

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(2) — 「理論と実践の融合」 についての一考察 —

松 山 由美子

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。「保育実践力」を養成するには、「大学での学びと実習での学びの融合」を意識できる場の提供が必要だと考えている。筆者は、前年度の実践の評価と課題より、新たに「ものづくり」の学びを意識的にカリキュラムに導入し、再構成して実践した。

この再構成されたカリキュラムの評価をとおして、授業に参加した学生が実感としてもつ「大学での学びと実習での学びの融合」とは何か、また、「融合した」と学生が感じた思いや、その時に考えていたことなどを具体的な事例をとおして明らかにしようと試みている。

その結果、「保育教材を自作し、その教材を用いて保育実践する」という学習活動を基に、持続的に、教材とねらい、ねらいと保育実践、教材と保育実践などの関連性を調整していきながら、自分の保育観を見直し、実践力について判断し、自己課題を見つけていることが明らかになった。また、学生にとっての「理論と実践の融合」とは、学んだ理論の言葉の意味が具体的に保育現場で実践するところまでイメージできる言葉となること、また、保育現場で自分が実践したい保育を表現する言葉は何なのかを探すことであると示唆された。

キーワード：保育者養成カリキュラム、ものづくり、保育実践力、理論と実践の融合

1. 本研究の背景

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。しかし、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。松山（2008）は、保育者を養成する大学・短期大学等について、学外実習の前後に、学生に目的意識を高め、また、自らが設定した保育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示した研究が増加していることをふまえて、さまざまな定義がある「保育実践力」について、文部科学省が提示する「実践的指導力」などを挙げながら、「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」であるとした。しかし同時に、このような「保育実践力」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ことも理解したうえで、大学で学ぶべきことは、「保育実践力」そのものよりも、卒業後に

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ができるような「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」だとした。

本研究は、松山（2008）で開発したカリキュラムの評価を踏まえて、改良したカリキュラムについて報告し、その場での学生の学びについてより深く考察しようと試みたものである。

2. 本研究の目的と方法

松山（2008）で開発した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、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、であると定義した。2009年度では、前年度に定義したこの目標を学生1人ひとりがより達成感をもつことができるようにするために、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より具体的に展開されるように、前年度には意識していなかった「ものづくり学習」を導入して再構成したところに大きな特徴がある。

概要と内容の実際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：2008年4月～7月（半期：90分×15回）

表1 2009年度に実施した「保育方法論」

講義回	講義内容
1	オリエンテーション・自己紹介
2-10	講義（保育の計画と立案など・指導案の意義と書き方）※随時 部分案作成【保育教材（エプロンシアター）作成】
11	1回目の模擬保育実施（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
14	2回目の模擬保育実施【保育経験者参観】（すべてビデオ撮影）
15	ビデオによる振り返りと、最終レポートの作成 ※最終レポート提出

この「保育方法論」は、前年度同様、開講期間が学外実習（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るため、学生にとって学外実習と本授業との関連を図りやすく、「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点を重視することができた。さらに今年は、「ものづくり学習」を導入して、実習先で模擬保育と同じ保育ができるようにし、前年度よりも、自分の保育実践力をより深めることが可能となるようにした。学生にとっては、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容易になるであろうと

考えた。

評価については、「保育実践力」を育成するという目標を引き続き掲げたが、他の開講科目でも講義が行われている（1）の「保育案の作成能力」や、他の開講科目（特に実技科目）との関連が高い（2）の「作成した保育案を実践する技術力」よりも、このカリキュラムだからこそ詳細に見ることができる（3）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」をより重視し、学生の育ちを詳細に検証することとした。このカリキュラムにおいては、「エプロンシアター」（中谷真弓が考案した、エプロンを舞台と見立て、マジックテープやスナップで取り外したり動かしたりできる人形を用いてお話を展開するような人形劇風の保育実技：乳幼児教育研究所（1997）を参照）の作成から実践まで行った2名の学生の学びを分析することで、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という前回の評価から一歩踏み込み、自分の考えていた保育への思いの変化や保育観の変化について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。

分析に用いたデータは、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や補足レポートの記述である。

3. 「ものづくり」を通した学びの導入

前年度に行ったカリキュラムにおいて特に重視した3つの学習場面設定

- 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場
- 2) 学生が自らの模擬保育を収録したビデオを活用する場
- 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場

に加え、今年度は新たに、「ものづくり」すなわち、ものを作ることによる学びの場を追加した（表1の【 】にあたる）。

ものづくりの過程については、既成のエプロンシアターを用いるのではなく、学生自らがエプロンシアターで演じたい作品を決めて、それにあわせて自分だけのエプロンシアターをすることで、保育への学びが深まることを期待して追加した。しかし、15回の授業のうち、9回の授業がエプロンシアターそのものの作成時間となり、この授業のみで全員が2回の模擬保育を行うとなると、人数制限の必要性が出てくることも考えられる。特に、今回の授業では、最初に作成した部分案を、エプロンシアターを作成しながら徐々に変更していったり、エプロンシアターそのものが主活動ではなく、エプロンシアターを導入とした保育の展開を考え、部分案を大幅に変更していったりという学生の活動が見られたため、多くの学生でこのような実践を行う際には、時間などの確保が重要な課題となるであろう。

