

保育教諭養成課程研究

第1号（2015年）

一般社団法人 保育教諭養成課程研究会

目 次

<巻頭言>

- 保育教諭養成に向けて・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・無藤 隆・・・・・・・・ p.1

第1部 投稿論文

保育現場における新人保育者の資質能力の変化についての認識

- ー静岡県の園長・主任を対象とした全園調査からー・・・・・・・・・・若尾 良徳・・・・・・・・ p.3
高 向山

保育者養成校における「幼小接続」に対する学生理解の実態・・・・・・・・掘越 紀香・・・・・・・・ p.13

白川 佳子
原 孝成
松崎 洋子
塩野谷祐子
吉永 安里
福田 洋子
今井 康晴
鈴木美枝子
横山真貴子

保育者養成課程の講義科目における授業の課題および授業方法の実態

- ー保育者養成課程の教員へのインタビュー調査ー・・・・・・・・・・若尾 良徳・・・・・・・・ p.27
桐川 敦子
目良 秋子
岡部 佳子
佐藤 有香
後田 紀子

幼稚園教諭が感じる気になる幼児の行動

- ー「かかわりの育ち」の視点からの検討ー・・・・・・・・・・前田 泰弘・・・・・・・・ p.41
小笠原明子
酒井 幸子
守 巧

養成校教員が教職実践演習の実践から学ぶこと・・・・・・・・・・柳 晋・・・・・・・・ p.51

大佐古紀雄
望月 文代

第2部 特集Ⅰ 保育者養成の課題と展望

—第1回保育教諭養成課程研究会より—

<記念講演>

今後の教職課程のあり方と幼保の免許統合の見直し・・・・・・・・・・無藤 隆・・・・・・ p.63

<フォーラム>

国立大学における保育者養成について

—東京学芸大学の事例から—・・・・・・・・・・岩立 京子・・・・・・ p.73

保育教諭養成に向けて

—幼稚園教員養成の立場から—・・・・・・・・・・神長美津子・・・・・・ p.79

第3部 特集Ⅱ 現職研修の紹介

<現職研修>

新規採用幼稚園教諭研修の取組・・・・・・・・・・栃木県総合教育センター幼児教育部・・・・・・ p.87

第4部 研究部会報告

<養成校の学びと幼稚園での実践(表現等)部会>

領域「表現」をめぐる養成校の現状と課題・・・・・・・・・・ p.99

<幼小接続研究部会>

幼小接続に関する保育者養成校学生調査の研究概要・・・・・・・・・・ p.101

<保育教諭の専門性を探る研究部会>

認定こども園にかかる実態調査の研究概要 ～1年次～・・・・・・・・・・ p.103

<特別支援教育研究部会>

特別支援教育研究部会のこれまでの研究成果及び今後の研究の展望・・・・・・・・・・ p.105

<授業方法・授業展開部会研究部会>

保育者養成校の講義科目における能動的な学修のあり方を考える・・・・・・・・・・ p.107

投稿規定・・・・・・・・・・ p.109

あとがき・・・・・・・・・・ p.111

巻頭言

保育教諭養成に向けて

保育教諭養成課程研究会理事長 無藤 隆

ここに「保育教諭養成課程研究会」の機関学術誌の第1号を刊行することが出来ました。本会は一般社団法人としての公的組織であり、研究会の名称を使っていますが、個人加入による学会と同様の組織です。幼稚園教諭・保育士などの養成課程を要する学校の教員を中心とし、それに連携する行政担当者や幼稚園・保育所・認定こども園などの現場の実践者も加入しています。定期的に分科会での研究活動を行い、また、年に1回の大会で研究発表と情報交換をしています。定期的にメーリングリストにより情報を伝えてもいます。

その中の重要な柱が「保育教諭養成課程研究」です。これは会員の投稿論文を査読し、公刊する場です。今回はそれに加えて、第1回大会時のフォーラムと講演を掲載しています。また各研究部会の報告や現職の研修のあり方の紹介を含め、有益な情報が得られるようにしました。

現在、保育教諭はなお統一資格に至らず、幼稚園教諭免許と保育士資格の双方を必要とする認定こども園のための職名です。しかし、その養成は大部分の養成校が幼稚園教諭と保育士の双方の養成を行うようになっていくところで実質的には保育教諭養成を志向するように替わってきています。また認定こども園が着実に増えていき、また保育所が幼稚園に該当する幼児教育を重視し、幼稚園が預かり保育などに広げていく中で保育所の要素を取り入れていっており、保育教諭的なあり方が幼保どちらでも求められるように変化しつつあります。そこに、幼稚園教育要領と保育所保育指針の改定が平成28年度末を目指して進められます。教職課程や保育士養成課程の改革も実行の段階に入ろうとしています。現職者の研修も質の向上を目指して一層拡充されるようになってきました。

保育教諭養成課程研究会に寄せられる期待は極めて高いものがあります。その期待に応えるべく、会員諸氏は研究部会に分かれ、研究活動を進め、実践的な改善につながるよう努力しています。その成果の一端をここに示すことが出来ます。今後、第2号を目指し、一層の研鑽を積みたいと思います。

第1部

投稿論文

保育現場における新人保育者の資質能力の変化についての認識 — 静岡県の園長・主任を対象とした全園調査から —

Perception among principals and chiefs about changing qualities and abilities of novice teachers in kindergartens and nursery schools:
Questionnaire survey in Shizuoka prefecture

若尾良徳
(浜松学院大学)

高 向山
(常葉大学)

本研究は、静岡県の保育現場の園長・主任を対象に、新人保育者の資質能力の10年前と比べての変化についての認識を調査した^{注1)}。平成25年度に静岡県のすべての幼稚園、保育所、認定こども園の計1,007園を対象に質問紙調査を実施し、478園(47.5%)から回答を得た。その結果、新人保育者の資質能力は、ほとんどの側面において、低下しているという意見が向上しているという意見を上回っていた。特に、家事の経験、精神的な強さ、遊びの経験、コミュニケーション能力について、80%以上が低下していると認識していた。保育者養成校への示唆について議論した。

キーワード：新人保育者、保育者の資質能力、質問紙調査、静岡県、保育者養成

序論

近年、待機児童対策のため保育施設が急速に拡充されており、過去10年間の変化をみると、保育所の利用児数は、平成17年の199.3万人から、平成26年には226.6万人にまで増加している(厚生労働省 保育所関連状況取りまとめ)¹⁾。幼稚園は減少傾向にあるが、保育所、認定こども園は増加し、保育・幼児教育の利用児数は、全体としては増加しつつある。保育施設が拡大されたことによって、保育現場においては保育者(保育士、幼稚園教諭)の確保が困難であるという問題、つまり保育者不足が生じている。厚生労働省が行った調査によると、自治体の76.2%が保育士は不足していると回答しており、保育所の74.5%が保育士の採用に困難を感じていると回答していた²⁾。また、ベネッセ教育総合研究所(2012)が幼稚園、保育所、認定こども園を対象に行った調査によると、園の保育実践上、運営上におけるもっとも重要な課題として、保育者の確保(13.4%)が、保育

者の資質の維持・向上(21.8%)に次いで2番目に多く挙げられていた³⁾。

保育者不足の要因は、保育施設の拡大だけでなく、保育職の勤続年数が短いことにもある。保育職は定着率が非常に低く、保育職に就いても数年で辞めてしまうケースが多くみられる。保育所保育士(正規)の年齢構成をみると、20歳代が32%、30歳代が25%と若い年齢層に偏っており、特に全体の半数をしめる私立の保育所においては、保育士の43%が20歳代である⁴⁾。幼稚園教諭についてはさらに偏りが大きく、約半数が20歳代(25歳未満27.7%、25～30歳未満22.1%)という年齢構成になっている⁵⁾。保育のニーズに対応するために、保育者養成校の定員も拡大し、幼稚園教諭免許、保育士を保有する者が増加しているが^{注2)}、保育職の継続年数が短いこともあり、保育者不足が解消されていないのである。

このような状況のなかで、保育現場からは保育者の資質能力の低下が懸念されている。先述の

ように、幼稚園、保育所、認定こども園においては、園の保育実践上、運営上における重要な課題として、保育者の資質の維持・向上がもっとも多く挙げられている²⁾。また、本間(2012)は、現場保育士を対象に10年前からの保育の質の変化についてたずねている。その結果、10年前と比べて保育の質が悪くなったと考える者(40.2%)が、良くなったと考える者(35.2%)を上回っており、保育の質を不安に思う理由として、保育士の資質として力量不足という回答が最も多かった⁶⁾。保育士養成校の教員を対象とした調査においては、授業を行う上で困ることとして学生の基礎学力の低下(67%)が最も多く挙げられていた⁷⁾。このように、拡大する保育のニーズに対応するために、毎年多くの新人保育者が養成され、採用されることで、保育者の資質能力の維持が難しくなっているのだと考えられる。

それでは、新人保育者に求められる資質能力とはどのようなものであろうか。全国保育士会は、保育士に求められる専門性を段階別に示している⁸⁾。初任者に求められる専門性として、専門職としての基盤(センス・感性、観察力、共感性、愛情など)、専門的価値・専門的役割(子どもの最善の利益の尊重、一人ひとりの子どもの発達保障、専門職としての責務など)、保育実践に必要な専門的知識・技術(子どもへの保育実践、保護者への関わり・ソーシャルワーク、その他)、組織性(社会人としてのマナー、職務規程、職場のルール理解、組織における役割や連携の理解など)に分類し、それぞれの領域において必要な資質能力が挙げられている。保育現場の意見としては、林・森本・東村(2012)は、保育所・幼稚園・施設の園長や施設長を対象にアンケート調査を行い、養成校への要望等をたずねている⁹⁾。得られた回答のなかから、「養成校への要望や保育者として必要なこと」に関する記述を抽出し、カテゴリーに分類している。その結果、保育者に必要な技術・知識(ピアノの技術、応用力・実践力、指導計画の立案

など)、保育者としての資質(豊かな人間性など)、社会人として必要なこと(マナー、礼儀作法、コミュニケーション能力)、保育者としての意識・姿勢(気配りなど)、働く姿勢(指示待ちでなく自ら動く)、社会人としての意識(責任感など)、社会に出る前にすべきこと(実習・保育実践など)、健康(精神面の安定など)に分類されている。また、全国保育士養成協議会専門委員による現場の保育者を対象とした調査においては、卒業までに獲得することが期待される専門性は、社会的マナー、仕事に取り組む姿勢、社会的態度といった「基礎力」、他者に対する愛情・思いやり、使命感を持って子どもと接するといった「基本的な態度」、発達理解や基本的な知識といった「知識・技能」などであった¹⁰⁾。

以上のように、保育者には様々な資質能力が求められているが、近年の保育施設の拡充と、それによる保育者不足のなかで、新人保育者の資質能力が低下しているという声がしばしば聞かれる。しかし、新人保育者の資質能力の変化について、保育現場がどのように認識しているかを実証的に調べた研究はみられない。そこで、本研究では、保育現場の管理職を対象に、新人保育者の資質能力が10年前と比較してどのように変化したと認識されているかを調査することを目的とする。静岡県におけるすべての幼稚園、保育所、認定こども園の管理職を対象に質問紙調査を実施し、新人保育者の資質能力が10年前に比べて、低下したと認識されているのか、またどのような側面が低下したと捉えられているのかを明らかにする^{注3)}。静岡県は、静岡市、浜松市の2つの政令市において、人口集中によりとりわけ中心部において多くの待機児童が存在している一方で、中山間部や農村部においては過疎化が進み、若年人口の減少のため、統廃合をする学校や園もある地域である。人口の多い都市部には私立園が多く、過疎化した周辺部は公立園が多くを占めている。このように、静岡県は、都市部への一極集中と地方の人口

減少という日本の現状を代表した地域の一つといえることができる。10年前との比較としたのは、この10年間には保育をめぐる社会状況は大きく変化しており、平成18年には「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」制定され、認定こども園が発足している。また、平成24年に子ども子育て関連3法が制定されるなど、保育の制度が大きく変わっている。さらに、ここ10年間には保育施設が急増し、それにもとない保育者養成校の定員も増加したことで、新人保育者の資質能力が大きく変わってきたと考えられるからである。先行研究(本間, 2012)においても10年前との比較がなされており、漠然とした過去との比較を求めるよりも、明確できりの良い10年前という年数を設定した。

新人保育者の資質能力の変化についての保育現場の認識を明らかにすることは、保育者養成校に様々な示唆を与えることができる。保育者養成校が定員を拡大し、幼稚園教諭免許・保育士保有者を多数育成している現状において、また養成校に入学する学生の資質が変化していくなかで、教育課程をどのように改善すべきかの方向性を示すことができよう。

方法

1. 調査協力者

静岡県におけるすべての幼稚園、保育所、認定こども園、計1,007園の園長、主任を対象に質問紙調査への協力を依頼した^{注4)}。478園から回答

があり、回収率は47.5%であった。園種別ごとの内訳は、幼稚園233園(回収率48.6%)、保育所228園(回収率45.9%)、認定こども園9園(回収率29.0%)、不明4園であった。回答者の性別は、男性65名(13.6%)、女性408名(85.4%)、無回答5名(1.0%)であった。回答者の年齢は、20歳代1名(0.2%)、30歳代18名(3.8%)、40歳代96名(20.1%)、50歳代253名(52.9%)、60歳代83名(17.4%)、70歳代22名(4.6%)、無回答5名(1.0%)であった。回答者の現在の役職経験年数は、5年未満173名(36.1%)、5年以上10年未満96名(20.0%)、10年以上15年未満48名(10.0%)、15年以上20年未満19名(3.9%)、20年以上128名(26.5%)であった。園種別(幼稚園、保育所、認定こども園)、運営主体(公立、私立)、規模(園児数100名未満、園児数100名以上)ごとの回答園数をTable 1に示した。なお、園の規模については、便宜的に園児数が100名未満と100名以上の園に分類した。

2. 質問項目

新人保育者の資質能力の変化についての認識を調べるため、新人保育者に求められていると考えられる資質能力を、先行研究(本間, 2012; 林・森本・東村, 2012; 全国保育士会, 2007など)、および保育現場の園長や主任を対象とした聞き取り調査^{注5)}から48項目抽出した(Table 2)。これらの48の資質や能力が、10年前に比べてどのように変化したと思うかをたずねた。回答は、非常に低下した(1点)、低下した(2点)、やや低下した

Table 1. 調査協力園の種別・運営主体・規模の集計(園数)

	公立			私立			不明	計
	小規模	大規模	不明	小規模	大規模	不明		
幼稚園	83	41	1	21	83	4	0	233
保育所	37	50	1	41	95	4	0	228
認定こども園	2	1	0	1	5	0	0	9
その他・不明	1	3	0	0	0	0	4	8
計	123	95	2	63	183	8	4	478

(3点)、やや高まった(4点)、高まった(5点)、非常に高まった(6点)の6件法とした。

結果

3. 実施手続き

調査は2013年12月から2014年1月に、各園に郵送して依頼した。回答は、同封した返信用封筒により返送してもらった。

1. 項目ごとの分析

各項目の回答の度数分布および平均値、標準偏差を算出した。また、回答を低下(やや低下した、低下した、非常に低下したの合計)と、向上(やや高まった、高まった、非常に高まったの合計)に分けて回答の割合を集計した(Table 2)。

Table 2. 項目ごとの回答の分析、平均値、標準偏差

	非常に低下	低下	やや低下	やや向上	向上	非常に向上	不明	M	S D	低下合計	向上合計
9. 家事の経験	16.3	41.0	32.4	3.8	0.0	0.0	6.5	2.25	0.79	89.7	3.8
2. 精神的な強さ	13.4	38.3	36.6	5.2	1.0	0.0	5.4	2.39	0.84	88.3	6.3
10. 自らの遊び経験	11.7	40.0	33.5	6.3	0.8	0.2	7.5	2.41	0.84	85.1	7.3
1. コミュニケーション能力	4.2	27.8	48.7	11.7	1.5	0.0	6.1	2.77	0.78	80.8	13.2
6. リーダーシップ	4.4	28.2	47.3	9.0	0.8	0.0	10.3	2.71	0.75	79.9	9.8
13. 主体性・能動性	4.6	26.6	48.1	11.5	0.4	0.0	8.8	2.74	0.76	79.3	11.9
8. 体力	2.9	19.7	56.1	12.1	0.6	0.0	8.6	2.87	0.70	78.7	12.8
14. 指導力	5.4	22.8	49.4	10.9	0.2	0.0	11.3	2.75	0.76	77.6	11.1
46. 緊急時の対応能力	4.4	26.8	45.4	11.9	0.6	0.0	10.9	2.75	0.77	76.6	12.6
36. 社会的マナー	2.7	23.2	50.0	13.6	0.8	0.0	9.6	2.85	0.74	75.9	14.4
3. 声の大きさ	1.3	17.2	56.3	13.2	0.8	0.2	11.1	2.95	0.67	74.7	14.2
7. 体調管理	3.8	21.1	49.6	16.1	1.3	0.0	8.2	2.89	0.78	74.5	17.4
41. 保育実践の力	4.2	21.1	46.4	15.1	1.9	0.0	11.3	2.88	0.82	71.8	16.9
48. 社会の動向の理解	5.6	18.4	47.7	16.3	0.6	0.0	11.3	2.86	0.81	71.8	16.9
11. 現場経験	4.2	30.1	37.4	14.6	0.4	0.0	13.2	2.73	0.81	71.8	15.1
45. 応急手当の知識や技術	3.8	19.5	47.7	16.5	0.0	0.0	12.6	2.88	0.76	70.9	16.5
28. 責任感	3.3	18.4	48.5	19.0	1.3	0.0	9.4	2.96	0.79	70.3	20.3
27. 倫理観	3.6	14.2	52.1	16.7	1.7	0.2	11.5	2.99	0.78	69.9	18.6
22. 世話好き	2.5	15.5	51.9	15.9	1.0	0.2	13.0	2.98	0.74	69.9	17.2
30. 行動力	2.5	15.1	52.1	18.8	1.5	0.0	10.0	3.02	0.74	69.7	20.3
25. 観察力	3.1	20.1	46.4	18.6	0.8	0.0	10.9	2.93	0.78	69.7	19.5
33. 創造力	1.7	14.0	53.3	17.6	1.0	0.0	12.3	3.03	0.70	69.0	18.6
17. 柔軟性	2.9	17.2	47.9	18.2	1.0	0.0	12.8	2.97	0.77	68.0	19.2
29. 達成意欲	2.7	11.5	53.6	20.1	1.5	0.2	10.5	3.07	0.75	67.8	21.8
35. 生活習慣	3.1	14.6	48.7	19.2	1.3	0.0	13.0	3.01	0.77	66.5	20.5
24. 遠慮深さ	2.1	15.7	48.3	20.1	2.3	0.2	11.3	3.06	0.79	66.1	22.6
15. 向上心	3.8	16.5	44.6	22.6	1.7	0.0	10.9	3.02	0.83	64.9	24.3
5. 論理的思考	3.8	19.9	39.3	22.4	3.3	0.2	11.1	3.03	0.90	63.0	25.9
34. 自制心	1.0	10.3	51.3	23.2	0.8	0.0	13.4	3.14	0.67	62.6	24.1
39. 栄養の知識	2.7	15.7	44.1	23.2	1.9	0.0	12.3	3.07	0.81	62.6	25.1
31. 保育への情熱	2.5	11.9	47.9	22.8	2.3	0.4	12.1	3.13	0.80	62.3	25.5
38. 保健の知識	1.9	17.8	42.1	24.5	1.9	0.0	11.9	3.08	0.80	61.7	26.4
4. 文章力	4.2	20.9	36.6	24.7	4.0	0.4	9.2	3.05	0.95	61.7	29.1
44. 造形・工作の技術	1.9	14.9	43.3	25.9	1.9	0.2	11.9	3.13	0.80	60.0	28.0
40. 指導計画の理解	2.9	16.5	40.0	25.5	2.3	0.2	12.6	3.10	0.86	59.4	28.0
37. 発達の知識	2.3	15.1	39.7	28.2	2.3	0.0	12.3	3.15	0.83	57.1	30.5
16. 暖かさ	1.0	6.5	48.5	28.9	0.8	0.2	14.0	3.26	0.67	56.1	29.9
32. 協調性	1.3	10.7	43.5	29.3	2.3	0.4	12.6	3.25	0.78	55.4	32.0
42. 手遊び・歌遊びのレパートリー	2.7	17.6	34.5	32.0	3.1	0.2	9.8	3.18	0.90	54.8	35.4
12. 笑顔	0.8	6.3	46.9	31.6	2.1	0.4	11.9	3.33	0.71	54.0	34.1
20. 純粋さ	1.3	7.3	44.1	31.0	2.7	0.0	13.6	3.31	0.73	52.7	33.7
26. 子どもへの愛情	1.0	7.3	43.9	29.3	3.3	0.2	14.9	3.32	0.75	52.3	32.8
21. 感性・センス	2.9	10.9	37.7	30.1	4.4	0.4	13.6	3.27	0.89	51.5	34.9
47. 基礎学力	3.3	13.6	34.3	32.4	4.8	0.2	11.3	3.25	0.92	51.3	37.4
19. 素直さ	1.5	8.2	40.4	34.3	4.2	0.2	11.3	3.36	0.79	50.0	38.7
43. ピアノの技術	6.3	16.1	26.6	34.9	6.5	0.6	9.0	3.23	1.06	49.0	42.1
18. 鈍感さ	1.5	5.9	31.0	41.2	5.9	0.8	13.8	3.54	0.83	38.3	47.9
23. 私の強さ	0.8	6.7	27.6	43.3	7.3	2.1	12.1	3.64	0.87	35.1	52.7

注. 低下合計の割合の高い順に並べ替えた。

その結果、向上したという回答が、低下したという回答を上回っているのは、私の強さ、鈍感さの2項目のみで、その他の46項目において低下の回答が向上の回答を上回っていた。低下したという回答が多かったのは、家事の経験(89.7%)、精神的な強さ(88.3%)、自らの遊び経験(85.1%)、コミュニケーション能力(80.8%)といった項目で、80%以上の管理職が、新人保育者で低下していると考えていた。すなわち、保育現場の管理職の多くは、新人保育者の資質能力が様々な側面で低下したと認識していた。

2. 因子分析

次に、48項目の資質能力を分類するために因子分析を行った(最尤法・プロマックス回転)。固有値1以上を基準としたところ8因子までが該当したが、第8因子はいずれの項目の負荷量も低く、解釈が難しかったため、7因子を採用した。いずれの因子にも負荷量が0.4以下で共通性の低い項目を除き、最終的に35項目からなる7因子構造を採用した(Table 3)。第1因子は、達成意欲、責任感、行動力、保育への情熱に高い負荷があり、意欲の高さを表していると考えられるため「意識の高さ」と名づけた。第2因子は、体力、体調管理、家事の経験に高い負荷があり、健康や生活の経験の高さを表していると考えられるため、「健康・生活経験」と名づけた。第3因子は、保健の知識、栄養の知識、発達の知識に高い負荷があるため、「専門知識」と名づけた。第4因子は、造形・工作の技術、手遊び・歌遊びのレパートリー、ピアノの技術といった表現技術に関する項目に高い負荷があるため、「表現技術」と名づけた。第5因子は、論理的思考、文章力に高い負荷があるため、「知的能力」と名づけた。第6因子は、純粋さ、素直さに高い負荷があるため、「純粋さ」と名づけた。第7因子は、緊急時の対応能力、応急手当の知識や技術に高い負荷があるため、「危機対応力」と名づけた。各因子の内的整合性を調べるため、クロン

バックの α 係数を算出した。その結果、第1因子.93、第2因子.88、第3因子.94、第4因子.79、第5因子.81、第6因子.88、第7因子.83といずれの因子においても内的整合性が高かった。各因子の因子得点を算出し、以下の分析に用いた。

3. 園種別、運営主体、規模による比較

新人保育者の資質能力の変化の認識について、園の種別、運営主体、園の規模による違いが見られるかを検討した。各因子の因子得点について、園種別(幼稚園、保育所)、運営主体(公立、私立)、園の規模(園児数100名未満、100名以上)の3要因の分散分析を行った。なお、認定こども園は回答数が少なかったため分析から除外した。

その結果、「健康・生活経験」と、「知的能力」において、有意な効果がみられた。「健康・生活経験」については、園の規模の主効果に有意な効果がみられ($F(1, 288) = 4.34, p < .05$)、園児数100名未満の園は、園児数100名以上の園に比べて、新人保育者の健康・生活経験が低下していると考えていた。「知的能力」については、運営主体の主効果に有意な効果がみられ($F(1, 288) = 14.05, p < .001$)、私立園は、公立園に比べて、新人保育者の知的能力が低下していると考えていた。「意識の高さ」、「専門知識」、「表現技術」、「純粋さ」、「危機対応力」については、いずれの主効果、交互作用効果もみられなかった。各因子得点について、園の種別、運営主体、園の規模ごとの平均と標準偏差をTable 4に示した。

考察

本研究は、静岡県におけるすべての幼稚園、保育所、認定こども園の管理職を対象に質問紙調査を実施し、新人保育者の資質能力が10年前と比較してどのように変化したと認識されているかを調査した。調査の回収率は、47.5%と高く、静岡県の保育現場の実態をある程度反映した結果といえる。

Table 3. 新人保育者の資質能力の変化項目の因子分析(最尤法・プロマックス回転)

	第1因子 意識の 高さ	第2因子 健康・ 生活経験	第3因子 専門知識	第4因子 表現技術	第5因子 知的能力	第6因子 純朴さ	第7因子 危機 対応力	共通性
29. 達成意欲	1.024	-.141	.004	-.011	-.005	-.069	.012	.787
28. 責任感	.995	-.167	-.068	-.071	.058	-.021	.095	.757
30. 行動力	.652	.132	.059	.151	-.079	-.073	-.017	.634
31. 保育への情熱	.646	.085	.184	.023	-.005	.114	-.187	.692
26. 子どもへの愛情	.533	.158	.056	-.109	-.111	.138	.031	.479
17. 柔軟性	.512	.280	.019	.018	-.071	-.071	.004	.468
27. 倫理観	.508	.040	-.142	-.077	.276	.010	.106	.440
15. 向上心	.504	.166	.040	.026	.272	-.044	-.108	.605
33. 創造力	.487	-.041	-.061	.288	-.006	.125	.057	.538
32. 協調性	.464	.155	.066	-.071	-.102	.123	.134	.496
16. 暖かさ	.433	.262	.031	.017	-.050	.186	-.165	.495
8. 体力	-.029	.843	-.130	-.217	.053	.014	.072	.548
7. 体調管理	.093	.759	-.008	-.243	.003	-.009	.018	.521
9. 家事の経験	-.069	.630	-.075	.012	.057	-.060	.192	.445
10. 自らの遊び経験	-.058	.566	.001	.048	.007	.136	-.036	.378
6. リーダーシップ	-.010	.528	.117	.178	.135	-.073	-.076	.522
1. コミュニケーション能力	.086	.474	.006	.105	.006	-.069	.047	.367
12. 笑顔	.180	.468	-.013	.211	-.155	.031	-.039	.441
3. 声の大きさ	.010	.459	.070	.227	-.075	-.043	-.045	.335
11. 現場経験	-.182	.421	.139	.096	.177	.075	.118	.462
13. 主体性・能動性	.344	.411	-.093	.076	.130	-.071	.071	.607
38. 保健の知識	.000	.004	1.040	-.103	-.033	-.051	.065	.976
39. 栄養の知識	-.004	-.059	.900	.049	.004	.000	.043	.852
37. 発達の知識	.143	-.085	.733	-.031	.136	-.002	.027	.753
44. 造形・工作の技術	.066	-.056	-.076	.817	-.069	-.027	.139	.673
42. 手遊び・歌遊びのレパートリー	-.107	.018	.011	.733	.093	.156	-.060	.578
43. ピアノの技術	.012	-.102	-.033	.714	.119	-.135	.052	.512
5. 論理的思考	-.017	.116	.020	-.048	.851	.002	-.082	.731
4. 文章力	-.045	.043	.007	.121	.821	-.033	-.123	.667
47. 基礎学力	.068	-.195	.047	.114	.516	.117	.225	.555
20. 純粋さ	.030	.001	-.070	.022	.032	.933	.006	.881
19. 素直さ	.134	-.016	.019	-.062	-.008	.779	.030	.739
46. 緊急時の対応能力	.074	.093	.015	.041	-.047	-.036	.795	.780
45. 応急手当の知識や技術	-.041	.075	.126	.153	-.176	.045	.740	.734
48. 社会の動向の理解	-.012	.069	.088	-.087	.321	.038	.484	.606
寄与率	35.72	8.77	5.08	2.69	2.95	2.74	2.21	60.15
因子間相関								
第2因子	.723							
第3因子	.651	.539						
第4因子	.590	.544	.555					
第5因子	.539	.547	.560	.485				
第6因子	.629	.510	.459	.298	.254			
第7因子	.543	.503	.613	.505	.549	.376		

Table 4. 園種別、運営主体、規模別の各因子得点の平均と標準偏差

	幼稚園								保育所								
	公立				私立				公立				私立				
	小規模	大規模	小規模	大規模	小規模	大規模											
意識の高さ	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD									
意識の高さ	-0.02	0.88	0.05	0.89	-0.35	0.80	0.14	1.04	-0.12	1.14	0.20	1.12	0.08	0.75	0.01	0.93	
健康・生活経験	-0.12	0.96	-0.04	1.05	-0.30	1.02	0.22	0.89	-0.06	1.11	0.30	0.94	-0.08	0.66	-0.01	0.94	小規模<大規模
専門知識	-0.04	0.89	-0.12	0.84	-0.28	0.90	0.14	1.02	-0.12	1.03	0.20	1.21	0.10	0.92	0.00	1.02	
表現技術	0.01	0.97	0.11	0.90	-0.35	0.72	-0.10	0.90	-0.07	1.19	0.19	0.77	0.22	0.83	0.01	0.91	
知的能力	0.24	1.02	0.07	0.69	-0.46	0.83	-0.22	0.84	0.19	1.09	0.43	1.06	-0.01	0.93	-0.16	0.77	公立>私立
純朴さ	-0.10	0.81	0.08	1.01	0.27	0.71	0.19	0.98	-0.15	1.09	0.00	1.03	0.01	0.78	0.00	0.98	
危機対応力	-0.03	0.82	0.10	1.06	-0.48	1.00	0.06	0.86	0.16	0.84	0.14	0.84	0.19	0.99	-0.01	0.99	

調査の結果から、新人保育者の資質能力は、ほとんどの側面で低下しているという意見が、向上しているという意見を上回っていた。特に低下していると認識されている側面は、家事の経験、精神的な強さ、遊びの経験、コミュニケーション能力、リーダーシップ、主体性・能動性といった資質能力であった。家事や遊びなど、家庭や友人関係などの日常生活での経験が不足しており、そのためにコミュニケーション能力が低下し、精神的に弱くなっているという新人保育者の姿が浮かび上がってくる。

保育現場における新人保育者の資質能力の低下の認識は、保育現場が新人保育者に求める資質能力と深く関わっていると考えられる。全国保育士養成協議会の調査によると、保育現場は、新人保育者の段階で、「社会人としての最低限の態度」と「保育の基礎的な知識」があればよいと考えている¹⁰⁾。その意味で、特に低下していると考えられている、生活経験や精神的な強さ、文章力、コミュニケーション能力といった資質能力は、社会人としての最低限の態度であり、それらの低下は問題とされやすいのであろう。また、これらの社会人としての最低限の態度に関する資質能力が低下していると認識しているからこそ、新人保育者に求めたいと考えているのであろう。

新人保育者の資質能力の変化についての認識は、園種別(幼稚園、保育所)、運営主体(公立、私立)、園の規模による違いはあまりみられず、新人保育者の資質能力の低下は、幼稚園か保育所か、公立か私立か、大規模園か小規模園かに関わらず、さまざまな保育施設において生じている問題であると考えられる。知的能力については、私立園の方が、公立園に比べて、新人保育者の知的能力が低下していると認識していた。これは、保育者の採用に際して、公立園は筆記試験を課すことが一般的であるが、私立園では筆記試験が行われないうことも多いため、私立園では論理的思考や文章力といった知的な能力が評価されないまま保育

者として就職していくことが影響していると考えられる。健康・生活経験については、園児数が少ない園の管理職ほど、新人保育者の健康・生活経験が低下していると認識していた。小規模園では園長や主任が、1人1人の保育者の健康管理や生活経験を直接目にする機会が多いからと考えられる。また、小規模園では、保育者の人数が少ないため、1人の保育者に求められる仕事の種類が多くなり、低下に気がつきやすいのかもしれない。園種別による差異はいずれの資質能力においてもみられなかった。これは、幼稚園と保育所とで求められる資質能力にそれほど差がないため、同じように変化を認識していると考えられる。

保育者養成校への示唆

新人保育者の資質能力が低下しているという保育現場の認識に対して、保育者養成校はどのように対応すべきであろうか。前述のように、保育者養成校は、近年の保育職のニーズに対応するため、学校数および定員を大幅に増やしてきた。しかし、少子化に加え、大学の定員が増えすぎたことにより、多くの大学が学生の確保に苦慮しており、私立4年制大学の45.8%、私立短期大学の64.7%に定員割れが生じている¹¹⁾。その結果、従来であれば、入学段階で選抜されるべき学生が入学し、資質能力が不足したまま養成校に入学し、十分な資質能力を身につけないまま保育現場に出ていると考えられる。保育者養成校は、保育現場のニーズに応えるべく、生活経験、遊びの経験ができる機会をもうけるとともに、文章力やコミュニケーション能力、主体性・能動性など、最低限の資質能力を身につけることができる活動を教育課程のなかに組み込んでいく必要がある。また、最低限の資質能力が身につけていない学生には、安易に免許資格を与えず、現場に出さないようにすることも必要であろう。

一方で、特に低下していると認識されていた資質能力が、保育者養成校で養成可能なものなの

かという疑問もある。たとえば、家事の経験、精神的な強さ、遊びの経験といった資質能力は、養成課程で身につける能力と言うより、家庭や日常生活のなかで、養成校に入学する以前に、身につけてほしい資質能力である。保育者養成校は、学生の家庭と連携したり、あるいは生活経験、遊び経験のできる課外活動やボランティア活動等に学生を参加させること等を通して、経験の不足を補っていくことや、幼稚園や保育所等での保育ボランティア、インターンシップを充実させていくことが必要であろう。

今後の展望

最後に、本研究の制約と今後の展望について述べる。本研究は、平成25年度時点の静岡県状況を捉えたものであり、他の地域や時期にそのままあてはめることはできないであろう。たとえば、人口が集中し、多くの待機児童を抱える都市部と、子どもの人口が減少している地方では状況が大きく異なるからである。また、保育をめぐる制度や状況は、時代により変化している。平成27年度からは子ども・子育て支援新制度がスタートし、同じ静岡県であっても保育現場で求められる資質能力が変わってきているかもしれない。今後は、他の都道府県においても同様の調査を行い、比較検討していく必要がある。また、社会状況や制度の変化に伴いどのように変わっていくのか、継続的な調査が必要であろう。

本研究では、保育現場の管理職が新人保育者の資質能力を全般的に低下していると認識していることが示されたが、保育現場の管理職は新人保育者の資質能力としてどの程度の水準を求めているのかは明らかになっていない。たとえば、先行研究においては、保育現場は新任段階で、「社会人としての最低限の態度」と「保育の基礎的な知識」があればよいと考えているが¹⁰⁾、「最低限」とか「基本的」とはいったいどの程度を指すのか不明確である。今後の研究として、新人保育者に求めら

れる資質能力の具体的な基準を明らかにすることで、養成への示唆を与えることができるであろう。

さらに、本研究では、新人保育者の変化に注目したが、「新人」が、新規学卒新人のみを指すのか、その園において新規に採用された新人すべてを含むのか明確に定義されていなかった。保育未経験の新規学卒新人と中途採用された経験者では、有している資質能力も求められる資質能力も大きく異なるであろう。今後は、新人と新卒の区分を明確化して、保育者のキャリアの各段階における資質能力について検討していく必要がある。

注

注1) 本研究は、大学ネットワーク静岡(現 ふじのくに地域・大学コンソーシアム)による平成25年度学術研究助成の交付を受けて実施した。本研究の調査にご協力いただきました園の皆様へ深く感謝いたします。

注2) 過去10年間の指定保育士養成施設の定員の変化をみると、平成17年には41,473人であったが、平成26年には56,448人にまで増加している。

注3) 静岡県においては、平成25年時点で待機児童が500名を超えており、特に県内の政令市である静岡市と浜松市においては、深刻な問題となっている¹²⁾。ただし、平成27年度には子ども・子育て支援新制度に移行し、状況は大きく変わるであろうと考えられる。

注4) 平成25年10月時点でのデータを用いた。認定こども園の幼稚園部と保育園部の区別、分園の扱いにより、実際の園数とは若干異なる可能性がある。

注5) 静岡県内の5つの保育園、幼稚園(すべて私立)の管理職や主任5名を対象に、新人保育者の資質能力が10年前と比較してどのように変化したと感じているかについて、良くなったと思う側面、悪くなったと思う側面をそれぞれたずねた。

引用文献

- 1) 保育所関連状況取りまとめ(平成26年4月1日), 厚生労働省, <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000057750.html>, 2015年7月27日.
- 2) 保育士の再就職支援に関する報告書(平成23年度 厚生労働省委託事業 株式会社ポピンズ), 厚生労働省, http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/h120423_s2.pdf, 2015年7月27日.
- 3) 第2回幼児教育・保育についての基本調査報告書, ベネッセ教育総合研究所, <http://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=4053>, 2015年7月27日.
- 4) 全国の保育所実態調査報告書2011, 全国保育協議会, <http://www.zenhokyo.gr.jp/cyousa/201209.pdf>, 2015年7月27日.
- 5) 平成22年度学校教員統計調査, 文部科学省, http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/kekka/k_detail/1319073.htm, 2015年7月27日.
- 6) 本間英治(2012) 保育の質に関する保育士の意識の実態－A市内における保育士へのアンケート調査を通して－, 『保育学研究』, 50(2), 192-201.
- 7) 社団法人全国保育士養成協議会(2012) 指定保育士養成施設教員の実態に関する調査報告Ⅰ－調査結果の概要－ 全国保育士養成協議会, 『保育士養成資料集第55号 平成23年度全国保育士養成セミナー報告書』.
- 8) 全国保育士会(2007) 保育士の研修体系～保育士の階層別に求められる専門性～.
- 9) 林悠子・森本美佐・東村知子(2012) 保育者養成校に求められる学生の資質について－保育現場へのアンケート調査より－, 『紀要(奈良文化女子短期大学)』, 43, 127-134.
- 10) 社団法人全国保育士養成協議会(2014) 平成24-25年度 専門委員会課題研究「保育者の専門性についての調査－養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み－」.
- 11) 平成26(2014)年度 私立大学・短期大学等入学志願動向, 日本私立学校振興・共済事業団 私学経営情報センター, <http://www.shigaku.go.jp/files/shigandoukou26.pdf>, 2015年7月27日.
- 12) 保育所関連状況取りまとめ(平成25年4月1日), 厚生労働省, <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000022684.html>, 2015年7月27日.

