

ISSN 2436-2476

Journal of Research on

Global Early Childhood
Education and Care,
Felicia College

フェリシアこども短期大学国際こども教育研究センター紀要

volume 4

2023

Center of Research on
Global Early Childhood Education and Care,
Felicia College

目 次

【研究論文】

保育士資格・幼稚園教諭免許の取得に影響を及ぼす大学生活に関する学生の意識の検討 …… 中村 麻衣子 …… 1 安田 真紀子	1
多文化共生保育における保育者の専門性向上に関する研究 —保育者および保育者養成大学生の多文化共生の意識調査より— …… 中村 麻衣子 …… 11 松田 こずえ	11
保育者養成校における児童文化財のカリキュラムに関する研究（その2） —パネルシアターを取り扱う科目についてのシラバスの縦断的分析より— …… 安田 真紀子 …… 23	23

【実践報告】

保育者養成校の学生に対する自然遊び体験活動の実践報告 …… 八木 真祈 …… 33 山下 晶子	33
--	----

【レポート】

新自由主義を脱構築する探究的教育活動 —こども教育者養成を存在認識論的視点から紐解く— …… 長谷山 康一 …… 47	47
--	----

【活動報告】

フェリシアこども短期大学国際こども教育研究センター活動報告 …… 55	55
-------------------------------------	----

保育士資格・幼稚園教諭免許の取得に影響を及ぼす

大学生活に関する学生の意識の検討

A Study of College Students' Awareness of College Life Affecting the Acquisition of Licenses and Qualifications for Childcare Professionals

中村 麻衣子 安田 真紀子

問題と目的

日本では保育士・幼稚園教諭（以下、保育者）不足が依然として深刻である。厚生労働省（2023）によれば、2022年10月の保育士の有効求人倍率は2.49倍で、全職種平均の1.35倍と比べると、依然高い水準で推移している。また、全日本私立幼稚園連合会（2019）によれば、幼稚園の経営者に対する幼稚園教諭の確保状況についての調査で、半数を超える園で教員が不足している状況である。さらに、全国認定こども園連絡協議会（2018）が、全国の認定こども園の園長を対象とした調査結果によると、直近3カ年の園での採用実績で、「必要人数より採用人数が少ない」と回答した園の割合は、2015年で11.5%、2016年で17.5%、2017年で24.6%と上昇し続けており、人材不足が深刻であることがうかがえる。

保育者不足の理由として、保育士資格・幼稚園教諭免許（以下、保育者資格免許）を取得しても保育職に就かない潜在保育者の問題や早期離職の問題が指摘されている。厚生労働省職業安定局（2013）によれば、保育士資格を有しながら保育士としての就職を希望しない求職者のうち、過去に保育士として勤務した経験がある者の平均勤続年数は5年未満が半数で、早期離職の傾向も顕著であることが指摘されている。野村総合研究所（2018）が全国の保育士資格を持つ20～59歳の女性7,210人に行った「保育士に関するアンケート調査」では、67.1%が保育士資格を持ちながら保育士として働いていない「潜在保育士」であり、うち過半数（56.1%）は現在働いていない「非就労」であった。このような状況を背景に、潜在保育士の実態（澤津ら、2015）や、離職要因に関する研究（遠藤ら、2012；竹石、2013；木曾、2018）、離職防止に関する研究（木曾ら、2020；増淵ら、2019；加藤ら、2021）が蓄積されつつある。

しかし、保育者不足を招いている要因は、保育者養成校に在籍しながら保育士資格や幼稚園教諭免許を取得しない学生の存在もあると考えられる。保育者養成校は、保育専門職を目指す学生を対象とした教育機関であることから、大多数の学生が入学当初から保育者資格免許取得を目指している。にもかかわらず、結果的に保育者資格免許取得に至らない背景には、さまざまな事情や理由があるはずである。途中で保育者資格免許を取得しないことになった学生の要因、特に学生自身の心理的要因については十分に明らかにされていない。もちろん、学業成績が振るわず保育者としての資質能力が身につかなかった結果として、保育者資格免許取得が不可能だった場合もある。その場合でも、選抜試験に合格した（アドミッション・ポリシーに合致した）にもかかわらず、保育者資格免許取得に必要な単位を修得できなかった背景に、大学生活における学生自身の心理的な要因が影響している可能性がある。保育者資格免許を取得しなかった学生の心理的要因を明らかにすることは、保育者不足解消の一助になると考えられる。資格取得重視の昨今の社会的風潮から、資格を取得しておけばいつか役

に立つだろう、などと考える学生も想定されるため、保育者養成校での保育者資格免許取得が必ずしも保育者不足の解消に直結するわけではないであろう。しかし、少なくとも保育専門職に就くことを目指して入学した学生に対して、保育者資格免許を取得させ、保育施設を中心とした就職先への接続を支援することは、保育者養成校の使命であると考えられる。

そこで、本研究では保育者資格免許取得につなげるために保育者養成校に求められる支援を検討するための基礎研究として、保育者養成短期大学生を対象とし、保育者資格免許取得の有無に影響を及ぼす大学生活に関する学生の意識を明らかにすることを目的とする。

方 法

1. 協力者および手続き

質問紙調査は、関東にある保育者養成短期大学の卒業を控えた2年生114名を対象に、202X年1月～2月にGoogle Formsで質問紙調査を実施した。有効回答率は90.4%であった。

面接調査は、保育者資格免許取得に至らなかった学生30名を対象に、保育者資格免許を取得しないことが決まったタイミング（202X-1年6月～202X年11月）で、個別に行った。協力者の心情を考慮し、録音は取らず面接者がその場でメモをとった。

2. 分析に使用したデータ

(1) 大学生生活に関する意識

大久保・青柳（2004）の学校生活尺度、大久保（2005）の青年用適応感尺度のうち「居心地の良さの感覚」と「被信頼・受容感」、および、堀ら（2015）の「大学生生活満足感尺度」を参考にして、対象大学の個別事情（サークル活動がないことなど）を考慮して作成された大学生生活全般に関する意識についての尺度（中村・入江，2021）を使用した。質問項目は、大学環境に関する項目（「教室環境が整っている」など）、大学適応感に関する項目（「将来役に立つことが学べる」など）、人間関係に関する項目（「先生は学生の相談にのってくれる」など）で構成されている。回答は、「まったくあてはまらない=1」から「非常にあてはまる=5」の5件法で求めた。

(2) 保育者資格免許取得に関するデータ

幼稚園教諭第二種免許、および、保育士資格取得の両方を取得（以下、両免）、幼稚園教諭第二種免許のみ取得（以下、幼のみ）、保育士資格（以下、保のみ）、両方未取得（以下、なし）に群分けし、分析に使用した。

(3) 実習に関する学生面談の記録

保育者資格免許未取得に至った事情について、学生の語りを面接者がその場で記録したデータを使用した。

3. 分析方法

(1) 量的分析（統計分析）

IBM SPSS Statistics 25、および、HAD（清水，2016）を使用した。欠損値の処理はリストワイズ法によって行った。

(2) 質的分析（カテゴリー分析）

学生の語りを意味のまとまりごとに切り出し、それぞれのまとまりを要約した。その要約を抽象化させ「コード」とし、「コード」の類似性と差異に着目しながらカテゴリー化を実施した。コード化とカテゴリー化については、第一筆者と第二筆者が意見をすり合わせながら行い、可能な限り恣意的にならないように留意した。

4. 倫理的配慮

協力者に調査の趣旨や、任意回答、常時撤回の自由などを明記し、協力の同意を得て行った。質問紙調査、および、本研究で使用するすべてのデータについて、筆者らが所属する機関の研究倫理審査委員会の承認を受けた（承認番号：2022-16）。

結果と考察

1. 大学生活に関する意識の因子構造

大学生活意識尺度の因子構造を確認するために、最尤法・プロマックス回転による探索的因子分析を行った。スクリープロットを確認の上、因子の解釈可能性の点から因子数を6に決定し、因子負荷量が.35に満たない項目や複数の因子に負荷量の高い項目を除外して分析を繰り返した結果、6因子19項目の構造が最適と判断された（表1）。第1因子は「授業で知識を身につけることができる」「取りたい資格が取れる」など9項目で構成された。将来の目標や目的意識をもって大学の授業を受けている内容を含むことから「目的意識」と命名した。第2因子は「教室環境が整っている」「カリキュラムの科目構成のあり方が十分である」など13項目で構成された。大学の環境に関する内容を含むことから「大学環境の満足感」と命名した。第3因子は「先生は学生の相談にのってくれる」「先生との間には信頼関係が成り立っている」など6項目で構成された。教員との関係に関する内容を含むことから「教員との関係」と命名した。第4因子は「周囲に溶け込んでいる」「自分と周りがかみ合っている」など5項目で構成された。周囲になじんでおり居心地が良いという内容を含むことから「居心地の良さ」と命名した。第5因子は、「仲の良い友人がいる」「悩みを打ち明けあえる友人がいる」など5項目で構成された。友人との関係に関する内容を含むことから「友人との関係」と命名した。第6因子は「周りから期待されている」「周りから必要とされていると感じる」など5項目で構成された。周りから承認され受容されている内容を含むことから「受容感」と命名した。 ω 係数はそれぞれ.93、.94、.95、.93、.91、.92と十分な水準であった。

表 1 大学生生活満足感の因子分析結果

項目	F1	F2	F3	F4	F5	F6
F1 目的意識 ($\omega = .93$)						
授業で知識を身につけることができる	.854	-.102	.102	-.050	.011	-.038
あなたは一生懸命勉強している	.823	-.031	-.008	.023	-.128	.105
あなたは成績をあげるために努力をしている	.754	-.014	-.014	-.190	-.045	.219
これからの自分のためになることができている	.745	-.109	.094	.173	-.126	.042
取りたい資格が取れる	.730	-.078	.054	-.277	.185	.198
やるべき目的がある	.683	.064	-.071	.066	.020	.111
将来役に立つことが学べる	.666	.193	-.060	.064	.047	-.058
充実している	.508	.225	-.035	.190	.050	.003
好きなことができる	.507	.057	-.168	.151	.098	-.008
F2 大学環境の満足感 ($\omega = .94$)						
教室環境が整っている	-.162	.885	-.072	-.154	.197	.145
カフェテリアが充実している	.000	.863	-.008	.139	-.219	-.075
学生が自由に利用できるスペースが十分である	-.074	.760	.066	.055	-.201	.073
大学の環境が整っている	.125	.722	-.003	.036	-.031	-.176
授業時間の組み合わせが十分である	-.036	.712	.097	-.026	-.182	.182
大学の行事が充実している	.177	.702	-.098	.136	-.110	-.196
学内の留学制度が充実している	-.076	.673	-.095	-.070	.053	.140
カリキュラムの科目構成のあり方が十分である	.293	.637	-.058	-.190	.101	.018
進路支援体制（就職ガイダンス）が充実している	-.153	.631	.233	-.038	.136	.127
学内のコンピュータ設備が充実している	-.102	.563	.032	.077	.141	-.141
学業についての支援が十分である	-.068	.550	.333	-.076	.091	.008
事務局が利用しやすい	.131	.472	.194	.013	-.028	-.193
大学の雰囲気が好きである	.147	.419	.243	.062	.073	-.044
F3 教員との関係 ($\omega = .95$)						
先生は学生の言うことを真剣に聞いてくれる	-.082	.097	.840	.056	.079	-.019
先生は学生の気持ちをわかってくれる	-.075	.330	.646	.015	.023	.134
先生は学生の相談にのってくれる	.040	.159	.612	.075	.035	.050
先生との間には信頼関係が成り立っている	.326	.067	.565	-.044	-.038	-.056
困っているときに先生は励ましてくれる	.348	.056	.558	-.038	-.047	-.124
自分を認めてくれる先生がいる	.248	.028	.447	-.061	.141	.124
F4 居心地の良さ ($\omega = .93$)						
周囲に溶け込んでいる	-.062	-.149	.136	.925	-.055	.116
自分と周りがかみ合っている	-.131	.189	-.119	.875	.011	.057
自由に話せる雰囲気である	-.027	-.082	.122	.820	.018	.073
周りに共感できる	.063	.084	-.096	.727	.101	.008
自分の存在を周りに気にかけてもらっている	.286	-.041	.089	.547	.000	.048
F5 友人との関係 ($\omega = .91$)						
あなたは仲の良い友人がいる	-.047	-.027	-.045	.039	.899	.031
あなたは悩みを打ち明けあえる友人がいる	.059	.000	.010	-.023	.873	-.018
友人はあなたの気持ちをわかってくれる	-.017	-.094	.118	-.085	.825	-.004
あなたは気軽に話しかける友人がいる	.164	-.060	.059	.292	.675	-.192
ありのままの自分を出せている	-.168	.053	-.001	.342	.459	.160
F6 受容感 ($\omega = .92$)						
周りから期待されている	.226	-.010	-.015	.034	.002	.722
周りから必要とされていると感じる	.173	.036	-.111	.232	-.036	.720
周りから関心を持たれている	.123	-.085	.075	.115	.028	.646
良い評価をされていると感じる	.283	-.050	.074	.116	-.063	.595
因子間相関	Factor2	.569	-			
	Factor3	.646	.640	-		
	Factor4	.554	.402	.407	-	
	Factor5	.469	.493	.571	.464	-
	Factor6	.525	.317	.518	.472	.370

2. 保育者資格免許取得の有無と大学生生活に関する意識の関連

保育者資格免許の取得の有無が大学生生活意識と関連するか否かを調べるため、大学生生活に関する意識の下位尺度得点を従属変数、保育者資格免許取得の4群（両免、幼のみ、保のみ、なし）を独立変数として1要因分散分析を行った（表2）。その結果、目的意識（ $F(3, 99) = 2.87, p < .05, \eta^2 = .08$ ）、大学環境の満足感（ $F(3, 99) = 3.85, p < .05, \eta^2 = .10$ ）、受容感（ $F(3, 99) = 3.05, p < .05, \eta^2 = .09$ ）において有意差があった。下位検定の結果、目的意識は「両免」が「なし」と「保のみ」よりも得点が高かった。大学環境の満足感は「保のみ」が他のいずれよりも得点が低かった。受容感は「両免」が「なし」より得点が高かった。

すなわち、保育者資格免許を取得しなかった学生は、「目的意識」や周囲の「受容感」が両免取得者よりも低いことが示された。一方、「教員との関係」、「友人との関係」、「居心地の良さ」は、保育者資格免許取得の有無とは関連がないことが示された。

表2 保育者資格免許取得群別の大学生生活に関する意識の平均値、標準偏差、分散分析結果

	両免 (n=73)		幼のみ (n=8)		保のみ (n=7)		なし (n=15)		F値	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
目的意識	3.47	0.72	3.36	0.98	2.75	1.10	2.93	1.20	2.87 *	両>保・なし
大学環境の満足感	3.08	0.69	3.86	0.83	2.58	0.54	3.19	1.03	3.85 *	両・幼・なし>保
教員との関係	3.40	0.94	3.63	0.99	2.67	1.19	3.14	1.13	1.59	ns
居心地の良さ	3.47	0.86	3.63	1.02	2.83	1.13	3.31	1.17	1.19	ns
友人との関係	3.92	0.81	4.05	1.05	3.60	1.07	3.47	0.98	1.43	ns
受容感	2.97	0.80	2.41	0.90	2.43	1.39	2.35	1.05	3.05 *	両>なし

* $p < .05$

3. 保育者資格免許取得に至らなかった学生を対象とした質的分析

保育者資格免許の取得に至らなかった学生の、大学生生活に関する意識について詳細に検討するため、保育者資格免許未取得者30名（両免なし15名、保のみ7名、幼のみ8名）を対象に、学生の語りによる個別事情をもとに質的分析を行った。

まず、入学当初の調査では、保育者資格免許の取得希望者について、対象学生30名のうち幼稚園教諭免許・保育士資格の両方の取得希望者が23名、幼稚園教諭免許取得のみ希望者が1名、保育士資格取得のみの希望者5名、免許資格取得の希望なしが1名であった（表3）。すなわち、対象者の約8割が入学当初は両方の保育者資格免許を希望していた。

次に、保育者資格免許取得に至らなかった理由についてカテゴリー分析を行った（表4）。以下、カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを〈 〉、個別事情の具体例を〔斜字〕で表す。また、大学生生活に関する意識尺度の下位尺度は「 」で表す。なお、人数については、実習が複数回あるため重複する学生がいることから、【資格免許取得希望なし】以外は延べ人数で示した。

カテゴリー分析の結果、【資格免許取得希望】、【学生自身の意思による辞退】、【実習中断（大学の判断）】、【成績不良】の4つのカテゴリーに分類された。

【資格免許取得希望なし】は、サブカテゴリーとして、〈両免取得希望なし〉、〈保育士資格取得希望

なし)、〈幼稚園免許取得希望なし〉が抽出された。具体例として、〈両免取得希望なし〉は〔入学後に保育者には向いていないと感じた〕、〈保育士資格取得希望なし〉は〔幼稚園教諭になりたいため保育士資格不要〕、〈幼稚園免許取得希望なし〉は〔保育士になりたいため、幼稚園教諭免許は不要〕であった。保育者養成校では、保育者になるための科目が多く設定されている。保育者資格免許を取らない学生にとっては、カリキュラムや授業時間の組み合わせなどの「大学環境の満足感」や、養成校で学ぶという「目的意識」が下がった可能性がある。現代の学生の傾向として、将来の職業選択を見極めた上で、不要な資格免許は無理をせず取得しないという姿勢もうかがえた。

【学生自身の意思による辞退】は、サブカテゴリーとして、〈実習前の精神的ストレス〉、〈実習中の精神的ストレス〉が抽出された。具体例として、〈実習前の精神的ストレス〉は〔実習忌避感が強く、実習回避を願う〕、〈実習中の精神的ストレス〉は〔実習不安が強く、出勤できなくなった〕と、精神的に実習ができる状況ではなくなったことが示された。

【実習中断（大学の判断）】は、サブカテゴリーとして、〈実習誓約違反〉、〈不適切な実習態度〉が抽出された。具体例として、〔無断欠勤、〔何度も期日を守らない〕、〔度重なる虚偽発言〕があり、保育者としての適性や資質能力が大きく不足しており、これ以上実習を続けても改善が見込めないと大学側に判断され中断されていた。このカテゴリーの学生は「目的意識」が低いために、真面目な実習態度で臨めなかった可能性が考えられる。

【成績不良】は、サブカテゴリーとして、〈実習関連科目の成績不良〉、〈実習関連科目以外の成績不良〉が抽出された。具体例として〔成績が60点未満〕、〔免許資格必修科目の単位不足〕と、学業成績が低いことが示された。このカテゴリーの学生も「目的意識」が低く、学業意欲や勤勉性が足りない可能性が考えられる。

【資格免許取得希望なし】の学生以外は、〈実習中の精神的ストレス〉、〈実習誓約違反〉、〈不適切な実習態度〉、〈実習科目の成績不良〉など、「実習」に直接関わる事柄が原因で保育者資格免許取得に至っていなかった。特に「両免なし」の学生の約7割は、「実習」が原因での取得ができなかったことが明らかになった。岩本（2016）は、青年期における危機的体験を通じた自己成長感を促進する要因を検討するため、「他者からの受容感」に焦点を当て検討し、「他者からの受容感」は危機的体験を通じた「自己成長感」に影響を与えるということが示唆された。また、「他者からの受容感」が高い場合、危機的な状況に直面していても、「他者からの受容感」によって緩和され、安定した精神状態が保たれることにより危機的な体験に立ち向かえることを指摘している。本研究における「実習」を、岩本の研究における「危機的体験」と仮定したとき、周囲からの「受容感」が高いほど、様々な困難に遭遇する実習にも立ち向かうことができ、それを乗り越えることで「自己成長感」（本研究における大学満足感の「目的意識」に相当）に影響を与えると考えることができる。それは、裏を返せば、「受容感」が低いほど実習に立ち向かうことが難しく、したがって「目的意識」も見失いやすいと言い換えることができると考えられる。

表3 保育者資格免許取得に至らなかった学生の資格免許取得希望

資格免許取得希望	学生数 (n =30)
幼稚園教諭免許・保育士資格の両方	23名
幼稚園教諭免許取得のみ	1名
保育士資格取得のみ	5名
免許資格取得の希望なし	1名

