

地域との連携取組における学生の学び －保育・教職実践演習の学びの一環として－

米倉慶子, 木村安宏, 野口美乃里, 川邊浩史, 占部尊士, 赤坂久子,
金丸智美, 春原淑雄, 山口玲子, 津上佳奈美, 樋渡恵理子

(西九州大学短期大学部幼児保育学科)

(平成 29 年 1 月 5 日受理)

Learning of the Student in the Cooperation Action with the Community - As Part of Learning of Practical Training for Childcare and Teacher Education -

Keiko YONEKURA, Yasuhiro KIMURA, Minori NOGUCHI, Hirofumi KAWABE, Takashi URABE, Hisako AKASAKA,
Satomi KANAMARU, Yoshio HARUHARA, Reiko YAMAGUCHI, Kanami TSUGAMI, Eriko HIWATASHI

(*Department of Early Childhood Education and Care, Nishikyushu University Junior Collage*)

(Accepted January 5, 2017)

Abstract

This study is the practice study that I compiled about the activity that I carried out in cooperation with community. The contents of the activity are divided into day care and an event, and students come to participate in both by all means. As a result of having analyzed it mainly on the self-evaluation of the student about an achievement degree, through an experience of an event and the day care for infants, they were able to notice about importance of the childcare. Students were not able to show learning of practical training for childcare and teacher education by this action enough. However, this action as the practice of practice understood that functioned.

Key word : practical training for childcare and teacher education
: 保育・教職実践演習
cooperation of community : 地域連携

1. 序 論

「保育・教職実践演習」は、平成22年度より新設科目として、教職課程・保育士養成課程のなかに位置づけられた。短期大学では四年制大学に先行して、平成23年度から実施されている。「保育・教職実践演習」について、平成18年7月の文部科学省中央教育審議会（以下、「中教審」）の「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」¹⁾の中では、「教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するもの」であると述べられている。つまり、保育者として最小限必要な資質能力の全体について、確実に身につけさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認することをその目的としている。

保育者に求められる資質能力をめぐっては、これまでの答申において、しばしば強調されてきた。平成18年の中教審の答申では、保育者として最小限必要な資質能力について、①使命感や責任感、教育的愛情に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項、の4つの事項を含めることが適当であるとし、その内容と具体的な確認指標の例が示された。

「保育・教職実践演習」では、これらの資質能力を確実に身につけさせるとともに、その資質能力の修得状況を確認しなければならない。資質能力の確認の手立てとして、平成18年の中教審の答申では、従来型の講義形式は極力避け、役割演技（ロールプレイング）やグループ討論、事例研究、現職教員との意見交換、現地調査（フィールドワーク）、模擬授業などを取り入れることが適当であると指摘している。これは「保育・教職実践演習」の履修を通じて、学生の保育者としての資質能力の補完と実践的指導力の向上を図り、新任保育者としてスムーズなスタートを切ることを期待してのことである。このように、「保育・教職実践演習」は、大学の教職課程・保育士養成課程における出口管理を見据えた科目でもある。

本学幼児保育学科では、こうした「保育・教職実践演習」の目的や特色等に鑑み、授業の到達目標を次のように設定している。①一人の社会人及び教育（保育）の専門職としての使命感、常に学び続ける意欲を持つことができる〔使命感・責任感、教育的愛情〕、②組織の一員としての自覚を持ち、職責・職務の遂行に向けた適切な発言と良好な人間関係を形成することができる〔社会性、対人関係能力〕、③子どもの心身の成長・発達・安全・

