

研究紀要

第21号

「教育工学に求められる構造主義的視点」	三井 正 人	1
保育実習における学びについて	井 上 聖 子	23
民間の子育て支援活動と保育士養成校との関わり① ー地域子育て支援拠点利用者の状況と支援内容ー		
民間の子育て支援活動と保育士養成校との関わり② ー父親向けイベントを通じておこなう家庭支援の試みー	吉田百加利・軽部 妙子	37
保育者養成における学生の主体的な学びにつながる模擬保育の実践	清 水 健	49
保育者養成校における実践的指導力の検討	川 村 めぐみ	63
E.デュルケームの教育思想のアクチュアリティ ー『道徳教育論』読解ことはじめー	福 田 光 弘	75
表現を生む「感性と創造性について」 ー 実践報告と考察 ー	田 川 智 美	87
社会環境の変化にともなう保育士養成のあり方に関する一考察 ー「言葉」をめぐる環境の変化を中心としてー	小 林 柚実子	101

2019年2月

帝京学園短期大学

「教育学に求められる構造主義的視点」

Key-word : 構造主義的（記号学的）視点 アクティブラーニング 教育学
学習成果 ルーブリック 履修カルテ

教授 三井 正人

はじめに

ソシュールの記号学的、構造主義的な考え方は、人間の行う文化的な活動の底に共通して流れる構造を明らかにしてきた。

筆者はこれまで、「表現活動」にソシュール記号学を中心とした構造主義的な視点を導入し、解釈してきた。

本論では、まず、平成20年度に改定された現行学習指導要領に、筆者が従来研究を行ってきたソシュール記号学の構造主義的な視点を見出すことで、教育における記号的・構造主義的な解釈を行う。また、それにつながるアクティブラーニングのポスト構造主義的な解釈について考える。次に学習指導要領に基づいた「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」などの項目を中心に本学の保育科としての学習成果を設定する際、個々の学生が習得する過程にルーブリック評価を行うことで、到達目標・到達段階を明確にする。こういった学習成果の評価を構造的に行う視点は教育学の主たるテーマである。個々の学生の次の課題がなんであるかを段階的に履修カルテの評価基準にまとめ、第三期の本学が受審する第三者評価におけるルーブリック評価について試験的な提案を行う。

1. 学習指導要領に見る構造主義的視点

平成20年から改定された学習指導要領等の在り方について文部科学省は、以下のよう

に示している。

「学習指導要領等は、学校教育法に基づき国が定める教育課程の基準であり、教育の目標や指導すべき内容等を体系的に示している。各学校は、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、年間指導計画等や授業等ごとの学習指導計画を作成し、実施しなければならない。そのためには、教育課程全体や各教科等の学びを通じて『何ができるようになるのか』という観点から、育成すべき資質・能力を整理する必要がある。その上で、整理された資質・能力を育成するために『何を学ぶのか』という、必要な指導内容等を検討し、その内容を『どのように学ぶのか』という、子供たちの具体的な学びの姿

を考えながら構成していく必要がある」。また、「目の前の問題に対しては、これまでに獲得した知識や技能だけでは必ずしも十分ではないという問題意識を生じさせ、必要となる知識や技能を獲得し、さらに試行錯誤しながら問題の解決に向けた学習活動を行い、その上で自らの学習活動を振り返って次の学びにつなげるという、深い学習のプロセスが重要である」と述べている。さらに「学習のプロセスにおいて、(中略)その枠組みに触れることは、問題発見・解決の手法や主体的に考える力を身に付けるために有効であり、その点で教科間の区別を超えた取り組みが必要である」。

こうした「学び」や「知識」等に関する知見は、保育や幼児教育における学びについても当てはまるものであり、これらの分野における学習のプロセスやそれを通じて身に付く力の在り方も含めて、「教育課程全体の中で構造化していくこと」が必要であることを明示している。より具体的に考えてみると、例えば、子どもの絵の発達の過程では子どもたちは0歳から2歳頃には描画の道具を与えられると「なぐりがき(スクリブル)」と呼ばれる様々な線や点を主体的に白い紙に描いていく。この活動は、人種の違いなども超えたもので、いわば人類共通の発達過程であり、次に子どもたちは様々な線や点を組み合わせて、絵を描いていく。このとき同時に「言葉」の音と意味をその形に結び付ける、これが「象徴期」であり、いわば「記号化能力」の原点と言える。あらゆるものには名前があり、意味がある。それは言葉のみならず、数字にも定められたルールがあり、その中で定められた意味の音や数字を組み合わせ子どもは前図式期、図式期へと移行する。このとき絵を描くという行為の過程と言葉や数を覚えるという過程は同時進行で行われる。これは子どもの世界観＝概念形成し、「言葉」「数」といった1つの学問の形式の萌芽を成立させている。この言語と形や意味を結び付ける活動は、やがて「国語」を、また「算数」、化学記号を用いた「理科」、地図記号を使った「地理」といったラングの概念を理解するのに役立つ。この言語の習得や、「すべての物事に名前があり、意味がある」という言語学の思考方法はやがて「国語」や「算数」といった一見違う科目(ラング)の間の枠組みに、実は共通している〈ラング〉＝「体系化された概念」があることに注目することができる。各科目は教育上別の科目となっていくが、その境目や相互に関連する領域をカテゴリー化しその枠組みから捉えなすことは、まさに「記号学」の思考方法であり、「構造化」された視点はそのカテゴリーを操作し、従来の「科目」＝ラングを超えた「構造」を浮かび上がらせる。こういった構造間を操作する言語は〈メタ言語〉に相当する。この「構造化」という概念は筆者が従来の論述よりF. ソシュールの提唱した「記号学」の概念が取り上げている思考方法なのである。筆者は「記号学」が、単に言語学の枠組みに囚われるだけでなく、様々な学問、芸術、さらには社会的現象にいたる、あらゆる人間の文化的営みに通底した概念であることを強調してきた。文部科学省の学習指導要領では、このカテゴリー化を「メタ認知」と表現して、以下のように著している。

1)「何を知っているか、何ができるか(個別の知識・技能)」

「各教科等に関する個別の知識や技能などであり、身体的技能や芸術表現のための技

能等も含む。基礎的・基本的な知識・技能を着実に獲得しながら、既存の知識・技能と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、知識・技能の定着を図るとともに、社会の様々な場面で活用できる知識・技能として体系化しながら身に付けていくことが重要である。」このとき、基礎的な知識は、例えば「国語」を例にとると「国語」という文法や言葉の意味や使い方、あるいは今までの古典、文学などの理解は、ソーシャルのいう〈ラング〉であり、これを使うことが〈ランガージュ能力〉である。またこれを様々な可能性の中で組み合わせ使っていくのがパロールである。この〈パロール活動〉こそ主体的で可能性の広がる「表現活動」であり、指導要領では次の「思考力、判断力、表現力」と結びつく。

2)「知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」

「問題を発見し、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、プロセスを振り返って次の問題発見・解決につなげていくこと(問題発見・解決)や、情報を他者と共有しながら、対話や議論を通じて互いの多様な考え方の共通点や相違点を理解し、相手の考えに共感したり多様な考えを統合したりして、協力しながら問題を解決していくこと(協働的問題解決)のために必要な思考力問題発見・解決に必要な情報を収集・蓄積するとともに、既存の知識に加え、必要となる新たな知識・技能を獲得し、知識・技能を適切に組み合わせ、それらを活用しながら問題を解決していくために必要となる思考。必要な情報を選択し、解決の方向性や方法を比較・選択し、結論を決定していくために必要な判断や意思決定。」

ここでは思考力や問題解決に協働的な要素を重要視し、コミュニケーション能力も重要視している。この活動は記号学で言う単に〈連辞的〉な学問や知識の範疇にとどまらず、より多くの意見や考え方を広くとりいれようとする連合的な〈パロール能力〉の向上という視点の必要性を強調している。

伝える相手や状況に応じた表現をどのように応用し、活用するかが重視される。

3)「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力、人間性等)」

指導要領では3つめに、「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考のプロセス等を客観的に捉える力など、いわゆる『メタ認知』に関するもの。多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの。」に視点を置いている。

この、従来の科目別の学習方法を俯瞰し、その基本に共通する概念を科目ごとの操作を行おうとする活動は、記号学では〈共時的な視点〉ということができる。目的は、〈通時的な既成の概念〉ばかりではなく、様々な主体的な活動を通して、単に科目の理解を目指すのではなく、様々な新しい価値や意味を発見し、選択し、組み合わせしていく。まさに G. ドルーズの〈欲望する機会〉と同じ〈表現機械〉としての自由でアクチュアルな

人間の造形活動と相通じるものであり、創造的な表現活動ばかりでなくこれからの新しい時代に求められる「創造的」な人間活動であると言える。この構造について文部科学省は以下のように述べている。

「2. 特にこれからの時代に求められる資質・能力変化の中に生きる社会的存在として（中略）様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力が必要となる。（中略）急速に情報化が進展する社会の中で、情報や情報手段を主体的に選択し活用していくために必要な情報活用能力、物事を多角的・多面的に吟味し見定めていく力（いわゆる「クリティカル・シンキング」）、統計的な分析に基づき判断する力、思考するために必要な知識やスキルなどを、各学校段階を通じて体系的に育んでいくことの重要性は高まっていると考えられる。」（中略）また資質・能力の要素との関連性として、「こうした資質・能力についても、それぞれを三つの柱に沿って整理し、下記（3）1. に示す学習指導要領等の構造化の考え方の中で各教科等との関係を整理していくことが必要である。そのほか、個別のいわゆる現代的な課題やテーマに焦点化した教育についても、これらが教科横断的なテーマであることを踏まえ、それを通じてどのような資質・能力の育成を目指すのかを整理し、学習指導要領等の構造化の考え方の中で検討していくことが必要である。（中略）育成すべき資質・能力については、幼児教育から高等学校までを通じた見通しを持って、各学校段階の教育課程全体及び各教科等においてどのように伸ばしていくのかということが、系統的に示されなければならない」。文部科学省はこの「構造」と「体系」の意味をここでは厳密に規定していないが、これはソーシャルのいう〈体系〉としての概念を基礎に捉えなすことが可能である。〈体系〉の中で一つの固定された文脈から連合された多様な領域の文脈に横断していく手法はまさにソーシャル記号学やダイナミックな構造化の思考方法は、ポスト構造主義のデリダの〈脱構築〉、ドルーズの〈脱コード〉と通じる。

このような、教育活動を支える手法は、従来の単に教科書を通した暗記型教育では達成されない。子どもたちがさまざまな経験や概念の理解を通して物事を組み立て、再構成していく力を養うことが可能である。

先述の「なぐりがき」期にみられるような絵や音、意味、言葉、数を統合し組み合わせていく「表現活動」と同様のよりアクティブな発見と体験の総合的な活動が、自ら取り組む興味を強く抱かせる結果となる。こういった学習方法、指導方法を「アクティブ・ラーニング」として、以下のように文部科学省は規定している。

2. 学習活動の示し方や「アクティブ・ラーニング」の意義等

「次期改訂の視点は、子供たちが『何を知っているか』だけではなく、『知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか』ということであり、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力や人間性など情意・態度等に関わるものの全てを、いかに総合的に育んでいくかということである。『アクティ

ブ・ラーニング』の意義 思考力・判断力・表現力等は、(中略)思考・判断・表現が発揮される主体的・協働的な問題発見・解決の場面を経験することによって磨かれていく。身に付けた個別の知識や技能も、そうした学習経験の中で活用することにより定着し、既存の知識や技能と関連付けられ体系化されながら身に付いていき、ひいては生涯にわたり活用できるような物事の深い理解や方法の熟達に至ることが期待される。

また、こうした学びを推進するエンジンとなるのは、子供の学びに向かう力であり、これを引き出すためには、実社会や実生活に関連した課題などを通じて動機付けを行い、子供たちの学びへの興味と努力し続ける意志を喚起する必要がある。」

また、このアクティブラーニングの指導方法について中央教育審議会は現状の指導方法を一定の型に押し込められたものであるとし、その指導方法についても議論がなされている。

「こうした指導方法を焦点の一つとすることについては、注意すべき点も指摘されてきた。つまり、育成すべき資質・能力を総合的に育むという意義を踏まえた積極的な取組の重要性が指摘される一方で、指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないかといった懸念などである。(中略)新しい社会の在り方を自ら創造することができる資質・能力を子供たちに育むためには、教員自身が習得・活用・探究といった学習過程全体を見渡し、個々の内容事項を指導することによって育まれる思考力、判断力、表現力等を自覚的に認識しながら、子供たちの変化等を踏まえつつ自ら指導方法を不断に見直し、改善していくことが求められる。

このような中で次期改訂が学習・指導方法について目指すのは、特定の型を普及させることなく、下記のような視点に立って学び全体を改善し、子供の学びへの積極的関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定することにより、子供たちがこうした学びを経験しながら、自信を育み必要な資質・能力を身に付けていくことができるようにすることである。(中略)

1) 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。

2) 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。

3) 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。」

(後略) 上記の三要素を、学校教育法第30条第2項が定める学校教育において重視すべき三要素(「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」)に照らし合わせると、これらの考え方は大きく共通するものであることがわかる。

ここで、上記のアクティブラーニングの内容をポスト構造主義的な言い方に置き換えてみる。

「ポスト構造主義と呼ばれるジャック・デリダは、その哲学方法である〈脱構築〉dconstructionによって知られる。ソシュールの構造主義的視点を継承しながら、さらに

アクチュアリーに文学、社会思想、精神分析、芸術、歴史など広い範囲にわたって〈脱構築〉を狙（ねら）う。デリダはプラトン以来の〈ロゴス〉（ことば＝理性）を基に打ち立てられた西欧形而上学の「閉ざされた」巨大な建築物を解体し、構造主義を、西欧形而上学のもっとも古典的な基準と結びつけた〈記号＝表徴〉（シーニュ）の囚人であるとして非難する」。

ソシュール記号学が静的な構造主義かまたは丸山圭三郎のいう動的構造主義かの議論はここでは論じるつもりはない。しかし、構造主義的視点を発祥としたポスト構造主義が一見閉じられた言語の二項対立の構造が、「表現活動」を通して多様な世界観の実現を保証するものであることは共通した認識である。日本大百科全書によれば、デリダは、「ロゴスとは神のことばであり、声である。「ヨハネ福音書」には「はじめにロゴス（ことば）ありき」とある。この「音声＝ロゴス中心主義」がエクリチュール（文字言語）を貶（おとし）め、抑圧してきた。『根源の彼方に——グラマトロジーについて』（1967）で、〈グラマ〉gramma（書かれたもの、文字）すなわち〈エクリチュール〉についての学を提示するのである。発せられると同時に消えてしまう〈パロール〉（音声言語）の再現であるとされる〈エクリチュール〉は、その〈痕跡（こんせき）〉を通して過去を再現し、パロールを〈代補〉する。この〈痕跡〉であるテキスト（テクスト）は、〈ありのまま〉ではなく、〈差異〉を生み出し、その意味は〈ずれ〉続けていく。こうした〈差異の戯れ〉という概念装置がデリダ思想を特徴づける〈差延〉différance（ディフェランス）である。〈異なる、遅延する〉という二つの異なる意味をもつ動詞 différer の名詞形 différence（ディフェランス）は通常〈差異〉の意味であるが、デリダは動詞形と同じ両義をもたせた造語 différance をつくり、哲学上の戦略装置とした。〈エクリチュール〉→〈テクスト〉→〈差異の戯れ〉→〈差延〉とつながり、〈差延〉は他者と関係するがゆえにそのみでは存在できず、内部／外部、同一性／差異、パロール／エクリチュールなどの〈階層的秩序〉〈二項対立〉が解体される。これが脱構築である。またデリダは、フッサールの現象学から出発し、西欧形而上学を解体しようともくろんだハイデッガーの思想も受け継いだ。そして、フーコー、ニーチェ、アルトー、バタイユなど多士済済（せいせい）な哲学者、作家たちの〈レクチュール〉（解読）によって、数多くのテキストを〈脱構築〉し続けた」。一つのテキストは個々人の生活体験や感性により必ずしもいつも一つのシニフィエに辿り着くことはない。多様な体験や、多様な対話は多くの可能性に満ちたシニフィエを産み出す。

さらに、「ドルーズは『差異と反復』で〈差異と反復の一体性〉という概念を確立し、プラトン哲学を覆そうとするが、思想界を一举にポスト構造主義へと牽引（けんいん）したのは、ガタリとの共著で出版された『アンチ・オイディプス』（1972）であった。この書物は、フロイト、ラカンの理論への反駁（はんぱく）であり、それまでの哲学で〈欠如〉としてとらえられていた〈欲望〉を〈生産〉としてとらえる。これが〈欲望する機械〉という概念である。無意識は〈欲望する機械〉である。歴史は3段階の機械圏、すなわち（1）野生の領地機械、（2）野蛮の専制君主機械、（3）文明社会の資本主義機械、として考察され、それぞれの段階に対応する社会的〈身体〉は、（1）大地の身

体、(2) 専制君主の身体、(3) 資本の身体である。〈欲望する機械〉が行きつく先は〈器官なき身体〉であり、〈器官なき身体〉とは欲望の多様性が消滅する「死」を意味する。

「欲望」の流れは資本主義機械の時代にパラノイア（妄想症）として顕現してくるが、ドルーズはガタリとともに、スキゾ（分裂症）分析の立場にたち、パラノイアのような系統、つまり定住民的な思考に対して、スキゾ的な傾向、すなわちノマド nomade（遊牧民）的な、突発的で革命的な思考を対置させる。こうして〈脱コード化〉へ流れを開放しようとするのである」。

『千のプラトー』（1980）では、さらに〈ビザージュ〉visage（面立ち）、〈リゾーム〉rhizome（根茎）といった概念を導入し、閉じている権力の体系からの脱出・逃走が続ける。西欧的思考の象徴である幹から枝の生えた「樹木」の思考方法を解体し、主体も客体も、中心も周辺も、始まりも終わりもない多様な方向に伸びていく〈リゾーム〉の思考によって、西欧形而上学の乗り越えを図った」。（日本大百科全書）

平成20年度に改定された、現行学習指導要領に、この構造主義、ポスト構造主義的な視座が意図的に盛り込まれたことは明確ではないが、既存の知識獲得型学習成果から隣接した問題を発見し、仲間と対話することを通して様々な領域と結びつけ、組み合わせ主体的に問題を解決していく力とはまさにドルーズはガタリのいう〈脱コード化〉を目指すものであり、従来の閉じられた知の体系に時代の流れに対して新たな〈欲望〉を〈生産〉としてとらえる。これは知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力や人間性など情意・態度等に関わるものの全てを、いかに総合的に育んでいくかということと類似している。したがって、思考力・判断力・表現力等は、学習の中で、思考・判断・表現が発揮される主体的・協働的な問題発見・解決の場面を経験することによって磨かれていくことを目指す「アクティブ・ラーニング」の意義は、〈欲望する機械〉という概念と符合している。

3. 学習成果（履修カルテ）のルーブリック評価

本学は平成27年度に私立短期大学基準協会による第二回目の第三者評価を受審し、合格した。二回目の主たる課題は「学習成果」であった。筆者は平成22年度より平成25年度にわたり本学の教務部長並びに ALO として、本学の「学習成果」立案・作成とともに、平成22年度に文部科学省の免許資格取得に義務付けられた「履修カルテ」を用いた個別学生の指導・評価について取り組んできた。

また平成26年度からは本学学生担当及び ALO として学生のジェネリックスキル獲得のためのルーブリック表の再検討などを行ってきた。保育者養成校として、本学は法令を順守し、ステークホルダーが求める養成教育であるように心がけるとともに、自然あふれる環境の中で地域の子育て環境をより充実させるようにアンケート調査や学生の習熟度などをもとに PDCA サイクルを構築し、話し合いながら学内一体で活動に取り組んできた。また本学では、本システムの全学的な活用を図るべく、学修成果や実習巡回時面談記録等の蓄積と数値化、可視化を進めてきた。学生一人ひとりへのきめ細やかな学業

継続指導を個々の学生と学期ごとにグループ担当と実習担当者が面談を行い、共通した7つの観点から自己評価、実習評価、成績の評価を総合的に話し合うことで、弱点を補強し、最終的に現場で役に立つ保育者育成強化することを方針化している。本学のカリキュラム図（13ページ参照）

本学の学習成果

本学は学習成果を以下のように定めている。これは平成27年度に私立短期大学協会の第三者評価の際の自己点検・評価報告書からの抜粋である。

「(9) 各学科・専攻課程ごとの学習成果について 本学は、保育士、幼稚園教諭を養成する保育科単科の短期大学であるため、法令に基づいて指定された教科目がカリキュラムの大半を占めている。また本学のカリキュラムは自然環境を生かした科目もあり、保育者としての基本的な人間形成をより豊かにするために設定されている。さらに地域に貢献できるとともに、幅広い知識と技術を持った人材の養成をめざしている。」

本学の学習成果は建学の精神以下、3つのポリシーを基本としている。（13ページ「本学のカリキュラム図」参照）

建学の精神は、『「努力をすべての基とし 偏見を排し 幅広い知識を身につけ 国際的視野に立って判断ができ 実学を通して創造力および人間味豊かな専門性ある人材の養成を目的とする」であり、教育目標は、(1) 社会人として必要な教養と広い視野を身につけた人材を育成する (2) 幼児教育に関する専門的知識、技能を修得した人材を育成する (3) 地域社会に貢献できる人材を育成する』である。また、3つのポリシーは、卒業認定・学位授与の方針（ディプロマポリシー）として「(1) 社会人として必要な教養とマナーを身につけていること (2) 幼児教育に関する専門的知識と保育技術を身につけていること (3) 保育の課題を積極的に探求していこうとする意欲をもっていること」の3点を挙げている。次に教育課程の編成、実施の方針（カリキュラムポリシー）は、「(1)〈社会人として必要な教養と広い視野の養成〉豊かな自然環境を活かし、社会人基礎力（ジェネリック・スキル）を修得できる教育課程であること (2)〈幼児教育に関する専門的知識、技能の修得〉少人数教育による専門科目の履修と個人の習熟度に応じた保育技術の向上を図る教育課程であること（履修カルテの活用） (3)〈地域社会に貢献できる人材の育成〉地域の乳幼児や保護者と交流を深め、体験から学べる教育課程であること」となっている。」さらに入学者受け入れの方針（アドミッションポリシー：求める学生像）は、「(1) 保育の分野に関心のあるもの (2) 保育の専門職として必要な知識や技術を学ぼうとするもの (3) 向上心のあるもの ※ できればインターンシップや職業体験等で、幼稚園や保育所などにおける体験学習を経験していることが望ましい。」となっている。

以上のことをもとにしながら、本学では学生が実習・就職で関係する地域の保育所、幼稚園、施設等に専門的な知識・技術とジェネリック・スキルについてアンケート調査を行っている。その結果と本学の建学の精神に基づいて、実際に現場で要請されている教育内容を学習成果として定めている。具体的には、『履修カルテ』の自己評価、各授

業の成績、実習先の評価、実習後のアンケートの結果を、1 年前期、後期、2 年前期、後期と段階的にレーダーチャートを作り、『履修カルテ』として 7 つの共通の観点から、学習効果や学習課題を系統的に把握できるようにしている。そしてより現場で必要とされる専門的（職業）能力の獲得に向けて、各期の終了時、実習 終了時に各実習担当者が面談指導を行っている。またグループ指導や学校行事において主に指導がなされるジェネリック・スキルの達成状況を重視して 3 つの観点から学習成果を設定し学生の人間形成を図っている。本学は、「本学が養成する保育者像（最低基準）」として、学科、教科、個人の学習成果の到達目標の最低基準として「卒業認定・学位授与の方針」と「教育課程の編成、実施の方針」に関連して、学習成果を定めている。さらに、それぞれの実習の際には「各授業と各実習との関連性について」にて、種々のアンケート結果をもとに本学が求める実習に必要な専門的な知識や技術を学習成果として定めている。職業能力やジェネリック・スキルを十分に獲得しているか、学習成果として不十分なものがあるか等を自己評価も踏まえ明確にしている。不十分なものがある場合、学生個人の具体的な課題を成果が上がるまで指導している。学習成果の査定は、各施設からの実習の評価や就職先からのアンケート結果により行われる。」

履修カルテ成績レーダーチャート図（10ページ参照）

ジェネリックスキル 自己評価表（10ページ参照）

本学では、将来就職する先の実習先の評価結果を真摯に受け止め、分析して各学生が次の実習や就職に生かせるように、指導内容を再検討するとともに、学習成果を「学内第三者評価委員会」等で再検討している。本学ではその際、外部の施設の所長、園長により構成される「学外第三者評価委員会」に意見を求め、PDCA サイクルに基づき学習成果を向上させている。

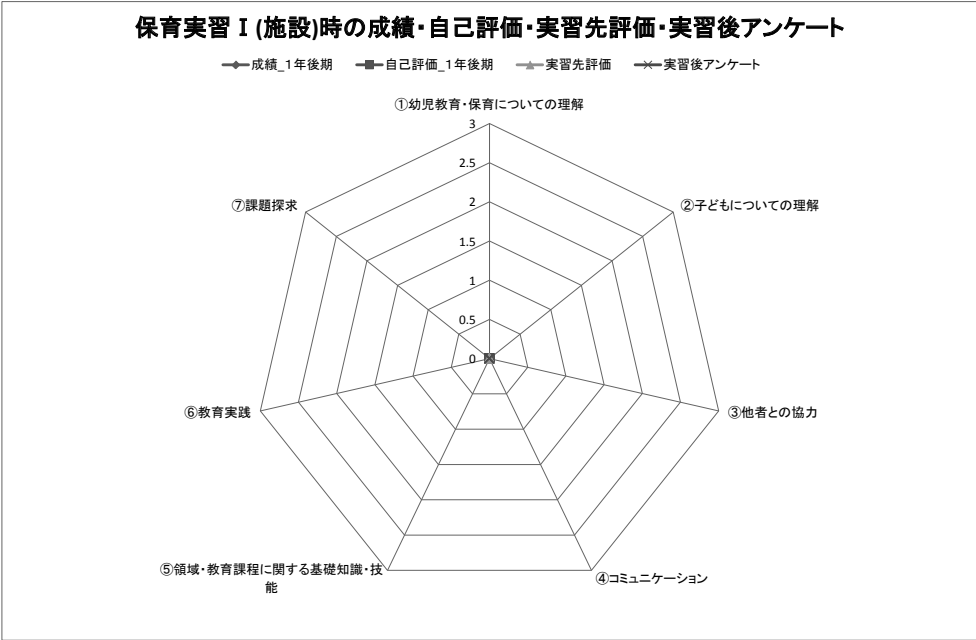
さらにその際、学業継続率の向上を重要な課題の一つとして取り上げ、実習の充実を最終目標としながらも、ジェネリック能力（コミュニケーション）の向上、学生一人ひとりへの知識の習得、保育技術の向上、などの修学支援の強化等の取組に力を入れている。尚、本学における学生の評価基準は、11ページの学習成果説明図にまとめられている。14ページの「履修カルテ②〈自己評価シート〉」の 7 つの観点は当初平成22年に教職実践演習科目を教員養成の必修科目に指定された際、文部科学省よりカルテ作成の基準として通達があった内容であり、免許法施行規則並びに児童福祉法施行規則の科目を法令の則った形で表したものである。従来の教育実習及び保育実習の実習先から学生の実習に対する評価表と類似していることから、観点を整理検討し、教育実習、保育実習、施設実習に共通の書式を設けた。

ここでは代表として保育実習の評価表を例として挙げる

学習成果説明図（11ページ参照）

保育実習評価表（12ページ参照）

履修カルテ成績レーダーチャート図



ジェネリックスキル 自己評価表

ジェネリック・スキル自己評価表

月 日 実施 帝京学園短期大学

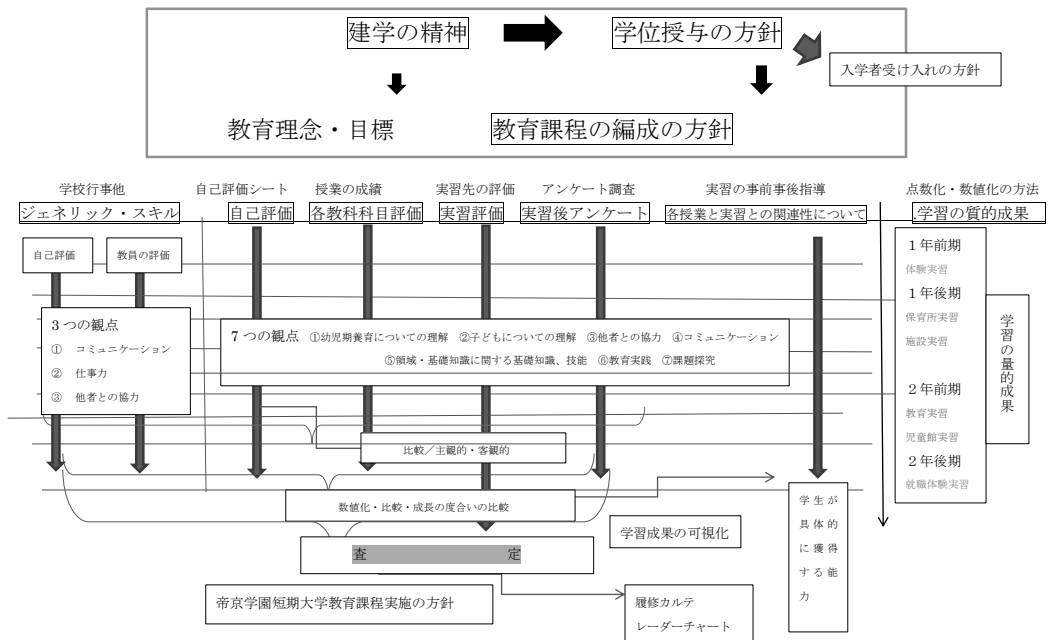
学籍番号 名前

当てはまると思う項目に○をつけてください。次にその結果を点数化します。0～1の項目に当てはまる場合は0、2つの項目に当てはまる場合は1、3～すべての項目が出来る場合は2にチェックしてください。その結果を各枠の点数として記入して、さらに総合点を書き込んでください。また、ジェネリック・スキルに対するみずからの今後の課題として重点目標とするものを各枠に◎で書き込んでください。

観点	項目	当てはまる項目に○を付ける	0-1	2	3～すべて	点数	これからの課題に◎印を付けてください
			もう少し	平均水準	よくできる		
コミュニケーション	自分からあいさつできる		0	1	2		
	自分の意見を言える						
	敬語や幼児に対する言葉を理解している						
	大勢の前で発表できる						
	相手に笑顔で接することができる		0	1	2		
	自分と違う意見でも最後まで聞くことができる						
	私語をせずに授業を受けることができる						
	わからないときは質問できる						
	漢字の読み書きができる		0	1	2		
丁寧な字が書ける							
わかりやすい文章が書ける							
仕事力	遅刻・無断欠席しない		0	1	2		
	授業中居眠りをしない						
	ルール(髪の色、ピアス、携帯など)を守る						
	自ら進んで働くことができる		0	1	2		
	後片付けできる						
	仕事に間違いがない						
他者との協力	計画的に行動できる		0	1	2		
	指示されたことに従う						
	チームのことを考えて行動できる						
	誰とも気持ちよく協力できる						
	他者に配慮できる						
	マナーが身についている						
					総合点		

学習成果説明図

帝京学園短期大学 学習成果 説明図 (H26～)



保育実習評価表

帝京学園短期大学 保育実習Ⅰ(施設)成績評価表の観点(平成30年度版)

観 点	項 目	評 価 内 容
①施設についての理解	施設の理解 (施設の意義・理念の理解、制度的・経営的理解等)	施設の意義や職員の役割、職務内容、利用児・者に対する責務を理解していますか。
		施設の社会的・制度的・経営的理解に必要な基礎知識を習得していますか。
		施設の理念について基礎知識を習得していますか。
②利用児・者についての理解	施設職員としての職業倫理 (自己の安全・健康管理を含む)	健康管理や守秘義務など、施設職員としての職業倫理を理解していますか。
		利用児・者の発達への理解
		利用児・者の健康・安全配慮
③他者との協力	協働性 責任感 家庭・地域社会との連携 チームワークの理解	利用児・者の理解のために必要な心理・発達の基礎知識を習得していますか。
		利用児・者の病気や怪我など健康状態の把握に努め、予防や安全への意識をもっていますか。
		体調や気持ちの変化など、個々の利用児・者の特性や状況に応じた対応方法を理解していますか。
		他者の意見やアドバイスに耳を傾け、理解や協力を得て課題に取り組むことができますか。
④コミュニケーション	利用児・者とのかわり (発達段階に応じた対応等)	率先して自らの役割を見つけたり、与えられた役割をきちんとこなしながら支援活動に取り組むことができますか。
		保護者や地域との連携・協力の重要性を理解していますか。
		集団において、他の職員と協力してチームワークとして課題に取り組むことができますか。
		報告・連絡・相談の重要性を理解していますか。
⑤領域・支援計画に関する基礎知識・技能	利用児・者とのかわり (発達段階に応じた対応等)	利用児・者の発達段階を考慮して、適切に接することができますか。
		利用児・者の会話を楽しみ、親しみを持った態度で接することができますか。
		利用児・者の声を真摯に受け止め、公平で受容的な態度で接することができますか。
		施設職員として明るさを大切にしながら、利用児・者や保護者と向き合う姿勢がありますか。
⑥保育(社会福祉)実践	一日の流れの理解 支援計画の理解 利用児・者とのかわり (援助方法等)	施設の一日の流れを理解しながら動くことができますか。
		利用児・者への支援計画を理解していますか。
		職員の支援方法に係る基礎知識・技術を習得していますか。
		利用児・者のニーズを把握していますか。
⑦課題探求	学びへの探求心	利用児・者の個別のニーズに応じた支援ができていますか。
		援助技術を習得していますか。
		挨拶、言葉遣い、服装、利用児・者や職員への接し方など、社会人としての基本的な事項が身についていますか。
		実習生として意欲的に仕事に取り組む姿勢が見られましたか。

