

平成18年度厚生労働科学研究
政策科学推進研究事業

ケア・教育・子育て支援を担う保育士養成システムの現状調査と
4年制モデル養成システムの検討

平成18年度 総括研究報告書

主任研究者 北野 幸子
平成19(2007)年 3月

目次

I. 総括研究報告	
ケア・教育・子育て支援を担う保育士養成システムの現状調査と4年制モデル養成システムの検討	
A. 研究目的	1
B. 研究方法	2
C. 研究結果	4
D. 考察	12
E. 結論	13
F. 健康危険情報	14
G. 研究発表	15
H. 知的財産権の出願・登録状況	15
I. 参考文献	15
II. 研究成果の刊行に関する一覧表	17
III. 研究成果の刊行物・別刷	18
IV. 資料	
資料1. 「保育士の専門職化の課題に関する検討」に係わる資料	23
資料2. 「保育の質の向上をめぐる近年の国際動向に関する調査」に係わる資料	27
資料3. 「養成校の年数、資格、シラバスに関する分析」に係わる資料	28
資料4. 「養成校教員に関する分析」に係わる資料	49
資料5. 「質的調査」に係わる資料	95

平成18年度厚生労働科学研究（政策科学推進研究事業）
総括研究報告書

ケア・教育・子育て支援を担う保育士養成システムの現状調査と
4年制モデル養成システムの検討

主任研究者 北野 幸子

研究要旨

保育領域に①ケア、②教育、③子育て支援の機能を果たすことが期待されており、それに対応しうる養成の見直しの必要性が指摘されている。本研究では、保育士養成の質の向上をめざし、4年制養成システムを考えるための、基礎資料を得るべく、(1)我が国における保育士の専門職化の課題を検討し、(2)各国における保育士の専門職化を巡る研究と政策を概観し、さらには、保育士養成の現状調査を行った。現状調査では、特に①ケア、②教育、③子育て支援の機能に注目しながら、(3)養成コースの年数と、取得可能資格、シラバスを調査し、(4)養成コースの教員のデータベースを作成し、(5)養成コース教員対象インタビューと保育士対象インタビューを行った。

調査(1)(2)については、文献および専門家会議での議論について検討を加えた。(3)(4)については、i-kosodate.netに掲載されている平成18年4月現在の養成503コースを中心にネット検索を行い、さらに得られたコースを追加し、全540を対象とし、そのうちインターネット上に公表されているデータを分析対象とした。(5)については、養成26コース、保育士10名を対象に質的調査を実施した。

結果、国際的ベンチマークの策定や、その指標に基づく現状調査と改善計画についての方策を検討するような政策調査研究の保育分野での状況が把握された。指標に基づき我が国の評価を行った結果、財政面、養成・現職教育のシステムを整備する必要性が明らかになった。現状調査からは、ケア・教育・子育て支援を担うには、より高い教養とより広域に及ぶ深い専門知識の必要であることが指摘された。そのためには、資格と①地位、②処遇、③職務内容が対応する必要と、養成年数の延長と現職教育システムの構築による保育士資格の階層化の必要が示唆された。養成年数が資格に反映されない場合、保育士資格は、コースで提供される多数の資格のうちの一つとして位置づけられる。その傾向が本研究からも明らかになった。本研究では、教育機能に対する不足についても指摘された。人と接する専門職の専門性の向上に必要であるとされる、反省的学習の継続に不可欠な記録し内省する力や、遊びの援助の力などの教育機能の充実が、相談業務に関わる養成教育の充実と比べて不足していることが明らかになった。

本研究の成果を踏まえた、4年制モデル養成システムの検討が、今後の課題である。

A. 研究目的

保育領域の専門性の確立とその向上は、我が国の政策的未来を展望しても、乳幼児の最善の利益を保証する上でも、重要でかつ喫緊な課題であると考えられる。

昨今、脳医学や政策研究の成果から、乳幼児期の保育の重要性が再確認されつつあり、さらには、人が人を通じて多大な影響を受け成長することが明らかにされている(Karoly & Bigelow, 2005; National

Research Council (US), Shonkoff and Phillips, 2000, 等多数)。にもかかわらず、仮に、乳幼児の年齢が低いために、保育士の専門性が他のヒューマン・サービスの分野の専門職と比較して、社会的認知と評価が低い傾向が我が国にあるとしたら、それは国家的損失に繋がるのではないかと、危惧する。

実際、大学進学率が上昇し、看護師養成の4年制化や、薬剤師養成の6年制化、管

理栄養士の免許制化等が進められている中、保育士資格は、2年制で取得可能であり、しかも資格の階層化がはかられておらず、また、認定資格の蓄積がなく、更新制度が導入されていない。

研修や実績を積み保育職に従事し、専門性の高い保育者が数多くいるにもかかわらず、それを認定評価するシステムが整備されていないと考える。よって、その見直しは重要であると考えます。

保育領域の専門性の確立とその向上の試みは、世界的動向に目を向ければ、少子高齢化や多元文化社会への対応という、政策的課題と深く関連づけられながら、展開している。

保育政策への関心の高まりは、それが、女性の就労支援による労働人口率の維持や、移民問題への対策、保健・医療・社会福祉対策、就学後の教育問題の軽減等に対して、有効であるということを示唆するものであると考えられる。

我が国に目を向けても、同様に、少子高齢社会の到来や、家庭の教育機能の変化、子どもの人間関係能力の基礎づくりの必要等から、保育領域への関心と期待が高まっている。各種調査によれば、育児不安の上位は人間関係に係わるものであり、また、昨今「いじめ」の問題も深刻化しており、これらの対策においても、乳幼児期からの保育の質の向上が重要であると考えます。

特に、現在我が国では、保育領域に①ケア、②教育、③子育て支援の機能を果たすことが期待されており（例えば、平成18年度全国保育士養成セミナー講演「保育の現状と課題」等）、それに対応しうる養成システムの見直しの必要性が指摘されている。

今日多大な期待と関心が、保育士の社会的機能に向けられているが、その期待に応えるためには、養成の改善が不可避であると考えます。

本研究では、保育士養成の質の向上をめざし、4年制養成システムを考えるための、基礎資料を得るべく、我が国における保育士の専門職化の課題を検討し、各国における保育士の専門職化を巡る研究と政策を概

観し、さらには、保育士養成の現状について、特に、①ケア、②教育、③子育て支援の機能に注目しながら、調査を行う。保育士養成の現状については、これまでも多様に検討されてきた（保育士養成協議会1999；2000；2006等）。しかし、本研究では、昨今の社会的課題に対応する3つの機能に注目し、また、政策研究として養成システムの検討を試みる点に特徴がある。

B. 研究方法

研究は以下の方法により行った。

1) 保育士の専門職化の課題に関する検討

保育士養成の現状について、その文脈と背景を把握するために、一般的なヒューマン・サービスにおける専門職の専門要件との比較から保育士の実情の分析を行った。分析にあたっては、マクレランド(1991)等を参考に専門職の要件を抽出した。抽出した要件について検討を加え、保育士の専門職化の状況と課題を明らかにした。

