

幼児教育体験学習の学修効果に関する検証

——保育体験に焦点を当てて——

近藤千草*

A Study on the Effect of a Learning Program for Child-Care Givers Focusing on Childcare Experience

Chigusa KONDO

要 旨

2010年度にパイロットプログラムとして開始された科目「幼児教育体験学習」（半期・選択必修）は、翌2011年度には通年で必修化し、10年の月日をかけて実践の効果や意義、また問題点や課題等について検討し改善を行ってきた。本稿では、科目開設当初から実施されてきたプログラム「保育体験」に焦点を当て、10年に及ぶプログラムの質的变化について検証する。検証対象である保育体験事後レポートは、これまで保育体験の感想を求める設題としていたが、2019年度は「気づいたこと、考えたこと、印象に残ったこと」と詳細にし、さらに事前の発達調べについても参照しながら振り返ることができるように配慮した。課題を分析した結果、①発達、②自身が考えたこと、③子どもに対する思い、④自身の対応、⑤保育者の姿、⑥今後の課題の6つの観点を見出すことができた。記述からは、保育を捉える視点の広がりと思考の深まり、及び記述量の増大と内容の多様化が見られ、この結果を学修の効果と仮定するならば、今後、プログラムをより緻密に構成することにより、より一層多様な表現の出現が見込まれ、保育を捉える観点が広がる可能性が示唆された。

キーワード：保育体験、保育者養成課程、幼児教育、学びの質的变化、初年次学生

1. はじめに

教職の専門家をめぐる議論においてD. A. ショーン (Donald A. Schön 1931-1997) による反省的実践家 (The Reflective Practitioner) のモデル像が1980年代に打ち出されてから、保育士の育成においてもパラダイム転換 (2006年) がなされ、保育士の専門職性が位置づけられる

*教授 教育学

に至った。本学保育者養成課程においても、科目学修を通して得た理論的基盤に基づき、実践的な学びを融合させ、両者の循環的で螺旋的な省察によって獲得されていく「行為の中の知」を重視している。本学科では、保育者を目指す学生が、豊かとは言えない原初的な経験を、保育者養成課程の中で改めて多様な「ひと・もの・こと」に出会う体験として学修内容を構成することにより、子どもとしての感覚や感性を振り返りながら（過去）、学修内容を共に活動する仲間との関係性において保育者として求められる資質に気付き（現在）、子どもの育ちが豊かになることを願いながら、育ちを支える援助のあり方について理解する（未来）学びへとつなげる学修体系の構築を目指した。そこで、2010年度には、科目「幼児教育体験学習」（半期、2単位）を1年次にパイロットプログラムとして配置し、いくつかの体験的な活動を構成し実施した。その結果、保育者としての資質の基盤を形成する一定の効果が見込めたため、2011年度には「通年・2単位」の科目に変更し、学科全教員による研究体制を敷いて学修を展開することとした。検証の成果は、2010年より「保育者養成における『ひと・もの・こと』に出会う体験型学修プログラムに関する実証的研究」を研究テーマとして学会や論文において報告している¹⁾。

2010年より10年の月日をかけて実践の効果や意義、また問題点や課題等について検討し、プログラム内容や振り返りの方法、また教員の指導体制や運営方法等の改善を行ってきた。幼児教育体験学習は、保育者養成の基盤としての学修効果を生み出し、質的な向上が認められる位置へと引き上げられたのか、検証する時期に到達したものとする。これまでにおいても年度間比較を行い、効果についての検証を続けてきたが、10年という長期的な視点での検討は行っていない。そこで本稿では、幼児教育体験学習開始時期の研究結果と現在の実態とを比較し、学修に質的な向上が見られるのかを検討したい。幼児教育体験学習のプログラムは複数から構成され²⁾、前年度のプログラムの効果を考慮・反映させて変更を重ねている。しかし、科目開設当初より一貫して位置づけられているプログラムがある。それは、大学附属保育園における「保育体験」である。2011年度より2018年度は、「附属保育園体験実習」の名称を用いていたが、免許資格取得に係る本実習と区別するために、2019年度より「保育体験」の名称へと変更した。本稿では、比較の対象を最初期である2011年度の附属保育園体験実習で得た研究結果を基にし、2019年度に実施した保育体験における結果を比較することにより、学修の質的な差異を検証したいと考える。検出された差異については、差異を生み出した要因について追究し、今後の課題や方向性、科目構成の在り方等に対する示唆を得たいと考える。

2. 研究方法

2019年度「保育体験」後に提出された「レポート課題1」を分析し、学生の学びの傾向を明らかにした上で、2011年度「附属保育園体験実習」における同課題の研究結果と比較し、学生の学びの質的变化について検討する。

【分析資料】

○2019年度「保育体験」事後レポート課題1

「体験実習において、子どもたちと触れ合ったり関わったりしたことと思います。気づいたこと、考えたこと、印象に残ったことを事前に調べた発達シートを参照しながらまとめましょう。」

○2011年度「附属保育園体験実習」事後レポート課題1

「子どもたちと触れ合った感想をまとめましょう。」

【分析方法】

- ①2019年度「保育体験」事後レポート課題1を類似する意味内容ごとに分類し、カテゴリー化する。2011年度事後レポートについては、すでに分析済みであり、拙著『川村学園女子大学研究紀要第24巻第2号』、〈pp.1-13〉に掲載している。
- ②2011年度と2019年度の結果を比較する。比較結果に差異が生じた場合、その要因について分析を加える。
- ③分析結果より今後の課題や展望を明らかにする。

