

保育内容「人間関係」の授業において 子供の人間関係をとらえるモデル導入の効果

笠原正洋¹⁾ 吉川寿美²⁾ 高杉美稚子³⁾

Effect of Models Introduced for Students to Understand Children's Human Relations in the Course of Child Care and Education "Human Relations"

Masahiro Kasahara¹⁾ Kazumi Kikkawa²⁾ Michiko Takasugi³⁾

(2015年11月27日受理)

I 問題と目的

1. はじめに

本稿は、幼稚園教諭免許状や保育士資格の取得のための必修科目である保育内容の領域「人間関係」¹⁾の授業実践報告である。著者らは、この科目を履修することで学生にどのような力を育てようとするのか、それをどのような手段で実践するのか、そして、この科目の履修を通して保育者養成の他科目との関連を意識させ保育者としてのキャリア形成に寄与することはできないか等を協議しながら授業実践を重ねた。「人間関係」の教育目標を達成するために、学生にとってわかりやすく、かつ保育者としての発達・熟達プロセスにおいても一貫して用いることができる「活動の枠組みモデル」と称するモデル(道具, 人工物のこと, 詳細については後述)を構成し、その理論的背景を整理した。本稿では、考案したこのモデルの教授上の手段およびその授業実践での成果について報告する。

2. 着想に至った経緯

保育内容「人間関係」は、幼稚園教諭免許状では、教育職員免許法施行規則に定める科目区分の「教育課程及び指導法に関する科目」であり、「保育内容の指導法」がその科目に含める必要事項として明記されている。また、保育士資格では、児童福祉法施行規則の告示別表第1の「保育内容・方法に関する科目」の「保育内容演習(演)」として定められた該当科目である。そのため、養成校において、学生が「人間関係」のねらい及び内容を理解し、それらを保育実践の中で指導できる基礎的な能力を身に付けることが教育目標となっている。なお、ここでいうねらいとは、幼稚園教育要領や保育所保育指針にあるように、(1)幼稚園(保育園)生活を楽しみ、自

分の力で行動することの充実感を味わう、(2)身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感をもつ、(3)社会生活における望ましい習慣や態度を身に付けることである。ただし、これらのねらいを「人間関係」だけで指導するのではなく、「各領域に示すねらいは、幼稚園における生活の全体を通じ、幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものであること(略)に留意しなければならない(幼稚園教育要領 第2章 ねらい及び内容)」というものである。そのため、ねらいは、あくまでも「総合的に指導していくための視点」である(森上, 2009)。

では、このような科目「人間関係」を、学生に対してどのように教育していけばいいのだろうか。まず、保育者養成に用いられる「人間関係」のテキスト内容を整理してみた(森上・小林・渡辺, 2009; 坂口, 2001; 酒井・入江・中野・守・矢吹, 2012; 諏訪他13人, 2006; 田代他9名, 2010)。すると記載内容は以下の四つに大別されると考えられた。一つは、「人間関係」の概念的理解を図る目的として、幼稚園教育要領や保育所保育指針の内容、五領域それぞれのねらいと内容の違い等を解説したものである。二つ目は、子供²⁾の人間関係の広がり・深まりを説明する理論と保育者の役割と援助のあり方を解説したものである。発達心理学でのアタッチメント理論や社会文化的アプローチ、保育者としての成長モデル等を解説していた。また、保育者の援助に関しては、読者に主体的に関与させるために、テキストによっては、事例(エピソード)を提示し考えさせるものが多い。三つ目は保育者としての成長や園内の保育者同士の人間関係や保護者との人間関係、関係機関との協働を解説したものである。四つ目は、人とのかかわりが難しい子供や気になる子供の人間関係の広がりや保育

1) 中村学園大学教育学部教授 2) 中村学園大学教育学部助教

3) 吉塚ゆりの樹幼稚園園長, 中村学園大学教育学部非常勤講師

¹⁾ 保育内容の領域を示すときのみ「人間関係」と表記する。以降同じ。

²⁾ 幼稚園教育要領や保育所保育指針に「子ども」と記載されている場合を除いて「子供」と表記する。以降、同じ。

者の理解と援助について解説したものである。

これらのテキストの中で、幼稚園教育要領や保育所保育指針での「人間関係」の位置づけの解説や人間関係の広がり・深まりを説明する理論については、知識として学生に学習させることが可能であると考えられた。しかし、それだけに終わってしまえば、発達や学習の心理学、保育原理、保育課程論等の授業内容と重複することになってしまい、「人間関係」のねらい等を理解して援助・指導を行える保育者になるという最も大切な目標を

達成できない。そしてそれ以上に、学生たちの抱えている保育者になるための学修不安にできていない可能性もあった。

たとえば、2012年9月に大学2年生を対象とした保育内容人間関係Ⅰにおいて、幼稚園教諭・保育士になるための学修をする中で、今、何を一番、不安に感じているかという問いへの回答を整理したものが表1である。

学生たちから提示された不安に関する記述内容は、「1. 適性」、「2. 保育実践」、「3. 子供理解と対応」、

表1. 実習前の学生が提示した保育職に就くことへの不安

1. 適性に関する不安

保育者として自分に適性があるのか
 保育（幼稚園、保育所、施設）を就職の進路にしてよいのか
 保育者になりたい意志があるが強いものではない
 自分が子供達のお手本となることができるか

2. 保育実践に関する不安

幼稚園教育要領や保育所保育指針をふまえた保育ができるか
 年齢や発達に応じた保育課程、指導計画をたて、それを実践することができるか
 ひとりで一日の活動を計画し、進行できるか
 授業で学習したことが実践で役に立つかどうか
 保育の理論と実際を統合できるか
 保育者としての年間を通して園務がどうなっているのか
 保育者としての知識や経験が足りないのではないか
 子どもの前に立って保育者としてふるまうことができるか
 子どもに対して臨機応変に柔軟な保育ができるか
 活動のねらいを子供にうまく伝え、集中度を継続して保育できるか
 担任としてクラスを運営できるか
 クラス全体への目配り・気配りができるか
 ひとりで何人もの子供を見ることができるか
 子供達全員の安全を守ることができるか
 保育中の自分の言葉かけが正解なのか
 実習では指導を受けられるが職に就いた時、自分の判断で保育できるか
 子供の能力を引き出し、子供のための保育をする判断力、実践力がない
 子どもの興味・関心を満たす手遊び・絵本などを身に付けることができるか
 手遊びや歌、折り紙などの遊びの知識が少ない
 ピアノの技量を実際の保育で音楽活動に適用できるか
 子どもの年齢に合った環境を作り出すことができるか

3. 子供理解と対応

一人一人の子供を理解して対応できるか
 子ども同士のトラブルをうまく仲裁し指導できるか
 子どもの怪我・キズ・アザへの対応をうまくできるか
 どんなにきつなくても子どもの前で笑顔で接することができるか
 子供とどこまでかかわればよいのか

