

保育職への実感をもたらす省察の営みに関する一考察

～教職実践演習における実践例から～

村井尚子
(教育学科准教授)

坂田哲人
(帝京大学高等教育開発センター)

1. はじめに

卒業後に保育職に就く学生は、在学中から就職予定の園や施設に研修に通うことも多いが、それでも就職後にいわゆる「リアリティショック」に晒されるものも多く、なかには早期離職するものもいるのが実情である¹⁾。これらの要因の一つに特定するのは困難であるが、大学での理論の学びが現場での実践に直接的に結びつき難いこと、それに加え、多忙な日々流され、自らの実践やその状況を振り返って考察する余裕がもてないこともその一因であろう。

これらの課題に対して、できるだけ早い時期から保育の仕事に対してリアリスティックな感覚を身につけることで、保育職へのできる限りスムーズな移行を可能にするとともに、現職に就いてからも、自身の近い将来、少し先の未来への希望を持って学びを続けていく、いわゆる「学び続ける保育者²⁾」になるための基盤をなすことがめざされる。このために、大学での理論の学びを、経験に結びついたものへと転換し、リアリティをもった「生きた」知識を得、大学で学んだことが現場で役に立たないという理論と実践の乖離を少しでも解消することが肝要となる。また、学び続ける保育者に必要なのは、自らの現場での実践経験を言語化し理論化することのできる能力であると言える。養成の段階で、自身が様々な場面で経験したことへの省察(以降本稿ではとくにKorthagenの手法を指して「リフレクション」と呼ぶ)を行うことで、実践を振り返って考察し、意味付けることができるように育成していくことが大切であろう。

この目的へと接近するために、我々は大学に

おける教職科目、保育士課程科目の運営を見直し、折に触れて学びのリフレクション、実践へのリフレクションを行うことで、大学での学びが実践とどのように関係するかを学生自身が考察する仕掛けを作ってきた。

その集大成の位置付けとして、S大学における4年次後期の教職実践演習において、様々な形で学びのリフレクションを行う授業を設計、実施した。

教職実践演習を扱った研究は近年急速にその数を増しているが³⁾、その多くは授業実践について扱ったもので、教職実践演習の授業が学生にどのような学びをもたらしたかを実証的に検証した論文は管見の限り数少ない。三島らは岡山大学の全学教職実践演習を受講した学生の授業前と授業終了後の自己評価の変容を分析している。事前事後の比較を行っているのは「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネジメント力」にかかわる16項目であり、ほとんどの項目で数値が上昇している⁴⁾。もっとも、中高の教員養成課程における研究である点、教育実践力に関する評価である点で本稿のねらいとは異なっている。

また姫野らは、秋田大学の教員スタンダード12項目に対する自己評価を授業の事前・事後に行い、その比較を行っている。いずれの項目も数値が高まっており、とりわけ「教職員の協働と学校経営への参画」「個と集団のバランスのとれた学級経営」で数値が高まったとのことである。この研究も中高の教員養成課程の履修者を対象としている点、さらに専門職としての自覚と責任感、授業づくりと豊かな学びの創造、

子どもへの共感的理解と学級づくり、教職員の協働性と開かれた学校づくりという4つの観点12項目への自己評価である点⁹⁾が本稿のねらいとは異なっている。

ほかに、教職実践演習が設置された趣意に沿って、「現場における実践力」を定義し、これを評価にすることによって、現場への接続点を持たせる（自分自身の資質能力を把握し、必要な課題意識をもって現職に臨む）取り組みが多く見られる。

これに対し本稿でとりあげたい観点は、資質能力について、何をどの程度身に付けたか、ではなく、何をどうやって身に付けたか、あるいは何がどのように身に付いたか、というものである。

我々は、各所で挙げられている資質能力が十分に顕在的なのかという点に疑問を持っておりそれゆえこういった観点を提示する。保育実践が、いわゆるマニュアル通りの実践ではなく、子どもの様子と保育者との人間性との相互の関係において成立するという考えは一般的であるといっても差し支えないだろうが、そうであるならば、保育者の資質能力を考える際に、このような実践の場における人間性の発揮というところまで考慮されたものであるのかという疑問である。また、顕在化している資質能力（実践力）に、こうした潜在的な人間性の部分も含まれているとするにしても、そのことに自覚的でなければ、以降にその資質能力を成長させるという段になった際に、どのように取り組むべきかが不明確になってしまうという問題意識がある。

