

保育者養成における「保育実践力」育成のためのカリキュラムの構成と評価

松 山 由美子

(平成20年3月31日受理 最終原稿平成20年5月20日受理)

保育専門職の養成に関して「保育実践力」を自ら育てていくことができる学生を育成する試みとして、短期大学の保育科におけるカリキュラムの開発を行った。保育案を作成する能力と立案した保育案を実践する能力、そして実践を反省し、次の活動への課題を見出す総合的な「保育実践力」を養成するには、学生が自分で立案した保育実践を行うだけでなく、「大学での学びと実習での学びの融合」を意識することができる場、すなわち、自分の実践を振り返り、保育観を意識する場と、多様な保育観を知る場、自らの課題を設定していくことができる場の提供が必要だと考えている。

この仮説をもとに開発したカリキュラムによる授業に参加した学生は、学外実習の直前に行った模擬保育を録画したビデオ視聴と話し合いを契機に、A) 自分の保育技術や保育観を多角的に意識して振り返ることで、次の課題を見つけ、設定する、B) 学外実習先で、保育者の保育やアドバイスと、自分や他者の模擬保育とを重ねて考察し、自分の疑問や課題をクリアしようとする、C) (A) および (B) の過程を再び振り返ることで、自分の保育観や保育のねらいを達成するための保育内容の有り方や教材研究について考え直し、それまで学んできたことの意味を自分なりにまとめ、自分自身の保育課題を再設定する、このA→B→Cという過程で学びながら「保育実践力」を身につけるための基礎を形成しようとしていることが明らかになった。

また、このような学びを生成した要因として、学生のカリキュラム評価より、1) ビデオで振り返る時間があった、2) みんなの保育を見ることができ、意見が聞けた、3) 実習でとても役に立ったと実感できた、4) 少人数制で楽しく受講できた、の4点が挙げられた。このカリキュラムは、他科目との連携によって学生の保育技術などの向上や広がりをもつ可能性や、さまざまな教育場面で小集団での活動として組み込んでいける可能性を持っていると思われる。

しかし、学生にとって「大学での学びと実習での学びの融合」が実感できていることは明らかになったが、それは何をもって「融合した」と判断するのかなど、評価方法にさらなる検討の余地があることなどが、今後の課題として残っている。

キーワード：保育者養成カリキュラム、保育実践力、理論と実践の融合

1. 本研究の背景

子どもや保育者の活動を観察し自分の保育に役立てることや、養成校で学んだ知識が保育現場でどう実践されているのかを保育者を目指す学生が自分なりにつかみとることは、学外での教育実習において重要な目的の1つであることは言うまでもない。保育専門職を養成する大

学や短期大学では、学外実習の前に、学生に上記のような目的意識を高めるだけでなく、大学におけるこの目的を達成するための行為を実践する場として機能する場、また、実習後における自分の実習と自分の学びを振り返る場の提供の重要性を指摘した研究（池谷2007、鈴木・大岩2006など）や、実習を充実させるための事前指導のあり方を模索した研究（渋谷・松下ほか2006、伊藤・溝口2007など）などが進められている。日本保育学会でも2006年まで「保育者の資質能力・保育者の専門職性・養成」というセッション（2006年は13会場（ポスターセッションは除く））が、2007年には「保育者の資質能力・保育者の専門職性」（8会場）と「保育専門職の養成」（12会場）の2つの発表セッションに分離された（いずれもポスターセッションは除く）。このことは、すでに保育者として働いている者に関する発表と保育者養成に関する発表とをただ分けただけではなく、会場数から見ても、近年、保育者養成に関して大きな関心が寄せられ、研究が進められていることを表している。また、最近の発表内容の傾向としては、指導案の立案や作成に関するもの（石川2007など）「学外実習と大学での学びを融合するような授業の実践（佐治・浜口ほか2007、橋爪2006など）や、学外実習で学生が何を学んだのかを明らかにしようとする報告（村井2007、田口2007など）など、単に実習指導の中における学生の養成だけでなく、表現の講義科目から学生の育ちを見ようとするもの（増原・岡村2007など）もある。そのほか、学生の意識調査や保育士資格に関する課題なども含まれている。

短期大学における保育者養成には、保育現場からも即戦力となる学生が求められていることもあり、2年という短期の間に、実習にむけて、また、就職に向けて保育実践力を養成することが具体的な目標の1つとなるであろう。それは単に保育技術（ピアノ演奏能力や絵本を読み聞かせる力など）を向上させるだけではない。技術は優れていても実際の保育現場では通用しない場合があり、子ども不在の独りよがりの保育になってしまう可能性もあるからである。

保育の実践力とは、さまざまな定義があるが、少なくとも保育技術のみを向上させることが実践力とはならないことは言うまでもない。保育について学んだ知識や考え方をもとに、自分がどのようなスタンスで保育者として子どもに向かうのかを意識したうえで、自分の保育技術をもって子どもの遊びを援助することができる力であると考ええる。久家（2006）は、「保育者の自己規範性への自覚は、むしろ子どもへの理解とかかわり方の深さ、多様性を可能にする立脚点である」と述べたうえで「自らを制度規範の側に即時的に膠着させることなく、まず子どもを受けとめ、子どもの環境への自在な働きかけにともにかかわり、子どもとの関係の両義性を引き受けつつ、子どもの育ちにまなざしを注ぎ、省みる」と述べている。この「自己規範性への自覚」が保育者としてのスタンスを自覚することであるとするならば、自分がどのような枠組で子どもを見ているのかについて、自分で気づかなければ、独りよがりの保育が展開され、子どもへの理解も、人間関係も深まらないということに他ならない。

しかし、上記のような保育実践力、すなわち、保育を実践する者として子どもの育ちを見る力、保育を実践する力などは2年で完全に身につけることができるような容易な力ではない。とはいえ、卒業後、保育者として子どもの保育にあたる時、保育実践力を自ら育てていくことは必要不可欠となる。以上より、学生が大学で学ぶべきことは、保育技術の習得と向上、保育に関

する知識の習得と同時に、上記のような保育実践力の「基礎を培う」ことであろう。

一方、文部科学省は、1997年の教育職員養成審議会で「実践的指導力」という言葉を用い、大学・短期大学において「実践的指導力の基礎を培うべき」ことを重視している。「実践的指導力」の定義はさまざまにあるが、文部科学省の示す「実践的指導力」については、1987年12月の教育課程審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」の「はじめに」に書かれた「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力」という記述に由来する。その後、1997年7月「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（教育職員養成審議会・第1次答申）」においては「いつの時代も教員に求められる資質能力」と改めて示されている。なお、幼児教育・保育現場における「実践的指導力」については、2004年3月に文部科学省が作成した『幼稚園新規採用教員研修資料 新しい先生とともに』における「具体的な保育の場面で幼児の言動を受け止め、個々に応じて、適切な援助を行うための実践的指導力」や「幼稚園の生活の中で起こる様々な事態に応じて適切に対応できる実践的指導力」という記述から、子どもへの深い理解と愛情をもち、大学等で学んだ知識や技能を基盤とし、保育を省察しながら実践していく、「保育実践力」に近いものととらえることもできるだろう。さらに、この研修資料においても「しかし、実践的指導力は、教えられて身に付くものではありません。一人一人の教師が、幼児との生活の中で幼児に学び、先輩の教師をモデルにしながら体得していくものです。そこでは、教師自身の自らを高めようとする意志と意欲が大切なのです。」と示されているとおり、ここでも、大学では「保育実践力」を習得することよりもむしろ、実践力を習得するための態度や基礎を培うことが重要であるということが明らかである。

腰山(2006)は、自身の保育系短期大学での指導経験から、「幼稚園教育における実践的指導力」「保育における実践的指導力」として以下の項目を挙げている。

- 1) 幼児の生活や遊びの観察と分析（読み取り）
- 2) 長期と短期の教育計画立案の技能
- 3) 幼児の援助や支援過程における創意工夫
- 4) 実践の記録や評価に関する技能

