

現場で求められる幼児教育職務実践力とは？

— 幼児教育職務実践力尺度の作成を通して —

秋 山 真奈美*

Abstract:

The purpose of this study was to create scales of ability in early childhood education for students who aspire to be a preschool teacher. For this design, I investigated the image that in-service preschool teachers have of an ideal competence in childcare. The subjects of inquiry were preschool teachers who had been teaching for at least 5 years : 145 responses were received. An analysis of the data obtained from a multiple-answer questionnaire using quantification method type III and cluster analysis revealed 31 items which the teachers consider important. Quantification method type III analysis showed three interpretable coordinate axes : 1) value of behavior (importance - unimportance), 2) targets of care (simple - complex), 3) styles of care (preparation - performance). Cluster analysis revealed the following rules that teachers follow in caring for the children : understanding the situations of the children, respecting their independence, supporting the children's development by arranging their environment, being an educational model for them, and bringing out latent abilities within the children through encouragement. I would use the five scales obtained from these findings to develop college students of infant education.

キーワード :

幼児教育職務実践力 保育職志願学生 資質向上支援 指標作成 現職幼稚園教諭

はじめに

近年、幼児に対する教育における、関与者の資質・能力の向上がますます求められ、保育・幼児教育現場の意識・技能向上はもとより、彼らを輩出する保育者養成校での教育の内容にも改善が強く要請されている。

2003年、当時の文部科学大臣からの諮問^(注1)を受け、中央教育審議会は幼児教育部会を設置し、「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」答申を行った(2005)¹⁾。この中で同審議会は今後の幼児教育の方向性を示し、特に幼児教育

に携わる教員(幼稚園教諭、保育所保育士等、すべての保育職務従事者を含む。以下本稿ではすべて「保育者」で統一する。)に対しては、「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」および「幼児一人一人の内面にひそむ芽生えを理解し、その芽を引き出し伸ばすために、幼児の主體的な活動を促す適当な環境を計画的に設定することができる専門的な能力」を保有することを必要としている。

さらに、2006年に教育基本法が、2007年に学校教育法が改正され、これを踏まえた上

*佐野短期大学 総合キャリア教育学科(旧社会福祉学科)

で2008年に幼稚園教育要領¹²⁾の改訂が行われ、2009年度よりその内容の具体的な実施が進められている。同時期に策定された教育復興基本計画(2008～2012年度)¹²⁾には、「教員養成・研修等」の推進が盛り込まれ、幼稚園教諭等も当然この対象に該当している。この効果的実行のために文部科学省(2008)¹³⁾は、教員養成校に対し“教職実践演習”¹⁴⁾の新設・必修化を促すなどして、教育職務従事を志す学生により細やかな教育が施されるよう免許制度の改善に力を注いでいる。ここでこの演習で求められるのは科目名称から自明のように教育現場での“実践力”であり、中央教育審議会答申(2006)¹⁵⁾では「①使命感や責任感、教育的愛情」、「②社会性や対人関係能力」、「③幼児児童生徒理解や学級経営」、「④教科・保育内容等の指導力」の4つに関わる能力としてその要件を掲げている。

これほどに養成“過程”上拡充を求められている、教育職務に関する具体的な“実践力”とはいかなるものであろうか。

腰山(2006)¹⁶⁾は、次の①～④の事項を含めた「資質と教育愛に裏付けられた、就学前幼児に対する保育所保育と幼稚園教育の双方に関連した知識と技能、並びに保育者・教育者精神を統合した能力」を「保育における実践的指導力」とし、具体的には「①幼児の生活や遊びに関連する観察力と分析力」、「②長期と短期の指導計画立案の知識と技能」、「③幼児の支援過程における適時の創意工夫」、「④幼児の育ちや実践を評価記録する知識技能」を挙げている。

松山(2008)⁸⁾は、この保育・幼児教育現場における実践的指導力を先行研究で用いられてきた「保育実践力」に近いものとして捉え、「①保育案の作成能力」、「②作成した保育案を実践する技術力」、「③保育を実践し、反省し、次の課題を見出す力」として定義し、また翌年(2009)⁹⁾の報告では「保育につい

て学んだ知識や考え方をもとに、自分がどのようなスタンスで保育者として子どもに向かうのかを意識したうえで、自分の保育技術をもって子どもの遊びを援助できる力」とこれらを包括している。

「実践的指導力」、「保育実践力」の両概念は、類似あるいは近似概念として明確な区別をされないまま適宜用いられているのが現状であるが、いずれも「幼児一人一人の内面にひそむ芽生えを理解し、その芽を引き出し伸ばすために、幼児の主体的な活動を促す適当な環境を計画的に設定することができる専門的な能力」(中央教育審議会2005)¹¹⁾として、現職保育者に求められている資質と考えてよいだろう。本稿では、これらを敢えて区別することなく、どちらも“保育者に求められる実践力”を構成する要素として用いる立場を採る。

さて、こうした“保育者に求められる実践力”を扱い、その向上を探る研究は、これまでも優れたものがなされてきているが、前出の研究(腰山2006¹⁶⁾、松山2008⁸⁾など)も含め、圧倒的に養成校カリキュラムにおける実践例の報告が多い。また、この実践力を保育・幼児教育従事者の人格・資質の一部としているものとして、例えば桜井(1997)¹³⁾、宮内(2008)¹¹⁾などの知見もあるが、しかしながら現時点では、“実践力”に焦点を中てた上で評価や実測が可能な検討をしたものは多くはない。腰山(1998)⁶⁾に、保育行動の自己評価そのものが実践力として重要であることの指摘や、三浦・佐藤(1999)¹⁰⁾に、「保育実践方法についての教師の力量や専門性は、意外に分析的にはとらえられてこなかったのではないか」、つまりはもっと分析的に捉えていくべきではないかという指摘が既にあることから、この領域での検討は必然の流れの中で今後増加していくものと見込まれよう。

