

グループ制作活動が保育者養成校の学生に与える影響
—造形活動による資質・能力育成法の検討—

大 塚 貴 之

Contributions of Creative Activities in a Group to Child Care Training :
Creative Activities as a Way of Developing Qualities and Abilities

Takayuki Otsuka

豊岡短期大学 論集

第 15 号 別 冊

平成 31 年 3 月 31 日 発 行

グループ制作活動が保育者養成校の学生に与える影響 —造形活動による資質・能力育成法の検討—

Contributions of Creative Activities in a Group to Child Care Training : Creative Activities as a Way of Developing Qualities and Abilities

大塚 貴之

Takayuki Otsuka

問題と目的

教育再生実行会議（2015）は、「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について（第七次提言）」において、これからの未踏の時代に、社会的・職業的に自立し、たくましく生き抜いていくためには、想定外の事象や未知の事象に対しても、持てる力を総動員して主体的に解決していこうとする力を培っていくことが必要であり、基礎となる学力、体力を土台としてしっかり身に付けることが不可欠である¹⁾とした。また、中央教育審議会(2012)は、答申「教職生活の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」において、「学び続ける教員像」を提示した²⁾。この答申を保育職および保育士に当てはめると、これからの保育職は、多様化する保育ニーズに対応するため、保育実践の中から新たな知を見出し、創造する技能・態度を身につけることが必要だと言える。

これからの教員養成においては、教員の資質向上の基盤となるような、教育現場および地域社会で求められる基礎的・汎用的技能を身に付けることが重要になる。社会的・職業的自立の基盤となる技能・態度は、学力や社会人基礎力、就職基礎能力として一般的であるが、教育現場で重視される、家庭・地域との連携、子ども同士の間関係など、対人援助に関する内容は含まれていない。社会人基礎力は、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として経済産業省が2006年から提唱しており、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力（12の能力要素）³⁾から構成されている。そして社会人基礎力は習得可能な能力であり、社会人基礎力を適切な段階で身につけることで、キャリア成功を実現する基盤を作ることができると考えられる。このような能力は従来、大人への成長の過程の中で自然に身につくもので、社会に出れば自然に

鍛えられるものと考えられてきた。しかし、青少年を取り巻く今日の社会環境の変化によって、社会に出る前に社会人基礎力を身につける機会が減少しているといわれている⁴⁾ (株式会社進研アド, 2007 年)。また、質の高い教育を展開していくためには、教育の内容に関する教職員の共通理解と協働が必要である。したがって、教員には、特有の基礎的・汎用的技能が求められると考えられる。

上田・松本(2015)は、新任保育者の早期離職を防ぐために、1. メンタルヘルスを含めた健康管理教育やソーシャルスキルを向上させる機会となる教育を行うこと、2. 園等の方針の吟味と、新任保育者を育てる雰囲気がある園の選定を促すことが重要であるとした⁵⁾。しかし、これらの教育内容をどのように実際のカリキュラムに反映するかについての言及や実践例は少なく、教員養成課程の就職支援活動や種々の教育内容として重視されるべきであると述べている⁵⁾。

上記のように、教員に求められる資質・能力に焦点を当てた論文は数多く見られ、教員養成における重要性が高まってきていると考えられる。教員養成課程において、教員志望者は必要な知識、技能を教育実習、講義、演習を通じて学ぶことができると考えられる。一方で、現在の教育現場を取り巻く環境変化の早さ、教員の離職率の高さに、すべて対応することは難しいと考えられ、教員養成カリキュラムの中で十分身につけなかった力を身につけることは、今後社会に出る上で有効であると考えられる。

また、社会や学校での適応を高めるために、意識や行動の変容を試みる取り組みは数多く行われており、例えばソーシャルスキルトレーニングは、当事者の希望に基づいて、対人状況に関する適切な「ものの見方」と「行動のとり方」の学習を助けていく専門的な援助方法である。構成的グループエンカウンターは、「集中的なグループ体験」のことであり、ふれあい体験と他者理解を通して、参加者の行動変容を試みるものである。プロジェクト・アドベンチャーは、一連の定式化されたプログラムの体験を通して、参加者の意識・行動の変容を促し、参加者の自己概念の向上を目指すものである。教員に求められる資質・能力に関する研究は、数多くみられるが、教員養成課程において、教員に求められる資質・能力をどのように育成するかということに関する知見は十分に得られていないと考えられる。そこで、本研究では、教員養成課程において、学生に何らかの介入を行うことでその意識や行動を変容し、教員としての資質を高めることができるかについて検討したい。