健康に配慮した教育（保育）実践を企画・展開・援助することができる〔幼児理解や学級経営等に関する能力〕、④これまでの学習及び実習等の経験を基に、個々の子どもの特性や状況に配慮した指導法の工夫及び自己の教育（保育）実践に対する評価・改善に取り組むことができる〔教科・保育内容等の指導力〕、の4つである。そして、フィールドワークや模擬保育、現職教員との意見交換などを取り入れた授業を展開し、学生の保育者としての資質能力の補完と実践的指導力の向上を図ってきた。しかし、フィールドワークを実施してはいるものの、子どもとかわる機会は多いとはいえ、限定的な場面でのかわりを中心となっている。また、模擬保育では、十分な教材研究や指導計画の立案に基づいた実践というよりは、学生が先生役と子ども役に分かれておこなう単なるロールプレイになっているとの指摘もある。そのため、これまでの授業の展開では、幼児理解や学級経営等に関する能力など、学生が修得すべき資質能力を正確に点検することができているのが課題となっていた。

上述の課題に対応すべく、筆者らは、平成28年度の「保育・教職実践演習」において、ワイヤーママ佐賀と連携した地域共催型イベント「わくわくフェスタ'16」という行事の企画・運営を主とした新たな実践をおこなった。実際に子どもとかわる行事を学生が企画・運営する経験をとおして、幼児理解や学級経営等に関する能力のもちろん、社会性や対人関係能力、さらには使命感や責任感など保育者として最小限必要な資質能力について確認することが期待できる活動を用意した。この新たな実践が学生の資質能力の向上に一定の効果をもたらし、「保育・教職実践演習」の目的や到達目標の達成につながるものかどうかを検証するためには、イベントの成否だけではなく、参加した学生の資質能力の変容について丁寧に分析していく必要がある。そこで本稿では、平成28年度の「保育・教職実践演習」の一環として取り組んだ「わくわくフェスタ'16」での実践前後において、資質能力に対する学生の自己評価の変化を検討する。なお今回は、保育者に求められる資質能力のうち、幼児理解や学級経営等に関する能力（授業の到達目標③：子どもの心身の成長・発達・安全・健康に配慮した教育（保育）実践を企画・展開・援助することができる）を中心に検討する。

2. 調査方法

本研究は保育・教職実践演習の授業の一環であり、地域連携事業という意味合いから、研究目的でも述べたように授業計画の中にある到達目標の一つである「子どもの心身の成長・発達・安全・健康に配慮した教育（保育）実践を企画・展開・援助することができる」が反映される質問項目を用いてアンケート調査を実施した。

表1 託児の達成度に関する事前と事後の質問項目

- ① 他者の意見やアドバイスに耳を傾け、理解や協力を得て課題に取り組むことができる (できた)。
- ② 保護者や地域との連携・協力の重要性を理解している (できた)。
- ③ 他者と共同して託児を運営・展開することができる (できた)。
- ④ 集団において、他者と協力して課題に取り組むことができる (できた)。
- ⑤ 集団において、率先して自らの役割を見つけたり、与えられた役割をきちんとこなすことができる (できた)。
- ⑥ 子どもたちの発達段階を考慮して、適切に接することができる (できた)。
- ⑦ 気軽に子どもと顔を合わせたり、話を聞いたりするなど、親しみをもった態度で接することができる (できた)。
- ⑧ 子どもの声を真摯に受け止め、公平で受容的な態度で接することができる (できた)。
- ⑨ 挨拶、言葉遣い、服装、他の人への接し方など、社会人としての基本的な事項が身につけている (ついた)。

