

保育士養成における授業方法の改善に関する研究Ⅱ

松 下 由美子・松 下 幸 司*

(香川短期大学・*香川大学)

1. はじめに

前報¹⁾では、短期大学保育士養成課程の一授業において、「生涯にわたって学び続ける力」や「主体的に考える力」を有する保育士の養成をめざし、受講する学生が主体的かつ他者と協働して課題に取り組めるよう改善を試みた授業内容・方法について報告し、得られた結果から授業改善の成果と課題について検討した。

具体的には、「乳児保育Ⅰ」の授業において、グループで行う『演習発表』を計画し、実践した。演習発表の課題は、①調査テーマに関する「指導の方法・手順と留意点、環境構成、および年齢（発達）と指導段階（目標と指導・援助方法）」などについて文献調査を行い、資料を作成して発表すること、②グループのメンバーで協力し合い、各自が責任を持って調査・資料作成・発表を行うこと、の2点とした。

その結果、受講学生は、「保育者」という同じ目標をもった仲間と『演習発表』を経験し、他者と協力・協働して課題に取り組む大切さやグループの一員としての自己の責任、自分たちの言葉で伝える（発表を行い、質問に答える）よさ等を感じていた。

また、自分で調べることで楽しさを感じられた、学習意欲が高まった、理解が深まった、という受講生の振り返りの感想からは、「調べる」ことで知識が増え、新たな発見の喜びを感じられていた。これ

らが、協働の大切さとともに「授業への満足度」につながっていると思われた。

そして、継続すべき課題として、他者と協働しながら自分の役割を果たすことのできる保育者を養成するために、①主体的・協働的に課題解決に取り組む経験を重ねること、その中で、②課題解決に必要な知識・技能を身に付けること、の2点が示された。

保育者には高い専門性が必要とされているが、中でも子ども理解は、保育・教育実践の基盤とされ²⁾、保育者養成段階から全ての保育者・教師に求められる専門的スキルの一つである。これまで、保育者を対象とした「子ども理解」に関する研究^{3・4)}はみられるが、保育者を目指す学生を対象とした研究は少ない。また、これらの研究^{3・4)}では、子どもの表す行動や発達の特徴を適切に理解するための視点として、①外面的（客観的）視点、②内面的（共感的）視点、③背景や取り巻く環境に関する視点、の3つの視点が挙げられており、これらの視点から子どもの姿を捉えることで、多角的または複合的な子どもの理解ができるようになると考えられている。

平成30年度より施行となった「幼稚園教育要領」の総説⁵⁾においては、幼稚園教育の基本として「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。」と記されている。また、実践の場で子どもたちと関わる際だけでなく、実践前や実践中に子どもが主体的に取り組める環境づくりをする際にも、子どもを理解する、あるいは、理解しようとする保育者の営みは欠かせない⁶⁾。さらに、保育者または保育者を旨とする学生が、自分が持っている「子どもを理解する視点」の特徴を知ることや、多様な子どもたちへの対応を子

令和2年1月6日受理

連絡先 〒769-0201 香川県綾歌郡宇多津町浜一番丁10番地

香川短期大学 子ども学科

TEL 0877(49)8060 FAX 0877(49)5252

Email matsushita@kjc.ac.jp

ども理解と関連させて考えること、子どもの一側面に偏らず、多角的な視点からその姿を捉えることも重要である⁷⁾とされている。

また保育者は、子どもを理解する際、一般的な子どもの発達に関する知識を身につけ、年齢や状況によって起こりうる発達の様子や行動の特性を理解しておく必要がある。その上で、活動に応じた具体的な子どもの姿を予測することにより、個々の子どもや集団への的確な関わりや配慮、臨機応変な対応、計画的な環境の構成も可能となると考える。

そこで、本研究においては、保育者を目指して保育士養成課程に在籍する学生が、これまでの授業や教育・保育実習の実践から身に付けた「子どもを理解する力」としての「子どもの行動を予想する力」の実態について調査・分析すると共に、今後の授業改善のための課題について検討することとした。

