

部分担任指導計画の作成における 幼児教育専攻学生の個人差の類型

— 作成した部分担任指導計画の文字数と感じられた困難の種類に着目して —

若山 育代¹

Individual Differences of Early Childhood Education Teacher Training Course Students for Difficulties on Making Teaching Plan

Ikuyo WAKAYAMA

E-mail: wakayama@edu.u-toyama.ac.jp

〔摘要 / Abstract〕

本研究の目的は、熟達した他者を読み手として想定させる学生群と、読み手を想定しない学生群を設定し、両群の部分担任指導計画（以下、部分計画）の個人差の類型化と困難の種類を明らかにすることであった。方法として、熟達者想定群と統制群が作成した部分担任指導計画の文字数について、それぞれの群ごとにクラスタ分析を行った。そしてそのクラスタごとに困難カテゴリの出現数をカウントし出現率を比較した。その結果、熟達者想定群では、部分計画の文字数がやや多い第2クラスタの「日本語表現に関する困難」の出現数が有意に多く、文字数が多いクラスタである第4クラスタの「保育援助・技術に関する困難」の出現数が有意に多く、文字数がとても多い第5クラスタの「部分計画立案の際のルールに関する困難」の出現数が有意に多かった。一方、統制群では部分計画の文字数が中程度の第1クラスタの「日本語表現に関する困難」の出現が有意に少なく、高程度の量の第2クラスタの「日本語表現に関する困難」カテゴリの出現が有意に多いことが明らかになった。

キーワード：部分担任指導計画，幼児教育専攻学生，個人差，困難

Keywords：Difficulties on making teaching plan, Early childhood education teacher training course students, Individual differences

I 本研究の背景と目的

1. 本研究の背景

(1) 幼児教育専攻学生が保育の指導計画を作成する際に現れる個人差 保育における指導計画は、幼児期の子どもが発達に必要な体験を積み重ねていくために¹⁾、また、教師自身が幼児とのかかわりを振り返りながら指導の過程を見直し、それらを次の指導計画の作成に生かしていくために作成するものであり²⁾、保育の根幹となるものである。

これを踏まえ、保育者養成教育においては、幼児教育を専攻する学生が、保育の指導計画を作成する技術を身につけることができるように指導する。例えば、平成31年度から施行される保育士養成課程

には、「保育の計画と評価」という科目が設定されており、その教授内容には、「指導計画（長期的・短期的）の作成」が含まれている³⁾。

また、平成31年度からの幼稚園教諭免許のための教職課程コアカリキュラム⁴⁾を踏まえて作成されたモデルカリキュラム⁵⁾においても、「保育内容の指導法」の科目群において「指導案の構造を理解し、具体的な保育を想定した指導計画を作成することができる」という到達目標が設定されている。

ところで、柏崎（2010）⁶⁾は「言葉」を使用する者の心理には、認知的側面と情意的側面とがあると述べている。これを踏まえれば、幼児教育専攻学生による保育の指導計画の作成もまた、「言葉」を使用した文章産出の営みであることから、指導計画を作成する幼児教育専攻学生についても、その認知的側面と情意的側面からとらえるという視点を得るこ

¹ 富山大学人間発達科学部

とができる。

まず、幼児教育専攻学生による保育の指導計画の作成における認知的側面としては、文章を産出する際の認知的なプロセスがあるだろう。向後(2001)は、文章を書くには次の三つの作業段階があると述べている。すなわち、①書くための前作業：何をどのように書こうかといういろいろ構想，計画する。②書く：構想したことを実際に書く。③書き直しをする：一度書いたものを見直して，修正，推敲する，である。崎濱(2013)⁷⁾は，こうした文章産出という活動には，内容の生成や文章産出のための構成づくりなどのプロセスが含まれることから，文章産出という活動は極めて複雑な認知的活動であると指摘している。また，複雑な認知的活動を行うために，人は思考をコントロールしたり感情を制御したりなど自己制御的な思考を働かせるが，この機能には高低という個人差があることが指摘されている(村上・濱本・大平，2009)⁸⁾。

一方，幼児教育専攻学生による保育の指導計画作成における情意的側面としては，困難感というネガティブな感情面に着目した報告が多くある。幼児教育専攻学生は部分計画を書くことに対する困難感を強く持つ存在であり(栗岡，2017)⁹⁾，また大滝(2005)¹⁰⁾は，学生への意識調査から，学生が部分計画の作成を難しいと感じていることや，部分計画の作成指導を大学でさらに充実させてほしいという要望をもっていることを明らかにした。文章を書くことは簡単なことではなく，多くの人にとって難しさを伴った活動(山川・藤木 2015)¹¹⁾と言われることから，部分計画の作成については，学生は困難というネガティブな感情を感じていることがうかがえる。