保育場面における実践力を可視化するため

の取り組みとして既に着手されているものとしては、木村・橋川(2008)⁴⁾がある。これは、2008年に改訂された保育所保育指針⁵⁾で“保育士の専門性”として挙げられた、以下の6点の知識・技能を学生に身につけさせるために「保育実践力尺度」を作成して、保育者養成校学生に必要な“実践力”を検めたものである：「①子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもの育ちを見通し、その成長・発達を援助する技術」、「②子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識・技術」、「③保育所内外の空間や物的環境、様々な遊具や素材、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく技術」、「④子どもの経験や興味・関心を踏まえ、様々な遊びを豊かに展開していくための知識・技術」、「⑤子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識」、「⑥保護者等への相談・助言に関する知識・技術」。この「保育実践力尺度」は4因子（「指導計画力」、「指導展開力」、「共感的指導力」、「省察的指導力」）26項目から成る4件法の調査用紙で、先行研究（岩立ら1997³⁾）などを参考に「保育実践力」を抽出できると想定される質問項目を作成し、有効回答数128校の保育士・幼稚園教諭養成校教員が「適切」と回答したものを項目分析（因子分析他）し、もとの59項目から26項目まで絞り込んで精度を上げたものである。然るに、（おそらくは保育現場経験者も含まれていると思われるものの）あくまでも“養成校教員”が重視する保育実践力・行動規範を列挙したものであり、現職の保育者に実際に求められている行動特性の指標となり得るかどうか検証が待たれている。

また、幼保一元化が検討され続けている現状の中で、保育士資格と幼稚園教諭免許の両方の資格を取得させるための学習を促す保育

者養成校が少なくない（塘,2010）¹⁵⁾ことを鑑みれば、保育所保育指針⁵⁾と幼稚園教育要領¹²⁾の両方が目指す資質や行動規範を兼ね備えた学習指針の用具を開拓していくことにも意義があろう。

先行研究の成果と課題とを踏まえた上で、“現職の”保育者が重視し後進に期待する職務適性を止揚し提示していくことは有用であると考えられる。そしてそのような職務適性を改めて指標化し、保育者養成校に在籍する学生本人が保育・教育行動についてのセルフモニタリングを行う際の一助となる用具を開発することで、養成校における指導資源のさらなる拡充を図りたいと考える。

目的

そこで本研究では、保育者養成校での教育的実用を目的とし、現場で求められる幼児教育職務実践力の指標を探索的に作成する。次段階として保育所保育士への調査を構えるが、まずは文部科学省管轄下にある幼稚園教諭が経験的に重視している幼児教育職務における実践力・行動特性を選出し、その傾向を探索する。そしてその過程の中で、保育者養成課程の中に加味し学生への指導上補完すべき視点を探求する。

方法

1. 対象

過去8年間にS短期大学保育者養成課程在学生在が実習活動を行った1都12県における289の幼稚園に無記名式調査用紙を送付し、保育・教育職務を5年以上経験している教諭に対し、回答者の当該職務経験年数と性別を記入の上、後述の要領で記入・返送してもらうよう依頼した。高濱(2000)¹⁴⁾によると、職務歴5年未満群と5年以上群では保育活動における認知に相違が認められ、5年以上群のほうが保育についての知識がより豊富でしかも構造化されており、保育上の問題解決に

においても文脈と結びついた適切な見通しと対応を目指すことができるという。今回調査では、学生が目指し磨励すべき実践力を、経験知と実践的見通しとを以って導出することを目的のひとつとしているため、調査対象者は、今回の調査目的に対しより適当な回答をもたらしてくれると考えられる職務経験5年以上の教諭に限定した。なお、依頼にあたり、添え文と調査用紙の両方に、返却された回答内容は数量化した上で取り扱い、幼稚園や回答者が特定できない形で公表させてもらう旨を明記した。

2. 用具

今回使用調査用紙には、木村・橋川(2008)¹⁾の「保育実践力尺度」から後述の基準で19項目を選定し、次のような改変と項目の追加を行った。まず、教育“職務”を実践する対象をより明確化するため「保育実践力尺度」項目内の「乳幼児」という呼称を、すべて「園児」に置き換えた。さらに、「実践力」を対象化して「重要度」を評価してもらうにあたり、文末を動詞ではなく体言止めに変更した。これに先立ち19項目を選定する段階で、多義的な内容を含む項目^(注5)は、ワーディングをスリム化するか、割愛した。

さらに今回調査項目には、幼稚園教育要領¹²⁾における教育要件も加え、「園児とのコミュニケーション能力」・「表現」力育成支援、「健康」増進支援、「園児の」人間関係」育成支援、「環境」・「言葉」に対する発達支援について、各3項目ずつ計18項目を追加した。

以上37項目はFigure 1を参照されたい。

これらの各項目に対し一切の制約を課さずに重要度を問うと、項目素材の性質上、現職の保育者からは「どれも重要」という判断・返答が一律に為される可能性も予測されたため、「保育実践力尺度」作成時に用いられた4件法ではなく、今回調査では多重回答形式を採用した。まず、現職保育者視点で「幼児

