

フィンランドの ECEC における保育者の専門性に関する考察
保育者の教育学的能力 “pedagogical competence” に着目して

原田恵, 丹伊田真央

A study of professionalism of ECEC in Finland
Focusing on pedagogical competence

Megumi Harada, Mao Niida

Author's Note

Megumi Harada is a Master's student at the Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Mao Niida is a Master's student at the Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Abstract

This is a study which focuses on ECEC (Early Childhood Education and Care) teacher's professionalism in Finland. Finland is a country which is famous for its practice in ECEC that values each child as an individual. The purpose of this study is to clarify how teachers acquire professionalism which value each child as an individual through a teacher training program at the university in Finland.

To identify it, we analyze the curriculum of the ECEC teacher training program in Helsinki University. In addition, we conducted an interview and a questionnaire to two ECEC teachers who graduated from Helsinki University.

Here are two things that have become clear. First, in the training course, there are many theoretical lectures which are pedagogical, and there is also a wealth of practical courses such as practical training. Second, ECEC teachers practice respecting each child by learning about the "child's viewpoint" and "child's perspective" through theoretical and research-based coursework in their training programmes.

Therefore, it can be said that ECEC teachers in Finland have professionalism which pedagogically captures children in terms of respecting each child.

Keywords: ECEC, Finland, professionalism, pedagogical competence, teacher training

キーワード : ECEC, フィンランド, 専門性, 教育学的能力, 教員養成課程

フィンランドの ECEC における保育者の専門性に関する考察 保育者の教育学的能力 “pedagogical competence” に着目して

1 はじめに

本稿の目的は、幼児教育・保育の教員養成課程を通して、フィンランドの幼稚園教諭はどのように子ども一人ひとりを尊重する保育者の専門性を身につけるのかを明らかにすることである。

近年、幼児教育・保育 (Early Childhood Education and Care, 以下, ECEC) において、保育の質保証が大きな課題の一つである (OECD, 2017)。OECD (n.d.) の研究報告によると、子どもたちに最も好ましい認知的・社会的成果をもたらす質の高い ECEC を提供するための重要な要素の一つが、保育者の専門性だと言われている。保育者の資格、教育、訓練は重要な課題であり、保育者の専門性を育む上で重要な過程の一つである養成課程での学びに注目することは、保育の質の向上に向けて視座を与えるものであると考えられる。

そこで本稿では、フィンランドの保育者の養成課程に着目した。フィンランドにはナショナル・コア・カリキュラム (以下, コアカリキュラム) やコアカリキュラムに基づいて各地域が策定するローカルカリキュラムが存在するが、具体的な教育内容や指導方法に関しては教育現場に大きな裁量権があり、現場における実践者の自主性が重んじられている (Niemi et al., 2016)。そのため、保育者の専門性が実践の鍵を握る。

また、フィンランドの ECEC の特徴は、“pedagogy” (教育学) に重きが置かれている点である (Act on Early Childhood Education and Care 540/2018; Finnish National Agency for Educa-

tion (EDUFI), 2022)。ECEC コアカリキュラムは保育者の教育学的責任を強調しており (EDUFI, 2022)、フィンランドの ECEC の質を考えると、ECEC の実践を計画し、実施し、発展させる保育者の教育学的な実践、思考、計画などの “pedagogical competence” (教育学的能力) が重要な要素であると認識されている (Melasalmi et al., 2022)。子ども一人ひとりに耳を傾け、発達やスキルを観察し、保護者や他のスタッフとも交流を行いながら子どもの学びの機会をデザインし、活動や環境の評価とともに、専門的スキルや政策文書を振り返るなど、教育学的なプロセスにおいて一人ひとりを尊重する ECEC の実践が保育者の教育学的な専門性に委ねられている (Kangas & Harju-Luukkainen, 2021)。

これらは、ECEC 法や ECEC コアカリキュラムで示されているように、「ECEC に通う子どもたちはそれぞれ、体系的で目標志向の教育、指導、保育を受ける権利を有する」(Act on Early Childhood Education and Care 540/2018; Finnish National Agency for Education (EDUFI), 2022) という子どもの権利保障がベースとなっている。子どもの権利を基盤としたフィンランドの教育学的な ECEC の実践は、福祉への傾倒や教育と学びの観点の不在が懸念される日本の保育・幼児教育 (浅井, 2022) への示唆を与えると期待できる。

以上のことから、本稿では、教育学的な視点から子ども一人ひとりを尊重する ECEC の実践に取り組むフィンランドにおいて、保育者養成課程での学びがその実践にどのように寄与し

ているのかを、養成課程のカリキュラムと現場の保育者へのインタビューを通じて検討する。なお、フィンランドのECECの保育者養成課程に着目した先行研究として Onnismaa (2017)、伊藤 (2007)、小林 (2017)、大佐古 (2018) などが挙げられるが、いずれも養成課程の制度や課程の研究であり、保育者養成課程での学びがどのように実践に繋がっているかは明らかにされていない。また、フィンランドのECEC保育者の教育学的能力について、“pedagogy”や“pedagogical competence”の概念は Ranta ら (2023) や Koivula ら (2022)、Kangas ら (2021) によって検討されているが、養成課程や現場の保育者との繋がりについてはまだ研究されていない。

2 フィンランドのECECにおける“pedagogy”と“pedagogical competence”

