

# 「保育内容総論」における実践的な学びのプロセス —学内施設の子どもたちを招く「夏祭り」の遊び場づくりを通して—

高橋 優子

(平成 29 年 12 月 9 日査読受理日)

## The process of practical learning in the class "comprehensive childcare and education studies"

— Through building a summer festival playground for children in the on-campus nursery —

TAKAHASHI, Yuko

(Accepted for publication 9 December 2017)

### 要約

本研究の目的は、「保育内容総論」の実践的な授業において、どのように学びを獲得したのか、学生へのインタビューから明らかにすると共に「保育内容総論」における実践的学びの意義について考察することである。

分析の結果、実践的な学びは保育内容の総合性を体験する場になると共に、学生が主体的に学ぶ意欲を育む契機となっていたことが明らかになった。しかし、保育内容の総合性の体験の自覚化には至らず課題が示唆された。

### Abstract

The purpose of this study is to clarify, through interviews, students' learning process in the practical Comprehensive Childcare and Education Studies class, and to discuss the importance of practical learning in this class.

The results of the analysis reveal that practical learning provides students with a chance to experience the comprehensiveness of childcare and an opportunity to enhance their motivation of spontaneous learning. Students, however, were not aware of their own experience of such comprehensiveness, which should be addressed in the future.

キーワード：保育内容総論，実践と理論，実践的な学び，子ども理解，保育者の援助

Key words : comprehensive childcare and education studies, theory and practice, practical learning, understanding of children, support of nursery teachers

### 1. はじめに

本研究では、「保育内容総論」の授業で実施した学内施設の子どもたちを招いた「夏祭り」の遊び場づくりにて、学生がどのように保育内容の学びを獲得したのか、その学びのプロセスを明らかにすることを目的とする。筆者は、「保育内容総論」の授業に助手として参画する機会を得た。そこでダイナミックに展開される授業の中で、学生の主体性が発揮されていく姿を目の当たりにし、この「夏祭り」の実践における学生の学びについて検討したいと考えた。この「夏祭り」の学生の学びについては、佐藤ら (2016) の研究において、学生の事後レポートを分析し、「夏祭り体験を通しての協同的な学び」として、7つのカテゴリーを導き出し、学生の学びの全体像を明らかにしている。そこで、本研究では、保育内容の学びに焦点をあて、学生が

どのように保育内容に関する学びを獲得したのか、そのプロセスを明らかにすることによって、「保育内容総論」における実践的な学びの意味についても考察したい。

保育者養成課程では、保育内容の5領域について、領域ごとに学んでいくことになる。しかし、実際の保育では、子どもたちは遊びや生活を通して総合的に学んでいくものである。森上 (2001) は、「保育内容総論」の授業の目的として、「保育内容総論という科目では、保育内容を実際に即して総合的にとらえる視点を持てるようにすること」と述べている。つまり、「保育内容総論」という科目は、別々に学ぶ保育内容の各領域を実際に即して総合的に捉える視点を養うことを目的としていると言える。

では、保育内容を総合的に捉えるためにはどのような授業内容を取り入れることが有効なのか。渡辺 (2016) の研究では、大分県内の保育者養成校にて、「保育内容総論」のシラバスや授業内容・方法等の比較検討の結果、開講時

期によって授業概要が左右されるが、方向性としては、実践的な内容・指導を目指していることを明らかにしている。「保育内容総論」における実践的な学びに関する研究は、清水（2015）の研究や福元（2012）の研究などがある。清水（2015）は、「保育内容総論」における遊びに関する授業実践を示し、学生が実際に遊ぶ→振り返る→考察するという授業実践が、保育を総合的に学ぶことに効果的であることを指摘している。つまり、保育内容の総合性を理解する上で、実際の子どもの姿や模擬保育など実践に即した内容を取り入れることは意味があると言えよう。そこで、本研究では「保育内容総論」で行った「夏祭り」の遊び場づくりの事例を取り上げて、その学びのプロセスを分析することで、「保育内容総論」の授業において実践的な学びを取り入れることの有効性について検討する。また、筆者には学生が主体的に学んでいるように見受けられたが、実際に学生の主体的な学びが起こっていたのか、学生の語りから明らかにする。

## 2. 「保育内容総論」の授業の位置づけ

東京家政大学児童学科では「保育内容総論」は2年次前期に開講しており、「保育内容総論」で保育内容の全体像や総合性を学んだ後に、5領域の各領域について具体的に学んでいくカリキュラム構成となっている。つまり、「保育内容総論」の受講開始時には、1年次の保育の基礎的な授業において保育内容の基本について学んでいるものの、保育内容の具体的な学びについては「保育内容総論」で初めて触れることとなる。