2) 保育の質の向上をめぐる近年の国際動向に関する調査

保育士養成の現状について、その文脈と背景を把握し、さらには国際的基準の把握を試みるために、保育の質の向上をめぐるOECDの試みやUNICEFの試みについて調査し分析した。参考にしたのは、OECD(2006)、UNICEFの白書(未刊)等である。また、OECD教育委員会保育研究ネットワーク会議(2006年9月)(*Dissemination Conference on OECD Report: Staring Strong II: Early Childhood Education and Care Policy*. Jointly organised by OECD, Associazione TreeLLLe and Reggio Children. International Centre Loris Malaguzzi, 21-22 September 2006)およびUNICEF保育領域専門家会議(2007年2月)(*Technical Consultation on Resources and Early Childhood Services in Rich Countries*. UNICEF Innocenti Research Centre, 5-6 February 2007)の議論を検討した。

3) 保育士養成課程の現状調査 (1) : 養成課程の年数、資格、シラバスに関する分析

保育士養成コースを対象に、データを収集しその現状を調査した。データ収集にあたっては、i-kosodate.net に掲載されている平成 18 年 4 月現在の養成 503 コースを中心にネット検索を行い、さらに得られたコースを追加し、全 540 を対象とした。この 540 コースのうち、インターネット上に公表されているデータを分析した。分析項目は、養成年数、取得可能免許・資格、シラバスである。なお、シラバスについては、540 コース中、掲載があったコースは 458 であり(このうち 57 が一部分のみ公開であった)、これらを対象に検討した。

養成年数は、都道府県別に分類しデータ化した。また、4 年制養成コースの実数の多いもの、割合の高いものを算出した。

免許・資格については、保育士資格、幼稚園教諭免許、小学校教諭免許、その他に着目し、それぞれの組合せ、数について集計を施した。養成コースの年数とのクロス集計を行った。

シラバスについては、ケア、教育、子育て支援の機能に着目し、選択科目として、臨床・カウンセリング等に係わる科目、保育所・幼稚園・小学校の連携に係わる科目、家庭・家族・子育て支援に係わる科目を設置しているコースと科目名等を調べた。

4) 保育士養成課程の現状調査 (2) : 養成課程教員に関する分析

養成校教員に関するデータベースを作成した。対象としたコースは i-kosodate.net に掲載されている平成 18 年 4 月現在の養成 503 コース、それらのコースの教員について、2006 年全国大学職員録、および、2006 年全国短大・高専職員録、日本保育学会名簿を資料として活用した。

記載のないデータを除き、分析対象としたのは、6373 名である。なお、コースによっては、科の分類がないもの、共通教育教員を名簿に含めているものがあり、必ずしも保育士養成に携わっている教員のみのもデータではない。

これらについて、学位(専門分野を調べるため)、保育学会加入状況、担当科目等、を検討した。

5) 保育士養成課程の現状調査 (3) : 質的調査

養成者を対象に、養成課題についての質的分析を行うために、インタビュー調査等を実施した。

養成コースについては、直接インタビューを 20 コース、メール等による間接インタビューを 6 コース、計 26 コースについて調査した。

i-kosodate.net に掲載されているコースのうち年数が明示されている 495 コースを調べたところ、4 年制 : 3 年制 : 2 年制比が、29 : 11 : 60 であったので、それと類似するように、4 年制 8、3 年制 3、2 年制 15 とした。対象コース 26 中、21 が私立である。

(資料 5-1 参照)。

2 年制養成コースのみの都道府県のコース、4 年制養成コースの多い地域のコース、新設コース、地方の公立コースなどを選定した。

被調査者には、養成コースの年制別の利点と問題点、養成システムに必要な改善点等にかかわる以下の項目について質問した。

(資料 5-2 参照)

- ① 2 年制 / 4 年制の養成のよさ、課題
- ② 2 年制 / 4 年制の養成の違い
- ③ ケア・教育・子育て支援の機能を担い得る養成教育であるか
- ④ 養成の段階での、専門職としての意識はどのようなものか
- ⑤ 専門性の向上に必要なもの、社会システムとはなにか
- ⑥ 費用対効果、人件費問題、どのように解決すべきか
- ⑦ 関連資料の提供のお願い

特に、③とかかわって、指定科目以外で設置している科目で、3 歳未満児保育と、カウンセリング・相談、保育所・幼稚園・小学校連携、子育て支援に関わる科目について担当者や概要についても質問した。ま

た、遊びの援助の力の育成に関わる教育の特徴や、指導案作成に関わる教育の特徴、実習指導についての特徴についても質問した。

また④とかかわって、反省的实践者・学びを継続する実践者となりうる養成がなされているか、卒業生の支援体制はどうなっているか等についても質問した。

保育士については、インタビューを10名対象に行った。20代3名、30代2名、40代2名、50代1名、60代2名である。うち、園長4名、主任2名であった。

保育士には、養成コースへの要望、養成コースとの関係、実習指導の体制についての要望、学生への要望などについても質問した。

(倫理的配慮について)

報告者が参加した OECD および UNICEF の会議で配布されたバックグラウンドペーパーやその他資料で、公刊前のものについては、倫理的配慮から本報告の資料としては、添付しなかった。また、本報告に添えた、養成コースの教員名簿のデータでは、個人名を伏せ、所属が分からないように配慮した。加えて、質的調査についても、インタビューおよび間接インタビューの対象者の個人が特定できないように、所属や、地域、内容についての詳細のデータは、公表しないよう配慮した。

C. 研究結果

以下、1) から5) の各研究についての結果と、若干の考察を加える。なお、D. では総合考察を行うこととする。

1) 保育士の専門職化の課題に関する検討

ヒューマン・サービスの分野における多くの専門職化がすすめられたのは、一般に、19・20世紀転換期であるといわれている。保育においてもこの時期、領域の専門性の確立が試みられ、現在の養成や領域のプロトコルが作成された(北野、2001)。以降、多くの専門職に関して、免許制度や養成システムが整備され、業務の領域が明確化された。

専門職化に関する多くの先行研究の蓄積により、専門職化の典型的指標が提示されている(マクレランド、1993等)。主な指標としては以下が挙げられる。

- ①養成教育システム
- ②現職教育システム
- ③倫理規定
- ④資格
- ⑤社会的威信
- ⑥報酬
- ⑦職歴パターン
- ⑧市場独占

保育士について、それぞれの項目を、検討した(資料1-1参照)。

①養成教育システムは、専門化した高等教育において養成がなされており、システムとしては確立されている。しかし、大多数が短期大学でなされており、他のヒューマン・サービスの分野と比較して、高度であるかは疑問が残る。小学校教員の8割が学士であり、社会福祉士の受験要件も主に4年制卒である。対象児童の年齢が低いことが保育士資格にかかわる養成年数の少ない理由であるとしたら、これは児童の最善の利益の保障について考えた場合、重大な損失を与えているのではないかと危惧する。

②現職教育システムは、未確立といえる。

我が国では、実際の現職再教育、研修は熱心になされているが、システムとして整備されているかということ、疑問が残る。例えば国際的にベンチマークとして議論されている「年1名当たり5日以上研修を課す」といった具体的な規定(Technical Consultation on Resources and Early Childhood Services in Rich Countries UNICEF Innocenti Research Centre, 5-6 February 2007)や、再教育や研修により学んだ事実や成果といった結果を保育士の待遇や業務内容にフィードバックするといったシステムが十分に確立されているとは言い難い。

