

東北文教大学生の教育者／保育者観の予備的考察

足立佳菜

1. はじめに

本稿は、筆者が2018年度に担当した「教職概論」（1年次学生、86名）と「保育者論」（4年次学生、30名）の授業において取得したデータを基に、東北文教大学在学生の教育者観および保育者観の予備的考察を行うものである。

1970年代以降の学習科学の知見によれば、学習とは、知識を覚えることではなく、知識を再構成する営みである。OECD教育研究革新センター（2013）は、効果のある学習は構成的・自己調整的・状況的・協同的の4つの特性を持つとした。この基盤には、学習概念が行動主義的立場から構成主義的立場へと変容してきた経緯がある。2000年の「廣中レポート」を契機として日本の大学教育においても教授主義から学習者中心主義への教育改革が目指され、その後「アクティブラーニング」概念が普及した。今日においては、小・中・高等学校段階においても「主体的・対話的で深い学び」の実現が目指されている。ここに通底する「アクティブラーニング」概念は、単なる教育手法ではなく構成主義的学習観に基づく教授学習パラダイムの転換を目指すものである。

構成主義的学習観に基づく学習者は、「受動的な情報の受容者というよりもむしろ、環境との相互作用を通して、また自分自身の心の構造の再組織化を通して、知識とスキルを能動的に構成している」存在である（コルテ2013、p48）。また、ソーヤーは、「学習科学の研究を先導するもっとも重要な発見の1つは、学習は常に既有知識を背景にして生じることである。生徒は空の器としてではなく、世界についての中途半端なアイデアや誤概念をもって教室にやってくるのが通例」である、と指摘している（ソーヤー2018、p7）。

こうした学習・学習者観に基づけば、授業設計に必要な要素も変化する。大島は、学習科学の研究成果の知見の一つとして、教授設計には「教授したい内容をどのように伝えるかというシナリオを考える事だけではなく、学習者自身の自発的学習活動を支える学習環境設計が重要であることを挙げるとともに、次のように述べた。

第四に、深い概念的理解は個々の学習者の先行知識の上に構築されるという構成

主義が唱えられた。同じ教授内容についての関心も、学習者が教室に持ち込む信念や関連知識の理解に応じて吟味されることで多様な様相を呈する。それに対処するためには、学習者の関連する先行知識や信念をあらかじめ分析し、適切な教授内容を設計する必要があることが明らかになった。(大島2016、p18。傍点筆者。)

「学習を支援する目的的活動の設計」を探究するインストラクショナルデザイン論におけるADDIEモデルでも、インストラクション設計に必要な分析(Analysis)では、「学習者の前提スキル」やすでに持っている「関連する知識やスキル」が分析観点の一要素を成している(R.M.ガニエほか2007、p30)。すなわち、学習者の主体的学びを目指す目的的教育活動である授業の設計には学習者理解が不可欠であり、「教師は、生徒が既に持っている知識(既有知識)を知っているときにのみ、教えることができる」(シュナイダー&スターン2013、p85)のである。

さらには、本稿が扱う「教職概論」「保育者論」という教育関連分野は、誰もが一家言持っていると称されるように、学習者としての経験の蓄積から多くの素朴イメージを事前に抱いている分野である。その意味では、特に学習者側の事前認識を一定程度把握することが授業設計に求められるといえよう。

そこで本稿では、教育・保育を学ぶ現在の大学生たちがどのような教育者観・保育者観を授業以前に抱いているかを、次項で述べる簡易的方法にて調査し、明らかにすることを目的とする。ただし、ここで扱うデータは今年度1回分のデータであるとともに、研究目的で統制的に取得したデータではないため、分析・考察上の限界性に鑑み「予備的考察」とした。

2. 分析対象データの概要

(1) 授業概要

本稿の分析対象データを取得した授業は、筆者が2018年度前期に担当した「教職概論」と「保育者論」である。

教職概論の開講年次は1年次、卒業単位としては選択科目であるが、小学校・幼稚園教諭免許取得を目指す学生は必修科目であり、実質全員履修する科目となっている。授業形態は講義科目で、全15回の講義と期末テスト(小論文形式)で構成された授業である。本年度の受講生は、編入の3年次学生1名を含む全86名であった。この中には小学校系・幼保系の進路を希望する学生が両方含まれている。

保育者論の開講年次は4年次で、卒業単位としては選択科目、保育士資格の取得を目指す学生は必修科目である。教職概論と同じく授業形態は講義科目、全15回の講義と期末テスト(小論文形式)で構成した。本年度の受講生は、4年次学生30名であった。受講生の多くは幼稚園教育実習・保育実習を経験してきており、本授業実施と同学期中にも責任実習を伴う幼稚園教育実習を行っている。

