博士学位論文

2019 年度

論文題目

「保育者としての専門性向上を目指す評価指標の開発」

── 造形活動を中心とする体験的な活動がもたらす学生の学びの評価 ──

東京造形大学大学院造形研究科
博士後期課程

（学籍番号：21663001）
氏名：井口　眞美
（MAMI　IGUCHI）

目次

序章 **4**

第 1 節　はじめに 4

第 2 節　問題と目的 6

第 3 節　各章の概要（研究の枠組み） 8

第 1 章　造形活動を中心とする体験的な活動がもたらす学生の「学び」とは **11**

第 1 節　体験的な活動の意義 11

第 2 節　なぜ造形活動を選んだのか 14

第 3 節　体験的な活動がもたらす学生の学び 15

第 4 節　学生が学び得るもの 19

第 2 章　保育者としての専門性とその評価に関する海外の動向 23

第 1 節　アジア諸国 23

第 2 節　欧米諸国 25

第 3 節　オセアニア諸国 36

第 4 節　北欧諸国 39

第 3 章　学生に求められる保育者としての専門性 43

第 1 節　造形活動における保育者の関わり【事前調査 1】 43

第 2 節　保育者アンケートから見る「学生に求められる専門性」【事前調査 2】 51

第 3 節　実習で直面する記録の困難さに関する調査【事前調査 3】 59

第 4 節　本研究における「学生に求められる保育者としての専門性」 65

第 4 章　保育者としての専門性向上を目指した保育評価の在り方 69
第 1 節　日本における保育の 3 法令で目指されるもの 69
第 2 節　保育者としての専門性とその評価 78
第 3 節　「10 の姿」を踏まえた保育評価に関する調査【事前調査 4】 86
第 4 節　子ども理解のための記録…指導要録・保育要録の調査【事前調査 5】.....99
第 5 節　保育の質を評価するための提言.....102

第 5 章　保育者としての専門性の評価指標の開発　＜研究 1＞ 105
第 1 節　保育者の関わりに着目した評価指標
「つなぐ視点」から「関わりの視点」へ 105
第 2 節　評価指標を用いた造形活動における保育者の関わり 108
第 3 節　開発した「関わりの視点」について 117
第 4 節　「関わりの視点」を用いた「学生の学びの評価」 118

第 6 章　体験的な活動がもたらす学生の学びの評価　＜研究 2-1＞.....122
第 1 節　造形活動を中心とする体験的な活動に関する実践研究の目的と方法 122
第 2 節　造形活動を中心とする体験的な活動に関する実践研究の結果と分析 122
第 3 節　造形活動の実践から見えてきたこと 131
第 4 節　学生の学びの評価 133

第 7 章　地域における造形活動の意義　＜研究 2-2＞.....150
第 1 節　地域における活動実践の目的 150
第 2 節　各地域における活動実践 151
第 3 節　活動実践の調査方法 154
第 4 節　活動実践の結果と分析 155
第 5 節　地域の活動実践から見えてきたこと.....160

第 8 章　児童福祉分野における活動「子どもの居場所を作る会」に参加した学生の学び
＜研究 3＞ 166
第 1 節　児童福祉分野における造形活動の実践研究 166
第 2 節　M地区「子どもの居場所を作る会」の造形活動の実際と分析 169
第 3 節　児童福祉分野における造形活動の実践から見えてきたこと.....178

第 9 章　医療分野における造形活動「壁面製作」「病児保育」に参加した学生の学び
＜研究 4＞ 194
第 1 節　医療保育の現状と造形活動の実践研究について 194
第 2 節　医療保育士の役割と現状 195
第 3 節　医療分野における造形活動の実際と分析 198
第 4 節　医療分野における造形活動の実践から見えてきたこと.....209
第 5 節　医療分野における保育者の役割.....211

第 10 章　本研究における総括的考察 215
第 1 節　研究の全体像について 215
第 2 節　学生に求められる保育者としての専門性を明らかにするために 217
第 3 節　体験的な活動に参加した学生の学び.....222
第 4 節　本研究の意義 231
第 5 節　本研究の課題.....233
第 6 節　おわりに.....234

謝辞
初出論文一覧
付録

序章

第１節　はじめに

ILO（国際労働機関 International Labour Organization）・ユネスコ（国際連合教育科学文化機関 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization U.N.E.S.C.O.）が 1966 年に「教員の地位に関する勧告」を採択し、そこで、「教育の仕事は専門職」であり、「専門的知識および特別な技術」が維持されるべきであることが示された。ここでいう「教員」とは、幼稚園教諭、保育所保育士等、小学校就学前の保育・教育に携わる教職員をも含んでいる（本稿では、幼稚園教諭、保育所保育士、幼保連携型認定こども園の保育教諭を総称して「保育者」と呼ぶ)。しかし、ILO・ユネスコの採択から 50 年以上が経過した現在も、保育者の地位的、資質・能力的視点から見た専門性が十分に向上しているとは言えない現状がある。「幼稚園教育要領（2017 年改訂)」「保育所保育指針（2017 年改定)」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領（2017 年改訂)」（以上 3 つの法令は「保育の 3 法令」と呼ばれる）の中でも、保育者の資質・専門性の向上を図ることが明示されており、保育者養成校においても、学生に対し、保育者としての資質・専門性を高める場づくりが求められている。

しかし、保育者養成校の大学生（以後、「保育系学生」あるいは単に「学生」と称する）の中には、子どもをはじめ、多世代の人々と関わる機会が減少し、経験に基づく知が不足していることから、子どもと関わる保育職に自信がもてなかったり、保護者と関わることに不安を抱いていたりする者も少なくない。大学入学段階で、子どもとふれ合った経験がほとんどなく、自分が子どもと楽しく関わることができるのか予測できない学生もいるのが現状である。一方、地域では、地域社会の繋がりの希薄化、少子高齢化等、喫緊の課題が山積している。また、病気、障がい、貧困といった課題を抱える子どもたちの支援や待機児童解消のための手だても求められている。

このような学生の実態や地域の課題を背景として、大学では地域と連携し、学生が多様な人々と協働できるような体制づくり・ネットワークの形成も使命となっている。筆者が所属する日野市の実践女子大学においても、学生が造形活動を中心とする地域での保育・子育て支援活動に参加する機会を積極的に設け、人的・物的資源の提供を行ってきた。

保育系学生にとって、ボランティア活動をはじめとする体験的な活動は、子どもとの関わり方を実践的に学んだり、学生自らが学ぼうとする主体性を育んだりする上で有意義であることは自明である。しかし、保育者の養成の視座から見て、学生は体験的活動を通してどのような学びを獲得しているのか明確に示されてはいない。また、体験的な活動の一つであるボランティア活動は、活動後に省察の場をもたずにいわば“やりっぱなし”の状態となることで、学生の学びが定着しないこともある。そこで、学生の学びを評価するための評価指標を開発し、体験的な活動への参加がもたらす学生の学びを「保育者としての専門性」の視点から評価したいと考えた。今回、実践事例として、一般的な保育・子育て

支援活動に加え、児童福祉・医療分野における造形活動を取り上げ、実践に基づく調査を通して学生の学びを明らかにした。

本研究で述べる「保育」とは、子どもの主体的活動を促し、幼児期にふさわしい遊びや生活の展開を基本とする保育を示す。この「遊びを中心とした保育」においては、教えるべき内容が予め決められてはいないので、保育者は、“子ども理解”を基盤として、子どもの成長発達を見据え、子どもの遊びや生活がより豊かになるように環境を構成し、適切な援助を行う必要がある。それ故、子どもと実際にふれ合う中で、子ども理解を深め子どもへの関わり方を見出すことが重要となる。そこで、学生の学びを、保育者としての専門性の視座から評価するにあたり、「保育者の関わり」、つまり保育者の援助の在り方に着目することにした。体験的な活動に取り組んだ後に、「子どもの姿」をふり返ったり、自分の「関わり方」を見直したりすることで初めて、子どもに適した次の手だてが見えてくる。学生にとっては、今回開発する評価指標を用いて自らの学びを明らかにする行為によって、省察のプロセスが確実に遂行され、学生の学びはより確かなものとなる。

なお、事例として取り上げた体験的な活動のうち、児童福祉分野に関しては、地域住民による「子どもの居場所を作る会」の活動実践に基づき、地域の放課後子育て支援活動に造形活動を導入し、そこに参加した学生の学びを明らかにした。医療分野に関しては、学生による病院の壁面装飾の活動、心臓児の託児ボランティアの造形活動の実践を通して、病棟保育士の不足の打開策として、患児に豊かな経験を与え、看護師の業務をサポートする学生の役割及び学生自身の学びについて、活動実践の分析結果に基づいて検証した。加えて、病棟における保育、あるいは病児保育の必要性、中でも造形活動がもたらす意義についても考察した。

これまで地域の様々な活動に携わり、研究フィールドを模索してきたが、個人情報保護の観点から、児童福祉・医療分野のフィールドに入って調査を行うことは大変難しかった。そのため、多数のデータを取ることはできなかったが、調査を経て、社会全体として目を向ける必要のある分野であり、それぞれの現場において、子どもたちの遊びを豊かにする造形活動が求められていることを実感した。どんな状況にある子どもたちであっても楽しく豊かな保育・教育環境が与えられるべきであり、その意味で造形活動がもたらす意義は大きいと確信している。

造形活動への関与は、結果だけでなく、「つくる過程」を楽しみながら活動することの価値を理解したり、実践的な保育表現技術を習得したりすることを可能にする。また、子どもと共に造形活動を楽しむ経験は、子どもと関わる経験の少ない学生にとっては、“子どもと共に心から楽しんで遊ぶこと”の価値を知る機会となる。このことは、保育者を目指す上での強い動機付けとなることはもちろん、子どもの発達や興味関心の方向性の理解を促す等、保育者としての専門性の向上に寄与し、学生に自信を与えると考えられる。

本研究においては、以上のような意義を強く感じ、造形活動を中心とした体験的な活動を通した保育系学生の学びについて事例調査、分析を行うことにした。

第2節　問題と目的

(1)問題の所在

本研究では、①保育系学生の抱える課題、②保育者として求められる専門性、③大学と地域との連携活動の中で育まれるもの、という3つの視点から問題の所在を探りたいと考えた。

①保育系学生の抱える課題

保育者養成校に在籍する大学生の現状として、教育実習・保育実習以外に子どもたちと触れる機会が総じて少ない。筆者の勤務する大学でも同様であり、経験不足のために、表現することに自信がもてなかったり保育者としてのスキルが身についていなかったりする学生が存在する。中でも、表現領域の造形（特に絵画）や音楽（特にピアノ演奏）に苦手意識をもつ学生は多い。香月（2015）によれば、勤務する短大保育科の学生の3分の1が表現に対して不安や苦手意識を持っていたが、主体的造形表現を重視した授業へと改善を図ったことにより、学生に「結果だけでなく過程の中に楽しさがあることがわかった」「最初から‘作れない’という考えを変えて何でもチャレンジしようと思えるようになった」等の変容が見られたという[1]。また、槇（2013）は現職保育者の資質・専門性の向上を目指し、1)子どもの発達に適した活動であること、2)造形活動は領域をつなぐということ、3)表現活動は過程が重要であること、4)材料（段ボール）や用具（絵の具や筆等）の使い方の4項目を踏まえた実践提示型研修の在り方を提案している[2]。「造形活動は領域をつなぐ」との言葉通り、造形活動は総合的な保育全般の中でも重要な位置を占めるだけでなく、造形活動における子ども主体の関わり方は、そのまま保育全般における子どもへの関わり方に直結すると考えている。それだけに、学生や若手保育者が造形活動の経験や知識を積み上げることで保育の専門性は向上するといえる。

大学教育において、経験不足から保育者としての自信がもてない学生に対し、主体的に関われる体験的な活動の場を保証し、保育職への前向きな指向性を育むことが重要であると考えている。とりわけ造形活動への関与は、結果だけでなく「つくる過程」を楽しみながら活動することの価値を理解したり、子どもの発達や興味関心の方向性の理解を促したりするという意味で、保育者としての専門性の向上に寄与するのである。

本研究では、保育者の専門性向上を目指す評価指標を開発する。そして、学生が主体的に関われる体験的な活動の場として、地域におけるボランティア活動を事例として選び、活動に参加した学生たちが獲得した学びを「保育者としての専門性」の視点から評価指標を用いて検証し、明らかにする。

②保育者として求められる専門性

筆者の勤務する大学の教職実践演習（4年生後期で履修）の授業では、中教審の答申[3]を踏まえ、「幼稚園教育・保育についての理解」「乳幼児・児童についての理解」「他者との協力」「コミュニケーション」「保育内容、保育課程・教育課程に関する基礎理解」「保育

実践」「課題探求」の 7 区分の項目からなる履修カルテを作成し、学生が自己評価を行えるようにしている。2014 年度 4 年生 38 名のデータによれば、「保育実践」の自己評価（1～5 の 5 段階評価）の平均値が 3.2 と 7 項目中最も低い。自由記述欄にも「教材研究が足りない」とした記述が多く、保育実践に自信がもてない学生の実態が見えてくる。

一方、保育現場が保育者養成校に期待する学生の育ちとは、「知識」（一般常識、子どもの発達理解、保育方法、育てる心等）、「スキル」（コミュニケーション能力、保育全体を見通した技力等）、「態度」（社会性、協調性、明朗、快活な心等）を総合的に携えていることであるという調査結果もある[4]。また、ある保育士対象のアンケートによれば「良い保育者像」とは、「保育士の資質（124 名中 98 名）」（子どものことが好き、子どもから好かれる人、安心感を与えられる人、明るい・元気・笑顔、前向き・向上心）、「子どもと向き合う姿勢（124 名中 87 名）」（子どもの気持ちに寄り添った保育・心で受け止められる、子どもの同じ目線に立って驚いたり感動できる、個々にあった対応）等に関する項目を満たしていることとの報告がされている[5]。保育者としての専門性の中でも、基盤となる保育者の資質としての「人間性」、そして、保育を実践するための専門性として「子どもへの関わり方」が求められており、保育の実践的知識・技能に自信がもてずにいる学生の意識との相違がある。

OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development　経済協力開発機構）の報告においても、各国で共通する教育の目標には、全人的な発達、アイデンティティや所属感、有能感、他者との関係、コミュニケーション、創造性、自立性、探求・思考、市民性、責任、連携等が挙げられている[6]。どの調査でも、知識・技能に偏らず、全人的な人間性の育ちが重視されている。保育者養成校においても、体験的な活動の場を保障し保育の実践的な知識・技能を習得させることと並行して、大学の基礎教育として、全人的な教育を行い、その必要性を学生に伝えていくことが更に求められているのだろう。

③大学と地域との連携活動の中で育まれるもの

各大学では地域との連携が課題となっており、保育者養成校においては、学生が地域の子育て支援活動に参加し、子どもや保護者との関わり方を学んだり、地域が子育てをどのように支えているのかを理解したりする場を提供することが求められている。新實は、造形表現科目において地域の幼稚園との連携を図り、学生が主体的に取り組める活動を実施した。この授業を通して、学生は、「保育実践力」の経験不足を補完できたという[7]。このような地域活動への参加については、学生の教育的効果への期待も高いが[8]、表現活動を支える保育者の専門性という視点から見た学生の具体的な学びに関しては未だ明らかになっていない。

そこで、本研究では、体験的な活動によって獲得される学びを「保育者としての専門性」の視点から明らかにする。その際、文献調査を行うと共に、地域と連携を図りながら

取り組んでいる子育て支援活動の実地調査を行い、造形活動を企画・運営した学生の記録から「保育者としての専門性」の内容を抽出・分析する。

⑵本研究の目的

保育系学生にとって、造形活動を中心とする体験的な活動に取り組むことは、子どもへの具体的な関わり方を学び、保育者としての専門性を向上させる貴重な機会であると考えている。その際、自らの子どもへの関わり方がどうであったか、客観的、分析的に自己評価できる視点をもつことが保育者としての専門性を向上させる有効な手だてとなる。

本研究では、若手保育者や学生が「遊びを中心とした保育」において、子どもの姿を見とり「子どもの理解」を基盤とし、子どもとの「関わり」に着目して自らの実践をふり返ることのできる評価指標の開発を目指すことを目的とする。開発した評価指標を活用して、体験的な活動への参加がもたらす保育系学生の学びを保育者の専門性の視点から評価、測定し、明らかにする。加えて、事例として、児童福祉分野・医療分野における造形活動のボランティアを取り上げる。これらの活動では、個々の子どもに関わる機会が多いことから、高い保育の専門的知識・技能に加え、幼児や小学生に対するより丁寧な関わり方に関する学びが得られることが期待できるとの仮説を立てて研究を進める。

第 3 節　各章の概要（研究の枠組み）

本論文における各章の概要を以下に述べる。＜図 1：研究の枠組み＞に示した通り、実践調査を積み上げ、最終考察を行った。

まず、第 1 章では、文献調査に基づき、体験的な活動に参加する学生の「学び」とは何かについて論じた。

続く第 2 章では、「保育者としての専門性とその評価に関する海外の動向」を文献により調査した。その上で、第 3 章では、本研究における「学生に求められる保育者としての専門性」について、そして第 4 章で、「保育者としての専門性向上を目指した保育評価の在り方」について考察した。

体験的な活動に参加した学生の学びを保育者としての専門性の視点から評価するにあたり、第 5 章では、保育者としての専門性を可視化するための評価指標作成の経緯について、＜研究 1＞としてまとめた。ここでは、保育者の専門性評価に関して行った実践研究について述べる。保育者の関わりに着目した「つなぐ視点」の開発、その継続研究として「つなぐ視点」を修正して開発した「関わりの視点」について論じる。最終的に、学生の体験的な活動の自己評価アンケート用に「関わりの視点」を微修正した「学生の学びの評価指標」を完成させた。

第 6 章では、＜研究 2-1＞として、地域の一般的な保育・子育て支援活動に参加した学生の学びについて考察する。この章では、これまでに学生が参加したボランティア活動の

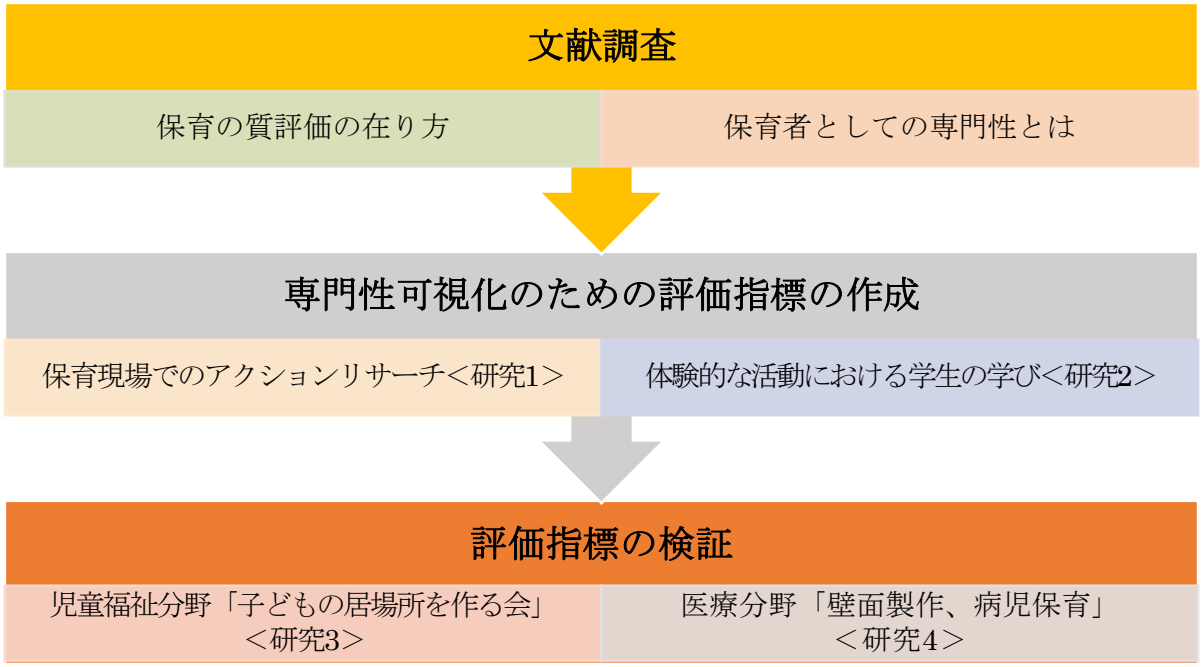
実際を紹介し、活動に参加した学生の記述内容や行動を収集・分析して明らかになった「学生の学び」について述べる。

第 7 章では、＜研究 2-2＞として、地域における造形活動の意義について考察する。地域での体験的な活動を実践し評価するにあたっては、学生の学びはもちろん、その活動が地域にとって有益であったかどうかを評価する必要がある。そこで、この章では、地域にとって造形活動がもたらす意義や果たす役割について実践を通して明らかにした。

第 8 章では、＜研究 3＞として、児童福祉分野におけるボランティア活動に参加した学生の学びを実践事例から明らかにする。ここでは、学生が参加した「子どもの居場所を作る会」の実践事例を紹介し、そこで得られた学生の学びについて、保育者としての専門性の視点から評価する。

第 9 章では、＜研究 4＞として、医療分野におけるボランティア活動「壁面製作」「病児保育」に参加した学生の学びを実践事例に基づき明らかにする。ここでも、学生が参加した活動の実際を紹介し、そこで得られた学生の学びについて、保育者としての専門性の視点から評価する。

第 10 章では、最終考察として、「保育系学生に求められる専門性とは何か」、そして、「体験的な活動がもたらす学生の学び」を、保育者としての専門性の評価の視座から明らかにした。



＜図 1：研究の枠組み＞

[1] 香月欣浩「主体的造形表現が学生たちにもたらすもの」四條畷学園短期大学研究紀要，37p（2015）
[2] 槇英子「造形表現指導における専門性の向上を目指す保育者研修の試み―実践提示型研修の実施と検討―」淑徳大学研究紀要（総合福祉学部・コミュニティ政策学部）第 47 号，84p（2013）
[3] 平成 18 年中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」によれば、1)使命感や責任感，教育的愛情等に関する事項、2)社会性や対人関係能力に関する事項、3)幼児理解や学級経営等に関する事項、4)教科・保育内容等の指導力に関する事項を教員に求められる資質能力としている。
[4] 田中亨胤，尾島重明，佐藤和順「MINERVA 保育実践学講座第 2 巻　保育者の職能論」ミネルヴァ書房，171p（2006）
[5] 本間英治「保育の質に関する保育士の意識の実態―A 市内における保育士へのアンケート調査を通して―」保育学研究第 50 巻第 2 号，105p（2012）
[6] 秋田喜代美「質の高い保育を考える(1)」第 11 回国際交流委員会企画シンポジウム報告，「保育学研究」第 49 巻第 3 号，46p（2011）
[7] 新實広記「保育者養成課程における地域連携を活用した造形表現科目の授業改善―保育実践力の育成を目指した取り組み―」東邦学誌第 43 巻第 1 号，122p（2014）
[8] 熊倉純子「大学と地域連携―東京藝術大学と市民・行政パートナーシップ事業『取手アートプロジェクト』―」文化経済学第 5 巻第 4 号，65p（2007）

第１章　造形活動を中心とする体験的な活動がもたらす学生の「学び」とは

第１節　体験的な活動の意義

(1)本研究で扱う体験的な活動とは

保育者養成において、ボランティア、インターンシップ、保育実習・教育実習等、実際に子どもと触れ合う体験的な学びの場は、学生が保育者としての専門性を向上させるための重要な機会となる[1]。本研究では、実践事例として、造形活動を中心とした子どもと触れ合う体験的な活動を取り上げ、保育系学生の「学び」を明らかにした。

本論文の後半では、実践調査に基づき、「学び」を帰納的に明らかにしたが、ここでは、実践調査に先立ち、保育系学生が体験的な活動を通して獲得する「学び」とは何かについて文献調査から考察する。

日本でも、内容（コンテンツ）重視型から、コンピテンシー（資質・能力）重視型へのカリキュラムの構造転換が議論されているが、小玉（2017）は、学校教育のカリキュラムにおいて、市民社会や政治との繋がりを中心とした市民的意義を高めることが重要であると説く。シティズンシップ（市民性）とは、民主主義社会の構成員として自立した判断を行い、政治や社会の公的な意思決定に能動的に参加する資質をさす概念である[2]。学生が参画するボランティア等の体験的な活動においても、「市民性」の自覚が見出されており、学生は市民の一員として、市民と共に社会をつくっていく一端を担う。ここには、学習者が自発的に課題を見出し探究する学び、いわば、構成主義的学習理論にもとづく学習者中心のアプローチがあると考えられる。

本研究では、実践事例として、学生の自発性、主体性を第一に考え、大学カリキュラム外でのボランティア活動を多く扱っているが、子どもと関わることのできる「体験的な活動」の代表的なものとして下記の３つを扱う。

①ボランティア活動

ボランティアとは、無償性／自発性（自主性）、主体性／公共性、社会性を三大原則とする活動と定義される。（注：全国社会福祉協議会では、上記の３つに加え、「創造性、先駆性、開拓性」を加え、4 原則をもって定義している。）

昨今、ボランティア活動が学校教育の学習活動として取り入れられることも多い。しかし、市村（2003）は、ボランティア活動が、学校教育のカリキュラム化され、「経験」として評価の対象とされたとき、ボランティア活動は手段化される危険性があることに警告を促している[3]。学びに結び付く経験を求めていくと、本来ボランティアのもつ無償性、自発性という特徴が失われるという意味であろう。確かに、本研究において扱った多くの実践事例は、自発的、主体的な動機から発し、地域での活動という公共性、社会性を備えた無償のボランティア活動であるが、活動の結果として、学生が、人間的な成長や「保育者の専門性」に関する多岐にわたる学びを自覚的に獲得していることをフィールドワークから実感している。無償性、自発性を特徴とするボランティア活動を契機とするが、その結

果として、参加した学生は有益な学びを得ていることは事実であり、その価値はボランティア活動における学びの成果として適切に評価すべきだと考えている。

②サービス・ラーニング

福祉の分野では、ボランティアを区別する用語として、義務と責任を伴い、地域の課題解決のための社会貢献活動の学びを「サービス・ラーニング」と呼ぶ。無償性、自発性、公共性を原則とする、授業外のボランティア活動とは異なり、大学のカリキュラムとしての義務を伴う社会貢献活動「サービス・ラーニング」は、地域の課題の解決に向けて義務と責任をもって活動し、市民（市民性）を育てる教育と捉えられる[4]。この「サービス・ラーニング」による学びを大学教育のカリキュラムに取り込むことで、より多くの保育系学生が体験的な活動に参加する機会を得て、保育者としての専門性を高めるきっかけとなる。更に、このコミュニティーサービス学習を経て、一人でも多くの学生が自らの意思で授業外でのボランティア活動に取り組む循環が成立することがこれからの大学教育カリキュラムの望ましい姿といえよう。

③実習経験

保育系学生にとって、保育所、幼稚園での実習（保育実習・幼稚園教育実習）は、大学での学びを実践する場であり、保育者養成カリキュラムにおいて重要な意味をもつことはいうまでもない。学生にとっては、保育者としての専門的実践力を獲得するという目的をもって取り組まれる授業の一環であるが、子どもと関わる体験的な活動の一つとして扱うこととする。

⑵体験的な活動における「学び」が成立するための要因

①主体的・対話的で深い学び

今日、教育現場において、アクティブ・ラーニングが求められている。無藤（2017）は、アクティブ・ラーニングとは「能動的な学び、すなわち主体的・対話的で深い学びのことであり、学習者が主体として学び、知識を構成し、また協働的に活動し、その学んだことをその後の活動で生かし、そして学び続けることである」とする。ここでは、知識を孤立したものとして捉えるのではなく、学習主体による知識の体系化・構造化が強調される。学習者は思考を表現し、その表現と対話し、さらにその対話が他者との協働へと発展する過程に注目している。主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）は、学生が社会と関係をもちながら自発的、主体的に取り組む体験的な活動の中で成立しやすいと考え、その学びの検証を試みることにした。

無藤は、ここで求められる力として、第一に、社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力、第二に、多様な集団における人間関係形成能力、第三に、自律的に行動する能力を挙げている[5]。社会・文化的アプローチから学びを捉えようとする「深い学び」に必要な力は、本研究において重視している「子どもの実態を見とり、子ども理解を

深め、適切な関わり方を見出す力」「子どもや周囲の人々との関係性を構築する力」「意欲的に学ぼうとする姿勢」等、保育者としての専門性の事項と類似するといえる。

②反省的思考

当然のことながら、体験的な活動を経験するだけで、豊かな「学び」が成立するわけではない。戦後新教育において、デューイの「経験」は中心的な概念であったが、日本においては、デューイの提案する「経験」の知性的性格が理解されず、単に“学校外の日常生活の体験”を意味するものとして理解されてしまう。本来、デューイが考える問題解決的で反省的な思考は、人と人が交流する社会的過程として理解されるべきであり、「問題解決的思考＝反省的思考＝探究」は、個人的活動であると同時に、社会的共同体的活動でもある。体験的な活動の場において、学生が自ら問いをもち解決に挑み、洞察と反省という探究を繰り返すことにこそ価値がある。学び手である学生は、反省的思考に基づき、自分自身と場の関係を再構成し、更に、人と人の社会的関係、共同体的関係を構成していく（佐伯，1995）[6]。

反省的思考を伴う体験的な活動の結果、学生は、大学での学びを体系化・構造化する。学生は、自己課題の探究を目的として、大学で修得した知識を活用しながら体験的な活動に取り組んだ結果、更なる知識を獲得し、獲得した知識・技能をその後の活動に活かし、学び手としての資質・能力を向上させていくのである（三本松，2007）[7]。

③体験的活動における「当事者性」

松岡（2006）は、ボランティア活動において「当事者性」を高めることが、社会的、協同的な活動における学びを深化させる上で重要であると述べる。ボランティア学習の目的として、制度・活動への関心と理解の推進、共生する力の育成、問題解決のための実践力の育成の三つを挙げ、ボランティア活動の意義を「当事者性」の視軸から捉えることを提案している。ここでいう「当事者性が高め深められる」とは、ボランティアの結果、徐々にボランティア対象者が身近な存在となり、その人との関係抜きには自分の生活を考えらなくなるような状況になったり、対象者が抱える問題を自分にとっての問題として捉え、課題解決のための行動を起こす仲間になったりすることを意味する[8]。

ボランティア活動等の体験的な活動への参加を通して、学生は、地域や組織、関連団体への関心を高め、活動に対する理解を深めたり、子どもや子どもを取り巻く人々、仲間との共生力、協働力を育んだりする。また、子どもと関わることで、保育の方法や表現技術等、保育者としての実践力を身に付ける。これらの力は、学生が地域の体験的な活動へ継続的に参加することによって「当事者性」が高まり、体験的な活動に主体的に取り組む姿勢が原動力となって育まれると考えられる。子どもたちや市民の課題解決が図られることで「自己有能感」を高め、更なる活動への意欲が高まることであろう。

④個に立ち返って反省的な思考（省察）を促す場

体験的な活動を通して専門性を獲得するためには、「主体的・対話的で深い学び」が成立することが不可欠であり、そのためには「当事者性」が生起していなければならない。学生は、「個としての課題意識はどこにあるのか」「社会に関わる中で自らが学び得たものは何か」を常に問い続けながら、体験的な活動に参加することが求められる。本研究で開発した評価指標では、子どもや関係者らと学生との社会的関係性から生じる学びを重視するが、学生一人ひとりの学び（自らの課題意識の追究とその解明）も自覚化できるように、自由記述（エピソード記録）欄を設け、学びを具体的個別的に省察できるようにした。社会の構成員として活動した後に、個に立ち返り、自己課題を見つめ直すことは、学びの原動力である、「自ら学ぼうとする姿勢」「学び続ける態度」、いわば「主体性」を育むために欠かせないプロセスであると考える。

第２節　なぜ造形活動を選んだのか

(1)子どもと学生とが共に楽しめ、自分なりのこだわりを持って取り組める

佐伯（1995）は、学びのための教材の条件として、教材そのものが、学習者にとってわかりやすく親しみやすいこと、学習者にとって「身近なもの」として捉えることができることを挙げている。実践事例である放課後支援活動に参加した子どもの保護者アンケートからも、「お姉さんと一緒に、工作ができることをとても楽しみにしている」「家庭ではできない、みんなと共同で何かをつくる活動を続けてほしい」との声を多く得ていることからも、造形活動は、子どもと学生とが共同で取り組める、親しみやすい「身近な教材」として捉えることができる。

更に、佐伯は、学びのために適切な教材は、一人ひとりの学び手が自分なりの納得ができ、自分なりに「こだわる」ことのできる側面をもつという[9]。活動の主体である子どもにとっても、また、共同作業者であり、かつ体験的な活動の学び手でもある学生にとっても、製作過程を楽しみながら「自分なりの納得ができ、自分なりにこだわって表現できる」造形活動は学びを深めるための適切な教材（活動）であると考えられる。

その意味でも、学生は、子どもと対等な立場で、造形活動を共同で楽しむこと、学生も思い思いの表現をしながら子どもの造形活動を支えるという関わり方が求められているといえる。

(2)活動のプロセスを通して子どもの内面理解が図れる

子どもたちは、造形活動において、思い思いの物をつくろうとしたり、気持ちを込めて保護者へのプレゼントをつくったりする。神谷（2007）によれば、幼児期の絵画や制作は、身ぶりと同様に、幼児期に特有な内的言語の可視化であるとする。描かれている形象

は単に出来事の外面を表すこともあるが、その子ども自身の考えや感情を含んでいることもあり、内的言語やその意味の外化という一面をもつといえる[10]。

学生は、造形活動のプロセス（過程）で、子どもが集中して取り組む姿、自分の思いを形にしようと熱中する姿、自分の思ったようにうまく形づくることができず戸惑ったりイライラしたりする姿等に直面する。出来上がった作品を大事に持ち帰る子どもたちの喜ぶ様子も見ることであろう。その中で、学生は、子どもの心情を理解し、子どもが何を楽しんでいるのか、何に躓いているのかに気付く。造形活動という子どもとの共同作業を通して、学生は、子どもの思いや願いといった心の内面を理解することができるのである。

(3)子どもの発達理解を促す

ヴィゴツキーは、3～5 歳の幼児期の保育は、まだ自然発生的モメントが強い状態から始まり、その後、反応的モメントが強くなるという変化の中にある「自然発生的－反応的」な学習であると述べている[11]。学生は、「つくる過程」に関与することで、その著しく変化する幼児期の学習過程を理解する。そこから、この変化の著しい時期の子どもの発達や心情に即した関わりを見出すことも容易になる。

造形活動への関与は、結果だけでなく「つくる過程」を楽しみながら活動することの価値を理解したり、実践的な保育表現技術を習得したりすることを可能にする。しかし、それだけに留まらず、子どもの発達や興味関心の方向性といった内面の理解や子どもの発達や心情に即した手だてを見出せるようになる。このことは、「遊びを中心とした保育」の原則である「子どもを見とり、子どもを理解すること」を促し、「子ども理解」に基づいた関わりを実践するという保育者の専門性向上を図る機会となる。

本研究においては、以上のような意義を強く感じ、造形活動を中心とする体験的な活動がもたらす保育系学生の学びについて事例調査、分析を行うことにした。

第 3 節　体験的な活動がもたらす学生の学び

(1)学びに関する 3 つのアプローチ

秋田（2017）が述べる教師の学びに関する 3 つのアプローチから、学生の学びを捉えることにより、「個の学び」「相互作用における学び」の双方の学びを明らかにする。

秋田（2017）は、教師の学習へのアプローチとして、①一連の指導行為や指導スキルを学習することとして教師の学習を捉える、プロセスープロダクト（過程－結果）アプローチ、②指導のためのデザインや生徒への対応などの教師の志向や意思決定の過程に焦点をあてて教師の学習と捉える、認知的モデリングアプローチ、そして、③教えるとは、特定の状況の中でやりとりをすることであり、あるコミュニティの中でのコミュニケーションの談話様式や文化的な道具の使用を学ぶこととして捉える、状況的、社会文化的アプローチの三点から研究がされてきたと解説する[12]。

①プロセスープロダクトアプローチ

プロセスープロダクトアプローチでは、行動主義心理学の見地から、学習を、伝達や模倣の過程を通して、学習者がスキルや知識を「獲得」することとして捉えている。体験的な活動における保育系学生の学びの中にも、子どもにわかりやすく説明するためのスキル、遊びや学習の仕方について助言やフィードバックを与える方法等、実践的な保育技術の獲得が想定される。いわば“できるようになる”学びである。子どもから「お姉さん、絵が上手だね」とプラスの評価を得たことで「もっと描画の技能を身に付けよう」と動機を高め、保育表現技術の修得に努める等、実際に子どもと接し、学びの成果が発揮できる体験的な活動の中では、行動が強化されることも多い。とはいえ、保育技術や知識の獲得量だけではなく、目の前の子どもの実態に応じて、獲得したスキルを有効に活用できるかどうかが重要となる。

②認知的モデリングアプローチ

認知的モデリングアプローチでは、認知心理学の見地から、「学びの獲得とは、新しい知識を既有知識とうまく関連付けながら組み込んでいくこと[13]」であり、いわば“わかるようになる”学びであるとする。ここでは、教師の専門性として、授業に関わる知識だけでなく、学習過程において子どもがどこで躓きやすいのか、それをどのように指導すればよいのかといった指導方略の知識（pedagogical content knowledge　PCK）が求められている。

波多野（1984）によれば、ピアジェにとって学びとは「対象を表象する認知構造の発達」を意味しており、「認知スキーマ」の発達は、環境との同化と調節によって形成されるという。学生は、子どもと関わる経験を通じ、子どもの認知発達の段階を理解し、認知の方略に気づき、それに適した関わり方を探る。学生は、ピアジェのいう発達の前操作段階にいる、目の前の幼児や小学校低学年の子どもの姿から、自分の関わり方の枠組みを修正したり、時に自分の考え方に子どもを適応させようとしたりする。その繰り返しによって、子どもの思いや思考過程に気づき、その気づきからどのような援助が必要かを考え、この時期の子どもへの適切な関わり方を理解していく。

更に、「教師のもつ授業へのビジョン、理想的な授業のイメージ、こうありたいという信念や価値観が、授業に関わる知識をどのように使用するかを方向付ける[14]」という。学生も、活動回数を重ねる中で、自分がなりたい理想の保育者像や子ども観、保育観・指導観を具体的に描けるようになり、その保育観・指導観に即した自分らしい関わり方を体得する場になると考えらえる。

③状況的、社会文化的アプローチ

状況的、社会文化的アプローチでは、学習とは、個人単位の活動としてではなく、教室という一つのコミュニティの状況の中でやりとりをすることとして捉えており、そこでの

相互作用に目を向けている。

ヴィゴツキーは、学校は「科学的概念（＝コミュニケーションによって現れる一般化された概念)」を学ぶ場所であり、その学びはコミュニケーションを通して、「生活的（自発的）概念（＝学習者がすでに経験を通して体得している概念)」へと「内化」され身に付く。学校は「科学的概念」を学ぶ場であり、「科学的概念」を活用し応用する経験を通して、その概念が「内化」され身に付くという（佐藤、2010）[15]。その意味で、体験的な活動の場は、大学内での学びである「科学的概念」を活用し応用できる経験であるといえる。とりわけ、子どもと関わる経験に乏しい保育系学生にとっては、大学での学びを理解（内化）する有意義な機会となり得る。

レイヴとウェンガーは、ヴィゴツキーの学習心理学を文化人類学の側面から解釈し、「学びが文化的実践であることと、その文化的実践が共同体への参加として遂行されること」を提示した。ここでは、コミュニティのルールや規範への適応、コミュニティの中でのアイデンティティと役割の獲得が求められる。体験的な活動において学生は、地域コミュニティに身を置き、そこでの自分の役割、位置取りを獲得し、そこでの人々との関係性を築くことによって学びを獲得する。とりわけ、保育系学生にとって、子どもと関わる活動に参加することで、保育者として社会に身を置く自分のイメージを極めて具体的に描けることだろう。

エンゲストロームも、「学びの活動を、孤立した個人単位の活動としてではなく、社会的で協同的な活動の過程」として捉えており、学びの社会性、協同性に焦点をあてている。本研究では、体験的な活動における学びを「保育者の関わり」の視点から評価することを試みたが、学びとは他者や環境との相互作用を通して得られるものであるとする、「**③状況的、社会文化的アプローチ**」の観点から、学びを、「**他者との相互作用の中での経験から見出された知識が内化する過程**」と捉えることにした。

⑵状況的、社会文化的なアプローチから見た体験的な活動の「学び」

①相互作用的、実践中心的な学び

レイヴとウェンガー（1993）は、「学習は、すべての行為の文脈との関連づけで規定されるものであって、自己充足的な構造に関連付けられて規定されるものではない」「学習はいわば、共同参加者間にわかちもたれているのであり、一人の人間の行為ではない[16]」と、学びを相互作用的、実践中心的なアプローチとして捉えている。本研究では、学生の学びを「子どもとの関わり」に着目して考察しているが、体験的な活動という状況の中で得られる学びとは、学生－子どもという相互作用的な関係性の中で獲得されるものである。その関係性は、それぞれの子どもに応じて個別的に築かれると共に、周囲の子どもたちや大人との複雑な関係性も成立しているのである。

また、学習は、あくまで学習者の主体的な参加を前提とする。ここでは、学習のカリキュラムと教育のカリキュラムを区別しており、学習のカリキュラムとは、新しい実践の即

興的展開のための状況に埋め込まれた機会からなっており、学習者の視点から見た日常実践における学習の資源が置かれている場であるという。教え込み的（didactic）なことばで操作されるものではなく、正統的周辺参加を形作る社会的関係から分離して分析することはできないとし、学習者の主体的な参加を前提としている。

学習によって獲得される技能は相互作用的であり、また生産的な役割をもっている。特に、今回対象とした保育系学生にとっては、社会の中で保育者としての自分をイメージすることのできる、極めて生産的な役割をもっているといえるだろう。

②二人称的関係の共同体の形成

佐藤（1995）によれば、これまで外からの操作対象として認識されてきた「学習」を、学び手の内側に広がる活動世界として理解することを目的として、「学び」という言葉を用いている。また、大和言葉の語源である「学び＝まねび」は、文化の伝承と再創造という社会的過程を起源とし、その人間関係を基盤とする活動を意味している。同時に、「学び」は、文化を伝承し享受する共同体を前提としており、文化的共同体への「正統的周辺参加」としての「学び」を示しているという。つまり、「学び」という言葉は、学校教育における「学習」のイメージを受動的で静的な活動から、目的的で力動的な活動へと転換させたことを意味している[17]。

このことは、デューイ（1975）のいう「共に生きていくための技法（a mode of associated living）」、協働する力の獲得[18]と同義であるといえるし、また、評価指標で「関わり」を重視したことへの理論付けが可能となる。

本研究では、学生の学びを「子どもとの関わり」に着目して考察しているが、体験的な活動という状況の中で得られる学びとは、学生―子どもという相互作用的な関係性の中で獲得される知識・技能である。どの様な関係性を築いているかを学生の記述内容だけでなく行動観察からも読み取り、学生の学びを検証したいと考えている。

③文化的世界との接点

佐伯（1995）は、「学び＝自分探しの旅」であり、自分にとって本当に学びがいがある内容を探すことが大切であるとする。その意味で、子どもと関わる機会が得られる体験的な活動は、保育系学生にとって、自らが学びたいことを求めて自主的に取り組むことのできる活動である。

また、佐伯は、「学びのドーナッツ論」として、二種類の共同体を想定した。第一はYOU 的世界と呼ぶもので、互いが共感し合い、相互に理解、感謝、賞味し合う関係を底流にして、個別的に「私」と「あなた」との二人称的関係をもつ共同体であるという。その他者とは、秘密を共有するような親しさで結ばれ、しかも、未知性を相互に受け入れて、協同的に活動する共同体である。造形活動は、まさに、ここでいう“親しさ”“未知性”を有しながら子どもと学生が協同的に取り組むことを可能にする。体験的な活動にお

いて、学生と子どもとは相互に共感し合い、協同的に活動することのできる、つまり、二人称的関係を築くことを可能とする共同体となる[19]。その意味で造形活動を中心とする体験的な活動は、本研究のキーワードである、子どもとの「関わり」を通した学びが成立するための絶好の場といえる。学生は、共同体の中で他者と心を通わせながら関わり、時に自分を反省したり、吟味したりしながら相互の関係性を模索するのである。

もう一方の第二の世界とは、THEY 世界であるという。ここでは共感よりは批判や論理性が優先し、社会的慣習や権力構造などが支配するが、さまざまな文化的実践に関係づけられている。この第二の世界を、保育系学生にとっての保育現場と捉えれば、第一の世界は、第二の現実の文化的実践に深く関与し、それらの価値、意義、大切さを学び手に気づかせるものとなっている。大学の授業内では、この子どもと協同的に活動する場が少ない上、保育系学生にとっては、社会人保育者としてのイメージを思い描ける場となる。学生は、その必要感から、他人事ではなく「自分事」として事象を受け止め、課題の解決に向かい、自己理解、自己の変容を促すのである[20]。

第 4 節　学生が学び得るもの

学生の学びの具体的な内容に関しては、文献調査の結果をふまえ、事例から導き出した項目の理論的検証を行う。ここでは、学生の学びの中でも基本をなす「子どもの発達の理解」「保育者としての資質の獲得」「子どもへの関わり方」についてのみ記載する。

(1)子どもの発達の理解…ヴィゴツキーの発達の最近接領域

ハイトとミラー（1993）は、大人が就学前の子どものごっこ遊びを援助し広げていくことは、発達の様々な側面を促すとしているが、このことは、子どものレディネスをふまえた適切な関わりが発達を促進するというヴィゴツキーの発達の最近接領域の考えに由来する。更に、関わる際の配慮事項として、子どもに対して敏感に応答しながら接すること、そして多様なごっこ遊びの機会が与えられるよう豊かな環境を設定することの重要性を説く。同時に、大人が立ち入り過ぎたり、威圧的になったり、一方的なやり方をしてしまうと、発達を促す力が削減されてしまうという。子どもの現在の能力レベルを認識し、さらに進歩させるようにコミュニケーションを取ることが最も効果的な援助であるとする。子どもが遊びを通して知識や技能を獲得するためには、何らかのレディネスに達していなければならず、大人は、それを的確に見極めて関わることが大切なのである[21]。このような子どもの発達を見極めて関わる力を培うことは、保育者としての資質・能力の向上に直結するといえる。

ヴィゴツキーは、幼児期の子どもに接する際には、子どもの自然発生する興味に付き合うと同時に、その興味を向上・深化させたり、子どもがまだ気づいていない新しい興味を提起するという働きかけを必要とするという。「子どもから」と「大人から」とが複雑に

絡み合って進行していくことを「自然発生的－反応的」な学習と呼び、幼児期にふさわしい学びのスタイルであると述べる[22]。中でも、3 から 5 歳にある幼児期の保育は、まだ自然発生的モメントが強い状態から始まり、その後、反応的モメントが強くなるという変化の中にある。それだけに、この変化の著しい時期の子どもに関わる大人は、子どもの発達の変化を見据えながら子どもへの関わり方に適宜変化を付ける必要がある。学生は、体験的な活動を通して、子どもの発達の状態を見極め、それに適した関わりを模索し、実践することが求められる。反省的思考を伴った経験の積み重ねにより、学生は、適切な関わりを体得していくのである。

⑵保育者としての資質の獲得

柳沼（2003）は、ボランティアで育まれる力とは、「自ら学び考える力」と「豊かな人間性」の二つに大きく分けられるという。この「豊かな人間性」は、「自ら学び考える力」を補完する情意的で個性的な側面をもつという[23]。本研究においては、「豊かな人間性」の涵養に焦点をあて、保育者としての資質として、学びの項目として扱っている。

情意的で個性的な資質に関して、後期のデューイは、道具主義的に問題解決する経験の能動的な側面だけでなく、「審美的満足」をもたらす経験の受動的側面をも強調している。児童に頻繁な「社会的かつ審美的な同情的興味」は、意識的知性的探究のための自然的好機会を準備し又その探究のための材料を供給すると述べている[24]。造形活動においては、児童に頻繁な「社会的かつ審美的な同情的興味」、時に、とりとめのないと捉えがちな幼い子どもの「拡散的好奇心」に学生が付き合い、学生自身もこの同情的興味を発揮し、子どもの感受性に共感し、一緒に面白がることが容易であると考えた。

ボランティアによる学びの効果（の意識）として、小澤（2001）が行った日本、韓国、カナダの比較調査によれば、どの国も「他者理解力・集団調整力・社会的教養」の数値が比較的高い。つまり、これら 3 つの資質はボランティアによって育まれやすいといえる。実際、評価指標でも、「市民性」「チームワーク」「社会人としてのマナー・教養」といった項目が見出されている。

しかし、日本のデータの詳細を見てみると、とりわけ発見学習力、集団学習力が高い一方で、他国に比べると他者理解力がやや低いことから、評価指標の「見とり」「活動計画」といった項目により、その気づきを促す必要があると考えた[25]。また、企画提案力が低い傾向にある。この企画提案力は、長期的、継続的なスパンで活動を捉える必然性があるため、活動の継続が必須であるし、「当事者性」が高まるような役割を果たす経験も求められるのだろう。

⑶子どもへの関わり方

潜在的カリキュラム（ヒデュン・カリキュラム）とは、顕在的カリキュラムとは対照的

で、子どもたちに無意識的・無意図的に伝わる知識や行動様式、思考様式などの内容や過程を指す。保育者は、顕在的カリキュラムを遂行することと同様に、子どもの心情から体験や経験を広く捉え直すという重大な行為が求められる。なぜなら、子どもの心情には、保育者自身の存在のあり方が大きな影響を及ぼすからである。例えば、子どもへの関わり方や言葉のかけ方、保育者自身の服装や髪型、皿には、口調や生き様に至るまで、日々子どもたちに影響を与えているといわれる。

子どもへの関わり方においては、安心感を与えるような受容的態度や共同意識、場の共有などの雰囲気が重要となる。自らの姿を意識して、自分の言動が子どもたちにどのように影響しているのかを常に確認することが求められるのである。学生は、子どもとのインフォーマルな関わりの中で、①子どもの立場に立ち、その子に必要なことや気持ちを理解するための想像力や共感性、②伝え合い、わかり合うためのコミュニケーション能力やその技能、③人間関係を調整する能力等を培っていく（猪田，2018）[26]。これらの力を培うべく、学生自らが子どもへの関わりを自覚化する手だてとして、「評価指標」の活用を提案する。

[1] 神長美津子，湯川秀樹，鈴木みゆき，山下文一「専門性としての保育者―保育者の力量形成に視点をあてて―」光生館，32p（2016）

[2] 小玉重夫「民主的市民の育成と教育カリキュラム」『教育　変革への展望 5　学びとカリキュラム』岩波書店，185-191pp（2017）

[3] 市村尚久、早川操、松浦良充、広石英記「経験の意味世界をひらくー教育にとって経験とはなにかー」東信堂，37-51pp（2003）

[4] 中島修「ボランティア活動とコミュニティサービス」

[5] 無藤隆「教育の羅針盤 5　新しい教育課程におけるアクティブな学びと教師力・学校力」図書文化社，99-100pp，125-126pp（2017）

[6] 佐藤学「第 2 章　学びの対話的実践へ」『学びへの誘い　シリーズ『学びと文化』１』佐伯胖、藤田秀典、佐藤学編，東京大学出版会，54-59pp（1995）

[7] 三本松政之、朝倉美江「福祉ボランティア論」有斐閣アルマ，19p（2007）

[8] 松岡廣路「福祉教育・ボランティア学習の新機軸ー当事者性・エンパワメントー」『福祉教育・ボランティア学習と当事者性』万葉舎，18-19pp（2006）

[9] 佐伯胖「子どもと教育　『学ぶ』ということの意味」岩波書店，73-73pp（1995）

[10] 神谷栄司「保育のためのヴィゴツキー理論　―新しいアプローチの試み―」三学出版，73-74pp，103-104pp（2007）

[11] 前掲 102，10p

[12] 秋田喜代美「授業づくりにおける教師の学び」『教育　変革への展望 5　学びとカリキュラム』岩波書店，84-91pp（2017）

[13] 植木理恵「8. 教育の方法」『朝倉心理学講座 8　教育心理学』鹿毛正治編，朝倉書店，160p（2006）

[14] 波多野完治「ピアジェ双書第 3 巻　ピアジェ理論と教育」国土舎，48-47pp（1984）

[15] 佐藤学「改訂版　教育の方法」放送大学教育振興会，66-69pp（2010）

[16] ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー、訳：佐伯胖「状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加―」産業図書，8-11pp，79p（1993）

[17] 佐藤学「第 2 章　学びの対話的実践へ」『学びへの誘い　シリーズ『学びと文化』１』佐伯胖、藤田秀典、佐藤学編東京大学出版会，51-52pp（1995）

[18] J.デューイ、松野安男訳「民主主義と教育」岩波文庫（1975）

[19] 佐伯胖「子どもと教育　『学ぶ』ということの意味」岩波書店，209p（1995）

[20] 佐伯胖「子どもと教育　『学ぶ』ということの意味」岩波書店（1995）

[21] L.E.バーク、A.ウインスラー、田島信元、田島啓子、玉置哲淳編訳「ヴィゴツキーの新・幼児教育法　–幼児の足場づくりー」北大路書房，34-35pp，56-58pp（2001）

[22] 神谷栄司「保育のためのヴィゴツキー理論　―新しいアプローチの試み―」三学出版，210p，（2007）

[23] 柳沼良太「『生きる力』を育む経験とは何か」『経験の意味世界をひらく「ー教育にとって経験とは何かー』東信堂，104-109pp（2003）

[24] J.デューイ、上田清次「思考の方法」春秋社（1951）

[25] 小澤亘 編著「ボランティア文化の国際比較」『ボランティアの文化社会学』世界思想社，230-231pp（2001）

[26] 猪田裕子「保育カリキュラムの変遷と展開」『シリーズ・新しい時代の保育者養成　保育カリキュラムの基礎理論』戸江茂博編，あいり出版，34-35pp（2018）

第２章　保育者としての専門性とその評価に関する海外の動向

第１節　アジア諸国

(1)中国

①教師の関わり方の変容と個々の表現への尊重の兆し

中国では、依然として、保育者の描く手本を見ながら絵を描くといった指導法の幼児園もあるが[1]、「幼稚園教育指導綱要（試行）(2001)」には「教師は、幼児にとって学習活動のサポーター、協力者、誘導者であるべき」と明記されており、強い指導者としての在り方が否定され始めている。芸術領域においても、他児との比較を慎むこと、表現が画一的にならないよう注意を促している。これまでの中国において多く見られた、画一的で教師主導型の幼児教育の在り様をふり返り、教師の役割の捉え方が変化しつつある点や、個々の表現の尊重が示されている点は評価できる。

日本の幼稚園教育要領（2018）にも、「教師が多様な関わりをもつことが重要であることを踏まえ、教師は、理解者、共同作業者など様々な役割を果たし[2]」幼児の主体的な活動を促すことが求められているように、教師の関わりとして、受容的な態度や遊びを子どもと共に楽しむ姿勢が重要であるといえる。

②評価規準に基づく幼稚園の階級付け

中国では、国家のガバナンスとして、国家教育委員会による幼児園の質を評価するシステムが確立している。2001 年に施行された「幼稚園教育指導綱要（試行）[3]」や「3 歳～6 歳児童学習と発達ガイドライン（2010)」等に則り、建物、教員の学歴、カリキュラム、日頃の活動内容、親の評価等、ハード、ソフト両面からの評価規準を設け、幼児教育関連の専門家が年に一度、評価を行う。そして、評価レベルの高い順から、示範幼稚園、1～3 級幼稚園の 4 階級にわたる名称が与えられる。保護者の期待も大きく、保護者の要求に応えようとする保育カリキュラムも見られたり、臨画指導等、画一的な指導も依然行われたりしてはいるものの、今後、“遊び”を通して、一人ひとりの発達を促す幼児教育への転換が期待できるのではないだろうか。ただし、国家レベルで実施される保育評価は、幼稚園の等級を判定するための外部評価として存在し、実際の保育内容に関する保育者の自己評価としての意味合いは弱いといえる。

(2)シンガポール

①遊びや体験を重視した就学前教育

シンガポールでは、就学前教育のガイドラインとなる NEL（＝Nurturing Early Learner）（2012 年改訂）では、遊びや体験を重視する学習が示された。2013 年には、省の枠を超えた合理的な政策実行のため ECDA（＝Early Childhood Development Agency：幼年期開発局）を設置し、幼児教育・保育サービスの提供を可能にした[4]。この一元的な制度のため、シンガポールの保育評価システムは徹底しており、保育者らの資質の向上を図っている。現

在、就学前教育が文部科学省、厚生労働省、内閣府の 3 つの管轄にわたり、幼保一元化どころか“幼保三元化”と揶揄される日本にとっては見習いたいところである。

②国家の目指す総合的な活動と保育実践との隔たり

ECDA では、シンガポールの現状に即して開発された保育の質評価尺度 QRS（＝Quality Rating System）が開発され、アセスメントにより一定レベルに達している園には SPARK 認証が与えられ、更に、高いレベルの施設には「推奨」が与えられる。この QRS の項目は、「5.カリキュラム…5.1 総合的カリキュラムと全人的発達、5.2 美学と創造的表現」等、全人的な発達を踏まえた総合的な活動、創造性の育成を重視した内容となっているものの、保育現場では、自由遊びを取り入れている園はほとんどない[5]。子どもを能動的な学び手として捉える保育理念は日本とも共通するが、「一人一人の興味関心に基づいた遊びを通しての指導」を行う日本の保育方法とは大きく異なり、シンガポールでは、造形活動、言語活動等、一斉的な活動形態の中で遊びの要素を取り入れた指導が展開されている。本来目指されるべき“遊びを通した保育”、つまり「個々の興味関心に基づき、遊びを通して子どもの主体性を育む保育」とは異なるのが現状といえる。国家が示す目指すべき全人的な発達を目指す保育理念をいかに実践するか、そして、実践された保育方法をどのように評価するかがシンガポールの抱える課題といえるかもしれない。

(3)インドネシア

①非認知能力の育成

インドネシアでは、子どもを「預ける」ことへの抵抗感を抱く風潮が強かったが、時代の変化と共に子育てを大家族や家政婦に任せられなくなったことで、大都市では 2010 年代から保育施設が増えた[6]。現在、幼稚園（「普通幼稚園」と「イスラム教幼稚園」）のフォーマルな教育と、「プレイグループ」、「チャイルド・デイケア・センター」等、諸機関によるインフォーマルな教育が存在する。これらの施設は、発達目標、保育者の基準、内容・プロセス・評価基準や施設・インフラ・経営・財務基準といった国の基準に従う必要がある。

幼稚園のカリキュラムでは、発達段階に基づき、1)道徳、宗教的価値、2)社会性・感受性・自主性、3)言語能力、4)認識能力、5)身体能力、6)芸術性を成長させることが目指されている[7]。ドラッグや麻薬の乱用、暴力等、道徳性の低下が喫緊の課題となっているインドネシアにおいては、国を挙げて幼児期に人格形成を目指す姿勢が強い。それだけに、保護者も就学前の施設である幼稚園に対し、「保育」としての機能以上に、「幼児教育」としての機能を期待する傾向がある。インドネシアの幼児教育における目標として「道徳性」「社会性、感受性、自主性」といった日本でも重視される“非認知能力”の育成が筆頭に挙げられていることは注目に値する。

②保育者養成の困難さ

しかしその一方で、保育者の 60.6%が高校卒業もしくはそれ以下の学歴、学士資格のある保育者は 15.7%となっており、保育者の専門性を高めるため、教育資格の向上が課題となっている[8]。依然として都市部と農村部等、地域格差も大きいと考えられるが、正規の施設の保育者に対し、国家が資格取得のための資金援助を行う等、保育者養成段階の充実を図ることによって専門性向上に努めていることがわかる。

インドネシアにおいて、遊びを中心とした保育形態の中で“非認知能力”を育み、人格形成を重視しつつ、認知的スキルの定着も目指したバランスの良い指導が続いてきたこと、そして、数的評価とエピソード記録による評価が行われていることは、日本の保育評価に示唆を与えると考えられる。事実、認知的スキルを数的に評価すると共に、非認知能力をエピソード記録によって評価することで、インドネシアは幼児教育の質の高さを維持している。本研究においても、保育のエピソード記録で評価する手法に着目したい。

さらに、保護者に対し育児講座や育児相談を定期的に行ったり、保護者の保育参加を積極的に促したりする点は、子育てに悩む保護者も増加する日本においても、保護者との連携の在り方のヒントとなるといえる。

第 2 節　欧米諸国

(1)保育者を取り巻く環境全体で保育の質を捉える　…EU、OECD としての取り組み

家庭の貧困、民族の多様性といった様々な課題を抱える EU 諸国においては、「バルセロナ・ターゲット」と呼ばれる子ども政策における指標を掲げ、2011 年までに 0～3 歳の子どもの 30%、就学前の子どもの 90%が保育にアクセスできることを到達目標とした。しかし現状としては 0～3 歳未満児の保育参加率は、デンマークでは 74%、ベルギーでは 40%と高いが、東欧諸国では平均して 10%以下と低い。就学前の子どもについても、ベルギーではほぼ 100%近くが保育を受けている一方、東欧諸国では低い値に留まっている[9]。そのような現状の中、この 10 年で量的な向上だけでなく、保育の質向上についても注目されるようになっている。

EU や OECD では、「入園のしやすさ（accessibility）」「保育の担い手（workfoce）」「カリキュラム」「モニタリング」「ガバナンス」の 5 領域に基づく評価がなされるが、「保育の担い手」では、“組織（記録について保育者間で話す機会があるか等）”、“施設間（研修や交流の機会があるか）”、“ガバナンス（政策的に資金を確保できるか）”等の観点が設定されている。EU では、保育の質を評価するにあたって、保育者個人の専門性を問うことに加え、保育者を取り巻く環境全体で保育の質を捉えようとしていることがわかる[10]。国家の施策として、保育全体の環境を評価し改善を図ることが基盤であり、その基盤が保障されることが保育者の資質向上、保育内容の質向上に繋がるといえる。

(2)ドイツにおける質的評価システム

ドイツでは、保育の外部評価システムも地域によって大きく異なるが、多くの地域では、量的な評価が主流のイギリスとは対照的に、質的評価が重視されている。ベルリンを例にとると、外部評価に縛られることなく、毎日の生活の中の多様な学習経験の保証、子どもの想像力の支持、プロジェクト、空間構成、観察と記録、親との協働、学校への移行、民主的教師チームの形成といった観点から内部評価を行うシステムも充実している[11]。「状況的アプローチ」においては、保育者、保護者、研究者らが主体的に対等な立場で意見交換をしながら評価が行われる。そのため、幼児期独自の学びに応え得る保育の質が刷新しやすいシステムとなっている。質的評価が重視される日本においても、その評価をより客観的なものとし、保育者の専門性を高めるために、組織的な評価システムの構築が求められよう。

(3)特色のある保育…イタリア　レッジョ・エミリア保育

①記録に基づく保育の評価

1945 年イタリアのレッジョエミリア市で女性運動として始まったレッジョ・エミリア保育は、ロリス・マラグッチ（L.Malaguzzi）の貢献により、高い水準の教育内容や最新の保育者の養成を維持し続けた。マラグッチは、「社会的構成主義」に則り、子どもは、自分自身の知識の積極的な構築者であるとの前提にたち、読み返すこと（re-reading）、反映させること（reflection）、立ち戻ること（revisiting）の過程を通して、自分たちの経験を個人的、社会的関係性の中で知識を整理し構築するという。子どもたちは、周到に用意された保育環境の下、五感を使って豊かな表現力を発揮する。そして、個々の興味関心に基づいて編成された「プロジェクト」にじっくりと時間をかけて取り組む。それ故、日本においても、子どもの豊かな造形的表現が期待されるこのレッジョ・エミリア保育の取り組みは注目されている。

ここで保育者の役割は、子どもたちの潜在能力を深く感じ取り、子どもたちの経験に相応しい環境や活動の場を与えることである。保育者は、子どもたちに質問し、子どもの思いつきや考え方を見つけ出し、それをノートやテープ、ビデオ等を用いて詳細な記録を取る。多様な手段を用いた記録を活かし、保育者同士で話し合い、子どもに即したエマージェント・カリキュラムを立て次の準備を行う。保育者は、教示する者としてよりも、子どもの学びの過程における“パートナー”として、学びを支援する仲間であるとの認識で保育を行っている。また、各教室 2 名の保育者に加え、芸術専門家（atelierista）が保育に携わる他、更にペダゴジスティ（pedagogisti）と呼ばれる教育専門家の調整官、保護者、地域の構成員らによって篤い支援を得ている。保育者一人が保育する子どもの数が多く、時間的にも忙しい日本の保育者にとって、このような記録を取り、スタッフみんなで話し合う場をもつことは容易ではないかもしれない。しかし、保育者のみならず、異なる立場の大人の存在は、子どもを多角的に見とり、子どもに適切で多様な保育環境を与えることで、豊かな表現を引き出す可能性をもつと考えらえる。

②保育者の働きかけに関する 7 項目

レッジョ・エミリア保育では、保育者の働きかけとして、下記の 7 項目を挙げている。いずれも、保育の基本理念を実践するための保育者の在り方が明確に示されている。

1)学びの過程の中で、子どもとともにいるパートナーとして

2)構成主義カリキュラムの促進者として

3)問題を解くよう、子どもたちに挑戦をさせる誘導者として

4)彼らの議論や活動を記録する、グループのための記録役として

5)目的や帰属に関わる子どもの感覚の養育者、確証者として

6)自分たちの論争を解決するよう、子どもたちを励ます調停者として

7)煩雑で規則的な基礎作業として、同僚たちと観察や再考を分かち合う学習者・研究者として

レッジョ・エミリア保育においては、「社会構成主義」の理念に基づき、保育者には、子どもの気づき、思考を促す働きかけが求められている。保育者は、指導的な立場ではなく、共にプロジェクトを展開するための仲間、パートナーであるとの意識が強く、学びの場を保証するため、子どものやる気、興味関心を高める働きかけが重視されていることがわかる。トラブルに至った際には、解決の方向性を示す役を担う等、子ども一人一人の状況に応じた関わりを行っているといえる。

また、組織として多数の役割の大人が保育に関わっていることも大きな特徴であり、そのメンバーが“学び手”として、また“研究者”として保育行為を見とり、分析することで、次の関わり方を検討し、保育を組み立てていく。

保育者が多様な役割を担い、子どもとの共同体として存在するという在り方は、幼稚園教育要領でも目指されているものであり、日本の保育者も備えるべき「関わり」の構えといえる。

③会話に着目した保育者の関わり

更に、保育者の適切な会話の在り方として、1)適切な質問を予め考えておくこと、2)静かな場所で会話を行うこと、3)グループ編成に配慮すること、4)記録方法を計画しておくこと、5)子どもたちと同じ学ぶ仲間であると伝えること、6)声のトーンに気を付けること、7)可能な限り質問をすること、8)子どもたちの記憶に残るように話すこと、9)子ども同士が学び合う時にはできるだけ後ろで控えていること、10)会話を楽しみ、共感すること、11)クラスに会話を紹介すること、12)保育者が子どもたちに期待を持っているのを子どもたち自身が理解するには時間と経験が必要であること、13)保育者間で批判する勇気をもつことといった項目が挙げられている[12]。事前の計画、環境（場）づくり、グループやクラスの活動への展開、子どもへの関わり方（声、問いかけ、共感、興味関心を高める話し方）、見守り待つ姿勢、記録、保育者同士の協議等に関するこれらの項目は、本研究で開発する「評価指標」との一致が見られ、「評価指標」の検証として活用する。

(4)独自の教具の開発…モンテッソーリ教育

①文化的活動を促す環境としての教具

イタリアのモンテッソーリは、「話を聞くことによってではなく、環境を経験することによって人間が生み出される」とし、教師の仕事は、文化的活動を促す環境を用意し、押しつけがましい干渉を慎むことにあるという。そして、1)美しく魅力的であること、2)大きさや形、重さが、子どもが扱うに適していること、3)その教具に課題が一つ含まれていること、4)子どもが自分で活動中に誤りに気付くこと、5)本物であること、壊れやすいこと、6)汚れがわかり、洗ったり磨いたりできること、7)順次性、漸次性があること、を特徴とするモンテッソーリ教具を開発した。環境を通して子どもの育ちを促すために、モンテッソーリ教具は、子どもにとって魅力的であり、扱いやすいものであると共に、「壊れる」「汚れる」等の日常生活の体験ができる“本物”であることが条件となっている。更に、教具は、子ども自身が気づける課題を内包していること、体系的に学べる種類が用意されているという特徴がある。

モンテッソーリ教育においては、元来、障害児保育を基盤としており、より個別的、系統的な学びが保障される分、遊び内容の自由度は狭まるとも考えられるが、一人ひとりの実態に即した環境づくりが実現されている。環境のもつ意味、環境が子どもに与える影響について丁寧に吟味することの重要性を改めて考えさせられる。

②「子どもの理解者」としての教師の関わり

教師は、

- 問題を持つ子どもの教育について、本来の姿は環境によってもたらされることを心にとめ、環境の守護神もしくは管理人としてその仕事に集中すること
- まだ秩序ができていない子どもと関わるため、子どもの活動をじょうずに誘い出すことが重要な課題であること
- 子どもたち自身でその問題を解決するよう、教師は口出しを控えるべきであること。子どもが前の教具の可能性を十分に引き出した時に、新しい教具を提示すること

という 3 つの段階を経る必要があるという。子どもが自分で行動し、自分の意志を持ち、自分で考えることができるよう、「子どもの秘密の真の理解者となり」援助することこそが教師の役割であるとする[13]。教具という環境を通しての教育を実現するために、教師は、基本的には環境を整え、子どもの取り組み（“お仕事”と呼ばれる活動）を見守ることが重視される。子どもの自発的な課題解決を尊重し、子ども一人ひとりが自発的に選択できる遊具を提示すること、興味関心がもてるような動機付けをすることが、保育者の関わりとして重要であり、主体的に取り組み始めた子どもの姿は必然として捉え、活動中はむやみに褒めたり励ましたりすることもしないのである。

(5)評価スケールの開発…イギリス

①ナショナルカリキュラムの到達目標の評価「保育環境評価スケール」

イギリスでは、1997 年幼児教育の無償化が開始されるとともに、ナショナルカリキュラムにおける到達目標として早期学習目標（Early Learning Goal）が示され、外部機関である Ofsted による評価が義務づけられた。ここで保育の質評価のために使用されたのが、アメリカで 1980 年に開発された保育環境評価スケール「ECERS」である。「ECERS」は、現在、欧米をはじめとする 20 か国で保育の質評価の尺度として活用されている（1998 年「ECRES-R」、2015 年「ECERS3」に改訂）。この評価は、

・子どもの保護（保健と安全管理）
・社会的／情緒的発達（相互関係、しつけ）
・知的発達（言語、学びの活動）

の 3 点から保育を観察する方法によって行われ、専門的なトレーニングを受けた評価者が下記の項目に従って評価を行う。（表 2-1）

＜表 2-1　ECERS3 の評価項目＞
〇空間と家具
①室内空間
②日常のケア、遊び、学びのための家具
③くつろぎと安らぎのための家具
④遊びのための室内構成
⑤ひとりまたはふたりのための空間
⑥子どもに関係する展示
⑦粗大活動（体を動かす）遊びのための空間
⑧粗大運動のための設備・備品
〇個人的な日常のケア
⑨登園／降園
⑩食事／間食
⑪午睡／休憩
⑫排泄／おむつ交換
⑬保健
⑭安全
〇言語―推理
⑮本と絵・写真
⑯コミュニケーション
⑰推理スキル発達のための言語使用
⑱ふだんの会話
〇活動
⑲微細運動（手や指を使う）
⑳造形
㉑音楽／リズム

㉒積み木 ㉓砂／水 ㉔ごっこ遊び、自然 ㉕自然／科学 ㉖算数／数 ㉗テレビ・ビデオ・コンピュータ ㉘多様性の受容
〇相互関係 ㉙粗大運動の見守り ㉚全体の見守り（粗大運動を覗く） ㉛しつけ ㉜保育者と子どものやりとり ㉝子どもどうしのやりとり
〇保育計画 ㉞日課 ㉟自由遊び ㊱集団活動 ㊲障がいをもつ子どもへの配慮
〇保護者と保育者 ㊳保護者との連携 ㊴保育者の個人的ニーズへの対応 ㊵保育者の仕事環境 ㊶保育者間の意思疎通と協力 ㊷保育者のスーパービジョンと評価 ㊸保育者の研修機会

このうち、「㉜保育者と子どものやりとり」を更に詳しく見てみると、“不適切 1”から“とてもよい 7”までの 7 段階評価の規準が具体的に示されている。

＜表 2-2　ECERS3「保育者と子どものやりとり」の項目＞		
㉜保育者と子どものやりとり		
不適切 1	1.1 1.2 1.3	保育者が子どもに応答をしなかったり、関わろうとしなかったりする（例. 子どもを無視する、距離をおくか冷たい雰囲気がある）。 やりとりが不愉快なものである（例. 声を張り上げたり、いらだっている）。 もっぱら子どもを管理するために身体接触があるか（例. 子どもを急がせるとき）、不適切に体に触る（嫌がるのに抱きしめたりくすぐったりする）。
2		
最低限 3	3.1 3.2	保育者はいつも温かく支持的なやり方で子どもに応答する（例. 保育者と子どもはうちとけており、声はほがらかで、笑顔がよく見られる）。 めったに不愉快なやりとりはない。
4		
よい 5	5.1 5.2 5.3	保育者は適切なスキンシップなどで温かさを表す（例. 背中を軽くたたく、子どもを抱き返す、握手をする、好意的な仕草をみせる）。 保育者は子どもに対する尊重の気持ちを示す（例. 注意深く話を聞く、目を合わせる、子どもを公平に扱う、差別をしない）。 保育者は動揺している子ども、傷ついている子ども、怒っている子どもの気持ちを思いやって応答する。
6		
とても よい 7	7.1 7.2	保育者は子どもといることが楽しそうである。 保育者は子どもとおとながお互いを尊重し合えるようにする（例. 子どもが質問を終える前に答えてしまわない、おとなが話すときは礼儀正しく聞けるようにする）。

作成者の一人テルマ・ハームスによれば、子どもの主体的な学びとそこに主体的に関わっていく保育者との協同により、子どもの幅広い有用性が発揮されるとし、「自由遊びで過度の放任をするか、逆におとなが主導し模倣を強いるかというような両極端のあり方のいずれもとるものではない」とする。プログラムの多様性、文化の多様性を包括する評価であるという[14]。保育者は「スキンシップ等で温かさを表す」「子どもに対する尊重の気持ちを示す」「動揺している子ども、傷ついている子ども、怒っている子どもの気持ちを思いやって応答する」「子どもといることが楽しそうである」等、どのような保育形態であっても普遍的に求められる関わりが示されている。また、“とてもよい 7”に見られる「子どもとおとながお互いを尊重し合えるようにする」は、子どもも保育者も共に一人の「人」として関わろうとする姿勢が見られ、いわば、保育者の資質を問うような内容ともいえる。（表 2-2）

イギリスでは、保育の質低下が社会的な問題となっており、「ECERS」に基づく保育環境、言語環境、活動内容、相互関係等についての評価によって、外部評価に応えるためのエビデンスは可視化できる評価スケールとなっている[15]。保育環境を見直し、保育の質の底上げに役立つといえる。

②STTEW スケール…保育のプロセスの質に関する評価の点数化

その後、イギリスで保育のプロセス（過程）の質を評価するスケール「SSTEW」が開発された[16]。保育者の専門性評価の指標として、現在、多く使用されているのが、この STTEW である。これは、子どもが「情緒的な安定・安心」（社会情緒的発達）と「ともに考え、深め続けること」（言語的、認知的発達）を支援するための保育者の関わりに着目した、保育のプロセスの評価の項目である。

