

保育者養成における「ひと・もの・こと」に出会う 体験型学習プログラムに関する実証的研究(2)

——学生の「振り返り」記録からみる「ひと」との出会いの広がり——

菅井洋子* ・箕輪潤子** ・草信和世***
近藤千草**** ・葉山登***** ・内海崎貴子*****

An Empirical Study on the Learning Program for Child-Care Givers- Based on Experiences of Interaction with People, Things and Events-(2) Analysis of Relationship Person to Person Written in Student Reflection Sheets

Yoko SUGAI, Junko MINOWA, Kazuyo KUSANOBU
Chigusa KONDO, Noboru HAYAMA, Takako UCHIMIZAKI

要 旨

本論文では、1年次(初年次)学生が、体験型授業(本学独自の授業「幼児教育体験学習」)の様々な活動へ実際に参加する中で、どのような「ひと・もの・こと」に出会っているのかを、とくに「ひと」を中心に探究することを目的とした。昨年度(2010年度)の学生による「振り返り(リフレクション)」記録を、「園芸」活動および「飯盒炊爨」活動を取り上げ検討した。主な結果は、次の通りである。まず学生は、体験型活動へ一緒に参加している「ひと」のみならず、時間(過去の「ひと」-未来の「ひと」)や空間(場:大学, 保育所・幼稚園, 家庭の「ひと」等)を広げ、多様な「ひと」を振り返っていたことが記述から示された。次に、多様な「ひと」とのつながりの中で「もの・こと」に関わっていることが、学生の振り返り記述から示された。最後に、園芸活動と飯盒炊爨活動における共通点や相違点をふまえ、保育者養成課程における体験型学習プログラムのあり方について「ひと・もの・こと」から考察し、今後の課題を述べた。

キーワード: 保育者養成, 体験型学習, 振り返り(リフレクション), 初年次教育, ひと

*講師 発達心理学・保育学
**准教授 保育学・幼児教育学
***准教授 児童学・保育学

****講師 教育学
*****准教授 美術教育学・彫刻
*****教授 教育学

問題・目的

保育者をめざす1年次（初年次）学生は、保育者養成に関する体験型授業（本学独自授業「幼児教育体験学習」）の様々な活動へ実際に参加する中で、どのような「ひと・もの・こと」に出会い、保育に関する理解を深めていくのであろうか。

近年、大学における「初年次教育（First Year Experience）」（文部科学省 HP；河合塾編，2010）や、保育者養成校における初年次教育の重要性が指摘されてきている（上田，2009）。しかし、具体的に保育者養成校においてどのように初年次教育に取り組むか、学生がどのように参加しているのか等については、十分な検討がなされてきていない。本学ではこれらのことをふまえ、これまでに初年次学生が保育・幼児教育に関連する具体的な活動を体験する中で、多様な「ひと・もの・こと」に出会う学習プログラムを考案し、実施してきている（詳細は、箕輪・菅井・草信・近藤・葉山・内海崎，2011 参照）。今後の体験型学習プログラムを発展させていく上でも、実際に「初年次学生」が、体験を通して何に出会い、何を感じ、気づき、考えたのか等について検討していくことは、重要なことであると考え。保育者をめざす学生にとって、初年次である1年生は、その後2年生，3年生，4年生へと進むプロセスにおいて土台となる重要な時期でもある。

また保育者は、多様な物・出来事（「もの・こと」）に関わるが、一人だけで関わるわけではない。子ども，そして同僚や保護者，地域の人等，多様な人（「ひと」）と協働して関わるのである（保育所保育指針・幼稚園教育要領 解説とポイント，2008）。今日の保育者に求められる専門性としては、「保育者個々人の資質や能力として自己完結的に保有されるものというよりは、刻々の状況や課題に応じて同僚や先輩，保護者等と合い携え，また医療，心理，行政，福祉などの専門家と問題を共有し，必要に応じて協力しあい分担しあうことによって発揮されるもの」であり，そのために「課題や責任を独り占めせず，互いに知恵を出し合う『開かれた心や姿勢』が大切である。自己の力量の欠けている部分，足りないところを覆い隠すのではなく，むしろそれをオープンにし，その上で必要な助力を仰ぐということこそ今日の保育者，教育者に求められている不可欠な条件である（p8）」と指摘されている（松平，2000）。さらに保育士養成システムのパラダイム転換と位置づけ，3年間にわたり報告されている「保育士養成資料集」によると，保育者養成校では，養成課程で完成させる教育と捉えるのではなく，就職してからも「成長し続ける保育者」であるために，いわゆる知識や技術の蓄積だけではなく養成校で学ぶべきことを考えていくことが求められている（全国保育士養成協議会，2006-2008）。これらのことから，保育者養成課程にいる間から，学生がさまざまな「もの・こと」に対して

保育者養成における「ひと・もの・こと」に出会う体験型学習プログラムに関する実証的研究 (2)