各国で、現職教育とリンクした形での、階層化が図られている(資料1-2参照。)

OECD (2006) Starting Strong 2 参加20

カ国 21 地域のうち何らかの現職提供がなされているのは 17 地域である。そのうちチャイルド・ケアの分野では制限があるとの報告が 2 地域ある。

なお、同報告書では、ハンガリーについては、表に記載がなされていなかったが、ペーチ大学イーエーシ・ジュラ教育学部副学部長 Marta Pajor 先生に個別に聞き取り調査した結果、ハンガリーでは 0-3 と 0-7 歳の保育者の資格があり、後者については、7 年に一度 120 単位取得せねばならない免許更新制度がある。これは、研修と関連づけてシステム化されており、その内容は、最新の科学的知識の学習や、保育士個人の得意分野の開発、実際の自らの実践ビデオを元にした研修が含まれている。

③倫理規定は明文化されている。平成 15 年には、「全国保育士会倫理綱領」が採択されている。「保育所保育指針」においても人権への配慮、守秘義務等が規定されている。罰則規定もあるが実際にシステムが機能しているとは言い難い。

④資格は法定化されており確立しているといえる。しかし、領域による蓄積型資格や、階層化は整備されていない。研修や学習によって数年ごとに更新される審査制度を導入することが必要であると考ええる。

⑤公的に役立つ職業としての認識は高く、幼い子どもの保育を担う職業として信頼されている点もあるが、威信は高いとはいえない。

⑥報酬については、職員の年齢層は低く、よって、平均報酬も低い（厚生統計によっても、職種別平均月給与を比較した場合、保育所内勤務者に限らず、職種別に見れば、保育者が、調理師、看護師、医師等と比較して一番低い）。

⑦職歴パターンは、確立しているが単純である。職階も担任、主任、園長と少ない。キャリアラダーのイメージが描きにくい。保育士の離職率は高い。

保育における安定した人間関係の重要性が指摘されている。にもかかわらず、保育士の離職率の高さは問題である。OECD (2005) においても、教師の離職率が問題

とされており教師の勤務の継続を図る施策の整備が重要課題として指摘されている。

⑧市場独占については、保育士資格を有することが就職の条件となっており、業務は比較的独占され、自立しているといえる。しかし、2004 年のデータによれば保育士の 12% がパート職員である。杉原等 (2004) や、吉田等 (2006) の調査によれば、運動教諭等を導入している園は約 6 割との指摘や、導入している園の方が、子どもの運動能力が低いとの指摘もある。

以上から、保育者は専門職でありながら、給与や待遇、研修システムに関しては準専門職と位置づけられていると考えることができる。

保育領域の専門性の確立を図る場合、専門職の指標としてあげた、8 項目のうち、⑤から⑧の改善は、実は、①と②、④の改善によって波及的に図られるものであると考えることができる。そしてこれらは、政策的検討課題であり改善可能な事項であると考ええる。

実は、国際的に目を向けると、保育政策研究と保育政策の展開は、今世紀に入り急速な発展を見せている事が指摘されている (Oberhuemer, 2005、等)。

以下、保育の質の向上をめぐる近年の国際動向に関する調査の報告を行う。

2) 保育の質の向上をめぐる近年の国際動向に関する調査

グローバル化に伴う国際比較研究は、保育領域において、今世紀以降多様に展開し、保育の質をめぐる基準の検討が進められている。他のヒューマン・サービスの分野同様、その指標づくりと、その指標を達成するための政策の策定が進められつつある (OECD, 2001; 2006; Oberhuemer, 2005 等)。

OECD(2006)等の資料を検討し、保育の質の向上を図る各国の改革動向を見渡すと、その傾向として、以下の特徴があると考えられる。

- ①施設設備規定重視型
- ②福祉重視型

③養成・現職教育重視型

財政・政策的に北欧諸国のような②への移行は早急には困難であり、我が国の政策方向としては、①と③が考えられよう。保育領域においては、理論知と実践知（経験知・臨床の知）という専門知識があるが、特に実践知は、遊び・生活・学びを未分化なものにとらえ、それを援助する保育者にとっては、重要である。よって、保育の質の向上の鍵は保育者こそが握り、③養成・現職教育システムの改革が重要であると考える。

国際的な研究動向をみても、特に保育従事者の質の向上が効果的であるとの研究成果が見られ（Day & Sachs, 2004、等）、OECDの報告書等でも、保育者養成と保育者の置かれている状況についての比較が項目としてあげられており、さらなる比較研究も進められている。

OECDの2001年の報告書“Starting Strong”は、OECD教育委員会の保育研究ネットワークによって着手され、当初は12カ国の参加を得て作成された。その第二弾となる2006年の報告書“Starting Strong 2”には、OECD加盟30カ国中、20カ国が参加し、保育領域の専門性の向上が、政策当局と連携しながらはかられている。この二つの報告書の作成過程では、バックグラウンドペーパーの検討や、会議が多数開催され、その期間、各国の研究および政策の進展が図られている。

例えば、我が国よりも先行して進む少子化問題を抱える韓国では、近年、保育領域の研究の進展が著しく、また政策転換が多様になされている。たとえば、国立保育研究所の設立や、施設およびに保育者を対象とした認定システムの導入、法制度の整備等があげられる。その様子は、日本保育学会の第6回国際交流委員会企画シンポジウム「少子時代の保育問題－挑戦する韓国の幼児教育・保育の現状と課題」においても取り上げられている。

OECD(2006)の報告書のナショナル・コーディネータである国立保育研究所の

Jung Na氏と報告書の作成に携わった同研究所のMugyeong Moon氏によると、この発展は、OECD教育委員会の保育研究ネットワークへの参加によるところが大きい。

2001年のOECD“Starting Strong”報告書の時点では、参加していなかった韓国は、3年にわたる交渉の結果研究ネットワークの参加を果たした。両氏によれば、交渉は困難を極めたが、参加後の成果は著しかった、とのことであった。2006年のOECD“Starting Strong 2”では、自国の保育の質の向上が報告されており、同報告書の報告会議（2006年9月）（*Dissemination Conference on OECD Report: Starting Strong II: Early Childhood Education and Care Policy*. Jointly organised by OECD, Associazione TreeLLLe and Reggio Children. International Centre Loris Malaguzzi, 21-22 September 2006）の会場でも、このプロジェクトから韓国が多くの特典を得たことが報告された。

グローバル化社会の弊害も指摘されるが、やはり、ベンチマークの策定や、その指標に基づく現状調査と改善計画についての方策を検討するような政策調査研究は、重要であると考えられる。

