

山陽学園短期大学紀要

第 44 卷

2013

原著論文

発達概念理解における「進化」の考え方の利用

..... 皆川 順 1

保育者の専門性としての発表能力とその育成

—「保育・教職実践演習」を核とした科目間連携に向けて—

..... 香川 晴美、鈴木 正和、伊藤 潔志 8

原著論文

発達概念理解における「進化」の考え方の利用

皆川 順¹⁾

要約

本研究は、発達概念理解に際して、「進化」概念がどのように利用されるかについて検討したものである。40名の大学2年生が実験参加者となった。課題はまず 1.A「イヌとネコ」、B「魚類と両生類」各群の共通点と相違点を挙げさせ、その後A, Bいずれの方が理解しやすかったかについて質問した。次に 2.ピアジェの主張する発達段階説に関して、それぞれの段階において段階名から連想させる連想課題であった。さらに、3.ピアジェの発達段階説の各段階と他の段階との共通点及び相違点を挙げさせる比較課題であった。これらを 1 の結果ごとにイヌ・ネコ群(i)、魚類・両生類群(s)、不使用群(x)に分類して検討した。連想課題得点を基準とした「発達段階間の関連把握」得点を求め、3群間の平均値の差を求めると有意であった($F(2,37)=7.55, p<.01$)。Tukey HSD 法による多重比較の結果、 $s>i, s>x$ となり、魚類・両生類を比較の手段として選んだ群が、基準に基づく関連得点は最も高かった。

キーワード: 発達概念、連想課題、先行オーガナイザー

はじめに

Ausubel(1968)は、その有意味受容学習理論(meaningful reception learning theory)において、学習が効果的に進むためには新しい知識をいかにして学習者の既有知識に包摂(subsume)するかが重要であることを述べている。また Novakら(1984)は Ausubel の示唆から、有意味な概念群を体系的に配置することによって単元全体の理解を促進する概念地図法(concept mapping)を開発した。今日、概念地図法は連想課題とともに学習の進捗状況、あるいはその時点での学習者の認知構造を見るための手段としても活用されている。事実、連想課題が学習者の認知構造、ひいてはその学習内容の体系的理解を反映する、という報告は少なくない(Cachapuz & Maskill, 1987; 真貝, 1981; Smith, Shoben & Rips, 1974; 皆川, 2009, 2012; 皆川・伴 2012a, 2012b, 2013a, 2013b)。

発達心理学の立場からは、機械的記憶(丸暗記など)に代わって有意味学習が行われ始めるのは小学校の低学年と言われている。この時期において学習者は時には自主的に、あるいは何らかの手段で他者から伝え聞いて、学習内容に意味づけを行い始める。当初は精緻化(elaboration)の一技法である有意味化が良く行われる。例えば意味のない言葉にリズムをつけたりこじつけで意味をつけたりする。

さて今日、教育は制度としては義務教育のみならずその後の高等学校・大学での教育まで広くかつ深く広がっている。しかし他方、学習者は小学校教育の課程を終えても有意味学習を行うと

¹⁾ 山陽学園短期大学幼児教育学科

Department of Pre-Elementary Education, Sanyo Gakuen College

は限らない。良く知られているように、一部の高校生・大学生においては、勉強とはしばしば「試験前の暗記」とほぼ同意語となっている。すなわち有意義学習は必ずしも自らの基本的学習方略として学習されているとは限らないといえる。

ところで生物学に「進化」という概念があるがこの概念は「時間の推移とともに前の段階の要素を含みつつ段階が変化し質的な変容を遂げる」という意味で、ある意味発達概念理解のための枠組みを提供し得る。発達というのも上記進化の定義と部分的にも同型性を保つものであるといえる。それゆえ発達概念理解には、例えばネコとイヌという概念の比較検討よりも、魚類(硬骨魚綱と軟骨魚綱)と両生類(両生綱)という概念の比較検討の方が効果的なはずである。なぜならイヌとネコはどちらも食肉目(ネコ目)の動物でありその特性には多くの共通点があるが、魚類と両生類とは進化の過程で異なった段階に属するものであり、魚類から両生類へという方向への進化が明らかになっている。

この考えは「発達」概念理解に効果的になりえるのではなかろうか。すなわち、発達においても異なる段階では「以前の段階の名残を残しつつ異なる側面を獲得する」という重要な面がある。それによって発達は部分的に進化とそのメカニズムは類似する。そのため進化の概念を、発達概念理解のために利用することは質的変化という側面をよく認識していることが前提となり、「機械的記憶」を乗り越えていると考えることが可能であろう。これは、近似的にせよ Ausubel の主張する「先行オーガナイザー」の役割を担うのではないであろうか、と考えられる。ここで先行オーガナイザー(Advance Organizer)とは、鈴木・渡辺(2009)によれば、『学ばせたい知識を整理したり対象づけたりする目的で、当該知識に先立ち(先行して)提供する枠組み(オーガナイザ:組み立てを助けるもの)』を指す。

(http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/opencourses/pf/3Block/08/08-1_text.html 熊本大学大学院 基盤的教育論 鈴木克明、渡邊あや 2009 WEB 上のシラバスより)

そこで本研究においては、進化概念利用者がそれ以外の者よりも概念群をより精緻に理解しているであろうと考え、利用の有無によって事後的に被験者を分類することにした。利用群は、Ausubel や Novak の主張によれば、機械的記憶の役割がかなり強い課題では、むしろ暗記群よりも成績は多少劣る可能性があるが、概念間関係理解のような有意義課題においては成績が優れる傾向が認められるはずである。本研究はこれを仮説として実験的に検討したものである。

このような事後的分類による方法には、独立変数の設定及び制御が困難である、などの批判があり得る。しかしながら事前に設定する場合、実験参加者がどの群に所属するかを実験者が知ることであり、これは実験者効果(experimenter effect)を免れ難いのも事実である。

実験的研究を行う場合、実験群対統制群、あるいは数種類の実験群間の比較になるが、探索的研究でない限り実験者はあらかじめどこかの群に対する自我関与(commitment)を有していると考えの方が自然であろう。つまり群分けにおいて実験者は当初からある特定の群、例えば「先行オーガナイザー使用群」が知識獲得においてより効果的であることを望んでいる場合があり、それは参加者に様々な影響を及ぼすことになる。かくして独立変数は剰余変数(extraneous variables)による交絡(confounding)を受けることになり、独立変数自体の影響を採りだすことは困難になる。

これを防ぐためには、群分けが実験者にも分からないように行うのは一つの方法である。皆川(1999)は事前に群分けして実験を行い、またすべての実験が完了するまで実験者にも参加者が

いかなる群に所属するか、分からないようにした。この実験同様、今回は実験中途において事後的に群分けが行われたがそのデータを実験者は最後まで知ることが無いよう工夫して、独立変数の交絡を防ぎつつ研究を行った。

方法

実験日時 2013 年7月 講義「発達心理学」の一環として行われた。

実験場所 岡山県内 X大学 教室

実験参加者 X大学 Y学部 第2学年学生40名(男子 3 名 女子 37 名)