※評価表をご記入する際の参考にして下さい。

※成績評価表の中で、評価が難しい項目につきましては、空欄でお願い申し上げます。

本学のカリキュラム

建学の精神

教育目標

- 社会人として必要な教養と広い視野を身につけた人材を育成する
- 幼児教育に関する専門的知識、技能を修得した人材を育成する
- 地域社会に貢献できる人材を育成する

幅広い知識

国際的視野

実学

専門性

創造力

人間味豊か

ジェネリック・スキル (社会人として求められる基礎的な資質・能力)

4つの観点

- コミュニケーション(話す・聞く力 書く・読む力)
- 自己管理能力(日常の自己管理・課題のスケジュール管理)
- チームワーク(役割分担・他者との協力)
- 倫理観(社会のルールを守る)

グループ指導

学校行事

国際表現力の強化

専門的(職業)能力

7つの観点

- ◇幼児教育・保育についての理解(教職の意義、教職の理念・教育史・思想の理解ほか)
- ◇子どもについての理解(心理・発達論的な子ども理解、集団の形成ほか)
- ◇他者との協力(他者意見の受容、保護者・地域との連携ほか)
- ◇コミュニケーション(発達段階に対応したコミュニケーション、子どもに対する態度ほか)
- ◇領域・教育課程に関する基礎知識・技能(幼児教育・保育、幼稚園教育要領・保育所保育指針ほか)
- ◇教育実践(教材分析能力、授業構成力ほか)
- ◇課題探求(課題認識と探究心、幼児教育・保育時事問題)

各授業での指導

6つの特色ある教科目

- 豊かな自然
『自然観察』
『体育実技』(スケート、乗馬)
- オペレッタ
『美術表現』『音楽表現』
- 保育(教育)技術
『保育技術研究』
『保育実践演習』

実習事前事後指導

- 保育実習指導Ⅰ(1, 2年)
- 保育実習指導Ⅱ(2年)
- 保育実習指導Ⅲ(2年)
- 教育実習(含事前事後指導)(1, 2年)

目標、指導案作成、
日誌添削、礼状作成、面談

実習

- 保育実習Ⅰ(保育所・施設)1, 2年
- 保育実習Ⅱ(2年)
- 保育実習Ⅲ(2年/児童館実習)
- 教育実習(2年)

実践型体験教育

地域子育て支援
プレーパーク事業
紙芝居読み聞かせ

地域ボランティア
社会貢献
海外研修旅行

「履修カルテ」の活用

卒業認定・学位授与の方針 (ディプロマポリシー)

- 社会人として必要な教養とマナーを身につけていること
- 幼児教育に関する専門的知識と保育技術を身につけていること
- 保育の課題を積極的に探求していこうとする意欲をもっていること

履修カルテ②〈自己評価シート〉

帝京学園短期大学 履修カルテ②〈自己評価シート〉

学籍番号:()
氏 名:()

(1)必要な資質能力についての自己評価
※「自己評価」については各指標について達成できたかを5段階評価のうち、該当する数字(数字が大きいほど達成されていることを意味する)に○印つけて自己評価をしてください。

観点	必要な資質能力の指標		自己評価 できていない → できている
	項目	指標	
①幼児教育・保育についての理解	①-1 教職の意義	教職の意義や教員の役割、職務内容、職業倫理、子どもに対する責務を理解していますか。	1・2・3・4・5
	①-2 教職の理念・教育史・思想の理解	幼児教育・保育の社会的・制度的・経営的理解に必要な基礎理論・知識を習得していますか。	1・2・3・4・5
	①-3 幼児教育・保育の社会的・制度的・経営的理解	教職の理念、教育に関する歴史・思想についての基礎理論・知識を習得していますか。	1・2・3・4・5
②子どもについての理解	②-1 心理・発達論的な子ども理解	子どもの理解のために必要な心理・発達の基礎知識を習得していますか。	1・2・3・4・5
	②-2 集団の形成	集団形成に必要な基礎理論・知識を習得していますか。	1・2・3・4・5
	②-3 子どもの状況に応じた対応	体調や気持ちの変化など、個々の子どもの特性や状況に応じた対応の方法や、いじめ、障害児保育などについて理解していますか。	1・2・3・4・5
③他者との協力	③-1 他者意見の受容	他者の意見やアドバイスに耳を傾け、理解や協力を得て課題に取り組むことができますか。	1・2・3・4・5
	③-2 保護者・地域との連携	保護者や地域との連携、協力の重要性を理解し、適切に連携・協力ができていますか。	1・2・3・4・5
	③-3 共同活動実施	他者と共同して活動を企画・運営・展開することができますか。	1・2・3・4・5
	③-4 他者との連携・協力	集団において、他者と協力して課題に取り組むことができますか。	1・2・3・4・5
	③-5 役割遂行	集団において、状況に応じて率先して自らの役割を見つたり、与えられた役割をきちんとこなすことができますか。	1・2・3・4・5
④コミュニケーション	④-1 発達段階に対応したコミュニケーション	子どもたちの発達段階を考慮して、適切に接することができますか。	1・2・3・4・5
	④-2 子どもに対する態度	子どもに対して信頼や責任感を持ち、子どもと同じ視点に立つて相談に乗ったりするなど、親しみを持った態度で接することができますか。	1・2・3・4・5
	④-3 公平・受容的態度	子どもの声を真摯に受け止め、公平で受容的な態度で接することができますか。	1・2・3・4・5
	④-4 社会人としての基本	挨拶、言葉遣い、服装、他人への接し方、報告・連絡・相談など、社会人としての基本的な事項が適切に身についていますか。	1・2・3・4・5
⑤領域・教育課程に関する基礎知識・技能	⑤-1 幼児教育・保育	これまで履修した幼児教育・保育分野の科目の内容について理解していますか。	1・2・3・4・5
	⑤-2 幼稚園教育要領・保育所保育指針	幼稚園教育要領や保育所保育指針の内容を理解していますか。	1・2・3・4・5
	⑤-3 教育・保育課程の構成に関する基礎理論・知識	教育・保育課程の構成に関する基礎的理論・知識を習得していますか。	1・2・3・4・5
	⑤-4 情報機器の活用	情報教育機器の活用に係る基礎的理論・知識を習得していますか。	1・2・3・4・5
	⑤-5 幼児教育・保育の指導方法	幼児教育・保育の指導方法に係る基礎的理論・知識を習得していますか。	1・2・3・4・5
⑥教育実践	⑥-1 教材分析能力	教材を分析することができますか。	1・2・3・4・5
	⑥-2 授業構成力	教材研究を生かした幼児教育・保育の活動を構想し、子どもの反応を想定した指導案としてまとめることができますか。	1・2・3・4・5
	⑥-3 教材開発力	身近にある題材を活用して遊具や教材・教具を作成することができますか。	1・2・3・4・5
	⑥-4 授業展開力	子どもの反応を生かし、集団で協力しながら活動を展開することができますか。	1・2・3・4・5
	⑥-5 表現技術	発問や的確な話し方など活動を行う上での基本的な表現の技術を身に付けていますか。	1・2・3・4・5
	⑥-6 クラス経営力	クラス経営やクラスの記録を作成したり、適切におたよりや連絡帳を作成したり活用したりすることができますか。	1・2・3・4・5
⑦課題探求	⑦-1 課題認識と探究心	自己の課題を認識し、その解決にむけて、学び続ける姿勢を持っていますか。	1・2・3・4・5
	⑦-2 幼児教育・保育時事問題	いじめ、障害児保育などの幼児教育・保育に関する新たな課題に関心を持ち、自分なりに意見を持つことができますか。	1・2・3・4・5

(2)教職を目指す上での課題と考えている事項

4 ルーブリック評価とは

筆者は今までの経緯の中で説明したように、率先して本学の「学習カルテ」や「学習成果」に取り組んできたが、2021年には受審しなければならない「学習成果」はより学習成果の獲得過程を見極めながら指導を行うルーブリックについて立案しなければならない。先述の本論1 学習指導要領に見る構造主義的視点では、1) 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。2) 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。3) 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

つまり重視すべき三要素（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」）を実現するためには、従来の講義型・暗記教育型の授業内容を見直し、アクティブラーニングの必要性について理解しなければならない。

この項では、現在本学が行っている「学習成果」と「履修カルテ」にルーブリックの評価機能を持たせるために筆者個人の提案をすることを目的とする。このことにより、今後本学の新たな「学習成果」並びに「履修カルテ」による学内での第三者評価委員会などでの議論が活性化され、2021年には本学の建学の精神に基づいたディプロマ、カリキュラム、アドミッションの3つのポリシーに関連しながらもより自主的で様々な課題に対応できる保育者の育成ができるように考えたい。

文部科学省は中央教育審議会において、ルーブリック評価について以下のように述べている。

「(1)『目標に準拠した評価』のための『基準』つくりの方法論であり、学生が何を学習するのかを示す評価基準と学生が学習到達しているレベルを示す具体的な評価基準をマトリクス形式で示す評価指標である。

(2) 学習者の『パフォーマンスの成功の度合いを示す尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を説明する記述語で構成される、評価基準の記述形式』として定義される評価ツールのことであり、アメリカにおいて先進的に開発され、数多くの高等教育機関が導入・活用している。

(3) レベルの目安を数段階に分けて記述して、達成度を判断する基準を示すものである。学習結果のパフォーマンスレベルの目安を数段階に分けて記述して、学習の達成度を判断する基準を示す教育評価法として盛んに用いられるようになった。これまでの評価法は客観テストによるものが主流を占めていたが、知識・理解はそれで判断できたとしても、いわゆるパフォーマンス系（思考・判断、スキルなど）の評価は難しい。ポートフォリオ評価などでルーブリックを用いて予め「評価軸」を示しておき、『何が評価されることがらなのか』についての情報を共有するねらいもある。

(4)『ルーブリック評価指標』は『それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を示した記述語 (descriptor)』と『達成の度合いを示す数値的な尺度 (scale)』で、評価

指標を設定しようという考え。『記述語』というのは、評価の視点、或いは観点にあたるもので、『尺度』というのはレベル、段階的水準ともいえるもの。学校現場では、『評価規準』と『評価基準』という用語がよく使われているが、その用語の使用法と似ているところがある。

(5) OECD/PISA 等の国際調査『生徒の学習到達度調査』や文部科学省／国立教育政策研究所『教育課程実施状況調査』等でもルーブリックは一部導入されている

(6) 個別機関もしくは個別の授業での活用にとどまらず、機関を越えて活用可能なルーブリックの開発・運用が全米カレッジ・大学協会（Association of American Colleges & Universities, 以下、AAC & U と略記）の下で進められている。AAC & U では、「リベラル教育とアメリカの約束」（Liberal Education and America's Promise, LEAP）という取り組みが進められており、その一部にバリュープロジェクトが位置づけられている。そしてこのバリュープロジェクトの下で、バリュールーブリックの開発がなされてきた。バリュープロジェクトは、学士課程教育段階における基本学習成果（Essential Learning Outcomes）についての学生の達成度を定義づけ、記述し、評価することを目的に、全米の多くの高等教育機関の協力の下、下記の15領域についてバリュールーブリック VALUE RUBRIC を完成させた。

15領域は次の通りである。

①知的・実践スキル（Intellectual and Practical Skills）、②探求と分析力（Inquiry and analysis）③批判的思考力（Critical thinking）、④創造的思考力（Creative thinking）、⑤文章作成力（Written communication）⑥口頭伝達力（Oral communication）、⑦読解力（Reading）、⑧量的分析リテラシー（Quantitative literacy）、⑨情報リテラシー（Information literacy）、⑩チームワーク（Teamwork）、⑪問題解決力（Problem solving）、⑫個人的社会的責任感（Personal and Social Responsibility）、⑬市民としての知識と責務（Civic knowledge and engagement--local and global）、⑭異文化間の知識と能力（Intercultural knowledge and competence）、⑮倫理的思考力（Ethical thinking）、⑯生涯学習に対する基盤と能力（Foundations and skills for lifelong learning）、⑰学習の統合（Integrative Learning）、⑱学習の統合（Integrative Learning）

(7) ルーブリック評価のメリット

ルーブリック評価は、被評価者と評価者の双方に評価規準と評価基準をあらかじめトリクス形式で提示し評価の観点を可視化することから、パフォーマンス評価に有効であり。評価者ごとのズレの発生を抑制し、被評価者へフィードバックを促進し、次なる目標をスモールステップして行くうえで有効である。」

本学においても保育者養成教育の評価方針であるアセスメントポリシーに基づき、第三者評価で規定された最終的な目標に対し、個々の授業レベルの評価から、実習評価、ジェネリック評価に至るまで、教育のステークホルダーである学生や実習または就職先に対し、大学としての説明責任を果たすという意味でも重要である。これは保育の表現技術（造形）についての理解を例にとったものを参考にすると

1. 「目標に準拠した評価」とは、シラバスに記載して頂いている「到達目標」を学生

がどの程度達成したかをもって評価を行うことを意味する。2.「基準」とは、「到達目標」を「何をすれば達成したとみなされるのか」を具体的に記述する。「幼児の描画表現」を例に挙げると「子どもたちが自分の自由な発想にもとづいた描画ができる」という到達目標がある。これを達成したとみなされるためには、(1) 自由な線がひける（なぐり描き期）＝子どもの絵の発達の理解(2) 言葉が発達してものの名前や色の名前を理解する(3) 図記号としての絵を描き、色をつけることができる の3点を満たしている必要となる。すなわち、子どもの「絵」と「言葉」の意味や「形」の意味について学修が必要であると理解することができる。3.「学生が何を学習するのかを示す評価基準と学生が学習到達しているレベルを示す具体的な評価基準をマトリクス形式で示す評価指標」とは、縦軸に到達目標、横軸に到達度（「十分に到達できている」「一部は到達できている」「到達に相当の努力を要する」等）をとり、その具体的な学修内容を表に落とし込んだものを意味する。またこの要領で短期大学基準協会の第三者評価における内部質保証ルーブリックを見ると次のようになっている。

短期大学基準協会 内部質保証ルーブリック

内部質保証ルーブリック

項 目		Awareness 認識・自覚 Level I	Development 開発・発展 Level II	Proficiency 熟練・習熟 Level III	Sustainable Continuous Quality 持続的・継続的な質の改善 Level IV	
1	建学の精神を確立している。 教育目的・目標を確立している。	☐ 建学の精神を公表している。	☒ 建学の精神を公表している。 ☐ ステークホルダーが認識できるよう努めている。	☒ 建学の精神を公表している。 ☐ ステークホルダーが認識できるよう努めている。 ☐ ステークホルダーから理解を得るための取り組みを確立している。	☒ 建学の精神を公表している。 ☐ ステークホルダーが認識できるよう努めている。 ☐ ステークホルダーから理解を得るための取り組みを確立している。	
				☐ 人材養成の目的の中に含めて学生が認識できるよう努めている。	☒ 人材養成の目的の中に含めて学生が認識できるよう努めている。 ☐ 人材養成の目的の中に含めて学生が認識できるよう努めている。	
2	学習成果（Student Learning Outcomes）を定めている。	☐ 学習成果を定めている。	☒ 学習成果を定めている。 ☐ 学習成果の獲得を測定する仕組みを定めている。	☒ 学習成果を定めている。 ☐ 学習成果の獲得を測定する仕組みを定めている。 ☐ 学習成果の獲得を評価・測定する仕組みを定めている。	☒ 学習成果を定めている。 ☐ 学習成果の獲得を測定する仕組みを定めている。 ☐ 学習成果の獲得を評価する仕組みを定めている。	
					☐ 学習成果の獲得について評価・判定した結果をフィードバックする仕組みを定めている。	
3	卒業認定・学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、大学者入の方針（三つの方針）を一体的に策定し、公表している。	☐ 学習成果の獲得を目標とした三つの方針が一体的に策定され、公表されている。	☒ 学習成果の獲得を目標とした三つの方針が一体的に策定され、公表されている。 ☐ 授業科目の成績評価に学習成果が的確に反映されている。	☒ 学習成果の獲得を目標とした三つの方針が一体的に策定され、公表されている。 ☐ 授業科目の成績評価に学習成果が的確に反映されている。	☒ 学習成果の獲得を目標とした三つの方針が一体的に策定され、公表されている。 ☐ 授業科目の成績評価に学習成果が的確に反映されている。	
				☐ 教育課程の全授業科目に学習成果が反映してあるか調査する仕組みがある。	☒ 教育課程の全授業科目に学習成果が反映してあるか調査する仕組みがある。	
4	自己点検・評価活動等の実施体制を確立し、内部質保証に取り組んでいる。 教育の質を保証している。	☐ 一部の組織（委員会等）において、教育の質保証を図る査定の仕組みが機能している。	☒ 全専任教員で、教育の質保証を図る査定の仕組みが機能している。	☒ 全専任教員で、教育の質保証を図る査定の仕組みが機能している。	☒ 理事長のリーダーシップの下、全専任教員で、教育の質保証を図る査定の仕組みが機能している。	
		☐ 上記の項目1～3全てにチェックがある。	☒ 上記の項目1～3全てにチェックがある。	☒ 上記の項目1～3全てにチェックがある。	☒ 上記の項目1～3全てにチェックがある。	
判 定 (三つの意見等に記載)		○「早急に改善を要すると判断される事項」：チェックの入らない項目が一つでもある場合、早急に改善を促す。 ○「向上・充実のための課題」：一部の組織（委員会等）において教育の質保証を図る査定の仕組みを、全専任教員で、教育の質保証を図る査定の仕組みにするよう改善を促す。		○「特に優れた試みと評価できる事項」：項目4の両方にチェックが入った場合、特に優れた試みとして評価する。		同左

学習成果：学習成果とは、教育課程や教育プログラム・コースにおいて、一定の学習期間終了時に、学生が学習を通して知り、理解し、行い、実用できることを期待される内容を表明したものである。学習成果は、学生が学習を通して達成すべき知識、スキル、態度などとして示すものである。またそれぞれの学習成果は、具体的で、一定の期間内で達成可能であり、学生にとって意味のある内容で、測定や評価が可能なのである（中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて（平成20年）」より）。学習成果のアセスメントと結果の公表を通じて、短期大学のアカウンタビリティが高まる。

以上を参考に本学の従来の7つの観点に基づいた、従来の保育実習評価表は以下のようなものになる。

保育実習Ⅰ（保育所）ルーブリック評価表

保育実習Ⅰ（保育所）			ルーブリック評価表				
観点	項目	項目番号	評価内容				
			Ⅰ(0)	Ⅱ(25)	Ⅲ(50)	Ⅳ(75)	Ⅳ(100)
①保育についての理解	保育所の理解(保育所の意義、理念、保育の歴史、社会的・制度的、経営的理解等)保育の意義	①-1		1保育の意義や役割の理解 職務内容、職業倫理の理解 子どもに対する責務	1保育の意義や役割の理解 職務内容、職業倫理の理解 子どもに対する責務	1保育の意義や役割の理解 職務内容、職業倫理の理解 子どもに対する責務	1保育の意義や役割の理解 職務内容、職業倫理の理解 子どもに対する責務
		①-2	保育に関する理解が全般的に不足している		2保育の社会的、経営的に必要な基礎理論、知識の習得		2保育の社会的、経営的に必要な基礎理論、知識の習得
		①-3			3保育の理念、歴史、思想に関する基礎理論、知識の習得		3保育の理念、歴史、思想に関する基礎理論、知識の習得
	保育士としての職業倫理	①-4			4健康管理や守秘義務 保育士としての職業倫理		4健康管理や守秘義務 保育士としての職業倫理
②子どもについての理解	子どもの発達理解	②-1		1子どもの身体的な発達の基礎知識の理解	1子どもの身体的な発達の基礎知識の理解	1子どもの身体的な発達の基礎知識の理解	1子どもの身体的な発達の基礎知識の理解
	子どもに関する理解が全般的に不足している	②-2		2子どもの心理的な発達の基礎知識の理解	2子どもの心理的な発達の基礎知識の理解	2子どもの心理的な発達の基礎知識の理解	2子どもの心理的な発達の基礎知識の理解
	子どもの健康、安全への配慮	②-2			3体調や気持ちの変化など個々の子どもの特性や状況に応じた対応方法の習得		3体調や気持ちの変化など個々の子どもの特性や状況に応じた対応方法の習得
③他者との協力	協調性	③-1		1他者の意見やアドバイスを聞き、理解や協力を得られて課題に取り組むことができる	1他者の意見やアドバイスを聞き、理解や協力を得られて課題に取り組むことができる	1他者の意見やアドバイスを聞き、理解や協力を得られて課題に取り組むことができる	1他者の意見やアドバイスを聞き、理解や協力を得られて課題に取り組むことができる
	責任感	③-2	他者との協力に関する理解が全般的に不足している		2率先して自らの役割を見つけ、与えられた役割をきちんとこなしながら教育活動に取り組むことができる		2率先して自らの役割を見つけ、与えられた役割をきちんとこなしながら教育活動に取り組むことができる
	家庭・地域社会との連携	③-3			3保護者や地域との連携、協力の重要性を理解し、適切に連携、協力ができる		3保護者や地域との連携、協力の重要性を理解し、適切に連携、協力ができる
	チームワークの理解	③-4			4集団において他の教員集団と協力してチームワークとして課題に取り組むことができる		4集団において他の教員集団と協力してチームワークとして課題に取り組むことができる
④コミュニケーション	子どもとのかかわり(発達段階に応じた対応、公平、受容的な態度)	④-1		1子どもとの発達段階を考慮して、適切に接することができる	1子どもとの発達段階を考慮して、適切に接することができる	1子どもとの発達段階を考慮して、適切に接することができる	1子どもとの発達段階を考慮して、適切に接することができる
		④-2	子どもとのコミュニケーションの理解が全般的に不足している		2子どもとの対話を楽しみ、楽しみを持った態度で接することができる		2子どもとの対話を楽しみ、楽しみを持った態度で接することができる
		④-3			3子どもとの声を真摯に受け止め、公平で受容的な態度で接することができる		3子どもとの声を真摯に受け止め、公平で受容的な態度で接することができる
		④-4			4保育士として明るさを大切にしながら、子どもと向き合う姿勢がある		4保育士として明るさを大切にしながら、子どもと向き合う姿勢がある
⑤領域・教育課程に関する基礎知識・技能	一日の流れの理解(幼稚園教育の理解)	⑤-1		1幼稚園の1日の流れを理解している	1幼稚園の1日の流れを理解している	1幼稚園の1日の流れを理解している	1幼稚園の1日の流れを理解している
		⑤-2		2幼稚園教育要領を理解している	2幼稚園教育要領を理解している	2幼稚園教育要領を理解している	2幼稚園教育要領を理解している
	教育計画、指導計画の理解	⑤-3	領域・教育課程に関する基礎知識、技能が全般的に不足している		3教育課程の編成に関する基礎知識、知識のもとに指導計画を作成している		3教育課程の編成に関する基礎知識、知識のもとに指導計画を作成している
	子どもとのかかわり(指導方法)	⑤-4			4幼児教育の指導法に係る基礎知識、知識を習得している		4幼児教育の指導法に係る基礎知識、知識を習得している
⑥教育実践		⑥-1, 2		1教材を分析することができる 2教材研究を生かした幼児教育の活動を構想し、子どもの反応を想定した指導案としてまとめることができる	1教材を分析することができる 2教材研究を生かした幼児教育の活動を構想し、子どもの反応を想定した指導案としてまとめることができる	1教材を分析することができる 2教材研究を生かした幼児教育の活動を構想し、子どもの反応を想定した指導案としてまとめることができる	1教材を分析することができる 2教材研究を生かした幼児教育の活動を構想し、子どもの反応を想定した指導案としてまとめることができる
		⑥-3, 4		3身近にある題材を活用して遊具や教材、教具を作成することができる 4子どもの反応を生かし、集団で協力しながら活動を展開することができる	3身近にある題材を活用して遊具や教材、教具を作成することができる 4子どもの反応を生かし、集団で協力しながら活動を展開することができる	3身近にある題材を活用して遊具や教材、教具を作成することができる 4子どもの反応を生かし、集団で協力しながら活動を展開することができる	3身近にある題材を活用して遊具や教材、教具を作成することができる 4子どもの反応を生かし、集団で協力しながら活動を展開することができる
	教育技術の習得(教材分析・構成功・展開力・表現技術・クラス経営力等)	⑥-5, 6			5発問や的確な話し方など活動を行う上での基本的な表現の技術を身に付けている		5発問や的確な話し方など活動を行う上での基本的な表現の技術を身に付けている
		⑥-7, 8			6クラス経営案やクラスの記録を作成したり、適切におたよりや連絡帳を作成したり活用したりすることができる		6クラス経営案やクラスの記録を作成したり、適切におたよりや連絡帳を作成したり活用したりすることができる
		⑦-1		1障害児保育などの幼児教育に関する新たな課題に関心がある	1障害児保育などの幼児教育に関する新たな課題に関心がある	1障害児保育などの幼児教育に関する新たな課題に関心がある	1障害児保育などの幼児教育に関する新たな課題に関心がある
	学びへの探求心	⑦-2	保育や幼児教育に関する新たな課題に関心をもち、持っている		2新たな保育課題または自己の課題を自分で明確にし、その解決にむけて、学び続ける姿勢が不足していない		2新たな保育課題または自己の課題を自分で明確にし、その解決にむけて、現在いるいろいろな方法で学んでいる
		⑦-3			3課題の解決にむけて、現在いるいろいろな方法で学んでいる		3課題の解決にむけて、現在いるいろいろな方法で学んでいる
		⑦-4			4課題に對して将来に向けて学び続ける姿勢を持っている		4課題に對して将来に向けて学び続ける姿勢を持っている

5. 教育工学

教育工学とは、米国教育コミュニケーション・工学会による定義によると「学習の過程と資源についての設計、開発、運用、管理、ならびに評価に関する理論と実践」である。また教育工学は、「人間の学習のあらゆる面に関与する諸問題を分析し、それらの問題に対する解決を考案し、実行し、評価し、運営するための人、手だて、考え、道具、組織を含む複雑な統合過程」である。また教育工学とは、教育者がより適切な教育行為を選ぶことができるようにする工学である。

また、教育工学とは佐伯によると、「学習を支援する道具（Artifacts）の開発と、その道具の使用技術の開発をする学問である。（佐伯胖、1990）松田稔樹は『「教育」と「工学」とが結びつくことには、とても違和感があるという人もいるだろう』と言う。

松田によれば次のような誤った認識が特に見受けられると指摘する。

「第1に、『工学』は『ものを生産することを研究する学問』と思っている場合である。これは、古くて狭い『工学』の定義である。」この場合『人をオートメーション的、画一的に教育することを目指す』のが『教育工学』だという誤解を持ちかねない。」この狭義の意味での『教育工学』に対し「広義の『工学』の定義は、『ある事を実現するための方法・手段・システムなどを研究する』、つまり、『より良い問題解決の方法を追求する学問』というものである。」と教育工学を規定する。したがって、「教育工学は、『より良く教育目標を達成することを追求する学問』」と言うことができる。

第2に「『工学』は、『効率化』『最適化』を目指すものであり、『ゆとり』や『遊び』といった人間的要素を排除し、機械的で冷たい（つまり、およそ教育的でない）学問だという印象を持っている場合である。』しかし松田によれば、「これは『より良い』といった時に、何を『良さ』の規準として採用するのか、あるいは、さまざまな『良さ』の中の何を重視するのか、という問題」であるという。松田は「大事なことは、そういう教育的に重要な『良さ』をよりの確に評価できる方法論を生み出すことであり、それによって、そのような『良さ』を追求する『教育工学』が発展していくための研究である」と規定する。

また松田によれば『「教育工学」について、全く別の誤解をしている場合もある。例えば、教育工学は、教育機器や教育ソフトなどを開発することが目的だと思っている場合である。ここにもやはり2つの誤解が見られる。

第1に、教育工学では、確かに、教育機器や教育ソフトを開発することもある。しかし、『より良く教育目標を達成する』には、単に、ハードやソフトを提供するだけではダメである。教育は、あくまでも人を中心に考えるべきであり、人を支援する方法は、『考え方』『手順』『手法』『組織』などなど、さまざまである。したがって、『教育工学』は決して理工系の人たちだけの学問ではなく、文系の人にとっても十分に組み入れる学問である。』ただし、学問である以上は、その成果が広く適用可能なように一般化することが大事である」という。さらに松田によれば

「第2に、教育工学が『より良く教育目標を達成することを追求する学問』である以

上、単に、ハードやソフトを作っただけでは、目的が達成されたかどうかは分からないので、それだけでは研究成果があったとは言えない。つまり、教育工学では、評価が重要なのである。例えば、『コンピュータを使ったらかえって手間がかかってしまった』という経験を誰でも持っているだろう。これは、『こうなるはず』という期待と、『実際にはこうなった』という結果とには、常にズレが起こる可能性があるということである。ここが正に、『考え方』『手順』『手法』『組織』なども教育工学の成果として重要だという理由である。『教育工学』の研究を行う上で一番重要なことは何だろうか。それは、『固定観念』を排除すること。そして、『実践』と『評価』を通じて、地道に研究成果を積み上げることである。したがって教育工学は、人間の学習のあらゆる面に関与する諸問題を分析し、それらの問題に対する解決を考案し、実行し、評価し、運営するための人、手だて、考え、道具、組織を含む複雑な統合過程である。(AECT、1977) また『教育工学』とは、教育者がより適切な教育行為を選ぶことができるようにする工学である。(東洋、1976) そのための研究・実践の課題：1、多様な教育手段や用具の特性の解明とその開発 2、学習者や学習集団の特性、用具や教材の性質、環境条件等、教育行為の効果と交互作用をもつ諸条件の解明 3、教育の諸目標を明確に定義し、その測定方法を開発し、所与条件のもとでの教育行為の結果の解明 4、所与条件との交互作用のもとで、教育行為とその結果との関係の解明」が挙げられる。

つまり教育工学は、「教育に関係した操作可能なすべての諸要因、すなわち、教育目標、教育内容、教授目標、教授内容のような教育情報教材・教具、教育機器のような教育媒体、教育方法、教授方法、教育環境、児童・生徒の行動、教師の行動やそれらの集団編成ならびに以上の諸要因相互の関係を分析、選択、構成、制御して、教育効果を最大ならしめることを実証的に、そして実践的に研究する工学であり、教育行財政、学校学級管理経営や知育、訓育、カウンセリングなどの教授活動、および教育情報の収集、整備、利用、時間割作成、出欠成績などの教務のような実践領域において、工業技術、情報科学、理学、行動科学、人間工学の成果を縦横に利用して、教育の効率化をはかる研究分野である。(坂元昂、1968)」

上記のように、本学の「学習成果」は、まさに「教育工学」を実践的に活用する内容であり、そのシステムの構築結果は、第三者評価での評価委員の評価に限らず、ステークホルダーである実習先の評価や卒業後の学生の評価をもとに教育目標を定め、必要とされる資質や知識、技術などを必要な段階を設けながら設定していくことである。

6. まとめ

従来、本学では学生個々の情報は入学以前であれば入試課、学校の成績であれば教務課、実習であれば実習担当、学生の素行、態度、ジェネリック、学校行事に関することなどは学生課、就職などキャリア支援課、等の各部署や各教職員で蓄積・管理されており、全学的な共有が困難であった。

現在、履修カルテで、成績と実習評価については情報が共有されている、また、ジェ

ネリック評価についても別に周知され、指導を行っている。しかし、学業の過程でより総合的な学生個々の情報は指導の際重要であり、そのため、学生の多様な情報を結び付け、いわば学生一人ひとりの「成長」を全学的に可視化・共有化できるようにすることを目的として、今後学修ポートフォリオと学生カルテの機能を備えた学生情報統合システム「キャリアポートフォリオ」の開発・運用が望まれる。次回の第三者評価では入学前の学習情報がより一層求められるばかりでなく、教育課程全体や各教科等の学びを通じて「何ができるようになるのか」という観点から、育成すべき資質・能力を整理する必要がある。その上で、整理された資質・能力を育成するために「何を学ぶのか」という、必要な指導内容等を検討し、その内容を「どのように学ぶのか」という、子どもたちの具体的な学びの姿を考えながら構成していく必要がある。本論では、また就職先での卒業生の意見や外部第三者委員会などの意見を参考にするため、就職時、就職後3年、5年と現場で求められる職務内容について、より一層具体的なアンケート調査が必要となる。

今回、文部科学省の学習指導要領を、従来子どもの絵の発達や造形活動について構造主義的な視点で読み解いてきた筆者の研究が、現行指導要領の中にも見いだすことができた。そしてそのポスト構造主義に根差した教育が目指す地平は、次世代を生き抜く自由で力強い子どもたちの能力開発であり、その可能性は従来の固定された教育内容とは異なりよりアクティブで、広く組み合わせの自由なものでなければならない。

そして、その具体的な方策としてルーブリック子ども評価が求められているが、教育工学の授業の中では、よりよい実践的な学習方法や評価方法を探るために、構造主義的な視点である「固定化されない」ノマド的な思考方法を踏まえ、よりアクチュアルな対応を目指す「脱コード化」の考え方が重要であり、文部科学省の中学指導要領にも、そのことの重要性が「生きる力」を育むために必要であることが明記されている。

保育実習における学びについて

Learning of the student in the Field Work of nursery school

キーワード：保育実習 振り返り 事前事後指導

井 上 聖 子

I はじめに

少子化や核家族における養育力の低下、待機児童の増加や子どもの貧困問題など、乳幼児を取り巻く社会状況は、多くの問題を抱えている。それに伴い、保育施設に求められる子育て支援の機能は、多種多様化し、保育者の資質向上も、より強く求められてきている。つまり、専門知識や技術の習得だけでなく、社会の動向を理解した上で、それぞれの子どもへの支援の在り方や保護者支援、さらに地域社会との連携も可能な人材が望まれている。さらに、長根（2002）も述べているように、学生自身も生活経験の不足や価値観の変化により、学校における学習や生活に対する姿勢や態度にも指導が必要となってきた。それゆえ保育者養成校は、今まで以上に養成課程の重要性を認識し、学生の教育に力を尽くしていかなければならない。