その意味で、こういったネットワークに参加し、保育領域の発展を図るこころみは、我が国にも重要であると考えられるが、残念ながら“Starting Strong 2”に日本は参加しておらず、継続することが決まった新たなネットワークにも、現時点では、日本は検討中とされている。なお、参加にあたっての条件は、関係省庁の承諾と、年間2500ユーロ（事務経費を参加国で分担負担するため、さらに減額予定）の事務経費の分担だけである。参加を正式に表名している国や地域は、オーストラリア、オーストリア、ベルギー（FL）、ベルギー（FR）、フィンランド、ドイツ、アイルランド、韓国、オランダ、ニュージーランド、ノルウェー、ポルトガル、スウェーデン、英国である。

OECD, “Starting Strong 2”の特徴を簡単にまとめると、一つは、国際的なネットワークの組織をつくることと、各国の政策当局との連携体制をつくることとが目的とさ

れ、保育政策の進展が図られていることがあげられる。次に、教育システムとの連携を強め、同等の立場からの関係を図ろうとしていることがあげられる。また、保育機会の差が後の子どもに多大な影響を与えたとの意識から機会均等の原理が原則とされている。質の向上と機会均等を可能とするためには、保育界への公的資金の活用を増加させる必要があり、そのための社会的認知の獲得、保育者の養成システム、労働条件の改善が目指されている。

ケアと教育の統合による保育の質の向上、社会的認知の獲得や児童へのより質の高い保育サービスの提供が可能となるための、家庭や地域との連携の重要性も指摘されている。

ここでは、保育における重要事項が、遊びの中での事故回避や、しつけに偏重したものと見なされてはいない点も特徴として挙げられる。

OECD 等、国際標準の設置の試みに対する問題点として挙げられているものの一つは、多元文化社会における社会文化的文脈への配慮であり、特に、各国の経済および文化的状況に対しての配慮が必要であることが指摘されている。また、中央集権的政策展開への評価のみに偏らないように、多様なサービスに対して可能な限り開かれた基準でなければならないことも指摘されている。さらに、施設化促進のみだけでなく、施設外保育や、家庭や地域との連携を視座に入れることが必要であるとされている。

これらの問題点を考慮して、標準値が各国にとって達成可能なものであることへの配慮が必要であると考えられる。

国地域の社会文化的背景やサービス提供施設の種類の多様性を考慮しつつも、保育の質の向上という視点から、ベンチマークを策定し、その指標に基づく現状調査と改善計画についての方策の政策研究が進められている。

UNICEF 保育領域専門家会議(2007年2月)(*Technical Consultation on Resources and Early Childhood Services in Rich Countries*. UNICEF Innocenti Research Centre, 5-6 February 2007)では、ベンチ

マークの項目について議論された。実際、UNICEF のレポートカードに選定されるかどうか分からないが、議論終了後提示されたベンチマークとしては、以下がある。

- ①最低2年毎の子ども関連行政統計の公表
- ②10%未満の貧困家庭の子ども率
- ③最低8ヶ月育児休業と前職保障
- ④育児休業明けの保育保障
- ⑤GDP比1%以上の保育分野への公的資金の活用
- ⑥33%以下の保育料の保護者負担
- ⑦あらゆる保育サービスにおける保護者との連携(含有)
- ⑧80%以上の4-5歳児が公立サービスの提供を最低半日以上受けている
- ⑨対保育者一人の4-5歳児比が1:15以下
- ⑩託児にかかわるスタッフ(家庭的保育者も含む)の50%以上が、半年以上の保育にかかわる養成教育を受けている
- ⑪50%以上の高等教育で3年以上の養成教育を受けており、それに加えてあるいはそれに含めて1年以上は保育に特化した養成教育を受けている(なお3年以上とはボローニャシステムで学士以上)
- ⑫運営者は保育者一人あたり年最低5日以上の研修日を設ける(施設および家庭的保育従事者)
- ⑬国による保育基準の設置
- ⑭ティーム・ティーチングによる実践記録と子どもの成長に関する記録作成の推奨
- ⑮最低2年毎の査察制度
- ⑯データ収集、施設設置基準に対する評価、保育目標の達成度評価に関する全国対象のモニタリングシステム。

我が国について達成されていないと考えられるものは、②⑤⑥⑨⑪⑫である。なお⑫については、実質は、多くの保育士は園内研修も含めれば5日以上の研修を行っている。しかし、数値化や資格等に対応した基準は設けられていない。⑧については、公立ではないが、法人を公的機関と評価した場合達成していると考えられる。⑮については、保育所は毎年視察があるが多くの幼稚園は2年に一度程度で、同様の基準が

必要であると考ええる。

以上から、我が国における課題としては、保育予算のさらなる配分、養成制度の改革の二つが大きいと思われる。

OECD(2006)の報告書を検討し、保育関連職とその保育対象児の年齢をあらわしたものが、資料2-1である。タイプとしては、以下に分類できよう。

- ①一元化タイプ：対象児童の年齢によって保育資格が違ふ
- ②職務内容階層化タイプ：担任とアシスタントなど、資格と業務内容が対応している
- ③資格階層化タイプ：養成内容によって資格が階層化している
- ④多元タイプ：同一年齢の子どもに提供されるサービスがニーズによって多様であり、資格も異なる。

我が国は、保育士資格と幼稚園教諭免許がある点では④の多元タイプで、加えて幼稚園教諭免許については③である。

各国地域の養成は、③、④、あるいは日本のようなその混合型が多い。

①としては、イタリア、メキシコ、オランダ、ポルトガル、チェコがあげられる。なおハンガリーは、教育免許上、該当年齢の上の子どもの資格を持っている場合、実践可能であり、これも①に含まれると考ええる。ベルギーの2地域もこれに近い。

②としては、ノルウェー、スウェーデン、デンマーク、フィンランドがあげられる。カナダもこれに近い。

筆者が参加した、OECDのStarting Strong 2の報告会議およびUNICEFの会議いずれにおいても、保護者の就労形態にかかわらず保育の質を保障すべきであるとの指摘がなされていた。そのために、責任を負う担任保育士の養成は学士レベルであることの必要性が指摘されていた。

我が国においても、保育士の4年制養成システムの検討は極めて重要な課題であると考ええる。

4年制養成システムの検討に着手するために、現状の調査を行った。以下報告する。

3) 保育士養成課程の現状調査(1)：養成課程の年数、資格、シラバスに関する分析

<養成年数について>

養成年数について、i-kosodate.netに掲載されている平成18年4月現在の養成503コースを調べたところ、4年制コースは142、短大は261、専修は92、施設は8であった(資料3-1参照)。そのうち、平成18年3月指定の養成コースを調べたところ、そのうち55%が4年制である(資料3-2参照)。両者を比較しても明らかのように、昨今養成コースの4年制化が進んでいる。

これは、国際的動向でもあり、担任等責任を有する保育者の3年以上の養成の整備が重要であるとの議論がなされている。この3年とはボローニャシステムの3年で、我が国の4年制(学士)にあたる。

4年制養成コースの設置は、地域差があり、現時点で、4年制養成コースのない都道府県は、青森、秋田、山形、石川、福井、長野、和歌山、愛媛、高知、佐賀、大分、沖縄である。