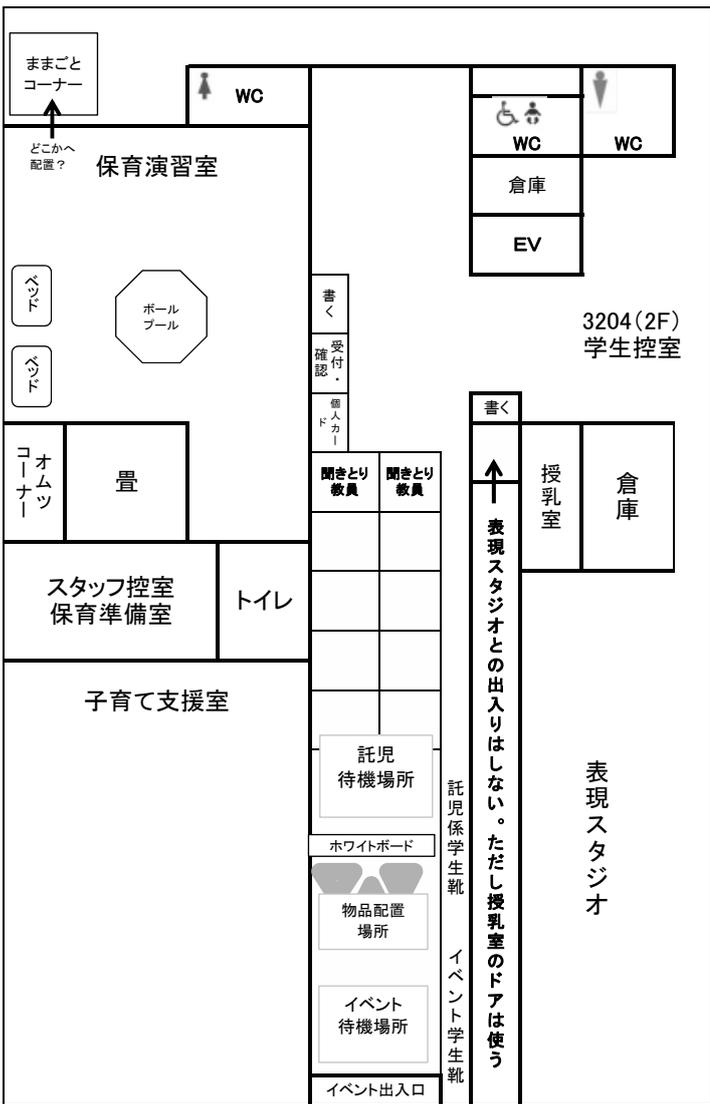


図1 会場見取り図

表2 活動スケジュール

託児 (保育演習室)	イベント (子育て支援室)
8:50	集合・準備
10:00	託児① (学生 16名) / パネルシアター (学生 7名)
11:00	託児② (学生 17名) / バルーンアート (学生 13名)
12:00	託児③ (学生 19名) / ダンス (学生 7名)
13:00	託児④ (学生 17名) / 読み聞かせ (学生 13名)
14:00	託児⑤ (学生 19名) / レンガ風ダンボールつみ木 (学生 16名)
15:00	後片付け

項目を今回の活動に適した内容に修正して使用した。具体的な質問項目を表1に記載する。

2) 参加者アンケート

来場者には参加したそれぞれのイベントに対して「たいへん満足」から「たいへん不満」までの5件法で満足度を求め、さらに自由記述を求めた。

3) 教員アンケート

イベントや託児には各時間帯で担当教員がいていた。そこで、活動終了後に学生の活動の様子について気付きを記述してもらった。

活動スケジュールを表2に会場図を図1に示す。

1) 学生アンケート (事前と事後)

学生はイベントと託児のそれぞれに全員が参加できるようになっており、そのため、事前アンケートと事後アンケート (イベントと託児) を実施した。アンケートの項目は、中島・福田・坂本・鳥丸・桑原 (2015)²⁾ の用いた「教職に必要な資質・能力に関する自己評価」の中から、「他者との協力」「コミュニケーション」に関する

3. 結果と考察

1) イベントの結果及び考察

イベントへの来場者数を表3に示す。なお、イベント会場への出入りが自由になっていた為に来場者数は流動的であった。そこでイベント開始15分後を基準として計測した。

表3 イベントの来場者数（開始 15 分後に計測）

	成人	子ども
(1) パネルシアター（前半）	16名	25名
(2) バルーンアート（前半）	9名	16名
(3) ダンス（前半）	12名	19名
(4) 読み聞かせ（前半）	25名	29名
(5) レンガ風ダンボールつみ木	27名	27名
(6) ダンス（後半）	30名	29名
(7) バルーンアート（後半）	31名	36名
(8) パネルシアター（後半）	15名	15名
(9) 読み聞かせ（後半）	11名	15名
計	176名	211名