表4 保育者資格免許取得に至らなかった学生を対象としたカテゴリ分析結果

カテゴリ (n=30)	サブカテゴリ	個別事情の具体例
資格免許取得希望なし (7名)	両免取得希望なし (1名)	入学後に保育者には向いていないと感じた
	保育士資格取得希望なし (幼のみ) (1名)	幼稚園教諭になりたいため、保育士資格は不要
	幼稚園免許取得希望なし (保のみ) (5名)	保育士になりたいため、幼稚園教諭免許は不要
学生自身の意思による 辞退 (5名)	実習前の精神的ストレス (2名)	実習忌避感が強く、実習回避を願う
	実習中の精神的ストレス (3名)	実習不安が強く、出勤できなくなった
実習中断 (大学の判 断) (6名)	実習誓約違反 (1名)	無断欠勤
	不適切な実習態度 (5名)	何度も期日を守らない 度重なる虚偽発言
成績不良 (18名)	実習科目の成績不良 (13名)	「実習」の成績が60点未満
		「実習指導」の成績が60点未満
	実習科目以外の成績不良 (5名)	免許資格必修科目の単位不足

(【資格免許取得希望なし】以外は複数回の実習で重複する学生がいるため延べ人数)

4. 保育者資格免許取得につなげるために保育者養成校に求められる支援

本研究では、保育者資格免許を取得しなかった学生は、「目的意識」や周囲の「受容感」が両免取得者よりも低いことが示され、学生が保育者資格免許取得に至らなかった大きな要因として「実習」があげられた。これらの量的・質的結果を踏まえ、保育者資格免許取得につなげるために保育者養成校に求められる支援について検討する。

まず、「実習」でつまづく原因は学生によって異なるため、個別事情に応じた支援が必要だと考える。勤勉性や不適切な実習態度により保育者資格免許取得ができなかった学生に対しては、「目的意識」を向上させるような働きかけが必要であろう。実習へつながる学習面において、「目的意識」の低い学生が、様々な保育科目の履修を通して保育への関心を啓発され、保育者として自信を持つことができるような教育指導の在り方を検討する必要がある(長谷部, 2006)、個人を尊重した柔軟な指導やサポートを工夫していくことが求められると考える。

精神的ストレスにより実習辞退や中断に至った学生に対しては、学生一人ひとりの困難感を細やかに把握することが望まれる。同時に、「受容感」を向上させるために、安心して学べる環境が必要であり、自分が認められ、受け入れられているという信頼感が重要であることから（桜井，1997）、把握した学生情報を教職員間で共有し、大学全体で大学生活全般において学生をサポートする体制を構築することが求められていると考える。例えば、授業内容により習熟度別のクラスを設けることや、実習以外のインターンシップやボランティアなどの活用は、保育者養成校が実施できる有効な支援の一つだと考える。

結 論

本研究の目的は、保育者不足解消の一助とするために、保育者資格免許取得に影響を及ぼす大学生活に関する学生の意識を明らかにすることであった。

量的研究の結果、保育者資格免許を取得しなかった学生は、「目的意識」や周囲の「受容感」が両取得者よりも低いことが示された。一方、「教員との関係」、「友人との関係」、「居心地の良さ」は、資格免許取得の有無とは関連がないことが示された。質的研究の結果、保育者資格免許取得に至らなかった心理的要因として、「目的意識」が低い学生は、実習や学業に対して不真面目な態度になった可能性がある。また、「受容感」が低い学生は、様々な困難に直面する実習（危機）を乗り越える際に重要な、安定した精神状況が得られなかった可能性が示唆された。これらの結果から、保育者資格免許取得につなげるために保育者養成校に求められる支援として、「目的意識」と「受容感」の向上を促すことが重要であることが示唆された。具体的な取り組みの一例として、個々の学生の実習への困難感を細やかに把握した上で、教職員間で情報共有を図り、大学全体で大学生活全般へのサポート体制を構築することが必要であると考えられる。

本研究の意義は、保育者養成校に在籍しながらも、途中で保育者資格免許を取得しないことになった学生の心理的要因について明らかにしたことで、彼らへのアプローチを検討するための示唆が得られたことであり、昨今の保育者不足の解消につながると考えられる。

課題として、本研究は保育者養成短期大学の一学年のデータを基に検討したものであるため、本結果を一般化するには不十分であることがあげられる。今後、より多くのデータをもとに検討し、保育者養成校での保育者資格免許取得に向けた支援の充実につなげていきたい。

引用文献

- 遠藤知里・竹石聖子・鈴木久美子・加藤光良（2012）新卒保育者の早期離職問題に関する研究Ⅱ ― 新卒後5年目までの保育者の「辞めたい理由」に注目して―. 常葉学園短期大学紀要, 43, 155-166.
- 堀洋元（2015）大学生生活満足感尺度の作成. 妻女子大学人間関係学部紀要, 17, 15-22.
- 岩本寛子（2016）青年期における危機的体験を通じた成長 ―他者からの受容感に焦点をあてて―. 甲南女子大学大学院論集, 14, 1-8.
- 長谷部比呂美（2006）保育者をめざす学生の志望動機と資質能力の自己評価. 淑徳短期大学研究紀要, 45, 115-130.

- 加藤光良・鈴木久美子（2011）新卒保育者の 早期離職問題に関する研究Ⅰ ー幼稚園・保育所・施設を対象とした調査からー. 常葉学園短期大学紀要, 42, 79-94.
- 加藤由美・安藤美華代（2021）若手保育者の離職防止に向けて ー園長を対象とした質問紙調査からー. 保育学研究, 59(1), 117-130.
- 木曾陽子（2018）保育者の早期離職に関する 研究の動向 ー早期離職の実態、要因、防止策に着目してー. 社会問題研究, 67, 11-22.
- 木曾陽子・春木裕美・岩本華子（2020）保育士の早期離職と離職防止の取り組みの実態 ー大阪府内の私立保育施設への質問紙調査よりー. 社会問題研究, 69, 13-31.
- 厚生労働省（2023）一般職業紹介状況（職業安定業務統計）保育士の有効求人倍率の推移（全国）.
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/317fa7d2/20230401_policies_hoiku_05.pdf（情報取得：2023年12月30日）
- 厚生労働省職業安定局（2013）保育士資格を有しながら保育士としての就職を希望しない求職者に対する意識調査. <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11600000-Shokugyouanteikyoku/0000057759.pdf>（情報取得：2023年12月30日）
- 増淵千保美・横山博之（2019）保育における 職場環境に関する研究 ー早期離職予防及び新任育成の視点からー. 児やらい, 16, 121- 138.
- 中村麻衣子・入江和夫・相澤京子（2021）大学生生活満足度とその規定要因の検討. フェリシアこども短期大学国際こども教育研究センター紀要, 2, 1-10.
- 野村総合研究所（2018）潜在保育士の6割が保育士として就労を希望 ー勤務時間や勤務日など希望に合った働き方」を最も重視ー. ニュース・リリース, 2018年10月3日付.
https://www.nri.com/-/media/Corporate/jp/Files/PDF/news/newsrelease/cc/2018/181003_1.pdf（情報取得：2023年12月30日）
- 大久保智生・青柳肇（2004）中高生用学校生活尺度の作成と信頼性・妥当性の検討. 日本福祉教育専門学校研究紀要, 12, 9-15.
- 大久保智生（2005）青年の学校への適応感とその規定要因ー青年用適応感尺度の作成と学校別の検討. 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 桜井茂雄（1997）学習意欲の心理学 ー自ら学ぶ子どもを育てるー. 誠信書房.
- 澤津まり子・鎌田雅史・山根薫子（2016）潜在保育士の実態に関する調査研究 ー離職の要因を探るー. 就実論叢, 45, 191-200.
- 清水裕士（2016）フリーの統計分析ソフトHADー機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案ー. メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 竹石聖子（2013）若手保育者の職場への定着の要因 ー早期離職の背景からー. 常葉大学短期大学部紀要, 44, 101-109.
- 全国認定こども園連絡協議会（2018）平成 29 年度幼稚園の人材確保支援事業 事業報告書
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/11/28/1411197_7.pdf（情報取得：2023年12月30日）
- 全日本私立幼稚園連合会（2019）平成 30 年度幼稚園の人材確保支援事業調査研究報告書
https://www.mext.go.jp/content/20200227-mxt_youji-139677_18.pdf（情報取得：2023年12月30日）

謝辞

本調査にご協力くださいました協力者の皆様に厚く御礼申し上げます。

付記

本研究はフェリシアこども短期大学共同研究助成を受けて行われた。

多文化共生保育における保育者の専門性向上に関する研究

—保育者および保育者養成大学生の多文化共生の意識調査より—

A Study on the Professional Development of Childcare Professionals
for Multicultural Childcare :
From a Survey of Attitudes toward Multiculturalism among Childcare
Providers and College Students in Childcare Training Institutions

中村 麻衣子 松田 こずえ

問題と目的

2018年12月に「出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律」が公布され、在留外国人（「中長期在留者」および「特別永住者」）は、2023年6月末には3,223,858人（前年末比148,645人、4.8%増加）と過去最高を更新した（法務省、2023）。また、夫婦のいずれかが外国籍という国際結婚の数も、1965年は全婚姻数の0.4%（4,156組）であったが、2022年には約3.5%（17,685組）であった（厚生労働省、2023）。さらに、保護者と共に来日した外国籍の子どもや、両親のどちらかが国外出身の外国にルーツを持つ小中学生も増加している（文部科学省、2022）。幼児（0-5歳）の人数は、2012年は79,626人であったが、2016年には98,520人（増加率123.7%）と増えた。2012年から2016年までの在留外国人全体の増加率117.2%と比較して、子どもの数は大人の数以上に増加傾向にある。その理由として、日本での就労にあたって子どもを連れてくることや、日本において出産することなどが考えられる（和田上、2017）。三菱UFJリサーチ&コンサルティング（2021）の調査によれば、外国籍等の子ども^{注1}を受け入れている保育所等があるのは、回答のあった市区町村のうち68.6%であった。このように、外国にルーツを持つ子どもや子育て家庭の数は近年増加し続けている。にもかかわらず、彼らに対する支援やサポートは、十分に行われているとは言えない実情がある。先の三菱UFJリサーチ&コンサルティング（2021）によれば、外国籍等の子どもを受け入れている保育所等があると回答した781市区町村を対象とした調査で、施策の実施状況を尋ねたところ、人員配置（母語が話せる保育士・保育補助者の配置等）については「特に行っていない」が79.8%、ICTを活用した言語的支援に関する施策の取組（自治体が翻訳機器を購入して、貸与している等）については「特に行っていない」が85.3%、資料翻訳等に関する施策の取組状況（入園手続きに必要な資料のひな形を多言語化し提供している）については「特に行っていない」が84.0%、就学前支援に関する施策の取組状況（教育委員会等で実施している就学前教室を案内している）については「特に行っていない」が91.9%、人材育成・職員教育に関する施策の取組状況（保育所内で行う研修や勉強会等を支援している）については「特に行っていない」が94.5%であった（三菱UFJリサーチ&コンサルティング、2021）。

こうした状況から、多文化共生の視点が幼児教育・保育の分野においても求められるようになった。多文化共生保育（教育）について、萩原（2008）は「保育の過程において平等と共生さらに人間としての尊厳のもとに、人種、民族、社会、経済階層、ジェンダー、障害等の差別に関わる社会問題に取り組み、生涯にわたる学習の初期段階として、幼児に対し、地球市民としての資質、すなわち民主的な判断力を育成する保育実践」と定義し、外国にルーツを持つ子どもが保育所や幼稚園

に入園してきた際に、日本の言語、生活習慣、考え方、そして保育内容に同化することを強いることではなく、その子ども自身の国の文化を維持しつつ、日本の文化を取り入れていくという文化的調整 (cultural accommodation) を行うことの重要性を指摘した。その後、幼稚園教育要領 (文部科学省, 2017) 第 1 章総則の「第 5 特別な配慮を必要とする幼児への指導」においても、「2. 海外から帰国した幼児や生活に必要な日本語の習得に困難のある幼児の幼稚園生活への適応」に関して、「海外から帰国した幼児や生活に必要な日本語の習得に困難のある幼児については、安心して自己発揮できるよう配慮するなど個々の幼児の実態に応じ、指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」という多文化共生保育に関する記述が新設された。また、保育所保育指針解説 (厚生労働省, 2018) には「第 2 章 保育の内容」の中で、「4. 保育の実施に関して留意すべき事項」として (1) 保育全般に関わる配慮事項「オ. 子どもの国籍や文化の違いを認め、互いに尊重する心を育てるようにすること・・・保育所では、外国籍の子どもを始め、様々な文化背景を持つ子どもが共に生活している。保育士とはそれぞれの文化の多様性を尊重し、多文化共生の保育を進めていくことが求められる。例えば、外国籍の保護者に自国の文化に関する話をしてもらったり、遊びや料理を紹介してもらったりするなど、保育において子どもや保護者が異なる文化に触れる機会を作るといったことが考えられる。文化の多様性に気づき、興味や関心を高めていくことができるよう、子ども同士の関わりを見守りながら適切に援助していく。その際、外国籍の子どもだけでなく宗教や生活習慣など、どの家庭にもあるそれぞれの文化を尊重することが必要である」との記載がある。外国にルーツを持つ子どももそうでない子どもも、「共に生活」する環境における「子ども同士の関わり」の中で発達していくこと、そして、保育者が子どもや保護者の「それぞれの文化を尊重する」といった人間関係の中で、多文化共生保育を行っていくことの重要性が強調されている (栗山, 2022)。

しかし、OECD (2018) の報告によれば、日本の保育者は他国の保育者に比べて、文化的多様性への関心や、それを実践する意識が低いことが課題であると指摘されており、多文化共生保育を促す保育者養成の充実が求められている。乳幼児教育・保育施設では、外国にルーツをもつ子どもの言語や生活習慣等の相違から、意思の疎通の困難さが指摘される (朝日新聞, 2019)。菅田 (2006) は、外国にルーツをもつ子どもが保育所に適応していく過程とそれに伴う親の葛藤について分析し、調査協力者の母親は自身と保育士との間で、子どもの認識と子どもに対する期待が異なっていたことを見出した。こうした「ズレ」に対して、母親が保育所のやり方に従うという形が取られていたが、文化の違い等から生じる認識の差を埋めるために、保育士と外国籍保護者の共通認識をどのように広げていくかということが、外国籍幼児の保育における課題であると指摘している。このような日本の保育施設における多文化共生保育の実情から、保育者養成校において理論と実践を伴う多文化共生保育を目指した取り組みは必須であると考えられる。日本の保育の基本原則は、子ども一人ひとりの特性に応じることであり、これは多文化共生の理念に共通している。

そこで、本研究では多文化共生社会における保育者の専門性向上を目指す基礎研究として、保育者や保育者を志す保育者養成大学の学生が多文化共生保育、国際志向性、異文化理解、および外国にルーツをもつ子どもや親に対して、どのような認識を持っているのかについて明らかにすることを目的とする。

なお、「外国にルーツを持つ子ども」は、省庁の報告書や研究者によって「外国籍の子ども」「外国人幼児」「外国につながる子」などと呼ばれることや、その範囲も帰国子女など長年外国で生活・教育を受けて帰国した子どもを含むこともあり、統一された呼称や定義が定まっていない。本研究では、「外国にルーツを持つ子ども」という用語を使用し、その定義を「国籍にかかわらず、父・母の両方、またはそのどちらかが外国出身者である子ども」とする。

方 法

1. 協力者および手続き

東京の保育者養成大学の学生 164 名（1 年生 90 名、2 年生 74 名、平均年齢：20 歳、SD：4.02）、および、東京の保育所に勤務する保育者 90 名（平均年齢：42 歳、SD：7.96）を対象に、無記名による質問紙調査を実施した。

2. 調査項目

(1) 多文化共生保育についての意識

質問項目は、国際交流及び在留外国人との生活に関する自治体による意識調査（埼玉県，2020、愛知県，2016）を参考に、「積極的に外国人親子に話しかけるようにしたい」、「外国人の増加により園に多様性が生まれる」、「多文化共生保育によって、日本固有の文化が損なわれる」など 30 項目作成し、6 件法（1「とてもそう思う」－6「全くそう思わない」）で回答を求めた。

(2) 国際志向性尺度

Yashima（2009）の国際志向性尺度を使用した。本尺度は、国際的な仕事や異文化の人々との接触経験の行動傾向を統合したコンセプトとして、国際志向性を定義している。本研究では、①異文化接近傾向（「日本にいる留学生など外国人ともっと友達になりたい」等）、②国際的職業活動への関心（「国際的な仕事に興味がある」等）、③違いに対する反応（「習慣や価値観の異なる人と協力して物事をするのは楽しい」等）、④国際的なニュースへの関心（「外国に関するニュースをよく見たり、読んだりする」等）、⑤国際社会に関与する意思（「世界の人々と話したい内容を多く持っている」等）、5 因子 28 項目 6 件法であった。

(3) 異文化理解尺度

沼田（2012）の異文化理解尺度を使用した。本尺度は、文化を国家の枠組みで規定せず、少数派（社会的に周辺化され、生き方の質が低められている人々）が直面する社会問題が、多文化共生を阻むことへの理解が重要との観点から異文化理解が定義されている。本研究では、①柔軟な価値観（「多様な考え方を許容し、自由な発想を大事にする」等）、②少数派への関心（「アイヌ民族の芸術文化などに興味がある」等）、③ステレオタイプの理解（「教師は偉そうに話すと思う」等）、④自己の社会的立場の認知（「自分の意見がどのように受け止められているのか気になる」等）、4 因子 23 項目 6 件法であった。

(4) フェイスシート

性別、年齢、外国人との接触経験、海外生活経験などについて尋ねた。

(5) 自由記述

保育者養成大学の学生には外国、多文化共生保育のイメージ、保育者には多文化共生保育実践における工夫、困難、学びたいことなどの記述を求めた。

3. 分析方法

統計分析は IBM SPSS Statistics 25 を使用した。欠損値の処理はリストワイズ法によって行った。自由記述はカテゴリー分析を行った。

4. 倫理的配慮

協力者に調査の趣旨や匿名性保持、任意回答、常時撤回の自由などを事前に説明し、協力の同意を得て行った。本研究の実施に際して、筆頭著者の所属する機関の研究倫理審査委員会の承認を得た（承認番号：2018-2）。

結果と考察

1. 各尺度の構造分析

各尺度の構造分析には全回答者 254 名のデータを使用した。

(1) 多文化共生保育意識の因子構造

全 30 項目に対して因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。複数の因子に負荷量.35 を超える項目を削除し再度因子分析により、以下 5 因子解が得られた（表 1）。第 1 因子は、「積極的に外国人親子に話しかけるようにしたい」など、自ら積極的に関わろうとする項目で構成されていたことから、「積極的関与」（ $\alpha=.95$ ）と命名した。第 2 因子は、「園に多様性が生まれる」など、肯定的な考えに関する項目で構成されていたことから、「肯定的意識」（ $\alpha=.92$ ）と命名した。第 3 因子は、「子どもを就学させていることを親の在留資格の更新条件にする」など、子どもの就学についての項目から構成されていたことから、「就学義務意識」（ $\alpha=.80$ ）と命名した。第 4 因子は、「行政は外国人が日本の言語や文化を学べるよう支援すべき」など、行政や個人の行動に関する項目で構成されていたことから、「行政や個人の努力」（ $\alpha=.75$ ）と命名した。第 5 因子は、「園の教育水準が下がる」等、否定的な意識に関する項目で構成されていたことから、「否定的意識」（ $\alpha=.72$ ）と命名した。

(2) 国際志向性尺度の因子構造

全 28 項目に対して因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。Yashima (2009) と同じ 5 因子構造が得られた。クロンバックの信頼性係数 α は、①が.84、②が.78、③が.55、④が.79 ⑤が.82 で、やや低い項目もあるが、おおむね満足できる水準であった。

(3) 異文化理解尺度の因子構造

全 23 項目に対して因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。沼田 (2012) と同じ 4 因子構造が得られた。クロンバックの信頼性係数 α は、①が.85、②が.83、③が.74、④が.88、で満足できる水準であった。