2.1 “pedagogy”の背景

フィンランドのECECは、教育 (education)、指導 (teaching)、そして保育 (care) を、体系的かつ目標志向的に組み合わせたもので、子どもの発達、健康、ウェルビーイングを促進し、子どもの学びの機会を向上することを目標としている⁽¹⁾。このような教育と保育の統合的アプローチは、“educare”モデルとも言われており (Eurydice, 2023)、“Act on Early Childhood Education and Care 540/2018” (以下、ECEC法) では、ECECを“pedagogy” (教育学) に重点を置いた、計画的で目標志向の教育、指導、保育の総体として定義されている。

このように pedagogy に重きを置くECECは、近年のECEC改革とともに進められてきた。フィンランドの幼児教育・保育は、0歳児～6歳児を対象とするECECと、1年間 (原則、6歳児

を対象) の就学前教育で構成されている。以前は、就学前教育は教育文化省の管轄で、ECECの所管は社会保健省であったため、ECECは社会ケアサービスの枠組みにあった。しかし、2013年にECECの所管が教育文化省に移行したことによって、ECECと就学前教育の所管が一元化された (匝瑳・小笠原・前田, 2023)。

そして、ここ10年間で抜本的な改革が行われ、幼児教育分野のあらゆる政策文書が刷新された (Kangas & Harju-Luukkainen, 2021; Melasalmi et al., 2022; Onnismaa, 2017)。特にECECの法改正とコアカリキュラムの変化が注目を集めている (Melasalmi et al., 2022)。フィンランドの教育行政は、教育法制の整備や国家予算の分担等に責任を負う教育文化省と、高等教育を除く各教育課程を担当し、国のコアカリキュラムを策定するフィンランド教育庁 (EDUFI) の2層構造になっている。ECECと就学前教育の所管が一元化されて以降、2014年に就学前教育コアカリキュラムを改訂 (現行版)、2015年には就学前教育が義務化、そして、2016年にはECECコアカリキュラムが策定された。これまで、ECECコアカリキュラムは勧告としての位置付けにあったが、教育庁によって策定されたこのコアカリキュラムは、初めて規範的なコアカリキュラムとして位置付けられ、ECECの公的・私的提供者の双方に義務を課す国家規範となった。2018年には、現在の保育制度の基盤となった1973年制定の児童保育法が改正され、ECEC法が2018年9月から施行された。そして、2022年にECECコアカリキュラム (現行版) が改訂され、現在はこのECEC法と2022年改訂版ECECコアカリキュラムに基づいて、ECECが実施されている。

現行版のECECコアカリキュラムでは、

「ECEC はフィンランドの教育制度の一部で、子どもの成長と学びの道における重要な段階である」こと、そして、「ECEC の目的は、子どもの学びの前提条件を支援し、インクルージョンの原則に沿って生涯学習と教育における平等の実現を促進すること」であると示されている⁽²⁾。法改正とコアカリキュラムの策定を中心とした一連の改革によって、フィンランドの ECEC と就学前教育のコアカリキュラムに一層の連続性が生まれ、ECEC において、子どもの権利の教育的な側面がより強調されるようになったことが窺える。

2.2 フィンランドの ECEC における“pedagogy”の概念

では、フィンランドの ECEC において特に重視されている“pedagogy”とは何を意味するのだろうか。コアカリキュラムでは、pedagogy とは「特に教育科学と幼児教育の分野における学際的な知識に基づいた体系的で目標志向の活動であり、子どものウェルビーイングと学びを支援することを目的とした専門的なスタッフによって専門的に運営・実施されるもの」⁽³⁾を指すと説明されている。ECEC のあらゆる活動を通じて pedagogy が重視され、保育者と子どもの相互作用の中で、教育、指導、保育が首尾一貫した ECEC が形成され、子どもの成長、発達、学びを促進する包括的なアプローチが可能になると示されている。

上記のように、コアカリキュラムを含め、政策文書において pedagogy に関する大まかな説明や pedagogy の重要性を示唆する文言が散見されるが、フィンランドの ECEC における pedagogy の概念や本質的な意味については詳述されていない。このような状況に対し、フィ

ンランドの ECEC における pedagogy の概念を検討した先行研究として、主に Alila & Ukkonen-Mikkola (2018) と Kangas ら (2021) が挙げられる。Alila & Ukkonen-Mikkola (2018) は、フィンランドの ECEC 変革のこの時代に、pedagogy の重要性が強調されていることから、ECEC における pedagogy の概念を、理論と実践の両面から検討し定義する必要があると指摘した。ECEC に関する政策文書や専門書等の文献を分析した結果、フィンランドの ECEC における pedagogy の定義を以下のように提案した。

ECEC における pedagogy とは、保育者と子どもの相互作用に基づく、計画的で目標志向の組織的・専門的活動であり、子どもの発達、学び、ウェルビーイングに意識的に影響を与えることを目的とする。ECEC の pedagogy は、ECEC の目標、内容、方法、学習環境、また観察、記録、継続的な評価、行動文化の発展を通して、科学的・研究的根拠に基づき教育界で実施される。ECEC の pedagogy は、遊びを通して、保護者や他の専門家と協力しながら、子どもの活動と参加を重視することによって実践される (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018, 筆者翻訳)

Alila & Ukkonen-Mikkola (2018) の提案によると、pedagogy は計画的、目標志向的、そして専門的な活動であり、その実践は保育者と子どもの相互の関わりに基づくと定義されている。ECEC の目標や環境、観察、評価などの様々な活動を通じて、保育者が専門家として子どもの主体性を重視し、相互に交流することがフィンランドの ECEC の pedagogy の要として考察されている。