以上の通り，幼児教育専攻学生による保育の指導計画の作成は，認知的側面と情意的側面からとらえることが可能である。これを踏まえると，これまでの保育の指導計画を取り上げた研究では，両側面の関連性について明らかにした研究は行われていない。例えば，若山(2015)¹²⁾は幼児教育専攻学生が保育の指導計画を作成する際に日本語表記の誤りや幼児教育における指導計画作成のためのルールなどのエラーを起こしていること，また，そのエラーが起こった背景には学生が誤った資料の使用法をしていたり，他者とのやりとりが適切に行われなかったりしていたことを明らかにしている。この研究は，

保育の指導計画を作成する際の学生の認知的側面とその背景にある環境の要因の関連性に焦点を当てたものである。また，若山(2013)¹³⁾はデザイン分野で活用されるユーザ中心のデザイン手法であるペルソナ/シナリオ法を用いて，幼児教育専攻学生の幼児の目線に立って部分計画を作成しようとする行動を導き出す研究を行った。この研究は，認知的側面とそれを学生に活性化させる教授法との関連性について取り上げたものである。このように，これまでの幼児教育専攻学生による保育の指導計画作成については，認知的側面と情意的側面の両側面の関連性について明らかにしたものはない。

加えて，先行研究から特に認知的側面については個人差があることがうかがえるが，指導計画の作成における幼児教育専攻学生の個人差を明らかにした実証研究も少ない。さらには，認知的側面に個人差があるとすれば，それに伴って情意的側面にも個人差が生じることが考えられるが，それらの実態を明らかにした研究も指導計画の作成に関して存在しない。

そこで，本研究では，幼児教育専攻学生の認知的側面と情意的側面の関連性ととともに，それぞれの個人差の類型を明らかにすることを目的とする。なお，認知的側面については，向後(2001)が挙げた「②書く：構想したことを実際に書く」という実際の行為に着目し，幼児教育専攻学生の作成した指導計画の文字数を具体的な指標とする。一方，情意的側面はこれまでの研究が指摘してきた学生の困難感を具体的な指標とする。

ところで，保育の指導計画には，長期指導計画と短期指導計画がある。それぞれの指導計画については，幼稚園教育要領に「長期的に発達を見通した年，学期，月などにわたる長期の指導計画やこれとの関連を保ちながらより具体的な幼児の生活に即した週，日などの短期の指導計画を作成し，適切な指導が行われるようにすること(文部科学省，2018)¹⁴⁾」と説明されている。本研究では，短期指導計画の中でも幼児教育専攻学生が作成することの多い部分計画を取り上げる。その理由は，保育者養成課程に規定される保育実習と教育実習等において，学生が作成する指導計画の多くが部分計画であることと(小山 2015)¹⁵⁾，学生が各実習先施設で部分計画を作成し，実習中に自らが立案した部分計画の実践を行っているという実態に基づくためである

(全国保育士養成協議会 2007)¹⁶⁾。

(2) **読み手の効果** 説明文の産出には読み手という他者の存在が影響を及ぼすことが明らかにされている。例えば、堀田 (1993)¹⁷⁾ は、他者批判を経ると書き手の文章の論点が相手の批判に応じて書き直されたり、書き手が文章を多方面から推敲したりするようになることを明らかにしている。また、古屋・岸 (2016)¹⁸⁾ は、読み手意識が高い人ほど、わかりやすい状況説明文を書くことを明らかにしている。つまり、文章の産出は読み手と書き手という社会的相互作用の行為 (Cohen & Riel, 1989)¹⁹⁾ の一つであることが明らかにされている。

上述したように、幼児教育専攻学生は実習中に自らが立案した部分計画の実践を行っている。その際、部分計画の作成については、菅野 (2013)²⁰⁾ が「部分実習を行うに当たっては、(中略)指導案を立案し、準備に関しては指導保育士より助言を受けることが大切である」と述べていることから、学生は実習中に実習指導担当の保育者などを読み手として部分計画を作成する経験を持っている。

しかし、これまでの研究では、幼児教育専攻学生が部分計画を作成する際に実習指導担当保育者などの熟達した他者が読み手として設定されている場合とそうではない場合とで、幼児教育専攻学生の認知的側面と情意的側面がどのように異なるのかについては明らかにされていない。

