

保育者養成における「ひと・もの・こと」に出会う 体験型学習プログラムに関する実証的研究(1)

——体験型科目「幼児教育体験学習」を通じた教員の意識変化——

箕輪潤子* ・菅井洋子** ・草信和世***
近藤千草**** ・葉山登***** ・内海崎貴子*****

An Empirical Study on the Learning Program for Child-Care Givers- Based on Experiences of Interaction with People, Things and Events-(1) Report of the Original Program as First year Experience and Teachers' Consciousness for the Plan

Junko MINOWA, Yoko SUGAI, Kazuyo KUSANOBU
Chigusa KONDO, Noboru HAYAMA, Takako UCHIMIZAKI

要 旨

川村学園女子大学教育学部幼児教育学科では、1年次の必修科目(通年)である「幼児教育体験学習」を初年次教育と専門教育の導入教育を兼ねた重要な位置づけの科目として位置づけている。そして、『多様な「ひと・もの・こと」に出会う』をテーマに栽培や、飯盒炊爨、附属保育園での体験実習、パパートーク等の講演会などの活動を行うなど学科全体で取り組みを行っている。本報告では「幼児教育体験学習」に対する学科教員の認識とそれに伴う活動内容や方法が、2008年度からの数年で、何をきっかけにしてどのように変化してきたかを報告すると共に、初年次教育や専門教育の導入教育としての『幼児教育体験学習』の位置づけについて述べる。

キーワード：初年次教育、体験学習、幼児教育

*准教授 保育学・幼児教育学
**講師 発達心理学・保育学
***准教授 児童学・保育学

****講師 教育学
*****准教授 美術教育学・彫刻
*****教授 教育学

1. はじめに

川村学園女子大学教育学部幼児教育学科では、1年次の必修科目（通年）として「幼児教育体験学習」という科目を設けている。2011年度現在、『多様な「ひと・もの・こと」に出会う』をテーマに、トマトやキュウリ・ピーマン・サツマイモ・藍の栽培や、飯盒炊爨、附属保育園での体験実習、パパートーク等の講演会などの活動を行うなど、初年次教育と専門教育の導入教育を兼ねた重要な位置づけの科目として、学科全体で取り組みを行っている。

しかし、2008年度までの「幼児教育体験学習」は選択科目として位置づけられており、学科の学生全員が履修していたわけではなかった。そして、活動内容や指導方法は担当教員に委ねられていた。2008年からの数年で「幼児教育体験学習」の、科目としての位置づけや活動内容が変化して現在の形になったのは、科目の意義や目的に関する教員の意識に変化があったからである。

本報告では、保育者養成校における初年時教育や専門教育の導入教育の実態を踏まえた上で、「幼児教育体験学習」に対する学科教員の認識とそれに伴う活動内容や方法が、2008年度からの数年で何をきっかけにしてどのように変化してきたかを報告し、「幼児教育体験学習」が初年時教育や専門教育の導入教育としてどのような位置づけにあるかを検討する。

2. 「幼児教育体験学習」の実態と教員の意識の変遷

文部科学省 HP「学士課程教育の構築に向けて」によると、初年次教育とは「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学の学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主として大学新生を対象に作られた総合的教育プログラム」であり、具体的には学問的・知的能力の発達その他、人間関係の確立と維持、アイデンティティの発達、キャリアと人生設計、肉体的・精神的健康の保持、人生観の確立など、大学における教育上の目標と学生の個人的目標の両者の実現を目指したものである。

現在実際に行われている初年次教育の試みとしては「高校から大学への学び方の転換」や「卒業に向けての動機付け（学習技術や動機の向上）」を目的としているもの「キャリア形成の基盤を作ること」を目的としているものが主である。中には、美大などの専門教育を行う機関では「専門教育の導入」を初年次に行っているところもある（表1）。

保育者養成機関においては、2年間ないし4年間を通じての独自の専門教育プログラムを持っているところは多いが、大学独自に初年次の教育に取り組んでいるという報告は少ない

