

# 幼児教育研究方法と教員養成カリキュラムの構成

— 研究と教育実践との接点をどこに求めるか —

小川 博 久

## 一 研究方法論への approach

### 第一節 研究の目的

なぜ、幼児教育の研究をするのかという問いについて答えるためには、少なくとも二つのことについて了解されていなくてはならない。一つは幼児教育とは何かということであり、もう一つは研究とは何をするのかである。そこで前者から考えていく必要がある。まず第一に、幼児教育は幼稚園で保育者が意図的に働きかける教育的行為だけではなく、人類が種として生存していくための基本的行為として人類発祥の時点から繰り返し続けてきた子育ての行為までも含まれるということである。第二に、先にあげた意図的な働きかけは、つねに後者の子育て行為といった日常生活行為を土台として行われ、この

働きかけの成否もそうした行為と不可分に結びついているということである<sup>①</sup>。

第三に、この子育て行為といわれるものも実は、他の日常生活行為と明確に区別しえるものではないということである。夫婦仲の悪さは、いつのまにか子育てにもマインナスの効果を生むことがあるように、幼稚園の保育者同士の人間関係の悪さが保育の効果に及ぼす悪影響も無視することはできない。

こう考えると、幼児教育の研究対象は、直接的には、幼児ということで一見明確であるように見えるが、幼児の成長の諸条件を研究対象にしようとする場合、その範囲は決して自明ではありえない。それゆえ、研究する側にとって必要なことは、研究視点の明確化である。では視点を明確化するにはどうすればよいか。それにはまず

何のために研究するのか、研究するとはどういうことかを考えてみることである。

幼児教育の研究も含めて教育研究の目的は、我々大人が未成熟者を対象として行っている意図的・形式的教育（学校教育、幼稚園教育）をよりよいものにするにはどうすればよいかを考えることである。いいかえれば、日々の教育実践の向上に目的があると言っている。これに対し、こうした見解の狭さを指摘する声も当然あるであろう。というのは、フリーベルの生涯を実証的に詳しく調べるといふ研究それ自体は毎日の教育実践には直接関係はないと思われるからである。同様に、大学の研究室で行われている心理学や社会学、歴史学の研究は、たとえそれが教育上の事実や幼児を扱ったものだとしても、実践上の効用が直接目的ではない。それらは論証と実証を使って真実を明らかにしようとする試みである。だからそれらの研究を担当する研究者一人ひとりには、あるいは保育実践との関係を考えないかも知れない。しかし、それらの個々の研究成果が生み出す総合的知見は、日々の教育実践を向上させる手だてや条件を解明するのに役立つべきなのである。ではそうした直接保育と関わりのない広範な探求がなぜ必要なのであろうか。それは

幼児教育の意図的な実践が無意図的な子育てや生活と分かちがたく結びついているということである。たとえば、幼稚園では三才児クラス、四才児クラスというように、同一年齢の子供達を集団としてまとめ、一人ひとりの子どもに対して働きかけることだけでなく、集団を対象とした働きかけをしている。一般には学級経営といっているが、この学級経営の仕方を向上させようとする場合、学級内の一人ひとりの個性や月齢差などによる発育差をどの程度考慮すべきか、それらを無視して集団として扱い集団に働きかけられることはなにかなどについて保育者が知ることは必要なことである。

その際、フィリップ・アリエスの『子どもの誕生』を通して<sup>④</sup>、ヨーロッパ社会において、同一年齢による学級という考え方がどのようにして生まれてきたかということを知るとは、学級というものが、歴史的に不変なものだという観念を破り、学校という集団が時代やその時々々の教育観によって変化するものだという認識を得るのに役立つ。そして幼児数が減少し、既存の学級ができず、異年齢集団の学級をつくらざるをえなくなったときに、もう保育ができないとか、保育がむずかしいといった観念を問い直すのに役立つ。もちろんアリエスは、そ

のために論文を書いているのではない。しかし、アリエスの歴史的研究の知見は、保育者が実践に際してもって来た固定観念をつきくずし、新たな実践を生む契機となりうる。以上のように、保育者の実践は、一定の教育的意図を持つものだとしても、その教育的意図とそれを実現する方法は、一般に自覚されない無数の前提―たとえば慣習や生活様式などや、さらには一定の人間観、集団観、社会観―に支えられている。それゆえ、それを明らかにすることは、上述の教育的意図やそれを実現する方法の妥当性を見直すのに有益なのである。以上の理由から、幼児教育の研究の目的は、広い意味で毎日の教育実践を向上させることであるということが出来る。そこで次に問題になることは、毎日の教育実践に対して研究はどう関わるかである。そしてその際、研究とは何を意味するかである。

## 第二節 研究と保育実践の関係

研究と保育実践の関係を語るには、保育実践の特色を語ることはじめなければならない。保育実践の特色としてまずあげなければならないことは、毎日行われる日常的な行為である。確かにそこには保育者の意図的働

きかけはあるけれども、そうした働きかけも全体としては、幼児にとって生活（毎日繰り返される慣習的出来事）として成立しなければならぬ。したがって保育者の立場からすれば、幼児との共同の生活に習熟していく（慣れていく）という面が重要であることは否定できない。筆者は別のところで、そのことを次のように述べたことがある。少し長いが引用する。

一定の経験を積み重ねないと本当の保育者になれないなどとよく言われます。保育という仕事の中には、同じような経験を積み重ねることによって得られることがたくさんあります。登園時の指導、降園時の指導、お弁当の指導、午睡の慣習づけ、毎年繰り返される行事の指導など、経験の繰り返しによって保育者の力は向上します。また子ども一人ひとりとは全く違っていても、毎年、同じ年齢の類似した発達特性をもった子どもたちが入園してきます。その子どもたちとの出会いを繰り返すうちに、保育者は意識しなくても、一つ一つの場面であらざるに、保育者ができるようになります。保育とは子どもにとって生活過程なのです。ですから保育者も子どもも、保育が行われる生活空間に、また生活の流れのリズ