このように、pedagogy は多様な活動や捉え方が絡み合った概念であり、pedagogy を一つの活動や捉え方に絞ることはできない。その点に着目した Kangas ら (2021) は、幼児教育の pedagogy に関する学術論文や研究報告を分析し、北欧、特にフィンランドの幼児教育における pedagogy へのアプローチを定義し、再概念化した。その結果、幼児教育における pedagogy の暫定的な枠組みとして、5つのアプローチ (interaction, scaffolding, didactics, expertise, future orientation を通じた pedagogy) が明らかになった。日常的な幼児教育の活動において、pedagogy は既存の緊張関係や、理論、教師の価値観などだけでなく、政策文書に見られる政策立案者の意図や指針を通して定義され、個々及び集団的に概念化されるものである。そのため、幼児教育の文脈の中で pedagogy の概念を繰り返し探究し、再定義することが不可欠であり、その探究において、この5つの枠組みが助けになると Kangas らは述べている。

コアカリキュラムと以上の先行研究から、フィンランドの ECEC における pedagogy は、保育者と子どもの相互作用に基づいた、計画的、目標志向的、専門的活動であると言える。しかし、pedagogy は固定化された概念ではなく、様々な要素が絡み合い影響し合いながら、個人や集団によって概念化される存在である。そのため、ECEC の文脈において、pedagogy の背景にある多様な価値観や理論的概念を、批判的かつ対話的に検討することが重要である (Kangas et al., 2021)。

2.3 保育者の “pedagogical competence”

フィンランドの ECEC は、保育者の専門性に大きく委ねられている (ECEC 法)。フィンラ

ンドでは、計画や実施などのより詳細な実践は保育者に委ねられており、保育者の専門性が質の高い ECEC の鍵を握る (Niemi et al., 2016; Kangas & Harju-Luukkainen, 2021)。そのため、pedagogy を重視した ECEC を実践するために、保育者の “pedagogical competence” (教育学的能力) が求められる (Melasalmi et al., 2022; Koivula et al., 2022)。保育者の教育学的能力は、ECEC の実践における最も重要な要素の一つであり (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018)、ECEC におけるあらゆる教育学的プロセスにおける主要な担い手と見なされている。教育学的能力は、子どもの個性や感情など、一人ひとりの視点を考慮し、教育学的な知識やノウハウを活用して子どもの学びを計画、実践する能力であり、評価や開発、振り返り、学習環境の検討など、様々な教育学的実践 (pedagogical practice) を行う専門性が求められる (Ranta et al., 2023)。

“pedagogy” と同様、フィンランドの幼児教育における教育学的能力の明確な定義づけはされていない。その点に着目した Ranta ら (2023) は、Kangas ら (2021) の pedagogy 概念を参照しつつ、フィンランドの研究文献において保育者の教育学的能力がどのように定義されているかを分析した。分析の結果、フィンランドの幼児教育における教育学的能力は、①メタ能力 (meta-competencies)、②専門的な能力 (professional-competencies)、③実践的な能力 (practical-competencies) の3つに分類された。質の高い幼児教育を実施するためには、保育者の教育学的能力は広く全体的に考慮されるべきであり、保育者の教育学的能力の意識的な開発が、教師の強固な概念的基盤を形成し、教職を極めることができると議論している (Ranta et al., 2023)。Ranta ら (2023) の研究によって明

らかになった3つの能力の枠組みは、保育者の教育学的能力を開発するための重要な概念的基盤の一つとなり、保育者の教育学的能力や、幼児教育の質の向上に寄与することが期待できる。

なお、フィンランドのECECは、「ECECセンター」、家庭ベースのデイケアを行う「家庭・デイケア」、遊び場での活動や週1回のクラブ活動などを含む「その他のECEC活動」の大きく3つの形態に分類される。この中で「ECECセンター」が最も一般的な形態である。フィンランド語では“päiväkoti”と呼ばれており、日本で言う保育園と幼稚園が一元化された施設である。ECECセンターでは、様々な資格を有する専門家で構成されたマルチプロフェッショナルなチームで、幼児教育が実践される（Karila & Kupila, 2023）。ECECの実践に関わる保育者の資格は、幼稚園教諭、ソーシャル・ペダゴグ、保育士の大きく3種類ある。幼稚園教諭は大学の学士課程における教育学学士の取得、ソーシャル・ペダゴグは応用科学大学（専門大学）の学士課程におけるソーシャルサービス分野の学士の取得が求められ、保育士は職業訓練学校を通じて資格を取得できる。ECEC実践のチームは、学士号を持つ保育者が最低1人と、他2人で構成されている（Kangas & Harju-Luukkainen, 2021）。本稿では、教育学的な視点から教員養成及び保育者の専門性を検討したいため、教育学学士の取得が求められる幼稚園教諭に焦点を当てる。

3 ECEC 幼稚園教諭養成課程の検討

3.1 ECEC 幼稚園教諭養成課程の概要

フィンランドのECEC及び普通教育の教師のための教員養成は、大学の教育学部において

展開されている。小学校のクラス担任と幼稚園教諭の課程には相補性があり、同時に行われているが、幼稚園教諭は学士課程の3年（180 ECTS）、クラス担任は修士課程も含めた5年（300 ECTS）の課程となっている。カリキュラムや教育実習の期間等は、各養成機関によって定められている。幼稚園教諭の場合、「教育の基礎と教科」、「幼児教育・保育及び就学前教育に必要なスキルの学習」、「副科目研究」、「選択科目」の学修モジュールによって構成されており、以上のモジュールによる理論的な学習と教育実習により、子どものニーズから生じる教育を実践する能力を養成することを目的としている。教育理論と実践の統合には、養成課程の学生が教育に対して探究的な態度を持ち、合理的な論拠に基づいて教育学的な決定を下せる反省的実践者を養成するという意図もある（Cao et al., 2023）。

