

論文

「成長し続ける保育者」を養成するプログラム(4)
—「子ども学フィールドワークⅠ」の授業実践から見えた課題—野田 さとみ
鬘 櫛 久美子

1. はじめに

「一人一人の子どもに寄り添い、保育を創造する保育者へと成長し続ける実践家」を養成することを目指し、「成長し続ける保育者」を養成するプログラムの開発を試みた。「成長し続ける保育者」を養成するプログラム(1)(鬘櫛, 2020)では、津守真とD・ショーンの「反省的実践家」の概念よりその背景について、「成長し続ける保育者」を養成するプログラム(2)(野田・鬘櫛, 2020)では教育課程とプログラムの全体像について報告した。「成長し続ける保育者」を養成するプログラム(3)では「子ども学フィールドワークⅠ」について、具体的な教育方法を明確にした。

「成長し続ける保育者」を養成するプログラム(1)(2)(3)において報告した内容を受け、本稿では「子ども学フィールドワークⅠ」について、授業を実際に実践することを通して明らかとなった課題について検討することを目的とした。

2. 「子ども学フィールドワークⅠ」の授業方法から

「成長し続ける保育者」を養成するプログラムの目的は、自ら課題を見出し、問題を設定し、解決していく力、すなわち「反省的思考の習慣」を身につけ、「一人一人の子どもに寄り添い、保育を創造する保育者へと成長し続ける実践家」を養成することである。その教育を実施するために、「子どもを学ぶ、子どもに学ぶ、ともに学ぶ」という「学びの循環」を繰り返すことを基軸とした4年間の教育プログラムを開発した。

プログラムの初年度として実施した「子ども学フィールドワークⅠ」では、「反省的思考の習慣を身につけるための第1ステージとして、子どもの側に身を置くことを目的とし、幼稚園での観察と振り返りを中心に学習すること」を目標として設定した。プログラムの前半部分では初年次教育としての内容を扱い、その後、プログラムの主な目的となっている「子どもに出会う体験」を行うために、「観察の視点の学習」、「幼稚園での観察学習」、「観察の振り返り」、「討議・発表」といった循環のプログラムを5回行うことを計画した。「学びの循環」と子ども学フィールドワークⅠの主な内容の関連は図1に示すとおりである。

ところが該当年度の2020年は、新型コロナウイルス感染拡大のため通常通りの授業が困難となり、幼稚園も4月～5月は自由登園などの措置を取っていたことから、「幼稚園での観察学習」は見送らざるを得なくなった。そのため、1回目・2回目に予定していた「幼稚園での観察学習」はビデオ学習に振り替えて実施することとした。結果として、「ビデオ学習における子ども観察学習」による「学びの循環」が1回、9月～12月に実施した3回の「幼稚園における観察学習」による「学びの循環」の、計4回の実施となった。この4回の「学びの循環」を通して見出された課題について、以下に

