

ISSN 0387-6934

研究紀要37

2019

鶴川女子短期大学

目 次

【建学の精神】

- 平和をつくる者エドウィン・O・ライシャワー大使……………百瀬和男 …… 1
- アメイジング・グレイスのジョン・ニュートン牧師……………百瀬和男 …… 3

【研究論文】

- 保育者養成校における学修成果可視化の試み……………中村麻衣子 …… 7
入江和夫

【研究ノート】

- 教育者養成の起点
～教育・保育の魅力を伝えることの学術的意義の多様性と本質～……………長谷山康一 …… 15
宮 有佳里
近澤友理
- A Review of Current Practices and Atypical Cases in ECE
in British Columbia, Canada ……………Koichi Haseyama …… 21
Kelly Shoecraft

【実践報告】

- 日本の幼稚園内における英語イマージョンクラスについての一考察
—保護者の意識に着目して—……………中村麻衣子 …… 25
橋元知子
矢野真里絵

【調査報告】

- 保育者養成短期大学卒業生に求められる学習成果の分析(2)
～平成28年度生の就職先アンケートから～……………入江和夫 …… 31
相澤京子
中村麻衣子
大見由香
二階堂あき子
白石弘司

保育者養成校での行事が学生のどのような能力を育てるのか —付：2018年度文化祭アンケート結果報告—	相澤京子 …… 43 入江和夫 中村麻衣子 大見由香
教育者として育つこと・育てること ～宮崎清孝対話的授業論・社会文化的視点からの再考～	長谷山康一 …… 51 近澤友理 宮有佳里

平和をつくる者エドウィン・O・ライシャワー大使

The Peacemaker : Ambassador Edwin O. Reischauer

学校法人明泉学園 鶴川高等学校 校長 百瀬 和 男

私は詩画家の星野富弘さんとの3年間に3回、不思議なことにお目にかかることができました。始まりは多胡元喜（いのちのこば社の会長）さんがユニオンチャーチの近くの喫茶店で、「ここはライシャワー大使の別荘でした」と告げてから障害に負けず頑張っておられる元教師の星野富弘さんについて語られた時からです。

ユニオンチャーチに掲げられている昔の記念集合写真にはエドウィン・オールドファーザー・ライシャワー大使の父親オーガスト・ライシャワー宣教師が写っていました。明治学院大学に勤め、学内の宣教師館で息子エドウィンが生まれたのです。息子のエドウィン・ライシャワーさんは、1961年4月27

日から駐日アメリカ大使となりました。当時の日本人の反米感情は強く、それを深く懸念したJ.F.ケネディ大統領は、先妻亡きあと後妻に日本人の松方ハルさんを迎えていたライシャワーさんを大使に任命したのです。当時、日本のチベット、陸の孤島といわれた岩手県九戸郡久慈市の私立頌美学園中等部の生徒が修学旅行で東京に向かうと、アメリカ大使館でライシャワーご夫妻が歓迎して下さいました。また、頌美学園をヘリコプターで訪れて下さいました。1963年11月23日、ケネディ大統領が暗殺されました。その4カ月後、大使館の玄関でライシャワー大使が日本人青年に刺されましたが一命をとりとめました。しかし、生涯、輸血による血清肝炎に苦しみ続けました。ジョンソン新大統領から慰留されましたが、1966年8月下旬に大使を退任して1967年にハーヴァード大学に教授として復帰しました。



写真 ライシャワー別荘

ライシャワー大使には妹フェリシアさんと兄ロバートさんがいましたが、フェリシアさんは母親のかかった風疹により生まれつき耳に障害をもっていました。ロバートさんは中国軍の空爆により上海で出血多量により死亡しました。フェリシアさんの治療費の捻出のためにご家庭は儉約を旨としていました。日本に生まれて育ち、アメリカに渡ってから両国の戦争に遭遇し、終戦後は双方に誤解が生じないように新聞記者を説得して、アメリカ人が日本人に悪感情を持つことがないようにするなど、日米の架け橋としての使命を立派に果たされました。まことに聖書にある「平和をつくる者」でした。

次に文藝春秋社発行『ライシャワー自伝』（徳岡孝夫訳）から引用します。

『学校時代の出来事の中で忘れられないのは、軽井沢で過ごした長い夏休みである。1783年（天明3年）に大噴火した浅間山は軽井沢一帯に数フィートの厚さの火山灰を降らせ、至るところにある穴だらけの石は水に浮くほど軽かった。横川では電車の中央と最後尾にアプト式電気機関車が連結され、7度という急勾配を、26のトンネルを抜けて軽井沢に達した。また浅間山の前景に走る稲妻は、えも言われぬほど壮大で、私が今日でも稲妻と雷鳴が大好きなのは、わが家と浅間山をへだてる谷を堂々と打つ稲妻を見た幼時の記憶によるものだろう。軽井沢で過ごした最後の夏休みは、いろんな意味で最高の経験だった。ついに子供の時代を終えたという実感があり、胸は新しい世界への期待でふくらんでいた。私の子供時代の日本は、数少ないアジアの独立国の一つであり、政治的に欧米と対等関係にある唯一の国だった。アジアの他の地域では西洋

人の支配と優位性が当然のこととされていたのに、ひとり日本だけは違った。日本のみが日本人により、日本人のために治められる国であり、外国人は日本の許しを得て住んでいる客にすぎなかった。日本は穏健でまれに見る平等を達成した民主主義国として深く根を下ろした。』（徳岡孝夫訳。文藝春秋社1987年10月1日発行のエドウィン・オールドファーザー・ライシャワー著『ライシャワー自伝』のP24, P57などから引用し、一部分は省略しました。）

以上

「平和をつくる者は幸いです。その人たちは神の子どもと呼ばれるからです。」

(マタイの福音書5章9節 聖書・新改訳2017より引用)

アメイジング・グレイスのジョン・ニュートン牧師

Amazing Grace and Rector John Newton

学校法人明泉学園 鶴川高等学校 校長 百瀬 和 男

回心とは、これまでの自分の心の至らなさに気づいて、反省し、新しい歩みを始めることを指します。神とキリストが送り出す聖霊の働きです。

(1) 今から1950年ほど昔のこと、青年パウロはクリスチャン殺害の手伝いをしていましたが、天からの光（キリスト）を受けて回心し、キリスト教を迫害する者から、キリスト教を宣教する伝道者に変身しました。

使徒言行録9章3～6節（『聖書新共同訳』発行所財団法人日本聖書協会の新約聖書の229ページ）からキリストとの出会いの部分を用います。（22章、26章も参照のこと）

『パウロが旅をしてダマスコに近づいたとき、突然、天からの光が彼の周りを照らした。パウロは地に倒れ、「サウル、サウル、なぜ、わたしを迫害するのか。」と呼びかける声を聞いた。「主よ、あなたはどなたですか。」と言うと、答えがあった。「わたしは、あなたが迫害しているイエスである。起きて町に入れ。そうすれば、あなたのなすべきことが知らされる。』』

盲人となったパウロは、クリスチャンのアナニアの訪問を受け、『手を置いて祈ってもらい、目からうろこのようなものが落ち、元どおり見えるようになった。』のでした。「目からうろこ」のことわざの元です。その後、パウロは、「イエスこそ神の子である。」と人々に伝え、パウロとも呼ばれました。パウロの手紙は新約聖書のかなりの部分を占めています。

(2) 今から約1500年ほど昔のこと、放蕩息子のアウグスチヌスのために母モニカは神に祈り続けていました。ある日、道を歩いていたアウグスチヌスは、「取りて読め」という少年の声を聞いて、家に帰ってから聖書を開きました。その箇所はローマの信徒への手紙13章14節（新・293ページ）で「主イエス・キリストを身にまといなさい。欲望を満足させようとして、肉に心を用いてはなりません。」と書かれていたのです。この瞬間、アウグスチヌスの心は180度変わって（180度回って。回心。）、これまでの肉欲に溺れていた状態から決別することができ、その後、キリスト教に改宗し、神学者聖アウグスチヌスとして古代キリスト教を再構築しました。『神の国』『告白録』など多くの著作を残しています。

(3) アフリカ大陸で原住民を購入して運搬船に積み込み、アメリカ大陸に着いたら黒人奴隷として売却するという奴隷商人たちがいました。船の中では立つこともできない低い天井と床の間に原住民を寝たままにして17日間、運搬しましたので、赤道直下の暑さと垂れ流しの不潔から死んだ者が1割もいたそうです。1790年のアメリカの14州の奴隷人口は70万人でした。ある時、奴隷商人のジョン・ニュートン（John Newton 1725生-1807没）船長が乗っていた船が暴風雨におそわれ、今にも沈没しそうになりました。「もうだめだ」とニュートンが叫んだ時に、神に祈る母の姿がまぶたに浮かびました。この時、ニュートンは過去の罪を悔い改めて、神に心を向けたのです。ニュートンの心にConversion（コンバージョン。転換。変化）、180度の変化（回心）が生じたのです。ニュートンは、29歳で船乗りをやめて牧師の勉強を

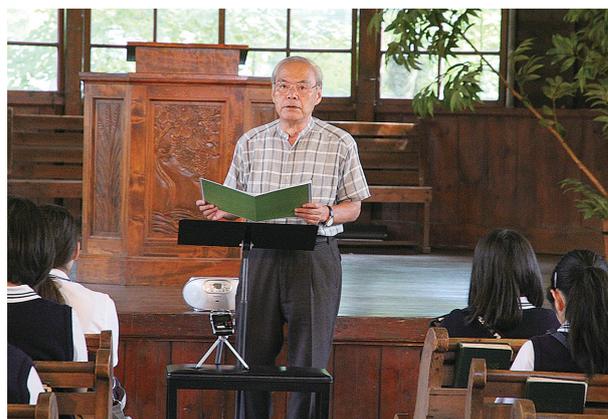


写真 聖歌を歌う校長先生

始め、イギリスの国教会の牧師となります。そして、讃美歌の作詞をします。誰もが知っている『いつくしみ深き友なるイエス』（讃美歌312番）の歌詞はジョセフ・スクライヴェン（Joseph Scriven）が書いたものですが、ジョン・ニュートンの歌詞も同じ曲で歌われてきました。

それは『母君に勝る』という歌詞で、母の日には私も、日曜学校の子供たちと一緒に岩手県の久慈駅（NHKのTVドラマ『あまちゃん』では北三陸駅）前の路上でカーネーションを携えて心をこめて歌いました。

①母君（ぎみ）に勝（まさ）る、友や世にある。
生命（いのち）の春にも、老（お）いの秋にも。
優しく労（いたわ）り、いとしまたもう。
母ぎみに勝る、友や世にある。

②母君に勝る、友や世にある。
笑いも涙も、共に分かちて。
夕べの祈りに、心を合わす。
母君に勝る、友や世にある。

また、ジョン・ニュートンが作詞した讃美歌の『アメイジング・グレイス』（くしき恵み）はアメリカ南部の民謡の曲をつけて愛唱され、大衆の歌ポップスになっています。（③節は省略）

①Amazing grace! how sweet the sound, That saved a wretch like me!
I once was lost but now am found, Was blind but now I see.
②'Twas grace that taught my heart to fear, And grace my fears relieved; How precious did that grace appear, The hour I first believed.
④Thru many dangers, toils and snares, I have already come;
'Tis grace hath brought me safe thus far, And grace will lead me home.

私が翻訳を試みました。（2019/8/5）

①神からの不思議な恵みがありました（それはキリストを賜ったことです）。（泥沼に落ち込んで、もがいていた）みじめな状態の私を救って下さった時は、（上から目線ではなく、）とても優しい感じでした。かつては迷い子であった私を（キリストは）見つけて下さったのです。目が見えなかった私は、今は見えるようになりました。
②（キリストは）神を畏れ敬う心を教えて下さいました。そして、キリストは（暗闇の。罪の）恐れからも救い出して下さいました。初めて信じた時、現れたキリストは何て貴い方なのだろうと思いました。
④危険や困難や誘惑を通り抜けて、ここまで人生をたどってきました。キリストは私をこれまでずっとお守り下さいました。これからは天国まで導いて下さいます。

（4）ヴィクトル・ユゴー著の『レ・ミゼラブル』は回心の話からスタートします。妹の子供の為に、パンひと切れを盗んだジャン・バルジャンは19年間、監獄で服役しました。出所後は黄色い身分証明書（犯罪者であったという）の為に、世間からは相手にされず、カトリック教会のミリエル司教だけが彼を受け入れ、司祭館の銀の食器が盗まれても、さらに銀の燭台を与えることで警察の逮捕から彼を守ります。この大きな愛により、ジャン・バルジャンは回心し、神の愛の道をたどるのです。荷車の下敷きになった男性を救い、みなし子のコゼットを養女とし、重傷を負った青年マリウスを実家に届け、宿敵のはずのジャベール刑事の命さえも助け、神に仕える愛の人となって帰天します。

『レ・ミゼラブル』は何度も映画化され、主演のヒュー・ジャックマン（Xマンの主演者）の2012年版

は第85回アカデミー賞を3部門で受賞しています。聖書の副読本ともいえる『レ・ミゼラブル』です。

(5) 吉川英治著『宮本武蔵』に出てくる『ばば』は放蕩息子の又八（またはち）の許婚者お通が宮本武蔵の人柄に心が引かれているのを知って、洞窟の中で責め殺そうとします。その時に悔悟する心が生じ、「ゆるしてたべ。ゆるしてたも」と懺悔（ざんげ）し、探しに来た村人に手当をしてくれるように頼み、お通は息を吹きかえします。それからの『ばば』は生まれ変わったような善人になります。この改心をキリスト教では『回心』と書きます。目には見えない、不思議な力（キリスト教では聖霊）が上から働きかけたのです。

イエスの御名による以外に罪からの救いはないと私は思います。人間に頼っても限界があります。その意味でもイエスは神（の子）なのです。また、聖霊も神（の力）といえます。キリスト教では洗礼を行う時に、「父と子と聖霊の御名によって、あなたに洗礼を授けます」と唱えながら、水をかけます。神は3つなのです。

天主ヤーウェ（父なる神）と救い主イエス（子なる神）とが神の霊（聖霊なる神）を派遣します。この3つが一つの共同体なのです。それを三位一体といえば分かりやすいのです。

私は人間の魂を救えるのは、この世の支配者である神が、救い主（キリスト）として派遣したイエスだけであり、そのイエスは今も生きておられ、光として復活しますので、キリスト教は永遠に続くと思います。

以上

『突然、天からのまばゆい光が私の周りを照らしました。私は地に倒れ・・・』

（使徒の働き22章6節 聖書・新改訳2017より）

『真昼に私は天からの光を見ました。・・・』（使徒の働き26章13節 聖書・新改訳2017より）

保育者養成校における学修成果可視化の試み

Attempt to Visualize Learning Outcomes of Students at an Early Childhood Education and Care College

中村麻衣子 入江和夫

目 的

現在、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（中央教育審議会，2008）。大学の教育の質を高めていくためには、大学が全学的な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の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，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、その結果を踏まえたプログラムの改善・進化を行うという一連のサイクルが機能する全学的な教学マネジメントの確立」の促進を提言するとともに、学生の学修成果の把握の方策について「大学関連組織（コンソーシアム）、学協会等における速やか、かつ多元的な研究・開発」が必要であるとされている。このように、大学教育の質保証をするために、まず、学生の学修成果を把握することが大学に求められている。

そこで、本研究では学生の学修成果の把握に向けて、学修成果の可視化を試みる。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）、保育者養成校における学修成果は、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、養成校独自の指標も必要であると考えた。そこで、筆者らは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を作成した（中村ら，2017）。本研究では、そのアンケートを用いて、保育者養成校における学生の学修成果を可視化し、その結果から大学において学修成果を高めるための施策を検討することを目的とする。

方 法

1. 調査対象と手続き

都内の保育者養成短期大学の合格者（以下、1年生）90名を対象に、2017年3月（入学直前）に学修成果アンケート（以下、23能力）を実施した。また、同短期大学2年生95名を対象に、2017年7月（教育実習後）に23能力を実施した。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。調査対象者のうち、回答不備を除いた計169名分（1年生86名、2年生83名）を分析対象とした。統計的解析にあたってはIBM SPSS Statistics 22を使用した。

2. 保育者の資質・能力を測る学修成果アンケート（23能力）

富山短期大学で実施されている学修成果のアンケートと、保育者の資質能力についての先行研究（藤尾ら，2010、寅丸ら，2010、林ら，2011、中平ら，2013）を参考に、保育者養成校における専門の異なる研究者3名が、保育者養成校向けに項目を修正、追加するなどして作成したアンケート（中村ら，2017）全23項目に対して、現在の自分自身の能力にどの程度満足しているかについて（満足度）、および、これから大学の学びの中でその能力をどの程度身につけたいと期待しているか（期待度）について、5件法で回答を求めた。

3. 倫理的配慮

調査にあたっては、学生の学修成果を高めるための指導や授業の参考にすること、成績には一切影響しないこと、学会等で発表することもあるが統計的に処理され個人が特定されることはないことについて書面、

および、口頭で説明し、了承を得た。

結果と考察

1. 満足度の因子構造

23能力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、表1のとおり、4因子構造が得られた。

第1因子は、リーダーシップ力や問題解決力、論理的文章力など、思考や判断、表現力に関する項目が多く含まれていたため、「思考力・判断力・表現力」と命名した。第2因子は、異文化理解・尊重や協働能力など多様性・協働力に関わる項目が多く含まれていたため、「多様性・協働力」と命名した。第3因子は、自分の将来を考える力やチャレンジ精神、計画行動力など、自己実現に関わる項目が多く含まれていたため、「自己実現力」と命名した。第4因子は、保育に関する情報の理解力や専門基礎知識など、専門的な能力に関する項目が多く含まれていたため、「専門知識・技能」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、「思考力・判断力・表現力」($\alpha = .90$)、「多様性・協働力」($\alpha = .79$)、「自己実現力」($\alpha = .84$)、「専門知識・技能」($\alpha = .69$)と、やや低いものもあるが、概ね満足できる水準であった。なお、多重負荷項目もあるが、各下位尺度の α 係数は一定以上の数値を示し、内的一貫性自体はある程度高く、またすべての項目が保育者の資質能力として必須であると考えられることから、以下の分析には除外せずに使用した。

なお、文部科学省は、学校教育法第30条の第2項において、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識および技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学修に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」としている。つまり、学力の重要な3要素として、「①基礎的・基本的な知識・技能、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③主体的に学習に取り組む態度」をあげている。23能力の下位尺度は、これらの3要素を含んでいることから、学修成果を測る尺度として内容的妥当性を示していると考えられる。

表1 満足度の因子分析結果

	I 思考力・判断力・表現力 ($\alpha=.90$)	II 多様性・協働力 ($\alpha=.79$)	III 自己実現力 ($\alpha=.84$)	IV 専門知識・技能 ($\alpha=.69$)
15リーダースhip力	.863	-.074	.079	-.102
13問題解決力	.672	-.014	.168	-.019
8論理的文章力	.571	.099	.067	.034
18地域貢献	.468	.407	-.138	-.019
11情報の収集・整理・読解力	.457	.296	-.096	.175
4論理的思考力	.444	-.039	.230	.146
6伝える力・表現力	.410	-.016	.326	.072
20幅広い教養と常識	.380	.357	-.165	.313
16自学・自習力	.378	.222	.326	-.074
14協調心・協働力	.063	.760	.079	-.082
22愛と奉仕	-.156	.680	.247	-.075
17異文化理解・尊重	-.023	.602	-.036	.067
12自己把握力・自己理解力	.113	.423	.187	.116
7自分の将来を考える力	-.131	.213	.689	.080
1チャレンジ精神	.107	.017	.589	-.013
5計画行動力	.356	-.056	.496	-.030
10粘り強さ・持続力・集中力	.247	.256	.461	-.167
9自信・自己肯定感	.199	.104	.448	.068
3保育に関する情報の理解力	-.318	.077	.208	.876
19専門基礎知識	.386	-.112	.060	.504
21パソコン利用・資料作成力	.014	.183	-.201	.444
2基礎英語力	.272	-.202	-.002	.433
23ピアノ伴奏力	.207	-.227	.220	.251
累積寄与率 (%)	39.7	44.5	48.0	50.7
因子間相関				
	II	.615	—	
	III	.640	.599	—
	IV	.548	.418	.499