4. 日誌や指導案に関する不安

実習で指導案を作成することができるか
 実習で日誌をうまく書くことができるか
 指導案を作成するときに大切なことは何か
 指導案を作成できても実際に実践できるか

5. 人間関係

保育者同士の人間関係をうまく形成・維持・発展できるか
 保護者との関係をうまく形成・維持・発展できるか
 保護者とどのようにコミュニケーションを取ればよいのか
 保護者とうまく連携できるか
 子供がケガをした時の保護者への対応をうまくできるか

6. 体力

保育者としての体力があるか
 毎日、体力がもつか

「4. 日誌や指導案」、「5. 人間関係」、「6. 体力」に大別された。これらの2～5から、学生たちが保育者になるための不安として、実習に行くまでの不安だけではなく職に就いてからの不安までもが表現されていることが読み取れる。そのため、たとえ「人間関係」の授業であったとしても、学生に対しては、他の科目との共通性や関連性に言及しながら、座学から実習、また実習から実践への橋渡し、すなわち保育者としての成長・発達のプロセスを意識して教授内容や様式をデザインする必要があることを強く示唆するものと考えられた。そもそも、なぜ実習があるのか、なぜ実習において日誌（記録）を書くのか、なぜ指導計画案があるのか、なぜ指導計画案を立案して指導案実習または責任実習をするのか、そして、なぜ反省会があるのか、そしてそれらが保育者としての熟達・成長にどのように寄与するのか等、それらの意義を学生に示すことが必要であると考えられた。すなわち実習の中で学生が学ぶすべてが、保育あるいは保育者養成教育の歴史の中で営々と築かれてきた意味のある実践なのだと思わせる教授上の手立てが必要だと考えられた。

3. 学生にとってわかりやすいモデル：「みる・きく・感じる・共有する」活動の枠組みモデルの提案

では、「人間関係」において、領域のねらいを達成できる保育者としての能力を育成することができ、しかもその学びが保育者としてのキャリア形成につながるものとして何を教育すべきなのか。本稿では、学生に提示し育成するモデル（道具または人工物）として、「みる・きく・感じる・共有する」という一連の「活動の枠組みモデル」を提案する。ここでいう活動（activity）とは、単なる行為（action）ではなく、あくまでも合目的な活動のことであり、その活動の目的や意義を学び手が十分意識し自覚したものを指す。また「モデル（道具、人工物）」という名称は、Engestrome（2010）による「探究的学習 investigative learning による教授デザイン」の概念である方向づけベースのひな形のことを意味している。探究的学習は、これまでの研修や授業が、授業者（教員のこと）の一方的な知識の教授に留まり、学生や研修生が実務において応用が利かない断片的な知識の習得に終わることを批判して、考案された教授法の一つである。そして、方向づけのベース（orientation base）は、学習者がある対象に向けて取り組む時、これまでの理論や知識では対応できないときに、その葛藤や矛盾を解消するために吟味を通して生成されたモデル（道具・人工物）のことである。

この教授法の特徴は、認知心理学の知見に基づき、学習者によって遂行される6つの学習ステップを想定し、それらを達成するよう教授の機能や教授様式を構成する

ことにある。それは、学生自らが直面する認知的葛藤に対峙する（1. 動機づけ）とともに、それらの葛藤を習得するために講師の提示するモデル（これが本稿で提案するモデル）を手がかりに学生自らがその領域に関するモデル・理論（2. 方向づけのベース）を創案し、それをツールやリソースとして活用（3. 内化）しながら新規な問題に応用（4. 外化）し、モデルや理論を批評・修正（5. 批判）し、自分のものにする（6. 統制）というものである。本稿で報告する教育実践は、このように活動理論を背景とした探求的学習の理論に基づくものである。

さて、幼稚園教育要領第1章総則にあるように、教育は「環境を通して行うもの」であり、「自発的な活動としての遊び」を大切に、その「遊びを通しての指導」を行わなければならない。それらをふまえて、「人間関係」のねらいを理解し子供たちを指導できる保育者になるためには、何よりも、子供・子供達そして保育者およびそこにいる者たちの相互作用の状況を把握し、「何が起きているのか」を見極めることが重要である。そして、その上で「どのような働きかけを行ったのか、そこにはどのような意図があったのか」を思考し判断する力量が求められ、続いて実際の保育実践では、これらの把握・思考・判断に基づいて、教育上の意図をもった働きかけを企図し、それを表現する力量が求められる。そして、この一連の活動を学ぶために、学生は参与観察を通しての記録（日誌）や指導計画案の作成と実践、そして反省会という実習に取り組むことになる。しかし、最初の「記録」という活動において、学生らは、何をどのように記録すればよいのか、また何を記録することが正しいのかと不安を抱くことが多い。そして、子供らに生じていること、保育者の読み取りと働きかけのすべてを同時に記録し考察しなければならないと感じて、そのこと自体を非常に難しいと感じるようである。ここで、学生に「みる」、「きく」活動と、学生自身が「感じる」活動という枠組みを提示することが、観察という活動を分節化することになると考えられた。保育者の観察という行為は、保育者の五感「見る、聞く、かぐ、触れる、味わう」というチャンネルを通すしかない。保育場面では、その中でも特に「みる」、「きく」という活動が重要なチャンネルになる。そして、「みる」、「きく」というチャンネルを通して得られた情報からその人が「感じる」ことは、その人にとっての真実であり、その人の独自性が現れたものである。「感じた」ことに嘘はないのである。「みたこと」、「きいたこと」を記録し、そのことからあなたが何を「感じたか」を記述するという枠組みの提示が学生たちの困難を解消する一つのモデルとなる可能性が高いと考えられた。

しかし、知らなければ「みえない」、聞こうとしなければ「きこえない」ことが現実には存在する。たとえば、学生たちは、選択的注意や認知的バイアスがかかることにより、また子供の発達現象に関するある発達理論を知らないことにより、見逃している現象があることを一般心理学や発達心理学等で学んでいる。さらにある領域での熟達が進むにつれて「みえてくるもの」が異なってくることも教育心理学等で学んでいる。つまり、一人が「みて」、「きいて」、「感じた」内容は、その人にとっての真実であり間違いではないが、必然的に不完全なものである。そのため、一人が「みて」、「きいて」、「感じた」ことを、視点の異なる他者と「共有する」ことにより、保育を豊かに見ることができるのである。自らの「みて」、「きいて」、「感じた」内容を他者との対話を通して、すなわち「共有する」ことを通して、自らの「みる」、「きく」、「感じる」活動の広がりや深まりが生まれるのである。これが省察につながると考えられる。