保育者養成における「ひと・もの・こと」に出会う体験型学習プログラムに関する実証的研究（1）

（清泉女子大学「保育者養成のための初年次教育プログラム」。これは、養成校が抱える課題の複雑さにあると考えられる。

子どもをとりまく社会状況の変化のなかで、質の高い保育と共に、保育者（本稿では、幼稚園教諭と保育所保育士を含めて「保育者」という用語を用いる）の資質の向上が求められている。2002年に文部科学省が発表した「幼稚園教員の資質向上について―自ら学ぶ幼稚園教員のために―（幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書）」においては、幼稚園教員に求められる専門性として具体的に〈幼児を内面から理解し、総合的に指導する力〉〈具体的に保育を構想する力〉〈実践力〉〈得意分野の育成〉〈教員集団の一員としての協働性〉〈特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力〉〈小学校や保育所との連携を推進する力〉〈保護者及び地域社会との関係を構築する力〉等が挙げられている。保育士についても、2008年の保育所保育指針改正により初めて職員の資質向上が独立した章として規定され、保育所職員に求められる専門性として〈職員一人一人の倫理観、人間性〉〈保育所職員としての職務及び責任の理解と自覚〉〈職員の共通理解と協働性〉〈職員同士、職員と子ども、職員と保護者との信頼関係の形成〉〈自己研鑽に努め、喜びや意欲を持って保育に当たること〉が挙げられている。つまり保育者は、専門知識や技術のみならず、子どもはもちろんのこと保護者や同僚を肯定し受け入れていく人間性を備え、多様な視点で物事を捉えて判断し、総合的に保育していくことが求められている。

当然のことながら、保育者養成校は学生を多様な資質を持った保育者を育てることが求められている。保育士養成協議会保育士養成協議会は、3年に渡り「保育士養成のパラダイム転換」についての報告を行い、「反省的实践家としての」「成長し続ける」保育士の養成を打ち出している（保育士養成協議会）。そこで、保育者養成校では、定められた幼稚園教諭の教育課程や保育士養成課程の授業以外に、独自の特色を打ち出した保育者養成の取り組みを行うようになってきている。例えば、東京都市大学（旧東横学園女子短期大学）の「子育て支援センターの活用」プログラムや聖徳大学短期大学部の「異年齢コミュニティの課題解決型学習」などである。保育者養成校が行っている体験型プログラムの多くは、保育を行う上での技術や知識の獲得もしくは、保育現場の実際を保育者養成課程において体験することを目的としている。保育者としての多様な資質を身につけていくことは初年次だけで達成できることではないため、保育者養成校における独自のプログラムは2年ないし4年間の継続したものとして行われていると考えられる。

本学の「幼児教育体験学習」は初年次のプログラムである。以下でこれまでの幼児教育体験学習の変遷について、実態と教員の意識という点から述べた上で、保育者養成課程における初

年次教育としての「幼児教育体験学習」の意義について検討する。

3. 「幼児教育体験学習」の実態と教員の意識の変遷

(1) 2008年度まで

① 授業の実態

2008年度までは、学科教員全員が「幼児教育体験学習」を担当していたわけではなく、年度によって担当教員と授業の構成が異なっていた。授業の形式としては、〈担当教員が自分の専門や学生の関心に合わせて独自のシラバスを作成し、学生が興味のあるクラスを選択する〉年もあれば、〈全ての学生が同じシラバスで授業を受けるが、オムニバス形式で行うため、担当教員は自分の担当する回にだけ授業を行う〉という形で行われていた年もある。そして、授業内容については、楽器演奏・工芸・栽培・伝承遊び・製作・遊びの中から、担当教員が決定していた。