この評価スケール「SSTEW」では、発達のある特定の側面に関連する「言葉・コミュニケーションを支え、広げる」「学びと批判的思考を支える」等の 5 つの領域を「サブスケール」と呼ぶ。このサブスケールを基準として、保育者はいかに子どもに関わっているか、子ども同士の関わりを支えているかという観点から保育プロセスの質を点数で評価する。この評価は、トレーニングを受けた評価者により行われる。イギリスでは、保育の質の低下が大きな問題となり、国家のガバナンスとしての量的評価（保育の点数化）がなされてきたという社会的背景をもつが、点数化された評価システムは日本の保育文化には受け入れられにくいと思われる。実際、「SSTEW」による評価を用いて日本の保育を評価した結果として、日本の保育者は、「受容・共感・傾聴」の関わりは高く、「好奇心・探究心をふまえた合遊び・活動の支援」の関わりは意識も実態も低いという傾向が見られたという。これらの結果は、保育者の専門性を見直す一つの資料として参考になると考えられる。

【STTEW の評価項目】

5 つのサブスケールは、それぞれ社会情緒的発達と言語的、認知的発達に関連付けられる。

○社会情緒的発達「情緒的な安定・安心」

＜サブスケール 1＞　信頼、自信、自立の構築

＜サブスケール 2＞　社会的、情緒的な安定・安心

○言語的、認知的発達「ともに考え、深め続けること」

＜サブスケール 3＞　言葉・コミュニケーションを支え、広げる

＜サブスケール 4＞　学びと批判的思考を支える

＜サブスケール 5＞　学び・言葉の発達を評価する

更に、このサブスケールを構成する 14 の項目は次の通りである。（表 2-3）

＜表 2-3　STTEW の評価項目＞
○社会情緒的発達「情緒的な安定・安心」
＜サブスケール 1＞　信頼、自信、自立の構築 ・項目 1　自己制御と社会的発達 ・項目 2　子どもの選択と自立した遊びの支援 ・項目 3　小グループ・個別のかかわり、保育者の位置取り
＜サブスケール 2＞　社会的、情緒的な安定・安心 ・項目 4　社会情緒的な安定・安心
○言語的、認知的発達「ともに考え、深め続けること」
＜サブスケール 3＞　言葉・コミュニケーションを支え、広げる ・項目 5　子ども同士の会話を支えること ・項目 6　保護者が子どもの声を聴くこと、子どもが他者の言葉を聴くように支えること ・項目 7　子どもの言葉の使用を保育者が支えること ・項目 8　迅速で適切な応答
＜サブスケール 4＞　学びと批判的思考を支える ・項目 9　好奇心と問題解決の支援 ・項目 10　お話・本・歌・言葉遊びを通した「ともに考え、深め続けること」 ・項目 11　調べること・探究を通した「ともに考え、深め続けること」 ・項目 12　概念発達と高次の思考の支援
＜サブスケール 5＞　学び・言葉の発達を評価する ・項目 13　学びと批判的思考を支え、広げるための評価の活用 ・項目 14　言葉の発達に関する評価

各サブスケールは、「不適切」「最低限」「よい」「とてもよい」という 4 つの評価指標により評価を行うが、各指標には、2～4 つの保育実践の具体的な様子が示されており、その規準に従ってスコアが換算される。＜表 2-4＞に「項目 2　子どもの選択と自立した遊びの支援」を例に挙げて引用した。

子どもが遊びを選択し、自立して遊びが継続できるための保育者の関わりとして、子どもたちの興味を考慮して計画を立てる」「不必要に遊びに介入していない」「適切に遊具を配置し、必要に応じて配置等を変化させている」「遊びのレベルや子どもたちの作ったルールを尊重し、遊びに加わっている」「子どもたちの求めに応じて環境を用意している」「子どもたちが物事の線引きやきまりを守ることを期待している」「子どもたちの提案に応じて、遊びを豊かにし、支えるために必要な素材や教材等を提供している」等、本研究の評価指標と類似する項目も多く見られる。更に、「子どもたちにも参加させて保育計画を立てる」「保護者

が保育者の援助の意義を理解している」等、子どものみならず保護者の参加、保育への理解にまで評価の視点を広げている。ただし、本研究においては、この 7 段階の評価規準は設けず、評価の視点（評価基準）としての項目（関わりの視点）を明らかにする。

＜表 2-4　STTEW における評価規準（項目 2 のみ引用）＞		
＜サブスケール 1＞信頼、自信、自立の構築		
項目 2　子供の選択と自立した遊びの支援		
不適切 1	1.1 1.2	保育計画（指導計画）を立てる際、子どもたちの興味を考慮していない。 子どもたち一人ひとりが、好きなように遊んだり活動したりすることを許していない。
2		
最低限 3	3.1 3.2 3.3 3.4	保育者が子どもたちの遊びから「一歩下がって」おり、不必要に介入していない。子どもたちの遊びのテーマ、複雑さのレベル、目的、選択を受け入れている。 本、おもちゃ、素材や教材等を子どもたちの手の届くところに配置している。子どもたちが保育者の意図とは異なる使い方をすることも歓迎している。必要に応じて配置等を変化させている。 他の子どもたちとは異なる遊びや活動をしたい子どもがいる場合に、受け入れられている。 子ども一人ひとりの興味に適度に対応できるよう、保育計画（日案、週案等）を柔軟に立てている。また、自由遊びを毎日行っている。
4		
よい 5	5.1 5.2 5.3 5.4	子どもたちに誘われた場合に、保育者が遊びに加わっている。その際、遊びが子ども主導であり、遊びのレベルや子どもたちの作ったルールを尊重している。 保育者が子どもたちの遊びを見たり、遊びに参加したりしている時に、喜びや楽しさを表現している。子どもたちに新しい遊びや活動をしたいと求められた時に、その環境を用意している。 子どもたちの遊びを尊重している一方で、子どもたちが物事の線引きやきまりを守ることを期待している。 子どもたちの提案に応じて、遊びを豊かにし、支えるために必要な素材や教材等を提供している。
6		
とてもよい 7	7.1 7.2	保育計画を立てる際、子どもたちにも参加させている（例．保護者に意見を聞く、遊ぶ空間に配置するモノを子どもたちが選んだり作ったりすることを支える、どこかを訪問したり誰かに訪問してもらったりするということを一緒に決める）。 保護者が、子どもたちが大人に援助されて活動する様子を観察し、そこで生まれる考えや概念等が自由遊びへつながっていくかを丁寧に見ている。

(6)保育の質評価のための分析的な視点…アメリカ

①現場と連携を図った保育者養成

アメリカには、小学校に付属する教育機関 1 年間の幼稚園（kindergarten）、3～4 歳児が通う保育園（child care centers）や幼稚園に入る前の幼児教育施設（prekindergartens）が存在する。州によって異なるものの、kindergarten や prekindergarten の教師は 4 年制大学で資格を取得することも多い。現場との連携を図りインターンシップ制度を取り入れたカリキュラムを実施する、4 年制大学での資格取得を援助する等、質の高い保育者の養成に努めている。

②保育の質評価

・子どもを積極的な学習者と見なし、関わる

1962 年、ミシガン州でスタートした幼児教育プログラム「ペリー就学前計画」は、1970 年に設立されたハイスコープ教育調査財団によって研究が進められ、ハイスコープカリキュラムが作成される。ここでは、5 歳児時点での就学準備、14 歳時点での学校への出席や成績、ハイスクールの卒業率、40 歳時点での収入や犯罪率等に関する 40 年間にわたる追跡調査が行われ、プログラムのエビデンスが示されている[17]。この縦断的調査は、恵まれない子どもたちを対象としたものであったが、その成果が高く評価され、ハイスコープカリキュラムは、ヘッドスタートプログラムの一つとして、アメリカの代表的な教育プログラムへと発展していく。ここでは、子どもを積極的な学習者ととらえ、保育者は、子どもとの相互作用において、その役割を果たす。保育者が、子どもを「鍵となる経験」にいかに出会わせるか、子どもが計画した内容に対してどのような質問をするかが幼児教育の質を高めるとして重視されている[18]。保育者、そして保育者同士は、子どもの観察に基づき、子どもと保育者の関わりの在り方（適切な環境の配置、子どもの計画、考えを助ける質問、励まし等）についてアセスメントを行う。日本の保育者の関わり方に比べ、ややもするとオープンエンドな活動に発展しにくい傾向が見られるが、保育のねらい、いわば活動の方向付けが明確であるといえる。

・自分で考え、自分で推進できる総合的な活動に向けての保育者の関わり

現在、アメリカにナショナルカリキュラムは存在しないが、NAEYC（The Natinal Association for the Education of Young Children 全米乳幼児教育協会）と呼ばれる専門組織が存在し、協会が示すプログラムスタンダードに基づき、各保育施設は一定の水準以上の教育とケアを提供しているか評価される[19]。「発達にふさわしい実践、発達に適した保育（Developmentally Appropriate Practice=DPA）」の 3 つの理念（①子どもの年齢に合った保育、②個人個人の発達に適した保育、③社会と文化に適した保育をすること）に沿って、物理的環境や人的配置だけでなく、カリキュラム内容や子ども・保護者とのやりとり等にも注目したチェックリストが作成されている[20]。そこで大切にされているポイントとして、「子

どもの知的、身体的、情緒的発達は、遊びを通して、互いに関連しながら発達すること」「子どもの発達には、安心できて、変わらずに関わってくれる大人、ポジティブな子ども同士の関わりが重要であること」「子どもには個人差があり、またそれぞれ異なる方法で学ぶので、それぞれにあった方法や関わりで指導すべきであること」「子どもの発達は、自分の発達段階より少し上のレベルのことを行うことによって促されること」等がある。これらのポイントをふまえ、身体性を重視した活動を多く取り入れ、子どもが自分で考え、自分で進めることのできる総合的な活動を保障するという保育方法が実践されている。教師は、前もって準備した様々な遊びのセンター（コーナー）をセットし、テーマを設定して活動を進めていく。日本の「見守る保育」と比べると、教師の意図する方向性へ導く力が強い印象も否めないが、子どもが自ら判断し、自己責任をもつこと、自分の意見をはっきり述べることを尊重して教育が行われていることがわかる。保育者の関わりとしては、「選択する機会を重視すること」「オープンエンドな会話を大切にすること」が特徴的といえる。

多国籍文化という背景をもつアメリカの幼児教育は、多文化理解教育、特別な支援を必要とする子どもの保育も積極的に取り入れており、異なる背景や文化、発達特性をもつ子ども一人一人の実態が尊重された保育が実践されている。そのため、小学校へ入学する前の準備期間としての意味合いが強く、日本の保育観とは異なる部分はあるが、アメリカの幼児教育から、系統的な保育方法（保育のねらいの立て方、活動計画の立案等）やメディアを多用した記録方法、分析的な保育評価に関して学ぶ点は多い[21]。

第3節　オセアニア諸国

(1)オーストラリア…互いのよさを認め合う円滑な同僚との関係づくり

2010年に保育の質に関する保育評価基準NQS（＝National Quality Standard）を作成し、「保育者は、子どもの考えや遊び、計画的な指導を考慮した保育に応えている」といった7領域58項目にわたる指標により設置認可や保育の質評価の過程について監督を行っている。横井、吉見（2017）が行った調査によれば、オーストラリアと日本、両国の保育実習を経験した学生がNQSに基づいて両国の保育を評価したところ、「継続的な計画づくり」「子どもの健康と安全」等については日本の方が優れているが、「保育者の配置基準」「保育者同士の人間関係や保育者同士を尊敬すること」についてはオーストラリアの方が優れていた。「保育者の人間関係」については、「日本の保育者集団は保育経験の年数や先輩、後輩の関係などインフォーマルな関係を重んじる一方、オーストラリアの保育集団は、資格のランクに基づく階級（役割分担）が明確で分かりやすいことやマルチカルチャリズム（多文化主義）などの影響によるおおらかさが保育施設内での人間関係として表れている[22]」という。日本では保育者の離職率が高く、保育経験年数の少ない保育者が多いことが問題となっているが、離職の主な理由として「職場の人間関係」「知識能力不足」が挙げられている[23]。昨今、チームワークや同僚性が保育者の専門性として求められているのも、職場の人間関係の

トラブルを抱える保育者が少なからず存在するからに他ならない。その意味で、オーストラリアの保育における、多様性を受け入れ、互いのよさを認め合う円滑な同僚との関係づくりに関して見習うべき価値が認められる。日本の保育評価においても、個々の保育者の評価に留めず、仲間と共に相互評価し合う場を積極的に設け、同僚性を高めることが求められる。

また、制度上の課題として、日本の幼稚園において保育者一人が担当する 3～5 歳児の人数は、オーストラリアの 3 倍となっており、日本の、特に幼児に対する保育者の人数を見直す制度の改善が必要がある。

(2)ニュージーランド…学びのアプローチ「Te Whāriki（テファリキ)」

ニュージーランドでは、1996 年に幼保統合型カリキュラム「Te Whāriki（テファリキ)」が作成され、すべての乳幼児教育施設での適用と保育評価の実施を義務付けた。ここでは、①子どもの学びを全体的な視野を通してとらえる、②子ども、子どもを取り巻く人々、さらには環境というように様々な関係性をとらえる、③家族が評価に参加する、④子どもを有能で優秀な学び手としてとらえるという 4 つの評価観点が示された[24]。このテファリキは、二文化共生の理念と社会文化的な視点に立ったニュージーランドならではの保育のナショナルプログラムといえるもので、「国の指針」という縦糸と「それぞれの地域や場」という横糸とを使って、それぞれのプログラムを“織り上げる”と表現される。

①「学びの構えを育む」保育の質的評価

この評価システムの構築に伴い、保育記録による評価法「Learning Story（ラーニング・ストーリー)」が Margaret　Carr らによって確立された[25]。この「ラーニング・ストーリー」は、従来の標準化されたアチーブメントテストやチェックリストによる均一的な評価ではなく、より個別具体的で子どもの個々の長所や可能性に焦点を当てており、子どもの“声”を重視したエピソード記録による評価法（ナラティブ・アプローチ）といえる。人手の少ない日本の保育現場においては、膨大な個人記録を蓄積することで生じる負担は大きい。また、現状では保護者が評価に参加することの難しさは否めないが、子どもの活動のプロセスに着目して評価する手法については多くの示唆を得た。日本でも、個々の子どもの姿をエピソードとして文章で記録することは多いが、単に事実の羅列に終始することなく、記録内容の質を高めていくこと、そしてその記録に基づき複数関係者によって保育をふり返ることが、保育者としての専門性向上において重要である。

②ラーニング・ストーリーにおける評価項目

ラーニング・ストーリーにおいて、乳幼児期に大切なのは「学びの構え」を育むことであり、この「学びの構え」とは、「状況に埋め込まれた学びの方略＋モチベーション＝学びの構え」として定義されており、学び手であることとは、「進んで学ぼうとする気持ちがあって、学ぶ機会をとらえる力があり、学ぶことができる」ことだとする基本原理に基づく。

この「学びの構え」を構成する 5 つの領域として、

1)関心を持つ（taking an interest）
2)熱中する（being incolved）
3)困難ややったことがないことに立ち向かう（persisitaing with difficulty or uncertainty）
4)他者とコミュニケーションをはかる（communicating with others）
5)自ら責任を担う（taking responsibility）

が示されており、各領域は、

a)学びが生起しそうな段階（being ready）…進んでやろうとする
b)子どもが学びを希望する段階（being willing）…機会をとらえること
（その場にある機会を見極めることやそうした機会をとらえる学び手の感受性）
c)学びが生起している段階（being able）…することができる
（やろうとすることを支える知識と能力の蓄え）

の 3 つの次元（段階）からなり、これらの項目に即して、保育の記録、記録に基づく評価が進められる[26]。子どもの学びは、「状況に埋め込まれた」社会文化的営みの中で、その時々の保育者や環境との関わりに応じて営まれるものであるため、ナラティブ・アプローチによって保育は個別的、具体的に評価される。子どもの姿だけでなく「保育者がどう関わったか」を関連付けてエピソードとして示すことが重要であり、開発する評価指標は、エピソードを記述するための有効な視点であると考えている。

更に、Carr（2002）によれば、a)学びが生起しそうな段階（being ready）とは、活動に対して子どもが参加したいと意欲をもつ段階であり、ここでは、活動に参加する前の子どもの様子や環境に関する記録が行われるという[27]。この「学びが生起しそうな段階（being ready）」において、いかなる環境が構成されているか、また、「b)子どもが学びを希望する段階（being willing）」において、保育者がどのように造形活動への導入を行ったか、「c)学びが生起している段階（being able）」において、保育者は、いかに子どもの造形活動の展開を支える関わりをしたかを反省的にふり返らなければならない。活動の結果のみならず、子どもが活動に取り組む前の段階から、取り組み始めの段階、そして活動中の段階と順を追って、「環境構成」「活動の導入」「活動の展開」の在り方を評価していることから、評価指標でも、「環境構成」「活動の導入」「活動の展開」の項目を設定し、活動の経緯を見直せるようにする。

第 4 節　北欧諸国

(1)スウェーデン

①保育者の専門性を高めるための保育者研修の国家的支援

1998 年、「プリスクールのためのカリキュラム（Curriculum for the preschool ／ Läroplan för förskolan)」と呼ばれる就学前保育の内容に関する新しい国の基準、ナショナルカリキュラムが施行された。

スウェーデンのプリスクールには、プリスクール・ティーチャー（preschool teachers）とチャイルドケア・アテンダント（child care attendants）の 2 種のスタッフがいる。日本でいう幼稚園教諭にあたるプリスクール・ティーチャーは、高校 2 年間ないしは 3 年間を経て、大学のでの 3 年間のコースで養成が行われる。一方、日本の保育士にあたるチャイルドケア・アテンダントは、高校での 2 年間の特別勉学コースにて研修を受ける。彼らスタッフの研修は、自治体に任されており、国の補助金を受けてトレーニングが行われる[28]。日本に比べても短い期間で養成が行われることもあり、現職者の継続的な研修は、国の支援を受けて保障されている。また、1 クラス 15～20 人の子どもに対して、プリスクール・ティーチャー2 名、チャイルドケア・アテンダント 1 名という比率で保育の質向上が目指されている。

②保育者の関わりについての評価…教育学的ドキュメンテーション

2002 年の教育改革により、就学前と義務教育の教員が一つの養成課程に統合されたことで、共通の教育観や教育方法が実現できた反面、就学前の学びを先取りするような傾向が生じた。その後、2011 年の教育改革において、保育者養成を独立させ、就学前の保育の質保証を目指している。ここでは、イタリアのレッジョ・エミリアの影響を受け、プロジェクト活動的な遊びが導入され、子どもたちは、豊かに整えられた環境の下、テーマ遊びを行う。

スウェーデンでは、プリスクールの活動の質向上のために、チャイルドケアの研究開発プロジェクトに取り組んできた。移民を多く抱える実情を踏まえた「新入児のスムーズな受け入れ」や、天然資源に乏しい環境を保持するための「持続可能な開発のための教育(Education for Sustainable Development)」が課題となっているため、その方法の研究にも熱心に取り組んでいる。また、保護者たちとの連携の在り方、言語や運動技能等、活動面での子どもたちへの関わり方等にも焦点が当てられている。多様なスタッフが存在する中で、保育の質向上のための保育者の子どもや保護者への関わり方は、重要な研究課題であるといえる。

注目すべきなのは、「教育学的ドキュメンテーション」という新しい評価方法が導入された点である。元来、スウェーデンの保育では、「エデュケア（educare)」と呼ばれる、養護と教育を一体化した方法で、子どもの関心に基づく「遊びを通した学び」が重視されてきた。この「遊びを通した学び」において「教育学的ドキュメンテーション」では、子どもの学びを評価するとともに、保育者が子どもの学びにどのように貢献しているのかについての評

価を行う[29]。ここでは、子どもの遊びへの取り組みの様子や作品から、「子どもが何を学んだか」を見とり評価することが求められる。加えて、「保育者は、子どもへどのように働きかけたか」「その働きかけが、どのような影響を及ぼしたのか」「保育者が用意した環境は、子どもの興味や関心、好奇心や探究心を刺激する環境となっていたか」等に関してのふり返り（リフレクション）がなされる。この「遊びを通した学び」における、子どもの学びだけでなく、保育者の働きかけを評価する在り方は日本の評価方法を考える上でも意義深い。ここでも、「保育者の関わり」がどうであったか、それによって、子どもにどのような可能性を与えたのか、その結果子どもや活動にどのような変化が見られたかを重視していることがわかる[30]。

⑵フィンランド…評価の信頼性を高める手立て

フィンランドでは、保育形態は多様化しているが、幼稚園、保育所の区別はなく一元化された保育制度の下、子育ての支援と、前向きに学習し続ける姿勢を育てることを目標として保育が展開される。保育者の養成も多様で、修士・学資取得の幼稚園教諭が、デイケアセンター（保育所）やエシコウル（6 歳児のための就学前教育）に従事し、デイケアセンターやエシコウルのカリキュラムを編成したり、ファミリーケアセンター（3 歳未満児の保育施設）のスーパーバイザーになることができる。その他、職業専門学校で資格を得た社会教育士も、デイケアセンターのカリキュラムを編成したり、ファミリーケアセンターのスーパーバイザーになることができる。職業学校で資格を得た保育所保育士は、デイケアセンターやファミリーケアアセンターの保育に従事するが、カリキュラムを編成することはできない。

フィンランドの教育は、乳幼児期から成人まで学び続ける環境が保障されている。乳幼児期から、起業家精神教育を基本理念とし、創造性の育成や個性の尊重、自己有能感や集団問題解決能力やコミュニケーション能力、人と関わり力に力点が置かれている。ここでは、個性が尊重されると共に、保護者との連携が重視されている。保育の評価についても、年に一度の「評価の日」には、保護者の評価、幼児に関する多角的な評価を行い、次年度の年間計画の基礎資料とする[31]。保護者を交えて保育の評価システムに注目したい。評価を広く公開し、信頼性を高めるという意味では、保護者のみならず、幼保小の教職員が保育を見合い、保育について評価指標に基づいて協議するといった評価指標の活用が望まれる。

これまでに述べた海外の研究動向に基づき、我が国の遊びを中心とした保育に適した保育の質の評価スケールを開発する必要があると考えた。しかし、本来、日本の保育では、子どもたちが自分のしたい遊びに取り組む中で、総合的で全人的な育ちを獲得することを期待している。それだけに、保育評価スケールに基づいた点数化された方法では、日本の保育を評価することは難しい。大切なのは、「子どもに○○○の力が身についた」といった知識

や技能の達成度の評価ではない。本研究においては、保育者が自らの関わり方を見直し、保育の改善に活かすための一助となる評価指標の開発を目指す。

---

[1] 中尾美千子「中国の幼児教育事情について　『就学前教育』ー日本との共通点とその差異点についてー」関西女子短期大学紀要 第 18 号, 41p（2008）

[2] 前掲 1

[3] 劉蓮蘭 : 訳「幼稚園教育指導綱要（試行）2001.6 公布，2001.9 実施」臨床育児・保育研究会「Educare」26, 47-52pp（2005）

[4] 埋橋玲子「シンガポールの幼児教育・保育(1) : 概況と背景」同志社女子大学「学術研究年報」第 67 巻，57p（2016）

[5] 埋橋玲子「シンガポールの幼児教育・保育(2)—質の認証システム SPARK に注目して—」同志社女子大学社会システム学会「現代社会フォーラム」№13，34-37pp（2017）

[6] ヌヌック・エンダー・スリムリヤニ「第 5 章　インドネシアにおける保育所の誕生」千葉大学大学院人文社会科学研究科「千葉大学人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書」301 巻，82p（2016）

[7] 服部美奈「第 8 章 インドネシア 道徳的価値と知識習得の調和を目指して」池田充裕・山田千「アジアの就学前教育—幼児教育の制度・カリキュラム・実践—」明石書店（2006）

[8] CHILD RESEARCH NET アリ・ヌグラハ・ハニ・ユリンドラサリ「インドネシアにおける幼児教育の発展について」http://www.blog.crn.or.jp/lab/01/41.html（2018.5.3）

[9] メアリ・デイリー　原伸子訳「EU における『子どもの貧困』問題」法政大学大原社会問題研究所「大原社会問題研究所雑誌」№711, 11p（2018）

[10] ミシェル・ヴァンデンブロック「ヨーロッパ・ベルギーにおける比億の研究と実践と政策—子ども子育て支援新制度の課題をグローバルな視点から探る—」第 16 回国際交流委員会企画シンポジウム報告「保育学研究」第 54 巻第 3 号，46p（2016）

[11] 相賀由美子「『状況的アプローチ』に基づくドイツ幼児教育とその質と評価の方法に関する一考察—INA 研究所の試みを通して—」日本保育学会「保育学研究」第 53 巻第 1 号，18-30pp（2005）

[12] J.ヘンドリック編，石垣恵美子，玉木哲淳「レッジョ・エミリア保育実践入門—保育者はいま、何を求められているか—」北大路書房，2-4pp，11-15pp，21p，62p（2000）

[13] マリア・モンテッソーリ著，関聡訳「新しい世界のための教育　自分をつくる 0〜6 歳」青土社，10p，31-32pp，156-158pp（2018）

[14] テルマ ハームス，リチャード M.クリフォード，デビィ クレア著，埋橋玲子訳「保育環境評価スケール①＜幼児版＞」（改訳版）法律文化社，3p，7p，70p（2008）

[15] 埋橋玲子，サンドラ・マゼラス「イングランドにおける『保育環境評価スケール（ECERS)』の利用—研究と実践—」同志社女子大学「総合文化研究所紀要」第 31 巻，112p（2014）

[16] イラム・シラージ，デニス・キングストン，エドワード・メルウィッシュ，訳 : 秋田喜代美，淀川裕美「『保育プロセスの質』評価スケール—乳幼児の『ともに考え、深めつづけること』と『情緒的な安定・安心』を捉えるために—」明石書店，8-16pp，26p（2016）

[17] 惣脇宏「教育研究と政策—RCT とメタアナリシスの発展—」国立教育政策研究所紀要　第 140 集，57p（2011）

[18] デビット P.ワイカート・ローレンス　J.シュヴァインハート　ハイスコープ教育調査財団，玉木哲淳，岸田百合子訳「教育のためのハイスコープカリキュラム」，大阪教育大学幼児教育研究室，エデュケア第 16 号，9-16pp（1995）

[19] 埋橋玲子「言語能力育成についての就学前ナショナル・カリキュラム等の比較考察」四天王国際仏教大学「四天王寺国際仏教大学紀要」第 44 号，246p，250p（2007）

[20] 鈴木正敏「幼児教育・保育をめぐる国際的動向—OECD の視点から見た質の向上と保育政策—」日本教育学会「教育学研究」第 81 巻第 4 号，465p（2014）

[21] 小泉裕子「保育原理—世界の保育者と共に—」東洋館出版社，133-143pp（2017）

[22] 横井一之，吉見昌弘「オーストラリアと日本の保育観の違いについて—オーストラリアの National Quality Standard を基準として—」名古屋短期大学「名古屋短期大学研究紀要」第 55 号，187-194pp（2017）

[23] 谷川夏実「初期キャリアの保育者の危機と専門的成長に関する研究動向」日本教師学学会「教師学研究」16 巻，18p（2015）

[24] 飯野祐樹「ニュージーランドのナショナルカリキュラム“Te Whāriki”に基づいた保育評価に関する研究―Learning Story と Kei Tua o te Pae に注目して―」中国四国教育学会「教育学研究ジャーナル」第 6 号，21p（2010）

[25] 佐藤純子「就学前カリキュラム『テ・ファリキ』を用いた保育実践に関する事例研究―ラーニング・ストーリーという観察記録手法に着目して―」淑徳大学短期大学部「淑徳大学短期大学部研究紀要」第 54 号（2015）

[26] マーガレット・カー編，大宮勇雄，鈴木佐喜子訳「保育の場で子どもの学びをアセスメントする『学びの物語』アプローチの理論と実践」ひとなる書房，29-30pp，51-53pp（2013）

[27] Wendy Lee and Margaret Carr「Documentation of Learning Stories:A Powerful Assessment Tool for Early Childhood」The Pen Green Centre for Children and their Families，11p（2002）

[28] 山田敏「北欧福祉諸国の就学前保育」明治図書，42-44pp，47p（2007）

[29] 大野歩「スウェーデンにおける保育評価の変容に関する研究―2011 年教育改革後の教育学的ドキュメンテーションに着目して―」日本保育学会「保育学研究」第 52 巻第 2 号，10p（2014）

[30] 小泉裕子「保育原理―世界の保育者と共に―」東洋館出版社，124-131pp（2017）

[31] 前掲 30，150-157pp

第 3 章　学生に求められる保育者としての専門性

保育者としての専門性をいかに捉え、保育者養成においてどのように専門性を高めればよいのかという問題を検討するために、本研究では、保育者養成校の学生（保育系学生）が地域の体験的な活動に参加することは「保育者としての専門性」の獲得にとって有効であるとの仮説を立てた。第 2 章では、実践研究の報告に先立ち、関連する海外の先行研究をレビューした。続いて、この第 3 章では、国内の動向をレビューした上で、「学生に求められる保育者としての専門性」について分類、整理を行うための 3 つの事前調査について述べる。

【事前調査 1】造形活動における保育者の関わりに関する調査

…造形活動において、子どもの育ちとして何を期待するのか、そのため保育者はどのような関わりをすればよいのか、また実際の造形活動において保育者はどのように関わっているかを調査した。

【事前調査 2】保育者アンケートから見る「学生に求める保育者としての専門性」

…現役保育者を対象として「学生に求める保育者としての専門性」に関してアンケート調査を行った。

【事前調査 3】実習で直面する記録の困難さに関する調査

…体験的な活動としての実習（教育実習、保育実習）において、学生はどのような点で記録の困難さを感じているかについて調査した。

第 1 節　造形活動における保育者の関わり　【事前調査 1】

(1)造形活動を通した子どもの育ちについて

保育者は、「絵の指導の仕方がわからない」「5 歳児になっても頭足人を描いていてよいのか」等、保育者は、造形活動における指導の在り方について多くの悩みを抱えている。保育者の多くは造形・美術の専門的知識が乏しく、造形活動の指導に不安を抱く者も少なくない。造形活動における子どもの指導にあたっては、保育者の願い、つまりねらい（指導の方向性）を明確にすることが求められる。そこで、保育者が書いた記録を読み解くことから、造形活動を通して子どもに何が育ったのか、何を育てたいのかを捉え、子どもの育ちを支えるための関わりを明らかにした。

①子どもの全人的、総合的な育ちを期待する

造形活動における育ちについて、ハーバートリード（Herbert Read）は、「造形教育を人間形成に目的を置き[1]」、その教育観は、日本の戦後の造形教育の思潮へと引き継がれた[2]。

V.ローウェンフェルド（1963）は美術教育では「1)情緒的経験、2)知的経験、3)知覚的経験、4)美的経験の要素がばらばらに存在するのではなく、創造的経験の中で統合される[3]」ことに大きな教育的価値があると述べる。また、槇（2008）によれば、造形活動を通しての育ちには、自分の手と五感を使うことによって得られる“発達を支える側面”と、大人や仲間に受け止

められる関係性から得られる“心を支える側面”があるという[4]。本研究では、造形活動における育ちを、単に技術、技能の育ちだけでなく、全人的、総合的な育ちという広い視点からも捉えることとする。

②全人的、総合的な育ちを支えるための指導観

次に、全人的、総合的な育ちまでも支える造形活動の指導観について、戦後の保育要領、幼稚園教育要領の歴史的変遷を踏まえて考えてみる。

1)昭和 23 年「保育要領[5]」

昭和 23 年通知の「保育要領　7. 絵画」には「絵を描くことに興味を持たせ、よく描けたかどうかという結果よりも、楽しみながら描くことの喜びを味わわせることが大切である」と明記されており、結果より楽しんで描く経過を重視した指導の方向性が見える。そのために、保育者の関わりとして、絵を描くことに興味がもてるような動機付け、そして、描くプロセスを重視し、楽しみながら描くための支援が求められている。戦後、造形指導の在り方として、結果よりもプロセスが重視され、子どもの興味関心に即した関わりへと転換しつつあることがわかる。

2)昭和 31 年「幼稚園教育要領[6]」

6 領域にわたる教育の内容のうち「6 絵画製作」には、「幼児の発達上の特質」として「できあがった結果よりは、かくことや作ること自体に、強い関心や興味を持つ」とあるが、指導の在り方については「幼児の生活実態に応じて、適宜にしんしゃくして利用する必要がある」との注意事項が記されているに留まる。

昭和 23 年の保育要領同様、幼児の発達を踏まえ、結果よりも製作のプロセスを重視していることがわかるが、保育者は具体的にどのように関われればよいのかについての記載はない。実際、この昭和 31 年の改訂により、実態把握や具体的な指導方法は保育現場に任された形になり、混乱も生じたが、その分、指導方法が実践的に研究されていった。子どもの実態把握、子どもの見とりが保育現場に任されているという点では、平成 29 年の改訂に通じるといえる。今、改めて、子どもの見とりに基づく「子ども理解」と具体的な保育者の指導の在り方を明確にすることが現場に求められている。

3)昭和 39 年「幼稚園教育要領[7]」

ここでは「幼児の年齢や発達の程度に応じて、のびのびとした気持ちで思いのままに、現実的なもの空想的なものを絵にかいたり、ものをつくったりさせ、表現意欲をじゅうぶん満足させ、その喜びを味わわせるようにすること」としている。

また、「日常生活のなかでつとめて美しいものに接する機会を多くし、身近な環境を美しくすることに興味や関心をもたせるようにし、美的な情操の芽ばえをつちかうようにする」とし、身の回りの環境を整えることの重要性を示している。子どもの発達に即して指導するこ

と、子どもの表現したいという意欲を大切にし、思いのままに表現できるよう支えるという関わりが求められている。加えて、この改訂では、環境の大切さにも言及しており、美的な感覚、情操を養うため、美しい環境を整えることの大切さが明記された。

保育においては、言葉だけで指導するのではなく、子どもを整った環境に触れさせることで、感性や美的な情操は養われていく。造形活動において、環境に教育的意図を込め、環境を通して教育を行うことが打ち出されたことに着目したい。本研究でも、環境の構成と保育者の援助は切り離せないものであるため、保育の基本理念に即して、環境の構成と保育者の援助を合わせて「保育者の関わり」と呼ぶことにする。

4)平成元年「幼稚園教育要領」から平成 28 年まで

平成元年には、「環境を通して行う」という基本方針の下、新たに 5 領域の教育内容が定められた。「表現」領域には「感じたことや考えたことを表現する意欲を養う[8]」ための環境を整えることが求められている。

平成 10 年公示の「幼稚園教育要領」「第 2 章　ねらい及び内容」「表現 3. 内容の取り扱い」では、「幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し[9]」表現したい意欲や幼児らしい様々な表現を受け止めることの重要性を説く。

平成 20 年公示の「幼稚園教育要領」「第 2 章　ねらい及び内容」「表現 3. 内容の取り扱い」では、「他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切にして自己表現を楽しめるように工夫すること[10]」という子どもを取り巻く周囲の環境への配慮に関する文言が加えられた。

平成に入り、保育は「環境を通した教育」「遊びを中心とした教育」へと大きな転換期を迎えた。この期間、いずれの要領でも、子どもが表現する喜びを味わえるように、表現する過程を大切にすることや、周囲の環境に配慮することについて言及されている点に注目したい。「絵を上手に描く」「きれいな作品に仕上げる」ことを保育者の願いとはせずに、全人的な育ちをも目指した指導観をもち、子どもの実態を踏まえた関わりの大切さが再確認できる。

⑵【事前調査 1】の目的と方法

①目的

若手保育者が書いた 1 年間の保育記録に基づき「造形活動を通して子どもに育ったもの」（これを“育ち”と呼ぶ）の分析を行い、子どもの育ちを支える保育者の関わり（役割）について明らかにする。

（ちなみに、本調査は、3 年間にわたる 6 園合同研修会主催の共同研究を行った内容に基づく調査である。）

②調査方法

1)対象

A県B地区 6 園の保育者 20 名（うち 14 名の担任保育者が保育記録を作成した。）

2)方法

＜保育者による記録の作成＞

保育者が造形活動の実践に関して保育記録を作成する。(2013 年 4 月～2014 年 3 月)

＜保育者による実践研究＞

2013 年度に蓄積した 1 年分の保育記録から読み取れる育ちを明らかにし、育ちを支えるための保育者の関わりを明らかにする。(2014 年 4 月～2015 年 3 月)

＜アクションリサーチの手法を用いた調査＞

筆者が研修会での指導助言講師（共同研究者）として、若手保育者が自らの関わりをふり返ることができるよう、必要に応じて分析的な視点を提示した。アクションリサーチの手法をとり、データ収集を行った。(2013 年 4 月～2015 年 3 月の 2 年間、17 回実施)

(3)結果と分析

ここではアクションリサーチを行った経緯とその成果について述べる。

①教師主導型の関わりについての気づき

日々忙しい現場の保育者にとって、仲間の保育者と保育についてふり返る時間を十分にとることは難しい。この研修会のような実践的研究を“やらされ仕事”と捉える意識や、「取り組んだことで自らの保育者としての関わりの改善につながるのか」といった疑念を払底できない保育者がいるのが現実である。

原口（1998）は、研究が「他律的に指定されたもの」であったとしても、各園の保育者が集まり同一テーマについて討議を深めることに価値があると説くが[11]、実際、研修会に参加し共同研究を行った保育者は、「造形活動の記録を作成し、ふり返りをしたことで、教師が投げかけている活動を子どもがそれに合わせて製作をするという教師主導型になっている[12]」姿に気づき反省している。保育者一人では気付くことのできない側面も、同僚とのカンファレンスの場を得たことで新たな気づきが生じている。

その一方、保育者の関わりが改善され保育の質が向上したことを実感しているにも関わらず、保育者がどう関わったのかが文章化されておらず記録から読み取れない、一般的、抽象的な表現に留まっており具体的な関わり方が見えにくい傾向も見られた。それだけに、分析的な視点を用いて保育者の関わりを見直し明らかにすることが必要であった。

②保護者への発信

「作品主義ではなく、子どもの作る過程を重視した造形活動の指導の在り方」を保護者に伝え、指導観の理解を求めることも重要である。「プロセスの中で幼児が乗り越えた困難・成長などについても、園通信などで触れておくと、保護者としても、行事当日、出来栄えだけにこだわらず、行事を通しての幼児の成長を感じ取ることができる[13]」（谷田貝、2010）とあるように、園行事で目にする造形作品の見方を伝える必要がある。

作品主義や教師主導の造形活動になりやすい理由として、作品の出来栄えに期待を寄せる保護者の存在が背景にあることが明らかになった。保護者は幼稚園での造形活動の過程を知る機会が少ない。それだけに、保護者には、園通信により子どもが楽しんで活動する過程を報告したり、作る過程を重視した造形活動の在り方を伝えたりしながら保育への理解を求めることが必要である。研修会以前は、研究の取り組みや成果を保護者に発信することが少なかったが、保護者への積極的な発信が習慣付くよう改善したことで、保護者の理解を得るだけでなく、保育者自身にとっても、子ども主体の造形活動を試みようとする姿勢が生じたと考えられる。

③前提となる保育観、指導観の共有化

若手保育者個人は教師主導型の指導方法、固定的なカリキュラムに問題意識をもっていても、園が定めたカリキュラムを遂行しなければいけないという現実に阻まれおり、保育者の思いと保育実践とのズレが多く見られた。そこで、筆者は、保育者らに対し、まずは、子どもの描画発達をふまえた指導[14,15]を心がけることの意義についてアドバイスする必要があった。例えば、図式期と呼ばれる発達過程にある子どもに「お花はこうやって描くのよ」と描き方を教え込むことは、子どもの内なる思いの発現を止めてしまう。幼児期において、子どもの自由な表現を肯定的に認めることの重要性を保育者全員、園全体で共通理解することが大切といえる。また、5 歳児になっても頭足人を描いているからと、肩や胴体の描き方を教え込むのではなく、様々な画材を使って絵を描く機会をたくさん保障すること、体に着目できるようなゲームや手遊び、絵本等に触れる機会を設けることが大切であるといった保育観、指導観を保育者がもち、その保育観、指導観に基づく子どもへの関わり方を改善する必要性が浮き彫りとなった。

保育者の中には、子どもの発達過程の理解等、造形活動を行う上での基本的な知識が十分に身に付いていなかったり、自分の関わりと結び付けて考える機会がもてていなかったりする者もいる。子ども理解のための基本的な知識の習得、子ども理解を踏まえた保育観、指導観を園内で共有することが重要だといえる。

④グループワークによる課題意識の明確化

次に、グループワークを設定し、保育記録を持ち寄り、その記録をふまえて、子どもの育ちをどうとらえているか、そして「保育者の関わりに関する課題とは何か」を保育者同士の話し合いにより明確にすることにした。その結果として次のような内容が出された。

＜保育者が抱える課題＞

・保育者がカリキュラムを組んでしまうので子どもたちにおろす時にもっていき方が難しい。
・子どもの動機と保育者の意図のバランスが難しい。
・それぞれの園の方針によって活動に違いがあっても課題とすることは、保育者の意図と子どもの気持ちとの違いをどう受け止めていけば良いのか。
・製作が苦手な子に対しての声掛けや対応等がわからない。
・絵を描く時に事前に保育者が見本で描いてよいのか。
・子どもの作品の見方や評価が難しい。
・イメージが表現できない子どもに対して一緒に描くことはよいのか。
・絵を描く時にどこまで導いてあげて、どこまで子どもの“発想力まかせ”にして良いのだろうか。
・造形活動が好きな子と苦手意識を持っている子に分かれてしまいどのように対応をしていけばよいのか。
・すごく遅い子に対して、手伝ってしまっていいのか。
・こだわって時間がかかりすぎる子への対応について　16

このように、造形活動が「とかく保育者主導で行われがちである」という若手保育者の課題が見えてきた。また「絵の指導はどのようにすべきか」等、指導技術に関する悩みを多くの保育者が抱えているという実態も明らかになった。

このグループワークで、異なる保育方針、指導方法をもつ私立 6 園の保育者たちが、どのような課題を抱えているのかを出し合ったことで、各園の保育観・指導観について相互理解を図る機会ともなった。また、保護者の期待に応えることの難しさについてはどの保育者も共通して抱える課題である。保護者の期待に応えようとするばかりに、造形活動の本質がゆがみやすいという姿も見えてきた。例えば、「やりたい」という子どもの動機を受け止め活動を展開することより、既存のカリキュラムの実施が優先されがちであるという実態や、描画指導の力点が上手に描かせることに置かれやすいという実態があった。結果として、目に見えやすい成果を求めがちとなり、見栄えのよい作品を目指す指導を行う、グループ製作は行わず、家庭に持ち帰れる個人作品が出来上がる活動を多く取り入れる、絵の具の塗りたくり等、幼児期に必要な“表出”の機会が少ない等、いわば作品至上主義的な姿が明らかになる等、グループワークにより若手保育者たちの課題意識が明確になった。

⑤保育記録から読み取れた保育者の関わり

・短期的スパンで育ちを見とる…子どもの動機に着目し、保育者の関わりを見直す

研修会においては、前述のような保育者が抱える課題について話し合ったり、指導観について具体的に伝えたりしたが、それと並行して保育記録を蓄積していった。保育者たちは共通して「造形活動が教師主導の、いわゆるお仕着せの活動になってはいないか」との悩みを

挙げていた。そこで、子どもの動機に着目し、子どもの「やってみたい」という思いに即した楽しい造形活動になっていたかを保育記録から確かめることにした。例えば、芋掘りで大きなお芋が収穫できた喜びを絵で表現したい、お母さんへのプレゼントを作りたいといった動機[17]が十分に備わった活動であったかを見直し、保育者の関わり（援助や環境構成）は適切であったかを検証する場を設けた。

研修会後に、保育者は「子どもたちが夢中になった造形活動は、やりたい！という子どもの動機がどうであったかという部分が大きく関わっていることがわかった[18]」と述べていることからも、活動の始まりにおける動機に着目したことで保育者の関わりを見直せたと考えられる。

・長期的スパンで育ちを見とる

…幅広く多様な造形活動が用意され、豊かな経験の場が保障されているか見直す

研修会では、筆者が、1 年間の実践をふり返り、学期（あるいは期）ごとの長期的なスパンでの育ちや造形活動例を 1 枚のシートに簡潔にまとめた「造形活動一覧」のフォーマットを保育者に示した。この「造形活動一覧」の作成により、長期的なスパンで育ちを見直す視点を与え、5 領域にまたがる総合的な育ちが見出せるようにした。加えて、単発的になりやすい造形活動を 1 年間のおおまかな流れに位置付けることで、より継続性のある総合的な活動へと発展させる視点がもてるようにした。

この長期的なスパンでの育ちの見直しにより、保育者は、「造形活動のみならず、保育全般における指導計画上のねらいを念頭において保育を進めることの大切さ[19]」を実感している。

・子どもの育ちを明らかにし、それを支える保育者の関わりを見直す

保育記録から読み取れた育ちは、下記の 3 階層に分類できた。

1)5 領域全体に関わる人としての総合的な育ち

2)幼稚園教育要領に示される、「表現」領域に関する育ち

3)具体的知識や技術・技能に関する育ち

この 3 つの育ちを支える関わりが求められるわけだが、保育記録の分析から、かなり偏りがあることが明らかになった。ここでは、180 事例にわたる保育記録から読み取れた育ちについて簡単に述べる。

＜多く見られた内容＞

保育者の実践記録には、上記の「1)5 領域にまたがる総合的な育ち」が多く表れていた。特に「人間関係」に関わる表記が圧倒的に多い。また、「3)具体的知識や技術・技能の育ち」については、「はさみで細かいところを切る」「指に糊を付けて紙を貼る」等、年齢や時期ごとに期待される育ちが多く見られた。

保育者は、「総合的、全人的な育ち」「保育の内容等に関する専門的見地から見た育ち」「具体的な知識、技能に関する育ち」を意識し、この 3 階層にわたる育ちを見据えた関わりを心がける必要があることが明らかとなった。

＜記述が少ない内容＞

反対に、記述が少ない内容として、科学的気づきに関する援助が挙げられる。また、感性を育むような環境構成についても表記が少なかった。感性に関しては、動植物など自然物を慈しみ、絵を描く機会はあるものの、美術造形的な感性を育む環境については配慮の余地があり、自覚的に取り入れることが求められる。

・保育者の関わりを見直す

育ちが明らかになったところで、保育者の関わりは、育ちを保障する上で適切であったかを見直すことにした。もちろん、子どもの育ちが見られたからといって、「この関わりが、この育ちを保障した」といった形で明らかにはしにくい。そこで、保育者の関わりが子どもの発達をふまえたものであったかという視点でいくつかの実践事例を検証することにした。

保育者たちは、詳細な記録を数多く蓄積し、その記録から子どもの育ちを読み取るという丁寧な事例分析を行い、指導の見直しを行った。この記録による活動の省察過程において、保育者に対し記録を分析する視点を提示することが有効であった。指導が先にありきではなく、子どもの発達をふまえ、描きたい気持ちを大切にする指導観や、作品至上主義でなく活動の過程を重視する指導観を揺るぎないものにしなければならない。また、「子どもの描画発達」等、保育者に必要な知識や技能を再確認することも、保育者の関わりを見直す上で必須であるといえる。

⑥ふり返りに基づく園のカリキュラム、指導計画の改善（長期的スパンの保育計画の改善）

幼児教育では、幼稚園教育要領が示す 5 領域中の「表現」領域の内容を習得させるためだけに造形活動を行うのではない。子どもが造形活動を楽しむ経験を通して、保育者は 5 領域にまたがる総合的な育ちを期待し、子どもの実態を踏まえて育ちを促す。その意味で、園のカリキュラムに記載されている活動名は、あくまで参考例であり、その時期の育ちの実際をふまえて柔軟に修正、活用されるべきである。

一方、「具体的知識や技術・技能」は記録に頻出したことから、若手保育者にとって関心が高い内容であると考えられる。「具体的知識や技術・技能」に関しては、カリキュラムに載せることを提案する等、既存のカリキュラムの見直しについても講師の立場から提言した。もちろん、この具体的知識や技術・技能は「この時期に身につけなければならない」という達成目標ではない。しかし、この育ちの姿をカリキュラムに盛り込むことで、「毎年△月には○○作りをする」という固定観念を改め、「この時期にはさみを使う活動として、他にもどのような活動が考えられるか」という視点で柔軟にカリキュラムを運用し、教材研究を行うことが可能となる。

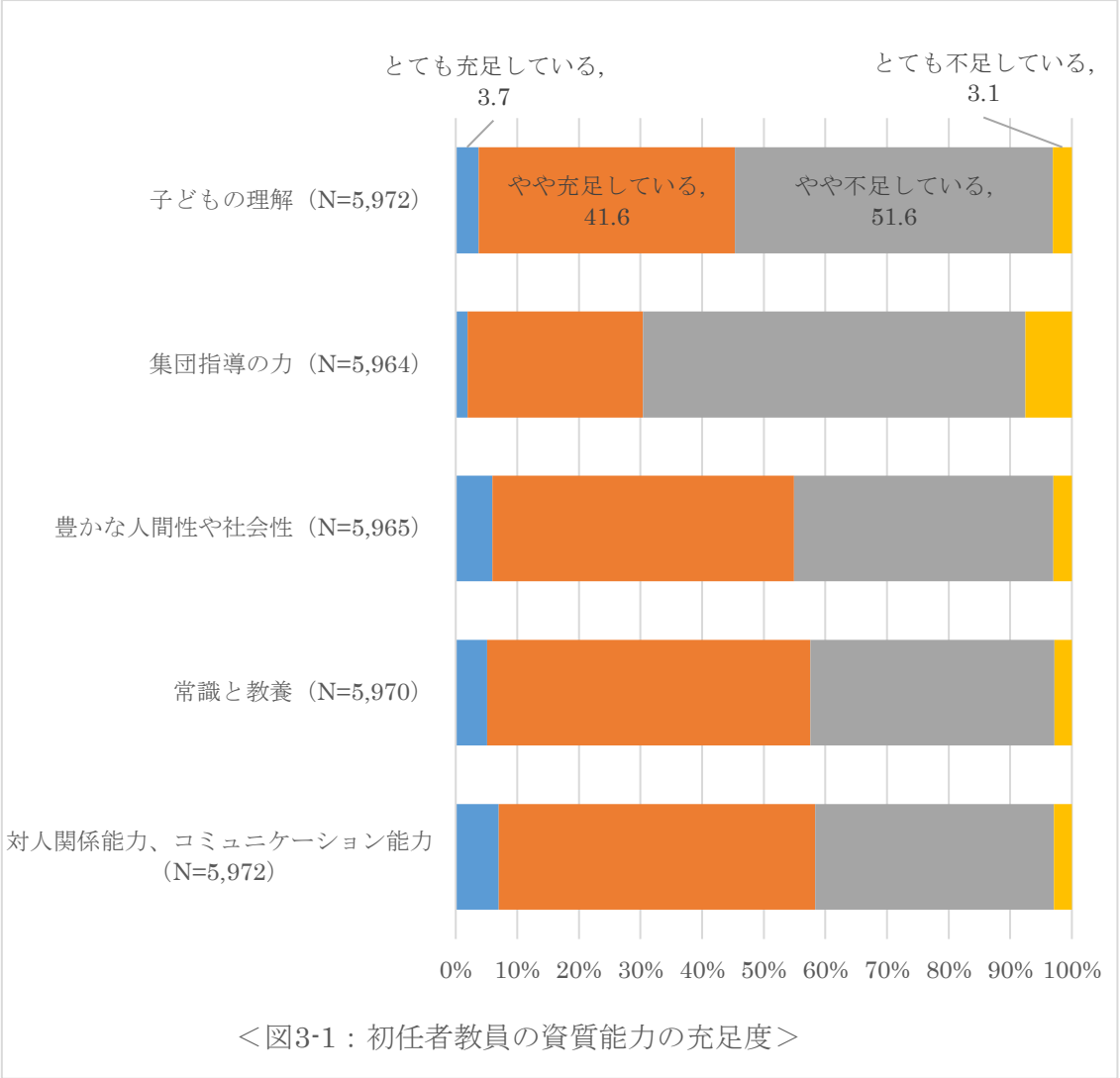
園のカリキュラムを子どもの育ちに合わせて柔軟に運用しているかどうかについて、6 園の実態はかなり異なっていた。しかし、「毎年慣例となりやすい活動が子どもの育ちに相応しく、子どもの思いに添った活動となっているかを考え、指導計画を見直すことも大切なことだと認識できた[20]」と、保育者は造形活動の研究を通して、園のカリキュラム全体を見直すことの必要性を理解していた。

第２節　保育者アンケートから見る「学生に求められる専門性」【事前調査２】

(1)保育者として求められる資質

＜図 3-1＞に示した、初任者教員の資質能力の充足度に関する校長・園長による評価のデータ（一部抜粋）がある[21]。このデータは、幼稚園教諭だけでなく小学校、中学校、高等学校の教員対象であるため、「集団指導の力」の期待値が高いだけに、「集団指導の力」の評価が低いと考えられる。それにしても、「集団指導の力」以外の「子どもの理解」「豊かな人間性や社会性」「常識と教養」「対人関係能力、コミュニケーション能力」についても「やや不足している」「とても不足している」とする割合が 4 割を超えている。

保育者養成校においては、これら「豊かな人間性や社会性」「常識と教養」「対人関係能力、コミュニケーション能力」といった“資質”を向上させることの大切さが見えてくる。更に、“資質”を基盤とし、「子どもの理解」等、専門的見識を身に付けた学生を育て、保育者として輩出する必要がある。



＜図3-1：初任者教員の資質能力の充足度＞

① 豊かな人間性や社会性…前向きな姿勢

昨今、保育者の早期離職やバーンアウトが問題になっている。それどころか、在学中の実習体験が学生にとって挫折経験となり、保育者の志向性を低下させ、保育職以外の就職先を選択する学生もいる。乳幼児理解のズレ、職員との関係性の難しさ等、学生が幼稚園実習中に経験する「リアリティ・ショック（理想と現実とのズレによって、うまくいかない、成果が得られないと感じた時の反応）」は、ネガティブに影響するか、ポジティブに影響するか文脈により両義性をもつという[22]（谷川、2010）。学生にとって、先に挙げた「子どもの理解」「豊かな人間性や社会性」「対人関係能力、コミュニケーション能力」等の資質や専門性の未熟さから、実習中に子どもとの関わりが思うようにできないといった挫折経験をすることは至極当然であろう[23]。それだけに、学生が「リアリティ・ショック」に直面した際、保育職への志向性を低下させることなく、実習経験を前向きに捉える態度を修得させ、自らの専門性を高めていくための改善を図れるよう支援することも、保育者養成大学の大切な役割だといえる。学生は、「今後、どのような専門性を身に付ければよいのか」「在学中に身に付けるべき専門性とは何か」を具体的に知ることで、専門性の向上に向け努力する前向きな姿勢を保てるのではないかと考えている。

西坂・森下（2009）は、保育者としてのアイデンティティの確立が、保育者としての責任感を高め、保育者としての資質の向上に向けて個人の研鑽を突き動かす動機づけの一つになるという。理想やモデルとなる保育者像と自分自身に対する理解を深め、それらを一致させるために、保育者は保育技術を向上させていく。更に、保育技術を獲得したことで、自信や有能感が高まり、保育者としてのアイデンティティの確立に影響を与える[24]。学生は、体験的な活動の中で、実際に子どもと関わったり様々な大人と出会ったりする機会を得て、保育者としてのロールモデルを獲得したり、理想の保育者像を具体化したりすることだろう。更に、子どもと思うように関われないジレンマや、「あの人のように絵が上手になりたいが、自分にはできない」等、理想の保育者像と現実の自分とのギャップ、先に述べた「リアリティ・ショック」に直面することもあるだろう。しかし、失敗も重ねながら体験的な活動を継続することで、自らの不全感を原動力として保育技術を向上させ、成功体験が積み上げられると考える。この「前向きさ」が豊かな人間性、社会性を育み、保育者としての資質を向上させるのである。

② 人と関わる力（対人関係能力、コミュニケーション能力）

少子化、核家族化といった家族の形の変化、遊び場の喪失、地域社会との疎遠化といった環境の変化に伴い、子どもたちの対人関係能力の獲得が難しくなっていると言われて久しいが、保育系学生の対人関係能力の低下も課題であり、子どもたちの人と関わる力を育むことはもちろん、保育系学生の人と関わる力を育てることが必要となっている。西山（2006）は、人とかかわる力を育むための 5 つの視点として、「人とかかわる基盤をつくる」「発達的視点で子どもを捉えかかわる」「子ども同士の関係を育てる」「基本的な生活習慣・態度を育

てる」「関係性の広がりを支える」を挙げている。中でも、「人とかかわる基盤をつくる」の視点に関しては、子どもとの信頼関係や安定した関係の構築が求められている新任保育者の効力感が顕著に落ち込むという[25]。それだけに、学生時代の体験的な活動は、実際に子どもたちと関わる中で、成功体験を得る、他の学生や関係者の行動を観察する、学生同士で改善策を話し合う等、人と関わる基盤をつくる経験ができるという効果があると考えられる。

また、木村（2009）は、学生にとって、保育・子育て支援活動に携わることの意義を、保育や子育てに関する知識の獲得もさることながら、保護者への支援を主体的に学ぶ機会としてとらえている[26]。現代の保育者に求められる専門性として重要な要素となる、保護者と関わる力を身に付ける機会をもつことができるという意味で、子育て支援に係る体験的な活動のもつ意義は大きい。

本研究においても、キーワードとして「関わり」を掲げており、関係性の構築を重視した学びを追究する。

③ 子ども理解のための省察

保育の基本は、子ども理解であり、林は、保育の「質」の重要な構成要素として「保育者－子ども関係」を挙げているが、保育者が「保育者－子ども関係」に焦点をあて、自らの実践の省察を言語化することが、専門性の向上につながるとしている[27]（林、2009）。田代（2016）によれば、「子どもたちは感覚的世界に生きていて、その姿には保育者の眼差しが書き込まれていると自覚すること、その上で子どもの眼差しを、感覚的身体を呼び覚まして振り返り、自分の眼差しを意識的にふり返ることで子どもの眼差しに応じた眼差しを向けていくことこそが保育者の専門性なのだ[28]」という。子どもと共に生活する中で、子どもの世界を共感的に受け止め、自らが子どもをどう理解し、如何なる眼差しを向けているかを省察できること、そして、その省察を踏まえ、子どもの気持ちに寄り添った眼差しを子どもに向け、対話的な関わりを心がけることが大切なのである。草信・諏訪（2009）は、保育者のもつべき専門性として、感じることと知ることの両面を含む「知性に裏打ちされた感受性」を共有し、子どもと協働できることであると述べる[29]。子どもと共に楽しく遊ぶ「豊かな人間性」に加え、保育を省察し、子どもの実態を把握する「子どもの理解」ができるという両義性が求められているのである。

こういった専門性を獲得するための手だてとして、金（2009）は、子どもとの関係を第三者的立場で見ることのできる他の保育者の存在が、保育を共有する保育者の「省察」を深め、自分の保育実践を意味づけるだけではなく、子どもの気持ちに寄り添うことにも繋がると述べている[30]。体験的な活動に参加することで、子どもの思いに共感できる感受性、人間性を育むだけでなく、活動の事後に、学生同士で子どもの様子を話し合ったり、子どもとの関わりや物的環境の在り方についてふり返ったりする省察の場の存在が保育者の専門性を向上させる。

④ 保育表現技術

先に述べた通り、「集団指導の力」が求められているが、保育においては、集団のみならず個々への子どもに即した関わりが求められる。そのため、当然のことながら、年齢の小さい子どもたちと関わるための保育表現技術の習得は不可欠であり、また、保育表現技術を習得することで保育者効力感も得ることができる。

山瀬（2015）は、4 年生大学の保育実習において、学生ができなかったこと、もっと学びたいことについてのアンケート結果として、「発達に応じた子どもへの関わりや環境の在り方」「アレルギー対応等、安全・疾病予防への配慮」の他、パネルシアター、エプロンシアター等の作成、手遊びやピアノ、読み聞かせの技術等を多数挙げている[31]。本研究の体験的な活動の実践においては、子どもの関心が高く、子どもが主体的に取り組みやすいこと、また、学生自身も保育表現技術の向上が目に見えやすいことを理由として、造形活動の体験的な活動を通した保育表現技術の修得を目指している。

⑵【事前調査 2】アンケート調査について

A大学の学生へのアンケートによれば、「教職実践演習で身につけたい内容」として「学級経営」「保護者への対応力」が上位にあがっている[32]（姫野ら、2011）。教職実践演習は、大学 4 年の後期に位置付けられる授業科目である。大学卒業時に学生に不足していると考えられる内容が、「学級経営」に関する知識や技能、そして、「保護者への対応力」であるという。授業の知識や技能ではなく、大学の講義では得難い経験によって習得される内容であるように見える。また、佐瀬（2012）も、教職実践演習を試行的に実施した成果として「学校現場の生の姿を通して具体的に理解させ、考えさせる[33]」ことの重要性を説く。4 年後期の段階でも、学校現場での体験を学生の学びに繋ぐカリキュラムが編成されている。

果たして、保育現場でも同様の内容が求められているのだろうか。本研究における「学生に求められる保育者としての専門性」を明示するにあたり、現場で働く保育者が学生に期待するものとは何か、在学中に身につけておくべき事項とは何かを明らかにするために、ここでは、現役保育者対象のアンケート調査[34]の結果から「学生に求められる保育者としての専門性」について考えてみる。アンケート調査の概要と結果は下記の通りである。

（回答のローデータは巻末の**付録①【事前調査 2】「学生に期待する保育者としての専門性」のアンケート集計結果**を参照）

①調査対象

日野市立幼稚園・市立保育園の園長、副園長、保育者　計 40 名（有効回答数 40）

②調査時期

2017 年 12 月（回収完了は 2018 年 1 月）

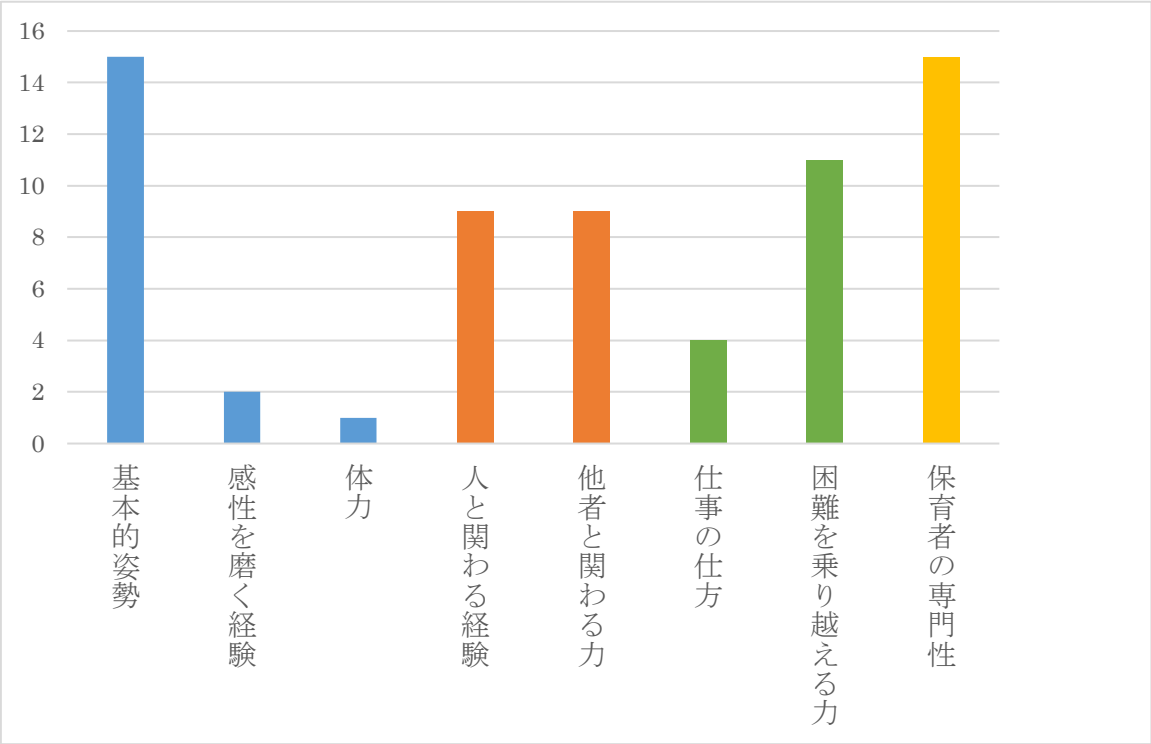
③調査内容

保育系学生に関して、「①学生時代に身につけておいた方がよいこと」「②保育者として伝えたいこと」「保育者養成校に伝えたいこと」等の項目について自由記述式アンケートを行

った。回収したアンケートを分析し（質的研究分析ソフト「MAX QDA」を使用）、キーワードを抽出して、現場の保育者が保育系学生に期待する保育者としての専門性を明らかにした。

(3)【事前調査 2】の結果と分析

①学生時代に身につけておいた方がよいこと



＜図 3-2　①学生時代に身につけておいた方がよいこと＞

回答者 40 名の記述内容を分析したところ、「①学生時代に身につけておいた方がよいこと」として、のべ 8 つのカテゴリーに分類される 20 のキーワードが抽出された。

ちなみに、このアンケートは自由記述式であったため、「身につけておいた方がよいこと」の中に、「人と関わる経験」という“しておくべき経験”と「他者と関わる力」という“身につけるべき内容”が混在していたため、区別して分類することにした。＜図 3-2＞で色分けしたように、“保育者の資質（水色部分）”に係る内容として、「基本的姿勢」「感性を磨く経験」「体力」を分類した。“保育者としての専門的見識”として、オレンジ色の「人と関わる経験」「他者と関わる力」と、緑色の「仕事の仕方」「困難を乗り越える力」を分類した。（緑色の内容に関しては、実習場面を想定したものと読み取れたため、「人としての資質」ではなく、「保育者としての専門的見識」とした。）そして、黄色で示したのが“保育者としての専門性”にあたる内容である。

＜表 3-1　学生時代に身につけておいた方がよいこと＞　（複数回答可）

コード	（人）
基本的姿勢	15
前向き、一生懸命、積極性	6
好奇心	3
挨拶、言葉遣い	6
感性を磨く経験	2
体力	1
人と関わる経験	9
ボランティア	5
人の気持ちを感じる	1
子どもと関わる楽しさ	3
他者と関わる力	9
コミュニケーション力、発信力	5
助言を受け止める	3
周りへの配慮	1
仕事の仕方	4
効率よく、先を見据える	1
なぜするのか考えられる	1
わからないことを放置しない、相談する	2
困難を乗り越える力	11
乗り越える強さ	6
相談できる相手をみつける	3
自分のできない所を受け止める	2
保育者の専門性	15
教材研究（パネルシアター、手遊び、製作等）	13
記録	1
子どもの発達の理解	1
計	66

その結果は＜図 3-2＞＜表 3-1＞の通りである。8 つのカテゴリーのうち、「保育者の専門性」「基本的姿勢」（各 15 名）が最も多く、続いて「困難を乗り越える力」（11 名）、「人と関わる経験」「他者と関わる力」（各 9 名）が求められていた。

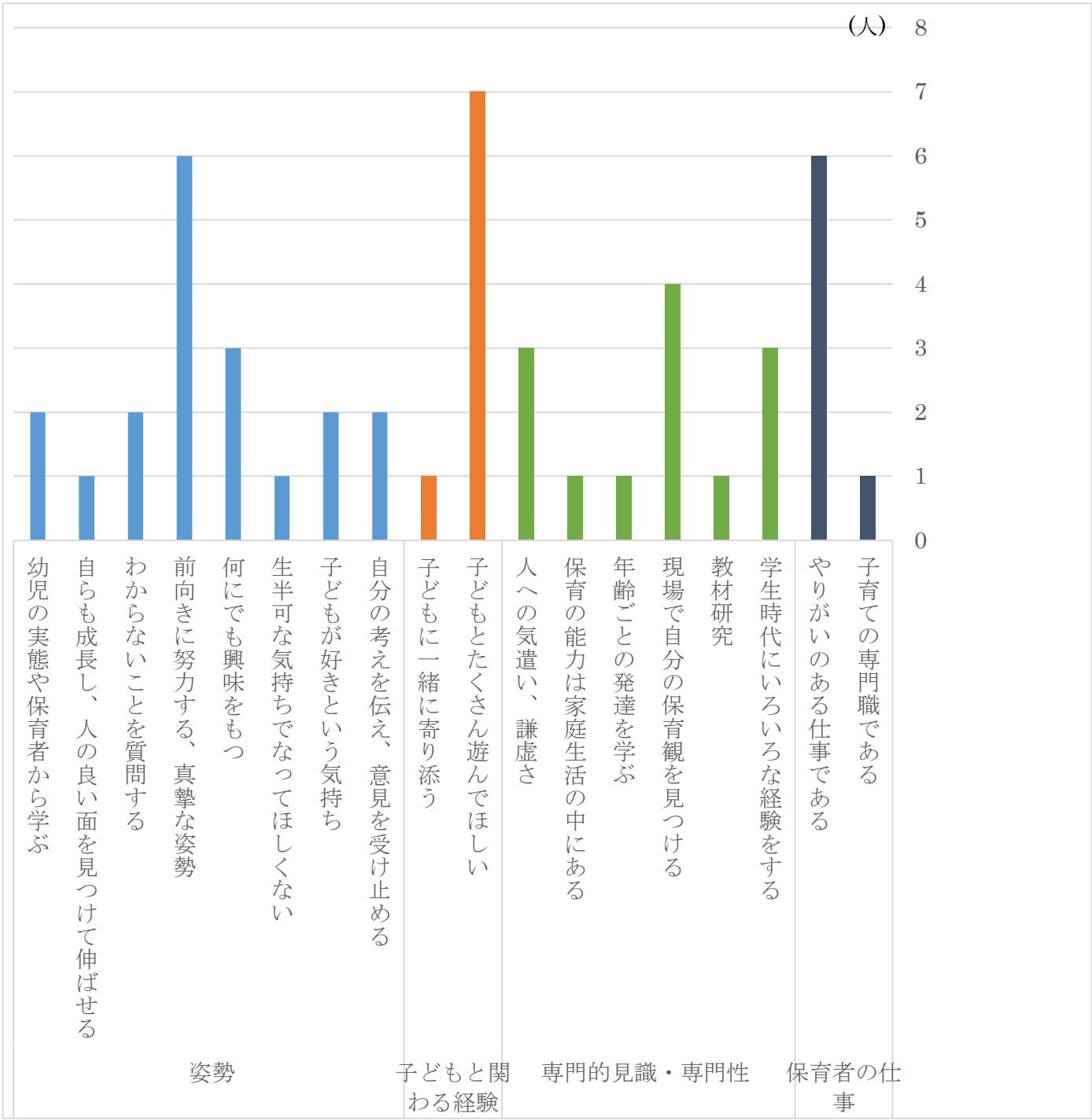
更に具体的に見てみると、表 1-1 の通り、「保育者の専門性」として、パネルシアター、製作等の造形的な教材研究が多く、少数意見として、記録や子どもの発達理解の大切さが挙げられていた。また、「基本的姿勢」として、前向きさ、一生懸命、積極性、好奇心、挨拶、言葉遣い等が挙げられている。「人と関わる経験」では、ボランティアの経験（子ども、広く多くの人々と関わる経験）の必要性が示された他、その経験を通して、「子どもと関わる楽しさを知る」「人の気持ちを感じる」「子どもや同僚から学ぶ」ことの意義を学んでほしいとの意見があった。

この結果から、資質に係る、前向きさや積極性、社会人としての基本的マナーが最も重視されていることがわかった。それと同時に、造形的な保育技術が求められていること、ボランティアの経験を通して、子どもや多くの人々と関わる経験が期待されていることが明らかになった。学生時代にボランティア活動、中でも造形的な活動に取り組み、子どもたちと関わる経験を重ねることは、保育者としての専門性を獲得する上で有効であるといえよう。

②保育者として伝えたいこと

また、「②保育者として伝えたいこと」として、＜図 3-3＞にあるように、40 名中、「子どもとたくさん遊んでほしい（7 名）」という「子どもと関わる経験」に関する項目が最も多い。保育系学生でも実際に子どもと関わる経験の乏しい学生が少なくない。こういった現状もあって、学生時代に子どもと関わる機会をもつことの大切さが筆頭に挙げられていると考えられる。

次に、「前向きに努力する、真摯な姿勢をもつ（6 名）」といった保育者としての「姿勢」が挙げられた。そして、「現場で自分の保育観を見つける（4 名）」「人への気遣い、謙虚さをもつ（3 名）」「学生時代にいろいろな経験をする（3 名）」が続く。保育者の仕事は「やりがいのある仕事である」「子育ての専門職であること」との回答がある通り、子どもを含め、多くの人や事物と関わる経験を積み、人間性に関わる「保育者としての資質」や「保育者としての専門的見識」を身につけることが求められていた。



＜図 3-3　②保育者として伝えたいこと＞

③養成校に伝えたいこと

このアンケートでは、「③保育者養成校に伝えたいこと」についても調査を行った。

この結果として、保育実習・教育実習に関連して養成校に期待する内容として「日誌や指導案の書き方を学ぶ（8 名）」が最も多かったが、「社会人としてのマナーを身につける（6 名）」の他、少数ではあるが、「言葉の表現力を豊かにする（2 名）」「教材研究を行う（2 名）」「子どもの発達理解と援助について学ぶ（2 名）」「保育の仕事は、子どもの命を預かる大切な仕事である（1 名）」「いろいろな考え方を受け入れる視野をもつ（1 名）」「自分自身の特性や個性の理解（2 名）」「子どもを従わせるのが保育でない（1 名）」「ボランティアをしておくこと（1 名）」が挙げられている。

ここでも、保育者としての資質の他、保育の本質の理解、「保育者としての専門的見識」に関する内容が多いことがわかる。

⑷アンケート結果に見る「学生に求められる保育者としての専門性」

以上の結果から、現職の保育者らは、保育系学生に対し、

・基本的な社会人としてのマナーを身につけること
・ボランティアの経験を通して、子どもや多くの人々と関わる経験をもつこと
・造形的な活動等の教材研究を行い、保育技術を習得すること
・言語表現力を豊かにすること
・子どもの発達を理解すること
・仕事への姿勢、前向きさ等、人として成長すること

等、保育者としての資質向上、専門的見識の獲得を強く期待していることが明らかになった。大学教育の中でも、資質や専門的見識を育んだり、学生がその必要性に気付いたりするカリキュラムが求められているといえる。

これらの項目も参考にして、実践調査に基づき「学生に求められる保育者としての専門性」を検証する。

第 3 節　実習で直面する記録の困難さに関する調査【事前調査 3】

⑴実習日誌に求められるもの

①実習日誌を書く意義とは

昨今、学生の文章表現力の低下が問題視されている。保育系学生にとって最も重要な体験的な学びの場である教育実習・保育実習において、実践を省察するための日誌の意義は大きいが、記録することへの学生の負担感は多大である。実際、学生から「日誌さえなければ実習も楽しいのに」「日誌を書くために睡眠時間が削られ辛かった」「毎日同じようなことしか

書けなかった」といった日誌に関する感想を聞くことが多い。実習園からの評価でも、日誌の記述が不充分であるとの指摘を受けることが少なくない。中には、その日の日誌を翌朝の日誌提出時刻までに書き終わらなかった学生さえも存在する。

そもそも、実習日誌を書く意義とは何か。田口（2006）によれば、学生は、日誌作成の難しさを感じながらも

・援助や言葉かけが大切で、そのことを日誌に書いておくことで次につながる

・日誌を丁寧に書けるようになることが一人ひとりをしっかりと見ることにつながる

と記述する等、「実習日誌を書くことの意味」を理解していると実習日誌の読み取り調査から分析した[35]。実習を経験した学生は、「保育者の援助や言葉かけを記録すること」や個々の子どもを丁寧に見とるために「日誌を丁寧に（詳細に）書くこと」の大切さ等、実習日誌を書くことの意義に気づいている。その反面、学生がとらえる実習日誌の意義は、可視的な内容の理解に留まっている。

坪井（2008）は、「実習日誌は『どういう保育現場で』『何を学んだか』を明らかにするもの」であり「a)事務的な事例、b)保育活動の経過、c)保育について学んだこと　の 3 点が記述されていることが必要である[36]」と規定している。また、実習生の日誌を分析したところ、a)事務的な事例、b)保育活動の経過等、可視的な内容は記録されているが、「保育者の意図」等、c)保育について学んだことに関する記述は不十分であったと述べている。また、学生が「保育者の意図や願い」に気づくための手立てとして、阿部、村井（2008）の、実習日誌の形式を見直し「保育者の意図・願い」の欄を設けた研究[37]もある。実習において、「子どもの思い」や「保育者の意図」に気づく経験は、幼児理解や保育の学びを深める上で欠かすことができない。しかし先行研究により、実習日誌を書く際、目に見えない「子どもの思い」や「保育者の意図」を見とり、日誌に記述することの難しさが見えてくる。

