

## 保育の質の確保・向上における主幹・主任の役割

小澤 拓大<sup>1</sup> 玉城 美千子<sup>2</sup>

### Role of chief teacher for ensuring and improving the quality of early childhood education and care

Takuhiko OZAWA Michiko TAMAKI

要約： 本論では、「保育の質の確保・向上」における「考え合う保育現場」の重要性を論じるとともに、その「考え合う保育現場の醸成」における主幹・主任の役割や適応について述べた。その上で、今後の研究の指針を提示した。

#### 1. 保育の性質と「考え合う保育現場」の必要性

昨今の保育現場において、「保育の質の確保・向上」は大きなテーマの一つとなっている。例えば、平成 27 年 4 月から施行された「子ども・子育て支援新制度」では「保育の質の確保・向上」が一つのテーマとなっており（内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2015）、一方で、「保育士等キャリアアップ研修」といった保育者の資質向上に向けた施策が行われている。また、保育学研究第 56 巻（2018）の特集論文の特集テーマは「保育の質を問う」となっており、この問題の重要性を反映しているといえよう。

では、保育の質の確保・向上はどのようにしてもたらされるのであろうか。本論においては、「考え合う保育現場の醸成」を一つのキーワードとして論じたい。本論のいう「考え合う保育現場」とは「保育者が個人内または保育者間において、保育実践の事前・最中・事後いずれの段階においても、得られた情報を基に多角的・論理的に思考し、その思考に基づき保育実践を行う保育現場」のことである。このようなことを述べると、「筆者は、現場の保育者は深く考えずに保育をしている」と考えていると誤解を招きそうであるが、決してそのように考えているわけではない。筆者は、そもそも保育は多分に知的な営みであり、保育者の深い思考なしに成立するものではないと考えている。しかしながら、多忙な保育現場においては、それが困難になることもあり、直感だけに基づいた保育やルーティン化した保育にならざるを得ない可能性もあるだろう。本論ではそのような状況を危惧した上で、知的な営みである保育を支える、考え合う保育現場の醸成の重要性について論じたい。

なお、この考え合う保育現場に関連するものとして、「省察」という概念がある。省察とは「自己や他者の言動・認知・感情を監視し分析・評価するとともに、それらに基づいて目標や計画・予測を立て制御すること」（杉村・朴・若林, 2009）と定義され、保育の質や保育者の成長において重要な概念とされてきた（阿部, 2016; 畠山, 2015; 杉村他, 2009; 谷川, 2013; 上山・杉村, 2015; 吉村・吉岡・岩上・田代, 1997）。この定義に基づけば、考え合う保育現場を「省察し合う保育現場」と捉えることもできよう。ただし狭義では、省察は、実践中や実践後の振り返りを意味し、実践前の見通しを立てるような活動は、省察に含まれないこともあるとされる（杉村他, 2009）。実際に、吉村他（1997）において、省察は「保育者が過去の実践場面を想起し、実践を様々な形

および角度で検討することを意味し、そのような保育者の思考・行為および内容のすべてを包含したもの」と考えられている。省察をこのように捉えた場合は、本論のいう考え合う保育現場の全てを表しているとはいえない。今後、議論が精緻化されていくにつれ、考え合う保育現場が省察し合う保育現場と置き換えられる可能性もあるが、以後本論においては、暫定的に考え合う保育現場という概念を用いて論じていく。

本論のいう、考え合う保育現場の醸成が保育の質の確保・向上において重要な理由として、保育の「不確定で未完成」という性質が考えられる。多様な子どもや子ども観、保育観、保育ニーズが存在する保育現場においては、保育の目標や目的、保育の内容や評価基準を明確に統一することは非常に困難なことであろう。保育所保育指針や幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、保育の目標や目的、内容が記載されているが、それは一定の抽象性を有するものである。一方で、「SSTEW (Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being) スケール」(Siraj, Kingston, & Melhuish, 2015 秋田・淀川訳 2016)や「ECERS-3(Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition)」(Harms, Clifford, & Cryer, 2015 埋橋訳 2016)、「保育者のための自己評価チェックリスト」(保育者のための自己評価チェックリスト編纂委員会, 2015)のような保育の質や保育者の質を評価する際に用いることができそうな指標が存在する。これらの指標を用いて保育を検討していくことは、保育の質の確保・向上において重要なことであると考えられる。しかしながら、このような指標は、現在のところ全ての保育現場で使用されているわけではない。

このようなことから、少なくとも現段階においては、「保育はこれでいい」というように確定することは困難であると考えられる(保育の「不確定」という性質)。そして、当然のことながら、子どもの様相や子ども観、保育観、保育ニーズは時代によって変動することもあると考えられるため、仮に現時点での最善の保育が定まったとしても、「保育はいつまでもこれでいい」というように完成することはないであろう(保育の「未完成」という性質)。つまり、保育は不確定で未完成なものなものと考えられる。そして、不確定で未完成なものであれば、例えば「保育の完全なマニュアル化」などというものは、多分に困難なことであろう。矢藤(2017)も保育の実践の性質として、①一回性(二度と同じことが起こらないこと)、②不確実性(こうすれば必ずこうなるという確実さが保証されないこと)、③複雑性(ある場面がどのような要因から成り立っているかについて、さまざまな要因がかかわっていること)、④曖昧性(多様な意味がありうること)、を挙げ、保育の一つ一つの具体的な場面において、「こういうときはこうすれば必ずうまくいく」といったようなマニュアルは存在しないということを述べている。なお、筆者は、保育の目標や目的、内容、評価基準等を全て明確に統一し、完全にマニュアル化すべきであるという立場をとっているわけではない。もちろん、保育の質の確保・向上を目指すにあたって、「保育の質とは何か」、「質はどのようにして把握されるか(評価指標)」の議論は必要である。しかしながら、完全な統一というのは、あまり現実的ではないであろう。また、保育が多様性を有することの強みというものもあるだろう。ここでは、不確定で未完成なことが良いか悪いかということを議論したいのではなく、保育の性質としてそれがあつたということを指摘したいだけである。

では、保育が不確定で未完成であり、完全なマニュアル化ができないのであれば、保育者はどのように保育をしていったらよいのであつたか。ここで、先程の考え合う保育現場が重要となる。端的に言えば、不確定で未完成なものであり、マニュアル化されないものであるならば、保育者は、それ以前の保育の流れを踏まえつつも、“その時”の子どもの状態や自身(自園)の子ども観、保育観および保育ニーズ等を考えながら(考え合いながら)保育をしていくべきであるというこ

とである。過去の経験や保育のパターン、方法は、保育をしていく上での指針や材料となったとしても、基本的にはその都度の保育において、考えながら（考え合いながら）保育をしていくのである。これに関連する議論として、矢藤（2017）や吉村（1997）は、同じ場面が二度と起こらないという意味で、実践の一回性を保育実践の特徴としている。過去と同じ場面ではないのであれば、過去の場面は参考にはなったとしても、各保育場面において、その都度考えて（考え合って）保育をしていかななくてはならないであろう。林（2016）は、保育の「質」は明確な定義が困難な概念であり、これまで多くの議論が蓄積されてきたものの、完全に統一した見解というものは無いとしている。これは上述した保育の性質を踏まえれば、ある意味でやむを得ないことである。ただし、だからといって何も考えずに保育をしていいというものではない。明確に定義することができず、完全に一致した見解がないからこそ、常に考え続けながら保育をしていくことが必要なのである。矢藤（2017）も、保育者は、保育行為をしながら一つ一つの瞬間ごとに、子どもの反応を受け止め、子どもの背景やこれまでの状況などを思い起こしながら、直後の行為の選択や修正を行っていくとしている。