② 教員の意識

2007年度と2年目の2008年度において、時間割・シラバス決定時や前期開始時に「幼児教育体験学習」の意義や内容が、会議または教員間で話し合われることは特になかった。時間割の決定時に学科教員のなかから幼児教育体験学習の担当教員を決め、担当教員が学生に必要なと思うことを考えて、独自にシラバスを作成して授業を行っていた。つまり教員によって「幼児教育体験学習」という科目についての考え方や授業方法は大きく異なっていた。

ただし、2008年度後期に2009年度の開講科目・時間割を決定するにあたり、「幼児教育体験学習」の「科目としての位置づけや意義がわからない」「学科教員全員が実習等で多忙であり、できれば科目そのものの自体の廃止等を含めて考えたらどうか」という意見から、2009年度は「開講せず」とし、その後改めて開講するかどうかを検討するという結論になった。

(2) 2009年度

2009年度は「幼児教育体験学習」を開講しなかった。しかし、開講しなかったことが教員の「幼児教育体験学習」に対する意識を変えることになる。

① 授業の実態

「幼児教育体験学習」という科目は開講されなかった。但し、附属保育園での2日間体験実習を実施することになった。

② 教員の意識変化の要因

〈附属保育園での体験実習の開始〉

前年度に開園した附属保育園で、2日間の体験実習（1年生対象）が始まった。2日間という期間であったが、学生のふりかえりの記述には、「保育者という仕事はただ子どもと遊ぶだけではなく、いろいろな仕事があるんだと知った」「保育者になるにはたくさんの勉強が必要だと思った」などの感想が見られた。体験実習をした学生が、保育者として仕事をするということについて、その多様さや楽しさ、難しさに気づき、これから何を学ぶべきなのかを考えていることを、教員が知ることとなった。そして入学後まもない時期で、かつ2日間という短い実習期間であっても、実習を通して具体的に子どもの姿に触れ、保育者の仕事を目の当たりにすることで、学生は中・長期的な学びの見通しや目標を持つことができることがわかると共に、入学後まもない時期に実習をすることの難しさ（社会人としての自覚や実習生としての心構えの獲得など）をどう考えていくかが課題となった。

〈保育・幼稚園実習での園・施設からの指摘〉

実習の巡回指導や実習訪問の際に教員が、保育所や幼稚園から「遊べない学生が多い」「自然と触れる経験が不足している」「コミュニケーション能力が低い」「掃除道具も十分に使えない」など、現在の一般的な学生の傾向についての実態や傾向を伺ってくるが増えた。このことは実習に学生を出して行く上での大きな問題として会議等で取り上げられ、学科で何度か話しあわれた。

〈教員からの幼児教育体験学習再開提案と新しい教員の採用〉

2010年度の時間割等を決定していく際に「幼児教育体験学習」について話し合う機会を持った。1年間幼児教育体験学習を開講しなかったことによって、学科教員各自が科目の必要性（今後この科目をどうしていくのか）について考えたことを話し合うこととなった。特に、2009年度からは新たな教員が学科に加わっており、新しい教員に「幼児教育体験学習」という科目について説明をする必要があったことで、単に「科目を行うか行わないか」「活動内容をどうするか」という話し合いに留まらず、「科目の目的や意義」「1年次に科目が配当されていることの意味」「基礎ゼミとの関連性」などについても話し合われることとなった。

③ 教員の意識変化の内容

上述したような要因により、2010年度の「幼児教育体験学習」を開講するかを決める際に、意義や内容を改めて問い直す動きが出てきた。会議等で話し合われた内容からは、教員の意識に次のような変化が伺える。

〈「教員個人の専門」から「経験しておいてほしいこと」へ

附属保育園での体験実習後の会議において、体験実習で学生が多様な学びをしているということが報告として挙げられたことまた、1年次実習を踏まえて、その後の実習等に向けての心構えの形式をしていく方向が見えてきたことから、「体験実習を継続していく」ことの確認がなされると同時に、「今後も体験実習を行っていくなれば単位として認定した方がよい」「単位として認定するのであれば、幼児教育体験学習のなかに組み込めばよいのではないか」という意見が出た。つまり、体験実習を1年次の学生全員の必修とする体制をつくっていくという可能性を探ることになった。