2. 本研究の目的

以上より、本研究では、熟達した他者を読み手として想定させる学生群と、読み手を想定しない学生群を設定し、幼児教育専攻学生の認知的側面と情意的側面の関連性ととともに、それぞれの個人差の類型を明らかにすることを目的とする。

II 研究の方法

1. 実験参加者

幼稚園教諭一種免許及び保育士資格の取得を目指す学生 28 名を実験参加者とした。そのうち、4 年生が 10 名、3 年生が 11 名、2 年生が 7 名であった。全ての実験参加者が部分計画の作成方法を学ぶ演習 (全 15 回) の履修を終え、単位を取得し、1 度以上の幼稚園もしくは保育所での実習を終えていた。

2. 手続き

実験は 2 名から 4 名の小集団で実施した。実験中は研究者が最初から最後まで同席し、参加者間の会話は原則行わないように伝えた。実験参加者には、幼児のタイプ (槇 2004)²¹⁾、すなわち、ものタイプ、感覚タイプ、状況タイプの分類表を提示した。これらのタイプについて、槇 (2003)²²⁾ は、「『ものタイプ』は物とかかわりイメージから形を作るのを好むタイプで、『感覚タイプ』は環境 (人・物) に対して感覚的・身体的にかかわり自己イメージを作るタイプ、『状況タイプ』は人とかかわり関係性を作るタイプである」と述べている。これら 3 タイプの 3 歳以上児がそれぞれ 1 名以上ずつ存在する架空のクラスを想像して部分計画を作成するよう、実験参加者に次の教示を行った。

“本日は、ここに示す 3 つのタイプ (ものタイプ、感覚タイプ、状況タイプ) が少なくとも 1 名以上ずつ在籍するクラスで部分実習を行うと想定した部分計画を作成していただきます。対象年齢は任意ですが、3 歳以上児とします。どのような活動を設定するかも任意です。環境構成図はパソコン上で作成していただいても構いませんし、紙をお渡しするので手書きで書いていただいても構いません。完成した部分計画のデータと手書きの紙は調査のためにお預かりします。部分計画の作成の後、別紙のアンケートにお答えいただきます。事前にどのようなアンケート項目があるかを部分計画作成前にご覧いただき、必要に応じてアンケート記入のためにメモをとってください。なお、部分計画作成と並行してアンケートに入力していただいても構いません。アンケートの回答は部分計画の作成後でも最中でもあなたの進めやすい方法で行ってください。何か質問があれば、お尋ねください”。なお、実験参加者への教示のすべては、紙面に印刷して参加者に渡すとともに、口頭で読み上げた。

実験参加者のうち、15 名には上記に加えて次の教示を提示し、熟達した他者によって実験参加者の部分計画が読まれ、評価されるという状況を設定した。なお、この 15 名の内訳は、4 年生が 5 名、3 年生が 6 名、2 年生が 4 名であった。“お預かりしたあなたの作成した部分計画は、T 市内公立保育所勤務歴 15 年の保育士 (女性) にその質を評価していただくことになっています。その先生の詳細情報をお知らせします。お名前は T 先生です。T 県外の

保育者養成大学を卒業し、出身県である T 県に就職時に戻ってられました。現在は 5 歳児クラス担任をしておられます。現在の 5 歳児クラス担任の前は、0 歳から 4 歳までどの年齢も全て幅広く担任してられました。学生の部分計画の作成に関する研究に協力してほしいと研究代表者から依頼したところ、学生の部分計画に目を通すことを「私も勉強になるから」と快諾していただき、楽しみにしておられます”。この教示を受けた 15 名を熟達者想定群とし、この教示を受けない残りの 13 名を統制群とした。なお、このように架空の読み手について詳細な情報を作成し熟達者想定群に提示した理由は、従来の文章産出研究における読み手を設定した研究の知見による。大浦・安永 (2007)²³⁾ は、読み手となる個人の情報を書き手に多く提示することにより、読み手情報を与えない場合と比較して読み手意識活動が活性化されやすく、質の高い文章が産出される可能性があることを明らかにした。大浦らは、この研究では、大学生に対して道案内の文章を作成させる課題を出し、その際、その道案内の読み手の個人情報をおのづかのように示している。すなわち、読み手となる男性の年齢、住所、出身、個人特性 (方向音痴)、関係 (読み手の男性は書き手が受講する科目の非常勤講師) という情報である。これらの情報を受け取った大学生は、そうではない大学生と比べて、より読み手に配慮した文章を書くことがわかった。そのため、本研究でもより読み手意識を活性化するために詳細な読み手の情報を熟達者想定群の学生に提示した。