それでも、ものづくりを導入した学びの意義は大きい。美馬・山内（2005）は、ものづくりを中心とした学習形態「ワークショップ」の共通した構造として、「つくって、語って、振り返る」という三段階の活動デザイン」の存在を挙げている。美馬・山内（2005）は、この活動デザ

インの中で学生の中に、「身体性を伴った深い気づきが起き」、さらに「作品の形で可視化することによって、後で語ったり振り返ったりするための素材ができ」、「作った作品を発表することによって自分が作品に込めた意図を言葉の形で紡ぎ出す」ことができるとしている。さらに、「作られた作品に対して、積極的な意味づけを行い、学習を生み出す問題意識がそこからわきでて」、それらを「語りを共同体で共有し、多様な立場の参加者から質問を受けたりディスカッションをすることによって、作品の後ろ側にある自分の考え方を相対化し、変化させていく圧力が生じ」、「表面的な知識獲得にとどまらない、深層の認識や態度の変化」につながるとしている。

このような学習を本カリキュラムに即して考えると、図1のような学びがデザインされる。これは、保育実践力を自ら育てていくことができるような、「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、保育実践力の『基礎を培う』こ

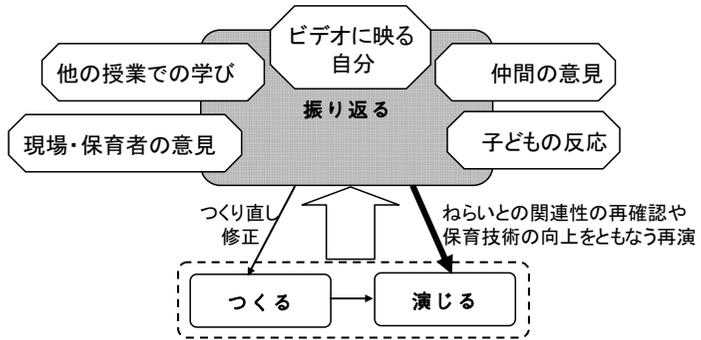


図1 カリキュラムにおける学びのデザイン

と」にとって重要な学習デザインではないかと考える。

さらに、このデザインに沿って「保育経験者の模擬保育参観」を2回目の模擬保育に設定している。この保育経験者の模擬保育参観の実施時期については、保育経験者の参観が学生にとって暗に「正のモデルへの導き」とならないように配慮し、「ものづくり」学習の3段階目の「振り返る」活動のために設定する方が望ましいと考えた。学外実習での部分保育のための意見をいただく場として学外実習前の1回目の模擬保育でも参観の場を設定する方がよいという考えもあるだろうが、保育参観と意見交換を行うことによって「正のモデルへと学生を導く」可能性があることや、学生の演じる力量不足や不安を考慮すると、今回のように学外実習後のみの参観でも意義があるのではないかとと思われる。

4. 本カリキュラムによる学生の学び

このカリキュラムを受講した学生は、まず、エプロンシアターという課題に取り組むために、図書館等で自ら調べるなどし、エプロンシアターで演じる題材を決定し、部分案を作成することになった。学生の授業でのようすからこの時は単純に「自分のエプロンシアターを作りたい」「何か面白いお話はないだろうか」という気持ちから取り組んでいた。しかし、ねらいを考えながら題材を決める過程で、「エプロンシアターで子どもと楽しむ」とは何かとか、「エプロンシアターに向いている題材は何か」というようなことを少しずつ考えていくことができるようになっていった。また、同時に部分案も作成した。

作成した教材と部分案をもとに1回目の模擬保育を行った。この時点での感想文から反省と

してみられたのは、1) 演じ手として、照れたり、台詞が出てこなかったりしたことへの反省、2) 教材研究や準備不足への反省、3) 導入部やまとめの反省、の3つであった。

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、「自分は実習までに何をしなければならないか」と保育準備や自分の力量について考え直す素朴な意見だけではなく、「エプロンシアターの手直しへの見直し」を考えるものや、改めて「保育のねらいを達成させるためにはどうすればいいのか」を振り返るもの、「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、学生の実習日誌と学外実習後の感想文より明らかにした。実習中のその時々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。実習前には特にアドバイスもなかったそうだが、反省会の時点では、担当保育者だけでなく、現場の保育者からさまざまな意見をもらっており、非常に客観的に自分を反省することができたようであった。今年度は、「環境の構成」についての具体的な意見から、自分が設定したねらいと関連づけて考えることができた姿が見られた。

2回目の模擬保育では、同じ学科の教員で保育経験者である教員に参観してもらった中で、模擬保育を行った。学生にとっては3度目のエプロンシアターであり、模擬保育に時には子役のように一緒になって、また時には経験者としてあたたかいまなざしで模擬保育を参観してもらったこともあり、学生も「緊張はしたけれどもリラックスして取り組めた」と述べている。

最終レポートでは、以上のように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。この最終レポートで筆者が特に気になった部分については、15回の授業が終わって評価も終わった後に、インフォーマルインタビューや補足レポートを課して意見を聞くことで、学生の思いをより分析できるようにした。その結果、学生は自分なりに「ねらい」を達成するために必要なことだけではなく、「ねらい」そのものを具体的な保育実践が確実にイメージできるように捉えなおそうと考えていることが明らかになった。

この過程について、以下に、2名の学生の変化について、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、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）保育のねらい「素材に親しむ」と、保育の導入部・まとめについて考えたAの事例