「子どもを学ぶ」「子どもに学ぶ」「ともに学ぶ」の視点で整理していきたい。

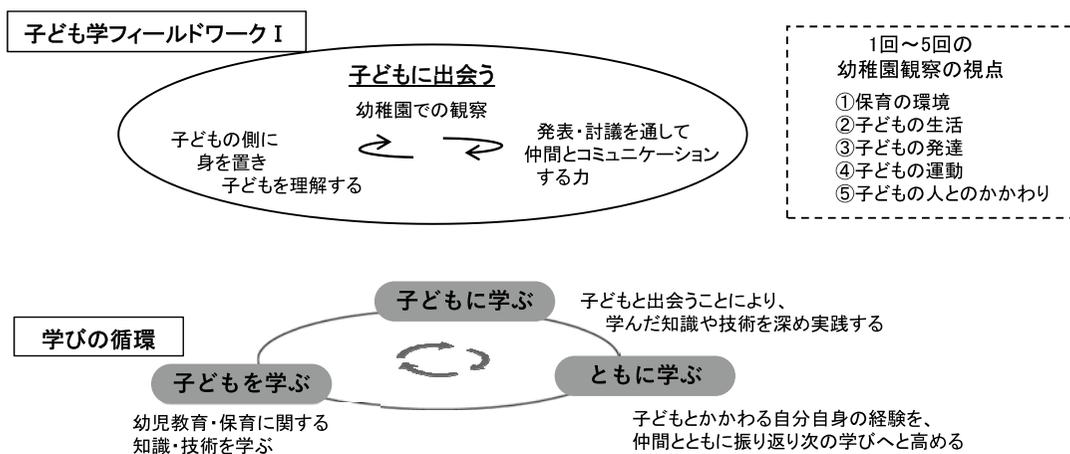


図1 学びの循環と「子ども学フィールドワーク I」の主な内容

(1) 「子どもを学ぶ」における課題

プログラムでは、「幼稚園での観察学習」に出る前に、「観察の視点」(①保育の環境、②子どもの生活、③子どもの発達、④子どもの運動、⑤子どもの人とのかかわり)の学習を行った。この「観察の視点」の学習内容については、それぞれを専門とする担当教員を中心として計画・実施し、その他の教員はサポートの役割を担った。初年度ということもあり、授業の内容、進め方など、担当教員5名で事前の打ち合わせや確認をして授業に臨んだ。以下に、主に学内授業の実施に関して課題となった点について説明する。

・教員の連携について

実際には専門が異なる教員で行うため、各回の授業内容、方法について詳細まで共通理解を測ることは難しく、授業時に連絡を取りながら進めることもあった。そのことが学生には授業内容・方法の分かり難さを生み、不安につながることもあった。解決策として、教員だけではなく学生も授業の流れを把握することが出来るように、授業開始時に提示すること、毎回の授業の形式を統一するなどの方策を取った。チームティーチングのデメリットである情報の混乱を出来るだけ避けるための体制を整え、授業の流れや位置づけを学生・教員ともに理解できるようにすることが課題となった。

・事前学習内容について

「観察の視点」に関する授業内容は、できる限り保育現場の写真やビデオで提示し、「幼稚園における観察」を想定して「観察の視点」のテーマ学習ができるようにした。また、事前学習においては、「観察の視点」のテーマはどのような場面で観察可能であるかをあらかじめ書き出すよう、記録用紙に記入欄を設けた。初めは「何を書いたら良いのかわからない」との質問が学生から多く出ていたが、まずは予測し書き出すことから始めるよう指導した。その結果、「幼稚園での観察学習」を重ねるうちに、少しずつ具体的な記述がみられるようになり、学生が「何を書いたら

よいかわからない」という不安を口にすることが減少していった。教員は学生に対し、「子どもに出会う体験をすること」の意義を示し続けるとともに、このような不安を想定し、サポート体制を整えることが課題となった。

(2) 「子どもに学ぶ」における課題

「幼稚園における観察学習」は、2名から4名のグループ、9時30分から11時の時間帯で、12園に分かれて実施した。以下に、主に「幼稚園における観察学習」に関して課題となった点について説明する。

・観察学習の実施幼稚園との連携について

観察学習の実施幼稚園には、本プログラムにおける目的や概要を事前に説明し、免許取得のための実習科目とは異なり、観察の場を提供していただくよう依頼した。しかし実際にはその受け入れ態勢は、幼稚園により異なっていた。学生に、園児と無理に関わらず観察するよう指示した園もあれば、観察ではなく子どもと関わることを求めた園もあった。また、特に配属クラスを設けず、学生には園内を自由に移動し好きな場所での観察を許可した園、実習生のように配属クラスで保育補助をしながら観察することを求めた園などがあった。もちろん幼稚園の教育・保育方針や職員体制によるものもあるが、観察学習についての基本的な認識が異なっていたことは、学生の戸惑いを生む原因となった。これらのことから、観察園への事前の説明方法の改善を図るとともに、幼稚園の規模や保育方針により、受け入れ方は多様であることを想定した学生指導が課題となった。

・タブレットの使用について

<観察幼稚園に対して>

観察の際にメモの他にタブレットでの写真撮影を求めたところ、使用許可が得られたのは12園の受け入れ園のうち9園であった。依頼の際には、学内の学習以外には使用しない、使用後は消去するなどデータの保存や管理について説明し、事前にご理解をいただいたうえで実施した。しかし実際には個別に撮影不可の園児がいる、実際に保育をしている先生方へ周知されていない場合もあるなど、想定以上に詳細な事前確認が必要であることがわかった。

