

「保育・教職実践演習（幼稚園）」に関する一考察 —親子遠足の模擬保育によるアクティブ・ラーニング—

山田 朋子

A Study on the Nursery School and Teaching Profession —Active Learning by the Simulation of Parent and Child Excursions—

Tomoko Yamada
(2016年11月25日受理)

1. 問題

「教職実践演習」は、教職科目の総まとめとして各大学において最終学年の後学期に位置づけられた教育職員免許状取得のための必修科目である。その中で、学生個々人の教職課程に係る科目の履修履歴を把握し、それを踏まえた指導を行う「履修カルテ」の作成が義務付けられている。文部科学省は「課程認定大学が有する教科に関する科目及び教職に関する科目の知見を総合的に結集するとともに、学校現場の視点を取り入れながら、その内容を組み立てていくことが重要」と述べ、アクティブ・ラーニングにより学生が主体的に学ぶ意図を示している。2012年8月28日中央教育審議会大学分科会大学教育部の『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』においてアクティブ・ラーニングは「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であること、「学修者が能動的に学修することによって、認知的、論理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」とされている。さらに2016年8月1日の中教審教育課程企画特別部会は「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）のポイント」として、「学習内容を深く理解し、社会や生活で活用できるようにするためには、知識の量や質と思考力の両方が重要」で、「学習内容の削減は行わず、『アクティブ・ラーニング』の視点から学習課程を質的に改善することを目指す」ことが述べられている。答申の中でアクティブ・ラーニングについて「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効」な方法であるとされることから「教職実践演習」の科目名が示す通り、現場の視点を取り入れたロールプレイングなどによる学生主体の学修が求められてい

るのである。

本研究対象の保育者養成大学ではこれらをふまえ、2010年度入学生から新設され、学生が主体に学ぶために幼稚園教諭免許状・保育士資格取得のための必修科目として、教職課程4年間の指導の総体を評価・判定する科目に位置づけられた。本学の教育目標をそなえた保育者・教育者として、最低限必要な資質能力が形成されたかを確認し、その定着を図ることがねらいである。このねらいを踏まえて、4点の到達目標を設定し担当教員4名が1クラス約35名に3回の授業を担当、計4クラスに担当教員が各自の専門領域からねらいを達成できるアクティブ・ラーニングを展開している。

本研究は其中で、本授業の到達目標「3. 幼児に対する受容的態度をもち、発達や心身の状況に応じた子供理解や評価・支援することができる（以下、到達目標3と示す）」に関わる筆者の実践例を報告する。この授業には、専門性の確認を担当回数でいかに確認すべきか、求められる達成目標内容と実施時間の難しさと、さらに、受講する学生に関する様々な問題が存在する。この中で、どのように授業内容を計画し、展開し、総括していくことが望ましいのであろうか。最初に授業の形態における計画内容と学生の実態の諸問題について検討する。

1) 保育・教育実践演習（幼稚園）における問題の所在

① 授業の全体計画と概要

該当授業は幼稚園教諭免許状・保育士資格取得のための必修科目として、教職課程4年間の指導の総体を評価・判定する科目に位置づけられている。学部の教育目標に「建学の精神に示される『清節・感恩・労作』に則り、社会人としての常識と豊かな人間性を基本に、子どもたちの健全な心身の発達を担う教育・保育者としての十分な学力と実践力を備え、学校現場、福祉施設など、社会の様々な分野で指導者・教育者として活躍できる人材の育

成」が挙げられ、「人間の成長・発達に関する諸学問を基礎として、特に乳幼児から児童期に至るまでのこどもたちの成長・発達とこれらに応じた援助に関する専門的な教育ならびに福祉に関する基礎的・専門的な教育を行う。そしてこれらを通じ、子どもの成長・発達段階に応じた適切な評価と指導により、子どもたちを支援していく」資質能力をそなえた保育者・教育者として、最低限必要な資質能力が形成されたかを確認し、その定着を図ることがねらいである。

授業の到達目標には次の4点が挙げられる。1. 保育や教育に対する使命感や情熱、ともに成長するという姿勢や高い倫理観、自己研鑽の姿勢を持っていることを説明できる。2. 保育者・教育者としての職責や義務に基づき、他の教職員との協力・連携能力や保護者対応の基本的な行動を実行できる。3. 幼児に対する受容的態度をもち、発達や心身の状況に応じた子供理解や評価・支援することができる。4. 保育者・教育者としての基本的な表現力や子供の状況に合わせた指導計画編成・指導を行うことができる。この到達目標をふまえた授業全体計画の概要を示す(表. 1)。

1	全体会1	授業の目的とガイダンス
2	教員A-1	保育者・教育者としての使命感、職務内容や責務の確認
3	教員A-2	保育者・教育者としての使命感、職務内容や責務についての事例研究
4	教員A-3	保育者・教育者としての使命感、職務内容や責務についての集団討論
5	教員B-1	保育所・幼稚園における職員の協働の重要性と保育者対応、ロールプレイ1
6	教員B-2	保護者対応に関する集団ロールプレイとグループ討論
7	教員B-3	保護者対応に関するロールプレイ2と方向づけベースの討論
8	全体会2	実務者による講演と討論
9	教員C-1	保育者・教育者としての受容的態度、子ども理解、評価・支援能力の確認
10	教員C-2	保育者・教育者としての受容的態度、子ども理解、評価・支援能力についての事例研究
11	教員C-3	保育者・教育者としての受容的態度、子ども理解、評価・支援能力についての集団討論
12	教員D-1	保育者・教育者としての表現力、教材研究および指導法の確認
13	教員D-2	保育者・教育者としての表現力、教材研究および指導法と発表と討論1
14	教員D-3	保育者・教育者としての表現力、教材研究および指導法と発表と討論2
15	全体会3	学び続ける保育者・教育者とは、全体討論・質疑

表. 1 授業計画

学生は自分の「履修カルテ」に基づき、到達目標を達成できるよう達成目標にそった自己課題を設定し受講する。教育方法は、模擬保育やロールプレイ、事例研究や調査・調査結果の発表、討議を積極的に取り入れた展開内容となっている。学生自身で大学4年間の学びを総括し、その課題を克服すると同時に、保育者としての今後の学びの課題を明確化する機会として自分と向き合うことになる。演習の1・8・15回は全体講義、残りの12回は各教員が3回ずつ担当するオムニバス形式で行われる。