また、フィンランドの教員養成課程では、研究に基づくアプローチが中心的な指導テーマとみなされている（Cao et al., 2023）。教育学的思考のプロセスを通じて自らの決定に到達できる自律的な教師を養成することが、研究ベースの教員養成では目指されている（Kansanen, 2015）。

フィンランドの幼稚園教諭の志望者のためのプログラムは、7つの大学において提供されている。また、オーボ・アカデミー大学とヘルシンキ大学では、スウェーデン語による授業も行っている。各大学は、教員養成課程のカリキュラム作成において完全な自治権を持っており、教員養成課程にはそれぞれの大学ごとの特徴が現れている（Onnismaa, 2017）。

3.2 研究方法

本稿では、子ども一人ひとりを尊重した幼児

教育・保育を実現すべく、フィンランドの保育者養成課程ではどのようなプログラムを経験し、そして、その学びがどのように現場での実践に寄与しているかを“pedagogical competence”に焦点を当てて明らかにすることを目的としている。そこで、フィンランドの幼稚園教諭養成課程のカリキュラムの具体的な内容とプログラムの内実を明らかにしたうえで、インタビュー調査によって、養成課程での学びがどのように現場と繋がっているのかを示していく。

分析対象としたのは、ヘルシンキ大学(Helsingin Yliopisto)の教育学部(Kasvatustieteellinen Tiedekunta)における幼稚園教諭養成課程のカリキュラムと、ヘルシンキ大学の幼稚園教諭養成課程で幼稚園教諭免許を取得した現職の幼稚園教諭である。ヘルシンキ大学の幼稚園教諭の教師教育では、幼児教育学の基礎として、子どもの発達、学習、積極的な相互作用に重きを置き、学際的かつ研究ベースのアプローチを採用している点が特徴である(Onnismaa, 2017)。

また、ヘルシンキ大学に焦点化して調べることで、養成課程から実践までの繋がりや関連性を明確に示すことができると考え、ヘルシンキ大学の幼稚園教諭養成課程を経て現在ECECセンターで勤務する幼稚園教諭をインタビューの対象者とした。

3.3 ヘルシンキ大学幼稚園教諭養成課程カリキュラム分析

3.3.1 内容の整理

ヘルシンキ大学の幼稚園教諭養成課程の内容を整理し、その具体的な内容を検討した。ここでは、授業詳細“Opintojaksojen tiedot (Varhaiskasvatuksen opettajan opintosuunta) 2023-

2026” (コース詳細 (幼児教育教員養成課程) 2023-2026) ⁽⁴⁾を分析対象とし、フィンランド語のカリキュラムを日本語に翻訳した後、内容を整理した。ヘルシンキ大学幼稚園教諭養成課程の授業詳細は以下の通りである。

ヘルシンキ大学では、「言語とコミュニケーション (15 単位)」、「教育学基礎 (25 単位)」、「教育学 (45 単位)」、「幼児教育および就学前教育のための専門的準備を提供する学問 (60 単位)」、「選択科目 (35 単位)」の合計 180 単位 (ECTS) を取得し、学士の学位と共に幼稚園教諭免許を取得することができる。「言語とコミュニケーション」、「教育学基礎」、「教育学」に関しては、小学校教員養成課程と重なる授業が多く、「幼児教育および就学前教育のための専門的準備を提供する学問」において幼児教育に特化した専門科目を履修する。

3.3.2 養成課程カリキュラムの特徴

各授業の具体的な内容の検討から、明らかになった特徴が主に二点ある。

一つ目は、理論的な授業が豊富であることである。学位 (学士) 取得を前提に、教育哲学や教育社会学、教育心理学など、理論的な授業が充実しており、質的・量的研究法などの研究方法に関する授業も必修である。卒業論文を執筆し、学位 (学士) を取得することが前提であること、また、幼児教育の専門科目 60 単位以外は小学校教員養成課程との共通授業が多いことから、体系的に教育学を学び、子どもや教育について多様な視点から考察する専門性を養うことができると推察される。

ECEC 法では、ECEC を教育学に特に重点を置いた教育、指導、保育からなる体系的で目標志向の幼児教育・保育を指す、と定義している

表 1) ヘルシンキ大学幼稚園教諭養成課程の授業詳細

授業名	単位 (ECTS)	授業名	単位 (ECTS)	授業名	単位 (ECTS)	授業名	単位 (ECTS)
言語とコミュニケーション	15単位	教育学基礎	25単位	教育学	45単位	幼児教育および就学前教育のための専門的準備を提供する学問	60
アカデミックライティングスキル (フィンランド語)	2	調査活動に関するオリエンテーション	5	学習の支援とウェルビーイング	5	就学前教育および初等教育	5
アカデミックライティング * 選択科目	2	幼児教育学	5	教育の計画・実施・評価 II: 幼児教員教育	5	活動における幼児教育学	5
スピーチ・コミュニケーションとインタラクション * 選択科目	1	教育の社会的・文化的・哲学的基礎	5	学士論文 (6単位) およびセミナー (4単位)	10	幼児期における子どもの発達の高多様性と特別支援教育	5
修辭学とコミュニケーション *	1	教育・発達心理学概論	5	量的研究法 I	5	数学教育学	5
選択科目	4	指導の計画、実施、評価 I (教授法 (didactics) 2単位 + 専門領域ごとのパート 3単位)	5	質的研究法 I	5	言語と相互作用の教育学	5
第二外国語	3	指導の計画・実施・評価 I、科目別構成要素 幼児教育	3	実習 (合計15単位) のパート 1: 実習前	8	環境・自然教育教育学	5
学生のデジタルスキル: オリエンテーション	2			実習 (合計15 単位) のパート 2: 詳細実習	7	倫理・宗教教育教育学	5
デジタルリテラシー: 上級スキル	1			成熟度テスト ※卒業論文の一部とされ、このテストだけの単位はない	0	視覚芸術教育学	5
教育とコミュニケーション ※幼児教育を専攻する学生は必修	2					音楽教育学	5
						工芸教育学	5
						体育教育学	5
						児童文学および演劇	5
						選択科目 35単位	35