2. 期待度の因子構造

23能力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、表2のとおり、2因子構造が得られた。

第1因子は、自信・自己肯定感や自分の将来を考える力など、基本的な資質・能力に関する項目が多く含まれていたため、「基本的資質・能力」と命名した。第2因子は、保育に関する情報の理解力、基礎英語力、パソコン利用・資料作成力など、専門的知識・技能に関する項目が多く含まれていたため、「専門知識・技能」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、「基本的資質・能力」($\alpha=.96$)、「専門知識・技能」($\alpha=.89$)と、高い水準が得られた。なお、多重負荷項目もあるが、各下位尺度の α 係数は高く内の一貫性自体は高く、またすべての項目が保育者の資質能力として必須であると考えられることから、以下の分析には除外せずに使用した。

表2 期待度の因子分析結果

	I 基本的資質・ 能力 ($\alpha=.96$)	II 専門知識・技能 ($\alpha=.89$)
9自信・自己肯定感	.921	-.156
7自分の将来を考える力	.892	-.164
10粘り強さ・持続力・集中力	.799	.035
12自己把握力・自己理解力	.778	-.023
22愛と奉仕	.743	-.025
1チャレンジ精神	.734	-.004
18地域貢献	.727	.060
14協調心・協働力	.676	.106
16自学・自習力	.675	.145
13問題解決力	.613	.228
11情報の収集・整理・読解力	.611	.254
17異文化理解・尊重	.593	.099
15リーダーシップ力	.496	.307
5計画行動力	.485	.307
6伝える力・表現力	.448	.392
20幅広い教養と常識	.430	.428
3保育に関する情報の理解力	-.226	1.061
2基礎英語力	-.157	.780
21パソコン利用・資料作成力	.030	.598
19専門基礎知識	.313	.554
8論理的文章力	.298	.524
23ピアノ伴奏力	.162	.515
4論理的思考力	.430	.449
累積寄与率 (%)	55.2	59.1
因子間相関	I .779	—

3. 満足度の学年比較

満足度について、1年生と2年生でどのような違いが見られるのかを調べるため、t検定を行った。その結果、「思考・判断・表現力」($t(167) = 1.02, p < .05$)、および、「専門知識・技能」($t(167) = 3.83, p < .05$)において、2年生の方が1年生よりも有意に高かった(表3)。

1年生は入学前に、2年生は7月の教育実習を終えた時期に測定していることから、大学での学びと実習によって、「思考・判断・表現力」と「専門知識・技能」は向上したと考えることができる。しかし、向上したとはいえ、平均値は2年生でも3(ふつう)に満たず、あまり高いとは言えない。全体的により能力を高められるような授業の工夫や、学生への意識づけなどの指導が必要だと考える。

表3 満足度における学年別の平均値とSD及びt検定の結果

	因子1:思考力・判断力・表現力			因子2:多様性・協働性			因子3:自己実現力			因子4:専門知識・技能		
	M	SD	t	M	SD	t	M	SD	t	M	SD	t
1年生(n=86)	2.69	.72	1.02*	3.28	.72	.32	2.96	.70	.60	2.24	.80	3.83*
2年生(n=83)	2.80	.64		3.25	.71		3.03	.75		2.64	.75	

* $p<.05$

4. 期待度の学年比較

期待度について、学年による違いを調べるためt検定を行った。その結果、「基本的資質・能力」($t(167) = 4.59, p<.001$)と、「専門知識・技能」($t(167) = 4.59, p<.001$)のいずれにおいても、1年生の方が2年生より有意に高いことが示された(表4)。

この結果から、入学前は大学で能力を高めたいと大学教育に非常に期待しているが、2年生になるとあまり期待しなくなっている実態が明らかになった。能力を高めたいという期待度は本人のやる気と連動しており、そのやる気が原動力となり能力も向上すると考えられるが、2年生になってそれが減少してしまう理由を解明し、期待度を高く維持していけるような働きかけが必要であろう。

表4 期待度における学年別の平均値とSD及びt検定の結果

	因子1:基本的資質・能力			因子2:専門知識・技能		
	M	SD	t	M	SD	t
1年生(n=86)	4.04	.66	4.59***	3.99	.72	6.46***
2年生(n=83)	3.53	.76		3.22	.82	

*** $p<.001$

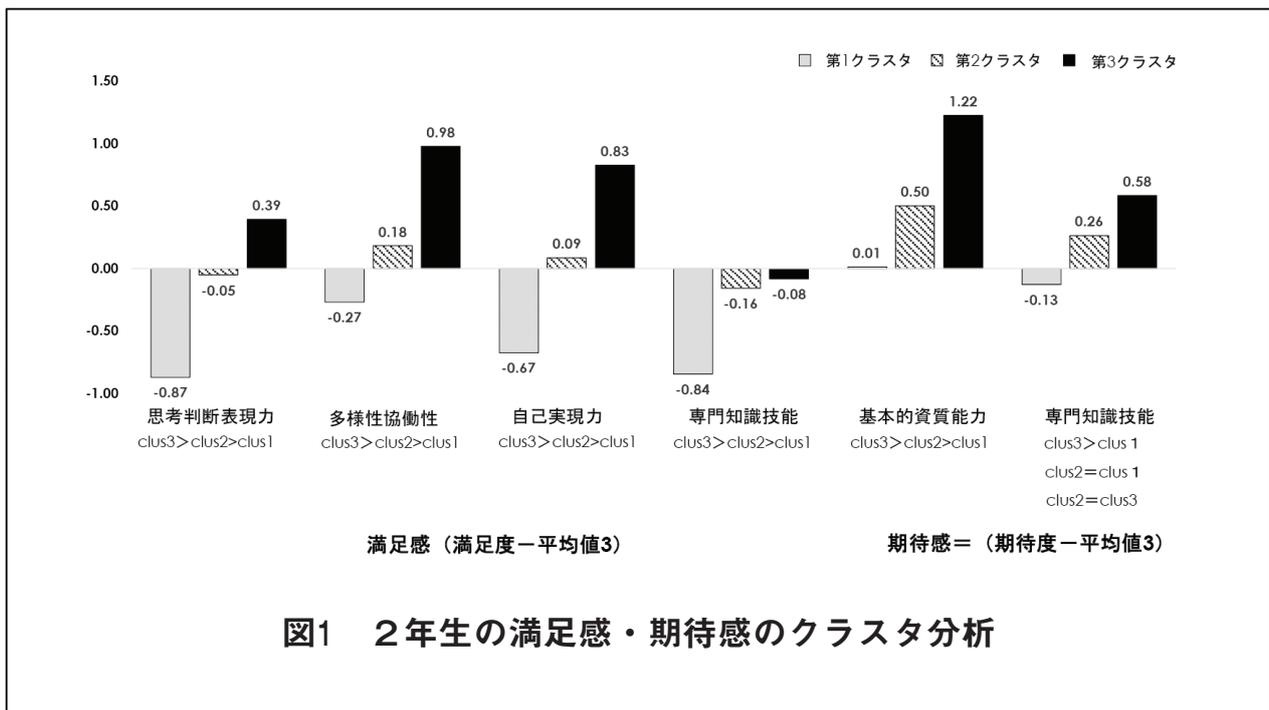
5. 2年生における23能力のクラスタ分析

約1年半の大学教育によって、学生にどのような変容が具体的に見られたのかを調べるため、より詳細に2年生の特徴について検討する。

23能力の満足度と期待度の得点と中央値3(ふつう)の差から、それぞれ満足感と期待感の値を算出し、Ward法によるクラスタ分析を行った。その結果、3つのクラスタを得た。第1クラスタは27名、第2クラスタは33名、第3クラスタは22名の調査対象が含まれていた。人数比の偏りを検討するためカイ2乗検定を行ったところ、有意な人数比率の偏りは見られなかった。次に、得られた3つのクラスタを独立変数、「満足感」「期待感」を従属変数とした分散分析を行った。その結果、「満足感」「期待感」ともに有意な差が見られた($F(2, 79) = 24.1, p<.001$)。TukeyのHSD法(5%水準)多重比較の結果、「満足感」と「期待感」の得点が高い順に、第3クラスタ、第2クラスタ、第1クラスタであった。

第1クラスタは図1のとおり、「満足感」「期待感」がともに最も低く、このクラスタに属する学生は自分の能力に満足しておらず、大学で保育者としての資質能力を高めることもあまり期待していないことが示された。第2クラスタは、「満足感」は中程度、「期待感」はややプラスであった。第3クラスタは、「満足感」「期待感」ともに最も高く、自分の能力に満足もしており、さらにその能力を高めたいと思っていることが示された。

ここで注目したいことは、第1クラスタに属する「満足感」も「期待感」も低い学生が、全体の3分の1程度存在していることである。彼らに対して適切な働きかけをする必要があるのではないだろうか。個別に話を聞いたり、相談にのったりすることで、意欲を持たせることが大切だと考える。



6. 2年生のクラスタによる学力（GPA）と実習園評価

学修成果の測定にあたっては、自己評価のみでは信頼性の高い結果が得られない。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（松下，2013）などの指摘もある。そこで、学力（GPA）と教育実習園からの評価も併せて検討する。教育実習園からの評価は、実習園の指導者が、「実習態度」、「幼児の理解」、「指導能力・技術」、「実習園の理解」、「保育者としての資質」の5つの観点について、実習中の学生を観察し5段階で評価したものをを用いた。

2年生の満足感・期待感のクラスタによって、「学力」と「教育実習園からの評価」にどのような特徴があるかを調べるため、クラスタを独立変数、前期の成績（GPA）と実習園評価の5観点を従属変数として分散分析を行った。その結果、表5のとおり、GPAと園評価の「実習態度」、「幼児の理解」、「保育者としての資質」において、第3クラスタが第2クラスタより有意に高く、園評価の「指導能力・技術」と「実習園の理解」については、第1・第2クラスタよりも有意に高かった。すなわち、自身の能力が高いと認識しており、かつさらに能力を高めたいと思っている学生は、学業成績も高く、実習園からの評価も高いことが示された。

このことから、学生の資質能力と、能力を高めたいという意欲、学業成績、実習園からの評価は、すべて直結していることが示唆された。

表5 クラスター別学力(GPA)、実習園評価(5観点)の平均値(SD)と分散分析結果

	第1クラスター	第2クラスター	第3クラスター	F	多重比較
GPA	2.32 (.52)	2.13 (.72)	2.68 (.75)	4.23 *	第3>第2
園評価 実習態度	3.40(1.15)	2.85(1.23)	4.00(1.02)	6.08 **	第3>第2
幼児の理解	3.08(1.08)	3.00(1.04)	3.73(1.03)	3.37 *	第3>第2
指導能力・技術	2.56 (.92)	2.46 (.89)	3.18 (.85)	4.51 *	第3>第2、第1
実習園の理解	3.12 (.88)	3.19 (.88)	4.00 (.98)	6.73 **	第3>第2、第1
保育者資質	3.12(1.05)	2.85(1.09)	3.82(1.05)	5.14 *	第3>第2

** $p<.01$ 、* $p<.05$

総合考察

本研究では、保育者養成校の学生の学修成果を可視化する試みとして、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（23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した。

まず、自分に資質能力がどの程度あると思っているかについて、学年による比較をしたところ、入学直前の1年生よりも2年生の方が「思考・判断・表現力」と「専門知識・技能」が高かった。このことから、約1年半の講義や教育実習などの大学教育による成果が示された。しかし、2年生になっても、全体的にあまり高い得点は得られなかった。

次に、大学で資質能力を高めたいと期待しているかどうかについては、入学前は大学で能力を高めたいと大学教育に非常に期待しているが、2年生になるとあまり期待しなくなっている実態が明らかになった。

そこで、2年生の特徴をより詳細に検討するため、クラスター分析を行った。その結果、約3分の1の学生は、「満足感」も「期待感」も高く、彼らは学業成績（GPA）も実習園評価も高いことがわかった。大学で自身の能力を高めたいという期待度は、本人の学びへのやる気や意欲と連動しており、それがGPAや実習園評価にも反映し、総じて良いサイクルになっていることがうかがえる。

一方で、約3分の1の学生は、「満足感」も「期待感」も低いことがわかった。彼らは自分に資質能力が不足していると認識しているものの、その能力を大学での学びで向上させたいという意欲もないことが示された。学生の意欲は、資質能力向上、GPA、園評価につながっていることから、彼らへの働きかけが急務であろう。意欲を持ってない理由としては、入学後に就職希望先が変わり保育者養成校の授業に興味を持ってなくなったり、学業以外に熱中するようなことができたりするなど、様々なことが考えられる。個々の学生によってそれぞれ事情や理由が異なる可能性があることから、丁寧な個別指導が必要だと考える。

以上のことから、今後の施策として、より能力を高められるような授業の工夫や、学生へのアプローチなどを講じる必要がある。学生の中には、カリキュラムポリシーやシラバスをよく理解していない者も多く見受けられるが、現在の学びがどの能力を高めることにつながっているのか、卒業までにどのような能力を身につけるべきかを意識させることが大切である。それによって、自分に足りない力を主体的に身につけようとする姿勢が芽生え、結果として資質能力を高めることにつながると考えられる。

現在、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で学修成果の可視化を行ったこと、また、その成果を基に大学として誰を対象にどのようなアプローチをする必要があるのかを具体的に検討したことであり、学修成果に関する研究・開発に寄与したと考えられる。

最後に、今後の課題として次の2点があげられる。第1に、「23能力」が社会で必要とされる資質能力、および、保育者の資質能力を測る尺度として信頼性、妥当性のある尺度となるよう、検討を重ねていく必要がある。文部科学省は、学校教育法第30条の第2項において、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識および技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考

力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学修に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」としている。つまり、学力の重要な3要素として、「①基礎的・基本的な知識・技能、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③主体的に学習に取り組む態度」をあげている。本研究では、23能力の下位尺度にこれらの3要素が含まれていたことから、学修成果の内容的妥当性が得られたと考えられる。しかし、まだ十分な信頼性・妥当性があるとは言えず、より洗練させていく必要がある。

第2に、本研究では、1年分のデータのみしか得られていない段階での分析となったため、横断調査を行った。しかし、学生は毎年入れ替わり、入学年度による特性や気質などの影響もあるため、今後は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、大学質保証の観点から、本研究で明らかになった学修成果を踏まえ、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必要がある。教育の効果が現れるには時間がかかるため、改革の結果すぐには変わらない。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られる。

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）
- 文部科学省（2013）「第2期教育振興基本計画」（平成25年6月14日閣議決定）
- 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.
- 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.
- 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, pp. 46-49.
- あずさ監査法人（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（2017）「保育者養成校における学修成果に関する研究」鶴川女子短期大学紀要35 pp. 33-38.
- 寅丸尚恵、西川正晃、濱田格子、濱名浩、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－」教育総合研究叢書3 pp. 17-40.
- 東亜大学（2016）「学生アンケート結果」<http://www.toua-u.ac.jp/guide/tenken/survey.html>（最終閲覧日：2018年9月26日）
- 富山短期大学（2018）「平成26～30年度「大学教育再生加速プログラム」選定取組 テーマⅡ 学習成果の可視化」https://www.toyama-c.ac.jp/info/outline/pdf/gp_03-h_26-03.pdf（最終閲覧日：2019年1月30日）

教育者養成の起点

～教育・保育の魅力を伝えることの学術的意義の多様性と本質～

Scholarly Nature and Diversity of Wonder-full Teacher Education

長谷山康一 宮 有佳里 近澤友理

本研究ノートでは、子ども教育者養成に特化した女子短期大学と、その同法人の高等学校との「高大連携授業」に視点を置き、その概要と共に、参加した高校生からの「振り返り」アンケートの内容から、今後の研究テーマとして、どのようなテーマとそれに合致した分析の理論的枠組みが見出せるかを検討する。この検討の中で、中核をなす目的として、「教育・保育の魅力を伝えることの学術的意義の多様性と本質」について、研究者かつ教育者という観点から教員間で協働して精査することを目指した。本ノートでは、まず、検討の対象となる参加高校生からのインプットが得られた「高大連携授業」の概要を説明する。次に、参加生徒からの授業参加体験に対するコメント（抜粋）をいくつかに分け、今後の研究課題の模索を行う。ここで言う研究課題とは、言い換えれば、将来の当該短期大学における「教育課題」であると位置付けるものでもある。ここで見出された研究課題に対して一定の成果を挙げることを目指すことで、子ども教育者を育成する大学教育の実践におけるより高い質と挑戦すべき課題を継続的に探究する。

Postmodern な哲学的前提を持った質的研究において研究課題を模索するとき、研究者が興味を持ち、探究している理論的概念を研究全般に適用することは、自然なこととも言える。authorial reflexivity（オートソリアル・リフレキシビティ）が「どのように研究者が、研究参加者の声と研究の背景及び研究者自身の声を最善の形で織り上げてゆきたいのか」（Marshall, Clemente & Higgins, 2014, p.13）という、研究者自身の思考、想い、意思を「主観」だからと言って排除するのではなく、積極的に関わり、検討し、社会構成主義的な研究成果を目指すことは、教育を目的とした研究活動の意味付けとして、より適切ではないかと筆者らは考える。Pink（2012）は以下のように提唱している。

“the methodological [ethnographic] approach should be informed by the same theoretical commitments that underpin any analysis of culture, society, persons or materialities produced through qualitative research” (p. 10).

ここで Pink が言うように、研究手法が、研究分析の枠組みによっても意味付けされ、また同一の出発点を持つことも、研究者が個人である以上、自然なことである。ゆえに、本研究ノートでは、例えば民族誌学的研究を根幹にした際、個々の現象や研究参加者（学生）の多声を対象に、新たな研究課題を既存の理論や概念を用いて分析の枠組みと共に提起するものである。

2019年度 高大連携授業の概要

1. 授業概要

- ・日時：2019年7月5日（金）32名、2019年7月9日（火）30名
- ・同法人の高校の生徒を対象とした、「保育者入門」という科目で、短期大学の教員がオムニバス形式で出張授業を行う。
- ・全15回授業となっており、成績条件を充たせば短期大学に入学した際、単位認定される。
- ・「保育者入門」の2コマ（1コマ90分）として、「プレ保育体験」という授業名で本稿筆者の内2名が担当。

2. 参加者

- ・同法人の高校に在学している、生徒のうち希望者62名（1・2学年混合）

3. 「プレ保育体験」到達目標

[生徒]

- ・幼稚園や幼稚園教諭について理解を深め、保育に対する興味・意欲を高める
- ・実際の保育現場で活動に参加し、園の先生の話聞くことにより幼児教育について理解を深める。

[教員]

- ・養成校として少しでも多くの生徒に現場の楽しさを知らせ、保育者志望生徒の増加を目指す。

4. 「プレ保育体験」授業内容

- ①講師自己紹介（現場経験者としての簡単な話：どのように幼稚園教諭になったか、幼稚園教諭の頃の話、短大での仕事内容）
- ②映像資料「鶴川幼稚園の一日」を視聴し、幼稚園について知る
- ③幼稚園に行き、現場の先生のパネルシアターを見学する
- ④保育体験・年長正課の英語活動に参加する
- ⑤振り返りシート記入（添付資料）
- ⑥質疑応答

5. 保育体験内容

- ・年長正課英語…週1回、鶴川幼稚園イマージョンクラス職員が担当
通常はクラス単位で行うが、高大連携授業の際は特例として
3クラスを2分割して行う
- ・内容…アルファベット確認
英語の歌遊び、ダンス
英語の絵本の読みきかせ

参加生徒コメント、及び分析枠組みからみた研究テーマの示唆

参加生徒の振り返りシートを見たところ、「子どもたちと実際関わってみて楽しかったですか？」の質問に対しては全員が「楽しかった」、「子どもたちと関わる仕事に関する興味に関して」も全員が「興味が更に高まった」と回答していた。

以下では、参加生徒の事後コメントから研究テーマを抽出し、関連した理論的枠組みの中で、教育的意図の能動的発展に有用と考えられる概念などを紹介し、それに基づいた研究テーマの例を列挙する。

[カテゴリー1]

参加者コメント：

- ・子どもたちがかわいかった
- ・〇〇先生と呼ばれて嬉しかった
- ・子供たちともっと一緒にいたいと思った

分析枠組み、及びデータから得られる教育活動への示唆：

職場という「組織などへの情緒的愛着心」については様々な心理学的研究がある（Allen & Meyer 1990, Mowday, Steers & Porter, 1979, Van Knippenberg, 2000 など）。保育園や幼稚園において「子ども」は中核をなす組織の構成員である。同僚教職員のみを組織的構成員として見がちかも知れないが、

子どもたちを教職員と同様のレベルで見ることで、子どもの人権や保育施設の営みを、教員中心でもなく、子ども中心でもない、大人、子ども、教材の三角形の真ん中にある「学びと成長」を中心とする視点を持って、より検討していく機会となるのではないか。

研究テーマ例：

教員育成における「情緒的愛着心と学習意欲」を枠組みとした教育学・教育実践法の構築

[カテゴリー 2]