教職概論・保育者論共に、授業のねらいを同構造で設計した。両授業のシラバス記載の授業概要と達成目標・到達目標は表1の通りである。ここに示しているように、本授業では、最終的に学び手自身が自身の教育者観¹・保育者観を自覚的に捉え、これを深めることを学習目標としている。

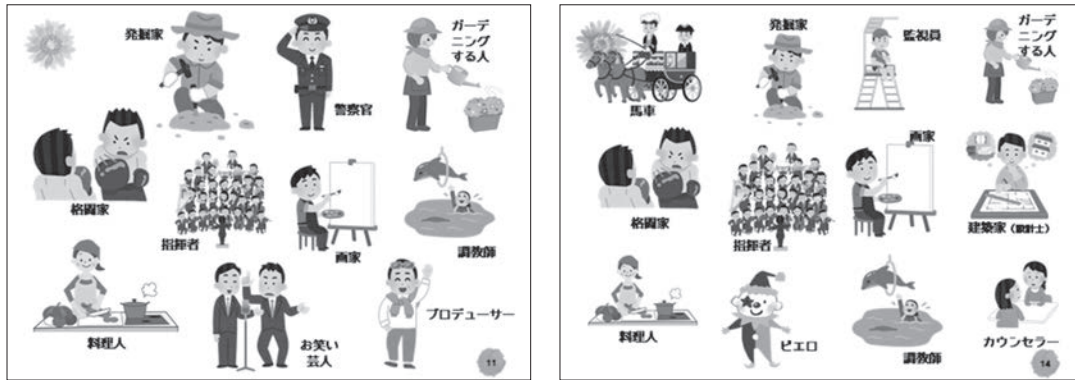
<表1 教職概論・保育者論の授業概要と達成目標>

<p>教職概論</p> <p>■授業の概要</p> <p>教師の専門性とは何かという問いを授業全体の軸としながら、学校の歴史と役割、各種法規定、教員養成の仕組み、近年の教育・学習に関する理解、現代的課題について学習し、教職（Teaching Profession）について理解を深める。</p> <p>これによって教育職の特徴や役割、課題について多角的に捉え、自身の教育に対する考え方を批判的に検討し、自らの教職観を深めることを目的とする。授業では適宜他者との意見交換の場を設ける。</p> <p>■達成目標・到達目標</p> <p>①教師・教員の職務の特徴や意義、社会的責任について理解し、説明することができる。</p> <p>②学校の現代的役割や課題と関連づけて、教員に必要な資質・能力を説明することができる。</p> <p>③授業受講前後の自身の教職観を比較し、その違いを具体的に述べるすることができる。</p> <p>保育者論</p> <p>■授業の概要</p> <p>保育者の専門性とは何かという問いを授業全体の軸としながら、保育者の職務内容、倫理、制度的位置づけ、保育および保育者に関する現代的課題について学習し、保育者に求められる役割について理解を深める。これによって保育・教育職の特徴や役割、課題について多角的に捉え、自身の保育者観を形成し深めることを目的とする。授業では適宜他者との意見交換の場を設ける。</p> <p>■達成目標・到達目標</p> <p>①保育者の職務の特徴や意義、社会的責任について理解し、説明することができる。</p> <p>②現代の動向を踏まえた上で、保育者の専門性とは何かを自分なりの言葉で説明することができる。</p> <p>③保育に関する社会的課題と関連づけ、これからの保育者に必要な資質・能力を説明することができる。</p> <p>④授業受講前後の自身の保育者観を比較し、その違いを具体的に述べるすることができる。</p>
--

(2) 学習者の事前イメージの把握方法（分析対象データの概要）

学び手自身が自身の教育者観・保育者観を自覚的に捉え深めることを学習目標とした本授業においては、授業受講開始時点での自身の教育者観・保育者観イメージを捉えておく必要があった。そこで本授業では、第1回授業時に「教育者／保育者観メタファー（比喩）」を使って教育者／保育者観をイメージするという活動を行った。なおこの活動は、学習者にとっての学習活動の一環であるが、授業者として受講生の事前イメージを把握しその後の授業設計・軌道修正に活用するねらい（診断的評価の側面）を有するものである。