教示

1.練習課題・事前課題

「これから発達心理学に関する実験を行います。まず問題例を見て下さい」と教示して次のように黒板に板書した。

ネコ・・・ペット、かわいい、どこにでもいる・・・

続いて「例えばネコという言葉があったとします。その言葉から連想する言葉を、連想する順番に書いてください」と教示し、(*①刺激語「ネコ」に対する自由連想課題。ただし練習用)

「書きましたか。それでは次に、イヌとネコについて、共通する点と違う点を考えて解答用紙に書いてください」と教示した。(*②イヌとネコの共通点・相違点の把握)

続いて「同じように、魚類と両生類という言葉の思い浮かべて下さい。次にこの二つに共通する点、異なる点を書いてください」(*③魚類と両生類の共通点・相違点の把握)と教示した上で「皆さんはイヌとネコの課題と、魚類と両生類の課題を比べてどちらが共通点や相違点が浮かびやすかったですか。どちらも思い浮かばない、と感じた人は何も書かないでください」と教示。(*④イヌネコ課題と魚類両生類課題のいずれがやりやすいか、の個人別把握)結果を見てイヌネコ課題なら i と記入し、魚類・両生類課題ならば s、何も書かなければ x として処理した。

2.本実験

「それでは本実験です。次に話す内容は順に、ピアジェの認知発達段階説の 4 段階に相当します。これらの 4 段階を順序よく書きなさい」「次にこれらの段階に相当する年齢・時期について書き、さらにそれぞれの段階名ごとに、連想する言葉を可能な限りいくつでも後ろに書きなさい」(*⑤ピアジェの発達段階説の理解状況把握)

発達心理学復習問題 A
 () 専攻 学年・クラス () 学籍番号 ()
 氏名 ()

◎先生が黒板に言葉を書きます。その言葉を番号の後に書き、そこから連想する言葉を、連想する順番に書きなさい。

(問題例) ネコ・・・ペット、かわいい、どこにでもいる、自宅で飼っている、ペットフード

1. 感覚運動期
2. 前操作期
3. 具体的操作期
- 4.

Figure 1 「ピアジェの発達段階」課題と解答例

「最後に言葉どうしに関係理解のテストを行います。次の二つずつの言葉で、共通する点と異なる点をそれぞれ書きなさい」(*⑥発達段階と他の発達段階との関連性)と教示し、解答用紙を回収して終わりとなった。

発達心理学復習問題 B 2013/12/ ()
 () 専攻 学年・クラス () 学籍番号 ()
 氏名 ()

次の二つずつの言葉で、①共通する点、および②異なる点について答えなさい。

- 前操作期と感覚運動期
 - 共通点
 - 相違点
- 前操作期と具体的操作期
 - 共通点
 - 相違点
- 感覚運動期と具体的操作期
 - 共通点
 - 相違点
- 具体的操作期と形式的操作期
 - 共通点
 - 相違点
- 前操作期と形式的操作期
 - 共通点
 - 相違点

Figure 2 「発達段階間の共通点と相違点」課題

結果

事前の「イヌネコ課題・魚類両生類課題」のうち、被験者が「やりやすい」と選んだものから、前者はi群、後者はs群、不使用者はx群として群分けして検討した。下のTable 1, Figure 3は全体の結果を表示したものである。

Table 1 群別連想・関係得点

	人数	連想得点		関係得点	
		平均	SD	平均	SD
イヌネコ群 i	24	38.33	20.83	14.79	22.78
魚類両生類群 s	7	32.14	23.56	22.43	12.57
不使用者群 x	9	25.56	19.44	13.33	18.20

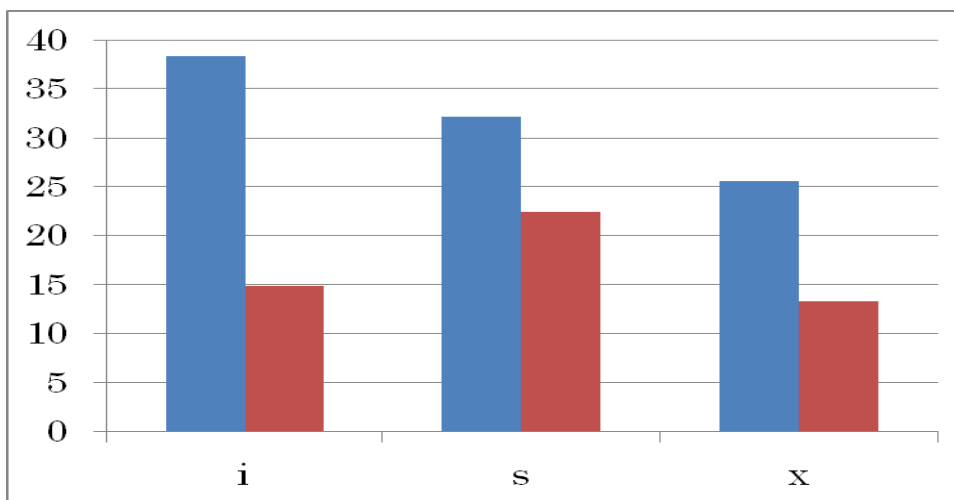


Figure 3 各群の連想得点(左)と関係得点(右)

実験の結果被験者は3群に分かれたがこれらの度数が等しいか否かについて検討するために、 χ^2 二乗検定を行った。検定の結果、 $\chi^2=12.95, p<.01$ となり、3群の比率の差は有意であった。

そこでライアンの名義水準を用いた多重比較(有意水準 $\alpha=.05$)を行うと、i 群 > s 群(臨界比 $p=.004$)、また i 群 > x 群(臨界比 $p=.01$)となり、i 群が他の2群よりも有意に人数が多いことが示された。

次に i, s, z 各群内の連想得点及び関係得点の間に有意差があるか否かについて、一元配置分散分析を用いて検討したところ、いずれも有意差はなかった ($p>.10$)。

さらに連想得点を基準として関係得点/連想得点の値を求めた。連想得点が0点の場合は便宜的に1点と換算した。結果を一元配置分散分析で検定したところ、結果は Table 2、Figure 4 のようになった。

	人数(N)	(関係得点/連想得点)の平均
i 群	24	.30
s 群	7	.93
x 群	9	.33
全体	40	.42

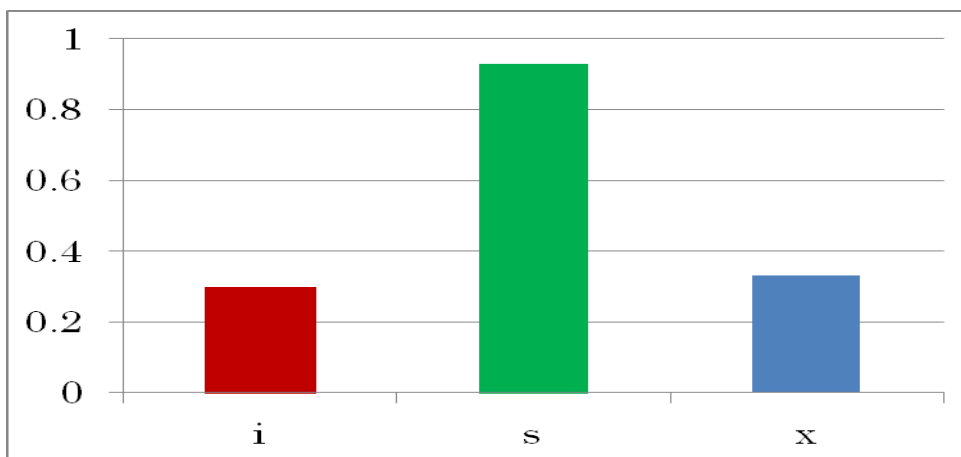


Figure 4 各群の平均値(関係得点/連想得点)