2) 授業に関する諸問題

主に筆者担当授業に関する問題について述べる。全授業分担は教員間で事前の打合せや全体会の運営などの準備を進めながら各担当の授業準備を同時に行っている。PDCA サイクルに沿って確認をすると計画や授業実施に重点が置かれ、担当授業の反省・評価を十分に行うことができている状況にある。最終回後、担当教員4名で学生一人ずつの学びの成長や達成度を把握し検討する機会を十分に持てないまま、次年度を迎える時間的な制約

が生じる現状が問題としても同様に挙げられる。筆者が担当する3回の授業の中で、約35名一人ずつの学生の学修課題を十分に把握したうえで、その内容を授業に反映させながらロールプレイングを実施する授業展開を行うこと、そのために必要な学生との関係性を構築に要する時間の保障はかなり難しい。従って、学生課題への個別対応、事前準備と事後の学修理解の把握、達成目標の周知と理解の徹底、学外へ引率する際の学生の安全管理などをふまえた授業内容を十分に検証できているとは言い難い現状が問題に挙げられる。

① 到達目標に求められる学修内容とその達成に関する問題

本授業の到達目標3が示す学修の範囲に求められる内容について「子ども理解」「受容的態度、支援能力とその対象者」「評価」の観点から確認する。

まず「子ども理解」に該当する子どもとは、乳児期の0歳、1歳、2歳、幼児期の3歳、4歳、5歳、就学前の6歳までの乳幼児を示す。幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、子どもの発達が子ども理解として挙げられる。幼稚園教育要領には幼児期の特性として幼児期の生活には、生活の場において、他者との関係、興味や関心があることを理解した上で、幼児期の発達をとらえ、発達を促すものや発達の特性を理解し、幼稚園の生活が、同年代の幼児との集団生活を営む場であることが求められる。また幼児を理解し、適切な援助を行う教師と共に成果する場であること、適切な環境があることを理解しておく必要があると明示されている。保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領には乳幼児期の発達の特性として人への信頼感が育つ、環境への関わり、子ども同士の関わり、発達の個人差、遊びを通して育つ、生きる力の基礎を培うこと、発達過程を理解することが述べられている。このことから保育者や教育者としてその年齢に応じた対応を行うために特徴を把握したうえで、さらに心身の状況に応じた「子ども理解」が学生にも求められるといえる。

次に、保育者・教育者としての「受容的態度、支援能力とその対象者」について述べる。保育者には狭義の意味で保育士や保育教諭、教育者には幼稚園教諭が含まれる。それぞれの専門職が携わる業務として、幼稚園教育要領には幼児期の幼児に対する教育とともに保護者の幼児期に教育に関する理解が深まることを配慮として求められている。保育所保育指針には子どもに対する養護と教育を一体とする保育を行うことに加え、保育所に入所している子どもの保護者に対する支援や地域における子育て支援が明示されている。つまり、入所していない地

域に住む子どもと保護者に対する支援を行う必要があるといえる。さらに、幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、乳幼児期の園児への教育および養護、保護者に対する子育て支援とともに、地域における子育て家庭の保護者等に対する支援も求められる。本授業は、幼稚園教諭免許状と保育士資格取得のための必修科目に位置づけられることから、到達目標3の「受容的態度」の対象者には、乳児、幼児、在籍する園児の保護者と地域の子育て家庭の保護者等が含まれるといえる。乳児期の0歳から就学前の6歳まですべての園児が該当し、その園児が在籍する保護者と地域の子育て家庭の保護者等に対する「受容的態度」が備わっているか確認することが求められているのである。実際の保育現場の視点から見ると、保護者に様々な構成要素が含まれていることが考えられる。保護者とは、「親権を行う者、後見人その他の者で、児童を現に監護する者（児童福祉法第6条）」（保育用語辞典，2009）のことをいう。父親、母親はもとより祖父、祖母が育児を担っている場合もある。また、保護者の年齢は10代から様々に分布し、職業も公務員から民間、保育所においては生活保護を受ける無職の場合も考えられる。地域の子育て家庭については、対象範囲が地域であるため、該当地域に居住する不特定多数の子育てをしている家庭の状況等の情報把握は十分ではないであろう。その状況下において子育て支援を行っているのである。到達目標3の「幼児に対する受容的態度」には、子どもを理解するために子どもの養育に関わる人的環境として影響を与える保護者の理解も切り離して考えることはできないのである。従って多岐にわたる保護者一人ずつへの「受容態度」が備わっているのかの視点を含む必要があるといえ、この点も授業で確認し、定着を図ることがねらいに含まれるといえよう。この「子ども理解」に通じる「子ども」「保護者」「地域の子育て家庭」すべての対象者を含む「受容態度や支援能力」をどのように把握する授業内容をアクティブ・ラーニングで実施するのか、その方法と評価内容は大きな課題である。

加えて到達目標3では、その「評価」が求められている。幼稚園教育要領には、指導計画の作成として、発達の理解をし、具体的なねらいや内容の設定と、環境の構成を行った、活動の展開と教師の援助を踏まえて、反省・評価と指導計画の改善をすることの必要性が述べられている。保育所保育指針には、評価の視点として「子どもの育ちを捉える視点」と「自らの保育をとらえる視点」の二つが含まれ「保育士等の学び合いとしての自己評価」も含まれる。「個々の育ちをしっかりとらえることができる専門性がなによりも大切で、発達の特性とその過程を踏まえねらいと内容の達成状況を評価する」こととなる。当然この関わりには、成育歴や保育歴、家庭や地域