ムに慣れることが必要なのです。特に保育者がそのような習慣性を身につけることは、そこで生活する子どもに精神的安定観を与えるという意味でとても大切なことです。

しかし、保育者がそういう習慣性を身につけることは他面において危険な徴候を生み出すことにもなりません。それは保育者の意識を眠らせてしまうということです。このことを代表的な生活者である主婦を例にとつて考えてみましょう。

数日の間、出張で家を留守にしたご主人が帰宅して奥さんに、「留守中、変わったことはなかったか」と聞くとします。そんなときの奥さんの答は、ふつう「別になかったわ」でしょう。何年も会わなかった友人から電話があったとか、子どもが病気で熱を出した、といったことがない限り、日常生活のペースが維持されていれば、たいてい答は「別になかったわ」です。

では、奥さんは何も考えたり、感じたりしないで、漠然と暮らしていたのでしょうか。確かに、炊事、洗濯、掃除、買い物、子育て等、繰り返しの連続には違いないのです。しかしそのつど、感じたり、考えたりしているはずなのです。たとえば料理の味付けが辛すぎたとか、

掃除の後は気分が晴れるとか、買い物に行きたびに物価が上がっているのをひしひしと感ずるとか、おまけに子どもでもいれば、子どもの表情一つにも感ずることは多いはず。でも一日が過ぎれば、また次の日がやってきて新しい事態に対処しなければなりません。過去はどんどん忘れてしまいます。そして時の経過とともに、毎日の出来事に無感動になっていきがちです。

保育の場合には、対象となるのは幼児たちです。人間の成育過程の初期にある変化に富んだ存在です。様々な出来事を保育者にもたらしてくれます。子どもとともに生活している保育者の頭の中には、たえず、子どもや子どもの生活や遊び場面のイメージがついているはず。たとえば、砂遊びをしている子どもの世界は、子どもと一緒に砂をいじっている保育者には分かっています。子どもと時間と空間を共有すればするほど、子どもは多くの変化を保育者にみせてくれます。

こうした保育から受ける子どものイメージは頭で分かるというより、保育体験、生活共有体験の中で生まれてくるものです。身体で分かるといってもいいかもしれません。子どもとの出会いが終われば、子どもに持った様々のイメージは忘れられてしまいます。そして後に

は、変わらない毎日という繰り返しイメージだけが残ってしまいがちです<sup>④</sup>。

こうした意識の有様は、保育者がマンネリズムに陥っているから生ずるというのではない。むしろ保育の行為の本質に関わっている。津守真氏もつぎのようにいう。

保育の実践において、保育者は、その場で、子どもの心の動きを、あるいは状況を理解し、その理解に従って、子どもに応答していく。理解は精神的行為であり、応答は身体的行為であり、保育において両者は一つの行為である。

実践においては、次々に起こるできごとに対して、保育者は、反省的に考える暇はない。瞬間的に行うその場の理解は、ほとんど無意識のうちには体感によって行われる。そして身体での水準での応答の中に、保育者の理解の仕方は表現される。――中略――後になれば、省察によって意識化されるような思索が、実践の場では、身体的水準でおこなわれるといっってよいであろう<sup>⑤</sup>。

では、こうした保育実践に対し、研究はどのような形

でかわりうるのであろうか。上述のような行為が確信を持って迷いなく行われる間は、研究とか研究者とかいうものは必要はない。熟達した漁師に研究や研究者がいらないのと同じである。研究の必要性はつぎのような状況のもとで生じてくる。筆者は別の論文でこう書いた。

それは保育者が自分の実践について、「こんなことでもいいのだろうか」、自分の手でどうにもならない幼児を目の前にして「いったいどうすればいいのか」と自問するときである。あたりまえのことがあたりまえでなくなり、保育はするものであるとともに問いかけの対象になるときである。そしてさらに自分の保育だけではなく広い意味での幼児の教育というものが、人間の形成に決定的に重要な意義をもつかもしいないという認識へと発展したとき、保育者にとって研究は欠くべからざるものになる可能性がでてくる。保育者は自己の体験を他人の保育と比較したり、日本の保育といった体験ではつかみ切れない問題を考えたりする。この時、保育者は体験を越えて、虚構、つまり「理論」の世界にふみ込んだのである。保育者は自分の体験を越えた問題についてある概念や観念をつくって（使って）考えざるをえなくなるので

ある。自分の目の前にいる対話のできない幼児にどうすれば、対話が可能になるかと保育者が問うたとする。保育者はその幼児を理解するために、「自閉症」「言語障害」「情緒障害」「反抗期」といった概念を使うのである。これらの概念は実体があつてできる概念ではない。

現実のある幼児の状況を理解するために研究者がつくりあげた解釈モデルとしての概念なのである。つまり虚構である。実践家はここで保育にとつて虚構(理論)が自分に必要だと考えるのである。それとともに、その概念やそのシステムとしての理論は、解釈モデルとしての幼児の行動を予測しえたり、それへの働きかけを有効にするのに役立つはじめて評価される。そしてそれを評価するのは研究者であるとともに保育者自身である<sup>(6)</sup>。

上述のように研究への動機は、自己の実践への疑問や実践上の障害にぶつかり、その疑問を解決したり、障害をのりこえようとするところから生まれる。しかし研究の出発点はそれ以前にある。それは自分の実践の意識化、つまり保育実践への反省(省察)にある。津守氏はこの反省(省察)の意味についてこういう。