また、2年次終了時に初めての実習が設定されており、それまではカリキュラム上、子どもとの関わりから学ぶ機会が設けられていない。そこで「保育内容総論」では、教科書での事例やビデオを通した理論的な内容（8回）の他、実際の子どもの姿から実践的に学ぶ「夏祭り」の取り組み（7回）を行う授業構成になっている。保育者養成課程では、「保育内容総論」は1単位科目とされている<sup>[注1]</sup>。しかし、東京家政大学児童学科では、「保育内容総論」2単位を幼稚園教諭及び保育士の必修科目として設置している。つまり、設置が義務づけられている1単位にて、教科書での事例やビデオ等を通して保育内容の総合性について理論的に学んだ上で、内容の充実を図るために設置された1単位分にて、子どもの姿から実践的に学ぶ「夏祭り」の取り組みを実施していると捉えられる。

「夏祭り」の取り組みは、具体的には「夏祭り」という共通テーマのもと、学生がグループで遊び場をつくり、そこへ子どもたちを招くというものであった。1クラス3グループ、計18グループがそれぞれ、遊び場または、歌や踊りなどのショーを企画した<sup>[注2]</sup>。

## 3. 研究方法

### 3.1 研究対象とデータ収集

「夏祭り」における学びのプロセスを明らかにするため、「保育内容総論」を受講した学生へインタビューを実施した。「夏祭り」に参加した児童学科の学生のうち、筆者が助手として関わった育児支援専攻の学生113名へ協力依頼を行い、協力を申し出てくれた4名の学生へインタビューを行った。4名のうち1名は東京家政大学短期大学部保育科からの編入生であり、既に幼稚園教諭2種免許及び保育士資格を有している。

インタビュー時間は、1人1回、40分～60分である。インタビュー項目は、以下の3点である。①どのような意図で遊び場をつくったのか、②そこで遊ぶ子どもの姿についての気づき、③今回の実践が日常の遊びの援助に活かせると思った点について。また、データ収集に際しては、学生に研究の趣旨を説明し、研究協力の同意を得るとともに、ICレコーダーの録音の同意を得た。

### 3.2 分析方法

分析方法は、木下に基づく修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）を用いた。本研究では、学びのプロセスを明らかにすることを目的としているため、研究対象がプロセス性を持っている際に有効であるM-GTAを用いることが適切であると考え、採用した。

### 3.3 分析手順

分析は、M-GTAの手順に沿って次のように進めた。

- (1) インタビューは、ICレコーダーに録音し、逐語化した。
- (2) 逐語化したインタビューデータ全体に目を通した後、学生の学びの内容に関するエピソードに着目し、学びの内容の解釈を行い、概念名をつけた。
- (3) 生成された概念名を意味のまとまりごとにカテゴリー化した。
- (4) 概念とカテゴリーの関係について図式化し、ストーリーラインを作成した。

なお、概念やカテゴリー生成は、何度も概念の統廃合を繰り返しながら検討を行った。

## 4. 結果と考察

分析の結果、保育内容総論における「夏祭り」の実践的な学びのプロセスの構造として、27の概念を生成し、9つのサブカテゴリー、2つのカテゴリーを抽出した(表1)。カテゴリー及び概念の特徴については、4.2 概念名とカテゴリーにて具体例を用いて説明する。まずは、概念とカテゴリーの関係について図式化した結果図(図1)についてストーリーラインを用いて説明する。以下、カテゴリーを<>サブカテゴリーを[ ] 概念名を【 】で記す。