社会での生活の実態にも目を配ることが必要で、適切な関わりには指導計画による援助が適切であったかの視点にふれる必要が生じる。したがって保育の計画を踏まえ、保育の内容の自己評価として、保育士等の自己評価、保育所の自己評価が必要なのである。幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても、指導計画の作成、具体的なねらい及び内容の設定、適切な環境の構成のある、活動の展開と保育教諭等の援助を踏まえた指導のもとに、反省・評価と指導計画の改善が行われると述べられている。どの専門性においても、一連のPDCAサイクルの理解が求められていることから、保育者養成校4年間の総体である本授業の到達目標3において、評価の方法のみを取りあげた各授業の断片的な知識ではなく、計画から評価・反省までの保育計画の関連性を踏まえた中で、一人ずつの園児や保護者への理解が形成され評価できているかを確認することが必要だと考えることが自然であろう。つまり学生の総合的な理解が促進される保育現場の実情に沿った目標と内容が見通せる授業構成と到達目標設定に関する捉え方が重要なのである。例えば、到達目標4「子どもの状態に合わせた指導計画編成・指導を行うことができる」内容は、計画と実践までが範囲となり反省・評価の部分が網羅されない可能性もある。計画と実践、反省と評価に分けて授業が実施される場合、学生は保育実践までが保育だと捉えた認識をしてしまう可能性が考えられる。保育現場の指導計画の一連の営みの理解を深めるには、PDCAサイクルが途切れることなく日々行われている見えない営みこそ体験から学ぶ必要がある。保育現場では日々実践をする中で、保育計画と実践に重きがおかれがちで、なかなか振り返りの省察から次の保育の課題を見出したねらいを設定する考えになりにくい過密な毎日を過ごしている。しかしながら、これからの保育者にはショーン（2001）の提唱する反省的実践家であることが求められており、反省と評価による次の指導計画こそが日々保育を実践する保育者の核となる部分といえる。したがって到達目標3で「子どもの育ちを捉える視点」の評価を、到達目標4で「自らの保育を捉える視点」の指導計画の評価に関する授業では、学生にとって保育全体のPDCAサイクルを踏まえた反省的実践家の理解を求めることが効果的になりにくいことは課題のひとつに挙げられるのである。これは、科目間において学修内容を総合的に繋ぐことが、学生自身の自主性に求められることにも同様の傾向が存在する。

次に、到達目標3において授業を計画する際に今の学生の現状に沿った授業内容と成果把握の方法設定に関する課題について述べる。保育での受容的態度、子ども理解、評価・支援能力の確認が担当する達成目標に対して、保育者には0歳から1・2・3・4・5歳の心と身体の

発達段階すべての理解が必要となる。障がい児や様々な個性の子どもがいる中で、学生がその一人ずつを理解し、受け入れ、関わり、評価できるようにしているのか。モンスターペアレントや子育てで不安を抱える保護者への支援技術も関連があり教科別に切り離して考えることは「教職実践演習」の主旨を踏襲できたとは言いがたい。多岐に渡る専門性と実践力形成をわずか3回授業でどのように把握すべきか、大きな課題である。

② 学生の学修傾向における諸問題

保育者は、お互いに連携をしながら保育を語り、理解を深め、子どもと向き合っている。学生にも、自分の経験知や考えを、自分の言葉で遠慮なく語りあう中で保育者になる自覚を持ってほしいと願っている。経験知とは、大崎（2009）により、身体を使って習得した知識で技能・ノウハウが含まれると定義されている。未来の保育に関わる学生に、経験知を活かして保育を語ることを大切にしてほしいと願う一方、本授業受講の学生傾向に問題意識を持っている。

ア) 学生の育った社会背景

現代の学生に目をむけると本授業の受講対象の4年生は1993年、平成5年生まれでゆとり世代と呼ばれている。日本は少子化社会が到来し、「気になる子」の言葉が生まれ、保育界では個性の中に障害のある子どもがいる可能性に気が付き始めた頃である。2006年には金子みすゞの「みんなちがってみんないい」と個人を尊重する風潮が生まれた。このような時代背景の中で育った学生たちは「ゆとり世代」と呼ばれ日本の「失われた20年」に育ったとされる。本授業の受講学生たちは、「ゆとり世代」とひとくくりにされ、育った成果について社会から否定的な見解の象徴として評価されることに憤りを感じている。対象学生は、知識も経験も未熟であることをすでに知っている。しかしながら、何とかしなくてはとがむしゃらに行動するよりも自分の行動に自信が持てず正しい答えを求めたがる傾向にある。その傾向は筆者が担当する「実習研究」にも見られる。例えばこの授業ではルールを守る大切さが分かる保育者を目指し、社会人となる自覚を持てるよう、忘れ物を絶対にしない、遅刻や欠席なしで受講するルールを受講学生全員と話し合いのうえ決定している。当然、フェアであることが求められるため、担当教員も同じ状況になった場合にはそのルールの取り決め準拠することになる。実際には絶対に破らないことを厳守するのではなく、様々な事情からこのルールが成立しない状況が誰にも生じることを踏まえ、その後どのように自分の行動を判断し責任をもつことができるのかを確認することがねらいの真意である。忘れ物を

した学生はみな異口同音に「忘れました。次から気を付けます。授業に出てもいいですか。」の主旨に沿った申し出を筆者にする。問題の所在にふれる謝罪の言葉はなく、ルールを守れなかった場合の対処を避けることに躍起となる。課題解決の答えを相手に求め、自ら導きだすことはなく、そのことを指摘しても、何が問題であるか自らが気が付くことは難しい状況にある。筆者は学生の発言の意図を区切りながら意味の捉え方を共に確認し、さらに学生の発言を受け止めた感想を伝え、学生自身が意図する主旨と一致しているかを確認する話し合いが繰り返される。結果、このプロセスを通して学生の発言が自分本位の問題回避でしかなかったことを容認することとなるのである。例えば話として「金メダル候補のオリンピック選手であっても、その場の成果が1位でなければ金メダリストとして認められない」一般的なルールは、十分に理解できる。しかしながら、自分に生じた場合に、その対処はどうしても受け入れることができないと主張するのである。自分のミスは必ず認められ、次の機会が保障されていると当たり前のように受け止める。ルールを実行しないまま、授業参加を容認してもらえよう、判断を相手に委ねる発言をくり返し、自分で考え問題を解決するよりも指示に従うことを、決して悪気はなく、つい選ぼうとするのである。

穏やかで真面目な学生たちの平素の学修態度に目をむけると、すべてに正誤を求め失敗のない過ごしを選び、本音で語ることを避けがちで、自分の個性を見出せない様子が垣間見られる。保育者になることへの怖さを発言する学生も多い。なぜ学生時代に思い切って挑戦する選択を避けるのであろうか。自らの経験から得た知識や知恵がこれからの自分を支える一助になること、どんな想いも互いに伝えあう関係構築と語る経験が、協働体制で関わるこれからの保育者に必要だと考えている。保育者になることを躊躇する状況や早期離職問題を未然に防ぎ、4年間の集大成の時期に学生一人ずつが自分なりの手応えや、自分らしさを大切にしたい保育者を目指す工夫が授業構成と展開に求められているといえる。

イ) 授業方針選定の意図

佐伯（1995）は、学びの構造には、覚えることと、解ることは異なると述べている。実体験が必要なのである。学生は自分が育った保育や教育の方法をベースに保育者となり、次世代へ継承される。もしそうなのだとすれば、幼いころの夢を叶え、早期離職することなく保育者として活躍し次世代の子どもを育成するために、現在の学生の現状に沿った授業計画はとても大切である。様々な課題に向き合い、考え、話し合い、行動し、克服する取り組みの小さな成功経験などの経験知が保育に大事であるこ

