ISSN 0387-6934

研究紀要35

2017

鶴川女子短期大学

目　　次

【建学の精神】

学校法人明泉学園鶴川高等学校の教科「徳育」の事例……百 瀬 和 男 …… 1

宣教師タマシン・アレン先生とバプテスト久慈教会……百 瀬 和 男 …… 3

【研究論文】

短大生の幼稚園教育実習における自己評価と園評価……入 江 和 夫 …… 9
相 澤 京 子
宮　有佳里
近 澤 友 理

保育実習Ⅰ（施設）における学生の自己評価と園評価……入 江 和 夫 …… 19
相 澤 京 子
近 澤 友 理
宮　有佳里
安 部 久 美
柴 田 啓 一

教育実習前の大学生における「育てたい子どもの姿」と
「教員資質・能力自己評価」の関わり……入 江 和 夫 …… 25
福 地 昭 輝

保育者養成校における学生の学修成果に関する研究……中村 麻衣子 …… 33
入 江 和 夫

保育者を目指す学生の考える保育者像……相 澤 京 子 …… 39
安 部 久 美

平塚益徳とモンテッソーリ教育再導入
―家庭教育の視点から―……竹 田　　恵 …… 47

Increasing Self−Efficacy of College Students
Through a Second Language Public Speaking Activity ……Tomoko Hashimoto… 57
Maiko Nakamura

コミュニケーション力の向上が職業選択に与える影響……安 部 久 美 …… 63
～施設就職者のコミュニケーション力の変容～　　高 畠 扶 貴

保育者志望学生の指導案作成に対する効果的な指導に関する考察
―絵本の読み聞かせの模擬保育を例にして―……宮　有佳里 …… 71

「自立」の観点からみた「幼稚園の１日の流れ」教材作成の意義……近澤友理 …… 81

ムーシケーとしてのイサドラ・ダンカン舞踊［２］
―ダンカン舞踊のピアノ教育への活用―……戸梶江吏子 …… 91

日領時代の臺灣に於ける草創期の幼稚園設置
―“臺北幼稚園”の変転・変容を中心として― ……池山せりょう …… 101

【研究ノート】

保育・幼児教育における労働過程
―効果的な保育・教育実習指導のための手がかりとして―……柴田啓一 …… 117

Trans-Duality of Structure :
Hints for a Qualitative Analytical Framework
for the Field of Global Early Childhood Education ……Koichi Haseyama … 125

「保育内容（健康）」の教科内容に関する考察
―教科書の単元を中心に― ……二階堂あき子 …… 131

【実践報告】

幼児教育教員の資質・能力向上をめざす
学修ポートフォリオの開発と実践（２）……百瀬志麻 …… 139
中村麻衣子
竹田　恵
相澤京子
橋元知子
福地昭輝

幼児教育教員の資質・能力向上をめざす
学修ポートフォリオの開発と実践（３）
―学修ポートフォリオに有用なアンケート類の検討―……中村麻衣子 …… 149
百瀬志麻
相澤京子
竹田　恵
橋元知子
福地昭輝

保育者養成校における幼児番組制作の実践
～アクティブラーニングの教育的効果～……髙畠扶貴 …… 155

学校法人明泉学園鶴川高等学校の教科「徳育」の事例

Case Study of Moral Education at Tsurukawa High School

百瀬和男

2016年６月20日（月）の３年１組の授業は聖書のシラ書〔集会の書〕を取り上げた。著者は「シラの子、エレアザルの子イエスス」である。３世紀以降、教科書として、教会（集会）の本として用いられた。旧約聖書の第２聖典として位置づけられている。生徒にここまでの説明をしてから、一人が１章全部を読むようにした。今回は最後部席から順に最前部席までの５名が読むことで終了したので、次回は第６章からとなる。（以下、聖句を要約する。）

第１章

（１）すべての知恵は、主から来る。

（８）知恵ある方はただひとり、いと畏（かしこ）き方、玉座（ぎょくざ）に座っておられる主である。

(27) 主を畏（おそ）れることは、知恵であり、教訓である。主は、誠実と柔和を喜ばれる。

第２章

（４）身にふりかかる艱難（かんなん）は、すべて甘受（かんじゅ）せよ。たとえ屈辱を受けても、我慢せよ。

（５）金は火で精錬（せいれん）され、人は屈辱のかまどで陶冶（とうや）され、神に受け入れられる。（ここで、陶器と冶金について説明し、『１輪挿しの花びんを例にし、陶器師は粘土をどのような形にでも作り変えられること。』『寛永通寶の１文銭を例にし、鯛焼き（タイコ焼き）のように鋳型によって、いろいろな形の銭が作られること。』などを説明して、陶冶とは教育と同義語であることを理解させた。生徒たちに私語する者は一人もなく静かに耳を傾けていた。）

（６）主を信頼せよ。そうすれば必ず助けてくださる。お前の歩む道を一筋にして、主に望みを置け。

(11) 主は、慈（いつく）しみ深く、憐れみ深い方、わたしたちの罪を赦し、苦難のときに助けてくださる。

(18)「わたしたちは、自分を、人の手にではなく、主の御手にゆだねます。主の憐れみは、その尊厳と同じく、偉大なのですから。」

第３章

(11) 父親を敬うこと、これこそ人間の栄誉なのだ。母親を侮（あなど）ること、それは子供にとって恥である。

(16) 父を見捨てる者は、神を冒瀆（ぼうとく）する者、同じく母を怒らせる者は、主に呪われている者。

(18) 偉くなればなるほど、自らへりくだれ。そうすれば、主は喜んで受け入れてくださる。

(31) 好意に報いることは、自分の将来のためになる。困難に陥（おちい）ったときに、支えが与えられる。

（遅刻者が着席したので、私の机上の聖書を開いて渡し、聖書の箇所を指で示した。教室の黒板脇の書庫には聖書がクラスの人数分収納されている。聖書は、発行所　日本聖書協会「聖書　旧約聖書続編つき　新共同訳」を用いている。共同訳とはプロテスタントとカトリックの両者が共同で訳したという意味である。）

第４章

(11) 知恵は、それに従う子らを高め、これを追い求める者を助ける。

(12) 知恵を愛する者は命を愛する者。朝早く起きて知恵を求める者は、喜びに満たされる。

(13) 知恵を得る者は、誉（ほま）れを受け継ぎ、行く先々で、主から祝福される。

(22) 自分の気持ちを裏切ってまで、他人にこびるな。いたずらに恥じて身の破滅をもたらすな。

(23) 必要なときに発言するのをためらうな。お前の知恵を、見栄のために隠してはならない。

第５章

（１）自分の財産を頼みとするな。「わたしは、何でも思いのままだ」と言うな。

（２）本能と自分の力に引きずられ、欲望のままに生きてはいけない。

(10) 自分の見解には確信を抱き、発言には一貫性を持たせよ。

(11) 人の言葉には、速（すみ）やかに耳を傾け、
　答えるときは、ゆっくり時間をかけよ。
(12) はっきりした見解があれば、隣人に答えよ。
　さもなければ、口に手を当てて何も言うな。

　ここで、49分が終了。遅刻者のために出席簿を訂正し、「よく来ましたね。」とねぎらってから授業を終えた。夜７時すぎ、古本屋で日本文化研究者のドナルド・キーン著作集15巻の内の一冊を1500円（定価は3000円）で購入した。帰宅後、読売新聞の2012年３月９日付の朝刊が棚から落ちた。それには日本国籍を取得した鬼怒鳴門（キーン・ドナルド）氏（89歳）の記事が一面に掲載されていた。雅号の鬼怒は鬼怒川から、鳴門は四国の鳴門から漢字をあてたという。それにしても、本（６ヶ月前の2015年11月25日に出版）を手にして、30分後に新聞（４年前の発行日）を目にするとはその一致に何か不思議な気がする。キーンさんは東日本大震災について、「日本人は心を合わせて東北の人を助けると思っていました。」と述べ、東京の明るい電気の現状に不満をもらしている。学校法人明泉学園鶴川女子短期大学は５年間にわたってボランティア活動を続けてきたし、鶴川高等学校は電力の消費を抑制してきた。

以上

追記
　2015年10月10日に放映されたNHKスペシャル「私が愛する日本人へ　ドナルド・キーン」を見る機会を2016年６月29日に得た。
①「日本に対する無理解を欧米人に知ってもらいたい。」
②「日本文学は世界の文学である。」
③「日本人は自分たちの特殊性を意識しすぎている。」（外人は納豆が嫌いと思い込んでいる。）
④「西洋に対して日本文化の理解を広める努力を、日本人は惜しんだようである。」
⑤「日本人には美しい音楽、美しい小説、美しい庭がある。」
⑥「日本人の本当の美しい部分を忘れるべきではない。」
⑦「谷崎潤一郎先生は、時代に流されることなく、自分の信じる道を歩み続けた。未来の人々に『これが日本人だ』ということを伝えるために『細雪』を書いた。」
⑧「日本人は大体において良い方向に歩んできた。しかし、自分たちの伝統に興味がないのが弱点。過去のものの良さを勉強して、そこに楽しみを見つけてほしい。」
⑨「日本の伝統は隠れているが続いている。そこが日本の一番の魅力。」
　以上、速記して要約した。

＊本稿は2016年６月25日（土）に鶴川高等学校において開かれたPTA研修会において語った内容に追加を加えて、PTA会報に掲載したものである。

宣教師タマシン・アレン先生とバプテスト久慈教会

Missionary Tamasine Allen and Kuji Baptist Church

学校法人明泉学園学園長（カトリック世田谷教会信徒）　百 瀬 和 男

私は1969年10月31日の宗教改革記念日に経堂聖書会館のイギリス系アメリカ人のＣ・Ａ・プレッソン宣教師からブラザレン派のバプテスマを受け、『百万人の福音』の1970年３月号の記事の「種まきは行いでも」を目にし、岩手県久慈市本町３の11にある学校法人頌美（ほまれ）学園に就職したいと考えました。久慈市の周辺は昔は“日本のチベット”といわれてきましたが、最近はＮＨＫドラマ“あまちゃん”で三陸の観光地として有名になりました。上野駅朝７時発の急行『うみねこ』に乗り、６時間かけて岩手県の一関駅、そこから八戸経由で久慈駅に着くまでに６時間もかかりましたので、“岩手県は広いなあ”と思いました。そして下宿先の周辺には炭焼き小屋しかなく、田畑の稲が実を結ばない冷害を目にして、岩手県の苦境を実感しました。頌美学園アレン短期大学の脇の道路（山沿いにある）を歩いていた時、久慈湾まで走って17分間もの距離があるのに海からの海霧（ガス）が発生して、50㎝前が全く見えないのには驚かされました。

当時の頌美学園は、バプテスト久慈教会を中核にして、久慈幼稚園、頌美小学校、頌美中学校、アレン短期大学（のちにアレン国際短期大学）、静敬洋裁学校、酪農センター（大野村）を経営（1948年からは久慈社会館付属診療所を経営していましたが廃止）していました。私は小学校に配属されましたが、用務員の仕事も学園の各所でいたしました。石油のドラム缶から18リットル缶への汲み出しと分配、屋根のペンキ塗り、トイレの清掃、煙突そうじ、階段の修繕、とうもろこしの収穫、牛肉の調理、樹木の伐採（ばっさい）など、今思えば楽しいことばかりでした。公立の小学校に比べて、１クラスが２人から９人の計40人という少人数制（中学校は３学年で20人）でしたので、目が行き届きました。おとなしい性格の子を心配した親が頌美小学校に入学させたり、一流高校に進学させたいために親が頌美中学校に入学させたり、親の思惑はいろいろでした。経営者のタマシン・アレン宣教師とアレン宣教師を支える矢幅武司牧師、矢幅クニ宣教師、矢幅光三牧師、矢幅艶子女史、小原キミ女史の信念は、“口先で語ることよりもキリストの愛を実行する”

写真１　聖書を読むタマシン・アレン宣教師（1973年５月12日）

写真２　母の日の花束を受けた
アレン先生（1973年５月12日）

写真３　バプテスト久慈教会（2002年８月４日）

というものでした。矢幅武司・光三の御兄弟の牧師は冬の寒い早朝、学園で飼っている豚のエサを得るために、町を回って魚屋の残飯をもらい受けるのですが、御礼にその店の残飯用の大きな樽（たる）を冷たい水とタワシで清掃してお返しするのです。頌美学園のことを地元の人は久慈社会館と呼んでいましたが、「社会館の子豚は餌の好き嫌いをしないから、是非もらい受けたい」との農家の希望が多かったと地元の人から聞きました。久慈幼稚園・頌美小学校・頌美中学校では給食が用意されていますが、おかずの好き嫌いをさせません。頌美小・中学校の校長でもある矢幅武司先生は「食べ物の好き嫌いをする子どもは、人間の好き嫌いもするようになる」と指導しておられました。食堂でイワシを焼いたおかずが出た時に、アレン短期大学のある男子学生は食べないでそのまま残しました。“イワシは低級魚”という気持ちが働いたらしいのです。私はおいしくいただきましたが、私のプライドの低さが８年間（もっと勤めたかったのですが東京に転勤）、頌美学園に勤めさせたと思っています。私への親の仕送りのない中で、男子学生に少しばかりの経済的援助もしましたので、浪費とは無縁の８年間でした。東京に転勤してからも、非常勤理事・非常勤講師に

写真４　左より矢幅光三牧師、平谷京子姉妹、中新井田秀子姉妹、
矢幅艶子牧師夫人、小原キミ執事（2002年８月４日）

任命されて働きましたので、ささやかながら奉仕をしたことになります。

理事長・学長のタマシン・アレン先生は、次のように私に語っておられました。

「頌美学園はプロテスタントのアメリカン・バプテスト派のミッション・スクールです。もし、キリスト教について教え、学ばせたいと考えるならば、それは神学校という場で行えばよいことです。しかし、この学園は教育を行い、人格を完成させる場です。『教育の目的は人格を完成させることにある』と法律に書かれていますが、それは徳目として印刷された文字でしかありません。この学園は生きた教育をしているのです。アメリカのライシャワー大使がハル夫人（日系アメリカ人）と共にケネディ大統領の特使としてこの学園を訪れたことがあります。その時に『この学園は本当の教育をしていますね。子どもたちの目が生き生きと輝いていますね』と褒（ほ）めて下さいました。真の人格はイエス・キリストによって作り上げられると私は確信しています。ですから、この学園では、人格の完成者としてのイエス・キリストを仰ぎみつつ、教育の場にキリスト教を取り入れているのです。

キリスト教の根本原理は『汝の隣人を愛せよ』の一語に尽きます。隣人とは神様と他人の両方です。好きな人を愛することは誰にでも出来ます。しかし、嫌いな人をも愛していくのです。それは他人を中心とした生活ということになります。今の世の中は、自分、自分、自分ばかりで、利己心からだけの主張をします。そのために、義務とか責任とかを考えることが全く乏しくなっています。こういう世の中にあって、人格的な面での指導者を世に送り出したいと思っているのです。」

矢幅武司先生の指導は私に厳しく、遅れて帰校した時には連絡をしなかったことで叱られ、グラウンドのベンチに置かれた忘れ物の袋を開けた時にも中を見るものではないと叱られ、校長室の清掃をした時にもゴミ箱のゴミの始末を忘れて叱られました。しかし、叱ると同時に心の広い方でありました。先生は「教育とは責任である」という信念を持ち、預けられている子どもの成長を常に考えておられました。北海道の函館駅で見知らぬ人から「しばらく荷物を見ていてください」と頼まれ、引き受けた為に汽車に乗り遅れたこともありました。それほど責任感の強い人であり、人格高潔の士でありました。頌美学園の主催する茶会の野立てをなさる姿の写真撮影をしていて思ったことですが、“まことに謙遜な人”であることが御写真を通してもよく分かりました。

写真５　矢幅武司牧師（1974年４月10日）

写真６　長内川におけるバプテスマ（1974年３月28日）

写真７　酪農センターにおけるバイブル・キャンプ礼拝（1974年７月20日）

もう一人の牧師矢幅光三先生の居宅の前を通りかかると「今、酪農センターから届けられた牛乳がありますよ」と言って、先生が自ら声をかけて御自宅に招き入れてくださるのです。調整された市販の牛乳とは一味も二味もちがうおいしい生乳です。アレン短期大学の非常勤講師である私が月に１回から２回、帰京する時は、矢幅光三先生と奥様の矢幅艶子先生（久慈幼稚園園長）が久慈から36㎞の所にある平庭高原のバス停まで、約１時間をかけてジープで送ってくださるのです。御夫妻のその温かな御厚情を私は生涯忘れることができません。

小原キミ（淀橋教会の小原十三司牧師の姪）女史は、アレン短期大学で教鞭を執っている私が体調を崩して苦しんでいる時に、講義の合い間に山ぶどうのジュースを用意してくださるなど思いやりに満ちた人でした。矢幅先生の御家族はどなたもキリストの愛を実現していて、卒業生たちがよく訪れていました。ある卒業生は「百瀬先生は矢幅先生の実の息子として扱われていましたね」と語ってくれました。現在の牧師は矢幅光三先生の長男の矢幅牧（まき）先生です。次男の矢幅協（きょう）先生と三男の矢幅敬（けい）先生、そしてその御家族はバプテスト久慈教会（アレン記念教会）の信徒として教会を今もしっかりと支えておられます。

1976年６月７日に85歳と９ヶ月で天に召されたタマシン・アレン先生が愛読していた聖書の箇所は詩篇100篇でした。新改訳聖書第３版（いのちのことば社発行）の1005ページより引用します。

（感謝の賛歌）
「全地よ。**主**に向かって喜びの声をあげよ。
喜びをもって**主**に仕えよ。
喜び歌いつつ御前に来たれ。
知れ。**主**こそ神。
主が、私たちを造られた。
私たちは主のもの、主の民、
その牧場の羊である。
感謝しつつ、主の門に、
賛美しつつ、その大庭に、入れ。
主に感謝し、御名をほめたたえよ。
主はいつくしみ深く
その恵みはとこしえまで、
その真実は代々に至る。」
（太字の「**主**」は英文聖書に the　LORD、細字の「主」は He と表記されています。）

最近、エネルギー・資源問題として原子力発電に代わる地熱発電が取り上げられたり、海洋開発が話

写真８　矢幅 牧 牧師（1975年11月23日）

写真９　アレン国際短期大学（1989年７月28日）

写真10　頌美中学校（1989年７月28日）

題になっていますが、頌美小学校・頌美中学校では45年前に文化祭においてこれらを取り上げ、模型を作り、展示発表を行っていました。実地見学として松川地熱発電所を訪れた時に、これまでに蓄積した資料を提示したところ「ここまでよく研究しましたね」と所員に驚かれ、誉（ほ）められました。頌美学園は神の誉（ほ）まれを現わすこと、神の栄光を輝かせることを目的にしてきました。しかし、アレン国際短期大学と競合する大学が各地に設立されたため募集活動が頓挫（とんざ）し、やむなく宮城県の私学に吸収される形で、2007年１月11日に閉校となりました。

「誉（ほま）れと、とこしえの主権は神のものです。」（新改訳聖書の第１テモテ６章16節より）という聖書の言葉は明泉学園の私に引き継がれています。

学校法人明泉学園は、理事長百瀬和男、常務理事百瀬義貴が中心になって運営しています。鶴川女子短期大学国際こども教育学科と専攻科は学長百瀬和男、副学長百瀬志麻が中心になって運営しています。鶴川高等学校は校長百瀬和男、副校長伊藤征男が中心になって運営しています。鶴川幼稚園と事業所内保育所の鶴川保育園『どんぐりはうす』は鶴川高等学校の卒業生であり、鶴川女子短期大学の卒業生でもある園長古徳麗子・施設長小林眞由美が運営しています。本日（2016年12月14日）、帰宅後に音楽担当の教員から葉書が届いていました。「クリスマスミニコンサートも近づき、あわただしくなります。アヴェ・ヴェルム・コルプスを学長先生と共演することになって、学生たちも楽しみにしております。これも学生時代にキリスト教に触れるチャンスの一つです。……」と述べられていました。アヴェ・ヴェルム・コルプス（ようこそ真の体）はモーツァルトの作曲です。私訳してみます。「ようこそ、まことのキリストよ、乙女マリアより生まれ、人のために苦しまれ、十字架上で犠牲となられ、脇腹を突き刺され、水と血を流された御方よ。私たちに天国の幸いを味わわせてください。死を迎える時も。死を迎える時も。アーメン（心から）。」

鶴川女子短期大学は小田急線新宿駅から快速急行で３つ目、新百合ヶ丘駅で乗り換えて２つ目の鶴川駅下車、鶴川女子短期大学行きバスで15分の所にあります。鶴川高等学校はその途中、バスで８分の所にあります。「徳育」（教科書は聖書）の教科（高校教諭の免許状があればよい）の常勤講師（クリスチャン）を募集しています。（〒195−0054東京都町田市三輪町122学校法人明泉学園鶴川高等学校 TEL044−988−1126）あなたの道を神にゆだねてみてください。

「あなたがたは、世界の光です。……あなたがたの光を人々の前で輝かせ、人々があなたがたの良い行いを見て、天におられるあなたがたの父をあがめるようにしなさい。」とマタイの福音書５章14節以下にあります。久慈幼稚園の園児、頌美小学校の児童、頌美中学校の生徒、アレン短期大学の学生、そして運営者が頌美学園を構成し、その中から光のような明るい人格が育てられ、その輝いている人柄を見た人が頌美学園に興味と関心をもってくださり、御子様をあずけてくださいました。私は学生寮の仕事も担当していましたが、仕事を始める前は必ず神に祈りました。そして「祈りは必ず聞かれる」と思うようになりました。帰京後の1980年頃から神による病のいやしを求めて、マリア様に神への取り次ぎを願うようになりました。キリストと直接交わりたいと考えてカトリックのミサに導かれました。2000年の頃、カトリックの修養会において証（あか）しをしたところ、「祈りは必ず聞かれるなんて信じられない」とカトリックの人に言われましたが、あとになって「私もそう思うようになりました」と言われました。マリア様を尊ぶカトリックの伝統、祈りに解決を求めるプロテスタントの信仰、どちらからも慰められ励まされます。神は、私と私の家族の先に立っていつも道を切り開いてくださいました。「主は、私の光、私の救い。だれを私は恐れよう。」と新改訳聖書の詩篇27篇１節に書かれています。これからも神に頼って進みたいと思います。

矢幅武司牧師は青年時代に岩手県盛岡市の古書店で聖書を開いて、キリストの道を歩むようになりました。私百瀬和男も青年時代に東京都中野区の古書店で聖書を手に取り、神を知るようになりました。明泉学園の生徒・学生には日本国際ギデオン協会から、毎年、新入生のために聖書が贈呈されており、これは37年間も続けられています。すべてのことは私にできることではなく、神の恵みによっています。愛の神に感謝。

＊本稿は2017年２月10日に発行された『百万人の福音』３月号（発行所 いのちのことば社）に掲載したものである。

写真11　頌美小学校（1989年７月28日）

写真12　久慈幼稚園（1989年７月28日）

写真 13　聖歌隊（2002年８月４日）

写真15　百瀬和男（2016年12月25日）

写真14　ゴスペル・ソング（2002年８月４日）

短大生の幼稚園教育実習における自己評価と園評価

Relationship Between the Self-Evaluation of Junior College Students and the Evaluation Given to Them by the Kindergarten They Interned At

入江和夫　相澤京子　宮　有佳里　近澤友理

はじめに

幼稚園での教育実習は幼稚園教諭免許取得のためというだけでなく、学生の保育者としての成長に大きく寄与するものである。教職課程の質保証が叫ばれる現在、短期大学という限られた時間の中で学生たちの資質能力向上を図るためには、学生たちが自らの実習をどのように捉えているのか、またそれは実習園からの評価とどのような関係にあるのかを把握することは養成校として重要である。

幼稚園教育実習における「実習評価」（=「自己評価」「園評価」）に関する研究として、牛込彰彦(2015)は幼稚園実習の評価の項目を比較した結果、「子ども理解」や「保育技術」が他の項目に比べ低くなっていると述べ、短大としてどのような項目に力を入れるべきかを知る手がかりとしている。星野美穂子(2015)は教育実習の「実習評価」を成績の高、低群に分けて分析し、成績低群では「園評価」に比べ、「自己評価」が高くなり、成績高群では逆になっていることから「自己評価」を吟味することが重要であると述べている。

本短大学での幼稚園教育実習は２年次の５月末から実施される。実習の事前・事後指導として「教育実習指導」があり、実習後の事後指導の一つとして、学生は「自己評価」票を記述する。それと同様の評価項目である「園評価」票が園から送付される。その「自己評価」票と「園評価」票を用いて、学生は専任教員と面接しながら振り返りをする。「自己評価」のカテゴリと小項目数は「実習態度」が６項目、「幼児の理解」が６項目、「指導能力・技術」が７項目、「実習園の理解」が５項目、「保育者の資質」が１項目となっている。ここでは、まず、「自己評価」に関して平均値を求め、学生の達成感が高い項目、低い項目について、考察する。次に「自己評価」のカテゴリについてクラスタ分析を行い、「自己評価スタイル」別の「園評価」に差があるかを確かめることにする。「自己評価」のカテゴリと「園評価」の関わりを明らかにするためにパス解析を行い、「園評価」に影響を及ぼす傾向のあるカテゴリを探ることにする。また、「小項目」の組み合わせによる「園評価」について２要因の分散分析によって明らかにしていく。これらの結果について順次述べていくとともに、本短大が今後どこに力を入れるべきかを一考する。

方法

1　調査日：2016年６月
2　調査方法：事後指導の授業内に配布、回収した。
3　調査対象：本短大２年生71名（未記入者を除く）
4　分析ソフト：SPSS Ver 23 , AMOS 23

結果と考察

（1）自己評価

教育実習の「自己評価」は５つのカテゴリ（=「実習態度」「幼児の理解」「指導能力・技術」「実習園の理解」「保育者資質」）及び26の小項目から構成されている。それら平均値及び小項目の「⑤十分達成できた」「④かなり達成できた」「③少しは達成できた」を選択した割合を“できた％”として表１に示した。

各カテゴリの平均値の違いを確かめるために、これらを従属変数とした分散分析を行ったところ、有意な群間差($F(4,346)=35.86, p<0.001$)があり、Tukey の HSD 法（５％水準）による多重比較をおこなったところ、「実習態度」(平均値4. 22) =「幼児の理解」(平均値4. 22) >「実習園の理解」(平均値3. 90) >「指導能力・技術」(平均値3. 29) =「保育者資質」(平均値3. 25) の結果が得られた。すなわち学生の幼稚園実習における達成感は「実習態度」と「幼児の理解」が最も大きく、次に「実習園の理解」、最後に「指導能力・技術」「保育者資質」の順であった。

前３者の小項目に注目すると、例えば「園で会った全ての人に明るく挨拶しましたか」「子どもの名前をできるだけ早く覚えるように努力しましたか」「幼稚園の一日の流れをできるだけ早く理解するよ

表１　教育実習自己評価

5段階評定：十分達成できた（5点）、かなり達成できた（4点）、少しは達成できた（3点）、あまり達成できなかった（2点）、全く達成できなかった（1点）

	質問項目	平均	SD	できた%：3+4+5（人）
実習態度	1　遅刻・欠席・早退をせずに実習を行うために、自分自身の体調管理に努めましたか	4.41	1.01	90%(64)
	2　園で会った全ての人に明るく挨拶しましたか	4.38	0.82	96%(68)
	3　保育者からの指導に対し、改善しようと努めましたか	4.25	0.92	96%(68)
	4　分からないことや疑問を自分から質問しましたか	4.14	0.93	94%(67)
	5　実習生としてふさわしい言葉遣いはできましたか	4.00	0.83	99%(70)
	6　毎日の日誌や指導案の提出は送れずに行いましたか	4.11	1.12	89%(63)
	1～6の合計	4.22	0.63	
幼児の理解	1　子どもたちの名前をできるだけ早く覚えるように努力しましたか	4.49	0.72	99%(70)
	2　子どもたちに対して、分かりやすい言葉で話せるよう意識しましたか	4.11	0.85	94%(67)
	3　自由遊びの際に子どもたちと積極的に関わって遊ぶことができましたか	4.21	0.96	94%(67)
	4　一部の子どもだけでなく、クラス全員の子どもと関わるように努めましたか	4.20	0.95	96%(68)
	5　子どもの年齢ごとの発達の差を理解しましたか	4.08	0.75	100%(71)
	6　子どもの姿や様子から、子ども一人ひとりの特性を理解しようと努めましたか	4.20	0.80	96%(68)
	1～6の合計	4.22	0.66	
指導能力・技術	1　子どもに親しみを持ってもらえるような自己紹介をしましたか	3.59	0.92	92%(65)
	2　手遊びや絵本の読み聞かせは積極的に行いましたか	3.87	1.08	87%(62)
	3　ピアノは間違えずに弾くことができましたか	2.42	1.09	45%(32)
	4　責任実習（部分・全日実習）の内容は配属クラスの状況に合っていましたか	3.39	0.87	85%(60)
	5　責任実習（部分・全日実習）の準備は前もって十分準備できましたか	3.41	1.05	79%(56)
	6　責任実習（部分・全日実習）では予想外の事態にも柔軟に対応できましたか	2.72	0.81	63%(45)
	7　責任実習（部分・全日実習）の振り返りをきちんと行っていましたか	3.59	0.97	90%(64)
	1～7の合計	3.29	0.63	
実習園の理解	1　実習園の教育目標を理解した上で実習に取り組みましたか	3.58	0.84	94%(67)
	2　実習園の一日の流れをできるだけ早く理解するように努めましたか	4.17	0.74	100%(71)
	3　様々な場面における保育者の援助法について具体的に観察できましたか	3.94	0.72	99%(70)
	4　子どもの年齢に合った援助を行うことができましたか	3.61	0.80	96%(68)
	5　保育者に指示された仕事は最後まで責任を持って行いましたか	4.18	0.87	97%(69)
	1～5の合計	3.90	0.60	
保育者資質		3.25	0.86	89%(63)

うに努めましたか」などがあり、ほぼ初めて学ぶ内容であるにもかかわらず、達成感は高かった。

一方「指導能力・技術」の特に平均値が低い小項目に注目すると、「ピアノは間違えずに弾くことができましたか（平均値2.42、SD=1.09）」「責任実習（部分・全日実習）では予想外の事態にも柔軟に対応できましたか（平均値2.72、SD=0.81）」がある。前者の“できた%”は45%であり、後者では63%であった。改善に向けた取り組みが必要である。

（2）クラスタ分析

1）「自己評価」の特徴

「自己評価」の各カテゴリの特徴を把握するため、クラスタ分析を行った。測定方法をユークリッド平方距離、クラスタ化の方法として最近隣法を用いた。その結果を図１に示した。

第一段階では「幼児の理解」と「実習園の理解」が近いものとして結びつき、第二段階ではその集まりに近いものとして「実習態度」が結びついている。第三段階として「指導能力・技術」と「保育者資質」が近いものとして結びつき、これが第４段階で第二段階の集まりと結びついていた。第二段階までのカテゴリを見ると、これらは前述したように実習先での初めての経験内容であり、第三段階で結びつく「指導能力・技術」は実習前の短大での学習内容であることから、学生はこのようなまとまりとして捉えているのではないかと考えられる。

2）自己評価スタイル

「自己評価」の各カテゴリの平均値から、ケースによる階層クラスタ分析によって、学生の自己評価スタイルを分類することにした。「実習態度」「幼児の理解」「指導能力・技術」「実習園の理解」「保育者資質」の５項目を変数とし、「クラスタ化の方法」としてWard法を選び、３つのスタイル（＝第１～第３クラスタ（CLU 3_1））に分けた。

各群の特徴を明らかにするために自己評価の５項目を従属変数とし、CLU 3_1を独立変数として一元分散分析を行い、その結果を図２に示した。

「実習態度」では$F(2,68)=38.66, p<0.001$、「幼児理

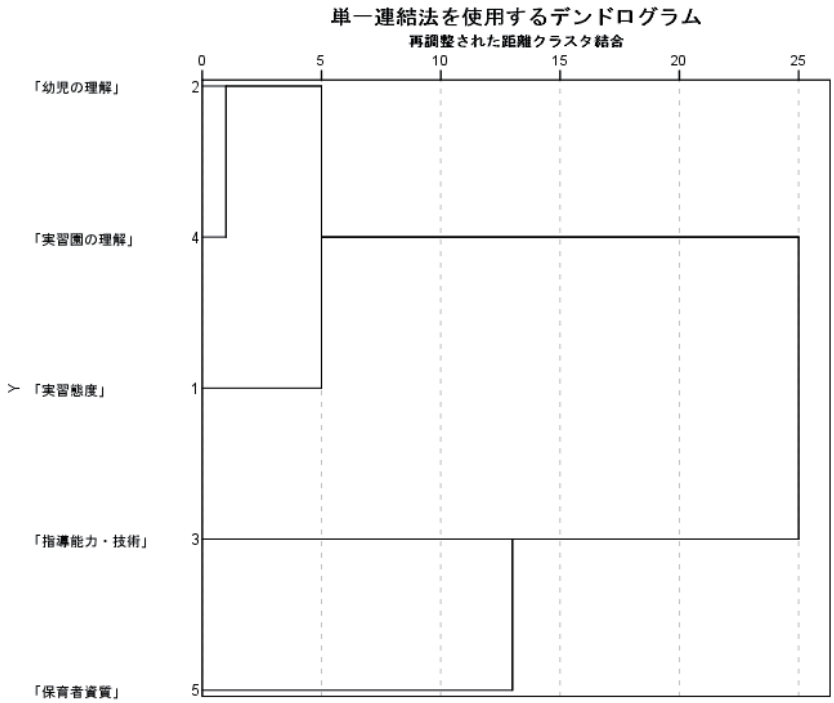


図１　「自己評価」の特徴

解」ではF(2,68)=98.41,p<0.001、「指導能力・技術」ではF(2,68)=36.58,p<0.001、「実習園の理解」ではF(2,68)=71.62,p<0.001、「保育者資質」F(2,68)=18.63,p<0.001、のように有意な群間差が見られた。TukeyのHSD法（５％水準）による多重比較を行ったところ、「実習態度」「保育者資質」では第２クラスタ＞第１クラスタ＝第３クラスタであり、「幼児の理解」、「指導能力・技術」、「実習園の理解」では共通して第２クラスタ＞第１クラスタ＞第３クラスタとなった。この結果から第２クラスタを高達成感群（n=36）、第１クラスタを中達成感群（n=19）、第３クラスタを低達成群（n=16）としてネーミングした。

３）自己評価スタイルによる「園評価」

上述の学生群における「園評価」（40点満点）に違いがあるかを確かめるために、一元分散分析を行

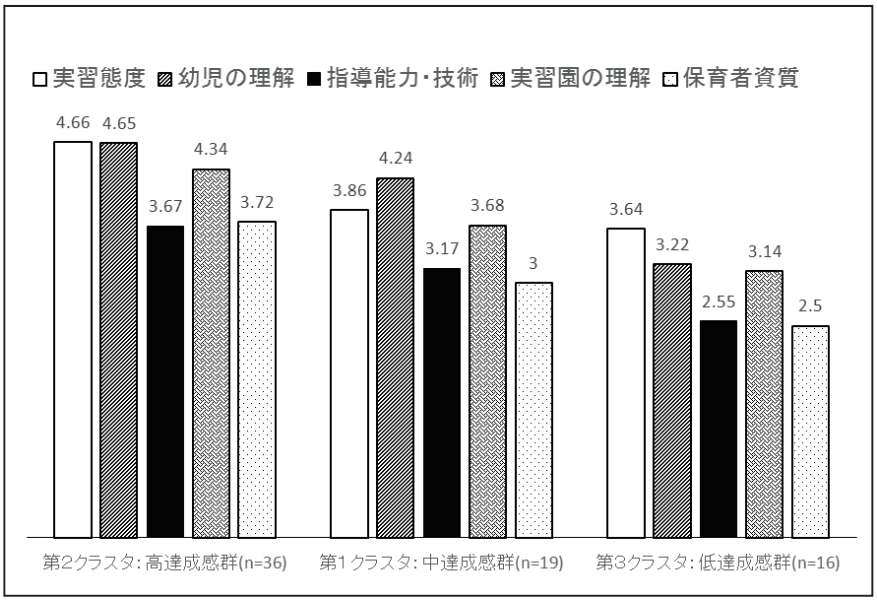


図２　自己評価スタイル

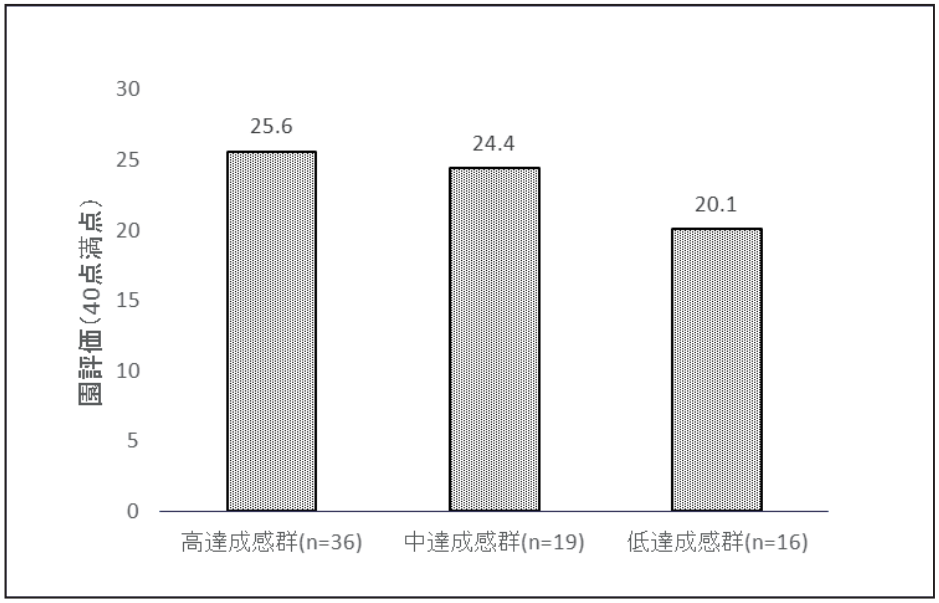


図３　自己評価スタイルによる「園評価」

い、結果を図３に示した。

分散分析の結果、群間の得点差は５％水準で有意であった（F(2,68)=3.20,p<0.05)。Tukey の HSD 法（５％水準）による多重比較を行ったところ、高達成感群＝中達成感群、高達成感群＞低達成感群となった。すなわち、高達成感群は低達成感群に比べ「園評価」が高いことがわかった。「園評価」40点満点を100点に換算すると、高達成感群及び中達成感群の「園評価」25. 6、24. 4は64点、61点であり、60点以上が合格点とすれば、55名の学生が園からの評価に関して合格に達していた。一方、低達成感群の20. 1は50点であり、16名が合格点に達していなかった。

（３）「自己評価」と「園評価」の関係

学生の自己評価のカテゴリによる「園評価」の影響を amos による共分散構造分析で明らかにし、その結果を図４に示した。

各カテゴリはお互いに有意な正の相関にあった。すなわち、例えば「実習態度」の達成感が高ければ、他のカテゴリの達成感も高くなり、この中の「指導能力・技術」が「園評価」を高める傾向にあることがわかった。このモデルの適合度指標値は χ ２乗 値(p>0.05)、GFI=0.975、AGFI=0.866、CFI=0.991、RMSEA=0.078 が示すように、良好な結果が得られ、妥当性が確かめられた。

（４）「園評価」の分散分析

「自己評価」の小項目の組み合わせによって「園評価」に違いがあるのではないかと考え、「園評価」を従属変数とし、小項目の２つを独立変数として、２要因の分散分析を行った。小項目は表１に示されている平均値を基準にして群分けを行い、すべて組み合わせた。交互作用があったものを以下に述べていく。

１）「ピアノ」と「振り返り」

「ピアノを間違えずに弾きましたか」(以下「ピアノ」)の平均値が 2.42 であることから、平均以下の評定「１～２」を不得手群、「３～５」を得手群とし、「責任実習の振り返りをきちんと行っていましたか」（以下「振り返り」）の平均値が3. 59であることから評定「１～３」を少群、「４～５」を多群とした。分散分析の結果を表２と図５に示した。

表２で有意な交互作用が見られた(F(1,67)=5.11,p<0.05)ことから、単純主効果の検定を行った。「園評価」について、「振り返り」多少ごとの「ピアノ」の単純主効果を見ると、「振り返り」少群における「ピアノ」の単純主効果は有意であり(F(1,67)=4.21,p<0.05)、「振り返り」多群における「ピアノ」の単純主効果は有意でなかった(F(1,67)=1.17,n.s.)。すなわち、実習の「振り返り」が少なかった群において、「ピアノ」得手群（n=22）の方が園からの評価が高くなる傾向にあり、また実習の「振り返り」が多かった群においては、ピアノの得手不得手による「園評価」の違いは見られなかった。

「ピアノ」得手不得手群ごとの「振り返り」の単純主効果を見ると、「ピアノ」不得手群における「振

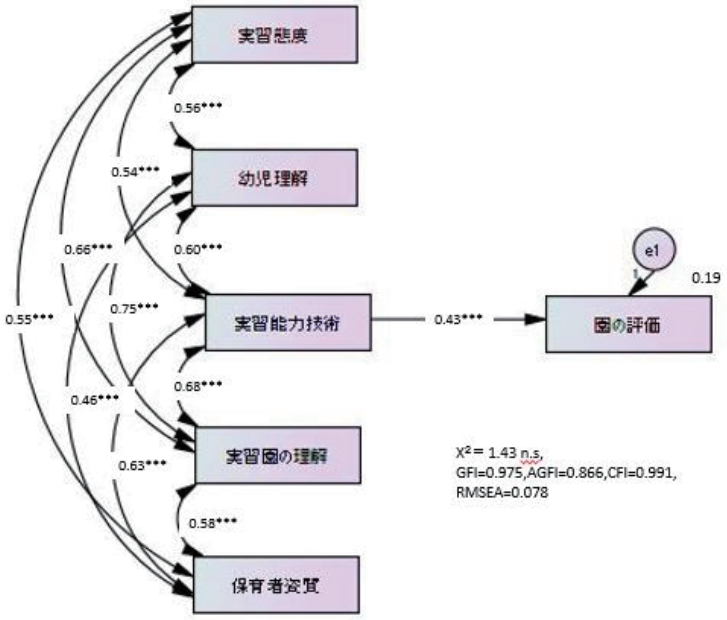


図４　各カテゴリと「園評価」

り返り」の単純主効果は有意であり（F(1,67)= 14.06,p<0.001)、「ピアノ」得手群における「振り返り」の単純主効果は有意ではなかった（F(1,67)= 0.053,n.s.)。すなわち「ピアノ」不得手群において、実習の「振り返り」が多かったと意識する群の方が「園評価」は高くなる傾向にあり、また「ピアノ」が得手であれば、実習の「振り返り」の多少による「園評価」の違いは見られなかった。

２）「ピアノ」と「言葉遣い」

「ピアノ」では評定「１～２」を不得手群、「３～５」を得手群とし､「実習生としてふさわしい言葉」

表2　園評価における｢ピアノ｣｢振り返り｣群の平均値と分散分析

ピアノ不得手群		ピアノ得手群		主効果		
振り返り少 (n=23)	振り返り多 (n=16)	振り返り少 (n=22)	振り返り多 (n=10)	ピアノ	振り返り	交互作用
19.6	27.9	24.9	25.5	0.71	6.80*	5.11*
(6.59)	(3.42)	(7.50)	(8.50)			

上段: 平均値、下段:標準偏差

＊ p<0.05

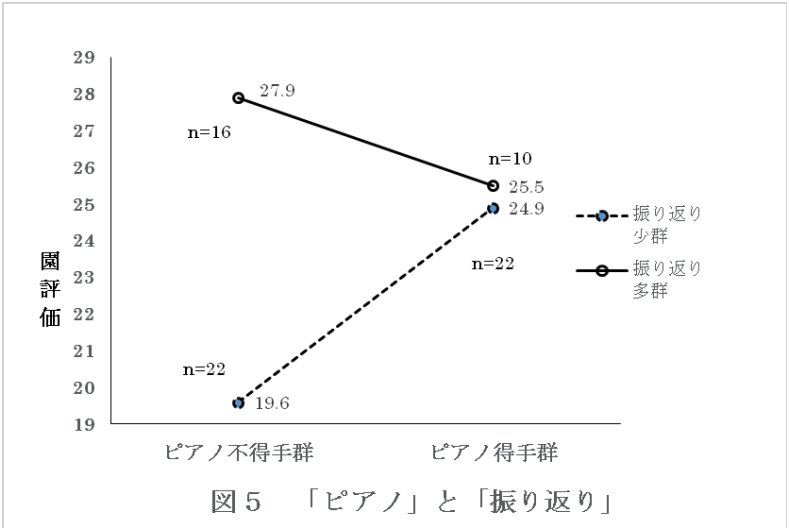


図５　「ピアノ」と「振り返り」

（以下「言葉遣い」）の平均値は 4.00 であることから評定「１～４」を少群、「５」を多群とした。分散分析の結果を表３、図６に示した。

表３のように有意な交互作用が見られた(F(1,67)=4.15,p<0.05)ことから、単純主効果の検定を行った。「園評価」について、「言葉遣いの適切さ」ごとの「ピアノ」の単純主効果を見ると、「言葉遣い」少群における「ピアノ」の単純主効果は有意であり(F(1,67)=4.94,p<0.05)、「言葉遣い」多群における「ピアノ」の単純主効果は有意でなかった(F(1,67)=0.87,n.s.)。すなわち、実習生としてふさわしい言葉遣いが少なかった群において、ピアノが上手に弾けたと意識する群（n=20）の方が「園評価」は高くなる傾向にあった。また、実習生としてふさわしい言葉遣いが多かった群においては、「ピアノ」の得手不得手による「園評価」の違いは見られなかった。

また、「ピアノ」得手不得手群ごとの「言葉遣い」の単純主効果を見ると、「ピアノ」不得手群における「言葉遣い」の単純主効果は有意ではなく、(F(1,67)=2.73,n.s.)、「ピアノ」得手群における「言葉遣い」の単純主効果も有意ではなかった（F(1,67)=1.53,n.s.)。

３）「改善努力」と「内容の適切さ」

「保育者からの指導に対し改善しようと努力しましたか」（＝以下「改善努力」）の平均値は 4.25 であることから評定「１～４」を少群、「５」を多群とし、「責任実習の内容は配属クラスの状況に合っていましたか」（＝以下「内容の適切さ」）の平均値は 3.39 であることから評定「１～３」を否群、「４，５」を良群とした。これらを独立変数とした分散分析の結果を表４、図７に示した。

表４から有意な交互作用が見られた（F(1,67)=7.17,p<0.05）ことから、単純主効果の検定を行った。「園評価」について、保育者からの指導に対して「改善努力」の多少群ごとの「内容の適切さ」の単純主効果を見ると、「改善努力」少群において、「内容の適切さ」の良否による園評価は有意であり(F(1,67)=8.10,p<0.01)、「改善努力」多群では有意ではなかった（F(1,67)=0.72,n.s.)。すなわち、指導されたことの「改善努力」が少なかった群において、“実習内容が適切だった”と意識する群（n=10）の方が「園評価」は高くなる傾向にあった。また、指導されたことの「改善努力」が多ければ、実習内

表3　園評価における「ピアノ」「言葉遣い」群の平均値と分散分析

ピアノ不得手群		ピアノ得手群		主効果		
言葉遣い少(n=28)	言葉遣い多(n=11)	言葉遣い少(n=22)	言葉遣い多(n=10)	ピアノ	言葉遣い	交互作用
21.8 (6.34)	26.1 (7.49)	26.6 (6.84)	23.3 (9.79)	0.27	0.07	4.15*

上段: 平均値、下段: 標準偏差
＊ p<0.05

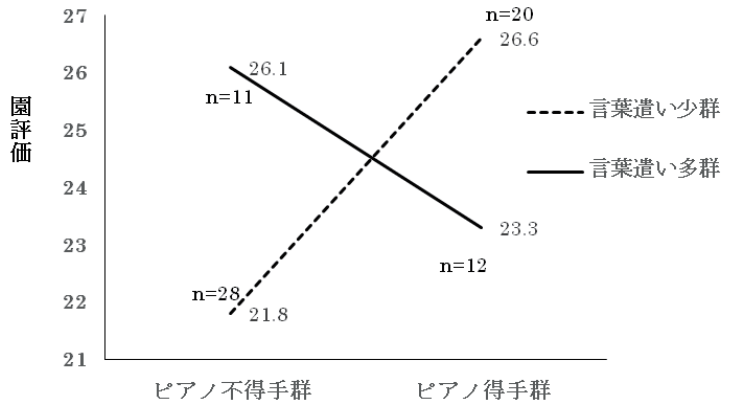


図６　「ピアノ」と「言葉遣い」

容の適切さの良否による「園評価」の違いは見られなかった。

また、「内容の適切さ」の良否ごとの「改善努力」の単純主効果を見ると、「内容の適切さ」否群における「改善努力」の単純主効果は有意であり（F(1,67)=9.05,p<0.01)、「内容の適切さ」良群における「改善努力」の単純主効果は有意ではなかった（F(1,67)=0.854,n.s.)。すなわち、「内容の適切さ」が否とする群において、指導されたことの改善努力を意識した群（n=14）の方が「園評価」は高くなる傾向にあった。また、「内容の適切さ」を良とする群において、改善努力の多少による「園評価」の違いは見られなかった。

4）「疑問質問」と「自己紹介の好感」

「分からないことや疑問を自分から質問しましたか」（＝以下「疑問質問」）の平均値は4.14であることから評定「1～4」を少群、「5」多群とし、「子どもに親しみを持ってもらえるような自己紹介をしましたか」（＝以下「自己紹介」）の平均値は3.59であることから評定「1～3」を不得手群、「4，5」を得手群とした。これらを独立変数として2×2の分散分析を行い、結果を表5、図8に示した。

表5から有意な交互作用が見られた(F(1,67)=5.60,p<0.05)ことから、単純主効果の検定を行った。「園評価」について、「疑問質問」の多少群ごとの「自己紹介」の単純主効果を見ると、「疑問質問」の少群において、「自己紹介」による園評価は有意でなく(F(1,67)=0.036,n.s.)、「疑問質問」多群では有意であった(F(1,67)=10.42,p<0.01)。すなわち、「疑問質問」が多かった群において、「自己紹介」が得手群(n=20)の方が「園評価」は高くなる傾向にあった。また、「疑問質問」が少ない群においては「自己紹介」の得手不得手による「園評価」の違いは見られなかった。

また、「自己紹介」得手不得手ごとの「疑問質問」の単純主効果を見ると、「自己紹介」不得手群における「疑問質問」の単純主効果は有意ではなく(F(1,67)=2.79,n.s.)、「自己紹介」得手群における「疑問質問」の単純主効果も有意ではなかった(F(1,67)=2.84,n.s.)。

表4　園評価における「改善努力」「内容の適切さ」群の平均値と分散分析

改善努力少		改善努力多		主効果		
内容の適切さ否 (n=25)	内容の適切さ良 (n=10)	内容の適切さ否 (n=25)	内容の適切さ良 (n=10)	改善努力	内容の適切さ	交互作用
20.1 (6.47)	27.5 (8.62)	27.1 (6.57)	25.1 (8.10)	1.65	2.34	7.17*

上段：平均値、下段：標準偏差
＊ p<0.05

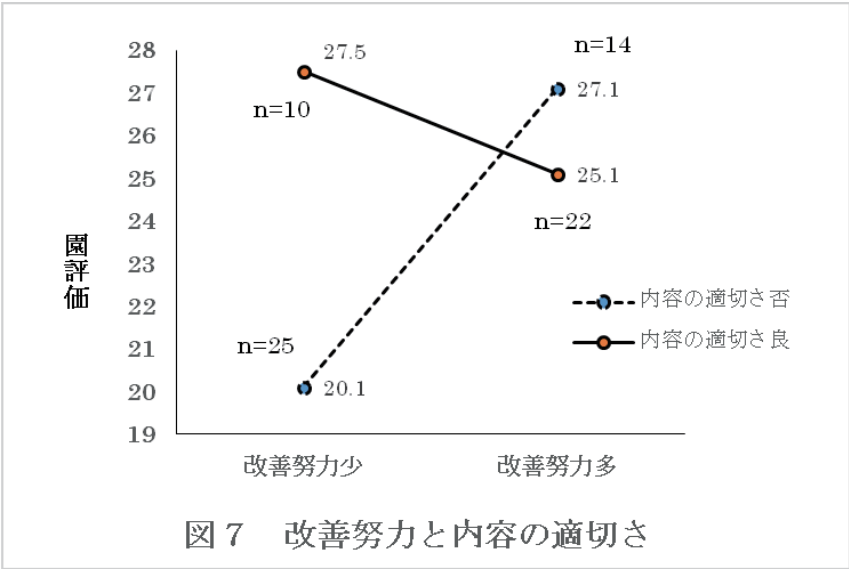


図7　改善努力と内容の適切さ

まとめ

以上の結果は次のようにまとめられる。

1　「自己評価」については「実習態度」、「幼児の理解」の達成感が最も高く、次に「実習園の理解」であり、「指導能力・技術」及び「保育者資質」が最も低い達成感であった。特に、「指導能力・技術」の小項目でピアノは間違えずに弾くことができた学生は45%であり、次いで「責任実習（部分・全日実習）では予想外の事態にも柔軟に対応が出来たとする学生は63%しかいなかった。

2　クラスタ分析から「幼児理解」及び「実習園の理解」及び「実習態度」はお互いに近いものとして認識していたが、「指導能力・技術」及び「保育者資質」についてはこれらから遠い認識であった。学生の「自己評価」から高達成感群、中達成感群、低達成感群の３つのスタイルに分類でき、高達成感群は低達成感群に比べ「園評価」が高かった。

3　パス解析によって「自己評価」の各カテゴリはお互いに有意な正の相関があり、その中の「指導能力・技術」が「園評価」を高める傾向にあった。

4　「園評価」に関する小項目の２要因分散分析では学生の実習で具体的なことがわかった。

1）実習の「振り返り」が少なかった群において、ピアノが得手だとする群の方が「園評価」は高く、またピアノが不得手な群は「振り返り」が多ければ「園評価」は高くなった。

2）実習生としてふさわしい言葉遣いが少なかった群において、ピアノが得手であれば「園評価」は高くなった。

3）保育者から指導されたことに改善努力が足りなかった群では、実習内容が適切であれば「園評価」は高くなった。また実習内容の適切さが足りなかった群では指導の改善努力が大きければ「園評価」は高くなった。

4）保育者に疑問質問が多くした群において、子どもへの自己紹介が得手であれば「園評価」は高くなった。

「園評価」は園からみた学生の実習評価である。学生の「自己評価」の達成感は実習が終わったら、途端に出てくるものではなく、実習を通して学生と指導教員との間で育まれたものである。こうした観

表5　園評価における「疑問質問」「自己紹介」群の平均値と分散分析

疑問質問少		疑問質問多		主効果		
自己紹介不得手(n=25)	自己紹介得手(n=16)	自己紹介不得手(n=10)	自己紹介得手(n=20)	疑問・質問	自己紹介	交互作用
23.3	23.8	18.9	27.8	0.014	6.81*	5.60*
(7.51)	(8.23)	(7.46)	(5.05)			

上段：平均値、下段：標準偏差
＊ p<0.05

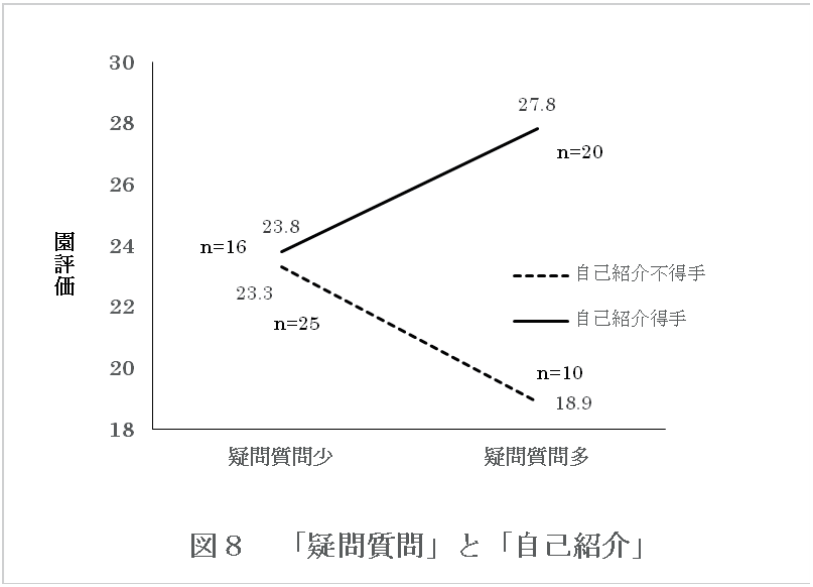


図８　「疑問質問」と「自己紹介」

点を踏まえてパス解析の結果を考えてみると、学生は実習を行ない、指導教員から各カテゴリの内容を指導され、次の活動に向けて改善していく。図４に示したように例えば「実習態度」を頑張れば、他のカテゴリの達成感も高まる。その中で「指導能力・技術」の頑張りは園側から学生を評価する際に反映されている。しかしその「指導能力・技術」の平均値が最も低い。逆に言えば、学生の「指導能力・技術」の達成感を向上させる方法を検討し、実践することで「園評価」を高めることができる。例えば、平均点が低い「責任実習では予想外の事態にも柔軟に対応できましたか」に注目すれば、短大の授業科目「教育実習指導」において、幼稚園に学生を訪問させ、「予想外の事態とその対応」の観点から参観させることも改善の１つとして考えられる。

今後、実習における学生による自己評価について、継続的に分析を行い、カリキュラム改善などの基礎材料として役立てていきたい。

引用・参考文献

中央教育審議会（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」
中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）」
牛込彰彦（2015）実習における学生の自己評価と実習評価の関係　埼玉純真短期大学研究論文集　第８号　pp.45−50
星野美穂子（2015）幼児教育実習における自己評価「振り返りシート」の分析　聖徳大学幼児教育専門学校研究紀要　第７号　pp.７−10

保育実習Ⅰ（施設）における学生の自己評価と園評価

Relationship Between Self-Evaluation of Students and the Evaluation Given to Them by the Welfare Facility They Interned At

入江和夫　相澤京子　近澤友理
宮　有佳里　安部久美　柴田啓一

はじめに

2011年から保育士養成における改正カリキュラムの運用が開始された。保育実習に関わるものとしては、「保育実習（実習指導を含む）」５単位が「保育実習Ⅰ」４単位＋「保育実習指導」1単位に変更されたが、これは事前事後指導の充実などが目的である。全国保育士養成協議会の調査によれば、多くの養成校で保育実習指導Ⅰ（保、施）の事後指導ツールとして「園評価」（実習先からの評価）と「自己評価」が用いられている。前者は実習指導者が学生の実習中に課題達成度を評価するもの、後者は学生が実習課題の達成度を自身で評価するものである。

「自己評価」と「園評価」に関する統計的手法による研究を概観すると、守秀子ら（2011）は、時系列での「自己評価」の変化を分析し、実習経験がある実習生の評価に有意な上昇が見られたことから、実習の積み重ねによる達成感効果を確認している。松本学（2007）は短大独自の評価票を用いて学生の「自己評価」と「園評価」を比較し、学生と園によるＡ評価（優れている）とＣ評価の傾向は逆であり、保育についてのとらえ方が学生と園では異なると述べている。大塚健樹（2000）はより良い評価票作成の提言を目的とし、「自己評価」と「園評価」の分析を行った。両者の評価票の全項目が有意な正の相関があるものの、因子分析した結果、評価内容の大項目と下位項目の関係が希薄であり、それは実習担当者が経験から導きだされたものではないかと述べている。原孝成（2006）は保育所実習に関して実習状況の認知、実習の「自己評価」について因子分析を行い、各因子が「園評価」とどのような関わりがあるのかを重回帰分析した。「実習状況の認知要因」のいくつかが「自己評価」を高め、それが「園評価」を高めるパスがあった。「自己評価」と「園評価」間に注目すれば、自己評価の達成感が高ければ、すなわち実習中に課題を持ちながら解決に向かって努力し達成できたとの「自己評価」は園から高い評価を得る傾向にあった。佐野美奈（2013）は年間における実習回数の違いによる効果をクラスタ分析によって確かめたところ、子どもへのかかわりに関する意識に違いがあると述べている。このように、各養成校は事後指導で「自己評価」「園評価」を実施し、これらを分析することによって実習による学びの効果、評価票自体の評価などを把握し、実習改善に向けて努力している。

本学も「園評価」「自己評価」票を活用して、事後指導を行っている。本学の実習は１年次２月に保育実習Ⅰ（保育所）、２年次５月に幼稚園教育実習３週間があり、保育実習Ⅰ（施設）は８月から開始となる。９月に事後指導として振り返りの「自己評価」を行うが、保育実習Ⅰ（施設）の「園評価」と「自己評価」は本短大独自様式である。大項目は「実習態度」「利用児・者の理解」「援助技術」「実習施設の理解」「施設保育士としての資質」の５つであり、本稿で調査対象とした2015年度生より「施設保育士としての資質」を除いてそれぞれの細目が設定されている。学生は事後指導の「自己評価」をセンターに提出し、後日、訪問指導の内容及び「園評価」と「自己評価」を基に専任教員から面接指導を受ける。「園評価」の数値及び総評のすべてを学生には公表せず、大まかな傾向を担当教員が知らせるようにしている。

本稿では本学の保育実習Ⅰ（施設）の「自己評価」「園評価」について、先行研究で示された相関分析やクラスタ分析などの統計的手法により、本学学生の傾向を明らかにし、今後の実習指導の改善に向けた基礎材料としていく。

方法

1　対象：Ｔ女子短期大学２年生67名（回答不備学生を除いた）
2　調査日：2016年10月
3　「自己評価」票を事後指導の授業で配布、回収した。
4　「園評価」は９月～10月に回収した。
5　SPSS ver 23 , AMOS 23

結果と考察

（1）「自己評価」「園評価」の平均

施設実習後における学生の振り返りの「自己評価」は「S実習態度」「S利用児・者の理解（以下S利用児・者理解）」「S援助技術」「S実習施設の理解（以下S施設理解）」「S施設保育士としての資質（以下S施設保育士資質）」の5観点、20項目から構成されている。観点及び細目別平均を表1に示した。また、「園評価」票による、5観点評価の平均を「T実習態度」「T利用児・者の理解（以下T利用児・者理解）」「T援助技術」「T実習施設の理解（以下T施設理解）」「T施設保育士としての資質（以下T施設保育士資質）」とし、これらを「園評価」として表2に示した。「自己評価」、「園評価」は5件法であり、間隔尺度として分析していくが、尺度項目が異なるので両者の比較はできない。

「自己評価」平均値3.72～4.85からみると、学生は施設実習での目的に対して「かなり達成できた」と意識している。各観点の違いを確かめるために、これらを従属変数とした分散分析を行ったところ、有意な群間差（$F(4,330)=18.94, p<0.001$）があり、TukeyのHSD法（5％水準）による多重比較をおこなったところ、「S実習態度」＝「S利用児・者理解」＝「S施設理解」＞「S援助技術」＝「S施設保育士資質」の結果が得られた。

「園評価」に注目すると、平均値3.46～3.88であり、「まあまあ達成できた」の範囲にあった。各観点の違いを確かめるために、これらを従属変数とした分散分析を行ったところ、有意な群間差（$F(4,330)=2.72, p<0.05$）があり、TukeyのHSD法（5％水準）による多重比較をおこなったところ、「T実習態度」＞「T援助技術」となり、他の評価項目間には有意な違いは見られなかった。

「自己評価」「園評価」の両者とも「実習態度」の平均値が最も高い。それは施設実習が保育実習Ⅰ（保育所）と幼稚園教育実習を経ての実習であり、これら経験が積み重なったことが要因ではないかと考えられる。

（2）クラスタ分析

佐野美奈（2013）は年間の実習回数が違う学生の

表1　施設実習の自己評価(n=67)

5件法(5十分達成できた、4かなり達成できた、3少しは達成できた、2あまり達成できなかった、1全く達成できなかった)

観点	細目	自己評価	
		平均値	SD
S実習態度	1遅刻・欠席・早退をせずに実習を行うために、自分自身の体調管理に努めましたか。	4.63	0.902
	2宿泊室または実習生控室は常に清潔にしておくように努めましたか。	4.63	0.671
	3施設で会ったすべてのに明るく挨拶しましたか。	4.72	0.517
	4職員からの指導に対し、改善しようと努めましたか。	4.54	0.703
	5分からないことや疑問を自分から質問をしましたか。	4.28	0.755
	6実習としてふさわしい言葉遣いはできましたか。	4.51	0.66
	7毎日の日誌や指導案の提出は遅れずに行いましたか。	4.85	0.399
	合計	4.59	0.42
S利用児・者の理解	1利用児・者の名前をできるだけ早く覚えるように努力しましたか。	4.55	0.658
	2利用児・者に対して、分かりやすい言葉で話しかけるよう意識しましたか。	4.42	0.678
	3自由時間に利用児・者と積極的に関わることができましたか。	4.18	0.869
	4利用児・者の姿や様子から、一人ひとりの特性を理解しようと努めましたか。	4.34	0.686
	合計	4.37	0.55
S援助技術	1利用児・者に対する具体的な援助方法は理解できましたか。	4.07	0.822
	2利用児・者の一人ひとりの特性にあった援助はできましたか。	3.87	0.903
	3一部の利用者だけでなく、全員の利用児・者と関わることができましたか。	4.01	0.977
	合計	3.96	0.60
S施設理解	1実習施設の方針を理解した上で実習に取り組みましたか。	4.06	0.903
	2実習施設の一日の流れをできるだけ早く理解するように努めましたか。	4.54	0.636
	3様々な場における職員の援助法について具体的に観察できましたか。	4.27	0.845
	4職員に指示された仕事は最後まで責任をもって行いましたか。	4.51	0.683
	5実習施設の役割について考察を深めることができましたか。	4.09	0.811
	合計	4.29	0.61
S施設保育士資質	1施設保育士としての資質	3.72	0.966

表2 施設実習の園評価(n=67)

観点	細目(5件法)			平均値	SD
T実習態度	5 自発的・積極的な態度で、実習をしていた	3 普通	1 実習を怠りがちで真剣さに欠けていた	3.88	0.862
T利用児・者の理解	5 利用児・者を理解し、信頼関係を確立していた	3 普通	1 利用児・者を十分に理解しようとせず、信頼関係が確立できなかった	3.52	0.766
T援助技術	5 一人ひとりの利用児・者及び集団に対して適切な援助ができた	3 普通	1 一人ひとりの利用児・者及び集団に対して適切な援助が不適切であった	3.46	0.823
T施設理解	5 施設の方針を理解し、周囲の人々と協力的に行動した	3 普通	1 施設の方針を理解しようとせず、非協力的であった	3.59	0.738
T施設保育士資質	5 施設保育士としての資質は十分にあり、将来期待できる	3 普通	1 施設保育士としての適性に欠ける	3.73	0.978

意識調査をクラスタ分析、具体的にはデンドログラムから導き出される各項目の距離からおこなっている。本稿でも「自己評価」「園評価」について同様の分析を行い、それぞれの構造を明らかにしていく。

1)「自己評価」

「自己評価」の5観点の特徴を把握するためにクラスター分析を行った。測定方法をユークリッド平方距離、クラスタ化の方法としてグループ間平均連結法を用いた。図1に「自己評価」についてデンドログラムを示した。

第一段階で「S利用児・者理解」と「S施設理解」は近いものとして結びつき、第二段階で「S実習態度」がその結びついた集まりに近いものとして集まり、第三段階で「S援助技術」が第二段階の集まりに近いものとして結びつき、第4段階で「S施設保育士資質」が第三段階の集まりに近いものとして結びついていた。

2)「園評価」

「園評価」の5観点の特徴を把握するためにクラスター分析を行った。平方ユークリッド距離、グループ間平均連結法を用いて、図2に「園評価」についてデンドログラムを示した。

第一段階で「T利用児・者理解」と「T施設理解」が近いものとして結びつき、「自己評価」と同

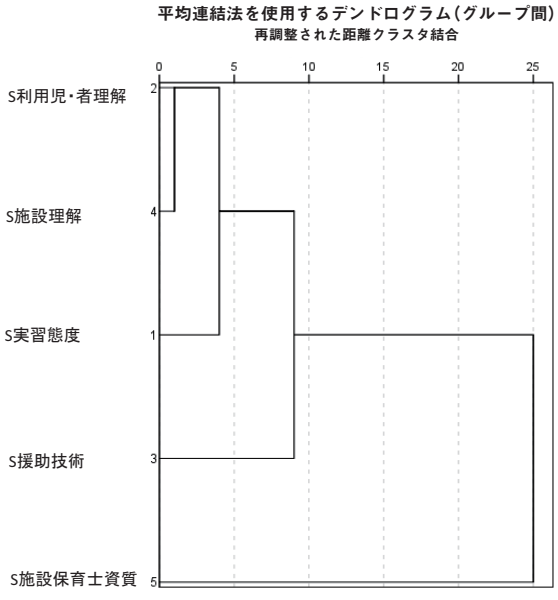


図1 「自己評価」のクラスタ分析(m=67)

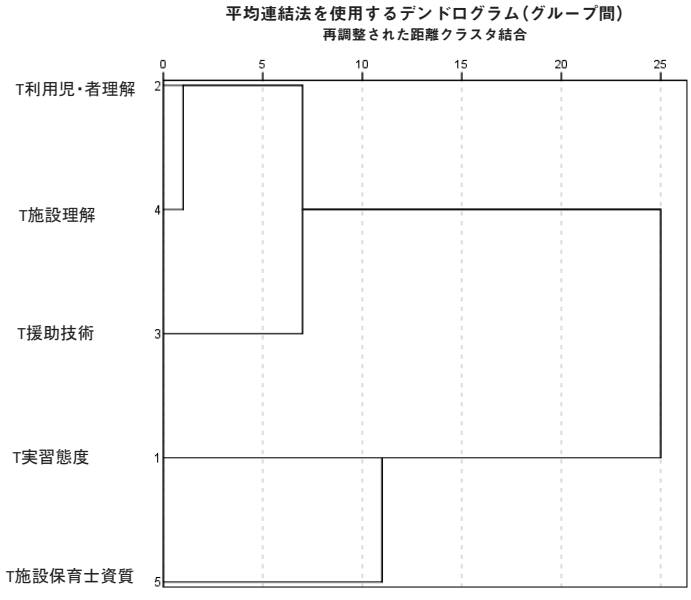


図2 「園評価」のクラスタ分析(m=67)

様であった。第二段階で「T援助技術」がその結びついたものに近いものとして集まり、第三段階では「T実習態度」が「T施設保育士資質」が近いものとして結びつき、第四段階で第二段階の集まりと第三段階の集まりが近いものとして結びついている。

「自己評価」と「園評価」を比較すると、両者とも第一段階で「利用児・者理解」と「施設理解」が近いものとして結びついていることが共通している。第二段階の「自己評価」ではそれに近いものとして「S実習態度」が結びついているが「園評価」では「T実習態度」ではなく、「T援助技術」が近いものとして意識されている。園では「T実習態度」を「T施設保育士資質」と結びつけて考えている。

（3）「園評価」と「自己評価」の関わり

1）パス解析

前述した原孝成(2006)は学生の自己評価が高い、すなわち実習の課題解決に向けた学生の努力、達成感が高い場合、園からも高い評価を得る傾向を指摘していた。そこで、本稿でも同じような傾向があるのかを確かめることにした。