表1 「夏祭り」実践の語りから得られた概念とカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	概念名	定義
保育内容に関する学び	園見学で得たこと	園見学で得たこと	園見学で見た子どもの姿を手がかりに計画する
	意図	健康	遊び場に込めた意図の健康の領域に関わること
		環境	遊び場に込めた意図の環境の領域に関わること
		言葉	遊び場に込めた意図の言葉の領域に関わること
		表現	遊び場に込めた意図の表現の領域に関わること
	子ども理解	発達の理解	子どもの姿と発達段階をつなげて理解したり、年齢による発達の違いを理解する
		意図と子どもの関心のズレ	学生が意図したことと、子どもが関心を抱くところが違うことに気づく
		子どもによる遊びの工夫	子どもたちが遊び方を工夫して、自ら面白さを見いだすことに気づく
		難しいことへのチャレンジ	子どもが難しい遊びへ工夫している姿から、子どもが難しいことにチャレンジする方が楽しいのではないかと気づく
		イメージからの脱却	子どもの姿から、固定観念をもっていたことを見つめ直す
		子ども理解の困難さ	子ども理解の難しさに直面する
	保育者の援助	環境構成に関する気づき	子どもの体験が豊かになる環境構成について、振り返る
		保育内容の指導法に関する気づき	子どもの体験が豊かになるには、どうしたらよかったのか、その指導法について振り返る
		発達に応じた援助の必要性	子ども発達に応じて、援助を変えていく経験から、その必要性を感じる
		臨機応変な対応への気づき	自分の意図に縛られず、子どもの関心や子どもの気持ちを考えて対応を変更することも大事だと気づく
		共感的な対応への気づき	子どもに共感的に関わることで、子どもの目線に立つことの大事さ等保育者のあり方について気づく
		教材研究の必要性	子どもがねらいに応じた経験が可能になるためには、教材研究を行う必要性を感じる
	保育内容の総合性	保育内容の総合性	遊び場づくりの時に想定していなかった子どもの姿から、意図した領域以外の内容も子どもが体験していることに気づく
日常の保育との接点	実習での経験	短大の編入生は、実習の経験と結びつけて、気付きを深めている	
	日常の保育で活かせる援助	今回のイベントに留まらず、日常の保育に関連づけた気付きを得る	
	周りの環境からの学び	保護者との会話から得た気づき	保護者の姿や関わりを通して、自分たちの遊び場について振り返る機会になる
他のグループからの気づき		他のグループの遊び場から気づきを得る	
主体的な学び	協同的な学び	友人の尊敬する一面の発見	自分が思いつかなかったような発想をする友人の姿を見て、尊敬を抱く
		コミュニケーションの模索	準備段階でイメージの共有や、分担についてどのように相手に伝えるのか悩む
	学びの意欲の向上	主体的・協力的な姿	主体的に参加し、皆で意見を出し合う経験をする
		子どもと関わって感じた喜び	子どもが自分たちが企画した遊びを楽しんでくれたことに喜びを感じる
		意欲の高まり	子どもとの関わりによって、日々の学びの意欲が高まる