との理解を求めることが必要となる。

松尾（2014）によると経験学習によって、挑戦する力と楽しむ力、振り返る力と思いを伝えるつながりがある経験から学ぶ学習が大切で、学びの循環を繰り返し続ける中で、保育の経験知が重なっていくと捉えられている。まさに、保育の世界でもそれは共通であるといえる。大宮（2014）は、「保育者が自己評価の主体」であるべきで「意味のある関心や熱中を見出し、次週の活動につなげていける保育者の力量こそ—それは『学びの物語』を使って見えてくる『子ども理解』」であり、「どのように子どもが見えているか」「保育の質を語り合う」「『子ども理解』の深さ・豊かさこそ保育の質であり、保育者が語り合い高め合うことができる。」と述べている。つまり、自らが保育者として学ぶことが分かるためには、経験から学ぶ学習が大切で語り合うつながりの中に子ども理解が存在し、いかに豊富に考える営みを繰り返し続けることが保育の質なのである。そこで、経験から「幼児に対する受容の態度をもち、発達や心身の状況に応じた子ども理解や評価・支援すること」の意味を再確認するためにロールプレイングによる「親子遠足」を筆者は授業の方法として選択をした。

本研究では、「保育・教職実践演習（幼稚園）」の授業のねらいと内容が、学生の現状に即した計画となっているのかを検証することを目的とする。なお、本研究では特に、担当教員に求められるねらいの専門性の内容と授業回数による困難な状況を検証するために、事例として担当者の一人である筆者の取組みを取り上げ検証する。

2. 方法

1) 授業方針計画

授業と学生の諸問題を踏まえ、経験知と語る場面による以下6点の授業方針を打ち立てた。

1. 少し難しいがやってみたいと思える挑戦内容とやってみたらできた成功体験を場面の中に組み入れる。
2. 学生自身が主役であることを実感できるよう、担当者は終始見守り学生の選択を最大限に尊重する。
3. 様々な記録方法で成果を適宜振り返り、達成感を感じる。
4. 設定したテーマで仲間と存分に話し合い検討する際、個人批判のない受容と語り合う面白さを味わう。
5. 実習先の対象者を演じることで、当事者の立場と気持ちに気付く追体験をする。
6. 選択の自由と自己責任と結果のプロセスを経験し、自分なりの成長を実感し喜ぶ気持ちを感じる。

学生にとって少し難しそうに見えるが、やってみたくなる課題に、挑戦しやってみたらできたという成功体験は自分が捉えている自分を自分自身で乗り越える体験であり、アクティブ・ラーニングにより山口（2016）の指

摘する自己肯定感を高める教育方法として有効と考えられる。仲間との話し合いに個人批判がない、お互いを尊重しあえる関係性の中で安心して語り合うことで、その面白さを感じることができると環境づくりを行う本音を語り合い学びを深める環境が大切になる。実習で出会った方々を演じることは、当事者の立場と気持ちに気が付く追体験となる。今までの自分の経験を軸に考えると理解しかねる状況の追体験により、自分にとって思いもかけない気持ちや理由が存在すると分かった時、初めて心から寄り添い共感できることがうまれるプロセスとしてこれから起きる出来事を客観的に理解する指標になりうるであろう。さらに自分で選択をしてその結果に責任をもつプロセスの中で、以前の自分よりも変化している等、自分なりの成長や喜びを感じ自己肯定感を高めてほしいと願っている。

担当する授業の3回の主な内容は、1回目は職員会議、2回目が遠足、3回目は職員会議である。学生への授業の条件は、全員の安全確保が最優先、90分で必ず戻ってくるのみである。学生が主役で、担当者は見守り役に徹し、学生の選択権を最大限に尊重することが授業の方針となる。

2) 課題の選択制

課題は3課題を用意し、議事録、指導案、園だよりの中から自分で1つ選ぶ選択制である。課題1「議事録」は、第1回目の職員会議の内容をまとめる課題である。これは、客観的に的確に話し合いの内容をその場で理解し、文章で表現する力が求められる。課題2「指導案」は親子遠足当日の指導計画である。前日までの様子、ねらい、対象、人数を踏まえたうえで、園児と保護者の活動を決め、時刻を設定する。さらに保育者としてどのように関わるべきかを、時系列で保育者の活動と留意点に分けて記載する。遠足に伴い活動場面が展開することや準備物なども理解をして綿密に計画を立てる必要がある。課題2「指導案」は、指導計画に求められるスキルを活用しながら、総合的に行事を計画する力が求められるのである。課題3は「園だより」である。これは、行事を終えた後に、遠足という行事にどのような教育的な成果が見られたかを、保護者のニーズや理解度に応じて、紙面で伝える文章力と保護者が理解しやすくなるために読みやすさが必要で紙面のレイアウト力も求められる。振り返りと記録の重要性、的確に伝える能力が求められる課題となる。菊池（2015）は、指導案を作成する活動等をアクティブ・ラーニングの教育方法として試み、活動の目的や方法が明確となる実践が大事であることを述べている。

選択制にする意思決定の自由を尊重することと、目的

方法が明確となる実践理解のどちらを優先すべきか、今後の課題である。本研究において対象学生が、保育実習等で保育にはねらいと方法が必要であることを十分理解していると判断し、課題の選択制による意思決定の自由を経験することを決定した。

3) 目的地設定による職員集団としての意思決定

授業担当者が提案する遠足の候補地は7か所である。具体的には無料で遊びながら学べる社会見学が可能な公共機関2か所、近隣公園等5か所である。この7か所の条件が異なる特徴を有している。具体的には、自然体験か社会見学の遠足のねらいによって大きく2つに分けられる。さらに、移動時間と距離、公共機関の利用、トイレの有無、参加費の有無が異なる候補地を設定している。このことを踏まえて話しあいにより、学生は遠足のねらいや参加者のニーズにより目的地を決定することとなる。授業の主な概要は、1回目の職員会議で、目的地を決め、保育の計画と準備、2回目に約35人の学生が保育者と保護者、子どもの3グループに分かれ遠足にでかけ、3回目の職員会議で遠足を反省と評価をする授業構成である。