筆者らは、教職実践演習においてなされるべきことは、その授業の過程を通じて特定の資質能力を身に付けることだけではなく、それまでの4年間の課程、特に実践場面である教育実習の場面において、自身はどのように学び、その結果現在の自分の姿に至っているのだという道筋を再認識することが併せて必要ではないかと考えるに至った。

これは、これまでに「資質能力」あるいは「実践力」と述べてきたものの基底となる素養

といえるものである。すでに身に付けた資質能力を現職段階で発揮するというだけでなく、多様な現場での多様な実践に対応できるよう、現職段階に至っても学びつづけることができる、いわば「学ぶ力」としての素養に着目した。

この考え方は、Korthagen (2001) の「リアリスティック・アプローチ」の考え方に極めて近いと認識している。この考え方においては、学習のための素材として重要となるのは、「自らがどのように学び、何を獲得したのか」という軌跡・過程である。繰り返しになるが、何をどのように学んだのかという質問に対し、回答となるのは必ずしも明示的に得られたものだけが対象になるわけではない。養成校において、あるいは実習現場において、日常的なやり取りの中で獲得される暗黙的な知識や考え方についても学びの対象になる。とりわけ、即時的な対応が常に求められる専門職であるからこそ、潜在的で無自覚的な要素が実践に反映される割合は大きいといえ、保育者という専門職にあってはとりわけ子どもの理解といった場面に顕著に現れてくるだろう。

Korthagen (2001) は、このように養成課程においての自身の経験を中心とした学びのあり方を、経験学習モデル（たとえばKolb, 1984）などを参考にしながら開発し、これをリアリスティック・アプローチと名付け、実践と理論の架橋（Linking Practice and Theory）を解決する方法として有効であると提唱した。

そして、この暗黙的で無自覚的な要素に対して光をあてるための営みとして「リフレクション（＝省察）」の必要性を説いている。

本稿で取り上げる授業の対象者はその多くが幼稚園・保育所保育士になる学生であり、9割を超える対象者が4年次に行われる教育実習に加え、2年次に2度の保育所実習（それぞれ10日間）、3年次に施設実習（10日間）を経験している。

「実践を振り返りそこから学びを深める姿勢」を培うことでリアリティショックを乗り越え、学び続ける保育者になるための基盤を育てることをねらいとし、実習経験、現場経験を中心に

おいた養成のあり方に対する試みである。

2. 教職実践演習のねらい

平成25年度より、4年次後期の教職実践演習の授業が開始されたが、本実践研究のフィールドとなるS大学(以下本学と称する)では2単位の演習授業は90分×30回で実施することになっており、9月から11月にかけての土曜日を利用し2時限連続、または4時限連続の集中講義の形式で授業を行っている。

教職実践演習設置の趣旨⁶⁾に沿って、教職科目担当の教員と教科担当の教員が協力する形で30回の実施計画を作成した。教職実践演習をどのように展開するかについては、各校の自主的な構想に委ねられているわけであるが、S大学では以下の点を重視したカリキュラムを設計した。

- 1) 4年をかけて履修してきた保育者養成課程の科目を縦断的に俯瞰し、「保育者の専門性を獲得するための一連の学びの課程」として捉え、そのことを振り返りながら自分自身にどのような専門性が身についているかを確認し、のちに活用できるように(残る形)で表現する。
- 2) 一連の学びの過程における一つ一つの事象、出来事、経験、実習などについて「リフレクション」の営みを通じて、今の「自分自身の立ち位置」から再度確認するための機会を多く設けること。たとえば教育実習についての経験を振り返る機会を持ち、今の私が当時の実習生としての私を振り返り、そこになに見えるか、なにを感じることができるかという点を追究し、実習当時の経験談としてではなく、今の自分にどのように生かすことができるか(生かすことができているか)という点を重視した機会を多く作ることである。リフレクションを行うにあたっては、Korthagenの「8つの窓」⁷⁾による方法を用いた。