上述の通り、保育学研究第56巻の特集論文の特集テーマは「保育の質を問う」となっている。保育の質の内容や向上の仕方が不明瞭である（決まっていない）から、「保育の質を問う」という言い方もできるが、一方で、「（決まることのない）保育の質を問いつける、保育者（保育現場）の保育の質が（結果的に）高い」ということもできよう。埋橋（2016）は、「測定し点数化すること」が重要ではなく、「点数の意味を問う」ことで自分達の保育を見直し改善につなげていくことこそが評価という行為の本質ではないかと述べており、矢藤（2017）は、“保育の質が高いかどうかを絶対的・客観的に測定する尺度がないならば、対話を通じて、より客観性を高めた社会的合意として評価を形成することで、何点であるかといった採点結果よりも、保育の質を省察し改善の材料としていくことが可能になります”（p.33-34）と述べている。

保育の質を明確に定義せずに、考え合う保育現場の醸成が保育の質の確保・向上において重要であると主張するのは、一見無理のある議論に思えるかもしれない。しかしながら、保育の不確定で未完成という性質を考えれば、考え合う保育現場を保育の質の確保・向上の（十分ではないものの）必要条件として捉え、その有効性を主張することは妥当なことであると考えられる。確定も完成もしない保育を考えながら（考え合いながら）実践していくことは、質の向上や維持の必要条件として位置づけることができよう。

## 2. 考え合う保育現場の醸成における主幹・主任の役割

ここまで、保育の質の確保・向上における考え合う保育現場の重要性について述べた。では、その考え合う保育現場の醸成は、どのようにして実現されるのであろうか。本論では、主幹教諭・主幹保育教諭・主任保育士（以下、“主幹・主任”と記載）といった立場の保育者の役割に着目したい<sup>1</sup>。主幹・主任の役割については、主幹教諭であれば「学校教育法」に、「主幹教諭は、園長（副園長を置く幼稚園にあつては、園長及び副園長）及び教頭を助け、命を受けて園務の一部を整理し、並びに幼児の保育をつかさどる。（第三章 第二十七条 ⑦）」とあり、主幹保育教諭であれば、「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」に「主幹保育教諭は、園長（副園長又は教頭を置く幼保連携型認定こども園にあつては、園長及び副園長又は教頭。第十一項及び第十三項において同じ。）を助け、命を受けて園務の一部を整理し、並びに園児の教育及び保育をつかさどる。（第三章 第十四条 8）」とあるものの、明確な役割についての規定はない。また、主任保育士については、保育所保育指針解説（平成30年）（厚生労働省, 2018）

にその名称は出てくるものの、他の二つと同様に明確な役割が規定されているわけではない。この点について、園田（2016）は、主任に求められる役割は園によって違ってきて当然であり、単に「主任が果たすべき役割」という要素のみに着目し、それを強引に当てはめようとする園の体制や現実との間で不整合が生じるとしている。そして、園独自の主任のポジショニングを明確化することが重要であるとしている。確かに、園によって事情は様々である。その事情を省みずに、主幹・主任の役割を詳細に限定してしまうことは、園の運営や主幹・主任の役割遂行に悪影響を及ぼすであろう。

しかしながら、その一方で、先行の議論を概観すると主幹・主任に期待される役割や遂行されている役割として共通する面もみえてくる。それは、「人材育成」という面である。この人材育成は、技術を直接的に教えるだけではなく、保育者が保育現場の中で育ていけるような組織づくりというものも含まれていると考えられる。例えば、全国保育士会（2018）は「保育士・保育教諭の研修体系～保育士・保育教諭の階層別に求められる専門性～」(平成30年3月改訂2版)の中で、主任保育士・主幹保育教諭の期待される組織上の役割の一つとして、「組織として『子どもの最善の利益の尊重』が実施できているかどうか、保護者とのパートナーシップによる保育が実践できているか、子育てにおける地域の中核機関としての機能を果たしているか、などを把握し、必要な指導・教育を実施し、人材を育成することができる」という役割を挙げている。また、「主任保育士・副園長・リーダーに求められる役割と実践的スキル」(今井編著, 2016)においても、主任の人材育成という役割に関する内容が言及されている。さらに、保育の友 60 巻第 6 号(2012)における「特集 座談会 主任保育士の役割と責務」では、主任保育士の重要な役割として、人材育成があげられており、園田（2016）においても、主任が担うべきリーダーシップとして人材育成が挙げられている。このように主幹・主任に期待される役割として人材育成が挙げられるが、調査研究を概観すると、実際の保育現場においても、主幹・主任はこのような役割を遂行している様子が伺える（伊藤, 2004, 2005, 2008, 2010；日本保育協会, 2011；咲間, 2016）。例えば、日本保育協会（2011）は、主任保育士に対する調査において、主任保育士の職務として「職員のスーパーバイザー」や「職員（保育士）の資質向上」が行われていることを明らかにしている。また、咲間（2016）は、主任保育士・主幹保育教諭への調査において、おもに行っている業務として「保育士等の資質向上、人材養成」という回答があったことを報告している。このように、主幹・主任は保育現場の人材育成を担うことができる立場にあると考えられる。もちろん、人材育成以外にも、主幹・主任の担う業務は多量のものがある。日本保育協会（2011）は、質の高い保育環境を確保するためには、複雑な主任保育士の業務を軽減化することが望ましいとしているが、実際には困難な点もあるだろう。しかしながら、主幹教諭等専任加算や主任保育士専任加算（特定教育・保育、特別利用保育、特別利用教育、特定地域型保育、特別利用地域型保育、特定利用地域型保育及び特例保育に要する費用の額の算定に関する基準等）といった制度などを活用することにより、少しでも主幹・主任の負担を軽減することができれば、人材育成という主幹・主任の重要な役割遂行がみえてくるのではないだろうか。

以上を踏まえ、本論では、主幹・主任の負担軽減を前提とした上で、上述した考え合う保育現場の醸成の担い手としての主幹・主任について論じたい。すなわち、主幹・主任が人材育成を含む多様な役割の遂行を通して、考え合う保育現場を醸成していくということである。今後、このような主幹・主任の役割の重要性を示すことができれば、主幹・主任の他業務における負担軽減の必要性を示すことができるであろう。

### 3. 「考え合う保育現場の醸成」における主幹・主任の役割に関する鍵概念

筆者は、考え合う保育現場の醸成における主幹・主任の役割や考え合う保育現場の醸成と保育の質の確保・向上の関連について研究を進めていきたいと考えているが、その際に重要な概念になると考えられるものを以下に述べる。

