

2023年度

教 職 課 程 年 報

池坊短期大学

教 職 課 程 委 員 会

目 次

はじめに	教職課程委員会委員長 岩野 勝人	1
I.	教職課程委員会の活動報告	2
II.	教職課程関連の実践報告	
	保育者の役割と保育内容	
	—学外実習での気づきを知識と実践力に結び付ける学び—	
	鶴川 陽子	3
	絵本から学ぶ教職に必要な資質・能力	
	キーワード：教職・資質・能力・絵本・フレーベル	
	金子 真理	12
	保育者をめざす学生からの重複障がいのあるこどもへの遊びの提案	
	～「特別支援教育演習」における教育と福祉の関係性についての学びから～	
	北川 博司	19
	保育学生の「きく」姿勢とその理解	
	～「子ども理解と教育相談」授業を通しての学び～	
	谷 芳恵	27
	協同的プロジェクト型授業の学びと環境の考察	
	～「リトルマーメイド」の卒業発表を通して～	
	吉田 直子	35
III.	教職課程委員会規程	43

はじめに



教職課程委員会委員長 岩野 勝人

池坊短期大学 幼児保育学科は、幼稚園教諭2種免許および保育士資格の取得可能な学科として、2016年4月に新設され教員養成教育の歩みを始めました。その後、教職免許法および施行規則の改定に伴う再課程認定を経て、2019年4月より新課程へと移行し、現在に至ります。これまでに本学の教職課程を修了し、免許を取得した卒業生たちが地域社会において、それぞれの現場で日々奮闘し、子どもたちと共に保育者として成長していく姿を見ることができます。

2020年以降の新型コロナ禍中における社会の現状は言うまでもなく、禍中における生活スタイルの変化、行動自粛、それに伴うパラダイム等の変革により、教育界においてもICTの積極的な活用等、様々な授業スタイルの変革を求められた数年を経て、一転、2023年5月には新型コロナウイルス感染症が5類感染症に位置づけが移行されたことで、一律に感染症対応を求められることはなくなり、新型コロナ禍前の社会軌範を取り戻しつつある一年でもありました。

子どもたちの教育現場では、禍中であろうと日々の幼児教育の活動の中では、濃密なスキンシップとコミュニケーションの大切さはコロナ禍前も後も何ら変わることはありません。このダブルスタンダードとも言える教育現場に求められる現状に、養成教育のあり様も、未だ多くの困難に直面しながら試行錯誤の連続が続いています。

8期生を迎えた2023年度も、子どもたちの笑顔と本学幼児保育学科の育むべき保育者像を胸の内に「人と人」とのつながりを大切にしながら、とりわけ「実習」において実習園と密なる連携を図りながら、教育現場での学びを重要視し、そこでの経験と気づきを大切にしてきました。何より実習を受け入れていただいた実習園の多大なるご理解とご厚意により、無事に前半・後半の教育実習を終えることができたことは、感謝と安堵の想いに尽きます。

本年報において、試行錯誤の繰り返しの上で実践してきた本学幼児保育学科の「学びの足跡」をここに報告するとともに、教育の質の担保や学生と歩んだ教職課程履修の軌跡に対してご指導を賜ることができれば幸甚です。

大きな時代の転換期とも言える現在において、本学における建学の精神である「和と美」に基づく華道家元池坊の理念に基づくいけばな教育を根幹においた、多様な人間、子ども理解とその発達を保証する力を持った、優しく、優れた教員、保育者の育成を目指し、今後とも池坊短期大学の全教職員で連携し、これをバックアップしながら教員養成における質の向上を目指すことを第一とし、尽力していきたいと考えます。

I. 教職課程委員会の活動報告

2023年度 第1回教職課程委員会 議事録

1. 日時：2023年7月4日(火) 15：00～16：00
2. 場所：洗心館4階 第3会議室
3. 委員：岩野勝人(委員長)、谷芳恵、森川佳代、中西智江
事務局：藤井綾佳(教学部)

4. 内容

- (1) 2023年度教職課程委員会年間計画について
資料に基づき、教職課程委員会の年間計画についての確認が行われた。
- (2) 幼児保育学科2022年度生幼稚園教諭資格取得
予定者について
・教育実習(前半)参加学生についての確認
資料を基に、2022年度生(2年生)の現在の幼稚園、保育士の申請者、及び教育実習(前半、後半)の実習期間についての確認・報告がされた。また教育実習に行く以前から辞退者が出ていることも報告された。訓練生は、保育士資格のみ取得予定。
- (3) 幼児保育学科2021年度生(2022年3月卒業)について
・資格取得・就職率について
資料を基に、2020年度生(2022年3月卒業)の資格取得率、就職率についての確認をされた。
- (4) 2023年度教職課程年報について
2022年度教職課程年報の冊子を作成し、学校のHPにも掲載されていることが報告された。また、2023年度も昨年度同様に冊子の作成・HPの掲載の予定をしていること、12月までに谷先生を主体で原稿の取りまとめ、依頼、書式編集などを行うことが決定した。
- (5) 幼児保育学科2022年度生教職履修カルテについて
履修カルテを使用し、教職科目の振り返りを行っていることが確認された。2023年度入学生履修カルテ印刷済み。2022年度入学生履修カルテは、後期で使用。
- (6) 教職課程自己点検評価の作成について
各項目は幼児保育学科の教員で分担して作成すると確認された。学内の原稿べ切は2月末の予定。大学HPにも公表することが確認された。

* 2023年度 第2回教職課程委員会
2023年12月開催予定

2023年度 第2回教職課程委員会 議事録

1. 日時：2024年1月30日(火) 14：00～15：00
2. 場所：洗心館4階 第3会議室
3. 委員：岩野勝人(委員長)、谷芳恵、森川佳代、中西智江
事務局：藤井綾佳(教学部)

4. 内容

- (1) 第1回教職課程委員会議事録(案)確認
特に問題なく認証された。
- (2) 幼児保育学科2022年度生(2024年3月卒業)について
・幼稚園教諭二種免許状 取得率について
資料に基づき、在籍数49名、卒業者数49名のうち幼稚園教諭二種免許状取得者が25名であることが確認された。また免許状取得者の25名のうち、2名が実習期間の変更により団体申請には間に合わず、個人申請となることが報告された。
・就職率について
資料に基づき、2024年1月30日時点で卒業者数49名のうち就職希望者が42名、内定数37名、その中で幼稚園教諭二種免許状や保育士資格を利用した就職が35名、幼稚園教諭二種免許状を利用した就職をする学生は合計で11名となることが報告された。
- (3) 2023年度教職課程年報について
原稿提出のべ切が1月31日の為、明日までに原稿が揃う予定。全部で5本の原稿を掲載する。完全原稿(PDF)の入稿のため、原稿が揃ってから谷先生が最終調整をする必要があり、入稿は2～3月初旬を予定している。年度内完成・配布予定。
- (4) 教職課程自己点検評価の作成について
昨年度の原稿をベースにして、2022年度版を作成する。印刷は行わず、大学HPにも公表することが確認された。
- (5) その他
委員長より来年度は教育実習に携わる教員が教職課程委員会に入るように勧めると話があった。

以上

Ⅱ. 教職課程関連の実践報告

保育者の役割と保育内容

—学外実習での気づきを知識と実践力に結び付ける学び—

鶴川 陽子

1. はじめに

1.1 幼稚園教諭の専門性と資質能力とは

幼稚園教育要領では、幼稚園における幼児教育は生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであるとし、保育所や幼保連携型認定こども園と同様に、環境を通して行うことを基本としている。幼稚園での幼児教育に関わる幼稚園教諭には、幼稚園教育要領、第1章第1 幼稚園教育の基本に、以下の通りのことが求められている。『教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとの関わりが重要であることを踏まえ、教材を工夫し、物的・空間的環境を構成しなければならない。また、幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない』。さらに2002年に文部科学省が発表した「幼稚園教員の資質向上について-自ら学ぶ幼稚園教員のために-」の研究報告(幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議)では、幼稚園教諭の専門性と資質について、次のように示された。

『幼稚園教員は、幼児を理解し、活動の場面に応じた適切な指導を行う力をもつことが重要であり、さらに、家庭との連携を十分に図りつつ教育を展開する力なども求められている。具体的には、幼児を内面から理解し、総合的に指導する力、具体的に保育を構想する力、実践力、得意分野の育成、教員集団の一員としての協働性、特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力、小学校や保育所との連携を推進する力、保護者及び地域社会との関係を構築する力、園長など管理職が発揮するリーダーシップ、人権に対する理解などが、教員に求められる専門性として挙げられる』『幼稚園教員は、幼児一人一人の内面を理解し、信頼関係を築きつつ、集団生活の中で発達に必要な経験を幼児自らが獲得していくことができるように環境を構成し、活動の場面に応じた適切な指導を行う力を持つことが重要である。また、家庭との連携を十分に図り、家庭と地域社会との連続性を保ちつつ教育を展開する基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎

を培うことに留意する必要がある。言うまでもなく、これらの教育活動に携わるにあたっては、豊かな人間性を基礎に、使命感や情熱が求められる』。幼稚園教諭は、これらのことを理解し、意識した上で保育を計画実践し子どもの興味関心や発達段階に沿って丁寧に保育を実践することが重要である。またさらに、これからの時代の幼稚園教諭に求められる資質能力について2015年の中央教育審議会答申では、幼稚園教諭に求められる資質能力について“幼稚園教諭として不易とされる資質能力”“新たな課題に対応できる力”“組織的・協働的に諸問題を解決する力”の3つの視点が重要であると示された。

1.2 保育者養成校における教授の視点

保育者養成校において、教員はこれらのことを踏まえ、学生が保育者としての重要な視点を理解できるように丁寧に教授する必要があり、学生らは幼稚園教諭を目指す過程で、幼稚園での保育について基礎的な知識を理解するだけでなく、養成校で得た知識を実際の保育現場でどのように活かしていくことができるのかについて考え、理解し実践していく必要がある。保育者養成校での学びは、単に免許を取得するためのみを目的とした学修ではなく、取得する免許を実際の保育の場で、子どもの実態に即してどのように活かしていくことができるのかを、養成校での学びを土台として創意工夫できる力が求められると考える。その力が身につくための一つの方法として、学外実習での学びが知識と実践力とを結びつけるいい機会でもあるだろう。

学外実習で学生らは、子どもと実際に関わることで、一人一人の発達段階を目の当たりにし、園の方針やそのクラスでの子どもの活動の経験とを重ね合わせ、どのような遊び(保育内容)をすることが適切なのかを経験し学ぶ。製作活動の場合でも、“紙をハサミで切る”“糊を使用する”ということについても、保育者は、担当する子どもが楽しめる発達段階なのかについて検討する必要がある。保育者養成校において、保育者として子どもを保育することを学んでいる学生の場合は、例えば、描画活動を使用する場合、色鉛筆・クレパス・絵の具など子どもがこれまで何を使用した経験があるのかの確認や個人持ちしている物を使用した活動なの

か、グループ内で共同で使用する活動なのか等、子どもが経験する一つ一つに保育者のねらいや目的が込められていることを念頭にして遊びを構成していく。それを実際に自らが保育者として活動を実践した際に、例えば絵の具を使用した場合、「もう少し絵の具を水で薄めた方が子どもたちは使いやすいそうであった」「子どもたち同士で話し合って交代で筆を使用することができていた」など保育者としての視点をもって活動を振り返ることも可能となる。このような思考の積み重ねで保育者として必要な力が身につくと考えられる。

1.3 知識と実践を結び付けた保育内容の学び

学生が、保育者を目指す上において、学外実習での学びが知識と実践とを結びつける一つの学びの場であると考えられることは前述した通りである。がしかしながら、学内での学びにおいて、学外実習に行った際にどのような視点で保育を捉えればいいのかを理解していなければ、学習効果は期待できない。学生らが、保育内容を学ぶ機会是在学期間中いくつか養成校の科目として設置されているが、本学において、2年生後期科目に設置されている「保育内容総論」は、知識と実践とを結びつけるための一つの科目であるともいえる。学生らは、入学してからさまざまな専門科目を学び、さらには実際に保育者の姿を目の当たりにしながら、子どもとも関わることができる学外実習にも行き終え、保育者に必要な知識を確実に身に付けることと同時に、子どもの実際の姿やその時々状況に合わせた援助や関わりができるように自身が成長していかなければならないと実感する時期に当該科目を履修する。学生らが実際の子どもの姿や保育現場を想起する中で、自身が学んできた知識がどのように保育内容と結びついているのか理解できるような教授方法が必要であろう。

2. 目的と方法

2.1 目的

学生らは、幼稚園教育実習(学外実習)に行った際、自身が教諭として子どもの前に立ち、1日保育、部分実習の経験をしたことから多くの学びを経験している。保育者養成校では、学生らが学外実習で何を学ぶことができたのかを明確化させ、今後の自身の課題を見出せるように実習事後指導において、実習での学びを子どもの興味関心に基づく遊びの展開方法・保育者として子どもの様子をどのように捉えることが大事なのかについてレポートにまとめる授業をしている。そしてそのまとめを活用し、保育内容総論の授業内においてフィードバックを行った。

本研究では、学生らの幼稚園教育実習(後半)のレ

ポートから実際の保育場面の事例を通して保育内容の捉え方について学内での学びをどのように基盤としているかについて検証することを目的とする。

2.2 調査協力者

幼稚園教育実習(後半)履修者(2022年～2023年)

(短期大学2年生)72名

保育内容総論(2023年度)の履修者(短期大学2年生)の44名

(保育内容総論は、保育士資格、幼稚園教諭免許の資格必修科目としての設置のため、保育内容総論受講者の中には、幼稚園教育実習(後半)に不参加の学生も含まれている)

2.3 方法

幼稚園教育実習(後半)を履修し終えた学生らは、実習での学びをレポートにまとめた。幼稚園教育実習(後半)後にまとめたレポートから、学生がこれまでの学内での学びと学外実習での学びを関連させながら、保育内容を理解しようとしているのかについて考察することとする。

なお本稿では、3名の学生のレポートを取り上げているが、幼稚園教育実習(後半)を履修した学生は全員が実習後のレポートを仕上げている。

2.4 倫理的配慮

本研究は、日本保育学会の研究倫理に関わる規定を遵守し、研究協力者に研究の目的、方法の説明、匿名性、研究結果の公表方法についても説明を行った。またレポート内容、回答が成績評価とは関係ないことについて説明を行ったのち、同意を得てから実施した。

3. 結果

3-1 「運動会に向けての保育者の関わり方」

私は、2週間実習期間中、そのうちの1週間は年長クラスが担当となり、運動会の練習に関わる経験をした。具体的な内容としてはリレーの練習やダンスの練習に携わせて頂いた。私は今までの自分の経験の中で、運動会当日しか子どもの姿を見たことがなかった。私は、今回実習させていただいた中でリレーの練習では、バトンも使用したことがない子どもたちが、バトンを使ってチーム戦で走るということを理解し練習する様子を見ることができた。

担任の先生は子どもたちがリレーをどのような競技なのかを理解しやすくするために、子どもたちと話し合いをすることから始めていた。子どもからは「知ってるで。去年らいおん組(年長クラス)がやってたやつ」「棒(バトン)持ってみんなで走るやつ」「棒(バトン)はいろんな色があって、途中で落としたらアカン」など、私がびっくりするくらい子どもたち一人一

人が自分の知っている意見を出し合う様子があった。担任の先生は、一通り子どもの意見を聞き、その後去年の運動会で年長クラスがリレーをした時の映像をみんなで見せて、「今年はみんながリレーをするから頑張ろう」と意欲が高まるような伝え方をされていた。この話し合いの時、子どもたちは、自分の意見をただ他の子どもに伝えるだけでなく、他の子どもの意見もしっかり聞くことができたり保育者の話もしっかり聞ける態度であり、この子どもたちの姿がとても印象的であった。

そして、リレーの練習を実際に行う時、保育者は、はじめから、バトンを使用するのではなく、バトンの受け取り方をどのようにしたら受け渡ししやすいかについてバトンの使い方を説明しつつ、子どもにこの時にもどうしたらいいか考えるような問いかけをされていた。そしてリレーの練習では、最初からバトンを使用せず、手でタッチをし、バトンを受け渡すというリレーの基礎を子ども達と練習していた。手を出す方向が逆だったりして、手をタッチする流れが止まってしまう子どもがいたため、保育者が、止まってしまうからといってそれをうやむやにするのではなく、一回一回難しい子どもがスムーズにいけるようになるよう、寄り添いアドバイスをしたり子ども同士でも作戦会議のようにどうしたらうまくタッチできるか考え伝え合う様子があった。そして次第に、手をタッチする練習から競争を意識した練習へと変化し、子どもたちも楽しんで一生懸命取り組む姿になっていった。それを2、3日ほど繰り返し、次はバトンを持ち、渡す練習を行なった。子どもたちは、バトンを見てとても喜び、バトンを使用するのを心から待っているような喜びを身体全体で表現していた。そして子どもたちはバトンを使っただけの練習をした後、競争をし、楽しんでいった。勝ったチームは喜び、おしくも負けてしまったチームも次も頑張ろうという姿がみられた。負けてしまったチームの子ども2名が、悔しかったのか泣いてしまっており、私は、「大丈夫だよ。次頑張ろうよ」と言葉をかけたが、気持ちが前向きにならない様子で涙が止まらず、他の子どもに背中を向ける状態で座り込んでしまっていた。私は、どうしていいかわからず、困っていた。その時、担任の先生が、「〇〇ちゃん、その涙は、がんばった証拠の涙だから、恥ずかしくないで。悔しいっていう気持ちの涙やで。いっぱい泣いていいで。また次、一緒に頑張ろうな」と伝えていた。私は、大人だから悔しいという気持ちを実感できるけれど、子どもたちは、毎日の遊びの中から、気持ちをこんな風に実感していくのだと理解できた。

ダンスの練習は、給食時間の前に踊って楽しむなど、

日頃の活動の合間などにダンスを取り入れていた。子どもたちの様子は、保育者の真似をして一緒に元気よく踊っていた。自らその曲を踊りたいという子どももおり、私に「先生見て〜!」と踊って見せてくれる子どももいて子どもたち自身がそのダンスが好きで楽しんでいるように見えた。私は、運動会で踊るダンスは、先生が振付をすべて考え、それを子どもに教え込むというイメージを持っていたが、そうではなく、日常の保育のつながりの中で、子どもがダンスしたくなるような環境を整え、教え込むのではなく、子どもが楽しんでダンスを作り上げることが驚いた。

先生方は、休憩時間や帰りの打ち合わせなどで、子どもたちの運動会に向けての取り組む姿から、ここはこんな風に変更する方がいいか?ここを経験して欲しいけれど、子どもの興味があまり向いていない、〇〇までするとは考えていなかったけれど、●●君の発言からクラスの子どもたちがこんな風に変化してきている等と1日のうちでも数回も話し合っている様子があった。忙しい日常の中で、先生たちは一つの行事の中の子どもの様子をこんなにも話し合っているのかと思った。

実習期間が終了したため、私は途中までしか練習に携わることができなかったが、運動会の本番に見に行かせて頂いた際に、子どもたちはダンスも笑顔で踊っていた。リレーでは、外周を走ってバトンを受け渡ししている姿から、一人一人の頑張りやリレーへの思いが伝わってきて、私自身とても感動した。

運動会当日、ダンスやリレーを保護者の前で披露することで、日頃の園での様子や子どもたち自身の成長を実感することができる機会だと思った。保育者は運動会の練習での支援の仕方、子どもたちの集中が切れた際に怒ったりするのではなく、集中がこちらに向くように少し遊びを取り入れた工夫していた。また、子どもたちの頑張りやを認め寄り添い褒めたりすることで、子どもたちは“もっと頑張ろう、もっとこの活動に取り組みたい”という意欲に繋がるのだと実感した。保育者も笑顔で楽しみながら練習の段階から過ごすとその気持ちが子どもたちへも伝わっていると思った。

運動会などの行事は、本番の当日の裏側に、毎日の子どもたちの、頑張り、やり遂げたいという思い、保護者に見てもらいたいという思いが詰まった物なのだと今回の実習で学ぶことができた。その成長を傍で感じ取り実感することで、私たち保育者(大人)の成長にもなると思った。保育者は子どもたちの素直な気持ちを大切に毎日保育することが何より大事なのだとあらためて感じた。

3-2 「保育者の子どもに対するさまざまな関わり方」

私は、幼稚園実習で5歳児クラスに入らせて頂いた。そして、私は、子どもが季節を感じる遊びについてどのように遊びを発展していくかについて学ぶことができた。担任の先生は、子どもたちに遠足で拾ったどんぐりを使ってどのような遊びがあるのかを子どもが自らで考えることができるように子どもたちに問い掛けることから始めていた。私だったら子どもと考えた遊びではなく私が考えた遊びを子どもに伝え、子どもたち全員で楽しめる遊びをしていたと思うが、担任の先生は、遊ぶために何を使うのかを子どもに問い掛けをし、子どもたちから出た発想をすぐに取り入れ、子どもが遊びを楽しめるよう環境構成されていた。担任の先生の援助は、子どもの遊びがうまくいくようにするために環境構成するのではなく、どんぐり転がしの遊びでは、どんぐりが最後まで転がらず止まっていた時には、どうしてどんぐりが転がらないのかについてどんぐりの形や大きさの違いが子どもに分かるように、子どもが遊びながら言葉で伝えていた。

そして、どんぐり転がしは、一人一つの作品を作るのではなく、その遊びを楽しむ子ども全員で工夫をしながら完成させ、どんぐりをゴールまでどうやったらうまく転がるのかを考え、何度も試行錯誤する子どもの姿を目にした。子どもたちは、どんぐりがゴールまで転がった時、すごく喜んでおり、そして遊びながら子どもたちは、なぜうまく転がってゴール出来たのか考え合うことが出来ていた。

どんぐりゴマ製作では、担任の先生は、どうしたらどんぐりに穴をあけることが出来るのかを子どもたちと話し合うことから遊びを始めていた。担任の先生と子どもたちが話し合っていた内容は、“どんぐりに穴をあけるためにどんな道具を使うのか”“そのどんぐりに穴をあける道具の名称は何か”について子どもたちと話し合っていた。そして一人一つ全員がどんぐりゴマを製作するのではなく、興味を持った子どもが作れるようにしていた。担任の先生は、様々な種類のどんぐりを環境構成し子どもが自分で選んだどんぐりを使って、どのようにしたらこまが回るのかを必要に応じて先生が子どもに言葉掛けをし、机や板を用意する事で子どもたち同士で勝負をしたり、どのように回すとよく回るのかを子どもたちが出来るようにしていた。さらに担任の先生は、作りたいと興味を持った子どもに対してなぜこまを作るのか“コレクションするためなのか”“コマで勝負をするためなのか”を子どもに聞く事で子ども自身の遊びのねらいが明確になるような援助がされていた。