この4つの力は、先述した「保育実践力」や「指導的実践力」の基礎能力であったり、またより具体的に示した能力であったりするが、現実には学生が学外実習に出て「設定保育」を行う際に必要な力とも重複する能力であると思われる。現実には、学外実習を直前に控えた学生に対しては、保育者として設定保育を実際に行うために必要な力を具体的に身につけさせなければならないという大きな課題がある。学生が学外実習で困ったり悩んだりする大きな項目の1つに「設定保育」が挙げられるが、その理由として、やりたいことはあるが実際にできるかどうかの不安や、やりたいことを指導案にすることへの不安や困難さ、さらに、学生が、実習先の指導教諭に指定された設定内容で保育を行わなければいけないことに対する不安や困難さなどが存在する。腰山(2006)の調査でも、短期大学生が実習関連科目に追加充実を望む事項として、

上位から順に「具体的保育技術に関する知識技能」「具体的指導計画の立案演習」「幼児への接し方の知識技能」「自由保育と設定保育、その取り入れ方」となっており、腰山の研究対象となる短期大学特有のものというよりは、実習を目前にした学生にとってはごく一般的に抱える不安であろう。腰山が述べている「実践的指導力」を最低限身につけさせることは、学外実習に直面している学生に対して無視できないものである。大切なのは、腰山が述べている「実践的指導力」の項目を到達目標にすることではなく、あくまで「子どもを理解し、保育を実践し、自らを省察することで保育を実践することができる」という「保育実践力」を自ら今後育てていくための基礎の一部としてとらえることであろう。

以上より、本研究で開発するカリキュラムにおいて考える具体的な「保育実践力」は、実習園やその場の子どもを観察し、関係をつくる力を前提とした、1) 保育案の作成能力、2) 作成した保育案を実践する技術力であり、3) 保育を実践し、反省し、次の活動に活かす課題を見出す力、であると定義することにした。

この3つの力を身につけさせるために、自分の保育観をふまえたうえで自分が子どもたちとどのような遊びを展開したいのか、また、そこで子どもにどのような力を育てたいのかを意識したうえで、子どもと自分に与えられた時間と場を構成し、それを「保育部分案」として読む人に理解してもらえるように作成し、実践し、反省し、自己課題をもつような活動を経験する場を提供することが有効ではないかと考え、学習者の学習経験の総体となるカリキュラムの開発を試みた。

本研究では、開発したカリキュラムの中で、養成校における学びと実習現場での学びを学生なりにまとめ、融合させ、新たな学びを創造する場の必要性から開発された授業の実践とその結果を報告する。このカリキュラムにおける授業では、部分案作成から模擬保育実施を通して、学外実習での学びと養成校での学びを振り返り、次の自分の学びの課題を見出す学習が展開される。このような学習経験のなかで学生がどのように学び、次の自分の課題を見出したかを事例を挙げて考察し、このカリキュラムの評価と課題・展望を検討した結果について述べる。

2. 本研究の目的と方法

学生の養成校における学びと実習現場での学びの融合と新たな学びを創造する場となりうるカリキュラムの開発を目的としている。概要は以下のとおりである。

実施科目：保育方法論（S大学短期大学部保育科2年生開講）

実施期間：2007年4月～7月（半期：90分×15回）

受講人数：14名（男：2名、女：12名）

開発したカリキュラムにおける学生の学びと課題をどのように見出したかの考察結果については、講義中のビデオ録画データおよび、カリキュラムの核となる場面でのレポートの内容をはじめ、学生へのインフォーマルな聞き取り調査の結果を用いた。

3. 本研究で開発したカリキュラム

本研究で開発したカリキュラムを用いた講義「保育方法論」は、S大学短期大学部保育科では、保育士資格のための自由選択科目である。そのため、受講人数も保育科100余名中14名と少なくなった。しかし、そのため、意欲はある学生全員が模擬保育を行う時間が確保できること、そして自分自身の保育を振り返る機会を設けることができることの2点が保障された。

さらに、期間が学外実習（幼稚園実習：4週間）の設定時期を挟むように設定されていたため、学生にとって学外実習と本カリキュラムとの関連を図りやすいことも大きな特徴である。実習先で模擬保育と同じ保育ができれば、自分の保育実践力をより深めることが可能であろう。また、たとえ同じ保育ができなくても、学外実習に臨むための課題や、実習先の保育者による保育の観察の視点が模擬保育を通して明確になり、自分・他者の模擬保育と実際の保育の比較を通しての考察や課題の克服、新たな課題の発見ができるであろうと考えた。

本来は、模擬保育の立案からスタートし、特に学外実習前の話し合いの場をもう1コマ取り充実させる予定であった。しかし、初回のオリエンテーションで、教員側からは大まかな活動予定だけを説明し、後は全員でどのようにこの14コマを活用するかを話し合わせるところから始めた結果、ほぼ全員が、初めての幼稚園での教育実習を間近に控え、教育実習指導の講義だけでは不安があると発言したため、いきなり立案して模擬保育をさせていくのではなく、最初に設定保育の意義や保育のあり方、計画・立案についての講義を1年次での学習の復習も兼ねて1コマ行うこととした。

以上をふまえ、本研究で開発・実施したカリキュラムは以下のとおりである。

表1 保育実践力の基礎を培う「保育方法論」のカリキュラム

講義回	講義内容
1	オリエンテーション・自己紹介
2-4	講義（保育の計画と立案・保育方法の基礎理論・指導案の意義と書き方）
5-7	部分案作成
8-11	模擬保育実施（すべてビデオ撮影） ※ 感想文提出
12	（学外実習直前）ビデオによる自分の振り返りと話し合い ※ レポート提出
13-14	（学外実習後）自分の振り返りと話し合い 実習での学びの話し合い （必要に応じてビデオ視聴も含む）
15	個人による最終の振り返りと課題の発見 ※ レポート提出

本カリキュラムを勧めるにあたって重視した点は、次の3点である。

- 1）学生が自分自身の振り返りや共に学ぶ他者との対話を行うこと
- 2）学生が自らの模擬保育を収録したビデオを活用すること
- 3）正のモデルを授業内で提示するのではなく、学生自らが正のモデルを見つけることができるような保育課題を持つこと

1点目「学生が自分自身の振り返りや共に学ぶ他者との対話を行うこと」については、保育

実践力の基礎を培うために、立案場面および省察場面において、自分自身の振り返りと他者との対話や意見交換を特に重視している部分である（表1の5～6回と12～14回）。

佐藤（1997）が「反省的实践（省察）によって、教師は専門的力量を高めていくことができる」述べるとおり、自己を省察することが保育実践力を深めるための基礎には必要不可欠であると考えたからである。

また、三谷（2008）は、「専門性の高い保育者」について、「共感的な理解の場」において「互いの視点をもとに自分のかかわりを問い直し、作り変えていったように、他者の視点や行為を「収奪」していく」ことができ、「共感的にかかわり合い、お互いの見方や行為を収奪し合いながら自分の見方や行為を「省察」することができる存在」であると述べているが、このような保育者の姿は、本カリキュラムで求める「保育実践力を高める場で求められる学生」の姿にかなり近いものであった。全員が共感的なかわりあいができるような場を保つことが教員として一番求められると考えている。なお、保育者の専門性が向上していく過程についても三谷（2008）は「お互いの子どもの見方に自分の身を置き、お互いの立場を共感的に理解し、それぞれが自分の保育を丁寧に捉え直し再構築していく過程」と述べているが、本カリキュラムでも、学生が自分の保育実践力を高めるには、自分の保育だけを考えるのではなく、他者との対話を通して互いの保育を理解しあう姿勢の大切さを実感できるように、教員が配慮すべきであると考えた。