表 1 多文化共生意識の因子分析結果

	F1	F2	F3	F4	F5
F1 積極的な関与 ($\alpha=.94$)					
自分から積極的に外国人親子に話しかけるようにしたい	.919	.080	-.083	-.122	.077
外国語を覚えて(外国語の能力を生かして)外国人親子とのコミュニケーションの手伝いをしたい	.906	.090	-.118	-.070	.044
幼稚園や保育園などで外国人の子どもの保育にたずさわりたい	.825	.014	-.017	-.034	-.009
地域活動に参加できるよう手助けをしたい	.824	-.068	.069	.116	-.044
日本人住民と外国人住民との交流の機会を企画したい	.810	-.015	-.057	-.019	.125
ボランティアとして自分にできることをしたい	.754	-.143	.103	.086	-.047
地域や保育園・幼稚園など身近な場で交流したい	.725	.046	.124	.051	-.022
外国語や外国の文化に対する知識を身につけたい	.606	.155	.071	.135	-.052
F2 肯定的意識 ($\alpha=.92$)					
日本人の子どもたちの国際感覚が養われるので、歓迎だ	.074	.992	-.155	-.037	.017
日本人の子ども達に多様性を理解させる良い機会になり、歓迎だ	.054	.916	-.035	.038	.023
外国文化に触れる機会が増える	.068	.811	.056	-.062	.000
園に多様性が生まれる	.124	.565	.088	.034	-.091
園の活性化(活発になること)に貢献する(役立つ)	.290	.380	.144	-.023	-.113
F3 就学義務化 ($\alpha=.80$)					
外国人の子どもに対しても、小中学校就学を義務化する	.091	-.141	.792	.076	-.120
親に対して、子どもを就学させるよう指導を徹底する(厳しく指導する)	.001	-.086	.748	-.180	.194
子どもを就学させていることを、親の在留資格(日本に住むこと)の更新条件にする	-.026	.054	.741	-.005	.043
就学前(幼稚園や保育園で)日本語の授業についていける最低限の日本語教育を実施する	-.067	.338	.566	-.002	-.054
F4 行政や個人の努力必要 ($\alpha=.75$)					
行政(国の機関)は外国人が日本の言語や文化を学べるよう支援すべきだ	.062	-.050	-.061	.880	.024
行政は外国人が彼ら自身の言語や文化を守れるように支援すべきだ	.027	-.054	-.070	.852	-.102
外国人は日本社会に溶け込むよう、日本の習慣やルールを学ぶべきだ	-.137	.097	.049	.422	.341
日本人は地域に住む外国人の言語や文化を学ぶべきだ	.131	.266	-.002	.389	.141
F5 否定的意識 ($\alpha=.72$)					
園の教育水準が下がる	.076	-.069	.039	-.137	.789
園の治安が悪化する	-.026	.104	.065	-.013	.715
日本固有の文化が損なわれる	.156	-.118	-.057	.069	.684
外国人は自分自身の努力で日本の言語や文化を学ぶべきだ	-.181	.033	.095	.319	.370
因子間相関	F2	.685	-		
	F3	.395	.525	-	
	F4	.459	.578	.450	-
	F5	-.176	-.221	.021	.094

2. 属性による差異と記述統計量

学生の学年及び保育者による相違を調べるため分散分析を行ったところ「柔軟な価値観」において有意差があり、Tukey 法による多重比較の結果、保育者の方が学生(1・2年生)より高かった($F(2, 245) = 6.94, p < .01$)。この他の変数は有意差が認められなかったため、以降の分析では学年、

保育者別ではなく、全体として行う。

各下位尺度の記述統計量の結果（表 2）、国際志向性尺度については「異文化間接近傾向」は中央値より高い一方で、「国際社会に関与する意思」は低いことが示された。すなわち、外国人と積極的に関わろうとする姿勢は多少あるが、国際的事柄への意見や考えは有さないことが示された。

異文化理解尺度はすべての下位尺度が高い傾向が見られ、特に「自己の社会的立場の認知」、「柔軟な価値観」が高かった。

多文化共生保育意識については、「否定的な意識」以外すべての下位尺度が中央値より高かった。これらの結果から、学生も保育者も多文化共生保育や異文化理解について肯定的な意識を持っていることが示された。しかし、国際社会に積極的に関与したり、国際時事に関心を持ったりする意思は低いことが示された。

表 2 各下位尺度の平均値と標準偏差

		1年生 (n=90)		2年生 (n=74)		保育者 (n=90)		全体 (n=164)	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
国際志向性 尺度	異文化間接近避傾向	3.69	1.04	3.79	0.84	3.65	0.84	3.71	0.92
	国際的職業・活動への関心	3.23	1.05	3.21	1.01	3.29	1.11	3.24	1.06
	違いに対する反応	3.37	0.78	3.33	0.66	3.52	0.62	3.41	0.70
	国際的なニュースへの関心	3.05	1.08	3.01	0.82	3.35	0.85	3.14	0.94
	国際社会に関与する意思	2.69	0.98	2.48	0.77	2.69	0.96	2.63	0.92
異文化理解 尺度	柔軟な価値観	4.08	0.85	3.98	0.73	4.39	0.57	4.16	0.75
	少数派への関心	3.46	1.08	3.40	0.96	3.52	0.90	3.46	0.98
	ステレオタイプの理解	3.26	0.76	3.59	0.63	3.37	0.52	3.40	0.65
	自己の社会的立場の認知	4.12	1.34	4.17	1.17	4.31	1.09	4.20	1.20
多文化共生 保育意識	積極的な関与	3.62	1.28	3.86	1.00	4.07	0.80	3.85	1.06
	肯定的な意識	4.13	1.05	4.22	1.02	4.53	0.70	4.30	0.95
	就学義務化	3.79	0.86	3.87	0.88	4.15	0.65	3.94	0.81
	行政・個人の努力	3.87	0.92	3.97	0.85	4.03	0.64	3.96	0.81
	否定的な意識	2.76	0.92	2.75	0.75	2.74	0.78	2.75	0.82

3. クラスタ分析

協力者を群分けするために、各下位尺度得点をもとにクラスタ分析（ユークリッド距離、Ward 法）を行った。デンドログラムから 4 つに分類することが妥当と判断された。第 1 クラスタ ($n = 80$) は、ほぼ全てが中程度であったことから「一般型」と命名した。第 2 クラスタ ($n = 30$) は、ほぼ全てが高かったことから「積極的肯定型」と命名した。第 3 クラスタ ($n = 63$) は、反ステレオタイプの考えが低く、多文化共生保育に否定的な考えが高いことから「抵抗型」と命名した。第 4 クラスタ ($n = 16$) は、全てが低いことから「無関心型」と命名した。各クラスタの平均値と標準偏差は表 3 の通りであった。人数の偏りを調べるためにカイ二乗検定を行ったところ、偏りは有意であった ($\chi^2(6, n=189) = 18.60, p < .01$)。残差分析の結果、一般型 ($p < .01$) と「抵抗型」 ($p < .05$) が有意に多く、無関心型が有意に少なかった ($p < .01$) (図 1)。すなわち、無関心な人はあまりいないが、園の教育水準が下がるなどの否定的な意識があり抵抗感を持っている人が少なくないこと

が示された。

次に、海外生活経験や日頃の外国人との関わりの有無が、多文化共生保育の意識に影響を及ぼしているか否かを調べるために、クラスターの類型（一般型、積極的肯定型、抵抗型、無関心型）を独立変数、フェイスシートの項目（海外生活経験、外国人との接触経験、外国語の使用頻度）を従属変数として分散分析を行った。その結果、いずれの項目も有意差がなかった。すなわち、海外経験や外国人との関わりの有無により、多文化共生保育に対する考え方が異なるわけではないことが示された。

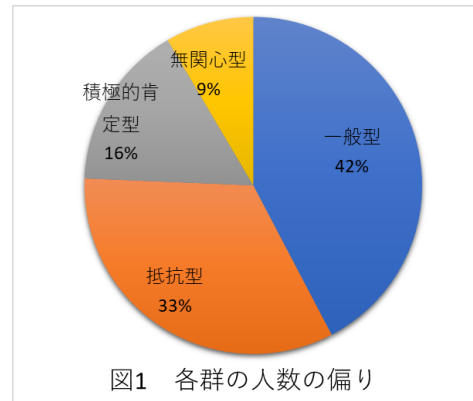


表3 群別の各下位尺度の平均値と標準偏差

	国際的志向性尺度					異文化理解尺度				多文化共生保育意識				
	異文化接近傾向	国際的職業や活動への関心	違いへの反応	国際的なニュースへの関心	国際的事業への意見	柔軟な価値観	少数派への関心	ステレオタイプ的理解	自己の社会的立場の認知	積極的関与	肯定的意識	就学義務化	行政や個人の努力必要	否定的意識
一般型	M 3.67 SD 0.63	M 3.26 SD 0.75	M 3.44 SD 0.54	M 3.23 SD 0.55	M 2.70 SD 0.60	M 4.00 SD 0.58	M 3.38 SD 0.66	M 3.48 SD 0.54	M 3.50 SD 0.82	M 3.82 SD 0.64	M 4.25 SD 0.78	M 3.91 SD 0.63	M 3.73 SD 0.70	M 2.52 SD 0.84
積極的関心型	M 4.75 SD 0.57	M 4.62 SD 0.67	M 3.79 SD 0.65	M 4.24 SD 0.65	M 3.85 SD 0.74	M 4.58 SD 0.52	M 3.97 SD 0.90	M 3.74 SD 0.65	M 4.33 SD 1.02	M 4.68 SD 0.76	M 4.83 SD 0.72	M 4.38 SD 0.56	M 3.96 SD 0.52	M 2.40 SD 0.92
抵抗型	M 3.36 SD 0.79	M 2.73 SD 0.89	M 3.28 SD 0.65	M 2.72 SD 0.93	M 2.13 SD 0.74	M 4.35 SD 0.59	M 3.54 SD 1.08	M 3.20 SD 0.60	M 5.10 SD 0.71	M 4.07 SD 0.92	M 4.51 SD 0.71	M 4.18 SD 0.53	M 4.04 SD 0.60	M 2.89 SD 0.77
無関心型	M 2.88 SD 0.93	M 2.52 SD 1.01	M 2.85 SD 1.00	M 2.19 SD 0.97	M 2.11 SD 1.01	M 3.23 SD 0.85	M 2.18 SD 0.74	M 3.24 SD 1.04	M 3.47 SD 1.78	M 1.93 SD 0.75	M 2.88 SD 1.09	M 2.52 SD 0.96	M 2.80 SD 1.31	M 2.15 SD 1.05

4. 自由記述の分析

(1) 保育者養成大学の学生

外国のイメージは「自由」(23件)、「フレンドリー」(11件)、「楽しそう」(5件)などポジティブに捉える一方で、「危ない・怖い」(37件)とマイナスなイメージも多かった。また、個人で相反する回答もあった。多文化共生保育のイメージは「思いやり・協力・支え合い・認め合い」(12件)、「異文化理解」(11件)、「国際交流・多文化交流」(11件)など、萩原(2008)の「多文化共生保育」の定義や幼稚園教育要領、保育所保育指針に近いイメージがあることが示された。その一方で、「わからない・興味なし」(12件)という学生もいることが示された(表4)。

(2) 保育者

外国にルーツを持つ園児への配慮や工夫について、「お便りの内容を個別に説明」(10件)、「身振りを入れゆっくり話す」(7件)、「コミュニケーションを多くとる」(7件)、「漢字にルビを振る」(6件)、「英語で対応」(3件)、「園児の母国語で対応」(2件)など、言語の違いに対する配慮が多かった。また、「食文化に対応」(5件)、「その国の文化を理解するように努める」(3件)など、文化の違いに対する配慮も見られた。一方、「特別なことはしていない」(4件)という回答もあった。

外国にルーツを持つ園児に関して困難に感じていることについて、最も多かったのは「日本語が

わからない保護者とのコミュニケーション」(26件)で、言語の違いに困難を感じていることが示された。また、「文化の違い(時間にルーズ、決まりを守らない、お祈りが優先されるなど)」(9件、「食文化の違い」(4件)など、文化の違いに対する困難も見られた。そうした中、「担任任せ(サポートがない)」(2件)もあり、外国にルーツを持つ園児の対応の多くは保育する現場の保育者に委ねられている実情がうかがえた。

多文化共生保育のために学びたいこととして、「何をすべきか、何を学ぶべきか教えてほしい」との回答(11件)から、保育現場では外国にルーツを持つ園児に何をすべきか困惑している様子が見えがえた(表5)。

表4 学生の自由記述で抽出されたカテゴリー (n = 164)

質問項目	カテゴリー	該当数
外国の イメージ	開放的	3
	汚い	3
	おしゃれ	4
	自分に自信がある	4
	楽しそう	5
	フレンドリー	11
	自由	23
	危ない、怖い	37
多文化共 生保育の イメージ	生きていく力をつける	2
	多国籍	6
	外国	6
	グローバル教育	10
	英語	10
	国際交流、多文化交流	11
	異文化理解	11
	協力、支え合い、認め合い、思いやり	12
	わからない、興味なし	12

表5 保育者の自由記述で抽出されたカテゴリー (n = 90)

質問項目	カテゴリー	該当数
外国に ルーツを 持つ園児 への配慮 や工夫	補助をつけている	1
	園児の母国語で対応	2
	別途メモを渡す	3
	英語で対応	3
	その国の文化を理解するように努める	3
	特別なことはしていない	4
	食文化に対応	5
	漢字にルビをふる	6
	コミュニケーションを多くとる	7
	身振りを入れゆっくり話す	7
	おたより等の内容を個別に説明	10
困難に感 じている こと	担任任せ(サポートはない)	2
	食文化の違い	4
	文化の違い(時間を守らない、決まりをまもらない、日本語がわからない園児の対応)	9
	日本語がわからない園児の対応	9
	日本語わからない保護者とのコミュニケーション	26
学びたい こと	コミュニケーションの仕方	4
	言葉、外国語	4
	具体的な事例と対応策	5
	外国の文化や習慣	6
	何をすべきか、何を学ぶ必要があるか教えてほしい	11

総合考察

本研究の目的は、保育者や保育者養成大学の学生が、多文化共生保育、国際志向性、異文化理解、および、外国にルーツをもつ子どもや親に対してどのような認識を持っているのかについて明らかにすることであった。

質問紙調査の結果、日本社会の国際化の現実を背景に、学生も保育者も多文化共生保育や異文化理解について比較的肯定的な意識を持っていることが示された。しかし、国際社会への積極的な関与や、国際時事への関心は低いことが示された。また、多文化共生保育に無関心な人は少数派であるが一定数いたことも明らかになった。さらに、園の教育水準が下がるなどの否定的な意識があり多文化共生保育に抵抗感を持っている人が少なくないことも示された。学生の自由記述からは、多文化共生保育を協力、認め合い、思いやり、支え合いなど、幼稚園教育要領（2017）や保育所保育指針に合致するイメージを持っていることが示された。しかし、一部の学生からは「わからない」と興味・関心の扉を開くことが難しい無関心や抵抗と捉えられる現実が表出された。これらの意識の違いは、クラス分析の結果から個人の海外経験や外国人との接触経験の有無とは無関係であることが示された。現職保育者の自由記述からは、外国にルーツを持つ園児への対応はその園児を保育する現場の保育者に委ねられていることがうかがえた。そして、外国にルーツを持つ園児に対して何をすべきか、何を学ぶべきかを知りたいと思っており、対応に困惑していることが示唆された。

以上、保育者と保育者を目指す学生を対象とした質問紙調査の結果から、多文化共生保育についての理解が浸透しているとは言えない現状が浮き彫りになった。多文化共生保育に関わる保育者は、保育の専門性向上への取り組みに加え、外国にルーツを持つ子どもとその保護者に対応するための専門性が求められていると言える。したがって、保育者養成の段階で、多文化共生保育に関する具体的な知識や技術を指導している必要（堀田，2009）があり、保育者養成課程のカリキュラムに多様性の受容等に関わる配慮事項を組み込みながら、学生たちにその意識を涵養していかなければならない（佐々木，2020）ことは確かである。今後、多文化共生保育の理解教育の普及をめざすために、多文化共生の意味と意義の探究という根源からの学びのあり方を探究することが必要であると考える。

保育現場における実際の問題への具体的な改善策として、日本語を母国語としない保育者の養成も一案であると考え。たとえば、ドイツ NRW 州（ノルトライン=ヴェストファーレン州）では、さまざまな国の文化や習慣を保育に取り入れているが、ドイツ語を母語としない保育者のための専門機関での講習が義務付けられるなど、外国人保育者を養成する仕組みが整っている（佐々木，2020）。しかし、日本では日本語を母国語としない外国にルーツを持つ保育者志望の学生が保育者資格を取得することは極めて難しく、その保育者の数はまだ少ない。しかし、外国にルーツを持つ保育者は単なる通訳にとどまらず、専門知識を持つ保育者として日本語のわからない外国籍児の保育園適応を促進し、保護者とのコミュニケーションを円滑にすること（佐々木，2015）や、子どもの母語保持のために必要な存在であること（林，2013）を示した研究がある。多文化共生保育の実践に日本語を母国語としない保育者の果たす役割は大きいことから、多文化共生保育を目指す取り組みの一つとして、日本における外国にルーツを持つ保育者の育成は有益であると考え。

今後の課題として、多文化共生保育の実現に向け、そのアプローチについて日本国内はもとより、ドイツのような多文化共生保育先進国や、日本と環境の近い諸外国の状況での取り組み事例等を参考に研究を深めていきたい。

注

1) 三菱UFJリサーチ&コンサルティング(2021)の調査の「外国籍等の子ども」は、「国籍にかかわらず、父・母のいずれか又は両方が外国にルーツを持っている子ども」を指している。

引用文献

愛知県(2016)愛知県民調査「平成28年度愛知県外国人県民アンケート調査結果報告書」。

<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/h28gaikokuzinkenmin-chosa.html> (情報取得2024年1月29日)

朝日新聞(2019)増える外国人の子 保育現場困惑も。 1.5.朝刊。

萩原元昭(2008)多文化保育論 学文社。

林恵(2013)大泉町の外国人児童の保育の現状と課題。大泉保育福祉専門学校研究紀要 11, 28-36。

堀田正央(2009)多文化共生社会における保育士の専門性向上に関する研究。埼玉学園大学紀要 人間学部篇 9, 159-163。

法務省 出入国在留管理庁(2023)令和5年6月末現在における在留外国人数について。

https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00036.html (情報取得2024年1月29日)

厚生労働省(2018)保育所保育指針解説〈平成30年3月〉。

厚生労働省(2023)人口動態調査 <https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/81-1.html> (情報取得2024年1月29日)

栗山七重(2022)「外国にルーツを持つ子ども」に関する保育・支援の現状と課題。近畿大学九州短期大学研究紀要, 52, 97-114。

文部科学省(2022)外国人の子供の就学状況等調査結果について。

https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021407_02.pdf (情報取得2024年1月29日)

文部科学省(2017)幼稚園教育要領。

沼田潤(2012)日本人大学生における異文化理解の現状。人間環境学研究, 10(2), 55-63。

OECD(2018) *Providing Quality Early Childhood Education and Care Results from the Starting Strong Survey 2018*.

佐々木由美子(2015)外国籍保育士による支援が外国籍児の保育園適応に及ぼす心理的効果に関する質的研究。子育て研究, 5, 21-29。

佐々木由美子(2020)多文化共生保育の挑戦 多国籍保育士の役割と実践。明石書店。

三菱UFJ(2021)令和2年度子ども・子育て支援推進調査研究事業 外国籍等の子どもへの保育に関する調査研究 報告書。 https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2021/04/koukai_210426_16.pdf (情報取得2024年1月29日)

埼玉県民調査(2020)第172回簡易アンケート「外国人との共生について」。

<https://www.pref.saitama.lg.jp/a0306/tabunkakyousei/supportersurveyr2.html> (情報取得2024年1月29日)

菅田貴子(2006)外国籍幼児の保育所への適応過程に関する研究 — 留学生家族の子どもの事例から見えてくるもの —。保育学研究, 44(2), 200-209。

和田上貴昭、乙訓稔、松田典子、渡辺治、高橋久雄、三浦修子、廣瀬優子、長谷川育代、高橋滋孝、高橋智宏、高橋紘（2017）外国にルーツをもつ子どもの保育に関する研究. 保育科学研究, 8, 16-23.

Yashima, T. (2009) International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL Context. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. 144-163, UK: Multilingual Matters.