保育者養成校における「幼小接続」に対する学生理解の実態

Current Situation of Students' Understanding of the Transition from ECEC to Primary School at ECEC Teacher Training Course

掘越紀香 (国立教育政策研究所)	白川佳子 (共立女子大学)	原 孝成 (鎌倉女子大学短期大学部)	松寄洋子 (千葉大学)	塩野谷祐子 (和洋女子大学)
吉永安里 (國學院大學)	福田洋子 (常磐短期大学)	今井康晴 (東京未来大学)	鈴木美枝子 (玉川大学)	横山真貴子 (奈良教育大学)

本研究では、保幼小連携・幼小接続に関する用語や保幼小連携の内容に関して、保育者養成校の学生がどの程度理解しているか、学校種や学年による差は見られるかを検討した。保幼小連携・幼小接続の用語理解では、基本的用語は理解しているが、具体的な関連用語や概念、新しい用語、接続期カリキュラムの理解が低かった。4年制大学4年は小学校教育や保幼小連携・幼小接続の理解が高く、方向目標の理解は短期大学2年で高かった。保幼小連携の内容理解では、自分の体験した内容は理解していたが、教員間の具体的連携の理解は低かった。4年制大学4年は保幼小連携の基本的視点や特別支援の理解が高く、連携をデザインする原則の理解は全体的に低いものの短期大学2年が高かった。どちらも学年差があり、最終学年までに理解は深まったが、短期大学は1年2年で差があり、4年制大学は1年2年に差が見られない項目が多かった。以上を踏まえ、今後保育者養成校では幼小接続についてどのように取り組むべきか考察した。

キーワード: 保育者養成校、幼小接続、保幼小連携、学生理解、カリキュラム

1. 問題と目的

2015年4月子ども・子育て支援新制度が施行され、幼児教育は大きな変革期を迎えている。保幼小連携・幼小接続について、我が国では、教師の話が聞けずに授業が成立しないなどの「小1プロブレム」によって注目されたが、2005年に国立教育政策研究所教育課程研究センターによって指導資料『幼児期から児童期への教育』が編集され、幼児期を小学校以降の生活や学習の基盤を作る「芽生えの時期」として位置づけ、学びや道徳性、聴くこと、伝え合い、協同性などが取り上げられた。さらに、2008年に改訂・改定された「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」、2014年に策定された「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」では、幼小接続について表1のように言及されてい

る。幼児期の教育・保育が小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながり、子どもの発達と学びの連続性を確保するため、円滑な接続に向けた教育・保育の内容の工夫を図ること、子ども同士の交流、教師間の交流、研究・研修等の「連携を図る」ことが求められ、さらに「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」では一歩進んで「連携を通じた質の向上を図る」ことが目指されている。

同様に「小学校学習指導要領」においても、総則に連携や交流を図るよう記載されたとともに、生活科をはじめとする各教科等での取り組みに言及し、特に1学年において幼児教育の保育内容などとの関連を考慮した指導を行うことが求められている。

表1. 要領、指針における幼小接続に関連する箇所(一部)

「幼稚園教育要領」

- 幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること。 第3章 第1 1(9)
- 幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること。 第3章 第1 2(5)

「保育所保育指針」

- 保育所の保育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに留意し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること。 第3章 2 (四)ケ
- 子どもの生活や発達の連続性を踏まえ、保育の内容の工夫を図るとともに、就学に向けて、保育所の子どもと小学校の児童との交流、職員同士の交流、情報共有や相互理解など小学校との積極的な連携を図るよう配慮すること。 第4章 1 (三)エ(ア)
- 子どもに関する情報共有に関して、保育所に入所している子どもの就学に際し、市町村の支援の下に、子どもの育ちを支えるための資料が保育所から小学校へ送付されるようにすること。 第4章 1 (三)エ(イ)

「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」

- 幼保連携型認定こども園においては、その教育及び保育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、乳幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること。 第3章 第1 7
- 園児の発達や学びの連続性を確保する観点から、小学校教育への円滑な接続に向けた教育及び保育の内容の工夫を図るとともに、幼保連携型認定こども園の園児と小学校の児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を通じた質の向上を図ること。 第3章 第2 10

「小学校学習指導要領」

- 学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること。 第1章 第4 2(12)
- 低学年においては、生活科などとの関連を積極的に図り、指導の効果を高めるようにすること。特に第1学年においては、幼稚園教育における言葉に関する内容などとの関連を考慮すること。 第2章 第1節 国語 第3 1(6)
- 国語科、音楽科、図画工作科など他教科等との関連を積極的に図り、指導の効果を高めるようにすること。特に、第1学年入学当初においては、生活科を中心とした合科的な指導を行うなどの工夫をすること。 第2章 第5節 生活 第3 1(3)
- 具体的な活動や体験を行うに当たっては、身近な幼児や高齢者、障害のある児童生徒などの多様な人々と触れ合うことができるようにすること。 第2章 第5節 生活 第3 2(3)
- 低学年においては、生活科などとの関連を積極的に図り、指導の効果を高めるようにすること。特に第1学年においては、幼稚園教育における表現に関する内容などとの関連を考慮すること。 第2章 第6節 音楽 第3 1(4)
- 低学年においては、生活科などとの関連を積極的に図り、指導の効果を高めるようにすること。特に第1学年においては、幼稚園教育における表現に関する内容などとの関連を考慮すること。 第2章 第7節 図画工作 第3 1(5)

中央教育審議会では、平成26年11月の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」において、審議事項として「子供の発達の早期化をめぐる現象や指摘及び幼児教育の特性等を踏まえ、幼児教育と小学校教育をより円滑に接続させていくためには、どのような見直しが必要か」が挙げられており、幼小接続が次の幼稚園教育要領、小学校学習指導要領の改訂に向けた重要な課題であることが示されている。

国際的な潮流としても、OECDの「Starting Strong」において就学前教育の重要性が唱えられ、幼児教育と初等教育の強力で対等な連携の必要性など幼小接続について言及されており(OECD, 2006, 2012)、子どもと保護者の新たな環境移行をサポートする視点から、園と学校、地域との連携、質の高い就学前教育と学校教育のカリキュラム、移行のための特別プログラムなどが検討されている(秋田, 2010)。

ここで幼小連携と幼小接続について整理したい。酒井・横井(2011)では、幼児教育と小学校教育の連携を「幼児教育と小学校教育の接続を達成するために、保育所・幼稚園と小学校が相互に協力すること」、接続を「幼児教育(保育所・幼稚園)と小学校教育とをつなぎ、円滑な移行を達成すること」(p.66)と定義している。我が国の保幼小連携や幼小接続の取り組みを方向付けた平成22年11月の「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」(2010)を踏まえ、本研究では保幼小連携を「保育所、幼稚園、認定こども園、小学校において、子どもや教職員が交流し、協力して実践や研修や情報共有などを行うこと、その関係づくり」、幼小接続を「幼児期から児童期への発達と学びの連続性を保障するため、教育課程も含めた幼児教育と小学校教育との円滑な接続を目指すこと、その仕組み」と定義する。

幼小接続においては、発達と学びの連続性が重視されている。発達の連続性は、保育者と小学校教師がともに幼児期と児童期の発達の流れを理解

し、長期的視点から捉えること、指導要録や保育要録、就学支援シート、連絡会や個別の面談などを通じて、一人ひとりの育ちを繋いでいく連携が必要である。

一方、学びの連続性については、幼児教育と小学校教育における学びの違いをどのように解消し、より連続的な学びにするかが課題となっている(酒井・横井, 2011)。「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」(2010)では、幼児期と児童期の教育の連続性・一貫性が強調され、幼児期と児童期の教育の目標は「学びの基礎力の育成」であり、幼児期の「学びの芽生えの時期」から、児童期の「自覚的な学びの時期」へといかに円滑に移行するかが重要とされている。また、学びの基礎力の育成のためには、「三つの自立」(「学びの自立」「生活上の自立」「精神的な自立」)を養うことが掲げられ、児童期(低学年)においては「学力の三つの要素」(基礎的な知識・技能、課題解決のために必要な思考力、判断力、表現力等、主体的に学習に取り組む態度)も培うことが求められている。さらに、無藤(2013)は幼児期の「学びの芽生え」と児童期の「自覚的な学び」の核として、「集中性」「課題性」「目的志向性」「言語性」「自覚性」の5つの軸を提案し、そのつながりに言及している。近年注目されている「学びに向かう力」は、小学校以降の学習の基盤となる力として、ベネッセ教育総合研究所次世代育成研究室(2013)が「生活習慣」「文字・数・思考」とともに提案した3つの軸の1つであり、「自分の気持ちを言う、相手の意見を聞く、物事に挑戦するなど、自己主張・自己抑制・協調性・がんばる力・好奇心に関係する力」と定義されている。幼児期からの「学びに向かう力」の育成がその後の学びに大きな影響を与える視点から重要とされている。

都道府県・市町村に対して、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」(2010)では、各学校・施設へ積極的な支援を行うこと、連携・接続に関する基本方針や支援方を

策定し、学校園はそれらを踏まえて連携や接続の取り組みを進めることが望ましいとしている。その結果、先駆的に取り組んでいた品川区、横浜市等にならい、接続期カリキュラムを作成する自治体がここ数年広がっている（一前・秋田, 2011; 岩立, 2012; 松崎・無藤, 2013）。

教職員の資質向上に関しては、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」（2010）で示されるように、「①幼児期と児童期の教育課程・指導方法等の違い、子どもの発達や学びの現状等を正しく理解する力 ②幼児期の教育を担当する教職員は児童期の教育を見通す力、児童期の教育を担当する教員は幼児期の教育を見通す力 ③ ①②を踏まえ、今の教育活動を構成・実践する力 ④他の教職員や保護者と連携・接続のために必要な関係を構築する力」が求められている。教員養成課程においても、幼小接続に関する教職員の資質向上に努めることが必要であり、こうした社会状況に対応できる実践力を育成するためのカリキュラムの検証・再編が課題となっている。

では、幼小接続や保幼小連携について、現在のカリキュラムを履修する保育者養成校の学生は、どの程度理解をしているのだろうか。長谷部（2004）は、保育者養成校の学生を対象とした連携に関する研究が少ないことを踏まえ、保幼小連携に対してどのような意識を持っているのか、保育専門学校の学生を対象に調査している。「小1プログラム」の要因や背景を自由記述させることを通して見出された保幼小連携への意識について、教育実践上の問題として接続期における段差を指摘する学生もいたが、今後保幼小連携を担うために必要な基礎的な知識や、生活科をはじめとする小学校の教育内容についての理解が不十分であることを指摘している。

以上を受けて、本研究では、幼小接続や保幼小連携に関して、保育者養成校の学生がどの程度理解しているのか、学校種や学年によって差は見ら

れるのかについて、保幼小連携・幼小接続に関する用語と、保幼小連携の内容の2つの側面から検討することを目的とする。これらの結果を踏まえて、今後幼小接続に関して保育者養成校において、どのように取り組むべきかを考察する。

2. 方法

1) 調査対象（表2）

首都圏と関西にある、幼稚園教諭免許の取得可能な保育者・教員養成大学11校と短期大学4校の15校に在籍する1～4年生2337名（男173名、女2210名）。

2) 調査時期

2014年12月から2015年1月に実施した。

3) 調査方法

各大学の授業等で調査用紙を配布し、基本的にその場で回答を求めて回収した。調査は無記名で行い、調査用紙にはアンケートを未記入のまま提出する、途中で中断する権利があり、それによって不利益を被らない旨を記載した。その上で、調査協力の承諾が得られた対象者に対して実施し、倫理的な配慮を行った。

4) 調査項目

- ①**基本属性** 学校種、学年、性別、実習経験、取得予定免許・資格について回答を求めた。
- ②**保幼小連携・幼小接続に関する用語に対する理解を問う項目** 保幼小連携や幼小接続についての理解の程度を問うため、主に「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」（2010）や「小学校学習指導要領解説・生活編」（2008）から保幼小連携・幼小接続や生活科に関して重要と思われる用語を抽出したほ

表2. 調査対象者の学年と学校種

	短期大学	4年制大学	合計
1年生	410	440	850
2年生	214	476	690
3年生	—	400	400
4年生	—	397	397
合計	624	1713	2337

か、ベネッセ教育総合研究所次世代育成研究室によって提案された「学びに向かう力」、2014年に策定された「保幼連携型認定こども園教育・保育要領」、配慮の必要な子どもを継続的に支援するため自治体等で作成されている「就学支援シート」等を加えた計27項目について、「知らない(1点)」「あまり知らないが聞いたことはある(2点)」「少し知っている(3点)」「よく知っている(4点)」から回答を求めた。

③保幼小連携の内容に対する理解を問う項目 保幼小連携の具体的な内容についての理解の程度を問うため、保幼小連携のポイントである「子ども同士の交流」「教師同士の交流」「カリキュラムの接続」(無藤・安見・和田・倉掛・本郷, 2009; 無藤, 2011)や、実際に行われている交流や連携(例えば「一日体験入学」「保幼小合同研修会」「保幼小連絡協議会」)のほか、「連携をデザインする原則」として有馬幼稚園・小学校・秋田(2002)で提案された「互惠性」「継続性」「名づけ合う関係性」「物語り性」を加えた計14項目について、「知らない(1点)」「あまり知らないが聞いたことはある(2点)」「少し知っている(3点)」「よく知っている(4点)」の4件法で回答を求めた。

②③どちらも、比較的知っていると予想される項目とあまり知らないであろう項目を含むように配慮し、著者間で議論の上、本調査のために作成したものである。その他、保幼小連携への考えなど自由に記述できる欄を設けた。本論文では、①～③について分析検討する。

5) 分析方法

保幼小連携・幼小接続に関する用語に対する理解を問う項目と、保幼小連携の内容に対する理解を問う項目について、それぞれ平均得点を算出した。さらに、学校種、学年によって、保幼小連携・幼小接続に関する用語や、保幼小連携の内容に対する理解に差が見られるかを検討するため、学校種の比較では t 検定を、学校種ごとの学年比較では、短期大学は t 検定、4年制大学は学年を独立変

数、保幼小連携・幼小接続に関する用語理解、保幼小連携の内容理解を従属変数とする一元配置の分散分析を行った。多重比較には Bonferroni法または Tamhane の T2法を用いた。以上の分析には、SPSS Statistics 22.0 (IBM)を使用した。

3. 結果と考察

1) 保幼小連携・幼小接続に関する用語理解と保幼小連携の内容理解の平均

保幼小連携・幼小接続に関する用語理解、保幼小連携の内容理解の平均得点と標準偏差を平均得点の高い順に示したものが表3、表4である。保幼小連携・幼小接続に関する用語理解(27項目)において、全体の平均は2.4点であり、得点の高い項目は、「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」3.5点、「小1プロブレム」3.0点だった。続いて「教育課程・保育課程」「保幼小連携」「生活科」「小学校学習指導要領」の順であった。得点の低い項目としては、「アプローチカリキュラム」1.8点、「スタートカリキュラム」「就学支援シート」1.9点であり、「合科的な指導」「学びに向かう力」「気づきの質」「方向目標」「学びの基礎力の育成」「自覚的な学び」と続いた。得点の高い項目は、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「教育課程・保育課程」など、保育者養成校の学生が繰り返し学習している用語であり、社会的関心の高い「小1プロブレム」や「保幼小連携」「生活科」などの基本的な用語が上位に挙がっている。一方、得点の低い項目は、その基本用語に関連する具体的な内容や概念であり、近年提案された新しい用語(「学びに向かう力」「アプローチカリキュラム」)や生活科・小学校教育に関連する用語であった。

保幼小連携の内容理解(14項目)においては、全体の平均が2.1点であり、用語理解より低かった($t(39)=2.04, p<.05$)。得点の高い項目は「保育参加・参観、授業参加・参観」2.9点、「保育者・教師同士の連携」「一日体験入学、給食体験」2.8点、「子ども同士の交流」2.7点であり、得点の低い項目

表3. 保幼小連携・幼小接続に関する用語理解の平均得点

用語の項目	人数	平均得点	SD
13 保育所保育指針	2327	3.5	0.66
12 幼稚園教育要領	2331	3.5	0.66
11 小1プロブレム	2324	3.0	0.99
22 教育課程・保育課程	2317	2.9	0.85
1 保幼小連携	2328	2.9	0.87
23 生活科	2319	2.7	0.95
15 小学校学習指導要領	2325	2.7	0.96
14 幼保連携型認定こども園教育・保育要領	2325	2.6	0.91
3 保幼小交流	2322	2.5	0.98
19 教育の連続性・一貫性	2316	2.5	0.90
26 三つの自立	2324	2.5	0.89
21 到達目標	2322	2.4	0.88
5 幼稚園幼児指導要録	2320	2.4	0.99
27 学力の三つの要素	2319	2.4	0.91
2 幼小接続期	2326	2.3	0.99
18 育ち(発達)と学びの連続性	2326	2.3	0.92
4 保育所児童保育要録	2318	2.3	0.97
8 学びの芽生え	2327	2.2	0.87
9 自覚的な学び	2322	2.1	0.88
25 学びの基礎力の育成	2311	2.1	0.88
20 方向目標	2324	2.0	0.88
17 気づきの質	2327	2.0	0.86
16 学びに向かう力	2321	2.0	0.82
24 合科的な指導	2320	2.0	0.92
6 スタートカリキュラム	2323	1.9	0.90
10 就学支援シート	2319	1.9	0.86
7 アプローチカリキュラム	2324	1.8	0.87

表4. 保幼小連携の内容理解の平均得点

内容の項目	人数	平均得点	SD
10 保育参加・参観、授業参加・参観	2302	2.9	0.91
2 保育者・教師同士の連携	2317	2.8	0.85
11 一日体験入学、給食体験	2305	2.8	0.94
1 子ども同士の交流	2317	2.7	0.86
3 カリキュラムの接続	2313	2.4	0.86
7 継続性	2304	2.0	0.87
12 特別支援教育コーディネーター	2301	2.0	0.97
4 保幼小連絡協議会、保幼小情報交換会	2316	1.8	0.81
13 保幼小の相互職場体験研修	2299	1.8	0.87
5 保幼小合同研修会	2315	1.8	0.82
14 小学校教師の幼児教育長期研修	2304	1.8	0.83
9 物語り性	2298	1.6	0.74
6 互惠性	2305	1.6	0.78
8 名づけ合う関係性	2303	1.5	0.66

は「名づけ合う関係性」1.5点、「互惠性」「物語り性」1.6点であった。参観や交流など、自分も体験し目にしたことのある内容は上位だったが、連携をデザインする原則に関する内容や、普段目にするのでできない研修や協議会など「保育者・教師同士の連携」の具体的な取組みの理解は難しかったと考えられる。

2) 学校種による保幼小連携・幼小接続に関する用語理解と保幼小連携の内容理解の違い

学校種(4年制大学、短期大学)による保幼小連携・幼小接続に関する用語理解、保幼小連携の内容理解の違いを検討するため、最終学年(4年制大学4年、短期大学2年)において t 検定を行った。その結果が表5、表6である。

保幼小連携・幼小接続に関する用語理解において、4年制大学4年の理解が有意に高かったのは、以下の10の用語であった。連携に関する用語(「保幼小連携」「保幼小交流」)、接続や連続性に関する用語(「幼小接続期」「学びの芽生え」「教育の連続性・一貫性」「小1プロブレム」)、カリキュラムに関する用語(「小学校学習指導要領」「教育課程・保育課程」)、子どもの育ちをつなぐ「幼稚園幼児指導要録」、接続において中心的役割を果たす「生活科」であった。一方、短期大学2年の理解が有意に高かったのは、子どもの育ちの方向性を示す教育目標である「方向目標」1用語であった。幼小接続や小学校教育に関して、小学校教諭免許の取得予定者の多い4年制大学4年の平均得点が高く、幼児教育の特徴を示す方向目標に関しては、幼稚園教諭免許・保育士資格の取得予定者の多い短期大学2年が高いという特徴が見られた。なお、最終学年において短期大学と4年制大学で有意差が見られなかった用語は27のうち16(59.3%)であり、卒業までには学校種にかかわらず保幼小連携・幼小接続に関する用語をある程度理解していることがうかがわれた。

次に、保幼小連携の内容理解において、4年制大学4年の理解が有意に高かったのは、保幼小連携の基本的視点に関する内容(「子ども同士の交流」「保育者・教師同士の連携」「カリキュラムの接続」、小学校で実施される交流の「一日体験入学、給食体験」、保幼小の情報交換の場である「保幼小連絡協議会、保幼小情報交換会」、特別支援に関する「特別支援教育コーディネーター」)だった。一方、短期大学2年の理解が有意に高い項目は、

表5. 学校種ごとの保幼小連携・幼小接続に関する用語理解の平均得点とt値

	用語の項目	学校種	N	平均得点	SD	t値	自由度	
4年制大学4年の理解が有意に高かった項目								
1	保幼小連携	短大2年	214	2.7	1.01	-7.62	344.1	**
		大学4年	393	3.3	0.75			
2	幼小接続期	短大2年	214	2.4	1.06	-3.91	405.3	**
		大学4年	393	2.7	0.97			
3	保幼小交流	短大2年	213	2.5	1.04	-6.50	384.9	**
		大学4年	395	3.0	0.90			
5	幼稚園幼児指導要録	短大2年	214	2.6	1.08	-2.24	402.8	*
		大学4年	393	2.8	0.98			
8	学びの芽生え	短大2年	214	2.4	0.93	-2.71	607	**
		大学4年	395	2.6	0.89			
11	小1プロブレム	短大2年	212	2.6	1.08	-10.68	318.5	**
		大学4年	394	3.5	0.73			
15	小学校学習指導要領	短大2年	214	2.7	0.99	-12.32	604	**
		大学4年	394	2.8	0.89			
19	教育の連続性・一貫性	短大2年	212	2.6	0.90	-3.28	420.7	**
		大学4年	391	2.9	0.87			
22	教育課程・保育課程	短大2年	213	3.0	0.87	-4.38	604	**
		大学4年	393	3.3	0.75			
23	生活科	短大2年	213	2.5	0.94	-8.18	385.9	**
		大学4年	395	3.1	0.82			
短期大学2年の理解が有意に高かった項目								
20	方向目標	短大2年	214	2.5	0.99	3.30	410.2	**
		大学4年	394	2.2	0.92			
有意差が見られなかった項目								
4	保育所児童保育要録	短大2年	214	2.6	1.09	-1.11	405.2	
		大学4年	394	2.7	1.00			
6	スタートカリキュラム	短大2年	213	2.1	0.96	-1.46	406.1	
		大学4年	395	2.2	0.89			
7	アプローチカリキュラム	短大2年	214	2.0	0.93	-0.60	607	
		大学4年	395	2.1	0.88			
9	自覚的な学び	短大2年	214	2.4	0.93	-1.59	605	
		大学4年	393	2.5	0.89			
10	就学支援シート	短大2年	212	2.3	0.86	-0.77	605	
		大学4年	395	2.3	0.92			
12	幼稚園教育要領	短大2年	214	3.6	0.64	-1.74	364.5	
		大学4年	395	3.7	0.52			
13	保育所保育指針	短大2年	214	3.7	0.58	0.01	605	
		大学4年	393	3.7	0.57			
14	幼保連携型認定こども園教育・保育要領	短大2年	214	2.7	0.99	-0.95	398.9	
		大学4年	394	2.8	0.89			
16	学びに向かう力	短大2年	213	2.3	0.94	0.09	405.7	
		大学4年	391	2.3	0.86			
17	気づきの質	短大2年	214	2.3	0.92	0.15	607	
		大学4年	395	2.3	0.91			
18	育ち(発達)と学びの連続性	短大2年	213	2.6	0.99	-1.67	606	
		大学4年	395	2.7	0.93			
21	到達目標	短大2年	214	2.7	0.98	-0.03	607	
		大学4年	395	2.7	0.88			
24	合科的な指導	短大2年	214	2.2	0.98	0.32	605	
		大学4年	393	2.2	0.99			
25	学びの基礎力の育成	短大2年	212	2.4	0.93	0.32	605	
		大学4年	394	2.4	0.90			
26	三つの自立	短大2年	212	2.7	0.88	0.67	604	
		大学4年	394	2.7	0.90			
27	学力の三つの要素	短大2年	212	2.7	0.98	-0.02	605	
		大学4年	395	2.7	0.92			

註) **はp<.01, *はp<.05を示す。

表6. 学校種ごとの保幼小連携の内容理解の平均得点とt値

内容の項目	学校種	N	平均得点	SD	t値	自由度	
4年制大学4年の理解が有意に高かった項目							
1 子ども同士の交流	短大2年	213	2.9	0.81	-3.76	605	**
	大学4年	394	3.1	0.78			
2 保育者・教師同士の連携	短大2年	213	3.0	0.81	-3.83	605	**
	大学4年	394	3.2	0.73			
3 カリキュラムの接続	短大2年	213	2.5	0.85	-6.50	384.9	**
	大学4年	393	2.8	0.78			
4 保幼小連絡協議会、保幼小情報交換会	短大2年	213	2.1	0.89	-2.29	605	*
	大学4年	394	2.2	0.84			
11 一日体験入学、給食体験	短大2年	213	2.9	0.99	-3.21	373.6	**
	大学4年	394	3.2	0.83			
12 特別支援教育コーディネーター	短大2年	213	2.1	0.94	-5.19	470.0	**
	大学4年	392	2.5	1.03			
短期大学2年の理解が有意に高かった項目							
6 互惠性	短大2年	212	1.9	0.97	3.51	358.8	**
	大学4年	394	1.7	0.78			
8 名づけ合う関係性	短大2年	212	1.8	0.77	3.19	603	**
	大学4年	393	1.6	0.69			
9 物語り性	短大2年	213	1.8	0.86	2.09	605	*
	大学4年	394	1.7	0.78			
有意差が見られなかった項目							
5 保幼小合同研修会	短大2年	213	2.1	0.94	-1.27	398.7	
	大学4年	393	2.2	0.85			
7 継続性	短大2年	213	2.3	0.98	0.34	404.2	
	大学4年	393	2.3	0.90			
10 保育参加・参観、授業参加・参観	短大2年	213	3.2	0.88	-1.14	605	
	大学4年	394	3.3	0.80			
13 保幼小の相互職場体験研修	短大2年	213	2.2	1.03	0.27	381.7	
	大学4年	394	2.2	0.88			
14 小学校教師の幼児教育長期研修	短大2年	212	2.1	1.01	0.18	394.0	
	大学4年	394	2.1	0.91			

註)**は $p<.01$, *は $p<.05$ を示す。

連携をデザインする原則に関する内容(「互惠性」「名づけ合う関係性」「物語り性」)だった。

比較的 average 得点の高い連携の基本的視点や小学校体験入学に関する内容については、小学校教諭免許の取得予定者の多い4年制大学4年の理解がより高く、連携をデザインする原則に関する内容では、全体的に average 得点が高いものの、短期大学2年の理解の方が高かった。有馬幼小・秋田(2002)による連携をデザインする原則は、幼小連携を扱った基本概念であり、全体的な average 得点の低さは懸念されるが、短期大学の一部では養成期間が短い中でも現場で保幼小連携に取り組む際に必要な交流をデザインする考え方について授業等で触れられているのだろう。また、「特別支援教育コーディネーター」は、平成15年の「今後の特別支援

教育の在り方について(最終報告)」以降、小学校中学校での指名率は全国の国公立の99.3%、95.3%と高いのに対し、幼稚園は62.6%であることが課題となっている(文部科学省「平成26年度特別支援教育体制整備状況調査結果」)。おそらく小学校教諭免許科目で扱われるため、4年制大学4年の理解が高かったと推察される。さらに、保育者・教師の具体的な研修については、短期大学2年と4年制大学4年で有意差が見られず、全体的に保育や授業の参加・参観の他は理解しにくいことがうかがわれた。

3) 学年による保幼小連携・幼小接続に関する用語理解と保幼小連携の内容理解の違い

学年による保幼小連携・幼小接続に関する用語理解、保幼小連携の内容理解の違いを検討するた

め、短期大学ではt検定、4年制大学では学年を独立変数、保幼小連携・幼小接続に関する用語理解、保幼小連携の内容理解を従属変数とする一元配

置分散分析及び多重比較(Bonferroni法またはTamhaneのT2法)を行った。その結果が表7、表8である。

表7. 学校種別学年ごとの保幼小連携・幼小接続に関する用語理解の平均得点とt値またはF値及び多重比較

		短期大学				4年制大学				F値	自由度	多重比較		
		1年	2年	t値	自由度	1年	2年	3年	4年					
1 保幼小連携	N	407	214	-3.68	619	**	440	473	400	393	74.10	(3, 1702)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年, 2年
	平均得点	2.45	2.74				2.78	2.83	3.05	3.34				
	SD	.883	1.010				.832	.819	.731	.753				
2 幼小接続期	N	407	214	-6.84	367.6	**	438	473	400	393	25.48	(3, 1700)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年
	平均得点	1.81	2.39				2.18	2.32	2.43	2.74				
	SD	.876	1.064				.952	.961	.910	.972				
3 保幼小交流	N	404	213	-5.14	391.8	**	438	473	398	395	49.21	(3, 1700)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年, 2年
	平均得点	2.04	2.48				2.29	2.44	2.63	3.03				
	SD	.926	1.035				.926	.957	.890	.898				
4 保育所児童保育要録	N	404	214	-6.98	344.6	**	439	468	399	394	29.47	(3, 1696)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年, 2年
	平均得点	1.97	2.57				2.15	2.12	2.36	2.66				
	SD	.823	1.089				.943	.964	.900	.996				
5 幼稚園幼児指導要録	N	404	214	-6.77	352.7	**	436	473	400	393	38.31	(3, 1698)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年, 2年
	平均得点	2.06	2.64				2.23	2.22	2.53	2.83				
	SD	.843	1.082				.947	.980	.923	.982				
6 スタートカリキュラム	N	406	213	-0.86	617		435	474	399	395	40.18	(3, 1699)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年, 2年
	平均得点	2.02	2.09				1.63	1.70	1.97	2.21				
	SD	.948	.960				.760	.859	.854	.888				
7 アプローチカリキュラム	N	406	214	-1.40	618		437	471	400	395	32.88	(3, 1699)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年, 2年
	平均得点	1.89	2.00				1.56	1.61	1.88	2.05				
	SD	.933	.932				.723	.822	.863	.883				
8 学びの芽生え	N	406	214	-5.70	376.8	**	438	473	400	395	33.68	(3, 1702)	**	4年>1年, 2年, 3年
	平均得点	1.97	2.39				2.06	2.12	2.20	2.60				
	SD	.787	.927				.822	.839	.858	.888				
9 自覚的な学び	N	405	214	-5.84	381.4	**	437	472	400	393	25.20	(3, 1698)	**	4年>1年, 2年, 3年
	平均得点	1.94	2.37				2.04	2.07	2.12	2.50				
	SD	.800	.930				.845	.860	.833	.890				
10 就学支援シート	N	405	212	-9.05	615	**	438	472	397	395	52.93	(3, 1698)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年, 2年
	平均得点	1.64	2.25				1.67	1.72	1.97	2.31				
	SD	.759	.861				.764	.811	.822	.925				
11 小1プロブレム	N	405	212	-2.80	615	**	439	474	399	394	30.28	(3, 1702)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年, 2年
	平均得点	2.36	2.61				2.99	3.10	3.34	3.49				
	SD	1.073	1.076				.981	.895	.760	.732				
12 幼稚園教育要領	N	407	214	-4.94	470.0	**	440	474	400	395	41.17	(3, 1705)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年 2年>1年
	平均得点	3.36	3.64				3.25	3.51	3.53	3.72				
	SD	.705	.641				.705	.638	.600	.516				
13 保育所保育指針	N	407	214	-5.89	510.2	**	440	473	399	393	24.78	(3, 1701)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年 2年>1年
	平均得点	3.37	3.68				3.30	3.51	3.50	3.68				
	SD	.700	.576				.691	.651	.637	.571				
14 幼保連携型認定こども園教育・保育要領	N	406	214	-4.14	618	**	438	473	399	394	10.24	(3, 1700)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年, 2年
	平均得点	2.42	2.75				2.66	2.66	2.47	2.82				
	SD	.899	.994				.869	.914	.896	.892				
15 小学校学習指導要領	N	407	211	-1.45	616		440	471	400	395	18.26	(3, 1702)	**	4年>1年, 2年 3年>1年, 2年
	平均得点	2.08	2.19				2.69	2.77	2.94	3.11				
	SD	.895	.906				.832	.941	.936	.858				
16 学びに向かう力	N	406	213	-5.84	365.2	**	438	473	398	391	26.79	(3, 1696)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年
	平均得点	1.85	2.29				1.82	1.90	2.02	2.28				
	SD	.770	.937				.745	.799	.774	.862				
17 気づきの質	N	404	214	-6.31	378.2	**	439	474	400	395	31.17	(3, 1704)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年, 2年
	平均得点	1.84	2.31				1.80	1.88	2.11	2.30				
	SD	.786	.924				.766	.817	.844	.911				
18 育ち(発達)と学びの連続性	N	405	213	-7.25	373.4	**	439	473	400	395	46.90	(3, 1703)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年 2年>1年
	平均得点	2.01	2.59				2.02	2.22	2.32	2.73				
	SD	.840	.994				.793	.878	.913	.930				
19 教育の連続性・一貫性	N	403	212	-6.74	613	**	439	473	397	391	44.34	(3, 1696)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年 2年>1年
	平均得点	2.15	2.65				2.22	2.49	2.58	2.90				
	SD	.862	.899				.850	.869	.826	.869				
20 方向目標	N	405	214	-7.92	362.6	**	438	473	399	394	26.08	(3, 1700)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年, 2年
	平均得点	1.90	2.52				1.79	1.84	2.06	2.25				
	SD	.797	.987				.809	.809	.840	.916				
21 到達目標	N	405	214	-6.92	375.6	**	434	473	400	395	26.27	(3, 1698)	**	4年>1年, 2年 3年>1年, 2年
	平均得点	2.12	2.67				2.23	2.33	2.60	2.67				
	SD	.829	.982				.823	.826	.826	.883				
22 教育課程・保育課程	N	403	213	-4.66	443.8	**	436	472	399	393	62.44	(3, 1696)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年, 2年 2年>1年
	平均得点	2.67	3.02				2.60	2.93	3.11	3.32				
	SD	.902	.874				.786	.805	.786	.751				
23 生活科	N	401	213	-5.67	413.4	**	439	473	397	395	28.48	(3, 1700)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年, 2年
	平均得点	2.07	2.52				2.64	2.78	2.99	3.15				
	SD	.897	.945				.911	.889	.845	.822				
24 総合的な指導	N	405	214	-7.08	337.7	**	439	471	397	393	29.39	(3, 1696)	**	4年>1年, 2年 3年>1年, 2年
	平均得点	1.67	2.21				1.75	1.85	2.24	2.18				
	SD	.719	.978				.850	.902	.944	.988				
25 学びの基礎力の育成	N	399	212	-6.52	383.7	**	437	470	398	394	27.94	(3, 1698)	**	4年>1年, 2年 3年>1年, 2年
	平均得点	1.94	2.44				1.92	2.01	2.26	2.40				
	SD	.813	.929				.793	.864	.848	.903				
26 三つの自立	N	405	212	-3.94	615	**	439	473	400	394	22.25	(3, 1702)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年, 2年
	平均得点	2.44	2.74				2.23	2.33	2.50	2.69				
	SD	.890	.885				.829	.886	.855	.895				
27 学力の三つの要素	N	404	212	-4.77	614	**	436	473	398	395	40.29	(3, 1698)	**	4年>1年, 2年, 3年 3年>1年, 2年
	平均得点	2.30	2.68				2.09	2.17	2.45	2.68				
	SD	.896	.984				.836	.853	.887	.920				

註)**はp<.01を示す。

表8. 学校種別学年ごとの保幼小連携の内容理解の平均得点とt値またはF値及び多重比較

		短期大学				4年制大学				F値	自由度	多重比較		
		1年	2年	t値	自由度	1年	2年	3年	4年					
1 子ども同士の交流	N	403	213	-6.55	470.1	**	436	471	399	394	48.01	(3, 1696)	**	4年>1年, 2年, 3年
	平均得点	2.43	2.90				2.50	2.64	2.79	3.15				3年>1年, 2年
	SD	.896	.812				.826	.852	.794	.778				
2 保育者・教師同士の連携	N	404	213	-6.09	470.0	**	436	471	398	394	43.64	(3, 1695)	**	4年>1年, 2年, 3年
	平均得点	2.52	2.95				2.60	2.71	2.87	3.20				3年>1年, 2年
	SD	.889	.805				.853	.845	.766	.733				
3 カリキュラムの接続	N	402	213	-5.68	613	**	436	470	398	393	35.48	(3, 1693)	**	4年>1年, 2年, 3年
	平均得点	2.06	2.47				2.21	2.29	2.45	2.76				3年>1年, 2年
	SD	.858	.850				.846	.869	.807	.780				
4 保幼小連絡協議会、保幼小情報交換会	N	403	213	-5.11	614	**	436	470	399	394	51.14	(3, 1695)	**	4年>1年, 2年, 3年
	平均得点	1.72	2.08				1.64	1.69	1.87	2.24				3年>1年, 2年
	SD	.767	.887				.731	.742	.783	.835				
5 保幼小合同研修会	N	403	213	-5.90	353.8	**	436	470	399	393	55.19	(3, 1694)	**	4年>1年, 2年, 3年
	平均得点	1.67	2.11				1.60	1.64	1.93	2.21				3年>1年, 2年
	SD	.744	.945				.715	.721	.821	.853				
6 互恵性	N	399	212	-2.91	609	**	435	466	398	394	19.19	(3, 1689)	**	4年>1年, 2年
	平均得点	1.71	1.93				1.33	1.47	1.62	1.66				3年>1年, 2年
	SD	.858	.973				.542	.710	.796	.779				2年>1年
7 継続性	N	399	213	-5.36	374.2	**	435	465	398	393	39.63	(3, 1687)	**	4年>1年, 2年, 3年
	平均得点	1.92	2.34				1.70	1.89	2.05	2.31				3年>1年, 2年
	SD	.821	.975				.745	.846	.830	.895				2年>1年
8 名づけ合う関係性	N	398	212	-3.97	368.3	**	435	467	397	393	11.87	(3, 1688)	**	4年>1年, 2年
	平均得点	1.52	1.77				1.36	1.38	1.54	1.57				3年>1年, 2年
	SD	.641	.772				.585	.593	.694	.693				
9 物語り性	N	397	213	-3.39	381.3	**	431	467	395	394	10.23	(3, 1683)	**	4年>1年, 2年
	平均得点	1.59	1.82				1.45	1.49	1.64	1.68				3年>1年, 2年
	SD	.736	.856				.652	.691	.755	.782				
10 保育参加・参観、授業参加・参観	N	398	213	-5.70	609	**	434	466	396	394	28.38	(3, 1686)	**	4年>1年, 2年, 3年
	平均得点	2.73	3.18				2.74	2.82	2.97	3.26				3年>1年
	SD	.939	.883				.950	.899	.834	.797				
11 一日体験入学、給食体験	N	398	213	-3.78	609	**	435	466	398	394	38.02	(3, 1689)	**	4年>1年, 2年, 3年
	平均得点	2.60	2.91				2.59	2.58	2.78	3.17				3年>1年, 2年
	SD	.952	.994				.932	.920	.921	.830				
12 特別支援教育コーディネーター	N	397	213	-5.77	354.9	**	435	466	397	392	54.14	(3, 1686)	**	4年>1年, 2年, 3年
	平均得点	1.63	2.07				1.74	1.88	2.24	2.50				3年>1年, 2年
	SD	.742	.944				.912	.921	.959	1.034				
13 保幼小の相互職場体験研修	N	397	213	-6.12	353.8	**	431	465	398	394	32.89	(3, 1684)	**	4年>1年, 2年, 3年
	平均得点	1.69	2.19				1.66	1.69	1.87	2.16				3年>1年, 2年
	SD	.805	1.029				.800	.818	.803	.883				
14 小学校教師の幼児教育長期研修	N	399	212	-5.52	347.8	**	435	466	397	394	28.57	(3, 1688)	**	4年>1年, 2年, 3年
	平均得点	1.64	2.08				1.63	1.61	1.77	2.06				3年>1年, 2年
	SD	.780	1.009				.780	.734	.742	.906				