参加者コメント：

- ・子どものころからの夢をもっともっと叶えたいと思った
- ・自分の幼稚園時代の事を思い出した

分析枠組み、及びデータから得られる教育活動への示唆：

認識論の観点から、個人の経験、自我の形成と変容にある意味を積極的に見出すことは質的研究において大きな意義を持つ (Marshall, 2014など)。これを一つの視点として、社会学的視点から、社会構造 (保育体系・規範など) が個人のエージェンシー (行為主体性：保育実践) の媒体であると同時に成果でもある (Giddens, 1984) と捉えることもできる。

研究テーマ例：

教職を目指す学生による自己の人生経験及び自己の成長の認識を「学びの糧や動機」として具体化し、有用化する教育実践的枠組みの構築

[カテゴリー 3]

参加者コメント：

- ・今日保育士になりたいと思いました
- ・子どもの接し方が少しわかったので将来に繋げたい
- ・実際に幼稚園に行く機会が無いので良い経験になった
- ・遊んでみて、もっと遊びたくなった

分析枠組み、及びデータから得られる教育活動への示唆：

先述の Marshall (2014) の認識論に関する理論でも重要視されるのが「時と空間」である。Marshall は時と空間を定義する際、存在論とともに、個人の物理的移動の同等な重要性を提唱している。体験授業を通し、実際の保育現場へと「仮に動く」ことが、学生にとって、自己の認識手段 (認識論) や、認知された現実 (存在論) と共に、大学での学び (実習科目など) においてどのような資源となるかの模索には教育手法として研究の価値があるのではないか。

研究テーマ例：

本質的な動機付けや教育者としての成長の土台となるような附属幼稚園実習の教育的活用のあり方

[カテゴリー 4]

参加者コメント：

- ・子どもたちがとても元気だったので、自分が入ったら楽しくなると思った
- ・先生も、子どもも自分も楽しめた
- ・先生は子ども達に応じて声をかけていてすごいと思った
- ・私も先生みたいな色々なことを教えられる先生になりたいとおもった

分析枠組み、及びデータから得られる教育活動への示唆：

Wertsch (1998) によれば、アプロプリエーション概念とは、非常に簡潔に言えば、対話を通して起こる他者の理解と言え。子どもとの関わりの中でこそ、子どもの真の理解が生まれる。その関わりの中で、教育者としての自己を、自身の多声と共に吟味してゆくような教育者としての姿勢の価値を問いかけることができるのではないか。また、先輩教育者との関わりにおいても同様な観点に意味づけができる。さらには、コミュニティ論やレイヴ&ウェンガー (1993) が提唱する、正統的周辺参加 (LPP: Legitimate peripheral participation) 「社会的な実践共同体への参加の度合いを増すこと」が「学習」であると捉える考え方も一定の指導論の研究に役立つだろう。

研究テーマ：

子ども及び先輩教育者との物理的関わりから生まれる「教育者としての自己理解のためのツールと思考的足場 (scaffolding)」を生む教員養成教育のあり方

最後に

「保育の魅力を伝える」ことを目的とした高大連携授業であるが、単なる動機付けではない、教員養成の高等教育における応用への示唆が、参加高校生の多様な「声」に垣間見ることができた。筆者らも含め、教員養成大学において教育に携わる者は、このような多声の一つ一つに耳を傾け、積極的に学び中心の意味付けを行い、高等教育（教育者養成教育）において、能動的な教育学・教育手法・指導実践の向上に繋げていく義務及び権利があるのではないだろうか。我が国で歴史的にも発展してきた中高一貫ではなく、「高大一貫教育」のより一層の可能性と意義を考えるにも、高大連携教育の多彩な「研究と実践」モデルの新たな可能性を模索する大学教員としての姿勢を本稿は示そうとするものである。

引用文献

Allen, N.J., & Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.

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.

Mowday, R.T., Steers, R.M., & Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.

Van Knippenberg, D. (2000). Work motivation and performance: A social identity perspective. *Applied Psychology: An International Review*, 49(3), 357-371.

Wertsch, V. J. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.

ジーン・レイヴ&エティエンヌ・ウェンガー著／佐伯胖訳『状況に埋めこまれた学習：正統的周辺参加』産業図書，1993.

添付資料

高大連携授業「プレ保育体験」振り返りシート

2019.7.5

1. 本日、子どもたちと実際関わってみて楽しかったですか？

はい ・ いいえ

理由 _____

2. 子どもと関わる仕事に対する興味に関して。

本日、実際に子どもたちと関わってみて...

興味が更に高まった ・ 変化なし ・ 興味が低くなった

それはなぜですか？⇒ _____

3. 本日学んだこと(箇条書きで記入してください)

・
・

4. 本日の感想

_____年 組 氏名

A Review of Current Practices and Atypical Cases in ECE in British Columbia, Canada

カナダ・ブリティッシュコロンビア州の幼児教育の現状と実践例
～メトロ・バンクーバーからの考察～

Koichi Haseyama Kelly Shoecraft

The System and Current Practices in British Columbia, Canada

Canada consists of 10 provinces and 3 territories. Similar to the states of United States of America, each province holds their power and authority at the same level as the Federal government, granted by the Constitution Act, 1867. Therefore, each province is socioculturally as well as socio-institutionally unique, especially compared to the prefectures of Japan. One explicit example to illustrate this difference is Canada's ECE practitioner licenses. Their licenses are valid only in the province of issuance, albeit transferable. Thus, in this article, we focus on the province of British Columbia (BC) in order to provide detailed accounts to illustrate the focal child care centre in BC.

In BC, child care centres are regulated by Child Care Licensing Regulation in Community Care and Assisted Living Act. There are diverse types of care programs that are defined in this regulation (i.e. Group Child Care, Preschool, Family Child Care, Occasional Child Care, Multi-Age Child Care, In-Home Multi-Age Child Care, and Child-minding). Each program requires specific numbers of diversely qualified educators in a specific combination, depending on the number and ages of children in care, with the program-specific limit of the number of children. Normally, each program must have one "Educator", who is issued a license to practice after completion of their educational training (approx. 45 weeks) at a designated postsecondary institution and supervised 500 hours of working experience (This can be gained through volunteering and/or paid work with an Assistant ECE license.). In addition to this "Basic" license, there are Assistant Educator license, Infant/Toddler (IT) license, Special Needs (SN) Educator license, and Responsible Adult qualification. Whereas Assistant Educator license can be obtained after completion of one relevant course (2 to 3 weeks), and each of IT and SN licenses requires program completion (approx. 20 weeks) on top of the basic Educator license, Responsible Adult requires 20 hours of certified training.

The provincial government provides British Columbia Early Learning Framework, co-published by the Ministry of Health and the Ministry of Children and Family Development of BC. This framework articulates principles and key areas of learning for children up to five years old. In addition, the accompanying document 'Understanding the British Columbia Early Learning Framework: From Theory to Practice' provides a context for moving from the theoretical foundation to the practical implications. In this document, the 'Pedagogical Narration' is the focal practical tool, which distinguishes from the Reggio Emilia approach founded in Italy (Ministry of Education, n.d., p.13). This distinction is evident in the definition of the pedagogical narration:

The process of pedagogical narration involves observing and recording ordinary moments, reflecting on what you have observed, sharing your description with others, collectively building new meanings from what you have learned so as to make children's learning visible, linking what you have learned to the Framework, and incorporating your learning into your planning process. (Ministry of Education, n.d., p.14)

This excerpt highlights the social constructivist view evident in the B.C. Early childhood framework. This

document outlines two atypical types of Early Childhood Education available in B.C. The first is the practice of Occasional Childcare. The second is French Immersion Preschools.

The System and Current Practices in Occasional Childcare in Vancouver

In Vancouver, there are a limited number of Occasional Child Care (OCC) centres. These centres allow families to access flexible child care based on their needs. Whereas typical group and family child cares accept children on the basis of fixed days of the week for registration, OCC provides families with membership that allows them to register from one hour to a maximum of 40 hours per month. Families can register their child at any hour providing the centre has availability during those hours. During each hour, a maximum of 20 children can attend, with a ratio of one employee per eight children. Although, the maximum number of children is reduced to 16 if any of the children are under 36 months old, in which case the ratio is one employee per four children. Families who seek child care at OCC have various needs. Some families utilize these centres for children's socialization opportunities, or as an opportunity to attend to chores and errands. In other instances, these centres offer much needed child care for parents who work part-time.

OCC centres are usually situated in a commercial or other non-residential district with limited resources both environmentally as well as physically. However, unlike typical group child care, the legislation and inspection bodies, such as the local health authorities, allow standards that can facilitate the implementation of this form of child care with more ease. For instance, as explained in the preceding section, the educators at these centres can hold Responsible Adult as a minimum qualification. In addition, these centres are not required to have an attached outdoor facility. In the absence of an attached outdoor facilities, these centres need to utilize locally available resources, such as local parks. Despite these concessions, ratios and number of facilities, such as toiletry space, are strictly regulated in the same manner as group child care.

OCC centres offer unique programs such as preschool and junior kindergarten within the regular child care. Some centres implement comprehensive programs where, for example, music and art activities are embedded in daily routines. Alternatively, some centres offer these activities independently at an additional cost. Sometimes the activities at the OCC are mostly in their indoor facilities, whereas others regularly schedule outdoor activities and field trips. One difficulty is that each child comes and goes at different times with various durations; thus, management of activities that involve travel can be a challenge.

A Case of "Buddings" (Budding Children's Garden & Daycare)

At Budding Children's Garden & Day Care (Buddings), the educational and entrepreneurship philosophies of the owner, Ms. Talia Erickson, is evident in many facets of their practices and the created learning environment. Her attempts in assuring quality child care are evident in the various elements of the educational practice and the facilities. These range from appointing a manager with a Bachelor of Education degree to balancing opportunities and risks within children's exploration. Firstly, it is uncommon to have a bachelor degree amongst Early Childhood Educators in BC. Although Early Childhood Educators of BC (ECEBC) - the BC's society for accountability and promotion of ECE - has advocated for this level of education for ECEs for many years, the diploma and certificate are the most common credentials found in Early Childhood settings at this time.

Secondly, the educational materials and resources found in this particular educational setting are

very diverse. For example, there is a sandbox of edible beans as well as fish tanks and a reptile cage. These items provide children and educators with excellent and extended opportunities for exploration and teachable moments. Thirdly, children are given the choice to bring their own snacks or eat the 'cooked-on-site snacks' provided at the centre. The cooking of the snacks involves children participation, where they participate fully in the cooking process regardless of whether they are eating the snack. In addition to these in class activities and resources, communication between the educators and parents has various forms. The educators are always open to discussion with parents on site at pick up or drop off, they also send emails, use telephone communication (chat or texting) and put messages on the website.

Remarkably, and potentially uniquely, the educators regularly take photographs of the children participating in the daily routine, special activities and field trips. These photos are shared with parents (in a safe and private manner). It is wonderful parents to have access to these photos and see their children 'in action' when they are away from home. Some of these photos are shared on social media but only those that do not show children's faces. The educators are extremely active on social media with almost daily facebook and Instagram updates. These innovative, explorative and noteworthy pedagogical activities and materials are co-produced by the team of educators who meet regularly during staff meetings to discuss the interest of the children and how the pedagogical ideas of educators can be interwoven with the needs and desires of the children.

French Immersion Preschool

Canada has two official languages, English and French. At the provincial level, each province has one official language, with the exception of New Brunswick which is bilingual. The official language in British Columbia is English. However, there is a French speaking community and schooling in French, including French immersion schools, is highly popular amongst non-French speaking families.

French Immersion schooling was first introduced in Canada in the early 1970's. Beginning with a kindergarten class, French immersion school was created by English speaking parents, along with researchers at the local university, in the Canadian province of Quebec (a French majority province). These parents wanted their children to have access to education in French to ultimately be able to participate more effectively in the French speaking community. French immersion schools now exist in all provinces of Canada, including B.C. There are also French immersion preschools which are part of the Early Childhood system in B.C. These preschools are generally independent institutions (i.e. not attached to a school) and are governed by a school board consisting of parent volunteers.

French immersion preschools are similar to their English speaking counterparts with similar requirements for ECE qualifications for the educators, who also speak French. Often the educators are multilingual. French immersion preschools also follow the B.C. early childhood curriculum with the addition of French language instruction. The pedagogical approach within these preschools is to educate the children in the French language whilst also providing education that aligns with the curriculum. The activities in French immersion preschools often centre around themes. These themes are similar to other English speaking preschools, such as animals, weather, seasons, etc. Often themes are related to festivals or celebrations, such as Easter, Christmas and Chinese New Year. These festivals are not necessarily related to French culture specifically and thus, add to the multicultural dimension of the education and learning. The activities in the classroom are also similar to other preschool environments – singing songs, carpet time, reading books, art activities, science experiments, early literacy and numeracy, etc. These activities are often oral and introduce and reinforce French vocabulary and grammar.

Young children (as with all children) require a learning environment in which they feel safe and

where their well-being and self esteem is a priority. For this reason, there is sometimes conflicting interests for the educators and they choose to use English (usually the home language of the children) to reinforce classroom rules and maintain children's sense of well being. Whilst many of the children at French immersion schools speak English as their home language, B.C. is a very multicultural and multilingual province so some of the children may speak a language other than English or French in the home. This multilingualism adds an extra dimension to the goals of the French immersion curriculum.

In addition, parents choose French immersion preschool for a variety of reasons. The most obvious reason is that parents want their children to be educated in French thus providing them with a second language early in life – which is generally considered a benefit to children. Entry into French immersion kindergarten and primary school is highly competitive, therefore, some families wish to increase their chances of entry into French immersion school. Other parents choose a preschool for the convenience of its location or the hours. Sometimes French speaking parents choose French Immersion for similar convenience reasons, even though there are also Francophone preschools for French speaking children in B.C. This diversity of motivation from the parents and the diverse French competency levels of the children contribute to the challenges faced by the educators in providing an appropriate early childhood education as well as French language skills. Nevertheless, French immersion educators do an excellent job of balancing these goals and generally provide a supportive and productive learning environment for the children whilst teaching them the French language.

Summary

All early childhood establishments in B.C. have similar legal requirements such as qualifications of the educators and the curriculum that is followed. However, the structure of these establishments differs significantly, based on the service they are providing such as full time care, occasional care or specific French language skills. This paper has outlined the general requirements and standards of early childhood care in British Columbia and highlighted specific atypical cases of Buddings and the French immersion preschools.

References

Ministry of Education of BC. (n.d.). British Columbia Early Learning Framework. Government of British Columbia.

日本の幼稚園内における英語イマージョンクラスについての一考察

— 保護者の意識に着目して —

Study of an Immersion Class at a Japanese Kindergarten with Focus on Parental Consciousness

中村麻衣子 橋元知子 矢野真里絵

問題と目的

近年、国際化、IT化、2020年の東京オリンピック、パラリンピックの開催なども追い風となり、初等中等教育段階から英語教育の重要性が論じられるようになってきた。文部科学省初等中等教育局国際教育課は2014年に英語教育の在り方に関する有識者会議を設置し、2020年からは小学校5年生から英語が教科化されることが決まっている。このような英語教育の早期化の流れを受けて、幼児教育現場においても英語を導入する園が増えてきている。ベネッセ教育総合研究所が全国の幼稚園を対象に行った調査結果によると、調査された幼稚園の58%、認定こども園の54.7%が通常保育時間内に英語活動を実施していた（ベネッセ、2012）。しかし、現在幼児教育で行われている英語活動は週に1回程度30分のクラスを実施している所が多く、英語で園生活を行う英語イマージョン教育（以後、イマージョン教育）を導入している園はほとんどない。その中で、静岡県沼津市にある加藤学園は先駆的にイマージョン教育を取り入れている。Bostwick（1995, 1998, 2001）は加藤学園でイマージョン教育を4年間受けた生徒の学力、第一言語習得、第二言語習得と、イマージョン教育に対する生徒と保護者の意識について調査した。その結果、第二言語を学ぶことで第一言語の理解が阻害されるのではないかと考える保護者が多いことが示された。しかし加藤学園のイマージョン教育と児童の学力的成果について調べた研究によると、英語以外の国語、算数、理科の学力について、イマージョン教育を受けた小学1～3年生と、受けていない児童を比較した場合、日本語で実施された学力テストにもかかわらず、有意差がなかったことが示された。また、イマージョン教育を受けた小学3年生の67%が英検3級に、小学2年生の88%が英検5級に、小学1年生の全員が児童英検レベル1級に合格していたことから、イマージョン教育による英語学習の効果が、示された。さらに、Downes（2001）も同学園でイマージョン教育を受けた小学5・6年生、中学1年生の日本文化に対する意識を測定し、イマージョン教育を受けた児童・生徒が、イマージョン教育を受けていない同年齢の児童・生徒と比べて異文化に対する理解があり、日本文化に対する意識も高いことを明らかにした。これらの研究により、日本におけるイマージョン教育の成果が明らかになりつつある。

しかし、イマージョン教育を実施している学校は日本ではまだ少なく、研究対象校も限られている。特に、就学前のイマージョン教育について扱った研究は見当たらない。そこで、筆者らは日本の幼稚園（一条校）が1クラスのみイマージョン教育を取り入れた幼稚園の協力を得て、その設立プロセスについて検討した（中村ら、2018）。その結果、外国人保育者（英語話者）と日本人保育者（バイリンガル）との文化の違いから起こる協働の難しさと、それを克服するための取り組みについて、運営側（幼稚園側）の工夫と課題を明らかにした。また、早期英語教育に関する調査でイマージョン教育を受けている子どもを持つ保護者を含めた意識調査を実施し、普通教育の保護者もイマージョン教育の保護者も、早期（就学前）の英語教育に高い関心を持ち、特に異文化理解を促すことに期待を寄せていることを示した（Nakamura、2017）。

以上、日本におけるイマージョン教育について概観したが、イマージョン教育実施校・園の数も、研究の量もまだ少数であり、十分に議論されたとは言えない。そこで、本研究では、イマージョンクラスを導入して3年目を迎えた幼稚園の協力を得て、イマージョン教育を効果的に行うために、主に子どもを取り巻く環境要因としてどのような事柄が大切であるかについて、保護者の意識を基に検討する。

方 法

協力者

日本の幼稚園の中で1クラスだけ設けられたイマージョンクラス在籍の保護者

- ・2017年度：9名（年長0名、年中4名、年少5名／第1子9名、第2子0名）
- ・2018年度：11名（年長3名、年中6名、年少2名／第1子10名、第2子1名）
- ・2019年度：18名（年長5名、年中3名、年少10名／第1子16名、第2子2名）

分析素材

保護者アンケート、保育者が面談や日頃のコミュニケーションを通して得た意見、感想等を分析の対象とした。

- ・保護者アンケート：質問項目は①イマージョンクラスの満足度（5件法）、②イマージョンクラスへの意見・要望（自由記述）。有効回答数は9名。調査時期は2017年12月であった。
- ・保護者面談：2017年6月の一斉個人面談と、それ以降の個人面談（希望者のみ）
- ・保護者からの手紙：5名、2017年8月～2019年3月
- ・ワークショップ後の感想：第1回（2018年6月）…9名、第2回（2018年11月）…6名、第3回（2019年7月）…7名

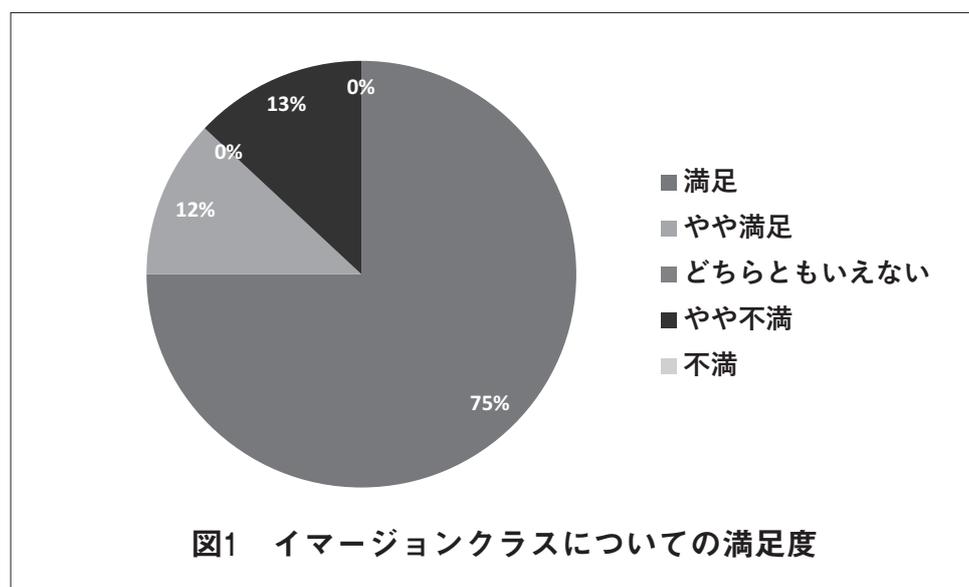
倫理的配慮

回答は無記名であり、調査への協力は自由意思であることを説明した。また、本研究は筆頭研究者の所属機関の研究倫理委員会の承認を得て実施された。

結 果

1. イマージョンクラス全般についての満足度 —保護者アンケートより—

イマージョンクラスに園児を通わせている保護者に、「イマージョンクラスに満足していますか」と質問したところ、87%の保護者は満足（満足75%、やや満足12%）していた。13%の保護者がやや不満と回答していた。不満、どちらともいえないと回答した保護者はいなかった（図1）。