教育職務実践力」を測る指標として重要と思われるものいくつかでも○(一重円：以下○と表記)印をつけることを求め、次いで、その中でも“特に”重要と思われる項目5つを選び、先の一重円の中にさらに小さな一重円を加え、◎(二重円：以下◎と表記)印にしてもらうよう依頼した。

さらに、学生指導に役立てることを目的に、調査用紙の最終頁に、自由記述で指導上の意見を募った。

結果と考察

1. 集計

2010年1月中旬～2月上旬に郵送法で調査を実施したところ、129園より回答が得られた(返送率：44.6%)。うち6園より、複数(2～5部)の回答用紙の同封をもらい(合計で22部)、総数145部の回答を得た。今回調査の性格上、同一園からの複数回答が含まれることが、調査目的に対立し結果に大きな偏りをもたらすものとは考えられなかったため、これらの回答は有効とした。なお、今回調査対象には保育所での勤務経験を持つ者も含まれている。

回答者の職務経験年数は、5～44年(平均19.1年)で、記入漏れの回答が3名分(2.1%)あった。また性別については、女性が135名(93.1%)、男性が8名(5.5%)、無記入の者が2名(1.4%)であった。

各種分析に先立ち、基礎的集計を行ったところ、◎印と○印の合計数が、有効回答数(145件)の半分(72件)に満たない項目が6項目あった(Figure 1参照：第2、17、22、24、27、33項目)。今回研究の企図をより結果に反映させるため、これらの項目は分析から外すことにした。

なお、今回調査では15名がすべての項目にマークをしており、やはり今回の回答法・解析計画で妥当であったことが知れた。

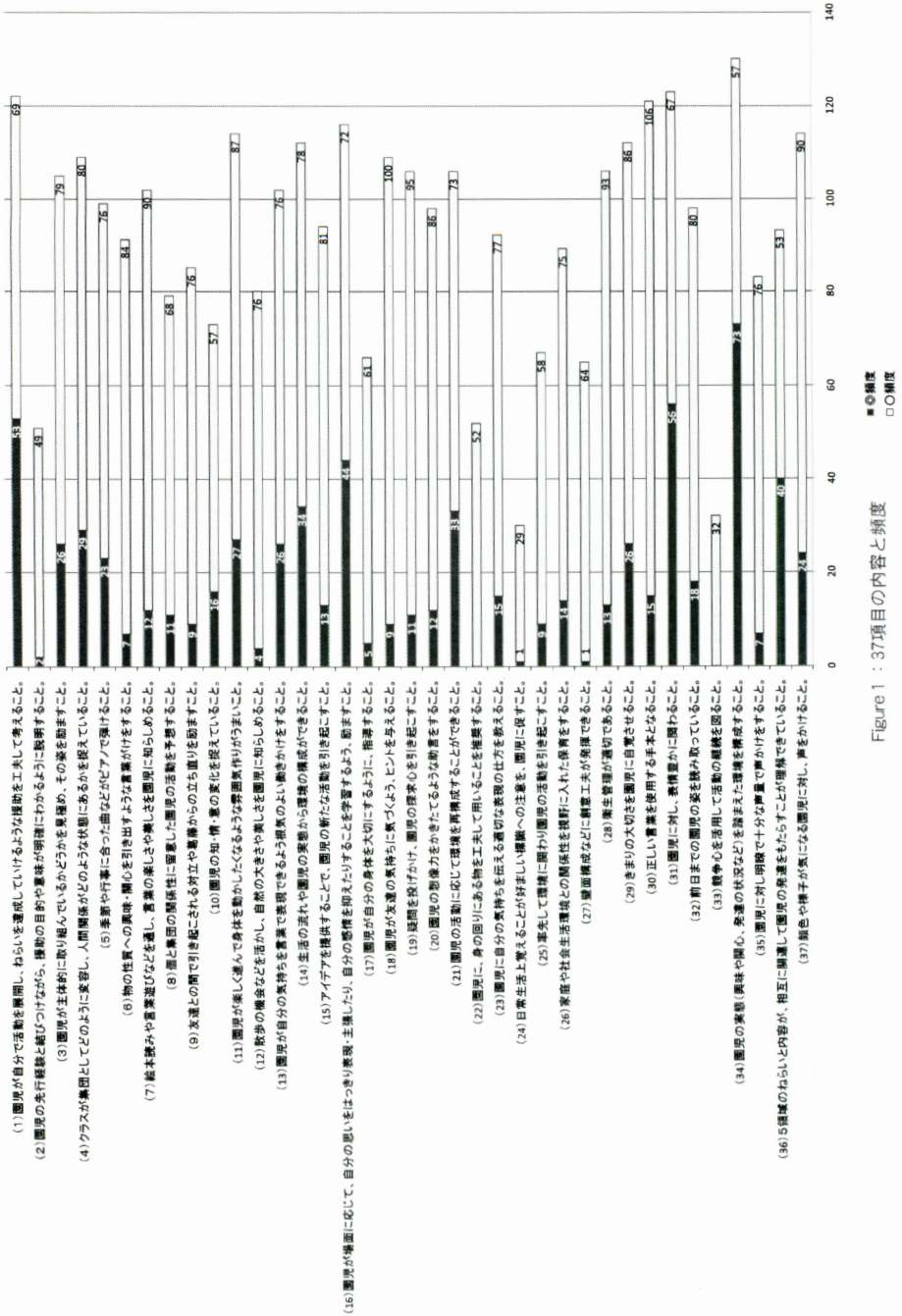


Figure 1 : 37項目の内容と頻度

2. 数量化Ⅲ類による分析

“幼児教育職務実践力”がどのような次元から構成されているのかを知り、今回項目で表された適性の位置づけを把握するため、先の条件で確保した31項目への回答に対し、○印あるいは◎印に1点を与え、空欄を0点として、数量化Ⅲ類による解析を行った (Table 1)。