2点目「学生が自らの模擬保育を収録したビデオを活用すること」については、この自己の保育への振り返りを充実させるために、ビデオで収録した全員の模擬保育を、自分自身の振り返りや他者への意見交換の際に用いている部分である（表1の12～13回）。

教師としての自分を省察することで小中学校の授業に活かすことを目的とした授業研究の方法として、「授業リフレクション」という手法を開発した澤本ら（2005）は、「一週間前の国語の授業を振り返るとする。そのとき指導していた自分（教師）を、今の自分（教師）が振り返る。つまり、過去の自分と現在の自分が別人のように存在しているが、時間と空間の違いを超えて、『一人の教師としての私』という『自己のまとまり』を一貫したものとして維持することが必要になる。そのとき、自分の働きかけの意味を深く考え直したり、指導した子どもの気持ちを推察して学習者の理解を深めたり、明日の指導につないだりする。このとき、『教師としての自己のまとまり』や『教師としての一貫性』を熟慮する過程で、自己の生き方や指導の意味と課題、自分と子どもの関係や、自分と教材の関係などにも気づき（self-awareness）を得るのである」と述べている。この「授業リフレクション」による知見を活かし、今回のカリキュラムでもビデオを用いた振り返りを導入した。ただし、授業リフレクションをそのまま用いるのではなく、ビデオで過去の自分の模擬保育を振り返りながら話し合いを進めるのみとした。時間的・人的制約という理由もあるが、ビデオを用いて鏡的に自分を見ることと、他の人の意見を聞くこととで、自分の保育の意味やねらいを意識し、自分は子どもをどう見ていたか、教材をどうとらえていたか、そして次にどのような課題を持てばよいのかをより考えさせやすくさせることができると考えたからである。また、話し合いにおいては、「授業リフレクション」を

成立させる重要な要素である「支援者」という概念も大切にしたい。この授業に参加している学生はみな実践共同体の一員であり、それぞれが自分以外の学生の支援者となることで、お互いの保育者としての保育観や子ども観、模擬保育におけるこだわりなどをより意識化させることもできるのではないかと考えている。

また、ビデオを見ることによって、自分の素朴な反省の理由を求める、すなわち、準備不足や保育技術の向上の必要性といった感想のみにとどまるのではなく「画面上で新たに出会う子どもの姿は驚きであるかもしれないし、新鮮な発見であるかもしれない。何よりも、そうした「出会い」によってもたらされる「違和感」とは、自分がいったいどのような枠組みを通して子どもを見ていたのか、そもそも自分とは何者なのかといった「自らへの問い」を生む契機となる可能性にひらかれているのである」(無藤・澤本ほか2002) ことを実感してほしいと考えている。

3点目「正のモデルを授業内で提示するのではなく、学生自らが正のモデルを見つけることができるような保育課題を持つこと」については、15回の授業の中の、特に学外実習前に「優れた保育を見る」などの内容が含まれていないことである。優れた保育を観察することにより、保育実践力を高めようとする試みは、マイクロティーチングなどの先行研究にも見られる。しかし、今回受講対象となった学生のように、実習に関して不安要素の高い学生に対してモデルを提示することは、そのモデルに近づくための保育を行うことを暗に奨励しているように思わせてしまう可能性があり、自分の保育観を追求させることを止めてしまう可能性につながると考えたからである。むしろ、模擬保育と対話を通して、自らの保育と向かい合った学生が、大学での他の授業や学外実習で正のモデルを自らが見つけることができるようになることに意義があるのではないだろうか。自らが見つけた正のモデルから保育の視点や行為を「収奪」していくことで、保育実践力が育成できると考えている。

小学校以上の教育実習指導で使われることの多いマイクロティーチングの手法を今回は取り入れなかったのは、模擬授業(本カリキュラムでは模擬保育)前に正のモデルの提示を行わないという理由だけでなく、複数回の模擬保育を行う時間と討議の教員数などの確保が困難であったため、取り入れることができなかったという理由もある。さらに、金子(2007)の示唆するとおり、「幼稚園実習に活用する研究はわずか」で、かつ、「教授的場面の少ない幼児教育では活用されにくく効果も検証されにくい」ことから、本カリキュラムについても適しにくいことが考えられた。本カリキュラムの趣旨が、スキルを向上させるという目的が主であるマイクロティーチングの趣旨とは異なり、自分や他人の保育を鏡的に見直すことで振り返りながら、自分の保育実践力の課題を探ること、自分の保育観を広げることであることから考えても、本来の意味でのマイクロティーチングが本カリキュラムには適しにくいと判断したからである。

しかし、河野(1999)が指摘するような、「マイクロティーチングを行う学生の不安の高さがVTR収録や批判的な意見によってストレスを生じる」という知見に関しては、学生の学外実習への不安の高さを考えると、本カリキュラムでも考慮すべき点であるとし、意識して取り入れた。具体的には、学生に対して、ビデオで収録するが、ビデオを見て批判的な意見を言い合うことよりもむしろ、自分の保育を振り返ったり、自分の保育観を広げたりすることを主眼に

おいていることを事前に告知することや、収録による不安が生じないような雰囲気づくりを心がけたことである。ただ、雰囲気が馴れ合いにならないよう、また、褒め合うだけのものにならないよう、思ったことや気になったことは遠慮なく互いに意見できるよう、さらに、他者の保育に対しては「自分ならどうするか」という意見を必ずつけて意見するように、教員は援助することを心がけた。

以上のような特徴をもつカリキュラムの構成と学生の動きについては図1のとおりである。

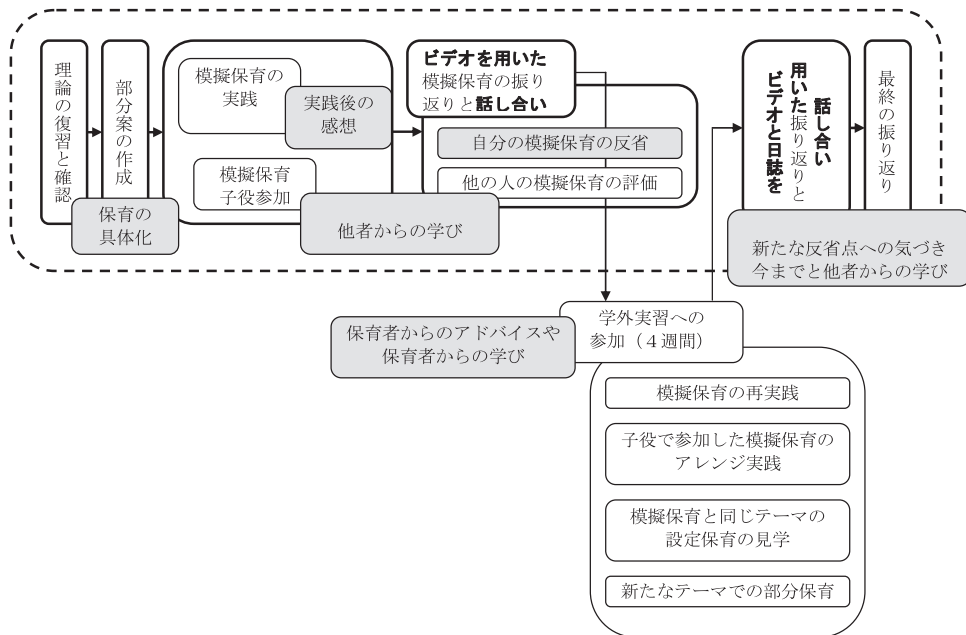


図1 カリキュラムと学生の学びの流れ

学生は全員、立案および模擬保育、模擬保育への省察を終え、課題をもって学外実習を迎えることになる。学外実習で保育者から学び、自分の課題解決に向けて実習に取り組むであろう。4週間の幼稚園での学外実習を終えた後の授業で、自分の実習での課題や、実習先での新たな学びについて話し合い（必要に応じてビデオも見直した）、最後にもう一度、模擬保育を振り返り、自分の成長や意識の変化をレポートし、自分の保育における課題を明確にする。

