

『就実大学大学院教育学研究科紀要 2021 (第6号)』 抜刷

就実大学大学院教育学研究科 2021年3月10日 発行

幼稚園教員養成課程における学びに関する考察

— 政策の変遷および実践者・養成者としての経験から —

**Analysis on Learning through kindergarten teacher training course :
Transition of Policies and Experience as a Practitioner / Educator**

吉田満穂・渡邊言美

幼稚園教員養成課程における学びに関する考察

— 政策の変遷および実践者・養成者としての経験から —

吉田満穂・渡邊言美

Analysis on Learning through kindergarten teacher training course :
Transition of Policies and Experience as a Practitioner / Educator

Mitsuho YOSHIDA, Kotomi WATANABE

抄録

本稿では、Ⅰ幼稚園教員養成政策の変遷を追い、幼稚園養成の特質が実践優位、実技重視とされ、教育理念・理論が軽視された傾向があると課題を述べた。Ⅱ近年の教育職員免許法、幼稚園教育要領の改訂に見る幼稚園教員養成教育の方向性を整理した。Ⅲ自らの幼稚園教諭としての力量形成において重要であったことを明らかにし、Ⅳ幼稚園教諭を志す学生が学生時代に教職課程や学生生活を通じて身につけてほしいこととして、子どもの内面をくみ取るための主体性や多様性といった人間としての力量を示した。

キーワード：幼稚園教諭 保母 養成課程 資質・能力

はじめに

近年の幼児教育、保育の質が問われる中、保育者の資質向上は喫緊の課題とされている。保育現場では即戦力のある保育者が望まれている。大学の保育者養成では、現場で役立つ保育者を育てるとして、即戦力の保育者を養成する事を期待される。しかし、保育の本質は具体的な保育方法を知るとか、保育のこつを知るとか、実技が得意であることだけではない。実技がうまくできる、例えば手遊びをたくさん知っている事が保育者の専門性とはいえない。専門性を持った保育者の子ども観、保育観を育てることが保育者養成に望まれることである。人間について深く考察できる保育者になるために、一般教養科目、教育原理、哲学等の科目は重要であり、そこで保育観、子ども観、ひいては人間観を育てることが期待される。保育者養成では、幼稚園教諭、保育士、保育教諭等を総称して保育者と呼称するが、本稿では、保育者全体の養成を念頭に置きつつ、幼稚園教諭に焦点を当て検討し、保育者養成全般にかかわる知見を得る端緒とする。

本稿では、Ⅰ、Ⅱでは先行研究から幼稚園教員養成政策の変遷を追い、幼稚園養成の特質を概観し、近年の幼稚園教員養成教育の方向性を整理する。Ⅲでは実践での回想により幼稚園教諭としての力量形成において重要であったことを明らかにし、Ⅳでは幼稚園教諭

を志す学生が学生時代に教職課程や学生生活を通じて身につけてほしいことを示し、幼稚園教員養成課程の役割を提言する事を目的とする。(吉田・渡邊)

I 幼稚園教員養成政策の変遷

1 戦前

戦前期、幼稚園教員は「保姆^{ほほ}」と呼ばれていた。学制において「幼稚小学」が「小学二入ル前ノ端緒ヲ教ル」施設として示されたものの、明治時代初期において政府は就学率向上のため小学校教育に力を注ぐ一方、幼稚園教育に対する施策は不十分であり、保姆の養成に関する規定も設けられなかった。このような状況の中、保姆不足を補うため、さまざまなレベル・形態の養成機関において保姆の養成が試みられた。1876年に日本最初の幼稚園として東京女子師範学校附属幼稚園が開設され、1878年に最初の幼稚園保姆の養成機関として同校に保姆練習科が設置されたが1880年に廃止され、1896年の復活まで独自の正規の保姆養成機関は設けられなかった。東京女子師範学校本課程で、幼稚園保姆の養成も行うことになったためである。

湯川嘉津美はこの点について、「小学校教員の養成に付随した保姆養成では十分な保姆の養成はできず、また、小学校教員不足の深刻な時期に、東京女子師範学校卒業生で身分保障のない保姆になる者は少なかった。(略)欧米の場合、保姆(Kindergartner)の養成は幼稚園教育の成否を握る鍵として重視されたが、日本では保姆の養成は幼稚園での保育見習方式による穏便なものにとどめられ、欧米に比較して保姆養成機関の整備は著しく遅れた」と述べている¹。1887年になると、著しい保姆不足を補うために各地に種々の養成機関が開設されるようになった。保姆の資格は、1891年の文部省令によって「幼稚園保姆ハ女子ニシテ小学校教員タルヘキ資格ヲ有スル者又ハ其他府県知事ノ免許ヲ得タル者トス」と定められたが、保姆免許規則を定めていない府県が多い状況であった。1900年の「小学校令施行規則」では、保姆の資格要件として、「保姆ハ女子ニシテ尋常小学校本科正教員又ハ准教員タルヘキ資格ヲ有スル者、其他府県知事ノ免許ヲ得タル者」とされたが、ここでも府県知事の与える免許状の程度等に関する規定は設けられていない。1897年に「師範教育令」1907年に「師範学校規定」が出されて教員養成教育の拡充が図られたものの、幼稚園保姆については「幼稚園保姆講習科」での養成であり、「短期の講習科または講習会による養成に終始したのが戦前師範学校における幼稚園保姆養成の実態であった」²。

1926年に勅令「幼稚園令」と「幼稚園令施行規則」が出され、保姆免許状は保姆検定合格者(試験検定及び無試験検定、尋常小学校本科正教員免許保有者、等)に授与されることとなった。しかし佐野友恵の調査によると、1926年度から1939年度までの保姆免許状取得者の94%が無試験検定による合格者であり、小学校教員の本科正教員の資格があれば無資格検定に出願可能であったこと³を考えると、やはり保姆資格の専門性の観点から見て課題のある状況であった。