【研究倫理】

幼児教育体験学習開始時に振り返りシートや課題レポート及び活動の様子を修めた画像等に関する使用許可を得た上で使用している。

3. 幼児教育体験学習 2019年度プログラム

2019年度プログラムの特徴は、2018年度より「校外学習」が導入され継続した点と、「附属保育園体験実習」が「保育体験」と名称を変更している点、また、2019年度は一つのプログラムに対して事前・事後学修を多く取り入れ、学修の「ねらい」を明確にした点である。事前学修では、学生自身が調査をし、予測したことをワークシートにまとめ、事後学修では、調査したこと、実体験により感じたことや考えたことを振り返りシートにまとめた。振り返りシートは学生間で共有し、外部講演者には学修内容のまとめを報告する活動も取り入れ、丁寧に、

近藤千草

時間をかけて取り扱うよう心がけた。2019度は、プログラムを「ひと」「もの」「こと」に関する活動に3区分化し、相互に関連させながら科目学修と関連づけを行った（表1・2・3）。

表1 「ひと」に関する活動

ひと		
活動内容	ねらい	関連科目
男性保育者による講演	• 絵本の読み聞かせの魅力を知る。	保育原理 教職入門
保育者としてのコミュニケーション	• 保育者としての振る舞いに気付く。 • 個人票が作成できる。(必要書類の作成)	保育原理
保育者に必要な物	• 名札の意味を知る。	保育内容の理解と方法（造形）
保育体験に向けてのオリエンテーション	• 実習に臨む心構えを持つ。 • 保育体験の学修内容を知る。	保育原理
触れ合い体験	• 保育体験に先立ち子どもとの触れ合いを楽しむ。 • 保育体験における学修への期待を膨らます。	保育内容の理解と方法（音楽）
保育体験	• 保育所について知る。 • 子どもと触れ合う楽しさを感じる。 • 規定に従って行動する意味を知る。	保育原理 保育の心理学 保育内容の理解と方法（児童文化）
振り返り	• 保育体験の意味を考える。 • 本実習に向けての楽しみを持つ。	保育原理 保育実習 I
戦場カメラマン 渡部陽一氏講演	• 世界の保育、幼児教育と貧困について知る。	社会福祉 子どもの福祉と行財政

表2 「もの」に関する活動

もの		
活動	ねらい	科目
国立科学博物館見学 (事前学修)	• 国立科学博物館見学の意義に気付く。 • 国立科学博物館の役割について知る。 • 国立科学博物館の展示物を調査する。	社会福祉 保育の心理学 保育内容の理解と方法（造形） 保育内容の理解と方法（音楽） 保育内容の理解と方法（児童文化）
国立科学博物館見学	• 国立科学博物館の環境設定を学ぶ。 • 子どもの目線における国立科学博物館の魅力について考える。 • 団体見学の意義や引率の意味について考える。	
国立科学博物館見学 (事後学修)	• 見学した内容をまとめる。	
飯盒炊爨（準備）	• 飯盒炊爨に必要な物を準備する。 • 火の起こし方、用具の使い方等の安全について確認する。	基礎ゼミナール
飯盒炊爨	• 皆で調理したものを食べることの楽しさや喜びを感じる。 • 協働作業によるコミュニケーションのあり方に気づく。	
クリスマスリース製作	• サツマイモの蔓がリースに変化する意味を捉える。	保育内容の理解と方法（造形）

幼児教育体験学習の学修効果に関する検証

表3 「こと」に関する活動

こ と		
活 動	ね ら い	科 目
野菜栽培（苗植え）	<ul style="list-style-type: none"> • 自然に触れる喜びを感じる。 • 植物を育てることの意味に気付く。 • 協同作業の意味を捉える。 	保育内容の理解と方法（造形） 保育内容の理解と方法（運動） 保育の心理学
野菜栽培（収穫と試食）	<ul style="list-style-type: none"> • 収穫の喜びを感じる。 • 育つことの意味を感じる。 	
野菜栽培（サツマイモの収穫と畑の整理）	<ul style="list-style-type: none"> • 収穫する野菜を通して季節を感じる。 • 畑を整える意味を理解する。 	
清掃	<ul style="list-style-type: none"> • 掃除の意味に気付く。 • 様々な道具との出会いを果たす。 	保育原理

4. 2011 年度「附属保育園体験実習」の結果

2011 年度の附属保育園体験実習では、「①子どもと触れ合う経験をする，②保育士の仕事を見る・知る，③今後の学習に実習体験を生かす」を目的に，86 名の学生が，一人につき 2 日間同じクラスにおいて保育を体験した。

本項の分析対象である課題 1「子どもたちと触れ合った感想をまとめましょう」を分析した結果，学生は子どもとの触れ合いについて，①子どもの動き，②遊びの様子，③言葉の獲得，④心身の発達，⑤子どもとの関わりの 5 つの観点から感想を述べていたことがわかった。①から④の項目については，「大人の力を借りながらではあるが自分で排泄したり，服を着たり脱いだりすることができたりしていた」，「繰り返しの遊びが大好き」，「色やパーツの形などに子どもたちはものすごいこだわりを持っており，目的に向けて熱心に取り組んでいた」，「喧嘩をしてしまった子もいましたが，なぜ怒ってしまったのか，何が嫌だったのかの理由をきちんと相手に伝えることで仲直りをしていた」，「4 月生まれの子どもと 3 月生まれの子どもの体の大きさは一回りも違っていた」等のように，子どもの年齢発達に特徴的な姿や行動，物や人との関わり，言葉の様子を捉えていた。

一方，⑤子どもとの関わりにおいては，学生の子どもに対するイメージや固定観念，子どもとの関わり方に変化を示す結果を得た。配属クラスごとにその特徴を見ていきたい。まず，1 歳児配属学生の記述には，子どもとの関わりにおいて「○○してくれた（くれる・くれて）」という受け身的な表現が多く見られたが，子どもと過ごす時間の経過と共に，「2 日目は」，「だんだん」，「初日よりも」というように，学生自身の力で少しずつ関わりを持とうとする意欲が示されていた。これは 2 日間という時間的な効果が影響したものと思われる。さらに，「意外