分散分析の結果は有意であった ($F(2,37)=7.55, p<.01$)。Tukey HSD 法による多重比較を行ったところ $s>i, s>x$ となった(5%水準)。

考察

3群の連想得点及び関係得点がいずれも群間に有意差が見いだせなかったのは、各群ともに個人差が大きいことも一因と考えられる。また標準偏差の違いも大きいことが見いだせる。

そこで、実験参加者各自の想起されえる知識の量として連想得点を基準とし、関係得点÷連想

得点の値を求め群別比較を試みたところ、魚類・両生類群が有意に他の群よりも値が大きかった。このことは、それまでに有する知識はこの群は、Ausubel の示唆するように他群よりも高くはなかったが、比較課題が優れたことは概念とそれらの関連をよりよく把握していることを示しており、本研究に関しては仮説は支持されたと言える。連想量は単なる反復学習によっても補えることが考えられるが、概念及び概念間関係理解に際しては、諸々の概念の内包及び外延の正確な理解が不可欠であろう。それゆえ、連想課題においては、進化概念を活用したと考えられるこの群の成績が最も優れているのは妥当であろうと考えられる。そしてテストに関する自由記述式の感想において、この s 群7名中5名までが「進化あるいは発達あるいは変化」という概念を用いていることから、進化概念が一種の先行オーガナイザーとして機能したことは十分に考えられる。

他方、この群の学生割合は全体の 7/40 であり約 1/6 に過ぎないことから、この実験参加者の集団においては、既存の知識の中から先行オーガナイザーとなりえる知識を選び活用する学生の割合は必ずしも高いとは言えない実態が浮かびあがった。

本研究は実験者効果の回避などにおいて工夫を行い、実験参加者数は多いとは言えないが一定の結果を得たと考えられる。他方、実験参加者の数及び群分けなどにおいてより一層の工夫が必要であろう。また、実験期間が短かったのはそれなりの剰余変数統制には役立ったであろうが、半面、研究自体の厳密さが不足し、信頼性にも不十分な点があることは否めず、それらはこれからの課題である。

引用文献

- Ausubel, D P. 1968 *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York and Toronto: Holt, Rinehart and Winston.
- Cachapuz, A. F. C., Maskill, R. 1987 Detecting Changes with Learning in the Organization of Knowledge: Use of Word Association tests to Follow the Learning of Collision Theory, *International Journal of Science Education*. 9(4): 49-504
- 皆川順 1999 概念地図作成法におけるリンクラベル作成の効果について 教育心理学研究 47,66-72
- 皆川順 2009 導入的概念地図の諸要素と択一式テスト成績との関係 東京未来大学研究紀要 2,33-39
- 皆川順・伴浩美 2012a 連想課題における連想語間関係について 日本認知心理学会第 10 回大会発表論文
- 皆川順・伴浩美 2012b 「心理学」概念からの連想と心理学イメージについて 日本教育心理学会大 54 回総会発表論文
- 皆川順 2012 概念群の階層化方略が知識獲得に及ぼす影響 山陽学園短期大学紀要 43,1-7
- 皆川順・伴浩美 2013a 体制化された記憶からの想起順序 日本認知心理学会第 11 回大会発表論文
- 皆川順・伴浩美 2013b 体制化された記憶からの想起における想起順位の問題 日本教育心理学会第 55 回総会発表論文
- Novak, J.D. & Gowin, D.B. 1984 Learning how to learn. *Cambridge University Press*.
- 真貝健一 1981 概念関連記述法による認知構造診断の試み: 中学校生物教材について 筑

波大学教育学系論集 5, 145-157

Smith, E.E., Shoben, E.J., & Rips, L.J. 1974 Structure and process in semantic decisions. *Psychological Review*, 81, 214-241.

The Use of the Way of Thinking of "the Evolution" in the Development Concept Understanding

Jun MINAGAWA

This study considered how an "evolution" concept was used on the occasion of development concept understanding. 40 sophomores participated as a subject. The title let at first 1.A "dog and cat", the B "fish and amphibians" common point and difference of each group and asked which was easier to understand between A & B afterwards. 2 was an association task to remind you of from a name about the developmental zone theory that Piaget insisted on for a stage in each stage next. Furthermore, 3 was a comparison task to let you raise the common point with each zone of the developmental stage theory of Piaget and other stages and a difference. Classifying these in dog and cat group (i), fish, amphibians group (s), nonuse group (x) from the result of experiment 1 and examined it. Finding an "allied grasp score between the stages of development" on the basis of an association task score, the significant difference of the means among three groups was found ($F(2,37)=7.55, p<.01$). As a result of multiple comparison by the Tukey HSD method, it became $s>i$ and $s>x$, and the group which chose fish and amphibians as means of the comparison was the highest in the associated score based on the standard.

Key Words: development concept, association task, advance organizers

原著論文

保育者の専門性としての発表能力とその育成

—「保育・教職実践演習」を核とした科目間連携に向けて—

A Study on Presentation Ability as the Specialties of the Nursery

Teachers: Inter-classes Coordination with ‘Teacher Practical

Training Seminars’ as a Core Class

香川 晴美¹⁾、鈴木 正和¹⁾、伊藤 潔志¹⁾

Harumi Kagawa, Masakazu Suzuki, Kiyoshi Ito

キーワード: 保育者、発表能力、保育・教職実践演習、科目間連携

Keywords: Nursery Teachers, Presentation Ability, Teacher Practical Training Seminars, Inter-classes Coordination

序 問題の所在

本稿では、「発表能力」を保育者の専門性の一つとして位置づけ、それを「保育・教職実践演習」を核とした科目間連携を通して育成するための視点を提示することを目的とする。それによって、各科目それぞれで行われていた発表能力の育成に有機的な連関を持たせ、効果的な指導ができるようになることを考える。結で詳述するが、現在の保育者養成、とりわけ短期大学における保育者養成において、科目間連携は教育改善の最大の鍵になるだろう。その際、その連携の中心になると考えられるのが「保育・教職実践演習」である。本稿は、「保育・教職実践演習」を核とした科目間連携を進めるための手がかりにもなるだろう。

さて、まず「保育・教職実践演習」の概要を確認しておこう。平成 20 年 4 月 1 日に改正教育職員免許法が施行され、教職課程においては「総合演習」に代わり「教職実践演習」が新設された。「教職実践演習」の新設は、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(平成 18 年 7 月)において提言されており、一連の教員養成・免許制度改革の柱の一つとみなすことができる。それに歩調を合わせるように、保育士養成課程においても、「総合演習」に代わって「保育実践演習」が新設された。これらの科目はお互いに読み替えることができ、多くの保育者養成校(幼稚園教諭と保育士の両方を養成している学校)では「保育・教職実践演習(幼稚