その結果、第4軸以降は解釈が困難であることが知れたので、以下、第3軸までに得られた結果を基に考察を行う。

第1軸は、項目の内容が「重要かそうでないか」を示すものであった。つまり、第1軸をX軸、第2軸をY軸とした時、得点あり(1点)の回答が第Ⅰ象限と第Ⅳ象限に、得点無し(0点)の回答が第Ⅱ象限と第Ⅲ象限に分散する結果となった。第1軸において、各項目が得点の有無で明確に分別されたことは、今回調査で現職保育者に求めたものが項目に示された教育職務内容の重要性の判断であったことの反映であり、さらに言えば今回項目に示された内容が重要性の視点において明瞭に二分化し易かったことの現れであると思われる。

従って、軸含意の解釈に力を入れるべきはむしろ第2軸と第3軸であろう。そこでFigure 2に、第2軸(X軸)と第3軸(Y軸)の座標値をプロットした。ただし、見やすさを配慮して有得点回答のみ図示している。図中の数字は項目番号である。これを参照すると、X軸は、「保育者が関与しようとする対象が眼前の単数対象(+)か、相互作用を含有する複数の対象(-)か」という“働きか

Table 1 : 数量化Ⅲ類の結果

		(N=145)				
変数(項目)	値	カウント	該当率%	第1軸	第2軸	第3軸
(1)	1	122	84.1	0.22	-0.52	0.22
	0	23	15.9	-1.16	2.78	-1.16
(3)	1	105	72.4	0.75	0.10	0.85
	0	40	27.6	-1.96	-0.25	-2.23
(4)	1	109	75.2	0.48	-0.69	0.43
	0	36	24.8	-1.44	2.10	-1.31
(5)	1	99	68.3	0.47	0.57	-1.12
	0	46	31.7	-1.02	-1.23	2.41
(6)	1	91	62.8	0.66	0.03	-0.24
	0	54	37.2	-1.11	-0.05	0.41
(7)	1	102	70.3	0.45	0.30	0.35
	0	43	29.7	-1.06	-0.70	-0.84
(8)	1	79	54.5	0.83	-1.69	-0.30
	0	66	45.5	-0.99	2.02	0.36
(9)	1	85	58.6	1.02	0.35	1.12
	0	60	41.4	-1.45	-0.50	-1.58
(10)	1	73	50.3	1.20	-0.19	0.12
	0	72	49.7	-1.21	0.20	-0.12
(11)	1	114	78.6	0.39	0.28	-0.72
	0	31	21.4	-1.45	-0.96	2.67
(12)	1	80	55.2	1.21	0.01	-0.20
	0	65	44.8	-1.49	-0.02	0.25
(13)	1	102	70.3	0.50	0.40	1.53
	0	43	29.7	-1.18	-0.96	-3.64
(14)	1	112	77.2	0.49	-0.83	-0.78
	0	33	22.8	-1.65	2.81	2.66
(15)	1	94	64.8	1.00	0.49	-0.28
	0	51	35.2	-1.84	-0.91	0.51
(16)	1	116	80.0	0.38	-0.11	1.00
	0	29	20.0	-1.51	0.44	-3.98
(18)	1	109	75.2	0.63	0.29	0.38
	0	36	24.8	-1.91	-0.88	-1.14
(19)	1	106	73.1	0.60	0.04	0.17
	0	39	26.9	-1.64	-0.11	-0.48
(20)	1	98	67.6	0.88	0.51	-0.41
	0	47	32.4	-1.83	-1.07	0.86
(21)	1	106	73.1	0.52	-1.11	-0.11
	0	39	26.9	-1.41	3.01	0.30
(23)	1	92	63.4	0.39	0.52	1.30
	0	53	36.6	-0.68	-0.91	-2.26
(25)	1	67	46.2	1.06	0.43	-0.87
	0	78	53.8	-0.91	-0.37	0.75
(26)	1	89	61.4	0.56	-1.00	0.57
	0	56	38.6	-0.90	1.59	-0.91
(28)	1	106	73.1	0.73	-0.13	-0.69
	0	39	26.9	-1.99	0.36	1.87
(29)	1	112	77.2	0.51	0.11	0.48
	0	33	22.8	-1.73	-0.37	-1.63
(30)	1	121	83.4	0.46	0.34	-0.31
	0	24	16.6	-2.44	-1.72	1.55
(31)	1	123	84.8	0.46	0.65	-0.19
	0	22	15.2	-2.57	-3.64	1.09
(32)	1	98	67.6	0.90	-0.63	-0.25
	0	47	32.4	-1.88	1.32	0.52
(34)	1	130	89.7	0.24	-0.63	-0.24
	0	15	10.3	-2.08	5.46	2.12
(35)	1	83	57.2	0.99	1.52	-0.92
	0	62	42.8	-1.33	-2.04	1.23
(36)	1	93	64.1	0.69	-1.13	0.10
	0	52	35.9	-1.23	2.03	-0.17
(37)	1	114	78.6	0.66	0.51	0.01
	0	31	21.4	-2.43	-1.88	-0.04
固有値				0.20	0.08	0.06