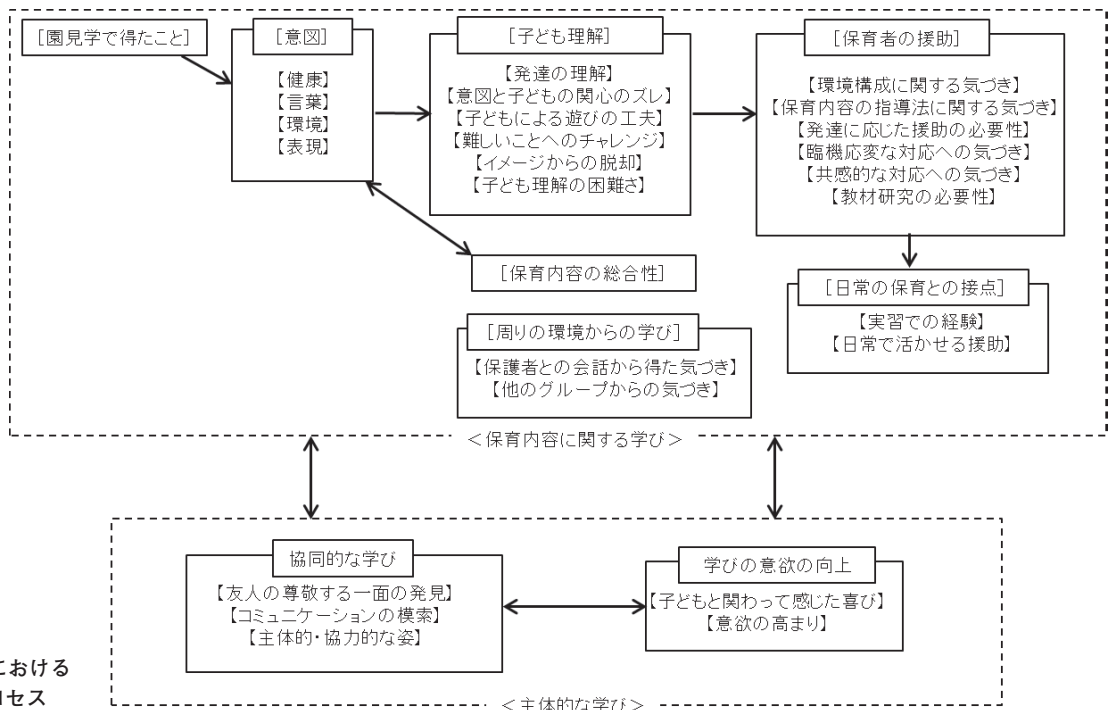


図1 「保育内容総論」における実践的学びのプロセス

#### 4.1 全体のストーリーライン (図1)

〈保育内容に関する学び〉では、学生は「夏祭り」当日を迎えるまでに、附属幼稚園に見学に行き、子どもの発達や今の関心を読みとる等、【園見学で得たこと】を参考にしながら、遊び場で、どのような経験をして欲しいかという「意図」を明確にして、準備を進めた。当日は、想像をしていなかった子どもの姿にたくさん出会うことになる。その子どもの姿から、[子ども理解]に関わる【発達の理解】【意図と子どもの関心のズレ】【子どもによる遊びの工夫】【難しいことへのチャレンジ】【イメージからの脱却】【子ども理解の困難さ】を感じる。更に、その子どもたちにとどのように関わったら良かったのか振り返る中で[保育者の援助]に関わる【環境構成に関する気づき】【保育内容の指導法に関する気づき】【発達に応じた援助の必要性】【臨機応変な対応への気づき】【共感的な対応への気づき】【教材研究の必要性】を導き出す。さらに、意図していなかったけれど、子どもが経験した保育内容に気づき、【保育内容の総合性】についても体験している。加えて今回の体験は、1日のイベントであり、遊び場づくりも学生の意図性が強かったが、振り返りを行い[保育者の援助]の気づきを通して、[日常の保育との接点]を見いだす学生もいた。特に短期大学からの編入生は、【実習での経験】を参考に企画したり、【実習での経験】と今回の実践を重ねて振り返る姿が見られた。また、他のグループの遊び場を見ることで、間接的に子どもを理解する等【他のグループからの気づき】を得たり、保護者と共に参加する子どもが多かったことにより、学生が保護者と関わる機会が生まれ【保護者との会話から得た気づき】がある等、副次的な保育内容に関する[周りの環境からの学び]も起こっていた。

〈主体的な学び〉に関する項目では、今回の活動がグループ活動であったことから、【友人の尊敬する一面の発見】【コミュニケーションの模索】【主体的・協力的な姿】などグループ活動を通して、[協同的な学び]をしている。そして、今回の「夏祭り」の授業を通して、学生は【子どもと関わって感じた喜び】【意欲の高まり】などを経験したことで、[学びの意欲の向上]に繋がったことが明らかになった。

#### 4.2 概念名とカテゴリ

生成されたカテゴリ及び概念の特徴について、典型的な学生の語りを示しながら説明する。以下、学生の語り部分は、□または「」で囲む。

##### (1) 〈保育内容に関する学び〉

準備段階では、[園見学での得たこと]を参考に、[意図]を検討する姿が見られた。当日の学びは[子ども理解]と[保育者の援助]から構成される。

##### ① 【園見学で得たこと】

幼稚園に観察に行った時に、ちっちゃい池で、水をすくって、すくってるだけで楽しそうで、それで、そういうのが取り入れられたら良いなと思ってたんです。

園見学で見た子どもの姿から、子どもの関心について捉え、それを「夏祭り」の遊び場づくりに反映する姿が見られる。実習体験がない学生にとっては、この園見学での子どもの姿が準備段階で大きな手がかりになったと思われる。

##### ② 【意図】

学生は遊び場に込めた「意図」からは、保育内容の【健康】、【言葉】、【環境】、【表現】の概念が生成された。特徴的な語りは以下の通りである。

きび団子を「どうぞ」って渡して「ありがとう」っていう、「どうぞ」と「ありがとう」の言葉のやり取りができるなって思ったのと。あと、くぐったりジャンプしたりっていう、ちょっと体も動かせるようにしたいっていうのと、物語の中に自分が入り込む体験っていうのを、できたら楽しいかなと思って、桃太郎にしました。

この遊び場に込めた意図は、言葉のやり取りを経験する【言葉】の領域、体を動かす【健康】の領域、物語の中に入り込む経験の【表現】の領域の3つに分類することができる。更に、上記の語りのように遊び場に込めた意図について、インタビュー協力者全員が複数の保育内容の領域に関わる項目を意図していた。このことから、既に遊び場づくり自体が保育内容の総合性を体得する場になっていたと考えられる。

なお、質問項目①どのような意図で遊び場をつくったのか、の回答からは、子ども同士の人間関係に関する項目は語られなかった。「夏祭り」の縁日をイメージした非日常の遊び場づくりだったため、友達同士で遊ぶよりも、個人でチャレンジする遊び場が多かったことに起因していると考えられる。

##### ③ 【子ども理解】

子ども理解は、6つの概念で生成される。

1つめは、【発達の理解】である。子どもの姿から年齢による発達の違いを理解したり、他の授業で学んだ発達に関する知識と具体的な子どもの姿をつなげて確認することで、知識の裏付けをし、深い理解へとつなげる以下のような語りが見られた。

教室から出てきた男の子が、私を見て「重い？」って声をかけてくれたんです。（他の）授業で先生が、人の気持ちを想像したり、人の気持ちに関心が芽生えるのは4歳くらいからだと言って、確かにこの教室がお兄さん、お姉さんのクラスだったから、すごいこの子、想像できるんだと思って。（中略）授業と一緒にだって感動したんです。