¹⁾ 山陽学園短期大学幼児教育学科

Department of Pre-Elementary Education, Sanyo Gakuen College

園)」といった名称で開講されている。

次に、これらの科目の趣旨を確認しよう。教育職員免許法施行規則第6条第1項の表備考十一では、「教職実践演習は、……〔中略〕……教員として必要な知識技能を修得したことを確認するものとする」とされている。また、「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の別添1「教職実践演習(仮称)について」では、「教職実践演習(仮称)は、……〔中略〕……いわば全学年を通じた『学びの軌跡の集大成』として位置付けられるものである」とされている。

保育士養成課程検討会「保育士養成課程等の改正について(中間まとめ)」(平成 22 年3月)では、「保育実践演習」の目標の一つとして、「必修科目(保育実践演習を除く。以下同じ。)及び選択必修科目の履修状況を踏まえ、自らの学びを振り返り、保育士として必要な知識・技能を修得したことを確認する」ことが、示されている。

このように「教職実践演習」も「保育実践演習」も、教職課程・保育士養成課程における学びの「総まとめ」にあたる授業として、保育者として最低限の資質・能力があるかどうかを確認するための授業とされている。

上記のような趣旨を実現するため、「教職実践演習(仮称)について」では、想定される主な授業形式の一つとして「事例研究」が挙げられている。ここで言われている「事例研究」とは、「ある特定の教育テーマに関する実践事例について、学生同士でのグループ討議や意見交換、研究発表などを行わせる」と説明されている。また、「保育士養成課程等の改正について(中間まとめ)」でも、「保育実践演習」の教育内容として、「保育にかかわる課題の中から一以上のものに関する分析、考察、検討を行う」ことが挙げられており、「ディスカッション」と「研究発表」とが例示されている。

したがって、本科目で発表能力を育成しようとする場合、上記の趣旨に沿った形で実施することになる。そして、本科目が保育者として最低限の資質・能力があるかどうかを確認するものであることから、その発表能力は「保育者に求められる資質」ということになる。そこで、保育者に求められる資質と発表能力との関係を明らかにしておく必要があるのだが、それはⅡに譲りたい。その前に次節で、発表能力を育成するための教育方法としてのプレゼンテーションについて、その教育的意義を確認しておきたい。

I 教育方法としてのプレゼンテーション

発表能力を育成するためには、実際に発表させてみるのが第一であろう。それを本稿では、「プレゼンテーション」と呼ぶことにする。高等教育の授業にプレゼンテーションを導入することは広く行われており、別段、奇異なことではないだろう。しかし、本稿においてプレゼンテーションは、情報機器を駆使して発表するような狭義の「プレゼンテーション」だけではなく、発表すること全般を指している。もちろん、プレゼンテーションに狭義の「プレゼンテーション」が含まれることは言うまでもない。本稿でも、狭義の「プレゼンテーション」についての知見は十分に参照していく。

それを踏まえ本節では、プレゼンテーションの基本的特質をまとめ、次節以降での議論の予備考察としたい。そのため本節では、① プレゼンテーションとは何か、② プレゼンテーションで何が育成されるのか、③ 何をプレゼンテーションするのかの三点についてまとめ、教育方法としてのプレゼンテーションの特質を明らかにしたい。

(1) プレゼンテーションとは何か

一般にプレゼンテーションは、組織内外における提案・説明として理解されているだろう。たとえば、企業内での企画の提案、販売促進における顧客への説明などである。そこでは、より説得力をもたせるために、コンピューターなどの情報機器によって視覚的に訴える工夫がなされることが多い。たしかに、プレゼンテーションの重要性はビジネスの場面で先行して認められ、様々な工夫が凝らされ、進化してきたと言ってよい。その背景には、従来のルーティンワークの多くがコンピューターに取って代われ、人間の仕事により創造性が求められるようになってきたことが考えられる。そのためプレゼンテーションには、ビジネスの場面での「プレゼンテーション」のイメージがつきまとうのであろう。

これまでも、高等教育においてプレゼンテーションが導入されるとき、このような理解を前提にしていたように思われる。しかし、先に断っておいたように、本稿においてプレゼンテーションは、もっと広い意味で捉えられている。なぜなら提案にしる、説明にしる、そこで求められているもの(たとえば説得力や分かりやすさなど)は、ビジネスの場面でしか通用しないものではないからである。

そこで本稿では、プレゼンテーションを「価値ある情報を他者に伝達すること」と定義したい。プレゼンテーションとは、何かを伝えることであり、その時点で他者の存在を前提にしている。そして、そこで伝えられるものは、物ではなく情報である。プレゼンテーションにおいて何か物が配布されることがあったとしても、それは二次的な意味しか持たない。そして何よりも、伝達される情報には何らかの価値がある。価値があるからこそ伝達するのであり、その価値を理解させるために伝達するのである。こうしてみると、プレゼンテーションは日常の様々な場面であり、特定の場面に限定されない広がりをもった営みであると理解することができるだろう。

(2) プレゼンテーションで何が育成されるのか

プレゼンテーションを教育方法として捉えるとき、それにはどのような教育効果が期待できるだろうか。それは、本稿の出発点からして自明であるが、発表能力ということになる。それでは、発表能力とは何か。先のプレゼンテーションの定義に従うならば、それは伝達能力、すなわちコミュニケーション能力となるだろう。現代社会において、コミュニケーション能力の重要性は多言を要しないであろう。企業調査からも分かるが¹、コミュニケーション能力は現代社会において必要不可欠な能力と言ってよい。

もっとも、プレゼンテーションそのものは、コミュニケーションの一部であって全体ではない。コミュニケーションが「伝達する／伝達される」という営みであるならば、プレゼンテーションは定義にあるように「伝達すること」である。したがって、プレゼンテーションはコミュニケーションの能動的側面であり、その側面からコミュニケーション能力を育成するものなのである。ただし、それは伝達する能力だけを育成するにとどまらず、後述のように、伝達される能力の育成にもつながると考えるべきだろう。実際にプレゼンテーションをすることによって、プレゼンテーションをされる側の反応も実感できるからである。こうしてプレゼンテーションは、伝達する力と伝達される力、すなわちコミュニケーション能力を育成する教育方法だと言うことができる²。

したがって、本稿で言う発表能力とは、発表技術にとどまるのではなく、コミュニケーション能力の一環として位置づけられるものである。こうして規定された発表能力は、上述のように、社会人に求められる資質と言ってよい。これを本稿では、一般にプレゼンテーションがビジネスの場面に限定して理解されているのとは平行に、保育者が出会うであろう場面に特化したプレゼンテー

ションを通して、保育者に求められる発表能力を育成することを目標とする。

そこで、保育者に求められる発表能力がいかなるものなのかが問題となるが、それは次節で詳述する。本節では次に、教育内容から見たプレゼンテーションについて考えていく。

(3) 何をプレゼンテーションするのか

本稿においてプレゼンテーションは、教育方法である。そして、それによって育成しようとしているものは能力であって、知識ではない。したがって極論を言えば、何をプレゼンテーションしてもよい、ということになる。しかし実際、何をプレゼンテーションしてもよいとはならないであろう。さしあたって、保育に関わる内容をプレゼンテーションの主題に選ぶのが妥当だと思われる。

