

教員養成課程学生の領域「健康」のねらいに対する認識

永山 貴洋*

Pre-Service Teachers' Understanding of Content "Health" in Course of Study for Kindergarten

Takahiro NAGAYAMA*

**Department of Human Education, Faculty of Human Studies,
Ishinomaki Senshu University, Ishinomaki 986-8580*

1. はじめに

幼稚園教育と小学校教育との接続は、子どもや教員の交流が盛んに行われているものの、教育課程の接続は未だ十分とはいえない。平成29年3月に告示された幼稚園教育要領には、幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図る観点から、10項目からなる「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が新しく位置づけられた（中央教育審議会、2016）⁽¹⁾。この育ってほしい姿の中で、幼児期の健康に関わるものとして「健康な心と体」があげられている。「健康な心と体」は、幼稚園教育要領における領域「健康」の内容を要約したものである（無藤ほか、2017）⁽²⁾。新しい教育要領において、幼稚園は、これまで以上に小学校への接続を意識し、領域「健康」のねらい及び内容に留意した保育を行うことで、子どもが健康な心と体を身につけるように支援することが求められているといえよう。

しかしながら、多くの幼稚園が子どもへの運動指導を外部講師に委託しており、運動遊びの指導に対する幼稚園の意識は高くないと考えられる。吉田・岩崎（2012）⁽³⁾の調査では、私立幼稚園の74.4%が外部からの派遣講師に運動指導を委託していた。このように多くの幼稚園が外部講師に運動指導を委託する背景には、幼稚園教諭の運動遊びに関する指導理念が関係している。柳田（2008）⁽⁴⁾によれば、幼稚園教諭は子どもの自発的運動欲求を重視するあまり、運動遊びの指導を他の領域の指導に比べて重視しない傾向がある。子どもが幼児期に健康な心と体を身につけ、小学校

教育へ円滑に移行できるように幼稚園が支援するためには、まず幼稚園教諭の運動遊びの指導に対する認識を変える必要がある。教師は、自らの被教育経験や教職経験を通して学習に対する信念を暗黙のうちに形成しているといわれている（秋田、2010）⁽⁵⁾。本研究では、まず運動遊び指導に関わる被教育経験の中でも領域「健康」に着目し、養成課程の教育を通して大学生が領域「健康」のねらいをどのように認識するようになるのか検討することとした。すなわち、本研究の目的は、保育士、幼稚園教諭養成課程の大学生を対象として、被教育経験の有無による幼稚園教育要領に対する認識の違いについて明らかにすることである。

2. 方法

2.1 対象者

本研究は、被教育経験が領域「健康」のねらいに関する認識に及ぼす影響を検討することを目的としていることから、下記の2つの条件から対象者を選定した。

1) 被教育経験有の学生

保育内容「健康」の単位を習得、幼稚園における教育実習を経験し、幼児教育に関して比較的多くの被教育経験を有すると考えられる4年次生。

2) 被教育経験無の学生

幼児教育に関する被教育経験が比較的少ないと考えられる1年生。

調査に協力が得られた対象者数及び内訳はTable1の通りである。

*石巻専修大学人間学部人間教育学科

教員養成課程学生の領域「健康」のねらいに対する認識

Table1 対象者の内訳

被教育経験	男性	女性	計
被教育経験有の学生	7	6	13
被教育経験無の学生	6	11	17

2.2 データ収集

調査は、自由記述式アンケートにより実施した。対象者には、領域「健康」のねらい (Table2) を示した上で、それぞれのねらいを達成するために、幼稚園ではどのような保育、教育を行えば良いと思うか具体的に記述するように求めた。尚、対象者の被教育経験有の学生は、平成 20 年告示の教育要領について学んでいるため、平成 29 年ではなく、平成 20 年告示の教育要領における領域「健康」のねらいを採用して調査を実施した。調査は、幼児教育に関する授業が被教育経験無の学生の回答に影響することを避けるため、前期の授業 1 回目に実施した。