が、数学教育学や音楽教育学といった教科教育の授業もカリキュラムに組み込まれていることから幼児教育以降の接続といった教育的な側面が意識された構成となっていることが分かる。

二つ目は、実践に関わる授業が多い点である。実地研究の授業や、指導計画や実際の活動を計画して議論する授業といった実践的な授業が行われている。また、教育実習においては、数週間にわたる実習が複数回行われており、学問として教育学を学ぶような教育学に即した理論的な授業が多い一方で、実践に即した授業も豊富に展開されている。

以上のことから、理論的・研究的な授業が多く含まれた養成課程での学びにおいて、教育的に ECEC と向き合い、「子どもの視点」や「子どもの捉え方」を多様な理論、実践の経験に基づき学ぶことで、子ども一人ひとりを尊重する保育実践に取り組む保育者としての専門性を身につけていくことへと繋がっていくと考えられる。

4 現場の幼稚園教諭へのインタビュー調査及び質問紙調査

4.1 調査方法

ヘルシンキ大学の幼稚園教諭養成課程を経て、幼稚園教諭として勤務する A 教諭に半構造化インタビューによるインタビュー調査を、B 教諭に質問紙調査 (自由記述式) を行った⁽⁵⁾。両調査とも英語で行い、インタビュー調査は英語の文字起こしデータ、質問紙調査は、回答データを分析資料として用い、分析後に翻訳を行った。

本調査では、子ども一人ひとりを尊重した幼児教育・保育を実現すべく、幼稚園教諭養成課

表 2) A 教諭 (インタビュー調査) と B 教諭 (質問紙調査) の概要

	A 教諭	B 教諭
入学年	2019年夏	2016年夏
卒業年	2022年夏 (学士)	2022年夏 (学士)
勤務開始した時期	2022年8月	2019年8月
雇用形態	フルタイム	フルタイム
勤務する園・施設	約200人の子どもが在籍するヘルシンキ東部の大規模園	100人以上の子どもが在籍するスウェーデン系幼稚園
担当学年	4 歳児	1~2 歳児

程での学びが、どのように現場での実践と繋がっているかを明らかにすることを目的とし、以下の4つの質問を共通項目とした。

質問1：幼稚園教諭として子どもたちと関わる時、最も大切だと思うことは何か

質問2：フィンランドのECECでは子ども一人ひとりが（個人として）尊重されていると知られているが、実際に現場でどう感じているか

質問3：ヘルシンキ大学の幼稚園教諭養成課程での学びは、実践に繋がっていると思うか

質問4：子ども一人ひとりを大切にする保育について、教員養成課程での学びは実践と繋がっているか

4.2 分析枠組み

本稿では、インタビュー及び質問紙調査で得た回答の分析枠組みとして、“Teachers’ pedagogical competence in Finnish early childhood education: A narrative literature review” (Ranta et al., 2023) の“practical-competence”という概念を用いる。

Rantaら(2023)は、幼児教育における保育者の教育学的能力(pedagogical competence)を定義することを目的に、2010年から2020年間に発表された研究論文をレビューした。ナラティブ文献レビュー(narrative literature review)⁽⁶⁾という方法に基づき、データを文脈に応じて分類し、その中で教育学的能力がどのように示されているかに注目した。

分析の結果、教育学的能力の定義は、14の異なるカテゴリーに分けられた。そして、それら14のカテゴリーは、①メタ能力(meta-competencies)、②専門的な能力(professional-competencies)、③実践的な能力(practical-

competencies)という3つの能力に分類することができた。

14のカテゴリーのうち、①メタ能力は「カリキュラムマネジメント」、「ノウハウの内容」、「方法論の理解」、「発達理論の理解」の4つ、②専門的な能力は「計画とデザイン」、「学習環境の組織・管理」、「学習環境の設定」、「省察と評価」の4つ、③実践的な能力は「指導スキル」、「子ども中心」、「相互作用と感受性」、「参加の促進」、「ピア媒介介入の理解」、「フィードバックスキル」の6つのカテゴリーで構成される。これら14のカテゴリーは、「サブカテゴリー」として、3つの能力は「カテゴリー」として表記されている。

「メタ能力」のカテゴリーは、幼児教育の文脈、教育学的思考、カリキュラム、実質的、方法的、理論的知識に対するより深い理解と認識を通して、教師の教育学的メタコンピテンシーを記述するものとされる。「専門的な能力」のカテゴリーは、教師の専門的知識、理解、イニシアチブ、決定、専門的行動のレベルの能力に関する記述や定義を通して、教師の教育学的能力を記述し、定義するもので、主に教育的活動を計画する能力や知識の伝達、活動の足場作りに関連する。そして、「実践的な能力」のカテゴリーは、保育者の実践的な行動、選択、実践を総合的に説明したものであり、指導スキルや、子どもの特定の年齢や発達レベルに応じた学びの支援や足場作りのストラテジーに関するノウハウが含まれている。

本稿では、ヘルシンキ大学の幼稚園教諭養成課程の分析から明らかになった「子どもの視点」や「子どもの捉え方」という特徴を踏まえ、実践における子どもとの相互の関わりを中心に一人ひとりを尊重した保育の実践における保育者

