていない。

〔保育の方法・形態の工夫〕〔保護者との関係〕

A保育者は自園の課題として〈遊ぶ時間がない〉、〈浅く広く手を広げすぎて忙しい〉、〈学年の中で完結して縦の繋がりが弱い〉、〈保育者主導の保育の現状〉、〈子ども主体の保育が実現できないスケジュール〉を挙げている。しかしながら、〈絶やしたくないかつての行事〉、〈これまで培ってきたものがなくなる懸念〉も感じており、〈保育方法の変更はこれまで

通りの成果を実現不可能にする〉と考えている。それは、〈見た目重視〉の園長の提案や、〈保護者の期待〉等も関係している。

【A：教職員の資質向上】

〔幼児理解〕

A保育者は、外部の専門家による〈子ども主体の保育の勧め〉に対し、自園の方針を合わせていくことの難しさを語っている。幼稚園教育要領 第1章 総則 第1節 幼稚園教育の基本には、「幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」¹⁶と書かれているものの「幼児期にふさわしい生活」の基準は園によって様々である。特に私立園においては、建学の精神を重視すること等から、園によって具体的な教育・保育の理念や方法、形態等に違いが見られることが多い¹⁷。私立幼稚園（こども園）の特色を生かしつつ、幼稚園教育要領等に準拠した保育を行っていくことは、a園に限らず全国の多くの私立園の課題といえる。

3-3-3 B保育者が勤務するb園の「良さ」**【C：開かれ信頼される園運営】**

〔園務分掌〕

b園において〈カリキュラムに関する全体の責任者は主幹〉であり、〈主幹の役割は事務処理を中心としたフリー業務〉である。主幹は〈園長とその他の教職員を繋ぐパイプ役〉となっており、〈上司、部下問わず絶大な信頼〉を得ている。B保育者は熟練保育者として若手保育者の指導役を担う立場である一方で、園全体を牽引する立場は主幹である別の保育者が担っている。若手保育者、中堅保育者、熟練保育者のバランスがとれた職員構成は〔園務分掌〕を機能しやすくしているといえる。

〔教職員の協力体制〕

b園では、〈毎日学年会〉を行い、〈月案作成会議は月に1回、30分程度〉、〈月案をもとに話し合って週案立案〉をしている。指導計画という書類を媒介

しながら、保育を語る機会を定期的に設けることで、保育者同士の対話を促進するとともに、協働・協力する風土ができています。

[教職員の研修]

b園では、各学年の保育者がカリキュラムに関する研修に参加しており、その中には中堅保育者や熟練保育者も含まれている。中堅以上の保育者が積極的に最新の幼児教育事情を学びそれを生かしていく雰囲気があることで、園全体として保育の質向上の意識が生まれると考えられる。幼稚園教諭の法定研修として平成15年より実施されていた「十年経験者研修」は、平成29年度より「学校内で『ミドルリーダー』となるべき人材を育成すべき研修に転換」¹⁸し、「中堅教員等資質向上研修」に制度が改められた。このことから、中堅保育者（ミドルリーダー）の存在が園運営上の要となる重要な位置付けを担っていくことが期待されていることがわかるとともに、中堅以上のベテラン保育者が学び続けることの必要性を示唆しているといえる。

[組織づくり] [保育の反省・評価]

b園の[組織づくり]の要として、〈園長とその他の教職員を繋ぐパイプ役〉である主幹の存在が大きい。また、指導計画の作成等において〈ちゃんとやらなきゃいけない雰囲気〉があることは、熟練保育者はじめ保育者一人一人の意識の高さと努力で成り立っているといえる。また、これまで口頭で意見を述べることに〈若手保育者が躊躇〉していた経緯を踏まえ、〈現在は付箋で意見表明〉できるように工夫し、〈それぞれの意見は主任会で共有・検討後、現場にフィードバック〉しており、〈付箋は回覧〉することで、各々の意見を知ることができる工夫を講じている。このような取り組みは、保育者全員が園運営に携わっている実感を持つことに繋がり、[組織づくり]の貢献に役立っている。