さらに「共有する」という活動は、実習や保育実践の場では、反省会や日誌指導・指導案の添削指導という場面と同じ意味を持つものであると考えられる。たとえば、実習に行く前の学生の実習不安に、「日誌指導で真っ赤に添削されたらしい」、「最低でも5回は指導案の書き直しを命じられると聞いた」、「これらの訂正で寝る暇もなく朝を迎えてしまうのでは」というものがある。このような記述は、学生の持つ日誌や指導案、反省会の持つ意味と保育実践の体現者である実習指導者が提供しようとしている意味との間に乖離があることを示していると考えられる³。先述したように、実習生個人が「みて」、「きいて」、「感じた」ことは、間違いではないが必然的に不完全なものである。実習生が、日誌や指導案をどんなに努力して完璧に記述したと考えていても、個人の認識は必然的に不完全である。そのような特性を持つ日誌や指導案（記録媒体）を、実習指導者らとの協同（対話）を通してより豊かな気づきや学びにつながるような関わりが反省会などにおける指導なのである。以上の実践に関する活動の枠組みモデルの全体像を示したものが表2である。

これらの活動の枠組みモデルを提示し、模擬的な体験をとおしてその意味づけを実感させること、すなわち「内化・外化・批評・統制」させることが、保育内容の指導法の基盤になると考えられる。そして、それらの活動の意味を知ることによって保育に対する構えが変化していく。この基盤がないまま「人間関係」の指導法を教授すれば、子供の内面をふまえず、保育者の声かけに

よってただ子供を操作的に扱う保育者になってしまうと危惧している。

4. 保育実践における省察と保育者の専門性としての「臨床」

保育者になるために何を学ばなければならないかという問いに対して、手遊びや絵本などの保育技術を身に付けることだと回答する学生は多い。確かに、手遊びや絵本などの児童文化を自在に使える力量は必須であろう。しかし、それだけを保育者になるための学びにとらえると、操作的な保育者になってしまう可能性がある。保育者は、自分のクラスの子供たちがうまくまとまっていれば、また子供たちが発表会や運動会でうまく演技できれば、「自分の保育に間違いはなかった」、「自分の保育技量は高まった」と判断（誤解）しやすい。そして、保育者の専門性を、保育技術をみにつけること、「子供に、成果をもたらす」ことととらえやすい。他にも、「絵本で子供を静かにさせる」、「手遊びで子供の注意をひきつける」、「子どもを早く整列させる」、「早く片付けさせる」、「早く身辺を自立させる」など、これはこれで大切な面もあるが、これだけが保育者の専門だととらえてしまうのは問題がある。

なぜそのような考えを持つのだろうか。そこには、本人は気が付いていないかもしれないが、その人が目指す保育者像（保育者としてのアイデンティティ）が関わっていると考えられる。たとえば、佐藤（1997）は、教師像に関して四つの類型を提示している。一つは、公僕としての教師、聖職者というアイデンティティである。二つ目は、労働者としての教師、三つめが技術的熟達者としての教師像である。これは「教える」ことに焦点づけ、その技術的な専門性を強くアピールしたものと見える。保育者を希望する学生の多くが、この技術的伝達者としての教師像に近いもの有しているようである。しかし、この教師像には三つの限界がある（木村・小玉・船橋、2009）。一つは、教師の仕事はモノの生産とは異なり、複雑な文脈を持つ子供を対象にしている。教師の技術的实践に合う子供は一部の子供でしかない。二つ目は、子供に対する操作的性格を強く持つため、子供の世界を操作・支配していく。そして、「教える人—学ぶ人」という構図（上下関係）が固定的になる。三つめは、技術的实践への過度な依存が、子供が何かを学ぶ際のドラマ性／教育的瞬間を軽視すること、見落とすことにつながるというものである。

そして四つ目の教師像が、反省的实践家としての教師（reflective practitioner）である。ショーン（2007）

³ 確かに実習生の記述にあるように、実習指導者が、保育という文化的実践上の意味を伝えずに、自分たちの学生時代に受けたただ厳しいだけの体験を伝える実習を再現していることもある。我々はこれを「実習の負のスパイラル」と呼んでいる。

表2. 本稿で提案する活動の枠組みモデルの構成

		保育者を志望する学生や保育者の省察が求められる活動の領域	
		保育の記録(1日の記録, 反省, 振り返り)	指導案作成 → 模擬保育 → 指導案実習 → 保育実践
保育者を志望する学生や保育者に求められる活動の枠組み(目的・意図を持った活動)	みる・大きく	対象: 実際の子供・子供達, 先生, 保育者集団 ・表情 ・姿勢 ・位置 ・行動 ・言葉 ・つぶやき ・抑揚や強弱 ・どうい「もの」があるか ・どうい「こと」があるのか 【事実(≠真実)を記憶】	対象: 予想される子供・子供達 ・子供達が示す活動や姿 先生となっている私 ・先生としての活動をイメージする ・保育の計画を修正する。 実演(保育)しながら ・子供達が示す活動や姿 子供・子供達に寄せる 想い, 願い, 期待
	感じる	・何があっていたのか ・子供, 子供達が何を感じていたのか ・先生は何を読み取り, どのような意図から子供・子供達に対する働きかけをしたのか 「先生の考察」と「支援の意図」の推察 【記録】	・子供が理解し行動でき, 主体的, 意欲的に取り組めるか予想する, 想像する。 ・子供が理解し行動でき, 主体的, 意欲的に取り組めているか評価する。 【記録】
	共有する	・「みてなかった」「きいてなかった」ことの気づき 考察できなかった = 子供に寄り添っていなかったという反省 ・記録(日誌)の指導を受ける ・「先生の考察」の推察とそれに基づく「支援のあり方」の多様性の学び 【反省会, カンファレンス】 保育内容人間関係 I	・指導案の添削を受ける ・指導を受ける。 ・批判ではなく学びとしての体験 【指導, 反省会】 保育内容人間関係 II
	学び続ける	・「対話(開示・評価・気づき・学び)」の意味と意義 = 指導を受ける意味と意義 ・保育観をもつこと ・学び続ける保育者であること 【保育の専門性を追求】	

は、「技術的合理性」に基づき行動する「技術的熟達者」から「行為の中の省察 (reflection in action)」に基づき行動する「反省的实践家」という専門家像への移行を提示し、内科臨床教育にも適用されている(西城・伴, 2011)。西城・伴(2011)によれば、普通の業務の中で、医師が驚きや予期せぬ出来事に遭遇した場合、反省的实践家である医師は、これまでの経験を応用したり、直接的に「行動しながらの反省」を実践し、その経験を持続的に学習したり、発展させる能力がある。また、そのような状況が過ぎた後、何が起こったか、何が善くて悪かったか、なされた行為は適切であったか振り返って考える「行為の後の反省 (reflection on action)」ができるという。つまり、「行為しながらの反省」と「行為の後の反省」の二つを通して、省察の枠組みの発見と組み換え (framing / reframing) とが絶えず行われていくというものである。

しかし、学生は、反省的实践家としての保育者アイデンティティよりも、技術的伝達者としてのアイデンティティに親和性がある。それは伝達する技術の多様さや量が保育者としての専門性を保障すると考えており、模擬保育や実習を控えている学生にしてみれば技術を身につけることが当面の目的になっていることによると推測できる。その一方で、反省的实践家としての専門性とは何かについて知らない可能性もある。