本研究では、体験学習を幼稚園教諭養成課程で実施する。幼稚園では、子どもたちは日々遊びと体験を通して学んでいる。本研究においても、「表現」「人間関係」を意識した体験学習を行うこととし、具体的には教員養成校で行われる造形表現の授業を想定した制作活動を行うこととした。グループでの制作活動を体験させるために、プロジェクト・アドベンチャーの中からグループ制作活動を体験させ、保育者養成にどのような影響を与えるかを検証する。

方法

研究

【目的】

教員養成課程におけるグループ制作活動について、【質問項目】で示した項目についてアンケートをおこない、グループ制作活動の効果について検討する。

【方法】

対象者：幼稚園教諭養成課程に在学中の専門学校生 1、2 年生 84 名

時期：20xx 年 6 月初旬

調査方法：幼稚園教諭免許を取得する教員養成課程の学生を対象に、グループ制作活動である「割れない生たまご」プログラムを実施し、その後アンケート用紙を配布して、自由記述で回答を求めた。

「割れない生たまご」プログラムは、生卵、セロハンテープ及びストロー4本のみを使って、高さ約2メートルの高さから落として生卵が割れない方法をグループで検討し、制作する活動である。話し合いながら協力して実際にストローやセロハンテープを切り貼りする等、考えるだけではなくそれを実際に制作することとなる。なお、セロハンテープやストローを加工するための道具として、ハサミを貸与している。

【実験の手順】

1. 「割れない生たまご」プログラムの準備物、進め方の説明をする。
2. 個人で、割れない生たまごの設計図を考える。
3. 5人～6人グループに分かれて、各自の設計図を元にプレゼンテーションを行う。
4. 実際に、グループで協力して、割れない生たまごの制作に取り組む。
5. 実際に出来上がった作品（たまご）を、クラスみんなの前で、高さ2メートルから落下させる。
6. 成功した理由、うまくいかなかった理由等をグループ内で討議する。
7. プログラム終了後、アンケート用紙（無記名）の記入をし、提出する。

【質問項目】

1. 課題を解決するために、どのような工夫をしたか。
2. 今回の体験が、幼児教育者に求められる、どのような力につながるか。

以上の質問に対する回答を自由記述で求め、KJ法により分類した。なお、児童学修士の学位を持つ研究者1名、学術博士の学位を持つ研究者1名の計2名により分類した。

3. 教員養成カリキュラムにおいて、グループ制作活動は役立つかについて、5件法で回答を求めた。

質問項目の1.については、グループ制作活動に取り組む際に、学生がどのような考え方をしながら課題解決を目指したのかという、グループ活動の質的側面について検討する目的で設けた。2.については、本研究でのグループ活動が、具体的にどのような能力の育成に結びついているのかというこ

とについて検討するために設けた。3. については、グループ制作活動を通して得るものがあると学生自身が感じることができているのかを検討する目的で設けた。活動の実施主体である学生自身がグループ活動に意味を見いだせなければ、教員養成の一手法としてグループ活動を用いることは難しくなると考えられる。

結果

自由記述で求めた回答を、KJ法で分類した結果、「課題を解決するために、どのような工夫をしたか。」に対する自由記述の回答は「間接的問題解決」「直接的問題解決」「理論的問題解決」「具体的問題解決」「協力的問題解決」の5つに分類された。(表1)

次に、「今回の体験が、幼児教育者に求められる、どのような力につながるか。」を分類すると、「課題解決力」「連携・協力」「発想・想像力」「コミュニケーション力」「カウンセリング能力」の5つに分類された。(表2)

最後に、「教員養成カリキュラムにおいて、グループ制作活動は役立つか。」について、5件法で回答を求めた結果、「大変役立つ (n=39)」は46%と最も多く、次に「役立つ (n=36)」が43%と続いた。

「どちらでもない (n=3)」は4%、「あまり役立たない (n=2)」は2%、「全然役に立たない (n=1)」は1%未満となり、無回答(n=3)は4%であった。(表3)