[業務効率]

b園における指導計画作成とその振り返りは、〈日案に書き込むタイプの振り返り〉、また〈形式は自由〉であることで、各自で負担を考慮して工夫できる余地がある。さらに、〈指導計画の作成よりも限られた時間を効率よく使うことが重視〉されていることは、保育者の過重労働を避けるべく業務効率化を意識した心掛けであるといえる。

【B：保育内容の充実】

[[教育課程]等編成・[全体的な計画]作成] [長期・短期指導計画の作成] [ねらい・内容の設定]

b園では、園全体として、〈カリキュラム・マネジメントの意識あり〉と考えられており、〈カリキュラムに関する全体の責任者は主幹〉であり、〈主幹はカリキュラム研究に精通〉している。月案作成にあたっては、〈行事に向けて経験することの確認〉、〈ねらいに向けて経験することの確認〉、〈言葉の言いまわしの確認〉等を行っており、ねらいを明確にした保育の展開を意識していることがわかる。毎月、学年会を通して月案について話し合いをする中で、〈昨年度と同じものを出すことも可能〉にも関わらず、それが当たり前とならないのは、〈計画の意図を説明できることが重要〉との共通認識があるからだといえる。前年度を踏襲することそのものを問題とするのではなく、今年の子ども達にとってどうなのかが議論されることが重要だと考えられている。

[物的・空間的環境の構成]

〈保育室の環境構成は各担任の自由〉であり、〈子どもの声を取り入れた遊びやすい環境構成〉、〈子どもの興味を最優先にした環境構成〉が意識されている。また〈その年の園のカリキュラムの重点を意識した環境構成〉、〈10の姿を意識した環境構成〉を考慮して保育環境の構成をしており、園の教育課程や幼稚園教育要領等を意識していることがわかる。

[保育の方法・形態の工夫]

学年会では、〈行事や季節に関わるものを中心に検討〉している。具体的な保育方法等については〈若手保育者は先輩保育者の保育を雑談の中で把握〉しており、学年会等の〈公の場ではなく個人的なやりとり〉において確認し合うことが多い。B保育者から見て、保育者達は〈高感度のアンテナ〉で互いの保育を知ろうとしており、〈アンテナが鈍い人にはフォロー〉する等して助け合う雰囲気がある。

【A：教職員の資質向上】

[幼児理解]

月案作成においては、毎月〈子どもの姿をもとにした指導計画の立案〉をしており、〈学年会で現在の子どもの姿と照らし合わせて確認〉し合っている。〈子どもの興味を最優先にした環境構成〉を心掛けており、[幼児理解]に基づく指導計画の作成が行われている。

3-3-4 B保育者が勤務するb園の「課題」

【C：開かれ信頼される園運営】

[教職員の協力体制] [保育者効力感] [組織づくり]

園の中で、熟練保育者としての立場であるB保育者は〈相談相手がいない〉、〈助言や承認する人がいない〉と感じている。熟練保育者は、園内では指導役となり自身の保育について他者から評価を受ける機会は、新任・初任時に比べて格段に少なくなる。研修等で「助言」を受ける機会はあっても「承認」される機会は少ない。このことから、熟練保育者の[保育者効力感]を考慮した[教職員の協力体制]、[組織づくり]を意識する必要があるといえる。

[業務効率]

b園では、保育環境を子どもの興味・関心に即して工夫しているが、これらは書類等の作成が優先されることによって後回しになってしまい、〈業務の持ち帰り〉が発生している。また、週案・日案においても、本来翌日のねらいまで見通して作成しなくてはなら

ないところ、往々にして〈翌日のねらい未記入の蓄積〉があり、〈週日案作成における理想と現実の相違〉を感じている。理想を追求したいと考えても、〈時間がない〉ことが現実問題として立ちはだかり、保育者達はその中で最大限の努力をしている。

【B：保育内容の充実】

[「教育課程」等編成・「全体的な計画」作成]