と」、「思っていたより」という記述が見られ、直接的な体験によりこれまで学生が抱いていたイメージを覆す発見につながったことが示された。

2歳児配属学生の記述には、「コミュニケーション」、「話しかける」、「聞いてあげる」、「呼びかける」、「声をかける」という表現が用いられ、学生から積極的に子どもに関わっていかうとする姿が示されたが、1歳児配属学生と同様に「徐々に」、「めげずに」、「最初は」、「だんだんと」という表記も見られた。しかし、2歳児は学生の積極的な関わりに対して、「聞いていない振り」、「逃げて」、「そっけない返事」、「戸惑う」、「答えてくれない」、「見もしない」という反応をしており、関わることの難しさを感じることにへとつながった。

3歳児配属学生は、「歌」、「言葉」、「パズル」、「ブロック」、「名札」等の物を介して関わりを試み、その結果、「笑ってくれた」、「答えてくれた」、「一緒に話したり遊んだりした」、「家族のことや自分のことを話してくれた」のように、関わりが成立したことを喜びとしている記述が多く見られた。

4歳児配属学生は、「お姉さん先生」、「もう帰っちゃうの」、「次は〇〇だよ」、「じゃあ、明日はこっち来てね」等、子どもから発せられた言葉を介しながらコミュニケーションを図った様子を示していた。また、「先生が話しているときに話してしまう子がいたので」、「すぐに泣いてしまう子だったので」のように状況を見て、「注意した」、「話しかけたりした」のように行動したのだが、その結果、「聞いてもらえなかった」、「どこかに行ってしまう」、「応答してくれない」等、学生の気持ちが伝わらない状況を経験している。学生は、実習生ながらも保育者としての立場を意識しながら子どもとの関わりを試みているが、子どもとの信頼関係が構築されていない現状において、子どもに伝え、理解され、行動へと導くという関係性を構築することの難しさを実感していた。

5歳児配属学生は、子どもに「お姉さんこっちに来てよ」、「お姉さんこだよ」と声をかけられたり、「抱きついて」、「手を離さない」、「笑顔で」、「自慢げに」というように子どもが全身で表現力豊かに関わる様子を示していたが、一方で、「答えてくれない」、「返事をしてくれない」、「眼中にない」、「反応してくれない」等のように、コミュニケーションを取ることが難しい場面にも直面し、関わりに戸惑いを示す学生もいた。

以上のように、2011年度の学生の振り返り記述から示唆されたことは、初めての子どもの関わりは、子どもから発せられる関わりを「受ける」立場を取っている傾向が見られ、その中で学生は、触れ合う前にイメージしていた子ども像と比較しながら、そのギャップに「驚き」を覚えると共に、子どもの予想外の反応に「戸惑い」ながら、時間の経過と共に子どもを知る過程を経ているということである。子どもと関わることは、楽しいことだけではなく、「難し

さ」もあるということ認識する経験となっていることが示された。専門職者として子どもの多様な姿を捉え、子どもとの信頼関係を基盤にその子どもに相応しい援助をしていくことの必要性和困難さを実感する経験となったことが推察された。

5. 2019年度「保育体験」の結果

2019年度「保育体験」事後レポートの課題1は、「体験実習において、子どもたちと触れ合ったり関わったりしたことと思います。気づいたこと、考えたこと、印象に残ったことを事前に調べた発達シートを参照しながらまとめましょう」と設定し、2011年度の感想を求める設題に対し、具体的な回答を求める表現を採った。また、「発達シート」という、配属クラスの子どもの年齢発達について調べたワークシートと照らし合わせながら、気づいたことや発見したこと、印象に残ったこと等についてまとめた。さらに、保育体験の以前に、「ふれあい体験」という保育園において乳幼児と歌やダンスを楽しむ時間を設けた。保育体験当日の服装で身だしなみを整え、最寄りのバス停から附属保育園までのルートを確認し、保育園内の環境構成を確認する等、保育体験に臨む意識を持つことと、保育体験の不安を解消する取り組みである。以下、2019年度学生の学びの傾向を見ていきたい。

5-1. 結果 (1) 子どもに対する思い・自身の対応・保育者の姿・今後の課題

記述を分類すると、①発達、②考えたこと、③子どもに対する思い、④自身の対応、⑤保育者の姿、⑥今後の課題について気づきを示していたことがわかった。まず、2011年度には見られなかった③～⑥の項目について見ていきたい。

③「子どもに対する思い」とは、保育体験の中で感じた素直な気持ちを記述した枠組みである。最も多く示された気持ちは、「驚き」(14記述)であり、学生は「驚いた」、「とても驚きました」と、自身が子どもと関わるまでは思っていなかった子どもの姿を捉えている。また、「すごい」(10記述)という言葉も見られ、「素直に」、「5歳児は」、「特に」、「感動し」、「子どもって」等の言葉を添えて、子どもに敬意を表する心情を現していた。その他、「感動した」、「感心した」、「偉い」、「立派」、「素晴らしい」、「楽しい」、「温かい」等、子どもを評価する言葉が示される中、「不安」、「戸惑い」、「緊張が和らぐ」等の心情も見られ、初めての出会いに緊張感を持って臨んでいた様子が伺えた。

④「自身の対応」とは、学生が子どもとのやり取りの中で自身が対応した場面を記述した枠組みである。対応の傾向としては、「声をかける」(14記述)という対応が多く見られた。例