表 1 「課題解決 工夫分類」

カテゴリ	自由記述内容
間接的 問題解決	トランポリンのようにして落ちた時の衝撃を和らげる
	トランポリンのように作った
	衝撃を吸収する
	クッションになって勢いを吸収できるようにする
	卵は落ちるのを下で支える工夫をした。他は卵を包んでいたが、私たちは下を支えるように工夫して、セロハンテープと卵をくっつけ、落ちないようにした
直接的 問題解決	クッションを詰め込んで吸収できるようにした。最後に回りを囲むことで、衝撃にそなえた
	包み込んで衝撃をゆるくする
	衝撃吸収できるように包み込んだ
	耐震性をよくした土台作りを工夫しました。卵を落ちないようにテープで貼り付けたりして工夫しました
	落としても床の振動が伝わらないように、ストローで卵を包み込むように工夫した。また、すきまができないようにした
理論的 問題解決	周りを細かくしたストローでうめつくし、その上に三角形のストローをつけて力が逃げないようにした
	ストローで丸めたりテープを丸めて貼り付けた
	ストローを重ねる事でクッション性を出して、床との距離を保つようにした。卵の真ん中が割れやすそうだからそこを強く作って工夫した
	どのようにストローを巻くか(ストローを切る・つなげる・丸める)。セロハンテープをクッションがわりにして丸めて入れた
	割れないようにストローを短く切り、くっつけ、まわりもストローで覆うことにより割れないようにした
具体的 問題解決	周りをストローで囲って割れないようにした
	卵に床が触れないようになるべくストローだけに衝撃がいくようにしました
	ストローの弾力でバウンドさせたかった。ストローを重ねて編んだ
	セロハンテープで細かく切ったストローを貼って、最後、丸めたストローをつける
	セロハンテープをぐちゃぐちゃにし、クッションにしてわれにくくした
協力的 問題解決	セロハンテープを紐状にして使った。グループ内で確認しながら作業進めた
	一度どのようなストローの形になるのかやってみた。自分もそれが良いと思ったらそれを伝えた
	班の人の意見を取り入れた。ストローを重ねた
	なるべく個人個人の意見の良いところを取り入れる
	一人ひとりの意見をしっかり聞いて考える
	たまごがわれないようにした

表 2 「保育者に求められるどのような力に役立つか。」

カテゴリ	自由記述内容
課題解決力	限られた道具(予算)で結果を出す
	何が問題なのかを判断する力
	解決するまで諦めない
	同僚と協力すること
連携・協力	情報共有の大切さ
	危険を感じたら、みんなに伝える
	団結力がいると思った
発想・想像力	意見を出し合い、発想を広げる
	結果を想像する力
	発想の転換
	柔軟な考え方
コミュニケーション力	仲間とのつながりが大切
	コミュニケーションが必要
	ワイワイ作る楽しさ
カウンセリング能力	相手の意見を聞く
	相手にわかりやすく話す
	他人の意見を理解する
	グループに入りづらい人にも、話しやすい雰囲気を作る

表 3 「教員養成にグループ制作活動は役立つか。」

大変役立つ	39 人	46 %
役立つ	36 人	43 %
どちらでもない	3 人	4 %
あまり役に立たない	2 人	2 %
全然役に立たない	1 人	1 %
無回答	3 人	4 %

総合考察

課題解決を行う上での工夫について

「課題を解決するために、どのような工夫をしたか。」に対する回答を整理した結果から、「間接的問題解決」「直接的問題解決」「理論的問題解決」「具体的問題解決」「協力的問題解決」の5項目に分類できた。「直接的問題解決」は、卵自体をストローやセロハンテープにより直接保護し、落下の衝撃に耐えうるものにしようとするアプローチである。一方、「間接的問題解決」は、卵自体をストローやセロハンテープにより保護するのではなく、卵の落下の衝撃を吸収する別のオブジェクトを制作し、エアバッグのような原理で卵を保護しようとするアプローチである。そして上述の2つは、実際に制作しながら、その場その場でコミュニケーションをとりながら改善していくという点でも共通している。「理論的問題解決」は、制作する前に、理詰めで設計をし、そしてその通りに制作するというアプローチである。グループ活動実施の際には、「理論的問題解決」的なアプローチで取り組んだグループは、実際に手を動かして制作し始めるまでにかなりの時間を要する傾向にあった。「具体的問題解決」は、制作した際の詳細な制作上の技術的工夫についての記述が集約されたものである。