4. 本カリキュラムの実際—学生の実際や記述より

このカリキュラムを受講した学生は、学外実習での設定保育、特に、部分案の作成に大きな不安を覚えていたこともあって、最初に「部分案をなぜ作成するのか」「作成の際に留意する点」を講義した後に各自、部分案作成に臨んでいる。自分が何をしたいのかから悩む学生も少なからず存在した。しかし、自分がやりたいイメージする保育を考えれば考えるほど、やりたいことがたくさん浮かんで30分では収まらないと苦慮している学生がほとんどであった。な

お、14人のうち、2人はペアを組んで1つの保育（いすとりゲーム）を行うことになったので、実際には13の部分案が完成した。その13の部分案のうち、模擬保育を実際に行って30分を超過したものは6つであった。

模擬保育を行った後、話し合いまでに各自に最初の反省となる感想文を書かせた。この時点での感想文から反省としてみられたのは、1）説明の仕方やピアノ演奏能力など保育技術的な面を反省したもの、2）教材研究や準備不足を反省したもの、3）時間配分を反省したもの、の3つにほぼ分類されていた。

その後、ビデオを見ながら自由に意見交換ができるような話し合いを進めていった。この話し合いでの意見やこの後に書かせたレポートから、学生の意識は最初の素朴で表面的なものから少しずつ「自分は何をしたかったのだろう」と保育のねらいを振り返るものや、「(設定した年齢の)子どもに本当にできるのだろうか」「子どもだったらどうしていただろうか」「子どもと楽しむためにはどうすればいいのだろうか」という、自分の保育観や子ども観を振り返るものに変化していくようすがみられた。

学外実習で行った設定保育については、学生の実習日誌などより明らかにした。その結果、本カリキュラムで行った模擬保育と同じ保育を行った学生は1名、本カリキュラムで他の学生が行った模擬保育を自分なりに考え直して学外実習で実際に行った学生は5名であった。また、模擬保育は別の内容で行ったが、模擬保育と同じ内容の保育を保育者が指導しているところを観察できた学生は2名であった。

実習中の学生の感想や意見については、その学生の実習日誌の「反省・課題」欄や「実習を終えて」などの記述から、学生がそれぞれ学外実習でどう感じ、反省し、どのような課題をもったのかについて調べた。その結果、学外実習直前にもった課題を克服しようとしたこと、課題に対して担当保育者からアドバイスを受けることができて嬉しかったこと、また中には、それでもうまくいかず苦慮したこともあったことなどが明らかになった。また、全員に共通していたのは、自分が設定保育を行うにあたって、何を一番大事にしたかが明確で、そのねらいを中心に環境の構成や教材準備、自分の子どもへの言葉がけの見直しや必要な保育技術の再確認がなされている記述が多少の差はあるが見られたことであった。

最終レポートでは、以上のようにすを補完することも考え、「実習に行く前」「実習中」の2つの時点での思いや学んだことを振り返ってそれぞれ記述させるものと、「最後に全体の感想・思ったこと・学んだこと、これから学びたいことを書いてください」と指示して自由に記述させるものの2つを用意した。全体の感想からは「発達に合わせた(応じた・考慮した)保育」「遊びながら学ぶ」「保育の目的に応じた情報量(教材)の提供」「『ねらいー環境の構成』のつながり」「子どもを大事にする保育・子ども主体の保育」など、大学で学ぶ理論から使われる言葉を自分なりにつかみとり、自分なりの解釈を行うような記述が12名からみられた。それと同時に、自分の保育技術の向上(言葉がけ、ピアノ演奏、集団保育に必要な基本的な説明や声かけのスキル、チーム保育の役割分担)に関する明確な記述が全員からみられた。

5. カリキュラムにおける学生の変化—個人の事例より

本カリキュラムを受講する学生のように、保育に対しての考え方や課題への意識の変化や学生の学びが、ビデオを用いた振り返りと話し合いの時点から、以下のA→B→Cの過程を経て変わっていくことが明らかになった。

- A) 自分の保育技術や保育観を多角的に意識して振り返ることで、次の課題を見つけ、設定する。
- B) 学外実習先で、保育者の保育やアドバイスと、自分や他の人の模擬保育とを重ねて考察し、自分の疑問や課題をクリアしようとする。
- C) (A) および (B) の過程を再び振り返ることで、自分の保育観、自分の保育のねらいを達成するための保育内容のあり方や教材研究について考え直し、自分が今まで学んできたことの意味を自分なりにまとめ、自分自身の保育課題を再設定する。

この過程について、以下に、学生の変化をいくつかの事例を挙げて説明する。なお、事例を説明する文章内の「 」内は学生の言葉や記述であり、誤字脱字もそのまま記載している。また、文意を補足するために筆者が入れた言葉については（ ）で表記している。

(1) 模擬保育と同じ設定保育を学外実習で行ったYの事例

まず、本カリキュラムと同じ模擬保育「紙コップ造形（紙コップと輪ゴムで飛び跳ねるおもちゃを作り、その飛び跳ねる紙コップおもちゃを自由にペンや色紙などで表現し、みんなの表現を楽しみ、最後はそのおもちゃで遊ぶ）」を学外実習でも行うことが可能であった学生Yについての事例を挙げる。

本カリキュラムで、Yは保育技術の向上のみにとらわれることなく、「ねらいを達成させるための保育」という軸で自分の「自由な表現を保障する」ための保育観、「発達に合わせた保育」について考えを深めていったようすがうかがえた。そこには、自分が模擬保育をして反省しただけでは得ることができなかった「VTR試聴からの気づき」「他の学生からの意見」（段階A）、学外実習における「保育者からのアドバイス・学び」（段階B）、そして、全体を振り返る機会（段階C）が重要であったことがみてとれる。

模擬保育後の最初の反省は「「表現する」というねらいについては、見本を見せたから、子どもの表現を奪ってしまう結果になったと思う」という記述から読み取れる。Yは「表現する」という自分が立てたねらいをどうすれば実践できるのかについて考えたいようであった。

しかし、ビデオ試聴と話し合いを行った後のレポートからは、ビデオで自分を見て「子どもへの対応を一人ひとり、より丁寧に心がけたい」「教材の準備に手間取って子どもを見ていない時間が長い。制作と制作物による遊びの合間をどう構成するか考えたい。立案があまかったと思う」と振り返った。他の学生から「制作が子どもの年齢や発達に合っていない」と指摘されたことで、「発達に関しては、本当にみんなに言われたとおりそうだなあと思った。でも、発達的に少し難しいと思われる制作で説明をどうするかを学びたい」（A）と締めている。

学外実習では、保育者から見本で見せることについてのアドバイスをもらい、次の活動を見越した環境の整備や構成について自分なりに学んできたようすが日誌から見て取れた。他の学生と違い、1つの保育実践を実習先でも行うことができたため、自分の疑問や課題について「ねらい」の達成のための試行錯誤がかなりみられた。実習先での保育実践は「切り込みを入れるのが5歳児さんでも難しかった」ようで、制作そのものは失敗したと実習日誌から読み取れたが、その失敗が単に保育技術の至らなさのみを理由にして済ませてはいなかった。「全体の活動の流れをある程度予測、把握して動いていかなければならないと思いました。(中略) 幼児に最後まで伝わるように声かけしていくことが大事なんだと気付いたので、しっかり幼児に届くよう声掛けをしていこうと思います」(日誌：2007/6/25) や、「幼児は教師の行動を見て動くこと、そして教師は一步も二歩も先を見通していなければならぬことを学びました」(B)と「実習を終えて」欄でまとめている。表現活動を充実させるための保育者の対応の大切さを実感し、教材準備や子どもへの対応を次の課題として考えていることが分かる。