ここで、教育内容を分析する視点として、形式陶冶と実質陶冶とについて簡単にまとめておきたい。形式陶冶とはそれによって形成される能力が普遍性を持つということ、実質陶冶とはそれによって獲得される知識・技能が実際の業務の遂行に役立つということ、である。したがって形式陶冶は、学習を通して得られた知識そのものよりも学習の過程で引き出される能力を重視する。また実質陶冶は、学習を通して得られる知識それ自体がどれだけ役に立つかを重視する。

しかし、形式だけを取り出して教えることは原理的に不可能であり、形式陶冶においても何らかの内容を教えることを通してしか形式能力を引き出すことはできない。また、内容は形式に入れられて初めて存在するものであり、実質陶冶においても形式に繋がらない内容はありえないし、形式のないところに内容だけを教えることもできない。したがって形式陶冶と実質陶冶とは、教育内容を分析する重要な概念ではあるが、分析のための一つの枠組みにすぎない。

プレゼンテーションは、発表能力を育成するという点で、形式陶冶だと言える。つまりプレゼンテーションは、どのような内容を扱ってもいいから形式を育てるべきものなのである。しかしこのことは、何らかの内容がなければ形式を育てることはできないということをも示している。発表内容なしに発表能力だけを取り出して育成することは、原理的に不可能だからである。

このことを踏まえてプレゼンテーションを教育方法として捉えるならば、プレゼンテーションは発表能力を育成する形式陶冶であることを第一に考えなければならない。しかし、それが保育者として求められる資質の一つであることを踏まえ、発表内容を選定していく必要がある。それは、ただ単に「保育に関すること」をプレゼンテーションすればよいということにはならない。

たとえば、プレゼンテーションで幼保一元化を取り上げれば、幼保一元化についての知識は得られるだろう。しかし、そこで得られる発表能力は、消費税増税に関してプレゼンテーションしたときと同じ能力ではないだろうか。したがって、保育者に求められる発表能力という観点から、発表能力そのものを問い直す作業が必要である。これについては、節を改めて論じたい。

II 保育者に求められる発表能力

前節では、プレゼンテーションの教育的意義を概観した。しかし本稿の主眼は、学生あるいは社会人としての資質の向上ではなく、保育者としての資質の向上にある。したがって、プレゼンテーションに前節で述べたような教育効果が期待できるにしても、本稿の第一の関心はあくまでも、プレゼンテーションが保育者に求められる資質の向上にどのように資するのかにある。そこで本節では、保育者に求められる発表能力とはいかなるものか考察していきたい。

(1) 保育者養成におけるプレゼンテーション

前節で述べたように、本稿におけるプレゼンテーションとは「伝達すること」全般を指している。そうしてみると、後述のように保育者養成課程には様々なプレゼンテーションの機会が盛り込まれていることが分かる。ここでは、保育者養成においてどのようなプレゼンテーションがあるかまとめておきたい。

保育者養成におけるプレゼンテーションには、絵本や紙芝居の読み聞かせ、劇やオペレッタ・パネルシアター・エプロンシアター・人形劇などによるお話の発表がある。また、図画工作で制作するペープサートやパクパク人形、身近な牛乳パックなどの素材を使って遊具を制作しそれを披露する活動も、プレゼンテーションの一つと考えられるだろう。さらに、壁面装飾や展示物、ピアノや歌による音楽表現など、保育者養成においては実に多くのプレゼンテーションの場面がある。

これらには入念な準備や練習が必要であるが、これは保育現場においても同様だろう。保育者が絵本の読み聞かせや紙芝居をするのにも、季節や園の行事、子どもの発達段階などを考慮しているし、児童劇やオペレッタの発表でも、環境構成を十分に考慮し、準備と練習の過程を経ている。こうした保育現場でのプレゼンテーションが、保育者養成にも盛り込まれているのである。

したがって、保育者に必要な発表能力とは、保育者が研修会等で外部に向けて発表・報告することにとどまらないことは、明白であろう。日々の保育実践の中に、プレゼンテーションは多く含まれているのである。それゆえ保育者養成にあつては、子どもにとって分かりやすい発表をするための能力を養成することが求められる。保育者養成校においては、保育の仕事そのものにプレゼンテーションの要素が多く含まれていることを踏まえて、教育指導にあたる必要がある。

さて、既に保育者養成に多く盛り込まれているプレゼンテーションであるが、これらのプレゼンテーションには共通する特徴が見られる。すなわち、① 子どもの興味・関心や発達段階を考慮する必要があること、② 事前に入念に準備・練習をしておく必要があること、③ 子どもを惹きつけることができるよう工夫をする必要があること、④ 次の活動につなげるための反省をする必要があること、の四点である。たとえば絵本の読み聞かせであれば、子どもの興味・関心や発達段階を考慮して絵本を選定し、事前に練習をして子どもが集中して聞くことができるよう工夫して読み聞かせをし、子どもの反応を踏まえて次の活動に活かす、ということになる。

ここから分かることは、プレゼンテーションには他者の反応を読み取る能力が求められる、ということである。それはプレゼンテーションに必要な能力であるが、プレゼンテーションを通して育成していくことができる能力でもあるだろう。そして、保育者養成においては、その他者が子どもであることが多いことに注意する必要がある。そこでは、ビジネスの場面に限定されるような狭義の「プレゼンテーション」よりも高い発表能力、換言するならば保育者としての専門性も求められるからである。

こうして、保育者養成におけるプレゼンテーションを通して育成すべき発表能力とは、社会人として必要なコミュニケーション能力を前提としつつ、それをさらに越え、保育者に求められる資質、保育者の専門性の一つとしての発表能力ということになる。したがって、様々なプレゼンテーションを通して育成すべき発表能力とは、発達段階に関する知識や子ども一人ひとりを理解することなどといった保育者の専門性と一体になった発表能力である。そのためにはプレゼンテーションを取り扱わない科目との連携も重要になってくるのだが、それについては結で論じたい。

(2) 保育現場におけるプレゼンテーション

上では、保育者養成において行われているプレゼンテーションを通して、保育者に求められる

発表能力を明らかにした。ここでは、保育現場においてなされているプレゼンテーションを通して、保育者に求められる発表能力を見定めていきたい。

前節で定義したように、「価値ある情報を他者に伝達すること」をプレゼンテーションとするならば、子どもに対する保育実践、保護者に対するお便り、上司や同僚との相談、小学校など関係諸機関への伝達など、保育現場では常にプレゼンテーションが行われている。したがって保育者は、子どもだけを対象にプレゼンテーションをしているわけではない。保育現場において保育者は、自らの保育の考え方や保育の実際を、様々な場面で表現しており、その表現は本稿におけるプレゼンテーションに他ならない。たとえば、保護者とやり取りをするために使われる連絡帳やクラス通信などのお便りやお知らせ、保護者面談や懇談会、発表会などである。

このように考えると、保育者にとってプレゼンテーションの対象は、子ども、保護者、上司・同僚、関係諸機関など、きわめて多様である。保育者と言うと子どもとの関わりを真っ先に思い浮かべるだろうが、保護者や同僚など子ども以外の人々との関わりも見逃すことはできない。そこでは、保育者以前の社会人としての発表能力が求められていると言える。もちろん、保育者が出会う場面は、保育者という特定の職業における場面である。したがって、具体的な場面のすべてを社会人一般に還元することはできないが、社会人としての資質が問われているのは確かだろう。