2つめの【意図と子どもの関心のズレ】では、こんな経験をしたいという意図や発達段階を考慮してつくったものをその通りに楽しんで遊ぶ子どもを想定していたが、それと異なる子どもの姿に出会うことで、子どもの一人一人の関心が異なることに気づく語りが見られた。

総合合わせのところで、魚は年少さんくらいかなって、対象年齢を決めてやろうって相談していました。それで、難易度が異なる3つを用意したのに、実際の子どもたちは、「私、魚がいい」「私、タコがいい」って、好きなのをして、難しくても好きなのやったり。

【意図と子どもの関心のズレ】の語りは、インタビュー協力者4名全員に見られ、子どもの関心の多様性、個性性に気づいた場面であると考えられる。

3つめの【子どもによる遊びの工夫】は、学生が設定した遊びを子どもが更に発展させる姿に気づいた語りである。以下は、企画した遊び場が、安全を考慮しすぎた結果、5歳児には物足りないものになってしまったと語る学生の語りである。

年齢が大きい子は、どれだけ早くたどり着くかを楽しんでいたり、2本あるはずらんも、1本ずつ飛ぶように考えていたけど、2本一気に飛び越える子とかもいて、危ないかなと思ったけど、飛び越えられてたし、そっちの方が楽しそうでした。

4つめの【難しいことへのチャレンジ】では、子どもが自分たちで、できるかできないかくらいに難易度をあげる姿をみて、「ちょっとできるかできないかくらいの方が、楽しいのかなと思って」と語り、子どもは難しいことにチャレンジする方が楽しいのではないかと気づいている。

5つめは【イメージからの脱却】である。子どもと関わる前の学生が持っていた子どもへの固定観念が、実際に子どもと出会うことで払拭され、子ども一人一人を理解する姿勢を持つとする語りが見られた。学生の言葉をかりて、固定観念を外す経験を【イメージからの脱却】と名付けた。

衣装を何色か用意してて、女の子はピンクがいいかなって思ってたんですけど、女の子でも「私、青がいい」とか、男の子でもピンクを着ている子もいて、私たちのそういう勝手なイメージで好きな色はこうだろうって考えてたので、そういうイメージを持つっちゃうのもあまり良くないかなって思いました。

6つめの【子ども理解の困難さ】は、子どもの姿をどのように理解したら良いのかという迷いやわからなさを感じる語りである。

怖いと思っているのか、面白そうだけど触りたくないのか、触りたいけど怖いのか、どう思っているのか、全然分からなくて。

子どもの姿から新たな学びを得る一方で、子どもの姿をどう理解したらいいのか、という迷いが見られる。

#### ④ 【保育者の援助】

【保育者の援助】の項目は、以下の6つの概念から構成される。

1つめは【環境構成に関する気づき】である。準備段階では環境構成に意識を向けていなかったが、子どもが興味を示すと思って用意したものに対して、興味を示さなかった姿から、以下のように環境構成の工夫が足りなかったのではないかということ振り返り学びへとつなげる語りが見られた。

白衣が人気なくて、ちょっと置く場所がよくなかったのかな。何かハンガーとかにかけてきれいにしておけば良かったのかもしれないし、桶にぐちゃって入っているのから出して、「これ着てみる？」って言ったも、確かに響かないなって後から思っ。

2つめの【保育内容の指導法に関する気づき】は、事前に意図していた内容を子どもが経験できていない姿を振り返り、どのような指導を加えることで、経験することができたのか、振り返る中で気づきを得ている語りである。

最初に桃太郎ってこういうお話だよっていう、簡単な絵本とかをつくって、一緒に読んだりしてから、遊びのブースに入ってもらう方がもっと、桃太郎のストーリーに入って実感してもらえたのかなって思いました。

3つめの【発達に応じた援助の必要性】では、子どもの

姿から、年齢だけではなく、一人一人の発達に応じた援助の必要性に気づく語りが見られた。

発達を見ながら援助を変えるっていう経験が、すごい良かったと自分の中では思っていて、幼稚園の子たちは普段から自分で作る活動してるからか、私が思ってる以上にいろんなことができて、もっと任せて良いんだなって思ったんです。

4つめは、【臨機応変な対応への気づき】である。自分たちが考えた遊びの流れに縛られすぎず、子どもの気持ちを尊重しながら可能な範囲で臨機応変に対応することの大事さに気づくような以下の語りが見られた。

(3つの遊びのコーナーがあるけれど)子どもによっては1つやりたいとかがあって、そういう時に、子どもの気持ちを考えてやりたいところをやってもらうとか、臨機応変にできたのは良かったかなって思います。

5つめの【共感的な対応への気づき】では、以下の語りに代表されるように、子どもに対して共感的に関わることで、子どもと気持ちが通じた経験から、子どもに共感的に関わることの大事さに気づく姿があった。