「S実習態度」「S利用児・者理解」「S援助技術」「S施設理解」「S施設保育士資質」の5観点が「園総合評価」に及ぼす影響を検討するために共分散構造分析によるパス解析を行った。適合度指標(小塩2011)として$\chi 2$値が有意でないこと、GFI、AGFIが0.9以上、RMSEAが0.05以下、AICが最も低い値を条件に分析を行い、最終的なモデルを図3に示した。

「S実習態度」「S利用児・者理解」「S援助技術」「S施設理解」「S施設保育士資質」のそれぞれは正の有意な相関がある。この中の「施設理解」達成感が高ければ「園総合評価」を高める傾向にあることがわかった。そのパス係数は0.43***(0.1%水準で有意)、また重相関係数の平方は0.18であり、$\chi 2$＝2.86,df=4,n.s.、GFI=0.986、AGFI＝0.926、RMSEA=0.000であった。

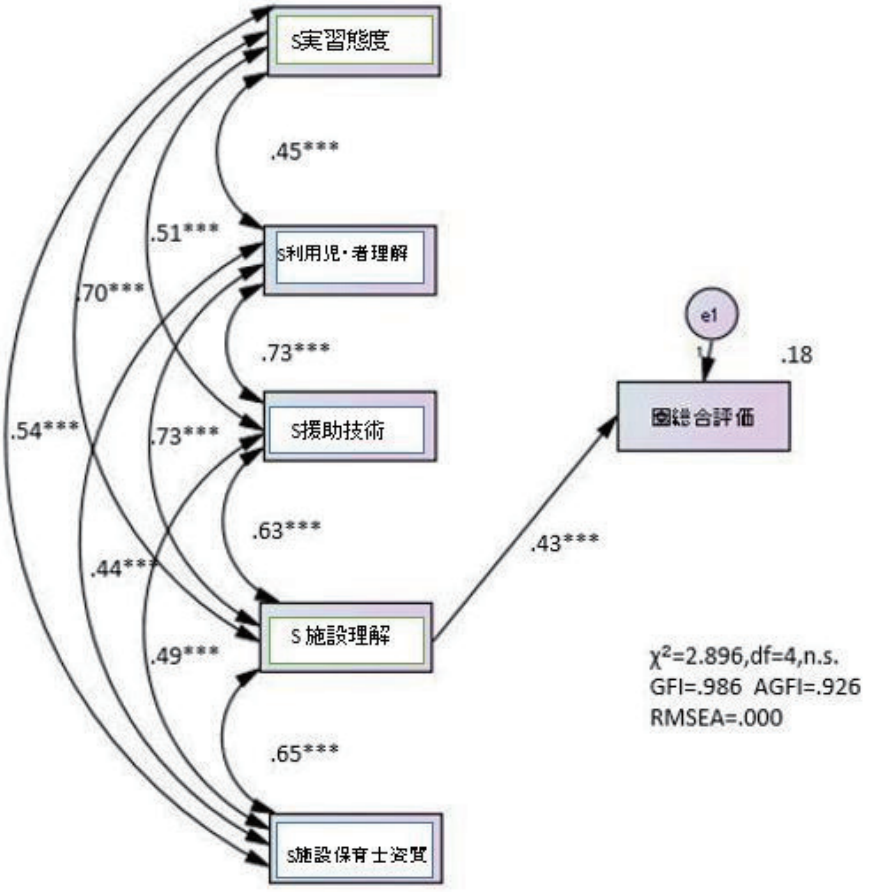


図3　「園総合評価」のパス解析（n＝67）

（4）「園総合評価」における「自己評価」の差

学生の「自己評価」５観点について、どのような組み合わせが「園総合評価」が高めるのかを明らかにするために「園総合評価」を従属変数とし、「自己評価」を独立変数とした組み合わせた２要因の分散分析を行った。「Ｓ援助技術」平均値＝3.96であることから評定「５」「４」を高群、残りを低群、「Ｓ利用児・者理解」平均値＝4.37であることから評定「５」を多群、残りを少群として分散分析を行ったところ、有意な交互作用が認められた（F(1,63)=4.16.p<0.05)。その結果を表３と図４に示した。

有意な交互作用が認められたことから、単純主効果の検定を行った。「Ｓ利用児・者理解」多少ごとの「Ｓ援助技術」の単純主効果をみると、「Ｓ利用児・者理解」が少ない群において、「Ｓ援助技術」高低による「園総合評価」は有意（F(1,63)=7.65.p<0.05）であり、「利用児・者理解」が多い群において、「援助技術」高低による「園総合評価」は有意ではなかった。

すなわち、「Ｓ利用児・者理解」が少なかったとしても「Ｓ援助技術」が高ければ「園総合評価」は高くなり、また「Ｓ利用児・者理解」が多ければ「Ｓ援助技術」の高低による「園総合評価」は変わらなかった。

「援助技術」高低ごとの「利用児・者理解」の単純主効果をみると、「援助技術」が高い群において「利用児・者理解」の多少による「園総合評価」は有意ではなく、「援助技術」が低い群において「利用児・者理解」の多少による「園総合評価」は有意（F(1,63)=7.44.p<0.05)であった。すなわち「Ｓ援助技術」が高ければ、「Ｓ利用児・者理解」の多少による「園総合評価」は変化がなく、「Ｓ援助技術」が低かったとしても「Ｓ利用児・者理解」が多ければ「園総合評価」は高くなった。

表３ 「園総合評価」の２要因分散分析（n=67）

S利用児・者理解	少群		多群		主効果		
S援助技術	低(n=20)	高(n=5)	低(n=14)	高(n=28)	S利用児・者理解	S援助技術	交互作用
園総合評価	3.1 0.48	4 0.46	3.8 0.65	3.9 0.78	1.3	6.70*	4.16*

上段:平均値、下段:標準偏差
*p<0.05

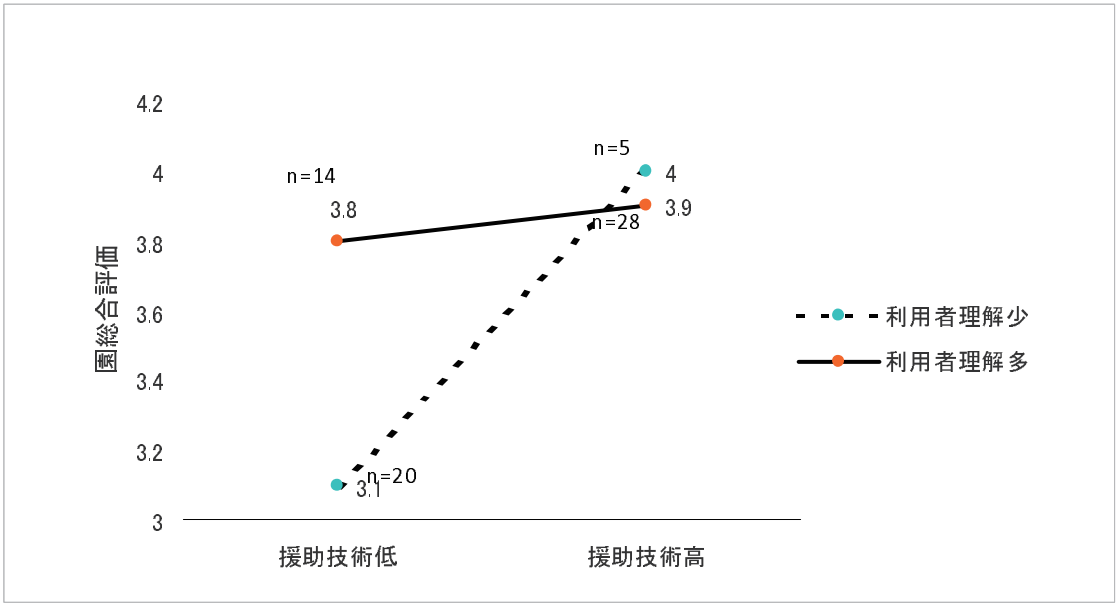


図４　「園総合評価」における「自己評価」の差

おわりに

今回の研究結果は以下のようにまとめられる。

1）学生の施設実習の「自己評価」では「かなり達成できた」と意識し、「園評価」は「まあまあ達成できた」の範囲にあった。前者では「S実習態度」=「S利用児・者理解」=「S実習施設理解」>「S援助技術」=「S施設保育士資質」であり、後者では「T実習態度」>「T援助技術」であった。

2）「自己評価」及び「園評価」に関するクラスタ分析を行った結果、両者の共通として第一段階で「利用児・者理解」と「施設理解」が最も近いものとして結びついていた。第二段階の「自己評価」では「S実習態度」が結びついていたが、「園評価」では「T援助技術」が結びついていた。第三段階の「自己評価」ではその集まりに近いものとして「S援助技術」が結びつき、次にその集団に「S施設保育士資質」が結びついていていたが、園評価では「T実習態度」の「T施設保育士資質」集まりと結びついていた。

3）パス解析から「園総合評価」を高める傾向にあるのは「S施設理解」であった。

4）２要因の分散分析により、学生が「S利用児・者理解」が少ないと自己評価しても、「S援助技術」の自己評価が高ければ「園総合評価」は高くなる傾向にあり、また「S援助技術」が低いと自己評価しても、「S利用児・者理解」が多いほど「園総合評価」は高くなる傾向にあった。

検討してきたように、本学での実習評価票は独自形式のものを用いているが、第２回保育士養成課程等検討会(2009)では保育所における人材(保育士)養成の課題では実習生の指導として、養成校ごとに指導方針、指導計画、日誌等あらゆることが異なっていることが受け入れ園に大きな負担を強いていると指摘されている。先行研究でも「自己評価」「園評価」の形式は各養成校独自であり、効果的な実習とは何かを共通して導きだすことは難しい。

このような問題の改善として全国保育士養成協議会(2007)が「保育実習実施基準」に示した内容をベースに策定した評価票「保育実習指導のミニマムスタンダード」(以下 MS)の活用が考えられている。山田朋子ら(2010)は保育実習Ⅰ(保)(＝保育実習A)及び(保育実習Ⅱ(保)(＝保育実習B)に関して、大学独自の評価票と MS ベース評価票の用いて学生の意識変化を分析したところ、独自の評価票に比べ MS の支持が2.7倍に増え、「自分の成長につなげられる」「振り返りや自分の足りないところに気づける」などの自由記述も得られたことから MS が有用な評価票であることを確かめた。MS は養成校として学生に実習前後に指導しておきたい標準的な事項で構成され、実習指導の質を高める「共通語」として役割を担っている。今後、本学においても独自の評価票から2017年版 MS に変更することを踏まえて検討を続けていきたい。

引用・参考文献

全国保育士養成協議会：学生の自己成長感を保障する保育実習指導のあり方―平成26年度調査報告から― http://www.hoyokyo.or.jp/profile/senmon/research_report 27.pdf

守秀子　他（2011）：教育実習・保育実習における学生の自己評価の分析　文化学園長野専門学校研究紀要　第３号　pp.3−15

松本学（2007）：教育実習・保育実習における学生自己評価と幼稚園評価・保育所評価の比較考察　国際学院埼玉短期大学研究紀要 Vol 28 pp.63−72

大塚健樹（2000）：幼稚園教育実習評価と自己評価の比較 盛岡大学短期大学部紀要 第 10 巻 pp.27−32

原孝成（2006）：保育所実習における園評価と自己評価の関係　Vol.10, pp.196−203

佐野美奈（2013）：保育園実習のカリキュラム変更前と変更後における学生の学びの変容　大阪樟蔭女子大学研究紀要　第２巻　pp.59−70

小塩真司（2011）：SPSS と Amos による心理・調査データ解析［第２版］東京書籍

第２回保育士養成課程等検討会（2009）：http://www.mhlw.go.jp/shingi/2009/12/s 1214−11.html

山田朋子・那須信樹・森田真紀子（2010）：保育所実習における学生の自己評価からみた実習指導内容の検討　中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要　第42号　pp.225−232

教育実習前の大学生における「育てたい子どもの姿」と「教員資質・能力自己評価」の関わり

Relationship Between “Image of the Ideal Child” and “Idea of Teacher Competency and Self-Evaluation of Ability” of University Students’ Before Practical Training

入江和夫　福地昭輝

はじめに

幼児児童生徒の「生きる力」の育成に向け、教員資質・能力の充実は重要視されている。文部科学省(1997)教育職員養成審議会第一次答申では、いつの時代にも求められる資質･能力として「教育者としての使命感、人間の成長･発達についての深い理解、幼児･児童･生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等」が述べられている。文部科学省(2005)中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」の「あるべき教師像」では(Ⅰ)教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力(使命感や責任感、教育的愛情)(Ⅱ)専門職としての高度な知識・技能(Ⅲ)総合的な人間力が示されている。また文部科学省は「これからの学校教育を担う教員の資質・能力の向上について」の中で、「教員養成に関する課題」に対応するために教員養成カリキュラムについての検討が必要であると述べている。さらに具体的な課題として、文部科学省(2014)の現職教員を対象にしたOECD国際教員指導環境調査（TALIS2013）では日本の教員の特徴として指導に関する自信の低さが明らかにされ、教員の自己肯定感の低さによる子どもたちへの影響が懸念されている。

藤井義久(2011)は現職教員を対象に、「仕事に対する自信」、「教員としての責任感」「教育問題に対する関心」、「仕事のやりがい」などの下位尺度から成る「教員資質・能力自己評価」尺度を開発し、分析を行っている。また、上家卓ら(2013)は大学生向けにこの尺度を改訂し、調査・分析した結果、教育実習後や学年進行に伴って向上したのは「仕事のやりがい」だけであり、他の下位尺度には変化が見らなかったことから、詳細な検討が必要であると述べている。丹羽さがのら(2004)は、よりよい幼保小連携に向けての研究として、幼保小教諭とその保護者を対象に「育てたい子どもの姿」について分析し、幼稚園・保育所、小学校が配慮していくべき点について述べている。

そこで、著者らは上家らの尺度を用いて小学校教員免許取得希望している学生の「教員資質・能力自己評価」を明らかにするとともに、実習前の大学生であってもすでに抱いていると考えられる「育てたい子どもの姿」がその「教員資質・能力自己評価」とどのような関わりがあるのかについて明らかにすることにした。以下に結果を述べていく。

方法

1　調査対象　国立Ｙ大学教育学部２年生　126名（男子49名　女子77名）
2　調査日時　2015年10月19日　授業時に配布、回収した。
3　統計ソフト　SPSS ver.23　AMOS ver.23

結果と考察

1　教員資質・能力自己評価

1-1 因子分析について

上家卓ら(2013)は大学３年生の「教員資質・能力自己評価」について教育実習前後の結果を示している。ここでは教育実習を経験していない国立Ｙ大学２年生を対象に、上家らの尺度の「処理能力」「管理能力」を省いた23項目に関して因子分析を行った。天井効果、フロア効果が見られた項目を除き、また共通性0.2未満、因子負荷量0.4未満の項目を除いて主因子法、プロマックス回転を行った。調査用紙の５件法「１あてはまる～５あてはまらない」を「１あてはまらない～５あてはまる」に変換して分析を行い、その結果を表１に示した。

因子１から因子４の中に含まれている項目は先行研究と同じ項目が含まれていたため、同様にネーミングした。因子１には「日頃から教育問題に関心が

表１　「教員資質・能力自己評価尺度」の因子分析（主因子法、プロマックス回転）（n=126）
（５件法：５あてはまる、４どちらかと言えばあてはまる、３どちらでもない、２どちらかと言えばあてはまらない、１あてはまらない）

	因子1 教育問題の関心 α＝0.855	因子2 やりがい α＝0.777	因子3 自信 α＝0.696	因子4 責任感 α＝0.575	平均	SD
⑥日頃から教育問題に関心がある	**0.90**	0.04	−0.03	−0.13	3.82	0.86
⑦教育の動向には常に注目している	**0.80**	−0.05	−0.03	0.16	3.40	0.91
⑲教育問題に関する記事には必ず目を通している	**0.77**	−0.03	−0.07	0.02	3.00	1.03
②TVなどで学校教育関連問題は思わず見てしまう	**0.60**	0.16	0.09	−0.05	3.97	0.94
㉓児童と一緒に活動するのは楽しい	−0.09	**0.96**	−0.01	−0.03	4.41	0.79
㉑根っから児童に接するのは好きだ	0.11	**0.68**	−0.02	0.09	3.99	1.02
⑩教員という仕事にはとても魅力を感じている	0.19	**0.53**	0.06	−0.01	3.90	1.09
⑧人前で自分の考えを言うのは苦手である*	0.16	−0.09	**0.81**	−0.04	2.87	1.20
⑪人とディスカッションするのは得意でない*	0.05	−0.04	**0.57**	0.15	3.08	1.20
⑳将来、保護者と話をするのは不安だ*	−0.25	0.10	**0.55**	0.04	2.25	1.10
⑤失敗すると気分が滅入ってしまう*	−0.06	0.06	**0.53**	−0.13	1.98	0.98
㉒人の意見をしっかり聞くことができる	−0.02	0.04	0.02	**0.80**	4.06	0.83
⑱友だちとの約束は必ず守るようにしている	0.00	−0.01	−0.03	**0.51**	4.24	0.69
累積寄与率(%)	27.5	38.9	46.9	52.4		
因子間相関	I	II	III	IV		
II	0.39	−				
III	0.12	−0.01	−			
IV	0.38	0.31	0.15	−		

ある」など教育問題が集約して含まれていることから、上家らの「関心」を「教育問題の関心」と変えてネーミングした。他の因子は上家らと同じネーミングである。すなわち因子２は「児童と一緒に活動するのは楽しい」などが含まれていることから「やりがい」、因子３は「人前で自分の考えを言うのは苦手である」など全てが反転項目であり、「自信」、因子４は「人の意見をしっかり聞くことができる」などが含まれていることから「責任感」とした。累積寄与率は52.4%であり、クロンバックのαは0.855, 0.777, 0.696, 0.575であった。

高い平均値の項目に注目すると「教育問題の関心」では②「ＴＶなどで学校教育関連問題は思わず見てしまう」3.97、「やりがい」では㉓「児童と一緒に活動するのは楽しい」4.41、「自信」では⑧「人とディスカッションするのは得意ではない＊」3.08、「責任感」では㉒「友だちとの約束は必ず守るようにする」4.24があり、先行研究とほぼ同様の結果となった。

1-2「教員資質・能力自己評価」の下位尺度得点

学生自身の「教員資質・能力自己評価」に関して４つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、その下位尺度得点間の相関及び平均を求め、それを表２に示した。

学生の「教育問題の関心」は「やりがい」「責任感」と正の相関があり、「やりがい」は「責任感」と正の相関があった。「自信」と他の下位尺度との相関は有意ではなかった。

これら下位尺度得点に違いがあるかを確かめるため、１要因の分散分析を行った。その結果、有意な群間差(F(3,500)=119.1,p<0.001)が見られ、TukeyのHSD法（５％水準）による多重比較を行ったところ、「責任感」＝「やりがい」＞「教育問題の関心」＞「自信」という結果が得られた。言い換えれば、実習前の教育学部２年生の「教員資質・能力自己評価」（平均）の「責任感」(4.15)や「やりがい」(4.10)の意識は平均以上（５件法平均＝３）の高い意識であり、「教育問題の関心」(3.55)もやや高い意識を持っていた。一方「自信」(2.55)は平均以下でやや低い意識となり、TALIS(2013)に示されている現

表２「教員資質・能力自己評価」の下位尺度得点の相関と平均(SD)(n=126)

	教育問題の関心	やりがい	自信	責任感	平均(SD)
教育問題の関心	—	.435**	.059	.289**	3.55(.78)
やりがい		—	.017	.269**	4.10(.81)
自信			—	.096	2.55(.81)
責任感				—	4.15(.64)

**p<0.01

表３　男女別「教員資質･能力自己評価」の平均（SD）とT検定

	男子(n=49)		女子(n=77)		t値
	平均	SD	平均	SD	
教育問題の関心	3.48	0.87	3.59	0.73	0.76
やりがい	4.05	0.84	4.13	0.79	0.48
自信	2.64	0.86	2.49	0.78	0.92
責任感	3.98	0.71	4.25	0.57	2.39*

*p<0.05

職の日本の教員と同様の傾向を示した。

1-3 男女別の平均

性差の検討を行うために、学生自身の教員資質・能力自己評価に関する各下位尺度得点についてｔ検定を行い、その結果を表３に示した。

「教育問題の関心」(t(124)=0.76,n.s.)、「やりがい」(t(124)=0.48,n.s.)、「自 信」(t(124)=0.92,n.s.) については性差がなく、「責任感」(t(124)=2.39,p<0.05)については女子の方が男子に比べ、有意に高い意識を示していた。すなわち、学生の教員資質・能力自己評価に関する性差はほとんどなく、以下の分析では男女混みで扱うことにした。

２　育てたい子どもの姿

2-1 因子分析

丹羽らは「育てたい子どもの姿」をどの程度重視するかについて構造を明らかにするため、15項目について因子分析を行い、「基本的生活態度」「自主性・積極性」の２因子を抽出している。著者らは同じ項目について５件法で調査を行い、因子分析を行った。天井効果が見られたが、それら項目を除くことなく、共通性0.2以上の項目を選び、因子負荷量0.4未満の１項目を除いて、主因子法、プロマックス回転を行ったところ、４因子構造となった。そこで、違ったネーミングを行うことにし、表４に結果を示した。

因子１に含まれる「⑬自然や身近な動植物に興味をもつ」「⑥喜んで体を動かす」などは丹羽らの「自主性・積極性」の中に含まれ、自分から動くことを示していることから「積極性」とネーミングすることにした。因子２に含まれる「②人の話をきくこと」「⑨自分のことは自分でする」などはルールを守ろうとする意識を示していることから「規範意識」とした。因子３は「⑭思いや考えたことを自分なりに表現する」「⑮感じたことや考えたことを自分なりに表現する」があることから「表現力」とした。因子４は「⑤すすんで友だちとかかわる」「⑩作業をク

表４　「育てたい子どもの姿」に関する因子分析（主因子法、プロマックス回転）(n=126)
（５件法：１重視しない、2あまり重視しない、3どちらでもない、4やや重視する、５重視する）

	因子1 積極性 α=0.800	因子2 規範意識 α=0.724	因子3 表現力 α=0.839	因子4 協調性 α=0.748	平均	SD
⑬自然や身近な動植物に興味をもつ	**0.77**	−0.16	0.19	0.07	3.99	0.86
⑪見たり触れたりしたことに感動する	**0.77**	0.12	0.00	−0.17	4.20	0.81
⑫喜んで体を動かす	**0.76**	0.05	−0.07	0.09	4.04	0.86
⑥喜んで登校する	**0.45**	0.03	−0.07	0.19	4.05	0.95
②人の話をきくこと	−0.07	**0.67**	0.18	0.01	4.48	0.65
⑨自分のことは自分でする	0.16	**0.62**	−0.06	−0.12	4.25	0.69
⑦時間や決まりを守る	−0.10	**0.59**	−0.06	0.11	4.60	0.52
③落ち着いてすわっている	0.16	**0.48**	−0.19	0.14	4.01	0.79
⑧友だちの気持ちを考える	0.00	**0.43**	0.20	0.05	4.71	0.49
⑭思いや考えを自分なりに言葉で伝える	0.09	0.10	**0.89**	−0.12	4.49	0.65
⑮感じたことや考えたことを自分なりに表現す	−0.05	−0.10	**0.80**	0.14	4.43	0.65
⑤すすんで友だちとかかわる	0.12	−0.07	−0.04	**0.76**	4.03	0.86
④クラスのみんなと一緒に行動する	−0.06	0.07	0.07	**0.71**	3.93	0.80
⑩作業をクラスのみんなと協力して進める	−0.02	0.25	0.09	**0.46**	3.05	0.95
累積寄与率(%)	32.7	41.1	48.1	52.1		
因子間相関	I	II	III	IV		
II	0.52	−				
III	0.36	0.46	−			
IV	0.46	0.57	0.26	−		

表5 「育てたい子どもの姿」の下位尺度得点間の相関と平均(SD)(n=126)

	積極性	規範意識	表現力	協調性	平均	SD
積極性	−	.480**	.340**	.447**	4.07	0.69
規範意識		−	.386**	.541**	4.41	0.44
表現力			−	.287**	4.46	0.61
協調性				−	4.07	0.66

**p<0.01

ラスのみんなと協力して進める」があることから「協調性」とした。累積寄与率は52.1%であり、各クロンバックαは0.800、0.724、0.839、0.748であった。

2-2「育てたい子どもの姿」の下位尺度得点

「育てたい子どもの姿」に関して4つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、下位尺度得点間の相関を求め、表5に示した。

「育てたい子どもの姿」としての「積極性」「規範意識」「表現力」「協調性」はそれぞれが有意な正の相関があった。下位尺度得点について、分散分析を行った結果、有意な群間差は(F(3,500)=15.15,p<0.001)が見られた。TukeyのHSD法(5%水準)による多重比較を行ったところ、育てたい子どもの姿として「規範意識」(平均=4.41)「表現力」(平均=4.46)の重視度は「積極性」(平均=4.07)「協調性」(平均=4.07)に比べ有意に高く、「規範意識」=「表現力」>「積極性」、「協調性」という結果が得られた。

2-3 男女別

「育てたい子どもの姿」に関する性差の検討を行うために、各下位尺度得点についてt検定を行い、結果を表6に示した。

「積極性」では女子(平均=4.13)と男子(平均=3.98)に有意差はなかった(t(124)=1.17,n.s.)。「規範意識」では女子(平均=4.46)と男子(平均=4.32)に有意差はなかった(t(124)=1.75,n.s.)。「表現力」では女子(平均=4.45)と男子(平均=4.48)に有意差はなかった(t(124)=0.28,n.s.)。「協調性」では女子(平均=4.04)と男子(平均=4.12)に有意差はなかった(t(124)=0.65,n.s.)。すなわち、男女ともに学生は「育てたい子どもの姿」の全項目の平均値「積極性」「規範意識」「表現力」「協調性」をやや重視すると考え、性差はなかった。以下男女混みの分析で扱うことにした。

3 「教員資質・能力自己評価」と「育てたい子どもの姿」の関わり

学生の「育てたい子どもの姿」は教育実習前であり、子どもと触れ合ってからの結果ではない。おそらく学生は過去を振り返り、今迄の生活経験を通して、また教師になろうとする意識形成の過程で、「育てたい子どもの姿」を考えたと思われる。一方「教員資質・能力自己評価」の「教育問題の関心」「やりがい」「自信」などは幼少時からの意識とは考えられず、時間的には教師になることを意識しはじめた頃であり、時間的には「育てたい子どもの姿」よりも新しい。そこで、「育てたい子どもの姿」が「教員資質・能力自己評価」にどのような影響を与えているかを明らかにするために共分散構造分析によるパス解析を行った。

3-1 「教育問題の関心」

「教育問題の関心」(「日頃から教育問題に関心がある」「教育の動向には常に注視している」「教育問題に関する記事には必ず目を通している」などを含む)について、「育てたい子どもの姿」との関わりを図1に示した。

「教育問題の関心」との有意な相関があったのは「規範意識」及び「協調性」であり、両者から「教育問題の関心」にパスを引いたところ、両者ともパス

表6 男女別「育てたい子どもの姿」

	男子(n=49)		女子(n=77)		t値
	平均	SD	平均	SD	
積極性	3.98	0.72	4.13	0.67	1.17
規範意識	4.32	0.49	4.46	0.40	1.75
表現力	4.48	0.63	4.45	0.59	0.28
協調性	4.12	0.70	4.04	0.64	0.65

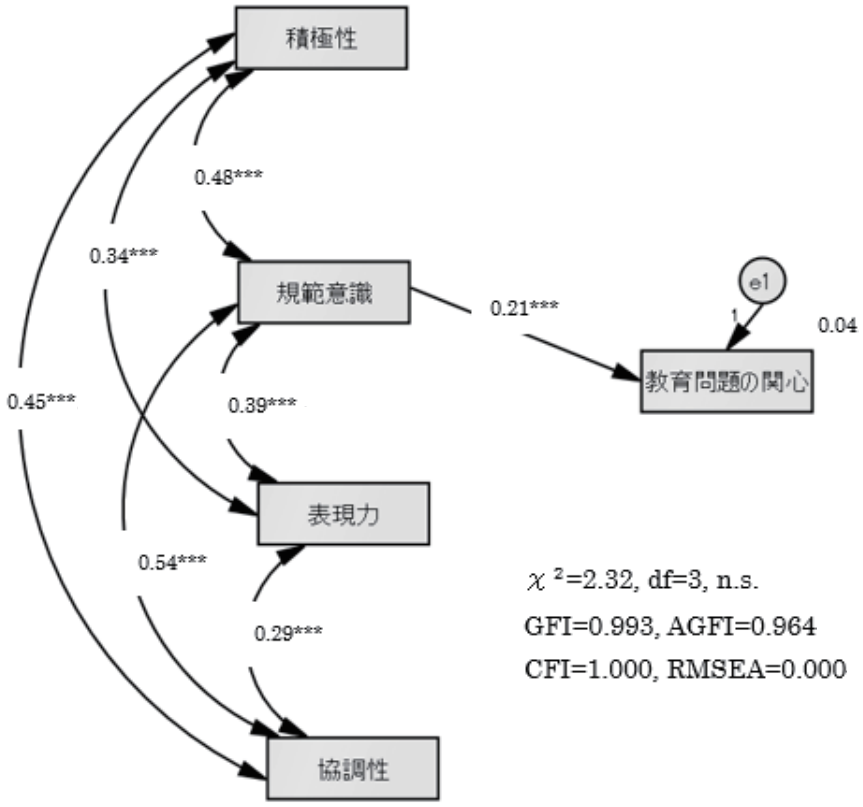


図１　「教育問題の関心」のパス解析（n=126）

係数は有意ではなく、AIC＝26.691となった。このことから、別々にパスを引いたところ、両者とも有意な正のパス係数となったが、前者のAGFI値の方がわずかに高く、AIC＝26.316と低い値を示した。その適合度指標はχ^2値は有意でない（帰無仮説：このモデルは正しい）、GFI＝0.993、AGFI＝0.964、CFI＝1.000、RMSEA＝0.000であったことから図１がモデルとして妥当だと考えた。言い換えれば、大学生の「育てたい子どもの姿」としての「規範意識」は「教員資質・能力自己評価」の「教育問題の関心」を高める要因となることがわかった。このモデルの重相関係数は0.04であった。

3-2　「やりがい」

「やりがい」（＝「児童と一緒に活動するのは楽しい」「教員という仕事にはとても魅力を感じている」などを含む）について、「育てたい子どもの姿」との関わりを図２に示した。

「積極性」「規範意識」「協調性」の下位尺度は「やりがい」と正の有意な相関があり、３者から「やりがい」にパスを引くと、AIC＝30.772であり、「規範意識」からのパス係数は有意ではなかった。そこで、これを除いてパス解析をし、適合度指標はχ^2値は有意でなく、GFI＝0.991、AGFI＝0.934、CFI＝0.993、RMSEA＝0.057、AIC＝28.809となったことから、図２がモデルとして妥当と考えた。言い換えれば、学生の「育てたい子どもの姿」としての「積極性」「協調性」は「教員資質・能力自己評価」の「やりがい」を高める要因となることがわかった。このモデルの重相関係数は0.15であった。

3-3　「自信」

「教員資質・能力自己評価」と「育てたい子どもの姿」との関わりについて、有意な相関はなかった。

3-4　「責任感」

「責任感」（＝「人の意見をしっかり聞くことができる」などを含む）について、「育てたい子どもの姿」との関わりを図３に示した。

「規範意識」及び「協調性」が「責任感」と正の有意な相関があり、両者からパスを引くと、AIC＝26.527であり、「協調性」のパス係数が有意ではなかった。そこで、これを除いてパス解析したところ、「規範意識」からの正のパス係数は有意となり、

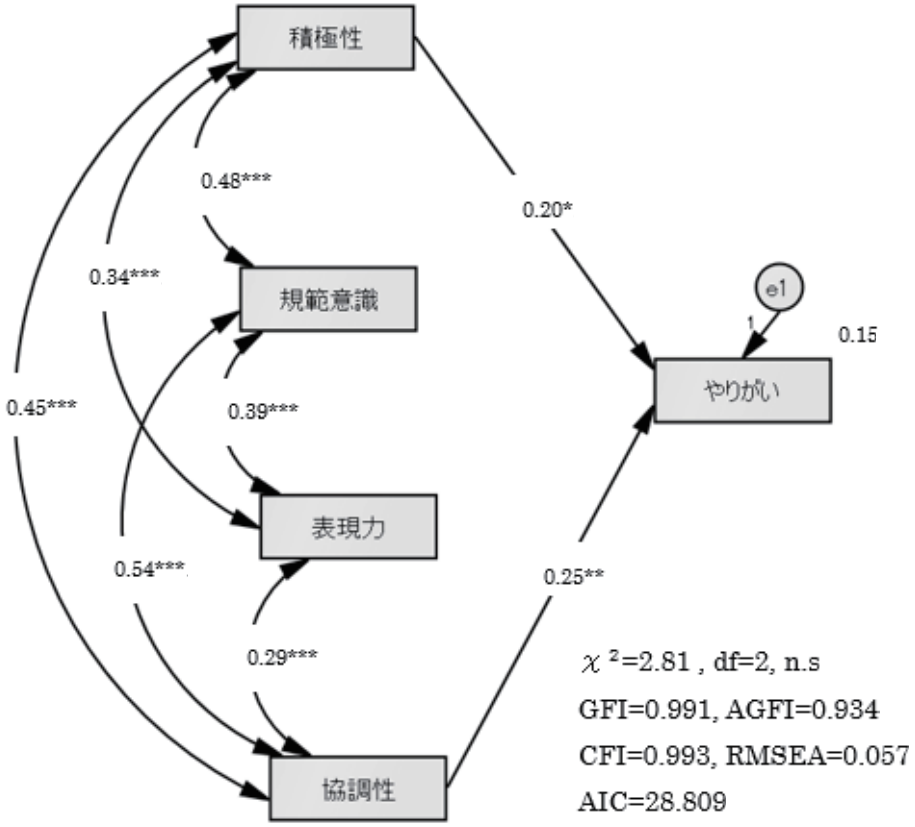


図２　「やりがい」のパス解析（n=126）

適合度指標はχ^2値は有意でなく、GFI＝0.995、AGFI＝0.997、CFI＝1.000、RMSEA＝0.000、AIC＝25.478となったことから、図３がモデルとして妥当と考えた。言い換えれば、大学生の「育てたい子どもの姿」としての「規範意識」は「教員資質・能力自己評価」の「責任感」を高める要因となることがわかった。このモデルの重相関係数は0.08であった。

まとめ

教育実習前の学生が抱く「育てたい子どもの姿」は「教員資質・能力自己評価」とどのような関わりがあるのかについて明らかにするために、それぞれの先行研究の尺度を用いて、因子分析を行い、共分散構造分析によるパス解析を行った結果、以下のようにまとめられた。

1　「教員資質・能力自己評価」は「教育問題の関心」「やりがい」「自信」「責任感」の４因子構造であり、下位尺度得点は「責任感」、「やりがい」＞「教育問題の関心」＞「自信」であった。性差を調べたところ、「責任感」の意識は女子の方が高かった。「教育問題の関心」「やりがい」「責任感」の間に正の有意な相関があった。

2　「育てたい子どもの姿」に関して、「積極性」「規範意識」「表現力」「協調性」の４因子構造であることがわかった。因子得点の平均値から「規範意識」＝「表現力」＞「積極性」、「協調性」の結果が得られ、性差はなかった。４項目間に正の有意な相関があった。

3　大学生の「教育問題の関心」は「規範意識」（＝「育てたい子どもの姿」）によって高まる傾向があった。また、「やりがい」は「積極性」「協調性」（＝「育てたい子どもの姿」）の両者によって高まる傾向があった。「責任感」は「規範意識」（＝「育てたい子どもの姿」）によって高まる傾向があった。

これらの結果から、実習前の大学生が抱く「育てたい子どもの姿」として「規範意識」「積極性」「表現力」「協調性」が十分あれば、「教員資質・能力自己評価」の「教育問題の関心」「やりがい」「責任感」

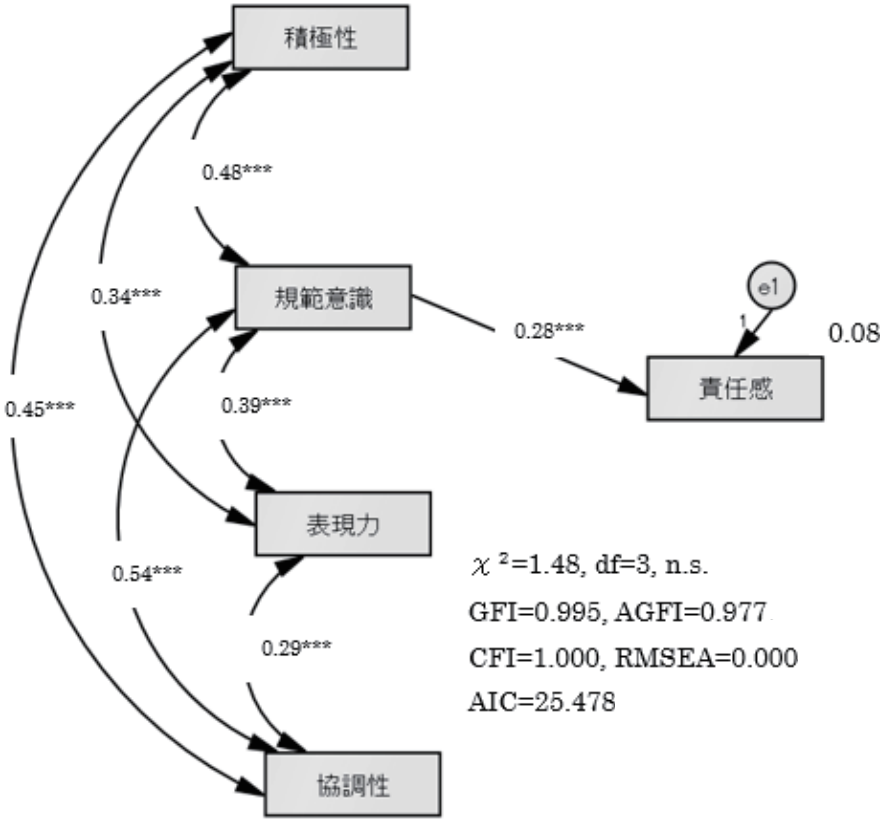


図３　「責任感」のパス解析（n=126）

を高めることがわかった。しかし、その資質･能力の「自信」については有意な相関がなく、TALIS2013に示されている「自分の指導に自信が持てない先生」の課題解決に結びつく要素は見つからなかった。今後、さらに、保育者をめざす短期大学生について同様の調査を行い、カリキュラム開発を検討していきたい。

参考文献

文部科学省（1997）「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」教育職員養成審議会第一次答申
http : //www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm

文部科学省（2005）「新しい時代の義務教育を創造する」中央教育審議会答申
http : //www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo 0/toushin/attach/1347059.htm

文部科学省（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質・能力の向上について　～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」中央教育審議会（答申）

文部科学省（2014）「OECD　国際教員指導環境調査（TALIS2013）のポイント」
www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/.../2014/.../1349189_2.pdf

藤井義久（2011）「教員資質・能力自己評価尺度の開発」リベラル・アーツ、（５）：pp.1-12

上家卓ら（2013）「教員養成系大学の学生における「教員の資質・能力」の推移に関する一考察：主免教育実習及び学年進行に注目して」北海道教育大学紀要．教育科学編、64（１）：pp.323-332（2013）

丹羽さがのら（2004）「幼稚園、保育所、小学校教諭と保護者の意識調査：よりよい幼保小連携に向けて」お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要　39-50

保育者養成校における学生の学修成果に関する研究

A Study on Learning Outcomes of Students at an Early Childhood Educator Training Institution

中村麻衣子　入江和夫

1．問題と目的

中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008年12月）が公表され、日本の大学は教育の質を保証するよう求められるようになった。大学の教育の質を高めていくためには、大学が全学的教学マネジメントの下でPDCAサイクルを確立することが必要であり、そのためには、学修成果の把握が大学内で適確に行われることが重要であることが指摘されている（文部科学省報告書, 2014）。また、第２期教育振興基本計画（平成25年６月14日閣議決定）において、成果の可視化と評価を改革サイクルの一要素と位置づけた上でその促進を提言するとともに、学生の学修成果の把握に関する研究・開発が必要であると言われている。このように、大学教育の質保証をするためには、まず学生が卒業までにどのような能力を身につけたのか、という学修成果をきちんと把握することが、大学に求められている。

しかし、その取り組みを進めている大学はまだ多くない。文部科学省が学長・学部長に実施した「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」（2013）によると、課程を通じた学修成果を把握している大学は55.6％にとどまっている。朝日新聞社と河合塾の共同調査「ひらく大学」（2014）でも、教育に関する取り組みの中で、「学修成果の把握」を実施しているのは57％であり、多いとは言えない。また、「教育に関する取り組みのうち最も力を入れている、あるいは特色ある取り組み」の中で、「学修成果の把握」を挙げた大学は全学で４％、学部で６％だけであった。これらのことから、「学修成果の把握」の取り組みを進めている大学はまだ少数であり、最も立ち遅れている取り組みの一つであると言える。

学修成果の把握の具体的な方法については、各大学でさまざまな取り組みが行われているものの、その評価についての統一的な指標はなく、各指標の取り扱いが明示されていないなど、未だ発展途上にある。学修成果の評価方法として、授業やゼミ、研究室を通じて学修成果をはかることができる「授業等における課題やテスト」、「卒業論文・卒業研究」、「授業等における学生の発表やパフォーマンス」、「学生へのアンケート」は多くの大学で実施されているが、その他の評価方法の多くは実施している大学の割合が低く、各大学で試行錯誤的に導入が行われており、現状では統一的な評価方法の採用は行われていない（文部科学省報告書, 2014）。「ひらく日本の大学」（2011）の調査でも、学習成果の把握の方法について、全学または一部の学部で実施している割合が高い項目は、「学生による授業評価・意見」（95％）、「卒業率」（66％）、「学生の学修状態調査などのアンケート」（57％）、「学生の活動記録・成績記録（ポートフォリオ）」（49％）、「企業アンケート」（24％）であった。これらの調査報告によると、卒業後に社会で必要とされる能力がどの程度身に付いたのかを把握する学修成果は、ほとんどなされていないことがうかがえる。

教育の質保証について、産業界の視点で見ると、雇用する卒業生の“質”に大学が責任を持つ、という考え方がある。大学の学術的成功の基準になるのは、その大学の学生の成功（the success of its students）であり、それ以外の基準はすべて派生的なものだという指摘がある（Rich 2006）。学生の成功は何かといえば、産業界が求めているのは、実社会のニーズに即した人材育成、つまり教育課程の結果についてであり、学生が大学で何を学び、どのような能力を身につけたのかを証明することであると言えよう。しかし、大学生の学修成果の検証方法はOECDはじめ、世界で取り組まれているものの未だに明確な答えが出ていない。

以上のことから、本研究では、学生の学修成果の把握に関する検討を行う。学修成果を数量的に測るアンケートはいくつかの大学で実施されているが（富山短期大学、東亜大学など）、保育者養成校での学修成果については、一般社会で通用する基礎的な能力とともに、保育者としての資質・能力向上も問われることから、養成校独自の学修の成果を測る指

標が必要であると考える。そこで、筆者らは2016年に保育者養成校における学修成果を数量的に測るアンケート（以下、22能力）の作成に着手した（福地ら, 2017、入江ら, 2017、中村ら, 2017）。本研究では、この試作版22能力を用いて試験的にアンケートを実施した結果を基に、保育者養成校における学生の学修成果を検討することを目的とする。

２．方法

（１）調査対象者と手続き

2017年１月～２月に、都内の保育者養成短期大学１年生123名と２年生107名、および入学前の合格者90名に学修成果アンケートを実施した。回答方法は、各自のスマートフォンかアンケート用紙のいずれか、対象者の回答しやすい方法で行われた。

（２）保育者の資質・能力を測る学修成果アンケート（22能力）

富山短期大学で実施されている学修成果アンケートを参考に、保育者養成校の研究者３名が保育者の資質についての先行研究（藤尾ら, 2010、寅丸ら, 2010、林ら, 2011、中平ら, 2013）を吟味し、保育者養成校向けに、保育者としての資質・能力を測るための項目を加え、独自に作成したアンケート（付録）を用いた。全22項目に対して、あてはまる（５点）、少しあてはまる（４点）、どちらともいえない（３点）、余りあてはまらない（２点）、あてはまらない（１点）の５段階で回答を求めた。

（３）分析

調査対象者のうち、回答不備を除いた305名分（短期大学１年生120名、２年生95名、入学前の合格者（高校３年生）90名）を分析の対象とした。

統計的解析あたってはIBM SPSS Statistics 22を使用した。

３．結果

（１）22能力の因子構造と信頼性係数

作成した学修成果のアンケートの因子構造を検討するために因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。その結果、Table１のとおり、３因子構造が得られた。

第１因子は、新しいことや高みを目指して挑戦することができる（チャレンジ精神）や、物事に集中して粘り強く取り組むことができる（粘り強さ）など、人間性に関わる項目が多く含まれていたため、「人間性」と命名した。第２因子は、愛情をもって他者に奉仕できる（愛と奉仕）や、グローバル社会における多様な考えや見方を受け入れ、大切にできる（異文化尊重）など、社会に貢献できる能力に関わる項目が多く含まれていたため、「社会性」と命名した。第３因子は、筋道を立てながら文章を書くことができる（論理的文章力）や、基礎的な英語力がある（基礎英語力）、パソコンなどの情報機器を適切に活用できる（パソコン利用・資料作成力）など、専門的な能力に関する項目が多く含まれていたため、「専門性」と命名した。

各下位尺度についてCronbachの信頼性係数を算出したところ、「人間性」（α=.93）、「社会性」（α=.91）、「専門性」（α=.83）と満足できる水準であった。多重負荷項目があるが、すべての項目が必須であると考えられるため除外せずに分析に使用する。

（２）高校３年生・大学１年生・大学２年生における横断的比較

学修成果について、高校３年生（入学前）、大学１年生（１年終了時）、大学２年生（短大修了時）によって、どのような違いがあるのかを調べるため、１要因の分散分析を行った（Table 2）。各学年の下位尺度ごとの平均値はFigure１に示す。分散分析の結果、人間性（$F(2,302)=27.87, p<.0001$）、社会性（$F(2,302)=39.28, p<.0001$）、専門性（$F(2,302)=43.11, p<.0001$）のいずれにおいても群間差は有意であった。TukeyのHSD法（５％水準）による多重比較を行ったところ、新入生が他の学年に比べて有意に低い得点を示していた。つまり、高校３年生よりも、大学１年生と大学２年生の方が、人間性、社会性、専門性ともに得点が高いことが示された。

（３）１年生終了時の22能力の実態

１年生終了時における学修成果を検討するため、22能力の各下位尺度得点について、１要因の分散分析を行った。その結果、群間の得点差は有意であった（$F(2,119)=24.63, p<.001$）。TukeyのHSD法（５％水準）による多重比較を行ったところ、社会性が最も得点が高く、次いで人間性、専門性の順であり、それぞれの差は有意であった。１年間の学びでは、社会性、人間性、専門性の順に高いことが示された。

Table1　「22能力」の因子分析結果(主因子法、プロマックス回転)

	Factor Loadings		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Factor 1　人間性　（α=.93）			
7.将来を見据え、自分のやるべきことの方向性や目標を考えることができる	**.86**	-.11	.05
1.新しいことや高みを目指して挑戦することができる	**.77**	.23	-.23
10.物事に集中して、粘り強く取り組むことができる	**.76**	.09	-.07
6.自分の気持ちや考えを、的確にわかりやすく相手に伝えることができる	**.71**	-.19	.25
9.自分の存在意義や価値を肯定したり、自分の能力を信じたりできる	**.69**	-.05	.14
5.新しいことや考えたことを計画し、実行できる	**.64**	.10	.14
16.社会状況・環境に関心を持ち、考えたり学び続けたりできる。また自らの資質・能力を高めようと努力できる	**.50**	.10	.25
13.正しく物事を判断し、必要な対応策を考えたり、他者に働きかけたりして、解決に導くことができる	**.50**	.19	.23
15.リーダーとして集団を率いて、目標達成に導くことができる	**.38**	.17	.20
Factor 2　社会性　（α=.91）			
22.愛情をもって他者に奉仕できる	.23	**.80**	-.27
17.グローバル社会における多様な考えや見方を受け入れ、大切にできる	-.24	**.70**	.25
18.地域社会の一員として、地域に貢献しようとする意識があり、そのための活動ができる	.07	**.69**	.01
20.幅広い教養や常識の必要性を理解し、それを身につけることができる	-.17	**.58**	.41
14.他者の気持ちを理解したり、積極的に関わったりしながら、協力して活動をすることができる	.35	**.57**	-.05
19.保育に関する基礎知識があり、説明することができる	.05	**.51**	.31
3.保育に関する情報・ニュースを理解する事ができる	.09	**.44**	.30
12.自分の行動を振り返り、客観的に見つめることで、自分の問題点や課題を見出すことができる	.29	**.30**	.30
Factor 3　専門性　（α=.83）			
8. 筋道を立てながら文章を書くことができる	.28	-.17	**.72**
4.物事を思い込みや勘ではなく筋道立てて考えることができる	.09	.06	**.72**
2.基礎的な英語力がある(基礎的な英語を読んだり書いたり話したりできる)	.04	.01	**.55**
21.パソコンなどの情報機器を適切に活用できる	-.12	.25	**.48**
11.必要な情報を、自ら集め、整理し、活用することができる	.35	.09	**.45**
Factor 1	—	.69	.71
Factor 2		—	.67
Factor 3			—

Table2　学修成果を構成する下位尺度の学年別平均値と分散分析結果

	高3生（n=90）	大1生(n=120)	大2生（n=95）	F値	多重比較結果
人間性	2.78（.66）	3.45（.83）	3.56（.81）	27.87 ******	大1生・大2生 ＞ 高3生
社会性	2.85（.57）	3.60（.78）	3.69（.73）	39.28 ******	大1生・大2生 ＞ 高3生
専門性	2.40（.60）	3.22（.82）	3.35（.81）	43.11 ******	大1生・大2生 ＞ 高3生

（　　）内は標準偏差、******p<.0001

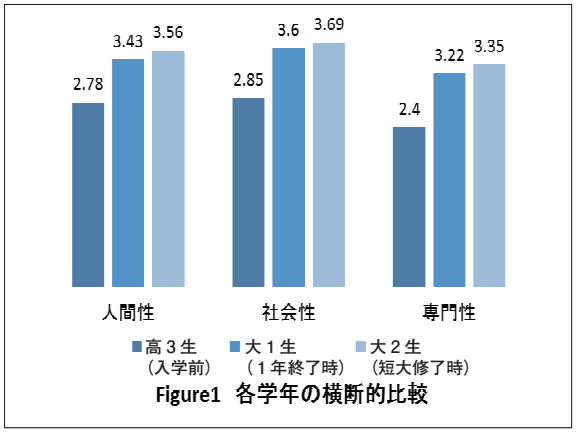


Figure1　各学年の横断的比較

Table3　本学への満足度との相関

	人間性	社会性	専門性
満足度	.45**	.41**	.29**

**p<.01

（4）大学への満足度と22能力の関係

1年生を対象に、下位尺度との関係を検討するため、大学生活に満足しているかどうかを尋ねる項目(「あなたは総合的に判断して本学に満足していますか」)を追加して、大学への満足度との相関分析を行った（Table 3)。その結果、人間性（r=.45）と社会性（r=.41）において、大学への満足度と中程度の正の相関が見られた。

（5）短大修了時の22能力の実態

短大修了時における学修成果を検討するため、2年生の下位尺度得点について、1要因の分散分析を行った。その結果、群間の得点差は有意であった(F(2,94)=6.54,p<.005)。Tukey の HSD 法（5％水 準）による多重比較を行ったところ、専門性が人間性と社会性よりも有意に低い得点を示していた。2年間の学びを終えた卒業時においては、人間性と社会性

Table4　実習の有無における22能力下位尺度の平均値と分散分析結果

	実習有り（n=74）	一部実習有（n=16）	実習無し（n=6）	F値	多重比較結果
人間性	3.60（.78）	3.58（.84）	3.19（1.09）	1.26	*ns*
社会性	3.64（.74）	3.88（.62）	3.82（.79）	1.42	*ns*
専門性	3.34（.81）	3.53（.70）	2.90（.87）	2.35＊	実習有り・一部有り＞実習無し

（　）内は標準偏差、*p<.05

が専門性よりも高いことが示された。

（6）実習による22能力への影響

実習による学修成果への影響を検討する。対象校では、1年生の2月～3月に1回目の保育園実習（2週間）、2年生の6月に幼稚園実習（3週間）、2年生の8月～9月に施設実習（1週間）が実施された。すべての実習を体験した群（実習有り）、一部の実習のみ体験した群（一部実習有り）、全く実習を体験していない群（実習無し）の3つの群に分け、1要因の分散分析を行った（Table 4）。その結果、専門性(F(2,93)=2.35,p<.05)において群間差が有意であった。Tukey の HSD 法（5％水準）による多重比較を行ったところ、実習無しよりも一部のみの実習を含め実習有りの方が、得点が高いことが示された。

4．考察

本研究では、保育者養成校の学生の学修成果を把握するための試みとして、社会で必要とされる基礎的な能力とともに保育者としての資質・能力を数量的に測るアンケートである試作版22能力を用いて、保育者養成校における学生の学修成果を検討することが目的であった。

まず、学年ごとの比較により、各段階における学修成果を分析した。その結果、大学1年生（1年終了時）と大学2年生（短大修了時）は、高校3年生（入学前）よりも有意に高い得点が示された。このことから、1年間、および2年間の短大での学びが、保育者としての資質・能力向上に役立っている可能性が示唆された。

次に、どの段階において、具体的にどのような資質・能力が向上したのかを調べるため、学年ごとの学修成果を分析した。その結果、1年生においては、社会性が有意に高かった。1年生はまだ実習に参加していない時期であることから、社会性は実習以外の講義科目や、研修旅行・文化祭などの行事、日々の短大生活で身に付けられる可能性が示唆された。

2年生は、人間性と社会性が高く、専門性が低いことが示された。このことから2年間の短大での学びでは、専門性を上げることが難しい可能性が示唆された。

では、専門性を上げるにはどうすれば良いのであろうか。実習による影響を調べたところ、実習を体験した学生は、実習体験のない学生よりも、専門性が高いことが示された。このことから、専門性は机上の学びよりも、実際の体験によって効果的に身につけられる可能性が示唆された。

最後に、大学生活への満足度と22能力の下位尺度との相関を調べたところ、人間性と社会性において大学満足度と中程度の相関が見られた。すなわち、人間性と社会性を身につけると、大学への満足度が上がることが示された。このことから、学生は、専門性を大学教育にはあまり期待していないことが示唆された。専門性は、就職してから高められると思っている可能性がある。

5．本研究の意義と今後の課題

大学教育の質保証のために、大学での教育・学習活動を研究的アプローチによって探究・解明し、その実践の改善を図っていくことが、現在必要とされている。本研究の意義は、その先駆的な取り組みの一つとして、学生が大学でどのような能力を身につけることができたのかを数量的に測ることにより、成果の可視化を行ったことである。また、産業界が求める実社会のニーズに即した人材の質に責任を持つ、という意味での質保証のために、保育者としての資質・能力を示すことができたことであり、学修成果の把握に関する研究・開発に寄与したと考えられる。

今後の課題として、次の2点があげられる。第1に、本研究では学生自身による自己評価であったため、信頼性が十分とは言えないことである。自分へ

の要求水準が高い学生は相応の力を身につけていても、自分に厳しく低い評価をつけたり、逆に、自分に甘い学生の評価は高くなったりする傾向がある。したがって、就職先など第三者による評価なども組み合わせて、多角的に学修成果を測る必要があると考える。

第２に、本研究で明らかになった学修成果に対応して、PDCA サイクルの一環として、カリキュラム改革などを進めることが必要である。そのためには継続的に調査を行うことが重要である。学生は毎年入れ替わり、入学年度による気質などの影響もあるため、縦断的な調査を行い、より信頼性の高いデータを積み重ねていく必要がある。また、教育の効果が現れるには時間がかかるため、改革の結果すぐに変わるとは限らない。今後数年間にわたってデータを蓄積し、長期的な視点で教育改革を推進することが大切であると考える。

引用文献

朝日新聞×河合塾（2012）「ひらく 日本の大学」第１回 http : //www.keinet.ne.jp/gl/12/04/hiraku_1204.pdf

朝日新聞×河合塾（2012）「ひらく 日本の大学」第４回 http : //www.keinet.ne.jp/gl/12/11/hiraku_1211.pdf

朝日新聞×河合塾（2013）「ひらく 日本の大学」第５回 http : //www.keinet.ne.jp/gl/13/04/hiraku_1304.pdf

朝日新聞×河合塾（2015）「ひらく 日本の大学」第13回 http : //www.keinet.ne.jp/gl/15/04/hiraku_1504.pdf

藤尾淳子、古川雅文、浅川潔司（2010）「幼稚園教員の資質能力に関する研究 ―幼稚園教諭、保護者、園長の力量観の比較から―」学校教育学研究 22 pp.13-21

福地昭輝、入江和夫、中村麻衣子（2017）「なぜ「22能力」が必要か「教育の質保証」学（習）修成果の見える化」FD・SD 研修会発表原稿

林悠子、森本美佐、東村知子（2012）「保育者養成校に求められる学生の資質について ―保育現場へのアンケート調査より―」奈良文化女子短期大学紀要43 pp.127-134

入江和夫、中村麻衣子、福地昭輝（2017）「保育者資質22能力に関する満足感・期待感」FD・SD 研修会発表原稿

文部科学省（2014）「学修成果の把握と学習成果の評価についての具体的方策に関する調査研究」報告書

中平絢子、馬場訓子、高橋敏之（2013）「保育者保育における保育士の資質の問題点と課題」岡山大学教師教育開発センター紀要 3 pp.52-60

中村麻衣子、入江和夫、福地昭輝（2017）「学修の成果―22能力のデータから―」FD・SD 研修会発表原稿

Rich,D.(2006) Academic Leadership and the Restructuring of Higher Education, New Directions for Higher Education, no.134 pp.37-48

寅丸尚恵、西川正晃、濱田格子、濵名浩、林鎮代、森田健、矢田正一（2010）「幼稚園教師に求められる資質能力 ―幼稚園本調査の結果分析―」教育総合研究行叢書 3 pp.17-40

付録

学修成果アンケート（22能力）

NO	評価指標	質問項目	あてはまる	少しあてはまる	どちらともいえない	余りあてはまらない	あてはまらない
			5	4	3	2	1
1	チャレンジ精神	新しいことや高みをめざして、挑戦することができる	□	□	□	□	□
2	基礎英語力	基礎的な英語力がある（基礎的な英語を読んだり書いたり話したりできる）	□	□	□	□	□
3	保育に関する情報の理解力	保育に関する情報・ニュースを理解することができる	□	□	□	□	□
4	論理的思考力	物事を思い込みや勘ではなく筋道立てて考えることができる	□	□	□	□	□
5	計画行動力	新しいことや考えたことを計画し、実行できる	□	□	□	□	□
6	伝える力・表現力	自分の気持ちや考えを、的確にわかりやすく相手に伝えることができる	□	□	□	□	□
7	自分の将来を考える力	将来を見据え、自分のやるべきことの方向性や目標を考えることができる	□	□	□	□	□
8	論理的文章力	筋道を立てながら文章を書くことができる	□	□	□	□	□
9	自信・自己肯定感	自分の存在意義や価値を肯定したり、自分の能力を信じたりできる	□	□	□	□	□
10	粘り強さ・持続力・集中力	物事に集中して、粘り強く取り組むことができる	□	□	□	□	□
11	情報の収集・整理・読解力	必要な情報を、自ら集め、整理し、活用することができる	□	□	□	□	□
12	自己把握力・自己理解力	自分の行動を振り返り、客観的に見つめることで、自分の問題点や課題を見出すことができる	□	□	□	□	□
13	問題解決力	正しく物事を判断し、必要な対応策を考えたり、他者に働きかけたりして、解決に導くことができる	□	□	□	□	□
14	協調心・協働力	他者の気持ちを理解したり、積極的に関わったりしながら、協力して活動をすることができる	□	□	□	□	□
15	リーダーシップ力	リーダーとして集団を率いて、目標達成に導くことができる	□	□	□	□	□
16	自学・自習力	社会状況・環境に関心を持ち、考えたり学び続けたりできる。また自らの資質・能力を高めようと努力できる	□	□	□	□	□
17	異文化理解・尊重	グローバル社会における多様な考えや見方を受け入れ、大切にできる	□	□	□	□	□
18	地域貢献	地域社会の一員として、地域に貢献しようとする意識があり、そのための活動できる	□	□	□	□	□
19	専門基礎知識	保育に関する基礎知識があり、説明することができる	□	□	□	□	□
20	幅広い教養と常識	幅広い教養や常識の必要性を理解し、それを身につけることができる	□	□	□	□	□
21	パソコン利用・資料作成力	パソコンなどの情報機器を適切に活用できる	□	□	□	□	□
22	愛と奉仕	愛情をもって他者に奉仕できる	□	□	□	□	□

保育者を目指す学生の考える保育者像

Ideal Images of Early Childhood Educators and Caregivers Held by Junior College Students Majoring in Early Childhood Care and Education

相澤京子　安部久美

１．問題の所在

近年、子どもを取り巻く環境の著しい変化に伴って、多様な保育ニーズが求められている。そのような中、保育者養成においては時代のニーズに適切かつ柔軟に対応することのできる質の高い保育者の養成が期待されている。一方、保育者を目指して養成校に入学するものの、保育者としての基本的な資質に欠けると思われる学生や意欲の低い学生も存在する。しかし、そのような学生も保育者不足のために大量採用されていく中で、保育者の質の低下も懸念されており、全国保育士養成協議会や日本保育学会においては保育者の資質能力に関しての研究・討議が何度も行われている。

しかし、保育者を目指す学生にとって、保育者養成校に入学する前から保育者の様々な職務を具体的に想像することは困難なはずである。では、あるべき保育者の姿、またそのために必要な保育者としての資質能力は養成校の在学期間中に何がきっかけに形成され、どのように変容するのだろうか。このような保育者像に対する認識の変化には様々な要因が推測されるが、実習の経験が大きな影響を持つことがすでに指摘されている（矢野ら2002、原2004）。学生たちは実習を通して保育現場の実際を経験することにより、保育者として必要な資質能力について理解し、さらに自身の到達段階を認識することにより、次の学修課題が生まれるというサイクルを繰り返していく。

筆者らが勤務する保育者養成校は、２年制の短期大学であるがゆえ、学生たちは制限された時間の中で望ましい保育者像を認識し、保育者としての資質や専門的実践能力を身に付けていかなければならない。短期大学卒業者と４年制大学卒業者では、入職時の専門的実践能力は４年制大学卒業者のほうが優れていることが指摘されることから（森本ら2014）、養成期間の短い短期大学においては、保育者に求められる資質能力をいかに早く認識させ、それに向けた学びを支援することが求められていると言える。

そこで本研究では、保育者を目指す学生が考える保育者像とはどのような資質と専門的実践能力を合わせもっているものなのか、またそれは実習経験によってどう変容し、さらに卒業時点ではどのように認識するに至るのかを明らかにしたい。

２．研究方法

（１）調査時期

①観察実習[1]直後（平成27年11月）
②保育実習Ⅰ（保育所）直後（平成28年４月）
③教育実習直後（平成28年６月）
④保育実習Ⅰ（施設）直後（平成28年９月）
⑤保育実習Ⅱ直後（平成29年１月）
⑥卒業直前（平成29年２月）

（２）調査対象者

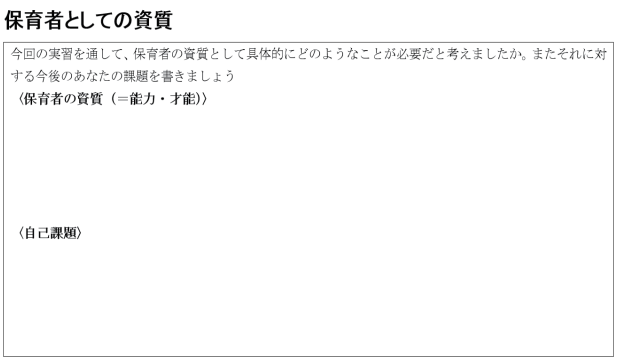
各実習終了後（①～⑤）については、町田市Ｔ短期大学平成27年度生のうち、各実習に参加した学生、卒業直前（⑥）については平成27年度生全員を対象とした。

（３）調査方法

各実習終了後（①～⑤）については、事後指導の際に学生が記入・入力した自己評価[2]のうち、「保育者としての資質」の自由記述（図１）に対して、テキストマイニングを実施し、抽出語について分析した。さらに、出現パターンの似通った語について、

[1] 保育所実習前に保育現場を体験する機会を持つことによって実習への不安を解消することを意図し、本学では平成27年度生より、「保育実習指導Ⅰ(保)」の授業の一環として１年後学期に鶴川幼稚園鶴川女子短期大学附属における観察実習（２日間）を導入した（竹田ら2016）。

[2] 本学の実習指導においては、各実習後に振り返りシート及び実習ポートフォリオによる自己評価を実施している（百瀬ら2016, 百瀬ら2017）。


保育者としての資質

今回の実習を通して、保育者の資質として具体的にどのようなことが必要だと考えましたか。またそれに対する今後のあなたの課題を書きましょう

〈保育者の資質（＝能力・才能）〉

〈自己課題〉

図１　自己評価シート（抜粋）

共起ネットワーク分析を行った。分析にはフリーソフトウエア「KHCoder」を用いた。

また、卒業直前（⑥）に関しては、『文部科学省平成21-22年度先導的大学改革推進委託事業「短期大学における今後の役割・機能に関する調査研究」成果報告書』（研究代表者　佐藤弘毅）のうち、幼児教育／保育の専門能力として挙げられていた質問項目に対して、「保育者として、どのような資質能力をどの程度重視すべきであると思いますか」「現在のあなたには、どの程度資質が備わっていると思いますか」の２つについて５件法で回答してもらった。質問項目は以下の７つの視点、全64項目である。

（１）保育者としての資質能力（９項目）

（２）保育者に求められる総合的指導力（７項目）

（３）保育者に求められる個別的・具体的保育知識・実践力（22項目）

（４）保育者に求められる保護者・地域との関わり（８項目）

（５）保育者に求められる園内における協働性、関係構築性（５項目）

（６）保育者に求められる専門知識・技術（８項目）

（７）保育者に求められる子育て支援力（５項目）

質問用紙は各クラスのホームルームの際に配布・回収した。

３．結果と考察

（１）各実習後における保育者像の変容

各実習後の「保育者としての資質」に対する自由記述において頻出して見られる抽出語を表１に示した。これを眺めてみると、１年次の観察実習・保育実習Ⅰ（保育所）に比べ、２年次の教育実習・保育実習Ⅰ（施設）と実習を重ねるにつれて「援助」の記述の割合が増加していた。例えば、教育実習後の記述では、「子ども一人一人に違う対応声掛けをし、その子にあった援助をするということ」「子どもの姿を見て、考えていることや、どう対応するの

表１　各実習後の「保育者としての資質」の自由記述における抽出語

観察実習		保育実習Ⅰ（保育所）		教育実習		保育実習Ⅰ（施設）		保育実習Ⅱ	
抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数
子ども	76	子ども	70	子ども	82	理解	33	子ども	45
思う	31	理解	19	言葉	17	利用	32	思う	18
必要	25	思う	16	考える		子ども	26	保育	12
大切	24	コミュニケーション	15	必要		援助	18	気持ち	9
理解	22	気持ち	12	対応	14	力	15	対応	
感じる	15	考える		大切		思う	14	コミュニケーション	8
関わる	14	大切		援助	13	必要	13	考える	
見る		必要		思う		コミュニケーション	11	理解	
力		援助	10	笑顔	12	気持ち	10	力	
考える	12	見る		気持ち	11	大切		援助	6
自分		発達		ピアノ	10	考える	9	行動	
保育	11	行動	9	見る		合う		笑顔	
援助	10	能力		理解		人		大切	
行動		体力	8	明るい	9	関わる	8	見る	5
笑顔		保育		関わる	7	対応	7	視野	
発達		力		行動		見る	6	人	
気持ち	9	言葉	6	指導		性格		大事	
言葉		心		楽しむ	6	生活		同士	
コミュニケーション	8	人		出来る		行動	5	能力	
全体		声		臨機応変		出来る			
対応		優しい				背景			

がこの場合は良いか考えながら**援助**や声掛けをする」「子どもにどの様に伝えたら子ども自信がやりたくなる、あるいは気がついてもらえる声かけ・**援助**」（下線筆者、以下同）が見られた。これらの記述内容から、個々の子どもや利用児・者に対する個別性に応じた「援助」の大切さに対する理解が深まったことが読み取れる。

また、「コミュニケーション」は幼稚園での実習である観察実習・教育実習後には少ないが、保育所や施設での実習後には多くなる。これは、「日々職員同士で連携しながら仕事を進めていくので皆で**コミュニケーション**をとって協力していくことが必要」（保育実習Ⅰ（施設）後）、「状況を正確に伝えるためにも**コミュニケーション**が大事」（保育実習Ⅱ後）などとあるように、複数担任・担当制で連携しながら保育・支援を行っている保育所や施設の特徴を捉えることができているからだと考える。

さらに、保育実習Ⅰ（施設）後には、「理解」の記述が目立つ。例えば、「利用者一人一人の状況をよく**理解**して、それを許容して援助していく力」「利用者さんとの関わり方や、利用者さんの言いたいことを**理解**する力」「一人一人利用者の方の特徴、性格は違うため一人一人を知り、**理解**し、その上でどのような関わりをするべきか考えることのできる人」というように、利用児・者を「理解」することを支援の第一歩と考えた学生が多かったのだと推測できる。

この他、教育実習後には「ピアノ」、保育実習Ⅰ（施）後には「生活」「背景」のように実習種別に特徴的な抽出語も散見された。このように、保育者を目指す学生が考える保育者像は、実習を経験するごとに変容していた。そして、その違いは実習経験による認識の深まりと、実習先の保育形態によるものの両者であることが明らかになった。

さらに、出現パターンの似通った語について、共起ネットワーク分析を行った（図２～６）。これにより、自由記述の言葉同士の結びつきを分析した結果、「理解」という語が観察実習後には「発達」、保育実習Ⅰ（保育所）後には「気持ち」、保育実習Ⅱ後には「性格」と多く結びついていた。例えば、観察実習後には「子どもの**発達**を**理解**し、実際の子どもの発達状況と照らし合わせて柔軟な保育ができる事」とあり、授業で学んだ発達段階と実際の子どもの発達のずれを実感し、実際の子どもの姿に応じた保育ができることを望ましい保育者の姿として捉えてい