さらに、実習園からの実習生の実態についての指摘や大学への要望を踏まえて今後の方向性を話し合う中で、「保育者としての基本的な資質を養成校において育てることが現場から求められているのではないか」という意見や、「家庭教育に任せてというのではなく、学校として取り組めることには積極的に取り組んでいく必要があるのではないか」「知識だけを教えていればいいのではなく、体験も重要」「保育者になったら栽培などをやるはずだからやっておいた方がいいだろう」「コミュニケーションを積極的にとることができたり、協力してなにかをできたりするような活動が必要」などの意見が出された。

このことは、2009年度までの、〈教員の専門や関心に関わる授業を独自に行った方が、教員の専門性を生かすことができる〉という意識から、〈保育者になったときに経験するであろうこと〉もしくは〈保育者になる上で経験してほしいこと〉を考えようという意識へと、教員の意識が変化していったことを示している。

〈「学生が選択」から「全ての学生が経験」へ〉

「幼児教育体験学習」について話し合いをした際に、教員間の学生数の格差や授業形態の違い（講義中心の授業もあれば、活動中心の授業もある）があることが明らかになり、教員負担や学生間に経験の差がでないようにすべきだという意見がでた。また〈保育者になったとき経験するであろうこと〉〈保育者になる上で経験しておいてほしいこと〉を内容に組み込むことを決めた際に、「1年生の最初の授業なので、一分野に特化するのではなく、いくつかの異なる分野の経験をさせた方がいいのでは」という意見がでた。このことは、2009年度までの、〈学生の興味によって選択してもらえばよい〉という意識から〈全ての学生に同じ体験をしてもらいたい〉という意識へと、教員の意識が変化していったことを示している。

(3) 2010年度

2009年度の教員の話し合いから、2010年には新たな「幼児教育体験学習」がスタートした

保育者養成における「ひと・もの・こと」に出会う体験型学習プログラムに関する実証的研究（1）

「幼児教育体験学習」に対する教員の意識・関わり方の変化、そして保育士養成課程の改訂は、更に教員の意識を変化させていく。

① 授業の実態（内容と方法）

2009年度から始まっている「附属保育園での体験実習」を「幼児教育体験学習」に組み込むことを決定すると共に、全教員が〈各教員の専門性〉の観点で〈保育者になる上で必要な経験（子どもと一緒に活動するであろうこと）〉を出し合い、授業内容と方法を話し合いの末決定した。

授業内容は「音楽（お手玉作成）」「附属保育園での体験実習」「先輩（1年目）の話聞く」「栽培（キュウリ・トマト）」「工芸」「飯盒炊爨」となった。そして、各活動に関しての専門知識・技能・経験をもった教員（1活動につき2～4人）が、オムニバス形式で授業を担当することになった。なお、「栽培」「飯盒炊爨」については全教員が参加し、その他の活動についても時間が空いている教員が参加することとなった。

② 教員の意識変化の要因

〈教員全体の参加と学生と共に体験する経験〉

〈保育者になった時に必要となるであろうこと〉を授業内容とし、〈保育者になる上で必要な経験をする〉というねらいで半期にわたり授業を行った。1つの活動に複数の教員が参加することによって、授業をメインで進める教員だけではが難しい学生の経験を捉えることができた。さらに、サブに入った教員は学生と一緒に活動をするため、これまでにあまり経験のない活動に挑戦し、学生と共に難しさやおもしろさなどを実感し、学生と共感しあうことが自然発生的に起こった。

〈保育士養成課程の改訂による教育理念の見直し〉

保育士養成課程の改訂により、新規科目や閉講科目が出ることになったことに伴い、カリキュラム全体の見直しを行うことになった。カリキュラムを見直していく上で、「学科としてどのような保育者を育てていくのか」について話し合う必要がでてきた。