学外実習後、再び話し合いで振り返った後の最終レポートでは、学外実習の時も、立案時の「ねらい」を考えず子どもにとっては余分な活動までさせようとした(紙コップの飾りつけの表現方法をペンで描くだけでなく折り紙なども用意して使わせようとした)ことを反省点として挙げ、「子どもの自由な表現を保障したつもりができていなかった」と記述しており、逆に「子どもの自由な表現を保障する」ために「発達に合わせて子どもの活動を予測することと環境の構成が大切」と締め、具体的に何をすべきか今の時点でYが考えることができた項目を挙げていた。基本的な保育技術(「声かけや子どもへの対応と人前に立つ時の声の出し方など」)の見直しも含めて特に「ねらいや発達との関連を考えて子どもの活動を予測し、子どもに対応できるようにしたい」という新たな課題をもつに至った(C)。

(2) 模擬保育で他の学生が行った設定保育を学外実習で行ったMとMoの事例

MもMoも、自分が他の学生の模擬保育や、話し合いの場にかかわったことで、他の学生の保育を「収奪」し、さらに自分の模擬保育や設定保育を「省察」しながら自分の保育観を深めたようすが明らかになった。以下、事例を挙げる。

Mは自分の模擬保育「動物園(動物を自由に子どもが描き、それを保育者が用意した動物園に子どもの意見を聞きながら飾っていく)」で、子どもが自由に描いた好きな動物を、Mが事前に準備した模造紙に描かれた動物園の4つのおりに貼っていく時に、「○○ちゃんの描いた動物は草食動物だからこの草の生えているおりに入りましょう」「ライオンは肉食動物だからお肉のあるおりね」と分別して貼っていった。しかし、肉食動物なのか草食動物なのかMが瞬時に判別できない動物が出てきて流れが止まってしまうたり、4つあるおりのうち1つのおりだけ、ある1人の子どもが描いた動物しか貼っていないことに子どもがMより先に気づき「仲間はずれー」「いじめやー」という発言が出てMが焦って子どもをなだめたりということがあった。

Mの事前準備はほぼ問題なくできていたし、動物を描くところまでは順調に進んだため、子ども役の学生たちも模造紙の動物園が登場した時には本当の子どものように驚き「さすがやな」と喜んでいて。しかし、最後の動物を貼る段階でMがイメージした子どもとは違う子どもが登場し、またMもなんとかその場を収めようと進めていったという印象が最後に残ってしまった模擬保育となった。この模擬保育の後のMの感想は「はさみを使うタイミングが悪かったと思う」「子どもが予想しないことを言ったりするので気をつけたい」「いじめなどの発言にどう対応するか考えたい」というものであった。

しかし、ビデオを用いて話し合いを進めていくうちに「なぜあの時、私は肉食動物と草食動物にこだわってしまったのだろう」「子どもに知識を、何か学ばせないといけない、と思いつぎていたのかも」と自己を振り返りだした。話し合いの中から「子どもって空想の動物とか描かへんかなあ?」「最後、子どもに好きなところに描いたものを貼らせてもいいんちゃう?」という意見を聞き、ますます「自分がなぜ『動物園』を模擬保育でしようと思ったのか」の原点に立ち返っていくことができた (A)。

学外実習では、「みんなの書いた指導案から3歳児でできそうなMoさんの保育(新聞紙遊び)」を実践していた。子役として経験して「とても楽しかった」からだけでなく、「自分なりのねらいを立て、アレンジしてやってみたいと思った」と述べている(最終レポートより)。Mが選んだMoの新聞紙遊びは、自分が新聞紙遊びの子役で感じた「安全面への配慮」に留意し、遊びの発展も季節を考慮した「雨降り遊び」から「大きくなって坊主づくり」とアレンジを加えていることが日誌(2007/6/22)や最終レポートから明らかになった。しかし「安全面の配慮が課題として残りました」と、新聞紙遊びで「子どもが走って破った新聞でこけた」ことを思い出して反省している(B)。また、この新聞紙遊びのまとめをどうするか悩んだことが同じ日の日誌に書かれており、その言葉に保育者からアドバイスをもらっていることが明らかになった。このことについて事後にインタビューをした結果「自分の模擬保育をビデオや話し合いで振り返って、まとめが大事だと思ったので、納得いくものにしたかった」と述べていることから、模擬保育の時点からの自分の課題をここで解決しようとしていることが分かった。

学外実習後の話し合いの後も、自分が模擬保育で感じたことや他の学生の書いた指導案、学外実習での保育者のアドバイスなどを振り返りながら多角的にとらえて考えていたことが分かった。話し合いでは「まとめはねらいとつながってるんよなあ。当たり前やねんけど、今ならすぐ分かる」と発言し、レポートでは「子どもへの配慮点を広くとらえることができたと思います。実際に自分は先生という立場でやっていない指導案の配慮点もヒントにし、保育をすることができたと思います」と記述していた。年齢や発達、保育内容に関わらず「安全面への配慮」「設定保育のねらいとまとめ」について幅広く考えることができるようになったようすがうかがえた。また、Mが最初に感じた「はさみを使うタイミング」も、Mにとって「安全面への配慮」に基づくものであったことも分かった。今後の課題としては、保育者の配慮を広く考えることから、準備物の量と出すタイミング、そしてまとめまで十分にできる活動の時間配分を挙げていた(C)。

Moは、Mが参考にした「新聞紙遊び」を模擬保育で行った学生である。学外実習で行う設定保育にはYの「紙コップ造形」を選んでいて、Moは新聞紙遊びから「簡単な遊びなのに約束事を伝えることが難しいと思った」ことや「子どもが何に夢中になるのか予想つかない」といったことを反省し、さらに他の学生より「安全面が気になる」「新聞紙を集めてできたボールが大きすぎて3歳には制御できない」といった意見から、「安全面、発達・年齢に応じた保育について、言葉がけや環境の構成について考えることが大事だと学んだ」と述べた。「ビデオを見て、メロディーを入れるなど、子どもの遊びをのばせるような言葉がけや働きかけを意識していかなければならないと思った」とレポートで述べている (A)。

学外実習では、Yの模擬保育を自分なりに改良する際にここまでの反省を活かし、「4歳児だったので分かりやすいように」切り込みを入れる箇所をマーキングしたことや、表現活動よりむしろ「季節感と制作物での遊びを大事にしたかったので、作るものはカエルに統一し、飛ばしあいを楽しんでほしいと思った」と、自分なりの保育を実践したようすが実習後のレポートからうかがえた。実際は、実習日誌 (2007/6/27) から、「カエルに統一しなくても好きなものを作らせてもよかったのでは?」「カエルに統一するならカエルの絵本やカエルの歌などで導入の工夫をしてもよかったと思う」「最後は、Mo先生のように飛ばしたいと (子どもたちが) 頑張ってくれていましたよ」と保育者からのアドバイスで学んだこと、しかし、実際の子どもの活動は「(カエルに) 統一しても説明不足からか、やっぱり好きなものを作りたいのか、紙コップをざくざくに切ってしまったたり、カエルの顔をはる向きが逆さになったり」していたことが分かった。この日の日誌で「もっと導入部分や説明部分を工夫し、(中略) こんな事で困るのでは、こんな風な失敗をしてしまうのではないかと考えて (後略) そしてもっと子ども達の活動を (子どもが) 楽しめるようにしていきたいです」と反省していた (B)。

最後のレポートでMoは「他の子の部分案を体験し、こういうことも出来るんだ、こういうことにも気を使っているのだということが分かり、自分の保育にも少しは活かせたと思う」「発達段階や経験を考慮すると子どもの活動が充実する」と記述し、保育を見る目が自分なりに広がったという実感をもっていることが明らかになった (C)。