2. 研究方法

短期大学（保育士養成2年課程）に在籍する2年生クラス20名を対象に、平成31（令和元）年度後期に開講した「保育・教職実践演習（幼稚園）」の授業において、保育場面を記録した動画⁸⁾を教材として活用し、「子ども理解」と「指導計画」を課題とした授業を計画した。

2-1. 本授業の課題と演習の流れ

本授業の課題は、①幼児の活動場面を見て、その後の「子ども（4歳児）の様子」を予想することができる（子ども理解）。②子どもの活動の様子や言葉から、次の活動や育ちを予測（期待）し、活動や環境（設定）を考えることができる（指導計画）、の2点とした。

資料1 授業に用いたワークシートの様式

保育・教職実践演習（幼稚園）ワークシート

学籍番号（ ） 氏名（ ）

☆DVD視聴：4歳児「お月見団子づくり」（3分50秒）

4歳児の子どもたちが、お団子の生地を丸める様子 ○教師・保育者の言葉「一人みつつ お団子に作ってみてください。」

→ その後の 子どもたちの様子（活動・言葉など）を予想して以下の欄に書きましょう。

↑ ◎：予想通りだった △：部分的には予想通りだった

<自分が予想していなかった子どもの様子（DVD中にみられた様子）>

本授業の教材として使用した保育場面の動画は、4歳児クラスを対象とした「お月見団子づくり」(3分50秒)である。授業の進め方については、[1]保育のく始まりの場面>を視聴する、[2]子どもたちが団子の生地を丸める活動中の様子(動き・発話など)を予想してワークシート(様式は資料1のとおり)に記入する。その後、[3]続きの保育場面を2回視聴し、自分が予想し記入した子どもの様子([2])の各項目について、予想通りだったものに◎印を、部分的には予想通りだったものに△印を記入した。さらに、[4]自分が予想していなかった子どもの様子を読み取り、記入した。

なお、本報告では、2つの授業課題のうち、保育場面から子どもの様子を予想する(子ども理解)課題について取り上げ、分析を行った。

2-2. 演習で使用した保育場面の動画について

本授業の教材として使用した保育場面の動画は、4歳児クラスを対象とした「お月見だんご作り」(3分50秒)である。保育のく始まりの場面>を資料2に示す。

資料2 本授業で教材として使用した保育場面

保育室で、子ども用の机に向かい合うように園児3～4名ずつが座っている。保育者は子ども一人ひとりの前に、子ども用の小さなまな板と団子生地を配っていく。子どもたちはそれらが配られるのを、両手を膝に置いて待っている。「はやく～」と、保育者にせがんでいる子がいる。配られた団子生地に顔を近づけて匂いを嗅いでいる子もいる。生地の匂いを嗅いだ園児からは、「あー、いいにおい。」「お団子の匂いするー。」などと言う声が聞こえる。

全員の園児にまな板と団子生地が配られた。保育者が全員に向かって話し始める。

保育者：もしかしたら、(団子の生地が)手にくっつくかもしれないけど、丸めてれば大丈夫なので…。

保育者：じゃあ、これを、一人3つ、お団子に作ってみてください。どうぞー。

3. 結果と考察

本演習を受講した20名の学生のうち、ワークシートの記載状況から記載に信頼性が認められる19名のデータを、本研究における分析対象とすることとした。

お団子づくりの活動における子どもの活動(動き・発話など)について、19名の学生が想定しワークシートに記載した内容項目は、のべ142項目(受講生一人あたり平均7.5項目)であった。これらの項目をカテゴリー分類した結果、学生が記載した内容項目は大きく3群に分けることができた。3群に含まれる小カテゴリーならびに想定した内容項目の例は、資料3のとおりである。