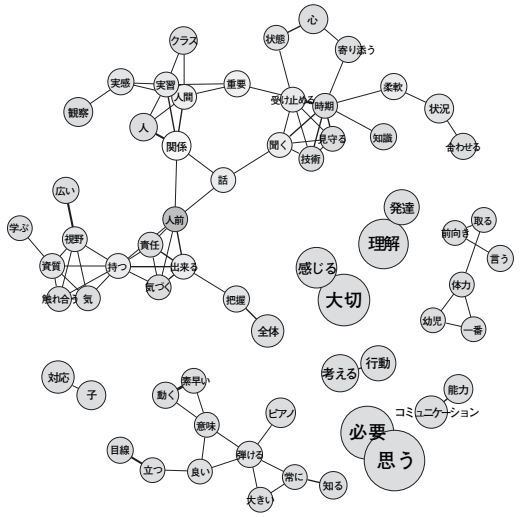


図２　観察実習後

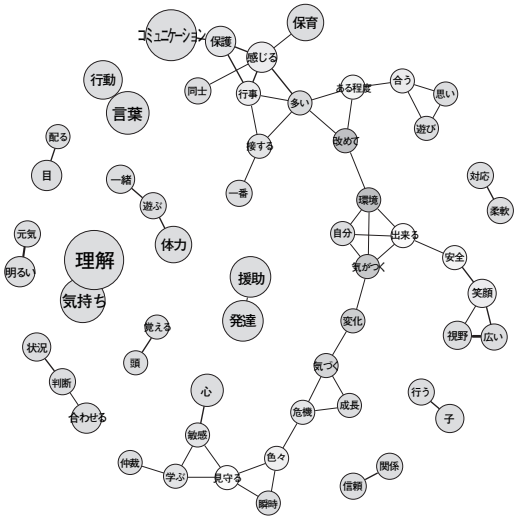


図３　保育実習Ⅰ（保育所）後

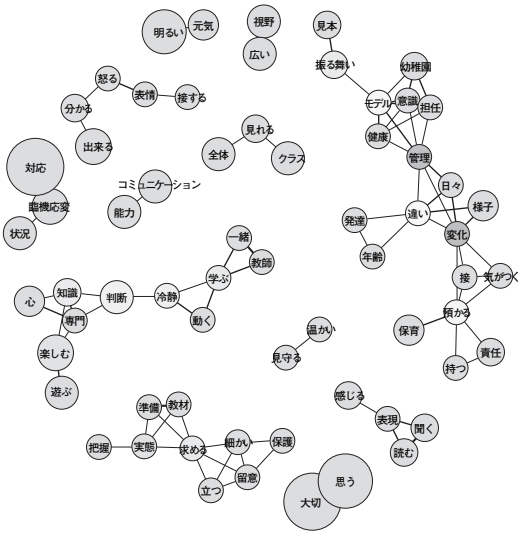


図４　教育実習後

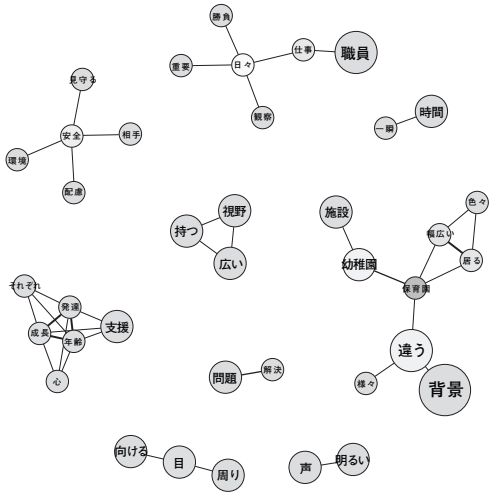


図５　保育実習Ⅰ（施設）後

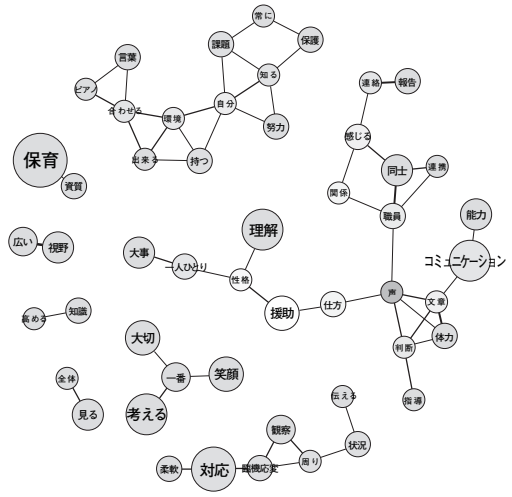


図６　保育実習Ⅱ後

る。保育実習Ⅰ（保育所）後には「子どもの心を敏感に感じ取り、その**気持ち**を**理解**して温かく見守り、この時はこうすると良いなどを学んでいくことが大切」とあり、個々の子どもの内面理解ができることを保育者の資質としている。さらに保育実習Ⅱ後には「子どもの**性格**を**理解**し援助すること」とあり、ある場面における子どもの内面だけでなく、その子どもの考え方の傾向も踏まえた上で援助ができることとしている。このように、子ども理解がより内面的、個人的なものへと深まっていることが指摘できる。

また、保育実習Ⅰ（施設）後には「幼稚園」や「保育園」とは「違う」ことや利用児・者の「背景」が「違う」ことへの理解が挙げられた。このことから、施設保育士は幼稚園や保育所で働く保育者とは異なる資質が求められていると考える学生が多いと言えよう。

本節で述べてきたように、保育者を目指す学生が各実習後に記述した「保育者としての資質」からは、実習経験を通して、望ましい保育者像の変容と保育職への理解の深化を読み取ることができた。

（2）卒業直前における重視する保育者の資質と自己評価

次に、卒業直前における重視する保育者の資質と自己評価について明らかにするために、『「短期大学における今後の役割・機能に関する調査研究」成果報告書』のうち、幼児教育／保育の専門能力として挙げられていた質問項目に対して回答してもらったものを分析した（図６）。

まず、卒業直前の学生自身が重視する保育者の資質は、「子どもに対する信頼と責任感」（平均4.47）、「子どもを見守り支援する力」（平均4.45）、「送迎時の会話、面会時の会話を適切にする力」（平均4.43）が順に高い数値であった。次に、それぞれの項目について検討する。

①「子どもに対する信頼と責任感」

竹田ら（2016）が本学の学生に対して行った調査の「あなたは保育者にとってどのような資質が大切だと思いますか」の質問に関して、５件法で回答してもらった際も、「責任感」が最も高い数値であった。今回の調査でも同様に「子どもに対する信頼と責任感」は重要度が高かった。林ら（2014）の調査でもこの項目の重要度が高いことから、保育者を目指す学生は実践能力よりも資質に対して重視する傾向がうかがえる。そのため、保育者養成校として、技術や専門能力の習得はもちろんであるが、保育者としての人間性や資質、また社会人としてのマナーや心構えを備えていることが大前提であることが指摘されている。

本学の学生も、実習などの現場の経験を積みながらも、このような資質を重視するようになったのだと考えられる。

②「子どもを見守り支援する力」

小薗江（2016）は、保育場面において、保育者が子ども達の遊びや行動を見守ることは重要な意味をもつが、問題は見守り方であり、保育者がある程度の見通しを持って子ども達の成長を期待しながら見守るとき、子ども達は保育者の予想を上回るような成長の姿をみせてくれることがあると述べている。

保育者を目指す学生もさまざまな実習において、現場での生の子どもとのかかわりの中で、子どもの有能さを実感し、学びを得ている。このことを保育者の専門性に絡めて、大西ら（2010）は、次のようなエピソードを紹介している。

１日目の振り返りから、すべり台の遊び方の危険性について話し合い、ルールを提示すべきか、このまま見守るべきか討論した結果、子どもの自主性を尊重し、見守りながらそのまま遊びを続けることに決めた。２日目には子どもたちが自発的にルールを決めたり、整理係の役割をとる子が現れたりなど、２日目ならではの展開がみられた。このエピソードから、学生は子どもたちの環境をコントロールして遊びを展開させていく力を実感できたと同時に、子どもの考えだす力を信頼して“待つ”ことの大切さを学んだ実習になったと述べている。

本学の学生もこのような実習経験をしたことが多かったために、「子どもを見守り支援する力」を重視したのだろうか。このことについては、実習日誌など記録を通した実態の把握が必要だと思われる。

③「送迎時の会話、面会時の会話を適切にする力」

学生の時期にはなかなか経験することが少ない保護者対応であるが、重視する学生が多かった。経験を積むことが少ないからこそ、重要と考える学生が多かったのだろうか。五十嵐ら（2015）は、実習という経験を終えたことで、現場の様子をある程度把握することができ、より具体的な保育のイメージを持つことにつながったと述べている。送迎時の会話は、実習では毎日目にする姿である。本学の学生もそのような保育者の姿をみて、専門的実践能力として重要であると感じたのではないだろうか。

五十嵐ら(2015)、上村ら(2014)は、保育者に求められる第一の資質は、自らの実践を対象化し、学び続ける能力であり、その能力をいかにして獲得、醸成させるかは、教育や保育を職務とする者にとって必要な資質であると述べている。学生にとって保護者対応は、経験値が少ない分、現場に就職した後にも学び続けていかなければならない能力である。本学の学生がこの能力の必要性を挙げているということは学び続けようとする能力があるということであり、保育者としての資質が十分備わっていると考えられよう。

次に、卒業直前の学生自身の自己評価をみていくと、「自然と触れ合う喜びを伝える力」（平均3.79）、「運動能力」（平均3.66）、「子どもの心情を思いやり共感する力」（平均3.49）が順に高い数値であった。以下、それぞれについて検討する。

①「自然と触れ合う喜びを伝える力」

杉村ら（2007）は、幼稚園教育実習の経験前後に、大学４年生32名へ、自然体験を「動物や植物とのかかわり、様々な自然物とのふれあい、自然事象との出会い」と定義した上で、「幼児に自然体験は子どもの発達にとって重要だと思いますか」を７件法で質問をしたところ、実習前は78%、実習後は93%の学生が非常に重要だと述べており、強く認識していることがわかったという。この結果については、自然を大切にする幼児教育を行っている広島大学付属幼稚園で全員の実習が実施されていることの関係性も要因としていた。同様に、大橋(2007)も保育者の自然の経験値によって、子どもへの自然体験の実施の傾向が異なることを述べている。

本学は自然に恵まれた環境のキャンパスを有し、その特色を生かした授業も展開されている。このことから、身近な自然と関わる喜びを在学中に実感できたため、自己評価としても「自然と触れ合う喜びを伝える力」があると考える学生が多くなったのだと分析できる。これは本学の学生の特徴であると考える。

②「運動能力」

川上ら（2017）は、保育者を志す学生たちが、全国平均よりも体力・運動能力の低い傾向にあることを複数の先行研究から確認し、また、養成段階に在籍し保育者を志す者の実態として、運動は好きだが得意とは言えない人が多いことを調査により明らかにしている。梅原（1999）が、「運動遊び」が発展し充実するためには、運動技術の伝達をするのではなく、幼児が主体的に動けるように温かい励ましの言葉をかけながら、保育者が一緒に動くことの重要性を論じているように、「運動能力」という保育実践力があると認識している学生が多いことは望ましい。さらに、川上ら（2017）は、保育者という職業は身体が資本であり、身体で子どもたちと向き合う仕事であると述べている。実習を経験した学生たちは、上記のようなことを実習の振り返りにおいて発言していることが多い。

竹田（2016）による本学の学生調査でも、大切に思う保育者の資質のうち、「体力」については、全員が「とても思う」か「ややそう思う」と回答して

いた。しかし、学生たちが捉える「運動能力」は、資本である身体を含めた要素になっていることも考えられるため、本学の学生が「運動能力」をどのように受け取り、自身が持つ能力として認めているのか、調査を続ける必要があろう。

③「子どもの心情を思いやり共感する力」

竹田ら（2016）は、保育実習Ⅰ（保育所）後に行った本学の学生に対する調査において、大切に思う保育者の資質に対する自由記述の結果、責任感や根気強さ、打たれ強さ、好奇心、コミュニケーション力等を重要な資質として認識している一方で、思いやりや笑顔、子どもの気持ちを受け止める力等も大切だと捉えていることを論じている。今回の調査も同様の結果であった。三木（2015）は、共感性は他者との関わりの中でこそ育まれ発揮されるとし、コミュニケーション能力が未熟で情緒も未分化な乳幼児への共感を要する保育者には、より一層の情緒的共感性が求められるため、保育者養成において情緒的共感性を開発し育成するための働きかけの重要性を述べている。本学の学生も保育実習の経験などの乳幼児とのかかわりの中で得た力が子どもの気持ちを共感する力であったといえよう。

以上、卒業直前における重視する保育者の資質と自己評価について、特に数値の高かったものを項目ごとに検討した。ここで、学生が実習を経験することで得た望ましい保育者の資質と、まもなく保育現場に向かう学生の意識を合わせて考えてみたい。各実習後の「保育者としての資質」に対する自由記述に頻出して見られた「援助」「コミュニケーション」「理解」に注目してみる。「子どもを見守り支援する力」でも述べたが、小薗江（2016）は保育者を目指す学生はさまざまな実習での生の子どもとのかかわりの中で、子どもの有能さを実感し、学びを得ていると論じていた。本学の学生も同様であり、子どもや利用児・者を通したかかわりの中で「保育者としての資質」に対しての理解を深めていた。卒業直前の学生自身の評価が高かった「自然と触れ合う喜びを伝える力」は、本学の自然に囲まれたキャンパスが大きく影響したと思われるが、「子どもの心情を思いやり共感する力」は、実習を通した子どもとのかかわりから得られる資質である。これは、各実習後の「保育者としての資質」に対する自由記述に「援助」「コミュニケーション」「理解」というキーワードが頻出することからも言える。改めて、実習の経験が実りある学びに学生を導くことを証明する結果となった。

４．おわりに

本稿でも明らかになったように、保育者を目指す学生の考える保育者像は、各実習終了時によって違っていた。そして、その違いは実習経験による認識の深まりと、実習先の保育形態によるものの両者であった。また、今回の調査の結果、本学の学生は保育者としての資質よりも専門的実践能力のほうが身についていると自己評価していることが明らかになった。保育者養成校で専門的に学んだことで、その力がついたと実感しているのだろうか。そもそもこれらの力は養成校入学段階でどの程度あり、卒業段階でどの程度まで高まりをみせたのか、その違いは今回の調査では測れていない。保育者養成校に通っているのであるから、技術や専門能力の習得はもちろんであるという厳しい声もある。能力も興味関心も様々な学生が在籍している中で、バランスよく学生を育てていくためには、保育者養成校においてどのような指導が望まれるのかの検討も必要であろう。

短期大学という短い期間で質の高い保育者を養成するためには、望ましい保育者像を学生に早期に意識させ、自己課題を明確化していくことが必要である。そのためにはどのような保育者像をイメージするのが良いのか、教員側がそのモデルを示すことも求められよう。

今後は、入学時から卒業後にかけて、保育者を目指す学生が考える保育者像はどのように変容していくのかを継続的に調査・分析したいと考える。

引用・参考文献

五十嵐敦子・土橋久美子（2015）「教職実践演習の授業展開に関する研究」『白鷗大学教育学部論集』９（１）, pp117−138

上村裕樹・音山若穂・和田明人・利根川智子（2014）「保育者養成学生の継続的学習意識の獲得に向けた問題解決型学習の試行」『帯広大谷短期大学紀要』51, pp17−26

梅原俊子（1999）「幼児の運動遊びにおける保育者の運動観察」『日本保育学会大会研究論文集』52, pp66−67

大西道子・秋山ゆみ子（2010）「環境を通し、主体性を尊重した指導実習についての一研究　―最近５カ年の後期指導実習における学生の学び―」『札幌大谷大学短期大学部紀要』40, pp89−105

大橋伸次（2007）「教育職志望学生の自然体験学習」『国際学院埼玉短期大学紀要』28, pp９−18

小薗江幸子（2016）「「保育者の見守り行動」についての検討～生きる力の基礎を培う“見守り行動”を探る～」『淑徳大学短期大学部研究紀要』55, pp51−63

川上暁子・増田未來・竹内秀一（2017）「保育者養成のための身体を動かす授業を考える１　―保育学生の体力・運動能力調査に関する先行研究の把握―」『武蔵野教育學論集』１, pp21−31

佐藤弘毅ほか（2011）『文部科学省平成21−22年度先導的大学改革推進委託事業「短期大学における今後の役割・機能に関する調査研究」成果報告書』

杉村伸一郎ら（2007）「幼児期における自然体験の効果に関する実証的研究（１）―実習生からみた自然体験―」『広島大学　学部・附属学校共同研究紀要』34, pp251−257

竹田恵・鈴木晶子・宮有佳里・近澤友理（2016）「保育実習指導に関する一考察：保育者に対するイメージの変化に着目して」『鶴川女子短期大学研究紀要』34, pp115−120

林悠子・森本美佐・東村知子・高橋千香子（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」『奈良学園大学奈良文化女子短期大学紀要』46, pp91−99

原孝成（2004）「保育実習の体験と保育士イメージの関連」『西南女学院短期大学研究紀要』50, pp１−８

三木澄代（2015）「保育者養成のための実習と大学生の共感性に関する一考察」『環太平洋大学研究紀要』９, pp15−20

百瀬志麻・相澤京子・竹田恵・鈴木晶子・中村麻衣子・橋元知子・福地昭輝（2016）「幼児教育教員の資質・能力向上をめざす学修ポートフォリオの開発と実践」『鶴川女子短期大学研究紀要』34, pp93−103

百瀬志麻・中村麻衣子・竹田恵・相澤京子・橋元知子・福地昭輝（2017）「幼児教育教員の資質・能力向上をめざす学生ポートフォリオの開発と実践（２）」『鶴川女子短期大学研究紀要』35, pp139−147

森本美佐・林悠子（2014）「保育者養成校に求められる学生の保育実践能力と資質について」『奈良学園大学奈良文化女子短期大学紀要』45, pp123−130

矢野博史・田浦智子（2002）「保育職希望者の保育者像に関する調査―より高い専門性を備えた保育者養成のために―」『広島文化短期大学紀要』33・34・35, pp１−11

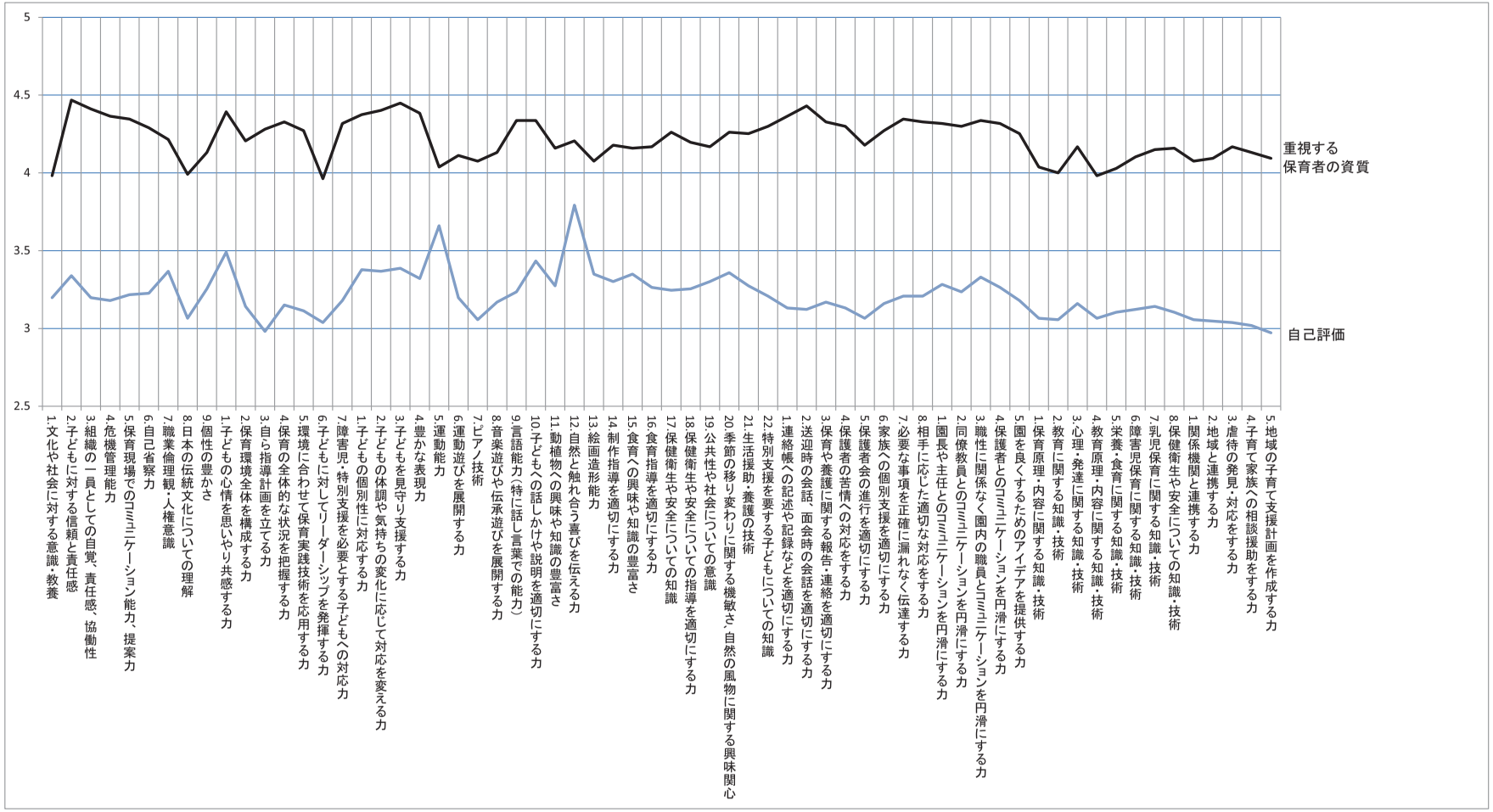


図７　卒業直前の重視する保育者の資質と自己評価

平塚益徳とモンテッソーリ教育再導入
―家庭教育の視点から―

Masunori Hiratsuka and Reintroduction of Montessori Education :
From the Point of Home Education

竹田　恵

はじめに

イタリア出身のマリア･モンテッソーリ（Maria Montessori 1870–1952）が提唱したモンテッソーリ教育は、1912年（明治45）に日本に初めて紹介された。モンテッソーリ教育に対する関心は教育界に広まり、文献の紹介、講習会の開催、幼稚園における実践、教具の販売などに繋がった。しかし、この教育法に対する批判も展開され、戦前の日本に定着することはなかった。その後、再評価・再導入の一連の動きが生じたのは戦後1950年代以降のことであった。以後、「日本モンテッソーリ協会」の設立、教員養成コースの創設等、モンテッソーリ教育運動は組織化され、現在に至るまで続いている。2017年（平成29）８月８日～10日には、日本モンテッソーリ協会（学会）第50回全国大会（創立50周年記念大会）が東京で開催される。

本論文の目的は、1958年（昭和33）文部省の視学委員（初等中等局）を皮切りに国立教育研究所所長（1963–1978）、及び文部省関係の審議会委員等の役職を通して国の教育政策と深く関わっていた平塚益徳（1907–1981）が、オルタナテイブ教育に位置づけられるモンテッソーリ教育に着目し、長年にわたり関わりを持つことになった背景について、家庭教育の視点から検討することにある。

平塚は、モンテッソーリ教育の現代的意義として、（１）科学的アプローチと宗教を頂点とする精神主義とのよき調和があること、（２）幼児期が人間形成上、基礎教育の場であり、かつまたその時期としていかに重大なものであるかを確認していることが、現下世界教育の一大潮流たる生涯学習の基本前提条件とまさに吻合している点……中略……家庭教育の重要性をしばしば訴えていること、（３）世界平和の将来のための熱き祈りが女史の教育理念の一大基調であったことを挙げている[1]。また、平塚は、モンテソーリ会報第６号で、「世界は今やまさしく教育の時代に突入し、特にわが国は、幼児、否嬰児(ママ)の時期から正しい教育によって、人間形成の基底が築かれなければならない危機に際会(ママ)している……中略……モンテッソーリ教育の中に秘められた多くの宝、特に『教具』の適正な使用と並んで、女史が繰り返し強調された家庭の重大な役割、就中宗教的陶冶の真剣な追及は、わが国の今日の教育にまことによき光を放つものと確信」していると述べている[2]。

本稿では、1960年代、幼児教育振興の機運の高まりの中で、平塚が有していた、家庭の教育機能の変化に対する危機感に着目し、その意識がモンテッソーリ教育再評価にどのように繋がったのかについて論じてゆく。

平塚の動向は上智大学を中心とするカトリック関係者、鼓常良の動向と共にモンテッソーリ教育復活の底流として位置づけられている[3]。特に、平塚は、戦前の日本におけるモンテッソーリ教育導入の流れを戦後に繋げる役割を果たしてきた希少な人物として位置づけられる[4]。国内的には、「日本モンテッソーリ協会設立準備会」発起人（1967年）、「日本モンテッソーリ協会」第２代会長（1971年）、「日本モンテッソーリ教育研究会」会長（1977年）、「日本モンテッソーリ教育綜合研究所」所長（1979年）、国際的には、「国際モンテッソーリ協会」役員（1961年）としてモンテッソーリ教育と関わりを持ってきた。

以上のような平塚とモンテッソーリ教育との関わりや功績については、吉岡剛、市丸成人が先行研究の中で明らかにしている[5]。特に市丸は平塚を日本のモンテッソーリ教育界の二大功労者の一人として位置づけている。竹田（2015）[6]では、平塚が発起人をつとめた「教育と医学の会」における研究活動を紹介し、モンテッソーリ教育運動の組織化に向けた上智大学教授菊野正隆の動向と平塚との結びつきを明らかにしている。この結びつきが、戦後の日本にモンテッソーリ教育が全国的に広まっていく際の一助となったと考えられる。

しかし、平塚益徳に焦点をあてて、日本におけるモンテッソーリ教育再導入の観点から詳細に論じた先行研究はなく、平塚がモンテッソーリ教育に着目することになった理由や背景については解明される

べき課題として残されている。平塚自身も、著作集の中で、モンテッソーリ教育について多くを語っているわけではない。しかし、平塚の動向について検討を加えることなしにモンテッソーリ教育の戦後再導入の全体像を捉えることはできないと考えられる。

1．平塚益徳の生い立ち

はじめに、平塚益徳の追悼集『追憶　平塚益徳博士』[7]、平塚の父勇之助の自伝『神によりてやすし』[8]、平塚の父、母、弟正和の追悼文集『慈川余香』[9]、平塚益徳「比較教育学への道―随想的回顧の序章」[10]をもとに、平塚の生い立ちを辿り、平塚が家庭教育と幼児期の教育を重要視するようになった背景について検討する。父や兄弟と区別するために生い立ちの前半は、「益徳」と表記する。

益徳は、1907年（明治40）に東京市小石川区上富坂15番地にある「上富坂基督の教会」[11]において、牧師である父平塚勇之助、母花子の二男として誕生した。祖父の長益は、茨城県で医者をしながら村童を集めて寺子屋を開いていた人物で、祖母のせんは水戸学の碩学相沢正志斎の血を直接にうけつぐ相沢家の出であった[12]。益徳の母花子も旧水戸藩士大串貫斎の長女として旧水戸邸内で産声をあげている[13]。長益は、勇之助が12歳の頃に盗人と格闘し重傷を負い永眠したため、柱石を失った実家の財政は困窮することとなり、勇之助は苦学を強いられる。

勇之助は上京して宮内省警察署に勤め始めてから神田英語学校（神田区三崎町）に通学することになった。そこで、宣教師のマッケレブ（1861–1953）から英語を教わった。やがて勇之助は1894年（明治27）21歳の時に神田の美土代町にある福音教会で同師により洗礼を授けられた。その後勇之助は、1897年（明治30）～1903年（明治36）、アメリカに留学し、30歳で帰国した後は上富坂基督の教会で奉仕をすることになった。以来牧師として、1943年（昭和18）70歳まで、福音伝道に励み、その間に４男３女に恵まれたのである。二男である益徳も他の兄弟と同様、教会の日曜学校教師、青年会などで奉仕をしている[14]。また、教会には、附属の「聖愛幼稚園」が併設されていた。益徳の兄道雄は、「教会で幼稚園を開設した折の数年間は、別に小使いさんも雇わず、母が朝早く来園する幼児の世話をして、カバンを所定の釘に、或いは草履をはかせ、靴をおさめる等々の面倒をみるなど、老年になってからも、よく幼稚園の小使いばあさんとして、朗らかに幼児たちに接して、園の経営に大きな貢献をしていたのであった」と記している[15]。「玉成保姆養成所」で研鑽を積んだ勇之助の次女千恵子も、保姆として保育の任にあたっている[16]。1925年（大正14）勇之助は、礼拝出席者が少ない原因の一つとして「幼稚園がどう考えても直接的には教会に何の利益もない許かりでなく、多くの時と費用を費やせしこと、間接に世話なること」と記録していることから幼稚園は大正時代に開かれていたことがわかる[17]。1934年（昭和９）に発行された『小石川区勢総覧』（東京興論新聞社編）の第１章社寺教会には、聖愛幼稚園の園児数が12人であったと記述されている。

益徳は、小石川区立礫川小学校、私立聖学院中学校で教育を受け、1925年（大正14）～1928年（昭和３）水戸高等学校文科甲類で学んだ。旧制高校時代には、「YMCA のアクテイブなメンバーとなり……中略……極めて熱心にキリスト教の諸活動に挺身し」路傍伝道、聖書研究に精進したと記している[18]。1928年（昭和３）４月より東京帝国大学文学部教育学科、1931年（昭和６）同大学大学院（教育史専攻）に進学し、指導教官吉田熊次のもと研究活動に没入し、1935年（昭和10）に大学院を修了する。

『慈川余香』の中で益徳は、父勇之助を「武士道の最大の信奉者」、「アメリカで受け入れたキリスト教の信仰と武士道の真髄とは、父にとっては完全に一致するものであった」と述べている[19]。勇之助は「日本在来の道徳、中でも武士道が、キリスト教の説く高い倫理性と似通ったものを持っている」という恩師ストージ博士の教えに深く共感していた[20]。また、勇之助は、水戸人として「教会での祈祷の際はもとより、家での祈りの折にも、皇室のご幸福を常に念じて、公に祈りのなかにいつもはっきりいい現」しつつ、常に「ピースメーカーになれ」と子どもたちに教え諭していたのである[21]。

益徳は、自身の育った家について、経済的には貧しかったが精神的に恵まれ明るかったと回想している。「家の中に落着きがあり、人に奉仕するという空気がみなぎり、同時に学問を愛する精神が漂っていた」からであり、「それらを蓋うものとして、父母のいつくしみと愛の精神が漂っていた」と述べている[22]。特に、１か月に３，４回週末の土曜日の夜、夕食後一家団らんのひとときに、子どもたちを主役に家庭学芸会が開かれ両親が楽しそうに発表に耳をかたむけた思い出なども語られている。子どもたちは、学校

で習い学んだことを家族一同の前で話し、報告し合う時間を共有していた。また、家族で食卓を共に囲むということを大切にし、母のみならず父の手料理が益徳の思い出に残っていたのである[23]。

このように益徳が、育った家庭環境が、その後の彼の家庭教育観や道徳教育観に影響を与えた点について疑うことはできない。益徳の理想の家庭像は、自身が育った家庭に重なり、特に父勇之助の武士道とキリスト教の精神は、彼にも受け継がれていると考えられる。

２．平塚益徳とモンテッソーリ教育

平塚は東京帝国大学大学院の教育学研究室で、「吉田熊次、春山作樹両教授を中心に毎週木曜日午後に催されていた主要国の教育雑誌の検討会に」出席していた[24]。その会は、「英、米、独、仏の権威ある教育雑誌に掲載された主要論文を持廻りで報告しあい、討議を重ねるきわめて学問的水準の高い一種の研究会」で、平塚が担当したドイツ系のカトリックの専門雑誌『Viertelyahrsschrift fur wissenschaftliche Padagogik』(1932年秋) にモンテッソーリの特集号が組まれていた[25]。そこには「世界主要国におけるモンテッソーリ教育運動についての詳細な報告文が満載されて」おり、平塚はこの報告文の紹介を通して、初めてモンテッソーリ教育と出会ったのである[26]。この報告は1932年(昭和７)「モンテッソーリの学校」岩波講座『教育科学』第九冊としてまとめられる。平塚は、執筆にあたり、「私自身、可成り熱心に幼児教育の現場の視察などに精を出した」[27]と述べている。実際に平塚は、毎週水曜日に上富坂基督の教会附属の聖愛幼稚園で園児を観察しながら執筆を行っている。「日本モンテッソーリ協会」初代会長鼓常良も指摘する通り、モンテッソーリ教育は、実践を伴わなければ理解することは難しい[28]。益徳が園児を定期的に観察しながら執筆を続けたことは、理論と実践を切り離して捉えることの難しいモンテッソーリ教育の理解を深め、生涯関わり続ける原動力となったのではないかと考えられる。さらに、平塚は付記の中で「吉田熊次、入沢宗寿、佐々木秀一、倉橋惣三、飯田昇三、水戸部寅松、ゲルトルード・キュックリッヒ」の名前を挙げ謝辞を述べている[29]。平塚は「若かりし日のキュックリッヒ女史の門をたたいてモンテッソーリの教具について実際上の教えを受けたり、東京女高師の倉橋教授、奈良女高師の森川教授の教えを乞うため、それぞれ校門をくぐったことも楽しい想い出になっている」と述べている[30]。平塚は、この時のことを「先生方は若輩の私を極めて親切に教導して下さり、お蔭で私は、幼児教育の重要性をあらためて確認し、それに対する深い関心を十分に植えつけられたのであった」と述べている[31]。また、執筆にあたり、水戸部寅松の『輓近歐米國民教育詳説』(教育同志會)、河野清丸『門氏教育法の詳解及批判』(北文館) を参照している。さらに、ローマ市郊外にあるモンテッソーリの実験学校を開校初日(1929年２月13日)に訪問した水戸部から直接話を聞いたとのことである。

戦後モンテッソーリ教育が再評価される流れの中で、「モンテッソーリの学校」はテキストとして取り上げられることになる。モンテッソーリ教育戦後再導入の端緒に位置づけられるカトリック教育協議会内「モンテッソーリ研究会」は、「モンテッソーリの学校」を要約して1963年 (昭和38) ４月に研究資料３として取り上げている[32]。このことからみても、平塚は戦前の導入を戦後の再導入に繋げる役割を果たしていたといえる。

次に、モンテッソーリ教育が戦後日本に再認識されるきっかけとなった、平塚によるマリア・モンテッソーリを偲ぶ追悼放送 (NHK ラジオ全国放送、1952年(昭和27) ８月11日)の内容について検討したい。放送当時平塚は、九州大学教育学部教授の職にあった。

日本モンテッソーリ協会「モンテッソーリ会報」第８号 (1975年(昭和50) ６月８日) の１面には、ラジオ放送の草稿が掲載されている。内容は以下の通りである。

> 晩年に至って、「子供は家庭の鏡だ」ととなえ、「よき子どもら」のための「良き家庭」について女史が力説したのもさこそと思い当たるものがあります。……中略……彼女の両親はまさにそうした進歩的な立場に立って、向学心にもえる天才的な少女マリアの希望達成のため、常に深い理解を示し、温かい支援を与えて、遂に彼女をして当時のイタリアにおいては前代未聞であった、ローマ大学医科卒業の「ドクトル」たらしめたのであります。……中略……ファシスト、ナチスらの不法な弾圧が一掃され、人間教育が科学性に基づく理論と方法とによって展開さるべきことが強く要望され出した昨今、モンテッソーリ教育の重要性はあらためて世界の

教育界からその真価が再確認されようとしているのです。

このラジオ放送により、モンテッソーリ教育は戦後の日本で再認識されることになるのである。

次に平塚の盟友で、個人的な親交が生涯続いたと言われているロンドン大学教授のジョセフ・A・ラワリーズ（Joseph A Lawerys）（1902～1981）を手掛かりにモンテッソーリ教育と平塚との関わりについて考えてみたい。ロンドン大学教育学研究所は、比較教育学のメッカとも言われ、ラワリーズは「ヨーロッパ比較教育学会」初代会長も務めた人物であった。「世界新教育協会」の会長、「国際モンテッソーリ協会」会長としても知られている。

また、ラワリーズは、ユネスコ[33]の設立に深く関わったことでも知られている。ラワリーズはユネスコ設立のきっかけとなった「連合国文部大臣会議」（1942年ロンドン）で議長を務めており、「終戦直後から、ロンドンにおいてユネスコ設立に向けて、極めて活発な役割を果たし」ていた[34]。

ここで平塚とユネスコとの関わりについても述べておきたい。平塚は、アジア太平洋戦争敗戦後間もない頃に福岡ユネスコ協会[35]創設メンバーの一人としてユネスコと関わることになった。以来「ユネスコこそは21世紀に引き継ぐべき人類最高の知的遺産である」との信念のもと、生涯にわたって関わり続けることになる[36]。1960年（昭和35）１月より1962年（昭和37）の間、平塚はユネスコ本部の教育局長を務め、辞任後も日本ユネスコ国内委員会委員として活躍を続け、1972年（昭47）には会長、ユネスコ教育研究所理事を歴任している。平塚は『ユネスコ新聞』で、「……（前略）私はユネスコこそわが生き甲斐と確信しつつ日々を送って来ました。理由は簡単です。ユネスコが高く掲げる世界の平和と人類の福祉こそ、私が幼少年時代から教えさとされて来た人生の指標に通じるものであり、同時に現代人にとってもそれは最も崇高な共通な目標に他ならないから」だと述べている[37]。「自分のためよりも少しでも他の人々のためにお役に立つ者となれ」「あらゆる機会によきピースメーカーたれ」とは、亡き父母の遺訓の中核をなすものであった。そして平塚はこの言葉がユネスコの精神に通じるものだと考えていたのである[38]。

平塚は、ユネスコ加盟国の最大の教育課題を「生涯教育の観点に堅く立って、教育の制度、内容、方法を抜本的に革新し、充実・発展させること」であると述べ、家庭で行なわれる教育と学校で行なわれる教育が、それぞれの役割を十二分に果し、それに続いて広義の社会教育が展開されるべきだという立場を示していた[39]。ここでいう「家庭教育」とは、乳幼児期に限定されるものではなく、青少年、成人、老人まで含むものを指している。やがて、平塚は、日本における第三の教育改革の基本にユネスコの提唱する生涯教育を掲げて、その３つの柱として①家庭教育、②学校教育、③学校外教育、を挙げている。さらに、家庭と幼児期の教育の重要性を強調し、核家族化して教育機能が不充分な場合は、家庭と共に教育を分担しあう幼児期の教育施設が必要となると述べている。国民一人一人が生涯にわたって、その個性・能力を伸ばし、生きがいのある充実した生活を送ることができるように、幼少期から高齢期に至る生涯の各時期における、家庭・学校・社会を通しての教育的課題を指摘し、必要な提言を行った[40]。

平塚は、モンテッソーリが、人間形成の観点から幼児教育を重視していたこと、家庭教育の重要性をしばしば訴えていたことからモンテッソーリ教育を推進するべきだと考えていた。また、平塚はモンテッソーリ教育の基本精神ならびに独特の教育方針が、「わが国の幼児教育、障害児教育の分野に止まらず、小・中学校の段階にまで広く普及し、活用されることの必要性を確信していた」[41]。このことはユネスコの提唱する生涯教育にも重なる内容であったと考えられる。

平塚とラワリーズの出会いは、1956年（昭和31）２月に遡る。平塚は、「英国文化振興会」に招かれ、教育制度及び教育行政の調査研究をするためにイギリスに渡った。渡英して２，３日後に、ロンドン大学に案内され、初めてラワリーズとの出会いを果たしたのである[42]。以来、平塚は何度もラワリーズを日本に招待するなど、来日の橋渡しをすることになり、生涯に亘り親しい交流が続いたのである。平塚の逝去を悼み、ラワリーズは以下のような言葉を寄せている[43]。

He was to me more than a very dear, close friend. I felt for him and loved him as a dearest brother.

1957年（昭和32）、平塚は、ラワリーズ夫妻の計らいで、マリア・モンテッソーリの子息であるマリオ・

モンテッソーリ夫妻とロンドン市内のレストランで会食をする機会を得た[44]。平塚は、ラワリーズが国際モンテッソーリ協会の会長を務めていることを、後日知ることとなるが、「大いに驚き、且つ喜んだ次第である」と述べている[45]。この時の会食は、1961年（昭和36）に、平塚が国際モンテッソーリ協会役員に委嘱されることに繋がった。平塚は、1964年（昭和39）の春にオランダのアムステルダムにある国際モンテッソーリ協会の本部を訪ねている[46]。

平塚は、戦後の日本に本格的なモンテッソーリ教育再導入に向けた動向が始まる少し前の1958年（昭和33）に「児童中心主義」講座『世界の教育』第２巻『世界の教育運動』の中で、ドイツの動向に歩を合わせて「多大の影響を全世界の教育の上に与えた特色ある児童中心主義の教育実践」の一つとしてモンテッソーリ教育をとり上げている[47]。平塚は、「『整理された環境』の重大性の主張は、彼女がただ単なる自由放任主義者でなかったこと明示して」おり「この健実(ママ)な考え方が彼女の大胆な教育的発言にもかかわらず、一般父兄、特にカトリック教育界からの支持と信奉者とを確保せしめた」と述べ、「第２次大戦中は一時不信の観を呈したが、戦後は英、仏、和、白を中心に幼児教育の面で、確固たる地歩を占め、彼女の後継者として嗣子マリオ・モンテッソーリ（Mario　Montessori）を会長にいただくモンテッソーリ世界連盟がオランダに本部をおいて活動をつづけている」と戦後のモンテッソーリ教育に関する国際的な動向について、日本に紹介していたのである[48]。

日本モンテッソーリ協会事務局長を務めていた坂本堯は、平塚に日本モンテッソーリ協会２代目会長就任の要請をするために、1971年（昭和46）春に国立教育研究所を訪ねた。当時、多くの役職を持ち多忙な平塚であったが、モンテッソーリと聞いて即座に会長を引き受けたのだという。坂本は平塚が会長就任を引き受けたきっかけの一つとして「モンテッソーリ教育の国際協会の会長が、平塚先生の尊敬してやまない旧知のラワリーズであったこと」を挙げている[49]。平塚は、1971年７月に日本モンテッソーリ協会２代目会長に就任し、５年余りその職務を担った。

しかし、平塚はモンテッソーリ教育の卓越性を認めながらも、「理論も実践も決して完璧なもの、絶対的なものはなく、必ず時代的な制約があるから、常に研究と改訂が必要で……中略……方法それ自身を、たえず刷新進歩させていかなければならない」と考え[50]、「伝統墨守、閉鎖的」なものから脱却し、「より客観的、学際的、さらには開放的に研究し、実践することを旨とする」新しい研究所の創立に参画することになる[51]。その間に平塚は、「学術的な研究の推進と開放性の確立」を基本線にラワリーズと真剣な議論を幾度か重ねたと述べている[52]。独学自習は不可能とされていた実践科目を通信教育で学ぶことに対する国内外の反対や批判等、幾多の困難を乗り越え「通信教育によるモンテッソーリ教師養成制度の樹立」を達成した陰にはラワリーズの「並々ならぬ理解と後援があったからだとも聞く」と市丸は述べている[53]。

３．教育行政との関わりと幼児教育研究

次に平塚と教育行政との関わりをみていきたい。

平塚は、1958年（昭和33）に文部省視学委員（初等中等局）、1962年（昭和37）に文部省教育課程審議会委員（1970年（昭和45））、1963年（昭和38）に中央教育審議会委員（～1981年（昭和56））、文部省社会教育審議会委員（～1982年（昭和57））に任命されており、長期にわたって国の教育行政に深く関わってきた。

中央教育審議会第19期特別委員会（期待される人間像に関するもの）では委員に、第20期特別委員会（後期中等教育のあり方に関するもの）では主査に任命されている。第19期特別委員会では、教育勅語、教育基本法等について戦後教育の見直しの観点から議論がなされている。

また、日本経済審議会主催「新しい産業社会における人間形成―長期的観点から見た教育のあり方―」（委員長　土光敏夫、1968年）に関する専門委員会では主査を務め、報告書で、家庭教育の現状や問題点として（１）家庭の持つ教育的な機能の低下、（２）核家族化にともなう教育の主体として母親への期待の集中、（３）家庭教育の指針や基準の混乱を指摘している。

また、平塚は、自身の講演の中で「家庭教育」「就学前教育」の重要性を強調している。背景には当時の家庭の教育力の低下、非行等の問題が横たわっており、平塚自身、危機感を有していたものと考えられる。

1963年（昭和38）７月16日、平塚は国立教育研究所第４代所長に就任する。就任後平塚は研究部門の拡充に尽力をしていく。就学前教育が急速に全国に普及しつつあった1960年代なかばから、国立教育研

究所においては、就学前教育の効果を調査し検討が継続して行われるようになった。経済政策の一環として人的能力の向上が図られたことから、幼児教育の重要性についての認識が高まり、国を挙げて、幼児教育振興計画が打ち出された時期ゆえの動向ともいえる。平塚は国立教育研究所の所長として能力開発に関する調査や研究を推進していた。1965年度（昭和40）に研究所は、５研究部体制となり、1966年（昭和41）には、第３研究部に幼児教育研究室の新設が認められた。西館に３階の幼児実験室は、準備室、幼児便所を含む84平方メートルあり、幼児が室内で自由に遊んでいる姿を観察できる各種の設備を整えることになった[54]。

以下『国立教育研究所の五十年』をもとに、幼児教育に関連した研究の動向を下記にまとめておきたい[55]。

1966年（昭和41）には、第３研究部第４研究室（幼児教育）が新設され、幼児教育を受けた者とそうでない者との発達を比較するための特別研究「幼児教育の実験的研究」（1966年（昭和41）から３年継続）が開始される。この目的のために「動く実験室」として設計された小型バスが導入され、車内で幼児に対して各種の実験が行われた。成果は下記の論文にまとめられた。

○寺田晃「対連合学習における刺激の命名効果に関する研究」『国立教育研究所紀要』第66集、昭和44年３月。
○柴田倫義、永野重史「就学前教育効果の検討」『国立教育研究所紀要』第68集、昭和44年12月。

これらの研究を継続するものとして、1971年（昭和46）から４年継続で特別研究「幼児教育に関する実証的研究」（１）社会経済階層による家庭教育の違いが就学前教育の効果におよぼす影響について、（２）家庭環境調査と子どもの能力検査の得点との間の関連調査が行われた。成果は下記の論文にまとめられた。

○三浦香苗、永野重史、渡辺恵子「親の知能観および知的発達観」『国立教育研究所紀要』第88号、昭和51年２月。
○渡辺恵子、三浦香苗、永野重史「知的発達に及ぼす家庭環境の影響」『国立教育研究所紀要』第88集、昭和51年２月。

幼児教育の新しい指導内容、指導方法に基づく実験的研究では、幼児の分類能力、図形認識、ならびに書写能力、子どもの数概念、さらに言語能力に関する実験心理学的研究が試みられた。

○岡本栄一「幼児における言語情報量テストの実験的研究」『国立教育研究所紀要』第82集、昭和46年３月。

さらに、就学前教育については、IEA（国際教育到達度評価学会）本部の募集に応じて就学前教育調査に参加することになり、1974年（昭和49）から５年間の予定で、特別研究「IEA就学前教育調査」が開始された。国際的な統一調査は実施されなかったが、わが国の就学前教育の行政の実態に関する調査の報告書は刊行された。

○永野重史『幼児教育行政の実態に関する調査報告』国立教育研究所、昭和53年９月

1974年（昭和49）から４年間の計画で、特別研究「私立学校の自律性と公共性に関する基礎的研究」が実施された。就学前教育を担当する専門委員会も設けられ、私立・公立幼稚園（約300園）の園長および教員を対象に質問紙による「幼稚園調査」と「幼稚園における教育活動等に関する調査」が実施された。1978年（昭53）に報告書が刊行された。

○『幼稚園調査報告書―私学研究の基礎として』国立教育研究所、昭和53年３月。

1967年（昭和42）から３ヶ年計画で全国教育研究所と国立教育研究所の共同研究が実施された。社会生活の変化にともない、家庭の形態や家庭生活の構造が著しい変化をとげている中で、今日の家庭はいかなる教育機能を果たしているのかという課題意識のもと調査が実施され、成果は平塚益徳編『日本の家庭と子ども』にまとめられた[56]。

昭和40年代後半には委託研究が急速に増加し、幼児については、知覚・言語・知的行動・情緒・集団行動の発達に関する研究が行われた。

以上のようにみていくと、平塚は1960年代以降、国の就学前教育に関する政策に深く関わる立場にあったことがわかる。平塚は国立教育研究所所長と

して、高度経済成長を支えるための人的能力開発に向けた調査・研究を推進し、審議会の議論に加わることで国の教育政策に影響を与える立場にあったのである。

人的能力開発の必要性、及び社会の変化にともなう家庭の教育力低下に対する危機意識、この２つの視点から、家庭を取り巻く環境、家庭で営まれるべき教育の調査・検討をすることは平塚にとって喫緊の課題であったのではないかと考えられる。

４．家庭教育

日本人の道徳心の欠如の問題、家庭の教育機能の低下の問題は、平塚にとって大きな関心事であった。平塚は、日本の戦後教育の問題点として、道徳教育と宗教教育をなおざりにしてきたこと、及び民主主義のはき違えを挙げている。平塚は、民主主義の根本は、「一人一人を大事にすること」であるはずなのに、そのことを日本人は「自分を大事にすること」に置きかえてしまっていると指摘する[57]。アメリカの家庭から学んだ「人様(ママ)のことを考える家庭教育。for　others」を紹介し、やがて社会奉仕にまでつながる、これが民主主義なのだと述べることにより、日本に足りない部分は何なのかを明らかにしている[58]。このように、人格形成の基礎を培う大切な乳幼児期に、家庭で教えなければならないことが忘れられていることに平塚は危機意識を有していた。

モンテッソーリの逝去を偲ぶNHKの追悼放送で、平塚はモンテッソーリが述べたとされる「子供は家庭の鏡」という言葉を紹介しているが、「教育と医学の会」の機関誌『教育と医学』第１巻第１号、1953年（昭28）に記載された座談会でもこれと同じ言葉が語られており、平塚にとっては、「子供は家庭の鏡」という言説はモンテッソーリの家庭観及び教育観そのものを示す表現として理解されていたことが伺える。

1946年（昭和21）９月２日～12月20日にロンドンで開かれた第28回国際モンテッソーリ教育教師養成コースのモンテッソーリ講義記録には、「慎重であってください。子どもの心はピカピカ輝いている鏡のようなもので、たった一息でも鏡をくもらせることができますから、大人は十分賢く、注意深くなければなりません。……中略……小さな子どもは本来、愛でみたされていて、成長するために愛が必要です。本来、すべての母親は子どもを愛します。こうして子どもは必要な愛を獲得するのです。両親の愛はこの年齢の子どもの安全を保証し、子供の生命のよろこびは、すべての人間がまわりで互いに愛し合うことに依存します。」と記されている[59]。さらに同記録には、「子どもの欠陥よりも大人の欠陥がもっと重大な問題なのであって、小さな子どもよりも大人にもっと注意がはらわれなければなりません。子どものためにもっとよい条件をつくろうとするならば、親について考えなければならないのです。……中略……小さな子どもに道徳教育をしようと心をくばっている大人が変わらなければならないということです。」と記されており、道徳教育において、大人が自らをかえりみることの重要性が強調されている[60]。ここには「家庭教育」「道徳教育」に対するモンテッソーリの考え方がよく現れており、平塚が共感した箇所とも考えられる。

平塚は、モンテッソーリの「子供は家の鏡」という言葉を紹介した後に、「家庭の風、両親の一挙手一投足は、ほとんどすべてがそのままの形で子供の生活態度に反映する」と指摘し、「少しでもより教育的な家庭をつくりあげることこそ、われわれの責任であり、喜びであるとも言えよう」とまとめている[61]。また、平塚は家庭教育に望まれる基本的な要件として、（１）落着いた和やかな雰囲気に満たされること、（２）不易の世界に属する徳を幼少時から退任(ママ)できるようにすること、（３）欲を抑えることを学ぶこと、（４）幼少時からすすんで他者のことを考え、人に与える喜びを味わえるようにすること、（５）理性人としての望ましいあり方を身につけさせること、（６）心身の鍛錬ができていることを挙げている[62]。特に、幼少時の教育に関しては、自発性や自由を重視するとともに、自己を抑制し、他の人々のことを顧慮するようにしつけることが、絶対に必要であると考えていた。

大野連太郎他は、『日本の家庭と子ども』第４章で、家庭の教育的機能の変化として「子どもの感情生活や道徳意識の育成というような、家庭でこそその教育が効果的に行なわれるべきものさえ、見失われてきている現状」と家庭教育の精神的支えとなる宗教的機能の希薄化を指摘している[63]。また、「社会の変化の中で、家庭も変貌を余儀なくされ……中略……それらの変化の中で教育の機能も変質したり、分化している」状況において、（１）「社会の中の家庭教育、社会に向かわせる家庭教育という視点を見落としては」はならないこと、（２）「家庭教育こそ、

人間形成の点で圧倒的に強力なもの」であることがまとめられている[64]。このような場合の「家庭教育」とは、単に「よき家庭人」を作ることで完結するものではなく、その先にある学校教育及び社会教育と切り離すことのできないものであったと考えられる。

平塚は「家庭教育の出発点が、学校教育および一般社会教育のそれとほぼ同一線上にある」と考えられる欧米の教育と比較して、日本の場合は出発点から「学校教育が先行し、加えて社会の教育的機能が甚だしくおくれをみせている」等の不均衡がみられると述べている[65]。平塚は、三つの位相を異にする教育が同じ目標を共有し、矛盾しない内容を持つ欧米の教育と比較して、日本の場合はそれぞれのモラルが不調和で連続性がないこと、個性の尊重と社会性の尊重との間にバランスが取れていないことを指摘している。欧米の家庭教育で行なわれている「社会、国家に対する責任、特に国民的文化の伝統をいつくしみ、よき意味での誇りをいだかせる」指導が日本の場合、行き届いていないことを反省すべき点として挙げている[66]。

おわりに

1960年代を振り返ると、戦後教育の見直し、高度経済成長に向けた人的能力の開発、就学前教育振興計画など、その時代の有していた教育的課題が見えてくる。国立教育研究所の所長として能力開発は喫緊の課題であったと考えられる。就学前教育が急速に全国に普及しつつあった1960年代半ばから研究所では、就学前教育の効果について調査・検討が重ねられていた。幼児の分類能力、図形認識ならびに書写能力、子どもの数概念、さらに言語能力に関する実験心理学的研究が試みられ、1971年（昭46）３月には、幼児教育の新しい指導内容、指導方法にもとづく実験的研究の成果が発表されるなど、能力開発に向けた研究は着実に続けられていたのである。

また、研究所の中で、（１）社会経済階層による家庭教育の違いが就学前教育の効果におよぼす影響についての研究、（２）家庭環境調査と子どもの能力検査の得点との間の関連についての調査が行われていたことから、能力開発の観点からも「家庭教育」に着目していたことが伺える。

同時に、水戸の流れを汲むキリスト者として育った平塚にとって、戦後の日本人の宗教心、道徳心の欠如は、生涯に亘って取り組むべき課題であったと言える。平塚は、モンテッソーリが再評価されている理由の一つに戦後のデモクラシーを挙げている[67]。平塚は、モンテッソーリが考える「自由」を、デモクラシーの基調として必要とされる「自由」と同質のものとして捉えていた。モンテッソーリ教育における「自由」は「整えられた環境」における規律のある自由であり、放任とは区別されるものである。平塚は、「責任ある自由であり、単なる放埒ではありません。目的にかなったものへの努力これが自由の根本原理です」と述べている[68]。個人の自由が尊重されるということは、他者の自由を尊重することに他ならない。責任感や他者への配慮が求められる、ある意味厳しさをともなう教育だと言える。モンテッソーリの学校では、「子供たちが責任感を持ち、お互いに助け合う精神を持って」いるが、平塚はこれが民主主義の根本なのだと述べている。その根本には「人を尊敬する」精神が流れていると平塚は考える[69]。

日本における家庭の教育力に問題意識を有していた平塚にとって、幼児期を人間形成上、基礎教育の場として重視し、家庭教育の重要性を訴えるモンテッソーリの考え方は共感できるものであった。特に、親がわが身を振り返り自ら襟を正しながら、子どものために教育的な家庭を築きあげようとする責任や喜びを大切だと考えていた平塚にとって「子供は家庭の鏡」というモンテッソーリの言葉は腑に落ちるものだったに相違ない。その原点には自らが育った家庭環境があったのではないかと考えられる。

平塚は、戦前のモンテッソーリ教育導入を戦後につなげる役割を果たし、「日本モンテッソーリ協会」２代目会長職を辞した後、「日本モンテッソーリ教育綜合研究所」を設立し、通信教育によるモンテッソーリ教師養成制度の樹立に関わった。始祖の「セオリーをバックボーンとしながら、広く学界に公開し、オープンな研究を、各方面で研究し、それを、分析・綜合するプロセスを経て、日進月歩」しなければならないという自身の学問上の信条の実現を平塚はモンテッソーリ教育でも目指したと言える[70]。

今後の課題は、平塚がモンテッソーリ教育の現代的意義の３番目に挙げているモンテッソーリの「平和教育」に着目し、戦後の再導入について検討することである。常に父勇之助から「ピースメーカーになれ」と教え諭され育った平塚に、モンテッソーリが説く世界平和へのメッセージはどのように響き、この教育を再評価することにつながったのかについて検討してゆきたい。

注

[1] 平塚益徳「モンテッソーリ教育との関わりと今後の期待」『ユニバース』創刊号、昭和55年。
[2] 平塚益徳「会員諸賢の御精進を祈る」『モンテッソーリ会報』第６号、1974年。
[3] 竹田恵「戦後日本における社会福祉構想とモンテッソーリ教育再導入―ペトロ・ハイドリッヒの動向を中心として―」『横浜国立大学教育学会研究論集』第１号、2014年、13頁。
[4] その他に竹村一の名前も挙げられる。
[5] 吉岡剛「モンテッソーリと日本」『モンテッソーリ教育の道』学苑社、1993年。
市丸成人、松本静子『モンテッソーリ教育の理論と実践』下巻、エンデルレ書店、昭和62年、186～191頁。市丸は平塚の後に「日本モンテッソーリ教育綜合研究所」２代目所長に就任している。
[6] 竹田恵「モンテッソーリ教育再導入と上智大学モンテッソーリ教育研究会―組織化の動向に着目して―」『日本教育史学会紀要』第５号、2015年、79頁。
[7] 平塚博士記念事業会『追憶　平塚益徳博士』昭和57年。
[8] 平塚勇之助自伝『神によりてやすし』ヨルダン社、1989年。
[9] 平塚道雄平塚益徳編『慈川余香』広池学園出版部、昭和42年。
[10] 平塚益徳「比較教育学への道―随想的回顧の序章」『日本比較教育学会紀要』1975年。
[11] 資料により教会の呼び方が違うため、平塚勇之助の自伝略式年表に書かれている上富坂基督の教会と表記する。現住所は文京区小石川２－８－７である。
[12] 前掲書『慈川余香』16頁。
[13] 同上、23頁。
[14] 前掲書『神によりてやすし』120頁。
[15] 前掲書『慈川余香』134頁。
[16] 同上、25頁。
[17] 前掲書『神によりてやすし』213頁。
[18] 前掲「比較教育学への道―随想的回顧の序章」１頁。
[19] 前掲書『慈川余香』166頁。
[20] 同上、235頁。
[21] 同上、167頁。
[22] 同上、152頁。
[23] 同上、153頁。
[24] 平塚益徳『序文』教育開発研究所、昭和53年、244頁。
[25] 同上、244頁。
[26] 同上、244頁。
[27] 同上、245頁。
[28] 鼓常良「訳者あとがき」モンテッソーリ『幼児の秘密』国土社、1968年、260頁。
[29] 平塚益徳「モンテッソーリの学校」岩波講座『教育科学』第九冊、岩波書店、1932年（昭和７）付記。
[30] 前掲「比較教育学への道―随想的回顧の序章」５頁。
[31] 前掲「モンテッソーリ教育との関わりと今後の期待」
[32] 竹田恵「戦後日本におけるモンテッソーリ教育の展開過程に関する研究―カトリック教育協議会内『モンテッソーリ研究会』の活動展開を手掛かりにして―」『モンテッソーリ教育』第46号、2013年。
[33] ユネスコは、1946年11月に創設された国際連合教育科学文化機関（本部：フランス・パリ）で、日本は1951年（昭和26）に加盟している。
[34] 岩間浩『ユネスコの源流を訪ねて』学苑社、2008年、36頁。ラワリーズは、1946年から48年までユネスコの顧問を務めている。
[35] 一般社団法人福岡ユネスコ協会ホームページ（http://fukuoka-unesco.or.jp）最終アクセス日、2017年６月20日。1948年（昭和23）７月３日に福岡ユネスコ協力会が創立され、伊藤徳之助会長（九州大学）が初代会長を務めた。協力会はユネスコの普及活動及びユネスコ加入促進運動を行った。
[36] 前掲書『追憶　平塚益徳博士』593頁。
[37] 同上、594～595頁。
[38] 同上、595頁。
[39] 平塚益徳「家庭教育の意義」『弘道』第867号、1977年（昭和52）、10～13頁。
[40] 前掲書『追憶　平塚益徳博士』352頁。
中央教育審議会では、昭和56年に田中龍夫文部大臣に「生涯教育について」の答申を行うが、座長の有光次郎元文部事務次官は平塚の卓越した所見が多くの委員の共鳴を呼んだからこそ答申がまとまったのだと述べている。
[41] 前掲「モンテッソーリ教育との関わりと今後の

期待」

[42] 上智コース同窓会々報第14号、昭和57年３月30日、１～２頁。平塚は、ラワリーズ著『科学・道徳・モラロジー』の監訳も行なっている。

[43] ラワリーズ「敬愛する友の死を悼む」『追憶　平塚益徳博士』740頁。

[44] 平塚益徳「重責をになって」『モンテッソーリ教育』第４号、1971年、３頁。前掲「モンテッソーリ教育との関わりと今後の期待」では、1958年の秋と記されている。

[45] 同上「モンテッソーリ教育との関わりと今後の期待」

[46] 前掲「重責をになって」３頁。

[47] 平塚益徳「児童中心主義」講座『世界の教育』第２巻『世界の教育運動』共立出版、1958年（昭和33)。

[48] 同上。

[49] 坂本堯「平塚益徳先生とモンテッソーリ教育」『追憶　平塚益徳博士』445頁。

[50] 市丸成人「平塚先生とモンテッソーリ教育」『追憶　平塚益徳博士』443頁。

[51] 前掲「モンテッソーリ教育との関わりと今後の期待」

[52] 同上。

[53] 前掲「平塚先生とモンテッソーリ教育」443～444頁。

[54] 国立教育研究所創立50周年記念誌刊行小委員会編『国立教育研究所の五十年』国立教育研究所、1999年、106～161頁。

[55] 同上、106～161頁。

[56] 平塚益徳編『日本の家庭と子ども』金子書房、1973年（昭和48)。

[57] 平塚益徳『日本教育の大勝利』カルテイヴェイト21社、1981年（昭和56)、104頁。

[58] 同上、106頁。

[59] マリア・モンテッソーリ『モンテッソーリ教育法　子ども―社会―世界』ドン・ボスコ社、1982年（昭和57)、65～67頁。同内容については、マリア・モンテッソーリ、中村勇訳『1946年ロンドン講義録』（国際モンテッソーリ協会（ＡＭＩ）公認シリーズ）風鳴舎、2016年にも収録されている。第28講義「宗教教育」11月29日。

[60] 同上『モンテッソーリ教育法　子ども―社会―世界』123頁。第29講義「道徳教育」12月３日。

[61] 平塚益徳「家庭の教育的意義」『教育と医学』第６巻第10号、1958年（昭和33)。

[62] 前掲「家庭の教育的意義」

[63] 大野連太郎ほか「まとめ―家庭教育のあり方への提言」前掲書『日本の家庭と子ども』261～266頁。

[64] 同上。

[65] 平塚益徳「欧米の家庭教育」『初等教育資料』第154号、1963年（昭和38)。

[66] 同上。

[67] 平塚益徳「モンテッソーリ今昔」『モンテッソーリ教育』第４号、1971年。

[68] 同上、20頁。

[69] 同上、20頁。

[70] 吉岡秀人「平塚先生を憶う」『追憶　平塚益徳博士』462頁。

付記

本研究は、平成27年度公益財団法人前川財団家庭教育研究助成「家庭の教育機能の変化とモンテッソーリ教育再導入」の助成を受けている。本稿はこの助成を受けて、横浜国立大学教育学会第４回大会で発表をした「家庭の教育機能の変化とモンテッソーリ教育再導入―平塚益徳を手掛かりにして―」を基に加筆修正した。

Increasing Self−Efficacy of College Students Through a Second Language Public Speaking Activity

英語でのプレゼンテーションが大学生の自己効力感に及ぼす影響

Tomoko Hashimoto　Maiko Nakamura

Key words : self−efficacy, second language(L 2), public speaking, show and tell, college students

1. Background

In 2013, OECD conducted the Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2013) a study which evaluated self−efficacy of junior high school principals and teachers. Results showed that in Japan, the level of self−efficacy felt in school management, teaching of subject matters, and promoting active learning in the classroom, deeply fell behind the average of their peers in other countries (National Institute for Educational Policy and Research, 2014). According to Bandura(1977), "self−efficacy" is the cognition to effectively process a task. If, as defined by MEXT (1999), a teacher's activity concerns the development of one's body and soul and has a great effect on children, students and adolescents, it can be said that a teacher's self−efficacy impacts children that they teach as well.

This principle can be applied to L 2 (second language) teaching in Japan. In Japan, English is the L 2 for most students which is taught at school. MEXT conducted a national survey to find out the current situation of English language teaching in elementary schools for the 2014 school year. Results indicated that 67% of elementary teachers in Japan are not confident in English (MEXT, 2017). This is a problem worth addressing as Japan heads towards strengthening English education for children. MEXT recently announced the new educational guidelines applicable for the next ten years. English is going to become compulsory from third grade and a graded subject from fifth grade in primary school by 2020. As the Japanese government continues to emphasize the importance of acquiring English competence, the need for teachers who feel confident in English is increasing. In other words, the necessity to strengthen teachers' self−efficacy in English is on the rise.

Bandura (1994) defines perceived self-efficacy as "people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives"(p.71). He proposes self−efficacy to have four foundations. When positive stimulus is provided to these, self−efficacy rises. These are "performance accomplishments", "vicarious experiences of observing others succeed through their efforts", "verbal persuasion that one possesses the capabilities to cope successfully" and "the states of physiological arousal from which people judge their level of anxiety and vulnerability to stress " (Bandura & Adams, 1977). Of these, "performance accomplishment" is the most effective. What must be done then is to provide teachers with opportunities to feel a sense of achievement upon completing a task.

This study aims to see whether show and tell, a form of public speaking, increases self−efficacy of college students training to become early childhood educators. Show and tell is "an activity in which children have to bring something to show their class and talk about it to them "(OALD, 2017). There are two main reasons why this activity was chosen. Firstly, since the subjects in this study are students who are training to become early childhood educators, the experience of conducting a show and tell activity themselves, seemed worthwhile. The second reason why this activity was chosen is because it includes speaking and self−expression skills, both of which Japa-

nese people tend to have low confidence in (STEP, 2016, Watanabe, 2009). Future educators were chosen as subjects because it is vital for our next generation to be educated by individuals with high self−efficacy.

2. Purpose

The purpose of this study was to examine the effects that English self−expression has on self −efficacy and attitude toward English. The objective was to see whether a show and tell activity would raise college students sense of efficacy and amiable feeling towards the language. According to Bandura (1994), a strong sense of efficacy enhances human accomplishment and personal well−being in various ways. This tells us that if self−efficacy can be increased, one's English abilities may improve. Also, low−self efficacy for public speaking is linked to low personal mastery for public speaking. This study attempted to see whether English oral self−expression in the form of show and tell is linked to student's psychological emotions for the language in order to find an effective measure which would contribute to research in second language acquisition.

3. Method

3.1 Participants

128 Japanese fist year college students (all female) in training to become early childhood educators composed of 64 in the control group and 64 in the participating group.

3.2 Measures

3.2.1 Self−efficacy

A self−efficacy scale (SES : Sherer et al., 1982) translated into Japanese was used. (Narita et al.,1995) This SES was composed mainly of the will for action, effort to complete the action, and patience in adverse circumstances. The SES comprised 23 items measuring generalized self−efficacy. The internal reliability of the scale in this sample was .859.

3.2.2 Positive consciousness toward English

A 4−item scale scored on a 5−point Likert Scale ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5) was created in order to measure positive consciousness toward English. The internal reliability of the scale in this sample was .819. (Table 1)

3.2.3 Free description of consciousness towards English

In an effort to pick up elements which may not have been covered by the questionnaire, we added the following question. "Please feel free to let us know anything else about your feelings toward English." This allowed students to express their opinions unreservedly.

3.3 Procedure

Upon a preparation time of one month, first year students at a two year junior college in Tokyo conducted a public speaking activity in English class. Perceived self−efficacy and senti-

【Table 1】 Results from factor analysis of positive consciousness toward English

	Factor I
I like English	.798
It is fun to learn about foreign cultures	.794
It would be fun if I were competent in English	.725
I would like to live abroad	.650
	α=.819

ment toward English were measured before and after this activity for two groups: the control group and the participating group.

3.4 Analysis

IBM SPSS Statistics 22 was used to analyze data for this study.

4. Results

4.1 Self-efficacy scale

In order to investigate effects of the program, an analysis of variance was conducted with time and group as independent variables. SES was the dependent variable. (Table 2) Results showed that there was a significant interaction($F(1,126)=5.49, p<.05$). When an analysis on a simple main effect was conducted, the main effect of time was significant for the participating group($F(1,252)=7.98, p<.019$). In other words, the participating group had significantly higher points after the activity compared to the control group. (Figure 1)

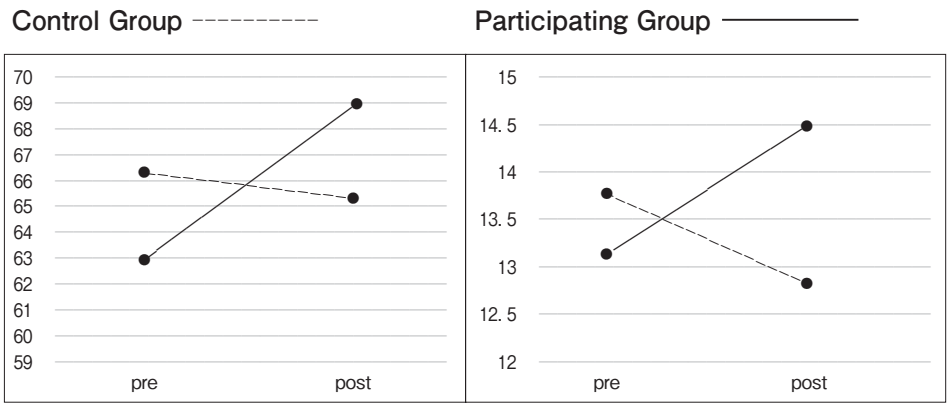
4.2 Positive consciousness toward English

In order to investigate effects of the program, an analysis of variance was conducted with time and group as independent variables. Positive consciousness toward English was the dependent variable (Table 2). Results showed a significant interaction ($F(1,126)=4.81, p<.05$). When an analysis on a simple main effect was conducted, the main effect of time was significant for the participating group($F(1,252)=5.39, p<.05$). Moreover, the main effect for the group was marginally significant after

【Table 2】 Mean of the SES, standard deviation and analysis of variance

	Control group (n=64)		Participating group (n=64)		
	pre	post	pre	post	interactions
Self-efficacy	66.31(12.76)	65.30(9.47)	62.91(12.39)	68.77(13.19)	5.49 *
Positive consciousness toward English	13.75(3.62)	12.83(3.60)	13.12(4.17)	14.44(3.79)	4.81 *

*$p<.05$



【Figure 1】 Self-efficacy scale

【Figure 2】 Positive consciousness toward English

the activity(F(1,126)=3.35,p<.10). Thus,although before the activity was conducted, a recognizable difference could not be seen between the two groups, after it, there was a significant rise in positive consciousness of the participating group (Figure 2).