B保育者は、園全体として〈カリキュラム・マネジメントの意識あり〉と考えているが、その一方で、一保育者としては〈カリキュラム・マネジメントが実践できている実感なし〉であることを語っている。その理由として、〈自園の教育課程や年間指導計画は手元にない〉が、〈市販のカリキュラムは手元にある〉ため、〈教育課程等はデータとして見られるが活用されていない〉状態となり、自園の教育課程や年間指導計画が〈とりあえずあるだけ〉という感覚であることを語っている。田中ら(2018)は、保育雑誌に掲載される年間指導計画の分析をしており、ここでは幼稚園教育要領等に示されている事項が適切に記載されている雑誌がある一方で、全く記載されていなかったり偏りがあったりする雑誌が見受けられることを指摘している¹⁹。保育雑誌は保育者にとって身近で手取りやすいものであるが、内容を吟味し、あくまで自園のカリキュラムに基づき参考にする程度とすることが望ましいと考えられる。

[長期・短期指導計画の作成] [ねらい・内容の設定]

B保育者は、〈カリキュラムを意識した保育はしていない〉ことについて繰り返し語っている。日頃から、指導計画作成にあたって話し合いを重ねたり、その振り返りを行ったりしている一方で、〈ねらいの設定は行事や製作への繋がりが中心〉であることや、活動内容は〈事前に決まっている行事や製作に向けての取り組み〉が中心であることが語られている。B保育者がこのように語る理由は、〈日常は言語化(見える化)できていない〉ことにある。保育は行事や製作だけで占められているわけではなく、その他に

遊びや生活の時間をはじめ、名前もつかない場面や瞬間がある。B保育者はそのような場면을指導計画に表すことができていると感じている。その一方で、日常的に〈雑談の中で振り返り〉ができていないこと、また〈若手保育者は先輩保育者の保育を雑談の中で把握〉していることを実感している。前掲の岸本・藤（2020）が指摘するように、保育者同士の雑談は、専門性や保育機能の向上に効果がある可能性があると考えられ、現場の保育者にとって、「カリキュラム」が「雑談」ほどの意味を成しているとは思えず、その存在が形骸化している印象を与えていると考えられる。

[保育の反省・評価]

b園では、各保育者が付箋を用いて出し合った意見は主任会で検討されている。しかし、〈担任保育者の気づき・反省が長期指導計画に繋がることはない〉現状があり、〈ねらいの設定についての振り返りはない〉、〈スケジュールの話題が中心〉となっている。カリキュラム・マネジメントにおける「教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクル」のうち、「改善」について課題が残されているといえる。

また、B保育者の語りの中に、〈第三者視点からの助言がない〉、〈見本がない〉ことに関するものがある。熟練保育者が他者から評価を受けることは少なく、また参考にする存在が身近にいないことが課題として挙げられる。

4 総合考察

両保育者の語りの分析を通して見出された「良さ」と「課題」を整理すると、カリキュラム・マネジメント実現のための視点として、以下の3点が挙げられる。

① 保育の質の担保と業務の効率化のバランス

保育は「環境を通して行う」ことを原則としており、資質・能力を育むうえで子どもが主体的に環境へ関わることが重視されている。そのために、保育

者は、教育課程を基に、長期・短期指導計画を作成し、実践後には評価し、それを基に改善していくことを繰り返す。b園では、「改善」部分に課題があったものの、計画、実践、評価のサイクルを丁寧に行っていた。しかしながら、B保育者はその取り組みに意義を見出せずにいた。B保育者の体感として、書類作成よりも、保育者同士の日常の雑談の方が意義ある行為であると感じていた。雑談の意義はA保育者も同様に語っており、雑談の中に日々の保育の重要な示唆が含まれていることを両者ともに実感していることがわかる。また、書類作成に時間が取られて、自宅に業務を持ち帰る事態が発生したり、子どもに直接関わる保育環境の準備が後回しになっている現状も、B保育者が指導計画を作成することの意義を見出せなくなっている原因になっていると考えられる。一方で、指導計画を媒介として、保育について議論することは、保育者同士の対話を促進するとともに、協働・協力する風土が生まれることに繋がると考えられる。B保育者自身は無自覚であるが、このことを繰り返していることによる成果は、組織としてのまとめや保育について常に考えようとする姿勢として表れているといえる。多忙を極める保育の現場において、保育の質の担保と業務効率化の両立は検討すべき課題といえる。「保育記録に背景が描きにくいと感じている保育者に、語りという方法論が新たな実践研究の方途を開く」²⁰と吉村（2016）が期待しているように、書類作成に過度にこだわりすぎず、保育者が「語る」ことの価値を改めて見直すことも必要であろう。