打越、藤原、里脇（2006）は、実習園の指導担当職員が実習生の日誌に求めていることとして、A.記録をきちんと（細かく、具体的に）とる、B.子どもの活動や発達の観察、理解がしっかりとしている、C.保育士の対応やポイントを押さえる、という 3 点を挙げている[38]。詳細な記録により、子どもの活動や発達、保育者の関わりについての理解を深めることが求められているといえる。

(2)実習日誌における「集団」と「個」の記録に関する研究

①実習日誌は「集団」の記録（一般化の高い記録）でよいのか

柴山（2006）は、エスノグラフィーの記録と実習日誌の記録とを比較しており、観察実習の日誌における＜一日の流れ＞の特徴として、

> *園児・保育者の総合について、行為主体を明示しない形で言動を書きます。これは単に書き方の問題に留まらず、園児も保育者も一人ひとり別の個人として見るというよりも、集団として個人間の共通部分に目を向けてみることを方向づけるという点で、観察者（実習生）の見方を規定しているように思われます。…もちろんこれを補足する形で、（＜毎*

日の振り返り＞の欄では）日々のねらいに即した焦点的観察がなされており、活動の一部を詳細に観察することによって、園児を個別に見て書く機会を与えています。ただし、実習生にとって強く印象に残った園児（多くの場合、特別な配慮や声かけが必要な園児）が取り上げられる傾向があるようです[39]。

としている。子どもや保育者（行為主体）を明示しないで、総体的な姿を「一日の流れ」の中で記述する際、「集団」の総体的な姿のみが記録されることの多い、実習日誌の現状に疑問を呈したい。

②「個」の記録（個別性、具体性の高い記録）が求められる理由

実習とは学生にとって大変貴重な体験ではあるが、ある一つの幼稚園のわずか数日の体験でしかない。子どもの実態や保育者の援助に関しても、現場から学ぶ点はもちろん計り知れないが、それを性急に一般化することには危険性もはらんでいる。その意味で、津守房江（1984）の言葉は実習日誌の書き方を考え直す上で、重要な視点を示唆している。「常識や知識の枠をとりはらって、自由な想像をめぐらせながら、子どもたちの行動とその内側にある心の世界を考えていきたい[40]」という。実習日誌においても、一般化を急がず、個々の子どもとの固有のエピソードを一日ごとに積み重ねた上で、実習の総括として、津守の述べる「子どもについて発見する」という一般性を導き出せればよいと考える。

保育現場における学びは、個々の体験を重視し、ある子どもの行動に驚いたり、一人の子どもの気持ちに共感したりすることから学びを深める必要があると考える。中村（1992）も、＜臨床の知＞あるいは＜フィールドワークの知＞を、「科学の知は、抽象的な普遍性によって、分析的に因果律に従う現実にかかわり、それを操作的に対象化するが、それに対して、臨床の知は、個々の場合や場所を重視して深層の現実にかかわり、世界や他者がわれわれに示す隠された意味を相互行為のうちに読み取り、捉える働きをする」と述べている[41]。

実習においても、その園の一日の大まかな流れを把握することは、将来、保育者となり、クラスを導く立場となる上でも大切な学びであることは間違いない。しかし、それと同時に、個々の子どもの行動や心の動きを学生自らの体験で感じ取ることも大切な学びであり、日誌に記録すべき内容であることを強調したい。

保育は、「集団」と「個」双方の見とりを重ねながら実践すべきものである。それなのに、なぜ、実習日誌の＜一日の流れ＞の中では、「集団」の記録が優先されやすいのであろうか。鯨岡（2009）によれば、保育現場は子ども一人ひとりを主体として受け止めることがおろそかになって、保育者の「させる」働きかけや集団として動かす働きかけが必要以上に強くなっているように見えるという[42]。その結果として、「何ができて、何ができないのか」という子どもの行動、とりわけ全体の流れに乗れない子どもが目についてしまい、子ども一人ひとりの心に目が向かなくなることを危惧する。鯨岡は、この目に見えない一人ひとりの心の有り様を記録する、エピソード記述の手法を提案している。

(3)個の見とりを重視し、エピソードを捉える記録の在り方

①時系列型からエピソード記録型へ

上述のエピソード記述の手法を用い、実習日誌をエピソード記録型へと改訂する動きも見られる。実習日誌の書式の改訂に関する研究としては、猿田（2008、2009）のエピソード記述がしやすい自由記述形式に改善した研究[43][44]や、栗山（2010）の一週間ごとに日誌の形式を変える研究[45]等がある。阿部、村井（2008）は、学生に、教育実習期間中の 2 日間とその半年後 3 日間に、同一対象児の個人観察を行う課題を与えている。その結果として、「幼児を多方面から捉え、幼児の内面、心の中を知ろうと努力する姿勢、そしてそれを受け止めようとする姿勢がみられるようになった[46]」という。

②反省的思考を高めるために

また、幸、秋田、紀藤（2008）は、「反省的実践」に有効な保育実習記録様式として、「内的体験」を自由記述方式で書かせる実習日誌を推進しているが、「多くの学生が、行動上の『事実（いわばエビデンス evidence)』を重視し、『感じたこと、気づいたこと、考察』などの『そこ（自己や他者）にいったい何が起きているのかという内的現実を記述すること（いわばナラティブ narrative)』に意義が十分見いだせず、また表出することに困難を感じている[47]」ことを明らかにした。小山（2007）も、「エピソード記録型実習日誌は有効な記録となり幼児理解につながっていくが、日本語の表現に問題があり、なおかつ記録にふさわしい意義ある保育場面が取り上げられない学生にとっては、エピソード記録型の日誌は負担となり、現場の先生方の実習指導に支障をきたす[48]」とも述べている。エピソード記録には、個々の子どもの姿をありのままに記述できるよさがある一方、文章表現力が問われる、記録に相応しいエピソード場面の取り上げ方が難しい等、問題点も多い。

野尻、栗原（2006）は、「学生が責任実習において是非経験して欲しいものの一つに前段階の反省的思考があげられる」「『出来たこと、出来なかったことの振り返り（事実)』→『すればよかったこと（対処方法)』→『考察（抽象的思考)』の流れが日誌記述に必要である[49]」という。子どもの姿や保育者の関わりを具体的に記録することで、その一つ一つの事例に対応する反省的思考も導き出せる。一つのエピソードにまつわる記録の中で、子どもの言動から思いを見とり、子どもに関わり、その反省をするという一連の思考の流れを身につける必要がある。

(4)実習日誌に用いられる時制について

①「現在形」と「過去形」が示す「一般性」と「個別性」

実習では、＜子どもの活動＞や＜保育者の援助・配慮＞の記録を「現在形」で書くよう指導することが多い。この「過去形で書かず、現在形で書く」指導は、慣習的に行われて

きたようにも思われるが、ここでは、実習日誌に用いられる時制の意味について考えてみたい。

ハラルト・ヴァインリヒ HaraldWeinrich（1982）は『時制論』の中で「過去形が過去のことを、現在形が現在のことを示すとは限らない」と述べ、「発話の態度」の違いから言語の時制を２つのグループに分類し、以下のように説明している[50]。

▲時制群Ⅰ（現在形に類するグループ）＝「説明された世界の時制」
・抽象的、一般的なものを説明することが多く、叙情詩、戯曲、科学的な報告、哲学的エッセイ、社説等において優位を占める。
・話し手と聞き手との間に「緊張」の発話態度を呼び起こす。
▲時制群Ⅱ（過去形に類するグループ）＝「語られた世界の時制」
・具体的なものを説明することが多く、短編、歴史記述、小説、物語等において優位を占める。
・「緊張緩和」の発話態度を呼び起こす。

この「説明」と「語り」の指標は、バンヴニスト E.Benveniste の述べる「Discours（言述）」と「Histoire（話し）」とも同一視できるとしている。

ヴァインリヒが行ったのは印欧の言語に関する調査であるが、これは日本語にも適応できると考えられ、「なぜ現在形に直さなければいけないのか？」「過去のことなのだから過去形で書いた方が書きやすいのに」という学生たちの率直な発言の理由も明らかになる。つまり、「過去のことだから過去形の方が書きやすい」だけではなく、観察した具体的な個々の姿を想起しながらも、（原則として）主語をなくし、一般性をもたせ現在形を用いて「説明」し記述しなければならないところに困難さを感じていると考えられる。だとすれば、学生が想起しているイメージのまま、個々のエピソードについて、過去形も用いて「語り」を綴らせた方が日誌作成にあたっての抵抗感を軽減できるのではないだろうか。学生の文章表現力が問題視されている昨今、“実習日誌＝大変なもの”ではなく、子ども理解の大切な手だてとして受け止められるようにする必要がある。

本研究の評価指標についても、同様に、体験的な活動での一場面、一事例、一人の子どもの姿から想起されるふり返り記録として、学生にとって書きやすい時制と考えられる「過去形」の問いかけを用いることにした。

(5)【事前調査 3】の調査方法

①調査対象

1)幼稚園・保育所実習に関する保育者養成テキスト 30 冊

2)学生の教育実習（幼稚園）の日誌 27 名分

②調査方法

1)テキストの分析…市販されている幼稚園・保育所実習に関する保育者養成テキスト 30 冊を選び、実習日誌の意義について、＜子どもの活動＞と＜保育者の援助・配慮＞に関する内容、日誌見本例の記載について等の調査・分析を行う。
2)実習日誌の分析…学生の教育実習（幼稚園）の日誌 27 名分に関して調査・分析を行う。
3)実習担当教員へのインタビュー

(6)【事前調査 3】の結果と分析

①保育者養成テキストの内容から見る実習日誌を書く意義

調査した保育者養成テキストにおいて、実習日誌を書く意義として、

・子どもや保育に関する深い観察や見とりを行うため

・実習における次の課題を見出すため

等が多く挙げられていた。また＜子どもの活動＞の記述は、クラス集団の総体的、一般的な姿を記載していることがわかった。

②学生の書いた実習日誌から見る記録の困難さ

1)子どもや保育者の行動を細かく書いただけの記録も多く、学生自身の気づき、子どもの心の内面を示した記録は大変少ない
2)集団のとらえに目が向き、個の見とりが少なくなりやすい
3)多くの日誌は、現在形で記載され、また現在形で書くことを指導されている

③分析

1)子ども一人ひとりの記録を大切にし、一般化を急がない

保育は、「集団」と「個」のバランスをとりながら、子どもを見とることが求められるだけに、実習日誌の記録もどちらか一方に偏るのではなく、「集団」と「個」双方の記録を大切にしたいと考える。

「個」の記録については、固有名詞（個人情報保護上、A 子、B 男といった仮名）を使用して行為主体を明示し、誰についての記録なのかを意識しながら記録する習慣をつける。そして、「現在形」と「過去形」を併用した時制表記をし、エピソードの経過に沿って、子どもの姿と保育者（あるいは実習生）との関わりが具体的にわかるような記録にしたいと考えた。

更に、反省的思考を高めるためにも、その個々のエピソードから何がわかったか、何を学んだかを＜実習生の活動・気付き＞に具体的に記述する。このことが、保育の基本である「集団」と「個」、双方の見とりの目を養うことに繋がるといえる。

2)子どもの姿や保育者の関わりを自分なりに一般化して捉え直してみる

…＜今日の振り返り＞の記録

この欄は、その日の総括的な振り返りを書く欄である。「初日ということもあり、緊張感から、子どもとの関わりが消極的になってしまった」「部分実習の時間をいただいたが、絵本を読む声が小さかったことが反省である」等、実習生としての自己評価・反省の場である。

こういった自己の行動に関する振り返りに加え、幼児理解の手だてとして、＜一日の流れ＞で記録したエピソード記録を再度振り返る。「その時の子どもの気持ちをどう読み取ったのか」「実習生はどう行動すべきだったのか」といった反省的思考に基づき、エピソードを一般化して捉え直してみることが必要である。

本研究の評価指標についても、同様に、体験的な活動の一場面、一事例、一人の子どもの姿から想起されるふり返り記録として、学生にとって書きやすい時制と考えられる「過去形」の問いかけを用いることにした。また、学生に注目させたい内容として、「一人一人の子どもの理解」「個と集団」に関する項目を必須の評価項目とすることにした。

第 4 節　本研究における「学生に求められる保育者としての専門性」

本章における文献調査、アクションリサーチ、アンケート調査の結果から、「学生に求められる保育者としての専門性」について必須と考えられる項目を洗い出し、整理を試みる。ここで明らかにした内容は、この後の実践研究との整合性を図り、修正を行う。

【事前調査 2】のアンケート結果では、学生時代に行っておくべきこととして、

・ボランティアの経験を通して、子どもや多くの人々と関わる経験をもつこと

・造形的な活動等の教材研究を行い、保育技術を修得すること

が挙げられていた。そして、これらの活動を通して、

＜社会性＞　基本的な社会人としてのマナー・教養を身につける

＜人間性＞　仕事への姿勢、前向きさ等、人として成長する

といった人間性、保育者としての資質を育むことが求められている。

【事前調査 1】では、若手保育者の記録から、子ども主体の保育観に基づく「関わり」が求めれていた。また【事前調査 3】の実習日誌の分析からは、「集団と個のバランス」の在り様に気付かせる手立てが必要であることが明らかになった。本章の調査結果をふまえ、「保育者としての専門性」という視点から、体験的な活動、中でも保育技術を修得しやすい造形活動を行うことで培われる具体的な学びについて列挙してみる。

＜環境の構成＞　子どもの実態に即して環境を構成する

＜子どもの見とり・評価＞　一人ひとりの発達や実態を見とり、子どもの理解を深める

記録に基づき、保育を省察する

＜活動の展開＞　子どもの実態を踏まえた活動を展開する

＜関わり＞　子どもに受容的、共感的に関わる

共同作業者として子どもと共に遊ぶ

＜活動計画＞　子どもの実態（発達や興味関心等）を踏まえた活動計画を立てる

教材研究・教材開発を行う

集団と個の在り方を踏まえて活動を計画する

＜保育内容の理解＞子どもに必要な経験を理解する

＜他者との連携＞仲間との協働的な作業を行う

対人能力、コミュニケーション能力を育む

保護者のニーズを踏まえ、連携を図る

＜表現技術の習得＞造形的な表現技術を身に付ける

言語表現力を豊かにし、子どもたちにわかりやすく伝える

これらの項目を、この後の実践調査の結果と照らし合わせ、「学生に求められる保育者としての専門性」の分類、整理を行い、評価指標の妥当性を確認する。また、評価指標の書式に関しては、【事前調査 3】で得られた「一般化を急がず、過去形で個々のエピソードを記述していく」という知見に従うことにする。

---

1 ハーバートリード，宮脇理：他訳「芸術による教育」フィルムアート社，30p（2001）

2 辻泰秀「幼児造形の研究」萌文書林，12p（2014）

3 V.ローウェンフェルド　竹内潔，堀ノ内敏，武井勝雄：訳「美術による人間形成　創造的発達と精神的成長」黎明書房，70p（1963）

4 槇英子「保育をひらく造形表現」萌文書林，14p（2008）

5 民秋言「幼稚園教育要領・保育所保育指針の成立と変遷」萌文書林，41p（2008）

6 文部省「幼稚園教育要領（昭和 31 年）」1956

7 文部省「幼稚園教育要領（昭和 39 年）」1964

8 文部省「幼稚園教育要領（平成元年）」1989

9 文部省「幼稚園教育要領（平成 10 年）」1998

10 文部科学省「幼稚園教育要領（平成 20 年）」2008

11 原口純子「保育環境論　―幼児の生活の視点から―」フレーベル社，136-139pp（1998）

12 Ｂ地区私立幼稚園協会「子どもの育ちに繋がる造形活動とは」Ａ県私立幼稚園教育研究大会Ａ地区大会資料，2p（2014）

13 谷田貝公明：監修「造形表現」一藝社，100p（2010）

14 東山明，東山直美「子どもの絵は何を語るか　発達科学の視点から」日本放送出版協会，37p（1999）

15 鳥居昭美「子どもの絵の見方，育て方」大月書店，34-35pp（1985）

16 研修会記録（第 3 回：平成 25 年 9 月 5 日）より引用。参加した保育者が 3 グループに分かれて討議を行った際の筆記記録である。

17 前掲 12，33p（2014）

18 前掲 12，33p（2014）

[19] 前掲 12，64p（2014）

[20] 前掲 12，64p（2014）

[21] 文部科学省「教員の資質能力向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査集計結果」（2010）www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/index.htm （2018.6.6 引用）

[22] 谷川夏実「幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容」保育学研究第 48 巻第 2 号，日本保育学会，97p（2010）

[23] 井口眞美「保育者養成校における実習日誌に関する指導法の研究 ―幼稚園実習日誌に用いられる“時制”についての調査から―」淑徳短期大学研究紀要第 51 集，111p（2012）

[24] 西坂小百合，森下葉子「保育者アイデンティティの形成過程 ―保育実践経験 5～10 年の幼稚園教諭に対するインタビュー調査から―」立教女学院短期大学紀要，51-52pp（2009）

[25] 西山修「幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成」保育学研究第 44 巻第 2 号，158p（2006）

[26] 木村直子「大学における地域子育て支援活動の役割と意義―大学内の子育て支援活動を展開する教育プログラムの実践から―, 福祉のまちづくり研究第 16 巻第 3 号, 日本福祉のまちづくり学会, 31p,（2014）

[27] 林悠子「実践における『保育者－こども関係の質』をとらえる保育者の視点―保育記録の省察から―」保育学研究 第 47 巻第 1 号，44p，日本保育学会（2009）

[28] 田代和美「感覚的世界の身体を生きている子どもの傍らに在る保育者の専門性とは―メルロ＝ポンティの『見えるものと見えないもの』に基づいて―」日本家政学会誌 Vol.67 No.10（2016）

[29] 草信和世，諏訪きぬ「現代における保育者の専門性に関する一考察―子どもと響き合う保育者の身体知を求めて―」保育学研究 第 47 巻 2 号，90p，日本保育学会（2009）

[30] 金玟志「新人保育者による省察の意味とその変容を支える支援のあり方―保育実践後の『保育者間の話し合い（対話）』の中から―」日本保育学会「保育学研究」第 47 巻第 1 号，77p（2009）

[31] 山瀬範子「保育者としての専門性獲得プロセスとしての保育実習」日本教育学会第 74 回大會発表要項，349p（2015）

[32] 姫野完治，石橋研一，神居隆，斎藤孝「教職実践演習のカリキュラム開発と試行」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，第 33 号 p127（2011）

[33] 佐瀬一生「教職実践演習」の施行に向けた試行的実践(1)」千葉大学教育学部研究紀要，第 60 巻，pp167-176（2012）

[34] 井口眞美，井上宏子，山下晶子「保育者の『実習指導力』を育て，保育の質向上を図る－保育現場と養成校との連携－」日本保育学会第 71 回大会シンポジウム発表要旨集，日本保育学会（2018）
井口眞美，井上宏子，山下晶子「実習生を指導する経験が保育者自身の保育の質向上に与える効果 －幼稚園・保育園実習において大学が果たすべき役割を探る－」平成 30 年度実践女子大学生活科学部紀要（56）（2019）

[35] 田口鉄久「教育・保育実習による実習生・幼児・保育者の相互成長(２)―保育実習Ⅰ（保育所）実習日誌の読み取りから―」高田短期大学紀要第 24 号，133p（2006）

[36] 坪井葉子「実習日誌作成の意義と学びの実態」洗足論叢，272pp（2008）

[37] 阿部直美，村井尚子「保育者の意図・願いを見据えた実習日誌の記録の試み」大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要第８号（2009）

[38] 打越みゆき，藤原明子，里脇福代「保育士養成コースにおける実習を通しての学習の分析―実習評価票・実習日誌の分析を通して―」星美学園短期大学研究論叢 38，63-64pp（2006）

[39] 柴山真琴『子どもエスノグラフィー入門』新曜社，166-167pp（2006）

[40] 津守房江「育てるものの目」婦人之友社，3p，213p（1984）

[41] 中村雄二郎「臨床の知とは何か」岩波新書，135p（1992）

[42] 鯨岡峻，鯨岡和子「エピソード記述で保育を描く」ミネルヴァ書房，1p，13p（2009）

[43] 猿田興子「保育科短大における実習指導についてー教育実習における日誌記述についての考察その 2ー」聖園学園短期大学研究紀要第 38 号（2008）

[44] 猿田興子「保育科短大における実習指導についてー実習記録から幼児理解につながる気づきの考察ー」聖園学園短期大学研究紀要第 39 号（2009）

[45] 栗山陽子「保育所保育実習における実習記録ー「毎日の記録」様式作成の経緯と「毎日の記録」様式改訂の思案ー」子ども学研究論集（2010）

[46] 阿部直美, 村井尚子「実習における個人観察の意義の検討」大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要第 7 号，119p（2008）

[47] 幸順子，秋田房子，紀藤久美子「『反省的実践』に有用な保育実習記録様式作成に関する研究―実習生と保育所への調査結果を通して―」全国保育士養成協議会，保育士養成研究第 26 号（2008）

[48] 小山祥子「幼児理解と保育者の援助理解を深める保育記録に関する研究(Ⅱ)―エピソード記録型実習日誌の効用と課題―」北陸学院短期大学（2007）

[49] 野尻裕子，栗原泰子「幼稚園教育実習における反省的思考についてー実習日誌に記述した内容からー」川村学園女子大学研究紀要，25p，28p（2006）

[50] ハラルト・ヴァインリヒ「時制論　文学テクストの分析」紀伊國屋書店, 21-22pp, 36-37pp, 321p　（1982）

・井口眞美「保育者養成校における実習日誌に関する指導法の研究―幼稚園実習日誌に使用される「時制」についての調査より―」淑徳短期大学研究紀要 51 号（2012）

・井口眞美「要録の有効な活用に関する提言～保育所保育要録と幼稚園指導要録の記述における 5 歳児の見とりの比較を通して～」淑徳短期大学研究紀要第 49 号（2010）

・井口眞美『保育者研修における研究者の役割ー造形活動に関する記録の分析研究への関与―』日本幼児教育学会（2015）

第 4 章　保育者としての専門性向上を目指した保育評価の在り方

本章では、まず、現行の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の 3 法令や国内の先行研究から「保育者としての専門性の評価」について調査・分析する。その上で、「幼児理解」を基盤として「保育者の関わり」に重点を置いた保育者としての専門性評価の在り方について考える。

なお、保育者としての専門性の評価を考える上で、「子どもを見とり、子どもを理解する力」を欠かすことができない。現行の 3 法令では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示された。この姿は、子どもを見とり、子どもを理解する視点の一つであると共に、この姿を踏まえて保育を行うことが保育者に求められている。そこで、【事前調査 4】として、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた保育評価に関する調査、【事前調査 5】として、子ども理解のための記録に関する調査（幼稚園指導要録、保育所保育要録の記録に基づく子ども理解の実際に関する調査）を行った。その結果から、「子ども理解」のための「評価指標」の必要性について言及する。

第 1 節　日本における保育の 3 法令で目指されるもの

(1)3 法令で示された保育の方向性

昨今、幼稚園・保育所・こども園における保育の在り方が多様化し、保育の質向上が求められる中、どうすれば、幼児期にふさわしい保育が展開できるか、そのために保育者は子どもに対しどのような関わりを心がければよいのかが重要な検討事項となっている。

平成 29 年に告示された新幼稚園教育要領、新保育所保育指針、新幼保連携型認定こども園教育・保育要領[1]の 3 法令では、生きる力の基礎を培うため、

・知識及び技能の基礎（小学校以降は、「知識及び技能」）

・思考力、判断力、表現力等の基礎（小学校以降は、「思考力、判断力、表現力等」）

・学びに向かう力、人間性等

の 3 つの資質・能力を、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園（以後「こども園」と称する）、そして、小学校、中学校、高校にわたる 0 歳から 18 歳までの全ての子どもに育むとされる。「知識及び技能の基礎」とは、いわゆる知的な力、「思考力、判断力、表現力等の基礎」とは、知識や技能を使う応用的な力につながる知性、「学びに向かう力、人間性等」とは、物事への姿勢や情意を示すものである。

この 3 つの資質・能力を育むため、乳幼児期には、

①幼児教育の共通化

幼稚園でも保育所でも認定こども園でも共通して、幼児期にふさわしい「幼児教育」が行われる必要があること

②幼児教育の「質」の方向性の明確化

どの保育施設においても共通に行われる「幼児教育」において、いかなる質が求められているかを明確にすること

③幼児教育で育つ力の明確化

「幼児教育」の成果として、子どもたちにいかなる力が育つのかを明確にすることの必要性が打ち出された。小学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら、どのような資質・能力を育むのか教育課程の中で明確にすること、そして、幼稚園、保育所、こども園いずれにおいても保育の質を保障することが保育者に課せられている。更に、社会と連携、協働し、社会に開かれた教育課程の実現、家庭との緊密な連携を図り、預かり保育・子育ての支援の充実が使命となり、いわゆる“縦にも横にも連携を図った”保育を展開することが求められている。その意味では、保育者は、今まで以上に、自らの保育の成果を言語化し、可視化して説明する力、他者と連携を図って物事を推進する力を身に付ける必要がある。

3 つの資質・能力を育む上で、乳幼児期には、「非認知的スキル」を伸ばすことが発達課題であるとされる。この「非認知的スキル」とは、好奇心が豊かである、失敗してもくじけずそれをうまく生かせる（レジリエンス）、必要なことには集中・我慢ができる、自分にそれなりに自信がもてる（自己肯定観）、楽天的である等、情動のコントロールに関わる社会的な力である。こういった心や自我の能力、つまり非認知的な能力の高さが、将来、社会で生きる上で有用となると考えられる。この非認知的スキルを育むためには、知識を伝授することを重視した指導、教師主導の指導であってはならない。子どもの好奇心、興味関心の方向性を見極めて、子どものしたい遊びにじっくり取り組めるような環境づくり、子どもが自己肯定感をもち、主体性を発揮できるような保育者の関わりが重要となる。

また、保育指針の中では、乳児（0 歳児）には、「健やかに伸び伸びと育つ」「身近な人と気持ちが通じ合う」「身近なものと関わり、感性が育つ」の 3 つの乳児保育のねらいに即して、保育者には「応答的な関わりと自由な探索行動の保障」が求められている。続く幼児期には、「健康・人間関係・環境・言葉・表現」の 5 領域に基づき、遊びを通した指導の中で、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿[2]」として、幼児教育で育つ力が具体的に示されている。「①健康な心と体、②自立心、③協同性、④道徳性・規範意識の芽生え、⑤社会生活との関わり、⑥思考力の芽生え、⑦自然との関わり・生命尊重、⑧数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、⑨言葉による伝え合い、⑩豊かな感性と表現」の 10 の資質・能力の具体的な姿である。

そのため、保育現場では、この 10 の資質・能力を踏まえて教育課程・全体的な計画を編成すること、そして、計画→実践→評価→改善というプロセス（いわゆる PDCA サイクル）を大切にし、保育者が専門性を高め、保育の質向上を目指すことが求められている。それだけに、保育実践の中で、この 10 の資質・能力が育まれるような経験をいかに保障するか、という保育内容、保育方法における課題と共に、10 の資質・能力が保障されているかをどのように評価するかが大きな課題となっている。

無藤（2017）は、「10 の姿」は、「完成形ではなく、そちらに伸びていっている様子であること」そして、「保育者の『こう育ってほしい』という願いと対応させていくことで、その願いの方向へと子どもが育っていっているかが見えてくる」と解説している[3]。評価にあたっては、この「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（以後、「10 の姿」と呼ぶ)」が、「できたか、できないか」という個々の子どもの達成目標に置き換えられてしまわないよう、ましてや、子どもを評定するチェックリストに陥ってしまわないよう配慮することが重要である。「遊びを通しての指導」「環境を通しての教育」を基本とする幼児教育に携わる保育者は、これまで以上に、自らが人的環境として重要であることを自覚し、専門性の向上に努めなければならない。

東京女子師範学校附属幼稚園が開設されて以来、幼稚園教育を主導した倉橋（1976）は、教育には「目的へ対象をはめていくか、対象へ目的を現していくか[4]」の二通りのやり方があるが、保育においては、保育者は子ども自身が生きることを大事にし、それに即しながら教育の目的を実現していくという関わり方をする。そこでは、保育者が自分の心情を子どもに感じさせると共に子どもの心情を感じ取ることが重要であるという[5]。保育者は、子どもと生活を共にする中で、子どもの心情を読み取り、子どもの心情に働きかけるという関わり方が求められる。保育者と子どもの間には、教えるー教えらえるという知識伝達型の関係性ではなく、共に生活し、心情を交流させるという対等で情緒的な関係性が成立しているのである。

現在の保育現場の一部では、倉橋の述べる保育者と子どもとの関係性よりも、知識や技能の習得を主たる目的とした知識伝達型の関係性が優先される傾向も見られる。新教育要領、新保育指針で示された「幼児教育の重視」が誤解され、本来の保育のあるべき姿が見失われてしまうことを懸念している。保育は、子どもの主体性を尊重し、深い子ども理解に基づいて展開されるべきものである。子どもは、遊ぶ中で、身の回りの事象に目を向けたり触ってみたりすることから、疑問や発見、矛盾が生じる。枠にとらわれない幼児期特有の考えや遊び方は、時に大人には理解できなかったり、大人の求める方向へと導きたくなったりすることもあるが、一見混沌として見える遊びの中で、子どもは、“拡散的好奇心”に基づいて、子ども独自の感動的な出合いや出来事を経験する。それだけに、保育者の専門性として、好奇心の方向性の多様さを認めること、そして様々な遊び方の自由を認めることが子どもの主体性を育む指導に繋がる。「こうしてごらん」ではなく、「どうしたらうまくいく？」と言葉を投げ掛け、子どもなりに考えた方法を認め、試行錯誤したり再挑戦したりできる十分な時間を保証する関わりが求められる。

本研究における保育者としての専門性の評価も、新教育要領、新保育指針が示す保育の理念に基づいたものである。そして、その内容は、指導目標が達成できたかできなかったかという到達度評価ではなく、保育者が専門性を発揮して、子どもと情緒的な関係性を築くことができたか、その結果として、子どもにとって豊かな経験が保障できたかどうかと

いった視点を備えた“保育者が自らの関わりをふり返るための”評価指標であると捉えている。

⑵求められる保育の質保証

日本では､元来､幼稚園と保育所という 2 つの施設が別々の背景をもって機能してきた。また、義務教育でないこと、加えて、現在、様々な保育施設が乱立し、保育の質の低下が問題となっており、各園の取り組みに任されることの多かった保育評価の見直しが求められている。

現在、保育所では、社会福祉法第 78 条「福祉サービスの質の向上のための措置等」に基づき、第三者評価事業の普及促進は国の責務となり、第三者の評価機関による第三者評価が義務付けられた[6]。児童、障害者、高齢者等全ての福祉施設が共通で取り組む 45 項目の「共通評価基準」として、「Ⅰ　福祉サービスの基本方針と組織、Ⅱ　組織の運営管理、Ⅲ適切な福祉サービスの実施」の項目がある。これに加え、保育所の特性や専門性を踏まえた福祉サービスの状況を評価する内容として､20 項目にわたる｢内容評価基準:保育所版」として、｢保育内容」｢子育て支援」｢保育の質の向上」の項目が示され、判断基準に即して a 評価、b 評価、c 評価の判定を行う。

<table>
<tr><th colspan="2">＜表 4-1：保育所版評価基準ガイドラインの構成[7]＞</th></tr>
<tr><td colspan="2">共通評価基準（45 項目）の構成</td></tr>
<tr><td>評価対象</td><td>評価分類</td></tr>
<tr><td>Ⅰ　福祉サービスの基本方針と組織</td><td>1. 理念・基本方針
2. 経営状況の把握
3. 事業計画の策定
4. 福祉サービスの質の向上への組織的・計画的な取組</td></tr>
<tr><td>Ⅱ　組織の運営管理</td><td>1. 管理者の責任とリーダーシップ
2. 福祉人材の確保・育成
3. 運営の透明性の確保
4. 地域との交流、地域貢献</td></tr>
<tr><td>Ⅲ　適切な福祉サービスの実施</td><td>1. 利用者本位の福祉サービス（利用者の尊重、説明と同意、利用者満足、利用者の意見、リスクマネジメント）
2. 福祉サービスの質の確保</td></tr>
<tr><td colspan="2">保育所の内容評価基準（20 項目）の構成</td></tr>
<tr><td>評価分類</td><td>評価項目</td></tr>
<tr><td>A-1　保育内容</td><td>⑴保育課程の編成
①保育所の理念、保育の方針や目標に基づき、子どもの心身の発達や家庭及び地域の実態に応じて保育課程を編成している。
⑵環境を通して行う保育、養護と教育の一体的展開
②生活にふさわしい場として、子どもが心地よく過ごすことのできる環境を整備している。</td></tr>
</table>

	③一人ひとりの子どもを受容し、子どもの状態に応じた保育を行っている。 ④子どもが基本的な生活習慣を身につけることができる環境の整備、援助を行っている。 ⑤子どもが主体的に活動できる環境を整備し、子どもの生活を遊びを豊かにする保育を展開している。 ⑥乳児保育（0 歳児）において、養護と教育が一体的に展開されるよう適切な環境を整備し、保育の内容や方法に配慮している。 ⑦3 歳未満児（0、1 歳児）の保育において、養護と教育が一体的に展開されるような適切な環境を整備し、保育の内容や方法に配慮している。 ⑧3 歳以上児の保育において、養護と教育が一体的に展開されるよう適切な環境を整備し、保育の内容や方法に配慮している。 ⑨障害のある子どもが安心して生活できる環境を整備し、保育の内容や方法に配慮している。 ⑩長時間にわたる保育のための環境を整備し、保育の内容や方法に配慮している。 ⑪小学校との連携、就学を見通した計画に基づく、保育の内容や方法、保護者との関わりに配慮している。 (3)健康管理 ⑫子どもの健康管理を適切に行っている。 ⑬健康診断・歯科検診の結果を保育に反映している。 ⑭アレルギー疾患、慢性疾患等のある子どもについて、医師からの指示を受け、適切な対応を行っている。 (4)食事 ⑮食事を楽しむことができるよう工夫をしている。 ⑯子どもがおいしく安心して食べることのできる食事を提供している。
A-2　子育て支援	(1)家庭との緊密な連携 ⑰子どもの生活を充実させるために、家庭との連携を行っている。 (2)保護者等の支援 ⑱保育者が安心して子育てができるよう支援を行っている。 ⑲家庭での虐待等権利侵害の疑いのある子どもの早期発見・早期対応及び虐待の予防に努めている。
A-3　保育の質の向上	(1)保育実践の振り返り ⑳保育士等が主体的に保育実践の振り返り（自己評価）を行い、保育実践の改善や専門性の向上に努めている。

同様に、幼稚園でも、園の自己評価、学校関係者評価（保護者、地域住民等）、第三者による信頼性、客観性のある評価が行われるようになった。幼稚園における学校評価については、各幼稚園は、自己評価の実施とその結果の公表に努めることとされ、幼稚園の特性に応じた学校評価を推進するため、「幼稚園における学校評価ガイドライン（平成 23 年改訂）」が示された。ただし、ここに示された項目は、あくまでも例示に過ぎず、これらの項目全てを網羅して取り組むのではなく、評価項目を重点化することが重要であるとする。

＜表 4-2：第三者評価の評価項目・観点の例＞

■組織運営等の状況

○学校の組織運営の状況

・園長などの管理職は、適切にリーダーシップを発揮し、他の教職員から信頼を得ているか
・校務分掌や主任制が適切に機能するなど、組織的な運営・責任体制が整備されているか
・職員会議等が学校運営において有効に機能しているか
・勤務時間管理等、服務監督が適切に行われているか
・学校が管理する資金の経理など、学校の財務運営が適切に行われているか
・学校の財務運営状況が適切に公開されているか
・危機管理やリスク管理、情報管理等の方法が示され、関係者に周知されているか
・学校保健安全法、労働基準法等の各種法令が遵守されているか

○学校と設置者の連携の状況

・設置者が明確な教育方針等を示し、それに基づいて教育活動その他の学校運営を行うよう指導しているか
・設置者の示す明確な教育方針等に基づいて教育目標を設定し、教育活動その他の学校運営を行っているか
・学校の裁量により執行できる予算の措置など、学校の裁量を高め、学校が自ら改善策を講じやすくする工夫がなされているか
・学校と設置者が、幼児の状況（幼児の発達の状況等）や安全管理等（不審者情報等）に関する情報を適切に共有しているか
・学校が課題と考える事項について設置者と共通理解が図られているか
・学校と設置者が連携し、施設・設備の整理・活用等が適切に図られているか
・学校と設置者が連携し、遊具・用具・図書等の整備や学校教育の情報化が適切になされているか

○目標設定や自己評価の状況

・幼児や幼稚園の実態、保護者や地域の意見・要望等をふまえて教育目標を設定しているか
・学校の状況を踏まえ重点化された中・短期の目標が定められているか
・自己評価の項目は、学校の重点目標を踏まえたものになっているか
・自己評価の結果が具体的な学校運営の改善に活用されているか
・自己評価が組織的に実施されているか
・外部アンケート等を実施し、自己評価を行う上での参考としているか、また保護者の匿名性の担保に配慮しているか

■組織運営等の状況

○学校関係者評価の状況

・学校関係者評価が自己評価の結果を踏まえて実施されているか
・学校関係者評価のための体制は適切か
・学校関係者評価の結果が具体的な学校運営の改善に活用されているか

■指導等の状況

○教育課程・指導等の状況

・建学の精神や教育目標に基づいた幼稚園の運営がなされているか
・幼稚園の状況を踏まえた教育目標等が設定されているか
・学校の教育目標を踏まえて教育課程が編成・実施され、その考え方について教職員間で共有されているか
・学校行事が適切な管理体制の下に実施されているか

・教育週数、1 日の教育時間が適切に確保されているか
・年間の指導計画や週案などが適切に作成されているか
・幼小の円滑な連携・接続に関する取組がなされているか
・日々の保育において遊具・用具の活用が図られているか
・ティーム保育などにおける教員間の協力的な指導が適切な役割分担の下、なされているか
・幼児に適した環境が整備されているかなど、学級経営の状況が適切か
・幼稚園教育要領の内容に沿った幼児の発達に即した指導が適切に行われているか
　・環境を通して行う幼稚園教育が適切に実施されているか
　・幼児との信頼関係の構築が図られているか
　・幼児の主体的な活動が尊重されているか
　・遊びを通しての総合的な指導が適切に行われているか
　・一人一人の発達の特性に応じた指導が適切に行われているか　など

○特別支援教育の状況

・特別支援教育のための園内支援体制（園内委員会の設置、特別支援教育コーディネーターの指名、研修の実施等）が適切に整備されているか
・特別な支援を必要とする幼児について、個別の指導計画や個別の教育支援計画が適切に作成されているか
・特別支援学校の幼児などとの交流が適切に行われているか
・特別な支援を必要とする幼児について、家庭及び医療や福祉などの関係機関との連携が適切に図られているか

■指導等の状況

○教職員の研修の状況

・保育研究を全教員が行うことや、保育研究を継続的に実施することなどを通じ、指導改善に全校的に取り組んでいるか
・園内研修の課題が適切に設定され、実施されているか
・教職員が積極的に園内研修・園外研修に参加しているか
・臨時に任用された教員（臨時採用・非常勤講師等）の資質の確保・向上を図る取組が行われているか
・教員の指導の状況を的確に把握するとともに、指導が不適切な教員への対応が適切になされているか
・園長等の管理職が定期的に保育観察を行い、教員に対して適切な指導・助言をしているか
・上級免許や他の資格等の取得を推進するための取組が行われているか

■保健・安全管理の状況

○保健管理の状況

・法定の学校保健計画が作成され、適切に実施されているか
・日常の健康観察や、疾病予防のための取組、健康診断が適切に実施されているか
・家庭や地域の保健・医療機関等との連携協力の下で保健指導が行われているか

○安全管理の状況

・学校事故や不審者の侵入等の緊急事態発生等に適切に対応できるよう、危機管理マニュアル等が作成され、活用されているか
・法定の学校安全計画や、学校防災計画等は作成・実施されているか
・園舎や通園路等の安全点検や教職員・幼児の安全対応能力の向上を図るための取組が定期的に行われているか

・家庭や地域の関係機関、団体との連携を図りつつ、幼児の安全を確保するための具体的な取組が行われているか

■家庭・地域との連携協力の状況
○学校に対する保護者の意見・要望等の状況
・保護者の学校への満足度や要望を把握するための取組を行っているか
・保護者から寄せられた具体的な意見や要望に、適切に対応しているか
・保育など学校に対する評価が実施されている場合、評価を行った保護者の匿名性の担保に配慮しているか
○学校に関する情報提供の状況
・学校に対する様々な情報が、分かりやすく、かつ適切な分量で提供されているか
・幼児等の個人情報の保護と積極的な情報提供とのバランスに配慮しているか
・園便りや学級便りの発行など、主として保護者を対象とした情報の伝達・公開が適切に行われているか
・ホームページの活用をはじめ、広く地域住民等に学校に関する情報を周知し、提供するための取組を行っているか
・ホームページに園長名、学校の所在地、連絡先、学級数、幼児数、教育課程などの基本的な情報が提供され、情報が定期的に更新されているか
・保護者を対象に学校の教育活動についての説明会を実施したり、園便りを地域に配布したり掲示板等に張り出すなど、学校に関する様々な情報が、その想定される受け手に応じた多様な媒体を用いて提供されているか
○保護者・地域社会との連携の状況
・保護者、地域住民は学校運営に積極的に参画し、協力しているか
・保護者や地域住民の意見を取り入れる機会を積極的に設けているか、また、保護者や地域住民から寄せられた具体的な要望や意見を把握し、適切に対応しているか
・地域の自然や文化財、伝統行事などの教育資源が活用されているか
・地域の人材などを活用し、保育をより良いものとする取組を行っているか
○子育て支援の状況
・地域や保護者の実情や要望による幼稚園の子育ての支援活動が適切に実施されているか
・教職員がカウンセリングの基盤を理解し、幼稚園としての相談機能を十分果たすことができているか
・他の関係機関との連携が適切になされているか
○預かり保育の状況
・保護者の実情や要望による預かり保育が適切に実施されているか
・園や教職員による受け入れ体制が十分に整っているか
・預かり保育の実施について、幼稚園の目的、教育課程との関連、幼児の負担、家庭との連携等への配慮がなされているか

労働条件、労働環境の質に関しては、外部評価システムが確立し、政府としての見直しも図られつつある。＜表 4-1＞＜表 4-2＞のような第三者の評価項目が示され、保育の質を可視化するための方策が示されてきたものの、日々の保育の質を評価する内部評価は担任ら個々の保育者に委ねられるところが未だ多く、園全体として共通理解できる具体的な指

標は少ない。民秋は、保育者が専門性を高め、保育の質を向上させるためには、日常の保育活動一コマ一コマに意味があることに気づくことが大切であると述べているが[8]、新保育所保育指針（平成 29 年）においても、「保育の質の向上」のため、「自らの保育をより的確に把握する視点を持つことが必要である[9]」と明示されている。適切な評価指標の存在は、断片的にしか見とれていない事実等、保育者が気づかなかった視点の気づきを与え、保育者の専門性を高め、保育の質向上を図るものとして必要である。

全ての子どもに質の高い幼児教育の機会を保障するため[10]、2019 年 10 月から、幼児教育の無償化が一部実施（2020 年 4 月から全面的実施）された。現在、3 歳から 5 歳までの幼稚園、認可保育所、認定こども園の費用を無償化するとされているが、認可外の保育所等についての無償化措置の対象範囲については検討中であり[11]、今後、無償化の対象の選定を目的とした保育の質評価も求められている。また、どの幼稚園、保育所、こども園にとっても、幼児教育が無償化されたことで、保育の質を保障することが一層求められるのも事実であろう。

(3)保育の質の評価

大宮（2006）は、ハウズとヘルバーンの研究を基に、保育の質を 3 つに分類している[12]。

＜表 4-3：保育の質の定義と測定＞	
質に関わる要素	プロセスの質　Process Quality
	①子どもと保育者の相互作用（とくに保育者の感受性、やさしさ、愛情、子どもへの積極的かかわり） ②保育者の子どもへの態度 ③学習活動の取り入れ ④保育環境の健康、安全面 ⑤施設、設備、素材等環境の適切性
	条件の質　Strctural Quality
	①グループの子ども人数 ②大人と子どもの比率（受け持ち人数） ③保育者の保育経験 ④保育者の学歴 ⑤保育に関する専門的訓練・研修
	労働環境の質　Adult Work Environmental Quality
	①保育者の賃金と福利厚生 ②保育者の 1 年間の退職率 ③保育者の仕事への満足度 ④保育者の運営参加 ⑤仕事上のストレスの意識度

＜表 4-3＞が示す通り、保育の質について評価する上で、とりわけ、保育者一人ひとりが自らの保育の質についてふり返り評価するための要素として、「プロセスの質」が大切であることがわかる。中で、子どもとの相互作用として、保育者自身の感受性、やさしさ、愛情といった保育者の資質に関わる側面と、子どもへの関わり方が第一の項目に挙げられている点に注目したい。

本研究では、造形活動を取り上げ、学生の学びを分析的に自己評価させる。大宮の示す、結果のみでなく、プロセスに着目しながら保育の質向上を目指すためには、造形活動が相応しいと考えたからである。

第 2 節　保育者としての専門性とその評価

(1)本研究の評価指標で重視した内容

①「関わり」に着目した理由

岩立は「カリキュラムのスコープ（領域）とシーケンス（系列）を設定して、発達的視点から、あるいは文化的観点から学びの内容を構造化し、１枚の意図されたカリキュラム表を作成すればカリキュラム開発となるのか[13]」とのカリキュラム評価に関する課題を提示している。保育の質を評価する上で、加藤が「顕在的カリキュラムにのみ焦点が合わされることが多いが、子どもたちの学びは潜在的カリキュラムによっても形成されていることを自覚すべき[14]」と述べる通り、学校園全体あるいは保育者・教師による計画的・意図的な働きかけ（顕在的カリキュラム）だけでなく、子どもへの関わり方、環境が醸し出す雰囲気といったヒドゥンカリキュラム（＝潜在的カリキュラム）に着目して保育の評価を行うことが大切であると考えられる。とりわけ、自由度の高い顕在的カリキュラムをもつ保育や小学校入門期の教育においては、保育者・教師の子どもへの関わり方が重視されるべきである。

本研究では、潜在的カリキュラムの一つである、環境が醸し出す雰囲気、中でも、保育者の関わりに着目した。学生の体験的な活動においても、子どもへの関わり方に着目した自己評価が保育者としての専門性向上に欠かせないと考えている。

潜在的カリキュラムとは、学校園や保育者・教師の計画的・意図的な働きかけ（顕在的カリキュラム）とは異なって、ときにはそれらに反して子どもが学びを獲得する内容を示す。学校園の制度や組織、校風といったもの、あるいは授業中・保育中、その他の保育者・教師－子ども関係の中で保育者・教師が示す価値意識や行動様式を通して子どもが受け取る影響など、さまざまなものがその中に含まれており、潜在的カリキュラムの定義づけは難しい[15]。そのような多様な潜在的カリキュラムの一つとして、保育者・教師と子どもの関係に着目した研究がある。保育者・教師が子どもの返事を待つ時間、子どもに示す目つき、表情、しぐさといった相互作用を通して、子どもは学びへの関心や意欲を高めたり阻害されたりすることがわかっている[16]。保育者・教師の関わり方如何で、子どもが興味

関心に即した活動を展開できるかが決定されるわけである。とりわけ、年齢の小さい子どもを対象とした活動においては、この保育者の関わりは大きな影響を与える。このことは、小学校低学年の教員にも共通すると考えている。そのことが、第5章で述べる幼保小の保育・教育をつなぐことを目的とした「つなぐ視点」の開発につながっている。

②保育者の関わりに着目した評価指標

本研究では、体験的な活動に参加した学生の学びを評価する手だてとして、第3章で述べる＜表3-1：地域活動を通しての学生の学び＞の項目の中で、「保育者としての専門性」に重点を置いた評価も試みた。評価にあたっては、保育の質を大きく左右する「ヒドゥンカリキュラム」に着目し、保育者の関わりを重視した。これまでの研究の中で、ヒデュンカリキュラムの一つである、保育者の関わり方を評価する視点として「幼保小接続期の保育・教育をつなぐ視点[17]（＝つなぐ視点)」を作成し、保育者の幼児への関わり方の評価指標を明らかにし、小学校教師の入門期の関わり方との相違点を明らかにした。保育者・教師の関わりを見直すことが保育・教育の質向上に繋がると共に、幼保小の滑らかな連携教育を実現すると考えたからである。

更に、その継続研究として、造形活動の一例として積木（カプラ）遊びに特化して修正した「関わりの視点」を作成した。この「関わりの視点」を活用することで学生の学びの評価が可視化され、学生の保育の質向上にも寄与できると考えている。埋橋は、保育の質を測定するスケールは、背景にそれぞれの教育哲学や保育観、および考え方があり、それらに基づき保育を構成する要素を示し、分類し、保育を捉える枠組みを提示しているため、まずは、その枠組みを理解し、保育の質向上に向けての認識を共有することに意義があると述べる[18]。本研究における「関わりの視点」を微修正した「学生の学びの評価指標」は、ECERSのように数的処理を行わず、学生の記述した質的内容から学生の学びを評価している。質的な文章記述の方が、具体的な場面を描写でき、学生の保育観、考え方をより明確に読み取れると考えている。

③子どもを見とり、「子ども理解」を基盤とする保育観…EUの提言に見る保育観

第2章でも述べたアメリカのペリー就学前計画では､1960年代のミシガン州において、低所得層アフリカ系アメリカ人3歳児で、学校教育上の「リスクが高い」と判定された子どもを対象に、一部に質の高い幼児教育を提供し、その後約 40 年にわたり追跡研究を実施した[19]。幼児教育の効果は、受けた本人だけでなく、社会に対しても効果が大きく、質の高い幼児教育プログラムへの参加は、生来の所得の向上や生活保護受給率の低下等に繋がっているとされる。現在、国際的にも幼児教育への関心は高まっており、全ての子どもが人生を公平にスタートさせるために、適切な保育計画（教育プログラム）を策定することが求められている[20]。

教育プログラムの策定に伴い、質の高い乳幼児保育・教育の測定も探究されており、OECD では、2015 年から 2019 年にかけて、保育環境、保育のプロセスの質、資質・能力の向上に関する状況等について調査し、国際比較を行っているところである（OECD 国際幼児教育・保育従事者調査（International ECEC　Staff　Survey））[21]。日本でも、文部科学省、厚生労働省、内閣府が費用負担し、調査に協力している。

EU は、2014 年に、今後のカリキュラムに関する 2 つの原理として、

①子どもたちが自分のすべての潜在的可能性を実現することが可能になるような、教育目標・価値・方法に基づいたカリキュラム

②保育者に、子どもや同僚や保護者と協力することを、また、自分自身の実践を省察することを求めるカリキュラム

を提案している[22]。本研究では、保育者や学生が自分の保育実践をふり返るための具体的な指標を開発したが、「子どもの見とり」「子ども理解」を基盤とし、「子どもとの関わり」に着目して自らの実践をふり返ることのできる評価指標を目指している。本評価指標は、子どもを丁寧に見とり、子ども理解を図ることで、その子の潜在的可能性の方向性を見極めることができる指標であると考えている。その意味で、本評価指標は、EU の示す 2 つの原理に即したものであるといえる。

④エピソード記録の重視…質的研究からのアプローチ

中坪（2018）は、保育者の専門性に関して、6 つの状況場面におけるエピソード記録に基づき、質的研究を通したアプローチを行っている。

1)「子どもの生活を支える」乳児との絆づくり／乳児の泣き／登園場面／食事場面

2)「子どもの遊びを支える」乳児の遊び／ごっこ遊び／砂遊び／運動遊び

3)「子どもの葛藤場面と向き合う」いざこざ場面／片付け場面／子どもの自律的問題解決のための見守り

4)「子どもの表現世界をひらく」絵本との出会い／音楽的表現／演じること、観てもらうこと

5)「多様化する保育実践」障害のある子／子育て支援／外国籍の保護者／よそおいの視点（感情労働）

6)「保育者の専門性発達をめぐる問題」園内研修、保育カンファレンス／保育行為スタイル（指導的、集団的、応答的）／アイデンティティと効力感[23]

中坪は、保育を言語化するケーススタディ（事例研究）を重ねることで、保育技術や法力を駆使する保育から脱却できると述べる。更に、事例研究の蓄積は、保育者の専門性を可視化し保育のエビデンスを示すことができるという。ここでは、保育者の専門性に関する具体的な項目が明らかになっているわけではないが、エピソード記録や保育カンファレンスの内容に基づいて専門性を考察しようとするスタンスは、本研究と共通する。

この 1)～6)の状況場面や視点（生活、遊び、葛藤や自律、表現、多様化する現代的課題、専門性発達）は、評価指標作成の完成時において、確認、検証に役立てる。

⑵保育者としての専門性の具体的内容

①幼稚園教諭に求められる専門性

保育の質向上のためには、個々の保育者の資質・専門性を向上させることが不可欠である。保育者の専門性について、幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議（文部科学省）では、「幼稚園教員に求められる専門性」として、「①幼稚園教諭としての資質」の他、専門性に関する 8 項目を挙げており、保育者養成や現職研修において資質向上を目指すことが重要であるとする[24]。ここでいう、①の幼稚園教諭としての資質とは、豊かな人間性を基礎とし、使命感や情熱をもつこととされるが、保育教諭養成課程研究会（2014）は、この「①幼稚園教諭としての資質」を保育者としての前提とし、「専門性」と区別しており、この 9 項目から除外している。更に、「教育・保育の多様な現代的課題に応じる力」を加えた 9 項目を保育者の専門性として位置付けている。

1)乳幼児理解・総合的に指導する力
2)具体的に教育・保育を構想し、実践する力
3)得意分野の育成、教職員集団の一員としての協働性
4)特別な教育的配慮を要する子どもに対応する力
5)小学校や幼稚園・保育所との連携を推進する力
6)保護者及び地域社会との関係を構築する力
7)教育・保育の多様な現代的課題に応じる力
8)園長など管理職が発揮するリーダーシップ
9)人権に対する理解[25]

この①～⑨は、保育を実践する上で求められる専門性であり、保育者養成においても、「保育者としての資質」を前提とし「①幼児理解・総合的に指導する力」をはじめとするそれぞれの項目内容について、キャリアステージに応じて段階的に専門性の向上を目指す必要がある。なお、開発する評価指標では「幼稚園教諭に求められる専門性」に倣い、前提となる「資質（任芸性、使命感、情熱)」を専門性とは区別し、評価指標では扱わない。

②保育士の階層別に求められる専門性

全国保育士会（2007）[26]では、「保育士の階層別に求められる専門性」を下記のように体系化し、研修で習得すべき内容を明らかにした。ここにある「初任者」に求められる項目を本研究で導いた項目と照らし合わせ、評価指標の妥当性を高める。（ただし、「リスクマネジメント」また「4. 組織性」の諸項目等は、学生の評価指標としてはそぐわないと判断し除外する。）

＜表 4-4：保育士の階層別に求められる専門性＞

<table>
<tr><td></td><td>1 専門職としての基盤</td><td>2 専門的価値・専門的役割</td><td colspan="3">3 保育実践に必要な専門的知識・技術</td><td>4 組織性</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td>(1)子どもへの保育実践</td><td>(2)保護者への関わり・ソーシャルワーク</td><td>(3)その他</td><td></td></tr>
<tr><td>初任者</td><td rowspan="3">□センス、感性
□観察力
□共感性
□愛情
□柔軟性
□倫理観
□道徳性
□責任感
□主体性
□達成意欲
□行動力
□情熱
□協調性
□創造力
□自制心
□コミュニケーション
□一定の生活習慣と社会的マナー (4.組織性参照)</td><td rowspan="2">□子どもの最善の利益の尊重
□一人ひとりの子どもの発達保障
□専門職としての責務
□保護者との協力
□プライバシーの保護
□チームワークと自己評価
□利用者の代弁
□地域子育て支援</td><td>□子どもの発達と保健・安全・食事等の理解
□保育計画・指導計画に基づく保育実践
□保育実践の向上（健康、人間関係、環境、言葉、表現）
□指導計画の立案
□記録のとり方・生かし方
□応急手当等緊急時の対応
□発達の気になる子や障がいのある子への対応
□保育のアセスメント</td><td>□PDCA（保育過程、アセスメントから実施、評価、改善）の基礎の理解
□一人ひとりの子どもの置かれている状態および家庭、地域社会における生活実態の把握
□基礎的な相談援助技術の理解</td><td>□社会の動向、変化の理解
□不審者への対応
□リスクマネジメント、安全管理</td><td>□社会人としてのマナー
□職務規程、職場のルールの理解
□組織における役割や連携の理解
□個人情報保護の理解
□研修についての理解
□会議についての理解
□保育士会組織の理解</td></tr>
<tr><td>中堅職員</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>リーダー的職員</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>主任保育士等管理的職員</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

③自己評価チェックリスト

民秋（2015）は、保育者が、保育をふり返るための 293 項目にわたる自己評価チェックリストの作成を行っている。このチェックリストは、293 項目について、「はい」か「いいえ」で回答する 2 段階評価の形式となっている。2 段階評価である点については、「自らに問いかけること」に意味があるとする。自らの保育をしっかり見据えたとき、躊躇なくあるいは悩みながらも「いいえ」を選ぶことにより、自らの保育の課題を見直す機会となると解説している。また、曖昧なまま、自らの保育をよしとする「はい」を選ぶのではなく、「いいえ」も選べるよう、項目（質問）作成に配慮したという[27]。

実際の項目（質問）は、下記の通りであり、この 293 項目の「はい」の割合を内容ごとに算出する方法を採用している。自己評価のための具体的な視点を与えること、問いかけ（質問）の形態を取ることで保育者が自らの保育を見つめ直す機会になるという点は、本評価指標にも共通するところである。

＜表 4-5：「チェックリスト」結果集計表＞

自己評価対象	項目数
第 1 章　総則	67
1. 教育及び保育の基本と目標	13
2. 特に配慮すべき事項	54
(1)教育及び保育の配慮	14
(2)健康支援	20
(3)食育	11
(4)特別支援教育・障害児保育	9
第 2 章　子どもの発達	14
第 3 章　「ねらい」及び「内容」	110
1. 保育内容「健康」	22
2. 保育内容「人間関係」	22
3. 保育内容「環境」	22
4. 保育内容「言葉」	22
5. 保育内容「表現」	22
第 4 章　低年齢児の保育実践上の配慮事項	40
1. 乳児期の保育に関する配慮事項	28
2. 満 1 歳児以上～満 3 歳未満児の保育に関する配慮事項	12
第 5 章　指導計画作成に当たって配慮すべき事項	30
第 6 章　研修と自己評価	15
第 7 章　子育て支援	17
合計	293

この項目（質問）は、幼稚園教育要領・保育所保育指針・認定こども園教育・保育要領の項目に則っており、保育行為全般に亘っての内容を網羅しているといえる。また、このチェックリストでは、巻末に自由記述欄を設け、数量化した内容について更に詳しく記述できるようになっている。

本研究の評価指標においては、学生（あるいは、新任保育者）が、無理なく回答できるボリュームであること、また、チェックリストとして「はい／いいえ」で答えて点数化するのではなく、質問項目に関する個別的、具体的な場面を思い浮かべ、記載できるようにする。

④幼稚園教育要領解説に見る「保育者の資質・専門性向上」

中川（2003）は、保育者の専門性を、子どもへの関わり方の視点から分析し、多様な関わり方を提言している。「一人ひとりの子どもの特性を理解している」「子どもの発言や行動に「なぜ」と疑問をもち、考え、工夫しようとする」「慈愛に満ちたまなざしを子どもたちにそそぐ」「子どもにとってもよきモデルである」等、本評価指標の小項目と一致する内容も多い。

幼稚園教育要領解説（2018）[28]においても、教師の役割を、「①幼児の主体的な活動」「②集団生活」「③教師間の協力体制」の 3 つの視点から解説している。ここで示されている保育者の担うべき役割（関わり）とは以下の通りである。

1)幼児の主体的な活動と教師の役割

幼児の自発的な活動としての遊びを中心とした教育を実践するために、「教材を工夫し、物的・空間的環境を構成すること」が重要であり、保育者には、「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、様々な役割が求められている。

＜物的・空間的環境の構成＞

保育者は、教材研究を重ね、教材を精選し、環境を整えていくことが求められている。保育者は、幼児一人一人の特性を的確に理解した上で、幼児の興味や関心がどこにあるのか、幼児同士の関わり合いはどうなのか、保育者の願いや指導は何かなどを考慮し、物的・空間的環境を構成することが大切であるとする。

具体的には、短期的、中期的な見通しをもち計画的な遊びの環境つくりをすること、子どもの関わり方を予想して物の質や量をどう選択し、空間をどう設定するか考えていくことである。

＜幼児理解、見とり＞

「幼児一人一人の行動と内面を理解すること」と記されている通り、一人一人の行動の“なぜ”を考えることが保育の基本となる。子どもの心の動きに沿って援助することで子どもの発達は促される。子どもを的確に見とり、幼児理解を図ることからしか保育は始まらない。

＜保育の計画と評価＞

また､｢遊びが展開し充実していくような豊かな教育環境の創造に努めること｣とあるが、その実現のためには、それぞれの遊びの実態を見とり、何が必要かを考え、計画的に保育を展開することも重要となる。更に、活動後には、幼児と共に行動し、幼児の活動を自らの関わりとの関係で保育を評価し、次の手だての計画を図ることが求められる。

＜子どもへの関わり方＞

入園当初等、不安を抱える子どもたちには「打ち解けた温かい雰囲気づくりを心がけること」、そして、友達関係ができてくる時期には「いろいろな仲間との関わり合うきっかけとなるような」関わりを心がけること等、子どもの実態に応じた関わり方が求められる。

また、「幼児との共同作業者、幼児と共鳴する者としての役割」も大切である。「幼児をただ遊ばせている」のではなく、｢幼児に合わせて同じように動いてみたり、同じ目線に立ってものを見つめたり、共に同じものに向かってみたりすることによって、幼児理解が深まると同時に、幼児の活動は活性化し、教師と一緒にできる楽しさを味わうことから更に活動への集中を生む」のである。その意味で、保育者にとって、“見回り役”として遊びを傍観するだけではなく、子どもと一緒に遊ぶことが必須の役割といえる。

そこでは、遊びの状態を見極めて、｢保育者が全てを手伝ってしまうのか、ヒントを与えるだけでいいのか、また、いつまで援助するのか」といった援助の仕方、タイミングを考慮し、遊びに参加したり遊びから抜けたりする臨機応変な態度が求められている。

2)集団の生活と教師の役割

＜集団＞

教師は、幼児の発達の特性を踏まえ、それぞれの集団の中で、幼児が主体的に活動し多様な体験ができるように援助することが必要であるとする。一人一人の発達や興味関心等の実態に即した関わりが求められると同時に、子どもは集団としての生活の中で発達を遂げることをふまえ、集団の指導の在り方に考慮することが大切である。教師は、｢個々への関わり」と「集団としての指導」の両面の役割を担う。

3)教師間の協力体制

＜他者の連携＞

上記の内容に加え、他者との連携も重要な役割といえる。保育者同士が連絡を密にし、互いの見方を話し合うことで、自分は気づかなかった子どもの姿や自分とは違う考えに触れ、幼児理解が深まる。保育者同士が子どもや遊びの見とりについて情報交換をし、連携を図って保育を展開することが、今、保育者の専門性上のためにも強く求められている。

同時に、保育現場では、家庭、あるいは、小学校等の関連機関との連携を図った開かれた関係づくり、開かれた保育活動が望まれる。教師は、幼児の発達の特性を踏まえ、それぞれの集団の中で、幼児が主体的に活動し多様な体験ができるように援助することが必要であるとする。

ここで示された＜物的・空間的環境の構成＞＜幼児理解、見とり＞＜子どもへの関わり方＞＜保育の計画や評価＞＜他者との連携＞は、本研究の評価指標の大項目とも一致を見ることができる。

第 3 節　「10 の姿」をふまえた保育評価に関する調査【事前調査 4】

(1)「10 の姿」を保育の質向上に繋げるために

今回の保育の 3 法令（2017）の改訂では、「カリキュラム・マネジメント」がキーワードの一つとなっており、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえ教育課程を編成すること、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各幼稚園の教育活動の質の向上を図っていくことが求められている。ここでは、子どもを見とる視点として提示された「10 の姿」に関する実態調査について述べ、「10 の姿」と評価指標を関連付けた保育評価の在り方を提案する。

「カリキュラム・マネジメント」において、大切にしたいこととして述べられているのが、

・幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かす
・他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではない
・評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行い、組織的かつ計画的な取り組みを推進するとともに、次年度又は小学校等にその内容が適切に引き継がれるようにするの 3 点である。「10 の姿」を活用することで、一人一人の育ちや遊び、保育者の援助をふり返る各保育者の記録に妥当性を与えたり、複数の保育者が参加する園内カンファレンス時における保育評価の信頼性を高めたりできると思われる。

とはいえ、実際の保育現場では、活用の仕方を誤り、「10 の姿」探しに終始したり、「10 の姿」を 5 歳児終期の「できた、できない」という達成度評価として捉えがちになったりする可能性も否めない。また、「10 の姿」が示されたことで、固定的で狭い枠組みの中で、子どもを見とってしまうのではないかとの懸念もあるだろう。実際に行われた保育者研修の中でも、「自立心」「道徳性・規範意識の芽生え」の項目は短期間では見とりにくく、指導計画にも盛り込みにくい等、「10 の姿」をどう活用したらよいのか、「10 の姿」をふまえて子どもの育ちをいかに見とればよいのかについて検討していくことが喫緊の課題となっている。

そこで、本調査では、保育者が実際に感じている「10 の姿」の活用の実態と課題についてのアンケート調査を行い、「10 の姿」の活用の在り方を考えることにした。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が保育現場ではどのように活用されているのか、また、その課題は何かについて、保育者対象のアンケート調査を行う。

⑵小学校との連携の手だてとしての「10 の姿」

幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿は、保育をふり返り、子どもの育ちを見とる視点として活用されるものだが、幼稚園・保育所・こども園から小学校へ送付する個人記録「指導要録・保育要録」の形式例にも「10 の姿」が表記されており、「10 の姿」を踏まえた個人記録が求められることになった。

小学校学習指導要領[29]（2018）には、教育課程の編成にあたり、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること」と記されており、小学校入学当初においては、「10 の姿」をふまえ、幼児期の遊びを通して育まれてきた資質・能力が小学校の各教科等における学習に円滑に接続されるような指導が求められている。更に、各教科の「指導計画の作成と内容の取扱い」の項には、全ての教科において「幼稚園教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること」「特に、小学校入学当初においては、生活科を中心とした合科的・関連的な指導や、弾力的な時間割の設置を行うなどの工夫をすること」と明記されていることからも、「10 の姿」を踏まえた幼保小連携を図ることが期待されていることがわかる。

市販されている要録の文例集等を見ると、「10 の姿を頭に入れて、子どもの姿をまるごと捉えます。項目ごとに書くと、その姿に子どもを追い込んでしまう可能性があります[30]」「10 の姿は、個別に読み取るものではなく、相互総合的に評価するものである[31]」まずは、子どものよさや力を発揮している場面、成長が著しいところに関するエピソードを集めましょう[32]」「漠然とした子どもの姿や、ある事象の記述ではなく、その子どもが活動を通して経験していることや、具体的な育ちつつある姿を捉えて書きます[33]」等、記入上の留意事項が記載されている。「10 の姿」にしばられて、子どもの見とりが狭く部分的になったり、「10 の姿」の各項目ごとに“育っている、育っていない”と評価したりすることのないよう注意を促しているといえる。要録の記載においても、一時点、一部分を切り取った子どもの姿を示すのではなく、活動のプロセスをエピソード記録で示すこと、その際、「10 の姿」の視点を活かして、小学校教員にも伝わりやすい子どもの育ちの記載をすることが求められる。保育をふり返るための適切な視点の存在は、断片的にしか見とれていない事実等、保育者が気づかなかった側面の気づきを与え、保育者の専門性を高め、保育の質向上を図るものとして必要である。その意味で、今回の幼稚園教育要領改訂で示された「10 の姿」の視点の有効な活用方法を探ることは重要であると考えている。

(3)保育者対象のアンケート調査

①調査内容

保育実践の中で「10 の姿」をいかに活用すればよいのか、そして、その評価を保育の質的向上にどう繋げるかについて明らかにするため、

・保育現場では、現在、「10 の姿」をどのように活用しているか

・保育実践から「10 の姿」をどのように見とっているか

・「10 の姿」に関する課題は何か

についてのアンケートを行った。

②調査対象

東京都の幼稚園 4 園、保育所 2 園の保育者　41 名

③調査時期

2019 年 8 月～9 月

④調査方法

各園にアンケート用紙を配付し、回収した。（回収率 95%）文章記述欄の内容に関しては、質的分析ソフト MaxQDA を使用して分析を行った。

アンケートの詳細については付録として資料を添付した。

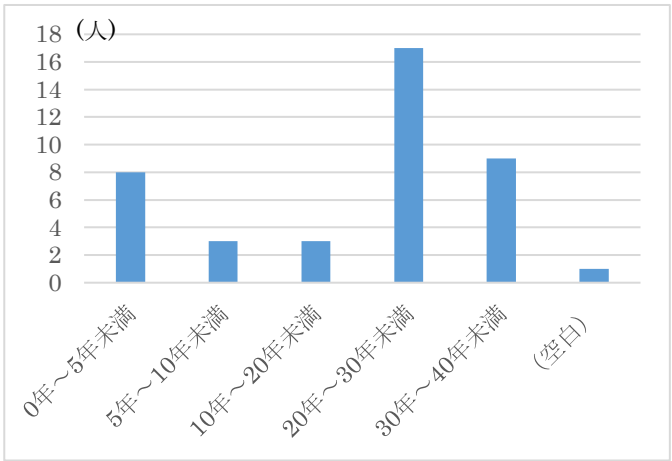
・実際に配付したアンケート　…**付録③-1「10 の姿」アンケート**

・アンケート結果のローデータ…**付録③-2「10 の姿」アンケートの結果**

・全アンケートの分析　…**付録③-3「10 の姿」アンケートの分析**

(4)【事前調査 4】の結果と分析

<u>○保育歴・職務</u>



＜図 4-1　保育歴＞

＜分析＞

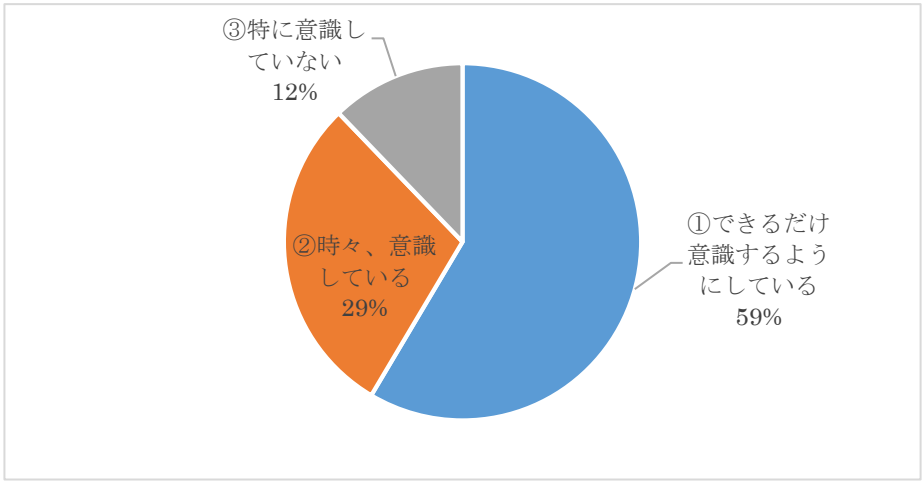
幼稚園、保育所共に、10 年～20 年未満の中堅保育者がやや少なく 20 年～30 年未満のベテラン保育者が多いものの、保育者の保育歴には幅広い分布が見られる。（図 4-1）

また現在の職務としては、5 歳児担任 7 名の他、0 歳児から 4 歳児までの担任、主任を兼務する担任（4 名）、フリー（7 名）、園長（5 名）と多様であった。

また、12 回にわたる園内研修を行っている幼稚園、5 回にわたる園内研修を行っている保育所がある他、園外の「10 の姿」の説明会に参加する機会をもっている保育者もいる。

○現在、保育実践の中で「10 の姿」をどのように活用していますか。

【問 1 ：保育の展開】日々の保育を行う上で、「10 の姿」を意識し、活用していますか。



＜図 4-2　【問 1：保育の展開】＞

＜分析＞

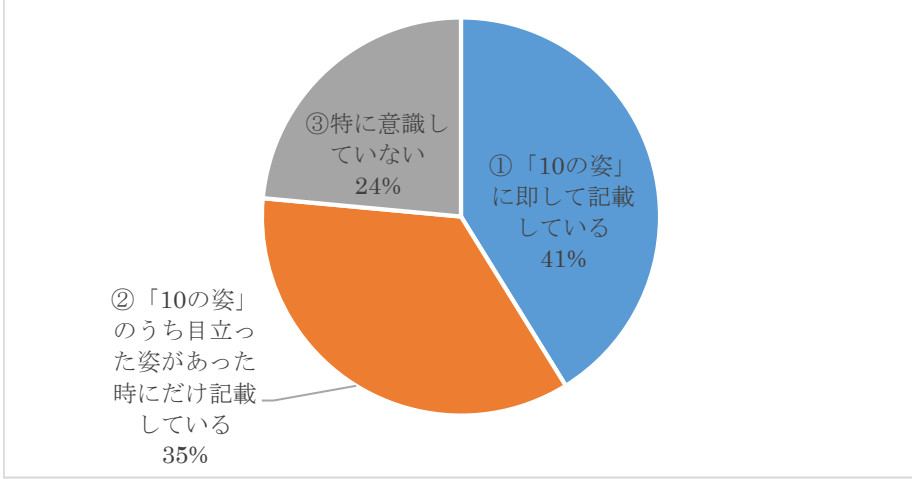
「日々の保育の中」「保育後に談話している中」「学級経営案や週案を立てる上で」「園のカリキュラムマネジメントの際に」意識して考えている。更に、「保護者への周知（入園説明会、保護者会、保護者へのアンケート等）」や「幼小研究会での発表資料」で周知を心がけている。1 歳児担任の保育者は「生活全般を通し、いずれ 10 の姿に到達できるように保育をすすめている」と答える等、低年齢の時期から卒園を見通した保育を行おうとする姿も見られる。

その一方で、「③特に意識していない」という回答も 12%あり、「10 の姿」の活用に関しては、その捉え方の違いもあってか、かなり差があると考えられる。特に意識していない保育者の 1 名も、「数量・図形に関しては、時々意識して取り入れようと努めている」と答えている等、違いが見受けられる。（図 4-2）