本学は、保育者養成校として幼稚園教諭2種免許状と保育士資格を取得するためのカリキュラムが組まれている。その中でも実習は、保育者の指導のもと、子どもたちと直接かわり、子どもや保育について学べる貴重な機会である。特に少子化の影響で、乳幼児との関わりは、実習が初めてという学生も少なくない。そうした中での実習は、増々重要性を増している。小島（2012）は、こうした状況での学生は、保育者の指導の下、実際に子どもとかかわりながら身に付けていくことが、以前の学生に比べ増大していると述べている。原（2004）も、実習が保育者養成校のカリキュラムの中で重要な位置を占めていると述べている。岩田（2010）は、自身の保育観に気づき、就職を考える契機となるとも述べている。このため有意義な実習を行うためにも実習の事前事後指導は、社会状況の変化に伴う保育現場のニーズに合わせた指導内容が必要となってくる。

また近年、学生の主体的な学びを促進するため、アクティブラーニングが取り入れられてきている。実習の目的は、学内で学んだことを実習先で実践し、子どもの理解を深めるとともに、理論と実践を結び付けていくものである。つまり実習は、それ自体がアクティブラーニングであり、実践現場を体験し、保育者を目指す学生の専門的な質を高めていくものである。事前指導の基本は、実習生らしい態度や社会人としてのマナー、

保育技術を身に付け、目的意識を持って臨むよう指導している。終了後は振り返りをすることにより、保育観の形成につなげていき、足りない保育技術の確認や保育者としての課題を見つけ、次の実習や就職につながるよう指導内容を組んでいる。しかしながら入学後、保育者としての学びを進めていくうちに、保育者になることの厳しさや責任の重さなどがわかり初め、実習を経験することにより、自分が思い描いていた保育者のイメージとは違い、不安や保育の道に進むか、悩み諦めることもある。実習を重ねることにより、子どもや保育現場の理解や自分自身の保育者としての適応性がより明確になってくるのである。

そこで本研究は、教師論を受講し、保育実習Ⅰ（保育所）、教育（幼稚園）実習、保育実習Ⅱが終わっている２年生に、実習を通しての振り返りを１日の流れを追ってレポートとしてまとめ提出させている。それを基に学生が何を学び、どのような課題を持ったのか分析し、保育者を養成する上での指導や授業のあり方、卒業後の保育者としての学びにつなげられるような資料とすることを目的とする。

Ⅱ 研究方法

- １．調査対象 教師論 受講２年生44名のうち
保育所実習Ⅱまでを終了している41名
- ２．調査期日 20017年11月
- ３．調査方法 授業中に、アンケート用紙を配布し、１週間後に回収した。
自由記述式 回収率100%
- ４．回答項目
 - (1) １日のそれぞれの活動から学んだこと
 - 1) 登園時から朝の会まで
 - 2) 朝の会
 - 3) 主活動
 - 4) 給食時
 - 5) 午睡
 - 6) 帰りの会
 - (2) 実習中大変であったこと
 - (3) 子どもの対応以外で保育者から学んだこと
 - (4) 保育者に必要な資質
 - (5) 今後の課題

Ⅲ 結果及び考察

本学では、１年時の２月に保育実習Ⅰ（保育所）、２年時の６月に教育実習、２年時の１０月に保育実習Ⅱを行っている。その間の長期休みに施設実習が入るが、このアンケー

ト調査をした時点では、一部の学生が施設実習を残しているだけで、ほとんどの学生は、2年間の実習を終えての回答である。

1. 1日のそれぞれの活動から学んだこと

(1) 登園時から朝の会まで

学生からの回答を基に、カテゴリーに分けると、5つに分かれる。それを表にしたものが、表1である。最も記述数が多かったのは、子どもの健康・安全への配慮の26人で60.5%である。次は、子どもとのかかわりの13人で30.2%、次いでチームワークの理解が2人の4.7%、保育者の意識と姿勢、社会人としてのマナーがそれぞれ1人ずつの2.3%である。

それぞれの記述についてみると、子どもの健康・安全への配慮では、登園してきた子どもの保護者から家庭での様子を聞くが、12人である。次は、朝の支度や外遊びを見守りながら視診をするが、10人である。筆者の講義でも登園時、保護者から家庭での様子の聞き取りや視診の重要性は伝えている。やはり1日元気に過ごすためにも、登園時の健康チェックは、重要であると現場からも学んできていることが伺われる。

次に多かった子どもとのかかわりでは、登園後ということもあり、朝の支度に関する子どもとのかかわりが多く記述されている。具体的には、朝の支度が出来ない子どもへの援助が7人であり、見守るが2人である。後は、自由遊びに関することがそれぞれ1人ずつの回答で、全部で4人である。

これらのことから園では、1日子どもが元気に過ごし、子ども自らできることを増やそうと、登園時から保育者が配慮していることが示唆される。学生もそのことについて学んできていると言える。

表1 登園児から朝の集まりまで

(人)			
子どもの健康・安全への配慮	登園してきた子どもの保護者から、家庭での様子を聞く	12	26
	朝の支度や外遊びをしながら、子どもの様子を見守り、その日の体調の視診をする	10	
	前の日に休んだ子どもの体調確認や通院、薬について、しっかり行う	2	
	朝ご飯を食べてきたか、確認する	1	
	飲ませる薬を持ってきた場合は、受け取り、説明をしっかりと聞く	1	
子どもとのかかわり	朝の支度が出来ない子どもには、一緒に支度をしたり、声かけをする	7	13
	なるべく自分で支度が出来るよう見守ることも大切である	2	
	子どもの好きな遊びを聞いたりして、遊びを提案する	1	
	登園後なので、特に積極的に声をかける	1	
	遊んでいる際に、トラブルが起きそうなときは、未然に防ぐ	1	
チームワークの理解	玩具で遊ぶ時、投げたり、間違った遊びをしている子どもには、声かけをする	1	2
	門で子どもを預かった先生は、必ず担任に引き継ぎをする	1	
全員登園したら、園全体でお休みした子どもについて情報を共有する			
保育者としての意識や姿勢	体操やお遊戯をする時は、見本となるようにする	1	1
社会人としてのマナー	挨拶は、どんなに忙しくても必ず行う	1	1

(2) 朝の会

朝の会では、3つのカテゴリーに分れ、それを表にしたものが表2である。最も記述数が多かったのは、指導方法の39人で95.2%である。次は、子どもとのかかわりと保育者としての意識や姿勢が1人ずつで2.4%である。指導方法の記述内容を見ても、1日の始まりを元気にという配慮から、元気に歌うことの指導が多く、9人があげている。また子どもたちが楽しく、また生活しやすいよう1日の流れを伝えるが8人である。やはり朝の活動が1日の生活を左右するため、保育者は、元気よく楽しく生活できるよう配慮していることを学んできていると言える。

表2 朝の会

			(人)
指 導 方 法	子どもたちが元気に歌えるように、大きな声で歌い、子どもたちをリードする	9	39
	今日の流れをきちんと伝える	8	
	椅子の座り方や姿勢についても、しっかり伝える	6	
	歌の途中でも、小さい声で歌っている子どもには注意し、大きな声で歌っている子どもはすこく褒める	6	
	静かにできない子どもに対して、ピアノや音の出るもので注目を集める	4	
	元気な声も大事だが、優しい声も大事にする	1	
	歌わない子どもには、今何をする時間か声かけをする	1	
	以上児は、天候に関わらず、体操などで身体を動かし、ストレスを発散するようにする	1	
	日付や天気などを、考えるような問いかけをする	1	
子 ども へ の か か わ り	子どもたちが、元気に1日を始めらるような声かけや挨拶をする	2	1
	休んでいる子どもへの思いやりを持つような声かけをする	1	
保 育 者 と し て の 意 識 ・ 姿 勢	子どもたちに、気持ちを込めて挨拶をする	1	1

(3) 主活動

主活動では、3つのカテゴリーに分れ、それを表にしたものが表3である。最も記述数が多かったのは、指導方法の51人で80.9%である。次は、子どもの健康・安全面への配慮の10人で15.9%、次は保育者としての意識や姿勢の2人で3.2%である。

指導方法では、子どもが主体的に活動するための援助に関することが多く書かれている。その中でも造形遊びに関する記述が多くみられる。これは、筆者（2015）や杉山（2005）、野尻ら（2005）、大滝（2008）、林（2010）、山田（2012）も述べているように、責任実習で造形遊びを行うことが多いためと考える。

実習生であるため主活動では、指導方法に目が行きがちになることは当然かもしれない。しかし保育者は、どのような場面でも常に子どもの健康・安全面の配慮を行うことは責務である。それにも関わらず子どもの健康・安全面への配慮についての学びは、少ない。そのため事前指導では、子どもたちが安全で快適に過ごせる環境づくりについても目を向けるよう、他の教科とも関連しながら行う必要性があることが示唆される。

表3 主活動

			(人)
指 導 方 法	一人ひとりをしっかり見て、声かけや援助を行う	3	51
	一つひとつ細かく丁寧に説明をする	3	
	一人一人を確認し、作業を進める	2	
	最初に全作業過程を説明する	2	
	すべてに関わるのではなく、一歩引いてみることも大切である	2	
	子どもが製作するものを前もって作り、子どもに見てもらう	2	
	興味を引くような声かけをする	2	
	出来ない子どもにはすぐ手を出すのではなく、しばらく見守ることも大切である	2	
	年齢にあった遊びを考える	2	
	全員が理解できるまで、説明をする	2	
	やらせるのではなく、自らやるまで待つ	1	
	約束事を決めて行う	1	
	造形遊びでは、前で実演しながら説明するとわかりやすい	1	
	静かにしてとは言わず、子ども自ら静かにできるような声かけをする	1	
	運動遊びでは、人数調整をすることが大切である	1	
	造形あそびでハサミを使うとき個人差があり、できない子どもが自信を無くさないよう切り方を優しく伝える	1	
	説明するときは、一方的な説明ではなく、子どもたちに問いかけながら説明する	1	
	初めての遊びは、繰り返し丁寧に遊び方を伝えることが大切である	1	
	上手な子どもを紹介したり、製作物なら見本として全員に見せながら、説明する	1	
	製作の時は、得意な子どもと苦手な子どもを同じ席にし、得意な子どもが援助するようにする	1	
	製作が苦手な子どもは、細かい作業の時、保育者は近くで見守る	1	
	お遊戯など保育者が大きくメリハリをつけて踊ると、子どもたちもわかりやすい	1	
	してはいけないことは、はっきり伝える	1	
	子どもたちで話し合える時間を作る	1	
	作業が遅い子どもには、声かけを多くする	1	
	援助するときは、子どもが達成感を味わえるようにする	1	
	子どもが集中している時は、見守る	1	
	子どもの状況を考え、声かけも変える	1	
	絵を描く時、なかなか進まない子どもには、ヒントを出す	1	
	子どもに興味があるものを取り入れるが、無理やり参加させることはしない	1	
	未満児の製作は、少人数ずつで行う	1	
	テーマと違う絵を描いても、その絵の話を聞いたりして、子どもの気持ちを尊重する	1	
	戸外遊びでは、子どもとコミュニケーションを取りながら、新たな遊びに発展させていく	1	
	準備など、子どもに手伝ってもらおうと興味を引くので、手伝ってもらえそうなことは頼む	1	
	主活動は、早めに準備する	1	
	主活動を行う前に、子どもたちの興味を引くよう事前に製作物を見せたり、お話しをしたりする	1	
	子どもが知っていることと、知らないことを混ぜて行う	1	
	ケガがないことは大前提であるが、子どもの行動を抑えすぎない	1	
	話を聞くときの姿勢をしっかり正す	1	
子 ども の 健 康 ・ 安 全 面 へ の 配 慮	運動遊びでは、危険が無いよう声かけをする	2	10
	少しでも子どもがいつもと違う様子であれば、視診・触診・検温をすぐ行う	2	
	子どもが教室と廊下にいる時は、教室の入り口に立ち、両方を見ることが大事である	1	
	園外保育の時、保育者はバラバラになり車道側を歩き、子どもを注意深く見守る	1	
	子どもから目を離すことなく、安全面に配慮する	1	
	ハサミを使用し、危険が伴うような時は、少人数のグループで、少しずつ作業を行う	1	
	ハサミを使用時は、怪我の無いよう保育者が援助したり、緊張感を持たせる	1	
	常に子どもから目を離さず、安全確認をする	1	
保育者としての意識や姿勢	子どもが怪我をしたら、しっかり手当てをし、どんな小さな怪我でも保護者に報告する	1	2
	1つ叱ったら、3つほめる	1	

(4) 昼 食

昼食では、その他も含め、4つのカテゴリーに分れ、それを表にしたものが表4である。最も記述数が多かったのは、指導方法の52人で78.8%である。次は、子どもの健康・安全面への配慮の7人で10.6%、次は、保育者の意識・姿勢の5人で7.6%である。

学生は、小食、偏食の対応を含め、子どもたちが食べることを楽しみながら、健康状態や発育及び発達の状態など、必要に応じた栄養量を確保していけるよう援助していることを学んできていることがわかる。

次の子どもの健康・安全面への配慮では、7人中5人がアレルギーの子どもへの対応についてである。平成30年の保育所保育指針の第3章健康及び安全(2)事故防止及び安全対策イ事故防止の取組を行う際には、特に、睡眠中、プール活動・水遊び中、食事中等の場面では重大事故が発生しやすいことを踏まえ、とある。このようにアレルギー以外にも、食事に関して重大事故につながらないよう学内の理論とともに、実践現場での保育者の対応について関連付けて学ぶよう指導していくことが重要となる。

表4 昼食

(人)

指 導 方 法	嫌いなものは、1口でも食べる	9	52
	座り方や箸、スプーンの持ち方、食べ方など、発達にあった食事のマナーを伝える	6	
	時計で食べ終わる時間を伝える	6	
	楽しく話しながら食べるより、食べることに集中させる	6	
	子どもに食べられる量を聞きながら、配膳する	4	
	好き嫌い・早食い・遅い子どもの対応の仕方	3	
	スプーンや箸の持ち方を細かく声をかける	3	
	食べるのが遅い子どもは、近くに座り、声かけをする	3	
	食べる意欲がわくような声かけをする	2	
	年長は、小学校に上がる練習として、お盆を使ったり、時計を使い、食べる時間を決める	2	
	残してもよいと伝えてはいたが、積極的におかわりをするようにも声かけをする	1	
	未満児は、食べることが楽しいと思えるような援助をする	1	
	嫌いな物は、どういう食べ物か伝えることから、始める	1	
	残すときは、自分の口で残すことを伝える	1	
	午前中の振り返りをしながら、子どもたちと楽しく話をする	1	
	縦割り保育で、年長さんがご飯を配ることで、子どもたちの食べる意欲をわかせる	1	
	小食な子どもでも、少しでも多く食べられるように、ご飯とおかずを混ぜるなどの工夫をする	1	
	食器の置く位置を確認する	1	
子 ども の 健 康 ・ 安 全 へ の 配 慮	アレルギーのある子どもは、机を分けて、少し離れたところで食べる	3	7
	アレルギーのある子どもは、保育者が2人で確認する	1	
	アレルギーのある子どもへは、先に配る	1	
	食べながら、視診をする	1	
	こぼしたとき、火傷しないよう、少し冷ましてから渡す	1	
保 育 者 の 意 識 ・ 姿 勢	子どもたちより先に食べ終わるようにしながらも、子どもたちとの会話を楽しむ	2	5
	一人ひとりの食べられる量を把握する	1	
	2歳児以降は、保育者も一緒に食べる	1	
	年齢にあった昼食の準備をする	1	
そ の 他	天気に応じて、食べる場所を変える	1	2
	月に一度は、郷土料理を出し、食材に触れている	1	

(5) 午 睡

午睡では、2つのカテゴリーに分れ、それを表にしたものが表5である。最も記述数が多かったのは、指導方法の33人で80.5%である。次は、子どもの健康・安全面への配慮の8人で19.5%である。

ほとんどの学生が乳幼児を入眠に誘うのは、実習でしか行わない経験であると思われる。そのため、入眠しやすい環境や寝かし方についての記述が多い。前述したように睡眠中も重大事故が発生しやすいことを踏まえ、午睡中の健康管理の仕方についても学ぶ姿勢が、必要となると考える。

表5 午 睡

(人)			
指 導 方 法	入眠しやすい環境を整える	13	33
	子どもにより、寝かし方が違い、寝ない子どもには、身体を休めるよう声かけをする	5	
	寝る前に気持ちを落ち着かせるため、紙芝居などを読む	3	
	必ず排泄をしてから、午睡をする	2	
	寝ない子や落ち着かない子どもは、寄り添いながら暫く様子を見る	2	
	年長さんは、背中をトントンしたりせず、一人で寝られるにする	2	
	おもらしの多い子どもには、1回早めに起こして、トイレに行くよう声かけをする	2	
	寝ない子どもは、添い寝や足をマッサージしてあげると寝やすい	1	
	よく話をする子ども同士は、布団を離す	1	
	夜の睡眠時間を考えながら、午睡をする	1	
	午睡を何分したか、記録しておく	1	
子 ども の 健 康 ・ 安 全 面 の 配 慮	寝ている間も、健康状態をチェックをする	4	8
	未満児は、午睡中に呼吸などのチェックを行う	3	
	事務作業をしていますが、子どもには背を向けず、常に注意を払う	1	

(6) 帰りの会

帰りの会では、2つのカテゴリーに分れ、それを表にしたものが表6である。最も記述数が多かったのは、指導方法の41人で97.6%である。次は、子どもの健康・安全面への配慮の1人で2.4%である。

帰りの会では、1日元気で過ごせたことを確認しながら、明日の登園を楽しみにできるような指導方法を学んできている。朝の会と同様、歌を元気に歌うよう声かけをしていることは、いかに保育の中で音楽が大事であるかということが示唆される。こ

表6 帰りの会

(人)			
指 導 方 法	みんなで元気に歌うよう声かけをする	13	41
	次の日が楽しみになるよう予定などを伝える	13	
	1日の振り返りを行う	11	
	持ち帰る物の確認をする（特に忘れ物が多い子ども）	3	
	当番に、1日の振り返りを人前で話すようにして、自信をつけさせる	1	
子 ども の 健 康 ・ 安 全 面 の 配 慮	視診の仕方	1	1

のことから学内での音楽指導の重要性が、読み取れる。また、保育者は、子どもたちが登園してきた状態で降園できるよう1日保育している。そのため降園時の視診については、1人しかあげていないが、子どもの健康状態を知ることは、とても重要である。筆者は、視診について授業内で取り上げているが、それを現場でも生かせるよう実習の事前指導の中でも再確認する必要があると考える。

2. 実習中大変であったこと

実習中大変であったことは、その他も含め4つのカテゴリーに分れ、それを表にしたものが表7である。古川（2017）の研究と同様、多くの学生は、指導案や日誌を書くことをあげてくるかと推測していた。しかし、最も記述数が多かったのは、子どもとのかかわりの26人で54.2%である。次は、実習生としての態度の12人で25.0%、次いで保育技術の4人で8.3%である。

子どもとのかかわりが最も多くあげられていることは、幼少期の子どもと接する経験が少ないということもあるが、長谷（2016）も述べているように、実習における大きな目的は、子どもとのかかわりであることが伺われる。学生は、学内でも学んでいる上、何度か実習も行っている。しかし、色々な状況があるため、保育者から実際のかかわりを学び、繰り返し経験を積むことが適切な対応につながると思われる。

次の実習生としての態度では、責任実習における指導案作成や事前準備があげられて

表7 実習中大変だったこと

(人)			
子どもとのかかわり	喧嘩の対応	9	26
	どこまで援助してよいのか見極め	4	
	子どもが一斉にきて、違う遊びを提案してきたとき	2	
	遠足時の子どもの歩くスピードが違うので、どのように声をかけていけばよいのか	2	
	人見知りの子どもの対応	2	
	担任の先生が居ないとき、子どもたちをまとめるとき	2	
	未満児の声かけや対応	1	
	実習生を独占したがる場合の対応	1	
	1歳児の噛みつきあいの対応	1	
	外遊びの時、危険な遊びをしている場合、どこまで許して良いのか	1	
	避難訓練で、乳児の避難のさせ方	1	
実習生	指導案を書くこと	7	12
	責任実習での事前準備	2	
	毎日日誌を書くこと	1	
	同じクラスでの実習だったため、毎日のねらいを考えること	1	
	メモを取る時間がなく、日誌を書く上で、時間が曖昧になった	1	
保育技術	ピアノを弾くこと	3	4
	知らない手遊びや歌を覚えること	1	
その他	掃除が上手にできなかった	2	6
	午睡で寝かしているとき、自分も寝てしまいそうになった	2	
	常に子どものことを考え、気が緩むことがなかった	1	
	子どもたちから、名前を呼ばれた時、保育者の活動の手伝いがなかなかできなかったもので、どうしたらよいのか、わからなかった	1	

いる。これは、教育実習に続き2回目の経験となるが、園による方針や子どもたちの違い、季節も夏から秋へと変わったため、それに合わせた活動内容が求められる。それ故、学生も大変であったと考える。しかしながら、ほとんどの学生はあげておらず、実習先でのきめ細かい助言や添削指導があったものと示唆される。また日誌については、実習指導担当者がかなりの時間をかけ指導しているが、それとともに、これまでの実習先での添削指導もあり、ほとんどの学生は書くことに負担を感じないようになってきたと思われる。

3. 子どもの対応以外で保育者から学んだこと

子どもの対応以外で保育者から学んだことは、4つのカテゴリーに分れ、それを表にしたものが表8である。最も記述数が多かったのは、保育者としての意識・姿勢の24人で37.5%である。次にチームワークの理解の16人で25.0%、次いで社会人としてのマ

表8 子どもの対応以外で保育者から学んだこと

			(人)
保育者としての意識・姿勢	保護者の方に、ただ今日の様子を伝えるだけでなく、良かったこと、指導したことなどきめ細かく伝える	9	24
	保護者との連携をしっかりとる	5	
	子ども一人一人の特徴を把握するだけでなく、周りの小さなことでも気づくことの大切さ	2	
	保護者の心に寄り添うように、積極的に声かけをする	2	
	子どもが楽しいのは当然であるが、保育者も心から楽しむ	1	
	子どもが自主的に遊ぶような環境構成が大切である	1	
	昔からある遊びを子どもたちに伝えられるようにする	1	
	知識や技術をたくさん持っている	1	
	保育者のすべての動きに無駄はない	1	
	事務仕事の大切さ	1	
チームワークの理解	良い保育を行うためには、保育者同士の意見交換など、連携が大切である	7	16
	子どもたちが午睡しているときに、情報交換など保育者はしっかり連携を取っている	5	
	園全体の雰囲気や保育者同士の関係が良いと、子どもたちも楽しそうにしている	2	
	何事も保育者同士で協力して行うことの大切さ	2	
社会人としてのマナー	報告・連絡・相談の大切さ	4	14
	正しい言葉遣い	3	
	挨拶の大切さ	2	
	時間に厳しく、かつ有効に使う	2	
	体調管理の大切さ	2	
	周りへの気遣い	1	
子どもの健康・安全面の配慮	園で起きた怪我や事故は、園全体で確認し、次には起こらないよう配慮する	1	10
	ヒヤリハットを報告しあったり、年齢の発達に伴う危険なところを表にまとめた	1	
	り、保育者同士で確認をする	1	
	未満児で、ウンチが柔らかいときは、別室でおむつ交換をする	1	
	寝た時間、起きた時間、便の回数を記入する	1	
	散歩中の車など、安全面の配慮の仕方	1	
	安全面や衛生面の配慮の大切さ	1	
	保育室以外にも、保健室、遊具などにも危険はないか、きちんと見回る	1	
	子どもたちが生活しやすいよう先をみて、環境を整える	1	
	砂場や玩具、机、棚など消毒し、常に清潔にいられるようにする	1	
	園庭でただ子どもたちと遊んでいるのではなく、安全面への配慮も行っている	1	

ナーの14人で21.9%、次が子どもの健康・安全面の配慮の10人で15.6%である。

保育者としての意識や姿勢の中でも、学内では学びきれない保護者とのかかわり方に関する記述が多い。また良い保育を行うための保育者同士の連携の大切さも学んでいる。これは、あと数ヶ月で保育の現場に出る学生が多いということもあり、職場での人間関係と保育についても重視して学んできた現れだを考える。これらは学内でも指導はしているが、やはり実践現場を通じて学ぶこと、つまり実習での学びの深さと言える。

また本学では、ジェネリックスキルを重視しており、学生生活でも意識して行動するよう指導しているが、社会人としてのマナーも再確認してきている。特に保育者は、子どものお手本となる身近な大人である。挨拶や言葉遣いなどは、子どもにも大きな影響を与えることになるので、日々の生活の中で気を付けるべきところである。

子どもの健康・安全面の配慮では、集団生活を送る上で、快適、かつ安全に過ごせるような環境面への配慮の気づきが多い。保育者は、大事な命を預かる仕事でもあるので、家庭と連携を取りながら、子どもの健康を維持増進するための保育について、より指導を強化し現場につなげていきたい。

4. 保育者に必要な資質

保育者に必要な資質について表にまとめたものが、表9である。最も記述数が多かったのは、保育者の基本とも言える、明るい性格、笑顔、がともに13人の12.3%である。これらは入学時より指導しているが、最後の実習でも改めて感じ取ったものと思われる

表9 保育者に必要な資質

	(人)
笑顔	13
明るい性格	13
子どもの目線に立ち、子どもに共感できること	12
子どもが大好きで、子どもを1番に考える	11
コミュニケーション能力	10
体力があること	8
臨機応変さ	7
一人一人の子どもの理解	5
強い心	4
観察力	4
視野が広いこと	3
向学心・向上心	3
礼儀正しい	2
協調性	2
一般常識	2
知性がある	2
前向き	1
文章力	1
責任感	1
平等な態度	1
積極性	1

る。また子どもに共感ができるが12人で11.3%、子どもが大好きで子どものことを1番に考えられるが11人で10.4%である。このように子どもに対する思いやりも重視しており、林ら（2015）の報告と同様な結果となっている。一方、向学心・向上心を持つは3人で2.8%であり、本研究では少数意見である。しかし保育現場での資質能力の向上は、年々高まりを見せている。平成29年厚生労働省告示第117号の保育所保育指針（厚生労働省、2016）では、キャリアパス等も見据えて体系的な研修計画を作成することを盛り込んでいる。子ども・子育て支援法では、平成29年度より、技能・経験を積んだ職員に対する処遇改善のための加算が創設されているが、要件として研修の受講が課されている（内閣府、2017）。つまり、これまで以上に専門性の向上を図るための研修が、重要となってくる。そのため養成校としては、積極的に研修等に参加し、保育者として資質能力を高めていくことの必要性についても、教授していくことが必要である。

5. 今後の課題

保育の現場に出る前に、保育者として良き点と改善すべき点を明確にし、卒業するまでに一つ一つクリアしていくよう今後の課題について聞いている。それを表にしたものが表10であり、その他を含め、5つのカテゴリーに分れる。最も記述数が多かったのは、保育技術の35.1%で20人である。次は、保育者の意識・姿勢の18人で31.6%、次に子どもとのかかわりの4人で7.0%、次いで子どもの健康・安全面の配慮の3人で5.2%、その他は12人で21.1%である。

項目別にみると、長谷（2016）が述べているように、保育技術の中でも、個人差が大きく、技量がはっきりと出るピアノをあげる学生が多いと推察したが、知識や技術を増やすや子どもに伝わる声かけの方が僅かではあるが多い。数か月後には、クラス担任と

表10 今後の課題

			(人)
保 育 技 術	知識や技術をもっと増やす	7	20
	子どもに伝わる声かけ	7	
	ピアノは、新しい曲でもすぐ弾けるよう、日頃から練習を行う	6	
保 育 者 の 意 識・ 姿 勢	子どもの発育・発達、個性の理解	5	18
	子どもの小さな変化や成長に気づき、適した保育をする	4	
	笑顔を忘れず、常に学ぶ姿勢	3	
	事前に教材研究を行う	2	
	ねらいをもって計画を立てる	2	
	前に立って話をする時は、しっかりまとめて伝えられるようにする	2	
子 ども と の か か わ り	子どもに寄り添い、信頼関係を築く	3	4
	喧嘩の対応	1	
子 ども の 健 康・ 安 全 面 の 配 慮	子どもが過ごしやすい環境構成	1	3
	活動場所ごとの安全面での配慮の仕方	1	
	子どもの怪我の対応	1	
そ の 他	臨機応変さ	4	12
	積極性	4	
	広い視野をもつ	2	
	体力	2	

なることが予想される中で、ピアノだけでなく、保育者としての広い知識と技術が必要であることを認識したものと考えられる。しかしながらピアノは、保育現場で活用することが多い。日頃の練習の積み重ねは、大きいものとする。そのため長谷（2016）も述べているように、ピアノの担当教員と連携し、その重要性を伝えるとともに日々の努力を促すことが大切である。また子どもに伝わる声かけは、実習中大変だったことの 카테고리で記述が多かった、子どもとのかかわりと密接にリンクしているものとする。子どもと接する機会が実習のみの学生が多い中で、模擬授業を通して、子どもに伝わる声かけをより指導していく必要があると考える。

保育者としての意識・姿勢では、クラスを運営する上での大事なポイントをあげている。これは実習先の保育者が、真剣に子どもたちと向き合う姿勢を学びとってきた表れであると示唆される。

その他では、保育者の資質とも関係する積極性や臨機応変さ、広い視野をもつことなど、子どもとのかかわる中で気づかされた項目があげられている。

前述したように、ほとんどの学生が短大における最後の実習となるため、保育技術だけでなく、広い視野に立ち、多角的に保育者を捉えていることがわかる。この結果から学内では、保育に関する知識や技能だけでなく、人としての資質を磨いていくような指導もより重要であると言える。

Ⅳ まとめ

保育実習Ⅱ終了後に1日の流れに沿って振り返りを行い、何を学んで何を課題としたのか、学生の記述されたものをカテゴリ化し分析し、養成校としてどのような指導を行っていけば良いのか再検討するための資料とした。その結果は、以下の通りであった。

- ①登園から降園まで、子どもたちの安全・健康面を配慮しながら、1日を元気に過ごせるよう保育をしていることを学んできた。
- ②実習中大変であったことで最も多かった記述のカテゴリは、子どもとのかかわり方であった。
- ③子どもの対応以外で学んだことで最も多かった記述のカテゴリは、保育者としての意識や姿勢についてであった。
- ④保育者に必要な資質で最も多かった記述のカテゴリは、明るく笑顔であることであった。
- ⑤今後の課題で最も多かった記述のカテゴリは、保育技術であった。

変化する社会状況により保育の現場では、色々な能力が求められている。2年間と言う限られた時間ではあるが、専門的な知識や保育技術はもちろんのこと、保育者としての資質を高める姿勢も育てていく必要性が示唆された。教員は、自ら学び、自分自身を高めていけるよう学生一人ひとりに対する指導と助言をより丁寧に行っていくことが大切であると言える。また保育現場での実習は、学内での理論と実践を結びつけるだけで

はなく、卒業後の現場での学びの基礎となる。そのため保育者養成校は、学内での学びをより充実させるとともに、卒業後の現場での保育者としての育ちを見とおした、実習指導をしていかなければならないと言える。

参考文献

原信夫（2008）短大生が語る実習体験．清和大学短期大学紀要，37：17-24.

長谷秀揮（2016）保育実習Ⅱの「振り返り」と「課題」についての一考察．四篠畷学園短期大学紀要，49：9-18.

林富公子（2010）学生の立案指導についての一考察—実習テキストに掲載されている指導案内容と学生が取り組んだ指導案内容との比較を通して—．園田学園女子大学論文集，44：203-212.

林悠子・森本美佐・東村知子・高橋千賀子（2015）保育者としての資質と保育実践能力に対する学生の意識について．なら学園大学なら文化女子短期大学部紀要，46：91-99.

古川洋子・伊藤亮（2017）保育者養成校における保育実習事前事後指導の一考察．愛知学泉大学・短期大学紀要，52：85-92.

井上聖子（2015）教育実習における指導案作成の指導について．帝京学園短期大学紀要，19：55-69.

岩田昌子（2010）保育者養成短大における学生の進路選択行動についての教育心理学的考察．鈴鹿短期大学紀要，30：25-37.

小島千恵子（2012）保育者を目指す学生の「保育」の意識に関する研究—実習前後の自己意識の自覚の変化を中心に．名古屋柳城短期大学研究紀要，34：158-167.

厚生労働省（2017）平成29年厚生労働省告示第117号の保育所保育指針.

https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010450&dataType=0&pageNo=1（参照日2018年12月20日参照）

内閣府（2017）子ども・子育て支援新制度

<https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/administer/setsumeikai/h300307/index.html>

（参照日2018年12月20日参照）

長根利紀代（2002）保育科学生の学習効果と意欲－教育実習事前事後指導における課題実習を通して－．名古屋柳城短期大学研究紀要，24：101-115.

野尻裕子・栗原泰子（2005）幼稚園教育実習における学習内容について－自己評価の具体的内容から学生の学びを検討する－．川村学苑女子大学研究紀要，16(2)：23-36.

大滝まり子（2008）幼稚園実習における指導案作成の留意点．北海道文教大学研究紀要，32：49-56.

杉山喜美恵（2005）実習事前指導のあり方について3．責任実習の現状分析より．東海女子短期大学紀要，31：37-44.

山田秀江（2012）幼稚園教育実習における保育実践力の学びに関する一考察－責任実習の実践報告から－．四條畷学園短期大学紀要，45：51-61.