たとえば、大庭(2012)は、保育者の専門性として

の「臨床」という考えを提起した。保育者における絶対的に必要な要件として、子どもの側に寄り添っているということ、つまり「身近な大人として存在する」、「共に生きる」ことが大切だと主張したのである。

『子供にとって必要な保育者というのは、子どもとともに何か喜んだり、子どもとともにおもしろいわといって楽しめたり、それから、子どものある意味でのアニミスティックな考え方のようなことを受けとめていけるような存在とともに、要するに子どもと喜怒哀楽というものを共にできるそういう存在です。(中略)あるいは、子どもの承認してほしい、認めてほしいというような気持ちをしっかり受けとめて返していける存在です。(中略) もしも、保育者の専門性というのを非常に突き詰めて考えてきたとき、子どもの喜怒哀楽といったものを共にできるという、そういう極めて大事な役割というものが与えられている、付与されている。それが保育者の専門性の中にあってもいいと僕は思う。』(pp.164-165)

そして、子どもの側に寄り添っている保育者の専門的な知として次のように述べている。

『客観的な事柄よりも、その子どもの主観的な世界。河合隼雄さんは、コスモロジーという言葉を使って子どもの宇宙という事をしきりによく言われますけれども、まさに主観という言い方で言うと、その子に見えている世界、その子が感じ取っている世界、ほかのだれが

どうではない、ほかのだれかに代えることのできない、そういうものが子ども一人ひとりの主観としてある。あるいは、子どもがもっている論理よりも、“子どもがもっている思い”というもののほうにむしろ目を向けていただけたらということです。臨床ということをそのことで捉えていこうというわけです。』(p.175)

また、大庭(2012)は、『おおかみと7ひきのこやぎ』のエピソードを通して、保育者の専門性を述べている。それは、保育者による読み聞かせの後、一人の男の子がそばへ来て、「先生、このお話の中にどうしてお父さんが出てこないの?」という子供の問いから保育者自身の省察に端を発した論考である。

『私、気が付かなかったのに子どもというのはそういう形で自分の日常のある気持ちの断片を見せてくれる、それに自分がどう対応するかということがとても大事だということに気がついた』というエピソードをわれわれの研究会で語ってくれたんです。(中略)今でもそのときの経緯と、そのときその話を聞いて僕らも愕然とした中ではっきり言えるのは、保育の中における保育者の深い臨床的な役割というのがあったということです。(中略)「保育者の専門性としての臨床」ということはどういうことかといったら、子どもの世界につきあってあげられる大人が必要ということです。(中略)乳幼児期の子どもにとって、思春期の子どもにとってもそうだけど、いちばん身近にいる大人にしてほしいことというのは、(略)“私”という、他のだれにもない“私”という“個人の気持ち”を察してくれたりわかってくれたりする、そういうことが必要だということです。』(pp.177-179)

以上のように、保育者の専門性に関する多様な捉え方を説明しながら、改めて「みる(見, 診, 観, 看, 視)」、「きく(聴, 聞)」、「感じる」活動が、保育者にとっての“専門性”をもたらす枠組みであり、そして、これらの一連の活動の後の「共有する」ことも、教育学・保育学・教育心理学の学際領域において教師(保育者)アイデンティティや学びのとらえ方、学びのデザインそのものが大いに転換してきたように重要な理論的背景をもった専門的行為であると考えられた。

5. 授業実践の基本技法と具体的内容

上述の活動の枠組みモデルを教授する授業実践では、教授様式として、協同学習の基本技法(関田, 2005)が用いられた。安永・須藤(2015)によれば、単なる小グループの使用だけでは協同学習と言えず、「協働の精神による」小グループの効果的活用が協同学習である。そしてここでいう「協働の精神」とは、「学習目的の達成に向け仲間と心と力をあわせて自分と仲間のために真剣に学ぶ」ことであるとし、「活動性を高める授業

作り」には、「協同学習の理論と方法・協働の精神を背景に、授業開始から授業終了までを、教師の自由な発想と創意工夫で活動を仕組む(構造化)すること」が必要であると述べ、形式だけに陥ることの問題を指摘している。

以上をふまえて本稿の授業実践では以下のことに留意して授業を構造化した。まず、授業のテーマは、ある特定の子供の保育場面での言動からその背景を探ると同時に、その子供に対する担任教諭の関わりとその意図を探り、「人間関係」のねらいを達成するための保育者の役割を考察することである。それを達成するため教材として、幼稚園の保育場面の映像を用いた。映像を用いた理由は、全員が同じ映像を観ることによって、記録内容の違いが記録した学生の視点や知識、構え等の違いを反映しており、この違いを議論のテーマにできると予想したからである。映像を学生たちに提示し、その場面で何が生じているのかを記録すること(「みる」、「きく」、「感じる」)、そしてその記録を小グループやクラス全体で「共有する」という活動の枠組みモデルの教授を通して、上述のテーマを達成することを意図した。

このようなテーマをもつ授業において、協働の精神を次のように説明した。保育実践での「みる」、「きく」、「感じる」活動は、必然的に不完全であること、そして保育をより豊かに学ぶためには視点の異なる人と協働・対話して観察から得た記録(産物)やその背景にある学生(記録者)の視点を広げる必要があること、その際、個人の「みる」、「きく」、「感じる」活動の産物はその時点ではその人にとっての真実であるため否定するものではなく、「共有する」という協働を通して産物やその背景にある視点をより豊かにしていくことが大切であることを説明した。

そして、用いた基本技法は、「シンク・ペア・シェア Think Pair Share (以降、TPS と表示)」(関田(2005)では「ホップ・ステップ・クラス」と記載)と「ラウンド・ロビン Round Robin (以降、RR と表記)」(関田(2005)では「ホップ・ステップ・チェンジ」と記載)である。TPS は、①課題明示: クラス全体に課題を与える(子供の人間関係の広がりや深まりとそれにかかわる保育者の関わりとその意図を記録すること)、②個人思考: 一人で考える(本授業実践では「記録する」)。③集団思考: (ほぼ同じ時間を使って) ペアで順番に考えを述べる(本授業実践では各自の記録を報告する)、④共有: クラス全体で話し合う、というものである。RR は、視点や気づきの幅を広げるために、TPS の手続きの③集団思考の後、前(後)のペアとグループになり学習を進めるものである。

なお授業実践においては、TPS と RR は二つの課題に

対して行った。一つは先述のように各自の記録の内容を口頭で報告し、相手の記録の良い点にもとづいて、各自が自己の記録を朱書きするという課題（自己添削課題）である。もう一つの課題は、各自の記録を交換し自分の記録と照らし合わせて相手の記録に加筆修正するというものである（他者添削課題）。後者の課題は、実習場面での実習担当者からの日誌指導を想定している。この課題を通して、他人から指導されることは否定ではなく、保育を豊かに見るための協同による学びにつながることを体験させる目的があった。

6. 本稿の目的

保育内容人間関係Ⅰで実践した授業実践のうち、協同学習をもちいた自己添削課題と他者添削課題の取り組みによって学生が何に気づいたのかについて報告を求めた。その内容から、本授業実践の取り組み、すなわち「みる」、「きく」、「感じる」、「共有する」という活動の枠組みモデルを教授することの妥当性と効果について検討する。