#### 【省察】

今後、主幹・主任の役割遂行を通じた考え合う保育現場の醸成を検討していくためには、どのような状態や過程が考え合う保育現場なのかということ把握していく必要があるだろう。上述の通り、本論のいう、考え合う保育現場に関連するものとして「省察」という概念がある。そして、この把握という意味においては、杉村他（2009）の省察尺度の使用が考えられる。例えば、主幹・主任の役割遂行（働きかけ）が省察尺度の得点にどのように影響を及ぼすのかといった研究も可能になるであろう。ただし、杉村他（2009）は、省察尺度の得点は、省察能力そのものではなく、その保育者が置かれた状況や文脈が反映されているとしている。そして、省察尺度の得点が高いほど保育がうまくいくとは限らず、省察のパターンなどが解決すべき課題や状況と適合しているかが問題になると述べている。省察尺度を使用する際には、このような点に留意する必要があるだろう。

#### 【保育の言語化】

阿部（2016）は、“自らの保育を言語化することは、自らの保育の質の向上（子どもの最善の利益の追求）の為に必要である。なぜならば、行為を言語化するという事は、自らの行為を意識化することであるからである。”（p.18），“保育者の専門性が問われるのは、日々の保育を無自覚に実践することなく、子どもの生活や育ちをこれまで以上に意識して実践することである。そのためにも、保育の言語化（意識化）は重要であると考えられる。”（p.21）と述べている。一方、上村（2016）は、“保育の言語化を考えることは、普段なにげない子どもの行動一つ一つに、育ちや発達、明確な保育の目標をもってかかわる保育者の高い専門性を考えることでもある。”（p.31）と述べている。「保育を考える（考え合う）」ためには、保育の言語化というのが必要になってくるであろう。自分の中で、「今日の保育はどのようなねらいのもとに、どのような保育実践（環境設定や配慮・援助）をしたのか。そして、その結果どのような意味があったのか？子どもの発達をどのように促すことができたのか？」といったことを言語化できることは、自身の成長にも繋がり、その後の保育の質を高めることになると考えられる。また、当然、言語化せずに他の保育者と自園の保育を深く考え合うことは難しいであろう。今までの保育実践で生じた様々な現象を言語化し、体系化し、自身（自園）の中に位置づけることにより、同じ保育場面は二度と生じないとしても、幾つかの共通点がある次の保育場面の際に活用することができると考えられる。

また、保育を言語化するという事は、日々行っている保育や保育者としての自分を意味づけることとしても捉えられる。そして、そのような意味づけは、保育への自信や効力感、やりがいを高めていくと考えられる。「なんとなくよい保育ができていく気がする、なんとなくよい保育者としていられている気がする」という抽象的な実感よりも、「(多角的視点に基づき) この保育はこのような意味がある。よって、自分の保育は適切である」や「(長期的な視点でみると) 保育現場での今の自分の役割には、このような意味がある」といった具体的な認識ができたほうが、保育に対する自信や効力感、やりがいも高まるであろう。例えば、言語化されなければ、単調でつまらない単純作業として感じられる行為であっても、言語化することにより、その行為にどのよ

うな意味があるのか（例：過去とのどのような繋がりがあるのか、未来のどのようなことに繋がるのか、他の保育に関する事象とどのような関連があるのか）が理解できれば、やりがいもでてくるであろう。同じ行為であっても、長期的視点・多角的視点を持てるか否かによって、保育者にとっての意味が変わってくると考えられるのである（例：「やりたくないこと」と思っていたことが「やりたいこと」になる。「大変だ」と思うことでもある程度は頑張れるようになる）。これは、長期的視点（過去～未来に渡る時間的展望）や多角的視点に基づき、保育や保育者としての自分が言語化され、意味づけられた結果として捉えることができるのである。なお、必ずしも長期的視点・多角的視点がないと意味づけが行われれないという意味ではない。また一方で、言語化し、意味づけをすることで、長期的視点や多角的視点を獲得するという捉え方もできよう。

このように、保育の言語化や保育の意味づけ、長期的視点、多角的視点的獲得（時間的展望の獲得）を促すという視点からも、主幹・主任の役割を考えることができるであろう。

### 【保育指導案ジャーゴン】

この保育の言語化に関する概念として「保育指導案ジャーゴン」というものがある。まず、ジャーゴンとは、「特定の職業集団の間だけで通用する特殊な職業言語」とされるものである（山内, 2007a）。山内（2007a）は、保育現場における子どもや同僚や保護者とのコミュニケーションの問題を、保育実践集団の間だけで通用する特殊な職業言語としての「保育ジャーゴン」という視点からみた上で、「保育実践ジャーゴン」と「保育指導案ジャーゴン」の二つの存在を指摘している。一つ目の保育実践ジャーゴンとは、子どもとコミュニケーションを成立させる鍵となる保育者の発話であり、片付けの場面における、「ハサミをお部屋に戻しましょう」といったものである。保育実践ジャーゴンは、九つに分類されており、例えば、対象の擬人化（「おもちゃがお出かけしちゃったよ（どこかにいってしまったよ）」、「ハサミが迷子だよ（ひとつだけ残っているよ）」など子どものまわりの対象物を人のようにみなし、その感情や状況を伝える）や、子どものモノ化・動物化（「あずさになって行こう（急いで行こう）」、「へびになってるよ（列が乱れているよ）」など、子どもの動きを動物、キャラクター、電車などにたとえながら、具体的な動きをイメージさせる）といったものがある。

二つ目の保育指導案ジャーゴンとは、保育実践をその文脈を離れて計画したり、反省したりする際に用いられる特殊言語であり、「自己の充実感を味わう」「豊かな心情の芽生えを培う」といった「保育指導案」のねらいなどに頻出する保育の語りの形式である。この保育指導案ジャーゴンは、指導案の作成時だけでなく、研修会や反省会などでも、専門家間で共有される言語である。そして、保育指導案ジャーゴンが専門性を高めることに対して弊害となったり、具体的な保育についての評価がなされずに保育者同士をわかり合ったような気にさせたりする可能性が指摘されている（山内, 2007a, 2007b）。保育指導案ジャーゴンを使用することによって、保育についての具体的な議論が妨げられるのであれば、考え合う保育現場の醸成にとっては問題になるであろう。一方で、吉村（2012）は、保育者の語りに着目し、語りにおいては、保育指導案ジャーゴンに頼ることなく保育者が自分のことばで表現していることや、保育者の語りには保育場面の背景が含まれていることを明らかにしている<sup>2</sup>。このような研究も踏まえ、今後は、主幹・主任のどのような役割遂行が、保育指導案ジャーゴンに頼らない、考え合う保育現場に寄与するのかを検討することも重要であろう。

### 【チェンジ・エージェント】

上述した通り、実践の一回性が保育実践の特徴であるならば、保育者は常に考え続ける必要があり、その場合、慣習的思考というのは弊害になる可能性がある。経験の積み重ねは保育者の成長にも繋がるが、一方で、保育者は常に自身の保育の枠組みが再構成される可能性を有していかなくてはならないであろう。そのような際に、重要になるのが、「チェンジ・エージェント」という役割である。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」（松井, 2009 ; 高間, 2005）とされる<sup>3</sup>。松井（2009）や三好（2016）は、このようなチェンジ・エージェントの存在が、保育者が保育を見直したり、保育実践の再構成をしたりすることに寄与することを示している。そして、三好（2016）は、園内研修で陥りがちな「うちの保育」を防ぐため、また、保育の質向上につながる園内研修を期待するのであれば、チェンジ・エージェント的な視点が求められるとしている。三好（2016）においては、主幹・主任以外の人物がこのチェンジ・エージェントの役割を担っていたが、主幹・主任がこの役割を担うこともできるかもしれない。このような視点からも検討を進める価値があるだろう。