民間の子育て支援活動と保育士養成校との関わり①

―地域子育て支援拠点利用者の状況と支援内容―

キーワード：子育て支援、保育相談、保育相談支援、ネットワーク

吉 田 百加利
軽 部 妙 子

(NPO 法人あんふぁんねっと代表)

1. はじめに

改正保育所保育指針では、新たに第6章「保護者に対する支援」が設けられ、保育所に入所する子どもの保護者に対する支援と地域における子育て支援について定められた。そこでは、保育所の特性を生かした支援、子どもの成長の喜びを共有するなど保護者の養育力の向上に結びつく支援、地域の資源を活用した支援など、保護者に対する支援の基本となる事項が明示されている。また、保育所の役割として「子育て支援」が位置付けられ、保育所での保護者支援は保育士の業務であり、保育士の専門的知識と技術を生かした子育て支援が大いに期待されている。一方、家庭の養育力の低下など子どもが育つ環境と子育て環境のいずれも課題を抱える現代社会では、保育所及び保育士に期待される役割は拡大し深化してきている。保育者養成には以前にも増して質も量も問われる時代になった。このように、子どもの心身の発達の支援ばかりでなく保護者支援も十分に対応できる保育者の養成が必要であるが、本学では実際に保護者支援に直接関わる機会はかなり少ないのが現状である。

さて、山梨県内では、子育て支援・応援をそれぞれの団体や個人で独自に行っており、ほかの子育て団体・個人がどのような活動を展開しているか知る方がなかった。そこで、平成22年3月「山梨県内にネットワークを作ろう」と、9団体、個人が準備会を発足させ、同年5月山梨県内初の「やまなし子育て応援ネットワークはぴはぴ」(以下「やまはぴ」と記す)を設立することとなった。この団体の目的は、山梨県内で子育て支援・応援する団体、個人が繋がり、情報の共有や相互交流を深めることで県全体の子育て支援・応援の質の向上を図ることである。いうなれば、山梨県版「利用者支援事業」を目指しているといえる。現在も定例会議を行いながら、山梨県の子育て支援・応援に取り組んでいる。

そこで、即戦力を磨くため本学は「やまはぴ」の組織を活用し、「やまはぴ」世話人である本学近隣の団体あんふぁんねっとの活動に学生の一部を参加させ、保護者支援の状況把握の機会を得ている。あんふぁんねっとは、平成18年にやまなし女性未来塾第1期

生のメンバーで立ち上げた子育て支援の任意団体である。平成24年にはNPOとなり、現在はA市の委託事業として地域子育て支援拠点、家庭訪問型子育て支援、パパも遊べるおもちゃのひろばを実施し、自主事業として親子カフェを運営している。本学では、複数教員が担当する「保育実践演習」で筆者を選択した学生が1年に1回程度、あんふぁんねっとを訪問し保護者や子どもとの交流を図り、スタッフや団体代表から民間の子育て支援活動の現状説明や助言を得ている。さらに平成28年度には、保護者や子どもたちとの交流に加え、保護者とスタッフに向け学生それぞれが学内で年間を通して学習した「現代の子育て支援事情」に関して発表をおこなった。

今後、あんふぁんねっとと継続的に交流を図りながら、平成27年4月よりスタートした子ども・子育て支援新制度の中で設けられた「利用者支援事業」にも対応できるよう、質の高い保育者の養成に向け共同で研究を進めていくこととするが、今回は第一段として、あんふぁんねっとの利用者の居住地・子どもの年齢、利用ニーズを把握し、利用者にとっての地域子育て支援拠点の役割について掌握することと養成校として子育て支援に必要な情報・資源を現場から収集するために基礎的な調査をした。

2. 調査方法

調査期間：調査方法①2015年4月1日～9月30日

調査方法②2015年4月1日～4月30日

調査対象：調査方法①地域子育て支援拠点利用者延べ4242名

調査方法②利用者42組（うち新規利用者17組）

調査方法：①受付名簿集計

- I. 利用者の居住地、II. 利用者の子どもの年齢、
III. 新規利用のきっかけ

②聴き取り調査

- IV. 利用目的、V. 相談内容（複数回答可）

3. 調査結果

①名簿集計結果

I. 利用者の居住地： A市 84.4% 他市 15.6%

II. 利用者の子どもの年齢割合：

0才児 33.0%	1才児 43.0%	2才児 12.3%
3才児 5.8%	その他 2.2%	無記名 3.7%

III. 新規利用のきっかけ：

紹介（友人と同行で来所） 38.9%

チラシ（検診の際手渡しのチラシをみて利用） 11.5%

他サービスからの情報等 2.7%

その他（自分でネットを調べた、子育て情報誌、口コミなど）46.9%

②聴き取り調査結果

Ⅳ. 利用目的

- ①親の子育て負担（不安）緩和 23組 ②子どもを遊ばせたい 9名
- ③仲間が欲しい 7名 ④どんな所か興味があつた 3名

Ⅴ. 相談内容 25件

- ①子どもとの関わり方 7件 ②家族との関係 5件
- ③入園・入所関連 3件 ④子どもの成長・発達 3件
- ⑤子どもと2人になるのが怖い 2件
- ⑥その他 5件（悩みが明確でないが子育て全体に不安を抱えている）

4. 考察および今後の課題

①地域子育て支援拠点の役割

調査結果の利用目的と相談内容から、保護者は初めての育児や生活の変化に戸惑い、子どもとの接し方や生活の変化への対応がうまくいかず自信をなくす姿がうかがえた。また、来所回数が増えてくると、表面的なニーズの背景から真のニーズが見えて、個別対応が必要になるケースが多い。子育てサービス利用後の親の変化は著しいとの調査結果があることから、多様な家庭状況に合わせた包括的な支援を寄り添いながら行うことで、親の自信や自発性を育み、自立できる親へと成長していけると考えられる。支援者は、保育の専門的な知識や技能に加え、傾聴や本人の実体験に基づいた共感、助言等を組み合わせることで包括的な支援を行うことができる。あらゆる相談に向き合うため、老若男女問わず幅広い層の支援者の存在が望まれる。さらに、様々な職種や専門性を持った世話人で構成され全県にわたって活動地域を網羅できる「やまはぴ」と他団体とのネットワークの強化の必要性も明らかになった。

②保育者養成校の役割

筆者がとりまとめた「子育て支援・応援現場における支援者の意識」に関するアンケート調査結果（帝京学園短期大学研究紀要第20号）の上位回答をキーワードで記すると、「支援者が保護者から話を聞いたり相談を受けたりすること」は「家庭での出来事や子どもの様子」「子どもの基本的生活習慣」「保護者の心身の健康」であった。「支援者が今後研究会に参加するなどして学びたい内容」では「子どもの発達発育のこと」「子育て家庭を支援する法令や制度」「保護者同士の人間関係」が挙げられ、「支援現場が今後取組みたい活動」としては「子育て支援の情報提供」「親支援プログラム」「父親参加プログラム」であった。

また、本学では各実習終了ごとに学生に対して同じ内容のアンケート調査を実施している。平成27年度の2年生におこなったアンケート調査の設問「実習中必要性を感じたことから、授業の中で取り組んでほしい事前指導は何か」の自由記述では、教育実習（幼稚園）、保育実習Ⅱ（保育所）を終えた多くの学生が指導案や日誌等記録に関することと

教材や遊びを通した子どもとの関わり方を記している。一方、保育実習Ⅲ（児童館実習）終了後のアンケート調査結果では、「児童館で盛んに行われている遊びの種類」「子どもにわかりやすい説明の仕方」に続いて、「母親クラブの活動など子育て支援の体制（保護者とのかかわりなど）」が挙げられた。保育実習Ⅲに関する過去のアンケート調査結果をさかのぼると、平成25年度の実習事後アンケート集計にはこの項目は挙げられていなかったが、平成26年度では24%、平成28年度は12%でさらに保護者への対応の割合と合わせると15%となり、保護者に関する項目は平成26年度から連続して掲げられている。入園、入所ではなく地域の様々な年齢層の子育て家庭が自由に集う場所への実習ということで、「保護者に対する支援」の実際を目の当たりにしてきた結果ではないかと考えられる。

実際に子育て支援に関わっている支援者に対するアンケート調査結果と保育士養成施設において実習を経験した学生に対するアンケート調査結果を比較すると、[1. はじめに] で記した「保護者に対する支援」のうち特に地域の資源を活用した支援において意識の持ち方に違いがあることがわかる。しかし2年間の保育士養成施設の教育プログラムにおいて、学生たちに地域の資源に目を向けることに意識させ、さらに意欲的にそれらと関わりを持つよう導くことで保護者に対する支援の基本を修得することは可能ではないかと考える。

地域の資源の一つである、あんふぁんねっとに訪問した筆者担当の「保育実践演習」受講生による授業終了後アンケート調査結果を紹介する。

平成28年度及び平成29年度受講生の授業アンケート（自由記述）

- ・山梨県の子育て支援及び利用者について知ることができた。
- ・子どもたちだけではなく保護者との関わりができて貴重な体験だった。
- ・子育てや保護者の気持ち、育児の大変さなどを学んだ。母親の気持ちや思いなどを直接聞いたり、保護者の目の前で子どもと関わる時の対応が体験できたり、大変勉強になった。
- ・子育ての悩みを抱えている人がたくさんいることを知った。保育士として頑張りたい。
- ・子どもたちが育っていく中で、母（保護者）以外にもサポートが本当に必要だということが分かった。保護者が安心できるようにしっかりサポートしたいと思った。
- ・保育所に勤める上で、子育て支援について知ることは大切だと思うので、学んだことを職場で活かしていきたい。

今回取りまとめた子育て支援現場における保護者の保育相談の状況と、これまでに実施された学生のアンケート調査結果および子育て支援者に対するアンケート調査結果より、現場から見えてくる地域特有の最新の子育てニーズを養成校で数値化するなど子育て支援及び保護者支援の現状把握に努め、学生たちに総合的な保育のプロフェッショナルを目指す必要と地域の子育て力向上の役割を担う意識をしっかりと植え付けるべきであることがわかる。そのためには、より実践的な授業内容とその手法の検討およびフィールドワークの充実も不可欠であろう。

引き続き様々な子育て支援現場との連携を密に行い、地域のニーズをつかみそのニ

ズにこたえ、地域の子育て力の向上に寄与できるような保育者の養成に努めたい。

引用・参考文献：

- ・ 保育所保育指針
- ・ 厚生労働省（2018） 保育所保育指針解説
- ・ 幼保連携型認定こども園教育・保育要領
- ・ 内閣府、文部科学省、厚生労働省（2018）幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説
- ・ 原田正文（2006） 子育ての変貌と次世代育成支援 名古屋大学出版会
- ・ NPO 法人子育てひろば全国連絡協議会（2016） 地域子育て支援拠点事業に関するアンケート調査2015報告書
- ・ 永野典詞、岸本元気（2014） 保育士・幼稚園教諭のための保護者支援 風鳴舎

本論文は日本保育学会第70回大会において口頭発表した内容を一部加筆修正したものである。

民間の子育て支援活動と保育士養成校との関わり②

ー父親向けイベントを通じておこなう家庭支援の試みー

キーワード：家庭支援、父親プログラム、子育て支援

吉 田 百加利
軽 部 妙 子

(NPO 法人あんふぁんねっと代表)

1. はじめに

①前回の研究結果

前回実施した地域子育て支援拠点「あんふぁんねっと」の利用者に対する聞き取り調査の研究では、保護者が初めての育児や生活の変化に戸惑い、子どもとの接し方や生活の変化への対応がうまくいかず自信をなくすなどの姿がうかがえた。来所回数が増えてくると表面的なニーズの背景から真のニーズが見え、個別対応が必要になるケースも多かった。従って、支援者が多様な家庭状況に合わせた包括的支援を寄り添いながら行うこと、民間だからできる地域内の連携及び地域を越えた支援ネットワークの強化はますます必要であることを確認した。また養成校の役割として、現場における実体験からの真の学びが質の高い保育者の輩出につながることも確認した。

②本研究の背景

地域子育て支援拠点現場で利用者へのアセスメントを行う中で、夫（子どもの父親）に対する妻（子どもの母親）の思いと、妻に対する夫の思いのすれ違いを痛感する事例が最近増えてきた。これらは産後クライシスと思われるケースである。イクメンを目指す父親たちが、取り組むべきだと妻から期待される家事や育児の内容は多岐にわたる。育児に関する家庭内のルールも家庭ごと様々である。子育て支援現場ではイクメンとその妻がそれぞれ困惑したり疲弊したりしている姿を多く目にするようになった。先の研究でも、利用者への聞き取り調査結果として、5人に1人が「家族との関係」を支援者に相談していた。現状を把握しやすいように、あんふぁんねっとの通常開設時の利用者の声を具体的に記す。

◎産後クライシスと思われる声や状況（主にママ）

- ・パートナーと時間も心もすれ違い
- ・言葉にしなくてもパパの協力を得たい
- ・パパが動いてくれない
- ・話しているうちに涙が止まらなくなる

◎パパからの悩み

- ・イクメンへのプレッシャー
- ・ママの本当の気持ちがわからない

- ・自分の子どもと同年代の子と触れ合う機会がない
- ・子育てがわからない

そこで、あんふあんねっとでは早くから父親の育児参加の重要性を唱え、父親のための様々な子育て参加プログラムを実施してきた。とりわけ「パパのベビーマッサージ教室」に力を入れている。

③父親限定プログラム「パパのベビーマッサージ教室」の概要

あんふあんねっとで行う様々な父親向けイベントの中でも、スタッフたちは「パパのベビーマッサージ教室」は父親のストレス緩和に効果が高いと感じている。支援者がイベント時の父親の思いや悩みをくみ取り、母親への代弁者の働きを担う家庭支援の活動と捉えているからだ。

当該イベントの目的ほか実施内容は次のように設定している。

◎「パパのベビーマッサージ教室」の目的（家族支援の必要性）

- ・ファミリーとしてのステップアップ
- ・支援者がママの想いを伝える
- ・夫婦が向かい合って子育てできるきっかけづくり
- ・パパが声をあげる場の提供

◎「パパのベビーマッサージ教室」の到達点（目標）

- ・パパが子と留守番が出来る
- ・夫婦が互いを思いやっていたことが感じ取れる
- ・家族といることがより幸せに感じる
- ・夫婦で掛け違えそうになったボタンの修復
- ・ママがいないところでパパが子どもと接する

◎実施状況

- ・実施日及び時間 不定期で年3回 日曜日開催 1回1時間30分
- ・参加条件 生後1か月から1歳前後の子どもを持つ父親
- ・参加費 1組1000円
- ・実施場所 地域子育て支援拠点
- ・募集方法 地域子育て支援拠点カレンダーへの掲載
A市広報誌及び市開設の子育てアプリへの掲載
- ・プログラム ①父子ツーショット写真撮影⇒②参加者ウォーミングアップ⇒
③ベビーマッサージ⇒④自己紹介⇒⑤父親座談会⇒
⑥ママへのメッセージカード作り

◎特色と配慮

[特色] ・パパオンリーの参加

- ・講師は助産師（かつてはあんふあんねっとの利用者）（専門職）（外部講師）
- ・開始時にパパと子どものツーショット写真撮影し、会終了時にその写真を貼付したママへのメッセージカードを作成
- ・ベビーマッサージの後の座談会を重要視
- ・ママは希望があれば2階のカフェでティータイム
- ・イベント終了後毎回担当でカンファレンスを実施し、ひろばでの継続支援につなげていく

[配慮] ・パパのプライドを尊重（パパへの声掛け、子どもへの手助けのタイミング）

- ・パパの性質や気持ちに寄り添うよう、助産師は専門的で具体的な知識の提

供とサポートを心がける

- ・ 座談会では助産師とスタッフが連携して、パパたちが安心して話ができる場をつくるよう努めている

④本研究の目的

今回は地域子育て支援拠点における支援者の父親への関わり方と、イベントを通した父親支援というアプローチから家庭支援の活動を検討する目的で、父親限定子育てプログラム参加者に父親になって自身が感じている変化や悩み等を聴き取り（調査①）、父親限定子育てプログラム参加後の夫の変化を妻から聴き取り（調査②）、その結果をまとめた。

2. 調査方法

（調査①）調査期間：平成28年7月、10月、平成29年1月、4月、7月、10月

調査対象：「パパのためのベビーマッサージ教室」

参加父親延べ53名（回答率100%）

調査方法：Ⅰ．参加者の来所経験、Ⅱ．参加理由、Ⅲ．子どもの月齢、
Ⅳ．参加子どもの出産順位、Ⅴ．自身からみた誕生後の変化、
Ⅵ．気になっている事（悩み等）を対面調査した。

（調査②）調査期間：平成28年7月～平成29年12月

調査対象：調査①で回答した家庭の妻延べ39名

（父親プログラム参加者（夫）に対する回答率74%）

調査方法：妻からみた夫のプログラム参加後の変化を対面調査した。

3. 調査結果

（調査①）Ⅰ．参加者の来所経験：あり 3人、なし 50人

Ⅱ．参加理由：自発 3件、妻の勧め 50件

Ⅲ．利用者の子どもの月齢：1～3ヶ月 15人、4～6ヶ月 19人、
7～9か月 13人、10ヶ月～ 6人

Ⅳ．子どもの出産順位：第1子 45人、第2子 7人、第3子以降 1人

Ⅴ．自身からみた誕生後の変化（上位）：

家族との時間が長くなった 18件

仕事の効率が上がった 12件

家庭・社会に対して責任感が強くなった 10件

その他 ・子育てをしてみて自分の親の気持ちがわかるようになった

- ・ 2人目の子どもで少し赤ちゃんの言っている事がわかるようになった（泣き方、仕草）
- ・ 他の子を見ても可愛いと思えるようになった

VI. 気になっていること（上位）：

子どもが泣いた時の対処方法 13件

育児と仕事の両立 10件

妻との関係 8件

- その他
- ・子どもたちがママの奪い合いをしている時のかかわり方、
パパができることはどんなことか
 - ・ダメといっても聞かない我が子への対処の仕方
 - ・抱っこで寝た際にベッドに寝かせる方法
 - ・第2子以降が欲しいがいつのタイミングがよいか
 - ・子どもと接する時間が短い、父子関係は大丈夫なのか

（調査②）妻からみた夫のプログラム参加後の変化：変化あり 25件（65%）

- 具体的な変化
- ・自信がついた様だ、
 - ・妻の外出を嫌がらなくなった
会社を休んで歯科に行かせてくれた
 - ・自発的な家事・育児参画等
家でもベビーマッサージをしてくれるようになった
ひろばに行ってみたいと言うようになった
 - ・夫婦の会話が増えた

変化なし 5件、 わからない 9件、

プログラムに参加してくれて良かった 30件

（その他）◎プログラム参加後拠点に遊びに来たパパへの聴き取り

- ・子どもへのマッサージを妻に教えられて嬉しかった
- ・子どもが自分を見て笑うことが多くなった（ママより好かれているようだ）
- ・座談会の際、他のパパから聞いた3人ハグ（パパ・ママ・子ども）を自分もするようになった
- ・イベント当日は初対面のパパ同士の中でどこまで本音を言っているのか戸惑いがあった

◎プログラム参加時のカード効果

- ・パパからのメッセージでパパの気持ちがわかりママが安心して子育て出来る

4. 考察および今後の課題

調査①の結果から、夫は妻を助けたいという気持ちはあるがアクションの仕方がわからず苦しんでいる様子がうかがえる。家事や育児と仕事のバランスのとり方に悩み、家庭では妻の不安定な心は十分にわかっているがどう向き合うか悩んでいる。妻や子どもへの愛情は豊かで深い、直接的な表現に戸惑いがあるような結果である。調査②では、妻がプログラム参加後の夫の小さな変化に気がついていることが見てとれる。ま

た、カードを受け取ったことで夫の言動をプラスにとれるようになった妻も多かった。一方、子育て支援拠点のスタッフからは、イベント参加後の利用者の変化として、パパも一緒にひろばを利用する機会が増えた、ママの笑顔が増えた、ママがパパの自慢話を多くするようになったとの声があがった。これらの結果から、子育て支援拠点が父親限定のイベントを介して行っているパパへの育児支援の活動は、結果的に家庭支援に十分につながっているといえる。

民間の子育て支援拠点の強みは、スタッフが頻繁には変わらないため、利用者は顔なじみが多く安心感を持つことができることである。さらに様々な制約がない民間だからできることとして、地域性を生かした支援、支援スタッフの利用者目線でのサポート、参加者の継続支援、参加者同士のつながりの橋渡し、男性に特化したプログラムの実施、他機関との密な連携のもと情報が届いていない人へのアプローチ、行政区を超えた子育ての支援・応援への対応等が挙げられる。一方で、民間の子育て支援拠点が強化すべき点として、法人としての信頼性の向上、最新の子育て支援情報の収集、現場でのニーズの聴き取りの精度と正確な分析等がある。そしてこれらの課題は、保育者養成校や前回の研究で記した全県の地域ネットワークとの連携において解消できると考えている。

また、保育者養成においては学生それぞれが個々の保育観を深めつつ保護者支援に対する実践的な体験の充実がさらに期待される。卒業後には、子どもの保育・教育に加えて待ったなしの子育て支援、家庭支援が始まるからである。

最近の子育て事情として、赤ちゃんの世話をせずに保護者になった割合は75%、ママの72%がアウェイ育児を行っているという。また、「6歳未満をもつ男性の国別家事・育児時間（1日平均）」は北欧やアメリカの男性の1/3程度との調査結果がある。子育てママを取り巻く環境は相変わらず厳しい。一方、日本の子育て家庭で休日に夫が食事・家事に6時間以上割く家庭の約7割が複数子どもをもうけているとのデータもある。夫が妻を助けたいと思う気持ち強いことは調査から確認できたが、妻が望む具体的な行動をとることはなかなか難しい。この結果を踏まえ地域子育て支援拠点の支援者は、母親同士の仲間作りに加えて、父親同士のつながりと夫婦間のつながりをサポートし、同時に保護者に対して父性母性を合わせた中性的な視点も伝えられる人材であるべきだと改めて感じた。夫婦のコミュニケーション力が妻の安心につながり育児力に結びついていくことから、スタッフの資質向上に加え、男性に特化したプログラム実施の検討をさらに進めていきたい。

今後、保育者養成校も地域子育て支援拠点も「やまはび」等の地域ネットワークを活用して、子育て環境の地域性特質の把握に努め、全県レベルで親同士をつなげるシステムの構築を図りながら多様なニーズに対応できる継続的な支援体制の確立を目指す必要がある。

引用・参考文献：

- ・横浜市（2013） 横浜市子ども・子育て支援事業計画の策定に向けた利用ニーズ把握のための調査結果報告書
- ・NPO 法人子育てひろば全国連絡協議会（2016） 地域子育て支援拠点事業に関するアンケート調査報告書
- ・牧野恵一（2012）保育現場における子育て相談と保護者支援のあり方 筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要 7、179-191
- ・総務省（2016）社会生活基本調査報告書
- ・ベネッセ教育総合研究所次世代育成研究室（2010）第1回妊娠出産子育て基本調査・フォローアップ調査報告書
- ・ベネッセ教育総合研究所次世代育成研究室（2011）第2回妊娠出産子育て基本調査報告書

本論文は日本保育学会第71回大会において口頭発表した内容を一部加筆修正したものである。

保育者養成における学生の主体的な学びにつながる模擬保育の実践

キーワード：アクティブ・ラーニング 保育者養成 模擬保育

帝京学園短期大学 専任講師 清水 健

I. 問題と目的

アクティブ・ラーニングとは、教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称である（文部科学省，2014）。中央教育審議会（2014）は、答申の中で我が国の現状について、急速なグローバル化や人口構造の変化等により社会の仕組みが大きく変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある時代であるとし、このような時代に生き、社会に貢献していくには、存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められると述べている。加えて、その現状を踏まえ、従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学習（アクティブ・ラーニング）への転換が必要であると述べている。

保育者養成校におけるアクティブ・ラーニングの導入について、和田他（2013）は、これからは、一般的・普遍的な原理・理論・知見等の学習や、熟達者が開発して一般化された技法の習得にとどまることなく、あいまいで不確実かつ複雑な問題への向き合いから蓄積された実践知を用いて、状況との対話を重ねつつ、既知のフレームを含めて省察を常に行い続けるという学びが求められていると述べ、保育者養成におけるアクティブ・ラーニングの意義を訴えている。さらに、アクティブ・ラーニングによって生成されてくる知を獲得していきつつも、さらなる理論知・命題知やスキルを求めていくという能動的な学習者への転換フォーマット及びその教育の基本構造を養成校側が積極的に開拓し、提示すべきであると、保育者を養成する大学などの高等教育機関こそがこれまでの教育方法の見直しを迫られていると示唆している。

また、文部科学省（2017）は、教職課程コアカリキュラムを策定し、教職課程に求められている実践性と学芸の二つの側面を融合したで高い水準の教員養成をすることが求められているとしている。保育者養成においては、実習準備の1つとして模擬保育を授業で学生に経験させることがある（阪本,2015）。池上他（2018）は、従前より保育専門職の養成においては「保育実践力」を自ら育て、専門的知識と実践力を統合できる学生の育成が求められているとした上で、文部科学省（2017）のコア・カリキュラムに関

わる保育者養成の課題として、①教員となる際に最低限必要な基礎的・基盤的知識、②学校現場や教職に関する実際に体験させる機会の充実、③教職課程の質の保証、④教科・教職に関する科目の分断と細分化の改善の必要性が示されていると述べている。教職課程コアカリキュラムの幼児教育に関わる内容には、「主体的・対話的で深い学びが実現する過程を踏まえて具体的な指導場面を想定して保育を構想する方法を身に付けること」、「模擬保育とその振り返りを通して保育を改善する視点を身につけている」という目標も挙げられている。このことから、保育者養成においては机上の学習だけでなく模擬保育などの実践的な学びを通じて実を伴う保育者の養成が求められ、その指導方法を模索すべく具体的な実践の積み重ねが必要であることは確実なものといえる。実際に、保育者養成校における模擬保育の実践に関する先行研究も複数みられる。これは保育者養成における模擬保育が実践的な指導力のある保育者を養成するためのアクティブ・ラーニングとしても意義のある取り組みであるといえる。

和田他（2013）は、アクティブ・ラーニングの導入、実践について、先行している他の学問分野や高等教育機関での実践においても、アクティブ・ラーニングは未だ試行段階であり、現時点ではより良い成果を求めて効果を検証するなどの実験的研究が重ねられている段階であると述べ、今後、実践を重ねていくことで能動的な学習者への転換フォーマットおよびその教育の基本構造を大学などの保育者養成校が積極的に開拓し、具体的に提示すべきだと指摘している。現段階で、保育者養成としての模擬保育の実践を含めたアクティブ・ラーニングは開拓の段階ではあるといえる。今後、さらに様々なデザインの実践報告が重ねられ、保育者養成におけるアクティブ・ラーニングの活用に関する研究が充実していくことを期待する。

そこで、本稿では保育者養成校である本学で実施した模擬保育の実践を報告する。模擬保育を実践した際の主観的、客観的な省察から学生が得た学びを整理する。この実践報告が、これからの保育者養成におけるアクティブ・ラーニング実践の一例及び、コアカリキュラムに関わる保育者養成の課題であるとして今後の保育者養成におけるアクティブ・ラーニングに関する研究に寄与することを願う。

Ⅱ．実践報告

1．実践に至る背景

本学では、1年生約50名が2年次に実施する幼稚園での教育実習に向けて1年次後期から2年次前期に掛けて教育実習の事前指導を受講している。当該科目である「教育実習（含事前事後指導）」では、これを2名の教員で担当し、学生を2クラスに分けることで約25名ずつのクラスで指導を行っている。指導内容は、教育実習に向けた各種手続きを中心に、指導計画案作成に関する指導をしている。指導計画案作成に関する指導については当該科目での取り扱いだけでなく、保育内容や表現技術など他の教科目においてもグループワークによる指導がなされており、学生は当該科目を受講する以前より「指導計画案」には触れてきている。当該科目では、具体的に教育実習での責任実習を想定

し、グループワークではなく一人で指導計画案を作成し模擬保育を実践する。学生にとっては自分で計画を立てて自分で実践を試みる初めての体験となる。

これまで当該科目の模擬保育では、模擬保育を行う保育者役の学生が当該科目担当教員の指導の下に取り組みたい保育領域の指導計画案を作成し、子ども役の学生を相手に模擬保育を実践してきた。指導計画案の作成から模擬保育実践までの手順は Fig.1 のとおりである。

Fig.1 指導計画案佐野作成から模擬保育実践までの手順

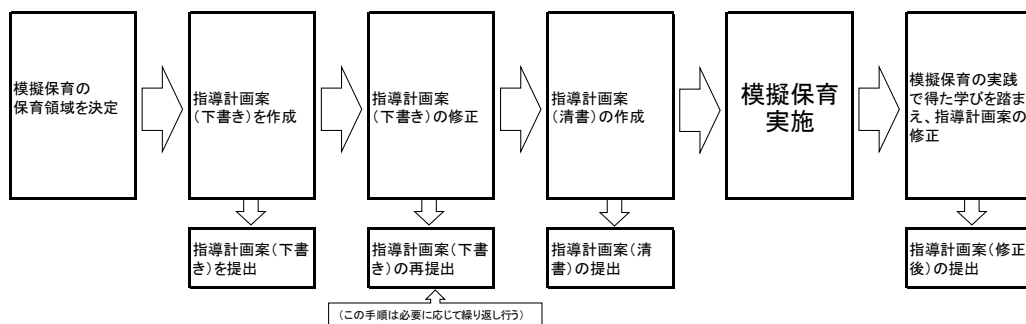


Fig.1のように、学生は模擬保育にて取り扱う保育領域を決定した後、指導計画案を作成し、指導教員による添削指導を重ねて模擬保育を実施している。この流れは、実際に教育実習で責任実習に向けて担当保育者と実習生である学生との間で行われる指導計画案作成上の手順と考えられる。実際の実習場面に予想される手順に沿って模擬保育に向けた指導を行うことで、学生は指導計画案を作成する際の流れや、実際に想定されるであろう指導計画案作成のペースや労力を疑似体験することができていると考える。

一方、上記の指導方法だけでは、模擬保育を行う学生が模擬保育を実施することで具体的に何を学び取るのか、実際の責任実習に向けた自身の課題を明確に整理することができないことが課題となっていた。模擬保育の直後には子ども役の学生から実施した内容や指導方法について口頭でコメントするよう指導していたが、その内容は「声の大きさ」や「話し方、説明」、「子ども達への対応」に関わるものとどまり、「活動のねらい」や「活動内容の整合性」、「予想される子どもの姿への対応」などといった指導計画に関わる内容についてコメントを得ることができず、模擬保育後の指導計画案（修正後）作成の参考になる内容には至らなかった。

阪本（2015）は、保育者養成校の学生が教育実習の設定保育から学びえたこととして、臨機応変な対応力の他、設定保育の計画・準備の重要性が挙げられているとし、実習先で学ぶ前に、授業における模擬保育でどれほどの保育の省察の視点を学生に育てさせることができるかが課題であるとし、保育者養成側として注視すべきものであると述べている。一方、阪本（2015）は模擬保育に臨んだ学生の事後レポートを分析する中で、模擬保育を行った学生がクラスメイトからのコメントに喜びを感じていること、ピ

アレビューとして同年代の学生から褒められることと、改善点を指摘されることを学生等が受け入れていたことを明らかにした。

このことから、保育者役の学生が学び得ることが望まれることとして、話し方や説明、子ども達への対応に限らず指導計画に関わる内容を含めて要素を整理し、クラスメイトのコメントとしてそれらの要素を踏まえてフィードバックすることで、質を伴う省察のある模擬保育が実践できるのではないかと考える。また、それらの要素を念頭において模擬保育に参加する子ども役のクラスメイトにとっても、客観的に模擬保育を評価する機会となることが期待される。

2. 実践の概要

(1) 目的

これまでの模擬保育の実施から得た課題を受け、今年度の当該科目では「模擬保育を体験すること」にとどまらず模擬保育で学生が学び得ることが望まれることを整理して模擬保育を省察し、またクラスメイトからのフィードバックによる客観的な省察を得ることで、質を伴う省察のある模擬保育を実践する。

(2) 対象

平成30年度中に「教育実習（含事前事後指導）」を履修し、筆者が担当するクラスに所属する学生が臨んだ模擬保育の1つを対象（以下、「事例A」とする。）とした。

今回の模擬保育の実践では、8名の学生が模擬保育に臨むことを予定していたため、クラスの学生を半数に分けて2つの模擬保育を同時に実施した。事例Aはそのうちの1つである。実施した模擬保育の詳細はTable1の通りである。

Table1 模擬保育「事例A」

指導計画案の設定			模擬保育の実際の環境		
テーマ	「夏祭りの屋台であそぼう」		対象	年齢	短期大学1年生
領域	表現(造形表現)			人数	10名
対象	年齢	4歳児			
	人数	10名	場所	多目的教室	
場所	保育室				

阿部（2016）によると、保育者養成校において実施されている模擬保育の内容は多様であり、対象者や教科目、目的、実施時期、模擬保育を演じる相手や人数、模擬保育の時間は多岐にわたるとしている。事例Aはその全ての項目において先行研究にみられる模擬保育の内容を逸脱しておらず、模擬保育の一例として成立しているものと判断できる。

（２）模擬保育の設定

本稿では、平成30年度に本学 1 年生を対象に実施した「教育実習（含事前事後指導）」の 1 クラスにおいて実施した模擬保育の活動概要と実践を報告する。当該科目の概要については前述の通りである。

本学では、教育実習に向けて学生の保育実践力を高めるために、模擬保育に臨む学生（以下、保育者役の学生とする）1 人が保育者役となって指導計画案を立て、子ども役をする他の学生を対象に模擬保育を実施している。今回はこの模擬保育の機会を用い実践を行った。

今回の模擬保育の実施については以下のように計画することを学生と共通理解した。

- ①指導計画案の作成方法、清書までのプロセスは従来の方法とすること（Fig.1）
- ②保育者役の学生は導入～まとめまで25分程度の模擬保育を計画すること
- ③保育者役の学生は模擬保育終了後、指定ワークシート「模擬保育実践シート」（Fig.2）に自身の模擬保育を振り返り、自己評価及び評価点、反省点を記入すること。
- ④保育者役の学生は、模擬保育終了後、「実践シート」「観察シート」「指導計画案（修正）」と共に、以下2つのテーマでレポートを提出すること
 1. 「自己評価」及び「子ども役の学生による客観評価」をもとに、自身の模擬保育を振り返りなさい。
 2. 整理した評価点、課題点を踏まえ、自身が教育実習までに取り組むべき課題と課題克服のための具体的な方法をまとめなさい。
- ⑤子ども役の学生は保育者役の立案した指導計画案にて指定された年齢の子どもになりきって模擬保育に参加すること
- ⑥子ども役の学生は模擬保育終了後、指定ワークシート「模擬保育観察シート」（Fig.3）に模擬保育を振り返り、評価及びコメントを記入すること。

（３）省察の方法

今回の模擬保育実践に当たり、ワークシートを作成した。ワークシートは保育者役の学生用ワークシート「模擬保育実践シート」（Fig.2）と子ども役として模擬保育に参加した学生用ワークシート「模擬保育観察シート」（Fig.3）とを準備した。