(3) 模擬保育で行った設定保育を学外実習で観察したKとTの事例

模擬保育ではチーム保育で「イスとりゲーム」を行い、学外実習で「イスとりゲーム」を行っている保育を観察したKとTの事例を挙げる。KもTも、自分の模擬保育を、話し合いの場での他の学生からの意見や、学外実習での保育者の保育を観察したことによって、他の人の保育観を収奪し、自分の保育観を省察したようすが明らかになった。以下、事例を挙げる。

Kはピアノが得意で、イスとりゲームを計画しピアノ伴奏を担当した。ゲームの最初はマーチを演奏していたが、途中で『さんぽ』(映画『となりのトトロ』) のオープニングテーマ曲 (作詞: 中川李枝子/作曲: 久石 譲) を弾いた時、伴奏が止まっても歌いながら歩き続けていてゲームが成立しなくなったことを気にしていた。最初の感想でも「みんなが曲に合わせて止まって

くれない」「ピアノを弾くと（子どもに背中を向けることになってしまい）子どもの姿が見えない」と述べていた。

ビデオ試聴と話し合いで、「歌を歌ってたらゲームを忘れていた」「伴奏がうまいから歌う方が楽しい」という他の学生の意見を聞いてKは驚き、また、授業担当者から「淀みなくとても美しくピアノを演奏できるのだが、ゲームで使うにはメリハリがなく、足を止めにくい伴奏であった」と指摘され、さらに驚いたようすであった。そして「『子どもでもそういうことがあるかもしれない』『弾く曲を考えなければ』と考えた」と発言し、どういう弾き方がいいのかという課題設定に達した（A）。

学外実習では、マーチを使っていたことや、同じ曲でもテンポを変えて演奏していることでゲーム楽しくすることなどを学び、さらに、言葉がけでゲームを盛り上げている点や、 टीम保育での保育者の役割分担などにも注目できたと最終レポートで述べていた（B）。

実習後の最終レポートでは「いつでも子どものようすが見れるようにしたい。（中略）子どもが楽しんでいるならそのようすを見守ることも大切である。また年齢に合わせて、わかりやすいところで切る方が良い。また、テンポや曲調を変えて子どもの動きを引き出すのも良いと思う。その方がねらいに示したように体をより動かすことにつながる」と反省し、「ピアノができるだけではダメで（中略）子どもが何を楽しんでいるか、自分は子どもに何を楽しんではしいかを考えて弾かなければいけないと思う」とまとめた（C）。Kが子どもを観察することの本質を自分なりにとらえ、保育は子どもの観察から始まること、1つの保育について「ねらい」を中心に「子ども理解」「保育技術」「自分の保育観」といった複数の視点で見ようとしているようすがうかがえる。

Tは、模擬保育ではゲームの進行役を担当し、「ルールの確認」や「ゲームにかかる時間が長かった。最後の方は退屈そうだった」と感想を述べていたこともあり、「子ども主体の保育」とは何か、ゲームが盛り上がる工夫（言葉がけ、ピアノ演奏の工夫）にはどのようなものがあるかに学外実習前に課題が絞られ（A）、保育者の言葉がけに特に注目して学んだようであった。最終レポートに実習でのことを振り返って「年中クラスで担当の先生が実際にイスとりゲームをした際に私の指導案が違ったことは子どもたちが主体であるということ。（中略）積極的に（先生が）ゲームに参加しあそびを作り出すという点であった。（中略）私たちがやったイスとりゲームも楽しめることは出来たが、遊びに発展性がなかったのも、そこが改良すべき点だと思う。先生の言葉がけひとつで、あそびをしてもあそべない子が、自分はこうしてみたいという意見を言えるような遊びになることが分かった」と、言葉がけの大切さを記述していた（B）。

最後には「言葉がけ1つで意欲や楽しみが増すし、みんなが活動に参加しているという意識になれる。子ども主体の保育ってこういうことかなと思った」「先生の新たな問いかけで子どもがゲームに参加しつつ遊びを作り出すことが分かって感動した。自分もそういう保育がしたい」とまとめている（C）。Tが「あそべない子があそべる保育ができるようになりたい」と次の課題を見つけ「子ども主体の保育」「遊びが発展する保育」の言葉がけをさらに考えたいと思っ

ているようすがうかがえる。

(4) 模擬保育と学外実習での設定保育との内容が違ったMaとNの事例

模擬保育と学外実習の内容は違うが、自分の課題をさまざまな場面から他の人の保育観を収奪し、自分の保育観を省察したようすが明らかになった。以下、事例を挙げる。

「雨」というテーマで絵本の読み聞かせを中心とした保育を設定したMaは、「絵本を見せた時の子役のみんなの反応が自分の予想と違いとまどった」と最初に振り返り、ビデオ視聴と話し合いの後「子どもの気持ちを受けとめるとはどうすることなのか」という思いのまま学外実習に出た(A)。実習先では、「最終的に子どもの発達差に配慮することやねらいの大切さを学んだ」と振り返り、「自分なりに子どもの発達差に配慮してねらいを決める大切さを理解した」(B)と述べている。最後には、「みんながいろいろ考えてやっていたので私ももっと考えないといけないと思った」と述べ、具体的には「雨というテーマの模擬保育なので適当に雨の本を選ぶのではなく、絵本のテーマと自分が伝えたい雨とを考えて選ぶようにしたい」と教材研究の大切さなどを述べ、「ねらいを持つことで子どもの自由を奪うような保育にはならない」と振り返った(C)。自分がどのような保育観や子ども観を持っているかを意識することによって、子どもの気持ちを受けとめることが初めて可能になるという考えに至ったようすが読み取れた。

Nは、「ねらいは1つか2つにしぼって、そのねらいを丁寧に達成できるようにしないと中途はんぱになってしまうと思った」と、実習前に課題をもっていた(A)。学外実習で色水遊びを観察し「色水を混ぜて色が変わるのを(子どもたちが自発的に)クイズにして楽しんでいるところを見て、これが『遊びの中で学ぶ』ということなのだ理解できた」と日誌(2007/6/5)に書いていた(B)。学外実習終了後、「Niさんのローリング遊び(ビー玉に絵の具をつけて転がして描画を楽しむ)やSさんの染紙遊びなどの模擬保育の反省の時と同じで、色が変わる楽しさを感じるために絵の具と水の量をどうするか、何色を使うかななどを事前に教材研究しておく大切さの意味が実感できた」とレポートに記述した。この学生は最後のレポートでも、Yの紙コップ造形遊びの例を取り上げ、自分ならどこにねらいをおくかを述べた後「私がした模擬保育も、虹の色を教えることよりも、ちぎり絵を楽しむことがねらいで、ちぎって貼る時に虹に興味をもつような言葉がけや環境の構成をすればよかったと思いました」とまとめている(C)。このレポートについて何が伝えたかったのかさらにインタビューすると、実習での色水遊びの例を話し、「遊びの中で学ぶっていうのはこういうことだったと実習で思って思い出した」と語ってくれた。今までのNの学びの過程から、「遊びの中で学ぶ」のは「遊びを通して知識を教える」ことではなく、保育者の言葉がけや環境の構成、保育の流れを見通すことで、子どもの遊びを発展させる援助をすることだと実感として学んだのではないかと思われる。

各自が単に保育技術を反省したり、準備不足や時間超過を反省したりすることから、ビデオを用いたりフレクションで自分の保育をより深く振り返り、話し合いでは過去の学外実習や大学での学びを思い起こしながら自分の意見を発言したり、他の学生からの意見で自分を再確認したりすることで、自分の保育観や子ども観を意識しはじめ、保育者としての原点に立ち返ることができるようになる。そこで課題も「実際どうすればいいのだろう」「自分のやりたい保育はこれでいいのだろうか」と、保育の本質に迫るような課題を持ち始める。さらに学外での実習を経て、経験と今までの学びをまとめたり深めたりしようとする思考が強くなり、実習後の振り返りでより具体的に考察を試みたり新たな課題をもったりすることが明らかになった。特に（C）については、保育実践力を高めるためにも必要不可欠な「大学での学びと学外実習での学びの融合」にも深く関わる部分であり、本カリキュラムで目指した目的の1つである。それぞれ自分なりに学びを深め、自分の保育観を見直したうえで新たな課題を見出していることから、学生の実感として融合された感覚があったことがうかがえる。