4年制養成コースの多い都道府県は、多い順に、東京23、兵庫13、愛知・千葉12、埼玉9、大阪8、福岡7であり、大都市圏に集中していることが分かる。大都市圏には、養成校そのものが多いので、県内にある養成コースの総数のうち4年制養成コースの設置割合の高い都道府県を調べた。結果、割合の高い順に、徳島、長崎、山梨、千葉、広島、となる(資料3-3参照)。

(なお、このデータは、i-kosodate.netに掲載されている平成18年4月現在の養成503コースを元に独自に検索し、コースの詳細をホームページで調べた全540コースを対象としている。)

<資格について>

取得可能な資格について調べた。ホームページで調べた540コースのうち、保育士資格(以下保育士と略す)のみ取得可能なコースは24コースであり、全体の4.4%であった。そのうち、4年制が1、3年制が2、2年制が21であった。

保育士資格と幼稚園教諭免許(以下幼稚

園と略す)のみを取得可能なコースは、126コースであり、全体の23.3%であった。そのうち、4年制は9コースであった。

これらから、4年制コースで、保育士のみあるいは保育士と幼稚園のみを取得可能として、就学前保育に特化した養成コースは、10コースであり、全体の1.9%にも満たないことが分かった。

小学校教諭免許(以下小学校と略す)について調べると、保育士、幼稚園、小学校のみ可能なコースは、13コースであり、全体の2.4%であった。そのうち4年制コースは8コースであった。

保育士と幼稚園、小学校、さらにもう一つの資格を取得可能なコースは9コース、さらにもう2つ可能なコースは13コース、もう3つが10コース、4つ以上が41コースもあった。この41コースのうち35コースは4年制コースである。

以上から、保育士と幼稚園、小学校が可能なコースは、86コースあり、そのうち67コースが4年制コースであることが分かった。

幼稚園は取れないが保育士と小学校、その他が可能なコースも5コースあった。

保育士と小学校が取得可能なコースは、91コースであり、16.9%あることが分かった。

保育士と幼稚園に加えて、小学校以外の資格等を取得可能なコースは、もう1つ取得可能なコースが78コースでそのうち4年制養成コースは14.4%、もう2つが59コース、もう3つが30コース、さらに4つ以上が47コースであった。

コースの就業年数の増加が取得可能な資格の増加に繋がっていることが分かった。

しかし、一方で幼稚園教諭免許が取得できないコースが105コースもある。これは、全体の19.4%にあたる。しかも、105コースのうち、40コースが4年制である(資料3-4参照)。

<シラバスについて>

対象とした458コースのうち、臨床やカウンセリングにかかわる科目を設置してい

る養成コースは、379であった。そのうち4年制コースは121であった。保育所・幼稚園・小学校の連携に関する科目を設置している養成コースは、2のみで、いずれも4年制コースであった。家庭・家族・子育て支援にかかわる科目を設置している養成コースは、161コースあった。その内、4年制コースは90であった(資料3-5参照)。

科目を調べたところ、臨床、カウンセリングに関する科目では、臨床心理学が165コースで設置されており一番多く、次ぎに教育相談82、カウンセリング39、カウンセリング論22、カウンセリング概論19、保育相談14、保育臨床相談13、と続く(資料3-6参照)。

これらの科目名のうち、「相談」の語を含む科目は80、「カウンセリング」は70、「臨床心理」は39、「教育相談」は37あった(資料3-7参照)。

保育所・幼稚園・小学校の連携に関する科目名は、幼小連携・教育セミナーⅠ、幼小連携・教育セミナーⅡ、幼小連携、の3つであった。

なお、ホームページには掲載されていなかったが、インタビューを行った対象コースで新設ののところでは、「幼小連携論」という科目を設けているところもあった。

家庭・家族・子育て支援に関する科目を調べたところ、子育て支援論と家族心理学が18コースで設置されており一番多く、家庭管理15、家族福祉論15、家族社会学15、家族関係論13、地域子育て支援論7、家庭教育論6、と続く(資料3-8参照)。

これらの科目名のうち、「子育て」の語を含む科目は59、「家族」は49、「家庭」は44、「支援」は40、「地域」が10、「家庭福祉」が10、「家庭・教育」が9、「社会」が8、「家族福祉」が6であった(資料3-9参照)。

家庭・家族・子育て支援のカテゴリーに含んだ科目のうち、臨床・カウンセリングの領域にも含まれると考えられる科目名が、家族ケースワーク・家族療法、家族の心理と援助、家族の心理と臨床、家族関係の心理学、家族社会心理学、子育てメンタルサ

ポート、子育て臨床心理学演習、等、17科目あった(資料3-10参照)。

4) 保育士養成課程の現状調査(2): 養成課程教員に関する分析

<学位について>

教員で博士号を取得している教員は、637名(なおお人数はのべ数)、修士号のみは1,555名であった(資料4-1参照)。

i-kosodate.netに掲載されている平成18年4月現在の養成503コースのうち、最終学位記載がない教員が一人以上いるコースは、198コース、1407名、最終学位の記載がないのは、145コース、2773名であった。

博士号で最も多いのは、医学の領域で105名、理学112、教育108、学術53、文学45、心理22と続く(資料4-2参照)。

<家族援助論の担当者について>

職員名簿において、主な担当科目として家族援助論を挙げている教員は34名であった。うち、家族援助論のみを記載している人は、9名であった。残りの25名について他の担当科目を見てみると、心理学・カウンセリングが7名、続いて福祉関係が5名、保健関連が4名、保育関連が3名、乳児保育が2名、子ども学、子どもと環境、小児栄養、実習科目がそれぞれ1名であった。

家族援助論の担当者が多岐にわたっていることが明らかになった。また、その担当者の専門領域で一番多いのは心理学であった。

<保育学会加入について>

全データ6373人中、保育学会加入人数は、941名であった。

担当科目の筆頭に幼児教育をあげている教員42名のうち21名が保育学会に加盟しており、同、保育原理をあげている教員121名中66名が保育学会に加入している。

一方、乳幼児心理学をあげている教員8名中は2名、カウンセリング科目は13名中1名しか保育学会に加入していない。

本データベースの作成に時間がかかった。

詳細な分析は次年度の課題としたい。データベースの一部は、資料4-3のとおりである。

5) 保育士養成課程の現状調査(3): 質的調査を中心に

<養成の年数について>

養成年数の是非について質問したところ、26養成コースのいずれの養成者も4年制養成が望ましい、あるいは、条件付きで望ましいとの解答であった。

条件等を付した例としては、「現状の資格制度のままであるのであれば、問題があるので、養成・現職教育の改革と同時に進めるべきである」「資格が同一なので、経済的に2年制養成を選択する傾向が、学生・保護者側、就職先側でもある」「短期大学での慌ただしさが4年に延長されるような指導が行われるような場合にはマイナスでしかない」「現状では4年制養成は、他の資格の一部として保育士資格を提供しているだけ」、等の指摘があった。

2年制養成の利点として挙げられたのは、主に、保育所経営・運営上の人件費削減の点からの利点であったが、その他の意見としては、学生に目的志向型の傾向が高い点(3件)、集中的に学び即戦力実践力が高い点(2件)が挙げられた。

2年制養成の問題点としては、全てから時間の不足が指摘された。特に、実習要件が未整備であり、「実習時期が早すぎる」との意見、「短い時間でじっくり考える時間がない」「考える力が育成されていない」「マニュアルがないと実践できない」等の意見が寄せられた。