【問２：要録・抄本における子どもの姿の記載】

・「10 の姿」をふまえて要録・抄本の記載をしていますか。

＜分析＞

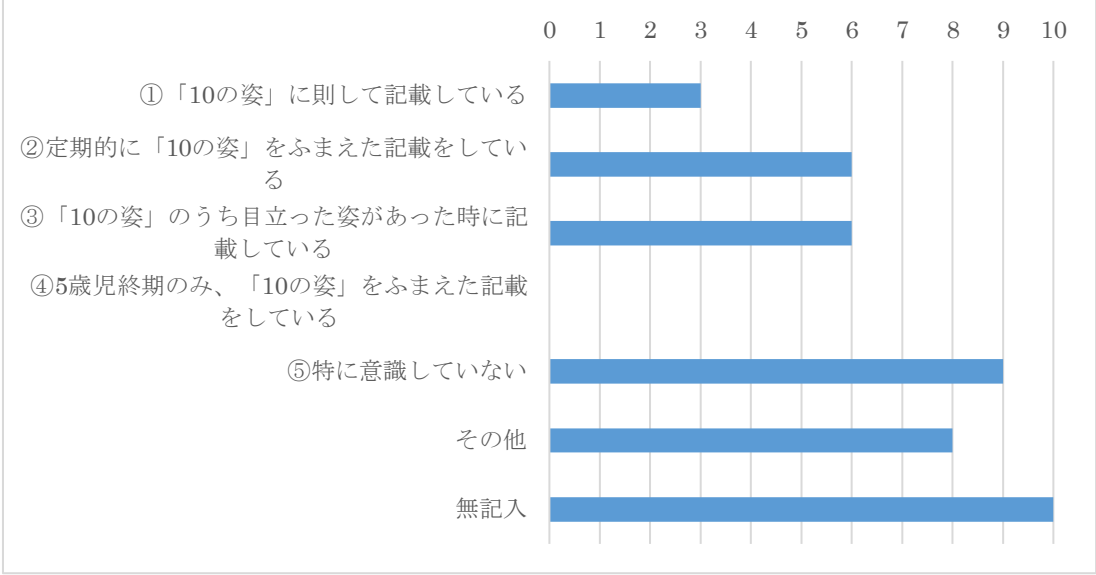


＜図 4-3　【問 2:要録・抄本における記載】＞

幼稚園では、3、4、5 歳児担任それぞれが要録を作成するが、担当年齢に関わらず、回答は①～③に分散している。保育所では 5 歳児担任のみが（進学先の小学校に送付する）要録を作成しているため、回答数は少ないが、「10 の姿」に即して記載している。(図 4-3)

【問３：個人記録の記載】

・「10 の姿」をふまえて個人記録を記載していますか。



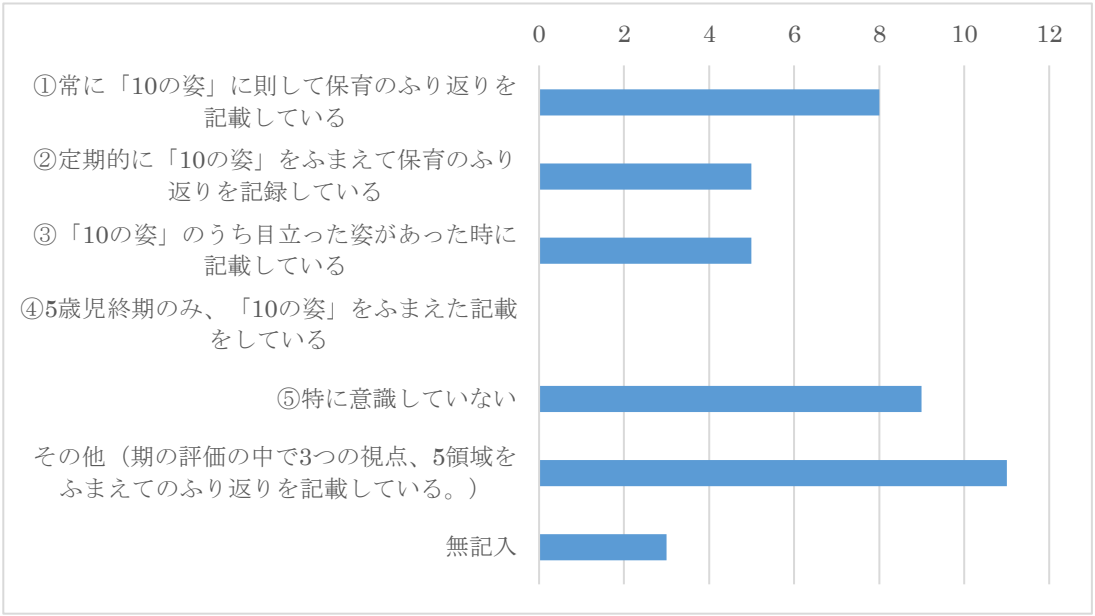
＜図 4-4　【問 3：個人記録の記載】＞

＜分析＞

園内の保育者で共有する児童票だけでなく、公的な記録ではない個人記録においても、「定期的に」あるいは「目立った姿があった時に」等、タイミングは様々だが、「10 の姿」を踏まえた記録が行われている。ただし、「手引きのような使い方」をしていること、「10 の姿全ての記入は時間的にも難しい」といった意見もあり、かなり時間を費やす作業であると思われる。また、保育所の乳児担当保育者は、「1 歳児なので 10 の姿よりもっと細かな成長面や気づきを日々の日誌等に記載している」「10 の姿をふまえ、日誌や児童票など乳児なりの発達やこまかな成長も記載している」等、「10 の姿」では表しきれない子どもの姿を自由記述によって記載しているという。（図 4-4）

【問４：保育のふり返り記録の記載】

・「10 の姿」をふまえて保育のふり返りを記載していますか。

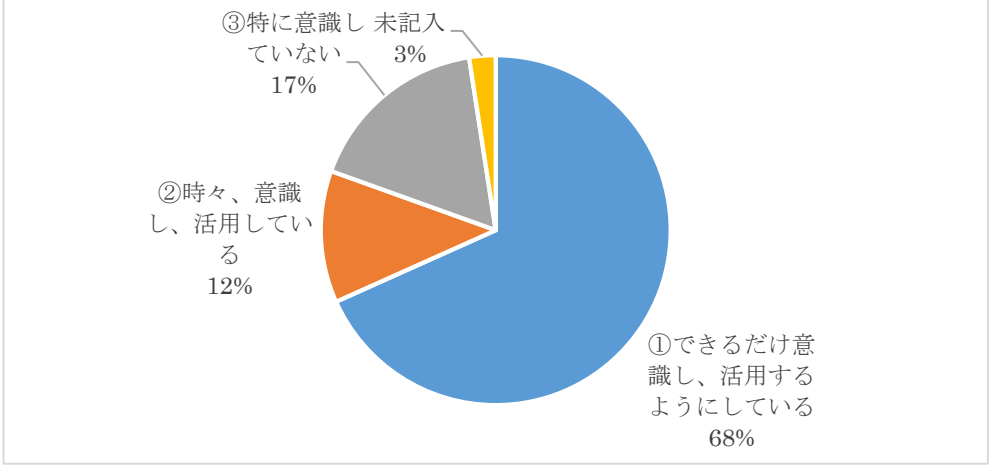


＜図 4-6　【問 4：保育のふり返り記録の記載】＞

＜分析＞

幼稚園では、「10 の姿」の記載欄は設けていないものの、「①常に」あるいは「②定期的に」「10 の姿」をふまえてふり返り記録を作成している保育者が多い。保育所では、「③目立った姿があった時に記載している」の回答が多かった。また、保育所では、5 領域や乳児保育の 3 つのねらいといった大きな視点を用いて記載していた。（図 4-6）

【問５：保育のふり返り】保育者同士での話し合い等、保育をふり返る際に、「10 の姿」を意識し、活用していますか。



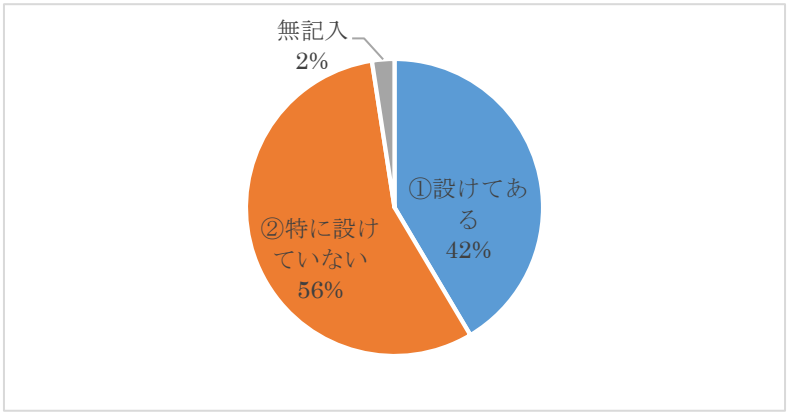
＜図 4-7　【問５：保育のふり返り】＞

＜分析＞

「日常の保育後に保育者同士で」「園内研究の話し合いで」10 の姿を意識して話し合っている。園内研究会では、「めざす幼児像を洗い出す際に活用した」という。「10 の姿」を日常的に意識し、話し合いに取り入れていることが明らかになった。（図 4-7）

【問６：保育計画の作成】

・保育計画の記入用紙には、「10 の姿」が設けられていますか。

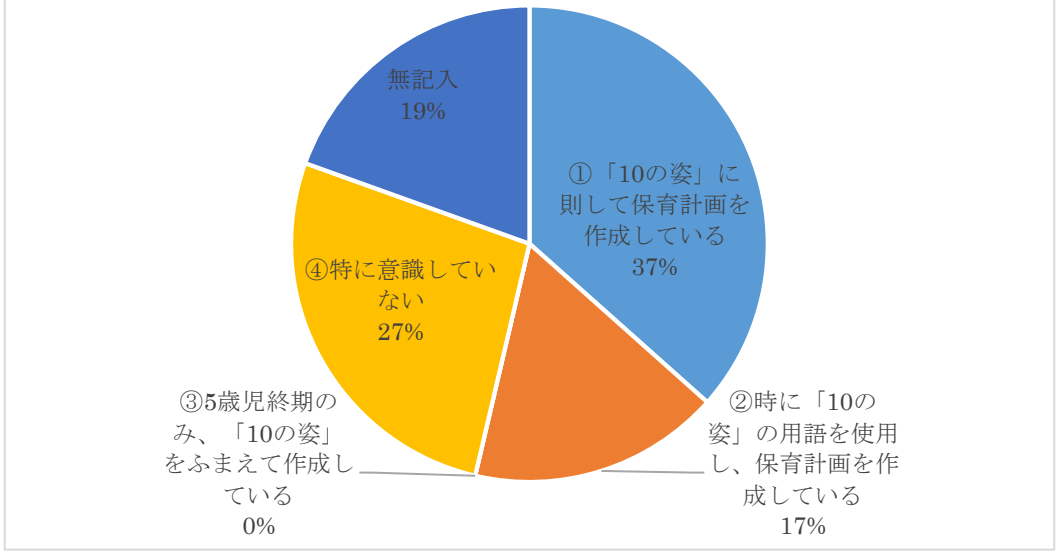


＜図 4-8　【問６：保育計画の作成】＞

＜分析＞

42%が「保育計画に取り入れている」が、その全員が、「期案、学級経営案といった長期計画の一部である」と述べており、「10 の姿」の記載欄は、園全体での取組みとして扱われているものに限られている。（図 4-8）

・「10 の姿」をふまえて保育計画を作成していますか。



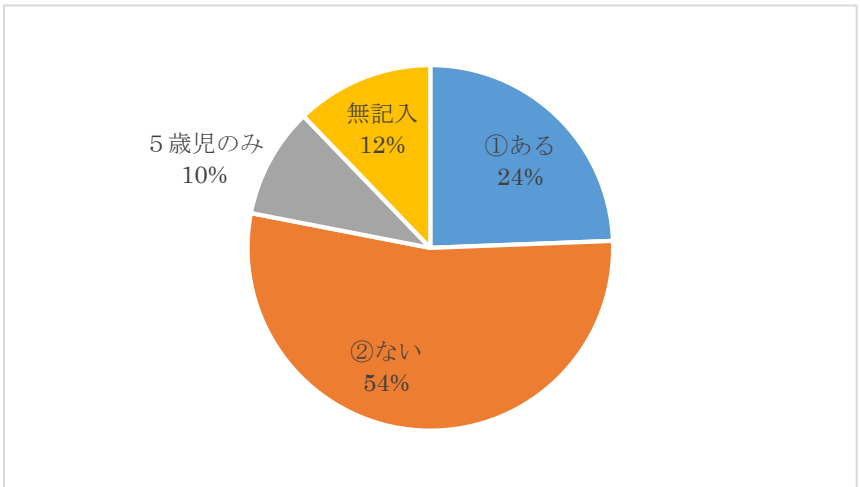
＜図 4-9　【問 6：保育計画の作成】＞

＜分析＞

「10 の姿」に即して計画を立てているものから、特に意識していないものまで意見が分かれている。保育のふり返りよりは、「10 の姿」を意識せずに計画を立てる傾向が見られる。（図 4-9）

【問 7 ：幼保小の連携】

・これまでに「10 の姿」を小学校との連絡協議会等、小学校の先生方との共通理解の視点の一つとして活用されたことはありますか。



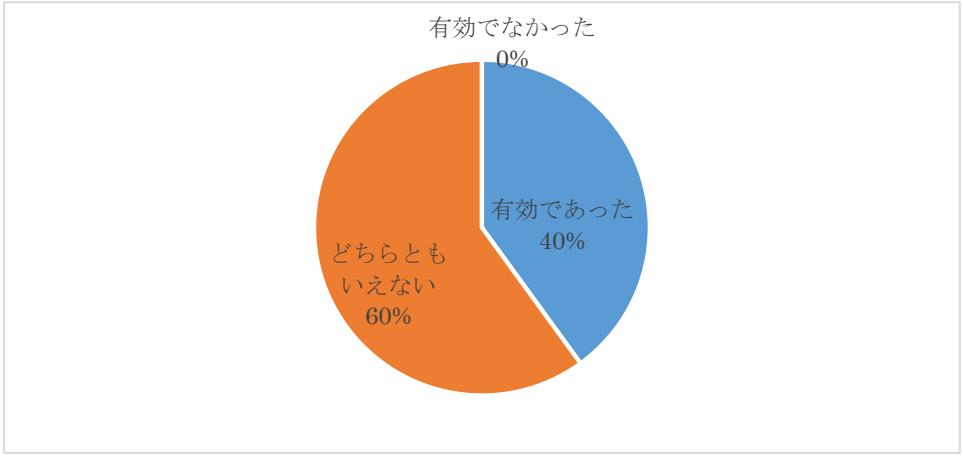
＜図 4-10　【問 7：幼保小の連携】＞

＜分析＞

幼保小連携の会議等で、「10 の姿」を活用した経験がある保育者とした経験がない保育者は 40%ずつと、同数である。また、幼保小連携の会議自体、5 歳児担任のみが出席することも多く、他の年齢担当の保育者は活用の経験がない。（図 4-10）

・「①ある」と答えた方におうかがいします。

「10 の姿」の活用は、共通理解を図る上で有効でしたか。



＜図 4-11　【幼保小の連携】＞

＜分析＞

「小学校教員も参加する幼児教育研修会や幼小共同研究会（道徳部会）で行った」「パワーポイントで道徳につながる幼稚園での姿を伝える時に用いた」等、研修会の内容として扱われている。しかし、「どちらともいえない」が 70%を占め、有効性の実感がもてていない保育者が多い。（図 2-7-2）

その理由として、全員が、「小学校の先生方との協議では、現時点では知らせることを目的としているため、共通理解までは求めていない」との意見であった。有効であると答えた 1 名は、「小学校の先生方に 3 回発表し、理解していただいている」と述べている。

「②ない」と答えた方におうかがいします。

＜分析＞

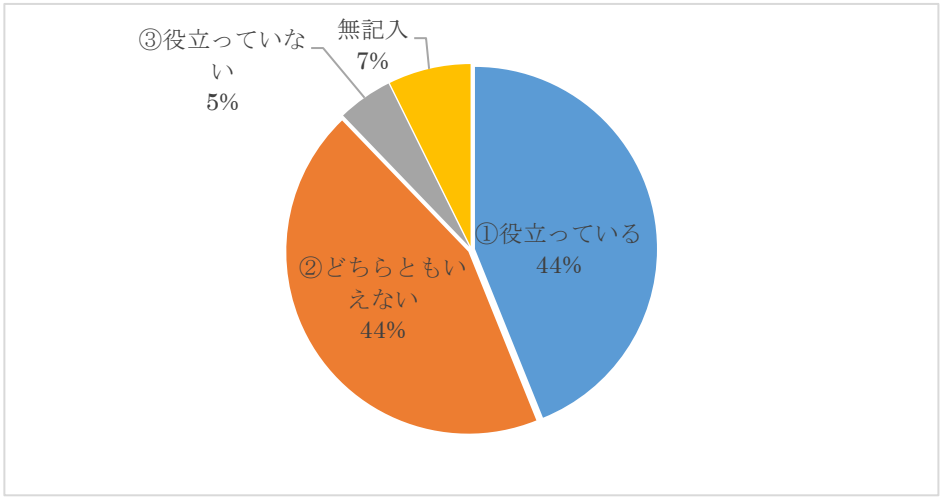
活用されなかった理由として、「必要感を感じない」「小学校教員の理解がない」はなく、3 名が「共通理解の時間がとれない」と述べている。「話の中には出てきますが、共通理解や内容を深めるような話し合いはできていません」「使うべきタイミングがなかった、話題にあがらなかった」との記述もあった。時間的な制約があることや、小学校教員側の「10 の姿」の理解もまだ浅いことを理由に、有効に活用されているとはいえないのが現状であった。

幼保小連携の場において、今後、活用してみたい内容や方法はありますか。

＜分析＞

「まだわからない」「何かありましたら教えてほしいです」が 5 名と、具体的な活用はイメージできていない。ただし、「保育の参観の中で、10 の姿ごとにそれぞれの教師のとらえを記入しあい、その相違を見合うなどして、とらえ方の共通理解を図るような機会はあってもよいのではないかと思う」という活用案が出された。

〇保育の質的向上に向けて「10 の姿」を活用することが求められていますが、あなたの保育にとって、「10 の姿」は保育の質的向上に役立っているとお感じですか。その理由も教えてください。



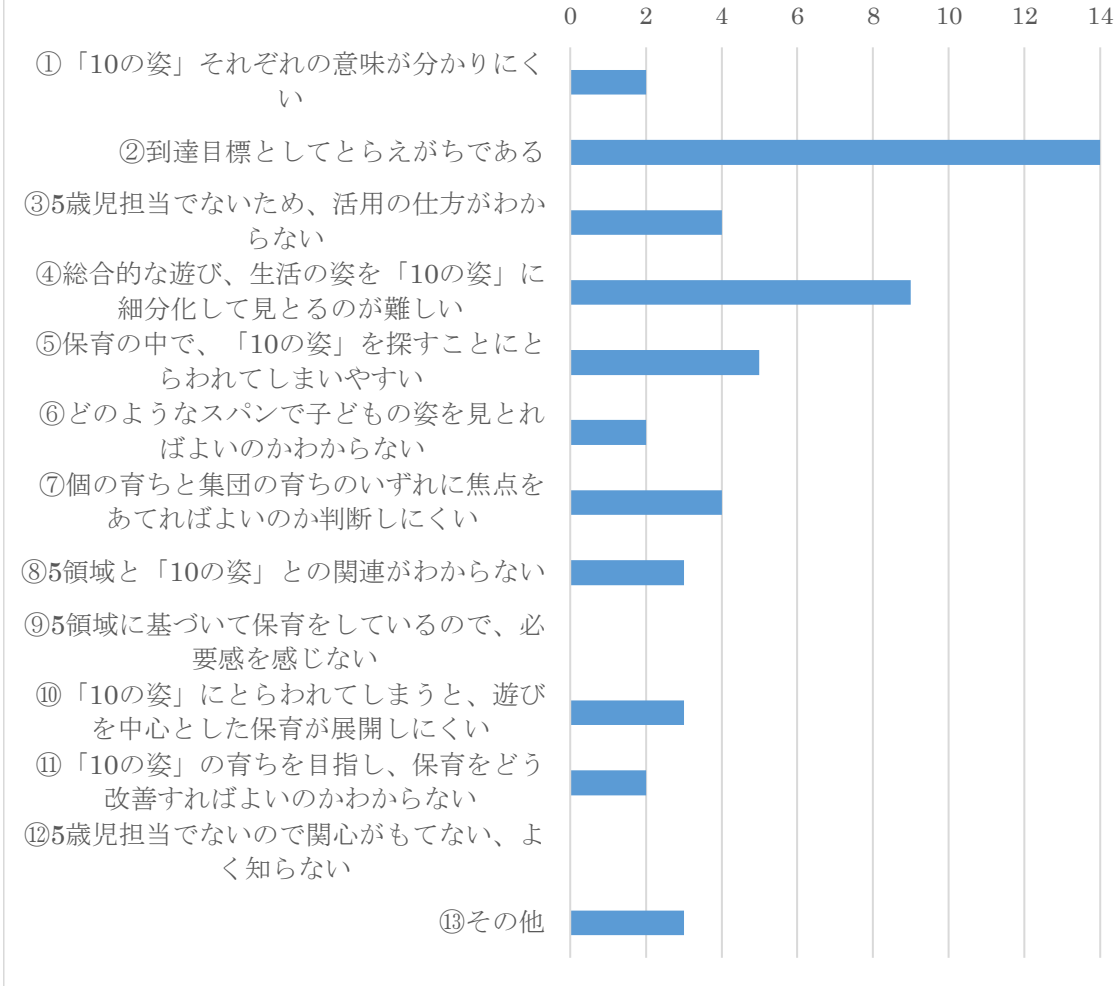
＜図 4-12　保育の質向上に役立っているか＞

＜分析＞

「①役だっている」と答えた保育者の肯定的な理由として「幼児の発達、保育者の指導をふり返る視点にはなる」「クラスや学年としての育ちが今どの段階であるのかを把握するにはよい視点と考える」「10 の姿が明記されたことで、自分のクラスの子ども達がその道筋をたどっているか意識できます。幼稚園の教育は、何が育っているのか学んでいるのか見えにくい…と言われてきたので、若い先生方にとっても、私達ベテランにとっても、小学校の先生にとっても、視点があるのはよいと思っている」と答えている通り、多くの保育者が“幼児を理解する視点” “指導の方向性を考えるための視点”として役立っているという。その一方、「②どちらともいえない」の理由として、「私自身まだうまく活用できていないように思う」「日常の保育の中では、「10 の姿」を活用して〇〇をしたというような活用を行っていない。保育の反省や個人記録記入時に評価の観点として取り入れることはある。保育の質的向上に直接的に役立っているかは…よく分からない」「達成目標が明確になるという点では良いが、実践面では有効活用できていないと感じるため」と子どもの見

とりの具体的な視点ができたことは評価している。特に、「今まで求められたり意識したりしてきたことと変わらないように思うため」との意見はかなり多く、「10 の姿」が保育の質向上に繋がっているとの実感はもてていないと考えられる。（図 4-12）

○「10 の姿」に関する課題は何だと思いますか。（※複数回答可）



＜図 4-13　「10 の姿」に関する課題＞

＜分析＞

「②達成目標としてとらえがちである」という回答が 14 名と多い。「④総合的な遊び、生活の姿を「10 の姿」に細分化して見とるのが難しい」が 9 名と続く。「⑩10 の姿にとらわれてしまうと、遊びを中心とした保育が展開しにくい」の項目に対応させて、「今までとの違いや子どもの育ちのとらえ方に学びが必要」といった記述も見られることからも、総合的な遊びにおける活用に難しさを感じていることがわかる。

更に、「⑧5 領域と 10 の姿との関連がわからない」との意見も 3 名いた他、「⑬その他」では、「短時間で理解するのはむずかしい。実践、学び合いを通していく必要性は感じている。」「活用の仕方が具体的にわかりにくい」「もう少し研修の場がほしいです」といった声が記されており、「10 の姿」を理解しきれていない姿、活用の難しさを感じている様子が見えてくる。

それでも、「10 の姿」を活用し、「文字への関心に関して、意識が薄くなりやすい」と自己課題が見えてきた保育者、「10 の姿が示され育ってほしい姿はわかりやすくなったのではないかと思いますが、要録への記載、日々の記録の仕方が課題だと思います。」と組織全体で考えるべき今後の課題を示す保育者もいる。

○保育の質的向上のために、保育実践の中で「10 の姿」をどのように活用していくべきだとお考えですか。

＜回答の一部＞

・「10 の姿」についての理解を深めていくことが大切。
・「10 の姿」で一人一人がどのように発達しているか考える機会を定期的にとっていく。
・あくまでの育ってほしい姿であることをしっかりと抑えて、指導計画を立てていくこと…非認知能力とのつながりを考えていきたい。
・活動の指導や子どもの姿の視点としていくと捉えやすいかも。
・10 の姿は、幼稚園教育の中で（3～5 才、4 才～5 才）育んでいくものだと考えている。入園してから卒園前までに、どのように育んでいけばよいか…は期案、週案、日案のレベルで発達をとらえて段階的に指導援助していく必要があると思う。
・「10 の姿」をどう捉えるか個人によっても差があることや、幼保の施設としても差があると感じている。「10 の姿」をさらに具体化していくと（評価項目のように掲げると）分かりやすいか…。又、「常に」となると到達目標にすり替わってしまう恐れもあるのでは…と考えると、期案作成時などの節目で相対的な評価をしていく等がよいのか…。様々な難しさを感じている。
・10 の姿について、その具体的な姿を現在の園の実態から出していく作業を行うことができると、園内でも子どもを共通理解する時に有効ではないかと思う。
・10 の姿にとらわれすぎると、保育の伸びしろがなくなると思う。時々見直したり、確認するために使っていければ良いと思う。
・10 の姿ありきで保育をするのではなく、PDCA サイクルをすること。また、PDCA サイクルを通し、10 の姿が見えてきたというふり返りができたらいいなあと思う。そうすることで、自分の保育を客観的にでき、向上につながると思うので。
・5 歳児になって急に就学に向けてとりくむのではなく、乳児期や 1 歳以上 3 歳未満児の時期でも生活の中で無理なく展開していくものだと思っている。積み重ねて成長していく姿が 10 の姿になるよう生活することが大事なのではと思う。

＜分析＞

設問 4（図 4-13）の「②到達目標としてとらえがちである」
の回答が多かったことや設問 5 でも「10 の姿ありきで保育をするのではない」「とらわれすぎない」といった回答が複数見られたことからも、「10 の姿」の扱いの難しさが見えてくる。「10 の姿」は、子どもの育ちを節目ごとにふり返るための有効な手立てとはなるが、保育の目標として設定するものではないことを共通理解する必要がある。

6．「10 の姿」について、あなたが感じていることを自由にお書きください。

＜回答の一部＞

・分類するのが難しい。
・こだわり過ぎず、とらわれすぎず、のびのびと保育をしたい。
・健康な心と体は、全ての前提として捉えるのか、他項目と同じ並列の関係で捉えるのか。
・子ども達の発達の見方が具体的になり、子ども達に接する上での視点がさだまりやすくなった。
・小学校との連携の上で、理解してもらえるいい方法があればよい。
・保育の中で育てたい力として意識したり振り返ったりしながら上手く活用できればと思う。
・10 の姿と関連しないかもしれないが、若い先生たちは、達成目標として捉え、道のりをどうするか、道のりでどう生かすかまで至りにくいと思う。小の先生が～してほしいというと、それをすぐ取り入れたりする（そのまま）ので、必要性とか道のり（過程）とかも一緒に考えていけるといいと思う。
・10 の姿を網羅して、期、週、日、個人記録に記入する作業は必要だと思うが、その労力は膨大となり、ねらい、内容、5 領域や遊び、人との関わり、環境などと結びつけて記入するのは難しい。手引き、立ち返る際に利用するレベルで止まっています。
・5 歳児担任であっても、活用の仕方がよく分からず、保育に活かせていない。
・今までの保育に自信を持ち、「10 の姿」も意識していければと思う。
・10 の姿が強くおもてにでてくるものではなく、目ざす姿や目標としてとらえて、若い保育士さんにも強すぎないものになってもらえたら…と思う。
・今まで保育で目指してきたことと方向は同じだと思う。育てたいが年長終わりまでに育つ力とは思えない。

＜分析＞

この欄への記述が多かったことからも、保育者が「10 の姿」の活用について深く考えてることが感じられた。「今までの保育と変わらない」「こだわり過ぎない」等、活用の留意点に触れている回答の他、「活用の仕方がよくわからない」との回答もあり、保育現場の中で十分に浸透しているとはいえない現状が見られる。今までの保育の本質を変えることなく、「10 の姿」を活用していくことの難しさも見えてくる。

第 4 節　子ども理解のための記録…指導要録・保育要録の調査【事前調査 5】

(1)要録について

平成 21 年度に改正された「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「小学校学習指導要領」では、保幼小の連携を図ることが共通して明記された。その内容として、保幼小が連携を図り相互理解や情報交換をし、それぞれの保育・教育方法を改善することの重要性が挙げられている。具体的には、保育所では、園児の進学する小学校へ保育所児童保育要録を送付することが新たに義務付けられた。『保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集』においても、「保育要録、指導要録の活用（認定こども園から送付される認定こども園こども要録を含む）等を通じて、小学校における個に応じたきめ細やかな指導の継続性を図っていく必要がある[34]」と記されている。

これにより小学校では、就学前の子どもたちの情報を幼稚園のみならず保育所からも得られることになった。言い換えれば、1 年担任は、1 年生全員の情報を収集した上で入門期の指導が進められるのである。また、適切な就学前の情報を得ることは入学時期の指導に役立つだけでなく、保育所や幼稚園の保育・教育を理解する有効な手だてともなる。もちろんこれまでにも、小学校で気になる子どもについて保育所や幼稚園から情報を得ようとする動きはあった。しかし、一部の気になる子に留まらず全員の子どもの情報が提供されることで、幼児期の教育にとって最も大切にされるべき「一人ひとりの子どもの実態を把握して保育・教育を行う」という保育理念の理解が深まると思われる。

ところが現実には、保育所では、保育要録作成に関して園内外の研修を積み園児の記録の充実を心がけてはいるものの、どのように記述したらよいのか戸惑う声も耳にする。また、既に指導要録の送付が義務づけられている幼稚園においても、実際に要録を送付しているのは、国公立園の 80%、私立の 56%に留まっている[35]。

保育所でも幼稚園でも「1 年担任が要録をどのように理解し活用しているのか」「要録が子ども理解を図るために有効な手段となっているのか」を知らないまま要録を作成することが多い。要録の有効性が保育所・幼稚園に周知されていないために、要録を送付する必要感も高まらないのだと思う。また、複数の保育所や幼稚園から子どもを迎える小学校において、全員の情報が欠けていることも要録が十分に活用されない理由の一つであろう。

これまで長い間、保育所と幼稚園では、保育内容等に関して十分に情報交換をし共通理解を図ってきたとは言えない。そのため、「養護」的な要素を強く保ってきた保育所と、「教育」の視点を重視してきた幼稚園とでは、要録の記載内容にも違いが見られるのではないかと考えた。保育所保育要録の書き方を例示する研究や著書[36,37,38,39]は多数見られるが、本年度（制度上）初めて送付される保育所保育要録の実例に基づく先行研究はまだ存在しない。

本調査においては、保育所保育要録と幼稚園指導要録の記載内容を比較・分析し、5 歳児の見とりの相違点を明らかにすることを目的とする。また、保育所保育要録と幼稚園指

導要録を受け取った1年担任へのインタビュー調査の結果等を加味して、要録の有効な活用に関しても提言を試みる。

(2)調査方法

①調査対象

A小学校平成22年度入学者　2クラス80名（要録の分析及び授業観察）

及びその担任　2名（インタビュー調査）

②方法

1)1年担任2名へのインタビュー調査

…要録の活用状況、1年担任が必要とする情報等に関するインタビューを行う。

2)A小学校入学者の保育所保育要録・幼稚園指導要録（または抄本）

80名分の調査及び分析

…出身保育所・幼稚園からの要録（または抄本）における5歳児の記述を比較・分析し、相違点を抽出する。

・A小学校入学者の授業場面における行動観察（週2回）

(3)【事前調査5】の結果と分析

①1年担任へのインタビュー調査の結果

1年担任にとって、要録の情報はあまり有用な情報であるとは言えず、十分に活用されていない状態であった。また、1年担任は、要録から「具体的なトラブル場面での保育者の関わり」「保護者について」の情報を得たいと考えており、実際、1年担任は、指導に迷った時に、特定の子の要録を見直していることがわかった。

②記録の分析

（調査の詳細は、**付録④【事前調査5】要録に見る幼児理解のための記録**を参照）

1)『スコープ』と『シーケンス』の視点に基づく“横断的記述”と“縦断的記述”

今回調査した全ての保育所保育要録、幼稚園指導要録で、「その子が何の遊びにどのように取り組んだのか」といった「関心・意欲・態度」の観点からの記述がされていた。加えて、保育所保育要録と幼稚園指導要録とでは、明らかな記述の視点の相違が見られた。カリキュラム構成論において、『スコープ』とはカリキュラムの内容的な領域を示す視点であり、『シーケンス』とはその内容の連続的な系統性を示す視点である。一般的に、この『スコープ』を横軸に、『シーケンス』を縦軸としてカリキュラムは構成され表記される[40]。（図4-1参照）

・保育所保育要録における5歳児の見とりの特徴

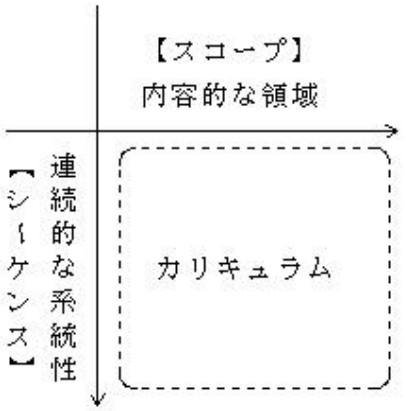
保育所保育要録では、5歳児終期の姿を5領域ごとに区切って記述している。その分、1年間でどのように変容、成長したかという育ちの経緯の記述が少ない。

これは、カリキュラム構成論でいう『スコープ（＝内容的な領域)』の視点から子どもを見とり（評価し)、5 歳児終期における「教育の 5 領域ごとの見とり」を記述したといえる。この記述の特徴を、特定の時点における記述という意味で“横断的記述”と呼ぶ。(図 4-2 参照)

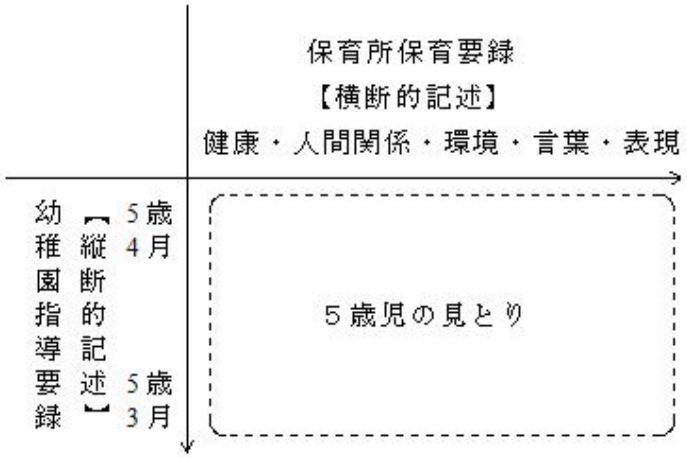
・幼稚園指導要録における 5 歳児の見とりの特徴

幼稚園指導要録では、5 歳児 4 月から 3 月までの 1 年間の育ちの経緯が総合的に示されている。その一方で、様式の見本例には「各領域のねらいを視点として」と示されているものの、実際には、5 領域ごとの育ちの姿は見えにくかった。

幼稚園指導要録では、『シーケンス（＝連続的な系統性)』の視点から子どもを見とり（評価し)、5 歳児 4 月から 3 月までの「1 年間にわたる育ちの経緯の見とり」を記述する傾向が強い。この記述の特徴を、時間的な経緯を追った記述という意味で“縦断的記述”と呼ぶ。(図 4-2 参照)



＜図 4-1 : カリキュラム構成論上の 2 つの視点＞



＜図 4-2 : 要録の記述の視点＞

2)幼保小が共有できる視点の必要性

調査結果から、トラブル場面等、指導が必要な場面で保育者がどのように関わったかについての記述を、1 年担任が必要としている情報である。できるだけ具体的な場面を挙げ、その時々の子どもの状況と保育者の関わりについて記載できるとことが求められよう。

更に、「幼小が保育・教育方法を相互理解し、それぞれの教育方法を見直す[41]」ためには幼保小が共有できる視点が必要であると考えた。今回の改訂で、要録の記載にも「10 の姿」を踏まえることが示されたが、子どもの見とりを記録として伝える上では、「10 の姿」を踏まえた子どもの育ちを連続的、縦断的に捉える視点と、保育者がどのように関わったか保育全体を見通し横断的に捉える視点の両方をもち、分析的に保育を見直すことが適切であると考えられる。

第 5 節　保育の質を評価するための提言

全ての子どもに質の高い幼児教育の機会を保障するため[42]、2020 年 4 月から、幼児教育の無償化が全面的実施（2019 年 10 月から一部実施）される。現在、3 歳から 5 歳までの幼稚園、認可保育所、認定こども園の費用を無償化するとされているが、認可外の保育所等についての無償化措置の対象範囲についても検討されており[43]、無償化の対象の選定を目的とした保育の質評価も求められている。今後、幼児教育が無償化されることで、保育の質を維持していくことが一層求められるのも事実であろう。

本来、日本の保育では、子どもたちが自分のしたい遊びに取り組む中で、総合的で全人的な育ちを獲得することを期待している。大切なのは、「子どもに○○○の力が身についた」といった知識や技能の達成度の評価ではない。【事前調査 4】で示した通り、保育の 3 法令で示された「10 の姿」は、達成目標でなく、子どもの姿を見とる視点であることを再確認したい。そして、

①保育評価はあくまで、自由記述による質的評価が基本である。そこに、「10 の姿」という視点を加味すること

②子どもの見とりは、5 歳児終期のみで行うものではなく、保育の全課程を通して見とっていくものである。その見とりのためには、保育者がどう関わったかという視点での保育評価が欠かせないこと

③保育者間で相互評価を行い、「10 の姿」に基づく見とりの信頼性を高めることが保育の質向上において重視されること

この 3 点を実現するため、子どもを見とり「子ども理解」を基盤とし、「保育者の関わり」に着目した評価指標を開発、提案する。

また、【事前調査 5】の結果から、保育所保育要録では、「子どもの 5 歳児終期の結果のみ」を記述しており、指導（関わり）の経緯が見えにくい。一方、幼稚園指導要録では、「1 年間の指導（関わり）の経緯」が示されているものの、子どもの姿が総括的でわかりにくいという事実が見えてきた。そこで、関わりに着目した「評価指標」と子どもの見とりの視点「10 の姿」を関連付けて分析的な視点をもち、具体的なエピソード場面を抽出した記述を行い、保育を評価することが解決策となる。

---

[1] 文部科学省「幼稚園教育要領」（2017）
厚生労働省「保育所保育指針」（2017）
内閣府「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」（2017）

[2] 前掲 1

[3] 無藤隆 :「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とは，保育ナビ，フレーベル社 2017 年 11 月号，10-11pp（2017）

[4] 倉橋惣三「幼稚園真諦」フレーベル社，15p（1976）

[5] 榎沢良彦「保育者の専門性」『保育学講座 4　保育者を生きる　専門性と養成』日本保育学会，東京大学出版社，9-10pp（2016）

[6] 網野武博，迫田圭子「四訂　保育所運営マニュアル　保育指針を実践に活かす」中央法規出版，218-221pp（2011）

[7] 全国社会福祉協議会「福祉サービスの第三者評価　受け方・活かし方　保育所版」社会福祉法人　全国社会福祉協議会，19p，115-116pp（2016）

[8] 民秋言「保育者のための自己評価チェックリスト　保育者の専門性の向上と園内研修の充実のために」萌文書林，5p（2015）

[9] 厚生労働省「保育所保育指針」（2017）

[10] 文部科学省「幼児教育無償化について」幼児教育無償化に関する関係閣僚・与党実務者連絡会議 2017.7.31，
www.mext.go.jo/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/siryo/_icsFiles/afieldfile/2017/10/17/1396573_08.pdf（2018.6.6）

[11] 内閣府「新しい経済政策パッケージ」2-1，2017.12.8，www5.cao.go.jp/keizai1/package/package.html（2018.6.6 引用）

[12] 大宮勇雄「保育の質を高める　21 世紀の保育観・保育条件・専門性」ひとなる書房，67-69pp（2006）

[13] 岩立京子「幼保小連携の課題と今後の方向性」日本保育学会「保育学研究」第 50 巻第 1 号，82p（2012）

[14] 加藤幸次「教育課程編成論」玉川大学出版部，34p（2011）

[15] 柴田義松「教育課程　カリキュラム入門」有斐閣，8p（2002）

[16] 新井郁男「潜在的カリキュラムと学力」教職研究総合特集教育開発研究所，177p（2001）

[17] 井口眞美「幼保小接続期の保育・教育をつなぐ視点の開発（その 2）」平成 26 年度実践女子大学生活科学部紀要（52）45-53pp（2015）
なお「接続期の保育・教育をつなぐ視点」の開発に関する研究の一部は，以下の教育雑誌に論文として掲載されたものである。
井口眞美「幼小接続期の保育・教育の在り方の研究～５歳児終期におけるアクションリサーチを手がかりとして～」生活教育 742 号，生活ジャーナル，48-56pp（2010）

[18] 埋橋玲子「諸外国の評価スケールは日本にどのように生かされるのか」保育学研究第 56 巻第 1 号，76p（2018）

[19] Heckman and Masterov“The Productivity Argument for Investing in　Young Children”2007 を参考

[20] 泉千勢編「なぜ世界の幼児教育・保育を学ぶのか　子どもの豊かな育ちを保障するために」ミネルヴァ書房，8p（2017）

[21] 文部科学省「幼児教育の充実のために」保育教諭養成課程研究会　第 5 回総会・研究大会資料，2018.6.10

[22] 前掲 28，22p（2017）

[23] 中坪史典「テーマでみる　保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ」ミネルヴァ書房，287-289pp，309-315pp（2018）

[24] 文部科学省「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（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報告書（座長　無藤隆）（2012）

[25] 保育教諭養成課程研究会「幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイド―質の高い教育・保育の充実のために―」文部科学省委託「幼児教育改善・充実調査研究」（2014）

[26] 全国保育士会「保育士の研修体系～保育士の階層別に求められる専門性」第 5 回保育養成課程等検討会，2017

[27] 民秋言「幼稚園紀要湯・保育所保育士・認定こども園保育教諭　保育者のための自己評価チェックリスト　―保育者の専門性の向上と園内研修の充実のために―」萌文書林，5-6pp，36p，（2015）

[28] 文部科学省「幼稚園教育要領解説」フレーベル館，45-49pp，116-118pp（2018）

[29] 文部科学省：小学校学習指導要領　第 1 章 総則　第 2 教育課程の編成　4 学校段階等間の接続／第 2 章 各教科　第 1 節 国語、第 6 章 特別活動

[30] 横山洋子：子どもの育ちを伝える　幼稚園幼児指導要録の書き方＆文例集　第 2 版，ナツメ社，66p（2019）

[31] 幼少年教育研究所：幼稚園指導要録　記入の実際と用語例，鈴木出版，111p（2019）

[32] 無藤隆 監修，大方美香 編著：書ける！わかる！幼稚園幼児指導要録　書き方＆文例集，チャイルド本社，39p（2018）

[33] 神長美津子，阿部和子，大方美香，山下文一：幼稚園、保育所、認定こども園対応　事例で学ぶ「要録」の書き方ガイド，中央法規，50p（2019）

[34] 文部科学省、厚生労働省「保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集」8p，（2009）

[35] ベネッセ教育研究開発センター「幼小連携の現状と課題」これからの幼児教育を考える」8p（2009）

[36] 高辻千恵「保育所と小学校の連携に関する今後の課題：保育所児童保育要録を中心に」埼玉県立大学紀要 15-23pp（2008）

[37] ＮＰＯ日本標準教育研究所「今すぐできる幼・保・小連携ハンドブック」日本標準（2009）

[38] 幼少年教育研究所「保育所児童保育要録記入の実際と用語例」すずき出版（2009）

[39] 柴崎正行監修「保育所児童保育要録＆幼稚園幼児指導要録」ひかりのくに（2009）

[40] 長尾彰夫「カリキュラム構成法としてのスコープ・シーケンス論」大阪教育大学紀要 81p

[41] 井口眞美「幼小接続期の保育・教育の在り方の研究」生活教育，生活ジャーナル 2010 年 8 月号（2010）

[42] 文部科学省：幼児教育無償化について，幼児教育無償化に関する関係閣僚・与党実務者連絡会議（2017.7.31），
www.mext.go.jo/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/siryo/_icsFiles/afieldfile/2017/10/17/1396573_08.pdf（2018.6.6）

[43] 内閣府：新しい経済政策パッケージ，2-1，2017.12.8，
www5.cao.go.jp/keizai1/package/package.html（2018.6.6 引用）

第５章　保育者としての専門性の評価指標の開発　＜研究１＞

第１節　保育者の関わりに着目した評価指標「つなぐ視点」から「関わりの視点」へ

本章では、＜研究１＞として、保育者としての専門性を評価するための指標を開発した経緯を述べる。「関わりの視点」の開発に先駆け、幼児期の保育に携わる保育者は子どもにどのように関わるべきかを明らかにするため、5 歳児の遊びの観察及び担任との保育カンファレンスに基づき、評価指標「幼保小接続期の保育・教育をつなぐ視点（以下、「つなぐ視点」）」を導き出した[1]（井口 2010）。その上で、この「つなぐ視点」を活用して、小学校入門期の様子を観察し、幼稚園の保育者と小学校教員との関わり方の相違を調査した。その後、保育所・幼稚園 4 か所において、造形活動の一例として、カプラ（小型積木）での遊びにおける保育者の関わりを観察し、「つなぐ視点」の修正を行った（これを「関わりの視点」と名付けた）。これによって、造形活動を包含する保育における「保育者の関わり」を評価するための指標を開発することができた。この「関わりの視点」を用いて保育者や保育系学生が自己評価を行ったり、第三者を交えた保育カンファレンスで相互評価を行ったりすることが、保育者としての専門性向上に役立つと考えた。

ここでは、まず、評価指標「つなぐ視点」の開発のための調査について述べる。続いて、幼稚園・保育所における造形活動の観察に基づく「つなぐ視点」を修正した「関わりの視点」の経緯について触れたい。本研究では、この「関わり視点」を、学生が体験的な活動への参加がもたらす学びを評価する指標として活用した結果をふまえ、更に微修正を加え、子どもへの関わりに着目した保育者としての専門性の評価指標「学生の学びの評価指標」を確定する。

⑴調査対象・方法

・調査対象…A幼稚園　2009 年度 5 歳児（33 名）・担任 1 名
　　同附属A小学校　2010 年度 1 年生 2 クラス（80 名）・担任 2 名
　　＊A幼稚園平成 2009 年度 5 歳児 33 名のうち、32 名がA小学校へ進学した。
・調査時期…①A幼稚園での観察と保育カンファレンス：2010 年 2 月中旬～3 月末
　　5 歳児の保育観察を行うと共に 5 歳児担任との話し合いの場を設ける。
　　②A小学校での観察：2010 年 4 月初旬～5 月中旬（10 日間）
　　A幼稚園出身の 32 名を含む 1 年生 80 名の授業・休み時間の観察を行う。
　　A幼稚園の調査で作成した「つなぐ視点」を活用して観察を行う。

⑵調査結果

①A幼稚園での観察と保育カンファレンス

A幼稚園 5 歳児 33 名を対象に、週 3～5 日（2 月中旬から 3 月中旬の卒園時まで：21 日間の保育時間中）保育場面の観察を行った。また、降園後に 5 歳児担任との保育カンファレンスを行い、観察された事例を基に、保育の改善が必要な事柄について話し合いを重ねた。

2 月観察開始時、5 歳児担任が指導の方向性を模索中であったため、保育観察の事例に基づき、保育の改善を目的として担任と保育カンファレンスを行った。保育カンファレンスで話し合われた事例は 93 にのぼる。ここでは、その 93 事例のうち 1 事例を記載する。

（なお、調査のローデータに関しては、**付録⑤-1　＜研究 1＞「つなぐ視点」作成にあたっての事例記録**を参照）

＜事例 1＞気になる子への対応に配慮する

2/16（火）お弁当時

10:40 片付け時、子どもたちから「(遊んだ場を）片付けたくない」との声が多くあがった。そこで担任は「今日は積木等を片付けずに、一緒に遊んだ友達と遊んだ場所でお弁当を食べよう」とみんなに伝えた。

10:45 A男がお弁当の当番をやりたくないと大声で泣き出す。泣いて立ち尽くすA男に対し、一緒に食べるメンバー（B男、C男、D男）が「当番はA男くんだよ」「早く机を拭いてよ。お弁当が出せないよ」と強い口調で言った。A男は泣きながらやかんを取りに行き、戻ってくる。担任はA男が泣いていることに気づき「お当番が嫌なの？」とたずねる。A男は泣いて答えない。…

・3 学期に入ってから、同じようなことが何回かあり、母親からも「のんびりしていると周りの友達に責められるので、当番をやりたくないと言っている」と相談を受けていたという。普段は生活班ごとに机に着席し輪番制の当番活動を行い、当番の子が机拭き、やかんのお茶つぎ、いただきますの声かけをする。日頃から当番活動に不安が強かったA男にとって、いつもと違うメンバーで、いつもと違う手順で当番を行うことには抵抗があったと思われる。

＜2/16 保育後のカンファレンスの内容＞

「『もう 5 歳のこの時期だからできるはず』という感覚でいたことを反省している」と担任は言う。A男は家庭的な問題を抱えており、母親も不安傾向が強い。母親から相談を受けた段階でA男には配慮する必要があった。個別に手順を確認したり、一緒に付き添って当番の取り組みを見守ったりするとよかったのだろう。担任は、お弁当を食べる際、まだ泣きじゃくっているA男の隣に座り気持ちの安定をはかっていた。このことでA男は安心し、みんなより 5 分ほど遅れてお弁当を食べ始めた。A男に対しては、気持ちの安定が図れるよう温かく対応することを優先させ、A男の気持ちが落ち着いたところで指導すべき内容を具体的に伝えていこうと話し合った。

このように保育カンファレンスで話し合われた 93 の事例を 27 項目に分類・整理した結果、幼児期の保育において求められる保育者の関わりの評価指標「つなぐ視点」が完成した。（完成後、「つなぐ視点」の信頼性を高めるため、質的分析ソフト MaxQDA でデータの再分類を試み、分析結果を確認した。）

②A小学校での観察

一斉活動場面と造形活動場面（カプラの遊び）における 1 年担任の関わりを筆記記録にて観察する（時間見本法＋自由記述）。補足的に、担任へのインタビューも一部行った。その際、「つなぐ視点」を活用して 1 年担任の関わりや環境の設定について分析した。

（遊びの中でもカプラを選んだ理由として、最近では幼稚園・保育所だけでなく、スタートカリキュラムに適切な教材として 1 年生の教室にカプラを設置する小学校が存在することが挙げられる。幼稚園・保育所における遊びの観察結果からも、カプラが協同的な遊びや創造的な遊びを引き出しやすい遊具であることが明らかになっており、接続期の遊び場面における遊具として教育的効果が期待される。）

＜一斉活動場面における 1 年担任の関わり＞

27 項目にわたる「つなぐ視点」を活用してA小 1 年生の観察を行った結果は以下の通りである。（〇内の番号は「つなぐ視点」の整理番号である）

1 年担任は、入学式直後の一斉活動場面において、一人ひとりの子どもに関わる時、「⑥一人ひとりの行動の‘なぜ’を考えていますか？」「⑨子どもへの関わり方（口調、目の高さ）は温かい雰囲気を醸し出していますか？」等の項目について細やかな配慮をしていることが観察された。手遊びを導入したりエプロンをつけたりする等、幼稚園や保育所での生活に類似した方法も用いられていた。また「⑳集まった時の話し方は、子どもにわかりやすかったですか？」に関しては、穏やかでわかりやすい話し方をしている場面が数多く観察され、1 年担任が言語的に優れた指導法を身につけていることがわかった。一方、「④遊具を置いたままにしていませんか？」「⑲言葉だけに頼っていませんか？」等の物的環境や表現方法に関する項目については、環境を重視する幼稚園との連続性が見られにくい。

一斉活動場面において、1 年担任の関わりは幼稚園の保育方法を取り入れたものとなっており、子どもの気持ちを和ませる雰囲気づくりを心がけていることが明らかになった。しかし、1 年担任は環境が子どもに与える影響への意識が薄く、保育者と 1 年担任では環境に対する捉え方に違いが見られた。

＜遊び場面における 1 年担任の関わり＞

一方、遊び場面においては、カプラで遊ぶスペースを保障したり、一日中片付けずつくり置きできる環境を設けたりする等、「③遊びの場を安定させる環境づくり」が観察された。しかし、その物的環境の配慮以外、教師の直接的な関わりは観察できなかった。2 名の 1 年担任が子どもに言葉をかけたのは、片付け時間の告知のみであった。

つまり、1 年担任は、カプラの遊びに関して積極的な関わりをもち、遊びを継続・発展させようとはしていなかったといえる。（カプラの遊びだけでなく、どの遊びにも教師が関わることは少なかった。）

このことから、1 年担任は、カプラという「遊具」に関して、様々な学びを生み出す「教材」としての価値づけが弱いのではないかと考えられる。言い換えれば、「遊びは、授業外の時間、休み時間の活動」という枠付けが感じられた。“つくる”遊びを通しての教育を展開する幼稚園・保育所の保育者とは異なる潜在的カリキュラムが存在することがわかる。この潜在的カリキュラムの相違が、保育者と 1 年担任との「子どもへの関わり方」の違いとして表面化したといえる。

第 2 節　評価指標を用いた造形活動における保育者の関わり

(1)「保育者の関わり」に着目した意義　～ヒドゥンカリキュラムの自覚化～

これまでに述べたように、保育者・教師の関わりについて「つなぐ視点」を活用し、小学校の授業観察を行った。その結果、1 年担任は、5 歳児担任と異なり、物的環境をあまり重視しなかったり、言葉だけに頼って説明したりする傾向が見られた。

梶原（2005）は、デューイの述べる、学習者が記号を観念として獲得・使用できない「知識蓄積型」と、記号を観念として獲得・使用できる「知識獲得型」という 2 つの知識獲得形態こそ潜在的カリキュラムの一つとして着目すべきであると述べる[2]。先の調査結果に見られるように、幼稚園・保育所において具体物や実体験を重視する知識獲得型の保育方法に慣れてきた子どもが、小学校入学直後から言葉中心の知識蓄積型の教育方法に直面するわけである。小学校においては「話を聞くこと」が重視されるのは当然であるが、入学直後の子どもにとって知識獲得型の教育方法のみで指導が進んでしまうことに疑問を呈したい。

臺（2005）は、幼稚園教育と生活科の授業を比較し、①授業と保育の自由度が異なること、②小学校の指導目標に向かって活動を組んでいく徹底さ、気づきへの状況作りの徹底さに比べて、幼稚園教育は曖昧な点が多すぎることを挙げている[3]。教育システムに伴う幼保小の相違が、保育・教育方法の連続性を考える上での大きな課題であることがわかる。

彦坂（2008）は、“小 1 プロブレム”の問題は、幼保小の学校文化の違いが負の段差を生み出し、不適応をおこしているからであると述べている[4]。こうした隠れたルールや力は教師の意図に沿って学ぶこともあれば、環境や人間関係から無自覚的に学ぶこともある[5]（溝上、2006）。そのため、顕在的カリキュラムとは別の側面で子どもに機能する潜在的カリキュラム（ヒドゥンカリキュラム）の意味を教師は意識化しなければならない[6]（磯部、2005）。特に、接続期においては、幼児期の生活経験と遊びによって成り立つ「学び」が小学校以降の生活や学習における芽生えとなり、教育が連続性をもって展開されることが望ましいとされる[7]。三宅、金岩（2011）によれば、幼児期から始まる育ちの連続性をいかに構築していくかが課題であり、そのためにそれぞれの教育の内容や方法、更には教育観のすり合わせが不可欠であるという[8]。それ故、幼保小それぞれの保育観・教育観に裏打ちされた“潜在カリキュラム（保育者、教師の関わり）”の連続性に着目すべきであると考えた。

では、接続期の“潜在カリキュラム（保育者、教師の関わり）”が連続性をもつためには何が必要なのか。小学校では、学習指導要領によって教科内容や時数を規定している一方、幼

稚園では、幼稚園教育要領によって、総合的な遊びを中心とした 5 領域が示されている。秋田（2002）は、幼小の教育課程編成の仕方の相違に伴う、教育方法や学び方の相違、教師と子どもの関係の相違をはじめ、様々な相違が文化の違いを生み出している。幼小連携に求められるのは、「子どもをより長い目で育んでいくための、つなぐ目と、各時期の子どもへのより意味のある豊かな経験の保障」であるという[9]。酒井（2011）も、子どもたちの生活経験を総合的にとらえ、全体をつなぐまなざしをもって幼保小の接続を考えることの大切さ[10]について述べている。いわば、接続期の保育・教育が連続性をもつために求められているものは、“子どもを見とり子どもを理解し、適切な手だてを考える”ために幼保小で共通な視点である。

佐々木（2004）も、幼小の連携は子どもたちの学びを捉える視点を共有することから始まるという[11]。「カリキュラム（教育課程）や指導計画を作るときの教育内容の基準を示す『幼稚園教育要領』」と、「内容をカリキュラムに配分して順に指導していく『小学校学習指導要領』」との違いを示した上で、幼小の相互理解を促すために、あえて教科の用語で説明してみることで幼小相互の教育観の理解を深めようとしている。本研究においては、幼稚園 5 歳児の保育の実態から、幼保小の保育・教育方法をつなぐ視点を導き出すことにした。

実際、先述の幼稚園の保育カンファレンスでは、無自覚的に行われていた保育者の関わりを明らかにし、保育者が自覚化したことで保育の改善を図ることができた。この保育カンファレンスの成果として見出された「つなぐ視点」は、保育者がヒドゥンカリキュラムを規定する要因を意識的に見直し、保育の改善を図る一助となる。また、この「つなぐ視点」を意識して子どもに関わることで、学生たちの保育者としての専門性も向上すると考えた。

ここで、簡単にヒドゥンカリキュラムについて整理しておく。一般に「カリキュラム」とは、顕在的カリキュラムを示す「教育課程」と混同されて用いられることも少なくないが、本稿では顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムの両方を包括した概念とする。ヒドゥンカリキュラム（＝潜在的カリキュラム、以後ヒドゥンカリキュラムと呼ぶ）の定義は研究者により大きく異なるが、中留（2006）は、明示的・意図的な顕在的カリキュラムに対し、非明示的・無意図的に子どもたちに（教師にも）影響を与え、方向づけをしているのがヒドゥンカリキュラムであるという[12]。ミクロな視点では、発問パターン、子どもへの接し方の他、校風や学校建築のデザイン等、ヒドゥンカリキュラムに関する多くの要因がこれまでにも検証され、更には学校文化、組織文化といったマクロな視点の研究も示されている[13]。小林（2008）は、幼稚園・保育所と小学校における環境と文化の違いについて「学校園舎や教室空間あるいは教師の言動等が醸し出す学びの環境に内在する温度差というもの、あるいは硬度といったもの」に着目している。そして「学校や園舎は、本来子どもたちに温かさと柔らかさと彩りに恵まれた環境を保証し、そうした環境から醸し出される教育的雰囲気を意図的に構成し、維持・整備していかなければならない[14]」と述べる。幼児教育で大切にされる物的な環境、そして保育者を始めとする人的な環境が醸し出す教育的雰囲気を自覚し、維持・整備することが小学校においても大切であるという。

臨床の知は、個々の場合や場所を重視して深層の現実に関わり、世界や他者がわれわれに示す隠された意味を相互行為のうちに読み取り、捉える働きをするとする中村（1992）[15]の言葉を借り、「科学の知」と相対する「臨床の知」という概念を「保育・教育における学び」と置き換えてみる。保育・教育における学びは、個別性、世界や他者との相互性をもち、世界（環境）や他者（保育者・教師、友達等）が示す隠された意味を相互行為として受け止めるという特性がある。ここでいう「隠された意味」こそヒドゥンカリキュラムである。この一連の研究においても、ヒドゥンカリキュラムを規定する要因の中でも特に、「つなぐ視点」で示された（環境の設定を含む）保育者の関わりに着目していきたい。

⑵造形活動における評価指標を用いた保育者の関わりの評価

①カプラ遊びの調査の目的

本調査では、作成した「つなぐ視点」を活用し、造形遊びにおける保育者の関わりの在り方（＝ヒドゥンカリキュラムを規定する要因）を分析した。これによって、「つなぐ視点」の改良を図り、より妥当性、汎用性の高い評価指標の作成を目指す。

調査方法として、幼保小いずれでも活用されている造形活動の一つとしてカプラを選び、カプラでの遊びにおける保育者の関わりや環境の設定を調査した。具体的には、5 歳児の自由遊び場面におけるカプラでの遊びを観察し、5 歳児のカプラでの遊びに有効に働く保育者の関わりを明らかにした。

②遊具としてのカプラの価値

木製遊具の価値については多くの先行研究が見られるが、和久（2006）は、「子どもが求める三つの活動、パターン遊び・みたて遊び・探求認識活動がしぜんに展開することが必要である」としている[16]。5 歳児のカプラでの取り組みを観察すると、カプラは単一の構造をもつ木製遊具でありながら、この三つの活動が展開されていることがわかる。瀧（2011）は、積み木遊びで育まれる力を、1)表現力、想像力、2)問題解決能力、3)身体の諸器官の発達、4)科学的、数学的概念、5)自主と協調等の社会性、6)根気や集中力、7)豊かな情緒や感性の 7 つに分類した[17]。5 歳児以降の子どもは、友達と協力してイメージを共有しながら作品をつくり上げ、協同遊びを通して自主と協調等、社会性の基礎となる力を育んでいく。半（2011）[18]も「カプラはイメージしたものをつくることが楽しい、難しさを乗り越えたときの楽しさが味わえる」と述べている通り、実際、カプラの遊びでは、5～6 歳児が友達と一緒に絵本や遠足等のイメージを形にしようとしたり、脚立に乗って天井まで届く塔やかまくらをつくったりして楽しむことも多かった（冨安、2008）[19]。このように、5～6 歳の接続期の子どもにとってカプラは教育的価値のある遊具であるといえる。

近年、幼稚園・保育所だけでなく、小学校、児童館等でもカプラが使われることもある。そこで、幼児や小学生（特に低学年）のいずれでも見られる造形活動の一つとしてカプラを取り上げ、「つなぐ視点」に基づき観察を行うことにした。

③方法

・調査対象：東京および東京近郊の保育所 2 園、幼稚園 2 園　5 歳児クラス

・調査時期：2011 年 11 月～2012 年 1 月

・調査内容と方法：5 歳児クラスにおけるカプラでの遊びを観察する

カプラ 1000 ピース以上を保有する保育所 2 園、幼稚園 2 園を選んだ（数人～20 人程度の 5 歳児がカプラで遊ぶのに必要と思われる数を 1000 ピースとした）。

そして、5 歳児の自由遊び場面におけるカプラでの遊び（継続時間、人数、内容等）について観察する。「つなぐ視点」を用いて保育方法について観察するが、遊びの様子は筆記にて記録し（時間見本法＋自由記述）、保育者の関わりについても記録をとった。

④結果と分析

観察した事例の中から、遊具の活用に有効に働いたと思われる要因を「つなぐ視点」に基づき洗い出し、幼稚園・保育所における保育の在り方を探る。

（なお、調査のローデータ（一部）に関しては、**付録⑤-2＜研究 1＞造形活動（カプラの遊び）に関する事例記録**を参照）

〇遊びの足跡が見える写真の活用（→視点②）

・12 月にカプラを環境として使用し始めた。ある日の降園後、保育者がカプラで「逆立ち人間」をつくっておいたことが刺激となり、翌朝からカプラで遊ぶ子が増えた。1 月になり、保育者はその時の遊びの様子や「逆立ち人間」の写真をカプラのスペースの壁面に掲示した。A男は、写真をながめてから、観察者に「見て」と写真を見せる。B男は観察者に近づき「逆立ち人間」の写真を指して「ぼく、これつくってみたい」と言う。隣にいたC男も「これつくってみたいと思ってたんだ」と言う。

・保育者は、1 月からの活動の写真も掲示した。それぞれの写真には、「てんじょうにもとどくよ」「こんなこともできちゃう」「きほんのかたち」等のコメントが付記してあった。（S保育園）

…壁面に写真を掲示したことで、子どもたちは、写真に掲載されている友達の作品を自分でもまねてつくってみたり、保育者の作品をながめて憧れの気持ちをもったりしている。また、コメントを記入したことにより、新たな作品への関心が高まったり、基本的な技能に気づいたりする子もいた。

〇遊びの場を安定させるためのスペースづくり（→視点③）

1 月。自由遊びの時間には、保育室内のピアノ周辺をカプラで遊ぶスペースとした。そのスペースにはカプラの木箱 2 箱が常時置かれ、他の遊びとは約 40 ㎝の低い棚で仕切られていた。このスペースには数人の子が出入りし、「忍者やしき」「高速道路」等をカプラでつくっていた。

…保育室の一角に遊びのスペースが確保されているため、カプラで遊びたい子が集まり、継続的に取り組める場になっている。（S保育園）

○遊びの技術を伝える関わり（→視点⑦）

D男がつくっていた建物に、保育者が屋根をつけた。屋根ができあがると、保育者は無言でその場を離れ、近くの線路に汽車をつくり始める。（F幼稚園）

…保育者は、子どもが自力でできるところは手伝うのを止めて、その場を離れた。そして近くに新たな刺激となりそうな作品（汽車）をつくり、子どもの目に触れるようにした。

○遊び始めのきっかけをつくる声かけ（→視点⑦）

D男は登園後、廊下付近でふらっと歩き回っていた指をくわえながら保育室に入り、カプラに近づく。D男がカプラを見ていることに気づいた保育者は、少し離れた所から「いいよ、出して」とD男に声をかけた。すると、D男は、カプラを取り出し、家をつくり始めた。その後、D男は1時間近くカプラで遊び続けた。（F幼稚園）

…D男は、集団生活において不安定になりやすい傾向が見られる。仲良しのE子に誘ってもらえないと、遊び始めに30分程時間がかかることもあった。保育者は、何をして遊ぼうか迷っていたD男がカプラに関心をもっていることに気付いた。そこで「いいよ、出して」と声をかけたことがきっかけとなり、D男はカプラで遊び始められたのだと思う。

○イメージを明確にする声かけ（→視点⑦）

F子がカプラを床にしきつめて並べている。隣にいたG男が「なんかピアノみたいだね」とF子に話しかけた。F子は「ピアノっぽい？」と答え、『ドレミのうた』を口ずさむ。そこへ保育者が近づき、「何つくってるの？」とたずねると、F子は「ピアノ」と答えた。保育者が「どっちが黒いの？こっちから弾くんだ」と聞く。F子は答えないが、その後、カプラを傾けて並べ始めた。（F幼稚園）

…F子は始めからピアノをつくろうとしてカプラを並べていたわけではない。G男の「なんかピアノみたいだね」との言葉を受け、並べたカプラをピアノに見立てたと思われる。その直後、保育者が、黒鍵の位置やピアノの向きを尋ねたことで、F子はピアノのイメージが明確になり、カプラを傾けて並べて黒鍵をつくり始めたのだろう。

○遊びを発展させる物の提示（→視点⑦）

カプラのビルが高くなり、子どもが手を伸ばしてやっと届く程度になった。保育者は、普段は遊びに使用しない大人用の椅子を運んできて、「これに乗っていいよ」と伝える。また保育者が「めざせ、天井」と言うと、H男、I男も「めざせ天井」「めざせ天井」と口々に言う。（S保育園）

…保育者はビルが更に高くなるように椅子を運び込んだり、「めざせ、天井」と励ましの言葉かけを行ったりして2人の遊びが継続・発展するよう援助した。

〇できたことを喜ぶ子どもの気持ちに共感する言葉かけ（→視点⑨）

作品が完成した子が保育者に「見て、見て」と呼びかける。保育者は「わあ、すごいね」「高くなったね」等の言葉をかけている。（Y保育園）（Y保育園）

…できて喜んでいる子どもの気持ちに共感する場面は、どの園でも多く観察された。子どもは、作品が完成した瞬間や途中の過程で「先生、見て」「まだこわれてないよ」と保育者に話しかけることが多い。この時に、保育者が「高くなったね」「何も見ないで、自分で考えたの？」等と子どもの気持ちを受け止め共感することで、子どもたちは更に遊びを続けたり納得して片付けに入ったりする様子が見られた。

〇作品が壊れた瞬間に気持ちを支える言葉かけ（→視点⑨）

・J男は、一人でカプラを積み上げ（胸の高さほどの）マンションをつくっていた。保育者が「何つくってるの？」とたずねるが、マンションが少しぐらついているためJ男は「どうしよ、どうしよ」と慌てている。保育者がその場を去ろうとした時にマンションが崩れた。その瞬間、J男は保育者を目で探した。保育者は「いいよ、できるよ」と声をかけた。J男はその後、床に散らばったカプラを線路に見立てて再び遊び始めた。（F幼稚園、S保育園）

…カプラのマンションが壊れた時、J男の心は動揺したのだろう。その瞬間、不安になったJ男は、保育者の存在を目で追っていた。そして、保育者の温かい励ましの言葉がJ男に安心感を与えたと思われる。作品が壊れた瞬間に子どもが保育者を目で追う姿は他にも数例観察されている。

・高いビルが壊れ、H男、I男は椅子に立ったまま、呆然としていた。その時、保育者が近づいてきて「どこまでいった？」とたずねる。2人が、手を伸ばして「この位」とビルの高さを示すと、保育者は「でも、ずいぶんいったよね」と答えた。2人は「もう一回つくろう」とビルをつくり直し始めた。

…ビルが崩れてショックを受けている2人に対し、保育者は、2人の頑張った姿を受け止める温かい言葉をかけ、励ましている。これにより、2人はビルをつくり直す気持ちになった。

〇子どもと一緒にじっくり遊ぶ保育者の関わり（→視点⑩）

・3人でカプラを井桁に積んでいる。園長先生も手伝っていたが、しばらくして他の場へ去ろうとする。

すると、K子が「園長先生、一緒にずっとやって」と言う。（K幼稚園）

…園長先生は3人と一緒に楽しそうに、カプラを高く積んで遊んでいた。また、この隣にいた女児5人は、園長先生たちのグループとカプラの高さを競うことを楽しんでいた。なお、4園いずれでも、保育者がカプラの遊びにじっくり関わるケースにおいて、遊びの継続時間、人数は増えていた。

(3)調査から見えてきたもの

①幼稚園・保育所における保育者の援助

5 歳児のカプラでの遊びに有効に働いた代表的な保育者の関わりは以下の通りである。中でも「子どもと一緒にじっくり遊ぶ保育者の関わり」「できたことを喜ぶ子どもの気持ちに共感する言葉かけ」「作品が壊れた瞬間に気持ちを支える言葉かけ」が多く観察された。

・遊びの足跡が見える写真の活用②
・遊びの場を安定させるためのスペースづくり③
・遊びの技術を伝える関わり⑦
・遊び始めのきっかけをつくる声かけ⑦
・イメージを明確にする声かけ⑦
・遊びを発展させる物の提示⑦
◎作品が壊れた瞬間に気持ちを支える言葉かけ⑦
◎できたことを喜ぶ気持ちに共感する言葉かけ⑨
◎子どもと一緒にじっくり遊ぶ保育者の関わり⑩
（○内の数字は「つなぐ視点」の整理番号を示す）

以上のように、保育者は、それぞれの遊びの実態を見とり、「技術の伝達」「イメージの明確化」「子どもの気持ちへの共感」等、子どもにとって今何が必要かを考えて援助することが多い。そして、援助の方法として、活動の様子を示す写真の掲示、遊びの場所の構成、モデルとなる作品の提示等、言葉だけでなく様々な物的環境を活用している。更に、温かい雰囲気を醸し出して見守ったり、子どもと一緒に保育者もじっくり遊んだりする保育者の関わりが、カプラの遊びを継続・発展させることがわかった。

幼稚園や保育所の観察によって得られた結果を受け、「つなぐ視点」の一部を改良したのが、＜表 2-1：関わりの視点＞である。（改良点に関しては、表の中で、＿＿＿＿で示した。）

＜表 5-1：関わりの視点＞　（「つなぐ視点」を修正）

視　点	改善した内容（・は、観察で見られた事例）
①保育室の環境が一年間同じ設定になっていませんか？　【物的環境】	→中期的な視点で、保育室等の大規模な環境を見直す。 ・小部屋の使用を中止する ・遊戯室の場の設定を変える
②保育室を見渡すと、子どもの活動の足跡が見えますか？　【物的環境】	→作品や写真を速やかに掲示し、互いに見合えるようにする。 ・子どもの作品を飾る　・「頑張ったこと」を写真で掲示する ・翌日も続いて遊べるようにする
③遊びの場が不安定になっていませんか？　【物的環境】	→遊びの種類に応じた場を設定する。 ・じっくり取り組む遊びは隅に設定する（製作、木工） ・場を明確にする（ｻｯｶｰ、劇ごっこの舞台） ・ごっこ遊びの場つくりを援助する
④遊具を置いたままにしていませんか？　【物的環境】	→遊びの様子を受け、遊具の種類や数を変える。 ・遊具の種類や数を変える(ボール)　・不要な遊具や道具をしまう ・保育中も子どもの遊びによって環境を構成し直す（遊びを発展させる物を提示する、見本となる作品を見せる）
⑤遊びの技術を身につけ、身近な物を取り入れていますか？　【物的環境】	→創造的に身近な物を生活に取り入れる工夫をする。 ・劇の大道具を工夫する
⑥一人ひとりの行動の「なぜ」を考えていますか？　【見とり】	→子どもの行動や友達関係を見とり、その理由を考える。 ・行動傾向や好きな遊びを把握する ・友達関係を把握する
⑦それぞれの遊びの実態を見とり、何が必要かを考えていますか？　【見とり】	→遊びの実態（遊び集団が小さい、遊びが続かない等）を把握し、手だてを具体的に考える。 ・雰囲気をつくる　・遊び始めのきっかけをつくる ・めあてをもたせる手だてや励ましをしたり、振り返りの場を設けたりする　・イメージを具体化させる ・子どもが想定できない部分のアドバイザーになる
⑧５領域（健康、人間関係、環境、表現、言葉）の偏りはありませんか？　【保育内容】	→保育を振り返り、５領域の内容が豊かに保障されているかの視点から見直す。 ・運動遊びの場や楽器を使用する機会を設ける
⑨子どもへの関わり方は温かい雰囲気を醸し出していますか？　【関わり】	→温かい雰囲気で子どもに接する。（口調、目の高さ） ・苗字ではなく名前で呼ぶ　・子どもの気持ちに共感する ・腰を下ろして話しかける、横に座ってなぐさめる
⑩保育者が遊びの見回り役に留まっていませんか？　【関わり】	→保育者も一緒に遊ぶ。 ・楽しそうに一緒に遊ぶ（コマ、ハンカチ落とし）
⑪入りやすい遊びにばかり関わったり遊びから抜けるタイミングを逸したりしていませんか？　【関わり】	→遊びの状態を見極めて、参加したり抜けたりする。 ・運動遊びから抜けるタイミングをつかむ(サッカー、おにごっこ)
⑫クラスの活動が子ども任せになり、行き当たりばったりになっていませんか？　【活動計画】	→クラスでの活動について、見通しをもって計画を立てる。 ・一部の声にだけ流されずに活動を進める
⑬保育者の計画をムリに押し通した活動になっていませんか？　【活動計画】	→子どもの思いや発想を取り入れながら活動をつくり上げる。 ・子どもの作品を活用する ・子どもの実態にあった活動を計画する ・子どもの思いをくんで活動を修正する