けの対象範囲”を表わしており、Y軸は、「積極的な働きかけ・励まし(+:積極的支援)、あるいは環境構成など(-:条件整備的支援)によって園児の活動や気づきを引き出す「働きかけのスタイル・方法」を表わしていると考えられた。

つまり第2軸(“働きかけの対象範囲”を示す軸)は、保育者の行動が、個(園児個人等)に対する直接的な関与の形で実行されるのか、あるいは、家庭やクラス集団、友人との関係性、教育指針などの複数の要素を視野

に入れ、相互作用を見越した関与の形態を取るのかという、保育者の関与対象数の程度を表わしていると考えられる。この時、負方向に沿い、関与対象要素数は増加する。

また第3軸は、保育者が園児の教育支援を行う際の“働きかけのスタイル・方法”を表わす軸であり、どちらにしても園児自身の自発性は尊重した内容であるのだが、負の方向に向かい条件整備的支援、正の方向に向かい積極的支援の傾向が強くなっている。このふたつの要素は、支援の性質としては、大きく捉えれば準備と啓発と置き換えて考えることも可能であろう。生活に含有される学習要件を園児が発見をしてくれることを期待して行われる準備と、解決策になかなか気づけない時に示されるヒント。これらがいずれも適正な形で行われることで、園児の自発性を損なうことなく教育が実行され得ることが期待されているということである。

これらを参照すると、今回項目が、ひいて

はその素材として準備段階で意識された保育所保育指針⁵⁾ および幼稚園教育要領¹²⁾が、教育職務に対する実践力を観点上バランス良く分散して掲げているということが知れる。

さらに項目の内容を参考にしながら、Figure 2上における項目のまとまりのよさを視認していったところ、次のように仕分けられた。

まず、第II象限と第III象限に係るまとまりとして、園児の日常的な実態や発達の状態、人間関係を捉えていることを示す内容の第1、4、10、32、34項目が近接していた。内容から、「実態の把握」と括ることができよう。さらに、少々外れ値ではあるが、これらの実態の把握を踏まえて、第14項目や第21項目で示される環境を構成する力が導かれていると考えられる。

また、図中上部の、第3、9、13、16、23項目は、園児が毎日の生活の中で直面する陽性・陰性の感情を社会的に適切な方法で表現

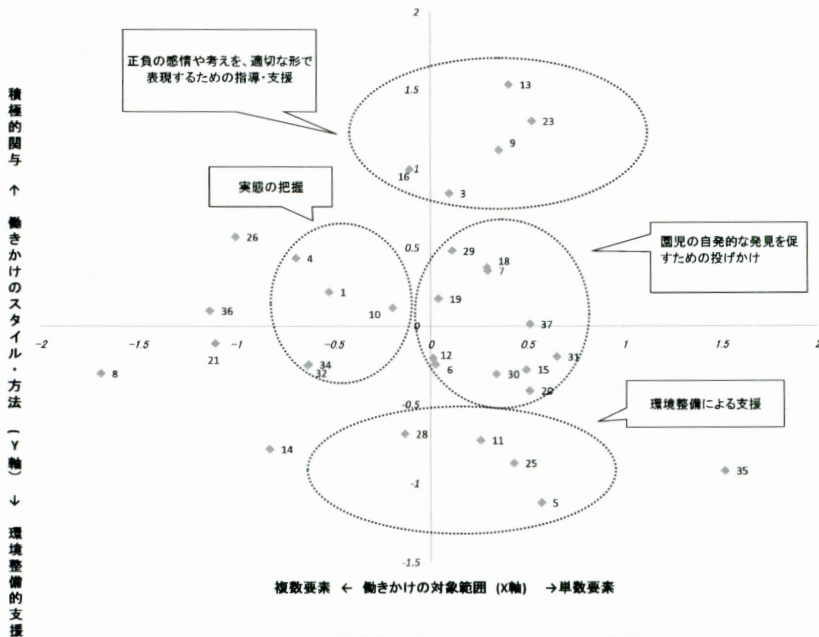


Figure 2 : 数量化Ⅲ類 カテゴリースコアの散布図

する(抑制を含む)ことを励ます内容で、「正負の感情や考えを、適切な形で表現するための指導・支援」として括ることができると考えられる。

そして、一番多くの項目を含むまとまりとして、第I象限と第IV象限に係るコロニーが検出された(第6、7、12、15、18、19、20、29、30、31、37項目)。これらは、園児にアイデアやヒント、機会を与え、興味・関心や探求心をかきたてるような働きかけを行う内容で、言葉や自然・物的環境に関するものばかりではなく、人間関係や自分の体調、社会的ルールも示唆する内容に含まれる。「園児の自発的な発見を促すための投げかけ」と言えよう。

図中下部の、第5、11、25、28項目は、「環境整備による支援」として括れる内容で、園児の環境を学習に適した状態に整えようとするものである。保育者自身が人的環境として、園児の学習を促す立場に身を置くことも含まれている。

以上、大まかにまとめると4つの要素が捉えられた。これらのコロニーにはそれぞれ現職保育者が特に重視している項目(際立って高得点であった項目)が分散して含まれており、保育者養成校在学生在が体得すべき実践力の目標として捉え易い結果となったと言えよう。

しかしその一方で、現職保育者から内容的に重要と認識されているにもかかわらず、今回の分析だと孤立する項目が、4つ出現した。「(8) 個と集団の関係性に留意した園児の活動を予想すること」、「(26) 家庭や社会生活環境との関係性を視野に入れた保育をすること」、「(35) 園児に対し明瞭で十分な声量で声かけをすること」、「(36) 5領域のねらいと内容が、相互に関連して園児の発達をもたらすことが理解できていること」、以上の4項目である。