子どもが倒したら私たちが「すごいね」って言うと、子どもたちが嬉しそうだったので。

6つめは、【教材研究の必要性】である。教材研究を重ねて当日を迎えていたが、「科学とか言っても、自分の知識が全くないから上手くいかなかった部分もあるかな」というように、実際に子どもが遊ぶ際には上手くいかなかった経験からも自分たちが実施する内容の知識と研究不足を感じた語りが見られた。

##### ⑤ 【保育内容の総合性】

学生が意図していなかった内容も子どもが経験していることに気付く以下のような語りが見られた。

お兄ちゃんと乗ってなった時も、2人乗れるかな、危ないかなって思ったけど、子どもたちの方が気を付けて乗ってて、2人で乗ること考えてなかったから、こんな兄弟の関わりが見られると思わなかった。

驚いたのは、羊の毛刈りは、待ってくれてる間に、「これ磁石でしょ」って仕掛けに気づいたり、すごいなと思って、待ってる間にどうやったら早くできるかとか

考えてる子もいる感じだったし、こう貼り付けてるから、じゃあこういう列で並んでんのかなとかも分かってる子とかもいて。

これらの2つの語りに代表されるように、学生が意図しなかった経験を子どもたちがしていることへの気づきから、保育内容の総合性を体験していると読み取った。

##### ⑥ 【日常の保育との接点】

【日常の保育との接点】は次の2つから構成される。

1つめの【実習での経験】は、短大からの編入生の語りである。既に実習を経験している編入生は、実習での経験と今回の経験を振り返り、共通点に気づくとともに、指導の方法を改善できたのではないかと振り返る語りがあった。

実習の時の活動をやりたい子から指導する方法でやったんですけど、一人一人対応してたらぐちゃぐちゃになって見きれなくて、先生に聞いたら5~6人集まったらスタートして、ちょっと区切りを入ると良いとアドバイスをもらって、今回、それを思い出して、活かすことはできなかったんですけど、そうしたらよかったかなって思って。

2つめの【日常の保育で活かせる援助】は、日常の遊びの援助に活かせると思ったことは何か、という質問に対する回答である。

段ボールで草むらとか作ったんですけど、そういうのもイベントだから作ったものだけど、保育室に置いてあったら、子どもが自分たちで、ちょっとこれを使って森の動物ごっこしようとか、どんどん思いついて遊べるかなと思って。

【日常の保育との接点】の語りからは、今回の実践を1日のイベントでの学びとして捉えてしまうのではなく、この学びが日々の保育へと繋がり得ることを学生が認識している姿を読み取ることができる。

##### ⑦ 【周りの環境からの学び】

【周りの環境からの学び】は、以下の2つの概念から生成された。

1つめは、【保護者との会話から得た気づき】である。

メダルに名前を書いてあげたんですけど、それも自分の名前を言って、お姉さんが書いてくれてるのを喜んでたっていうのを、2回来てくれたお母さんから聞いて、名前書くようにして良かったなと思いました。

「夏祭り」は幼稚園の保育時間終了後に設定したため、保護者と共に参加する子どもが多く、そのため学生が保護者と関わる機会を得ることが可能となり【保護者との会話から得た気づき】も語られた。

2つめの【他のグループからの気づき】では、他のグループの取り組みから間接的に子ども理解をする語りが見られた。

他のグループの車に乗るとか、すごい人気だったじゃないですか。ジェットコースターも、もう少しそこでしかできない特別感のある遊びとかを、取り入れるのもいいなって思いました。

## (2) <主体的な学び>

<主体的な学び>は、以下の[協同的な学び]、[学びの意欲の向上]の2つのサブカテゴリーから構成される。

### ① 【協同的な学び】

<協同的な学び>は、以下の3つの概念から生成された。

1つめの【友人の尊敬する一面の発見】では、グループ活動の中で、自分では思いつかないような発想をする友人に「すごいな」と尊敬の念を抱く語りが見られた。

あれをキャッチするって遊びに変えたって言って、すごいなと思いました、機転がすごいなと思いました。

2つめは【コミュニケーションの模索】である。特に準備段階にて、学生間でイメージを共有したり、遊び場づくりの準備の役割分担についてどのように相手に伝えたら良いのか、円滑なコミュニケーションを模索する語りが見られた。また、編入生の語りからは、年齢や知識や経験値の違うメンバーとの関わりから職場における同僚との関わりを基盤を学んだと感じていることが読み取れた。

頼む時に思わず、「ごめんね、お願いしちゃって」とか、なんか謝ってばっかだなんて思って、謝るんじゃなくて、そこで「ありがとう」って言ったほうが絶対、ただの「ありがとう」だけど、プラスだよなって思って。