活動の展開詳細は次の通りである。まず、「自身の教育者／保育者観を深める」といった授業概要やねらいを説明した後に、『教師（の役割）』／『保育者（の役割）』を例えるならどんなイメージ?』と問いかけた。次に、「イメージ」の例をいくつか提示してから、ワークの説明を行った。ワークは、①個人でメタファーを選び理由を考える時間（約5～8分）、②他者と考えをシェアし、「なるほど」と思った説明を1人分記入する時間（約10分）、最後に③最もイメージから遠い・よくわからないと思ったイメージを1つ選び、「それを選ぶ人はどういう理由でそのメタファーを選んだと思うか予想／予測する」時間（約5分）という活動で構成した。



▲「教職概論」用 (10個)

▲「保育者論」用 (12個)

<図1 例示メタファー>

ワーク1 (メタファー)

選択したイメージ
その心は? (理由)
別のイメージ
その心は? (理由)
最もイメージから遠い・わからないイメージ

<図2 ワークシート>

各授業で例示したメタファーは図1の通りである。これらあくまで参考例として説明し、これら以外のメタファーを使用してよい旨を「例えば○○とか、○○とか…」と口頭で例示を加えつつアナウンスした。ただし結果としては、例示メタファー以外の項目の記述があったのは保育者メタファーで1件のみであった。

なお、教職概論と保育者論では例示したメタファーが一部異なっている。具体的には、教職概論のみにあるメタファーは「警察官」「お笑い芸人」「プロデューサー」、保育者論のみにあるメタファーは「監視員」「ピエロ」「馬車」「建築家(設計士)」「カウンセラー」である。これは、筆者の事前予測に基づきより学生が選びやすそうな選択肢となるよう調整した結果である。

本ワークは、図2に示すワークシートを使用しこれを授業後に回収した。本稿で分析対象とするのは、このワークシートの最上段に記入された記述欄のデータである。

(3) 分析方法

分析の手順は次の通りである。

- ①メタファーと理由記述を抜粋する [原文]
- ②理由記述からキーワードを抜き出す [コード化]
- ③メタファー毎に類似のコードを統合し整理。統合した後の分類名を「イメージ」とする [イメージ]
- ④全メタファーのイメージを統合・再整理。

3. 結果と考察

(1) 教育者観

教職概論授業において取得した教育者メタファーの回答数は実数85名分、メタファー数86件、理由コード数118件であった。

<表2 教育者メタファー>

指揮者	31
ガーデニング	16
警察官	8
調教師	7
発掘家	6
プロデューサー	5
お笑い	4
料理人	4
画家	3
格闘家	2
合計	86

①メタファー別回答数

メタファー別の回答結果は表2の通りである。「指揮者」が圧倒的に多く全体の約36%を占めている。次に「ガーデニング」、「警察官」と続く。

②イメージ別回答数

メタファーを選択した理由による分類の解答結果(回答数2件以上のもの)は表3の通りである。

<表3 教育者(の役割)イメージ；メタファー選択理由>

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11
	集団をまとめる	良さを引き出す・伸ばす	先導する	個の理解・尊重	正しい道に導く	成長の手助け	知識を与える	楽しませる	わかりやすく教える	信頼関係	共に成長
合計	21	16	15	14	12	10	9	4	2	2	2
指揮者	20	1	13	13	3	2				1	1
ガーデニング		3				7	4				
警察					8						
調教師		2			1		3			1	1
発掘家		6									
プロデューサー		2	2				1	1			
お笑い								3	1		
料理人		1				1	1		1		
画家	1	1		1							
格闘家											

なお、表中では回答数1件の回答は省いているが、それらの中には「心理的サポート」「(勉強以外の)生きる力の育成」「命の安全を守る」などの教師の役割の記述、「先生が変われば子どもも変わる」といった教師の影響力への言及、教師の資質能力として「強く優しく」「ストレスと闘う」「概念に囚われない」などの記述があった。

③教育者観に関する考察

表3に示したイメージ項目のうち件数の多いK1～K7を類別すると、次の通りとなる。K1・K3は《集団への着目》、K2・K4は《個への着目》。K6は個への着目と関連しながら《援助的側面への着目》、K7は《指導的側面への着目》。K5は《道徳的側面への着目》となっている。

このように見ると、上位4件のイメージは《集団》と《個》への着目が半々であることがわかる。ただしこれが、《集団》に着目するタイプと《個》に着目するタイプとが分かれていることを意味する側面もあれば、《集団》と《個》両方の視点を併存させて捉えている人が多いということの意味する側面もある。

《集団》の視点の大半は「指揮者」メタファーから導き出されているものである。「指揮者」メタファーはメタファー第1位であり、このことから、「教師とは、集団をまとめ、導く人」というイメージの強さが窺える。一方で、「指揮者」メタファーには、個々の音色を活かす、個々の良さを引き出すといったイメージも含まれている。結果的に一つの演奏を形作ることから「まとめる」ことに帰着はするものの、その前提には、一人一人の個性を生かす発想も見受けられた。