II 方法

1. 授業実践の対象者：大学教育学部の幼稚園教諭・保育士資格取得希望者を対象とした保育内容人間関係Ⅰの受講者56名である。授業実践については、今回、第一著者の授業実践データを基に論考する。

2. 授業実践の内容と本稿で検討した授業時数：「人間関係Ⅰ」の授業は次のように実施された。なお、本稿で検討するのは授業時数9回目～13回目である。

- (1) 1・2回目：幼稚園教育要領や保育所保育指針の総則と「人間関係」のねらいと内容について解説し、3回目は人間関係の広がりや深まりを説明する理論としてのアタッチメント理論について発達心理学Ⅰとの関連づけながら解説した。
- (2) 4～7回目：幼稚園教育要領と保育所保育指針に記載された保育内容「人間関係」の「ねらい」から、幼稚園教育要領や保育所保育指針を見ずに「内容」を想像・筆記させ、その後、幼稚園教育要領や保育所保育指針に記載されたものと比較することで、ねらいを達成するための内容について理解を深める取り組みを実施した。また、学生が子供時代に体験した遊びを実演・再現させ、その時の自らの感情や身体感覚を手掛かりに、それらの遊びに「人間関係」のどのようなねらいが含まれているか考察させ、それらを共有する取り組みも実践した。
- (3) 8回目：自己添削課題を導入した。まず導入では、保育実践において、保育者に、なぜ自分がそのような行為（言葉かけ、行動、表情など）をしたのか省察す

ることが問われること、その説明責任を果たすためには、子供の言動や背景をいかに理解するか、すなわち「子供理解」が何よりも大切であることを解説した。その上で、実習に行く前の学生にとって、保育者として常にそのような問いかけに答えられるという目標を達成するためには、まず保育をみること、考察することができることが重要であると説明し、授業として記録活動を模擬的に実践することを導入した。

展開では、まず学生に何も教示せずにDVDを提示し記録させた（活動の枠組みの教示なし条件）。次に、保育者の行為を細分化すると「みる」、「きく」、「感じる」に分かれること、このうち①事実を捉えるためには、「みる」、「きく」（触る）ことが大切なこと、次に、②背後にある心理や意図などを考察するためには「感じる」ことが大切なことを説明した。さらに、「みる」、「きく」をメモしていれば、後に「感じた」ことはその時の身体感覚や感情によって想起されやすく、考察としてまとめることができることを説明した。その後、2回目の映像を記録する実践で、この活動の枠組みを活用してみることを教示し、記録を実践させた（活動の枠組みの教示有条件）。その後、TPSにより記録内容の異同を話し合い、その後、TPSでのやりとりをもとに自分の記録用紙に加筆・修正するよう求めた（自己添削課題）。

まとめとして、①1回目（教示なし条件）と2回目（教示あり条件）を比較し何が変化したか、②TPSを通して何に気付いたかの二点について発表させ、気づきを共有した。その上で、記録に書かれていることは自分で気づいたことであり、一方、記録されていないことは自分では見落としていたこと、気づかなかったこと、考えが及んでいなかったことである可能性が高く、自分の保育をすすめる思考過程を客観的に見つけることができるためには、このような「みる」、「きく」、「感じる」活動に加えて「共有する」活動とそこでの共有プロセスが保育の実践力向上のために重要な意味を持つことを説明した。そして「記録を書くのはなぜか」についての振り返りカードの記入を求めた。

- (4) 9・10回目：自己添削課題の深化を目指した。基本的には8回目の授業内容を継続した。導入では、前回学生が示したコメント「（記録を書くのは）自分がどのような視点で子どもたちを見ているのか、行き届いていない所はどこかを実習先の先生に教えていただき、自分で気づくために書くのだと思う」等を紹介し、今回提示した活動枠組みを使ってさらに映像の記録を通して保育を学ぶことであると説明した。展開において変更した点は、TPSからRRを導入したこ

と、集団思考（全体フィードバック）の前にTPSの相手に対して「（相手の）記録の良いところについてコメントを書く」という取り組みを新たに導入したこと、集団学習の際に、保育者の行動と意図を主に発表させ、子供の人間関係を広げ深める保育者の役割や配慮とは何かについて発表させたことである。また、まとめで追加した点は、記録用紙（日誌の形式を活用）の「子どもの活動の欄」、「保育者の援助や配慮の欄」について記載上の注意事項を適宜、解説したことである。最後に、9・10回目の授業実践を通して記録を書く意味についての振り返りカードの提出を求め、相手の記録の良いところについてのコメントを筆記した記録用紙を回収した。

(5) 11・12回目：他者添削課題の導入と展開を行った。ここでは8～10回目の授業形式を踏襲しながら、展開において、新たに相手の記録に朱書きで加筆修正するという取り組みを導入した。その理由は、自分が書いた記録を他者に添削される体験を通して、指導の意味を考えてほしいからである。具体的には、TPSで相手の記録と自分の記録の異同を口頭で報告し合う課題ではなく、相手の記録に加筆修正するという作業を取り入れた。そして、保育者の言動の意図をより深める集団思考（全体へのフィードバック）をした後、まとめでは、「相手から添削を受けてどう感じたか」と「この8回目から12回目を通して記録を書くことの意味をどう考えるのか」の二点についてコメントを書かせ回収した。

(6) 13回目以降：13回目の授業では、これまで回収したコメントを一覧表に作成し直し、学生に返却した。そして学生の気づきについてのコメントを紹介しながら、この授業で導入した活動の枠組みモデルが、保育を豊かに見るために保育者が習得しなければならない技量の一つとして活用できること、またこれまでの授業実践で体験したことは実際の保育実践で行われている全体像とも合致すると考えられることを説明した。そして、14回目の授業への導入の意味を込めて、あらためて保育者の専門性とは何かという問いを提示した。

14回目では、保育者の専門性としての『臨床』について、佐藤（1997）の教師像の4つの模範型を解説しながら、新たな専門性として大庭（2012）や大宮（2010）の著作にある記述を引用・紹介し、この授業実践において気づいたことを関連づけていった。15回目はシラバスを再提示し、教育目標がこの授業でどのように扱われたかを説明した。その後、記録をする力がどの程度獲得できたかをアセスメントするために、教材で利用したDVD（未視聴部分）から15

分ほどの映像を提示し、記録させた。

3. 用いた教材：小田・神長・赤石（2005）によるDVD教材のうち、3歳児前半と後半の2巻を用いた。このDVDを用いた理由は、主人公である「りょうくん」の幼稚園入園から卒園までの3年間の保育記録であり、彼が人間関係において様々な躊躇や停滞、葛藤を体験しており、担任教諭の直接的・間接的な支援により園内の人間関係を広げ深めていく様々な場面が時間系列に沿って詳細に記録されているからである。