今回の幼稚園実習で、子どもがしたいと思う遊びに

対しての保育者の様々な援助やかかわりがあることを知った。“子どもがまず素材に自由な発想でかかわることができるようにする”“子ども同士で話し合いすることの重要性”“子ども自身が遊びのねらいが明確なるようなかかわり”この3つを学ぶことができた。

3-3 「子ども全員が楽しめる活動にするために」

私は、子ども一人一人の意見を取り挙げ、活動の輪に入ることが難しい子どもも保育者は常に視野に入れて保育することの大切さについて実習を経験したことで学ぶことができた。

私は、満3歳児クラスを担当し、「新聞紙見立て遊び」を計画した。私は、「新聞紙見立て遊び」をすることで、想像力を高め、全身を動かす粗大運動や、新聞紙を破き手先を細かく使った微細運動を盛んに行うというねらいで保育を考えた。実際に活動すると、子どもたちの中には私の真似をして楽しんでいる子どもや子ども自身で想像し見立てている子ども、端の方でじっとして他児が遊んでいる姿を見て楽しんでいる子どもの姿があった。しかし、私は目の前の子どもにばかり目がいきってしまい、活動の輪に入りきれていない子どもまで見ることができていなかった。そのような中、担任の先生は端の方でじっとしている子どもに対し、新聞紙と一緒に持ち破いてみたり、破いた新聞紙を子どもに渡して投げて遊んでみたりと、どう遊んだらいいかわからなくて困っている子どもたちにも目を配って対応されていた。

私は、活動を進める中で、その活動のゲームや、遊びを楽しめている子どももいる中、ルールを理解していない子どもや、みんなの輪に入れていない子どもがいることに気づきつつも、実際には楽しんでいる子どもが多くいるという理由で、全員の子どものように援助していなかったと気づいた。幼稚園教諭として、“多数の子どもがその活動を楽しんでいるから大丈夫”という考えではなく、一人でも楽しめていない子どもがいる場合には、その子どもにこそ心を配り対応することや一人一人の子どもの発する言葉をしっかり取り上げ、他児に伝えたりすることは、保育をする上でとても大切だと学んだ。

さらに実際に指導案を立案する過程では、保育者として子どもの姿をできるだけ詳しく想像がつかだけ沢山書いておくことがよりよい保育につながると考えた。それは、実際に子どもと活動する時には、保育者にとって思いもよらない言動や、発想が子どもから出てきた時に対応が出来ないからだ。そのため指導案を立てる際に、子どもの姿を詳しく、できるだけ多く書いて実際に活動を進めることの重要性についても今回の実習を通して私は学ぶことができた。将来、保育者とし

て子どもとかかわる時にも、この学びを活かしたい。
**保育内容総論フィードバックでの学生の意見・気づき
「3-1-1」**

・このレポートを作成した人と同じように、子どもが行事で行うダンスは、先生が振付を考えて教え込むのだろうと思っていた。でも、日常の生活の中で子どもたちが身体を動かす楽しさを感じている時の動きをダンスに取り入れることで、子どもたち自身が一番楽しんでダンスに取り組めるのだと思った。保育は、子ども中心と学びつつも、実際の保育は決まったことをさせるのだろうと思っている自分がいるが、そうではなく、子どもと保育者が一緒に創り上げるものだと考えた。子どもと一緒に創り上げるためには。子どもの様子をしっかり理解することができる保育者になることが重要だと考えた。

・子どもたちは、運動会で年長児の出し物を羨望のまなざしで見ているからこそ、1年経って自分が年長クラスになった時に「よし！今度は自分たちの番だ」と成長した気持ちが高まりより意欲が高まるのだと感じた。

・バトンを受け渡しすることが当たり前ではなく、担任の先生は子どもたちが安全にリレーできるように「リレーとはどのような競技なのか？」「バトンとは何か？」「どのように受け渡すとスムーズにできるか？」を見通しているからこそ、それを押し付けではなく子どもたちと考えあう時間を作ったのだと感じた。子どもの姿を理解して保育することの重要性に気づいた。

・ただ走るという競技ではなく、バトンを手に持ち、次の走者に受け渡すという過程があるリレー競技は、丁寧に子どもに伝えないと危険につながると感じた。自分の経験を思い出してもバトンは魅力的な物だったように記憶している。まだ身体のバランスが未成熟の子どもが手にバトンを持って走りながら友達に渡すということは、このレポートの担任の先生が実践されていたように、まずは、リレーとはどのような競技なのか？バトンはどのように受け渡すとスムーズなのか？そしてまず最初は、バトンで練習するのではなく、友達と手でタッチするという段階を経ることが大事であるということが理解できた。私だったら、リレーとはどのような競技か子どもが分かっているということを前提にして、最初からバトンを持たせて練習してしまうと思った。丁寧に保育を考えるということが理解できたように感じた。そして危ないから〇〇しようではなく、子どもが安全に活動できるようにどのように援助していくのがいいかを考えることが大事なのだと気づいた。

・運動会の一つの行事を成功するようにするために、先生方が、子どもの様子について何回も話し合っているという雰囲気に魅力を感じた。来年自分が担任になった時、一人で任されてもどうしていいかわからないが、園の先生方全員で運動会までの子どもの様子について話し合いができる連携ができているのは、授業で学んだ職員同士の連携だと思った。

**保育内容総論フィードバックでの学生の意見・気づき
「3-2-2」**

・何をすることも、子どもと話し合っただけで子どもがどんな風に考えているのか知るといことは、大事だと分かっているが、実際には、これまでの私の実習経験でも子どもに「今日はこれをみんなでしましょう」という流れにしていたと反省した。子ども中心というのは、子どもが何を考えているのかについて、子ども同士で共有しながら活動を進めることが大事だと思った。でも、これは自分に余裕がないとできないとも思う。

・全員が同じことをしない活動が許されるのはいいことだと思う。興味のある子どもはより熱中して遊ぶだろうと感じた。遊びたいのか？コレクションとして欲しいのか？を子どもに確認している先生はすごいとも思った。確かに子どもが遊びたいための援助とただただ数や種類が欲しい子どもへの援助は異なると気付いた。

・この担任の先生は、どんぐりコマを作る時に、どんぐりは何で穴をあけることができるのか？まで子どもたちに聞いていて、私にもこの発想はなかった。私だったら、どんぐりは簡単に穴をあかないから、事前に穴をあけて、子どもに提供してしまうだろうと考えた。でも、どんぐりは固い、丸いからコロコロ転がって、簡単に穴をあけることは難しい、どの道具だったら穴があくのだろうと考えるというような子どもが考えるきっかけにつながると学ぶことができた。保育者がよかれと思って先回りして準備してしまうことが、実は子どもの大事な気づきを奪ってしまう結果にもなると分かった。

・私は、どんぐりはいろいろな種類があるということを知った。拾ってきたどんぐりを放置しておく、虫が出てくることも初めて知った。食べることができるどんぐりもあると聞いてさらに驚いた。

・どんぐりを使ってどのように遊ぶのかは、保育者が決めることではなく、子ども一人一人が決める活動だと感じた。コマを作るのかどんぐり転がしを楽しむのかは、保育者が子どもに「今日はこれをやりましょう」ではなく、子どもが拾ってきたどんぐりを眺めてこうしたら楽しいかな？と想像し保育者は子どもが想像した通りに遊ぶことができるように援助することが

できたらステキだと思った。

保育内容総論フィードバックでの学生の意見・気づき「3-3-3」

・指導案に苦手意識が強いから、立案する時には「分からない」という意識が前面に出てしまう。でも実際に不安ながらも子どもを前に保育をしてみると「Aちゃんのためにもう少しこんな風に伝えたらよかったかな」「Bくんはこれが好きだからもっと材料を用意しておいたらよかった」など子どもの反応を見ながら、もっとこんな予測をしたらよかったと思うことが山ほど出てくるから、思考を変化させて一人一人の子どもがより楽しめるようにするための事前の見通しと考えると負担感は減ると意識が変わってきている。

・実際に自分に余裕がないから、活動に参加できていない子どもに気づいていても放置しているつもりはないが、援助できない自分があることもこれまでであり、このレポートを書いた人の気持ちはすごくよく分かる。この担任の先生が言っているように保育者は「一人でも楽しめていない子どもがいる場合には、その子どもにこそ心を配りする」ということが心に響いた。大学で、保育はチームで保育をするということを学んだが、複数の先生で一人一人を大事に見守るといふことだと思った。

・保育は、やりっぱなしはいけないから振り返りが大事だということが自分が保育してみると痛感する。保育を実践すると実践したからこそわかることがたくさんある。それを次の保育に活かしていくことが大事だと本当に思う。実習生だと一人一人の子どもの様子を把握しきれていないため子どもの様子を想像しづらいこともあるけれど、4月からクラス担任となった時には、一人一人の子どもの様子を思い浮かべて計画していくことは、今より苦痛にはならないと思う。指導案は、難しいものではなく、一人一人の子どもが活動をどんなふう楽しむだろうと保育者として予測し、子どもがより活動を楽しむために準備できることは準備するためのものだといふ今は理解している。

4. 考察

3-1「運動会に向けての保育者の関わり方」と「3-1-1」との関連

当然ながら、学生たち自身にも幼稚園・保育所で過ごした子ども時代があり、友達と一緒にダンスを楽しむ、リレーの経験等、その時代に担任の先生や友達と経験していることから、ダンス、リレーなどがどのようなことなのかはもちろん理解できている。しかしながら、今度は、自身が保育者として子どもにどのように伝えるのか、楽しむのかについては、いざ考えると

戸惑いの気持ちになり、実際に実習を通して担任の先生がどのように子どもを導いているかを目にして気づき、学ぶことも多いことが分かる。学生は、「なぜ子どもが楽しむことができるのか」の大前提として、子どもに不安がないから楽しむことができるのであるということや子どもがこれから取り組むことに対して、誰からも強制されることなく、挑戦したい・やりたいという意欲があるからこそ、子どもは楽しむことができるということを学内の学びで学んでいる。

今回の運動会に向けてのリレーの練習のように子どもは、昨年度の年長児の競技を目にしていることからどのような競技かは知っている、が、学生の気づきにあるように、保育者が、身体バランスが発達過程にある子どもがバトンを持って走り、さらに途中でそのバトンを友達に受け渡すというリレー競技の内容を理解していなければ、ある日突然子どもに、バトンを持って走らせる、走りながら友達にバトンの受け渡しをするという走り方をさせたら、ケガにつながるということは容易に想像できる。そのために、子どもが不安なく意欲を持ってリレーを楽しむようにするために、保育者は何をしないといけないのかを考えることができる力が重要である。

子どもは、自分たちがリレーを経験できる学年となり「バトンを持ってリレーができる」という気持ちが高まっているからこそ、保育者は、一つ一つの過程を丁寧に子どもたちと話し合い確認し合って保育を進めていることが分かる。運動会当日には、バトンを持って走り、走る途中でバトンの受け渡しをする子どもの姿があるが、その裏側の日常では、バトンを持って走るために、どのようにしたらうまく友達に渡すことができるのか、手でタッチするという過程を経ていることを学生は目にしている。大人からすると、手で相手の手のひらをタッチすることは、難しいことではないが、年長児が勢いがついてきている状態（走りながら）確実にバトンの受け渡しができるようにする方法の一つとして手で友達の手をタッチするという方法があるということを実践の場で学んでいる。もちろん、バトンの受け渡しがスムーズにいく方法は、手をタッチする方法だけではなく、円形のバトンを最初に使用してリレーする方法もあり、子どもが安全にリレー競技をするためにどのような練習方法をするのかは、一つではない。

学内の学びで、保育は子どもにとって安全であり、そして一つ一つ丁寧に保育者は援助することと理解していても、実際の保育現場でそれがどのようなことと合致するのか理解できなければ、学生は保育者となった際にその理解の力を実践の場で発揮することは困難

であろう。運動会などの行事では特に、保育者が決めたことを子どもにさせるというようなイメージを抱いている学生が多いが、実際の保育現場では、当然子ども中心であり、保育者が決めたことをさせている園はほとんどないのが実態である。学生は、保育は子ども主体であるということは理解しているため、それが実際の保育現場でどのように実践されているかを紐解き解説することでより理解が深まると考える。園行事などは、当日のみがクローズアップされがちであるが、実際には、当日までの日常の方が保育者と子どもの成長の場であると学生には伝えている。今回の学生のレポートや気づきにもあるように、保育者は当日まで他の保育者と何度も子どもの様子について話し合いを重ねている、この当日までの子どもの姿と保育者としての願いが込められた話し合いこそが保育の醍醐味であると学生が理解できるように教授すべきだと指摘したい。

さらに昨今、運動会では子どもの勝ち負けがつかないような配慮をする園も多くあるが、リレーの練習の時に負けてしまった子どもの涙について、担任の先生が「悔しいという気持ち」「頑張った証拠だからいっぱい泣いていい」と言葉をかけていることについて、子どもの心情・意欲・態度の発達過程には必要な援助だと学生には伝えている。勝ち負けについて、一概に勝った方が良い・負けた方が悪いという捉えではなく、一つのことについて、誠実に一生懸命取り組むことは、生きていく力を養うためには重要であり、人には言葉にならない気持ちがあるということを経験期に遊びから実感できることはかけがえのない成長過程である。人は、頑張ったからすべて報われるということではなく、頑張っても結果が思うように得られないことも生きていく過程の中ではあるが、乳幼児期にこそこのどうにもならない気持ちと向き合い、そして一生懸命頑張ったからこそ味わう悔しい気持ちそしてその頑張りをしっかり見届けてくれている大人（保育者）の存在を実感できることでまた次の一歩が踏みだせる原動力になるということを学生らにはぜひ理解して子どもと向き合って欲しいと願う。

3-2 「保育者の子どもに対するさまざまな関わり方」と「3-2-2」との関連

日本には、四季があり、保育者は季節感のある遊びを保育で展開することが大事であると学生は学んでいる。そのため、幼稚園教育実習（後半）を経験する学生は、秋の季節に実習に行くため、どんぐりを使用した遊びやさつまいも堀りについて遊びを考える場合が多い。今回の学生がレポートしているように、どんぐりを使用した遊びの場合、どんぐりとは何か？という

素材について子どもが知る・理解するという過程を保育者として飛び越えて、どんぐりを使用した遊びは「どんぐりコマ製作」「どんぐり転がし」というような発想に陥りやすい。

学生自身の中にもフィードバック授業の中で、「どんぐりは種類がたくさんあることやどんぐりは食べることができる種類があることを初めて知った」という人もいるくらいの状況である。保育者として、季節感のある遊びを考える際、その季節の旬の物（素材）で遊ぶことがあるが、その物（素材）から保育者として子どもに何を気づいて欲しいのかということを経験者自身がしっかり理解しておくことが何より重要である。保育にはねらいがあるが、この部分こそが保育者のねらいとなるのである。多くの園では、散歩に行った際に、どんぐりを持参した袋いっぱい子どもが拾うことを楽しむ活動をする。この活動にもねらいがあり、子どもは、どんぐりを拾いながら、多くの発見をする。

「木に実っているどんぐり」「緑色のどんぐり」「帽子をかぶっているどんぐり」「まんまるや細長い形」等どんぐり拾いをしながら、子どもは自身の発見を言葉にしながらかつに拾い集める。保育者として大事なことは、拾いながら子どもが発見していることを賞賛した時に、知識を結び付ける環境構成をしているかということである。幼稚園は教科教育をする現場ではないので、どんぐりとは何かを教え込む必要はないし、教え込んでも意味はない。しかし、子どもの興味関心をより確かなものにするための環境構成は非常に重要である。その一つの方法として、植物図鑑を絵本棚に設置することや、どんぐりの種類が可視化できるように保育室のコーナーを工夫するなどがある。子どもが保育者から教えられるのではなく、自分自身で気付く学びは興味関心を広げる活動としては有効的である。

どんぐりを拾ってきてからそれをどうするのかについては、全員同じ活動をするを前提にするのではなく、子どもが拾ってきたどんぐりをどうしたいと考えているのか話し合いを通して、クラスでまず共有するという時間は大事である。例えば、保育者としては、誰が一番多く拾ったか数を競い合うだろうと想像していても実際には、数よりも種類に興味関心が向き形別に並べて遊ぶ子どもも出てくるかもしれない。保育者のねらいと子どもの実際の姿が相反してもおかしいことではなく、それは保育者として子ども理解につながることなのである。子どもの気づきを丁寧に見ていくと、どうしてまんまるや長細い形があるのかを考えたり、どんぐりの数に注目したり、どんぐりに穴をあけるには、どんな道具を使用するのかを子どもと考えたりしていることがわかる。どんぐりに穴をあけると

いう工程一つでも、保育者が「どんぐりは、固いから、先生が穴をあけてきました」とするのか、子どもたちに、「どんぐりでコマを作るにはどうしたらいいだろうか」とあえて問いかけ、子どもから固いどんぐりに穴をあけるのはどうしたらいいのか、どんな道具を使ったら穴をあけられるのかを考えあう時間を作る保育をするかでは子どもの気づきからの興味関心がより拡がりをみせられるかは大きな違いが生まれると言える。

保育者は保育内容を考える際には、幼小連携を意識しなければならないが、小学校教育との大きな違いは、子どもへの伝え方である。小学校のように幼稚園には学習指導要領はないため、決まった時期に決まったことを教えないといけないという要領は存在しないが、幼稚園の場合には、子どもの興味関心がある活動（遊び）の中で、保育者がその瞬間を見逃さず子どもに適切な気づきができるように応答性のある環境構成をする必要がある。どんぐり拾いからどのような活動を展開するかについて、保育者が決めてしまうことなく、子どもがどのような発想をするのかを一緒に味わえるような保育者の姿勢が大事であるだろう。どんぐりコマ製作やどんぐり転がしは、定番の遊びかもしれないが、それをすれば、季節感のある遊びを子どもと楽しんでいると思ひ込むことなく、保育者である自分自身が、まずどんぐりを手にした時、クラスの子どもたちは、このどんぐりを拾ったり目にした時、何を考え、どうやって遊びたいと思うのかについて思いを巡らせることができる保育者であって欲しい。

3-3 「子ども全員が楽しめる活動にするために」と「3-3-3」との関連

実習生として責任実習や、部分実習で保育を経験し、子どもと関わることは難しい側面もあると言える。それは、これまでの保育の流れを理解するための時間が限られていることと、子ども共に過ごす時間が短いため、一人一人の子ども理解ができていない状態で保育を実施することになるため、学生は、自身が保育者として保育を経験することは、どれだけ担任の先生と打ち合わせをしても学生の思う通りには実施できないのが現実であろう。責任実習や部分実習を経験するためには、多くの学生が苦手意識を持っている指導案を立案しなければならない。学生らは「書き方が分からない」という言葉で敬遠しがちであるが、実際には、レポートをまとめている学生が実体験している通り、『活動の輪に入ることが難しい子どもも保育者は常に視野に入れて保育する』ために具体的にどのように保育実践していくことが望ましいのかをあらかじめ考えるための手段として指導案があるということを学生が理解できれば、指導案に対する苦手意識が軽減されると考

える。

実際に保育実践し、活動に参加しづらい子どもに対して何か援助しなければと気付くにつも、何もできず、担任の先生にサポートしてもらったということ振り返りができていることは何よりも学びである。そして、フィードバック授業の中で、保育者は一人で保育をするのではなく、チームで保育をするということについても学生は気づくことができている。さらに学生の立場で『実際に指導案を立案する過程では、保育者として子どもの姿をできるだけ詳しく想像がつくだけ沢山書いておくことがよりよい保育につながる』とまで理解ができている。実習準備や実習で実際に保育実践するためには、指導案の立案は避けて通ることはできないが、学生が指導案を立案するために、何をどのように考え、記入することが大事なのか実習前までに明確化することが可能になれば、指導案立案に対して極端な苦手意識がなくなるのではないかと示唆したい。

学生の学外実習での学びを教授する側である教員が的確に把握し、つながりのある学びとして解説することで、学生の理解として定着し、自信に結びつくと考ええる。

5. まとめ

現行の幼稚園教育要領では、幼稚園教育において育みたい資質能力や、幼児の発達に即して「主体的・対話的深い学び」に沿っての不断の指導改善などの幼児期の学校教育としての充実のための視点が示されている。これは、必要に応じて幼児の体験と関連させながらICTを活用し、幼児の体験を豊かにしていくことや、幼稚園教諭一人一人がこれからの社会の新たな課題に対応できる力をつけることが求められていることである。現代社会は変化が激しく子どもを取り巻く環境も日々目まぐるしく変貌を遂げている。このような社会の中で保育者として子どもと関わるためには、「豊かな保育実践力と豊かに人間関係を築いていくことのできる人材」が必要とされるだろう。保育者となるために必要なことは、保育者養成校に入学し学びを深めるということの他に筆者は、「日常生活を豊かに過ごす」ということを指摘したい。保育者は、国家資格を有する職業のため、専門的な学びはもちろん必要である。しかし学業が優秀であれば子どもの保育ができる優秀な人材であるとは言い難いのではないだろうか。

保育は、学生らの気づきにあるように、一人で保育実践をするものではない。クラス単位や園全体としての保育者チームで子どもの保育をするものである。この点について、小原は、保育者に求められる今日的な