実践における体験は、時をへだててそのことをふり返ってみるときに、それを意識化し、その意味を問ひ直すことができる。そのときに、実践の場では気づかれなかった子供の世界や、自分自身の前提を、より明瞭に見ることができし、それらのことの本質に近づくであろう。

時間をへだててふり返ること、すなわち反省は、英語ではreflectionであり、flexは、身体を折り曲げて後を見るときという意味である。実践は、一回限りの、不可逆なまでに照らして評価するのではなく、体験として、ほとんど無意識の中にとらえられている体感の認識に何度も立ち返り、そのことの意味を問うのである。意味を見いだすことによって、過去は現在となり、そして未来を生み出す力になる。その精神作業は、反省に考察を加えること、すなわち省察である<sup>(7)</sup>。

保育者が保育実践の過程での体験を保育の終了後に反省し、それを意識化することなしには、先にのべたような実践への疑問や障害を発見することはない。そしてこの反省の具体的な手だては、自らの保育についての記録

をとりこれを考察することである。この考察の過程で様々な研究の成果や方法が考察を展開するための思考モデルとして利用されるのである。例えば、ある幼児の問題行動を解決するための思考モデルとして、幼児のパーソナリティ傾向の分析の方法と結果が使われる。これは臨床心理学の研究の方法と結果が使われたのである。また、幼児が仲間と上手に遊ぶ能力や遊びを創り出していく能力を診断するためには、家庭や地域での子ども遊び経験についての社会的な調査の方法や結果が参考になる。以上のように保育実践と研究との内容は、まずは保育実践についての保育者の反省的思考を土台として成立する。この反省的思考の展開に際して様々な研究分野の思考方法やその成果が使われる。保育実践についての有効な方法上の知見がたとえば心理学の研究からえられたとしても、それは、保育実践の対象となっている幼児一人ひとりの実態への省察と結びついてはじめて有効なものとなるのである。

### 第三節 保育研究はどうあるべきか

以上の論述から研究のあるべき姿とは、保育実践との関係においてのべられるべきであろう。もちろん保育研

究が研究として具有すべき条件―論証性や実証性―については、各々の研究方法に即してのべられるべきであるが、ここでは保育実践との関係に限定してのべることにする。筆者は別の論文で研究者と保育者との関係についてつぎのようにのべたことがある。

研究者は保育者にどう語りかけるべきか。研究者は保育者に真理を教授する啓蒙家なのだろうか。二つの理由で否である。一つは保育者自身が研究する人でもあらなければならないからである。教育研究は研究者の専有物ではない。保育者自身の絶えざる保育への反省はすなわち研究である。もし真理と称する教条(ドグマ)が保育者に伝えられ、保育者がその教条の単なる信奉者になってしまったら、保育者は自己の保育を反省し、それを問いつづけることをやめるであろう。二つは、保育についての一般命題の中には、保育者の解釈に関係なく成立するような真理はないからである。たとえば、「幼児の活動の自由を尊重せよ」という規範命題が一般に承認されるにしても、こうした「原理」「原則」はこのままでは、スローガンにしかなりえず、保育者の実践とかかわりえない。保育者はこの命題を承認するにしても、どう

いう条件の中で、幼児にどういうことをさせることが「幼児の活動を自由」にすることかを決定しなければならぬ。もしも、研究者が「真理」の啓蒙家であつたら、そうした保育者の解釈過程にかかりなく、無責任なスローガンを御神託のように唱えるだけに終わつてしまふのである。

以上のことからして、研究者は、保育者のもつ保育への問いかけの相談役であり、パイロットでなければならぬ。研究者は保育者の実践にとって研究という虚業がなげえ必要で、いかに必要かを説き、かつ実践を反省するための有力な思考モデル（考え方の方略）を提示できなければならない。しかし、それは単なるお題目ではない。保育者の保育への反省過程に参加し、その反省を生産的にするよう援助できなくてはならない<sup>(9)</sup>。

幼児教育の研究が、何よりもまず保育者の実践の反省的思考にかかわるべきものであるとするならば、幼児教育研究はつぎのような前提で行われるべきであろう。その第一は幼児教育研究の固有な方法は存在しないということ、幼児教育研究は、幼児の教育として認知されるあらゆる意図的・無意的行為を対象とするものであること

と、そしてその場合、既存の学問研究の様々なアプローチがそこで使われる可能性があることである。第二の前提は、研究の妥当性を評価する観点は二つ考えられること、すなわち、一つは各々のアプローチで行われる研究（たとえば実験心理学的手法の研究）の内的妥当性である。いいかえれば、先行研究からみて仮説設定はオリジナリティはあるか、実験設計は誤っていないか、実験の遂行は適切であつたか、データ処理に誤りはないか等々である。二つは、それぞれの研究の実践に対する妥当性である。たとえば、幼児の能力を測定するための手段として、ある動物実験が行われたとする。この研究がいかに内的妥当性をもつものであつたとしても、それだけでは幼児教育研究として妥当性をもつものとはいえない。その研究が幼児の実態の把握するための手だてとして、また保育者の新しい働きかけ方を工夫する手がかりとして意義づけ（位置づけ）られることが必要である。そしてその場合、研究上でとられた方法（例えば、動物実験）が人間の能力を語るべき、どのような限界を持つかといった考察は不可欠である。これが保育の実際に対する外的妥当性の研究である。この内的妥当性を検討するのが学問の中でも科学の論理だとすれば、後者は理論と

実践に関するものである。educational knowledgeと pedagogical knowledgeとの二つの区別を教育理論に持ち込むとすれば、前者においては科学の論理があればよいが、後者の問題を考えるには、加えて pedagogical knowledgeが要求されるのである<sup>6)</sup>。