6. 本カリキュラムの形成的評価と課題

以上の事例をもとに、本カリキュラムの形成的評価を試みる。評価は、育成したいと考えた保育実践力の養成という観点から学生の姿をもとにまとめたものと、学生による「この講義のよかった点」についての記述より明らかにする。最後に、今後の検討課題を述べる。

（1）育成したいと考えた保育実践力の3つの能力からの評価

1つめの「保育案の作成能力」については、「指導案と実践が一体化できたのでよかった」や「指導案を立てる際に考えるべきことや気づくべきことがより分かった」「指導案を立てることの意味が分かった」「教師の留意点がたくさん予想できるようになった」「ねらいをもって環境の構成を行うことが大切だと分かった」という記述が見られることから、作成に関して必要な考え方に気づくことができたことは明らかになった。しかし、実際の文章力や表現力については言及できなかったため、保育案の作成能力の向上については今後の課題となった。

2つめの「作成した保育案を実践する技術力」については、技術力の向上については言及できないが、各自がさまざまな立場で悩みながらも実践しようとした姿が見られ、最終的に自分に今後必要な保育技術は何かをそれぞれが明確に記述した点から、自分の技術力を実感し、さらに習得しようとする思いが強くなることは明らかになったと言えるのではないだろうか。「指導案と保育を実際に行うことのつながりを感じ取れた」「指導案の書き方だけでなく、それを実践できたのがよかった。さらに考えないといけないことや『環境の構成』の意味がなんとなくつかめた」と、実践そのものを実感した記述も見られる。

具体的には、事例で出てきたように「子どもの前に立つための基本的なこと」「ねらいを達成させるための言葉がけ」「遊び（子どもの活動）を発展させるための言葉がけ」「ゲームに適したピアノ曲、弾き方、つまりねらいにあった弾き方」「ゲームを進めるだけではなく、積極的に参加し、子どもの活動をより楽しくするような言葉がけ」などという記述、事例以外にも

「自分の保育のいい点だけでなく、悪い点にもたくさん気づくことができた」「もっと実習で活かしたかった」「子どもの活動のためにピアノ演奏能力をもっと伸ばしたい」「声のメリハリ」などからも「自分の保育を実践する」ための「技術力」を向上させたいという思いがうかがえる。

3つめの「保育を実践し、反省し、次の活動に活かす課題を見出す力」については、2つめの「保育を実践するための技術力」の向上意欲がこの課題を見出す力に支えられている学生も見られることから分かります。各自がそれぞれに保育を実践し、反省するだけでなく、学外実習先で、また学外実習終了後も自分なりの保育観を意識し、課題をもって進もうとしている事例からも、学生が自分なりに「保育について学んだ知識や考え方をもとに、自分がどのようなスタンスで保育者として子どもに向かうのかを意識したうえで、自分の保育技術をもって子どもの遊びを援助することができる」という状態に向かおうとしていることが分かる。

(2) 学生の意見による評価

本カリキュラム全体をとおして、学生自身がよかったと理由に挙げた点をまとめると、以下の4点だと考えられていることが明らかになった。

- 1) ビデオで振り返る時間があったこと
- 2) みんなの保育を見ることができ、意見が聞けたこと
- 3) 実習でとても役に立ったと実感できたこと
- 4) 少人数制で楽しく受講できたこと

ビデオで全員の保育を1人ひとり振り返ることにより、澤本ら（2005）の述べる通り、「自分の働きかけの意味を深く考え直したり、指導した子どもの気持ちを推察して学習者の理解を深めたり、明日の指導につないだりする」作業ができたこと、そして、受講した学生がそれぞれの「支援者」となり学生を支えていたことが分かった。

ビデオを用いた話し合いの場が重要になった例として、絵本にあわせて打楽器演奏を行うという模擬保育をしたNiが「自由に」演奏させた模擬保育の例を挙げる。「あの時、いろんな打楽器がいっせいに鳴るのでうさく感じた」と発言した学生の言葉の直後、そのいっせいに楽器が鳴らされるシーンがビデオに映り「ボリュームしぼってー」と数人から発言が出た。その模擬保育を担当したNiは、最終日のインフォーマルインタビューで「実は（このことが）ずっと頭から離れなかった。子どもの自由な楽しさと音楽としての楽しさを両立させるにはどうすればよいかを考えていた」と述べていた。最終レポートでも「(学外) 実習では、保育者が、遊びに参加しながらない子や遊びから離れそうな子に対しての言葉がけに注目していた」「自分が気づかなかった点を指摘してもらえて考えることができてよかった。苦手な子もいるという配慮もなかった。(3種類の) 楽器ごとに役割を決めるなどすればよかった。役割を持たせたり、音の違いがよく分かるように、楽器ごとでならず、全体でならずなど、たたき方を変えた方がよかった」と、自分なりに解決方法を探ろうとしていた。

また、学生どうしが「支援者」となっていたことについては、「製作の説明がどうやったら伝わるのか」について模擬保育後から考えていたYが「子どもの興味の持続時間から考えると

先に全体像を説明し、それから子ども1人ひとりにかかわることが子どもにも分かりやすい」と学外実習で学んだ後、話し合いの場で「(実習先の)先生からアドバイスをもらった時、模擬保育で製作を行った学生がどう説明していたかすごく気になってみんなの指導案を見た」と発表したところから、「みんなの指導案見たよなあ」「(みんなの指導案が)あって心強かった」と次々と意見が出てきたことからもうかがえる。

受講した学生からの最終レポートからも「やってよかった。友達の保育を見、子役で体験できたことで、保育の現場での観察の仕方に役立った」という意見や、「情報交換が苦手なので、みんなの保育を見ることができるのはよかった。自分のいい点だけでなく、悪い点にもたくさん気づくことができた」という意見が見られた。すなわち、自分が実践したことだけでなく、学生どうしが互いに「支援者」となっていたことが、特に学生の保育実践力の基礎を培うことに大きな影響を与えていることが明らかになった。話し合いのようすからも見られたが、お互いに馴れ合うのではなく、「みんなの保育が分かってよかった」「いろんな保育を知ることができた」「自分では思っていなかったいいところが分かってよかった」と、自分の保育と自分以外の保育を認め合おうとしていることが明らかになった。また、事例で出した学生以外からも「他の人の指導案を読む時にも配慮を自分なりに考えることができるようになった」「実習で教師の配慮面などを広くとらえることができた」などの記述が最終レポートで見られた。三谷(2008)のいう「共感的な場」が本カリキュラムの中に存在し、その場を通して、学生に「省察する」、または「収奪し省察する」態度を促し、保育実践力を高めるような思いを生み、久家(2006)の「子どもへの理解とかかわり方の深さ、多様性を可能にする立脚点」に、学生なりに少しではあるが近づくことができたのではないかと考える。

最後に、「保育実践力の基礎を培う」ことを目的としたこのような学習の場は少人数制であったからこそ成立したということも、大きな実感としてあることが明らかになっている。14人中5人がレポートで記述しているが、学生のこのカリキュラム終了後(評価終了後)のインフォーマルな話し合いの中では、ほぼ全員が少人数制でよかったという意見を述べていた。

(3) まとめと検討課題

以上より、本カリキュラムは、保育実践に不安をもつ保育科の学生にも保育実践力の基礎となるような課題をもたせること、また、学外実習と大学での学びの融合が見られることが可能であると考えられる。このことは、今まで大学内でのさまざまな講義で学んだ知識や言葉、技能の意味を自分なりに捉えなおしをしようとした学生のようにすからもうかがえた。「いろんな保育を知ることができた。指導案と実践が一体化できたのでよかった」とまとめた学生や、「(言葉の意味が)耳に残るだけでなく、身にしみる感じ」と表現した学生の意見にもあるように、頭の中の知識や理論と実践が学生なりに融合していく感覚をもったのではないかと考えられる。