III 結 果

本稿で提示する結果は、方法で述べた授業実践9回目～12回目の学生からのコメントや記録用紙の振り返りであり、学生たちが何に気づき学びとしたのかを整理することにより、授業実践で提示した活動の枠組みモデルの妥当性を検討する。

1. 授業実践に対する学生の評価

(1) 自己添削課題を通しての学生の気づき

8回目から10回目の自己添削課題やペアとのコメントカード交換を経て、学生たちがこの授業実践から記録について気づきの内容と何に注目したかを分類した。その代表的な結果を表3に提示した。気づきの内容として、「他者の視点と自己の視点の違いの気づき」、「子供の言動の意味への気づき」、「保育者の子供に対する働きかけへの気づき」、さらには「記録する側の態度の大切さ」や「考察の相対化と保育者の役割の気づき」が得られた。そして、子供への注目や保育者への注目だけではなく「保育」そのものへの注目も言及されたことが一部の学生に生じていることが読み取れた。

(2) コメントカード交換に記載された内容の分類

自己添削課題と合わせて行ったコメントカード交換の内容について53名の回答を整理したのが表4である。53の回答を整理したところ、指導的なコメントが記載されていたのが1件（1.9%）であり、それ以外のコメントはすべて肯定的な評価が記載されていた。「子供の行動を細かく観察し気持ちも深く考察している」、「その場面の子供の気持ちを記録の文章から読み取ることができる」など、子供の言動やその背景の記述の良さを指摘するコメントが45件（84.9%）、保育者の言動や働きかけの意図などの記述の良さを指摘したコメントが27件（50.9%）、そして記録の読みやすさ、環境図の挿入など体裁の良さを指摘したコメントが23件（43.4%）だった。これらのことから自己添削課題を通して、活動の枠組みモデルの教示と協同学習による外化によって自己評価だけではなく、他

表3. 記録の自己修正課題を通しての気づき

No.	実際の記述	気づきの内容	注目の側面
1	他人が書いたものを見て、同じものを見て注目するところはやはり違うんだと感じました。その行動があったのは自分も見たいけど書いていなかったり、同じ行動を書いている心理の感じ方が違ったりして、参考にしたいところもいっぱいあったのでぜひ次につなげたい。	他者の視点と自己の視点の違いの気づき	違いへの注目
2	大人にとってそれはつらつら書く程度のことかもしれないけれど、 <u>子供にとっては背景に様々な思いが詰まっています素直に子供に立ち返り文字にしていくことが大切だ</u> と思いました。先生は大人であるけれども、心は子供に寄り添う、子供そのものであり、それを大人として文章化しているということに気づきました。	子供の背景の意味と記録する側の態度の大切さ	子供の言動への注目、記録行為の意味への注目
3	考察を書いていくと、先生方は子供たちが今していることから次の行動に移らせるために予想して声かけを行っていたので、この記録をとるにあたって、 <u>子供の心理や先生が行動した意図を推測しなければならない</u> と思いました。	保育者の行動の意味の気づきと記録する側の態度の大切さ	保育者の行為への注目、記録行為の意味への注目
4	最初日誌を書くのは嫌という感情しかなかったのですが、今回第三者のコメントやペアの人が気づかなかった気づきをメモしてくれているのを見て、 <u>自分にしか見つけられないことがあるのか！と少し自信が</u> つきました。	視点の違いの気づきと自信・意欲	自己への注目
5	記録することで子供がしている何気ない行動に込められている心情に気づいたり、先生がしている行動がどのような意図を持ったものであるかに気づいた。先生は子供の行動から読み取ったことをうけとめ行動をしているのだと感じた。自分が考えていることが全てではなく、自分とは異なる受け止め方もあることが分かり、正解があるわけではなく、このような記録と意見を交わす中で自分がどうするかを考えていくのだと思った。	子供の背景と保育者の行動の意味の気づき、考察の相対化と保育者の役割の気づき	子供の言動への注目、保育者の行為への注目、考察への注目
6	このように流れを記録することで、あの時子供はこう思ったのではないかと振り返ることができ、次からはこのような言葉かけや手助けをしようとする保育の改善につながるのではないかと感じた。	子供の背景のもつ意味と保育者の行動の意味へ気づき	子供の言動への注目、保育者の行為への注目
7	子供の何気ない一言、行動にもその子が今どんな気持ちなのかを知ることができるのだと思いました。また先生の援助やどのような声かけをすることで子供がどういう行動をするのか変わってくるので、改めて声かけは大切だと感じました。	子供の背景のもつ意味と保育者の行動の意味へ気づき	子供の言動への注目、保育者の行為への注目
8	文章にしながらかいてみることで、何も考えず子供も先生も発言したり行動したりしているわけではなく、必ず何か背後に心理があるということがよく分かりました。そういう背後の心理を一瞬で読み取り、子供と接していくことが保育をしていく中で大切なことなのかなと思いました。	子供の背景のもつ意味と保育者の行動の意味の気づき	子供の言動への注目、保育者の行為への注目、保育への注目
9	意見交換をして感じたのは、 <u>こういう視点があるのか、確かにこうも考えられるといった新しい発見がたくさんある</u> ということでした。意見交換をするうちにお互いが考えていたことは別の意見が生まれたりして <u>子供の心理を広い視野でとらえる</u> ことができました。	他者の視点と自己の視点の違いの気づき	違いへの注目、子供の言動への注目
10	子供の行動を一度は受け入れ、強要しないことが大事であり、そこから促すということが子供にとっても良いということがわかった。	保育者の行動の意味の気づき	保育者への注目
11	先生の言葉や行動をメモしたことにより、 <u>こういう時は、こんな行動を取ったらいいか、子供の気持ちを尊重しつつ生活の流れを身に付けさせるには寄り添うことも大切なんだな</u> など、どうしたらいいんだろうと思っていたことの解決も見えてきました。	保育者の行動の意味の気づき	保育者への注目
12	子供のことを細かく書くのではなく、 <u>子供の動作、表情、心情の変化を読み取り、記入することが大切</u> なのではないかと感じました。また、子供の動作、表情などが変わるときはほとんどが先生の声かけや動作、友達との関わりによって変化しているなど感じ、 <u>人と関わることや子供に対する声かけは子供の成長にとって大きな役割を担っている</u> と改めて感じました。	子供の背景の持つ意味と保育者の行動の意味の気づき、保育の意味の気づき	子供の言動への注目、保育者の行為への注目

表4. 相手から手渡されたコメント・カードに記載されたカテゴリの頻度

カテゴリ	具体例	頻度	割合
子供の言動・背景の記述の良さ	<ul style="list-style-type: none"> 子供の行動を細かく観察し気持ちも深く考察している。 その場面の子供の気持ちが記録の文章から読み取ることができる。 	45	84.9
保育者の言動・背景の記述の良さ	<ul style="list-style-type: none"> 先生の援助や発言にもきちんと目を向けられていて良い。 先生が子供がしたい行動を受け入れつつ、自立や成長をさせようとしているという視点が自分にはなかった。 	27	50.9
記録の体裁、工夫の良さ	<ul style="list-style-type: none"> 環境図が描いてあり、流れが読み取りやすい。 まとめ方がとても見やすく分かりやすい。 	23	43.4
記述の少なさの指導	<ul style="list-style-type: none"> いろいろな場面での子供の記述をふやすとよい。 	1	1.9