② 学び続ける保育者としての取り組み

平成24年8月の中央教育審議会（答申）では、これからの教員に求められる資質能力に関する提言の中で「学び続ける教員像」の確立を示している²¹。

今回のインタビューの中で、A保育者、B保育者ともに、自らの保育に助言を求めたい思いや、今直面する課題に対する専門知識を身に着けたいという願いが語られていた。これを実現するためには、組

織として、また個人としての自己評価を進める同時に、チェンジエージェントの介入や、第三者評価を取り入れる試みが考えられる。しかしながら、a園では外部の専門家を招いて研修を行う等、積極的な取り組みをしているにも関わらず、実際には保育者のニーズに合っていない現状があり、保育者達は、〈次の日の保育に生かせる具体的な助言の希望〉をしていた。こうした要望を踏まえると、第三者である専門家が園を訪れて行われる公開保育の導入がひとつの方法として考えられる。しかし、公開保育は「ともすると従来荒さがしや細かい違い、的外れな質疑や議論、講師や助言者の裁断、あるいは建前的な『褒め合い』等で終わる形式的な弊害が指摘され、公開園からすると、『二度とやりたくない』と敬遠されがち」²²であることも指摘されている。園長その他組織のリーダーは、各保育者の成長プロセスに応じたニーズを的確に捉えた研修、公開保育等の導入を検討していくことが求められるといえる。

③ ミドルリーダーの育成と保育者アイデンティティーの再構築

今回の研究協力者はどちらも、15年以上の保育経験を持った熟練保育者だった。そのうち、A保育者は中堅層の保育者が不足していることによる悩みを度々語り、責任を一挙に引き受けることへの苦悩を明らかにしていた。その一方で、B保育者は、自身が熟練保育者としてリーダー的立場でありながら、主幹が中心となって園務分掌が円滑に機能していることを実感していた。園等におけるミドルリーダーの人材育成に係る研究の在り方に関する調査では、ミドルリーダーの資質・能力として、「調整」「連携」「省察」「子供理解・援助」「園運営の中核」「後輩指導」といった側面が見られることを明らかにしている²³。A保育者は、これら6つの側面を一人で担う責任を感じており、これはミドルリーダーとなるべき人材の不足が大きな要因である。

また、インタビューの中で、「保育者効力感」に関する語りが両者に見られた。A保育者は保育の改革

を想定した際に感じる「過去の否定による無力感」、B保育者は自らに対して「助言や承認する人がいない」ことについて語っている。足立・柴崎(2010)²⁴は、「熟練期の段階は、近年の園に対する社会的な要求や制度の改正等により、これまで育んできた保育観の変容を求められていること」を明らかにしており、「熟練の保育者は保育者アイデンティティーの再構築を強いられている」と述べている。さらに、熟練保育者は、「『子どもと直接関わること』を第一義的に考えるのではなく、子どもや園を外から見る『マクロの目』も求められる」ことを指摘している。A保育者、B保育者ともに、今後熟練保育者として保育者アイデンティティーの再構築をしていくことで、園組織の中での立場を確立していくことができると考えられる。ミドルリーダーの育成と、熟練保育者の保育者アイデンティティーの再構築によって、園組織は強固なものとなり、より質の高い保育の実現が期待できる。

本稿では、神長が提案する「質の高い幼児教育・保育」の3つの層に基づき分析を行ったことで、保育の質の高めるための段階を整理することができた。神長は、「子どもたちの実態を捉えたカリキュラムがあったとしても、園運営がしっかりしていないと質の向上は期待できません。また、教職員の資質向上が十分に図られなければ、カリキュラムに託した意図は実現できません。」²⁵と述べている。本稿で明らかにしたカリキュラム・マネジメント実現のための3つの視点は、まさしく「園運営」と「教職員（保育者）の資質向上」が軸となっている。このことから、組織として保育者の資質向上を支えることが、カリキュラム・マネジメント実現に繋がることを保育者の語りから確認できたといえる。

本稿では、幼稚園教諭と保育教諭へのインタビューを通して、個別・具体的で多様な保育の営みの中で抱く保育者の思いや葛藤、子どもや保育者間の関係性等、実践上の課題とその背景を明らかにすることで、カリキュラム・マネジメントの実現に繋がる視点を明らかにした。この結果を一般化可能な理