メタファー第2位の「ガーデニング」は、主には「個性を伸ばす支援的発想」を象徴していると考えられる。また、比較的長期的な時間の関わりの中で、子ども自身の成長を手助けするというイメージも含まれている。一方で、水や肥料を(先生の持っている)知識に例え、これを成長の肥料として「与える」という発想に紐づかせている回答もあった。「知識を与える」というイメージは「調教師」メタファーによっても表現されているが、「ガーデニング」メタファーの中にも、《援助的側面》と《指導的側面》の対立あるいは併存状態を見ることができる。

(2) 保育者観

保育者論授業において取得した教育者メタファーの回答数は実数29名分、メタファー数41件、理由コード数64件であった。

①メタファー別回答数

メタファー別の回答結果は表4の通りである。最多は「ガーデニング」で全体の約26.9%であった。次に「発掘家」、「料理人」、「建築家」と続いているが、保育者観の方は教育者観に比べメタファーを2つ組み合わせた回答が多く(発掘家+ガーデニングなど)、単独回答のみで見ると「料理人」が第2位となる。

<表4 保育者メタファー>

ガーデニング	11 (7)
発掘家	9 (2)
料理人	6 (4)
建築家	6 (2)
カウンセラー	4 (0)
ピエロ	4 (2)
メンタリスト	1 (0)
合計	41

※ () は単独回答数

②イメージ別回答数

メタファーを選択した理由による分類の解答結果（回答件数2件以上のもの）は表5の通りである。表に示されていない回答件数1件の項目としては、「子ども同士の架け橋」「自分も育つ」「見本となる」といったイメージが挙げられていた。

＜表5 保育者（の役割）イメージ；メタファー選択理由＞

	H 1	H 2	H 3	H 4	H 5	H 6	H 7	H 8	H 9	H10	H11
	良さを引き出す・伸ばす	環境設計	成長の手助け	楽しませる	愛情	信頼関係	傾聴・共感	守る	保育内容の設計	保護者支援	多彩な力
合計	23	12	5	4	3	3	3	2	2	2	2
ガーデニング	8	4	4	1	3	1		2			
発掘家	8		1								
料理人	5	2									
建築家		5							2		
カウンセラー	2					2	2			2	
ピエロ		1		3							2
メンタリスト							1				

③保育者観に関する考察

保育者観について、上記の結果から指摘できる点は2点である。一つは、保育者イメージの大半は個に立脚したものであるということ、もう一つは、教育者観に比べ保育者イメージはばらつきが少ないということである。

教育者イメージと比較すると、保育者イメージには集団をまとめるという《集団の視点》はなく、基本的には《個の視点》に立脚するものとなっている。子ども一人一人と向き合う姿勢の中で、「良さを引き出す」「成長を手助けする」という役割観が示されているとともに、個と個の関係性の中で「傾聴・共感」し、「信頼関係」を結び「愛情」で包むという保育者の姿が捉えられる。「ガーデニング」は教育者・保育者共に上位のメタファーであるが、「ガーデニング」から敷衍されるイメージに、保育者の方でのみ「愛情」という言葉が加わっている点は、子どもと保育者の愛着関係を基盤とする保育の性質や養護の特性が色濃く表れているといえる。

ばらつきの少なさという点については、保育者メタファーの分析結果からは、メタファー自体はいくつかに分かれているものの、そこから導き出される理由・イメージに目を向けると、その多くは「子ども1人1人の個性に向き合い、その子の良さ、可能性を引き出す」「そのための環境づくりや手助けをする」というイメージで共通している様子が指摘できる。この原因について考察すると、①保育・保育者概念自体の揺れが少ない可能性、②4年次学生対象であるために自身の保育者観がある程度適切に醸成され傾向が定まっている可能性、③30人という小規模集団が（特に保育に関わる授業については）ほぼ皆同じ授業を受けてきているために共通経験が多く志向性も似通ってきている可能性などが考えられる。

(3) 全体を通してのまとめ

保育者イメージと教育者イメージに共通して表れたイメージ項目は「良さを引き出す・伸ばす」「成長の手助け」「楽しませる」「信頼関係」の4件であった。また、両者ともに「ガーデニング」や「発掘家」メタファーが上位に挙がっている点も共通する部分であり、子どもたち一人一人の成長に関わるという教育・保育の基本的役割がこれらの共通部分に表れていると考えられる。