註)**はp<.01を示す。

保幼小連携・幼小接続に関する用語理解において、短期大学では、接続期カリキュラムである「スタートカリキュラム」「アプローチカリキュラム」や、「小学校学習指導要領」の3つの用語では有意差が見られなかったものの、「保幼小連携」「幼小接続期」「保幼小交流」「保育所児童保育要録」など、その他の24の用語において学年差が見られ、2年は1年より1%水準で有意に高かった。保幼小連携や幼小接続に関する用語について、2年の方が1年より理解していることが示された一方、具体的な接続期カリキュラムや小学校のカリキュラムについて、1年・2年ともに「あまり知らないが聞いたことはある」の2点前後で理解に差がないことから、授業等で触れられていると推測されるが、理解を高めるまでにはつなげていないと考えられる。

4年制大学では、全ての保幼小連携・幼小接続に関する用語(27の用語)において、1%水準の有意

な学年差が見られた。多重比較(5%水準)の結果は以下の通りである。全ての学年間で有意差が見られた(4年>3年>2年>1年)のは「教育課程・保育課程」のみであり、1年と2年で有意差が認められずその他で有意差が見られた(4年>3年>1・2年)のは14の用語(「保幼小連携」「保幼小交流」「保育所児童保育要録」「幼稚園幼児指導要録」「スタートカリキュラム」「アプローチカリキュラム」「就学支援シート」「小1プロブレム」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」「気づきの質」「方向目標」「生活科」「三つの自立」「学力の三つの要素」)であった。2年と3年に有意差が認められなかった(4年>2・3年>1年、または4年>1・2・3年、3年>1年)のは6の用語(「幼小接続期」「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「学びに向かう力」「育ち(発達)と学びの連続性」「教育の連続性・一貫性」)であり、3年と4年に有意差が認められなかった(3・4年>2年>1年、または3・4年>1・2年)の

は4の用語(「小学校学習指導要領」「到達目標」「総合的な指導」「学びの基礎力の育成」)、4年との比較のみ有意差が認められた(4年>1・2・3年)のは学びの連続性を表す「学びの芽生え」「自覚的な学び」の2つの用語であった。

保幼小連携や幼小接続に関する用語について、短期大学とは異なり、4年制大学では1年と2年で差の見られない用語が多かったことから、カリキュラム上の学年進行の違いが影響したと考えられる。また、「教育課程・保育課程」は学年と共に平均得点が高くなり、理解が高まっていた。2年と3年で差の見られなかった用語は、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」のように1、2年で繰り返し学習し理解した平均得点の高い用語か、3、4年の授業で触れられている可能性のある接続・連続性に関する用語や比較的新しい用語で平均得点の低いものに分かれた。小学校教育に関する用語は3年と4年で差は見られなかったが、おそらく3年までに小学校教諭免許科目を履修する学生が多いためと考えられる。4年との比較のみ差が見られた「学びの芽生え」「自覚的な学び」は、4年が授業のほかに採用試験対策で勉強したことも影響して他学年より高かったと推測される。全体として、短期大学・4年制大学のどちらも、最終学年に向けて用語理解が高まる傾向が見られた。

次に、保幼小連携の内容理解において、短期大学では全14項目で、2年が1年より1%水準で有意に高い結果となった。これより、2年は1年よりも保幼小連携の具体的な内容について理解していることが示された。

4年制大学においても、全14項目で1%水準の有意な学年差が見られた。多重比較(5%水準)を行った結果、全ての学年で有意差が見られた(4年>3年>2年>1年)のは「継続性」の1項目、1年と2年で有意差が認められずその他で有意差が見られた(4年>3年>1・2年)のは9項目(「子ども同士の交流」「保育者・教師同士の連携」「カリキュラムの接続」「保幼小連絡協議会、保幼小情報交換

会」「保幼小合同研修会」「一日体験入学、給食体験」「特別支援教育コーディネーター」「保幼小の相互職場体験研修」「小学校教師の幼児教育長期研修)であった。2年と3年に有意差が認められなかった(4年>1・2・3年、3年>1年)のは「保育参加・参観、授業参加・参観」1項目であり、3年と4年で有意差が認められなかった(3・4年>2年>1年、または3・4年>1・2年)のは3項目(「互恵性」「名づけ合う関係性」「物語り性)であった。

保幼小連携の内容においても、短期大学とは異なり、4年制大学では1年と2年で差の見られない項目が多く、カリキュラム上の学年進行の違いが影響したと考えられる。平均得点が比較的高い保幼小連携の基本的視点に関する内容と、平均得点が低い具体的な保育者・教師間での連携の取り組みは、1、2年の授業ではまだあまり取り扱っていないことがうかがわれる。2年と3年で差の見られなかった「保育参加・参観、授業参加・参観」はもともと平均得点が高く、2、3年の実習科目等で実践現場への参加・参観を体験しているため、連携内容をイメージしやすかったのかもしれない。3年と4年で差の見られなかった連携をデザインする原則に関する内容では、1・2年よりは高いが全体的に平均得点が低く、保幼小連携に取り組む際の交流等をデザインする考え方についての理解はあまり高くないことがうかがわれた。しかし、全体としては、短期大学、4年制大学ともに最終学年に向けて、保幼小連携の内容理解が高まる傾向が見られたと言えるだろう。

4. 総合考察

本研究では、保育者養成校の学生が、保幼小連携・幼小接続に関する用語と、保幼小連携の内容をどの程度理解しているかについて、学校種や学年による違いから検討した。

1) 保幼小連携・幼小接続に関する用語理解

全体として、保幼小連携・幼小接続に関する基本的な用語は理解しているが、基本用語に関連す

る具体的な用語や概念、近年提案された「学びに向かう力」や接続期カリキュラムについては理解が低いことがうかがわれた。学校種による違いでは、4年制大学4年の方が保幼小連携・幼小接続、小学校教育・生活科に関する用語の理解が高く、短期大学2年の方が幼児教育の特徴である方向目標の理解が高いことが示された。学年による違いに関して、短期大学では2年の方が1年よりも多くの保幼小連携・幼小接続に関する用語について理解していたが、接続期カリキュラムや小学校カリキュラムでは理解の差がなく、おそらく授業で触れられているが理解を高めるまでには至っていないと考えられる。4年制大学では、全ての用語理解において学年差が見られたが、短期大学とは異なり、1年と2年で理解の差がない用語が多く、カリキュラムの学年進行の違いが影響していると推測される。短期大学学生も4年制大学学生も、最終学年に向けて保幼小連携・幼小接続に関する用語理解が高まっていた。

2) 保幼小連携の内容理解

保幼小連携の内容理解は、用語理解に比べて、具体的な取り組みを含むためか低い結果であった。実際に体験したことのある内容は理解しているが、目にする機会のない保育者・教員間で取り組まれている具体的な連携の理解は難しいことが示された。学校種による違いとして、4年制大学4年は、短期大学2年よりも保幼小連携の基本的視点（「子ども同士の交流」「保育者・教師同士の交流」「カリキュラムの接続」）や特別支援に関する内容について理解していた。短期大学2年は、全体的に理解の低い項目ではあるが、連携をデザインする原則に関する内容（「互惠性」「名づけ合う関係性」「物語り性」）で4年制大学学生より高く、養成期間の短い中でも授業等で触れられている可能性が示唆された。学年による違いに関して、短期大学、4年制大学のどちらも全ての保幼小連携の内容理解で差が見られた。短期大学では、2年が1年よりも保幼小連携の具体的な内容について理解していた。

4年制大学では短期大学と異なり、1年と2年で理解に差の見られない項目が多く、カリキュラムの学年進行の違いが影響していると考えられる。しかし、短期大学、4年制大学のどちらも最終学年までに保幼小連携の内容理解が高まる傾向が示された。

3) 保幼小連携・幼小接続に関する学生理解を促す授業とカリキュラム

学生理解の結果から、授業で保幼小連携・幼小接続に関する用語や具体的な内容に触れられていることが推測された。また、短期大学、4年制大学共に最終学年までに理解が高まっていることも示された。しかし、連携や接続に関連する具体的な用語や概念、接続期カリキュラム、新しく提案された「学びに向かう力」、保育者・教員間の実際の連携内容、連携をデザインする原則、生活科に関する用語など、最終学年の12月1月においても2点（あまり知らないが聞いたことはある）前半に留まっている項目が多く見られた。学生理解を3点（少し知っている）以上へ高めるためには、保幼小連携や幼小接続に関して養成カリキュラムを検討する必要があるのではないだろうか。少なくとも保幼小連携・幼小接続について授業で「触れる」に留まらず、従来の関連科目や生活科の講義内容に組み込み、シラバスに記載することによって学ぶ機会を保障することが重要である。さらに、保幼小連携や幼小接続に関するプログラムを考案することも可能である。例えば、幼児教育から小学校教育への接続に対応できる人材養成を目指し、保幼小連携に対応するのに必要な「連携力」（保育所・幼稚園・認定こども園・小学校をつなぎ支えてコーディネートするとともに、問題や課題に取り組むなかで解決策を見つけ切り開いていく実践力）育成プログラム（掘越、2012）などである。以上より、保育者養成課程において保幼小連携や幼小接続に関する授業内容を再考すると同時に、生活科をはじめとする小学校教員養成課程を含めた養成カリキュラムの再編も検討する必要があるだろう。

4) 今後の課題

本論文では保幼小連携や幼小接続に関する学生理解を取り上げたが、学生理解が自己評価である点、知識の有無を質問しているが詳細を理解できているか確認できない点が本研究の限界である。今後の課題として、保幼小連携や幼小接続に関する学生の自由記述も含めて、詳細な分析を行う必要がある。さらに、学生理解に影響すると予想される、保育者養成校における保幼小連携や幼小接続に関する授業科目とそのシラバス、学年進行などのカリキュラムを分析し、学生理解と関連させて検討することが必要だろう。そして、今後議論される保育教諭養成カリキュラムの策定に向けて、保幼小連携や幼小接続に関する内容を位置づけるための根拠資料を提示したい。

謝辞

本研究の調査にご協力いただいた大学や短期大学の教職員や学生の皆様、大学データ入力の際にご協力いただいた和洋女子大学の駒久美子先生に、心より感謝申し上げます。

引用文献

- 秋田喜代美 (2010) 「保幼小の円滑な接続のあり方のために: 諸外国における幼小移行の動向」第3回幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議配付資料(2015/05/01 閲覧).
- 秋田喜代美・第一日野グループ編著 (2013) 『保幼小連携: 育ちあうコミュニティづくりの挑戦』 ぎょうせい.
- 有馬幼稚園・小学校・秋田喜代美 (2002) 『幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例』 小学館.
- ベネッセ教育総合研究所次世代育成研究室(2013) 「第1回幼児期から小学1年生の家庭教育調査報告書」.
- 中央教育審議会 (2014) 「初等中等教育における

教育課程の基準等の在り方について (諮問) (2015/05/01 閲覧).

- 長谷部比呂美 (2004) 「保育者をめざす学生の幼小連携に関する意識: 「小1プロブレム」の背景要因についての自由記述から」 お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要 2, 43-52.
- 掘越紀香 (2012) 「幼小接続期を支える」 初等教育資料, 893, 70-73.
- 一前春子・秋田喜代美 (2011) 「取り組み段階の観点からみた地方自治体の幼小連携体制作り」 乳幼児教育学研究, 20, 13-26.
- 岩立京子 (2012) 「幼小連携の課題と今後の方向性」 保育学研究, 50(1), 76-84.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2005) 『幼児期から児童期への教育』 ひかりのくに, 厚生労働省 2008『保育所保育指針解説書』 フレーベル館
- 松崎洋子・無藤隆 (2013) 「小学校生活科と幼児教育とのつながり: 接続期カリキュラムの検討をとおして」 白梅学園大学・短期大学教育・福祉研究センター研究年, 18, 39-46.
- 無藤隆 (2009) 『幼児教育の原則: 保育内容を徹底的に考える』 ミネルヴァ書房.
- 無藤隆 (2011) 『保育の学校3:5つの今日の課題編』 フレーベル館.
- 無藤隆 (2013) 「幼児教育から小学校教育への接続とは」 白梅学園大学子ども学研究所「子ども学」編集委員会 子ども学, 1, 54-74.
- 無藤隆・安見克夫・和田信行・倉掛秀人・本郷一夫 (2009) 『今すぐできる幼小連携ハンドブック』 日本標準教育研究所.
- 文部科学省 (2015) 「平成26年度特別支援教育体制整備状況調査結果」 (2015/05/01 閲覧).
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領』 東洋館出版.
- 文部科学省 (2008) 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館.

内閣府・文部科学省・厚生労働省（2014）『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 フレーベル館.

OECD (2006) *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
(OECD編著 星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子訳(2011)『OECD保育白書 人生の始まりこそ力強く:乳幼児期の教育とケア(ECEC)の国際比較』 明石書店).

OECD (2012) *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and*

Care. OECD Publishing.

酒井朗・横井紘子（2011）『保幼小連携の原理と実践: 移行期の子どもへの支援』 ミネルヴァ書房.

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議（2010）「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」(2015/05/01 閲覧).

横浜市こども青年局・横浜市教育委員会（2012）『育ちと学びをつなぐ:横浜版接続期カリキュラム』.

保育者養成課程の講義科目における授業の課題および授業方法の実態 — 保育者養成課程の教員へのインタビュー調査 —

Issues and Teaching Methods of Lecture Classes in Training Course for Early Education and Child Care

若尾良徳
(浜松学院大学)

桐川敦子
(日本女子体育大学)

目良秋子
(こども教育宝仙大学)

岡部佳子
(聖心女子専門学校)

佐藤有香
(こども教育宝仙大学)

後田紀子
(秋草学園短期大学)

本研究は、保育者養成課程の教員16名にインタビュー調査を行い、講義授業における課題、および授業方法・授業展開の工夫の実態を調査した。その結果、授業を行う上での課題として、指導方法、学生の資質能力、制度、養成校の環境の4つの課題がみられた。授業方法・授業展開の工夫としては、視聴覚教材を協力者全員が、現場の事例は8割が利用していた。学生が関心を持ちやすく、理解がしやすい映像や事例を用いることで、理解力や学ぶ意欲が低い学生に対応していると考えられる。また、16名中12名が授業中に個人で行う課題、グループ課題のいずれか、またはその両方を実施していた。近年、講義科目においても学生の能動的な学修が求められるなかで、保育者養成課程の教員の多くは、様々な課題を通して学生に能動的に学ぶように促していることが明らかになった。

キーワード： 保育者養成課程、講義科目、保育者養成校教員、授業方法、インタビュー調査

序論

近年、保育のニーズが高まり、保育施設が拡充されたことにより、保育者(保育士、幼稚園教諭、保育教諭)不足が大きな問題となっている。保育者不足に対応するために、保育者養成課程の定員はここ十数年で急増し、幼稚園教諭免許・保育士資格取得者が大幅に増加している。過去10年間の指定保育士養成施設の定員の変化をみると、平成17年には41,473人であったが、平成26年には56,448人にまで増加している。

保育者数が急増するなかで、保育者の資質能力の不足や低下が問題になっている。たとえば、本間(2012)の調査によると、現場保育士において、10年前と比べて保育の質が悪くなったと考える者(40.2%)が、良くなったと考える者(35.2%)を上回っていた¹⁾。保育の質を不安に思う理由と

して、保育士の資質を挙げる者が多くみられ、「養成機関での学びを深くしてほしい」といったように、養成段階での問題を指摘する意見がみられている。また、保育現場の管理職を対象とした調査においても、新人保育者の資質能力は10年前に比べて多くの側面で低下していると認識されていた(若尾ら, 2014)²⁾。

保育者の資質能力の低下は、養成の段階から問題となっている。保育士養成課程の教員は、授業を行う上で困ることとして、学生の基礎学力が不足している(64.7%)、学生の学ぶ意欲が感じられない(30.2%)といったように、学生の資質能力に困難を感じていることが示されている(社団法人全国保育士養成協議会, 2012)³⁾。

このような状況のなかで、保育者養成課程において、どのように教育すべきなのかは、大きな問

題であるといえる。中教審答申(平成18年7月11日答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」)においては、教員養成・免許制度の現状と課題として、「教員免許状が保証する資質能力と、現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力との間に乖離が生じてきて」おり、「教職課程の履修を通じて、教員として最小限必要な資質能力の全体について、確実に身に付けさせる」ことが必要と述べられている⁴⁾。教職課程においてはこの答申を受けて教職実践演習が設置されている。また、保育士養成課程においても平成22年度にカリキュラム改正がなされるなど、教育課程が改善されてきた。しかし、「大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していないこと」(中教審 平成18年7月11日答申)が課題として述べられているように⁴⁾、個々の授業にまでは踏み込めていない。

近年の高等教育を巡る議論のなかでも、大学の授業方法が問われている。中教審答申(平成24年8月28日答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」)においては、従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である」としている⁵⁾。

以上のことから、保育者の資質能力の維持・向上においては、保育者養成課程における授業のあり方、個々の教員の具体的な授業方法・授業展開のあり方が重要である。そこで、本研究では、保育者養成課程の授業方法に注目する。

それでは、保育者養成課程の教員は、授業方法や授業展開にどのような取り組みをしているであろうか。指定保育士養成施設の教員を対象とした意識調査では、教員が授業改善について高い意識を持っていることが示されている(社団法人全国保育士養成協議会, 2012)³⁾。具体的には、授

業改善において重要だと思うこととして、保育の現場感覚を導入した授業を行う(50.1%)、保育にかかわる最新の動向の情報を収集(46.0%)、専門領域の最新の研究成果や情報を収集(45.1%)、学生の実情やニーズに配慮した授業を行う(42.6%)といった回答が多くみられている(14項目から重要だと思う3項目を選択)。

しかし、保育者養成課程の具体的な授業方法に関する研究は、そのほとんどが保育内容等の演習科目(源ら, 2014; 小笠原, 2012; 白川ら, 2008など)^{6, 7, 8)}や実習指導(中田ら, 2014; 津田ら, 2015; 名倉ら, 2011など)^{9, 10, 11)}に関するものであり、講義科目の授業方法に注目した研究はほとんどみられない。保育者養成課程の学生の基礎学力が不足しているといわれる現状において、また能動的な学修への転換が求められるなかで、講義科目の授業方法は大きな課題であるといえる。

そこで、本研究は、保育者養成校の教員が、講義科目においてどのような課題を抱えているのか、また授業方法・授業展開をどのように行っているのか、インタビュー調査を通して実態を明らかにすることを目的とする。

方法

調査協力者

保育者養成課程を有する大学、短大、専門学校の専任教員16名にインタビュー調査への協力を求めた。調査協力者は、幼稚園教職課程における「教職の意義等に関する科目」「教職の基礎理論に関する科目」、または保育士養成課程における「保育の本質に関する科目」「保育の対象の理解に関する科目」のうち、講義科目を担当している教員である。調査協力者の性別、年代、専門領域、担当の講義科目、保育者養成校での教員経験年数、保育・学校現場での経験の有無をTable 1にまとめた。

Table 1. 調査協力者一覧

ID	性別	年代	専門領域	担当の講義科目	養成校 教員経験年数	現場 経験
1	男性	40代	社会学	教育社会学, 児童家庭福祉, 社会福祉, 社会的養護	10～14年	無
2	女性	40代	保育学	保育原理	5～9年	有
3	男性	40代	教育学, 保育学	教職概論, 保育原理, 保育者論	15年以上	無
4	男性	60代以上	教育学	教育原理	15年以上	無
5	女性	60代以上	保育学	保育原理	15年以上	無
6	女性	30代	保育学	教職概論	10～14年	有
7	男性	30代	福祉学	社会的養護	5年未満	無
8	女性	40代	福祉学	児童家庭福祉, 社会福祉, 社会的養護	10～14年	有
9	男性	50代	教育学	教職概論, 教育原理, 教育社会学	10～14年	無
10	女性	50代	保育学	保育原理, 保育者論	5～9年	有
11	女性	30代	福祉学	児童家庭福祉, 社会福祉	5年未満	無
12	女性	30代	心理学	発達心理学, 教職概論	5～9年	有
13	女性	30代	保育学	保育原理	5～9年	有
14	男性	60代以上	福祉学	児童家庭福祉	5～9年	有
15	女性	30代	教育学	教育原理	5年未満	無
16	女性	50代	保育学	保育原理, 保育者論	10～14年	有

調査方法

2014年12月から2015年2月に、個別に半構造化インタビューを実施した。インタビュー時間は、1人あたり30分から1時間程度であった。インタビューの内容は、ICレコーダーに記録し、逐語録に起こして分析に用いた。

倫理的配慮

調査協力者には、事前に研究趣旨を説明し、口頭で研究への協力の同意を求めた。また、インタビューの音声記録は使用範囲、保管方法について説明し、利用への同意を求めた。

調査内容

インタビューの質問内容として、次の3つの側面について順にたずねた。

(1) 授業方法や授業展開の工夫

当該の講義科目の授業を行う上で、授業方法や授業展開に工夫をしているかどうかをたずね、工夫していると答えた場合は、具体的な工夫の内容についてたずねた。また、その工夫をしているねらいについてたずねた。

(2) 一般的な授業方法・工夫

次に、一般的な授業方法として、11の方法について、それぞれ利用または実施しているかどうかをたずね、利用または実施している場合は、その具体的な方法についてたずねた。取り上げた方法は、①テキスト:テキストの利用、②自作資料:自作資料の作成と配布、③視聴覚教材:ビデオ等の視聴覚教材の利用、④現場事例:保育現場における事例の活用、⑤リアクションペーパー:リアクションペーパーの活用、⑥個人課題:授業内に個人で行う課題の実施、⑦グループ課題:授業内に複数の学生で行う課題の実施、⑧インターネット:授業内でのインターネットの活用、⑨小テスト:授業内での小テストの実施、⑩授業外課題:学生が授業外に行う課題の実施、⑪ゲスト講師:外部のゲスト講師の招聘、の11の方法である。さらに、それぞれの方法にどの程度効果があると感じているかについてたずねた。

(3) 授業を行う上での課題

最後に、当該の授業を行う上で担当教員として課題となっていることについてたずねた。

その他、本論文では取り上げないが、いくつかの質問をした^{注)}。

インタビューの語りの切片化

インタビューの逐語録を、授業方法・授業展開、授業の課題のそれぞれについて、意味的なまとまりによって切片に分けた。なお、「(1) 授業方法や授業展開の工夫」の回答は、大部分が「(2) 一般的な授業方法・工夫」における11側面のいずれかに関するものであったため、これらの2つの質問への回答をあわせて分析した。

結果

1. 授業を行う上での課題

当該科目の授業を行う上での課題として語られた内容を、KJ法(川喜多, 1967)¹²⁾に準じた手法を用いて、(1) 指導方法に関する課題、(2) 学生の資質能力に関する課題、(3) 制度に関する課題、(4) 養成校の環境に関する課題の4つのカテゴリに大きく分類した。各カテゴリの回答人数をTable 2に示した。

Table 2. 授業を行う上での課題の分類と回答人数

	人数
(1)指導方法に関する課題	8
(a)授業方法のあり方	7
(b)現場の事例の扱い	3
(c)養成校教員としての経験不足	1
(d)採用試験対策	1
(2)学生の資質能力に関する課題	13
(e)学生の学ぶ意欲の欠如	6
(f)学生の理解力の欠如	6
(g)学生の歴史への興味や知識の欠如	5
(h)学生の基礎学力の欠如	4
(i)学生の理解度が不明	2
(3)制度に関する課題	3
(j)制度の急激な変化への対応	2
(k)教える範囲の広さ	2
(l)養成のカリキュラム	2
(4)養成校の教育環境に関する課題	3
(m)履修人数	3
(n)教室環境	1

(1) 指導方法に関する課題

指導方法に関する課題は、(a) 指導方法のあり方、(b) 現場の事例の扱い、(c) 養成校教員としての経験不足、(d) 採用試験対策の4つのカテゴリから構成されている。

(a) 指導方法のあり方 どのように教えるか、指導するかという具体的な授業方法や授業展開についての課題が挙げられた。

〈言説例〉

「大学生らしく探究心を持ってもっと自分から自主的に聞いてもらおうとか、質問してもらおうとか、そのための雰囲気作りとかが課題でしょうかね。」

(ID7)

「予習復習をいかにさせるかですかね。」(ID12)

(b) 現場の事例の扱い どのような現場事例を取り上げ、どのように伝えるのか、またどのように事例を収集するのかといった課題が挙げられた。

〈言説例〉

「僕自身がやっぱり現場の経験がないので使い方を間違ってしまうこともあるんです。」(ID9)

「まだまだ現場行っている方だとは思いますがもっともっとちょっと行って写真撮らせてもらったりして・・・保育ってやっぱり流れがあるじゃないですか。そういったところをもっと捉えたいし、伝えたいですね。」(ID10)

(c) 養成校教員としての経験不足 養成校での経験が短い教員からは、養成校の授業として教えるべき内容が正しいのか分からないといった課題が挙げられた。

〈言説例〉

「私自身がまだ保育士の課程のところに来て一年目っていうこともあってですね。他の授業でどんなことをやってるっていうのがわからないので、そういう意味ではもしかしたらかなり重複してる部分があるのかもしれない。」(ID15)

(d) 採用試験対策 採用試験をどの程度意識すべきなのかという課題が挙げられた。

〈言説例〉

「あとは採用試験っていうのをどの程度意識しなければいけないのか。(中略)でもやっぱりある程度は採用試験っていうのを想定して、そこに出てくる物を抑えておかないとまずいのかな、って思ってみたり。」(ID15)

(2) 学生の資質能力に関する課題

学生の資質能力に関する課題は、(e) 学生の学ぶ意欲の欠如、(f) 学生の理解力の欠如、(g) 学生の歴史への興味や知識の欠如、(h) 学生の基礎学力の欠如、(i) 学生の理解度が不明の5つのカテゴリから構成されている。

(e) 学生の学ぶ意欲の欠如 学生が集中して聞けないとか、寝てしまうといったように学ぶ意欲がないことの課題が挙げられた。

〈言説例〉

「大人数での講義科目ということで、私語、居眠りということですかね。」(ID5)

(f) 学生の理解力の欠如 学生の理解力が足りないという課題が挙げられた。

〈言説例〉

「学生の頭に入っていき感じが授業を通して読み取れない。」(ID1)

(g) 学生の歴史への興味や知識の欠如 学生が歴史に興味関心がなく、歴史の基礎知識がないことの課題が挙げられた。

〈言説例〉

「保育原理なので、歴史の背景とかいろいろしゃべんなきゃいけないんですけど。まあ、歴史そのものが嫌いっていう子が多くて。(歴史が嫌いな学生に)手を挙げさせたら3分の2ぐらい手を挙げたので。」(ID13)

(h) 学生の基礎学力の欠如 学生の基礎学力が全般的に不足しているという課題が挙げられた。

〈言説例〉

「前提の知識がないところにどうやってその伝えればいいんだろうかっていうところが。これはも

う言ってもしょうがないのかもしれないんですけど。」(ID15)

(i) 学生の理解度が不明 学生がどの程度理解しているかが分からないという課題が挙げられた。

〈言説例〉

「ただ、じゃあそれで聞いて内容が入っているかっていうところが今の一番の課題なのでそこから辺を確認するのはすごく難しいですね。」(ID13)

(3) 制度に関する課題

制度に関する課題は、(j) 制度の急激な変化への対応、(k) 教える範囲の広さ、(l) 養成のカリキュラムの3つのカテゴリから構成されている。

(j) 制度の急激な変化への対応 制度が大きく変わることで、教える内容や教科書の更新などの対応をしなければならないという課題が挙げられた。

〈言説例〉

「子どもに関わる、いわゆる政策がコロコロ変わるので、教科書のデータを入れ替えなきゃならない。」(ID14)

(k) 教える範囲の広さ 当該科目で扱う内容の範囲が広すぎて、深く掘り下げられないという課題が挙げられた。

〈言説例〉

「やっぱり、範囲が広すぎる。範囲が広すぎてさっき言ったみたいに広すぎるので、焦点化がしにくい。」(ID14)

(l) 養成のカリキュラム 保育者養成のカリキュラムに関する課題が挙げられた。

〈言説例〉

「(保育者論について)やり方の前にまず浮かぶのは、入学当初と卒業直前に2回授業やりたい。保育体験という授業があるから一応現場は見るけれども、実習日誌とかある程度責任がある保育経験をした後にもう一度保育者とは何かということを考える機会を作りたい。」(ID3)

(4) 養成校の教育環境に関する課題

養成校の教育環境に関する課題は、(m)履修人数、(n)教室環境の2つのカテゴリから構成されている。

(m) 履修人数 履修人数が多く、授業展開がしづらいという課題が挙げられた。

〈言説例〉

「学生の人数が多いので、後ろの席に座った学生に疎外感を感じる。」(ID8)

「どうしても人数が多いので、レポートの発表だけで時間をとってしまって、本当はもっとこのことも話したかったけどと思っても割愛することもある。」(ID4)

(n) 教室環境 養成校の教室環境が学修にふさわしくないという課題が挙げられた。

〈言説例〉

「教室の環境構成。物的なものも含めて。200年以上教室という格好変わってない。今の学生たちはあのままではスイッチが入らない。」(ID3)

2. 授業方法・工夫の実施割合

「授業方法や授業展開の工夫」および「一般的な授業方法・工夫」において語られた授業方法・授業展開の工夫の語りを、11の方法・工夫(テキ

スト、自作資料、視聴覚教材、現場事例、リアクションペーパー、個人課題、グループ課題、インターネット、小テスト、授業外課題、ゲスト講師)に分類した。各方法・工夫について、教員ごとの実施・利用の有無、および実施率をTable 3に示した。

自作資料、視聴覚教材は研究協力者全員が、保育現場の事例とリアクションペーパーは8割が実施・利用していた。一方で、授業内でのインターネット使用とゲスト講師は実施・利用率が低かった。

3. 授業方法・工夫の内容の分類

授業方法・工夫の各側面について、授業を行う上での課題と同様に内容に基づいてKJ法に準じた方法により分類した。なお、インターネット、小テスト、ゲスト講師については、実施率が低く回答数が少なかったため、分析から除外した。

テキストの利用

テキストの利用に関する方法・工夫についての語りは、(a)資料としての利用、(b)テキストに沿った授業展開、(c)予習復習に利用、(d)書式や事例の見本の4カテゴリに分類した。各カテゴリの回答人数をTable 4に示した。

Table 3. 授業方法・授業の工夫の実施の有無と実施率

ID	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	実施率
テキスト	×	○	○	○	○	○	○	×	×	○	×	○	○	○	×	×	62.5%
自作資料	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	100.0%
視聴覚教材	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	100.0%
現場事例	×	○	○	○	○	○	○	×	○	○	×	○	○	○	○	○	81.3%
リアクションペーパー	○	○	○	○	×	×	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	81.3%
個人課題	×	○	○	○	×	×	○	×	○	○	×	○	○	×	○	○	62.5%
グループ課題	×	○	○	○	×	○	○	×	○	○	×	×	○	○	○	○	68.8%
インターネット	×	×	×	×	×	×	×	○	×	○	×	○	×	×	×	×	18.8%
小テスト	×	○	○	○	×	×	○	×	○	×	×	×	×	○	×	○	43.8%
授業外課題	×	○	○	○	○	×	×	○	○	○	×	×	×	○	○	○	62.5%
ゲスト講師	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	○	×	×	6.3%

Table 4. テキストの利用方法の分類と回答人数

利用方法	人数
(a)資料としての利用	7
(b)テキストに沿った授業展開	6
(c)予習復習に利用	4
(d)書式や事例の見本	2

(a) 資料としての利用 テキストを参考資料のように利用する方法である。

〈言説例〉

「数字だとか図表とかね、そういうのなんかもしっかりと見せることができるので、テキストは大事かなって思うんだけど。」(ID14)

(b) テキストに沿った授業展開 テキストの構成に合わせて授業展開するという利用方法である。

〈言説例〉

「授業の章に合わせて、『今日は何章』(ID5)
「学生が理解しやすいように出来るだけテキストの項目の順番を生かすような組み立てをしています。」(ID2)

(c) 予習復習に利用 授業の予習や復習のために、テキストを利用する方法である。

〈言説例〉

「復習の意味でやったところは『ここから、ここまで読んでおくとよいですよ』と話している。」(ID5)

(d) 書式や事例の見本 指導案や事例の書き方の見本として、テキストを利用する方法である。

〈言説例〉

「実習に行った時に園によって色々な書式がある可能性があるのですが、その時に何か参考になるものがあれば良い。」(ID6)

自作資料

自作の資料の利用に関する方法・工夫についての語りは、(a) レジюме、(b) 図・データ、(c) 新聞、(d) 法規制度、(e) 文献の一部、(f) 指導計画・日案・週案、(g) 写真、(h) 子どもが書いた作文、(i) 資料の使い方の9カテゴリに分類した。各カテゴリの回答人数を Table 5 に示した。

Table 5. 自作資料の利用方法の分類と回答人数

利用方法	人数
(a)レジюме	9
(a1)穴埋め資料	5
(a2)一般的なレジюме	3
(a3)スライド資料	3
(b)図・データ	4
(c)新聞	3
(d)法規制度	2
(e)文献の一部	2
(f)指導計画・日案・週案	2
(g)写真	1
(h)子どもが書いた作文	1
(i)資料の使い方	1

(a) レジюме 伝えるべき内容をまとめたレジюмеの資料である。(a1)穴埋め資料、(a2)一般的なレジюме、(a3)スライド資料の3つのカテゴリが含まれる。

(a1) 穴埋め資料

〈言説例〉

「山川の日本史みたいな、書き込んだり、埋めたりしながら、そのプリント自体がノートになる。」(ID3)

(a2) 一般的なレジюме

〈言説例〉

「毎回配布資料は配っています。パワーポイントは使わないで、レジюмеを毎回配布してそれに沿っていろいろ話をしながら話をやっていくって形をとってますね。」(ID15)

(a3) スライド資料

〈言説例〉

「資料は授業の中で話す時には、自分が話すところをパワポにまとめて、それで話をしますから、それを資料にしたり。」(ID7)

(b) 図・データ 図表やデータなど、板書や口頭では説明しにくいものを、印刷した資料である。

〈言説例〉

「図やデータなどは、別に持ってきたり、補足し

たりということで資料は使っています。」(ID7)

(c) **新聞** 新聞記事をコピーした資料である。

〈言説例〉

「できるだけやるようにしてるのは日本教育新聞というのがあってですね。(中略)そこから一つ何かしら記事をピックアップして。」(ID15)

(d) **法規制度** 関連する法規や制度に関する資料である。

〈言説例〉

「(本を)買わせたりしていたけれども、全部使わないので、毎回その授業に関する法規とか印刷して配る。」(ID4)

(e) **文献の一部** 関連する文献の一部を印刷した資料である。

〈言説例〉

「歴史のところで倉橋惣三をやんなきゃ行けない時に倉橋惣三のわたしの大好きな文があったりするんで、それを読めみたいな感じで。」(ID13)

(f) **指導計画・日案・週案** 指導計画、指導案の見本の資料である。

〈言説例〉

「そこから日案の見本を出して、みなさんがこれから幼稚園の実習に行くと、こういう1日の案を立てるんだよという話をして、月案、週案、日案ということがつながっていて。」(ID6)

(g) **写真**

〈言説例〉

「フレーベルの話をする時は、フレーベルの幼稚園とか恩物の写真とか、肖像画とか本の表紙とかを見せています。」(ID5)

(h) **子どもが書いた作文** 子どもが書いた作文の資料である。

〈言説例〉

「子どもが書いた作文だったりだとか。そういうものも使ったりしていますね。」(ID15)

(i) **資料の使い方** 配布資料の使い方を学生に指示する方法である。

〈言説例〉

「全部のプリントを小テストも入るので、13回分とかになるのですがそれを全部ファイリングさせて、それを持って試験をしてもいい。」(ID16)

視聴覚教材

視聴覚教材の利用に関する方法・工夫についての語りは、(a)保育・教育教材映像、(b)現場の映像、(c)映画・テレビ番組、(d)ネット動画、(e)写真・画像、(f)見せ方の6カテゴリに分類した。各カテゴリの回答人数をTable 6に示した。

(a) **保育・教育教材映像** 保育や教育に関する市販の教材ビデオである。

〈言説例〉

「年齢ごとの子どもの姿を知ってもらう時のこれは、市販されているVTRですね。」(ID6)

(b) **現場の映像** 保育現場での実践の映像である。

〈言説例〉

「2歳児クラスのこいのぼりの製作を実際に作ったものを撮ってきたものがあるので、それを見せて。」(ID6)

(c) **映画・テレビ番組** 映画のビデオやテレビ番組、ニュースを録画したものである。

〈言説例〉

「最近では『おしん』。」(ID4)

「テレビ、NHKを録画したもの。」(ID14)

(d) **写真・画像** 保育室やおもちゃなどの写真である。

Table 6. 視聴覚教材の利用方法の分類と回答人数

利用方法	人数
(a)保育・教育教材映像	9
(b)現場の映像	4
(c)映画・テレビ番組	5
(d)写真・画像	3
(e)ネット動画	1
(f)見せ方	6

〈言説例〉

「スライドでそういう環境構成の保育室の図を見せたりとか。」(ID13)

「乳児保育でおもちゃいっぱい使っている現場の様子見たりとか、子どもたちのちょっとしたごっこあそびとか、あんまり顔うつさないようにして後ろから写したようなものを見せたりとか。」(ID10)

(e) ネット動画 ネットで配信されている動画である。

〈言説例〉

「(TEDは)発達心理学の有名な人の講義がただで聞けて、実験の様子なんかも入っていることもあって、それを見せたりします。」(ID12)

(f) 見せ方 視聴覚教材をどのように授業に取り入れるかについての言及である。

〈言説例〉

「視点をあらかじめ提示しておくことと、必ず事後にリアクションペーパーでもいいから何か書く作業をするということを用意しておくことが視聴覚教材を使うときの必須事項という気がする。」(ID3)

「考察はしっかりして、見っぱなしにならないようにしていますけど。」(ID10)

現場事例

現場事例の利用に関する方法・工夫についての語りは、(a)事例の出典と(b)事例の内容に大きく2つに分類した。事例の出典は、(a1)保育所・幼稚園での実践や経験の事例、(a2)施設における事例、(a3)文献からの事例、(a4)テレビやビデオの事例、(a5)研究における事例の5つのカテゴリが含まれている。事例の内容は、(b1)失敗事例、事故事例、(b2)三世代交流の事例、(b3)歴史上の人物の事例の3つのカテゴリが含まれている。各カテゴリの回答人数をTable 7に示した。

(a1) 保育所・幼稚園での実践や経験の事例 保育所や幼稚園等の保育現場で自らが経験や観

Table 7. 現場事例の利用方法の分類と回答人数

利用方法	人数
(a) 事例の出典	
(a1) 保育所・幼稚園での実践や経験の事例	8
(a2) 施設における事例	2
(a3) 文献からの事例	2
(a4) テレビやビデオの事例	1
(a5) 研究における事例	1
(b) 事例の内容	
(b1) 失敗事例、事故事例	2
(b2) 三世代交流の事例	1
(b3) 歴史上の人物の事例	1

察した事例である。

〈言説例〉

「幼稚園、保育園での子どもの姿。砂場でこういうふう遊んでいて、こんなおもしろいことがあって。自分が学生時代から今に至るまで現場に行ってみて来た出来事。それをいくつか引き出しに入っているものを授業にあわせて小出しにしている感じ。」(ID3)

(a2) 施設における事例 保育所以外の児童福祉施設において自らが経験や観察した事例である。

〈言説例〉

「社会的養護でいえば、虐待の事例であったり、そういったことが保育所でもありますし、ケースカンファレンスなどの話もありますから。」(ID7)

「知的障害児の分教室って言って、施設と学校が併設されてるところに8年務めていたので、(中略)子どもの事例とかいろんな事例とか、職員の事例とかね。」(ID14)

(a3) 文献からの事例 教科書や文献に記載されている事例である。

〈言説例〉

「教科書にある事例を使用するようにしています。」(ID5)

(a4) テレビやビデオの事例 テレビ番組やビデオで紹介された事例である。

〈言説例〉

「テレビの録画、ドキュメントの録画、ビデオシリーズ。」(ID8)