4) 授業の概略

① 第1回授業

ア) 事前準備

1回目には、事前準備として保育者、子ども、保護者のグループ分けがある。3グループに分かれ、代表者が役割を決定していく。次にグループ内で年齢や性別も含めた個別のキャラクター設定を行う。ここまでの話し合いが事前準備となる。筆者は、特徴をできるだけリアルに再現することを事前に示しておく。保育者グループは、園長先生、主任、新任など役職を分担する。保護者は、苦情が得意、専業主婦、夜間勤務者、妊婦、一人親など、子どもについては、実習中に会った子どもを思い出し、アレルギーの有無、双子などの兄弟構成を含め、一人ずつの個性できるだけ忠実に再現できるように設定していく。保育者、子ども、保護者のキャラクターが決定後に、子どもグループと保護者グループにより親子縁組を行うことで、例えば「子沢山な一人親」などの家族が誕生するのである。

イ) 職員会議 【学生全員が園の職員】

その後、職員会議が開かれ、話し合いのテーマによって全体会から分科会へと変化をして、3グループが分担をして遠足の計画をたてる。分担内容は次の通りである。保育者は親子遠足全体の流れや時間配分、配慮事項を計画する。子どもは遠足の現地レクリエーションを決め道具を準備する。保護者グループには、予算執行に関する

決定権があり、交通費やおやつの有無を決め、実際に調達する。第1回目の授業の最後に、現地レクリエーション内容と交通手段と集金方法、おやつの有無が保育者グループに子供グループと保護者グループから報告される。保育者は遠足実施日にこの決定事項をすべて実践することとなるため引継ぎがとても大事であるが、学生はその必要性に事前に気が付くことは稀である。学生は1回目と3回目に話し合った内容を理論のキーワードを抽出した話しあい確認シート(図.2)でてらしあわせ自分たち興味関心に偏りがあることを実感し、4年生の締めくくりの後期に学ぶ内容を再認識することとなる。担当教員には、学生自身の実践により気付きを得るために決して先回りをして時間内に解決しないてよい必要なプロセスだと認識し、学生が自ら学びとる時間を保障する判断が求められることとなる。

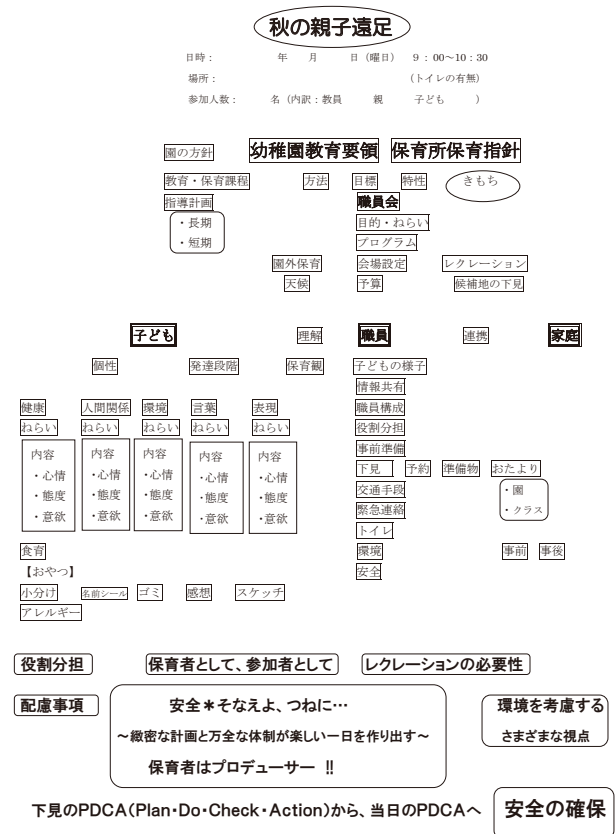


図.1 話しあい確認シート

② 第2回授業

保育者が、保護者や子どもたちを安全に誘導しながら遠足を90分で実施する。この時間に保育者グループによって集合、誘導、現地到着、レクリエーション、おやつ、誘導、解散の流れが行われる。

③ 第3回授業

担当の3回目の授業では全員が保育者として職員会議に参加をして親子遠足の内容について振り返りを行う。

話し合いの時間を区切りながら様々な方法を経験する。最初に3人でフリートーク、次に映像による省察、話し合いを続けていく。ここで話し合いのグループを保育者と保護者、子どもがいる6グループに変更する。さらに各グループで話し合いのテーマを設定し、その内容についてラベルワークを取り入れて話し合いを進め、振り返りを行う。記録に残したラベルワークをラベル新聞としてグループごとに発表し、筆者が総括を行い第3回目の評価・反省の時間が終了となる。この発表グループに各立場の学生がいることで、それぞれの役割から親子遠足を捉えること、テーマを設定することで内容が深まることの気付きを得ること、全体に発言をする場があることで限定された時間内で的確に意図を伝えるプレゼンテーション技術を発揮することが目的である。また、学生は他のクラスの様子を知らないため、15回目の全体会の会場にラベル新聞を壁に掲示し、議事録と指導計画、クラスよりはファイリングをして会場に設置して閲覧による学びの共有化を図る。

3. 結果

1) 履修カルテ

① 目標設定記録用紙による到達目標と評価

履修カルテには、4年間の授業に関する授業成績と、その授業に関する自己評価によるレーダーチャートから保育・教職実践演習（幼稚園）で何を特に学ぶ必要があるかを詳細に記録する欄と、第1回目の全体オリエンテーションにおいて担当教員4名が各授業内容を説明した内容とそれを踏まえた担当授業別の自分の到達目標設定と、自己評価の自由記述欄が設けられた目標設定記録用紙がある。この用紙に記載された到達目標と自己評価の内容から、学生全体の学びの実際を把握する。データはKH Coderによって抽出語の分析結果を共起ネットワークにまとめた。担当授業内容についての学生自身の到達目標記述（図. 2）と授業後の評価記述（図. 3）を示す。対象学生は4年生129名である。学生自身が設定する到達目標が、第1回の全体会における各担当者の授業内容の説明を受けて、各自で記載した内容である。この中で学生は到達目標3の子ども理解について考えを深める、園の保育実践に繋がる計画の評価を学ぶこと、行事の計画に必要な技術を身に付けることを中心に課題として挙げている。これは担当者がコメントした言葉の中で自分に必要な内容を選択し忠実に文章化したことが伺える。この時点で対象学生は、抽象的な理論用語を組み合わせた課題設定をしており、自分の課題として明確な課題を持っているとは言いにくい。第3回の全体会における達成内容について試みる。まず、授業の取り組み方法による学び、自分自身の態度の変容、保育者役・保護者役・子ど