Table2 幼稚園教育要領における領域「健康」のねらい

健康 〔健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活を作り出す力を養う〕 (1) 明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう (2) 自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする (3) 健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける
--

2.3 データ分析

データ分析は、計量テキスト分析ソフト KH Coder (樋口、2004)⁽⁶⁾ を用いて実施した。まず、頻出単語を抽出し、回答傾向を把握した後、クラスター分析を行い、対象者の属性による教育要領に対する認識の違いについて検討した。

3. 結果及び考察

調査の結果、177 の記述データ (被教育経験有 88、被教育経験無 89) が得られた。対象者 1 人あたりの記述数の平均は、被教育経験有の学生 (以下、経験有) が 6.8、被教育経験無の学生 (以下、経験無) が 5.2 であった。

KH coder を用いて記述データを分析した結果、経験有の学生の記述データからは、1272 単語が抽出され、異なり語数 338 のうち 26 1 単語が分析対象とされた。経験無の学生の記述データからは、1156 単語が抽出され、異なり語数 317 のう

ち 235 単語が分析対象とされた。

3.1 領域「健康」のねらいに対する認識

まず、対象者の属性による回答傾向を把握するために、KH coder を用いて、分析対象とした単語の中から頻出単語を抽出した。「する」、「ない」といった一般的な単語を除いた対象者の属性ごとの頻出単語は Table3 の通りである。

Table3 対象者の属性ごとの頻出単語リスト

被教育経験有		被教育経験無	
頻出単語	出現数	頻出単語	出現数
子ども	34	子ども	18
遊ぶ	31	保育	15
保育	14	遊ぶ	14
運動	10	楽しい	14
伝える	9	外	13
できる	8	運動	10
危険	8	教える	7
活動	7	体	7
環境	7	動かす	7
1人ひとり	6	一緒	6
怪我	6	出る	6
教育	6	褒める	6
見守る	6	大人	6

経験有、経験無ともに、上位 3 単語は、「子ども」、「遊ぶ」、「保育」であり、この回答結果は、遊びを通して保育、教育を行う幼児教育の基本的な考え方が反映されたものと考えられる。特に、経験有は、「遊ぶ」の出現数が経験無に比べて 2 倍以上出現していることから、被教育経験を有する学生の方がより強く遊びを通じた保育、教育の重要性を認識していると考えられる。

頻出単語の中でも、保育者の援助行動に関する単語に注目すると、上位 3 単語に含まれる「保育」、「遊ぶ」を除いた場合、経験有は「伝える」(9 回) が最も多く出現しているのに対し、経験無は「教える」(7 回) が最も多く出現していた。経験無にて再頻出単語である「教える」であるが、経験有における出現回数は 1 回であった。援助行動に関する単語の違いがみられたため、援助行動に関する単語の頻出単語を抽出し (Table4)、援助行動

に関する単語が記述データの中でどのように用いられているのか、KH coder の KWIC コンコーダンス機能を利用し、記述データを検索し、記述データの意味内容を検討した。

Table4 援助行動に関わる頻出単語リスト

被教育経験有		被教育経験無	
単語	出現数	単語	出現数
保育	14	保育	15
伝える	9	教える	7
環境	7	一緒	6
見守る	6	褒める	6
教育	6	聞く	4
褒める	4	行う	4
取り入れる	4	触れ合う	4
つくる	4	つくる	3
示す	3	注意	3
一緒	3	教育	3
環境	7	一緒	6

*「環境」、「一緒」は、それ自体が援助行動を意味する単語ではないが、KH Coder の検索機能を利用して元の記述データを確認したところ、環境を整える、一緒に体を動かすなどの援助行動を表現する記述の中で用いられていたことから、援助行動に関する単語として抽出した。