一方で、本稿での分析結果からは、「教育者」と「保育者」の間に大きなイメージの違いがあることも示唆された。端的には、「教育者」で最多のメタファーであった「指揮者」が「保育者」では回答数ゼロであり、「警察官」（保育者メタファーにおいては「監視員」で代替）や「調教師」といった指導的イメージも「保育者」の回答においては皆無であったこと、「保育者」においては「建築家」などの環境設計への視点への広がりがあるのに対し、「教育者」ではこうした視点が見られない点などにその違いが表れている。

これらの結果は、今回のアンケート回答対象が1年次学生と4年次学生であったという相違から生じている側面も多くあるものと考えられる。そのため厳密な比較にはならないことを含み置かなければならない。とはいえ、例えば、保育者論授業を受講していた学生からは、「教育」が有する一方向的なイメージから「教育」に対してネガティブなイメージを有しているような声も聞こえてきていた。そうした実態を踏まえれば、本稿で示した「教育者」「保育者」に対する学生たちの素朴イメージの違いは、ある程度学年を超えて共有可能なものと見ることもできよう。

ここに示したような「教育者」と「保育者」のイメージの違いをどのように捉え、教育・授業に反映させていくのかは重要な課題である。一般に学校種間の連携・接続が模索され、幼小連携や保育園と幼稚園の一体的改革が目指されている中で、近接領域の相互理解を深めることは保育者・教育者いずれの立場においても重要な資質能力となっている。本学においても、「乳幼児期から学童期への連続した育ち」を学べることを特色に掲げており、保育士、幼稚園教諭、小学校教諭を目指す学生が同じ授業を受け学習環境を共にしたり、公私にかけて交流を図る環境にあることも意義深い。しかし、今回の分析結果を踏まえるならば、「乳幼児期から学童期への連続した育ちを学ぶ」ことを実質化する上では、個への視点と集団の視点、支援的側面と指導的側面といった強調点の違いに表れる「教育者」と「保育者」のイメージの垣根をどのように・どの程度越えていくのか（いかないのか）を、一つ一つの授業において検討課題として捉え、カリキュラム設計に活かしていく必要があるのではないだろうか。そのことが、より豊かな教育者・保育者の育成に繋がっていくものと考えている。

4. おわりに

本稿は、東北文教大学において教育・保育を学ぶ大学生がどのような教育者観・保育者観を授業以前に抱いているかを明らかにするため、筆者の担当した2授業115名の学生を対象としたアンケートデータをもとに予備的考察として分析を行ってきた。本分析をより有用なデータとするためには、第一に、数年間の経年変化のデータを得る必要がある。加えて、教育者観と保育者観の比較という目的においては、提示する

サンプルメタファーを共通化することなどの手続き的改善も必要であろう。

さらには、本稿では東北文教大生というローカルで文脈依存的なデータを扱っているが、ここで得た結果の相対的位置づけを知るためには、他大学における同種の研究結果を比較参照し、その特徴を分析していくことなども今後必要な作業である。

注

- 1) シラバスには「教職観」と記載しているが、本稿では「教育者観」と言い換える。教職観と教職者観は厳密には異なるものであるが、学生に伝わっている文脈においては支障ないものと判断した。

〔引用・参考文献〕

OECD教育研究革新センター編著（立田慶裕・平沢安政監訳）『学習の本質—研究の活用から実践へ』明石書店、2013年。

エリック・デ・コルテ（佐藤智子訳）「学習についての理解の歴史的発展」OECD教育研究革新センター編著（立田慶裕・平沢安政監訳）『学習の本質—研究の活用から実践へ』明石書店、2013年、43–80頁。

R.K.ソーヤー（森敏昭訳）「イントロダクション：新しい学びの科学」R.K.ソーヤー編（森敏昭・秋田喜代美・大島純・白水始監訳）『学習科学ハンドブック 第二版 第1巻—基礎／方法論—』北大路書房、2018年、1–13頁。

大島純「学習科学—新しい学びの探究」大島純・益川弘如編著『教育工学選書Ⅱ第5巻 学びのデザイン：学習科学』ミネルヴァ書房、2016年、16–41頁。

R.M.ガニエ、W.W.ウェイジャー、K.C.ゴラス、J.M.ケラー（鈴木克明・岩崎信監訳）『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房、2007年。

マイケル・シュナイダー、エルスベス・スターン（赤尾勝己訳）「学習の認知的視点：重要な10の知見」OECD教育研究革新センター編著（立田慶裕・平沢安政監訳）『学習の本質—研究の活用から実践へ』明石書店、2013年、81–105頁。