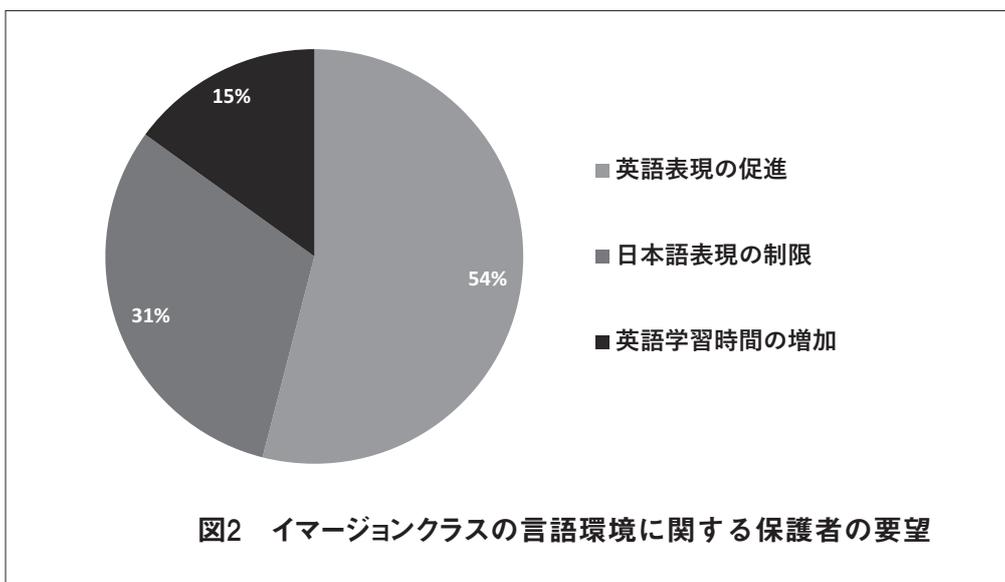


2. イマージョンクラスの言語環境についての保護者の意見 —保護者アンケートより—

イマージョンクラスの言語環境についての保護者の意見（自由記述）をKJ法（川喜田、1967）に準じてカテゴリー化を行った。分類・分析にあたっては、それぞれ教育心理学と言語心理学を専門とする研究者2名と、幼稚園教諭1名で行った。その結果、44%の保護者は現在の言語環境に満足しているが、56%の保護者は改善してほしいと思っていることが明らかになった。改善してほしいと思っている保護者の具体的な要望は、大きく3つのカテゴリー（「英語表現の促進」(54%)、「日本語表現の制限」(31%)、「英語学習時間の増加」(15%))に分けられた（表1、図2）。

表1 イマージョンクラスの言語環境に関する保護者の意見

カテゴリー	数	記述内容
英語表現の促進	7	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが英語を話すことに挑戦しない ・英語を話すことを促してもらえない ・子どもが英語で話そうとしないのは問題 ・もっと英語を話させるような活動が欲しい ・英語に直したものを口に出して言わせてほしい ・インプットは家でもできるので、園ではもっとアウトプットに力を入れてほしい ・年中クラスにはもっと、発音・発声・アウトプットの機会を増やしてほしい
日本語表現の制限	4	<ul style="list-style-type: none"> ・本来もっと英語が話せるはずなのに、日本語をしゃべりすぎていると感じる ・インプットはできていると思うので、日本語禁止であっても子どもたちはそれに対応しようと努めると思う ・英語が話したいのに周りに日本語があると英語にならない ・English onlyの時間も少しずつ増やせると良い
英語学習時間の増加	2	<ul style="list-style-type: none"> ・ラーニングセンターは自由時間なので、英語を学ぶことから離れてしまうように感じる ・自由時間が長いので、他の学童保育や英会話スクールと比べると効果的に英語を学ぶ時間が少ない
現在の言語環境に満足	10	<ul style="list-style-type: none"> ・英語習得の環境に無理がない ・英語の環境が整っている ・毎日、英語と日本語の両方が密着しているのもごく自然に受け止めているように思います ・質問の意味を分かって日本語で答えられているので、すごいなあと思っている ・たまにポロっとでる英語(単語)が4月からの成果なのだなと思いました ・昔ECCでやった頃は興味すら示さなかった歌(BINGO)を家で一緒に歌おうと言ったら歌詞が完璧でびっくりしました ・家庭でもわからない単語について尋ねたり、親にも英語で話すように促すこともあります ・英語の聞き取りについて進歩が見られる ・先生の英語を結構理解しているのが嬉しかったし、安心しました ・環境にしっかり馴染み、理解していたのが驚きました



3. 言語アドバイザーによるワークショップ

イマージョンクラス運営2年目より、年2回を目安に言語アドバイザーによる保護者向けワークショップを開催した。各回のテーマについては、その時々で保護者の疑問や悩んでいる事柄などを、日頃の保護者とのコミュニケーションなどを参考に園で検討し設定した。

ワークショップを受けた保護者の感想から、疑問や悩みの解消に役立っていることがうかがえた（表2）。

表2 言語アドバイザーによるワークショップ

	日時	テーマ	参加人数	保護者からの感想例
第一回	2018年6月	子どもの英語教育に関する『情報』の見方 (メディアの有効活用と”振り回されない” 骨太な家庭方針を)	9	・自分がいかに正しそうなネットなどの情報 によって心の底に影を落とされていた部分が クリアになり、とても良かったです。 ・善意の体験談(ママ同士のロコミ)にも注意 が必要だと思った。
第二回	2018年11月	卒園後の子どもたちの英語教育資源 (事例紹介)	6	・テレビドラマの動画を元に解説してもらって 分かりやすかった。
第三回	2019年7月	言語アドバイザーからの学び (保護者からの英語教育・バイリンガル教 育などに関する疑問・質問にこたえて)	10	・専門家の研究された意見にこそ耳を傾ける べきだと感じた。

4. 日本人保育者（バイリンガル）と外国人保育者（英語話者）との役割分担

イマージョンクラスを担う保育者は、年少・年中・年長の3学年の異年齢クラスで日本人保育者3名、外国人保育者3名である。各学年1クラスずつのクラスがあり、それらが合同活動することによる異年齢保育という構成。各クラスにつき日本人・外国人保育者1名ずつが基本の体制である。

日本人保育者と外国人保育者が役割分担をすることについては、両者が協働してクラス運営をする中で見えてきた課題である（中村ら、2018）。園全体の通常クラス（日本語クラス）とイマージョンクラスの割合が9対1の環境においては、行事への参加や園の業務に関する日本語クラス保育者（日本語のみ話す）との連携は必須であり、極めて重要である。園全体との連携が必要な事柄は日本人保育者が担当し、日本語クラスとのパイプ役となることがイマージョンクラスを円滑に運営していくために不可欠であった。

また、イマージョンクラスの保護者は、両親共に日本人で英語話者は少ないことから、保護者との連携には日本語による丁寧な対応が求められるため、日本人保育者が担当した。一方、外国人保育者は主に第2言語に特化した活動の準備や、子ども一人ひとりの言語記録のまとめ等を担当し、それを媒体として保護者との交流や対応を担った（表3）。

個人面談では、日本人保育者から生活面について子どもの様子を日本語で行い、外国人保育者から子どもの第2言語における発達の様子の説明を英語（必要に応じて日本語通訳有り）で行った。保護者から、「英語で言っていることはなんとなくしかわからなかったが、話が聞けて良かった」、「外国人と話せて良かった。楽しかった」などの感想が寄せられた。外国人保育者から英語で直接話を聞くことは、保護者の満足度につながっていることが示された。

表3 バイリンガル保育者とネイティブ保育者の役割の分担

	保育中	保育後	保護者対応
日本人保育者 (バイリンガル)	<ul style="list-style-type: none"> 日本語クラスとの連携 園バス乗車(添乗) 	<ul style="list-style-type: none"> 園全体のミーティングへの参加 日本語クラスとの連携 入園説明会、体験会等の企画運営準備 EICの基礎資料作成 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの心身の健康管理、生活習慣についてなどの連携 事務的諸連絡の管理 個人面談(生活面について) 保護者会の企画・運営 ワークショップの企画・運営
外国人保育者 (英語話者)	<ul style="list-style-type: none"> 第2言語に特化した活動の展開(ゲームやフォニックスの歌など) 	<ul style="list-style-type: none"> 第2言語に特化した活動の準備 第2言語に特化した資料の作成、改訂 保育室などの掃除 	<ul style="list-style-type: none"> 個人面談(言語面について)

考 察

本研究では、日本の幼稚園においてイマージョン教育を効果的に行うには、主に子どもを取り巻く環境をどのように整えることが大切であるかについて、保護者の意識を基に検討した。その結果、次の3つが重要であることが示唆された。

1. 保護者と保育者との相互理解を深めること

イマージョンクラスの満足度、および自由記述から、保護者の要望と保育者のねらいにはずれがあることが示された。入園前に本園イマージョンクラスの目的を説明し、体験の機会も設けたが、次第に両者に認識のずれが生じた可能性がある。

保護者は、子どもが英語で話す環境を強制的に作って、英語表現をもっと活発に行ってほしいと思っていることが示された。しかし、子どもたちが英語で何と言えれば良いかわからないという理由から、自己表現を諦めてしまうという懸念があり、保育者は自由な表現を妨げることのないよう使用言語の強制はしていない。

また、イマージョン教育は外国語習得を学習の前提とせず、目標言語を使って教科学習を行うことで、教科学習の達成と外国語習得の2つを目指すものである。したがって、母語も目標言語も同様に大切に価値があるものと認識される。そのため、授業中でも目標言語の使用を強制せず、母語で話をしていても良い環境を整えること、および、目標言語と接触するのは学校のみとなることがその大きな特徴であり、イマージョンクラスではそれを実践している。

しかし、保護者は入園後8か月経つと、我が子の英語表現に物足りなさを感じ、英語を話さなければならぬ環境を設定した方が英語習得の効率が良いと考えるようになったのではないだろうか。「英会話スクールと比べると効果的に英語を学ぶ時間が少ない」「日本語禁止であっても子どもたちはそれに対応しようと努めると思う」などの回答から、保護者は英語習得に、より重きを置いていることがうかがえる。

保育者はこのような保護者の気持ちを理解すると同時に、保護者にもイマージョン教育のねらいを理解してもらうための工夫が必要であり、相互理解を図り共通認識を持つことが大切であると考えられる。

2. 外部の専門家を活用すること

保護者との相互理解を図る方法の一つとして、外部の専門家の介入は効果的だと考える。本園では、保護者を対象として言語アドバイザーによるワークショップを定期的に開催していた。保護者の感想から、保護者の不安を解消するのに役立っており、専門家から直接話を聞くことで説得力が増していることが示唆された。

また、保育者もイマージョン教育について言語アドバイザーのスーパーバイズを不定期に受けている。保育者が指導方針を確認し、園全体で共通認識を持つことができる機会となっている。保護者の意向に沿った

教育も大切であるが、それに重きを置きすぎることなく、イマージョン教育の本質に則り子どもの成長を大切にした教育を、理論的に実践できるという利点があると考え。

3. 日本人保育者（バイリンガル）と外国人保育者（英語話者）との役割分担をすること

日本の幼稚園の中で1クラスだけイマージョンクラスを設けるような場合、他の日本語クラスとの協働が不可欠であるため、日本人保育者に校務が集中する可能性がある。そのため、日本人保育者と外国人保育者が役割分担することが、イマージョンクラスの運営には大切であることが示された。

また、日本語だけを話す保護者が多数であるイマージョンクラスでは、日本人保育者による日本語でのコミュニケーションが必須であるが、外国人保育者も役割をもって関わることで、保護者はチームとして子どもの成長を支えてもらっているという実感が得られ、満足度につながっていることが示唆された。したがって、保護者との関わりにおいては、日本人保育者も外国人保育者も同様に顔を見せての関わりが大切であることが示された。

引用文献

ベネッセ教育総合研究所（2012）. 第2回幼児教育・保育についての基本調査報告書

https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail_1.php?id=4053（最終閲覧日：2019年3月30日）

Bostwick, R. M. (1995) After 30 years: The immersion experiment arrives in Japan. *The Japan Association of Language Teaching*, 19 (5), pp. 3-6.

Bostwick, R. M. (1998) The application of immersion education in Japan: Results, challenges and possibilities. In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.) *Learning through two languages: Research and practice*. Numazu: Katoh Gakuen. pp. 8-16.

Bostwick, R.M. (2001) Bilingual education of children in Japan: Year four of a partial immersion program. In M. Goebel, Noguchi, and S. Fotos (Eds.) *Studies in Japanese bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters. pp. 272-311.

Downes, S. (2001) Sense of Japanese cultural identity within an English partial immersion program: Should Parents Worry? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (3) pp. 165-80.

Nakamura, M., Hashimoto T. (2017) Second language acquisition in childhood: Survey on parental consciousness Toward English education during early childhood. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4 (3) pp. 165-180.

川喜田二郎（1967）『発想法－創造性開発のために』 中央公論社

中村麻衣子、橋元知子、矢野真里絵（2018）「日本の幼稚園における英語イマージョン・クラス設置の試み」 鶴川女子短期大学研究紀要36 pp.59-67

保育者養成短期大学卒業生に求められる学習成果の分析（2）

～平成28年度生の就職先アンケートから～

Analysis on the Learnings of Students who majored in Early Childhood Education and Care(2):
Based on the Feedbacks from the Employers of the Students, Class of 2018

入江和夫 相澤京子 中村麻衣子 大見由香 二階堂あき子 白石弘司

はじめに

中央教育審議会「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」¹⁾では、大学への進学率が上昇した現在、「高等教育機関は、入学時から修了時までの学修者の「伸び」、更に卒業後の成長をも意識した質の向上を図っていく」ことが求められている。大学が教育目的を達成するための管理運営を行う教学マネジメントの前提として学習成果の可視化があり、その教学マネジメントの確立に当たっては、「学生の学修成果に関する情報や大学全体の教育成果に関する情報を的確に把握・測定し、教育活動の見直し等に適切に活用する必要がある」という。すなわち、大学が掲げた目標に沿った教育ができているかを検証するために調査・分析を行い、PDCAを回しながら組織的な改善を図ることが必要となる。

学習成果の評価主体は教員、学生、第三者である。教員は客観テスト（期末試験）やパフォーマンス評価によって「学習成果」の到達度を検証している。学生は（期末）授業アンケートなどの調査によって、成長度を検証している。第三者とは就職先や卒業生が対象であり、アンケート調査などによって学習成果の社会的通用性を検証している。これらの検証結果を「学生の個別指導」「授業の改善」「カリキュラムの編成」などへフィードバックすることによって、大学は「教育の質保証」を果たしていくことになる。筆者ら（2018）は、第三者からの評価である「就職先アンケート」（平成29年3月卒業生）の分析結果について、すでに報告している²⁾。

本稿でも、引き続き平成30年3月卒業・修了生³⁾の「就職先アンケート」について分析することにする。具体的には「子どもとの関わり」「保護者との関わり」「職員間の人間関係」「指導計画立案」「教材の工夫」「実践的能力」「勤務態度」「事務処理」の項目に関して4件法の平均値を比較し、分析することにした。さらに、卒業・修了生のグループ分けをクラスタ分析で行い、保育者の基本的役割と考えた「子どもとの関わり」に着目し、その自由記述から本学の卒業・修了生が就職先においてどのように評価されているかを分析することにした。そして、これらの分析結果から、学習成果の達成の検証を行うことにした。

次に就職先が求める「就職の前に、身に付けておいてほしい能力」及び「保育者として必要な資質」の自由記述から資質能力をKJ法で切り出し、本学のディプロマポリシー（DP）との関わりを明らかにするとともに、保育教諭養成課程研究会（2017）の「幼稚園教諭に求められる資質能力」⁴⁾からも本学のDPの妥当性を一考した。

方法

- （1）調査方法：質問紙調査（郵送調査法）。回答は園長及び施設長に依頼した。
- （2）調査対象者：平成28年度生（平成30年3月卒業）の就職先45園49名（幼稚園8園8名、保育園34園38名、施設2箇所2名、こども園1園1名）
- （3）調査日：平成30年12月1日～20日
- （4）統計解析：SPSS ver 23を用いてクラスタ分析を行った。

結果と考察

I 本学卒業生・修了生の勤務状況

(1) 就職先からの評価（平均値）

本学の卒業・修了生に対する就職先からの評価を明らかにするために、「子どもとの関わり」「保護者との関わり」「職員間の人間関係」「指導計画立案」「教材の工夫」「実践的能力」「勤務態度」「事務処理」の8項目に関して、「よくできている=4，まあできている=3，あまりできていない=2，ほとんどできていない=1」の4件法で調査し、その平均値を図1に示した。

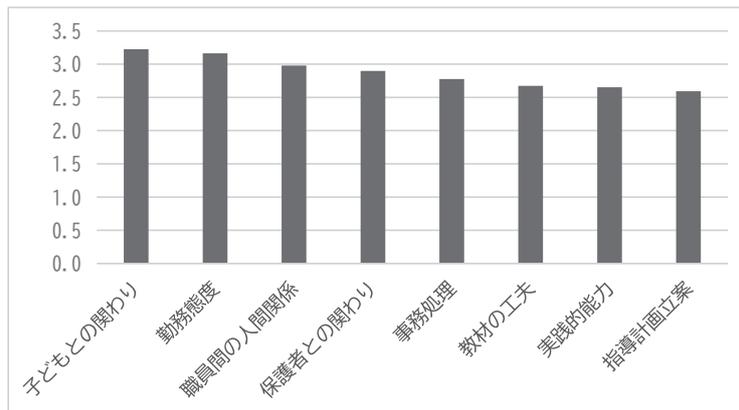


図1 就職先からの評価の平均値（4件法）

平均値が高いほど就職先からの評価は高い。平均値を高い順に並べると「子どもとの関わり」3.2、「勤務態度」3.2、「職員間の人間関係」3.0、「保護者との関わり」2.9、「事務処理」2.8、「教材の工夫」2.7、「実践的能力」2.7、「指導計画立案」2.6であった。4件法の中央値2.5を基準とすれば8項目全てが2.6以上であった。

8つの項目カテゴリを独立変数、評価の平均値を従属変数として1要因分散分析を行った結果、有意な群間差が見られた ($F(7, 384) = 4.12, p < 0.001$)。TurkeyのHSD法（5%水準）による多重比較を行ったところ、「子どもとの関わり」>「指導計画案」、「実践的能力」、「教材の工夫」であり、「勤務態度」>「指導計画案」、「実践的能力」であった。

(2) 8項目を“まあできている”以上と評価した就職先の割合

8項目に関して、3の“まあできている”以上の評価をした就職先の割合を図2に示した。

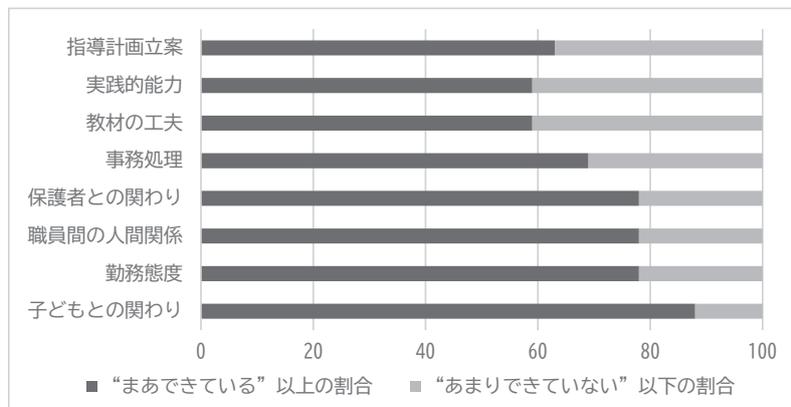


図2 8項目に関する就職先からの評価の割合 (n=49)