Aは、題材を決める学習から、さまざまな資料を図書館やインターネットで集め、エプロンシアターにこだわらず、パネルシアターなど他の保育教材の書籍からもヒントを得ようとした学生である。Aは、「子どもとともにお話の世界を楽しみたい」という保育のねらいを設定したため、「一緒に楽しめる」ということに重点を置き、題材については「一緒に歌を歌いながらだったら楽しめる」という理由に合致したものを探していた。最初はパネルシアターの書籍に載

っていた作品の中から、牧場に野菜や動物などが増えていく歌を題材とした『牧場のポルカ』をエプロンシアター作品にしようとした。しかし、「エプロンシアターとパネルシアターでは舞台の大きさも違う」と感想文で述べ、実際、授業中にも「いっぱい登場人物を作るのが大変やし、だいたい、エプロンにつける登場人物等の量も無理あるし」と述べており、エプロンシアターを作るという活動を踏まえたことで、エプロンシアターという教材の持つ特性に学生A自ら気づき、3回目の授業で題材と部分案の変更が可能かと教員に申し出たため、変更を許可した。

その後、エプロンシアターの本などを参考にしながら『三匹のやぎのがらがらどん』のエプロンシアターを作成することになった。しかし、部分案を作る段階でも中谷（1992）の指導書（脚本）の影響を受け、「導入の『エプロンシアターの歌』を歌うの、どうしよう」と、部分案やエプロンシアターを作りながらつぶやいていた。この時、部分案から『エプロンシアターの歌』を歌うという導入部を削るという選択をしなかったが、実はこの歌を歌うことがエプロンシアターの導入であるとずっと思っており、しかしそれがとてもできそうにないので悩んでいたことを最終レポートで述べていた。

『三匹のやぎのがらがらどん』に題材を変更してからのAの保育のねらいは「物語を楽しむ」に加えて「絵本などとは異なる素材に親しむ」の2つであった。

そのため、部分案もエプロンシアターを子どもが見終わった後のまとめのところで、子どもがフェルト素材を楽しめるようにするにはどうしたらよいかについて考えながら何度か修正を試みている。「前に来てエプロンを触ってもらう」「エプロンシアターの人形を子どもに回して触ってもらいながら見せる」「グループに分けて子どもを呼び、そこで人形を触って楽しむ機会をつくる」といったように変遷していった。

エプロンシアターを作りながらの感想文では、現実的に「模擬保育までに完成するかな」と述べている一方で、「エプロンで物語をするって思いついた人はすごい」「小さい頃、お母さんも『3匹のこぶた』作ってたな」というように、保育者や保護者が持つ子どもへの思いを自分なりに感じながら、「絶対にトロール（3匹のやぎを襲うおばけ）を見た時の子どもたちは喜びそう」「トロールをどう演じようかな」と書いており、A自身も子どもへの思いを膨らませていることが分かる。教材を作りながら、お話を楽しむ子どもをイメージしたり、お話をういた保育をイメージしたりしていることが分かる。

1回目の模擬保育では「話を覚えて演じること」「導入をどうするか」の2点が自分の課題となったようであった。事実、話がきちんと覚えきれず、演じながら会話を思い出そうとするシーンが何度も見受けられた。「子どもたちが楽しめるように演じることができなかった。頭で理解していたつもりでもやってみるとできないことがあり、もっと細かく煮詰める必要があると感じました」と反省をこの時のレポートに書いている。しかし、部分案に「話を聞こうとしない子どもへの対処」をいくつか想定して書いていたこともあり、さまざまな子役学生の発言にも笑顔で対応することができており、模擬保育後の感想にも「対応できてよかった」と書いている。また、「保育者の立つ位置に気をつけることが改めて分かった」とも書いている。しかし、導入に際しては「歌を唐突に歌うのが恥ずかしくやりづらかった」と反省として書いていた。

この導入については、ビデオを見て振り返るところでは、「予想通り」と笑っており「恥ずかしい」と言うほどであったが、最後には「子ども役がしっかりして目立っていませんでしたが、導入があまりできていなかったように思います」と反省のみをレポートでは記述している。その一方で、「人形はよく見えるように持っていると」や「声は出ている」と、自分を見直そうという姿勢を見せた。子役の学生から「(大きいやぎが) 大きくない!」と笑われているシーンでは「がらがらどんの大きさが分かるようにしたい」と意見を述べていた。まとめのところで「(人形を) 触ってみる?」と、子役の学生に尋ねて、前に座っていた子役の学生から呼んで触らせているシーンを見て、最初は「グダグダ」と苦笑していたが、その後、「ここ、どうしようかなあ」と自問自答する姿が見られた。

Aの学外実習後の感想文から「実習前までに改良したことは、ガラガラどんに服を着せ、区別が付くとともに見た目が華やかになったことです。人形の服の色は、小ヤギにはピンクの淡い色、中・大ヤギには濃いめの色を用いて、イメージに違いが出るようにしました」という記述が見られ、人形を作り直す時間はなかったが、色の持つ特徴を考えながら大きく見える色や小さく見える色を選び、できる限りの改良を加えようとした姿が見られた。実際に、2回目の模擬保育では、子役の学生たちから「おおーっ!」と歓声が沸き、「大きくなった気がする!」と評価されていた。