えば、「次に私は『うんちが出ちゃったの?』と聞いた」,「『そこ引っ張ってみたらできるかも!』と言ってみると」,「私が『これってどこに片付けるの? お姉さん分からないいな』と言うと」,「『D君凄いね』と褒めた」等の記述が見られた。これら言葉かけには、「次に」の表現のように段階を経て問いかけていく様子,「できるかも!」,「わからないな」のように子どもを主体として捉える様子,「凄いね」のように子どもを認め受容していく様子,「呼んでね」,「引っ張ってくれる?」のように子どもを頼ろうとする様子等が読み取れ,子どもの主体性を尊重しながら,発達段階に応じた言葉をかける意識を持ったことが推察された。その他,「このままだともっと濡れてしまうと考え,立ってもらうことにした」のように「予測」した行動や,「先生も少し遠いところにいたので私が状況を伝えた」のように「報告」の行動も見られた。また,行動に対する「戸惑い」についても,「気持ちを知っていたのでどうしたらいいのか分かりませんでした」,「一緒に遊ぼうとしか声掛けができず泣いていた子を素早くフォローすることができませんでした」,「私はこの時焦ってしまい何もできなかった」,「どう反応して次に進んでいくべきなのかわからなかった」等と示され,2011年度同様に戸惑いながら子どもと向き合っていたことがわかった。

⑤「保育者の姿」とは,保育体験の中で捉えた保育者の姿を記述した枠組みである。ここで捉えられていたのは,保育者の見守る姿(「先生は仲裁に入らずけんかの様子を見守っていた」),子どもの主体性を重んじる姿(「先生は『自分の言葉で言いにくるから大丈夫だよ』と言ったのであった」),様々な方法で援助する姿(「先生方が逐一つききりになって声掛けをしていたりすることはなく」),いくつもの動作を同時に行う姿(「先生は拭きながらおしっこを漏らしてしまった男の子に全部脱いで排泄をし,しっかり手を洗い,着替えることを呼び掛けていた」),指導していた内容(「先生たちは姿勢やお箸の持ち方まで指導している」)が示され,保育者の多様な姿を捉えていることがわかった。

学生は,⑥「今後の課題」も見出していた。課題として記述されていたのは,「子どもへの対応」(9記述)について多く見られ,学生は,「うまくやる気を引き出せるようにしたい」,「もっと楽しめるように工夫していきたい」,「見守って行こうと思いました」,「観察する力・臨機応変に対応する力を身につけていきたい」等と記し,子どもを主体とした援助のあり方について身に付けていくことを課題としていた。次に,「体験して学ぶ」ことの意味を捉えており(8記述),「子どもの勉強をただ授業だけで終わらせるのではなく,直接触れ合うことで見えないものが見れて良い機会だと思った」,「話し方や関わり方など改善すべき点がたくさんあると考えることができたので今までよりも普段から子どもと触れ合う機会を増やしたい」等が示されていた。保育者養成課程における学びとして,自らの体験を経験知へ変容させていくプ

幼児教育体験学習の学修効果に関する検証

プロセスが重要であり、体験の意義を深く認識し、日々の学びの中で積極的に取り入れていこうとする姿勢の形成が、保育者としての資質の構築へとつながるものと思われる。学生の中には、「私は甘かったのかなと反省した」と記述した者もあり、この記述から学生は、「保育者を目指す」ということが楽しさのみに終始しない責任の大きさをも付随するものとして実感したのではないかと推察する。

5-2. 結果 (2) 発達

子どもの発達に関しては、表4のような気づきが見られた。

第1に、子どもの発達を「人との関わり」(87記述)の場面から多く捉えていることがわかった。関わりを捉えた具体的な場面は、表5の通りである。

学生は、「教える」(13記述)という場面に着目している。その内容は、「作った物」、「名前」、「片付け」、「知っていること」、「使い方」、「わからないこと」等で、子どもが学生に教えてく

表4 「発達」に関する気づき

捉えの観点	記述数	捉えの観点	記述数
人との関わり	87	社会性	19
基本的な生活習慣	63	個人差	14
身体機能	50	感情表現	14
認知	50	自発性	14
遊び	37	行動	4
言葉	35	予想以上(その他)	4

表5 「人との関わり」からの発達の捉え

場面	記述数	場面	記述数
教える	13	答える	3
もめる	10	伝える	3
意識する	7	注意し合う	3
話す・話し合う・話しかける	8	取り合う	2
応答する	6	誘う	2
来る	5	叩く	2
貸し借りする	5		

れるという行為を受容していることがわかる。「教える」行為が印象に残っているのは、学生が子どもに「教える」ことはあっても、子どもに「教わる」ということは予想外のことだったことが推測できる。一方で、学生が子どもに「向きが違うこと」を「教えた」場面では、子どもは「怒る」という反応をしている。この経験から、保育・幼児教育において「教える」ことは、指示をすることや一つの方向性に導くことではないことに気づく発端になったことが推察される。

「もめる」(10記述)場面については、「口論になっていた」、「子どもたちが指示し合い、できていないと責める様子が見えた」、「意志のぶつかり合いが生じる場面もあり泣いてしまう」等の記述が示されていた。その姿から学生は、子ども自身が心情を言葉や態度によって示せる発達段階にあることを認識したに違いない。一方、もめる行為とは反対に、友だちを「意識する」(7記述)行為にも注目している。学生は、「周りの様子を見てその子なりに気を利かせてくれていた」、「仲のいい友達を認識し、気遣う」、「他人に目を向けて発言、行動ができていく」のように、思いやりの心を持つ姿や人間関係を構築している姿も捉えていた。このような人への意識は、「話す・話し合う・話しかける」(8記述)方法を通して形成されていることへの気付きも見られた。記述には、「自分たちだけでも十分に話せる環境が自然とできあがる」、「子どもたちで話し合い」等のように、子ども自身で話す空間を築き上げる力を持っていることを感じ取ったことが推察される。