以上のように、戦前期における主たる養成機関は、官公立の養成機関および、各種学校

であったキリスト教系等の保姆養成機関等である。永井優美はキリスト教系の保姆養成機関の特質について、日本の養成機関と比べて養成期間が長期であったこと、養成内容は一般養成校での恩物教育の方法論と実習中心の教育と比べ、理論と実践の双方が重視されたことなどを明らかにしている⁴。

しかし総じて戦前期の幼稚園教員は他校種に比べて免許の独立性が担保されず、教員養成の質確保も不十分であり、免許の独立性や保姆の専門性の保証という観点から見て課題のある状況であった。戦前期の保姆養成の特質について、大岡紀理子は以下のように述べる⁵。

保姆としての資格の要件として実務経験が重視されており、その養成段階において幼稚園での実務実習が重要視されていた。この傾向は幼児教育という特殊な技術を必要とする点では当然ともいえるが、理論を伴わない技術に偏った習得となる傾向が強く、理論よりも実技中心の保姆養成に偏るといふ傾向をもたらした。

こうした「理論よりも実技中心」で実践力（保育技能）重視の志向は戦後も引き継がれたと見ることができる。（渡邊）

2 戦後

1947年に教育基本法が公布され、民主主義国家の形成者を育成するということを目指した新たな教員養成の仕組みが構築された。同日公布の学校教育法により、幼稚園は「幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長すること」（第77条）を目的とし、「幼稚園には、園長及び教諭を置かなければならない」（第81条）とされ、「園児の保育を掌る」幼稚園教諭が法に定められた⁶。

1949年に新制大学が発足し、戦後の教員養成は、「大学での養成」・「開放制」という2つの原則のもとで行われることとなった。開放制とは教育学部に限定せず多様な大学・学部・学科で学んだ者を教員として養成することにより、「師範タイプ」として批判された画一性や閉鎖性等を克服しようとする理念である。同年「教育職員免許法」が公布されて免許状制度が制定された。免許法主義により、すべての教員は相当の免許状をもつべき事とされた。大学において所定の科目、単位数を修得した者に都道府県教育委員会が教員免許状を与え、免許状を有するものを教員として各都道府県教育委員会が選考して公立学校教員として採用することとなった。一般大学（学部）においては、必要最小限以上の教職単位を修得することにより、比較的容易に教育職員免許状が取得できるようになった。このとき求められた教員の資質は「一般的教養、教科専門教養、教職的教養」からなる「三重の教養」とされた。しかし小学校では教員養成課程の学生には学びの多様性の確保には依然として大きな課題が残されていた。教職科目の必修単位数が多く、一般教養を通じて他学部の学生とともに学ぶ機会も少ない中で、戦前の師範学校と同様、小学校教員志望者のみで閉鎖的に学ぶようになっていった⁷。幼稚園教員については、文部省は1950年からお茶の水女子大学と奈良女子大学に2年課程による養成を委託したほか、1年課程の指定

教員養成機関⁸が12か所に設置された。1950年に短期大学が暫定的な存在として発足し、その後恒久化した。このように幼稚園も小学校課程と同様に、制度的には閉鎖的な養成システムであったといえるものの、その後の供給状況を見ると、1955年度の幼稚園新採用者の出身学校内訳は4年制大学2.5%、短期大学12%、指定教員養成機関15.4%、新制高等学校19.7%、また「その他」の枠として教員経験者25.1%、教員未経験者22%となっており、大学での教員養成という原則からはかけ離れた数字となっている⁹。その後も養成は短期大学、専門学校によって担われる状況が続いた。(渡邊)

II 今後の幼稚園教員養成課程の方向性

その後、次第に幼稚園教員養成課程の質保証に向けた政策が行われて来ているものの、走井洋一は「幼稚園教員養成課程の現状においては、実践優位、実技重視の教員養成にとどまっている」とし、その背景に「小学校教員養成課程をモデルにして構想されてきた」ことをあげ、こうした扱いの背景には「保育という仕事への無理解があった」と考えられ、現在でも「保育という仕事の営みの豊かさが共有されている一方で、現在においてもなお、その専門性が十分に確立していない」と指摘する¹⁰。

本章では現在の幼稚園教員養成課程の充実に向けた施策や研究から、今後の方向性について検討する。

1 教育職員免許法上の規定

これまで幼稚園教員免許状授与のための修得科目として設定されてきた小学校教員養成課程の「教科に関する科目」が、2017年教育職員免許法施行規則改正により、幼稚園教諭養成課程においては「領域及び保育内容の指導法に関する科目」となり、そのうち「領域に関する専門的事項」を含めることが必要になった。この改正について山田丈美は、「幼稚園教諭が現場で求められる領域に関する専門性・実践力と、養成課程での履修科目とが、小学校学習指導要領・幼稚園教育要領の改正を機に、直接的に結びついた」と説明している¹¹。金井徹はコアカリキュラムの一部の事項について、とりわけ幼稚園教諭と他校種の間で、「求められる教職の専門性の差異を従来の教職課程よりも一層際立たせることとなった」と評価している¹²。

幼稚園教諭の養成課程については、教職課程コアカリキュラムで示されるものの他、各大学が教育課程を編成し、シラバス等を作成するに当たり参考となるようなモデルカリキュラム開発が一般社団法人保育教諭養成課程研究会に委託され、2016年に発表された。「領域及び保育内容の指導法に関する科目」と「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」の中の「幼児理解の理論及び方法」について、モデルカリキュラムが作成されている¹³。

幼稚園教育要領の改訂は、2017年に保育所保育指針改定と幼保連携型認定こども園教育・保育要領改訂と共に行われ、3歳以上の幼児に関する記載が概ね共通化された。現代社会

に即した、質の高い幼児教育を全国どこでも同じ水準で確保できることを目指しているといえる。幼稚園教育要領の改訂については、次の3点の基本方針が述べられている。①幼稚園教育において育みたい資質・能力の明確化、②小学校教育との円滑な接続、③現代的諸課題を踏まえた教育内容の見直しである。①では、「知識及び技能の基礎」「思考力・判断力・表現力の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」を示している。②では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10項目が明確化されている。また、③には保育時間、特別な配慮を要する幼児への指導、情報機器の利用が含まれる¹⁴。以上のように、現在養成課程の中では、幼稚園教育要領を網羅し、実践できる保育者の幅広い力量形成が必要であるとされているのである。(渡邊)