<学生指導に対して>

学生に対しては、依頼の際にタブレット使用について幼稚園に提示した内容の他に、各園から提示された使用条件等についての事前指導をして臨んだ。しかし、保育中にいきなり撮影を始めたことに対し注意をうけることもあり、保育現場においては、事前に撮影許可が得られていたとしても、使用する際はその場にいる職員に声をかけるなど、最低限のマナーについて具体的に指導する必要があった。また、タブレットは、学生が記録を取る、振り返りをする、記録内容をグループのメンバーと共有し、発表をするための補助として活用することを目的に導入したのだが、学生の中には撮影に夢中になり、保育や子どもの姿を自分の目で観察し、心にとめることがおろそかになった者もいた。タブレットについては、学生は日常的にスマホ等で記録を残すことに慣れているため、保育・子どもへの理解を深める、またグループ討議で他者へ説明をする補助的な役割としての効果を期待しての導入であった。しかし、保育者養成を目的とした場合、子どもや保育の日常を直接自分の目で観察し、驚きや感動により捉える経験が

・ビデオによる観察学習について

前述した通り、1回目・2回目に予定していた「幼稚園の観察学習」はビデオによる学習に振り替えて実施した（図3）。「保育の環境」については、担当教員が附属幼稚園に出向き撮影した写真を使用した。また、「子どもの生活」については、ビデオ教材「関東学院六浦こども園の1日」（新宿スタジオ）を使用した。



図3 ビデオ学習の様子

「保育の環境」については、担当教員が幼稚園や子どもの様子を補足説明し、「観察の視点」を提示することで、環境の意義や保育者の意図への理解につながるようにした。「子どもの生活」では、現場での観察学習に近づけるために、ビデオによる解説音声は使用しないこととした。また、子どもの様子を観察することに集中するため、1回目はメモを取らずに、2回目はメモを取りながら同じ場面の映像を視聴した。当初の計画ではビデオ学習後の討議は予定していなかったが、同じ保育場面について意見交換をする機会をもつこととなり、学生は他メンバーが自分とは異なる視点を持っていることを確認する機会となった。また、グループ討議後に再度同じビデオを視聴することで、さらに気づきを深めることにつながっていたことが、振り返りレポートから見て取ることが出来た。

今回、幼稚園に出向いた観察学習が困難となり、その代替えとしてビデオ教材を使用することになったのだが、現場の観察学習では出来ない繰り返し視聴することや、グループメンバーが同じ場面を視聴しているという、学習効果を再確認した。そのため、目的に応じたビデオ視聴や記録方法などについて、プログラムにどのように組み込んでいくか、再度検証を重ねることが課題となった。

(3) 「ともに学ぶ」における課題

観察学習の次の授業回では、各自の観察記録やタブレットの写真などをもとに、4名から5名で、観察内容の振り返りとグループ討議、グループ討議内容の発表報告を、2週にわたって行った。以下に、観察学習の振り返りやグループ討議に関して課題となった点について説明する（図4）。

・討議・発表のグループ編成について

討議・発表のグループは、同じ幼稚園で観察した学生が重ならないよう編成した。しかし学生からは、観察時の状況を共有で



図4 グループ討議の様子

きるよう同じ園で観察したメンバーで構成してほしいとの要望があがった。より多くの情報を交換できるようにとの意図をもったグループ編成であったが、そこにはメリット・デメリット

トがあることが確認された。

観察園が異なる学生によるグループ編成におけるメリットは、異なる幼稚園の事例に触れることである。所在する地域や規模、教育・保育方針や職員体制など、それぞれの幼稚園には異なる特徴があることを学ぶ機会となる。しかし、このメリットがデメリットともなった。学生が、観察の中から気づいたことをメンバーに報告する際には、その背景も合わせて説明することが必要となる。伝えようと思っているエピソードについて、幼稚園の教育・保育方針や一日の生活の流れから話さなければならなくなる。逆に、同じ園で観察学習をした学生同士では、前提となる状況は承知しているため、伝わりやすくなる。園の状況からすべてを相手に説明することは、観察に慣れていない学生にはハードルが高いことであった。このように、グループ編成についても、観察経験の段階を踏むことが必要となることがわかった。また、観察園によって、観察方法やタブレットの使用の可否に差があるなど、観察条件の違いがグループ討議内容に影響するケースもあったため、不利益が生じないよう配慮することも課題となった。