論とするには限界があるが、2名の保育者の語りからは実践上の課題の実情が明らかとなり、今後のカリキュラム・マネジメントの実現を検討する際の一助となったといえる。今後は、さらに立場が異なる保育者へのインタビューを行うことで、新たな視点を見出していくことを課題としたい。

謝辞

本稿にご協力いただいた2名の先生に心より感謝申し上げます。

なお、本研究は、JSPS科研費（基礎研究C）20K02657の助成を受けて行われたものです。

引用文献

- 1 文部科学省「幼稚園教育要領解説 平成30年3月」フレーベル館 p.131
- 2 中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm（2023年9月11日最終閲覧）
- 3 神長美津子（2019）『魅力的で特色ある園をめざしてよくわかるカリキュラム・マネジメントの進め方』フレーベル館 p.12
- 4 前掲3 p.13
- 5 一般社団法人保育教諭養成課程研究会（2018）「幼児教育に係る教職員の養成、採用、研修等の在り方に関する調査研究報告書『幼稚園等におけるミドルリーダー後期の実態と課題～中堅教員と園長の比較調査を通して～』」p.1
- 6 高間邦男（2005）『学習する組織』光文社新書 pp.30-36
- 7 文部科学省 教育基本法 https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/mext_00003.html（2023年9月11日最終閲覧）
- 8 文部科学省（2021）「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議まとめ p.11
https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/content/20210705-mxt_kyoikujinzai02-000016192_13.pdf（2023年9月11日最終閲覧）
- 9 岸本直美・藤 桂（2020）「保育所における雑談が保育士のストレス反応に及ぼす影響」 心理学研究91 巻1号 pp.12-22
- 10 金城悟・安見克夫・中田英雄（2011）「保育職の大変さとやりがいに関する保育者の意識構造について—M-GTAによる分析の試み—」東京成徳短期大学紀要第44号 p.25
- 11 文部科学省「幼稚園教育要領解説 平成30年3月」フレーベル館 p.26
- 12 吉田満穂・西山修（2017）「保育実践における気付き体験と保育者効力感との関係」応用教育心理学研究第33巻 第2号 pp.3-13
- 13 前掲5 p.1
- 14 お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター編（2004）『幼児教育ハンドブック』p.48
https://www.ocha.ac.jp/intl/cwed_old/eccd/handbook.html（2023年9月11日最終閲覧）
- 15 中村三緒子（2017）「幼稚園教育要領・教育課程の変遷と課題」淑徳大学短期大学部研究紀要第56号 p.106
- 16 前掲10 p.26
- 17 大豆生田啓友（2019）『幼稚園教諭になるには（なるにはBOOKS）』ペリかん社 pp.71-72
- 18 中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2023年9月11日最終閲覧）
- 19 田中敏明・屏賀一男・井手裕子・高木富士男（2018）「保育雑誌に掲載される年間指導計画の分析—改訂された幼稚園教育要領等に示された「資質・能力」及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の視点から—」九州女子大学紀要第55巻 1号 pp.73-86
- 20 吉村香（2012）「保育者の語りに表現される省察の質」保育学研究50巻 2号 p.64
- 21 中央教育審議会（2012）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/08/30/1325094_1.pdf（2023年9月11日最終閲覧）
- 22 公益財団法人 全日本私立幼稚園幼児教育研究機構（2014）「平成26年度 文部科学省委託「幼児教育の改善・

- 充実調査研究」私立幼稚園における学校評価実施支援システムに関する研究—教育の質の向上を支援する関係者評価—」p.9
- 23 一般社団法人 保育教諭養成課程研究会 (2018)「平成29年度文部科学省委託「幼児期の教育内容等深化・充実調査研究」幼児教育に係る教職員の養成、採用、研修等の在り方に関する調査研究報告書「幼稚園等におけるミドルリーダー後期の実態と課題～中堅教員と園長の比較調査を通して～」」p.3
- 24 足立里美・柴崎正行(2010)「保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討—担当保育者に焦点をあてて—」保育学研究 48巻 2号 pp. 213-224
- 25 前掲3 p.12

(いらい ますみ)

【受理日 2023年12月20日】