4年制養成の利点については、いずれの意見でも、時間の余裕に集約される意見がみられた。具体的には、「人間的成長」(ボランティア、クラブの先輩後輩関係)、「教養教育の充実」、「他の資格取得による幅広い教養教育」、「卒業研究の着手」等が指摘された。

4年制の問題点としては、「出口や社会が保育士を4年制養成による専門職として認知していないので、就職後のギャップに苦

しむ」 「4年制といっても保育に特化した専門家養成ではなく、資格を如何に沢山取るかということに始終してしまう」、といった意見が出された。

<コース教育について>

指定科目以外で3歳未満児保育に関わる教育内容について訪ねた。ユニークな試みとしては、乳児を対象とした保育・保健・栄養等に関するオムニバスによる授業、実践実習重視型の通年および半年科目を設定しているところなどがあつた。いずれも4年制コースである。

カウンセリング等に関する科目は、特に保育関連科目としては設置していないが、選択可能となっている。

指定科目の家族援助論の担当者の専門は、心理学、児童福祉が多く、コースによる違いが多い事が分かつた。これは、先の教員データに関する結果とも類似した結果となつた。

子育て支援に関わる教育としては、「チャイルドマインダー」等、他の資格取得を促す指導がなされているコースがあつた。

<実習教育について>

実習期間については、保育士と幼稚園教諭免許取得が可能で殆どの学生が、6-9週の実習を行つていた。「他国と比較して実習期間が短い」との指摘もなされた。

実習時期については、短大の教員からは、実習先との関係もあり、「事前学習が不十分なまま実習に出るケースもあり、実習の時期が問題である」との意見が多くみられた。

実習指導において特に力を入れている点については、いずれも、「挨拶等一般的社会性」「生活指導」があげられた。他には「記録の書き方の指導」「実習先へのまめな訪問」といった意見があつた。

実習教育の園による差が感じられるかを伺つたところ、どの養成コースからも、「園による差がある」との指摘が得られた。「指導内容、評価についての基準が必要であり、実習指導担当者との協力体制や、実習指導担当者への研修と資格の授与等も検討すべきである」との意見もみられた。

<現職支援の特徴>

現職保育士の卒業生対象の学習支援等を実施しているコースの例としては、公開講座があつたが、定期的な実施は、殆どなされていなかった。これは、保育士の勤続年数の少なさとも関連していると予測できる。

インタビュー対象コースについて、卒業生で保育士になつた人の平均勤続年数を質問したところ、正確に把握しているところが無かつた。保育士の勤続の必要性に対する認識が社会的にも低いことが伺えた。

保育においては、乳幼児に信頼できる保育士との安定した継続的な人間関係を保障することが重要であり、また経験知が重要である。そのために、勤続年数の延長を図るためにも、養成コースにおける現職支援の充実がさらに必要であると考えられる。

<ケア・教育・子育て支援を担う養成教育に必要なことについて>

任意に意見徴収した結果得られた回答を以下にまとめる。

マクロな視点からは、保育についての社会的認知・評価を高める必要が指摘された。

主な意見は、「予算配分を見直す」「労働条件を改善する」といった意見であつた。他には、少子化についての対策を行うためにも、「高等教育機関における教養教育として「保育学」「子育て」といった科目を必修にする」「保育現場のボランティアを見直す」といったものもあつた。

よりミクロな視点からは、養成コース内に、NPO等子育て支援センターを付設して、より実践的教育を行うようにしてはとの意見もあつた(2件)。なお、これについては、周知のとおり、すでに実践している養成コースもある。なお、付設せずとも、養成期間を延長させ、養成場所として子育て支援センターを活用することなども、効果的であると考えられる。

<保育士対象調査>

園長・主任を対象に、養成コースへの要望を聞いた。結果、いずれからも、「挨拶、社会性等の保育の専門実習以前の教育を十

分に行って欲しい」「連絡を密に取って欲しい」といった要望があった。

養成コースを卒業した新任については、「即戦力にならない場合が多い」という意見が4名から得られた。そして、「新任は4歳児、または、乳児の補助にあてる」「特に、手遊び等実践技術が不足している」「人間的未熟で保護者との対応がなかなか困難である」との意見が得られた。

実習期間の延長について保育士全員に尋ねたところ、園長・主任については、2名以外が否定的であった。その理由は、「実習指導が日頃の保育を圧迫している」というものであった。

一方で、20代の保育士はいずれも、養成コース在籍中の現場経験の乏しさ、技術の未修得を指摘した。

ケア・教育・子育て支援については、「子育て支援の機能を担うための力の育成は、現職経験の中で培われる」という意見が大半であった。

園内での人間関係の狭さについての指摘が6名からなされ、「母校や地域の養成コースへ期待する」との意見も寄せられた。

特に研修については、「豆にしているが、園内からの広がりがない」「実践の課題から生まれる研修ではなく、課題を与えられている場合が多い」「園による差がはげしいと思う」との指摘がなされた。

養成の充実についての要望は強いが、さらに長期の実習教育を担う余裕が現場にはない様子が明らかになった。

D. 考察

以上、各調査について、結果と考察を加えた。以下、いくつかのトピックについて総合考察を加えたい。

<養成年数について>

現在、4年制コースの設置（改組を含む）が進みつつあり、また、学士レベルの養成の必要が国際的にも指摘されている。保育士に対する社会的認知や評価、待遇等の改善のためにも、これは重要なことであると思われる。調査対象者は条件を付しながらも、2年制養成に携わる被調査者も含めて、

全員が、4年制養成が必要であるとしており、「年数の問題ではない」「4年制養成の必要性を検討すること」といった意見は、現場の認識と乖離したものであると考える。

もちろん、その内実が大切であり、本調査の被調査者からも指摘があったが、即4年制養成へ以降するというのではなく、資格を階層化して、基礎資格として2年制養成を残し、担任等責任を有する保育士については、4年制資格にする、主任等には研修等を経て、修士程度の資格を必要とする等の方法も考えられる。

現行の4年制での資格取得は、その内実をみると、保育士および幼稚園教諭免許に特化したものは数コースしかない。よって、年数の増加が、必ずしも、保育領域の専門性の向上に繋がっているとは、言い難い。もちろん本調査でも指摘されているように、人間的成熟性や教養が年数の増加に伴い豊かになるとの見解もある。

<養成教育内容について>

国際的にみて、保育領域における教育領域との連携や、教育的要素の充実の重要性が指摘されているが、我が国の保育士養成コースでは、幼稚園教諭免許が取得出来ないコースが105もある。これでは、ケア、教育、子育て支援を担う保育士の養成において教育の部分を担当養成が十分なされているのかどうか、疑問が残る。

OECD(2006)の調査によると、小学校にて勤務可能な保育関連資格が11/20カ国においてみられた。

昨今保育研究では、ケアと教育のホリスティックなアプローチや、保育における教育機能の重要性が指摘されている(2006年9月20日OECD専門家会議等)。

我が国においても、「幼児教育振興アクションプログラム」において、幼児教育と小学校教育との連携・接続の強化が指摘されている。しかし、養成校資料データを分析した結果、「幼小関連」、「幼小連携」科目の設置は3つ、コースは2つであり極めて少なかった。また、小学校免許の取得可能コースは16.9%であった。