多様な「ひと」とともに関わっていくことを、繰り返し体験し、「成長し続けていく」のは大切なことであるといえよう。

以上をふまえ、本論文(2)では、1年次(初年次)学生が、体験型授業(「幼児教育体験学習」)の活動へ実際に参加する中で、どのような「ひと・もの・こと」に出会っているのかを、とくに「ひと」を中心に、昨年度(2010年度)の学生による「振り返り(リフレクション)」記録をもとに検討することを目的とする。そして、今後の保育者養成における体験型学習プログラムを作成する上での示唆を得ることとする。

方法

本論文では、本学独自の授業「幼児教育体験学習」(1年次対象、2010年度前期、選択必修科目)で体験した活動のうち、「園芸」と「飯盒炊爨」活動に着目し検討する(他の活動については、箕輪ら(2011)参照)。「園芸」は大学に入学して初めて学生が取り組む活動である。「食育」に関する活動として「園芸」とつながりのある「飯盒炊爨」をとりあげ、この2つの活動を比較しながら学生が経験していることの特徴を検討することにした。両活動の詳細は、表1の通りである。

表1 「園芸」と「飯盒炊爨」活動の詳細

	「園芸」活動	「飯盒炊爨」活動
時期	4月～	6月
場所	大学内の敷地	大学外のキャンプ場
「ひと」	学科教員, 学生 85名	学科教員, 学生 85名
グループ構成	学生のみ	学生と教員混合
	aクラス, bクラス別	aクラス, bクラス別
活動内容	土を耕して、肥料を施し、苗を植え、キュウリとトマトを育てるプロセスを体験し、グループごとに水やりや観察日記を書き、収穫し、食べるという一連の活動	学科全教員と学生と一緒にキャンプ場へ向かい、グループごとに薪を割り、火をおこすことからカレーライスを作り、食べ、片づける目的を実現するプロセスへ参加する活動
活動のつながり	キュウリとトマト	

まず「園芸」は、4月から大学内の広い敷地で実施した活動である。aクラス, bクラス別に、土を耕して肥料を施し、苗を植え、キュウリとトマトを育てるプロセスを体験し、グルー

プごと（学生だけのグループ）に水やりや観察記録を書いて（途中から当番制）、収穫し食べるという一連の活動を行った。「飯盒炊爨」は、6月に大学外のキャンプ場へ、学科全教員とaクラス、bクラスの学生が一緒に向かい、グループ（学生と教員混合グループ）に分かれて実施した活動である。薪を割るところから始め、火をおこし、カレーライスを作り、食べ、片づける目的を実現するプロセスへ参加する活動を行った。なお、この2つの活動は、「園芸」で育てたキュウリとトマトを、「飯盒炊爨」でキュウリは漬物として、トマトはサラダとして食べるというように結果として両活動が、「キュウリとトマト」を介してつながった。

学生は普段、大学の授業では、aクラスとbクラスの2クラスに分かれて授業を受講している。同様に、両活動ともにクラス別でグループに分かれて参加した（ただし、飯盒炊爨活動の日には、最後にaクラスとbクラス混合グループで保育に関する遊びをともに楽しむ時間を設定した）。

振り返り（リフレクション）記録の分析）全ての授業終了後、各々の活動を振り返りながら活動別に「幼児教育体験学習で学んだこと、感想」（自由記述）を書いてもらった。1年生85名分の振り返り記録（文字記録）を全て入力し、そのデータをもとに、「園芸」「飯盒炊爨」部分のみを分析した。分析観点は、以下の2点とし、学生の記述を抽出した。

分析1. 「もの・こと」に対して、どのような「ひと」と関わっていたか

分析2. どのような「ひと」との関係の中で「もの・こと」に出会ったか

また分析枠組みは、図1に示したように、学生が一人で直接「もの・こと」に出会うルート〈A：学生→もの・こと〉と、「ひと」を媒介して「もの・こと」に出会うルート〈B：学生→ひと→もの・こと〉とし、社会・文化的アプローチの基本的枠組みを援用した。

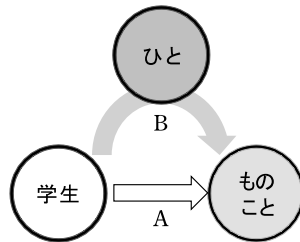


図1 分析の枠組み

結果1：「もの・こと」に対してどのような「ひと」と関わっていたか

まず、活動を振り返り学生が、どのような「ひと」と関わっていたか、学生の記述を活動別

保育者養成における「ひと・もの・こと」に出会う体験型学習プログラムに関する実証的研究 (2)