・グループの人数と討議方法について

1 グループは4人～5人とした。コロナ禍の実施となり、討議時の声や場所の配置によりリスクを最小限にと考えて配慮をしたためである。またこの人数は話し手、聞き手の役割分担もしやすいと考えた。しかし逆にグループ討議という形式を作りきれず、プライベートな会話の延長となってしまうケースも見られた。グループのメンバー構成によって話しやすさの差が出る場合もあった。グループ討議の基礎的な力を身につけるためには、少人数であっても一定の形式をとること、役割分担を明確にするなど、段階を踏んで体験を重ねていくようにすることが、今後の課題となった。

・発表について

グループ討議では、「観察の視点」のテーマをもとに各自が記録した内容を伝え合った。グループで話し合った内容は、1週間後の授業において、クラス全体に向けて発表するよう予定を組んだ。発表では、グループ討議で共有した各自のエピソードを、「観察の視点」のテーマで考察し、観察を通して気づいたことや、学んだことをまとめた内容を報告することを課題とした(図5)。

発表方法は、4回の「学びの循環」のうちはじめの3回は、発表内容を画用紙に描き、書画カメラでスクリーンに提示する形式で行った。発表の際は、他のグループの話聞く姿勢を持つ習慣をつけるため、聞き手は要点を用紙に記録することとした。発表者がスクリーンに発表内容を文字やイラストで提示することは、聞き手も発表に集中し、内容の理解に繋がっていた。4回目の発表については、画用紙ではなくパワーポイントを使用した。この4回目は「子どもの人とかかわり」が「観察の視点」であったため、パワーポイントのスライド作成に当たっては、かかわりにおける子どもの思いを表記するための共通フォーマットを使用した(図6)。共通の書式を使用したことや、4回目ということもあり、グループ討議の方向性が明確となり、深まりが見られるようになっていた。また、それまで画用紙に描く方法では、イラストが得意な学生に作業負担が偏りがちであったが、方法を変えることで、別の学生が得意分野を生かすことにもつながった。発表方法は話し合いの方向性を示し、課題の意図を明確にするためにも有効であることや、グループメンバーが得意分野を生かしながら協力体制をとることにつながることも、内容に応じた発表方法の選択肢を準備することが課題となった。



図5 グループ発表の様子



図6 発表スライド

・グループ討議から発表の流れについて

前項で示したように、基本的にはグループ討議から次週の授業までの1週間で準備し発表に臨むという流れで実施した。発表の準備は各グループ授業の空き時間などを利用して行うことになるため、グループによっては、授業外の準備時間を短縮させるために、グループ討議の時間を発表準備に当てるケースも出てきた。人前でパフォーマンスをする発表は、目標としてわかりやすく達成感も得やすい。一方、グループ内で自分の意見を言う、相手の話を聞くなどの行為は目標設定が難しく、その場での手ごたえも得にくい。そのため話し合いの過程を短縮し、早く結論を出してしまいたいとの意識が働いたようである。しかし、本プログラムにおいては、仲間とともに振り返り省察をすることは、子どもを理解するための観察力を高め、仲間とのコミュニケーション力をつける重要なプロセスである。教員側がその認識を持ち、学生にも繰り返し伝え続けることが必要であることが確認された。発表は学生にとって達成感と学習意欲につながるため、十分な発表準備の時間を保証することも課題となった。

・グループ討議における教員のかかわりについて

学生の自主性を尊重することから、基本的にグループ討議は学生主体で実施することとした。しかし、記録の際に述べたように、「何を書いたら良いのかわからない」記録を持ち寄り、「何を話したらよいのか分からない」という状況に陥るグループが散見された。教員は、初めは全グループを巡回しながら、必要なアドバイスを伝える形をとっていたが、グループ討議を前に進めるために、特に話し合いが軌道に乗るまでは、教員が介入する必要があることが分かった。その際に留意したことは、教員は指導的立場で介入するのではなく、学生の不安を受け止め共有する、必要な時には背中を押す程度のアドバイスを加えるなどである。また、時間が限られているため、教員の担当グループを配置した方が、教員も学生もグループ討議に集中出来ることが分かった。このように、グループ討議における教員のかかわりについても、経験の積み重ねなど段階を意識した対策を取ることが課題となった。