前述のようにリアリスティック・アプローチは、実践と理論の架橋(Linking Practice and Theory)のために自身の経験を題材とし、リ

フレクションを行いながら理論化していく(理論を獲得していく)ための方策である。そのことから、リフレクションを行うにあたっては、教職実践演習を履修する以前に培われた経験を題材とするとともに、30回の授業においてもできるだけ保育に関する経験を獲得できるように工夫し、さらにそのことについてリフレクションを行うことができるようにスケジュールを組んだ。

そして、本講義では、本稿の主題でもある「保育職への実感をもたらず省察の営みを取り入れた教育実践」に最大の眼目が置かれている。前述の通り、多くの学生は翌年度4月(およそ半年後)には、「先生」とよばれる立場で保育者や教師として存在することが求められる。学生は保育所、幼稚園実習を始めとして、園や施設等を訪問したり、さまざまに子どもたちと触れ合う機会や、現職保育者との交流など、さまざまな形で現場を知り、知識や経験を獲得し、保育者としての立ち振る舞いをシミュレーションし、そしてリフレクションを通じて、実践的な知識、あるいは保育者としての知恵として自分自身に定着させている。リアリスティック・アプローチの観点からこの過程で大事にしなければならないことは、「現職段階を見据えた」ステップを意識することである。「養成課程における学び」を抜け出し、「現職としてのリアリティを追求」し、いわば0年目の保育者としての学びの実現に挑戦する教職実践演習を構想した。

3. 教職実践演習の展開状況

教職実践演習の授業方法については、「課程認定大学が有する知見を結集して、理論と実践の有機的な統合が図られるような新たな授業方法を積極的に開発・工夫することが重要である。具体的には、授業内容に応じて、例えば教室での役割演技(ロールプレイング)やグループ討論、実技指導のほか、学校や教育委員会等との協力により、実務実習や事例研究、現地調査(フィールドワーク)、模擬授業等を取り入れることなどが考えられる」と示されている⁸⁾。

保育者として求められる資質、技能、知識に加え、困難に突き当たったときに乗り越えられるレジリエンス、そして学び続けるために必要なりフレクティブな態度が、4年次前期までの3年半の保育者養成課程の学びでどの程度身につけていると自覚されているか、そして4年次後期の30回の教職実践演習の授業を受けることでどの程度学びが深まった自覚があるかを分析するために、質問紙調査を1講時である9月24日（以下事前調査と記す）と30講時の11月19日（以下事後調査と記す）に実施した。質問項目は研究チームで検討し、保育者としての心構え、リフレクティブな考え方、実践のための知識や技術など合計25問の項目を設けた。「1まったくあてはまらない」「2ややあてはまらない」「3どちらともいえない」「4ややあてはまる」「5とてもあてはまる」の5件法での回答を求めた。また、事後調査に関しては、新たに4項目の質問を付け加えた。なお、調査にあたっては学生に趣旨を説明の上了承を得ている。調査項目については表2（次頁）に示す通りである。事後調査で追加した4項目については、うち本稿に関連する3項目について掲載している（計28項目）。

□調査概要

履修者数（対象者数）全129名（過年度生を含む4年生および科目等履修生）

事前調査回答数：109名

事後調査回答数：122名

双方ともに回答した数：98名

うち、幼稚園または保育所に進路が決まっている数（分析対象）：60名

※また、全体129名のうち3名については、回答傾向が全体の平均、分散の値から大きく外れていたため除外し、また2名については自由記述内容を吟味したところ、回答状況との食い違いが見られたため除外した。さらに、進路が幼稚園または保育所に決まっている者以外を除外し、その結果、最終的に60名分の回答を分析に用いた。