まず、保護者へのプレゼンテーションであるが、子どもの発達を考えると、保育者は家庭と協同して子どもたちを育てていると言える。したがって保育者には、保護者に対して自らの保育をプレゼンテーションし、理解してもらおう努めることが求められる。上司や同僚へのプレゼンテーションも同様である。子ども一人ひとりの成長をどう捉え、どのように援助しようとしているのか。日々の生活の中で子どもとどのように関わり、その関わりからどのような発見をしているのか。こういった専門性に裏づけられた保育実践について、保育者は上司や同僚など保育に関わる人々にプレゼンテーションし、情報交換や情報の共有を図っていかなければならないのである。

さらに保育者は、保育実践・家庭支援をより良いものにするため、自らの資質の向上を目指して、計画的に行われる園内外の研修に参加することが求められている。園内研修は、保育者が日常の保育を振り返り、新たな保育の課題を見出し、課題の克服に取り組む契機となる。園外研修は、保育の基本原則についての新たな知見を得たり、社会動向などを学んだりする場となっている。保育者は、こういった研修会においてもプレゼンテーションをする機会が多い。

このように保育現場においては、常にプレゼンテーションが行われていると言っても過言ではない。それでは、そこで求められる発表能力とは、いかなるものなのだろうか。プレゼンテーションはコミュニケーションの手段の一つであり、その基本的機能は伝達であるが、保育現場においては劇などの実演、絵本の読み聞かせや壁面装飾、提示物を通しての表現もプレゼンテーションの手段となる。子どもとのやり取りを中心に、上司や同僚、保護者や地域の人々へのプレゼンテーションでは、表現し、説明し、演出するという発表能力が求められる。また、保育者の仕事は子どもに寄り添い、その成長を見守ることである。子どもへのプレゼンテーションの中心は言葉かけであり、子どもが安心できる表情を子どもとの関わりの中で作り出す必要がある。保育者が子どもの心に寄り添い、信頼関係を築くための言葉かけや表情は重要な発表能力の一つと言ってよい。

そういった多様なプレゼンテーションの場面の中で、子どもへのプレゼンテーションは、その対象が特殊であるがゆえに、狭義の「プレゼンテーション」とは様相を異にする。通常子どもたちは、幼稚園や保育園での日々の生活や遊びの中での体験を通して、知識を学び、身につけていく。したがって保育者は、日々の保育の中で子どもの何が育っているのか、何を育てるのか、その発

達を考える。それらは、保育の専門性に基づいた配慮ある環境構成を通して、実現されていく。保育実践において保育者は、こうした配慮に基づいて構成された環境を通して自分の保育を表現するという、独特のプレゼンテーションをしている。そう考えると、保育それ自体がプレゼンテーションなのであり、プレゼンテーションに必要な発表能力は保育実践力そのものだということが分かるだろう。

ここまで、保育者養成におけるプレゼンテーションと保育現場におけるプレゼンテーションを通して、そこで求められている発表能力について考察してきた。それを基に、保育者に求められる発表能力がいかなるものなのか、まとめていくことにしよう。最初に本稿では、発表能力を保育者の専門性の一つとして捉えようとしてきた。しかし(1)での議論からそれは、発表能力は保育者の専門性の一部というよりも、保育者の専門性と一体となったもの、すなわち保育者の専門性の一面とも言えるべきものであるということが分かった。それは、(2)の議論でさらに鮮明になる。(2)では、保育者に求められる発表能力が、社会人に求められる発表能力と、保育実践力そのものとしての発表能力であるということが明らかになった。以上から、保育者の専門性としての発表能力とは、保育に関する総合的な能力であり、ある一つの科目だけで育成することは困難であるということになるだろう。ここに、科目間連携の必要性を看取することができるのである。

Ⅲ プレゼンテーションの実践

前節から明らかになったように、保育者に求められる発表能力とは、きわめて総合的な性格を持っている。したがって、授業でそれを育成しようとするならば、保育者養成の「総まとめ」とも言うべき、「保育・教職実践演習」が適切であろう。しかしそれは、他科目の履修を前提にし、それを踏まえたものでなければいけない。そこで、「保育・教職実践演習」を核にした、科目間連携が必要になってくる。その科目間連携がどのようになされるべきかは、結で詳述したい。本節では、本学で、プレゼンテーションに関してこれまでどのような実践をしてきたかを概観したい。

(1)「保育・教職実践演習」における実践

①「総合演習」での実践

序で述べたように、「保育・教職実践演習」は平成 23 年度から実施されているが、その前は「総合演習」が設置されていた。「総合演習」は、「教育職員免許法の一部を改正する法律」および「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令」の施行により、平成 10 年に新設された科目である。この科目は「人間尊重・人権尊重の精神に基づき、地球環境、異文化理解など人類共通のテーマや、少子高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国の社会全体と関わるテーマを選択的に設定のうえ、ディスカッション等を中心に演習形式で行うもの」(教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」平成9年7月)とされ、子どもたちへの指導という観点から、指導案や教材作成をするなかで課題解決に向け情報収集や調査・研究を行うなど体験的な学習を通して深い洞察力や思考力などを身に付け、さらにディスカッションやプレゼンテーションなど様々な方法を用いて、協力しながらチームで動く力を身につけることなどが目指された。

本学では、平成 18 年度からは特にディスカッションやプレゼンテーションに重点を置いて、実

践してきた。本学の卒業生の多くは保育者となるため、保育者の仕事に結びつくテーマを設定し、発表に向けたグループディスカッションを通して、保育者としての資質向上を目指した。たとえば、保育者の仕事に欠かせない絵本の知識を活かし、「子どもたちに思いやりの心を育てるために読んで聞かせたい絵本を紹介しよう」というテーマで、その絵本の内容、主題、絵本選定の理由などを発表し、聞き手に分かりやすく、見やすく、そして納得してもらえるような資料を作成し、発表原稿を作成させた。授業の初めには「人前で発表することは苦手である」という声も聞かれたが、何回かの発表を重ねていくうちに、「人前に立つことに慣れてきた」という感想も聞かれるようになった。

②「保育・教職実践演習」での実践

平成 23 年度からは、「総合演習」に代わって「保育・教職実践演習」が開講された。平成 23 年度は、四回をプレゼンテーションの授業に充て、二名の教員によるティーム・ティーチングで、「社会人・保育者としての資質」を主題に実施した。そして、5名程度のグループに分け、それぞれのグループでディスカッションを行い、それを基に発表準備を進め、発表・意見交換・講評を行った。しかしこのときは、発表内容に関する指導に重点が置かれ、発表技術についての指導に十分な注意が払われなかった。

そこで平成 24 年度には、新たにプレゼンテーションの指導経験が豊富な教員を補充し、プレゼンテーションの授業を担当させた。そして「理想の保育者像」を主題に、クラスの学生を幾つかのグループに分けて発表させるという形式を採った。「理想の保育者像」に関して、グループ内で議論をし、グループの意見をまとめさせ、模造紙や画用紙を使って、その内容を発表するというものであった。グループによっては、皆が協力し合い、紙面が見やすくて楽しくなる工夫をするなど、感心するような発表をしたグループも見られた。