(a5) 研究における事例 自らの研究活動で得られた事例である。

〈言説例〉

「子育て支援については自分の研究している事例を紹介したりしています。」(ID2)

(b1) 失敗事例、事事故事例 保育実践で失敗した事例や事故の事例である。

〈言説例〉

「失敗談も一応用意してあって、(中略)環境構成を子どもとズレると意味が無いみたいな話とか。」(ID13)

「気を付けて欲しいため事事故事例を使用する。」(ID11)

(b2) 三世代交流の事例 三世代交流の事例である。

〈言説例〉

「三世代交流のような場面。」(ID1)

(b3) 歴史上の人物の事例 歴史上の人物の人物像やエピソードの事例である。

〈言説例〉

「いわゆるテキストに出てくるその人の教育理論とか作品っていうことだけではなくて、授業ではその人がどういう一生だったのかっていう人を語ってますね。こういう仕事をしようとしたけど挫折してとか、借金抱えてみたいな話を。」(ID15)

リアクションペーパー

リアクションペーパーに関する方法・工夫についての語りは、(a) 授業の感想、(b) 学生の理解度の確認、(c) フィードバック、(d) 学びの振り返り、(e) 質問、(f) 評価の6カテゴリに分類した。各カテゴリの回答人数をTable 8に示した。

Table 8. リアクションペーパーの利用方法の分類と回答人数

利用方法	人数
(a) 授業の感想	5
(b) 学生の理解度の確認	4
(c) フィードバック	3
(d) 学びの振り返り	3
(e) 質問	2
(f) 評価	2

(a) 授業の感想 授業の最後に感想を書かせるものである。

〈言説例〉

「基本的にはですね、感想でいいって言うようにはしてますね。」(ID15)

(b) 学生の理解度の確認 学生がどの程度身についたかを確認するためのものである。

〈言説例〉

「それを見るとだんだん身についてきたかがわかる。」(ID3)

(c) フィードバック リアクションペーパーに書かれたことについて、次の授業でフィードバックするものである。

〈言説例〉

「何を考えたのかとか、そういう話を聞いてどう思ったのかというのを毎回リフレクションで書かせて、それを次の時間の新聞記事と前回の復習という形で学生が書いてきたものをいくつかピックアップして、全部打ち込んで全部A3一枚くらいの形でまとめて、(中略)フィードバックをするようにはしています。」(ID15)

(d) 学びの振り返り 学生に授業の振り返りをさせるためのものである。

〈言説例〉

「10行から15行くらい授業の内容の一部をまとめる。」(ID1)

「効果はまだわからないけど、ただ毎回毎回前回の振り返りをして、そして最後まとめをしてリア

クシヨンプーパーを書かせて、だから復習から入るといふところでは、その復習を経ての次の授業に入るといふことを自分のなかで意識している。」

(ID16)

(e) 質問 学生からの質問を受けつけるものである。

〈言説例〉

「1回につきクラスで1枚にして質問を書いてもらうようにしています。」(ID12)

(f) 評価 学生の成績評価として利用するものである。

〈言説例〉

「しっかり行った学生と適当に行った学生との差をつけるため、3点満点で評価をする。」(ID1)

個人課題

授業中に個人で行う課題に関する方法・工夫についての語りは、(a) レポート、(b) 考えさせる、(c) 発表、(d) 指導案作成、(e) アクティビティの5カテゴリに分類した。各カテゴリの回答人数をTable 9に示した。

(a) レポート 授業中に小レポートを書かせるという課題である。

〈言説例〉

「小レポートなんかはこれですよ。」(ID9)

「ビデオの場面を見てそれ使って考察して書く。」(ID10)

(b) 考えさせる 何らかの問題について考えさせることを意図した課題である。

〈言説例〉

「僕の基本的理念である学生に考えさせるって

いふ、そういうためのひねた問題を出します。」(ID9)

「そのテーマについてまず、今あなたどう考えてる?みたいなことをワークをして。ワークっていうかまず自分の考えを自分なりに書かせてから講義をするみたいな。」(ID13)

(c) 発表 何らかのテーマを与えて、発表させる課題である。

〈言説例〉

「基本的には最初に今日の講義はこれで、まずあなたの考えを考えてくださいってテーマ・課題を出して。で、考えて、1年生は発表だけさせて。」(ID13)

「常にパワーポイントでその内容を記入したり、考えて発表する。」(ID16)

(d) 指導案作成 授業内に指導案を作成させる課題である。

〈言説例〉

「一つの子どもの様子を見せたら逆にその指導計画を書き起こすとかしてますね。」(ID10)

「指導案作成をしている。それも保護者や園に来た人が見るとか、完全に人にオープンに見せるとか。」(ID3)

(e) アクティビティ 実験や遊びなど、学生が参加する活動である。

〈言説例〉

「授業方法に関しては、アクティビティっていう参加型、ちょっと遊びみたいなものを入れるようになっています。講義だとやっぱりちょっと一面的になってしまうので、大事なポイントでは学生が参加して発達を理解できるようにして体験の中から腑に落ちるような実践をするようにしています。」(ID12)

Table 9. 個人課題の利用方法の分類と回答人数

利用方法	人数
(a)レポート	4
(b)考えさせる	4
(c)発表	3
(d)指導案作成	2
(e)アクティビティ	1

グループ課題

授業中にグループで行う課題に関する方法・工夫についての語りは、(a) ディスカッション、(b) グループ作業、(c) グループ発表3カテゴリに分類した。各カテゴリの回答人数をTable 10に示した。

Table 10. グループ課題の利用方法の分類と回答人数

利用方法	人数
(a)ディスカッション	8
(b)グループ作業	4
(c)グループ発表	3

(a) ディスカッション テーマについての意見交換、話し合いの課題である。

〈言説例〉

「近くの人で、5,6人で組んで、答えがひとつでない事柄に関して意見交換し、さしあたるの共通理解を得る。」(ID3)

「やっぱりテーマを出して、そのテーマについてグループごとに話し合っ、それぞれのグループごとにまとめて発表してもらおう。」(ID9)

(b) グループ作業 KJ法やグループでの指導案作成、製作など、何らかの課題についてグループで作り上げる課題である。

〈言説例〉

「大まかな環境と大まかな活動でいいので、まずはグループで立てるということをして、その後具体的な指導案をこれもグループで1枚立てるということをしようと思っています。」(ID6)

「今年の教育原理でやったのは、個人でやった後にグループワークをしたんですけど。(中略)じゃあ、何を優先すれば平等な評価ができるんだろうかっていうのでランキングを作らせたんですね」(ID15)

(c) グループ発表 グループで考えたり、作成した内容を発表する課題である。

〈言説例〉

「発表してもらって、それについて私がまとめていく。みたいなやり方をしています。」(ID13)

「発表するときはアランダムで個別にあてることもあるし、グループディスカッションでは代表者が発表する。」(ID16)

授業外課題

授業外の課題についての語りは、(a) レポート・調べ学習、(b) テキスト講読、(c) 発表準備、(d) 観察の4カテゴリに分類した。各カテゴリの回答人数を Table 11 に示した。

(a) レポート・調べ学習 テーマについて調べたり、考えたりして来る課題である。

〈言説例〉

「調べてレポートを出せとかね。それから子どもの最善の利益とはなにかとかね。」(ID14)

「試験の際に事前に調べてくこと、新聞記事を読むことはする。」(ID8)

(b) テキスト講読 テキストを読んでおくという課題である。

〈言説例〉

「教科書を帰りの電車の中で読みましょうというくらいですね。」(ID5)

(c) 発表準備 授業内での発表のための準備をしてくる課題である。

〈言説例〉

「新聞のなかで1週間の中に教育に関するどんな記事があったかをレポートさせて、それを皆の前で発表させるというのをやっていた。」(ID4)

(d) 観察 子どもの様子を観察して来る課題である。

〈言説例〉

「公園に行き子どもの様子や電車の中で見たひとコマを見てくるという課題を出したことがあります。」(ID2)

Table 11. 授業外課題の利用方法の分類と回答人数

利用方法	人数
(a)レポート・調べ学習	9
(b)テキスト講読	1
(c)発表準備	1
(d)観察	1

考察

本研究は、保育者養成課程の教員へのインタビューを通して、保育者養成の講義科目において課題となっていること、および授業方法・授業展開の実態を調査した。

講義科目の授業を行う上での課題

授業の課題としては、多くの教員が学生の資質能力に関する課題を抱えていた。この結果は、養成校の教員の多くが学生の基礎学力の不足(64.7%)、学ぶ意欲の欠如(30.2%)を認識しているという先行研究³⁾の知見と一致していた。これらのことから、養成校の教育課程の中で、学生の意欲や理解力、基礎知識をどのように補っていくかが課題であるといえる。また、資質能力の具体的な内容として、様々な資質能力があるなかで、歴史についての興味や知識の欠如を挙げた教員が複数名いた。学生の基礎学力を補う取り組みにおいては、歴史に関する基礎知識が1つの課題となると考えられる。

また、指導方法に関する課題を8名が抱えており、どのように指導をするのかという具体的な指導方法に加えて、現場の事例の扱い方も課題となっていた。現在、大学においてはFD活動を通して、指導力を向上させるための取り組みがなされているが、今後教員が具体的な指導方法を学ぶための機会を充実させていく必要がある。

学生の能動的な学びのための工夫

視聴覚教材については調査協力者全員が利用しており、市販の教材映像や現場で撮影した映像、映画やテレビ番組など、教育・保育の現場の実際の様子を伝えるものが中心であった。また、現場の事例については8割の教員が利用していた。これらの授業方法は、先行研究³⁾にみられた「保育の現場感覚を導入した授業を行う」工夫の1つであろうと考えられる。多くの教員が、学生が関心を持ちやすく、理解がしやすい映像や事

例を用いるなどして、理解力や学ぶ意欲が低いと感じられる学生に対応しようとしていることがうかがえる。

授業中の課題としては、16名中12名が授業中に個人で行う課題、グループ課題のいずれか、またはその両方を授業内で実施していた。近年、講義科目においても学生の能動的な学修が求められるなかで、保育者養成課程の教員の多くは、ディスカッションやグループ活動、授業内レポートや考えさせる課題、発表など様々な課題を通して学生に能動的に学ぶように促していると言える。

変化する保育制度に対応するための工夫

授業の課題として、「急激に変化する保育制度への対応」があげられていたが、近年、保育に関する法規、制度は大きく変化しており、それに対応するテキストの出版や改訂が間に合っておらず、既存のテキストだけでは不十分であるという現状がある。この課題に対する授業方法の工夫の1つが自作資料であろう。自作の資料として、新聞記事や法規制度の資料が挙げられており、保育に関する最新の情勢を説明するためのものであろうと考えられる。しかし、養成校の授業において、新しい保育制度にどのように対応するかは、個々の教員に任せられてしまっている。新しい制度について、養成校の学生が学ぶべき内容のスタンダードのようなものを提示していく必要であるかもしれない。

まとめと今後の課題

本研究は、これまでほとんど研究されてこなかった保育者養成課程の講義科目に注目し、担当教員へのインタビューを通して、授業における課題や授業方法の実態を明らかにすることができた。これらの知見に基づいて、講義科目の授業において学生の学びを促し、深めることができるように、教育課程や教育環境等を改善していく必要が

ある。一方で、本研究の協力者は16名と限られており、保育者養成課程全体に一般化することはできない。また、本研究の協力者は、授業に関するインタビューに応じてくれた教員であるため、もともと授業に対して熱心で、工夫や努力をしている教員であった可能性がある。今後は、保育者養成課程全体への調査を行い、講義科目の実態を明らかにしていく必要がある。

注) ここで挙げた以外の質問内容としては、それぞれの授業方法について「学生に身につけさせたい資質能力」をたずねた。また、「当該の授業を行う上で他の科目の担当教員と連携したり、協力したりしていること」についてもたずねている。

引用文献

- 1) 本間英治 (2012) 保育の質に関する保育士の意識の実態－A 市内における保育士へのアンケート調査を通して－, 『保育学研究』, 50 (2), 192-201.
- 2) 若尾良徳・高向山 (2014) 保育現場における新人保育者の資質・能力の変化についての認識～管理職を対象とした実態調査から～. 全国保育士養成協議会第53回研究大会研究発表論文集, p178.
- 3) 社団法人全国保育士養成協議会 (2012) 指定保育士養成施設教員の実態に関する調査報告 I－調査結果の概要－ 全国保育士養成協議会, 『保育士養成資料集第55号 平成23年度全国保育士養成セミナー報告書』
- 4) 文部科学省中央教育審議会 (2006) 今後の教員養成・免許制度の在り方について (平成18年7月11日答申).
- 5) 文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2012) 予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (平成24年3月26日審議まとめ).
- 6) 源証香・小谷宜路 (2014) 「保育内容」研究のあり方に関する一考察：保育者養成校における担当教員の専門分野の実態調査から. 埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要, 13, 9-15.
- 7) 小笠原文 (2012) 保育士・幼稚園教諭養成課程における授業「造形表現」の展開. 広島文化学園大学学芸学部紀要, 2, 89-98.
- 8) 白川佳子・東ゆかり (2008) 二年制保育者養成課程における「保育内容」科目の連携に関する一考察：学生アンケートと「表現Ⅱ」「図画工作Ⅱ」の連携授業の実践を中心として. 鎌倉女子大学紀要, 15, 85-99.
- 9) 中田 (後藤) 範子・柳瀬洋美・渡邊眞理 (2014) 『共に育つ保育者養成』の探求2－保育実習Ⅱ (保育所実習) に向けた保育実習指導のあり方－. 東京家政学院大学紀要, 54, 9-23.
- 10) 津田尚子・木村志保・小口将典・立花直樹・西元直美・仲宗根稔 (2015) 保育実習指導の事前指導の現状についての一考察. 関西福祉科学大学紀要, 18, 95-103.
- 11) 名倉一美・三輪千明・茂井万里絵 (2011) 幼稚園教育実習の指導のあり方について--実習園の評価と学生の自己評価との比較から. 浜松学院大学研究論集, 7, 149-164.
- 12) 川喜多二郎 (1967) 発想法. 中公新書.

幼稚園教諭が感じる気になる幼児の行動 —「かかわりの育ち」の視点からの検討—

Preschooler's Behavior that Kindergarten Teachers Worry About

前田泰弘 小笠原明子 酒井幸子 守 巧
(和洋女子大学) (白梅学園大学・同短期大学) (武蔵野短期大学) (東京家政大学)

幼稚園教諭を対象に、園生活で気になる幼児の行動を質問紙を用いて調査した。その結果、「気持ちのコントロール」や「感覚の偏り」、「衝動性」、「場面・予定の変更」の拙劣さなどが幼児の気になる行動として注目される傾向が高いことが分かった。これらのほか、気になる行動には、「周囲への気づき」や「言葉での表現」の拙劣さ、また、「多動性」、「注意集中の困難」などがあげられており、幼稚園教諭が気になる幼児の行動とは、幼児の「セルフコントロール」、「周囲への気づき」、「かかわり」といった社会性の広がりからの視点から説明ができると考えられた。このことから、集団生活への適応を見通しながらも外界への興味とかかわりを可能にする個の力を育てていくことの必要性が指摘された。一方、気になる幼児の個の育ちには外部の専門的支援との連携の有効性が示唆されるものの、それが進んでいない現状があり、今後の拡充を検討することが課題と考えられた。

キーワード：気になる幼児の行動、特別支援教育、かかわり、個別の教育支援

1. 緒 言

平成15年3月にまとめられた「今後の特別支援教育のあり方について（最終報告）」では、障害のある幼児児童生徒一人一人について個別の教育支援計画を作成することが提言された。また、これを受けて設置された、中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会では、平成17年に「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」の答申がまとめられた。その中では、障害のある児童生徒などの教育について、従来の「特殊教育」から、一人一人のニーズに応じた適切な指導及び必要な支援を行なう「特別支援教育」に転換することなどが挙げられた。文部科学省ではこの提言等を踏まえて必要な制度の見直しを行い、学校教育法施行規則の一部改正（平成18年4月施行）や学校教育法等の一部改正（平成19年4月）を行なったところである。さらに、平成20年3月告示の幼稚園教育要領においても、

障害幼児の個別の指導計画や教育支援計画を必要に応じて作成することが示された。

このような特別支援教育の整備状況について、文部科学省「特別支援教育体制整備状況調査結果」では、国公立幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び中等教育学校における特別支援教育の体制整備として、子どもの実態把握、特別支援教育コーディネーターの指名、個別の指導計画の作成、個別の教育支援計画の作成、巡回相談員の活用などの状況について調査をしている。その結果、平成26年度は前年度に比して幼小中高においてすべての実施率が上回ったものの、幼稚園と高等学校では、小・中学校に比して実施率が低く、体制整備が課題であることを指摘している。特に、特別支援教育コーディネーターの配置については、小学校で99.3%、中学校で95.3%であるのに対し、幼稚園では62.6%という現状があった。また、個別の指導計画では、小学校が92.5%、

中学校が83.7%であるのに対し、幼稚園では47.3%であった。さらに、個別の教育支援計画の作成も、小学校で78.6%、中学校で71.9%であるのに対し、幼稚園では38.6%であった。

このような障害幼児への配慮に加え、障害の判定を受けていないものの、保育所や幼稚園において「集まりで座ることができない」、「急に他児を叩いたり、髪を引っ張ったりする」、「姿勢を保てず、いつもゴロゴロしている」など、活動への参加や集団での生活に特別な配慮が必要ないいわゆる「気になる子」、「気になる幼児」について多くの園で対応に苦慮されている現状がある。この現状について、佐久間ら(2011)は、全国の幼稚園を対象に特別支援の現状を調査した結果、特別な配慮を要する幼児・発達が気になる幼児は増加の傾向にあり、公立幼稚園では85.6%、私立幼稚園では80.0%の園に在籍していることを報告している。また、遠藤ら(2014)は、東京都西部の保育所・幼稚園80園を対象として、年中児の行動と発達に関するアンケートを行なった結果、幼稚園の86.8%、保育所の93.2%の園に気になる5歳児がおり、ほとんどの保育者がその対応に困り感をもっていることを報告している。ここで「気になる子」、「気になる幼児」とされる子どもであるが、従来のところ、確固とした定義は定まっていないようである。たとえば、勝田(2011)は「いわゆる広汎性発達障害、注意欠陥多動性障害と診断されそうな範疇の子ども」とし、佐久間ら(2011)は「他児に対する暴力や暴言、感覚過敏から来る行動、発達障害特有の問題」をもつ子どもであると説明している。さらに、中島ら(2013)は、これを「発達障害と診断されていないが、その特性がある」幼児とし、遠藤ら(2014)は「発達や行動の問題のある子ども」としているように、その多くは発達障害と同様あるいはその前兆的な行動を見せることを中心に、「気になる子」、「気になる幼児」という用語を使用しているようである。この点について松木(2014)は、「発達が

気になる」、「発達が気になり」という言葉について、教員が子どもの行動の中に「問題」を見いだした時に使用していると思われると述べており、この気になるのは教員自身であることから、教員自身の「気」の判断基準や子どもの理解について、教員が自覚しておくことの大切さを指摘している。また、全国国公立幼稚園長会(2014)の機関誌「幼稚園じほう」では、気になる幼児への支援に関する特集の中でも、幼稚園生活に戸惑いを抱き、集団での行動になじみにくいなどの姿が、気になる幼児ととらえられることをあげ、教員は気になる行動の背景を丁寧に探りながら支援のあり方について考えることの大切さを述べている。このような背景を踏まえ、本論では、木原(2006)の報告が示した「発達障害児を含めた、保育現場で保育者が気になりになる子」というとらえ方を援用した上で、子ども個人の発達や行動、集団参加への様子など園生活において、教員が気になりになる子どもを「気になる幼児」ととらえて論を進めることにしたい。

さて、このような園生活において教員が気になる幼児であるが、母子保健法で規定された従来の健康診査の場では、配慮が必要な幼児あるいは障害のある幼児としてスクリーニングされない現状がある。たとえば、小枝(2006)は、鳥取県の5歳児を対象に健康診査を施行した結果、ここで発達障害またはその疑いがもたれた幼児の約51%が3歳児の健康診査では発達上の指摘を受けなかったことを報告している。また、栃木県で行なわれた5歳児健康診査では、発達障害またはその疑いがもたれた幼児の約7割が3歳児健康診査では指摘を受けていなかったことも報告している。すなわち、幼稚園では生活に特別な配慮が必要であり気になると考えられる幼児であっても、3歳児健康診査では指摘がないために、幼稚園での気になる姿を保護者と共有することに苦慮することが少なからずある(前田・松田, 2014)状況が考えられるのである。このことは、幼稚園教諭が気に

なる幼児への対応をする中で、親への説明や理解を促すことに苦慮することに困り感をもっている(遠藤, 2014)ことに現れていると考えられる。

このような状況に対しては巡回相談等の外部資源を利用して解決を図ることも考えられる。巡回相談とは、専門機関のスタッフが保育所や幼稚園を訪問し、子どもの園での生活を実際に見た上で、それに即して専門的な援助を行なうこと(浜谷, 2005)である。平成26年度では全国の国公立私立幼稚園の77.2%がこれを利用しているが、いまだ現場は気になる幼児の対応に困っているという現状がある。すなわち、外部との連携を利用した、気になる幼児への援助が十分になされない(遠藤ら, 2014)状況や、前述した特別支援教育コーディネーターの幼稚園での配置が途上である状況では、外部機関との連携と並行して教諭自身の特別支援教育や気になる幼児への対応についての理解と援助方法の資質を向上することが必要である。そして、それを効果的に進めるためには気になる幼児への対応を教員自らが試行し形成していくことができるよう、幼児の気になる行動を整理することが必要であると考えられる。

このような幼児の気になる行動について、本郷ら(2003)は、それが最も目立つと保育者が考えている場面が集団参加の困難であることを報告している。また、平澤ら(2005)は、0歳から6歳の子どもを対象として、保育者が「気になる・困っている行動」を幼児の知的障害の有無により検討したところ、知的障害の診断のない幼児では「集団活動に関する問題」が多いことを指摘している。先行研究において前田ら(2009)は、発達が気になる幼児の中には、経験の量が不十分なために活動が展開しない子どもと、経験の質が不良なために活動の展開が拙い形になる子がいる可能性を指摘しているが、前述のような集団参加の困難さにも、子どもの心身状況(発達)により、集団参加の準備が不十分であるものや、集団へは参加するものの

その形式が拙劣なために適応が不十分になるものがあると考えられる。このことについて荒井ら(2012)は、気になる幼児の行動には、注意・集中の困難や気持ちのコントロールの困難さ、対人関係や生活習慣の未熟さなどがあることを示しながら、これらをKJ法により分類することにより、子どもの生活上の困難には、子どもの心身機能により生じる一次的困難と、一次的困難により生じる活動や参加の制約や自我の育ちの問題といった二次的な困難があるということを提示した。すなわち、一次的困難とは集団参加に向けて経験が積み上がっていない状態であり、二次的困難とはそのような不十分な基盤のまま集団で行動する際に生じる困難で(行動の質の悪さ)であるとも考えられる。

気になる幼児の行動に関する従来の研究(たとえば佐久間ら, 2011)では、その行動自体の分類と発現状況の評価が中心であり、行動の要因や行動間の関連性については強く言及されなかった。今後、気になる幼児の援助に向けた具体的方略を考えるためには、荒井ら(2012)の分類のように、集団参加に向けた要因やその関連性の観点からの検討が有用であると考えられる。たとえば、子どもの個の力が集団参加には不十分であれば教員は個の力の育成に向けた配慮を行うことができ、一方で集団参加の形式が拙劣な子どもであれば、その形式の改善に向けた指導を行なうなど、教員が指導の方略を考える上で効果的な視点を提供し得るといったことである。

以上の経緯を踏まえ、本研究では公立幼稚園に勤務する教員を対象として、幼児に見られる対応に困った行動や気になった行動を調べ、集団参加の準備段階となる要因として自己のコントロールや他者とのかかわりとの関連から検討することとした。この結果をもとに、幼稚園での気になる幼児に対する教員の効果的な配慮の視点や外部からの専門的支援のあり方などについて検討したので、その結果を報告する。

2. 手続き

対 象：調査の対象は、A県B市の公立幼稚園(13園)に勤務する91名の教諭、支援員、補助員である。幼児の気になる姿を尋ねる調査紙を各幼稚園に郵送し、記入後返送するよう依頼した。調査時期は2014年12月から2015年1月であった。なお、本研究では教諭、支援員、介助員を合わせて教員として分析をすることとした。

調査紙の調査項目：表裏に調査内容が印刷された調査紙を使用した。表面には性別、年齢、幼稚園教諭等としての教員歴(通算での勤務年数を8段階に分類)、幼児への援助に関する免許・資格、役職についてマークシート方式で回答するよう依頼した。また、裏面には「対応に困った行動や気になった子どもの行動」について、自由記述で回答をするよう求めた。回答の際は、それぞれの気になる行動が何歳児クラスで見られたかを同時に記述するよう依頼した。

分析の方法：回収された調査紙を集計し、①教員が気になる行動を子どもの年齢別に整理した。また、回答を内容により分類して発現の傾向を分析した。②教員を勤務年数により8群(1-3年目、4-6年目、7-9年目、10-14年目、15-19年目、20-24年目、25-29年目、30年目以上)に分け、気になる行動の回答の傾向を分析した。

3. 結 果

調査紙は91名の対象に対して73名から回答があった。回答率は80.2%であった。回答者の属性は、男性8名、女性65名であった。また、職種は教諭が61名(園長・副園長・教頭・主任を含む)、支援員・介助員等が12名であった。

気になる行動に関する自由記述(複数回答)では、合計185件の回答があり、うち4歳児に関するものが86件、5歳児に関するものが99件であった。自由記述の内容について、荒井ら(2012)の先行研究を参考に、内容をKJ法で分類した。なお、分類は、臨床発達心理学を専門とし保育所や幼稚園に

10年以上の巡回相談経験のある研究者と、障害児や気になる幼児の保育を専門とし保育現場において10年以上の保育経験のある研究者の2名によって行った。その結果、表1に示す14種類に分類することができた(表1)。それぞれの分類根拠について説明する。「気持ちのコントロール」とは、自分がもっていたイメージと異なる状況になった、あるいはそれが予測された際に気持ちが適応できず、パニックを起こしたり、叫喚、他害などを生じる状態である。また、「場面・予定の変更」は、場面の切り替えや新しいことや場所、予定の変更に不適応を生じる状態であり、多くの場合、次の活動へ移れず停滞するものである。「気持ちのコントロール」と「場面・予定の変更」は、周囲の様子に気づいているものの、それに不適応な状態である。「こだわり」は、自分のもつイメージに没入して現状の行動を継続するために、他の活動が停滞する状態である。また、「周囲への気づき」は、周囲の状況や様子に気づいていないために、周囲へのかかわりが不全になる状態である。「こだわり」と「周囲への気づき」は、自分のイメージに没入しており、周囲の様子に十分には気づいていない状態である。「否定的表現」は、外界からのかかわりをすべて被害的にとらえて、否定的に応答あるいは表現する状態である。周囲の様子への気づきの状態は不明である。「かかわり方」は、かかわりたい意思があるものの、反動形成的など他者にネガティブな表現を示す状態である。また、「言葉での表現」は、やはりかかわりたい意思はあるものの、言葉で意思を伝えられず、叫喚や不適正な行動でかかわりを求める状態である。言語表出の発達の遅れもこれに含まれる。「感覚の偏り」は、身体感覚の過敏性や鈍磨性などにより、環境へのかかわりが難しい状態である。「衝動性」は、善悪の判断の有無を問わず、衝動的に行動が行われる状態で、「多動」は自らの動きをコントロールすることができず、動きが止まらない状態、「注意集中の困難」は、ひとつの対象や活動に対して注意集

表1. 気になる行動の分類項目と含まれる行動の具体例

分類	例
気持ちのコントロール	新しいことや自分の知らないことに対して戸惑いを見せ、時にはパニックになる。 自分の思い通りにならないことがあると、相手に手をあげてしまう。
場面・予定の変更	いつもと違う行動になったり、予定が変わると、動かなくなったり大泣きをしたりする。 新たな活動への不安が大きく、奇声をあげたり、大泣きをしたりする。
こだわり	何をしても一番になれないと割り込もうとしたり、なれなかった自分にイライラしたりする。 自分の気に入ったものに対する執着心が強く、他の子の物でも無理に奪い取ろうとする。
周囲への気づき	クラスで集まって担任の話をしているときに、関係のない話を大きな声で始める。 クラス活動中に一人で外に遊びに行ってしまうたり、独り言をずっと言い続けたりする。
否定的表現	「〇〇くんなんか嫌いだ！」など、マイナスの気持ちがどんどん出てきてしまう。 「バカって言ったな！」と相手を悪く思い違い、乱暴な言葉や行動をとる。
かかわり方	教師から自分に注目してほしいため、集まっているときにわざと注意されるようなことをする。 相手が「嫌だ」「やめて」という反応がうれしく、ずっと追いかけたり、たたいたり押したりする。
言葉での表現	友達にたいして、自分の思いを言葉で伝える前に手や足がでてしまう。 言葉をかけると困った表情になり、反応が全くない。コミュニケーションがとれない。
感覚の偏り	ピアノの音がしたり絵本が終わりに近づくと、耳をふさいで保育室から出る。 匂いに敏感で、食べものの好き嫌いが激しい。
衝動性	順番が待てず、強引に割り込んでしまう。 廊下を歩きながら、出会った子どもをたたく、暴言を吐く。
多動性	じっとしていることが難しく、立ち歩いたり、すぐにしゃべりだしてしまふ。 興味の向くまま動き回る。座って話を聞くことができない。
注意集中の困難	支度など集中できず、最後まで行うことができない。 他の遊びが気になってひとつの遊びが続かない。
障害と遅れ	身体の動きがぎこちなく、生活の準備や活動に時間がかかる。 ルールがある遊びを理解できず、周りの友だちに何度も注意される。
パーソナリティ	教師の前ではいい子だが、教師の見えないところで、友達に暴言や乱暴をする。 ちょっとしたことで「どうせ僕なんかいないでもいいんだ」など、自己否定のこぼれを発する。
その他	友達から「汚いから手をつなぎたくない」と言われる(口蓋裂の幼児)。 他児の給食に手を出す幼児。食べられている子どもも楽しそうに一緒に食べている。

中を続けることが難しく、転導性が高い状態である。「障害と遅れ」は、明らかな発達上の障害や遅れのために、個の活動や集団活動への適応が阻まれる状態である。「パーソナリティ」は、強い自己顕示や自己否定などを示す状態で、育ちの上での二次的な問題が推測されるものである。「その他」には、社会的なルールに反する行動や他者からの不適切なかかわりなどを含んだ。

分類の結果(表2)、4歳児では、気持ちのコントロールに関する行動が86件中22件(25.6%)、場面・予定の変更に関する行動が同13件(15.1%)、感覚の偏りに関する行動が同12件(14.0%)などが、高い比率で気になる行動としてとらえられていた。

表2. 各年齢児で見られた気になる行動

分類	4歳児(N=86)		5歳児(N=99)	
気持ちのコントロール	22	25.6%	23	23.2%
場面・予定の変更	13	15.1%	4	4.0%
こだわり	0	0.0%	2	2.0%
周囲への気づき	2	2.3%	7	7.1%
否定的表現	1	1.2%	4	4.0%
かかわり方	7	8.1%	1	1.0%
言葉での表現	6	7.0%	7	7.1%
感覚の偏り	12	14.0%	12	12.1%
衝動性	8	9.3%	9	9.1%
多動性	4	4.7%	12	12.1%
注意集中の困難	2	2.3%	7	7.1%
障害と遅れ	7	8.1%	7	7.1%
パーソナリティ	1	1.2%	3	3.0%
その他	1	1.2%	1	1.0%

表3. 保育者の勤務年数による気になる行動

勤務年数(年目)	1-3(N=13)		4-6(N=12)		7-9(N=8)		10-14(N=10)		15-19(N=2)		20-24(N=9)		25-29(N=5)		30-(N=14)		全体(N=73)	
気持ちのコントロール	6	40.0%	8	20.5%	4	14.8%	5	19.2%	1	20.0%	9	33.3%	1	7.1%	11	34.4%	45	24.3%
場面・予定の変更	2	13.3%	2	5.1%	0	0.0%	4	15.4%	0	0.0%	2	7.4%	0	0.0%	7	21.9%	17	9.2%
こだわり	0	0.0%	1	2.6%	0	0.0%	1	3.8%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	1.1%
周囲への気づき	0	0.0%	1	2.6%	2	7.4%	0	0.0%	0	0.0%	1	3.7%	3	21.4%	2	6.3%	9	4.9%
否定的表現	0	0.0%	2	5.1%	1	3.7%	2	7.7%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	5	2.7%
かかわり方	1	6.7%	0	0.0%	2	7.4%	2	7.7%	0	0.0%	1	3.7%	1	7.1%	1	3.1%	8	4.3%
言葉での表現	2	13.3%	5	12.8%	2	7.4%	3	11.5%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	3.1%	13	7.0%
感覚の偏り	3	20.0%	3	7.7%	3	11.1%	5	19.2%	1	20.0%	7	25.9%	1	7.1%	1	3.1%	24	13.0%
衝動性	0	0.0%	4	10.3%	1	3.7%	2	7.7%	1	20.0%	2	7.4%	3	21.4%	4	12.5%	17	9.2%
多動性	1	6.7%	4	10.3%	3	11.1%	1	3.8%	0	0.0%	3	11.1%	1	7.1%	3	9.4%	16	8.6%
注意集中の困難	0	0.0%	4	10.3%	3	11.1%	1	3.8%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	3.1%	9	4.9%
障害と遅れ	0	0.0%	4	10.3%	6	22.2%	0	0.0%	0	0.0%	1	3.7%	2	14.3%	1	3.1%	14	7.6%
パーソナリティ	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	40.0%	1	3.7%	1	7.1%	0	0.0%	4	2.2%
その他	0	0.0%	1	2.6%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	7.1%	0	0.0%	2	1.1%
総数	15		39		27		26		5		27		14		32		185	

同じく5歳児では、気持ちのコントロール(23.2%)、感覚の偏り(12.1%)、多動性(12.1%)であった。

次に、気になる行動の勤務年数別のとらえられ方の結果である。気になる行動を回答者の勤務年数に応じて8群に分け、14種類の気になる行動への回答率を算出した(表3)。その結果、勤務年数1から3年目には、13名の教員が該当した。最も回答が多かった内容は「気持ちのコントロール」に関する行動についてであり、全回答数15件のうちの6件(40.0%)であった。次いで、「感覚の偏り」(3件、20.0%)、「場面・予定の変更」、「言葉での表現」(13.3%)に関する内容の順に多く回答があげられていた。また、勤務年数4から6年目では、回答の多かった内容の順に、「気持ちのコントロール」(8件、20.5%)、「言葉での表現」(5件、12.8%)、「衝動性」、「多動性」、「注意集中の困難」、「障害と遅れ」(4件、10.3%)であった。「気持ちのコントロール」については、勤務年数25から29年の群を除く、7群で最も多いか2番目に多い回答となっており、全勤務年数を通じた全ての気になる行動(185件)における回答率では、「気持ちのコントロール」が45件(24.3%)、「感覚の偏り」が24件(13.0%)、「衝動性」、「場面・予定の変更」が17件(9.2%)の順に多く回答があげられていた。

なお、前述の2名の研究者による分類の一致率は185件中168件(90.8%)であった。ここで一致を見なかった行動については、2名で協議の上分類を一致させた。

4. 考察

本研究では、幼稚園に勤務する教員を対象に、気になるとらえられる幼児の実態を明らかにし、その改善のための効果的支援のあり方を検討することがねらいであった。分析の結果、幼稚園教諭の気になる幼児の行動は、その内容から14種類に分けることができた。そして、それらの行動には「衝動性」、「多動性」、「注意集中の困難」、「こだわり」、「場面・予定の変更」への不適応など、いわゆる発達障害に特有の行動が多く含まれることがわかった。幼児の気になる行動について調べた先行研究として、たとえば佐久間ら(2011)は、気になる幼児の行動には発達障害に関連した項目が多いことを指摘し、勝田(2013)は、気になる子は広汎性発達障害や注意欠如多動性障害と診断されそうな範疇の子どもであることを指摘している。また、遠藤ら(2014)は、気になる幼児とは自閉症スペクトラム障害、発達性運動協調障害、注意欠如多動性障害との関連から説明ができる子どもであること

などを報告している。このように従来の研究は、気になる幼児の多くが発達障害の傾向と類似することを指摘しており、本研究の結果もこれらの先行研究を支持するものであると考えられた。

また、本研究の結果では、発達障害に特有の行動を含め、社会性の広がりや拙劣さに関連する内容が気になる行動として多くあげられていた。ここで言う社会性とは、特に他者とのかかわりに関する行動である。たとえば、結果の中で「こだわり」や「周囲への気づき」の拙劣さに分類される行動とは、幼児が自らの周りの環境に十分に気づいていない状態であると考えられた。また、「気持ちのコントロール」や「場面・予定の変更」の拙劣さは、周囲には気づいているものの、それに自らの持つイメージを合わせることが難しい状態であると考えられた。さらに、「否定的表現」、「かかわり方」、「言葉での表現」は、周囲には気づいており、かつかわる意思もあるものの、その表現型（かかわり方）が適正でない状態であると考えられた。すなわち、本研究であげられた幼稚園教諭の気になる行動は、段階は違うものの総じて幼児が周囲とかかわる上での社会性の拙劣さが問題の中心になっていると考えられた。そのように考えると、先に発達障害に特有の行動特徴とした「衝動性」、「多動性」、「注意集中の困難」などは、周囲の気づきの有無にかかわらず自分自身をコントロールすることが難しい状態であると考えられる。すなわち自らの意思にかかわらず環境とかかわるためのセルフコントロールが難しい状態である。また、「気持ちのコントロール」や「感覚の偏り」も、外界の感じ方や受け取り方に関する自らの調整が難しい状態であり、セルフコントロールの拙劣さに含まれると考えられた。実際、本結果では、教員の気になる行動として、「気持ちのコントロール」や「感覚の偏り」、「衝動性」が上位にあがっており、幼児のセルフコントロールの困難さを背景とした行動に対して、特に対応に苦慮している現状が明らかとなった。

一方、分類された行動の中には、たとえば勤務年数が7年目から9年目までは、「障害と遅れ」(22.2%)に注目する保育者が多いこと、また、15年目から19年目では児の「パーソナリティ」に注目する保育者が多いことなど、保育者の経歴によって注目する行動が異なる可能性も示唆された。しかし、本研究では各勤務年数に属する保育者の数に差があることや各分類に当てはまる行動の数が少ないことなどから、この可能性については今後のデータの蓄積をもとに検証される課題になると考えられた。

以上をまとめると、本研究で示された教員が気になる幼児の気になる行動は、社会性の広がりに関する内容が中心になっており、その広がりや「セルフコントロール」、「周囲への気づき」、「かかわり」の拙劣さとして説明できると考えられた。

このような気になる幼児のセルフコントロールの拙劣さについて、前田(2011)は、保育所における発達が気になる幼児の多くに身体感覚の偏りが見られることを報告しており、それがセルフコントロールの拙劣さの背景にあることを示唆している。また、前田ら(2009)は、それらの拙劣さをもつ幼児に保育の中で自ら感じ、考え、判断し、実行する環境を保障することや子ども自身の身体感覚を向上させる取り組みを行うことで、結果として幼児のセルフコントロールが向上し、ひいては他者とかかわりや集団参加の準備が進むことを報告している。また、小笠原ら(2015)は、自閉的傾向があり保育所や幼稚園への適応が難しかった幼児に対して野外環境における個別的保育を行なうことで、行動が拡大していく過程を報告している。この報告では、当初、身体感覚の過敏性により、外界の接近・接触が難しかった幼児が、自然環境を利用した個別的な保育を行うことにより、自分のペースで外界と接する機会を得られた結果、外界に気づき、それとのやりとりを広げていくこと、そして、結果として他者(人)への気づきとかかわりを形成していったことを報

告している。このことから、気になる幼児への配慮については、集団への適応を視野に入れながらも、個の育ちを十分に保障していくことが大切であると考えられた。

しかし、実際のところ幼稚園においては気になる幼児に対しては個別の対応が行なわれているものの、十分な時間を取ることができない現状がある(木原, 2006)。また、久保山ら(2009)は、そのような個別の対応において、活動の設定や保育上の工夫をする保育者は少なく、声かけや注意が多くなるために特別な支援というよりも日常の保育の量的拡大に過ぎなくなることを報告している。実際のところ、幼稚園教諭が障害のある幼児への指導に関して保育の仕方が分からなかったり、支援の仕方が分からないなど、具体的な指導内容の設定に難しさを感じ(松井・七木田, 2005)ていたり、約6割の幼稚園教諭が専門機関に対して「保育内容・方法」のアドバイスを期待している(久保山ら, 2009)ように、多くの保育者が気になる幼児への具体的援助方法を模索している現状がある。

また、幼児のセルフコントロールの難しさという側面については、たとえば衝動性や多動性などにたいする医療的ケアや、身体の協調運動の拙劣さなどにたいする個別的・療育的ケアなどが効果的なこと(井上・河内山, 2012)もあり、幼稚園現場だけでは十分な対応ができない部分もある。そのため、外部の専門的支援との連携が必要になってくるが、前述の通り、特別支援教育コーディネーター等が十分に機能をしていなかったり、なかなか外部支援を求められない現状(木原, 2006)がある。幼稚園と外部専門機関との連携については、文部科学省「特別支援教育体制整備状況調査結果」においても、その充実化がこの数年の課題として指摘され続けているところであるが、現状では、それら外部支援との連携の拡充のあり方を、現場の実態に合わせながら紐解いていくことと併せて、現職の教員に対して気になる幼児の実態と行

動の理解を実態に沿って進めていくこと、そしてそれへの具体的な対応について実践的に学べる機会を積極的に保障していくことが、気になる幼児の支援の向上に効果的な方略であると考えられる。もちろん、気になる幼児への支援の向上はクラス全体の運営の改善にも効果的であり、今後、気になる幼児が在籍する園への具体的かつ包括的な支援内容を検討することが課題となると考えられた。

謝 辞

本研究にあたり調査にご協力いただいたA県B市の幼稚園の先生方に心より御礼申し上げます。

文 献

- 佐久間庸子・田部絢子・高橋智(2011) 幼稚園における特別支援教育の現状: 全国公立幼稚園調査からみた特別な配慮を要する幼児の実態と支援の課題. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 62(2), 153-173.
- 遠藤明代・小保内俊雅・稲田尚子(2014) 保育所・幼稚園に在籍する気になる年中児の行動と発達に関する保育者意識調査. 小児の精神と神経: 日本小児精神神経学会機関誌, 54(3), 229-241.
- 勝田麻津子(2011) 幼児教育者に求められる発達支援能力についての検討(1) 幼稚園における特別支援アドバイザーの実践から. 環太平洋大学研究紀要, 4, 103-108.
- 中島正夫・真野翠・森仁美(2013) 幼稚園に通う発達障害がある子ども・「気になる子」の状況について. 椋山女学園大学教育学部紀要, 6, 91-103.
- 全国国公立幼稚園長会(2014) 気になる幼児への支援. 幼稚園じほう, 41(11), 4-26.
- 木原久美子(2006) 「気になる子」の保育をめぐるコンサルテーションの課題--保育者の問題意識と保育対応の実態をふまえて. 帝京大

- 学文学部教育学科紀要, 31, 31-39.
- 前田泰弘・松田美彰 (2013) 継続的な巡回相談を利用した保育の実際: 巡回相談を通じた保育者と心理職の協働 (特集 子どもの育ちを支える専門職のこれから) - (保育者の視点から). 発達, 34(136), 73-77.
- 芹澤清音・浜谷直人・田中浩司 (2008) 幼稚園への巡回相談による支援の機能と構造 X市における発達臨床コンサルテーションの分析, 発達心理学研究, 19(3), 252-263.
- 小枝達也 (2006) 軽度発達障害児に対する気づきと支援のマニュアル. 厚生労働科学研究費補助金 (子ども家庭総合研究事業) 「軽度発達障害児の発見と対応システムおよびそのマニュアル開発に関する研究」研究報告書, 5-11.
- 浜谷直人 (2005) 巡回相談はどのように障害児統合保育を支援するか: 発達臨床コンサルテーションの支援モデル. 発達心理学研究, 16(3), 300-310.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子 (2003) 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査. 発達障害研究, 25(1), 50-61.
- 平澤紀子・藤原義博・山根正夫 (2005) 保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究—障害群からみた該当児の実態と保育者の対応および受けている支援から—, 発達障害研究, 26(4), 40-50.
- 荒井庸子・前田明日香・張鋭 (2012) 舞鶴市における発達障害児の実態とニーズに関する調査研究: 保育所・幼稚園における「気になる子」の特別なニーズと発達支援. 立命館産業社会論集, 47(4), 99-121.
- 前田泰弘・小笠原明子 (2009) 身体感覚の改善を基盤とした発達が気になる幼児の「育ち」の支援. 乳幼児教育学研究, 18, 19-29.
- 前田泰弘・小笠原明子 (2011) 保育園における幼児の気になる行動と身体感覚の偏倚の関連性. 東北福祉大学研究紀要, 35, 147-155.
- 小笠原明子・立元真・前田泰弘 (2015) 野外保育における発達の気になる幼児の行動拡大への保育士のかかわりの効果. 宮崎大学教育文化学部紀要, 32, 81-90.
- 久保山茂樹・齊藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井茂樹・滝川 国芳 (2009) 「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査: 幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 36, 55-75.