表2 園芸と飯盒炊爨活動を振り返り、学生が記述した「ひと」

「ひと」カテゴリー	園芸活動	飯盒炊爨活動
	自分 「私」, 「自分」, 「自ら」	「私」, 「自分」
	自分たち 「自分たち」, 「私たち」, 「みんな」, 「グループ (班) のみんな」, 「自分の班 (グループ)」	「自分たち」, 「みんな」, 「グループのみんな」, 「グループ」, 「私のグループ (班)」
活動内の「ひと」 (現実)	自分の周りの人 「 <u>会って数ヶ月の友達</u> 」, 「他クラスの人」	「 <u>新しい友達</u> 」, 「 <u>友達</u> 」, 「 <u>仲間</u> 」, 「 <u>グループの他のメンバー</u> 」, 「 <u>他のグループ (班)</u> 」, 「 <u>班長</u> 」, 「 <u>班で分担した人</u> 」, 「 <u>野菜切る人</u> 」, 「 <u>火おこす人</u> 」, 「 <u>ご飯炊く人</u> 」, 「 <u>すごく仕切っただけでも一人でやろうとする人</u> 」, 「 <u>同じ夢に向かって勉強していく者</u> 」, 「 <u>普段あまり話さない (関わらない) 人</u> 」, 「 <u>今まで話したことがなかった人</u> 」, 「 <u>先生 (大学の学科教員)</u> 」, 「 <u>いろいろな人</u> 」
	保育者 「保育士 (将来の自分含む)」, 「 <u>教育者</u> 」	「先生」, 「保育者 (将来の自分含む)」
活動外の「ひと」 (想定: 過去, 将来)	子ども 「子ども」, 「子どもたち」, 「幼稚園児・保育園児」	「子ども」, 「子どもたち」, 「幼稚園児・保育園児」
	その他 「小学生 (過去の自分)」, 「小学生低学年 (過去の自分)」, 「幼稚園 (過去の自分)」, 「 <u>いろいろな人</u> 」	「 <u>先輩たち (学科の先輩)</u> 」, 「 <u>男子 (高校)</u> 」, 「小学生 (過去の自分)」, 「 <u>大人</u> 」

※下線は、一方の活動のみに記されていた「ひと」である。

にまとめたのが表2である。

まず、両活動共通して、「自分」や「自分たち」「自分の周りの人」と活動へ一緒に参加していた活動内の「ひと」が取り上げられていた。さらに、実際には参加していない活動外の「ひと」(想定)として「保育者」や「子ども」等の「ひと」が記述されていた。活動内の「ひと」ばかりでなく、過去や将来の自分を含む多様な「ひと」を活動内容との関連で学生が振り返っていたことが共通して示された。

「ひと」に関する全記述数は、「園芸」では81であり「飯盒炊爨」では139であった(複数回答含む)。また表2をみると、活動独自に表記されているひと(下線)が示されているが、活動による相違もみられ、とくに「飯盒炊爨」では多様なひとを多く振り返っていることが窺える。

次に、活動別に記述されていた「ひと」という言葉の全記述数に占める各々の言葉の比率を示したのが図2(園芸)と図3(飯盒炊爨)である。

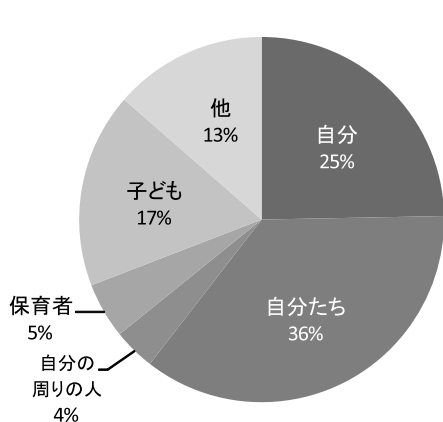


図2 園芸活動：「ひと」についての言葉の比率

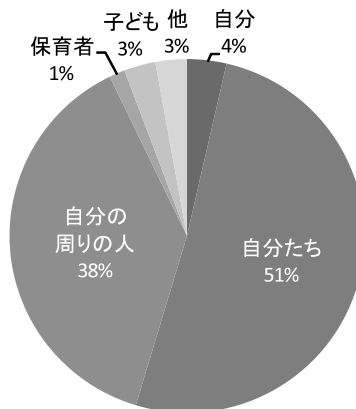


図3 飯盒炊爨活動：「ひと」についての言葉の比率

※複数回答含む（学生の自由記述で、複数回答が含まれるため、その場合はすべてカウントした）

両活動ともに、活動に参加していた「ひと」に関する記述が多くを占めており（「自分」「自分たち」「自分の周りの人」：園芸 65%，飯盒炊爨 93%），「飯盒炊爨」ではほとんどが活動の中で直接出会った学生や大学教員とのことを振り返っていることが窺える。一方で，「園芸」活動では，子どもとの関連で振り返っていることが「飯盒炊爨」に比べ多く示された。活動によりどのような「ひと」との関係の中で活動をふり返るのかに相違がみられることが，学生の記述から推察される。これらの相違については，次の結果2とあわせて検討していくことにする。