Fig.2 模擬保育実践シート

模擬保育 実践シート

		5段階評価					
模擬保育実施学生 ()		高 ← → 低					
子どもたちへの対応	話し方	Q1：声の大きさや発音、話し方が適切に実施できた。	5	4	3	2	1
		○評価ポイント：					
		△改善ポイント：					
	説明	Q2：教材や活動内容の説明は適切で、確実に伝わった。	5	4	3	2	1
		○評価ポイント：					
		△改善ポイント：					
		Q3：子どもたちの興味や関心を引き出すために工夫した。	5	4	3	2	1
		○評価ポイント：					
		△改善ポイント：					
	対応	Q4：子どもたちへの声掛けの内容は適切であった。	5	4	3	2	1
		○評価ポイント：					
		△改善ポイント：					
Q5：全体に目を配り、一人一人の様子を把握しながら活動を進めた。		5	4	3	2	1	
○評価ポイント：							
△改善ポイント：							
計画	活動計画	Q6：子どもたちの年齢・月齢に適した活動内容だった。	5	4	3	2	1
		○評価ポイント：					
		△改善ポイント：					
		Q7：時間配分は適切であった。	5	4	3	2	1
	○評価ポイント：						
	△改善ポイント：						
態度	Q8：保育に対して熱意や意欲をもって取り組んだ。	5	4	3	2	1	
	○評価ポイント：						
	△改善ポイント：						
全体を通じたコメント	Q9：総合評価（自己採点）		5	4	3	2	1
	○評価ポイント：						
	△改善ポイント：						
	～感想～						

●模擬保育実施後レポート課題●……レポート用紙に以下の課題を整理し（枚数無制限）、実践シート、観察シート、修正指導案と共に提出してください。

1.「自己評価」及び「子ども役の学生による客観評価」をもとに、自身の模擬保育を振り返りなさい。

2.整理した評価点、課題点を踏まえ、自身が教育実習までに取り組むべき課題と課題克服のための具体的な方法をまとめなさい。

Fig.3 模擬保育観察シート

模擬保育 観察シート

模擬保育実施学生 ()		5段階評価 高 ← 5 4 3 2 1 → 低	
子どもたちへの対応	話し方	Q1: 声の大きさや発音、話し方が適切で、聞きやすかった。	5 4 3 2 1
		○評価ポイント:	
		△改善ポイント:	
	説明	Q2: 教材や活動内容の説明が適切で、分かりやすかった。	5 4 3 2 1
		○評価ポイント:	
		△改善ポイント:	
		Q3: 子どもたちの興味や関心を引き出そうと工夫していた。	5 4 3 2 1
		○評価ポイント:	
		△改善ポイント:	
対応	Q4: 子どもたちへの声掛けの内容が適切であった。	5 4 3 2 1	
	○評価ポイント:		
	△改善ポイント:		
	Q5: 全体に目を配り、一人一人の様子を把握しながら活動を進めていた。	5 4 3 2 1	
計画	活動計画	Q6: 子どもたちの年齢・月齢に適した活動内容だった。	5 4 3 2 1
		○評価ポイント:	
		△改善ポイント:	
		Q7: 時間配分が適切であった。	5 4 3 2 1
	態度	Q8: 保育に対する熱意や意欲が感じられた。	5 4 3 2 1
		○評価ポイント:	
		△改善ポイント:	
		全体を通じたコメント	Q9: 総合評価
○評価ポイント:			
△改善ポイント:			
～感想～			

「実践シート」と「観察シート」の各項目は、池田（2013）の学生同士のピア評価に用いた質問票を基に、CiNiiに収集されている模擬保育に関する論文のうち、同様に評価シートを用いているものを分析し、評価シートに共通する項目をもとに選定した。本稿はあくまでも本学で実施した模擬保育の指導実践を報告するものであり、模擬保育により得る学習の効果や質の検証が目的ではないため、それぞれの論文の概要については、今回は省くこととする。なお、身体表現や運動あそびに関するものはシートの各項目が当該分野に特化していたため排除し、シートの各項目が模擬保育で取り扱う保育領域を限定しないよう配慮した。池田（2013）は教員養成（中・高・養）で培ってきた模擬授業の手法を保育者養成に応用し、保育者養成においても模擬保育が有意義であると述べている。また模擬保育を学生同士でピア評価する際に質問票を使用し、評価する学生が客観的で一定の視点から評価することができるようにした。本稿の模擬保育実践においても共通した視点から自己評価・他社評価を行うことで学生同士でのピア評価を実現で

きると考え、池田（2013）を基にした「実践シート」と「観察シート」とを作成した。

また、「実践シート」と「観察シート」の各項目は記入する学生の立場に応じて表記を整えたが、それぞれの項目が対応するよう配慮した。これは、保育者役の学生の自己評価と、子ども役の学生による客観評価とを共通の項目から得ることで保育者役の学生が寄り客観的に自身を省察することができると思ったためである。

Ⅲ. 結 果

模擬保育終了直後に記入した実践シート及び観察シートへの記載内容をもとに、学生の保育者役の学生及び子ども役の学生による5段階評価はTable2の通りであった。5段階評価では、子ども役の学生が評価した全ての項目において保育者役の学生の自己評価を上回った。また、保育者役の学生の実践シートへの記述記載内容はTable3の通りであった。同時に、子ども役の学生による観察シートへの記載内容はTable4の通りであった。

Table2 模擬保育後の5段階評価

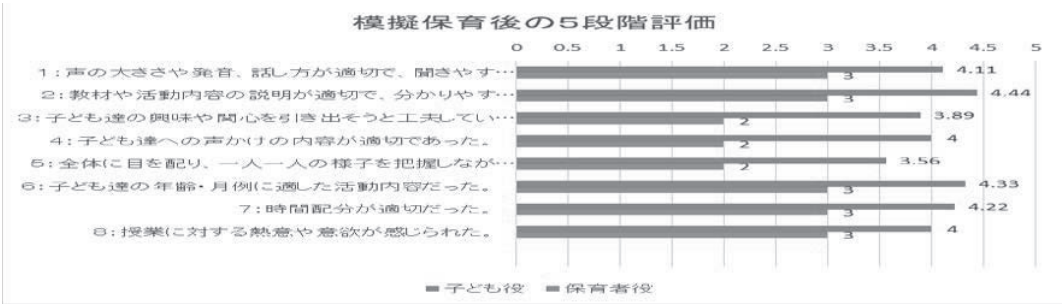


Table3 模擬保育事例A 保育者役の学生の実践シートへの記載内容

学生氏名		事例A	
子ども達への 対応	話し方	1: 声の大きさや発音、話し方が適切で、聞きやすかった。	評価ポイント: ゆっくり話すことを意識できた。問いかけながら話すことができた 改善ポイント: もっと明るい声で話せばよかった。大きな声で話すことができなかった
		2: 教材や活動内容の説明が適切で、分かりやすかった。	評価ポイント: 4歳児でも無理なく製作できるように手順の途中まで準備しておいて良かった 導入から展開にスムーズにつなぐことができた 改善ポイント: 大きい見本を準備するなどしてよりスムーズに説明すべきだった
			3: 子ども達の興味や関心を引き出そうと工夫していた。
	対応	4: 子ども達への声かけの内容が適切であった。	評価ポイント: 一人ひとりの子どもの声に反応することができた 改善ポイント: 静かで発言の少ない子どもに対して自分から言葉がけができていなかった
		5: 全体に目を配り、一人一人の様子を把握しながら活動を進めていた。	評価ポイント: 活動手順が早く終わってしまう子どもに対して、追加の活動を提案するなど、臨機応変に対応できた 改善ポイント: 活動手順に時間のかかる子どもに対する援助を考えていなかった
	計画	活動計画	6: 子ども達の年齢・月例に適した活動内容だった。
7: 時間配分が適切だった。			評価ポイント: 活動時間は適切だったと思う 改善ポイント: 導入に時間をかけて、十分な動機付けになるように心がける必要を感じた
態度		8: 授業に対する熱意や意欲が感じられた。	評価ポイント: 活動に使用する材料の準備は十分にできた 改善ポイント: イラストや絵本など、導入に使える教材の準備が足りなかった

Table4 模擬保育事例A 子ども役の学生による観察シートへの記載内容

学生氏名 事例A

子ども達への 対応	話し方	1: 声の大きさや発音、話し方が適切で、聞きやすかった。	評価 ポイント	声の大きさや抑揚も聞き取りやすかった
				はっきり分かりやすく話していた
				しっかりと話していた
				大きい声でゆっくり話していたので聞きやすかった
			改善 ポイント	話し方がゆっくりで聞き取りやすかった
				よく声が通っていた
				聞き取りやすい声で話していて良かった
				聞き取りやすい声だった
	説明	2: 教材や活動内容の説明が適切で、分かりやすかった。	評価 ポイント	はっきりとした話し方で良かった
				声が聞き取りやすくて良かった
				もう少し大きい声で話してほしい
				声のトーンが暗めだったので、もう少し明るく話すと良い
			改善 ポイント	もう少し大きい声を出したほうが良い
				もう少し声が大きい方が良かった
				子どもたちに問い掛けながら進めていたのが良かった
				導入からしっかりと流れが出来ていた
対応	3: 子ども達の興味や関心を引き出そうと工夫していた。	評価 ポイント	子どもの発達段階に合わせて手順を簡略化してあって良かった	
			各テーブルで細かに説明していて分かりやすかった	
			教材もしっかり準備してあったのでとてもスムーズに進められた	
			グループごとに説明があり分かりやすかった	
		改善 ポイント	作り方の説明が分かりやすかった	
			説明が分かりやすくて良かった	
			何をするのか、見通しを持つために見本があると良かった	
			導入で写真などがあると想像しやすいと思った	
計画	対応	4: 子ども達への声かけの内容が適切であった。	評価 ポイント	導入でしっかりと子どもの心を掴んでいた
				子どもを引き付けるような声掛けが良かった
				興味を引き出すような声掛けがあり、子どもの意見も聞いていた
				子どもに質問していくのは良かった
			改善 ポイント	もう少しイラスト等の提示が必要だったと思った
				写真やイラストなどの見本が欲しかった
				質問や聞いたことに対して必ず対応していた
				子どものいるテーブルに来たときに一人ひとりに丁寧に
	活動計画	5: 全体に目を配り、一人一人の様子を把握しながら活動を進めていた。	評価 ポイント	一人ひとりの子どもの発言に対して対応していた
				子どものいるテーブルを巡回して声を掛けていた
				子どもに問いかけていて良かった
				場面ごとに適切な声かけをしていた
			改善 ポイント	一部の子どもの偏ってしまうことが多かったので、全体に声かけをした方が良い
				活動中にもう少し声かけがあったら良い
				もう少し子ども一人ひとりに声かけをしていれば良かった
				「これは何?」など一人ひとりの意欲を高めるような声かけをしていた
計画	6: 子ども達の年齢・月例に適した活動内容だった。	評価 ポイント	一つのテーブルに座る子どもの人数を少なくすることで一人ひとりに声を掛けやすくて良かった	
			子どもが理解しやすいように各テーブルで必要な説明をしていた	
			一人ひとりに声を掛けることで把握していた	
			一人ひとりにコミュニケーションをとっていたことが印象的だった	
		改善 ポイント	製作のベースの速い子どもへの対応(活動の追加等)がスムーズでよかった	
			目標を合わせながら声かけをするとさらに良いと思った	
			製作の進捗が遅れている子どもへの対応をもう少し考えると良い	
			製作のベースの速い子どもへの対応を考えておくとう良いと思った	
計画	7: 時間配分が適切だった。	評価 ポイント	限られた時間の中で製作を完成することのできる内容になっていた	
			手本や見本を提示してから製作することが出来てわかりやすかった	
			4歳児(想定年齢)にとって取り組みやすい難易度になっていた	
			簡単に製作できるものが多くてよかった	
		改善 ポイント	複数の製作物を作ったが、ものによって難易度の異なるものがあった	
			もう少し複雑な手順を要するものがあったのもよいと思った	
			子どもの発達段階を想定した際、製作手順の全てを子どもが活動しなくても良いと思った	
			許された時間と製作物の量があっていたよかった	
態度	8: 授業に対する熱意や意欲が感じられた。	評価 ポイント	想定される年齢の子どもにとって集中しやすい時間でまとめられていた	
			指導案をしっかりと頭に入れて時間を管理している様子が感じられた	
			予定していた時間ぴったり活動が終わった	
			計画的なタイムマネジメントが出来ていて良かった	
		改善 ポイント	限られた時間の中でより多くの体験が出来よう計画されていてよかった	
			流れをスムーズにコントロールしていた	
			適切な時間配分だった	
			導入にもう少し時間を掛けても良いと思った	

(1) 話し方

保育者役の学生による評価点は「ゆっくり話すことを意識した」ことと「問いかけながら話す」ことであった。改善点は「明るい声」、「大きな声」であった。一方、子ども役の学生は「はっきりとした話し方」「聞き取りやすい声」を中心的に評価していた。改善点としては「声の大きさ」、「明るい声」が挙げられた。「ゆっくり話すことを意識した」ことの評価と「明るい声」「大きな声」の改善点は、保育者役の学生の省察と子ども役の学生による評価が一致していた。

(2) 説明

保育者役の学生による評価点は「4歳児でも無理なく製作できるように準備しておいた」ことと「導入から展開へスムーズにつないだ」ことであった。また、子どもの興味や関心を引き出すために「子どもへの問いかけを多く行った」を挙げた。改善点は「展開時のよりスムーズな説明」であった。子ども役の学生は「子どもの発達段階を踏まえた使用教材の下準備」「導入からのスムーズな流れ」を中心的に評価していた。一方、改善点として「活動時全体に見通しがもてるような見本などの提示」が挙げられた。「子どもの発達段階を踏まえた使用教材の下準備」「導入からのスムーズな流れ」についての評価と「展開時のスムーズな説明」「活動時全体に見通しがもてるような見本などの提示」の改善点が保育者役の学生の省察と子ども役の学生による評価が一致していた。一方、教材や活動内容の説明については「説明が分かりやすかった」との評価が複数の子ども役の学生に見られた。

(3) 対応

子どもへの言葉がけについて、保育者役の学生による評価点は「一人ひとりの子どもの声への反応」であった。一方、改善点として「発言の少ない子どもへの言葉がけ」を挙げた。また、全体への目配りや様子の把握については「活動のペースの速い子どもへの対応」を挙げた。改善点は「活動のペースの遅い子どもへの対応」であった。子ども役の学生は子どもへの言葉がけについて「一人ひとりの子どもへの丁寧な対応」を中心的に評価していた。一方、改善点として「子どもへの言葉がけの量」が挙げられた。また、全体への目配りや様子の把握については「保育者の目の届きやすい座席配置」や「必要な説明を各テーブルで行った」が挙げられた。一方、「活動のペースの遅い子どもへの対応」が課題として挙げられた。対応について、評価点として「一人ひとりの子どもへの対応」「活動ペースの速い子どもへの対応」について、改善点として「言葉をかける子どもの偏り」「活動のペースの遅い子どもへの対応」について保育者役の学生の省察と子ども役の学生による評価の一致がみられた。

(4) 活動計画

子ども達の年齢・月例に適した活動内容について、保育者役の学生は「複数の活動を取り入れたこと」を挙げた。一方、「一つ一つの活動を簡易にしたことによって、活動が

簡単すぎた」ことを課題として挙げた。時間配分については「適切であった」と評価する一方、「活動中の時間配分」について課題として挙げた。子ども役の学生は、「対象児にとって取り組みやすい難易度になっていたこと」を評価した一方で、「(子どもの発達段階を踏まえて) 複雑な手順を要する活動があってもよい」と課題を示した。時間配分については、「許された時間と活動量のバランスのよさ」、「タイムマネジメントができて良かった」と評価した一方、「導入にもう少し時間をかけても良い」とのコメントも見受けられた。時間配分について「適切な時間配分だった」との評価点と、「導入をより充実するなどの時間配分」との改善点とに両者の一致がみられた。

(5) 態度

保育者役の学生による評価点は「活動に使用する材料の準備は十分だった」であった。一方で、改善点は「イラストや絵本など導入に使える教材の準備」が挙げられた。子ども役の学生は「子どもと一緒に活動を楽しんでいる」を中心的に評価していた。一方、改善点は挙げられなかった。

Ⅳ. 考 察

各カテゴリーにおいて保育者役の学生の省察と子ども役の学生による評価ポイント、改善ポイントが明確になった。また、話し方、説明、対応、活動計画については保育者役の学生の省察と子ども役の学生による評価とが一致していた。両者の評価が一致することで、保育者役の学生は自身の評価については、自身で感じていた達成感を裏付ける客観的な評価として明確に自信につなげていくことができたと考える。また、課題についても課題だと“思う”点ではなく、客観的な視点から明確に“自身の課題”として捉えやすくなり、模擬保育の本来の目的である自己の保育実践力の省察が主観的な評価と客観的な評価の双方により深められたと考える。一方、説明について、「展開時のスムーズな説明」「活動時全体に見通しがもてるような見本などの提示」の改善点が挙げられながらも教材や活動内容の説明については「説明が分かりやすかった」との評価が複数の子ども役の学生に見られたことなど、必ずしも保育者役の学生と子ども役の学生との評価が一致しているものばかりではなかった。両者の記載を基に推察すると「活動時全体に見通しがもてるような見本などの提示」が課題に挙げられつつも、「子どもへの問いかけを多く行った」ことで「一つひとつの説明が分かりやすく整理され」、「導入からのスムーズな展開」につながっていった印象を子ども役の学生に与えたものではないかと考える。このように、必ずしも両者の記載が一致していなくとも事後の省察において保育者役の学生の課題（見本などの教材を充実させることで活動に見通しが持てるようにする）を明確にすることや、課題に潜んでいる評価すべき点（一つひとつの活動について丁寧に解りやすく説明できていた）を整理することは可能なのではないかと考える。その他、対応についても保育者役の学生による改善点として「発言の少ない子どもへの言葉かけ」を挙げている一方で、子ども役の学生からは「言葉をかける子どもの偏り」を

指摘されていることなど、保育者役の学生による主観的な立場と子ども役の学生による客観的な立場とでは印象に違いが感じられる記載が観られ、保育者役の学生の立場だけで省察しきることのできない“印象として子どもが感じたこと”を学び得られたと考える。高原・瀧・矢野（2016）は、実践した模擬保育の「ふりかえり」が個人のふりかえりだけでなく、他者との情報共有により、自己だけでは気づかない点にも目を向ける事ができるとともに、他者からの見方を知ることにより深いものになると述べており、本稿において保育者や役の学生が今回の実践から得た「ふりかえり」もまた他者からの見方を知る機会として有意義であったと考える。

V. おわりに

本稿では、保育者養成校である本学で実施した模擬保育の実践を報告する。模擬保育を実践した際の主観的、客観的な省察から学生が得た学びを整理した。本稿では、模擬保育という具体的な指導場面を想定して学生が主体的に保育を構想し、模擬保育の実践について客観的な視点でもって振り返ることで自身の保育の改善に目を向けた。これは文部科学省（2017）の教職課程コアカリキュラムの幼児教育に関わる内容である「主体的・対話的で深い学びが実現する過程を踏まえて具体的な指導場面を想定して保育を構想する方法を身に付けること」、「模擬保育とその振り返りを通して保育を改善する視点を身につけている」という目標に一步近づくことができたと考える。

杉村・安東（2018）は、模擬保育において学生が子ども役を行うことで、子どもの発達状況を理解しておくことの重要性と自らがそれを理解していないことへの気づき、加えて、子どもの視点や立場からの保育者の言動や保育環境の解釈が促されると述べている。本稿では子ども役の学生の学びについて具体的な言及は控えたが、「テーブル毎の子ども的人数」「各テーブルでの丁寧な説明」などの評価点や「目線を合わせながら言葉をかけると良い」という改善点など、保育者の行動や環境設定に関するコメントもみられ、子どもの視点から得た気づきもまた有意義な学びが含まれていたと考える。子ども役の学生が得る学びにも着目し、模擬保育を実践する場にいる全ての学生にとって最も有意義な学習方法を検討していくことが今後の課題である。

この場を借りて本稿の実践に協力いただいた当該クラスの学生及び関係者の皆様に感謝したい。

引用・参考文献

- ・畑啓子・池上貴美子・上田智佳・種子田順子（2017）初心者学生の模擬保育見学による意識変容に関する縦断的調査．甲子園短期大学紀要，35，47－52．
- ・伊藤圭一（2014）アクティブラーニングに関する一考察．豊橋創造大学短期大学部研究紀要，31，33－37．
- ・池上貴美子・前川智恵子・上田智佳・種子田順子・千原智美・畑啓子（2018）模擬保育見学による初心者学生の意識の変化．甲子園短期大学紀要，36，33－42．

- ・池田充裕（2013）模擬保育による学生の教授力・評価力の向上に関する取り組みと課題 ―ビデオ撮影による自己評価とピア評価・教員評価の効果の検証―. 山梨県立大学人間福祉学部紀要, 8, 61 – 72.
- ・猪田裕子・久保木亮子・塩津恵理子（2018）保育者養成における模擬保育の意義に関する一考察（1）. 教職課程・実習支援センター研究紀要, 1, 17 – 27.
- ・加納輝尚・中村貴子（2015）ゼミ活動におけるアクティブ・ラーニングの取り組みに関する一考察. 富山短期大学紀要, 50, 61 – 78.
- ・桐川敦子・櫻木真智子・黒澤寿美・望月久也・森田陽子・梁川悦美（2018）模擬保育形式の授業における学生の体験―運動遊びの実践を通して―. 日本女子体育大学紀要, 48, 179 – 186.
- ・丸田愛子（2018）保育者の専門性を理解する主体的な学びの検討（2）―三法令における保育者の専門性に着目して―. 鹿児島女子短期大学紀要, 54, 99 – 102.
- ・大石祥寛・倉岡豊実（2017）運動遊びの指導法に対する模擬保育実践の効果. 宮崎学園短期大学紀要, 10, 15 – 24.
- ・坂本真由美（2015）模擬保育を通じた自己省察の試み. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 47, 111 – 116.
- ・櫻木真智子（2016）保育専門科目に実践を取り入れることによる学びに関する報告―「保育内容・健康」に模擬保育形式の運動遊びを導入することの効果为例として―. 聖徳大学短期大学部, 49, 127 – 134.
- ・杉村智子・安東綾子（2018）保育内容の指導法における模擬保育実践 ―能動的な共同による学びの視点から―. 帝塚山大学現代生活学部子育て支援センター紀要, 3, 77 – 87.
- ・高杉志緒（2016）保育学科ゼミナールにおける「食育」実践報告 第4報―平成24年度の大型紙芝居制作・発表を中心に―. 下関短期大学紀要, 34, 57 – 71.
- ・高山静子（2016）自発的な遊びを重視する保育者を養成する学習環境の研究―保育実習室の整備に伴う学習経験の変化に焦点を当てて―. 日本生活体験学習学会誌, 16, 65 – 73.
- ・高原和子・小川鮎子・瀧信子・矢野咲子・下釜綾子（2014）幼児の身体表現指導における指導実践後の振り返りの有効性. 福岡女学院大学紀要, 人間関係学部編（15）, 89 – 95.
- ・高原和子・瀧信子・矢野咲子（2016）保育内容（表現）身体表現指導における模擬保育後のふりかえりに関する一考察. 福岡女学院大学紀要, 人間関係学部編（17）, 23 – 28.
- ・Williams R.T・横手健太（2014）混合カリキュラム授業へ応用したアクティブ・ラーニングのモデル. 研究紀要, 60・61, 129 – 134.
- ・山地弘起（2014）アクティブラーニングとは何か（特集 アクティブ・ラーニングの実質化に向けて）. 大学教育と情報, 1, 2 – 7.

保育者養成校における実践的指導力の検討

キーワード：指導計画、模擬授業、教育実習、実践的指導力

川 村 めぐみ

1、はじめに

幼稚園教育実習においては、すべての学生が指導教諭の指導の下で指導案を立案し、責任実習を行うこととなっており責任実習の実施にあたっては指導案の作成は必須となっている。

本校においては、教育実習事前指導をはじめ各領域の様々な授業の中で指導案を作成し、模擬授業を行う時間も設定している。

しかし、実習に行く学生の不安としては、「日誌の書き方がわからない」「指導案の書き方がわからない」と言った声が多く、実習後のアンケート調査においても、「学校で事前に取り入れてほしい事（取り入れて欲しかった事）」という設問に対し、「指導案の書き方」や「模擬授業」については例年指導充実に向けた要望が挙がっており、実習時に実習園のこどもの実態に合わせた指導案の作成について困難を抱える学生が多いという実態がある。

本研究では、授業の枠組みの中でマニュアルに沿った指導案の作成のみを目指すのではなく、子どもの実態にあわせた保育の展開ができる力をつける事を最終目的に、実習園において求められている指導内容と、学生の観点の違いを明らかにし、今後の授業改善を目指し検証を行うことを目的とした。

2、研究の方法

2-1 指導案作成指導の教育内容

（1）教育内容の構成

「教育実習（含事前事後指導）」の授業は、幼稚園教諭免許取得に関わる必修授業として1年後期から2年前期にわたって開講されている。

研究対象としたのは、1年次の指導計画の作成に関する基礎知識から模擬授業の実践までの計6回の授業である。指導案作成に関する授業構成は表1に示した。

表1 指導案作成指導の授業構成

1 「教育課程」と指導計画
2 指導案の書き方―指導案の意味や書き方を知る―
3 自作のエプロンシアターを使った活動提案型指導案の立案
4 模擬授業を踏まえ 30 分の指導計画の構想
5 模擬授業の実践―相互評価カードのまとめと模擬授業の振り返り―
6 映像教材「続・保育者を目指すあなたへ 第2巻」 責任実習の実際 視聴と振り返り

2-2 調査対象と時期

(1) 対 象

映像教材の視聴データについては「教育実習（含事前事後指導）」履修者1年生22名、2年生31名を対象とした。

教育実習評価表の「指導計画」に関する評価データについては、平成30年6月に実施された教育実習評価表の「指導計画」に関する評価データを分析対象とした。

(2) 調査方法と調査時期

映像教材の視聴については、1年生は模擬授業終了後に実施。2年生については保育実習Ⅰ、保育実習Ⅱ又はⅢ、教育実習、施設実習の全ての実習が終了している学生（31名）を対象に実施した。

調査時期はいずれも、2018年12月である。

映像教材は「続・保育者を目指すあなたへ 第2巻 責任実習の実際」（（株）新宿スタジオ）を使用し、視聴しながらワークシート（表3）の記入を行った。使用した映像教材の内容は表2に示すとおりである。

表2 映像教材の内容構成

第1週 4歳児クラス 責任実習	14分53秒
第1週の責任実習を振り返る	6分49秒
第2週 5歳児クラス 責任実習	12分19秒
第2週の責任実習を振り返る	8分28秒

(3) 実施内容

ワークシート「DVD「続・保育者を目指すあなたへ 第2巻 責任実習の実際」を視聴して」（表3参照）を使用し、①から⑤の項目について視聴をしながら、設問に沿っての自由記述を行った。2年生は無記名式。1年生は今後の継続的な指導を考慮し記名式（任意）とした。

表3 ワークシートの記述内容

①4歳児クラス 責任実習を観て気づいた事・気になった事を記入して下さい。 (指導案や実習生の言葉掛けで気になった事など)
②4歳児責任実習の指導場面(クラス担任の指導場面)で気づいた事・気になった事を記入して下さい。
③5歳児クラスの責任実習を観て気づいた事・気になった事を記入して下さい。
④5歳児責任実習の指導場面(大学教員の指導場面)で気づいた事・気になった事を記入して下さい。
⑤全体的な感想

(4) 分析方法

初めに、平成30年度教育実習における成績評価表より抜粋した、指導計画の立案に関連している記述を分析。次に、映像教材の分析を行った。使用した分析データは、「4歳児の責任実習」14分53秒の映像教材視聴後の気づきに関する記述(表3-①)のみを対象とし、記述内容についてカテゴリー分析を行い、1・2年生の実習経験の差による記述内容の比較を行った。映像教材の分析にあたり、1年生は「模擬授業指導案」「模擬授業相互評価カード」「振り返り後の指導案」を参考にした。

3、結果と考察

3-1 幼稚園実習評価にみる「指導計画」に関する記述の分析結果

学生の教育実習におけるつまずきや、事前指導の重点項目検討することを目的に、平成30年度教育実習における成績評価表より、指導計画の立案に関連している記述を抜粋し分析を行った。

(1)「指導計画」に関連する観点の比較

教育実習評価から抜粋した項目は、「子どもについての理解」から『幼児発達の理解』、「領域・教育課程に関する基礎知識・技能」から『教育計画・指導計画の理解』、「教育実践」から『教育技術の習得』の3項目の評価内容を抜粋し検討を行った。

それぞれの項目に関する評価については、結果を表4にまとめた。

『幼児発達の理解』については、「実習生として優れている」「実習生として適切である」(以下「優れている」「適切である」と省略する)を合わせると、81%の学生が適切に理解できているとの評価を得ている事が分かる。

表4 平成30年度 教育実習評価からの比較

項目	評価内容	優れている	適切である	努力を要する	認められない
子どもについての理解	幼児の発達の理解	5	32	7	0
領域・教育課程に関する基礎知識・技能	教育計画・指導計画の理解	3	27	13	1
教育実践	教育技術の習得	5	23	14	2

同様に『教育計画・指導計画の理解』については67％の学生が「優れている」「適切である」との評価。『教育技術の習得』については、63％の学生が「優れている」「適切である」との評価となっており、何れも60％以上の学生が標準以上の評価を得ている。

しかし量的評価では課題の詳細が見えてこないため、学生の課題、今後の指導の焦点

を明らかにするために、それぞれの観点の記述をカテゴリー分析し、課題の抽出を行った。

「教育計画・指導計画の理解」に関しては、24件の記述があり、その内訳は「子どもの姿の捉え方」に関する内容が8件、「展開や1日の流れの理解」に関する内容が6件、「ねらいの設定や保育者の意図の理解」に関する内容が3件、その他、字の丁寧さや、本人の態度等に対する内容が7件という結果となった。

（２）「指導計画」と「子どもの発達の理解」の関連性

次に、「指導計画」と「子どもの発達の理解」の関連性について、相関を調べた。（相関関係十分に検証出来るだけのデータ数がないため、所見欄から関連性を整理した。）観点別の具体的な記述例は以下に示す通りである。

【幼児発達の理解に関する記述例】

- ① 2つのクラスに入ったことで年齢による発達の違いに気づき、それを踏まえ対応の仕方を変える柔軟性がある。
- ② 子どもの観察をすることで、発達の段階や特徴をよく捉え、その大切さに気付き、そこから細やかな視点で子どもを見られるようになり、特に気になる子どもについて丁寧に対応する姿があった。
- ③ 個々の子ども達の特性や状況に応じた対応の方法を学んでいました。

以上の記述分析の結果から【幼児発達の理解】に関しては、「実習生と子どもと関わり」や「発達の違いへの理解」が挙げられ、「態度」や「姿勢」を評価する内容となっている。点数評価では8割以上の学生が実習生としての学びの姿勢について「適切」以上の評価を得ている。

従来の指導では、子どもの発達の理解が乏しい事が指導案の作成上の困難ではないかとの視点から指導内容の検討を行ってきた経緯があるが、今回の記述の分析では【幼

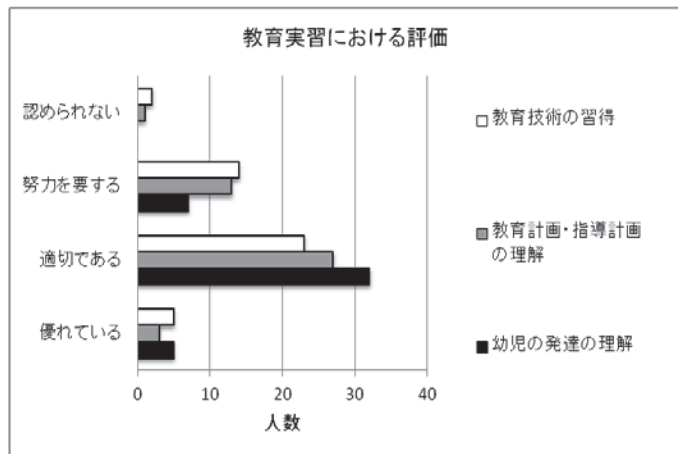


図1 教育実習における評価の観点

児発達の理解】が出来ていないから【指導計画の作成】に困難が生じているというよりも、以下の記述にみられるように、【子どもの姿が見えていない】ために【指導計画の作成に困難や戸惑い】が生じていると捉える必要があることが見えてきた。

【教育計画・指導計画に関する記述例】（下線は筆者）

- ①予想される子どもの活動が主に自分の活動に対して積極的に反応してくれる子の姿が多く、困ってしまう子や分からなくなってしまう子等の予想があまりないように感じました。（様々な子どもの姿を考えられるようになって欲しい）
- ②指導案を立てる際に、子どもの姿が見えず、自分の思いで計画を立てていて、戸惑う姿がみられました。

（３）「指導計画」と「教育技術」の関連性

次に、「教育計画・指導計画の理解」と「教育技術の習得」の観点別評価においては、「実習生として努力を要する」「実習生として成果が認められない」との評価結果が「教育計画・指導計画の理解」で32%、「教育技術の習得」が37%となっており、3割から4割近い学生に課題があるとの結果が見られたため、今後の指導に対する重点課題を整理することを目的に、相関関係と記述データの整理を行った。