科目についても、「幼小連携」関連科目は、コースで2つ、科目も3つと少ない。質的調査の結果でも同様であった。

子どもの学びの連続性や、後の教育で学ぶ多くの科学が保育の好きな遊びの場面に沢山埋め込まれていることが指摘されており、またこれを考慮した教育が提案されているにもかかわらず、我が国の養成コースでは、保育所・幼稚園・小学校の連携にかかわる教育が十分になされているとは言えない結果となった。

保育内容領域の学びの深化についても課題があると考ええる。好きな遊びの援助についての養成教育が、事故回避のみに留まっているか、総合的な遊びの援助が、小学校以降の学びと連続するような、遊びの援助となるような工夫が施されているかどうか、についても今後検討していく必要があると考ええる。

家庭・家族・子育て支援関連科目は、161コースで設置されており、4年制コースでは2年制コースの約1.5倍で設置されており、この分野については、養成コースの年数の増加が選択肢の拡大に繋がっている様子が伺えた。特に、平成18年3月設置のコースの大半が設けている。

一方、臨床・カウンセリングに関する科目は379と、多数設置されていた。家庭・家族・子育て支援関連科目を設置しているコース161と比較すると、倍以上で設置されている。重複するものを後者のカテゴリーで分類したので、臨床・カウンセリングに係わる科目はさらに多い。

家族援助論の担当者についても、心理学を専門とする者が多い。家族援助は、個を対象とするのではなく、児童家庭福祉の観点や、親の育ちを育む教育的観点も重要であると考えさせられた。インタビュー対象のコースでは、オムニバスによる授業を行っているところがあり、大変参考となった。

<実習について>

実習時期の延長は、必要であるとの指摘と、受け入れ側からは、負担過多との指摘が多くみられた。しかし、他国や他のヒューマン・サービスの分野と比較しても、実習期間が短い。この改善が必要であると考ええる。

園による実習指導の差異が大きいこと、実習評価の基準に課題があることが指摘された。これらから、実習指導指定園を選定して事業費を捻出する、実習指導保育士という資格や職歴を創設する、等の工夫を施す必要があると考える。

看護師資格のように養成校の教員が実習先で指導を行うなどの実践は、保育士資格については難しい現状があることが分かった。コース内に保育士あるいは幼稚園教諭免許を持っている教員が少ないからである。

教職大学院では、現職教員の資源活用が構想されているが、保育士養成においても、主任・園長対象に、実習指導教員としての養成および資格授与、職歴、手当と連動させたかたちでの現場保育士の資源活用が必要であると考ええる。

教職大学院では、現職教員の資源活用が構想されているが、保育士養成においても、主任・園長対象に、実習指導教員としての養成および資格授与、職歴、手当と連動させたかたちでの現場保育士の資源活用が必要であると考ええる。

<養成教育と現職教育の連動について>

保育士や教師の中途離職率の低下は、児童の最善の利益の観点から重要であることが明らかにされているにもかかわらず、我が国の保育者の勤続年数は短い。実際、短期養成と短期雇用、といった経済効率システムが形成されている。

しかし、長期的観点に立てば、保育士の社会的認知および評価の向上により、保育領域に対する公的私的資金の投与の向上が見込まれると考える。

本研究で検討した結果、我が国における養成教育と現職教育の連動は、極めて低く養成コースでの実施も、公開講座が若干なされているのみであった。

免許の更新制や蓄積型資格システムの導入の検討が必要であり、他のヒューマン・サービスにおいてはすでに導入されているので、これらを保育士にも適応すべきであると考ええる。

E. 結論

本研究では、ケア・教育・子育て支援を担う保育士養成システムの現状調査と4年制モデル養成システムを検討した。

ケア・教育・子育て支援を担うには、より高い教養とより広域に及ぶ深い専門知識が必要であり、そのためには、養成年数の延長や現職教育システムの構築が不可避であるとの結論に達した。もちろん、それが連続する4年制であるべきか、再教育システムとリンクしたものであるべきかについては、検討の余地がある。

いずれにせよ、保育士資格の階層化は、必要であることが示唆された。養成年数が資格に反映されない場合、保育士資格は、コースで提供される多数の資格のうちの一つとして位置づけられる可能性が有ると考える。その傾向が本研究からもみられた。

保育職の専門性の向上のためには、資格と、①地位、②処遇、③職務内容の3つが対応する必要があると考える。

保育士資格の階層化は、①保育職における離職率を下げ、②保育職の待遇を向上させ、③保育者の学習継続を支援するためにも、必要であると考えられる。

ケアの分野については、乳児保育の充実が指摘されるが、調査によると、実際に乳児保育に関する特別科目を付加していたのは、4年制養成コースのみであった。

カウンセリング等に関わる科目は多数設置されていた。しかし、子育て支援の担い手を教育する場合、個を対象とするカウンセリングや相談ではなく、より包括的な、家庭支援、親業教育が必要であると考えられる。

本研究は研究計画の第一年目であり、4年制モデル養成システムの検討は今後の課題である。

養成コースのシラバス、専門分野（スタッフを中心に）に関する基礎データを作成したので、それを元に、保育領域ごとの分析を試みたい。

現時点でモデルを提案することはできないが、それに代えて、現時点の構想を以下紹介したい。

資格については、最低3つあるいはそれ以上の階層化が必要であると考えられる。例示する。

①保育士基礎資格（補助教員資格）

②実践保育士資格（担任）

③認定資格（蓄積型）（園長、主任、領域専門保育士、子育て支援保育士、病児保育士等）

①から③についての案としては、①については、養成期間を2年とする。これには、現状の指定科目を中心とする。加えて、学習の継続にかかわる知識と技術の教授も含める。反省的実践者・研究する保育者の基礎教育（キャリア開発の基盤づくり）と位置づける。また、科学的根拠に基づく生活・遊び・学びの援助の基礎教育と位置づける。

②実践保育士資格（担任をもてる）の養成においては、実習は基礎資格取得後3年目以降に行う。実習と各領域の専門性の深化を図り、指導案策定と実践実習がサイクルとなった形での養成を行う。また、国家試験の導入を検討し、研修の義務化・資格の更新制度を導入する。

なお、②は補助保育士としての経験期間中の研修によって獲得も可能とする。

③認定資格（蓄積型）については、専門大学院あるいは現職研修によることとし、対象コースとしては、管理職、中間管理職、領域専門保育者（レτζョ・エミリア市のアトリエリスタの様な）、子育て支援保育士（親教育・家庭生活支援を含む）、病児保育士等が考えられる。

本研究では、保育における教育機能の充実が課題として明らかになった。その認識は、世界的にも課題とされているところであった。

人と接する専門職の専門性の向上に必要であるとされる、反省的学習の継続に不可欠な記録し内省する力や、遊びの援助の力などの教育機能の充実が、保育士の養成にとって重要であると考えられる。これらについての検討を次ぎの課題としたい。

F.健康危険情報

特になし。

G. 研究発表

1. 論文発表

Sachiko Kitano (2006) "The future of early childhood care and education in Japan: The promotion of professionalism" PECERA(環太平洋乳幼児教育学会) PECERA 2006 Seventh Conference: Early Childhood Education for Social Competency and Global Citizenship 2006 114-118 頁 (依頼論文).