養成校教員が教職実践演習の実践から学ぶこと

What Do ECEC-teacher-training-school Professors Learn from “Kyoushoku-jissen-enshu” (Practical Seminar for ECEC Profession) ?

柳 晋 (育英短期大学) 大佐古紀雄 (育英短期大学) 望月文代 (育英短期大学)

学生が養成校において培う保育者として必要な「資質能力」の定着を促進・確認する「教職実践演習」の授業実践の一例として、育英短期大学保育学科の事例を取り上げる。チーム・ティーチング方式を核として30名強の学生でグループを構成して実施する手法には、教員間のばらつきや資質能力の判定評価にかかる課題はあるものの、もたらされたメリットとして、教員にとってのFD、学生の学びの多様性の確保、学生の保育者としての個性と集団性とを両立させた成長をあげることができると考えられる。

キーワード： 教職実践演習、授業実践、チーム・ティーチング

1. 「教職実践演習」の制度上の位置づけと意図

「教職実践演習」は、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(平成18年7月11日:以下平成18年答申)に基づき、「教職課程の質的水準の向上」をはかるためのひとつの策として、教育職員免許法に定める教職科目として新設・必修とされた科目である。

政策や制度の改革には、必ずその背後に意図がある。そして一般的にいて、ものごとの意図は「明示された意図」と「隠れた(隠された)意図」とに区分できる。制度に基づいた運用と実践を行う我々養成校教員の立場としては、それらの意図や所与の様々な制約条件を踏まえつつ、学生への教育の最前線に立つ準備を周到に図らなければならない。

本題に入る前に、この「教職実践演習」の意図について簡潔に確認する作業をしておく必要がある。ただし、本稿の目的に鑑みて、ここでは「明示された意図」のみの確認にとどめる。

平成18年答申では、「教員養成・免許制度の現状と課題」として、とくに養成制度については、

「教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではないこと」「教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていないこと」「実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと」の3つが具体的に課題として指摘されている。免許制度についても「教員免許状が保証する資質能力と、現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力との間に乖離が生じてきている」ことが指摘されている。(下線筆者)

その上で、「教職実践演習」の新設・必修化をもとめる理由について答申の記述をみると、「今後、教職課程の履修を通じて、教員として最小限必要な資質能力の全体について、確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認するため」となっている。(下線筆者)

これらから挙げられるキーワードは、「最小限必要な資質能力」と「確実に」である。もちろん、教員免許を司る教育職員免許法は、免許の基準を定め資質の保持向上を図ることを目的として制定されたものである(第1条)。しかし、養成課程を終えて免許が授与される段階ですでに、

その免許が「最小限必要な資質能力」を保証する機能を「確実に」には必ずしも果たしきれていないという現実を、答申はかなり厳しく批判している。そこで、「最小限必要な資質能力」を可視化して教職員と学生との間でも共有し、その上で養成課程を修了する段階で資質能力を「確実に」保証できる機能を取り戻す仕掛けを設けようというのが、「教職実践演習」がもつ意図として読むことができる。

この科目の新設に際しては、全国の教員養成校・保育者養成校が頭を抱えながら準備を進め、開設に当たったことは容易に推察できる。次節では、筆者たちが籍を置く育英短期大学保育学科において、実際にどのような科目づくりがなされたのかを述べていきたい。

2. 育英短期大学保育学科における「教職実践演習」の枠組み

育英短期大学(以下本学)は、関東北部の群馬県高崎市に位置し、保育学科と現代コミュニケーション学科をもつ2年制の短期大学である。保育学科(以下本学科)は、入学定員200名(実践演習導入当時、平成27年度より240名に増員)で、前身の専門学校から数えて50年近くにわたって、地域の幼稚園教諭・保育士の養成に携わってきた。以下、「教職実践演習」導入に対して、本学科がどのような枠組みを用意して対応してきたか記したい。

本学科が平成22年度から導入し、これまで実践してきた「教職実践演習」の特徴については、途中平成25年度に一度体制の見直しを図っているが、基本的には以下に述べた方針に沿っている。

科目配当については、教職課程における教職実践演習の導入にあわせる形で、保育士養成施設においても「保育実践演習」を必修科目として導入することが厚生労働省から通知されており、全国的な傾向としては、両科目を合併して2年後期に担当するケースが多数を占めているようである。しかし本学科では、あえて「教職実践演習」

と「保育実践演習」とを合併させず、2年前期に「保育実践演習」、後期に「教職実践演習」を配当し、すべて週2コマ連続で開講して実質的には通年で指導する体制とした(以下両科目を総称して実践演習)。純粋な科目増ではなく、従来の2年次通年の必修科目であった「卒業研究」を発展的に解消して対応した。

教員編成については、文部科学省からは「当該科目の趣旨を踏まえ、教科に関する科目の担当教員と教職に関する科目の担当教員が協力して」実施するように留意事項として要請されている。本学科では、学生と相対する授業の場で、教職免許法上の「教科に関する科目」として届け出ている科目を担当する教員(以下教科科目担当者)と「教職に関する科目」として届け出ている科目を担当する教員(以下教職科目担当者)とが、それぞれ目で学生をみる体制をつくるのが、科目の趣旨に沿いつつ学生の資質能力向上にプラスになると判断した。

ここで、発展的解消はされたが、上述した従来の「卒業研究」の蓄積を活かすことになる。「卒業研究」は、本学科所属のほぼすべての専任教員が、自身の専門性に基づく「ゼミ」をもち、毎年平均して18前後のゼミが設置された。学生は関心ある分野など各自の希望に基づいてゼミを選ぶ。希望者多数の場合は抽選を行い、平均して12~14名程度の学生を「ゼミ生」として受け入れる編成方法をとってきた。ゼミの担当教員は所属学生の「担任」でもあり、諸々の指導・相談にあたる。同様のゼミは1年次にも、教職実践演習の導入まで教職課程の必修科目であった「総合演習」を母体としておかれており、1ゼミ15名程度の学生が所属する。これらのゼミは、「卒業研究」「総合演習」の授業だけにとどまらず、学内の諸行事における活動単位としても機能してきた。このように、週1コマの授業としての「ゼミ」と、所属ゼミを単位としたさまざまな少人数活動を2年間一貫して行うことを通じて、学生を人間的に大きく成長さ

せることをねらいとしており、本学科がきめこまかく学生教育を行う中心となる場として位置づけられてきた。本学科では、実践演習においてもこの「ゼミ」の考え方を踏襲した。具体的には、学生は21のゼミのどれかを選択して所属する。そして3つのゼミで構成されるグループを7つ作り、どのグループでも教科科目担当者がもつゼミと教職科目担当者がもつゼミとが必ず組み合わせとして入るように編成を行った。授業は、ゼミ単位で行うこともあれば、グループ単位(3ゼミ合同)で行うこともある。こうすることで、ゼミ単位では各ゼミの専門性に依拠した活動、グループ単位では、各ゼミの専門性を融合した活動や、相互の実践の見せ合いなどの活動が可能となる。そして教職課程の科目を担当しない教員(福祉系が多い)も、第三の立場から参画することができ、従来のゼミ制度も活かすことができる。なお、学期末には報告会を行い、報告書を発行しながら、外部への情報発信をはじめ、グループ内での学生個人の特性を生かした役割分担による協同的な取り組みの効果を振り返る機会にできるよう努めた。

この方法で2年間実践演習を実施した。一定の成果は得られたが、ほぼ全員の専任教員が担当して負担が純増となってしまったことによる業務上のしわ寄せが生じたことや、グループによってゼミ間の連携の在り方がまちまちで、学生からは「何をしたいのか分からない」という戸惑いの意見も聞かれたことなど、早急に課題解決へ向けるべき状況も確認された。

そのため、平成25年度に一定の見直しを行った。具体的には、各グループの教員を2名として、学生はゼミではなく希望のグループを選択する。ゼミ担任は、各グループの学生を単純に半分に割ってグループ担当の2名の教員をそれぞれ充てることとした。活動も基本的にグループ単位での活動とした。なお、少なくとも後期の教職実践演習は、文部科学省からの留意事項を遵守した教員配置を行う必要があるが、学生に関わる教員が

一定の教員に偏ることを防ぐ意味もあり、前期の保育実践演習と後期の教職実践演習とで、グループの学生はそのまま担当教員のみを入れ替えることとした。前期は教職課程の科目を担当しない教員を優先的に配置し、後期は従来同様に教科科目担当教員と教職科目担当教員が組まれるように配置した。平成25年度は2名とも入れ替えを行い、26年度については1名だけを入れ替え、1名は通年でグループを担当するよう編成した。授業内容については、純粋に文部科学省からの要請に沿い、模擬保育、ディスカッション、ロールプレイ、現地調査などを内容の範囲とするよう授業担当教員に要請し、それ以上の制約は特に設けず、担当教員の裁量に任せることとした。

シラバス(平成26年度)に掲載された「この科目のテーマと授業概要」は以下の通りである。

保育者としての最低限の資質能力と明確な職業意識を持つことを本講の目的とする。受講者は7つのグループのうち「保育実践演習」と同じグループに所属し、各グループには「保育実践演習」とは異なる2名ずつの担当者が配置される。以下の活動を、原則的にグループ単位で行う。①実習との往還:実施済みの実習で得た各自の経験をディスカッションの題材とし、自分の強みと弱み、今後強化すべき点を見出す。②幼児とふれあう保育実践の実施と反省:「保育実践演習」において企画した保育実践を実施し、お互いに見出せた点を整理・省察しあう。③その他、必要に応じての保育実践経験:模擬保育・ロールプレイング・現場での試行実践など、各グループで必要に応じて保育実践の経験をさらに積む。④保育者セミナー:現役保育者や本講担当者などを講師とし、保育者の仕事をめざす上で必要な心がまえ・行動・保育職の現実などを講じ、それを踏まえた各自の省察を行う。⑤短期大学での学修全体の振り返りと新人保育者としての課題設定:短期大学生生活全体での意味づけを各自で行い、その上で保育者となる未来の自分への課題を課す作業を行う。⑥活動報告発表と活動報告書の作成

最後に、教職実践演習で作成と活用が求められている履修カルテについてである。本学科では、学生が自ら、保育者をめざす自分の原点や意思、長所や短所を定期的に再確認しながら、その時の課題と為すべき対応を考えることができるようなカルテの構成とした。カルテは、入学時に配布され、毎学期の最初に学生自身が記述し、担任がそのカルテの記述もみながら指導・助言する体制をとった。

3. 「教職実践演習」の取り組みの実際から

(1) 教職実践演習の活動テーマ

本学科では、第1、2節で述べられているように7つのグループを設定し、各グループを2名の教員が担当した。1グループにつき学生33名～35名が所属し、活動に取り組んできた。各グループの教職実践演習の活動テーマ・担当教員の担当科目名は表1に示す通りである。

(2) 教職実践演習の各グループの取り組み

本稿では、後期に実施している教職実践演習の7グループのうち、2つのグループの活動内容を取り上げ報告していく。

【実践報告1】

テーマ:「幼児の生活と自然環境」をテーマとした「こどもまつり」の実践

○ねらいと方法

身近な自然環境に大きな意義を見出し、感性と表現に対する意識を強調しながら、どのように幼児と自然環境を結びつけた活動を行うことができるかについて検討した。幼児を主体にした「こどもまつり」の実践を目指し計画を進める。具体的な実践内容については、最終的なテーマ例として、「①描く、②宝探し、③身体を動かす、④ごっこ遊び、⑤作る、⑥音を楽しむ」の6つのテーマに絞った。「まつり」の企画にふさわしい内容として組み上げ、実践として取り組んできた。

○実践の流れ

取り組み1: レッジョ・エミリアアプローチ

「こどもまつり」の実践計画の事前学習として、わが国の自然環境に視点をいた内容を検討するために世界の幼児のアート教育の先端にある、レッジョ・エミリア市における保育実践を紹介し

表1. 教職実践演習 活動テーマ

グループ	テーマ	担当教員の担当科目名
第1グループ	「幼児の生活と自然環境」をテーマとした「こどもまつり」の実践	保育内容総論／幼児美術
第2グループ	幼児の生きる力を育てるための保育実践（模擬保育を通して）	音楽表現(指導法)／保育内容「環境」
第3グループ	保育現場における「お誕生日会」の実践 —表現活動を通して—	保育内容「言葉」／幼稚園教育実習指導
第4グループ	絵本を活用した模擬保育	児童文化／教師論
第5グループ	季節に沿った模擬授業	演奏法／カウンセリング
第6グループ	子どもの見方・感じ方・表現に寄り添う保育実践について	造形表現／障害児保育
第7グループ	子どものあそびを通じた保育実践“野外で元気に遊ぶ工夫と方法” 実践的あそびの活動を考える	保育内容「健康」／教育原理

た。乳幼児保育所と幼児学校、教育と芸術、戦争と復興という様々な繋がりというものを映像から共通理解していった。その後、授業では、校庭を散策して、秋の風景に身をおき、木の葉や木の枝などの自然素材について子どもの感性として見つめ直し、興味深い素材を丁寧に集めた。絵画実習室に持ち寄りながら、画用紙、絵具、紙粘土を用いて造形作品を製作した。

取り組み2：東日本大震災の幼稚園を事例とした映像鑑賞

授業においては、東日本大震災で被災した幼稚園に関する映像を視聴した。津波の被害だけでなく、映像からは、「原発による放射能汚染」による世界の中でも高い事故レベルに位置づけられた大事故において、原発区域にある幼稚園の保育活動がどう影響を受けたか。そして避難によってこれまでの当たり前を送ってきた幼稚園に於いて、日常がいかに豊かで自由なものなのか実際の映像を通して学んだ。また、園を再開、復興させようとする地域の力、わが子の居場所を確保しようと懸命に協力する保護者の繋がりを

学生自らがそれぞれの思いを記しながら発表し合った。

各テーマの振り返りでは、以下の様な意見が学生より出された。

①「描く」では、グループごとで一枚の紙に自由に絵を描くので、グループ皆で一つの絵を描いたり、グループ内でもそれぞれ違う絵を描いていたりと、個性豊かな作品になったと思う。②「宝探し」では、スタンプラリー形式で、わくわくしながらポイントを探すことができた。③「身体を動かす」では、チーム対抗になって、自分のグループを応援しながら盛り上がる事ができた。④「ごっこ遊び」では、客人と注文を聞く人とレジの人に分担し、全員全部の役ができるように配慮されていたことに効果があった。⑤「作る」では、クリスマスツリーのオリジナルデザインを考えて作ることができ、それぞれの個性が溢れていたと実感した。⑥「音を楽しむ」では、ドングリを使ったマラカス作りをして、最後は皆で演奏するという内容で行い、最終的に全体の演奏会をすることにつながった。



① 「描く」



② 「宝探し」



③ 「身体を動かす」



④ 「ごっこ遊び」



⑤ 「作る」



⑥ 「音を楽しむ」

○担当教員によるまとめ

実践全体を通して、自然物を使ったものやごっこ遊びなど、子どもたちが自然に触れられるもの、自分達で考えて遊びが展開できるものなど様々な工夫がされていて、それぞれのグループの良さが出ていたと感じた。なお、今回は、実際に子どもを招いて実践することはできなかったが、自分達が子どもの立場や気持ちになって楽しむことも保育者になるにあたって大切なことだと実感できた。

【実践報告2】

テーマ：保育現場における「お誕生日会」の実践 ～表現活動を通して～

○ねらいと方法

保育者としての資質能力と明確な職業意識をもつことを目的とし、幅広い表現を基礎として、①保育教材の作成及び発表、②身体を使った表現遊び、③児童文化財を通しての表現活動を中心にグループ実践。③の児童文化財を通しての表現活動の実践にあたっては、保育現場の「行事」の中の「お誕生日会」に着目し、指導案の立案や、指導案に基づいた実践を行うこととした。

○実践の流れ

取り組み1：保育教材の作成及び発表

お誕生日会の導入として使用する保育教材の作成を行った。学生自身がそれぞれ作成したパネルシアターやエプロンシアター、手作り絵本、



「パネルシアター」



「エプロンシアター」

紙芝居、手袋人形、ペープサートなどを紹介し、実際に実践を行った。発表の最後にはそれぞれの良かった点と改善点を話し合い、意見交換を行った。

取り組み2：身体を使った表現遊び

身体を使った表現遊びでは、「相手を知ろう」ということをテーマに様々な活動を通して、グループ作りを実施した。具体的な活動内容は下記の通りである。

<相手を知ろう>

- ・誕生月順に並び、輪を作る → 誕生日を言う、自己紹介(オリジナルポーズ)
- ・なべなべ底抜け(2人組) → 2人組を作る → 挨拶・背中では会話(背中文字)
- ・好きな色同士で集まる → バレーボールのパスを行う(名前を呼びながらパス)
- ・好きな果物同士で集まる → 共通点を探す → なべなべ底抜け(グループを作る)
- ・スキップ → 2人組になり、良いところをお互いに1分間話す
- ・駆け足 → 目があったら握手をする → 近くの学生と6(5)人グループを作る → 背中を合わせつまずき立ち
- ・グループ名を決める → グループの出来上がり(全6グループ)

取り組み3：児童文化財を通しての表現活動

児童文化財を通しての表現活動では、保育現場で毎月行われている「誕生日会」に着目し、保育者が子どもたちにどのような教材を用いて誕生日会を実施しているのか、各グループごとにディス

表2. 模擬誕生日会のテーマ

グループ	テーマ	グループ	テーマ
第1グループ	くま君の誕生日会	第4グループ	皆で祝おう誕生日会
第2グループ	THEハッピーバースデー	第5グループ	ブレーメンの誕生日会
第3グループ	リズムで楽しむ誕生日会	第6グループ	楽しいお誕生日会

カッションを行い、それぞれが指導案を立案した。模擬誕生日会を実施する上で、使用する児童文化財等はすべて手作りを基本とし、実践を行った。各グループの模擬誕生日会のテーマは表2の通りである。

各グループでテーマに沿った誕生日会を実施し、中間発表を行った。そこでは、他のグループの発表を見て感想を述べ合い、それらの感想を踏まえ、誕生日会の改善を行い、再度発表を行った。

○担当教員によるまとめ

表現活動を通して学生が感じたことは、指導案の立て方、時間配分、環境構成、準備の大切さである。指導案を立案し、それに基づいて実践を行うことの難しさを実感する姿が見受けられた。特に誕生日会の実践では中間発表を行い、実践での気づきや、他グループからの指摘を基に改善を行った。中間発表では、これまで台本を棒読みしていた姿に改善が見られ、場に応じた効果音や声色をつけるなど劇的な変化も見られた。また、舞台を意識することで、環境の構成に配慮する姿も見受けられた。さらに保育技術や感性を磨くことで、保育者としての資質が高まるのではないかと考えられた。

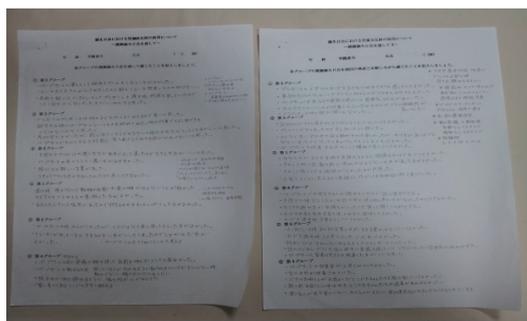
(3) 教職実践演習活動報告

本学科では、グループ活動のみならず、教職実践演習の活動を報告する機会を設けている。報告内容は、口頭発表を基本とし、各グループがどのような活動を行ったのかをパワーポイントや資料、教材などを使用しながら報告を行った。また、口頭発表のみならず、活動報告書の作成も行っている。活動報告書については、教員の視点も含めてまとめられており、前期に開講されている保育実践演習の報告書と併せて1冊にまとめられている。

4. むすび

実践からわたしたちが学べること

当初のねらいを達成するための授業の一部を紹介してきたが、これらは試行的取り組みとしての要素を多く含むものである。有効ではないかという目論見と今後のさらなる改善見直しを含めた一過程に過ぎない。「腰を据えて徐々に改善の見直しをたてること」と「活動の成果を踏まえ検証実績を精査し今後につなげること」は、恒常的かつ緊急的である。つまり、養成課程から現任者へのかけはしとして、更には今後のキャリアを視

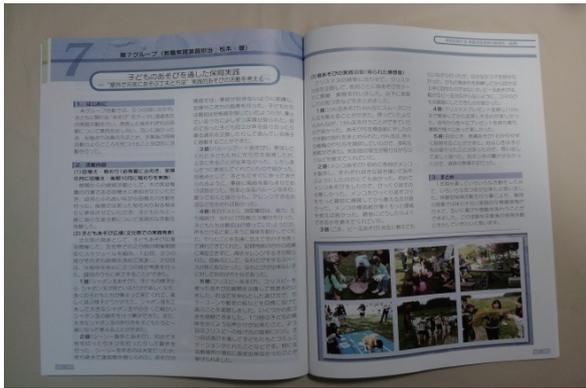


<左側>

中間発表の際に各グループの感想をまとめた資料

<右側>

中間発表での反省を踏まえた発表を見た際の各グループの感想



活動報告書と報告会のようす

野に入れて研修俯瞰(現任教育)の礎としてどう一役買うか。これまで紹介した一連の取り組みから、筆者たちからみて成果と考えられることは、以下の3点である。

第1に、専門分野が異なる複数教員がチーム・ティーチング的に学生に関わる体制は、その展開に於いて新たな同僚性の構築が求められることが前提となることから、いわゆる Faculty Development (FD: 大学教員の教育力向上活動) としても機能していた側面があるということである。共同参画であるが故に、個々の授業レベルにおける同分野の教員間の連携は、授業設計の段階で関連科目間の内容調整の場面などで生ずることはある。しかし、授業内容や実践そのものの場で、それぞれリアルタイムにそれぞれの専門的独自性を打ち出しつつも連携を取ることの必要に迫られるこのような実践形式においては、パートナーとなった教員の専門性を、間近に、しかも生々しく目の当たりにすることになる。特に教科科目担当教員と教職科目担当教員とが組むのだから、お互いの分野は少なくともそれほど近接的なものにはならない(実際そういう意図を持って組み合わせがされていたようである)。

教員の専門分野において独自性をもって授業展開する「進め易さ」によって、安定とぶれない教授内容が実は担保される。しかし、その状態が保障されながらも、展開上は他の教員の専門領域に融合し、さらには教員どうしが新しい人間関係を構築しながら行うという副題も与えられる。維持しようとする力と変わろうとする力の共有は、いわば矛盾しており、ポジティブな展開を推進するには、初期の段階において歩幅調整が必要である。そのため、仮にそれらが相互に影響しあう関係を学科内全体で醸すことができれば、保育者養成に対する意識や識見を教員団全体で底上げすることももくろむことができるだろう。

実際に「保育」と言う営みは、そこに携わるすべての者が関係性において育ち合う特性をもつ

ものである。自らの専門分野を十分に生かし、魅力と特色をもった授業展開を描きながら、最終的には「子どもとの共同生活者」となる学生たちが主体となって学び合える風土づくりを教員間で創意工夫のもと協同的行為として位置づけることが求められるのである。これを実現し、教員相互の「感性の磨き合い」という同僚性に昇華できるならば、学生側にも保育内容を総論的に体感できる効果がさらに期待されるであろう。「学びの主体が学生」であることの明確な意識づけは、教員も関係性の中で学び続ける存在であることにほかならない。

第2に、学生にとっても、よりバランスの取れた「多様な観点」から自身の力量を客観視できる場になるというメリットである。近い将来に保育職に携わることを前提にして、「今の私で大丈夫なのか」という先を見通すスケールとして、或いは「私にはどうにかしようとする力が備わってきた」と実感できる自己有能感を示すスケールとなり、自らの適性度を予測するにふさわしい時期での自己改善と補完部分を可視化してくれる機会となる。

従来の「卒業研究」の場合に於いては、専門分野をひとつに絞って担当教員も一貫してひとりが担っていくため、焦点が限られるものの、一貫した資質能力向上を図ることができた。いわば、ある部分に「とんがった」良さ（際立った特性）を持ち合わせた保育者が、その行く先には想定された。一方、今回の実践演習でとった方法のもとでは、「よってたかって」（群れを成しながら）様々な教員が関わることになる。多くの立場で検証しながら学生の育成を支える体制から、より幅広い対応能力を持った教員の養成が期待できるのである。これは保育の特性を再考すれば、総合的な学びの場での人材育成となる。実際に昨今の実践現場では、「複眼的な視点や動体視力をもって」と言った保育者としての資質が求められている。教育実習やボランティア活動をとおり、実践現場

から求められる養成校や実習生への要求は多種多様になっている傾向もある。実際の教育実習における実習指導と同様、実習園に向けて、こうした授業の取り組みを知ってもらい、好感的な理解を得るような発信を工夫していくことも今後は養成側の努力義務となっていくのではないだろうか。

第3に、実践演習において理論的解釈が教育的行為として具現化される過程で、個々の学生の持ち味を生かしながら、集団としての成長も確認できることである。前述のように、これまでも授業形態を様々な教員構成によって展開してきたが、いずれも母体を少人数編成したことで生活面も含め、きめ細かな個人指導が可能となり、個々の学生に応じた指導内容が徹底できたことである。しかもその少数母体をグループゼミ等の編成でさらに多様に組み合わせながら中規模化したことで、活動そのものに豊かさや潤いが醸し出された点は大きな成果である。通常の一人の教員による授業や演習では、学生に対する個別指導には時間的にも機会としても限界がある。こうした可変的な成員配置での授業実施は、指導的見地からも個人が把握しやすく、さらにはそうした個人が形成する小集団の特性や傾向がつかみやすいことも教員側からすればメリットである。また、活動によって様々な側面を見せる学生の実態に、他の教員がより多角的な視点から捉え指導を行うため、実際には授業実施に向けて整合性をとる教員間の相談の場が、学生指導におけるカンファレンスの場となることもあった。クラス集団としての全体像を掌握して方向付けることと、一人一人に応じた指導を適切に行うことは同時進行である。このように、個と集団がそれぞれに活かされる指導を可能にするものが小規模ないし中規模のグループ編成で実現したフレキシブルな教員配置であり、あわせて総合的指導の領域に、それぞれの教員が新たな立ち位置から臨もうという共通認識が背景にあることは言うまでもない。

さらに学生にとって、教員のチーム・ティーチングの実態を受け入れ、学生という立場で参画しながら、自分たちの認識が今後、「保育実践上の同僚」に切り替わっていく要因になることを期待したい。

とりわけ内定先では、卒業後のわずかな研修期間を経て幼児相手の職業人の立場となり、その先では様々な状況に応じて、自分の立ち位置を判断して行動をおこす能力が即座に要求されてくる。本学の場合、地域要請に応えるべき人材として、2年制課程としての「実践力の高さ」が期待されている。

学生にとって養成段階を巣立つ前の、数々の学びを総合的視点から整理・統合するための場所として実践演習は位置づけられており、さらには実践演習が現場人への切り替えを円滑にする手段の一つであってほしい。

一方、筆者たちからみて直面する短所や課題であると考えられたのは以下の3点である。

第1に、バランスの取れた教員間連携と相互の専門性を活かした指導が必ずしもすべてのグループで保証されない余地が残ることがあげられる。専門性の幅も広いが、性格や学生に相対する上での考え方も手法も違う。すべての教員にこれらを微調整して対応することを短い期間内で求めるのは至難の業かもしれない。現実として、片方の教員の指導が弱まって、その分の専門性の発露が十分為されないまま終わってしまうケースが生ずることが懸念されることから、事前に予防策を講じておく必要がある。

第2に、この授業で教職実践演習導入の最大のねらいである「教員として最小限の資質能力が確実に備わっているかどうかを判断する」がどこまで可能かという問題である。本学科の実践演習は、チーム・ティーチング形式による授業ばかりではなく、就職・実習関連の指導的セミナーや現職園長講話なども含まれる。当然、履修カルテも活用している。教員の資質能力の在り方

については、平成9年の教職課程審議会による答申に示されたものがベースとなるようだが、それを援用していても、その能力の有無を、誰が、どんな基準で判定するのか、特に「免許授与に相応しくない」とする線引きをどう判断し、運用するのか、客観的に納得のできる運用を実現する評価上の難しさがある。

第3に、本学科のように、「人間性」を高める少人数制教育を養成の重要な要素として位置づけている養成校に於いて、これまでの修学が完結する段階で学生に対し「最終判定」を行うことに心理的な抵抗が非常に強く働くと想像できる。教員養成課程である以前に教育機関であり、教職員と学生という、人と人との関わりの中で学生が育成されていく場において、成果としての判断や客観的評価が難しい面を持つ。専門性を繋げることは理論と実践の相互乗り入れを実現することであり、今後期待される実践力の向上は、「未知数的に後伸びする能力」に等しいことから教員としての心理的要因を中心に多くの課題がある。

なお、今回記してきた本学科での実践演習の運営方法であるが、平成27年度からさらに運用の見直しがされた。具体的には、チーム・ティーチングによる実践演習ではなく、教員個人単位での実践演習ゼミを開設し、学生はゼミを選択して所属し、1年間その教員のもとで指導を受ける形となった。しかし、これでは教科科目担当教員と教職科目担当教員との協力が図れないため、別途に「特別講座」と称する内容を設けた。これは、10名程度の教員が、かわるがわる各ゼミの学生を90分完結型の授業で指導する、というものである。軸足を個別の実践演習ゼミにおき、幅広い分野からの関わりを特別講座で担保するという考え方になる。但し、このような見直しがされたのは、今回述べてきたようなチーム・ティーチングを柱とする教育方法に問題があったからというよりも、各教員が関わる学生の偏りを防ぐ目的で、担任を半期ごとに交代させるようにしたた

め、学生指導に大きな支障が生じてしまったことに最大の理由がある。

以上、方法論的な課題をかかえながらも、教職実践演習は今後も創造的に試行展開していくものと思われる。漠然とした部分が多くを占める当初の職業願望を払拭し、顕在的かつ具体的な専門人としての役割に気づいていくことは養成校での大きな変容の過程である。教職実践演習はそうした多様な学びを自らの行為によって整理し専門的職業人として、本格的なキャリアスタートを支える一つの機会ともいえる。さらにここでの学びが、実際の現場に身を置いてみてどう反映されているか。また、短期大学として卒業後の1～2年を接続後の初期と位置づけ、実践者としてどう変容のプロセスを辿っているかなど追跡的にその効果を検証することも必要になるであろう。いずれにしろ、限られた時間の中で、

濃密な実践演習を1年間通じて施すことが短期大学の2年生課程でも可能であるという例であり、4年制大学であれば学年が上がるごとにこうした教員間の連携のもとでの実践的授業展開ができる余地がさらに広がる可能性を示している。

注1. 本稿は、第1～第2節を大佐古、第3節を望月・柳、第4節を柳・大佐古が分担して執筆を担当した。

参考文献

- 文部科学省「教職課程認定の手引き」(平成26年度版).
- 育英短期大学「シラバス(講義内容)」(平成26年度).
- 育英短期大学「保育実践演習・教職実践演習活動報告書」(平成26年度).