相関関係については、データ数が少ないものの、図2に示すように、若干の相関関係が認められた。

さらに「教育技術の習得に関して、【教育技術に関する分析の観点】を以下の6つの観点から記述を分析した。

- 1、教材分析能力
- 2、授業構成力
- 3、教材開発力
- 4、授業展開力
- 5、表現技術
- 6、実践に対する姿勢

結果は表5「教育技術の習得」評価に対する記述の観点別分類に示す通りである。

【表現技術】に関する記述が多く、ピアノや保育技術に関しては、理論や技術の習得へのプロセスが形式化されているため、成果が見えやすい項目であることが考えられる。

【授業構成力】の、「子どもの反応を察知し、自分自身で何とかしようという姿勢」や「1つの活動を深めて考えるという」態度・能力。

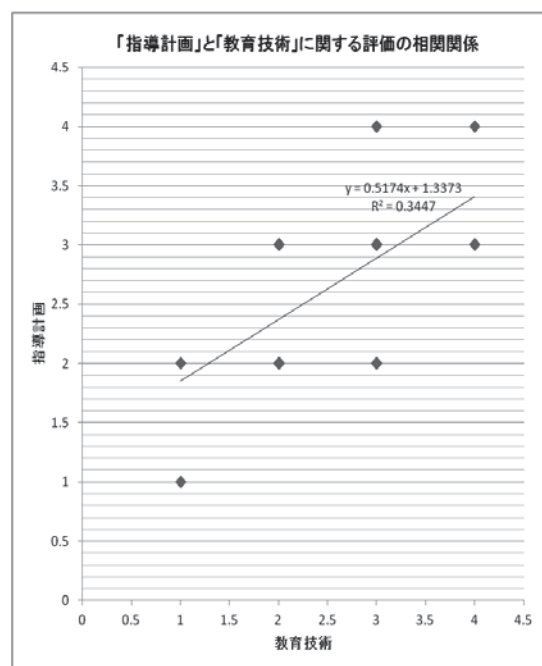


図2 指導計画と教育技術の相関関係

【授業展開力】の「子どもの前で話をする際に、言葉や説明で活動を進めようとする姿」は、幼児を前に理解しやすい方法や手立てを考える力であり、実習における観察力や記録の取り方、実習生自身の省察力とも関連しているのではない。

また、【実践に対する姿勢】については、「積極性のなさ」が「深い学びへとつながらなかった」事が指摘されている。（下線 筆者）

これらの項目については、知識の伝達の様に、形式化や、明文化が難しく、外からは見えにくいだけに、指導の具体化が難しく、指導上の工夫や改善が必要な項目であることが理解できた。

さらに評価表の「総合所見」の記述から「今後の課題とアドバイス」に関連する記述40件のデータを抜粋し分析した。結果は図3に示した。

「子ども理解」「表現技術」「日誌」「ジェネリックスキル」に比べ、「探求心・積極性・課題意識」等に関する記述が17件と多く、「技術」もさることながら、これらの技能・リテラシーを如何に意識させ習得させていくのかが今後の課題と言える。

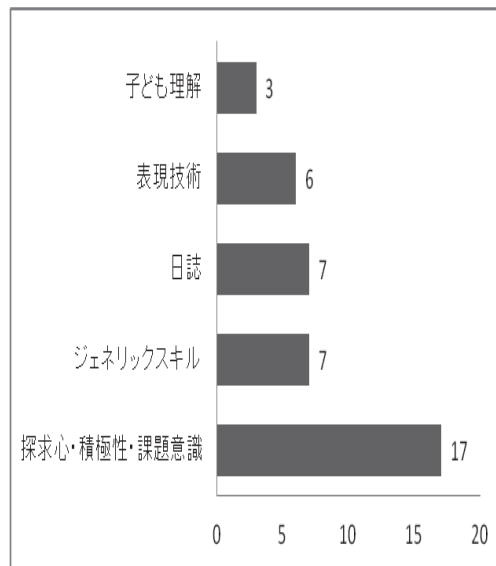


図3 今後との課題とアドバイス
(総合所見からの抜粋データ)

表5 「教育技術の習得」評価に対する記述の観点別分類

教材分析能力	肯定的評価	責任実習での教材研究に真剣に取り組みました
	否定的評価	
授業構成力	肯定的評価	・子ども達の興味ある事を探ったり、発達に応じた活動を考え取り入れていた。 ・内容を楽しく考え、こうしたらこうなると予測して色々と流れを工夫していた。
	否定的評価	・1つの活動を深めて考えるという事ができると良い ・子どもの反応を察知し、自分自身で何とかしようという姿勢が少ない
教材開発力	肯定的評価	廃材を利用し様々な遊びを考え相談しながら試行錯誤していました。
	否定的評価	
授業展開力	肯定的評価	
	否定的評価	・子どもの前で話をする際に、言葉や説明で活動を進めようとする姿が多かった。 ・もう少しはっきりとメリハリがつけられると尚、良い
表現技術	肯定的評価	・ハンドプレーやピアノも工夫して子どもたちの楽しめるものを考えていました ・エプロンシアターや紙芝居など子ども達が喜びそうな教材を積極的にやってくれた ・読み聞かせが上手で子どもが興味を持って聞き入っていた
	否定的評価	・ピアノなどの技術面において向上を望む ・苦手なピアノを避けてしまっていた。将来は不可欠となるものなので努力が必要である。 ・子ども達がやってみたいと自発的姿になるよう、教師自身が楽しさや、喜びを沢山感じ、その感情を素直に表現する力が求められていると思う。
実践に対する姿勢	肯定的評価	
	否定的評価	・部分実習ではもう少し積極的に行うことで学びが深まったのではないと思う ・教材準備や活動への参加の積極性はあまり見られなかった ・何を学びどう考えたのかという本人からの積極的な意見がもっと聞かれると良い

3-2、映像教材の模擬授業場面における「指導計画」の読み取りに関する分析結果

本研究の目的は、「指導計画の作成指導」を行うにあたり、実習先において求められている能力と、学生に身に付けさせる能力を明らかにし、子どもの実態にあわせて保育の展開ができる力を身に付けさせるため、授業改善を行うことを目的としている。

さらに実習評価から得られた分析結果をガイドラインとし、次年度以降の実習へ向け、指導の具体化を進める事にある。

2項については、本年度の授業の中で授業実践力を高める手立てとして、映像教材を用いた振り返りの授業実践を基に、2年生の観点と1年生の観点の違いに着目し比較分析を行った。

(1) 観察の対象

今回の比較では、実習経験が豊富な2年生と、実習未経験の1年生が同じ映像を見た時に何に着目をしているのかその違いを比較することにある。

ワークシートから、1年生(76件)、2年生(150件)のデータが抽出された。

はじめに、学生は誰に注目して記述を行ったのかを「観察の対象」として比較した。結果を表6に示す。

映像教材を視聴するにあたっては、特に「誰に」焦点を当てて観るかについて

の指示は与えていないが、1年生で76%、2年生では89%が映像の中の実習生の行動に焦点をあて、記述をしている事が分かる。

(2) 記録の書き方

次に、「どのように記録をしたのか」について比較を行うために、記録の書き方に注目した。「保育に生かす記録の書き方」(2007年今井)を参考に「観察記録」と「実践記録」の2種類に分類し比較した。

実習経験がない1年生と実習経験が豊富な2年生とは明らかに記録の取り方に違いが見られた。

2年生では活動の羅列のみを記述した「観察記録」は14%と少なく、86%が「実践記録」であり、記録内容の具体的な記述を見ると、「指導案通りに言葉がけをし、予想外な子どもの行動に対し、臨機応変に対応していた」や、「ロケットに水を入れた子どもに対して「重いから飛ばない」と先に言うのではなく、「どうして飛ばないのかな？」と子どもに聞いた方が良い」などの実践を伴った記述が多くみられ、子どもとのやりとりの様子を踏まえ、評価を加え、代替案を示したり、保育をより良くするための示唆が含まれた記述が見られた。

一方、実習経験が少なく責任実習の場面を初めて見る、1年生では「観察記録」が6割近くあり、「実践記録」についても「1人で全員のゴムを結ぶの

表6 「観察の対象」別比較

観察者 \ 観察の対象	実習生自身	子どもの行動	指導教員との関係	不明
1年生	76%	13%	1%	9%
2年生	89%	6%	3%	2%

表7 「記録の種類」分類指標

観察記録
・活動の羅列のみ
・客観的事実の記述のみ
実践記録
・自分で視点を定め、整理し反省、評価も含め記録している
・何を見て、どう感じたか等の具体的な記録

表8 記録の種類による比較

観察者 \ 記録の種類	観察記録	実践記録	抽出データ数
1年生	33件 (59%)	23件 (41%)	56件
2年生	18件 (14%)	113件 (86%)	131件

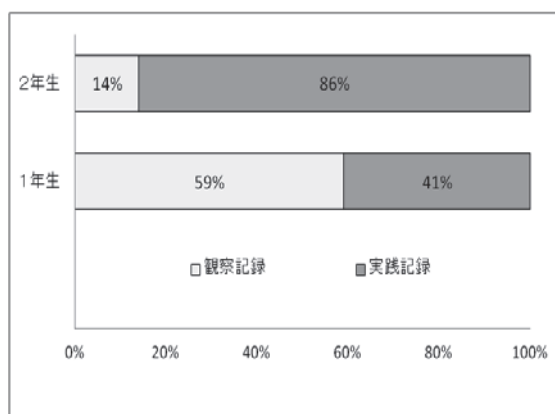


図4 記録の種類による比較

は大変そうだなと思った」など、状況の捉え方、観察力やその解釈には2年生とは大きな違いが認められ、「実践記録」としても考察力に差があることが理解できる。

（3）記録の比較分析の具体例

1年生と2年生では記録の方法に違いが見られることは明らかとなったが、具体的には同じ場面の記述がどの様に違うのかに着目し比較した。

【注意の集中や掌握に関する場面について】

① 1年生の記録

壁にぺったんこ（床）⇒テーブルとイス／「待ってて」「順番」などの声掛け／「壁にぺったんこして待つ」／「聞いている？」「先生お話しているよ」など実習生の発話をそのまま記録している。

② 2年生の記録

「子ども達を待たせている時にどのように待っていれば良いかがしっかりしていた」「まだ着席していない子どもに対する言葉がけ、促す様子が見られる」

等、その時の状況を再現出来、同じ状況が発生した場合に応用が出来る記述になっている。

さらに、「お話しする時は一旦席に座らせたらいいと思う」「座った状態（落ちついた状態）にして話した方が話しやすい」などの記録にみられるように、上手くいっていない状況を判断し、どのようにすれば改善できるのかという提案型の記述も目立っているのが特徴である。

表9には2年生の記述のうち128件の記述を場面ごとに意味の解釈を行い9項目と19の観点からカテゴリー分析を行った。1年生についても同様の分析を試みたが、先の記述例でも示したように、場面や、状況を判断するには至らない内容が多かった。また、観点も2年生の様に多岐にわたり、様々な情報を、場面から感じ取り聞き取っている記録にはなっていないことが分かった。

4、まとめにかえて

以上のデータを手掛かりに、保育者養成における指導案の作成指導の要点と課題について今後の授業改善に向けて課題を整理してみたい。

- ・教育実習評価の分析から得られた知見として、従来「子どもの発達の理解」と指導案の作成については関連性が高いと捉えて指導をしてきたが、「子どもの姿を捉える視点の弱さ」が授業構成力に関連していると捉えた。よって、子どもの実態を捉える視点への取り組みを事前授業の中に導入する必要がある。
- ・「表現技術」の様に、習得へのプロセスが形式化されている力量と目に見えにくいのが授業を構成するのに重要な「教育技能」（実践にたいする姿勢・授業展開力・教材分析等）を高めるため、授業の工夫や、事前の意識づけに向けた取り組みが必要と考える。
- ・模擬授業は効果的であるが、子ども役を演じる学生が幼児の姿を十分に理解出来てい

ない現実を考えると、模擬授業を通して何を身に付けさせるのか、目的や内容についての精査が必要である。

- ・記録方法や観点には、経験による違いがあり、実践力の向上に向け、視点を定めた実践的な記録をとる学びの必要がある。

以上を踏まえ、映像教材が学生にとって、「子どもの姿を捉える視点」や「授業の構成や展開を考える視点」など責任実習の疑似体験に役立つのではないかとすることを仮説として得た。最後に学生の感想を載せて終わりにしたい。(感想は原文のまま)

〈2年生の感想から〉

- ・自分の責任実習の時と比べながら見て、実習が終わった今だからこそ、映像の中のこうすれば良かったという反省がたくさん浮かんできた。
- ・「実習に行った後だからこそ分かったことが多かった。
- ・自分も責任実習をしている時には、傍から見るとこんな風に見えるのかなあと感じた。第3者の目線で見ると、また違った視点も見れるし良い。
- ・実際に自分が責任実習をした時も改善するべきところがたくさんあったんだろうなと思いました。違う人の責任実習を見ると気付かなかったことに気付いて良かったと思いました。
- ・私も実習で子どもをまとめることが出来ず、違う活動になってしまった事があったので、難しさを共感出来た。
- ・自分も同じようにしていた場面があったので、反省を通して見れた。
- ・勉強になる、自分で何が悪かったか気づけると思った。

〈1年生の感想から〉

- ・指導案通りには行かないことが多いんだなと思った。
- ・どの年齢でも指導案通りに進めるのは難しいと思いました。だからこそ、子どもの動きを予測して対応する力が必要だと感じました。
- ・指導案や教材準備などがしっかりしないといけないなと思いました。
- ・実際に活動を始めると思った以上に時間がかかることや予測しなかったことが起こるので、オーバーなくらいに子どもの様子など全体を考えて指導案を書こうと思いました。

表9 映像教材の責任実習場面におけるカテゴリー分析の結果

項目	観点	件
基本姿勢	実習生自身の姿勢に対する記述	8
指導計画	活動に必要な時間の把握	3
	指導案	2
環境の構成	安全に配慮した環境設定	9
	環境設定の事前注意	14
	幼児と作る環境構成	2
幼児の行動の理解	子どもの行動の予測と対応	6
	状況への柔軟な対応	2
	進度の違いによる的確な対応	10
	保育者の配慮	6
興味付けの工夫	意欲付け・励まし	6
	活動の見通しの与え方	13
教材の提示	見本の提示・実演の方法	9
集中の手立	理解しやすい説明	2
	注意の集中や掌握	10
誘導の手立	子どもの興味関心に寄り添う働きかけ	12
主体的活動の工夫	幼児の思考・選択の機会	4
まとめの工夫	次の活動への期待感の与え方	3
	片付けや次の活動への工夫	5
	幼児自身の参加の機会	2
		128

5、引用・参考文献

- 今井和子（2007）改訂版 保育に生かす記録の書き方，ひとなる書房
- 今井和子（2014）保育を変える 記録の書き方評価のしかた，ひとなる書房
- 腰山豊（2006）保育実践力を高める 短大授業の改善と実技・演習，春風社
- 室井眞紀子 桐川敦子（2018）指導案作成時の学生が感じる課題意識—映像視聴後の変化についての検討，帝京短期大学 紀要 No.20：43-50
- 広瀬健一郎（2006）大学における保育短期指導計画作成の教授法—活動提案型指導案の立案指導—文化女子大学室蘭短期大学研究紀要 第29号
- 岩崎淳子 及川留美 粕谷亘正（2018）教育課程・保育の計画と評価 書いて学べる指導計画，萌文書林

E. デュルケームの教育思想のアクチュアリティ

—『道德教育論』読解ことはじめ—

L'actualité de la pensée éducative d'Emile Durkheim

-Le premier pas vers la lecture de *L'Education Morale*-

福田 光 弘

<はじめに>

本論では、E. デュルケームの教育思想のアクチュアリティを探る研究の端緒として、彼の1902～3年のパリ大学文学部（ソルボンヌ）における講義録として出版された『道德教育論』を取り上げる。¹本書以外のデュルケームの著作についても、本書の内容を確認するために参照される。

『道德教育論』が対象としているのは初等教育である。本書の書かれた20世紀初頭や、それ以前の19世紀後半からのフランスにおける教育制度上の大きな変化とは、初等教育の強化であった。それまで学校に行くことのなかった庶民階級の子どもたちのほぼすべてがこの時期に、小学校を経験することになった。²しかし、初等教育を受けた庶民階級の子どもたちは、次の中等教育段階に進むことは稀であり、中等教育以降への大量の進学を見るのは1920年代以降であった。³

19世紀後半以降、ほぼすべてのフランス国民が初等教育を受けるようになったということは、単にそれまで教育機会を与えられてこなかった庶民階級の子どもたちに、平等な教育機会が初めて与えられたということでは終わらない。『道德教育論』が講じられていた1902～3年は、フランスにおける第三共和政期の混乱の中にあった。すなわち、1894年のドレフュス事件の影響が色濃く残り、さらに初等教育の門戸を開いた一連の1881～3年J. フェリー法の総仕上げともいえる、1905年の政教分離法成立直前の時期であった。

初等教育の門戸が開かれたことと政教分離がなされたこと、さらにはスパイ冤罪事件の間にどのような関係があるのか。そもそも第三共和政は1870年、普仏戦争におけるフランスの敗戦の中で樹立された政治体制であり、戦後の国民世論では、ドイツへの復讐熱と反ユダヤ主義が渦巻いていた。敗戦の結果としてアルザス・ロレーヌ地方を割譲された上、多額の賠償金を支払わなくてはならなかったことにより、フランス経済は疲弊した。国内経済が振るわないため、人々は海外投資に目を向けたが、1882年の恐慌により国民の貯蓄は奪われた。その当時のフランス金融界を支配していたのは、ロスチャ

イルド家を中心とするユダヤ系金融資本であったため、なけなしの貯蓄まで奪われた国民たちの中で、反ユダヤ感情が高まった。そこで起こったのが、ドイツに対するスパイ行為を行ったとされた、ユダヤ系将校のドレフュス大尉による冤罪事件であった。この事件により、ドレフュス大尉の無罪を訴えるドレフュス派と、その有罪を訴える反ドレフュス派に国論は二分化された。デュルケームは反教権主義者の急進共和主義者であり、そのユダヤ出自の影響はとにかく、ドレフュス派であった。

反ドレフュス派の人々は、アクション・フランセーズ (Action Française) に代表されるような反共和制を唱える保守派であり、反共和制ゆえの王党派（その中でもブルボン家を推すレジティミスト (Légitimiste) と、オルレアン家を推すオルレアニスト (Orléaniste) に分かれる) の立場から、教会に対しては絶対王政以来の伝統的なガリカニズム (Gallicanisme) が保持されていた。すなわち、ローマ教皇からの独立という点では反カトリックではあるものの、国王権の下にある教会という点では、国家と教会は分離しない。それに対してドレフュス派の人々は、教会と国家との関係における1789年の大革命以降の共和制の遺産を継承・発展させることを図った。すなわち、大革命中に行われた教会財産没収とその見返りとしての聖職者への俸給付与 (=事実上の公務員化)、さらにナポレオンとピウス7世との間に1801年に結ばれたコンコルダ (concordat) に基づくカトリックの非国教化などを、さらに押し進めた。これらのことにより、まずは国内のカトリック教会をローマ教皇から分離 (この点はガリカニズムにも共通する) させた上で、カトリック教会については国が管理しつつも、その他の宗教や結社と同等な私的領域に属するものとした。この前者の過程は非宗教化、後者については世俗化といえることができる。⁴この非宗教化と世俗化が並行して行われたのが、フランスにおける教会と国家の分離、すなわちライシテ (laïcité) である。その完成が1905年の政教分離法であり、それまでの過程において、教会と国家との最大の抗争の場であったのが公教育、特に19C後半以降拡大していった初等教育の場であった。

ライシテについては、フランスにおける公立学校へのムスリムのスカーフ着用禁止などの報道などで、少しばかり日本でも知られる言葉となってきているかもしれないが、日本で考えるところの政教分離では捉えきれない概念であろう。日本においては宗教についての意識がそもそも一般的に曖昧であり、大抵の人々が特に宗教性を意識せずに初詣のために神社仏閣へ出かけ、盆休みに実家へ帰省し、クリスマスを家族や恋人同士の時間として過ごす。最近ではハロウィンが秋の収穫祭よろしくコスプレ・馬鹿騒ぎの機会として消費されている。そうした日本国民にとり、天皇が国事行為として神事を司ることに、政治と宗教の未分離を感じる感性は鈍い。日本に留まらず、大統領就任式において聖書に手を置いて宣誓するアメリカにおいても、政治と宗教の未分離は見取ることができる。すなわち、日本においてもアメリカにおいても、ライシテに則れば、宗教の世俗化は行われていても、政治の非宗教化は行われていないということになる。

だいぶ前置きが長くなってしまった。冒頭で記したように、本論の目的は、デュルケームの教育思想の中にあるアクチュアリティ、すなわち現代的意義を探ることにある。一世紀以上前に行われた講義の中に、現代にまで持ち越されるような意義を見出す

というのは、彼の社会学上の方法論的集合主義や、社会的事実などの概念であるのなら可能であろうし、これまでも多くの人々により、それらは言及され続けてきた。それら、フランス社会学の確立者であるデュルケームの方法論や概念ではなく、混乱を極める第三共和政の中で発せられた教育思想の中にアクチュアリティを見出すとしたら、それは何であろう。⁵

デュルケームの『道徳教育論』は、19C 後半以降にほぼすべての国民が経験することになった初等教育において、それ以前には特に道徳にたいして極めて強い影響力を持っていた教会が排除された後に、新たに宗教から分離したものとして道徳を打ち立てる必要性を説く。それでは、宗教から分離した道徳とはどのようなものなのであろうか。次章以降は『道徳教育論』に沿って、その特徴を見ていきたい。

＜初等教育の発展と道徳教育＞

『道徳教育論』の対象となったのは、先述のとおり初等教育である。デュルケームが初等教育を対象とした道徳教育を論じた理由とは別に、19C 後半以降において、庶民階級の子どもたちとその保護者たちが大量に初等教育を受けることを望むようになった背景には、農村にまで浸透していった近代化の波があった。すなわち「道路や鉄道の発達は、この三十年来、ある程度の教育（知育）がなければ就けない小さな仕事を数多く生み出した。交通路にそって、長い間都市に限られていた啓蒙の哲学は、ついに農村の奥深くにまで浸透した。公立小学校教師こそ、啓蒙の世紀の最後の産物であった。」⁶というように、自らの子どもの経済・社会的な地位上昇を図るその親たちの望みが、小学校を誰もが経験するものにした。さらに、その小学校の教師は、一連の J. フェリー法以前においては教会とその教区の住民から俸給を得ていたが、今後は国家から直接俸給を得る公官吏となった。こうして初等教育を脱宗教化し世俗化する土壌は出来上がっていた。今後はライックな学校において、公教要理を用いた道徳教育をすることもなく、礼拝のために教会に行く必要もない。公立小学校教師は教区の司祭にとって代わり、地元の名士に名を連ねるようになった。

こうした背景のもとに行われる道徳教育について、デュルケームは家庭に対する学校の優位を表明する。すなわち「家庭は、道徳に必須な家族感情…単純な私的人間関係を維持するに必要な感情を子どもにめざめさせ、それを固定させることはできる。だが家庭は、社会生活の見地から子どもを形成するようには、作られていない」⁷ため、児童の道徳的発達において、学校が果たす役割が最も重要であるというわけである。さらに児童期を二つに区分し、「第一は、児童がその時間のほとんどを家庭ないしはその代用である幼稚園で過ごす時代、第二は、家族を抜け出て周囲の世界の生活に仲間入りする小学校の時代で、いわゆる第二の児童期…われわれがここで主として取り扱うべき道徳教育は、このいわゆる第二の児童期のそれにほかならない」とする。なぜなら「この時期はまた、道徳的人格形成にとっては危機の時代といえる。それ以前の時期にあつては、子どもはまだあまりに幼い。幼児の知的生活ははなはだ未熟で、その情緒的生活はあまり

にも単純で未発達である。幼児は、道德性の基底となるべき複雑な観念や感情の構成に必要な精神的素材を欠いている。幼児の知的水準の限界が、同時にその道德的水準を限界づけている…第二の児童期すなわち児童が学齢に達してからは、事情が一変する。もしもこの時期に道德の基礎が形成されないならば、機会は永久に失われることになる。」⁸ というように、精神の発達段階上の理由も含めて、小学校での道德教育の重要性が説かれる。

19C 後半までは、農村部の女性たちの極めて大きな収入源が、都市部での乳母になることであり、そのために母親たちは産褥期を過ぎると自らの子どもを置いて、都市部の他人の子どもの養育へと向かっていくことが頻繁に行われていた。⁹ そうした当時のフランスを考えれば、デュルケームの家庭に対する期待の少なさも理解できよう。彼にとり「第一に、わが国においては公立学校が国民教育の標準的機関であり、またそうであるべきだからだ。第二には、道德教育はもっぱら家庭の任務だという俗説があるが、私は、児童の道德的発達において、学校が果たす役割が最も重要でありうるし、またそうあらねばならない」¹⁰ ため、また精神の発達段階上の理由からも、誰もが経験することとなった初等教育が道德教育の対象とならざるを得ない。さらに、初等教育を終えた後、大半の庶民階級の子どもたちは中等教育に進まずに職業生活へと入っていく。共和国の国是であるライシテに基づく道德教育を行う教育期間は極めて限られていたのである。

当然のことながら、この限られた教育機関の中で打ち立てられるのはライックな国家の優位性である。すなわち「家族、祖国 (patrie)、人類 (humanité) …これら三つの集団が共存し合うことができ、また共存すべきものであるにしても…同等の価値を持つものでは決してない。そこにはおのずから上下の序列が存在している…家族は、祖国に比べていっそう個人に接近しているため、非個人的目的の要素に乏しく、したがって社会集団の序列においてはより下位…家族は、国家の二次的機関と化してしまった」というように、家族は国家に従属させられる。家族はそれを包摂するより広い社会へ児童を結び付けていく上での第一段階ではあるものの、それ以上ではない。それに対し、家族が従属する祖国＝国家とは「われわれの知る限り人間集団の中でもっとも高位に位し、かつ、人類とは異なるが、それにもっとも接近しているところの集団」である。さらにフランスやドイツなどの個々の具体的な祖国＝国家は「人間の理想の実現を求める…あらゆる矛盾が解消し、われわれの道德的良心の要求がすべて充たされるために…自国の内部において人類の普遍的利益を実現すること、言い換えれば、より公正な正義と、より高い道德性の支配の下に、国民各個の功績とその地位との間に常に正しい関係をうち立て、個人の苦痛を軽減し、あるいはこれを予防するように国家組織を編成することをもって、その主要目的」としているとデュルケームは述べる。このことで彼が意図したものは、外向きの愛国心すなわちドイツへの復讐心に歯止めをかけ、内向きの愛国心に基づき第三共和国を繁栄させることである。よって「道德教育の第一要件は、まず児童を、直接彼を取り巻く社会、すなわち家族に結びつけることである…あらゆる社会に先がけて、まことの優先権を享受する一つの社会がある。それは政治的社会であり、祖国である。ただし、この場合、それは、もっぱら他の諸国家 (les États) の人格

(personalité)を侵害することによって自己を拡大発展させようとする、貪欲なまでに利己的な人格としてではなく、人類という理念の漸進的実現にとって必要な多くの協力機関の一つとして、とらえられるものでなければならない」¹¹ということになる。

家族の中に生まれた個人は、まずは国家に従属する家族の中で育てられるが、小学校で道德教育を施すことにより、教会ではなく人類へ繁栄をもたらすだろう国家へと結びつける。すなわち、個人は生まれながらに個人という訳ではなく、ライックな国家＝祖国フランスとの直接の結びつきをもって個人となるのであるのであり、そのために行われるのが道德教育である。

＜合理的道德と個人主義＞

ライシテを押し進めるための初等教育における道德教育が、19C 後半から20C 前半のフランスにおいて極めて大きな重要性を持っていたことは確認できた。そもそもデュルケームにとり教育とは「社会が、固有の存在条件を不斷に更新するための手段」¹²であり、新たな条件の下に置かれた社会とそれ以前の社会との連続性を維持するために存在する。そうであるのなら、ライシテを図る第三共和政フランス国家、すなわち「最優先の社会」における道德教育も、それ以前の教会が説いていた道德を完全に払拭することは許されない。それゆえに「もしも、道德や道德教育を合理化しようとして、独特の規律から一切の宗教的要素を除去することに終始し、それにとって代わる新たなものを用意することを怠るならば、必ずや本来の道德的要素までも一挙に失う羽目におちいる…手もとには、合理的道德という名のもとに、みすばらしい、色あせた道德以外のなものも残らないことになる…宗教的概念の内奥にかくされている道德的実在を探り出さねばならない…もっとも本質的な道德的理念の媒体をつとめてきたところの、宗教的概念にとって代わる合理的な概念を、われわれは新たに発見せねばならない」¹³ということになる。何らかの道德における本質的な要素を宗教内に見出し、それを新たな道德へと移入させるというわけである。そこでは宗教が道德に介在しないため、道德は超越的存在を想定せず、論理的な妥当性や、現実存在する実在物に、道德が現れなくてはならなくなる。さらに、合理的道德の名のもとに、道德を色あせたものとしないうためには、これに新たな要素を加え、より豊かなものとして提示しなくてはならない。

しかしながら、超越的存在を前提とした宗教道德を、合理的道德へと鋳直すことなど可能であろうか。「合理的道德教育は、啓示的宗教を支えている諸原理とは対立せざるをえない」¹⁴ことは、デュルケームにとっても当然の前提であるが、それでも彼には可能であると考えの根拠がある。それは彼の科学の成立経緯についての言及に見られる。すなわち「科学は、まさしく宗教的起源をもつものであるがゆえに、それは宗教の後継者であり、宗教と同様、社会によって産み出された作品にほかならない…科学は、まず神話の中に、あらゆる種類の相反する諸要素に包まれ、これと混ざり合ったままに、粗雑で生まれたての科学として出現した。次いで科学は、このような不純な影響力から徐々に解放され、固有の名称のもとに、独自の手続きを経て、独立した学問として構成されて

いった」¹⁵というように、その出自にもかかわらず科学が宗教との縁を切ったわけであるから、合理的道徳もその出自たる超越的存在と手を切ることができるという訳である。

では、合理的道徳とはデュルケームにとってどのようなものとして想定されるのか。それは近代以降に高まった個人主義との関連の中で捉えられる。すなわち「合理主義の発展は個人主義の進歩と不即不離の関係にあり、したがって、今まで我々の良心を悩ますことのなかった権利と義務の配分を、あらためて社会関係の不正として感知するような道徳的感受性を研ぎ澄ますことなくしては、その発展は望みえない。しかも合理主義は、個人主義と並行して進歩するのみならず、さらに個人主義にたいして反作用を及ぼし、かえってこれを促進させるものである。不正とは、本質的に事物の本性に基かないことであり、理性に根拠をもたぬことであって、われわれは、理性の法則に敏感になればなるほど、同時に不正に対しても敏感にならざるを得ない」となる。さらに合理的道徳は、以前よりも鋭敏な道徳を人々に要求し、超越的存在を頼らずに合理性自身により自律的に更新し続ける。合理的道徳とは、宗教的道徳を鋳直したものというよりは、超越的存在を除去したうえで自律・自立化させるということになる。さらに、その自律・自立化を押し進めるのが個人主義であり、それは道徳へのより鋭敏な感性を作り出す。「合理主義とは個人主義の一樣相、すなわちその知的な様相にほかならない…この両者は…ともに表裏して一体をなす…知的隷属は個人主義とは相容れない…個人主義の発達、人間の尊厳にたいするより高度な思想や、より鋭敏な感受性をもたらしたがために、それまで毫も不正とは感じられなかった社会関係を、いまや人間の尊厳に反するものとして、すなわち不正なるものにして、われわれに提示せずにはおかない…不正とは非合理であり、不条理であって、それゆえわれわれは、理性の権利に鋭敏になればなるほど…不正に対しても同様に鋭敏になっていくのである。より大いなる合理性へ向かっての道徳教育の前進は、同時に、新しい道徳的傾向の発生、正義に対する渴望の覚醒、ならびに、隠然たる要求によってうながされた公共意識の高揚なしには、果たしえない」というように、個人主義が公共意識の高揚をもたらすとデュルケームは考える。

個人主義が道徳的感性をより鋭敏なものへと鋳直すということについて、私たちはなかなか素直には受け容れることは難しいのではないか。むしろ超越的存在を失った道徳とは、道徳の基準を人々が共有できなくなる事態ではないか。このことについては、先述の個人の特徴を繰り返す。個人とは生まれながらのものではなく、道徳教育を通しての、国家との直接的な結びつきの中で構成されるものである。そのため、個人とはそもそも道徳的存在なのである。さらにデュルケームにとり道徳とは「現実においてじっさいにわれわれの行為を導く」ものであり「理論的洞察や一般的公式ではなくして、特定の状況を支配し、かつ、そこにもっぱら適用されるところの、特定の規則」のため、あくまでも客観的な実在なのである。そのため超越的存在のみならず、カントの定言命令などに代表されるモラリストたちの道徳論議を、私的で主観的なものとして退ける。道徳とは特定の状況の中で人々が積み重ねてきた特定の規則であり「道徳とは、行為を前もって決定しているところの規則体系にほかならない…これらの規則は、一定の場面に応じていかに振る舞うべきかを教えるものであって、良き振る舞いとはすなわち良き服

従となる」¹⁶ために、個人主義は道德への良き服従へと向かうことになる。

デュルケームにとり個人主義とは、人々が道德の基準となり、神に取って代わり人々
がその道德を巡り「神々の争い」を繰り広げることへと至るといふ類ものではない。そ
こには彼の自由に対する考え方がかかわる。すなわち「自由と無規制という二つの言葉
は、一見相和しているように見えても、自由はそもそも規律によってはぐくまれた果実
であるから、両者は相容れざるものと言わねばならない。道德の規則の下で、道德の規
則を実践することによってのみ、われわれは自己を支配し、自己を規制する力を獲得す
ることができるのであって、この力こそはまさに自由の神髄だといえる」¹⁷というよう
に、超越的存在に代わり国家が施す道德教育が、自らを律する自由を諸個人に委ねる。
それがデュルケームにとっての個人主義である。

＜権威としての祖国＞

デュルケームにとり道德の実在とは、特定の状況の中で人々が積み重ねてきた特定の
規則、すなわち客観的な実在であることを確認した。それら「個々の状況に応じた特定
の行動様式が、われわれにたいしてすでに課せられている…すでに法律と習俗とが、わ
れわれの行動を決定してくれている…道德とはじつに、特定諸規則の総体なのである」
というように、道德は人々を無規制のままにはおかない。なぜなら「道德の役割が第一
に行動を決定し、固定し、これを個人的恣意から切り離すこと…人間の行為に規則性を
与えることが、道德の基本機能なのである」ために、道德は超越的存在を前提とせずと
も存続し続ける。人間の行為に対し個人の恣意を認めず、そこに規則性を与え、さら
には人間に服従を求め支配する規則が道德である。ではなぜ人々は、超越的存在を道德か
ら除去した後も規則に支配され服従するのであろう。それは規則には権威があるから
であるとデュルケームはする。すなわち「規則の概念の中には、規則性のほかに、さら
にもう一つの概念が存在する。それは権威の概念である…権威とは、われわれに優越す
るものとして認められる一切の道德力をわれわれの上に振るうところの支配力である…
すべて規則は命令するのであって、この強制力が、われわれに、自己が欲するがままを
なす自由をもたぬことを感じさせるのである」¹⁸というように、道德であるところの規則
がもつ強制力は権威であるとされる。