“まあできている”以上と“あまりできていない”以下の就職先数に着目し、正確二項検定を行うと、「子どもとの関わり」は88%（43園）（ $p < 0.001$ ）、「保護者との関わり」は78%（38園）（ $p < 0.001$ ）、「職員間の人間関係」78%（38園）（ $p < 0.001$ ）、「勤務態度」78%（38園）（ $p < 0.001$ ）、「事務処理」69%（34園）（ $p < 0.01$ ）の5項目は“まあできている”以上の割合が有意に多く、「指導計画立案」63%（31園）（n. s.）、「教材の工夫」59%（29園）（n. s.）、「実践的能力」59%（29園）（n. s.）の3項目は有意差がなかった。以上のように、就職先が“まあできている”以上と評価した項目数の方が多いことから、学習成果はほぼ達成できていると判断できる。

（3）クラスタ分析

卒業・修了生をどのような特徴をもった集団に分けることができるのかを明らかにするために、最遠隣法によるクラスタ分析を行った。その結果、「再調整された距離クラスタ結合」である3つのクラスタが得られた（図3）。

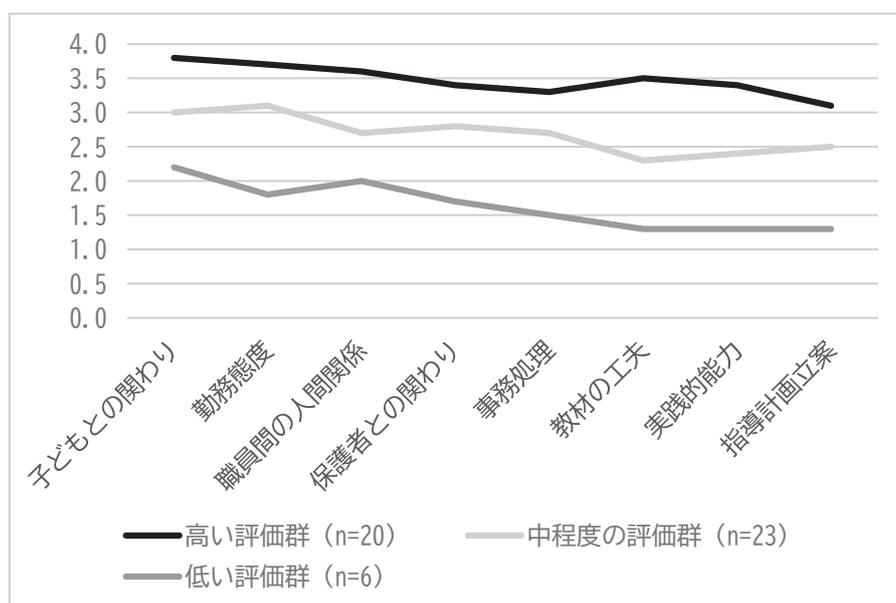


図3 就職先からの評価によるクラスタ

クラスタ1の平均値は3.1～3.8であることから「高い評価群」（n=20）とネーミングした。クラスタ2の平均値は2.4～3.1の範囲にあるため、「中程度の評価群」（n=23）とネーミングした。クラスタ3の平均値は1.3～2.2であることから「低い評価群」（n=6）とネーミングした。

8項目はそれぞれ自由記述欄が設けられているが、ここでは保育者の基本的役割と考えられる「子どもとの関わり」に注目し、3群に分けて分析することにした。

（4）自由記述分析

1) 「高い評価群」

「高い評価群」の20名のうち、空欄を除いた10名（a～j）の「子どもとの関わり」についての自由記述を表1に示した。

表1 「高い評価群」の「子どもとの関わり」に関する自由記述

就職園	自由記述
	<p>a 1年目からとても積極的に取り組んでいると思う</p> <p>b 4歳児12名、一人担任です。子ども一人ひとり、またその保護者の方々に丁寧に関わっています。</p> <p>c 子どもたち一人ひとり、分け隔てなくかかわろうと、努力が見られる。</p> <p>d 一人一人ときちんと向き合おうとする姿勢が見られ子どもたちからの信頼も得られています。</p> <p>e 子どもの気持ちに寄り添って関わる事が出来る。</p> <p>f 子どもの状態に合わせて、集団・個別とも対応の仕方を変えて関われる。</p> <p>g 子どもと楽しく接している姿が見られる。関わりの難しい園児にも、諦めずに対応している姿を見かける。</p> <p>h 大人との関係を持つのも難しい園児に対し、よく関わり、信頼されながらいい方向でクラス運営を行っている。</p> <p>i 着脱等、子どもが自分でしようとする時には、手を出さず見守ることができる。</p> <p>j 春の頃は緊張もあり、ぎこちない部分もあったが、夏頃には声もでようになり子どもとの接し方もわかり笑顔も見られ楽しそうに過ごしている。</p>

aでは「1年目からとても積極的に取り組んでいる」とある。幼稚園教育要領解説には、「教師自身も環境の一部である。教師の動きや態度は幼児の安心感の源であり、幼児の視線は、教師の意図する、しないに関わらず、教師の姿に注がれていることが少なくない」⁵⁾とある。また、保育所保育指針解説書にも「子どもは、身近な保育士等の姿や言動を敏感に受け止めている。保育士等は、自らが子どもに大きな影響を与える存在であることを認識し、常に自身の人間性や専門性の向上に努めるとともに、豊かな感性と愛情をもって子どもと関わり、信頼関係を築いていかなければならない」⁶⁾とあることから、保育者の姿は子どもに与える影響が大きいことが言える。aの姿は子どもの積極性、主体的な学びの姿勢を育むことができることが評価されていると考えられる。

b, c, d, e, fの特徴は、「子ども一人ひとり」に対応する姿である。このことは幼稚園教育要領の「幼稚園教育の基本に関連して重視する事項」の中の「一人一人の発達の特性に応じた指導」⁷⁾、また、保育所保育指針解説書にある「自分を肯定する気持ちは、保育士等が子ども一人一人を尊重し、温かい雰囲気の中で、その思いや欲求をありのままに受け止めるという関わりを重ねることで、子どもの中に芽生えていく」⁸⁾のように、「子ども一人ひとり」に丁寧に対応する姿は子どもの自己肯定感を育む上で大切であり、このことが評価されていると考えられる。

g, hの特徴は、大人との関わりが難しい子どもへの対応ができているということである。保育所保育指針の「保育所の目標」では「人との関わりの中で、人に対する愛情と信頼感、そして人権を大切にする心を育てるとともに、自主、自立及び協調の態度を養い、道徳性の芽生えを培うこと」⁹⁾とあり、人との関わりの中で子どもは成長することを念頭に置いた実践が評価されていると考えられる。

iの「着脱等、子どもが自分でしようとする時には（中略）見守ることができる」は、幼稚園教育要領解説には「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」¹⁰⁾とあり、保育所保育指針解説書には「子どもが衣類の着脱を自らしようとする時には、保育士等はゆとりをもってその様子を見守り、できないところを「こうしたらよいよ」と行為を言葉にしながら援助する」¹¹⁾とあることから、自立心を育む「見守り」の実践が評価されていると考えられる。

jは「子どもとの接し方もわかり」とある。保育所保育指針解説書には「保育士等は子どもと向き合い、子どもが時間をかけてゆっくりとその子どもなりの速さで心を解きほぐし、自分で自分を変えていく姿を温かく見守るといったカウンセリングマインドをもった接し方が大切である」¹²⁾とあることから、カウンセリングマインドをもって子どもと接することができることが評価されていると考えられる。

以上、「高い評価群」10名の自由記述はすべて肯定的評価であった。

2) 「中程度の評価群」

「中程度の評価群」23名のうち、空欄を除いた13名（k～w）の「子どもとの関わり」についての自由記述を表2に示した。

表2 「中程度の評価群」の「子どもとの関わり」に関する自由記述

就職園	「中程度の評価群」の自由記述
k	具体的な言葉掛けができる。集団になかなか入れない子に寄り添い関わるができる。
l	一緒に毎日遊べるのが子どもたちにとってもうれしいようです。
m	子どもに対しては、明るく元気に接してくれている姿が見られる。
n	園児と明るい笑顔で接している。
o	子どもに積極的に話しかけている。
p	優しい雰囲気作りをし、接しています。
q	受け持っている子どもを中心に自然なかかわり、笑顔が見られるようになった。
r	少し雑と思われる所もあるが、自分で考え、園児の気持ちによりそえるよう努力している。
s	本人の周囲に小さい子どもがいない環境で、始めは戸惑っている様子があったが、向き合うことに力を注いでいた。本人なりに一生懸命関わっていると思う。声掛けの仕方等課題はあるが、おおむね良好である。
t	きちんとさせようとするあまり、口調がきつくなりがちですが、子どもが好きなんだなとうことは感じます。
u	日頃子どもに優しく接しているが、時折感情的になることがある。
v	関わりに偏りがある。乳児を抱っこしたり、病状の重い児のそばについてあげることは積極的だが、それ以外は消極的な関わりに感じる。
w	子どもをよく観察していますが、動揺して慌てることがあると、言葉が足りなくなり遊びを遮ってしまい子どもが驚くことがあります。

kは「高い評価群」のg、hと同様に関わり方ができている。

l、m、n、o、p、qも子どもとの接し方が肯定的に評価されている例である。lの「子どもたちにとってうれしい」は、保育所保育指針解説書に「楽しさや嬉しさを味わうには、保育士等や友達との間に安心して話せるような雰囲気があることや、言葉を交わす相手への安心感と信頼感が必要である」¹³⁾とあるように、子どもとの間に信頼関係が築けていることが評価されていると考えられる。mの「明るく元気に接して」、nの「明るい笑顔で接して」、pの「子どもを中心に自然な関わり」、qの「優しい雰囲気づくり」は、保育所保育指針解説書に「保育士等は、子どもが言葉を交わしたくなるような信頼関係を築くとともに、子どもが挨拶の心地よさを感じたり、挨拶に応じたくなったりするよう、明るく和やかな雰囲気となるよう心がけることが重要である」¹⁴⁾とあるように、保育者が作り出す雰囲気は子どもとの信頼関係を築く上での大切なことであり、そのことが評価されていると考えられる。

oの「積極的に話しかけている」は、保育所保育指針解説書に「保育士等は、子どもが自分の居場所を見だし、好きな遊具で遊ぶなど、環境にじっくりと関わるができるよう積極的に援助することが大切である」¹⁵⁾とあるような、子どもたちに対する姿勢が評価されたのではないかと考えられる。

rの「少し雑と思われる所もあるが、自分で考え、園児の気持ちによりそえるよう努力している」は、保育所保育指針解説書に「子どもの情緒の安定を図り、その心の成長に寄り添いながら、子ども主体の保育を実践していくことが大切である」¹⁶⁾とあるような、子どもに寄り添う姿勢がほぼ肯定的に評価されている。

s「始めは戸惑っている様子があったが、向き合うことに力を注いでいた。(中略)声掛けの仕方等課題はあるが、おおむね良好である」は、保育者保育指針解説書に「保育士等が子どもと向き合う中で、自らの思いや願いを子どもに返していくことにより、子どももまた保育士等の存在を受け止め、その気持ちを理解するようになる」¹⁷⁾とあるように、子どもと向き合う姿勢は子どもとの信頼関係を築く上で大切であり、声掛けに課題はあるものの良好だとほぼ肯定的な評価をされている。

一方、t, u, v, wは保育者としてはあってはならない姿勢である。t「口調がきつくなりがち」、u「時折感情的になることがある」は子どもに威圧感や恐怖感を生じさせ、v「関わりに偏りがある」、w「遊びを遮ってしまい」は戸惑いを与えてしまうため、子どもの健全な発達を阻害する要因ともなり得る。幼稚園教育要領解説にあるように、「幼児期は、信頼や憧れをもって見ている周囲の対象の言動や態度などを模倣したり、自分の行動にそのまま取り入れたりすることが多い時期¹⁸⁾であることから、「教師は自らの言動が幼児の言動に大きく影響することを認識しておくことが大切¹⁹⁾である。また、保育所保育指針解説書でも、「様々な場面での大人の様子を観察し、そのイメージを取り込んで、口調や動作、行動を模倣したり、ままごとやお店屋さんごっこなどのごっこ遊びを楽しんだりする²⁰⁾とあることから、卒業・修了生の子どもに対する言動が子どもに及ぼす影響が懸念される。短大でも、この結果を在校生にフィードバックし、幼稚園教育要領や保育所保育指針の観点から、どのような関わり方が適切なのかを身に付けさせていく必要があると考える。

以上、「中程度の評価群」に対する自由記述を見ていくと、9名については肯定的及びほぼ肯定的な評価であったが、4名については否定的な評価であった。

3) 「低い評価群」

「低い評価群」6名のうち、空欄を除いた3名(x~z)の「子どもとの関わり」についての自由記述を表3に示した。

表3 「低い評価群」の「子どもとの関わり」に関する自由記述

就職園	就職園
x	子どもが集まってきて過ごしやすい環境となっている。
y	4月当初は園児ひとり、ひとりに対して、自分の担当児のみしか見れてないことが多かったが、今は少し改善されてきている。
z	ただすわって抱くだけ。本人いわく、「私の言う事は聞いてくれない」

xは「子どもが集まってきて過ごしやすい」と肯定的な評価である。また、yは「自分の担当児のみしか見れていない」ことが指摘されている。しかし、「今は少し改善されている」とあり、肯定的評価に繋がることを期待したい。

一方、zは「ただすわって抱くだけ」であることが指摘されている。この自由記述の内容からは保育職に携わる熱意が全く感じられない。保育職に適性がないことも考えられることから、在学中に面接等を通して進路変更をすべき事例だったと考えられる。

以上をまとめると、自由記述の肯定的評価の合計は20名、否定的評価は6名であり、正確二項検定により、肯定的評価が多い($p < 0.01$)ことから、本学の「子どもとの関わり」についての学習成果はある程度達成できたと考えられる。この結果を短大の教育活動にフィードバックするとともに、否定的評価を受ける卒業・修了生がいなくなるよう、改善していく必要があると考える。

II 採用するにあたって

(1) 採用の際、何を重要視するか

この設問は、「採用の際、何を重要視されていますか。重要度の高いと思われるものを下記の中から選んで、枠内にご記入ください。7枠すべてを埋める必要はありません。」であり、その項目はa学歴・学校名、b人柄、c貴園への実習経験、d熱意・意欲、e縁故、fピアノ・楽器、gその他である。3園が2名、1園に3人の卒業・修了生が同時に採用されていることから、同一コメントの5件を除いた44園を対象として分析した結果を図4に示した。

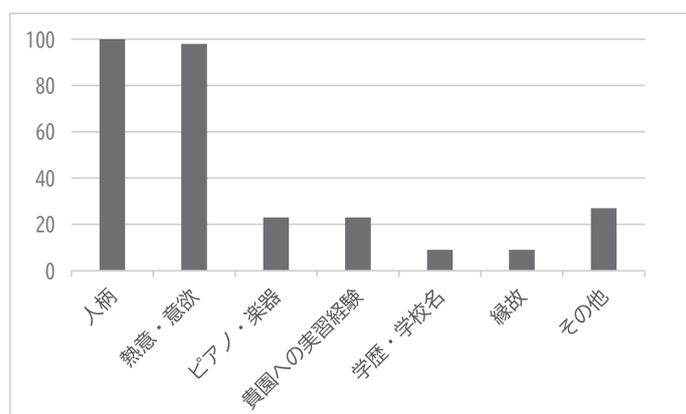


図4 採用の際に重視する項目の割合 (n=44)

重要視する項目を選択した就職先の割合が高い順に並べると「人柄」100%、「熱意・意欲」98%、「その他」27%、「ピアノ・楽器」23%、「貴園への実習経験」23%、「学歴・学校名」9%、「縁故」9%であった。第1位の「人柄」と第2位の「熱意・意欲」は前年度の調査²¹⁾と全く同一であり、学生の人柄が重視されていることが示唆された。「その他」は「リーダー性、積極性、創造性、努力」「人との関わり方」「コミュニケーション力」「基礎学力・メンタル」「実績（アルバイト経験）」「家庭状況（独身かなど）」「他園での実習経験、健康状態、志望動機」「子どもへの接し方、子ども観」「得意分野がある」「英語力、学校でカナダへの短期留学経験」があった。

(2) 人物について何を重要視するか

設問は「人物について、何を重要視されていますか。重要度の高いと思われるものを下記の中から選んで、枠内にご記入ください。8枠すべてを埋める必要はありません。」であり、項目はa積極性、b協調性、c責任感、d自主性、e素直さ、fコミュニケーション能力、g行動力・実行力、hその他である。これも(1)と同様、44園を対象に分析した結果を図5に示した。

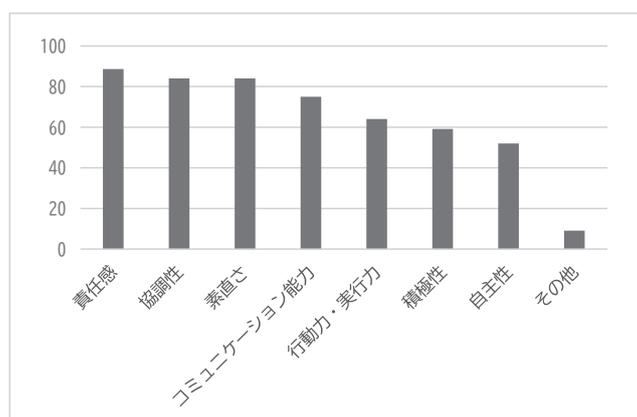


図5 重視する人物の項目の割合 (n=44)

「責任感」89%、「協調性」84%、「素直さ」84%、「コミュニケーション能力」75%、「行動力・実行力」64%、「積極性」59%、「自主性」52%、「その他」9%であり、前年度の調査²²⁾とほぼ同様であったが、「責任感」の割合が高かった。これは、保育者の早期離職が増えている現在、社会人としての「責任感」が求められていると考えられる。「その他」には「共感力」「笑顔・明るさ」「向上心」「忍耐力」「気付き力/問題発見力」が記載されていた。

(3) 求められる資質・能力

1) 「就職前に身に付けてほしい能力」自由記述の分析

この設問は「採用するにあたって、就職前に身に付けてほしい能力について具体的にお書きください」であり、その自由記述と本学の DP との関係性を分析した。

DP (ディプロマ・ポリシー) とは、学位授与の方針を意味し、学生が卒業するときに、最低限必要とする能力を明確化したものである。本学ではそれを「23の具体的な資質・能力」と紐づけている。それを示したのが表4である。「就職前に身に付けてほしい能力」は「就職前」が意味しているように、それは本学の卒業時に身に付けておくべき能力=DP に他ならない。

そこで、自由記述の40文例 (同一書き込み、空欄を除く) について、KJ 法を用いて54個の具体的な資質・能力を切り出し、それを「23の具体的な資質・能力」にあてはめ、DP①～⑤に該当させた個数を図6に示した。

表4 本学 DP と23の具体的な資質・能力

DP	身に付けるべき23の具体的な資質・能力
①【知識・理解】	「2. 基礎英語」
	「3. 保育に関する情報の理解力」
	「19. 専門基礎知識」
	「20. 幅広い教養・一般常識」
②【思考・判断】	「4. 論理的思考力」
	「5. 計画行動力」
	「11. 情報の収集・整理・読解力」
	「13. 問題解決力」
③【技能・表現】	「6. 伝える力・表現力」
	「8. 論理的文章力」
	「21. パソコン利用・資料作成力」
	「23. ピアノ伴奏力」
④【関心・意欲】	「12. 自己把握力・自己理解力」
	「16. 自学・自習力」
	「7. 自分の将来を考える力」
	「10. 粘り強さ・持続力・集中力」
	「1. チャレンジ精神」
⑤【態度】	「9. 自信・自己肯定感」
	「17. 異文化理解・尊重」
	「22. 愛と奉仕」
	「18. 地域貢献」
	「14. 協調心・協働力」

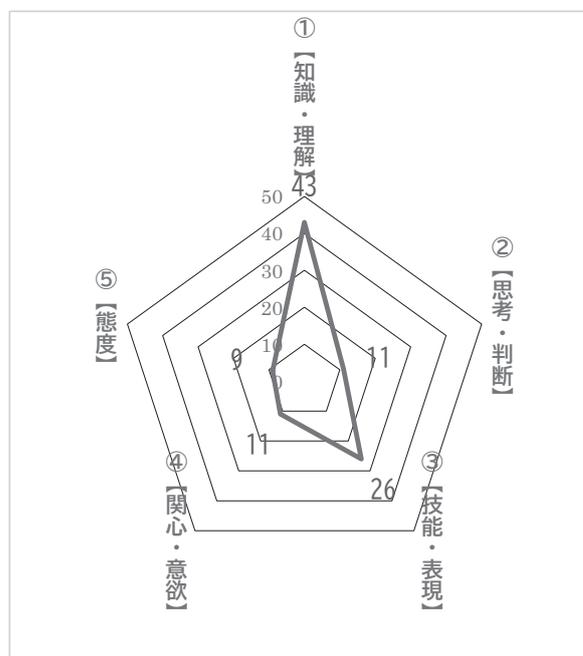


図6 就職前に身に付けてほしい能力と本学 DP との関係性 (n=54)