また、「練習をし、特にトロールをすばやく出せるようにしました」と感想文に書いているとおり、練習をかなり積んだように思われる。実際に、学外実習では「子どもが何度も驚き、喜んでいました」と、自分の思いが伝わった喜びを最終レポートに記述している。

Aが一番悩んでいた導入部については、学外実習直前のレポートには、「注意すること」として「物語を始める前にできる限り子どもの興味をひいておくこと」と書いていた。学外実習では「歌をうたっている途中でエプロンをつけ始める工夫をしました」と書いているとおり、歌をただ歌うのではなく、歌いながらエプロンシアターへの興味をひくことに挑戦している姿が見られ、「導入からエプロンシアターへの間をあげない」という自分の注意にもつながることが理解できたようであった。

2回目の模擬保育でも同様の導入を見せ、子役の学生がスムーズにエプロンに集中するようすが観察された。保育経験者の教員からも「その歌、歌ったことあるよ。何度かやると子どもも楽しみにして歌ってくれるよ」と言われ、歌いながらエプロンをするところを評価されていた。2回目のビデオを見てから書いた最終のレポートでも「1回目と比べて2回目では、練習のおかげで、子どもたちも集中して聞いてくれていたように思います」と自己評価したうえで「自分では、声の抑揚をつけたつもりでも、もっと大袈裟にする方が良いと思います」とさらに課題をみつけることができていた。

しかし、導入部については、最終レポートにも学外実習前の感想文同様「できる限り子どもの興味をひいておくこと」とだけの記述にとどまっていた。そこで、15回の授業終了後にインタビューを兼ねて補足レポートを課し「今ならどうするか」というテーマで自由に記述してもらった。その結果、「エプロンをつけてからすぐに話を始める前に、子どもたちに「窓の外は遠くに山が見えるね。今日のお話にも山がでてきて…」など、物語と子どもたちの生活をつなげ

て考えられるような話をするかもしれないです」と述べており、自分の保育に子どもを導入するというよりも、導入で気持ちを自分が子どもに寄り添うようにしようとしている姿が文章から見られた。この文章については、Aが自分でも「以前は自分が事を進めるの一杯でしたが、気持ちが子どもに寄り添えるようになってきているのかなと思います」と振り返っている。

人形についても、「もっと大きさが分かるように作り直したい」「もっと絵本のようなヤギの形（実際の動物により近い形）にしてみるのもいいかも」と、教材を指導書どおり（人形風に2本足で立っているような形）に作るのではなく、自分なりに改良を加えて保育したいという思いまで成長したようすがうかがえた。

最後に、Aがこの授業中ずっと悩んでいた「子どもがエプロンシアターの素材を楽しむ」というねらいについてAの学外実習とその後の活動から、Aの考えの変化を追っていきたい。

学外実習では、ホールに集まった3クラスの子どもの前で実践であったため、この部分についてはしっかり「おしまい」と言って締めたのみであったと日誌に記述があった。

2回目の模擬保育では「かわいいなと思ったらまたゆっくり見に来てね。大事なお人形さんだから、雑に扱わないでね」と言葉がけで締め、特にグループを呼んだりすることはなくなっていた。

最後のレポートでも「グダグダにならないよう、子どもが退屈しないようにすることが大事だと思います。そのために、自分が余裕をもって演じることができるよう準備や練習をすることが一番大事だと思います」と自分の保育について振り返って書いていた。

このことについても、さらに補足レポートとインタビューをしたところ、「普段から（人形やエプロンを）保育室に置いてみるのもいいかもしれないです。また、話の後に「がらがらどんはふわふわだけど、トルロはツルツルしてるよ」「がらがらどんはあったかいけど、トルロはつめたいね」など話してみると、子どもたちに新しい気づきのきっかけを作れるかなと思います」とレポートで述べており、Aが「素材を楽しむ＝素材を触る」から脱却した保育に到達したようが見られた。また、この文のすぐそばのレポート用紙の端に「夏学期と現在では、意見に幅が出ているのかなと感じます。そうなれたのも、一つのテーマについて長い期間考えることのできる機会がこういった形であるからだだと思います」と、別枠で述べていた。

Aの最終レポートから、Aはエプロンシアターを用いた保育実践を進める中で、「余裕をもって演じることができるようになりたい」という課題設定にたどり着いたことが明らかになった。しかし、この「Aが課題を設定した」ことは、単なる保育技術の習得を目指すだけのものではなく、自分の保育観や、「楽しむ」「子どもの生活とつなげる」「子どもに寄り添う」などといった言葉で表される保育理論と具体的な保育実践を密接に結びつけて捉えるというかたちで結実したと言えるのではないだろうか。

（2）「子どもが参加する保育」について考えたYの事例

学生Yは、『北風と太陽』のエプロンシアターを導入部にし、そのエプロンシアターに登場する「北風」と「太陽」の2つの人形を使った人形運びりレーゲームが主活動になるように保育を発展させた。最初は、先の例に出てきた学生Aと同様、エプロンシアターのみの部分案を

書いていたが、「隣でAが部分案をどんどん変えているように見えた」ことも手伝い、「自分も何かもっと独自性を出したいと思った」と授業で述べて、発展案を提出した。そのため、「平面的な話とは違った立体的な話を楽しむこと（「平面の絵本に対して人形など立体的なもので演じる話」を楽しむという意味で書いている）」「素材に触れて楽しむこと」の2つを「保育のねらい」として立てていた。