3. 主体的な学習を促す指導について

本プログラムでは、各回の学びの履歴を学生自身が確認できるよう、毎回の資料やレポートなどを、ポートフォリオとしてファイルした。1年間の最終授業回では、カリキュラムの概念図(図7)を提示し、4年間のカリキュラム全体における「子ども学フィールドワークⅠ」の位置づけと、特

「成長し続ける保育者」を養成するプログラム（４）

に1年次に開講された他の科目との関係性を概観し、1年間の学びを書き出し、グループで共有する機会を持った。その後に課題とした最終レポートの記述からは、教科間の関連が意識された記述が多くみられ、「子ども学フィールドワークⅠ」における「幼稚園の観察学習」の体験や学びを、カリキュラム全体の中で捉える様子がうかがわれた。専門科目の関係性や学びについては、教職課程の最終年次に開講される「教職実践演習」で扱われる内容ではあるが、「子ども学フィールドワークⅠ・Ⅱ・Ⅲ」「子ども学研究ゼミナール」などの幹となる科目において、各ステージでの学びについて考察を行うことは、4年間の学習の見通しや「一人一人の子どもに寄り添い、保育を創造する保育者へと成長し続ける実践家」を目指すという目標を確認するためには、有効であると考えられた。2年次以降も各ステージに応じた振り返りや確認方法を工夫していくことを課題としたい。