4.3 Free description of consciousness towards English

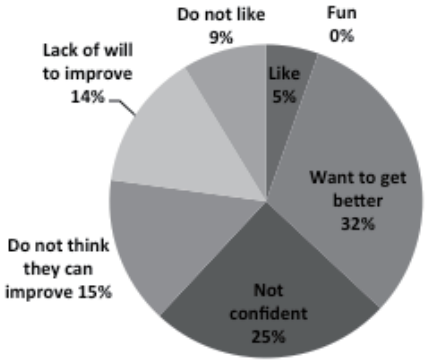
An analysis using the KJ method was conducted on the free description data gathered from the group which conducted show and tell. Results indicated that there was a substantial rise from 37% to 75% in positive consciousness towards English (Seen in descriptions "I love English," "English is fun" and "I want to improve my English skills.") (Figure 3,4,5).

5. Discussion

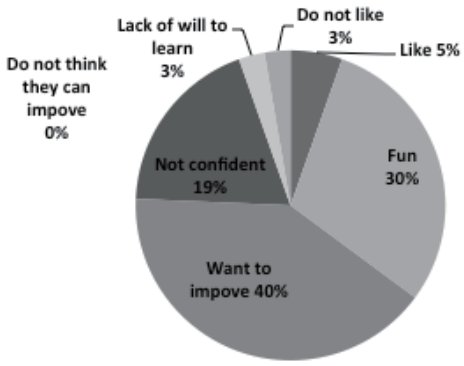
The purpose of this paper was to look into the effect that English self−expression has on self−efficacy and attitude toward English. Results indicated a significant rise in self−efficacy, a notable decrease in aversion, and a meaningful uprise in positive consciousness for the participating group. These findings suggest that a show and tell activity could be an effective way to raise perceived self−efficacy and/or to weaken dislike for English in college students.

6. Limitations

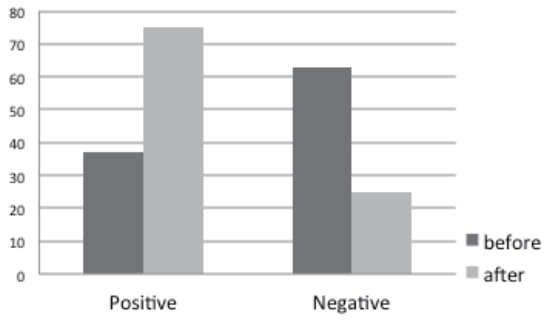
This study did not consider the history of development and environmental factors such as family situation of the participants, which could have affected results. The participants' age was also not considered, which may also have affected their level of self−efficacy. These are variables worth investigating in future studies that would refine research results.



【Figure 3】Consiousness toward English(before)



【Figure 4】 Consiousness toward English(after)



【Figure 5】 Change in onsiousness toward
(Using the KJ method to analyze free description)

References

Bandura,A.(1994). Self−efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71−81). New York : Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego : Academic Press, 1998).

Bandura,Albert and Nancy E. Adams.(1977) Analysis of Self−Efficacy Theory of Behavioral Change. Cognitive Therapy and Research, Vol 1, No. 4, pp. 288.

Narita, K., Shimonaka, Y., Nakazato, K., Kawaai, C., Sato, S. and Osada, Y. (1995) A Japanese Version of the Generalized Self−Efficacy Scale : Scale Utility from the Life Span Perspective. Japanese Journal of Educational Psychology, 43, 306−314. Retrieved from http : //dx.doi.org /10.5926/jjep 1953.43.3_306

Show and tell [Def.1].(n.d.) In Oxford Advanced Learner's Dictionary, Retrieved May 10, 2017, from http : //www.oxfordlearnersdictionaries. com / definition / english / show − and − tell ? q = show+and+tell

STEP (the Eiken Foundation of Japan (formerly the Society for Testing English Proficiency, Inc.)) (2016). Retrieved from http : //www.eiken.or.jp/teap/

Watanabe, Jun (2009). Omoiwo Koeni Dasu Yuuki ~Ugokidaseru Karada~, Kokusai Bunka Forum Tsushin, Vol 82, pp.2−3.

コミュニケーション力の向上が職業選択に与える影響

～施設就職者のコミュニケーション力の変容～

The Effect That Improvement in Communication Skill Has on Career Choice : Changes Seen in Students Employed at Welfare Facilities

安部久美　髙畠扶貴

問題の所在

本研究は、施設就職希望者が施設実習の経験によって、何らかの動機付けが働き、施設就職を決定付けたそのプロセスについて、検証することを目的とする。

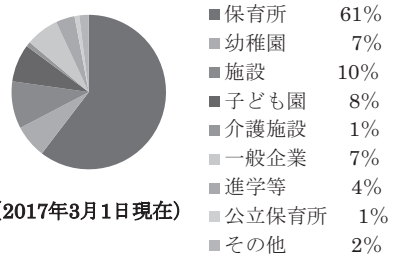
保育士は、児童福祉法第18条の４によって、都道府県知事の登録を受け「保育士の名称を用いて，専門的知識及び技術をもって，児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者」という規定がある。この保育士資格を修得するために保育者養成校では保育実習が課せられている。保育士は児童福祉施設（保育所、児童養護施設、知的障害児施設、知的障害児通園施設、盲ろうあ児施設、肢体不自由児施設、重症心身障害児施設、情緒障害児短期治療施設、乳児院、母子生活支援施設、児童厚生施設、児童自立支援施設）で働く専門職の一つであるため、保育実習には、保育所実習と保育所を除いた児童福祉施設での実習を行うことが必修である。保育実習の目的として、「その習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させること」と、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長より指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について（平成27年３月31日）通知された。このような保育士資格を得るために必要な能力として片山ら（2010）[1]は、「対人援助の仕事である保育職には、子どもや保護者、同僚と適切なコミュニケーションを行う能力が必要である」と述べており、真下（2011）[2]は、「保育者を目指す学生は、人とのコミュニケーションの基盤となる学生自身の対人関係を自ら構築する力（コミュニケーションの方法・技術）を身につけることが必要である」と述べている。さらに、上田ら（2015）[3]が調査した保育士が勤務する現場の園の責任者が保育者養成校に求める教育内容（作文力、文章力・対人関係やコミュニケーション力の向上・社会人、職業人としての意識や心構えの養成・課題解決能力の育成・豊かな人間関係の育成・幼児教育や保育に関する今日的な課題・情報の提供、学習意欲や研修意欲の向上）の内５つまでの回答では、「コミュニケーション力」が一番高い74,4％であり、実践力としてコミュニケ―ション力を高く認識している。このように、先行研究や園を運営している立場からみても保育士としてコミュニケーション力は求められている。

保育士にとってのコミュニケーション力の重要性を確認できたが、コミュニケーション力とは、どのような力なのか、定義がさまざまである。本稿におけるコミュニケーション力の定義は、「コミュニケーション力は、人間関係の根幹に関連しており、多くのさまざまな能力・スキルに支えられ、それらを総合したものとして働き、コミュニケーション力は普段の生活の中で実際に他の人間と交流し、悩み、喜び、感じるなかで培われるもの」[4]とする。先行研究からも保育者として、必要なコミュニケーション力がこの定義を想定できることと、コミュニケーション力テストはコミュニケーション教育プログラムと関係が深いことが理由である。コミュニケーション力テストを行っている旺文社は、コミュニケーション力を学ぶ教育プログラムがある。コミュニケーションを学ぶにあたり、この定義の基、教育が進められている。

キャリアデザインの授業内で、コミュニケーション力テストを、１年次の９月と２年次の11月に実施している。在学中に２回のテストを行うのは、保育のプロフェッショナルとして、コミュニケーション力が不可欠であるという考えからである。渡部（2015）[5]は、コミュニケーション力に関する態度は、対人関係に関与しようとする動機づけの段階において影響を発揮すると考え、コミュニケーション力を要求される場面に直面した経験によってコミュニケーション力に対する態度に差があると述べており、３回の実習経験後に実施されたコミュニケーション力テスト後では、コミュニケーション力の数値が上がると推測される。しかしながら、保育所や幼稚園実習に比べ、３回目の施設実習に関し、学生は特に不安を抱

えながら実習を迎えており、数値の上がり具合が懸念される。なぜならば、これまで関わったことが全く無い、あるいはほとんど無い福祉施設であるために、実習での具体的な援助がどのようなものであるのか、非常にイメージが湧きづらく、今まで経験してきた保育所実習での援助との違いに不安を抱き易くなる。そして、実習を通して、施設での援助技術を学ぶことよりも、初めて訪れる「施設を知ること」のみに実習目的の中心が移りがちになる（加藤 2008）[6]。加藤は、施設実習前に抱く不安だけでなく、実習の学びの弱さも指摘している。保育所を除いた児童福祉施設での実習、これを施設実習と呼ぶが、この施設実習の重要性について、宮崎ら（2010）[7]は、たんなる同情心からではなく、真のヒューマニズムに根差した、十分な援助技術を身につけるという見解など、多数挙げられているが、さまざまな現場における保育の実践を体験することにより、保育とは何か、療育とは何かということを相対的にとらえるきっかけになるということも考えられていると述べている。また、池田ら（2013）[8]は、施設実習についての先行研究を「施設実習が特に学生の施設観や保育士観等を変容させることを指摘しており、学生はその要因となるような学びをしている可能性が高い」と整理している。加藤が指摘するように、本学の学生も施設実習を迎えているが、施設実習を終えると就職先として意識した強い意志を持つ学生が見られ、結果的には、2017年３月１日現在、施設保育士として７名が勤めることを選択している。（図１）宮崎ら池田らが述べているように、このような変容にはどのような力が働いたのだろうか。

図１　2016 年度の就職先



（2017年3月1日現在）

方法

そこで、保育士として必要とされるコミュニケーション力は、実習経験を踏まえ上昇が推測されとしていることから、コミュニケーション力に焦点を当て、施設保育士として働くことを決めた７名の学生を対象に、施設就職者以外の学生と比較してコミュニケーション力の変容について分析する。また、これらの力が就職をする意思を強くした要素であるのか、SG 式一般職業適性検査結果も参考に、特に上昇が顕著にみられた施設保育士として働く７名のうちの３名の学生を検証するためにインタビュー調査を実施する。さらに、インタビューの際、実施したアンケート調査も検証する。なお、SG 式一般職業適性検査は、11の職種系への職業適性を判定する、最も標準的な検査方式を採用した適性検査である。厚生労働省編の一般職業適性検査が、アメリカの代表的な職業適性検査 GATB を原案としているのと同じく、この考え方に基づいて作成されている。

■実施日及び受験者数

〈2015年度 SG 式一般職業適性検査〉
2015年９月14日（月）受験者数141名
〈2015年度のコミュニケーション力テスト〉
2015年９月28日（水）受験者数135名
〈2016年度のコミュニケーション力テスト〉
2016年９月26日（月）受験者数127名

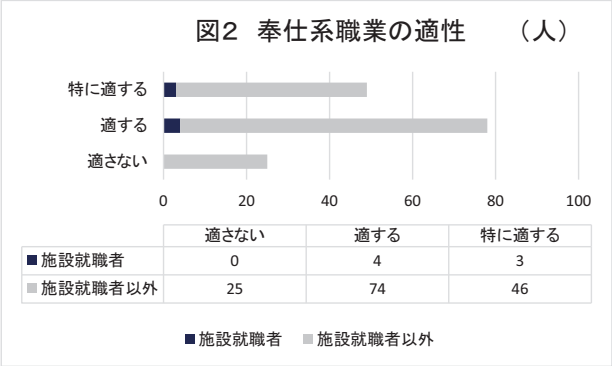
分析

（１）SG 式一般職業適性検査結果

キャリアデザインの授業では、自らの適性を確認し将来の職業選択の一助とするために、１年次９月に SG 式一般職業適性検査（実務教育出版）を行っている。職業適性検査からみた施設就職者の適性は、奉仕系職種が「特に適するという」結果に４名が該当し、残り３名は「適する」という結果となった。奉仕系職種には「適さない」という結果に該当者はおらず、施設就職者は既に１年次の段階で、保育士、幼稚園・小学校教諭、養護教諭、看護師、保健師、児童福祉司、社会福祉士、ソーシャルワーカーなどの職業が適しているという検査結果が出ていた。また奉仕系職種だけでなく、一般事務系、対人折衝系、販売系、企画制作系の職種などにおいても幅広く適性を認められた学生が多かったのも特徴である。

（２）コミュニケーション力テスト結果

コミュニケーション力テストは、１年次９月（１回目）、２年次９月（２回目）に実施している。１年次は実習未経験で受け、２年次のテストの時点では、１年次２月（11日間）保育所実習、２年次５月（15日間）幼稚園実習、２年次８月（11日間）の計３回の実習経験

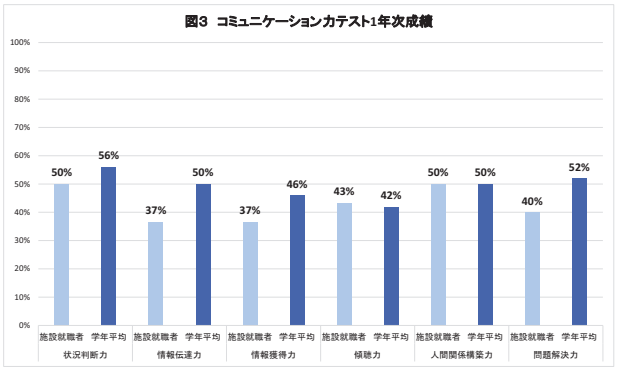


がある。このテストは、コミュニケーション力を６つの側面すなわち状況判断力・情報伝達力・情報獲得力・傾聴力・人間関係構築力・問題解決力を検査する。

テスト結果のフィードバックは、授業内で丁寧に行っている。学生は６つのコミュニケーション力が実践の場でどのように作用するのか想像するのに、明らかに経験が不足していると考えたためである。そこでフィードバックの授業では、実際のクレーム対応を例に挙げ、それぞれのコミュニケーション力がもつ意味について説明した。まず保護者が、「他の子も同じことをしているのにわが子だけが厳しく叱られたのは納得できない」と訴えてきたクレーム対応の場面を想定させる。この場面で、最初に必要なのが状況判断力となる。状況を、正確にかつ迅速に捉える力である。次にこの状況を責任者である主任や園長に正しく報告しなければならない。この場面で必要となるのが、情報伝達力である。またこれらのクレーム対応には、状況を多面的・多角的に捉えていかなければならないため、さまざまなところから情報を獲得していく力すなわち情報獲得力が求められる。さらにクレーム対応時は、話をしっかりと聞くことが何よりも大切であり、話を聞く際の共感する態度や、相手を尊重する姿勢など、傾聴力や人間関係構築力は、極めて重要なコミュニケーション力だと言えよう。そして最終的に、クレーム対応には、問題を正しく認識する即時的な解決能力が必要となる。これが問題解決力である。問題解決力には、問題を予見し未然に防ぐ力もこれに含まれている。

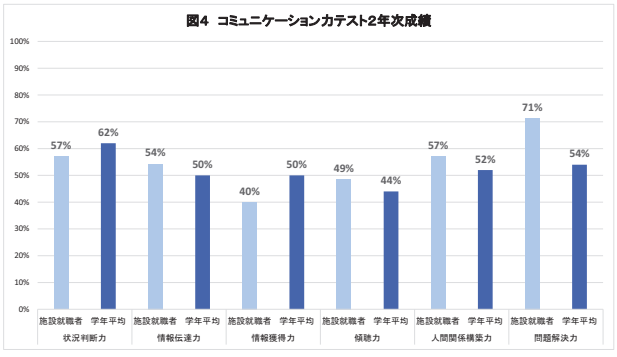
上述の通り、実際の場面をシミュレーションしながら６つのコミュニケーション力についての解説を行い、まず学生自らの不足しているコミュニケーション力について十分に自己分析させた。さらにコミュニケーション力の向上に向けた具体的な方略について考えさせ、実践に移させている。そして１年後には、各々努めてきた実践の成果について、改めて確認する機会をもち、保育者に必要なコミュニケーション力についての理解をさらに深めていく。

以下は１年次のテスト結果について、施設就職者の平均値と学年平均値を比較したものである。まず全体的な傾向としては、傾聴力がやや劣っている点である。学生のコミュニケーション力への理解が、情報や意思・意欲・思い等の伝達のみに留まり、「受け取る力もまたコミュニケーション力である」という認識が不十分であることを指摘できる。傾聴力に関しては、全学的に育てていかなければならないと考える。



施設就職者の平均値は、人間関係構築力が学年平均値と等しく、傾聴力はわずかに上回っていた。その他、状況判断力・情報伝達力・情報獲得力・問題解決力については学年平均値をやや下回る結果であった。１年次のテスト結果を見る限りでは、施設就職者が何らかの特筆すべき優れたコミュニケーション力をもともと持っていたとは言えない。

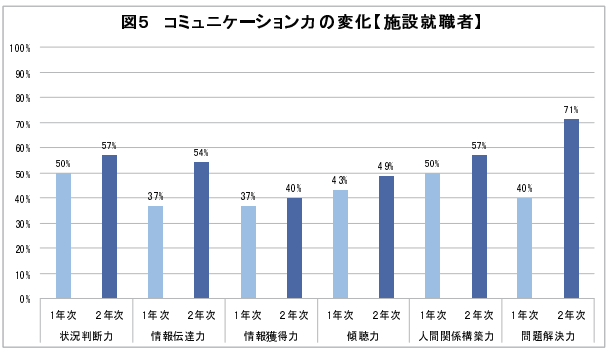
しかし、２年次の結果には大きな差異が見られる。以下に示すのが、２年次のテスト結果である。施設就職者の平均値と学年の平均値を比較してみた。



施設就職者は、状況判断力・情報獲得力が学年の平均をやや下回りはしたものの、情報伝達力、傾聴力・人間関係構築力・問題解決力が学年を上回ると

いう結果となった。とりわけ傾聴力・人間関係構築力・問題解決力が学年を大きく上回る結果となった。共感する態度や、相手を尊重する姿勢、即時的な解決能力及び問題を予見し未然に防ぐ力などは、全学的にも低く留まっているコミュニケーションの「受け取る力」であり、これらの大幅な向上は、注目に値する。

また下のグラフは、施設就職者の１年次と２年次のテスト結果の比較である。このグラフから、施設就職者にはコミュニケーション力の６つの側面いずれにおいても進歩が見られたことが分かる。

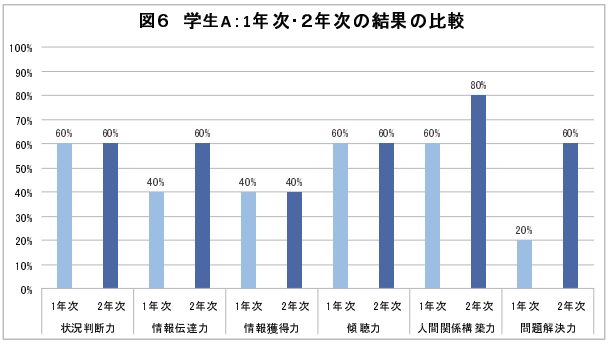


（3）コミュニケーション力テストのフィードバック

施設就職者の１年間のコミュニケーション力の変容には、学生自らが何かをきっかけに、何らかの意識改革が働いたであろうと仮説を立てた。そこで就職を目前に控えた３月に、１年次と２年次のテスト結果を比較した資料を提示し、どのようなことがコミュニケーション力の向上につながったのか自己分析をしてもらった。ここでは、とりわけテスト結果に変化の大きかった３名の学生のコメントを取り上げる。

１）学生Ａ

次に示したのが、障がい者支援施設に就職した学生Ａのテスト結果である。

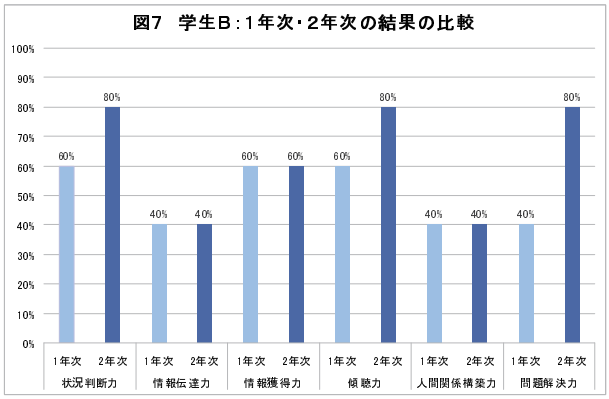


学生Ａ：きっかけは施設実習である。実習を通して、考え方が大きく変わった。それが自分でもわかるくらいに、良い方へ向かっているように感じる。実習中に都知事選があり、誰に投票するか職員のアドバイスのもと利用者の方が決定をする様子を見て、人間の尊厳を目の当たりにした。自分たちと何ら変わらない、一人の人格をもった人間であり、そして一緒に歩むべき人間であるということに気付かされた。実習で利用者と関わること、職員の方とお話することによって物事への新しい視点を得ることができた。

学生Ａは、とても謙虚に自己の成長を評価した。障がい者支援施設に就職することにプライドをもっていることがこれらの回答から見て取れる。障がいがあっても一人の人格のある人間で、共に歩むべき人であると認識を新たにし、人間関係の構築力を向上させたと考えられる。この学生の１年次のSG式一般職業適性検査では、奉仕系と対人折衝系が最も適する職種であるという結果が出ている。本人の希望と適性が合致している。就職先として、実習園である障がい者支援施設を選択した。実習中から就職を意識して実習に取り組んでいたと言う。

２）学生Ｂ

次に示すのが、児童養護施設に就職した学生Ｂのテスト結果である。



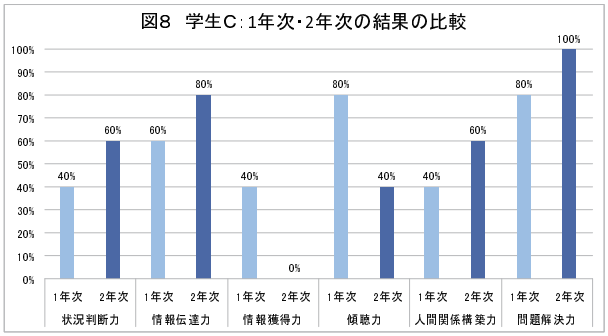
学生Ｂ：実習では子どもたちとの会話は大切にしてきた。たくさんの会話をするように努めたが、その際に、できるだけ聞き手にまわることを意識していた。聞くことに徹したのは、相手の方を知りたいという強い思いからである。

学生Ｂは、実習を経て顕著に傾聴力が向上してい

るのがわかる。この学生は１年次のSG式一般職業適性検査において、福祉系の職種に「適する」という結果が出ていた。この学生に関しては、福祉系職種よりもむしろ機械技術系・理科系専門職が「特に適する」という検査結果が出ていた。しかし施設実習を経験し、人に対する関心が高まり、コミュニケーション力を向上させることができた。就職先として児童養護施設を選択した。

３）学生Ｃ

次に示すのが、児童養護施設に就職した学生Ｃのテスト結果である。



学生Ｃ：自分がもっていた児童養護施設のイメージと実際が違っていた。それまでは、物事を現象面だけを見て捉えていたように思う。しかし施設実習を経て、物事の本質を見ていく力がついたように思える。物事を捉えるときの視野が広がったように感じる。

学生Ｃはもともと比較的高い問題解決力を持っていたが、さらにそれを向上させ、２年次には正解率が100％となった。本人が自己評価しているように、視野の広がりによって物事の捉え方が変わり、物事を予見し問題を未然に防ぐ力、すなわち問題解決力が身についてきたと言える。この学生の１年次のSG式一般職業適性検査では、奉仕系と技能芸術系が最も適する職種であるという結果が出ている。本人の希望と適性が合致している。就職先として、実習園である児童養護施設を選択した。職員の方々の子どもたちへの関わりやその働く姿勢に感銘を受けたと言う。

アンケート及びインタビュー調査・分析

施設就職者（７名）を対象に、施設実習について次に示す３項目を質問紙法で調査した。

また質問紙の回答に基づきさらに面接法でも聞き取りを行った。というのも本学の学生の課題とも言えるが、気持ちや考えを文章で表現することを苦手としており、真意を十分に伝えられないことを考慮したためである。今回は学生の話をたたみ掛けるよう丁寧に聞き取り、非言語コミュニケーションを含めた理解を行い、学生の思いに迫ることを試みた。

質問事項
①利用者とのかかわりの中で、あなたが「大事にしたこと」は何ですか。
②施設職員とのかかわりの中で、あなたが「大事にしたこと」は何ですか。
③施設の仕事において、どのようなところが自分に向いていると思いましたか。
2017年３月１日実施

質問①の回答

学生Ｄ：名前を呼んで、目を見て真剣にコミュニケーションをとることを心がけた。自分から話しかけてきっかけ作りをしたが、意識的に聞くようにした。利用者さんの会話は聞き取りづらく、何を言っているのかわからないことも多く、正直スルーしたいほどであったが、何度も言わせるのはトレーニングでもありその人のためだと考え、もう一度言ってもらうようにした。

施設内でカラオケをする機会があった。職員の方が「実習生と一緒に歌いたい人。」と利用者の方へ声がけをしてくださったが、誰にも手を挙げてもらえず、わかってはいたけれどそれなりにショックな出来事であった。コミュニケーションの不足と反省をした。

そしてついに利用者の方から「Ｄさん、介助してください。」と声を掛けられた。嬉しくて「もう一回言ってください。」と言ってしまった。

学生Ｄは、自分では一生懸命取ってきたつもりであったコミュニケーションが、実際は不十分であったことに気付かされた。そして人間関係はすぐには構築するものではない。毎日の小さな積み重ねこそが大切であることに気づいていく。利用者さんからの「Ｄさん、介助してください。」という声かけにより、学生Ｄは初めて認めてもらえたという実感を得ることができた。それは実習を通して何よりも嬉

しかったことであり、励みになった言葉であると言える。学生も利用者さんとのコミュニケーションに支えられていることがわかる。

質問②の回答

学生Ｄ：初対面で特に大事にしているのは、元気な挨拶である。自分の印象が良くなるのも悪くなるのも、最初の挨拶次第であると思う。「この子いい子だと思ってもらえるように」、そして特に元気な印象を与えるような挨拶を心がけた。挨拶はコミュニケーションの一つであると思う。そして礼儀も大事。

学生Ｄは、挨拶や礼儀を祖母からしっかりと教えられているようである。これまでの体験を通して、挨拶が重要なコミュニケーションツールであることを知っている。

質問③の回答

学生Ｄ：利用者には年配の方が多く、亡くなった祖母への思いと重ねることが多かった。祖母は大好きで、とても感謝している。自分が今あるのも祖母のおかげだと思っている。小さい頃は、仕事で忙しい母に代わって「おばあちゃん」が育ててくれたようなもの。そんな「おばあちゃん」が、病気で体が動かなくなってしまった。上手いと言われた車椅子の介助は、「おばあちゃん」の介護で知ったものだけど、今でも「おばあちゃん」にこうしてあげればよかったと思うこともある。そんな思いを、今は利用者の方に向けている。今後は他者理解を深め、一人一人に合った介助をできるように頑張りたい。

学生Ｄは、実習終了後も同施設でアルバイトを継続し、さらに就職することを決めた。学生の回答から、利用者の方々を身内のように感じて大切に接している姿勢がわかる。他者への共感する姿勢、尊重する態度は、学生の語り口からも見て取れる。

また就職を決めた理由として、第一に施設職員の人間関係が良好であることを挙げている。職員の思い・考えなどを折に触れてディスカッションし、自分の考えと他者の考えを共に大切にする職員間の意識が高さをアルバイトなどの経験を通して感じ取っている。自分らしく仕事をすることが認められている職場環境に、大いに期待を寄せている。

次に、アンケート①～③について施設就職者７名の回答をまとめた。①利用者とのかかわりの中で、「大事にしたこと」は「コミュニケーション」「信頼関係」「傾聴」が多かった。②施設職員とのかかわりの中で、「大事にしたこと」は、「コミュニケーション」「聞くこと」が多く、③施設の仕事において、自分に向いているところは、「コミュニケーションの取り方」「面倒見のよさ」「介助」という回答がみられた。コミュニケーション力の６つの側面（状況判断力・情報伝達力・情報獲得力・傾聴力・人間関係構築力・問題解決力）において、施設就職者は情報伝達力、傾聴力・人間関係構築力・問題解決力が学年を上回り、その中でも特に傾聴力・人間関係構築力・問題解決力が学年を大きく上回る結果となっていたが、このインタビューについても常に、コミュニケーションやその側面に関する内容が意識されていることが伺える。汐見が2012年に短大生女子１年生40名を対象に「保育者にとって必要だと思われる資質や能力」と「自分が学生時代に身につけたい資質や能力」についてアンケート調査をした。[9] 注目したいのは、コミュニケーション力である。「保育者にとって必要だと思われる資質や能力」では「保護者対応」「責任感」「愛情」「観察力」に次いで５番目にあり、「自分が学生時代に身につけたい資質や能力」では、一番望まれていたことである。学生はコミュニケーション力の必要性を感じていることがわかる。汐見はこのデータに関して、人とかかわる機会が減っている学生たちがこの能力を身に付けるためには、保育者養成校として、学内であれば、ロールプレイが効果的であり、学外であれば、保育士の職場経験が一番有用であると述べている。今回の調査の中でのインタビューで、人とかかわる機会を多く持つ経験を得てきた学生がいることを知ったが、その学生は特に祖母と深い関わりがあった。その経験から他者へ自然にかかわることできると自負する学生もいることも踏まえ、保育者養成校として、貴重な経験を得ることができる学びの場を学生に提供できるよう、その検証は急務である。

考察

保育者養成校に通う学生にとって、コミュニケーション力を意識し、その経験を学外を問わず学内でも如何に経験するか、その重要性を確認することができた。実習に臨むことが不安であっても、コミュニケーション力の大切さを意識した関わりの深まり

は、傾聴力・人間関係構築力・問題解決力を高め、物事の捉え方、さらには職業の選択にまで大きな影響を及ぼしていた。今回の調査では、施設に就職した学生は、コミュニケーション力の６つの側面のうち、傾聴力・人間関係構築力・問題解決力が顕著に高かったが、施設就職者の主な特徴として考えられる一つの視点をもつことができた。

今後の課題

施設実習におけるコミュニケーション力は、施設に就職する方向へと導いた一つの要素であるのだろうか。学生Ｄが就職を決めた理由として、施設職員の人間関係が良好であることを挙げており、職場の人間関係に期待を寄せていた。杉野（2011）[10]らは、職場ではコミュニケーションの阻害や歪みを起こしやすいことを指摘しているが、これをどのように少なくしていくかが問題である。阻害や歪みを防止するためには、①情報伝達②フィードバックの活用③情報の反復④効果的なタイミング⑤相互信頼の促進⑥グレープヴァインによる情報交換などが重要である。特にフィードバックは、情報の確認ができるという点からもコミュニケーションの阻害や歪みを最小限にすることができる有効な方法である。フィードバックは、情報の正確さタイミングが大きく左右するため、保育者養成校として就職した卒業生にも連絡を取り合える環境を整え、情報の確認をとることは大切である。同様に、実習を行っている学生に対しても、実習中の訪問指導時の教員による面談や実習事後指導の授業内容や実習事後面談などでのフィードバックが重要である。丁寧なフィードバックが実施できるようにカリキュラム、授業プランなどの検証の必要性が考えられる。

文献

1　片山勝茂・濱田智崇・冨永良史 2010「自己理解の深化とコミュニケーション能力の向上を重視した保育者養成の取り組み」『仁愛女子短期大学研究紀要』第42号, PP 1-11.
2　真下知子・中村博幸・張貞京 2011「保育者―保護者間のコミュニケーションの改善をめざした研究（２）　～保護者からの相談に対する保護者の答え方の特色～」『京都文教短期大学研究紀要』第50号, PP 136-146.
3　上田厚作・松本昌治 2015「保育・教職実践演習に求められる教育内容と課題―新任保育者に求められる能力等に関する追跡調査結果からの考察―」『越谷保育専門学校研究紀要』第４号, PP 35-44.
4　大学生・短大生のためのコミュニケーションテキスト　旺文社ホームページ
5　渡部麻美 2015「大学生の“コミュニケーション力”に対する態度の探索的検討」『東洋英和女学院大学　人文・社会科学論集』第33号, PP 75-92.
6　加藤洋子 2008「保育士養成課程における福祉施設実習の援助実態に関する一考察」『洗足学園音楽大学　洗足学園短期大学　洗足論叢』第37号, PP 231-243.
7　宮崎隆穂・吉川明守・宮越敏夫・武田誠一・李在憶 2010「保育系短大生における施設実習に関する危険因子同定の試み」『新潟青陵大学短期大学部研究報告』第40号, PP 129-134.
8　池田幸代・田中謙・前嶋元 2013「保育者養成校の施設実習における学生の学びの内容の分析　高等教育と学生支援」『お茶の水女子大学教育機構紀要』第４号, PP 54-61.
9　汐見稔幸監著・木村歩美編著・篠原欣子・佐藤綾子・木村仁・岩井沙弥花・松永輝善・若盛正城 2012『保育学を拓く「人間」と「文化」と「育ちの原点」への問いが響き合う地平線に』萌文社, PP 113-115.
10　杉野欽吾・亀島信也・安藤明人・小牧一裕・川端啓之 2011『人間関係を学ぶ心理学』福村出版, PP 123-127.

保育者志望学生の指導案作成に対する効果的な指導に関する考察
―絵本の読み聞かせの模擬保育を例にして―

A Study on Effective Guidance with Regards to Desigining Teaching Plans of Students Who Want to Become Early Childhood Educators: Through Reading Picture Books to Children as Simulated Childcare

宮　有佳里

はじめに

筆者は実習先の配属や実習手続き、実習前の学生対応を行う実習センターに常駐しているが、実習の前になると、一部の学生は不安から体調を崩したり、責任実習や実習の不安について何度も相談に来たりする。一方、ピアノを必死に練習したり、責任実習に向けての指導案について相談したり、試作品を何度も実習センターに持参し、素材や手順を相談したりするなど、それぞれの姿が目立つ。碓氷（2006）は、実習生が不安に思うこととして「部分実習や全日実習はどのくらいあるか」「指導案をきちんと書けるか」「子どもたちの状態に合わせて臨機応変に対処できるか」「担任との関係がうまくいくか」「担任とのコミュニケーションがうまくとれるか」をあげている。この５項目の中でも特に平均得点が高かったのが指導案に関する２項目であったと述べている。

本学は、２年制の短期大学である。学生は、１年次前学期に、「環境」（担当：入江和夫・元鐘彬）で、自然に触れながら自然を取り入れた内容で指導案の立案を行い、２年次前学期に「生活と科学」（担当：入江和夫・入江三津子）で「園外保育を安全に」をテーマに授業し、学生が園児に読み聞かせを行うことを前提に絵本作り・指導案の立案を行っている。園外保育によって、園外の自然環境に子どもが触れ合う中で、その美しさ、不思議さなどを発見することは非常に大切なことである。また、幼稚園教育要領解説第３章７『家庭や地域社会との連携』では「園外の活動は，幼児の発達を十分に考慮した計画の下に実施する必要があり，保護者の参加なども考え，安全に配慮して実施することが必要である。」と記載され、また、保育所保育指針解説書第４章１（３）⑤『家庭及び地域社会との連携』でも「特に保育所外での活動においては、移動も含め安全に十分配慮することはもちろんのこと、子どもの発達や状態を丁寧に把握し、一人一人の子どもにとって無理なく充実した体験ができるよう指導計画に基づいて実施すること」とあり、「安全」への配慮は最重要事項となっている。

保育者が園外保育で遭遇するかもしれない危険な出来事を事前に理解することは、それを実施する上で欠かすことができず、さらに、園児も危険を事前に理解することで危険回避がより確かなものとなっていく。

そこで筆者は、本学から1.5㎞ほど離れた場所に設置されている附属幼稚園の園児が来校し、学生が園児に読み聞かせを行う活動に着目し、学生の指導案作成の状況を明らかにする。指導案を作成することにより、学生自身が安全面を意識し、どこまで理解できているのか、また、子どもたちにどのような伝え方をしたいのか、立案する過程で不足している準備などにも気づきを促すことができる。更に、２年次の教育実習前の段階で、学生たちが指導案の意義を理解し、学びが定着しているかを学生の指導案を検討しながら今後の指導に役立てることを目的とする。

１．研究方法

（１）調査対象者：町田市Ｔ短期大学　平成29年度２年次生１クラス（36名）
（２）調査時期：平成29年４月
（３）調査方法：「生活と科学」の授業にて、模擬保育を行う際に使用する学生が立案した指導案の記述内容について分析する。

２．結果と考察

本学の部分指導案の上欄には【参考資料】に示したように、年月日、対象園児、子どもの実態、活動のねらい、活動の記入欄がある。その中の①子どもの実態、②活動のねらい、③活動に注目し、実態を観察（想像・設定）した上でねらいを立て、活動を

表１　「子どもの実態」の記述内容

学生	「子どもの実態」の記述内容
a	＊読み聞かせを見て、危険なことや生物について想像しながら見ている。
	＊考えたことを言葉にしたり、絵本の世界観を楽しんでいる様子
b	＊園外を安全で楽しく遊ぶため、自然について絵本を見て楽しむ
c	＊虫や小動物に興味を持ち、興味津々に自然と関わることができる
	＊葉っぱなどを使い、思ったものを作ることができる。
	＊友だち同士仲良く自然を観察し、保育者の問いかけも自分の経験を使い答えるようになる。
d	＊絵本を聞き、自然に興味をもつことができる
e	＊絵本を見て、危険を理解しようとする姿が見られる
	＊静かに話を聞く姿が見られる。
f	＊絵本を通して外の危険な生き物について楽しみながら学ぶ
g	＊園外活動を楽しみながら絵本の読み聞かせをする。
h	＊園外保育について学ぶ
i	＊園外活動を楽しみながら絵本の世界に入った。
j	＊園外保育について学ぶ絵本で楽しみながら知ることができる。
k	＊絵本の内容を理解しようと、静かに読んでいる。
l	＊野外での危険を絵本を通して知る姿が見られる。
m	＊生き物に関心をもつ
n	＊園外保育の楽しさと共に危険も知ることができる。
o	＊園外の楽しさや危険を知る
	＊手遊びを楽しむ
p	＊絵本を聞き自然環境の危険を知る
q	＊絵本を読み、絵本の中から自然の危険について知る
r	＊普段あまり行かない所に来ていてワイワイしている。
s	＊ふだんは入らない学校に来て、落ち着かない様子でいる。
t	＊野外活動の安全さについて理解することができ学ぼうとする姿が見られる。
u	＊これからどんなことがはじまるのかわくわくしている。
	＊いつもと違う場所・人で落ち着かない。
v	＊学生の絵本を集中して聞く。
w	＊集中して聞き、絵本を通して野外活動の危険を知る。
x	＊実習生が持ってきた手作り絵本に興味をもつ
	＊自然に対して、安全対策を知る
y	＊楽しみながら大学へ行く。
	＊絵本を見て外での危険について学ぶ。
z	＊園外での遊びにとても興味を持っている様子。
	＊外での危険の事を先生たちから聞いて、外での危険とはなんだろうと興味を持っている様子。
A	＊絵本に興味をもちはじめている
	＊自然に対して興味をもちはじめている
B	＊虫や葉に興味をもっている
C	＊春になり暖かくなったことで、園庭や公園で遊ぶ姿が多く見られる。
D	＊数分くらいであれば話を聞いていることが出来る。

決定していくという①②③の流れを理解しているかどうかに着目した。

（1）「子どもの実態」

指導案の「子どもの実態」について学生の記述に注目する。

表１に示したように、学生ａ～ｚは「子どもの実態」を記入するにあたって、当日の予想される子どもの様子や姿を記入している。学生Ａ～Ｄは、指導案を立てる段階の子どもの様子や姿について記入し

ている。

さらに、学生ａ～ｚが記述した内容を分類する。

①当日の子どもの様子を想定して書いているもの（10名）

例えば、学生ａは「読み聞かせを見て、危険なことや生物について想像しながらみている。」「考えたことを言葉にしたり、絵本の世界観を楽しんでいる様子。」、学生ｋは「絵本の内容を理解しようと、静かに読んでいる。」、学生ｌは「野外での危険を絵本を通して知る姿が見られる。」、学生ｓは「ふだんは入らない学校に来て、落ち着かない様子でいる。」、学生ｔは「野外活動と安全について理解することができ学ぼうとする姿が見られる。」、学生ｕは「これからどんなことがはじまるのかわくわくしている。」「いつもと違う場所・人で落ち着かない。」と記述している。

②当日の活動に対してのねらいを書いているもの（12名）

例えば、学生ｂは「園外を安全に楽しく遊ぶため、自然いついて絵本を見て楽しむ。」、学生ｆは「絵本を通して外の危険な生き物について楽しみながら学ぶ」、学生ｊは「園外保育について学ぶ絵本で楽しみながら知ることができる。」、学生ｍは「生き物に関心をもつ」、学生ｎは「園外保育の楽しさと共に危険も知ることができる。」、学生ｗは「集中して聞き、絵本を通して野外活動の危険を知る。」、学生ｘは「学生が持ってきた手作り絵本に興味を持つ」「自然に対して、安全対策を知る」と記述している。

③実態と想定を書いているもの

例えば、学生ｃは「虫や小動物に興味を持ち、興味津々に自然と関わることができる。」「葉っぱなどなどを使い､思ったものを作ることができる。」「友だち同士仲良く自然を観察し、保育者の問いかけも自分の経験を使い答えるようになる。」、学生ｚは「園外での遊びにとても興味を持っている様子。」「外での危険の事を先生たちから聞いて、外での危険とはなんだろうと興味を持っている様子。」と記述している。

④活動とねらいを書いているもの

例えば、学生ｇは「園外活動を楽しみながら絵本の読み聞かせをする。」と、学生自身が行う活動を記入している。学生ｙは、「楽しみながら大学へ行く。」「絵本を見て外での危険について学ぶ。」と、活動とねらいを記入している。

これに対して、学生Ａ～Ｄは「子どもの実態」というタイトルに合った内容を記入していた。例えば、学生Ａは「絵本に興味を持ち始めている」「自然に対して興味をもちはじめている」、学生Ｃは「春になり暖かくなったことで、園庭や公園で遊ぶ姿が多く見られる」と記述している。

指導案の「子どもの実態」には、本来ならば、指導案を立案する時点までの子どもの個々の様子やクラス全体の様子・基本的生活習慣における発達の様子・友達との関わりの様子などを記入しておくことが望まれる。今回の活動に関しては

・花、草、虫などに興味関心が高まっている。
・春になり、外遊びや園外に出る機会が増え、子どもたちも活発になっている。

などが好ましい内容だが、捉え違いをしている学生に関しては、当日の様子について記入しているものが多く見られた。１年生の頃から指導案作成の指導を受け、保育実習Ⅰ（保育所）を経験しているが、実際に意識をもって子どもの姿・様子を月毎に目にすることは、保育園等でアルバイトをしている学生以外は困難であり、指導案を立案する段階の「子どもの実態」姿を想定し記入することが難しいようである。前田ら（2004）によると、学生は実際に保育する子どもの姿をイメージしにくいという。学生の中には中学校や高校の職業体験などで保育所や幼稚園に行ったことがある者もいるが、そこで学生たちは子どもに対して意図的に関わってきたわけではない。ため、「ねらい」はもちろんのこと学生にとって「具体的にその時期の子どもの姿や発達を予想する」こと自体が困難であると思われると指摘している。

本学の学生たちは、１年次に行われる幼稚園における事前研修、保育実習Ⅰ（保育所）の実習を通して、子どもと関わっているが、その実習期間の子どもの姿しか見ておらず、１年を通しての姿、季節・自然への興味、行事での様子・成長を捉えることが出来ていないため、年齢による発達段階や成長について書くことは出来ても、月毎の興味関心などの具体的な姿を実態として書くことが出来ないのではないかと推測される。

（2）「活動のねらい」

次に、指導案の「活動のねらい」についての学生の記述に注目する。

表２に示したように、学生ａ～ｌは、「活動のねらい」を記入するにあたって、子どもを主体として考えたねらいの記述ではなく、学生自身の行動や、目的について記入している。学生Ａ～Ｖは、本来子どもたちに伝えたい目的の「危険」や「自然」についてのキーワードに触れながらねらいとして記入している。

表２　「活動のねらい」の記述内容

学生	「活動のねらい」の記述
a	＊園外保育の危ない所を理解してもらう
b	＊自然について絵本を通して楽しむ
c	＊自然とふれ合うことはとてもよいと思うが、人に害を与える虫もあるので、正しい虫などのよけ方を子どもに知って欲しいです。
d	＊園外保育の危険と楽しさを知ってもらう。
e	＊園外活動の危険
f	＊大学に行き大学生と交流する
g	＊園外活動の危険
h	＊絵本の内容を理解し、楽しみながら読む
i	＊園外保育を安全に
j	＊園外保育に潜む危険について知ってもらう。
	＊ルールを守ることで保証される安全と楽しさを知ってもらう。
k	＊絵本を通じて身近な危険を知ってもらう
l	＊野外活動の危険を絵本を通して伝える。
A	＊絵本の読み聞かせを通して身の回りの危険を知る。
	＊絵本の読み聞かせを通して安全管理を考える。
B	＊野外活動についての絵本の読み聞かせを聞き、外遊びでの危険なことなどについて知る。
C	＊絵本を通して、自然に興味をもち知識を身につける
D	＊園外保育の危険性を学ぶ。
E	＊絵本を使って自然について学ぶ
F	＊外での危険を知る
G	＊園外保育について何が危険か楽しみながら身に付ける
H	＊園外活動の注意すべき場所を知る
	＊野外での危険を知る
I	＊園外保育の危険性を学ぶ。危険をしり、自然を楽しむ
J	＊園外保育の楽しさや、危険を知り、覚えたことを活かせるようにする。
K	＊絵本を通し園外での自然の危険を学ぶ
L	＊絵本を読み、自然の危険について楽しみながら学ぶ
M	＊園外保育での危険なことを学ぶ。
N	＊野外活動での安全を学ぶ。
O	＊野外の危険を学ぶ
P	＊絵本を通して生活の中にある危険について知り、対策を学ぶ。
Q	＊絵本を通して自然や日頃の危険から、身を守る方法を知る
	＊手遊びに興味を持つ
R	＊園外活動の安全について学ぶ。
S	＊園外保育の危ない所を理解する。
T	＊物語（絵本）を見て（通して）、園外での遊びの危険について学ぶ
U	＊園外保育の危ないキケンに触れ、理解する
V	＊園外保育について危険を知りながら楽しむ

さらに、学生ａ～ｌが記述した内容を分類する。

①学生自身の目的について書いている（４名）

例えば、学生ａは「園外保育の危ない所を理解してもらう」、学生ｊは「園外保育に潜む危険について知ってもらう」「ルールを守ることで保障される安全と楽しさを知ってもらう」、と、記入している。

②自分自身の行動を書いている（２名）

例えば、学生ｈは「絵本の内容を理解し、楽しみながら読む」、学生ｌは「野外活動の危険を絵本を通して伝える」と記述している。

③目的に沿っていないもの（２名）

学生ｂは「自然について絵本を通して楽しむ」、学生ｆは「大学に行き大学生と交流する」と目的が変わってしまっている。

④意見・願望を書いている（１名）

例えば、学生ｃは「自然とふれ合うことはとても良いと思うが、人に害を与える虫もあるので、正しい虫などのよけ方を子どもに知って欲しいです。」と、学生自身のこの活動に対する意見・願望を記入している。

⑤その他（２名）

例えば、学生ｅと学生ｇは「園外活動の危険」と、ねらいになっていない。学生ｉは「園外保育を安全に」と、保育者に対しての呼びかけになってしまっている。

一方、Ａ～Ｖの22名は「活動のねらい」を記入していた。例えば、学生Ａは「絵本の読み聞かせを通して身の回りの危険を知る」「絵本の読み聞かせを通して安全管理を考える」、学生Ｃは「絵本を通して、自然に興味をもち知識を身につける」、学生Ｅは「絵本を使って自然について学ぶ」、学生Ｉは「園外保育の危険性を学ぶ。危険を知り、自然を楽しむ」、学生Ｊは「園外保育の楽しさや、危険を知り、覚えたことを活かせるようにする。」、学生Ｎは「野外活動での安全を学ぶ。」、学生Ｏは「野外での危険を学ぶ」、学生Ｐは「絵本を通して生活の中にある危険について知り、対策を学ぶ。」、学生Ｑは「絵本を通じて自然や日頃の危険から、身を守る方法を知る」「手遊びに興味を持つ」、学生Ｓは「園外保育の危ない所を理解する」学生Ｔは、「物語（絵本）を見て（通して）、園外での遊びの危険について学ぶ」、学生Ｖは「園外保育について危険を知りながら楽しむ」と、子どもにどのような経験をしてほしいかを、子どもが主語となるような記入をしている。

本来であれば、この欄には子どもにどのような経験をしてほしいか、子どもの内面の育ちを考えたうえで無理なく達成できる「ねらい」を記入することが望まれる。今回の活動に関しては、『自然』『楽しむ』『危険』『安全』などの言葉がキーワードとなって目的が明確になっていたこともあり、記入しやすい状況にあった。適切に記入していない学生も、「ねらい」について理解し記入してはいるが、子どもを主体としてではなく、自分がやらなければいけないという気持ち、不安、焦りが先に立ってしまうからか、自分自身を主体に記入していた。そのため、「ねらい」としては間違っているわけではなく、表現が異なっているのみであるため保育に影響は無いが、記入の仕方については指導が必要と考える。

表３　「活動」の記述内容

学生	「活動」の記述
a	絵本の読み聞かせ　×10
b	『しろくまくんとハリーちゃんのたんけんさんぽ』を読む。
c	手遊びをして絵本の読み聞かせをする
d	学生が作った絵本を読み聞かせする。
e	紙芝居『自然について』
f	絵本を見て安全にすごせる方法を知る
g	『園外保育について』読み聞かせ
h	自己紹介　絵本の読み聞かせ
i	手遊び（キャベツのなかから or パンダ・ウサギ・コアラ）
	絵本（やまのぼり）
j	園外保育の絵本の読み聞かせ
k	手遊び
	絵本の読み聞かせ
l	読み聞かせ
m	絵本を読む
	手遊びをする
n	手遊び（キャベツの中から）
	手作り絵本
o	絵本２冊の読み聞かせ
p	手遊び
	読み聞かせ
q	手遊び　グーチョキパー
	絵本読み聞かせ
r	読み聞かせ
s	子ども達に危険なところは、いつでもあると伝える絵本で。
t	園外保育の安全についての絵本を読む。
u	模擬保育を成功させる
v	絵本を読む
A	絵本を見る～園外を安全で楽しく遊ぶために～
B	手遊びをし、絵本を見る
C	絵本を見る
D	手遊びをして絵本を見る『トトロのだいぼうけん』

（３）「活動」

さらに、指導案の「活動」についての学生の記述に注目する。

表３に示したように、学生ａ～ｖは、「活動」を行うにあたって学生自身が何をするか、学生Ａ～Ｄは、子どもが経験する内容を記入している。

①誰の行動を書いているのか不明瞭なもの（29名）

例えば、学生ａは、「絵本の読み聞かせ」と記述しているの記入。他10名も同様の記述あった。学生ｂは「『しろくまくんとハリーちゃんのたんけんさんぽ』を読む。」、学生ｄは「学生が作った絵本を読み聞かせする」、学生ｅは「紙芝居『自然について』」、学生ｈは「自己紹介　絵本の読み聞かせ」学生ｉは「手遊び（キャベツのなかから or パンダ・ウサギ・コアラ）」「絵本（やまのぼり）」、学生ｔは、「園外保育の安全についての絵本を読む。」、学生ｖは、「絵本を読む」と記述している。

②その他（３名）

例えば、学生ｆは「絵本を見て安全に過ごせる方法を知る」と、ねらいについて記入している。学生ｓは「子ども達に危険なところは、いつでもあると

伝える絵本で。」と自分自身の目的とその手段を記入している。学生ｕは「模擬保育を成功させる」と、自分自身の目標を記入している。

これらに対し、学生Ａ～Ｄの４名は「活動」について記述していた。例えば、学生Ａは「絵本を見る～園外を安全に楽しく遊ぶために～」、学生Ｄは「手遊びをして絵本を見る『トトロのだいぼうけん』」と、活動内容を子どもが主体となるような記入している。「活動」の欄は本来、ねらいを達成するために、子どもが経験する内容を具体的に書くことが望まれる。今回の指導案の「活動」に関しては、『絵本』『手遊び』というキーワードは全学生が記入している。先に述べた「ねらい」と同様に、キーワードは入っているものの、子どもを主体としてではなく、自分がやらなければいけないという気持ち、不安、焦りからか自分自身を主体に記入してしまっている学生が多く見られた。

（４）考察

学内で指導案を立てる際、活動が先に決まっていて、それに対してのねらいはどのような内容が挙げられるか、また、子どもがどのような実態のときに取り入れたらよい活動なのかを考えていくパターンが多くある。そのため、先述したような「子どもの実態」⇒「活動のねらい」⇒「活動」の順で指導案を立案していくことを学生たちはあまり経験していない。授業内で、「活動」⇒「ねらい」⇒「子どもの実態」の順で書いていることにより、「活動」の欄に自分自身が行うことをまず書いてしまいがちになるのではないか。林（2010）は、学生は期日を厳守するように努力した結果、自分が良く知っている活動や好きな活動を主活動として書き、それにあうようにねらいを考えることもあることを述べている。学生は教育実習直前、責任実習に向けて活動内容を考え、製作の場合の教材準備なども行っておきたいため、「子どもの実態」を考える前に、保育雑誌を参考に活動内容を決め、準備をしたうえで実習に臨む場合がほとんどである。この場合も活動を先に決め、「子どもの実態」に合わせアレンジしていくという流れとなり授業での模擬保育と同様になる。

今後は、年齢と月を設定した上でどのような子どもの実態が想像できるかを話し合い、子どもの実態を確定した上で、それぞれに、「活動のねらい」⇒「活動」という流れで立案を繰り返すことにより「子どもの実態」⇒「活動のねらい」⇒「活動」の流れで子どもを主体とし記入することが出来るようになるのではないかと考える。

おわりに

このクラスでは１年次に「保育内容（環境）」の授業ですでに模擬授業のための指導案づくりを行い、指導を受けている。また、「保育実習指導Ⅰ（保）」「保育・教育課程総論」「保育内容（健康）」等の授業でも指導案の立案を行っていた。教育実習を控えている２年生にとって指導案は書き慣れてきているはずではあるが、実際は捉え違いなどから自分自身を主体とし記入し、指導案の立案が身に付いていないのが現状であるということが明らかになった。

本稿においては、保育者志望学生の作成する指導案の実際と効果的な指導方法について考察してきた。これらの指導案を添削したことにより、学生の特徴が見えてきた面もあった。「子どもの実態」に当日の予想される子どもの様子を記入し、「活動のねらい」「活動」に実習生を主体とした動きを書いている。また、今回は検討しなかったが、「予想される子どもの活動」に実習生の動きを書いている学生も多かった。このように、保育に関して子どもが主体であると認識していても、誰を主体として書いたら良いか分からなくなってしまっている学生が多く見られた。さらに、行動自体は理解していても、「床に座るよう促す」などの表現ではなく「床に座らせる」など、記入の仕方・言葉を誤ってしまう学生も散見された。また、「手遊び」「絵本」「クイズ」などのみの記入で「手遊びをする」「絵本を見る」「クイズを出す」などの述語が無い学生も見られた。これら大多数の指導案は指導が必要と思われた。

添削した指導案は授業内で返却し、模擬保育に臨んだ。実際に子どもたちを前に保育を進めた後、反省を聞くと、「指導案で直されていた意味が分かった」などと、模擬保育を経験することにより理解が深まってきたようであった。このことから、指導案を立てることを経験として重ねることだけでなく、実際に保育をしてみることで学生自身が気づき、指導案の作成を修得していくことが出来るのではないかと考える。更に、今回の「園外保育を安全に」を

テーマとしたことで、安全面においての認識が高まったようである。時間調整の為に各自のグループで取り入れたゲームなども子どもに対して配慮が見られ、反省でも「何でもケガにつながってしまうため、しっかり見ておくことが大切で、もしケガをしてしまった場合は報告が重要。」などの会話が学生から出ていた。このことから、ただ模擬保育を行うのではなく、今回のように『安全面』など、実習生として身に付けておくべき点を検討し、今後の模擬保育に取り入れていくことが学生にとって、より充実し自信につながる実習になるのではないかと考える。

引用・参考文献

碓氷ゆかり（2006）幼稚園教育実習における学生の不安に関する研究Ⅰ―幼稚園教育実習不安尺度作成の試み―　聖和大学論集　第34号　pp15-23

幼稚園教育要領解説　平成20年10月　文部科学省　P218

保育所保育指針解説書　平成20年４月　厚生労働省編　P147-148

前田（林）富公子・前島寛子（2004）専門学校の子どものイメージに関する一考察１　日本乳幼児教育学会第14回大会研究発表論文集　pp122-123

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　第44号　pp203-212

【参考資料】

部分実習指導案

5月 15日（ 月 ） 天候 晴れ ひまわり組 5歳児		実習生氏名
子どもの実態 ・新しい環境にもなれ、友達同士での関わりが増え、遊びの中での意見の出し合いが見られる。 ・虫や植物など自然に興味をもっている。	活動のねらい	・絵本を通し、外の自然を知ると共に危険があることも知る。 ・自然について話し合い、更に興味を持ち探究心をもつ。
	活動	・絵本『アンパンマンのお出かけ』を見る ・園外の自然について話し合う

時刻	予想される子どもの活動	援助の留意点	環境構成
11:25	○学生の自己紹介を聞く。 ・慣れない場所で緊張している子がいる。 ・学生の質問に答えながらリラックスしていき、少しずつ打ち解けてくる。	○自己紹介をする。 ①名前 ②好きな食べ物とキャラクター ③昨日どんなことをしたか ・笑顔で話すことを心掛け、緊張している子も少しずつ安心して過ごせるように子どもたちにも質問をしながら進めていく。 ・子どもたちがリラックスし、自由に意見が言えるよう、談笑してから本日の流れや内容について話をする。	＝体育館＝ ・絵本が見える位置に学生を囲むような形で子どもたちが座る。
	○学生と一緒に手遊びをする。 ・学生の説明を聞きながら動きの真似をする。 ・手遊びをしながら、場を楽しめるようになってくる。 ・目線が学生に集中する。	○手遊び♪アンパンマン♪をする。 ・登場人物の動きを説明しながら、子どもたちにも真似をしてもらう。 ・子どもたちの表情を見ながら唄い進め、速さ等を調整しながら、集中して話を聞けるようにもっていく。	
	○絵本を見る。 ・知っているキャラクターのアンパンマンに反応を示す。 ・虫を怖がる子もいる。 ・知っている虫が出てきた時に、『知ってる！』などと声をあげる子もいる。	○絵本『アンパンマンのお出かけ』を読む。 ・ゆっくり、はっきりとした口調で読む。 ・声を変えたり強弱を付けたりしながら読み、常に子どもの反応や表情を見る。 ・子どもたちから反応が見られた際は、それに答えながら読み進める。	・子どもたちにとって見やすい位置か確認し、移動する。
	○絵本についての感想を言う。 ・それぞれに印象に残ったことを言う。中には、なかなか言い出せない子もいる。 ・虫について詳しく知っている子は、どんどん知っていることについて話をする。 ・いろいろ話し合う中で自然環境に興味を持つ子が出てくる。 ・図鑑を真剣に見て、離さない子もいる。	○絵本のまとめ ・子どもたち全員に感想を聞く。 ・なかなか言えずにいる子がいた場合、答えやすそうな簡単な質問をする。 ・それぞれに感想を言い終わったら、子どもたちに質問をし、どこまで理解できたか確認をする。 ①どんな自然があったか？ ②どんな生き物・虫が出てきたか？ ③危険を感じたらどのようにしたら良いか？ ・質問をしながら、もともと知っていた事や、初めて知ったことについて話し合いが出来るように促していく。 ・時間を見ながら、話をまとめていき、引き続き園に戻ってからも図鑑などで調べてみると何でも見ることが出来ることを伝える。	・虫や生き物、自然に興味を持ったときにすぐに見られるよう、図鑑を用意しておく。 （絵本に登場するものには付箋で印を付けておく）
11:50	○帰る準備 ・上履きをしまう。	○帰る支度を促す ・上履きを脱ぎ袋にしまうことを伝える	
	○帰る ・帰りの挨拶をする。	○お見送り ・短大まで来てくれたお礼を伝え挨拶をする。	・忘れ物がないか身の回りを確認する。

指導者の指導・助言

指導者氏名

鶴川女子短期大学 （活動提案型）

「自立」の観点からみた「幼稚園の１日の流れ」教材作成の意義

The Significance of Preparing “the Flow of a Day at Kindergarten” as Teaching Material from the Perspective of Self−Support

近 澤 友 理

はじめに

本学では幼稚園教諭二種免許状が取得できる。そのためには幼稚園での教育実習を行う必要があるとともに、実習に向けて、多くの授業がある。筆者は幼稚園教諭として経験から本学の実習センターに所属し、実習に関わる事務処理及び学生からの相談対応、指導案作成の助言などを行っている。

学生の多くは実習前に不安を感じていることが報告されている。大平ら（2009）は学生の不安内容の上位には「子どもとの関わり方、声かけ」「子どもたちをまとめる、全体をみる」などがあると報告している。長谷部（2007）によれば、保育実習による学生の不安は「指導案を適切に作成できるかの不安」など「指導」に関する内容、「子どもたちに受け入れてもらえるかの不安」など「人間関係」に関する内容、「保育現場のことはよく知らないので心配である」などの「事前理解」、「実習園の先生方に従って行動できるかの不安」など「活動内容」があると述べている。これらは総じて、学生の幼稚園、保育園の現場体験不足であり、実情が想像できないことに起因していると考えられる。言い換えれば、園児に対して教員がどのような関わり方をしているかを解説した教材が実習前にあれば、実習生の不安は減少し、効果的な実習につながっていくのではないかと考えられる。

さて、平成30年４月より実施される新幼稚園教育要領（文部科学省2017）の第１章総則第２には「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として10項目があげられ、その中に「自立心」がある。それは現在の幼稚園教育要領解説（2008）の中にも何度も記載されていることから「自立心」はそれだけ重要な項目であり、従って幼稚園の教師による園児との関わりは「自立」の観点から解釈されるはずである。しかし、具体的な場面を捉えて幼稚園の１日の流れを解説した文献はさほど多くはない。

そこで筆者は、上述の「保育現場のことはよく知らないので心配である」などの学生の実習前不安を減らすための教材を作成することにした。

方法

現行の幼稚園教育要領解説（2008）の中から、「自立」に関する記述を抜き書きし、それを要約した内容を表にまとめ、附属幼稚園の登園から降園までの教員及び実習生（筆者が実習生の役）と子どもが関わる姿の写真をとり（撮影日：2016年12月）、その一部を使って「自立」の観点から「幼稚園の１日の流れ」について解説した教材を作成することにした。また、写真からその映像教材を作成し、「保育内容研究（環境）授業担当：入江和夫」でこの解説した教材を基に学生に説明し、視聴させることをした。（映像視聴日：2017年５月／対象：本短大１年生　113名）ここでは「幼稚園の１日の流れ」の解説教材について述べるとともに、それを基に作成した映像教材に関する学生の反応から教材の有用性について述べていく。

結果と考察

１「幼稚園教育要領解説（2008）」の「自立」

（１）「自立」に関わる内容の抜き書き

幼稚園教育要領解説（2008）の「自立」に着目し文章を抜き書き、それを表１にまとめた。

表１　「幼稚園教育要領解説」に含まれる「自立」

項目	ページ	幼稚園教育要領の解説
序章 第２節 幼児期の特性と幼稚園教育の役割 １ 幼児期の特性	Ｐ７	幼児は家庭において親しい人間関係を軸にして営まれていた生活からより広い世界に目を向け始め，生活の場，他者との関係，興味や関心などが急激に広がり，依存から自立に向かう。
	Ｐ８	このような集団での生活の中では，親しい人間関係の下で営まれる家庭生活とは異なり，自分一人でやり遂げなければならないことや解決しなければならないことに出会ったり，その場におけるきまりを守ったり，他の人の思いを大切にしなければならないなど，今までのように自分の意志が通せるとは限らない状況になったりもする。このような場面で大人の手を借りながら，他の幼児と話し合ったりなどして，その幼児なりに解決し，危機を乗り越える経験を重ねることにより，次第に幼児の自立的な生活態度が培われていく。
	P12a	この時期は，大人への依存を基盤としつつ自立へ向かう時期であるといえる。
	P12b	幼児期において依存と自立の関係を十分に体験することは，将来にわたって人とかかわり，充実した生活を営むために大切なことである。
第１章 総説 第１節 幼稚園教育の基本 ３ 幼稚園教育の基本に関連して重視する事項	P25a	幼児期は，自分の存在が周囲の大人に認められ，守られているという安心感から生じる安定した情緒が支えとなって，次第に自分の世界を拡大し，自立した生活へと向かっていく
	P25b	幼稚園生活では，幼児は教師を信頼し，その信頼する教師によって受け入れられ，見守られているという安心感をもつことが必要である。その意識の下に，必要なときに教師から適切な援助を受けながら，幼児が自分の力でいろいろな活動に取り組む体験を積み重ねることが大切にされなければならない。それが自立へ向かうことを支えるのである
	P30	幼児一人一人に応じるというとき，ただ単にそれぞれの要求にこたえればよいというわけではない。このような要求や主張を表面的に受け止めてこたえようとすれば，教師は幼児の要求ばかりに振り回されて応じきれなくなり，逆に幼児に不信感や不安を抱かせてしまう。また，応じ方の度が過ぎれば幼児の依頼心やわがままを助長するなど，自立を妨げることにもなる。
第２章 ねらい及び内容 第２節 各領域に示す事項 １ 心身の健康に関する領域「健康」	P62	教師との信頼関係を結ぶことができた幼児は，自分から興味や関心のあるものにかかわり，次第に友達と共に過ごす楽しさや喜びを味わうようになる。このようにして得た安定感は，心の健康を育てる上で重要であり，幼児が自立の方向に向かっていく上でも欠くことができないものである。
	P67a	幼児には自立に向けて大切にされなければならない生活のリズムがある。幼児にとって健康な生活は，十分な睡眠やバランスのよい食事，全身を使った活動と休息などの生活の流れの中で営まれていく。そして，幼児は健康な生活のリズムを身に付け，自立の基礎が培われていく。
	P67b	幼児は，教師との温かいつながりの中で，適切な援助を受けることによって，生活に必要な活動を次第に自分でしようとするようになり，自立へと向かう
	P69a	友達と一緒に活動するという経験を通して，集団の中で生活する楽しさや充実感を感じながら進んで準備をしたり，片付けたりするようになり，幼稚園生活を自立的に送ることができるようになっていく。
	P69b	幼児の活動が幼児の必要感に基づき自発的に展開されるものであれば，幼児の意識の中でつながりが芽生え，幼稚園生活の大まかな予測をもてるようになり，幼児は，時間の流れや場の使い方などを予測して生活できるようになっていく。そして，幼児自身が，次第に生活に必要な行動について見通しをもち，自立的に行動できるようになっていく。
	P76	基本的な生活習慣の形成に当たっては，家庭での生活経験に配慮し，幼児の自立心を育て，幼児が他の幼児とかかわりながら主体的な活動を展開する中で，生活に必要な習慣を身に付けるようにすること。
	P77a	生活習慣の形成という言葉から，単にある行動様式を繰り返して行わせることによって習慣化させようとする指導が行われがちであるが，生活に必要な行動が本当に幼児に身に付くためには，自立心とともに，自己発揮と自己抑制の調和のとれた自律性が育てられなければならない。
	P77b	幼児期は，周囲の行動を模倣しながら自分でやろうとする気持ちが芽生えてくる時期である。教師は，幼児が自分でやろうとする行動を温かく見守り，励ましたり，手を添えたりしながら，自分でやり遂げたという満足感を味わわせるようにして，自立心を育てることが大切である。
	P78	このように，自立心，自律性を育てることは，ひいてはよいこと悪いことが存在することに気付かせたり，社会生活上のきまりを守ろうとしたりする道徳性の芽生えの育成につながるのである。

項目	ページ	幼稚園教育要領の解説
第２章 ねらい及び内容 第２節 各領域に示す事項 ２ 人とのかかわりに関する領域「人間関係」	P79	他の人々と親しみ，支え合って生活するために，自立心を育て，人とかかわる力を養う。
	P82a	自分でやってみたいという意欲をもったり，やったらできたという充実感や満足感を味わったりすることが自立の第一歩である。
	P82b	幼児は一般に何でもやりたがる傾向にあり，何でも一人でやりたがるあまり，自分でこうと決めたらそれにこだわり，頑固に貫き通そうとする姿も目立つ。それは，一見わがままのように見えるが，自我が芽生えている姿であり，自分の力でやろうとする意欲の表れである。しかし，必しも思いどおりに実現できるわけではないので，困ったことが起きると，再び保護者や教師などの援助を求めてくることが多い。このように，依存と自立は対立するものでなく，幼児は保護者や教師を心のよりどころとしながら，行きつ戻りつする過程の中で，次第に自立へと向かっていくのである。
	P82c	身の回りのことについて先を急ぐあまり，型にはめ込み，大人の手が掛からなくなることばかりを求めてしまうと，いわれたとおりにしか行動することができないことになり，かえって幼児の自立を妨げる結果になってしまうことがある
	P83a	幼児が，いろいろな遊びを心ゆくまで楽しみ，その中で物事をやり遂げようとする気持ちをもつことは，幼児の自立心をはぐくむ上で大切である
	P83b	このような体験を重ねることで，幼児は難しいことでもあきらめずにやり遂げようという気持ちをもったり，自分で解決しようとする気持ちをもったりして，自立心や責任感もはぐくまれていく。
	P99	いうまでもないが，基本的な生活習慣の形成において，自立心をはぐくみ，自己発揮と自己抑制の調和のとれた自律性を育てることは，道徳性の芽生えを培うことと深くかかわることである。
第３章 指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項 第２節 一般的な留意事項 ６ 教師の役割	P182	援助の仕方も，教師がすべてを手伝ってしまうのか，ヒントを与えるだけでよいのか，また，いつまで援助するのかなどを考えなければならない。一人一人の発達に応じた援助のタイミングや援助の仕方を考えることが，自立心を養い，ひいては幼児の生きる力を育てていくことになる。
第３章 指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項 第２節 一般的な留意事項 ７ 家庭や地域社会との連帯	P184	豊かな自然の中で，教師や友達と共に宿泊したり，様々な活動をしたりすることは，自立心を育て，人とかかわる力を養い，幼児の記憶の中に楽しい思い出として残るであろう。