表2に、事前調査、事後調査それぞれの平均値を集計し一覧にした。

事前事後を比較し、平均の差の最大値は0.38、最小は0.00（変化なし）ポイントであり、25項目中4項目において有意差または有意差傾向が見られた（「Q. 保育者（教師）になるのは天職だと思う」「Q. 大学（教職）での学びは有意義であった」「Q. 保育者として必要な技能を身につけた」「Q. 保育者（教師）となった場合にとっても辛い事が起こったとき年度途中で仕事を辞めることも仕方ないことだと思う」の4項目）。絶対的に数値が高い項目（4ポイント以上）としては、「子どもの命を守る重要性を理解している」「頼りになる同級生がいる」をあげることができ、一方で絶対的に数値が低い項目（2.5ポイント前後）としては、「難しい保護者への対応」についてや「クラス・行事を運営することができる」という項目が上がる。事前事後において数値の変化が大きくは見られないことから、あくまでも現在の受講生の考え、傾向としか述べられないが、現職における実践を意識した項目になればなるほど難しさを感じ得点が低い傾向になっている。

教職実践演習の前後比較という側面では、「保育者になるのは天職である」といった心構えがより備わったことや、「教職での学びが有意義であった」ことが確認できたこと、「保育者として必要な技能を身に付けた」といった項目が上がることは、教職実践演習の全体的なねらいから考えても好結果として捉えて良いだろう。一方で、他の子どもとの関わり、学級経営、授業や保育の実践技術に関する項目については明確な差を見出すことができなかった。第19回～第28回まで取り組んだ教科別の個別課題に対する評価が高かった（最も印象に残っている回について自由記述した内容）ということ踏まえると、必ずしもこの効果がなかったということではないといえるのだろうが、それが具体的にどのように身についたかどうかという点で得点に顕著に現れるほどではなかった（微増）ということだろうと推察する。加えて、もともと得点が低い傾向にあった「クラスの運営ができる」や「行事の運営ができる」については、さらに点数減の傾向を示しているが、そのことも、

表2 事前事後調査の全体平均比較

	事前 平均	事後 平均	差	P
保育者（教師）になるのは天職だと思う	2.92	3.27	.350	.000*
どの仕事についてもなんとなくやっていけると思う	3.32	3.35	.028	.805
大学の授業を通じて保育（授業）を見る際の視点が増えた	3.68	3.85	.167	.192
大学での（教職の）学びは有意義だった	3.59	3.77	.173	.051+
頼りになる同級生がいる	4.13	4.22	.083	.505
保育者（教師）になったとしたらやっていける見通しがある	3.13	3.10	-.033	.749
自分の行動を客観的に振り返ることができる	3.40	3.48	.083	.527
決まりきったやり方を疑ってみることがある	3.10	3.28	.183	.132
子どもの視点から物事を考えることができると思う	3.58	3.53	-.050	.659
子どもの欲求や感情について考えてみる必要がある	3.70	3.73	.033	.766
子どもに寄り添える保育者（教師）になれそうだ	3.53	3.53	.000	1.000
保護者の気持ちが理解できると思う	3.20	3.18	-.017	.849
保護者に寄り添える保育者（教師）になれそうだ	3.27	3.25	-.017	.843
難しい保護者への対応に自信が持てた	2.35	2.53	.183	.188
保育者（教師）としての資質が自分にはある	2.90	3.02	.118	.266
保育者（教師）として必要な技能を身につけた	3.18	3.35	.167	.077+
保育者（教師）として必要な知識を身につけた	3.38	3.43	.050	.626
子どもの命を守る重要性を自覚している	4.15	4.29	.138	.107
状況に応じた子どもへの言葉かけができる	3.32	3.40	.083	.480
クラス運営ができる	2.70	2.68	-.017	.854
行事の運営ができる	2.77	2.68	-.083	.470
子ども（児童）の問題に寄り添える	3.40	3.33	-.067	.551
子ども（児童）同士のけんかを仲裁できる	3.20	3.18	-.017	.883
子ども（児童）が何につまずいているか理解できる	3.18	3.28	.100	.277
保育者（教師）となった場合にとっても辛い事が起こったとき 年度途中で仕事を辞めることも仕方ないことだと思う	2.95	3.33	.383	.008*
教職実践演習の授業は楽しかった		3.38		
教職実践演習の授業を通じて学びが深まった		3.37		
教職実践演習の授業を通じて保育者（教師）になりたい気持ち が強くなった		3.10		

p は対応のあるサンプルの t 検定における有意確率* p < .05 + p < .10

その力量が下がったということではなく、具体的な実践を目の前にした実感、言い換えれば現職段階がすぐ後に控えているという切迫感が得点を押し下げた結果になったのだろうと考える。そのことが、項目25番目の「辛いことが起きた場合には辞めるのも仕方がない」の点数の大幅増に見て取れる。