北野幸子 (印刷中) 「ケア・教育・子育て支援を担う保育者養成システムの現状調査」 日本保育学会 『研究論文集』 第60回大会.

2. 学会発表

Sachiko Kitano, "What is needed to professionalize the early childhood care and education in Japan; analyzing obstacles to overcome in the teacher training systems" PECERA(環太平洋乳幼児教育学会), 2006.7. 於ソウル *PECERA 2006 Seventh Conference: Early Childhood Education for Social Competency and Global Citizenship* 2006 336 頁.

Yoko Shirakawa & Sachiko Kitano, "Research and Policy Issues in Early Childhood Care and Education in Japan" in Barnard Spodek (Chair), AERA (アメリカ教育研究学会), 2007.4.12 (シカゴ).

Sachiko Kitano, "The reality of Hoikushi preparation in Japan: the analysis of the course guides and the interviews to teacher educators" PECERA 2007.7.4-6 (香港). (審査中)

3. その他

北野幸子 (2006) 「保育の“質”の鍵をにぎる保育者：養成と現職教育改革によるキャリア開発の構想」 保育士養成セミナー話題提供 平成18年度全国保育士養

成セミナー 102-103.

H. 知的財産権の出願・登録状況
なし。

I. 参考文献

Buysse & Wesley. (2006) *Evidence-based Practice in the Early Childhood Field, Zero to Three*.

Day & Sachs. (2004) Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Bell and Beltz.

Groark, Mehaffie, McCall, & Greenberg. (eds.) (2006) *Evidence-based Practices And Programs for Early Childhood Care And Education*. Corwin Press.

Karoly & Bigelow. (2005) *The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California*. Rand Corp.

北野幸子 (2001) 『世紀転換期アメリカにおける幼児教育専門組織の成立と活動に関する研究—領域の専門性の確立を中心に—』 博士論文 広島大学 2001年9月20日 (未刊).

McClelland. (1991). *The German Experience of Professionalization: Modern Learned Professions and their Organizations from the Early Nineteenth Century to the Hitler Era*. Cambridge University Press.

National Research Council (US), Shonkoff & Phillips. (2000) *From Neurons to neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Natl Academy Pr.

Oberhuemer, P. (2005) Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal* Vol.13, No. 1 2005; pp.5-16.

OECD. (2005). *Teachers Matter: Affecting, Developing and Retaining Effective Teachers*.

OECD. (2006). *Starting Strong 2- Early Childhood Education and Care*

全国保育士養成協議会 (1999) 「保育士役割の再認識」.

全国保育士養成協議会 (2000) 「保育士養成家庭と関連する専門職養成課程の比較研究」.

全国保育士養成協議会 (2006) 「保育士養成システムのパラダイム転換」.

謝辞：

本研究を遂行するに当たりの保育者養成に携わる先生方、保育者の方、同様の課題に取り組む国内外の研究者の方から、研究調査協力と、ご助言、ご指導を賜った。心から感謝申し上げます。

特に、OECD の John Bennett 先生には OECD や UNICEF の専門家会議に招聘頂き、国際動向を学ぶ貴重な機会も、頂戴した。韓国国立保育研究所 Mugyeong Moon 先生からは、研究成果等資料の提供も受けた。環太平洋乳幼児教育学会会長 Bernard Spodek、ペーチ大学イーイェーシ・ジュラ教育学部副学部長 Marta Pajor 先生からも多くの情報をご提供いただいた。ここに付してお礼申し上げます。

II. 研究成果の刊行に関する一覧表

雑誌

発表者氏名	論文タイトル名	発表誌名	巻号	ページ	出版年
Sachiko Kitano	The future of early childhood care and education in Japan: The promotion of professionalism	Early Childhood Education for Social Competency and Global Citizenship	PECERA 2006 Seventh Conference:	114-118	2006
北野幸子	ケア・教育・子育て支援を担う保育者養成システムの現状調査	日本保育学会『研究論文集』	第60回大会	印刷中	2007

その他

発表者氏名	論文タイトル名	発表誌名	巻号	ページ	出版年
北野幸子	保育の“質”の鍵をにぎる保育者：養成と現職教育改革によるキャリア開発の構想	平成18年度全国保育士養成セミナー 全国保育士養成協議会第45回研究大会		102-103	2006

Ⅲ. 研究成果の刊行物・別刷

論文 Sachiko Kitano (2006) “The future of early childhood care and education in Japan: The promotion of professionalism” PECERA(環太平洋乳幼児教育学会) PECERA 2006 Seventh Conference: Early Childhood Education for Social Competency and Global Citizenship 2006 114-118 頁 (依頼論文).

PECERA 2006 Seventh Conference

The future of early childhood care and education in Japan: The promotion of professionalism

Kitano, Sachiko

Fukuoka University of Education, Japan

1. Introduction: Chance and crisis in early childhood care and education in Japan

Recently, an unprecedented surge of attention on early childhood care and education could be experienced in Japan. Current rapid changes in Japanese society and family, such as an ageing population, a declining fertility rate, a smaller labor force, and an increased burden upon the next generation, resulted in new needs for early childhood care and education. The Japanese government introduced a lot of measures to increase the birth rate and spent more than 1 trillion yen per year on countermeasures against the falling birthrate and on fostering future generations. Although drawing a lot of attentions, the field seems to be in a chaotic situation. In many countries, the education and care institutions are shifting from the private to the public domain, however, in Japan, the privatization of the early childhood care and education seems more likely to happen. The government spends little money on human resources and in-service training and much more on new institutions, playgrounds and other facilities. It is precisely because society expects our experts' contributions, we have to refine the content of early childhood care and education services with caution, considering the best interest of the child rather than just accepting all the requirements from society, expressed by parents and elementary school teachers.

In this paper, first I would like to introduce the present conditions of early childhood care and education in Japan, comparing them to professional norms and preconditions in general, selected from McClelland (1991), Radomski (1986) and OECD report (2001). Second, I would like to share information about current issues associated with the professionalization of early childhood care and education in Japan. Finally, I would like to give recommendations and suggestions for the future.

2. The present condition of early childhood care and education in Japan

Examining the process of professionalization of several human services, McClelland, C. E. (1991) gives 9 conditions (norms) in establishing professional status, in general. Radomski (1986) lists 14 characteristics of the early childhood education profession and analyzes the conditions needed for the progress of professionalization of early childhood educators in the US. The cross-national analysis of OECD (2001) showed the progress in establishing and promoting early childhood care and education in 12 countries.

The progress and condition of professionalization of the field in Japan have also been examined by Kitano (2001; 2004).

2-1. Preparation of early childhood care and education professionals

There are rigid certification and license systems for early childhood care and education teachers in Japan. Though, there is a cross-national trend toward at least a 3-year tertiary degree for early childhood care and