2 幼稚園教員としての力量形成をどのようにするか

本節では、中教審答申や研究者の議論から、いかに幼稚園教員としての力量、専門性を高めることができるかについての所論を整理する。

中央教育審議会答申(2005)では、以下のように課題が指摘されている¹⁵。

現在の幼稚園等施設における教員等には、社会環境の変化等に伴う新たな課題に対応するための能力が必要とされている。一方で、近年の教員等には、幼児教育を実践する上で必要となる資質が十分に備わっていない者も見られるとの指摘がある。(略)今後の幼児教育がより一層、総合的かつ専門的なものになる中で、豊富な経験年数を有する教員等も含め、現在の教員等の資質や専門性では十分に対応できるのか懸念される面もある。加えて、近年は、幅広い生活体験や自然体験を十分に積むことなく教員等になっている場合も見られる。そのため、自らの多様な体験を取り入れながら具体的に保育を構想し、実践することがうまくできない者、あるいは教職員どうしや保護者との良好な関係を構築することを苦手としている者も少なからずいるとの指摘もある。

このように、幼稚園教諭の資質の現状を懸念する状況が提示された。どのように養成校や研究者はこうした課題に答えようとしているのか、紹介する。

①のぞましい資質能力に関する検討

兵庫教育大学では2011年、幼稚園・小学校・中学校(10教科)に対応した教員養成スタンダード(学生と教員双方に可視化された到達基準)を策定した。幼稚園版のスタンダードでは50項目のスタンダード及び「事項評価のための具体例」を提示し、初任幼稚園教諭が「教師としての基本的素養」を基盤として「子ども理解に基づく指導と学級経営」「保育の展開と指導」「同僚や保護者などとの連携・協同」の3つの資質能力をバランス良く身につけることを目指している¹⁶。

保育教諭養成課程研究会は、中教審答申(2015)に沿った資質能力を(1)幼稚園教諭として不易とされる資質能力、(2)新たな課題に対応できる力、(3)組織的・協働的に

諸問題を解決する力の3つの視点からまとめている¹⁷。また幼稚園教諭・保育教諭としての成長過程が、養成段階と現職段階（新規採用・中堅・リーダーの時期）の図に提示された。養成段階では「・子どもとかか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ける・周囲に支えられて教諭になる。」という5つの項目が提示された。

寅丸尚恵らは幼稚園教員に必要な資質能力についてアンケート調査（幼稚園教諭、小学校教諭、両者の保護者）から、幼稚園現場と小学校現場では、求める資質能力の差異があることを明らかにした。保護者は幼稚園教諭に「子どもに優しい養育者としての教師像」を求めていることから「日々の保育や子どもについて相互理解を図ることのできる能力、それが保護者に教師への信頼と安心をもたらす。専門知識がいくらあっても、信頼の持てない教師に保護者は相談もしないし、理解も得ることはないであろう」と指摘した¹⁸。

以上紹介したように、まさに幼稚園教員に求められる力量は、保育技術や人間性を含み高度であり多様である。それが「資質・能力」の名のもと、可視化され基準化されつつあるといえよう。

②教員養成への提言

次に、どのような養成課程での指導が求められているか、いくつかの主張を紹介する。

清水益治は学習科学の観点から幼稚園教員養成における学習者中心・知識中心・評価中心・共同体中心の環境という4視点を提示した¹⁹。各視点で養成者に求められる事項は「学習者中心」では「生き物とほとんど接したことがない学生も入学してきている。このような知識や技能、経験の個人差を養成校としてどのように受け止め、伸ばしていくか」。「知識中心」では「何を教えるのか、なぜそれを教えるのか、どのようにそれを教えるのか、なぜそのような教え方なのかを学生に示していくこと」。「評価中心」では、「授業成果の可視化とフィードバック」。「共同体中心」では、「1つはグループで発表させる機会を増やすことである。もう1つは、地域の採用や研修をリードすることである」と主張した。

粕谷亘正は、幼稚園教員には総合的かつ専門的な力量が必要とされており、「実践力の育成を重視したカリキュラムを通して、新たな教育課題に対応できる力量を高めていくことのできる指導」を求めている²⁰。

市田敏之は、「幼児教育者論」に関する学生用図書10点を分析し、「事例をとりあげ記述したものや思想、歴史を述べたもの、あるいは法的側面から説明を加えたものなど様ではない」と分析したうえで、「実践的指導力の育成が求められているということを授業担当者が十分に理解し、例えば教育思想について講じるにあたっても現在の幼児教育を取り巻く状況等と対比・関連づけ」た授業を提案した²¹。

久米裕紀子らは、現場経験者の担当者（全て幼稚園の園長経験者）たちが、「現場の声、子どもの姿、保護者の思いを伝えていき、学生の気付き、学びに共感しながら、互いの思いが行き交う授業の大切さ」を主張する²²。

清水・粕谷・市田・久米らの論を紹介したが、いずれも、近年の政策動向に呼応する形で、アクティブ・ラーニングの導入や、実践力の育成を目指すことを念頭に置いた養成教育を重視する立場と見ることができる。

一方、「不易」とされる資質能力の重要性や、知識・理論の重要性を主張する立場がある。

森晴美は、『幼稚園教育要領』2017年版の第1章総則に示された、「教師は」の主語で抽出される部分についてテキストマイニングによる分析を行った結果、教員に求められる資質・能力について「不易」の部分が大切に繰り返し表現されていたことを明らかにした²³。

福伊智は「保育者不足解消のため私立短期大学養成校が急増した昭和40年代以降、即戦力としての保育者養成が求められてきた」とし、そのカリキュラムは「保育者としての専門性を追求する志向性に逆行する」と指摘する。必要なのは「態度・資質志向ではなく、成長し続ける「力」の基礎となる知識基礎の体系としてカリキュラムを編成すること」であると述べる²⁴。