しかし権威の源泉は何であろう。仮に道德であるところの規則自体に権威が宿ると考
えることができるのなら、その権威の源泉は、長く人々を従属させてきた事実にあると
いうこともできよう。しかしながら「社会構造が複雑になればなるほど、道德が全くの
自動的メカニズムによって機能を発揮することは、ますます困難になる。…このような
社会は、絶え間なき進化の状態にあるがゆえに、道德自身も、必要に応じて変容し得る
だけの弾力性をもったものでなくてはならない。…道德が、あらゆる変容の優れた動因
たる批判や反省を超えたところに存在するものとして教え込まれるようなことがあって
はならない。…規律が不可欠なものだと信じるからとて、規律には盲目的に隷従すべ
きだということにはならない。道德律は権威に裏づけられるとき、はじめて有効なものに

なるにしても、歴史のある時点より以後は、この権威のために道德律が論議的になることを免れるというようなことはあってはならない。これからの道德律は、いわば人があえて正視することをはばかる偶像であってはならないのである」¹⁹というように、道德であるところの規則は変容し得ることをデュルケームは認めている。むしろデュルケームにとり、個人主義に基づく道德を押し進めることが最大の目的であるのだから、道德の権威をその不変性に求めることはできないし、単に長く人々を従属させてきたという事実でも十分ではない。

超越的存在を前提としない道德において、もっとも達成しがたいものは、この権威なのではなかろうか。すなわち、超越的存在は何においても権威を道德に付与するという点で大きな力を持ったわけであり、ライシテの下でそれを分離した公教育において、個人主義は権威を新たに構築できるのか。自律を尊ぶデュルケームの立場としては、それはできると約一世紀前には考えたわけであるが、一世紀後の現代を生きる私たちは、物事はそのようには展開していないことを日々経験している。すなわち、防犯の名の下に至るところに監視カメラが据え付けられ、防犯上のリスクゆえに人々は進んで監視されることを望む。人々は携帯電子通信機器によりその居場所が常時追跡可能となっており、さらに機器につけられたカメラにより、静止画も動画も自らとることができ、それはインターネット上に拡散される。利便性が監視されることよりも尊ばれる現代社会において、むき出しの監視する権力が幅を利かせている。

そもそも権威と権力の関係とは、西ヨーロッパ世界において、世俗権力と教会の権威として、近代に至るまでは互いに互いを支え合うものであった。フランスにおいてはライシテという形で宗教的権威と政治権力を分離してからは、権威は長く人々を従属させてきたという伝統しか、みずからの存在根拠をもたなくなった。その伝統の客観的存在とは、祖国フランスということになる。しかし今後その祖国はデュルケーム流の自律する個人主義を打ち立てなくては、その権威の威光を発揮し続けることはない。それゆえに「行為がしかるべき行為となり、規則がしかるべく従われるには、われわれが不快な結果を避けたり、物的、精神的な懲罰を逃れたり、あるいは褒賞を得たりするために、これに服すのではあってはならない。行動のいっさいの結果を別にして、われわれは従わねばならぬゆえに従い、服せねばならぬがゆえに服するのでなければならぬ。道德律に対する尊敬だけが、それに服従する唯一の理由でなければならぬのである。…ひとり権威のみが効果を発揮する」²⁰というように、懲罰や褒章を行う権力を除外し、道德律に対する尊敬としての権威が自律・自立化することが求められる。それを可能にするのは、権威としての祖国ということになる。

＜権威の喪失＞

初等教育がやっと根付いたばかりの20C 初頭のフランスにおいて、「教育の科学」をソルボンヌで講じるデュルケームが、学校の家庭に対する優位を説くのは至極自然なことである。国論を二分するドレフュス事件の後に、反教権主義者であり急進共和主義者で

あった彼が、内向きな愛国者として国家主義的な立場をとるのも当然であろう。しかし自律・自立化する権威を構成することは、ライックな共和国においても、本論が展開される日本においても、依然として終着点が見えない課題となっている。「民主主義社会においては、原則として、あらゆる進路が万人に開かれているために、自己を主張しようとする欲望は、極度に刺激され、ついにはとどまることを知らぬまでに激化する危険にさらされているのである」というデュルケームの問題意識は、現代社会におけるアノミーとして、現代の民主主義国家にも共通する。それに対し「規律は人間の本性を正しく具現させるための手段であって、これを圧縮したり、破壊したりするための道具ではない。およそこの世に存在するものがすべてそうであるように、人間もまた、限定された存在であり、全体なるものの一部にすぎない…人間において最も基本的なものは、すべて部分性という性質を帯びている。…一個の人間であるということは、彼が、彼でないところのすべてからはっきり区別されることを意味し、しかも、この区別は制限を含む…人間のもつ自然は、規律によって陶冶されなければ、自然そのものではありえない…われわれが、人間の自然的傾向は一定の限界内に制限されなくてはならないと判断するのは、その自然的傾向が本来悪であるからではなく…制限されなければ正当な満足を楽しむことができない」²¹と論じるのは、正論であり雄々しい態度とも言えよう。しかし、インターネットと比較的安価な携帯電子通信機器が広く普及し、人々が制限なく多様かつ相互に接続し合う現代社会において、その規制が常に問われている。むしろ規制が少ないことがインターネット上での自由として言祝がれる現代社会に、正当な満足を得るための規律による制限を唱えることに、多くの説得性を期待することはできない。

ライシテにより政治から分離され世俗化した宗教はどうなったであろうか。反教権主義の対象であったカトリックは、私的領域における信仰の自由の保障を共和国に与えられ、その信仰は完全に私事化した。今となっては、デュルケームがその代替を求めた自律・自立化した権威の具現化である共和国も、対カトリックよりもイスラム過激派との抗争における大義としてライシテを唱える事態である。²²これは明らかに権威の問題ではなく権力の問題である。こうした事態においては、M. フーコーが『監獄の誕生』などで提示した規律・訓練を行う権力装置として学校をとらえることのほうが、説得性は高い。権力の装置である教育現場において、公共精神の高揚を目された自律する個人主義は、単に規律・訓練に従順な存在でしかない。

デュルケーム自身も、この権威の喪失という事態については想定しているが、それは「道徳規則が適度にわれわれの行為を規制するのに必要な権威を喪失したりした場合には…多くの人々を自殺の道へと追いやることになる」²³というように、『自殺論』の中で論じられた社会的紐帯の弛緩、その最たるアノミー的自殺に結果するというものである。

かつて『社会分業論』の中でデュルケームは、環節的連帯から有機的連帯に基づく社会への移行が進む中で、後者に特有な道徳が形成されつつあるが、前者において君臨していた道徳の欠如による穴を埋め尽くすに至っていないとした。²⁴その処方箋として『自殺論』のなかでは、大革命時代の1791年にル・シャブリエ法により禁じられた後、1864年に同法が廃止されて以来、産業労働者の団体として改組されていった同業組合の

重要性が述べられ、それによる経済的無秩序状態を規制することが求められた。²⁵しかし、彼にとり最優先の社会とはあくまでも祖国＝国家であるため、同業組合のような中間団体については、あくまでも祖国＝国家に追随するものしか、その必要性を認められることはない。²⁶あくまでも自律・自立化した権威に適合的な中間団体のみが残されるべきなのであるが、現実的には教権主義に親和的な反ドレフュス派はそれなりに影響力を維持していた。中間団体を導く論理としては革命的サンディカリズムが徐々にその影響力を増しており、20C 前半を通してアナルコ・サンディカリズムへと変容していく。そこには、悠久の歴史をもつ祖国に権威の源泉を見出す論理など、持ち合わせようもない。すでに19C 後半の時期においてですら、祖国＝国家を自律・自立化した権威の源泉とすること自体が無理な企てであったのだろう。

＜結 論＞

ここまで、デュルケームの『道徳教育論』の中にアクチュアリティを見出すことを目的として本論は展開されてきた。結論としては、規律を自らに課すことで自律・自律化する個人を、学校での道徳教育を通じて作り出し、それにより祖国たる国家で人類の理想の実現を目指すという議論に、少なくとも社会政策上の現代的意義を見出すことは難しい。理想のために自由な個人は規律を受け入れるという個人主義は、容易に国家による個人への自由の制限へと向かうものであり、彼がそのアノミー状態から守ろうとした第三共和政の民主主義を破壊する論理へと転換し得る。『道徳教育論』は、その内容のかなりの部分を、実際に子どもたちに教える際の指導法に充てられており、そこでは学校での罰や褒章などについても言及されている。それらの具体的な指導法では、いかにして規律を受け入れ、社会に対する愛着を子どもたちに抱かせるのかが大きなテーマになっている。これら罰や褒章などは権力の問題圏であり、よって権力は権威に自律的に従うことを子どもたちに植え付けるためのものであると考えられる。そうであるのなら、正にフーコーが語るところの規律・訓練する権力が、学校内で発動することをデュルケームは意図していたということになる。それは、仮に学校が祖国＝国家に有為な中間団体たる社会であるなら、最優先の社会たる国家も、権威ではなく権力により支えられていることを意味することになる。

そもそも学校教育がやっと定着し始めた20C 初頭のフランスにおいて世に出た『道徳教育論』に、学校教育が飽和状態となった現代の（少なくとも先進国の民主主義社会での）教育現場におけるアクチュアリティを見出すことは難しい。20C 後半以降では「脱学校の社会」が唱えられることにもなり、学校自体が人々の能力の開発にとり桎梏となることまで告発されるようにすらなった。しかし学校教育が規律を教えずして、現代世界では何が人々に規律を与え、自律性を涵養することができるのであろうか。確かにデュルケームの道徳教育は、ラインテという極めて大きな課題ゆえに、宗教を国家へと置き換え、その結果として祖国＝国家にたいして他律的な個人を作り出す危険性をはらむものであった。仮に権威としての祖国＝国家への他律が解き放たれ、人々の規律に従

う目的がその人々自身の自律にあるとしても、そのためには規律・訓練する権力が必要である。そうであるのなら、学校というものはそもそも規律・訓練の権力装置であり、子どもたちに最も近接する家族や家庭とは当初から対立せざるを得ないことを、より強く人々に知らしめるべきであろう。よって『道徳教育論』の現代的意義は、学校というものはそもそも、それ以外の社会とは根本的に違うということを改めて気づかせることにあるのだろう。それゆえに「社会は、単にそれが個人に奉仕するからではなく、それ自身において、それ自身のために求められなければならない」²⁷というデュルケームの言葉における「社会」を、より限定的に「学校という社会」に置き換えることで、そのアクチュアリティを保つことができよう。

-
- 1 本書の細かなデータについては、彼の社会学の後継者の一人である P. フォコネによる「緒言」を参照されたい。(Durkheim, 1925=2010;9-11)
 - 2 Ariès, 1972=1992;237
 - 3 中等教育についてのデュルケームの言及は『教育と社会学』『フランス教育思想史』に詳しいが、本論では取り扱わない。
 - 4 Gauchet, 1998=2010;40
 - 5 ちなみに、本論がデュルケームの *L'Education Morale* の日本語翻訳として取り扱う麻生と山村による『道徳教育論』では、ライシテは「世俗化」、またその形容詞であるライック (laïque) は「世俗的」の語が当てられている。
 - 6 Ariès, 1972=1992;235
 - 7 Durkheim, op. cit.,67
 - 8 Ibid., 65-66
 - 9 Badinter, 1980=1998;282-286
 - 10 Durkheim, op. cit.,66-7
 - 11 Ibid., 147-154
 - 12 Ibid., 27
 - 13 Ibid.,54-5
 - 14 Ibid., 67
 - 15 Ibid., 140-1なお、このテーマは『宗教生活の原初形態』の結論部分でも、より詳細に展開される。(Durkheim, 1912=1974;344-362)
 - 16 Ibid.,58-77
 - 17 Ibid.,118
 - 18 Ibid.,79-83
 - 19 Ibid.,115-6
 - 20 Ibid.,84-5
 - 21 Ibid.,110-4
 - 22 イスラム圏からの移民家庭出身の生徒たちが大半を占める地域の学校などでは、進化論を前

提にした歴史観を理解させることすらできず、いかに旧約聖書の創世記と矛盾しない範囲で教育を行うかが教育上のテーマとなっているほどである。(Renault, 2005;16) 自律・自立化した権威の構築よりは、一見したところ前近代的な権威への先祖返りが進行しているが、前近代的な権威には何も根拠がないという点で、総体的には権威は失われている。

23 Durkheim, op. cit.,138

24 Durkheim, 1893=1989;274-279

25 Durkheim, 1897=1985;365-377

26 三宅はサルトルの言及を援用し、デュルケームを第三共和政における政治的プロパガンダ請負人としている。(三宅, 2000;12-14)

27 Durkheim, 1925=2010;137

<参考文献>

Ariès, Philippe, 1972, *La France et Les Française*, Paris: Gallimard. (= 1992, 中村敏夫・森田伸子訳『「教育」の誕生』藤原書店.)

Badinter, Elisabeth, 1980, *L'Amour en Plus, Histoire de l'amour maternel (XVII^e-XX^esiècle)*, Paris: Flammarion. (=1998, 鈴木晶訳『母性という神話』ちくま学芸文庫.)

Durkheim, Emile, 1893, *De la division du travail social*, Paris: Presses Universitaires de France. (= 1989, 井伊玄太郎訳『社会分業論 (下)』講談社学術文庫.)

Durkheim, Emile, 1897, *Le suicide: étude de sociologie*, Paris: Presses Universitaires de France. (= 1985, 宮島喬訳『自殺論』中央公論社)

Durkheim, Emile, 1912, *Les Formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*, Paris, Félix Alcan (= 1975, 古野清人訳『宗教生活の原初形態』岩波文庫 (下))

Durkheim, Emile, 1922, *Education et Sociologie*, Paris: Félix Alcan. (= 1976, 佐々木交賢訳『教育と社会』誠信書房.)

Durkheim, Emile, 1925, *L'Education Morale*, Paris: Félix Alcan. (= 2010, 麻生誠・山村健訳『道徳教育論』講談社学術文庫.)

Durkheim, Emile, 1938, *L'évolution pédagogique en France*, Paris: Félix Alcan. (= 1981, 小関藤一郎訳『フランス教育思想史』行路社.)

Foucault, Michel, 1975, *Surveiller et Punir — Naissance de la Prison*, Paris: Gallimard. (= 1977, 田村叔訳『監獄の誕生』新潮社.)

Gauchet, Marcel, 1998, *La religion dans la démocratie : Parcours de la laïcité*, Paris: Gallimard. (= 2010, 伊藤聖伸・藤田尚志訳『民主主義と宗教』トランスビュー.)

Illich, Ivan, 1971, *Deschooling Society*, New York: Harper & Row. (= 1997, 東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社.)

三宅芳夫, 2000, 『知識人と社会 J=P. サルトルにおける政治と実存』岩波書店.

Renaut, Alain, 2005, *La fin d'autorité*, Paris: Flammarion.

表現を生む「感性と創造性について」

— 実践報告と考察 —

On the sensibility and creativity of expressions

Practice report and consideration

田 川 智 美

I. はじめに

領域「表現」には、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」^{[1][2][3]}とある。現在、幼児教育の現場では「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」において5領域「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」に沿って総合的な活動が行われている。最新の保育所保育指針の改定では保育所も幼児教育施設として位置付けられ、幼稚園や幼保連携型認定こども園と同様に「幼児教育機関」として「幼児教育」を行うことが明記された。1歳以上3歳未満の保育に関わる「ねらい」と「内容」の充実化と幼児からの保育の重要性も明示された。

保育者養成における「表現」（音楽）の分野では豊かな感性と表現力を身につけることが重要となり、保育者が子供の感性や表現力を高めるためにはどのようなことを習得すべきか検討を求められている。保育者はこどもの素朴な「表し」に気づき、受け止め、受け入れること。そして表し、返すことができることなど様々な要素を含む力量が求められていると考える。子供が日常的な生活を通していろいろな体験や刺激の中から豊かに感じ取る「感性」を育てることが重要であると考え。生涯を通して心豊かな創造性に富んだ生活を送るためには、「音楽」の果たす役割は大きなものになるであろう。

保育者として、子どもと深く関わり、次世代の子どもと関りを持つ養成校の学生が、創造性や自主性に満ちた音楽体験をすることが重要であろう。また、「保育者自身が自らの感性を磨かなければならない」という定義のもとに、その音楽体験を通して学生の「音楽観」を生み、創造性や自主性を得ることによって子どもの感性を育て、心豊かな人間の育成につながると考える。

II. 授業における問題意識

学生の中に「音楽は苦手です」「音楽は嫌いです」と口にする学生がいた。「楽譜が読

めないから」「ピアノが弾けないから」「音痴だから歌が嫌い」などの言葉が聞かれた。

これらの学生に対して二年間という限られた期間で保育者として役立つ実践力を身に付けさせることが求められているが、学生に対して如何にしてやる気を起こさせ、自主性を高め、音楽力や表現力を伸ばしていくのが問題であった。音楽の授業では、「無気力」「無感動」「無反応」な学生がいるのも事実である。しかし、本当に音楽が嫌いなのだろうか。彼らがこれまでに受けてきた音楽教育の在り方に問題があったのではないかと考えられる。まずは、「音楽を好きにする」ことこそが「表現」教育の原点であると考えた。「音楽表現」にとらわれず「言語表現」「身体表現」「絵画表現」などの表現体験を通して学生の「心の動き」「気付き」を教育の材料とした。

豊かな感性を育み、創造性を生む意欲的な保育者を養成するにはどうしたらよいのか。保育者養成校である本学での音楽表現に関する授業の実践を提示し事例からみる学生たちの主体的態度や学習過程と育ちについて考察する。

Ⅲ.「音楽的表現」の取り組みと方法

平成29年4月～平成30年1月の期間で通年科目「保育技術研究」の授業。

- ・「合唱とブラックパネルシアター」の実践を通して「表現」の力をつける。

「保育技術研究」の授業では四人の教員が担当しており、それぞれ授業内容を提示し、学生自らが希望選択し、決定したものである。

「合唱とブラックパネルシアター」の実践。

選択人数14名

1. 授業の概要

- ・グループ学習を通して合唱の楽しさや演じることの楽しさを知り、意見交換、相互指導、協調性を養う。
- ・合唱曲の歌唱を通して、読譜力、歌唱力、演奏力の基礎的な力を身に付ける。
- ・演奏するために旋律や歌詞に対して感じたことや考えたことを、言語表現、身体表現、絵画表現、造形表現、音楽表現などあらゆる方法で表現する。
- ・発表する場を体験することで、練習段階から迫体験する。
- ・イメージを膨らませ、感性豊かな心情を表現できるように努める。
- ・表現力、創造性、自主性を養い、音楽表現の楽しさや喜びを知る。

2. 方法

- ・2部合唱「愛する歌」全10曲より2曲を選択する。
- ・合唱の実践演習
- ・ブラックパネルシアター実践のためのパネル製作
- ・合唱とブラックパネルシアターの実践。ブラックパネル製作については専門教員

の協力を仰ぐ。

3. 過程

「合唱とブラックパネルシアター」前期スケジュール計画

回	内容	回	内容
1	授業について説明、進め方、選曲	9	伴奏合わせ・拍子とリズム
2	2部合唱 パート分け	10	伴奏合わせ
3	呼吸法・発声・音取り①	11	同上
4	同上（伴奏者決定）②	12	同上
5	同上 ③	13	同上
6	伴奏合わせ	14	歌詞のイメージを図化する
7	伴奏合わせ・歌詞について①	15	歌唱テスト・図化したものを提出
8	同上 ②		

「合唱・ブラックパネルシアター」後期スケジュール計画

回	内容	回	内容
16	伴奏合わせ・パネル原画決定	24	合唱・パネル実践練習
17	パネル製作について	25	同上
18	パネル製作と音楽稽古	26	合わせ・実践練習
19	同上	27	同上
29	同上	28	同上
21	同上	29	同上
22	音楽稽古・パネル担当決定	30	まとめ・アンケート
23	パネル操作・音楽稽古		

◇行程

- ① 曲決め
- ② パート決め
- ③ 呼吸法と発声法
- ④ 音取り（ソプラノパート・アルトパート）
- ⑤ 伴奏者の決定
- ⑥ 伴奏合わせ
- ⑦ 拍子とリズム
- ⑧ テキスト（歌詞）について
- ⑨ 音楽表現を考える
- ⑩ ブラックパネル製作
- ⑪ 合唱とブラックパネルシアターの実践練習
- ⑫ 総仕上げ

4. 実践における学生の反応と考察

① 曲決め

合唱曲「愛する歌」 10のメルヘン

やなせ たかし 詩
木 下 牧 子 作曲

全10曲のCDを鑑賞し2曲を選択。

学生たちは初めて聴く曲であったが合唱曲のテキストが分かり易い内容であったことと、曲想が変化に富んだ作品であったため楽しんでいたと思われる。テンポ感があり、明るい曲想の楽曲については自然に身体が動く学生の姿も見られた。寂しい歌詞の作品に対しては、身体の動きはなく目を閉じたり一点を見つめるような表情があった。

全10曲の鑑賞後に多数決にて2曲選択決定。

この2曲に対してどのような感想を持ったか調査した。(意見交換、筆記による調査)
(決定曲)

第2曲「ロマンチストの豚」

第8曲「さびしいカシの木」

「ロマンチストの豚」について

- ・テンポとリズムが軽快である
- ・歌詞が面白い
- ・ストーリー性がある楽しい
- ・音楽から情景が浮かぶ
- ・パネルにするのに図化しやすい など

「さびしいカシの木」について

- ・メロディーが美しい
- ・歌詞の内容が心に残った
- ・曲の流れの中で歌詞の内容が変化して心の変化が伝わってきた
- ・寂しさと悲しさが心にしみた
- ・カシの木の様子が目に浮かんだ など

② パート決め (ソプラノ 7名 アルト 7名)

半数以上の学生がソプラノを希望した。ソプラノパートが主旋律の個所が多いからであろう。希望パートごとに、学生ひとりずつに音域調査を実施した。この時点では、声を出すことに戸惑う学生が多くみられ、声量も小さかった。表情も硬く緊張しているように見えた。

③ 呼吸法と発声法

腹式呼吸について実践指導。

腹式呼吸について把握している学生は少人数であった。音楽クラブに所属した経験を持つ学生は少なく、実際に呼吸について意識する経験が無かったと思われる。顔の表情、口の開け方、鼻腔の意識、お腹の使い方、イメージ作りなど身体を使っ
ての呼吸法と発声法を個別に指導した。学生たちは、照れながらも努力している様
子がみられた。身体を意識しての呼吸法、発声法実施後には「疲れた」との言葉が
聞かれた。

④ 音取り（ソプラノ・アルト）

ソプラノ、アルト各パートに分かれてのソルフージュを実施。

ソプラノパートは比較的スムーズに音取りができたように思われる。主旋律であ
り音の流れが分かり易くつかみ易いからであろう。しかし、アルトパートは時間を
かけての音取りとなった。ソプラノパートとは違い、副旋律が大半を占め、音程を
とるのが難しくリズムとの関係もあって時間がかかったと思われる。実践練習を重
ねてマスターしていった。

⑤ 伴奏者の決定

希望者の中から決定した。

希望者は1名であった。伴奏者に決定した学生は、ピアノを得意としており積極
的なアピールがあった。

⑥ 伴奏合わせ

パート別に伴奏合わせを実施した。初回、ソプラノパートは比較的容易に合わせ
ることができたが、アルトパートは困難な様子が見られた。

アルトパートに対してはあらためて個別の音程確認を徹底した。ソプラノパート
は、音質の違いによって響きの幅が出てしまい、音程が定まらない部分がみられた。

音程と声の響きの統一を図るためには全体練習のみでは改善が困難であるため、
個別指導の充実を図り改善していった。学生たちは、個別指導を含む実践練習を重
ねるごとに、声を出すこと、歌を歌うことの恥ずかしさや緊張感は薄らいでいった
と思われる。笑顔や学生相互での声の掛け合いなど、一体感が生まれたと考えられ
る。

相互評価、相互指導につながり、お互いを認め協力する協調性の育ちが感じられ
た。

⑦ 拍子とリズム

「ロマンチストの豚」[5]

10

ロマンチストの豚

♪=88くらい

中々めたかし 作詞
木下 敬子 作曲

1. ロマンチストの おたが いた ころは やさしく お しりほまるく
2. ロマンチストの おたが いた ころは ひどくて き ほろもないが
3. ロマンチストの おたが いた ころは ん 甲斐なし つ けさめした

おた おた おた おた

© 1985 by SHINGAKU NO TUNO BKA CORP., Tokyo, Japan.

11

ゆめある 夢の あ ぐれに みもだえ しなから せ 一つなくねむ

おた おた おた おた

ロマンチストの おたから せれい 夢り なんの た ーよりも

おた おた おた おた

へ長調・8分の6拍子 ♩ = 76

8分の6拍子は2拍子系の拍子である。数学的に見れば8分の6を約分すれば4分の3となるが、音楽の拍子は分数でないことを説明した。8分の6拍子が2拍子系の拍子であることを認知していた学生は14名中3名であった。8分の6拍子の楽曲は4分の2拍子で書くことができることや8分の6拍子（2拍子系）と4分の3拍子のリズムの違いについて、リズム打ち体験を実施した。強拍の位置を確認し、その違いを意識しながら2拍子と3拍子を身体表現することとした。拍子の違いによる感覚を得ることで、表現に関わる違いを感じ取ることが目的であった。手拍子のほか足拍子も加え実践した。

「さびしいカシの木」 [4]

30

さびしいカシの木

やなせかし 作詞
木下敬子 作曲

♩ = 78 (G♯)

やまのうえの いーぽの き
やまのうえの いーぽの き

びし いさびしい かしのきは
びし いさびしい かしのきは

© 1992 by UNGAKU NO TOMO SHI CORP., Tokyo, Japan.

31

そらゆくも たのんだが くもはなれて
やさしいかぜ たのんだが かぜはどこかへ

そらゆくも たのんだが くもはなれて
やさしいかぜ たのんだが かぜはどこかへ

きえてしま った くもはなれて きえてしま った
きえてしま った かぜはどこかへ きえてしま った

きえてしま った くもはなれて きえてしま った
きえてしま った かぜはどこかへ きえてしま った

a tempo
たの やまのうえの
き た

a tempo
たの やまのうえの
き た

32

いーぽの き びし いさびしい かしのきは いまではとても
とても

としをとり ははえみなが たっている さびしいこと
としをとり ははえみなが ーら たっている

に なれてしま った さびしいことに
さびしいことに なれてしま った さびしいことに

33

なれてしま った
なれてしま った

に なれてしま った さびしいことに
さびしいことに なれてしま った さびしいことに

ト長調、4分の4拍子、♩ = 63

1曲目と同様に4分の4拍子について、リトミックを取り入れ手拍子、足拍子など身体表現として何例かの実践をした。学生たちは手と足の動きに戸惑う様子は見られたが、楽曲に合わせての実践を楽しんでいた。

4分の4拍子による手と足のリズムを変化させての実践例



授業の展開が進むとともに学生たちに相互指導、相互評価の様子が多くみられた。楽曲の拍子やリズム、フレーズ、アゴーギグ、ディナーミクなど楽譜を通して確認した。

⑧ テキスト（歌詞）について

「ロマンチストの豚」「さびしいカシの木」のテキストの音読実施。

当初、学生たちは棒読み、流し読み状態であった。そこで一節ずつ分けてテキストの内容を確認し、言語表現としての音読を実施した。速さ、声色、語り掛けなどを意識して実践させた。「子どもにお話するように」というキーワードで、学生たちそれぞれが工夫し言葉を意識した実践になった。

「ロマンチストの豚」歌詞^[4]

1. ロマンチストの豚がいた

ころはやさしくおしりはまるく
ほそいひとみをまばたいて
いつもはなをならしていた
ロマンチストの豚 ロマンチストの豚
夢みる夜のあこがれに
みもだえしながらせつなくねむる

2. ロマンチストの豚がいた

暮らしはひどくて希望もないが
しかしほほえみわすれずに
いつも歌をうたっていた
ロマンチストの豚 ロマンチストの豚

夢みる夜のあこがれに
みもだえしながらせつなくねむる

3. ロマンチストの豚がいた
ある晩背中に翼がはえた
白い翼をはばたいて
豚は空へとんでいった
ロマンチストの豚からは
それっきりなんのたよりもなし

3 番の歌詞では「ある晩、背中に翼がはえたロマンチストの豚は、白い翼をはばたかせ、空へ飛んで行ってしまった。そして、それっきり何の便りもない」とあるが、「ロマンチストの豚は、どこへ行ったと思うか」という質問を投げかけてみた。学生からの回答は様々であったが、ふたつの印象的な回答を記しておきたい。

- ・心優しいロマンチストの豚は、苦しい生活の中でも夢を持ち続け努力してきたので、神様から自由の翼を与えられ幸せに暮らせる場所に行ったのだと思う。
- ・ロマンチストの豚は、心優しく不幸の中でも前向きに生きてきた。夢の中でのみ幸せを感じていたが、3 番の歌詞は夢の中で幸せを感じている間（眠っている間）に天に召されてしまったのではないか。

との意見があった

歌詞からイメージを膨らませ、学生たちそれぞれが想像し世界観を広げることにつながったものと思われる。

「さびしいカシの木」歌詞^[5]

1. 山の上のいっぽんの
さびしいさびしい
カシの木が
とおくの国へいきたいと
空ゆく雲にたのんだが
雲の流れで
きえてしまった
2. 山の上のいっぽんの
さびしいさびしい
カシの木が
私といっしょにくらしてと
やさしい風にたのんだが
風はどこかへ

きえてしまった

3. 山の上のいっぽんの

さびしいさびしい

カシの木は

今ではとても年をとり

ほほえみながらたっている

さびしいことに

なれてしまった

カシの木を擬人化し、寂しい心情を歌った作品である。学生たちのテキストを含む楽曲に関する感想については、Ⅲ－④で述べたが、ここでは作詞者である「やなせ たかし」氏についての説明および彼の少年期の体験がこの詩に表されているのではないかと考えられていることを伝えた。

学生たちは「さびしいカシの木」＝「やなせ たかし」＝「人の思いの表し」と捉え、想像の世界ではなく現実の世界と感じ、カシの木の気持ちを想像して表現することを意識したと思われる。

⑨ 音楽表現を考える

楽曲の作りとテキストに対して理解を深め、旋律と歌詞の表現を考える。

・「ロマンチストの豚」について

ト長調の明るく軽快な楽しい内容の楽曲である。曲想や内容を踏まえ、学生たちが意見交換し表現方法などを考えた。表現方法のひとつとして歌唱しながら身体を揺らしたり、手拍子を打ったりと工夫する姿が見られた。

・「さびしいカシの木」について

4分の4拍子の緩やかなテンポで柔らかく、深い響きの音色で歌う。フレーズのつながりと流れを意識する。主人公の気持ちになって表現する。言葉の扱いや声の流れを考えて歌う。

これまでの行程で学習したことを通して「美しい旋律を感じ流れにのって心情を伝えたい」という学生たちの音楽表現への方向性が一致していったと思われる。

2曲ともに有節形式の楽曲である。同じ旋律の繰り返しの中で物語が展開していくが、歌声に乗せて感情の変化をフレーズやアゴーギク、ディナーミクなど細かい考察を通してより深く楽曲を感じることができたのではないだろうか。

4分の4拍子を大きく2拍ずつに分け、学生たちがお互いに手を取り合いリズムを感じ合う身体表現がみられた。実践練習を通して自主的にアイデアを出し合い、意見交換する様子も見られた。

⑩ パネル製作

旋律や歌詞を通してイメージを膨らませ、「音楽を絵に描いてみる」絵画表現する。

歌詞をヒントに学生それぞれが想像力を働かせ絵画表現して発表する。

学生の中には、絵画表現を苦手とする学生もみられたが、それぞれの感性で表現できたのではないかと考える。

全員の作品の中から学生たちが検討を重ねてパネル化する原画を決定した。ブラックパネルシアター実施のための材料、大きさ、色彩などを考慮し決定した。

学生たちが主体的に相互協力して取り組み、製作のための話し合いを重ねた。パネル製作のリーダーを決定。役割分担を決め積極的にパネル作りに取り組む姿がみられた。絵画表現が苦手な学生は、裏方にまわり制作のサポートをしていた。製作は専門教員に協力を仰ぎ、相談のうえ学生たちが工夫し納得するまで意見交換をしながら相互援助と相互協力のもと取り組んだ。

⑪ 合唱とブラックパネルシアターの実践練習

音楽とパネル操作を合わせるための実践練習。

パネル操作担当は、暗い場所での操作であったため、パネル操作やパネル認識など困難な部分もあったが、練習を重ねることによりマスターできるようになった。合唱に合わせたパネル操作を定着させるためにパネル担当も歌唱しながらの操作実践に取り組み、音楽の流れを体感することで、より確実な操作につながっていったと考える。

学生たちは、相互指導、相互評価を重ねて、より完成度を高めるための共通意識が生まれたと思われる。

合唱担当の学生たちも「音楽表現の完成度を高めたい」「力を合わせて成功させたい」という一体感と向上心が生まれたように思われる。

実践練習を重ねることで、主体的な行動につながり昼休みの時間や授業終了後の時間を使って自主練習をする姿がみられるようになっていった。

⑫ 総仕上げ（発表）

学園祭および保育園、地域クリスマス会での発表。

子どもたちを前に学生たちは緊張している様子もみられたが、実践練習の経験を経て、学生たちの中に共通意識が生まれ自分の役割を再認識し、自信をもって発表できたように思われる。ブラックライトの設置法、発表開始のタイミング、時間配分など想像力を高め工夫をして取り組む姿があった。