資料3のA～C群の3つのカテゴリーのうち、A群には、保育における活動の課題から保育の意図を捉え、それをふまえた4歳児の言動が想定・記述できている内容項目が分類されている。また、B群には、保育における活動の課題の背後にある保育の意図に関わらず、「お団子づくり」という活動において4歳児の言動として生起する可能性のある言動が想定・記述できている内容項目が分類されている。一方、C群には、4歳未満の幼児に特徴的な言動の想定・記述となっているもの、言い換えれば4歳児段階ではあまり生起しない言動が記述されている内容項目と、「お団子づくり」以外の活動であっても生起することが想定できる、一般的な言動レベルでの記述しかできていない内容項目が分類されている。

これらA～C群の3つのカテゴリーに、19名の学生が想定・記述した内容項目を分類し、各学生が想定・記述した内容項目数を集計した(表1)。

対象となる学生の記述を分類したところ、同一学生が子どもの言動のバリエーションとして、対になる記述をしていることが認められた。ここにおける「対になる記述」とは、例えば3つのお団子を作る活動において「4つ以上のお団子を作る」という記述と「2つより少ないお団子を作る」という内容項目が書かれている状況を指す。いずれも「3つのお団子が作れない」ことを、子どもの言動のバリエーションとして複数の言動に分けて書いていると捉えられる。この例の場合、学生の中には「3つのお団

資料3 学生が想定した「子どもの活動（動き・発話など）」内容項目とカテゴリ

【A群】「3つ作る」ことを活動の課題と捉え、「3つのお団子を作る」ことに関する4歳児の言動が想定・記述できている

■数の概念に関すること

- ・3つ作れる。
- ・「3個？」と聞く。
- ・「みつつ」が何個を指しているのかわからない。
- ・3つでない数を作る。／3つ以上作る。／3つより少ない。
- ・出来た団子の数を数える。
- ・生地が足りない。(大きくしすぎて3つ作れない。)

■団子の大きさ・量に関すること

- ・同じ大きさ(量)の団子を3つ作る。
- ・団子の大きさが均一でない。／大きい団子や小さい団子を作る。
- ・小さい団子をたくさん作る。

■他者との関わりに関すること

- ・3つに分けられない子を助ける。
- ・「こうしたらできるよ。」と友だちに教える。
- ・友だちと大きさを比べる。
- ・団子の形や感触を言葉で表現する。(お月様みたい。やわらかくて気持ちいい。)

■同じ大きさの団子を作る方法に関すること

- ・はじめに3つに分けてから丸める。
- ・3つに分ける子と分けられない子がいる。

【B群】「お団子づくり」において生起する、活動の課題に関すること以外の(=A群以外の)4歳児の言動が想定・記述されている

■団子の形・丸め方に関すること

- ・丸めるのではなく、形を作る。／顔や模様を描く。
- ・お団子の形が気になる。
- ・大きい1つの団子を作る。
- ・きれいな丸になるまでじゅくりと丸める。
- ・きれいに丸めようとこだわって作る。
- ・きれいな丸が作れる。
- ・どうやって丸めるかを考えながら作る。
- ・掌で丸める。
- ・まな板の上で丸める。
- ・丸め方が分からない。
- ・丸く作れない。
- ・生地が手について、うまく丸められない。
- ・「お団子は大きいのか？小さいのか？」と言う。
- ・お団子をきれいにサラサラにする。

■周囲の子どもへの関心・自分の団子との比較

- ・友だちの真似をして作る。
- ・友だちがどうやって作っているのかを見る。
- ・友だちの団子の形を見る。
- ・友だちと話し合いながら作る。
- ・友だちの団子と自分の団子を見比べる。
- ・「〇〇ちゃんの大きい。」と言う。
- ・作ったものを見せ合う。
- ・友だちに自慢する。