の専門性を検討すべく、「実践的な能力」を分析枠組みとして用いることとした。

4.3 倫理的配慮

本稿は、東京大学倫理審査専門委員会の承認を得て実施された（承認番号 23-561）。インタビュー及び質問紙調査によって、対象者が不利益を被ることがないように、対象者には事前に研究目的や概要、研究発表や論文においてインタビュー及び質問紙調査を使用する旨を伝え、許可を得た上で行った。

4.4 分析結果

A 教諭のインタビューの文字起こしデータ、並びに、B 教諭の質問紙調査の回答をサブカテゴリーに分類した結果は表 3 の通りである。

「子ども中心」は、両教諭共に、最も言及が多

表 3) 実践的な能力のサブカテゴリーによる分類

実践的な能力のサブカテゴリー	キーワード
指導スキル (Teaching skills)	柔軟な指導法の選択 (B教諭②)
	レッスンの中での方法の選択
	子どもに適切なメソッド (B教諭③)
	指導法の知識
	創造的で自発的な学習のための指導法
子ども中心 (Child-centeredness)	子どもを主体として捉える (A教諭②/B教諭③)
	子どもの過去の経験を知る
	子どものニーズを理解する (A教諭①/B教諭④)
	学ぶ可能性を強化すること (B教諭①)
	子どもの考えに対して柔軟に対応すること (B教諭②)
相互作用と感受性 (Interaction and sensitivity)	感情的なサポート
	聴く力
	対話と足場かけのスキル (B教諭③)
	教育学的な対話の理解
	支援的で目標志向の相互作用
参加の促進 (Enhancing participation)	子どもの参加を可能にし、自己表現の機会を与える (B教諭①)
	子どもが参加し活動するように導く (A教諭①)
	動機づけのプロセスを理解する (A教諭①/B教諭②)
	主体性を考慮する
	子どもの協働の支援
ピア媒介介入の理解 (Understanding of peer-mediated interventions)	仲間同士での学びを可能にする (B教諭③)
	協同的な活動への足場かけ
	社会的な学びの機会を作る
	対話スキル
	子どもの言語・非言語の意見を聴く (A教諭①)
フィードバックスキル (Feedback skills)	学びと行動へのフィードバックを与える
	子どもたちと振り返りを共有する
	継続的なフィードバックのプロセス (B教諭①)

かったカテゴリーとなった。フィンランドの ECEC の文脈において、「子ども中心」とは、子どもを能動的な参加主体として捉え、認めるということに基づく考え方である (Koivula et al., 2022)。

「質問 1 : 幼稚園教諭として子どもたちと関わる時、最も大切だと思うことは何か」という問いに対し、A 教諭は以下のように答えている。

最も重要だと思うことが二つあります。一つ目は、上からではなく、子どもたちのレベルに立つということです。二つ目は、子どもたちが「自分は見てもらえている、聴いてもらえている」と感じることができるように関わることです。子どもたちは、自分たちは聴いてもらえている、見てもらえているということが分かると、先生も子どもたちが何か求めている時に気づくことができます (子どもだけではなくて、大人同士でも、聴いてもらえていると感じることが大切)。(A 教諭回答より、筆者翻訳、括弧内は筆者補足)

一つ目に関しては、「子ども中心」における「子どもを主体として捉える」、「参加の促進」における「子どもが参加し活動するように導く」というキーワードに当てはまる表現である。子どもを受動的な存在としてみなすのではなく、主体として捉え、子どもの視点に立って関わることの重要性を語っている。また、二つ目に関する回答は、「フィードバックスキル」における「子どもの言語・非言語の意見を聴く」に分類される回答であると考えられる。

「質問 2 : フィンランドの ECEC では子ども一人ひとりが (個人として) 尊重されていると

知られているが、実際に現場でどう感じているか」という問いに対して、B 教諭は、以下のよう

に回答している。

観察するということは、ペンを持ってブロックに座って、子どもたちを見つめ、彼らが何をしているかメモする、ということではありません。子どもと遊び、彼らがどんな反応を示すかをみて、共に対話し、さまざまな葛藤や周囲のポジティブな事柄に反応できるよう手助けしているのです。そして私はメモを取り、後でそれを書き留めるか、同僚がそれを文書に書き留めます。そして、私たちの教育法や活動から子どもたちが最大限の成果を得られるように、私たちがどのように活動するかについて話し合います。私は、子どもとのコミュニケーションで何を見逃したか、何を理解できなかったか、自分の状況を撮影して観察することができます。私が子どもを観察し、理解できるようになれば、その子の成長を助けることができますし、その子が必要なときには私を信頼して助けてくれるようになります。もし私が、子どもの行動や反応の理由を理解できなかったり、ただバカだと思ったりしたら、カリキュラムの目標を達成することはできないでしょう。(B 教諭回答より一部抜粋、筆者翻訳)

これは、「子どものニーズを理解する」、「子どもに適切なメソッド」、「対話と足場かけスキル」、「継続的なフィードバックのプロセス」に関連する表現であることから、「子ども中心」、「指導スキル」、「相互作用と感受性」、「フィードバックスキル」の4つのサブカテゴリーへと分

類した。実践例を元にした具体的な内容が記述されており、個人を尊重する保育と実践的な能力との繋がりが示されているとも考えられる。

B 教諭は、質問2に対して、以下のようにも回答している。

大学では、私たちは「大人の視点」「子どもの視点」、そして、「その子どもの視点」を学びました。端的に言えば、大人の視点とは、大人である私が大人の視点に基づいてすべての決定を下すということ。子どもの視点とは 私は大人として、子どもたちが何を必要としているかを考え、それに従ってすべての決定を下すことです。その子どもの視点とは、私は大人として、子どもの視点、気持ち、感情、経験を対等な立場で理解しようとすることです。子どもが生きている背景を理解しようと努めます。(B 教諭回答より、筆者翻訳)