役割として、「子育て支援力」と「チーム保育」の2つを指摘している。保育者の連携や協働に欠かせないチーム保育を実践していくための「人間関係力」に含まれる要素として「共感する力」「感情を効果的にコントロールする力」「グループに貢献する力」「リーダーシップを共有し、他人を助ける力」「利害の対立を御し、解決する力」を挙げている。保育者になるためには、このような力を学生時代に身に付けることも必要である。そのために、学生時代の間に、いろいろな集団に身を置いて人間関係力に磨きをかけることも有効であるといえる。新型コロナウイルス蔓延の影響で、人との関わりが制限された中で高等学校生活を過ごすことを余儀なくされた学生たちは、その影響から自分の意見を集団で発する経験や価値観の違う人との出会い、同学年同士および学年を超えた行事の経験等することなく現在に至っている場合が多い。そのため、自分自身に自信が持てない、間違ったことや失敗経験を極端に恐れる、目上の人とどのように関わったらいいのかわからないという傾向を持っている。さらに自分自身への評価としてゼロか百か（できているのかできていないのか）という尺度の評価の観点のみで、中間の捉え（このくらいできていればいい或いはこの程度できなくても問題ないという捉え）が苦手な、たった一つの戸惑いが全部できないという自己評価を下してしまう傾向もある。保育者になる上において、「人間関係力」は非常に重要であると考え。私は、“子どもが好き”と感じる心から始まり、“人が好き”と思うことができる基本的な心情を自分自身で大事に育てていく過程が保育者になるための一歩とも言えるだろう。学生は、学外実習で保育者になるための大事な視点さらには保育内容を保育者としてどのように理解していくことが大事なのか気づくことができている。保育者養成校においては、その学生の気づきを丁寧により確かな学びとして定着するようにつなげる教授方法を模索していくことも求められているだろう。

保育者は、子どもと生活を共にし、他者とさまざまな経験を通して協力しながら日常の保育を創造し実践していく。子どものことを第一に考え、日々の保育を振り返りながら、保育者としての自身の役割を自覚できるように学びを深める必要があると考える。

謝辞

真摯に学内の学習および学外実習に取り組み、保育者の先生方、子どもたちとの出会いを元に受講してくれた学生みなさんに深く感謝申し上げます。

参考・引用文献

- 1) 幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議『幼稚園教員の資質向上について-自ら学ぶ幼稚園教員のために-』文部科学省 2002
- 2) 中央教育審議会『「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」文部科学省 2015
- 3) 文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館 2017
- 4) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 2018
- 5) 厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館 2017
- 6) 厚生労働省『保育所保育指針解説』フレーベル館 2018
- 7) 厚生労働省・文部科学省・内閣府『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』フレーベル館 2018
- 8) 厚生労働省・文部科学省・内閣府『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 2018
- 9) 大豆生田啓友・渡辺英則・柴田正行・増田まゆみ編『最新保育講座 第2版保育内容総論』ミネルヴァ書房 2016
- 10) 文部科学省調査研究報告書 文部科学省の調査研究報告『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について』2010
- 11) 中央教育審議会『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議まとめ』2016
- 12) 文部科学省『幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集』ひかりのくに 2001
- 13) 国立教育政策研究所『幼児期から児童期の教育』ひかりのくに 2005
- 14) 塚本美知子編著『子ども理解と保育実践-子どもを知る・自分を知る-』萌文書林 2013
- 15) 森上史朗・浜口順子『幼児理解と保育援助』ミネルヴァ書房 2003
- 16) 汐見稔幸『エデュカーレ NO.84』臨床育児保育研究会 2018
- 17) 石川昭義・小原敏郎『保育者のためのキャリア形成論』建帛社 2015
- 18) 野津直樹・宮川萬寿美『保育者論-主体性のある保育者を目指して-』萌文書林 2020
- 19) 文部科学省『指導計画の作成と保育の展開』フレーベル館 2013
- 20) 倉橋惣三『幼稚園真諦』フレーベル館 2008

絵本から学ぶ教職に必要な資質・能力

キーワード：教職・資質・能力・絵本・フレーベル

金子 眞理

1. はじめに

1.1 問題と目的

保育者は保育の中で絵本の読み聴かせをする時がある。その絵本の中には保育者に必要な資質や能力を育てていく内容が含まれているものがある。ここでは、その絵本を一冊ずつ取り上げ、その絵本の中に隠れているエピソードを取り上げ考察していくものとする。

幼稚園教育要領第1章総説第1節幼稚園教育の基本、5. 教師の役割①の中には次のように書かれてある。

教師が遊びにどう関わるのか、教師の役割の基本を理解することが必要であり、そのために教師には、幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な教育環境を整えることが求められる、さらに、教師には、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児と共によりよい教育環境を作り出していくことも求められている。そのための教師の役割は、教材を工夫し、物的・空間的環境を構成する役割と、その環境の下で幼児と適切な関わりをする役割とがある。とあり、次のようなことも書かれてある。また、教師が幼児と適切な関わりをするためには、幼児一人一人の特性を的確に把握し、理解することが基本となる。

教師には幼児を理解する者としての役割、共同作業を行う者としての役割など、様々な役割を果たすことが求められている。

この①の項目をみると、1. 遊びを生み出すための環境を整える資質及び能力 2. 幼児との信頼関係を築く資質及び能力 3. 幼児一人一人の特性を的確に把握し理解する資質及び能力などが教職に関する資質及び能力などが考えられる。このような資質及び能力を保育者はどのように学んでいくのか。たとえば保育の中の活動の一つとして絵本について取り上げてみると、保育者は毎日の保育の中で子どもと共に絵本の読み聞かせや絵本のコーナーを充実させ絵本の保育環境を整えている。保育者にとってなじみのある絵本を一冊取り上げ、絵本の中に見え隠れしている物を引き出していく、そこから、これらの教職に関する資質及び能力の項目を考察していくこととした。

1.2 研究の背景

「さあ、わたしたちの子どもらにいきようではないか」というフレーベルの言葉を基本として教師の役割を考えてみる。

『アニメーション 子どもの力を引き出す 26 のプロ

グラム』（木村美幸著 北大路出版 2024）のプロローグには次のようなことが書かれてある。

フレーベルの「さあ、われわれの子どもたちに生きようではないか！」という言葉は、親や教育者たちが子どものために、子どもたちと共に、子どもたちの気持ちに立ち返って、子どもたちから学びつつ生きること、子どもたちにかわって子どもたちの言葉にならない要求を代弁し、子どもたちを通じて自由な国家の実現を期待しつつ生きることを呼びかけた（木村 2023）。これが「1836 年は生命の革新を要求する」というフレーベルの論文なのである。

この論文「1836 年は生命の革新を要求する」を発表した翌年 1837 年に、「自己教授と自己教育に導く直感教授の学園」を創設した。これが幼稚園の原点である。フレーベルは目的の実践のために、既成のものではなく全く創造的な材料によってのみ精神が形成されるのであるとし、いいかえれば、精神は材料の作用をとおして、自己を表現することができるのであるということを中心とし、幼児教育には、このような精神を形成されるための材料の必要性を感じ、遊具を与えなければならないと考えたのである。

このフレーベルの教えを礎に創造的な材料をここでは「絵本」とするものである。

2. 絵本から学ぶ教職に必要な資質・能力をみる

2.1 遊びを生み出すための環境を整える資質及び能力

①絵本の『がたんごとん がたんごとん』（安西水丸作、福音館書店発行 1987 年）

この絵本の扉を開けると、まず、力強い面持ちの汽車がやってきます。これは新しい生命の誕生のようにみえます。次のページをめくると、哺乳瓶が「のせてくださいーい」と待っています。次のページをひらけると哺乳瓶が貨車の中に安定して、しっかりとのっています。次はコップとスプーンが「のせてくださいーい」と待っています。次のページをひらけると安定して貨車にのっています。次はりんごとバナナが待っています。そして貨車の中りんごとバナナが安定してのっています。このように、哺乳瓶にはじまってコップとスプーン、りんごとバナナがそれぞれ貨車に安定して乗っている絵を見ていると次のように考えられるのです。

哺乳瓶は1歳の時のこと、コップとスプーンは2歳の時のこと、りんごとバナナは3歳の時のこと、それぞれ1歳・2歳・3歳の段階を表していることがわかります。また貨車は親にたとえることができ、愛され、守られているということが理解できます。愛されて守られて十分に1歳のときを過ごした、愛されて守られて十分に2歳のときを過ごした、愛されて守られて十分に3歳のときを過ごしたということです。その次はねことねずみが「のせてくださーい」と手をあげています。次のページをめくると、なんと乗るところがないにもかかわらず機関車のうえにねことねずみが乗っているのです。機関車のうえというのは安定しての場所ではないのですが、しかし前の段階で十分に愛して守られて遊んだこどもは自分で乗るところを見つけることができるのです。

ねことねずみはトラブルをおこす象徴とも言われており、この場面で理解できることは遊びの中で体験するトラブル体験、つまり思うようにならない体験やぶつかり合いの体験を通して相手の存在を知り、自分の意のままにならないことを知り、必要な我慢をすることも知るのである。そして一緒になった喜びも感じるのである。このように多様なかわりの体験をしていくという連続発展の原理から育ちの方向性もわかるのです。最後のページは食事のところで満足している表現があり、空っぽになった機関車がこどもから離れていくところで終わっていますが、ここで終わったのではなく、空っぽの機関車がまたやってくる、また赤ちゃんからやり直しができる、という意味を残しながら終わっています。

②フレーベルからの学び

この絵本から、保育者として何を学ぶのか。それは、幼児教育の父と言われたフリードリッヒ・フレーベルの教育思想から連続発展の原理である。

筆者は次のように『新訂・学校教育の原理Ⅱ - 教職論・保育者論・教育思想・世界の幼児教育 -』（2017年）の第三章フレーベルでは「連続発展の原理」を次のように言っている。連続発展の原理とは「人間生命の発展はある一点から連続的に進行するものであることを認めなければならない、だから生命の発展の各々の過程に人為的な境界や区画をつけ、そのために内部からの自然の連続発展を阻害するような態度は、人間の生命の発展に害をあたえ、破壊するものであります。嬰兒・乳児・幼児・幼年・少年・青年・壮年・老年などの人間の発達段階は、連続的に内から進んでくるものであり、決して個々別々なものとして考えるべきではありません。いいかえるならば少年は幼年の続きであり、青年は少年の続き、大人は青年の続きであります。一

定の年齢に達することによって少年が少年になり、青年が青年になるものではなくて、その段階、つまり幼年期や少年期に固有の精神や心情や身体の要求に従って忠実に幼年期や少年期を生活しぬくことによってはじめて幼年が少年になり、少年が青年になるのであります。ほかのことばでいうならば、幼児が幼児らしい生活をしてはじめてりっぱな児童になり、児童は児童らしい生活をしてはじめてりっぱな青年になり、青年が青年らしい生活をしてはじめてりっぱな大人になるということです」。(莊司 1973年、P.49)

この絵本を通してのフレーベルからの学びは、保育者は子どもの発達段階をしっかりと捉えること、そしてそのうえで子どもが安心して遊びが生まれてくる環境をしっかりと整えていかななくてはならないということが理解できる。遊びを生み出していくためには、子どもの発達をよく理解しておかなければならない。乳児から三歳までは安心感が持てるような環境が必要であり、三歳から幼児は主体的な活動ができるような環境が必要になってくる。

私たちは保育の中で一人一人の子どもに寄り添うこと、一人一人の子どもの資質や能力を丁寧に育てていかなければならない責任があるのである。

2.2 絵本から見た幼児との信頼関係を築く資質及び能力

①絵本『わたし』（谷川俊太郎作、福音館書店出版 1981年）

絵本『わたし』は、主人公やまぐちみちこ5歳を中心にかかわるすべての人が、やまぐちみちこからみた関係を描いているのである。「おとうさんからみると、むすめのみちこ」「おかあさんからみてもむすめのみちこ」「犬からみると人間」など幼いやまぐちみちこにまつわるすべての関係を考えていくだけで、一人の人間の存在とまわり、つまり宇宙までの関係が見えてくる。

この絵本は、人間は小さな一部分だが、全体から見るとそれは大切な一部分である。言い換えれば私という存在は親の所有物ではなく、一人の人格を持った部分であり、宇宙全体の中の一部である「部分的全体」というフレーベルの原理がここにも表れてくるのである。

②フレーベルからの学び

「部分的全体の原理」とは何か。F. フレーベルは次のように言っている。

「わたしはひとり人間として完全な全体であるが、全体の人類からみればわたしはその部分である。だからわたし自身、唯一のものであるが、しかし孤立しているものではない。わたしのうちには全体の生命が宿

っており、しかもそれがわたしの本質をなしている。だから私の最も内に秘められている万有の生命を、わたしが外部に表現できるようにすることがわたしの使命である」(荘司 1975 年、P. 150)。と述べている。

保育の中で、保育者はいつも目の前にいる子どもに対して一人の人格をもった人間であること。それには、丁寧に関わっていかなければならない。なぜならば人の大切な生命を持った子どもであるからである。

2.3 幼児一人一人の特性を的確に把握し理解する資質及び能力などが教職に関する資質及び能力

①絵本『おおきなかぶ』(内田莉沙子再話、福音館書店出版 1966 年)

この絵本『おおきなかぶ』は、よく知られている古典絵本の一冊である。この絵本は、おじいさんがかぶの種を蒔き、大きくなったかぶを収穫するために、おばあさん、孫、犬、猫、鼠が協力して抜くお話である。単純に考えるとみんなと協力して抜こうとしている様子が絵本から簡単に読み取ることができるのである。しかし、『ウォーリーの物語 - 幼稚園の会話 -』(ヴィヴィアン・ペイリー著、世織書房出版)という本から絵本『おおきなかぶ』の物語の内容がまた違ったかたちで読み取ることができる。この本の序文には次のようなことが書かれてある。著者のヴィヴィアン・ペイリーは、子どもたちは、哲学者や科学者の態度で身のまわりの不思議なことを調べ、その原因と結果を探し求めている。子どもたちの展開する推論はもちろん、魔法じみたものになりがちだが、しばしば、高度の分別をあわせ持ったものにもなる。一人ひとりの声に注意深く耳を傾け、ユニークな応答の背後にある論理を見出さなければならない。

教師である私にとって、この子どもたちとの経験は発見し続ける偉大な航海であったし、「いいえ、そうじゃないわ」と言わなくなってからは、思いがけない新しい感情を経験し始めるものとなった。私は、私が考えることを子どもたちに告げることやめて、子どもたちが考える内容と過程のほうに、より多くの好奇心を注いだのである。

とある。また、ペイリーは教室生活の記録を書いているのであるが、その記録の中に、絵本『おおきなかぶ』を取り上げているのである。

教師 ちっちゃな茶色のネズミが引っぱったとたんに、どうして、かぶは抜けたの？

という問いに子どもたちは色々と自分の思ったことを話している。

その中でウォーリーの話しに注目し、ウォーリーの

話だけを抜き出してみた。

ウォーリー もしかして、そのネズミかぶの下にすんでたのかもよ。

ウォーリー もしかして、ネズミは、かぶがでていくように、下からおしあげてたのかもね。

ウォーリー もしかして、だれかが土のなかにおいて、ねっこを見はってて、かぶをぬかれちゃわないように、ねっこをひばってたのかもね。

ネズミの大きさが問題ではない。子どもは、心の中でその情景を描けたなら、一匹のネズミが巨大なかぶを押しあげることだってできるのだ。かぶを引っぱる他の登場人物も思い描けるけれど、子どもは、ともかくも、ネズミを中心に考えたかったのだろう。上出来だ。自分自身の考えを教えなければならないと決めてかかっている教師でないかぎり、これでいいのだ。とある。

絵本『おおきなかぶ』と照らし合わせて読んでいくと、ウォーリー達は絵で描いてあるところではなく、土の中に思いを馳せているのがわかり、ネズミがかぶの根っこ一本ずつ土の中で抜いていったためかぶは抜けたのであるということが理解できる。このことから、大人には思いもよらない世界が展開していくのだ。ヴィヴィアン・ペイリーは、「私が考えることを子どもたちに告げることやめて、子どもたちが考える内容と過程ほうに、より多くの好奇心を注いだ」とある。私が考えることを子どもたちに告げることやめるといこと、たったこれだけのことを決断するだけで子どもが絵本をとおして、子どもが感じる世界へと広がっていくのである。

『おおきなかぶ』に関しては、かぶを引っ張る順番を重視した読み方が見受けられることがある。そうすると子どもは物語に慣れてしまい教師も幼児も飽きてしまうことがある。この『ウォーリーの物語』の中では保育者が子どもを信頼し、子どもの発想を見守っているということがよく理解できる。そのようなことからヴィヴィアン・ペイリーは、私が考えることを子どもたちに告げることやめて、子どもたちが考える内容と過程のほうに、より多くの好奇心を注いだのである。と本の中で述べていることに共感する。

②フレーベルからの学び

『現代幼児教育原理』(荘司雅子監修 亜紀書房出版 1969 年)のⅡ幼児教育の発達のフレーベルの幼稚園の中で「万有在伸論的神秘主義の宇宙観、人間観」

について次のように書かれてある。

フレーベルの教育思想の根底にあるものは、「万有在伸論的神秘主義の宇宙観、人間観」である。これは万有にはひとつの永遠の法則—神性がやどっており、万有はそれぞれ自己に内在する神性を発揮し、それぞれの外的有限的存在を通して永遠なる神の本性を顕現し啓示することが万有の使命であるということである。したがって教育の目的も人間に内在する人間本質としての神性を開発し、顕現していくところにある。そして、幼児の生命もこの神性のあらわれとしてつねに内から外へ向かって絶えず自己を生成発展させていこうとする自己創造的活動体としてとらえ、幼児の創造的活動を外から抑圧強制して鑄型にはめこむことなく、できる限り自由に自然に発揮させながら、しかも価値的遊戯と作業を通して内面的な諸能力を全体的に調和的に発展完成させることを幼児教育の目的としたのである (P.33)。

フレーベルの教育思想は、神の本姓を顕現し啓示するという視点から、子どもの遊びや創造性を重視し、子どもたちが自然と調和して成長できる環境を構成していかなければならないと願ったのである。

このことから、『おおきなかぶ』(前述)の絵本から、『ウォーリーの物語』(前述)の先生とウォーリーの会話が成立し、特にヴィヴィアン・ペイリーは、私が考えることを子どもたちに告げることをやめたということで、フレーベルの言う、子どもの自己創造的活動が育ったといえるのである。

3. 教職に必要な資質・能力を育てるということ は

3.1 絵本『せんろはつづく』(竹下 文子作・鈴木 まもる絵 金の星社出版 2003年)

この絵本では、保育者の子どもに対しての言葉をかけるかけ方を、学ぶことができる。この絵本には、ゆったりとおだやかな表現で「やまがあった どうする?」や「いけがあった どうする?」と語りかけている。すると子どもの話し合いの中で「とんねるをほろう」や「まわりみちしていこう」と考え、この言葉が返ってくるのである。そしてそれがだんだんと繋がって、やがて先生と子どもの会話、子ども同士の会話となって想像する力や創造する力となって言葉の育ちや語彙が拡大していくのである。言い換えると、たったこれだけの言葉で、子どもは子どもの生きていく道を子ども自身が考え、そして子ども自身が備えていっているように感じるのである。鉄橋や踏切などが備えとして加わり、そしてやっと「線路と線路がつながった」、「みんなをのせて せんろはつづく どんどん

つづく…」という言葉で絵本は終わる。

この絵本は単純な言葉での表現ではあるが、子どもの遊びの出発点になっている。

子ども同士が話し合いながら活動を進めていくことができる環境を構成しなければならないことの大切さを保育者に求めているのである。

また、「言葉をかける」という言い方がある。この「言葉」を子どもにかけるためにはどのような資質と能力が必要なのか。『保育コーチング ECERS を使って』(ホリーセプロチャ著埋橋玲子監修 法律文化社 2020)の中で(保育環境評価スケール サブスケール 3言葉と文字)、特にエカーズのポイントとして次のように書かれてある。

エカーズのポイント

- ・子どもの語彙の拡大を助ける：保育者が何を話すかが大切。
- ・子どもが言葉を使うように励ます：保育者は子どもが話すことを喜んでるか。
- ・保育者が子どもと一緒に本を使う：子どもたちはたのしんでいるか。
- ・子どもが本を使うように励ます：子どもたちは興味を示しているか：文字を読めるだけでは不十分。

とあり、Seplocha & Strasser, 2009 は次のように述べている。保育者は遊びや興味・関心のあるもののなかで子どもの語彙を意図的に広げています。日常の出来事や会話のなかに、想像力を豊かにする言葉を追加することで、子どもは新しい方法で世界を描写するようになり、保育者は子どもの思考スキル、語彙、創造性を育むことができます。と述べている。また、Schikedanz & Collins, 2013 はたいていの子どもは自然に周囲の世界に興味をもちます。子どもは知ろうとし、わかろうとしますと述べている。保育者は子どもを信頼し、丁寧な言葉で、丁寧でしっかりとした話型で、子どもに創造や想像を膨らますような言葉で、言葉を伝えていく努力をしていかなければならない。

さらに、環境評価スケールを取り入れ、保育を評価することによって振り返りの機会となるのである。『保育コーチング ECERS を使って』の中に次のように書かれてある。保育者にメタ認知(自分自身に対する客観的な認識)を促すことは実践での自分の考えと意図を振り返り、話し合うことへの足場かけとなります。「何をどのように」や「なぜ」を話すことで、保育者は成長し、子どもとのやりとりや自分の振るまいをより意図的に行うようになります。(コーチング P.31)とある。保育者はたとえ活動の中でトラブルが起きようとも安心できる保育環境を構成していくという責任をもたなければならぬ。

3.2 絵本『コッコさんのともだち』（片山 健 さく・え 福音館書店 1991年）

この絵本はコッコさんが通っている保育園でのエピソードである。コッコさんは保育園でひとりぼっち…どうしてひとりぼっち？と尋ねている場面がある。その答えはコッコさんにもわからない様子が伺える。さらにひとりぼっちが続く。ある日、自分のことしかわからなかったコッコさんが、ふと周りを見渡すと、コッコさんと同じようにひとりぼっちのアミちゃんに目が留まったのである。よく見ると服の色が同じというだけでコッコさんとアミちゃんはおともだちになることができるのである。アミちゃんがいるから保育園大好き、楽しい気持ちで日々を過ごすのである。ところがある日、はじめてけんかをする。それからコッコさんとアミちゃんは、はじめてほかの子とあそび、それから始めてみんなとあそんだ。コッコさんはもう保育園でひとりじゃない…と終わる。この絵本を読むたびにこれが幼稚園や保育園なのだと感じる。

子どもの関係性が育まれるのは一つ一つ、一人一人の関わりとして、そして、その関りが順番に育っていくのである。そして最終的には周りが見えてくるのである。一人から二人そしてみんなという順番は崩せないものであるということが理解できる絵本である。