以上，学生自身がどのような「ひと」と関わっていたことを振り返ったかに関する活動による共通性と相違が示唆された。

結果2：どのような「ひと」との関係の中で「もの・こと」に出会ったか

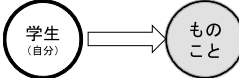
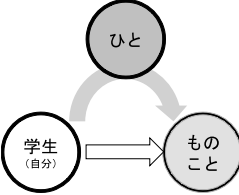
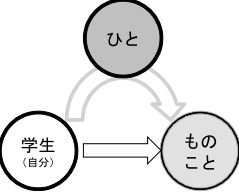
次に，実際に多様な「ひと」との関係の中で，どのような「もの・こと」に出会ったと学生が記述しているのか，ここでは表2に示した現実の「活動内のひと」，想定上の「活動外のひと」の順に検討していくことにする。

①活動内の「ひと」と「もの・こと」へ

表3に，両活動において，〈自分〉（学生）が「もの・こと」（記述1，2）へ，そして〈自分たち〉（学生－ひと）が「もの・こと」へ（記述3，4），学生が〈自分の周りの人〉と「もの・こと」へ（記述5，6，7）という観点から振り返っていたことが示された。

とくに園芸活動では，自分で収穫したトマトであるため嫌いでも食べられたこと（記述1）

表3 活動内の「ひと」と「もの・こと」へに関する活動別記述例

「ひと・もの・こと」	園芸	飯盒炊爨
<p>学生→もの・こと 〈自分〉</p> 	<p>記述1 「トマトがブドウみたいになることをはじめて知った。自分で作って収穫したものだから、あまり好きじゃないものでも食べられた」</p>	<p>記述2 「最初、自分は何をしたらいいのかとまどったのですが、周りをみてちゃんと動けました。とても楽しく、カレーがすごくおいしかったです」</p>
<p>学生-ひと→もの・こと 〈自分たち〉</p> 	<p>記述3 「あまり園芸をやる機会がなかったが、土を耕すところからはじめてトマト、キュウリを育てあげ、最終的に自分たちで食べる、命にも関わることが自分たちでできたことに感動しました」</p>	<p>記述4 「班のみんなで仲良く協力しながら作ることができた。薪割や火おこしをするのが大変だったけど、みんなと協力して作ることができたのでよかった。カレーと、トマトもキュウリもとてもおいしかった。」</p>
<p>学生-ひと→もの・こと 〈自分の周りのひと〉</p> 	<p>記述5 「家での家庭菜園とは違い、会って数カ月の友達と何かする楽しさがありました」</p>	<p>記述6 「普段あまり関わりをもたない違うクラスの人と接する場面は、同じ夢に向かって勉強していく者同士として嬉しかったです」</p> <p>記述7 「先生は、マップを見て私たちに自分で場所まで行くように促していた。飯盒炊爨では、先生がきちんと協力して、分担して、確認し合っていたので、マネしたいと思った。」</p>

や、一連の活動を振り返る中で「命に関わることが自分たちでできたことに感動」（記述3）と述べており、自分と他のひとと一緒に命に関わることに取り組んだことが記されていた。また、1年次前期の最初の活動であったことから「会って数カ月の友達」である自分の周りのひとと一緒に何かすることを楽しんだこと（記述5）が取り上げられていた。さらにこの記述5では、「家での家庭菜園」との比較も記されており、大学から家庭へと場を広げ考えていることが窺える。

飯盒炊爨では、自分がはじめ「戸惑った」が状況を見て動けたこと（記述2）、「薪割りや火おこしが大変だった」（記述4）けれども自分たちで協力して作ることができてよかったこと等、活動へ参加することを通して各々の課題を乗り越えていることも推察される。また、大学の授業で「普段あまり関わりをもたない違うクラスの人」、その出会いを、「同じ夢に向かって