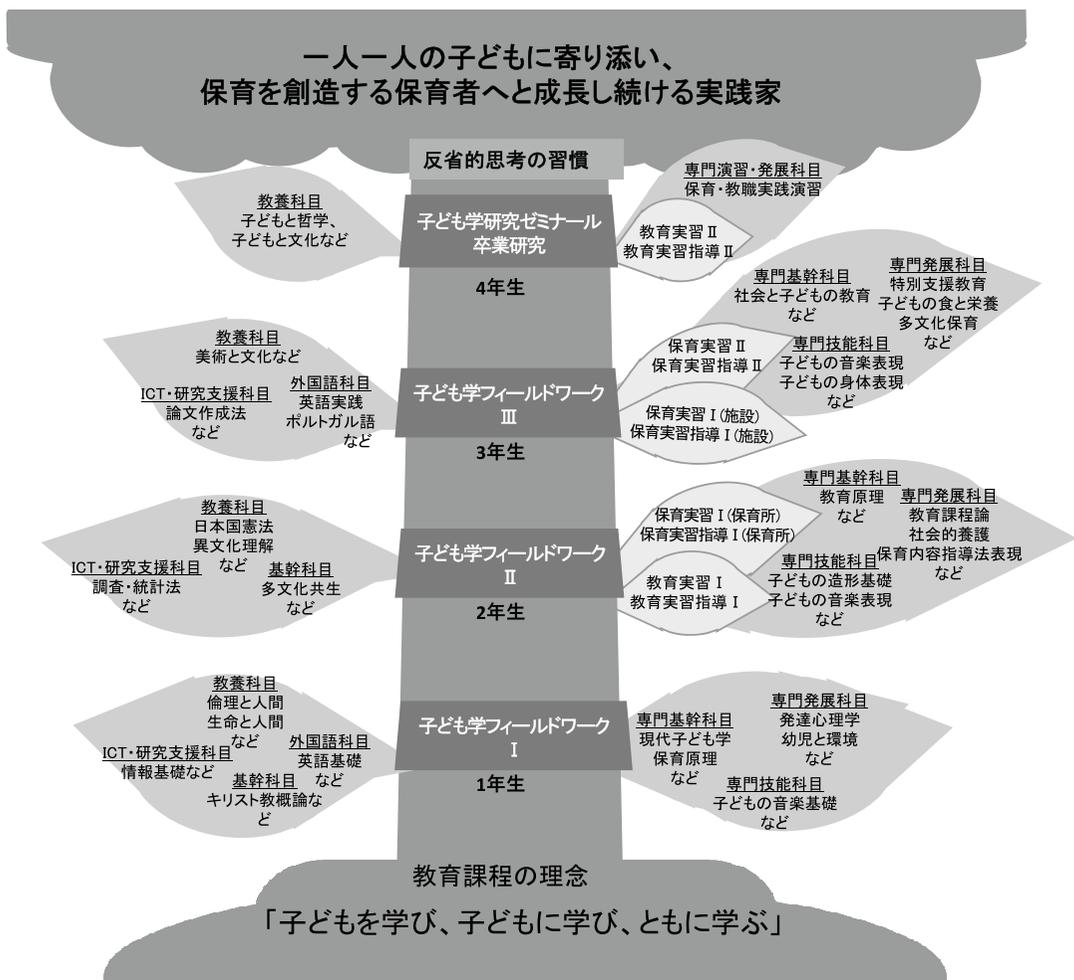


図7 カリキュラム概念図

4. まとめ

「子ども学フィールドワークⅠ」の1年間を振り返り、教育実践から見えてきた課題を「子どもを学ぶ」「子どもに学ぶ」「ともに学ぶ」の視点で整理した。反省的思考の習慣を身に付けるための第1ステージである「子ども学フィールドワークⅠ」における目標を達成するために、「幼稚園の観察学習」前後の学内授業の方法、幼稚園との連携、教員の連携などで改善すべき課題が見つかった。また、「反省的思考の習慣」を身に付けるためのカギとなる、「幼稚園の観察学習」におけるエピソードを、仲間とともに丁寧に振り返る「省察」の時間と方法、それらを段階的に取り組むための課題が浮かび上がった。2年次の「子ども学フィールドワークⅡ」では、子どもと交わることを通して、子どもの行為と表現のかかわりから、子どもを理解することが目的となる。そのため、さらに深く「省察」する力を育成するための方策について、今後も検討を重ねていきたい。

付記

本論考は、日本保育学会第74回大会において「成長し続ける保育者を養成するプログラム(4)」と題して、ポスター発表を行った内容に加筆修正し、論文としたものである。

参考文献

- D・ショーン著・佐藤学・秋田喜代美訳(2001), 専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える—, ゆみる出版.
- Donald A, Schön(1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- 鬘櫛久美子(2020), 「成長し続ける保育者」を養成するプログラム(1) —理論編—, 名古屋柳城女子大学研究紀要, 創刊号, pp.47-62.
- 野田さとみ・鬘櫛久美子(2020), 「成長し続ける保育者」を養成するプログラム(2) —4年間の学びを支えるしくみ—, 名古屋柳城女子大学研究紀要, 創刊号, pp.63-70.
- 宮里暁美監修(2019), 「保育の1日シリーズ 関東学院六浦こども園の1日」第2巻(3歳児編)・第3巻(5歳児編), 新宿スタジオ.

Educating Reflective Practitioner at the Nursery Teachers Training College (4) : Issues Clarified by Practicing “Child Studies Fieldwork I” Class

Noda, Satomi* Bingushi, Kumiko*

「一人一人の子どもに寄り添い、保育を創造する保育者へと成長し続ける実践家」を養成することを目指し、「成長し続ける保育者」を養成するプログラムの開発を試みた。本稿では4年間のプログラムの第1ステージとなる「子ども学フィールドワークⅠ」の授業実践から見てきた課題について、検討することを目的とした。プログラムは「子どもを学ぶ、子どもに学ぶ、ともに学ぶ」の学びの循環をくり返すことを基軸としていることから、この3つの視点から課題を整理した。「子どもを学ぶ」では、教員の連携や観察学習に向けた事前学習に関する課題が明らかとなった。「子どもに学ぶ」では、受け入れ幼稚園との連携やタブレット使用方法、またコロナ禍における観察学習の代替内容などに関する課題が示された。「ともに学ぶ」については、グループ討議や発表方法、それらに対する教員の介入方法における課題が示された。

「子ども学フィールドワークⅠ」の授業実践を振り返り、「反省的思考の習慣」を身に付けるためのカギとなる、「幼稚園の観察学習」におけるエピソードを、仲間とともに丁寧に振り返る「省察」の時間と方法、それらを段階的に取り組むための課題が浮かび上がった。2年次の「子ども学フィールドワークⅡ」では、子どもと交わることを通して、子どもの行為と表現のかかわりから、子どもを理解することが目的となる。そのため、さらに深く「省察」する力を育成するための方策について検討を重ねていきたい。

キーワード：成長し続ける保育者, 学びの循環, 省察, 反省的思考の習慣, 教育実践の課題