「こくごの きょうかしよ、しまいなさい。
いちじかんめから ろくじかんめまで、ずがこうさく」

ここからこの話が始まる。16号の筆一本で好きな学校の場所を描くのである。するとそんな太い筆で描く

ここにもフレーベルの「連続発展の原理」が大切だと認識することができる。

『保育コーチング ECERS を使って』では、一人一人の関係性の構築をするために次のように書かれてある。よい幼児教育を行うには、幼児の発達、発達にふさわしい実践、そして効果的な学びの環境についての知識をもち、理解することが重要です。子どもの興味に沿ったカリキュラムを開発するには、どのように子どもを観察し耳を傾げるのか、どうすれば子どもの学びを支えるために子どもと意図的な対話ができるのか、その両方を知ることが重要です。保育室にいる保育者自身の教育的背景、子どもや教育に関する過去の経験には幅があります。人によって、保育に対する構えも違えば、子ども観、子育て観、教育観なども違います。言うまでもなく、保育者自身の経験と信念はその人の保育実践に影響を与えますと書かれてある。

4. 最後に

絵本『おおにしせんせい』（長谷川義富 作 講談社出版 2019）という絵本がある。この絵本は著者自身の体験をもとに描かれてある絵本である。

五年生になって一週間。一時間目は国語。新しい担任のおおにしせんせいは

と下書きからはみ出すと心配する生徒がいる。

「はみだしたら よろしい。ぬるんと ちがう。かくんやで。ふとい ふでで おおきく
かくんや。こまかい ところは こまかい きもちで かくんや」
「ふとい ふでで おおきく かくと、うでが うごくんや。
うでが うごく と どないなる？」
せんせいが きいた。
ともだちの まっさんの てが あがった。
「せんせい、うでが うごいたら……からだか うごく！」
「そうや！ ええこと いうた」
おおにしせんせが まっさんの 頭を なでた。

とおおにしせんせいは真面目な生徒に伝える。
パレットの下敷きと、たっぷりの水が入った水入れ

のバケツをもって、学校の中で自分の描きたいところ
を描く授業が始まった。

まっさんと こうちゃんと どこをかこうか あるいていくと、
「ここの ろうかに しょうか」
まっさんが いった。

廊下を描くということは、茶色一色で描くのですが、
に終わるので、そのあとの時間はこの太い筆を使って、

ちゃんばらごっこをしようと考えたのである。案の定、
早く終わった。

ちゃんばらごっこをしていると
おおにしせんせいが やってきた。
「この ろうか その ちゃいろに みえますか。
えのぐ そのままの ちゃいろの いろか。
よーく みてみ。
ろうかさわってみ」
ぼくは ろうかを さわってみた。
さいしょは つめたかった。
けど、しばらくしたら ちょっと ぬくく かんじた。
みみを ちかづけた。
しずかやねんけど、
ふしぎやなあ。
がっこうの おとが きこえてきた。
はなを ちかづけた。
あぶらの におい、 ほこりの におい、
みんなが あるいた においが した。
(中略)
ぼくは ろうかを じっとみた。
さっきまでの ろうかと ちがって みえた。
あそこの ところは きいろに みえる。
けど、 えのぐの きいろと ちがう。
あおく みえる ところ、あかく みえる ところ。
もう えのぐの ちゃいろや なかった。
いろを かさねた。
ぼくは ぼくの ぼくが かんじる
ろうかを かきはじめた。
ろうかが うごきだした。
「よっしゃ! きが ついたな。
えのぐの ちゃいろと ちがいますやろ。
いろんな いろが かさなって、
それが ほんまの、あんたの ろうかや」
うしろから おおにしせんせいの こえがした。

とあり、最後はこのように結んでいる。

「ところが うごいて はらがへったんや」

この絵本は、五感を研ぎ澄まして物事を観察すること、
身体じゅうで何事も受けとめていくこと、すなわち
全てが真剣であり、全てが大切であるといっている。

「大きな筆で描くと下書きの線からはみ出します」
と心配している子どもの存在がある。また、下書きの
線からはみ出すのではないかと心配している保育者の
存在がある。

この下書きの場面から、保育者は保育の計画を重要
視してしまうと、子どもの育ちが見えなくなってしまう
のではないかと捉えてしまう。

「ぼくは ぼくの ぼくが かんじる…」という子
どもの思いを大切にしている重要な言葉である。

『保育コーチング ECERS を使って』の中に、保育
者の役割は、子どもを信頼し、子どもの興味に従って

学びを支えるために、子どもの主体性を尊重し個別的な対応を行うことにありますと書かれてある。

また、〈発達にふさわしい実践〉に関する NAEYC【訳注：National Association for the Education of Young Children:全米乳幼児教育協会】の声明には、「遊びは言語、認知、社会的能力と同等に自己調整を発達させるのに重要な車輪である」(NAEYC. 2009. p.14)とある。また、ギリシャのことわざを引用して保育コーチングにはこのように書かれてある。「不思議に思うことは、知恵の始まりである」と。

このように保育者は子どものために常に俯瞰し、評価し、明日に向かっての保育環境を構成していかなくてはならない。

また、フレーベルは幼稚園を創設した経緯として次のように述べている。

フレーベルは当時一般家庭が幼児教育に無関心であり、あるいは強制的、抑圧的な鑄型にはめこむ教育しか行っていないのを憂え、正しい教育のあり方を幼稚園を通して世の母親に示したのである。

フレーベルの幼児教育思想において特に後世にまで大きな影響を与えている諸原理は次のようなものである。

- (1) 幼児は創造的・活動的・生命の持主であり、幼児の創造活動、表現活動、構成衝動を充分発揮・伸展させる諸条件を整えてやるのが幼児教育の主要課題である。
- (2) 幼児も本来社会的存在であり、幼児の集団における相互扶助や協力的生活・作業を通して、望ましい社会性を発展させていかねばならない。
- (3) 幼児は感受性の強い存在であり、美的・道徳的・宗教的な環境条件を提供し、情操陶冶につとめるべきこと。
- (4) すべての教育は子どもの興味から出発し子どもが楽しみながら、生々と活動しながら必要なものをみずから習得していくように導かれねばならないこと。
(現代幼児教育原理 p.34)

フレーベルの原理を教授の根幹として、絵本を通して子どもを通して保育のあり方を学んでいきたいと願う。「さあ、わたしたちの子どもらにいきようではないか」(フレーベル)

参考文献

- 1) 荘司雅子監修『現代幼児教育原理（現代教育テキストシリーズⅢ）』亜紀書房 1969年
- 2) 荘司雅子『フレーベル「人間教育」入門（教育学古典解説叢書3）』明治図書出版 1973年
- 3) 荘司雅子『フレーベルの生涯と思想（玉川教育新書）』玉川大学出版 1975年
- 4) 荘司雅子『フレーベル全集 1-5』キリスト教保育連盟 1976年
- 5) 森里眞理『フレーベルの幼稚園－1836年は生命の革新を要求する－』聖和大学大学院修士論文
- 6) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』2018年
- 7) 君島茂・金子眞理他『新訂・学校教育の原理〔Ⅱ〕－教職論・保育者論・教育思想・世界の幼児教育－』三学出版 2017年
- 8) 秋田喜代美編『保育者論－新時代の保育双書－』みらい出版 2022年改訂
- 9) ホリーセプロチャ著埋橋玲子〔監訳〕『保育コーチング ECERS を使って（新・保育環境評価スケール別冊）』法律文化社 2020年
- 10) テルマハームス他著埋橋玲子訳『新・保育環境評価スケール③三歳以上』法律文化社 2016年
- 11) ヴィヴィアン・ペリリー著ト部千恵子訳『ウォーリーの物語－幼稚園の会話－』世羅書房 1994年
- 12) 木村美幸『アニメーション－子どもの力を引き出す26のプログラム』北大路書房 2024年
- 13) 河合隼雄他『絵本の力』岩波書店
- 14) 安西水丸『がたんごとん がたんごとん（福音館あかちゃんの絵本）』福音館書店 1987年
- 15) 谷川俊太郎作長新太絵『わたし（かがくのとも絵本）』福音館書店
- 16) 内田莉莎子再話『おおきなかぶ』福音館書店 1962年
- 17) 竹下文子作『せんろはつづく』金の星社 2003年
- 18) 片山健作『コッコさんのともだち』福音館書店 1991年
- 19) 長谷川義史作『おおにしせんせい』講談社 2019年

保育者をめざす学生からの重複障がいのある子どもへの遊びの提案 ～「特別支援教育演習」における教育と福祉の関係性についての学びから～

北川 博司

1. はじめに

1.1 はじめに

昨今の子どもたちを取り巻いている多くの課題を解決するためには、「教育」と「生活」、または「教育」と「社会」という関係性を視野に入れることが重要である。しかし、実際には分野が違ふということを理由に、両者を切り離して理解しようとしたり、あえて視野に入れられないことによって、多くの問題解決の扉を閉ざしていることは多い。

例えば、「障がい」について、これまでは個人の身体的・精神的な欠陥の問題だとする生物学的な不全や欠損という医学レベルの問題として捉えられて来た。それは専門的な治療の対象として、治療や改善がみられなければ、それは個人の問題であり、受容するしかないとする視点や考え方であったと言える。しかし、そのような障がいのある人たちへの障がい者理解は大きく変化し、現在では障がいのある人も障がいの無い人も同じ生活者であるという視点から、人としての「生活の質」や「生活のしづらさ」に注目した視点や考え方にシフトするようになりつつある。

その背景には、人権意識の高まりやノーマライゼーションの広がり、また障がいのある人たち自身による自立生活運動の影響もあるが、大きな転機となったのは、世界保健機関（WHO）が1980年に障がいに関する世界共通の理解と科学的なアプローチを可能にすることを目的に作成した国際障害分類（ICIDH）の発表、その翌年1981年を国際障害者年としたことである。

国際障害分類の考え方は国際障害者年を機に、世界的な規模で障がい者理解に大きな影響を与えることとなり、この国際障害分類の考え方をさらに推し進めて作成されたのが、2001年5月、WHOの第54回総会において採択された国際生活機能分類（ICF）である。このICFの考え方は、障がいのある人も障がいのない人と同じ「生活者」であるという認識を促す意味では画期的であり、障がいをどのように理解するかの指針となる最新のものである。

戦後、わが国の教育施策は進展し、障がいのある子どもの学校教育も義務制となった。しかし、障がい者理解と受容をめぐる問題から学校を卒業した後の就労や生活、さらにその老後に至るいわゆる「親亡き後」の暮らしを概観すれば、その道筋は依然として整備されていないとは言えない。人の一生をどのように考え、

学校卒業後の生活をどのように見据え、そのための教育をどのように考えるかが重要であり、どのように生活するか、生活することができるのかの道筋が見えてこそ、具体的な教育の目標や教育の内容や方法が考えられることであり、まさにそこにこそ教育施策と福祉施策の連携の重要性とそのための問題・課題があると考える。

戦後間もない頃の時代とは比べようもないほどわが国の社会状況は大きく変化し、物質的には豊かになり、人々の意識や暮らしぶりも変化している。教育制度については、「特殊教育」と呼ばれてきた教育制度から、「特別支援教育」の制度に改変された。また、福祉制度については、行政主導の措置制度による障がい福祉サービス給付のシステムは、サービスの利用者主体の契約による利用制度へと改変へされている。しかし、障がいのある子どもたちへの教育や福祉をめぐる課題については、さほど変化しておらず、古くて新しい課題になっている。そこで、本学「特別支援教育演習」において教育と福祉（保育）の関係性についての学びの機会を提供しているところである。

この実践報告にあたり、まずこれまでのわが国における障がいのある子どもたちへの教育と福祉について、概観することにした。

1.2 障害者権利条約におけるインクルーシブ教育

国連では、1970年代から「障害者の権利に関する宣言」（1975年）、「障害者に関する世界行動計画」（1982年）をはじめとする様々な障がいのある人々に関する権利宣言や決議を採択してきたが、これらの宣言や決議には法的拘束力が無かった。そこで2001年12月、第56回国連総会において、メキシコが提案した「障害者の権利及び尊厳を保護・促進するための包括的・総合的な国際条約」に関する決議案が採択されたことを機に、条約作成交渉のためのアドホック委員会設置を決定、委員会での交渉を経て、2006年12月、第61回国連総会において「障害者の権利に関する条約」が採択され、2008年5月に発効した。

この障害者権利条約は、障がいのある人々の人権や基本的自由の共有を確保、固有の尊厳の尊重を促進するため、権利の実現のための措置等を規定し、市民的・政治的権利、教育・保健・労働・雇用の権利、社会保障、余暇活動へのアクセスなど、様々な分野における取り組みを締結国に求めている。わが国においては、

この条約の起草段階から参加しているものの、当事者からの意見を踏まえ、国内法整備をはじめとする様々な改革を実施し、2014年1月、条約を批准、同年2月より発効した。

この条約では、すべての人々をエクスクルージョン（排除）しないインクルーシブな社会（共生社会）の実現を目指し、第24条「教育」条項ではインクルーシブな教育システムの構築が強調されている。このインクルーシブ教育システムとは、人間の多様性の尊重等の強化、障がいのある人々の精神的および身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的のもと、障がいのある人と障がいのない人とが共に学ぶ仕組みであり、障がいのある人々が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な合理的配慮が提供される等が必要とされている。

このような流れのなかで、障がいのあるこどもの教育と保育分野においては、2017年3月に「幼稚園教育要領」、「保育所保育指針」等が改訂されている。

1.3 インクルーシブ教育と特別支援教育

わが国においては、障害者権利条約の理念を踏まえて、2012年7月、中央教育審議会が「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムのための特別支援教育の推進報告」を取りまとめ、公表した。これにより、特別支援教育が進められ現在に至っている。特別支援教育とは、障がいのあるこどもたちの自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという観点から、こどもたち1人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障がいだけでなく、知的な遅れのない発達障がいも含めて、特別な支援を必要とする幼児、児童生徒が在籍するすべての学校において実施されるものである。さらに、特別支援教育は、障がいのある

表1 「幼稚園教育要領」の変化

2008年	2017年
<p>(2)障害のある幼児の指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活動しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉などの業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を特別に作成することなどにより、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。</p> <p>(3)幼児の社会性や豊かな人間性をはぐむため、地域や幼稚園の実態等により、特別支援学校などの障害のある幼児との活動を共にする機会を積極的に設けるように配慮すること。</p>	<p>障害のある幼児などの指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、<u>個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。</u></p> <p>また、家庭、地域及び医療や福祉、<u>保健等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で幼児への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、<u>個々の幼児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。</u></u></p>

こどもたちへの教育にとどまらず、障がいの有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、日本の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。

インクルーシブ教育を実現していくうえで合理的配慮という概念はキーワードとなる。教育・保育現場における合理的配慮とは、障がいのあるこどもが他のこどもと平等に教育・保育を受ける権利を享有・公使することを確保するために、各施設の設置者および学校等が行う適当な変更・調整を行うことを意味している。2016年4月より施行されている障害者差別解消法に基づき、合理的配慮の提供は法的義務（障害者差別解消法7条）になっており、幼稚園や保育等において提供の義務が課せられている。こうした状況のなかで、2017年に幼稚園教育要領と保育所保育指針が改訂されたのである。それでは、障害者権利条約が重視する理念であるインクルージョンやその理念を具現化するための手段である合理的配慮の概念が、改訂要領と指針にどのように反映されているのだろうか。

1.4 幼稚園教育要領における障がいのあるこどもへの支援

幼稚園教育要領は、2017年3月31日に告示、2018年4月1日から施行されている。

次の表1は、2008年に告示された「要領」と2017年に告示された「要領」の障がいのあるこどもたちへの支援に関わる内容を示したものである。

まず、2008年要領の「障害のある幼児の指導に当たっては」という記述が「障害のある幼児などの指導にあたっては」へと変更されたことに注目する。障がいのあるこどもに限らず、多様なこどもが指導・支援の対象となっており、障がいのあるこどもを含むすべての人々が共生する社会、つまり、インクルーシブな社会を向けての手段として幼児教育を位置づけている。また、障がいのあるこどもを支援する関係機関に地域が挿入されている。障害者権利条約第24条「教育」2

(b) では「障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること」と規定し、障がいのあるこどもたちが、自分が生活する地域で教育や保育を受けることを原則としている。さらに、障がいのあるこどものなかにはきょうだいが通っている幼稚園や保育所に通えないこどもがいる。そのため、2017年改訂で関係機関に地域が位置づけられたことは障害者権利条約第24条「教育」2(b)の反映であると理解できる。さらに、2018年2月に出された幼稚園教育要領解説では、「我が国においては、『障害者の権利に関する条約』に掲げられている教育の理念の実現に向けて、障害のある子供の就学先決定の仕組みの改正なども踏まえ、各幼稚園では、障害のある幼児のみならず、教育上特別の支援を必要とする幼児が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である」とあり、これらは障害者権利条約の教育条項で謳っているインクルーシブ教育システムの構築の取り組みであると考えられる。

1.5 保育所保育指針における障がいのあるこどもたちへの支援

保育所保育指針は、2017年3月31日に告示、2018年4月1日から施行されている。「指針」では、障がいのあるこどもたちへの支援について、表2のように述べている。

表2 障がいのあるこどもの保育について

障害のあるこどもの保育については、一人一人のこどもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のあるこどもが他のこどもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置付けること。また、こどもの状況に応じた保育を実施する観点から、家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成するなど適切な対応を図ること。

2018年2月に出された「保育所保育指針解説」では、保育所における障がいのあるこどもの理解と保育の展開について、「保育所は、全てのこどもが、日々の生活や遊びを通して共に育ち合う場である。そのため、一人一人のこどもが安心して生活できる保育環境となるよう、障害や様々な発達上の課題など、状況に応じて適切に配慮する必要がある。こうした環境の下、こどもたちが共に過ごす経験は、将来的に障害の有無等によって分け隔てられることなく、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の基盤になる」と記している。

「保育所保育指針解説」では「障害者権利条約に掲げられている教育の理念の実現に向けて…」というよ

うな文言が無いが、内容としては障害者権利条約のインクルージョン理念が反映されている。また、「保育所の生活の中で考えられる育ちや困難の状態を理解することが大切である。そして、子どもとの関わりにおいては、個に応じた関わりと集団の中の一員としての関わりを両面に大事にしながら、職員相互の連携の下、組織的かつ計画的に保育を展開するよう留意する」とあり、障害者権利条約の合理的配慮の提供について規定されている

1.6 本学の特別支援教育演習の内容

このように、2017年に改訂された「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」および解説のいずれもが障がいのあるこどもたちの「個人の発達の保障」に関する内容と「社会における完全な包摂（インクルージョン）」に関する内容が示されており。障がいのあるこども1人ひとりの個別性に応じて合理的配慮が十分に提供されることが求められている。

特別支援教育における合理的配慮については、文部科学省が「インクルーシブ教育システム構築モデル事業」を実施し、「合理的配慮実践事例データベース」を国立特別支援教育総合研究所が構築し、HPで公開している。他方、障がい児保育においては合理的配慮の内容等の定めに関する研究や実践をめぐる議論はほとんど見られないものの、統合保育の実践から既に障がいのあるこどもたち1人ひとりに応じた支援成果が蓄積されている。そして、この成果は特別支援教育の合理的配慮の提供の際に活かすことができる。このように、特別支援教育で蓄積された合理的配慮は、障がい児保育で多いに活かしていく必要がある。よって、特別支援教育と障がい児保育との連携が不可欠となって来ている。

本学では、幼稚園教諭二種免許状取得に関する科目として、専門教育科目のうち「教育の基礎的理解に関する科目」のうち、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」について、「特別支援教育演習」を開講している。そして、保育士養成施設における保育士養成カリキュラムにおける「保育の内容・方法に関する科目」のうち「障害児保育（演習・2単位）」（告示教科目名）として、本学では「特別支援教育演習」を必修科目に指定している。また、関連する教科目として、「子ども家庭福祉」「社会福祉」「子どもの理解と援助」「子どもの食と栄養」「保育内容総論」「子どもの健康と安全」「子育て支援」「子ども家庭支援論」など、多くの教科目の内容にも障がいや特別な配慮を必要とするこどもとの関わりについて触れられている。

このように、本学においては「特別支援教育演習」

という科目が、幼稚園教諭二種免許状のための教職課程上の「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」を満たし、保育士養成課程上の「障がい児保育」の内容を満たすものとして置かれており、両コースが要求する科目の条件を満たすことを意図して置かれている。そこで、本学の保育者をめざす学生が、障がいのある子どもたちといかなる視点でどのように関わっていくのか、教育と福祉（保育）の関係性についてどのように学んでいるのかについて、当該科目の学びを通して考察することにする。そして、このことによって、本学の今後の「特別支援教育演習」の教授内容や方法の改善に役立てようとする。

2. 目的と方法

2.1 目的

保育者をめざす学生にとって、保育者として重複障がいのある子どもたちへの関わり方や捉え方、基礎的知識に加え、障がいのある子どもに直接かかわるか否かを問わず、受容的な態度を基本姿勢として、学生自身が身に付けていることは重要な意味を持つ。在学中は、施設実習だけではなく、障がいのある子どもに関連する教科での学び、施設でのボランティア活動などで、障がいのある子どもたちとの関わりを深める機会があり、その理解の深まりが期待される。さらに、卒業後の就職先として保育所に就職し、積極的に障がいのある子どもたちと関わることを希望しない場合であったとしても、保育現場で障がいのある子どもとの関わり無しに、勤務し続けることは考えにくい。

ところで、子どもたちにとって遊びは生活のすべてであり、遊びによって様々なことを学び、人として成長していく。そこで、学生の障がいのある子どもに対する態度について、これまで特別支援教育で学んだ成果を基に、①保育者と障がいのある子どもと共同でできる遊びにするための関わり、②障がいのある子どもが他の子どもたちに混じって遊びを楽しむために、保育者としてどのような点に配慮、工夫したらいいのかについて、それぞれが考えていることを把握し、本学「特別支援教育演習」の授業内容や方法の継続的改善に役立てることを目的とする。

2.2 方法

1年次に配当されている「特別支援教育演習」は、特別支援学校において実務経験がある教員と、重複障がいがある子どもたち、医療的ケアを必要としている子どもたちの生活支援、地域で障がいがある子どものいる家族支援について実務経験のある教員とが共同で担当している。そこで、主に特別支援教育の趣旨やその教育現場での実践を学んだ学生に対して、生活の場で