表4 活動外の「ひと」と「もの・こと」へに関する活動別記述例

「ひと・もの・こと」	園芸	飯盒炊爨
<p>学生…ひと…もの・こと 〈保育者〉</p> 	<p>記述 8 「トマトとキュウリは今まで作ったことがありませんでした。今回作り方がわかり、<u>保育士</u>になったときに生かせると思いました。そして、愛情込めて水やりをしたり、草取りをすることで、おいしいトマトとキュウリができて、とてもうれしいです」</p>	<p>記述 9 「全てのことに、なんでもやらなければならないと思った。<u>保育士</u>になって調理することがあると思うのでこれから料理も特技にしておきたいです」</p>
<p>学生…ひと…もの・こと 〈子ども〉</p> 	<p>記述 10 「草むしりも、ただの草むしりではなく、虫がいたり、いろいろな発見があって、<u>子ども</u>と一緒にやったら楽しいだろうなあと思いました」</p> <p>記述 11 「食べ物もただ水を与えれば育つわけではないし、育てるためには水以外にも必要なことがたくさんあることを学びました。<u>子ども</u>もただお世話するだけでは育たないと思いました。育てながら思ったことは、植物を育てるのも子どもを育てるのも全て同じように大変で、でも達成感もあるんだと思いました」</p>	<p>記述 12 「虫やカエルがいっぱいすごかったし、自分も苦手分野だったけど、幼稚園児や保育園児はふつうにもってくるんだらうなと思うと克服しなければ! と思った。協力してひとつの目標に向かって行動することは<u>子ども</u>たちにも大切なことだと思います」</p> <p>記述 13 「自然に囲まれていて環境的にも帰り道に田んぼがあったり、たくさんの竹があったり、カエルがいたり、この自然と関わる実体験が<u>子ども</u>たちにも体験させられたらいいなと思います」</p>
<p>学生…ひと…もの・こと 〈その他〉</p> 	<p>記述 14 「家の庭ではよく花を植えたりしていたけど、トマトやキュウリを植えるのは、<u>小学生</u>以来だったのでとてもなつかしかった。植物の成長が水やりをするたびに感じられてとても楽しかった。」</p> <p>記述 15 「いろいろな人の手で水やりをしたり、草むしりをしたりと、いつも食べている食べ物がこんなにも大変なんだとありがたさもわかりました」</p>	<p>記述 16 「あんな草だらけの中でレジャーシートを敷いて食べるということ自体が、<u>小学生</u>以来だったので楽しかったです」</p> <p>記述 17 「高校まで共学で、火おこしは<u>男子</u>担当だったので、とても大変でした」</p> <p>記述 18 「今日カレーの歌を先輩たちに教えてもらったけれど、その前に知っていたらよかったですなあと思いました」</p>

勉強をしていく者」と捉えて喜び(記述6)、さらに活動に参加する学生ばかりでなく大学教員である「先生」を介して考えたこと(記述7)等も記されていた。

以上から、「もの・こと」に対して、活動に参加している自分や自分たち、そして自分の周りのひとである、学生や先生と一緒に関わっていることが示され、とくに、周りの学生を様々な位置づけ記述していることが判明した。

②活動外の「ひと」と「もの・こと」へ

表4に、両活動において、学生が〈保育者〉と「もの・こと」へ(記述8, 9)、そして学生が〈子ども〉と「もの・こと」へ(記述10, 11, 12, 13)、学生が〈その他〉のひとを介して「もの・こと」へ(記述14, 15, 16, 17, 18)を振り返っていたことが示された。

園芸活動では、体験した活動を踏まえ、学生が将来「保育者」になったときの未来の自分との関連(記述8)や、将来関わる「子ども」や自分が考える「子ども」(記述10, 11)を振り返っていた。とくに記述11に記されているように、学生は「植物を育てるのも子どもを育てるのも全て同じように大変で、でも達成感もあるんだと思いました」と、トマトやキュウリを育てるプロセスを通して、子どもを育てることについても時間をかけながら考えを深めていたことが判明した。また、「その他」では、「小学生」と家庭で自分が過去に経験したこととの関連(記述14)や、体験したことを日常生活の「いろんな人」にも広げ考えている様子も窺える(記述15)。

飯盒炊爨でも、将来「保育者」になったときの未来の自分との関連(記述9)や、将来関わる「子ども」や自分が考える保育所や幼稚園における「子ども」(記述12, 13)が取り上げられ、「その他」でも「小学生」(記述16)、「高校」(記述17)と過去の自分の出来事が記されていた。さらに、活動へ一緒に参加していないが、大学内の「先輩」(記述18)が取り上げられ、他の授業との関連も垣間見られる。

以上から、一緒に活動している「ひと」ばかりでなく、「過去」や「未来」の「ひと」へ、そして活動の場のみならず「家庭」や「保育所、幼稚園」へ、他授業との関連から大学内の他の「ひと」とのつながりへと、「ひと」との出会いを広げながら振り返っていることが示唆された。

③「ひと」とのつながりの中で「ひと・もの・こと」に出会う

学生一人ひとりの記述をみると、多様な「ひと」とのつながりの中で振り返り、「自分」や他の「ひと」を行き来しながら「自分」を位置づけたり、「自分」との関係から考え、保育に