（２）「自立」に関わる内容の抜き書き（表１）の要約

幼稚園教育要領解説に記載されている「自立」に関わる内容を抜き書きしたものを要約し表２に示した。

表２　幼稚園教育要領解説の「自立」に関する要約

①「他者との関係の場である幼稚園は自立をもたらす」（P７、P８）
②「幼児期は大人への依存を基盤としながら自立に向かう」（P12a）
③「依存と自立の関係の十分な体験は将来の人間関係、充実した生活のために大切」（P12b）
④「大人から認められる安心感が自立した生活の基盤をもたらす」（P25a）
⑤「教師から見守られる安心感の意識が自立した生活の基盤をもたらす」（P25b）
⑥「幼児の要求に度が過ぎた応じ方は幼児の自立を妨げる」（P30）
⑦「教師との信頼関係による安定感は幼児が自立に向かうために必要なもの」（P62）
⑧「自立の基礎が培われるためにはきちんとした生活リズムが必要」（P67a）
⑨「教師とのつながりの中で適切な援助を受ければ、幼児は自立へ向かう」（P67b）
⑩「集団の中で充実感を感じ準備や片付けをすることは、幼稚園生活を自立的に送ることができる」（P69a）
⑪「幼稚園生活の予測が自立的行動をもたらす」（P69b）
⑫「基本的生活習慣の形成は自立心を育む」（P76）
⑬「生活習慣が本当に幼児に身につくためには自立心と自律性が必要」（P77a）
⑭「教師の見守り、励ましなどによって、幼児が満足感を得ることが自立心を育む」（P77b）
⑮「自立心、自律性の育みは道徳性の芽生えの育成になる」（P78）
⑯「他の人と支えあって生活するために自立心を育てる」（P79）
⑰「自分でやってみたいという幼児の意欲、充実感、満足感は自立の第一歩」（P82a）
⑱「大人や教師への依存と自立の往還によって幼児は自立へ向かう」（P82b、82c）
⑲「遊びの楽しさ、やり遂げる意欲が自立心を育む」（P83a）
⑳「やり遂げる意欲、課題解決意欲が自立心や責任感を育む」（P83b）
㉑「基本的生活習慣の形成による自立心などの育みは道徳性を培う」（P99）
㉒「子どもの発達に応じた援助が自立心を育む」（P182）
㉓「自然環境および教師、友達との宿泊は自立心を育む」（P184）

これらの表から幼児期においていかに「自立」が大切かということが読み取れる。以上の「自立」要約を基準にしながら「幼稚園１日の流れ」写真の解説を次に述べていく。

２ 幼稚園の１日における教師の役割及び実習生の姿

（１）登園

写真１は園児が自分のロッカーにかばんや帽子などを片付けている。幼稚園におけるこうした基本的生活習慣を身につけさせることで、⑫「基本的生活習慣の形成は自立心を育む」(P76)、㉑では「基本的生活習慣の形成による自立心などの育みは道徳性を培う」(P99)が示すように自立心を育てている。実習生はこの意味を理解するとともにこのような場面を観察し、⑭「教師の見守り、励ましなどによって、幼児が満足感を得ることが自立心を育む」(P77b) があることを理解し、子どもへの励ましを与え、自立心を育むことが重要である。

写真１

写真２は実習生(著者)が子どもたちとの遊びに熱中し過ぎて、登園している子に気づいておらず、朝の挨拶もしていない。挨拶とは子どもに身につけて欲しい基本的生活習慣の一つであり、このような状況では、⑫「基本的生活習慣の形成は自立心を育む」(P76)、㉑「基本的生活習慣の形成による自立心などの育みは道徳性を培う」(P99)ができないことになってしまう。また、このような場面では園児にとって⑭「教師の見守り、励ましなどによって、幼児が満足感を得ることが自立心を育む」(P77b)ことはできない。よって実習生として望ましい姿とは写真３のように、登園して来た園児に挨拶をし、子どもたちと遊びつつ、身支度を見守ることである。

写真２

写真３

（２）自由遊び（室内遊び・屋外遊び）

自由遊びとは、子どもたちが自分の好きな遊びを選び、好きなように遊ぶ時間である。

写真４

写真５

写真６

写真４、写真５、写真６の様に、子どもたちは友だち同士で自ら遊びを楽しんでいる。子どもたちは遊びを通して他者（他児）との関係を構築している。自由遊びなので、子どもの遊びのバリエーションは多く、それだけに子どもを見守ることが実習生に求められる。写真４では「取っ組み合い」であり、さらにエスカレートして相手を怪我させるかもしれないという見通しをもって観察することが必要である。写真５では友だちとの関わりがどのようにできているか、左女子が自分の周りに柵を敷いているが、遊びの中の設定なのか、それとも誰とも関わりたくないシグナルなのかを見守りたい。写真６では園内の外遊びであるが、外部との境であるため、園児が外へ出て行くことはないか、また不審者の侵入にも注意しながら、子どもの遊びを観察したい。

このように“自由”遊びだからこそ、子どもの興味関心は何か、人間関係はどのようになっているか、怪我をしない遊びになっているか、孤立していないか、などを園児のありのままを知る絶好な機会となっている。

自由遊びあっても、意図的教育であり、①「他者との関係の場である幼稚園は自立をもたらす」(P７、P８）が示すように、子どもたちが遊びを通して他児と関係がスムーズに築けるよう玩具・遊具を設置するなどの環境構成が十分配慮されていることを実習生は学ばなくてはならない。

写真７

また、写真７の様に玩具を用いて一人遊びを楽しむ園児もみられる。⑰「自分

でやってみたいという幼児の意欲、充実感、満足感は自立の第一歩」(P82a)、⑲「遊びの楽しさ、やり遂げる意欲が自立心を育む」(P83a)、⑭「教師の見守り、励ましなどによって、幼児が満足感を得ることが自立心を育む」(P77b)であげられたように一人遊びに熱中し、楽しむ中でも自立心は育まれていく。そこに無理矢理、実習生が介入してその遊びを中断させてはいけない。見守る姿勢が必要である。

写真８

写真８はドッチボール、写真９では砂場遊びであり、教師が子どもたちと一緒に遊んでいる。前者では“ボールがうまくとれたねー。上手だね”、後者では先生が一緒に砂山づくりを援助しながら“立派なお山ができたね”などの声かけをしている。⑨「教師とのつながりの中で適切な援助を受ければ、幼児は自立へ向かう」(P67b) とあり、遊ぶ楽しさを共有することで“つながり”が生まれ、援助しながら共に達成感を味わうことにより子どもたちの自立心を育んでいる。教師としての大切な役割である。

写真９

写真10

写真11

写真12

実習中では、実習生が頻繁にメモをとる姿が見られる。写真10や写真11では実習生が子どもたちの遊びの輪に入らずメモをし、傍観者になっている。これでは子どもたちの自立心を育む力となる事も出来ない。教師を志す実習生は写真８、写真９のように子どもたちの遊びに積極的に参加し、子どもたちの自立心を育む力となっていかなければならない。

写真12は遊んでいる子どもの前でメモをとる実習生である。それは遊びに集中して楽しむ子どもたちを妨害してしまっている行為だと考えられる。実習生がメモを取る際は、子どもたちの遊びを妨害せず、尚且つ子どもたちの様子から目を離さない様に細心の注意を払う必要がある。

写真13

写真14

写真13、写真14は運動遊びを行っている。写真13(のぼり棒)では取り組む課題は同じであっても教師の補助ありで上まで登る、自分の力だけで登るなど、その達成目標は一人一人異なり、教師はそれに応じた援助をしている。

写真14（うんてい）では教師は園児(左)がうんていをできないことを把握し、抱きかかえ、園児(右)は一人でできることから援助をせず、見守っている。怪我をさせることなく、実行できるのは教師が園児全員の発達をしっかり理解しているからである。運動遊びは子どもの健康及び発達の観点から重要であるが、それだけでなく、⑭「教師の見守り、励ましなどによって、幼児が満足感を得ることが自立心を育む」(P77b)、㉒「子どもの発達に応じた援助が自立心を育む」(P182) とあるように自立心も育まれている。実習生が園児への援助を的確に行う為には、教師の個々の子どもへの関わりをしっかりと観察することである。また、どの子にどの様な援助がなぜ必要なのかをしっかりと学ぶことが非常に大切である。

（３）入室

写真15は外遊びから戻った子どもたちが一斉活動

前に一連の流れとして行う中の手洗い・うがいをしている様子を示したものである。この行動は子どもの衛生環境を整えるとともに、習慣として身につけさせている。これは⑪「幼稚園生活の予測が自立的行動をもたらす」(P69b)、⑧「自立の基礎が培われるためにはきちんとした生活リズムが必要」(P67a)に該当する。入園してから子どもたちが毎日決まった生活習慣を身に付けさせていくことで、生活リズムが形成され、子どもたちが自らできるようになれば自立の基礎作りにつながっていく。実習生はこの観点から子どもの姿をしっかり観察し、子どもたちにその場に応じた行動を促す声かけが出来る様になる事が望まれる。

写真15

（4）朝の会

写真16は朝の会であり、子どもたちは着席をし、教師のピアノに合わせて歌を歌う。写真18は出席確認を行なっている様子が示されている。この様に子どもたちが同じ空間で、同じ活動（歌を歌う・挨拶・点呼等）を毎日行うことは⑩「集団の中で充実感を感じ準備や片付けをすることは、幼稚園生活を自立的に送ることができる」(P69a)に該当し、自立心を育てている。実習生の行動として、観察にとどまるのではなく、子どもたちと朝の会に参加し、友だちと一緒に過ごす楽しさを共有することこそが、子どもたちの自立的行動をもたらす手助けとなる。

写真16

写真17

（5）主活動

写真18は子どもが自分で描いた作品を教師に見せている様子である。その前に教師は子どもたちが取り組んでいる様子を観察しながら、絵を通して対話をしている。できあがった作品について子どもの立場から子どもの気持ちになって絵を理解し、共感している。④「大人から認められる＝安心感が自立した生活の基盤をもたらす」(P25a)、⑤「教師から見守られる安心感の意識が自立した生活の基盤をもたらす」(P25b)でも示されているように、教師及び保護者も含め大人たちに認めてもらうことによって自己肯定感ならびに自立心を育んでいる。

写真18

保育の中では、すべての活動において教師は常に子どもたちの取り組みを認め、子どもたち自身の存在を認めていくことこそが重要である。そのためには、個々の活動に対する取り組み状況を把握し、一人ひとり取り組み状況が違うことをしっかりと認識し、結果よりも個々で努力した部分に着眼し認め、共感していくことが重要である。また、その様な対応を重ねることによって教師と園児の信頼関係がうまれ、⑦「教師との信頼関係による安定感は幼児が自立に向かうために必要なもの」(P62)の様に自立心を育むことにもつながっていく。

写真19

写真20

写真19、写真20は一斉活動（せんワーク）を行なっている。活動ごとに教師は子どもたちに援助を行い、それが子どもたちに多大な影響を及ぼすことになる。援助こそが保育の要といえる。⑨「教師とのつながりの中で適切な援助を受ければ、幼児は自立へ向かう」(P67b)、㉒「子どもの発達に応じた援助が自立心を育む」(P182)で示されているように、適切な援助こそが自立心を育む基盤となる。実習生としても子どもの発達に応じた援助が重要である。やみくもに援助を行えば、自立を妨げる。逆に援助を全くしなければ遊びができず、興味関心を失い、主体的活動の意欲が失われてしまう。実習生としてはここが難しいところでもあるが、②「幼児期は大人への依存を基盤としながら自立に向かう」(P12a)、

⑱「大人や教師への依存と自立の往還によって幼児は自立へ向かう」(P82b、82c)のスタンスをもって子どもと接することが必要である。

具体的な方法として実習生は教師が個々の子どもに対する援助をどのようなタイミングで行っているのかをよく観察し、いつ(when)・なぜ(why)・どのように(how)をポイントにおき、子どもとの関わりの距離を考えながら実践していくことが大切である。

写真21

写真21はのりとはさみを使っての製作活動、写真22は協力しながらこいのぼり製作をしている。写真23はえのぐ遊びの活動である。園生活において子どもたちは様々な活動を経験し成長していくが、写真からわかるように子どもが集中している姿が見てとれる。当然、この活動の前に様々な活動を通して子どもたちの意欲を引き出すような働きかけがある。指導案で言えば活動の前の「導入」が重要であり、実習生はそこを自分の実習に生かすことが重要である。

写真22

写真23

子どもたちがこの活動によって得るのは達成感、充実感、満足感などであり、⑭「教師の見守り、励ましなどによって、幼児が満足感を得ることが自立心を育む」(P77b)、⑰「自分でやってみたいという幼児の意欲、充実感、満足感は自立の第一歩」(P82a)が示すように、自立心が育まれる。実習生として、活動後の子どもの感想や発表を通して、活動の「ねらい」が達成されているのかを確かめることも大切である。

（6）昼食

写真24は子どもたちとの昼食の時間である。昼食の時間は1日の活動の中で定刻に始まるため、⑪「幼稚園生活の予測が自立的行動をもたらす」(P69b)に該当する。昼食は基本的生活習慣を身に付ける大切な要素の1つである。入園当初は、昼食前の準備・食事・片付け等すべてにおいて教師の援助が必要とされた子どもたちも、日々の積み重ねにより自分たちで出来る様になっていく。また、それと同時に食事中は立ち歩かない等の、食事のマナーもしっかりと習得している。⑬「基本的生活習慣が幼児に身につくためには自立心の育みが必要」(P77a)でもあるように教師が手助けの援助から見守りへの援助へと、一人ひとりの状況を把握したうえで、的確なタイミングで援助の切り替えを行うことが重要である。そうした援助が自立心を促し、昼食時だけにとらわれず子どもたちの基本的生活習慣の習得に結びついている。前項でも述べた様に、実習生としても教師と共に園児への励ましを与え子どもたちの自立心を育んでいくことが必要であり、それは⑮では「自立心、自律性の育みは道徳性の芽生えの育成になる」(P78)に示されているように礼儀マナー教育にもつながっていく。

写真24

また、写真25は実習生が昼食後、食べこぼしなどの掃除を行っている。それをしなければ、汚れが室内に広がる。保育室内の衛生環境を整えることは保育者の重要な仕事であり、責任でもある。実習生はこうしたことを理解し、自ら進んで行うべきである。

写真25

（7）降園準備・帰りの会

写真26のように、子どもたちは降園に向けて準備を自主的に行なっている。前活動である自由遊びからの流れで、教師は声かけから子どもたちに片付けを促し、降園であることを伝える。教師の声かけから子どもたちは片付けを行うとともに、自分たちで降園の時間であると認識し、次に何を行わなければならないかを予測し、降園準備を行なっている。毎日の積み重ね、教師の的確な声かけにより、子どもたちは自ら予測をしながら園生活を送ることで⑪「幼稚園生活の予測が自立的行動をもたらす」(P69b)が示すように、自立的行動がとれるようになっていく。見通しが立たない園児に対して、実習生として援助

のみにとどまらず次に何をすればよいのか予測をたてられるような声かけが出来ることが望ましく、子どもたちの自立的行動をもたらすサポートが必要である。

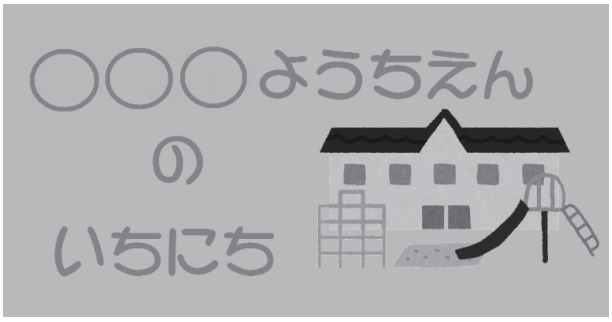
また、写真27は帰りの会で教師と子どもたちが一日の振り返りを行なっている様子である。⑳「やり遂げる意欲、課題解決意欲が自立心や責任感を育む」（P83b）が示すように、その日の活動や遊びを振り返る話し合いをする事で、教師は子どものやり遂げる意欲、問題解決意欲を引き出させるよう心がけている。話し合いに限らず個々の園児へ対応する際も同様である。実習生は教師が子どもたちの意欲、充実感、満足感を引き出す関わりはどのようにしているのかの問題意識を持ちそれを自分の実習に生かすことが重要である。

写真26

写真27

３ 「○○○ようちえんのいちにち」映像

上述してきた写真の各場面は、筆者が幼稚園教諭としての経験から実習生に「幼稚園の１日の流れ」を理解して欲しい視点から撮影したものであり、MOVIE MAKER で「○○○ようちえんのいちにち」として編集、製作した。これを「保育内容(環境)」の担当教員が解説教材を基に説明しながら学生（本学１年生）に視聴させ、「わかったこと＆感想」の一部を表３に示した。



学生ａは「昨日の DVD を観てみて私の思ったのとは全然違っていたし、先生は朝になってから子供と親の状態を観察したりこどもの成長と共に合わせて遊びをしていて幼稚園ってすごく大変な仕事なんだと分かりました。私はこれから実習をしていく身としてマナーや言葉使いはもちろんのこと､いつも笑顔で子どもと一緒に楽しめるように引き出しをいっぱい増やして実習に挑みたいと思いました！」とあり、こどもの遊びを成長に合わせた適切な援助の大切さ及び今後の実習に向けての意欲を述べている。

学生ｂは「自由遊びの時は、子ども達がどうすれば楽しんでくれるのか、体調は悪くないかなどを常に見て、……ピアノも、弾きながら子ども達の様子を見て、元気に歌っているかなどを確認します。……うがいでも、きちんとできたら、すごいね！よく出来たね～、頑張ったね！などと褒めてあげることが大切なのです。……保育者は子ども達の為に全力を尽くして見守っていくのです。」とあり、先生による子どもの見守り、また励ましの「声かけ」の大切さを述べるとともに、先生が一生懸命がんばっている姿を感じている。

学生ｃは「あくまで発達や自主性を伸ばす援助をする教師の姿に、私もここまでのサポートができるのかとても不安です。全てにおいて大切なとこは、きちんと声かけをし、次の活動への意欲へと繋げていくことです。……まだまだわからない事は多いですが、大まかな一日の流れが理解できた事で大きく前進できたと感じます。」この映像での教師の仕事ができるかの不安を感じている。今後の指導として、実習生は教師と同じようにいきなりできるわけではなく､「幼稚園の１日の流れ」を学んでもらえばよいことを後日、伝える必要がある。しかし、この映像視聴の内容が理解できたこと、大きな前進と感じ、好意的にこの教材を評価している。

学生ｄは「タオルを自分でかける、スモックに着替えるという場面では、先生に聞くことなく１人でやっていました。そのことから、生活習慣が身についてると分かりました。……幼稚園では、自主性を育てるということを大切にしているということが分かりました。……どういう場面でも、しっかりと子どもたちを見守るということが必要だと知りました。」とあり、幼稚園では子どもの自立を育み、しっかりした子どもの見守りが大切であるとこの教材から理解している。

学生ｅは「身支度や食事のときに保育者が全部手伝うのではなくて子どもたちがやることを見守ってどうしても難しいときは手伝ってあげて自主性を伸ばすことが大切だと学びました。……先生はピアノを弾きながら子どもたちの方を向いて歌っていたの

表３ 「わかったこと＆感想」

学生	「幼稚園の1日の流れ」MOVIEを視聴した学生の「わかったこと＆感想」
a	私の想像していた幼稚園の一日の流れは子どもの面倒を見て遊んだりしたりピアノで一緒に歌ったりお昼はご飯を一緒に食べてばいばいするものだと思っていました。でも、昨日のDVDを観てみて私の思ったのとは全然違っていたし、先生は朝になってから子供と親の状態を観察したりこどもの成長と共に合わせて遊びをしていて幼稚園ってすごく大変な仕事なんだと分かりました。 なので私はこれから実習をしていく身としてマナーや言葉使いはもちろんのこと、いつも笑顔で子どもと一緒に楽しめるように引き出しをいっぱい増やして実習に挑みたいと思いました！
b	【分かった事】 幼稚園の一日はある意味あっという間です。お母さんと一緒に仲良く通園・バス通園から始まり、お互い抱きしめ合い、今日も行ってきますのご挨拶。その様子を保育者はしっかりと見ます。お便り帳にハンコを押し、着ているものをかけ、カバンもかけ、スモックを着たら一日の始まりです。子ども達は今日も沢山遊ぼうと思い元気に生活していきます。自由遊びの時は、子ども達がどうすれば楽しんでくれるのか、体調は悪くないかなどを常に見て、お昼の時は歌を歌ったり道具を並べたりと様々な準備があります。保育者はそういった子ども達のサポートをし、順調に物事を進めて行くのです。ピアノも、弾きながら子ども達の様子を見て、元気に歌っているかなどを確認します。外で遊んで帰って来たら必ず手洗い・うがいです。うがいでも、きちんとできたら、すごいね！よく出来たね～、頑張ったね！などと褒めてあげることが大切なのです。子ども達が帰った後は園全体を掃除をして清潔にし、次の日の準備をするのです。保育者は子ども達の為に全力を尽くして見守っていくのです。 【感想】 保育者は子ども達が何処にいても気をつけなければならないのです。例えば、保育者の目の届かないところに行ってしまい、事故や怪我をしてしまったら大変な事になります。
c	今回の授業で学んだことは、幼稚園の一日の様子を園児の活動の流れ、教師のサポートという、双方の視点でプリントを纏めました。 園児は登園するところから降園するところまで、教師はその他にも登園してくる保護者と園児のコンディションの確認や、教師同士の打ち合わせや園内のお掃除まで、一日といえど濃い一日をすごしている、という事がよく理解できました。 あくまで発達や自主性を伸ばす援助をする教師の姿に、私もここまでのサポートができるのかとても不安です。 援助だけでなく、一緒に遊びに参加することも大切ですが、私が楽しむのではなくあくまでサポートなのを忘れてはいけません。 年少や年中、年長クラスでそれぞれ活動に違いがあるのは、サポートも変わってくるので大変そうです。 全てにおいて大切なとこは、きちんと声かけをし、次の活動への意欲へと繋げていくことです。 一人ひとりが自主的にお洋服が着れるか、お靴が履けるか、などをみていくので上手にできるかは問題ではありません。 園児の活動が終わり、お掃除をする際には、園内で自由に遊ぶ園児達の目線で、次に遊ぶ際に危険がないように事故を未然に防ぐことが大切だと考えます。 まだまだわからない事は多いですが、大まかな一日の流れが理解できた事で大きく前進できたと感じます。 これからの授業でも様々な目線で深い所まで知ることができるのが、とても楽しみです。
d	ビデオを見て分かったことが2つあります。1つ目は、生活リズムを作るということを大事にしていると分かりました。基本的な生活習慣学ぶという場面が幼稚園では多く感じられました。 例えば、朝幼稚園に来て自分のおたより手帳に、シールを貼る、タオルを自分でかける、スモックに着替えるという場面では、先生に聞くことなく1人でやっていました。そのことから、生活習慣が身についてると分かりました。 2つ目は、幼稚園では、自主性を育てるということを大切にしているということが分かりました。子どもたちをちゃんと見ているからこそ、その子がこれなら1人で挑戦できるな、この子はこれくらいの援助が必要だなと適度な援助ができるのだと思います。どういう場面でも、しっかりと子どもたちを見守るということが必要だと知りました。
e	私は保育園だったのでお母さんと一緒に車で通園していて幼稚園のバスに乗ったことがないのでバスの中の子どもたちの様子が気になりました。保育者は子どもだけではなく保護者の様子も一緒に気にし、必要に応じて声をかけることが大事だと分かりました。幼稚園の子どもたちは朝、園に来たらまず自分がやらなければいけないことがちゃんと分かっていてそれをやることができるのはすごいと思いました。他の友達はやることが終わったので遊んでいて自分も遊びたいのを我慢してちゃんとやることをやってえらいと思いました。でも中にはやらないで遊んでしまう子もいるのでその子には怒らないで「何か忘れてないかな？」など声かけをして気づかせてあげるということが分かりました。身支度や食事のときに保育者が全部手伝うのではなくて子どもたちがやることを見守ってどうしても難しいときは手伝ってあげて自主性を伸ばすことが大切だと学びました。子どもたちが遊具で遊んでいるとき保育者は、できない子の手伝いをしたり、危ないことを教えたりすることが分かりました。先生はピアノを弾きながら子どもたちの方を向いて歌っていたので、私もできるように頑張りたいです。
f	幼稚園の一日を動画で見てみて、実際にみてみたいとおもったり、初めて知ることがおおくありました。例えば、登園の時には子供と保護者をよくみたり、全てを援助するのではなく初めは様子をみて必要に応じて援助や支援をすることなどです。 活動をしたら必ず園児も一緒に振り返りをすることでその日をふりかえることもできていいなと思いました。また、1人1人を見守り必要に応じてや発達に合わせて援助や指導をしたりすることで園児はもちろんですが、教師も成長できそれぞれが自主性を伸ばすことができると思います。 そして、子供も飽きさせないために先生がピアノを弾いたり、歌をうたったり、紙芝居などを読むことはいいなぁと感じました。他にも園児が帰った後に園内などを掃除していてすごいと思いました。 今回学んだことを自分が実習に行くときや保育者になった時に活かしていけたらいいなと思います。
g	幼稚園の1日のムービーをみて幼稚園の先生は子どもを援助することが改めて大切だとわかりました。出来る子には見守り、出来ない子には援助をして力を伸ばしてあげるのが大切だと知りました。 先生は早く来て準備をし、帰りも子ども達が帰ってから次の日の準備をしてすごい大変そうだと思いました。 どんな状況でも子ども達を見守り、周りを見ておくっていうのが自分自分出来るか不安です。 子どもを飽きさせないように帰り支度の時にピアノを弾いたりしていて、弾きながら子どもの様子も見るっていう器用なことをしていて、先生が笑顔でピアノなどをやってることから子どもも笑っているのではないかと思いました。 私も子どもを笑顔いっぱいに出来る保育者になりたいです。
h	子どもたちをただ見ているのではなく、子どもの様子や顔、元気かどうかなどきちんと観察することが大切だとわかりました。今のわたしだったら気付かないなと思うことがたくさんありました。これから2年間で学んで身につけていきたいと思います。また、子どもに対してなんでも手伝うのではなく、子どものしたい！という気持ちを大切にし、必要に応じて援助し、自主性、主体性を伸ばすということが大切だとわかりました。また、手遊びがたくさんでき、ピアノを弾きながら子どもの様子を見ることができるようになりたいと思いました。
i	ビデオを見て子どもが支度をしたり、遊んだりしてる間も保育士はずっと子どもの事を見ているんだと知った。ただ見守るだけでなく、自分でできる事は自分でやらせ、援助が必要が場合は必要な部分だけを手伝ってあげることがとても大切だと感じた。自分が保育士になったら、子ども1人1人きちんと見て、この子はどのような援助が必要なのかなど、把握できるようにしたい。

で、私もできるように頑張りたいです。」とあり、教師の適切な援助によって自立心を伸ばしていること、ピアノ伴奏の仕方を理解している。

学生ｆは「全てを援助するのではなく初めは様子をみて必要に応じて援助や支援をすることなどです。……今回学んだことを自分が実習に行くときや保育者になった時に活かしていけたらいいなと思います。」とあり、必要に応じた援助を知り、実習に向けた意欲を述べている。

学生ｇは「出来る子には見守り、出来ない子には援助をして力を伸ばしてあげるのが大切だと知りました。……どんな状況でも子ども達を見守り、周りを見ておくというのが出来るか不安です。……弾きながら子どもの様子も見るという器用なことをしていて、先生が笑顔でピアノなどをやっているから子どもも笑っているのではないかと思いました。」とあり、教師による適切な援助、ピアノを弾きながらの子どもの様子観察などを理解している。仕事が達成できるかの不安があり、学生ｃと同様に今後、補足説明しなければならない。

学生ｈは「子どもに対してなんでも手伝うのではなく、子どものしたい！という気持ちを大切にし、必要に応じて援助し、自主、主体性を伸ばすということが大切だとわかりました。」とあり、子どもの自主性、主体性を伸ばす大切さを理解している。

学生ｉは「ただ見守るだけでなく、自分でできる事は自分でやらせ、援助が必要な場合は必要な部分だけを手伝ってあげることがとても大切だと感じた。自分が保育士になったら、子ども１人１人きちんと見て、この子はどのような援助が必要なのかなど、把握できるようにしたい。」とあり、子どもの自主及び一人ひとり発達に応じた適切な援助を理解している。

以上、幼稚園教育の中にある「自立」の視点から作製した映像によって、学生はそのことの理解し、今後の実習に向けて意欲を示したと評価できることから、この教材の有用性が確かめられた。また、学生ｃ，ｄ，ｅ，ｈの様に現段階において自主性＝自立と認識してしまっている学生がみられた。自主性と自立の違いをしっかりと認識させていくことも今後の課題である。

おわりに

本学の幼稚園教育実習は１年次の保育実習を経験した後、２年次５月末から開始する。幼稚園実習に行くにあたり、「保育現場のことはよく知らないので心配である」のような不安が学生にあることが報告されている。このような不安を少しでも減らし、有意義な実習にするために、本研究では幼稚園の１日とはどのような流れなのか、種々の場面で教員はどのように園児を援助しているのか、注意すべき実習生の態度とは何か、などを写真を用いて、幼稚園教育要領解説「自立」の観点から「幼稚園１日の流れ」を解説してきた。はじめにでも述べた様に、新幼稚園教育要領（文部科学省2017）において「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の10項目でも『自立心』が含まれており自立が重要とされている。自立の観点から「幼稚園の１日の流れ」について解説した教材をもとに作成した映像を学生に説明及び視聴させたところ、教師は子どもの自立に重点をおいた関わり方をしていることを理解するとともに、実習に向けて意欲を高めたことがわかった。また、一部の学生に映像にある教師のような子どもとの関わり方ができるかの不安を示す感想もあったことから、後日、実習生はここに示された教師を目指すことを補足する必要があることがわかった。この映像教材によって学生は「幼稚園の１日の流れ」の教師の役割が理解でき、また実習に向けた意欲を示す評価があったことから、解説教材及びそれを基に作成した映像教材の有用性は確かめられたと考えられる。

参考文献・引用文献

・大平泰子、開　仁志（2009）：幼稚園教育実習生への指導のあり方に関する一考察　富山短期大学紀要　第44巻　pp73−79
・長谷部比呂美（2007）：保育実習に関する学生の意識について―実習不安を中心にして―　淑徳短期大学研究紀要　第46巻, pp81−96
・文部科学省（2017）：幼稚園教育要領（案）
http : //www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shotou/new−cs/1384661.htm
情報入手日：2017年６月18日
・文部科学省（2008）：幼稚園教育要領解説
http : //www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new−cs/youryou/1304415.htm
情報入手日：2017年６月18日

ムーシケーとしてのイサドラ・ダンカン舞踊［２］

―ダンカン舞踊のピアノ教育への活用―

Isadora Duncan Dance as Mousike [2]:
The Incorporation of Duncan Dance Technique into Modern Piano Education

戸梶江吏子

はじめに

本論［１］ではイサドラ・ダンカン（1877–1927）が創造した舞踊が「舞踊」というカテゴリーに留まらない複合芸術的要素を持つ事から、筆者はダンカン舞踊を古代ギリシアにおける「ムーシケー」であるとの仮説を提示した。ニーチェ哲学、プラトンのムーシケー教育、ワーグナーの思想等、主に思想面からの考察を行い、ダンカンがこれらの思想をどのように自らの芸術に反映させたのかを探った。本編［２］ではダンカン舞踊と音楽との融合は、具体的にどのように成されているかを明確にするために、楽譜と舞踊の分析を行い、楽曲が舞踊の創作にどう影響をもたらし得たかを明らかにする。またダンカン舞踊継承者であるメアリー佐野氏へのインタビューを行った。佐野氏の指導法から見えてくるものは、舞踊による音楽理解と、芸術の範疇を超えた人間教育的側面である。身体の芯で捉える音楽は、現代の指からのアプローチに終止しがちなピアノ教育から一歩踏み出し得るものとして、筆者は将来に向けて新しいダンカン舞踊の可能性である「ピアノ教育への活用」を提案する。

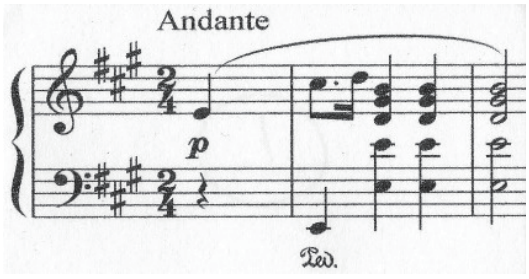
Ⅰ　楽曲と舞踊の比較分析

筆者が考えるムーシケーとしてのダンカン舞踊を考察するために、実際に舞踊に使用されている楽曲と舞踊の関係の分析を試みる。現在、ダンカン舞踊として継承されている作品の殆どは、ダンカンが創設した学校で教育的配慮のもとに生徒達に伝授されたものである。それらの作品の中から一曲のみではあるが、舞踊に使われる楽曲の楽譜と舞踊の映像から抽出した写真を並べ、楽曲分析とともに舞踊の分析を行う。分析によって楽曲が舞踊の創作にどのような影響を与えているのかを明らかにしていきたい。

ショパン作曲　前奏曲　作品28–7　イ長調

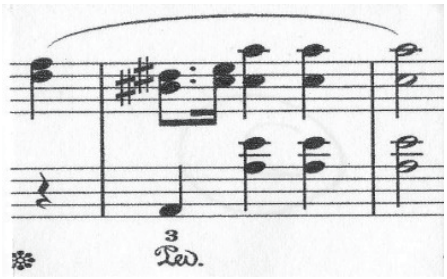
ショパンの前奏曲集全24曲から成る曲集の第７曲である。この第７曲は、ゆるやかなマズルカ風の曲想で、わずか16小節の構成であるが、大変美しい印象的な曲である。ダンカン舞踊家達はこの舞踊を「禅（Zen）プレリュード」と呼ぶ。その理由はこの曲と同じく大変シンプルで少ない動きから構成される踊りでありながら、この舞踊は瞑想的、哲学的であり、ダンカンの思想が凝縮された形で表現されているからである。この曲について『ショパンのピアニズム』の著者である加藤は「この曲の奇数小節の１拍目では毎回倚音が鳴らされ、ショパンはそこで２小節間ペダルを解放している」（加藤 2004, p.225）と指摘している。倚音がもたらすエネルギーが２小節間を支配しているように感じる曲である。舞踊の動きは、まさにこの倚音に触発されるように一定方向に働きかける。そして２小節間のペダルによって創られる響きは非和声音を包み込み鳴らされ続けるが、この響きを追うように踊りはその間動き続ける。この時に踊り手に要求されることは「音楽の響きを聞き続けること」である。ダンカン舞踊の大きな特徴の一つは、「音楽を聞いてから動き始めることだが、このことはダンカン舞踊が決してバレエや他の舞踊のように動きを曲のリズムと完璧に一致させるように要求するものではないことを示している。したがって舞踊を客観的に見る者にとっては曲と舞踊がずれている、と感じることにもなる。しかし曲の寸法ばかりに捕らわれることなく、のびのびとフレーズを味わいながら動くことで、楽曲が表現する独自の音楽を、身体の中心で感じ取ることができる。加藤は前述の倚音について「この非和声音は、マズルカのリズムをともなって鳴らされたのち、余韻となり、その響きのなかにショパンの青春の場面を追想されるようである」（加藤 2004, p.226）と述べるが、舞踊は響きの余韻をゆっくりとなぞるように動くことでペダルが醸し出す効果を身体中に共鳴させる体感を得ることができる。そしてこの曲

① 1，2小節



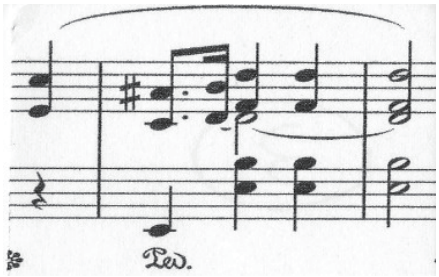
「小高い丘の上に立ち眼下の大地を見下ろす」両手を広げながら左斜め前に数歩進み川を見下ろすように表現

② 3，4小節



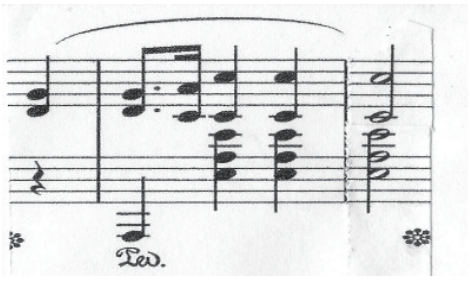
両手を胸元に戻しながら元の位置に戻る

③ 5，6小節



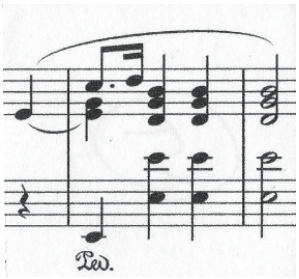
右方向へ①と同じ動きをする

④ 7，8小節



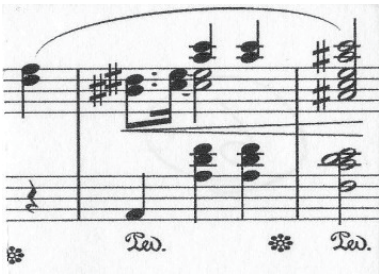
元の位置に戻る

⑤　9，10小節



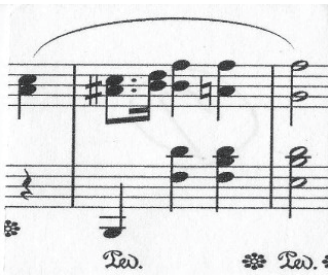
「遥か彼方の地平線を手でなぞる」
一歩前に進みながら胸元にあった両手を前に広げる

⑥　11，12小節



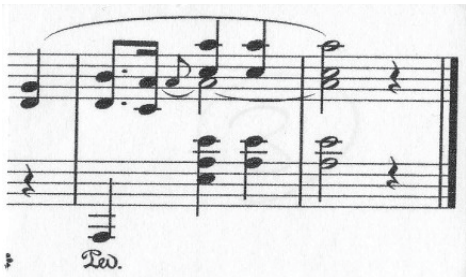
「そして私の頭上には宇宙が広がっている」
ゆっくりと180度回転しながら両手は交差しつつ頭上から真横に手のひらを返しつつ広げ、上体は太陽神経叢を中心にしながら頭をそらし、頭上を眺める

⑦　13，14小節



「私はこの美しい地球にいる」
ゆっくりと 180 度回転し元の位置に戻りながら両手を胸元にあて瞑想するような動作

⑧　15，16小節



「そしてあなたがいる」(私は一人ではない)
両手を前に差し出し、相手を表現する

の一番の盛り上がりは12小節目の２分音符である。９つの音から構成される和音はⅡ調のＶ７であるが、この曲唯一の借用和音から成る特徴的な音は、この曲一番の豊かな響きが求められ、演奏者は響きの創造に細心の注意を払う必要がある。ダンカンはこのフレーズを「宇宙」と表現している。ダンカンはここでシンプルながらもこの曲で初めて大きな動きを伴う動きを創っている。９小節目で始まる動作は、それを発展させながら12小節目のクライマックスへと誘うのである。この和音は若干のフェルマータを伴い演奏されることが多いが、ダンカンはこの和音が鳴らされる時間を存分に使い宇宙を表現する。それは単に宇宙を表すというだけではない。宇宙を感じ、宇宙の中に存在する自分、宇宙を構成する一部分である「私」を体感するのである。ここでダンカン舞踊継承者であるサンフランシスコ在住の舞踊家、メアリー佐野氏の指導、この舞踊についての見解を交えながら、曲と舞踊の関係を考察してみることにしたい。（レッスン見学日：2013年11月９日。於 RVlab スタジオ）佐野によると「この曲は特にシンプルなコリオグラフィーなので、ダンカンの基本的な腕の動きを充分に使わなければ上手に表現することはできない」ということである。ダンカン舞踊の全ての動きは、太陽神経叢から発しているが、①、③での腕の動きは完全に脱力し、腕の根元となる肩も背骨も脱力した感覚をもつ必要がある。肩胛骨から腕を持ち上げ、音楽の響きを身体に共鳴させながら動かしていく。この腕の動きに関して、イルマ・ダンカンは「常に自分の内側から動きを起こしましょう。ある身振りをしたいという想いが最初になければならないのです。」（イルマ・ダンカン 2009, p.12）と述べる。つまり「その身振りへの衝動」（イルマ・ダンカン 2009, p.12）が無ければ、舞踊はただの振り付けをなぞるだけになってしまう、ということである。これがダンカン舞踊を踊る際の大原則になる。これを指導者は生徒が理解できるようになるまで、繰り返し指導を続ける。「その身振りへの衝動」の根拠になるものは、個人の自由なイメージでよいのだが、そこには音楽が大いなる原動力を秘めていることは間違いないであろう。舞踊レッスンで、佐野氏は①、③の動きを「大地を眺めている。遠くには川も流れている。人間に恵みをもたらす大地に感謝する」と解説する。この①、③に続く②、④のフレーズは、どちらもＶ→Ｉで、和声的には Dominant→Tonic という進行に相応した自然な振り付けがなされている。しかしこの舞踊においてTonicの部分は単なる「安定」の表現ではない。②、③の動きに関連してイルマ・ダンカンの示唆に富んだ言葉がある。「足元を見下ろすと、草原や川、海が見えます。それらすべてを両腕に抱きたい衝動にかられます。実際に腕を広げながら言いましょう、地球！と。」（イルマ・ダンカン 2009, p.13）この言葉から考えられることは②、④は、①、③の動きを収めるだけの動きを表現しているのではないということだ。①、③で表現した「大地」を腕元に抱き、さらに次の動きへの衝動をも自ら蓄える時間でもあるように考える。⑦の胸元に手を当てる動きは、②④と同じであるが、この時の和声はＩであったのに対し、⑦ではＶ９となっている。つまり安定に入る Tonic ではなく、Dominant であり、単純に考えれば相矛盾する動きとなる。この⑦について、イルマ・ダンカンは「意識ある自分」（イルマ・ダンカン 2009, p.13）を表すとしている。また佐野氏の解説によると、⑥で宇宙を身体全体で感じた自分が⑦になって「自分を悟る」のだという。何を悟るのか。それは「私は一人ではない」ということであり、それが次の動きへのエネルギーになる、と佐野氏は言及している。つまり⑦での動きに内包される意味は深奥であり、自然と Dominant の感覚に対応してくるように思われる。さらに佐野氏はこの舞踊について「小さな一人の人間が、大地のありがたさを感じ、大地と一つであることを感じる、そして宇宙と一つになる。それはどのようなことなのか、このような意味を感じ、考えながら踊るものであり、それによって踊る人の人間性が深まっていく」のだと述べている。

このようにダンカンの舞踊は、単純にカデンツに振り分けられるものではない、ということを改めて感じざるを得ない。ダンカンはこの曲で大地、自然（海、川）、人間（私、あなた）、宇宙という要素を表現している。人間の根本原理の表現、ダンカンの舞踊思想の根幹を表す動きであるといってよいだろう。そして個々の動きは決して静止することなく互いの動きと連関しているのである。これこそがこの舞踊を「禅プレリュード」と名づけた所以であると思われる。シンプルな動きの中にダンカン舞踊の神髄が認められる傑作であるといってよいだろう。

分析結果の考察

多くのダンカン舞踊の分析を紙面の都合上扱うことはできなかったが、基本的なダンカン舞踊の表現としては、ピアノの左手が担うリズムは、舞踊では足が請け負い、その曲に合わせたリズムステップを踏んでいる。そしてピアノの右手が担うメロディは、舞踊では上半身で表現をしている。これが基本の形である。リズムは曲が構成する上拍、下拍に相当するステップを踏むが、これに関してはエミール・ジャック・ダルクローズ（Jaques-Dalcroze, Émile. 1865-1950）の教授法との共通点を感じさせるものがある。ファーバー（Faber, Anne）によると、ダルクローズは「フレーズにおけるエネルギーの波を身体の動きによって理解すること」(バンドゥスレパー 2009, p.102）を教授法の中心に据えたということである。この考え方は結果的にダンカン舞踊の表現に通じるものがあるように思う。またファーバーは、ダルクローズがフレーズのエネルギーの波を

> 概念化し、応用できるような３つの専門用語、アナクルーシス、クルーシス、メタクルーシスを使ったことでしょう。この言葉は、上拍（アップ・ビート）、強拍（ダウン・ビート）、弱拍（アフター・ビート）とほぼ同じようなことです。（バンドゥスレパー 2009, p.102）

と述べているが、筆者は、この概念をそのままダンカン舞踊の分析に応用することが可能なのではないかと考える。ダンカン舞踊では一つの動きの終わりが、次の動きの起点になるように、自然の永遠の連続性を持つことが特徴であるが、そこにはダルクローズの言う「フレーズにおけるエネルギーの波」を身体で表現すること、に近似している。ダンカン舞踊での基本のワルツステップはクルーシスとアナクルーシスの感覚を持ち得るし、１拍目で踏み出し始める前段階では必ずアナクルーシスで動き始める。ショパンのプレリュード op.28-7において、２小節毎にアナクルーシス、クルーシス、メタクルーシスの一連の流れが現れるが、ここでは第２小節の２分音符のメタクルーシスを、たっぷりと響きの余韻を追うように踊りは表現している。またシューベルト作品でのワルツジャンプステップでは、躍動的な動きをもってアナクルーシス、クルーシスを捉えることが可能であろう。このようにダンカン舞踊はその表現において、ダルクローズが提唱した教育法に非常に近いものがあることは確かなようである。「どの音がだんだん勢いを持ち、どの方向に導かれ、どのように解放されるか、また音の余韻があるのか、それともどこかに安定して止まるのか」（バンドゥスレパー 2009, p.101）をダンカン舞踊は表現している部分が多いのである。それはダンカン舞踊が「音楽から喚起された魂」で踊ることを前提としていることを考えれば当然のことであろう。しかしダンカン舞踊の特徴は、それだけではない、と筆者は考える。上記のような理解だけで舞踊を踊るとするならば、それはダンカン舞踊の表層の部分だけを取り出して表現することにしかすぎないのである。ダンカン舞踊の動きの源は太陽神経叢にある。そこを中心に展開していく動きだけがダンカン舞踊となる。そしてその動きを獲得出来た時、初めて音楽の神髄を身体内部で捉えることができると筆者は考える。ダンカン舞踊を学ぶ者は、それを獲得するために日々地道なレッスンに励む。

Ⅱ　２つの指導法の比較

ここでメアリー佐野氏によるレッスン内容を抜粋して簡単に説明したい。（レッスン見学日：2013年11月９日。於 RVlal スタジオ）レッスンは床に仰向けに寝ることから始まる。両手は上げ床につけたままにする。全身をリラックスさせ、大地の息吹を感じるように、大地に身体をゆだねるように横たわり脱力する。呼吸を整えることも大切である。シューベルトの舞曲集を聴きながら、両手を静かに持ち上げ、曲に合わせながら上下させる。さらに眼前に置いた両手を上方に持ち上げるうごき、両手を交差させる動きや、大きく両手を回すなどの動きを行う。この時に、腕そのものを動かす、というより、付け根の胴体部分から発している動きであることを意識する。腕を回す度に肩胛骨が床に当たるので、否応にも意識することになる。佐野氏はこのレッスン時に、「手の重さを感じながら動かすこと。手そのものの動きを意識するのではなく、動きの中にある内面を捉えるように。」と指導している。この動きは音楽、特にピアノなどの楽器を演奏する者にとっては重要なエクササイズである、と考える。ピアノ演奏は、とかく指先にのみ意識が集中しやすい。手の根元は肩胛骨や鎖骨に繋がっているという感覚をつかむのには最適なエクササイズであるため、実際のピ

アノ教育に導入可能なものである。

さて、前編で述べたバーンスタインの「ピアノを弾くにはコントロールされた筋肉の緊張が必要」(バーンスタイン 1999, p.136) という言葉に注目したい。バーンスタインはこの「コントロールされた筋肉」のために以下のように述べる。

> ピアノを弾いている時、筋肉の緊張を自分でコントロールするには、まず筋肉が引き締まっている(収縮している) 時の感覚を覚えることである。簡単に身につける方法は、床の上に横になり、できるだけ体の緊張をときほぐすことから始まる。(バーンスタイン 1999, p.137)

ピアノ演奏に必要な「無駄のない動き」を獲得する為には、まず「身体の気づき」が重要であり、そのための第一歩としてバーンスタインは床での身体の解きほぐしを推奨する。またバーンスタインは「上腕の動きがもとになって音楽的、技術的コントロールがなされる。」(バーンスタイン 1999, p.178) と述べ、上腕の正しい動きを導き出すには「肩の関節が自由で動かしやすいことが前提条件」(バーンスタイン 1999, p.180) であり、そのために「椅子に背をもたせかけて練習する」(バーンスタイン 1999, p.180) ことを指示し、これは首や顎の緊張を取り除くのに役立つ、としている。この練習はダンカン舞踊のフロアーレッスンとほぼ同質のものであり、２つは同じ効果を得られると考えられる。しかしバーンスタインは「肩の関節が自由で動かしやすいことが前提条件」と述べるも、腕や肩の根元は肩胛骨や鎖骨にある、ということには触れていない。それに対しダンカン舞踊において、動きは常に身体の中心から発する、という大原則があるので、上腕をコントロールするのは常に胴体部分にあるその根元を意識し動かし、腕は後からついてくる、という発想である。したがってフロアーレッスンにおいて肩胛骨、鎖骨に意識を持てるように仕向けることが大変重要になってくる。このバーンスタインの提言とダンカン舞踊の共通点は注目すべきであろう。

２つの指導法を比較してみよう。バーンスタインの提案は、確かにピアノ演奏には有効であると思える。だが実際にピアノを弾きながら肩の関節を自由にする意識を保つことは、なかなか困難な作業であると思われる。やはり運指に振り回されることを完全に避けることは不可能ではないだろうか。対するダンカン舞踊のレッスンでは、運指に対する意識は最初から取り除かれている。そして太陽神経叢を中心とした、つまり身体の中心から発する動きを意識すると、自然に肩の関節は脱力する。そして容易に上腕のコントロールを可能にするため、むしろ楽に運指の準備に至るであろうと考える。

続いてダンカン舞踊レッスンの続きを述べよう。エクササイズは床→床に座って開脚→膝立ち→立ち、と寝る体勢から徐々に起き上がっていく過程を取り、身体の内部の骨や筋肉の働きを自覚しながら進んでいくので、身体の緊張をほぐし、全身の脱力を達成することが可能になるように考えられている。そして身体が立った状態のエクササイズの時も、上体は脱力し、足の裏に大地とコネクトする意識を常に保つことが要求される。身体が充分にほぐれてきた時に太陽神経叢を中心とする動きを取り入れるエクササイズが始まる。ここを中心に両手を肩に乗せながら上体を８の字に回す等の動きをしていく。この太陽神経叢を意識することによって身体が解放され、音楽を身体内部で共鳴させることが可能になってくる、と感じる。ダンカンが発見した「ディオニュソスの普遍的な動き」はこの太陽神経叢を中心にした動きであり、首は完全に脱力し後方へ反らす。この動きは例えばショパンのマズルカ op.33-3 で踊る舞踊において、第17小節で使われているが、この小節で転調した変化を表すとともにクルーシスの表現にもなる重要な箇所である。演奏者にとっても表現の要となってくる所であるが、ここを大きな動きであるにも関わらず、全身を脱力させ解放させた動きを伴い表現していることは、もしその踊りを楽器演奏者が経験していたら、その者にとって得難い経験となるだろう。何故なら未熟な演奏者は大抵の場合、このような箇所で身体を緊張させてしまうことが多いからである。アレクサンダー・テクニーク指導者バーバラ・コナブル（Conable,Barbara）によると演奏の際の注意事項として「脊椎の後半部分には脊髄が入っていて、そこから他の（太い）神経が出入りしますが、そこにプレッシャーをかけない」(コナブル 2000, p.13) ようにすることである。そのためには首の筋肉を硬くしないことが大切になる、ということである。また胴体部分も背中も前部もプレッシャーをかけないことが大事である、としている。ダンカンの「ディオニュソスの普遍的な動

き」がここでも楽器演奏訓練にとって有用な動きとなっていると考えることができる。佐野氏によるウォーキングレッスンでは太陽神経叢を意識し、上体は完全に脱力させるため、腕の重みを実感することが可能となる。足は上拍となる２拍目で大きく足を持ち上げ、下拍である１拍目で大きく踏み出すことから音楽フレーズのエネルギーの流れを体感できるように考えられている。使用される楽曲はフェルナンド・ソル（Sol,Fernando 1778–1839）のギター練習曲 op.6–12であるが、ゆったりとしたテンポの４分の４拍子の曲に合わせてウォーキングを練習する。ウォーキングステップに慣れてきた頃に上体の表現を加えていく。ウォーキングでは大地との関わりをしっかりと獲得することが重要なので、まずステップの練習でしっかりと体重移動を感じることに重きを置くが、それが身体で把握できた段階で、次に手をつけていく。手の動きはメロディを追うように、生徒が音楽を感じて動かしていけるよう指導をする。彼らが歩きながら音楽のフレーズ感を捉えられるようにしていく。さらにそれぞれの生徒がコミュニケーションを取りながら少しずつ近づき、互いが一つとなり、人と人とが互いに関連し合う相手であると認識するように仕向けるのである。このような動きは他の動き、例えばワルツ、ポルカ、ステップスイングのレッスンでも同様のことが行われている。つまりレッスンを通して音楽の持つエネルギーの流れを基本として体感させ、音楽のフレーズ感を養わせることを可能にするが、それは常に大地とコネクトさせながら、さらには人間とのコミュニケーションを取ることで全てを一つに連関させていくのである。

ダンカン舞踊は音楽のカデンツ構造の内容に添って動く作品もあるが、必ずしもカデンツ構造に一致するとは限らない作品も多い。ダンカンは決して構造分析による固定化されたパターンを作らなかったから、と考えられる。固定化された機械的な動きは、感情や魂の抜けたものであるとしてダンカンが嫌ったからである。するとダンカンはどのような手段で舞踊を創作したのであろうか。それはやはり「太陽神経叢」からもたらされる動きであっただろうと筆者は考える。今までも太陽神経叢に関して何度も論じてきたが、ここで改めてダンカンが太陽神経叢について述べた言葉を掲載したい。

> 精神表現が身体のあらゆる経路を通じて流出し、溌剌たる生気をもって身体を満たすその精神表現の源、すなわち精神幻想を反映する遠心力を探し出したのだ。幾月かの後、私は自分の全力をこの一つの中心点に集中することを覚え込むと、一つの音楽に耳を傾けているとその音楽の光と震動が私の心の中のこの一つの光の泉に流れ込んで来て、頭脳の鏡ではなく魂の鏡にその内的幻像を反映したのであった。そして私はこの幻像から舞踊を表現することが出来た。（ダンカン 1977, p.134）

この言葉に関し、神澤は「刺激が心の中でヴィジョンをリフレクトするという。つまりまだ実体ではないヴィジョンの段階にあるものを、身体を通して運動として表現する」（神澤 1990, p.36）と解説している。このダンカンの言葉からわかるように、全ての動きの源泉は太陽神経叢なのである。そこから発する舞踊は、到底ダンカンが音楽を理論で分析した結果では無いといえるだろう。しかし、そうして生まれ出た舞踊の数々は音楽の神髄を表しているといってよい作品ばかりである。つまりダンカンは音楽の「魂」の部分、言語化が困難なこの領域を感じることによって数々の作品を生み出したといえるのではないか、と考えられる。

ここで再びバーンスタインの言葉に戻りたい。前述した「上腕の動きのコントロール」のために椅子に背をもたせかけた練習することによる効果を、バーンスタインは以下のように述べている。

> この姿勢で弾くと、まるで胴体から発するような、いわば「ボディ・レガート」とでも言うべき感覚のレガートが生まれる。このような音楽的感覚は、体の奥深くから始まり、みぞおちから上体を通って上り、腕から指へと放射される。こうして楽器から発せられた豊かな音は、鍵盤よりも、むしろ〈響板〉にわれわれの耳を傾けさせる。もはや単に鍵（キー）の操作だけに関心がとどまらなくなると、ピアノのなかから生まれてくるものを、客観的に聴くことができるようになり、その結果もたらされるものが、思考、感情、行動の一体化なのである。（バーンスタイン 1999, pp.180–181）

上記文中にある「みぞおち」は、いわゆる太陽神経叢のことである。このバーンスタインの示唆に富んだ言葉は、ダンカンの言葉や思想と完全に重なることに驚かされる。ダンカンが考える動きの源であ

る太陽神経叢は、実はピアノを弾く時の動きの源でもある、と考えることが可能なのではないか。この不思議な一致は、これ以上論理的に追求することは不可能である。しかしバーンスタインが言う、「豊かな音」「客観的に聴く」ことが可能となり、結果「思考、感情、行動の一体化」をもたらすという言葉の意味は、再考するに値するものだろう。ダンカンの舞踊の源は太陽神経叢から発し、その踊りは自然や人間の調和を創り、人間形成へと発展させる。このダンカンの舞踊による教育思想は、本論前編で触れた、バーンスタインの「生産的練習は調和のとれた人格形成を促す道筋なのである」（バーンスタイン　1999, p.21）という彼の思想と全く一致する。バーンスタインの述べる練習によって人間としての、すべてのものに行き渡る秩序を得られる、という主張において、バーンスタイン、ダンカン両者の教育理念は同質のものである、といっても過言ではないだろう。

Ⅲ　佐野氏へのインタビューと考察

今日継承されているダンカン舞踊の動向、教育的意義を明らかにするため、筆者はダンカン舞踊後継者であり指導者であるメアリー佐野氏へのインタビューを行った。（インタビュー日時：2013年12月21日。於 RVlab スタジオ）紙面の都合上、要点のみを記し考察する。

インタビュー中、佐野氏が繰り返し力説したのは、舞踊の「スピリチュアル」な部分、「自由な踊り」、「自然な踊り」である。「作られた踊りでない、という踊りが、人間の深い感受性を得られるということです。ここに是非着目してほしい」と佐野氏は語る。ダンカン舞踊は常に音楽から喚起された「魂」で踊ることから始まるのであって、まずそれを生徒が「知覚」できるように仕向けることが大切なのである。佐野氏の述べる「作られた踊りでない、という踊り」だからこそ、踊り手は深い感受性を得ることが可能であり、また個々の踊り手達が、自らの個性を発揮し、発展させていくことが可能となってくるの。そしてまさにこの部分に、音楽教育に向けての重要な手掛かりが秘められているのではないかと考える。佐野氏は舞踊の音楽との関わりを以下のように話した。

> ダンカン舞踊は必ず音楽を深く聴きながら踊ります。ですからきっちり音楽の寸法に正確に合うように踊るのではなく音を聴くこと。それが私を動かし舞踊となるのです。そしてこの舞踊の最大の特徴は、音と音との間を表現することです。（佐野）

佐野氏が指摘する「音と音との間を表現する」という言葉は、音楽を勉強する者とって、きわめて重要な課題であることに注目したい。鍵盤楽器学習者が陥りがちな「点（音）と点（音）との連結」という意識から脱皮できる可能性が考えられるのではないか。これは他の舞踊のように、振り付けを音楽に強制的に合わせるような種類のものではない舞踊だから可能になるのであろう。生と死のたゆまぬ流れの象徴であるディオニュソス的なものを、まさにこの部分においてダンカン舞踊は表現していると考えてよいだろう。そして佐野氏は踊るために必要な要素として楽曲分析を挙げている。

> まずこの舞踊において、踊る楽曲全体を「つかむ」ことです。そしてその後に曲の抑揚やクライマックスなどの要素を考慮し、細部にわたって舞踊表現の考察をします。これは何度もやればやるほど様々なバリエーションを生み出す可能性があります。（佐野）

常に楽曲と向き合い、楽曲研究を通して育まれるダンカン舞踊は、踊り手それぞれの楽曲解釈によって様々なバリエーションが可能となる変幻自在なものだといってよいだろう。また筆者が考えるムーシケーとしてのダンカン舞踊について佐野氏は次のように答える。

> ダンカン舞踊の根本にあるのは、古代ギリシアの芸術がそうであったように、詩と音楽と舞踊の統合にあります。叙事詩を感じ取り、舞踊を通して音楽が深まる。そこから自分の在り方を見つめ、人間として高まっていくことなのです。教育としても、自然観を持たせることが重要で、そのようなものを持てる人間を作ることから始まっています。（佐野）

ここに「総合芸術」として捉えるダンカン舞踊の真骨頂があるのではないだろうか。総合芸術とは、ワーグナーが述べた「舞踏芸術、音響芸術、詩文芸術は原初に生まれた三姉妹であり、それが互いに高め合うことで完全にして自由な芸術が生まれる」

（ワーグナー 2012, p.93）という言葉。これは当然ながらダンカンの思想と無縁ではない。３つの芸術の融合によって、それぞれの知覚領域は拡がり個々は高められていく。そこにおいてダンカン舞踊は、佐野氏の言う「自分の在り方を見つめ、人間として高まっていく」ことが可能となるのではないのか。

他の舞踊教育や音楽教育ではみられない、ダンカン舞踊の「自然観を育てる」教育は、いわゆる「スピリチュアルなもの」と結びつく。ここにこそ音楽の本質的なものが存在し、音楽本来のエネルギー的源泉が隠されているのであり、それが人間の感受性を育てるのではないか、と筆者は考える。これはダンカン舞踊の経験が蓄積されるほど、人間として高まる、つまり人間教育的な側面もあることも示唆されるであろう。

現代の舞踊芸術に忘れられているもの、それは人間の内側から発するエネルギー､つまり｢スピリチュアル」とも表現されるものなのではないのか。これは当然、音楽創造分野においても忘れてはならない重要なことであるように思う。ダンカンの思想はこれこそが人間にとって最重要であり、人間そのものを高めるためには必須な要素であると指摘していることを改めて認識する必要があると考える。

Ⅳ　ピアノ教育への応用の提案

筆者は以前「ピアノは背中で弾く」という言葉を聞いたことがあった。いわゆるピアノの「重力奏法」では、指の筋力だけでなく、広背筋を効率よく使えるようにすることが大変有効なのである。しかしピアノ練習時に背中を意識しながら弾くことは、それまで全く意識の経験がなかった学習者にとっては至難の業である。数年前から筆者は、ダンカン舞踊がピアノ教育に貢献できる可能性を考え始めた。筆者がこれまでの考察で捉えたダンカン舞踊の音楽教育的側面をまとめると以下のようになる。

① フロアーレッスンで獲得できる、身体内部の骨や筋肉構造の働きの意識。
② 演奏表現の要になる音楽のフレーズを、全身（首、胴体、四肢、背面など）の脱力を伴い、開放感をもって捉えることができるため、楽曲演奏時にありがちな身体の固さを取り除ける可能性がある。
③ 楽曲構造を身体で感じ取り、身体で表現する。
④ 上拍から下拍への移行時や、メロディのフレーズ感を身体で表現する等、フレーズのエネルギーの流れを体感できる。これはワルツやウォーキング、ポルカなどの曲に合わせるため、曲の拍節感やリズム感も獲得できる。

以上のようなものである。筆者は数年前から特に硬直がひどい生徒に対し、実験的にダンカン舞踊を部分的ながらピアノレッスンに取り入れている。それは以下のように実践し、身体への意識を促すものである。

① ピアノレッスン室の床にあおむけに寝てもらい、全身を脱力し床に身体を預ける感覚を持つ。またこの時呼吸も整える。
② 筆者が andante や moderato 位のゆったりとしたテンポでピアノを弾き、それに合わせて生徒に腕を上げさせ、前後への動きを繰りかえさせる。腕を動かす方向は、無理のない程度に可能な限り多様にやらせる。（腕を回す、左右の動きなど）
③ その運動時に、肩胛骨が床にあたることを感じさせ、肩胛骨の存在を意識させる。そこ（肩胛骨）から発する動きが腕の動きへと繋がるという「気づき」を持たせるようにする。

この練習は手の根元が肩胛骨や鎖骨にあるという感覚を身につけるだけでなく、床にあおむけになる体勢そのものが、腕の脱力を自然にさせる効果もある。昨今、多くの生徒の身体は普段の生活においても脱力が作れない緊張状態にあることに筆者は注目していた。様々な原因が考えられるが、詳しいことはわからない。ただ、このフロアーレッスンから開始すると、生徒の身体は一気に緊張が解け、そのままピアノレッスンに良い身体状態を保ったまま臨めるのである。身体の硬直がひどい生徒もピアノを弾く時の腕の使い方が見違えるように向上した。

前述した「ピアノは背中で弾く」という言葉は、まず手、腕の根元である肩胛骨を自在に動かすことによって演奏技術の幅が広がる、という意味が含まれている、と筆者は理解する。これが上腕や手首のコントロールを楽に達成させ、その結果ダイナミクスの幅が広がり、制御しやすくさせる。さらには音程も肩胛骨でコントロールできるようになれば、それは「音をはずす」回数も激減する効果にも繋が

る。結局、ピアノ奏法は胴体部分の意識と制御の獲得で、かなりの上達が見込めると思われる。そしてピアノ演奏には当然のことながら腹筋もきわめて重要な要素となる。肩胛骨、鎖骨、広背筋から下り、腹筋という身体の中心の部分と上手く連動、調和するようになれば、楽曲を身体の芯で捉えながら演奏することが可能になる。その調和の意識が持てるようになると、身体全体をコントロールすることが容易になる。ダンカンのフロアーレッスンでは、あおむけの体勢から上半身を起こすエクササイズをする時に、あえてゆっくりとした運動にしながら、身体の筋肉や骨の構造を意識させるように仕向けている。これはレッスンの継続により、最終的には身体全体の調和の意識を目覚めさせる効果がある。また和声感を持つことは、演奏者にとって大変重要なことだが、それも含めて楽曲構成、音楽のフレーズ感など、曲が持つ要素を身体の中心で統合できれば、出す音は身体の内側から外に向けての、バーンスタインが述べる「ボディ・レガート」が生まれ、身体の奥深くから湧き上がった感覚が腕から指へと放射できるのではないだろうか。

以上述べたダンカン舞踊フロアーレッスンの効果は、他のレッスン、例えばウォーキングやワルツ、ポルカなどのステップを踏みながらの動きのエクササイズにおいても同様の効果が得られると考えている。「外側＝指」からのアプローチだけでは感じきることのできない音楽を、身体の芯で捉えるという感覚を、ダンカン舞踊レッスンでは随所に捉えることができる。音楽を感じ、演奏する喜びは、「内側＝身体」からまず感じ取ること。それは最終的に指の表現に繋げられると理想的であろう。

おわりに

「楽曲演奏とは本来どうあるべきか」を問うた時、それは決してアクロバット的な指の技術をひけらかすものではないはずである。作曲家の意図を頭で理解することは大切なことであるが、それをしっかりと身体の芯で受け止めることができたら、そして表現のための全身のコントロールが自在になれば、それは理想的な演奏に近づくであろう。そのためにも音楽の本質的なエネルギーの源泉として、「スピリチュアルなもの」があることも念頭においておきたい、と考える。音楽の「魂」の部分を極まった感受性で捉えられるようになれれば、それは演奏に反映されるはずであろう。そして全ての練習過程が、バーンスタインの言う「調和のとれた人間形成を促す道筋」であり、メアリー佐野氏が言う「人間として高まっていく」という人間教育的な価値を見出せるものになれば、社会の中であるべき自分を見出すための大きな力となっていくだろうと考える。

参考文献

・加藤一郎（2004）『ショパンのピアニズム――その演奏美学をさぐる』音楽之友社.
・神澤和夫（1990）『20世紀の舞踊』未来社.
・コナブル・バーバラ（2000）『音楽家ならだれでも知っておきたい「からだ」のこと』(Conable, Barbara.*What every musician to know about the body*. 1998) 片桐ユズル, 小野ひとみ訳. 誠信書房.
・ダンカン, イサドラ（1977）『芸術と回想』(Duncan,Isadora. *Art of the Dance*. 1928) シェルドン・チェニー編，小倉重夫訳編，冨山房.
・ダンカン，イルマ（2009）『イサドラ・ダンカンの舞踊テクニック』（Duncan, Irma. *The technique of Isadora Duncan*. 1970）メアリー佐野監修，松代尚子，西光寺直子訳. イサドラ・ダンカン・ヘリテッジ・ソサエティ・ジャパン.
・バーンスタイン，セイモア（1999）『心で弾くピアノ』（Bernstein, Seymour. *With your own hands*. 1981）佐藤覚，大津陽子訳. 音楽之友社.
・バンドゥレスパー, エリザベス（2009）『ダルクローズのリトミック』（Vanderspar,Erizabeth. *Dalcroze Handbook*）石丸由理訳. ドレミ楽譜出版社.
・ワーグナー，リヒャルト（2012）『友人たちへの伝言』（Wagner , Richard.）三光長治監訳，杉谷恭一，藤野一夫，高辻知義訳. 法政大学出版局.

映像資料

・《*Celebrating the 10th Anniversary of the Mary Sano Studio of Dancan Daning.1997−2008.*》Mary Sano Studio of Dancan Dancing. San Francisco. : Copyright2008.