### 【保育に対するフィードバック】

自身（自園）の保育を考え、振り返り、次の保育へ繋げていくためには、実践した保育に対するフィードバックが求められる。自身（自園）の保育に対して、フィードバックがなければ、振り返る材料が乏しくなり、自身の成長や保育の質の確保・向上には繋がりにくいと考えられる。松崎・山本（2015）は、研修プログラムを実施する中で、保育士の支援技術を向上させるには、フィードバックが必要であることを示唆している。一方で、自身の保育に対するフィードバックは、自身の保育への自信にも繋がってくると考えられる。仲野・金武・田中（2010）は、新任保育者が、リーダーの先生に自分の保育を褒めてもらい、自己肯定感を味わったときは、自分に素直になれ、力を出す事ができることを示唆している。また、井戸・内藤（2012）は、保育士が自分の「よさ」に気づき自己肯定感をもつことは、保育士としての成長、資質向上につながると考えられるため、保育士が自己肯定感をもてるように、コンサルテーションの中で、自身の「よさ」に気づくように「プラスのフィードバック」をすることが重要であると述べている。さらに、田中・布施・嶋守・辻岡（2015）は、職場で先輩や同僚がよい面を積極的に評価していくことが、若手保育者のやりがいと成長感を促進していくとしている。

しかしながら、小澤・大坪・三宅・玉城・藤田・溝口（2018）でも同様のことが述べられている通り、保育場面は適切なフィードバックが得られにくい環境にあると考えられる。ここで仮に、「子どもの発達」が自身の保育に対するフィードバックとして機能すると考えてみよう。保育現場においては、以下の三つの理由から、このフィードバック（子どもの発達）を適切に得るのが難しいと考えられる。

一つ目は、保育現場には、発達に関する統一された定期的に行われるテストというものは存在しないということである。加えて、子どもは自分の発達を直接言語報告してくれるとは限らない。よって、保育者は、子どもの発達というフィードバックであっても、自らが子どもを観察するなどして能動的に得なくてはならない場合もでてくるのである。

二つ目は、発達の規定因の多様性である。保育現場で促そうとしている発達（基本的な生活習慣、社会性、主体性等）は、保育現場以外の要因（例：家庭環境）にも規定される可能性があると考えられる。よって、保育者はその発達が、自身の保育によって導かれたものなのかを判断するこ

とに困難がともなうであろう。

三つ目は保育の遅効性である。その日に行った保育の結果が子どもの発達として、いつでも即時に表れるとは限らない。例えば、基本的な生活習慣の獲得においては、何度も繰り返し子どもに働きかける事によってようやく達成される場合もあるだろう。その場合、保育者は最終的に達成される前の段階においては、自身の保育が適切であるかを判断するのが困難になる可能性が考えられる。熟達した保育者であれば、少しの子どもの変化（発達）も敏感に感じとれるかもしれないが、経験の浅い保育者にはそれが難しいということもあるだろう。

以上のような保育現場の特性から、保育者は、実践に対するフィードバックを基に自身（自園）の保育を振り返ることに困難が伴う可能性が考えられる。谷川（2013）は、自分のしていることが良いのか分からないという新任保育者の様子を示している。このフィードバックという点においても主幹・主任の役割が期待できよう。主幹・主任の子どもを観る力や多角的に保育を捉える力を基に、保育者に対してフィードバックを与えるという役割も考えられる。フィードバックを与えるのは誰でもいいというわけではない。仲野・田中（2009）は、新任保育者が不明瞭なフィードバックに対して困難を感じている様子を示している。保育者として熟達しており、適切なフィードバックを与えられる力を持つ主幹・主任だからこそ、果たすことができる役割であるといえよう。それぞれの保育者が自身の保育実践に対するフィードバックを自分で見出せる力を身につけることも重要であるが、それが十分でない段階においては、主幹・主任のこのような役割は一層重要になってくるであろう。矢藤（2017）も保育のリーダーは成長を自覚できる機会を意識的に提供することが必要であると述べている。ただし、常にフィードバックは主幹・主任から直接的になされると限定する必要はない。及川・小野崎・福崎・西村・坂本・楠（2016）は、園内研修の事例検討をしているが、そこでは自身の保育実践に対して、フィードバックが得られるようなシステムを園内研修に構築できる可能性が示されている。このような、園内研修を構築し、他の保育者も協働しながら、フィードバックが得られる仕組みをつくっていくことも主幹・主任の役割として考えられよう。

#### 4. 今後の研究に向けて

上述の通り、筆者は、考え合う保育現場の醸成における主幹・主任の役割や、考え合う保育現場の醸成と保育の質の確保・向上の関連について研究を進めていきたいと考えている。研究の概念図としては図1のようになる。左側の「主幹・主任の役割遂行」が中央の「考え合う保育現場の醸成」をもたらし、その結果、右側の「保育の質の確保・向上」となるというものである。これは、単なる概念図であり、実際には、どのような役割遂行が、考え合う保育現場の醸成をもたらすのかということや、考え合う保育現場の醸成がどのような保育の質の確保・向上をもたらすのかということを検討していくことになる。なお、主幹・主任の役割遂行は、主幹・主任の具体的な言動だけではなく、主幹・主任が設定する園内研修の内容や、主幹・主任が人材育成の際に使用するツール（例：指導案や日誌の形式）、主幹・主任が構築する園内環境等も含まれる。概念図に示される関係性が明らかになれば、主幹・主任が保育現場で適切な役割を果たす際の参考資料としての価値を持つことになるであろう。園田（2016）のいうように、主幹・主任に求められる役割は園によって違ってくると考えられる。概念図に基づき、各保育現場で行われている主幹・主任の役割遂行を整理したり、場合によっては、新たな役割を提案し、効果検証を行っていったりすることで、各園の状況に応じて選択ができる主幹・主任の役割のカタログのようなものができれば、無理なく保育現場に寄与する研究となるのではないだろうか。上記で述べた重要概念に

即して述べれば、例えば、どのように省察を促すのか、どのように保育指導案ジャーゴンを使用しない言語化を促すのか、どのようにチェンジ・エージェントの役割を果たすのか、どのようにフィードバックをしていくのかということなどを丁寧に記述していくということである。その際には、保育現場には様々なケースが考えられるが、ある程度の具体性をもった内容が求められるであろう。櫻井（2016）は、保育の質や保育者の専門性研究が進められる中、保育所・幼稚園における要ともいえる主任に関する研究が少ないという問題を指摘しており、このような研究の重要性は高いと考えられる。