## 二 理論と実践との関係をどうとらえるか

—大学の講義と意義との関係をめぐって—

### 第一節 これまでの関連づけの問題点

教育実習は幼稚園教育教員養成課程のカリキュラムの中に必修科目として現在位置づけられている。そして、その根拠としてつぎの見解があげられる。「教育作用は理論と実践の不可分な関係の上に成立している。」

教育理論に支えられない教育実践は単なる技術主義として墮するであろうし、逆に実践的な経験を媒介することとなしには、教育理論は単なる空理空論にとどまることになるだろう。したがって教職は専門的な理論とそれを実践的に応用することのできる能力を要求している。教職を志望している学生は、それゆえに、大学で修得した理論を実地研究を通して主体的に構成し、教育現場に応

用することが、授業においても慎重に配慮されるべきである。しかしより直接的には、教育実習の場における実習生の指導において構成されるべきであるといえよう。

しかし、こういう一般原則が語られたからといって、教育実習と他の講義科目との関連が直ちに明らかになるというものではない。だから、実習生の間からはいつも、大学の講義内容は実習では役立たないとか、両者はあまり関係がないといった印象が聞かれるのである。実習生のこの種の印象はきわめて主観的で、それを直ちに事実だと決めつけるわけにはいかない。ただ、両者の関連が実習生にとって必ずしも明確ではないということには確かである。それゆえ、その関連をより明確にする必要はあるう。

### 第二節 講義科目と教育実習の関連づけはどうなされるべきか<sup>10)</sup>

講義科目と教育実習の関連を明確化するためにまず必要なことは、講義科目内容の分析である。大学の講義内容には、教育実習との関連を直接考える必要のないものも少なくないからである(例、一般体育・第一外国語)。そこでまず考えられる分類としては、①一般教育

科目、②教科専門科目、③教職専門科目、④教科教育（領域教育）科目の四つである。さらに教育実習との関連を考えるために必要なことは、教育実習に直接関連を持つ知識・技能と、間接的にしか関連を持たないものと区別である。前者を教授の知識（pedagogical knowledge）とよび、後者を教育についての知識（educational knowledge）、あるいは一般教育（liberal arts）とよぶことにしよう。

さて、上の四つの分類の中で、①一般教育科目は、文字通り、一般教養である。したがって教育実習との直接的関連は考えられない。とはいえ、この科目で学んだことが、たとえば、幼児の理解に大いに役立ったということとは大いにありうる。ただ、カリキュラム編成の上では、両者の関連づけは考えないし、したがって、一般教養担当教官に両者の関連づけを講義内容に含めるよう要請することはないのである。但し、第一節の二頁〜三頁で指摘した関連があることは常に念頭におくべきであろう。

では、教科専門科目、教職専門科目、教科教育科目についても、教授の知識と教育についての知識という二つの区分で整理できるだろうか。上述の三つの分類のまま

では、上の二つに整理することはできない。なぜなら、各々の科目のいずれも、その両方の要素を持っているからである。そこで、各々の教科目について詳しく内容を検討しよう。

### 第三節 各教科目と教育実習の関連についての具体的

#### — 検討

#### 一．教科専門科目と教育実習

教科専門科目は教科内容の基礎をなす文化内容（学問、芸術）を教える科目である。それゆえ、教育実習でとりあげる教育内容（題材、教材等）は多かれ少なかれ、教科専門科目での講義内容と関連を持っている。とはいえ、学校で教えられることだけが講義されるというのではなく、教科内容の基礎にある学問や芸術を学ぶのであるから、直接の教授場面にかかわらないことも多い。例えば、直接に文学作品の解釈を教わるだけではなく、文学通史や文学論を教わるというように。したがって、後者の知識は教育実習に直接結びつけられるべきものではない。しかし、こうした知識が実習生の教養として蓄積されなければ、ことばや文学に対する態度や作品に感動する精神を育てることはできない。その意味では

教師要請に不可欠なものである。

このように教科専門科目の中には、ピアノの奏法の技能のように、直接教育実習の場に役立つものから、上述のように間接的に関わるものまで含まれている。そして、その二つの要求は教科専門科目の種類によって異なっている(例：社会と図工)。それゆえ、実習との関連づけは実習生一人ひとりが教科内容を教育の場でとりあげるたびに、振り返ってみることによってなされる他はないのである。

## 二. 教職専門科目と教育実習

一般に教職専門科目というと教師になるための専門的知識からなっていると考えられやすい。しかしその内容を見てみると、そこには教授の知識と教育についての知識という二つの区別が明らかに認められる。例えば、教授の理論、カウンセリングの理論、臨床心理学、発達心理学というように、教師が学校で子どもにどう働きかけるか、子どもをどう理解するかといった問題に直接答えられるような学問は、教育実習の現場での活動と深くかわっている。

しかし一方、教育思想史や教育史、教育社会学や実験

心理学、社会心理学といった学問で教えられる内容は、教師が教えることと直接かかわりのあるような内容が多く含まれている。それらは、教師のための教養であって、むしろ教職教養というべきである。そしてその後者は、教師が自分の教育実践を深く反省し、教師としての子どもへの働きかけを巨視的に軌道修正するのに役立つのである。例えば、ベスタロッチやルソーの思想にふれることは、現在の教師のあり方、児童理解を反省する手がかりになろうし、実験心理学を学ぶことは、子ども理解や子どもの評価に使われている心理学の手法(例：テスト)や概念(例：知能)が、どこまでの確に子ども理解や評価につながっているのかを反省する手がかりになるのである。したがって、教職教養としての教育についての知識は、教育実習において、実習生が子どもたちに働きかけるときの具体的な手だてを提供していない、という意味では役立たない。しかし、実習生が子どもたちに対する自分の働きかけや、子ども理解の仕方を反省し、自分のやり方に軌道修正を加えるためには大いに役立つのである。