第2は、「基本的生活習慣」(63記述)からの発達の捉えである(表6)。

学生が基本的生活習慣の中で最も多く子どもの発達を捉えたのは、「食」(22記述)の場面であった。食の中でも食事の量に関する点と、箸やフォークの使い方について関心が集中していたことがわかった。食事の量については、「好き嫌いがある子どもはおらずむしろ何度もおかわりをする子どもが多かった」、「口に詰め込みすぎて吐き出してしまった子」、「水を飲む際も自分の棚に水を取りに行き蓋を取りこぼさずに飲めていました」等、食との向き合いには個

表6 「基本的生活習慣」からの発達の捉え

観 点	記述数	観 点	記述数
食	22	マナー	2
排 泄	10	清 潔	2
着 脱	10	睡 眠	2
整 理	6	時間管理	2
自 立	5	挨 拶	1

幼児教育体験学習の学修効果に関する検証

人差があることを捉えている。また、「箸の持ち方もきれい」、「自分なりに箸を持ち直してみたり」、「箸の持ち方も正しく持つことができていない子」等、子どもの手元にも着目し、箸をどの程度用いることができるのかにも関心を寄せていることがわかる。「排泄」(10 記述)については、発達の特徴を捉えた観察がなされていたと言える。2歳児クラスに入った学生は、「3才に近い子は先生にトイレに行くことを告げ自分でズボン、スカート、パンツを脱いで便器に座ることができていた」、1歳児の様子を見た学生は、「1歳児は先生や実習生がおむつを外から触って濡れているかどうか確認し交換する必要があるなら交換する」と記述している。また、多くの学生は、子どもが排泄を一人でできていた事実について、「一人で起きトイレに行くことができていた」、「先生にトイレに行く事だけを告げてあとは全て自分でこなしていました」のように、自立に対する気づきが示されている。「着脱」(10 記述)については、自立して着脱できる子ども（指定された場所に自分の脱いだものを綺麗にたたんで置いておくことができた）と、まだ自立に至っていない子ども（自分で着替えをすることが難しいと感じる子どもが多かった）の両面から着脱の個人差を捉えていた。その他、少数の記述ではあったが、片付け場面における整理整頓の様子、保育者の援助を借りずに自らの力で生活習慣をやり遂げようとする自立的な姿等について気づきが示されていた。

第3は、「身体機能」(50 記述)と「認知」(50 記述)からの発達の捉えが示された(表7・9)。

学生は子どもの「運動機能」(25 記述)に注目し(表7)、さらに運動機能を詳細に捉えていることがわかった(表8)。例えば、子どもの運動神経の「巧みさ」を感じているが、巧みさを「簡単にやり遂げる」ような巧みさや、人を「よけて走って行く」ような巧みさ、鬼ごっこで「隠れながら逃げる」巧みさ等を捉えており、体の「バランス」については、「片足で」しっかりと立てている姿、「つま先で」歩けるようになっていく姿、「ピラミッド」ができるほどのバランスを保っている姿等を捉えている。このように、一つの運動機能についても、活動場面ごとに多様な運動機能の現れを捉えている。また、「体格」(11 記述)については、事前の学

表7 「身体機能」からの発達の捉え

観 点	記述数	記 入 例
運動機能	25	片足でしっかり立てるようになっていた
体 格	11	確かに 100cm 前後だ
器 用 さ	6	器用に手先を使ってブロックを重ねていた
感 情	4	自分の感情に合わせて表現するなどの感情表現の発達
そ の 他	4	発達のスピードが思ったより早い

表8 「運動機能」に関する詳細な捉え

観 点	動 き
巧 み さ	巧み 簡単にやり遂げ よけて 隠れながら
間 合 い	タイミングよく リズムで
ス ピ ード	速く よちよち歩いて
調 和	1人で 二人一組で 同じ動きを皆揃って
保 持	手で支えキープ 体重を支えられる クラウチングスタート
バ ラ ンス	バランスをとる ピラミッド バランス感覚 片足で つま先で
レ ベ ル	ほぼ大人と同じ 体力が有り余って
排泄機能	おしっこを漏らし おむつではなかった

表9 「認知」からの発達の捉え

認 知		非認知	
観 点	記 述 数	観 点	記 述 数
理解力	15	想像力	7
知 識	14	解決力	4
記憶力	3	判断力	3
		その他	4

びを振り返りながら子どもの体格を再確認の様子が捉えられ、例えば、「確かに100cm前後だ」、「身長95～96cmは確かにあると思った」、「保育の心理学で行った自分の担当の子どもの身長をテープで切り取った長さと同じ」のように、理論で学んだことが「確かに」と確信へと変わる様子が捉えられる。また、「帰宅したときにその部分を測ったところ、大体70cmぐらいだった。平均身長よりも小柄だった」と保育体験後に確認をする記述も見られた。

「認知」(50記述)からの発達の捉えについては、認知と非認知の観点に分けることができた(表9)。

認知の観点では、子どもたちの理解力の高さを実感していることがわかる。例えば、「先生が子どもたちに問いかけると、行事をいつやるのかをしっかりと把握していた」のように時間感覚の把握や、「遊びを通して物の距離感がつかめ、物と言葉が一致するといった認知機能の発達」のように協応関係の理解、「遊具の使い方がしっかり分かっている」のように方法論の理解、「私たちが言ったことにも理解を示していた」のような言語理解、「大きく円を描くように

走れない子もいた」のような空間把握力等に気づいている。

一方、非認知の観点では、「みんな絵本の世界に入り込んでいました」、「人形を赤ちゃんに見立てている」、「『一匹だと寂しいから』とその犬の周りに増やして」ように想像の世界に入り込む姿と共に、子どもたちは、「ある知識を使って」、「子どもだけで」、「担任の先生が間に入る前に」のように子ども自身の力で問題を解決している姿を捉えている。記述量からみると、認知の観点から発達を捉える傾向が強い。