日領時代の臺灣に於ける草創期の幼稚園設置
―“臺北幼稚園”の変転・変容を中心として―

The Primary Establishment of Preschool in the Period of Occupied Taiwan by Japan : Focusing on Taihoku Preschool as the Center of Change and the Transfiguration

池山　せりょう

Ⅰ．はじめに

日清講和条約締結により日本が領有した臺灣は、臺灣總督府設置によって統治が開始され、日本による臺灣支配は昭和20年10月の連合国軍による臺灣占領まで継続した。

先の論説では、臺灣統治時代に於いて最大の殖産興業として成果を上げた「糖業」（鶴川女子短期大学研究紀要第32号参照）、大日本帝国憲法下で特別な存在であった帝室財産「御料林」の臺灣での設置検討（鶴川女子短期大学研究紀要第33号参照）、〔臺灣鑛業権第一號〕事業者として名を馳せた「藤田組」藤田傳三郎が率いた領臺初期の「鑛業」の事績と関連する諸問題（鶴川女子短期大学研究紀要第34号参照）に着目し、その歴史的意義を明らかにした。

今回は國史館臺灣文獻館所蔵の臺灣總督府文書から、日領時代の臺灣に於ける「教育」のうち、研究が稀薄な「幼稚園」について取り上げ、その設立過程に特筆すべき点を有する臺南・臺北・總爺に設立された幼稚園を中心に紹介する。

幼稚園関係の残存史料が乏しい為、運営の内情を詳述した「臺灣日日新報」を手引きとして（本文中で特段の注記なく、〔年月日のみ〕記載する場合は、臺灣日日新報記事の引用を示す）、当時の臺灣社会の幼稚園に対する認識、臺灣が抱えた独自の事情を踏まえて、その複雑な創設過程や運営を巡る諸問題をテーマに小論を纏めることとする。

Ⅱ．明治期の日本国内に於ける「幼稚園」創設

日本に於ける幼児教育の歴史の端緒は、明治８年（1875年）の京都市上京第三十区柳池小学校（現京都市立京都御池中学校）に求めることが出来る。小学校校舎の一隅を充当した「日本最初の幼稚遊嬉場」開設の動機は、明治維新後、東奠により廃れた都にあって、学問に拠って立つことを目指した都びとの矜持の表れという。この保育施設は「民衆による自然の力がみられるものであり、公立ではあるが、現在わが国の大多数を占める私立幼稚園の開拓者という意味も」（『日本幼児保育史第一巻』日本保育学会　昭和43年４月発行）有する「幼児の福祉と教育に対する京都市民の大きな理想の現われ」（同前）であったとされる。しかし、この幼稚遊嬉場は約１年半で閉鎖となり、中断された。

そして明治９年（1876年）11月16日、東京女子師範學校附屬幼稚園（現御茶ノ水女子大学附属幼稚園）が設立された。皇后より御内庫金5000円が下賜され、日本の幼児教育の魁に相応しく、充実した設備を誇った官立の幼稚園の開園式は、明治10年（1877年）11月27日、皇后・皇太后行啓のもとで盛大に挙行された。幼稚園の始祖フリードリヒ・フレーベルから直接幼児教育を学んだ松野クララを主任保姆に迎え、「中央にある模範的な幼稚園として、永続し日本全国に多くの影響を与えた」（同前）のである。

また、日本に於ける幼稚園の開設・普及は、西欧諸国からキリスト教伝道を目的として来日した宣教師の保姆養成活動に拠るところが大きい。フレーベルは敬虔なキリスト教徒であり、「わが国の幼稚園が江戸時代の伝統に立たず、フレーベルの伝統に依ったことから、（中略）ミッションの幼稚園が盛んになる萌芽を持っていた」（『日本幼児保育史第二巻』日本保育学会　昭和43年６月発行）のである。明治６年（1873年）切支丹禁制の高札が廃され、設立の素地が醸成されたキリスト教系幼稚園は、明治20年以降、北海道から九州まで徐々に普及していった。

Ⅲ．領臺当初の“幼稚園”

扨て、明治28年（1895年）、日本へ割譲された臺灣の地に於いては、「幼稚園」とはどのような存在であったのであろうか。臺灣日日新報で「幼稚園」を巡る記事は、明治29年（1896年）11月27日が初出であり、それは臺灣領有以前の旧慣紹介であった。

「臺灣事情●土人の舊慣一班（つゞき）　▲育嬰堂とは内地の幼稚園の如きもの臺北縣内には一は新竹

城に一は艋舺學海書院の後方にあり同治九年官費及び人民奇捐の金を以て之を設立す艋舺の育嬰堂は泉州鎭海上海廈門等（三郊）阿片厘金税の内一函に付金二圓を抽分し其經費に充つ育嬰堂には乳母を置き月給を與へ以て嬰兒を乳養せしむ然るに乳母は往々其兒に注意せず不親切の行爲あるを以て改正を加へ所生の母に兒を交付し家に在て養育するを許し月々金を與へて育養せしむ乃ち子は實母の手にあるを以て注意周到なるが上其母は最初育嬰の許可を得たるとき一の籤（鑑札）を受取り毎十日に一度兒を抱へて堂にいたり其兒の生存を証す又處女孀婦等私生児を擧ぐるときは此童を預け乳母を養ふて養育するを特許す是れ其醜を掩ふが爲めなり（中略）客歳本島の我版圖に歸せし後育嬰の事は舊により官費を支給あらんことを哀願せしも時の縣令之を却下す（後略）」

このように、内地の幼稚園に近い存在と捉えられた「育嬰堂」であるが、人道的立場から設置された慈善事業の産物であり、「教育」とは程遠い施設であった。即ち、臺灣に於ける幼稚園は日本の統治によって齎されたのである。（尚、「育嬰堂」は、幼稚園設置が増加する中でも、継続して設立されている。）

Ⅳ．本島人による臺南共立幼稚園の設立

明治30年、臺南に於いて、有志者の発起によって、幼稚園設立計画が持ち上がった。私立「臺南共立幼稚園」計画が、日領時代の臺灣に於ける初めての幼稚園設立請願である。

〔明治30年９月21日〕「●臺南市街共立幼稚園　土地の有志者の發起にて臺南市街共立幼稚園設立の計畫あり遠からず好結果を見るに至らん」

臺灣總督府文書「臺南共立幼稚園設立願ノ件（元臺南縣）」が幼稚園に関する最古の史料である。

「臺南共立幼稚園設立願

今般臺南市街關帝廟構内火神廳ニ臺南共立幼稚園設立致度候間御許可相成度此段奉願候也

明治三十年十月十八日

台南（原文ママ）共立幼稚園創立委員　柯鏞亟　王球仙
陳顯三　林人文　島村和四郎　印

臺南縣知事　磯貝靜藏殿」

また、同日付で、創立費・経費補助願が「歳入出豫算」と共に出願された。

「臺南共立幼稚園創立費及経費御補助願

今般臺南共立幼稚園設立可仕候處創立及経常費ニ多額ノ費用相要シ候間創立費トシテ金九拾七円三拾五錢経常費トシテ今十月ヨリ来ル三十一年三月マテ月額金弐拾七円ノ割ヲ以テ六ヶ月分補助金御下付相成度別紙豫算書相添此段奉願候也（後略）」

この補助願は、明治30年11月６日付「指令第三二号　明治三十年十月十八日臺南共立幼稚園設立願及ヒ創立費経費補助願ノ件聞届ケ創立費金九拾七円三拾五錢経常費今十一月ヨリ来三十一年三月迄毎月金二十七円ヲ補助ス」と臺南縣知事より認可され、明治30年11月16日付臺灣日日新報では、「臺南共立幼稚園　私立臺南共立幼稚園は此程知事の許可を得て設立すること、なれり」と報道された。臺灣總督府文書「臺南教育會幼稚園設立報告」が続く。

「幼稚園設立ニ關スル報告

當臺南ニ於テハ客年来學者紳士臺南教育會ヲ組織シ教育ノ改良進歩ニ關シ考究致来候處先般同會幹事蔡夢熊観光ノ為メ京坂地方漫遊ノ節幼稚園ノ兒童保育ヲ目撃シ帰臺ノ後其有益ナル事業タルコトヲ賞賛シテ止マス依テ之レカ設立ヲ勧誘シ且教育會ニ其設立ノ是非ヲ諮問セルニ種々審議ノ上大ニ賛成ヲ表シ同會ニ於テ設立スルコトヲ決議シ直ニ創立委員五名ヲ（内地人一名　本島人四名）撰擧シ創立一切ノ事務ヲ委托セシカ遂ニ十月十八日ニ至リ右創立委員ヨリ幼稚園設立ノ儀願出候聞届候處教育會ニ於テハ蔡夢熊ヲ推シテ園長ト爲シ女子師範學校卒業生ニシテ當地ニ寄留セル婦人二名ヲ招聘シ十二月一日ニ至リ當城内關帝廟内ニ於テ開園致候入園ノ兒童ハ縣参事ノ子弟ヲ始メ冨豪ノ兒童ニシテ既ニ二十名（三分一女子　三分二男子）ニ達セシノミナラス益增加ノ模様有之兒童ノ父兄ノ如キハ毎日来園參觀スル等目下ノ状況ニテハ先ツ好成績ヲ得ヘキ見込者之候此段及報告候也

明治三十年十二月六日

臺南縣知事　磯貝靜藏

臺灣總督男爵　乃木希典殿」

この報告には「幼稚園ハ土地ノ情況ニヨリテ其利害容易ニ決シカタキモノニシテ園長ノ如ハ殊ニ教育上學識ヲ要スヘキモノナルニ孛識経験ニ冨マサル本島人ヲ以テ園長ニ充ルニ至リテハ頗適当ナラサル儀ト存候」との付箋が貼付され、園長が「孛識経験ニ冨マサル本島人」であることは、總督府にとって不安要素が大きく、「頗適当ナラサル」点であった。この問題について検討出来る資料がなく、詳細は不明だが、その後の出願時にも蔡夢熊の「園長」としての署名を確認出来る為、結果的に容認したと考え

られる。

本島人の手による幼稚園は、明治30年12月１日に開園した。

〔明治30年12月７日〕「●幼稚園開園　臺南幼稚園は十二月一日より開園せり園主（原文ママ）は蔡夢熊氏にて保姆の外川原タミ子片桐クリ子を招聘して教務を託せり開園當日の生徒は本島人のみにして十餘名あり猶追々入園申込ありと云ふ」

更に、開園直後に修繕費補助願が出された。

「臺南幼稚園修繕費補助願

今般關帝廟後ニ於テ幼稚園開園致候處門扉等無之拜借ノ樂器其他仝園ノ附屬品等保管方困難ニ有之不得已樂器ノミハ他所ニ振附ケ候處室内狹隘ニシテ不便少カラズ且附屬品ハ教授後一々他所へ預候等諸事甚困難ニ有之ニ付今般教場下觀音扉ヲ修理シ教場取擴メ且樂器其他附屬品保管ニ便宜ヲ與ヘタク候條右修繕費トシテ五拾五円六錢御補助相成度別紙相添此段奉願候也

明治三十年十二月七日

幼稚園々長　蔡夢熊　印

臺南縣知事　磯貝靜藏殿」

この願出は「適切」と判断され、補助が認められたが、零細な幼稚園運営は設立当初から財政、保育環境、施設設備等、何れも「諸事甚困難」に直面した前途多難な船出であったことが窺える。

この「臺南」の地は、如何なる状態であったのであろうか。明治31年５月20日付臺灣日日新報は、臺南へ赴き学事調査を行った教育家によって、「臺南國語傳習所」・「臺南語學校」・「書房」・「私立臺南幼稚園」の４施設を紹介している。（尚、「書房」とは、本島人在来の伝統的教育機関で、庶民の通う“寺子屋”の如き存在として優勢であり、「何れの書房生徒も五十音丈は差閊へなく讀み得る」状態であった。臺灣日日新報は「本島の初等教育とも見るべき」存在と述べている。）

「雜報●臺南に於ける學事一斑　（前略）同地方は文化の早くより開けし丈に流石に完全なる學校も備はり新規設立の分と雖も其進歩發達大に見るに足るものあり今ま左に各種の教育機關が如何に發達し居るかを報道せん先づ▲臺南國語傳習所（中略）▲臺南語學校（中略）▲書房（中略）▲私立臺南幼稚園　在臺南有志者の發企により昨年の設立に係る保育の方法は畧ほ内地の幼稚園と仝しく目下三十餘名の土人幼兒ありと雖も他の諸學校に比しては左まで盛んならず其原因の那邊に存するやは知らざるも此の如き良機關は官に於ても相應なる干渉を加へ充分の發達を幇助すべき方法を講ずるこそ望ましけれ」

清王朝時代、臺灣には「科挙制度」を頂点とする伝統的な教育文化が存在した。この官僚登用試験に備える為、官営「書院」と、私営「私塾」が設置されていたが、この中で「臺南」は「文化の早くより開けし丈に流石に完全なる學校も備はり」、既に発達した地であった。特に「臺南國語傳習所」は、「臺南に於ける唯一の官立學校」であり、「清政府時代に於て全臺の首學たりしを以て其規模頗る大に且實に全島文學の淵叢たりしなり故に其の校舎は本島中歴史的第一位を置くを得べし」とあり、当時の臺南の地が占める重要性と、前時代から継承された本島人社会の教育に対する素地を考えれば、「冨豪ノ兒童」を対象とした臺灣初の幼稚園設置申請の動きが臺南にて生じたことは首肯出来る。

ところで、この臺南共立幼稚園は、臺灣總督府の如何なる判断のもとで、認可に至ったのであろうか。京阪地方の幼稚園見学で感化された本島人自らが主体となって「教育會」を組織して、本島人幼児の為の幼稚園設立を志向し、それを臺南縣知事が認可した上、相次ぐ補助金申請を認めた点は寛容であると捉えることも可能であるが、当時の臺灣總督府の「教育」に対する姿勢を顧慮すると、単純な評価は出来まい。

西欧列強の植民地支配方法とは異なり、時間的な猶予なく、俄かに臺灣割譲を得た日本は、初代總督・樺山資紀のもと、武断政治を基軸とした植民統治政策を推進した。「摸索と修正、抑圧と懐柔を繰り返しつつ、常に不安定な要素を内包しながら」（山本一行・樋浦郷子・須永哲思「戦中戦後台湾における教育経験―宜蘭・李英茂氏への聞き取り記録から―」『天理大学学報第67巻第２号』平成28年２月発行）進められた植民地統治であり、続発する各地の抗日武装蜂起の鎮圧と、内地の資本導入に躍起となった領臺初期に於いては、「教育」は二の次であったと考えられる。「専制政治の統治・資本勢力の確立・教育施設に対して冷淡であった。すなわち、この時期は「無方針主義」であり」（鍾清漢『日本植民地下における台湾教育史』多賀出版 平成５年２月発行）、教育費も抑制されており、「教育当局側としても、漸進主義、消極主義をとらざるを得なかった」（同前）時期であった。このため、画期的な臺灣初の私立幼稚園設立も、設立の許認可権限を地方廳に委ねており、總督府では然程重要事項として

は扱われず、傍観の姿勢に止まった。寧ろ、臺灣日日新報「此の如き良機關は官に於ても相應なる干渉を加へ充分の發達を幇助すべき方法を講ずるこそ望ましけれ」と、幼稚園黎明期に官による積極的な補助の重要性を説いた記事の先見が注目される。尚、この幼稚園の存続や運営状況は不明だが、まもなく廃園となったことが推測される。

〔明治34年３月17日〕「●臺南懇話會と幼稚園再興　幼稚園の再興問題は往きに懇話會がその決議として當路に意見を開陳したる處なるがその後會員間種々の協議を凝らしたる末一ヶ月の經費五十圓と見積り生徒よりは授業料を徴するとし且つ發起人たる同會員十四名が一己人として一ヶ月一圓の寄附を爲すとすれば少くとも經費の一半は之を得る次第なれば是に同縣より以前存在の幼稚園の基本殘金と云ふべき財產の交付を受け更らに有志の寄附を募集せば多少基本財產を得るにも至るべければ不足の分丈け毎月縣廳の補助を仰がんとて今は願書も脱稿し發起者間調印中なりと云ふ（後略）」

このように、有志による寄附を募って幼稚園再興を目指し、臺南縣廳への補助を求めた運動が確認されることから、最初の幼稚園廃止後も、幼稚園の必要性が僅かながらも認知され、徐々に臺南社会に浸透していったと捉えることが出来る。

Ⅴ．淡水舘に於ける臺北幼稚園の設立

臺南に続いて設立されたのは、明治33年（1900年）10月15日、臺灣總督府が置かれる島都「臺北」に於いて、「淡水舘」という施設の一部を使用した幼稚園である。「淡水舘」とは清領時代に建てられた官立「登瀛書院」である。明治28年12月18日、樺山總督がこれを修繕し、臺北在勤者の文武官会合娯楽施設「淡水舘」と命名した。國史館臺灣文獻館所蔵『陸軍幕僚歷史草案』には、「十二月十八日　台北在勤ノ文武官會合娯樂ノ為メ城内旧東（原文ママ）瀛書院ヲ修築シテ淡水舘ト名ク蓋シ君子ノ交ヤ淡キコト水ノ如シトノ義ニ資リ總督ノ命名スル所ナリ」とあり、当時は上流階層の交歓倶楽部であったと考えられる。明治38年６月13日付臺灣日日新報記事に「淡水舘裡の薄暗き一室に在りし私立の臺北幼稚園」とあるように、幼稚園としては明らかに不適な環境であった。

〔明治33年９月１日〕「●幼稚園設立の計畫　臺灣銀行役員三木氏の北堂マサ子は夙に大阪梅花女學校保育科を卒業し幼稚園に經驗ある人なるが今回當地に同園を設立せんことを企て添田博士の賛助を得一昨日同博士邸に木村、峽の二事務官、田中國語學校長、小林師範學校長、西警部長、古谷鐵道屬及び民間にて（中略）諸氏集合し種々協議の末假りに淡水舘の一室を借受け共立事業として開園し創立費は有志者の寄附を得維持費は保育料にて支辨すること、し會員代表者には木村學務課長を推し峽主計課長、田中國語學校長、古谷傳の三氏に設計豫算等の調査を囑したりと云ふ」

三木眞砂子の経歴は、臺灣日日新報が伝えるのみであるが、臺灣銀行役員の母と推測される。臺北幼稚園は現地有力者の縁者による発起であり、後援者も多岐に亘った。この幼稚園の運営開始と保育の様子を臺灣日日新報が連日伝えている。

〔明治33年10月16日〕「●臺北幼稚園の開始　幼稚園設立の事は久しき以前より二三民間有志者の唱道するところなりしに過般恰も現任田中國語學校長の來臺あり同氏の熱心なる奬勵に依て去八月下旬添田臺灣銀行頭取、甲斐事務官、木村學務課長、其他の數氏右設立に關し協議するところ□□□たる結果愈設立に決し費用は凡べて有志者の義捐に仰ぐこと、なし會計監督には甲斐事務官と、姆育には田中國語學校長を、又全体の取締には木村課長を推して役員とし保姆には内地に於て多年經驗を有する三木眞砂子に依托すること、なし淡水舘の一部を以て保育場とし愈昨日開園せし由なるが尚ほ園生が君が代を解する時を待て改めて改園の式を擧行するの都合にて目下熱心に保育中なり（後略）」

〔明治33年10月17日〕「●臺北幼稚園の設備（前略）▲教場には新造の卓子椅子數脚を備へ塗板を前面に掛け其一隅は附添人の溜所となせり創設當初のことなれば器具其他の設備未だ完全せず漸く保育に使用する二十種の玩器丈は整ひ居れど是とて一二不足の品あり此等は次回の便船にて大坂なる葵倫社より運び來る手筈なりと　▲園生は三年以上六年以下にして臺北にて中流以上に位する人の稚兒二十名あり其内付添人の保護するものは十人にして其他は往復共單獨出入するとなり洋裝に份したる女兒、筒袖を着たる嬰兒、袴を穿きたるもの、花やかに飾りたるもの、種々様々の風裝にて机に向ひ玩具を弄して保姆の命令に服し規律外の規律に依りて自然に感化さるゝ有様は亦言ふべからざるの趣味を有するものなり　▲授業は午前九時より始まりて正午に畢る其間は三十分毎に用便の休憩時間十分を與へ前の三十分

には玩器に就て正式に保育し後の三十分を遊戯保育の時と爲せり　▲保姆は主任三木眞砂子の外に同人の親族たるもの二名ありて一名は玩器保育の助手なり一名は遊戯保育の補助を爲しつゝあり（中略）日を經るに隨ひ（中略）授業時間も午後まで伸ばす見込なりと云へり兎に角新領土に於て百事未だ不秩序勝なる折柄早く本園の設けあるに至りしは喜ぶべきことなり」

このように、充分な準備を整える猶予もないまま、臺北幼稚園は開園した。運営は内地での保育経験豊富な保姆・三木眞砂子とその親族に委ねられ、「臺北幼稚園は最初寄附行爲に依りて組織せられしも三木眞砂女史專ら之が主任として保育の事より事務其他に至るまで一切獨力にて處理し殆ど三木氏私設のものゝ如き狀態」〔明治37年５月19日〕であった。

当時の保育は、「兎角之を等閑に附して無知無學の乳母若しくは子守の手に放任して顧みざるもの多く特に本島の如く氣候風土の宜しからざる土地に在りては父母保育の不完全子守の不注意よりして幼兒をして疾病就中恐るべき腦膜炎に罹らしむるもの多きは歎ずべきの至り」〔明治34年５月12日〕と指摘するように、「等閑」「放任」から重大疾病に繋がっていた。この悪弊の打開策として「本島唯一の臺北幼稚園にては今回園則を改正し保育料を一圓に減額し遍く家業家務の爲め兒女の敎養保育不行届に陷ることなからんやう」改善を促し、幼児の「健全なる發育と善良なる習慣と兩つながら得せしむる」〔明治34年５月12日〕ことを目指したのである。しかし、明治37年４月22日付臺灣日日新報には三木の帰国記事があり、後継者不在となったことが分かる。三木の私塾の如き臺北幼稚園の基盤は、保姆一名の帰国によって、園の運営が頓挫する程の脆弱さであった。臺北幼稚園の存続あるいは廃止が臺北廳長と検討された。

〔明治37年５月19日〕「●臺北幼稚園の擴張　（中略）差當り其後繼者を得るの必要を生じ或は之を廢せんとの説もありしが從來之に關係を有し會計上の保護等を與へつゝありし峽、佐田、木村、賀田の各氏は石角設置したる臺北唯一の幼稚園を廢するも殘念なりとて其組織を改めて財團組織となし一層之を擴張する事となし佐藤廳長に謀る所あり結局臺北第二高等小學校長平井又八氏に其監督を托し元同校敎師仁熊學子女史を保姆主任に聘し又同校女子補習科主監石居房子女史にも保育上に就き指導を請ふ事と爲し大に改革の實を擧るに至れるを以て此際入學兒童を募集し益々擴張せんとの計畫あり現在の同園の入學兒童は三十名許にて今回改革の結果として外國人よりも兒童を托するものあるに至れる由」

こうして、臺北幼稚園は組織を改編して高等小學校長に監督を託し、小學校敎師を保姆主任に迎えて、拡張へ向けて動き出した。

Ⅵ.「臺北幼稚園規程」発布と“公立”臺北幼稚園の誕生

臺北の児童数増加にも拘らず、「學齡兒童前の幼兒をして家庭以外に品性を涵養し善良なる習慣を授くるの機關は唯淡水舘内に開ける私立幼稚園の一あるのみにて到底完全に其目的を達する能はざるを慮り」〔明治38年３月18日〕、その上「其の經費等は一に有志の寄附等に仰ぐとなれば到底完全の設備を全ふする能はず從つて幼稚園の目的を達すること困難なれば」〔明治38年３月14日〕、總督府もこの事態を掌握し、明治38年（1905年）３月14日府令第16號「幼稚園に關する規程」、訓令第39號「臺北幼稚園規程」が発布された。そして４月１日、告示第21號により臺北幼稚園が設置され、ここに總督府が初めて認可した「公立」幼稚園が誕生した。規程発布を以て、正式な幼稚園設立に至ったのである。

日領時代の幼稚園数、保姆数、幼児数等の具体的な数字は、大正５年10月創刊の政府広報雑誌『臺灣事情』が詳しい。その「幼稚園」項では「明治三十八年三月幼稚園に關する規定の發布ありて」（大正拾年版）、「本島に於ける幼稚園は、明治三十八年四月一日を以て設置を見たる臺北幼稚園に始まる。」（大正十一年版）と紹介されている。

この臺北幼稚園設立の経緯は、總督府文書で確認出来る。

「理由書

現在ノ私立臺北幼稚園ハ明治三十三年十月ノ創立ニ係リ淡水舘ノ一部ヲ園舍ニ假用セルモノニシテ其ノ目的トスルトコロハ滿三歳ヨリ尋常小學校ニ入學スルマテノ幼兒ヲ保育スルモノナルハ一般ノ幼稚園ニ於ケルト同一ナルモ之ガ現況ヲ熟察スルニ萎靡不振ノ狀態ニアルハ畢竟單ニ有志者ノ計画ニ成レルモノニシテ維持上ニ困難ナルト之ガ管理監督ニ任スルモノナキノミナラス職員ノ人選其ノ當ヲ得サルニ職由セルモノタルヲ疑ハス而シテ新開地ニ於ケル幼兒ノ保育ニ關シテハ決シテ之ヲ輕々ニ見過スベカラサ

ル問題ナリト思料スルニ依リ第一按府令ヲ以テ此際幼稚園ニ關スル通則ヲ定メ第二按訓令ヲ以テ管理者及職員ニスル規程ヲ定メ當分ハ臺北ニ限リ設置スベキモノトシ第三按告示ヲ以テ幼稚園ノ位置及名称ヲ指定セラレ尚第四按ヲ以テ園長及保姆ノ採用并給与ニ関シ通達ヲ発セラルルノ必要ヲ認メタルニ依ル
追テ幼稚園費来年度ノ予算ハ俸給諸給八百四拾円園費二百四拾円修繕費二百三拾四円旅費百五拾円雑給雑費四百二拾六円合計千八百九拾円ニシテ幼児入園見込数七十名ニ対シ保育料一人一円五拾錢十一ケ月千百五十五円ノ收入トナル然レドモ全月缺席スル者モアルベキニ付キ收入一ケ月分ヲ除キ千五十円ヲ予算ス依テ右ノ收入トヲ引キ純粋ニ地方税ヨリ支辨サルヘキ金額ハ大約八百四拾円ニ過ギサル見込ナリ」

このように、先ず臺北に限定して設置した公立幼稚園の運営は、「保育料一人一円五十錢」と定められ、予算上見込まれる約840円の赤字は地方税で補填し、臺北廳長に管理させて幼稚園運営を支えるという臺灣總督府の方針が初めて具体的に示された。

「此幼稚園開設と共に現在せる私立臺北幼稚園は解散する筈なれば目下同園に在る兒童も更らに出願するの必要あり」〔明治38年３月18日〕と、現行の私立臺北幼稚園を３月末で解散させた上で、「滿三歳より小學校に入るまでの幼兒を保育して家庭教育を裨補し毎日五時間以内遊戯、唱歌、談話、手技等を適宜に授くる」（同前）ことを目的として、４月に誕生した公立臺北幼稚園は、「第二小學校分教場の一部を教室に充」〔明治38年４月５日〕てられた。定員80名に対して、「入園を出願せし幼兒は非常に多く殆ど滿員の有様なり」〔同前〕と盛況であり、４月６日に佐藤臺北廳長、山崎高等女學校主事等の出席のもと、第一回入園式が挙行された。

〔明治38年４月６日〕「●幼稚園の入園式　臺北幼稚園にては愈本日午前九時入園式を行ふ由にて入園者（中略）男四十六名女三十六名計八十二名にて定員を越ゆること二名なるが保姆は脇山まさ子、仁熊榮子、服部さくゑ子の三女なりとぞ」

臺灣總督府文書には、この３名の履歴書が存在し、明治38年４年１日發送「祕第七〇二號　詞令案」には、「脇山マサ　月俸三十五円、服部サクイ　月俸二十円、仁熊榮　月俸十五円」と定められ、「臺北幼稚園保姆ヲ命ス」とある。

明治38年６月11日から３日間、臺灣日日新報は、記者が見聞した保育の目的・時間・内容、保姆・父兄・附添人の様子など、開園間もない臺北幼稚園の日常を詳細に伝えている。

〔明治38年６月11日〕「（前略）教育的に遊ばせる事は實に至難の業にして未だ十分の好結果を擧げたるものあるを聞かず故に幼稚園の効果を疑ふもの少なからずして利弊果して如何なるものかは今日と雖ども遽かに判斷し得ざる所なり（中略）數多き父兄の内には幼稚園を小學校の如く考へ宅の坊主はまだいろはのいの字も知らぬとかまだ勘定が出來ぬとか或は又幼稚園に幼兒を送る事を以て單に腕白者の厄介拂と心得毎月一圓五十錢の保育料を出し居るにも係らず八時頃に出たのが十時過ぎには歸つて來る斯くては何の役に立つものかなどいふ人もなきにもあらずと聞く（中略）殊に臺灣の如き氣候の所に此頃の如く暑さ烈しきことなれば保育者の苦心到底素人の想像し得ざるものあらん」

と保姆の奮闘は評価されるものの、保護者の理解も充分に得られず、幼稚園の浸透にはまだ時間を要する段階であった。この臺北幼稚園の施設の完否については、

〔明治38年６月13日〕「淡水舘裡の薄暗き一室に在りし私立の臺北幼稚園を解散し新築小學校の一部に官營の臺北幼稚園なるもの堂々として生れ出づるや記者はひそかに其設備の見るべきものありて復た遺憾なからんと信ぜり然れども時運僅かに轉じて事業尚草創に屬し同園の經費僅かに一千八百圓にして此中保姆一個年の俸給八百四十圓を除き餘す所の九百六十圓を以て一個年の經濟を處理せざるべからざるに依り到底遽かに設備の完全を企つる事能はざりしならんされば諸種の器具も私立幼稚園より引繼ぎたるもの多く新たに購入せるものは未だ到達せず」

と、慢性的な経費不足から厳しい運営を余儀なくされ、保育場・遊戯場は、新築校舎の一部で清潔であるものの、

〔明治38年６月13日〕「之を覗きて先づ感を惹けるは室内の落莫蕭條たる事なり其天井の高き室の壁一面は灰色に塗り籠められ一方には色の剝げたる黒板あり相映じて陰鬱の氣を惹くこと夥しく（中略）天使の如き子供の室としては淋しさの限りなるを覺ゆ」

という万事に不十分な有様であった。

加えて、開園早々、問題視されたのが「園児の附添人」の存在であった。

〔明治38年６月14日〕「附添人の如きも開園當時は常に五六十人の多きに及び皆遊戯場保育場に波を打ちて押し寄せ保姆の作業を妨げること夥しかりしを以て曩きに附添人控所を制限するの止むを得ざるに

及びし由なるが（中略）唯惜むらくは父兄が附添人の選擇に意を用ゐる事厚からずと見江身嗜なき下婢などの豚の寢ねたる如くベンチの上に睡り居れるを弱々しき女の兒が揺り起して何か言ふを『蒼蝿いつたら』と刎ね付けて平然たるを見き斯る附添人は其幼稚園往復の途中は勿論平生に守りをする間に於て果して如何なる擧動を幼兒に模倣せしめつゝあるか誠に寒心に値する事といふべし」

とあり、附添人の野鄙な挙措は教育上も看過出来ない状態であった。２年後、明治40年（1907年）９月に河合龜輔が提出した「幼稚園學則」中には「附添人心得」が含まれている。

「附添人心得

一　幼兒附添人タル者ハ父母教師ニ次テ第二ノ模範トナルベキ者ナレハ品行方正諸事謹慎ナルベシ

一　附添人タル者ハ幼兒ニ對シ親切ヲ主トシ應答ノ言語ハ特ニ慎ムベシ

一　附添人タル者ハ粗暴ノ擧動又猥雜ナル談話ヲナスベカラズ

一　附添人タル者ハ虚言妄説ヲ以テ幼兒ヲ畏懼セシメ又ハ強ク抑壓スベカラズ

一　附添人ハ園中ニ於テハ特ニ謹慎シテ凡ソ教師ノ命令ニ從フベシ

一　附添人ハ附添人控所内ニ待合セ猥リニ園中ヲ遊歩スベカラズ」

と定められていることからも、当時の附添人の目に余る振舞が具に看取出来る。

この臺北幼稚園開始直後の連載記事は、

〔明治38年６月14日〕「要するに今日尚未だ利害得失の決定せざる幼稚園の設立を敢てしたるは蓋し當局の大英斷にして随て勿論其設備を完全にし其内容を充實せらるるなるべく家庭も亦能く幼稚園保育の眞趣旨を諒知し皆共に幼稚園を以て一の贅澤物視することなく内外相俟ちて有終の美を濟さんことを望む（完）」

と結んでいる。再興された幼稚園に対する関心の高さとは裏腹に、未だ理非定まらず、総てに模索する様が窺える。「今日尚未だ利害得失の決定せざる」中、設立に踏み切った總督府の姿勢を評価する一方、既に幼稚園は「一の贅澤物視」される気配があった。

明治38年６月27日、施設上の不便解消を理由として、臺北廳長管理下より國語學校管理下へ移す旨、訓令第百四十九號を以て、「臺北幼稚園規程」が改正発布された。

そして、一夏を過ぎた後には、気候を巡る記事が頻出する。

〔明治38年10月６日〕「●幼稚園の昨今　（前略）保育の時間は是迄甚だ短かりしが（中略）又夏季休業は他の學校と同じく七月十日より八月末までなりしも七月中僅かに十日丈けを保育するともさしたる利益もなかるべく却つて往復の間に暑さに苦しむる虞あり依て本年（らいねん）よりは七月一日より八月三十一日までの休業とする由」

〔明治39年３月11日〕「●幼稚園々兒募集　（前略）幼兒保育の時間は現今は朝の九時より午後一時半までにて晝飯は辨當を用ゐ居れど來る四月よりは昨年の例に依れば朝八時より十一時半までなり是れは他の學校役所などと同じく午後が暑くなる故晝までに返へすものなれど四月中位は今のまゝの時間なるべし尤も希望を言へば午後の暑さ盛に歸せず涼しくなるまでは幼稚園に置きて何くれとなく世話して貰ひたきものなり單に朝の涼しき間だけ幼稚園に預り盛んに暑くなる頃銘々の家に歸るやうにては餘り有りがたみなしと謂ふべし」

〔明治39年４月27日〕「●幼稚園の昨今　（前略）追々氣候も暑くなる故保育の時間を變更し成るべくは朝早くより夕方まで遊ばせおく様にするを得ば一には子供のためにも仕合せに二には幼稚園其もの、本旨にも協ふ譯なれど何ういふものか經費も少く随て設備も十分ならず滿足に保育を行ふことに多少の困難もあり依て來週よりは朝涼しき間に幼稚園へ來り晝前までには歸宅せしむる計畫なりといふ」

〔明治39年９月７日〕「●幼稚園雜事　（前略）臺灣は内地とは違ひ日光烈しければ日蔽の類内地よりも澤山備へられざるべからず又臺灣は内地よりは雨降り續く故割合大なる遊戯場なかるべからず」

このように、臺灣での幼稚園運営に於いて、總督府が苦慮した問題の一つが「夏の酷暑」である。免疫力の弱い幼子を対象とする幼稚園の問題に限らず、この暑さが引き起こす深刻な諸問題を伝える記事が頻出している。近衛師団長北白川宮能久親王が悪性マラリアに罹患して薨去したように、ペスト、腸チフス、コレラ等の感染症や伝染病が蔓延していた。日本内地では撲滅した病気も、領臺当初は臺灣各地で発生し、衛生状態も劣悪であった。暑さに加え、高湿度で降雨量の多い臺灣は、当時の日本人には凌ぎ難い夏であった。總督府は風土病などの防疫対策に莫大な経費と人力を投入し、抑制に躍起と

なった。幼稚園に於いても短時間にならざるを得ない保育時間、夏季休業期間の設定等、暑さへの対処が重要であった。

この「公立」臺北幼稚園の運営に対する世上の評価は、如何なるものであったのだろうか。

〔明治39年９月７日〕「●幼稚園雑事（前略）一體幼稚園の目的は今の臺北幼稚園の如く何となく貴族的なものにはあらずして例へば夫婦共稼の者が朝より晩まで仕事に出づる間其幼兒の世話を托し置く如き仕組になるを尚ぶものなり之に反し臺北幼稚園の如きは十分に家庭に於て子供を育て得べき人々にてありながら之を幼稚園に入れるが例なり是には保育料の高き事も關係あるべし卽ち臺北幼稚園の保育料は一ヶ月一圓五十錢にて小學校授業料の四五倍なり斯かる例は東京の如き處にても特殊の貴族的幼稚園ならでは無き所なり臺北の幼稚園が若し貴族的幼稚園の積りならば保育料は其儘としても設備が更に大仕掛なるを要すべく若し貴族的特殊のものにあらずとせば保育料を引き下げ稼ぎ人の子供なども澤山世話して貰ひたきものなり今日の如く設備が足らず保育の時間が短くてはたゞ「宅の子供は幼稚園に行つて擦れつからしになりました」といふ怨言を聞くに過ぎざるべし」

開園１年後の明治39年時点で、臺北幼稚園は富裕層を対象とした「貴族的特殊」な存在になっていた。内地に匹敵する程の高額な保育料で、夫婦共稼の者が幼児を託す理想の仕組みとは乖離していた。その保育料に見合わぬ短い保育時間、設備の不足・不備に加え、さらに酷暑・高湿度等、厳しい気象条件下での幼稚園運営は難航していた。

この状況を打開する為、大掛かりな幼稚園新築計画が持ち上がった。

〔明治39年12月１日〕「●幼稚園新築の計畫　臺北幼稚園は今高等女學校の教室を借り受けて保育室となし居れるも女學校は明春新に二學級百名の生徒を入學せしむるが故に最早幼稚園は其遊戲室もなく保育室もなき事となるなり依て其筋に於ては新に園舍を建築せんとて目下其計畫中なる由（中略）斯かる園舍を作る時は園兒百五十人まで預るを得べしといふ兎に角不完全なるものを捨て、完全なる建築をなすことは結構至極の事なり」

しかし、この「工費だけにて一萬五千圓位に上る筈」、「園兒百五十人まで預るを得べし」「不完全なるものを捨て、完全なる建築をなす」夢の如き計画は頓挫し、明治40年３月31日限りで突如として廃園が決定された。

〔明治40年３月28日〕「●學事一束　臺北幼稚園は愈々昨日を以て保育の終結を告げ來る三十一日を以て全く廢止せらるゝ事となれり同園の淡水舘内に在りし以來の發達を追想すれば今日遽に之を廢止せらるゝこと如何にも殘惜しき様なれど完全の設備もなき所にて夫の保育の大事業を爲す危險を思へば今日斷然之を廢止して却つて幼兒の幸福なるかも知れずフレーベル沒して五十五年未だ幼稚園なるもの、理想通りの好結果を得たるもの極めて稀れなり獨り臺北幼稚園のみが好結果を收め得ざりしに非ず唯盡すべき道を盡し終らずして廢止の運びに至りたるは遺憾なり」

この臺北幼稚園の急な廢止は、「年と共に入園幼兒の增加するに迨び園舍の狹隘にして新築を要するも費用の支辨を否定せられ他に方策なかりしより」〔大正６年３月15日〕已む無く終結した。「幼稚園が淡水舘に在りし時代に比べては今日の幼稚園は非常に完備せるものといふべく」〔明治39年３月11日〕格段の発達を見た「公立」臺北幼稚園であるが、まだまだ未成熟であり、「完全の設備もなき所」であった。

Ⅶ. 成淵學校に於ける臺北幼稚園の再興

この突然の廢止から半年後、牧師・河合龜輔によって、臺北幼稚園再興の願書が出され、明治40年12月28日発送、再興が認可された。

「總學第二一三〇號　　明治四十年九月六日　立案同日發送

私立幼稚園願書訂正方照会ノ件

千葉縣平民河合龜輔私立幼稚園設立願書

本年九月四日付臺北總庶第二三三三号ノ一ヲ以テ進達候處同願書事項中付箋之通訂正相成度候間出願人ニ示達方御取計相成度出願返戻此段及照会候也

局長

臺北廳長」

臺北幼稚園再興の動きは、「當地の幼稚園は昨年の春に廢せらるゝや本願寺別院等に依り再興の噂ありしも其儘立消江と」〔明治41年４月７日〕なっており、宗教を問わず、中軸となるに相応しい人物の模索が続いた。牧師・河合龜輔とは、米国で学び、「臺北基督教會」に属して活動した著名な人物である。

この幼稚園は当初４月下旬、「中等家庭の幼童七十名を收容する見込にて其の薫育法は專ら神戸の幼

稚園に倣ふ」〔明治41年４月７日〕予定であったが、主任者の人選が難航し、「今回いよいよ内地より招聘することに決定せるも七八月頃ならでは渡臺し得ざる旨申來れる故開園は勢ひ其時分迄延期となるべしと」〔明治41年６月７日〕報じられた。明治40年９月４日付「臺北總督庶第2333號」には、「追テ保姆嘉納光ハ目下神戸幼稚園ニ奉職中ニシテ仝人渡臺ノ上開閉ノ時間及年齢等ハ決定更ニ申出ヘキ筈ニ候條爲念此段申添候也」とあり、開園は９月に延期となった。

〔明治41年８月27日〕「●臺北幼稚園開始　臺北幼稚園は愈々諸般の準備も進行したるにより九月一日開園式を擧行すること、なれり園舍は撫臺街二丁目成淵學校の一部を以て之れに充てたるが生徒は目下二十餘名の申込みあるも總員四十名を限り有志の子弟を收容すること、なるべし同園の設立に就ては臺北基督教會員有志の後援とに依り今日に至りたるものにて河合龜輔氏を園主とし長崎常氏夫人清子を園長となし園一切の經營は前記夫人懇話會專ら其衝に當るべし（中略）因に授業時間は夏期は午前中三時間の定めなるも冬期は午前より午後に亙るべく一切の設備及び兒童躾け方等の方針は中流社會の家庭を程度として定めたりといふ尚ほ入園希望の向きは前記婦人會又は臺北基督教會に申込まるべしと」

そうして、明治41年９月１日、臺北幼稚園開園式は臺北の各婦人団体を招待して挙行された。

〔明治41年９月２日〕「●幼稚園開園式　（前略）先づ讃美歌の合唱に次いで聖書の朗讀、祈禱等ありて君が代を二唱し次に河合牧師の開園の辭あり（後略）」

成淵學校にて再興された臺北幼稚園は、婦人団体とキリスト教会という内地で確たる基盤を持ち、臺灣の地にも根付いた組織の後援を受け、運営が開始された。開園の祝辞に於いて、持地學務課長は明治32年(1899年)の自身の内地学事視察経験を語り、中国地方で「中に二三基督教會に附屬する幼稚園に於て稍々理想に近きものを見たりき今日開かれたる此幼稚園も矢張り其基督教會の手によりて爲りしものなれば庶くは光榮ある發達を望み得ん」と期待を寄せ、この幼稚園において初めて宗教色のある保育が実施され、クリスマス祝賀会等の行事も行われた。

〔明治41年12月26日〕「●幼稚園のクリスマス祝　昨日午前十時より西門外街教會堂に於て臺北幼稚園生徒のクリスマス祝賀會ありたり定刻に至り七十餘の愛らしき園兒今日を晴れと着飾り嬉嬉として入場し設けの席に著けば直に樂器に連れて様々の唱歌を歌ひ此間河合園主の歡迎の辭持地夫人の講話等ありて最後に各園兒の作りし柱掛日曜表、人形、菓子、風船玉其他兩手に持ち切れざる程の贈物を分配され何れも喜色滿面十二時夫れゞゝ退場せり」

この時期の臺北幼稚園児の特徴として、

〔明治42年２月26日〕「●臺北幼稚園（上）（前略）本島に於ては南部と北部との兒女の氣風に大なる相違がある北部は惡く云へば一體に亂暴善く云へば活潑で南部は惡く云へば因循善く云へば温厚しい（中略）内地と比較した園兒の腦力問題に就ては確然な成績は擧げられぬが先づ當地では内地との左程の差は見ないさうである併し關西地方の園兒に比べると概して活潑であるとの事だがこれ等の兒女が初等中等と段々教育が進んで腦力を要する智育の點になると一般に内地に比べて其の成績遠く及ばなくなるこれは統計上蔽ふ可からざる確證があるこれと云ふも蓋し氣候の關係であらう」

〔明治43年12月22日〕「●臺北の幼稚園　（前略）現在此幼稚園に通つて居りますのは男兒五十人女兒三十四人で合計八十四人であります。之を創立當時の四十一年の四十五人に比べると恰度三年間に三十九人增加した譯であります。（中略）臺灣は老人が居ないので兒童が頗る獨立心に富んで其擧動が活潑であります。歸るときでも迎に來る守と一緒でなく別々に獨りで歸りたがつて居ります。此點が内地と異つて居る點と思ひます。（川西保姆談）」

と、島内に於ける南北間の気風差、内地園児との簡易な比較記事が挙げられる。この「老人が居ない」との言は、總督府統計書に拠ると、臺灣では明治37年から41年まで、二十歳から六十歳までの死亡者の割合が非常に高いことが判明しており、確かに老人が少ないのが実情であった。

臺北幼稚園児の家庭状況は、

〔明治42年２月26日〕「最も多いのが實業家の兒女で全體の半を占めてゐる殘餘は辯護士職工銀行員の順序である」

〔明治43年12月22日〕「兒童の父兄は學校とは反對に辯護士や商人が多い様です。官吏の兒童は這入つても轉任などの爲めに長續きがしない様です。（川西保姆談）」

とあり、経済的に恵まれた家庭の子女が対象であったことが明白である。そして、今後の展望については、

〔明治42年２月27日〕「●臺北幼稚園（下）　この

幼稚園は開園してから半歳になるかならない事とて準備等も完全して居ないが追追園兒の數が臺北の人口增加率と生活程度の高昇して來るとにつけ增加するのは明かである、故にそれ相應の設備を整へる覺悟が肝要である、（中略）この幼稚園、これが純然たる臺灣に於ての兒童教育の第一歩である、二歩三歩小學中學と内地より模範教育とまで目さるるに至る光榮を有したいものである」

と、臺北の発展と共に園児数の順調な増加が見られ、安定した運営が始まった時期だと考えられる。

尚、今回幼稚園が設けられた「成淵學校」とは、明治30年に創設された臺灣初の夜間中學であり、明治38年初代民政長官後藤新平から「成淵學校」と命名された。昼間、官庁と会社その他公共団体の小使等の業務に従事する少年達が夜間勉学に精励した学校である。總督府から官有土地の使用許可と補助金の下付を受けており、特別な存在であったと認められる。（現在は臺北市立成淵高級中學）この臺灣總督府が格別に意を用いる「成淵學校（夜間授業）の晝間使用なきを幸に之が一部を借受け」（『愛國婦人會臺灣支部貳拾五周年』私立臺北幼稚園）たことは、臺灣總督府が「幼稚園」なる存在に注力し始めた第一歩であったと捉えられる。

後年、大正６年記事に「河合龜輔氏再び私立臺北幼稚園を私立成淵學校内に開始したるが其後漸次島内各地に之が設立を見るに到り」とある通り、これが臺灣に於ける幼稚園運営の転機となったと捉えることが可能であり、この成功に呼応する形で、明治末期には、臺灣の他都市でも幼稚園設立の動きが確認出来る。

〔明治42年12月25日〕「●臺中學事彙報（中略）▲臺中幼稚園の設立　既に數年前より臺中に幼稚園の設立を希望し居る向あり又一方に於ては之が設立を計畫せる者もありしが未だ現實さるゝに至らざりし所今回愈々本派本願寺臺中布教所構内に設立する事に決定し既に二間に五間及び二間半に五間の教場各一棟づつを新築せり實際の開園は明年一月中旬頃にして最初は三四十名の生徒を收容し保姆二名を置き一般の監督には布教所の東氏直接其任に當る由にて教具等も既に購入せり月謝は之を徵收せずして生徒父兄よりの寄附金に依り之を維持する方針なりと云ふ」

〔明治43年１月10日〕「●幼稚園義捐演劇會　既報の臺中私立幼稚園は遠からず開園さるゝ筈なるが今回同地の有志者十數名世話方となり來る二十日頃より四日間に亙り臺中座に於て素人演劇を興行し其收入金を以て同幼稚園に寄附せんと種々協議を凝らし既に番組等をも定めたるが忠臣蔵三段目より七段目まで及び新演劇を演ずる由にて其役割豫定は左の如し（演目略）」

このように、臺中では本願寺の布教所内に幼稚園が設立され、有志者が義援金を募る目的で演劇会を催した。キリスト教に加えて、仏教に於いても幼稚園が創設されたこと、更に、従前の富豪者の寄附に頼る方法から一般市民に賛同の輪が広がったことは、幼稚園が臺灣で受容されたことを示す注目すべき点である。

Ⅷ. 臺南幼稚園新設に於ける臺南廳長の談話

同じ頃、臺南に於いても、新しく幼稚園設立の動きが生まれた。

〔明治41年５月22日〕「▲臺南幼稚園新設　臺南廳にては千百九十圓の經費を以て臺南兩廣會館内に幼稚園を新設する計畫にて去十八日其旨總督府に願出でたりと」

臺灣日日新報には、津田毅一臺南廳長の幼稚園に対する意識を示す談話が残されている。

〔明治41年８月13日〕「●臺南の幼稚園　多年の宿題なりし臺南の幼稚園設立問題は（中略）臺南の内地人は本島人との雜居的生活なれば從て内地人子弟は此の惡感化を受けて日常の遊戲にまれ家庭に於ける行狀にまれ動もすれば下層なる本島人子弟の言動に倣はんとする惡傾向を見るに至れるは識者の常に遺憾とせる點なり（中略）已に隔離主義を以て主眼となしたる以上は場所を適當なる位置を選ぶの必要あるべけれど（中略）其經營に至ては人民の寄附に成る六百圓の基本金と二圓の入院料（束修的）と月々の保育料一圓五十錢とを以て支持し得見込なるが比較的多額の保育料を定めたる所以は主として中流以上の子弟を收容せんと云ふ意思に外ならずして帰するところは收容兒童に却て惡感化を及ぼさんことを慮りたる結果勢ひ中流以下の家庭に育ちたる兒童を遠けんとしたるに過ぎざるなり（津田臺南廳長談）」

内地人幼児に対して、下層本島人との接触による悪影響からの「隔離主義を主眼」とし、智育啓発は二の次であり、「中流以上の子弟を收容せんと云ふ意思に外ならず」と、臺南の幼稚園では意図的に高額な保育料を設定した津田臺南廳長の公言は非常に

重い。フレーベルの提唱した幼稚園とは真逆の指向が明らかとなったが、ここで、臺灣での幼稚園保育料として一貫している「一ヶ月一圓五十錢」の相場について検討する。明治38年出版「臨時臺灣舊慣調査会第二部」編集の「調査経済資料報告下巻」に拠れば、臺灣での一般職工の日給は50～60錢前後であり、月給では17～18圓であることから、この保育料は相当高額である。また、当時の臺灣の物価も、内地からの移入品に多くを頼っており、日本人にとって廉価なものではなかった。東京女子師範學校附屬幼稚園の運営についても「開園当初の幼稚園は有産階級、上流階級の子弟が大部分であった。これは当時、欧米風の進歩的文物が、上流知識階級の流行となっていたことによるもの」(『日本幼児保育史第一巻』) とあるように、その恩恵に浴したのは、ごく僅かな幼児であった。

Ⅸ. 大典奉祝記念事業

大正時代に入り、大正４年（1915年）11月10日に行われた大正天皇の大典は、日本国内に留まらず、臺灣に於いても最重要に位置付けられる儀典であった。この大典に合わせて、様々な奉祝記念事業が進められたが、幼稚園設置についても当てはまる。この最大の慶事を契機として、幼稚園が新たな歩みを始めたと捉えても過言ではあるまい。その例として挙げられるのが、臺南に於ける「本島人幼稚園」設立である。先に、領臺後初の幼稚園として「臺南共立幼稚園」の設立を取り上げたが、この明治期の幼稚園は零細で長期の運営は不可能であった。

「本島人幼稚園設立認可ノ件」
民學第二一五一號
大正四年十月二十一日　　臺南廳長　松木茂俊
臺灣總督男爵　安東貞美殿
臺南學　第二〇九九號　　本島人幼稚園設立願書進達ノ件
當臺南市在住ノ本島人ヨリ別紙ノ通本島人幼兒保育ノ目的ヲ以テ御大典記念事業トシテ幼稚園設立出願ニ付取調候處経費維持方法ハ確定寄附金ニテ民情ニ障碍ヲ来サス假園舍ノ如キハ三郊組合ノ共有ナルモ進ンデ無料使用ヲ承諾シ且ツ設立者及保姆等ノ身分モ法規ニ抵觸スル者ニ無之何レモ善良ナル者ニ有之特期其他至極適當ノ事ト認メラレ候條特ニ至急御認可相成様致度意見ヲ具シ願書添付
右及進達候也

「私立臺南第二幼稚園設立願」
一、目的　滿四歳ヨリ滿七歳マデノ本島人幼兒ノ保育スルヲ以テ目的トス
二、名稱　私立臺南第二幼稚園
三、位置　臺南廳臺南市丙一六三番地
四、規則　別紙之通(略)
五、経費及維持方法　別紙之通(略)
六、園舍圖面　別紙之通(略)
七、設立者及保姆ノ履歷、別紙之通(略)
八、器具其他、恩物、繪畫、遊戲道具、樂器、黒板、机、腰掛、時計、寒暖計、等ヲ備フ
前記幼稚園ハ今秋御擧行ノ御大典ヲ永久ニ記念セム爲メ設立シ來ル十一月十五日ヨリ開園致度候間御認可被成下度此段奉願候也
大正四年十月十五日
設立發起者　許廷光外二十六名総代兼本人
臺南廳臺南市丙九八四番地
設立者　陳鴻鳴　印
臺灣總督男爵　安東貞美殿　（後略）」

このように、「今秋御擧行ノ御大典ヲ永久ニ記念セム爲メ」、「至急」設立認可を求める旨、明記されており、意識的に高揚を図ろうとした姿勢が看取出来る。領臺後約20年を経て、日本人のみならず、本島人児童にも幼稚園へ通わせる経済的発展と教育の充実を遂げたことを内外に知らしめる為にも、この幼稚園開園が持つ意義は大きかったと考えられる。

〔大正５年12月17日〕「臺南　幼稚園近況　市内白金町なる第二幼稚園の近況を聞くに目下園兒は總て男兒六十六名女兒二十七名合計九十三名にして毎日の平均出席園兒は九十名内外に當り内地人二名と本島人保姆二名に之を擔當せるが訓育方面にありては比較的困難なるも唱歌遊戲の如きは頗る成績良好なりと」

〔大正６年３月15日〕「●幼稚園の施設（上）（前略）現在本島人幼稚園を合して其數九箇四百餘人の園兒を數ふるに及べり卽ち臺北、基隆、臺中、彰化、臺南、打狗及び明治製糖會社の設立せるものにして臺南廳蔴荳堡總爺庄に總爺幼稚園の七園ありて外に本島人幼稚園の臺北及臺南廳下に各一箇所あり（後略）」

尚、本島人幼稚園の開園は、彰化等の他都市でも継続しており、本島人児童・本島人保姆も増加して、大局的には安定した運営であったと捉えられる。

X．明治製糖株式會社に依る總爺幼稚園の設立

この大典の頃には、先に述べた臺南や臺北とは完全に成立経緯を異にする幼稚園が誕生した。明治製糖株式會社(現大日本明治製糖株式会社)専務取締役社長相馬半治に依る「總爺幼稚園」設立である。明治製糖は、明治39年（1906年）相馬半治・渋沢栄一・小川鉾吉の共同出資で臺南廳蕗萣堡蕗萣庄總爺に設立された精製糖会社である。「總爺」とは清王朝時代の官職名で、治安を取り締まる中級役人(現在では地方刑事部長に相当）を指す。清王朝時代、この役所の所在地であったことから地名に転じた。

この總爺幼稚園は、民間企業の手に依る幼稚園設立の嚆矢として注目される。臺灣總督府文書より、一部抜粋する。

「大正五年十一月六日　　臺南廳長　枝徳二　印
臺灣總督男爵　安東貞美殿
台南學第一九八九號

當廳下蕗萣堡蕗萣庄明治製糖株式會社専務取締役社長相馬半治ヨリ別紙ノ通私立幼稚園設立出願ノ處維持方法確定致シ其他何等支障無之候條御認可相成度別紙願書及進達候也

私立幼稚園設立認可願

今般左記各項ノ通リ幼稚園設立致度候間御認可被成■■度此段奉願候也

左記

一、設立ノ目的　　幼兒ノ保育機関ヲ設備シ地方父兄ノ便益ヲ計ラントス
二、名称　　私立總爺幼稚園
三、位置　　臺南廳下蕗萣堡蕗萣庄四百貳拾九番地
四、學則　　別紙私立總爺幼稚園規則書ノ通リ
五、經済及維持方法
園舍ハ當分ノ内蕗萣尋常高等小學校々舍ヲ增築シ其ノ一部ヲ園舍ニ代用スルモノトス
新設備費金五百五拾圓
爾後維持費一ヶ年金五百五拾圓也ハ設立者支辨ス
六、園舍圖面　　別紙ノ通リ
七、保姆ノ履歴書及設立者ノ履歴書　　別紙ノ通リ
八、開園ノ豫定　　御認可後直ニ開園ノ予定

以上

大正五年　　月　　日
私立總爺幼稚園　設立者
臺南廳下蕗萣堡蕗萣庄四百貳拾九番地
明治製糖株式會社　専務取締役社長　相馬半治」

〔大正５年12月14日〕「●蕗萣小學新築　明治製糖本社所在地なる蕗萣小學校校舍新築工事は十五日頃全部竣功を告ぐる豫定なりしも止むを得ざる事情に依りて多少遲延す可しとの由なるが落成したる上は同校舍の一部を使用して假園舍に充て内地人幼稚園設立の手筈の由にて右は校舍落成を待ち許可せらる可しと」

大正５年10月12付出願の總爺幼稚園は、大正５年12月12日付「蕗萣尋常高等小學校々舍增築ノ件認可ス」を加えて、大正６年１月25日付で認可され、「幼兒ノ保育機関ヲ設備シ地方父兄ノ便益ヲ計」ることを目的として設立された。その規模は「第一級　滿三年ヨリ滿四年マテ　拾五名　第二級　滿四年ヨリ滿六年マテ　拾五名　計参拾名」とあり、幼稚園規則については臺北幼稚園等とほぼ同一の内容である。

明治２年（1869年）生まれの相馬半治は、尾張国丹羽郡犬山町（現犬山市）出身の士族で、困窮した家庭を支える為に、弱冠15歳で名古屋市幅下小学校での助教を経験し、教師となった。明治18年、陸軍教導団に属して軍隊生活を送り、除隊後に東京高等工業學校へ入学した。明治29年卒業、明治32年「英・獨・米ノ三ヶ國へ三ヶ年間ノ留學ヲ命セラレ」、明治34年「農商務省ヨリ歐米諸国ニ於ケル糖業調査ヲ嘱託セラ」れた。帰朝後、明治36年東京高等工業學校教授となり、明治37年臨時臺灣糖務局技師を兼ね、明治38年「大蔵省ヨリ本邦糖業ニ關スル調査ヲ嘱託セラ」れた後、明治39年12月に明治製糖株式會社を設立し、明治40年１月取締役として入社、大正４年６月社長に就任した。帝國在郷軍人會名譽會員となり、臺灣南部物産共進會評議員、臺灣勧業共進會評議員を歴任した。

日領時代を通して、最大の成功を収めた殖産事業は糖業である。その製糖会社が従業員子弟の為に幼稚園設立を請願し、認可されたことは、従業員の増加と事業の順調な伸展の証左であろう。また、相馬は製糖所のある彰化縣渓湖にも僅かな内地人児童の為に「渓湖尋常小學校」を創設しており、自身の窮乏の中で得た教員体験が活きたと言えよう。(昭和16年４月、國民學校令施行により「渓湖國民學校」に名称を変えた。戦後、幾多の変遷を経て、「彰化縣渓湖鎮湖南國民小學」として現在に至る。）この事績から見ても明治製糖発祥地での幼稚園創設は、教育熱心な相馬にとって、自然な流れであったと考えられる。

企業経営者が、従業員の子女を通わせることを目的とした会社内での幼稚園設立は、日本国内に於い

ても行われていた。当時、女子労働者が大きな比重を占めたのは繊維産業、紡績業である。その例として、大正元年（1912年）10月６日付大阪朝日新聞記事「理想的の職工待遇：神戸の鐘ヶ淵紡績会社」を紹介する。

「会て陽春三月百万の都人士ただ花に酔うて快楽の限りを尽す隅田川の辺此の世と隔絶せる別天地鐘紡工場あり幾千の工女生き乍ら地獄の苦しみを受け其の高き塀の裡には殆ど人道も糸瓜も無く鐘ヶ淵とさえ言えば何となく鬼哭啾啾の趣を連想せしめたる時代も有りしが機敏なる鐘紡は早くも覚醒せり而して職工の優待方法に就きては有らゆる会社に率先して施設する所少からず故に最も優れたる日本の職工待遇の一例としてこの鐘紡」が挙げられ、福利厚生の充実ぶりが窺える。その中で教育設備としては、小學校令による認可を受けた「我が国工場内私立学校勅語下賜の嚆矢」である「私立鐘紡兵庫女學校」、将来有望な選抜者に対して就学費用を全額負担して技術を教授する代わり、「卒業後三年間就職の義務を負わせつつあり但し其の後五年間他の同業者の使用人たらざることを誓約せし」めた「職工學校」、そして幼稚園もあった。幼児保育については、「幼稚園の設けもあり夜業者の昼間休養を滿足ならしむる目的なり幼兒保育舍あり通勤女工の幼兒を引取りて保育し若し他に幼兒を依託し置く場合には滿二歳に至る迄一箇月男兒二圓五十錢女兒二圓を給す」という託児施設が設けられていたのである。

總爺幼稚園は、その対象階層や立地条件から見ても、臺北幼稚園と同様な形態であったとは考えにくい。恐らくは鐘紡の如き工場付設の託児所・保育所に近い状態であったと考えられるが、実態を示す資料はなく、推測の域を出ない。

ただ、臺灣總督府は臺灣史編纂を目的として、広範囲に資料蒐集を行っており、結果的に編纂は頓挫したが、その資料は「臺灣史料稿本」として残されている。總爺幼稚園の認可については「大正六年一月分」に採録されており、有力企業による初の幼稚園設立が持つ意義を臺灣總督府も重要視していたことが明らかであり、中村五六『幼稚園摘葉』に「世人ニ口ヲ藉シテ幼稚園ハ貧困社会ノ專有物ナリ、或ハ富豪社會ノ贅澤品ナリト云ハシムルハ」（普及社　明治26年７月発行）とあるように、これまでの富裕層対象とは異なる幼稚園がここに誕生したと考えるのである。

Ⅺ.「愛國婦人會臺北幼稚園」と東伏見宮妃の臺灣訪問

紆余曲折を経て、臺北幼稚園が完全に軌道に乗ったのは、「愛國婦人會臺灣支部」の経営に移った大正15年（1926年）９月からである。「愛國婦人會」の歩みは、明治33年（1900年）北清事変に際して、北清軍慰問使に随伴した肥前唐津出身の奥村五百子が「歸來するや。戰死者遺族救護の緊急なるを絶叫し」（『愛國婦人會史』大正元年12月発行）、旧藩主子爵小笠原長生や、平生知遇を受ける公爵近衛篤麿に、軍人遺族救護の重要性を説いた事に始まる。近衛夫人貞子らの斡旋・援助を受け、知名華族らを発起人として明治34年（1901年）九段東京偕行社に創立された日本最大の婦人団体組織である。明治38年、愛國婦人會臺灣支部が創設されると、後藤新平民政長官夫人和子が臺灣支部長に就任し、臺北廳、臺中廳、臺南廳にも支部を設置した。その他17廳に愛國婦人會幹事部を設置し、廳長を顧問に、廳長夫人を幹事部長とした。

臺北幼稚園の経営難が年々深刻となり、大正15年３月、経営を引き継いだ井村冬子（臺灣日日新報社社長井村大吉夫人）が「個人經營にては到底完全を期し難しと爲し當支部に向つて特に懇請あり」（『愛國婦人會臺灣支部貳拾五周年』昭和４年10月発行）、愛國婦人會臺灣支部が継承した結果、「爾來經過良好にして園兒益々增加し昭和二年一月後面に接續せる總督府舊廳舍の空地を借入れ、假に保育室一棟を新築す。（二室にして建坪三四坪）」（同前）と好転したのである。臺灣總督府と愛國婦人會の非常に密接な結び付きは、領臺時代を通じて不変であった。この強力な後ろ盾を得て、臺北市費から補助を得る事が可能となり、昭和３年（1928年）７月「文部省主催の保姆講習會を兼ね内地視察として保姆二名出張す。」（同前）とあるように、幼稚園運営は充実の時を迎え、全島の模範幼稚園としての役割を担うようになったのである。

そして、臺北幼稚園が受けた最高の栄誉は、昭和４年（1929年）10月の愛國婦人會總裁である東伏見宮依仁親王妃周子殿下の訪問であろう。尚、「愛國婦人會」設立に尽力し、初代会長となって活動したのは宮内大臣公爵岩倉具定夫人久子であり、この長女が依仁親王妃である。

東伏見宮妃の臺灣訪問を記念して発行された『愛國婦人會總裁臺灣御成記念帖』（田上忠之著　昭和

５年２月発行）には、その足跡が写真90葉と共に詳細に収録されており、「御巡視の趾」より「臺北幼稚園」に関する記事を全文紹介する。

「幼稚園に成らせられた殿下はことの他御熱心に御巡覽あり、可憐な百五十の兒童が旗を振つて體操を爲し、『星と月』『しゃぼん玉』『結んで開いて』等の遊戯を御覽に供した時など御晴れやかな御面持に絶えず御微笑を浮べさせ給ひ園兒の持物、袋物、アメリカ人形、動物園、疊紙、切抜細工、粘土細工、自由畫等の陳列品には特に御入念に御覽あらせられ粘土細工には殊に御氣に召されたものゝ如く『大變立派に出來てゐる』と仰せあり自由畫に對して『面白い』との御言葉あつたと洩れ承はつた、陳列品御巡覽中同園主任早川女史が『園兒の中には本島人もをります』と申し上げた所『少しも見分けがつかなかつた』と仰せあり尚次ぎのやうな御下問があつた。

『小さな兒童は何歳位ですか』『三歳以上から參つてゐます』『子供は欣んで來ますか』『大變欣んで參ります』

續いて早川女史に『何年此處に勤めてゐるか』とのお質ねあり『四年勤めて居ります』とお答へ申上ると『兒童をあれ丈にするには大變だつたゞらう、尚今後も宜しくお頼みする、色々お世話になつて有難い』との御言葉を賜り殿下より園兒一同に御菓子料を下しおかれ早川女史はたゞ感激の泪に咽んでゐた。」

〔昭和４年10月20日〕「東伏見宮妃殿下後動靜　夜來の雨に一入淸浄の氣高き臺灣神社御參拜　次いで總督府に御成　總督府から愛國婦人會へ（本文略）」

東伏見宮妃の動靜は、新聞でも逐一克明に報道されたが、来臺の第一目的は、總裁宮として愛國婦人會臺灣支部貳拾五周年記念式典への臨場である。全訪問先の発着・滞在予定が分刻みで記載された「御旅程案」（臺灣總督府專賣局文書第2876巻）からも愛國婦人會関係の訪問に格別多くの時間が割かれた事が明らかである。こうして、愛國婦人會が経営する「臺北幼稚園」は、他とは一線を画する変容を遂げたのである。

その後の臺北幼稚園の辿った歩みを簡単に紹介すると、昭和６年１月に、臺北幼稚園は新築の愛國婦人會臺灣支部事務所の中に移転した。昭和７年７月14日付臺灣日日新報では、前日13日の月例會に於いて、支部顧問に中川總督婦人を迎える「歡迎會」が臺北幼稚園遊戯室にて開催され、その模様を写真付きで伝えている。

敗戦によって臺北幼稚園は閉鎖され、1946年８月「復興幼稚園」として再開した。その園主は、總督府を接収した臺灣省行政長官陳儀夫人古月好子（中国名は古月芳）である。その後、復興幼稚園は蒋介石夫人宋美齢が影響力を持つ婦人組織の手に移り、1952年「復興小学校」へと昇格し、1960年に移転した。元の敷地（臺北市襄陽街９号）は臺灣財閥・富邦企業の富邦城中ビルとなっている。

Ⅻ. 日領時代草創期の幼稚園の総括

日領時代を通じて、自然状況から施政の要略まで多岐に亘って、総合的に臺灣の魅力を紹介した周年誌『臺灣事情』の幼稚園に関する統計は「昭和19年度版」として出版された昭和18年４月末日現在の状況が最終報告である。公立・私立幼稚園併せて、内地人男児1,715名、内地人女児1,543名、本島人男児3,559名、本島人女児2,453名、其の他男児10名、其の他女児５名が在園している。男児5,344名、女児4,051名、全島で合計9,395名の在園児を数えるまでに拡張したのである。

日領時代の臺灣に設置された幼稚園について、大正期以降に出版された数々の書物が公式に認める幼稚園設立は、明治38年４月１日に開園した「臺北幼稚園」であるが、臺灣總督府文書に依れば、それより８年前、臺南に於ける私立幼稚園設立に遡る。この臺灣初の幼稚園は、本島人による本島人幼児の為の出願であった。草創期の總督府にとって「教育」は喫緊の問題ではなかった為、簡単に認可したと考えられる。

明治33年、臺灣銀行役員の縁者である一人の保姆に頼って開始された極めて零細な「臺北幼稚園」運営は、短期間での廃止、再興、移転等を経て、徐々にその必要性が認知され、様々な教育者また宗教家の注力によって、領臺約40年を経た昭和初期には、皇族の訪問を受ける迄に発展を遂げた。しかし、それは始祖フレーベルが掲げた階層問わず、遍く教育を施すという幼稚園本来の目的とは乖離していた。幼稚園創設当初から強く危惧されていたが、官からの積極的な補助が得られない状況も手伝って、保育料が高額であり、対象は「中流以上」の有産階級の子女に限定された特殊な施設となった。また、明治41年に臺南廳長が語ったように、領臺初期段階から本島人細民との隔離、階層の差別化を明確に意図し

ており、結果として幼稚園は為政者の意向に沿う形で、いわば歪な発展を遂げたと言える。その傾向は、臺北幼稚園が愛國婦人會経営に移行した大正末期から更に顕著になり、愛國婦人會と臺灣總督府との密接な関係のもとで、国庫補助を受けて経営基盤の安定と組織の充実を得た臺北幼稚園は、全島幼稚園の旗艦園としての機能を果たし、より特別な存在へと発展していった。

また、大正５年に有力企業によって、従業員子女の為の幼稚園設立が求められ、設置された点も看過出来ない。「臺灣史料稿本」に採録された「總爺幼稚園」設立は、臺灣統治上の重要事項として広く認識されたのである。さらに、ほぼ同時期に本島人の幼稚園の開設も急がれた。大正天皇の大典と重なり、この上ない慶事の象徴とするべく、總督府もいよいよ幼稚園設置に積極的に動き始めた。明治末期以後、少なくとも内地人居住地域には、上下水道などのインフラ整備が進んでおり、植民地・臺灣が決して後進地域ではなかった証しの一つとして、各都市に設置された幼稚園の充実も挙げられる。臺灣各都市での幼稚園の増設は、生活水準の向上、人口増加を端的に示すものであり、また本島人の幼稚園開設は、日本が初めて有した植民地統治の成功の証と言えよう。

加えて、臺灣での「幼稚園」の歩みが、「官」からではなく、臺南の本島人有志者の寄附に依り自発的に始まった事、これは奇しくも明治８年の京都市民の力で設立された「幼稺遊嬉場」と同じ経緯を辿っている。「實に全島文學の淵叢たりし」“臺南”と、文化の中心として連綿と歴史を紡いで来た“京都”、何れも文化的素養が長く醸成されてきた要地の民ゆえに、新しい時代に幼児教育の重要性に着眼したと捉えることが出来、その環境的類似も興味深い。そして、島都・臺北幼稚園の誕生から廃止、再興、移転を繰り返し、模索を重ねた末に得た為政者の保護を受けた拡張、組織の充実と発展、そして戦争への歩みは、臺灣總督府による統治50年の紆余曲折の重い歩みと色濃く重なるのである。

Ⅻ. 今後の課題

今回は、植民地・臺灣に於ける幼稚園の創設状況、運営の初期段階の問題を中心に取り上げた。同時期の日本内地の法律と、「臺灣教育令」が適用された植民地臺灣の状況は本質的に異なる為、安直な比較は出来ないが、大正・昭和期を含めた日領時代全体の幼稚園教育についての俯瞰的な検討や、包括的な考察は無論のこと、戦局の悪化に伴って幼稚園に於いても強力に推進された本島人を含めた「皇民化教育」など、取り組むべき問題は数多残されており、これらは次回以降の課題としたい。

（追記）
此度の資料調査・閲覧に当たり、手厚いご指導を賜りました「國史館臺灣文獻館」の陳文添先生をはじめ、劉澤民國史館臺灣文獻館副館長、陳惠芳女史に一方ならぬ御世話になりました。ご協力を頂きました全ての皆様に心から御礼を述べたいと思います。

保育・幼児教育における労働過程

―効果的な保育・教育実習指導のための手がかりとして―

A Study on Labor Process in Childcare and Early Childhood Education : As a Clue for Effective Childcare and Educational Practical Instruction

柴田啓一

1．研究の狙い

本研究は幼稚園教諭と保育所保育士の仕事の質的違いを明らかにし、その結果を効果的な保育・教育実習指導へ活かすための試みである。

本稿においては、まず保育所と幼稚園における日常の活動と保育士・幼稚園教諭の仕事の質的違いについて明らかにすることの端緒を得ることを目的とする。

幼稚園と保育所設置に関する歴史的な経緯を振り返ってみると、前者は就学前児童に対する教育的施設であり、後者は日中就労などにより家庭で養育できない児童のための福祉的施設であることから、そもそも両者の基本的コンセプトは異なるものである。しかし設立の歴史的経緯は異なるものの、保護者の養育状況に関わらず、同じ保育・教育機会を与えるべきではないかという点から、両者を一元化するべきであるという議論が戦後から一貫して存在していた[1]。