## 三. 教科教育科目と教育実習

教科教育科目は一般に教科専門科目での教育内容の知識と、教職専門科目における教授活動や子ども理解の知識とを具体的に結びつける科目だといわれている。そしてその意味では、この教科は最も教育実習と深く結びついているといえるのである。教科教育科目が教育実習と具体的に結びついている理由を詳しくいうと次の二つがあげられる。

その一つは幼児理解に関してである。例えば、教科専門で言語について学ぶ場合、そこで扱われることは、幼児のそれではなく、大人の言語現象であり、大人の言語文化である。それに対し、教職専門における発達心理学は子どもの発達心理の一般的特性である。この二つの教科を具体化する分野としての教科教育科目では、幼児の言語発達が扱われる。この場合学生は、幼児の発達一般ではなく、幼児の言語の発達を具体的につかむことができるからである。筆者はこれを文化諸領域についての教育学とよんでいる<sup>11)</sup>。

次は幼児の指導に関してである。例えば、教科専門でピアノの技術や音楽理論について学び、教職専門で五歳の発達心理や学習心理を学んだとする。そこで教科教育（領域教育）では、保育の現場でピアノを使ってリズ

ム活動するとき、どうすれば五歳児のリズム活動としてふさわしいものに行うことができるかということについて、具体的に学ぶのである。その場合、幼児の音域特性や表現可能なリズムやテンポなどが理論的に吟味されるときにも、指導の実際の経験的積み重ねも指導の知識として伝えられるべきだと思われる。これを筆者は教科教授学、幼児の場合、領域教授学とよんでいる。

このように見てくると、教科教育（領域教育）は教育実習と最も密接に関連を持たなければならない講義科目ということになる。実習生には、自分の実習経験の中の知識と、大学の講義科目での内容とをつねに照らし合わせていくという課題が課せられるのである。

#### 第四節 今後の課題

以上、大学における講義内容と教育実習との関連について学科目の枠にしたがって考察してきた。しかし、大学における講義内容は担当する教官の自由裁量によって同じ題名の講義科目でも内容にずれが生ずることがある。講義担当者によって講義内容に個性が生ずることは否定すべきことはない。しかし、講義内容が実際の実習経験に直接結びつくものである以上、そこには実習生の

保育実践に役立つものであることが望ましい。その点では、教育実習に直接関連をもつ教授の知識は、研究者と実践者の双方の努力によって共通の認識を確立していくことが望まれる。そしてそのためにも、実習生自身が実習体験での問題意識と大学での講義とを意識的に結びつける努力をする必要がある。具体的には、実習の中で、大学での講義内容が実際に働く知識になりうるかを検討するとともに、実習の中での疑問を大学での授業の中で、確かめていく必要があるであろう。そしてそのために必要な思考は自分の実践についての反省的思考である。この反省的思考のレベルを高めるために大学の授業がどう役立つかが重要であり、そこに理論と実践の主要な課題がある<sup>(12)</sup>。

### 三 教員養成カリキュラムの実践と問題点

#### 第一節 教員養成カリキュラム編成上の問題点と改善の基本方針

一と二で述べたような研究と実践についての基本的枠組みに基づいて本学の教員養成カリキュラムの実践のあり方を検討してみよう。

東京学芸大学幼稚園教育教員養成課程のカリキュラム編成の成立の経過とその特色は現在どのような現状になっているのであろうか<sup>(13)</sup>。ここでは昭和五〇年代から今日までの経過を振り返って現状の問題点を語ることにしよう。この課程の発足時における問題点の一つ、課程の専門教官の数が制度的に制限されていることは、教官数が四名と増員された現在も依然として解消はしていない。また、課程の卒業生の就職先が、小学校課程と比べて、身分的保障が低いこと（給与が安い、特に私立幼稚園の場合にいえる。また私立幼稚園の場合、四年制の学生を敬遠する。結婚後の継続就職の保障がない等の不安がある。幸い、他府県に比べて公立幼稚園が東京都の場合、数が多いが、しかし小学校に比べると少なく、就職が困難である）から、専門課程の学習への集中を困難にする条件は解消していない。

こうした悪条件の中で、できるかぎり、幼稚園教師としての専門性を高める方向でのカリキュラム編成と運営を行うよう努力するという歩みを続けてきた。こうした方向を志向するにあたって、学生数が一〜四学年で少ないこと、教官数が少ないこととの2つの条件は、課程のカリキュラム運営に関する教室のコンセンサスを確立する

上で、また教室としての一貫した指導方針を学生に徹底する上で、さらに指導の結果を厳密に評価し、指導にフィードバックする上で、非常に有利であったといえる。

そこで、わが課程がこの一〇年間で志向してきたカリキュラム運営の基本的方向を要約する。統一的目標としては、専門性の高い幼稚園教師をめざすということであるが、その具体的目標としては、

(一) 研究と実践とのつながりを緊密にすることによって理論的裏付けをもった実践力のある教師の育成をめざす。

(二) 高い水準の学問研究の成果にふれるとともに、自ら研究の過程を体験する。

(三) 少人数であるというスモール・カレッジの特色を生かし、教官と学生、学生相互の交流をフォーモール・インフォーモールのレベルで深めることで、大学教育のインフォーマルな教育効果を高める。

の三点にまとめられよう。この三つの目標の実現は、各々次のような面で意図的にめざされ、ある程度なしとげられてきた。まず(一)は、附属幼稚園における教育実習とそれに関連する大学の専門学科目の内容の改善の試みにおいて、(二)は、ゼミナールと卒業論文の指導体制の改

善において、(三)は、科の学生主体の集会への教官の積極的参加、新入生のオリエンテーション、三年生主体の卒論合宿への科全体の学生参加、卒論発表会、各学年の担任制と各学年の学生控室の設置等の学生指導体制の充実において、試みられてきた。以下、各々の目標をめざした研究と実践の経過と問題点を述べよう。