第4は、「遊び」(37記述)からの捉えである。遊びの中でも「ごっこ遊び」(鬼ごっこ、お店屋さんごっこ、八百屋さんごっこ、チャンバラごっこ、戦いごっこ、ままごと等)からの捉えが多く見られた。子どもたちは役になりきり、役割分担もしながら、時に参加人数を増やしながらかごっこを展開していた様子を読み取っている。また、ごっこに必要な物を作ったり、絵を描いたり、遊具を用いて何かに見立てたりと、工夫を加えながら展開していることに気づいている。ごっこ遊び以外の場面においても、描く、切る、積み上げる、鳴らす、見る、読む等の多様な動作が伴われていることに気づき、その遊びが並行遊びや共同遊びであったり、別々の遊びが一つにつながったりと変化しながら、興味を持って夢中になって遊んでいる姿を捉えている。

第5は、「言葉」(35記述)からの発達の捉えである。言葉の発達状況について、「多語文(多語発話)になり」、「子どもによっては、二語でしゃべっている子どももいた」等とその状況をつかむと共に、「文章を敬語で言う」、「困ったことを正確に言葉で伝えてくれた」、「『ありがとう』『ごめんね』と言える子が多い」等、話すことを積極的に行っている場面と共に、「言葉もまだ出てこなく」、「指さしが多く見られました」等のように、まだ言葉が十分に発せられない発達段階や、「思ったことはすぐに口に出している」、「異国の匂いを気に入らない子がいてその子に『臭い』と言い放ってしまう場面」のように、他者との関係性を意識して言葉を選ぶ段階には至っていない場面にも遭遇している。一方で、「社会性」(19記述)からの発達の捉えには、「3歳児や4歳児のお手本になっていて、自分たちがお兄さんお姉さんだという実感がある」、「まだ4年しか生きていないのにもう既に約束を守る大切さと団体で行動する共同性、協力的な行動が身に付いている」のように社会性の育みも捉えている。発達には「個人差」(14記述)もあり、例えば、「年は同じなのにあることが少し苦手な子や得意な子がたくさん見受けられた」、「一人ひとり個性があり、好きなことも、やりたいことも、違うということを実感した」等、個人差を個性として認識する傾向も見られた。

その他、子どもの多様な「感情表現」については、「泣く、怒る、優しさ、豊かな感性、素直さ、楽しさ、喜び、嫌がり」等、子どもの表現力の豊かさに気づき、「自発性」については、「指示

に従って」、「各自で」、「最後まであきらめず」、「自ら進んで」、「指示されなくても」、「頑張っ
て」、「終わるまで待つて」等のように子どもの意欲や継続的な力を捉えている。また、少数で
はあるが、「私自身が思っていたよりも自分自身でできる事、話すことができる言葉が多かつ
た」、「私が思っているよりもはるかに心も体も成長している」と予想以上の子どもの持つ力に
触れたことが示されていた。

5-2. 結果 (3) 考えたこと

保育体験を通し学生が考えたことは、12の観点に区分することができた(表10)。

学生が最も多く考えた事項は、子どもの発達特性(65記述)についてであり、7つの観点に
分けることができた。中でも発達を「認知」と「非認知」の観点から捉える傾向を示した点は
注目に値する。先に示した発達に関する記述の中でも認知と非認知について捉え、子どもの認
知(理解力や知識量)に対する気づきが、非認知(想像力、解決力、判断力)よりも多く示さ
れていたが、本項目においては、非認知(24記述)に関する事項の方が多いという逆の結果
となった。認知(15記述)については、理解力(「子どもたち同士の間での関係性を十分に理
解している」)、解決力(「子どもたちだけで解決することができる能力をすでに持っている」)、
記憶力(「興味があることは頭の中に定着しやすい」)、判断力(「見知らぬ人をはっきりと区別
し、見知らぬ人への恐れや警戒心を見せる」)等が記述されていた。非認知については、楽し
み(「積木が崩れることを楽しんでることに気づいた」)、興味(「興味を持って話を聞いてく
れていることがわかった」)、関心(「『なんで入れるの?』と聞いていたので、物事の関心が出
てきはじめているのだと感じた」)、好み(「女の子はお絵かきを好む傾向があると気付かされ
た」)、思いやり(「5歳児は相手を思いやる気持ちがあることが会話を通じて発見することが

表10 保育体験を通して考えたこと

観 点	記述数	観 点	記述数
発達特性 非認知(24)、認知(15)、 言葉(7)、身体機能(7)、 基本的な生活習慣(6)、 発達差(4)、人間関係(2)	65	個人差	7
援助方法	55	環境	4
体験することの意味	26	自身の在り方	4
保育内容	8	保育の意図	3
人間関係・信頼関係	7	事前学修からの学び	2

できました)), 自主性 (「自主性が育っているんだなと感じた»), 気づき (「相手の気持ちを考えたからこそ, 自分の発言がわがままで気づけたんだと考えた»), 伝達 (「お互いに自分の気持ちを伝えようとしているとも思った»), 責任 (「子どもの中に責任感というものがしっかりあるのだということが分かった»), 困惑 (「女の子が困った表情で下をうつむいていたのがわかった»), 他者理解 (「雰囲気を感じ取ったりするのを5歳児になると出来るようになってくるんだなと感じました») 等, 多様な観点から子どもの非認知能力を捉えていた。学生は保育体験後に改めて考えた結果, 子どもの非認知能力に関心を寄せて思い出し, その重要性を捉えたということになる。