経験無の援助行動に関する単語が子どもへの直接的な援助行動について言及した記述データの中で用いられている一方で、経験有の単語は直接的な援助行動に限らず、「環境を整える」、「見守るの援助を意識する」といった子どもへの間接的な関わりを説明する記述データの中で用いられていた。こうした援助行動に対する認識の違いは、被教育経験を有する学生が養成課程で子どもの主体的な活動を重視する「経験カリキュラム」(酒井・横井、2011)⁽⁷⁾について学んだ経験が影響していると思われる。

3.2 幼稚園教育要領における内容との比較

幼稚園教育要領には、子どもが各領域のねらいを達成するために指導すべき内容が示されている。ここでは、対象者が、幼稚園教育要領の内容をどの程度理解しているのかを検討するため、KH coder を利用してクラスター分析を行った。クラスター分析は、領域「健康」の内容が10項目から

構成されていることから、クラスター数を10に設定し、分析を実施した。続いて各クラスターに分類された単語をもとにカテゴリを作成し、単語の意味内容からカテゴリ名を決定した(Table5、Table6)。経験無の記述データについてクラスター分析をした結果、2つのクラスターで単語の意味の解釈が困難であったため、経験無の最終的なカテゴリ数は8つとなった。

Table5 被教育経験有のカテゴリ

カテゴリ	分類された主な単語
① 体を動かす	動かす、体
② 一緒に活動する	一緒、走る、鬼ごっこ
③ 運動を楽しむ	運動、楽しむ、教育、保育
④ 受け止め見守り褒める	気持ち、注意、褒める、良い、遊び、使う、見守る
⑤ 進んで遊べる環境構成	遊べる、環境、進む、活動、一人ひとり、園庭
⑥ 怪我と危険の回避	怪我、危険、回避
⑦ 運動の取り入れ	行動、普段、取り入れる
⑧ 外遊び時間の確保	外、遊ぶ、体操、時間
⑨ 清潔を伝える教材工夫	教材、手洗い、伝える
⑩ 楽しく安全な習慣作り	安全、習慣、自分、自由、促す、楽しい、声

Table6 被教育経験無のカテゴリ

カテゴリ	分類された主な単語
① 体を動かす	動かす、体
② 一緒に活動する	保育、一緒、行動
③ 運動を楽しむ	運動、楽しい
④ 注意よりも褒める	注意、褒める、良い
⑤ 触れ合う機会作り	たくさん、機会、触れ合う
⑥ 危険を教える	危険、教える、自身、聞く
⑦ モデルとして振る舞う	大人、普段
⑧ 個に応じた外遊び	外、遊ぶ、一人ひとり

* KH coder にてクラスター数を10に設定したが、2つのクラスターで意味の解釈が不可能であったことからカテゴリ数が8となった。

経験有、経験無に共通するカテゴリとして、「体を動かす」、「一緒に活動する」、「運動を楽しむ」の3カテゴリがあげられ、さらに「環境」作り、「危険」の回避、「外遊び」の確保等の点で類似するカテゴリが形成された。両者の相違点として

教員養成課程学生の領域「健康」のねらいに対する認識

Table7 幼稚園教育要領における「内容」に該当するカテゴリー及び記述数

幼稚園教育要領における領域（健康）の内容	被教育経験有		被教育経験無	
	カテゴリー	記述数	カテゴリー	記述数
(1) 先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する	一緒に活動する 受け止め見守り褒める	11	一緒に活動する 注意よりも褒める	15
(2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす	体を動かす	15	体を動かす、 モデルとして振る舞う	12
(3) 進んで戸外で遊ぶ	進んで遊べる環境構成 外遊び時間の確保	9	触れ合う機会作り個に 応じた外遊び	12
(4) 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む	運動を楽しむ 運動の取り入れ	18	運動を楽しむ	11
(5) 先生や友達と食べることを楽しむ	-	-	-	-
(6) 健康な生活のリズムを身に付ける	-	-	-	-
(7) 身の回りを清潔にし、衣類の着脱、食事、排泄など生活に必要な活動を自分でする	清潔を伝える教材工夫	6	-	-
(8) 幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら見通しをもって行動する	楽しく安全な習慣作り	4	-	-
(9) 自分の健康に関心を持ち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う	-	-	-	-
(10) 危険な場所や災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気をつけて行動する	怪我と危険の回避	-	危険を教える	10