これらの項目は、今回採用した軸での作図

では他の項目から離れているが、現職の保育者による重要視得点も高いものである(Figure 1参照)。上記の4つのコロニーからは距離を置きながらも、保育活動に少なからぬ影響を与えている要素であると言えよう。いずれにせよ、これらの結果的に得られたコロニーも外れ値も、関連性を持たずに孤立している訳ではなく、すべて相互作用する形で教育職務を成立させていると考えるのが自然である。

3. クラスタ分析による検討

数量化Ⅲ類によりおおまかな構造が把握できたところで、これらの項目の関係性をより端的にまとめ、学生の自己評価を促すスクリーニングテストを作成するため、◎印を2点、○印を1点とみなした上で各項目の得点を平均0、標準偏差1で標準化し、前出の31項目に対しウォード法によるクラスタ分析(平方ユークリッド距離)を行った。その結果、Figure 3のデンドログラムを得た。

クラスタの生成状況および解釈可能性を吟味した結果、再調整された距離クラスタ結合を10ポイントでスライスし、項目を5群に分けることが内容的に妥当であると知れた。

まず、1つ目のクラスタ(5項目)は、「積極的に働きかけて、園児に潜在している能力・活動を引き出す力」であった。園児の探求心や想像力をかきたてるような働きかけを行い、彼らの活動や気づきを引き出す能力である。

2つ目のクラスタ(3項目)は、「園児の状態を把握する力」と命名した。園児の感情や能力の実態や、家庭や社会生活環境との関係性を含めた人間関係の状態を把握する能力である。

3つ目のクラスタ(7項目)は、「園児の主体性や自己表現・解決能力を励ます力」であった。園児が、自分の“気持ち”にみずから気づき、さらに社会的ルールに則って適切

な方法によりそれを表現することを促す力である。

4つ目のクラスター（10項目）は「教育的環境となる力」となった。園児の環境を整え、言葉や運動、表現、知識の学習への関心と呼び起こす力であり、まず保育者自身がそれらを体現する立場に身を置くことで、園児のモデリング学習を促す対象として実存する力であると言える。

5つ目のクラスター（6項目）は、「環境を構成する力」である。4つ目のクラスターよりさらに意図的に、教育・保育のねらいを定め、園児の生活や実態に応じた形で環境構築を行う力である。

これら5つのクラスターは、保育・幼児教育を“実践”するにあたって求められる要素を現場視点で分析・収束したものであるといえるだろう。基として使用した木村・橋川（2008）^{4）}の「保育実践力尺度」の4因子、「指導計画力」、「指導展開力」、「共感的指導力」、「省察的指導力」を踏襲する形での決着はしなかったが、これは項目の大幅改変、分析手法の違いに負うと同時に、より観念を重視す

る養成校教員の感覚と、日常的な実感として項目を選出した現職の保育者の感覚との間に相違がある可能性を示唆するものではないだろうか。

解釈に到り今回のクラスターの内容から、現職保育者が、まず園児の状態や事情を把握すること、園児の主体性を尊重すること、環境を整えることで支援を図ること、励ます形で園児の諸潜在能力を“引き出す”ことを重視しているということが窺い知れる。それはいみじくも「幼児一人一人の内面にひそむ芽生えを理解し、その芽を引き出し伸ばすために、幼児の主体的な活動を促す適当な環境を計画的に設定することができる専門的な能力」¹⁾を体現することに、彼らが常時専心しているということに他ならないのではないだろうか。

なお、職業的発達による認識の変遷を確認するため、◎印を2点、○印を1点とした上述の5クラスターごとの項目合計値を、各クラスターの項目数で割った平均データを用意し、これに対して経験年数で重視する要素に相違が出るか否かを確かめる分散分析を行っ