野坂尊子は、中高免許志望者向け1年次配当「教職入門」での調査から、大学1年生の受講生の多くが「幼稚園教諭に対して記憶すら十分でない状態」であり、幼稚園教諭向けの「教職入門」では「幼稚園教員の役割や職務内容について十分な情報、知識を与えるとともに、それへの適性が自らにあるかどうかを気づかせなくてはならない。同時に、何がしかの幼稚園教諭像を抱いている受講生もおり、それを膨らませるとともに、専門性を理解するための授業内容を提供する必要もある」と指摘した²⁵。

橋本由美子は、幼稚園教員養成課程において「知・徳のバランスのとれた人間を育成するため」に、「生きる力」を身につけさせることが肝要であること、保育者に求められる人間性のうち「屈辱を感じることなく過ちをうけとめることができるような揺るぎのなさを、自分自身が持っている事」という事項をあげ、そのための素質のいくつかは、「大学の教員養成の授業の中で、培うことができる」と主張して、教職の意義並びに内容を学生に実感させる授業の在り方について検討している²⁶。

近藤千草は、4年制大学の幼稚園教員教員養成課程の学生による教職課程での学修の自己評価を通して課題を見いだしている。諸科目の理解度では「表現・技術的な学修内容」と、「幼児教育の原理に係る学修内容」に課題があることが判明し、今後学修したい内容からも「幼児教育の理論的基礎に関する学びの推進」が課題であると指摘した²⁷。

石垣恵美子は幼稚園教員養成課程をもつ2大学を対象に開講科目と授業内容分析、意識調査を行い検討した。両大学とも「子どもの権利」を視野にいたれた授業が開講されているが、教員養成課程の学生が授業を通して学ぶ確率は高くないという²⁸。

これらの指摘に共通するのは、長年の実践力重視の方向から見える知識・原理系科目の不十分さと、その重要性である。さきの近藤は「歴史や思想は、教育原理の中で取り上げられる初年次教育に位置づけられ、幼児教育を学び始める原点となっている。法律については、教育法規等の科目の中で学修を進めるが、社会の組織として成り立つ幼児教育の位置づけを法的根拠から説明できる力は不可欠である」とし、「こうした教育の根本理論に

ついて学生は、知識の定着及び理解の促進について不安であり、基礎的・基盤的な知識の習得に至っていないという現実に鑑み、教員養成の学びの中でより一層重視すると共に、学生の理解を図り、興味関心を持って学ぶ意欲につながるような授業を提案していく」と述べた²⁹。

また中西さやからは、大学教職員への聞き取り調査で、4年制大学における保育者養成の重要性について、「卒論に代表されるような学問をすること」であるとし、「実践的にすぐ使える技術の習得のみに焦点化するのではなく、「自分で身につけて行ける力」「もっと本質的なところに目を向けて問題を解決できる力」を養っていくことである」という関係者の発言を紹介している³⁰。

文部科学省によると、現在の幼稚園教員養成課程は2019年4月1日現在の教員免許状を取得できる大学は短期大学通学課程（二種免許状）で206校、大学通学課程（大学卒業程度、専攻科含む）（一種免許状）で267校である³¹。短期大学4年制大学それぞれにその養成機関としてのメリットがあり、一概にどちらが良いといえるものではない。しかし、筆者両名が所属する4年制大学での幼稚園教員養成について指摘できる大きなメリットは、4年間を通しての思考力・研究能力の育成にあると考える。そのためには、一般教養科目、教育原理、哲学等の科目といった、一見幼稚園教育や保育と直結しないように見える科目をじっくり履修し、ゼミや卒業研究での研究活動に取り組むことが重要であると主張したい。直接実践と直結しない、あるいは可視化され得なくても、今後の教員生活における根底となる人間としての力を身につけてほしい。（吉田、渡邊）

Ⅲ 自らの幼稚園教諭としての力量形成において重要であったこと

幼児期の教育が生涯にわたる人格教育の基礎を培う。生涯にわたって人として主体的に活動できるよう援助していくことが幼稚園教育の役割となろう。生活全体を通して幼児は、様々な力を総合的に身に付けていき、小学校以上のように教科として教えられるわけではない。ある1つの活動で決まった目標に向かって育つというものでもない。それだけに、日々の日常的な小さな積み重ねが、子どもの育ちに繋がっているといえる。保育実践で考慮したことを次の4つの視点から事例を挙げて振り返ってみる。

1つ目に、自分で考えて行動することを検討する。子どもは、何気なく「～していいですか」と尋ねる。その尋ねる意味は、様々であろう。もちろん、分からないから答えを求めて尋ねるのである。分からないことは子どもにとって不安である。尋ねることで安心して、自信をもって行動できる。また、保育者と繋がりたい、自分の方を注目して欲しいとの思いから、質問の形をとって、コミュニケーションをする。従って、その質問に保育者が応答的に答えを出すことは、重要で意味のあることである。しかし、それが、いつまでも尋ねないと判断できない、或いは行動できないとなると、自立へ向かった姿とはいえない。そこで、保育者は、どうやって自分で考える芽を育てるかを考えて援助する。

例えば、子どもが室内で遊んでいて、園庭に行き遊びたくなったとき、「先生、園庭で遊

んできていい？」と尋ねる。特に何か理由がない限り、保育者は、優しく「いいよ」と言う。ほほえましいやりとりだ。子どもは「だめよ」と言われるとは思っていないし、いいよと言われて喜んで園庭に飛び出して、不都合はない。しかし、それは、いつも自分自身でしようとすることに承認が必要とはならないだろうか。そこで、入園後しばらくして、子どもと信頼関係ができると、「園庭で遊んできていい？」との質問に、「どう思う？」と返答する。子どもは一瞬、「あれ？」という表情になり、ちょっと考えて「いいと思うから、行ってくる」と1人で出て行く。また、時に「先生トイレ行ってきていい？」と尋ね。「いいよ」と言う。自分で行きたいときは行けばいいのであるから、その際も同様に「どう思う？」と問かけると「いいよね」と言う。もちろん、入園直後の安心感を育てていく時期ではない。集団での活動の前には、予めトイレに行って準備をしておく、とか行きたくないなら「行っていいですか」より「トイレに行きたいので行ってきます」と言えればいいよ、と言うことは、それまでの日々の生活において知らせておけば良いのである。質問に「いいよ」と言わない保育者は、優しくないような、子どもに寄り添っていないように見られそうある。しかし、そこには意図がある。自分で考えて行動できる子どもを育てよう、というねらいがあるならば、子どもに「自分で考えればいいんだよ」と言うだけでなく、日々の何気ない小さな生活で、それを体験させていくのが保育者である。こんなこと、どうでもいいのではないか、と思われるような小さな事に保育者は意識を向けている。