謝辞

本調査にご協力くださいました協力者の皆様に厚く御礼申し上げます。

付記

本研究は JSPS 科研費 22K02479 の助成を受けて行われた。

保育者養成校における児童文化財のカリキュラムに関する研究（その2）

—パネルシアターを取り扱う科目についてのシラバスの縦断的分析より—

A Study on the Curriculum of Children's Cultural Assets in Childcare Training Schools (part 2):
Longitudinal Analysis of Syllabus for Subjects Dealing with Panel Theater

安田 真紀子

問題の所在

パネルシアターは、毛羽立ちが良い不織布（パネル布）を張った板（パネルボード）を舞台とし、紙のような厚さの不織布（P ペーパー）に絵を描いた絵人形を不織布同士の摩擦で貼付しながらおはなし等を展開していく児童文化財である。保育者養成校においては、1975年に創始者である古宇田亮順によって初めてパネルシアターの講義が開講され、現在では全国の保育者養成校でその指導が行われるようになった（藤田 2013）。

前稿では、保育者養成校でのパネルシアターを扱う授業内容を客観的に把握するため、東京都にある保育者養成校を対象にシラバス分析を行った（安田、2023）。その結果、大学、短期大学、専門学校等の75%が、何らかの形でパネルシアターを授業科目に取り入れており、その中から扱われる授業科目を抽出し、科目名よりカテゴリーに分類したところ、15カテゴリー（「健康」、「環境」、「言葉」、「表現」、「音楽」、「造形・図画工作」、「保育内容総論」、「乳児保育」、「実習」、「児童文化」、「教材」、「遊び」、「レクリエーション」、「ゼミ」、「その他」）となった。扱われる科目の幅の広さは、パネルシアターの持つ表現要素の幅広さからくるものであることが示唆されたと同時に、2019年の保育士課程のカリキュラム変更に伴うパネルシアターの授業内容の変化を調査する必要性も示唆された。

近年の教育課程・授業方法の改革への対応、教員政策の重要性、学校を取り巻く環境変化などを背景に、2017年11月、教員育成の指標として「教職課程コアカリキュラム」が策定された。それに伴い新教職課程が2019年4月より開始され、保育者養成課程においても新カリキュラムがスタートした。これに合わせて保育者養成校でも修業教科目や科目名称の変更、再課程認定が行われた。また、新教職課程では、旧教職課程における「教科に関する科目」、「教職に関する科目」、「教科又は教職に関する科目」の区分の廃止と、幼稚園教諭養成課程における「領域及び保育内容の指導法に関する科目」が新設された。これまでの幼稚園教員養成課程は、小学校教員養成課程をモデルとして構築されてきたため、幼稚園の教育課程には教科に該当する区分は存在しないにもかかわらず、その教員養成においては、「教科に関する科目」として「小学校の教科に関する科目について修得するもの」とされてきた（走井 2018）。そのため、幼稚園教諭養成課程と小学校教員養成課程が同じ学科に設置されている場合、「教科に関する科目」が小学校に偏った授業内容であっても、法律上に問題はないとされてきた。しかし、今回の「領域及び保育内容の指導法に関する科目」の新設は、幼稚園教諭養成課程の小学校教員養成課程からの独立を意味し（清水 2019）、更なる幼児教育の専門性が求められていることを示している。これにより同学科に幼稚園教諭養成課程、小学校教員養成課程が併設されている場合であっても、新カリキュラムでは別々の科目履修が必要になり、そのための科目の新設や変更が必要となった。

加えて、保育士養成課程における新カリキュラムと旧カリキュラムの共存による科目名の変更、新設が行われた。これは教職課程コアカリキュラム策定と同時期に行われた、2017年の「幼稚園教育要領」、「保育所保育指針」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の改訂・改定に伴い、2018年4月に保育士養成課程においても修業教科目や科目名称の変更が行われ、新カリキュラムが2019年4月よりスタートした。新カリキュラムの開始に伴い、2019年からの新カリキュラムと2019年以前の旧カリキュラムが数年間、共存することとなる。これにより、2019年以前から開講している科目であっても、新カリキュラムにおいては科目名称を変更、または新設という形をとる科目も出てくる。さらに、大幅な科目変更、授業内容の変更もあったと考えられる。

これらに伴い、パネルシアターを取り扱う授業内容にも影響があったと考えられる。しかし、これまで保育者養成校におけるパネルシアターの授業内容については縦断的研究が行われてこなかった。そこで本研究では、2019年度よりスタートした新教職課程、幼稚園教諭養成課程、保育士養成課程の新カリキュラムの影響に鑑み、まだ旧カリキュラムであった2017年度、新カリキュラムがスタートした2019年度、そして2021年度における授業内容をシラバスから調査、比較分析することを目的とする。この研究が保育者養成校におけるパネルシアターの教育的活用や指導法開発への一助となると考える。

本研究の目的

本研究では、2019年度よりスタートした保育者養成課程新カリキュラムの影響に鑑み、東京都に所在する保育者養成施設においてパネルシアターを授業で取り扱っている施設数、及びパネルシアターを取り扱う授業内容（科目数、科目名、教授内容）を、まだ旧カリキュラムであった2017年度、新カリキュラムがスタートした2019年度、そして2021年度における施設数及び授業内容の変化を明らかにすることを目的とする。

研究の対象・期間・方法

1. 対象・期間

厚生労働省の令和二年度指定保育士養成施設一覧に掲載された683施設より、東京都に所在する養成施設49施設（大学34施設、短期大学15施設、専門学校等37施設）を抽出し、その中で2017年度、2019年度、2021年度のシラバスをインターネット上で公開している養成施設31施設（大学25施設、短大6施設）とそのシラバスを対象とした。専門学校については、対象条件（2017年度、2019年度、2021年度のシラバス公開している養成施設）に該当しなかったため、対象から除外した。なお、厚生労働省の指定保育士養成施設一覧に記載されている認定施設とは、学校単位ではなくコースや課程別であるため、同校内に複数の認定コースが存在するケースがある。そのため、本研究では認定コースごとに1施設とカウントすることとした。

研究調査期間は、2021年9月から11月である。

2. 方法

対象施設 31 施設（大学 25 施設、短大 6 施設）のシラバスより、キーワード「パネルシアター」を検索し、該当するシラバスを抽出した。その際、シラバスの公開形式により、①シラバス検索に対応しているシラバスはそのままシラバス検索を用いる、②シラバスが PDF 形式のものは、PDF 閲覧ソフトの検索機能を用いる、という方法でキーワード検索を行った。

なお、シラバス内の記述における各科目でのパネルシアターの取り扱い判断基準として、予習や復習を除く授業内容部分に「パネルシアター」の記述があるもののみとした。

対象となるシラバスを以下の項目と方法によって調査し、比較分析を行った。

(1) パネルシアターを授業で取り扱う施設数・科目

対象となる 2017 年度、2019 年度、2021 年度のシラバスより、パネルシアターを取り扱う施設・科目をカウントした。

(2) 科目名・科目カテゴリー

対象となる 2017 年度、2019 年度、2021 年度のシラバスより科目名の抽出を行った。さらに、学施設により科目名のばらつきがあるため、科目名よりキーワードを抽出し、「健康」、「環境」、「言葉」、「表現」、「音楽」、「造形・図画工作」、「保育内容総論」、「乳児保育」、「実習」、「児童文化」、「教材」、「遊び」、「レクリエーション」、「ゼミ」、「その他」の 15 のカテゴリーに分類した。

(3) パネルシアターの教授内容カテゴリー

対象となる 2017 年度、2019 年度、2021 年度のシラバスより、授業内でパネルシアターを扱う科目を抽出した。その科目のシラバスより科目内でのパネルシアターの教授内容を読み取り、筆者独自の実践的な視点から、学びが深いと思われる順番に「1. (パネルシアターを) 製作・演じる」、「2. (パネルシアターを) 演じる」、「3. (パネルシアターを) 製作」、「4. 選択で (パネルシアターを) 製作・演じる」、「5. 選択で (パネルシアターを) 演じる」、「6. 選択で (パネルシアターを) 製作」、「7. 知識のみ」、「8. 扱い無し」と 8 つのカテゴリーに分類した (表 1)。

表 1. 教授内容カテゴリーと教授内容の説明

	教授内容カテゴリー	教授内容の説明
1	製作・演じる	パネルシアターを製作し、発表や模擬保育などで学生がパネルシアターを演じる。
2	演じる	パネルシアターを発表や模擬保育などで演じる。授業内での製作はしない。
3	製作	パネルシアターの製作を行う。授業内で演じることはしない。
4	選択で製作・演じる	いくつかの児童文化財よりパネルシアターを選択した学生が製作し、演じる。
5	選択で演じる	いくつかの児童文化財よりパネルシアターを選択した学生が演じる。製作はしない。
6	選択で製作	いくつかの児童文化財よりパネルシアターを選択した学生が製作を行う。演じることはしない。
7	知識のみ	口頭や教科書、視覚的教材を用いての知識の教授。実践的な教授を行わない。

結果と考察

1. パネルシアターを授業で取り扱う施設数の推移

対象施設よりパネルシアターを授業で取り扱う施設を抽出し分析した結果、パネルシアターを授業で取り扱う施設は、対象施設 31 施設に対して 2017 年度と 2019 年度は 18 施設と変わらず、2021 年度は 21 施設と増加傾向にあった（図 1）。学校種別でみると、大学では対象施設 25 施設のうち、2017 年 14 施設（56.0%）、2019 年度 15 施設（60.0%）、2021 年度 17 施設（68.0%）であり、大学では対象施設の 50%以上がパネルシアターを授業で取り入れ、2021 年には約 70%に増加していることが示された。一方、短期大学は対象施設 6 施設のうち、2017 年 4 施設（66.7%）、2019 年度 3 施設（50.0%）、2021 年度 4 施設（66.7%）であり、ほぼ横ばいであった。逆にパネルシアターを取り扱っていない施設も一定数あり、特に短期大学では扱っている施設と扱っていない施設では同等程度であることが示された。

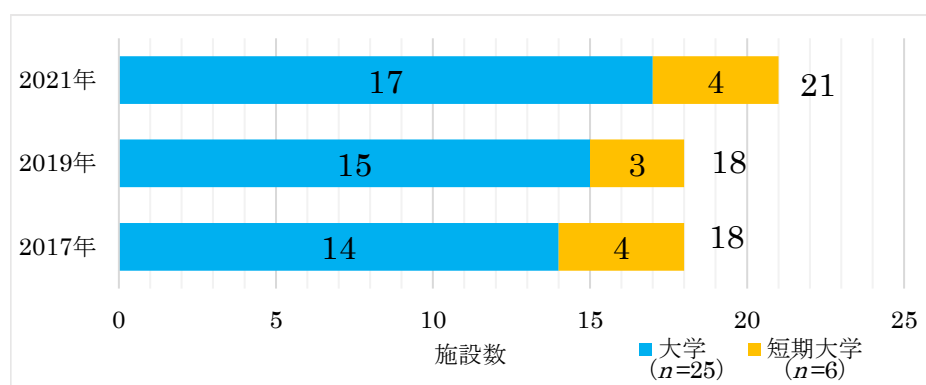


図 1. パネルシアターを授業で取り扱う施設数の推移

2. パネルシアターを取り扱う授業科目数の推移

シラバスより分析した結果、対象の 31 施設でパネルシアターを取り扱う授業科目数は、2017 年度 39 科目、2019 年度 43 科目、2021 年度 56 科目であった（図 2）。

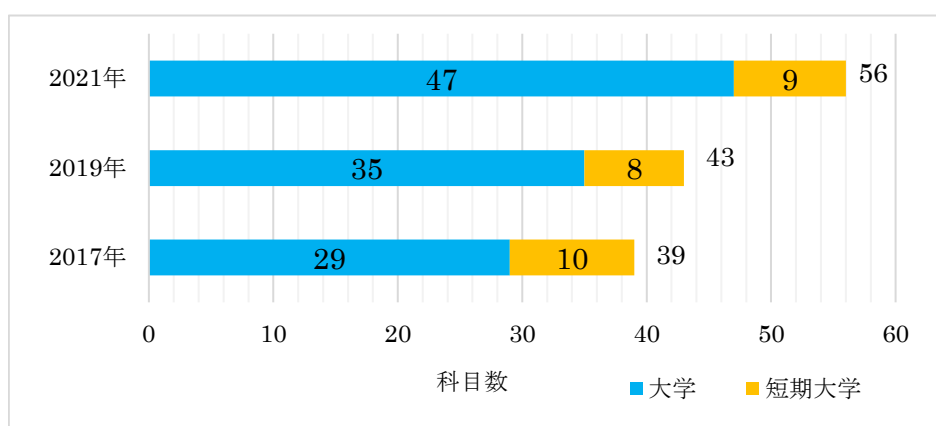


図 2. パネルシアターを扱う科目数の推移

学校別にみていくと、短期大学では2017年度10科目、2019年度8科目、2021年度9科目とほぼ横ばいである一方、大学では2017年度29科目、2019年度は35科目、2021年度は47科目と、2021年度は2017年度の約1.6倍に大きく増加している。このことはパネルシアターを取り扱う大学の数はそこまで増加していないのに対し、科目数は大きく増加していることを示している。

3. パネルシアターを取り扱う授業の科目名と科目カテゴリーの推移

まず、大学でパネルシアターを取り扱う授業、2017年度29科目、2019年度35科目、2021年度47科目の科目名をシラバスより抽出した（図3）。

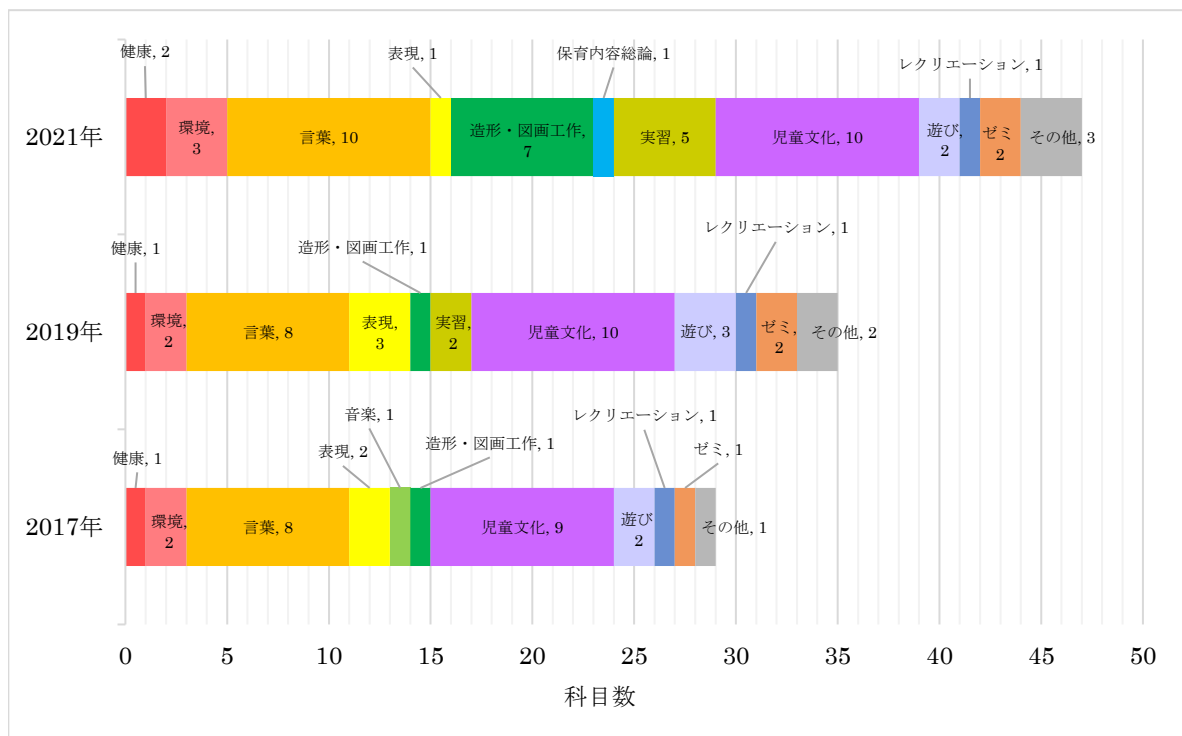


図3. 科目カテゴリーの推移（大学）

大学の科目カテゴリーの内訳をみていくと、2017年度は「児童文化」9科目（31.0%）、「言葉」8科目（27.6%）が大きな割合を占め、「環境」、「表現」、「遊び」がほぼ同じ割合で続いた。2019年度になると「児童文化」、「言葉」が大きく占めていることに変わりはないが、それまでなかった「実習」のカテゴリーが登場した。2021年度になると、それまで大きな割合を占めていた「児童文化」、「言葉」に並んで「実習」の割合も大きくなった。「造形・図画工作」に至っては2017年度の70%増であり、逆に「表現」の関連科目は割合が小さくなった。

パネルシアターを扱う科目の中で「言葉」、「児童文化」が大きな割合を占める理由は、幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園保育要領における領域「言葉」で、パネルシアターも絵本や紙芝居と同じように言葉を育む児童文化財として「言葉」の関連科目で扱われていると考えられること、そしてパネルシアターが児童文化財として「児童文化」の関連科目で扱われているからだと考えられる。

2021年度に見られた「造形・図画工作」に関連する科目の増加に関しては、前述した旧カリキュ

ラムと新カリキュラムの共存の影響が考えられる。2021年度は、2019年度以前の旧カリキュラムと2019年度からの新カリキュラムが共存している年であり、シラバスからも旧カリキュラムと新カリキュラムで科目名称が異なりながら、シラバス内容は全く同じという科目が存在していることを確認でき、そのような科目が「言葉」、「造形・図画工作」に多く見られた。「言葉」の関連科目に関しては、もともと割合が多いカテゴリーであるため割合にはあまり影響せず、「造形・図画工作」の増加が顕著に表れる形となったとも推察できる。今回の調査対象である大学25施設のうち、11施設については小学校教員養成課程も併設されているため、その影響によるパネルシアターを扱う科目数増加も十分に考えられる。なお、今回の調査対象の短期大学については小学校教員養成課程を有している施設はなく、この影響は受けていない。

「実習」に関連する科目の増加に関しては、パネルシアターなどの児童文化財を実習に向けて製作し、実践的な場面を想定しパネルシアターを用いて模擬保育を行う授業内容もみられ、近年推進されているアクティブラーニング型の授業内容にもパネルシアターが取り入れられていると考えられる。

次に、短期大学でパネルシアターを取り扱う授業、2017年度10科目、2019年度8科目、2021年度9科目の科目名をシラバスより抽出した（図4）。

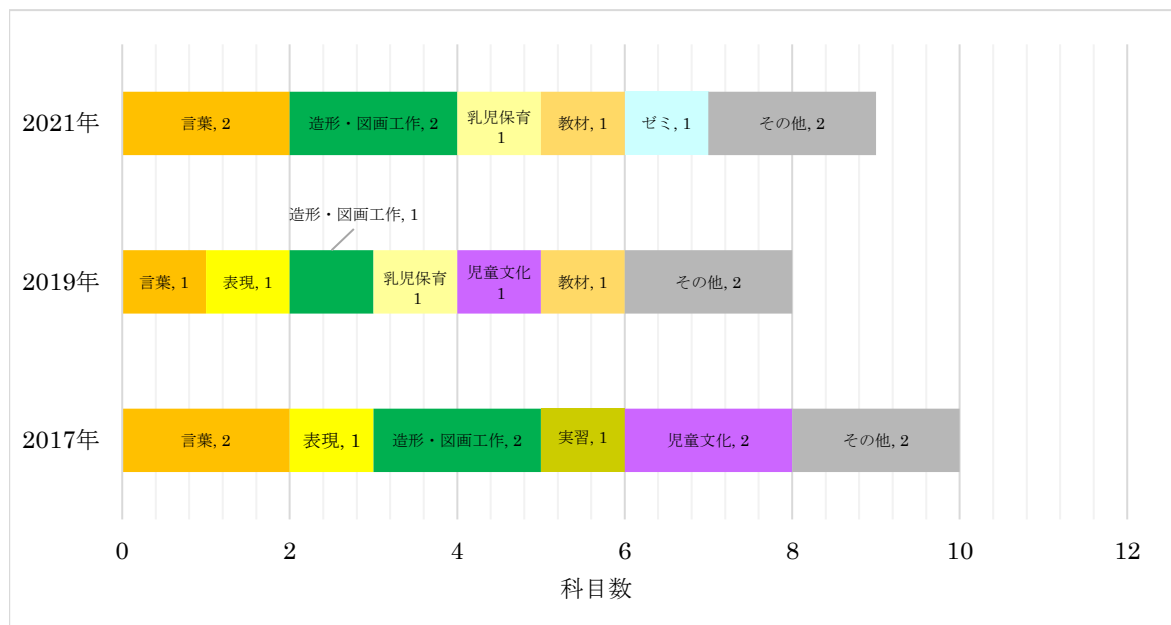


図4. 科目カテゴリーの推移（短期大学）

短期大学の科目カテゴリーの内訳をみていくと、短期大学は大学とは傾向が異なり、科目カテゴリーの変化はあまりみられなかった。裏を返すと、2年間で資格免許を目指す短期大学では、多くの必須科目を抱える中、カリキュラムを大きく変更する余裕がないことが推察される。