表5 「ひと」のつながりの中で出会った「ひと・もの・こと」に関する活動別記述例

園芸活動	飯盒炊爨活動
<p>記述 19 (自分→保育士→自分たち)</p> <p>土を耕すところから育てるのは<u>小学生</u>の低学年以来だったと思います。私は虫が嫌いなのでたくさんいてとても嫌でした。しかし<u>保育士</u>になるために虫嫌いをなくさなくてははいけません。<u>班みんな</u>で協力して草むしりや水やりをして少しだけ虫が大丈夫になったような気がします。</p>	<p>記述 23 (自分→周りの人→自分)</p> <p>あまり、みんなで協力し合うという機会が少なかった私にとって、いい勉強になりました。<u>他のメンバーの皆さん</u>が別の作業をしている時、「今、<u>自分</u>ができることは何か？」と考える事ができ、実行することができて良かったです。</p>
<p>記述 20 (自分たち→自分)</p> <p>初めは、あついし、虫はたくさんいるし、本当に嫌だったけど、終わって畑を見て土から自分たちでやったんだと思ったらすごいなと自分^で思ってしまった。今はその時のきゅうりとトマトがよく成長してくれておいしくてびっくりしました。</p>	<p>記述 24 (自分たち→自分→周りの人)</p> <p>すごく楽しかったです。本当に皆で協力するってよいなと思いました。自分が班長になって、勘違いとかミスすることがあって、作業が詰まることもありましたが。でも班の人が一緒に手伝ってくれました。班の人でも普段話さない人もいたりしたのですが、きっかけがあってワイワイすることができました。</p>
<p>記述 21 (自分たち→自分→子ども)</p> <p>自分たちで、食べ物を育てることの大切さを学びました。自分で食べ物を育てることの楽しさを知らない、子どもにも教えられないので良い経験ができました。雑草などをつむことで、身近な植物にも触れることができて、もっと植物に関心をもとうと思えました。</p>	<p>記述 25 (自分たち→周りの人)</p> <p>カレーを作る時も、班で協力し合いながら作って、仲が深まったと思いました。これも積極的に動くことが必要だと思ったし、まわりをみて一緒にやる、ということも大事だと思いました。その後のa・b合同の遊びは、今まで話しをしたことがなかった人達とも話したり遊んだりできたので、よかったです。思いきって一緒にやってみるということが大切だとわかりました。</p>
<p>記述 22 (周りのひと→自分たち→自分)</p> <p>土を耕す所から始まり、最後は収穫まですることができたけど、最初水やり当番が決まる前の頃、水やりは誰かがやってくれるだろうと他人任せでしたが、ある日少し気になって畑の方に見に行ってみると、<u>aクラスの子</u>が水やりを<u>bクラスの子</u>の分も全てやってくれていて、とてもうれしくなると同時に自分は何をやったんだろうと考えさせられました。その後はきちんと様子を見に行くようになりましたが、思いやりの心を学べたと思います。</p>	<p>記述 26 (周りの人→自分たち)</p> <p>すごく仕切って何でも一人でやろうとする人がいて、正直、それでは協調性に欠けるし、<u>みんな</u>で楽しむことができないと思った。その点はとても残念だったが、逆にこの体験を今後生かそうと思えた。</p>

関する理解を深めている姿が窺える。「ひと」とのつながりの中でどのような「ひと・もの・こと」に出会っているのか、活動別に記述を抽出しまとめたのが表5である。

両活動において、多様な「ひと」とのつながりがみられたが、例えば「自分」から他の「ひと」へ（記述 19, 23）、「自分たち」から他の「ひと」へ（記述 20, 21, 24, 25）、「周囲のひと」から他の「ひと」へ（記述 22, 26）等の記述がなされていた。

また、「ひと」とのつながりの中で「自分」を振り返り、他の人との関係の中で「自分」自身を位置づけることが記されていた。例えば、園芸活動において、記述 19 のように過去の自分の経験を振り返り、虫が嫌いであった自分が、将来保育士になるためには虫嫌いをなくさなければならぬと考え、今回活動にみんなで協力して参加した体験を通して、少しだけ虫嫌いを克服した気がする」と述べている。記述 20 では、最初嫌であったが、自分たちでやったという達成感を自分が感じたことが、育てたキュウリとトマトの成長に対する考えやおいしさに影響を与えている様子がうかがえる。記述 21 では、自分たちで取り組んだことをふまえ、自分が体験しその楽しさを知らない子どもにも教えることができないということ、今回経験したことをふまえて考え、これからの課題もみつけたこと、記述 22 では、周りのひと（a クラスの子）と出会ったことが自分の行動を考える機会となり、その後の行動へ影響を与え、思いやりの心を学んだということ等が記されていた。

飯盒炊爨活動においては、協力し合うということ、活動に参加し他の「ひと」との関係の中で考え、実行することができたこと（記述 23）や、自分が班長になり役割を担ったときに、失敗したことがあったが周りのひとが手伝ってくれた体験を振り返り、協力することのよさを知ったこと（記述 24）等、協力することに関する記述がなされていた。また、飯盒炊爨後、普段一緒に活動する機会がない a クラスと b クラスが合同で遊んだことに関して、今まで話したことがなかった人と出会ったことに喜びを感じている様子がみられ、さらにこれらの体験を通して、思いっきり一緒にやってみることの大切さについても述べられている（記述 25）。一方で、活動に参加する中で、記述 26 のように、すごく仕切ってなんでもひとりでやろうとするという特定の周りのひとと出会ったことを振り返り考えた学生は、この体験を今後に生かそうということ述べていた。

以上、学生は多様な「ひと」とのつながりの中で「ひと・もの・こと」に出会い、体験を通して様々なことを感じ、気づき、考えていることが示され、実際に協働していくとはどのようなことなのか等保育に関する理解を深めている様子を窺い知ることができたといえよう。