第2に, 「援助方法」(46記述) について考えたことが示された。記述からは, 「理解して», 「相手を知ろうという気持ちを持って», 「目線を合わせて», 「気持ちに寄り添って», 「受け入れて», 「反応して», 「シグナルに気づいて», 「一人ひとりに», 「一緒に喜びながら», 「思いを受け止めながら», 「立ち止まり考えて», 「感情を把握して」等のように, 子どもの発達や心情に配慮しながら, 身体的にも心情的にも近い関係性の中で子どもと関わりたいと考えていることが読み取れる。また, 「気のすむまで», 「やり続けて», 「日々の生活経験の積み重ね」の表現のように, 継続的な時間の中でじっくりと取り組んでいくことができるような援助, さらに, 「一人一人に合った無理のない方法」や「その子に合ったサポートや声掛け」のように, 個のレベルにおいて援助していく意義も捉えている。学生の中には, 「掃除は先生が中心で子どもたちがほうきを掃いたり, 雑巾がけを徹底したりという様子はなかったので, 15分くらいの掃除の時間を設けるといいと思った」という考えを示しており, 子どもを主体とする保育のあり方を考える機会になったことが示唆された。

第3は, 「体験することの意味」(26記述) についての考えである。学生は, 「実際の子どもたちに関わらないとわからないこと», 「実際に見てみないと感じ方も違う», 「本当にその姿を見られて」のように, 真の子どもの姿を見ることにより, 「わかった», 「知る», 「感じる», 「学んだ», 「実感した」等と確信を得ている。学生の中には, 「自分が思っている以上に», 「調べていたことよりも», 「さらにその上の」というように子どもの素晴らしさを認めたり, 「書いてあった通り», 「当たっている», 「本当に」のように事前に学修していた内容を確認し納得する記述も見られた。学生の中には, 子どもとの直接的な出会いを通し, 「子どもたちの新たな環境であっても己を貫き, 工夫し, 毎日を一生懸命に生きる姿はまぶしかったし, うらやましかった」と子どもの生き方に尊敬の念を抱く者や, 「自分を出して, 工夫して, この環境を受け入れて日々を過ごそうと子どもたちから学びました」と自身の考えを変容させる契機となったことを示す者も見られた。

以下は少数の記述であるが、学生の考えたポイントを見ていきたい。「保育内容」(8記述)については、「エプロンシアターは子どもたちにとってとても興味が高い遊びだと感じさせられた」、「子どもたちはリズム付きの活動を好んですることがわかった」、「私たちの時代とおままとでさえ違いがあった」等のように、保育内容は、子どもの興味を掻き立て、関心を持って取り組むことのできる内容として構成されていることに気づいている。「人間関係」(7記述)については、子どもと保育者の関係、子ども同士の関係を捉えたものであり、「ちゃんと見てもらえてることを理解します。そうした中で、子どもと保育者との間に愛着関係・信頼関係が築かれていくのではないか」、「すこしずつお友達とも関わりながら遊んでいる様子に気づきました」、「年下の子と関わることの良さも同時に感じた」等の記述がある。保育者が子どもと向き合う、様々な話をする等の行為を通して信頼関係が形成されていくものと認識し、また、子ども同士の関係も、保育所での生活を通して徐々に形成されていくことや、年齢という枠を超えて生活をすることの意義を捉えていることがわかった。「個人差」(7記述)については、「同じ1歳児でも月齢や個人差によって発達シートに書かれていることと異なることが考えられる」、「個人差によって全く類似しない部分もあるということが今回の体験実習で気付いた」、「保育は十人十色の子どもたちが見られる心惹かれる仕事だと感じた」のように、概念としての発達理解に加え、子どもは一人ひとり異なる存在であることに気づいている。「環境」(4記述)については、「床は少し柔らかくクッション性がありました。これは子どもの安全に配慮されている部分なのだと感じました」、「自身の在り方」(4記述)については、「普段から生活するなかで自分の良心を観察し真似をしているのだと感じました」、「意図」(3記述)については、「絵を楽しむ目的から保育園の先生が三歳児クラスに置いたのかな」、「事前学修からの学び」(2記述)については、「保育の心理学の事前学習で学んだように三歳、四歳でかなり行動の発達も違うのだと気づけた」のように記され、保育には様々な意図があることへの視点もわずかながらではあるが示されていた。

6. 総合考察

本稿では、2010年度より開始された本学幼児教育学科の専門必修科目「幼児教育体験学習」の学修効果を検証すべく、開設当初より実施されていた附属保育園における保育体験に焦点を当て分析を進めてきた。保育体験自体も時と共にその体制を変化させ、一人につき2日間同じクラスでの配属体制から、一人につき一日とし、保育体験の他に附属保育園での行事への参加触れ合い体験等に加え、子どもとの関わり方を変化させた。一日のみの保育体験で学びの質が

低下しないものか不安を抱きながらの再出発でもあった。しかし、プログラム運営体制の変化と共に、学び方の質的な変化も意識した。保育体験では、事前学修の時間を最初期よりも倍の時間数を確保し、教員からの一方的な講義ではなく、学生自身が調べたり話し合うアクティブ・ラーニングを取り入れた。また、事前指導、事後指導では、子どもと初めて触れ合う緊張を乗り越え、保育者を目指すことを楽しみとなるよう配慮した。事後に提出された課題レポートでは、「子どもと触れ合った感想」をまとめるだけでなく、「気づいたこと、考えたこと、印象に残ったことを事前に調べた発達シートを参照」しながらまとめるというように、事前の学びを踏まえた上で、新たな気づきや学びを文字化するように転換した。