■丸めるのにかかる時間・かける時間に関すること

- ・早く作り終える。／すぐに作り終わる。
- ・時間が過ぎて作る。
- ・1つずつ丁寧に時間をかけて作る。

■手に生地が付いた場合の反応・行動に関すること

- ・生地が手についたことを知らせる。／「手にくっつく。」と言う。
- ・手を洗いに行こうとする。

■子どもの心情に関すること

- ・上手に作れてうれしそうにする。
- ・「もっと作りたい。」と言う。

■その他

- ・「〇〇みたいだね。」と友達に話す。
- ・生地や団子を落とす。
- ・食べられるか、食べてよいかを尋ねる。
- ・自分が作った団子の説明をする。

【C群】4歳児の発達理解不足：4歳未満の幼児に特徴的な言動（4歳児ではあまり生起しない言動）が記述されている
他の活動にも見られる一般的な子どもの言動を記述：設定された活動に特徴的な言動が記述できていない

■4歳児の発達段階よりも幼い言動の記述

- ・「おだんごになった。」と言う。
- ・団子を口にもっていく。／食べようとする。／味見をする。
- ・作った団子に指で穴をあける。
- ・つぶす、平らにする。
- ・丸めたもので遊ぶ。
- ・転がして遊ぶ。
- ・手が汚れるのを嫌がる。
- ・「手についた。」と保育者に知らせる。
- ・(生地が)手について困る。
- ・生地が手についたままの手で、自分や友だちを触る。
- ・生地を自分の服にくっつける。
- ・手についた生地で遊ぶ。
- ・生地や団子を落とす。
- ・「おいしそう、食べたい。」と言う。
- ・「おだんごになった。」と言う。
- ・上手にできないと怒る。

■他の活動にもみられる子どもの言動の記述

- ・できたものを保育者に見せる。／「先生見て」と言う。
- ・「できた。」と言う。
- ・「僕のは、こんなの。」と言う。

子を作れない」と記述することができる他、「4つ以上のお団子を作ったり、2つより少ないお団子を作ったりする」と、1つの内容項目として記述することが可能な言動であり、この例のように1つの内容項目として記載している学生も複数存在する。この点を勘案し、ここでは、一人が「対になる記述」をしている場合、その「対になる記述」は、1つ

の内容項目として捉えることとした。表1のうち、「対になる記述」数は、この記述が何対あるかを数字で示したもの(単位:対)である。併せて、「対になる記述」項目群の欄には、対になる記述が、A~C群のうちどの項目にあたるものかを示している。(なお、表1中の「学生番号」は、本研究におけるデータ処理・分析のためにランダムに付した番

表1 各学生のA～C群の記載項目数と「対になる記述」の状況

学生番号	A群項目数 (項目)	B群項目数 (項目)	C群項目数 (項目)	「対になる記述」数 (対)	「対になる記述」 項目群
1	1	4	1	1	BA
2	2	0	0	1	AA
3	1	7	2	2	BA, BB
5	2	1	4	0	
6	2	6	2	1	BC
7	1	3	3	0	
8	3	2	4	1	AA
9	2	3	2	1	AB
10	3	1	0	1	AA
11	1	4	4	0	
12	1	5	0	0	
13	3	4	1	1	BA
14	2	3	2	0	
15	4	2	4	1	AA
16	1	2	2	0	
17	1	2	3	0	
18	2	5	3	0	
19	2	6	1	1	BB
20	2	2	5	0	

号であり、学生の学籍番号等、大学において公に付され公開されている個人を指す番号ではない。）

A群にあたる項目内容の記述は、「お団子づくり」の活動における課題を的確に把握し、それに即した「4歳児として生起する可能性のある言動」を想定できている記述である。また、B群にあたる項目内容は、活動の課題に関すること以外の「お団子づくり」の活動において4歳児として生起する可能性のある言動を想定できている記述である。一方、C群にあたる項目内容の記述は、4歳児の発達が理解できていないと捉えられる記述や、「お団子づくり」という活動ではなくても4歳児に生起する可能性のある一般的な言動の記述である。

すなわち、A群にあたる項目内容が多く記述できている学生ほど、「活動の課題」や「保育の意図」まで捉えた上で、4歳児の言動が的確に想定できていると捉えられ、逆にC群にあたる項目内容を記述