「素材に触れて楽しむ」ことについては、「素材にただ触れるだけでは実習では上手くいかないだろうと思った」から、人形を使ってできる発展した保育を考えた末、「エプロンシアターは導入として使いたいと思った」、「リレーなら、子ども全員が一回は人形に触ることができる」と感想文で述べている。「保育教材」を作りながら、授業で考えている「ねらい」と学外実習での「実践」を関連づけて保育を考えていたことが分かった。なお、部分案における「ねらい」はリレーが主活動になったため、エプロンシアターについてのねらいは案からは削除された。

エプロンシアターの後にYが「北風と太陽の人形リレー」を思いついたことは、Yに「子どもが参加する保育」という保育観があったことが大きい。Yは最初の感想文から何度も「子ども参加型の保育になるように楽しいエプロンシアターにしたい」と書いていた。Yがここで用いている「子ども参加型の保育」という言葉は、Yの思い描く保育を示したもので、教師主導で子どもがただ教師の演じるエプロンシアターを見ているだけではなく、子どもが声を発したり、身体を動かしたりなどして、保育の中でいきいきとしている状態を示している。また、レポートによっては「子どもが参加する保育」とも述べている。

このYの保育観は、ねらいからエプロンシアターに関する記述が消えた部分案の「教師の配慮」の欄にも、演じている途中に「北風と太陽とどっちが勝つと思うか尋ねる」という言葉がけを行うような内容や「応援する気持ちで声を揃えてせりふを言うことができるように声かけをする」などの文章が記入されており、子どもがエプロンシアターの人形を応援する保育になるように想定されて書かれていた。

しかし、1回目の模擬保育では、実際にはエプロンシアターを作ることに精一杯で時間が足りず、子役の学生に対して言葉がけをすることも忘れていた。さらにその後のリレーでも、北風と太陽のグループに子役の学生に人形を用意したプラスチックのサラダボウルの上に乗せてリレーするよう指示していたが、大人の学生でも人形がすぐ落ちてしまい、うまくリレーにならなかった。Yは急遽、サラダボウルの代わりに教室にあった段ボールを頭に寄せ、その上に人形を乗せるというルールの変更を行い、リレーを何とか終わらせることができたという状況であった。

この自分のようすをビデオで見ることで、声の小ささ、話の伝え方など技術的な点だけではなく、「参加型の保育は難しいと思った」「参加型は子どもへ参加を促すことがとても難しく感じた」と、自分がこだわった「子どもが参加して楽しむ保育」「子ども参加型の保育」について、具体的にどうすればよいのか悩んでいる姿がうかがえた。また、「子ども参加型の保育」を意識して部分案に入れた人形運びリレーについても、「リレーは大学生の子ども役の人には盛り上がりよかった」と述べた後で「得意・不得意があり、言葉がけがとても重要だと感じた」「並び方などもっと子どもがわかりやすいよう促した方が良かったなと感じた」と、自分なりに考え

た保育実践について、より具体的な課題をみつけ、自分のものにしてしている姿が学外実習前に見られた。

学外実習では、リレーについて保育者からたくさんのアドバイスをいただいたことが日誌から分かった。特に「環境の構成」について具体的に学んだ点が多く、屋外がいいのか屋内がいいのか、屋内だとどのぐらいの広さの部屋を使えばいいのかなどに始まり、リレーをするなら旗やコーンなど目印になるもの、チーム分けをしやすいようにするリストバンド（折り紙やひもなどで作ったもの）の準備などについてのようで、大変勉強になったことが学外実習の日誌の反省欄や、学外実習後の感想文から読み取れた。また、Y自身が学外実習前から気にしていた「言葉がけ」や「得意・不得意な子どもそれぞれに対するの援助」「ゲームの説明」についても、現場の保育者のゲーム遊びや反省会などで、具体的に学んだようすがうかがえた。

2回目の模擬保育では、堂々とエプロンシアターを演じることができ、リレーも1回目の模擬保育と比べて、学外実習で用いた竹で作られた頭に乗せやすい「ざる」を用いて行うことで、子役の大学生や参観してくれた保育経験者の教員も交えて楽しく盛り上がることができた。Yの応援の言葉がけも、ただ「がんばれ」だけではなく、「落ち着いて!」「大丈夫だよ!」といったものなど、子ども1人ひとりに対して適切な言葉がけができていたことや、「北風さんのチームは応援でがんばってるね!」など、リレーで走っていない子役に対しての言葉がけや援助ができるようになっていた。

保育経験者の教員からざるについてのアドバイスももらただけでなく、ざるを使った他の保育実践についてまで話が拡がり、最終レポートでも「とても参考になった」「いろんな展開があると分かってよかった」と、自分の保育に大変有意義であったことがうかがえた。

ビデオを見た後の最終レポートでは、保育の展開については「リレーだけでなく、絵を描くなど製作にもつなげられると思います」と述べ、リレーについては「まだまだ説明の仕方が上手くできなかったのもっと分かりやすく簡潔にできたらよかったなと思いました」や「回数を重ねることが大事だと分かりました」などと述べており、自分自身の保育のイメージの拡がりや、保育者としての成長だけではなく、保育者として必要な課題についても具体的に捉えている姿がうかがえる。