⑭継続的な活動がマンネリ化していませんか？ 【活動計画】	→定例的な活動の内容に変化をつける。 ・飽きない工夫、メリハリのある流れを大切にする
⑮提示する教材（歌や絵本等）は子どもの実態に見合ったものになっていますか？ 【活動計画】	→子どもの実態や興味関心に見合った教材（歌や絵本等）を取り入れる。 ・子どもの関心に見合った教材を選ぶ ・歌の指導の仕方（ピアノの音色、速度）等、指導法に配慮する
⑯新しい活動を唐突に導入していませんか？ 【活動の導入】	→遊びの内容とクラスでの活動とが関連づくようにする。 ・クラスでの活動を遊びの場面にも広げる （劇の大道具つくり、卒園式の内容）
⑰クラスの活動が､一人ひとりにとって「他人事」になっていませんか？ 【活動展開】	→一人ひとりにとっての自覚をもたせる。 ・「みんなで」の思いがもてるようにする
⑱子どもたちは､「クラスみんなが友達」との意識をもっていますか？ 【活動展開】	→クラス意識が育まれるような活動を取り入れる。 ・不特定多数の子と関われるようにする（机を全員分つなげてのお弁当、鬼ごっこ）
⑲言葉だけに頼っていませんか？ 【表現方法】	→子どもの表現やイメージを広げる手だてを工夫する。 ・視覚的にわかりやすくする。(絵で示す、折紙の折図を掲示する) ・表現が豊かになるよう楽器や効果音を使う　・絵本を読む
⑳集まった時の話し方は､子どもにわかりやすかったですか？ 【表現方法】	→わかりやすく子どもの意識をひきつける話し方を心がける。 ・小声で注意を促す　・言葉遣いをわかりやすくする ・注意をする時にはメリハリをつける
㉑集まった時の話し方が個々の子どもへの配慮に欠けていませんか？ 【表現方法】	→気になる子どもへの援助の仕方について、入念に配慮する。 ・誉める　・発言を受け止める ・個別に確認する　・不安感を与えない
㉒話を聞く体制をつくる前に､話し出してはいませんか？ 【表現方法】	→子どもが教師に注目するような手だてをする。 ・話を聞く体制をつくる　・手遊びや歌を歌う
㉓危険性はありませんか？ 【安全への配慮】	→安全性に配慮をする。 ・動きに見合った遊具に変える　・場を広げる
㉔子ども自らが生活を意識していますか？ 【生活習慣】	→子どもも保育者もわかりやすい生活の流れをつくる。 ・時計を活用し、自ら行動できるようにする ・片付け方を見直す機会を設け、生活面の定着を図る
㉕他職員と情報交換をしていますか？ 【職員間の連携】	→保育中もその都度、他職員との連携を図る。 ・気になる子の関わりについて伝え合う
㉖保護者への発信を行っていますか？ 【保護者との連携】	→園生活を伝える工夫や、子どもについての報告をこまめに行う。 ・通信を活用する　・相談に即時的に応える
㉗小学校等､関連機関と必要な情報を交換していますか？ 【関連機関との連携】	→子どもの具体的な姿を伝える。 ・気になる子の行動傾向を具体的に伝える ・必要に応じ学校ｶｳﾝｾﾗｰ等との連携を図る

第 3 節　開発した「関わりの視点」について

保育現場の実践調査に基づき、帰納的に抽出した「関わりの視点」として、＜表 5-1：関わりの視点＞の通り、27 の小項目が導き出された。この 27 の小項目は下記の 13 の中項目、7 つの大項目に分類される。この分類に関しては、完成後、質分析ソフト MaxQDA を用いて、再分類し、検証を行った。

・「物的な環境の構成」に係る項目
　1)物的環境
・「子どもの見とり」に係る項目
　2)見とり
・「活動の展開」に係る項目
　3)活動の導入　　4)活動の展開（の方法）
・「直接的な子どもへの関わり方」に係る項目
　5)関わり　　6)表現方法
・「保育の計画やカリキュラムの評価」に係る項目
　7)活動計画　　8)保育内容
・「生活」に係る項目
　9)安全への配慮　　10)生活習慣
・「連携」に係る項目
　11)職員間の連携　　12)保護者との連携　　13)関連機関との連携

なお、大項目の「活動の展開」と「生活」を区別したのは、本来、活動（遊び）と生活は一体的に展開するものではあるが、保育者の関わりに相違が見られること、保育評価を行う上で区別する必要があることためである。また、中項目の 3)活動の導入と 4)活動の展開を別項目とした理由は、保育の展開の中で、「導入」が特に重視されるべき内容であるためである。ニュージーランドのラーニング・ストーリーの評価でも「子どもが活動に取り組むきっかけとなる保育者の関わり」が重視されていることもその根拠である。

＜表 5-1：関わりの視点＞に示す 27 の小項目は、調査した事例やカンファレンスで見られた改善内容に基づき、「遊びの場が不安定になっていませんか？」等、疑問文形式で表現した。その理由は、保育者が日々の保育場面の中での改善点を具体的にイメージし、自らの保育を評価しやすいと考えたからである。

第 4 節　「関わりの視点」を用いた「学生の学びの評価」

保育者は、「関わりの視点」に表されるような保育方法に関する視点（ヒドゥンカリキュラムを規定する要因）に気づかずに過ごしてしまうこともある。そのため、保育カンファレンスでは、助言者は抽象的、感覚的な感想を述べるのではなく、子どもの見とりをもとに、保育者の関わりや環境の設定等、具体的な改善点を示すことが大切である。その意味で、保育カンファレンスによって導き出された「関わりの視点」は、保育者や学生自身がヒドゥンカリキュラムを規定する要因を自覚化し、保育内容を見直す手段となる。当然のことながら、カプラの遊びだけでなく、広く造形活動における幼児や小学生への関わり方の評価指標として活用できると考えている。

本調査では、造形活動の一例として 5 歳児のカプラでの遊びを観察し、その結果をふまえ「つなぐ視点」を改良し、＜表 5-1：関わりの視点＞を作成することができた。この「関わりの視点」は幼稚園の観察事例や保育カンファレンス事例から洗い出された保育方法に関する項目である。当然のことながら、保育カンファレンスでとり上げた事例は、クラスの実態や活動内容、担任の力量や指導の傾向等に大きく左右される。加えて、保育場面以外での学生の学びの評価指標として用いる際に内容に過不足が生じる可能性もあるが、改良を重ねながら保育者としての専門性を高めるための有効な手だてとして活用したいと考えている。

実際に、予備調査として、「関わりの視点」を用いて、学生にボランティア活動による学びの自己評価を行わせたが、保育者が日々継続する保育経験の中で改善点を見つけることを目的とした「関わりの視点」と異なり、学生に対しては、（1 回きり、あるいは数回の）「ボランティアを通して何が学べたか」を問うているため、「③遊びの場が不安定になっていませんか？」といった現在形では自らの学びをイメージして答えにくい実態が見られた。そこで、「③遊びの種類に応じた場を設定できましたか？」のように過去形を用い、「関わりの視点」における『改善の内容』に基づき、より具体的な表記に改めることにした。また、「クラスでの活動」「保育者」「職員」「保育室」といった学生ボランティアに適さない用語は改訂、削除した。

こうして、ボランティア等、体験的な活動を学生が自己評価し、学びを明らかにする指標「学生の学びの評価指標」が完成した。

（＜表 5-2：「関わりの視点」に基づいたアンケート「学生の学びの評価指標」（原本）＞参照）

＜表5-2：「関わりの視点」に基づいたアンケート「学生の学びの評価指標」（原本）＞

子どもたちと関わるボランティア活動を通して、学びが得られたと考えられる内容があれば、コメント欄に具体的な場面を記述してください。
（すべての項目について記述する必要はありません）

チェック項目	コメント
①中期的な視点で、遊びの場の環境を見直せましたか？　【物的環境】	
②子どもの活動の足跡が互いに見合える環境づくりを心がけましたか？【物的環境】	
③遊びの種類に応じて安定した場を設定できましたか？　【物的環境】	
④遊びの様子を受け、遊具の種類や数を変えることができましたか？【物的環境】	
⑤遊びの技術を身につけ、身近な物を遊びに取り入れましたか？【物的環境】	
⑥一人ひとりの行動の「なぜ」を考えられましたか？　【見とり】	
⑦それぞれの遊びの実態を見とり、何が必要かを考えられましたか？【見とり】	
⑧５領域（健康、人間関係、環境、表現、言葉）の経験の保障はできましたか？【保育内容】	
⑨子どもに接する際に、温かい雰囲気を醸し出せましたか？　【関わり】	
⑩遊びの見回り役に留まらず、子どもと一緒に遊べましたか？　【関わり】	
⑪遊びの状態を見極めて、参加したり抜けたりできましたか？　【関わり】	
⑫みんなでの活動について、見通しをもって計画を立てられましたか？【活動計画】	
⑬子どもの思いや発想を取り入れながら活動をつくり上げられましたか？【活動計画】	

⑭継続的な活動の内容に変化をつけられましたか？　【活動計画】	
⑮子どもの実態や興味関心に見合った教材（歌や絵本等）を取り入れることができましたか？　【活動計画】	
⑯新しい活動を子どもの実態と関連付けて導入しましたか？【活動の導入】	
⑰みんなでの活動が、一人ひとりにとって「自分事」であるという自覚をもたせられましたか？　【活動展開】	
⑱仲間意識が育まれるような活動を取り入れましたか？　【活動展開】	
⑲言葉だけに頼らず、子どもの表現やイメージを広げる手だてを工夫できましたか？　【表現方法】	
⑳わかりやすく子どもをひきつける話し方を心がけましたか？【表現方法】	
㉑配慮の必要な子どもへの入念な援助ができましたか？　【表現方法】	
㉒子どもが集中して話を聞けるような手だてができましたか？【表現方法】	
㉓危険がないよう、安全性に配慮できましたか？　【安全への配慮】	
㉔子ども自らが生活を意識できるようにしましたか？　【生活習慣】	
㉕他のメンバーと情報交換をし、連携を図ることができましたか？　【他者との連携】	
㉖保護者への発信、報告を行うことができましたか？　【保護者との連携】	
㉗小学校等、関連機関と必要な情報を交換する必要性を知りましたか？　【関連機関との連携】	

＜その他、ボランティアを通して学んだ内容について自由に書いてください＞

この評価指標の活用によって、学生が、体験的な活動で関わる子ども一人一人についての情報を交換し合い子ども理解を深め、丁寧な関わりを心がけ、保育者としての専門性向上が期待できると考えている。

---

[1] 「接続期の保育・教育をつなぐ視点」の開発に関する研究の一部は、以下の教育雑誌に掲載されたものである。
井口眞美「幼小接続期の保育・教育の在り方の研究～５歳児終期におけるアクションリサーチを手がかりとして～」生活教育 742 号，生活ジャーナル，48-56pp（2010）
また、本研究でふれた「関わりの視点」は、下記の論文に掲載した。
井口眞美「幼保小接続期の保育・教育をつなぐ視点の開発（その２）」平成 26 年度実践女子大学生活科学部紀要（52）45-53pp（2014）

[2] 梶原郁郎「Ｊ・デューイの経験主義における潜在的カリキュラム論―知識獲得形態と社会的態度との対応関係に着目して―」日本デューイ学会紀要第 46 号，58p（2005）

[3] 臺瑞穂他「教育課程の編成のありかた（Ⅰ）―幼小一貫教育課程編成に関わる要因の検討―」広島大学　学部・附属共同研究機構研究紀要第 33 号，145p（2005）

[4] 彦坂秀樹「幼・小・中・高の連携・一貫教育の展開、高階玲治編集」教育開発研究所，32p（2008）

[5] 溝上慎一「カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点―アクティブラーニングの検討に向けて―」京都大学高等教育研究第 12 号，京都大学高等教育研究開発推進センター，157p（2006）

[6] 磯部裕子「教育課程(カリキュラム)の理論－保育におけるカリキュラム・デザイン－」萌文書林, 38p（2008）

[7] 国立教育政策研究所　教育課程研究センター「幼児期から児童期への教育」3p（2005）

[8] 三宅茂夫、金岩俊明「幼児教育から小学校教育への「円滑な接続」を図るための研究Ⅰ―幼小連携における問題の整理から、新たなパラダイムシフトへ―」神戸女子大学文学部紀要 44 巻，113p（2011）

[9] 中央区有馬幼稚園・小学校　監修・執筆　秋田喜代美「幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例～子どもが出会う教師がつなげる幼小連携 3 年間の成果～」小学館，11p（2002）

[10] 酒井朗、横井紘子「保幼小連携の原理と実践―移行期の子どもへの支援―」ミネルヴァ書房, 151p（2011）

[11] 佐々木宏子、鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園「なめらかな幼小の連携教育　その実践とモデルカリキュラム」チャイルド本社，23p（2004）

[12] 中留武昭「顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラム」辰野千尋・石田恒好・北尾倫彦監修,「教育評価辞典」図書文化（2006）

[13] 田村知子「顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムの吟味」教職研修, Vol.40　12 月号, 122p（2011）

[14] 小林宏己「連携・一貫教育に向けた教師意識の再構築」122-123pp（2008）

[15] 中村雄二郎「臨床の知とは何か」岩波書店，135p（1992）

[16] 和久洋三「遊びの想像教育法(4)積木遊び」玉川大学出版部，103p（2006）

[17] 瀧薫「保育とおもちゃ」エイデル研究所，51-53pp（2011）

[18] 半直哉「紙コップとカプラの操作性と造形性の比較，岩国短期大学紀要　第 40 号，32p（2011）

[19] 冨安智子「カプラ　１枚の板から広がるそうぞうの世界」トロル出版部，114-115pp（2008）

第 6 章　体験的な活動がもたらす学生の学びの評価　＜研究 2-1＞

第 1 節　造形活動を中心とする体験的な活動に関する実践研究の目的と方法

⑴目的

本章の＜研究 2-1＞は、評価指標の開発に先駆けて、「学生の学び」をボランティア活動に参加した学生の自由記述アンケートや行動観察から整理、分析した研究である。一般的な地域の保育・子育て支援活動による「学生の学び」を検証することを目的とし、子どもの造形活動をはじめとする表現活動を支える上で求められる保育者としての資質・専門性の視点から学生の学びを分析した。

⑵方法

①調査対象

本学幼児保育専攻 4 年生 7 名、3 年生 6 名、卒業生 5 名、現代生活学科 1、2 年生 7 名
日野市を中心とする地域活動への参加者

※日野市について

筆者の勤務する大学が位置する日野市は、東京都の多摩地区に在り、多摩川と浅川の清流に恵まれ、緑豊かな丘陵をもつ。現在 17 万人超の人口は緩やかに増加を続けているが、2020 年頃までには減少に転じると予想され、少子高齢化の課題を抱えている。その解決策の一つとして子育て支援の充実が挙げられている。また、大規模工場の相次ぐ移転により産業の空洞化が懸念されており、地域の賑わいや活力が失われつつある。

2013 年 2 月、日野市と実践女子学園は、「相互協力・連携」に関する包括協定を締結し、地域社会のつながりの希薄化、空き家の増加、農地の減少等の課題の解決に向け、連携を図ってきた[1]。

②調査時期

2015 年 6 月～2015 年 11 月　（地域活動は現在も継続中）

③調査方法

有志の学生が子育て支援のボランティア活動に参加した結果、どのような学びが得られたのかを学生の観察及びインタビュー等により調査し、考察を行う。

・観察…対象学生が地域の子育て支援活動に参加している様子を観察し、ビデオ及び筆記による記録を行う。
・インタビュー…対象学生へのインタビューを行う。記録は筆記記録とする。（一部の学生に対しては、自由記述式のアンケートを行う。）

第 2 節　造形活動を中心とする体験的な活動に関する実践研究の結果と分析

2015 年度、学生は多岐に渉る地域の保育・子育て支援活動に取り組んできた。ここでは、代表的な 6 つの活動の概略とその活動における学生の学びについて述べる。ここに示

した学びは、全て学生の観察やインタビュー、アンケート結果から分析したものである。活動を通して得られた学生の学びの中でも重要と考えられるものを①～㉒の番号を付して示した。

(1)パネルシアター同好会ＯＧによる公演活動

卒業生が卒業後も日野市の子育て支援活動に参加できる場を設けた。パネルシアター同好会に所属していた卒業生に参加の呼びかけを行った結果、5名の卒業生が、子育て支援のＮＰＯ団体や日野市社会福祉協議会が中心となって行っている子育てイベント「ひのアートフェスティバル（2015年8月）」や、日野市のショッピングモールで開催した「実践女子大学公開講座（2015年9月）」において自作のパネルシアターの公演を行った。

＜日野市内のショッピングモールにて＞

＜分析＞

①息の合った仲間と共同で表現活動を行う【他者との連携】

「久しぶりにあったメンバーだったけど、すぐに演じ方を思い出せた」「楽しかった。また呼んでください」といった卒業生たちの言葉から、ストレスも多い1～2年目の保育者にとって、息の合った旧友との共同作業や自己表現の場があることは貴重な気分転換の場となっていると考えられる。

②大勢の親子らに楽しんでもらえる満足感を得る【満足感、有能感】

卒業生が「お客さんも結構来てくれて、楽しんでもらえてよかった」と述べるように、自分たちが作成したパネルシアターの発表により大勢の親子が楽しんでくれたことで満足感も得ている。特に実践女子大学主催の公開講座は、ショッピングモールで行ったこともあり、パネルシアターに興味をもって来場した親子も多数おり、学生にとっては、満足感を高められたのだろう。

③保育教材の表現技術を向上させる【保育表現技術の向上】

「うちの園では、パネルシアターを誰もやらないので、私もやりたいけどやったことがない。公演ができてよかった。今度、お誕生会でパネルシアターを提案してみようと思う」と、勤務する保育園ではパネルシアターを行う機会が少ないため、保育教材の表現技術を向上させる場になるとの意見もあった。

④大学や日野市との継続的な関わりによる研修の場を得る【キャリア形成】

仕事の合間をぬって参加し活動を楽しんでいた卒業生の姿から見て、卒業後も、大学や日野市と継続的に関わりをもつことは、保育者研修の場としての価値をもち、キャリア向上に役立つと考えられる。

伊藤（2006）は、ボランティア活動で心理学系学生が得た内容として、「キャリア形成の推進」「自己成長」を挙げており、ボランティアの体験を自己のキャリアと結び付けて考えるようなキャリア支援の必要性を示唆している[2]。保育系学生に対しても、保育者としての専門性獲得の必要性を自覚させ、専門性の向上が可能となるボランティア経験を保障するべく大学カリキュラムが求められている。

⑵自作のパネルシアター、紙芝居の読み聞かせ

○日野市の民話での収集（2015 年 7 月～9 月）

子どもたちが日野市について理解、愛着を深められるよう、日野市にまつわる民話や昔話を収集し、パネルシアターの題材とした。市政図書館で資料を収集する他、日野市の歴史を語り継ぐ日野史談会の方等から聞き取り調査を行った。

○パネルシアターの作成（2015 年 8 月～10 月）

収集した昔話の中で「うなぎを食べない話[3]」を視覚的にアピールができるため、子どもにもわかりやすいパネルシアターの作品にした。できあがった作品は、聞き取り調査をした 2 名の方に、伝えたい内容が意図通りに表現されているか点検・確認していただく場を設けた。

○日野市での公演（2015 年 9 月～11 月）

幼稚園、児童館、学童クラブ等において完成したオリジナルのパネルシアターの公演を行った。

＜分析＞

⑤日野市の文化を継承する自覚をもつ【文化の継承】

日野の歴史に精通されている高齢の方から日野市に関する話をうかがったり、完成したパネルシアターを見て、内容に誤解はないか表現が飛躍し過ぎていないか等、点検していただいたりした。「演じるあなたたちが伝えたいと思った作品を伝えてほしい」とい

った言葉もいただいた。学生は、「『大切な昔話がパネルシアターでおもしろおかしく変えられてしまった』と言われるかと思い、心配していたが、温かく受け入れてくれてよかった。頑張って子どもたちに伝えたい」と述べており、若い世代が地域の文化を引き継ぐことの責任も感じていたようである。

⑥日野市についての理解や地域への親しみが深まる【地域への親しみ】

聞き取り調査をした 2 名の方に点検をお願いし、改良を重ねたものを学童クラブ等で発表している。直接、高齢者の方々と話ができたことで、日野市についての知識が増えただけでなく、日野市への親しみが深まったり、戦争を経験した高齢者の方の人生に感銘を受けたりした貴重な学びの場となった。話をうかがった方の「一人暮らしだから普段話をしないのよ」という学生の訪問を楽しみにしてくれた発言も、学生には喜びにつながった。

⑦幅広い年齢層の子どもの実態を理解する【子ども理解】

幼児に触れる経験しかなかった学生 2 人であったため、「幼児と違い小学生が発言する声が大きく、こちらの話が遮られてしまった」等、幅広い年齢の子どもの実態を理解するよい経験となった。

⑧発達に即したコミュニケーションの取り方を学ぶ【保育の援助方法の習得】

幼児から小学生高学年までの幅広い年齢の子どもたちの前でパネルシアターの発表を行ったことで発達段階に応じたコミュニケーションの取り方を学ぶことができた。

⑨保育教材を分析、開発する力を身に付ける【活動表現技術の向上】

パネルシアターを作成する際には、「限定された動きではなく、様々な動きを一枚で表現できる構図が求められること」「パネルシアターの枚数が多すぎると演じる際に扱いきれないため、10 枚程度が適切であること」等、保育教材を分析する場がもてた。

更に、パネルシアターは視覚的なインパクトが強いだけに、公演中、子どもたちが「うなぎが人間と同じ大きさだ！」と騒ぐ等、「パネルシアターの絵や仕掛けに注目がいき過ぎて、本来の目的である昔話の内容についてどれだけ伝わったのか、理解されたのか疑問である」とふり返っている。ほとんどの子どもがこの昔話を知らず昔話を伝える機会となったという成果だけでなく、パネルシアターの特性と取扱う上での留意事項にも気付いている。

パネルシアターは、とかく市販テキストの丸写しをして使われることが多いが、「おもしろい」「伝えたい」と感動した内容を自ら絵で表現して保育教材として活用していくことで、パネルシアターの価値も高まると考えられる。

(3)ＮＰＯ団体「子どもへのまなざし」主催の川遊び活動や野外保育への参加

日野市には、ひの社会教育センターが主催する「もりのようちえん」という自然体験の活動がある。その他、ＮＰＯ団体「子どもへのまなざし」では、野外保育「まめのめ」や冒険遊びの場「なかだのもりで遊ぼう」等の活動を行っている。観察した川遊びの日は、水かさが多かったが、学生は、朝 9 時から 15 時まで、子どもたちと一緒に向こう岸に渡ったり、手をつないで川に体を浮かせてみたり、網で魚を捕まえたりする等、様々な自然体験をした。

＜分析＞

⑩減少しがちな自然遊びの体験をする【自然遊びの体験】

学生は、この活動をふり返り、「初めての体験でとても楽しかった」と川遊びを実際に体験できたことをとても喜んでいた。西島ら（2008）は、学生は野外での活動を通して、保育園舎内では経験できない様々な事象に気づくとともに、普段の保育環境では見られない子どもの一面と触れ合うことができるという[4]。減少しがちな自然遊びの経験は、学生自身に新たな気づきを与えたり、子ども理解を深めたりすることができると考えらえる。松原（2015）も、様々な遊び経験や創る喜びの経験が少ない現代の学生にとって、子育て支援のボランティアの果たす役割の大きさに言及している[5]。学生の乏しい遊びの経験を補完できることは、保育の専門性向上に重要な意味をもつ。

⑪見守る姿勢の大切さに気付く【保育方法の理解】

スタッフが「危ない」「ダメ」という言葉を発せず、子どもが自分で判断する力を大切にしている様子に注目している。子どもの自主的な活動を支える上で、保育者の見守る姿勢が大切であることに気付いたといえる。石沢ら（2004）は、キャンプでのボランティア活動を行った学生が、「子どもとの接し方を学んだ」「個性の違う子どもを見つける大切さを知った」等、保育者としての資質向上につながる学びを得たと述べる[6]。個々の子どもとじっくりと関わる経験は、子どもへの関わり方についての学びを与えてくれる。

⑫子どもの安全面に関する配慮を行う【安全面への配慮】

一方、「最近増えている『森のようちえん』の活動だが、認可外の保育団体ということもあり、安全面の確保という視点から見て保育者の数が少ないのではないか」といった運営に関する課題を見つけている。今回は、川遊びの場面であったが、森での木工遊び等、冒険遊びを行う際の安全管理についても留意していた。

⑬活動をふり返ることによって新たな学びを得る…「表現」領域のとらえ方を見直す【保育方法の理解】

継続してこのＮＰＯの活動に関わった学生が、幼稚園教育要領における「表現」の「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」というねらいに即した経験があまり見られなかったと一連の活動を評価していた。

画用紙にクレヨンで絵を描くといった、作る描く活動だけが表現活動ではない。自然体験を通した表現領域に関わる子どもの育ちに気付かせる必要があることがわかった。そこで活動後のインタビューにより、自然遊びによって育つ内容について、学生が気付くような助言をした。

自然体験によって子どもの豊かな感性を育むためには、子どもの気付きを待つだけでなく、保育者が自然の中で体験した感動を言葉にし、子どもが「いろいろなものの美しさ」に気付けるように働き掛ける必要がある。そのことに学生が気付くためには、子育て支援活動に参加するだけでなく、そこにどのような学びがあったのか（自分にとって／子どもにとって）を言語化し自覚することが必要であった。

⑭キャリア形成上のロールモデルを獲得する【キャリア形成】

「保育園での勤務経験等、いろいろな経験をされたことが今の仕事につながっているのだと感じました」との言葉通り、ＮＰＯで活躍する女性との出会いが、保育者を目指す学生のロールモデルになることも明らかになった。

⑷日野用水での生き物観察会に参加（市民団体「日野宿探検隊」）

日野在住の方々が中心の市民団体「日野宿発見隊」主催の日野用水での水遊び、生き物の観察会にボランティアとして参加した。参加者の多くは小学生であったが、子どもたちは、学生やスタッフの方が持つ大きな網にめがけ、小さい網で魚を追い込む。日野用水では、オイカワ、カワムツ等、多種の魚や背黒トンボ、そのやごも数多く見つかった。日野用水の土手をコンクリートにしたことで蛍が育たなくなってしまったこと、現在、背黒トンボを繁殖させているカナダモという藻が外来種であり生態系が心配であること等、日野市の自然を大切にしている方々から日野市の豊かな自然に関する話をうかがうことができた。

＜分析＞

⑮人脈が広がり、活動の幅が広がる【人との繋がり】

日野市には、子育て支援の活動団体が多く存在するが、子どもたちの行動を温かく見守る市民の方々の力によるところが大きい。学生は、こういった方々と出会えただけでなく、日野宿発見隊のブログに参加当日の姿を載せていただいたり、子育て支援のイベントにおいて移動図書館に同伴して読み聞かせを行うボランティアに誘っていただいたりした。その結果「人脈が広がり、現場の方々から助言をもらうことで成長できた」「新たな活動に誘ってもらい、活動の幅が広がった」等、地域の方々とつながる経験の心地よさを実感しており、社会に出る第一歩としての経験ができたと考えられる。

⑸保育園児と学生との和太鼓の発表会

日野市で大切にしている「和」の文化を継承するため、市立O保育園5歳児20名と3年ゼミ生6名とが共同で大学の学園祭（11／7）で和太鼓の演奏を行うことにした。週に1、2回、計10回、定期的に保育園に通い指導を行った。園児の作品で壁面を飾る等、当日に向けて太鼓演奏のイメージが膨らむような造形表現の場を設けた。

学園祭当日は大学に保護者らを招待し、練習の成果を披露した。

＜発表会場に展示した法被の絵＞

＜分析＞

⑯クラスに適した表現活動を立案する【保育表現技術の向上】

5歳児担任と相談しながら継続的に表現活動の指導を行ったことで、学生はクラスに適した表現活動を立案する大変さを痛感していた。子どもが親しみやすい曲を選び、叩き方や振りつけを考えた。また、太鼓演奏の雰囲気が盛り上がるよう、法被の形の色画用

紙に子どもが絵を描き、会場に掲示することにした。担任からは、2 か月にわたる準備期間には太鼓の練習に飽きる子どもたちも出てきたが、絵を描く活動を取り入れたことで太鼓発表に向け改めて意欲が見られるようになったとの声を聞くことができ、造形遊びを取り入れたことの意義があったと考えられる。

⑰落ち着かない子どもへの対応を学ぶ【保育の援助方法の習得】

子どもが落ち着かないことへの戸惑いを感じていたが、1 回練習をする度に指導法を改善したり叩き方を簡単にしたりしながら指導を進めている。また、子どもの取り組み状況に合わせて練習回数や練習時間を増減させたり、「太鼓だけでは飽きてしまう」と考え、踊りのパートを増やして身体表現を取り入れた総合的な表現活動を展開させた。

⑱子どもと共に表現活動を作り上げる【有能感、達成感】

「保育実習より、ずっと大変だった」と学生が述べる通り、2 ヶ月にわたり練習を重ね当日を迎えるまでの過程は、まだ観察実習しか経験していない学生にとっては負担感も大きかったと思う。

⑲子どもや仲間と表現活動を楽しむ【共感、表現活動の楽しさ】

学園祭当日は、保護者たちを前に、子どもたちはやや緊張した面持ちであったが、演奏は成功し、子どもも学生も満足そうな表情で発表を終えることができた。学生は、子どもや仲間と共に表現活動を行う楽しさを味わっていた。

林らは、音楽表現のボランティアに参加した学生は、「ボランティア活動は何かをしてあげるのではなく、共有することである」「自分自身が楽しまなければ相手を楽しませることはできない」ことに気づいているという[7]。表現活動を子どもや仲間と共に楽しむ経験を重ねることで、人と人を繋ぐ表現活動の価値にも気づくことであろう。

⑳仲間とのチームワークの大切さ・難しさを知る【協同性】

6 人で力を合わせて一事を成し遂げる達成感、仲間との連帯感を味わえたと評価できる。もちろん、2 ヶ月の間、トラブルがなかったわけではなく、活動への参加度の差や意見の食い違いがあり、自分の気持ちをはっきりと言葉にして相手に伝える姿も見られた。太鼓指導という保育行為を通して互いにポジティブな感情もネガティブな感情も出し合い、自分の感情を素直に見つめ直す経験をしたことで、諏訪（2014）の述べる保育における「感情労働[8]」の側面を感じ取れたことであろう。

(6)「大地の芸術祭　越後妻有トリエンナーレ」でのボランティア

数ある地域活性化を目的としたアートイベントの先駆けとして代表的な「大地の芸術祭越後妻有アートトリエンナーレ 2015」でのボランティアや地元の高齢者たちとの交流を通して、少子高齢化する地域の現状やアートによる地域振興の在り方を考えることにした。学生は、1 週間ほど現地に滞在し、トリエンナーレ会期中に開かれるカフェの手伝いや茅葺き屋根の補修の手伝いを行った。

学生が滞在した新潟県十日町市下川集落は、いわゆる限界集落である上、豪雪地帯であるカフェでは、地元の女性らがスタッフとなり、地場野菜や米を使った食事を提供している。学生は、高齢の女性たちが月に数回行っているカラオケ大会に参加した後、昼食を共にし、過疎化が進む豪雪地帯の生活についての話をうかがった。また、茅葺き家屋の保存を目的として、屋根の補修作業の手伝いを行い、雪国の伝統的な生活文化に触れることができた。

＜分析＞

㉑造形活動が果たす役割を知る【ものの見方、考え方】

懇談会では地域の方々から、（2015 年で 6 回目の開催となる）大地の芸術祭の価値について、「現代アートはよくわからないが、アートが身近なものであることを知った」「自然を活かした作品を見て、自分たちの身の回りのものの価値を改めて教えてもらった」との声が挙がった。

更に、学生の「私たちが訪問する意義はあるのでしょうか」という質問には「東京から来てくれた人が、稲穂がきれい、雪がきれいと言ってくれると、『そうかしら』と改めて自分たちの土地を見直す機会になる」との答えが得られた。地域の方々の話から、アートが果たす役割についても気付きがあった。

㉒雪国の生活文化に触れ、そのよさに気付く【文化への親しみ】

学生は、ご飯や取れたての野菜の美味しさに感動する一方、茅葺き屋根の補修の大変さを実感したり、豪雪地帯の人々の苦労談に真剣に耳を傾けたりした。短時間ではあったが、地域の生活文化に触れ、地域への親しみや理解ができたと考えられる。

北川が、「私が思う『アート』とは、「発見」「学習」「交流」「協働」である[9]」と述べる通り、大地の芸術祭はアーティストだけでなく、地元の人々、参加者を巻き込んでいったことでより価値が生まれた。事実、大地の芸術祭を受け入れた集落・町内のソーシャル・キャピタルは革新・蓄積されたという[10]（澤村、2014）。

この体験を経て学生が、見過ごしがちな身の回りの生活のよさを再発見したり、やはり少子高齢化が進む地域でできることを考えたりする機会になると考えられる。

第 3 節　造形活動の実践から見えてきたこと

(1)地域活動を通しての学生の学び

ここでは、保育・子育て支援活動を通して獲得される、幼児の表現活動を支える保育者としての資質・専門性に関する学生の学びについてまとめる。

「第 2 節　造形活動を中心とする体験的な活動に関する実践研究の結果と分析」に掲載した事例をはじめ、これまでに学生が参加した地域活動を通して得られた学生の学びについて、学生の記録やインタビュー、また活動の観察結果から分析した項目が①～㉒である。この実践研究によって得られた①～㉒の項目を、シチズンシップの獲得、キャリア形成といった全人的な学びである「Ⅰ．人間性の涵養」、保育方法の理解、保育者としての有能感、チームワークの理解等を含む「Ⅱ．保育者としての専門性の向上」、そして、表現活動を指導する上で求められる実践的な内容である「Ⅲ．保育表現技術や知識の獲得」の 3 つのカテゴリーに分類、整理したものが、＜表 6-1：地域活動を通しての学生の学び＞である[11]。

妹尾・高木[12]は、ボランティア活動で得られる援助成果として、他者援助から役立ちを実感して認識や行動面で愛他的になる「愛他的精神の高揚」、新たな人間関係から様々なことを吸収し活動そのものを楽しむことのできる「人間関係の広がり」、活動を通じてやりがいが生まれ、自分自身を高めようと奮起する「人生への意欲喚起」の 3 つを挙げている。この「愛他的精神の高揚」は、本調査における「②大勢の親子らに楽しんでもらえる満足感を得る【保育者としての有能感を高める】」との学びが一致している。また、「人間関係の広がり」に関しては、「⑮人脈が広がり、活動の幅が広がる【シチズンシップを高める】」が学生の言葉から導き出されている。更に、「人生への意欲喚起」に関しては、「④大学や地域との継続的な関わりによる研修の場を得る【自らのキャリア形成に役立つ】」の学びと類似する内容であり、実践調査における「Ⅰ．人間性の涵養」、「Ⅱ．保育者としての専門性の向上」を裏付けるといえる。

本研究における学びの項目は、学生の言葉から抽出した内容であるため、今後、更なる検証を重ね、妥当性を高める必要はあるが、学生本人が実感している学びが明らかになったことは成果であった。中でも、「保育者としての有能感を高める」、「チームワークの大切さを知る」「保育の援助方法を学ぶ」の項目は、学生から多く出された学びであった。これらは、「保育者として自信がもてない」「職場の人間関係が不安だ」「保育表現技術に不安がある」といった学生が抱える課題を改善する可能性をもつと考えられる。そこで、体験的な活動を通して学びの成果が見えやすいと考えられる、保育者としての専門性に係る「Ⅲ．保育表現技術や知識の習得」の内容に着目して学生の育ちを検証する。

＜表 6-1：地域活動を通しての学生の学び＞

Ⅰ．人間性の涵養

【シチズンシップを高める】

⑤地域の文化を継承する自覚をもつ

⑥地域についての理解や地域への親しみが深まる

⑮人脈が広がり、活動の幅が広がる

【自らのキャリア形成に役立つ】

④大学や地域との継続的な関わりによる研修の場を得る

⑩減少しがちな自然遊びの体験をする

⑭キャリア形成上のロールモデルを獲得する

Ⅱ．保育者としての専門性の向上

【ものの見方・考え方を育む】

㉑アートが身近なものであることを知る

㉒身の回りのものの価値を見直す

【保育の方法を理解する】

⑦幅広い年齢層の子どもの実態を理解する

⑪見守る姿勢の大切さに気付く

⑬「表現」領域のとらえ方を見直す

【保育者としての有能感を高める】

②大勢の親子らに楽しんでもらえる満足感を得る

⑱子どもと共に表現活動を作り上げる

⑲子どもや仲間と表現活動を楽しむ

【チームワークの大切さを知る】

①息の合った仲間と共同で表現活動を行う

⑳仲間とのチームワークの大切さ・難しさを知る

【保育者としての責任感をもつ】

⑫子どもの安全面に関する配慮を行う

Ⅲ．保育表現技術や知識の習得

【保育の援助方法を学ぶ】

⑧発達に即したコミュニケーションの取り方を学ぶ

⑰落ち着かない子どもへの対応を学ぶ

【保育表現技術を向上させる】

③保育教材の表現技術を向上させる

⑨保育教材を分析、開発する力を身に付ける

⑯子どもに適した表現活動の立案をする

⑵活動のふり返りを通しての学び

今回のような体験的な活動は、ただ経験すればよいのではなく、そこで何を学んだのか、活動後にふり返り言語化する場が重要だった。(「⑬活動をふり返ることによって新たな学びを得る」…「表現」領域のとらえ方を見直す)

今回、活動にボランティアとして参加した学生の一部は、自らの体験を卒業論文としてまとめたため、活動を丁寧にふり返る機会をもつことができた。学生が主体的にそして継続性をもって活動に取り組むためには、活動の取り組みを学生自身の研究テーマと重ねることも大切となる。

また学生たちは、「㉑アートが身近なものであることを知る」「㉒身の回りのものの価値を見直す」等、地域貢献に関してアートが果たす役割についても理解している。これらは、ボランティア後に仲間とディスカッションしたり、自分の考えを記述したりする機会をもつことによって明確になった項目である。

⑶ボランティア主催者との話し合いによる学び

学生がボランティア主催者と事前・事後の話し合いを重ねることが学生の学びを深化させる。事前の話し合いによって、活動の意義を理解し、子どもへの関わり方や活動の進め方を学生なりに考え、より主体的に活動に関与できる。また、事後の話し合いは、活動中には気付かなかった主催者の意図を知ったり、自分の子どもへの関わり方をふり返ったりする機会となる。

ボランティア主催者と学生との話し合いの時間を保証すること、そのためにも、大学教員はやみくもに学生にボランティアを行わせるのではなく、教員自身が事前に活動内容をリサーチし、ボランティア主催者との協議を行うことが必須である。

第 4 節　学生の学びの評価

これまでの調査では、学生の自由記述記録や観察の分析により、「学生の学び」を整理・分類することができた。2017 年度以降も学生は地域における保育・子育て支援活動に取り組んできたが、ここでは、学生の学びの評価を示す一例として、「ゾウフンペーパーのワークショップ」に参加した活動実践、「子どもカルタ」を作成しカルタ会を開催した活動実践、「『プラカップのくるくるシアター』のワークショップ」の実践の 3 例を取り上げる。この 3 例に関しては、「学生の学びの評価指標」を用いた事後アンケートを行い、、保育者としての専門性に係る「Ⅲ．保育表現技術や知識の習得」に関する学びの自己評価を試みた。「ゾウフンペーパーのワークショップ」の活動に関しては、学生の事後感想（自由記述）を、本章で示した＜表 6-1：地域活動を通しての学生の学び＞の項目を用いての分析も重ねて行った。その結果から、＜表 6-1：地域活動を通しての学生の学び＞の妥当性・汎用性を高めるために修正を行うことにした。

(1)「ゾウフンペーパーのワークショップ」における学びの評価

①活動の概要

1)紙芝居の作成

・活動日時…2017 年 7 月 12 日（水）、19 日（水）、26 日（水）、8 月 2 日(水)

・活動内容…

幼稚園の園児とその保護者を対象とした、ゾウのフンで作る紙のワークショップを行うにあたり、紙づくりの前に 10 分ほどの時間で学生が導入の話をするという依頼を受けた。そこで、学生 5 名が紙芝居を作成し、当日、演じることになった。

紙芝居では、ゾウの足と子どもの足の大きさの比較、ゾウの食べ物、一日当たりのうんちの量等について紙芝居を用いて説明することにした。また、紙芝居の素材として、和紙とゾウフンペーパーを使用することにした。

＜学生が和紙で自作した紙芝居とペープサート＞

2)ワークショップでの紙芝居実演

・活動日時…2017 年 8 月 11 日（土）

・活動場所…文京区 O こども園

・参加者…O こども園の園児、その親子 25 組

ゾウフンは 1 週間天日干しした後、何度か煮出して、繊維を抽出しておく。

ワークショップ当日は、親子で、抽出した繊維に糊を加え、手で成形し、アイロンで乾かしてゾウフンペーパーを作成した。

・活動内容…

学生は、ワークショップの前に、手作りの紙芝居、ペープサートを用いて、クイズ形式でゾウやゾウフンペーパーに関する話をし、ワークショップの動機づけを行った。

【ワークショップ前の動機付け場面】

②「地域活動を通しての学生の学び」の項目に即した学びの評価

主宰者の１名からは、「ゾウフン紙ワークショップではすばらしいパフォーマンスを拝見し、感激でした。大きなゾウフンペーパーの紙芝居とペープサートに子ども達は釘付けでしたね」との感想を得た。活動当日の観察からも、ワークショップのテーマ、子どもたちの実態に即した自作紙芝居、ペープサートを作成し、表現豊かに演技したことで子どもたちをひきつけていた。当日の学生は緊張する様子も見られたが、好意的な手ごたえも得て、充実感、満足感を得たと考えられる。

3)事後感想の記入

・日時…8 月 23 日（水）

・分析…活動に参加した 5 名の学生が事後感想（自由記述）を記入した。（感想記録の実際については、**付録⑥　＜研究 2-1＞「ゾウフンペーパーのワークショップ」の感想**を参照）

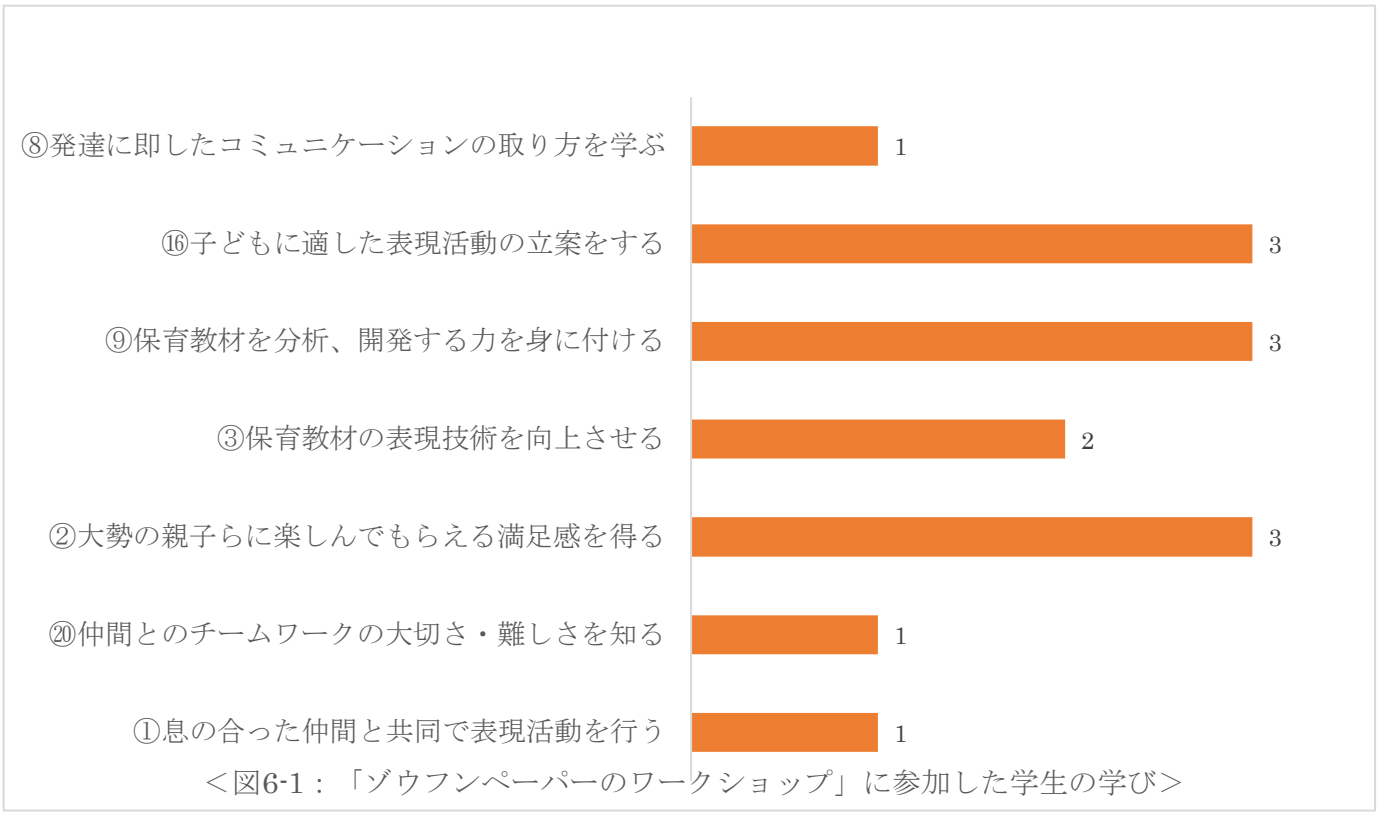
そのデータを、＜表 6-1：地域活動を通しての学生の学び＞の項目に即して MaxQDA にて分析した。

＜表 6-2：「ゾウフンペーパーのワークショップ」に参加した学生の学び＞

コードシステム	文書 …	合計
人間性の涵養		0
シチズンシップを高める		0
⑤地域の文化を継承する自覚をもつ		0
⑥地域についての理解や地域への親しみが深まる		0
⑮人脈が広がり、活動の幅が広がる		0
自らのキャリア形成に役立つ		0
④大学や地域との継続的な関わりによる研修の場を得る		0
⑩減少しがちな自然遊びの体験をする		0
⑭キャリア形成上のロールモデルを獲得す		0
保育者としての専門性の向上		0
保育者としての責任感をもつ		0
⑫子どもの安全面に関する配慮を行う		0
チームワークの大切さを知る		0
①息の合った仲間と共同で表現活動を行う	•	1
⑳仲間とのチームワークの大切さ・難しさを知る	•	1
保育者としての有能感を高める		0
②大勢の親子らに楽しんでもらえる満足感を得る	●	3
⑱子どもと共に表現活動を作り上げる		0
⑲子どもや仲間と表現活動を楽しむ		0
保育の方法を理解する		0
⑦幅広い年齢層の子どもの実態を理解する		0
⑪見守る姿勢の大切さに気付く		0
⑬「表現」領域のとらえ方を見直す		0
ものの見方・考え方を育む		0
21アートが身近なものであることを知る		0
22身の回りのものの価値を見直す		0
保育表現技術や知識の習得		0
保育表現技術を向上させる		0
③保育教材の表現技術を向上させる	●	2
⑨保育教材を分析、開発する力を身に付ける	●	3
⑯子どもに適した表現活動の立案をする	●	3
保育の援助方法を学ぶ		0
⑧発達に即したコミュニケーションの取り方を学ぶ	•	1
⑰落ち着かない子どもへの対応を学ぶ		0
Σ 合計	14	14

＜表 6-2：「ゾウフンペーパーのワークショップ」に参加した学生の学び＞に見られる通り、学生の感想からは、＜表 6-1：地域活動を通しての学生の学び＞の 3 つのカテゴリーのうち、「保育表現技術や知識の習得」「保育者としての専門性の向上」に関する学びに触れている。更に下位項目に照らし合わせてみると、本活動では、事前準備として制作活動を行い、ワークショップ当日は子どもたちに披露する場面をもった。そのため、学生は、保育教材の分析力、開発力を身につける、子どもに適した表現活動の立案をするといった学びと、大勢の親子に楽しんでもらえる満足感、有能感の獲得を自覚していると考えられる。

（＜図 6-1：「ゾウフンペーパーのワークショップ」に参加した学生の学び＞参照）



＜図6-1：「ゾウフンペーパーのワークショップ」に参加した学生の学び＞

③「学生の学びの評価指標」に基づいた学びの評価

更に、「ゾウフンペーパーのワークショップ」に参加した学生 2 名が、保育者の専門性に関する学びを得られたかを確かめるために、先に述べた自由記述アンケートだけでなく、「学生の学びの評価指標」に基づいての自己評価も行った。ここでは、評価指標 27 項目を示し、学びが得られたと考えられる項目に関して、具体的な場面・内容（子どもの様子、状況、自分の関わり方）を記述させた。学生の自己評価の記述内容は次の通りである。

＜「学生の学びの評価指標」に基づいた学びの自己評価＞

⑨子どもに接する際に、温かい雰囲気を醸し出せましたか？【関わり】

…子どもの目線で話したりと関わった。笑顔で関わったことで子どもたちからも多くの笑顔が見られたと感じる。

…子どもと同じ目線に立ち、子どもが怖がらないように温かみをもって接する。

⑩遊びの見回り訳に留まらず、子どもと一緒に遊べましたか？【関わり】

…子どもが夢中になっている活動に一緒に参加した。

…見ているだけでなくやって見せたりして一緒に楽しんだ。

⑯新しい活動を子どもの実態と関連づけて導入しましたか？【活動の導入】

…ワークショップの導入としてペープサートを行い、子どもの関心を引き出す導入の大切さを学んだ。

…これから行う活動に期待が持てるようにペープサートを使って発表できた。

⑲言葉だけに頼らず、子どもの表現やイメージを広げる手だてを工夫できましたか？【表現方法】

…ゾウやふんの写真を展示することで、活動がより楽しく取り組めることを知った。

…絵やペープサートを用意し、子どもが視覚的に楽しめるように配慮した。

⑳わかりやすく子どもをひきつける話し方を心がけましたか？【表現方法】

…自然な調子でゾウのことを知れるようクイズ等をした。大きい声ではっきりと話し、一人ひとりに伝わるようにした。

…ゾウの声とナレーターを分けることで、子どもに分かりやすく楽しめるように工夫した。

㉑配慮が必要な子どもへの入念な援助ができましたか？【表現方法】

…子どもの発言や考えを受け止め、活動が楽しいと思えるものにする。

㉒子どもが集中して話を聞けるような手だてができましたか？【表現方法】

…視線が向くように手遊びをしてから展開するようにした。

このように、評価指標の 27 項目のうち 7 項目に関して、学生は学びが得られたととらえていた。この活動では、導入の話のために、事前にわかりやすい教材を作成したり、子どもたちの前で楽しそうに演じたりすることが求められていたため、造形的な保育表現技術に関する学びが多く得られている。もちろん、これらの保育表現技術は 1 回の体験的な活動だけで身に付くものではないが、学生自身が具体的な場面を通して「気づきを得ること」「経験を重ねること」が専門性獲得に不可欠であると考えている。

(2)「子どもカルタ」の活動における学びの評価

①活動の概要

1)「子どもカルタ」の作成

・活動日時…（読み札作成）2017 年 7 月 12 日、19 日

・作成した学生…（読み札の作成）幼児保育専攻 4 年生 40 名

（絵札の作成）　文学部美学美術史学科 3 年 18 名

・活動内容…子どもたちが遊べるカルタを作成する。その先、幼児保育専攻の学生が読み札を、美学美術史学科の学生が絵札を作成し、カルタを作成する。

幼児保育専攻の学生は、6 月に行った幼稚園教育実習で子どもと実際に接した経験を踏まえ、印象に残った子どもの言動等を読み札にした。

美学美術史学科の学生は、「身近な物の見立て」をテーマに、読み札から連想される場面を絵札で表現した。（**付録⑦＜研究 2-1＞「子どもカルタ」の活動の実際**　参照）

2)カルタ会の実施

・日時…2017 年 2 月 13 日

・場所…日野市H地区センター

・参加者…H保育園の 4、5 歳児 34 名　保育者 4 名、学生 11 名

・内容…学生が作成したカルタで遊ぶ。

その後、子どもたちに絵札を見せ、絵札から連想される言葉を考えて遊ぶ。

②「学生の学びの評価指標」に基づいた学びの評価

カルタ会当日に参加した保育系学生 2 名が、評価指標に基づいて自己評価を行った。ここでも、学生には、評価指標 27 項目の中で、学びが得られたと考えられる項目に関して具体的な内容を記述させた。評価指標に基づいた学生の自己評価の記述は下記の通りである。

＜「学生の学びの評価指標」に基づいた学びの自己評価＞

③遊びの種類に応じて安定した場を設定できましたか？【物的環境】

…遊びやすい場の作り方を学んだ。

⑤遊びの技術を身につけ、身近な物を取り入れましたか？【物的環境】

…子どもの求めていることに合ったカルタを提供した。

⑥一人ひとりの行動の「なぜ」を考えられましたか？【見とり】

…子どもがどうしてその行動をしたのか考えた。

⑦それぞれの遊びの実態を見とり、何が必要かを考えられましたか？【見とり】

…子どもの遊びが盛り上がるように一緒になりきりながら声かけをした。

⑨子どもに接する際に、温かい雰囲気を醸し出せましたか？【関わり】

…子どもの目線と同じ高さになって話しかける。

…目線を合わせ、声のトーンや話し方に気を付けて接する。

⑩遊びの見回り役に留まらず、子どもと一緒に遊べましたか？【関わり】

…子どもと一緒に楽しみながら遊んだ。

…身振り手振りや声のトーンなどで子どもの意識をひきつける。

⑪遊びの状態を見極めて、参加したり抜けたりできましたか？【関わり】

…中々遊びが盛り上がらなそうだったら、盛り上がるような声かけをした。

⑬子どもの思いや発想を取り入れながら活動をつくり上げられましたか？

【活動計画】

…ルールに縛られず、子どもがこうしたい、こうした方が楽しいと言ったら、それにできる限り応じるようにした。

⑭継続的な活動の内容に変化を付けられましたか？【活動計画】

…子どもたちを待たせる時間がないよう、効率よく動くよう心掛けた。

⑳わかりやすく子どもをひきつける話し方を心がけましたか？【表現方法】

…大きな声でハキハキと話した。

㉒子どもが集中して話を聞けるような手だてができましたか？【表現方法】

…声にメリハリをつけ、子どもが注目するように配慮したことがよかった。

㉕他のメンバーと情報交換をし、連携を図ることができましたか？

【他者との連携】

…子どもに関して他の学生と情報交換をした。

…準備、片付け等、協力して行うことができた。

カルタ会当日の活動では、27 項目のうち 12 項目の内容が該当した。進行役として子どもたちの状況を見ながら活動を進めたり、子どもたちと一緒にカルタとりや言葉遊びを楽しんだりした経験が、【物的な環境】【子どもの見とり】【関わり方】【活動計画】【他者との連携】等、保育者としての専門性の視点からも多岐にわたる学びを得たといえる。

(3)「『プラカップのくるくるシアター』のワークショップ」における学びの評価

①活動の概要

1)「オクトーバーフェスト」におけるワークショップの開催

・日時…2018 年 10 月 6 日（土）

・場所…日野市K地域交流センター

・参加者…幼児から小学生までの来訪者　学生 4 名

・内容…地域市民交流イベントで使用したビールカップの再利用も目的とし、ビールカップ（プラカップ）に絵を描いたりシールを貼ったりする制作遊び

②「学生の学びの評価指標」に基づいた学びの評価

「『プラカップのくるくるシアター』のワークショップ」においても、活動後に同様のアンケート調査を行った。評価指標に基づいた学生の自己評価の記述は下記の通りである。27 項目のうち、14 項目に係る学びが自覚化されている。

＜「学生の学びの評価指標」に基づいた学びの自己評価＞

③遊びの種類に応じて安定した場を設定できましたか？【物的環境】

…活動するためのテーブルが子どもの慎重に合わない高いものであると感じた。

…子どもが遊びやすい環境であるようにペンやシールの位置を意識しつつ、あまり散らかりすぎないよう整えた。

⑤遊びの技術を身につけていますか？【人的環境】

…大学の先輩がいらっしゃったので、技を盗みながらできました。

…コップを重ねることでどう絵が動くのか考えながら活動できていた。

⑥一人ひとりの行動の「なぜ」を考えていますか？【見とり】

…どうして車シールをたくさん貼るのか等、考えることができました。

⑦それぞれの遊びの実態を見とり、何が必要かと考えられましたか？【見とり】

…絵を描くことが苦手な子どもに対して、シールを渡し、「絵じゃなくてシールでもいいよ」と声掛けした。

…シール貼りをする際に、シールをはがすことが難しく感じている様子の子どもがいた。一生懸命な姿を見守ったり、途中まではがして手つだったり、一人ひとりの気持ちに寄り添いながら必要な援助ができたと感じる。

…乳幼児の年齢や技術を見て、ペンやシールの使い分けを行った。

⑨子どもに接する際に、温かい雰囲気を醸し出せましたか？【関わり】

…笑顔と明るい口調を心がけ、椅子に座ったり、子どもの近くに屈んだりして作り方を説明した。

…初めに自己紹介をしたり、子どもの話を聞いたりして、子どもが安心して活動に取り組むことができるような雰囲気を作るよう意識した。

…子どもの気持ちに寄り添えるように行動できたと思います。

…作業の机が子どもに対して高いと思った。

⑩遊びの見回り役に留まらず、子どもと一緒に遊べましたか？【関わり】

…製作に悩んでいるこどもがいたら、「このシールはどう？」と声掛けしたり、一緒に作ったりした。

…見回りつつ、自分も手本を作ったりと、子どもと楽しむことができたと思います。

⑬子どもの思いや発想を取り入れながら活動をつくり上げられましたか？【活動計画】

…伝えたやり方と異なっていても、その時の子どもの興味関心や作りたい気持ちを尊重して関わることができたと思う。

⑲言葉だけに頼らず、子どもの表現やイメージを広げる手だてを工夫できましたか？【表現方法】

…絵が描かれていたり、シールが貼られていたりする紙コップやプラコップを見せ、実際に組み合わせながら説明した。

…実際に友達が作ったものを見本として提示したりして。その子のイメージが膨らむよう心掛けた。

…見本を用意して説明を行った。

⑳集まった時の話し方は、子どもにわかりやすかったですか？【表現方法】

…見本などを見せて、分かりやすく遊び方を伝えたつもりです。

㉑集まった時の話し方が個々の子どもへの配慮に欠けていませんか？【表現方法】

…一人一人にきちんと説明しました。

㉒子どもが集中して話を聞けるような手だてができましたか？【表現方法】

…つくり方を教える前に、子どもに目を向け、視線が合ってから説明を始めた。

㉓危険性はありませんか？【安全の配慮】

…身の回りにあるケガをする危険性がある道具を使いました。

㉔子ども自らが生活を意識していますか？【生活習慣】

…コップが再利用であることの意識はなかったと思う。

㉖保護者への発信、報告を行うことができましたか？【保護者との連携】

…今回の活動を通して、ビールコップなどの身近なものを使った遊びを紹介することができた。また、子共の姿を肯定的に伝え、共有することができたと感じる。

…子どもと同時に保護者への説明も意識することができた。

(4)「学生の学びの評価指標」に基づく評価の集計

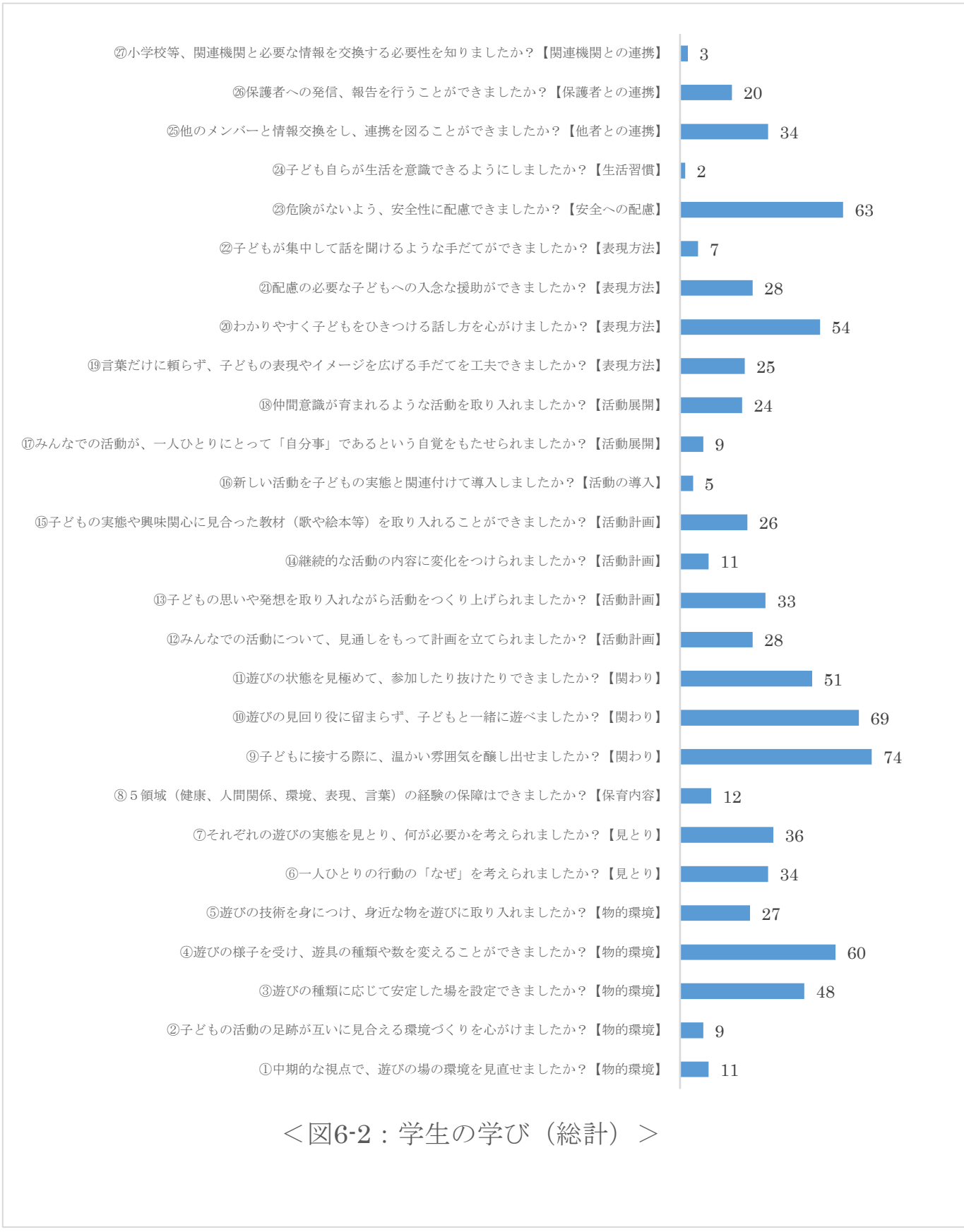
2018 年度、造形活動を中心とするボランティア活動に参加した学生 82 名の学びについて、完成した「学生の学びの評価指標」に基づき自己評価した結果が、

＜図 6-2：学生の学び（総計）＞である。（ローデータは、**付録⑧＜研究 2-1＞「学生の学びの評価指標」に基づく評価の集計**を参照のこと）

27 項目のうち、最も多く選択された項目は、「⑨子どもに接する際に、温かい雰囲気を醸し出せましたか？【関わり】（82 名中 74 名）」である。「笑顔を忘れずにいた」「明るい表情を心がけた」「子どもの目線で話しかけた」等、記述内容からも学生は温かい雰囲気の関わりを心がけ実践しようとした様子が見られる。続いて多かった項目は、「⑩遊びの見回り役に留まらず、子どもと一緒に遊べましたか？【関わり】（69 名）」である。「不安な子には、最初から最後まで付き添ったことで、楽しく活動ができた」「一緒に作ったりして遊んだ」等、単に見守るだけでなく、共に遊ぶことで子どもたちも楽しく過ごせることを学んでいることがわかる。

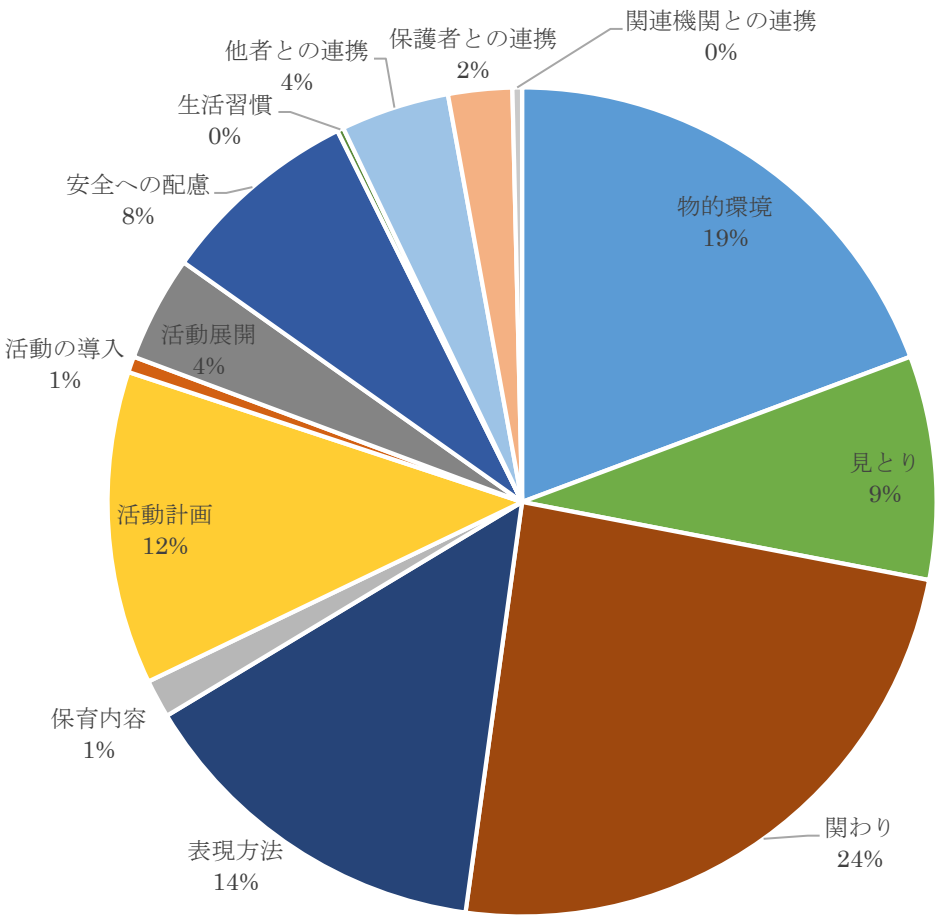
また、「㉓危険がないよう、安全性に配慮できましたか？【安全への配慮】（63 名）」の安全に関する項目も多くの学生がその必要性を感じながら活動している。更に「④遊びの様子を受け、遊具の種類や数を変えることができましたか？【物的環境】（60 名）」が続くが、学生は、「乳幼児の年齢や技術をみて、ペンやシールの使い分けをした」「人が多く集まってきた時には、材料を増やした」等、状況に応じた対応ができている。この他にも、「⑪遊びの状態を見極めて、参加したり抜けたりできましたか？【関わり】（51 名）」「⑳わかりやすく子どもをひきつける話し方を心がけましたか？【表現方法】（54 名）」「③遊びの種類に応じて安定した場を設定できましたか【環境構成】（48 名）」等が多く挙げられている。

人数の違いはあるが、全ての項目において学生の学びが見られた。ただし、数値が低かった項目は、「㉔子ども自らが生活を意識できるようにしましたか？【生活習慣】（2 名）」「㉗小学校等、関連機関と必要な情報を交換する必要性を知りましたか？【関連機関との連携】（3 名）」であった。活動の観察からは、製作中や活動後のペンやゴミ等の始末といった生活習慣に関する内容も見られたが、学生の中ではほとんど自覚化されていないことがわかる。


㉗小学校等、関連機関と必要な情報を交換する必要性を知りましたか？【関連機関との連携】 3
㉖保護者への発信、報告を行うことができましたか？【保護者との連携】 20
㉕他のメンバーと情報交換をし、連携を図ることができましたか？【他者との連携】 34
㉔子ども自らが生活を意識できるようにしましたか？【生活習慣】 2
㉓危険がないよう、安全性に配慮できましたか？【安全への配慮】 63
㉒子どもが集中して話を聞けるような手だてができましたか？【表現方法】 7
㉑配慮の必要な子どもへの入念な援助ができましたか？【表現方法】 28
⑳わかりやすく子どもをひきつける話し方を心がけましたか？【表現方法】 54
⑲言葉だけに頼らず、子どもの表現やイメージを広げる手だてを工夫できましたか？【表現方法】 25
⑱仲間意識が育まれるような活動を取り入れましたか？【活動展開】 24
⑰みんなでの活動が、一人ひとりにとって「自分事」であるという自覚をもたせられましたか？【活動展開】 9
⑯新しい活動を子どもの実態と関連付けて導入しましたか？【活動の導入】 5
⑮子どもの実態や興味関心に見合った教材（歌や絵本等）を取り入れることができましたか？【活動計画】 26
⑭継続的な活動の内容に変化をつけられましたか？【活動計画】 11
⑬子どもの思いや発想を取り入れながら活動をつくり上げられましたか？【活動計画】 33
⑫みんなでの活動について、見通しをもって計画を立てられましたか？【活動計画】 28
⑪遊びの状態を見極めて、参加したり抜けたりできましたか？【関わり】 51
⑩遊びの見回り役に留まらず、子どもと一緒に遊べましたか？【関わり】 69
⑨子どもに接する際に、温かい雰囲気を醸し出せましたか？【関わり】 74
⑧５領域（健康、人間関係、環境、表現、言葉）の経験の保障はできましたか？【保育内容】 12
⑦それぞれの遊びの実態を見とり、何が必要かを考えられましたか？【見とり】 36
⑥一人ひとりの行動の「なぜ」を考えられましたか？【見とり】 34
⑤遊びの技術を身につけ、身近な物を遊びに取り入れましたか？【物的環境】 27
④遊びの様子を受け、遊具の種類や数を変えることができましたか？【物的環境】 60
③遊びの種類に応じて安定した場を設定できましたか？【物的環境】 48
②子どもの活動の足跡が互いに見合える環境づくりを心がけましたか？【物的環境】 9
①中期的な視点で、遊びの場の環境を見直せましたか？【物的環境】 11

＜図6-2：学生の学び（総計）＞

更に、回答を得たのべ803項目の内容を13の中項目ごとに分類し、その比率を円グラフで示したものが、＜図6-3：学生の学び（総計）中項目の分布＞である。



＜図6-3：学生の学び（総計）中項目の分布＞

【関わり】24%、【物的環境】19%、【表現方法】14%、【活動計画】12%、【見とり】9%、【安全への配慮】8%、【他者との連携】4%の比率で選択されていることがわかる。27の小項目ごとにみた時と同様、体験的な活動において、学生は、【関わり】【物的環境】に関する学びが多く得られているといえる。続いて、【活動計画】【見とり】【安全への配慮】【他者との連携】に関しても、学びが自覚化されやすいといえる。

【関わり】や【表現方法】の項目が多く選択されていることから、子どもといかに関わればよいのか、どのような表現方法が相応しいのかについて、活動中に考えたり、活動後に反省したりしていることがわかる。また、【物的環境】に配慮し、造形活動の準備をしたり、子どもの状況に即して環境を整えたりすることの重要性に気付いているといえる。

(5)「地域活動を通しての学生の学び」一覧の修正について

①汎用性のある用語への修正

本章では、造形活動を中心とする地域のボランティア活動に参加した学生の育ちを、参加学生の記録から帰納的に分析し、＜表 6-1：地域活動を通しての学生の学び＞を作成したが、「減少しがちな自然遊びの体験をする」の小項目は、日野市における実地調査で得られた特有の内容であり汎用性に乏しい。

そこで、「自然遊び」を「様々な遊び」に変更した他、「地域についての理解や地域への親しみが深まる」の小項目に、ボランティアで関わった「関連団体」の表記を加え、「地域や関連団体についての理解や親しみが深まる」とした。また、「保育の援助方法を学ぶ」の中項目については、「Ⅲ．保育表現技術や知識の習得」に係る内容であることが明確になるよう、「保育の援助方法を習得する」に修正した。

さらに、「Ⅱ．保育者としての専門性の向上」における“専門性”とは、保育者が理解するべき専門的な知見、見識を示すものであり、狭義の専門性を意味するが、本研究で定義する“専門性”と区別するため、「Ⅱ．保育者としての専門的見識の獲得」に修正することにした。

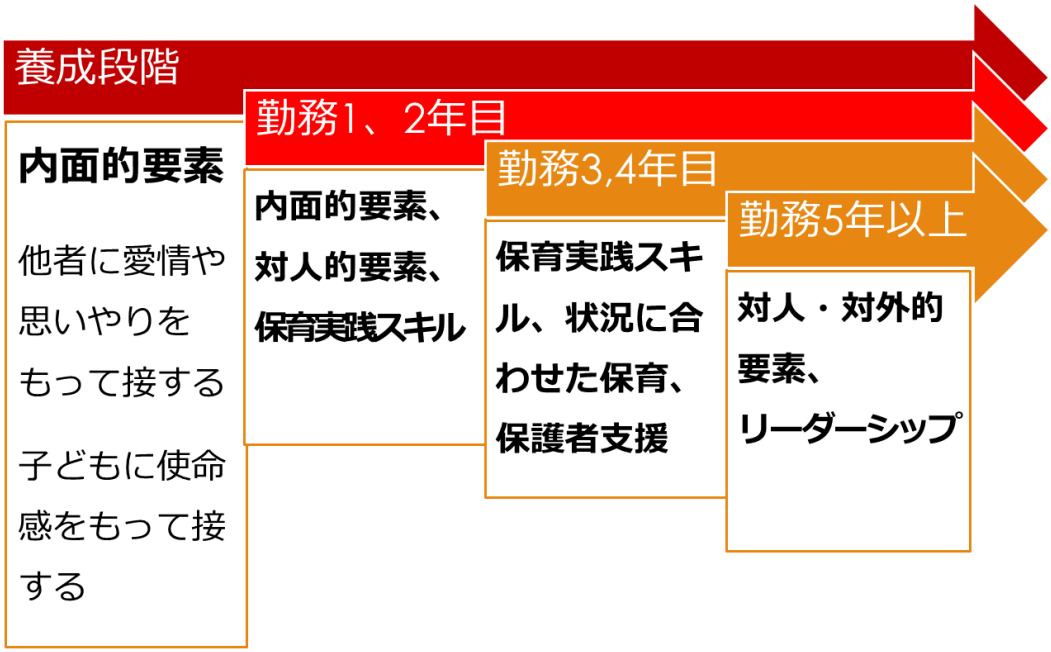
その結果、＜表 6-3：地域活動を通しての学生の学び（確定版）＞として一般化できるものとし、地域の子育て支援活動にボランティアとして参加した学生の学びを確定した。

②目指す（期待する）姿の設定

ベナー（2005）は、看護師の看護技能の習熟過程を、観察とインタビューによる臨床的な調査に基づき、調査対象の看護師ら自らの言葉を借り「初心者／新人／一人前／中堅／達人」の 5 段階にわけて分析している。経験は、臨床家が専門的技能（expertise）を得るための必要条件であり、経験は、実際の状況により、先入観や予測の正当性を疑ったり改善したり、あるいは反証したりする時に得られる。初心者レベルの看護師は、経験がほとんどないため、抽象的理論、原則に従おうとするが、原則の優先順位を付けることができず、原則に従うことで却って実践を成功させる妨げになることがあるという。その後キャリアを積み、学びが進むにつれて、状況に依存した具体的なものごとへの気配りや総合的判断ができるようになるという[13]。この点は、保育者養成における専門性獲得のプロセスにも共通すると考えられる。

「評価指標」は、ルーブリックといった評価基準、判断基準を表にしたものではないが、保育者養成というキャリアステージある学生に関しても、学びの項目（評価規準）に対応する“目指す（期待する）姿＝目安”を設定する必要があると考えた。

全国保育士養成協議会専門委員会（2013）[14]の研究結果によれば、キャリアステージに応じた専門性の獲得について、＜図 6-4：保育者の専門性の獲得のプロセス＞として示している。



＜図 6-4：保育者の専門性の獲得のプロセス＞

養成段階（学生時代）に獲得すべき内容として、「他者に愛情や思いやりをもって接する」「子どもに使命感をもって接する」といった「内面的要素」、つまり保育者としての資質が重視されている。これは、本調査の「人間性の涵養」のカテゴリーと一致している。「保育実践スキル」のうち、本調査の「保育表現技術や知識の習得」を意味する項目については、養成段階で身に付けるというよりは、勤務 1、2 年目の保育者が習得することを前提としているため、養成校段階では“心がけられたか、意識することができたか”という目安を設けることが適切であると考えた。更に、3 年目以上の保育者の専門性として示されている「保育実践スキル」の中でも「ものの見方、保育方法」等、保育観、子ども観に通じる「保育者としての専門性」については、養成段階では「理解する」という目安を設けた。ちなみに、「リーダーシップ」に関しては、勤務 5 年以上の比較的高いキャリアステージにある保育者に求められる項目であると考え、本評価指標の項目には入っていないことも妥当と考えられる。