すべての実験参加者にはこれまで述べてきた教示文とともに、1 人 1 台のノートパソコンを渡した。実験参加者はそのノートパソコンを用いて各自で部分計画を作成し、アンケートに回答した。アンケートの項目は、次の通りであった。“部分計画の作成において、どこでどのような困難を感じましたか。具体的に記述してください”。

3. 分析材料

(1) 部分計画の文字数 熟達者想定群と統制群が作成した部分計画の文字数をカウントした。

(2) 部分計画を作成する際に感じた困難の種類 部分計画に対する困難の質の指標として、アンケートに書かれた困難感をカテゴリ分けし、そのカテゴリの出現数をカウントした。カテゴリ化の手順は次の

ように行った。

4. 分析手順

(1) 小カテゴリの作成 実験参加者がアンケートに記述した困難感一つの困難感ごとに「小カテゴリ名」を付した。例えば、「子供の姿を文章で書く際に、日本語の表現や漢字が正しいかを悩んだ」という困難感について、「日本語の表現の仕方や漢字が適切か悩む」という小カテゴリ名を付す等である。

(2) 大カテゴリの作成 類似した小カテゴリを集め、「大カテゴリ名」を付した。例えば、小カテゴリ「日本語の表現の仕方や漢字が適切か悩む」、小カテゴリ「考えていることと文章で表現することとのギャップに悩む」、小カテゴリ「人にわかりやすい指導案の書き方に悩む」の 3 つを集め、「日本語表現に関する困難」という大カテゴリ名を付すなどである。

(3) 大カテゴリと小カテゴリの信頼性の確保 (1) と (2) の手順について、信頼性を確保するために、筆者がこの手順を行った後、同じ作業を幼稚園教諭定年退職者であり、現在、保育者養成校の非常勤講師として保育者養成に携わる者 1 名に依頼した。筆者とその 1 名によって、小カテゴリ名、大カテゴリ名、大カテゴリに分類する小カテゴリの適切さについて協議し、不一致の場合はカテゴリ名の修正や分類先を変更するなど対応した。

(4) クラスタ分析 熟達者想定群と統制群の部分計画の文字数について、それぞれの群ごとにクラスタ分析を行った。

(5) クラスタと大カテゴリの出現数の関係の分析 次にそのクラスタごとに大カテゴリの出現数をカウントし、それぞれの群ごとにクラスタ×大カテゴリの出現率を比較する χ^2 検定を行った。

III 分析結果及び考察

1. 熟達者想定群のクラスタと大カテゴリの出現数

熟達者想定群が作成した部分計画文字数を用いて、単一連結法によるクラスタ分析を行い、5 つのクラスタを得た (図 1)。第 1 クラスタには 3 名、第 2 クラスタには 5 名、第 3 クラスタには 1 名、第 4 クラスタには 5 名、第 5 クラスタには 1 名の実験参加者が含まれていた。