4. パネルシアターを取り扱う授業の教授内容と内容カテゴリーの推移

対象施設でパネルシアターを取り扱う授業の2017年度39科目、2019年度43科目、2021年度57科目の教授内容をシラバスより分析し、大学・短期大学別に図で示した（図5、図6）。

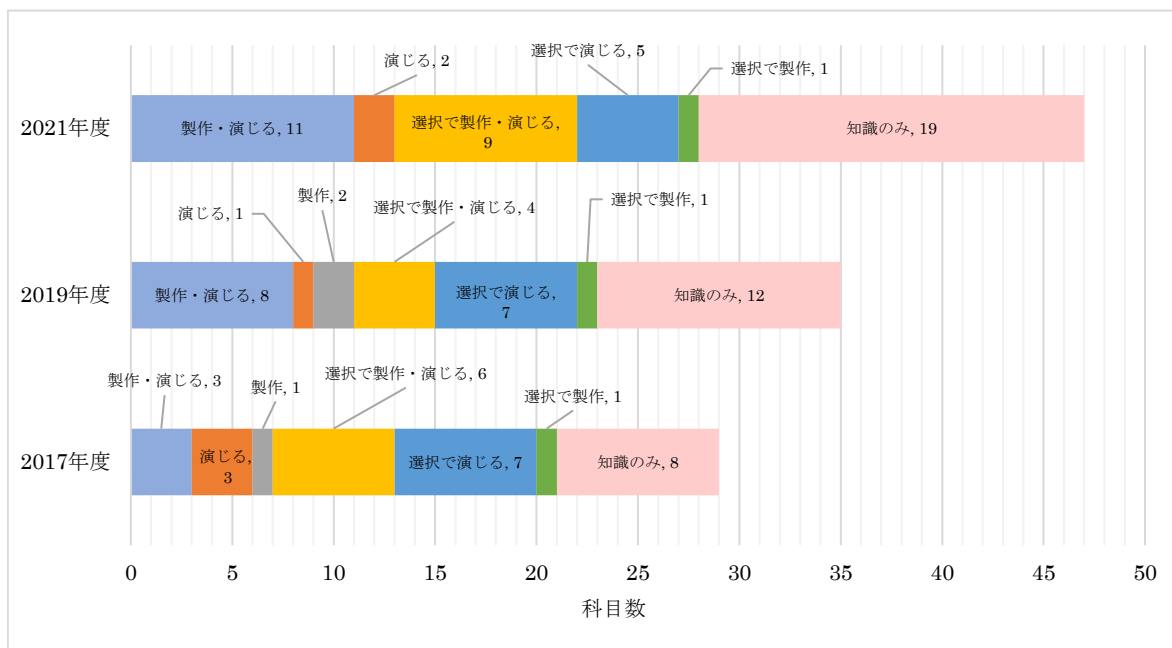


図5. 教授内容カテゴリ別科目数の推移 (大学)

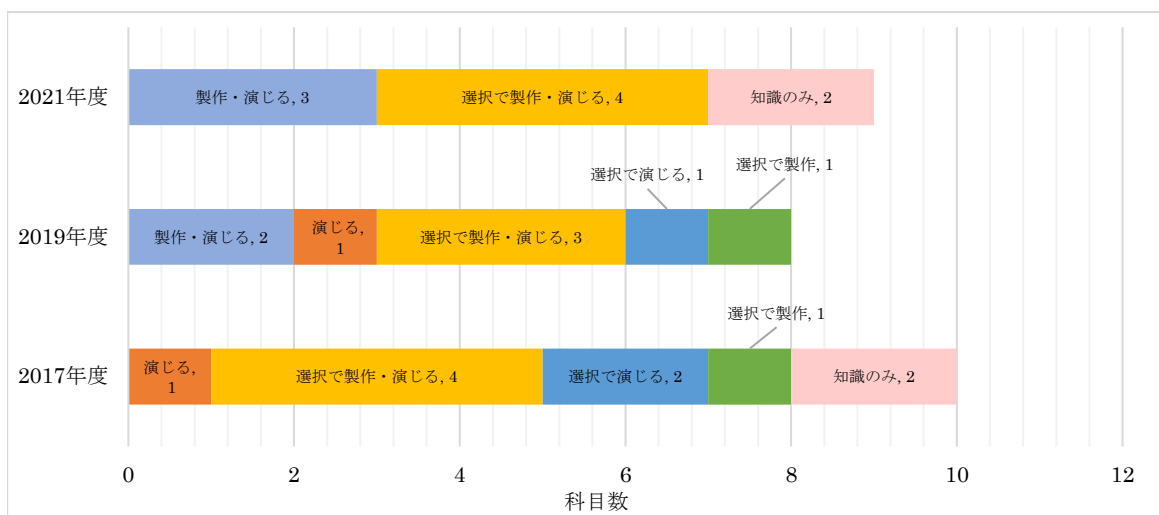


図6. 教授内容カテゴリ別科目数の推移 (短期大学)

パネルシアターを扱う科目の大学の教授内容カテゴリでは、2017年度、2019年度、2021年度ともに最も割合が大きいのは「知識のみ」であった。そして、その割合の大きさは2017年度27.6%、2019年度34.3%、2021年度40.4%と増している。大学のパネルシアターを扱う科目数自体も、2017年度29科目、2019年度35科目、2021年度47科目と増加していることから、大学ではパネルシアターを扱う科目が増えているものの、その内容は実践的な内容を伴わない「知識のみ」を教授している科目が増加したといえよう。また、大学での「知識のみ」以外の実践的な教授内容にも変化が見られた。2017年度は、いくつかの児童文化財からパネルシアターを「選択で演じる」(24.1%)、「選択で製作・演じる」(20.7%)の順で割合が大きかったのに対し、2019年度は、それまで割合が小さかつ

た「製作・演じる」(22.9%)の割合が大きくなり始めた。そして2021年度には、「製作・演じる」(25.4%)、「選択で製作・演じる」(19.1%)、「選択で演じる」(10.6%)の順となり、2017年度と2021年度では「選択で演じる」と「製作・演じる」が入れ替わる形となった。このことは、パネルシアターを扱う科目では、学生自身が製作し、演じるという教授内容が主流になっていることを示している。

短期大学の教授内容カテゴリーでは、2017年度、2019年度、2021年度ともに「選択で製作・演じる」が最も割合大きく、その割合も約40%でほぼ変わらなかった。また、2017年度にはなかった「製作・演じる」が2019年度から見られはじめ、2021年度には約30%となった。このことから、短期大学においても大学と同様、学生自身が製作し、演じるという教授内容が主流になっていることが示された。一方、「知識のみ」の割合は2017年度20.0%、2019年度0%、2021年度20.0%と一定水準で留まっており、裏を返すと、約80%の科目では実践的な内容が教授されているということになる。これが大学と短期大学の教授内容における大きな違いである。

学校別の教授内容の変化についてみていくと、大学では2017年度はパネルシアターを限定しての「製作・演じる」(3施設、12.0%)よりも、いくつかの児童文化財よりパネルシアターを「選択して製作・演じる」や「選択して演じる」(各4施設、各16.0%)を取り入れる学施設が多かった。しかし、2019年度になると「製作・演じる」(7施設、28.0%)が増加し「選択して製作・演じる」(2施設、8%)を抜き、2021年度は「製作・演じる」(8施設、32.0%)を扱う施設が更に増加している。また、短期大学においても同じような傾向が見られ、2017年度の教授内容は、いくつかの児童文化財よりパネルシアターを「選択して製作・演じる」(3施設、50%)や「選択して演じる」(1施設、16.7%)を取り入れるのみであったのに対し、2019年度以降から、パネルシアターを指定して「製作・演じる」(2施設、33.3%)が見られはじめ、2021年度も同じ水準を保っている。本研究の2017年度から2021年度にかけての傾向では、大学・短期大学いずれも、いくつかの児童文化財よりパネルシアターを選択するのではなく、パネルシアターに限定して製作し、演じるという教授内容が増えていることが示された。このことは、パネルシアターを科目で扱うことがその科目のねらいや目的、授業担当者の意図に即していることを示唆している。

まとめと今後の課題

本研究では、東京に所在する31施設(大学25施設、短期大学6施設)の保育者養成施設を対象に、パネルシアター研究としてその授業内容を縦断的視点から明らかにしようと試みた。特に2019年からスタートした教員の資質向上に向けての新教職課程、保育者養成課程における新カリキュラムがパネルシアターを取り扱う授業内容にどのように影響を及ぼしているかに焦点を当て、縦断的な視点よりシラバスを調査分析してきた。

この縦断的研究において、特に大きな変化が見られたのは大学であった。大学においては2017年度から2021年度では、パネルシアターを扱う科目数が29科目から47科目と増加していた。科目が「言葉」、「児童文化」を中心に多岐にわたっていることは2017年度から2021年度まで変わらないが、2021年度には「造形・図画工作」の関連科目の割合が以前に比べて大きくなっていった。この「造形・図画工作」の増加は、2019年度からスタートした新カリキュラムとの旧カリキュラムの共存が影響していると考えられる。また、パネルシアターを扱う科目の教授内容については、2017年度は、「製作・演じる」、「演じる」、「製作する」や、いくつかの児童文化財から「選択で(パネルシアターを)製作・演じる」、「選択で演じる」、「選択で製作する」などの実践的な内容が72.4%であ

ったのに対し、2019年度は65.5%、2021年度は59.6%と減少傾向にあった。また、大学・短期大学ともに、2017年度は様々な教授内容がみられていたが、2021年度には「製作・演じる」または「選択で製作・演じる」という実践的な教授内容が主流になっていることが示された。

これらの変化に関して、保育者養成課程新カリキュラムへの移行は大学、短期大学も同じく行われたが、短期大学よりも学校規模が大きく、学部・学科数や卒業必須単位数・資格取得必須単位数の多い大学がより大きな影響を受けたものと推察される。

また、新しい教職課程では廃止された「教科又は教職に関する科目」に変わって、「大学が独自に設定する科目」区分が新設された。これにより大学ごとの独自性や特色を活かした教育内容を盛り込むことが可能となったため、これに伴う科目の新設や変更などの影響も考えられる。

しかし、新教育課程、保育者養成課程新カリキュラムに移行してまだ日が浅く、いずれの施設も授業内容を模索、精査している段階であると考えられるため、今後の動向を見極めていく必要がある。また、2020年度から2021年度にかけては、新型コロナウイルス蔓延により教育活動への制限や、教授方法の転換など、予測のできない状況に陥った。2021年度のシラバスに関してはその影響を受けている可能性も否定できない。

また、本研究の課題の研究結果として特に大学においてはパネルシアターを取り扱う科目が増加していることが示された一方、その要因が明らかにならなかったことが挙げられる。今後はこれらの要因を明らかにしていく必要がある。また、本研究では東京都の保育者養成施設に絞って調査を行ったため、限定された調査結果となった。さらに調査範囲を広げ調査・分析することが求められる。

引用・参考文献

- 厚生労働省 (2020) 指定保育士養成施設一覧 令和2年4月1日 <https://chiba-shakyo.jp/wp-content/uploads/2023/03/%E6%8C%87%E5%AE%9A%E4%BF%9D%E8%82%B2%E5%A3%AB%E9%A4%8A%E6%88%90%E6%96%BD%E8%A8%AD%E4%B8%80%E8%A6%A7%EF%BC%88R2.4.1%EF%BC%89.pdf> (2021年12月15日閲覧)
- 厚生労働省 保育士養成課程等検討会 (2017) 「保育士養成課程等の見直しについて (検討の整理)」 https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/houkokusyo_1.pdf (2021年12月15日閲覧)
- 厚生労働省 保育士養成課程等検討会 (2017) 「保育士養成課程等の見直しについて (検討の整理) 別添1 保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容について」 <https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/betten1.pdf> (2021年12月15日閲覧)
- 清水 益次 (2019) 「展望:保育者養成者のおかれている現状と課題 一実践者と共に創る保育者養成一」 保育学研究, 57(1), 140-149,
- 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(1), 133-141.
- 藤田 佳子 (2013) 「パネルシアターの歴史(1):創始者古宇田亮順とパネルシアター」 淑徳短期大学研究紀要 (52), 181-196.
- 保育教諭養成課程研究会・日本保育者養成教育学会 (2018) 「幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の担当者及びシラバス作成について」 https://www.hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/index.html/material1.pdf (2021年12月15日閲覧)

- 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—」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1385790.htm (2021 年 12 月 15 日閲覧)
- 無藤 隆 (2017) 『幼稚園教諭養成課程をどう構成するか—モデルカリキュラムに基づく提案—』 萌文書林.
- 文部科学省 高等教育の修学支援新制度 機関要件の確認事務に関する指針 2021 年度版 (2021)
https://www.mext.go.jp/content/20210512-mxt_gakushi01_2.pdf (2021 年 12 月 21 日閲覧)
- 文部科学省 中央教育審議会答申 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2021 年 12 月 21 日閲覧)
- 文部科学省 中央教育審議会答申 (2015) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」 (中教審第 184 号)
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2021 年 12 月 21 日閲覧)
- 文部科学省 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 (2017) 「教職課程コアカリキュラム」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (2021 年 12 月 21 日閲覧)
- 文部科学省 教職課程認定申請の手引き (平成 31 年度開設用) 【再課程認定】
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/01/16/1399047.pdf (2021 年 12 月 21 日閲覧)
- 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説
https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf (2021 年 12 月 15 日閲覧)
- 安田 真紀子 (2023), 「保育者養成校における児童文化財のカリキュラムに関する研究 (その 1) —パネルシアターを取り扱う授業の実態についてのシラバス分析—」, フェリシアこども短期大学国際こども教育研究センター紀要, (3), pp. 21-39.

付記

本論文は、2021 年度に聖徳大学大学院児童学研究科へ提出した修士学位論文の一部を加筆・修正したものである。

保育者養成校の学生に対する自然遊び体験活動の実践報告

Practical Report on Nature Play Experience Activities for Students at Childhood Educator Training School

八木 真祈 山下 晶子

はじめに

近年、都市化により自然環境の減少およびそれに伴う幼少期における自然環境での経験の乏しさに対する懸念が謳われて久しい。保育現場においても、土や砂に触れることに過剰な拒否反応を示す子どもや、虫や動物に恐怖にも近い反応を示す子どもが年々増えてきているように感じる。アリや羽虫に過剰に反応し、パニックに陥ることも珍しくない。

保育者養成校の学生においても、自然と関わる機会は減少傾向にある。しかし養成校の教員の思いとしては、乳幼児の健全な発育や保育者としての使命を鑑みると、子どもにかかわりの深い動植物についての基本的な知識は身に着けてほしいものである。それは、子ども自身が自然環境に慣れ親しむだけでなく、危険を察知し安全を確保する上でも不可欠であるからである。また、安全面だけでなく、情緒面を育むためには幼児期の原体験が不可欠となる。レイチェル・カールソンが『センス・オブ・ワンダー』で言うように、「生まれつきそなわっている子どもの『センス・オブ・ワンダー』をいつも新鮮にたもちつづけるためには、わたしたちが住んでいる世界のよろこび、感激、神秘などを子どもといっしょに再発見し、感動を分かち合ってくれる大人が、すくなくともひとり、そばにいる必要がある」のである。

幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」「身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付く、いたわったり、大切にしたりする」など、子どもと自然との関わりに関して多数記述されている。

新型コロナウイルス感染症拡大の影響もあり、キャンプやアウトドアなどの自然回帰の人気の高まりとともに、保護者の自然遊びや自然教育への関心も高まり、幼稚園や保育園でもこれまで以上に花壇の整備や栽培活動を積極的に取り入れている。しかしながら、保育者養成校における自然遊び体験に関する実践報告は山下（2018）や稲垣（2023）など、いくつかあるが決して多くはないのが現状である。

保育者養成校において、保育者をめざす学生としての力をつけるために、保育者自身の自然体験と保育実践における自然体験をいかに実施していくのが問われている（櫃本, 2016）。このことは

「持続可能な開発のための教育 (Education for Sustainable Development: ESD)」 (日本ユネスコ国内委員会, 2021) (以下、ESD) でも提唱されている。

都心部から離れ自然豊かな環境にある本学では、乳幼児教育における自然遊びを重視している。自然に関わる体験は、「①活発な身体運動の機会 ②人間同士のコミュニケーションの機会 ③自然や社会での直接体験の機会 ④創造、工夫の機会など」を提供する上で乳幼児のみならず学生にとっても重要な意味を持つ (平野, 2004)。そのため本学では「キャンパスライフデザイン」「自然遊びと生活環境保全 I」や「保育内容(環境)の指導法」などの多岐にわたる授業において、保育者として野外遊びを子どもたちと実践できる力が養うべく技能と知識を学生に身に付けてもらえるよう授業を展開している。また、近隣にある附属幼稚園・保育園の園児たちと本学キャンパスにて原則 1 対 1 のペアを組んで野外活動を行うという授業も行っている。入学直後から学生自身が野外で遊ぶことを中心とした授業を行うことは、園児たちに自然を楽しむと同時に自然に親しみをもってもらうためにまずは学生自身に自然の中で楽しんでもらうことが重要だと考える。

本報告では 1 年次の学生に対し、自然に慣れ親しむこと、および自然に対する苦手意識を減らすために行った授業の成果を学生自身の意識の変化を元に考察・分析することにより保育者養成校における野外遊びと教育の在り方を検討したい。

研究方法

1. 期間：202X 年+1 年

2. 対象：東京都にある保育者養成短期大学 1 年生 102 名。

こども教育コース (1~4 組) 87 名、海外あるいは英語での幼児教育者を目指す国際こども教育コース (5 組) 15 名。

3. 対象科目：「キャンパスライフデザイン」「自然遊びと生活環境保全 I」「保育内容(環境)の指導法」

4. 調査方法：

(1) 質問紙：

①意識調査：入学直後に対象学生に自然への意識を Google フォームのアンケートで調査する。

②授業後の振り返り：園児と関わった授業 (サツマイモ苗植え、梅ちぎり・ヤギとのふれあい体験、水遊び) の後に考察を行う課題を Google フォームにて配信し、学生自身が振り返りを行った。課題の内容は、園児との活動を通しての気付いたことや反省点を中心に活動ごとの独自の設問もいくつか設けた。

③授業評価アンケート：各学期の終わりに行っている授業評価アンケートを元に学生の満足度・理解度から学生の達成度ならびに今後の課題を考察する。

(2) 観察調査：授業において学生の子どもや自然との関わりを観察する。

5. 活動内容：春学期には「キャンパスライフデザイン」「自然遊びと生活環境保全Ⅰ」、秋学期には「保育内容(環境)の指導法」の授業において、1年間を通して10回以上の野外活動を行った(表1)。授業はこども教育コースの1・2組(A組)と3・4組(B組)は2クラス合同、国際こども教育コースの5組(C組)は単独で実施された。

表1 1年次の授業における主な自然遊び体験活動

活動時期	回数	実施月	活動内容	園児の参加	科目名
春	1.	4月	運動会・里山歩き	×	キャンパスライフデザイン
	2.	4月	タケノコ掘り	○	キャンパスライフデザイン
	3.	4月	シロツメクサ遊び	×	自然遊びと生活環境保全Ⅰ
	4.	5月	サツマイモの苗植え	○	キャンパスライフデザイン
	5.	5月	花壇整備	×	自然遊びと生活環境保全Ⅰ
	6.	5月	小枝アート	×	自然遊びと生活環境保全Ⅰ
	7.	6月	梅ちぎり・ヤギとのふれあい体験	○	キャンパスライフデザイン
	8.	6月	草むしり	×	自然遊びと生活環境保全Ⅰ
夏	9.	6月	七夕の笹取り	×	自然遊びと生活環境保全Ⅰ
	10.	7月	水遊び	○	キャンパスライフデザイン
秋	11.	10月	サツマイモ掘り	○	保育内容(環境)の指導法
	12.	11月	チューリップの球根植え	×	保育内容(環境)の指導法
	13.	11月	花壇づくり	×	保育内容(環境)の指導法
冬	14.	12月	花壇整備・点検	×	保育内容(環境)の指導法
	15.	1月	構内の植栽調査	×	保育内容(環境)の指導法

6. 倫理的配慮：画像・データの使用について学生及び園児の保護者の同意を得て実施した。

結果と考察

(1) 意識調査

入学直後に学生の自然への興味関心度を測るアンケートを行った。対象学生 102 名のうち 92 名からの回答があった（回収率 90.2%）。自然が嫌い、興味がないという否定的なとらえ方をする学生はわずかに 2 名（2.2%）にとどまり、自然に興味がある、好きであるなどの肯定的な回答は