ここでは、「子どもを主体として捉える」、「子どものニーズを理解する」、「子どもの考えに対して柔軟に対応すること」のキーワードから「子ども中心」へと分類できる。さらに、質問4: 子ども一人ひとりを大切にする保育について、教員養成課程での学びは実践と繋がっているかに対して、A 教諭は、以下のように述べている。

大学において、(大学の先生たちから)どのように子ども一人ひとりを大切にするかを教えてもらったし、(大学の先生たちは)子どもについてとても優しく柔らかく話し、全ての子どもは本当に大切だと言っていました。(中略) 子どもたちは、彼らの感情やニーズを表現しています。だから、あなた

(先生) は彼らのことを一人ひとりの個人としてみて、子どもが求めていることを見なければなりません。「なぜこのように行動するのだろうか」と。子ども一人ひとりを見ると、答えが見えてきます。(A 教諭回答より一部抜粋, 筆者翻訳)

これは、「子どもを主体として捉える」、「子どものニーズを理解する」から「子ども中心」に分類される。

以上の A 教諭と B 教諭の回答の分析から、養成課程での学びが「子ども中心」の教育学的能力の育成へと繋がり、現場における個人を主体として捉えることで、一人ひとりを尊重した保育が実践されていることが示唆される。

5 考察

本稿では、pedagogy を重視するフィンランドの ECEC において、子ども一人ひとりを主体とする保育者の専門性が養成課程においてどのように育まれるかを検討すべく、養成課程と現場の保育者に着目した。現場における実践者の自主性が重んじられ (Niemi et al., 2016), 保育者に大きな裁量権があるフィンランドの ECEC では、保育者の専門性として、教育学的能力 (pedagogical competence) が重要な要素とされる (Melasalmi et al., 2022) ことから、養成課程のカリキュラム分析と現職の幼稚園教諭へのインタビュー及び質問紙調査を行い、教育学的能力を軸に分析することによって、養成課程での学びと実践との繋がりを検討した。

カリキュラム分析では、教育学的な視点から子どもや保育を捉える理論的な授業が基本であり、かつ、実地研究や教育実習といった実践的な授業も豊富に展開されていることが分かっ

た。養成課程において、理論と実践の統合的なカリキュラムによって、理論面と実践面の両面から多様な「子どもの視点」や「子どもの捉え方」を学んでいることが明らかとなった。

また、カリキュラム分析の対象としたヘルシンキ大学の幼稚園教諭養成課程を経て、現職の幼稚園教諭を務める A 教諭, B 教諭を対象として行ったインタビュー調査及び質問紙調査では、教育学的能力のうち、実践的な能力の 6 つのサブカテゴリーへの分類によって、分析を行った。その結果、以下の二点が示された。第一に、「子ども中心」の実践的な能力に関する回答が多く、フィンランドの ECEC において子どもを尊重した実践に取り組みられているだけでなく、保育者の専門性としても「子ども中心」の要素が大きいということである。「子どもの視点」に立ったものの見方をするなど、具体的な記述・回答からも、子どもを主体として捉えることの価値が強く意識されていることが示唆された。第二に、両教諭共に、養成課程での学びが実践に繋がっていると実感しているだけでなく、子ども一人ひとりを尊重する保育について、養成課程段階で学んでいたことが明らかとなった。

以上の結果から考察されることとして、フィンランドの保育者の専門性は、「子どもを主体とする」教育学的能力に基づいていることが示され、養成段階で学んだ子どもの捉え方や子どもを尊重する保育は、現場においても同様に重要な要素であるとされており、養成課程での学びと現場での実践が連続的であることが示唆される。また、インタビューや質問紙調査では、現場において、実践を通して体感して学ぶことの重要性が強く主張されており、養成課程で理論的に ECEC について学び、身につけた見識を

元に実践を通して子どもの捉え方や保育観が磨かれていくというプロセスによってフィンランドの子ども一人ひとりを尊重する保育が成り立っていると考えられる。

本稿の課題としては、主に、インタビュー調査及び質問紙調査の対象者が二名と少ないことや、勤務する園の特色まで考慮されていないことが挙げられる。また、今回は pedagogy という概念に着目し、pedagogical competence という専門性の枠組みを用いて検討したが、これらの概念に関して、これまで十分に研究されてきたとは言い難く、pedagogical competence の枠組み自体に新規性がある。フィンランドにおける、ここ 10 年の ECEC の抜本的な教育改革を通じて、pedagogy が ECEC の中核として語られるようになり、その中で pedagogy や pedagogical competence に関する研究も少しずつ増えてきている。本稿はその流れに位置付けられる研究としても捉えられるかもしれない。分析を通じて pedagogy の概念について新たな検討の余地も見えたため、フィンランドの ECEC や保育者の専門性に関して検討するうえで、pedagogy 概念のさらなる探究は、今後の重要な課題の一つとなると考えられる。

一方で、両教諭ともに、幼稚園教諭の仕事に楽しんで取り組んでおり、「好きである」と回答していることや、全体を通して、同僚や職場、施設長との関係性の良さが強調されている点は興味深い。フィンランドの子ども一人ひとりを尊重する保育は、その他の環境によっても下支えされていると推察でき、フィンランドの ECEC の質を探究するうえで、保育者の専門性だけでなく、職場環境や職場での人間関係といった他のファクターがどのように影響しているかを検討することも重要であると考えられ