そこで、学生や 1～2 年目の新人保育者がボランティア活動や保育実践を通して得る「保育者の専門性」について、「育む」「理解する」「心がける、習得する」という言葉と加えることで、キャリアステージに応じて「目指す（期待する）姿」を明確にした。

＜表 6-3：地域活動を通しての学生の学び（確定版）＞

Ⅰ．人間性の涵養　＜育む＞

【シチズンシップを高める】

・地域の文化を継承する自覚をもつ

・~~地域についての理解や地域への親しみが深まる~~

→地域や関連団体についての理解や親しみが深まる

・人脈が広がり、活動の幅が広がる

【自らのキャリア形成に役立つ】

・大学や地域との継続的な関わりによる研修の場を得る

・~~減少しがちな自然遊びの体験をする~~ →減少しがちな様々な遊びの体験をする

・キャリア形成上のロールモデルを獲得する

Ⅱ．保育者としての~~専門性の向上~~→専門的見識の獲得　＜理解する＞

【ものの見方・考え方を育む】

・アートが身近なものであることを知る

・身の回りのものの価値を見直す

【保育の方法を理解する】

・幅広い年齢層の子どもの実態を理解する

・見守る姿勢の大切さに気付く

・「表現」領域のとらえ方を見直す

【保育者としての有能感を高める】

・大勢の親子らに楽しんでもらえる満足感を得る

・子どもと共に表現活動を作り上げる

・子どもや仲間と表現活動を楽しむ

【チームワークの大切さを知る】

・息の合った仲間と共同で表現活動を行う

・仲間とのチームワークの大切さ・難しさを知る

【保育者としての責任感をもつ】

・子どもの安全面に関する配慮を行う

Ⅲ．保育表現技術や知識の習得　＜心がける、習得する＞

~~【保育の援助方法を学ぶ】~~　→【保育の援助方法を習得する】

・発達に即したコミュニケーションの取り方を学ぶ

・落ち着かない子どもへの対応を学ぶ

【保育表現技術を向上させる】

・保育教材の表現技術を向上させる

・保育教材を分析、開発する力を身に付ける

・子どもに適した表現活動の立案をする

本章では、一般的な保育・子育て支援活動に広く参加した学生たちの学びについて調査した。第 8、9 章では、保育者の専門性の中でも、一人一人の子どもの見とり、個別的な関わり、造形的な保育技術等が求められると考えられる、児童福祉分野、医療分野における造形活動に参加した学生の学びについて述べる。

---

[1] 日野市ホームページ「日野市プロフィール」「日野市の戦力について」
http://www.city.hino.lg.jp/index.cfm/196，128540，348，2121，html

[2] 伊藤嘉奈子「心理学専攻学生のボランティア活動からの学び」日本心理学会第 70 回大会発表論文集（2006）

[3] 日野市旧四谷地区では、うなぎを食べてはいけないという教えを守り続けている市民が今でも存在する。昔、大雨が続き多摩川の土手が崩れそうになった時に、たくさんのうなぎが泳いで来て、土手にできた穴をふさぎ、土手が崩れるのを守ってくれたという言い伝えがある。

[4] 西島大祐，細田成子，山根一晃，田川悦子「保育職を目指す学生の野外を活用した実践活動の評価に関する一考察」日本教育心理学会第 50 回総会，125p（2008）

[5] 松原敬子「子育て支援における学生の育ち」植草学園短期大学研究紀要第 16 号，31p（2015）

[6] 石沢順子，佐藤豊「子どもキャンプにおけるカウンセラー経験が保育者養成校の学生におよぼす効果について(1)」日本体育学会大会号，526p（2004）

[7] 林昌子，大阪克之，伏見千悦子，常田いづみ「保育者を目指す学生のボランティア活動の効果について―音楽療育ワークショップを通して―」日本教育学会大會研究要項 64 巻，110p（2005）

[8] 諏訪きぬ「保育における感情労働　保育者の専門性を考える視点として」北大路書房，8p（2011）

[9] 北川フラム「美術は地域をひらく　大地の芸術祭 10 の思想」現代企画室，220p（2014）

[10] 澤村明「アートは地域を変えたかー越後妻有大地の芸術祭の 13 年：2000-1012」慶應義塾大学出版社，136p（2014）

[11] 井口眞美「地域の子育て支援活動に参加した大学生の学び」第 49 号日本美術教育連合研究論集，13-20pp（2016）

[12] 妹尾香織，高木修「援助行動経験が援助者自身に与える効果：地域で活動するボランティアに見られる援助成果」社会心理学研究　第 18 巻第 2 号，115p（2003）

[13] パトリシア・ベナー，井部俊子：訳「ベナー看護論　新訳版－初心者から達人へ」医学書院，2-3pp，17-18pp（2005）

[14] 全国保育士養成協議会専門委員会「保育者の専門性についての調査－養成課程から現場へとつながる　保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組みー」平成 25 年度専門員会課題研究報告書（2013）

第 7 章　地域における造形活動の意義　＜研究 2-2＞

第 1 節　地域における活動実践の目的

筆者は、勤務校の所在地である日野市で保育者・小学校教諭の養成に関わっているが、その学生たちは、同質集団の中で生活することが多く、他世代の人々と関わる機会が少なかったり、経験に基づく知が不足していたりすることが多い。また、中教審「第 2 期教育振興基本計画[1]」によれば、教育行政の 4 つの基本的方向性の一つとして「絆づくりと活力あるコミュニティの形成」を掲げており、教育行政において、多様な人々が協働するための体制づくり・ネットワークの形成が求められている。

一方、日野市では、地域社会の繋がりの希薄化と少子高齢化、農地の減少・空き家の増加といった課題を抱える。これらは、日野市に限らず、多くの地域で抱えている共通の課題であると考えられる。

このような課題の解決に向けた方策として、大学と地域とが連携を図りながら造形活動を中心とした活動を進めており、学生たちは地域の活性化を目的とした活動に積極的に参加している。これまでの研究で、活動に参加した学生の自由記述の感想から抽出した「学生の学び」を、「Ⅰ．人間性の涵養」「Ⅱ．保育者としての専門的見識の獲得」「Ⅲ．保育表現技術や知識の習得」の 3 つのカテゴリーに分類し、明らかにした（第 6 章＜表 6-3：地域活動を通しての学生の学び（確定版）＞参照)。本研究は学生に焦点をあてたものであるが、本章では、一度、地域社会に焦点をあててみることで、造形活動が地域の活性化やコミュニティの形成にとってどのような意義をもつのかを考える。

地域の活性化を評価する指標として、物的資本、人的資本に並ぶ概念としてパットナムの提唱するソーシャル・キャピタルがあるが、これは、人々の協調行動を活発にすることによって社会の効率性を高めることができる「信頼」「規範」「ネットワーク」といった社会組織の特徴と定義されている。澤村（2014）は、越後妻有で開催された大地の芸術祭を受け入れた集落・町内のソーシャル・キャピタルは革新・蓄積されたと述べ[2]、アート・造形活動が果たした役割を評価している。中でも、これまでの自治会等が担ってきた、ややもすると閉鎖性、排他性の強い「結合型ソーシャル・キャピタル」でなく、ボランティア・NPO 等の組織による、開放的、横断的な「橋渡し型ソーシャル・キャピタル」が注目されている。地域の活動に参加する学生の存在は、まさしく「橋渡し型ソーシャル・キャピタル」を形成し得ると考えられる。本章の＜研究 2-2＞では、人々がつながり地域の組織が活発に機能するために、学生が参加する造形活動が有効であるとの仮説を立てた。

本章では、日野市において、造形活動を中心とする大学と地域との活動を実施し、その活動が地域や参加した市民にとってどのような効果を生み出したのかを検証する。更に、日本各地の取り組みの視察及び文献調査により、造形活動が地域の活性化においてもたらす意義を明らかにすることを目的とする。

第 2 節　各地域における活動実践

まず、日本各地で実施されている地域振興を目的とした芸術文化活動の実地調査や文献調査を通し、造形活動の意義について考えてみる。この章では、本研究における実践のフィールドである自治会、高齢者施設、保育・子育て支援施設におけるニーズとそれに応えるべく造形活動がもたらす意義に焦点をあてて分析を進める。

(1)造形活動がもつ意義

平田（2013）は、地域における芸術活動の意義を、

①芸術そのものの意義（心を慰める、励ます、勇気づける等）…永続的な価値

②コミュニティ形成や維持のための役割（祭り、文化芸能）…現在の生活に合ったものでないと継続しない価値

③教育・観光・経済・福祉・医療等、直接社会に役立つ価値[3]

の 3 つに分類しているが、造形活動が果たす役割として、①に述べる、芸術本来の価値である自己表現、自己実現の場となることは当然と言えよう。宮沢賢治（1926）は、岩手県花巻の農民らが幸福になるために芸術が必要であると説いたが[4]、豊かになった現代においても、市民全員、高齢者も障がいのある人たちもが、「実生活を肯定し」「もっと明るく生き生きと生活する」ため自らを表現し、その表現を互いに受け止め認め合う場が求められている。

(2)コミュニティ形成や維持のための役割

加えて、地域における意義を考える上では、造形活動という協働作業によって人と人がつながり、「コミュニティ形成や維持のための役割」が重視される。

『瀬戸内芸術祭 2016』を手掛けた北川（2016）は、「お年寄りたちが直面しているのは、やってくる将来の厳しさではなく、『自分の特技を発揮できないもどかしさ』であった[5]」と述べており、市民らと喜びを共にする作業の大切さに触れている。

各地の芸術祭の成功には、アーティストだけでなく地元の人々の参加が必須であり、例えば、市原アートミックスにおいても、市民がアートプロジェクトのボランティアスタッフとして参加し、活動を地道に支え継続させている。ボーダレスアートミュージアムとして有名な滋賀県近江八幡市「NO - MA」では、街並みを活かし、国内外のアールブリュット作品を民家に展示しており、その運営は、地域のボランティアスタッフによって維持されている。このように地域住民による芸術文化活動への参加が、人と人を繋ぎ、あらゆる人々へのアートの場の提供となっている。本研究のような小規模な地域活動の場合、市民の声をより反映させながら、市民と学生が一緒になって活動に取り組めるメリットを生かして実践を展開したいと考えた。学生がより自主性を発揮できるだけでなく、市民にとっても、自分たちの身近な課題やニーズに基づいて、学生との協働的な活動が展開できるのである。

(3)地域のニーズに即した課題解決の手段として

また、本研究における活動の実践では、地域（中でも、自治会、高齢者施設、保育・子育て施設）のニーズから造形活動への展開を計画・実施したため、教育・保育・福祉分野における「直接社会に役立つ手段としての役割」に比重が置かれている。以下に、自治会、高齢者施設、保育・子育て施設における意義について述べる。

①＜自治会＞**世代間交流を促す**

昨今、地域社会の住民自治を担う自治会について、その必要性が問われている。自治会は必要か不要かのアンケートに対して、49.4%が「不要」あるいは「どちらかといえば不要」と答えているとの報告もある。また、多くの自治体の課題として「会員の高齢化・役員のなり手不足」が挙げられており[6]、地域にとって自治会員の高齢化は大きな課題であり、若年層の夫婦、その子どもたちにとっても必要感のある自治会への変革が強く求められている。

中井（2008）は、「多世代交流の促進媒体は、（おもちゃつくりや料理つくりをはじめとする）モノ系と（言葉、語りを媒介とする）コト系に二分される[7]」と、世代間交流におけるモノづくり、造形活動が世代間交流を促進する要素となるという。「モノをつくる」という行為は、子どもが高齢者につくり方を教わったり、高齢者が子どもの発想を誉めたり面白がったりする等、コミュニケーションを活発にさせる。本研究においても、市民の親睦・交流を目的とした自治会のイベントにおいて造形活動は「世代間交流を促す」役割を果たすと考え、実践を試みた。

②＜高齢者施設＞**自己表現の場を保障する**

認知症等を抱える高齢者にとっては、安心して集える場、自分なりの楽しみがもてる場が必要であり、実際に各地域に「認知症カフェ」と呼ばれる高齢者の居場所づくりも進んでいる。ここでは、先に述べたような自治会のイベントのように多世代がにぎやかに集う場ではなく、認知症を抱える高齢者やその家族だけが安心して集える居場所、いわば、レイ・オルデンバーグ（2008）の言う「サード・スペース[8]」が求められる。

伝承遊びを介したコミュニティの創造を提唱する多田（2002）は、「人間の日々の営みの質を何をもってきめるのかというと、感性の豊かさが物差しになる[9]」と述べているが、QOL（Quality of Life＝生活の質）向上のために、高齢者施設において自己を表現する手段として造形活動を取り入れることは重要である。ややもすると自信を失いがちな高齢者にとって、自己を表現できる機会がもてること、そしてその取り組みを支え、認めてくれる存在があることに意義がある。造形活動を取り入れることで、コミュニケーションが活発になったり、対話によって造形活動がより豊かになり発展したりすると考えられる。

③＜保育・子育て施設＞**豊かな遊びの場を提供する**

子どもの自由で自発的な活動である遊びに大人が関わる際には、限定的な「遊び経験」を提供するのではなく、子どもが自分のペースで遊び、自由に遊びを展開することのでき

る「場」をつくっていくことがカギになるという[10]（深作、2012）。遊び場が減少し、“遊び難民化”しているとも言われる子どもたちにとって、豊かな遊びの環境を提供することが保育者養成に携わる大学にとっても重要な責務である。

徳島県神山町では、2 日間にわたるアート表現と運動をリンクさせた、武蔵野美術大生らによる「神山アート運動会（2015）」の実践がある[11]。ワークショップでは、対象年齢の幅が広すぎたり、時間的、空間的制限が多かったりすることが多い。しかし、武蔵野美術大をはじめ美大生による専門性を生かしたワークショップは多く、子どもたちに新しい遊び、豊かな遊びの場を提供している。保育者養成校の学生が活躍する場として、大学のキャンパスや地域施設を活用し、より自由度が高く総合的な遊びの場も設けたいと考えている。学生と参加する子どもたちとが共に楽しみながら遊びを作り上げられるような活動展開を目指したい。

④＜保育・子育て施設＞**防災意識を高めるきっかけをつくる**

神戸市の NPO 団体プラスアーツが考案した「イザ！カエルキャラバン！」は、子どもたちが遊びの延長で防災の知識を身につけられる活動である。2005 年にスタートし、さまざまな企業や団体に対して無償で活動内容・実施方法をレクチャーし、全国各地で開催されてきた[12]。カエルをモチーフとした造形作品を活用したプログラムは、子どもたちの防災意識を高めることに役立っており、日野市においても、社会協議福祉会が主体となって、この防災プログラムの普及に努めている。学校・保育現場、自治会等でも防災に関するニーズが増えており、子どもたちにも理解しやすい防災教育の方法が求められている。

⑤＜子育て支援施設＞**職業体験を通して地域のよさを見直す**

文化庁[13]では、地域活性化等につながる文化芸術について創出、普及展開することにより、文化 GDP を総 GDP の 3%にまで拡大する（現在は 1.2%）ことを目指している。文化の創造性を源泉とする地域イノベーションについては、地域の諸資源が文化創造資本として活用され、市民・事業者のケイパビリティが多面的に発達し、新たな地域を創造する力を獲得するという（本田、2016）[14]。文化活動を通して、自分たちの暮らす地域のよさや資源を見直すことが切に求められている。

実際、地域の活性化を目的とした職業体験プロジェクトも様々な地域で行われているが「OTA OPEN FACTORY 4th」は、大田観光協会、首都大学東京等が手がける大田区下丸子、武蔵新田駅周辺の工場地帯を中心としたプロジェクトである。いくつかの町工場を回ることで、金属加工の小作品やフライパンが作成できる企画等、鉄工業の中小工場が建ち並ぶ町の特長が生かされた体験イベントであり、地域の価値を市民も再認識できる。

また、柏の葉キャンパスにおける「ピノキオプロジェクト」の実践では、駅周辺の店舗を活用し、特別通貨を使って買い物をしたり、商品の販売を子どもが行ったりすることができる子どもの職業体験の場を設けている。このプロジェクトは、学生参加の活動ではないが、子どもたちが地域のよさを見直したり、将来もその地域に住み続けたいとの思いを育んだりする機会となると考えられる。

第 3 節　活動実践の調査方法

⑴調査対象

・日野市内を中心とした地域での造形活動への参加者、主催者
（うちインタビュー対象者 15 名）
・ボランティアに参加した大学生 92 名（1 年生 5 名、2 年生 2 名、3 年生 74 名、4 年生 11 名）、及び卒業生 5 名

⑵調査時期　2015 年 6 月～2016 年 12 月（現在も継続中の活動もある）

⑶調査方法

・造形活動の記録（ビデオ・筆記による記録）
・参加者、主催者へのインタビュー
・市役所職員他、団体職員へのインタビュー
・学生らへのインタビュー、自由記述アンケート

⑷調査した活動実践

日野市内での活動実践 8 事例と、他地域での活動 1 事例の計 9 事例を調査した。そのち、紙面の都合上、＜事例 1＞～＜事例 5＞について掲載した。

・「餅つき会」での昔遊びの企画する＜事例 1＞
（実施：2015 年 12 月、2016 年 11 月、参加人数：両回共のべ約 60 名、参加学生：計 8 名）
・認知症カフェにおけるフラワーアレンジメント等の活動補助を行う＜事例 2＞
（実施：2016 年 6～9 月　調査は 3 回、参加人数：のべ 30 人程度、参加学生：1 名）
・「手をつなごう・こどもまつり」で手づくり遊びのブースを企画する＜事例 3＞
（実施：2015 年 10 月、2016 年 10 月、参加人数：のべ 500 名、参加学生：のべ 40 名）
・地域理解を目的としたパネルシアターの作成と公演を行う＜事例 4＞
（実施：2015 年 8 月～　調査 8 回、調査人数：4 名、参加学生：2 名）
・「越後妻有アートトリエンナーレ」でのボランティアに参加する＜事例 5＞（他地域での活動）
（実施：2015 年 9 月、6 日間、参加人数 20 名、参加学生 6 名）
・小学校 PTA まつりにおいて「イザ！カエルキャラバン！」の活動補助を行う
（実施：2016 年 9 月、参加人数約 200 名、参加学生 11 名）
・集合住宅管理組合主催の文化祭への参加
（実施：2016 年 11 月、参加人数：約 160 名、参加学生 3 名）
・子育て支援イベント「ひのアートフェスティバル」への参加
（実施：2015 年 8 月、28 年 8 月、参加人数：約 30 名、参加学生：10 名、卒業生 5 名）
・保育園における表現活動の支援
（実施：2015 年 8 月～11 月　計 10 回、参加人数：5 歳児 20 名、保育者 4 名）

第 4 節　活動実践の結果と分析

(1)活動の実際

①日野市の実態

研究対象としている日野市は、子育て支援、障がい者支援等にも積極的に取り組んでいるが、文化芸術面での公的支援がやや弱い。地域における過去の文化資源や生産物を見直し、市民にとっての芸術の意義を明らかにし、地域の人々のための文化芸術活動を推進したいと考え、実践を行ってきた。

②活動実践で大切にしたこと

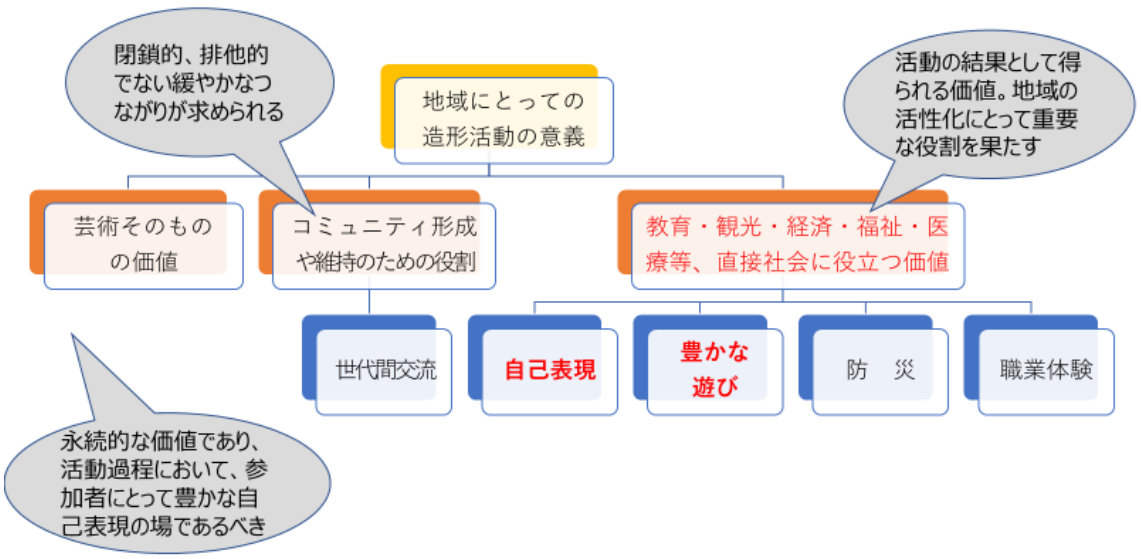
日野市役所地域協働課が主催する地域懇談会やアクションプラン検討会[15]に学生と共に定期的に参加し、自治会や社会福祉協議会等の代表者との話し合いを行い、2 年間にわたり計画を立ててきた。本研究においては、何よりも、「地域のニーズを把握し、そこから活動をデザインする」ことを大切にし、大学側の押しつけでない、継続性のある活動を市民と共につくっている。

また活動の参加は、授業の課題としてではなく、あくまでボランティアに限定し、学生が自発的に活動に関われるようにしている。加えて学生が主体的に活動に取り組むために、大学教員、参加する学生共に、極力準備会や反省会に参加し、市民と共に活動を支えてきた。

(2)造形活動がもたらす意義

実践研究から、造形活動は、＜図 7-1＞の通り、多様な価値を持つことが見えてきた。

＜図 7-1　実践研究から見えてきたもの＞



①世代間交流を促す

一つ目の事例は、人と人をつなぎ、「世代間交流」を促すことを目的として行った造形活動の実践である。

＜事例 1＞「餅つき会」での昔遊びの企画をする

（実施：2015 年 12 月、2016 年 11 月、参加人数：両回共のべ約 60 名、参加学生：計 8 名）

A団地自治会主催の「餅つき会」では、学生が、世代間交流が促せるような手づくりおもちゃの遊びコーナーを企画した。自治会代表者から「古い自治会の組織、イベントを変えたいので、協力してほしい」という願い出があり、2 年間にわたり伝承遊びの場を設けた。既製の投げゴマやけん玉ができない幼い子でも、自分でコマやけん玉をつくって遊べるコーナーを設定した。

＜遊びコーナーで楽しむ参加者と学生＞

【世代間のコミュニケーション成立のきっかけ】

既製の投げゴマやけん玉だけでは、できない子が楽しみにくいが、造形遊びを取り入れたことで、自分なりの色付けを楽しんだり、つくったコマを回したりすることができる。また、1 年目に参加した学生から「遊びの場が入り口から遠く、室内に入りにくい雰囲気があった」との反省点が挙げられた。そこで、2 年目には、遊び場を餅の作業場にも近い入り口付近に設置し、子どもたちが保護者と一緒に集会所に入りやすい場づくりの工夫をした。それによって、子どもがつくったコマやけん玉を高齢者が誉めたり、大人たちが真剣になってけん玉で遊んだりする姿も多く見られた。少子化が激しい集合住宅において、自治会活動への参加も高齢者に限られやすい。団地に暮らす高齢者世代と、同居していない娘息子、孫、そして近隣に住む若い世代の親子らが造形活動を取り入れた伝承遊びを通して自然に交流できる場となった。

【地域団体間のつながり】

自治会長のインタビューで「学生が子どもたちを呼び込むためのつながりになってくれた」との話があった。実際に、この 2 年間は子どもの参加数が増えており、一緒に楽しそうに遊んだり制作の補助を行ったりした学生の存在は、多世代が交流するためのつなぎ役となったと考えられる。

また、昨年度の活動を見学したＢ自治会長から高い評価をいただいた。その結果、Ｂ自治会でも実施することとなり、地域団体間のつながりも築くことができた。

②自己表現の場を保障する

二つ目の事例は、高齢者を対象として、自己表現の場を提供することを目的とした活動である。

＜事例 2＞認知症カフェにおけるフラワーアレンジメントの活動補助を行う

（実施：2016 年 6 月～　調査は 3 回、参加人数：のべ 30 人程度、参加学生：1 名）

学生は、社会福祉法人が運営する認知症カフェ「あったカフェ」にて月に 1～2 回開催される高齢者のフラワーアレンジメントの活動の補助を行っている。

インタビュー調査は、施設長、ボランティアスタッフ、利用者 2 名、参加学生に対し行った。施設長からは「このカフェで行われている折り紙、フラワーアレンジメント等のサークル活動は、施設職員が企画するのではなく、利用者の有志が自主的に立ち上げた。カフェの常連客がボランティアでフラワーアレンジメントの活動を行う等、利用者が主体的にカフェの運営に関わっている」との話があった。学生は、カフェの利用者として認知症の方々やその家族と会話をしたり、フラワーアレンジメントの補助スタッフとして活動に参加したりした。

【高齢者にとっての自己表現の場の保障】

この「あったカフェ」は、世代間交流といった多くの人々とのつながりを目的とはせず、認知症を抱える本人やその家族のみが安心して集える、どちらかというと“閉じた場”としてつくられている。

家庭では閉塞した人間関係に留まりやすいが、他者と関わり、自分なりの表現活動を行うことで、付き添いの家族も驚くほど高齢者の意識が明瞭になることも少なくなかった。ここでの造形活動は、「できた達成感」を味わえることを第一にしており、自由度が高い活動より、フラワーアレンジメント、折り紙等、パターン化しやすい活動、模倣を楽しめる活動が有効であった。また、活動中、孫のような年齢の学生に対し、高齢の参加者は心をひらき、時に自分の知っている知識を教えたがる姿が見られた。

③豊かな遊びの場を提供する

子ども対象の活動では、昔遊び、ダイナミックな素材遊びといった「豊かな遊びを提供する」という三つ目の意義を大切にした。

＜事例 3＞「手をつなごう・こどもまつり」で手づくり遊びのブースを企画する

（実施：2015 年 10 月、2016 年 10 月、参加人数：のべ 500 名、参加学生：のべ 40 名）

これまでにも実践女子大学では学生と地域の子育て支援団体との連携により、子育て支援活動「手をつなごう・こどもまつり」で遊びのブースを企画してきた。また、児童館ブースのボランティアとして遊びの補助を行う等、造形遊びを介して地域団体との連携を図っている。

学生たちは当日に向け準備を進め、参加者の子どもたちがつくって遊べる魚釣り、野菜はんこ等の遊びを提供したり、学生が作成した輪投げや的あて等の遊びコーナーを開いたりした。

＜こどもまつり当日の様子＞

【地域団体と連携した子育て支援】

どんな年齢でも短時間で楽しめる、自分の好きなような表現が楽しめる遊びを用意し、子どもたちが満足感をもてるよう配慮した。参加した保護者から「子どもが、毎年、実践女子大のお姉さんたちの所で遊ぶのを楽しみにしている」との声も得ている。

④防災意識を高めるきっかけをつくる

この事例は、子どもが防災をテーマとした造形表現に触れることで防災意識を高めることを目的としたものである。

＜事例 4＞地域理解を目的としたパネルシアターの作成と公演を行う

（実施：2015 年 8 月～　調査 8 回、調査人数：4 名、参加学生：2 名）

この事例では、学生が、地域理解を目的としたパネルシアターの作成と公演を行っている。このパネルシアター作成に当たっては、情報収集、作品の評価等、制作過程から地域の文化、歴史に詳しい高齢者の方々に協力していただいた。

学生は、幼児・小学生を対象として市内の児童館、学童、幼稚園等でこの作品の公演を行ってきた。

【地域理解への導入】

多摩川の氾濫にちなんだ地域の民話を作品化し、保育現場での講演を行ったことで、子どもたちが地域の河川の危険に気づいたり、防災意識をもつきっかけになったりした。低学年の子どもたちからは「(この民話を）知らなかった」との声も多く、日野の地域を理解する手だてとしての有用性を感じた。また、作成過程においては、高齢者の方々の知識を活用したことで、本人からも「お役に立てるならうれしい」との感想を得ることができた。

⑤職業体験を通して地域のよさを見直す

五つ目に、造形表現に触れることで、自分や地域のよさを見直す機会となるような職業体験の場としての可能性を挙げたい。

＜事例 5＞「越後妻有アートトリエンナーレ」でのボランティアに参加する

（実施：2015 年 9 月、6 日間、参加人数 20 名、参加学生 6 名）

「越後妻有トリエンナーレ」の鑑賞に加え、農業体験や、会期中開かれている地域の女性たちによる地産地消カフェの手伝い等を行った。地域の方々との懇談の場を設け、雪国の生活や農家での暮らしについて、芸術祭が地域の人々に与えた影響について話を聞いた。

【自分や地域のよさを見直す場】

地域の方々からは、「見過ごしがちな身の回りのものの価値を再認識する」「アートは身近なものであると知った」等、地域振興において造形活動がもつ意義を聞くことができた。また、この経験を経て、学生たちには、「日野市のよさを再発見し、日野市でできることを考えたい」との思いが生じ、日野市での昔話の聴収、パネルシアター作成・公演へとつながっていった。学生が日野市の仕事や生活を見直し、学生自身が考える日野のよさを今後も子どもたちに伝えてほしいと考えている。

第５節　地域の活動実践から見えてきたこと

⑴造形活動がもたらす意義

今回の９つの実践事例は、保育者・小学校教員養成の学生による、自治体、保育・教育現場等、営利を目的としない団体における活動を中心であったが、造形活動がもつ意義として、次の５つが明らかになった。

①世代間交流を促す

コミュニティ形成や維持のため、自治会等のイベントにおいて造形を中心とした活動を取り入れることは「世代間のコミュニケーション成立のきっかけ」となる。また、様々な団体において情報を交換し合い、同様の活動を引き継いでいくことで「地域団体間のつながり」ができる。

②自己表現の場を保障する

どの造形活動の過程においても、参加者一人一人にとって「芸術そのものの意義」である自己表現の場としての価値が求められるが、とりわけ高齢者にとって造形的な表現活動の場の保障は、「安心できる居場所」となることに加え、「自己表現の場」として重要な意義をもつ。

③豊かな遊びの場を提供する

子どもにとっては、新たな刺激となる「豊かな遊び体験」「総合的な遊び体験」を提供することが求められる。「できた、できない」といった技能面にのみ固執することなく、自分なりの表現を楽しめることにも造形活動を取り入れる価値がある。

また、昔遊び、ダイナミックな素材遊び等、家庭では経験しにくい遊びの提供によって、「地域団体と連携した子育て支援」が可能となる。

④防災意識を高めるきっかけをつくる

教育・保育、福祉等、直接社会に活かされる意義は、地域の活性化にとって重要な目的となるが、中でも、防災は市民の最大の関心事であった。今回、社会福祉協議会が主催する子ども防災プログラム「イザ！カエルキャラバン！」の活動補助を行った。造形作品の活用によって、子どもの防災意識を高めるきっかけとしての意義をもつことが明らかになった。日野市は、河川、丘陵が多く、また、子ども、高齢者、障害者支援への意識が高い。

＜防災プログラムを楽しむ子どもたち＞

また、本実践において、パネルシアターの作品の鑑賞・活用は、（地域のよい点も危険な所も含め）「地域理解への導入」として有効であった。

⑤職業体験を通して地域のよさを見直す

日野市は、子育て支援の NPO 団体、児童館や図書館等の公共施設、社会福祉協議会等の活動が盛んである。また、減少してはいるが兼業の農業従事者もある。この項目に関しては、未だ日野市での実践の成果を得ていない。今後、日野市の職業を子どもたち自身が調べる「マメ記者」の活動や、現在求められている第 6 次産業[16]の可能性を探るべく、地域のもつ資源を生かした子ども職業体験イベントも求められよう。

⑵活動をふり返り改善を図ること

活動実践においては、ふり返り活動の改善を図ることが重要である。本章で示した活動実践では、有用性、継続性、汎用性の 3 点から活動の評価を行い、具体的に改善を図った。ここでは、その一例を挙げる。

①有用性…子どもを含む市民や学生にとって価値のある、アートを核とした活動となっているか（子どもたちにとっては「気持ちの開放」「新しい刺激」を、市民にとっては「生活の活性化」「持続性」が感じられるような活動となっているか）

例）活動の評価（事後アンケートやインタビュー）は、学生だけでなく主催者からも得ることを心がけ、参加者にとって有益な活動に改善する。昔遊びの活動では、参加者の年齢や興味関心に即した造形遊びの改善を図った。

②継続性…単発的でなく、継続性がある活動となっているか（活動内容を継承できるシステムの改良や、継続的に活動に関与できる学生の育成）

例）活動を一度限りにしないために、当日は他の自治会関係者に来て様子を見てもらう等、同じ活動を多組織にも継承する機会を設けた。

地域でのボランティア活動について卒業論文のテーマとして取り組んでいる学生は、ボランティアリーダーとしての役割も果たしながら継続的に活動に関与している。継続的に活動に参加できる 1、2 年生の育成が課題である。

③汎用性…他の地域でも実践できる可能性をもつ活動展開となっているか

例）2 回目の餅つき会では、前回の反省を踏まえ、地域の方が地域の素材（数珠玉）で作ったお手玉を活動に取り入れた。当日は近隣の川辺で採れた数珠玉であることを掲示し、地域の自然に子どもたちの目が向くような環境づくりの配慮をした。「地域の素材を活かし、参加者が地域のよさや特性に目を向ける」機会を提示することは、どの地域でも有効な実践ができる可能性をもつ。

⑶学生が果たす役割

①自治会の活動において

地域の中には「自治会の在り方や小学校 PTA のイベントを変えたい」と考える市民もおり、そのために学生の力を借りて新たな活動を生み出したいという団体も少なくない。A 団地自治会長が「これからの自治会はガチガチではなく、“あんかけ”のように緩くつな

がるべき」と述べていた通り、これからの地域コミュニティの在り方として閉鎖的、排他的でない緩やかなつながりが求められる。その意味で学生の存在は、まさしく「橋渡し型ソーシャル・キャピタル」を形成し、自治会が活性化したり、小学校や他の自治会等、近隣地域団体とが緩やかにつながりネットワークを築いたりする上で重要であることが明らかになった。

②高齢者との関わりにおいて

人々との関わりを求めて参加する自治会のイベントにおける高齢者に対しては、学生が昔遊びの場を設定したことで、自分の特技を発揮したり、和やかな雰囲気を楽しみ生活が活性化したりする等の効果が見られる。また、高齢者施設においては、高齢者の自己表現を学生が穏やかに、また常に肯定的に受け止めることで、高齢者の自己肯定感が高まると考えられる。

③子どもとの関わりにおいて

学生が豊かな遊びを提供することで、楽しさを求めてイベントに参加する子どもたちは、気持ちを解放させたり、新しい刺激を受けたりすることが可能になる。地域のイベント等においては、友達関係が十分に築かれていない上、活動時間も限られているため、達成感、成就感が味わいやすい内容が効果的であった。

④学生に求めるもの

学生は、造形活動と参加者、そして参加者同士の「つなぎ役」としての役割を担う。こうしたボランティア経験は、保育者を目指す卒業生にとって、大学、地域に根差した「リカレント教育」となる。仙田（2009）は、プレイリーダーによる遊び集団の再生[17]を主張しているが、学生が（卒業生も含めて）、活動実践を通じて、子どもの主体的な遊びを支えるプレイリーダーとしての遊びの技能、リーダーシップを身につけ、保育者として成長してほしいと願っている。

(4)地域活動の実践に関する今後の課題

ここで、学生が地域における活動に参加するにあたり、地域の活動実践における今後の課題について触れておく。

①市民の声を大切にした連携

市民にどのようなニーズがあるのか、その声を大学がどう受け止め、学生の学びに繋げながら市に還元できるのかを考えていく必要がある。2015 年 10 月に開かれた日野市大坂上中地区（本学が所属する地区）のアクションプラン検討会議（計 2 回）では、地域住民から以下のような連携活動の計画案が出されており、学生への期待も大きい。

・地域イベントの開催（美術や音楽）

・昔遊び体験広場の開催
・子どもの職業体験「あそびのまち」
・高齢者サロンの開設
・空き家を活用した子育て支援（高齢者が子どもに勉強や趣味を教える） 等[18]

実際に、昔遊び体験広場に関しては、2016 年、2017 年度も継続的に学生が参加した。

また、放課後の子育て支援については、日野市内で「子どもの居場所を作る会」としての取り組みが始まっている。（第 8 章参照）

②地域にとって価値ある活動の実践

どの地域でも一般化できる地域支援の活動内容というものを見出すのは困難かもしれない。性急な一般化は、日野市の地域の実態やニーズと乖離してしまう懸念もある。ただし、活動をどのように進めていったらよいのかという方略は一般化できるのではないかと考えている。活動内容を子育て支援に重点を置き、市民の声から地域の実態やニーズを把握し活動を組み立て、地域や学生にとって価値ある活動を展開する必要がある。

③学生の地域活動への参加方法について

千葉大学教育学部では、普遍教育教養展開科目「アートをつくる」において地域との連携活動（アートプロジェクト・ワークショップ）を行っている。ここではアートの役割として「自己発見・自己啓発」「問題解決能力の向上」「コミュニケーションツール」の 3 点を挙げており、受講した学生が、その知識・技術を地域社会において実際に展開することで、各自の研究内容の社会的役割を知り、研究の目的や方向性を具体的にすることを目指している[19]（加藤、2013）。ただし、授業内での取り組みであるため、学生が授業を繰り返し履修しないと継続的な実施が困難であるという。

真田（2014）は、千葉大西千葉キャンパスにおいて学生ボランティアによる子どもの遊びプログラム「ツキイチ！KIDS」を企画しているが、教員志望の参加学生らが少人数（3～5 人）の子ども集団とじっくり向き合えることの価値を上げている[20]。本研究における活動も、授業ではなくボランティアやゼミの一環として位置づけ、少人数の学生が一つの活動にじっくりと関われることを大切にした。平成 27、28 年度は、ゼミ生である 3、4 年生を中心として取り組んだが、年度を越えて継続的に取り組むための方法としては適切とは言えなかった。過密な保育者養成のカリキュラムの中で学生のボランティア活動の時間をいかにして保証するかも重要な課題であろう。

[1] 中高教育審議会「第 2 期教育振興基本計画（答申）」, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1334381_02_2.pdf（2013）

[2] 澤村明「アートは地域を変えたかー越後妻有大地の芸術祭の 13 年：2000-1012」慶應義塾大学出版社，136p（2014）

[3] 平田オリザ「新しい広場をつくるー市民芸術概論要綱」岩波書店，4p（2013）

[4] 宮沢賢治「農民芸術概論」1926（1975）

[5] 北川フラム「瀬戸内国際芸術祭 2016 公式ガイドブック」現代企画室，11p（2016）

[6] 朝日新聞　2017 年 7 月 4 日号（朝刊）11p「朝日新聞デジタルのアンケート（2015 年 10 月）」

[7] 中井孝章「街づくりと多世代交流」大阪公立大学共同出版社，19p（2008）

[8] レイ・オルデンバーグ「サードスペース　コミュニティの核になる『とびきり居心地よい場所』」みすず書房，78p、90p（2013）

[9] 多田千尋「遊びが育てる世代間交流　子どもとお年寄りをつなぐ」黎明書房，45p（2002）

[10] 深作拓郎：編、阿比留久美「地域で遊ぶ、地域で育つ子どもたち―遊びから子育て支援を考える―」学分社，64p（2012）

[11] 神山アート運動会　プログラム（2015）

[12] 「イザ！カエルキャラバン！」http://kaeru-caravan.jp/whats（2016）

[13] 文化庁「文化芸術資源を活用した経済活性化（文化ＧＤＰの拡大）」資料 2－1 産業競争力会議実行実現点検会合（第 44 回）2016 年 4 月 13 日

[14] 本田洋一「アートの力と地域イノベーション　芸術系大学と市民の創造的協働」水曜社，152p（2016）

[15] 日野市地域懇談会
日野市では、平成 26 年度から年 2 回、自治会長その他地域で活動するさまざまな団体が参加して、地域について語り合う「地域懇談会」を開催している。平成 27 年度には、「地域が地域コミュニティ活性化を考える‼」をテーマとして、地域の課題と、地域住民にできる課題解決のアイデアを出し合ってきた。更に、地域有志と地域サポーター（各自治会とのパイプ役となる日野市職員）らで構成される「アクションプラン検討会」を開き、具体的な活動プランを作成し、実現に向けて動き出している 。この地域懇談会やアクションプラン検討会では、日野市全域を 8 つの中学校区に分け、それぞれの地区ごとに話し合いを進めてきた。筆者も、平成 27 年度から、大坂上中地区アクションプラン検討委員の一人として、活動のプラン作りを手伝ってきた。

[16] 第六次産業とは、農業の経営形態の新しい形として提唱された形態である。農畜産物の生産だけでなく、食品加工（第二次産業）、流通、販売（第三次産業）にも農業者が主体的かつ総合的に関わることによって、加工賃や流通マージン等、今まで第二次・第三次産業の事業者が得ていた付加価値を、農業者自身が得て農業を活性化させようというもの。

[17] 仙田満「子どもの遊び環境」鹿島出版会，231p（2009）

[18] 平成 27 年度日野市大坂上中地区アクションプラン検討会議資料（2015）

[19] 加藤修「大学教養講座における ESD としての地域連携活動の実践報告」千葉大学教育学研究紀要第 61 巻 497p，502p（2013）

[20] 真田知幸「大学における「子ども」プログラム展開と大学ー地域連携の必要性」千葉大学人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書 169，21p（2014）

注：本章における平成 27 年度～29 年度にわたる地域との連携活動に関しては、下記の補助金、助成金を受けて行った。

・平成 27～28 年度「学生チャレンジ！」地域貢献団体に対する補助金（日野市企画部地域協働課）
・平成 27 年度～29 年度実践女子大学　生活科学部プロジェクト研究　助成金
なお、本章の研究の一部は、実践報告として下記の通り掲載されたものである。
・井口眞美「地域の活性化において造形活動が果たす役割」第 50 号日本美術教育連合研究論集,
183-190pp（2017）

第 8 章　児童福祉分野における活動「子どもの居場所を作る会」に参加した学生の学び　＜研究 3＞

第 1 節　児童福祉分野における造形活動の実践研究

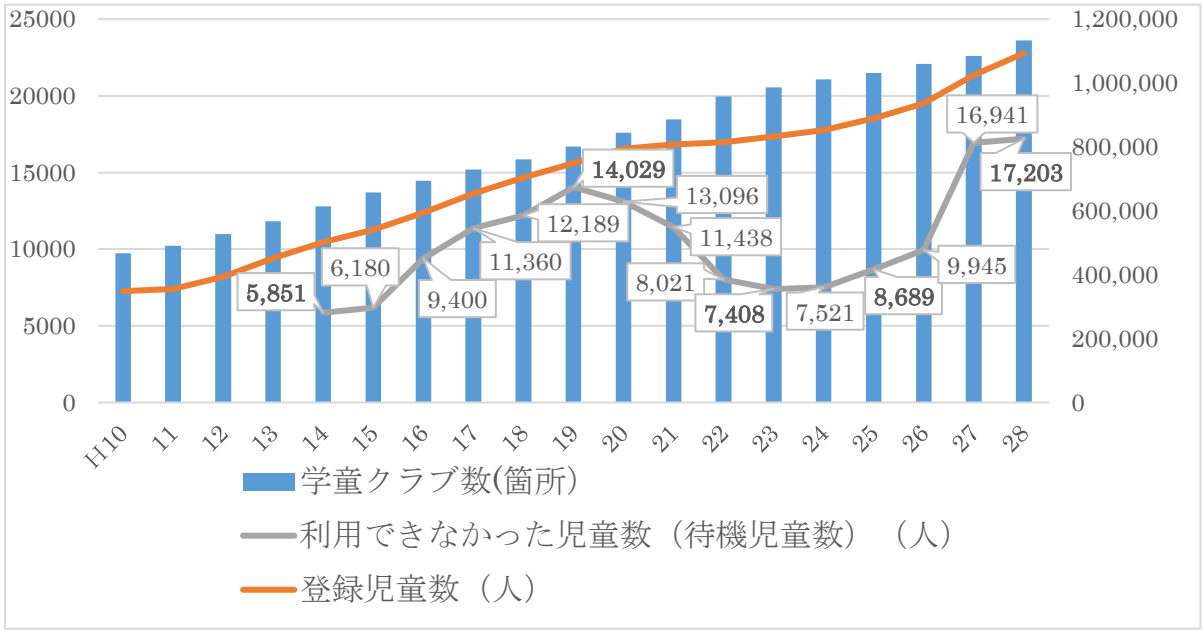
(1)地域の子育て支援活動の実践研究の目的

これまでの研究で、地域の様々な子育て支援活動に参加した学生の記述、口述内容から分析した「地域活動に参加した学生の学び」として、「Ⅰ．人間性の涵養」「Ⅱ．保育者としての専門的見識の獲得」「Ⅲ．保育表現技術や知識の習得」の 3 つのカテゴリーを見出した。その上で、保育者としての専門性に係る「Ⅲ．保育表現技術や知識の習得」の内容を 27 項目からなる「学生の学びの評価指標」を作成し、体験的な活動がもたらす学生の学びを明らかにした。

本章では、＜研究 3＞として、児童福祉分野における造形活動の一例として、地域住民による放課後子育て支援活動「子どもの居場所を作る会」の活動実践に基づき、学生の学びを明らかにする。その際、開発した「学生の学びの評価指標」を活用し、一般的な保育・子育て支援活動における学生の学びとの相違点を明らかにすると共に、「学生の学びの評価指標」の有効性、汎用性を検証することを目的とする。

(2)放課後子育て支援の現状

現在、保育園の待機児童と並んで、小学 1 年生で放課後の学童保育施設に入れない待機児童も年々増加傾向にある（＜図 8-1：学童クラブ数、登録児童数及び利用できなかった児童数の推移＞参照)。また、学童保育は基本的に小学 1 年生から 3 年生までの施設であるため、小学 4 年生になると、預ける場所が更に見つかりにくいという現状がある。



＜図 8-1：学童クラブ数、登録児童数及び利用できなかった児童数の推移[1]＞

現代の保護者は、核家族化により相談できる年長者が身近にいない、地域社会とのつながりの希薄化により近隣居住者との関わりがほとんどないなど限られた人間関係の中で生活したり、孤立した状態で子育てしたりしている場合も少なくない。“ワンオペ育児”という言葉が生まれたように、保護者（とくに母親）が一人で育児を切り盛りして行き詰まる現状も見られる。また、6割の子どもが貧困の状態（＝相対的貧困：現在暮らしている社会のほとんどの人が享受している「普通の生活」を送ることができない状態）にあるとの統計もあり、子どもたちを取り巻く生活は決して楽観視できない現実がある[2]（加藤、2016）。“モンスターペアレント”という言葉が話題になったが、保護者が抱える子育てや生活への不安にも目を向け、学校だけでなく地域全体で保護者を支援する姿勢が求められている。

また、子どもたちの実態として、地域の祭り、子ども会等の活動に参加することなく、地域との接点をほとんど持たない様子も見られる。新小学校学習指導要領（2017）には、地域とのつながりが薄くなっている現代的課題を踏まえ、「地域や社会との連携・協働の中で、どのように人的・物的資源を活用していくのかを計画したりしていくことが求められる[3]」と記されており、学校現場でも地域の教育力を生かした協働的な取り組みが求められている。

日野市を例にとると、小中学生が放課後を過ごす施設が行政主導で多数設置されている。小学1年生から3年生までを対象とした完全登録制の「学童クラブ（学童保育）」の他、0歳から18歳までの子どもたちと、その保護者が集う自由参加型の「児童館」、地域住民がスタッフとなり学校内の施設で放課後の遊び場環境を提供する「放課後子ども教室ひのっち」がある。加えて、生活の支援が必要な家庭の子どもたちを対象とした「日常生活支援・学習支援　ほっとも」も市から委託を受けた社会福祉法人によってスタートしている[4]。

しかし、「学童クラブ」「児童館」「放課後子ども教室」共に、17時頃までしか開所していない、「ほっとも」は対象者の所得制限がある等、利用時間や利用条件に制約がある。その解決策として、地域の教育力を生かし、地域ぐるみで子育てを支援することの重要性が見直され、日野市M地区では、M市営住宅の住民らによる「子どもの居場所を作る会」が発足した。この活動は、17時以降子どもを安心して預けられる場所が少ない、3年生までしか学童保育には預けられないという地域の子育て家庭のニーズから生じた、地域の有志住民による自主的な子育て支援活動であるという意味で、今後の子育て支援の在り方に示唆を与えると考えられる。

佐藤（2017）は、居場所には、「自己占有性」「交流性」「被受容性」「自己確認性」という4つの条件が求められると述べる[5]。この「子どもの居場所を作る会」の活動では、ボランティアの学生が、「子どもにとって楽しい居場所づくりをしたい」との思いを抱き、地域住民と学生とが協働で居場所を立ち上げた。“子どもが来たいと思える場所”“仲間と楽しく過ごせる場所”“お姉さんと遊べる場所”づくりを目指して、児童の支援活動を企

画・実践してきた。本研究は、この活動に学生及び筆者が長期的に参加し、放課後子育て支援活動の改善を目指して、アクションリサーチを行ってきた実践に基づくものである。

(3)放課後子育て支援活動に関する実践研究の方法

①調査対象

a)日野市M地区「子どもの居場所を作る会」主催者ら 5 名、及び参加児童

b)ボランティアとして参加している実践女子大学生活科学部生活文化学科の学生 3 名（2017 年度参加学生）

c) ボランティアとして参加している実践女子大学生活科学部生活文化学科の学生 5 名（2018 年度参加学生）

②調査期間　a)b)2017 年 7 月～12 月

c)　2018 年 4 月～2018 年 11 月

③調査方法

a)主催者らとの打ち合わせ、活動内容に関しては、筆記による記録を行う。活動内容については補助的にデジカメによる画像記録を取り、観察を行う。

b)2017 年度参加学生に対しては、インタビュー、自由記述アンケートによる調査を行い、「学生の学びの評価指標」に基づいて分析を行った。

c)2018 年度参加学生に対しては、「学生の学びの評価指標」に基づく自己評価アンケート調査を行った。

※分析の文中の①～㉗は、評価指標の 27 項目の番号である。学生の学びを「保育者の専門性」の視点から明らかにするための指標として活用した。

第 2 節　M 地区「子どもの居場所を作る会」の造形活動の実際と分析

日野市M地区で始まった「子どもの居場所作り」の活動の経緯は下記の通りである[6]。（活動の全取り組みについては、**付録⑨＜研究 3＞M地区における放課後支援活動の記録**に記載した）

⑴活動開始にあたっての打ち合わせ（2017 年 7 月 25 日、8 月 2 日、6 日）

子どもの実態に即した活動づくり

「インフォーマルな関係での心のつながりを大切にしたい」「家庭内教育が難しくなっているだけに、家庭で不可能な子育てを地域で支援したい」「まずは遊びを主体とした居場所づくりをする」という主催者の思いを受け、学生ボランティアを募ることになった。

大学 4 年生 2 名が参加することになったが、2 名とも子どもたちの遊び支援、学習支援に関心が高い学生であり、地域住民の篤い思いに共感し、子どもとの**関係性の構築**を大切にしたいと考えていた。

学生たちの「『居場所』とは、大人のニーズによって、大人が決めた場所である。どうしたら参加する子どもにとって楽しい場所になるかを考えたい。」という、子どもにとって楽しい『居場所』にしたい」という思いがあり、**参加する子どもたちの年齢や実態に即して、多様な室内遊びの計画を立てて進める**ことで合意が得られた。

⑵「居場所」の活動の実際

◆参加しやすい雰囲気づくり

…子どもの居場所を作る会（試行）2017 年 8 月 26 日（土）16:00～19:00

この日は、試行的に中学 3 年生 2 名の学習支援を行った。この日参加した学生Ｆは、学習支援、遊び支援を両立させ、小学生にとっても中学生にとっても参加しやすい雰囲気をつくることが課題であると振り返っていた。

◆温かく受容的な雰囲気、一人一人が安心できる場づくり

…第１回目「子どもの居場所を作る会」2017 年 9 月 21 日（木）16:00～19:00

＜参加者＞中学２年生２名、中学３年生２名、小学６年生１名、小学２年生２名　計７名
＜参加学生＞学生Ｆ、学生Ｔ、Ｔ大生１名
＜活動内容＞夏休みの宿題、トランプ、ウノ、カプラ、座布団積み競争、かくれんぼ
＜参加学生の記録・感想＞
（学生Ｆ）
・小２女児が、「お母さんは、私が家にいると邪魔だからここに預けているんだよ」と（学生Ｆに）話し始める。「きっと、〇ちゃんのために今頃おいしいご飯つくってくれるよ。楽しみだね」と返答すると、「そうだね」と言った。子どもたちなりに現状を受け止め、母親の忙しさや大変さを実感している。今後、子どもたちが、悩みを抱えることがないよう居場所に求められるものを考え、子どもたちと一緒に計画を立て、楽しい時間となるようにしたい。
・普段、家庭ではできない遊びや異年齢の交流から、人間関係の形成や社会性を身につけることにつながり、さまざまな遊びの経験となることがわかった。スタッフとして、安全に過ごせるように見守り、注意する、声をかける等行いながら、遊びに加わり関わっていきたい。
・続けていくことの大切さを感じた。　・遊び道具もない中で、ある物で楽しめるのがよい。
（学生Ｔ）「また来たい」と言ってくれた。子どもたちが楽しく過ごせたならよかった。

＜分析＞

本格的なスタートとなったこの回、学生にカプラ（小型積木）での遊びを提案し、カプラを用意した。小学生３名は、宿題をし終えてからカプラで遊んだ。カプラを積み上げたりドミノ倒しのルールを取り入れたりとそれぞれの遊び方で 30 分程集中して取り組んでいた。

子どもたちの中には、「自分が邪魔だからここに預けられている」と感じる子もいるが、学生らの**温かく受容的な関わり**によって、この居場所に居心地のよさを感じ始めている。学生たちも、子どもたちに必要とされていることに**有能感**を得て、今後の進め方を考えようとしたり、継続することの大切さを実感したりしている。(→⑨)

今回は、遊びたい小学生と勉強したい中学生の場を襖で仕切り、別々に活動できるようにした。今後、中学生と小学生の積極的な交流も促していきたいと考えるが、互いに面識のない今回は、**まずは各自が安心してこの場所に身を置けることを優先させた**点はよかったと考えられる。(→③)

◆子ども任せでない遊びの提案

…第2回目「子どもの居場所を作る会」2017年9月28日（木）16:00～19:00

＜参加者＞中学2年生2名、小学6年生1名、小学4年生1名、小学2年生2名　計6名
＜参加学生＞学生F
＜活動内容＞宿題、カプラ、座布団積み競争、鬼ごっこ
＜学生Fの記録＞小学生2名は、前回に引き続きカプラの遊びを楽しんだ。
前回はドミノやジェンガの遊びを真似していたが、今日は、カプラの遊びの説明書を見ながら「これ作りたい」といった。説明書の写真を見ながら「ここはどうなっているんだろう」と考えながら、カプラを積み上げていった。出来上がった作品を見て「お姉さん、写真撮って」と催促する様子が見られた。子どもたちは、周りの人たちへの興味や信頼関係が出てきたり、緊張が解け、関わろうとする余裕が出てきたりしたのではないか。

＜子どもたちと学生でつくったカプラ＞

＜分析＞

カプラの遊びも、前回は単純に並べたり積んだりする等、3名の子どもが個々に遊びに取り組み、学生が見守ることで終始したが、今回は、学生と一緒に説明書を見て試行錯誤しながら遊びを進める姿が見られた。子どもたちは、徐々に、学生に頼ったり要求をしたりできるようになっていることからも、**継続することの大切さ**を感じた。

これまで子どもの求めに応じて、勉強をしたり自由に遊んだりしていたが、3時間の活動時間の後半は、室内を走り回る等、安全面での不安が出てきた。学生たちと相談し、次回は落ち着いて遊べる造形活動のコーナーを設定することにした。（→⑫⑭）

◆「みんなで」の思いがもてる活動づくり

…第３回目「子どもの居場所を作る会」2017 年 10 月 5 日（木）16:00～19:00

＜参加者＞中学３年生２名、中学２年生１名、小学６年生１名、小学４年生１名、
小学２年生３名　計８名

＜参加学生＞学生Ｆ、学生Ｔ、Ｔ大生１名

＜活動内容＞宿題、旗づくり（野菜スタンプの技法を用い、布に模様をつける）、カプラ

＜野菜スタンプで旗づくりをする子どもたちと学生＞

＜学生Ｆの記録＞

・野菜スタンプの活動を行った。用意した食材は、ピーマン、れんこん、ゴーヤ、ゴボウ、チンゲン菜の芯であった。スタンプインクの色は、赤、オレンジ、黄色、緑、白の６色であった。子どもたちに布を見せ、野菜を使ってスタンプすることや、できたものを居場所のシンボルとして旗にすることを伝えた。子どもたちは、興味をもって活動に移ることができた。野菜を切るところから子どもたちに経験させた。包丁の持ち方を指摘したり、まな板を押さえる等、６年生の子が下級生の補助をしたり、下級生のやりたいという気持ちを大切にしている姿が見られた。実際に活動が始まると、「こんな風にできるよ」とピーマンの空洞の中にオクラを入れたり、「これはこんな風に見えるよ」とチンゲン菜の芯をバラの花に見立てて、その下に自分の指で葉を付け足したりしていた。友達とイメージを共有させて楽しむ子もいれば、一人黙々と自分のイメージを表現する小６女児の姿も見られた。

・造形活動を設定したことで、前回の反省点であった子どもたちの遊びを落ち着かせることが達成できた。想像以上に子どもたちの発想が豊かで、学生スタッフら大人たちが気づかされることが多く、異なる世代の交流を通して、学び合うものがあることがわかった。また、設定活動を入れたことで、子どもたち一人ひとりの様子を落ち着いて見とり、子ども理解を深めることができた。

＜分析＞

この日は、前回の反省をふまえ、野菜スタンプの材料を用意した。小学生５名全員が、居場所の旗づくりをしたが、小２の子どもたちは学生と相談しながら偶然できる模様を楽

しんだり、小6女児は自分のスペースを確保し、自分の表現したいイメージを形にすることに熱中したりと様々な取り組みをしていた。こういった**子どもなりの豊かな発想を学生が丁寧に受け止めたり、周囲の大人たちが感心したりすることで、子どもの自己肯定感も育まれる**と考えられる。

学生は、小学生全員での遊びが落ち着いて展開したことで、**子どもをじっくりと見とることができ、子ども理解が深まった**と述べている。子どもたちは慣れと共に、室内で走り回ったり騒がしくなりすぎたりする場面も増えてきた。学生スタッフの人数が少ないこともあり、落ち着いた雰囲気で丁寧に子どもに関わる場の必要性を痛感した。(→⑥⑱)

◆仲間意識を育む手だて

…第4回目「子どもの居場所を作る会」2017年10月19日（木）16:00～19:00

＜参加者＞中学2年生2名、中学3年生2名、小学6年生1名、
小学2年生2名、小学1年生2名　計9名
＜参加学生＞学生F
＜活動内容＞宿題、名札づくり、居場所の名称決め、カプラ、座布団積競争、鬼ごっこ
＊（保護者に対し）学生が考案した同意書の配付・記入
＜学生Fの記録＞

名札づくりでは、それぞれ好きな色のペンを使い、イラストを入れた個性豊かな名札ができた。小2女児は、なかなか進まなかった。「こんなふうに描いてもいいよ」「○ちゃんは、こんなふうに描いたよ」とイメージがわくよう促すと描き始めたが、納得がいかず「止める」と言い出す。「裏に描いてもいいよ」と提案すると、描き直した。作業が終わると「お花描いたよ」と名札を見せてきた。学校と違い、「今は何をする」という決まった課題がないため、名札つくりも一人一人のペースに合わせたり、一人ずつ描いたものに対してコメントを加えることができる。そのため、日々の関わりから、子どもの気持ちを受け止めることができ、信頼関係を築けると感じた。

仕事や家事、育児に忙しい保護者のかわりに、歳が近い頼れる兄姉のような存在になれればいいと感じた。最近では、遊びを通して、子どもたちの個性が見えてきたり、活動の安定から、信頼関係が築かれ、子どもたちから自分の話をしてくれるようになったりと心を開いてくれるようになった。今後も子どもの気持ちを受け止め、安心でき頼れる居場所でありたい。

＜分析＞

「中学生の名前を覚えていないが、今更本人に聞きづらい」「互いに名前で呼び合えるようにしたい」との学生の声から、名札とサインペンを用意した。この日、子どもたちと

学生で「居場所」の名称を考えたり、各自の名札に呼び名や絵をかいたりした。学生は、個々に対応できる自由度の高い活動の大切さ、活動が充実し落ち着くことで、子ども理解が深まり信頼関係も築けることに気づいていた。

帰宅時に名札をつけたまま帰ってしまった子が一人いた（次の会で回収）。名札の管理については、スタッフはもちろん、子どもたちにも意識づける必要があった。（→⑱）

◆安全性への配慮、他者との連携

…第5回目「地域みなみだいら交流会」2017年11月2日（木）16:00～19:00

＜参加者＞中学3年生4名、中学2年生2名、
小学6年生2名、小学4年生2名、
小学2年生2名　計12名

＜参加学生＞学生Ｆ、学生Ｔ、学生Ｏ

＜活動内容＞宿題、カプラ、トランプ、描画、「居場所（仮）」の名称決め、旗づくり

＜学生Ｆの記録＞

・中3男児が、トランプを使ったマジックの練習をして、小学生に見せていた。指にトランプを挟み、飛ばすのを見た小2男児が、積み上げたカプラを的にトランプ投げを始めた。

「顔に当たると危ないから止めようね」「今日は人がいっぱいだから、その遊び方はやめようね」と注意したが、「すみっこでやるから大丈夫」を遊び続けた。

・今日初めて来た小1男児2人が、自宅から持ってきたコマで遊ぶため、学生に「外（隣接する公園）に行ってきていいですか」とたずねた。「そろそろ暗くなるし、17時半からおやつも出るから中で遊ぼう」と答えるが、「まだ暗くないし、おやつまでには戻ってくる」といい、主催者の1名に外出の許可を得て、短時間、公園に遊びに行った。

・小1男児がピーナッツアレルギーを持っている。主催者らによってココナッツサブレが提供された。「僕はココナッツアレルギーです」と自己申告していたが、「食べていいよ」との大人の指示や、友達が美味しそうに食べる様子を見て口に入れてしまった。井口先生が気づき、学生が「ココナッツとピーナッツは似ているから今日は食べるのは止めておこうね」「そのかわりにカステラいっぱい食べていいよ」と促すと、美味しそうに友達とおやつの時間を楽しんでいた。

＜分析＞

これまでの活動を通して、小学生と中学生の交流が盛んに見られるようになった。前回持ち越しとなった居場所の名称相談では、「わんぱく広場」「みなみだいら勉強会」等、数々の名称が提案されたが、「中学生は勉強、小学生は遊びなんだから、（どちらかだけでなく）両方合わせた名前じゃないと」といった意見が挙がった。前回、中学生が名称決めに乗り気でなかったので今回に持ち越したが、一生懸命意見をまとめようとしている小学生の姿を見て中学生も参加し、多数決の結果、「地域みなみだいら交流会」に決定し、中学生が前回模様をつけた旗に名称を書き入れ、旗が完成した。（→⑬）

一方、関係性が広がることで問題点も多く出てきた。安全性から見て望ましくない遊びが出現した時、学生は、小学生や中学生にどのように関わればよいのか戸惑っている。更に、室外に出ること等のルールに関して、慎重でありたい学生らと、ルールは極力決めたくないと考える主催者との意見の相違も生じている。今後、子どもたちと現状について考え、みんなが気持ちよく過ごすためのルールをつくる機会が求められるだろう。おやつに関しては、和やかで家庭的な雰囲気になるので必要ではあるが、アレルギー食品のチェックは欠かせない。こういった問題に関しては、活動当初にあっては、学生任せにせず、大学教員が主催者と学生との仲介役を担う必要がある。（→㉓㉕）

◆イベントに向けた「みんなで」の活動

…第 6 回目「地域みなみだいら交流会」2017 年 11 月 16 日（木）16:00～19:00

＜参加者＞高校 1 年生 2 名、中学 3 年生 2 名、中学 2 年生 2 名、小学 2 年生 3 名 計 9 名
＜参加学生＞学生Ｔ、Ｔ大生 1 名　計 2 名
＜活動内容＞宿題、カプラ、トランプ的あて、クリスマスの飾りづくり
＜学生Ｆの記録＞

・小 2 男児と小 2 女児との間でいざこざがあった。本日も積んだカプラを的にしてトランプを当てる遊びをしていたが、トランプの取り合いが起こった。「遊びの道具はみんなのものであること」「みんなが楽しく気持ちよく使えるためには自分はどうしたらよいか考えること」を子どもたち自身が考える時間を作らなくてはならないと気づいた。

＜折り紙でつくったクリスマスツリーの飾り＞

＜カプラでつくった的＞

＜分析＞

この日は、12 月 21 日に行われる、主催者らが企画する「クリスマスパーティー」に向け飾りづくりを行う計画で、折り紙や糊、セロハンテープを用意した。学生の記録にもあるように、宿題を済ませ、自由に遊んでいた時に小学生のいざこざが起こった。その際、学生がタイミングよく、クリスマスツリーの飾りづくりを提案したことで、子どもたちは**気持ちを切り替え製作遊びを楽しんでいた**。

学生は、「この飾りをつける大きなツリーがほしい」との子どもからの要望を受け、次回はツリーを用意することを約束した。クリスマスパーティーに向け、**子どもたち自身が見通しをもち、必要な物を考え提案する**等、遊びが一つに集約されて継続していった。（→⑰）

◆遊びの技術の習得

…第 7 回目「みなみだいら地域交流会」2017 年 12 月 7 日（木）16:00～19:00

＜参加者＞中学 3 年生 1 名、中学 1 年生 1 名、小学 6 年生 1 名、小学 3 年生 3 名、小学 2 年生 1 名、小学 1 年生 2 名、5 歳児 1 名　計 10 名

＜参加学生＞学生Ｆ、学生Ｔ、2 年生 4 名、4 年生 1 名、Ｔ大生 1 名、Ｚ大院生 1 名　計 9 名

＜活動内容＞宿題、ペットボトルランタンづくり、クリスマスツリーの飾りづくり

＜学生Ｆの記録＞

・Ｚ大院生の協力の下、子どもたちに様々な援助ができ、いつもと違うお姉さんにも興味をもっている様子が見られた。ランタンづくり（ペットボトル、ＬＥＤライトを使用）では、セロファンではなく折り紙を貼る子どもがいて、「それだと光が通らないよ」と言葉をかけたが、院生の「電気消してみようか」の声かけと、実際に部屋の電気を消してみたことで、子どもたちは完成した後の具体的な様子を知ることができた。ペットボトルが大きかったため、飾るのをとても楽しそうにしていたが、「ここ（ペットボトルの上の方）だとあんまり光らないね」「じゃあもっと下に貼ろう」「折り紙を上に貼ればいいや」等、自分で納得しながら作品をつくる様子がわかった。中には「ステンドグラスみたいにすればいいの？」と幼稚園での経験を話す子もいた。

＜クリスマスツリーの飾りづくりをする子どもたちと学生＞

＜分析＞

今回、美術専攻の大学院生の参加により、学生は、**造形活動における関わり方を学ぶ**機会を得ることができた。子どもたちは、院生の助言によって、部屋の電気を必要に応じてつけたり消したりしながら、ランタンづくりを進めていた。

ランタンづくりが終わった子からツリーの飾りを作り始めた。はじめは前回の飾りをつくった３名だけで行っていたが、次第に人数が増え、結局、小学生と幼児全員で取り組んだ。子どもたちは、思い思いのものを作っては飾るという作業を終了時刻まで繰り返していた。ボランティア学生の人数が多く、**子ども一人一人に丁寧に関わる**ことができたため、子どもたちは**安心感を抱き、満足がいくまで遊び続けられた**と考えられる。（→⑤）

◆保護者への発信…同意書の作成

実費徴収、事故等が生じた時のために、保護者向けの同意書を作成することにした。この際、学生が同意書に掲載する内容（緊急連絡先、アレルギーの有無、迎えの時間、好きな遊びや学習内容、材料費やおやつ代として実費徴収があること等）を考えて、主催者らに提案した。もちろん、同意書の発行者は主催者らであるが、具体的な内容を学生が考えたことで、**学生の自覚が促された**といえる。（→㉖）

◆一人一人への理解（障がいのある子の受け入れ）

…第８回目　クリスマス会　2017 年 12 月 21 日（木）17:00～20:00

＜参加者＞　幼児、小学生、中学生、保護者、主催者等、総計約 40 名
＜参加学生＞学生Ｆ、学生Ｔ、２年生５名、４年生１名、Ｔ大生１名　計８名
＜活動内容＞地域住民や保護者主催のクリスマス会

＜Ａ子について＞

長時間働く母親にかわり、初めて祖母と一緒に参加。小２の時に、軽度の発達障害との診断を受け、祖母自身が受け止めきれていない。

祖母は人見知りを心配していたが、学生とすぐに言葉を交わし、クリスマス会が始まるまでの時間、じっくりペットボトルランタンつくりをしていた。

＜分析＞

学生ＦらがＡ子と関わり、その間、祖母は幼児教育学を専門とする筆者とＡ子の話をした。祖母は、不安を抱えてクリスマス会に参加したが、Ａ子が学生とすぐに親しみ、楽しんでいる姿を知り、また丁寧にペットボトルに模様を描く姿を見て、とても安心していた。祖母にも、小学校以外でも、受け止めてくれる大人がいる場所、自分のしたいことが安心してできる場所へ積極的に参加することの大切さを感じてもらえたと思う。（→⑨）

第3節　児童福祉分野における造形活動の実践から見えてきたこと

(1)「居場所」に必要な要件　～自己表現の場としての遊び場～

「学生の学び」の検証に先立ち、「居場所」の意義と必要な要件について述べる。

地域活動において、学生の存在は、緩やかな「橋渡し型ソーシャルキャピタル」を蓄積すると言われるが、本活動においても、まさしく、学生が子どもたちの居場所づくりを支え、子どもたちと地域住民とをつなぐキーマンとして存在している。

この居場所の成果として、子どもたちは「たくさん遊べて楽しかった」「また来たい」「帰りたくない」と言うようになった。そこには、

・参加しやすく楽しい雰囲気をつくる
・参加する子どもたちの年齢や実態に即して、多様な室内遊びを提案している
・一人一人に対し、受容的な関わりを心がける
・子どもとの関係性の構築を大切にする
・居場所にいつでも居てくれる存在である

といった学生の心がけが、子どもたちの満足感を生んだと考えられる。仲間との関わりが少なく、孤立化しやすい放課後の子どもたちにとって、①仲間と楽しく過ごせる場所、②受け止めてくれる大人がいる場所、③心が解放できる場所が求められていることが明らかになってきた。

特に、活動の発足当初は、子どもなりの豊かな発想を学生が丁寧に受け止めたり、周囲の大人たちが感心したりすることが必要であり、それによって子どもの自己肯定感が育まれていく。

また、地区センターという限られた場所の中で、子どもたちが自分の思いを出しながら仲間と楽しく過ごすためには、造形活動が大きな意義をもつことも見えてきた。例えば、一人の幼児がみんなと一緒にクリスマスツリーをつくっていた。その姿を偶然見た母親が、「幼稚園では意外とやることが決まっているが、ここは自分の好きなことができる。ここで見せる子どもの顔は、家庭の顔とも幼稚園の顔とも違っていて、とても楽しそう」と述べていた。子どもたちにとって、家庭でも幼稚園・保育園・小学校でもなく、限られたメンバーだけが安心して集える居場所、いわば「サード・スペース[7]」というべき「安心できる居場所」が仲間と共に活動に取り組むことでできあがっている。その際、

・全員で取り組む必要はなく、遊びたい子が遊べるスペースを保障すること
・学生がつくり方、遊び方の見本を示すのではなく、魅力的な材料を提示し、子どもたちができるだけ自由につくって遊べるように関わること

が重要であることが見えてきた。

障がいのある子どもたちを受け入れた際も、安全面には配慮しながら、QOL（Quality of Life＝生活の質）の向上のために造形活動等の遊びを取り入れることが有効であると考える。一人一人が自己表現できる場、気持ちを開放できる場としての活動を提案していくことが求められる。活動の立ち上げにあたっては、大学教員である筆者が、主催者と学生

とを仲介する役割を担う必要があが、活動の安定に伴い、学生主体で活動の立案・実践を行えるようにしたり、リーダーとなる参加学生を増やしたりする等、学生が自主的に活動できる環境をつくる必要がある。

また、居場所の活動において「継続性」は最も重要であり、かつ課題でもある。活動を継続させるため、活動を支える大人たちのネットワークを構築することが求められる。

⑵自由記述から見る活動に参加した学生の学び

学生は、地域についての理解や地域への親しみを深める等、「Ⅰ．人間性の涵養」に関わる学びを深めながら、将来保育職に就くにあたって求められる専門性も高めている。ここでは、保育者の専門性の視点から学生の学びを客観的に評価するために、「学生の学びの評価指標」の項目に基づいた評価を試みた。

その結果、代表的な学びとして、以下の項目が明らかになった。（〇内の番号は、「学生の学びの評価指標」の項目番号である。）

◆温かく受容的な雰囲気

学生の温かく受容的な関わりによって、子どもたちは、居場所に居心地のよさを感じ始めている。学生たちも、子どもたちに必要とされていることに有能感を得ている。

（→⑨子どもに接する際に、温かい雰囲気を醸し出せましたか？【関わり】）

◆一人一人が安心できる場づくり

活動当初、小学生と中学生を別の場所で過ごさせ、まずは各自が安心してこの場所に身を置き、落ち着いて過ごせることを優先させた。

（→③遊びの種類に応じて安定した遊びの場を設定できましたか？【物的環境】）

◆子ども任せでない遊びの提案

遊びに飽きた子どもたちが室内を走り回る等、安全面での不安が出てきたため、次の回からは落ち着いて遊べる造形活動のコーナーを設定することにした。

（→⑫みんなでの活動について、見通しをもって計画を立てられましたか？
⑭継続的な活動の内容に変化をつけられましたか？【活動計画】）

◆「みんなで」という仲間意識を育む手だて

学生は、子どもたちと一緒に名札をつくったり、小学生全員での旗づくり（野菜スタンプ）をしたりして、仲間意識が育めるようにしていた。

（→⑱仲間意識が育まれるような活動を取り入れましたか？【活動展開】）

◆子どもに丁寧に関わり、子ども理解を深める大切さ

個々に対応できる自由度の高い活動や充実し落ち着いた活動によって、子ども理解が深まり信頼関係も築けることに気づいていた。

（→⑥一人ひとりの行動の「なぜ」を考えられましたか？【見とり】）

◆子どもの反応に応じた活動の修正

第 4 回目には、居場所の名称の相談をしたものの、中学生が乗り気でなかった。そこで、名前の相談を途中で切り上げ第 5 回目に再開させたところ、中学生も一緒に名前を考え、旗を完成させることができた。

（→⑬子どもの思いや発想を取り入れながら活動をつくり上げられましたか？【活動計画】）

◆安全性への配慮、他者との連携

アレルギー食品のチェックは欠かせない。こういった問題に関しては、活動当初にあっては、学生任せにせず、大学教員が主催者と学生との仲介役を担う必要がある。

（→㉓危険性がないよう、安全性に配慮できましたか？【安全の配慮】、
㉕他のメンバーと情報交換をし、連携を図ることができましたか？【他者との連携】）

◆イベントに向けた「みんなで」の活動

学生がクリスマスの飾りづくりを提案したことで、クリスマスパーティーに向け、子どもたち自身が見通しをもち、必要な物を考え提案する等、遊びが一つに集約されて継続した。