79 名（85.9%）にも上った。本学は自然豊かな環境の中にあり、それが最大の特色ともなっているため、自然への興味関心が高い学生の入学が比較的に多いのであろうと考察される（図 1）。

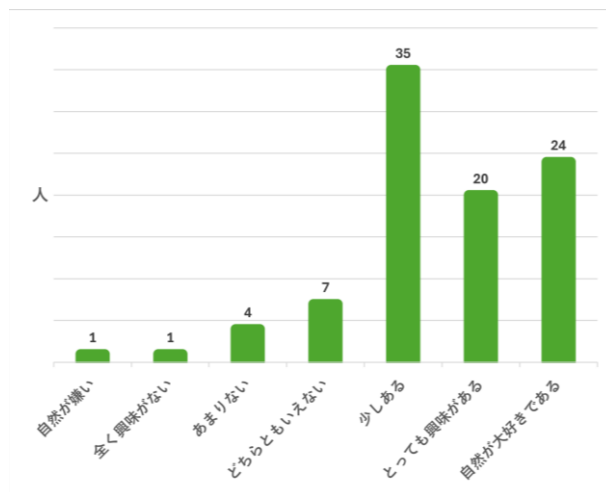


図 1 自然への興味関心度

(2) 活動の観察と授業後の振り返り

① タケノコ掘り（4 月）

入学直後に行われたタケノコ掘りでは、スコップやシャベルを手にし、園児たちと手をつなぎながら自らも拙く急斜面を降りたり上ったりする学生や、「（園児に）怪我をさせてしまった」と涙をみせる学生の姿も見られた。園児の怪我は幸い擦り傷程度の大きなものではなかったが、野外保育におけるリスクを学生が実感するきっかけとなった。この時期は、座学での学びはまだ十分ではないため、斜面や階段では園児に対し下からのサポートをするより先に園児を下らせてしまったり、担当するペアの園児を見失ってしまったりと安全面に関して十分な配慮を行うことができない姿も多く見られた。授業後の振り返りでも「園児に追いつくことができなく危なかった」や、1 人で園児 2 名を担当した学生からは「斜面を上るペースや掘りに対する園児の興味・意欲の違いに上手く対応できなかった」などの感想が見られた。学生と園児の交流については「実際に園児と関わりあいながら学ぶ」ことを目的としており、附属園の先生も近くに多数いるものの学生には安全面について説明する講義が事前に必要と考えられる。

② サツマイモの苗植え（5 月）

サツマイモを掘った経験はあっても植えた経験の附属園の園児、学生が多く見られた。そのような中、園児たちが主体的に活動できるようにサポートをする学生の姿が見られた。そのため、授業ではまず学生と園児に対しサツマイモの植え方の図を用いて説明し、獣害や強風などで苗が飛ばないように工夫することを伝えた。植え方が理解しきれていない学生や、園児が頑張っただけのものをおしてしまっただけで良いのかと戸惑い、そのままにしていた学生の姿が見られた。一方、苗植えに興味を示さず大型遊具で楽しむ園児も一定数いたため苗植えに参加できない学生もいた。学生それぞれが

園児の気持ちに寄り添い、活動を楽しむ一方で、苗植えを行えなかった学生からは苗植えを体験してみたかったとの声もあった。

授業後の振り返りにおいては、タケノコ堀りの時と同じように、2名以上の園児を担当した学生から、興味の異なる複数の園児のそれぞれの気持ちを尊重しながら活動することへの困難さが記入されていた。

サツマイモの苗植えをした後の自由遊びの際には、事前に授業で学んだシロツメクサでの冠作りなどを園児と楽しむ学生の姿も多く見られた(図2)。シロツメクサ遊びは、サツマイモの苗植えの後の外遊びを想定して事前に設定していた活動であったため、早くも授業での学びを実践に繋げることができた。



図2 園児とシロツメクサで遊ぶ学生

③花壇整備 (5月)

本学校舎入口付近の本学初代理事長銅像前にある円形の花壇に花の苗を植える活動を行った。まず昨年度の球根を掘り起こしてもらうことから作業を始めた。

花は香りが良く、インターナショナルプリスクールでは小麦粉粘土などに混ぜ込み、センサリープレイの一つとして多用されるラベンダーや、枯れるとその殻がドクロのようにも見えるキンギョソウなど、園児や学生の興味を深めるきっかけを与えやすい花であると考えた花を使用することとした。その他は学生や子どもにも身近で丈夫な育てやすい花を中心に選んだ。

また、活動の中心が国際こども教育コースの5組であったため、英語での花の名前も提示できるよう事前に準備をした。しかし、花の名前を確認することなく活動が始まったため活動しながら花の名前を伝えていくことになった。その結果、学生は何の花を植えたのか不透明なまま活動が終了してしまったため、今後は事前学習や授業後の振り返りの時間に花の名前を記載したプリントを配布するなど工夫する必要がある。

④小枝アート (5月)

小枝アートの活動は、材料を集めに敷地内の裏山に行くことから始めた。設定年齢は4~5歳、テーマは自由とし、自然の素材であれば自由に持ち込んで良いこととした。

大学では、木工用ボンド、モール、毛糸、コットンボール、ドングリ、針金などを用意し、学生が自由に使用できるように体育室に敷いたブルーシートの中央に設置した。入学後初めてとなる自然物を使用しての製作であったためか、スマートフォンで参考画像を検索し真似をして作ろうとする学生の姿も見られた。また、枝同士や枝とどんぐりが木工用ボンドでは上手く付かず苦戦する姿も見られた。そこで、答えは出さず「ボンド以外で付ける方法はないかな？」等と教員が声をかけた。はじめは「できない！」などの声が聞かれたが、徐々にモールや針金を活用して、貼り付ける姿が見られるようになり、最初は否定的な意見を出していた学生も後半には集中して取り組む姿も見られた。結果、同じような素材でもそれぞれの個性が光る楽しい作品が多数完成した。

入学からまだ間もなく、子どもの発達についての知識も不十分であるため、課題の設定年齢に即した作品というよりは自分たちで作りたいものを制作する活動となった。しかし、模倣しながら制作を始めた学生も制作活動を進めるうちにただ模倣するのではなく自分たちで試行錯誤し創意工夫をし

ながら制作する姿も見られるようになった。幼稚園教育要領の「様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる」（文部科学省，2017）にあるようなことを体感した良い機会となった。

⑤梅ちぎり・ヤギとのふれあい体験（6月）

梅ちぎりに興味を持った園児は一部にとどまり、その代わりに大学で飼育している山羊への餌やりや外遊びを楽しむ園児が多かった。山羊の餌やりでは、動物が苦手な園児にも親しみを持ってもらえるよう、園児の手を取り山羊の口元まで餌を持って行く援助を行ったり、一緒に触れてみたりする学生もいた。また、男子学生とふれあいたい男児が多数おり、その学生の取り合いになり最終的には1人の学生が6名の園児を担当



図3 複数の男児と遊ぶ男子学生

し、探索や鬼ごっこを楽しむ姿が見られた(図3)。入学当初の緊張が少しほぐれたのか、笑顔で柔らかい物言いでありながらも、「このやろう」「待ってっつてんだろ」「おまえになんか捕まるか」などの不適切な言葉が学生から聞かれるようになった。園児たちはお兄さんやお姉さん先生に対して憧れが強く、園児への影響力が強いことから言葉遣いに関してはその場での注意に加え、授業後やその後の授業でも繰り返し注意をしていくこととなった。

⑥水遊び（7月）

夏の水遊びでも園児を招いての授業を行った。例年は年中・年長児に向けて芝滑りを行う傾斜地に巨大なブルーシートを敷き、水を流すことで即席のウォータースライダーを準備していたが、今年度は2歳児などの低年齢児が多かったため、タライにシャボン玉や手作りのペットボトル水鉄砲、スーパーボールなどを入れ、平らな芝生にブルーシートを敷きその上でスプリンクラーを回すことで簡単な水遊び場を設置することとした。

ペットボトル水鉄砲やシャボン玉の道具は学生たちが事前に授業で作成したものを使用した。ペットボトル水鉄砲は、本体にビニールテープを自由に張り装飾をさせた。シャボン玉を生成する道具は針金で形を作ったのちに色とりどりの毛糸を巻き作成した。星やハート、長細いものや大きなものなど、形も大きさも指定はせず学生の自由に作成させた。実際の授業でシャボン玉遊びを行った際に「ハート形の粹なのに丸いシャボン玉が出てきた!」「星の形で出てくると思った!」などの声が学生から上がり、「どんな形でも出てくるしゃぼん玉は丸いんだよ」と学生が年中児に教えられる姿も見られた。

また、これまでは園児と活動する際の事前準備や後片付けは教職員が行っていたが、水遊びではタライの設置や水張り、ブルーシートの設置と固定や後片付けまで学生にも行わせることとした。幼児教育では入念な事前準備と後片付けが重要であることから、これまで準備してもらえばかりであった学生に、準備や後片付けをすることを経験してほしかったためである。学生たちはお互いに声を掛け合いながら協力することで、手間のかかる準備や後片付けを円滑に進めることが体感できたようである。炎天下の中での設置には「暑い」との声が上がり、水遊びが始まった際には園児と一緒に水で

涼みながら楽しむ姿や、園児が帰園した後の後片付けが終わると、もう一度水遊びを楽しむ学生たちの姿もあった。水の気持ちよさを改めて感じ、童心に戻って遊びを楽しむ経験を重ねることで子どもたちの気持ちに寄り添える保育者になることができると期待したい。

⑦サツマイモ掘り（10月）

秋のサツマイモ掘りを行う頃には学生も園児と関わることに慣れ、自分から積極的に声をかける姿が多く見られるようになった。活動序盤のペアリングもスムーズに進み、春には園児の手をつないで立ちすくむだけだった学生たちも園児に「どこを掘りたい?」「気を付けてね」「ここでの?」など声を掛けながら誘導をする姿が見られた。また、学生たちが思っていたよりも芋掘りは難しかったようで、飽きてしまい土遊びをする園児の横で一所懸命に芋を掘り、最後だけ園児に声を掛けて収穫をさせ達成感を味わえるようにする学生の配慮が随所で見られた(図4)。さらに、例年は芋のツルを事前に極力撤去してから芋掘りを行っていたのだが、サツマイモの生育の本来の姿を学生にも園児にも体験してほしいとの願いから、そのまま残しておくことにした。その結果、生い茂るツルに潜んでいた様々な昆虫を発見したり、『おおきなかぶ』の絵本のように「うんとこしょ、どっこいしょ」と言いながらツルを引っ張ったりする2歳児の姿なども見られた。



図4 園児に声を掛けながら芋掘りをする学生

園児の気持ちを優先した結果、芋掘りを行うことができなかった学生もおり、園児の帰園後に希望して自ら芋を掘る姿があった。また、教員が芋のツルでリースを作ると数名の学生も作り始め、葉の取り方やリースの作り方で「上手い」「下手」などと言って笑顔で盛り上がる学生の姿が見られた。リースを作る過程で、ツルから生えている葉っぱを取り除く作業により手にサツマイモのデンプンがつくとなかなか洗い流せないことや、通常であれば廃棄物になってしまうツルを簡単にアップサイクルできることに驚く様子も見られた。

⑧チューリップの球根植え（11月）

チューリップの球根植えでは銅像前の円形の花壇を事前に5等分し、各クラスに球根を配布した。また、幼稚園教育要領の「行事や公共施設などの地域の資源を積極的に活用し、幼児が豊かな生活体験を得られるように工夫するもの」(文部科学省, 2017)やESDにおける「学校外の多様な主体と連携・協働することの重要性」(日本ユネスコ国内委員会, 2021)の観点や、学生が就職後に活用できるような事業を伝える目的もあり、東京都八王子市にある八王子バイオマス・エコセンターで無料配布している堆肥を使用し、球根を植えた後に敷く藁は近所の農家から譲り受ける形で調達した。また、事前授業では春に購入し植えた花の枯れていないものの花壇の一番外側への植替えを学生が行うなど、使用できる資源を最大限に活用した。

使用した球根の種類と数は多岐にわたり、合計で580球近くを用意した。単色咲の5色・2色咲・明暗の紫の花になる球根が混ざって入っているものは、全クラスに平等に配布した。銅像までの通路にはクイーンズランドという種を植えるため、通路部分のある2クラスには好きな球根を2種各10球、残りの3クラスは3種各10球を選択させた。しかし、授業が全クラス同時ではないため、後半

のクラスには黄色の花の色の球根ばかりが残るなど偏りが出てしまった。また、コミュニケーション力が養えるよう、各クラスに割り当てた球根の配置は学生に任せることとした。

チームワークの良いと予想されるクラスの花壇の位置を人通りの多い場所にした。しかし、最もチームワークに欠けると予想されたクラスにおいて、普段は消極的な印象のある学生が手際よく指示を出しながら、球根を整然と並べていた。一方で、まとまっていると予想されたクラスは指揮をとる者がおらず、最後には距離や数の辻褄が合わなくなってしまい余った球根をランダムに植える結果となった。どのクラスの植え方がより適していたのかは花が咲いてからでないといけないが、普段の授業とは異なる学生の姿を見ることができた。

⑨花壇づくり（11月）

花壇づくりでは、町田市花壇コンクールという取り組みにエントリーをした。これは、町田市の緑化を推進するための事業であり、エントリーした団体には花壇の広さに応じた花の苗が無償で配布されるものである。この活動でもチューリップの球根植えの活動と同様、幼稚園教育要領の「行事や公共施設などの地域の資源を積極的に活用し、幼児が豊かな生活体験を得られるように工夫するもの」（文部科学省、2017）やESDにおける「地域や大学、企業、社会教育施設等との連携」（日本ユネスコ国内委員会、2021）の観点・目的を意識し、地域資源を活用することとした。

5組は春学期に花の苗植えを経験していたため、今回は1組から4組を中心に行った。まずA・B組のそれぞれに3グループずつに分かれてもらい、計6つのスペースを分担した。それぞれの広さは植樹やスペースの関係で均等ではないため、各スペースの面積から花の苗を事前に割り振り、グループも人数の多いグループに広いスペースを、人数の少ないグループには小さなスペースを割り振った。

チューリップの球根植えでの反省を生かし、まずは各グループに配布する苗の数を伝え、花の特徴を記したプリントを参考に設計図を書いてもらうことにした。そして設計図が完成したグループから必要な苗を持って行き花壇に植えることとした。苗の引き取りでは多少の混乱と混雑が生じたが、この時期になるとコミュニケーション力が培われたのか、花名と数字を読み上げる者、花を見つけ取り分ける者、花壇まで運んでいく者など、それぞれが自分の役割を理解し行動に移す姿が見られた。

花壇作りを行っている最中、一つのグループが自分たちのスペースの隣にハスカップの木を見つけ、食べられるかどうかを尋ねてきた。Googleの検索画面にて調べるように促すと、「きっとクロマメっばい」と言い、何人かで味見をし始めた。1名は「だんだん美味しくなる」とやや渋い顔で喜んでいてそのエグミの強さから吐き出している学生もいた。「先生も食べて」という言葉に促され一緒に味見をし、不味いということで同意し盛り上がった。自然遊びの基本となる五感の一つである味覚を使用し、コミュニケーションが生まれた一コマであった。また、味見をした学生の一人が「ジャムにすると美味しいんだって」と自分で調べた情報を後日報告しに来た。味見をただけで終わらず、美味しい食べ方を自ら調べたのはハスカップが「不味かった」からこそ生まれた副産物であり、学生の主体的な学びにつながった出来事であった。

これまでの課題として、植えた後の世話は基本的に用務員任せになっていることがあった。サツマイモ、春の花、球根等、植えた物全てに対してその後の水やりや花ガラ取り、雑草除去も学生は全て

行っていない。植物を育てるといのは植えた後の世話が重要であることをほとんど伝えられていなかった。そのため、今回の活動は班ごとに週替わりでの担当を決め、担当の週に水やりや雑草除去などの責任を持たせることとした。さらに、Google プレゼンテーションにおいて写真と活動記録をあげて報告するようにとの課題を課した。また、各グループの花壇に名札を付け、自分たちの担当であるとの意識を高める工夫を行った。課題を提出するものはいなかったが、水やりは各自行っていたようである。なお、C組は余った苗を畑の一角に植え、同じように課題を課した。他クラスと同様、課題の提出はされなかったが、ほとんどの学生が水やりを行っていたようで水やりをやってくれない担当学生に対しての不満なども聞かれた。課題が提出されなかった要因として、冬休みや実習があったため学生の意識が花の世話に向かなかつたこと、花の生育に興味がなく世話をすることの意義が見いだせなかつたことが考えられる。今後は授業中に水やり、雑草取りなどの世話の時間を設けて行っていくことが必要であると考え。

(3) 授業評価アンケート

春・秋各学期の授業終了後、本学では各授業に関するアンケートを全学生対象に行っている。春学期科目である「キャンパスライフデザイン」のアンケート回答率は65.7% (67/102名)、「自然遊びと生活環境保全Ⅰ」は50% (51/102名)、秋学期科目の「保育内容(環境)の指導法」は23.2% (22/95名)であった。なお、キャンパスライフデザインについては、自然環境における学びの他に実習指導やマナー研修などを含めた総合的な授業内容であるため、自然遊びの正確な評価を算出しにくいことを明記しておきたい。

「自然遊びと生活環境保全Ⅰ」「保育内容(環境)の指導法」ともに、19項目の質問全てにおいて「そう思う」「ややそう思う」などの肯定的な回答が90%以上を占めた。キャンパスライフデザインは実習指導やマナー研修の他、レポートの書き方など内容が多岐にわたるため「そう思う」の割合が他2科目に比べると少なくなるが「ややそう思う」を含めるとやはり90%を超えている(表2)。また、質問21である「授業の良かった点」に関する自由記述では「キャンパスライフデザイン」では子どもと関わったことへの感謝などの肯定的な内容が5件あった。そのうちのひとつには「実際に子どもと関わり遊ぶ授業があることで何が子どもと関わる上での課題になってくるのかがわかりやすかった」という意見も見られた。

「自然遊びと生活環境保全Ⅰ」の授業では「子どもたちとの関わりが楽しかった」という趣旨の内容が8件、「外での活動・遊びが楽しかった」という趣旨の内容が10件あった。また、「『みんなで楽しく!』』というのを目標にして授業が進んでいったので、授業が明るくみんなで楽しく受けることができた」という内容もあった。

「保育内容(環境)の指導法」における同質問では「花植えを協力して埋めることができて良かった」「座学だけでなく実際に環境に関わることもでき、とても楽しく学べた」「身近で環境に触れることで、関心を得ることができた」(原文ママ)などの内容があった。

これらの授業のねらいとして、「園児たちに自然を楽しむと同時に親しみをもってもらうためにまずは学生自身に自然の中で楽しんでもらうことが重要だと考える」と述べたが、多くの学生が自然遊びの楽しさを経験することができた結果となったと考える。

表2 授業評価アンケートの内容と結果（一部抜粋）

- 質問 12 関心が持てる授業内容だった
- 質問 14 この授業は楽しみだった
- 質問 15 この授業で説明された専門分野の知識を理解し、身に着けることができた
- 質問 17 この授業で得た知識を活用して、将来の職業に必要な実践力（専門的な技能など）や表現する力（わかりやすく伝える力など）が身についた
- 質問 18 この授業の分野に対する関心が高まり自ら主体的に学ぶ意欲が増した

■ そう思う ■ ややそう思う ■ あまりそう思わない ■ そう思わない

質問	キャンパスライフデザイン	自然遊びと生活環境保全 I	保育内容（環境）の指導法
質問 12			
質問 14			
質問 15			
質問 17			
質問 18			

まとめ

本実践報告では保育者養成校の1年次授業である「キャンパスライフデザイン」「自然遊びと生活環境保全 I」「保育内容（環境）の指導法」を通し、保育者を志す学生にどのような意識の変化が見られたのかを考察した。また、他科目での学びと合わせて、深い学びとなることを目指した。1年次の自然遊びや環境に関わるこれらの授業を通し、各々の学生が自然への関わり的重要性ならびに重要性について自ら体験し、ひいては保育者として現場に立った際に子どもたちにそれらを伝えていくためには、どのような力をつけることが必要であるかを意識させるとともに、意欲的に授業へ取り組んでくれることを期待したところである。