る。

フィンランドの ECEC の質に関して、今後のさらなる探究に向け、保育者の専門性だけでなく、フィンランドの ECEC の文脈や政策文書における言葉の概念、保育者を取り巻く環境等の多様な要素に着目し、研究を継続していきたい。

注

- (1) Ministry of Education and Culture (教育文化省). Early childhood education and care. <https://okm.fi/en/early-childhood-education-and-care> (閲覧日：2024年2月28日) より引用。
- (2) ECEC コアカリキュラム (2022) “Early childhood education and care (ECEC) is part of the Finnish education system and an important stage on the child’s path of growing and learning. The objective of ECEC is to support the child’s prerequisites for learning and to promote lifelong learning and the realisation of equality in education in line with the principles of inclusion” (p.4) より。
- (3) ECEC コアカリキュラム (2022) “Pedagogy refers to systematic and goal-oriented activities based on multidisciplinary knowledge, particularly in the fields of educational sciences and early childhood education, that are professionally managed and implemented by professional personnel aiming to support children’s well-being and learning” (p.19-20) より。
- (4) ヘルシンキ大学の教育学部教授である Lasse Lipponen 先生よりご教示いただいた、最新版のヘルシンキ大学幼稚園教諭養成課程カリキュラムを対象とした。

- (5) フィンランドでは公用語がフィンランド語とスウェーデン語であるため、A 教諭、B 教諭にとって英語は外国語であるため、英語を話すことが難しい場合はインタビューと同じ内容の質問紙調査（自由記述式、英語）を行うこととした。B 教諭は質問紙調査を選んだため、A 教諭はインタビュー、B 教諭は質問紙調査という調査方法になった。
- (6) Ranta ら (2023) によると、ナラティブ文献レビューとは、ある現象に関する既存の知識、関係する重要な概念、それらの関係性などを検討する際に用いられるレビュー方法であり、トピックに関する一般的な言説を分析し、コンセンサスや議論が存在するかどうかを確認し、そのトピックに関連する発展傾向や理論を検証することを目的としている。

引用文献

- Act of Early Childhood Education and Care 540/2018. (2018). Ministry of Education, Finland.
- Alila, K., & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49 (1), 75-81.
- 浅井幸子 (2022). 第二部 政策実現のための横の連携・縦の接続 子どもの権利を基軸とした子ども政策の総合化：教育と学びの観点から 学術の動向, 27 (6), 26-29.
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Toom, A. (2023). A survey research on Finnish teacher educators' research-teaching integration and its relationship with their approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 171-198.
- Eurydice. (2023, November 27). Finland: 4. Early childhood education and care. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/early-childhood-education-and-care>.
- Government Decree on Early Childhood Education and Care 753/2018. (2018). Ministry of Education, Finland.
- Helsingin Yliopisto. n. d. Opintojaksojen tiedot (Varhaiskasvatuksen opettajan opintosuunta) 2023-2026. Helsingin Yliopisto.
- 伊藤喬治 (2007). 現代のフィンランドにおける〈保育〉制度と保育者養成 教育論叢, 50, 25-33.
- Kangas, J., & Harju-Luukkainen, H. (2021). What is the future of ECE teacher profession? Teacher's agency in Finland through the lenses of policy documents. *The Morning Watch: Educational and Social Analysis*, 47(1), 48-75.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinon, J., Sajaniemi, N., & Ruokonen, I. (2021). Understanding different approaches to ECE pedagogy through tensions. *Education Sciences*, 11, 790.
- Kansanen, P. (2015). The strengths of Finnish teacher training. *Academia Scientiarum Fennica*, 64-69.
- Karila, K., & Kupila, P. (2023). Multi-professional teamwork in Finnish early childhood education and care. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(21).

- 小林玄 (2017). フィンランドにおける保育・教育に関する一考察：保育・教育観，保育者・教員養成のシステム，インクルーシブ教育の在り方を中心に 立教女学院短期大学紀要，49，75-88.
- Koivula, M., Salminen, J., Rautamies, E., & Rutanen, N. (2022). The quality of an expert teacher's and a student teacher's pedagogical interactions in early childhood education and care examined through the CLASS lens. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 123-150.
- Melasalmi, A., Hurme, T-R., & Ruokonen, I. (2022). Purposeful and Ethical Early Childhood Teacher: The Underlying Values Guiding Finnish Early Childhood Education. *ECNU Review of Education*, 5(4), 601-623.
- National Core Curriculum for Pre-primary Education. (2014). EDUFI - Finnish National Agency for Education.
- National Curriculum of Early Childhood Education and Care. (2022). EDUFI - Finnish National Agency for Education.
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (2016). *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. (Second Revised Education ed.) Sense publishers.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong. OECD.
- OECD. n. d. *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC) Research Brief: Qualifications, Education and Professional Development Matter*. OECD.
- Onnismaa, E-L. (2017). *Finland - ECEC Workforce Profile*. (Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe). State Institute of Early Childhood Research, Munich Germany.
- 大佐古紀雄 (2018). フィンランドの幼児教育・保育制度と保育者養成カリキュラム 高崎経済大学論集，60(4)，51-74.
- Ranta, S., Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Ukkonen-Mikkola, T., Neitola, M., Kinon, J., Sajaniemi, N., & Kuusisto, A. (2023). Teachers' pedagogical competence in Finnish early childhood education: A narrative literature review. *Education Sciences*, 13(8), 791.
- 匝瑳岳美・小笠原明子・前田泰弘 (2023). フィンランドの乳幼児期からの教育と保育 (ECEC) における保育制度の成立とその改革 保育学研究，61(1)，79-90.