「就職前に身に付けてほしい能力」が含まれる DP を割合の高い順に並べると、DP①【知識・理解】43%、DP③【技能・表現】26%、DP②【思考・判断】11%、DP④【関心・意欲】11%、DP⑤【態度】9%の順であった。特に、「保育に関する情報の理解力」「専門基礎知識」などが含まれる DP①【知識・理解】と「伝える力・表現力」「ピアノ伴奏力」などが含まれる DP③【技能・表現】の合計は全体の約7割を占め、就職先がこれらを保育者として仕事をする上で重視している能力だと考えていることが明らかになった。

2) 「保育者として必要な資質」の自由記述の分析

設問は「採用するにあたって、保育者として必要な資質について、具体的にお書きください」であった。

1)と同様、同一就職先の書き込みや空欄を除いた自由記述40文例について KJ 法を用いて語句73個を切り出し、「23の具体的な資質・能力」にあてはめ、DP①～⑤に該当させた個数を図7に示した。

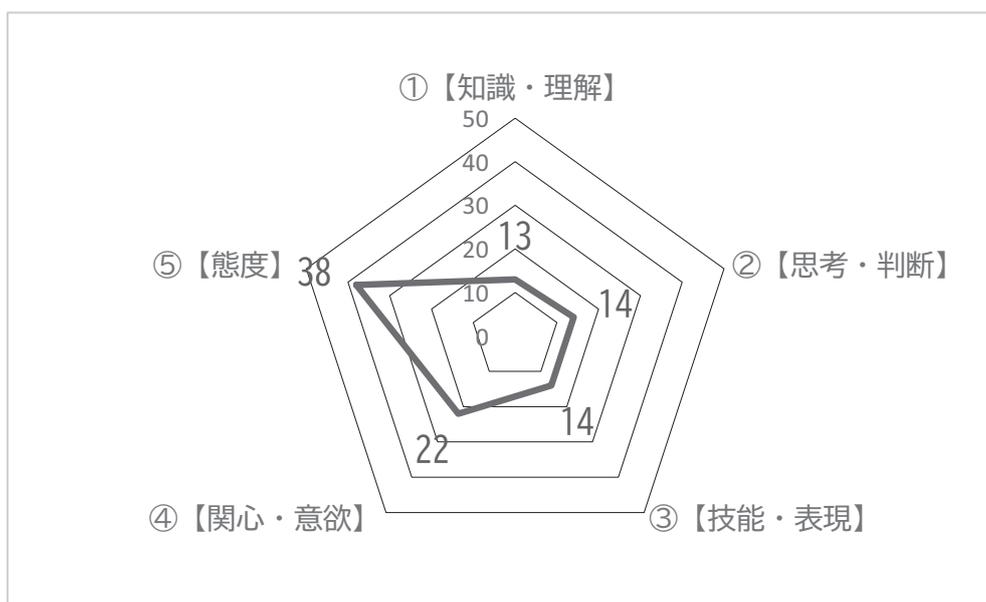


図7 保育者に必要な資質と本学 DP との関連性 (n=73)

「保育者に必要な資質」が含まれる DP を割合の高い順に並べると、DP⑤【態度】38%、DP④【関心・意欲】22%、DP③【技能・表現】14%、DP②【思考・判断】14%、DP①【知識・理解】13%の順であった。特に、「愛と奉仕」「協調心・協働性」などが含まれる DP⑤【態度】と「粘り強さ・持続力・集中力」「自己把握力・自己理解力」などが含まれる DP④【関心・意欲】の合計は6割を占めていることから、就職先が保育者として必要であると考えられる資質は、本学 DP のうち、⑤【態度】と④【関心・意欲】であることがわかった。

3) 「幼稚園教諭に求められる資質能力」

教育基本法研究会 (2007)²³⁾によると、「資質」とは「能力や態度、性質などを総称するものであり、教育は、先天的な資質を更に向上させることと、一定の資質を後天的に身につけさせるという両方の観点をもつものである」という。これを受け、「資質」は「能力」を含む広い概念として捉えられている²⁴⁾。このことを保育者養成短期大学の役割から捉え直すと、学生が先天的に持っている「資質」をさらに伸ばし、保育者として必要な一定の「資質」を後天的に身に付けさせることが求められていると解釈できる。

保育教諭養成課程研究会 (2017)²⁵⁾は、「幼稚園教諭に求められる資質能力」のうち、養成段階では「幼稚園教育についての基礎的な知識と理解、技能を修得することが課題であるが、これらの修得過程を通して「実習などいろいろ大変だが、やっぱり子供が好き」という子供に対する温かな感情や関心をもつことである」と述べている。これを本学の DP から捉え直すと、「基本的な知識と理解、技能」は DP①【知識・理解】、DP③【技能・表現】であり、「温かな感情や関心をもつこと」は DP⑤【態度】、DP④【関心・意欲】であると言える。

このことから、本学の DP は就職先が求める資質・能力の上位項目とも、「幼稚園教諭に求められる資質能力」とも一致していることが明らかになった。

まとめ

- (1) 就職先からの本学卒業・修了生の勤務状況について「子どもとの関わり」、「勤務態度」、「職員間の人間関係」、「保護者との関わり」、「事務処理」、「教材の工夫」、「実践的能力」、「指導計画立案」の8項目に関して、“まあできている”以上をつけた就職先は59~88%であったことから、本学の学習成果はほぼ達成されていると判断できる。

- (2) 本学卒業・修了生のクラスタ分析による「高い評価群」(n=20)、「中程度の評価群」(n=23)、「低い評価群」(n=6)の「子どもとの関わり」に着目し、その自由記述の内容を分析した結果、「高い評価群」では合計10名が肯定的評価、「中程度の評価群」では9名が肯定的評価、4名が否定的評価をされていた。「低い評価群」では1名が肯定的評価をし、2名が否定的評価をされていた。合計すると、自由記述での肯定的評価は20名、否定的評価は6名であり、全体として肯定的評価が多く、「子どもとの関わり」についての学習成果はある程度達成できていると判断できる。
- (3) 採用するにあたって重要視することは、昨年度の調査²⁶⁾とほぼ同様の結果であった。
- (4) 求められる資質・能力についての自由記述と本学 DP との関連性と分析した結果、約7割の就職先が求める能力は、本学 DP の①【知識・理解】と DP③【技能・表現】に一致した。また、約6割の就職先が求める資質は、本学の DP⑤【態度】と DP④【関心・意欲】に一致した。また、それは「幼稚園教諭に求められる資質能力」とも一致していた。

最後に、以上の結果を短期大学の教育活動にフィードバックさせる方法を考えたい。例えば、教職課程の「学びの集大成」である「保育・教職実践演習(幼)」や、将来のキャリアについて考える「キャリアデザイン」の授業において、「子どもとの関わり」の自由記述にあるような肯定的評価を紹介し、それがなぜ高い評価につながっているのかを理解させるとともに、否定的評価の内容も授業で扱い、そのような保育者の行動が子どもに対していかに悪影響を及ぼしてしまうのかを考えさせていく必要がある。このように、本学卒業・修了生の学習成果に対する第三者からの評価を在学生への指導に活用することにより、「教育の質保証」に繋げていきたい。

引用文献

- 1) 中央教育審議会(2018)「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」
https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou_01-100006282_1.pdf
- 2) 入江和夫・相澤京子・大見由香・中村麻衣子・福地昭輝・小林真由美・田中由起子(2018). 保育者養成短期大学卒業生に求められる学習成果の分析～平成27年度生の就職先アンケートから～. 鶴川女子短期大学紀要, 36, 81-91
- 3) 本学では平成29年度から専攻科が新設されたため、卒業生のほかに、専攻科修了生についても分析対象とした。
- 4) 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－幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える－」(Ⅱ 幼稚園教諭に求められる資質能力と教員養成段階に求められること)
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2017/05/19/1385791_5.pdf
- 5) 文部科学省(2018)「幼稚園教育要領解説」p28
https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf
- 6) 厚生労働省(2018)「保育所保育指針解説書」p30
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf>
- 7) 前掲5) p32
- 8) 前掲6) p120
- 9) 前掲6) p19
- 10) 前掲5) p157
- 11) 前掲6) p138
- 12) 前掲6) p231
- 13) 前掲6) p173
- 14) 前掲6) p165

- 15) 前掲 6) p294
- 16) 前掲 6) p44
- 17) 前掲 6) p45
- 18) 前掲 5) p15
- 19) 前掲 5) p110
- 20) 前掲 6) p158
- 21) 前掲 2)
- 22) 前掲 2)
- 23) 教育基本法研究会 (2007) 『逐条解説 改正教育基本法』 第一法規株式会社 p33
- 24) 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会 (2014) 「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—」 p 3
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf
- 25) 前掲 4)
- 26) 前掲 2)

保育者養成校での行事が学生のどのような能力を育てるのか

— 付：2018年度文化祭アンケート結果報告 —

Student Skills Cultivated Through School Events at an Early Childhood Educator Training Institution

相澤京子 入江和夫 中村麻衣子 大見由香

はじめに

昨今の保育現場では、保育者不足とともに、その離職率の高さが大きな問題となっている。2017年度より保育士等の処遇改善が行われているものの、功を奏しているとは言い難いのが現状である。保育士を対象とした調査では、6割以上の保育者が園内の人間関係で悩んでいるとの報告もある（黒澤ら、2016）。また、加藤ら（2012）は新任保育者の困難さやメンタルヘルスに関する先行研究を概観した結果、特に新任保育者は園長や先輩保育者等との人間関係に困難を抱きやすく、それを理由に退職を考える場合が多いことを指摘する論文が複数あったことを述べている。このように、保育現場では保育者の資質能力として、専門的知識や責任感、愛情などのほかに人間関係を構築する力が求められていると言える。保育者養成校に限らず様々な大学で、人間関係力の育成に関する実践が授業あるいは授業以外の活動において多様な形で行われていることが報告されているが（加藤ら、2019）、それを参考にしながら、それぞれの大学の特徴を鑑み、実行可能な方策を考える必要がある。

本学の学生の学修成果の経時変化を分析した結果によると、ディプロマポリシー（学位授与の方針）のうち、「社会的スキルを身につけ、他者と円滑なコミュニケーションができる」を構成する資質・能力のうち、「伝える力・表現力」「パソコン利用・資料作成力」「ピアノ伴奏力」が向上したこと、「常に愛情を持って他者に奉仕することができる」を構成する資質・能力のうち、「協調心・協働力」が向上したことが指摘されている（入江ら、2019）。これらのうち、「伝える力・表現力」と「協調心・協働力」は人間関係を構築する力と深く関係すると考えられる。では、これらの能力は大学生活のどのような場面を通して育成されたのであろうか。

そこで本稿では、保育者を目指す学生の資質能力を養う機会として大学での行事に着目した。大学での行事は学生の主体的な活動が多く含まれることから、学生の資質能力をより高められる可能性があると考えたからである。その中でも文化祭を取り上げ、この行事が学生のどのような能力の向上に寄与しているのかを考察したい。

なお、2018年度文化祭アンケートの分析結果もあわせて報告する。

行事の概要

本学の文化祭は例年11月に開催されている（図1）。特に2日目は、学生の家族や友人だけではなく、附属幼稚園の園児や高校生も多く来場する。このことを踏まえ、ステージ発表・展示（教室企画）・飲食（模擬店）の中から2つの催しをクラス企画として行うことを必須としている（図2）。このクラス企画は各クラスから2名ずつ選出された文化祭実行委員が中心となって企画・運営し、担任教員はアドバイザーとして関わっている。

文化祭1日目は午前中に音楽関係の授業として音楽研究発表とカルテット アネーロ コンサート、午後は文化祭実行委員会企画（2018年度はビンゴ大会）が行われる。2日目は1限（9:10～10:40）に「キャンパスライフデザイン」（1年生）、「キャリアデザイン」（2年生）の授業として、クラス企画のプレゼンテーションを行った後、クラス企画の時間となる。この時間には授業やクラブ活動の発表や展示、公募企画も行われる。その中でもパネルデザインコンテストは本学の恒例イベントであり、1年生が「幼児造形」の授業でグループ製作したパネルの中から最も良いものを投票で決定するというものである。また、授業で製作し

た作品を展示する学習展示・美術展示、「児童文化」の受講生が担当した「かこさとしの世界」展やマザー・テレサ展などの展示は2日間通して開催された。



図1 2018年度文化祭ポスター

プログラム

1日目 11月9日(金)

- 音楽研究発表 10:05~11:35 320教室
郵50集会、1000 オープニング
- カルテット アネーロ コンサート
11:40~12:15 320教室
- ピンゴ大会 14:00~15:30 320教室
- 飲食関係
ブルちかんおでん 12:30~ マリアホール
ゲーティング・ハッピーカフェ 12:00~15:00 3号館・5号館の2階廊下
エッセン 12:00~13:00 5号館北側の駐車場
- 展示ほか
学習展示・美術展示 10:00~16:30 120教室
パネルデザイン展示 10:00~16:30 1号館1階廊下
かこさとしの絵本 10:00~16:30 313教室・図書館
マザー・テレサ展 10:00~16:30 図書館
忘れない! 東日本大震災一周年忌日追悼コーナー 18:00~19:30 図書館

2日目 11月10日(土)

- キャリアデザイン 9:10~10:00 320教室
- 飲食関係 10:30/11:00~14:30 マリアホール、グリーンフロア、ラーニング・コモンズ
学生による模擬店
トッポギ、ポップコーン、チョコロス、ピザ、フライドポテト、ワランクフルーツ、フルーツポンチ、
ナゲット、ホットケーキ、チョコバナナ、
ドリンク類 [ジュース、お茶、コーヒー、サイダー]、
学生会による販売 クッキー、おかし、おにぎり、
ブルちかんおでん
ゲーティング・マリオンクレープ、フレンチのセギユレ、Kata-Shokku、ラ・ブリランテ
クレープ、ビーフストロガノフ、カレー、シカゴ風バーベキュービーフワイズボール、パンほか
- クラス企画 10:30~15:30 121,122,311,312,521,523教室
ミステリーゲーム、緑日(謝辞ほか)、フェリス・ボディペイント、おばあちゃん家(伝承遊び)、
えんじら(ふよふよすくい)的あてほか、サイエンスランド(スタイル・ブック作り)
- ステージ発表 13:30~15:30 体育館
公基企画:ダンス・歌・朗読劇・デュエット
- 展示ほか
ミニシアター 11:00~13:30 313教室
学習展示・美術展示 10:00~15:30 120教室
パネルデザイン展示 10:00~15:30 1号館1階廊下
かこさとしの世界 10:00~15:30 313教室・図書館
ミステリーゾーン 10:30~15:30 5号館2階廊下
楽園の心 11:00~13:00 スタラホール
音楽ヨガ 11:00~14:30 サニークラス(雨天の場合:330教室)
バザー 11:00~15:30 スタラホール
マザー・テレサ展 10:00~15:30 図書館
忘れない! 東日本大震災一周年忌日追悼コーナー 10:00~15:30 図書館
環境省作品展在学協会協賛展示 10:00~15:30 525教室
清水建設 greenista 環境省協賛コーナー 10:00~15:30 1号館西側の中庭

特別企画 ホームカミングデー	10:00~14:00	123教室
進路相談コーナー	1号館1階	第一会議室

図2 2018年度文化祭プログラム

アンケート調査の概要

- 対象者 都内T短期大学1年生91名(回収率85.8%)
- 調査月日 2018年11月20日
- 調査方法 「国語」の授業において、調査についての説明をした上で質問紙を配布、回収した。

結果と考察

1. 文化祭で育まれた力

文化祭によって育まれた力について、自由に記入してもらった結果を図3にあげた。アンケート用紙には最大5つまで回答できるように回答欄を設けたが、ここでは1つ目に書かれた回答のみを抽出し、分析に用いた。

回答が最も多かったのが、「協力する力」の26名(28.6%)と同じカテゴリーに分類できる「協調性」が10名(11.0%)、「協同性」が3名(3.3%)であった。また、「コミュニケーション力」と回答した学生も9名(9.9%)いた。一方、記載のなかった学生が21名(23.1%)いたことにも注目しなければならないと考える。

また、文化祭によって育まれた力の理由について書かれた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ェア「KHCoder」を用いた)。最も出現回数が多い語は「協力」(24回)、以下、「話す」「人」(各11回)、「クラス」(9回)であった。また、抽出語を共起ネットワークにして示したの

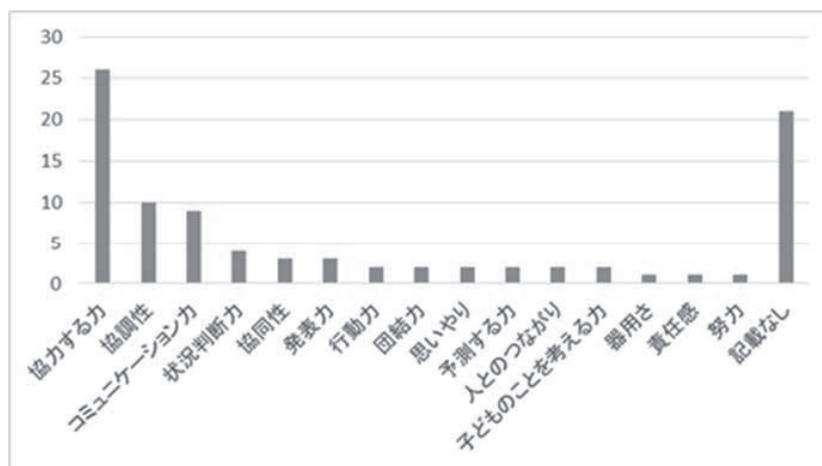


図3 文化祭で育まれた力 (n=91)

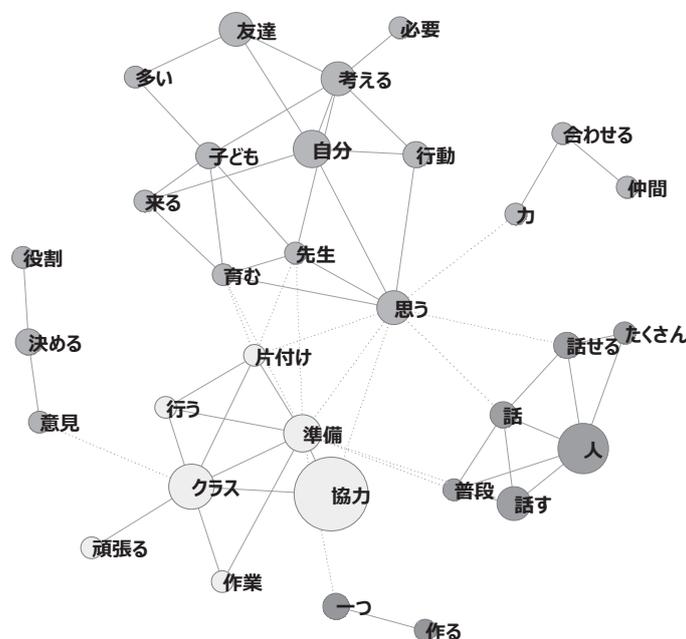


図4 文化祭で育まれた力の理由の共起ネットワーク

が図4である。

ここからは、「協力」と「クラス」、「人」と「話す」が共に使用されていることが分かる。例えば、「初めてのクラスでの大きな協同作業で準備から協力してできた」「クラス皆で一つのものをよりよいものにしようと協力したから」「クラスみんなで協力して、準備や片付けを行ったから」との記述が見られた。先述したように、本学学生の「協調心・協働力」は1年時から卒業時で比較すると向上したことが指摘されている（入江ら，2019）。文化祭での経験がこのような「協力する力」を育成する機会の一つになっていることは間違いのないであろう。

また、「準備など普段関わりのない人とも話しながら協力できた」「普段話さない人とも話さざるをえない状況で話すから」「あまり話をしたことのない人とも話した」「店客で色々な人と少しだけ話した」「話をしたことない人と話せたし、協力できたと思ったから」との記述も見られた。これらの記述から、文化祭は普段の大学生活では関わることが少ない人とも関わるきっかけになっていることがうかがえる。そのた