2つ目に、子どもを褒めると言うことを振り返ってみる。子どもは褒められ、承認され、自己肯定感を育み自信を持って行動できるとされる。これは一般的に当然とされており、多くの賛同を得る。そして保護者、保育者、教育者たちは、そのように子どもを育てる。褒めることについて、どのようにその子どもと向き合うかを意識的に振り返ってみる。保育現場では、褒めることは良いことだと信じて、そうしていた。さらに、自分自身の現場での経験を振り返ってみると、幼児を、できるとかできないで判断したり、幼児同士を比較して褒めたりすることの愚かさは、保育者になったときから理解していたとはいえる。しかし、褒めると言いながら、「できたね。すごいね」の言葉は、できた成果に対して評価している事ではないかと考えられる。「できたあなたは、いいね」の褒め言葉には、「できなかったらもっと頑張ってできるようになろう」、また、できるようになったことを褒めながら、暗に「じゃあ、もうちょっと頑張れば、もっとできるね」のメッセージが伝わってしまうのではないと思われる。子どもが達成感をじっくり味わい、次の目標を持つとする前に、登り棒を50センチ登れたら、次は1メートル、さらにもっと高く、と思っていたのは保育者の方ではなかったのだろうか。子どもを認めると言いながら、現在の子どものみだけでなく、よりできるようになった子どもを期待していたといえるだろう。あなたはそのままでもいいよ、自信を持って、と伝えようとしながら、「今のままでなく、もっとできるようになった自分が期待されている」とのメッセージの方が伝わることになりかねない。本来の保育者の気持ちは、子どもが自分でやりたいと思った事を、何度も繰り返してやり遂げたときの子どもの満足した表情が素晴らしい、それが嬉しいという事なのだ。そ

うであるならば、その子どものでき栄えの評価ではなく子どもの満足感を一緒に喜ばしいのではないかと、保育実践では、そのことを意識的に心掛けた。時に、一言褒め言葉を投げて保育をした気になりがちで、子どもの喜びや、悔しさに寄り添いきれない自分と向き合う事になる。しかし、評価や比較のために褒めないことは、保育者としての命題となった。汐見稔幸は、叱ることと褒めることは、どちらも、他者であるお母さんや保育者が子どものやることを上から評価するという点では同じような行為であると述べている³²。褒めることも叱ることも、プラスかマイナスの違いがあるだけで、どちらも子どもと同じ目の高さではなく、一段上に立って評価している点で同じだという。同じ目線で、子どもと向き合い本当にそのままいいよと感じられた子どもが、本当の意味での自己肯定感を育てるのだと思われる。保育では褒めればいいと短絡的に考えるのではなく、将来を見通した援助が必要である。保育者は、褒めるとは何だろう、とこだわりながら保育実践をする。

3つ目に、自由に表現する、について考える。保育者は、子どもが自分自身の思いを自由に表現することを願いそのための援助をする。言葉でも、身体でも、製作でも、表現方法は様々であると同時に、子どもの表現は、内面から湧き上がってくるものであるから、子ども自身が表現したくなる前提があることは当然である。その際、保育現場では、次のようなことが起こることがある。保育者は、何でも自由に話してご覧と言ったにもかかわらず、家族で遊びに行ったことを話そうとする子どもに対して、聞きながら、思わず「そう、みんなで楽しく過ごせたね」と当然のように応答し、無意識ながら先回りして結論付けてしまう。実際は、遊びに行こうとした時、出かける直前に捕まえたバッタが気になって、行き先よりもバッタのことがずっと印象に残っていたという事もある。その思いを受け止めることが、子ども自身が自分の一番言いたいこと、すなわち感じたことを自由に表現する事になる。また、別の事例としてお芋掘りに出かけた後、その時の事を自由に描きましよう、という保育内容もある。自由に描くように言われてとどうしていいかわからず、戸惑う子どももあり、そこで表現を引き出すのも保育者の援助である。やっと自分の掘った大きなお芋を真ん中に1つだけドン、と描き終えたとしよう。それを見た保育者は、作品を褒めようとして「大きなお芋が描けたね」と言いながら、「どうだった？もっとたくさんお芋が付いてなかった？」「どんな風に土を掘ったかな」と声を掛けたりしないだろうか。保育者は、その時の様子を、その通りとは行かなくても、「それらしい」表現を期待して、よかれと思って声を掛ける。子どもは、自分が掘ったお芋の中で、印象的な大きなお芋を描面いっぱい描きたかったのかもしれない。それをそのまま受け入れるのが「自由に描いてごらん」と言った保育者の責任である。自由に、と言いながらできあがった絵を変更させようと試みる。より良い表現をねらっているともいえるが、「大人が考えるイメージの方が認められやすい」と誘導しているといえないだろうか。自分自身を振り返ってみると、保育経験の浅い頃は、自分の子どもを受け止める力に自信がなく、つい、もっとたくさん描いた方がいい絵といえるのかもしれない、人が多く描かれていると生き生きして見えるのではないかと、そういう風に導くのが指導といえるのではないかと、等と揺れ動き、