③ 教員の意識変化の過程と内容

「保育者として必要な知識・技能の経験」から「保育者の資質の基盤を作る」へ授業をリードする教員とは別に、学生と一緒に他の教員が活動に参加する過程で、学生がひとつの活動を「保育者になったらこういう知識や技術が必要なんだ」ということを知ったり実

感じたりすることや、他者と一緒に活動することだけに留まらない経験をしていることに、教員が気づいていった。それは、同じ体験をしても体験を通して感じることは学生一人ひとり異なることや、学生自身がまるで子どものように活動を楽しんでいたこと、一般的にコミュニケーションが苦手と言われる世代にも関わらず今まで関わったことのない他クラスの学生と一緒に活動することを喜んでいたり、一緒に活動する教員の動きをモデルとしながら自分も動いてみようとしていたこと、などである。

学生がそれぞれの活動において多様なひと・もの・ことに会っており、かつその出会いを通して一人ひとりが多様な経験をしていることに教員が気づいたことにより、学生にとって必要なのは〈体験をすること自体〉にあるのではなく、〈体験を通して何かに出会い、感じ、考え、気づくといった経験〉なのではないかという意見が教員間の話し合いのなかで出てきた。そのことについて話し合っていく過程で、「幼児教育体験学習は保育そのものなのではないか」という意見が出された。そして、「体験を通して身体で感じていくこと、感じたことから考え、気づいていくという、保育・幼児教育における子ども側の経験を通して保育というものを感覚的に理解してもらうことが、学生が保育者の資質を獲得するための基盤となるのではないか」という意見がだされるようになった。

そして、「多様なひと・もの・ことに会う」ことは「幼児教育体験学習」におけるキーワードとなると共に、保育士養成課程のカリキュラム変更の話し合いの際に、学科として育てたい保育者像のキーワードにもなった。具体的には「子どもと共に生きることができる自覚ある保育者」「全ての〈ひと・もの・こと〉に感謝できる保育者」という2つの保育者像である。

「授業者としての教員」から「保育者としての教員」へ

「幼児教育体験学習」を、保育者としての資質の基盤を形成していく過程と位置づけ、学生に子どもの側の経験をしてもらうためには、「教員自身が保育者として授業に参加することが重要ではないか」という意見が出された。具体的に〈保育者としての教員〉に関するビジョンが出された。つまり、〈授業者の提供者としての教員〉から〈保育者としての教員〉へと教員自身の意識を転換していくことの重要性を、教員が認識するようになったのである。

但し、これは教員が保育をするということ、学生を子どもとして扱うという意味ではない。保育における指導計画の「ねらいと内容」を考える際に、内容（活動）を通して「子どもにどのような経験をしてほしいか」「子どもがどのような経験をするであろうか」といったことを保育者が考えるのと同様に、「学生に経験してもらいたいこと」を踏まえた活動内容とねらい、指導を考えることが必要であるということである。また、保育においては指導計画通りに活動を進めることは重要視されておらず、子どもの経験を捉えながら柔軟に環境の再構成を行った

保育者養成における「ひと・もの・こと」に出会う体験型学習プログラムに関する実証的研究（1）

り言葉掛けや援助を行ったりすることが大切とされているため、授業においても「ねらいを念頭に置きつつも、学生が何を体験しているのかを捉えたり、突発的な事象に対して柔軟な対応を行ったりする」といった、保育の考え方に即した授業計画の立案と授業の実施を行うという意味である。

(4) 2011 年度

2010 年度の「幼児教育体験学習」に関する話し合いの中で、「幼児教育体験学習」を1年次の科目として基礎ゼミ同様に重要な科目として位置づけることが決定され、それに伴い選択必修科目だったものを必修科目とすること、半期科目だったものを通年科目とすることなどが決められた。