第2部

特集Ⅰ 保育者養成の課題と展望

—第1回保育教諭養成課程研究会より—

記念講演

今後の教職課程のあり方と幼保の免許統合の見直し

保育教諭養成課程研究会理事長

無藤 隆 (白梅学園大学)

保育教諭とはどう考えたらいいかということについて、比較的最近の動向を踏まえながらお話しいたします。保育教諭とは、現在のところは認定こども園で働く職の名前ということになっておりますので、免許、資格ではないわけです。ただ、幼稚園教諭、保育士資格の両方もっていて、保育教諭として働けるという規定であります。したがって、認定こども園というのは、幼稚園教諭と保育士と合わせたような仕事であるという想定のもとでつくられております。そのあたりの見通しはどうか、なかなか考えにくいところはありますけれども、幾つか関連する事柄を8つほどに整理いたしました。それは同時に、養成校、特に幼稚園教諭養成にかかわる教職課程をおもちのところの今後の課題にもなるのだろうと思います。

平成27年度から子ども・子育て支援新制度が動き出しています。これについては、7,000億円という安定財源が新たにとによって、基本的には全ての施設等において、現在よりは補助がふえていく形になり、それによって量的な拡大をするだけでなく、それぞれ多少とも質の改善に踏み出したいということでもあります。

それとともに、認定こども園がどのぐらいになるかは、これからの5年間という中でみれば、現在の幼稚園、あるいは保育所の何割かはともかくとして、ある程度の割合が認定こども園になっていくだろうと考えられます。そういたしますと、そこで働く人は保育教諭となるわけで、

つまり、幼稚園教諭と保育士を統合した働き方が求められます。

これは、実をいうと、現在の養成校のカリキュラム上どうするかというのは、養成課程のカリキュラムが国としては変わっていないわけではありますが、もう今の課題なわけです。つまり、一部の学生は認定こども園に就職するかもしれない、幼保連携型の場合には、とりわけ幼稚園教諭と保育士を合わせた形で働くことになっておりますが、それは一体何を意味するか。それを規定するところの幼保連携型認定こども園教育・保育要領が平成26年4月に告示されているわけでありまして。それは、幼稚園教育要領と保育所保育指針と合わせたもので、それらとそれほど変わってはいませんが、それにしても、実は教育・保育要領を4年生以下に教えなければいけないのではないのか。それについてどうするかとか、まさに目の前の課題があるわけです。

数年という単位でみれば、この認定こども園を中心として保育教諭の割合がふえていく。それが何を意味するか。単に左手は幼稚園教諭で右手が保育士という話ではないので、両方が相まって1つの認定こども園の保育のあり方を実現していくわけです。それが既存の幼稚園や保育所にどこまで広がるかということについては、まさに議論の余地が大いにありますけれども、いずれにしても、そのところを考えていきたいわけです。

まず、幼保連携型認定こども園教育・保育要領について、ごく簡単に触れておきたいと思います。

この教育・保育要領は、もちろん認定こども園が参照しなさいということなのですが、同時に、保育所にとっても、また幼稚園にとっても、いろいろな意味で参考になるものを含んでいるのだらうと思います。

念のための注釈を入れておくと、認定こども園の法律上、教育という言葉は学校教育としての教育という意味で使っております。幼稚園教育に該当する部分です。保育の部分は、児童福祉としての保育。保育を必要とする子供への保育という意味で使っているわけです。ですから、教育と保育は違う意味になる。教育というのは満3才以上、1日4時間程度の保育する部分と定義されるわけでありましてけれども、同時に、教育・保育要領をごらんいただくとわかりますが、至るところで「教育及び保育」というまとまった言い方のもとで規定されています。もちろん、学校教育独自の部分と、学校教育ではない保育独自の部分の規定もあるわけですが、全体としては教育及び保育となっているわけです。当然ながら、認定こども園というのは幼稚園と保育所を合わせたものであって、幼稚園と保育所を併置したものではなくて、統一され統合されたものなので、教育及び保育という言い方でまとめているわけです。

教育及び保育というのは、簡単にいえば、子供たちが認定こども園で暮らす、その生活全般と、それに基づいて成り立つ学校教育を指しているわけです。そこでは、生活の連続性というのは、家庭と園、園の朝から夕方、午前と午後のさまざまつながりということですが、もう1つは発達連続性、3歳から5歳へのつながり。さらに、3歳以前というのは、家庭にいる場合と園にいる場合がありますけれども、そこのつながり。さらに5歳から小学校へのつながりということで、認定こども園としては、乳幼児期全体を考えながら、さらに小学校教育を見通すという形で構成されています。

さらに注目していいと私が考えるのは、学校教育に該当する部分を主に集中して遊ぶ場という規定としてあります。そして、学校教育外の時間の保育に該当する場面を主に家庭的雰囲気の中でくつろいで過ごす場と規定してあります。それは厳密にいうと、イコール教育、イコール保育という規定ではないのですが、大ざっぱにはそうです。そういう端的な特徴づけというのも明快な方向を指し示していると思います。この教育・保育要領の規定が、今後、保育教諭がもし1つのまとまった免許、資格になるのであれば、おそらくそのベースとなるものになるのだらうと思います。

では、幼稚園教諭と保育士資格の統合はどういうことになるのだらうか。現在の子ども・子育て支援法が国会で通った段階で、幼稚園教諭と保育士の統合については議論しなさいと決議されております。議論しなさいというのは、統合すると決めているわけでもないし、統合しないと決めているわけでもなくて議論しろという意味でありますので、これはわからないわけですが、少なくとも幼保連携型認定こども園教育・保育要領を考えてみれば、そこは明らかに2つの免許・資格化。先ほど申し上げたように、併置されているのではなくて、統合された形で示されています。

それ以外の養成校として考えたときに、特に幼稚園教諭養成だけのところもあるし、保育士養成だけのところもあるのですが、多分8割以上は幼保両方出していると思います。そういう両方出しているところの養成の現場で考えてみれば、少なくとも私などは、幼稚園教諭と保育士という免許、資格が分かれていて、養成のカリキュラムも別々でありながら一部を重ねるといってこのやり方は相当無理があると思うので、そろそろ統合に踏み切るような方向でもいいのではないかと考えているわけです。

いつこの議論に入るかは、文科省、厚労省としてまだ決めていないのだらうと思いますけれど

も、常識的に考えれば、現在の子ども・子育て支援制度のさまざまな整理が一段落したところで統合の議論が始まるのではないかと思います。私としては、統合していいのではないかとってはいますが、決定ではないので、統合されるかもしれないということでもあります。

その場合にはいろいろな問題があります。例えば幼稚園教諭は二種、一種、専修とあります。保育士は1種類です。特に保育士においては、児童福祉法上、児童というのは18歳以下でありますので、保育所の保育士以外の児童福祉の仕事を行っていただける資格ではありますが、幼稚園教諭は、当然ながら幼稚園で働く資格でありますので、その統合をどういう形で整理するかというのも議論の余地がかなりあると思います。もちろん幼稚園教諭養成だけをやっているところ、あるいは逆に保育士養成だけをやっているところについて、それぞれ統合されたものを出せるようにしてというのはどうやればできるかとか、いろいろなことを考えなければいけないと思いますが、いずれにしても、私は双方向を目指してほしいと思います。

その場合には、高度資格があったほうがいいのではないかと。高度資格というのは、二種、一種に対しての専修といったものを、呼び名は変わっていいですけども、ぜひつくっていただく。それが質の向上につながると考えております。

それが私の考える基本的な見通しなのですが、その背景となる、関連する現在の動きですが、まず教職課程です。

現在、中央教育審議会教員養成部会の中で教職課程の見直しの議論が進んでおります。これは、要するに教職課程をより質の高いものにしていきましょうということなんです。

文科省としては、以前より各大学の教職課程の視察を順番にやっているのですが、とにかく教職課程というのは、幼稚園、小学校、中学校、高校と各種免許についてたくさんあります。特に

中高については教科ごとでありますので、非常に多くある。いわゆる教育学部、文学部にあるだけではない。経済学部にあたり、理学部にあたりするわけです。それから、教職課程を持つ学校ももちろん短大、四大もあります。一部専門学校にもありますし、非常に複雑であります。それから、通信教育もありますし、そういうのを文科省の担当者及び委員が回って全部直していくというのは恐らくやり切れない。全部1周するのに10年かかってもいけないのだらうと思いますので、そういう意味でも教職課程の質保証が現在問われているわけです。

必要なことは、教職課程の質保証をどうするか。特に各大学として、教育課程の質に責任をもてるような体制をつくってもらいたい。これは、特に主として教職養成、あるいは保育士を含めた養成をやっている先生方とか、小さい大学等の方は当然だと思われるかもしれませんが、広く教職課程と考えてみますと、例えば大きな大学で考えれば、教職課程を担っているごく一部の学科だったりいたします。時には教職課程の本当に二、三の先生に任せきりみたいところもなくはない。大学としてないし学部としての責任体制をしっかりとっていく必要があります。恐らく中高免許などについての開放制度をそう大きく変えることはないのだらうとは思いますが、幼小については、教職を主目的としながらも、という学科の特徴との組み合わせのあり方もそれほど大きく変えないのではないかと予想はしますが、十分議論の対象になっております。

質保証ということであれば、文科省が細かくチェックに行くというのは人員的にも無理ですけども、これからの時代は、ある程度情報公開による自主的な質の確保と、単にそれぞれの大学に任せきりというよりは、一種のピアレビューという養成校同士でしっかりとした質の担保をしていくような仕組みが求められるのだらうと思います。それをどうつくっていくかです。

3番目です。履修単位を通常の卒業単位を大きく超えてとることは難しいというのは、いわゆるキャップ制の問題です。これも一部の養成校にとっては重大な問題になります。例えば今、幼保小の免許・資格を全部にとろうとしたらどのぐらいになりますか。160単位とか、もっと多いかも。180に行く場合もある。養成校によっては、幼保小プラス特別支援学校教諭などやっていると幾つぐらいになるのですか。よくわかりませんが、相当多いですが、四年制大学として180までいくと、多分本来、それぞれの単位には自分で勉強する時間がセットで規定されているはずなので、年から年中勉強しても間に合わないみたいなことになるわけです。それはおかしいことです。これは別に教職課程だけの問題ではなくて、全ての学部教育でしっかり勉強させることと授業のセットでいきましょうということがいわれているわけですが、例えばそういうことに関連です。

もう1つの焦点は、大学院における専修免許の問題ですけれども、現在、専修免許というのは、学部基礎免許——普通の免許ですが——がある場合に、大学院の修士課程に教職科目に関する科目が幾つかあれば、それを履修すると専修免許がとれるわけです。その大学院における履修科目というものは、特別こうでなければならないということは規定されていないわけです。

そうすると、専修免許をとったから特段、教職に詳しくなるということでも余りないし、現場実践に強くなるということでもない。あるいは、教職研究に特化してすごくなるということでもない。何となく半端な資格なわけでありませうけれども、それをもう少し有効性をもったものにするのであればどうすればいいか。例えば教職系の幾つかの授業を指定して、それをとらせるとか、実習を入れたらどうかというようなアイデアです。そういたしますと、これはちょうど教職大学院と今までの専修免許の間ぐらいの感じのイメージになるわけですが、それを入れるか入れ

ないのかということも当然ながら議論になるわけでありませう。もちろん、もう一方では、全て教職大学院でやろうという意見もあるわけですが、現実的には教職大学院は一部に広がっていくにしてもコストが高過ぎるわけですね。そういう意味で、全面的に広げるのは難しい気もするので、専修免許を変えていくというのも1つのアイデアではないかと思ひます。

問題は、幼保のことなわけですが、教職課程の議論の中で、幼稚園教諭については、とりあえず議論は除外されているわけですね。それは別に幼稚園を差別しているわけではなくて、幼稚園教諭の場合に問題は2つあるわけですね、1つは、さっきから出ている保育士との統合問題のけりがついていないので、そこをはっきりさせないと制度設計できないわけですね。だから、行政担当者としても困るということになるので、その進みぐあいをにらむしかない。

もう1つの問題は、幼稚園教諭については、とりわけ短大の働きが非常に大きいわけですね。そうすると、当然ながら一部専門学校、かなりは短大出の方がいて、今でもニーズは非常に高いわけでありませうから、そこをやめて上のほうにそろえるというのは乱暴だろと思ひます。

そういたしますと、一気に大学院まで進むような仕組みに移るのは無理だろと思ひますので、そのところをどうするか。恐らく幼稚園教諭、あるいは将来的に保育教諭であろうと、専門学校、短大、四大、大学院の組み合わせを工夫していくしかないと思ひますので、そのあたりのところが保育教諭としての見通しになっていく。

ただ、教職課程の充実、学部教育の充実、さらに大学院教育の向上を進めようとしているわけですが、そこに幼保のほうは大制度改革が動いていて、結果的に幼稚園教諭、保育士の統合問題がおくれてきているわけでありませうので、このまま放っておくとずっと取り残される危険

があります。そういう意味では、統合問題は何とか見通しをつけながら、教職課程全般の質改善の中で何とかそこに取り入れながら、いい制度にもって行ってほしいと考えております。

もう一方で、それとの関連なのですけれども、養成校のカリキュラムをどうつくっていくかということ、個別の養成校の中で学生の質の保証をどう可能にしていくかという課題があるわけです。既に中教審やその他、例えば国立教育政策研究所報告その他、あるいは学会議などでも、卒業時の学士力の規定とか、もう少し教職課程に特化した教師力の特徴づけの議論が進んできております。そういうものがある程度、スキルなり、資質、能力なりというものが出てきているわけですが、そういう提言をもとにしながら、卒業時のチェックをやっていくということが当然ながら求められてくるだろう。

これが具体的にどういう形をとるかは難しいところがあります。経済学部や法学部やいろいろな学部の学士力のチェックをどうするかという問題があるわけでありまして、定義がたくさんありますからなかなか難しいです。しかしながら、教職課程についていえば、それは免許・資格になりますので、より強い、細かい、詳細にわたる規定をつくるのが可能なはずですから、まず教職課程あたりからスタートする。実はその先例は既に医学教育にありますので、医学教育ほど厳密に細かくはできないにしても、ある程度そこで育つ資質、知識、あるいはそういったもののリストのチェックは必要になるだろう。それをどうすればいいのかということです。

それとともに、その保証を各養成校でどうしていくか。もちろん、どんな養成校も、国で規定されている教職課程の科目は満たしているはずで、それは最低限で、満たしていなければ違法ですから、当然やっているはずである。それはそうなのですけれども、その上でより充実させていくということはどうすればできるのか。つまり、

教職課程の質保証とっているのは、教職免許法に書いてある科目を設置してありますという話をしているわけではない。それは当たり前のことで、その上でより高い資質をどうつくっていくかという課題なのです。

既に教職課程としての改革の中で具体化しているものが2つあります。1つは、教職カルテであります。もう1つは、卒業年次の教職のゼミです。それらについて、既に一生懸命なさっているところはなさっている。しかし、全ての養成校でそれがしっかりできているのか。できているかもしれませんが、それをどうやるかは、まさに本研究会の課題の1つでもあります。教職課程でどのぐらい充実していけるものかどう。一部の養成校は、もしかすると形だけにとどまっているのかもしれない。つまり、そういうものは、形としてはやっていますというのをつくることはできるわけだし、それをやっていたら、文科省としてそれは違反ですよとわざわざ指摘はしないかもしれないけれども、その中身を実質的にどうするかということは、養成校の教員として考えるべきことだということです。

もう1つは、教育実習の問題です。あるいは、教育実習の前の段階での見学実習やインターンシップその他の実習の問題であります。これも本研究会の部会の1つの課題になっているわけです。ある意味では、養成校と実習園の共同指導なわけですが、それが実質的にどう動いているのかとか、どのようにすればよりよいものになっていくのか。それを個人的努力というよりは、仕組みとしてももう少ししっかりしたものにするにはどうすればいいのか。あるいは、実習園の責任というのはどこまであるのかとか、評価権というのはどういう形になっているものなのかとか、そういうことをより明確にしていく必要があるのではないかと思います。この辺が部会として議論していくべきことの1つ、非常に大きなことだと思うのです。

さらに現在、非常に大きく浮かびつつあるのが、現職の研修の問題です。これは、既に出ている教職課程の中教審報告などをみてもそうなのですけれども、つまり、養成と採用段階、そして現職の段階の流れの中で教員の資質向上を図ろうということが大きな動きになってきました。いいかえれば、養成課程の中で全員を一人前にする。それで就職させるという仕組みではもう無理だということです。昔は可能だったかどうかよくわかりませんが、それは難しい。既に大分前から初任者研修なども入っているわけですから、当然ながら初任の4月段階で一人前というわけではなく、研修してちゃんとできるようにしていくという仕組みに既になっているわけです。

それだけで十分かといえば、多分もう少しいろいろなことを考えるし、さらに免許更新講習が10年1回ほど入るわけですが、免許更新講習の主催は各養成校とさまざまな団体でありますけれども、多くの養成校もそれにかかわっています。あるいは、単に余分な仕事でそこにあるということではなくて、養成校の使命が広がってきて、いわゆる養成をするとともに、現職研修についても、養成校として責任をもって取り組もうということのあらわれなのだと思います。そうだとすれば、現職研修の実施とか、その現場との共同の仕組みが養成校の責務になっていだろうと思うのです。

私は、養成校の法的規定の中に、養成するとともに、現職の研修をやるべきであると書いたほうがいいとすら思います。だから、いいかえれば、現職研修を養成校及び養成校教員が取り組むことが養成校の仕事の1つなのだという位置づけに明確に踏み切るべきであるということです。特に養成校にとっては、市民に向けての公開講座も大学のエクステンションとして仕事の1つでありますけれども、それ以上にもっと重要な意味がある。それは、先ほどいったように、養成、採用、研修という中で養成校が果たすべき役割があるからであると思います。

そういう中で、例えば養成校教員が現場に出ていって研修の講師を務めるようなことは、各養成校として奨励すべきことであろうと私は思いますし、養成校の業務に認めるべきことであろうと思います。細かいことをいえば、広い世間の養成校はいろいろありますので、現職研修の講師に出るといのは、休暇をとってやれみたいなどころもあるかもしれませんが、私はそれは間違っていると個人的には思います。業務であると思います。もちろん業務で謝礼をもらっているとか、いろいろな問題はあるのですけれども、それは整理するとしてもであります。

そう考えてみると、今、現職側としても研修の体系をいろいろつくっているわけだし、例えば幼稚園団体、私立幼稚園団体とか保育所団体などでもさまざまな自主的な研修の仕組みをつくっておりますけれども、そういうところをどうしていくとか、二種免許の人を一種、あるいは一種の人をさらに専修というのが養成校の学部、大学院の問題としてあるわけでありまして、そのところをどう考えるか。特に専修免許は、先ほどいったように高度資格としてより明確になったとすれば、それを全国の養成校をとしてどう進めるのか。例えば、大学院をどこでもつくるのか、夜間大学院にしていくとか、通信の大学院を広げていくとか、さまざまな工夫が求められるのではないかと思うわけです。

今のようなことと少し関連して、新たな動きがもう1つ出てきております。それは、第三者評価の問題です。子ども・子育て会議の中で、既に第三者評価を全ての幼稚園、保育園、認定こども園に義務づけるのは難しいのですが、努力義務として、かつそれを奨励していくということが方針として既に出ております。特に保育所も幼稚園も認定こども園も含めて何年か一遍、第三者評価を受けることについての費用補助を国としてしようということが提言されています。多分そうなるっていくと思うのです。

そういたしますと、仮に第三者評価を受ける機関が大幅に広がったとして、現在それに対応できるかということ、実は第三者評価をする側の団体といますか、仕組みがまだ十分整っていません。保育所には第三者評価の仕組みが国施設の一部としてあるわけですが、東京都は義務づけに近い形で保育所に関して補助していますが、それ以外についてはそういう仕組みがないので、余り広がっていないわけです。これが私立幼稚園、公立幼稚園でも広がっていくとするならば、第三者評価機関が足りなくなります。かつ第三者評価をする評価員の養成も大幅に不足いたしますけれども、そこをどうしていくか。さらに、もし第三者評価をするのであれば、それが保育の質を向上するという意味で、より有意義なものにしていかなければいけないわけですが、その検討も私の見方では余り十分には進んでいない。そういう意味で、第三者評価による専門的な評価の仕組みを充実させる。そこに養成校がいろいろな形で関与する必要があるのではないかと思います。

それもあり、先ほどいったことでありますけれども、私の直接的な提言は、全国の主要養成校は夜間大学院をつくって、現職の院生の養成をするほうがいいのではないかと考えています。

そして、3番目は、職能団体。先ほど申し上げた幼稚園や保育所の団体ですが、そこと養成校、あるいは養成校の集まりが協力して、幼稚園教諭や保育士、将来的には保育教諭の資質向上のためのキャリア向上の仕組みとか、5年後、10年後のより高いレベルの研修とか、高度資格の取得とかということに関連する養成、研修の仕組みをつくり、その研修を職能団体と養成校が協力しながら、養成校という場でやってもいいし、別の場でやってもいいと思いますけれども、そういうことにもっていくことはできないだろうか。そのための仕組みも本研究会で提言できないかということをおもいます。

最後に、27年度・28年度に幼稚園教育要領、保育所保育指針の改訂の議論が進みます。小学校以上の学習指導要領も並行して改訂の議論がなされます。その議論を経て告示に至ることだろうと思います。そのときに、1つは、幼稚園にしても保育所にしても、あるいは認定こども園にしても、学校教育としての面、とりわけ5歳児を中心としたあたりについて、小学校との接続というのを見通しながら、より強化していくということが恐らく求められるだろうと思うのです。これをどういう形にしていくか。

別にこれは決まっているわけではないので、わかりませんが、小学校教育を先取りするというよりは、私たちは「学びに向かう力」と呼んでおりますが、集中したり、持続したり、調整したりするような力とか、教育内容への学びの芽生え、いろいろな事柄について気づく、興味をもつといったことが小学校の教科につながっていくはずなので、そういうことを丁寧な指導していくとか、子供同士が協同して活動できるようにしていくとか、もちろんそれは3歳から、あるいはその前からの指導が積み重なっていくわけです。とりわけ年中においては、それをある程度のレベルにしていく。どの幼稚園でも、保育所でも、認定こども園でも確実にそこまでもっていくということなどは提言できないかなと思います。

そして、幼稚園教育要領、保育所保育指針は多分同時の議論だと思いますけれども、一緒の部会で検討というわけにもいかないのかなとは思いますが、できる限り中身の改訂の方向については共通にしていくことが考えられると思うのです。そのベースとしては、既に最初に触れたように、認定こども園の教育・保育要領というのが、文科省、厚労省が協力して、苦勞しておつくりになったわけですので、そういうものをベースにしながら、さらにそこに幼稚園教育要領と保育所保育指針の整合性をより強くとりながら、3つを同時に見定めて改訂していくことができるのではないかと。

そういたしますと、特に認定こども園の教育・保育要領をみると新たに強調されている部分が目につくところが幾つかあります。例えば、保護者支援の問題であるとか、園と保護者の相互理解を図っていくというのがかなり強調されておりますし、あるいは乳幼児期全体の育ちを考える。教育・保育要領では、幼稚園が満3歳以上であるわけだけども、それに対して、当然ですが、乳幼児期全体の育ち、また学びというものに踏み込んでいく。これは非常に大きな意味があると思うのです。さらに、小学校との接続が明記されています。これまで幼稚園教育要領と保育所保育指針では、小学校教育を見通すとか、小学校との連携ということまでは触れておりますけれども、小学校教育との接続ということがカリキュラムをつなぐということで非常に大きな意味があるわけです。

そのような幾つか、教育要領、保育指針、学習指導要領の改訂を見通した芽が既に出されてお

りますので、そういうことをみながら、恐らく議論が進むだろうと思います。

このように、私どもの養成校教員の専門性の確立の課題が非常に大きいので、ぜひそれぞれの教員が頑張ってやっていく。何度もいいますけれども、それは単に個別の努力というよりは、養成校教員の専門性は何かということをもう一度問い直していく。たまたま就職があったからそこに勤めている。それは経緯としてはそうかもしれないけれども、勤めた以上は、そこに専門性をしっかり確立する方向を議論したい。ぜひこの研究会を通して、その専門性の確立に向けたいと願っております。

ということで、私の議論は、この後、私どもの研究会の部会、また1年後のこの大会でも続いて議論をしていきたいと願っております。

(2014年6月29日 保育教諭養成課程研究会
第1回総会での記念講演を収録)

【記念講演資料】

保育教諭のあり方とその養成： 今後の見通しを考える

保育教諭養成課程研究会第1回総会
2014年6月29日

無藤 隆(白梅学園大学)

1. 子ども・子育て支援新制度

- * 平成27年度より実施となる。
- * 消費税が10%に上がり、予定では平成29年度からその安定財源から7千億が使われる。
- * すべての保育施設等で現状より5~10%前後、補助金を増やしていく。
- * どの位の割合かほとんどあれ、かなりの数の幼稚園・保育所が認定こども園に転換し、そこで保育教諭と呼ばれる職種の保育者が働くようになる。

2. 認定こども園教育・保育要領

- * 幼保連携型認定こども園教育・保育要領は認定こども園のガイドとなり、また保育所や幼稚園にとっても参考となるものである。
- * 法令に基づき、学校教育としての「教育」と、児童福祉としての「保育」を使い分ける。
- * 出来る限り「教育・保育」の生活的な基盤を重視する。生活の連続性と発達の連続性はそこに成り立つ。
- * 教育を主に集中して遊び場として、保育を主にリラックスした家庭的雰囲気でも過ごす場として特徴付ける。

3. 幼稚園教諭と保育士資格の統合

- * 幼稚園教諭免許と保育士資格は認定こども園において保育教諭の業務を構成し、実質的に統合されるべきものである。
- * 子ども・子育て支援制度の見通しがついたところで両免許・資格の統合の議論が開始される。
- * 方向としては統合される見込みと言ってよいだろう。おそらく幼保に特化した統一免許となるだろう。
- * 高度資格を作ることも考えられる(2種、1種、専修といった段階性)。

4. 教職課程の見直しへ

- * 教職課程の質保証と各大学における責任のある体制を作ることが求められる。
- * 免許取得者や就職などの情報の公開とそれに基づく再課程認定が一定期間後になされる仕組みに変わるだろう。
- * 履修単位を通常の卒業単位を大きく超えて取ることは出来なくなるだろう。
- * 大学院の専修免許を高度資格に対応するカリキュラム(いくつかの教職系の授業と実習)の義務付けにより可能にするかもしれない。
- * そういった流れに保育教諭養成が乗っていきけるのかはその統合に係るか、そう見通しは明るくない。

5. 養成校のカリキュラムと卒業時の質保証

- * 養成校の卒業時にどういった知識・スキル・能力・態度を備えているべきか。その検討が必要だ。そのリスト化とチェックの方法を導入するべきだ。
- * その保障を各養成校でどのようにして行うのか。カリキュラムがそれに対応して整備されているか。教職カルテは機能しているか。卒業年次のゼミは有効か。
- * 実習に養成校と実習先の共同指導はうまく働いているか。実習園の責任と権限の法制的根拠と報酬を明確にすべきではないか。

6. 現職研修への養成校の役割

- * 初心から中堅、管理職まで、その研修の体系化とその実施に養成校と行政や職能団体が協同すべきだ。
- * 現職研修への実施と協同を養成校の責務として、その実績を公表すべきだ。
- * 現職側で研修の体系を昇進や高度資格の取得へと関連づけることもあり得る。
- * 夜間・通信大学院を中心に専修(高度)免許資格の取得を可能にするようにしてはどうか。

7. 園評価、高度研修、高度資格化へ

- * 園への第三者の専門家による専門評価を広げる。その仕組みの構築と評価者の養成を行う必要がある。
- * 夜間大学院を中心に高度資格の取得と研修を兼ねる仕組みを全国化することを進めてはどうか。
- * 職能団体と養成校が協力し、全国各地に高度研修に至るシステムを作り、すべての幼保等がそこに参加出来るようにする方向を目指すべきではないか。

8. 幼稚園教育要領の改訂へ

- * 平成26年度中に中教審においてその改定作業が開始されよう。
- * 学校教育としての一環としての教育の内容を強化することが年長児を中心に検討されよう。
- * その中身は、私案を言えば、例えば、学ぶ力(集中、持続、挑戦)と学びの芽生え(教育内容であり教科につながる事柄への気づき)と協同性ということになってよいのではないか。
- * 幼保の双方を出来る限り共通化していこう。
- * 生活の連続性としての保護者支援と園と保護者の相互理解、および発達(連続性)としての乳幼児の全体の育ちと小学校への接続が強調される。

9. 養成校教員の専門性の確立へ

- * 養成校の教員としての研修を広げる必要がある。何らかの義務付けがあってもよい。
- * 養成校の教員のための大学院課程が増えるだろう。
- * そういった努力が養成校自体の外部評価につながるはずである。
- * 卒業時の学生のコンピタンスの査定と補習や検討が課題となる。
- * 現職の研修への努力も評価対象となっていこう。
- * 研究にあたっては、とりわけ、現場の実践の改善への助言活動や実践研究の推進、現場実践のエビデンスの収集への努力・協力を重視していくのはどうであろうか。

国立大学における保育者養成について — 東京学芸大学の事例から —

岩立 京子 (東京学芸大学)

はじめに

今、日本の幼児教育は転換期を迎えている。2015年度から開始された子ども・子育て支援新制度の施行は、今後、幼児教育にかかわるいくつかの大きな転換を導くだろう。すなわち、すべての乳幼児に質の高い学校教育・保育を提供することを目指して、その制度や法律、保育実践、養成課程、研究などが問い直され、再構築していくことが求められている。

保育教諭養成課程研究会は、保育や保育者の未来を志向し、その在り方を考えて研究交流を行っていく会であるが、ここでは、国立大学法人の教員養成系大学・学部における保育者養成について説明し、その特徴について述べる。一口に、国立大学法人の教員養成系大学・学部における養成課程といっても、それぞれに特色があり、一般化された共通の教育課程や教員養成教育の特色について語るのは難しい。そこで、今回は、発表者の属する東京学芸大学の養成課程を例にして、その特色や課題について考えてみたい。

国立大学法人の教員養成系大学・学部は、国立大学としての使命を果たすために、国の教員養成教育全体の改革を視野に入れ、その動向を反映させながら、改善されてきていること、また、小学校教諭の養成課程と関連付けながら、改訂がなされて来ていること、国立大学としての使命を果たすために、少数精鋭で質の高い養成を目指して来ていることが特色といえる。

1. 国立大学法人の教員養成大学・学部の沿革

まず、国立の教員養成大学・学部の沿革について、平成13年に文科省の国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会、いわゆる「在り方懇」の報告からみてみよう。

国立の教員養成大学学部(以下「教員養成学部」と略)は、昭和24年の新制大学発足と同時に、開放性の教員養成の下、「各都道府県には、必ず教養および教職に関する学部もしくは部を置く」という方針に基づき、学芸大学・学部26、教育学部20で発足した。その後、専門職業としての教員に求められる高い資質の育成と計画的な教員養成の必要性等から、昭和33年に中央教育審議会から、各都道府県に教員養成を目的とする教育大学・教育学部を設けるという趣旨の答申が行われ、昭和41年から42年度にかけて、すべての学芸学部が教育学部に改組された。

昭和53年から56年にかけて、主として大学院における現職教員の研鑽を目的とする新教育大学が3大学設置された。これらの大学は大学院に重点を置いた大学であるが、学部教育における実践的な教員の養成のためのカリキュラム開発等を目的として、学校教育学部が置かれた。

教員就職率の低下に伴い、昭和62年度から教員養成課程の一部を、教員以外の職業分野の人材や高い教養と柔軟な思考力を身につけた人材を養成することを目的とした「新課程」への改組が行われ、ここで、目的養成としての教員養成大学

に課題が提起された。

昭和63年には、教育職員免許法が改正され、すべての学校種に大学院修士課程修了レベルの専修免許状が設けられた。

平成10年度から12年度までの3年間に教員養成課程全体の入学定員が約5000人削減された。

平成8年には、教員養成系学部・学科の教員となる人材の育成のために連合大学院が設置された。さらに、平成10年に教育職員免許法が改正され、教員養成学部の修士課程で現職教員の資質向上のための再教育、夜間大学院が設置された。

このように、国立の教員養成大学・学部は、国の教育政策と連動しながら、時代の変化に応じた改革を行って来ている。(スライド2)

2. 国立の教員養成系学部における保育者養成—学びや発達の連続性を踏まえた教育と子育て支援の学び—

国立教員養成系学部における保育者養成は、学校としての幼稚園の教員養成を主目的としてきた。そこでは、幼稚園における教育だけを考えるのではなく、幼小中高と、学校教育全体のなかに幼稚園教育が位置づけられていた。特に、幼児期から小学校教育へは連続的過程と考えられ、幼稚園教員養成課程は、小学校教員養成課程に影響されながら、改革されてきている。

東京学芸大学では、平成26年に1回生が卒業してから、附属幼稚園その他の園と連携しながら、有為な幼稚園教員養成を行って来ている。ほとんどの学生は幼稚園教諭1種と小学校1種免許状を取得して来た。平成7年度から保育士養成課程がおかれ、保育士の資格を出すようになってから、ほとんどの学生は、幼稚園、小学校ともに1種免許および保育士資格を取るようになってきている。それは、学びや発達、生活の連続性を踏まえた教育・保育や認定こども園への就職も視野に入れた養成へとシフトしてきたためといえる。また、幼児期の発達や学びは、幼児期のみを学ぶ

ことによっては十分には理解できず、乳児期、児童期を学んで初めて、幼児期を相対化して理解することが可能になるからである。

また、東京学芸大学の幼児教育選修では、今日的に重要な子育て支援について、家庭支援論、保育相談支援その他について大学で学ぶとともに、附属幼稚園での子育て支援活動に参加することを通して、乳児やその保護者についての理解や支援を学び、今日的な課題に対処する能力・技術を学ぶことができる。(スライド5)

3. 国立の教員養成系大学・学部における保育者養成

国立教員養成系学部における幼稚園教員養成カリキュラムの問題点について、私見も交えて述べたいと思う。

まず、大学の教員養成の理念や目的、目標と、学会等のそれらに基づいて、また、免許法および免許法施行規則に基づくカリキュラムの編成についてである。教員養成教育のカリキュラムは、課程認定を受けているが、学部・学科が改組されたり、教員が入れ替わったりすると、カリキュラムの編成当初は、共有されていた理念や目標などについて共有されなくなることがある。学科等の目的と免許状との相当関係が弱くなったり、養成の目的を踏まえて、構造化し、PDCAで改善していくことなどが形骸化してしまっていないだろうか。

中央教育審議会答申や、文部科学省教職員課の局長レベルの通知、また、保育士指定科目の変更により、対応する科目に含めるべき内容が変化してきているが、それらが、現行の科目に反映されているのか、また、今日的課題、例えば、多言語多文化教育、ICT、幼児・児童の虐待・貧困の理解と支援など、新たな課題へ対応しうる教員の養成が求められているが、それらがカリキュラムに反映されているのだろうか。(スライド6)これらは、学部で理解することは難しいかもしれないが、そのような問題がどのように生じて来ている

のか、養成に関わる者は、それらに対して、どのように考え、対処しようと思うのかなど、自分自身が関わる課題を受け止め、積極的に対処を考えて行くような授業が必要である。

4. 授業内容および実践の問題

授業内容の改善と、実践的指導力の育成のために、東京学芸大学の場合、①学生による授業評価、②教員相互の授業観察・評価、③年に一度の教員の総合的業績評価、④授業内容、理論と実践の架け橋となる多様な授業方法(講義、演習、ロールプレイ等)、教材等の開発・研究などを行っている。(スライド7)

5. 養成と研修の連携

近年の社会の急激な変動は、人々の生活や価値観に変化を及ぼして来ている。実践の場では子どもたちの発達や学びについて新たな課題が生じてきて、教師は、現場にでてからも、不断に学び続け、それらに対処し、課題を解決していくことが求められている。

教員養成において、現場で教育経験がある教員から指導を受けることは重要である。なぜなら、現場で何がどのように生じているかを具体的に学ぶ必要があるからである。また、現場の教師にとっても、近い将来、教師になる学生に、自らの経験を振り返り、意味を問い、再構造化して学生に伝えることは、自分の資質の向上につながる。このような先輩、後輩を助言・指導していくことをメンタリングというが、その過程で後輩だけが学ぶのではなく、相互の学びを生み出すことができる。東京学芸大学は、白梅学園大学、そして、教育委員会と連携して、メンタリングシステムの開発を行ったり、現職教員による「教育実習の事前事後指導」の現地指導講師として現職の教員を招いている。また、学生がボランティアやインターンシップとして現場の保育その他の業務にかかわったりしている。(スライド8)

6. 教育実習の質と量の問題

大学で学ぶ知識や技能は、学校種を問わず、子どもという存在の意義を理解したり、その発達や学びを学ぶために欠かせない。高校まで受験勉強に明け暮れていた学生が多いと思うが、まずは、「合格」することを目的とした学びを、他者の福祉、社会に貢献していくための学びに向けていくこと、主体的に探求していくことが「学び」であるのだということを学ばねばならない。敏感で、みずみずしい感性や知性をもつ青年期に、人間について、あるいは、その発達や学び、教育の原理や価値、社会的な価値などについて学ぶことが重要である。一人の人間として、今日の社会を生き抜く社会人としての学び、そして、教職の意義や価値観、使命感、愛情の基礎、さらには、様々な知識や技能を学ぶ必要がある。そういった構造化された学びの基礎を学部時代につくるからこそ、教育・保育現場に出て、一人の子どもにであったときに、それらの知識や技能、様々な価値観などが連動して、深い子ども理解につながるのではないだろうか。

しかし、一方で、大学時代の学びの課程にも、生きて、生活している子どもと出会い、かかわることを通して、その子を中心に様々なことを考え、感じたり、自己の行動や考え方を振り返る必要がある。それらを通して、先述した大学での学びが生きた学びとなるだろう。現地指導講師として現場の教員による講義を受けることや、現場と大学を往還することを通して、保育者としての使命感や子どもへの愛情を形成し、生きて働く知識や技能を得る事により、生涯、学び続ける保育者としてのアイデンティティを形成していくための確かな一歩を踏み出すことになると考えられる。

東京学芸大学では、3年次に2週間の観察実習、3週間の附属幼稚園実習を行い、4年次に3週間で東京都特別区の公立幼稚園で行う。幼稚園教員養成課程の4年間の学びを構造化し、学びを深化

させていけるようにするとともに、大学と附属幼稚園が共同して、理論と実践の往還過程を通して生きた知識や技術を獲得するために、「4年間の教育実習プログラム」を開発している。学生は、1年次から附属幼稚園での環境整備や観察、教材準備などを通して経験を積み、3年次に実習をするときは、幼稚園についてよく理解し、教師の動き方のイメージを多少なりとも持ち、子どもたちの名前も知って、実習を開始できる者が多い。現場で子どもの前にたつ実習生の緊張感が少しでも和らぐように幼稚園の場にスモールステップでいざなうプログラムとなっている。

4年次の応用実習は、一般の公立幼稚園で行い、様々な地域特性、園目標や特色をもつ園で教育実習を行う。実習の協力園と大学を結ぶ連絡教員は、学生が現場にスムーズに入っていけるように、実習以前に園に出向くオリエンテーションには、同行し、学生と園とのよりよい出会いを作っている。(スライド9)

7. 評価と卒業時の質保障の問題

今、国立の教員養成系学部における教員養成は転換期を迎えている。保育制度や、養成システムが変わるなかで、質の高い教員養成が求められている。そのためには、養成課程の質やその成果としての質を評価し、PDCAサイクルで改善しながら

ら、卒業時に、教員養成の目的が達成されるようにしなければならない。そのためには、免許法と免許法施行規則に基づくカリキュラムとその発展的学習内容の編成、シラバスにおける到達目標の提示、GPAによる成績評価、定期的な学生との面接・助言および4年間の学びの履歴である「履修カルテ」や「ポートフォリオ」の作成、4年間の学びの集大成としての「保育・教職実践演習」等で質の高い養成を目指すこと、そして、今後は、教師になった学生の実践をフォローアップして、教員養成の成果を多様な視点で縦断的に研究していくことが必要であろう。

また、国立大学法人の保育者養成は、より一層、大学と、幼稚園や保育所、小学校などの現場と教育委員会の連携において行うこと、質の高い教員、保育士、保育教諭の養成や、エビデンスに基づく教員養成の研究、例えば、保育・教育実習プログラムの開発研究や、保育教諭養成モデル・コア・カリキュラムなどの開発研究や、質保障のための教員養成系大学・学部の相互評価の仕組みの開発等、これからの保育者養成のカリキュラムと実践を創っていく過程において、先導的な役割が期待されている。(スライド、10、11、12)

(2014年6月29日 保育教諭養成課程研究会
第1回総会でのフォーラムでの意見を収録)

【スライド1】


国立大学法人
東京学芸大学

国立大学における保育者養成 について

—東京学芸大学の事例から—



総合教育科学系
岩立京子

【スライド2】

国立の教員養成大学・学部の沿革

- 昭和24年 開放性の教員養成 課程認定により教員免許状を付与
教養教育と教員養成の2つの目的
- 昭和41年 **学芸学部が教育学部に改組**
教育学部に始めて大学院修士課程が発足
- 昭和53年～ 新教育大学(現職教員の研鑽のための大学院大学)
- 昭和62年～ 新課程への改組(目的養成への課題提起)
- 昭和63年 免許法改正 すべての学校種に専修免許状
平成10年～12年 少子化の影響 5000人の定員削減
- 平成8年 **連合大学院設置(教員養成学部の教員となる人材の養成)**
- 平成10年 教育職員免許法の改正
・教員養成学部の修士課程: 現職教員の資質向上のための再教育、夜間大学院

(H13 今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(報告)より)

【スライド3】

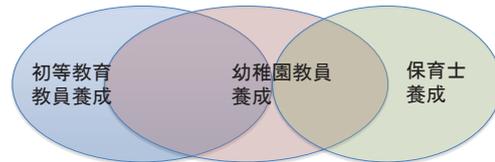
国立の教員養成系学部における
保育教諭養成

- 1 「学びや発達、生活の連続性を踏まえた教育」を可能にする保育教諭養成とは
- 2 子育て支援の専門性と大学での学びとは
- 3 カリキュラムの問題
- 4 授業内容及び実践の問題
- 5 養成と研修の連関(相互的学びを通しての専門家養成)
- 6 教育実習の量と質の問題
- 7 評価と質保障の問題

【スライド4】

国立の教員養成系学部における
保育教諭養成

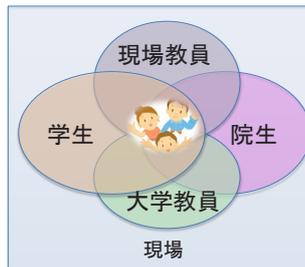
- 1 「学びや発達、生活の連続性を踏まえた教育」を可能にする保育教諭養成とは
 - ・ 幼保の統合だけでなく初等教育への見直しをもった学校教育と養護の専門性の学びが必要。異同の認識から特質理解へ。