め、文化祭は「伝える力・表現力」、言い換えれば「コミュニケーション力」を養う機会にもなっていたと言えよう。「コミュニケーション力」は、保育者に不可欠な力であると認識しているにもかかわらず、苦手意識を持つ保育者志望学生が多いこと、養成段階で習得させるべき力であることがすでに指摘されている（小川，2011）。そのため、保育者養成校において意図的に学生同士が関わる機会を設け、人間関係力を向上させることが必要であるとされている（永淵，2016）。本稿でも、「コミュニケーション力」を中心とする人間関係力を養う機会の一つとして、文化祭を位置づけることができると考える。

また、4分の1の学生は文化祭で育まれた力の記載がなかった。このことから、育成された能力を学生自身が自覚するための仕掛けも必要であると考ええる。

2. 文化祭への参加度

(1)文化祭の準備に対する参加度

表1 文化祭の準備に対する参加度 (n=90)

	人数	割合
1 すべて参加した	35名	38.9%
2 ほとんど参加した	31名	34.4%
3 半分程度参加した	18名	20.0%
4 あまり参加しなかった	4名	4.4%
5 全く参加しなかった	2名	2.2%
※記載なし 1名		

「すべて参加した」「ほとんど参加した」学生を合わせると7割以上であることから、参加度は比較的高いと思われる。これは、文化祭の直前1週間は基本時間割を変更し、ホームルームの時間を置くなど、学生が文化祭の準備に参加するための仕掛けがあるからだと考えられる。

(2)文化祭当日の参加度

表2 文化祭当日の参加度 (n=87)

	人数	割合
1 すべて参加した	73名	83.9%
2 ほとんど参加した	11名	12.6%
3 授業のみ参加した	2名	2.3%
4 全く参加しなかった	1名	1.1%
※記載なし 4名		

「すべて参加した」「ほとんど参加した」学生で9割以上であることから、文化祭当日の参加度も高いと思われる。これは、文化祭が開催される2日間とも1限に必修の授業を置いたことから、参加度もおのずと向上したのだと考えられる。しかし、文化祭は学生主体の行事であるため、このような仕組みをとらなくても参加度を高く保てる工夫が必要であると考ええる。

3. 各イベントに対する感想・意見

(1) クラス展示（自分のクラス以外）（n=78）

印象に残った企画についての感想（「おばけやしきが想像以上にこわかった」「おばけやしきがクオリティー高かった」「ボディーペイントのクラスは好きなペイントをしてくれてとても楽しめた」）が多く見られた。その他、「自分たちが主ではなく、子どもたちを主にしているのが良いと思った」「子どもも大人も楽しめるようなやつが多くて良かったと思いました」等、自分たちだけでなく、多数来場する子どもたちのことを考えて企画がされていることが肯定的な評価につながっていた。否定的な評価はほとんどなかったものの、「見に行くことができませんでした」「忙しくて行ってないです」等、自分たちのクラスの運営などで忙しく、他のクラスの展示を見に行くことができなかったという回答が22名（28.2%）あったことから、文化祭全体の企画数や開催時間など、全体の計画の見直しが必要であることが示唆された。

(2) 学生模擬店について（自分のクラス以外）（n=81）

ほとんどの学生が美味しかった食べ物の名前を挙げていた。また、「各クラスいろんな工夫をされていてすごいと思った」「子どものための工夫などもされていてとても良いと思った」「衛生面を考えてマスクなどを準備しているのがすごく良いと思う」等、食べ物をただ売るだけでなく、様々な配慮がされていることに対して肯定的な評価をしているものも見られた。その中で、少数意見ではあるが、「売り子の態度が悪いところがあった」という声もあった。文化祭前に試食は実施しているが、接客については特に指導をしていないため、今後検討が必要だと思われる。

(3) ステージ発表（公募企画）（n=80）

「ダンスがすごくて圧倒された」「ダンスがかっこ良くて、結構盛り上がっていて、楽しかった」「ダンスがすごくよくて思い出になった」等、ダンスの発表に対する肯定的な評価が多く見られた。否定的な評価はなかったものの、クラス展示と同じように、自分たちのクラス企画の運営などで忙しく、ステージ発表を見に行くことができなかったという回答が22名（27.5%）あったことから、文化祭全体のスケジュールの見直しが必要であることがここからも示唆された。

(4) ビンゴ大会（文化祭実行委員会企画）（n=77）

ビンゴの景品に対する肯定的な評価が多く見られた（「景品が豪華で参加したくなるような内容でした」「こんな豪華な景品がかかったビンゴ大会ははじめてだったので楽しかったです」）。また、「当たらなかった人への配慮もとても良かったです」「当たらない子にもおかしを配るとかがあって良かった」等、ビンゴが完成しなかった学生にお菓子を配布したことへ肯定的な評価が見られた。このビンゴ大会が盛り上がったことは「当たらなかったけど盛り上がった」「めっちゃ楽しかったし、当たって嬉しかった」等の感想からもうかがえるが、ビンゴ大会を運営していた2年生の文化祭実行委員に対しては「上手く仕切れていなかった」「2年生の態度が良くなって気になりました」「楽しかったけれど先輩がすこしこわかった」等の否定的な評価も見られた。また、14名（18.2%）の学生は不参加だった。

(5) 学習展示・美術展示（n=65）

記載のあった65名のうち、40名（61.5%）が見学していないとの回答であった。その理由は「見る時間がなかった」ということもあるだろうが、開催場所の再検討や宣伝の工夫も必要だと思われる。見学した学生に関しては肯定的な意見がほとんどであり、「どの作品も子どものことを考えているものだったので、とても参考になりました」「みんなそれぞれ想像力豊かで、見て楽しい気持ちになる作品ばかりでした」「上手い人がいて、負けていられないなと思いました」「自分のがいくつか飾られていて、頑張ったかいがあった」等、友人や自分の作品から刺激を受けたという感想が見られた。

(6) パネルデザインコンテスト (n=73)

それぞれの作品については、「他の作品を見て、このような素材はこのような使い方があるのだと思えて良かったです」「一つ一つの班の個性が出ていて良いと思った」「みんなそれぞれ創意工夫されていて、自分でも考えられないようなデザインですごいと思いました」等、自分たちも作品を製作したからこそその肯定的な評価が多かった。投票方法に対しては、「学生も全員投票できる形だったので全員が参加できるという点が良かったと思います」という意見があった一方、「投票数が全体的に少なかった」「シールをなくして投票できなかった」「シールだけではズルしてそう」等の否定的な記述もあることから、今後検討していかねばならないと考える。また、「自分たちのが選ばれなくて悲しかった」「自分たちのが一番だと思ってたのに残念です」等、投票結果に関する感想も見られた。

4. 全体を通して

(1) 良かったこと (n=75)

記載のあった75名のうち、27名(36.0%)の学生が「楽しい」という語を記述していた。例えば、「一人一人楽しみながら、自分の仕事をしっかりとやり、とても良い文化祭になったと思う」「思ったよりも、皆、楽しんでいました」「クラスの子と協力でき、何事にも楽しめたこと」等の感想があった。また、「普段会話さない子と話すことができよかったです」「普段話さない子とも話せ、人間関係が広がったと思います」等の感想もあり、ここからも文化祭を通して人間関係を構築する力が養われたことがうかがえる。

(2) 反省・改善点 (n=62)

幅広い内容について記述されているため、カテゴリーに分類した。まず、準備・片付けについては「準備に時間がかかりすぎてしまった。片付けを他の方に手伝ってもらったので、反省したいです」「準備に時間がかかってしまったので、もう少しコンパクトにしたかったです」「床をよごしてしまって、片付けが大変だった」等の記述が見られたが、これはすべてクラス企画にお化け屋敷を行ったクラスの学生のものであった。クラス内の協力体制については「中々手伝ってくれない人が多く、本番に間に合わないと思い、手伝ってほしいと言っても最後まで手伝ってくれなかった」「途中で帰ってしまう人がいた」「当日だけくる人がいたこと」「やる人だけ動いてあとはなーなーになってるのは違うし、ならやらなければいい」等の記述が見られた。クラス企画の運営に対して主体的に参加している学生とそうでない学生との温度差は大きいと、全員が主体的に参加できるような仕組みが必要であると考えた。上級生との関わりについては「隣の部屋と被ってひと悶着あったらしい」「2年生に文句を言われ少し言い返してしまった」等の記述が見られた。文化祭は同じクラスの学生だけでなく、他のクラス・学年の学生とも交流する貴重な機会であるはずなのだが、マイナス面がでてしまい、残念であった。模擬店などの飲食関係については「予想以上の売れ行きだったのでもう少し考えておくべきだったと思った」「どれくらいの量かわからなくて、午後は足りなくなってしまったこと」等の記述が見られた。飲食の販売数についても例年の販売数などからあらかじめ予想しておくことが求められよう。見学の時間配分については「時間がなくてBodyPaintしかできなかった」「他のクラスのもの食べる時間がなかった」「あまり他クラスの物などの所へまわることができなかった」等の記述が見られた。先述したように、文化祭全体のスケジュールや企画数の見直しが求められるが、それだけでなく、クラス内の仕事分担の工夫も必要であろう。全体の運営については「先生にももっと参加してほしい」「もっと装飾のクオリティーを上げるべき」「できたら、振替休日がほしかったです」等の記述が見られた。

おわりに

本稿では、保育者を目指す学生の資質能力を養う機会として大学行事に着目し、行事の運営が学生のどのような能力向上に寄与しているのかを考察した。その結果、学生の「協力する力」と「コミュニケーション力」が文化祭を通して育成されていることが明らかになった。これらの能力は保育者に求められている人間関係を構築する力の基盤となる能力である。このことから、文化祭は学生が保育者の資質能力を身につけることのできる貴重な機会であると言える。

行事の概要にもあるように、本学の文化祭は学生主体の催しと教職員主体の催しとが混在している。そのため、教職員が学生に指示を出す場面も多くみられる。しかし、文化祭を通して学生のどのような能力を育成したいのかを教職員が共通認識し、学生が主体的に活動できるように教職員と学生の役割分担を明確化するなど、運営面で工夫していく必要があると考える。

保育者養成校に対しては、保育現場で即戦力となるような人材育成が求められている。しかし、本学のような短期大学において、2年間という短期間で学生の資質能力を向上させることは容易なことではない。そのため、大学生活のあらゆる場が学生にとっては学びになりうることを意識して、教職員は学生支援をしていくことが求められると考える。

引用文献

- 入江和夫・中村麻衣子（2019）. 鶴川女子短大における学修成果について～2017年入学生～ 鶴川女子短期大学FD・SD研修会資料
- 加藤由美・安藤美華代（2012）. 新任保育者の抱える困難に関する研究の動向と展望 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 151, 23-32.
- 加藤由美・安藤美華代（2019）. 大学生の人間関係力育成に関する研究の動向と保育者養成教育への活用に向けて 岡山大学教師教育開発センター紀要 9, 337-350.
- 黒澤祐介・服部敬子（2016）. 若手保育者が育つ保育カンファレンス—悩みとねがいに寄り添う園内研修—かもがわ出版 pp. 23-42
- 永渕美香子（2016）. 保育者養成校における人間関係力の育成 保育文化研究 2, 39-50.
- 小川房子（2011）. 笑顔あふれる保育者を育てるということ 諏訪きぬ（監修）戸田有一・中坪史典・高橋真由美・上月智晴（編著） 保育における感情労働—保育者の専門性を考える視点として— 北大路書房 pp. 155-156

教育者として育つこと・育てること

～宮崎清孝対話的授業論・社会文化的視点からの再考～

Reshaping Educators' Postures :
From the Lenses of Miyazakian Dialogic Pedagogy and Sociocultural Perspectives

長谷山康一 近澤友理 宮 有佳里

本稿は、子ども教育者（保育士・幼稚園教諭）を育成する女子短期大学において、大学教員が自らが受けた大学教育の経験を自己省察する中で、後進の教育者の育成への取り組みにおける意味付けの過程を考察するものである。教育者を全人的（educator as a whole person）に捉える、個々のこれまでに「生きてきた経験」（lived experiences）がそれぞれの存在論（社会全体性：既存または認識されている社会的規範など）や認識論（個人の人生経験やアイデンティティ構成の過程に起因する事象の理解など）に基づいた思考に対して、時に意識的に、そして多くの場合、無意識的に影響を及ぼしたり、支配したり、資源となったりする。本稿では、自己省察的民族誌学的アプローチ（autoethnography：オートエスノグラフィー）を用い、特に「集団的な自己省察的エスノグラフィー」として、教育者としての自己および他者との多声の共有と考察を協働するものである。また、自己の分析においては、日々の同僚教員の協働における共有と省察から、一歩深く掘り下げることを目的の一つとした。分析行為を念頭に、教員（本稿筆者）同士の対話に、宮崎（2005, 2009, 2011, 2013）が探究する対話的授業論からなる教育的ツールを応用し、集団的自己省察の質を高めた。

本稿では、自己省察の対象データとして、特に第1・2筆者が短期大学学士課程を修了した「学び手」としての実体験、および現在では教員として在籍している短期大学における「高大連携授業」での講義、参加した高校生と関わった「教え手」としての体験に焦点を当てる。

本稿における分析は、主にVygotskyの社会構成的な心理学が齎す見地から行う。実践レベルな視点では、宮崎（2005）の対話的授業論から教育的ツールを研究ツールとして借りる。BakhtinやVygotskyに影響を受けた宮崎のイデオロギーは心理学のみならず、教育学やコミュニケーション学など、学術的「問い」への応用は幅広い。中でも、Wertsch（1991, 1998）などが提唱する社会文化的アプローチでは、「学び」においても、人間個人の行為は媒介手段（物体の人工物や規範、他の社会構成員など）があって成り立っているとされている。Bakhtinや宮崎の思想からも見られるが、教育においては、自己における多声間での対話、また他者の声との衝突や緊張関係からなる対話などから、媒介手段となりうる教材の解釈への対話者独自の意味付けがなされると、一つの視点として考えることができる。対話者独自とはいえ、存在論・認識論の観点からも、その社会構成的性質は排除できない。本稿においては、第2・3筆者が学生として経験した「学び」から構築される様々な媒介手段（教材自体および教材解釈手段：自己の学生としての体験からくる知識とその認識のプロセス）が、教員として高校生との対話的授業の中で、どのような意味付け（＝教材解釈）をされていくのか、また、それらが本稿の筆者間での対話からどのように解釈されていくのかを描出する。

背景（研究対象事例）

本研究では、第2・3筆者が短期大学学士課程を修了し、教鞭を執る短期大学における高大連携授業の講義での体験を中心に、考察する。同法人の高等学校の生徒を対象に行われる出張授業（科目：「保育者入門」）では、複数の短大教員がオムニバス形式で保育専門職の魅力を伝えている。在籍の生徒のうち希望者に、全15回の授業を提供しており、成績条件を充たせば短期大学に入学した際、単位認定される。本稿の第2・3筆者は、当該科目の1コマとして、「プレ保育体験」というテーマで講義を行った。以下、講義における到達目標である。

●「プレ保育体験」到達目標

[生徒]

- ・幼稚園や幼稚園教諭について理解を深め、保育に対する興味・意欲を高める。
- ・実際の保育現場で活動に参加し、園の先生の話聞き幼児教育について理解を深める。

[教員]

- ・養成校として少しでも多くの生徒に現場の楽しさを知らせ、保育者希望者の増加を目指す。

●「プレ保育体験」授業内容

①講師自己紹介（現場経験者としての簡単な話）

一どのように幼稚園教諭になったか、幼稚園教諭の頃の話、短大での仕事内容

- ②映像資料「鶴川幼稚園の一日」を視聴し、幼稚園について知る
- ③幼稚園に行き、現場の先生のパネルシアター見学
- ④保育体験
- ⑤振り返り
- ⑥質疑応答

●振り返りシート

- ・実際に子どもたちと関わってみて…の質問に受講者全員が楽しかったと回答
- ・子どもに関わる仕事に対して…の質問に受講者全員が興味が更に高まったと回答

分析に用いる理論的枠組み

Wertsch (1998) によれば、アプロプリエーション概念とは、非常に簡潔に言えば、対話を通して起こる他者の理解と言え。学び手と教え手に置きかえて考えると、この他者理解においては、教員であれば学生が、学生であれば教員や他の学生が持つ知識や理解、思想などを媒介手段である教材の解釈活動（の協働）を通して、これら他者に属するものを自らに取り込んでゆくプロセスと言え。これを実践的かつ理論的に理解するには、Bakhtin、Vygotsky、斎藤喜博などの思想から教授学をさらに発展させた宮崎の対話的授業論の理解が有用である。

本稿においては、このアプロプリエーションを宮崎の対話的授業論という、より実践的で人間活動に即した視点に落とし込み、筆者同士の対話に留まらず、各個人の中でも、それぞれの持つ多声間での対話を積極的に生もうとしたものである。このプロセスでは、個々のより摺実な声との対峙でもある。本研究では、日々、表面化しづらい教育者の声の自他との対峙を描出する。Vygotsky の社会歴史的・文化的アプローチを理解するにあっても、人類の知恵の発展は世代を交えた対峙（対話）の積み重ねからなると考えられる。この永続的な人類の知恵の発展は、単に知識の伝達からなるものではないだろう。媒介手段としての社会文化的ツールの使用法・活用法を、その継続した対話の積み重ねを通して探究する。

Mehan の *revoicing* 概念を基に、宮崎 (2005) は、“現実態としての子どもの声”と“可能態としての子どもの声”という視点を提唱している。対話的授業中に生み出される、学び手の声は様々で、教え手との協働によって促された問いの探究に対して、学び手は様々な答え（応え）を生み出す。この「答え（応え）」は教え手が求めている「正しい答え」ではないことも多くある（「間違い」として処理されるもの）。しかし、これらの「答え（応え）」にも学び手の持つ知識や理解に基づく、それらしきがある。宮崎対話的授業論では、これらの答えを間違いとして切り捨てるのではなく、また、一定の価値を認めるに止まるものでもない。反対に、学び手の声に隠れる真意を見出したり、学び手の考えを深めていく協働をする。この協働では、教え手は単に学びを促す（ファシリテーションする）者でもない。なぜなら、このプロセスでは、学び手のみならず、教え手の考えも深まっていくものでもあるからである。宮崎が強く提言する「proto-

learner」としての教え手の視点には、教育の現場に限らず、人間同士の関係活動に多くの可能性がある。同じ「学び手との協働」と言っても、学生からも学ぶという「共に学ぶ」という観点から、教え手自体も教材に対して、自身が協同探究者として心から生まれる興味を深めていく。このような、他者との関係では、時に、衝突や抵抗、摩擦もありうる。Wertschの解説する媒介手段のアプローチにおいても、この抵抗や摩擦は多かれ少なかれ起こる。本研究では、教員同士が、教え手であり学び手でもある、学びの協働を行ったものである。

分析手法と分析対象

本研究の手法の根幹はオートエスノグラフィ (autoethnography: 自己省察的民族誌学的手法) (Allen-Collinson & Hockey, 2001; Doloriert & Sambrook, 2009) である。Ellis (2004) によると、オートエスノグラフィは「自伝的、そして個人的な性質を文化的、社会的及び政治的な性質へと繋げる研究、執筆、話および手法である」(p. xix)。本研究は、筆者らの研究者かつ教育者としての自己の省察の共同体である。このアプローチに基づき、本稿の第2・3筆者が短期大学の学士課程を修了し、教鞭を執る短期大学における高大連携授業での講義および回顧的なリフレクティブ・ジャーナル (reflective journaling: 内省的記録) (Birello, Pluvinet & Royer, 2011) を主な分析対象のデータとする。その他のデータ形態としては、対話時に書き留めたフィールドノートがある。エスノグラフィでは、研究者自身がフィールドワークの根本的な道具である (Heath & Street, 2008)。よって、リフレクティブ・ジャーナリングにおいても、その執筆活動自体が、分析活動であると言える。分析のための理論的枠組も含め、何を思い、何を記録し、何をどのように見出そうとする思考 (主観性) を排除するのではなく、むしろ研究者自身個々の主観を積極的に解釈し、そして共同体としても解釈し合う。このような、自己内在的な多声と共同研究者の多声が混じりあう協働プロセスにおいて、「研究者が、研究参加者の声と研究の背景及び研究者自身の声を最善の形でどのように織り上げてゆきたいのか」という「authorial reflexivity」(オートソリアル・リフレキシビティ) (Marshall, Clemente & Higgins, 2014, p. 13) を重んじ、研究者であると同時に、研究参加者でもある本稿筆者3名において、教育者養成という活動に関する自らの多声を探究するものである。