## 第二節 教育実習の関連づけについて

大学における講義内容と幼稚園教育教員養成課程(以下幼稚園科と略称で呼ぶ)と附属幼稚園小金井・竹早園舎は、昭和四十八年から幼稚園教育に関する研究会(月一回)を発足させた。しかし、昭和四十九年度からは、問題の緊急性に顧み、三年次の附属の教育実習の実施上の諸問題を話し合って解決するための会となった。さらに昭和五十二年度からは、年間の研究テーマを決定し、継続研究を重ね、結果を教育実習の実施の改善に反映させることにした。テーマは「幼稚園教員養成カリキュラム改善のための研究―学科内容と教育実習との関連づけについて―」である。そしてこのテーマに関するわれわれの基本的態度は次の通りである。

(1) 大学における学科目の中で特に教師の専門性にかか

わる内容は、単に正規の期間（三年次の附属学校における教育実習の三週間）の活動に結びつけられるだけではなく、あらゆる機会を通じて随時、附属学校における教育活動と結びつけられるべきである。

(2) 附属幼稚園での教育活動は、大学の理論学習との関連において、実験的な性格をもっている。それゆえ、そうした教育活動に実習期間以外に随時、学生を参加させることによって、学生に学科内容を検討する機会をより多く提供するとともに、教育実習の実質的な充実をはかる必要があること。

(3) こうした取り組みを通じて、教育実習校としての附属のあり方を明らかにするとともに、研究・教育の面で幼稚園教育課程の教官と附属学校教官との共同研究、対話の場を確立する必要があること。

以上の原則にのっとり、昭和五十二〜五十三年度では、(1)と(2)の具体化として、(一)大学で教授する学科目の中で、現場の教育実践に直接関連をもつ科目（幼児教育に関する「教職専門」<sup>(1)</sup>・領域教育学）をより実践的にするために、附属の教育活動と結びつける試みを幼稚園科の教官の担当科目について行い、以後、慣例化した。学科内容としては、「幼児教育学概論（一年生）」におけ

る幼稚園参観、「幼稚園教育課程研究（三年生）」における指導案の指導に関する師範指導案による保育参観、保育記録の作成、教育実習時における研究保育のVTR化と指導案を資料とした後期授業の展開（以上、小川）、「幼児の心理と保育研究法」における保育参観、「幼児心理学実験」「幼児臨床心理学」におけるソシオグラム作成やテストの実施（以上、角尾）、「幼児の健康指導（健康診断、おべんとう）」、「保険体育実技における運動能力テスト」がある。この中で幼稚園教育課程研究では、指導案をみながら保育実践例を観察し、指導案の実例を学ぶ指導案についての理論的理解、実習時における指導案作成と保育実践の体験、後期授業におけるVTRによる保育視聴と自己の指導案についての反省的検討という形で授業を展開し、実践と反省の往復運動をねらっている。

次に、(2)の方針と具体化したものとして、(一)三年次の附属幼稚園における「教育実習」過程の分析 (1)実習生の指導案の検討、(2)実習生の研究保育における保育過程の分析と検討、(3)研究保育の反省会の指導過程の分析と検討、(4)実習期間中の指導過程の反省と問題点、これらの研究の中で、(1)の指導案の検討の結果は、昭和五十四

年度の本研究会の研究テーマとなり、さらに幼稚園教育課程研究（小川）の指導内容の改善、附属幼稚園の実習期間中の指導案の指導にも反映された。またこの点に関して大学教官と附属教官の共通理解にも役立った。次に、(ロ)に関しては、この形では実施されていないが、実習生の教育実習過程での学習・習熟状況をチェックし、診断しようとする行動チェックリストの研究（S五十九〜六〇年度）、実習日誌の中に現れた思考水準の分析・評価の研究（S五十九〜六〇年度）へと継承され、実習生の教育実習の過ごし方の分析と評価に役立っている。(ハ)については、その後継承していないが、(ニ)については、一日の保育終了後、実習生と指導教官との話し合い学習を重視し、そこでの指導に配慮をしてくれている。

また、(一)を具体化したものとして、(二)学生の保育活動への参加がある。学生が経験することが望ましく、幼稚園側にとっても多くの指導の手を必要とする園行事は、年度計画に組み入れ参加できるようにする。参加する学生は実習経験のある4年生、実習経験直前の三年生を対象とする。実施の方法は、行事が行われる前の日の大学・附属合同研究会で話し合わせ、その都度、必要な学生を募集し、園側のねらいに沿って幼児の指導を分担す

る。活動の種類としては、園外保育（遠足、いもほり）、運動会、入園式、夏期合宿保育、卒園式等である。

(1)の具体化の(3)として、附属幼稚園の教育活動への自由参加の実施と実態分析、附属幼稚園への学生の参観は、これまで自由に行われていたが、この機会での学生の体験学習がより実のあるものにするために、この参観の実態を分析してきた。分析の方法は次の通りである。

訪問記録用紙を作成し、来訪した学生に訪問の目的、具体的内容、参加結果の反省や感想を記載することを義務づけた。大学側はこの記録から参加学生数、頻度、動機、感想等から、幼稚園や幼稚園教育への学生の学習内容や動機を明らかにし、学生指導の資料としてきている。

昭和五十四年度からの附属と大学との合同研究課題を列挙すると次の通りである。

・ 昭和五十四年度 実習生指導案の書かせ方

・ 昭和五十五年 三年度教育実習評価の改善

この研究の動機は、教育実習生の評価の観点が小学校と同じで、幼稚園教育の独自性を反映していないこと、三年度の教育実習の評価が実習生として自信をもたせるよ

うな入門過程としての評価であるためにはどうすべきかを配慮することであった。以後、この評価は実施されている。

#### ・昭和五十七年度 実習の手引き書の作成

この研究は、この頃から実習生の実習過程へ参加する動機が希薄であるとか、実習過程での不適応行動が目立つといった議論が交わされ、それが契機となって、手引き書の作成が意図された。