「協力的問題解決」は、周囲とのコミュニケーションや合意形成を重視したことが読み取れる記述を集約したものである。

課題解決を行う上での工夫は、どのようにグループ活動に取り組んだか、という活動の質的側面に着目する際の視点の一つとなると考えられる。本研究では、学生の意識や行動の変容を意図してグループ活動を用いることを検討しているが、単にグループ活動を実施しさえすればよいというわけではなく、どのように取り組んだかによっても効果が変わってくることが考えられる。

幼児教育者に求められる力に関する検討

今回の体験が、幼児教育者に求められるどのような力につながるかという点に関しては、「課題解決力」「連携・協力」「発想・想像力」「コミュニケーション力」「カウンセリング能力」の5項目に分類された。「課題解決力」には、「何が問題なのかを判断する力」「解決するまで諦めない」などの記述が含まれる。「連携・協力」には、「情報共有の大切さ」や「団結力」等の記述が含まれる。「発想・想像力」には「結果を想像する力」や「発想の転換」等の記述が含まれる。「コミュニケーション能力」には「コミュニケーションが必要」や「仲間とのつながり」等の記述が含まれる。そして「カウンセリング能力」には「相手の意見を聞く」や「グループに入りづらい人にも、話しやすい雰囲気を作る」等の記述が含まれる。先に述べた中央教育審議会答申(2012)においても、「総合的な人間力」として、「豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力」²⁾等が挙げられており、これらの項目と重なる部分も大いにあるため、グループ活動により幼稚園教諭に求められる力のある程度身に付けることができることが

示唆されたと考えられる。今後は、整理した項目を精査して尺度として用い、グループ活動実施前後で実際にそれらの力がどの程度変化したかについて調査・分析する必要がある。

グループ制作活動が教員養成カリキュラムに役立つか

今回のようなグループ制作活動が、「教員養成カリキュラム」に役立つかという質問に対し、「大変役立つ (n=39)」と回答した者が 46%、「役立つ (n=36)」と回答したものが 43%となっており、グループ制作活動を取り入れることが教員養成に有効であると学生が感じていることが明らかになった。しかし、現状では、教員養成カリキュラムの中では、グループでの学びの時間が充分であるとは言いがたい。これは、グループ活動に特化した教科が存在しないからである。本研究では、グループ制作活動として、幼児教育の「造形表現」における「制作活動」というエッセンスを含んだ活動を実施することで、今後の教員養成カリキュラムの一助にしたいと考え、研究を進めた。研究の結果、学生たちは、教員に求められる資質・能力はある程度理解できており、グループ制作活動を行うことで、それらの資質・能力が身についたと感じていたと考えられる。今回の研究においては、教員に必要とされる資質・能力が、プログラムの実施前・後でどのように変化するか調査するまでには至っていない。今後の研究として、継続的にグループ制作活動を実施したうえで、その効果を検証していきたい。

引用文献

- 1) 文部科学省. (2015). これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について (第七次提言). 文部科学省.
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai7_1.pdf>(2019年01月10日09時32分)
- 2) 文部科学省. (2012). 教職生活の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. 文部科学省.
<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf>(2018年10月10日22時02分)
- 3) 経済産業省. (2006). 社会人基礎力. 経済産業省. <<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>>(2018年10月10日22時13分)
- 4) 株式会社進研アド. (2007). *Between2007* 年秋号.
- 5) 上田厚作・松本昌治. (2015). 新任保育者の早期離職を防ぐために保育者養成校に求められる就職支援活動—離職率・離職原因等に関する追跡調査結果を受けて—. *越谷保育専門学校研究紀要*, 4, 29-34.