本稿の第2・3筆者は、母校の短期大学で教員の立場にある。実習科目を中心に、学生の実践的な学びに直結する分野での教育・指導を行っている。質的研究において、研究者自身のリフレキシビティ (自己の知識・思考の構成プロセスの背景の認知) の認識は不可欠である。第1筆者は、カナダの州立大学において、幼児教育免許課程の実習科目のファカルティ・アドバイザーという経験がある。また、本研究においては集団性のあるこの研究者リフレキシビティと研究自体に他者的な視点を注入するものである。

教育者への成長と発展

ここで筆者3名が共同考察するものは、第1筆者が現在大学教員としての教育活動に役立つであろうと思う、母校に在籍していた当時の実体験を回顧的に記したリフレクティブ・ジャーナルの一片である。これは、内容自体には、特に当該の大学教育活動への応用は明言されていないが、1) 大学教員であるという立場から、2) 自己の教育活動自体の研究を視野に入れ、3) 自己の教育力の向上を目的として書かれたものの一部である。ゆえに、この記述の背景には、著者による教育研究目的である思考や教育資源としての意味付けもある。

《CR 女子短期大学を卒業した経験から》

CR 女子短期大学では、環境や設備が整っていることから、幼児教育学科として子ども自体のことだけでなく、自然環境を生かした体験や授業がありました。また、例えば、防音のピアノ室がたくさん整っていたので、個別レッスンを受けることができました。

自然環境に恵まれているため、先生から学校の敷地内に生息している「たぬき」のお話を聞かせ

ていただいたり、学内に落ちていたどんぐりを使ってコマ作りをしたりと様々な体験をさせていただきました。こと自然物に関しては、自然環境の整った中で2年間学んでいたのも、子どもたちが大好きな虫を触ることがあっても、抵抗なく一緒に捕まえることができました。また、園外保育に行った際に、葉っぱを使って笛を作ったり、摘んだ花を使って首飾りを作ったり、子どもたちと一緒に自然を思う存分満喫することができたという経験があります。この短大で学んだからこそ持っている知識だったと感じています。

また、ピアノの個別レッスンでは、個々の進度に合わせてレッスンを受けることができたため、初心者でも安心して授業に参加し、実習に向けての練習にも力を入れていました。また、逆に私は幼稚園児の時からピアノを習っていたため、ピアノ室を借りて、初心者の友だちに教えるという経験もすることができました。これも、恵まれた環境があったからだと思います。ピアノに関しては、自分が弾くということは、経験があったため就職してからも困ることはありませんでした。ただ、ピアノや合奏をするという時は、自分が子どもたちに教える立場になるため、初心者の友だちに教えたことを思い出して実践したり、個別指導してくださった先生の教え方を思い出し、同じように子どもたちに伝えたりすることに生かしました。

CR女子短期大学は、クラス制です。高校生の延長のような感覚の中で、新たな人間関係を築き、その中で学んでいました。自分のクラスルームがあるということで、落ち着いて授業を受けることができ、常にクラスメイトと過ごしているのも、クラス全体での信頼関係ができました。そのため、何においてもクラスで協力し合うということができました。今となってみると、その時の経験が幼稚園の現場における「協力体制」や、学年内での打ち合わせで「周りの意見をうまく取り入れる」ということにつながっていると感じています。クラス制は、高校生の延長のようではありませんが、保育者を目指しているという志が一緒ということもあり、高校生のようない人間関係のトラブルはありませんでした。そして、10年以上経った今現在でも、クラスメイトと連絡をとり合い、就職先の保育園や幼稚園の状況を話し相談したり、地域での違いなどを共有したりしています。

また、私は学園の寮を利用していたので地方の友だちが増えました。親元から離れ、自分でそれぞれに生活をしていたので、お互いに協力し、先輩からも実習のアドバイスをいただいたり、後輩にピアノを教えたりという交流も楽しむことができました。今まで中学校・高校での部活などで経験してきた、年齢での上下の関係とは異なり、お互いの良さを生かした関わりができていました。学生生活をする中で、社会に出たような経験ができていたのではないかと思います。実際に仕事をする中で、新人の面倒をみたり、上司となる園長・副園長のアドバイスを受け保育に取り入れ改善したりということは、このような経験がなければスムーズではなかったかもしれません。

(リフレクティブ・ジャーナルから)

このジャーナル記述からは、様々な点で、学び手であった自己の経験が、教育者目線で意味付けがなされている。恵まれた物理的環境（自然豊かなキャンパス、整備されたピアノ練習室など）を恵まれたものであると認識できるという点は、後に教育現場（幼稚園）に就職してから得た経験に基づく部分が大きい。この現場での実体験を通して、教えるという立場から見たピアノ練習の機会への意味付けがなされており、それが記述にも表面化している。言い換えれば、自己の学生時代における学び手としての経験への理解が、現場経験を経て、教育者という立場になって得た経験というレンズを通すことにより、掘り下げられている。

また、クラス制から得た学びとして、協力体制や対人関係などが、擬似的な社会経験として現場に出た際によりスムーズに社会活動への参加ができた要因として挙げられている。以下は、この点をさらに他の著者（同僚教員）と対話の対象として、掘り下げた共同考察におけるフィールドノートである。

教員であるという立場と経験から、学び手として得た経験や知識がより現実的に意味付けされている。これは、教員養成教育の現場で、「学生が同時に得ることにより、より効果の高い学びを構成できる鍵」ともなる。経験談は学生と共有することは比較的容易である。その上で、このよう

な、一教員の学び手であり教え手である軌跡の検討へ、どのように、学生個々のその思想や理論的な思考レベルで引き込んでいくか。未来の教員を育てる高等教育機関としての根幹的課題の一つではないだろうか。
(フィールドノート (第3筆者))

ここで共有された「問い」は、学生と何を共有するのか、ではなく、どう共有するのかである。「何を」にとどまった共有では、学生自身の探究心なくしては、知識の供給にとどまってしまう可能性が高い。この点を示唆し、突き詰めていく中で、教員同士の対話が膨らみ、高大連携授業で「伝えたいこと」の模索とデザインの探究になった。

教育者としての歩み

先述のジャーナルの内容を共同で再検討する過程で、未来の教育者を育成している第2筆者の想いが、自身が子ども教育者として持つ経験からなる職業的な魅力を考えるプロセスの中で、より明確なものとなった。後に詳細な考察で述べるが、以下の第2筆者による記述の生成には、他の筆者の声との関わり、そしてその声と関わりに独自の解釈の帰結的な意味を指し示す部分もある。ここでは、以下のジャーナル記述において、この帰結への筆者協働の過程を描出する。

《どういう思いを高校生に伝えたいか「保育の魅力」》

今、入学を希望したり、保育者を目指したりしている学生は、「ピアノの経験がない」「ピアノが不安」ということをよく口にしています。実際に高大連携の授業内でも「ピアノ」についての質問が毎回出ています。それは、自分たちが幼稚園・保育園に通っていた時、楽しくクラスで唄っていたという記憶から、気になっている項目の一つとして出てくるのではないかと思います。そこで、毎回伝えていることは、「幼稚園・保育園で歌を唄うことは、子どもたちの楽しみでもあるため、ピアノでなくギターなどでもいいから子どもたちと一緒に歌を楽しめるといいのではないのでしょうか」「ピアノが苦手であっても、この園では毎日弾いているため、それによって弾けるようになる先生もいる」「ピアノは保育の一部でしかないので、ピアノができないから保育者になれないというわけではない。上手に弾ける先生が弾いてくれて苦手な先生をカバーすることもある」などと伝えています。

今から保育者を目指している高校生には、「なんでも先生が子どもたちに教えるということではなく、子どもたちと一緒に考え、答えを導き出していく」ということを意識しながら保育を楽しんでもらいたい、ということをお伝えしたいと思います。知識があればそれは良いことですが、先生だから何でも知っていなければならないわけではなく、子どもたちと一緒に楽しみながら探求していくことも保育者としての楽しみにもなります。

子どもたちの成長が見られ、保護者と一緒に成長を喜ぶのはこの職業の魅力です。トイレで失敗せずに排泄が成功した！鉄棒で逆上がりの練習をずっと一緒に行っていて、やっと逆上がりができた！保護者と離れるのが嫌で、泣きながら登園していた子が笑顔で登園してくれるようになった！保護者と離れて寝たことがない子が、お泊まり保育を経験し、笑顔で保護者のもとへ帰った！自分のことを自分でできなかつた子が、年下の子の面倒を見られるようになった！このような成長の瞬間にたちあえること、保護者や子どもと一緒に喜ぶことができる。この喜びをぜひ感じてほしいです。私は、就職して1年目の時、フリーとして子どもを見ながら園の1年の流れと、園の全体の様子を見させていただいていました。一日一日時間が経つのが早く、行事を一つ行う度に各学年のそれぞれの成長が見られたこと、そして、3学期の最後に進級・卒園していく園児を見て、とても感動したのを覚えています。それぞれに子どもなりに進級に対し期待をもち、表情が変わっていく様子も見てもらいたいと思っています。3学期に、子どもたちと関わっているとこの仕事から離れたくないと思える職業です。

保育・教育と聞くと、先生が1人いてたくさんの子どもたち向けに教えたり伝えたりというイメージが強いと思います。実際は、同じ学年の先生同士で話し合い、保育内容を検討し決めたり、園での行事は園全体で決めたりもするので、単独で決定しなければならないということや、なんでも自分で背負わなければならないということもなく、常に協力し合っている職業の一つだと私は思っています。

また、高校生や短大生によく質問されるのは、「クレームを言ってくる保護者の対応はどうしたら良いか？」という内容です。「クレマー」という言葉が大きく前に出てしまっていますが、実際に本当にその内容がクレームなのか、まずよく考えてみるとよいと思います。保護者にとっては、ただ園での様子が知りたいだけという方もいらっしゃいます。そして、まず保護者から質問や問い合わせがあった時は、自分ですぐに回答するのではなく、先輩の先生や園長先生に伝えて、「自分がどのような回答をしたいのか、どのように伝えたいと考えているか」を話しアドバイスをいただいたり、どのように対応したら良いか分からない場合などは、すぐに相談したりすると良いです。このような場面でも協力体制にあり、一人で抱え込む必要が全くない仕事です。

幼稚園の先生の仕事と聞くと、一方的に教えたり教材の準備をしたり、子どもに対しての配慮をしたりと、なんでも先生が行っているようなイメージが強いと思います。私も、現場に出るまではそのように考えていました。実際は子どもたちの考えを引き出しながら、子どもと一緒に話し合い活動を決めたり、子どもたちと一緒に準備をしたりすることもあります。全てを先生がやらなければならないということもありませんでした。そしてなにより、活動を先生自身も楽しむことです。子どもたちは敏感なので、先生の気持ちが伝わります。先生が活動を見ているだけでは、子どもも思い切り楽しむことができません。先生も一緒に体験し楽しむことで、改善点が見つかったり子どもたちが感じている言葉を直接拾ったりすることができたりします。ぜひ、「子どもと一緒に楽しむ」という意識をもち続けてほしいと思います。(リフレクティブ・ジャーナルから)

上記のジャーナルにあるこれら対話的点は、3名の(教員)筆者の全員が何らかの言葉やイメージで以前から理解していたものであることは対話の中からお互いが垣間見ていた。筆者は、研究者というよりは、むしろ、現場の先輩(幼稚園教諭・保育士経験者)としての経験からくるものを大切にする教育者としての姿勢を重んじている。この理念は、学ぶというプロセスは、他者との対話を媒介にして、共同の生活や社会的な目的を共有するグループにおいて、その文化に参加することで成立すると考えられること『正統的周辺参加理論(Lave & Wenger, 1991)』という著者らの考えに起因する。子どもたちと一緒に探究し、楽しむという教育的姿勢を子ども教育において可視化し、教育実践に様々な角度から織り込んで行くのであれば、教員養成(高等教育)の現場でもこの理念は保持したい。年齢に合わせたアプローチは必要となってくる。しかし、日々「遊び」という体験を通した学びだけでは、大学教育の目的を果たすことは難しい。ここで、保育実習という科目には大きな可能性を感じるのである。実際に、実習を通し、学生が体験する子どもたちと先輩保育者との関わりの中で、実習担当教員としての導きという名の学びの協働は重要な役割を果たしてくる。更に、実習に関わる大学教室内での学びにおいても、大学教員として、本稿の研究アプローチのような、継続した、そして学生と教員が魅了し合う対話の尽きない教員養成の場を作りたいと考える。

上記の高大連携授業で「伝えたい・伝えた」内容は、まさに、保育実習担当の教員ならではの視点であると、筆者は考える。子ども教育の現場では、保育者個人の得手・不得手は当然にあり、一つの不得手が保育者人生を決めるものではないという視点、または、子ども教育者は、「子どもたちと一緒に楽しみながら探求」及び「子どもと一緒に楽しむ」という理想かつ現実的な視点を持ってもらいたいと、筆者一同は願う。これは、保育現場にある様々な「教材」への子どもと教員の協働的探求を指す。この探求の姿勢は、著者が教育現場主義及び「個々の経験の尊重」に価値を感じ、尊重していることからくると自己分析する。一方で、子ども教育に関してより理論的な科目や、指導法の吟味ではなく「実践の紹介」を内容の中心とする科目では、「知識の伝達」が中心になり易い。そのような場合、教員個人の想いから、当該教員の視点を価値あるものとして学生へ伝達し、理解を求めることに繋がってしまう場合もある。主に、研究者アイデンティ

ティの強い大学教員にはありがちではないだろうか。対子どもでは、学びの共有であるとか、発見と冒険の重要性を説く大学教員も、未来の教育者である大学生への教育活動の根幹が、研究者アイデンティティに影響されてか、教員自身が持ち、自身の教育活動に齎す「単一的事実の危険」(The Danger of a Single Story) (Adichie, 2009)を生む。経験が豊富であればあるほど、客観的自己省察が効果的にできないと、大学教員においては、自己の研究成果や理念を学びの協働を示唆のために共有するのではなく、「何を学ばせ、どう解釈させ、いかような価値観を持たせるべきか」までも無意識的に自己の教育活動の根幹にする場合もある。大学教員も一人間として複アイデンティティ (Norton, 1995)を持っている。この複雑な自己の内在的アイデオロギーが己の教育活動に齎しうる制限や望まれない無意識的な行為を生み出している場合、これに対抗するには、学生や他教員の教授法及び実践や哲学的前提などとの接触の中で、他者の多声への尊厳を持った意味付けを積極的に試み、自己を継続して見つめ直すことが有用であろう。本稿では、このような他者・自己の多声と対話の尊厳と協働の価値を模索するに有用な教育者独自のデータを「継続した対話の出発点」として選択、示した。これらのデータを、多くの教員が個々に意味付けし、継続した対話の構築に繋がることを期待する。

最後に

本稿では、リフレクティブ・ジャーナリングの記述自体を論考の中心に置き、子ども教育者（保育士・幼稚園教諭）を養成する女子短期大学において、大学教員が、自らが受けた同様の大学教育の経験を自己省察する中で、後進の教育者の育成への取り組みにおける意味付けの過程を複数の教員で協働して考察した。この論点が齎す示唆としては、保育実習に留まらないその視点の広い応用範囲である。他の理論的な科目においても、各学生の経験や価値観、また彼女らが既に持つ言語的・文化的知識や能力を学びに有用な資源とするような教授法 (Marshall & Moore, 2018; Moore & Haseyama, 2016) の意義は大きい。大学教員としては、知識伝達型教育ではなく、現場実践を見てきた、体験してきた、社会（学校・家庭）で生きてきた学生の視点を学びの材料として、大学教員と未来の教育者の間での真剣な対話を望みたい。この「学生の視点」に価値を見出すには、先に述べた宮崎の対話的授業論が大きな役割を果たすと考える。教育者を養成する大学教員としては、自らが、教材解釈に情熱を持ち、一方で、学生の真剣な一つひとつの「それらしい答え（応え）」の道理にも価値を見出し、他の学生に向けても可視化し、学びを共有し、「未知の問い (unknown questions)」 (Miyazaki, 2013) を恐れず、むしろ学生と共に学ぶ「協働探究者」として、未知の領域を開拓さえする教育に取り組む続けたいと考える。

引用文献

Adichie, C. (2009). *The Danger of a Single Story* [Video file]. Retrieved from https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story

Allen-Collinson, J., & Hockey, J. (2001). Runners' Tales: Autoethnography, injury and narrative. *Auto/Biography IX* (1 & 2), 95-106.

Birello M., Pluvinet D., Royer, C. (2011). Reflective Journals: A Tool for the Professional Development of Language Teachers. In A. Breidbach, S. Elsner, A. Young (eds.), *Language Awareness in teacher education*, Berna: Peter Lang, 79-94

Doloriert, C, & Sambrook, S. (2009). Ethical confessions of the "I" of autoethnography: The student's dilemma," *Qualitative Research in Organizations and Management: An international journal*, 4(1), 27-45.

- Ellis, Carolyn. (2004). *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*. Walnut Creek : AltaMira Press
- Heath, S. and Street, B. (2008). *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York : Teachers College Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Marshall, S., Clemente, A. & Higgins, M. (Eds.) (2014) *Shaping Ethnography in Multicultural and Multilingual Contexts*, London ONT : Althouse Press.
- Marshall, S. & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms : addressing critiques and misconceptions in education, *International Journal of Multilingualism*, 15:1, 19-34,
- Moore, D. & Haseyama, K. (2016) *Multilingual Landscapes, Pedagogies & Literacies, Paper presented at JALT International Conference, Japan, November 2016*
- Miyazaki, K. (ed). (2005). 総合学習は思考力を育てる. 東京 : 一荃書房
- Miyazaki, K. (2009). 子どもの学び教師の学び : 斎藤喜博とヴィゴツキー派教育学. 東京 : 一荃書房
- Miyazaki, K. (2011). Encountering Another Dialogic Pedagogy : A Voice from Japan. *Journal of Russian and East European Psychology* 49 (2), 36
- Miyazaki, K. (2013). From “Unknown Questions” Begins a Wonderful Education : Kyozaikai Kaishaku and the Dialogic Classroom. In K. Egan, A. Cant, and G. Judson (eds.). *Wonder-full Education : The Centrality of Wonder in Teaching and Learning Across the Curriculum*. New York : Routledge
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Wertsch, V. J. (1991). *Voices of the mind: A socio-cultural approach to mediated action*. Cambridge : Harvard University Press.
- Wertsch, V. J. (1998). *Mind as action*. Oxford : Oxford University Press.

BULLETIN 37

CONTENTS

【Spirit of Foundation】

- The Peacemaker : Ambassador Edwin O. ReischauerK.Momose 1
- Amazing Grace and Rector John NewtonK.Momose 3

【Paper】

- Attempt to Visualize Learning Outcomes of Students
at an Early Childhood Educator and Care CollegeM.Nakamura 7
K.Irie

【Research Note】

- Scholarly Nature and Diversity of Wonder-full Teacher EducationK.Haseyama 15
Y.Miya
Y.Chikazawa
- A Review of Current Practices and Atypical Cases in ECEK.Haseyama 21
K.Shoecraft

【Practice Report】

- Study of an Immersion Class at a Japanese Kindergarten
with Focus on Parental ConsciousnessM.Nakamura 25
T.Hashimoto
M.Yano

【Research Report】

- Analysis on the Learning of Students who majored in Early Childhood Education and Care(2) :
Based on the Feedbacks from the Employers of the Students, Class of 2018.....K.Irie 31
K.Aizawa
M.Nakamura
Y.Omi
A.Nikaido
H.Shiraishi

Student Skills Cultivated Through School Events at an Early Childhood Educator Training Institution	K.Aizawa	43
	K.Irie	
	M.Nakamura	
	Y.Omi	
Reshaping Educators' Postures : From the Lenses of Miyazakian Dialogic Pedagogy and Sociocultural Perspectives.....	K.Haseyama	51
	Y.Chikazawa	
	Y.Miya	

執筆者

百瀬 和男（鶴川女子短期大学学長・教授）
入江 和夫（教授）
中村 麻衣子（教授）
大見 由香（准教授）
相澤 京子（准教授）
二階堂 あき子（講師）
長谷山 康一（助教・鶴川幼稚園鶴川女子短期大学附属言語教育アドバイザー）
近澤 友理（助教）
白石 弘司（事務局長）
宮 有佳里（鶴川幼稚園鶴川女子短期大学附属教諭・特任助教）
矢野 真里絵（鶴川幼稚園鶴川女子短期大学附属教諭）

橋元 知子（元専任講師）
Kelly Shoecraft（Lecturer, Applied linguistics & TESOL, Griffith University : AUS）

鶴川女子短期大学研究紀要 第37号

令和元年12月20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 (株)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(代)

BULLETIN

37



TSURUKAWA COLLEGE

2019