さらに、補足レポートからは「子ども一人ひとりの性格や特徴をとらえて子どもに合った関わりをできるようにしたいです」という記述が見られた。子どもへの言葉がけや援助について、この授業で考えて実践したことが、Yなりに体感した「子ども1人ひとりに応じた保育」であったように思われる。

この記述は、15回の授業の中で、また、学外実習でYが意識していた「子どもが参加する保育」についての考えの変化にもつながっている。「子どもが参加する保育」について、補足レポートを課したところ、「実習前は、楽しく遊び、話しに参加できる保育。実習後すぐは、参加することでより一層遊び、話しにのめり込めるような保育」というように自分の中で変化したという記述が見られた。Yにとって「子どもが参加する保育」とは、「話の途中でわいわいと参加する」という稚拙なイメージから、「話に集中し、のめり込み、その結果一層遊びが展開する」というイメージに変化していることが分かる。そのうえで、最後に「興味を子ども自らが持て

るような保育が、実は子どもが参加する保育ではないかと思えます」とまとめている。

このことから、Yがこのカリキュラムを通して保育の展開を考える中で、特に、自分の保育観を示した「子どもが参加する保育」について、エプロンシアターの演じ方や子どもへの言葉かけといった「教師の援助」や、学外実習で学んだ「子どもの姿」「環境の構成」などを具体的に学んだだけでないことが分かる。それは、Yの持つ「子どもが参加する」という言葉の持つイメージについて、Y自身が保育実践として具体的に考える中で、それは「子どもが興味を持って遊ぶこと」や「教師の援助が子どもの遊びを展開するためのものであること」というイメージにまで深めたり広げたりすることができたということである。

Yは補足のレポートの文末に「あたり前のことをあたり前と感じずに意識してきちんと考えられるようにしたいと思えます」と書いているが、この一文から、「ねらい」など保育現場や保育理論で「あたり前」と思っていたことを実践することがいかに難しく、深く考えないといけないかということをY自身が実感した結果だと思われる。

（3）事例から見る「理論と実践の融合」

前年度の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といった学生の学びが、模擬保育後のビデオを用いた振り返りと話し合いの時点から変化していることが明らかになっている。今回は、保育教材を作るところから始めたため、保育教材を作ることに夢中になりながらも、保育に対しての思いを感じたり、ねらいの設定と具体的な保育実践のイメージ化の間を行ったり来たりするような思考をしていたことがより具体的に明らかになった。この「ねらいの設定」と「具体的な保育実践のイメージ化」の往復が、大学で学ぶ「保育の理論」と、学外実習や保育技能等の授業で学ぶ「保育の実践」の二者を融合させようとする学生なりの試みではないかと考えられる。

また、前年度の評価では、部分案作成と保育の準備、そして実践と反省という流れを仲間と共に学びあうというカリキュラムの中で、時系列的に「理論と実践の融合」があったように学生が感覚として持っていたことが明らかになっていたが、それが具体的にはどのようなものなのか構造的には明らかになっていなかった。しかし、今回の実践では、学びあう過程を学外実習の前後2回設けて、実践を見据えて学生が教材を作りながら部分案を作成するという活動を詳細に見ることによって、ねらいに用いる言葉（保育理論でよく使用される言葉）と保育実践との融合を図るためのさまざまな試みとして、単にねらいを変更するのではなく、具体的に実践内容をイメージし模擬的に保育を行いながらねらいに用いた言葉を変えよう考えたり、逆に、実践内容を変更したり、活動を追加したりしながら、ねらいを具体化するとはどういうことなのかを追求したりする姿が具体的に見られた。この活動そのものが学生にとって「理論と実践の融合」ではないかと考える。

5. 本カリキュラムの形成的評価と課題

以上の事例から、学生は、教材作成も含めた保育実践と自分の実践を客観的に見るという機会や、友達や現場の保育者や子どもなどさまざまな周りの人からの意見を聞く機会を通して、

保育で使われる言葉や理論の意味を実践できるものとしてイメージすることができるようになった。そのうえで、自分でイメージした保育実践ができるように課題を見つけたり、自分の保育観を再構成したりしていることが分かった。

本カリキュラムの時系列に沿って、形成的評価を試みる。なお、前年度の評価については、松山（2008）を参照されたい。

（1）ものづくりを通した学び

ものづくりを通した学びを最初に取り入れたことによって、多くの時間を教材作成に費やす結果となったが、学生 A のように、保育教材について、作った人の思いを感じ取ることができたり、教材への愛着がわいたりするだけではなく、教材の特性や、教材の基本部分と独自性を出すことができる場所について考えることができたと言えよう。これは、ものづくりの学びについて一般的に言えることではあるが、この事例でも同様のことが言えると示唆された。

また、自分で作った教材だからこそ、手元に置きながら保育について考えることができたのではないだろうか。事例で紹介した A も Y も、保育現場で「なかなか作る時間もないから大学時代に作っておくといいよ」と教材を褒められたことが実習の中でも嬉しかったことの 1 つとして挙げている。この保育者からの言葉が、自分の保育活動への自信にもつながっただけではなく、自分の作ったものでよい保育をしたいという思いが強くなっていったのではないだろうか。だからこそ、自分の保育観を見直したり、自分のねらいと保育実践がどう結びつくのかを考えたりすることができるようになったのではないだろうか。