同僚とかとこれからそうなっていくんだなって思いながらやってたんですけど、やっぱりちょっと2年生よりは知識があるから、だから、3年生が4人で、そのうちの3人が編入生だったので、ほんとくと3年生が仕切っちゃってたんですよ。なので、あんまり言い過ぎても良くないなとか思いつつ、「どう思う?」とか聞いて、尊重し合えて良かったです。

3つめの【主体的・協力的な姿】では、誰か一人がリーダーシップを発揮する形だけではなく、メンバー間で意見を活発に出しながら協力してグループ活動を行ったことを語りから読み取った。

リーダーどうしようって思って、出しゃばっていいのかなとか思ってたんですけど、みんな、「どう?」「こうしよう」「これどう?」って提案してくれたり、他の子も「いいね」って、「これは?」「いいね」「でもこっちは?」ってみんなどんどん、話してくれて、みんな空きコマの時にやってくれてる時も、あんまり、普段話さないっていうのもあって、いっぱいいろいろ話して、どんどん仲良くなりました。

本研究においては、保育内容に関する学びに焦点をあてたため、グループ活動に関するインタビュー項目は設定していなかった。それに関わらず、インタビュー協力者全員から、グループでの活動における協同的な学びに関する事項が語られた。それだけ学生にとってグループ活動における[協同的な学び]は大きく、今回の「夏祭り」の学びが活性化した要因の一つであると感じた。

### ② 【学びの意欲の向上】

[学びの意欲の向上]は、以下の2つの概念から生成された。

1つめは【子どもと関わる喜び】である。実際に子どもと直接関わり、少しでも楽しさを共有できたことで子どもと関わる喜びを感じた語りが見られた。

毎回終わった子たちとやったハイタッチがうれしくて、ハイタッチって、こんなにうれしかったっけってぐらい。ほんとに一瞬なのに、その何十秒間か、その子と楽しくできたっていう、1人1人とできたっていう感じで。

2つめは【意欲の高まり】である。今まで学んだ保育の学びが実践と直結している、と腑に落ちる経験を通して[学びの意欲の向上]へと繋がったことが読み取れる語りである。

勉強ばかりで嫌だなんて最近思ってたけど、子どもと触れたら、やっぱり楽しいし、先生になりたいって思ったし、勉強が役に立つのがわかると、勉強しようって思いました。

「2. 「保育内容総論」の授業の位置づけ」でも述べた通り、東京家政大学児童学科のカリキュラムでは、初めての

実習が2年次の終了時に設定されているため、「保育内容総論」を受講している2年次前期には、まだ実習を経験しておらず、子どもの姿を見る機会は、学生の自発的なボランティアや園見学などに委ねられている。また、授業内容も1年次は保育の基礎的事項と一般教養科目が多く、保育の具体的な内容の学びは2年次からとなっている。上記の学生の語りからは、実際に子どもと関わる機会がなく、意欲が低下ぎみだった状況において、今回の子どもとのかかわりが保育を学ぶ意欲の向上につながったことがわかる。

## 5. 総合考察

### 5.1 保育内容に関する学び

#### (1) 「夏祭り」の実践から得た具体的な保育内容の学び

紹介した学生の語りに見られるように、学生は、子ども一人一人の具体的な姿を捉え、そこで子どもがどのような経験をしているのか語ることができている。さらに、そこでの保育者の援助のあり方も学んでいると読み取ることができた。また、学生の語りの中には、保育内容の領域に関わる事項がたくさん含まれており、子どもの姿から保育内容を体験的に学んでいることが明らかとなった。子どもの経験を読み取り、保育者の援助について考えるこの視点が保育の総合的な指導の出発点と考えると、「夏祭り」は、学生にとって保育内容を実践から具体的に学ぶ機会となり、大きな学びをもたらしたと考えられる。

#### (2) 保育内容の総合性における経験と理論

「保育内容の総合性」の語りで紹介したように、学生は、保育内容の総合性の理解に繋がる経験をたくさんしていた。しかし、今回の語りの中には、学生が経験と結びつけて保育内容を理論的に理解するような語りは1名(編入生)だけであり、保育内容の総合性の理解につながる気づきをしたことを、学生が自覚しているかどうかについてインタビュー結果から読み取ることが難しかった。前半に行った理論編では、保育内容の総合的な指導に関して理解をしていたにも関わらず、今回のインタビューでは語られなかったのである。

つまり、学生は保育内容の総合性について理論上理解しており、「夏祭り」においても、保育内容のそれぞれの領域にわたり総合的に捉えた事例を語っているものの、自ら保育内容の総合性について、理論と今回の事例を結び付ける語りは見られなかったのである。