① 授業の実態

2010 年度の振り返り（学生の記録に基づく教員間の話し合い）を踏まえた上で、活動内容を増やしたり変更したりした。

栽培はトマト・キュウリ・ピーマン・サツマイモ・藍の栽培へと、種類や性質が異なるもの（生で食べられるものと、調理しなくては食べられないもの、食べられないが色などで遊べるもの）が異なるものを栽培することになった。サツマイモや藍を植えたのは、調理や手を加えることとして元のものとは異なる形や性質に変容させる経験をしたいという経緯からである。講演会は、前年度まではシラバスに含めていなかったが、今後地域子育て支援の視点が必要であることや女子大であり男性保育者の存在をよく知らない学生が多いことから、ゲストを招いての講演会を設定した。掃除も前年度までにシラバスになかった活動である。現在の学生は生活経験が少なく実習に行った際に、掃除の仕方がわからなかったり掃除の重要性になかなか気づけなかったりしたことから、掃除をすることで掃除の仕方を覚えてもらうことと掃除した時の気持ちよさを感じてもらいたいということで設定した。

	2006年度	2007年度	2008年度	2009年度	2010年度	2011年度
	選択必修	選択必修	選択必修	選択必修	選択必修	必修
期間	半期(前期)	半期(前期)	半期(前期)	開講せず	半期(前期)	通年
開講形式	オムニバス	クラス独立(5クラス:シラバスによって学生がクラスを選択)	クラス独立(5クラス:シラバスによって学生がクラスを選択)	—	オムニバス+同日に全員が同じ活動をする	同日に全員が同じ活動をする
担当教員	一部の教員	一部の教員	一部の教員	—	全教員(活動による)	全教員
シラバス	担当教員で協議の上決定	担当教員が決定	担当教員が決定	—	全教員で決定	全教員で決定
活動内容	栽培・楽器・工芸	栽培・楽器・工芸・伝承遊び・遊び	栽培・楽器・工芸・伝承遊び・遊び	(附属保育園での体験実習のみ)	栽培(トマト, キュウリ)・飯盒炊爨・工芸(草木染め, 指編み)・手芸(お手玉)・附属保育園での体験実習	栽培(コモ編み, トマト, キュウリ, 藍, サツマイモ)・飯盒炊爨・工芸(藍の叩き染め)・手芸(クリスマスリース・指人形)・附属保育園での体験実習講演会(パネルシアター, パパトーク, ママトーク, 男性保育者・先輩)・掃除(外, 教室, トイレ)・パネルシアター作成・劇遊び

ここまでで「幼児教育体験学習」の実態と教員の意識の変化を報告してきた。幼児教育体験学習に対する教員の意識は、2009年度の開講せずを境に、学生に幼児教育の様々な要素を体験させることから、幼児教育体験学習において学生がどのような経験をしているのかに向いている。さらに、2011年度から通年の必修科目にしたことにより、基礎ゼミに引き続いて教員が学生と関わる機会として「幼児教育体験学習」が機能し、1年次後期の授業科目をもたない教員も学生と関わりを持ったり、授業科目をもっている教員でも講義形式での授業とは異なる活動のなかでの学生の姿が見えてきたりしている。授業の形態や活動内容の変化と教員の意識の変化は、常に学生の姿からもたらされている。

4. 初年次教育・専門導入教育としての「幼児教育体験学習」の意義

ここまでで述べたように、様々な経緯を経て現在の「幼児教育体験学習」は、幼児教育学科の初年次教育・専門導入教育として位置づけられている。ここからは他大学の初年次教育や、保育者養成校での専門導入教育や体験的な専門教育を整理しながら「幼児教育体験学習」の意義について述べることにする。

文部科学省 HP「学士課程教育の構築に向けて」によると、初年次教育とは「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学の学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」であり、具体的には学問的・知的能力の発達その他、人間関係の確立と維持、アイデンティティの発達、キャリアと人生設計、肉体的・精神的健康の保持、人生観の確立など、大学における教育上の目標と学生の個人的目標の両者の実現を目指したものである。