一見良く画けたと見える作品へと誘導する言葉掛けをしていた。子どもの表現したい思いに寄り添うことより、何がどのように描かれているかという評価の目で見ている。子どもが自由に表現するためには、大人がその自由を受け止め、共感できる価値観を持たなければならない。同時に表面に見えることが、本当に子どもが表現したい事であるかを見極める力を保育者は持つておく必要がある。言葉でも、動きでも、作品でも、それが子ども自身の思い通りの表現になっているかどうかを汲み取り、本意とずれがないかどうか捉える必要がある。「認める」ことだと考え、何に対しても「いいよ」と言うのでは、本当の意味で子どもが自由に表現することを育てるとはいえない。こんな時こそ、本当に表現したい子どもの思いに寄り添った援助が重要である。

4つ目に自分で考え、自分で行動する事について考える。人間は生涯にわたり、自分で考え、自分で行動する。幼児期にはその基礎を培う。子どもは、日々の遊びや活動の中で、自分自身でいいと思う事を選んで行動する。自分で決めるよう促しながら大人は、その機会を保証できているかどうかは疑問の余地がある。現場での経験である。私の靴箱の掃除中に興味を持った子どもが掃除をしたがった。小さな箒とちりとりを渡し、靴箱の砂を掃くことを知らせた後、自分は他の用事をしていた。その子どもの方を時々見ながら、いつまで続くか、綺麗にしているか等を気にしていた。黙ったまま、靴箱の砂を掃除し、時々、少し離れて靴箱を見ては、また掃除に戻るという事を繰り返していた。正確には記憶していないが、集中して20分位は続けていた。そのうち、他の用事のため場所を変えたいとか、そろそろ保護者の方がお迎えに来るから、準備をしておいた方がいい、といった大人の勝手都合から、思わず「綺麗になったみたいね。そろそろ終わろうか」と声を掛けた。ちらっとこちらを見たその子は一言「まだだと思う」と言って、掃除に戻った。「まだって、保護者の方が来ていないからかな」などと思っていた。しばらくして自分から、「もういいと思う。綺麗になった」と箒とちりとりを返しに来た。この子どもは、自分で靴箱を綺麗にしたいと思い、取り組んだ。綺麗になったかどうかは、自分で見て分かったと知っており、綺麗になったらこれでいい、と自分で終える時を決め、区切りを付ける。一度も、「これでいいかな」とか「先生、もう綺麗だと思う？」と聞かなかったし、こちらの「そろそろ終わろう」の言葉にも「まだ」と意思表示をして続行した。子どもは自分で決めようとしているし、自分の基準を満たせば決められ、決めたことに満足できると確信した。それを、大人が勝手に、もういいとか十分だと判断してはいけなさと知らされた出来事だった。助言をしているようで、実は保育者の都合で、子ども自身の決定する機会を奪うことがある。自分で決めて行動するとは、こういったことを積み重ねていくことだろう。保育者はその時間や環境を保証しているかを考慮しなければならないだろう。跳び箱にいつまでも取り組んでいた子どもの事例である。園庭に跳び箱を置いていた時に、跳んでいる友達の様子を見ていたのだろうか、1人の子どもが、誰に言われるでもなく跳び箱を始めた。あまり運動は得意でなかったこともあり、何度跳んでも、跳び越えられない。最初は、手をつく位置や踏切について助言をしたが、何度も繰り返し跳んでいるので、そこを離れ時折

様子を見ていた。それがその日だけでなく、3日も4日も続き、まだ残暑の残る中、汗まみれになって続けていた。保育者のありがちな「頑張って」「そうそう、もうちょっと」と言った声掛けは必要なく、黙々と取り組んでいた。ついには跳べるようになるのだが、その時その子は「やった、できた」と声を出すわけでも、大喜びしてガッツポーズをするわけでもなく、ただ満足したような納得した表情になっただけである。そばで見ていた自分とは、一瞬目が合っただけで、保育者の「すごいね」や「頑張ったね」の言葉は不必要であったが、見てくれていた人がいたのは分かっていたと伝わってきた。子どもは自分が跳び箱をしよう、跳びたいという動機があれば、自分で集中して取り組み、保育者の言葉で励まさなくても、いつまでも続ける事を選び実行する。保育者は、その場を保証し、子どものその決定を見守る事を心に留めておけばよい。

一つ一つの事例は、保育現場にとって小さな出来事で、こだわらなくても、保育としては不都合もなく成立する。しかしながら、保育者は将来の育ちを見据えながら小さな事にこだわり実践するのである。子どもの姿を捉える力は、即戦力としては捉えられにくい。しかし、保育者養成をする上で、どういう保育観、人間観を持って子どもを捉える力を有する保育者を育てるかは重要である。そのことが専門性をもった学生を育てることに繋がるといえよう。

子どもの行動や活動は、子どものどんな思いから発生しているのか、人との関わりで、どんな感情をもったのか、といった、見えない子どもの内面の思いや意図を汲み取る力は、保育者の力量として捉えられ難い。さらに、子どもの生涯を念頭におき、将来の姿を考慮し保育する姿勢は、力量として捉えるのは困難である。保育技術や遊びの知識等は、保育者の専門性として認知されやすいため、即戦力をもった保育者として認められやすい。専門性を持ち、即戦力を持った保育者養成は、大いに望まれているところである。奥山順子らは、保育現場では、幼児への接し方、話の仕方、幼児が喜ぶ遊びの知識や具体的な技能、生活行動の促し方、保育室環境の整備の仕方など、保育者の保育行動に直接かかわる技能的なことが、年長者からの伝達や、実践の試行錯誤の過程での学びとして身につけられ、受け継がれてきたと述べている³³。したがって、現場では、こういった力をもつ学生を即戦力として捉えやすいといえる。学生にとっては、技能を身につけることが保育者としての力量形成と感じ、大学での学びに、スキルを身につけたいと感じ、それが保育実践への自信となる。奥山らが指摘しているように、技能的側面を単なるスキルとしてではなく、それが必要とされる状況の理解、幼児の内面を読み取る力や、感性と共にあってこそ保育における意味を立ち上がらせる³⁴のである。(吉田)