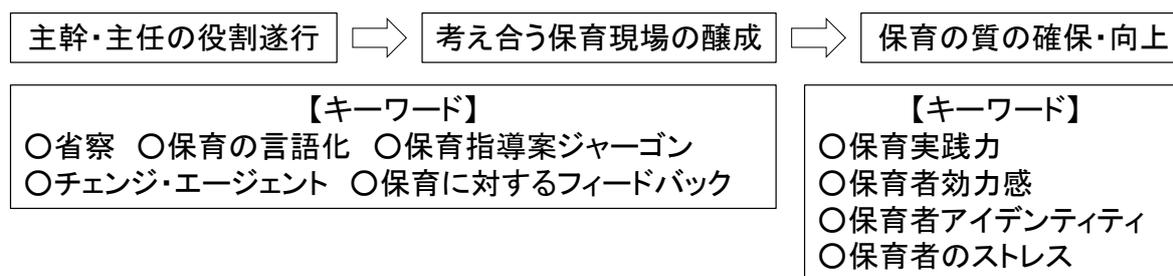


図 1 研究の概念図

図 1 の研究の概念図では、保育の質の確保・向上が概念として含まれている。よって今後、研究を進めていく際には、保育の質を定義し、測定する必要がある。林（2016）が指摘しているように、保育の質についての完全に一致した見解はない。ただし、保育の質を考える際に、その保育を担う保育者についての議論は重要であろう。例えば、「専門性の高い保育者が行う保育の質が高い」というように、保育者の質を保育の質の規定因として考えることもできる。一方で、たとえ子どもの発達を適切に促すような保育をしていたとしても、その保育者が、やりがいを感じていなかったり、ストレスを感じてしまっていたりしたら、そのような保育の質は高いとはいえないとすることもできよう。保育者のやりがいや保護者の安心を含めて、保育の質であるとすることもできると考えられる。このように考えた場合、保育者の状態そのものが保育の質に含まれることとなる。どちらの観点で保育の質を捉えたとしても、保育の質を考える際には、保育者自身を考えることは重要なことである。加えて、本論は、考え合う保育現場の醸成や人材育成という観点から、保育の質を言及しており、「保育者」という観点からのアプローチとなっている。そこで、以下より保育の質を保育者という観点から検討する際に、重要と考えられる概念や尺度について述べる。

### 【保育実践力】

保育実践力とは、保育に関する知識やスキルを実践の中で活用する力とされる（上山・杉村，2015）。関連する尺度としては、木村・橋川（2008）の保育実践力尺度がある。上山・杉村（2015）は、省察尺度（杉村他，2009）を用いて、省察と保育実践力の関連について検討している。図 1 でいえば、中央と右側の関連を検討した研究として位置づけることができるであろう<sup>4</sup>。

### 【保育者効力感】

保育者効力感とは、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義されるものである（三木・櫻井，1998）。尺度

としては、三木・桜井（1998）の保育者効力感尺度がある。また、保育内容「人間関係」に特化した、多次元「人間関係」保育者効力感尺度（西山, 2006）もあり、「子どもの人とかかわる力の育ちに望ましい変化を与えることができる」という保育者の信念や実現可能性の認知を捉える尺度となっている。一方、田辺（2011）は、心身ともに健康な子どもを育むためのさまざまな保育行為に対する保育者の信念や実現の見通しを「健康」保育者効力感と定義し、「健康」保育者効力感尺度を作成している。

### 【保育者アイデンティティ】

保育者アイデンティティとは、「今の自分の保育を、自らが理想とする保育へと一致させていく中で形成していく自己概念」と定義され、保育者アイデンティティを形成する過程は、「日々の保育実践において、自ら理想とする保育を構想し、今の自分の保育を理想とする保育に一致させていく過程」と捉えられている（香曾我部, 2012b）。一方、保育者アイデンティティが確立するとは、「なりたい保育者像とそれに近付いている自己像との同一性が高くなっている状態」を指すとされる（柴崎・足立, 2009）。

### 【保育者のストレス】

保育者のストレスに関する尺度としては、幼稚園教諭用ストレス評定尺度（西坂, 2002）と保育士ストレス評定尺度（赤田, 2010）がある。両尺度ともに、保育者効力感尺度（三木・桜井, 1998）との関連が検討されており、保育者効力感がストレスを抑制する可能性が示唆されている（赤田, 2010；西坂, 2002）。

上記以外にも、保育の質を保育者という観点から検討する際に、関わってくる概念は多数存在するであろう。たとえば、保育者のやりがいや楽しさ、保育者間の同僚性といったものも考えられる。保育の質の前段階に保育者（の質）を位置づけるにしても、保育の質そのものに保育者（の状態）を位置づけるにしても、主幹・主任の役割遂行（概念図：左側）が、考え合う保育現場の醸成（概念図：中央）をもたらし、保育者に一定の変化を与えるという図式を想定することは可能であろう。その変化として、保育実践力の向上、保育者効力感の向上、保育者アイデンティティの確立、ストレスの抑制というものが考えられる。以上のことは、まだ不明瞭な議論に過ぎないが、今後の実証的な研究に向けての指針としてここに示しておく。

## 5. 主幹・主任の適応

ここまで、考え合う保育現場の醸成における主幹・主任の役割について述べるとともに、今後の研究の指針について述べた。主幹・主任が適切な役割遂行をし、考え合う保育現場が醸成されれば、その保育現場における保育の質の確保・向上はもたらされるかもしれない。しかしながら、ここで一つ考えなくてはならない問題がある。それは、その役割遂行が期待される主幹・主任自体の適応の問題である。つまり、主幹・主任が期待される役割を適応的に遂行できるかという問題である。主幹・主任の多忙さ（e.g., 伊藤, 2010；大須賀, 2016）も適応における一つの問題であると考えられるが、その多忙さに加えて、主幹・主任の適応には以下の二つの問題が考えられる。

### 【技術的な問題】

本論で、主幹・主任に期待していることは、人材育成等の多様な役割の遂行を通じた考え合う

保育現場の醸成である。ただし、その役割遂行の仕方を明確な形で教授される機会が必ずしもあるとは限らないだろう。保育については保育者養成校の在学中や就職後の園内・園外の研修で学ぶ機会があるし、現場の先輩保育者から直接教えを受ける機会もあろう。しかしながら、例えば人材育成である場合、その育成の仕方を保育者養成校で十分に教授されないだろうし、前任の主幹・主任から学ぶ機会があるとは限らないであろう。主幹・主任となる保育者は、子どもを保育するプロであっても、もともとは保育者を育てるプロではない。それにも関わらず、特に人材育成のノウハウを学ぶ機会が与えられずに、その役割を担う立場になっていく可能性がある。このような体制では、主幹・主任の役割遂行において技術的な問題が生じることは十分に考えられることである。

また、適応に関する議論の中に「過剰適応」という概念がある。過剰適応とは、「環境からの要求や期待に個人が完全に近い形で従おうとすることであり、内的な欲求を無理に抑圧してでも、外的な期待や要求に応える努力を行うこと（石津・安保, 2008）」と定義される。主幹・主任に期待されるものは、人材育成を含め様々なものがある。しかし、それは必ずしも内容が明確に示された期待ではないと考えられる(e.g., 伊藤, 2010; 特集 座談会 主任保育士の役割と責務, 2012)。つまり、主幹・主任は様々な抽象的な期待に取り囲まれる可能性がある。平松(2016)では、主任が不明瞭な役割を遂行しようともがく様子が述べられている。このような状態では、主幹・主任は、その期待をうまく処理することができず、しかし不明瞭な多々ある期待に何とか応えようとし、ある意味で解決困難な過剰適応に陥る危険性がある。主幹・主任の役割や期待が明確であれば、役割分担や負担軽減による過剰適応の回避が見込まれるが、役割や期待が抽象的には大きい状況(具体的には明文化されていないが、大きく期待されていることは実感できる状況)においては、主幹・主任の過剰適応という問題は、また別の意味で留意すべきものであると考えられる。このようなことから、主幹・主任に対する何らかの支援や働きかけもなしに、考え合う保育現場の醸成に関わる役割の遂行を期待するのは難しいと考えられる。