表5. 他者添削課題において肯定的評価を記載した内容の分類と頻度

回答例	人数	割合
勉強になった、視野が広がった。	6	15.0
自分の記述や考察を広げ深めることができた。改善点があった。	23	57.5
相手が何を重視しているか、書き方のポイント等が分かった	4	10.0
相手の考察の深さに気付かされた。	5	12.5
相手と見方が異なることでよりよい考察を追求することが大切だと気づいた。	6	15.0

表6. 授業実践をおえて気付いたことや学んだことの内容と回答頻度

構成要素	回答の具体的内容
みる・きく (8件, 17.4%)	<ul style="list-style-type: none"> ただ子供の様子を見るだけでなく、その子供の表情や小さな動作まで細かく見る力がついた。(2) 細かいところまで見ようとした。 日頃流してしまいそうな子供たちの様子にも気付けた。 子供を観察することが重要だ。 成長にとっても関わり、敏感な時期だからこそ、保育者は後ろにも目を持つ感覚で保育することが大切だ。 1回で視野を広くしてしっかり見ることが重要だ。 自分が見れていないことに気付いた。
感じる (22件, 47.8%)	<ul style="list-style-type: none"> 子供の行動に隠された思いが明確になり、心情を読み取ることができた(7)。 先生がする行動には一つ一つきちんと意味があり、その行動によって子供たちの精神的安定が図られているのだろう。(4) 「もしも自分がそこにいたら」の部分まで考えることができた。 もっと子供を見て考えないといけな。ただ遊んでいるだけ、静かなだけではなく、その一つ一つの行動に意味がある。(7) この経験を重ねると自分が子供と接する時も子供の言動の心理を瞬時に考えることができると思う。 感じ方・考察が足りないと思えた。 子供の本当の思いを改めて感じる機会となった。
共有する (14件, 30.4%)	<ul style="list-style-type: none"> 意見交換することで自分一人では見落としていて子供の言動やそれに対する考察などまた違ったとらえ方を知ることができ、自分の考えが広がった。振り返りができた、有意義だった。(9) 意見交換により新たな気づきを教えてもらえた。考えの幅が広がる。また似たような場面にも応用できるかもしれない。 子供が成長するために、自分の勝手な一つの考えでストップさせないために意見交換は大切だと思った。(3) 対話によって、その子の見えていなかった長所、あるいはここはいけな所というを発見できた時の嬉しさを感じられる。
保育で大切なこと (24件, 52.2%)	<ul style="list-style-type: none"> 起こった出来事とを自分が見たことだけで判断するのではなく、まずは子供の気持ちを受け止めることが最も大切だと学んだ。(5) 正解はない、自分にはない考えを受け入れることが大切だ。(2) 自分の感受性や視野を広げることができた。 振り返ることで今後の保育をしていくうえでの参考に。自己反省して次の保育につながるということがわかった。(9) 自分の中で考えが深まり自分だったらこうする、こうしたいという思いができた。どう表現するかがわかった。(3) 子供の気持ちが周りの人の関わりによってすぐ変わるから、関わりが大切だ。(2) 実習で学ぶことが分かった。(2)
心配・課題 (6件, 13.0%)	<ul style="list-style-type: none"> 見やすいようにたくさん考察できるよう考えて書かなければならない。(2) 実習ではメモしていくわけではないのできっと大変だと思う。 実際では見逃すこともある、記録できないこともある。(3)

者からも評価されるほどにその効果があったと推測された。

(3) 他者添削課題による他者からの指導の意味

受講者56人中44人から回答があった。他者添削課題を経て、他者から添削（指導）を受けての感想コメントを整理した結果、「指導を受けて嬉しかった」、「自分の記録を褒められたことやその補足で子供の気持ちに近づいたという喜びを感じた」など、肯定的感情を表現したコメントが12件（27.3%）、また肯定的感情そのものを表現していないが肯定的な評価を詳細に記述したコメントが40件（90.9%）であり、他人の記録に修正を加えることに戸惑いがあったと回答したものは1件（2.3%）に過ぎなかった。ほとんどの学生が他者から指導を受けることを肯定的に捉えていることが示された。肯定的な評価コメント40件の内容をより詳細に分類したものを表5に示した。単に「勉強になった、視野が広がった」という回答が6件（15.0%）、「自分の記述や考察を広げ深めることができた、改善点があった」との回答が23件（57.5%）、「相手が何を重視しているのか、書き方のポイントや記述の仕方などがわかった」との回答が4件（10%）、「相手の考察の深さに気付かされた」が5件（12.5%）、さらに「相手と自分の考察が異なることから、より考察が深まった、他者と対話してより良い保育の見方を考えていくことが大切だと気づいた」との回答が6件（15.0%）あった。以上より、この活動の枠組みモデルを協同学習の手法を用いて教授することが、記録の深まりをもたすだけではなく、他者から指導を受ける意義や意味についての気づきを高めることが示されたと考えられた。

(4) 最終的に記録をとることの意味

授業12回目をおえて最終的にこの授業の取り組みで何に気づいたか最終的な振り返りシートの記入を求めた。56人中46人から回答があり、その内容を整理したのが表6である。整理に当たっては、活動の枠組みモデルの「みる・きく」、「感じる」、「共有する」の各側面での内容、それらを通して保育や保育者の態度などで気づいた「大切なこと」、最後に「心配なこと、課題」に分類した。

「みる・きく」の領域では8件（17.4%）の回答があった。「子供の表情や小さな動作まで細かく見る力がついた」、「細かいところまで見ようとした」など、観察する力、観察することの大切さに気付いたとする回答が多かった。「感じる」領域は22件（47.8%）の回答があった。「子供の行動に隠された思いが明確になり、心情を読み取ることができた」、「先生の行動には意味があり、その行動によって子供の変化がも

たらされていることに気付いた」など、47.8%の学生がそのような気づきを述べていた。また、「共有する」領域については、14件（30.4%）の回答があり、共有により考察の広がりや深まり、振り返りが可能になり有意義であったとの回答や、子供が成長するためにも意見交換が必要との回答が多く占めていた。「保育で大切なこと」として、24件（52.2%）の回答があった。活動の枠組みモデルの提示と協同学習により、子供の気持ちを受け止めることの大切さに気付いた、正解はなく自分にはない考えを受け入れることも大切、自己反省をして次の保育につなげることや自分だったらこうしたい、こう表現したいという気づきが生まれたなどの回答が多く見られた。さらに関わりの大切さに気付いたとの回答もあった。一方、「心配なことや課題」として、記録の仕方などの体裁や、「みる・きく」ことの限界についての回答もみられた。

