

〈お茶の水女子大学「幼・保・大」連携保育研究の試み(45)〉

「幼保プロジェクト」の成果と今後(1)

浜口順子

プロジェクトの終結

お茶の水女子大学(以下、お茶大)の「幼・保・大」連携保育研究(通称「幼保プロジェクト」)から、種々の話題を紹介してきたこの連載も、今回が四十五回目。三年半以上にわたって、多様なテーマで報告を行ってきた。授業改革の成果、国内外の保育施設の視察報告、幼保をつなぐ二歳児の研究、公開シンポジウム報告、海外の保育政策、保育者養成論、保育現場からの実践研究、自主ゼミの報告など、私たちががかかわりつくり

出してきた活動が四年間経つうちに、当初考えていなかった多面性を呈するようになった。

この「幼保プロジェクト」は平成十八(二〇〇六)年から四か年計画で始まり、この平成二十二年三月でその期間を終えた。しかし二十二年度からはまた、社会人プログラムと連携する形の発展的継承版プロジェクトとして発足している。その紹介は次号に譲ることとし、今回は四年間の「幼保プロジェクト」の総まとめとして、これまであまり触れられてこなかった部分を中心に、報告させていただきたい。

大学改革の波と共に

国立大学が法人化され、国からの運営交付金が毎年一定の割合で削減されることになった(お茶大は1%)が、その代わり、大学独自の教育研究プロジェクトに對して、特別教育研究経費というものが交付されることになった。お茶大では、いま、「幼保プロジェクト」のほかに、文理融合型教養教育プログラム、食育推進プログラム、再チャレンジ支援(もう一度大学へ行こう)プログラムなどが、この経費で動いている。

「幼保プロジェクト」とは別に、平成十八年度からは生活科学部人間生活学科発達臨床心理学講座(この講座の前身は、家政学部児童学科である)内の保育・児童学系カリキュラムの改革が予定されていたので、プロジェクト開始と時期が重なったのには偶然も働いていた。大学では以前から、学生の子ども観に変化が起きているという危機感が大きくなっていった。たとえば「普通」の子どものことを「普通」に考える感覚

が薄れ、「子ども」という存在の具体的なイメージがたどるよりも、「子ども」をしつけや治療の対象としてとらえるといった傾向である。私自身が三十年ほど前に同じ大学の学生だったころと比べても、また数年前まで保育者養成系の私立大学で教員をしていた経験も踏まえても、そういう印象はあった。それは現代の二十歳前後の若者の共通の傾向ともいえるが、お茶大生の場合、それに付け加えて、客観的な見方をよしとし、主観を軽視するというような価値的拘束がより著しいような気もした。

折からの大学改組の中で保育系教員が増員される時期でもあったため、これを機に、附属幼稚園・いずみナーサリーという貴重な学内の保育リソースと連携した学部教育を再構築し、実際の子どもから学ぶ機会をカリキュラムとして保障しようという機運が高まっていた。これらの状況がプロジェクト実現可能性の基盤となった。

こうして教育改革を具体的に進めようとしていた矢

先、二〇〇四年に発足した附属いずみナーサリーの教育研究環境整備に向けて、特別教育研究経費プログラムへの申請書を書くように大学から要請があった。同ナーサリー立ち上げの功労者でもある内田伸子先生、牧野カツコ先生、富永典子先生の強力なご支援を受けつつ、「幼・保の発達を見通したカリキュラム開発」というタイトルの申請書を文部科学省に提出した。これは附属二園との協同を基軸とし、また、教育内容の整合性を図りつつ幼稚園一種養成課程とも協調できる体制の確立を目指したものである。いわば、学内の（専門・非専門的）保育者養成カリキュラムの充実を目的としていた。

お茶大のカリキュラム改革の成果

以上のような、プロジェクト開始当時の状況を受けて、どのような成果を見ることができたのか、3点に分けて考えてみたい。

第一に、保育者養成のコンセプトを新たに創造する

必要性を認識し、「総合的保育者」という概念を提案し、専門教育、教職科目において一貫させてきた点である。保育者養成というと、集団保育の指導者を、国の定める養成カリキュラムに沿って指導することを一般的には意味する。そのため「幼保両免」をとれる養成校では四年間もしくはそれ以内の期間、毎日ぎつしりと詰まった時間割を余儀なくされ、学校が独自の保育者養成コンセプトを掲げることには限界がある。

その点、お茶大は、保育士養成課程をもたない（ことを選択した）こと（これは学生に時間的余裕を与えらるということでもある）、多くの学生が教職に限らず多様なキャリアアコースを志向していることが特徴であるから、教養としての保育者性の育成を追究し、それを学部専門課程に反映させるといふビジョンをもつようになった。

第二に「総合的保育者養成」というコンセプトが有効に働くことで、次のような複合的な連携がスムーズに進展してきた。(1)学部一年～四年にかけての、実

習を含む諸授業の連続性。(2)教職科目の教員、専門科目の教員、附属幼稚園・ナーサリーの保育者、ひいては現職保育者向け保育講座(外部資金による)担当教員との協働。(3)さまざまな人がそれぞれの立場から「保育者養成」を具現化するために、そしてその雰囲気を小さなコミュニティとして学生にも経験してもらえるように、たまり場のな一室が生成され、自由な発想による活動の広がりが見られた。

第三に、大学、附属幼稚園、いずみナーサリー三者がそれぞれの主体性を発揮することが、結局は連携のための不可欠の条件であることが自覚されるようになった。プロジェクトが始まるまでは、三者が同じ場で話をするという機会がほとんどなく、「よりよい保育の探求」という目的を共有しているにもかかわらず、共通理解が育っていなかった。インターンシップや観察授業、教育実習などは現場にお任せ状態だったといえる。だから、三者連携による研究というプロジェクトを支える対等な関係がどのようなものか、具体的に

つかめない時期があった。それを打開するのに「総合的保育者養成」というコンセプトは、混乱も巻き起こしたが(シンポジウムの記録を参照)、それがかえって互いの違いを認識し、新たな目標を対等に見据えていく上での指標になり始めたと考える。

「幼保プロジェクト」の四年という計画期間は、一人の学生が卒業するのにかかる年限である。カリキュラム改革の評価を下すには、まだ時期が充分熟していないといえる。保育現場や大学の教員の口から「学生が変わってきた」という印象が語られることは多いが、その評価の信憑性はこれからまだ追究していかなければならない。平成二十二年度からは、社会人プログラムを含めた生涯学習という視野への広がりがある。卒業後の学生の育ちも見据えた評価をどのように行っていくかという課題がある。

— 次号に続く —

(お茶の水女子大学大学院准教授)