前年度の学生も、「この授業が楽しかった」と述べていたが、この授業の多くを占めたのが、自分の模擬保育で必要なものを作っている時間であった。自分で作りながら保育について考える機会が、友達との会話を促し、自分の思考をより深める契機となっているのかもしれない。

（2）模擬保育とビデオを用いた振り返りによる学び

前年度の学生の評価にもあったが、自分の保育を客観的に見ることができることがよい勉強になるし、課題を見つける参考になるというのは今年度の実践でも同様であった。他の学生の実践についても、他者を批判的に見るというよりも、子役の立場で見るのではなく、学生の立場で見直すことによって、自分の保育の参考にもなるようである。

学生 Y も、1 回目の模擬保育終了後のビデオ視聴の後「恥ずかしいけど、自分を客観的に見れて、どこを直せばよいか分かるのでよいと思いました」と感想文で述べている。

（3）学外実習での学びを挟むカリキュラム

前年度の学生は、模擬保育でさまざまな実践を行ったため、保育現場によっては実施できないこともあったが、今年度はエプロンシアターという 1 つのテーマに基づいて行ったため、学外実習でも実施しやすく、学生にとっても、自己課題を解決するためにより具体的に学ぶことができたようすであった。子役ではない実際の子どもから学び、現場ならではのアドバイスをいただくことは学外実習でなければ得ることができない学びではあるが、ただ学外実習に行く

だけでそういう学びができるのではない。自分なりに保育について考え、悩んだ過程があるからこそ学外実習での学びが充実したものになる。前年度の学生同様、自分の立てた「ねらい」がどう保育実践に結びつくのかを考えたという経験が、実習での保育観察や保育実践からの学びをより深め、学外実習が終わってからも学びが持続する感覚を学生に持たせるようである。

また、学生は前年度同様、具体的な声かけや保育技術、環境の構成などについては学外実習では具体的な解答を与えられるが、それはあくまでその保育現場での1つの答えであり、いろんな解答があることも学んでいる。学外実習から帰って来て、他の学生たちと話をすることが、自分の保育実践を振り返り、自分の保育についての考え方と実践のイメージを拡げたり深めたりすることにつながっているようである。

（4）2回目の模擬保育と保育経験者による参観

今年度の学生には、模擬保育を2回することを事前に伝えていたため、学外実習前の学びと学外実習での学びを自分なりに振り返りながら準備もでき、保育の「ねらい」と保育実践について前年度の学生以上に考えざるをえなかったようである。しかし、「1回目と2回目で随分違うと思った」と自分で言えるようになるなど、自分の保育について見直して課題を出すだけでなく、自分の成長も感じることができるようになる機会となるようである。

また、現場の保育経験者から意見をいただき、素話の実演を見せていただく機会を得たことも大きな学びとなったようである。Aは感想文に「とてもあたたかく、(中略)保育とは人間性なのだと思いました」と述べ、Yは感想文に「(保育実践について)そんな引き出しもあるのだと勉強になった」と述べている。

（5）カリキュラムからみえる「理論と実践の融合」

学生の学びを、特に「素材を楽しむ保育」や「子ども参加型の保育(子どもが参加する保育)」という言葉についての捉え方と保育実践のイメージの変化を追うことを中心に見ていったが、忙しい学生生活の中で、自分の手を動かして保育について考える機会を作ることと、保育実践を客観的に見直すこと、そして、仲間や周りの人と語り合うことが、学生の学びを持続させている要因ではないかと思われる。ものづくり学習に必要な学びのデザインとして、美馬・山内(2005)は、学びの活動に「活動の目標に明快さがあること」「活動そのものにおもしろさがあること」「活動に葛藤の要素が含まれていること」の3つが必要であると述べているが、今年度の学生も前年度の学生も、「ねらいを立てて実践し評価する」というこのカリキュラム内での目標だけではなく、このカリキュラムの間にある学外実習での責任実習を全うするという明快な目標を持っており、その目標に向けて、楽しい雰囲気の中で、学生一人ひとりが自分の保育について葛藤していたことから考えると、特にどの活動が学生の意識を変えるキーポイントになるかということを探すよりも、仲間とともに保育について考える時間、自分の実践を振り返る時間を保障することが、学生の学びを持続させ、その持続の結果、学生の意識が変化したと考える方がよいと思われる。

この結果については、今年度の学生に自分の保育のイメージが変わった瞬間や契機について

インタビューした時の学生の「なんとなくずっと考えていた」「考えてみて、やってみて、どうしようと思って見直して、しゃべっているうちに」との答えとも一致した。

周りからのいろんな意見が考えにヒントを与えるきっかけにはなるが、それがすべて自分の課題への直接的な解答につながるわけではないことが分かるし、何か1つこれをしたらよいというものでもないことが分かる。

また、「理論と実践の融合」についても、学生が抽象的に持つ「ねらい」に書いている言葉と、そのねらいを達成するための保育実践をどう展開するかを考えることによって、学生が「理論と実践が融合した」感覚を持っていることも明らかになった。

このカリキュラムにおける、学生が感じた「理論と実践の融合」とは、理論と実践が頭の中で混ざって溶け合うというよりも、図2のように、ねらいで設定した言葉（既習知識としてある理論）の意味を具体的に保育現場で実践するところまでイメージできるように解釈しなおそうとする思考過程であったり、また、保育現場で自分が実践したい保育を表現する言葉は何なのかを探すことであ