の支援の視点を織り込んだ視聴覚教材『インクルーシブ保育の実践～共生社会をめざして～』（2019年、アローウィン）を視聴させ、これまでの学びを確認、整理したうえで、それぞれが演習課題に取り組むこととした。

演習課題に取り組んだのは、2022年度入学生40名（2023.1.6実施）および2023年度入学生40名（2024.1.12実施）、合計80名であり、倫理的配慮については、筆者が所属している一般社団法人日本保育学会が示している『保育学研究倫理ガイドブック』（2023年）に基づき、匿名性を担保しつつデータ化を行い、その旨を履修生に対して、授業の効果測定、継続的改善以外の目的には使用しないこと、履修（成績）には一切不利益が出ないことを説明している。

2.3 教材

まず、視聴覚教材として、前述の教材を用いた。この教材は、1960年代から障がいのある子どもたちを受け入れている幼稚園での試行錯誤の実践を取り上げている。園児たちはどのような生活を送っているのか、障がいのある子どもやボーダーの気になる子ども、何らかの支援が必要な子ども、生活に不安がある子ども、友達関係がうまくつけれない子ども、一人静かに過ごしたい子ども、保育者と密に遊びたい子どもたちに対してどのような保育を行っているのか、子どもへの対応、組織での受け入れ方法や保育士のスキル獲得のための日常的な保育方法、保護者への対応について、その実践を通して、それぞれに考えさせる内容になっている。

視聴覚教材を視聴後、履修生に対して、演習問題（表3）を提示した。

3. 結果

上記演習課題の設問1）は、保育者としてどのような遊びを提案するかについて問うものであり、2）については、子どもたちに保育者としてどのような遊びを提案するかについて問うものである。履修学生は2023年履修学生40名、2024年履修学生40名、合計80名（欠席者は除く）であり、記載された自由記述のみ検討項目とする。授業の感想など遊びの提案に関係のない記述をしている分はなかったため、全員分を検討対象とした。

自由記述として得られた回答をMicrosoft Excelに入力し、入力順に通番号を付し、個人が特定できないようにデータ処理を行った。設問ごとの記述について分類し、カテゴリーを説明する項目を設けた。カテゴリーごとに代表的な記述を選択し、設問ごとに表4および表5を作成した。なお、記述内容が複数の項目に該

表3 演習問題

<p><演習問題></p> <p>Q) 次のエピソードのアツシくんは重度の聴覚障がいと知的障がいのある5歳の男の子です。加えて、自閉スペクトラム症の可能性もあります。そのため、遊びを通じたコミュニケーションや他者との関わりを増やすことが、アツシくんの発達に取って大切だと考えられます。</p> <p>それでは、そのために保育者として、どのように関わっていったらよいでしょうか。</p>
<p>アツシくんは、1歳5か月で知的障がい、2歳前に聴覚障がい（両耳とも100dB）の診断を受けました。両耳の補聴器を装着していますが、音に対する反応はほとんどありません。津守・稲毛式乳幼児精神発達検査では、「社会」と「言語」に著しい遅れを示していました。</p> <p>アツシくんは、自ら言葉を発することはありません。他の子どもたちの行動を見ていて、それについていこうとすることはありますが、黙々と積み木を並べる一人遊びが好きです。自分の目の前で手をひらひらさせ続けていることもあります。また、アイコンタクトを取るのが難しく、話しかけても視線を合わせることがほとんどありません。普段は静かにしていますが、時々かんしゃくを起こして、パニックになることもあります。</p> <p>これらが、発達障がいから来るものなのか、聴覚障がいによって、コミュニケーションが成立しない環境に置かれ続けたことから来る二次障害なのかは、はっきりしていません。</p>
<p>1) アツシくんがいつものように一人で積み木を並べて遊んでいます。この遊びをアツシくんと意思疎通を図りながら、保育者とアツシくんと共同でできる遊びにするには、どうしたらいいでしょうか。自分で考えたことや調べたことを、箇条書きで書き出してみよう。なお、そのなかで一番自分が実践してみたいものに◎をつけてください。</p> <p>2) 1) を踏まえて、他の遊びのケースを考えてみよう。</p> <p>クラスで「こおり鬼」をして遊ぶことになりました。アツシくんが他のこどもたちに混じって、このゲームを楽しめるようにするためには、保育者はどのような点に配慮・工夫するべきでしょうか。なお、そのなかで一番自分が大切だと思うものに◎をつけてください。</p>
<p><こおり鬼></p> <p>こおり鬼（こおりおに、英語：freeze tag）とは子どもの遊びの1つで、鬼ごっこから派生したものである。</p> <p>[ルール]</p> <p>①じゃんけんなどによって、参加者を鬼と子に分ける。鬼は1人の場合も複数の場合もある。</p> <p>②鬼は決められただけ数をかぞえ、その間に子は逃げる。</p> <p>③鬼は子を追いかける。子に触れることができた場合、子は凍った状態、つまり動くことができなくなる。この状態は、他の子に触ってもらうことで解かれる（凍った子の股の下をくぐることで解かれるというルールもある）。</p> <p>④鬼がすべての子を凍った状態にできたら、ゲームは終わる。その他、皆が飽きてきた場合も同様に終了する。再度新しくゲームを始める場合は、前回最初に鬼に触られたものが鬼になる。</p>
<p>※なお、この課題については、授業の効果測定、継続的改善の一環として取り組んでいただきます。その結果は、前述以外の目的には使用しませんし、履修（成績）には一切不利益は出ませんのでご承知ください。</p>

当する場合、当該項目ごとに分類した。

3.1 保育者としてどのような遊びを提案するか

この設問に対して得られた回答について、学生それぞれの記述内容を一つの意味を示す文章に分けたところ、2023年履修生について62、2024年履修生について61の記述が得られた。そして、その記述内容を代表する項目を設け、31の項目を設けることができた。そして、この31の項目をさらに類似する項目に分類し、「①本人の興味・関心を引き出す提案・工夫、②保育者の積極的な姿勢、③楽しむ視点、④見守る、一緒に過ごす、⑤その他」の5つのカテゴリーを設けた（表4）。なお、各項目へ分類した記述については要約し、「記述内容」として表4に記載した。重複している内容については、その総数を（n=X）で表示している。なお、一番自分（学生）が大切だと思うものについては、記述内容の文頭に◎を付している。

3.2 こどもたちに保育者としてどのような遊びを提案するか

この設問に対して得られた回答について、学生それぞれの記述内容を一つの意味を示す文章に分けたところ、2023年履修生について48、2024年履修生について46の記述が得られた。そして、その記述内容を代表する項目を設け、20の項目を設けることができた。そして、この20の項目をさらに類似する項目に分類し、「①こどもたちの遊び方の工夫、②保育者の働きかけ、③見守る、一緒に過ごす、④その他」の4つのカテゴリーを設けた（表5）。なお、各項目へ分類した記述については要約し、「記述内容」として表5に記載した。重複している内容については、その総数を（n=X）で表示している。なお、一番自分（学生）が大切だと思うものについては、記述内容の文頭に◎を付している。

表4 保育者としてどのような遊びを提案するか

カテゴリー	2023 年生記述内容	2024 年生記述内容
①本人の興味・関心を引き出す提案・工夫	◎本人がやれるかどうか、工夫しながら支援	◎本人がやれるかどうか、工夫しながら支援
	◎いろいろな遊びを生み出すこと	◎いろいろな遊びを生み出すこと
	◎工夫をしながらの支援 (n=5)	◎工夫をしながらの支援 (n=4)
	◎具体的な遊びの提案 (モデリング) (n=4)	◎具体的な遊びの提案 (モデリング) (n=6)
	◎自分で考えたり、工夫しようと促すこと	自分で考えたり、工夫しようと促すこと
	新鮮で、興味や関心が湧くような遊びを提案	◎新鮮で、興味や関心が湧くような遊びを提案
	アイデアをたくさん出す (n=5)	アイデアをたくさん出す (n=3)
	本人がワクワクできるような提案や工夫	本人がワクワクできるような提案や工夫
	本人の遊びに何かをプラスさせて発展させる	本人の遊びに何かをプラスさせて発展させる
②保育者の積極的な姿勢	◎本人と一緒に活動する (n=6)	本人と一緒に活動する(n=3)
	本人と一緒に楽しんで遊ぶ	◎本人と一緒に楽しんで遊ぶ
	本人と同じ視点を探り、遊ぶ	◎本人と同じ視点を探り、遊ぶ
	全力で関わる	全力で関わる
	遊びたいと思えること	遊びたいと思えること
	一緒に全力で楽しむことができる心	一緒に全力で楽しむことができる心
③楽しむ視点	◎一緒に楽しめることを考える	◎一緒に楽しめることを考える
	◎楽しんでできるようにする	楽しんでできるようにする
	◎楽しんでできる遊びを提案	◎楽しんでできる遊びを提案
	◎楽しめる工夫 (n=3)	◎楽しめる工夫 (n=4)
	楽しいと思うことができる工夫	楽しいと思うことができる工夫
	嫌にならないようにする	嫌にならないようにする
	楽しい物事を取り入れる	楽しい物事を取り入れる
	楽しく遊べるよう変化をつける	楽しく遊べるよう変化をつける
	楽しさを伝える	楽しさを伝える
④見守る、一緒に過ごす	◎顔を見て、笑顔で接する	◎顔を見て、笑顔で接する (n=3)
	◎一緒に遊ぶ (n=7)	◎一緒に遊ぶ (n=7)
	◎一緒に過ごす (n=8)	◎一緒に過ごす (n=9)
⑤その他	保育者の遊び心 (自由な発想)	保育者の遊び心 (自由な発想)
	成長に合った遊びの提案	成長に合った遊びの提案
	言葉がけにも遊び心を加える	言葉がけにも遊び心を加える
	夢を持たせるように話す	

4. 考察

演習課題に自由記述を分類した結果から、設問ごとに考察を加えていくことにする。

4.1 保育者としてどのような遊びを提案するか

学生たちの記述としては、保育者として「①本人の興味・関心を引き出す提案・工夫」をするということについて、2023 年履修生は 20 件、2024 年履修生は 19 件の記述があり、全体の約 3 分の 1 を占めていた。その内容としては、保育者の具体的な遊びの提案 (モデリング) やアイデアをたくさん出すなど、本人への積極的な関わりが多く、保育者の関わりが重要だと考えていることがわかった。

次に、本人を「④見守る、一緒に過ごす」という記述が 2023 年履修生は 16 件、2024 年履修生は 19 件で多かった。なお、この記述から一番自分 (学生) が大切だと思うものとして、笑顔で接し、一緒に遊び、時間を過ごすということを考えていることが伺えた。こ

のことについて特徴的なこととして、重複障がいのある子どもへの関わりにあたり、複数の提案を出している中から、この内容を一番に選んでいる学生が過半数を占めていることである。

続いて、「②保育者の積極的な姿勢」という記述について 2023 年履修生が 11 件、2024 年履修生が 8 件であり、「③楽しむ視点」が 2023 年履修生について 11 件、2024 年履修生が 12 件であった。このことから学生は、保育者の姿勢や工夫が大切であると考えていることが伺えた。

4.2 こどもたちに保育者としてどのような遊びを提案するか

この設問に対しては、2023 年履修生、2024 年履修生ともに「①本人の興味・関心を引き出す提案・工夫」が一番多く、2023 年履修生が 24 件、2024 年履修生が 22 件であった。誰でもが参加できるような遊び方を工夫したり、みんなが楽しめるようなルールの変更が提

表5 こどもたちに保育者としてどのような遊びを提案するか

カテゴリー	2023年生記述内容	2024年生記述内容
①こどもたちの遊び方の工夫	◎保育者が一緒に寄り添いながら遊ぶ	◎保育者が一緒に寄り添いながら遊ぶ
	◎保育者がガイドランナーとなり、サポートする	◎保育者がガイドランナーとなり、サポートする
	◎最初に保育者と本人が鬼になってもいいかも知れない	◎最初に保育者と本人が鬼になってもいいかも知れない
	◎身体でルールを覚えられるようにジェスチャーで働きかける	◎身体でルールを覚えられるようにジェスチャーで働きかける
	◎鬼役の子に目印を付ける（ワッペン、帽子など）（n=9）	◎鬼役の子に目印を付ける（ワッペン、帽子など）（n=8）
	◎本人だけの特別ルールを設ける（n=6）	◎本人だけの特別ルールを設ける（n=5）
	◎周囲の子どもへサポートを促す	◎周囲の子どもへサポートを促す
	◎範囲を狭くする	◎範囲を狭くする
	◎手をつなぐ	◎手をつなぐ
	◎（音が聞こえないと不利だから）声を出さないルールにする	◎ルールの変更（声を出さないなど）
	◎本人が遊べるようにルールを変更する	◎本人が遊べるようにルールを変更する
②保育者の働きかけ	◎わかりやすくルールを伝え、興味を持たせる	◎わかりやすくルールを伝え、興味を持たせる
	◎遊びの終わりがわかるように働きかける	◎遊びの終わりがわかるように働きかける
	◎通常の遊び方ではなく、手を加える	◎通常の遊び方ではなく、手を加える
	◎個人ではなく、2人ペアで遊ぶことにする	◎個人ではなく、2人ペアで遊ぶことにする
③見守る、一緒に過ごす	◎顔を見て、笑顔で接する（n=3）	◎顔を見て、笑顔で接する（n=2）
	◎一緒に遊ぶ（n=7）	◎一緒に遊ぶ（n=9）
	◎一緒に過ごす（n=8）	◎一緒に過ごす（n=7）
④その他	◎無理にさせようとはせず、徐々に遊びに慣れるようにする	◎無理にさせようとはせず、徐々に遊びに慣れるようにする
	◎安全な場所で遊ぶ	◎安全な場所で遊ぶ

案されており、みんなが楽しく遊べるためにはどうしたらいいのかについて、具体的な記述が多くみられた。具体的には、みんなが2人ペアにする、本人だけ2人ペアにするなど、こども同士での支え合いについての提案があり、こどもたち同士で楽しく遊べるような工夫が考えられていた。

次に、「③見守る、一緒に過ごす」についても(1)同様、2023年履修生、2024年履修生ともに18件であり、この記述についても、一番自分（学生）が大切だと思うものとして考えていることが伺えた。また、このことについても、障がいのあるこどもへの関わりにあたり、複数の提案を出している中から、この内容を一番に選んでいる学生が過半数を占めていることが共通して伺えた。

さらに、「②保育者の働きかけ」について、2023年履修生、2024年履修生ともに4件であったが、具体的な提案があり、保育者の遊びの具体的な提案がこどもの参加を促すきっかけになると捉えられていることや保育者の安全配慮やこどもの動きの観察について注目していることが浮き彫りになった。

5. まとめ

今回の実践結果から、保育者を目指す学生たちがコミュニケーションを図ることが困難な重複障がいのあ

るこどもたちに対して、むしろ積極的に「見守り、一緒に過ごす」ということを一番大切だと考えていることが示唆された。このことについて、筆者はこれまでの実務経験から考えさせられることがあった。筆者は前述のとおり、重複障がいがあるこどもたち、医療的ケアを必要としているこどもたちへの生活支援、地域で障がいがあるこどものいる家族支援についてソーシャルワーカー（社会福祉士・精神保健福祉士）として実務経験から学んで来たのであるが、ソーシャルワーカーとして、ソーシャルワーカーにしかできない働きを行ってきた訳ではない。むしろ、当事者と何気ない会話を繰り返し、一緒に何かに取り組み、時間と場を共有してただけである。これらの働きはすべて、誰にでもできることである。しかし、筆者は誰にでもできることを続けることこそが、当事者への支援につながったと考えている。そして、筆者が専門職らしいことをする時よりも専門職らしい実践が行き詰ってしまい、1人の人間として当事者の前に立つしかない時にこそ、支援が動き始めることが多かった。このことを、精神保健福祉領域のソーシャルワークでは「かかわり」と呼び、その重要性が指摘されている。一般社団法人日本精神保健福祉士協会によると、精神保健福祉士がその働きの中で取り組んで来たことの1つに「かかわり論」がある。それは、精神疾患と障がいを併せも

ち、生活しづらい面を有する人々がどのように暮らしたいかを、相手の立場に立って理解し、その実現に向けて共に歩むプロセスを共有することである。この「かかわり」というソーシャルワーク、対人支援の専門性が、一見専門的に見えない支援のなかにあることに注目したい。

このことに関して、ソーシャルペダゴジーの理論や実践は大変参考になる。ソーシャルペダゴジーは、子どもたちを社会において育てるという福祉と教育とを横断する理念や実践であり、主に子どもや若者に焦点を当てたものではあるが、様々な課題のある人々を支援するための視点でもある。ソーシャルペダゴジーの重要な仕事は、実際に子どもや若者がいる場としての「活動」である。例えば、「遊び、趣味、ゲームその他、レジャーのために行うこと」、「料理、部屋の掃除、芝刈り」などの日課的な活動は子どもや若者の生活のなかで常に行われており、ソーシャルペダゴグは、これらの活動を通して、子どもや若者が自分自身と出会えるように、自分が持つ主たる技能の多くを役立てるのである。ソーシャルペダゴグが本人と触れ合うための実践のなかには遊びと活動が含まれる。そのため、ソーシャルペダゴグ養成機関では、「活動学」という独自科目が設けられ、学生たちは学びの一環としてギターの弾き方やウォールクライミングの仕方を学んだり、写真撮影をしたり、様々な素材を使ってコラージュなどを作成している。学生たちはそれらの活動を行いながら、その活動を通じて、子どもや若者と働く方法を学んでいる。また、食事の時間についても、ソーシャルペダゴグは、会話だけでなく、本人とともに、そして本人のために時間を過ごし、専門性が目に見えて発揮される側面以外のものも含めて取り組むことを重要視している。

このようにソーシャルペダゴグが行う専門的実践は、「日常的なこと」と「特別なこと」が同時に行われており、「日常的なこと」が理論に基づいて行われることによって「特別な」実践になっている。この「日常的なこと」を「特別な」実践へと変えるソーシャルペダゴジーの理論は、イギリスのソーシャルペダゴジーの発展支援団体である ThemPra で紹介されている。そのなかから、実践や振り返りのヒントになりそうなものとして、「Head, Heart and Hand」というキーワードがある。この「Head」は、ソーシャルペダゴグが様々な理論を用いて、クライアントに働きかけることを表す。「Heart」は、ソーシャルペダゴグがクライアントに共感し関係性を築いていくこと、そのなかで自分自身の実践、感情、判断を常に振り返ることを表す。そして、「Hand」は、日常的あるいは非日常的

な活動を通じて、クライアントと関係性を強めていくこと、そしてその活動のなかでクライアントが前向きに考え、現実に即して意思決定ができるよう助けることを表す。そして、「Hand」に含まれる活動については、「Common third」というキーワードが参考になる。これは、参加する人が平等で、共通の体験と学びができるような活動を指し、ソーシャルペダゴグとクライアントの関係を強化することを目指すものである。これらのキーワードは、私たちが「何をするか」ではなく、「何のために」「どのような」活動を選択するのか、そしてその活動が本人の成長や学びに適切かどうかを見極める、アセスメントする必要性について、私たちに気づかせてくれる。そして、このような気づきとそれに基づいた実践が、専門的なものとして認められ、その実践を理論的に説明することを可能にするのだと考えられる。

筆者が教員として勤務していた学園の創立者はキリスト教教育を提唱し、その具体化として自己統制力の育成を教育課題とし、子どもたちに「正しく見る能力・正しく聞く能力・正しく考える能力」の育成の必要を述べている。そしてその思想は、学園が運営する幼保連携型認定こども園の教育目標「よく見る目、よく聞く耳、よく考える頭、よく働く手足、を育成する」という方針として、受け継がれている。

今回の実践結果から、保育者を目指す学生たちが、コミュニケーションを図ることが困難な子どもたちに対して積極的に「見守り、一緒に過ごす」ということを重要視していることを踏まえ、様々な困難を抱えている子どもたちに、「何のために」「どのような」活動を選択し、そしてその活動が本人の成長や学びに適切かどうかを見極める五感の力、アセスメント力を身に付けることの必要性が示唆された。今後は、そのような生活の場における気づきとそれに基づいた実践を身に付けられるような、学びを提供していきたい。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省編『幼稚園教育要領解説』2018年、フレーベル館
- 2) 厚生労働省編『保育所保育指針解説』2018年、フレーベル館
- 3) 全日本特別支援教育研究連盟編『これからの特別支援教育はどうあるべきか』2023年、東洋館出版
- 4) 生田久美子・安村清美編著『「子ども人間学」という思想と実践』2020年、北樹出版
- 5) ジャン・ストロー著、森茂起他訳『実践家のためのソーシャルペダゴジー』2022年、誠信書房

保育学生の「きく」姿勢とその理解 ～「子ども理解と教育相談」授業を通しての学び～

谷 芳恵

1. はじめに

1.1 教育相談における「きく」ことの学びの

教育相談とは「児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るものである（文部科学省, 2010）。2022年には生徒指導提要の改訂版が出され、そこでは教育相談は「児童生徒が将来において社会的な自己実現ができるような資質・能力・態度を形成するように働きかけることであり、…個人の資質や能力の伸長を援助するという発想が強い」ものである（文部科学省, 2022）と定義されている。このように、教育相談は単なる社会適応ではなく、個人の資質、能力にあった自己実現の援助を強調する傾向が年々強まっている。それは保育・幼児教育においても同様であり、子ども、保護者など個々の相談者の置かれた現実を理解し、その力や資源を見極めた上で援助を提供することが求められる。

筆者は、2020年度から教職科目「子ども理解と教育相談」を担当している。教育相談について講義をする中で学生からよく聞かれる声が、「具体的に何をアドバイスすればいいのか教えてほしい」という、援助内容を問うものである。その問いに対して筆者は、これさえ言っておけばいいというものはない、まずは相談者の話をきいて、自分で考えるように、と回答している。佐藤（2011）は、コンサルティングにおいて問題解決の手掛かりとなる情報は相手から引き出すことが重要であるとして「答えは相手の中にある」と述べている。教育相談においても同様であり、まず話をきいてみなければ、適切なアドバイスなど考えようがないのである。このように、教育相談を含め、対人援助においては相手の話を「きく」ことが第一の姿勢であり、援助者はこの姿勢を身につけることが重要である。