#### ・昭和五十八年～六〇年 抽出学生に対する教育実習過程の行動チェックと実習

#### 日誌の分析

この研究は、学生がどういう動機で実習に参加し、そこで何を学習し、最終的に教職にどういう動機を形成するかを究明し、実習の指導過程を一人一人の学生にふさわしいものに改善していくことを目的としている。実習過程の中で不適応行動や教職への動機の喪失にもなつて、個別指導を強化するために行われた。方法としては、入学時・実習前・実習後に学生に、幼稚園教育、教育実習、幼稚園科の学習、将来の教職への志望度等について意識調査を行う。教職をめぐる学生の自己評価（実習前）を行う。実習前までの調査から、実習過程で

問題となる可能性の大きい学生を抽出し、その学生の実習過程の初期、中期、後期にわけて、行動のチェック（評価）を行う。さらに実習後の意識調査を合わせて学生の意識（動機）や保育技能・態度の変化を追跡し、実習経験が学生にどのような変化を生んだかを分析し評価する。

さらに、昭和六十一年度からは実習日誌の文章分析を行い、その叙述の仕方から、実習生の思考過程の水準を理論のレベルで、また実践との関係において明らかにする。以上の研究は実習生の幼児理解のあり方を改善する試みとして目下継続中である。

以上の研究は一貫して、理論研究と実践体験の有機的結合と、相互の水準を高めることを志向して行われてきたといえよう。

#### 第三節 大学の専門科目の講義内容の充実について

では次に、先にあげた(一)ゼミナールと卒業論文の指導体制の改善、(二)幼稚園科全体の教育活動（新入生オリエンテーション合宿、三年生主体の卒論合宿、卒論発表会）への持ち方の改善、学年担任指導体制の充実（学年別控室の設置）、学生主催の集会への教師の積極的参加

等について述べよう。まず(二)は、従来、幼稚園教師の望ましい資質として経験的技能のみが重視されてきた背景に顧み、理論学習の重要性を認識するために、当課程として強調してきた。特に卒業論文は、受け身の学習にやりがちな大学の学習の中で、唯一つ主体的に創意工夫を発揮しなければならない学習の機会として重視してきた。また、幼児教育研究内容の多様性を考え、卒論指導教官を一応決定しつつ、他方で教官全員による集団指導性をとってきた。その理由は、前述のように幼児教育の理論と実践の研究の関係は、学際的な関係を持たざるを得ない。四人の教官の専門は、幼児教育学、幼児発達心理学、領域「表現」と「健康」の領域教育学の分野であり、専門性も学問的キャリアも異なる。その四人が共同で卒論指導に同じテーブルを囲むことは、幼児教育研究の総合性を学生に知らせる点で重要である。年々、指導の仕方をきめ細かくする方向をとってきたが、当面する問題は後述のように大きい。

#### 第四節 インフォーマルな学習集団の形成について

次に(三)は、教官と幼稚園科生また幼稚園科生相互のインフォーマルでしかも、親密なコミュニケーションを確

立することにより、(イ)教師のインフォーマルな指導効果を期待する、(ロ)学生相互の交流を通じての幼児教育への学習の効果を期待する。特に異年齢交流で、(ハ)大学でのクラス集団体験が、教師となったときの学級経営の土台となることを期待する、(ニ)幼稚園科生としての identity を確立するのに役立つことを期待する、等の目的で行われてきた。確かに、こうした指導のきめの細かさは、新入生のオリエンテーション、卒論合宿、学生控室の設置においてある効果を生んできた。しかし、一方においてこうした指導のきめの細かさが、学生の依頼構造を助長していることも事実である。また、現在の学生気質からして、こうした指導が空転している点もしばしば見られるようになってきた。例えば、学生が大学入学後、所属する準拠集団が多様化し、学生達相互の交流が面的接触から線的接触に変わり、自分の所属する学年クラスや、ゼミに対する所属する意識は年毎に希薄化している。それゆえ、大学側が学生達に期待するインフォーマルグループの結びつき、教官のゼミに対する所属意識の希薄化と同じことが対教官との関係においても現れている。卒業論文提出後のうちあげパーティーなどは、以前は教官が必ず交じていたが、今は教官を招くということとは

まずない。

## 第五節 最近の問題点について

では、現在どのような問題が教育課程に介在するか。

上の三つの点について述べよう。J.Deweyは、教育実習は大学における理論学習を検証する場であることを強調した。われわれもまた、そうした視点で、大学の学習と実習の結びつきを考えてきた。しかし最近、実習での不適応行動の中には、教育実習のもう一つの側面、見てまねるといふ経験技能学習での欠陥がみられるようになってきた。例えば、子どもとどう対処していいかわからない。指導教官のどこをモデル行動としてみたいかわからない。教具や環境の準備等の手順ができない。全体把握と個別指導を使い分けられない。問題状況への即応の意志決定ができない、等がある。私見によれば、この側面での学習能力の低さは、実習生のそれまでの生育歴における生活経験学習の貧困さと無関係ではない。例えば、子どもと遊んだ経験がない。家事の手伝いをしたことがない。作業をした経験がない。もしこの仮説が正しいとすれば、家庭生活の合理化の中で育った新しい世代から、この種の現象が増加することが考えられる。大学