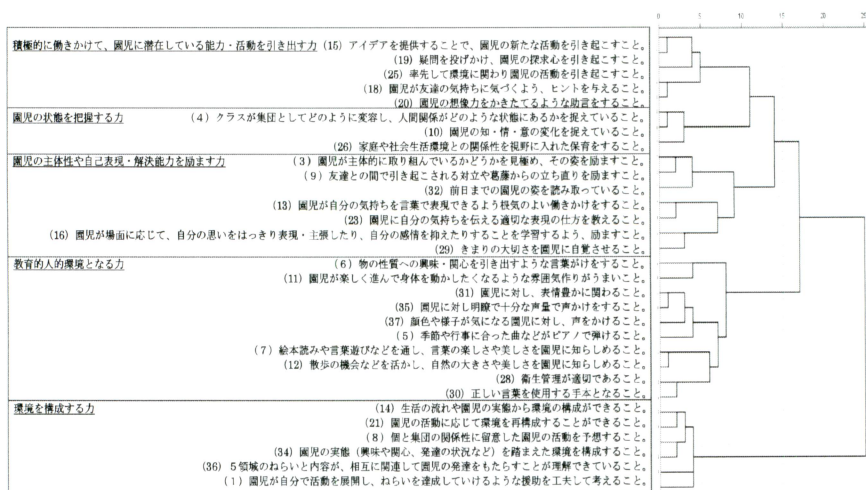


Figure 3 : クラスター分析の結果

Table 2：経験年数による各クラスター得点の相違についての尺度平均値と標準偏差および分散分析（一元配置）の結果

経験年数		(N=142)				
		引き出す力	把握する力	励ます力	人的環境力	環境構成力
5年以上10年未満 (N=32:女性31、男性1)	平均	0.88	0.75	0.88	0.80	0.93
	(SD)	0.39	0.49	0.32	0.29	0.41
10年以上20年未満 (N=46:女性45、男性1)	平均	0.74	0.65	0.88	0.86	1.00
	(SD)	0.35	0.44	0.34	0.34	0.45
20年以上30年未満 (N=32:女性31、男性0)	平均	0.70	0.80	0.93	0.89	1.04
	(SD)	0.37	0.52	0.30	0.25	0.34
30年以上 (N=32:女性26、男性6)	平均	0.59	0.90	0.74	0.81	1.12
	(SD)	0.36	0.50	0.38	0.30	0.46
SS	条件	1.30	1.18	0.65	0.19	0.66
	誤差	18.34	32.50	15.69	12.64	24.44
MS	条件	0.43	0.40	0.22	0.06	0.22
	誤差	0.13	0.24	0.11	0.09	0.18
F (3, 138)		3.25	1.68	1.91	0.69	1.25
有意差検定		*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

※* = p < .05

た。これにあたり、職務経験年数属性が不明のデータは除外した。調査対象を職務経験10年未満群、10年以上20年未満群、20年以上30年未満群、30年以上群の4群（内訳はTable 2参照）に分け、ルビーンの検定で確認をしたところ、すべての尺度（表中では略称表記）において母分散が等しいと仮定できることが知れた（両側検定：F(3,138) = 0.04 ~ 2.00, p > .05)。そこで尺度ごとに一元配置の分散分析を行ったところ、ごく一部を除いて、経験年数による有意な差は出現しなかった（Table 2を参照されたい）。唯一、「積極的に働きかけて、園児に潜在している能力・活動を引き出す力」を重視する傾向だけが、若年経験者ほど強くなったが、多重比較（チューキー法）で単純主効果を解析したところ、有意差が出たのは、10年未満群と30年以上群との間においてのみであった（Se=0.91, p > .05）。5年以上の保育・教育職務経験を持つ対象には、重視する“実践力”に含まれる内容にかなり多くの共通性がある可能性が呈示されたと考えられ、これについては今後検討していきたいと思う。

まとめ

本研究は、現場で求められる幼児教育職務実践力の指標の作成を通して、保育者を志す学生への指導資源と指導知見を得ようとしたものである。

まず、現職の幼稚園教諭が重要視する“幼児教育職務実践力”の目指している方向性を知り、今回項目で表された適性の位置づけを把握するために、「重視する」という回答が返送分の過半数を超えた31項目に対し、数量化Ⅲ類による解析を施した。その結果、第3軸までに有用な解釈可能性が示された。まず第1軸において、各項目が得点の有無で明確に分別され、今回項目に示された内容が重要か否かという観点から明瞭に二分化し易かったことが示された。第2軸は“働きかけの対象範囲”（個人等単数要素－集団等複数要素）を示す軸であり、第3軸は、保育者が園児の教育支援を行う際の“働きかけのスタイル・方法”（環境整備的支援－積極的関与）を表わす軸であった。さらに項目の内容を参考にしながら、まとまりのよさを視認していったところ、「実態の把握」、「正負の感情や考えを、適切な形で表現するための指導・

支援」、「園児の自発的な発見を促すための投げかけ」、「環境整備による支援」という、学生に自覚させるべき幼児教育職務実践力の要となる4つの指針が見出された。

次いで、これらの項目の関係性をより端的にまとめ、学生のセルフモニタリングを促すスクリーニングテストを作成するため、得点を標準化した上で同上の31項目に対しクラスター分析を行い、以下の5群を得た：「①積極的に働きかけて、園児に潜在している能力・活動を引き出す力」、「②園児の状態を把握する力」、「③園児の主体性や自己表現・解決能力を励ます力」、「④教育的環境となる力」、「⑤環境を構成する力」。今回のクラスターの内容は、「幼児一人一人の内面にひそむ芽生えを理解し、その芽を引き出し伸ばすために、幼児の主体的な活動を促す適当な環境を計画的に設定することができる専門的な能力¹⁾」を、現職保育者が日頃より具体的に重視していることを窺わせるものであったと言える。

数量化Ⅲ類の結果とクラスター分析の結果を照らし合わせてみると、養成校教員が定義上あるいは解説上ある程度細分して捉えている実践力という適性は、現場視点で発揮するとなると、要素同士が分ち難く結びついていることに改めて気づかされる。今回の調査項目を学生のセルフモニタリングに使用する場合にも、結果と向き合わせる際にはこの点を強調した上で、改めて自分の目指す職務の性質を考えさせていく指導をすべきであろう。

今回調査用紙の末尾の自由記述欄（要約内容を〔 〕内に引用）には、「幼児は周囲の大人の関わりや資質にその成長を左右されるため、保育者の総合的な人間性が豊かであることが求められる」という記述や、「心身の健康、豊かな情緒、優しい思い遣りの気持ち、教育に対する使命感」・「子どもが好き」という感情に根差した熱意²⁾が何よりの要件であるという記述も寄せられ、こうした人間性を背