1.2 話を「きく」ということ

話を「きく」ということは、教育相談の入り口である。相談者が何に悩み、何を求めているのかに耳を傾け、理解することで、初めて相談者の支援が可能になる。このような相談者の「きく」姿勢は「傾聴」と呼ばれる。傾聴において、援助者は相談者が語る言葉に耳を傾け、評価することなく受容する。このような姿勢は、一見すると容易であり、「（教育相談は）話を聞きさえすればいい」という感想を持つ学生もいるほどである。またこのような姿勢は、相談者に“話を聞く

だけで、何も言ってくれなかった“という不満を抱かせることがあり（安東, 2021）、傾聴だけに偏重することの問題点も指摘される。

しかし、このような「きく」姿勢は誤解されたものである。傾聴とはただ音による情報を「聞く」のではなく、相手の言葉だけではなくその背後にあるものまでも理解しようと心を傾けて「聴く」こと、時には相手に質問し深く切り込み対決することで深く理解するために「訊く」ことも含む積極的傾聴 active listening である。これらの「きく」には優位性はなく、その時々で最適なものを選択することが必要である。なお本稿では、聞く、聴く、訊くといった多様なきくを包括して「きく」と表記している。

教職科目「子ども理解と教育相談」では、「相談しやすい保育者とはどのような保育者か」について、繰り返し考える機会を提供している。その一つが、話しやすい環境づくりの基本に関する講義である。具体的には、援助者の示す表情・態度・姿勢、視線、声かけ、簡単受容、距離・位置関係が相談者に与える効果についてレクチャーをしている。例えば、相手に強い表情や真っ直ぐ視線を向けることは、相手に真剣さを伝える一方で、圧力を与えるものにもなりうる。このような、保育者に求められる「きく」姿勢について理解し、その効果を体感して、自分の「きく」姿勢について考えることを目指して、2022年度から「話のきき方」ワークを課題の一つとして取り入れている。

1.3 保育者による教育相談の難しさ

教育相談は、すべての子どもの成長・発達を目的とする発達促進的教育相談、問題を未然に防ぐことを目的とする予防的教育相談、相談者の抱える問題を解決することを目的とする問題解決的教育相談に分けられる。これらは、子どもや保護者がおかれた状況から支援の必要性を察知し、援助者から働きかけをすることも少なくない。しかし、対人関係上の悩みなど、それが周囲から気づかれ難い問題である場合、困っている・悩んでいる本人が援助要請をすることが必要になる。しかし、他者に自分の悩みを打ち明けることは、簡単なことではない。そこには「こんなことで悩んでいるなんて恥ずかしい」「自分が悪い、間違っていると否定・批判されるかもしれない」といった思いが、相談することにブレーキをかけるのである。

カウンセリングなど心理的援助の場においては、他

者の目や耳を気にする必要がなく、十分な時間が確保され、相談者が安心して悩みを打ち明けることができる環境が整えられている。非日常的空間だからこそ、普段は言えない悩みについて話ることができる。しかし、保育現場における教育相談は、子どもや保護者が日頃から過ごしている日常的空間での援助である。他児や保護者の目や耳のある、ざわざわとした落ち着かない環境の中での相談は、他児や他の保護者に自分の悩みを知られるかもしれないという心理的負担から、相談者の防衛的姿勢を生じさせる。また、日常的に関わりを持つ保育者への相談は、その後の保育者との関係性にも影響を及ぼすと予想され、より強い防衛的姿勢が生じると考えられる。そのため保育者による教育相談においては、日頃から相手に「きく」姿勢を示し、「ここであれば、この人であれば安心して悩みを打ち明けることができる」という信頼関係（ラポール）が相談する以前からより強固に形成されていることが重要になるのである。

しかし、日頃から「きく」姿勢を示すことは、保育者にとっては簡単なことではない。保育者は日々激務の中にあり、じっくりと話を「きく」時間的・心理的余裕をもつことができず、「きく」姿勢がおろそかになることもあるだろう。「先生あのね…」という言葉に、ながら作業をしつつ「きいているよ」と応えるかもしれない。この授業は、そのような保育者の姿勢を批判しようとするものではない。学生が、自らの「きく」姿勢が相談をしようとする子どもや保護者にどのような影響を与えるのかについて意識的になるよう促すことが、教育相談のための適切な「きく」姿勢を学ぶ第一歩であると考え。以上をふまえて本稿では、「話のきき方」ワークを通しての学生の「きく」姿勢についての学び、理解について報告する。

2. 方法

2.1 対象者

2023年度後期「子ども理解と教育相談」履修学生42名のうち、第5回授業に出席した29名(出席率:69.0%)であった。

2.2 授業内容

「子ども理解と教育相談」は、幼稚園教諭二種免許必修科目、保育士資格選択必修科目であり、2年次後期に開講される科目である。この授業では、①保育・教育現場における教育相談の意義と理論を理解できる ②教育相談に必要なカウンセリング等の基本的知識を理解できる ③保育・教育の場で心理的援助が必要な子どもの心理的特徴、および保育者としての援助方法を理解できる ④養護教諭等の教員や学校カウンセラー、医師等の専門機関との連携方法を理解できるの4つの到達目標が設定されている。

セララー、医師等の専門機関との連携方法を理解できるの4つの到達目標が設定されている。

2023年度後期の授業では、全15回のうち、前半6回で教育相談の理論と技法を学習し、後半ではグループワークにより事例検討を行った。学生は、毎回の授業において授業ワークシート、事前課題または事後課題（ポータルサイトを利用）に取り組み、学びの深化に努めた。各授業回におけるテーマ及び内容は、表1の通りであった。

本稿において取りあげるのは、第5回授業「教育相談の方法と子どもの理解(2)」において学生が取り組んだ「話のきき方」ワークにおける学びである。このワークは、以下のように実施された。

「話のきき方」ワーク 受講生は2人ペアに分かれ、話し手・きき手の役割を交替で体験した。ペアは、それぞれ自由に組むように指示した。話のきき方は非傾聴的姿勢、傾聴的姿勢①、傾聴的姿勢②の3パターンで、それぞれ視線、表情、話し手からの距離、しぐさ、質問、メモについて指示をした(表2)。ワークは、それぞれ1)~3)の3セッションにより行われた。詳細は以下のとおりである。

【ワーク1】 1)話し手は与えられたテーマ「今、やってみたいこと」について話をし、きき手は話し手に非傾聴的姿勢を示した(2分間)。2)続いて、きき手は話し手に、自分がきいた話をできるだけ詳細に、正確に説明した(2分間)。3)その後、話し手ときき手がそれぞれ気づいたこと・感じたことをワークシートに記録した(2分間)。30秒のインターバルをはさみ、話し手ときき手の役割を交替して、再度1)~3)のセッションを行った。なお、1)2)において、話し手、きき手は、既定の2分間は必ず話し続けることとした。

【ワーク2】ではきき手は話し手に傾聴的姿勢①を、**【ワーク3】**ではきき手は話し手に傾聴的姿勢②を示すよう求められた。その他の流れは【ワーク1】と同様であった。

3ワーク後、【第4回】において学習した援助者の基本的態度、「きく」姿勢について、振り返りを行った。授業終了時に、課題としてワークシートを提出した。

学生は授業後、ポータルサイトから事後課題に取り組み、「保育者として教育相談を行う上で、(1)あなたが大切だと考えたことは何か、またその理由を述べなさい」という問いに、自由記述により回答した。回答期限は授業実施4日後であり、回答者は16名(出席者に対する回答率:55.2%)であった。

2.3 分析

第5回授業ワークシートならびに事後課題における

表1 2023年度「子ども理解と教育相談」授業内容

授業回	テーマ
第1回	オリエンテーション・子ども理解と教育相談の基本的視点 教育相談の目的と種類、幼児教育における教育相談の特色を学習した。
第2回	子ども理解としての教育相談の役割 援助要請の過程、相談者が自分について語ることの意味（自己開示・自己呈示）、教育相談において相談者が直面する葛藤について学習し、相談しやすい保育者になるために必要なことについて考えた。
第3回	教育相談の理論 教育相談の基礎理論（精神分析、行動主義、人間性心理学）と心理療法（精神分析療法、行動療法、認知行動療法、来談者中心療法、芸術療法）について学習し、相談者が自身の問題について語ることの意味と効果について考えた。
第4回	教育相談の方法と子どもの理解(1) 教育相談における相談者と援助者の関係性、援助者の基本的態度、「きく」姿勢など、カウンセリングの理論と技法を学習し、相談者が示す防衛的態度にどう向き合うか、保育者として教育相談を行う上で大切なことについて考えた。
第5回	教育相談の方法と子どもの理解(2) 教育相談における「きく」姿勢の効果を体験するため、「話のきき方」ワークに取り組んだ。
第6回	教育相談とカウンセリングマインド カウンセリングマインドの意味を確認し、仮想課題をもとに保育者としての応答を個人ワーク及びグループワークにより検討した。
第7回	個別テーマ演習
～	[保育・教育現場で気になる子ども] [日常気になる(嗜癖等)子ども] [発達障害の傾向のある子どもと周りの子ども]
第15回	[不登校・園の子ども] [体罰] [子どもを取り巻く支援体制-専門職等との連携のあり方] [いじめられている・いじめている子ども] [被虐児の傾向のある子どもと周りの子ども] [問題行動・非行]
	各テーマに関する事例について、グループワークを行った。

表2 きき手の「話のきき方」のパターン

	[ワーク1] 非傾聴的態度	[ワーク2] 傾聴的態度①	[ワーク3] 傾聴的態度②
目線	話す人を見ない	(指示なし)	話す人の目を見る
表情	表情を変えない	(指示なし)	自然な表情(笑顔、驚き、興味)
距離	話す人から離れようとする	(指示なし)	話す人の方に身を乗り出す
しぐさ	反応は返さず、髪や洋服をいじる	うなずく、あいづちをうつ	うなずく、あいづちをうつ
質問	しない	する	する
メモ	とらない	話された言葉すべてのメモをとる	とらない

記述は、すべて回答者がわからないようにデータ化され、内容ごとに細分化された。データの管理・分析にあたっては、Excel2019 (Microsoft社)を使用した。

2.4 倫理的配慮

分析にあたって、学生の記述、回答はすべてデータ化し、回答者の匿名性が保障されるよう配慮した。

3. 結果と考察

3.1. 話のきき方についての話し手としての気づき

ワークシートの自由記述から、「話のきき方」ワークにおける話し手としての気づきをカテゴリー分けし、気づき例と度数分布(%)を、表3-1、3-2にまとめた。なお、記述は内容ごとに細分化され、複数のカテゴリーに分類されたものもあったため、気づき例の合計度数と受講者数とは一致しない。

【ワーク1】非傾聴の姿勢 話し手としての気づき

では、話に興味をもってもらえていない、無視されているように感じる【きいてくれない】や、そこから生じる不安や不満、悲しさ、イライラなど、話し手の中に生じた【ネガティブな感情】について多く述べられた。このようなネガティブな感情は、どう話せばいいのかわからないといった話しづらさにつながり【話が広がらない】、もういいや、もう話したくないという、話す意欲の喪失につながっている様子が見られた【話す気にならない】。このワークでは、話し手は定められた2分間は必ず話し続けるように指示されたが、この2分間に苦勞したと述べた学生は少なくとも【時間の経過】、筆者の観察でも、すぐに黙り込んでしまっているペアが多くおり、2分終了の合図でほっと息をつく様子もみられた。

その一方で、なんとかきき手から反応を引き出そうと質問をしたり【きいてほしい】、話せることに対し

表3-1 話し手の「話のきき方」ワークによる気づき（例）と度数分布(%)

カテゴリー	気づき（例）	n (%)
[ワーク1] 非傾聴的態度 (N=60)		
ネガティブな感情	16 (26.7%)	<ul style="list-style-type: none"> 話をしている楽しくない。 何かおかしいことを言っているのかと不安になる。
話す気にならない	10 (16.7%)	<ul style="list-style-type: none"> 伝えようとしてもうまく言葉が出てこず、もういいやという気持ちになってしまって、話をする気にならなかったです。
きいてくれない	13 (21.7%)	<ul style="list-style-type: none"> 全く聞く気を感じなかった。私の話はこの人興味ないんだろうなと伝わって来てしまった。
話が広がらない	6 (10.0%)	<ul style="list-style-type: none"> すごく話しにくくて、どう話したらいいのかわからず話が途切れて広がらなかった。
時間の経過	6 (10.0%)	<ul style="list-style-type: none"> 2分も間が持ちませんでした。
きいてほしい	2 (3.3%)	<ul style="list-style-type: none"> 質問をしてでも、相手の返事が欲しくなる。返事ができそうなことを話しかけている自分がいた。
ポジティブな感情	1 (1.7%)	<ul style="list-style-type: none"> ずっと話せるから、楽しいという気持ちがありました。
その他	6 (10.0%)	<ul style="list-style-type: none"> 聞いていないようできているんだと思った。
[ワーク2] 傾聴的態度① (N=51)		
ポジティブな感情	12 (23.5%)	<ul style="list-style-type: none"> とても聞いてもらえている感じで嬉しい。真剣に聞いてくれるんだと嬉しくなる。 ちゃんと聞いてくれているという安心感。
話しやすい・もっと話したい	12 (23.5%)	<ul style="list-style-type: none"> 「うんうん」と言ってくると話のテンポも整って話しやすいとは思いました。 伝えていてもっと伝えたい、もっと聞いてほしいという気持ちが出てきました。
きいてくれている	9 (17.6%)	<ul style="list-style-type: none"> 相づちをしてくれていたから、ちゃんと聞いてくれているんだと認識ができた。
話の広がり	5 (9.8%)	<ul style="list-style-type: none"> 質問もあるから一つの話から話が広がってテーマを取り巻く話の幅がすごく広がった。
時間の経過	2 (3.9%)	<ul style="list-style-type: none"> 2分間があつという間だった。
ネガティブ	6 (11.8%)	<ul style="list-style-type: none"> メモを取っていると、少し業務的に感じる。
その他	5 (9.8%)	<ul style="list-style-type: none"> メモを取りやすいスピードを考えて話していた。

て楽しさを感じたりする【ポジティブな感情】も少数

表3-2 話し手の「話のきき方」ワークによる気づき（例）と度数分布(%)

カテゴリー	気づき（例）	n (%)
[ワーク3] 傾聴的態度② (N=51)		
ポジティブな感情	17 (33.3%)	<ul style="list-style-type: none"> 自分のことをしっかり見てくれるし話してすごく楽しかったと感じた。 話したいことが話せてすっきりした。
話しやすい・もっと話したい	13 (25.5%)	<ul style="list-style-type: none"> 話がしやすく、共感もしてくれたので、次も話をしたいと感じました。
きいてくれている	8 (15.7%)	<ul style="list-style-type: none"> 目が合っているのを話をしていてしっかりと聞いてもらっていると感じる。
話の広がり	4 (7.8%)	<ul style="list-style-type: none"> 顔を見て話すことで次々に話したいことが出てきた。
時間の経過	4 (7.8%)	<ul style="list-style-type: none"> 2分がすぐに終わり話したりなく感じた。
ネガティブ	3 (5.9%)	<ul style="list-style-type: none"> メモを取らない分、相手の視線がずっと自分に向いていたため、少し構えてしまった。
その他	2 (3.9%)	<ul style="list-style-type: none"> 自分でも考えていなかった面が見える。

ながらいた。また、2)のきき手からの説明に対して、思った以上に話の内容が伝わっていることに驚きを感じたり、嬉しさを表明したりする学生もみられた【その他】。

[ワーク2] 傾聴的姿勢① 話し手としての気づきでは、メモや相づちといった反応が、きき手が話をきいてくれているという実感につながったこと【きいてくれている】や、安心感、嬉しさ、気分のよさといった【ポジティブな感情】が多く述べられた。また、質問や相づち、共感があることでどんどん話が進み、[ワーク1]よりもテーマについて詳しく話せた【話の広がり】、もっと話したいという意欲が高まった【話しやすい・もっと話したい】という気づきが述べられた。

[ワーク1]とは反対に、話し手、きき手とも、定められた2分間を自然にこなす様子がみられた【時間の経過】。また、メモをとるきき手を慮ってゆっくり話したりタイミングを計ったりするなど、相手に応じた話し方をしようとする様子も述べられた【その他】。一方で、きき手がメモをとることに硬さや業務的な感じを受けたり、質問を的外れと感じたりするなど、否定的な気づきも述べられた【ネガティブ】。

[ワーク3] 傾聴的姿勢② 話し手としての気づきでは、[ワーク2]と同様に、【きいてくれている】感じや【ポジティブな感情】【話の広がり】、【話し

表4-1 きき手の「話のきき方」ワークによる気づき（例）と度数分布(%)

カテゴリ	気づき（例）	n (%)
[ワーク1] 非傾聴的態度 (N=42)		
話が入らない	21 (50.0%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ せっかく話してもらっているのに話に意識が向かず、頭に情報が残りにくくて、聞くというよりもきき流すという感じ。
ネガティブな感情	12 (28.6%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 楽しくない。
感情の読み取り	3 (7.1%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ どんな思いで話しているのかわからない。
心理的距離	3 (7.1%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 話す一文一文が短いと思った。私が「○○で○○なんですね」と返す言葉も話の上面だけの短い文になった。
時間の経過	3 (7.1%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2分が長い。
[ワーク2] 傾聴的態度① (N=50)		
理解の促進	18 (36.0%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ メモを取ると、相手が何を話したかがすぐにわかる。 ・ 二人で共有することで共感することがあった。
話の広がり	7 (14.0%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 質問をすることで、会話が広がるのを感じた。
ポジティブな感情	7 (14.0%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 質問したり声をかけられるから、話をきくこと楽しんでできました。雰囲気がとてもよかったです。
ききやすさ	6 (12.0%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 相づちや質問しながらきいている方がききやすい。
時間の経過	1 (2.0%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ ワーク1の2分間は「何を話そう」と困っていた姿があったけど、今回3分間しっかり話をしてくれた。
きくことの難しさ	11 (22.0%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ メモを取りつつきいていると、よくきこうと意識しないと内容が入ってこない。

やすい・もっと話したい」といった内容が述べられていた。特徴的だったのは、アイコンタクトや笑顔といった表情に対するポジティブな受け止めが多くみられた点である。[ワーク2]では、「話された言葉すべてのメモをとる」という指示があったため、きき手の目線がメモに向いていたり、必死にメモを取るために表情が硬くなったりしたと考えられる。[ワーク3]ではメモはとらないという指示であったため、きき手が話し手に神経を集中させることになったが、これが「すっきりした」「普段言えないことも伝えることができた」という満足感につながったのだろう。2分終了の合図があった時には、わっと歓声が上がリ、当日一番の盛り上がりが見られた。【時間の経過】についても、時間が過ぎるのが早い、話し足りない感じがしたなど、2分間を苦勞なく過ごしたことがうかがえた。さらに話すことが自分の考えを振り返るきっかけにな

表4-2 きき手の「話のきき方」ワークによる気づき（例）と度数分布(%)

カテゴリ	気づき（例）	n (%)
[ワーク3] 傾聴的態度② (N=49)		
ポジティブな感情	16 (32.7%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 笑顔できいていたら、相手も笑顔になり、うれしかった。
ききやすさ	11 (22.4%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ ワーク2よりも相手の話をよくききながら話をきくことができたと感じた。 ・ メモを取らなくていいので、話に集中できた。
理解の促進	7 (14.3%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 話す人の目を見ながらきくことで自然と話の内容が入ってくる。 ・ メモを取らずにずっと相手の表情やしぐさを見ていたため、発言だけでなく、視覚的に得る情報が多かった。
話の広がり	3 (6.1%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 質問しながら共通の話題が広げられる。
時間の経過	2 (4.1%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2分が短かった。
きくことの難しさ	6 (12.2%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 会話をしながらきくことでいろいろきけたが、自分の頭の整理が追い付かず、説明しきれなかった。
その他	4 (8.2%)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 話のきき方によって、相手の話し方も違いました。 ・ 笑顔で話している人には笑顔で聞くけど、もし悲しい、辛いという表情なら、私も話している人と同じように辛い表情をと思った。

ったという気づきが見られた【その他】。一方で、話し手にみられていることに緊張を感じたり、構えてしまったりしたという学生もおり【ネガティブ】、注目されることに苦手意識を持つ場合には、必ずしも傾聴的姿勢が良い効果をもたらすとは限らない、という気づきを得たようであった。

3.2 話のきき方についてのきき手としての気づき

ワークシートの自由記述から、「話のきき方」ワークにおけるきき手としての気づきをカテゴリ分けし、気づき例と度数分布(%)を、表4-1、4-2にまとめた。[3.2 話のきき方についての話し手としての気づき]と同様に、記述は内容ごとに細分化され、複数のカテゴリに分類されたものもあったため、気づき例の合計度数と受講者数とは一致しない。

【ワーク1】非傾聴的姿勢 きき手としての気づきでは、話に集中できない、内容が頭に残らないという、自分自身の姿勢によって話自体のきき取りが難しいことが述べられた【話が入らない】。内容だけではなく、話し手の思いや感情がとらえきれず【感情の読み取り】、話を聞いていても楽しくない、また話し手が話しづらそうにしている様子に気づき、きき手側にも申し訳な

さといった【ネガティブな感情】が生じたことが述べられた。さらに、他人行儀になったり、話の表面をなぞるだけになったりといったように、話し手との間に【心理的距離】を感じたり、話し手同様に2分を長く感じたという気づきが述べられた【時間の経過】。

【ワーク2】傾聴的姿勢① きき手としての気づきでは、メモをとったり、相づちや質問をすることが話の【ききやすさ】につながり、話の内容を把握し、共感的に理解することが促進されたことが述べられた【理解の促進】。また、質問をすることで会話が広がって盛り上がり【話の広がり】、話し手が2分という時間を苦にせず話し続けられたという【時間の経過】への気づきや、話し手が楽しそうに話す様子への気づきと共に、きき手である自分もまたその楽しみを共有できたという【ポジティブな感情】が示された。その一方で、メモをとることに必死になってしまったり、話し手の表情や話に集中することができず、話を聞き逃したり、「聞き取り調査みたいになってしまった」という、話を【きくことの難しさ】についても述べられた。