している学生ほど、「活動の課題」だけでなく「4歳児という発達段階」が理解できていない、あるいは「お団子づくり」という活動の特徴をふまえた子どもの言動が想定できていない学生であると言える。

これをふまえ、各学生の記述内容を、A～C群それぞれに重みづけをして、A群は1項目あたり3点、B群は2点、C群は1点とし、各群項目数と積算し、集計することとした。併せて、「対になる記述」を集計に加味するため、「対になる記述」にあたる2項目分の数値の半分を減じて集計することとした。例えば、「対になる記述」がA項目とA項目の対である場合には、 $(3点 + 3点) \div 2 = 3点$ を合計点から減ずることとした。このような集計を行い、合計点の高い学生順に並び替えたものが表2である。

表2の集計結果に基づき、合計点が15点以上の学

表2 各学生の記述内容に対する重みづけ・「対になる記述」補正後の合計点

	学生番号	A群項目数 (項目)	B群項目数 (項目)	C群項目数 (項目)	「対になる記述」数 (対)	「対になる記述」 項目群	A=3, B=2, C=1とした時 の合計点	「対になる記述」 補正值	合計点
H群	18	2	5	3	0		19		19
	6	2	6	2	1	BC	20	-1.5	18.5
	15	4	2	4	1	AA	20	-3	17
	19	2	6	1	1	BB	19	-2	17
	13	3	4	1	1	BA	18	-2.5	15.5
	20	2	2	5	0		15		15
	11	1	4	4	0		15		15
M群	3	1	7	2	2	BA, BB	19	-4.5	14.5
	8	3	2	4	1	AA	17	-3	14
	14	2	3	2	0		14		14
	12	1	5	0	0		13		13
	5	2	1	4	0		12		12
	7	1	3	3	0		12		12
	9	2	3	2	1	AB	14	-2.5	11.5
	17	1	2	3	0		10		10
L群	1	1	4	1	1	BA	12	-2.5	9.5
	16	1	2	2	0		9		9
	10	3	1	0	1	AA	11	-3	8
	2	2	0	0	1	AA	6	-3	3

生を「H群」、合計点が10点以上15点未満の学生を「M群」、合計点が10点未満の学生を「L群」とし、記述傾向に応じて学生を3群に分けた。

これらH群・M群・L群に属する各学生が、「想定される子どもの言動」として何項目記述しているか、A～C群の重みづけや「対になる記述」の補正を行わない項目記述数を確認することにした。加えて、学生自らが演習中に行った自己評価（想定した子どもの言動が認められた項目に◎（予想通りだった）、想定した子どもの言動が部分的に認められた項目に△（部分的には予想通りだった）を付した評価）に対し、◎に2点、△に1点を与え、各学生の自己評価点とした。これらの項目記述数と自己評価点について、H群・M群・L群に属する学生の平均値を算出した（表3）。

表3より、L群に属する学生よりM群に属する学生の方が、平均値で約3項目、子どもの言動を多く想定・記述しており、さらにM群に属する学生よ

表3 各群に属する学生の記述項目数と自己評価点の平均値

	群属 学生数 (名)	想定した子どもの言 動記述項目数平均値 (項目)	自己評価点 平均値 (点)
H群	7	9.43	9.71
M群	8	7.38	6.63
L群	4	4.25	4.75

りH群に属する学生の方が、平均値でさらに約2項目、子どもの言動を多く想定・記述できていることが明らかとなった。また、自己評価点の平均値についてもH群が最も高く、L群が最も低いことが明らかとなった。

これより、A群・B群の記述項目が多く書けており、重みづけ・「対になる記述」補正後の合計点が高い学生ほど、ワークシートにおける「予想される子どもの言動」の記述項目数自体が多い傾向にあ