### 【精神的な問題】

仮に技術的な問題が解決したとしても、別の問題も残されている。端的に言えば、主幹・主任の“やりがい”に関する問題である。主幹・主任に期待されている役割は人材育成も含め、“直接”子どもと関わること以外のことが多い。もちろん、そのような役割も保育の一部であり、重要であることはいうまでもない。しかしながら、多くの保育者は、保育者を志した時点においては、「子どもとの関わり」に魅力を感じ、それを一番に考えていたのではないだろうか。実際に、主任保育士が自身を振り返って記した文章の中には、「子どもとの“直接”の関わり」が減ったことへの困惑が伺える(西井, 2016; 友廣, 2016)。もし、子どもと関わりたいという思いを無理に抑え、主幹・主任として期待される役割を遂行し続けるのであれば、過剰適応の状態といえるであろう。ただし、文章を読み進めていくと、いつまでもそのような困惑が続くわけではなく、主任保育士としてのやりがいを見出していく過程がみられる。これはまだ筆者の推測の域を出ない話であるが、主幹・主任として適応していく中において、「子どもが好き」だけではなく、「保育が好き(子ども“も”好き)」という段階への移行が求められるのではないだろうか。もちろん、新任保育者であっても「保育が好き」という気持ちはあるだろう。しかし、ここでいう「保育が好き」というのは、保育の経験を重ね、保育への理解がより深まった上でのより深い次元での「保育が好き」ということである。新任保育者として着任し、キャリアを積んでいく中で、保育についての理解がより深まると同時に、理想とする保育の実現への志向が高まってくることもある

だろう。そして、単なる一保育者としてだけではなく、主幹・主任という立場になったからこそ、園の保育方針の決定や人材育成における中心的役割を担うことで、その理想とする保育の実現を果たすことができるかもしれない。このような理想の保育に対する志向が高まり、「子どもが好き」だけではなく、より深い次元での「保育が好き」という段階に移行できることで、最初は子どもとの直接的な関わりが減ることへの困惑はあっても、次第に主幹・主任のやりがいを見出すことができるのではないだろうか。日本保育協会（2011）は、調査の結果、「職員には適切なアドバイスや指導をしている」や「職員統制は上手くできている」、「保育士等の職員から信頼されている」などに該当する主任保育士ほど働き方への満足度が高く、逆に「あまり該当しない」と思う主任保育士は、働き方への満足度が低い傾向にあったことを報告している。このような結果は、上記の試論を支持するものであろう。

以上のような、主幹・主任の適応における技術的・精神的な問題を考慮すると、考え合う保育現場の醸成を目指すにあたっては、単に主幹・主任に役割遂行を期待するだけではなく、主幹・主任の適応自体も視野に入れて研究を進める必要がある。つまり、主幹・主任の適応を規定する要因や主幹・主任の適応過程を解明することが求められるのである。上記の保育者効力感、保育者アイデンティティに関していえば、主幹・主任の適応過程は、主幹・主任としての保育者効力感の獲得や、保育者アイデンティティの再構築として観ることもできよう。この点については、足立・柴崎（2009, 2010）や香曾我部（2012a, 2012b, 2013）、香曾我部・松延（2014）、西坂・森下（2009）といった研究が参考になると考えられる。

そして、主幹・主任の適応と考え合う保育現場の醸成は、相互依存的な関係にあると考えられる（図2）。主幹・主任の役割遂行が考え合う保育現場の醸成をもたらす。そのような保育現場が質の高い保育を生み出す。そして、それが主幹・主任のやりがいや成長、負担軽減等をもたらし、主幹・主任の適応を支えたとともに、その後の役割遂行に繋がる。このような好循環がどのような要因（例：園長の存在、フォロワーの保育者）に支えられるのかについても検討していく必要がある。

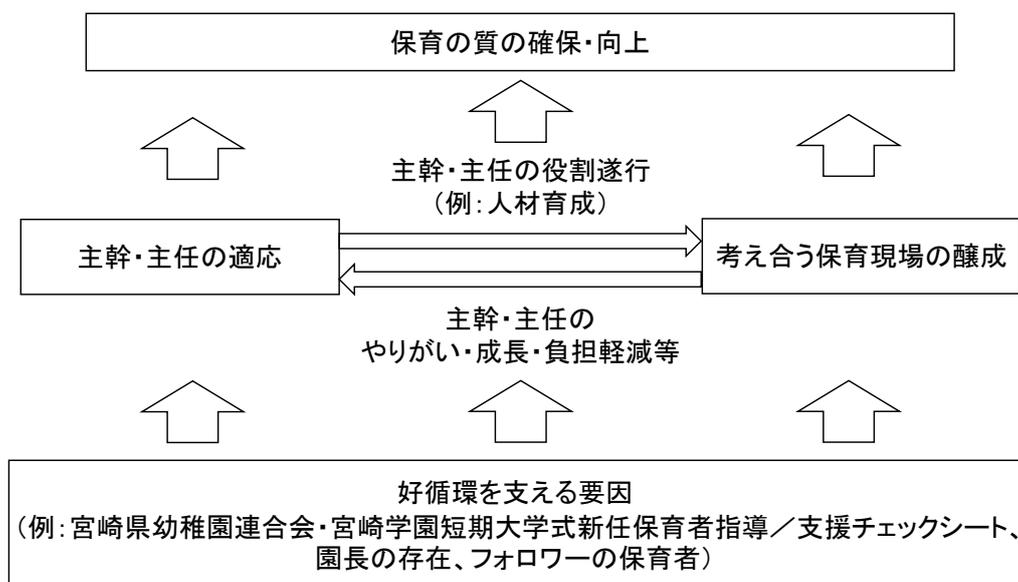


図2 相互依存的な「主幹・主任の適応」と「考え合う保育現場の醸成」

## 6. まとめと今後の展望

本論は、保育の質の確保・向上における考え合う保育現場の重要性を論じるとともに、その醸成における主幹・主任の役割や適応について述べた。本論は、やや具体性に欠ける議論になってしまった点は否めない。例えば、考え合う保育現場とは、実際にはどのような状態や過程を示しているのかについての言及は乏しいものになっている。今後はより各概念の位置づけを精緻化した上で、研究を進めていく必要がある。