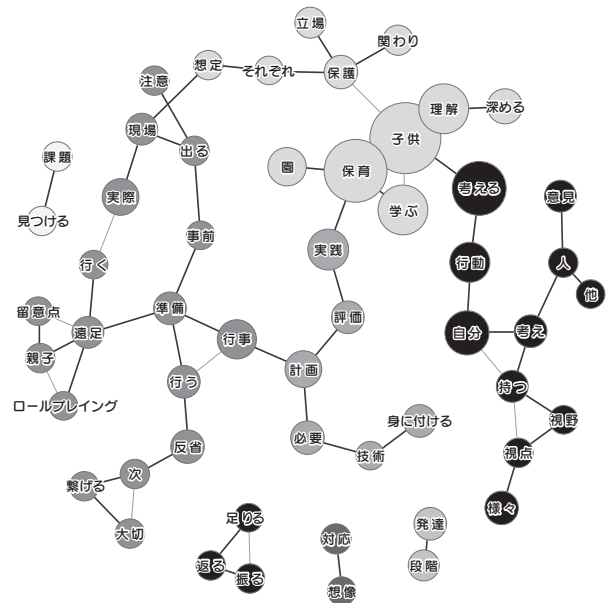


図. 2 到達目標の記述

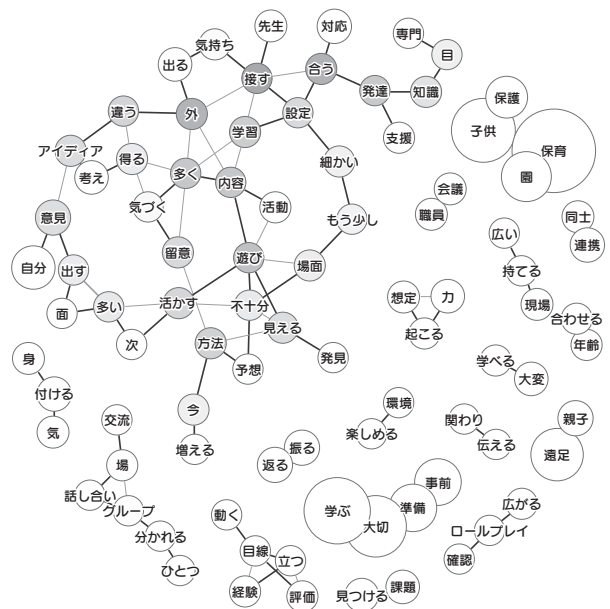


図. 3 到達目標の自己評価記述

も役による各立場の学び、実践による学びの4つが特徴として挙げられる。

ア) 授業の取り組み方法

学生たちは、グループによる話し合いで振り返ることにより、学生同士の交流の場となったこと、様々な意見が聞けたことで対応場面を想定する視野の広がりを感じている。また親子遠足のロールプレイングを通して、現場を意識した広い視野や楽しめる環境の必要性、課題発見に繋がるアイデアや自分と異なる考えを持つ機会となる、とても学びがあったと記述している。

イ) 自分自身の態度の変容

予想外の結果として、学生が自分自身の成長を実感していることである。これは、グループ討議の時間が多くもたれた事、10人程度の集団で責任をもって指導計画を立て、準備をする行動が必要であったため、同じグループの仲間とコミュニケーションを図り、人任せにはできない環境が存在したのだと思われる。その中で、積極的に参加をすることを課題に挙げていた対象学生は、自分の意見やアイデアを出し、受け入れられたこと、その意見を実行したことで積極的に参加をできた自分の成長を実感することができたのであろう。これは、授業方針として示した「学生にとって少し難しいが、やってみたくなる課題に挑戦し、やってみたらできた成功体験」には、個人批判がない仲間との話し合いが大切で、語り合うことの面白さを感じる環境づくりを行ったことによって学生自身が見出した成果であろう。米満ら(2016)は、アクティブ・ラーニングの実践でのグループ設計において、できるだけ多くの人とコミュニケーションをとることを重視している。「異質な者同士が同じグループになることにより、色々な視点や特技が活かされて創造的な取組の可能性を見出すための措置」だという。つまり、ア) 授業の取組みや、イ) 自分自身の変容に共通する取り組みは「話し合う」ことである。話し合いの場面で様々な人と話し合う時間が保障され、コミュニケーションを交わすことにより、多様な考えにふれる中で、学んだことが実感できるのだといえる。この時間と人と場が保障される話し合いがアクティブ・ラーニングの中で学生にとって、学んだ実感を得られる経験で授業計画に盛り込むべき必要な取組みであったことが判明したといえる。

ウ) 保育者役・保護者役・子供役の各立場による学び

それぞれの役になった学生も気がついた内容は保育者としての視点で記載している。子どもや保護者の気持ちに気が付ける取り組み出会ったことを踏まえ、保育者として気持ちを理解している。さらに場面を想定した関わり方が不十分さや、今後、保育者として接する方法を課題に挙げる記述に至っている。実施前は、保育者以外の子ども役、保護者役は、保育者の専門性の役割理解には不十分ではないかと懸念をしていたが、親子遠足のロールプレイングの中で、根底には保育者の立場を視野にいれながら3者役に分かれたそれぞれの立場で関わっていたことが伺え、この取り組みに対する一応の成果を見出すことができたといえる。

エ) 実践による学び

多岐にわたる内容を示しており、専門性や知識、発達支援や細かな場面設定と方法を増やす必要性、学外に実

際に出たことで留意点や多くの活動内容に気が付いている。特に事前準備の大切さを学んだことが顕著に顕れている。この事前準備には「年齢に合わせた」という抽出語が示す内容や指導計画、子ども理解も含まれると考えられるが、さらに具体的にはどの部分の学びが多かったのかを今後、検証していく必要がある。

② 目標設定記録用紙による到達目標と評価の標記

KH Coder による特定の抽出語に着目をした分析の結果、自己課題を設定する中で学生が必要だと考えた「保育に関する力」には、「対応力、環境構成力、構成力、支援能力、実践力、計画力、行動力、支援力、発言力、理解力」が挙げられた。また、「保育に求める態度や要素」として「具体的、客観的、積極的、計画的、実践的、主体的、受容的態度、能動的」な態度や要素が挙げられた。実施後には、「保育に関する力」に「対応力」のみが挙げられ、「保育に求める態度や要素」として「客観的、具体的、現実的、主体的、多面的、能動的」が挙げられた。記述の傾向として、曖昧な標記から経験による具体的な文章化への意向となる変化が伺える。これは、山田ら(2016)の「キーワードを多角的に捉えて解釈し内省に活かしている」と同じ傾向が見られ、自らの経験から出てきた感情や学びと一致した言葉で表現している学びの文章表現力の変化が読み取れる。