ここで、全25項目の差の平均を集計して差の平均の全体の平均（以降は単に差の平均と表記する）を求めた。その値は0.08となり、全体を

均した場合には、事前と事後とで数値の変動はほとんど見られない結果となった。

この結果からすると、今回の教職実践演習の取り組みは、これらの数値を上昇させるという目的においては、一部を除いて必ずしも有効な結果もたらされなかったといえる。しかし、このことは、こうしたリアリスティック・アプローチの取り組みが貢献しなかったと結論づけるのは早計であろう。なぜなら、冒頭から述べてきたように、今回の教職実践演習でねらいと

することは、「直接的に」資質能力を向上させることではなく、自分自身がどのような能力を有し、それはどのように身に付けることができたのかということに対して自覚的になり、そのための「リフレクション」の様式（学ぶ力）を身に付けることにある。そして、このことは、必ずしも今回用意した数値の上下に一律的に（全員が同様に）反映されるものでないと見込み、場合によっては自覚的になった結果、数値が下降する可能性を考えなければならないということである。

その観点に立ち、より詳細な分析を試みることにした。事前事後の差分の値を用いて、その数値の上下動に影響する要因や関連性を探るべく、相関分析を行った。表3に見られるように、25の質問項目の中から、代表変数として3つの質問項目を抜き出し、それ以外の項目を従属変数的に扱った（ただし、因果関係を求めたわけではない）。「大学での学びは有意義であった」「自分の行動を客観的に振り返ることができる」「保育者としての資質が自分にはある」がその3項目に該当する。

結果、まず本表の特徴として挙げられるのは、大学での学びは有意義であったという項目（表3左列）に対し、たとえば「クラス運営ができる」や「行事の運営ができる」あるいは「難しい保護者への対応に自信が持てる」といった日常実践に関する項目が軒並みマイナスの相関にあることに気づく。一方で同項目は、「子どもの命を守る重要性を自覚している」や「子どもの視点から物事を考える（以下略）」、「子どもの欲求や感情について考えてみる（以下略）」などにプラスの相関を持ち合わせている。教職実践演習を通じて大学での学びを振り返り、見直すことで、改めて「視点」や「考え」の広がりに対して再認識することができている。その一方で、それを具体的に実践（運営）していくための資質能力という側面において負の相関がみられることは、「不足していることに自覚的になった」と解釈するのが自然ではないだろうか。一方で、これらの資質能力、言い換えれば実践力の数値が上昇した場合を見ると、

「保育者の資質がある」という認識に相関が多くみられるが（表3右列）、この変数との関係

表3 相関係数表

	大学での（教職の）学びは有意義だった	自分の行動を客観的に振り返ることができる	保育者（教師）としての資質が自分にはある
教師になるのは天職だと思う	-.102	.104	.325*
どの仕事についてもなんとなくやっていけると思う	.285*	.206	.137
大学の授業を通じて保育（授業）を見る際の視点が増えた	.268*	.106	-.047
大学での（教職の）学びは有意義だった	N/A	.086	-.309*
頼りになる同級生がいる	.204	.167	-.254+
教師になったとしたらやっていける見通しがある	-.098	.253+	.164
子どもの視点から物事を考えることができると思う	.265*	.427**	.057
子どもの欲求や感情について考えてみることもある	.319*	.171	.092
子どもに寄り添える保育者（教師）になれそうだ	-.026	.305*	.230
保護者の気持ちが理解できると思う	-.058	-.319*	-.059
難しい保護者への対応に自信が持てる	-.291*	-.124	.390**
保育者（教師）としての資質が自分にはある	-.309*	-.033	N/A
保育者（教師）として必要な知識を身につけた	.287*	.079	.204
子どもの命を守る重要性を自覚している	.406**	.313*	-.061
状況に応じた子どもへの言葉かけができる	-.168	.306*	.451**
クラス運営ができる	-.243+	.169	.394**
行事の運営ができる	-.270*	.177	.441**
子ども（児童・生徒）の問題に寄り添える	-.106	-.013	.281*
子ども（児童・生徒）同士のけんかを仲裁できる	-.195	.059	.365**
子ども（児童・生徒）が何につまづいているか理解できる	-.037	.438**	.278*