本論で示した研究のあり方は、相互依存的である主幹・主任の適応と考え合う保育現場の醸成の両者を支えることで、保育の質の確保・向上に寄与する研究として位置づけることができる(図2) 6。筆者らは、保育現場への寄与を期待して、「宮崎県幼稚園連合会・宮崎学園短期大学式新任保育者指導／支援チェックシート」(小澤他, 2018)を作成した。このチェックシートには、4,5月版、9,10月版、2,3月版の全3版があり、それぞれに新任者用と指導・支援者用がある。新任者用では、各月で新任保育者が「知るべきこと」、「理解するべきこと」、「学ぶべきこと」等が記載されている。そして、指導・支援者用には同様の内容が「指導・支援」すべき内容として記載されている。チェックシートを指導・支援者用だけでなく、新任者用も作成することで、「新任保育者の積極的な学び」が促されることが期待される。更にチェックシートがあることで「新任保育者と指導・支援者とのコミュニケーションの活性化」<sup>7</sup>を促進し、新任保育者が指導・支援者から自身の保育に対するフィードバックを得る機会や、指導・支援者とともに保育について考える機会が増加することが期待される。そして、調査の結果、チェックシートは新任保育者の積極的な学びや新任保育者と指導・支援者のコミュニケーションの活性化に寄与する可能性が示唆された(小澤他, 2018)。つまり、チェックシートが考え合う保育現場の醸成に寄与する可能性が考えられる。また、主幹・主任にとってみれば、新任保育者に指導・支援すべき内容がまとめられていたり、新任保育者が自ら学ぼうとすることを促すものであったりするため、チェックシートの使用は主幹・主任の負担軽減につながる可能性が考えられる。実際に小澤他(2018)は、新任保育者への指導・支援がしやすくなるというチェックシートの効果を示唆している。このようなことから、このチェックシートに関する研究は、本論で示した相互依存的である主幹・主任の適応と考え合う保育現場の醸成の両者を支えることで、保育の質の確保・向上に寄与する研究の一つと位置づけることができる(図2)。チェックシートには、使いやすさや内容の見直し等の課題が残されているが、主幹・主任の技術的な困難や多忙さを考えると、このような支援ツールの開発というのも有益なことであろう。

上述した不確定で未完成という保育の性質を考えると、考え合う保育現場の醸成は、保育の質の確保・向上において、重要な要素となると考えられる。そして、その中心的役割が期待されるのが主幹・主任である。ただし、主幹・主任だけがその重責を担うべきではない。主幹・主任が役割に集中できるように、他の負担を軽減したり、フォロワー(他の保育者)も受け身ではなく自ら積極的に考える姿勢をみせたりすることも重要であろう。また、協力的な園長の存在やチェックシートのような支援ツールの開発も効果的であると考えられる。このように様々な形で周囲がサポートをすることは可能であろう。主幹・主任の適応も視野に入れながら、この問題に取り組んでいきたいと考える。

## 引用文献

阿部 和子(2016).「養護と教育が一体となって営まれる保育」を言語化することとは 上村 初美(発行)養護と教育が一体となった保育の言語化～保育に対する理解の促進と、さらなる

保育の質向上に向けて～ (pp.6-21) 全国保育士会

足立 里美・柴崎 正行 (2009). 保育者アイデンティティの形成と危機体験の関連性の検討 乳幼児教育学研究, 18, 89-100.

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—担任保育者に焦点をあてて— 保育学研究, 48, 213-224.

赤田 太郎 (2010). 保育士ストレス評定尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 81, 158-166.

学校教育法 第三章 第二十七条 ⑦ (文部科学法令研究会 (監修) (2018). 平成 30 年版 文部科学法令要覧 ぎょうせい 参照)

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition*. Teachers College Press.

(ハームス, T., クリフォード, R. M., & クレア, D. 埋橋 玲子 (訳) (2016). 新・保育環境評価スケール① (3歳以上) 法律文化社)

畠山 寛 (2015). 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」—保育者の想起に基づいて— 保育学研究, 53, 127-137.

林 悠子 (2016). 保育の質を生み出すリーダーシップ 主任保育者への期待 季刊保育問題研究, 282, 8-23.

平松 知子 (2016). 職員集団の真ん中にある笑顔にエールを 季刊保育問題研究, 282, 24-29.

保育学研究 (2018). 保育学研究第 56 巻 特集論文 特集テーマ「保育の質を問う」

保育者のための自己評価チェックリスト編纂委員会 (2015). 幼稚園教諭・保育所保育士・認定こども園保育教諭 保育者のための自己評価チェックリスト—保育者の専門性の向上と園内研修の充実のために— 萌文書林

井戸 ゆかり・内藤 知美 (2012). 保育者の成長プロセスとリンクする現職教育・研修 (第 2 報) —コンサルテーションの役割— 東京都市大学人間科学部紀要, 3, 101-107.

今井 和子 (編著) (2016). 主任保育士・副園長・リーダーに求められる役割と実践的スキル ミネルヴァ書房

石津 憲一郎・安保 英勇 (2008). 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響 教育心理学研究, 56, 23-31.

伊藤 良高 (2004). 保育所経営と主任保育士の職務・専門性 九州教育学会研究紀要, 32, 197-204.

伊藤 良高 (2005). 保育所経営と主任保育士の職務・専門性に関する調査研究 社会福祉研究所報, 33, 45-64.

伊藤 良高 (2008). 保育所経営者としての主任保育士の経営能力—熊本県の調査研究— 九州教育学会研究紀要, 36, 133-140.

伊藤 良高 (2010). 保育所経営と主任保育士の経営能力 社会福祉研究所報, 38, 1-21.

木村 直子・橋川 喜美代 (2008). 「保育実践力」尺度作成に関する研究—保育士・幼稚園教諭養成校教員の考える保育実践力を手がかりに— 保育士養成研究, 26, 33-38.

厚生労働省 (2018). 保育所保育指針解説 (平成 30 年)

香曾我部 琢 (2012a). 小規模地方自治体における保育者の成長プロセス—保育実践コミュニティの形成のプロセスに着目して— 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60, 125-152.

香曾我部 琢 (2012b). 少子化、過疎化が地方小規模自治体の保育者の成長に与える影響 保育学研究, 50, 202-215.

- 香曾我部 琢 (2013). 保育者の転機の語りにおける自己形成プロセス—展望の形成とその共有化に着目して— 保育学研究, 51, 117-130.
- 香曾我部 琢・松延 毅 (2014). 公立保育所保育士の成長プロセスと実践コミュニティ——グラウンデッド・セオリー・アプローチ (GTA) と複線径路・等至性モデル (TEM) の比較から—— 宮城教育大学紀要, 48, 167-180.
- 松井 剛太 (2009). 保育カンファレンスにおける保育実践の再構成—チェンジエージェントの役割と保育カンファレンスの構造— 保育学研究, 47, 12-21.
- 松崎 敦子・山本 淳一 (2015). 保育士の発達支援技術向上のための研修プログラムの開発と評価 特殊教育学研究, 52, 359-368.
- 三木 知子・桜井 茂男 (1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究, 46, 203-211.
- 三好 年江 (2016). 保育者の意識変容と保育内容の改善を目指した園内研修—気付き・意欲・同僚性に注目して— 新見公立大学紀要, 37, 107-114.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2015). 子ども・子育て支援新制度ハンドブック 施設・事業者向け (平成 27 年 7 月改訂版)
- 仲野 悦子・金武 宏泰・田中 まさ子 (2010). 新任保育者に対する初期の園内研修の取り組み 岐阜聖徳学園短期大学紀要, 42, 29-41.
- 仲野 悦子・田中 まさ子 (2009). 語りから捉えた新任保育者の成長の契機 岐阜聖徳短期大学紀要, 41, 61-73.
- 日本保育協会 (2011). 主任保育士の実態とあり方に関する調査研究報告書 日本保育協会
- 西井 左知子 (2016). 職員一人ひとりが主体的に保育ができるような職員集団づくりをめざして 季刊保育問題研究, 282, 48-56.
- 西山 修 (2006). 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成 保育学研究, 44, 246-256.
- 西坂 小百合 (2002). 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス、ハーディネス、保育者効力感の影響 教育心理学研究, 50, 283-290.
- 西坂 小百合・森下 葉子 (2009). 保育者アイデンティティの形成過程—保育実践経験 5～10 年の幼稚園教諭に対するインタビュー調査から— 立教女学院短期大学紀要, 41, 51-60.
- 及川 留美・小野崎 佳代・福崎 淳子・西村 実穂・坂本 晴代・楠 敦子 (2016). 現場と大学との協働による園内研修の試み 東京未来大学研究紀要, 9, 191-200.
- 大須賀 裕子 (2016). 主任・副園長の悩みと喜び 今井 和子 (編著) 主任保育士・副園長・リーダーに求められる役割と実践的スキル (pp.14-27) ミネルヴァ書房
- 小澤 拓大・大坪 祥子・三宅 貴之・玉城 美千子・藤田 博・溝口 充子 (2018). 新任保育者の適応・熟達化を促進する保育現場の研究 宮崎学園短期大学紀要, 10, 34-55.
- 咲間 まり子 (2016). 主任保育士・主幹保育教諭に今求められる役割 特集のねらい 保育の友, 64, 10-11.
- 桜井 裕介 (2016). H 保育所における主任保育士選定プロセスの TEM 分析 道都大学紀要 社会福祉学部, 41, 43-48.
- 柴崎 正行・足立 里美 (2009). 保育者アイデンティティに関する研究の動向と展望—日本における保育者アイデンティティ研究— 大妻女子大学家政系研究紀要, 45, 25-33.
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). *Assessing Quality in Early Childhood*

*Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWS) Scale for 2-5-year-olds provision.* IOE Press

(シラージ, I., キングストン, D., & メルウィツシュ, E. 秋田 喜代美・淀川 裕美(訳) (2016). 「保育プロセスの質」評価スケール—乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために 明石書店)

園田 巖 (2016). これから求められる主任保育士・主幹保育教諭の役割 保育の友, 64, 12-15.

杉村 伸一郎・朴 信永・若林 紀乃(2009). 保育における省察の構造 幼年教育研究年報, 31, 5-14.

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 第三章 第十四条 8 (2019年1月時点)

高間 邦男 (2005). 学習する組織 現場に変化のタネをまく 光文社

田辺 昌吾 (2011). 心身ともに健康な子どもを育むための保育者の資質について—「健康」保育者効力感からの検討— 四天王寺大学紀要, 51, 175-185.

田中 義和・布施 佐代子・嶋守 さやか・辻岡 和代 (2015). 若手保育者の成長とその勤務条件—桜花学園大学保育学部卒業生の実態調査を通して— 桜花学園大学保育学部研究紀要, 13, 81-95.

谷川 夏実 (2013). 新任保育者の危機と専門的成長—省察のプロセスに着目して— 保育学研究, 51, 105-116.

特集 座談会 主任保育士の役割と責務 (座談会) (2012). 保育の友, 60, 10-20.

特定教育・保育、特別利用保育、特別利用教育、特定地域型保育、特別利用地域型保育、特定利用地域型保育及び特例保育に要する費用の額の算定に関する基準等 (2019年1月時点)

友廣 万貴子 (2016). 一人前の「主任」をめざして 季刊保育問題研究, 282, 40-47.

上村 初美 (2016). 「保育の個別計画」～養護と教育が一体となった保育を可視化するために～ 上村 初美 (発行) 養護と教育が一体となった保育の言語化～保育に対する理解の促進と、さらなる保育の質向上に向けて～ (pp.22-31) 全国保育士会

上山 瑠津子・杉村 伸一郎 (2015). 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連 教育心理学研究, 63, 401-411.

埋橋 玲子 (2016). 保育の質的尺度 ECERS-R との関係および日本での『保育環境評価スケール』実践からの示唆 秋田 喜代美・淀川 裕美 (訳) (2016). 「保育プロセスの質」評価スケール—乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために (pp. 101-108) 明石書店

山内 紀幸 (2007a). 保育ジャーゴンの研究 社会文脈実践家としての保育者 磯部 裕子・山内 紀幸 (著) ナラティブとしての保育学 (pp.192-222) 萌文書林

山内 紀幸 (2007b). 「学びの評価言語」試論 「保育指導案ジャーゴン」の解体 磯部 裕子・山内 紀幸 (著) ナラティブとしての保育学 (pp.223-249) 萌文書林

矢藤 誠慈郎 (2017). 保育の質を高めるチームづくり 園と保育者の成長を支える わかば社

吉村 香 (1997). 保育者の省察 (1) 幼児の教育, 96, 42-47.

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, 154-164.

吉村 香・吉岡 晶子・岩上 節子・田代 和美 (1997). 保育者の成長における実践と省察 保育学研究, 35, 288-295.

全国保育士会 (2018). 保育士・保育教諭の研修体系～保育士・保育教諭の階層別に求められる専門性～ 全国保育士会

## 注

- 1 主任教諭や主任保育教諭といった名称を用いている保育現場もあろう。また、主幹・主任ではなくても本論で述べるような役割を担う立場の保育者もいるかもしれない。また、先行研究や文献によっては、主任保育士について言及しており、主幹教諭には言及していないものなどもある。主幹教諭・主幹保育教諭・主任保育士を全く同一のものとして議論することは無理があるが、役割としては重なる点もあろう。主幹・主任に関する研究の少なさを考慮すると、例えば、「主任保育士の研究や言及は主幹保育教諭の研究や議論には応用・引用できない」といった立場をとることは得策ではないと考えられる。そこで、本論では、それぞれの役割は完全には同一ではないということに留意した上で、先行の議論や研究を引用する際は、そこで対象となっている名称（例：主任保育士）をそのまま引用するが、それは主幹・主任全体を言及するにあたって引用するものとする。
- 2 厳密に言えば、吉村（2012）では「保育ジャーゴン」という用語が使用されているが、内容をみると、「保育指導案ジャーゴン」についての言及であると判断されたため、本論では、吉村（2012）を引用する際に、「保育指導案ジャーゴン」という用語を使用した。
- 3 松井（2009）や三好（2016）では、「チェンジエージェント」となっているが、高間（2005）では、「チェンジ・エージェント」（中黒あり）と記載されているため、本論では「チェンジ・エージェント」という記載をする。
- 4 上村・杉村（2015）も指摘している通り、厳密にいうと、研究において扱っている実践力は、保育者自身の実践力の認知を対象としている。
- 5 このより深い次元での「保育が好き」というものがどのような状態であり、どのように記述できるのかという点については、今後より精細で議論が必要である。
- 6 図1「研究の概念図」では、「考え合う保育現場の醸成⇒保育の質の確保・向上」という関係を図示したが、主幹・主任の適応も含めて「保育の質」とする観点も考えられるため、図2では、相互依存的な「主幹・主任の適応」と「考え合う保育現場の醸成」が全体として「保育の質の確保・向上」をもたらすという形を図示している。
- 7 指導・支援者用のチェックシートには、“「教えたつもり」、「伝えたつもり」を避けるため、時々、新任の先生と一緒にチェックシートを確認してください。”という文言が入っている。