現在実際に行われている初年時教育の試みとしては、「高校から大学への学び方の転換」や「卒業へ向けての動機付け（学習技術や動機の向上）」を目的としているもの「キャリア形成の基盤を作ること」を目的としているものが主である。中には美大などの専門的なところでは「専門教育の導入」を行うなどしているところもある。

ただし、養成校が抱える課題は、単に高校生から大学生への移行を支えることだけではない。小学校以上の学校教育から保育・幼児教育へと学生の視点が変わること、つまり「保育・幼児教育の特徴を理解する」ということについても課題になると考えられる。決められた時間と空間のなかで達成目標が定められた教科ごとに学習が進められる小学校以上の学校教育と、環境を通して行われ、遊ぶことで体験的かつ総合的に学ぶ幼児教育・保育では、教育の目的や内容が異なる。また子ども理解についても、小学校では学習状況の理解が中心になるのに対し、幼稚園では子どもの経験や心の動きといった内面理解が中心となる（野口，2007）。小学校以上の学校教育に慣れ親しんできた学生が、保育・幼児教育の考え方を理解することは重要な課題となる。つまり、養成校においては、学生が「高校から大学へ」という異なる学びのスタイルの移行と、「小学校以上の学校教育から保育・幼児教育へ」という異なる教育の考え方の移行という2つの移行を経験することとなり、保育者養成校はその移行を支えていく必要がある。

しかし保育者養成校の課題はまだ存在する。子どもをとりまく社会状況の変化のなかで、質の高い保育と共に、保育者（本稿では、幼稚園教諭と保育所保育士を含めて「保育者」という用語を用いる）の資質の向上が求められているのである。2002年に文部科学省が発表した「幼稚園教員 資質向上について——自ら学ぶ幼稚園教員のために——（幼稚園教員の資質向上

に関する調査研究協力者会議報告書)」においては、幼稚園教員に求められる専門性として具体的に〈幼児を内面から理解し、総合的に指導する力〉〈具体的に保育を構想する力〉〈実践力〉〈得意分野の育成〉〈教員集団の一員としての協働性〉〈特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力〉〈小学校や保育所との連携を推進する力〉〈保護者及び地域社会との関係を構築する力〉等が挙げられている。保育士についても、2008年の保育所保育指針改正により初めて職員の資質向上が独立した章として規定され、保育所職員に求められる専門性として〈職員一人一人の倫理観、人間性〉〈保育所職員としての職務及び責任の理解と自覚〉〈職員の共通理解と協働性〉〈職員同士、職員と子ども、職員と保護者との信頼関係の形成〉〈自己研鑽に努め、喜びや意欲を持って保育に当たること〉が挙げられている。つまり保育者は、専門知識や技術のみならず、子どもはもちろんのこと保護者や同僚を肯定し受け入れていく人間性を備え、多様な視点で物事を捉えて判断し、総合的に保育していくことが求められている。

当然、保育者養成校もそのような資質を持った保育者へと学生を育てていくことが求められてきており、保育者を養成する際の課題は多様なものとなってきている。保育士養成協議会保育士養成協議会は、3年に渡り「保育士養成のパラダイム転換」についての報告を行い、「反省的实践家としての」「成長し続ける」保育士の養成を打ち出している（保育士養成協議会、）。そのような流れの中、保育者養成校では、定められた幼稚園教諭の教育課程や保育士養成課程の授業以外に、独自の特色を打ち出した保育者養成の取り組みを行うようになってきている。例えば、清泉女学院短期大学の「保育者養成のための初年次教育プログラム」や東京都市大学（旧東横学園女子短期大学）の「子育て支援センターの活用」や聖徳大学短期大学部の「異学年コミュニティの課題解決型学習」などが挙げられる。保育者養成校が行っている体験型プログラムの多くは、保育者養成校で初年次教育を体験学習型で行っているのは清泉女学院短期大を含め、保育をする上での技術や知識の獲得を主としている。