しかし反省点としては、各グループが同一のテーマに即してプレゼンテーションを行ったため、どのグループの発表も画一的な内容になる傾向があったことが挙げられる。また、グループ内の人間関係が築けずに、積極的に議論や発表の準備に関わらず、特定の学生に負担が偏る傾向も見られた。さらに言えば、紙面の内容を作製することだけが目的化してしまい、その内容を参加者に分かるように話し、伝えるという意識や情熱が欠如してしまったグループも少なくなかった。「なぜプレゼンテーションを行う必要があるのか」、「他人に伝えるとはどういうことか」について考えさせ、学生の学習意欲を高めさせておくことが必要だっただろう。

(2)他科目における実践

前節で述べたように、保育者養成の様々な場面で、プレゼンテーションは取り入れられている。しかし、それらを総合するためには「総合する」という意図が必要であり、それが科目間連携につながっていく。上述のように、本学の「保育・教職実践演習」では、平成 24 年度より、他科目でプレゼンテーションを行っている教員を「保育・教職実践演習」の担当教員として補充した。これは、今後、科目間連携をしていく際の起点にもなると思われる。すなわち、「保育・教職実践演習」の担当教員が他で行っている授業と連携させるところから科目間連携を進めていく、という構想である。そこで次に、「保育・教職実践演習」でプレゼンテーションの授業を担当している教員が他科目で取り組んでいる、プレゼンテーションの概要を見ていくことにしよう。

①「人間関係A」での実践

乳幼児期の人間関係は、生涯に渡る人間形成の基礎となる。したがって、子どもが友達や保育者などの他者と触れ合いながら向き合って過ごせるような、環境づくりが必要になる。そこでは、そうした環境を構成する保育者の人間性、つまり考え方や感受性や社会性などが問われる。近年指摘されているような子どもたちのコミュニケーション能力の不足や、自制心や規範意識の不足などは、学生においても例外ではない。そこで、「人間関係 A」におけるプレゼンテーションでは、資料を作成・発表するという学習過程に、お互いにコミュニケーションをとりながら協力して作業を進めるグループ活動を導入している。

各グループの主題は担当教員が設定するが、その題材はグループごとに選ばせる。たとえば、平成 23～24 年度は「友達を扱った絵本の内容を紹介しよう」、平成 25 年度は「季節を感じることのできる絵本の内容を紹介しよう」という主題だった。そして、絵本の選定、資料構成の決定、資料作成、発表原稿の作成、発表の役割分担の決定、リハーサル、という流れの中、グループ内で協力しながら作業を進めさせた。その際、他の授業で作成している「絵本 100 冊読みノート」を活用させた。発表では、聞き手を意識した発表ができたか、他のグループの発表を聞き手として理解できたか、といった観点から講評も行い、学生自身に発表者と聞き手の両者の立場で発表から振り返りをさせることで、その反省が他の機会につながるようにした。

ただ、学生の人間関係力の育成を目標の一つに掲げているのにもかかわらず、グループによっては、一人あるいは数人の非協力的な言動により、グループ活動を阻害するケースも見られ、発表能力が保育者にどのような意味をもつのかについて理解できていない学生がいたことは否定できない。これは、今後の課題である。

②「国語表現法」での実践

「国語表現法」は、教職課程の「教科に関する科目」の「国語」に該当する科目である。この授業では、絵本や児童文学の理解を深めるため、「絵本 100 冊読みノート」の作成を課題としている。この課題は、ノートを作成していく過程で子どもの発達段階に合った絵本を選定するための能力を養うことを目的としている。しかし、それにとどまらず、お話の内容を理解し文章を要約する力、絵を描く力を高めることにもつながっている。また授業では、絵本や紙芝居の読み聞かせの実践を行う機会も設けている。その際は、読み聞かせを行う導入として、手遊びや簡単な声かけをするなどの計画も作成させている。読み聞かせでは、グループごとに読み聞かせをし合い、どういう点に注意すればより良い読み聞かせになるかをお互いに指摘させている。そして、グループの中でも特に良い読み聞かせができた学生には、全員の前で読み聞かせの発表をさせている。

③「言葉A」での実践

「言葉A」は、「幼稚園教育要領」と「保育所保育指針」の保育内容の一領域である「言葉」について理解させることに主眼を置いた科目である。授業では、その内容の理解と併せて、幼児の発達段階と言葉の関係の理解、幼児に対する言葉を通しての関わり方などを取り上げている。また、学外実習を通して学生が体験した幼児の年齢に関して気づいたこと、反省点、専門職に就いて同じ年齢の幼児を担当したときに試みたいことなどを、発表させている。また、学外実習の前後で「絵本 100 冊読みノート」作成に対する取り組み方や意識がどのように変わったのかも、報告させている。

④「言葉B」での実践

「言葉B」では、選択科目で少人数の授業であるという特性を生かし、附属幼稚園の「預かり保育」の場に学生を引率し、実際に幼児の前で絵本の読み聞かせを実践させている。平成 25 年度は授業時間と附属幼稚園との都合が合わなかったため、前半は手作り絵本の製作、後半は素話の実践と発表をさせた。絵本の製作は、お話の構成をすることから出発し、ストーリーを創作する過程を経て、絵と文を描き、絵本の形に製本していくまでの流れを体験させた。自分が製作した絵本を実習園に持参し、幼児の前で読み聞かせをした学生もいた。また、素話に関しては、『新訂・お話とその魅力』（萌文書林、2002 年）に収録されたお話をうつつ、自らの語り方が伝えやすくなるように文章の修正を施し、音読を繰り返すことを実践させた。そして、全員の前で素話の実践を行い、聞き手の学生には講評を求め、担当教員が講評とまとめをした。絵本の製作も素話の実践も高度な技術を要するが、聞き手に向けた発表を想定している点で、プレゼンテーションの実践になっていたと言える。

⑤ その他の科目

先述のように、上記の四科目と「保育・教職実践演習」とを連携させていくことが、さしあたっての目標となる。しかし今後、さらに科目間連携を広めていくことを考え、プレゼンテーションに関わることが必要であろう、その他の科目についても簡単に見ておきたい。

まず、「表現」に関する科目で、本学では音楽表現・造形表現・身体表現に関する科目が開講されている（「表現ⅠA」、「表現ⅠB」、「表現ⅡA」、「表現ⅡB」、「表現ⅢA」、「表現ⅢB」）。次に、「教科に関する科目」の「音楽」、「図画工作」、「体育」にあたる科目が考えられる（本学では「音楽Ⅰ」、「音楽ⅡA」、「音楽ⅡB」、「音楽Ⅲ」、「図画」、「工作」、「幼児体育」として開講されている）。また、本学の「保育内容総論」では手遊びやオペレッタが取り入れられており、これもプレゼンテーションに関わっていると考えられる。

これらの授業は特段奇異な実践をしているわけではないが、それが図らずもプレゼンテーションになっていることは明白である。それゆえ、授業内容を大きく変更するのではなく、担当教員が授業内容に対する意識を変えるだけで、科目間連携につなげることができる。これについては、節を改めて論じることにしよう。