【ワーク3】傾聴的姿勢② きき手としての気づきでは、【ワーク2】と同様に、話の【ききやすさ】から【理解の促進】につながることで、質問や相づちが話を広げ【話の広がり】、話し手、きき手ともが話を楽しんでいたこと【ポジティブな感情】、2分という時間が、きき手にとっても短く感じられたこと【時間の経過】、といった気づきが述べられた。特徴としては、メモをとらないことで相手の表情やしぐさといった視覚的な情報が得られ、それが理解に広がったこと、余裕をもって話をきくことで、話をしっかりときくことができたことが述べられた点である。その一方で、膨大な情報を頭の中で処理することに難しさを感じたり、ただの会話になってしまいがちだったりしたことなど、【きくことの難しさ】が述べられた。また、自分のきく姿勢が相手の話し方にも影響することの実感が述べられた【その他】。

3.3. 援助者としての「きく」姿勢とその効果についての理解

第5回授業の事後課題「援助者としての「きく」姿勢」の自由記述を内容によって整理したところ、「援助者としての「きく」姿勢のあり方」「「きく」ことによる効果」について述べられたものに分けられた。これらをさらに下位カテゴリーに分類し、その記述例と度数分布(%)を表5にまとめた。なお、記述は内容ごとに細分化され、複数のカテゴリーに分類されたものもあったため、合計度数と受講者数とは一致しない。以下に、それぞれの記述についてみていく。

表5 「きく」姿勢のあり方と「きく」効果についての自由記述のカテゴリーと例文、度数分布(%)

カテゴリー	例	n (%)
「きく」姿勢のあり方 (N=30)		
積極的関与		10 (33.3%)
	<ul style="list-style-type: none"> 自分に何を伝えたいのかを積極的に話を聴き、訊ねたり、質問したりしながら相手の悩みの理解を深めて訊く姿勢が大切 相談を行う上でまず相談して下さった方のことをある程度知っておくことが大切ではないかと感じました。 	
傾聴的姿勢		9 (30.0%)
	<ul style="list-style-type: none"> 話しやすい環境や姿勢、態度、表情などをする、その人にあった位置関係の配慮が必要だと思います 目を見て聞き、相手が話しやすい空気感を作る 	
共感的理解		8 (26.7%)
	<ul style="list-style-type: none"> 相談者の話を否定するのではなく寄り添うことが大切 相手の伝えたいことを理解して話をする 	
その他		3 (10.0%)
	<ul style="list-style-type: none"> 気軽に相談ができるような環境をつくること 	
「きく」効果 (N=18)		
安心感・信頼関係		12 (66.7%)
	<ul style="list-style-type: none"> 優しい顔で聞いてくれることでホッとした気持ちにもなる 共感や肯定をして安心感が持てるようにする 相手を信頼や安心感がなければ、心も開けない 	
話しやすい環境		4 (22.2%)
	<ul style="list-style-type: none"> 相手に寄り添うことで相手も話せることが増えると思う 	
気持ちの読み取り		2 (11.1%)
	<ul style="list-style-type: none"> 質問等をする事で話をしっかり理解でき、相談に向き合える 自己理解が進み、相談者が悩みを解決する一歩を踏み出す事が出来る 	

援助者としての「きく」姿勢のあり方 援助者(きき手)としての「きく」姿勢のあり方についての記述は、【積極的関与】【傾聴的姿勢】【共感的理解】【その他】の4カテゴリーに分類された。【積極的関与】は、「きく」姿勢とはただ受け身的に話をきくことではなく、質問をすることなどによって積極的に話し手に関わり、理解していこうとする姿勢が大切であると考えるものであった。また、そのとき限りの関わりではなく、日頃から関わりや態度に気を配り、相手について理解しておくことが必要であるという気づきについての記述もみられた(「相談者について知ってから本題に入っていくのが良いのではないかと私は授業を通して感じました」「信頼関係を築くために子どもと

の関わり方や表情、言葉遣いなど日頃の態度に気をつけます」)。

【傾聴的姿勢】は、表情や目線、距離感、相づちやうなずきなどによって、話し手やその話に意識が向けられていることを示す姿勢が大切であると考えたものであった。何かをしながらであったり目線や表情が話をきくのにはふさわしいものでなければ、きき手がどんなにきいているつもりであっても話を理解することは難しく、また話し手の話そうとする意欲を害するものになりうるということ、 「話のきき方」ワークによって体感したことが、この理解につながったと考えられる。

【共感的理解】は、話し手の話を否定せず、寄り添って受け入れることで、話し手の話や気持ちを理解しようとする姿勢が大切であると考えたものであった。

[3.2 話のきき方についてのきき手としての気づき]でみたように、学生は自らのきく姿勢が、話し手の話をきこうという意欲や、話し手に寄り添おうという思いにも影響するのと同時に、自らの話し手に対する共感や理解もまた促進されるという気づきを得ていた。このように、「話のきき方」ワークは、相手の話をきこうとする姿勢によって相手への理解が深まるという積極的傾聴 active listening の効果を体感する経験になったといえる。

【その他】には、話し手ときき手がそれぞれ安心して話をしてきくことができる素地づくりが大切であるとする記述がみられた。今回のワークでは、学生の心理的負担を考慮して「今、やってみたいこと」というポジティブな語りが引き出されるだろうテーマを指定した。しかし、教育相談においては、子どもや保護者の悩みなど、話し手にもきき手にも心理的負担となる内容が語られる。「2人で抱えると問題解決が遠のいたり、バーンアウトの可能性があるので…保育者間の連携や他機関との連携が必要不可欠だと考えました」「相談を受ける相手と自身との関係性やどういう風に物事を受け止める人なのかをしっかりと把握して自分が相談を受けても大丈夫なのか相談を受けた時に適切に対応していけるのかをしっかりと相談を受ける前に自分で考えてから相談を受ける事が大切だと思いました」という記述は、このような相談を「きく」ことの難しさを理解した上で、話し手ときき手が安全に問題に取り組むことの重要性を指摘するものであるといえる。バーンアウトによる離職は、保育・教育現場における大きな課題の一つであることから、このワークによる学びは、保育者が現場で健康に働き続ける上で有効な学びを提供する効果があると期待できる。

「きく」ことによる効果 援助者(きき手)による

「きく」ことによる効果についての記述は、【安心感・信頼関係】【話しやすい環境】【気持ちの読み取り】の3カテゴリーに分類された。

最も多かったのは、きき手が話し手に関心を持っていることや共感・肯定的な態度を示すことによって話し手にポジティブな感情が生じるという【安心感・信頼関係】であった。きき手が「きく」姿勢を示すことで話し手の不安が緩和される効果があるとともに、この人に話そうという積極的な意欲を引き出す効果があるとの気づきが述べられた。反対に、「きく」姿勢が示されないことで、「不快だ」「話したくない」のように、話し手はきき手に心を開くことができず、相談の中断につながりうるということが示唆された。

【話しやすい環境】は、「きく」姿勢は話し手にとって話しやすい環境を提供することにつながるという効果について述べたものであった。これは、【安心感・信頼関係】と密接につながる内容であるが、「自分の悩みを打ち明ける」という相談の開始に関わるものである。「日頃から話を聞く姿勢を気にしておかないと、相談者の信頼や悩みの解決の助けにならない」のように、日頃から子どもや保護者と信頼関係を築き、話し手にとっての話しやすい環境を提供できていないと、そもそも相談できないだろうという気づきが示された。

【気持ちの読み取り】は、「きく」ことがきき手の話し手についての理解の深さにつながり、相談をより効果的なものにする事ができるというものであった。この記述は少数でみられるにとどまったが、「きく」ことが話し手の直面している問題解決につながる積極的な効果をもつと期待できるということは、重要な気づきであるといえる。

4. まとめ

全てのワーク後、きき手の「きく」姿勢が話し手ときき手に与える印象について全体で振り返りを行った。傾聴的姿勢は特別な姿勢ではなく、学生自身も日常的な対話の中で自然と相手に示している姿勢であることを確認した。ただ、「きく」という行動が日常的な行動であるがゆえに、自分はきいているつもりであっても話をきけていなかったり、話し手に「きいてもらえていない」という思いを抱かせたりすることがあるということを説明した。そのうえで、この「話のきき方」ワークを通して、話し手の「きく」姿勢が話し手に対する理解の深まりや、話し手の話す意欲に与える影響を体感することで、援助者としての自身の話のきき方に意識的であることの重要性に気づいてほしいと伝えた。受講した学生からは、「きき方を変えるだけで、こんなにも話しやすさは変わってくるんだと思いました

た」「話をする」というのも、本当に信頼関係や立場が大切だと学ぶことができました」と「どうすれば相手が話をしたり、きいてくれるのか、考えて実行していくことが大切だと感じました」といった感想が得られた。

学生に教育相談において大切なことは何だと思うかと問うと、共感する、思いに寄り添う、適切なアドバイスをする、といった答えが返ってくる。しかし、ではどうすれば相手に共感、寄り添い、適切なアドバイスをすることができるのかは、まず話をきいてみなければわからない。そして話をきくためには、話をしてもらわなければならないのである。

保育者として教育相談の入り口に立つために、「きく」姿勢を身につけることは、「きく」ことを単なる技能として学ぶのではなく、他者とのコミュニケーションの根幹として理解することで可能になる。「子ども理解と教育相談」における「きく」姿勢についての学びが、保育者として子どもや保護者一人ひとりに向き合い、関わることを意味を考える助けとなることを期待している。

謝辞

本稿をまとめるにあたり、「子ども理解と教育相談」授業ワークと課題に真摯に取り組んだ受講生の皆さんに心から感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 安東末廣(2021). 学校カウンセリングにおける傾聴技法の意義の検討 宮崎国際大学教育学部紀要『教育科学論集』, 8, 1-8.
- 金沢信彦(編著)(2019). 教育相談の理論と方法ーコアカリキュラム対応 北樹出版
- 勝田みな(2021). 教育相談における現状と課題ー保育者・小学校教員養成校の学生が身につけておきたい対応とはー 名古屋経営短期大学紀要, 62, 17-29.
- 文部科学省(2010). 生徒指導提要
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2018/04/27/1404008_03.pdf (2023年2月28日参照)
- 文部科学省(2022). 生徒指導提要(改訂版)
https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf (2023年2月28日参照)
- 佐藤可士和(2011). 佐藤可士和の超整理術 日本経済新聞出版社
- 山崎理央(2007). 心理臨床における「聴くこと」について 福山大学こころの健康相談室紀要, 1, 75-82.
- 吉川晴美・松井知子(編)(2017). 人間関係の理解と心理臨床ー家庭・園・学校・施設・職場の問題解決のために 慶応義塾大学出版会

協同的プロジェクト型授業の学びと環境の考察 ～「リトルマーメイド」の卒業発表を通して～

吉田 直子

1. はじめに—課題意識—

幼児期の教育の基本は、「環境を通して行うものである」ことが『幼稚園教育要領』第1章総則（文部科学省2017）に示されている。幼児が身近な環境に主体性を持って関わり、直接的な体験を通して感じたり考えたり行動したりすることを通して自立心が育まれることが大切にされているのである。幼児を取り巻く身近な環境としては、例えば遊具や用具等の物的環境¹⁾、教師、友達などの人的環境²⁾等が挙げられる。幼稚園教諭は、園生活において子どもの「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の三つの資質・能力（文部科学省2017）を育むことが目指される保育のなかで、幼児の主体的な活動が確保されるように、その時々の教育的ねらいに合わせた環境の準備や整備をすることが求められている。

こうした幼児期に培われる三つの資質・能力は、以降の学びの基礎を形作ることが意図されている。実際、保育者養成課程で音楽表現領域を担当する筆者は、毎年2年生後期に、学生が在学中に「できるようになったことを使い、考え、表現する」卒業発表に取り組んできた。これは「気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする」と説明される三つの資質・能力の一つ、「思考力、判断力、表現力等の基礎」の延長線上にある。

さらに主体的な学びを支える環境の重要性も幼児期に限ったものではないように思われる。桑原昭徳は著書の中で「環境を通して行う教育」は「モノ」「ヒト」「コト」の三つの環境が互いに絡みあい展開されると述べる。学生の卒業発表の取り組みも、一つの視聴覚作品という「モノ」を創作し、発表する「コト」に取り組む過程で、教員や学生同士という「ヒト」との関係を通して行われる教育として、三つの環境から捉えることが可能なのではないか。成人である学生においても主体性を培ううえで「モノ」、「ヒト」、「コト」の三つの環境、すなわち物的環境、人的環境、事的環境³⁾が重要なのではないだろうか。

本稿では、こうした問いを念頭に置きながら、2023年度卒業発表に向けた取り組みについて学生の記述をもとに振り返り、この取り組みによって学生が得た学びと環境に視点を置いて考察した。次章では、まずこ

の取り組みのねらいをまとめておきたい。

2. 卒業発表の教育的目標

2.1 協同的プロジェクト型授業

現行の『幼稚園教育要領』では小学校以降の教育との連続性を示したものとして「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」（文部科学省2017）が具体化されたが、その中の一つに「協同性」が挙げられている。この背景には、一部の保育現場から自制心が希薄で自己中心的な幼児が増加している原因として、協同体験が重視されなかったことにあるのではないかと指摘する声が挙げられたためと言われている。円滑なコミュニケーションのために重要な「協同性」の育ちに焦点があてられたといえよう。

協同的な学びを充実させる取り組みの一つとして、子どもの自発的経験によって学習を展開したキルパトリック（Kilpatrick, W.H. 1871-1965）のプロジェクト・メソッド⁴⁾が知られている。プロジェクト・メソッドでは、幼児の興味・関心がベースとなり、これをテーマとして発展させていく形をとる。ある程度の幼児が共感し、継続的に遊んでいる興味・関心事が、テーマとして共有されることによりこの遊びはプロジェクト化するのである。このテーマ自体に、知的な探求や表現を生み出せる豊かさがなければ、プロジェクトは発展的に展開させることはできない。教師は、幼児の遊びをよく観察して、プロジェクト化できる遊びなのかよく見極める必要があるという。プロジェクト化できる遊びであれば、幼児の発想を尊重しつつ、継続・発展させるように教師は援助を行うのである。

筆者は卒業発表を学生主体の活動にしたいと考え、こうしたプロジェクト・メソッドの考え方を取り組み過程に反映させた。学生が卒業発表に積極的に興味を持っていない段階でも自分達がやりたい「題材」を自分達で見つけさせることに拘り、それらが発展性や豊かさが生み出されそうな題材か筆者が見極めるようにした。「題材（テーマ）」がいくつか挙がってきた後も、自分達で自主的に選択したという意識が形成されるように取り組みたい題材選択に可能な限り時間をかけ話し合った。

さらに、全体の時間的スケジュール案、一人ひとりの実力に合った課題曲の楽譜準備と習得期日の目標設定、申し出に応じて技術的アドバイスを与えた以外

には、最小限の援助に留めた。短期大学2年間の在学中における学びの総決算と位置づける卒業発表を、全員で取り組む一つの協同的プロジェクトとして、学生同士の力でやり遂げた成功体験にしたいと考えていたからである。発表までの時間に対する段取りと、難易度に無理のない課題の設定と準備には専門的支援が必要と考え、筆者が関与した。

このように、卒業発表を協同的プロジェクトとして取り組むことで期待したのは、学生が学生同士のやり取りの中で卒業発表を仕上げる過程で、リーダーシップやオーナーシップ、メンバーシップ、努力、計画性、実行力などの汎用的な学び⁵⁾を得て、発表の達成感と成功体験を通じて知的・情意的両面で成長することであった。

2.2 学生の個性を活かす工夫

今年度も卒業発表は、2年間の「音楽」の学びを中心に、「保育内容演習(言葉)」や「保育内容演習(児童文化)」などの科目で身につけた「言葉」の学習成果も含めて総合的に活かせることを目指した。さらに今年度の取り組みでは、一人ひとりの学生の個性や得意をのびのび発揮させたいと考えていた。そこで、絵が得意で好きな学生に描画作成を全面的に任せ、画像のパソコンへの取り込み・プレゼンテーションソフトの活用などICT機器の基本的な技術を用いた創作過程も担当を任せることにした。幼児保育学科の学生はスマートフォン以外のICT機器の取扱いに不慣れであることが多いが、現代社会においてはICT機器も生活環境の一部として欠かせないものになっている。幼稚園教諭もICT機器の基本的な技能や知識を習得したうえで、メリット・デメリットを認識できるICTリテラシー⁶⁾を身につけ、幼児期にふさわしい生活をより豊かに展開させるためにICT機器の価値や有用性を活かす力が求められるようになってきた。スライド映写は動画に比べ、視聴する子ども達の反応に合わせて幼稚園教諭が問いかけや、働きかけを行うことができ、双方向性もある程度確保されるため、保育場面での活用も想定される。映像担当学生は描画をパソコンに入力してスライドを作成した経験が無かったので、当初は筆者が指導したが、すぐに習熟して一人でできるようになった。台本も台本担当学生が発表に適切な長さに編集し、パソコンが得意な学生が中心になって文章を入力し、本発表のためのオリジナル台本を作成するなど、卒業発表制作過程では学生がICT機器を「道具」として活用した。

スライド劇の配役や楽器の担当は、ほぼすべて学生の希望を尊重した。ゼミの中で唯一の男子学生が王子役担当と決めた以外は、歌が得意な学生が主役を希望

し、それぞれが好きなキャラクターややりたい楽器等を希望して選択し、決定した。このように学生が自主的に担当を決めることにより、自分の決断に責任を持たせた。

3. 授業の経過

幼児保育学科の卒業発表は3つのゼミ合同で、12月19日(火)におこなうことが決まっていた。そこで、前期のうちから、後期には就職活動と教育実習(後半)、実習後は大学祭の準備、就職活動を卒業発表制作と並行して進めなくてはならないことを予め説明していた。さらに学生が全体的なスケジュールを把握して段取りを組むことができるように、例年通り、教員は本番までの時間を意識させるための工程表を学生に提示した【表1】。ピアノ演奏を担当する学生には、夏休み前から候補曲の楽譜を渡し、見通しを持って長期的に準備できるようにした。

昨年の卒業発表制作過程では、教育実習前の学生は実習で手一杯になり、実習後はすぐ大学祭の準備があり、ようやく落ち着いてゼミ活動ができるという時に今度はインフルエンザとコロナウィルスの同時流行で半数近くのゼミ生が感染により次々欠席した。このため12月初めの本番を控えて11月末時点でも楽器のアンサンブル練習が事実上できず、焦りや不安から学生間の雰囲気非常に悪化した反省を踏まえ、今年9月初めにはアンサンブルの練習に取り組めるよう楽譜をアレンジして準備していた。後期が始まるとほぼ前もって周知していたスケジュール通り授業が進行したが、実習前も筆者のゼミでは1/4の学生しか教育実習に参加しなかったため、昨年のようにゼミ全体が何も手につかないという雰囲気は無かったのは想定外だった。

入学時はほぼ全員がピアノ初心者のため、保育現場の必要性に応じて自力で対応できるようになるためには、音楽知識・ピアノや歌唱技術・音楽的感覚などあらゆる面で新たに習得しなくてはならないことばかりである。そのため在学中の音楽授業では保育者として必要な学習を最短時間で習得できるよう教師が懇切丁寧な指導を行ってきた。一方、2年生後期の卒業発表を準備する段階では手厚い指導を受けなくとも、各自が身につけた力で目標に向けて自力で練習できることを期待していた。しかし、自学自習ができるようになっている学生に混じって、ミュージックベルやトーンチャイムの一音一音に記されている英音名を忘れている、楽譜のリズムを表現できない、楽譜の音が読めないなど、1年生前期の学習内容が定着していない学生も居り、そのような学生には学生同士で教え合った。

表1 本番 12/19 までの全体スケジュール

回	日時	授業内容	授業の要点	備考(事前準備・届出等)
1	9月12日	卒業展のあらまし予定共有 分担別アンサンブル練習① ふよみ・パート決め 楽器アンサンブル	個別面談(全員) ピアノ分担決め ピアノ曲・楽器曲選定	
2	9月19日			
3	9月26日			曲・演奏者を各自台本書き込み
4	10月3日	中間発表(アンサンブル・ピアノ)	読み練習+演奏	個人曲・ベル・アンダーザシー等
5	10月7日			
6	10月10日	教育実習前ピアノフォロー?		スライド・パワポ作成 ~10/28
7	10月31日	↓ 大学祭準備		
8	11月7日			
9	11月14日	読み練習+演奏 ナレーション入れる・通し練習	演奏と語り・セリフのタイミング書き入れる(1回目)	映像完成 試写
10	11月21日	ナレーション・映像入れる・通し練習 舞台設置場所考える 楽器片づけ・準備担当を決める	演奏と語り・セリフのタイミング書き入れる(2回目ほぼ決定) 動き、セッティングの決定	↓
11	11月28日	ナレーション入れる 通し練習 中間発表	演奏の仕上がり確認	プログラム作成 楽器ホール運び入れ 保護者にご案内を作成配布
12	12月5日	舞台練習①	舞台上交代のタイミングを各自把握	映像・楽器・セリフ込み 学生配布用リハーサル連絡 プログラム作成・配布
13	12月12日	舞台練習② リハーサル		
14	12月19日	1限目:2年生全体リハーサル 2限目:本番		
15	1月16日	ふりかえり		

教育実習
10/16-
10/28

大学祭
11/11

大学祭・実習挟んで
準備期間は
ほぼ2か月

就職試験

ピアノや楽器アンサンブルの担当者には2回の中間発表を適切な時期に設定し、仕上げる時期の目途がつくようにした。セリフは担当に分かれて授業ごとに通読し、練習途上の音楽演奏を聞き合い、イメージを共有した。ただ、まだこの時点では全体に他人事のように意欲の無い沈滞した雰囲気は漂い、ゼミ長の学生も不安気であった。

教育実習期間の2週間の休講を利用して、映像担当の学生は2、3日おきに筆者の研究室を訪ね、少しずつ描画とパソコン入力、スライド作成を進めていった。筆者は全体スケジュールに照らして完成目標期日を示し、基本的には学生の自主活動に任せた。実習終了後、大学祭の準備の頃からゼミ長に取り組みのリーダーを任せ始めた。取り組みのリーダーは大変な重責だが、