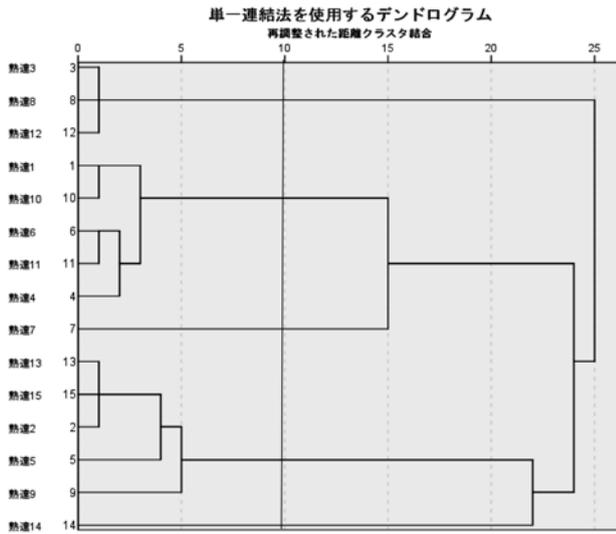


図1 熟達者想定群のデンドログラム

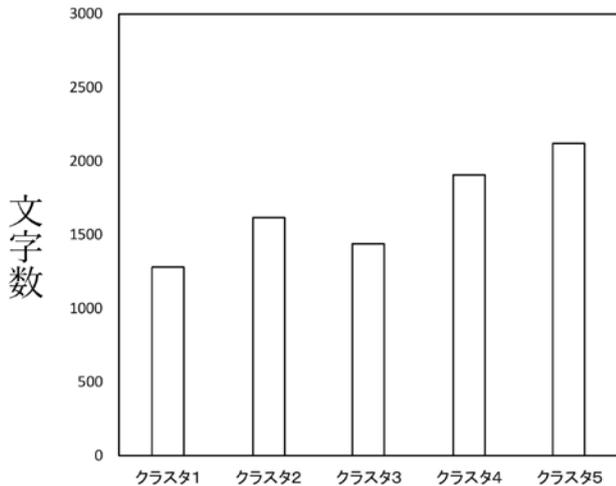


図2 熟達者想定群クラスタの文字平均数

これらのクラスタの部分計画文字数について1要因の分散分析を行ったところ、有意な差がみられた ($F(4,10) = 122.42, p < .001$)。ライアンの方法により多重比較を行ったところ、全てのクラスタの文字平均数間には有意な差がみられた (図2)。つまり、第1クラスタは他クラスタと比べて部分計画の文字数が少ないクラスタである。また、第2クラスタは部分計画の文字数がやや多いクラスタであり、第3クラスタはやや少ないクラスタ、第4クラスタは文字数が多いクラスタ、第5クラスタは文字数がとても多いクラスタである。

次に、得られた5つのクラスタを独立変数、大カテゴリの出現数を従属変数とした χ^2 検定を行った結果、出現数に有意傾向の差がみられた ($\chi^2 = 19.25, df = 12, p < .10$)。そのため、残差分析を行ったところ、第2クラスタの「日本語表現に関する困難」カテゴリの出現数が有意に多く、第4クラスタの「保育援助・技術に関する困難」カテゴリの出現数が有意に多く、第5クラスタの「部分計画立案の際のルールに関する困難」カテゴリの出現数が有意に多かった (表1)。

これらのクラスタの特徴と残差分析の結果から、各クラスタの学生がなぜそれぞれの困難を感じたのかを考察すると次のようになるだろう。まず熟達者想定群における部分計画の文字数がやや多いクラスタである第2クラスタは、日本語表現に関する困難を感じやすいことがわかる。これは、学生の中には、熟達した他者を意識することでその他者に読みやすい文章を書こうと考え、その結果、日本語の表現が適切かどうかを気に掛けたと振り返る者が一定数い

表1 熟達者想定群のクラスタごと大カテゴリの出現数

クラスタ	熟達者 想定群協力者	部分計画 文字数	子どもの姿に関する困難	日本語表現に関する困難	部分計画立案の際の ルールに関する困難	保育援助・技術に関する困難
第1クラスタ	熟達3	1274				
	熟達8	1274	4 (40)	1(10)	2(20)	3(30)
	熟達12	1280	-.2	-.1	-.2	.5
第2クラスタ	熟達1	1573				
	熟達4	1674	8(44.4)	5(27.8)	3(16.7)	2(11.1)
	熟達6	1638	.2	2.8**	-.7	-1.6
	熟達10	1560				
熟達11	1623					
第3クラスタ	熟達7	1438	3(75) 1.4	0(0) -.7	1(25) .1	0(0) -1.2
	熟達2	1897				
第4クラスタ	熟達5	1980				
	熟達9	1827	6(40)	0(0)	2(13.3)	7(46.7)
	熟達13	1921	-.2	-1.6	-1.0	2.4*
	熟達15	1910				
第5クラスタ	熟達14	2126	2(28.6) -.8	0(0) -1.0	4(57.01) 2.4*	1(14.3) -.6

カッコ内は%, 下段は調整済み残差
*p .05, **p .01

るということを示唆している。

次に文字数が多いクラスタである第4クラスタの学生は、保育援助や技術に関して困難を感じている。これは学生の中には、熟達者の存在を意識することによって、どのように幼児を援助するか、どのような遊びを通して子どもたちを育てるかについて多く考える者がいるということを示している。そして、そのような者はそれらのことを多く考えながら部分計画を作成していることから、結果的に保育援助や技術について困難を感じたと振り返るのだろう。