【スライド5】

国立の教員養成系学部における
保育教諭養成

- 2 子育て支援の専門性と大学での学びとは
 - 理論と実践の学び、家庭支援論、保育相談支援の学びと、実際の保護者とのかかわり。附属幼稚園、公立幼稚園、保育所のボランティア。



【スライド6】

国立の教員養成系学部における
幼稚園教諭養成

- 3 カリキュラムの問題
 - ・ 目的養成になっているのか
 - 学科等の目的、免許法および免許法施行規則に基づいてカリキュラムが編成されているか。学科等の目的と免許状との相当関係は。目的を踏まえて、構造を精緻化し、改善しているか。
 - ・ 読み替えは機能しているのか
 - 例 4年制大学1年春学期「乳幼児心理学」(教科又は教職)→保育士指定科目「保育の心理学Ⅰ」(H22までは「発達心理学」(保育の対象の理解))
 - ・ 今日的課題(多様性に応じた教育)についての学びはされているか 例 多文化多言語、虐待、貧困、病弱児その他
 - ・ 取得単位数の増加 → 免許・資格の種別化

【スライド7】

国立の教員養成系学部における
保育教諭養成

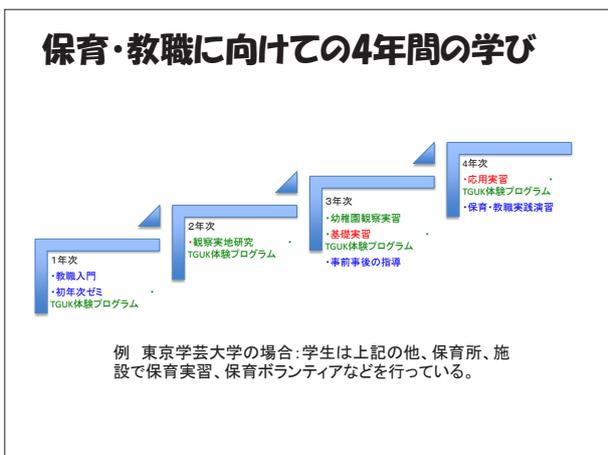
- 4 授業内容及び実践の問題
 - FD
 - ・ 学生による授業評価と授業改善
 - ・ 教員相互による評価と授業改善
 - ・ 総合的業績評価
 - ・ 授業内容、理論と実践の架け橋となる多様な授業方法(講義、演習、ロールプレイ等)、教材等の開発・研究

【スライド8】

国立の教員養成系学部における
保育教諭養成

- 5 養成と研修の連関
 - ・ 現職教員による実地指導講師、
 - ・ 学生ボランティアとインターンシップ、
 - ・ 養成メンタリングシステムの開発
 - ・ 研修の仕組み(初心、中堅、管理職)の開発
- 6 教育実習の量と質の問題
 - ・ 教育実習プログラムの開発
 - (TGUの例:4年間の実習プログラム)
 - ・ 大学教員(実地オリエンテーション、研究保育への助言)
 - ・ 学生(自己評価、保育の専門性を実感)
 - ・ 現場の保育者による専門性の理解と深化

【スライド9】



【スライド10】

国立の教員養成系学部における 保育教諭養成

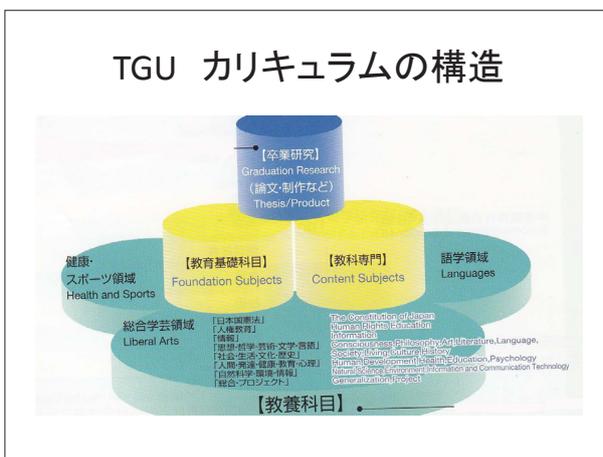
7 評価と卒業時の質保障の問題

- ・**免許法と免許法施行規則に基づくカリキュラム**
- ・シラバスにおける到達度目標の提示
- ・GPAによる成績評価
- ・定期的な学生との面接・助言(履修カルテの作成)
- ・H22「保育・教職実践演習」の新設・必修化(教員としての資質能力の最終的な形成と確認)
- ・卒業後のフォローアップ

【スライド11】



【スライド12】



【スライド13】

国立の教員養成系学部における今後の 保育教諭の養成・研究に向けて

- ★資質の高い教員、保育士養成
- ★目的養成と高い教員就職率の維持
(保育士になると教員就職率にカウントされないのが問題)
- ・エビデンスにもとづく保育・教育実習プログラムの開発
- ・保育教諭養成カリキュラムの開発研究(理論と質の高い保育実践に触れることを含む)
- ・教職実践演習の授業研究と研究の推進
- ・質の高い養成のためのメンタリングシステムの開発
- ・保育教諭養成モデル・コア・カリキュラムの作成、実施
- ・修士課程におけるリーダーシップ養成とカリキュラムの開発
- ・質保障のための養成大学、学部の相互評価の仕組みの開発

以上

フォーラム

保育教諭養成に向けて — 幼稚園教員養成の立場から —

神長美津子 (國學院大學)

現在の保育者養成にはたくさんの課題がありますが、新しい乳幼児の保育・教育の時代の中で、保育者養成では何がどうできるのか、さらに、そのためにどうしたらよいのかという観点から、具体的に提案していきたいと思います。

無藤先生が何度か、「これは提言の中に入れていきたい」というお話をされておりました。おそらく、限られた時間ですので、そのことに焦点化していかなければいけないかと思いますが、実際のところ私自身も、保育者養成課程において、保育教諭養成に向けての課題が整理できておりません。今、皆さんにまとまった形でお話しをすることはできないと思います。課題として感じていること、実際に取組んでいること、幼稚園や認定こども園の先生方とお話ししながら、これからの保育教諭養成に向けて考えていかなければならないこと等について、お話ししたいと思います。

初めに、このタイトルですけれども、保育教諭養成について、これまでの幼稚園教員養成の立場から考えてみるということを意味しています。

この研究会そのものが幼稚園教員養成のあり方というところからスタートして、何度か研究会を重ねながら、このたび一般社団法人化するに当たり、保育教諭養成に向けてという名称に変わり、新しく研究会が発足したところです。これから求められる保育教諭養成について、これまで積み重ねてきた幼稚園教員養成課程の成果の上で考えてみようとする立場です。

皆さんの学校では、既に幼稚園教員も保育士も両方養成しているところが多いかと思います。ですから、幼稚園教員養成から拡大してとお話すると、保育教諭養成について、教員養成の一方からみているのではないかという疑問をもたれるかもしれません。もちろん、一方向からのみで考えるものではありません。最終的には、教育と福祉を統合していかねばなりません。両方を同時に考えていくというよりは、これまでの教育あるいは福祉それぞれの立場から考えて、教育も福祉も理解した保育教諭を育てていくことが必要ではないかという立場です。

実際に、私が行っている授業からお話しいたします。私は、教育課程論をもっています。この講義をする際、保育課程と教育課程を両方同時に話すというよりは、先ず「教育課程とは何か」の話から、なぜ教育課程が必要なのか、幼稚園では、どのようにして教育課程を編成するのかを話した後に、では、これがゼロ歳から始まる保育園だったらどうだろうとか、いわゆる長時間の子どもがいるということを想定したらどうだろうかという話にもって行って、教育課程そのままではやっていけないということを理解させてから、保育課程について、話をします。

多分、これまで保育士養成カリキュラムが中心になっているところは、保育における計画の考え方として保育課程の話をして、教育課程の話になるのかもしれませんが。2つの免許・資格の

養成があると言いながらも、現実には、それぞれが主にもっている科目から広がりをもっていか、多様性を考えていくというような対応をするのではないかなと思います。

多分、幼稚園が認定こども園になる、保育所が認定こども園になる時も、同じようなプロセスではないかなと思います。つまり、ある日突然に両方の機能をもつ認定こども園になるのではなく、これまでもっていた機能を確認しつつ、新たに必要な機能を獲得し、徐々に幼保の機能をもつ認定こども園になっていくのだと思います。もちろん、制度的には認可がおりてなっていくので、ある日突然になのかもしれませんが、それに合わせて中身が伴っていくためには、徐々に必要な機能を獲得し多様性に対応していく力をつけていくことが大切ではないでしょうか。

特にこの研究会は、これまでの幼稚園教員養成課程を中心にしながら、次の時代に来る保育教諭養成に向けて、何をどう考えていったらよいのかということを確認し、保育教諭養成課程カリキュラム作成に向けて、準備していくことが必要ではないかと考えます。

無藤先生のお話の中にあつた実習についてお話しいたします。2つの免許・資格をとるとするのは、その取得の進め方も考えなくてははいけません。例えば実習なども、どこもほぼ同じだと思うのですが、私の大学のカリキュラムでは4年間に5回実習に行くわけです。カリキュラム自体には、幼稚園実習、保育実習というカリキュラムはそれぞれにできていて、保育実習は3回の実習と、その事前と事後指導があるわけです。学生側から考えてみますと、3年生になってからそれがスタートする形になっておりますから、2年の後期あたりから事前指導は始まっておりますが、実質的には3年の中にそれがぎゅっと入ってくるわけです。保育実習の事後の講義をしながら、教育実習の事前の指導を織り込んでとか、何かものすごい混乱の中で、この3年、4年を過ごさなくてはならないし、

これが2年間養成校だったらもっと大変ではないかと思ひます。実習だけでも、どうにかならないかと思ひます。

実習は、学生にとってみると意義深いものがあります。カルチャーショックも受けますが、実習に行つて学ぶことが、たくさんあります。このことはとても大きな意味がありますが、よほど養成校の教師側で、こういうストーリーの中で学生たちが学んでいくのだ、このような過程で実践力を身に付けて学んでいくのだという見通しをもっていないと混乱してしまうのではないかなと思ひます。2つの免許・資格をもつということは、これからの認定こども園を考えれば絶対必要ですけれども、限られた実習期間の中で、何をどう学んでいくかということは、そしてその上で改めて養成校で学ぶことは何か等、養成校で学ぶことと実習で学ぶことの両方を見通していくことが必要です。

また、そうした実習での学びを生かしたカリキュラムを考えていく前には、どういふ学生が今入学してきているのか等、実習での学びを豊かにしていくためには、やはり学生の実態に即しながらカリキュラムをつくっていくことが大事と思ひています。

「現在の保育者養成が抱える課題」【スライド2】は6項目も書いてあるのですけれども、時間が限られておりますので、もう1つだけお話をします。学生側の世代、いわゆる18歳から22、23歳ぐらいまでの世代は、もう既に少子化といわれる時代、平成元年の教育要領改訂後に生まれた世代ですから、人間関係の希薄化とか、自然体験の減少とか、家庭の教育力の低下という中で育つてきた世代です。一昔前、一昔とはどのくらいになるかはそれぞれの受け止め方は異なるかもしれませんが、これまでどおりの講義では伝わらないということは、皆さんもたくさん感じていらっしゃるかと思ひます。

それこそ、遊びを通して総合的に指導する力を身につけていくためには、自分で遊んだ経験が

大事です。全く遊ばなかった子はいないと思いますけれども、経験にすごく差がある、「遊びの喪失」と言われていた時代に育ってきた子が、今の学生たちです。

乳幼児教育を志す人は、やはりその教育の本質を知っているので、ぜひとも子どもたちにそのことを体験させたいという思いから保育者になっていきますが、体験不足の学生は気持ちがなかなかそうは向かいません。だから、限られた年限の中で、保育者としての基礎をきちっと学ばなければいけないのですが、そのことを納得して理解していくという形になかなかならないという現実もあると思います。ですから、いわゆる1年生、2年生、短大であれば1年生だと思えるのですが、その入門のところにどういうカリキュラムをもってくるのか。「体験を通して学ぶ」ということをもう一度そこで学生たちに提供していくことも必要ではないかと思えます。

私の学校で今取り組んでいるのは、導入基礎演習というところで、学生に遊び体験をしようという取り組みをしています。私の担当のコーナーが積み木遊びのコーナーなのですけれども、私が担当するルームの女の子の学生なのですが、30分ぐらい思う存分積み木遊びをした後の感想が、「私は小さいときにこんなに夢中に遊んだだろうか。積み木は男の子が遊ぶものと思っていた」と書いていました。自由に遊べる園だったのだでしょう。だけど、その女子学生は積み木に触れていなかったというのです。記憶なので「全く触れてない」というわけではないのかもしれませんが、少なくとも「楽しかった」という記憶は無かったと思います。したがって、今回、大学で遊んでみてものすごく楽しかったという感想をもったのです。時々ですが、学生に教えているのか、幼稚園の子どもに教えているのかわからなくなってしまいます。こういった実際の幼児期において遊びの体験がない学生が、遊びを通しての指導を中心とする乳幼児の教育を担う人材にどうなっていくか、遊

びの楽しさを提供できる人になれるかということとは課題です。保育者養成は、大変だなと思います。

【スライド3】は平成17年の幼児教育に関する中教審の報告の資料です。私は、これは学生に幼稚園の役割、機能の拡大と、認定こども園の役割といえますか機能拡大を説明するときに使っています。幼稚園と認定こども園は、全く異なるところでもないし、だからといって連続しているわけでもありません。

先ほど無藤先生のお話にありました発達や学びの連続性と生活の連続性というのが縦軸と横軸にあります。

幼稚園教育というのは、確かに満3歳から小学校入学までの時期を指している。実際に小学校との連携という形で、小学校教育を見通した形で幼稚園の教育課程は考えねばなりません。また、預かり保育ももう大分定着してきておりますから、教育課程外の時間ですが、そこに連続した生活をつくるということはどういうことなのかを考えていかなくはいけないということを示しています。

ここから、学生にいろいろな話をします。幼稚園の機能の拡大を考えると、生活の連続性と発達や学びの連続性がキーワードとして重要です。こういったことをもとにして、例えば「預かり保育」と言うけれども、「教育課程にかかわる教育時間」とどう違うのだろうかと問いかけます。幼稚園の生活は、幼稚園の教育時間4時間の生活は、「集中してみんなと遊べる場」ですが、「預かり保育」の場合には、リラックスして家庭的雰囲気味わう場だと思うのです。でも、先生は両方にいますが、先生として求められている専門性、先生像が異なるわけです。だから、幼稚園教員には、子どもとともに遊びを創り出し指導すること、リラックスしたときには家庭的な雰囲気を創り出せることとの2つをもつということが大事なわけです。やはり、くつろぐという場にいる先生は、やはり一人一人を受けとめながら、養護的なかわりが当然求められてくると思います。

「幼保連携型認定こども園の教育・保育」【スライド4】は、まさに【スライド3】の拡大の図がより鮮明になってきたものなのだと思います。特に小学校との連携につきましては、幼児期の学校教育と小学校以降のものについては連続した形で考えていくことが必要です。接続のカリキュラムは、遊びを中心とする幼児教育と、教科等の学習を中心とする小学校教育は、異なる教育の方法をとっていますが、そこを連続して考えていくことが必要になってきています。このような見通しをもつことができる教師が、ここでは求められるわけです。午後の保育になってくると、家庭的な雰囲気の中でくつろぐといった雰囲気をつくれる先生が必要ですし、低年齢児の保育に当たると、まさに健康や安全、一人一人の発達に沿って生活をし、その生活の中で発達を保証していくということが大事になります。保育教諭に求められる専門性は、これまでは幼稚園と保育所のそれぞれの中で必要であったものが、両方必要となり、求められる専門性が拡大してきたと思います。

問題はここの網かけのところなのですが、単に幼稚園教員免許と保育士資格を両方もてば全てに対応できるかということ、現実はそのではないのだと思います。つまり、1人の子どもが、異なる生活経験や集団生活の経験をもつので、それぞれの実態に沿って、園生活を創り出していくことが必要です。1日の生活であれば、「幼児期の学校教育」から「午後の保育」に移る場面もあれば、移らない場面もあります。また「低年齢児の保育」から「幼児期の学校教育」に入る子もいれば、満3歳児から「幼児期の学校教育」から考える場合もあるという中で、非常に多様な形でこの時期の発達を保証していく保育・教育を展開していかねばなりません。

それぞれの時間帯やそれぞれの段階に対応するとするならば、2つの免許と資格があればいいのですが、個々に応じながら乳幼児期にふさわしい保育・教育を提供できる先生は、こうい

う網かけの部分を工夫して、次の時間や次の段階で、子どもたちが実り多い生活や教育を保障できるのではないかと思います。そのためには、いろいろな状況を予想して、多様な保育スタイルを自分の中から作り出していくことが求められるのではないのでしょうか。先生が求められるのだと思うのです。

ある認定こども園の先生と話をしていたときに、もちろん2つの免許と資格は必要だという話なのですが、どっちの資格がどうこうというよりは、もっと必要なのは、認定こども園を運営していくと、いろいろな課題が出てきたときに、その子の発達にとって何が一番かということを考えながら、解決の道を探っていくためには、教育も福祉もなく総合して考えなければならぬし、それぞれにふさわしい場を作り出していくことが求められるわけです。もちろん先生一人ではないのですが、協働しながらつくっていくということも大事なことで、ここに保育教諭として新たに期待されることという中に入れていくのですが、発達や学びの連続性や生活の連続性を保証しながら、一人一人の乳幼児期の子どもの発達と保育をつくり出す専門性が求められてくるだろうと思います。

そのときに、保育教諭の専門性として求められることは、もちろん見通しをもつという意味では計画性のある指導が必要です。また小学校教育までの見通しをもちながら、満3歳はこんな過ごし方をする等、長期的な視点に立った指導が必要です。でも、例えば3歳の中に、園で非常に長時間過ごす子もいるし、短時間で帰る子もいるし、短時間だけれども、初めての集団生活の子もいるしということを見ると、同じ3歳の保育ですが、その多様性へ対応できるとか、個別的な配慮ができるとか、また柔軟な指導ができるという意味では創意工夫が相当に必要になります。

実際に、今まで通りということがなかなかできにくい中で、さまざまな状況を想定しながら解決

策を練る創造的な思考とか、他の教職員や保護者と共同することが求められます。そうすると、もちろん幼稚園教員免許も保育士資格もそれぞれにそういうことを期待しているわけですが、単に2つ免許・資格をプラスという視点だけで対応できるだろうかということなのです。

【スライド6】はこれからの保育教諭に必要な専門性と、保育者養成段階の役割、現職研修の役割を表した図です。この①から⑧は、幼稚園教員の資質向上について、みずから学ぶ幼稚園教員を目指してということで、平成14年に文部科学省で出した幼稚園教員の専門性をあらわしています。これはどういう視点からまとめているかというと、小学校教員の教科等の学習を専門とする小学校教員との対比を考えながら、幼稚園教員の場合には、まず子どもをよく理解しようという所から始まります。保育の展開では、一人一人に応じて柔軟に応じながら、総合的に指導する力を身に付けていきます。さらに、「こういう場面ではこういう保育をしてふさわしい生活を創り出そう」等、保育を構想する力が求められます。そのためには、得意分野をしっかりと身につけた上で、同僚と協働しながら豊かな環境づくりに励むことも必

要でしょう。現職の段階に移って、現職でこういったものを重ねていきながら、養成から新採、中堅、管理職に向かっていくことになります。

今いろいろな学生の現実の問題、保育教諭の課題を考えると、保育者そのものの専門性そのものが変わるわけではないのですけれども、ここの中にさらに盛り込むべきものとか、プラスして考えていくものがあると考えます。

まとめとして、これからの保育者養成校にかかわってお話をしたかったことは、乳幼児期の保育・教育を考えていくベースには、やはり子どもを理解する力、総合的に指導する力、保育を構想する力をしっかり育てながら、それを核にして、現職になり、その上に研鑽を重ねて自ら専門性を高める力をもっていくことが大切であると考えます。ある意味では、そういう乳幼児期の保育・教育の専門家になっていく力をつけていくこと、保育者養成校の中でその基盤をしっかりとつくりながら、送り出していくことが大事ななと思っています。

(2014年6月29日 保育教諭養成課程研究会
第1回総会でのフォーラムでの意見を収録)

【スライド1】

保育教諭養成に向けて
一幼稚園教員養成の立場から

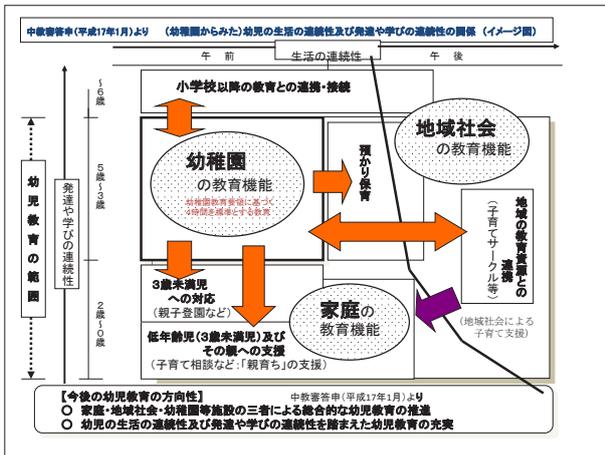
國學院大學
神長美津子

【スライド2】

現在の保育者養成が抱える課題

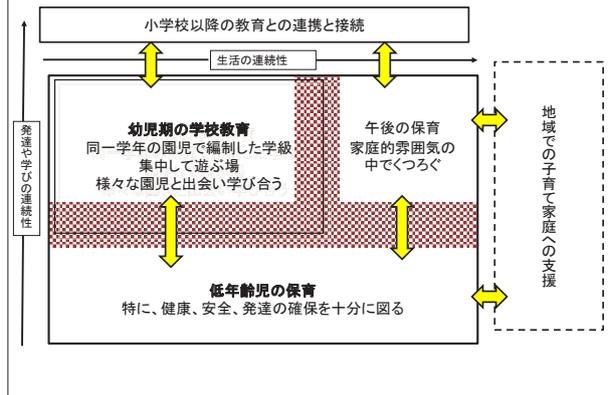
- ① 保育者になるために必要な履修単位（幼稚園教諭と保育士資格の両方を取得）は、通常の卒業単位を大きく超える。
- ② 4年間あるいは2年間の限られた養成期間での5回の教育及び保育実習の在り方。
- ③ 養成で学ぶことと、現職の課題との間をどうつないでいくか。
…現場からの要望と、養成校側の期待との間
- ④ 学生たちの世代は、すでに「遊び体験が乏しい世代」。
いかんにして幼児期の教育の本質を理解し、保育者としての基礎を身につけるか。
- ⑤ 子どもの育ちが多様。幼児期の学校教育の展開の工夫、子育て家庭への様々な支援が求められている。
…保育者としてのより専門的な資質が求められている
- ⑥ 学生の保育者となることへの期待と現実に、どう応えていくか。

【スライド3】



【スライド4】

幼保連携型認定こども園の教育・保育



【スライド5】

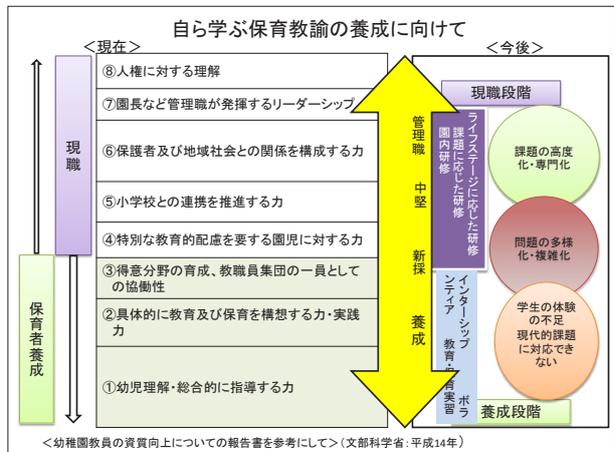
幼稚園教諭の立場からみて
保育教諭として新たに期待されること

- ① 入園の年齢や集団生活の経験年数が異なる園児がいることを踏まえて、0歳児から小学校入学までの一貫した教育及び保育の展開。
- ② 満3歳児未満の保育と、満3歳児以上の同一学年の園児で編制される学級による集団生活を通しての教育及び保育の展開。
- ③ 在園時間が異なる多様な園児がいる中で、園児一人一人が安定した園生活が送れるよう、家庭や地域の生活との連続性の確保、一日の生活の流れやリズムを整える。
- ④ 保護者の多様なニーズに応えつつ、「家庭とともに」の関係をいかに構築していくか。等々

保育教諭の専門性として求められること

- ・一人一人の発達の保障のために、計画性ある指導。多様性への対応、個別的な配慮、柔軟な指導、創意工夫。
- ・園運営や教育及び保育展開上の新しい課題に対して、発想の転換をして、様々な状況を想定して解決策を練る創造的な思考や取組、他の教職員や保護者との協働して問題を解決する力。
- ・「幼稚園教諭資格+保育士資格」という視点だけで、対応できるのか

【スライド6】



【スライド7】

これからの保育教諭養成の課題

- 養成校において、保育者としての基礎を確実に身に付ける(①幼児理解と総合的に指導する力、②具体的に教育及び保育を構想する力・実践する力、③得意分野の育成、教職員集団の一員としての協働性)ためのカリキュラム改善。
- 自ら学ぶ保育教諭の育成に向けて、養成、採用、現職が連携し、協働できる体制の構築。
- より高度化、専門性を有する保育教諭の育成(保育臨床コーディネーター等)。特に、保育教諭としての成長の要となる中堅教員の育成。

第3部

特集Ⅱ <寄稿> 現職研修の紹介

現職研修

新規採用幼稚園教諭研修の取組

高木恵美 前原由紀 黒川貴広

(栃木県総合教育センター幼児教育部)

1 研修の企画・運営にあたっての基本的な考え方

栃木県の新規採用幼稚園教諭研修は、「幼稚園新規採用教員研修資料『新しい先生とともに』(文部科学省)」を基調として、栃木県保健福祉部こども政策課、栃木県教育委員会(栃木県幼児教育センター)、一般社団法人栃木県幼稚園連合会が共催で実施している。

この研修は、幼稚園教諭としての基本的な心構えや幼児教育に必要な知識及び技能を習得させ、新規採用教諭等の能力及び教養を高めるとともに、本県の幼稚園の基本水準の維持向上を図ることを目的としている。対象者は、国立、公立、私立幼稚園等の採用された日から起算して1年に満たない教諭等である。

研修者にとって実り多い研修となるように、以下の点に配慮しながら、企画・運営をしている。

○幼稚園教育要領に基づいた企画・運営

すべての研修において、研修者には幼稚園教育要領解説を持参してもらい、講話や協議の際に、実際に該当ページを開いて確認しながら研修を進めている。研修者が、幼稚園教育要領解説に記されている内容と実際の保育のイメージを結びつけて考えられるように工夫をしている。

○発展的な研修内容の構築

第1日の幼児教育の基本から第9日の指導案の作成まで、それぞれの研修のねらいを明確にし、1日ごとの研修が細切れにならず、系統的になるよう考慮している。さらに、研修者が学んだことを想起し、生かしながら学んでいけるように、回を重ねるごとに発展的な内容になるよう企画している。

○多様な研修形態の工夫

講話を聴く、幼児教育のビデオを視聴してグループ協議をする、実際の保育を見て保育研究をする、教材を作ったり考えたりする、保育を公開するなど、研修のねらいに応じて、様々な方法で研修を実施している。

○主体的な研修態度の育成

講話を聴いて、情報を得ながらじっくり熟考する時間と、同じ立場の研修者と議論をする時間のバランスを考えて、研修を企画している。特に、研修者同士で協議をしながら、考えを深めていく過程を大切にし、自分の意見をまとめて話したり、他の研修者と学び合ったりして、幼稚園教諭等として自信がもてるように工夫している。

○県全体で育てる体制の整備

県内の私立幼稚園教諭等が集合研修の助言者を務めたり、各地区の実行委員が地区の実態に応じて研修を実施したりするなど、現職の幼稚園教諭等が研修の企画・運営に携わっている。新規採用幼稚園教諭研修に関わることを通して、県全体の幼稚園教諭等の学ぶ意欲が向上するよう努めている。



宿泊研修「水あそび」



集合研修「幼児理解」

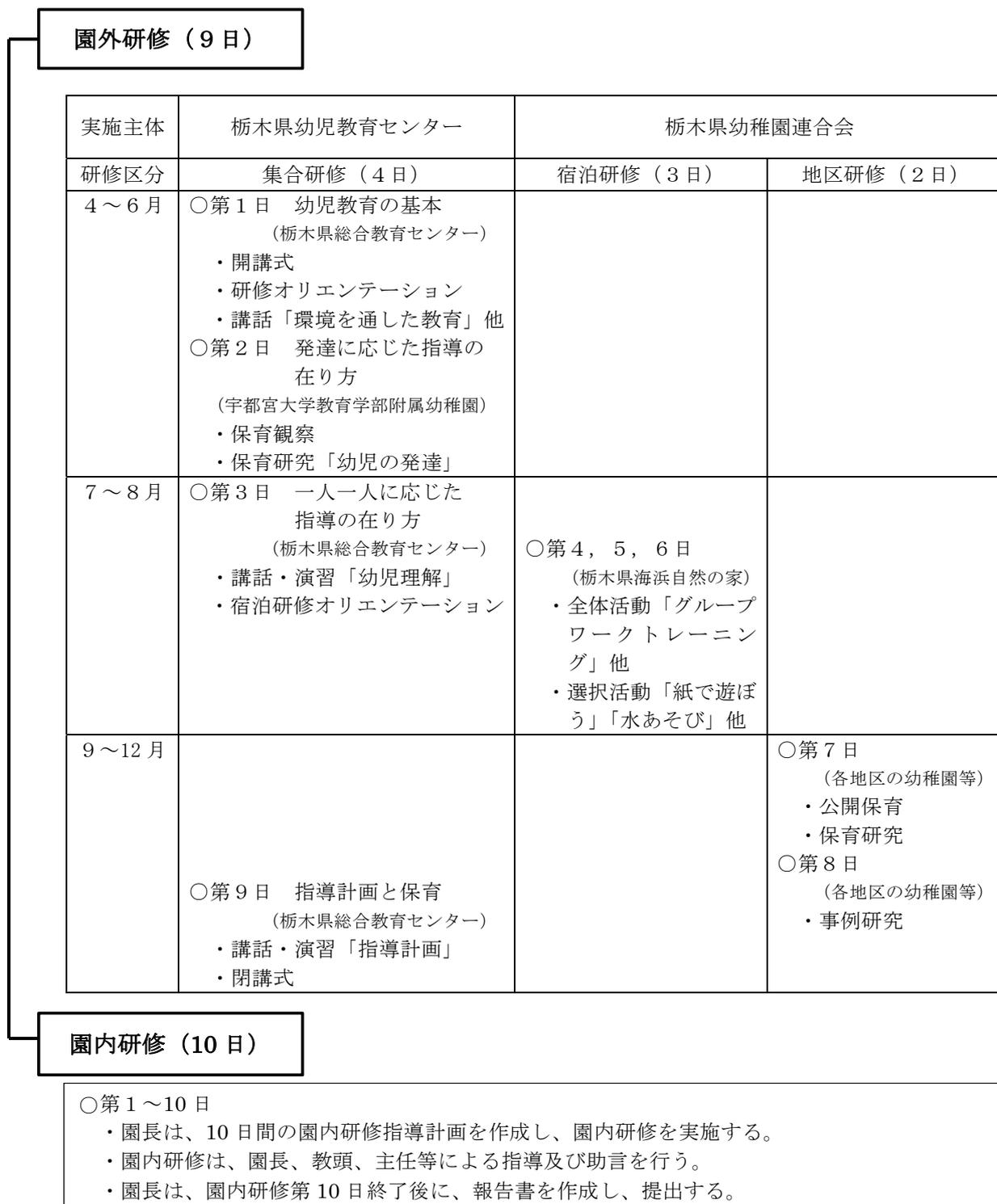


地区研修「公開保育」

2 研修の概要

新規採用幼稚園教諭研修は、園外研修9日、園内研修10日、実施している。園外研修には、集合研修、宿泊研修、地区研修がある。実施主体や研修内容については以下のとおりである。

新規採用幼稚園教諭研修体系図



3 研修の実際

研修 1

幼児教育の基本 (集合研修第1日)

○ねらいと方法

この日は、研修の初日である。就職して初めての外部研修なので、社会人としての在り方や幼稚園教諭の心構えを基本に、これからの教員生活への期待を膨らませる。その上で、幼稚園教育の基本である「環境を通した教育」を中心に、保育の礎となる幼稚園教育要領に基づいた講話をする。

○研修の流れ

講話 1 : 幼稚園教諭として

幼児教育センター 幼児教育専門員

【目的】

幼稚園教諭としての幼稚園における役割や心構えを理解し、自覚を高める。

【内容】

- ✧ 社会人としての心構え
- ✧ 同僚や保護者との関わり方
- ✧ 幼稚園教諭としての期待と不安 等



念願の幼稚園の先生になったという喜びを共有。協議の時間を取り入れ仕事への不安解消も。

講話 2 : 幼稚園の安全管理

宇都宮大学教育学部附属幼稚園 養護教諭

【目的】

幼稚園における幼児の健康管理や安全管理について理解する。

【内容】

- ✧ 幼児のけがや病気の対応
- ✧ アレルギー対応について
- ✧ 災害時の対応について 等



養護教諭がない園もあるので、具体的な事例や実際に使用している物等を写真でわかりやすく。

講話 3 : 環境を通して行う教育

幼児教育センター 指導主事

【目的】

現代の教育における幼児教育の重要性を認識し、幼稚園教育要領に基づいた幼稚園教育の基本的な考え方を理解する。

【内容】 以下、実際に使用したパワーポイント資料により説明



教育要領で幼稚園教育の基本を確認

★ 幼稚園教育要領解説 P23

第1章 総説
第1節 幼稚園教育の基本

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、**幼稚園教育は、学校教育法第22条に規定する目的を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うことを基本とする。**

「環境を教育の通した教育」の意義

★ 幼稚園教育要領解説 P25

2 環境を通して行う教育
(1) 環境を通して行う教育の意義

・・・特に幼児期は心身の発達が著しく、**環境からの影響を大きく受ける時期である。**・・・この時期にどのような環境の下で生活し、その環境にどのようにかかわったかが将来にわたる発達や人間としての生き方に重要な意味をもつことになる。

右上の要領のページを開きながら

こんなクイズも

正解は・・・

幼稚園教育要領解説 P25

つまり、幼稚園教育においては、教育内容に基づいた**計画的な環境をつくり出し、その環境にかかわって**幼児が主体性を十分に発揮して展開する生活を通して望ましい方向に向かって**幼児の発達を促す**ようにすることすなわち**環境を通して行う教育**が基本となるのである。

幼稚園教育要領に関する問題です。

Q1 「環境」は、幼稚園教育要領解説の中に、どのくらい記載されているでしょうか？



A

遊具 用具 素材 時間 空間

自然 **280** 動植物 人

ものの置き方次第で遊びが変わり



固定遊具ひと工夫



教材研究で子どもの遊びが変わる



5領域の捉え方



総合的な指導とは

環境を通じた教育

【この日のねらい】(3歳・10月)
・自分なりのイメージをもち、体を動かすことを楽しむ。

遊びや生活の中で育つもの

幼児に育つことが期待される心情・意欲・態度

義務教育及びその後の教育の基礎
生涯にわたる人格形成の基礎

講話4：保育の実践と省察

幼児教育センター指導主事

【目的】

ねらいに基づく保育の計画、実践、記録、省察のサイクルによる保育の営みを理解する。

【内容】

- ❖ 保育の構想と実践
- ❖ 記録と省察 等



第3日の「幼児理解」
第9日の「日案作成」とつながるような記録の在り方を提案。

○研修者の声

子どもにとって「担任は初めて出会う先生」責任の重さと夢がかなった感動を味わった。社会人として気を引き締めたい。

いつもの遊具でも、工夫次第で、昨日とは違う遊具になる。遊びには「環境」が大切だということを念頭に保育をしたい。

「後伸びする力」を養うことが、子どもの生涯に関わることだと知った。子どもの自己肯定感を育めるような関わりをしたい。



保育研究「3, 4, 5歳児の発達」

【方法】

- ・3グループに分かれ、進行は指導主事が担当する。附属幼稚園からは、どのグループにも3歳児、4歳児、5歳児の担当が1名入り、本日の保育の説明をしてもらっているようにしている。

【工夫点】

- ・保育研究の進め方、時間について事前に説明し、研修者に見通しをもってもらおう。
- ・保育研究に正解はないことを伝え、必ず一人一言、発言してもらおう。

① 本日の保育について



保育者が本日の保育について説明する。
「こういう思いをもって、保育を計画したんだよ。でも、今日は、こういう流れになっちゃったけど」

*保育公開者と一問一答にならないように、基本的にここでは質問を受け付けない。

② 名場面発表



3, 4, 5歳児のエピソードの中から1つを選び出し発表してもらおう。

- ・全員が1回は発表
- ・所属と名前を言ってから、元気に発表
- ・他の人に分かりやすいように発表

③ 「発達」について話し合い



発表から見てきた各年齢児のキーワードを4~5人の話し合いによって整理してもらおう。

*各年齢児の姿を考える上でのテーマは、自由に決めてもらおう。「友達」「保育者の役割」「イメージ」「遊び方」など。

○研修者の声



子どもたちの気持ちに気付くだけでなく、私自身が子どもたちにどうなってほしいのか、ねらいや意図をはっきりさせて保育を進めていきたい。



子どもの動きを予想した環境の構成を行い、年齢ごとの子どもに合った援助や関わりを心掛け、接したいと思う。



子どもの興味のあるもの、新しい発見などを大切に、子どもたちが「やりたい!」と思うことをたくさん経験させてあげたい。

研修3

一人一人に応じた指導の在り方 (集合研修第3日)

○ねらいと方法

約3か月間、研修者は、幼児と実際に触れ合い、幼児のことを少しずつ理解し始めるが、常に自分の保育に疑問や不安を抱いていたと思う。夏休みに入り、保育を客観的に振り返ることができるこの時期に、幼児教育の原点である「幼児理解」について講話し、3歳児と5歳児のビデオを見て、幼児理解に基づいた保育の在り方について考える。また、演習は、研修者を10班に分け、各班の指導助言者は栃木県幼稚園連合会より推薦された現職の幼稚園教諭が行う。

○研修の流れ

講話：幼児理解 幼児教育センター指導主事

【目的】
 幼児理解の意義について理解し、幼児理解の重要性を知る。
【内容】
 以下、実際に使用したパワーポイント資料により説明



演習1：全体での幼児理解（ビデオ視聴による幼児の思いと環境構成、教師の援助）

幼児教育センター指導主事

【目的】

ビデオ「いっしょにやろうよ」（5歳児）視聴を通し、幼児理解に基づいて、発達の課題をとらえ、具体的な援助を考える保育の構想の過程を知る。

【内容】

- ❖ ハルカ（5歳児）の理解と援助

ビデオ視聴による幼児理解

いっしょにやろうよ
～伝え合う気持ち・5歳児～

みんなで考えてみましょう。（ワークシート1）

- 心に残った幼児の姿
- はるかちゃんの思いは？（幼児理解）
- はるかちゃんに必要な経験は？（発達の課題）
- 環境構成は？はるかちゃんへのかかわりは？（具体的な援助）