参考文献

- 青木康太郎・粥川道子・杉岡品子. (2012). キャンプ体験が大学生の社会人基礎力の育成に及ぼす効果に関する研究. *北翔大学生涯スポーツ学部研究紀要*, **3**, 27-39.
- 芳賀道匡・高野慶輔・羽生和紀・坂本真土. (2017). 大学生活における主観的ソーシャル・キャピタル尺度の開発. *教育心理学研究*, **65**, 77-90.
- 林牧子・高橋敏之. (2017). 保育者養成校における造形的イメージワークの実践と自我理解に及ぼす影響. *大学美術教育学会「美術教育学研究」* **49**, 313-320.
- 樋口忍. (2018). 教員の資質能力を育てるための教職実践演習と教育実習指導. *明星大学教職センター年報* **1**, 63-67.
- 藤井義久. (2009). 大学生版教員資質能力評価尺度の開発. *日本教育心理学会総会発表論文集*, **51**, 715-715.
- 門原眞佐子・高木亮. (2017). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策を果すための設置者に求められる課題:一教師の発達課題説の提案によせて一. *就実論叢* **47**, 131-142.
- 懸田孝一・野崎徹. (2006). 構成的グループエンカウンターを大学専門講座における教員の10年経験者研修で実施する意義. *北海道教育大学紀要*, **57**, 83-95.
- 笠井俊信・永野和男・溝口理一郎. (2014). 教員養成教育における授業構造可視化の効果. *Annual Conference of the Japanese Society for Artificial Intelligence*, **28**, 1-4.
- 経済産業省. (2006). 社会人基礎力. 経済産業省. <<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>>(2018年10月10日22時13分)
- 小林朋子・渡辺弥生. (2017). ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について. *教育心理学研究*, **65**, 295-304.
- 古賀理・小川鮎子・牟田常文・松本勇治・村岡直子・東内瑠璃子・吉牟田美代子. (2008). 保育士養成校による子育て支援者養成の展開と課題. *佐女短研究紀要*, **42**, 11-18.
- 小島勇. (2017). 教職課程における教職専門性「生徒理解・対応力」育成の開発的研究ー『臨床的教師研修』による総合的カリキュラム検討:心理教育「教育心理学」「教育相談」および「キャリア教育」連携カリキュラム開発の提案ー, **15**. *東京電機大学総合文化研究*, 3-12.
- 松下明生. (2016). 保育者に必要な造形能力についての研究ーアンケートから見る保育者が必要と考える造形能力についての検証ー, **38**. *名古屋柳城短期大学研究紀要*, 93-102
- 三和秀平・外山美樹. (2016). 新任教師の教科指導学習動機と教職における自己有能感および健康状態との関連, **64**. *教育心理学研究*, 307-316.
- 水谷宗行. (2007). 大学講義科目への構成的グループ・エンカウンターと討論の導入について(3). *京都教育大学教育実践研究紀要*, **7**, 103-110.
- 文部科学省. (2018). 高等学校学習指導要領解説 情報編. 文部科学省. <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afildfile/2018/0>

7/13/1407073_11.pdf> (2019年01月10日10時08分)

文部科学省. (2013). 教育振興基本計画. 文部科学省<

http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf>(2019年01月10日10時12分)

元兼正浩. (2018). 教員の資質向上指標に基づく研修計画策定をめぐる諸課題. *教育経営学研究紀要*, **20**, 1-2.

中尾陽子. (2006). ラボラトリー方式の体験が自己および他者理解に及ぼす影響. *日本教育心理学会発表論文集*, 48.

長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房. (2009). 協同作業認識尺度の開発. *教育心理学研究*, **57**, 24-37
大須賀隆子・木村龍平・花園誠. (2016). 教員養成課程で育成したい実践力と実践過程について. *帝京科学大学教職指導研究*, 1(1), 151-159.

酒井 研作・溝部ちづ子・斉藤 正信・財津 伸子. (2018). 学級経営に必要な資質能力の獲得に関する研究— 教職希望学生を対象とした調査を通して —. *比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究*, **4**, 1-10.

関田一彦. (2017). アクティブラーニングとしての協同学習の研究. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, **56**, 158-164.

鹿毛雅治・藤本和久・大島崇. (2016). 「当事者型授業研究」の実践と評価. *教育心理学研究*, **64**, 583-597.

清水和秋・三保紀裕. (2013). 大学での学び・正課外活動と「社会人基礎力」との関連性. *関西大学社会学部紀要*, **44**(2), 53-73.

竹下浩・奥秋清次・中村瑞徳・山口裕幸. (2016). ものづくり型 PBL におけるチームワーク形成過程. *教育心理学研究*, **64**, 423-436.

津村俊充. (2010). グループワークトレーニング—ラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業実践の試み—. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, **49**, 171-179

和井田節子・小泉晋一. (2017). 小学校教員養成課程におけるディベート実践研究—教育心理学的効果に着目して—. *共栄大学研究論集*, **15**, 93-113.

安尾萌・盛山将広・岡本香帆里・白水菜々重・松下光範. (2015). 場の理解の積極的関与を促す体験学習支援システム. *Annual Conference of the Japanese Society for Artificial Intelligence*, **29**, 1-4.