最後に第5クラスタは部分計画の文字数がとても多いクラスタである。このクラスタの学生は、部分計画立案の際のルールに関して困難を多く感じている。学生の中には、部分計画の項目には一つ一つ多くの記載ルールがあることを理解し、その一つ一つのルールに配慮する者がいることを表しているのだろう。そして、熟達者が自分の作成した部分計画を見ると意識する場面では、一つ一つのルールにより配慮するようになり、結果として部分計画のルールに関して困難を多く感じたと振り返っているのではないだろうか。

では、なぜ日本語表現に関する困難を感じた第2クラスタは部分計画の文字数がやや多くなり、保育援助・技術に関する困難を感じた第4クラスタは文字数が多く、部分計画立案のルールに関する困難を感じた第5クラスタは文字数がとても多くなったのか。日本語表現に関する困難は、自身が書いた文章を推敲することを負担に感じるものであるだろう。部分計画の項目は、日本語表現の推敲を必要とする項目は「子どものこれまでの姿」を記載するところが主であり、それ以外は箇条書きや図解の項目などが主となる。そのため、「子どものこれまでの姿」の項目の文章表現を推敲すれば、部分計画の文字数がやや多くなることは考えられる。

一方、保育援助・技術に関する困難は、部分計画の「活動内容」や「子どもの予想される姿」の項を書く際に感じられるものであるだろう。従って、「子どものこれまでの姿」の「日本語表現に関する困難」よりは、複数の項目にわたって吟味が必要であり、その結果、第2クラスタよりも第4クラスタのほうが文字数が多くなったと考えられる。

最後に、第5クラスタの学生の文字数が最も多くなったのは、部分計画という書類の一つ一つの項目すべてに意識を向けているためであろう。すべての

項目に意識を向け、その結果、項目すべての文章を推敲したり加筆したりなどして文字数が多くなり、部分計画のルールが多いことに困難を感じるようになったと思われる。

2. 統制群のクラスタと大カテゴリの出現数

統制群が作成した部分計画文字数を用いて、完全連結法によるクラスタ分析を行い、3つのクラスタを得た。第1クラスタには8名、第2クラスタには2名、第3クラスタには3名の調査対象が含まれていた(図3)。これらの各クラスタの部分計画文字数について1要因の分散分析を行ったところ、有意な差がみられた($F(2,10) = 32.06, p < .001$)。ライアンの方法により多重比較を行ったところ、全ての