近年においては、都市部において待機児童問題がクローズアップされる中、幼稚園を保育所の機能に近づける取り組みが進められ、こうした議論は加速し認定こども園法が成立する運びとなった。こうした趨勢の中、日本学術会議心理学・教育委員会がまとめた報告書（2010）においても以下のように述べられている。

「幼保一元化､一体化のヴィジョンを教育学的に構想するとすれば､「幼稚園の教育」　と「保育所の保育（養護および教育)」と「就学前教育」の歴史的に課せられてきた三つの機能の統合として保育・幼児教育の内容と制度をデザインすることが求められよう。幼児教育は、歴史的に見れば三つの異なる起源と機能の複合として組織されている。その第一は「幼稚園（kindergarten)」の伝統であり「遊びによる発達」を中心的な機能としている。第二は「保育所（nursery)」の伝統であり「生活と健康のケア」を中心的な機能としている。第三は「就学前教育（pre−school)」の伝統であり「学び」を中心的な機能としている。幼保一元化の構想は、この三つの歴史的伝統を統合し「遊び」と「ケア」と「学び」の三つの機能を総合する教育を実現することを意味している。この幼児教育の統合にあたって、その中軸として向かう方向性は、乳児部分は養護としての保育所の伝統であり、幼児に関しては「幼稚園」の伝統であり、「遊び」を中心に生活の中での「学び」と「ケア」を統合する保育・幼児教育の構想であろう。」（日本学術会議、2010：11）

戦後に制度が整備された、保育所と幼稚園であるが、子育て世帯における母親の就労状況の変化から、両者に求められるニーズに変化が生じ、施設数・園児数は大きく変化した。しかし、社会変動から就学前児童の施設数や園児数は変化したものの、多様なニーズにこたえるためにも、両施設は一元化・一体化を完全にするのではなく、今後も併存することが考えられる[2]。

本研究では、保育所で働く保育士の労働過程と幼稚園で勤務する幼稚園教諭の労働過程に着目し、同じ「保育労働」においても、労働の質的違い、労働者の意識的違いはあるのかを検証するための論点を提示したい。労働の質的な違い、労働者の意識的な違いを明らかにすることによって、保育士・幼稚園教諭養成校で学ぶ学生の意識や気質に応じた進路指導に役立てられるものと考えられる。

なお、本稿において保育士の労働に関しては、小尾（2015）の研究に基づく。次章は小尾の議論の要約である。また、第３章の幼稚園教諭の労働に関し

[1] 戦後からの幼保一元化の議論については岡田ほか(1980）を参照。

[2] 中山他（2004）では、幼稚園と保育所に関して、2006年度以降には「新たに総合施設が加わり」（こども園のこと：引用者注)「三元化される」と表現している。中山他（2004：81）参照。

ては、筆者のインタビューに基づくものである。本稿ではとりわけ、保育士、幼稚園教諭の１日の職務と子どもの活動に焦点を当てて論点を提示し、若干の考察を試みる。

２．保育士の職務内容について

小尾（2015）は博士論文である「非正規雇用化が進行する認可保育所における職場集団の構造と機能」において、参与観察およびインタビュー、質問用紙調査等を用いて保育所で働く保育士の職務内容を詳細に描いている。「保育という仕事は、機械的に対象にある働きかけをし、ある形に変化させるといった単純反復作業ではありえず、複雑さと多様性をもった営みだ」（小尾、2015：３）とし、保育労働の特徴を把握するために自身のフィールドワークで得た知見をもとに保育所の１日の活動及び保育士の職務内容について理念型として描き出している（表１）。

くわえて、この論文の中で小尾は、保育所の職場集団の構造と機能を分析し、保育士の職務内容を「直接子どもと接する場面」での職務内容と「直接子どもと接しない場面」での職務内容に大きく分けて、保育所で勤務する保育士の労働過程は「保育実践」「課題の設定」「計画の作成」という三つのプロセスの循環からなっているとしている（同書：61–62）。

「直接子どもと接する場面」での職務内容はさらに、「養護・生活」に関わる職務と「あそび・文化活動」に関わる職務の２つに分類して分析している。しかし、「保育所保育指針」で保育所における保育は養護と教育を一体的に行うこととされており、ここでの分類の「養護・生活」は教育的目的で養護が行われていることを前提としている。

保育所では乳幼児の年齢により活動の内容が大きく異なる。例えば、０歳児のあそぶ時間は保育の１日のなかに分散している（同書：29）。また、０歳児の活動は、「子どもの活動というよりは『沐浴』、『からだを拭く』、『手足を洗う』、『オムツをかえる』、など、清潔ケアに関わる保育士の行為の記述が多い」（同書：30）。「１歳以上になると、自由に動き回り、他の子どもと関係を作れるようになり、徐々に生活のリズムが定まってくるので、１日のスケジュールが共通化してくる」（同書：30）。「３歳児以上では、子どもたちの活動の流れは１～２歳児と大きな違いはないが、集団行動ができるようになり、集中できる時間が長くなるため…（中略）クラス別の活動の時間が長くなる」と分析している。

子どもの標準的な発達を踏まえると、０歳の乳児クラスと１歳以降の幼児クラスで異なる１日のスケジュールをとることは標準的なことであると考えられる。年齢が上がるにつれて子ども自身が身の回りのことができるようになるため、活動の中に身支度や片づけといった項目が増えてくる。

また、「保育士は子どもの発達段階に応じて、主体的に活動や作業をするように働きかけ、発達を援助する」よう、子ども自身の活動に付き添い、効果的な言葉がけをして指導的な関わりを常に行っている（同書：31）。

さらに小尾は、「養護・生活」に関わる職務も「あそび・文化活動」に関わる職務も、子どもを観察し、子どもの活動や言動を理解しながら、適切な身体的動作、言葉かけ、行動の方向づけを行う受動的な作業であるとしている。

つまり保育労働は、日常の養護やあそび、文化活動を通して子ども自身の身体的技能や知識を身に着けさせることが目的であるが、越河（1992）も言うように「子どもの動きに合わせることが要請されているという意味での拘束が強く、他律的な性格の強い作業ということになる」（越河、1992：10）のである。

３．幼稚園教諭の１日の業務と子どもの活動（事例）

本稿で取り上げるＸ幼稚園は東京都下南多摩地区に位置し、昭和47年に開設された学校法人立幼稚園である。なお、インフォーマントはいずれも平成27年３月に退職しているため、平成26年度当時の様子をもとに考察する。インフォーマントは２名でそれぞれ短大を卒業してＸ幼稚園に採用され、Ａは勤続14年、Ｂは13年である。非構造化インタビューにより調査を行った。インタビューはＡさん、Ｂさんの職場の会議室などにおいて、それぞれ複数回実施した。対話の中で聞いた主な質問項目は、「当時の幼稚園での職員の職務について」であり、語りの中で幼稚園教諭の労働における意識について興味深いコメントが得られた。

園の概要については次の通りである。３歳児は20名×５クラス、４歳児24名×４クラス、５歳児35名×３クラスの300名程度の定員規模の園である。園

表１　Ｙ保育園の子どもの１日の活動

時間		0歳児クラス　の子どもの活動	1～2歳児クラス　の子どもの活動	3～5歳クラス　の子どもの活動
合同保育 異年齢	7:15	順次登園	順次登園	順次登園
				朝の支度（3歳は親子で、4･5歳自分で）
	8:00	あそぶ（乳児体操など）	1,2歳一緒にあそぶ	3～5歳一緒にあそぶ
		（家での生活に応じ必要な子は）軽眠		
	9:00	おむつ交換	かたづけ	かたづけ（3～5歳児） 朝の集会（絵本･紙芝居を聞く）
クラス別保育	9:15	あそぶ（室内･園庭で砂･水あそび･ベビーカーで戸外へ散歩など）	クラス別集会･水分補給	リズムあそび･うた
			クラス別に活動（園庭であそぶ･散歩･工作など）	
	9:45	沐浴･手足を洗う･おむつを替える		クラス別集会（出欠確認･活動確認など）
	10:00	食事（離乳食＋ミルク）･口のまわり･手･顔拭き		クラス別に活動（描画･製作･散歩･その他のあそびなど）
		あそぶ（玩具･絵本など）		
	11:00	ホットタオルでからだとおしりを拭く	かたづけ(散歩の場合はシャワーを浴びる)	
	11:15		食事	
	11:45	着替え		かたづけ･食事準備
	12:00	午睡	排泄･おむつ交換･パジャマに着替え	食事
	12:15		絵本、紙芝居を聞く	口すすぎ･歯みがき(4歳後半から)
	12:50		午睡	パジャマに着替え
	13:00			ござ･ふとん敷（4歳自分で･5歳は3歳を手伝う）
	14:00	目覚め		午睡
	15:00	食事（離乳食＋ミルク）	目覚め･排泄･おむつ交換･洋服に着替え	目覚め･洋服に着替え
	15:30	口のまわり･手･顔拭き	おやつ	おやつ
		おむつ交換		帰りの支度
	16:00	あそぶ（ハイハイ･月齢に応じた玩具であそぶなど）･眠くなった子は軽眠	クラス別にあそぶ	クラス別にあそぶ
		おむつ交換	順次降園	順次降園
		順次降園		
異年齢合同保育	17:00	あそぶあそぶ（ハイハイ･月齢に応じた玩具であそぶなど）･眠くなった子は軽眠	排泄･おむつ交換　水分補給	かたづけ
	17:30		あそぶ	3～5歳一緒にあそぶ
	18:00	おむつ交換	1,2歳一緒にあそぶ	絵本･紙芝居を聞く
		最終降園	最終降園	最終降園
	18:15	[延長保育]0歳から6歳を同室で保育	[延長保育]0歳から6歳を同室で保育	[延長保育]0歳から6歳を同室で保育
				補食（延長保育2時間の子どもは夕食）
		順次降園	順次降園	順次降園
	20:15	閉園	閉園	閉園

注１：子どもの活動を時間ごとに記述しているが、０歳児に限って保育士が行う働きかけについての記述がある。
小尾（2015）29頁から抜粋

バスは３台あり、それぞれ別ルートで運航し１コース、２コース、３コースと呼ばれる。

保育時間は水曜を除く平日は９時～14時、水曜のみ９時～11時30分となっている。Ｘ幼稚園における幼稚園教諭の１日の業務と子どもの活動については表２の通りである。通常保育以外の課外活動としてはピアノの個人レッスン、体操教室、ダンス教室、英会話レッスン、サッカー教室を希望者に対して行っている。なお、平成26年度当時はＸ幼稚園ではこども園を併設していたが、本稿では保育所と幼稚園の業務比較が目的であるため、こども園の状況については割愛する。

表２　Ｘ幼稚園の１日の業務と子どもの活動

	時間	幼稚園教諭の業務	子どもの活動
登園前	7：30 7：50	園バス担当出勤・着替え 園バス担当園バス乗車	
	8：00～ 8：20	園バス担当以外出勤、着替え、教材準備、 指導計画作成	
クラス別保育	8：30	保育室整備(環境構成) 園児受入・保護者対応 子どもの健康状態の把握	順次登園（バス登園） 身支度 自由遊び（室内）
	9：00～9：30	子どもと一緒に遊ぶ 子どもの活動にあわせた援助 教材準備	徒歩通園園児の登園 身支度 自由遊び（室内）
	9：30～	子どもと一緒に遊ぶ 子どもの活動にあわせた援助	自由遊び（園庭） 片付け・手洗い、うがい、排泄
	10：00	朝の会(ピアノを弾く、あいさつ、出欠確認) クラス活動の指導 子どもの活動にあわせた援助 片づけ	朝の会（歌をうたう、あいさつ） クラス活動 （製作，体操，リズム遊び，集団遊びなど…） 片づけ
	12：00	お昼・お弁当の準備 お弁当（昼食） 子どもの活動にあわせた援助	手洗い、うがい、排泄 昼食 昼食の終わった子どもは室内遊び
	13：00	子どもと一緒に遊ぶ 子どもの活動にあわせた援助	自由遊び（室内または園庭）
	13：20	紙芝居、絵本の読み聞かせなど	紙芝居、絵本を見る 片付け・手洗い、うがい、排泄
	13：30	子どもの活動にあわせた援助 帰りの会 ［お便り帳配布 今日の振り返り、明日の活動の話し 連絡事項の伝達 あいさつ］	降園準備 帰りの会 （担任の話を聞く、あいさつ）
合同保育及び清掃	14：00	保護者への引渡し 園バス担当は２・３コースの子どもと園庭で遊ぶ 引渡し・保護者対応終了後、保育室、共用部分の清掃	園バス１コース・徒歩通園園児は降園 園バス２コース、３コースの園児はバスが戻るまで制服を脱ぎ園庭で遊んで待つ
	14：30	バス担当者に引渡し バス見送り 外掃除	園バス２コース、３コースの園児 片づけ、手洗い、うがい、排泄、降園準備 バス乗車・降園
保育外業務	15：10	職員室へ戻る 学年で教材準備・打ち合わせ 保護者への連絡 その日のクラスの仕事の整理（製作物の整理など） 役職者は園全体に関する打ち合わせ 週案に反省を記録 その他クラス運営業務(壁面製作、誕生カード製作など)	
	16：00	終礼	
	16：20	早番退勤時間	
	17：10	遅番退勤時間	

４．保育士と幼稚園教諭の労働内容の比較と考察

保育所で働く保育士と幼稚園で働く幼稚園教諭の職務に関して、どちらもその職務の内容は未就学児に対する心身の発達を促すケアや教育が中心であり、「保育所保育指針」で謳われる保育の内容と「幼稚園教育要領」のねらいも重なる部分が多い[3]。

１日の日課を比較すると、保育所は０歳、１～２歳と３～５歳クラスでの日課が異なるのに対して幼稚園は基本的に年齢による日課の違いがない。クラス活動と昼食を合わせた時間の前後に子どもの自由遊びの時間が組まれているが、このクラス活動の時間の中で園独自の活動が展開されるのである。漢字や単語、数字などを教えることに力を入れる園や、体操やダンス、剣道などの運動やスポーツに力を入れる園もあり、園ごとの教育方針や理念が現れる部分である。

Ｘ幼稚園におけるクラス活動の時間は登園から昼食前の間に組み込まれている。同じ年齢の学年には複数のクラスがあり、進め方は若干異なるものの共通して行われるクラス活動が毎日展開される。クラス活動の内容は主に遊びや図画工作を中心とした表現活動､行事で行われる集団活動の練習（体操や舞踏などの運動技能に関する活動）などが中心となる[4]。

自由保育の園もあるが、こうしたクラス活動が毎日の日課に組み込まれ、一斉活動を主とする園が幼稚園には多いのが特徴である。クラス活動は子どもの身体的技能や知育を高めるという教育的意図を持って設定されるのであるが、クラスの担任が園児に対して、子どもの関心が示されるような音楽活動や図画工作活動あるいは運動技能に関する活動を展開することで秩序を作り、子どもの行動を構造化する。活動の内容とそれを実現するための教材を考案するのも幼稚園教諭の職務である。

それでは幼稚園における教育労働者である幼稚園教諭の労働過程を考えてみよう。マルクスが『資本論』の中で述べている通り、労働過程とは、意図的に労働対象に対して、自らの労働能力と労働手段を用いて対象に働きかけて有用なものにする一連の行為である[5]。

幼稚園教諭は自らの労働力を行使して、教材という労働手段を用いて園児という労働対象に働きかける。幼稚園教諭にとっての労働対象は園児であり、労働の生産物は園児の知的、身体的成育である。ところがこうした教育労働は、教育労働者の労働時間に比例して労働対象である学習者の知識が単純に増大するものではない。学習者は教育労働者の介入を通じて自ら能動的に学習することによって、自らの知識を高めるのである[6]。園児は保育者とのコミュニケーションや遊びを通して言葉を獲得し、表現方法を身に着け、周囲の人間関係を理解して状況に応じた行動を学び、身体や知的発達と共に行動範囲を広げ環境への関心を高めていく…。これがいわゆる「五領域」で謳われる幼稚園教育のねらいである。

幼稚園教諭はこのねらいを達成するべく、日々の活動内容を組み立てる。日々の活動には園の独自性が表出するところであり、より「学習的」内容の強い園もあれば、自由な遊びを中心に日課を設定する園もあるが、Ｘ幼稚園においては、年中行事や教育方針は園長や副園長、主任レベルで決定するのに対して、週の活動内容自体は主に学年担任レベルで決定されている。

保育者（幼稚園教諭と保育士のこと）は子どもに対して言語や身体を用いて働きかけるが､「顧客」という観点で考えた場合、子どもが自分の意志で入園している訳ではない以上、顧客に当たるのは子どもの保護者である[7]。幼稚園における教育労働や保育士の保育労働における労働過程は保育者とそれを統制する管理者（園長）､労働対象である子ども､「顧客」としての保護者の四人の当事者から構成される[8]。

---

[3] 改訂され平成30年度から施行される「保育所保育指針」､「幼稚園教育要領」では、３～５歳児の幼児教育の内容が重なるものとなっている。

[4] これらをまとめて小尾(2015)は「文化活動」と括っている。

[5] 労働過程と技術、労働過程と統制の問題については渡辺（1987）を参照。

[6] ここでの「教育」とは中内（1988）にならって「学習過程への教育者の助成的介入のしごと」(中内、1988：23)と定義する。

[7] Glanzer（1993）は、接客労働の労働対象は「顧客」であるとしたが、保育労働に関して言えば、保護者のニーズによって子どもが入園しているという点において「顧客」は保護者であると本稿では考える。

[8] 鈴木（2006）は、接客労働の労働過程は管理者―労働者―顧客の「三極関係」になるとしているが、保育の労働過程は管理者―労働者―子ども―保護者の「四極関係」になると考えられる。

人間の感情を労働過程で管理・統制されたときに生ずる様々な問題を考察したホックシールド（1983＝2000）は「ソーシャルワーカーや保育者、医師、そして弁護士は…その感情労働を監視する直接的なスーパーバイザーは存在しない」ゆえ、感情労働の遂行者ではないとした。しかし、現在の日本の保育労働においては、保護者のニーズは無視できず、「上手な保護者対応」ができる保育者が「良い保育者」であると評価されるきらいがある。

本研究におけるインフォーマントのＢさんは、保育所と幼稚園の違いについて質問したところ、保護者対応を例に次のように語っている。

「今は幼保一元化の流れもあり、あまり違いが無くなっていっているように感じますが、そうした中で違いをあげるとしたら、保育園よりも保護者介入が多いのが幼稚園なのではないかと思います。子どもを預かってもらう保育園に対して、幼稚園は子どもを預けている・通わせているという保護者の意識の違いがあるように感じられます。保護者のニーズに答えることは両園とも同じですが、選択の自由がある幼稚園ではより保護者のニーズに答えていかなければならないと思います。

例えば、園児の欠席連絡が入った際、電話を受けた先生が対応するのは両園共に同じだと思いますが、保育後、担任が再度家庭に連絡をするのは幼稚園の方が多いのではないでしょうか。

欠席をした際は、子どもの状態を細かく伺いますし、園での子どもの状況・クラスの状況・園の状況などを必要に応じて個別にやり取りすることで家庭との連携を常に図っています。これらは子どもの様子を伝えたいという園側の意図もありますが、園での子どもの様子を詳しく知りたいという保護者のニーズに答えるためのものでもありますね。幼稚園教諭として子どもにとってよりよい保育を行うことこそが一番重要ですが、その他として常日頃から保護者のニーズに答えることによって園評判の向上、ひいては園児確保に努めていくことも重要な職務であると思います。」

現在の日本の幼稚園制度は保護者が入園先を選んで直接申し込むことになっており、幼稚園ではより保護者のニーズに応えて園児を確保するということが意識されるのであろう。

保育所においても保護者のニーズを意識した対応が必須であるのは当然だが、保育所は日中子どもを養育できない家庭の保護者が「預かってもらう」という意識でいるのに対して、幼稚園ではその園を選んで「通わせている」という意識があるであろうとＢさんは認識している。園バスで通園する子どもの場合、日常的に園の様子を伝える機会がないため、よりきめ細やかな電話を用いた連絡が幼稚園では求められていると認識しているのである。

このようにＢさんの経験によれば、日頃から「園評判の向上」「園児確保」を意識した対応が幼稚園教諭には求められているということである。

以上のことから、以下では、今後研究を進めるうえでの論点を提示する。

①幼稚園教諭・保育所保育士が感情労働の遂行者であるかどうかに関しては、参与観察を通してより詳細な労働過程の分析が必要になると思われる。

②保育所と幼稚園では入所・入園のシステムが異なり、どのような保護者のニーズにどの程度応えるのかという点でも異なってくるものと思われる。保護者のニーズと園（所）の方針の設定に関して、それぞれどのようなニーズがどの程度反映されているか調査し明らかにする必要がある。

③幼稚園において参与観察等を通じて幼稚園教諭の職務内容について詳細に分析し、さらに、感情労働論との接合を図ることで幼稚園教諭と保育所保育士の労働過程の違いが明らかになると思われる。

同じ保育の仕事でも異なる目的を持った職業であることがより明らかになることによって、保育士資格、幼稚園教諭の免許が取得できる養成校において具体的な実習指導や進路指導を行う上で役立つものとなるであろう。

参考文献

- Glanzer,Nona Y.(1993) Women's Paid and Unpaid Labor: The Work Transfer in Health Care and Retailing (Philadelphia: Temple University Press).
- ホックシールド, A.R. 石川准・室伏亜希訳（2000）『管理される心―感情が商品になるとき―』世界思想社（Hochschild, Arlie R.（1983）The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling（Berkley, California: University of California Press）

- 越河六郎（1992）『保育と労働』財団法人労働科学研究所出版部。
- 中内敏夫（1988）『教育学第一歩』岩波書店。
- 中山徹・杉山隆一・保育行財政研究会編著（2004）『幼保一元化　―現状と課題―』自治体研究社。
- 小尾晴美（2015）「非正規雇用化が進行する認可保育所における職場集団の構造と機能」中央大学大学院経済学研究科博士論文。
- 岡田正章ほか編纂（1980）『戦後保育史　第１巻』日本図書センター。
- 鈴木和雄（2006）「感情管理とサービス労働の統制（特集　感情労働論（１）スキルとしての感情管理）」大原社会問題研究所雑誌（566）。
- 渡辺雅男（1987）「労働過程論」『社会学研究』一橋大学研究年報（25）。
- 日本学術会議　心理学・教育学委員会　教育学の展望分科会（2010）「日本の展望―学術からの提言　2010　教育学分野の展望―『質』と『平等』を保障する教育の総合的研究―」。
- Ｘ幼稚園（2014）『入園案内2015』。

Trans-Duality of Structure : Hints for a Qualitative Analytical Framework for the Field of Global Early Childhood Education

構造のトランス・デュアリティ
―国際こども教育における定性的分析フレームワークの構築へ向けて―

Koichi Haseyama

Unlike a normal academic article, this brief article explores an analytical lens that can be beneficial to studies of young learners in this globalized and globalizing era. For one of my ongoing studies, I follow young children who learn English as a Foreign Language (EFL) in Japan at a local international school, and regularly go to a summer camp program in Canada for a culturally immersed experience. This brief article proposes a modification of an available theory to frame such learning processes or any others that are similar in nature, that is, the practice that the participants are in motion regularly at an international level.

According to Giddens (1984), the duality of structure refers to a nature of social system, where social structure is seen as both medium and outcome of human agency. Giddens' work of structuration theory takes its discussion on the relations amongst the aspects of time-space, ontology, and epistemology. Marshall (2014) redefines the foundations of such a triangle relation giving equal weight to each element, as a result of his own modification for his study on Latino immigrants in Catalonia. Through such a perspective where physical-metaphysical relations are framed, human agencies are seen as recursive, and constantly recreated (Giddens, 1984). In Marshall (2014), structure and agency are seen in his study as follows :

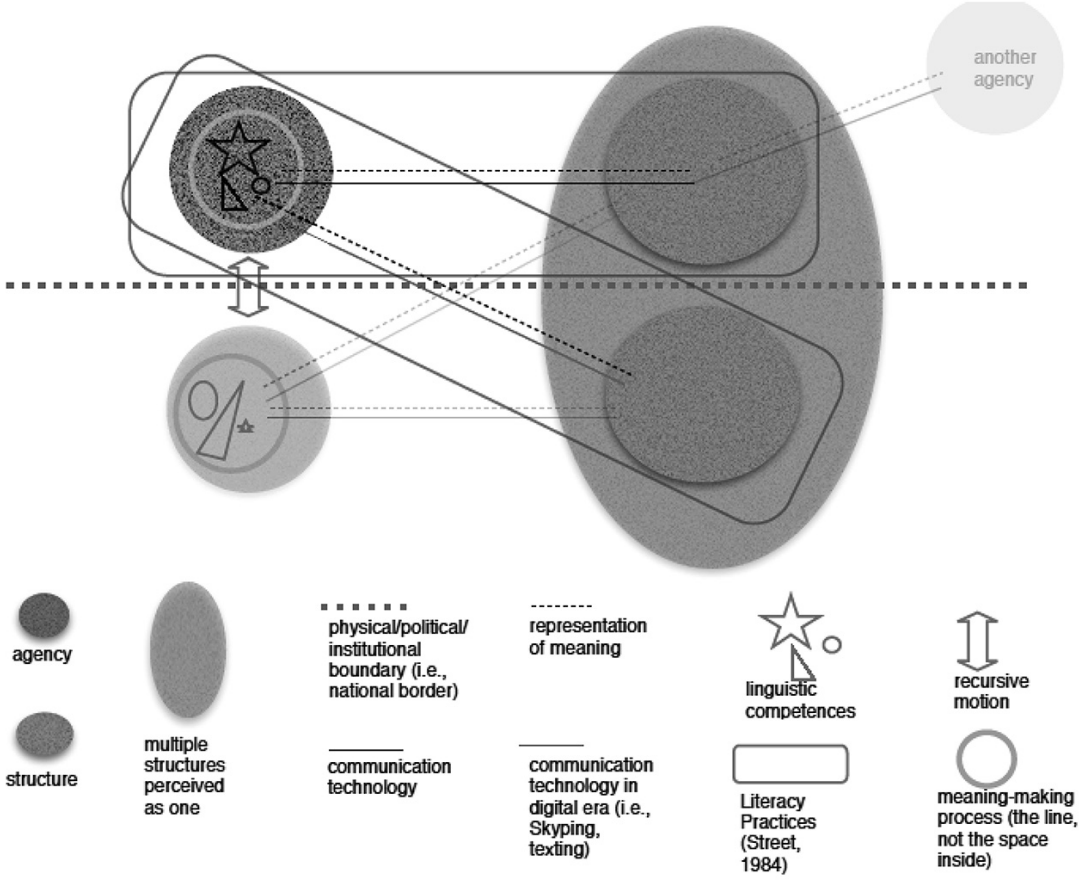
> When immigrants move to new host countries, they bring with them complex social, linguistic, and cultural repertoires, as well as identities that evolve in many directions. Immigrants who are newly arrived in a host community find themselves in new liminal spaces : in transition between old and new cultures (or the "structures" of these cultures), often changing their own language practices (or "agencies"), and recursively impacting upon the structures of the new host communities and upon the other interlocutors with whom they interact (p 147).

Language is seen as recursive social practice or agency (Marshall, 2005, 2007, 2014). In his study, two similar code-switching incidents in Barcelona by two research participants were observed in the insertions of their L 1 vernacular terms in Catalan speeches. Such code-witching was seen as 'claims for legitimacy' for them to speak Catalan as 'others', according to Marshall (2014). Giddens (1984) "distinguish[es] 'structure' as a generic term from 'structures' in the plural and both from the 'structural properties of social systems'. 'Structure' refers not only to rules implicated in the production and reproduction of social systems but also to resources"(p 23), and he "use[s] the concept of 'structures' to get at relations of transformation and mediation which are the 'circuit switches' underlying observed conditions of system reproduction"(p 24). It was an absolute necessity for such notions of societal structure to be given deeper insights to accommodate the nature of my study participants. In my study, multiple social structures could be uniquely conceptualized and perceived transnationally, trans-culturally, and /or trans-socially at diverse levels by individuals who are in motion (particularly those who constantly rotate their social habitats internationally or otherwise). Marshall (2014) actually refers to the

space 'between structures' as "new liminal spaces : in transition between old and new cultures (or the "structures" of these cultures)"(p 147). However, my concern, which has brought me to pay particularly strong attention to the plurality of structures, was the recursive nature of the motions (=transitions) between structures that my research participants make. This set of two distinctive contexts that produce unique situations was key. According to Gee (2000), "situations (contexts) do not just exist. Situations are rarely static or uniform, they are actively created, sustained, negotiated, resisted, and transformed moment-by-moment through ongoing work" (p 187). Regarding 'situations'(=structures in social contact), I would argue that it is logical and necessary to see situations as also being continuously re-visited, chosen, or even abandoned by individuals.

Such a conceptual exploration has provoked me to consider the duality aspect of the structuration theory in the light of the nature of my participants. Below, taking advantage of the Systems Thinking (Forrester, 1989 ; Harvard Graduate School of Education, 2012) map, I shall illustrate what I have coined, the duality of trans-structure, or the trans-duality of structure.

Structures : Both physical realities and conceptualization of representations may let individuals be in contact with and perceive multiple structures when they are in motion amongst more than one geographically, or socially defined area such as nations. Such definition may be subject to what they see and experience in each society, or what Giddens (1984) calls "structural properties of social systems" that is "their institutionalized features, giving 'solidity' across time and space"(p 24). Then, one of my major questions here is whether such multiple structures are really perceived as separate entities in separate worlds by all the individuals, or may be perceived as one whole structure in such a globalized world. Such an argument may be made with actively transnationalized and transnationalizing frames of mind for research (Gille, 2001 ; Gille and Riain, 2002), and perspectives



on new media literacies (i.e., Hoechsmann and Poyntz, 2012 ; Kress, 2003) to easily make the global world smaller. Such pieces of work have broadened the spaces beyond locals in terms of both representation of meaning and communication technology. This is coherent to the data and my argument that have defined the research context above. To add, an example I drew here shows two structures, but they could also be multiple, depending on how to define the locals. The locals could be conceptualized or perceived in different levels, such as school as a space (=context (s)), communal church group as another space, and the city of Vancouver as another space. One individual could be situated in all these context(s), not with a physical sense of time and space, but conceptually. It could be a matter of membership or patriotism to certain groups or spaces (in other words, "structures" of multiple societies and cultures). Then, it may even be possible for some people to define themselves as being in motion between two countries (two structures), also as being in a global community (one whole structure).

Agency in motion : When I see the linguistic social practice of the participants who are in motion, it is related to structures uniquely. The relations between agency and structure (i.e. their linguistic competency uniquely being their agency within structures) can be defined as situated in "literacy practices"(Street, 2002), but not mere "literacy events"(Street, 1984). "Literacy practices … are … continuously emergent"(Tusting, 2000, p 39) in literacy events. Literacy Practices (Street, 2012) refers to "a means of focusing upon 'social practices and conceptions of reading and writing" (p. 36). Such practices are uniquely embodied in a particular social context where literacies are seen as both communication technology and representation of meanings (Kalantzis and Cope, 2000). Metaphorically, let's say each of the two aspects of literacies is seen as a string to connect (or to guide) agency to the structure. To be precise, one's competences are inter-dependable with the notion of agency for their own co-existence. Thus, in other words, it is a matter of connection between personal competences and social structure. Having said this, if one individual who is in constant motion is physically situated in one structure, her agency may be connected with the locally available structure through the strings of both communication technology and representation of meanings. In terms of the other structure that is physically remote to the individual, in the old world, only the string of representation of meanings could let one's agency connect with the remote structure. Through metaphysical realities such as memories and beliefs, representation of local experiences in the remote country can be part of one's agency in the different county she is physically in. Thus, such a connection could be one-way (i.e. structure as medium to provide an individual with ideas through memories, etc) : the remote structure influences one's agency in the other structure, but such agency cannot influence the remote structure at the very moment when one is physically situated in a different structure. In the recent digitalized world, it is a different story. Through participatory digital literacies in cyber spaces that connect remote locals, strings of both communication technology and representation of meanings are in play in two-way interactions between agency and structure regardless of physical locations or distances.

Linguistic competences, meaning-making, and agency : I see one's meaning-making processes (a primary element of representation) as medium of contacts where one's repertoire of linguistic competences become ingredients of her agency. Meaning-making can be explained similarly in the notion of Bourdieu's Capital (1977, 1986). For example, to produce agency unique to a particular individual in a particular context, particular meanings on particular linguistic competences should be recognized in particular ways. This is similar to that one's linguistic competence can be seen as a capital through one's habitus in a specific field ; however, I see such a framework having a lack of depth for analyzing the dynamics of personal competency with regard to social contexts. The source of one's agency observable in

any structures (local or remote in this digital age) is physically located within the individual, and is also dependent on the repertoire of her linguistic and cultural competences. I argue that, depending on which structure the individual is exposed to and which structure (either or both the local and/or the remote one(s)) she is communicating with others at, each in her unique set of linguistic competences strengthens or weakens itself, and/or alternates its shape and relationship to others within the repertoire. Such a perspective on linguistic competency is coherent with the notions of **plurilingualism** and **plurilingual competence** (Coste, Moore, and Zarate, 1997 ; Moore, 2006 ; Moore and Gajo, 2009), where plurilinguals use multilingual competences "for different purposes, in different domains of life, with different people"(2009, p 141) to cope with social manners, and it is not a mere set of separate linguistic competences (Lüdi, Höchle & Yanaprasart, 2010).

Multiliteracies, and Small 'd' and big 'D'discourses : Kalantzis and Cope (2000) refer to literacies as communication (i.e. speaking) and representation (i.e.thinking). Literacy is not only a communication technology but also one's representation of meaning in many aspects of life where literacy is used as communication technology. Gee (2015) describes his discourse analysis with differentiation between mere linguistic discourses with a small 'd' and inclusion of contextual and behavioural aspects around the linguistic discourses as Discourses with a capital D. These notions are not illustrated in my map above. However, such notions are critical to my analytical framework. I see Discourse as part of influential parameters of Literacy Practices shown in the framework above. Experiences of Discourses in one structure may be influencing the Discourses in the other structure through one's own representation of meaning emerging from Discourses in one particular structure or both. Such emergence starts at one's meaning-making process based on their own linguistic/conceptual repertoire, which is under continuous interactions with social contexts as described in the map above. This 'Literacy Practices' as a whole represents a series of the participants' experiential EFL/ESL learning processes. This perspective as a result helps me frame my lens to see how the individual in motion perceives both of the two international and local structures as one transnational structure.

This picture as a whole represents my core vision on both language and its learning processes as recursive social practice in this globalized era. Especially with regard to people in recursive motion, it becomes a transnational practice. Such an analytical framework would be applicable not only to structures across the globe but also to those observable at multiple levels (perhaps especially, institutionally) in one geographically local area. With this new view, I would be very happy to see any implications that can be gained in preceding studies of plurilinguals in motion (e.g. Kawakami, 2009, 2010), both internationally and domestically. In terms of the domestic motion, studies of young children exposed to glocalized education, on top of regular schooling, can also gain benefit from this analytical framework, where such children are regarded as in motion amongst multiple socio-institutional contexts such as local public schools and supplementary EFL schools (Haseyama, 2014).

References

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital, In J. Richardson (ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York : Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16, 645-668.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). Competence plurilingue et pluriculturelle : Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires. Strasbourg : Conseil de l'Europe

Forrester, J. (1989). The Beginning of System Dynamics. Banquet Talk at the international meeting

of the System Dynamics Society Stuttgart, Germany. Retrieved from http : //web.mit.edu/sysdyn /sd-intro/D-4165-1.pdf
Gee, J. P. (2015). Socical Linguistics and Litercies : Ideology in Discourses. New York : Routlwdge
Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies : from 'socially situated' to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton, R. Ivanic (eds). *Situated Literacies*. London : Routledge.
Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society : Outline of the theory of Structuration* Cambridge : Polity Press.
Gille, Z. (2001). Critical ethnography in the time of globalization : toward a new concept of site. *Cultural Studies-Critical Methodologies,* 1(3), 319-334.
Gille, Z., & Riain, S. Ó. (2002). Global ethnography. *Annual Review of Sociology,* 28(1), 271-295.
Harvard Graduate School of Education. (2012) Course Slides of 'Leading Educational Systems at the National Level'. Cambridge MA
Haseyama, K. (2014). *"Understanding a Young Language Learner in the Central Megalopolis of Japan"* Paper presented at Canadian Society for the Study of Education Annual Conference 2014.
Hoechsmann, M., & Poyntz, S. R. (2012). *Media literacies : A critical introduction.* Malden, MA : Wiley-Blackwell.
Kalantzis, M. and Cope, B. (2013). *Literacies*. Cambridge : Cambridge University Press
Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London : Routledge.
Kawakami, I. (Ed.). (2010). Watashimo 'idousurukodomo' datta - kotonarugenngonoaidadesodatta kodomotachino raifu sutohri. (I was also 'a child in motion' — A life story of children raised amongst diverse languages). Japan : Kuroshio Press.
Kawakami, I. (Ed.). (2009). Uminomukouno 'idousurukodomotachi' to nihonngokyouiku — doutaiseino shounenn nihonngo kyouikugaku. ("Children in motion" abroad and Japanese language education — Teaching Japanese to Young Learners of mobility). Japan : Akashi Books
Lüdi, G. Höchle, K. & Yanaprasart, P. (2010). Plurilingual practices at multilingual workplaces. In B. Meyer & Apfelbaum, B. (eds). Multilingualism at Work : From Policies to Practices in Public, Medical and Business Settings (pp. 211-234). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
Marshall, S. (2014). Negotiating the Ism Schism : Is It Possible to Be "Partially Ethnographic?" In Marshall, S., A. Clemente & M. Higgins (Eds.) *Shaping Ethnography in Multicultural and Multilingual Contexts,* 131-156. London ONT : Althouse Press.
Marshall, S. (2007). New Latino Diaspora and New Zones of Language Contact : A Social Constructionist Analysis of Spanish Speaking Latin Americans in Catalonia. In Holmquist, J., Lorenzino, A., and Sayahi, L. (eds.). *Selected Proceedings of the Third Workshop on Spanish Sociolinguistics.* Somervi. lle, MA : Cascadilla Proceedings Project.
Marshall, S. (2005). Spanish-Speaking Latin Americans in Catalonia : Constructions of Catalan. Unpublished PhD diss., Institute of Education, University of London.
Moore, D. (2006). Plurilingualism and Strategic Competence in Context, *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism,* 3(2), 125-138.
Moore D. & Gajo, L. (2009). Introduction. French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism : Theory, Significance and Perspectives. *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism,* 6(2), 137-153.
Street, B. (2012). New Literacy Studies. In M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J.
Rowsell, and B. Street. (Eds.). *Ethnography, and Education : Bridging New Literacy Studies and Bourdieu.* New York : Routledge
Street, B. (2002). Literacy events and literacy practices : theory and practice in the New Literacy Studies. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies : Reading and writing different worlds* (pp.1-17). Amsterdam : John Benjamins.
Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. New York : Cambridge University Press.
Tusting, K. (2000). The new literacy studies and time : an exploration. In D. Barton, M.Hamilton, R. Ivanic (eds). Situated Literacies. London : Routledge.

「保育内容（健康）」の教科内容に関する考察
―教科書の単元を中心に―

Consideration on Subject Contents of 'Childcare (Health)' :
Focusing on Units of Textbooks

二階堂あき子

1．問題の背景と目的

筆者は、2015年度後期より現在まで東京都内の私立女子短期大学にて「保育内容（健康）」科目を担当しており、当該科目の教科書を選定するにあたり、2014年を中心に発刊された６冊の教科書内容を吟味した。その結果、教科書内容と学習手法（スタイル）が同一ではないことに気づいた。「保育内容（健康）」は、五領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）の１つであり、「領域それぞれの学問的な背景や基盤となる考え方を学ぶことを基本とする(1)」と同時に教職課程科目としての役割を担っている。従って「子どもの保健」、「幼児体育」、「子どもの心理」など関連科目内容の重複も見受けられた。「保育内容（健康）」には、関連する科目内容にわたる分野を限られた授業時間数で内容を網羅するので、教科書により内容に偏りがあった。しかし、保育教諭養成課程研究会『平成28年度　幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究―幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える―』では、「何を、どのように指導するのか」という視点でより幅広く、深い内容が求められている。その領域〈健康〉の中で、「何」を単元もしくはトピックと考え、「どのように」は学習手法が問われており、概念的な“ねらい”と内容のガイドラインは指し示されるものの、文部科学省より推進されているアクティブ・ラーニング(2)（平成26年度文部科学省白書）の授業展開などは、各養成機関・教員での取り組みに任されている部分が多いために教科書内容に多様性があるのではないかとの疑問が生じた。また、前述のように深く専門的な授業内容を求められるが、須長(2010)『アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題：activeness 概念を中心に』で述べられるように、アクティブ・ラーニングの手法は目新しいというよりは、温故知新としての手法として捉えなおすことの認識が必要であると考える。それまで受け身の授業を体験してきた学生が、急に主体的に学ぶ設定をしたところで戸惑うばかりであり、学生主体の設定をするにも、能動的になる幾つかの段階が必要である。加えて、昨今の IT 機器事情から簡便に検索できる知識の追求をしながらも、保育の専門性を後押しするために、深く習熟する意欲（学ぶ意欲）に焦点を当てることも、学生の学修には重要ではないかと思われる。

実際、筆者は、「何を、どのように指導しているのか」と振り返って、自身のこれまでの関連する論述や研究の経緯を述べる。『牧野先生の講演にみる生涯学習の展望　―授業公開による学びの視点と場の形成―』（2006）では、学習の場の形成が第一に重要であり、教師と中学生徒の人間関係の間に成り立つ関係は、その人間関係や状況を整える場（の設定）に関連する考察が得られた。また、『「表現」を引き出す授業から得た教師の気づき』(2008)では、最初から講義するのではなく、経験させて課題を感じたり探したりする経験主義に基づく授業展開が、非言語コミュニケーションのような認識し難い内容では、気づきを促し理解を促進するとした考察をまとめた。これらの考察から、筆者は適した学習手法が掲載されているＡ教科書を選んでいた。筆者の教科書選定の経緯を１人の教員の質的実践研究材料として捉え分析整理することで、前述の疑問を解決することを以下のようにもくろむ。（実践研究では、新たな視点と議論が展開されていることが必要であり、実践報告では実践の報告に留まるところが異なる。質的とは、本論では個人の体験から普遍的な要素や因果関係をくみ取ることを質的と捉える。）

本論の目的は、「何をどのように教えるか」という教科書の確認のもとに、特に非能動的な学生にも学習内容と方法により効果が予想される教科書を選ぶことを目標にしたため、以下の３点に研究調査を絞る。

①教科書の選定理由と視点を整理する。その整理した視点により、IT 機器の導入などにより急速に時代変化している状況を鑑みる。
②より良い今日的な学習方法を探る。
③それら①と②が、近未来に対応した学生の学習

環境になりえるのかを、文部科学省『教職課程コアカリキュラム作成の背景と考え方(案)』、及び『平成28年度　幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究　―幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える―』を頼りに論じる。

２．先行研究、及び研究方法

先行研究では、「保育内容（健康）」の教科書調査についての件数は０件であった。CiNii（NII 学術情報ナビゲータ）による「保育内容（健康）」についての論文記事は、49件であったが、そのうち健康科目のカリキュラム内容と方法について関連する近々10年以内の該当論文は約３件であった。

その内の関連する最新論文は、藤田一郎（2016）『質問紙調査による保育内容（健康）の教育方法の検討』であり授業内容と方法の検討として学生の質問紙調査結果の考察であった。藤田の結果分析からは、主に動画視聴により印象に残った授業内容が中心で感染症予防の「手洗いの歌」などがあげられた。同じく質問紙による学生の良かった授業形式は、授業に関連ある動画を視聴することであった。藤田の結果が意味する動画視聴に対する学生の反応の良さは、今日的な傾向を示していると言え、４年制大学ならではの授業時間のゆとりも見受けられる。また、藤田は講義内容を授業開始時に３つ考えさせるという課題も与えており、動画視聴の学生の心構えを設定している点にも、学生が効果的であったとの回答結果を出した。これは、学生が学習の視点を持ち、動画を視聴する心構えの認識ができたからである。

短大での授業内容を元にしている論文では、渡邉晴美（2015）の『保育内容「健康」の教育内容と方法に関する一考察』があり、主に保育所保育指針・幼稚園教育要領の領域（健康）の要旨から、子どもたちに「心情・意欲・態度」を培ってもらうための“ねらい”の意味を確認し、養護と教育の立場から授業における「感染予防」についての学生のふるまいについて、学生自身の家庭教育も交えて考察が述べられていた。渡邉は、碓井幸子（2012）の『今日的に求められる保育者の質と養成の課題』を引用し、保育の質の問題とそれに伴う学生の専門知識についての理解の重要性を述べ、保育の現場からの視点を述べている。

渡邉・碓井の論文に見られるような実践的な保育知識は現場に必要であるが、まずは該当科目にたいする学生の学ぶ意欲を前提にしなければならないと筆者は考え、当論文では、この前提部分である学生の能動的な学習態度を引き出す内容と方法を、教科書を中心に吟味する。

調査方法としては、渡邉にも確認されたように領域〈健康〉の“ねらい”である「心情・意欲・態度」を学生自身が演習・講義を体験することによって、自身の問題ととらえなおし、前述の渡邉が指摘したように、学生自身が子どもにイメージできるような生活を見せるモデルとなれる事を想定とする。従って、近年発行された教科書を任意で６点選び、教科書の単元内容とその学習方法を調べ分類することにより幼稚園教育要領の“ねらい”に示される「心情・意欲・態度」を学生自身が、その教科書内容で触発されるような展開になっているかを調査分類する。

カリキュラム内容である「何」を教えているかという調査では、教科書本文を参考に目次からトピックのキーワードを書きぬき、その内容をどのような手法で学習につなげているかを調べた。

３．分類内容と分析結果

分類内容は、前述で述べた「心情・意欲・態度」の項目により、各教科書のトピックをコラム（著者による）・記事（新聞等）・ワーク（穴埋めなどの作業）・演習（課題学習）・ヒント（用語説明）等に分けた。これは、学生の学習のあり方が「入れ子的」に子どもへのあり方へ発展し、子どもへの接し方の多様性を増やす意味もあることを評価の視点としている。また、アクティブ・ラーニングの導入を考えるならば、様々な角度からの切り口で授業内容の展開が可能な教科書内容が、教員や学生個人の理解不足を補えると考えた。

表１は、各教科書の「トピック及び、学習手法比較」の傾向を分類したものである。各教科書を、学生に対する能動的な働きかけが少ない教科書の結果からあげてみる。

ＣとＥ教科書は、一方的講義授業に見られる教科書の典型であると思われた。この教科書を使用する場合には、教員自らが演習課題などの補足を用意する必要がある。しかし、Ｅ教科書はとてもコンパクトで頁数も131頁なので、学生が携帯するには好まれる形状であると感じた。

表１．トピック及び、学習手法比較

各記号：演習＝演、コラム＝コ、ワーク(穴埋め)＝W、記事＝記、ヒント(用語説明等)＝H

項目	(1)心情:明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう。	(2)意欲:自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。	(3)態度：健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける。	傾向
A書	コ：三間の保証 記:スマホに子守りをさせない 演：年間の行事・伝統の食事 W：各時期の健康観	コ：子どもの生活用品 演；運動の種類と遊び W：五感について	コ：日本の睡眠・世界の睡眠 演：睡眠リズムの獲得作戦 W：健康課題・安全教育	コラムや記事、演習やワークも各章に入る。特筆すべきは、メディア機器に対するトピックがある
B書	演：歌と触れ合い遊び（グーチョキパー他） W：健康内容を書いてみる	記：子どもの運動能力「二極化」 演：幼児体育（マット・鉄棒・跳び箱・縄跳び・ボール・リレー・他） W:フィールド遊び	コ：現代生活（トイレ）、合宿指導での基本生活習慣の欠如 W：プレイパークの地図	一見、ワークが多いが、自由記述の空欄が多く、幼児理解がないと書けない。幼児体育内容が多い
C書	記：達成感を味わう大切さ 記：見守ることの大切さ	記：欲求を認めること	なし	発育・発達関連が詳細である
D書	コ：伝承あそび、感情について、子どもの発達と愛着、旬の食材を食べよう H：ジュノサイド等	コ：充実した生活に必要な健康 H：頸肩腕症候群等、デイリープログラム、他	コ：眠りのホルモン、人類は果たして健康なのか W：健康習慣指数の確認 H：ホロコースト等	知的に広く、時々深く、バランスよく説明がある。ワークや演習が少なめ　子どもの保健教科と重なる部分有
E書	記：付録に幼稚園教育要領	記：付録に運動器具説明	同左	コラム・ワーク・演習は無い。絵図に遊びの紹介等がある
F書	コ:諸外国の幼児教育における「健康」、遊びが育てる豊かな人間性 W:運動あそびの指導計画	コ:運動やスポーツについても話すだけで効果あり、運動ができるための魔法の言葉 H：成長ホルモン、サーカディアンリズム、細胞数など 演：発育発達の特徴	コ：世界の肥満対策は子どもから、子どもの肥満とやせの現状と環境的要因、小さなけがの体験が大きなけがから身を守る 演；近代の子どもの生活習慣について	より広くより詳細に幼児体育まで含み大学生向き、健康と幼児体育の２科目分の教科書としても使用可能

Ｂ教科書は、一見して大きく書き込み式なので学生が学習しやすいのではと思われたが、分析すると幼児体育の領域が多いので、実技演習用に使える内容でもある。現状の学習環境や時間数では、各教員の力量に頼るところが大きく、質と量ともに持て余す内容であるとも感じる。肝心な各教科書に共通する健康領域が自由記述の空欄が多く、幼児理解がない学生には、記述は困難であると予想された。

ＤとＦ教科書は共に、ヒントなどの専門用語説明が多くあり、また興味を引くコラムも豊富なので、知的に触発される教科書である。健康領域に興味が持てない、苦手意識のある学生には、この教科書は

詳細すぎて、ワークや演習でさえ能動的に学習できるとは感じられなかった。

A教科書は、難しい記述がなく、テキストの中に専門用語を織り交ぜているので、ヒントは少ないが、ワークや演習などが豊富であった。ワークについても乳幼児の絵図を書かせたり、各自の成長ステージを振り返りさせたり、睡眠状況や生活時間から子どもの健康を類推させていた。A教科書は、各単元の学習方法が多岐にわたることで、学習意欲を牽引すると思われた。また、筆者はIT時代を踏まえて保育の様々な未知の課題を提起するのが急務であると感じていたところ、A教科書のみが「子どもとディスプレイ情報機器」という単元があったため使用を決定した。

4．考察

（ア）教科書の選定理由と視点のまとめ

問題の背景でも述べたように、アクティブ・ラーニングを用いても学生が能動的になるには、段階が必要であるというのが最も大きい理由である。学習意欲に欠ける学生であっても、自然と興味が引き出されていくような多岐にわたる手法、例えば演習・ワーク、コラムなどの知的好奇心を刺激する教科書内容であることが評価できるのを確認した。

（イ）IT時代に対応する今日的な学習内容と方法

A教科書にのみ著された「子どもとディスプレイ情報機器」には、電磁波の問題、ディスプレイ情報機器が非応答的なツールであることで、コミュニケーション不足による言葉の遅れ、「ポケモン事件」に代表されるような人工的な光刺激、架空の世界、脳への負担など、これからどのような弊害や障害があり、何が不明なのか、このような項目があげられている。これらは領域〈健康〉のトピックとしては新しい為に十分な認知と解決策が流布していない。だが、課題として数年以内には現場に立つ保育者には、常に課題としてとらえてほしいのが、IT機器の内容である。子どもや保育者の生活状況が、より学習内容に追いつかない状況と考えるのではなく、このような目まぐるしく変化する問題を社会的課題として、学生に身近な家族や友人になぞらえて周辺の調査や解決方法を探らせる方法により能動的になれる学生たちもいた。例えば、A教科書使用による筆者の当該授業の学生発表では、パソコンゲームにはまり弟が引きこもりになっている例、携帯電話でのSNS活動やチャットをしないと友達がいなくなる不安で不眠症になった例を告白した学生などに、どのように親身になってディスカッションするかのグループワークの報告例などが挙げられる。

（ウ）近未来に対応する学生の学習環境

背景で示した文部科学省『教職課程コアカリキュラム作成の背景と考え方（案）』では、小中高大まで、積極的に情報機器及び教材の活用を含むとある。恵まれた日本のネット環境下での学習は、情報機器を駆使したネットを活用する方向に行くのは間違いない。従って、スマートフォンから始まる情報機器は、長時間接続可能なツールであるので、自己責任と時間管理が重要になってくるが、学習方法は幾らでも工夫できる可能性がでてきた。例えば、事前・事後学習については、授業時間の対応する時間数が求められているが、IT機器利用により、単元やトピックスのカリキュラムを開発し用意する教員にも創造性と発想力が求められる。それにリンクして自分の学習環境を設定するのは学生であり、その個別の学習ニーズに応じるのが教員となる。

先行研究のまとめで述べたように、今後は各自の身近な健康課題が、しいては幼児理解につながり、自身や子どもへの気づきを促すことが予想される。自分の経験から単を発し、体験が学習資源となったことにより、得意分野（専門性）を一層追求する学生の姿に繋がるのではないかと考えられる。これまでは、教員が「教えよう」と教員の専門性に頼り、その専門性から来る実践的な演習も貴重ではあるが、学生自身の課題が既に、専門性を探る資源となっていることで、大項目の課題は同じでも学生への個別で詳細な課題対応が必要になってくる。これは寓話で教訓をほのめかすよりも、身近な知り合いの名前で具体的な話をする方が、子どもがイメージしやすいのと同じである。つまり、学生の気づきの経験過程がそのまま子どもの気づきの経験過程に「入れ子」になるモデルである。このような集団や個別の授業展開が一層の各自の興味や専門性を伸ばすと思われる。

5．まとめと実践内容

本論では、問題の背景として「保育内容（健康）」の教科書選定での疑問から、筆者が評価できる教科

書の学習内容の手法を中心に論を進めてきた。そこで、教科の“ねらい”「心情・意欲・態度」が子どもだけではなく、学生にとっても、そのまま学修する領域〈健康〉の科目の“ねらい”になる「入れ子の状態」を意識して、教科書の学習内容と手法を分類する項目とした。

健康に該当する分野は広く、各自の問題に引き付けて学び、様々な科目とまたリンクすることで学生の保育者としての資質や力量が自律的に形成されていくよう、カリキュラムもより具体的にプログラムされることを促している。それだけに、科目の教科書に関する「何をどう教えるか」を教科書選定の視点から明らかにすることを試みた。

結果は、①様々な学習手法（調査・観察・ディスカッション・ロールプレイ・発表等）交える。②IT時代にふさわしい学習内容と手法は、学生自身の身近な今日的問題から、各自の身近な健康課題へと、しいては、幼児理解に取り組むこと。③IT機器を駆使しながら、一斉の集団授業と個別授業の併用学習できる可能性がでてきた。

学生自らの「心情・意欲・態度」を導きだし、各自の力量形成を図るための集団と個別学習を成り立たせる試みの実践例をあげたい。筆者の授業記録サイト（http：//teachernika.blogspot.jp/）には、学習モデルとして、動画再生サイトと連携したブログを学生のみに限定公開するネット活用法がある。学生が時と場所を選ばすにアクセスできるスマートフォンやタブレット・ノートパソコンなどで、授業内での発表や成果物の閲覧できるようになっている。これは、過去の授業スライドや他クラスや自身も記録されている授業動画、及び見本動画を視聴することで学習意欲を喚起するものである。このように教科内容がその後も定着するように、学生がサイトを使用して各自の授業における課題設定できる試みを行っている。

上記の試みは２年目であるが、最近では実習の前に参考になるものがありそうなので、前の動画を再度、限定公開してほしいという要望も出ている。現在、再公開の閲覧率などのデータを採取しているが、各自が自身の授業記録を観ることで、実習準備へのヒントにしたいという要望も出ている。

６．今後の課題

学習手法に関しては、2016年には、文部科学省により『「デジタル教科書」の位置づけに関する検討会議　最終まとめ（案）』が発表されており、「デジタル教科書の使用」や「そのコンテンツ内容・方向性・あり方及び、その環境整備等」そして「それを培う教師のあり方」が審議されており、多様なニーズへの対応が述べられている。先行研究の藤田の論文にもあるように、学生には動画視聴が有効であるとの回答を受けて、デジタル教材での流れは、益々盛んになると予想される。筆者は、毎週末に前述の動画サイトの再生回数や再生時間等を観察しているが、やはり単元やトピックによっては再生回数の伸びの格差が大きい。その原因の分析を今後の課題Ａとしたい。せっかくのデジタルコンテンツなのだから、知識伝授に留まらずインターラクティブなやり取りが簡便にできるように備えたいが、複雑になれば教員と学生の負担が増すだけである。また、②で触れた今日的課題の一つの単元として、いまだ触れられていない脳機能科学をどのように領域〈健康〉の分野に提案するかを課題Ｂとしたい。

前掲の保育教諭養成課程研究会の調査によれば、教員養成段階に求められることは、「子どもと関わる仕事に就きたいと思う（夢をもつ）。乳幼児の教育・保育の基本と実践を学ぶ。実習を通して実践力をつける。周囲に支えられて教諭になる。」の４つである。その保育者としての基盤には、一番下部に「子どもが好き」という項目があり、養成段階では必須の項目となっている。保育者になって採用時には、「実践がおもしろい」、中堅になったら「専門家としてのプライドをもつ」、リーダーとなる時期には、「リーダーとしての自覚を持つ」とある。これは、保育士養成や教諭養成は、「好きである」という嗜好・興味から発して、専門家を目標とする力量形成過程でもあり、学生が一人前となる「人間力」形成の過程とも考えることができる。在学中の学生の段階では、履修科目の内容が実習内容へとつながり、現場では、専門知識を持った保育者を目指すことで各自のプライドにつながる育成過程でもある。

これを筆者の論文（2008）では、「教育は愛である」という先輩教員の言葉を借りてまとめたが、子どもを好きになり愛情をもって育てるということは、概念的なまとめであったと一歩考察が進んだ。人により愛情は異なるので、今後は文部科学省の掲げる「人間力」[(3)]の意味から、より具体的な保育者の健康分野の学修のために必要な内容と手法を検討していきたい。

注

(1)『平成28年度　幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究―幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究　―幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える―』p.7

(2)文部科学省の示すアクティブ･ラーニングとは、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査、学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ･ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法であるとされる。

(3)文科省の示す「人間力」は、以下の引用サイトにある内閣府の人間力戦略会議（2003）「人間力戦略研究報告書」から引用されている。その「人間力」とは、「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」あり、３つの要素「知的能力的要素」、「社会・対人関係力的要素」、「自己制御的要素」を総合的にバランスよく高めることが、人間力を高めることと定義される。

引用・参考文献

碓井幸子（2012）『今日的に求められる保育者の質と養成の課題　―保育内容に要求される保育の専門性―』清泉女学院短期大学研究紀要　第30号　pp.11-21

須長一幸（2010）『アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題：activeness 概念を中心に』関西大学高等教育研究, 第１巻　pp.１-11

夏目恒雄（2002）『保育内容に関する一考察(１)：領域健康を中心として』名古屋柳城短期大学研究紀要　第24号　pp.13-26

二階堂あき子（2006）『牧野先生の講演にみる生涯学習の展望　―授業公開による学びの視点と場の形成―』お茶の水女子大学大学院　人間文化研究科　生涯学習実践研究　第４号　pp.103-105

二階堂あき子（2008）『「表現」を引き出す授業から得た教師の気づき』お茶の水女子大学大学院　人間文化研究科　生涯学習実践研究　第６号　pp.109-119

藤田一郎（2016）『質問紙調査による保育内容（健康）の教育方法の検討』福岡女学院大学紀要　人間関係学部編　第17号　pp.85-90

渡邉晴美（2015）『保育内容「健康」の教育内容と方法に関する一考察』福岡女学院大学紀要　人間関係学部編　第16号　pp.47-53

引用サイト

文部科学省（2016）「資料３　教職課程コアカリキュラム作成の背景と考え方（案）」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/attach/1384253.htm）（2017年４月）

文部科学省（2016）「「デジタル教科書」の位置付けに関する検討会議　最終まとめ」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/110/houkoku/1380531.htm）（2017年２月）

文部科学省（不明）「人間力」「社会人基礎力」（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2010/05/25/1293956_2_1.pdf）（2017年２月）

文部科学省「資料２　人間力向上のための今後の教育の構造改革の方向性について（第１次まとめ）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo 0/gijiroku/attach/1345596.htm（2017年２月）

文部科学省「アクティブ・ラーニングに関する議論」（2013/８/30）（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110_2_5.pdf）（2017年２月）

内閣府　人間力戦略会議（2003）「人間力戦略研究報告書」（http://www 5.cao.go.jp/keizai 1/2004/ningen-ryoku/0410 houkoku.pdf）（2017年２月）

一般社団法人　保育教諭養成課程研究会（2017）『平成28年度　幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究―幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究　―幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える―』（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/05/19/1385791_1.pdf）（2017年２月）

資料教科書

（任意抽出のために参考にした教科書も含む）

近藤充夫編（2012）『保育内容　健康』第２版　建帛社（初版1989）
宮下恭子編（2014）『新版　保育内容「健康」～遊びと園生活から育む豊かな心とからだ～』２版　大学図書出版（初版2013）
川邉貴子編（2014）『演習　保育内容　健康』　建帛社（初版2008）
民秋言・他編（2014）『保育内容　健康［新版］』　北大路書房
谷田貝公昭・他編（2014）『実践　保育内容シリーズ１　健康』　一藝社
井狩芳子（2014）『演習　保育内容　健康　―大人から子どもへつなぐ健康の視点』　萌文書林
清水将之・他編（2015）『〈ねらい〉と〈内容〉から学ぶ　保育内容・領域　健康』　わかば社
春日晃章・他編（2015）『新時代の保育双書　保育内容　健康』　みらい
村上哲朗・他編（2017）『保育者を目指す学生のための「保育内容・健康」実践教本』　現代図書

幼児教育教員の資質・能力向上をめざす学修ポートフォリオの開発と実践（２）

Development and Implementation of a Learning Portfolio System in an Attempt to Improve the Aptitude of Early Childhood Educators (2)

百瀬志麻　中村麻衣子　竹田　恵
相澤京子　橋元知子　福地昭輝

１．はじめに

「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（平成20年12月、中央教育審議会）で学生が自ら学修成果の達成状況を整理・点検するとともに、大学側もこれを活用し多面的に評価する仕組みとしての学習ポートフォリオの導入と活用が提言されて以来、多くの大学等においてその重要性の認識は高まり、導入が進んでいる。しかし、多くの大学等において、学習ポートフォリオを導入はしたものの、教育の質的改善への具体的な活用と効果検証において課題を抱えていると考えられる。

保育者養成の短期大学（２年間）である本学においても、ポートフォリオの導入にあたっては、まず、それまでに学生を対象に実施している多種のアンケートを全学的に洗い出し、整理することから始めた（百瀬ら2016）。また、本稿の執筆にあたっても、教務や学生支援、そして実習という主たる校務を担う専任教員が、その所属に関係なく共同で取り組むというプロセスが重要であると考えのもと、複数年にわたってその開発と実践のプロセスを共同で記録している。

そこで本稿では、学生一人ひとりの学びの軌跡に寄り添った学修ポートフォリオを開発していくために、以下の３つの観点から、検討をおこなう。

（１）学修支援の観点から
（２）実習指導の観点から
（３）学生支援の観点から

２．学修支援の観点から

教務委員会では、2014年度から学生の学習（修）姿勢についてのアンケート（以下、学修に関するアンケート）を実施している。2016年度には学生の実態をより具体的に把握するために、教務委員会で質問項目の見直しを行い、改訂版を作成した。本章では、ポートフォリオ開発に向けて、学修に関するアンケートの結果をもとに、学生の学ぶ姿勢・意識について検討する。

（１）学修に関するアンケートの概要

「授業に積極的に関わることができましたか」、「進路希望と取得見込資格とはつながっていますか」、「課題に意欲的に取り組むことができましたか」など、学生の学びの姿勢や意識などを学生自身が回答した。「十分できた」から「全くできなかった」までの４件法。

（２）方法

対象は2016年度生（１年生）137名、2017年度生（２年生）134名であった。2016年９月に「教育職の研究」の授業において実施、マークシートに記入後、その場で回収された。

（３）結果と考察

各学年の平均得点は図１のとおりであった。１年生と２年生で差があるかを調べるため、t検定を行ったところ、どの質問項目においても有意差はなかった。したがって、学生の学びの姿勢や意識については、１年生と２年生は同様の傾向が見られること、また短大生活ではほとんど変化しないことが示された。

全体の傾向として、多くの項目で４点満点中2.5を超えており、比較的意欲的に真面目に学習に取り組んでいる様子がうかがえた。

次に、2015年度生においてGPAと本データの相関を調べたところ、表１の通り、「期限までに課題を完成させることができましたか」と「進路希望と取得見込資格とはつながっていますか」という項目において、中程度の相関があった。取得しようとしている資格が希望する進路に合致していると考えている学生ほどGPAが高いという結果が示された。

このことから、学生の成績を上げるためには、学生のまじめな学習姿勢はもちろんのこと、それに加えて、志望する進路のために資格取得が必要であることを常に自覚させることと、現在の学びが希望する進路に直結していると認識させることであり、そのような意識を高める指導や授業を提供する必要があると考えられる。

また、卒業後も学び続けることは、保育者として必要とされる要素の一つであるため、学生のうちに学ぶ楽しさを感じることは大切であると考える。そこで、「学ぶ楽しさを感じることができましたか」と中程度の相関があった項目を見ると、「授業に積極的にかかわることができましたか」、「進路希望と取得見込み資格とはつながっていますか」、「課題に意

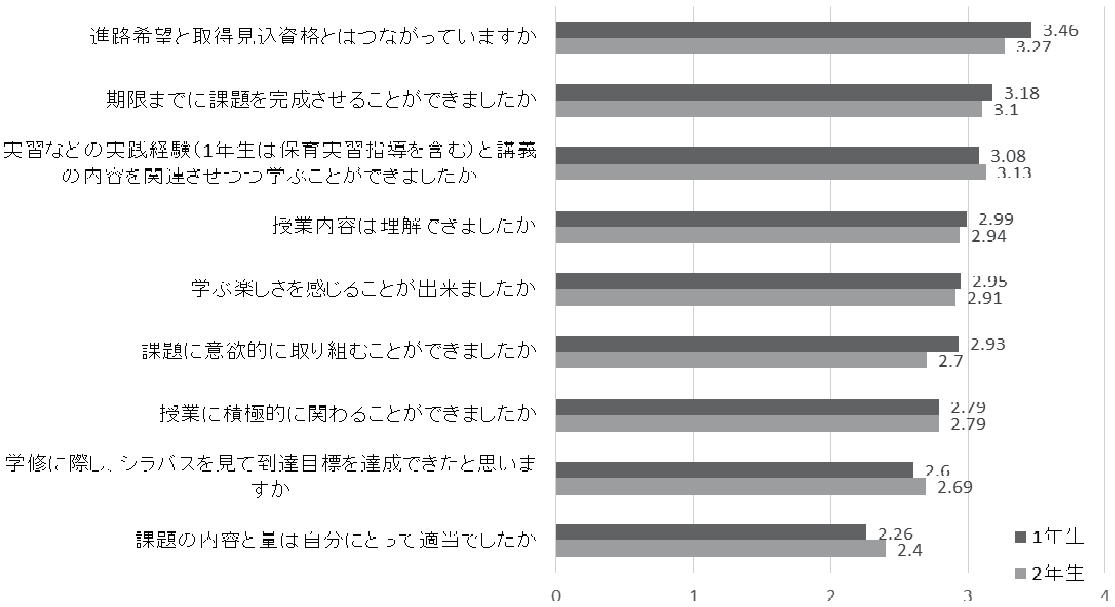


図1　学年ごとの平均得点

表1　学修に関するアンケート各項目、およびGPAの相関係数（2015年度生）

	M(*SD*)	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	GPA
Q1　授業内容は理解できましたか	2.94(.57)	—	.412**	.441**	.384**	.330**	.315**	.372**	.410**	.327**	.316**
Q2　授業に積極的にかかわることができましたか	2.79(.70)		—	.353**	.333**	.414**	.237**	.196*	.416**	.446**	.255**
Q3　学修に際し、ｼﾗﾊﾞｽを見て到達目標を達成できたと思いますか	2.69(.81)			—	.314**	.341**	.171	.307**	.192*	.275**	.157
Q4　進路希望と取得見込資格とはつながっていますか	3.27(.78)				—	.346**	.399**	.418**	.478**	.463**	.463**
Q5　課題に意欲的に取り組むことができましたか	2.32(.86)					—	.440**	.507**	.420**	.535**	.246**
Q6　期限までに課題を完成させることができましたか	1.91(.90)						—	.459**	.385**	.344**	.524**
Q7　課題の内容と量は自分にとって適当でしたか	2.58(.83)							—	.290**	.241*	.313**
Q8　実習などの実践経験(1年生は保育実習指導を含む)と講義の内容を関連させつつ学ぶことができましたか	3.13(.73)								—	.476**	.391**
Q9　学ぶ楽しさを感じることができましたか	2.09(.77)									—	.274**
GPA											—

*p<.05,　**p<.01

欲的に取り組むことができましたか」、「実習などの実戦経験と講義の内容を関連させつつ学ぶことができましたか」であった（表１）。このことから、授業に主体的かつ積極的に関われるようなアクティブラーニングを取り入れた授業形態や、授業で学んでいることが希望する進路や実践につながっていると実感できるような、現場を意識した授業を展開することが、学ぶ楽しさを感じさせることにつながっている可能性が示された。学生自身が意欲的に課題に取り組んだり、積極的に授業を受けたりする姿勢はもちろん大事であるが、授業を提供する教員も、そのような学習姿勢を導くような、動機付ける授業を展開していくことが必要であることが示唆された。

以上、学修に関するアンケートから、学生の学びの姿勢や意識を把握することができた。その上で、学生の成績を上げることや、学習理解を促すために学生自身がどのような意識・姿勢を持つことが大切なのか、そのためには大学側がどのようなサポートをすれば良いのかなどについての示唆が得られた。

今回は、本アンケートを使用した第１回目だったため、縦断的な分析ができなかったが、同一学生の１年次と２年次のデータを比較することで、その学生の意識の変容を捉えることができるようになり、学生が自身の成長の軌跡を捉えることが可能になる。今後、ポートフォリオにファイルし有効に活用していくことが期待される。

３．実習指導の観点から

実習センターでは、実習の事後指導において振り返りシートを用いた実習の振り返りを行っている。2015年度生より、その振り返りシートと同時に実習ポートフォリオ（試行版）への記入も実施している（百瀬ら2016）。

そこで本章では、2015年度生が１年次２月に参加した保育実習Ⅰ（保育所）と２年次12月に参加した保育実習Ⅱにおける実習ポートフォリオの結果を分析することにより、学生の実習での学びの軌跡を明らかにしたい。