考察

本論文では、1 年次（初年次）学生が、体験型授業「幼児教育体験学習」の活動へ実際に参加する中で、どのような「ひと・もの・こと」に出会っているのかを、とくに「ひと」を中心に探ることを目的とし、学生の振り返り（リフレクション）記録から検討した。結果をまとめ、今後の課題を述べる。

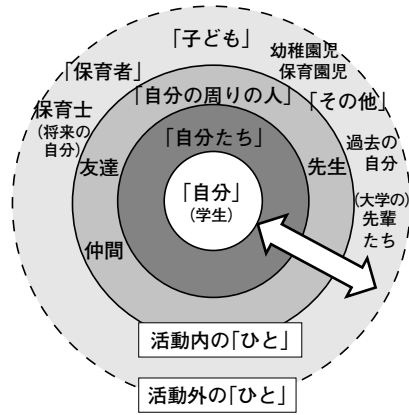


図4 学生の記述からとらえる「ひと」との関係の広がり

「もの・こと」に対してどのような「ひと」と関わっていたのかを分析した結果¹では、両活動共通して、図4に示されたように「自分（学生）」を取り巻く広い範囲の多様な「ひと」と関わり、一緒に活動へ参加する「ひと」（活動内のひと）のみならず、活動には参加していないが活動と関連する想定した「ひと」（活動外のひと）との関係まで含め、活動を振り返っていたことが判明した。このことから、学生は自分を中心に、「ひと」との出会いを広げ、多様な「ひと」との関係の中で活動へ参加していることが示されたといえる。また学生は、自分を中心として他の人との関係性の中で、自分が他の人からどのようにみられているのか、他の人へどのような影響を与えているのか等、グループでの自分の位置づけを振り返りながら、自分自身への理解を深めるとともに、自分が経験したこととの関連から子どもや保育に関する理解を深めていこうとしている様子が、記述から窺えた。

ただし、実際に一緒に参加していた「ひと」ではなく、園芸活動では約4割、飯盒炊爨活動では約1割が活動外の想定した将来自分になるであろう「保育者」や、これから出会う「子ども」、そして過去の自分や、経験したことと関係する「ひと」が言葉で記述されていた。どのような「ひと」との関連を考えるか、また「ひと」との出会いの広がり方については、活動による相違がみられることが今回の結果から示されたといえる。このことについては、園芸では植物が育つまでのプロセスを、時間かけて取り組むことや、一人でも「もの・こと」に関わることができる活動であるために、学生が「もの・こと」に対して「ひと」と出会う時間も長く、結果として多様な「保育者」や「子ども」等の「ひと」についても考えるに至ったのではないかと推察される。それに対して、飯盒炊爨は1日で完了し活動継続時間が短く、多くの人と協

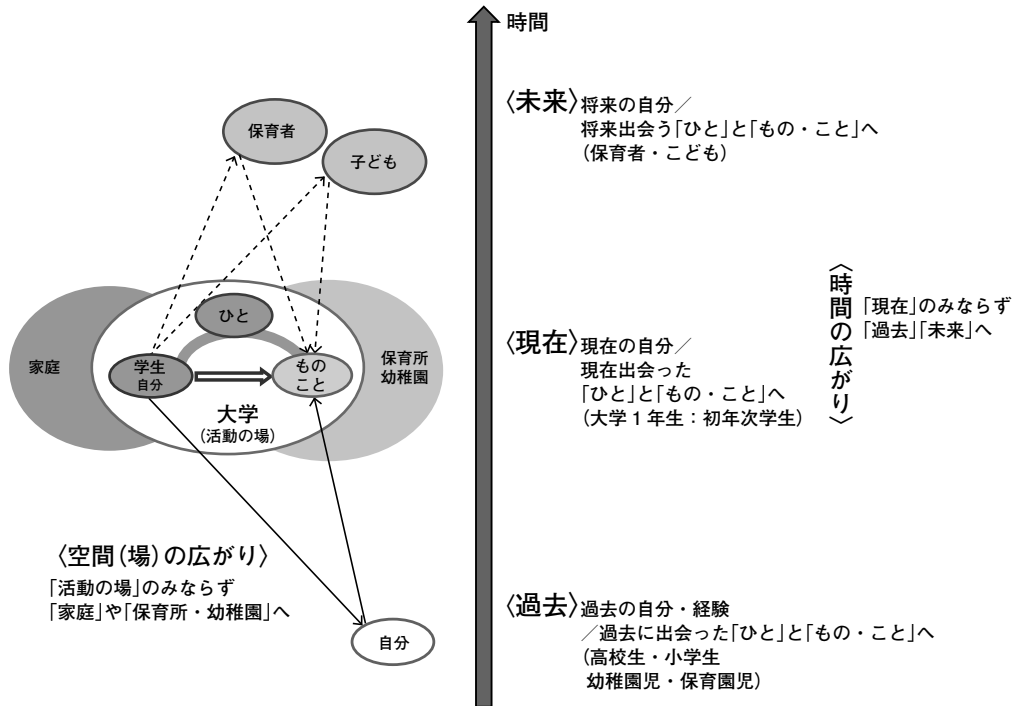


図5 学生の園芸・飯盒炊爨活動における「ひと・もの・こと」の時間的・空間的な広がり
注 (.....→ 将来関わる「ひと」と「もの・こと」へを示す)
(→ 過去に関わった「ひと」と「もの・こと」へを示す)