（→⑰みんなでの活動が、一人ひとりにとって「自分事」であるという自覚をもたせられましたか？【活動展開】）

◆遊びの技術の習得

美術専攻の大学院生の参加により、学生は、造形活動における関わり方を学ぶ機会を得ることができた。

（→⑤遊びの技術を身につけ、身近な物を取り入れましたか？【物的環境】）

◆保護者への発信

同意書の作成により、学生の自覚が促されたといえる。

（→㉖保護者への発信、報告を行うことができましたか？【保護者との連携】）

◆一人一人への理解（障がいのある子の受け入れ）

安心して受け止めてくれる大人がいる場所、自分のしたいことができる場所に積極的に参加することの大切さを感じてもらえたと考えている。

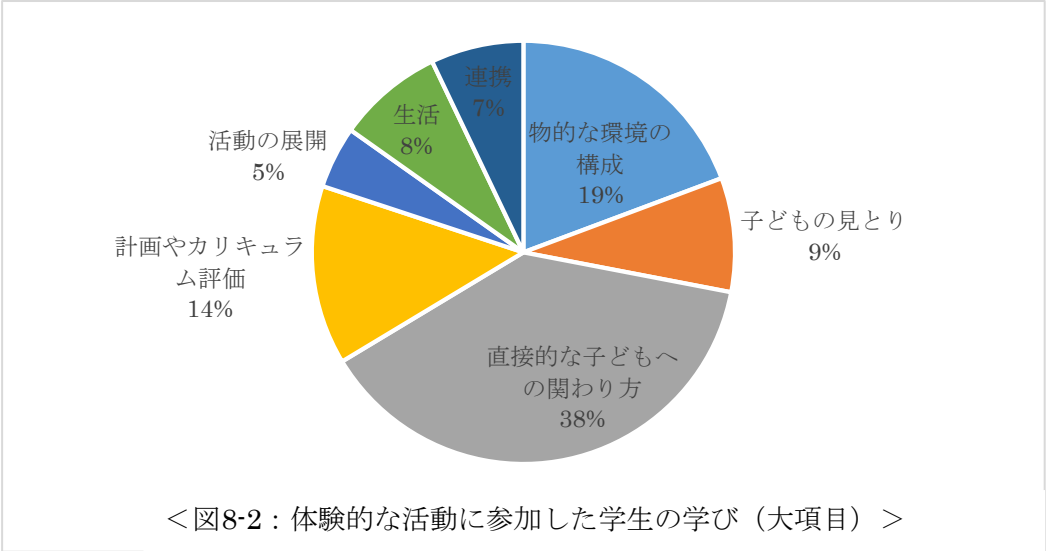
（→⑨子どもに接する際に、温かい雰囲気を醸し出せましたか？【関わり】）

ボランティア活動を通して、学生は「保育者の専門性」に寄与する経験を数多くしており、そのことを自らの記録の中で振り返っていることが明らかになった。まさに、保育者として必ず経験する場面と同様の場面に出会い、学生なりに解決をしているのである。また、ボランティア活動の事後に、学生と筆者でふり返りの場を設けたことで、学生はこれらの学びを確実に自覚化できたと考えている。

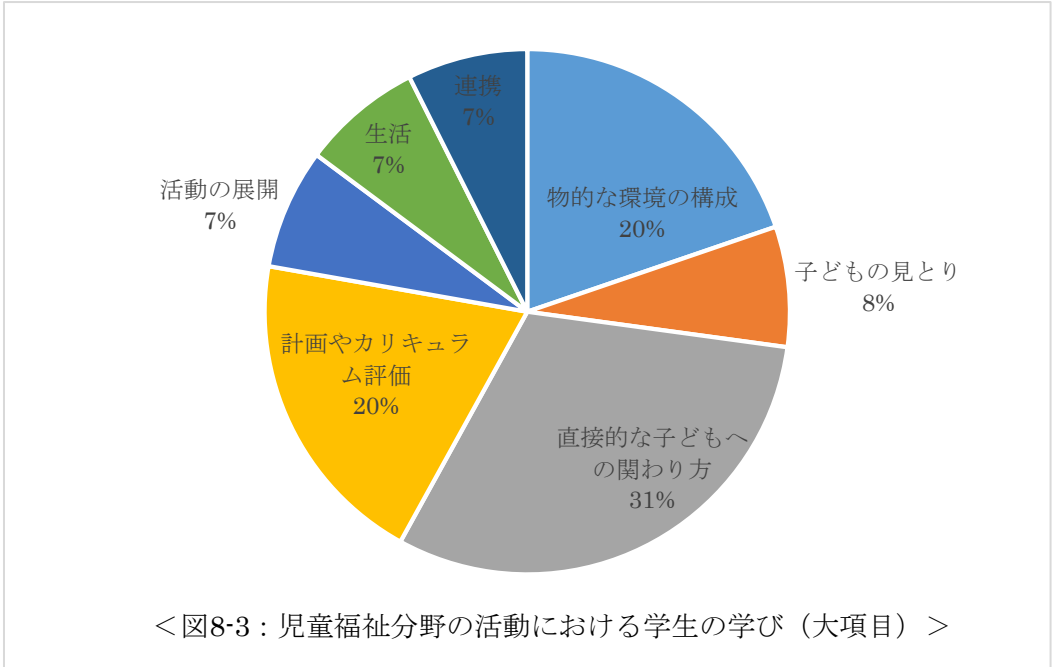
(3)「学生の学びの評価指標」に基づく学びの評価

2018 年度、約半年間にわたり、活動に参加した学生 5 名に対し、「学生の学びの評価指標」に基づいた学びの評価指標に基づいた自己評価アンケートの調査結果と、一般的な体験的な活動に参加した学生の学びを比較した。

まず、評価指標の 7 つの大項目に即して分類を行った。円グラフ＜図 8-2：体験的な活動に参加した学生の学び（大項目）＞と＜図 8-3：児童福祉分野の活動における学生の学び（大項目）＞を見てもわかるように、大項目での比較においては、一般的な保育・子育て支援活動に参加した学生の学びと児童福祉分野の活動に参加した学生の学びはかなり類似していることがわかる。特に、「物的な環境の構成」「子どもの見とり」「直接的な子どもへの関わり」「計画やカリキュラムの評価」「生活」の項目の比率はほぼ一致し、χ^2検定の結果、有意差は認められなかった。（$p>0.05$）



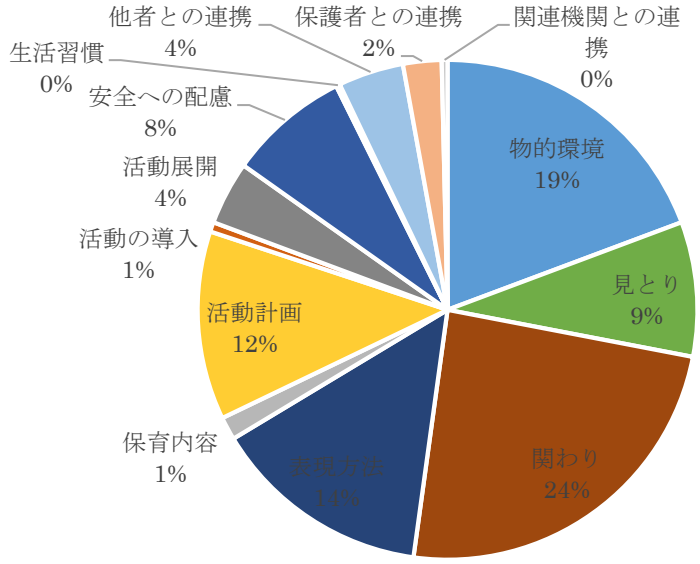
＜図8-2：体験的な活動に参加した学生の学び（大項目）＞



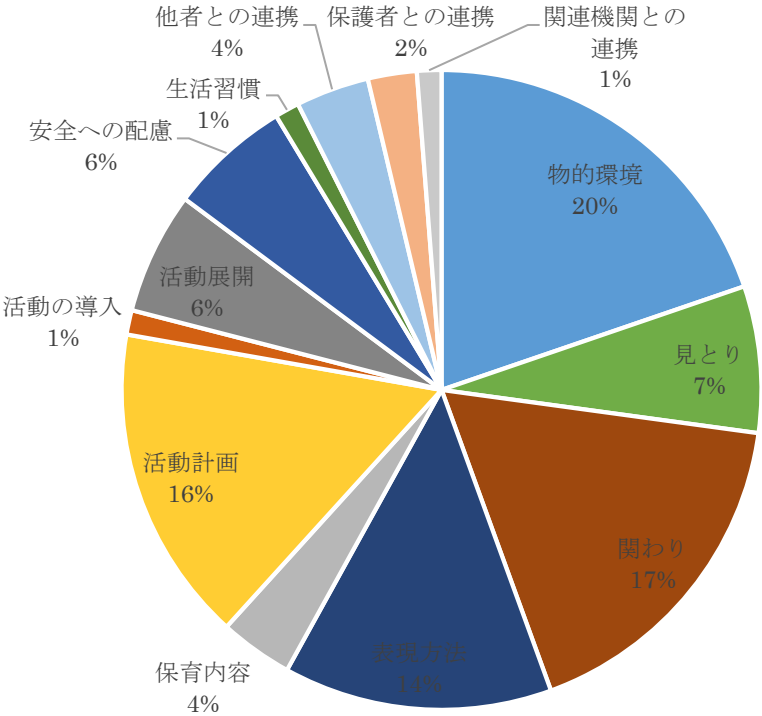
＜図8-3：児童福祉分野の活動における学生の学び（大項目）＞

続いて、評価指標の 13 の中項目に即しての分類も行った。（＜図 8-4：体験的な活動に参加した学生の学び（中項目）＞＜図 8-5：児童福祉分野の活動に参加した学生の学び（中項目）＞参照）

【物的環境】【見とり】【関わり】【表現方法】【活動計画】【活動展開】【安全への配慮】に関しては、χ^2検定の結果、有意差は認められなかった。（$p>0.05$）

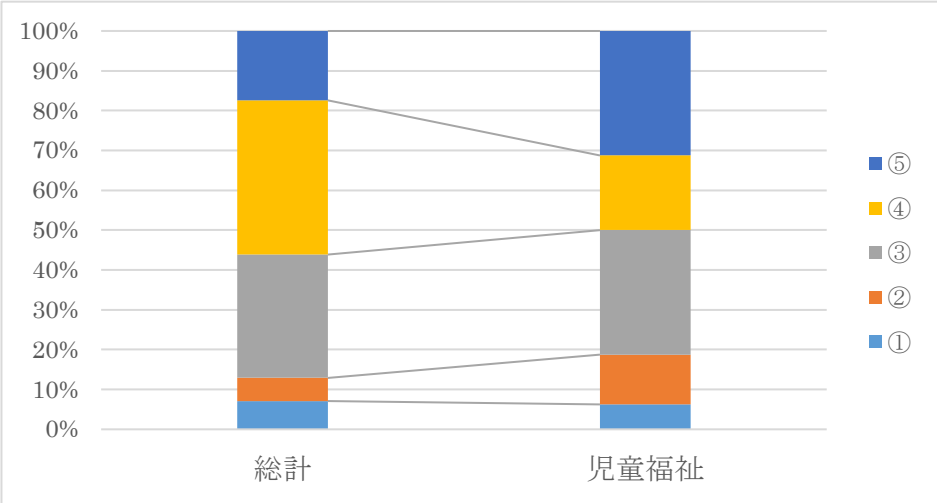


＜図8-4：体験的な活動に参加した学生の学び（中項目）＞



＜図8-5：児童福祉分野の活動に参加した学生の学び（中項目）＞

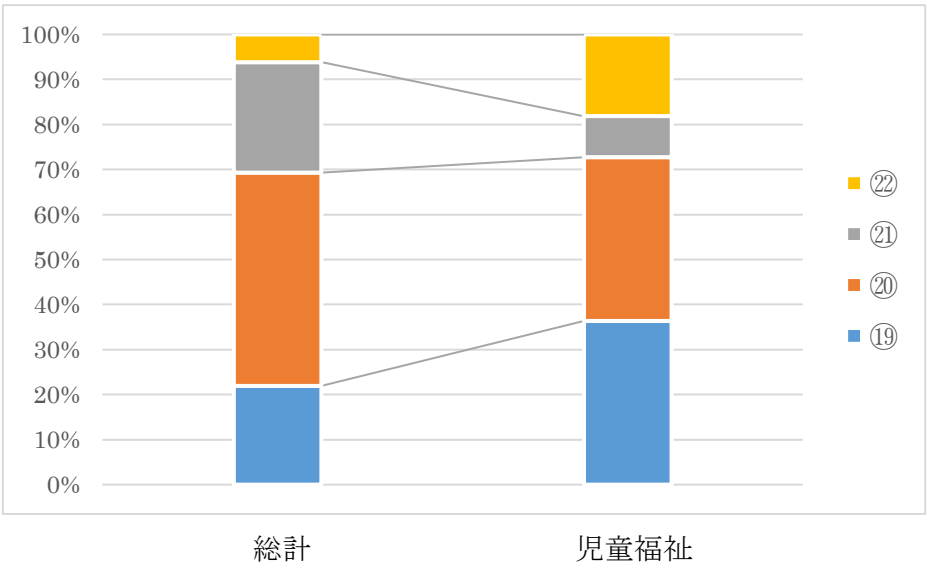
大項目、中項目の比率を比較したことで、一般的な体験的な活動も児童福祉分野の活動も学生の学びはほぼ一致することが明らかになった。次に、27 項目を比較することで、一般的な造形活動と児童福祉分野の活動の相違点について検証する。



＜図 8-6：環境構成＞

②子どもの活動の足跡が互いに見合える環境づくりを心がけましたか？
⑤遊びの技術を身につけ、身近な物を遊びに取り入れましたか？

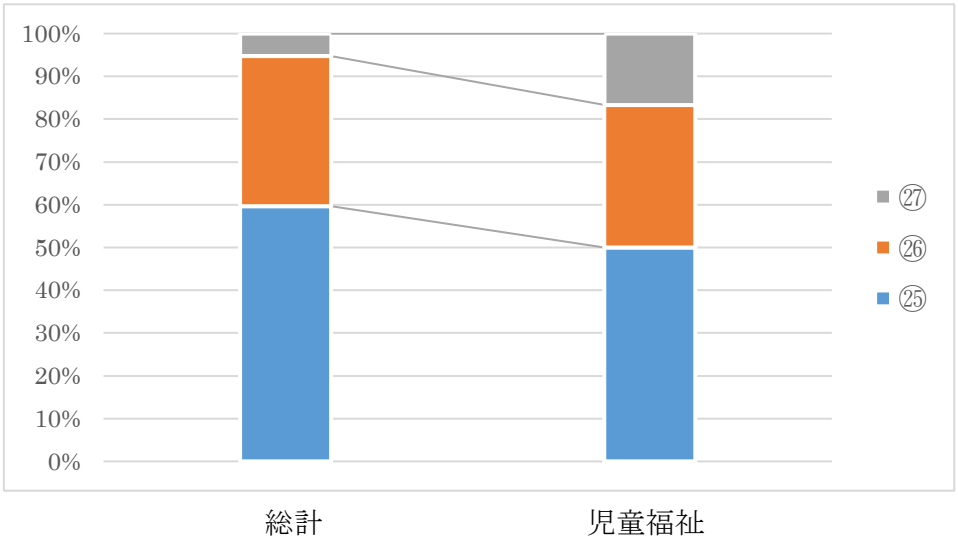
環境構成に関しては、造形遊びの準備を行うことで遊びの技術を身に付けたり、作品を掲示して子どもの活動が見合えるような場づくりを心がけたりしていたことから、児童福祉分野の活動では、②や⑤の項目が選択されたのだと考えられる。＜図 8-6＞



＜図 8-7：表現方法＞

⑲言葉だけに頼らず、子どもの表現やイメージを広げる手だてを工夫できましたか？
㉒子どもが集中して話を聞けるような手だてができましたか？

表現方法に関しては、造形遊びの中で、子どもの表現を受け止め、イメージが広がるように、材料の提示をしたり作り方のアドバイスをしたりする姿が多く観察されている。また、参加人数が多い時には、造形活動中に楽しさのあまり騒がしくなってしまうこともある。製作の際の注意事項等、子どもたちに伝えるべき内容がきちんと伝わるような手だてを工夫する必要があったため、⑲や㉒が選択されたと考えられる。

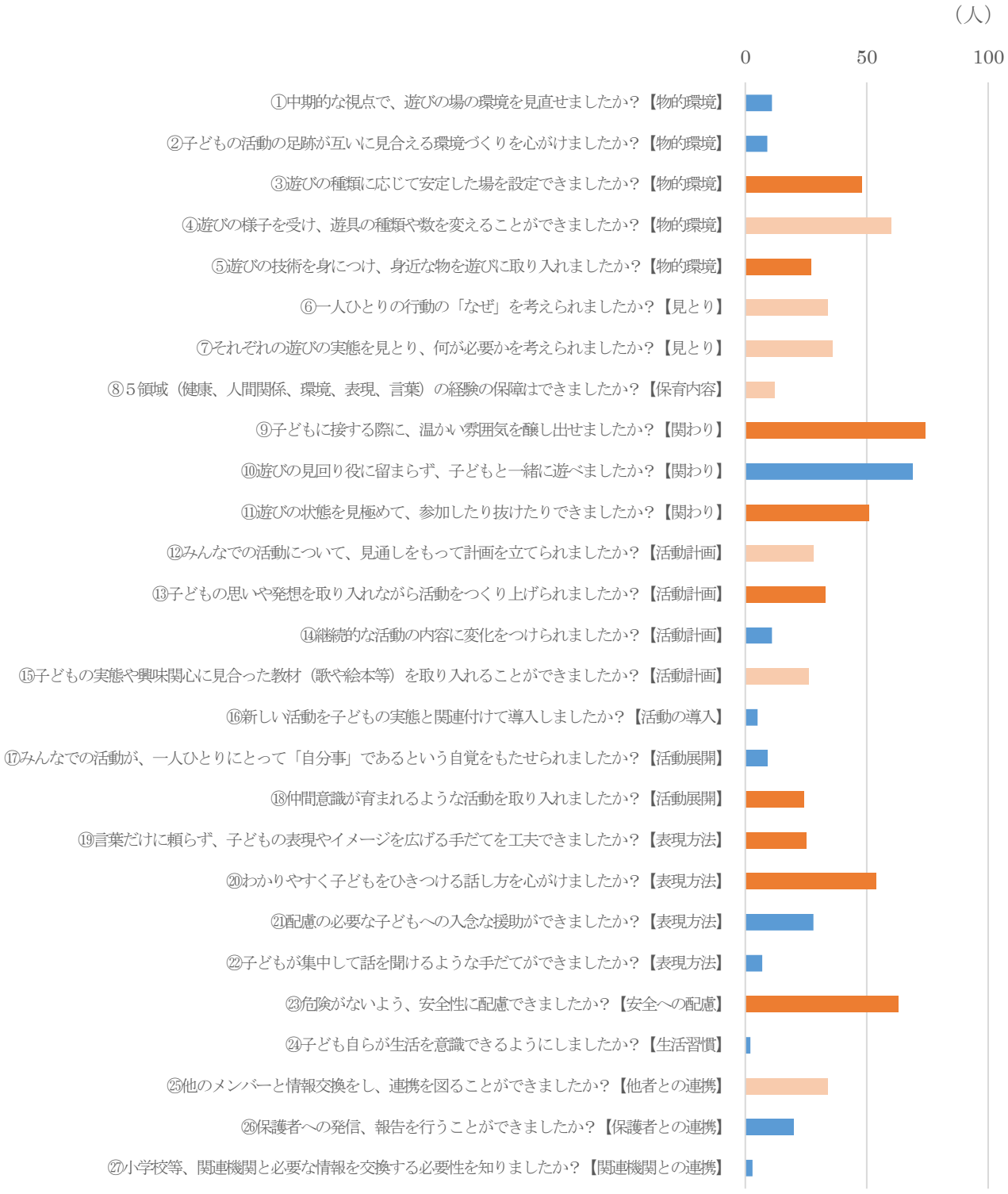


＜図 8-8：他者との連携＞

㉗小学校等、関連機関と必要な情報を交換する必要性を知りましたか？

参加者の中には、小学校生活に不安や困難を抱える子どももいる。長期的に子どもたちに関わるうちに、小学校等の関連機関との子どもの情報交換をする必要性を感じたと考えられる。

更に、評価項目 27 項目の自己評価アンケート調査を実施した結果と、一般的な地域ボランティア活動に参加した学生の学びを比較したものが、＜図 8-9：児童福祉分野の活動における学生の学びの比較＞である。



＜図 8-9：児童福祉分野の活動における学生の学びの比較＞

この図の数値は、保育、子育て支援活動に参加した 82 名の学生の学びのデータである。そこに、「子どもの居場所」の活動に参加した学生 5 名のうち過半数の 3 名が選択した項目に　色、4～5 名が選択した項目に　色を付して、「子どもの居場所」の学びが視覚的にわかるようにした。ここで数値を直接比較しなかったのは、一般的なボランティア活動に参加した学生は 82 名に対し、「子どもの居場所」参加学生は 5 名と、母集団の数が大きく異なるためである。

5 名の評価の結果は下記の通りである。（ローデータは、本章の最後に**＜表 8-1：児童福祉分野において造形活動に参加した学生の学び（記録）＞**に掲載してある）

＜4～5 名が選択した項目＞

③遊びの種類に応じて安定した場を設定できましたか？【物的環境】
⑤遊びの技術を身につけ、身近な物を遊びに取り入れましたか？【物的環境】
⑨子どもに接する際に、温かい雰囲気を醸し出せましたか？【関わり】
⑩遊びの見回り役に留まらず、子どもと一緒に遊べましたか？【関わり】
⑪遊びの状態を見極めて、参加したり抜けたりできましたか？【関わり】
⑬子どもの思いや発想を取り入れながら活動をつくり上げられましたか？【活動計画】
⑱仲間意識が育まれるような活動を取り入れましたか？【活動展開】
⑲言葉だけに頼らず、子どもの表現やイメージを広げる手だてを工夫できましたか？【表現方法】
⑳わかりやすく子どもをひきつける話し方を心がけましたか？【表現方法】
㉓危険がないよう、安全性に配慮できましたか？【安全への配慮】

27 項目中 10 項目にわたり、5 名全員が選択しており、学生は広く学びを獲得していると考えられる。

【関わり】の項目が 3 項目とも選択されている通り、個々の子どもへの丁寧で温かい関わりが自覚的に行われているといえる。障がいのある子も参加しているが、観察調査でも、学生は丁寧な関わりを心がけ、楽しい雰囲気を醸し出していた。

また、③遊びの種類に応じて安定した場を設定できましたか？【物的環境】等、個々の見とりに応じた遊びの提供が学生なりに実現できているととらえている。

⑬子どもの思いや発想を取り入れながら活動をつくり上げられましたか？【活動計画】が選択されているが、1 年半にわたる放課後支援活動において、学生は、様々な造形活動を子どもたちに提供している。現在、10 から 20 人程の幼児、小学校低学年児で構成される遊び場では、みんなで造形遊びに取り組む場合にも、自発的、主体的に活動に関われるよう配慮し、計画を立てているため、【活動計画】の項目が選択されたといえる。

⑲言葉だけに頼らず、子どもの表現やイメージを広げる手だてを工夫できましたか？、⑳わかりやすく子どもをひきつける話し方を心がけましたか？といった【表現方法】の項

目が選択されていることから、子どもに関わるための表現方法を工夫しようと心がけている様子がうかがえる。

＜3名が選択した項目＞

④遊びの様子を受け、遊具の種類や数を変えることができましたか？【物的環境】

⑥一人ひとりの行動の「なぜ」を考えられましたか？【見とり】

⑦それぞれの遊びの実態を見とり、何が必要かを考えられましたか？【見とり】

⑧5領域（健康、人間関係、環境、表現、言葉）の経験の保障はできましたか？【保育内容】

⑫みんなでの活動について、見通しをもって計画を立てられましたか？【活動計画】

⑮子どもの実態や興味関心に見合った教材（歌や絵本等）を取り入れることができましたか？【活動計画】

㉕他のメンバーと情報交換をし、連携を図ることができましたか？【他者との連携】

＜2名が選択した項目＞

②子どもの活動の足跡が互いに見合える環境づくりを心がけましたか？【物的環境】

⑭継続的な活動の内容に変化をつけられましたか？【活動計画】

㉒子どもが集中して話を聞けるような手だてができましたか？【表現方法】

㉖保護者への発信、報告を行うことができましたか？【保護者との連携】

＜1名が選択した項目＞

①中期的な視点で、遊びの場の環境を見直せましたか？【物的環境】

⑯新しい活動を子どもの実態と関連付けて導入しましたか？【活動の導入】

㉑配慮の必要な子どもへの入念な援助ができましたか？【表現方法】

㉔子ども自らが生活を意識できるようにしましたか？【生活習慣】

㉗小学校等、関連機関と必要な情報を交換する必要性を知りましたか？【関連機関との連携】

＜0名＞

⑰みんなでの活動が、一人ひとりにとって「自分事」であるという自覚をもたせられましたか？【活動展開】

一般的な保育、子育て支援活動の学びと比較してみると、いずれも多く選択されているのは、

⑨子どもに接する際に、温かい雰囲気を醸し出せましたか？【関わり】

⑩遊びの見回り役に留まらず、子どもと一緒に遊べましたか？【関わり】

⑪遊びの状態を見極めて、参加したり抜けたりできましたか？【関わり】

⑳わかりやすく子どもをひきつける話し方を心がけましたか？【表現方法】

㉓危険がないよう、安全性に配慮できましたか？【安全への配慮】

の項目であり、【関わり】に関する項目が最も多い。【表現方法】【安全への配慮】も選択されている。反対に、一般的なボランティア活動では低いが、「子どもの居場所」の活動で数値が高かったのが、

⑤遊びの技術を身につけ、身近な物を遊びに取り入れましたか？【物的環境】

⑱仲間意識が育まれるような活動を取り入れましたか？【活動展開】

⑲言葉だけに頼らず、子どもの表現やイメージを広げる手だてを工夫できましたか？【表現方法】

である。材料等の物的環境、活動展開、表現方法の工夫が必要であることに気付き、実践しようとしていると考えられる。また、

⑧5領域（健康、人間関係、環境、表現、言葉）の経験の保障はできましたか?【保育内容】

も、一般的なボランティアではあまり選択されていないが、「子どもの居場所」の活動では、3名が選択していることも特徴的であった。「子どもの居場所」において多様な遊びを提供しようと試みている様子が見えてくる。

調査データ数が少ないので、一般的な活動と量的比較は難しいが、児童福祉分野「子どもの居場所」の活動では、個々の子どもの見とりに基づく活動計画、活動展開の在り方に気づく、物的環境、表現方法、保育内容にわたる配慮をしようと心掛ける等が自覚されたといえる。

＜表8-1:児童福祉分野の造形活動に参加した学生の学び（記録）＞

児童福祉分野「子どもの居場所」 「学生の学びの評価指標」に基づく自己評価
①中期的な視点で、遊びの場の環境を見直せましたか？【物的環境】
②子どもの活動の足跡が互いに見合える環境づくりを心がけましたか？【物的環境】
③遊びの種類に応じて安定した場を設定できましたか？【物的環境】
④遊びの様子を受け、遊具の種類や数を変えることができましたか？【物的環境】
⑤遊びの技術を身につけ、身近な物を遊びに取り入れましたか？【物的環境】
⑥一人ひとりの行動の「なぜ」を考えられましたか？【見とり】
⑦それぞれの遊びの実態を見とり、何が必要かを考えられましたか？【見とり】
⑧5領域（健康、人間関係、環境、表現、言葉）の経験の保障はできましたか？【保育内容】
⑨子どもに接する際に、温かい雰囲気を醸し出せましたか？【関わり】
⑩遊びの見回り役に留まらず、子どもと一緒に遊べましたか？【関わり】
⑪遊びの状態を見極めて、参加したり抜けたりできましたか？【関わり】
⑫みんなでの活動について、見通しをもって計画を立てられましたか？【活動計画】
⑬子どもの思いや発想を取り入れながら活動をつくり上げられましたか？【活動計画】
⑭継続的な活動の内容に変化をつけられましたか？【活動計画】
⑮子どもの実態や興味関心に見合った教材（歌や絵本等）を取り入れることができましたか？【活動計画】
⑯新しい活動を子どもの実態と関連付けて導入しましたか？【活動の導入】
⑰みんなでの活動が、一人ひとりにとって「自分事」であるという自覚をもたせられましたか？【活動展開】
⑱仲間意識が育まれるような活動を取り入れましたか？【活動展開】
⑲言葉だけに頼らず、子どもの表現やイメージを広げる手だてを工夫できましたか？【表現方法】
⑳わかりやすく子どもをひきつける話し方を心がけましたか？【表現方法】
㉑配慮の必要な子どもへの入念な援助ができましたか？【表現方法】
㉒子どもが集中して話を聞けるような手だてができましたか？【表現方法】
㉓危険がないよう、安全性に配慮できましたか？【安全への配慮】
㉔子ども自らが生活を意識できるようにしましたか？【生活習慣】
㉕他のメンバーと情報交換をし、連携を図ることができましたか？【他者との連携】
㉖保護者への発信、報告を行うことができましたか？【保護者との連携】
㉗小学校等、関連機関と必要な情報を交換する必要性を知りましたか？【関連機関との連携】

	1	2
1	少し長い間ボランティアに行くことで、その子どもたちの雰囲気や特性をつかみ、その日に遊ぶ遊びなどを考えたりした	
2		継続して活動を取り入れているものがなかったので、努力していくうちに出来るようになるような活動を取り入れても良いと思った
3	工作のときは部屋を変え、勉強している子とわけるなどは実施してみた	汚れてしまいそうな活動は、たたみの部屋でなく、汚れても拭ける床の部屋で行うようにした
4	人数などに合わせて、遊びの種類、道具の数を変更している	うまくいかなくて、他に代用できるものがあったら代用したり、数を増やしたりした
5	工作などでは、身近にある紙コップなどを使用したりすることにした	やさいスタンプは身近な物で手軽に取り組めたのでよかったと思う
6	それぞれしていることが異なったり、たまに泣いたりする子もして、たくさん勉強になるし考えさせられる	「なぜ」と思ったことを他のメンバーと意見を交換しあったりした
7	毎日様々な遊びを見ていく中で、その子たちがどんな遊びに食いつくかなどがわかり始めた	様々な遊びに興味をもつが、すぐに飽きてしまうことが多かったので、1つの遊びに集中できると良いと思った
8	5領域全てについて学ぶことができている	
9	毎日楽しく温かく過ごせています	優しく温かく接し、楽しいと思ってもらえるよう心がけた
10	常に一緒にするようにしている	私自身が積極的に取り組み、見本となったりすることで、子どもたちの興味を引きつけられるように心掛けた
11	自分たちでしたそうなときはぬけたりした。基本、一緒にやっていた	子どもたち同士で遊びが進んでいる時は、無理に参加せず抜けたりした
12	毎日時間を全体的にみて、その時間で足りるように遊びを提案する	遊びの内容を先生方に提案してもらうことが多かったので、今後は自分たちで見通しをもって計画しても良いかなと思った
13	毎日「工作をしたい」と言うので、工作は多めに取り入れている	子どもの発想や子どものイメージしているものが作れるようにした
14	毎日同じようにしないことを心がけている。例）工作の内容を変更することなど	継続的な活動を取り入れられなかったので、今後取り入れても良いと思った
15	もっと歌や絵本を取り入れるのもありかもしれないと考える	かるたを取り入れた際は、就学前の子どもたちがかるたに興味を持って、ひらがなをさがしたり、絵を見て探していて良かったと思う
16	現在、みんなが工作類がすきなので、多めに導入している	
17		
18	自分で楽しむという遊びが多かったかもしれません	ハンドベルを行った時は、1人1音担当する事で、みんなで音楽を作る、協力し合うきっかけになったと思う
19	自分は一緒に遊ぶことで表現できたと思う	準備を万全にしてしまっているので、材料をいくつか揃え、そこから子どもたちに何が出来るか考えさせても良いと思った
20	回数を重ねるごとに、そこにいる子どもたちがどんな話し方が好きかわかってきて、それを実行するようにしている	小さい子供には、より伝わりやすくなるよう言葉遣いに気をつけた
21	見ていて手伝いが必要だったら手伝う	
22	勉強のときなどは切りかえてきちんと話をきくように促した	ざわついたまま進まってしまうことが多かったので、子どもたちが集中して話を聞けるように気をつけたい
23	はさみなどを使用するとき気をつけるよう多めに呼びかけた	勉強をしている子がいる時は、別の部屋で遊ぶよう配慮した
24		準備等を大人がほとんどやってしまっているので、子どもたちが出来そうな事を子どもたちに当番等でまかせても良いと思った
25	毎日、今回は○○さんがこんな感じだったなどと話し、次回に活かしている	他のメンバーや先生方と、その日の様子を共有できたと思う
26	保護者の方と仲良くなれて、色々話すことができている	
27	情報を交換することで、どういったことが必要とされているかを知ることができるので必要だと感じた	

	3	4
1		
2		
3	外で遊ぶときなどは、水たまりなどに入らないように、安全で安定した環境の中で遊ぶようにしました	外で遊びたい子や中で工作をしたい子など、それぞれが自由にしたいことをできる場だった
4		
5	スライムの作り方などを事前に調べ、子どもたちにすぐに教えられるようにしました	ただの紙でも細かく切って雪のようにしたり、飛行機を折ったりするなど、様々な用途があることを学んだ
6		
7	子どもたちの遊びの様子から、必要なものを考え準備したりしました	
8	たくさんの友だちと元気に遊べる環境をつくり、友だちと一緒に遊べるようにしました	学年の違う子どもたちも、1つの遊びの輪の中にいれば対等な関係になれるとわかった
9	できるだけ子どもに寄り添い、温かい雰囲気で話しかけるように意識しました	子どもの目線に合わせて話すことで、子どもとのキョリが近くなり、安心感が出る
10	子どもの輪の中に入り、あまり干渉しすぎない程度に一緒に遊びました	小学生は高学年までのおおくの子が、おんぶやぐるぐるまわしてもらうことが好きであるとわかった
11	子どもたちの遊びに自分が必要かを考え、働きかけたりしました	
12		
13	画用紙に絵を描いたり、形をつくったりするときに子どもの発想を大切にしながらできました	遊びのルールを自分たちで変えて、より楽しくできるようにしていた
14		
15	スライムなど、子どもたちが興味をもつようなものを取り入れて遊ぶことができました	
16		
17		
18	みんなでひとつの遊びに取り組み、仲間意識を持たせられるような遊びをしました	おにごっこやこおりおになど、協力をする遊びを外ですることが多かった
19		形を手で示して確認することがあった
20	遊びの中でどうして～なるんだろうというようなことを子どもたちに気づかせるようにしました	
21		
22		
23	天候などによって遊ぶ場所を考えたり、けがしないように気をつけました	危険な行為は、おこりうる危険な事態を子どもにつげ、なぜいけないのかを示すことで受け入れやすくなる
24		
25		
26	保護者の方と話し、いつもの子どもたちの様子なども話したりすることができました	
27		

	5
1	
2	作品など、目に見えて残るものを多く取り入れた
3	物など多く使うものは、広い部屋に移動した
4	初めは人数分で調整していたが、結局全て出してしまうこともあった
5	簡単に手に入るビーズやペンなどを使って遊ぶことができた
6	特に、3、4歳の幼い子どもの行動の「なぜ？」を考えることができた
7	
8	
9	笑顔でいるように心掛けた
10	積極的に声をかけ、遊ぶことができた
11	1人で集中していそうな時は、他に行ったりできた
12	あまり時間の制限がないので、基本的に自由だった
13	子どもの「もっと〇〇して」や「〇〇したい」には答えるようにした
14	
15	
16	
17	
18	道具の貸し借りや鬼ごっこなど、友達と多く関われる活動をした
19	作る遊びを取り入れた
20	「〇〇やってみない？」など興味を示すような声かけをした
21	
22	
23	机の上を整えることを意識した
24	
25	「今日は〇〇ちゃんいないね」や小さいことも話すようにした
26	
27	

[1] 総務省少子化総合対策室「平成 28 年 放課後児童健全育成事業（放課後児童クラブ）の実施状況（５月１日現在)」http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000148584.html（アクセス 2017.10.30）

[2] 加藤彰彦「貧困児童　子どもの貧困からの脱出」三省堂，36p（2016）

[3] 文部科学省「小学校学習指導要領」（2017）

[4] 日野市ホームページ「子育て支援：学童保育，児童館，放課後子ども支援教室『ひのっち』，日常生活支援・学習支援『ほっとも』」http://www.city.hino.lg.jp/index.cfm/194,0,333,html（アクセス 2017.8.20）

[5] 佐藤晴雄「地域コミュニティの活性化　－地域全体でつくる子供の生活環境－」『児童心理　2017 年 9 月号』No.1046，金子書房，43p（2017）

[6] 本実践の発足当初の詳細については、以下の研究紀要に実践報告として掲載した。
井口眞美「児童の放課後子育て支援の在り方　―日野市M地区の住民による『子供の居場所を作る会』の活動―」実践女子大学「教職課程年報」第 1 巻（2017）

[7] レイ・オルデンバーグ「サードスペース　コミュニティの核になる『とびきり居心地よい場所』」みすず書房（2013）

第 9 章　医療分野における造形活動「壁面製作」「病児保育」に参加した学生の学び　　＜研究 4＞

第 1 節　医療保育の現状と造形活動の実践研究について

(1)医療分野における実践研究の目的

本章では、＜研究 4＞として、医療保育士に求められる役割を調査すると共に、医療現場で造形活動がどのように実施されているかの現状に関して文献調査及び実地調査を行う。その結果をふまえ、医療分野において、保育系学生が体験的な活動を通して得られる学びを明らかにすることを目的とする。

(2)医療保育の現場における保育の現状

昨今、小児医療現場において、医療保育士の必要性が高まりつつあり、小児科内に医療保育士をスタッフとして採用する病院や、病児を預かり保育する病児保育室も増加している。医療保育士は、入院患児の精神的安定を与えたり、発達を支えるための保育を提供したりする存在として、医療行為を行う医師、看護師等とは異なる立場にたち、小児医療現場において重要な任務を果たしている。とはいえ、全国的に見て、未だ医療保育士が充足されている状態であるとは言えない。2016 年度の関東弁護士会連合会のシンポジウムにおいても、「患児の成長発達における保育の重要性、病院における保育士の仕事と専門性及び病院での保育士不足[1]」についての議論がなされている。医療保育士を置かない小児科の病院は全国で 9 割にも上り、看護師が“患児を看護する”という本来の役割に加え、“患児の心身の発達を促す”ための保育も行うことで、看護師の負担が重くなりやすい。

そこで、本研究では、医療保育士の役割について文献調査を行うと共に、活動実践の調査に基づき医療保育における造形活動の現状について明らかにする。

医療保育士の主な仕事内容として、院内の壁面装飾、次いでイベントの開催等が挙げられる。壁面装飾、イベントともに、患児の心理面のみでなく発達面においても重要な役割を担うものである。あるアンケートによれば、壁面装飾、イベント共にねらいとして最も多いのが“生活の楽しみ”であった。イベントのねらいは、“教育の効果（41%）”、“身体機能の維持（26%）”と続く[2]（須藤ら、2018）。医療保育士は、室内環境を整えたり活動内容を工夫したりすることで「生活の楽しみ」を提供する役割を担っているといえる。例を挙げると、処置室の環境を「落ち着きのあるやさしい空間」にする取り組みがある。ここでは、保育士が中心となり、他職種の職員（医師、看護師、医学療法士等）や患児の家族たちが壁面のペイントに参加したことで院内環境への関心が高まり、みんなで生活を楽しくすることが可能となったという[3]（福田ら、2018）。

さらに、医療保育士は患児一人一人の病状を把握し、安全で安心できる援助を行う役割をもつ。病気による不安を抱える子どもも多いだけに、個々に応じて子どもの不安を軽減し、楽しい気持ちになれる保育技術が求められる。その意味で、運動制限等も多い患児たちにとっては、保育の中でも製作遊びが果たす役割は大きい。「慢性疾患児にとって、保

育士と一対一による製作遊びを通した関わりが患児のストレス軽減につながった[4]（徳守ら、2018)」というように、製作遊びを通して、入院が長期にわたる慢性疾患児の精神的安定をはかることができる。中野ら（2014）も「製作遊びを通して、不安な表情だった子どもが安心するきっかけにもなった[5]」と、製作遊びの必要性を感じ、手作りキットを使った製作を病児保育において実践している。

本章の＜研究 4＞では、小児医療現場において保育系学生が行ったボランティア活動の実践を通して、看護師の業務をサポートし患児に安心感を与えたり、子どもに豊かな遊び体験を提供したりする造形活動の在り方について考察する。そして、活動を通して学生が得た学びを保育者の専門性の視点から明らかにする。

第 2 節　医療保育士の役割と現状

(1)医療保育士の歴史

1954 年に聖路加国際病院と都立清瀬小児療養所に国内で初めて病棟に保育士が配置された[6]。1982 年、「国立療養所における保母（保育士）の標準業務」に関する通達が厚生労働省によって出されて以来、病棟における保育士は、疾病や障がいをもつ子どもの療育や QOL（quality of life）の向上に努めてきた[7]。ここでは「①遊び相手、②食事や排泄等の身辺援助、③情緒の安定、④話し相手、⑤子ども同士の遊びの援助、⑥行事等生活に変化を与える、⑦勉強相手、⑧家族の相談相手[8]」（三谷ら、2001）として病棟での役割を果たしてきた。その後、2005 年には日本医療保育学会認定「医療保育専門士」の資格称号が決定し、2007 年からは資格認定制度が始まった。そのため、医療の現場で活動する保育士を「医療保育士」と呼ぶことが多くなるが、未だ「医療保育士」「病棟保育士」の名称が混在している状態である[9]（秋山ら、2017)。2005 年において小児科を標榜する全国の医療施設の約 10%、300 施設余りに病棟保育士が配置されている。未だ公立病院でさえ保育士を配置しているのは全体の 4 割弱であり、その雇用体制は非正規雇用であったとの調査結果もあり、医療保育士の地位が確立しているとはいえない[10]（鈴木他、2017)。また、20～40 床以上の病棟に対し一人の医療保育士しか配置されていないことが圧倒的に多く[11]、一人一人への対応や製作遊びの準備等に時間をかけることが難しいのが現状である。

(2)医療保育士の役割

日本医療保育学会[12]では、医療保育を、医療を要する子どもとその家族を対象として、子どもを医療の主体として捉え、専門的な保育支援を通して、本人と家族の QOL の向上を目指すことを目的としている。医療保育の場として、病棟、外来、病児保育室、障がい児施設があるが、ここでいう病棟保育とは「総合病院、あるいは小児専門病院に入院している小児を対象として、保育士が行う日常生活の世話（養護）と遊び」を示す。一方、病児保育とは、「乳幼児健康支援一時預かり事業でいう病中児保育と病後児保育を合わせた

もの」とする[13]。本研究では、医療保育の中でも、日常と異なる場で行われる病棟及び外来、病児保育室で医療を要する子どもたちに対して行われる保育を対象とする。

医療保育士が小児病棟で行っている仕事の内容について、中村ら（2013）行ったアンケートによれば、上位から順に、①病棟の生活環境づくり 74 人（100%）、②病児の遊びの支援 69 人（93.2%）、③年間行事の企画や運営 66 人（89.2%）となっており、生活環境を整えたり楽しいイベントを実施したりする他、子どもの遊びの支援を行っていることがわかる[14]。山北・浅野（2011）も医療保育士の専門性として、①医療者ではないという意識や存在意義、②病院環境の中でも楽しくて季節感のある環境をつくる、③子どもがありのままの自分でいられるように援助する、④家族に安心を提供する、という 4 点を挙げている[15]。乳幼児にとっては「病院に居る、注射をしない優しい存在の大人」として医療保育士が存在するのである。また、医療現場で働く保育者の役割は、一人一人の疾病の経過に応じて、専門的な知識と技術をもち、医療チームのなかで他職種と連携を図りながら保育支援を行うこととされる[16]。それだけに、医療保育士は、医学的知識を習得しながらも、医療現場において、医師や看護師と連携を図りつつ、医療以外の専門性（つまり保育を行う者としての専門性）を発揮して職務を遂行するところに難しさがあると考えられる。

(3)今後の医療保育士に求められる役割

①質の高い遊びの提供

医療保育においては、子どもの育ちを継続的に把握することが難しかったり活動の制限が多かったりする。そのため、一般的な保育所において求められる保育者の専門性に加え、個々の子どもたちの発達や病態、興味関心等、多様な実態に即した対応力がより求められる。入江（2018）は、病棟保育士の専門性として、1)保育の実施に必要な医療の知識を有していること、2)子どもを取り巻く様々な環境や状態に応じた保育を提供できる能力を筆頭に挙げている[17]。

病児保育では、とりわけ新しい患児との関わりづくりが重要である。そのため、保育士は「年齢に合った遊びや玩具を用意する」「好きなキャラクターや聞き慣れた歌を用いる」といったフック（気をひくもの）を活用し、子どもの興味関心を引くきっかけをつくる必要がある[18]。多岐に亘る医療保育における専門的知識を補完するため、一例として「表 6-1：発達に合った病児保育の遊び」が示されている。1～2 歳で「新聞ビリビリ」、2～3 歳で「ビーズ遊び」「粘土遊び」等、子どもの思いのままに楽しめる造形遊びが取り入れられている。しかし、3 歳以上になると、4～5 歳で「セロハンテープやのりを使う創作遊び」が紹介されているものの、「絵を描く」「塗り絵」「折り紙」が多くを占めており、つくる活動が少ない傾向にある。

＜表 9-1：発達に合った病児保育の遊び[19]＞

年齢	適した遊び
おおむね 1～2 歳	歌、手遊び、新聞ビリビリ、絵本、紙芝居
おおむね 2～3 歳	ビーズ通し、パズル、人形遊び、ごっこ遊び、粘土遊び、手遊び、絵本、紙芝居
おおむね 4～5 歳	セロハンテープやのりを使う創作遊び、カードゲーム、絵を描く、絵本、紙芝居、折り紙
おおむね 5～6 歳	言葉遊び、しりとり、絵本、絵を描く、イメージ遊び、折り紙（女児）ごっこ遊び、手遊び、（男児）カルタ、カードゲーム

藤本ら（2014）は、遊びの質向上を目的として、日々用意されている環境（パズル、ブロック、折り紙、塗り絵、お絵かき、ボール、積木、オセロ、トランプ、絵本、音の出る玩具、手遊び、ままごと、ガラガラ、人形遊び、工作、車、汽車、手作り玩具）に関して遊び方や作り方をまとめたファイルを作成し、各遊び道具や「手作り玩具」のキットをケースに整え、子どもたちが遊びに取りかかりやすいようにした[20]。中野（2014）も、折り紙、画用紙、ストロー、モール等、身近な材料を使って幼児が 3～7 分程度でできる 40 の製作遊びの作り方、遊び方を記載したファイルを作成し、そのキットを透明ケースに揃え、個々の子どもに対応している。この製作キットを用いることで、製作遊びに興味を示した子どもがスムーズに遊びに取りかかったり、不安・緊張を抱える子どもが製作遊びをすることで、気持ちを切り替えたりすることができたという。また、他児がつくっている姿を目にしたり、作品を壁面に掲示したりしたことで、自分から製作遊びをしたがる子が増え、また、保護者も子どもの楽しむ姿を感じ取ることができるといった効果が報告されている[21]。このように、保育者の工夫により、簡単に楽しめる製作遊びのキットが数々開発されているが、子どもがより主体的に取り組める自由度の高い造形活動が望まれる。

②医師や看護師等との協同

では、医療保育士が、医師や看護師等と連携を図りながら遂行する役割とは何か。武谷（2014）によれば、目の前の病児に集中している医師や看護師が見落としそうな「隙間の異変」に早く気づき対処することでチーム医療に貢献でき、子どもたちに幸せをもたらすという。保育士がもつ健常児の発達に関する知識を活用し、病児の感情、健康状態を見とることで、心の安定、満足感を与えるための手だてを考えていくことが求められる[22]。

また、入院している子どもに治療や検査、手術等について、遊びを通してわかりやすく説明したり、心の準備をさせたりするプレパレーション（preparation）を医療保育士と看護士が協同で行う必要性が高まっている。しかし、実際に、プレパレーションに保育士が参加している病棟は 35.3%にとどまるとの調査結果もあり[23]、医療保育士が担う役割が看護や治療以外の場に限定されているのが現状である。保育士は、遊具や壁面等を活用したプレパレーションの在り方を積極的に提案していくことが望まれる。

③保護者への啓蒙

子どもの教育に自信がもてない家庭や地域社会が増えている昨今、病児を抱える保護者の悩みは計り知れない[24]（満留、2013)。病棟保育士の存在は、病児だけでなく、保護者のQOL向上を目指し、保護者の心理的側面を支援する大切な役割をもつ。その一方で、とかく子どもの安全に対して過敏になりやすい保護者への啓蒙も重要である。安全のため制限が多くなることはやむを得ないが、必要以上の制限は患児の健やかな発達に支障を来す。保護者と共に子どもの成長を促す関わりを考える姿勢が求められる。

④アドボケイトとしての役割

医療保育士の役割の一つとして、アドボカシー（advocacy)、いわば「ある考えや政策を、自分でうまく言い出せない人のために、別の人が声を大にして外部に訴える行為[25]」として、病児に質の高い保育を提供する必要性を広く発信することが必要である。そのためにまずは、医師や看護師等に医療保育の専門性への理解を深めてもらえるよう、医療保育士の役割を明確に発信することが重要な課題となっている。

第3節　医療現場における造形活動の実際と分析

(1)学生ボランティアによる保育の質向上のための実践

病棟保育士としての業務に役立っている大学・短大等保育者養成校での授業科目として、①疾患をもつ子どもの理解の基盤となる「発達心理学（36.2%)」や「小児保健（現：子どもの保健）（24.6%)」、②病棟保育において保育士としての専門性を求められやすい遊びの技術に関する科目「音楽（20.3%)」「造形（17.4%)」、③「保育実習（21.7%)」が挙げられている[26]。大学・短大等における造形活動の学習は、音楽と共に病棟保育において求められる専門性の学びとして求められていることがわかる。

本研究では、医療現場に保育士がいない、あるいは、不足している現状において、医療保育に関心のある保育系学生がボランティアとして医療現場に出向いて壁面を作成したり製作遊び等の支援を行ったりしてきた。その活動実践の結果をふまえ、医療保育現場における造形活動の現状を明らかにする。保育系学生が病児保育室でボランティアを行うことで、子どもの健康や安全への配慮を学ぶことはもちろん、子どもの不安を軽減させるスキルを身につける必要性を理解する[27]（碓氷、2012)。患児の多くは不安傾向が高い。それだけに不安を軽減させるために、優しい関わりに加え、造形活動を取り入れ積極的に環境を変化させ、子どもの不安を解消させる必要がある。活動を通し、学生が獲得する保育者としての専門性に関わる学びについて考察する。

(2)実践研究の方法

そこで、本研究では、2つの活動実践の調査を行い、造形活動に参加した学生の学びを検証する。

【事例 1】小児科外来病棟における壁面製作

①場所：A 病院　小児科外来　壁面

②期間：2017 年 7 月～12 月（第 1 回目）

③内容：医療保育士のいない小児科外来において保育系学生ボランティアが、看護師らの意向を聞きながら、外来患児が安心できる壁面を製作する

④調査方法：参加学生 5 名への活動記録（評価指標を使用）、自由記述アンケート、担当看護師のインタビュー

【事例 2】病児保育における託児ボランティア

①場面：「心臓病の子どもを守る会」の会合（講演会）時の病児保育

②日時：2017 年 11 月 12 日 13:00～16:00（第 1 回目）

2018 年 11 月 10 日 13:00～16:00（第 2 回目）

③内容：心臓病児にとって豊かな遊びが経験できる場の提供をする

④調査方法：参加学生 2 名の活動評価記録、インタビュー、幹事 1 名の筆記記録

(3)医療分野における実践研究の結果と分析

【事例 1】小児科外来病棟における壁面製作（第 1 回目）

8 月 4 日　病院の壁面の下見、計測を行う

学生 2 名と筆者が、A 病院に行き、医師 1 名と看護師 3 名から装飾の意向を聞き、壁面の下見、計測を行った。依頼を受けたのは、小児科外来の測定室と 3 つの診察室の壁面製作である。そこで、いくつかの注意事項が伝えられた。

・来院に不安を感じる子どもたちのために測定室は「アンパンマン」の壁面を作ってほしいこと
・診察室 3 部屋は自分たちで自由に考えて装飾してほしいこと
・衛生面の問題から、立体的でなく平面的な作品にすること
（日常的にアルコール消毒液剤で壁面を拭くため、平面のみに限定）
・接着は、ラミネートシート（商品名「どこでもシート®」）のみしか使用できないこと
・子どもが手を伸ばしても届かない程度の高さ以上に掲示すること
（伝染性疾病も想定され、衛生面から見て、一人が触ったものを他児が触ることを避けるため）
・（アンパンマンに関しては、赤等原色が多いが）色合いは柔らかめがよいこと

＜分析＞

①衛生管理の徹底

アルコール消毒液で拭けるように平面の作品にラミネートシート（静電気によって接着するポリプロピレン製のシート）でコーティングすること、壁面を介して伝染性の疾患がうつらないように、壁面は子どもの手が届かない位置に貼ること等、事前の話し合いでは

徹底した衛生管理に関する配慮事項が伝えられた。学生たちは、セロハンテープ等の接着材料が当然使用できるものと考えていた。また、子どもが触ったり動かしたりできる立体的な作品ができない、アンパンマンのキャラクターを使用してほしいといった指示があったため、学生たちは、余儀なく当初の計画を変更し壁面を製作することになった。

②プレパレーションのためのキャラクター使用

外来患児にとって、時に「(注射、採血等) 痛いことをされる場所」「怖い場所」というイメージを与えやすい測定室については、看護師からの要望で測定室はアンパンマンのデザインとなった。ここでは、**測定時のプレパレーションを意図し**、「外来患児に安心感を与えスムーズに測定を行うため、**患児の好きなキャラクターをフックとする**こと」が重視されていた。

9 月 20 日～11 月 3 日　壁面を製作する

(大学の夏季休業中のため、9 月 20 日の後期授業日から製作を開始した。)

3 年生 5 名が、小児科外来の測定室と診察室の壁面のデザインを手分けして考えた。

まずは、看護師の方々の希望に従い、測定室のアンパンマンの壁面を製作することにした。柔らかい色合いでとの指示があったため、筆者の提案により和紙の色合いを活かした作品にした。リーダーを中心とした 3 年生 5 名のメンバーが協力してデザインを相談し、製作に携わった。

なお、病院に作品を貼りに行く 12 月 15 日までの 3 週間程、試行的に大学の壁面に実物を掲示しておき、作品のサイズの確認をしたり、初めて使用するラミネートシートでの接着の状況を確かめたりした。

＜分析＞

③和紙を使用した柔らかな色合いの作品

保育系学生たちの中には、造形表現を得意としない学生もいる。特に描画表現には苦手意識をもっており、アンパンマンの絵本を見ながらであったが作業はなかなか捗らなかった。ましてや和紙の切り絵にしたため作業時間はかなりかかってしまったが、結果として、外来患児の気分の安定が期待できる**柔らかな色合いの作品**が完成した。

④試行による改善

作品の一部にラミネートシートを用いて大学の壁面に**試行的に掲示してみる**ことを学生に提案した。実際に貼ってみることで、学生たちは「虹は和紙ではなくスズランテープ（PE テープ）にし、立体感を出そう」「補強用にマスキングテープを持っていこう」等、**改善点を具体的に考えていた**。また、シート表面の空気を抜くにはどうしたらよいか困っていたので、タオルを渡したところ、学生たちは、空気がうまく抜けると共に、静電気も起きやすくなることに気づいた。学生たちは製作に関する知識も少なく、技術的な内容に気づける機会を設けることが必要であった。

11 月 9 日　学園祭で作品のレプリカを展示する

　完成した作品の実物大カラーコピーを取り、11 月の学園祭において病院の壁面と全く同じ形で壁面に掲示した。来場する幼い子どもたちの中には、壁面にアンパンマン等、たくさんのキャラクターが掲示されていることに気づき、「アンパンマン」と嬉しそうな声を挙げる子も数多くいた。

＜学園祭での学生の感想（一部）＞

・子どもたちが壁面を見て喜んでいたので作ってよかったと思えた。病院に飾るのが楽しみにもなった。
・教室に入ってくる子どもの中にも、「あっ、アンパンマンだ！」などと言ってくれる子もいて、話も弾み、楽しく出来ました。
・アンパンマンの壁面を作ってみて、サイズが大きかったのもあり、バランスをとるのが難しかった。また、パーツごとに作っていったので、完成した時のものは思い浮かびにくかったけど、文化祭のためにコピーして貼ってみたら思ったよりすごく良かった。

＜分析＞

⑤乳幼児の反応の把握

　学園祭で実物大のカラーコピーを掲示したことで、来場した乳幼児の反応を知ることができた。自分たちがつくったもので乳幼児が喜んでいる様子を目にし、学生たちは自信をつけ、病院での壁面掲示にも期待を膨らませていた。大きい壁面を製作する経験もない学生たちにとっては、病院での掲示の具体的なイメージを描くことができたと考えられる。

12 月 15 日　さいたま赤十字病院を訪問し、壁面に掲示を行う。

　小児科外来の測定室に、完成した作品を掲示した。大きな作品を高い位置にラミネートシートのみで掲示するため、作業には 1 時間半程度を要した。（補強用に一部マスキングテープを使用することを許可していただいた。）

　完成した壁面を見て、「柔らかい色合いね」「『アンパンマンの部屋』っていう名前にしましょうか」と、担当看護師の方にも大変喜んでいただいた。

　作業中、検診のため測定室内に入ってきた 1 歳半の子どもが、壁面をじっと見て、たどたどしい言葉で「アンパンマン」とつぶやいていた。

　＜測定室に作品を掲示する学生たち＞

＜分析＞

⑥看護師等からの評価

時間をかけて完成させた作品を病院に掲示することができ、学生たちは**達成感を得た**。担当看護師にも、**和紙の特徴である柔らかな色合いに気づいてもらえた**ことで、ほっとしたようであった。また、作業中に測定室に訪れた幼児がアンパンマンの壁面に興味をもった姿を目の当たりにし、**やりがいを感じた**ようで、「小さい子が『アンパンマン』ってつぶやいていて嬉しかった」と嬉しそうな表情を見せた。

更に、壁面をS病院の小児外来病棟に壁面を掲示してから2カ月程経過したところで、来院する子どもたちや看護師の反応を調査するため、学生5名と共に担当看護師のインタビューを行った。学生が中心となって行った担当看護師へのインタビュー調査の結果は以下の通りである。（巻末に、**付録⑩＜研究4＞S病院壁面作成における看護師のインタビュー**の逐語記録を掲載してある。）

＜調査対象＞　S病院　小児科外来病棟A看護師

＜調査時期＞　2018年2月23日（金）15:00～16:00（壁面掲示から約2カ月後）

＜参加学生＞　壁面を製作した学生（3年生）5名

＜調査内容＞　壁面を掲示する前と後における患児らの反応の相違、学生が製作した壁面装飾についてインタビュー調査を行い、活動の評価を得る。

＜調査方法＞　インタビューは、外来の対応業務終了後、外来病棟検査室で行った。
録音及び筆記、画像により記録を行う。
インタビュー結果はMaxQDA12ソフトにより、コード分析を行い、キーワードを抽出し（＜表9-2：看護師へのインタビューから抽出されたキーワード一覧＞参照)、インタビュー内容の概要を明らかにする。

＜インタビュー対象＞　担当　A看護師

＜参加学生＞　壁面を製作した学生5名

＜分析＞

＜表9-2＞にあるように、掲示前には、おもちゃはあるものの、子どもの注意をひくような環境が全くなく、外来病棟、とりわけ検査室に入ることを嫌がったり、泣いて検査が捗らなかったりした患児も、壁面を見て、緊張がほぐれたり、泣き止んだりすることが多くなったという。保護者が感心して壁面をじっくり見て感心してくれたり、付き添いの兄弟がむずがることなく落ち着いて待ってくれたりする様子も見られるという。

こういった肯定的な反応を学生5名は受け止め、やりがいや達成感を得たり、次の製作への意欲を高めたりしていたと考えられる。

＜表 9-2：看護師のインタビューから抽出されたキーワード一覧＞

コード		
作成前		11
	入るのが嫌	1
	大泣きする、暴れる	4
	止まってくれない	2
	おもちゃではどうにもならない	1
	何もない	2
	何かされる	1
作成後		5
	子どもが楽しむ	1
	楽しい気持ち	1
	優しい気持ち	1
	ホッとする感じ、緊張が和らぐ	2
看護師の思い		3
	すごい大作	1
	治療に支障はない	1
	助かる	1
患児の反応		11
	飽きない	1
	泣き止む、止まってくれる	3
	気をそらす	3
	入ってきてくれる	1
	ずっと見る	2
	ハッと見る	1
子どもの好み		4
	トーマス	1
	ベビーミッキー	1
	アンパンマンが好き	1
	柔らかいピンク色が好き	1
付き添いの兄弟の反応		4
	じっと見る	1
	気をそらせる	1
	誰がいるか言う	1
	泣く	1
保護者の反応		9
	細かい所までじっくり見てくれる	1
	感動する	1
	画用紙とは違う	1
	和紙	2
	大きくてはっきりしている	1
	細かいところまで作っている	1
	インパクトがある	2
次への期待		10
	キャラクター（電車、アンパンマン、動物）	2
	動きがある	1
	付け外しができる	1
	手の届かない高さで	1
	目をそらせられる	1
	磁石で貼れる	1
	動かせる	1
	ぶら下げたい	2
学生の反応		2
	大変さを忘れた	1
	達成感	0
	時間がかかった	1
	計	60

＜評価指標から見た学生の学び＞

2017 年度の学生の学びについては、(「学生の学びの評価指標」の作成以前であったため)評価指標「関わりの視点」に基づいて評価を行った。参加学生に評価指標に基づいて自己評価を行い、具体的な内容を記述させた。加えて、製作過程から壁面の掲示、看護師へのインタビューに至るまでの学生の記述から、下記の項目について学びが得られていると評価できる。

◆衛生的に考えて製作した。

→㉓危険性はありませんか？【安全の配慮】

◆和紙を活用した壁面の製作に向け、造形的な保育技術を身に付けている。

→⑤遊びの技術を身につけ、身近な物を取り入れていますか？　【物的環境】

◆子どもの興味関心に即したキャラクターを採用し、制作を行った。

→⑮歌や絵本等は子どもの実態に見合ったものになっていますか？【活動計画】

◆担当看護師、医師から、子どもの好きなキャラクター、配慮事項等の情報を得て、壁画を完成させた。

またその成果についても、看護師から話を聞き、活動をふり返ることができた。

→㉕他教員と情報交換をしていますか？【教員間の連携（他者との連携)】

◆看護師の配慮により、保護者にも壁面製作について話をしてもらったことで、保護者からもよい評価を得ることが可能となった。

→㉖保護者への発信を行っていますか？【保護者との連携】

必然と言えるが、何より【安全面の配慮】の学びは大きかった。また、【物的環境】【活動計画】等、子どもの興味関心に即して作品づくりを心がけていたことがわかる。特徴的な項目としては、【教員間の連携（他者との連携)】【保護者との連携】の項目である。看護師から情報を得て活動を進めた経験により、連携の必要性、保護者の反応への気づきが得られている。関係者らと緊密な情報交換をし、安全面に配慮して活動を遂行する、医療保育特有の学びが得られている。

【事例 2】病児保育における託児ボランティア

＜調査対象＞　参加学生 4 名（第 1 回目 2 名、第 2 回目 2 名）

＜調査場面＞　「心臓病の子どもを守る会」の会合（講演会）時の病児保育

＜調査時期＞　2017 年 11 月 12 日 13:00～16:00（第 1 回目）
2018 年 11 月 10 日 13:00～16:00（第 2 回目）

＜調査内容＞　託児ボランティアを行う学生の学びを観察及び、事後の自己評価によって調査する。
学生は、託児ボランティアとして、子どものケアをすると共に、心臓病児にとって豊かな遊びが経験できるよう、子どもたちに造形活動の場を提供する。

＜調査方法＞　参加学生 4 名の活動評価記録（第 1 回目は自由記述アンケート、第 2 回目は評価指標を使用）、インタビュー、幹事 1 名の筆記記録
インタビュー結果は MaxQDA12 ソフトにより分析を行う。（**付録⑪＜研究 4>病児保育ボランティアに参加した学生の感想**を参照）

＜結果＞

①第 1 回目の託児ボランティアの概要

講演会中の子どもたちの託児を行った。特別な配慮が必要であったため、主催者からの注意事項を記しておく。

〇託児数　計 10 人　（参考　成人患者 2 人、親 17 人参加）
病児 10 人（9 か月～7 歳児）　　健常児 1 人

〇注意点（主催者が作成した書類の一部抜粋）

・小さいお子さんが遊び慣れている、音の出ない静かに遊べるおもちゃを持参してもらうようにお願いしてありますが、色鉛筆、ノート、折り紙は用意したいと思います。

・はさみなどは、今回初めての顔合わせの方が多い上、小さいお子さんもご一緒で、また出血傾向のあるお子さんもありますので、使わないでください。

・きょうだいの場合は、一緒にいたいか、同年齢と遊びたいかは、意思を大事にしてあげてください。（きょうだいは、日ごろ病児に遠慮している場合もあります）

〇事前準備

・病児者本人の病名等の記載された一覧表
（事前に預かり参加学生に渡す。事後に回収し幹事に返却した）

・プレイマット、折り紙、色鉛筆、画用紙、乳児用布おもちゃ

・（学生）動きやすい服、靴、エプロン等
（ペースメーカー使用児もいるため携帯電話の電源は切っておく）

②第 2 回目の会合も同様に行われたが、学生の提案で、身近な素材を使った造形活動の場を設け、託児を行った。

＜参加学生の感想＞

・学生A

○関心をもったこと

激しくなく子どもが楽しめる活動とはどのようなものであるのか興味を持ちました。それを知ることで、今制限されている遊びが広がるのではないかと思ったからです。

事前の打ち合わせ等の話を聞いていて身構えていました。それを見守りながら子どもの安全に配慮することが保育の現場では必要になると考えることができました。

○会として改善すべき点

Kさん、井口先生、双方ともおっしゃっていましたが、保護者の方がもう少し子どもへの促しをしてくださると良かったです。例えば音のなる電子機器を使用していた子どもについてです。しかし今回子どもに声を掛けたくても親が許可をだしているので、二の足を踏む思いでした。他には、窓に立っている子どもに関して外が気になり、見たくなる子どもの気持ちも分かります。しかし、一人の子どもがそれをすると、他の子どもも見たくなります。ですがボランティアの立場で窓ガラスに子どもを立たせるのは怖い思いでいっぱいでした。

・学生Ｉ

○関心をもったこと

このボランティアで会の存在や保護者の抱える思いを知り、今後に向けて、心臓病だけでなく、様々な病気や疾病を抱える子どもを持つ保護者に対して、保育士としてどのような関わりが望ましく、援助や支援ができるのか学びたいと感じた。

○大変だったこと

初めは指定された子どもを保育していたが、姉妹だったこともあり、2人を同時に保育する難しさを感じた。妹の方を主に保育を行うため、姉の方は健常児ということもあり、姉の方にあまり関われなかったことに、もどかしさや悔しさを感じた。病気を抱えた妹がいることで、姉は日頃から待つことが当たり前であり、静かに遊んで待つことが出来ていた。心臓病の子どもの豊かな遊びの保障はとても大切なことだと思う。だからこそ、姉妹・兄弟の遊びの保障も視野に入れて考えていけたらと良いのではと思った。

○学んだこと

今回の会で、どのような事を話し合っていたのかはほとんど聞こえず、耳を傾ける余裕もなかったため、学べたことは乏しかった。その中でも、心臓病の子はじっとしていなければいけないと思っていたが、走り回る子もいたので、心臓病の子どもにも病名や状態、年齢によってもそれぞれ個人差があるのだと学ぶことができた。

○会として改善すべき点

当日の欠席もあり、担当児のいないボランティアは多くいたが、それでも手一杯だったので、子どもよりボランティアの人員を増やし、より安全に、保護者も安心して預けられるようにした方が良いのではと感じた。

＜分析＞

①徹底した安全管理

第１回目の参加では、非常に多くの制約があった。学生が発案した簡単な製作活動をしようと、事前にハサミ、セロハンテープの使用を幹事に申し出たが、出血する事態を避けたいため使用できないとの返答を得た（心臓病疾患では、血液が凝固しないための薬を常用することがあり、怪我をした際に血が止まりにくい子もいる)。そのため、この第１回目は、折り紙、色鉛筆画のみに計画を変更した。

第２回目には、学生からの提案もあり、プラカップ、油性ペン、シール類、ラミネートシートを用いた制作遊びの場を設け、活動の改善を図った。

②保護者の気持ちの受け止め、保護者への啓蒙

心臓病は内部障害であるため、外見だけでは病状が把握しにくい。また、保護者も怪我や病気に過敏になっている場合があり、保育系学生ではなく看護系学生に担当してほしいと申し出る保護者もおり、遊びを発展させることが難しい点も多かった。（当然ではあるが）日々病児のケアで気持ちがいっぱいになっている保護者にも、時に豊かな遊びを提供することの大切さを感じてほしい。そのためにも、「やってよかった」と満足してもらえるような造形活動を提案する必要がある。

第２回目のプラカップ製作、ラミネートシートを用いた制作遊びは、子どもにも保護者にも満足感を与えることができたと考えている。

③健常の兄姉への遊びの提供

学生が感想で述べているように、病児にとっても、また、普段我慢を強いられやすい健常の兄姉にとっても、限られた環境の中で豊かな遊びを提供することの大切さを痛感した。また、マナーをわきまえず走り回る病児の姿を見て疑問を感じる部分もあった。遊びを充実させ満足感を与えることからはじめて、落ち着いて過ごすことの必要性も伝えていきたいと考えた。

④看護系学生との連携

看護系学生と一緒に保育を行ったことで、遊ぶルールやマナーの指導への見解の相違も見られた。他分野の学生同士が連携を図りながら保育を実践することの価値と難しさが明らかになった。

＜学生の学び＞

第１回目の学生２名の事後感想（記述）の中から、関わりの視点の中項目４つに該当する内容（8 項目）が見出された。（巻末に、**付録⑪＜研究 4＞病児保育ボランティアに参加した学生の感想**として、MaxQDA による分析結果を掲載してある。）

調査数が少ないが、学生の記述からも、学びが特化されていることがわかる。その分、選択された項目数は少ないが、27 項目の中では、【見とり】【活動計画】【安全への配慮】【保護者との連携】が学びとして選ばれている。

◆激しくなく子どもが楽しめる活動とはどのようなものであるのか興味を持ちました。
→⑦それぞれの遊びの実態を見とり、何が必要かを考えられましたか？【見とり】
◆事前の打ち合わせ等の話を聞いていて身構えていました。それを見守りながら子どもの安全に配慮することが保育の現場では必要になると考えることができました。
→㉓危険性がないよう、安全性に配慮できましたか？【安全の配慮】
◆保護者の方がもう少し子どもへの促しをしてくださると良かったです。
→㉖保護者への発信、報告を行うことができましたか？【他者との連携】
◆様々な病気や疾病を抱える子どもを持つ保護者に対して、保育士としてどのような関わりが望ましく、援助や支援ができるのか学びたいと感じた。
→⑦それぞれの遊びの実態を見とり、何が必要かを考えられましたか？【見とり】
◆心臓病の子どもの豊かな遊びの保障はとても大切なことだと思う。だからこそ、その姉妹・兄弟の遊びの保障も視野に入れて考えていけたらと良い心臓病の子どもの豊かな遊びの保障はとても大切なことだと思う。だからこそ、その姉妹・兄弟の遊びの保障も視野に入れて考えていけたらと良いのではと思った。
→⑮歌や絵本等は子どもの実態に見合ったものになっていますか？【活動計画】
◆心臓病の子どもにも病名や状態、年齢によってもそれぞれ個人差があるのだと学ぶことができた。
→⑦それぞれの遊びの実態を見とり、何が必要かを考えられましたか？【見とり】
◆より安全に、保護者も安心して預けられるようにした方が良いのではと感じた。
→㉓危険がないよう、安全性に配慮できましたか？【安全の配慮】
→㉖保護者への発信、報告を行うことができましたか？【他者との連携】

「安全の配慮」に関してはもちろん、「⑦それぞれの遊びの実態を見とり、何が必要かを考えられましたか？【見とり】」「⑮子どもの実態や興味関心に見合った教材（歌や絵本等）を取り入れることができましたか？【活動計画】」といった子どもの実態に即した活動展開をすることの重要性に気づいている。また、今回は、「保護者との連携」が予想以上に難しいことを実感していた。保育者として働くにあたり、疾病等を抱える子どもとその保護者への対応の困難さも経験することができたと考えられる。これらは、一般的な活動では多く選択されていない項目であり、医療分野でのボランティア活動に特徴的な学びであるといえる。

・評価指標を用いた学生の評価

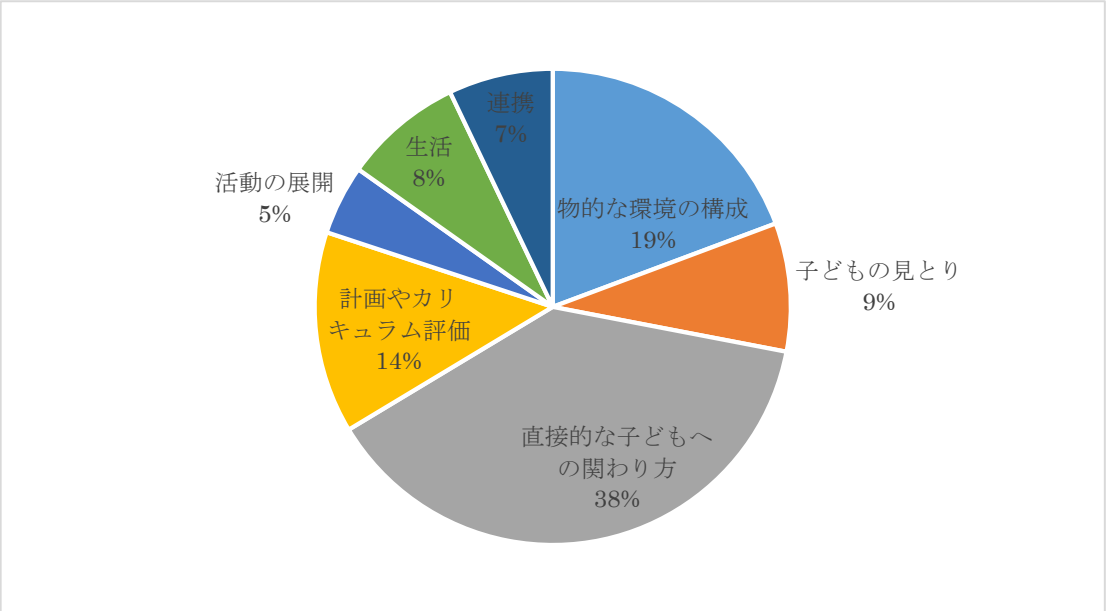
第 2 回目 2 名に関しては、「学びの評価指標」を用いた自己評価を行った。

その結果、第 1 回目では自由記述であったため、医療保育に特徴的な学びは記述から読み取れたが、「関わり」に関する具体的な学びの記載は少なかった。に比べ、16 項目にわたる項目が選択されており、評価指標により、自らの関わりについてより多くの学びが得られていることがわかる。