入学当初の授業では、極々小さな虫にも絶叫し逃げまどっていた学生たちであるが、秋に芋ほりを行う頃には虫に慣れた学生も多く、園児と一緒にダンゴムシや幼虫の観察を行ったり、蜘蛛や小さい虫を見つけると園児に教えたりする姿も見られるようになった。シロツメクサ遊びではぎこちないながらもクラスメート同士で声を掛け合いコミュニケーションが生まれ、小枝アートではコミュニケーションを取るだけでなく、学生自身が試行錯誤しながら独自の作品を完成させる喜びを味わうことができた。夏の水遊びや秋の芋ほりでは学生自らが何をしたいのかを言葉にし、自発的に活動を楽しむ姿が見られるまでに成長していた。また、春には軍手越しであっても手や服が土で汚れることを嫌がっていた学生が、秋には「洗えば落ちる」と素手で土に触れる姿が散見されるようになった。秋の花壇づくりでのハスカップの試食は正しい知識を持ち合わせていないと危険な行動ではあるが、ハスカップの味や調理方法などを自ら体験し調べるといった主体的な学びを実践し、それを教員とも共有できた貴重な出来事として強く印象に残っている。

しかし、限られた授業時間や学生の自由時間の都合で、芋の苗植えや花の苗植えの後に自分達で水やりや雑草抜きなどの「その後の世話」をする機会に対して十分な指導が行えたとは言い難い。町田市花壇コンクールの課題を課した際に「その後の世話」をした報告の課題が提出されることがなかったことから「植えたら終わり」ではなく「植えてからの管理も重要である」ことに今後は重点を置いて授業を展開していく必要がある。

幼少期における自然への関わり必要性ならびに重要性を伝えるのに十分とはいかない面もあったが、入学当初に比べ学生たち自身が自然を楽しみ、多少なりとも親しみの念が湧いたことは、彼らの些細な行動の変化や各種アンケートの結果からも見て取れた。

園児との関わりでは、保育者養成校に入学してすぐの時期でありながら、学生一人ひとりが園児のやりたい思いを常に尊重し、その活動に寄り添っていた点は意外であった。誰一人として「～をしなければならない」「今日は～をする日だよ」と、主活動を強要する学生の声が聞かれなかったのである。園児に対する遠慮や、声掛けのバリエーション不足などの経験不足もあるだろうが、まだ慣れていないからこそ園児に寄り添えるという部分も多分にあると考える。園児との活動を通して自然と行うことができていたこの「寄り添う保育」というものを、今後も長きにわたって忘れることなく大切にしてほしいと考える。フェリシア幼稚園、保育園の園児たちとの関わりを多く持てることは本学の最大の利点でもあるので、今後も園児たちとともに学生が自然に関わる機会を大切にしていきたい。

子どもたちが育つ上で、子どもを取り巻く環境、その中でも自然環境は極めて重要である。そのため、保育者は子どもたちが育つために必要な環境とは何か、子どもたちの発達にとって環境、自然と関わることの意味はどのようなものかを常に考える必要がある。このように乳幼児と環境、自然との関わりを支える保育者の役割は重要であり、その保育者により子どもたちの活動が広がり、それが好奇心、探求心を育むこととなり、やがて学ぶことへの意欲につながると考える。これらのことを学生にしっかりと伝えることが重要であると考えます。

次年度にはA組・B組は選択科目である「自然遊びと生活環境保全Ⅱ」がある（C組は3年目の専攻科進学後の選択科目となる）。選択科目において「自然遊びと生活環境保全Ⅱ」を選択した自然に

肯定的な意識を持った本学の学生たちが卒業までに自然遊び、自然環境への意識や興味がどこまで養えるのかという点に引き続き注目し、調査を継続していきたい。

引用・参考文献

平野吉直, 2004, 「子どもと自然環境」子どもと発育発達 2(2), 84-87

稲垣孝, 2023, 「自然体験活動の経験値が保育士を目指す学生の自然体験活動の効果に及ぼす影響」, 佛教大学大学院紀要(教育学研究科篇), 51, 1-14

櫃本真美代, 2016, 「保育者養成校における栽培活動の教育的意義について—環境教育の視点から—」, 佐賀女子短期大学研究紀要, 50, 115-125

厚生労働省, 2017, 「保育所保育指針」

https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010450&dataType=0 (最終閲覧: 2024年2月13日)

松田こずえ, 2021, 「親子・幼稚園・地域による自然を活用した共同プロジェクトに関する研究 — ESDに向けた取り組みの観点から—」, フェリシアこども短期大学国際こども教育センター紀要, 2, 25-34

文部科学省, 2017, 「幼稚園教育要領」https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf (最終閲覧: 2024年2月13日)

内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017, 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」

https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010420 (最終閲覧: 2024年2月13日)

日本ユネスコ国内委員会, 2021, 「持続可能な開発のための教育(ESD)推進の手引(令和3年5月改訂)」https://www.mext.go.jp/content/20210528-mxt_koktou01-100014715_1.pdf. (最終閲覧: 2024年2月13日)

レイチェル・カーソン, 1996, 『センス・オブ・ワンダー』, 新潮社

高野牧子・打越みゆき・山田英美, 2011, 「保育者養成における野外教育」, 山梨県立大学人間福祉学部紀要, 6, 15-20

山下久美, 2018, 「保育者養成課程における子どもの自然体験活動の意義—東洋英和女学院大学と横浜市の共催による「もりっこ」活動を事例にして—」, 人文・社会科学論集, 35, 83-98

謝辞

研究にあたり調査にご協力いただいた本学の学生、認定こども園フェリシア幼稚園フェリシアこども短期大学附属、鶴川フェリシア保育園、成瀬フェリシア保育園の園児ならびに保育者の皆様、フェリシアこども短期大学の教職員の皆様に感謝の意を表するとともに、執筆にあたりご助言をいただいた中村麻衣子教授、相澤京子教授に心より御礼申し上げます。

新自由主義を脱構築する探究的教育活動

—こども教育者養成を存在認識論的視点から紐解く—

Postsecondary Inquirer-Educator Practice to Deconstruct Neoliberal Thinking:
Onto-epistemological Wonder in Childhood Educator Education

長谷山 康一

「共著」へのお誘い：学術的「問い方」における脱（再）構築主義の模索

本稿の主たる目的は、こども教育者養成を議論の場とし、学界における既存の社会構造を活用して Unknown Question (宮崎, 2013) を研究者や教育者が実践者かつ社会的活動家とし見出す協働について、その可能性を模索するものである。

本稿中、私は読み手に対して加筆(=思考の寄り添いと対峙からなる社会的協働)を求める。Liboiron (2020)によるこのような試みは単なる面白みのある行為である訳ではない。もちろん、学者としての好奇心からなるものとも言えるだろうし、私たちのような研究を生業とする人間にとって、そもそもこのような原動力が個人かつ社会的な活動意欲を生み出しているとも言える。Liboiron は、学問的に書くという行為から逸脱することなく、実践をおこなう場としての有用性を模索したい。このような「共著へのお誘い」という形でおこなわれる私の視点からすれば、その一方的な表現方法という制限を嘆くのではなく、如何にそれから個々の関わり手が意味を創造できるのかを模索し、提唱することに焦点を置いているように捉えられる。読み手と書き手の互惠関係を、読み手を共著へと誘う手法から、自らの意図を共有しつつ、読み手の認識論的 human agency (作用) を揺さぶっているであろう。また、これは、読み手の抱く存在論的視点を読み手自身に認知させることにも有効であろう。著者からの問いを通じて自らの視点を具現化することによって、自己の抱く汎用的な社会活動の全容性の理解自体を紐解く切っ掛けとなる。この行為には読み手個人の倫理的な commitment も求められる。これらの点から、存在-認識論(onto-epistemology)の可視化に実る問いの共有への誘致、および既存の学界における社会構造からの脱却と再理解に、様々な社会活動における dominant discourses (支配的言説)との個及び社会の融合的な視点からの対峙的イデオロギーの構築の起点としての強い可能性が見える。そもそも、存在論、認識論、現象(time-space)、すなわち個と社会は切り離せるものではない(Giddens, 1984; Marshall, 2014)。本稿では、この共著的手法を、こども教育のパラダイムから試すものであるが、今回の執筆では、その視点は個である私のものに置くものとする。無論、学術的引用手法などの既存の社会構造を無力化することを意図としない。その上で、この個としての視点はあくまでも一議論の初期支(始)点を設置するものであるだけであって、このような即(学術的)社会的視点から、個と社会的作用や社会的文脈との接点を理解することで個の視点が議論されるべきである(Marshall & Moore, 2018)。これは、Giddens (1984)の duality of social structure などの社会学的概念に起因するが、個の社会的及び内在的作用は社会構造をその手段とするだけでなく、その作用によって社会構造自体も再構築されている。であるならば、近代の新自由主義にあっても、その社会的構造(規範や社会的想像(Taylor, 2002, 2004))を手段として捉え、その活用法を模索することで、現代社会において、継続的に自我を持ったかのように自己主張をする新自由主義という社会構造を脱し、多角的・複角的な社会構造を再構築できるのではないだろうか。よ

って、本稿で創造したい視点の一つとして以下を提唱したい。現代の社会政治的、及び社会組織的な構造を非難しうる時に、その価値や意味を無視して、それから単に脱却や破壊しようとするのは、合理的ではない。そうすることによって単にそこからの避難となってしまえば、現存の社会構造がその方向性を保持した発展を容認し、助長することになりうる。であるならば、現存の社会構造を手段としての意味を創造し、個の意図に基づく作用を生み出し、その作用により社会構造の新たな形を生成させることに可能性を感じざるをえない。本稿では、このようなスキームを、こども教育者養成という社会活動の範囲からアプローチし、可視化し、読み手と共に協働することを目的とする。

クリティカル・シンキングの存在-認識論的視点からの可視化

本節では、高等教育などにおけるクリティカル・シンキングについて考察するが、まず始めに、いくつかの概念を定義し、それらを前提に教育者養成などに応用できる教育者視点を構築する土壌を作る。

まず、クリティカル・シンキングにおいては、批判的、多角的、論理的なスキームを基に機能する思考のあり方にとどまらず、そのスキームや在り方自体に対して、メタ認知的に客観視することは、当然にそれを分析できる能力を含有する。一方で、存在-認識論の視点から考えれば、このような客観性も主観的な価値創造行為に深く関わるものであるがゆえ、自己の行動の理解を超え、自己理解 (understanding of self) を社会的接点と共に双方向及び複方向に捉える必要がある。また、この自己理解に関しても、自己の主観性は、自身の生活に基づく経験を、自己理解に基づいて感知する社会全容性に擦り合わせつつ、自己が行動を為し、その作用をどのように特定の時間と空間にて、相互理解してゆくかというプロセスから生まれると考えられると、能動的な自他の教育活動の原動力となりうる。また、このような主観性が自己の中での多声を生み、他者の多声と交差することで、自らの多声への客観的視点と主観性の混じり合いに対し、よりクリティカルな思考の発展の助けとなるのではなかろうか。このような思考プロセスの中で、新たな思考に辿り着くことを、クリティカル・シンキングと言えるのではないかと私は考える。ゆえに、この新たな思考を定義するにあたって、自他の存在-認識論的フレームワークに基づいて行われることが有用であり、私自身の探究的教育者としての実践の哲学的前提として機能している。この哲学的前提を Vygotsky (1965) の声を用いてリボイス (Mehan, as cited in Miyazaki, 2002) するならば、個という存在体から外へ視点を置き、個人とは別に、社会全容性の一部として見られる社会的歴史的人知からアプローチすべきである考えが根底にある。これは、個を社会全容性から剥離することを意味しない。個が存在する前提は、個の行為による作用が社会構造を媒介とし、その社会構造自体を再構築等していくことと同様に、個と社会、個と個、そして個に内在する多声間が接触し合う隣接領域として社会的接点 (social contact) が意味付けされるものであると考える。このような複合体としての視点は、単に多様な視点の集合体から理解しようとすることでは不十分である。この点においては、Hoskyn と Moore (2022) や Moore, Oyama, Pearce, Kitani (2020) らの提唱する multiperspectival な視点が求められるのではないだろうか。これは、一個人が保有し、日々の生活の中で意図的または無意識に操る多様な言語的・文化的な知識や技能を、多種個別のものパッチワークとしてではなく (Creese, Baynham & Trehan, 2016; Lüdi, Höchle & Yanaprasart, 2010)、包括的で複言語・複文化的 (Coste, Moore & Zarate, 1997; Moore & Gajo, 2009) な一個の存在であり、その個人が為す (成す) 事象自体であり、その事象における事物間の結び付き自体である。近年の学問でも、質的研究手法の polyethnographic approach (Olt & Teman, 2019) などからも見出せるように、多者による作用 (agency) からなる事象と多様な意図から

織りなされる分析や語りは、語り手（研究者）自身の意欲的意図（声）をどのように研究参加者・対象者の声と織り込み合わせていくかという authorial reflexivity (Marshall, Clemente & Higgins, 2014) の交差点となる哲学的前提を探究する重要性が散見できる。

続いて、前述の思考スキームからなる哲学的前提を持って、こども教育の分野における社会的に支配的言説と新自由主義(neoliberalism)について、社会的全容性の視点(ontology)を中核に置いた検討をする。Moss (2019a, 2019b)が見るように、近代のこども教育や発達論における社会的に支配的言説(dominant discourses)では、新資本主義に基づき、投資として、こども教育の成果を一定度の成長後に、子どもらになりうるであろう社会的資本(Bourdieu, 1984)としてや、彼らが生み出す社会作用の価値を社会経済的にはかることで、そのこども教育の意味付けがなされている。そして、このような支配的言説とは別に、国際社会における社会正義などの観点や社会文化的多様性から価値を見出されるべき代替的言説(alternative narratives)の重要性を Moss は提言している。その上で、これらの多様な言説へのアプローチや意味付けにおいては、個人の選択である、としている。このような個人の選択が迫られる時、その選択プロセスは、仮に、個人に内在する多声間のみに発生する場合であっても、先述の Moore らの提唱する multiperspectival な視点の有意性を認識するのであれば、人間の行動、行為、作用などの理解には、包括的に存在-認識論に導かれるような、より複合的な視点が求められる。それには、他者の多声や社会的環境との関わり、及びそれらを個人が理解する上で複合的に思考者自身内の思考プロセスに現れたり、変化させられたりする個人的に保有される全社会的全容性への独自の理解や、その理解のための自己理解が必要である。このような自己と他者における多声の関わりを理解しようとする時、宮崎(2002, 2005, 2009, 2011, 2013)が発展し続ける対話的授業論が有用であると私は考える。この授業論では、学び手の声に教え手がどのように関わるかを考える中、探究者としての教育者の役割、また Unknown Question(未知の問い)の獲得について理論が展開されている。本稿で、後の議論での導きの役割をこの授業論に求めるにあたり、以下の点で、具現化しておきたい。Bakhtin(1981)の完結不可能性(unfinalizability)を基に、それらしい答えには隠れた問いが存在し、それを見出し、紐解くことで新たな発見があるという考えがある。言い換えれば、探究をして答えを発見するのではなく、隠れていた問いを発見し、それを切り拓いた道として探究(と)する、という新しい視点を見出す教育手法と考えられる。この手法では、自己の声と異なる他者の声を、間違った答えとして切り捨てるのではなく、その答えには自分が知り得なかった問いが存在する、という教育者の視点を可能とする。これを言い換えると、教育者や学習者が、他者の抱く認識論(worldviews など)を理解するべく、自他の存在論的視点に共鳴して、共に自己の既存知識やそのスキームを揺さぶり、新たな視点の発見を促す教育手法論とも言える。このような教育的手法を用いて、学び手と教え手の両者が探究者となり、教育活動に参加する全ての者のクリティカルな思考のプロセスやその根底的材料を可視化することが可能であると私は考える。

こども教育者養成者の観点

私自身が、こども教育学を中心に大学教育科目内容を設定する際に、教えたことが必ずしも探究したいこととは限らない。単にこの事実だけを取り上げても、こども教育学者であり教育者及び社会活動家であると考えた時、このような複アイデンティティ(Norton, 2000, 2010)の概念は裏付けられる。このような自己の複雑性は自己の行為に関する多様な社会的文脈同士が複雑に異なり合い、そして関わり合い、衝突し、ときにお互いにとって非合理的であるからと言える。このような衝突は、社会活動家として社会正義をこども教育という視点から自己の行為の善的な社会的作用を求める自己

の欲求は、特定の学問への理論的好奇心と教育的興味が一つの思考体として、私に内在していることに起因するとも言える。この衝突を自ら有意義にするにあたり、学生の持ちうる多声と向き合うこと、引き出すこと、対峙し合うことで、自らの考えを多声化するのではなく、複声化することができる。この複声化を促す好奇心主体の理論と教育への欲求は、Marshall と Moore (2018) が複言語主義 (Coste, Moore & Zarate, 2009) に見出す theoretical-pedagogical (理論-教育的) 意欲と活動と言える。これは一種の思考であることから、私に内在するとは言うものの、これらを自己理解と融合的に考察するときには、常に社会的接点 (学生との関わりや、大学における社会制度との繋がり等) への思慮を必然として必要とする。故に、この社会的接点において、より能動的であり、技能に優れた教育手法が求められる。そして、これらの教育手法の実践により、教育者としての全人間 (whole person (Cranton & Wright, 2008; Orr, 1994) としての経験値の向上と、教育者能力の向上を見込むことができる。

ここで、大学の教室で私の担当する科目授業で見られた、こども教育の社会文化的アプローチの範疇からの unknown questions 事例を簡潔に挙げる。多文化等の狭間で多様に発生する信条的スタンスの選択の自由を、Moss (2019a, 2019b) から汲み上げた新自由主義に見られる支配的言説の観点から検討し、以下のように、学生と私の多声の関わり (境界的なメタ認知的思考空間) から様々な問いが見えてきた。To free our political constraints, individuals should be entitled to take any stance that aligns with their beliefs. How are those beliefs to be produced? Do all the people truly have access to fair life to gain foundations to make a good choice? By what, do we mean *fair* and *good* here anyway? How can we work collaboratively for children if we cannot come to the consensus on such terms, and even if we do, what if we cannot be responsible for every child in our society, as we cannot be in reality? Can we really change the social norms then? We may learn and know how it could work, but how could we put them in action? (Haseyama, in preparation) これらの問いの出現自体が私らのクリティカル・シンキングのプロセス自体である (Haseyama, in preparation)。この事例から見られるように、欧米などで散見できる、学生へ向けたエッセンシャル・クエスションの提起を教員の役割とすることに私は些か疑問を持っている。このようなエッセンシャル・クエスションと言えるような問いは、その発生プロセス自体にもエッセンシャル・クエスションとしての探究価値がある。エッセンシャル・クエスションが「思考を刺激しさらなる疑問を産み、議論を引き起こし、その科目の内外で繰り返し問われる問い」 (McTighe & Wiggins, 2013 [翻訳: 小山, 高木, 安部 & 藤川]) と考えられるのであれば、学生自己の好奇心や視点からの問いであること、それが教員の問いでもあることができるのであれば、教員は proto-learner (Miyazaki, 2005) になり、自らの好奇心を持って授業と向き合うことができる。また、その学生と学習材料に「向き合った」発見プロセスが共有できれば、それ自体が授業の中核を成すとも言える。この、向き合うという表現も、授業に対してアフォーダンス (Gibson, 1985) などの認知科学的視点からなる私の興味が私の考察と言明の道具となっていることは明らかである。

書き手の学び・読み手の学び (互恵的共著作業)

本稿では、探究的教育者である、第一著者である私自身の実践行為をその社会的作用という視点から表現した。表現するにあたり、英語やカタカナ表記の原基的な使用を著者のアイデンティティの必然的な表れとして、能動的に保持した。これは私の読者へのある欲求を表すものであるが、それが何かであるかの理解は読者に委ねたい。これらの声に反響した当該二者間での多声の創造者であり協働

者として、第二著者である、あなたの「複声」の構築を以下に試みたい。

執筆を物質的に見れば、ここで本稿を締めくくる作業を開始すると言えるが、思想的には、ここから、読者であるあなたを本稿の第二著者として、協働者の思考へと私が入り込み、共著者であるあなたにはまずはそれを一旦は受け入れて頂きたい。受け入れて頂いた上で：

1. これら私の興味に関係して、あなたが第一著者である私と検討したい「問い」は何であるか？
2. その問いは、ご自分の生きてきた経験や今（まで）のご自身の社会的位置とどの様に関連性を持っていると言えるか？

これら1、2の私の問いに対しての「現時点でのそれらしい答え」を本稿内の以下の空白に「加筆」して頂きたい。その後、本稿を、必要に応じて各所で加筆しつつ、ここで書かれたご自分の「それらしい答え」まで読み直し、その上で以下の3をガイディング・クエスチョンとしてお読みいただき（それをそのまま「受ける」かどうか、あなたの選択です）、最終段落の執筆をお任せしますので、本稿を締めて頂きたい。

3. 上記の2でご自身が挙げられたあなたの「社会的接点」は第一著者である私の思考にどのように働きかける、または働きかけてほしいと考えますか？

ここまで、加筆をしていただけた方には、本稿の冒頭、著者名である私の氏名の横に、ご自分のお名前をご記入頂き、ご自分の「共著」文献として、教育資源等としてご自由にお使いください。

書き手と読み手の互恵的多声の構築：こども教育を共に考える

（第二著者による加筆スペース）

以上が、我々の共著からなる、社会的共有がなされた複声である。

引用文献

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*, ed. Michael Holquist, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction : a social critique of the judgement of taste / Pierre Bourdieu; translated by Richard Nice*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cranton, P., & Wright, B. (2008). The transformative educator as learning companion. *Journal of Transformative Education*, 6(1), 33-47.
- Creese, A., Baynham, M., & Trehan, K. (2016). *Language, Business and Superdiversity: An overview of four case studies*. Working Papers in Translanguaging and Translation (WP. 1). (<http://www.birmingham.ac.uk/generic/tlang/index.aspx>)
- Gibson, J. J. (1985). (古崎ら訳) 生態学的視覚論. サイエンス社
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge, England: Polity Press.
- Hoskyn, M. & Moore, D. (2022). Plurilingualism and Young Children's Perspectival Cognition. In Stavans, A. & Jessner, U. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Child Multilingualism* (pp.472-488). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liboiron, M. (2020). Exchanging. In K. Jungnickel. (Ed.). *Transmissions: Critical tactics for making and communicating research*. MIT Press.
- Lüdi, G., Höchle, K. & Yanaprasart, P. (2010). Plurilingual practices at multilingual workplaces. In B. Meyer & B. Apfelbaum (eds.), *Op. cité*, pp.211-234.
- 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*, (pp. 131-156). London ONT: Althouse Press.
- Marshall, S., Clemente, A., & Higgins, M. (Eds.) (2014). *Shaping ethnography in multicultural and multilingual contexts*. London, ON: 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.
- McTighe, J. & Wiggins, G. (2013) . Essential questions. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) .
- 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 [Learning of Children, Learning of Teachers: Pedagogies of Saito Kihaku and Vygotsky]. Tokyo: Ikkei-shobo.
- Miyazaki, K. (2011). Encountering another dialogic pedagogy: A voice from Japan, *Journal of Russian and East European Psychology*, 49(2), 36-43.
- Miyazaki, K. (2013). From “unknown questions” begins a wonderful education. In K. Egan, A. Cant & G. Judson (Eds.). *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*. New York, NY: Routledge.

- Miyazaki, K. (2005). *総合学習は思考力を育てる [Holistic Learning Fosters Thinking]*. Tokyo: Ikkei-shobo.
- Miyazaki, K. (2002). 教師は子どもの声を作り出す: Revoicing という教授行為 [Teachers create children's voices: Pedagogical act of revoicing]. *日本認知科学会「教育環境のデザイン」研究分科会研究報告[Report of Japan Association of Cognitive Science, Educational Environment Design Division]*, 8(2), 1-5
- Moore D. & Gajo, L. (2009). Introduction. French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism: Theory, Significance and Perspectives. *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 6(2), 137-153.
- Moore, D., Oyama, M., Pearce, D., & Kitano, Y. (2020). Plurilingual education and pedagogical plurilinguaging in an elementary school in Japan: A perspectival origami for better learning. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(2), 243-265.
- Moss, P. (2019a). Alternative narratives in early childhood, or why contest early childhood? *Innovations in Early Education*, 13-21.
- Moss, P. (2019b). Dominant discourses, alternative narratives and resistance movements. In P. Moss (Ed.). *Alternative Narratives in Early Childhood*, Chapter One, pp. 1-26. Routledge.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson Education Limited.
- Norton, B. (2010). An identity approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to SLA* (pp.73-94). Routledge.
- Olt, P. A., & Teman, E. D. (2019). Un [bracketed]: Phenomenological polyethnography. *Qualitative Research Journal*, 19(2), 146-155.
- Orr, D. W. (1994). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Island Press, PO Box 7, Covelo, CA 95428.
- Taylor, C. (2004). *Modern social imaginaries*. Duke University Press.
- Taylor, C. (2002). Modern social imaginaries. *Public culture*, 14(1), 91-124.
- Vygotsky, L. S. (1965). Psychology and localization of functions. *Neuropsychologia*, 3(4), 381-386.

フェリシアこども短期大学国際こども教育研究センター活動報告

(2023年3月20日～2024年3月17日)

ニュージーランド研修報告会

2023年4月10日(月)

ニュージーランド研修への参加者による報告会が行われ、国際こども教育コース1,2年生と教職員が聴講した。



専攻科カナダ研修

2023年7月22日(土)～10月15日(日)

カナダ・ブリティッシュコロンビア州のアシスタント保育士資格を取得するため、専攻科生9名がカナダへ3ヶ月の短期留学に参加した。Sprrott Shaw Language Collegeでの語学研修と Sprrott Shaw Collegeでのブリティッシュコロンビア州保育士資格取得研修である“EC180”(乳幼児健康・安全・栄養学)を履修し、8名がアシスタント保育士資格取得のための単位認定を受けた(詳細は2023年度専攻科カナダ研修報告を参照)。



Felicia Festival

2023年11月2日(木)～11月3日(金・祝)

カナダ研修への参加者による展示が体育館にて行われた。充実したカナダ研修が豊富な写真から伝わってくる展示であった。



カナダ研修報告会

2023年11月13日（月）

カナダ研修への参加者による報告会が行われ、国際こども教育コース1,2年生と教職員が聴講した。Sprott Shaw Collegeでの学修だけでなく、ホームステイ先の家族との交流等を通して、たくましく成長した様子がうかがえた。



国際こども教育コース特別授業

2023年9月20日（水）

国際こども教育コースの1,2年生の合同授業を行った。授業では、グループに分かれタコス調理して試食したり、英語ゲーム等をしたことを通じて、学年を超えた交流を行った。

2023年11月20日（月）～12月1日（金）

国際こども教育コースの2年生を対象に、異文化間のコミュニケーションや多文化への理解を深めるため、そして語学力アップのための特別授業を開講した。その中でも、11月29日～12月1日の3日間は英語のみを使って授業をするEnglish Eventとし、外国籍の講師を招き、英語でのアクティビティやサンクスギビングデーにちなんだ食事をするなどの活動を行った。また、カナダ研修に向けて英語の集中授業や、インターナショナルプリスクールへの訪問と認定こども園フェリシア幼稚園フェリシアこども短期大学附属のEICにて英語での保育体験を行った



専攻科ゼミ論文発表会

2024年2月8日（木）

ゼミ論文の内容について専攻科生が発表を行い、国際こども教育コース2年生と教職員が聴講した。「英語と日本語の絵本の比較～英語と日本語における文章の特徴の違いについて～」 「日本と外国のおもちゃの比較～おもちゃが子どもに与える影響～」 「鬼遊びで育つ非認知能力～日本と海外の比較～」 「保育「環境」は子どもの主体的な遊びとどのように関係するのか～日本と外国（ニュージーランド、カナダ）の保育環境（室内環境）の比較から～」 「カナダと日本におけるインクルーシブ教育の比較」 「日本とカナダの保育者の働く環境の違い」 など、多くの学生が日本と海外の保育の比較をテーマに取り上げており、3年間の学びの成果が感じられた。

1,2年生ニュージーランド研修

2024年2月11日（日・祝）～2024年3月10日（日）

1年生8名がニュージーランドにてホームステイをしながら、本学の協定校である Ara Institute of Canterbury にて語学学習、さらに保育関連施設見学やニュージーランドの文化・自然に触れるアクティビティを行った。



専攻科修了式ランチオン

2024年3月8日（金）

修了式の後、専攻科生の修了を祝うランチオンを開催した。修了生一人ひとりから本学の思い出や今後に向けてのスピーチがあった。ケーキの差し入れや教員からの励ましのメッセージもあり、心温まる時間となった。

素敵な3カ月！！

最初の1週間は、慣れない土地や言語、ホームステイでの生活に「帰りたいかも」と何度も思いました。しかし、バンクーバーでの毎日があっという間で、もう1週間経ったの！？と思うくらい毎日がとても充実していました。

ダウンタウンに行くまではバスと電車を使って約1時間かけて通っていました。バスの運転手さんの中には、ヒゲがくるんとなっている人や宗教の関係でターバンを頭に巻いている人もいて、どうなっているのかを考えながら学校に行く日もありました。

SSLC（語学学校）では、色々な人と出会いました。1番好きだった先生はGrammerのSturtで、日本に少し住んでいた経験があるため、朝教室に入ってくる時に日本語で「おはよう」と言って入ってきたり、授業中も日本語の単語をたまに話したりするので思わず笑ってしまうことがよくありました。お昼はブラジルの学生とフェリシアの友達4人で一緒に食べていました。英語での会話が初めはなかなかできず、困ってしまったり聞き役になってしまったりすることもありましたが、とても楽しい時間でした。休日もよく4人で遊びに行っていました。語学学校で授業のクラスが一緒になった韓国出身の方は、教師の仕事を定年退職後に半年間留学をしていました。自分より上の年代の人がいることには驚かなかったけれど、定年後ということに驚き、素敵な人生の歩み方だと感じました。他にもさまざまな学生に出会ったことで自分の刺激になりました。

SSC（ECE コース）は、英語による授業であり、英語での課題が毎回とても大変でした。日本語でも大変なのに、指導案を作ったり、初めて聞いた病気について調べたり、プレゼン資料をパワーポイントで作成したりと、資格の取得のためには必要だと自分を鼓舞して毎日頑張っていました。

ホームステイではハウスルールが厳しかったり、ご飯が毎日同じで少し大変だったけれど何とか3か月間生き延びました。SSCの担任の先生にご飯の話を相談したところ、心配してくれて、先生の出身国のイラン料理を作って持ってきてくれました。初めて食べたイラン料理の味付けは日本では食べたことがないスパイスが使われているようでおいしかったです。

放課後や休日は友達と沢山遊びに行きました。ショッピングモールやビーチに散歩に行ったりと、都会なのにもかかわらず自然が身近にある環境がとても新鮮でした。その中でも私が1番好きだったのはDeep Cove（ディープコーブ）で、ハイキングを1時間半程度したとても綺麗なところでした。その日は天気がとてもよく、海や空が綺麗でポテトチップスを食べながら頂上でのんびりしました。今回の留学で、特にバンクーバーでは移民が多く多国籍社会でさまざまな人が暮らしており、それぞれの文化や育ってきた背景が異なるため、みんな自然に相手の文化や言葉を大切にしているのだと気づくことができました。それと同時に私自身ももっとほかの文化について知りたい、大切にしたいと感じることができました。英語は正直どこまで伸びたのかわからないけれど、それ以上に自分が将来こうしたい、こうなりたいなどの目標や夢が明確になり、そして自分の視野が広がったと思います。私にとってとても素敵な3カ月でした。

（阿部 倅子）

カナダで出会えた人たち

飛行機に乗ってもまだ実感が湧かず、バンクーバー国際空港に着いてやっと「ああ、自分はカナダに来たんだな」という漠然とした気持ちと共に、3ヶ月間のカナダ生活が始まりました。ホームステイ先に到着すると、私の想定とは違う生活が待っていました。ホストマザーと静かな2人暮らしだと思い込んでいましたが、実際には私の他に4人の留学生と住み込みの台湾人女性、ホストマザーの友達家族、そして猫が9匹いるというかなり賑やかなお宅でした。最初は少し戸惑いましたが、他の学生が頑張っている姿を近くで見るととても刺激になり、私自身も勉強や現地での生活を頑張ろうと思うことができました。また、ホストマザーや台湾人女性も温かく接してくれ、私が拙い英語でゆっくり話しても最後まで聞いてくれました。たった3ヶ月過ごただけですが、同じ家の人に多くのことを支えてもらったため留学を乗り越えることができましたと思います。一緒に暮らした猫たちも心の支えでした。猫たちは毎日家に帰ると私の部屋で待っていて、夜は一緒に寝たり遊んだりする、まさに一日の疲れを癒してくれる存在でした。ホームステイ先でここまで楽しい生活を送れるとは思っていなかったため、みんなが私を受け入れてくれたことがとても嬉しかったです。

学校生活は色々な国の友達ができ、充実していたと思います。休み時間に英語で会話をし、お互いの国のことや休日に何をしたかなどを知ることができました。中にはライティングの授業中に、「英語が上手だから大丈夫だよ」と励ましてくれた子もいました。英語はまだまだ改善が必要ですが、その時はとても勇気づけられました。SSLCの卒業の日には、友達数人に「おーいお茶」のティーパックをプレゼントしました。1人は、「I'll keep it close at hand instead of Aoi! I won't drink it forever」と私に伝えてきてくれて思わず笑ってしまいました。まだ手元に残っているかどうかは分かりませんが、SSLCが終わってからのSSC (ECE コース) はフェリシアのメンバーだけの授業だったので、新しい友達ができただけではありませんが、DMで時々やり取りをしたり、インスタグラムのストーリーに反応してくれたりする子もいて、繋がることができ良かったと思いました。

学校生活で印象に残っていることは、ウクライナから来た女性に出会ったことです。まさか学校でウクライナ人に出会うとは思っていなかったため、衝撃的でした。彼女はそこまで英語が得意ではなく、私もウクライナの現状について聞いていいことなのか迷ってしまい、結局は聞かずじまいでした。しかし、授業のプレゼンやコミュニケーションの時間に、ウクライナのことを織り交ぜながら話していたため、少し知ることができ、国際情勢等について考えさせられました。彼女は学校卒業後、「ウクライナは危険で帰れないから近くの国に帰るよ」と言っていました。彼女には息子さんとご主人がいて、私も一度だけ会ったことがあります。彼女の家族が安全に健康に暮らすことができれば良いな、と願うことしかできませんでしたが、彼女と出会えたことは、私の人生の1つの印象深い、良い経験となりました。

3ヶ月間カナダで過ごしてきて、本当に人に恵まれた期間だったと感じます。色々な国の友達と励まし合って、勉強もしながら、楽しく過ごせたことに感謝しています。またどこかで彼らに会いたいです。

(兼松 葵)

夢の 88 日間

私は小学生の頃から海外に行くことが夢で、中学生になると「高校生になったら海外留学へ行きたい!」という具体的な夢になっていました。でも、留学をするにはとてもお金がかかるので、私のアルバイト代だけでは到底無理でした。さすがに大きすぎた“夢”だったので「留学に行きたい!」という私の夢は、いつしか「留学に“行ってみたい”」という憧れへと変わってしまいました。また私の将来の夢が「幼稚園の先生になること」だったので保育者の資格・免許を取得できる短期大学への進学を考えて学校を探していると、保育者の資格・免許も取得できる上に、カナダ留学にも行けて、ブリティッシュコロンビア州でアシスタント保育士として働ける資格も取得できるというフェリシアこども短期大学を見つけたのです。

無事に短期大学へ進学したものの、英語が好きで留学へ行きたいという強い意志があるだけで英語ができるわけでも話せるわけでもなく、英語の勉強は底辺レベルからのスタートでした。大学内の授業ですらもついていけない日々で、留学に対する“理想と現実”を突きつけられ、憧れだった留学を諦めようとしたこともありました。私は小さい頃から勉強が嫌いで長くは続かない性格なので、家で勉強するということをしないまま3年の月日が経っていました。

常にギリギリのラインを歩みながら必死に英語に食らいついていましたが、英語力に全く自信がなく、不安なまま出発当日の7月22日を迎えました。留学に行けたとは言え、カナダでしっかり勉強して資格が取れなければただのお遊び旅行、そう強く思いながらも為せば成る精神でしか生きていない私は最低限のことしかやっていませんでした。カナダでは当たり前のように英語しか飛び交っておらず、クラスのみならず海外の人たちと話していました。でも、私はそんなみんなの楽しそうな姿をただただ横目で見てのことしかできませんでした。コミュ障で人見知りだけでなく、英語が分からなすぎて、自分の英語を相手に伝えるのが怖い、私の底辺レベルの英語を話して何を思われるのかが怖い、と恐怖心のあまり、話したくても、友達を作りたいくても、言葉が喉に詰まってしまっただけで口に出せないという日々が続いていました。でも、私は私。良くも悪くもマイペースな私は他人と比べて苦しむくらいなら、せつかくの留学で、たった3ヶ月しかないのだから自分のペースで自分が思うように頑張ろう!と思い直しました。そして、まずは周りの人が会話をしている文章を聞き取れるようにし、次に相手がよく使っている英単語を覚えて調べる、ということを繰り返しました。

そのうちに、会話には入れなくても、段々と英語を聞き取れるようになっていきました。それが嬉しく、それだけで十分でした。せつかくカナダに来ているのだから自ら進んでもっと会話に参加しないと!とも思いましたが、そうは思わない友達もいて、価値観の違いでぶつかった日もありました。でも私は私。話せなくたってそれも全て自分の人生!自分の実力を試すために何度もひとりで出かけ、常にギリギリの瀬戸際ではありましたが課題をこなしました。こんな私でも無事にブリティッシュコロンビア州アシスタント保育士資格取得のためのコースを修了することができました。英語が話せなくたって充実したもん勝ち!これでもかってくらい毎日毎週お出かけして、最初で最後かもしれない留学を全力で楽しんで、最低限の勉強をしながら沢山の思い出を作ることができました。

夢でもあり憧れだった人生初の海外留学は、楽しいことだけではなく、他人と比べられて悔しい思いも悲しい思いも、辛くなることもあったけれど、自分のことは自分が一番分かっているし、自分と向き合いながら日々前向きに過ごすことができました。3ヶ月という短い期間だけれど、留学へ行き、資格取得のためのコースまで修了できた自分は少し強くなり、自分でも分からな

い殻が剥けた気がします。英語だけではなく、交友関係などいろんな意味で成長できた夢の88日間でした。

(末松 柚奈)

CONTENTS

【Paper】

A Study of College Students' Awareness of College Life Affecting
the Acquisition of Licenses and Qualifications for Childcare Professionals··· M. Nakamura ··· 1
M. Yasuda

A Study on the Professional Development of Childcare Professionals for Multicultural Childcare:
From a Survey of Attitudes toward Multiculturalism among Childcare
Providers and College Students in Childcare Training Institutions········ M. Nakamura ··· 11
K. Matsuda

A Study on the Curriculum of Children's Cultural Assets in Childcare Training Schools (part 2):
Longitudinal Analysis of Syllabus for Subjects Dealing with Panel Theater
······ M. Yasuda ····· 23

【Practice Report】

Practical Report on Nature Play Experience Activities for Students
at Childhood Educator Training School·········· M.Yagi ······· 33
A. Yamashita

【Report】

Postsecondary Inquirer-Educator Practice to Deconstruct Neoliberal Thinking:
Onto-epistemological Wonder in Childhood Educator Education·········· K.Haseyama ··· 47

【Activity Report】

Activity Report on Center of Research on Global Early Childhood Education and Care,
Felicia College·········· 55

執筆者

中村 麻衣子（本学教授）
山下 晶子（本学教授）
安田 真紀子（本学講師）
八木 真祈（本学助手）

長谷山 康一（本学非常勤講師）

松田 こずえ（本学元講師、武蔵野大学講師）

フェリシアこども短期大学国際こども教育研究センター

委員長 相澤 京子
委員 中村 麻衣子 松山 綾子
事務担当 村松 誠子 中村 真美

Center of Research on Global Early Childhood Education and Care, Felicia College

Chief : Kyoko AIZAWA

Committee Member : Maiko NAKAMURA Ayako MATSUYAMA

Office : Seiko MURAMATSU Mami NAKAMURA

フェリシアこども短期大学
国際こども教育研究センター紀要
第4号

Journal of Research on Global Early Childhood Education and Care,
Felicia College
Volume 4

2024（令和6）年3月25日発行

編集発行 フェリシアこども短期大学
国際こども教育研究センター

〒195-0054 東京都町田市三輪町 1135

TEL 044(988)1128

Email:kenkyucenter@felicia.ac.jp