ここで初年時教育・専門導入教育の実態を踏まえ「幼児教育体験学習」の意義を述べたい。高校から大学への移行を支える初年時教育と、保育者養成の専門教育課程における導入教育を兼ねて行っていることである。入学して間もない学生にとって、これから大学で学んでいくという姿勢を形成することだけでなく、仲間作りは重要な課題となる。また幼児教育体験学習は体験学習型であり、従来の一般的な「伝達—獲得」という教育スタイル（Sawyer, 2009）からの転換を示している。

保育者養成における「ひと・もの・こと」に出会う体験型学習プログラムに関する実証的研究（1）

	目的	内容
長崎大学 教育マネジメント サイクルの構築	教育マネジメントサイクルを構築し、教育成果の向上を実現するとともに初年次教育新マネジメントモデルを創成する。	・教養セミナー ・専門共通科目 ・リメディアル教育
京都造形芸術大学 「頭と手を動かすワークショップ型初年次教育」	多様な入学者たちを対象として、芸術大学の専門教育を受けるための基盤を形成し、社会の様々な領域や場面で求められる力の基礎を育む	・学科横断型クラス ・ワークショップ型カリキュラム（ベーシック・グループ） ・月曜に全員が集う ・ティーチングマネージャーの設置
関西国際大学 初年次教育の総合化と 学士課程教育への展開	学士課程教育を修了するための基礎となる、学習技術や動機づけの向上をめざす	・キャリアプランニング ・全員参加のスタディアブロード ・ポートフォリオ作成

5. 全体考察

本学の幼児教育体験学習が1年次の科目であることについての意義は、2009年の「開講せず」を機に変化している。これは、教員が学生（1年生）の姿を捉えることで、幼児教育体験学習が目指すものが変わったということの意味する。これは、本学の幼児教育学科の1年次の課題が、保育者として必要な知識・技術の基礎を獲得するという課題から、小学校以上の学校教育から保育・幼児教育へと学生の視点が変わること、つまり「保育・幼児教育の特徴を理解する」ということについての課題へと変わったことにある。決められた時間と空間のなかで達成目標が定められた教科ごとに学習が進められる小学校以上の学校教育と、環境を通して行われ、遊ぶことで体験的かつ総合的に学ぶ幼児教育・保育では、教育の目的や内容が異なる。また子ども理解についても、小学校では学習状況の理解が中心になるのに対し、幼稚園では子どもの経験や心の動きといった内面理解が中心となる（野口、2007）。小学校以上の学校教育に慣れ親しんできた学生に、保育・幼児教育の考え方を頭ではなく身体を通して理解してもらうことが、2年次以降の具体的な保育の方法や技術・知識を学んでいく上での土台となるという点は、保育者としての方法や技術・知識を経験的に学んでいくという他の養成校のプログラムとは異なる特徴であると言える。

「幼児教育体験学習」は、本学に独自の科目でありながらその意義やあり方が教員間で共有されていなかった科目である。そのような科目に教員が向き合っていく過程で、教員自身が学生の姿から学び、授業の意義やあり方を教員同士が共に見いだしていくこととなった。特に「多様なひと・もの・こととの出会い」については、幼児教育体験学習の授業計画を立てる上

箕輪 潤子・菅井 洋子・草信 和世・近藤 千草・葉山 登・内海崎貴子

で、また学生の経験を捉えていく上での重要な視点となっている。しかし、「幼児教育体験学習」を本学の初年次教育としてどのように位置づけていくのか、どのようなプログラムのあり方が望ましいのかについては、今後の課題として検討することが必要である。

参考文献

野口 隆子, 鈴木 正敏, 門田 理世, 芦田 宏, 秋田 喜代美, 小田 豊, 2002, 「教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究：幼稚園・小学校比較による分析」, 『教育心理学研究』, 55 (4), pp.457-468,