それは、実践を通した学びの経験が浅いことにより、[子ども理解]や具体的な[保育者の援助]に目が向いた結果ではないかと考えられる。[子ども理解]や[保育者の援助]の気づきのインパクトの大きさゆえに、もう少し客観的な視点を要する保育内容の総合性に関する気づきまで至らなかったのではないだろうか。このような実践的な活動から

保育内容の総合性への理解へとつなげるためには、更なる振り返りの時間の確保や工夫が必要であることが示唆された。

また、先述の通り、編入生は2年生と同様のプログラムにおいても「保育内容の総合性」について語ることができていた。そのことから、実習体験等の実践的な学びの積み重ねと理論的な学びの深化が「保育内容の総合性」への理解を可能にしたとも考えられる。

つまり、カリキュラムにおける「保育内容総論」の開講時期の検討によっては、実践を通した保育内容の総合性への理解を学生が自覚し、言語化することも可能になると考えられる。保育者養成課程の中で、いつどのように「保育内容総論」の実践的な学びを組み込むのかによって、そこから得られる体験による学びの質が変化する可能性が示唆された。

また、今後、保育者養成課程において、「保育内容総論」はコアカリキュラムの位置づけとなり、到達目標を明示しなければならなくなる。このような実践的な活動を通して学ぶ際には、保育内容の総合性の気づきへの自覚化を振り返りの中で押さえていくことも課題となろう。

### 5.2 学生の主体的な学び

筆者が感じた学生の主体性が発揮された学びになっていたのかについては、[協同的な学び]や[意欲の向上]に見られるように、学生の主体性が発揮されていたことが明らかになった。自分たちで実際に[意図]を込めて子どもたちの遊び場をつくるという行為が学生の主体性の発揮を促したと考えられる。さらに、遊び場に対して思い入れがある分、その遊び場で子どもがどのように遊ぶのか、関心が高まる。その意識が実践的学びの有効性に繋がったと考えられる。また、[意欲の向上]の学生の語りで見られるように、今回の授業体験が、保育者としての学び全体の意欲を高める結果となった。つまり、学生の実践的な学びは、保育の実際に即して子ども理解や保育者の援助など、保育内容を総合的にとらえる視点を学ぶのみならず、学生の学びの意欲を高めることにおいても影響を与えることが示唆された。

## 6. 今後の課題

本研究は、協力を申し出てくれた学生4名のインタビューデータをもとにしている。協力が得られた学生は、授業に意欲的に取り組み、主体的に学んでいたことが推察される。したがって、授業に対する好意的な内容が多く、困難さがあまり語られなかった。実践的な内容を取り入れる困難さについては、今後検討が必要である。



## 謝辞

今回「保育内容総論」の授業を研究することをご快諾いただきました授業担当者の佐藤暁子先生、赤坂榮先生、インタビューに協力者の4名の学生に心より感謝申し上げます。「保育内容総論」の授業に携わることで私自身多くのことを学ぶ機会となりました。

## 注

- [1] 保育士課程では、児童福祉法施行規則第6条の2第1項第3号の「指定保育士養成施設の修業教科目及び単位数並びに履修方法」に「保育内容総論」は演習1単位と定められている。一方、幼稚園教諭の教職課程では、教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則にて、教育課程及びに指導法に関する科目の一つとして取り扱っており、単位数については各養成校の裁量に任されている。したがって、「保育内容総論」は、最低1単位設置科目と読み解くことができる。
- [2] 「夏祭り」の授業実践に関する具体的な実施の流れについては、佐藤ら（2016）を参照のこと

## 参考文献

1) 佐藤暁子・八代陽子・山本双葉・我妻瑠美（2016）。「保

育内容総論」における大学2年生のグループ学習の成果と課題～グループで力を合わせて、子どもたちを「夏祭り」に招待しよう！. 東京家政大学研究紀要. 56(1). 9-19

- 2) 森上史朗ほか（2001）. 新・保育講座④ 保育内容総論. ミネルヴァ書房
- 3) 渡辺一弘（2016）. 「保育内容総論」の指導法についての検討：大分県の保育者養成校の事例を中心に. 幼児教育研究（2）. 1-13
- 4) 清水桂子（2015）. 保育者養成における遊びの実際から理解へ導く [保育内容総論] の授業展開と一考察. 北翔大学短期大学部研究紀要. 53.71-78
- 5) 福元真由美・中野圭祐（2012）. 大学4年間の総合的実習プログラムの開発：「保育内容総論」の授業開発に関する中間報告（プロジェクト研究）. 東京学芸大学附属学校研究紀要：音楽科・英語科. 39.61-70
- 6) 木下康仁（2003）. グラウンデッド・セオリーアプローチの実践：質的研究への誘い. 弘文堂
- 7) 木下康仁（2007）. ライブ M-GTA：実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂