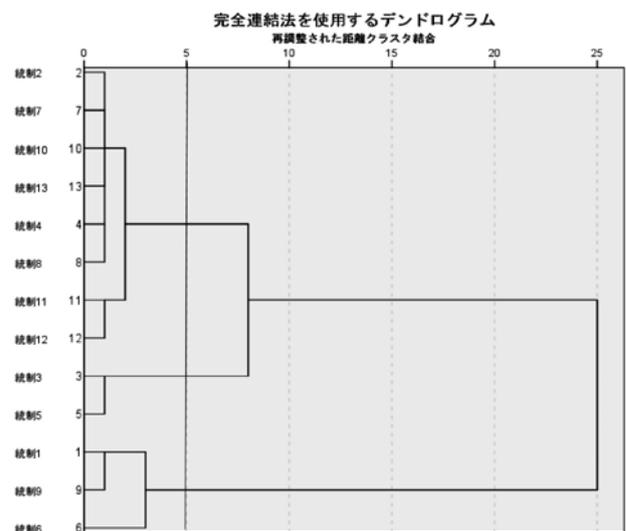


図3 統制群のデンドログラム

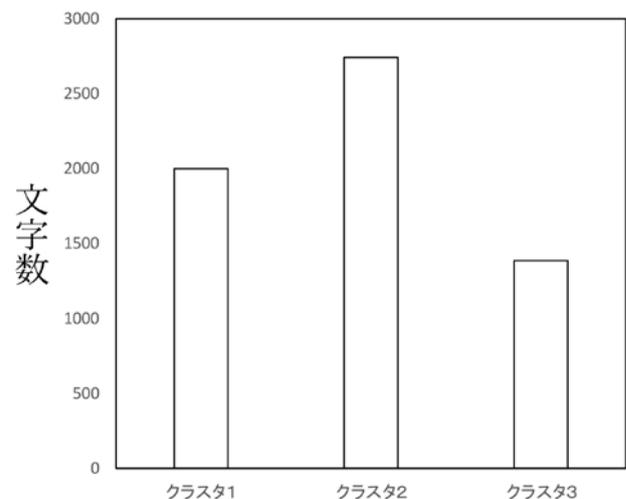


図4 統制群クラスタの文字平均数

表2 統制群のクラスタごと大カテゴリーの出現数

クラスタ	統制群協力者	部分計画文字数	子どもの姿に関する困難	日本語表現に関する困難	部分計画立案の際のルールに関する困難	保育援助・技術に関する困難
第1クラスタ	統制2	1916				
	統制7	1897				
	統制10	1850				
	統制4	1988	7(21.9)	0(0)	14(43.8)	11(34.4)
	統制8	1960	1.0	-2.7**	.1	.6
	統制13	1873				
	統制11	2207				
第2クラスタ	統制3	2708	0(0)	2(28.6)	2(28.6)	3(42.9)
	統制5	2781	-1.3	2.2*	-.8	.7
第3クラスタ	統制1	1638				
	統制6	1067	2(16.7)	2(16.7)	6(50)	2(16.7)
	統制9	1454	-.1	1.3	.5	-1.3

カッコ内は%, 下段は調整済み残差
*p .0.5, **p .0.1

クラスタの文字数平均値間には有意な差がみられた(図4)。

次に、得られた3つのクラスタを独立変数、大カテゴリーの出現数を従属変数とした χ^2 検定を行った結果、出現数に有意傾向の差があった($\chi^2 = 10.79, df=6, p<.10$)。そのため残差分析を行ったところ、第1クラスタの「日本語表現に関する困難」カテゴリーの出現が有意に少なく、第2クラスタの「日本語表現に関する困難」カテゴリーの出現が有意に多かった(表2)。

これらのクラスタの特徴と残差分析の結果から、各クラスタの学生がなぜそれぞれの困難を感じたのかを考察すると次のようになるだろう。まず統制群における中程度の文字数のクラスタである第1クラスタは、日本語表現に関する困難を感じにくいことがわかる。これは、部分計画を作成する際に、学生の中には自分の文章の適切さを気に掛けない者が一定数いることを示している。

一方、統制群における高程度の文字数の第2クラスタは、日本語表現に関する困難を感じやすいことがわかる。このことは、部分計画を作成する際に他者の存在がなくとも自律的に日本語表現が適切かどうかを気にかけて、振り返る者がいることを示唆している。

では、なぜ日本語表現に関する困難を感じない第1クラスタは部分計画の文字数が中程度になり、日本語表現に関する困難を感じている第2クラスタは文字数が高程度に多くなったのか。

まず、第1クラスタについては、他者に添削されることのない状況では、自分の書く文章が日本語として適切かどうかを振り返ることを行わない学生だ

と考えられる。日本語表現に関する困難は、主として、他者が読む際に読みやすい文章を自分が産出しているかどうかを意識するために生じる困難である。他者に自身の部分計画を見られることがない状況では、自分の書く文章に注意を払わない学生が一定数存在することを示していると思われる。

次に日本語表現に関する困難を感じている第2クラスタの文字数が高程度に多くなったことについては、こちらは読み手が存在しなくとも、自分の文章の適切さを推敲する学生が一定数いることを示している。他者を意識せずとも、文章を書き、その後見直す、という推敲の過程を自律的に行える学生は、その過程でわかりにくい箇所や説明が不足している点などを書き足しており、その結果、文字数が多くなったのだろう。

IV 結論

鹿毛(2010)²⁴⁾は、一人ひとりの子どもたちの学習のプロセスに着目することが、教師に求められる最も重要なスタンスであると述べている。このようなスタンスが求められるのは、それが質の高い学びを成立させる学習環境を考えるために必要だからである。

鹿毛の指摘にある「子ども」を「幼児教育専攻学生」に置き換えても同様のことがいえるだろう。学生の学修プロセスに着目してその個人差を把握することは、その個人差に応じた教授を計画することにつながる。本研究の成果を踏まえれば、熟達者を想定させて学生に部分計画を立案させた方が、学生は日本語表現や保育援助・技術、部分計画の立案の際

のルールといった多様な側面に目を向ける者が出てきて、学修集団として多様になる。そうであれば、部分計画を作成させる場合は、学生集団に熟達者がその部分計画を評価することを意識させ、多様な視点を持った学生同士を交流させた方が互いに学び合うところが多くなるだろう。

このように、一人ひとりの学生の学修プロセスに着目することで、教員は部分計画の作成技術を学生に学ばせる場面において、質の高い学びを保障するためのヒントを得ることができる。今後は、部分計画の作成以外の場面でも同様に、学生の個人差を把握し、教授行為との相互作用を検討していく研究活動が必要となるだろう。