力して「もの・こと」に関らなければ達成できないという活動の特性から、その場にいる多様な「ひと」との関係の中で「もの・こと」に関わることが中心となるため、一緒に活動していた「ひと」についての記録が多かったのではないかと考えられる。本論文では、園芸と飯盒炊爨活動を比較し検討したが、活動時間が学生の学習や保育に関する理解の深まりに影響を与えるのではないかとということが示唆された。今後、他の活動との相違を検討し、活動へ参加するプロセスを通して、学生がどのように成長し続けていくのか、活動に応じて学生がどのような「ひと・もの・こと」に出会い、何を学習していくのかを詳細に検証していくことが必要であろう。

次に、どのような「ひと」との関係の中で「もの・こと」に出会ったのかを分析した結果2をまとめたのが、図5である。

図5のように、大学へ入学して1年目であり、保育者をめざす1年目でもある初年次学生は、

一緒に体験型活動へ参加した「ひと」のみならず、時間（過去－未来）や空間（場：家庭、保育所・幼稚園）を広げ多様な「ひと」と出会い、「ひと」とのつながりの中で、「もの・こと」に関わっていることが、学生の振り返り記録から示された。

また、ときには失敗する体験やうまくいかない体験を含み、協働しあう、協力するとはどういうことなのかを知り、他の人との関係の中で自分を位置づけ、自分を知り、他の人と助け合えるようになっていくというコミュニケーションのあり方も学んでいく場になっていることが記されていた。初年次教育として、また今日の学生をとりまく問題への対応として、学生に一つひとつ個別に教授し習得していくプログラムではなく、具体的な活動の中で体験していくことは、大学生として、保育者として成長しつづけていく上で多様な学習を促すプログラムとしての可能性が示唆される結果が得られたのではないかと考える。

以上をふまえ、現在、今年度（2011年度）の「ひと・もの・こと」に出会う体験型学習プログラムを計画し、実施しているところである。とくに今年度は、本結果に示されたように新たなひとと出会うことが学生の保育に関する理解を深める様子をふまえ、実際に出会う「ひと」を増やし、多様なひとと出会うようにグループのメンバーを活動によって変化させることや、他の授業との関連を検討したり、初年次の土台を築く科目として位置づけ半期選択必修科目ではなく、通年授業で1年間通して必修科目として授業を展開するというように、昨年度の結果をふまえ創意工夫したプログラムを展開している。

学生として、保育者として、人間として成長しつづけていくことにつながる「幼児教育体験学習」プログラムを、初年次教育としてどのように位置づけるか、他の授業や実習との関連等をふまえ、保育者養成課程における体験型学習プログラムの在り方を、「ひと・もの・こと」を中心に、今年度（2011年）実施しているプログラムの検証を含め、探究していくことを今後の課題とする。

引用文献

- 保育所保育指針、『幼稚園教育要領 解説とポイント』、2008、ミネルヴァ書房
河合塾編、2010、『初年次教育でなぜ学生が成長するのか—全国大学調査からみえてきたこと』、東信堂
松平信久、2000、「専門職としての保育者：今日の保育者に求められる専門性」、『発達』、ミネルヴァ書房
箕輪潤子・菅井洋子・草信和世・近藤千草・葉山登・内海崎貴子、2012、「保育者養成における「ひと・もの・こと」に出会う体験型学習プログラムに関する実証的研究（1）：体験型科目「幼児教育体験学習」を通じた教員の意識変化」、『川村学園女子大学紀要』

保育者養成における「ひと・もの・こと」に出会う体験型学習プログラムに関する実証的研究（2）

文部科学省「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/080410.htm アクセス日 2011 年 10 月 30 日）

上田敏文, 2009, 「初年次教育の動向：保育者養成校での実施に向けて」, 『中国学園紀要』, pp101-108

全国保育士養成協議会, 2006, 「保育士養成資料集第 44 号 保育士養成システムのパラダイム転換—新たな専門職像の視点から」, 全国保育士養成協議会

全国保育士養成協議会, 2007, 「保育士養成資料集第 46 号 保育士養成システムのパラダイム転換Ⅱ—養成課程のシーケンスの検討」, 全国保育士養成協議会

全国保育士養成協議会, 2008, 「保育士養成資料集第 48 号 保育士養成システムのパラダイム転換Ⅲ—成長し続けるために養成校でおさえておきたいこと」, 全国保育士養成協議会

追記

本研究は、川村学園女子大学学内教育研究奨励費の助成を受けてなされた。なお、本論文の一部は、全国保育士養成協議会（2011）で発表した。