2) キャラクター設定による気付き

90分の限られた時間の中で、どこに重点的に時間を置くのか、話し合いの理解者である園長や主任役の学生が全体の見通しを持つことができているかが、順調な遠足実施にはとても大きなカギとなる。学生は目先のことに一生懸命であり、その視点に立つ学生はグループに1、2名いることが稀で保育者には視野の広さが求められることへの気付きは少ない。学生はジャンケンで役を決めると主張をし、自分の望む役割を取得しようと必死になる。毎回、子ども、保護者、そして最後にジャンケンで負けたところが保育者役となる傾向が強い。4年生後期、まもなく保育者になる学生がなぜ保育者役を一番に選択しないのであろうか。少なくとも保育者への学びの自主性や課題は全く意識されない現状であるといえる。これは保育者に対する憧れの気持ちが少ないということであろうか。保育者としての現実が見えてきてロールプレイでも避けたい、または、保育者になる前に子どもや保護者の立場から保育について検証したい、様々な理由が考えられる。もし、保育者になることにネガティブな気持ちが誘発されているのであれば、その理由と解消方法の検討が今後の課題である。

保護者役のキャラクター設定の際に学生が役立てるの

は、自身が実習先で出会った保護者の姿である。実習担当者と子供について話し合う中で、保護者の話題になり、その中で保護者の現状と子供の関係性を見聞きする機会をえる。実習中、保護者一人ずつを理解するために観察できる機会は、保護者参加の行事が行われ、長時間関わることがない限り難しい。従って学生の主な保護者理解の情報は、実習園の保育者を通じた話題と、登降園時に挨拶を交わす中で自分なりの観察から得られたものに限定されている。子どもは、年齢、性別、双子、兄弟構成などを含め、一人ずつに個性があり同じ子供が存在しないことに気付いていく過程が存在したことが伺える。

3) 実践に関する反省・評価

毎回話し合いにより遠足の目的地が決定するため本授業の目的地は様々である。そこで、目的地別の様子とその際の学生の学びについてまとめる。

① 時間と経済的負担のない親子遠足

徒歩5分で到着する目的地である。保護者が遅刻をするアクシデントを演出したおかげで、緊急連絡網が必要だと気が付くことができていた。現地でトイレの安全確認をしており、横断歩道の誘導を行う際にも、一般の方からはみんな同じように見えても先生と保護者と3歳児や兄弟児が存在する集団の中で安全確認を細やかに実施していた。卵アレルギーの子どもがいた設定でおやつの内容が、バイト先のパン屋に発注した蒸しパンが提供された。しかしながら記録映像で見ることにより、おやつの準備に夢中で保育者全員が子供から目が離れていることが判明し客観的に把握できていなかった反省が挙げられた。

② 社会体験「地下鉄乗車」と自然体験

地下鉄に乗る社会体験と秋の自然を満喫した回であった。地下鉄を利用する際の公共機関でのマナーや、切符を事前購入すると団体割引ができる知恵も発揮していた。出発直前にトイレに行きたくなる子供への対応があり、地下鉄電車の発車時刻と子供の状況とどちらを選択すべきか、そのために職員の配置が手薄になること、移動中に団体が長い列になりがちで安全面の配慮の難しさが課題として挙げられた。

③ 雨天対応

初めて当日に実施判断が必要となった回である。ずっと好天に恵まれていた時期であったが、実施日の前日夜から天気がぐずれ雨天となった。該当クラスが晴天時の指導計画だけを準備しており、当日の授業直前に打合せをする事態となった。急きよ室内計画を立て授業開始と

同時に雨が上がり、再度、保育者の話し合いが行われ、大学周辺の散歩が取り入れられた。状況に沿って臨機応変なプログラムを展開することで子どもや保護者に経験させたいことを実践する決断と実行力が見られた。一方、下見がないことの怖さを感じる反省が挙げられた。さらに記録映像による振り返りから、園長先生役の学生が誘導に必死で、思わず自分がガードレールの外の車道側になって危険な目にあう場面が確認された。園外で実施予定のレクリエーションの内容は体育館での実施に変更となった。運動会並みの綿密な計画と準備が行われており、親子の記念写真を撮る係が登場したことが特徴的で、自分の役を演じながらも歓声を上げてはしゃぐ様子が見られた。すっかり役どころが板につき実践に近い内容のロールプレイングであった。

④ 大学併設のスポーツ向け人工芝グラウンド

徒歩20分の行程を含むロールプレイングであった。記録映像で振り返ることで民家や街路樹など、秋の自然が身のまわりに沢山あったことに気が付いていた。見上げたり、横や足元に目をむけたりする余裕がなかったこと、季節の移り変わりに気付く視点と声掛けが実際の保育では大事であることを学んでいた。全体の進行と手続きの役割分担で、保育はスムーズであった。荷物の整理整頓、おやつの菓子を受け渡す何気ないやりとりの様子に保育の専門性が存在することを記録映像から確認した。レクリエーション「しっぽとり」では、秋空の下で人工芝の緑が映えるグラウンドに倒れ込むほど本気で駆け回り遊ぶ様子が見られた。

4) 職員会議における話し合いによる評価・反省

最終回の職員会議では話し合い方を3種類提案した。最初に3人のフリートークで振り返ると雑談や思い出話として話が尽きることはなく、親子遠足から1週間たつと、記憶があいまいだと気づきを得ていた。その気づきの確認後、話し合いのテーマを決め、そのテーマについて写真により省察を試みた。その取り組みにより写真媒体で場面を切り取り客観的に振り返ることが必要であると理解をしていた。この方法は、記録者の意思が明確に現われる。しかし場面として切り取られる映像が写真の場合、ねらい通りの様子が写っているとは限らない。客観的でありながら、その瞬間の場面では読み取れない前後の関連づけを検討した上で判断する必要性が課題として挙げられた。

5) 課題内容

① 議事録

職員会議などの話し合いの場になれていない学生にとっ

(%)	2015年	2014年	2013年
議事録	19.3	50.7	21.1
指導案	38.8	11.3	22.7
クラスだより	41.9	37.8	56
合計人数(人)	129	132	123

表. 2 年度別の課題提出内訳

て、内容のどこを取り上げて文章化をするか、全体の見直しを持つこと、話の流れをその場で把握しながらメモをとること、要約する力が求められていたようである。全体の19.3%が取り組んだ。