※全25項目に対し、有意の関係にあるもののみを抽出

において特筆すべきは、上述にあげた「大学における学びは有意義であった」の項目と負の相関関係にあるということである。

ここで、大学での学びが有意義ではないほど、教師になるのは天職であると思うようになる、という文脈を形成するのは不自然であろう。

むしろ、自身の保育者としての成長を認識していくにつれて、それに対して（自分が学んできた）大学での学びが必ずしも有意義ではなかったという前向きな不全感を持ったという解釈が自然ではないだろうか。

そして表3の中央列に挙げた「自分自身で振り返ることができる」についてであるが、「子どもに寄り添うことができる」や「子どもの気持ち理解できる」という項目に高い関係性を示しているのが特徴である。子ども理解という保育者の素養として高い次元で求められることについては、「振り返ることができる力」が求められているように受け取れる。

この3つの変数に対する相関分析の結果に対する考察も含めて、次節でまとめる。

4. 結言と今後の研究上の課題

現職段階へのスムーズな移行を目指して、養成段階からできるだけ実践場面を意識し、そこに自身が存在し、かつ自信ややりがいをもって臨んでほしいという願いから、リアリストック・アプローチを援用しながら教職実践演習を構成した。その実践に対し、事前と事後において同一の内容でのアンケートを実施し、その数値の変化から教職実践演習の意義を測るとともに、その成果について確認しようと試みてきた。

単純集計レベルにおいては、「保育者になるのは天職である」といった心構えが高まったことを中心に、いくつかの項目においてポイントが上昇し、一方で、実践力の項目を中心にポイントが減少の結果となった。

保育者としての心構えや実践力が授業の成果を受け取りながら直線的に関係して高まっていくというモデルを念頭に置いた調査分析であったが、この教職実践演習プログラムの成果については、数値上では必ずしも上昇するわけでは

なく、項目や対象（回答者）によっては数値が下降する場合があるということが示された。

そのことは必ずしも資質能力そのものが下降したということではなく、実際の現職段階を見据え、直面した際に、それまでの学習に対する不全感から得点を下げってしまう受講生がある一定割合で含まれ、得点を相殺してしまう可能性に気づくことができた。

その可能性の一端として、今回のデータの限りに見出すことができるのは、一つに大学における学びの成果の認識からもたらされる影響である。大学で有意義に学ぶことができたという認識は、一方で保育者としての自分自身に批判的になり、自身の保育者としての資質に対して懐疑的になってしまう側面がある。その結果、実践力に対する認識も、以前（教職実践演習開始前）と比較し、その認識レベルが下がる結果となる。繰り返しになるが、数か月間で人が持ちうる資質能力が下がるということは考えにくいことであるので、この下がったという結果は、自分自身の能力に対して控えめに見るようになったと解釈すべきである。

保育教諭養成課程研究会の「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」における「『新採ギャップ』に関する研究—幼稚園教員養成校学生との比較」においても、「保育実践力」、「保育効力感」の双方とも、多くの項目で養成校学生の方が保育経験1年未満の現職よりも自己評価が高いという結果が得られている⁹⁾。すなわち、養成校の学生は、自身の「保育実践力」や「保育効力感」をまだ十分に客観的に評価できておらず、現職に就くと、他の職員との比較から、自身の能力を評価し、そのギャップに気づくことになると言えるだろう。そしてそのギャップは、経験年数が増えるに従って減少していく。教職実践演習の授業の初期（4年次9月）と終期（4年次11月）という短い期間においても同様の自己評価の低下が見られることは興味深い。現職段階が間近になり、それまでの学びを振り返った結果、自分自身の資質能力に懐疑的になるという現象は、いわば初期のリアリティショックがもたらされた状況