（１）実習ポートフォリオの作成

実習評価票の５項目を細分化した小項目を作成し、実習ポートフォリオとした。小項目の作成には、『実習生のための自己評価チェックリスト』を参考にした（民秋言ら2011）。

本章で対象とする保育実習Ⅰ（保育所）と保育実習Ⅱの小項目は表２のものである。また、保育実習Ⅱでは実習の目的がそもそも異なるため、表３の小項目を加え、さらに実習態度、乳幼児の理解、保育活動に関する理解、指導能力・指導技術の項目ごとに「保育実習Ⅰ（保育所）より成長したと考える点」の自由記述欄を設けた。

（２）方法

調査対象者は鶴川女子短期大学2015年度生のうち、保育実習Ⅰ（保育所）に１年次２月に参加し、かつ保育実習Ⅱに２年次12月に参加した学生である。なお、保育実習Ⅰ（保育所）では振り返りの授業の際に対象者に一斉に振り返りシートを配布して記入してもらったが（回答者86名、回収率87％）、保育実習Ⅱでは学内 Web システムの導入により Web 上での入力に変更した（回答者80名、回収率68％）。

本章では、保育実習Ⅰ（保育所）と保育実習Ⅱで共通する小項目の５段階評価の変化について分析した。さらに、「保育実習Ⅰ（保育所）より成長したと考える点」の自由記述に対してテキストマイニングを実施した（分析にはフリーソフトウエア「KHCoder」を用いた）。

（３）結果と考察

保育実習Ⅰ（保育所）と比較して保育実習Ⅱで変化が見られない、もしくは達成度が若干低くなった主な項目として、体調管理、身だしなみ、挨拶、忘れ物、日誌提出などの実習態度に関するものが挙げられる。また、「保育者からの指導に対し改善しようと努める」、「指示された仕事を最後まで責任を持って行う」、「保育室等の掃除を丁寧に行う」等の項目については、１年次の方が達成度が高かった。初めての保育実習に緊張しながらも真摯に向き合おうとした様子が読み取れる。また、これらの事項については、保育実習指導Ⅰ（保）の事前指導で繰り返し取り上げていたものであり、講義内容がおおむね学生に浸透していたのではないかと考えられる。

逆に、１年次に比べて２年次に達成度の高くなった項目として、「わからないことや疑問に思ったことを自分から質問する」が挙げられる（図２）。１年次の実習経験を経て質問することの重要性および難しさを実感したこと、質問するタイミングを掴めるようになったことなどの成長が反映しているのではないかと考えられる。また、「ふさわしい言葉遣

表２　保育実習Ⅰ（保育所）自己評価小項目

実習態度
実習前より自身の体調管理に努めましたか
遅刻・欠席・早退した場合、実習園と実習センターの両方に連絡を入れましたか
身だしなみは実習生としてふさわしいものでしたか
実習に必要なものや提出物は忘れずに持っていきましたか
園で会ったすべての人に明るく挨拶しましたか
保育者からの指導に対し、改善しようと努めましたか
分からないことや疑問を自分から質問しましたか
実習生としてふさわしい言葉遣いはできましたか
毎日の日誌の提出はきちんと行いましたか
日誌は誤字脱字に気を付け、丁寧に書きましたか
指導案は指定された日までに提出しましたか
乳幼児の理解
子どもたちの名前をできるだけ早く覚えるように努力しましたか
子どもたちに対して、常に明るく元気に声をかけましたか
子どもたちに対して、分かりやすい言葉で話しかけるよう意識しましたか
自分から子どもを誘って遊ぶことができましたか
一部の子どもだけではなく、クラス全員の子どもと関わるように努めましたか
年齢ごとの発達の差を理解しましたか
子ども一人ひとりの発達の違いを具体的に理解しましたか
子どもの姿や様子から、子ども一人ひとりの思いを理解しようと努めましたか
異年齢交流の場面を意識的に観察しようと努めましたか
保育活動に関する理解
実習園の保育目標を理解した上で実習に取り組みましたか
毎日の活動やねらいを前もって保育者に確認していましたか
実習園の一日の流れをできるだけ早く理解するように努めましたか
様々な場面における保育者の援助の意図について具体的に観察できましたか
子どもの年齢に合った援助を行うことができましたか
保育者に対して、報告・連絡・相談を意識的に行いましたか
保育者に指示された仕事は最後まで責任を持って行いましたか
保育室等の掃除を丁寧に行うことができましたか
指導能力・指導技術
子どもたちに親しみをもってもらえるような自己紹介をしましたか
手遊びや絵本の読み聞かせを積極的に行いましたか
手遊びや絵本の読み聞かせの内容は配属クラスの年齢に合っていましたか
責任実習（部分・全日実習）の内容は配属クラスの状況に合っていましたか

表３　保育実習Ⅱ自己評価小項目（追加分）

乳幼児の理解
異年齢交流の意義について理解しましたか
保育活動に関する理解
保育者の職務全体について理解を深めましたか
保育所における子育て支援の実際について学ぶことができましたか
指導能力・指導技術
責任実習（部分・全日実習）の準備は前もって十分できましたか
責任実習（部分・全日実習）の振り返りを自身で行いましたか

いを心がける」、「誤字脱字に気をつけ丁寧に日誌を書く」等の項目についても達成度が上がっている。

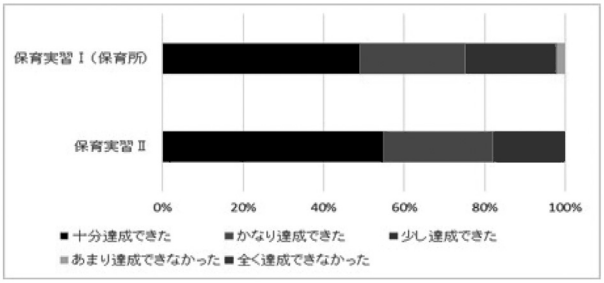


図２　わからないことや疑問に思ったことを自分から質問しましたか

幼児理解についてもすべての項目で達成度が上がっている。「子どもの名前を覚えるように努力する」、「子どもに自分から明るく元気に声をかける」、「わかりやすい言葉で話しかけるように意識する」等、２年次にはより具体的な子どもとの関わりに意識が向くようになっていた。その中で、「子どもの年齢や月齢による発達の差を理解した上で子どもと関わるように努める」、「クラス全員の子どもと関わるように努める」、「子ども一人ひとりの特性を理解しようと努める」等、乳幼児の理解が深まっている様子が伺える。

また、「子どもに親しみをもってもらえるような自己紹介」をしたり、「配属クラスの年齢に合った手遊びや絵本の読み聞かせができる」ようになったりするなど、学生が指導能力・技術の向上についても手ごたえを感じている様子が読み取れる。

さらに、「実習園の一日の流れを理解し、保育目標を理解した上で実習に取り組む」、「毎日の活動やねらいを前もって保育者に確認する」「保育者の援助方法について観察し、子どもの年齢に合った援助を行う」等の項目の達成度も２年次には軒並み高くなっている（図３・４）。責任実習に向けた計画・準備、指導案の作成、実践後の反省をしていく中で、より具体的に保育の学びが深まっていったのではないかと考えられる。

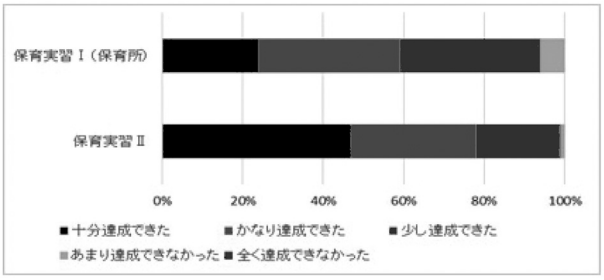


図３　実習園の保育目標を理解した上で実習に取り組みましたか

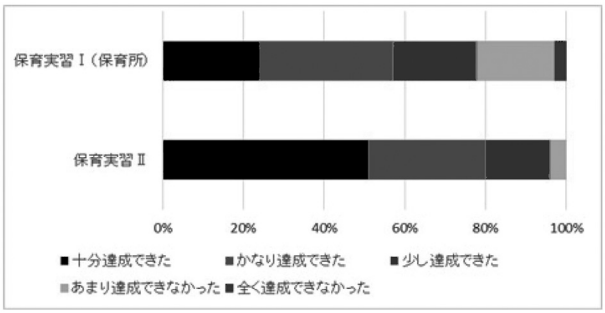


図４　毎日の活動のねらいを前もって保育者に確認していましたか

また、「保育実習Ⅰ（保育所）より成長したと考える点」についての自由記述に対してテキストマイニングを行い、抽出された頻出語を表４に示した。

実習態度の項目で上位に見られた「日誌」は、例えば、「日誌を書くのが早く(ママ)なった。内容も保１（＝保育実習Ⅰ（保育所）：筆者注）に比べたら自分の思ったこと、気づいたこと、その場の様子を書くことができるようになったと思う。」など、日誌を書くスピードが速くなったこと、細かく書けるようになったことを実感したという記述が多く見られた。

表４　「保育実習Ⅰ（保育所）より成長したと考える点」の自由記述における抽出語

実習態度		乳幼児の理解		保育活動に関する理解		指導能力・指導技術	
抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数
子ども	24	子ども	34	保育	20	実習	22
日誌	17	積極	12	積極	11	子ども	16
実習	10	関わる	8	子ども	10	責任	9
書く		自分		自分	9	部分	
積極	9	出来る	6	掃除	7	指導	7
思う	8	入る		考える	6	読む	
保育		年齢		思う		年齢	
自分	7	実習	5	特に		絵本	6
出来る		観察	4	行う	5	行う	5
関わり	6	言葉		行動		合う	
言葉		声		実習		思う	
関わる	5	名前		出来る		自分	
細かい		遊ぶ		理解		前回	
理解		理解				保育	

また、乳幼児の理解と保育活動に関する理解の両方で上位に挙がった「積極」は、「遊んでいる子供たちの中に積極的に入っていった。」「保育者に積極的に『なにかお手伝いできることはありますか？』と聞けるようになったこと」とあるように、子ども達に対しても、保育者に対しても自ら積極的に関わることができるようになったことが分かる。このことは、先述した小項目の分析結果でも見られたことであり、学生が強く認識していることが読み取れる。

一方、次のような自由記述も見られた。

> すべての項目をまとめて考えると、まだまだ足りてない部分が見えてきます。しかし、入学する以前より保育に何が求められているのかということに常に、ごく自然に意識が向くようになったかなと思います。

このように、具体的な“何か”で示すことができないものの、本学に入学し、授業や実習を積み重ねていくうちに保育者としての姿勢が身についていることが伺える。

（4）実習ポートフォリオの活用と今後の課題

本章で検討してきたように、実習ポートフォリオを分析した結果、実習体験を重ねることによって、学生達が確実に成長している様子を見ることができた。特に、保育実習Ⅱでは保育者や子どもから積極的に学ぼうとする姿勢が顕著に表れたと考えられる。

このような実習ポートフォリオは2015年度生が初めてであったため、小項目の内容については改訂を重ねていく必要があろう。また、今年度は保育実習Ⅱでの回答方法を変えたため、回答率が低くなってしまったことが最大の課題として挙げられる。今後は調査の条件を同一にして、学生自身の実習における学びの軌跡をより正確に捉えられるよう、工夫を重ねていくことが求められる。

学内 Web システムの導入により、学生達は自身の実習ポートフォリオをいつでも閲覧することが可能となった。そのため、ただ回答するだけでなく、自身の実習での学びを見直すことにより、次の実習に向けての自己課題をより明確にすることができると考える。しかし、この意識化のためには教員からの働きかけが必要となろう。また、実習ポートフォリオの分析結果を全学で迅速に共有することができれば、学生の傾向に基づいた授業を展開することも可能になると考える。

４．学生支援の観点から

（1）卒業後フォローアップアンケート（旧：卒業生アンケート）

① アンケートの説明

学生支援委員会では、卒業後１年たった時点でアンケート調査を継続的に実施している。実施時期は毎年２月頃であり、学生支援室から卒業生に郵送している。アンケートは選択式と記述式の２種類で構成されており、記名式である。実施する目的は次に掲げる内容について知ることである。

１．学生の卒業後の就職･進学状況､及びその満足度
２．社会に出てから本学で学んだことで役に立っていること、もっと身につけたかったこと
３．学生生活が有意義であったかどうか
４．在校生へのアドバイス
５．本学に対する総合的な感想

具体的な質問項目は以下の通りである。

① 現在の就職状況について
② 本学で学んでよかったことや社会に出て役立ったこと
③ 社会に出て、短大でもっと積極的に取り組めばよかったと感じたもの
④ 社会に出て、短大でもっと学んでおけばよかったと感じたもの
⑤ 印象に残っている学校行事
⑥ 学生生活が有意義であったかどうか
⑦ 在校生に対するアドバイス
⑧ 卒業生として本学への期待、要望、問題点、改善すべき点

これらを把握することで、卒業した学生は本学での学びについて振り返る機会を得ることができ、本学としては、短期大学での学習が社会に出てからどのように役立っているのか、もし役立っていないのであれば、どのように改善すれば良いのかについての示唆を得ることができる。また、「在校生に対するアドバイス」は、これから社会に出る学生にとり、現実味を帯びた助言となっている。

このアンケート結果は「キャリアデザインⅠ＆Ⅱ」の授業などで活用されており、学生として在学中に習得すべき事柄はなんであるかを具体的に示すものとなっている。

② アンケートの課題

卒業後フォローアップアンケートには課題が２つある。１つは選択式の質問もあるものの、記述が多いことである。このことが、学校年度を跨いだ縦断的なデータ分析と結果比較を困難なものにしている。２つ目の課題は回収率が低い事である。2016年２月に実施した2013年度生向けのアンケートを例にとってみると、106名の対象者に対して回答者は僅か19名であった。(回収率18%) 例年、概ねこの値である。

（2）就職先アンケート

① アンケートの説明

学生支援委員会で実施しているもう１つのアンケートが就職先アンケートである。これは毎年８月に同年４月に卒業生が就職した園に送り、主に園長・施設長が記入後、本学に返送して頂いているものである。質問内容を大きく２つに分けると、

１．本学の卒業生の勤務状況について
２．人材を採用するにあたり、重視する資質、能力について

である。具体的な質問項目は以下に記した。

Ⅰ．本学卒業生の勤務状況について
【社会性について】
１．子どもとの関わり　２．保護者との関わり　３．職員間の人間関係
【指導技術について】
４．指導計画立案　５．教材の工夫　６．実践的能力　７．評価能力
【その他】
８．勤務態度　９．事務処理
II．採用するにあたって
１．採用の際、何を重要視しているか。
２．人物について、何を重要視しているか。
３．就職の前に身に着けておいて欲しい能力について
４．保育者として必要な資質について
５．短大への要望

尺度で回答可能な質問に関しては、「Ａよくできている　Ｂまあできている　Ｃあまりできていない　Ｄほとんどできていない」の４段階尺度を採用している。

2015年度（2013年度生）に実施したアンケートは48園に郵送し、33園から返信があった。(回収率69%) このアンケートを実施する目的は、園が保育者に対してどのような資質を求め、本学の卒業生が園のニーズにあった能力を身に着けているかどうかを把握することである。このことにより、学生支援の更なる充実を図ることができる。2015年度卒業生(2013年度生）の結果を例に取ると、前年度（2012年度生）と比較して際立って差があった項目を表１に提示した。（４段階尺度のうち、「よくできている」、「まあよくできている」の合計を全体の合計で割ることにより、その比率を計算した。）

表５　保育者として必要とされている能力を卒業生がどれだけもっているかについての評価(抜粋)

	良くできている　まあよくできている（%）	
	2015年度（2013年度生）	2014年度（2012年度生）
子どもとの関わり	81	92
保護者との関わり	67	71
職員間の人間関係	73	95
指導計画の立案と実行	38	70
意欲的な態度で勤務	76	92

2013年度生と2012年度生は全く異なるグループであるため、結果の単純比較には慎重にならなければいけない。しかし、この事を加味しても、保育者にとって重要な５項目の評価が全て下がっているのは懸念すべき事態である。何らかの改善をする必要があるだろう。特に「職員間の人間関係」は22%下がっている。これは、コミュニケーション能力の低下を示している可能性が高い。改善策を講じるとすれば、例えば「キャリアデザインⅠ＆Ⅱ」の授業で人間関係構築力アップセミナーを実施することが考えられる。また、「指導計画の立案と実行」が32%低下している。これを改める案としては、「教育実習指導」「保育実習指導」「保育・教職実践演習（幼）」などの実習関係の授業とともに、「保育内容」の授業においても、計画立案力、実行力の育成に努める事があげられる。

この５項目以外の質問からは、就職先は採用の際に「熱意・意欲」「協調性」「責任感」「素直さ」を求めている事が分かった。この結果は就職活動のための、履歴書や面接指導の場において役に立つだろう。

社会情勢の変化と共に、現場で求められる能力は変わる。よって、就職先アンケートの内容は今後も継続して調査する必要がある。そして本学として

は、その結果を受けて、カリキュラムや授業内容の見直しをする必要がある。更に、在学生は、アンケートから知り得た情報を自身の学習成果の点検に結び付け、日々の学習に生かすことが望ましいと考える。

② アンケートの課題

就職先アンケートの課題は自由記述から明らかになった。1つは、アンケートの実施時期についてである。先に述べた通りこのアンケートは毎年8月に、その年の4月の卒業生が就職した園に送られるが、「入職して若干5ヶ月で『できている』『できていない』といった評価はできません」というコメントがあった。2つ目の課題は、質問項目が適切でない就職先も有るということだ。ある施設からは「成人の障害者の事業所に対しては『子ども』ではないので区別したほうがよい。また、保護者（当園ではご家族と称していますが）と関わる機会が少ない事業所の種別も有ると思いますが、今回のアンケート回答の2項目についてどう返答すれば良いか」というご意見、ご質問を戴いた。これらを踏まえて、今後、アンケートの修正を考えなければならない。

（3）これらのアンケート結果が学修ポートフォリオに示唆すること

今回、学生支援委員会で実施している2つのアンケートについて再考した。この結果、其々のアンケートが学生の省察に役立っていることがわかった。卒業後フォローアップアンケートからは、本学での学「修」が社会に出てからどのように役立っているのかを知ることができている。また、就職先アンケートからは就職先が求めている資質が明らかになっている。これらの情報を授業を通して在学生に伝えることにより、在学生は自分の学びについて振り返る機会を得ている。すなわち、「今の自分」と「未来のなりたい自分」とのギャップをどのように埋めれば良いのかについて考えるきっかけを与えられている。更に、両方のアンケートには自由記述があるが、このことが分析をより難しくしている一方で、定量的な質問だけでは知り得ない情報を提供してくれている。新たに作成する学修ポートフォリオにおいても、記述部分を加える事を検討すべきだろう。

5．おわりに

本研究は、学修ポートフォリオを様々な場面において学生に提示することで問題意識を持たせるアクティブな学修や支援方法の開発とその改善を図るための実践記録である。

文部科学省は、2016年3月改正、2017年4月1日施行の学校教育法施行規則の改正において、三つのポリシーの策定・公表と、大学教育の質的転換を実行するためのPDCAサイクルの確立を各大学に要請した。

本来、人が社会的に活動をするためには、その人間性を軸に、社会性を身につけ、さらには職能的な必要不可欠の知識技能を身につける必要がある。本学学生が目指す保育者の資質・能力は、本学が掲げる三つのポリシーのうち、特にディプロマポリシーに表現される。最も望ましいのは、このディプロマポリシーを自らの到達目標と学生が認識し、日々の学びの中において行動計画をたて、その計画に基づいた学びを主体的に継続させていくことである。しかし、そのためには自己の学びの振り返りと、何がまだ十分でないのかを自己把握する必要がある。学生にとってこれがまさに自己評価であり、その履歴をきちんと継続して蓄積していくPDCAサイクルこそが学修ポートフォリオである。

本学は2016年度に、短期大学基準協会による認証評価を受け、2017年3月「適格」の判定を得た。さかのぼって7月には、教職課程に関する文部科学省教員養成部会専門委員による視察と指導を受けたこともあり、「教育の質保証」の見直しを大学全体で取り組んだ年度となった。その中にあって、PDCAサイクルの手法を学生及び教職員、そして組織全体で実行していくことの重要性を実感した。三つのポリシーがトップダウンの一方通行だけでなく、日々の教育実践の中からボトムアップしていくことが、本学の今後の課題であり、そのためにも学修ポートフォリオの開発は急務であると考える。

引用文献

中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」

百瀬志麻、相澤京子、竹田恵、鈴木晶子、中村麻衣子、橋元知子、福地昭輝（2016）「幼児教育教員

の資質・能力向上をめざす学修ポートフォリオの開発と実践」『鶴川女子短期大学研究紀要』34, pp 93−104
民秋言ら（2011）『実習生のための自己評価チェックリスト』萌文書林
高等教育局大学振興課（2017）平成28年度学校法人の運営等に関する協議会　高等教育局大学振興課長説明資料　32頁
http : //www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/02/15/1381780_1.pdf
『平成28年度鶴川女子短期大学自己点検評価報告書』基準Ⅰ−B−３(a)現状　34頁

幼児教育教員の資質・能力向上をめざす学修ポートフォリオの開発と実践（３）

―学修ポートフォリオに有用なアンケート類の検討―

Development and Implementation of a Learning Portfolio System in an Attempt to Improve the Aptitude of Early Childhood Educators (3): Reassessing Questionnaires for a Learning Portfolio System

中村麻衣子　百瀬志麻　相澤京子
竹田　恵　橋元知子　福地昭輝

１．問題と目的

現在、本学において各委員会や授業担当者が実施しているアンケートやテスト、検査などは多岐にわたっている。一部のアンケート類（学生支援委員会と実習センターが管理しているアンケート類や、IR委員会が実施したもの）に関して、その成果や有用性について検討、公表がされるようになったが（百瀬ら, 2016、入江ら, 2017、中村ら, 2017）、その他にどのようなアンケート類があり、それぞれどのような成果が得られたのかについての情報共有は、十分になされているとは言えず、全学的に活用するには至っていない。

また、学生に対しても、授業などでフィードバックされているものもあるが（百瀬ら, 2016）、学生自身が必要に応じて自身のデータを活用できるようなシステムは整っていない状況である。これらのアンケートは、学生が自身の学修の履歴や達成度を認識できるようにファイルされ、将来のキャリアをデザインするための資料や、就職活動面接で自己PRするための資料として有効に活用されてこそ意義があると考える。

これらのことから、筆者ら研究チームは、学生が日々の学習や就職活動、就職後に至るまで、自身の学修の履歴として活用できるようなポートフォリオの必要性を認識し、昨年度からポートフォリオの開発に着手している（百瀬ら, 2016）。本稿では、その一環として、本学で実施されているアンケート類がどのように活用できるのかという観点から、学修ポートフォリオに蓄積すべきアンケート類について検討することを目的とする。

それぞれの委員会や授業担当者が行っているすべてのアンケート類を表１に示した。図１は、学修成果を評価するためのアンケートを、松下（2013）を参考に、評価の方法と性質をもとに分類したものである。縦軸に直接評価か間接評価、横軸に量的評価（心理測定学的アセスメント）か質的評価（オルタナティブアセスメント）のいずれに立っているかによって、大きく４つのタイプに分けることができよう。間接評価は学生に「何ができると思っているか」を回答させることにより、成果を間接的に評価できるものであり、直接評価はテストやレポート、作品などにより成果を直接的に評価できる。量的評価は数値化できる量的データを用いて、評価者の主観的判断が含まれない客観性を重視し、質的評価は数値化しにくい学修成果を見るために質的データを重視する、という特徴によってまとめられる。

それぞれの評価方法にはメリットとデメリットがあるため、この４タイプのアンケート類をバランスよく組み合わせて実施することで、それぞれのデメリットを補うことが大切だと考える。また、アンケート類は学修成果を評価する指標として欠かせないものではあるが、大切な授業時間を削ることになったり、学生の負担になったりするので、必要最低限に厳選する必要がある。そこで、2016年度のアンケート類のデータを基に、その有益性を確認しながら、学修ポートフォリオに活用すべきアンケート類を検討していく。

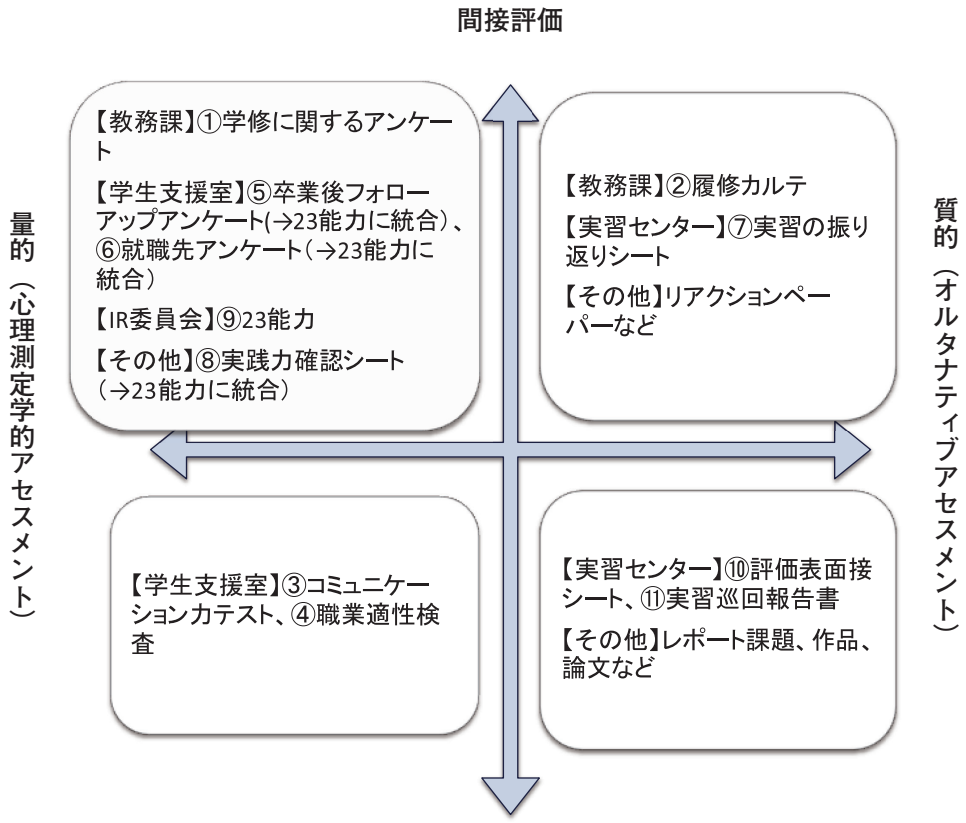
２．方法

学生を評価対象者とした全アンケートについて、図１の領域ごとに、アンケートのデータがどのように活用されているか、あるいは今後活用され得るかを検討することで、学修ポートフォリオに有用かどうかを確認する。

学修ポートフォリオは、学生の学修の履歴をファイルするものなので、評価の対象が学生以外のも

表１　本学で実施しているアンケート類（2016年度実績）

アンケートの種類	管理部署	目的	対象者	評価者	実施時期
①　学修に関するアンケート	教務課	学生の学修姿勢	学生	学生	1･2 年次の 9 月
②　履修カルテ	教務課（「保育教職実践演習」授業担当者）	履修記録と自己評価、教員評価	学生	学生 教員	1 年次終了時、および 2 年次後期
③　コミュニケーション力テスト	学生支援室（「キャリアデザイン」授業担当者）	学生のコミュニケーション力	学生	学生	1･2 年次の 10 月
④　職業適性検査	学生支援室（「キャリアデザイン」授業担当者）	職業適性	学生	学生	1 年次の 7 月
⑤　卒業生フォローアップアンケート	学生支援室	卒業後の保育者としての能力	学生	学生	卒業約１年後（2 月）
⑥　就職先アンケート	学生支援室	就職先での保育者としての能力	学生	就職先	卒業約半年後（9 月）
⑦　実習の振り返りシート	実習センター	実習の自己評価	学生	学生	毎実習後
⑧　実践力確認シート	「教育職の研究」授業担当者	保育者としての実践力	学生	学生	2 年次 11 月
⑨　「22 能力」（2017 年「23 能力」に変更）	IR 委員会	保育者としての資質･能力	学生	学生	入学前、1 年次終了時、2 年次修了時、卒業 1 年後
⑩　実習の評価票面接シート	実習センター	実習の評価	学生	教員	毎実習後
⑪　実習巡回指導報告書	実習センター	実習の評価	学生	教員	毎実習後
⑫　授業評価アンケート	教務課	教員や授業の評価	教員	学生	1･2 年次の毎期末
⑬　就職指導に関するアンケート	学生支援室	就職サービス	学生支援室	学生	2 年次 2 月
⑭　図書館利用に関するアンケート	図書館	図書館利用やサービス	図書委員会	学生	1･2 年次 11 月
⑮　事務職員･用務職員に関するアンケート	庶務課	事務職員･用務職員について	職員	学生	2 年次 1 月



（①～⑪の番号は表１に対応。→は提案）

図１　学修評価のタイプ

の、つまり、教員や授業を評価するための⑫授業評価アンケート、大学設備やサービスを評価するための⑬就職指導に関するアンケート、⑭図書館利用に関するアンケート、⑮事務職員・用務職員に関するアンケート（表１）については検討対象外とする。また、アンケートとは性質が異なる⑩評価票面接シート、⑪実習巡回指導、レポート課題や作品、リアクションペーパーなどについても、ここでは検討しない。

したがって、本稿では表１の①～⑨のアンケート類について検討する。

３．結果

（１）量的な間接評価

図１の左上の量的な間接評価には、「学修に関するアンケート」、「卒業後フォローアップアンケート」、「22能力（2017年より「23能力」に変更）」（以下「23能力」）、「実践力確認シート」が該当する。これらは質問紙形式の調査で、どのような力が身についたと思っているのか、学生の自己認識を段階評価させる形式である。また、就職先が評価する「就職先アンケート」も量的な間接評価に該当する。

このタイプは、結果が数量的に見えるのでわかりやすく、変化がとらえやすい。また、集団の傾向が分かるため、全体に対する対策を立てやすいというメリットがある。一方、問題点としては、自分への要求水準が高い学生は相応の力を身につけていても、自分に厳しく低い評価を付けてしまう場合と、逆に、自分に甘い学生の評価は高くなる傾向があること（松下, 2013）があげられる。

以下、本領域に属するアンケート類について具体的に見ていく。

【学修に関するアンケート】

概要：

「授業に積極的にかかわることができたか」や「実習などの実践的経験と講義の内容を関連させつつ学ぶことができたか」など学生の学びの姿勢や意識について、学生が自己評価する。

データの活用：

学生が自分自身の学びの姿勢や意識を認識し、今後の学習の姿勢を見直す助けとなると考えられる。また、学生の成績を上げることや、学習理解を促すために学生自身がどのような意識を持つことが大切なのか、また、そのためには大学側がどのようなサポートをすれば良いのかなどについて知る手掛かりとなる。そのため、ポートフォリオにファイルし、有効に活用され得ると考える。

【卒業後フォローアップアンケート（旧卒業生アンケート）】

概要：

学生が卒業してから約１年後に、保育者としての資質・能力を、学生自身が評価する。また、本学で学んだことが実際にどのように役に立ったか、どう活用できたかについて知るためのアンケートである。

データの活用：

卒業してからの自分の成長を振り返る良い機会にもなり、また今後どのような能力を身につけていくべきかなどを自覚できる。社会に出てからも、保育者としての資質・能力を磨き続けることは大切であり、その軌跡をポートフォリオに記録することは大切であると考える。

【就職先アンケート】

概要：

学生が就職して約５ヶ月後に、就職した園に、学生の保育者としての資質・能力を評価してもらうものである。

データの活用：

子どもや保護者、職場の人間関係や、指導計画などの立案に関する専門能力、勤務態度などについて、就職先から見た就職後の学生の様子や成長度が把握できる。本アンケートは「卒業後フォローアップアンケート」のような学生自身の自己評価ではなく、第三者からの客観的な評価であるため、両者の結果を比較することで認識のズレや、就職園に何を求められているかに気づくことができると考える。

「卒業後フォローアップアンケート」と「就職先アンケート」は、追跡調査であり、学生時代と比べて就職してからどのように成長したかという軌跡を知ることができる。これらは、在学中に実施するアンケートと同じものを実施することにより、能力の変容を比較しやすくなることから、これまでの質問項目を残したまま、「23能力」と統合し、活用すると良いのではないだろうか。

なお、この２つのアンケートは、実際には卒業後に実施されるため、在学中の学修ポートフォリオにファイルすることはできない。しかし、学生が自身の成長を確認できる貴重な資料であり、卒業後の長い人生において折々の機会（転職など）にも役に立つものだと考える。したがって、学生にフィードバックし、ポートフォリオに蓄積されることが望ましい。

【23能力（22能力）】

概要：

保育者としての資質・能力を測る指標として、一般化できる尺度を開発する目的で2016年作成に着手したものである（福地ら, 2017）。基礎英語力や論理的文章力など一般的に大学で身につけるべき能力について、および愛と奉仕の精神や協働力など保育者として必要とされる資質・能力について、学生自身が５件法で自己評価する。

データの活用：

このアンケートの試行結果より、学生が短大での学修の成果を確認し、今後の課題を見出す手がかりとなることが示された（中村ら, 2017）。また、本学が学生に対して「質の保証」を果たすことができたのかを調べることができ、３つのポリシーの改善につながるとともに、各調査段階（入学前、１年次終了時、２年次修了時、卒業後）で明らかになった結果を、学生の資質・能力向上に向けた指導の材料として役立てられることが示唆された（入江ら, 2017）。これらのことから、学生ポートフォリオに有益に活用され得ると考える。

【実践力確認シート】

概要：

保育者としての資質を、大きく「人間性（自己理解など）」「社会性（人間関係力など）」「専門性（子ども理解など）」に分け、それぞれが現時点でどのくらい身についているのかを学生自身が評価するものである。

データの活用：

学生が、保育者としての資質・能力にどれくらい到達しているのかを振り返り、今後何を頑張れば良いのかを知ることができる。

このシートの質問項目は、「23能力」に網羅されているため、今後は「23能力」と統合して実施し、

ポートフォリオに蓄積していくことを提案する。

（2）量的な直接評価

多肢選択法や正誤法を用いた客観テストタイプの標準テストで、「コミュニケーション力テスト」と、「職業適性検査」がこのタイプに該当する。このタイプは、正答数により診断されるため、間接評価のように主観による歪みや、自分を良く見せようとする操作などができず、客観的な結果が得られるメリットがある。

【コミュニケーション力テスト】

概要：

様々な場面にふさわしい応答や登場人物の気持ちなどを４つの選択肢から選ぶ。正解数からコミュニケーション力（傾聴力、情報獲得力、情報伝達力、人間関係構築力、問題解決力、状況判断力）を診断するテスト。

データの活用：

１年次に１回目、２年次に２回目を実施し、その結果を比較することで、学生のコミュニケーション力についての成長が把握できる（百瀬ら, 2016）。また、学生に対して授業でフィードバックしているが、自分でも気づいていなかった能力を自覚したり、逆にできていると思っていたことがそうでもなく課題として再認識されたりするなど、自己理解に役立っている。このことから、ポートフォリオで活用され得ると考える。

【職業適性検査】

概要：

６つの職業性能（言語能力、算数能力、初期的知覚、空間判断力、携帯知覚、運動供応）を基に、学生がどの職業に向いているを診断する検査（百瀬ら, 2016）。

データの活用：

この検査は進路に悩んでいる学生にとっては参考になると考えられる。しかし、本学の学生は、ほぼ全員が保育者を志して入学しているため、保育者に向いていないと判定された場合には、いたずらに学生を傷つけるだけに終わってしまうケースが少なくない。また、たとえ向いていなくても本人が保育者をめざして頑張っている場合は、励まして資格取得につなげるケースが多く、結果的に本検査のデータを有効活用していない。したがって、今後は実施しないでも良いのではないかと考える。

（3）質的な間接評価

「履修カルテ」や、「実習の振り返りシート」、その他各授業担当者が必要に応じて実施しているリアクションペーパーなどがこれに該当する。

このタイプは、数値化されにくい成果を把握でき、個人的な指導をする際にも有効である。

【履修カルテ】

概要：

学期の終了時に、学生に「授業を通して、何を頑張ったか、何を達成したか、そして何が課題か」を自由に記述してもらう形式である。

データの活用：

授業の中で自分が何を学んだのかを振り返ると共に、今後どのような学習が必要なのかを自分で考えるための手がかりとなる。数量的には変化が見えないような小さな変化にも気づくことができる。また、このデータを基に学生一人ひとりの状況に応じたきめ細かい指導をすることができるため、ポートフォリオで活用され得ると考える。

【実習の振り返りシート】

概要：

実習で学んだことなどを記述する他、実習先からの評価（評価票）と同一の項目（実習態度、幼児の理解、指導能力・指導技術、実習園の理解、保育者としての資質など）について自己評価するもの。

データの活用：

学生が自身の実習を振り返る助けとなり、また、次の実習を有意義なものにし、将来の就職につなげるための貴重な資料となる。同時に、教員側も学生の実習における課題や問題点を把握でき、実習指導の内容と質の充実につながる資料となることが示された。さらに、実習先からの評価票と、学生自身の自己評価を対応させることによって、学生のさらなる気付きを喚起する可能性が示唆された（百瀬ら, 2016）。これらのことから、ポートフォリオに必要であると考える。

（4）質的な直接評価

「評価票面接シート」や、「実習巡回指導報告書」、レポート、作品などがこのタイプに該当する。「評価票面接シート」は、実習園が記入した評価票、および学生が記入した振り返りシートを基に、教員が学生と個人面談を行い、実習における達成度や課題

を確認し評価するものである。「実習巡回指導報告書」は、教員が実習園の巡回指導で、学生の取り組みの様子を観察したり、実習園の指導者と面談したりして、記述するものである。

この評価の欠点として、点数化が難しく、客観的に評価するのが難しいということがあげられる。評価をする側がきちんとした評価基準を設定しておくことが大切であることから、ルーブリックなどを導入することも一案だと考える。

4．まとめ

本稿では、ポートフォリオに有益なアンケート類を厳選する目的で、本学で実施されている学修成果を可視化するアンケート類の見直しを行った。それぞれのアンケートにはメリットとデメリットがあるため、図１の４タイプを組み合わせることで、信頼性・妥当性の高い結果を得ることができると考える。一方で、アンケート類が多過ぎると回答者の負担になったり、そのことでいい加減な回答が増えたりする可能性がある。そこで、次の提案をしたい。

① 学生支援室で実施している「卒業後フォローアップアンケート」と「就職先アンケート」は、既存の記述式項目などを残しながら「23能力」と統合することを提案する。理由は、在学中に実施する「23能力」をその後も使用することで、その能力が卒業後にどのように変化したかを簡単に比較でき、成長度を把握しやすくなると考えるからである。

② 『教育職の研究』授業担当者が実施している「実践力確認シート」は、「23能力」に統合することを提案する。理由は、「実践力確認シート」は「23能力」の質問項目とほぼ同じで、時期も２年次の11月（「実践力確認シート」）と２月（「23能力」）に実施しても、あまり変化はないと思われることから、今後は、「23能力」として、２年次は２月のみに実施することを提案する。

③ 学生支援室で実施している「職業適性検査」は廃止することを提案する。理由は、本検査は、進路に悩んでいる学生には参考になるが、保育者を志して入学してくる本学の大多数の学生にとっては、有効に活用できないと考えられるからである。実際、保育者に向いていないと判定された学生は、自信を失い、意欲をなくしてしまうが、それでも、保育者以外の職業への方向転換はほとんどしない。そのような学生を、周囲が励まして何とか資格取得につなげており、結果的に本検査のデータを活用していない。したがって、今後は実施しないでも良いと考える。

今後の課題として、これらのアンケート結果を学生の学修ポートフォリオにファイルし、学生自身が必要に応じて活用していくシステムを確立することが大切である。学生が、入学時から卒業時までに作成する作品や、レポート課題の画像、成績や面談記録等とともに、これらのアンケートの結果を確認することで、どのような観点での成長が見られたかという点について可視的に把握できるようになると考える。

そのためには、電子化を進めることも一案であろう。学習・生活両面を統合した情報をコンピューター上で自己管理できる個人のデータベースを整えることで、必要に応じで学生と教員がそれを閲覧し合うことができ、成果を共有することができるようになることが期待される。

引用文献

- 百瀬志麻、相澤京子、竹田恵、鈴木晶子、中村麻衣子、橋元知子、福地昭輝（2016）幼児教育教員の資質・能力向上をめざす学修ポートフォリオの開発と実践　鶴川女子短期大学研究紀要 34, pp93－104
- 松下佳代（2013）学修成果の評価の現状と課題 朝日新聞デジタルひらく日本の大学 5, pp46－49
- 福地昭輝、入江和夫、中村麻衣子　なぜ「22能力」が必要か「教育の質保証」「学（習）修成果の見える化（2017） FD・SD 研修会発表原稿
- 入江和夫、中村麻衣子、福地昭輝　保育者資質22能力に関する満足感・期待感（2017） FD・SD 研修会発表原稿
- 中村麻衣子、入江和夫、福地昭輝　学修の成果－22能力のデータから－（2017） FD・SD 研修会発表原稿

保育者養成校における幼児番組制作の実践

～アクティブラーニングの教育的効果～

Practice to Create a Video for Children at an Early Childhood Educator Training Institution : The Educational Effects of Active Learning

高 畠 扶 貴

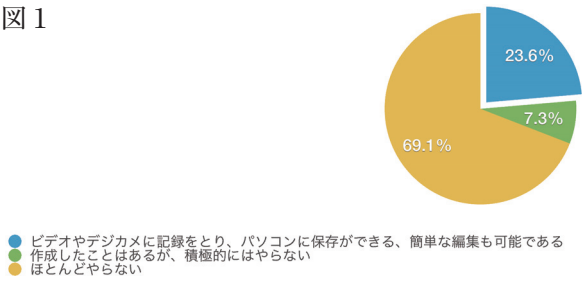
1．問題の所在

教職必修科目である「保育・教育方法技術論」[1]では、2015年度から教室と保育現場をつなぐ試みの一つとして、比較的簡単に編集作業ができるiPad（iMovie）を活用し、幼児番組をグループ制作している。メディア機器を活用したアクティブラーニングの授業形態を導入するに至ったそもそもの経緯は、機械操作に苦手意識を持つ現職の保育者が、比較的高い割合で認められたことによる。下の表１・図１は、現職の幼稚園教諭55名にメディア機器の操作経験について質問した2016年度の調査結果である。調査対象の年齢による有意差はなかった。

表１【2016年調査メディア機器の操作経験調査】N＝55

電子機器の操作経験	人数（人）
ビデオやデジカメに記録をとり、パソコンに保存できる、簡単な編集も可能である	13
作成したことがあるが、積極的にはやらない	4
ほとんどやらない	38

図１



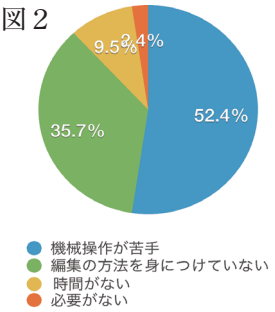
編集を伴う映像や画像を「作成したことはあるが、積極的にはやらない」「ほとんどやらない」と回答したグループが76.4％という結果となった。

さらに編集を伴う映像や画像を「作成したことはあるが、積極的にはやらない」「ほとんどやらない」と回答した理由は次の表２・図２通りである。

表２【積極的にやらない、ほとんどやらない理由】n＝42

理由	人数（人）
機械操作が苦手	22
編集の方法を身に付けていない	15
時間がない	4
必要がない	1

図２



機械操作は苦手であると回答した割合が半数を超える結果となった。2015年の調査では編集を伴う映像や画像を「作成したことはあるが、積極的にやらない」「ほとんどやらない」と回答した割合が80.6％であった（高畠2016）のと比較し、僅かに減少したとはいえ依然高い割合を占め、筆者は保育現場と教室をつなぐ必要性を示唆している。

アクティブラーニングの手法として主に、ディスカッション、クリエーション、プレゼンテーションを採用している。昨年度の調査により、これらの学習形態において学生は「創造性・社会性・主体性・問題解決能力」の４つの能力を統合的に発揮することが明らかとなった。しかし単に技術の習得に留まることなく、変化に柔軟に対応し得る総合的な力を育てることが肝要であり、アクティブラーニングによる体系的な指導法の構築が求められ、その成果が期待されている。

[1] 保育･教育方法技術論：２年次前学期開講、受講者135名

2．目的

本研究は、学生同士の学び合いの場として幼児番組制作を行う提案を試みるものである。メディア機器取扱いへの技術力の向上のみならず、効果的なアクティブラーニングの指導法とその教育的効果を明らかにすることを目的とする。

3．授業実践

1）教材の教育効果の検証

番組制作にあたり、まず保育現場で使用されている視聴覚教材の教育的効果を検証するディスカッションを重ねた。次の表３に示すのが、授業で扱った教材である。

表３　　【授業で扱った教材一覧】

CD	ムソルグスキー《禿山の一夜》
DVD	ディズニー『ファンタジア―禿山の一夜―』
ラジオ	お話でてこい「長い名前」
テレビ	にほんごであそぼ「方言紙芝居びんぼうがみ」 しぜんとあそぼ「さる」 ピタゴラスイッチ「たいせつなズレ」 ノージーのひらめき工房「手作りカードをおくろう」 キミなら何つくる？「えがこう！思いのままに墨」 ＴＡＫＥ　ＴＡＣＨ「流れを操る」

教材の教育的効果を十分にディスカッションすることによって、良質な教材についての理解が深まると同時に、学生は制作へのヒントを得ることができる。アクティブラーニングは、いたずらにグループ活動さえすれば良いわけでなく、学生の学びのプロセスにおいて知識を獲得し、理論が構築されないとその教育効果は期待できない。教育の方法論について学び、教材観を体得する「教材の教育効果の検証」のプロセスを経て、クリエーションのグループワークにつなげていく。

《禿山の一夜》の授業実践例

先に挙げた教材の中で、学生が最も関心を寄せた教材は、ムソルグスキーの《禿山の一夜》をCDとDVDで比較をする授業である。「CDはイメージの多様性が認められ､DVDはイメージの共有が可能となる」という仮説を立てた後、それぞれの教育効果についての検証を行った。以下に実践例を示す。

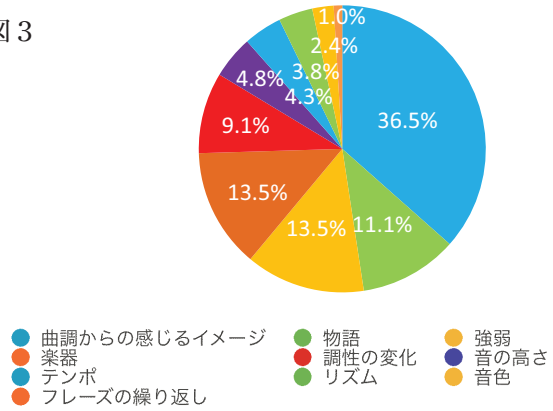
まず、メグテンの戯曲『妖婆』[2]のストーリーを伝え、《禿山の一夜》が作曲された背景などの共通理解を深めた。次に、この戯曲に基づき構成された《禿山の一夜》の楽曲をCDで聴くことにした。

CDを聴く際に、何に注目したのかを自由記述で明らかにした結果が次の表４・図３の通りである。

表４　【CDを聴いて注目したところ】MA＝208

注目したところ	回答数
曲調から感じるイメージ	76
物語	23
強弱	28
楽器	28
調性の変化	19
音の高さ	10
テンポ	9
リズム	8
音色	5
フレーズの繰り返し	2

図３



聴き始めて間もなくは、曲調の激しさから魔物に追いかけられるようなイメージを思い描く学生が多いように見受けられた。チェルノボグ（スラブ神話の死神）の姿をイメージしたり、楽曲を聴きながらストーリーのどの部分であるかを想像したりする様

[2] スラブ民話：スラブ地方では、聖ヨハネ祭（夏至の祭り）の前夜、禿山にスラブ民話の死神チェルノボグが現れ、魔物や幽霊たちと饗宴を行うのだという言い伝えがある。夜が明け、教会の鐘の音が響くと、チェルノボグも魔物も退散していく。禿山の一夜では､これを旅人が見た悪夢として描かれている。

子がうかがえた。

しかし時間の経過とともに、学生の意識がオーケストラの楽器、音色の効果、調性の変化、テンポ、打楽器によって細かく刻まれたリズム、強弱、フレーズの繰り返しなどの音楽の構造そのものにも向けられることが分かった。最終的に複数回答で109名（52.4%）が音楽そのものに注目している。CDは、オーケストレーション、曲想など音楽の構造そのものにより意識が向きやすいことが分かった。

CDにはイメージの多様性が認められるという仮説に加え次の教育効果が認められた。

【CDの教育的効果】
・集中し、耳で感じ取る力が養われる。
・音楽をじっくり聴くにはCDの方が望ましい。（音楽の構造･オーケストレーションに意識が向けられる）
・音楽だけで十分にストーリーをイメージできる。

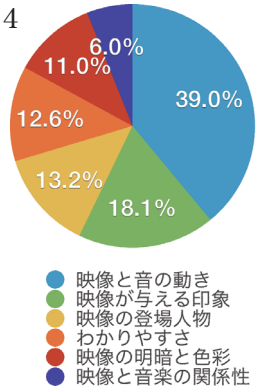
次に、CDを聴いて各々のイメージしたものと比較しながら、ディズニー映画の『ファンタジア―禿山の一夜―』のDVDを視聴した。

DVDを聴く際に、何に注目したのかを自由記述で明らかにした結果が次の表５・図４通りである。

表５【DVDを視聴して注目したところ】MA＝182

注目したところ	回答数
映像と音の動き	71
映像が与える印象	33
映像の登場人物	24
わかりやすさ	23
映像の明暗と色彩	20
映像と音楽の関係性	11

図４



DVDでは、視覚が優位になりがちでCDを鑑賞したときと比較して、音楽の構造にあまり注意が向かないことを自覚しつつも、細かいリズムにぴったりと合った映像の動きについて注目しているのがわかる。ディズニーは､ファンタジアの映画において「音楽を映像で表現しようと試みたのではないか」という気付きが39%に認められた。またこれらの気付きをきっかけにさらにディスカッションを進め、互いに考察を深め合い、次のような教育効果が検証できた。

【DVDの教育的効果】
・映像と音楽の関係性に注目して視聴することのおもしろさを味わえる。
・音と映像の流れを統一した作品として視聴可能。
・音楽が映像に付随しているのではなく、音楽と映像が対等な関係性を見ることが可能。

ディズニーの『ファンタジア』は1940年の作品であり、76年前にこのようなアニメーション映画が既に存在していたこと驚かされるとともに、教材を通して「子どもたちに何を伝えるのか」という視点が必要であることに気付いていくきっかけとなった。

学生は、教材の教育効果について考察した後、クリエーションのステップへ進んでいく。幼児番組制作は、「子どもたちへ伝える」という目的を明確にした上での学習となる。

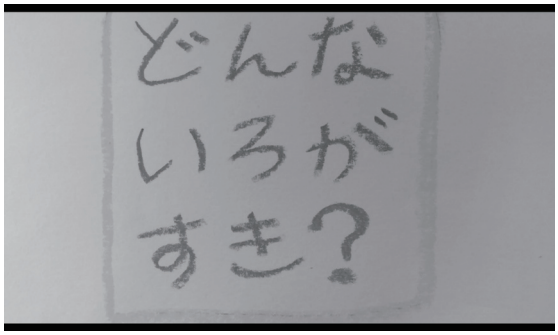
２）クリエーション課題

課題は、「乳幼児の発達及び興味関心を踏まえ、静止画・動画・音楽（音声）・文字を含んだ２分間の番組を４人～６人のグループで制作すること」と提示した。

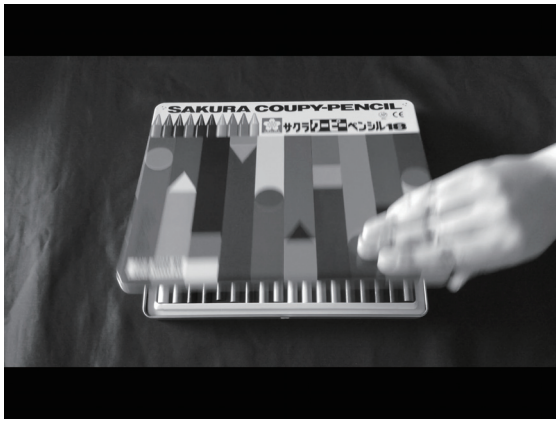
《禿山の一夜》での比較学習において、高い関心を示し、自らも「音と色、音楽と絵画を対等な関係で描くこと」をテーマに、制作を試みたグループの番組について取り上げる。このグループは、ピアノの上級者が５人中２名、吹奏楽経験者が２名と音楽的素養があるグループだと言える。

下の画像は、制作した実際の映像の一部である。

タイトル【どんないろがすき？】
対象年齢：４歳児
ねらい：リズムやメロディに合わせて色鉛筆を動かすことによって、色のイメージを膨らませ、表現活動につなげる。

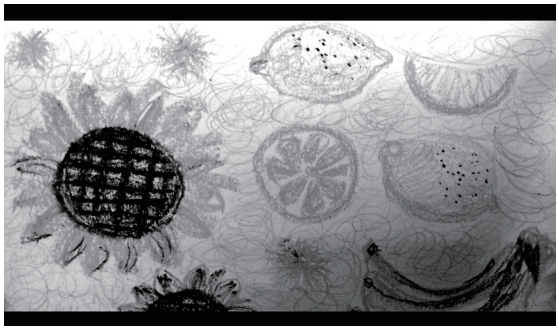


映像は、ピアノに見立てたクーピーの蓋を静かに開けるところから始まる。



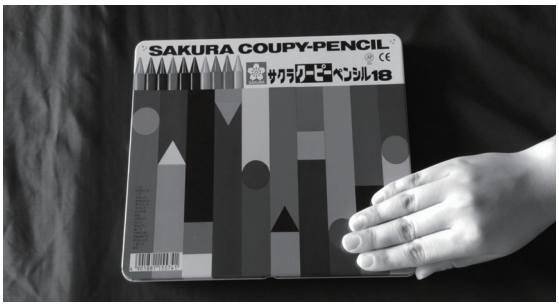
クーピーの一本一本を鍵盤に見立て、タンバリンのリズムとピアノの音階に合わせて、クーピーが動き出す。

「どんないろがすき？」「黄色！」
向日葵、レモン、バナナが黄色のクーピーで描かれる。



同様に、赤、青、緑と描かれていく。
ピアノ伴奏：「どんないろがすき」（坂田修作詞・作曲）がモチーフとなっている。

ピアノ伴奏に合わせてメンバー５人が、クーピーを躍らせる。



最後は、ピアノの蓋に見立てたクーピーの蓋を閉じるところで終わる。

リズム、音色によって、色のイメージをふくらませることを試み、表現活動につなげることをねらいとしている。タンバリンやピアノの音色と、クーピーの色彩を学生の演奏の工夫によって効果的に融合させ、子どもの表現活動の動機づけと成り得る作品に仕上げている。この作品を見て、ある子どもは絵を描こうとするかもしれない。またある子どもは、楽器を演奏したくなるかもしれない。また歌を口ずさむ子どももいるかもしれない。この作品の優れているところは、単に製作物の作り方を提示したのではなく、子どもたちに自発的に思い思いの何かを表現しようとする気持ちを起こさせるところにある。

３）クリエーションの学習の方略

表６に示したとおりクリエーションの授業は４コマ分を充てている。内容の詳細は次のとおりである。

表６　【クリエーションの授業概要（全４コマ)】

	内容
1	構成表の作成
2	撮影
3	ＮＨＫ　Ｅテレ学校放送制作ディレターの講演
4	編集・クラス発表意見交換会

①　構成表の作成

学生がイメージしたこととできることには差が生じやすく、また撮影中の偶然の産物などもあり、構成表の通りにはいかないことの方が多くある。また構成表作成によってイメージを具体化するプロセスは、最も難しかったと振り返る学生が多いのも事実である。しかし起承転結を考えた番組制作に意識を向けることや、学生間の公平な役割分担をするためには構成表作成の課題が重要な役割を担う。

例に挙げたグループも、構成表の通りにはならなかった。最初は、一枚の画用紙に一色ずつ色を加えて一つの絵になるという構成であった。しかし撮影をしてみると、イメージしたことと実際が異なり、表現活動の動機づけに成るほどのきれいな映像ではなかったと言う。作成中の作品を作り直していく過程にこそ大きな学びがあると言える。グループのメンバー間における多様な意見を一つにまとめ、共通のイメージを再構築するプロセスに、他者の意見を聞いたり、自分の考えを他の学生に分かりやすく伝えたりする力が求められる。

②　撮影

あらゆる可能性を考え、アングル、アップとルーズなど複数のパターンで材料を撮りためる。

③　Ｅテレ学校放送制作ディレクターの講演

前年度の学生が制作した番組を例に挙げ、番組を検討する時間を取った。自分の作品への振り返りと異なり、他者の作品は客観視することができ効果的であった。また参考作品として選ばれた前年度の学生が制作した番組を見る機会は、もっと良い物を創りたいとういう制作意欲を刺激することにつながったように見受けられる。具体的には、「インパクトのあるオープニングを用意する、明確なねらいを設定する、子どもたちにやってみたいという気持ちを起こさせる（動機づけとなり得る）内容とする、ストーリー性を考える、最後に印象的な落ちを用意する」などの的確なアドヴァイスをいただいた。さらに、テレビのメリットとデメリットについて考察し、意見交換を経て、教材と子どもとの懸け橋となるような、保育者の関わりが必要であるという共通認識を持つことができた。

④　編集

ディレクターの講演後、次の授業を待たずに、すぐに制作に取り掛かるグループが多く見受けられた。学生が新たに獲得した知識、構築した理論に基づき、大幅な変更が生じ急遽撮り直しが必要となったためである。知識の再構成化によって、学習はより深化していく。授業外の時間も使って行われたグループ作業では、活発な意見交換が行われていた。

４．アクティブラーニングの学習効果の検証

クリエーションにおける学生の学びを観察すると次の６つのプロセスがある。

【６つの学習プロセス】

①学習経験の知識・理論
②学習課題の設定
③課題解決の着想
④課題解決への取り組み（教え合い）
⑤学習結果のグループ内中間フィードバック解決策の検討（他者理解・表現）×２～３回（観察）
⑥課題解決→クラス内フィードバック

①学習経験の知識・理論

「保育・教育方法技術論」は、これまで学んできた保育内容５領域や心身の発達に関する他教科とも深い関連があり、学生は獲得していた知識を保育現場で活用できるように再構築するというプロセスを経験する。

・子どもにとっての遊びとは？
・遊びに発展性を持たせる環境設定とは？
・発達を踏まえた教材研究とは？

学生は、ディスカッションを重ねこれらの解を明確にしていく。教員は、学生間のディスカッションの聞き取りやリアクションペーパーによる発言を把握し、学生の基礎学力の定着を図る。

②学習課題の設定

教材の教育効果の検証で取り上げた教材を参考にしながらねらいすなわち「子どもに何を伝えたいのか」を明確にしていく。学生自身が学習課題を決定し、教員は、学生が最後まで意欲的に取り組めるよ

う見守る。
③課題解決の着想（他者理解・表現）
思い描いたことを形にしていくプロセスは、多くの学びが用意されている。幼児番組制作にあたり構成表を作成する段階において、多くの学生が、自分の思いを表現しきれず、他者に伝えることへの難しさを感じる。またメンバー間の考えの違いに折り合いをつけていくことの難しさもある。教員は安易に口を挟むことなく、学生がそれらの課題をどのように乗り越えていくかを見逃さないよう努め、学生の学びを評価した。
④課題解決への取り組み（教え合い）
メディア機器の扱いは、学生間の教え合いが有効であった。他教科でもiPadの積極的な活用が行われているため、昨年度よりも教員が技術指導を行う場面が少なかった。
⑤学習結果のグループ内中間フィードバック
NHK Eテレのディレクターの講演を入れ、制作途中の作品を客観視できるようにした。良いと考え進めてきたものが、実は良くなかったと判断し、作り直しをするプロセスには高次な学びがある。「③課題解決の着想のプロセス」と比較し、他者理解と自己表現する力がより求められ、ほとんどのグループで２～３回の作り直しが認められた。教員は、これらの変更によって改善された点を学生に明確に伝え評価した。
⑥問題解決
学生間の学び合いによって一つの課題を解決し、学生はそれぞれに新しい力を身につけ、知的好奇心を満たしていく。一つの課題の中にいくつものスモールステップが設定されている学習プロセスには、学生の知識の再構築化を促すことが可能となる。

６つの学習プロセスの観察は、学生の能動的な学習を支えるために不可欠である。さらに教員によるプロセスチェックやディレクターの講演など、タイミングよく学生の学びに介入していくことによって学習効果が上がる。

５．まとめ

意見交換会の後、学習のまとめとして振り返りを自由記述の形式で行った。アクティブラーニングは、ほぼ100％の学生が充実していたと回答している。学生の満足度が高かった要因として、アクティブラーニングの相乗効果をもたらすいくつかの条件が認められたためではないかと考えられる。エリザベス・F・バークレーは、『学生の関与の重要性』において、動機付けとアクティブラーニングの相乗的な相互作用を生み出す条件を大学教員が作り出すことによって、教室の学びにおける学生の関与を促せると主張している。「深い関与」を促進する条件として「①課題が適度にチャレンジングであること②コミュニティの感覚③学生がホリスティックに学べるよう教えること」を挙げている。幼児番組制作の学びにおいて、いずれの条件も整っていたことが観察できる。

まず学習成果の一つとして表７の示すとおり、技術レベルの向上を見ることができた。初回授業において電子機器を積極的に活用している学生は、30.4％だったのに対し、授業後は71.1％と上昇し、活用には技術の習得が必要と回答した学生が54.8％から24.4％に減少している。さらに苦手意識を持っていると回答した学生が14.8％から4.4％に減少した。昨年度も同水準の効果が得られたことから、技術レベルの向上については、一定の効果があると言える。

表７　【電子機器への意識調査】　（％）

	積極的に活用	技術の習得が必要	苦手意識を持つ
４月（初回授業）	30.4	54.8	14.8
７月（最終授業）	71.1	24.4	4.4

さらに、グループ制作において難しかったことと、グループ制作を行って良かったことについて自由記述で回答させた。書かれた回答をKJ法によって分析してみたところ、次の表８・表９のようなカテゴリに分類することができた。

表８　【難しかったこと】　MA＝183 複数回答

難しかったこと	回答数
構成表作成におけるイメージの共有	48
子どもにわかりやすい演じ方	38
撮影	26
編集	25
共通の時間を見つける	24
公平な役割分担	22

表９　【良かったこと】　MA＝185 複数回答

良かったこと	回答数
他者理解・協力	80
学び合い	45
技術力の向上	21
保育者としての子ども理解	19
リーダーシップの意味理解	12
特技を活かす	8

授業時間のみで、計画の変更や作り直しの作業を行い、納得のいく作品を仕上げていくのは難しく、授業外の時間も使っての学習となった。24名の学生は難しかったと回答しているが、共通の時間を見つける努力が見られた。

次に公平な役割分担が難しかったと22名が回答しているが、アクティブラーニングにおいて時々見られる「参加しているがやらない学生」が出ないように考えていることがわかる。

これらの回答で注目すべき点が挙げられる。表10・図５が示すとおり構成表作成におけるイメージの共有が難しいと回答した48名の学生のうち、34名（70.8％）が難しいが、他者理解に繋がったとして良かったと回答している。

表10　【イメージの共有】　n＝48

	難しいが他者理解につながった	難しい
回答数	34	14

図５

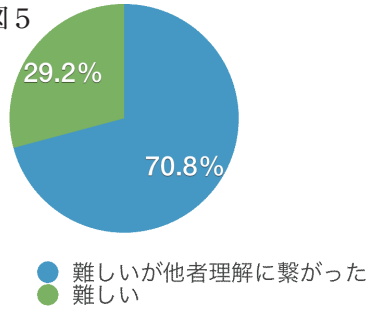
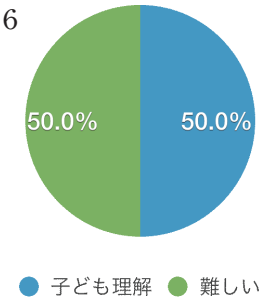


表11・図６が示すとおり子どもに分かりやすい演じ方が難しいと回答した38名の学生のうち、19名（50％）が難しいが、保育者としての子ども理解に繋がったと回答している。

表11　【子どもにわかりやすい演じ方】　n＝38

	子ども理解	難しい
回答数	19	19

図６



難しいことのなかに、学ぶ楽しさを見出していることがわかる。課題が適度にチャレンジングであったことを示唆している。学びに対する学生の「深い関与」を促進する第一条件が整っていたと言える。

そして最も注目すべきことは「他者理解・協力」「保育者としての子ども理解」「リーダーシップの意味を知る」ことにつながり良かったと多くの学生が回答している点である。学習過程において、グループ間ではチーム意識が芽生え、「深い関与」の条件である「コミュニティ感覚」が認められた。またこれらは全て、保育者に求められる資質であり、アクティブラーニングは「保育者としての資質向上に効果をもたらした」ということが言える。

学生が子どもたちに向けて制作した幼児番組は、いずれのグループも子どもの活動の動機付けとなる得る作品に仕上がっている。制作を行うに際し、教材の教育効果の検証を十分に行ったり、ディレクターの講演を入れたりするなど、学生の認知領域と情動領域を統合させてホリスティックに教授することを意識した成果ではないかと考えられる。

以上の調査結果から幼児番組制作のアクティブラーニングによる学習成果として、「教室と保育現場をつなぐことに有効」と考えられる。

６．今後の課題

最後に、船頭多くして船山に登るということわざがあるように、学生同士の学び合いの場においても、学生はしばしばリーダーシップと協調の難しさに直面しているようである。学習のフィードバックの中で、リーダーシップの意味を知ったと回答した12名の学生は、自分の役割に徹することが大事であ

ると気付いている。またこのようなリーダーシップスキルを持ち合わせている学生が多いグループでは、学習成果が高かったという結果も得られている。アクティブラーニングは学生のリーダーシップに委ねられる部分があり、真のリーダーシップの育成を視野に入れた体系的指導法について今後、研究を進めていく必要があると考えている。

【参考文献】

1）フィンク. D.『学習経験をつくる大学教授法』（土持ゲーリー法一訳）玉川大学出版部, 2011.
2）河合塾編著『「学び」の質を保証するアクティブラーニング－３年間の全国大学調査から－』東信堂, 2014.
3）松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, 2015.
4）溝上慎一『「深い学び」につながるアクティブラーニング－全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題－』東信堂, 2013.
5）鹿毛雅治『学習意欲の理論－動機づけの教育心理学－』金子書房, 2013.
6）日向野幹也『大学教育アントレプレナーシップ－新時代のリーダーシップの涵養－』ナカニシヤ出版, 2013.
7）Barkley,E.F.Student engagement techniques : A handbook for college professors.San Francisco, CA : Jossey−Bass,2010.
8）髙畠扶貴『保育・教育方法技術論の実践報告－番組作りにおけるアクティブラーニングの教育的効果－』鶴川女子短期大学研究紀要34, 2016.

CONTENTS

【Spirit of Foundation】

Case Study of Moral Education at Tsurukawa High School ……K.Momose …… 1

Missionary Tamasine Allen and Kuji Baptist Church ……K.Momose …… 3

【Paper】

Relationship Between Self-Evaluation of Junior College Students and
the Evaluation Given to Them by the Kindergarten They Interned At ……K.Irie …… 9
K.Aizawa
Y.Miya
Y.Chikazawa

Relationship Between Self-Evaluation of Students and
the Evaluation Given to Them by the Welfare Facility They Interned At……K.Irie …… 19
K.Aizawa
Y.Chikazawa
Y.Miya
K.Abe
K.Shibata

Relationship Between "Image of the Ideal Child" and
"Idea of Teacher Competency and Self-Evaluation of Ability"
of University Students' Before Practical Training ……K.Irie …… 25
A.Fukuchi

A Study on Learning Outcomes of Students
at an Early Childhood Educator Training Institution ……M.Nakamura …… 33
K.Irie

Ideal Images of Early Childhood Educators and Caregivers Held by Junior College Students
Majoring in Early Childhood Care and Education ……K.Aizawa…… 39
K.Abe

Masunori Hiratsuka and Reintroduction of Montessori Education:
From the Point of Home Education……M.Takeda …… 47

Increasing Self-Efficacy of College Students
Through a Second Language Public Speaking Activity ……T.Hashimono …… 57
M.Nakamura

The Effect That Improvement in Communication Skill Has on Career Choice : Changes Seen in Students Employed at Welfare Facilities ……K.Abe F.Takabatake …… 63

A Study on Effective Guidance with Regards to Designing Teaching Plans of Students Who Want to Become Early Childhood Educators : Through Reading Picture Books to Children as Simulated Childcare ……Y.Miya …… 71

The Significance of Preparing "the Flow of a Day at Kindergarten" as Teaching Material from the Perspective of Self-Support ……Y.Chikazawa …… 81

Isadora Duncan Dance as Mousike[2] : The Incorporation of Duncan Dance Technique into Modern Piano Education……E.Tokaji …… 91

The Primary Establishment of Preschool in the Period of Occupied Taiwan by Japan : Focusing on Taihoku Preschool as the Center of Change and Transfiguration……S.Ikeyama …… 101

【Research Note】

A Study on Labor Process in Childcare and Early Childhood Education : As a Clue for Effective Childcare and Educational Practical Instruction ……K.Shibata …… 117

Trans-Duality of Structure : Hints for a Qualitative Analytical Framework for the Field of Global Early Childhood Education ……K.Haseyama …… 125

Consideration on Subject Contents of 'Childcare (Health)' : Focusing on Units of Textbooks ……A.Nikaido …… 131

【Practice Report】

Development and Implementation of a Learning Portfolio System in an Attempt to Improve the Aptitude of Early Childhood Educators (2) ……S.Momose M.Nakamura M.Takeda K.Aizawa T.Hashimono A.Fukuchi …… 139

Development and Implementation of a Learning Portfolio System
in an Attempt to Improve the Aptitude of Early Childhood Educators (3):
Reassessing Questionnaires for a Learning Portfolio System……M.Nakamura …… 149
S.Momose
K.Aizawa
M.Takeda
T.Hashimono
A.Fukuchi

Practice to Create a Video for Children at an Early Childhood Educator Training Institution:
The Educational Effects of Active Learning ……F.Takabatake … 155

執筆者

百瀬 和男（鶴川女子短期大学学長・教授）
百瀬 志麻（鶴川女子短期大学副学長・教授）
入江 和夫（教授）
中村 麻衣子（准教授）
柴田 啓一（専任講師）
相澤 京子（専任講師）
竹田 恵（専任講師）
髙畠 扶貴（専任講師）
長谷山 康一（助教）
宮 有佳里（特命助教）
近澤 友理（特命助教）
池山 せりょう（特命研究員）

福地 昭輝（特任教授）
橋元 知子（非常勤講師・元専任講師）
戸梶 江吏子（非常勤講師）
二階堂 あき子（非常勤講師）
安部 久美（元常勤講師）

鶴川女子短期大学研究紀要
第35号

平成29年７月31日　発行

編集発行　鶴川女子短期大学紀要委員会
〒195−0054　東京都町田市三輪1135
TEL 044(988)1128

印 刷 所　㈱サン・メールサービス
〒195−0072　東京都町田市金井4−1−6
TEL 042(735)3126㈹

BULLETIN

35

TSURUKAWA COLLEGE

2017