幼児理解から保育を構想するまでの過程を3つのキーワードにして、研修者が理解しやすくする。

演習2：グループでの幼児理解（幼児理解に基づく発達に応じた保育の構想）

指導助言：県内私立幼稚園教諭等10名

【目的】

ビデオ「3歳児の世界」（3歳児）、「年長さんがつくったおぼけやしき」（5歳児）を視聴して、幼児理解に基づく発達の課題をとらえた保育の構想について理解する。

【内容】

- ❖ 3歳児と5歳児の姿、発達、環境構成、援助の違いと保育の構想



演習「幼児理解」

他の先生方の様々な考えを聞いたり多面的な子どもの見方にふれたりしながら、幼児理解を深めましょう。



一人一人の意見が深まったり異なる視点でとらえたりできるように、研修者同士が協議をする時間を十分に設ける。



幼児理解をしたら、発達の課題を導き出してみよう。これが保育のねらいにつながるんだよなあ。



幼児理解に基づいた3歳児と5歳児の保育の構想についてまとめ、発表。

ワークシート2 演習「幼児理解」

	3歳児	5歳児
発達の課題		
環境構成		
援助		
保育の構想		
発表の要点		

演習「幼児理解」のワークシート

幼児の行動から思いを探ってみよう。3歳児と5歳児ってこんなに違うんだ・・・。

○研修者の声

幼児理解が異なると、全く異なる保育が展開されることが分かった。一人一人に寄り添い、その子の発達の課題をしっかりとらえて保育したい。

一見、同じ行動をとっているように見えても、一人一人の思いは異なっていることに気付いた。周りの先生とたくさん話をしながら、一人の子を多面的に見て理解したい。

3歳児と5歳児の発達の課題をとらえたことで、3歳児の経験がどのように5歳児につながっていくのかが理解できた。幼児理解、発達の課題を意識して保育の構想をしようと思う。



研修4

指導計画と保育 (集合研修第9日)

この日は、研修の最終日である。初日から「環境を通した教育」をテーマに、教育要領に見る「環境」、保育観察による「発達」、ビデオ視聴を通した「幼児理解」と内容を深めてきた。これまでの集大成として、10名の指導助言者(私立幼稚園教諭等)による演習「日案の作成」を中心に行う。

○研修の流れ

講話：指導計画の作成～明日の保育を考える～

幼児教育センター指導主事

【目的】

教育課程や指導計画の意義が分かり、保育の計画を立てる必要性を理解する。

【内容】以下、実際に使用したパワーポイント資料により説明



演習1：日案の作成（ビデオ視聴による保育の捉え）

幼児教育センター指導主事

【目的】

ビデオ「ほんとうのおバケみたい」（4歳児）視聴を通し、幼児の実態を捉え、翌日の保育について考えることができる。

【内容】

- ❖ レイカ（4歳児）の姿と内面の理解
- ❖ レイカと教師の関わり 等

演習1

ビデオを見て
明日の保育を考えよう



ビデオ視聴

「ほんとうのおバケみたい」（4歳児）

第3日の演習「幼児理解」を生かせるよう、幼児の姿と教師の関わりを視点にワークシートにまとめる。

演習2：日案の作成（幼児理解に基づく日案の作成）

指導助言：県内私立幼稚園教諭等10名

【目的】

演習1のワークシートをもとに、レイカに関する明日の保育について計画を立て、日案を作成する。

【内容】

- ❖ 翌日の「ねらい」の設定
- ❖ 「ねらい」を達成するための環境 等

演習2

ワークシートをもとに
日案を書いてみよう



- ❖ 明日の「ねらい」は？
- ❖ レイカに経験してほしいことは？

日案は、幼児理解に基づく「ねらい」の設定が重要。みんなで話し合うことで多面的に保育を考える。

今、レイカに必要な経験は何だろう？



まずは、担任になったつもりで

なるほど。そういう見方をすると、環境も変わってくるね。



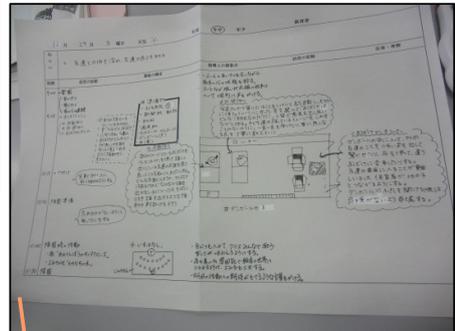
指導者に助言をもらい

「ねらい」の表記の仕方は？
これは「活動」だよな。



みんなで練り合い

そして、翌日の日案が完成



これで、レイカも友達と一緒に
おバケごっこを楽しめそう。

○研修者の声

日案は一日の活動だけを書くのではなく、環境の図や教師の援助等を入れ、保育をデザインするものだと分かった。

今まで、ねらいを「できる、できない」で表記していたが、これからは、子どもに経験してほしいことを基準に考えたい。

日案は、作成するだけでなく、その日の反省を記録することも大切だと知った。それを繰り返すことで保育の力を付けたい。



4 一年間の研修を終えて

【 研修者の感想 】

- ❖ どの研修でも幼稚園教育要領解説を使い、改めて幼稚園教育要領解説の大切さを知った。悩んだり困ったりしたときに読み返すなど、愛読しながら、日々の保育がよりよく展開できるようにしたい。
- ❖ 教育実習で保育観察したときとは違った視点で、幼稚園の保育を見ることができた。第1日で学んだ「環境を通した教育」を実際の子どもの姿で見ることができた。



- ❖ 第2日で、3歳・4歳・5歳の発達を見通すことの大切さが分かったので、ビデオ視聴を通した幼児理解の演習にも生かすことができた。毎日の保育も、そうしていきたい。
- ❖ 普段、一人で保育をしているとなかなかできないが、他園の先生とのグループ協議を通して、子どもをたくさんの目で、様々な角度から捉える幼児理解を実感した。
- ❖ 第9日の日案作成は、難しかったが、指導者であるベテランの先生に助言をもらいながら、自分なりに考えることができた。これからの保育に生かしたい。
- ❖ 最初はグループワークに戸惑ったが、回を重ねるごとに自分の意見を伝えることができるようになった。自分の保育や子どもへの関わり等を見つめ直す機会になった。
- ❖ 今年は、学級を受け持っていないが、来年、担任になったら、あんなこともしたい、こんなことをしてみようという希望がもてた。



【 成果と課題 】

- 幼稚園教育要領の重要性の確認
年間を通して、幼稚園教育要領を土台とした演習・協議等を実施することで、日々の保育の根拠が幼稚園教育要領であることを確認することができた。
- 幼稚園教育についての系統的な理解
回を重ねる毎に発展的な内容で実施したことで、幼稚園教育の基本について、「環境」「発達」「幼児理解」「保育の計画・実施・反省」のように系統的に理解することができた。
- 幼児の発達と具体的な教師の援助についての理解
保育観察やビデオ視聴において、実際の子どもの姿を通し、発達の見通しをもった計画の作成や保育の展開について理解することができた。
- 幼児期の教育や保育についての理解と発信
演習・協議等において、子どもの見取りや保育への思い等を文字にしたり、言葉で伝えたりすることを繰り返すことで、自園でも幼稚園教諭として自信をもって発言できるようになった。
- 多様な研修の機会と全県体制での支援
県内の私立幼稚園教諭が助言者を務めたり、地区毎の実行委員が研修を実施したりするなど、他の幼稚園教諭が研修の企画・運営に携わることで、県全体で新採教員を支えることができた。

栃木県は、前述の通り、国・公・私立の別なく、全ての幼稚園等を対象に本研修を実施している。今後は、子ども・子育て支援新制度の実施を踏まえて、研修内容を検討しながら、より実効性の高い研修にしていきたい。



栃木県幼児教育センター ぴよちゃん

第4部

研究部会報告

ここに紹介する研究部会報告は、2015年6月に和洋女子大学にて開催された第2回保育教諭養成課程研究会総会にて、研究発表した研究部会の発表内容である。

養成校の学びと幼稚園での実践(表現等)部会

領域「表現」をめぐる養成校の現状と課題

相澤千枝子 (竹早教員保育士養成所)	赤津裕子 (竹早教員保育士養成所)	東ゆかり (鎌倉女子大学)	今川恭子 (聖心女子大学)	大西頼子 (淑徳大学)
岡澤陽子 (武蔵野短期大学)	木村充子 (桜美林大学)	斉木美紀子 (田園調布学園大学)	新開よしみ (東京家政学院大学)	杉原真晃 (聖心女子大学)
長井覚子 (白梅学園短期大学)	村上康子 (共立女子大学)	山原麻紀子 (東京家政学院大学)	山本直樹 (有明教育芸術短期大学)	吉永早苗 (ノートルダム清心女子大学)

養成校での学びが子どもたちの学びの充実に資するものとなることを願い、本部会はメンバーの専門性に鑑み領域「表現」に焦点を当てた研究を進めている。「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」の議論・整理を受けて、部会では次のことが必要であると考えている。

- ①保育の中でこれに対応して(とくに領域「表現」の観点から)どのように目標がたてられ、実践が展開されているのかを実践から読み取り分析・整理する。
- ②幼児期に育成すべき資質・能力に対応して保育者に求められるものは何か、そしてこれを養成校の授業はどのように捉え具現しているのか、実態を分析・整理する。

昨年度から今年度にかけて、まず領域「表現」をめぐる養成校の現状分析、すなわち②から着手している。

1. 現在の問題意識

養成校における領域「表現」にかかわる指導内容については、音楽・造形・身体表現・演劇等の文化的実践の専門性が生かされている良さがある一方で、領域固有の型や知識技能の獲得が自己目的化される可能性などの問題点も指摘されてきた。

分析にあたっては、次のような共通理解をベースにしていきたい。

- ①遊びの総合性を忘れないようにする必要がある。育成すべき資質・能力を踏まえた保育を検討することが、「総合性」「遊び」が後退した教え込みや、教科教育に近づいた指導になってしまわないように気をつけねばならない。
- ②幼児教育・保育は、型の獲得や知識技能の獲得そのものを目的にしているわけではないが、型・知識技能の獲得を否定するわけではない。子どもが文化的実践に参与する者として成長する過程において、傍らにいる大人(=保育者)がもつ文化的な型・知識技能を習得しようとする生き方・在り方を重視し、相互作用的・協働的な文化的実践・文化創造としての表現活動(たとえば歌を歌う、楽器に触れる、絵を描く、粘土をかたちづくる、踊る、演じる等)を大切にしたい。
- ③そうした型・知識技能の獲得を通して、「どのような資質・能力を身につけているのか」も伴いながら説明されることが望ましい。

2. 研究の概要と進捗状況

養成校では、領域「表現」の観点から保育者をいかに育成しようとしているのか。カリキュラム・授業に具現されているものを明らかにするための一歩として、シラバス分析・カリキュラム分析を行っている。関東地区における養成校(四年

制大学、短期大学)における保育内容「表現」にかかわる科目がどのようなカリキュラムのもとでどのような目的を謳い、どのような教育内容を担保しているのか、分析を進めている。

現時点で報告できることは次のとおりである：

①保育内容指導法「表現」の単位数、必修・選択の別、担当者を確認すると同時に、関連する科目を確認し、カリキュラムの全体像を見ながら作業を進めている。担当者の専門性という観点から見た科目構成のパターンは次のようにカテゴライズできる：

1) 専門分断方式、2) 総合・包括方式、3) 専門相互関連科目方式、4) 専門単独包括方式

②授業内容については、これまでの分析から次のようにカテゴライズできる：

- 1) 領域「表現」についての理解
- 2) 表現活動のよさや面白さの体験、学生自身の表現の研鑽
- 3) 教材の研究・開発
- 4) 子どもの発達(表現にかかわる)の理解
- 5) 知識と技能(音楽・造形・身体表現・劇的表現等)の習得
- 6) 子どもの表現を育てる指導法・環境づくりについての理解
- 7) 活動計画の立案・模擬保育の実施

3. 今後の課題

シラバスから読み取れる範囲には限界がある。シラバス・カリキュラム分析を補完する意味でも、今後はインタビュー調査を実施していきたい。

子どもはたち生まれたときから(あるいはその前から)身体全体で人と関わりあい、モノと関わりあいながら、その動的関わりあいの網の目の中で自分自身を確立し、さまざまな形で「意味」を生成する。こうした中で、子どもたちは自分を取り巻く文化の中に共有される表現のかたちを自分のものとし、「表現することそのもの」を成り立たせていく。表現者としての育ちを支え、促すことが、領域表現から見た保育者の専門性として必要なことである。

第2回総会・研究大会においては、以上のような報告をもとに会場で活発な意見交換が行われた。表現者として育つことの重要性は誰もが認識しているものの、領域「表現」の指導法に関して大きな枠組みとして共有されるような理論は確立されていないように思われる。フロアからは各養成校で実感されている問題点についての率直な表明もあり、今後研究を進めていくうえでの示唆となった。まだ始まったばかりの取り組みだが、持続的により良い展開へと繋げていきたい。

(文責：今川恭子)

幼小接続研究部会

幼小接続に関する保育者養成校学生調査の研究概要

掘越紀香 (国立教育政策研究所)	白川佳子 (共立女子大学)	松寄洋子 (千葉大学)	原 孝成 (鎌倉女子大学短期大学部)	塩野谷祐子 (和洋女子大学)
吉永安里 (國學院大學)	福田洋子 (常磐短期大学)	今井康晴 (東京未来大学)	鈴木美枝子 (玉川大学)	横山真貴子 (奈良教育大学)

本部会では、幼小接続の実態調査として、幼小接続に関する保育者養成校と学生への質問紙調査を実施し、今回は保育者養成校学生調査(保幼小連携・幼小接続に関する理解)について報告した。研究発表と質疑応答は、以下の通りである。

1. 問題・目的

<幼児教育に関する動向>

2005年 国立教育政策研究所教育課程研究センター『幼児期から児童期への教育』
幼児期は小学校以降の生活や学習の基盤を作る「芽生えの時期」

2010年 「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のあり方について(報告)」
「学びの芽生えの時期」から「自覚的な学びの時期」へ

2014年 中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」
審議事項「子供の発達早期化をめぐる現象や指摘及び幼児教育の特性等を踏まえ、幼児教育と小学校教育をより円滑に接続させていくためには、どのような見直しが必要か」

2015年 子ども・子育て支援新制度施行

2006・2012年 OECD Starting Strong II・III

<我が国の自治体の動向と教職員の資質>

自治体：接続期カリキュラムを作成する自治体の増加

教職員：幼小接続に関する資質向上の必要性

教員養成課程：幼小接続に対応できる教員の育成が課題

<養成校学生対象の先行研究>

長谷部(2004)：保育専門学校学生対象。「小1プロブレム」の要因として接続期の段差を指摘する学生もいるが、保幼小連携の基礎的知識、小学校の教育内容の理解が不十分。

<目的>

保幼小連携や幼小接続に関して、保育者養成校の学生がどの程度理解しているのか。学校種や学年によって差は見られるのか。

2. 方法

<調査対象>

幼稚園教諭免許取得可能な保育者養成大学・短期大学15校1-4年生2337名。

<調査時期> 2014年12月-2015年1月。

<調査方法>

無記名の質問紙調査(4件法)。保幼小連携・幼小接続に関する用語理解27項目、保幼小連携の内容理解14項目。

3. 結果

<保幼小連携・幼小接続に関する用語理解>

高：保育所保育指針、幼稚園教育要領、小1プロブレム etc.

→繰り返し学習した、社会的関心の高い基本的用語。

低：自覚的な学び、学びの基礎力の育成、学びに向かう力、方向目標、合科的な指導etc.
→基本的用語に関連する具体的内容や概念、新しい用語、生活科・小学校教育に関する用語。

<保幼小連携の内容理解>

高：保育参加・参観、保育者・教師同士の連携
→自分も体験し、見たことのある内容。

低：保幼小連絡協議会、相互職場体験研修、互恵性、物語性
→連携をデザインする原則、保育者・教師同士の連携の具体的な取組み。

<学校種・学年差>

全体：4大>短大。用語理解>内容理解。
学年：短大は2年>1年。4大は1、2年に差がない。学年が上がると用語理解・内容理解が高まる。

4. 考察

- ・最終学年に向けて理解が高まっている。
- ・具体的な用語や概念、新しい用語、接続期カリキュラム、生活科に関する内容、保育者・教師間の連携内容、連携をデザインする原則など理解の低い項目があり、踏み込んで指導する必要がある。
- ・授業で触れるだけでなく、シラバスに記載し、学ぶ機会を保障する。
- ・小学校教員養成課程を含め、養成カリキュラムの再編の検討が必要である。

5. 今後の研究

- ・全国の保育者養成校に対する保幼小連携に関するカリキュラム分析
- ・養成校調査・養成校学生調査との関連
- ・保幼小連携・接続期カリキュラムによる子どもの育ち・学びへの影響

6. 質疑応答

- ・野口隆子先生(十文字学園女子大学)：小学校教諭免許等の取得状況による違いについて知りたい。小学校教諭課程の学生の理解などに特徴はあるか。

→幼稚園教諭免許を主に研究した。小学校免許取得によって小学校に関連する項目への基本用語の理解は高かったが、実習経験、取得予定免許による有意差はなかった。就職希望先を聞けば差が出たかもしれない。

- ・北野幸子先生(神戸大学)：養成校でどのように学んでいるか。2006年調査では、授業科目に保幼小連携を入れているところは2校だった。今の状況はどうか。

→現在集計中(4、5校)。保育・教育原理、保育内容総論、生活科などで取り扱っている。自由記述では、折に触れて保幼小について話しているという回答も見られたが、シラバスに示して学生へ周知することが大切と考える。

(文責:吉永安里・掘越紀香)

保育教諭の専門性を探る研究部会

認定こども園にかかる実態調査の研究概要 ～1年次～

石倉卓子
(富山国際大学)

大方美香
(大阪総合保育大学大学院)

神長美津子
(國學院大学)

鈴木みゆき
(和洋女子大学)

竹田好美
(富山国際大学)

宮里暁美
(十文字学園女子大学)

1. 本研修部会の目的・方法・研究の進め方について

子ども・子育て新システムのもと、全国で認定こども園が次々に設立されている。各こども園においては、よりよい保育の在り方を求めて懸命の努力が重ねられているが、課題は大きい、という声も聞こえてくる。本研修部会では、新しい保育の在り方が形作られようとしている「今という時」に着眼点を置き、実際のこども園を見学することを通して、以下のことを明らかにしたいと考えた。
目的：認定こども園の見学を通して、実践の場を共有し、保育教諭の専門性を探る。

方法：①認定こども園の視察(保育参観・施設見学等)・一日の生活と遊び・園舎、園庭の特徴・0歳児から就学前までの保育及び教育のカリキュラム等

②保育教諭へのインタビュー、調査・園の特色や課題・保育教諭の仕事や求められる専門性

③視察・参観した内容について、記録にまとめらる。

④認定こども園の実態についてデータを収集し、研修会で報告し、協議する。

研究計画(平成26年度～28年度)

○各地区の認定こども園の実態について、各自が聞き取り調査を行い、記録する。

○部会研修会で見学内容について報告し認定こども園の現状と課題について協議する。

研究計画(平成29年度～)

○各地区の認定こども園の教育・保育のカリキュラム、認定こども園の園評価等について情報を収集し、記録する。

○部会研修会で報告し合い、認定こども園の現状と課題について協議し、保育教諭の専門性について明らかにする。

2. 平成26年度活動報告

～こども園見学の記録～

平成26年度は、3か所の見学と園運営者との面談を実施した。そのうちの1か所について報告を以下にあげる。

見学先	認定こども園 新宿区立あいじつ子ども園 園長 渡邊郁美 住所 東京都新宿区北町17 TEL03-3266-0189
見学日	平成26年10月2日(木) 13:30～16:00
見学者	4名

園概要	<p>平成22年4月1日 旧愛日幼稚園・旧中町保育園を統合して開園 基本の開園時間：午前7:30～午後6:30 延長保育：午後6:30～7:30 *短時間児の場合：登園9:00 降園15:00 クラス定員：0歳(10)1歳(15)2歳(18)3歳(20)*保のみ 1時保育(4) 4歳(60)5歳(60)*幼・保 預かりもあり 職員構成：園長・副園長・主任・子育て支援担当主任・看護師(2)・栄養士・全体フリー(2) 5歳児(3)・4歳児(4)・3歳児(2)・2歳児(3)・1歳児(3)・0歳児(4)・1時保育室(2)・ 非常勤職員(21)・臨時職員(1)業務委託(給食・用務)</p>
新宿区子ども園の概要	<p>理念 ・就学前の子どもの成長と発達段階に応じた保育・教育を一体的に行い生涯にわたる人間形成の基礎を培う。 ・子どもを真ん中に保護者と地域の人々と保育者が手を携え、子どもの幸せを実現する。 ・子育ての大切さをみんなで認め合い、子どもと子育て家庭を支援する地域をめざす。 子ども園開園数 平成19年(公1) 平成22年(公1) 平成23年(公2) 平成24年(公1) 平成25年(公5・私1) 平成26年(私1)</p>
園の特色	<p>○隣接していた既存の幼・保施設を渡り廊下でつなぎ、こども園にした。 ○道を挟んで向かいには区立愛日小学校がある。こども園の2階に小学校の体育館があり、使用することができる。 ○隣接するゲートボール場が園庭となり、より充実した環境となった。 ○継続的に研究に取り組んでいる。</p>
園長へのインタビュー内容	<p>園運営上の課題や工夫、保育教諭に求められることについて ○職員の人数が多いため、研修時には抱えている問題を共有する工夫が必要。 保育カンファレンスを通して、保育観が共有されていくことに意義がある。 ○行事については話しやすい。行事の話を通して共通になることがある。 ○複数担任制。各担任が自分のよいところをのばし、相互に尊重し合うことができる。 そのあたりを考えて、担任の組み合わせを工夫すると効果的である。 ○ローテーションでの保育のため自分がいない時も子どもがいる(保育が進行している)ことになる。そのことを受け入れることが必要になる。休暇等に伴う「応援」で、いつでもどの学年でも担当することになる。このような状況の中で、子どもたちの遊びの継続性を保つことが重要な課題。そのために、打ち合わせを十分することと、場を離れるときに一言伝えていく、ということが必要である。(打ち合わせ：週1回)</p>

4. 会場からの意見

○こども園を視察して記録をまとめる際に視点を絞っていくことが必要である。保育の質が重要であり、そのために保育者の研修体制の構築が課題だと思われる。各地区のこども園の状況を把握する際の一つの柱にするとよい。

○地域の実情によって園の状況も大きく違う。全国に会員がいる本会の良さを生かし、全国の情報を集めていくことで貴重な資料になると思われる。

(文責：宮里暁美)

 特別支援教育研究部会

特別支援教育研究部会のこれまでの研究成果 及び今後の研究の展望

相沢和恵 (三幸学園千葉医療秘書こども専門学校)	浅川茂実 (武蔵野短期大学)	太田俊己 (関東学院大学)	小笠原明子 (白梅学園大学・同短期大学)	金谷公子 (兵庫大学)
酒井幸子 (武蔵野短期大学・同附属幼稚園)	広瀬由紀 (植草学園大学)	藤井恵美子 (兵庫大学)	前田泰弘 (和洋女子大学)	守 巧 (東京家政大学)

「特別支援教育研究部会」は発足当時、保育教諭養成に資するため下記の方向性をもって研究を開始しました。先ず問題と目的については以下の通りです。特別支援教育は平成17年度から本格的に導入され、小・中学校では校内委員会や特別支援教育コーディネーターの設置率が90%を超えるなど、体制が整えられてきました。しかし一方で、幼稚園のコーディネーター設置率は30%余に留まっており、体制の整備が今後の課題となっています。また、幼稚園における特別支援教育の実情は明確に把握されていないことから、本部会では、公・私立幼稚園の特別支援教育に関する内実を調査し、特別に配慮を要する子どもへの手立てを検討し、保育教諭の養成に資することを目的としました。

次に方法については以下の通りです。全国に向けての予備調査として、当面の調査対象園を関東近都県の公・私立幼稚園とし、子どもに関する事項や研修等について、担任・介助教諭及び園長等の管理職を対象者として質問紙調査を実施しました。

これらを踏まえ第2回総会後の研究発表では、
1. 「これまでの研究の経過及び今後の活動予定」、
2. 「研究の成果及び今後の研究の展望」、3. 「質疑応答・協議」の順で発表を行いました。

1「これまでの研究の経過及び今後の活動予定」では、部会の開催経過とともに、調査研究の実施

状況として、東京都公立幼稚園での調査の実施、千葉県公立幼稚園での調査の実施、日本乳幼児教育学会での発表、日本保育学会での発表、研究会紀要への投稿、近畿地方の公立幼稚園での調査の実施予定、日本特殊教育学会での発表予定等についてこれまでの経過を報告しました。具体的な事項としては、○本部会の構成員には、幼稚園教諭経験者や保育現場への巡回指導に携わっている者がいること。○近年は、いわゆる「気になる子」が話題となっていること。○平成24年に文部科学省より、通常学級に在籍している児童の6.5%が発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とするというデータが示されている一方で、3歳児健診では、3割から5割の発見にとどまっており、残りの子どもたちは特に発見されず幼稚園や保育所に在籍していると考えられること。○保育現場では、対応に苦慮する現場の先生方がおり、今後保育教諭養成に必要とされる資質を考えるためにも、まずは幼稚園等で気になる子どもへの実際的な配慮について探ることを目的に研究を進めること等です。

次に、2「研究の成果及び今後の研究の展望」として、以下の3点についてスライドに基づき発表しました。①部会の開催経過に関する報告 ②幼稚園における気になる幼児の行動とそれへの対応に関する実態調査に関する報告 ③研究

報告の実施状況と予定です。

② 幼稚園における気になる幼児の行動とそれへの対応に関する実態調査についての概要は以下の通りです。

○経験年数1～3年の教諭を対象とした質問紙調査を実施した(回答者72名)。

○回答内容分析の結果、19カテゴリーに分類された。上位4項目は【「他者への暴力・暴言」「保育者が理解しがたい行動」「対人的トラブル」「集団からの逸脱行為・多動性】であった。

○幼稚園では、気になる子の個の様子に加えて、気になる子が他児に与える影響にも注目が多くなされている。これは、対象者の保育経験の少なさから、子どもの行動の見立てや適切な理解に対して十分な考察や配慮を得ることが困難であることに起因すると考えられた。

○予備調査に関するまとめ:経験が少ない幼稚園教諭に対しては、気になる子の行動の理解を促すよう日常的な助言・支援が必要ではないか。低年齢児の発達に関する理解を促す必要があるのではないか。経験年数の少ない教諭が何につまずき、何に困っているのかを、管理職は留意し、把握することが必要ではないか。そのために、本研究で導出されたカテゴリーを援用することも意義があるのではないか。

最後に、3の「質疑応答・協議」では、参加者は少数でしたが、全員が発言するなど活発な協議・情報交換が進められました。以下に概要を記します。

Q: 親への対応についての把握は同時に行われたのか? 若手以外の動向も教えてほしい。

A: 自由記述では、親についての記述は多くは出てこなかった。自分の困り感のほうがより出てきたのではないかと推測される。若手以外

の経験年数が高い保育者のほうが、家庭等についての話題が多く出るのではないかと推測しているが、現在分析中である。

情報提供: 特別支援教育全体を俯瞰して、小中高は「インクルーシブ教育システム」への転換が行われている。一方で、幼保は、診断の有無にかかわらず、苦慮しながらも配慮を要する子に対応している。その経験や実績があることは、すなわち、幼稚園教育が今後の小中高への活路を見出すための核となる実践を行っていると言えるのではないか。

情報提供: 現在は個別の支援計画等を作成していかなければならないとされている。そこには、カウンセリングではなく、ソーシャルワーク的なものが必要と考えている。

意見: 現場の立場から、教員養成課程で特別支援をしっかりと教えることの大切さを痛感している。新しい教育への道筋として誰もが特別支援を学ぶことが必要なのではないかと考えている。是非養成校で実践を充実させて欲しい。

第2回総会後に、予備調査の結果を受けて、質問紙調査を再検討・修正し、関西の公立幼稚園を中心に調査を実施しました。現在手元に回収されています。また、これまでの研究から、有志による研究結果を、「気になる幼児の行動, 特別支援教育, かかわり, 個別の教育支援」をキーワードに、テーマ【幼稚園教諭が感じる気になる幼児の行動―「かかわりの育ち」の視点からの検討―】で本会紀要に投稿し、掲載の運びとなっています。

当部会は、臨時部会を含めて、これまでに6回開催されています。遠隔地からの部員も在部する中で出席は毎回ほぼ100%に近く、今後は、研究の深化に向けて一同英知を結集する所存です。

(文責 酒井幸子)

保育者養成校の講義科目における 能動的な学修のあり方を考える

若尾良徳
(浜松学院大学)

桐川敦子
(日本女子体育大学)

目良秋子
(こども教育宝仙大学)

岡部佳子
(聖心女子専門学校)

佐藤有香
(こども教育宝仙大学)

後田紀子
(植草学園短期大学)

保育者養成課程の授業において、どのような方法で授業実践を行うかは大きな課題となっています。保養協(2012)が養成校教員を対象に行った調査では、「学生の基礎学力が不足している」(64.7%)、「学生の学ぶ意欲が感じられない」(30.2%)という意見がみられ、保育者養成校教員の多くは、学生の資質能力に困難を感じていることが示されています。また、教職課程の質の向上が求められ、平成22年度から教職実践演習がおかれるなど、質の高い教育を行うことが求められています。さらに、大学の授業改革が課題とされ、知識伝達、注入型の従来の授業のあり方から、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブラーニング)への転換が求められています(中教審平成24年8月28日答申)。しかしながら、これまでの養成課程の授業方法についての研究は、演習や実技、実習についての研究が中心で、講義科目の授業に関する研究はほとんど行われていません。

そこで、授業方法・授業展開部会においては、保育者養成校における講義科目に注目し、養成校において講義科目を担当している専任教員16名にインタビューを行い、講義授業における授業方法・授業展開の工夫の実態を調査しました。本発表では、インタビュー調査から、養成課程における講義授業の3名の教員の実践例を紹介しました。

ケース1は、4年制大学で教育原理を担当する

教員の授業です。専門は教育学で、保育現場での実務経験はなく、養成校教員として1年目の方です。授業実践における工夫として、日本教育新聞の記事の活用、リアクションペーパーの活用、グループワークの工夫などが挙げられました。日本教育新聞の記事の活用としては、日本教育新聞の記事から教育・保育の話題、最先端の動き、先進事例などを紹介するというものです。これは、教育・保育に関する最新の事情を伝えると共に、新聞を読まない、新聞に関心を示さない学生に対して、新聞への動機づけもねらったものです。リアクションペーパーの活用としては、毎授業の最後に、授業から考えたこと、思ったことを書いてもらい、次の回にA3で1枚くらいにまとめてフィードバックするというものです。フィードバックを通して、同じ内容の授業を聞きながら、人によってこんなに考えたことが違うということや学生に伝えることを意図したものです。また、最終回に14回分のリアクションペーパーを一人ひとり全部留めて返却して、半年間の授業で自分は何を考えたのかを振り返り、ワークシートにまとめることを課題としています。グループワークの工夫としては、学生に自ら考えさせるための課題を行っています。たとえば教育評価について取り上げる際に、評価において重要なポイントについてグループで話し合っただけでランキングを作ることを課題としています。

ケース2は、4年制大学で教職課程・保育課程論を担当する教員の授業です。専門は保育学で、保育現場で4年の実務経験があり、養成校教員として11年目の方です。授業実践における工夫として、保育場面の映像・事例の活用、グループワーク、1話完結授業が挙げられました。保育場面の映像・事例の活用としては、保育の中での年齢ごとの子どもの姿をVTRや事例を通して理解するもので、保育中の活動(散歩、製作等)の映像から子どもが経験していることや保育者の思い等を理解し、ねらいへと繋げていくことを意図しています。グループワークとしては、保育中の活動の様子を観て、子どもがその中で経験している事を6名程度のグループで出し合い、それを元にねらいを設定する課題や、製作物の映像や保護者宛の掲示の内容から、保育者の活動に対する思いを理解した上で、ねらい・内容の設定を行うといった課題です。1話完結授業とは、90分の授業内で学生が子どもの姿やねらい・内容の本質を理解できるように、1回の授業で一つの内容を完結させるというものです。さらに、授業に遅刻をして来る学生もいるため、どこからでも参加できるよう、映像・事例等短い物を用意し、1回の内容を3部で構成しています。

ケース3は、短期大学で保育原理を担当する教員の授業です。専門は保育学で、保育現場で実務経験があり、養成校教員として10年目の方です。授業実践における工夫として、視聴覚教材の活用とグループディスカッション、リアクションペーパーの活用、毎回の小テストが挙げられました。視聴覚教材の活用とグループディスカッション

としては、ビデオを見て感想を書き、次の回に4人程度のグループで考えをまとめるというものです。グループディスカッションの際には、事前に考える視点をいくつか項目をあげて提示し、教員がグループをまわって、考え方のアドバイスをしています。この課題を通して、発表する機会を持つことや他の意見を参考にする機会を提供することをねらいとしています。リアクションペーパーの活用としては、毎回学生に気がついたことを書いてもらい、教員はそれに対して確認印を押すとともに、気がついたところアンダーラインを引いたり、質問への回答をするなどして返却しています。前回のリアクションが返却されることで復習につなげることで、また、全15回のリアクションしたものをみることで、半年間勉強したことを振り返ってもらうことを意図しています。小テストについては、前回のプリントから穴埋め小テストを実施して、その場で答えあわせをするものです。講義科目は、一方通行になりがちで、学生はあまり質問をしてこないため、学生に考える時間を作ることで、毎回復習をしてから次の授業に入ることを意図して行われています。

以上のような講義科目の授業実践の例を紹介した後、「講義等の教室内で行う授業について、学生が能動的に学ぶために行っている授業方法の工夫」について、参加者の皆様にグループディスカッションしていただきました。養成課程の講義授業における課題を共有するとともに、授業方法について情報交換をすることができました。いただいたご意見を今後の研究に生かしていきたいと思えます。

(文責:若尾良徳)

『保育教諭養成課程研究会紀要』 投稿規定

(目的)

第一条 本規程は、保育教諭養成課程研究会（以下、「本研究会」という。）の紀要（以下、「本紀要」という。）の投稿に関して必要な事項を定める。

(発行回数)

第二条 本紀要は、年一回発行するものとする。

(編集委員会)

第三条 本紀要の編集は、本研究会の編集委員会（以下、「本紀要編集委員会」という。）が行う。

(投稿資格)

第四条 本紀要に投稿することができる者は、次に掲げる者とする。但し、依頼原稿の場合はこの限りでない。

- (1) 本研究会の正会員、及び賛助会員
- (2) その他、本紀要編集委員会が特に認めた者

(投稿原稿の種類、及び紀要の構成)

第五条 本紀要に投稿できる原稿の種類は、次に掲げるもののいずれかとする。

- (1) 学術論文
- (2) 研究ノート（研究報告、養成校の授業実践、研究資料、展望、書評等）
- (3) その他

2 本紀要に発表する原稿は、他の雑誌等の媒体に未発表のもの、或いは投稿されていないものに限る。

(査読と掲載の可否)

第六条 学術論文の掲載可否は、本紀要編集委員会が選定した査読者2名による査読を経て、本紀要編集委員会の審議により決定する。

2 その他の種類の投稿原稿については、本紀要編集委員会の審議により掲載可否を決定する。

(投稿要領)

第七条 投稿者は、次の各号に掲げる投稿要領に従って投稿原稿を作成するものとする。

- (1) 投稿原稿は横書きの完成原稿であること。
- (2) 国語（日本語）または本紀要編集委員会が認める言語によるものであること。
- (3) 投稿原稿の分量は、学術論文の場合、原則として国語（日本語）では上限20,000字（図表、写真、注、参考文献等を含む。）とし、他の言語でもこれと同程度の分量（英文ならば原則として上限10,000語）とする。
- (4) 注や参考文献は本文の最後に一括して掲載すること。

- (5) 投稿原稿は、論題と英文タイトル、著者名を記載の上、原則として電子データ（CD-R、USBメモリ、Eメール添付等）によって、原稿提出締切日までに本紀要編集委員会宛てに提出するものとする。
- (6) 投稿原稿には、約400字の和文要旨（もしくは約200語の英文要旨）、五つのキーワードを添付するものとする。
- (7) その他、学術論文以外の原稿の分量、本紀要掲載原稿の書式などの統一、投稿手続き方法については、本紀要編集委員会の権限によって決定する。
- (8) 図表は論文に直接入力するか、論文に黒インクで書いたものを添付すること。オリジナル以外の図表・URL等については各自で転載・引用の許可を得ること。

（校正）

第八条 投稿者による校正は初校のみとし、二校以降は本紀要編集委員会に一任するものとする。
なお、校正段階での大幅な変更や書き加えは認められない。

（抜刷）

第九条 掲載に対する謝礼等の支払いはしない。掲載された論文等については、当該論文を掲載した紀要を論文一本につき五部を配布する。

（著作権の許諾）

- 第十条 本紀要に掲載された論文等の著作権は、その著作者に帰属するが、著作権のうち「複製権」及び「譲渡権」、「公衆送信権」は本紀要編集委員会に許諾される。
- 2 投稿原稿に、投稿者以外の者が著作権を保有する著作物を使用する場合は、引用に該当する場合を除き、投稿者が当該著作物を使用することについて、当該著作物の著作者の承諾を得なければならない。
 - 3 投稿原稿が、投稿者以外の者が創作した著作物を原著作物とする翻訳、翻案等の二次的著作物に該当するときは、投稿者が、原著作物についての使用行為について原著作物の承諾を得なければならない。

（転載）

第十一条 本紀要に掲載された論文等の一部または全部を他の出版物、印刷物等に転載するときは、事前に本紀要編集委員会に通知しなければならない。

（改廃）

第十二条 本規程の改廃は、本紀要編集委員会の議を経て、編集委員長がまとめ、理事会に提出し、理事会の審議事項とする。

附則

本規程は、平成二十六年十月一日から施行する。

あ と が き

平成26年度6月の第1回総会において、研究紀要の編纂を決めてから1年半が過ぎ、ここに、ようやく「保育教諭養成課程研究」第1号を発刊することとなりました。論文投稿をしてくださった会員や自治体の教育委員会の方々、査読や編集の仕事をしてくださった会員の方々、ありがとうございます。深く感謝申し上げます。

本研究会の特色は、会員の方々がそれぞれの専門や関心に沿って研究部会を立ち上げ、共同研究を活発に進めているところにあります。平成27年4月に子ども子育て新制度施行に伴い、就学前の教育・保育にかかる諸システムが大きく変わろうとしている現在、幼稚園教員・保育士養成の課題は多様、多岐にわたり、かつ複雑なものとなっています。各研究部会では、これら養成校に向けられた課題を自らの研究課題として真摯に受け止め取り組んできています。本研究紀要には、これら各研究部会からの投稿もあり、幼小接続研究部会、特別支援教育研究部会、授業方法・授業展開研究部会において共同研究として取り組んできた研究を掲載することができました。これからも、こうした幼稚園教員・保育士養成の課題についての論文を掲載し、養成校のカリキュラムや授業実践の質の充実に努めていきたいと考えています。

今後、本研究紀要を多くの方々に読んでいただき、それぞれのお立場での問題意識を深めながら、幼稚園教諭や保育士、さらに保育教諭の養成についての議論を重ね、幼稚園教員・保育士養成校のカリキュラムや授業実践への提案、質の充実につながっていくことを願っています。

(編集委員長 神長美津子)

編集委員 (五十音順 ○印委員長)

岩立 京子 (東京学芸大学)

○神長美津子 (國學院大學)

岸井 慶子 (青山女子短期大学)

酒井 幸子 (武蔵野短期大学)

鈴木みゆき (和洋女子大学)

砂上 史子 (千葉大学)

無藤 隆 (白梅学園大学)

柳 晋 (育英短期大学)

保育教諭養成課程研究 第1号 (2015年)

平成27年11月30日 発行

編 者 保育教諭養成課程研究会編集委員会

発行者 一般社団法人

保育教諭養成課程研究会理事長 無藤 隆

<事務局>

〒272-8533 千葉県市川市国府台2-3-1

和洋女子大学 人文学群こども発達学類

鈴木みゆき研究室

TEL&FAX 047-371-1709

ホームページ <http://youseikatei.com/index.cfm>