IV 幼稚園教諭を志す学生が学生時代に教職課程や学生生活を通じて身につけてほしいこと

前項で述べた、保育者の力量を備えた学生を育むための大学の役割を検討するに当たり、大学生の普段の様子を概観し、実態を探る。

授業を担当している初等教育学科の多くの学生は、真面目であるとの印象が強い。授業の出席率も大変良く、2020年度前期の保育に関する専門科目に関しては、全く欠席のない学生がほとんどを占めている。課題も忘れず必ず取り組み、発表もできる。その中で、様々な意見を求めると、自ら挙手し、発表する学生がおり、授業は進んでいく。保育を目指す学生であることから、表情も明るく、素直な学生が多いと考えられ、教員としては心地よい授業の場であるといえる。反面、保育というものが、正解がはっきり出る訳ではないことに不安を感じる学生もいる。どちらの考えがいいのか、実践の場ではどうするのが正しいのかを明示して欲しいと望む学生もいる。或いは、様々な保育の場面では、多様な方法があるといった話になると、その正解を示されないことに、授業に対する不満に近い感情をもつ学生も存在する。

授業では、例えば1つの保育事例について様々な捉え方ができることを、グループワーク等で体験させる事がある。その中で、順番に発表を促すと、それぞれに考えを述べることができるようになり、お互いの意見を尊重し、受け入れている。しかし、順番が回ってくれば、発表できるが、一度発表するとそれで終わり、そこから別の意見が出されることが少ない。個別に意見は出されるが、一度述べた後、人の意見を聞き、自分の意見と比較しどう考えたか、考え直したことはないか、と言った往還的なやりとりは苦手のようなのである。挙手しなくても、自由に「そうだね」「それはどういうこと」といった、その場で感じたり考えたことをいえたりすることを望んでいる。それは、自由に自分を表現し合い、お互いにその意見を受け入れながら議論し考えを深めていく事になると考えるからである。学生は、違う意見を尊重しているのは感じられ、否定していない。しかし、それを自由に表現し、やりとりするには、さらに体験が必要であろう。

学生は保育実習、教育実習に行くと、概ね、現場からは「いい学生さんですね」と評価を受ける。挨拶はするし、礼儀正しく、提出物も期日を守る。頼んだことは最後までやり遂げると褒められる事が多い。しかし、同時に、ほとんどの園から「自分から気付いて動くことは、まだこれからですね。」「分からないことを質問できるといいのですが」「遠慮がちに動いています」等と自主性の欠如に関して指摘を受ける場合がある。本学の学生は真面目で一生懸命なのである。しかしながら、自分考えたことに自信を持って自主的に取り組むことを躊躇する学生は多い。

授業や実習先の実態からは、社会でどう振る舞うべきか理解し、やり遂げる力が十分ありながら、教員や友人に確約を望む姿が見られる。授業で保育方法を考えている際「どちらがいいですか」や、講演会を控えて「こんな時の服装はどちらがいいですか」といった質問を受ける場合がある。自分でも分かっているが「いいよ」「それで大丈夫」と言った確約が欲しいのだろうと想像される。即答すれば学生は納得し、行動するので簡単であるが、あえて保育現場で子どもに言ったように「どう思う?」「その判断は任せる」と言ってみる。

将来の人格形成の基礎を培うために、子どもたちには、将来、自立した人間になって欲

しい、できるかできないで評価されず、人との比較で認められるのではなく、自分自身をありのままに肯定して欲しい、自分で考え自分でより良いと思う事を選択し行動して欲しいと願い保育をした。将来保育現場に携わる学生には、同様であって欲しいと願う。正解がないが様々な視点を持つことは多様性を認めることであり、それこそが保育現場で、子どもの1人1人を認めることに繋がろう。そこでの1人1人を認めるとは、何でも聞かれたことや、言ったことをいいよ、いいよ、と返答することではなく、自分で考え、より良い事を選択していることを認め、共感し、その心を育てることである。

幼児期の教育で大切なこととして培われたはずの自由に表現する、違いを認めながら、自己肯定感を育む、自分の思ったことを大切に行動する、といった姿は、徐々に失われているのか、もともと十分培われていないのかは、今後の検証が必要である。しかし学生自身が主体的であれば、主体的な保育者になり、主体的な子どもを育てることができるのである。(吉田)

おわりに

谷川夏実は、保育者の専門的成長を探求的省察のプロセスとして捉えたことにより、初期キャリアの保育者が直面する危機と専門的成長を結びつけて、危機において彼らが経験する困難や葛藤に、彼ら自身の専門的成長の契機があることを実証的に示した³⁵。谷川は「新任保育者は、他者との関係性を欠いた形で、保育者という役割存在を必死で勤めようとする」段階から、「やらなければならないという担任としての責任感からではなく、子どもが楽しいということを大切にしたい、子どもの気持ちを大切にしたいと思うようになった」という語りから、当該幼稚園教諭がこの時「『保育者なる役割を担った存在』として実在的に存在することになった」と分析している³⁶。彼らが直面する困難や葛藤に向き合うとき、やはりその基盤になるのは深い人間理解や学びではないだろうか。

学生に対して実習前後に教育実習に関する授業が、組み込まれている。実習前は、手遊びを覚えたい、実際に模擬保育の時間をもっと設定して欲しいとの要望が多い。とにかく具体的な手立てを身につけることが保育に直結すると信じているように思われる。指導案作成に関しても、活動内容を決め、どのように進行させていくかが重要な関心事となっている。しかし、実習後の授業で、自分の実践してきた保育を振り返り、模擬保育として行いそこでの保育のねらいや意味を再度問い直す。なぜ、実習が終わり同じことを振り返るかの当初は疑問を抱くが、授業を通して問い直しの重要性を繰り返す。模擬保育に関して、意見を交換する場で、実習を経験した学生は、自分の体験と照らし合わせながら考えたこと、疑問等を発表するようになる。グループディスカッションでは、理想論や結論ではなく、自分の意見をとにかく、言葉にすることを奨励する。互いに多様性のある視点を得、保育を表面の現象で捉えず、人間理解、子ども理解に基づいた保育の捉えになる過程がそこには見えてくる。保育の醍醐味、保育の本質を理解していくのである。実践力を身につけることを前提とした授業や、近年重要視されるアクティブ・ラーニング等が単なる方法