であるとも言える。しかし、今回の結果からは、それによって仕事に就くことをあきらめるといった傾向は見られない。むしろ、全体平均の表(表2)に戻ると、「保育者になることは天職である」という点数は増えており、つまりは「学習の必要性が再確認された」ということができるだろう。少なくともこの点において、本教職実践演習の取り組みは効果があったといえるのではないだろうか。

さらに、教職実践演習でたびたび取り組んだ「リフレクションの様式」(学ぶ力)を身に付けることは、子どもに対する理解、寄り添うことへの力を与えてくれる。教職実践演習におけるリフレクションの営みは、それまでの学習を整理し、再認識するための過程として提供したわけだが、このリフレクションをする力そのものが、保育者として必要な資質能力の1つを形成することに役立っているという数値によって、一つの学習効果であるという結果がもたらされた。

最後に今後の研究課題と方向性を挙げる。今回の比較からは、特に自己評価によって行われる場合に、数値が直線的に上昇していくというモデルに対して問題点を指摘する結果がもたらされたといえるだろう。そして、数値が下降することも必ずしも後退や減退を意味するものではなく、むしろ前向きに現状をとらえた結果であり、ポジティブに評価しなければならない。このような下降を含めた変動をとらえ、また回答者の特性を踏まえたデータモデルの設計が求められているといえるだろう。

引用・注

- 1) 谷川は、新任の幼稚園教諭に継続的にインタビューを行い、彼らが経験したリアリティショックとその省察を経て成長する過程を分析している(谷川夏実「新任保育者の危機と専門的成長—省察のプロセスに着目して—」『保育学研究』第51巻第1号、2013年、105～116ページ。また、保育者の早期離職に関しては、森本美佐・林悠子・東村知子「新人保育者の早期離職に関する実態調査」『奈良文化女子短期大学紀要』第44号、101～109ページ、小川千晴「新任保育者の早期離職の要因：卒業生を対象とした意識調査から」『聖

- 隷クリストファー大学社会福祉学部紀要』第13号、2015年、103～114ページなど、卒業生に対する調査を通じた研究が行われている。
- 2) 文部科学省中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(審議の最終まとめ(案))」平成24年6月25日において、「探究力を持ち、学び続ける存在」としての教員像が求められている。
- 3) 高妻らはCiniiにおける教職実践演習をキーワードとする論文は本格導入された2010年度から増加し始め、実際に4年制大学で授業が始まった2013年度からさらに論文数が増えることを示している。高妻紳二郎ほか「養成段階における教員の資質・能力向上に関わる実践的取組事例分析—福岡大学の「教職実践演習」における取組のリフレクションを通して」『福岡大学研究部論集B8』2016年、1頁。
- 4) 三島知剛ほか「全学教職課程における『教職実践演習への取組』(3)—平成25年度受講生アンケート結果による検討—」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第5号別冊、2015年、19～25頁。
- 5) 姫野完治・石橋研一・神居隆・斎藤孝「教職実践演習のカリキュラム開発と試行」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第33号、2011年、123～132頁。
- 6) 平成18年11月中教審答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』
- 7) F. A. J. Korthagen et al, “Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education” p.121 Figure 7.2, Routledge, 2001
- 8) 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、中央教育審議会)より
- 9) 一般社団法人保育教諭養成課程研究会「平成27年度文部科学省委託『幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究』幼稚園教員養成課程カリキュラムと現職研修とのギャップの検証報告書『新採ギャップ』に関する研究—幼稚園教員養成校学生との比較—」平成28年、http://www.youseikatei.com/pdf/20160602_4.pdf(最終閲覧日平成30年1月30日)

付記

本研究の成果の一部は、本研究は科学研究費助成金基盤研究(C)「教師の専門性の向上に資するリフレクションを用いた教師教育モデルの開発」(課題番号 15K04264)の助成を受けたものである。