結 「保育・教職実践演習」を核とした発表能力の育成

(1) 科目間連携による発表能力の育成

平成 25 年度の「保育・教職実践演習」のプレゼンテーションでは、昨年度までの反省を踏まえ、次のように進めている。まず、主題を「季節の園行事」とし、グループごとに別の季節を取り上げ、プレゼンテーションさせることにした。それによって、各グループの発表内容が重複することがないようにした。具体的には、季節に合った各月の園行事をそれぞれのグループが調べ、プレゼンテーションする。それによって、各グループに自らの発表内容に責任を持たせることができ、また他のグループの異なる内容の発表を聞くことで新たな知見を得ることができるようになることが期待できるだろう。そして、すべてのグループの発表を総合することで、年間を通しての園の行事に関する情報と理解が得られ、保育現場における園行事の意義や季節感に対する学生の理解を深めることができるように思われる。さらに、地域に根ざした伝統文化に関する新たな発見が見出され

る可能性もある。

今後は、こうした実践を出発点に、科目間連携を進めていくことになる。発表能力を育成する科目間連携において、「保育・教職実践演習」を核とするのは、これまで述べた通りである。その上で他科目との連携を図るわけであるが、その手順は、前節での議論を踏まえると、次の三段階に分けられるだろう。

第一段階は、「人間関係 A」、「言葉 A」、「言葉 B」、「国語表現法」との連携である。たとえば、これらの科目でどのようなプレゼンテーションが行われ、学生の発表能力にどのような特徴が見られたかについて情報を共有することで、それを「保育・教職実践演習」の指導計画に反映させることができるだろう。あるいは、これらの科目において「プレゼンテーションとは何なのか」について意識を持たせておくことで、「保育・教職実践演習」の授業の際にその趣旨が理解しやすくすることができるだろう。

第二段階は、「保育内容総論」、「表現」、「音楽」、「図画工作」、「体育」といった、表現を盛り込んでいる科目との連携である。これらの科目においては、教員も学生もプレゼンテーションを意識しているとは限らない。そこでまず、担当教員同士で保育者に求められる発表能力についての共通理解を図った上で、発表能力の育成の一翼を担っているという意識を共有することが必要だろう。

そして第三段階は、その他の科目との連携である。IIで明らかにしたように、保育者に求められる発表能力は、保育実践力そのものである。すなわち、発達段階に関する理解など、保育の専門性と一体になった発表能力である。つまり、そういった専門的な知識・技能も、保育者に求められる発表能力の中に含まれているのである。したがって、「教育原理」、「保育原理」、「教育心理学」、「発達心理学」などの科目においても、そこで伝えようとしている知識・技能が保育者の発表能力に直結していくということを意識する必要がある。また、そういった意識や情報を教員間で共有することも、科目間連携には求められる。

こうした科目間連携の構想から注目されるのは、科目間連携においては授業内容の変更や教材の変更の必要はほとんどない、ということである。むしろ、必要とされているのは、意識の変更である。そもそも、各科目がそれぞれの目標を実現するために適切に授業を計画されているのであれば、授業内容や教材を変更する必要性はない。科目間連携が求めているものは、授業内容の改善ではなく、各科目はカリキュラム全体の中の一部であり、担当科目と他科目とは自ずと関連があるということを各教員が発見することだろう。

(2) 教育改善における科目間連携の意義

さて、発表能力の育成のための科目間連携からは、教育改善全般に関する知見も引き出せるように思われる。最後にその点を考察し、本稿の結びとしたい。

教育改善の方向性は、大きく分けると二つしかない。一つは、教員・科目・施設・設備の拡充である。質の高い教員を増員し、魅力ある科目を設置し、施設・設備を充実させれば、教育改善につながることは明白である。しかし、教員や施設・設備の拡充には多額の費用が必要になるので、ほとんど現実的ではない。また科目の拡充も、一定の限界がある上、とりわけ保育者養成課程においては法的な制約もある。それゆえ多くの場合は、もう一つの方向を探ることになる。

それは、教員の質の向上である。実際、昨今の大学ではFDの重要性が叫ばれ、多くの大学で熱心に取り組まれている。しかし、教員の質の向上は、いかに本人にその意欲があっても、自ずと

限界がある。そもそも、教員に意欲があること自体が保証の限りではないし、意欲のない教員に意欲を持たせる画期的な方法があるわけでもない。また、授業の質を客観的に評価する方法もない。多くの大学で授業アンケートが実施されているが、授業改善に向かわせているのは、結局のところ自己評価すなわち教員の意識であろう。いわゆる「不適格教員」の特徴の一つとして自己評価が高いことが指摘されているが³、それは大学においても同じだと思われる。

このとき、もっとも簡単に教師の質を向上させる方法が、科目間連携である。大学を含めた学校教育においては、カリキュラム全体を通してその教育目的・教育目標を実現することが期待されている。しかし、そのカリキュラムについての教員の理解は十分だろうか。校種によっても違うだろうが、少なくとも保育者養成課程においては、十分に理解されていないように思われる。それは、本稿では詳述しないが、多分に様々な分野の専門家で構成されている課程であることが影響していると思われる。

しかしその中で、他科目ではどのようなことがなされているのか、カリキュラムの構造がどうなっているのかを教員が理解し、自分の担当科目をカリキュラムの中に位置づけていくことが、教育改善につながると考える。これには、カリキュラムの全体が見通しにくい保育者養成課程においてこそ、大きな可能性が秘められていると考える。

その起点になりうるのが、科目間連携である。科目間連携を通して、他科目の趣旨や内容を理解しようとし、カリキュラム全体を見渡そうとする。また、カリキュラムにおける担当科目の位置づけを再考し、担当科目がカリキュラム全体の中で果たしている役割や他科目との関連性にも注意を払うようになる。それは、個々の科目の教育改善にとどまらず、カリキュラム自体の改善にもつながるだろう。その際、もっとも重要になるのが、教員間のコミュニケーションである。科目間連携は、教員自身の発表能力をも問い直そうとしているのである。

註

¹ 一般社団法人日本経済団体連合会「新卒採用(2012年4月入社対象)に関するアンケート調査結果の概要」(2012年7月)によれば、「採用選考時に重視する要素」でコミュニケーション能力を挙げた企業が82.6%で、9年連続1位であった。また、公益社団法人経済同友会「企業の採用と教育に関するアンケート調査(2012年調査)」(2012年11月)でも、「新卒採用の選考で重視するもの」の第3位に「チームワーク力(コミュニケーション能力、協調性等)」が挙げられている。経済産業省が2006年から提唱している「社会人基礎力」の一つである「チームで働く力(チームワーク)」として、「発信力」「傾聴力」が挙げられている。

² もっとも近年は、コミュニケーション能力は社会人として求められる資質としてだけでなく、学生の学習能力としても注目されている。それは、初年次教育を考える上で興味深いのが、卒業年次に行われる本科目にあっては、社会人として求められる資質として考えていく。

³ 今津孝次郎『教師が育つ条件』岩波新書、2012年、74～75頁。

山陽学園短期大学研究紀要第 43 卷

平成 24 年 12 月 10 日印刷 平成 24 年 12 月 15 日発行

編集者 山陽学園短期大学紀要委員会

大橋康宏 中村昇二

発行者 山陽学園短期大学

〒703-8501 岡山市中区 1 丁目 14-1

TEL(086)272-6254 FAX(086)273-3226

<http://www.sguc.ac.jp/>