この表現活動を通して、子どもたちに楽しさや思いを伝える。そして学生自身も楽しさを感じ、思いを深め感動する体験ができたと思われる。

◇発表後のアンケート

発表を通して学生がどのように感じたかアンケートを実施した。

1. 合唱とブラックパネルシアターを通して音楽の楽しさや演じることの楽しさを知

ることができましたか。

・強く思う…12名 思う…2名 まあ思う…0名 思わない…0名

2. イメージを膨らませ心情を表現できましたか。

・強く思う…8名 思う…4名 まあ思う…2名 思わない…0名

3. 旋律や歌詞に対して感じたことを言語表現、身体表現、絵画表現など様々な方法で表現できましたか。

・強く思う…4名 思う…9名 まあ思う…1名 思わない…0名

4. 発表に向けて意見交換や相互指導することで協調性を養うことができましたか。

・強く思う…14名 思う…0名 まあ思う…0名 思わない…0名

5. 表現することを楽しむことができましたか。

・強く思う…13名 思う…1名 まあ思う…0名 思わない…0名

6. このような発表をまたやりたいですか。

・強く思う…13名 思う…1名 まあ思う…0名 思わない…0名

7. 今回の経験が保育者として今後の仕事に役立つと思いますか

・強く思う…14名 思う…0名 まあ思う…0名 思わない…0名

8. 具体的にどのようなことで役立つと思いますか。

- ・子どもの曲を通して子どものイメージを広げることができる。
- ・人前で発表する緊張感に慣れる。
- ・リズムや旋律、歌詞を感じることで歌うことだけでなく身体表現や絵画表現などいろいろな表現につなげることができる。
- ・子どものいろいろな表現を受け入れることができる。
- ・協力して作り上げることの楽しさと完成する喜びを経験することで子供に協力することの大切さと最後までやり抜くことの素晴らしさを伝えたい。

IV. おわりに

今回は、保育者養成における「表現」の分野で求められる、豊かな感性と表現力を身に付けるための「音楽表現」に関する授業を提示し事例からみる学生たちの主体的態度や学習過程と育ちについて考察した。

「音楽表現」にとどめず「言語表現」「身体表現」「絵画表現」などを意識した取り組みを実践した。この実践により学生たちの感性と創造性が高まり育つことで、より深い表現活動につながったと考える。聴覚から視覚へ、心に感じたことを可視化することで、より具体的に伝わりやすく楽しいものとなったと考える。実践を重ねることによって、学生たちが創造することの楽しさを知り、自由で柔らかな「心の動き」や「気付き」が生まれ、育ち、その育ちが求められる保育者としての力になるであろう。

グループ活動の中で学生たちが主体的に学び、仲間意識と結束、相互指導、相互評価などを体験して表現することの楽しさを知り、協調性や目的意識の向上につながったことは、この授業の求めるところでもあった。学生アンケートの結果からも学生たちの満

足度が表された。

この授業を通して学生たちの生き生きとした表情や笑顔を見られたこと、そして学生自らが合唱とブラックパネルシアターを作り上げようと努力している姿を見られたことは、大きな喜びとなった。子供の豊かな感性に気づき、表現力を伸ばし感動体験を与えるような保育者になってほしいと願っている。保育者自身が感性を磨き、創造性を高めて豊かな表現力を持つことが必要であり重要であるとする。これからも求められる保育者養成のために努力していきたい。

引用・参考文献

[1] 文部科学省「幼稚園教育要領」第2章 <https://www.mext.go.jp>

[2] 厚生労働省「保育所保育指針」第3章 <https://www.mhlw.go.jp>

[3] 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）

「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」第2章 <https://www.mhlw.go.jp>

[4][5] やなせたかし詩・木下牧子作曲（1995）：女声・同声による10のメルヘン

『愛する歌』 音楽之友社 [4]PP10-11、[5]PP30-33

・高御堂愛子（2017）「保育者をめざす楽しい音楽表現」 圭文社

社会環境の変化にともなう

保育士養成のあり方に関する一考察

— 「言葉」をめぐる環境の変化を中心として —

小 林 柚実子

1. 保育者および乳幼児を取り巻く社会環境の変化

私たちの暮らす社会環境は、常に変化している。その中で、保育や幼児教育に直接的に関わる環境として、現在、日本では「幼保一元化」（当初は「幼保一体化」の名称により進められた）、「待機児童への対応」、「幼児教育・保育の無償化」が直近の変化としてあげられるだろう。

「幼保一元化」は、1996年、政府の設置した地方分権推進委員会が「地域の実情に応じた幼稚園・保育所の施設の共用化等の弾力的な運用を行なう」ことを第一次勧告としたことを契機に進められた。

「待機児童への対応」については、厚生労働省の調査で、2010年度には全国で2万6,275人いた待機児童が2014年度までにはいったん2万2,741人まで減少したものの、その後再び増加に転じ、2017年度には2万6,081人にまで増えた（参考：資料①厚生労働省発表 平成29年4月1日「保育所関連状況取りまとめ」より抜粋）。2016年2月には、保育園に入園できなかった子どもの母親と見られる人物がSNSに書き込んだ「保育園落ちた日本死ね!!!」とのタイトルの文章が話題となり、国会で取り上げられたこともあって、社会現象と言えるまでに多くの人々が認識するところとなっている。そこまでの現象に至った要因は、刺激のかつ扇動的な言葉の影響力もあるだろう。しかし、その言葉に賛同する人々が多かったことも、こうしたデータから推し量ることができる。そこで、喫緊の課題として国および自治体に対応に取り組んだ結果、厚生労働省が発表した直近のデータ（2018年4月1日時点）では、待機児童は全体で前年比約24%減少し、1万9,895人となっている。ただし、自治体により依然として大きな偏りはみられ、甲信越地方では以前からほぼゼロに等しい状況である一方、東京都の5,000人超を筆頭に、埼玉、千葉、兵庫、福岡といった首都圏および近畿圏や地方の中核都市を擁する各県が1,000～2,000人といった規模となっている。また沖縄県でも2,000人近くとなっている（参考：資料② 厚生労働省発表／2018年4月1日時点）。

「幼児教育・保育の無償化」については、2019年10月より始められることになった。これは、同月に消費税が10%に引き上げられるタイミングで開始されることを考えると、社会保障の充実や働き方改革を進める中で打ち出されたものとも解釈できるが、後

述する「就学前教育」に関する OECD の調査等をふまえた「就学前教育の義務化」に向けた段階的措置とも見ることができるだろう。

【資料①】 待機児童数（人） 利用率（％）

※ 参考：厚生労働省／平成29年4月1日「保育所関連状況取りまとめ」より抜粋

年度	H 2 2	H 2 3	H 2 4	H 2 5	H 2 6	H 2 7	H 2 8	H 2 9
待機児童数	26,275	25,556	24,825	22,741	21,371	23,167	23,553	26,081
利用率（全体）	32,2	33,1	34,2	35,0	35,9	37,9	40,6	42,4
利用率（1・2歳児）	29,5	31,0	33,0	33,9	35,1	38,1	42,2	45,7

【資料②】 厚生労働省発表「待機児童数（2018年4月1日時点）」

※ 参考：朝日新聞（2018年9月8日付）

（人） ※（ ）内の数字は前年比の人数

北海道	129	(+ 64)	滋 賀	439	(+ 83)
青 森	0	(0)	京 都	75	(- 152)
岩 手	145	(- 33)	大 阪	677	(- 513)
宮 城	613	(- 177)	兵 庫	1988	(+ 416)
秋 田	37	(- 4)	奈 良	201	(- 86)
山 形	46	(- 21)	和 歌 山	16	(- 13)
福 島	371	(- 245)	鳥 取	0	(0)
茨 城	386	(- 130)	島 根	30	(- 89)
栃 木	41	(- 90)	岡 山	698	(- 350)
群 馬	28	(+ 26)	広 島	207	(+ 21)
埼 玉	1552	(+ 294)	山 口	36	(- 89)
千 葉	1392	(- 395)	徳 島	33	(- 61)
東 京	5414	(- 3172)	香 川	108	(- 119)
神奈川	864	(+ 108)	愛 媛	49	(- 48)
新 潟	1	(- 1)	高 知	51	(- 22)
富 山	0	(0)	福 岡	995	(- 302)
石 川	0	(0)	佐 賀	33	(- 1)
福 井	18	(+ 18)	長 崎	157	(- 33)
山 梨	0	(0)	熊 本	182	(- 93)
長 野	50	(+ 50)	大 分	13	(- 492)
岐 阜	0	(- 2)	宮 崎	63	(+ 27)
静 岡	325	(- 131)	鹿 児 島	244	(- 110)
愛 知	238	(+ 53)	沖 縄	1870	(- 377)
三 重	80	(- 20)			

「幼保一元化」を必要とした背景と、「待機児童」に関するデータを併せて考えると、全体として子育て世帯の都市部への集中があることは明白である。また、その中で離婚によるひとり親家庭が増加しており（参考：資料③ 厚生労働省ホームページより「ひとり親家庭等の現状について」※平成27年4月20日付資料、資料④総務省統計局「平成27年国勢調査」世帯構造等基本集計結果※平成29年9月27日）によれば、夫婦と子どもからなる世帯が割合として全体の中で減少しているにも関わらず、ひとり親と子どもからなる世帯は比重が高まっていることがわかる。他方、共働き家庭も増加し（参考：資料⑤ 内閣府男女共同参画局編『男女共同参画白書（平成29年版）』）、1980年から2015年までの35年間で「男性雇用者と無業の妻からなる世帯」との比率が逆転するほど急増している。そうした変化の中で、とくに1・2歳児の保育所等利用率が年々増加の途にあり、ここ数年では待機児童全体の割合の平均値を上抜いていることも特徴的である（資料①参照）。

【資料③】ひとり親になった理由（母子世帯等調査）（％）

※ 厚生労働省HP「ひとり親家庭等の現状について」より抜粋

※ 平成27年4月20日付資料

	昭和63年度		平成23年度	
	母子	父子	母子	父子
離婚	62,3	55,4	80,8	74,3
死別	29,7	35,9	7,5	16,8
未婚	3,6	—	7,8	1,2

【資料④】総世帯数、一般世帯数および施設等の世帯数の推移（全国／平成12年～27年）

※ 総務省統計局「平成27年国勢調査」世帯構造等基本集計結果（平成29年9月27日）より （一部修正）

世帯の種類・家族類型	実数（千世帯）				割合（％）			
	H12年	H17年	H22年	H27年	H12年	H17年	H22年	H27年
総世帯 1)	47,063	49,566	51,951	53,449				
一般世帯 2)	46,782	49,063	51,842	53,332	100,0	100,0	100,0	100,0
◆単独世帯	12,911	14,457	16,785	18,418	27,6	29,5	32,4	34,6
うち65歳以上	3,032	3,865	4,791	5,928	6,5	7,9	9,3	11,1
◆核家族世帯	27,273	28,327	29,207	29,754	58,3	57,7	56,4	55,9
夫婦のみの世帯	8,823	9,625	10,244	10,718	18,9	19,6	19,8	20,1
夫婦と子どもの世帯	14,904	14,631	14,440	14,288	31,9	29,8	27,9	26,9
ひとり親と子どもの世帯	3,546	4,070	4,523	4,748	7,6	8,3	8,7	8,9
・男親と子どもから成る世帯	535	605	664	703	1,1	1,2	1,3	1,3
・女親と子どもから成る世帯	3,011	3,465	3,859	4,045	6,4	7,1	7,5	7,6
◆その他の世帯	6,598	6,278	5,765	5,024	14,1	12,8	11,1	9,4

注）平成12年および17年の数値は、22年以降の家族類型の定義に合わせて組み替えて集計している。

1）平成12年～17年は世帯の種類「不詳」を含む。

2）平成22年および27年は世帯の家族類型「不詳」を含む。

【資料⑤】 共働き世帯数の推移

※ 内閣府男女共同参画局（編）『男女共同参画白書（平成29年版）』（2017年）より抜粋

	男性雇用者と 無業の妻からなる世帯	雇用者の 共働き世帯
1980年	1,114万世帯	614万世帯
1985年	952万世帯	722万世帯
1990年	897万世帯	823万世帯
1995年	955万世帯	908万世帯
2000年	916万世帯	942万世帯
2005年	863万世帯	988万世帯
2010年	797万世帯	1,012万世帯
2015年	687万世帯	1,114万世帯

- ・1980年から2011年は総務省「労働力調査特別調査」による数値
- ・「男性雇用者と無業の妻からなる世帯」とは、夫が非農林業雇用者で、妻が非就業者の世帯
- ・「雇用者の共働き世帯」とは、夫婦ともに農林業雇用者の世帯

そのほか、保育や幼児教育に関わる社会環境においては、LGBTに関する理解といった人権や差別に関する問題、また貧困、虐待、さらにはIT化、国際化といったことが今日的課題としてあげられる。ほか保育者に関わる社会全体の課題として、働き方の変化、高齢化社会への対応等々もある。そうした環境の変化は、将来に向け、「家族」や「家庭」のかたちを新しい概念を要するものへと変えていくことも十分に考えられる。こうした新たな変化や対応を巡る諸問題は、今後、保育や幼児教育へもさまざまなかたちで影響を及ぼしてくるだろう。

以上の状況から現時点において、乳幼児は、① 家族が2人～4人の家庭が多い、② 共働き家庭が多い、③ ひとり親家庭も多い、④ 乳幼児は保育所や子ども園等で過ごす時間が長い、⑤ さまざまな国籍の園児と接し得る環境にある、⑥ 地方では少子化が進み、子どもにとっては遊び仲間が少ない、といった環境の中で日々の成長を遂げている姿が浮かび上がる。

他方、保育や幼児教育に携わる側においては、多様な環境にいる乳幼児に対する個別的配慮、母国語が多岐にわたる中での対応、性差等に関わる知識に基づく対応、「就学前教育」に関する認識、「小学校との連携」等を踏まえた対応などが、これまで以上に必要となってくることが想定される。また社会全体および行政における対応としては、家庭への支援、地域ぐるみの子育てに関する仕組み作りがより必要とされていると言えるだろう。

2. 子どもの「言葉」を育む環境の変化

こうした状況の中で、乳幼児についてとくに「言葉」に関する部分に焦点をあてて考えると、乳幼児が日常生活の中で接する人の数は減少傾向にあり、場合によっては家庭において、例えば母親ほぼ一人という場合もあることが一般例としても考えられる現状にある。

また、地方では近くに年齢の近い子どもが少なかったりいなかったりするため、子ど

も同士で遊ぶ機会が減少していることが考えられる。両親が外国籍の子どもの場合には、母国語と日本語が交錯する中で生活するといった問題もある。外国にルーツがある子どもたちとの意思疎通に関する課題は、例えば、先般、朝日新聞（2019年1月5日付）が取り上げた記事によれば、神奈川県綾瀬市のある認可保育園では、10年ほど前から同市内の工場で働く外国人労働者が増えたことを機に外国にルーツのある子どもが増え、クラスの半数が日本語を母国語としない子になることもあったとの内容が記されている。現時点においては、保育施設を利用する外国人の子どもの数に関する統計資料はなく、今後、新法によって外国人労働者が増加していくことを考えると、喫緊に取り組むべき課題となるだろう。

さらに、そうした状況の中で、IT機器に関する使用の低年齢化の問題もあらわれ始めている。テレビ番組、ビデオやDVD、テレビゲーム等に関しては長い間、問題視されたり議論されたりしてきた。そこでは、視聴する番組の質や、視聴・使用時間等の適切性が検討され、それは今後も続いていくだろう。そこへ、PCやスマートフォンがもはや日常生活に欠かせない道具として浸透している中で、乳幼児の頃からそうした機器に触れる機会が増え、心身の健康状態への影響も懸念され始めてきた。

つまり、言葉を介しながら、自己の経験を他者と共有可能な体験として捉え直していくという働きが行なわれにくい状況にあるわけで、現在の環境の変化はコミュニケーションの力を育む上での要件が整いにくい状況になってきていると言える。幼児言語の習得については、言語を生成する原理や規則は生得的に遺伝子の中に組み込まれ、成熟段階に沿って発達する、したがって言語環境は補助的な役割にあるとする「生得説」や、幼児は周囲の環境との相互作用によって具体的知覚経験を内面構造化し、展開を繰り返しながら安定状態に到達すると考える「後成説」等がある（参考：伊藤克敏『こどものことば一習得と創造』草書房2003年11月10日）。諸説は決着しないが、環境が何らかのかたち、度合いで習得に影響していることは言える。したがって、現在の子どもたちが置かれているこうした環境の変化は、言語の習得にも影響を与えていると考えられる。

さらに、乳幼児への虐待の増加も、コミュニケーションの力を身につける上で非常に懸念すべき状況にあると言えよう。厚生労働省が作成した「福祉行政報告例」によれば、児童虐待の件数は2016年度までにおいて122,575件と増加の一途にある（資料⑥）。直近の調査では、2017年には13万3,778件（2018年8月31日付新聞等報道による速報値）と、前年度からさらに1万1,203件の増加（9.1%増）となっており、深刻さは増すばかりである。中でも著しいのが心理的虐待の増加で、2010年度と比較すると4倍以上の数値を示し、とくに直近の数年には年に1万件以上の増加という状況にある。

虐待者については、実母と実父とで85%以上を占め、近年では実父による相談件数の増加が目立つ（資料⑦）。さらに虐待を受けた子どもの年齢については、0～2歳児が19.5%、3～6歳児が25.6%と、就学前の乳幼児が全体の半数近くを占めている（資料⑧ ※ 資料⑥～⑧はいずれも厚生労働省「福祉行政報告例」による）。実母や実父から

の虐待により子どもが死亡する例も後を絶たず、厚生労働省の発表によれば、2016年度中には77人の子どもが虐待により亡くなり、そのうち「無理心中」以外で死亡した子どもが49人だったと、この夏、新聞各紙も報じるところとなった。また、今年6月に東京都目黒区で起きた女兒（5歳）が虐待によって死亡した事件は、母親の再婚相手である父親による虐待に実母が関わった事件だったが、ごくわずかな食物しか与えない上に、暴行を加える、減っていく日々の体重を記録させる等々の残酷さで社会に衝撃を与えた。そうした虐待の中で、女兒は字の練習も強要され、5歳児とは思えない、しっかりとした文章による両親への謝罪文などを残したが、女兒がその言葉をどのように搾り出したのか、私たちの想像の及ばないことが現実には起きている。

【資料⑥】 児童虐待の相談種別対応件数の年次推移（件）

※ 厚生労働省「福祉行政報告例」より抜粋

	性的虐待	心理的虐待	保護の怠慢・拒否 (ネグレクト)	身体的虐待	全体
2010年	1,405	15,068	18,352	21,559	56,384
2011年	1,460	17,670	18,847	21,942	59,919
2012年	1,449	22,423	19,250	23,579	66,701
2013年	1,582	28,348	19,627	24,245	73,802
2014年	1,520	38,775	22,455	26,181	88,931
2015年	1,521	48,700	24,444	28,621	103,286
2016年	1,622	63,186	25,842	31,925	122,575

※2010年度は東日本大震災の影響により福島県を除いて集計した数値

【資料⑦】 児童虐待相談における虐待者別構成割合の年次推移

※ 厚生労働省「福祉行政報告例」より抜粋

	実母	実父	実父以外の父親	実母以外の母親	その他
2010年	60.4%	25.1%	6.4%	1.1%	7.0%
2011年	59.2%	27.2%	6.0%	1.0%	6.6%
2012年	57.3%	29.0%	6.2%	0.8%	6.7%
2013年	54.3%	31.9%	6.4%	0.9%	6.5%
2014年	52.4%	34.5%	6.3%	0.8%	6.1%
2015年	50.3%	36.3%	6.0%	0.7%	6.1%
2016年	48.5%	38.9%	6.2%	0.6%	5.8%

※2010年度は東日本大震災の影響により福島県を除いて集計した数値

【資料⑧】 虐待を受けた子どもの年齢構成 （2016年度）

※ 厚生労働省「福祉行政報告例」より抜粋

	件数	割合
0～2歳	23,939件	19.5%
3～6歳	31,332件	25.6%
7～12歳	41,719件	34.0%
13～15歳	17,409件	14.2%
16～18歳	8,176件	6.7%

子ども同士で遊ぶ機会やさまざまな人と接する機会の減少、実母や実父というもっとも身近な存在から日常的に虐待を受けるといった状況が、子どもの言語習得に与えている影響がどういったものなのかを明らかにすることは今後の重要な課題である。そうした子どもたちに日々接する保育者をいかに養成するか。養成機関においては十分に研究、検討していかなければならない。

3. 保育学生自身における「言葉」の力の課題

このような現状にあって、保育士や幼稚園教諭を育成する養成機関においては、学生がどういった力を身につけることを目指すのか、養成課程における5領域のうちの一つ「言葉」に関わる内容について、保育学生自身の言葉力の現状もふまえ、検討課題を考えてみたい。

平成29年3月に文部科学省より告示された「幼稚園教育要領」（文部科学省告示第62号）、および厚生労働省より告示された「保育所保育指針」（厚生労働省告示第117号）では、言葉の獲得に関する領域「言葉」について、いずれも「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う」とし、伝え合う力を養い、それにより心を通わせ、また絵本や物語に親しむことで感性を豊かにしていくことが述べられている。また、「保育所保育指針」においては、加えて子どもの発達の状況に応じて遊びや関わりの工夫などについて適切に展開するよう述べられている。

しかしながら、前述したように、現代の社会環境の変化の中で、自分の気持ちや経験を相手に伝え、相手の話を聞いて理解し、そのやりとりの中でコミュニケーションを深めていくという作業は、より意識的に行なわなければ成り立ちにくい状況になっている。「近年、『言いたいことはあるのだけれど、どのように表現したらよいのかわからない』とか『うまく言えないから、言わないでおく』、あるいは『自分が言っても、他者にはわかってもらえない』など、自分の表現方法をもたなかったり、他者の話を聞こうとしなかったりして、仲間との関わりの中で内容を深めていく学習ができない小学生の話を耳にする」（シードブック『保育内容 言葉』建帛社 2012年8月20日／第一章 P15~16 榎沢良彦・著）といった指摘もある通り、この状況はすでにあらわれ始めてから久しい。したがって、保育者になろうとしている学生自身においても、こうした傾向が見られる現状にある。私自身、マスコミでの仕事を経て高等学校で「国語」の授業を行ってきたが、授業やホームルーム、部活動、学校行事といった教育活動を通じて、高校生の段階にある生徒に「言葉」の力が不足していると痛感した場面は数多くある。

まず、学校行事や部活動における場面では、かつては生徒が自主性や自律心を発揮することで運営されてきた生徒会活動や部活動、学園祭といった学校行事における活動は、今や顧問教師等の影響力が非常に強く、あるいはそうした教師の力が逆に強く求められる状況にある。それは、試合やコンクールに勝てる部活動を求める、あるいは逆に受験勉強のために特別活動等に取り組む時間がないといった生徒や保護者側の問題と、

自身の成果を挙げたいと考える顧問教師や学校側の問題との両方が原因としてあるだろう。しかしいずれにしても、その変化は生徒たちのさまざまな活動に影響を及ぼしており、自主性や自律心が十分に培われないために、言葉を介し、相互の理解を深める力がなかなか習得されないまま、就職したり進学したりしていくという状況が間間見受けられる。

ホームルーム活動においても、多くのクラスでうまく機能していない現状を目の当たりにした。それについては、自主性や自律心が成長途上で、リーダーシップも弱いという傾向の生徒たちが多いという問題もあるが、例えば LHR の企画や運営ができずにもてあましているという教師側の問題も大きい。10年近く教員の研修担当を勤めた経験から、若い教員の場合には、教科以外のことに関する指導力が備わっていないなどして、とくに LHR の内容についてどうしていいかわからないというケースが多かった。経験を積んだ教員の場合には、長年にわたって蓄積してきた教材や指導案を使う場合もあるが、それは年に1～2回程度で、経験年数に関係なく多くの教員が「席替え」「ビデオ鑑賞」といった内容に終始し、「学園祭の役割決め」「球技大会の選手選び」といったことがあれば胸をなでおろすといった状況であった。要するに、ここでは教員自体が、生徒たちと在り方、生き方を話し合う言葉をもたないという状況があるのである。保育学生は、そうした中で学校生活を送ってきており、自身が子どもたちの「言葉」を育む側に立つためには相当な努力が必要な状況だ。

高校における「国語」の授業では、学力のレベルにあまり関係なく「国語嫌い」の状態で高校へ入学する生徒は年々増えているように思われる。主な理由としては、例えば「小学生の時に文法について行なった授業をたまたま欠席して以降、まったくわからなくなってしまった」といった、「躓き」をきっかけにしたケースをよく耳にする。また、国語以外の科目も含めて全般的に学力が低位にある生徒の場合には、小学校高学年くらい以降の漢字がほとんど書けない、したがって、文章を読むこと自体、気が進まない、本を読む気もしない、といった悪循環が文章や文学作品を彼らから遠ざける原因となっている。そうした生徒たちにおいては、「古典」はもはや外国語の文章といったイメージで、漢文と古文の区別がつかず、学習する意味も見出せないといったところから高校では授業をスタートすることになる。「現代文」については、「古典」との比較で「まだ良い」というイメージになるが、評論文等の説明的で長く、見慣れない語句が多く含まれる文章はとても嫌われている。会話が長く、動物や食べ物といった身近で親しみやすいものの語句が多く入っている小説や随筆だと、やはり「まだ良い」という気持ちがもてるようだ。

一方、学力全般が標準以上の水準にあって、しかし国語が嫌いという生徒の場合には、小学校や中学校の授業で教員が教科書に傍線を引かせ、その傍線の指す内容や意味を問い、正解を示すといったところで、その正解に納得がいけないこと等をきっかけにし、嫌気がさしてしまうという話をよく聞く。そういった生徒たちの嫌気を払拭し、興味を喚起し、彼らの学ぶモチベーションをあげ、学力も向上できる授業を行なえるかどうか、高校の国語科教員の手腕として非常に重要な部分となっている。

そうした試行錯誤を経ながら行なう授業であるが、文学作品を教材とした授業ではアクティブラーニングも比較的成立し、教員、生徒双方に達成感のもてる授業を展開しやすい。そこで良い流れを作って評論文等の教材へとつなげていくわけだが、課題は「調べ学習」である。例えば「国語表現」の授業において「選挙権の18歳への引き下げ」「死刑制度」「出生前診断の是非」といったテーマについてディベートを行なったり、「自分たちの住む地域の活性化策」といったテーマでグループ発表を行なったりする場合、図書館の資料等を活用して調べる作業、調べた内容をもとに話し合う作業、そこから一定の内容を導き出していく作業、またほかの生徒が発言したり発表したりした内容に対する質疑やその応答等のやりとり、これらがなかなか思うように進まない。結果、テーマを掘り下げるというレベルからは程遠い、浅い議論で終わり、思考も深まらずに終わってしまうことも多い。

こうした状況の背景には、学校全体として空欄を埋めるプリントで授業を行なったり、小テストを頻繁に行なうことにより単語の習得等に重きが置かれたり、といった授業が少なからず行われ、話し合う技術が身につかず、あるいは話し合うことで思考が深まるといった経験が少ないということがあるように思われる。その中で、生徒たちは、知るための方法としてどういった情報を、どこで、どのようにして調べ、それをどう分析し、話し合い、まとめていくかという一連の作業を習得することができないのである。たとえ、少数の教員が質の良い授業を行なったとしても、プリントばかりの授業を行なう教員が複数いればこうした結果になる。生徒たちにとっては、考えたり調べたりする授業よりも、プリントで空欄を補う授業のほうが楽で、定期試験も暗記によって対応できるため簡単だからだ。

こういった環境の中で衰えつつある生徒の言語力に対し、文部科学省では「子どもの読書活動の推進に関する有識者会議」を設置し、平成29年7月～12月に5回にわたって開催した。そこで、「あらゆる分野の多様な情報に触れることがますます容易になる一方で、視覚的な情報と言葉の結びつきが希薄になり、知覚した情報の意味を吟味したり、文章の構造や内容を的確に捉えたりしながら読み解くことが少なくなっているのではないかとの指摘もある」と論点をまとめている（文部科学省ホームページより）。そして、このような状況の中で、学習指導要領等の改訂や高大接続が行なわれつつあることを挙げ、「その中で、読書活動は、精査した情報を基に自分の考えを形成し表現するなどの『新しい時代に必要となる資質・能力』を育むことに資するという点からも、その重要性が高まっていると考えられる」としている。しかし、これまでもこうした文部科学省の方針が各学校できちんと生かされている例はそう多くはないというのが教育現場での実感である。方針と実態の乖離を解消することは永遠のテーマかもしれないが、そのことは極めて重いものと認識しなければならない。

そういった現状ではあるが、家庭環境や社会環境の変化の中で、様相を変えてきた言葉の力、伝え合う力を培っていくためには、保育士や幼稚園教諭の養成課程において文学への関心や興味を高め、造詣を深くし、また言葉による伝え合い等を十分に実践できる力を養成すべく検討することが、従来にも増して重要になってきたと考えられる。

4. 養成課程における今後の課題

2019年度から順次先行実施され、2022年度より年次進行で実施される「高等学校学習指導要領」では、文部科学省は改定の基本的な考え方として「高大接続改革」を掲げ、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立を標榜し、「学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等）や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには、教科等横断的な学習を充実する必要」があるとしている。そこで、具体的に、高等学校における国語科目の再編、地理歴史科における新設科目の設定をあげているところが、これまでの改定と比較して特記すべき点である。

一方、OECD（経済協力開発機構）は、労働市場の変転を受け、1998年から各国のECEC（early childhood education and care）政策に対する調査を行い始めた。そして、調査結果をもとに、すべての幼い子どもたちが生涯学習に力強いスタートを切れるよう、質の高いプログラムが必要との認識に至り、より早期の幼児教育と保育を利用しやすくするための鍵となる8つの戦略を教育政策分析として提示した（2002年度版）。8つの鍵とは①教育制度の発展と統合を目的とした体系的なアプローチ ②教育制度との強固かつ同等なる提携 ③普遍的アプローチ ④サービスと社会基盤に対する実質的公共投資 ⑤幼児教育の質の向上と保証を目的とした参加型アプローチ ⑥スタッフに対する的確なトレーニングと労働条件 ⑦評価、モニタリングおよびデータ収集への関心 ⑧研究と評価の構造、および長期的計画、である。

①の鍵は教育行政を司る政府機関ごとの連携を指し、②は「保育」と「教育」の提携を指す。また、⑤⑥には保育・教育内容の質、保育士等の能力について向上を目指すための提言が盛り込まれている。

このように見てくると、保育や幼児教育に対し、その向上に向けた具体的政策には世界的に高い関心が集まってきており、保育士や幼稚園教諭の養成にもさまざまな質の向上策が期待されていると言える。そして、その際、重要なキーワードは「連携」である。カリキュラムを校種間で共有し、相互に理解を重ねながら構築する。生活指導的な側面においては情報を共有しつつ、必要に応じて継続的に対応する。また、その中で保護者や地域との連携の在り方を探っていく。こうしたさまざまな連携は、児童や生徒の成長を見守る上でも大事だが、それぞれの機関における指導者を養成する意味でも重要な意味をもつ。OECDが提唱する「より早期の幼児教育と保育の重要性」は、生涯教育の観点を背景としていることからしても、連携による、ある種の連続性はやはり大事である。日本が2019年10月より始める「幼児教育・保育の無償化」は、こうした世界的な流れに遅ればせながら参加することを意味するとも言えるだろう。

そうした連携の中で、保育士や幼稚園教諭の養成課程における「言葉」の領域においては、情報の伝達手段としての言葉の技術的向上については、高等学校までの段階で習得する「聞く」「話す」「書く」「読む」といった基本的な力のいっそうの向上はもちろんのこと、「調べる」「まとめる」「発信する」といった働きを、思慮をもって行なうことの

できる力を養成するとともに、言葉として発せられない相手の心理を、言葉以外に相手が発信する気配などを通じて推測し、対応できるよう、ケーススタディや文学等の教材を用いた学習を重ねることが大切だろう。また、養成課程において指導する私たちとしては、その状況を高等学校や保育機関等とも共有しながら進めていくことも大切である。

＜参考文献＞

- 『幼児とメディア』 真当哲博 学習研究社 2007年4月11日
『こどものことば ―習得と創造―』 伊藤克敏 勁草書房 2003年11月10日
『保育内容 言葉』 榎沢良彦・入江礼子 編著 建帛社 2012年8月20日
世界の教育改革2 『OECD 教育政策分析』 監訳者：御園生純 明石書店2006年6月30日

〈執筆者〉

三井 正人（教 授）

井上 聖子（教 授）

吉田百加利（教 授）

軽部 妙子

（NPO 法人あんふぁんねっと代表）

清水 健（専任講師）

川村めぐみ（専任講師）

福田 光弘（専任講師）

田川 智美（特任講師）

小林柚実子（非常勤講師）

帝京学園短期大学研究紀要第 21 号

発行日 2019 年 3 月 15 日

発行者 学長 冲 永 莊 八

帝京学園短期大学

〒 408-0044

山梨県北杜市小淵沢町 615-1

TEL 0551-36-2249

FAX 0551-36-4314

編 集 帝京学園短期大学研究紀要編纂委員会

制 作 株式会社たけまる

BULLETIN OF TEIKYO GAKUEN JUNIOR COLLEGE No.21 Contents

Structuralist perspective required for educational engineering Mitsui, Masato	1
Learning of the student in the Field Work of nursery school Inoue, Kiyoko	23
Relationship between the private support activity about raising children and the nursery teacher training school① —The present situations and details of users about regional childcare support bases— Relationship between the private support activity about raising children and the nursery teacher training school② —Attempt of family support through events for fathers— Yoshida, Yukari and Karube, Taeko	37
Practice of simulated lesson that imitates nursery school leads to active learning at nursery teacher training school Shimizu, Ken	49
The study of analyzing of practical teaching ability in childcare for training courses. Kawamura, Megumi	63
L'actualité de la pensée éducative d'Emile Durkheim -Le premier pas vers la lecture de <i>L'Education Morale</i> - Fukuda, Mitsuhiro	75
On the sensibility and creativity of expressions Practice report and consideration Tagawa, Satomi	87
A Study on the Method of Training Nurses to Adjust to the Changes in Our Social Environment. -How Our Linguistic Environment has Changed is the Main topic- Kobayashi, Yumiko	101