の教育課程の中での教育実習の位置づけ、期間の長さ、内容の検討に関して再検討が要請されよう。

次に、大学における理論学習の最も重要な機会である卒業論文については、(イ)卒業論文に対する動機の低さ、(ロ)問題意識の低さと研究方法の無知による論文作成時期の遅れ、(ハ)文献への無知と読解力の低さ、(ニ)文章構成力の弱さなどがあげられる。こうした問題点は、教官との面接機会を増やし、卒業論文作成のための合宿や中間発表の回数を強化するといった方法が限界にきているだけではなく、それが学生の依頼意識を助長するという傾向さえ生んでいる。解決の方法としては、(1)大学での講義に関するレポート評価に関して、文章の読解、論評の基礎能力を評価するような指導を行う、(2)ゼミナールをできるだけ問題解決課題を中心とする形式とし、学生自身が討論し、フィールドワークし、多くの文献を読破しなければならぬ状況をつくる。学生の自主的学習や読書を動機づけていた大学の教養文化が貧困化している現在、自主的取り組みをせざるを得ない授業科目の設定こそ大学の教育課程の課題であろう。

最後に、幼稚園科生の集団のあり方、学生指導の問題についてはどうか。筆者の判断によれば、今、この問題

が一番難題であるといえよう。多くの準拠集団に所属する現代人の特性にもれず、自分の所属する学級、学科、学校へのアイデンティティは年々希薄化している。新入生歓迎会や、追い出しコンパへの学生の参加数や参加の仕方を見れば明かである。大学がマスコミや大学外のような集団の影響が相対的に独立した共同体的性格や文化的特色を持ちうる可能性はますます少ない。テレビのコマーシャルやギャグがすぐ、学園祭のパフォーマンスに反映される。

こうした状況の中で、大学が大学生にとってせめて一つの重要な準拠集団であるための条件はなにか。かつての共同体的師弟関係（ゲマインシャフト的人間関係）を望むことは時代錯誤であろう。また逆に、有利な就職口を得るための職業知識・技能の伝達機関であることをめざすことも適切ではない。なぜなら大学の開設科目は、職業の多様化に応じて開設されてはいないからである。だから政経学部の学生でありつつ、アナウンス学校に通う学生もいるのである。必要なことは、学習集団として独自の条件、つまり、認識活動のための対話と表現に必要な集団関係を確立できるかどうかである。いいかえれば教官の指導性中心の集いではなく、知的共同作業を集

団で仕上げていくようなゼミで、共同性が必然的に強まらざるを得ないように仕組みをやる必要があるであろう。単位習得の基準を厳しくして、対話と学び合いの相手としての学生相互の存在の必要性を学生に認識させられるかどうか、これが大学の集団生活成立の鍵である。

この点について筆者のささやかな実践がある。それは私が担当している幼児教育史のゼミである。このゼミは、M・モンテッソーリの著書「モンテッソーリ・メソッド」を講読するゼミである。前期は、毎回学生に文章題を提出し、その要旨とコメントを提出させ、文章指導を行う。後期、学生達の学習グループを作り、それぞれ好きな場所で自己学習をする。教官は学生の依頼がなければ、このグループ学習に参加もしなければ、出席もとらない。毎回、学習会を開くも開かないのも学生の自主性であり、もちろん学習会の運営も自由である。但し、講義日程の最後の二日間に、自分達のグループで学んだ内容から「モンテッソーリ・メソッド」について学生による共同論文を作成し発表させ、教官や他のグループの学生の批評の対象とする。この実践は十三年程続いているが、このゼミを通じて一番勉強したという実感を持つとか、友人と人生について深く語り合ったということを語

ってくれる学生が多い。ここから現代の学生の知的学習  
集団形成のためのヒントが得られると思われる。

以上のような具体的取り組みを通して教員養成カリキ  
ュラムにおける理論と実践の関係を反省的に点検しつづ  
けることが必要であろう。

注

- (1) 拙著『保育原理二〇〇一』同文書院 平成3年  
七八〜八二頁参照
- (2) 拙稿「教育教育研究における理論と実践の問題」教  
授理論建設の予備的考察」東京教育大学大学院教育  
学研究科編『教育学研究集録』第八集 昭和44年3月  
五一〜五二頁参照
- (3) フィリップ・アリエス著（折山光信・杉山恵美子  
訳）『〈子供〉の誕生―アンシャン・レジーム期の子  
供と家族生活―』みすず書房 昭和55年 一六八〜一  
八〇頁参照
- (4) 拙稿「保育記録のとり方」『保育専科』別冊「保育  
記録のとり方」フレール館 昭和57年2月 八頁〜  
九頁
- (5) 津守真著『保育における体験と思索―子どもの世界  
の探求―』大日本図書 昭和55年 八頁
- (6) 拙稿「私の幼児教育論」日本幼稚園協会『幼児の教  
育』七九巻の二月号 昭和55年 一八〜二四頁参照
- (7) 津守真著 前掲書 九頁
- (8) 拙稿「私の幼児教育論」(2)前掲 二三頁

- (9) 拙稿「教育研究における理論と実践の問題」東京教育大学大学院教育学研究科編『大学院研究集録』第8集 昭和44年3月 五三頁参照
- (10) 拙稿「教員養成課程における教育実習の意識―学習論の立場から―」東京学芸大学『教育実習の改善に関する研究』 昭和52年3月 二四二～二四六頁参照
- (11) 同上 二二九頁
- (12) 拙稿「教員養成課程における『実習』とその他の学科目との相互関連―教師の資質形成のための二つの基本条件―」東京学芸大学『教育実習の改善に関する研究』二集 昭和53年3月 二〇〇～二〇三頁参照
- (13) 飯田秀一他「幼稚園教育教員養成課程のカリキュラム改善のための研究(1)―学科内容と教育実習との関連づけについて―」東京学芸大学 『東京学芸大学紀要 第一部門教育学』第三〇集 昭和54年3月 一一五～一二九頁参照