論習得の授業ではなく、人間理解にのっとった学びになるよう望まれる。人間観、保育観を問いながらの学びが保育者の専門性を目指した学びといえよう。(吉田・渡邊)

註

- ¹ 湯川嘉津美 (2001) 『日本幼稚園成立史の研究』 風間書房、p.240
- ² 日本保育学会編 (2016) 『保育学講座 4 保育者を生きる — 専門性と養成 —』、東京大学出版会、p192
- ³ 佐野友恵 (2014) 「幼稚園保姆試験検定に関する研究 — 幼稚園令制定後を中心に — 『幼児教育史研究』 第 9 号
- ⁴ 永井優美 (2016) 『近代日本保育者養成史の研究 — キリスト教系保姆養成機関を中心に —』 風間書房、pp.349-351.
- ⁵ 大岡紀理子 (2009) 「近代日本における幼稚園制度と保姆養成制度の成立過程」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』 別冊17-1
- ⁶ 文部省編刊 (1972) 『学制百年史』 資料編、pp.49-50.
- ⁷ 山崎奈々絵 (2017) 『戦後教員養成改革と「教養教育」』 六花出版、p.249
- ⁸ 1949年に現行の教員免許制度が創設された際、格段に増加した教員需要に対応するため、大学における教員養成を補完するものとして設けられた制度。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/03/02/1317122_04.pdf (文部科学省 hp. 2020.12.12 閲覧)
- ⁹ 海後宗臣編 『戦後日本の教育改革 第 8 巻 教員養成』、東京大学出版会、p.426 表から筆者算出。
- ¹⁰ 走井洋一 (2018) 「保育内容「人間関係」の課題：高度専門職としての幼稚園教員の養成課程の構築に向けて」『東京家政大学教員養成教育推進室年報』 5 巻 1 号
- ¹¹ 山田丈美 (2020) 「学習指導要領の変遷から見た幼小カリキュラムにおける領域と教科の位置づけ」『中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要』 (21)
- ¹² 金井 徹 (2018) 「教職課程コアカリキュラムの検討：学校種による教職の専門性の差異に着目して」『尚綱総研論集』 第 1 号
- ¹³ 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 — 幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える —』
- ¹⁴ 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館、pp.2-21.
- ¹⁵ 中央教育審議会 (2005) 「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について (答申)」 第 1 章
- ¹⁶ https://www.hyogo-u.ac.jp/files/standard_youchien.pdf (2020.12.20 閲覧)
- ¹⁷ 前掲註13
- ¹⁸ 寅丸尚恵・西川正晃・濱田格子 (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」関西国際大学『教育総合研究叢書』第3号

- ¹⁹ 清水益治「保育者養成者のおかれている現状と課題 — 実践者と共に創る保育者養成 —」『保育学研究』第57巻第1号
- ²⁰ 粕谷亘正 (2016) 「これからの幼稚園教員養成に求められるものとはなにか — 教員養成に対する施策の動向と本学教育学科における幼稚園教員養成課程の取り組み内容の検討 —」常磐大学人間科学部『人間科学』34(1)
- ²¹ 市田敏之 (2007) 「実践的指導力の育成に向けた幼稚園教諭養成に関する一考察 — 教職の意義等に関する科目『幼児教育者論』学生用図書分析を中心に —」『高田短期大学育児文化研究』(2)
- ²² 久米裕紀子・中山律子・脇田栄・村岡節子・坂本美佐子・金光文代・両角妙 (2020) 「幼児教育の専門性を育む — 幼児教育を深める幼稚園教諭・保育士育成の授業の考察 —」『武庫川女子大学 学校教育センター紀要』第5号
- ²³ 森 晴美 (2019) 「『幼稚園教育要領解説』の総説に示される幼稚園教員の資質・能力」『神戸海星女子学院大学教育研究紀要』第3号
- ²⁴ 福伊 智 (2016) 「保育者養成カリキュラムの課題と展望 — 専門家として保育者を育てる(1) —」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』第2巻
- ²⁵ 野坂尊子 (2009) 「幼稚園教諭養成向けの「教職入門」のあり方の検討 — 本学教職希望学生のもつ「教師像」から —」『Obirin today: 教育の現場から』(9)
- ²⁶ 橋本由美子 (2012) 「幼稚園教員養成における教職の意義並びに内容を学生に実感させる授業のあり方」『浦和論叢』46号
- ²⁷ 近藤千草 (2018) 「幼稚園教諭養成課程における学生の学修評価と専門職としての学びに対する意識」『川村学園女子大学教職センター年報』第2号
- ²⁸ 石垣恵美子 (1996) 「「子どもの権利」は幼稚園教員養成大学でどのように教えられているか？」大阪教育大学幼児教育学研究室『エデュケア』第16号
- ²⁹ 前出近藤。
- ³⁰ 中西さやか・傳馬淳一郎・小尾晴美 (2019) 「4年制大学における保育者養成カリキュラムに関する検討」名寄市立大学保健福祉学部社会保育学科『社会保育実践研究』第3巻
- ³¹ 文部科学省「幼稚園教員の免許資格を取得することのできる大学」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2019/03/29/1287039_1.pdf (2020.12.20 閲覧)
- ³² 汐見稔幸 (2007) 『ほめない子育て 自分が大好きといえる子に』栄光教育文化研究所、pp.30-32.
- ³³ 奥山順子・山名裕子 (2006) 「求められる保育者の専門性と大学における保育者養成 — 保育者志望学生の意識と養成教育の役割 —」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第28号
- ³⁴ 同上

³⁵ 谷川夏実 (2018) 『保育者の危機と専門的成長 — 幼稚園教員の初期キャリアに関する質的研究 —』学文社、p149

³⁶ 同上、pp.150-151.