② 指導案

3年生時には実習の際に実習日誌に匹敵する最も苦手だった指導案作成である。しかしながら今回は38.7%と例年に比べ選択する学生が多く、専門性の高まりを感じる。

③ 園だより

親子遠足実践後の課題で41.8%が取り組んだ。具体的に記載する内容がイメージしやすいため、学生には比較的选择されやすい課題であるが、活動内容を保育者としてどのように評価し、保護者に分かりやすい文章で、簡潔に効果的に文章やイラスト、写真で伝えるか、実際に記載するとその難しさに気が付く。SNSなどのデジタルによる文章表現に慣れており、イラストが得意な学生は個性ある紙面を提出している。しかしながら、学生にとって、限定された紙面での表現方法に長けている点と、思いを分かりやすく文章化する苦手な点が存在する課題であった。

6) まとめ

グループによって、事前の取組みの程度が様々であった。中には、休日に下見に出かけたり、現地の自然物や環境の特徴を手作りカードとして一人に1枚ずつ作ったりする保育の準備を行うグループもあり、主体的に授業に参加する様子が伺えた。担当4クラスの取組みは、どのクラスも時間通りに進行し、様々な自発的な判断と工夫が見受けられた。また、話し合いによる職員会議では、反省評価、自己決定、話し合いや集団決定、振り返り、成果の可視化、問題発見が毎回取り上げられていた。最後のラベルワークによるプレゼンテーションでは、体験から導かれた学びを的確にまとめ協力して発表する姿が見られた。五十嵐ら(2015)は「保育の質を向上させるために、具体的な保育現場で出会う課題をロールプレイなどの教育方法を用いての実践な取り組みを行うことが有効」だと示している。この有効性をいかに客観的な指標で把握するのが課題となる。

重要なのは学生の安全保障と担当者が下見の下見を実

施して何を学ぶ場であるかを確認しておくことである。さらに担当者が学生に対する可能性を信じる気持ちを強く持つことも大切である。結果、担当者が一番試されいづも学生から学ぶことばかりであることを痛感している。

4. 今後の課題

授業最終回である第3回全体会で実施した学生アンケートの「今後の『保育・教職実践演習(幼稚園)』のぞむこと」の自由記述のまとめによると、授業全体への肯定的評価として、ローテーション制の特色としてバラエティーに富んでいる、集中できる一方で、3回では足りない問題点も指摘されている。要望として、学生が達成できる教育目標の明確化と多クラスとの学びの共有が挙げられた。さらに、全体への課題として目標設定の在り方、学びの振り返り、成績評価の統一等が挙げられた。これはまた、具体的にどの授業であるかは断定できないが課題として、模擬場面、役割演技は実際と乖離していることも指摘されている。

授業の実施時期が後期9月から1月であり、秋から冬へ季節が変化する季節である。授業担当者のローテーションによって、季節が異なり、全学生で同様の授業内容を提供できているか、検証をする必要がある。また、時間割の配置により目的が制限される。さらに、学生一人ずつに目をむけると、保育関係の進路を希望しない学生の事前把握と、モチベーションや授業の意味づけが難しい。このように、授業には様々な課題が存在する。これから社会のスタートラインに立つ4年生の後期に集大成として学び確認した保育技術を生かして未来の保育者として仲間と歩んでほしいと願っている。筆者の課題は、これからも経験から得た知識を活かし、保育を学生一人ずつが自分らしく高めていく経験知と達成感と評価の吟味である。今後も、学生の可能性を受け止められる授業となるよう、高橋ら(2015)も指摘をする授業評価の客観性と可視化による授業内容の精査に努めたい。

引用・参考文献

- 五十嵐敦子, 土橋久美子『教職実践演習の授業展開に関する研究』白鷗大学教育学部論集9(1) pp.117-138, 2015
 大崎正瑠『暗黙知を理解する』東京経済大学人文自然科学論集第127, pp.21-39, 2009
 大宮勇雄『学びの物語の保育実践』, ひとなる書房, 2010
 河井亨『アクティブラーニング型授業における構図の解剖と縫合』京都大学高等教育研究第21号, pp.53-64, 2015
 菊池真也『確かな学士力育成のための教育方法に関する実践的研究—アクティブ・ラーニングの教育方法を取り入れた大学の授業実践—』岐阜女子大学紀要第45号 pp.33-40, 2016
 厚生労働省『保育所保育指針解説書』, フレーベル館, 2008

- 佐伯胖『「学び」の構造』, 東洋館出版社, 1995
- 佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』, 岩波書店, 2014
- 全日本私立幼稚園連合会『保育者としての資質向上研修俯瞰図』, 2006
- 高橋功, 久保田靖子『アクティブラーニング型授業における戦略としての映像製作課題に関する考察』山陽学園大学論叢, 第22号 pp.101-110, 2015
- ドロシー・レナード『「経験知」を伝える技術ディープスマートの本質』, ランダムハウス講談社, 2005
- 内閣府, 文部科学省, 厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』, フレーベル館, 2015
- 樋口耕一「テキスト型データの計量的分析 2つのアプローチの峻別と統合」『理論と方法』19(1):101-115, 2004
- 三好優美子, 佐藤喜代, 久芳美恵子『教科「教職実践演習（幼稚園）」の教授法に関する一考察, 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要第50号 pp.77-86, 2015
- 山口郁雄『アクティブ・ラーニングとキャリア教育に関する調査・研究』佐賀女子短期大学研究紀要第50集 pp.127-143, 2016
- 山田悠莉, 滝沢ほだか, 横田典子, 平尾憲嗣, 米窪洋介『「教職実践演習（幼稚園）」における協同学習の効果—集団での学びに焦点を当てて—』岡崎女子大学研究紀要第49号 pp.81-87, 2016
- 米美津潔, 河道威, 古賀崇朗, 久家順子, 福崎優子, 田代雅美, 穂屋下茂『LMSを用いたアクティブ・ラーニングの実践研究』佐賀大学全学教育機構紀要第4号 pp.175-188, 2016
- 松尾睦『「経験学習」入門』P164, ダイアモンド社, 2014
- 松尾睦『経験からの学修 プロフェッショナルへの成長プロセス』, 同文館出版, 2014
- 松尾睦『成長する管理職』, 東洋経済新報社, 2013
- 森上史郎, 柏女霊峰 監修『保育用語辞典』, ミネルヴァ書房, 2010
- 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, 2008
- ドナルド・ショーン『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』, ゆみる出版, 2001