2019年度の課題を分析すると、学生の気づきや学びとして、①発達、②自身が考えたこと、③子どもに対する思い、④自身の対応、⑤保育者の姿、⑥今後の課題の6つの観点を見出すことができた。③から⑥の観点については、これまでの課題レポートには示されなかった新しい観点である。学生は子どもとの触れ合いを通し、子どもに対する尊敬の念を抱くと共に、うまく対応できずに戸惑う姿もあった。「不安」、「戸惑い」などの2011年度の検証結果と同様の結果も得つつ、子どもの主体性を尊重しながら発達段階に応じた言葉をかける意識を持ち、保育者が子どもを見守り、様々な方法で援助する姿等を捉え、体験を通して学ぶ意味も見出された。

①発達と②自身が考えたことに関する事項については、両者共に多くの記述が見られた。学生がどのような場面で発達を捉えているかという点、子どもが人と関わっている時が多いということがわかった。学生は、子どもたちが、「教える、もめる、意識する、話す、応答する」等様々な関わりの中で、言葉の発達の様相を見たり、人間関係の構築の仕方を知ったり、問題を解決していく姿や理解し合う姿等の場面を通して、心身の発達を捉えていた。基本的生活習慣に関する場面からは、保育者の直接的な援助のみならず、見守りや声かけに留まる方法があることにも気づき、子どもの主体的な意欲を引き出す保育の在り方にも気づき始めていた。認知の発達に関しては、保育の現場で感じ取るのは認知の部分の方が多い傾向にあったが、保育体験後に学生が考えをまとめる中で、子どもの思いやりや主体性、他者理解に関する非認知能力に関する事項が増えていたことが明らかになった。また、言葉、社会性、個人差等の多様な観点から発達を捉えていたが、事前の発達調べで記入したシートと比較しながら類似点や差異を確認すると共に、子どもと直接的に触れ合ったからこそ得た新たな知識も加わり、学びが深まっていることが示された。

②自身が考えたことについて、最も多く示されたのは「発達特性」についてであった。発達の観点として、言葉や身体機能、基本的生活習慣の形成等について取り上げられていたが、中でも「非認知」についての記述を多く得たことが特徴的であった。学生は、子どもたちの理解

力、判断力、楽しみや興味関心、他者への思いやりや気づき、自主性や責任感といった非認知能力の形成とその高さに感心している。また、子どもの発達特性に応じた援助方法を観察し、子どもを理解すること、知ろうとすること、目線を合わせること、一人ひとりのシグナルに気づくこと、心情を把握して受けとめること、立ち止まって考えること等、子どもを主体とした援助のあり方の重要性に気づき始めていた。このように実際に子どもを観察したり、関わったり、保育者の援助を間近に見ることにより、入学してからわずか4か月間の学修内容が、真実味をもった理解へと深化する。学生は、体験することの意味も見出し、一部ではあるが子どもの姿を通して自分を見つめ直したり、自身の在り方を考える表現も見られた。子どもから学ぶ気持ちや感謝の念、尊敬の念を持ちながら保育を遂行することは、専門性として求められる資質である。こうした心情形成は、授業における理論や実技と保育実践との往還的な学修によりなされるものと考えられる。

以上の結果より、2010年度から実践を積み上げてきた幼児教育体験学習における保育体験は、プログラムの構成、内容、授業方法、振り返りの観点の具体化等の変化を経たことにより、学生の記述にも観点の広がりや思考の深まりが生じてきていることがわかった。このような記述の数量と内容の多様化が学修の効果と仮定するならば、今後、プログラムをより緻密に構成することにより、より一層多様な表現が出現し、保育を捉える観点が広がる可能性がある。平成29年度の「幼稚園教育要領」、「保育所保育指針」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の改訂により、保育や幼児教育は、遊びを通じた総合的な指導を基本とし、その中で心身の健康を助長し、非認知能力を育むと共に、深い学びへとつなげる力が保育者には求められている。そこで、2019年度に増大した気づきや学びの観点が、保育・幼児教育のどの部分に関連した見方であるのかを明確にしていくことも、学修効果を高める一方法であると思われる。

本年度の保育体験は、新型コロナウイルス感染拡大の影響により、1年生終了時（2021年2月）に実施する。時期や季節またオンライン等の学修の方法も例年と異なる中で、多様な観点を捉えるための学修プログラムの再構成が必要となる。2019年度の課題分析で明らかになった観点を基に、コロナの時代にも適応し、質的效果をより一層上げることが可能なプログラムの開発を試みることを今後の課題としたい。

引用・註

- 1) 日本保育学会、日本乳幼児教育学会、日本教育方法学会、全国保育士養成協議会、日本幼少児健康教育学会、日本ホリスティック教育協会（現日本ホリスティック教育／ケア学会）にて報告を行った。

幼児教育体験学習の学修効果に関する検証

また、「川村学園女子大学研究紀要」を中心に論文として掲載した。

- 2) 幼児教育体験プログラムには、主として、野菜栽培、清掃活動、附属保育園における保育体験、飯盒炊爨、外部講師による講演、製作活動、校外学習等がある。

参考文献

- 木村美幸編, 2017, 『幼稚園教育要領<平成 29 年告示>』, フレーベル館
- 木村美幸編, 2017, 『保育所保育指針<平成 29 年告示>』, フレーベル館
- 木村美幸編, 2017, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領<平成 29 年告示>』, フレーベル館
- 川村学園女子大学幼児教育学科, 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」『平成 23 年度川村学園女子大学学内教育研究奨励報告』
- 川村学園女子大学幼児教育学科, 2013, 「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」『平成 24 年度川村学園女子大学学内教育研究奨励報告』
- 近藤千草, 2011, 「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 (6) —附属保育園体験実習における学生の学び—」, 『川村学園女子大学研究紀要第 24 巻第 2 号』, 川村学園女子大学, pp. 1-13
- 佐藤学, 2017, 『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイナー—』, 岩波書店
- 無藤隆・汐見稔幸編, 2017, 『イラストで読む! 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 はやわかり BOOK』, 学陽書房