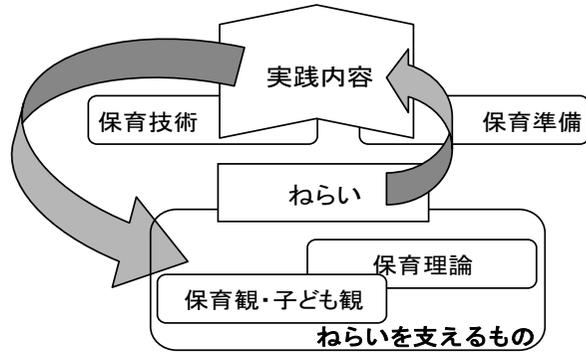


図2 学生の「理論と実践の融合」のイメージ

ったりするということが示唆された。それは、安易に「ねらい」の記述を変えたり、実践内容を変えたりして再実践するのではなかったということである。自分の実践したい保育を踏まえて「ねらい」に用いた言葉が意味する保育とは何なのかを考えることで、自分の「ねらい」を支えている思い（保育観）を見直し、理論の解釈が正しかったのかを考えること、さらに、考えた結果を保育という形で実践するために必要な保育準備や保育技術までも考える過程が「理論と実践の融合」という感覚を学生に引き起こすのではないだろうか。

佐伯（2007）は、『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」にしまわずに、「もっと善いことはないか」と追求し続けること」と述べているが、学生たちのこのカリキュラムの中での学びは、「あたり前だと思うこと」「望ましいと思うこと」を半年間追求し続けたことだとも言える。

このカリキュラムが目指した力の1つであった「保育を実践し、反省し、次の活動に活かす課題を見出す力」とは、学生自らが「実践するための思いやねらいを再確認し、あたり前のように保育現場や保育に関する授業の中で使われている言葉について、実践できるよう具体的に捉えなおすことができるようになる力、そしてこのような思考と実践を持続させる力」であると言い換えることができるのではないだろうか。

（4）検討課題

以上より、本カリキュラムは、前年度の評価をもとに、模擬保育とビデオによる振り返りだけではなく、最初の「ものづくり」に通じる過程を前年度よりも重視することで、保育について学生がさまざまな葛藤を起こしながらも課題に向けて学ぶことができる機会を保障することができることが明らかになった。また、その中で、仲間や保育者・保育経験者などさまざまな人と語り合うことを重視することが、学びの意欲を支える要因であることも明らかになった。

そのためには、他の開講科目との連携や保育現場との連携がますます重要であるし、大学の授業に TT 制を取り入れる試みも学生の学びの可能性を拓けるであろう。

また、このような課題は、単に定量的なデータで学生の学びをとらえるのではなく、学外実習での学生の評価とつき合わせたり、さまざまな角度からの学生の評価と関連させたりすることで、学生の学びの内容が質的に豊かなものとなり、カリキュラムや学生の評価により強い説得力や妥当性を与えることができるであろう。

今後は、「保育実践力」の定義についての見直しも含めて、保育者を養成する大学や短期大学が保育を志す学生に具体的に身につけさせるべき力について整理し、カリキュラムの充実を図りたいと考える。

<引用・参考文献>

松山由美子（2008）「保育者養成における保育案作成と実践力の育成」『日本保育学会第 61 回大会発表論文集』 pp.513

松山由美子（2008）「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」『四天王寺大学紀要 第 46 号』 pp.233-254

美馬のゆり・山内祐平（2005）『「未来の学び」をデザインする 空間・活動・共同体』東京大学出版会
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』

中谷真弓（2007）『中谷真弓のエプロンシアターベストセレクション 簡単手作り パート 2』フレーベル館

中谷真弓（1992）『エプロンシアター 3びきのやぎのガラガラドン 指導書（脚本）』メイト

乳幼児研究教育所（1998）「エプロンシアター それはね」

http://www.nyuyoken.com/pman/modules/aprontheaterstory/index.php?content_id=1

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

The Design and Effects: Nursery Teacher Training Curriculum of Constructed to Cultivate The “Professional Ability of Nursery Teachers” (Part 2) -A Study of the "Relationship between Theory and Practice"-

Yumiko MATSUYAMA

A trial curriculum was designed to nurture "the Professional Ability of Nursery Teacher" of junior college Nursery Teacher trainees by training them to plan, program, execute, and evaluate.

Emphasis was placed on creating awareness of the “relationship between theory and practice”. Construction of the curriculum benefitted from the results of a survey of last year’s learners, and this paper tries to clarify how we were able to identify from the survey the learner’s self-exploration of the “relationship between theory and practice”.

In a process-and-product curriculum constructed around learning activities based on making toy or educational material for children and using it in educational situations, learners awaken to a sense of their own value and technical skill as nursery teachers, and discover the potential problems of using handmade toy (or educational material) while they plan, coordinate, and practice.

The learners were able to concretize the “relationship between theory and practice” by visualizing how what they had learned would actually materialize in the kindergarten or nursery school environment. At the same time, they become better able to express their own vision of what they wanted to accomplish as a professional.

Keywords: Professional Ability of Nursery Teacher,
Curriculum Design,
Relationship between Theory and Experience,
Workshop as a Teaching Tool