得られる学びも大きい。筆者は徐々にゼミ長に計画進行を任せ、本格的に学生同士で学び合う協同的プロジェクトに移行していった。11月中旬に完成予定の映像は結局本番の前週にまで延びたが、この間、数枚ずつ精巧なスライドが完成していき、タイミングを微調整しながら繰り返し全員で台本を読み通した。部分練習や合奏練習を重ねるうち、言葉と音楽と映像の完成度が連動して向上して学生の欠席も無くなり、全体練習にも力が入っていった。本番の前日に1人やむを得ない理由で欠席せざるを得ない状況になった時も、学生同士で相談して合奏等の担当変更を考えて直ちにその練習に取り組み、翌日の本番は代役によって無事に発表することができた。



写真①②③④ リトルマーメイド卒業発表
(2023年12月19日於：こころホール)

4. 学びと考察 — 学生の振り返りレポートから —

卒業発表後、学生に振り返りのレポートとして、卒業発表制作過程における各自の取り組み姿勢について自己評価と感想や反省等を記述させた。本章では、これらの学生による記述内容に基づき、卒業発表の取り組みについて振り返りと考察を行う。

4.1 学生の自己評価についての考察

まず、卒業発表の取り組み過程における①責任感、②自主性、③協調性、④自己管理、⑤達成感についての自己評価を分析する。これら5点の評価項目について学生の自己評価の数値の平均値は【図1】のようになった。

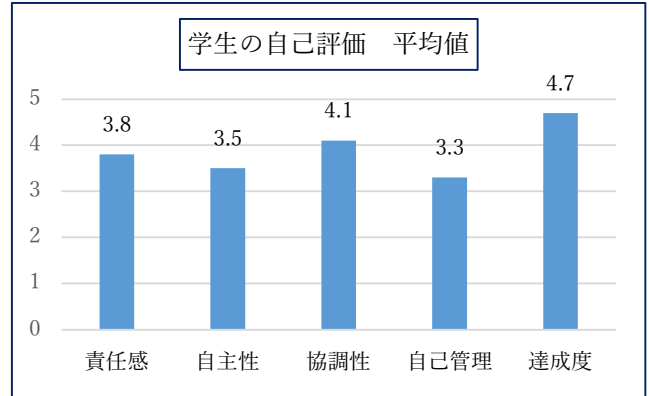


図1 学生の5段階自己評価平均値
(最大が5、ゼミ生17名)

【図1】から5点の評価項目のうち「達成度」が4.7で一番高い数値であり、学生が取り組みを通して高い達成感を得たことがわかる。成功体験による達成感を持たせたいという筆者の目標もほぼ達成したと考えられた。

次に数値が高かったのは4.1の「協調性」であった。協同で一つの取り組みを仕上げる卒業発表制作の過程では毎年、一人ひとりの取り組みに対する誠意や熱意の温度差に起因したトラブルが浮上してきた。直面せずに済ませてきたそれぞれの学生の考え方の違いが、協同を通して浮き彫りになるためだろう。しかし反面で、そのような場面は「協調性」を本当に学ぶ機会でもある。卒業発表を通じて、「他人任せでなく、一人ひとりが自分にできることを考えて行動することが全体を変えていくこと」や、「そこに存在して自分の役割を果たす大切さ」、「皆で上げる楽しさだけでなく難しさ」、「社会生活で求められる規範意識」、「言葉の伝え合いの重要性」(吉田2022)を痛感するからである。

今年度の取り組みを振り返った時に特筆できるのは、取り組みの中で学生間のトラブルがほとんど無かったことだった。2年生の当初は話したこともなくよそよそしかった学生同士が、取り組みの過程で、互いの距離を縮めていった。リードを任せたゼミ長が責任感を持って忍耐強くゼミ内の学生の意識差の融和に努力し、働きかけを続けていたことを見逃すことはできない。学生同士が協同して卒業発表に取り組めたことが自己評価の数値からも見取ることができる。

アンサンブルの練習も学生に任せたことにより、全体に目配りできる学生が自然に自主的にリーダーシップを発揮して練習の指揮を執り始めた。ピアノソロを担当した学生には、筆者が時折、気になった点や求めに応じた指導をするだけで、非常勤教員に授業で指導を得て早くから着実に努力した学生、スケジュールに従って練習を自己管理して進めた学生など、それぞれ

のやり方で仕上げた。学生同士の関係の中で一人ひとりが代わりのない役割に責任感を持って主体的に取り組むようになっていった。しかし、長期的な見通しを立てて目標の達成に向けて段取りを組むのが苦手な学生もみられた。協調性の次は、責任感 3.8、自主性 3.5、自己管理 3.3 と続いており、学生が自身の弱さを自覚していることがあきらかになった。

4.2 学生の学びと環境についての考察

次に、①取り組みについて感想、②反省点、③学んだ事、考えたこと、④自由記述の5点に関する振り返りレポートから、学びと環境に視点を置き、四つに整理分析して考察した。

4.2.1 人的環境（学生同士、仲間の存在）と学び

17人中10人の学生が「最初はやりたくない、めんどくさい（ママ）」、「最初は全員がバラバラの方向を向いていて発表までに足並みを揃えられるのかすごく不安だった」、「全体像があまり想像できなかった」、「積極性がなく、簡単なこと、目立たないことを選びがちだった」、「どうなるか想像つかなかった」、「はじめはできるのか、休むのではないかと思っていた」、「前向きに参加できなかった」、「はじめは本当にこんなことできるのかと不安と疑問ばかり…何を練習したらよいかもわからず戸惑った」、「最初はどうもよくわからないまま練習していた」、「最初はこのゼミだけここまで時間をかけて集まるのも大変でまともにもなくやる気もありませんでした」と消極的な態度や戸惑いを感じながら、取り組んでいたと述べていた。

しかし、「練習を積み重ねるごとにゼミ全体での一致団結感を強く感じられとても楽しかった」、「少しずつゼミの空気が良くなりお互い同じ方向に向かっていくことを感じ…」、「全体で成功させたい気持ちが感じ取れて楽しい時間だった」などの記述からは、学生が本番を良いものにしたい気持ちで同じ方向性を向くようになり、友人との一体感と共に積極的に取り組むようになって、取り組みが楽しくなっていった様子が読み取れる。「いろんなことに挑戦し、私が中心になって…進めていきました」、「任されて自分にしかできないと思い休まずやり切った」、「皆で作ることが大切だから、きちんとやることはやるという使命感を感じる事ができた」、「自分のことはしっかりすることを学びました。しないといけないことやこれをするのやったら何をすればいいのかなど考えることができるようになった」、「一人ひとり役割を責任感を持ち達成することが大切だと思いました」、「互いに危機感を持って進めるうち意見を共有でき、刺激を

与え合い、高みを目指せる関係になれた」等の記述があった。これらの記述から、一緒に取り組む仲間の存在によって自分が全体に果たす役割に気づき、責任を感じ、意欲を持って自主的に行動するようになっていった過程が読み取れ、人的環境が責任感や主体性に与えた影響があきらかになった。

4.2.2 物的環境（作品）による学び

後期に入るとすぐ、アンサンブル練習に取り組めるように、筆者はアンサンブル用アレンジと楽譜入力を終え、配布を済ませていた。2週間の実習が終わると2週間後の大学祭に向けて準備があり、大学祭が終わった後、卒業発表までほぼ1か月だった。この1か月で学生もようやく落ち着いて卒業発表に集中して取り組むようになっていった。この頃から、少しずつ完成したスライド映写を加えながら練習をしたことで、視聴覚作品づくりが実感としてイメージでき始めた様子だった。2回目の演奏中間発表も行い、早くから自主的に練習に取り組んできた学生の演奏は、全体像が見え始めた。「ひとつの作品になっていってる感じが自分のスイッチになって…凄いやる気が出ました」、「少しずつ話が進んでいくとどんな作品になるのかが楽しみになりました」、「やっていくうちに全体像が見えてきて練習していくのが楽しかった」、「初めて音楽劇をしてとても楽しかった」、「だんだん劇ができ上がってくると失敗したくない気持ちと本番が楽しみな気持ちが出てきました」、「時間と共にまとまって作品の完成に向けて動いていくことでやりがいを感じました」等の記述がみられた。楽譜の準備など練習がすぐ始められる物的環境を整備していたことに加え、練習が進み音楽や映像など「スライドを使った音楽劇」の全体像が見え始めるにつれ、仕上がっていく劇作品自体が、物的環境として学生の期待と意欲を一層高めた様子が学生の記述より読み取れた。

4.2.3 事的環境（卒業発表）による学び

準備過程の学習態度については、さまざまな反省の記述があった。「ピアノ練習を早く始めていたらもっと良い演奏ができた」、「練習だと思って気抜いたりしてた（ママ）」、「遅刻したり、練習中におしゃべりしたりしてた」、「卒業制作の練習は半年前から始まり、私は最初まだ余裕があるから演奏できなくても大丈夫だと正直、謎の余裕がありました。でも、その考えが直前まであり最終的に焦りながら練習したり、…うまくいかなかったりで本当にベルとトーンチャイムはどうなるかと思いました…前もってしっかり準備をしておく必要があると感じることができました」という時間管理や無責任な態度を反省する記述がみられた。ここでは一人ひとりに他人が代われない役割があ

るプロジェクトに取り組むことで、全体に対する一人の責任の大きさを実感し、自分の準備不足や計画的な準備の重要性に気づいた様子が読み取れた。

「もう少し自分にできることがあったのかなって思います」、「最初は乗り気でなかったため、何でもしてくれると信頼しきったゼミ長の二人であったため頼りすぎることが多すぎたなと感じました。二人にとってはかなり負担があったらうなとあらためて考えました」、「遅刻が多すぎたため、練習に参加することが遅れたりセリフもあったのでみんなにたくさん迷惑をかけた」、「最初の方で欠席してしまうことが多く練習に参加できなかった」、「制作発表に向けて進めていく中で、欠席することで迷惑がかかったり、自分だけの責任ではないと感じ…前向きな気持ちで参加することはできなくても、参加したことが大切というのを知ることができました」等の記述からは、取り組み全体をあらためて俯瞰して振り返り、仲間に迷惑をかけた自分の態度にも気づくことができている。

その他にも個人的な反省として「楽譜だよりになってしまっていた。暗いままで始まってしまい楽譜が見えずパニックになりかけた…楽譜を覚えるくらい練習すべきだった」、「伴奏をもっと工夫したかった」、「ステージでスムーズに動ける必要があった」、「本番で間違えた」等、分担した役割の練習やパフォーマンスに対する反省がみられた。これらは、協同的プロジェクトとして卒業発表という事的環境を体験した実感から得た学びであった。

4.2.4 人的環境（仲間）と達成感

ほぼ全ての学生の振り返りの記述にみられたのは仲間と楽しく取り組めた達成感に関する記述であった。そこで、全学生の記述の一部をそのままここに掲載したい。

表2 学生の振り返りレポートの記述

楽しかった、やってよかった、この学校で良かった、本当に楽しかったです…今日の発表は、大学生活で1番心に残る思い出になりました。
話すことが少ない子とも話す機会が増え、一緒に笑いながら練習したり同じ悩みや思いを共感しながら支え合い取り組むことが出来た。…発表の準備期間にはより一層仲が深まりとても楽しく皆でいいものを作り上げることが出来た…全員が心から楽しみながら発表してたし、何より全員が本当に仲いいんだなと思えました。
1人でも欠けたり、成功させたいと思っていなかったりと劇は成り立たないことを学びました。…本番は何のトラブルも無く最後までより遂げることが出来て本当に良かったです。練習もゼミ全体で協力して成功させよ

うという気持ちを感じ取れてとても楽しい時間でした！
みんなでこの数か月たくさん練習して造り上げたこの作品を舞台上で披露して拍手を頂けたり褒めて頂いたり、合奏がまとまった時の気持ちよさなど自分でも鳥肌が立つぐらい良い作品になったと思いました。…ゼミの子達のおかげもあり先生のサポートのおかげもあり凄く楽しいゼミになりました。
みんなで練習したものを発表できたら嬉しいし、発表に行くまでの練習はしんどいかもしれないけど、それは思い出になっていくのかなと感じました。
足りない箇所が出てきても誰かが補えば穴が埋められることや全員で流れを把握していくことでスムーズに進んでいくこと、協力していくことでいいものが出来上がっていくことがいいなと思いました…今まで話したことがない人とも話せたので良かったです。
ゼミ全体の協調性はあったと思います。楽しかったです。
みんなと仲良く練習出来て本番も楽しく発表できて良かったです。最後にみんなで楽しく作品を作ることが出来て嬉しく思います。
時間はかかったが、達成感の感じられる、吉田ゼミらしいものができたと感じています。
「すごく良かった」と言ってもらって嬉しかったし、みんなで諦めず最後まで頑張り切れてよかったと思いました。
授業中の取り組みで1時間半という少ない時間だったけど少しの時間でも何回も練習することですごくいい作品を作ることが出来るんだと学びました。
みんなが楽しく参加していたので、自分自身とても楽しめました。学生主体で活動していたため、一人一人が意見を出し合い、考えを持つこともできました。ゼミ発表を通じて皆との距離が近づいたのを感じました。
自分一人だけでは絶対にできないし、みんなで最後まで協力し、できる場所できないところを、お互いに協力し合って出来上がった卒業制作だと学ぶことができた。
みんなと仲良く練習出来て本番も楽しく発表できて良かったです。
練習の時はみんな緊張もしてたからちょっと失敗はあったけど本番の時楽しいぐらいできてました。
自分に出来るのか休んでしまうのではないかと

いたけどやり遂げられた。

ピアノが上手く出来なかった時も先生や友達に励まされ最後まで責任持って取り組むことが出来ました。

これらの記述から、時間をかけて学生同士で責任感を持って練習に取り組み、仕上がるにつれて互いの気持ちが近づいて、納得がいく作品を楽しく発表できたことに対する達成感を読み取ることが出来た。

学生の振り返りの自由記述の中では、「これからもみんなお互い目標に向かって頑張って私も精いっぱいできることを頑張ってみようと思います(ママ)」という記述の他、「今回の経験を通して、これから幼稚園教諭として子ども達と関わっていった時に、どのように子ども達に、友達と協力することや、出来た時の嬉しさや達成感を味合わせる事が出来るようになるのか考えていきたい(ママ)」という記述や、「保育者は、連携やチームワークがとても大切だと学びました。今回の活動は、自分とは違う考えを持っている人や、苦手な人とも連携を図るための練習のようにも感じました。リトルマーメイドを成功させるという目標と同じように、子どもが幸せな人生を送れるようにしたいという同じ目標を持ったチームと捉えることが大切ではないかと考えました」と、今回の取り組みを今後の人生や保育者としての視線で捉えて活かそうとする発言がみられたのも嬉しいことだった。

このように、学生の記述の振り返りの分析と考察から、協同的プロジェクトとして取り組んだ卒業発表という「事的環境」、その練習過程における仲間という「人的環境」、徐々に仕上がっていく劇という「物的環境」により、学生は知的・情意的両面の成長が導かれたといえるだろう。

5. おわりに—結論と今後の課題—

卒業発表の後、一人の教員が「自分の授業の中での様子を思い起こして、あの子がこんなに頑張れるんだと思って見せてもらいました」という感想を聞かせてくれた。「みんなが本当に頑張っていて、今出せるすべてを出し切ったと思うのです」というゼミ長の記述にもあったように、あまり意欲がなく他人事のようにあった最初の頃を思うと、卒業発表の取り組みを通じて学生同士で教え合い学び合っほしいという教育目標に筆者も達成感を得ることができた。特に今年は学生が多様な個性を認め合い、自分の得意を活かした分担にそれぞれ責任を持ち、のびのびと和気藹々と協力し合っ自主的・自律的に取り組みを進行できたことが心に残っている。昨年はCOVID-19とインフルエンザの感染蔓延のため時機を逸したが、今年の授業後半

はゼミ長に発表を率いるリーダーを任せ、リーダーシップを発揮してもらうこともできた。このように振り返ると、協同的プロジェクトは子どもだけを対象とするのではなく、参加し行動する過程で、むしろ、自己管理や自主性など成人である学生が学べることは多いのではないだろうか。

ただ、就学期間が2年間の短期大学で協同的プロジェクトに取り組むには困難を伴うことも事実である。1年生の間は基礎的な技術が不足しているし、2年生前期は事務的な決め事や行事、初めての教育実習や2回目の保育実習準備があり、後期はほぼ3か月余りの間に最後の教育実習、就職活動、大学祭などを重複して抱え、学生に余裕がない。教員も時間との闘いの中で常に一步先を考え、後期の準備期間中は全体スケジュールと学生の進捗状況を見ながら、内心では一時も気の抜けない緊張感の中で取り組みを支援する必要があった。さらに2年生後期の学生は、重要性の高いスケジュールが次々集中するため、20人近い学生それぞれの事情に応じた精神的なサポートやモチベーションの維持も簡単ではなかった。また、一回の協同的プロジェクトの経験によって学生の自主性や責任感、協調性や自己管理能力など汎用的能力の急上昇が期待できるわけでもない。

しかし、2年間の短期大学卒業前に仲間と一つの目標に向かって頑張った思い出や、その間に築かれた仲間意識、やり遂げた充実感や達成感、かけがえのないものとして学生一人ひとりの心にしっかり根ざした力になると信じている。筆者は、その年の学生の個性や学習内容を反映させながら、短期大学での学びを総合的に活かした視聴覚作品の卒業発表を今後も可能な限り続けていきたいと考えている。

注

- 1) 平成30年改訂『保育所保育指針』「第1章総則」の1の「(4) 保育の環境」には「保育の環境には、…施設や遊具などの物的環境、更には自然や社会の事象などがある」と記載されている。本稿では、取り組んでいる「劇作品」そのものが主な物的環境となったと捉えている。
- 2) 平成30年改訂『保育所保育指針』「第1章総則」の1の「(4) 保育の環境」に「保育の環境には、保育士等や子どもなどの人的環境、…」と示されている。本稿では、卒業発表に共に取り組む仲間、指導教員の筆者が主な人的環境にあたる。
- 3) 平成30年改訂『保育所保育指針』「第1章総則」の1の「(4) 保育の環境」には「保育の環境には、…自然や社会の事象などがある」と記載され

ている。本稿では、卒業制作発表というイベントを事的環境として捉えている。

- 4) 「プロジェクト・メソッド (Project method) とは、デューイとともにアメリカの進歩主義教育を推進したキルパトリック (Kilpatrick, W.H. 1871-1965) が考案した教育方法である。キルパトリックは、子どもの自発的な経験に基づく学習を重視する中、子どもによる目的的活動としてプロジェクト・メソッドを提唱した」 (師岡: 79)。
- 5) 2023 年度専門ゼミの教育目的は次のように定めている。「課題に対して自主的に取り組み、1 年間を通して研究・実践的に学習を進める。これまでに保育者として学んだ知識・技術・価値について必要な視点を確認しながら実践力を高める。学びの過程においてコミュニケーション能力、リーダーシップ、メンバーシップを養い、学びの成果をプレゼンテーションできる表現力を身につける」 (2023 年度シラバスより)
- 6) ICT リテラシーとは「ICT 機器を適切に取り扱う能力と定義することができる」 (師岡: 150)

引用・参考文献

- 桑原昭徳 (1994) 『間接教育の構造－倉橋惣三の幼児教育方法』、ぎょうせい
- 文部科学省 (2017) 『幼稚園教育要領〈平成 29 年告示〉』第 1 章総則第 1 幼稚園教育の基本
- 文部科学省 (2017) 『幼稚園教育要領〈平成 29 年告示〉』第 1 章総則第 2 幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」
- <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h29k/chap1.htm> (2024.1.8 閲覧)
- 師岡章 (2022) 『幼児教育の指導法』、第 12 章「情報機器の活用と課題 (2)」放送大学教育振興会、p.150-162
- 『幼児教育の指導法』、第 6 章「保育実践の現状と課題 (1)」放送大学教育振興会、p.79
- 吉田直子 (2022) 「生きる力に繋がる『表現』の学び～絵本『スイミー』舞台発表までの過程を振り返る～」、『教職課程年報』、p.24

Ⅲ. 池坊短期大学教職課程委員会規程

(目的)

第1条 この規程は、池坊短期大学に教職課程委員会（以下「委員会」という）を置き、教職課程の管理運営に関する事項を審議することを目的とする。

(審議事項)

第2条 委員会は、次の事項を審議する。

- (1) 教職課程のカリキュラム編成に関する事項
- (2) 学生の教育実習に関する事項
- (3) その他、教職課程の管理運営に関する事項

(構成)

第3条 委員会は、次に掲げる委員によって構成する。

- (1) 幼児保育学科長
 - (2) 実習委員会委員長
 - (3) 幼児保育学科長が推薦する専任教員 若干名
 - (4) 教務部長
 - (5) 幼児保育学科長が推薦する教育実習に関わる事務職員 若干名
- 2 委員会には委員長を置き、学長が指名して委嘱する。
 - 3 委員会には副委員長を置き、委員長が委員の中から指名する。
 - 4 委員長に事故あるときは、副委員長がその職務を代行する。

(開催)

第4条 委員会は、委員長が招集・開会し議長を務める。

- 2 委員会は構成委員の過半数以上の出席により成立し、出席構成委員の過半数をもって決する。可否同数の場合は委員長がこれを決する。

(任期)

第5条 委員の任期は1年とする。ただし、再任することを妨げない。

- 2 任期途中で欠員が生じた場合、委員を補充し、任期は前任者の残任期間とする。

(報告)

第6条 委員長は、委員会における審議結果、報告内容について教授会に報告しなければならない。

- 2 前項の審議結果、報告内容の実施については、教学幹部会議を経て教授会での審議の後、学長の承認を経て実施する。

(所管)

第7条 委員会の事務局は教務部の所管とする。

- 2 事務局は、本委員会における審議事項等を遅滞なく報告し、全学における運用に影響を及ぼすことのなきよう努めなければならない。

(改廃)

第8条 本規程の改廃は、教授会の議を経て、常任理事会で決定する。

附 則

- 1 本規程は、2016年4月1日から施行し、同年4月1日に遡及して適用する

池坊短期大学教職課程委員会

委員長 岩野 勝人 委員 谷 芳恵
委員 森川 佳代 委員 中西 智江
事務局 藤井 綾佳

2024年3月20日

池坊短期大学 2023年度教職課程年報

発行所 池坊短期大学 教職課程委員会

〒600-8491 京都市下京区四条室町鶏鉾町491番地

TEL 075-351-8581 (代表)

印刷所 (株)プレスハウス

〒605-0816 京都市東山区新宮川町通松原下ル西御門町456番地

TEL 075-531-4101