IV 考 察

1. 活動の枠組みモデルの教授効果と展開

本稿は、「人間関係」の教育目標を達成するために、その基盤となる保育者の活動を学生にわかりやすく提示する活動の枠組みモデルを提案し、その内容を、協同学習により教授し、その教授上の効果を検討する目的があった。主な結果として、「みる・きく・感じる・共有する」活動の枠組みモデルにより、自己と他者の視点に違いがあること、子供の言動の背景や保育者の働きかけの意図を考察すること、他者の異なる視点や考察を取り入れることなどが自己添削課題や他者添削課題において醸成されたと考えられる。また他者添削課題では、学生たちは、他者から指導を受けることに肯定的な意味を見出していたことが示された。このことは授業だけにとどまらず、実習や実際の保育実践においても異なる視点を有する他者との協同や対話が保育を豊かにみとらえることにもつながると予想される。

この授業実践において、「みる・きく・感じる・共有する」活動の枠組みモデルを学生たちに提示し、学生たちがさまざまな協同学習場面でそれを内化し、外化し、批判し、統制することによって、方向づけのベースとなることを意図した。表6の結果の「保育における気づき」には、学生たちが初発のモデルを方向づけのベースへと変化させ、納得した活用になっているかは読み取ることができなかった。例えば、今回、提示した「みる・きく・感じる・共有する」という活動の枠組みモデルは、一人ひとりの学生によって批判され、この枠組みに続いて、「表現する」という新たな活動の枠組みを展開することも可能であろう。また常に保育者の行為を反省

し学び続けるという「探求する」という枠組みを創生することも考えられる。「学び」とは、佐伯（1995）によれば、文化的実践に参加していく中でとげられる認知とアイデンティティの変容のことであり、他律性や操作性から解放され、動機や意欲が内発的であり、その活動自体の「善さ」に根拠を持つものである。この定義に従うならば、本授業実践によって、教員から与えられた初発のモデルを学生自身が方向づけベースへと練り直し、その結果、学生が他律性や操作性から解放され、彼らの動機や意欲が内発的なものになったのかまでは確認できなかった。したがって、本稿の授業実践で示した学生たちの「気づき」の変化が「学び」そのものをいかに変化させるのか、すなわち「保育を探求する」、「学び続ける」ことに変化することに何が必要なのか今後も検討していかなければならない。

2. 残された課題

活動の枠組みモデルの教授が、学生の気づきの広がりや深まり、記録をとることの意味、また指導を受けることの意味が肯定的な評価になっていることが学生の記述（質的）データから読み取れた。しかし、この授業実践が実際に「人間関係」のねらいを達成することに寄与したのか客観的な証拠による支持はまだ得られていない。そのため、今後は子供の人とかかわる力を育むための保育者効力感の授業実践の前後での変化を検討するなど、客観的な証拠を収集する必要があるだろう。それと同時に、この活動の枠組みモデルが学生の実習から就職という保育者の熟達プロセスにおいても利用可能なモデルとなっていることを想定していたため、この授業実践により保育者アイデンティティの変化や実習不安の軽減等にも効果を持つと予想される。このように多様な効果測定尺度を用意してさらなる効果検証を行う必要がある。ただし、それは自然な授業の流れを阻害するものであってはならないため、授業計画（コンテンツや教授様式、用いた記録用紙の書式等も含む）そのものを柔軟に見直すことも求められるだろう。

また、今回は子供の言動を把握（「みる・きく・感じる」）し、視点の異なる他者と対話する（「共有する」）ことによって、子供理解や保育者の働きかけとその意図を豊かに見ることを目的とした授業実践であった。今後は、この基盤をもとに模擬保育を実践する（実践後のカンファレンスも含む）ことにより、「人間関係」のねらいの理解と実践にどのような変化をもたらすのか検討しななければならない。

さらに、今回の授業実践終了後においても学生間に達成度の差が認められた。学生自身が持つ人間関係のあり方や感受性など、いわば子供の言動の受信者として保育者の個人差の問題が関わっている可能性がある。そのた

めこの授業での達成度が何によって規定されているのかについても今後詳細に検討していかなければならない。そして、関与している要因が同定された後は、その教授可能性を検討したうえで授業実践に取り入れ、「人間関係」の授業をより改善していくことが求められる。いわば実践と実践検証の往還による授業改善である。

引用文献

- Engeströme, Y. (2010). 変革を生む研修のデザインー仕事を教える人への活動理論（松下佳代・三輪健二、監訳）. 鳳書房.
- Jacobs, G.M., Power, M.A., & Inn, L.W. (2005). 先生のためのアイデアブックー協同学習の基本原則とテクニックー（関田一彦、監訳）. 日本協同教育学会（Jacobs, G.M., Power, M.A., & Inn, L.W. (2002). The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions. London: Sage Publications LTD.)
- 木村元・小玉重夫・船橋一男. (2009). 教師の力量とアイデンティティの形成. 7章（ユニット18）, 167-174（「教育学をつかむ」, 有斐閣.）
- 森上史郎. (2009). 保育の基本と人とかかわり. 森上史郎・小林紀子・渡辺英則（編）, 最新保育講座：8 保育内容「人間関係」（pp.3-17）. ミネルヴァ書房.
- 小田豊・神長美津子・赤石元子（監修・解説）. (2005). DVD「文部科学省特別選定 3年間の保育記録 3歳児編前半・後半①よりどころを求めて、②やりたい、でも、できない」. 企画・制作：岩波映像株式会社.
- 大場幸夫. (2012). 保育臨床論特講. 萌文書林.
- 大宮勇雄. (2010). 学びの物語の保育実践. ひとなる書房.
- 佐伯胖. (1995). 「学ぶ」ということの意味. 岩波書店.
- 西城卓也・伴信太郎. (2011). 内科指導医に役立つ教育理論. 日本内科学会雑誌, 100(7), 1987-1993.
- 坂口哲司（編）. (2001). 幼稚園・保育所の保育内容：理論と実践, 保育内容人間関係. 田研出版.
- 酒井幸子・入江礼子・中野圭子・守巧・矢吹美美子. (2012). 保育内容人間関係 あなたならどうしますか. 萌文書林.
- 佐藤学. (1997). 教師というアポリア. 世織書房.
- Schön, D. (2007). 専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える（佐藤学・秋田喜代美、訳）. みゆる出版.
- 諏訪きぬ・加藤繁美・西村章次・浜谷直人・武藤安子・民秋言・木下龍太郎・布施佐代子・服部敬子・岡村由紀子・岡本富郎・渡邊浩子・永田陽子・竹谷廣子. (2006). 保育内容・人間関係. 同文書院.
- 田宮縁. (2013). 体験する・調べる・考える領域人間関係. 萌文書林.

田代和美・松村正幸・梅田優子・片川智子・金澤妙子・金・小林研介・西原彰宏・濱名浩・松田清美. (2010). 演習 保育内容 人間関係. 建帛社.

安永悟・須藤文. (2015). LTD 話し合い学習法の基礎と活用. 第3回協同教育フェスタ配布資料.