り、動画教材を一通り視聴した後の自己評価点（動画教材において生じた子どもの言動と、想定した子どもの言動との一致度）も高い傾向にあることが認められた。

4. 今後の課題

本研究の結果は、「多様な子どもの姿を予想して書き出す」という演習活動に対する学生の取り組み姿勢（興味・関心・意欲）として解釈することが妥当ではないかと考える。すなわち、「妥当な子どもの姿の予想ができる学生ほど、多様な子どもの姿を想定して書こうとし、記述項目数が多い傾向にある」「子どもの姿の想定に妥当性を欠く学生ほど、多様な子どもの姿を予想して書いておらず、記述項目数は少ない傾向にある」と捉えることができる。

実際の保育の現場における子ども理解では、「下手な鉄砲も数撃ち当たる」は適当でない。しかし、保育士養成課程の総括の段階として、漠然とした曖昧な子どもの捉えではなく、「具体的な子どもの姿（行動や発話）として、生起すると考えられる子どもの姿を想定し言語化できる」ということは、基礎的な資質能力として、保育者に必要な力と言えるだろう。今後とも「具体的な子どもの姿（行動や発話）として、生起すると考えられる子どもの姿を想定し言語化する」活動を、保育士養成に関する授業の中に積極的に位置づけ、取り組んでいきたい。

一方、今回の「お月見の団子づくり」という動画による教材は、活動の目的や内容が比較的明瞭であったものの、対象となる4歳児という年齢と発達に関しては、隣接する3歳児や5歳児の年齢や発達に比して、学生にとって捉えにくさもあったと考えられる。保育士養成段階の学生が演習活動の素材とする動画教材として、より適切な年齢児が何歳児であるのかについて検討すると共に、各年齢児の発達や行動特性の理解を促す演習活動の在り方についても、検討を続けたい。

また、今回の演習授業においては、幼児の活動場面から「その後の子ども（4歳児）の様子を予想することができる（子ども理解）」ことだけでなく、「続く活動や育ちを予測（期待）し、活動や環境（設定）を考える」ことを演習課題とした。今後は、保

育活動のねらいや課題を適切に理解した上で、子どもの言動を予想したり、保育者の支援や働きかけの内容について検討したりすることを課題とする演習活動や、年齢ごとの発達の特性をふまえた子ども理解と保育者の支援との関わりについて再確認を促す演習活動を組み入れるなどの授業改善が必要と考える。併せて、教育・保育実習の前に今回のような演習活動を行い、教育・保育実習後のまとめ段階（保育・教職実践演習など）における演習活動の成果と比較することによって、保育者養成課程における教育・保育実習の経験が、保育を学ぶ学生の「子どもを理解する力」にどのように影響を与えるのかについても、検討を加えたい。

参考・引用文献

- 1) 松下由美子・松下幸司（2018）「保育士養成における授業方法の改善に関する研究Ⅰ」香川短期大学紀要46, 29-38.
- 2) 中坪史典・香曾我部琢・後藤範子・上田敏文（2011）幼児理解から出発する保育実践の意義と課題—幼児理解・保育計画（デザイン）・実践・省察の循環モデルの提案—, 子ども社会研究17, 83-94.
- 3) 佐藤有香・相良順子（2014）保育者における幼児理解の視点, こども教育宝仙大学紀要5, 29-36.
- 4) 小林朋子（2015）小学校教師の子どもの問題行動の捉え方に関する研究—子どもの行動を狭い視点でとらえる教師に対してどう支援するか—, 静岡大学教育実践総合センター紀要23, 105-112.
- 5) 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領』, フレーベル館, 26.
- 6) 増田まゆみ・矢藤誠慈郎編著（2014）「ワークで学ぶ保育・教育職の実践演習」建帛社, 60.
- 7) 前掲書6), 52.
- 8) Video Tone 教育・保育のエピソードシリーズ 主体的学び・対話的学び・深い学びへのアプローチ 第2巻 4歳児編「人・モノ・コトとの関わり」, 株式会社新宿スタジオ.