景に備えた上で具体的な実践力を磨いていくことが養成校在学生在に必要であるということが、現職の保育者からも強調されている。また、養成校から受け入れた実習生や新卒者への指導の難しさを嘆ずる声も少なくなかった。特に今回提示した“教育職務”を実践する以前の課題として、社会人としての一般常識や、基礎的なコミュニケーション（挨拶・言葉遣い・礼儀・時間管理能力などの）能力が、切実に求められていることが今更ながらに知らしめられた。さらにこうした一般的な対人コミュニケーション能力はもちろん、特に〔保護者対応の力〕を求める声も上がった。「(26) 家庭や社会生活環境との関係性を視野に入れた保育をすること」のような内容も含まれているとはいえ、特に〔園児対応の項目が多く、保護者対応の項目がもう少し多くてもよい〕という意見が出たので、今後の改良の参考にしたい。また同時に、在学中という環境下で、実際に保護者と接する機会の少ない学生に対し、どのような形での経験刺激を与え、実践的な保護者対応への力を向上させるのか、カリキュラムや指導企画においても今後の課題は多いと考えられる。

本研究は探索的段階にあり、検討すべき点は上記の他にもいくつも挙げられる。特に今回は本研究が初動的段階にあったため、より具体的な意見をより効率よく多数収集することを期待して、教育実習で縁のあった幼稚園に在職する教諭を対象に調査を実施した。然るに次段階においては、調査を通して判然とした上記の課題や、得られた成果を反映した上で、保育園に在職中の保育士への調査はもちろんのこと、地域的にもさらに対象を拡げランダムサンプリングでより精度の高い調査を行う必要がある。

また、今回調査で示された結果は、経験に優れたいわゆる“ベテラン”の保育者によって示された“指標”であり、学習途上の学生にとってはいささか高いハードルである側面

があるのは否めない。実習帰りの学生に対しこの指標を利用し振り返りを促す場合には、彼らが自分の現状とこれらの“指標”との間に非生産的なギャップを痛感してしまうのを避けるアプローチを心がける必要がある。また学生が実践面で特定の要素に“秀でている”、あるいは“欠けている”と一喜一憂するのを避け、自己の実践力の傾向を冷静に内省させ、実践に反映させるための一資料として本尺度を活用できるよう、稿者もまた実践を通して試行錯誤を継続したいと思う次第である。

注記

- (注1)「今後の初等中等教育改革の推進方策について(諮問)」平成15年5月15日
- (注2)「教育振興基本計画」平成20年7月1日(閣議決定)
- (注3)「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令及び教員免許更新制の実施に係る関係告示の整備等について(通知)」平成20年11月12日(平成21年4月1日施行)
- (注4)中央教育審議会(2006)²⁾はこの教育実践演習を、「(教職課程在籍の)学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な能力として有機的に統合され、形成されたかについて課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた“学びの軌跡の集大成”として位置づけ」ている。()内は稿者補足である。
- (注5)例えば「(27)乳幼児の生活の全体から個々の乳幼児の活動までを幅広く予想して、いろいろな場面での援助について記述している⁴⁾」という項目には、行動上「予想」「援助」「記述」の3段階が含まれており、回答項目としては多義的であると言える。

引用文献 (※筆頭著者アルファベット順)

- 1) 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：子どもの最善の利益のために幼児教育を考える(答申)、平成17年1月28日
- 2) 中央教育審議会 2006 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)、平成18年7月11日
- 3) 岩立志津夫・諏訪きぬ・土方弘子・金田利子・木下孝司・齋藤政子 1997 保育者の評価に基づく保育の質尺度、保育学研究, 35, 272-279.
- 4) 木村直子・橋川喜美代 2008「保育実践力」尺度作成に関する研究：保育士・幼稚園教諭養成校教員の考える保育実践力を手がかりに、保育士養成研究, 26, 33-38.
- 5) 厚生労働省 2008 保育所保育指針(平成20年版)、フレーベル館.
- 6) 腰山豊 1998 保育短大における実践的指導力の形成と授業改善：第4報 保育実践の具体的理解に関する一考察、聖園学園短期大学研究紀要, 28, 25-46.
- 7) 腰山豊 2006 短大保育科における実践的指導力の形成と授業改善 8報：教育・保育実習の充実をめざす関連科目の授業実践事例、聖園学園短期大学研究紀要, 36, 1-20.
- 8) 松山由美子 2008 保育者養成における「保育実践力」育成のためのカリキュラムの構成と評価、四天王寺大学紀要, 46, 233-253.
- 9) 松山由美子 2009 保育者養成における「保育実践力」育成のためのカリキュラムの構成と評価(2)：「理論と実践の融合」についての一考察、四天王寺大学紀要, 48, 121-136.
- 10) 三浦和尚・佐藤敦子 1999 保育における基本的援助方法の考察：教育実習にお

- ける保育実践力の育成を念頭に、愛媛大学教育実践総合センター紀要, 17, 1-14.
- 11) 宮内克代 2008 保育士の専門性を構成する要因の検討. 埼玉学園大学紀要, 8, 91-98.
 - 12) 文部科学省 2008 幼稚園教育要領〈平成20年告示〉. フレーベル館.
 - 13) 桜井慶一 2000 保母に求められる資質に関する総合的研究(1): 専門性および性格特性の問題を中心に. 県立新潟女子短期大学研究紀要, 34, 1-10.
 - 14) 高濱裕子 2000 保育者の熟達化プロセス: 経験年数と事例に対する対応. 発達心理学研究, 11, 200-211.
 - 15) 塘利枝子 2010 日本における幼児教育・保育と保育者の人材育成. 幼児教保研究期刊, 第5期, 57-64.

謝辞

本研究を行うにあたり、ご多忙の中、調査にご協力いただきました幼稚園の先生方に、心より御礼申し上げます。