文献／References

- 1) 文部科学省 (2013), 『指導計画の作成と保育の展開〈平成 25 年 7 月改訂〉』, フレーベル館, p.16.
- 2) 文部科学省 (2013), 『指導計画の作成と保育の展開〈平成 25 年 7 月改訂〉』, フレーベル館, p.20.
- 3) 保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容について, 保育士養成課程等検討会・保育士養成課程等の見直しについて(検討の整理) [報告書], <https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000189068.html>, 2018 年 7 月 24 日.
- 4) 教職課程認定申請の手引き(暫定版)(平成 29 年 7 月 7 日), 文部科学省初等中等教育局教職員課, http://www.shidai-rengoukai.jp/information/img/290626_2.pdf, 2018 年 7 月 24 日.
- 5) 一般社団法人保育教諭養成課程研究会 (2017), 『平成 28 年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究—幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える—』, pp.22-33.
- 6) 柏崎秀子 (2010), 「文章の理解・産出の認知過程を踏まえた教育へ——伝達目的での読解と作文の実験とともに——」, 『日本語教育』, 146, pp.34-48.
- 7) 崎濱秀行 (2013) 「論作文産出におけるメタ認知的知識の側面に関する検討」, 『阪南論集 人文・自然科学編』, 48 (2), pp.83-91.
- 8) 村上裕樹・濱本珠詠・大平英樹 (2009) 「実行注意の個人差が行動・思考の抑制機能に及ぼす影響」, 『感情心理学研究』, 17 (2), pp. 143-147.
- 9) 栗岡洋美 (2017), 指導案作成の教授メソッド—段階的指導のあり方— 中京学院大学中京短期大学部研究紀要, 47, 21-30.
- 10) 大滝まり子 (2005), 保育実習 II についての学生の認識 北海道文教大学研究紀要, 29, 121-130.
- 11) 前掲, 1)
- 12) 若山育代 (2015) 「大学生の部分指導計画作成におけるエラーの原因: 一斉保育の部分指導計画を取り上げて」, 『保育士養成研究』, 33, pp.21-30.
- 13) 若山育代 (2013) 「保育専攻学生の「子どもの状況に基づいて一斉保育の描画指導案を作成する態度」に及ぼすペルソナ/シナリオ法の効果: ルーブリック評価を採用して」, 『保育士養成研究』, 31, pp.47-56.
- 14) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領
- 15) 小山朝子 (2015) 部分実習とは何だろう 小櫃智子・田中君枝・小山朝子・遠藤順子 (編) 実習日誌・実習指導案パーフェクトガイド (pp76-77) わかば社
- 16) 前掲 1), p.109.
- 17) 堀田朱美 (1993), 「文章の産出過程における書き手の意識に及ぼす批判的意見の影響」, 『教育心理学研究』, 41 (4), pp.378-387.
- 18) 古屋由貴子・岸 学 (2016), 「状況説明文の産出技能におけるわかりやすさ向上の検討」, 『東京学芸大学紀要総合教育科学系』, 67(1), pp.125-136.
- 19) Cohen, M., & Riel, M. (1989). The Effect of distant audiences on students' writing. *American Educational Research Journal*, 26, 143-159.
- 20) 菅野陽子 (2004) 幼稚園・保育所実習 実習日誌の書き方 p.148
- 21) 槇 英子 (2004), 「幼児の「表現スタイル」に配慮した保育実践」, 『保育学研究』, 42, pp. 139-148.
- 22) 槇 英子 (2003), 「幼児の表現活動に見られる個人差の意味: 「表現スタイル」を想定した支援のために」, 『千葉大学教育学部研究紀要』, 51, pp.181-191.
- 23) 大浦理恵子・安永 悟 (2007), 「読み手を特定することが文章産出におよぼす効果」, 『久留米大学心理学研究』, 6, pp.11-20.
- 24) 鹿毛雅治 (2010), 「学習環境と授業」, 高垣マユミ編著, 『授業デザインの最前線 II 理論と実践

を創造する知のプロセス』, 北大路書房, p.27.

[付記／ Appendix]

本研究は, 平成 28-30 年度科学研究費補助金若手研究 (B)「保育専攻学生の個人差に応じた指導計画作成力向上の指導法」(研究課題 / 領域番号: 16K174) 38; 研究代表者: 若山育代) による助成を受けたものである。

[総括／ Summary] (本文が日本語 / 英語以外の場合, 日本語 / 英語で 1 ~ 2 頁付する)

(2018 年 10 月 18 日受付)

(2018 年 12 月 19 日受理)