は、経験有に、「清潔を伝える教材工夫」、「楽しく安全な習慣作り」といった清潔、生活習慣に関するカテゴリーがみられるものの、経験無には同様のカテゴリーがみられなかった点があげられる。続いて、幼稚園教育要領の内容とカテゴリーを対応させて表にしたものを Table7 に示す。教育要領の内容とカテゴリーとを比較すると、経験有、経験無ともに、食育、生活リズム、病気の予防について記述されている、(5)、(6)、(9) の3項目に対応するカテゴリーがみられなかった。前述した通り、経験無は、清潔、生活習慣に関するカテゴリーが形成されず、内容の清潔、食事、排泄、生活において見通しをもつことについて言及した項目(7)、(8)に対応する記述もみられなかった。これは、本研究の対象者が領域「健康」を運動遊びに関する内容と認識しており、基本的な生活習慣や食育、病気の理解に関する内容を含んでいることを十分に認識していないためだと考えられる。

本研究にて、養成課程での被教育経験が、学生の運動遊び指導に対する認識に及ぼす影響について検討するために、まず領域「健康」のねらいに対する認識を調査したところ、運動遊びの指導に

特に関連すると考えられる内容(1)先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する、(2)いろいろな遊びの中で安心感をもって行動する、(3)進んで戸外で遊ぶ、(4)様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む、の4項目については被教育経験の有無に関わらず言及がなされていた。被教育経験の有無による認識の違いは、これらの内容を子どもたちが経験するための援助行動にあるといえる。すなわち、被教育経験を有する学生は、褒めるなどの援助行動だけではなく、環境構成、見守るといった間接的な援助行動の重要性を認識している点にあることが示唆された。

4. 結語

本研究の結果、養成課程で幼児教育に関する被教育経験を有する学生の方が、経験のない学生と比較して、子どもの主体性を重視していること、子どもが領域「健康」の「ねらい」を達成するためには、「環境構成」や「見守る」等の子どもの主体的な活動を促す間接的な援助行動が必要であると認識していることが示唆された。一方で、指導すべき「内容」については、被教育経験の有無

に関わらず、運動遊び、安全管理以外の項目についての認識が不十分であったことから、保育内容「健康」の授業等でその他の項目について意識的に指導する必要があると考えられる。

本研究では、大学生の領域「健康」のねらいに対する認識に影響を及ぼす具体的な被教育経験について検討していない。今後は、養成課程で大学生が運動遊びに関しどのような経験をし、その経験をどのように意味づけることで認識が変容するのか検討する必要がある。

5. 文献

- (1) 中央教育審議会 (2016) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申).
- (2) 無藤隆, 汐見稔幸, 砂上史子 (2017) 3 法令ガイドブックー新しい「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領」の理解のためにー. フレーベル社.

- (3) 吉田伊津美, 岩崎洋子 (2012) 幼稚園における運動指導の実態と教員の運動指導に対する意識ー国公立幼稚園と私立幼稚園との比較. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 63(1) : 107-113.

- (4) 柳田信也 (2008) 幼稚園教師の運動遊びに関する指導理念の調査研究. 国際学院埼玉短期大学研究紀要, 29 : 21-26.

- (5) 秋田喜代美, 藤江康彦 (2010) 授業研究と学習過程. 財団法人放送大学教育審議会.

- (6) 樋口耕一 (2004) テキスト型データの計量的分析ー2つのアプローチの峻別と統合. 理論と方法, 19(1):101-115.

- (7) 酒井朗・横井紘子 (2011) 保幼小連携の原理と実践: 移行期の子どもへの支援. ミネルヴァ書房.

付記

本研究は、日本スポーツ心理学会第44回大会で発表した内容を再度分析し、加筆修正したものである。