佐伯(2007)は、「学び」について「本来の「学び」は「分かりたい」という欲求に支えられている。(中略)「学び」という言葉は、その背後に「何が本当に『望ましい』ことなのか」

という、「善さ」を追い求めること — しかも、どこまでいっても「わかったこと」にしまわせずに、「もっと善いことはないか」と追求し続けること — が底流になければならないのである」と述べている。渡辺（2008）も「みんなで悩んでいる時に、人と意見をかわしていたら思わぬ発想がでてきたということがあったり、みんなとは違う意見が出てきて一度は混乱しながらも、再度考え直すことで新たなアイデアが生まれたりします。そんな営みを繰り返すなかで、「本当はどうなんだ？」とわかっていこうとすることが「学び」だ」と述べている。

今回言及できなかった、保育案作成のための文章力や表現力、また、保育を実践する時の技術力などの向上も当然大切だが、佐伯や渡辺の言うような「学び」の姿がどの学生にも見られたことがより重要ではないだろうか。この「学び」から、今回言及できなかった技術力の向上に向けて、カリキュラム終了後も「勉強する（与えられた習得すべきことを習得する）」ではなく「学ぶ」に転換していることを願ってやまない。展望として、本カリキュラム単体の実施だけでなく、他の開講科目との連携も視野に入れて行うとより効果的なのではないと思われる。また、小集団での活動としてさまざまな科目や教育場面で組み込んでいくことができる可能性ももっているだろうと予想される。

しかし、まだ他にも課題は残されている。14人という人数の少なさから、定量的データによる分析が難しいいうえに、学生のレポートなどの記述や話し合い場面での意見・言葉の分析のみで評価を行ったことである。定量的なデータを扱う調査を取るなど、改善を考えたい。

さらに「大学での学びと実習での学びの融合」がカリキュラムの時系列と学生の感覚としてはとらえられているが、具体的にはどのようなものなのか構造的に明らかになっていない。また、この「大学での学びと実習での学びの融合」を学生の実感だけで判断してよいのかも大きな課題として残っている。また、このカリキュラムで意識しはじめた自分の保育観は、カリキュラムに則って活動している時だけ意識化されるものなのか、このカリキュラムを終えてからも持続するのかについても明らかになっていない。

今後はより詳細なデータを収集し、「5時間目で一番しんどいはずなのに、一番真剣に取り組めた。自分がすごくイキイキしていた」と記述するに至った充実感の要因は何だったのか、「しんどかったけど、楽しく自分らしくできた」と答えるものや、「実践するってこういうことなんやなって思った。指導案書いて（保育を）やるだけじゃないんやって分かった感じ」と、学生が表現するに至った詳細とカリキュラムとの関連、カリキュラムを終えた後の追跡調査の実施とその結果について、明らかにしていきたい。

<引用・参考文献>

- 橋爪千恵子（2006）「保育者養成のための新設教科の試み」『日本保育学会第59回大会発表論文集』pp.386-387
- 池谷潤子（2007）「学生の中の「気づき」を育てる 4 「ふりかえり」によって生まれる「気づき」に注目して」『日本保育学会第60回大会発表論文集』pp.604-605
- 石川清明（2007）「教育実習における指導案計画の立案指導について（3）—養成校における指導上の問題—」『日本保育学会第60回大会発表論文集』pp.832-833

- 伊藤能之・溝口綾子（2007）「保育者養成における実習指導の実践的検討」『日本保育学会第60回大会発表論文集』 pp.352-353
- 金子智栄子（2007）「幼稚園教員養成におけるマイクロティーチングの研究—わが国における動向と課題について—」『日本保育学会第60回大会発表論文集』 pp.588-589
- 腰山豊（2006）『保育実践力を高める：短大授業の改善と実技・演習』 春風社
- 河野義章（1999）「マイクロティーチングにおける授業者のストレス」『東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学』 Vol.50 pp.41-45
- 久家英述（2006）「純粹経験と保育」『四天王寺国際仏教大学紀要』 第43号 pp.165-175
- 増原喜代・岡村季光「保育者養成校における授業「身体表現」と学生の学習プロセス—作品創作とその発表—」『日本保育学会第60回大会発表論文集』 pp.618-619
- 松田伯彦・松田文子・宮野祥雄（1978）「教育実習生によるマイクロティーチングにおけるフィードバックの効果:I」『千葉大学教育学部研究紀要 第1部』 Vol.27 pp.17-27
- 三谷大紀（2008）「保育者の専門性の向上を支える研修と保育実践の深まり」『発達 2008：WINTER』 No.113, Vol.29 ミネルヴァ書房 pp.66-73
- 村井尚子（2007）「実習における「教育的契機」の振り返り」『日本保育学会第60回大会発表論文集』 pp.356-357
- 文部科学省（2004）『幼稚園新規採用教員研修資料 新しい先生とともに』
- 無藤隆・澤本和子・寺崎千秋 編著（2005）『21世紀を生き抜く学級担任2 学びを育てる授業デザイン』 ぎょうせい
- 佐治由美子・浜口順子・刑部育子（2007）「保育者の資質向上をめざした保育現場と大学の共同研究（2）—実習レポートの分学生の子ども・保育理解を探る—」『日本保育学会第60回大会発表論文集』 pp.792-793
- 佐伯胖（2007）「てら子屋OPINION：学びの原点から、未来へ」『てら子屋』 Vol.9 ヒューマンルネッサンス研究所 pp.1-5 http://www.hrnet.co.jp/publication/pdf/terra9_1.pdf
- 佐藤学（1997）『教師というアポリア』 世織書房
- 渋谷由美子・松下美智子・松下幸司「保育実習の充実のための事前指導のあり方」『日本保育学会第59回大会発表論文集』 pp.682-683
- 鈴木方子・大岩みちの「実習の事前事後指導における学生の学びあい」『日本保育学会第59回大会発表論文集』 pp.364-365
- 澤本和子・宗我部義則 編（2005）『中原小学校の挑戦！』 東洋館出版
- 田口鉄久（2007）「教育・保育実習における実習生・幼児・保育者の学び—幼稚園教育実習日誌から—」『日本保育学会第60回大会発表論文集』 pp.358-359
- 高橋哲郎・野嶋栄一郎（1987）「教育実習事前学習プログラムの開発とマイクロティーチングの改善における研究」『日本教育工学雑誌』 Vol.11 (2/3) pp.57-70
- 渡辺英則（2008）「「協同的な学び」から「協同する経験」へ」『発達 2008：WINTER』 No.113, Vol.29 ミネルヴァ書房 pp.50-57

The Design and Effects: Nursery Teacher Training Curriculum of Constructed to Cultivate the “Professional Ability of Nursery Teachers”

A trial curriculum was designed to nurture “the Professional Ability of Nursery Teacher” of junior college Nursery Teacher trainees to plan, program, execute, evaluate, and re-design children's activities, and to solve own problem as reflecting and reconstructing them. This sequence was postulated as the professional *sine qua non* in the field, and it was considered that the key to success was in the fusion of junior college theory and actual kindergarten or nursery practicum experience.

The result for a designed curriculum as follows, 1) Students reviewed and discussed video-taped sessions of their own ability. 2) Students experienced initial uneasiness in their practicum, but their anxiety was ameliorated as they moved through the curriculum. 3) Students developed important awareness in regard to early childhood education and care through their discussions. 4) The low student ratio apparently increased the positive nature of the experience for the students.

Finally, this style of small-group curriculum seems to be applicable in various education fields.

Keywords: Professional Ability of Nursery Teacher, Curriculum design, the fusion of theory and experience