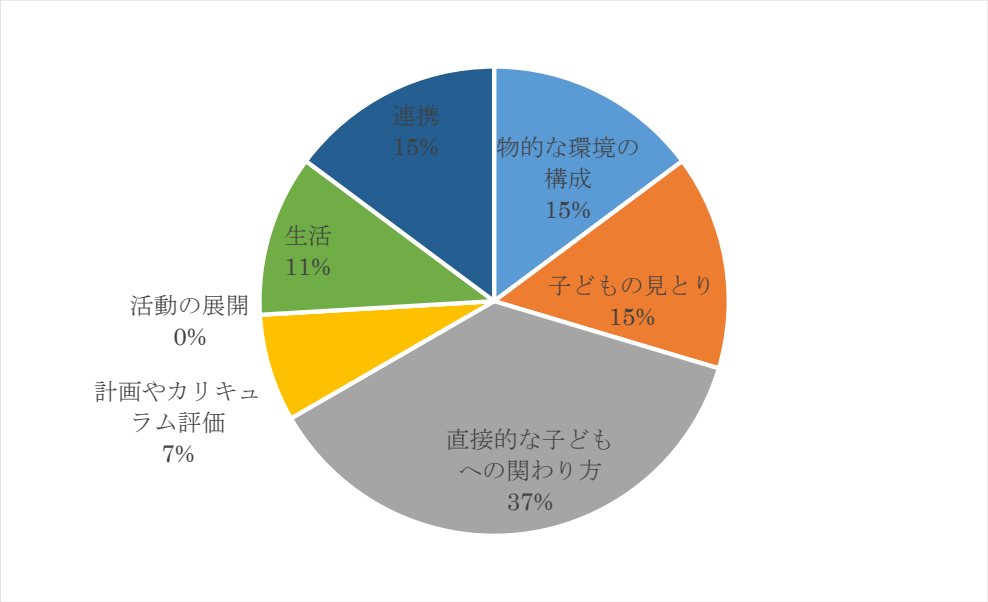
第 4 節　医療分野における造形活動の実践から見えてきたこと

(1)「学生の学びの指標」の検証

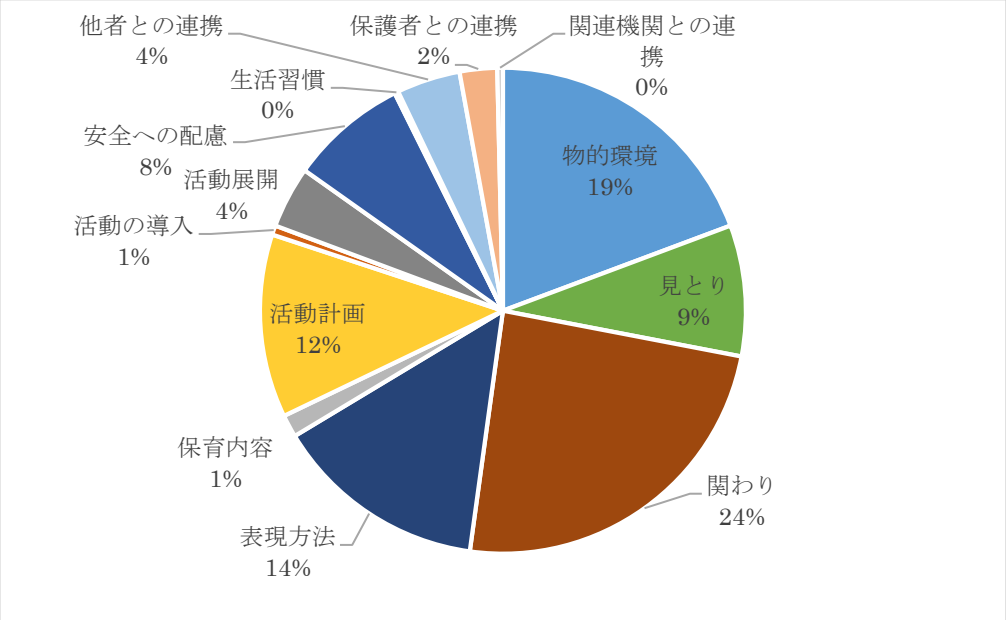
一般的な保育・子育て支援活動と医療分野における活動との学生の学びを比較・検証してみる。＜図 9-1＞＜図 9-2＞を比較すると、医療分野は、「子どもの見とり」「生活」「連携」が高く、「計画やカリキュラム評価」「活動の展開」が低い値となった。



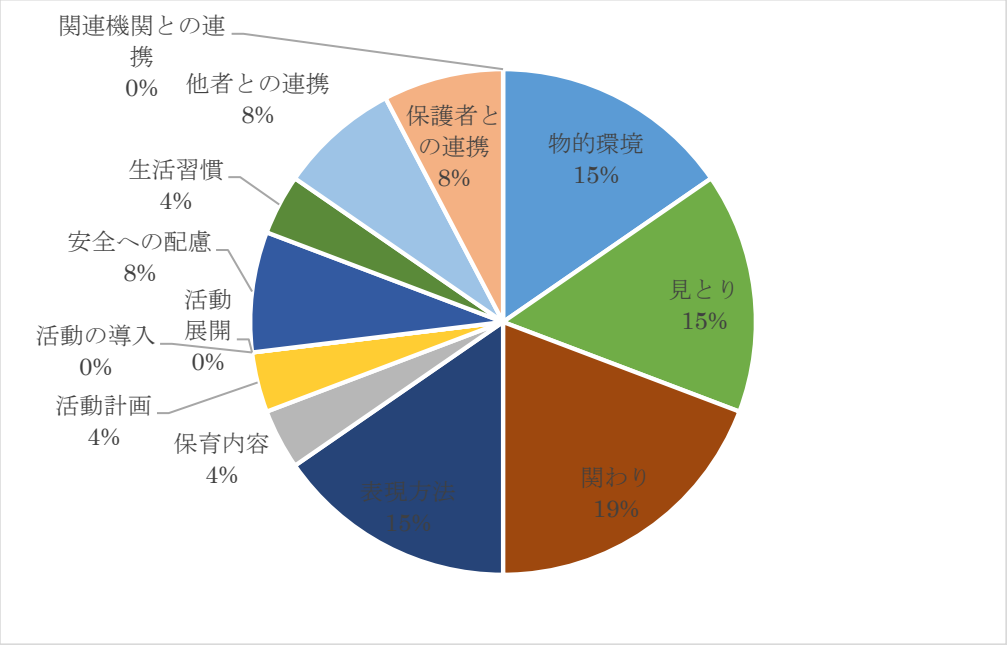
＜図 9-1：体験的な活動に参加した学生の学び（大項目）＞



＜図 9-2：医療分野の活動に参加した学生の学び（大項目）＞



＜図 9-3：体験的な活動に参加した学生の学び（中項目）＞



＜図 9-4：医療分野の活動に参加した学生の学び（中項目）＞

更に、中項目を比較すると、【見とり】【保護者との連携】が高いことがわかる。また【安全面の配慮】は 2 名とも選択している。児童福祉分野と違い、学びの項目の一致を見なかった。χ^2検定の結果、有意差が認められた。（$p<0.05$）この【見とり】【安全面の配慮】【保護者との連携】は、医療保育士に求められる専門性と直結する内容であり、学生が医療分野の活動での学びとして獲得しやすいものといえる。

更に、27 の小項目の内容を見てみる。

⑦それぞれの遊びの実態を見とり、何が必要かを考えられましたか？【見とり】 ㉓危険がないよう、安全性に配慮できましたか？【安全への配慮】 ㉖保護者への発信、報告を行うことができましたか？【保護者との連携】

多く選択されていたのが、この 3 項目である。医療保育において求められる専門性が特化して、学生に自覚されているといえるだろう。保育士の資格に加え、医療現場に携わる保育士のための資格として「医療保育士」があるが、専門性が特化されて資格化されている理由がここに見えてくる。

⑤遊びの技術を身につけ、身近な物を遊びに取り入れましたか？【物的環境】 ⑮子どもの実態や興味関心に見合った教材（歌や絵本等）を取り入れることができましたか？【活動計画】 ㉕他のメンバーと情報交換をし、連携を図ることができましたか？【他者との連携】

この 3 項目に気付いている学生もいる。今後、医療保育に造形活動等、質の高い遊びを促す場づくりが求められているが、その必要性を感じ、【物的環境】【活動計画】【他者との連携】といった項目に意識が向いていることに注目したい。

第 5 節　医療分野における保育者の役割

(1)医療保育士に求められる専門的役割

保育士（者）の中でも、医療分野で従事する医療保育士は、一般の保育士よりも特化された専門性が求められる。ここでは、医療保育士に求められる役割として明らかになった 4 点について述べたい。

①質の高い遊びの提供

医療保育士は、その地位が確立しているとはいえず、人手が足りないことも多い。そのため、保育の質を保障しようとする試みは少なくないが、内容が充実しているとはまだ言い難い。単に「病児の生活面での世話をする」「看護師の補助をする」だけでなく、質の高い遊びの提供をしていくことが今後の重要な課題となっており、その遊びの核として造形活動を提案したい。

②医師や看護師等との協同

医療保育士の歴史の中で、「治療は医師、看護は看護師、保育は医療保育士」と分断された役割分担が続いていたが、昨今、医師や看護師、医療保育士らがチームを組んで協同的に業務を遂行することが求められている。とりわけ、看護師と医療保育士が連携を図る、子どもの看護と保育との融合が大切となる。

③保護者への啓蒙

調査からも、病児の保護者は、健常児の保護者以上に子育てに不安を抱えている場合が多く、過敏な対応も見えてきた。医療保育士は、大きな不安を抱える保護者の理解者となり、保護者の心理的安定を図らねばならない。その上で、子どもの健やかな心身の発達を目指し、子どもが自己発揮できる場を保障するため保護者の理解、協力を得ることが大切である。

④アドボケイトとしての役割

医療保育士の地位の向上、そして、保育の質向上の大切さについて内外に発信することが、今、医療保育士に求められている。医療保育士は、病児という注目されにくい対象の代弁者としての役割を担っている。

(2)医療保育の現場における造形活動の現状

文献調査からは、造形活動を取り入れるため、数分でできあがるような簡単な製作キットが活用されている現状も明らかになった。幼児期には「感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりする（保育所保育指針[28]）」と示されているように、子どもたちの自由な表現の機会が欠かせない。子どもたちの創造力、創造力を高めたり、子どもの主体性を育む活動内容への改善が必要である。

また、2つの実践事例を取り上げたが、どちらも、衛生、安全管理が徹底しており、造形活動を行う上でも第一に配慮すべき内容である。安全面への配慮からハサミやセロハンテープを用いる製作遊びは行えず、色鉛筆やペンで絵を描く、折り紙をするという遊びに限定されていた。これらは、病児保育における代表的な遊びとして紹介されているものではある。心臓病児の多くは運動制限があったが、その有無に関わらず誰でも自己表現の場として設定しやすい造形活動を積極的に取り入れ、子どもの遊びを豊かなものにしたいと考える。

活動実践上の配慮事項として、壁面製作においては、プレパレーションのためにキャラクターを使用したり、柔らかな色合いを出すために和紙を使用したりすること、保育系学生においては作業に慣れていないため、試行の場を設け改善を図ること、乳幼児の反応や看護師らの評価を得る機会をもつこと等が必要であった。病児保育では、健常の兄姉への遊びの提供や、看護系学生との連携の在り方が挙げられる。

(3)学生の学び

学生たちは、小児科外来の看護師や病児保育主催者との打ち合わせによって、一般的な子育て支援の活動や幼稚園・保育園実習では経験できない、徹底した「子どもの安全面に関する配慮を行う」姿勢を学ぶことができた。

学生の感想からは、壁面製作を行った結果、保育表現技術が向上したと述べている。また、造形活動においては、作品として成果が目に見える形で表れるので、「大勢の親子ら

に楽しんでもらえる満足感を得る」等、保育者としての有能感を高める機会を得やすい。更に、看護師らの要望に応じた壁面を装飾することで、乳幼児期の外来患児が安心して検査を受けるためのプレパレーションに役立ったり、保育系学生が壁面の製作を行うことで、医療保育士が足りない病院等での保育業務を補完することができたりと、自己有能感を高めることもできたと考えられる。

病児保育では、発達も症状も異なる個々の子どもに関わる技術を学んでいる。学生が子どもの安全に配慮しながら造形活動を提供することが、子どもの精神的安定、遊び経験の広がりに役立っていることにも気付いている。また、2 つの事例共に、看護師や医師から話を聞いたり看護系学生と共に保育を行ったりした。そこでは、仲間との共同作業が求められるため、チームワークの大切さについても意識が向きやすいと考えられ、医療保育士に求められる専門性に関連した学びが得られている。

今後も、学生が、人手の足りない医療保育の補助的役割を担ったり、豊かな遊びの提供をしたりできるような活動実践を展開し、調査データ数を増やして実証性を高める必要がある。

---

[1] http://www.kanto-ba.org/symposium/detail/h28.html
平成 28 年度関東弁護士会連合会シンポジウム「医療と子どもの権利～子どもの成長発達と自己決定～」部会提案（2017.9.9）

[2] 須藤美奈他「入院患児の QOL 環境に関する調査研究 2―壁面装飾・イベントを中心に―」　日本医療保育士学会　第 21 回学術集会抄録集，39p（2018）

[3] 福田泰世，森合音，森香保里，森智美，永井盛博，横井広道「処置室をチャイルドフレンドリーな空間に－他職種での取り組み－」日本医療保育士学会第 21 回学術集会抄録集，日本医療保育学会，40p（2017）

[4] 徳守那津弥他「学童期の患児のストレス軽減に繋がった保育士の支援―継続した製作遊びを通した関わり―」　日本医療保育士学会　第 21 回学術集会抄録集，26p（2018）

[5] 中野早苗他「手作りキットを使った製作の利点について―事例を通して―」病児保育研究　第 5 号，一般社団法人　全国病児保育協議会，72p（2014）

[6] 大野尚子「小児病棟における病棟保育士の活動」小児看護，24(3)，388p（2001）

[7] 独立法人国立病院機構全国保育士協議会　柏女霊峰：監修「医療現場の保育士と障がい児者の生活支援」生活書院，62p（2013）

[8] 三谷 奈々，渡辺 仁美，唐木 麻悠子他「病棟保育士の活動(8)藤本小児病院における保育士の活動―開院から現在までの医療保育の実態をとおして」小児看護 24(12)，へるす出版，1711-1712pp（2001）

[9] 秋山真里江，江本リナ，松尾美智子，飯村直子，西田志穂，筒井真優美「子どもが入院する病棟の保育士に関する文献検討－保育士の役割と現状－」日本小児看護学会誌 VoL17，No.l 80，82p（2008）

[10] 鈴木美佐，流郷千幸，村井博子，平田美紀「小児病棟における保育士の雇用に関する実態～公立総合病院の看護部長による回答から～」聖泉看護学研究 Vol. 6，56p（2017）

[11] 上出香波，齋藤政子「小児病棟における保育士の専門性に関する検討―医療保育専門士への面接調査を通して―」日本保育学会 保育学研究 第 52 巻第 1 号，114p（2014）

[12] 日本医療保育学会ＨＰhttp://www.iryouhoiku.jp/original2.html

[13] 原田眞澄「医療保育専門士の資格制定に伴う養成校の課題」中国学園紀要 6，中国学園大学，97-100pp（2007）

[14] 中村伸枝，宮本茂樹，松浦信夫，相吉恵，榊瑞希子，高橋みゆき「小児病棟で働く保育士の活動実態と病棟保育で役立っている保育士としての教育や経験」小児保健研究 72(4)，560p（2013）

[15] 山北奈央子，浅野みどり「看護師と医療保育士の子どもを尊重した協働における認識－医療保育士の専門性に焦点をあててー」日本小児看護学会誌 Vol21 No.l，6p（2012）

[16] 国立成育医療研究センター「医療保育実践マニュアル」7p，診断と治療社（2016）

[17] 入江慶太「養成を見据えた病棟保育士の専門性の探究」70p，第 22 回　日本医療保育学会総会・学術集会抄録集（2018）

[18] 一般財団法人日本病児保育協会「認定病児保育スペシャリスト試験公式テキスト」英治出版株式会社，43p（2013）

[19] 前掲 16　24p

[20] 病児看護センターベアーズデーサービス　藤本千代美，松本富栄，一橋ミチコ，上田絵美，石上恵子，景山由美恵，大塚真理，谷本弘子「遊びの提供について」（実践報告）病児保育研究第 7 号　一般社団法人　全国病児保育協議会 69-70pp（2014）

[21] かわむら小児科　病児保育室モーモーハウス　中野早苗，多田村早苗，柳井由美子，山城容子，宮田ユカ，千々松督子，松村万里子，河村一郎「手作りキットを使った製作の利点について」（実践報告）病児保育研究第 7 号　一般社団法人　全国病児保育協議会 73p（2014）

[22] 武谷茂「子どもの素顔，泣き顔，笑顔，気になる顔」病児保育研究第 7 号　一般社団法人　全国病児保育協議会，2p（2014）

[23] 前掲 8，57p

[24] 満留昭久「こころをつなぐ小児医療」慶應義塾大学出版会，190p（2013）

[25] M．L．Katcher（訳：江原伯陽）「小児科医とアドボカシー（Pediatrician and Advocacy）」外来小児科第 4 巻 1 号（通巻 7 号）日本外来小児科学会（2001）

[26] 前掲 14　561p

[27] 碓氷ゆかり「保育系学生の病児保育室での学び」病児保育研究　第 3 号，全国病児保育協議会，21p（2012）

[28] 厚生労働省「保育所保育指針」（2017）

注：本章の内容は、
井口眞美「医療保育の現場における造形活動の現状「―保育系学生によるボランティア活動の実践をふまえて―」東京造形大学大学院　造形研究論集第 1 版，63-90pp（2018）
に一部を掲載した。また、
井口眞美「医療現場におけるボランティア活動によって得られる学生の学び」として第 22 回　日本医療保育学会総会・学術集会（2018）
においてポスター発表を行った。

第 10 章　本研究における総括的考察

第 1 節　研究の全体像について

本研究では、

①保育者養成校において、保育系学生に求められる専門性とは何か

②保育系学生が造形活動を中心とする体験的な活動によって習得する学びをいかに評価すれば明らかにできるか

という 2 つの問いを設定した。その問いに答えるべく、＜図 10-1：研究の全体像＞に示す通り、アクションリサーチや文献調査を通して、保育系学生にとって体験的な活動への参加がもたらす学びを、保育者の専門性の視座から評価し明らかにすることを目的とした。

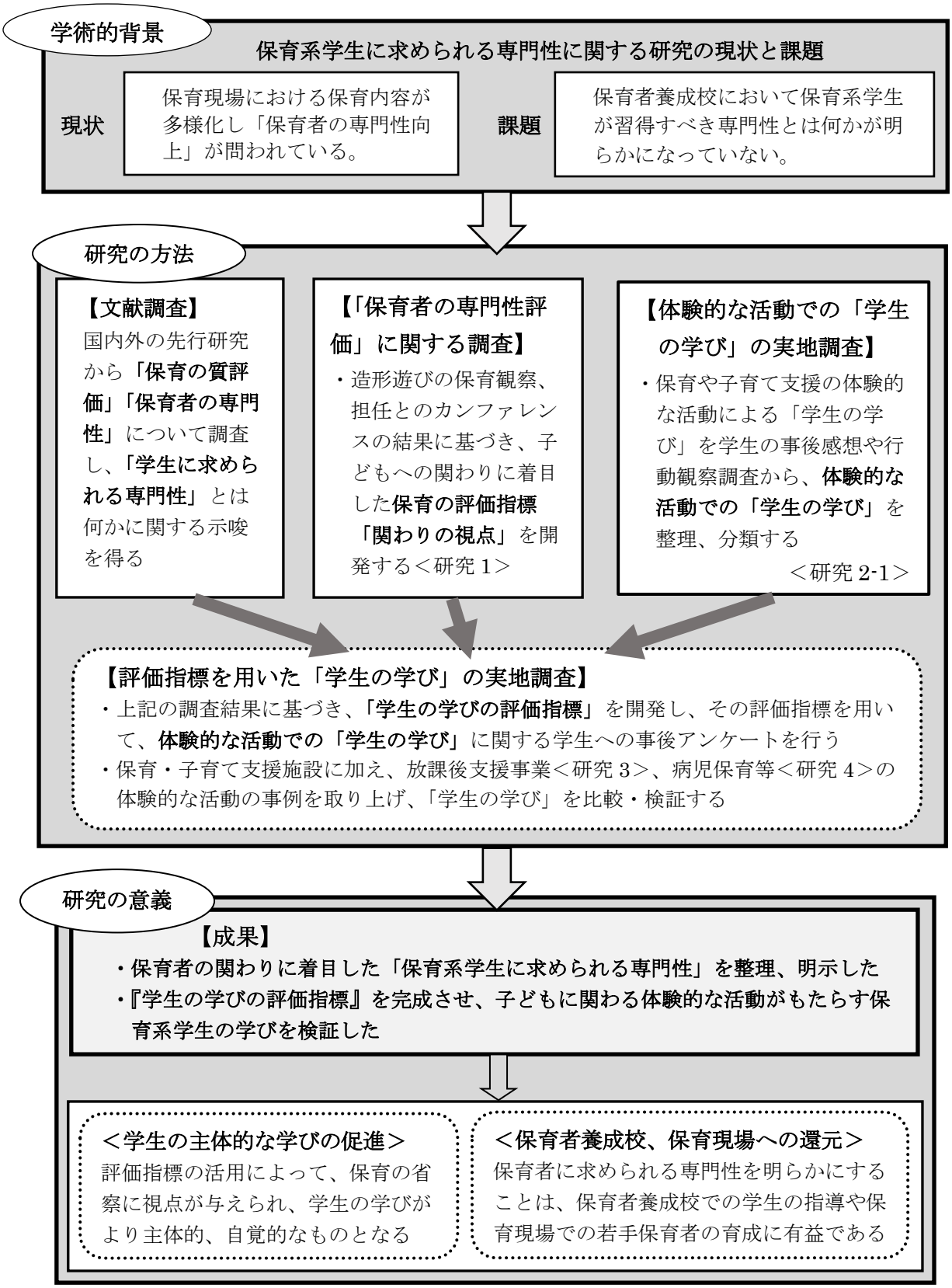
まず、「保育の質評価」「保育者としての専門性」に関する国内外の研究動向に触れ、「学生に求められる専門性」を明らかにする上での示唆を得ることができた。

本研究では、体験的な活動による「学生の学び」を整理、明示するために、保育者としての専門性を可視化するための評価指標「関わりの視点」を修正し活用した。造形活動の観察及びカンファレンスの成果から導き出した評価指標「関わりの視点」の開発については＜研究 1＞として、その経緯を第 5 章でまとめた。ここで示す「つなぐ視点」と、その「つなぐ視点」を修正した「関わりの視点」は共に、保育の質に多大な影響を与える「保育者の関わり」に着目して保育者の専門性を質的に評価することを試みたものである。

評価指標の導入に先駆けて、学生が参加した数多くの保育・子育て支援等の体験的な活動の実践例を紹介し、活動に参加した学生の学びをエピソード記録（自由記述記録）や行動観察から整理、明示したものが、第 6 章の＜研究 2-1＞である。今回、学生の学びの場として、体験的な活動の一つであるボランティア活動を選択した理由は、学生にとって、大学の講義で学んだ理論を活用できる実践の場であり、かつ、自発的に活動に取り組める場でもあり、保育者の専門性に係る体験が可能になると考えたからである。更に、ボランティア活動は教育実習等と異なり、学生が活動記録をとる機会もなく、せっかくの貴重な体験で得た学びを言語化し、反省する場が少ない。その意味でも、評価指標を導入することでボランティアの学びを活動後に自覚化し、学びを定着させ得ると考えた。

これらの調査を踏まえ、体験的な活動に参加した「学生の学びの評価指標」を完成させた。この「学生の学びの評価指標」は、学生に求められる保育者としての専門性の視点から開発したものであり、かつ、専門性の中でも「保育者の関わり」に着目した評価指標である。また、児童福祉分野の一例として放課後児童支援事業「子どもの居場所を作る会」における造形活動事例＜研究 3＞、医療分野の一例として病児保育や壁面製作の事例＜研究 4＞を取り上げ、学生の学びを比較・検証した。

はじめに述べた通り、本研究の第一の課題は、学生に求められる保育者としての専門性を明らかにすることである。そして、第二の課題は、造形活動を中心とする体験的な活動に参加した学生の学びを、保育者としての専門性の視点から明らかにすることである。本章では、この 2 つの課題別に本研究の知見を集約する。


学術的背景
保育系学生に求められる専門性に関する研究の現状と課題
現状
保育現場における保育内容が多様化し「保育者の専門性向上」が問われている。
課題
保育者養成校において保育系学生が習得すべき専門性とは何かが明らかになっていない。
研究の方法
【文献調査】
国内外の先行研究から「保育の質評価」「保育者の専門性」について調査し、「学生に求められる専門性」とは何かに関する示唆を得る
【「保育者の専門性評価」に関する調査】
・造形遊びの保育観察、担任とのカンファレンスの結果に基づき、子どもへの関わりに着目した保育の評価指標「関わりの視点」を開発する＜研究 1＞
【体験的な活動での「学生の学び」の実地調査】
・保育や子育て支援の体験的な活動による「学生の学び」を学生の事後感想や行動観察調査から、体験的な活動での「学生の学び」を整理、分類する
＜研究 2-1＞
【評価指標を用いた「学生の学び」の実地調査】
・上記の調査結果に基づき、「学生の学びの評価指標」を開発し、その評価指標を用いて、体験的な活動での「学生の学び」に関する学生への事後アンケートを行う
・保育・子育て支援施設に加え、放課後支援事業＜研究 3＞、病児保育等＜研究 4＞の体験的な活動の事例を取り上げ、「学生の学び」を比較・検証する
研究の意義
【成果】
・保育者の関わりに着目した「保育系学生に求められる専門性」を整理、明示した
・『学生の学びの評価指標』を完成させ、子どもに関わる体験的な活動がもたらす保育系学生の学びを検証した
＜学生の主体的な学びの促進＞
評価指標の活用によって、保育の省察に視点が与えられ、学生の学びがより主体的、自覚的なものとなる
＜保育者養成校、保育現場への還元＞
保育者に求められる専門性を明らかにすることは、保育者養成校での学生の指導や保育現場での若手保育者の育成に有益である

＜図 10-1：研究の全体像＞

第２節　学生に求められる保育者としての専門性を明らかにするために

(1)海外の保育評価の動向から得た知見

①アジア諸国に見られる「遊びを中心とした保育への転換」

アジア諸国においては、遊びを中心とした保育、総合的・体験的な活動が重視される傾向にある。その中で、個々の子どもの表現が尊重され、感受性、創造的表現といった資質・能力を育成しようとする方向性が見られた。インドネシアにおいては、非認知能力を重視したカリキュラム作成が求められる等、国家レベルで、「遊びを中心とした保育」の理念が打ち出されており、日本も含め、個々の子どもの思いを重視した保育、全人的な発達を促す保育が目指されている。

とはいえ、現実的な保育現場においては、未だ、一斉的、画一的な方法で保育が展開されていたり、教師主導の方法が実践されていたりする。国家レベルでの「遊びを中心とした保育」の理念を、いかに実践するか、またそれをどう評価するかが課題と考えられる。そのためにも、中国、シンガポール等で実施されている評価が、ハード面の規準によって外部評価を行うことに終始せず、保育の内容、保育者の関わりに係る項目に重点を置き、保育プロセスの質向上に努めねばならない。インドネシアでは、保育者養成段階の問題等も残しているが、日本同様、非認知能力の育成が目指されており、遊びを中心とした保育を数的評価だけでなく、エピソード記録により評価する試みは、保育プロセスの質を評価する上で重要であると考えた。そこで、学生や若手保育者が自らの関わりをふり返り、「遊びを中心とした保育」の理念を実践するために重要な保育プロセスの質向上に寄与する評価指標は、“エピソード記録”に基づいて省察を行うことにした。

②ヨーロッパ諸国に見られる評価システム

1)保育者の関わりに着目した保育プロセスに関する評価項目…イギリス

イギリスでは、保育環境を量的に評価するスケール「ECERS3」や保育のプロセスの質を評価するスケール「STTEW」が開発され、広く活用されている。とはいえ、保育プロセスの質を評価する際、点数化された評価システムは日本の保育文化に馴染みにくいと考えられるが、保育プロセスの質、中でも保育者の関わりに焦点をあてた「STTEW」の分析的な評価項目から多くの知見を得た。

この「STTEW」に倣い、保育者の関わりを分析的に列挙し、保育プロセスの質を自己評価、相互評価できる指標をつくることを目指した。例えば、「不必要に遊びに介入していない」「子どもたちの求めに応じて環境を用意している」等、開発した評価指標と多くの一致をみた。ただし、本評価指標においては、量的ではなく質的に評価することを重視し、「STTEW」やルーブリックで設定される達成指標（“評価規準”）を設けず、保育者の関わりを“評価基準”とし、学生による記述欄を設け、自らの関わりを言語的に記載できる書式とした。

2)保育の質的評価

ニュージーランドのカリキュラム「Te Whāriki（テファリキ)」の評価として確立した評価法「Learning Story（ラーニング・ストーリー)」では、個別具体的で子どもの個々の長所や可能性に焦点を当てて、子どもの“声”を重視し、保育者や環境との関わりをエピソード記録による評価法（ナラティヴ・アプローチ）を用いている。保育評価においては、「保育者がどう関わったか」を「子どもの姿」と関連付けて、エピソードとして示すことが重要である。

また、スウェーデンの「教育学的ドキュメンテーション」では、子どもの遊びへの取り組みの様子や作品から、「子どもが何を学んだか」を見とることに加えて、「保育者が学びへどう貢献したか」について評価している。この「教育学的ドキュメンテーション」に倣い、子どもの育ち（保育の結果）のみを評価するのではなく、「保育者の関わり」がどうであったか、それによって子どもにどのような可能性を与えたのか、子どもや活動にどのような変化が見られたか等の保育のプロセスを重視し、それを質的に評価する方法を探りたいと考えた。

体験的な活動において、学生は「子どもたちが楽しそうな表情をしていたのでよかった」「絵を描きたがらない子がいた」と、目に見える子どもの事実のみに着目し、自分の関わり方がどうであったのかをふり返らずに終わってしまうことも少なくない。そこで、自らが関わったことによって、子どもや子どもの活動がどうなったのかを言葉で評価するための視点を与えられる、すなわち、“子どもの育ち”と“保育者の関わり”を関連付けて評価できる指標つくりを目指した。

3)評価の妥当性を高めるために

アメリカでは、子どもを積極的な学習者と見なし、選択する機会とオープンエンドな会話が重視され、メディアを多用した記録方法、分析的な保育評価により評価がなされる。また、イタリアのレッジョ・エミリア保育では、子どもたちの潜在能力を深く感じ取り、適切な会話により子どもに関わることが重視されている。表現された作品の評価に留まらず、ノートやテープ、ビデオ等を用いた詳細な記録に基づき、保育者同士で相互評価を行うことの大切さについて示唆を得た。科学的思考を促す保育者の関わりが弱いと言われる日本の保育においても、意図性の明確な保育者の会話分析、保育者同士の相互評価によって評価の妥当性を高めるシステムによって、保育の改善が図れることだろう。

開発した評価指標は、総合的な保育をいったん分析的に見直すための視点であると共に、仲間同士で保育について話し合う際の共通の視点となり得る。共に体験的な活動に参加した学生同士、あるいは、保育者同士で評価指標を活用して「保育者の関わり」を相互評価することによって、評価の信頼性は向上し、保育者の専門性が更に高まることを期待したい。

4)評価の信頼性を高めるために

ドイツの評価システム「状況的アプローチ」では、保育者、保護者、研究者らが主体的に対等な立場で意見交換をしながら評価が行われる。ここでは、外部評価に縛られることなく質的な内部評価によって保育の改善が図られ、また、保護者、研究者も含めた、子どもを取り巻く大人たちによる相互評価が特徴的である。フィンランドの「評価の日」と呼ばれる年に一度の保護者を交えた保育の評価システムに注目したい。日本において保護者を交えての内部評価が一般化するまでにはまだ時間もかかるだろうが、評価を広く公開して行うという意味では、保護者のみならず、子どもを取り巻く大人たち、幼保小の教職員ら子どもを取り巻く大人たちが保育を見合い、保育について協議する場を設けるべきであると考える。その際、保育・教育の関係者が保育を捉えるための共通の視点が必要であると考えたことがきっかけとなり、＜研究 1＞で述べた「つなぐ視点」の開発に至っている。必然、それを改良した「学生の学びの評価指標」も、学生、若手保育者、小学校教員等教育関係者が共有できる視点を持すると考えている。

⑵「学生に求められる保育者としての専門性」の要素

第 3 章では、「学生に求められる保育者としての専門性」を明らかにする手だてとなる 3 つの事前調査について述べた。

1)造形活動における「保育者の関わり」の実態

【事前調査 1】では、「造形活動における保育者の関わり」について、若手保育者の意識調査を行った結果、①教師主導型の関わりの見直し、②保護者への啓蒙、③子ども主体の保育観の理解、④保育者間の指導観の共有、⑤短期的、長期的視点での保育評価、⑥保育のふり返りに基づくカリキュラムの見直しの 6 点が課題となっていた。

若手保育者の中には、造形活動の指導に悩む者も多い。保育表現技術の不足が自信のなさや指導の悩みに繋がる側面もあるが、それ以上に、「保育の基本理念」を明確にすること、「基本理念」をふまえた「関わり方」を実践することの重要性と共に困難さが見えてくる。それだけに、関わりを評価する指標の必要性が確実なものとなった。

ちなみに、【事前調査 1】の結果の 6 項目のうち、「長期的な視点での保育評価」「(長期的な) カリキュラムの見直し」以外について、本評価指標 27 項目との整合性が図れた。

2)学生に期待する保育者としての専門性

【事前調査 2】では、現職保育者が「学生に期待する保育者としての専門性」をどう捉えているかのアンケート調査を行った。そこでは、①基本的姿勢（前向き、一生懸命)、②ボランティア等、人と関わる経験、③保育技術の獲得（造形活動等教材研究)、④言語表現力、⑤子どもの発達理解が求められていた。

ここで得られた 5 項目は、「子どもを見とり、子どもを理解すること」を基盤とする保育理念に基づき、ボランティア等の体験的な活動によって学生に「保育者としての資質」「保育者の専門的見識」「保育技術・知識」の獲得を目指す本評価指標と一致をみる。

3)記録することの困難さ

先の【事前調査 2】が示すように、学生に「言語表現力」が求められているが、実際には言語表現力が弱い学生も少なくない。【事前調査 3】で行った「実習日誌の記録分析」によれば、日誌（記録）は、体験的な活動を省察し学びを言語化する機会ではあるものの、学生にとっては、「集団と個のバランスを取りながら見とることの難しさ」「現在形で書くことの難しさ」を感じていることが明らかとなった。

学生の評価指標では、「集団と個の両方に着目できる」よう項目を設定した。また、現在形ではなく、過去形（「～でしたか？」という問いかけの形）を採択することによって、一般化を急がず、個別的な事例のエピソードが記録できるようにした。

(3)子ども理解を図るための保育評価

当然のことながら、保育者としての専門性向上のためには、適切な保育評価が欠かせない。そこで、第 4 章では、開発する「評価指標」の意義を裏付けるため、保育評価の現状に関する 2 つの調査について述べた。

1)「10 の姿」との関連付け

【事前調査 4】における「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10 の姿)」の活用の実際と課題に関するアンケート調査では、「10 の姿は、達成度目標として捉えがち」「小学校との共通理解が図りたい」「保育のプロセス、保育者の関わりと絡めた評価が必要である」「保育者同士の相互評価のために活用したい」等の回答を多く得た。

幼稚園教育要領、保育所保育指針、認定こども園教育・保育要領の 3 法令で示された「10 の姿」が 5 歳児終期の達成目標と誤解され、「遊びを中心とした保育」の基本が疎かにされ、保育者主導の保育が実践されることがあってはならない。

本評価指標は、“保育者の関わり”を評価するため、10 年以上前から開発に着手してきたものであるが、保育の 3 法令（2018 年度より実施）で示された「10 の姿」と、開発した“保育者の関わり”の指標を関連付けて保育評価を行うことで、「10 の姿」が有効に活用されると考え、評価指標の大きな意義を感じている。

2)要録における記録の実態

【事前調査 5】では、実際に保育所、幼稚園から小学校へ送られた要録（5 歳児の個人記録）の調査を行った。その結果、保育所保育要録の記載は、“5 歳児終期の子どもの育ち”が記載されているが、保育の経緯が伝わりにくい。一方、幼稚園指導要録は、“1 年間の保育者の指導（関わり）の経緯”が記載され、総合的であるが漫然としてわかりにくいという傾向が見られた。【事前調査 4】でも述べたように、保育所保育要録の特長と、幼稚園指導要録の特長を重ね合わせ、「5 歳児終期の子どもの育ち」と「保育者の関わり」を具体的に記載していくこと、そのために日常的に保育者の関わりを分析的に捉える指標が必要であるとの結論に達した。

(4)学生に求められる保育者としての専門性

本研究では、文献調査や保育者対象のアンケート調査を通して、下記の 3 項目が、「学生に求められる保育者としての専門性」として明らかになった。

Ⅰ．人間性の涵養

学生に何よりも求められていたのは、保育者としての専門的な知識・技能以前に、人として備えるべき資質として「人間性」を育むことであった。具体的には、「社会性」とは、基本的な社会人としてのマナー・教養を身に付けること、「人間性」とは、仕事への姿勢、前向きさ等、人として成長することといった内容を示す。保育者対象のアンケートによれば、中でも「人間性」が最も重視されていた。

保育者としてのキャリアを形成していく上で、理想とする姿と現実の自分とのギャップに戸惑う姿“リアリティ・ショック”を経験した時に、その挫折感を乗り越え、自分のキャリアを向上させようとする「前向きさ」が重要であることが、昨今の研究で多く取り上げられている。また、対人関係能力、コミュニケーション能力の伸長も同様に求められている。特に、新任保育者にとっては、担当する子ども、職場の同僚、保護者等といった周囲の人々との関係性の構築に悩むことも多く、それがバーンアウトの原因になることも少なくない。学生時代から困難を乗り越えられる人間性、周囲の人々と円滑なコミュニケーションを図ることのできる社会性を育むことが大切である。

その意味で、この「人間性」「社会性」の項目は、普遍的な価値として求められる資質というだけでなく、「すぐに泣く、打たれ弱い」「コミュニケーション能力に乏しい」といった昨今の学生が抱える課題を踏まえて求められている資質であるともいえる。

なお、本研究においては、この「人間性」等の“資質”は、“保育者としての専門性”の基盤になるものとして捉え、“保育者としての専門性”とは区別することにした。

Ⅱ．保育者としての専門的見識の獲得

“保育者としての専門性”の内容は多岐にわたるが、本研究では、「保育表現技術や知識の習得」を独立させ、「保育者としての専門的見識の獲得」と区別することにした。研究当初、この項目は、「(狭義の) 保育者としての専門性」と名付けていたが、混乱をきたすこと、より適切な用語を用いる必要があったことから、「保育者としての専門的見識」に修正した。分類を行う上で、「Ⅰ．人間性の涵養」、あるいは、「Ⅲ．保育表現技術や知識の習得」と区別しにくい内容もあったが、保育の基本原理に関連する「子どもの見とり・評価」「保育内容の理解」といった保育観・子ども観の明確化、保育方法の習得等が期待される内容を「Ⅱ．保育者としての専門的見識」とした。

保育は予め決められた内容を一方的に保育者が教え込んだり、活動を強要したりする行為ではない。目の前の子どもの姿から「子どもは何を求めているのか」「今必要な手だて

は何か」を考え、保育内容を組み立て実践する応答的、双方向的な営みである。故に、子どもの発達や実態、興味関心の方向性を見とり、子ども理解を深めることが基本となる。また、子ども理解を深めるための手だてとして、一人ひとりの子どもや保育活動に関する詳細な記録の蓄積、そして、その詳細な記録に基づく省察が欠かせない。保育者を反省的実践家と呼ぶ研究者もいるが、「省察」は保育者の専門性の中でも特に重視されている項目であった。「記録に基づく幼児理解、子どもの見とり」は、とりわけ「遊びを中心とした保育」の実践にあたっては、何よりも重要であることが再認識された。

加えて、子育て支援、職員らのチームワークは、新幼稚園教育要領、新保育所保育指針でも保育の業務内容として強調されている内容であり、豊かな人間性、社会性等の資質を基盤としつつ、保育者としての専門的知識・技能を発揮し、他者との連携を図れることが望まれている。他者との連携は保育者にとって必須の今日的課題であると判断し、「他者との連携」の項目もⅡとして分類したが、体験的な活動においても、他者との連絡調整等、実践的なスキルが求められる側面もあるため、「Ⅲ保育表現技術や知識の習得」にも敢えて入れることにした。

Ⅲ．保育表現技術や知識の習得

当然のことながら、幼い子どもたちの興味関心に即した保育を実践するためには、保育表現技術や知識の習得が求められる。特に、造形的、音楽的分野の表現技術は学生自身も強く求めている内容であった。

文献研究、アンケート調査から、「活動計画」「保育方法の習得」「表現技術の修得」「関わり」の項目が導き出された。「活動計画」とは、子どもの実態を踏まえた活動計画を立てる、教材研究・教材開発を行うといった保育の計画に関する内容、「保育方法の習得」とは、子どもの実態に即して活動を展開するといった具体的な保育方法の習得に係る内容である。更に、「表現技術の習得」として、造形的な表現技術を身に付ける、言語表現力を豊かにし、子どもたちにわかりやすく伝えるといった造形、音楽、言語表現活動に関する実践的な表現技術の修得に係る内容や、子どもに受容的、共感的に関わる、共同作業者として子どもと共に遊ぶといった「(直接的な) 関わり」の内容がここに分類される。

体験的な活動において、この「Ⅲ．保育表現技術や知識の習得」ができていたかについて評価することが重要であると考え、作成したのが「学生の学びの評価指標」である。

第 3 節　体験的な活動に参加した学生の学び

(1) 学びとは何か

研究に先がけ、「学生の学び」とは何かを文献調査によって明らかにした。心理学分野において、“学び”は、1)プロセスープロダクト（過程－結果）アプローチ、2)認知的モデリングアプローチ、3)状況的、社会文化的アプローチの 3 点から研究されてきた（秋田

2017）が、特定の状況の中でやりとりをする行為により、あるコミュニティの中でのコミュニケーションの談話様式や文化的な道具の使用を学ぶこととして捉える「状況的、社会文化的アプローチ」の視座から学生の学びを“相互作用の中での経験から見出された知識が内化する過程”と捉えることにした。

本研究における「学び」とは、“状況的、社会文化的アプローチ”に基づき、子どもとのインフォーマルな関わりの中で得られる「保育者としての資質や専門性」に係る内容であり、子どもとの個別的、直接的な関わりの中で獲得されるものであるとした。その「学び」は、実際に子どもと関わる中で、子ども理解を深め、子どもへの関わり方を体得することによって得られる。造形活動を通して、学生は子どもと共につくったり描いたりする活動を楽しみながら、子どもの内面理解を深め、子どもとの関わり方や実践的な保育表現技術等、保育者としての資質や専門性に係る「学び」を獲得するのである。

(2) 体験的な活動に参加した学生の学び

実地調査＜研究 2-1＞の成果から、子どもに関わるための一連の指導行為や指導スキル「保育表現技術」の習得、子どもたちにどのように教え伝えるかといったデザインや子どもへの対応等「保育者としての専門的見識」の獲得、更には、地域という特定のコミュニティの中で、大学で得た知識をいかに応用して実践するかといった人間性、社会性に係る「人間性」の涵養という 3 つのカテゴリーに分類される 22 項目の学びが体験的な活動によって習得されることが明らかになっている。この 22 項目の学びは、造形活動を中心とする地域の体験的な活動に参加した学生の自由記述式のアンケートや行動観察の記録から帰納的に分析し検出された内容であるが、文献調査で得られた結果とほとんどの項目で一致を見た。

＜表 10-1：地域活動に参加した学生の学び＞に示す通り、3 つのカテゴリーのうち、「Ⅰ．人間性の涵養」は、人間性に係る内容であり、続く「Ⅱ．保育者としての専門的見識の獲得」は「保育者としての有能感」「保育者としての責任感」等、保育者としての専門性の基盤となる、保育者としての資質に係る内容である。更に、「Ⅲ．保育表現技術や知識の習得」は、保育者としての専門性に係る内容であり、造形活動を導入した体験的な活動においては、多岐にわたって得ることのできる、保育表現技術や知識の習得に関する内容である。

一方、体験的な活動に参加した学生の自由記述からは、「人脈が広がり、活動の場が広がる」「自らのキャリア形成上のロールモデルを獲得する」といった学びは明らかになったものの、「社会人としてのマナー・教養に関する学び」を得たという感想は一切見られなかった。大学内では経験できない様々な人々との出会いによって、基本的な社会人としてのマナー・教養を身に付ける機会となったり、その必要性を実感する機会となったりしていると予測されるものの、学生は自覚できていない。近年、学生のコンピテンシー（周囲の環境とよい関係を築く力）やリテラシー（実践的に問題を解決に導く力）を評価・測

定し、学生の人間力の伸長に役立てようとする教育プログラム「PROG[1]」を実施する大学もあるが、人間性を育むためには、大学教育の中で、その重要性を自覚し、体験的な活動の場で実践的に人間性を培うという、学びのサイクルを構築する必要がある。

このような「保育者としての専門性」については、大学での系統的な学びに加え、継続的に子どもと関わる中で体験的に理解することが望ましい。単発のボランティアでは、子ども理解も表層的なものとなりやすい上、依頼者の求めに応じて行動することに終始してしまい、学生は受け身な行動を取りがちである。それだけに、継続的に活動へ参加することで、学生は、子ども理解を深め、子どもの求めに応じたより主体的な活動展開を可能にしていくことも活動実践の中で明らかになった。

(3)保育者としての専門性を評価する指標の作成

第 5 章では、＜研究 1＞として、遊びを中心とした保育の質の評価指標の開発の経緯について述べた。ここでは、“状況的、社会文化的アプローチ”から「学び」を捉え、「保育者が各々の子どもといかに関わるか」に視点を置いた評価指標の開発を試みた。

本研究では、保育現場でのアクションリサーチによって収集したデータを帰納的に分析して評価指標「関わりの視点」(「つなぐ視点」を修正した指標」) を作成した。結果として、7 つの大項目（物的な環境の構成／子どもの見とり／活動の展開／直接的な子どもへの関わり方／保育の計画やカリキュラムの評価／生活／連携）・13 の中項目（物的環境／安全への配慮・生活習慣／活動の導入・活動の展開（の方法）／関わり・表現方法／活動計画・保育内容／安全への配慮・生活習慣／職員間の連携・保護者との連携・関連機関との連携）に分類される 27 の小項目にわたる視点を見出した。

保育は「環境を通して行う」ことを基本とする。子どもに受容的に関わる、共に遊ぶといった子どもへの直接的な働きかけだけでなく、教育的な意図を持って保育環境を整える、子どもの行動を予測して活動展開の工夫をするといった間接的なアプローチが重要となる。そのため、この「関わりの視点」作成にあたっても、保育者の関わりに着目した評価指標ではあるが、子どもへの直接的な働きかけにとどまらず、「物的な環境の構成」「子どもの見とり」「活動の展開」といった間接的なアプローチの項目を包含することが必然であった。

この 27 項目にわたる「関わりの視点」に基づき、学生の体験的な活動の状況に即して用語や表記方法を微修正したものを「学生の学びの評価指標」と名付け、体験的な活動後にアンケートとして用い、学びを評価、検証した。

(4)「学生の学びの評価指標」の作成にあたって

上記の＜表 10-1：地域活動に参加した学生の学び＞は、地域でのボランティア活動のフィールドワークを通して、参加学生の自由記述記録から導き出した内容である。そこでは、体験的な活動が学生にとって印象的で貴重な経験として意義づけられており、「学生が自らの学びをどうとらえているか」「自らの学びを自覚化しているか」を明らかにすることができた。この結果は、自由記述記録だからこそ得られたと考えている。

ただし、保育者としての専門性に関して「具体的にどのような学びが得られたのか」という学びの総体を掌握するためには、自由記述に加え、評価指標が必要であると考えた。そこで、体験的な活動に参加した学生の学びを、＜研究 1＞で開発した評価指標「関わりの視点」を微修正し、保育者としての専門性に焦点化した形で明らかにすることにした。

藤田（1995）は、将来に向けての準備としての学習、結果としての学習と、現在の生活、活動・参加としての学習を二律背反的に捉えるのではなく、両者の接合こそ重要であるとしており[2]、ボランティア活動による学びと大学における学びを繋ぐことが重要であり、評価指標は、その橋渡しとしての役割をもつと考えた。個々の自発的な動機からスタートし、実際に子どもと関わって“協同的”に学び得た経験を踏まえ、“個に立ち返り”反省的思考を促すための視点を学生に与えるツールとして「評価指標」を役立てたいと強く考えている。

＜表 10-1＞にも示す通り、＜研究 2＞において、保育系学生が造形活動を通して獲得する「学び」は、

Ⅰ．人間性の涵養　【育む】
（社会性、人間性、市民性、キャリア形成）
Ⅱ．保育者としての専門的見識の獲得　【理解する】
（ものの見方、保育方法、自己有能感、他者との連携、責任感）
Ⅲ．保育表現技術や知識の習得　【心がける、習得する】
（物的環境、見とり、保育内容、関わり、活動計画、活動の導入、活動展開、表現方法、安全への配慮、生活習慣、職員間の連携、保護者との連携、関連機関との連携）

の 3 つに大分されることが明らかになったが、この 3 つの学びのうち、「Ⅲ．保育表現技術や知識の習得」の内容に関して、＜研究 1＞で開発した評価指標「関わりの視点」27 項目を用いて、学生の体験的な活動の学びを検証した。その結果として、学生は、「Ⅲ．保育表現技術や知識の習得」の内容を広く学んでいたが、中でも「物的な環境の構成」「直接的な子どもとの関わり方」等に係る学びを多く獲得していることが確かめられた。

＜表 10-1：地域活動に参加した学生の学び＞

Ⅰ．人間性の涵養

【シチズンシップを高める】

・地域の文化を継承する自覚をもつ

・地域や関連団体についての理解や親しみが深まる

・人脈が広がり、活動の幅が広がる

【自らのキャリア形成に役立つ】

・大学や地域との継続的な関わりによる研修の場を得る

・減少しがちな様々な遊びの体験をする

・キャリア形成上のロールモデルを獲得する

Ⅱ．保育者としての専門的見識の獲得

【ものの見方・考え方を育む】

・アートが身近なものであることを知る

・身の回りのものの価値を見直す

【保育の方法を理解する】

・幅広い年齢層の子どもの実態を理解する

・見守る姿勢の大切さに気付く

・「表現」領域のとらえ方を見直す

【保育者としての有能感を高める】

・大勢の親子らに楽しんでもらえる満足感を得る

・子どもと共に表現活動を作り上げる

・子どもや仲間と表現活動を楽しむ

【チームワークの大切さを知る】

・息の合った仲間と共同で表現活動を行う

・仲間とのチームワークの大切さ・難しさを知る

【保育者としての責任感をもつ】

・子どもの安全面に関する配慮を行う

Ⅲ．保育表現技術や知識の習得

【保育の援助方法を習得する】

・発達に即したコミュニケーションの取り方を学ぶ

・落ち着かない子どもへの対応を学ぶ

【保育表現技術を向上させる】

・保育教材の表現技術を向上させる

・保育教材を分析、開発する力を身に付ける

・子どもに適した表現活動の立案をする

③「学生の学びの評価指標」を活用した学びの評価

「学生の学びの評価指標」を用いた活動の事後調査の結果から、造形活動を中心とした体験的な活動を通して、学生は多くの学びを得ていることが明らかになった。中でも、最も多く選択された項目は、「子どもに接する際に、温かい雰囲気を醸し出せましたか？【関わり】」であった。学生は、常に子どもとの温かい関わりを意識しながら活動を進めていることがわかる。続いて多かった項目は、「遊びの見回り役に留まらず、子どもと一緒に遊べましたか？【関わり】」である。学生は、教育実習等の場とは異なり、比較的リラックスした状況で、子どもと楽しく活動を進めており、保育者としての適切な関わり方を実践できていたと考えられる。

更に、遊びの様子を受けて物的環境を変化させる、遊びの状態を見極めて子どもへの関わり方に変化をつける、わかりやすく子どもをひきつける話し方を心がける等、その場の状況に応じて臨機応変な関わりも学んでいる。また、【安全への配慮】に関する項目も多くの学生がその必要性を感じながら活動していた。

一方、少なかった項目は、「子ども自らが生活を意識できるようにしましたか？【生活習慣】」の項目であった。体験的な活動の行動観察からは、製作中や活動後のペンやゴミの始末について子どもに言葉かけをする等の生活習慣に関する内容も見られたが、学生にはほとんど自覚されていないため、意識化させるための大学教員からの働きかけも必要であった。

④児童福祉・医療分野における活動に基づく評価指標の検証

評価指標に関して、一般的な保育・子育て支援における造形活動での学びと児童福祉分野での造形活動での学びを比較したところ、多くの中項目で一致をみた。（χ二乗検定を行った）どの分野であっても、中項目の内容に関して同様の学びが得られることが明らかとなった。更に、「学生の学びの評価指標」の汎用性が検証されたといえる。ただし、小項目を比較すると、児童福祉における活動においては、特に、「個々の子どもへの関わり」の学びが顕著であり、分野による学びの特性が見られた。

一方、医療分野では、「見とり」「生活（安全）」「連携」が有意に高いという相違が見られた。この相違は、この 3 項目が医療保育に特に求められる専門性であることが理由だと考えられる。

また、児童福祉・医療分野のボランティア活動では、参加学生同士の協働的な作業が求められていた。同じ保育系学生だけでなく、異分野の学生との協働、活動の主催者らとの協働、保護者との連携等を円滑に行うためには、対人能力、コミュニケーション能力を発揮する必要があったことも特徴的であった。

児童福祉分野、医療分野においては、対象者が抱える問題が明確であることが多いため、その問題を自分事として捉え、課題解決のための行動を起こそうとする「当事者性」が高まりやすい。そのため、継続的に活動に参加しようとする意欲が育まれたり、保育技

術を身に付け、よりよい活動にしようとする態度が見に付きやすいと考えらえる。児童福祉分野「子どもの居場所」の活動においては、長期にわたりボランティア活動に取り組んだこともあり、「活動計画の立案」の必要性に気づいたり、「活動のふり返り」を自発的に行うという行動の変化も見られた。医療分野では、一般の体験的な活動に比べ、「安全性の確保」「個々の子どもの実態に即した材料の提示や関わり」「時に不安を抱える保護者への対応」の大切さを学んでいることから、課題意識が明確であり当事者性が高まりやすいといえる。

加えて、医療分野では、「学生の学びの評価指標」を用いて自己評価を行ったグループと自由記述のみで行ったグループの比較をした。自由記述のみの学生は、「見とり」「安全」「他者との連携」といった医療保育に求められる専門性に焦点化して記述を行っていたが、他の学びについての表記が見られなかった。一方、評価指標を用いたグループは、15 項目にわたる幅広い学びに気付いており、評価指標の有効性が確かめられた。

⑤体験的な活動によって期待される学生の学び

これまでの文献調査、アンケート調査、実践調査の研究結果に基づき、＜表 10-2　体験的な活動によって期待される学生の学び＞として、学生の学びを一覧にまとめた。この一覧は、「学生の学びの評価指標」の項目（「保育者としての専門性」に係る項目）と「地域活動を通しての学生の学び」の項目（人間性等、「資質」に係る項目と、「保育者としての専門的見識」に係る項目）を合わせ、重複する内容を整理、統合したものである。今回の事例調査では、各項目の選択数に多い少ないはあったが、全ての項目において学びが認められたため、削除した項目はない。また、キャリア形成、責任感等の【　　】内のカテゴリーは、新たに追記した。

＜表 10-2　体験的な活動によって期待される学生の学び＞

学 び の 項 目	具体的な内容
Ⅰ．人間性の涵養　【育む】	
基本的な社会人としてのマナー・教養を身に付ける 【社会性】	・望ましい挨拶や言葉遣いを心がける ・周りの人々との円滑なコミュニケーションを図る
仕事への姿勢、前向きさ等、人として成長する　【人間性】	・前向きさ、積極性のある行動をとる ・何事にも興味をもち、意欲的に学ぼうとする
シチズンシップが高まる 【市民性】	・地域の文化を継承する自覚をもつ ・地域や関連団体についての理解や親しみが深まる ・人脈が広がり、活動の幅が広がる
自らのキャリア形成に役立つ 【キャリア形成】	・大学や地域との継続的な関わりによる研修の場を得る ・減少しがちな様々な遊びの体験をする ・キャリア形成上のロールモデルを獲得する

Ⅱ．保育者としての専門的見識の獲得　【理解する】	
ものの見方・考え方を育む 【ものの見方】	・アートが身近なものであることを知る ・身の回りのものの価値を見直す
保育の方法を理解する 【保育方法】	・幅広い年齢層の子どもの実態を理解する ・見守る姿勢の大切さに気付く ・「表現」領域のとらえ方を見直す
保育者としての有能感を高める 【自己有能感】	・大勢の親子らに楽しんでもらえる満足感を得る ・子どもと共に表現活動を作り上げる ・子どもや仲間と表現活動を楽しむ
チームワークの大切さを知る 【他者との連携】	・息の合った仲間と共同で表現活動を行う ・仲間とのチームワークの大切さ・難しさを知る
保育者としての責任感をもつ 【責任感】	・子どもの安全管理に留意する ・個人情報の保護に努める
Ⅲ．保育表現技術や知識の習得　【心がける、習得する】	
中期的な視点で、遊びの場の環境を見直す　【物的環境】	・部屋の使い方を見直し、大規模な環境を変化させる
子どもの活動の足跡が互いに見合える環境づくりをする　【物的環境】	・子どもの作品を飾る　・「頑張ったこと」を写真で掲示する ・継続して遊べるよう、遊具を出しておく
安定した遊びの場を設定する 【物的環境】	・じっくり取り組む遊び（製作、木工）は隅に設定する等、遊びの種類に応じた場を設定する ・遊びの場を明確にしたり、遊びの場つくりを援助したりする
遊びの様子を受け、遊具の種類や数を変える　【物的環境】	・遊具の種類や数を変える、不要な遊具や道具をしまう等、活動中も子どもの遊びに即して環境を構成し直す ・遊びを発展させる物を提示する、見本となる作品を見せる
遊びの技術を身につけ、身近な物を遊びに取り入れる　【物的環境】	・身近な物を遊びや生活に取り入れ、創造的な工夫をする
一人ひとりの行動の「なぜ」を考える　【見とり】	・子どもの行動を見とり、その理由を考える ・好きな遊び、友達関係を把握する
それぞれの遊びの実態を見とり、何が必要かを考える　【見とり】	・遊びの実態（遊び集団が小さい、遊びが続かない等）を把握し、手だてを具体的に考える （楽しい雰囲気をつくる、遊び始めのきっかけをつくる、めあてをもたせる手だてや励ましを行う、振り返りの場を設ける、イメージを具体化させる、子どもが想定できない部分のアドバイザーになる）
５領域（健康、人間関係、環境、表現、言葉）の経験を保障する 【保育内容】	・活動を振り返り、５領域の内容が豊かに保障されているかの視点から見直す （運動遊びの場や楽器を使用する機会を設ける）
子どもに接する際に、温かい雰囲気を醸し出す 【関わり】	・温かい雰囲気で子どもに接する （口調、目の高さに配慮する、苗字ではなく名前で呼ぶ） ・子どもの気持ちに共感する ・腰を下ろして話しかける、横に座ってなぐさめる
遊びの見回り役に留まらず、子どもと一緒に遊ぶ　【関わり】	・遊びの一員として、子どもと共に楽しそうに遊ぶ
遊びの状態を見極めて、参加したり抜けたりする　【関わり】	・入りやすい遊びにばかり関わったり、遊びから抜けるタイミングを逸したりすることなく、遊びに関わる

みんなでの活動について、見通しをもって計画を立てる 【活動計画】	・みんなでの活動を子ども任せにしたり、一部の声にだけ流されたりせずに進める ・活動を行き当たりばったりにしないで、計画的に実施する
子どもの思いや発想を取り入れながら活動をつくり上げる 【活動計画】	・計画をムリに押し通すことなく、活動を進める （子どもの作品を活用する、子どもの実態にあった表現活動を計画する、子どもの思いをくんで活動を修正する）
継続的な活動の内容に変化をつける 【活動計画】	・定例的な活動の内容がマンネリ化しないよう、飽きない工夫、メリハリのある流れを大切にする
子どもの実態や興味関心に見合った教材（歌や絵本等）を取り入れる 【活動計画】	・子どもの興味関心に見合った教材を選ぶ ・指導法（話し方、歌い方等）に配慮する ・教材を分析、開発する
新しい活動を子どもの実態と関連付けて導入する　【活動の導入】	・新しい遊びを唐突に取り入れることなく、子どもの実態や日頃の遊びをふまえる
みんなでの活動が、一人ひとりにとって「自分事」であるという自覚をもたせる　【活動展開】	・一人ひとりにとって、「他人事」ではく、「みんなで」の思いがもてるようにする
仲間意識が育まれるような活動を取り入れる 【活動展開】	・不特定多数の子と関われるような場をつくる等、「みんなが友達」との意識をもてる活動を取り入れる （鬼ごっこをする、輪になっておやつを食べる等）
言葉だけに頼らず、子どもの表現やイメージを広げる手だてを工夫する 【表現方法】	・視覚的にわかりやすくする（絵で示す、図を掲示する） ・表現が豊かになるよう楽器や効果音、絵本を使う
わかりやすく子どもをひきつける話し方を心がける　【表現方法】	・言葉遣いをわかりやすくする ・注意をする時にはメリハリをつけたり、小声で伝えたりする
配慮の必要な子どもへの援助方法について入念に配慮する　【表現方法】	・個々の子どもに配慮する ・発達に即したコミュニケーションをとる （誉める、発言を受け止める、個別に確認する、不安感を与えない）
子どもが集中して話を聞けるような手だてをする　【表現方法】	・話を聞く体制をつくる　・手遊びや歌を歌う
危険がないよう、安全性に配慮する 【安全への配慮】	・子どもの動きに見合った遊具に変える ・互いにぶつからないよう、場を広くする
子ども自らが生活を意識できるようにする　【生活習慣】	・時計を活用し、自ら行動できるようにする ・片付け方を見直す機会を設け、生活面の定着を図る
他のメンバーと情報交換をし、連携を図る　【職員間の連携】	・活動中もその都度、他職員、メンバーとの連携を図る （気になる子の関わりについて伝え合う）
保護者への発信、報告を行う 【保護者との連携】	・活動を伝える工夫や、子どもについての報告をこまめに行う ・相談には即時的に応える
小学校等、関連機関と必要な情報を交換する　【関連機関との連携】	・気になる子の行動傾向等を具体的に伝える ・必要に応じ学校ｶｳﾝｾﾗｰ等との連携を図る

第 4 節　本研究の意義

(1)「学生に求められる専門性」の明確化

本研究の意義は、まず、「保育者としての専門性」に関する先行研究を整理し検討した上で、保育現場における調査に基づいて、「学生に求められる専門性」について分類、明示したことにある。保育現場でのアクションリサーチにより、「保育者としての専門性」に係る内容を「保育者の関わり」の視点から帰納的に検出することができた。この内容は「関わりの視点」として一覧表として示し、文献調査との整合性を確認した上で、学生に求められる保育者としての専門性に係る項目を「学生の学びの評価指標」として分類、整理した。

作成した評価指標を用いて、体験的な学びの評価を調査した結果、評価指標の全ての項目において学生は学びへの気づきが見られることが明らかになり、評価指標は学生の学びを網羅しているといえる。

現在、保育内容が多様化し、新教育要領・新保育指針等においても「保育者としての専門性向上」が切に求められている（文部科学省、厚生労働省、内閣府 2017)。それだけに「遊びを中心とした保育」の実践を可能にする「保育系学生に求められる専門性」の解明は、保育者養成校や保育現場における学生の指導に直接的に還元できるため、社会への貢献度も高く、今日的課題の解決に一役を担うと考えられる。

(2)体験的な活動を通しての学生の学びの解明

保育系大学では、保育士資格、幼稚園免許、あるいは小学校免許取得のため授業数が嵩み、授業に出席し課題をこなすことで精一杯となり、とかく授業態度が受け身になりがちな学生も多い。こういった学生の実態を踏まえると、より自発的に課題を探究できるボランティア活動は、体験的な活動の中でも、特に、学生の主体的な学びの場を保障できる貴重な機会であるといえる。大学内に留まらず、学生が進んで市民社会へ自ら赴き、市民の一員として、市民社会における生きた課題を見出し、解決を図る経験をすることで、市民性も高められるだろう。

学生は、子どもと関わる中で、保育技術の知識、技能を獲得するだけでなく、その知識を目の前の子どもに応じてどのように活用すればよいのかに気づき、実践する力を身に付ける。また、活動後のふり返りや仲間や主催者らとの話し合いという言語化する場を得ることによって、自分の学びをメタ化し、より確かな学びが確立される。

「学生の学びの評価指標」は、造形活動後のアンケート調査の項目として提示したことで、学生が自らの学びを自覚化し、子どもへの理解を深め、子どもへの関わりを見直すことを可能とした。遊びを中心とした総合的な活動が展開する保育場面においては、遊びの総合性の理解、子どもの総体的な理解が必須であるが、その一方で、保育行為を分析的に見直し省察するプロセスも抜きにはできない。保育者養成校においては、大学で得た知識を応用し実践する力が求められているが、本研究で開発される「学生の学びの評価指標」

は、ボランティア活動、サービスラーニング、実習等、課外での自発的な学習機会での学びを自己評価し、定着させるための分析的な視点として有効に機能するという波及性を有した。

また、最終的に、今回の実地調査の結果から「体験的な活動によって期待される学生の学び」として一覧を作成し、学びの様相を整理、明示することができたと考えている。

(3)児童福祉分野・医療分野の事例から得られた知見

児童福祉・医療分野といった個々の子どもに関わる機会の多いボランティア活動では、高い保育の専門的知識・技能に加え、幼児や小学生に対する個別的でより丁寧な関わり方や活動計画（児童福祉分野）、安全面への配慮・保護者との連携（医療分野）に関する学びが得られることが検証された。

児童福祉分野、医療分野においては、対象者が抱える問題が明確であることが多いため、その問題を自分事として捉え、課題解決のための行動を起こそうとする「当事者性」が高まりやすい。そのため、継続的に活動に参加しようとする意欲が育まれたり、保育技術を身に付け、よりよい造形活動にしようとする態度が見に付いたりしやすいと考えらえる。児童福祉、医療分野の事例調査から、分野に限らず、学生が体験的な活動に対して明確な課題意識をもち、継続的に活動することが大切であるとの知見を得た。

(4)保育現場への還元

①保育者の自己評価指標としての活用

保育は予め決められた内容を一方的に保育者が教え込んだり、活動を強要したりする行為ではない。目の前の子どもの姿から「子どもは何を求めているのか」「今必要な手だては何か」を考え、保育内容を組み立て実践する応答的、双方向的な営みである。遊びを中心とした保育の中で、保育者は、指示を控え、じっと黙って見守る関わりや、子どもと共感しながら保育者も遊びを楽しむ関わりが多く見られる。総合的な遊びの複雑さが日本の保育を評価しにくいものにしていることも事実である。故に、子どもの発達や実態、興味関心の方向性を見とり、子ども理解を深めることが基本となる。また、子ども理解を深めるための手だてとして、一人ひとりの子どもや保育活動に関する詳細な記録の蓄積、そして、その詳細な記録に基づく省察が欠かせない。

開発した評価指標は、体験的な活動がもたらす学びを評価する上での汎用性があり、有意義なものであることが検証された。学生の体験的な活動に限らず、若手保育者がエピソード記録に基づいて保育を評価する力量を向上させる手だてとして有効であるといえる。

②学生同士、若手保育者同士の保育カンファレンスとしての活用

保育後のふり返りや他の保育者との話し合いという言語化する場を得ることによって、自分の保育行為をメタ化し、より確かな省察が確立される。保育カンファレンスは、自ら

の学びを自覚化し、子どもへの理解を深め、子どもへの関わりを見直すことを可能とする効果をもつ。特に、遊びを中心とした総合的な活動が展開する保育場面においては、遊びの総合性の理解、子どもの総体的な理解が必須であるが、その一方で、保育行為を分析的に見直し省察するプロセスも抜きにはできない。「10 の姿」の学びを自己評価し、定着させるための分析的な視点として有効に活用したい。

遊びを中心とした保育をどう評価すればよいのか、日々の保育を「本人のセンス」「何となく」として無自覚のままにしていないか、また、ベテランの力量を「職人芸」「経験知」で留めず、他の保育者が共有できないかといった課題の解決のためにも、保育カンファレンスにおいて評価指標を活用することが有効な手立てとなる。保育者自身の個性や傾向を知ったり、子どもの世界に関する保育者同士の気づきを共有する手だてに活用したりすることが望まれる。

更に、幼保小の教職員が共に理解し合う場を積極的にもつ方法として、幼保小の教職員が保育を観察し、そこで見とれた子どもの姿を「評価指標」の文言を用いて語り合うといった研修の場も必要であると考えている。

第 5 節　本研究の課題

本研究で新たに見出された課題について述べる。

(1)実践研究における成果の検証方法について

本研究では、フィールドワークによる実践知を重視し、その結果を分析し、学生の学びを明らかにした。活動事後における学生の自己評価アンケートに基づく分析を行ったが、学生の活動前の状況と事後の状況を比較することができなかった。今回の「学生の学びの評価指標」を用いた測定の意義は大きいと考えているが、認知心理学分野等の先行研究にあたり、事前事後の変容を測定する方法を探ることが課題であると捉えている。

(2)地域にとって造形活動がもたらす意義と大学教員の役割

体験的な活動を実践し評価するにあたっては、学生の学びはもちろん、その活動が地域にとって有益であったかどうかを評価する必要がある。地域にとって造形活動がもたらす意義や果たす役割の解明については、継続研究で取り組んでいく。

体験的な活動と一口に言っても、その種類は様々であり、保育系学生に当日の造形活動の支援スタッフとして参加してほしいという単発的なものから、学生が主体となって造形活動の内容を提案し、企画・実施を行うものまである。学生が、造形活動と参加者、そして参加者同士の「つなぎ手」としての役割を担う上で、大学教員の果たすべき役割は大きい。本研究では十分に触れることのできなかった、体験的な活動の実施に際しての大学教員の役割についても今後明らかにしていきたい。

(3)児童福祉・医療分野において活動を展開するための留意事項

個人情報保護の観点から、医療分野のフィールドに入って調査を行うことは大変難しく、多数のデータを取ることはできなかったが、調査を経て、それぞれの現場において、子どもたちの遊びを豊かにする造形遊びが求められていることを実感した。ハサミ、セロテープカッター等の使用が制限されたり、衛生上の管理が厳しかったりと造形遊びに関する制限も多い。病院では外部者の入室自体が厳しく制限されてしまう場面もあった。そうとはいえ、どのような状況にある子どもたちであっても楽しく豊かな保育・教育環境が与えられるべきであり、その意味で造形遊びがもたらす意義は大きいと確信している。

第6節　終わりに

現在、幼稚園・保育所等の保育の在り方が多様化し、保育の質向上が求められており、「遊びを中心とした保育」を実践するための保育者の養成が重要な検討課題となっている。しかし、遊びを知らない保育系学生、多世代の人々と関わる経験の少ない学生が多いのが現実である。加えて、地域では、病気、障がい、貧困といった課題を抱える子どもたちの支援や待機児童解消のための手だてが求められている。このような学生の実態や地域・社会の課題に鑑み、地域の体験的な活動への学生の参加は、地域社会に貢献できるだけでなく、学生にとっても有意義であることが明らかになった。学生のうちから「子どもへの関わり」に関して実体験を通して学ぶことが重要であり、体験的な活動は、「子どもへの関わり」に係る学びを習得できる貴重な実体験の場であることが検証された。また、造形活動は、子どもの発達や心情の理解が図りやすく、学びを習得するための絶好の機会であることも明らかとなった。

更に、学びを評価・測定するためのアンケート項目として開発した「学生の学びの評価指標」は、体験的な活動等、課外での自発的な学習機会における子どもへの関わり方を省察し、学びを定着させるための視点としても有効であり、この評価指標の開発により、保育実践力を備えた主体的な学び手の育成に関する知見を得たといえる。

今回、造形活動を中心とする体験的な活動を通して「Ⅲ．保育表現技術や知識の習得」に係る学びを多く獲得していたが、今後の課題として、「Ⅰ．人間性の涵養」「Ⅱ．保育者としての専門的見識の獲得」に係る学びを自覚化させるための手だてを考えていきたい。学生の学びを補完するべく、体験的な活動を大学のカリキュラムにどう位置付けるかも問われているといえるだろう。

今回、評価指標の開発を行ったが、評価指標は、あくまで、子どもの世界を多角的、分析的に見とるための手だての一つであると考えられ、新たな視点や気づきが得られたり、保育者の行為が自覚化されたりするというメリットをもつ。「大人の評価する目」ではなく、その子に関心をもち、その子の世界を知ろうとする「共感・感動」する目で見とることを大切にし、子どもが見せる“その子の世界”“その子の育ち”に保育者が気づくため

の手立てとして活用すべきであると考えている。
　今後も保育者の専門性向上に貢献できるよう、継続して保育評価の研究に取り組んでいきたいと考えている。

＊本研究における個人情報の取扱いに関しては、研究対象者に許可を得た上で、倫理規定に基づき十分に配慮している。

謝辞
ご指導いただきました春日明夫先生、小林貴史先生、石賀直之先生、井原浩子先生他、諸先生方には感謝の念に堪えません。また、研究に多大なご協力をいただきました、保育所、幼稚園、児童館、学童クラブの関係者の方々、その他、日野市の地域の方々、調査をさせていただいた病院の職員の方々、アトリエカプラの冨安智子様、そして、ボランティアに励んだ学生たちに厚く御礼を申し上げます。

＜初出論文＞

・井口眞美「幼保小接続期の保育・教育をつなぐ視点の開発（その 1）－5 歳児の木製遊具(カプラ)での遊びの観察からー」実践女子大学，平成 24 年度実践女子大学生活科学部紀要 第 50 号，11-20pp（2013）

・井口眞美「幼保小接続期の保育・教育をつなぐ視点の開発（その 2）－木製遊具（カプラ）の遊びにおける小学校教師のかかわりー」実践女子大学，平成 26 年度実践女子大学生活科学部紀要（52），45-53pp（2015）

・井口眞美「幼小接続期の保育・教育の在り方の研究～5 歳児終期におけるアクションリサーチを手がかりとして～」生活ジャーナル，生活教育 742 号，48-56pp（2010）

・井口眞美「昭和 30～40 年代における幼小連携に関する研究」日本幼児教育学会，日本幼児教育学会誌 第 24 号，21-30pp（2017）

・井口眞美「保育者研修に携わる研究者の役割―造形活動に関する記録の分析研究への関与－」日本幼児教育学会，平成 26 年度日本幼児教育学会誌 第 22 号，10-17pp（2015）

・井口眞美「保育者養成校における実習日誌に関する指導法の研究 ―幼稚園実習日誌に用いられる“時制”についての調査から―」淑徳短期大学，淑徳短期大学研究紀要 第 51 集（2012）

・井口眞美，井上宏子，山下晶子「実習生を指導する経験が保育者自身の保育の質向上に与える効果 －幼稚園・保育園実習において大学が果たすべき役割を探るー」実践女子大学，平成 30 年度実践女子大学生活科学部紀要（56），51-59pp（2019）

・井口眞美「『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を保育の質向上に活かすために」実践女子大学，実践女子大学 生活科学部紀要 第 57 号（受理済），実践女子大学（2020 刊行予定）

・井口眞美「要録の有効な活用に関する提言～保育所保育要録と幼稚園指導要録の記述における 5 歳児の見とりの比較を通して～」淑徳短期大学, 平成 22 年度淑徳短期大学研究紀要 第 50 集, 115-127pp（2011）

・井口眞美「地域の子育て支援活動に参加した大学生の学び」日本美術教育連合，第 49 号日本美術教育連合研究論集，13-20pp（2016）

・井口眞美「地域の活性化において造形活動が果たす役割」（実践報告）日本美術教育連合，第 50 号日本美術教育連合研究論集，183-190pp（2017）

・井口眞美「児童の放課後子育て支援の在り方 ―日野市M地区の住民による『子供の居場所を作る会』の活動―」（実践報告）実践女子大学，実践女子大学 教職課程年報 第 1 巻（2017）

・井口眞美「児童の放課後支援活動に参加した学生の育ち ―日野市M地区での「子供の居場所を作る会」の活動から―」日本幼児教育学会，日本幼児教育学会誌 第 26 号（2019）

・井口眞美「医療保育の現場における造形活動の現状「―保育系学生によるボランティア活動の実践をふまえて―」73-90pp，東京造形大学，東京造形大学大学院 造形研究論集 第 1 版（2018）