なおアンケートは来場者（来場者家族毎）の結果と学生の自己評価（達成度）、教員のコメントを踏まえるものとする。学生は88名参加したが、事前指導、事後指導に欠席したもの等を除いて事前と事後の両回答が揃った66名を対象とした（回収率75%）。

(1) パネルシアターの結果

パネルシアターに関する来場者満足度と担当した学生の達成度をそれぞれ図2-1、2-2に示す。

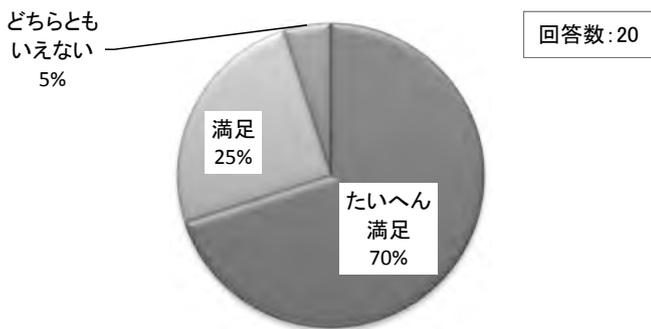


図2-1 パネルシアターの来場者満足度

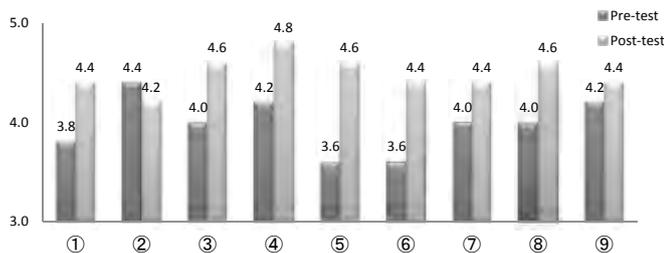


図2-2 パネルシアターにおける学生の達成度

学生アンケートから9項目中1項目を除いた8項目で事後の評価が高く、その差もはっきりしている。特に伸長が大きかった⑤「集団において率先して自らの役割を見つたり、与えられた役割をきちんとこなすことができる」および⑥「子どもたちの発達段階を考慮して適切に接することができる」の2項目について、事前アンケートではともに3.6ポイントと他のイベントと比較しても一番低い数値となっているが、事後では大きく伸長している。

本学幼児保育学科は、入学時に「表現・音楽コース」と「心理・環境コース」から自分にあった学びのコースを選択する。「表現・音楽コース」では、実技発表会（12月に開催する一大イベント）を目指し、ミュージカルや器楽を中心とした学びが特徴である。それに対して「心理・環境コース」では、2年生になると学内において子育て支援事業に参加し、年間を通して子どもたちや保護者との触れ合いを経験することができる。パネルシアターを担当した学生は、「表現・音楽コース」の学生で、保護者同伴の子育て支援の現場は不慣れなこともあり、子どもたち以上に保護者の視線が気になり、また異年齢の子どもたちに対して、どのような配慮をもってパネルシアターを演じれば良いのか、具体的なイメージが持たず、「楽しんでもらえるだろうか」という不安を持ちながら臨んだのだろう。しかし、初対面の親子を前に、いざ本番を迎えた瞬間、そんなことを言っている暇はなく、不安を顔に出すこともできない。パネルシアターでは登場人物の動きやセリフ、パネルの位置などは全て覚え、それがよどみなく流れていくことが前提である。進行の中で「与えられた役割をきちんとこなしながら、臨機応変にフォローしあう」ことが、このような実践の場で特に意識されたことであろう。

参加者はおおよそ2歳くらいから小学校低学年くらいの子どもたちとその保護者であった。異年齢の子どもたちを前に、学生たちの言葉かけやパネルシアター中の手あそびでは、一人ひとりと目を合わせ、明るい表情でのアプローチが自然にできていたように思う。学生の自由記述にある「子どもや保護者と目を合わせる」「状況に応じて変化を持たせることの必要性を実感した」などの気づきはこのような実践からのみ得られるものである。

参加者アンケートでパネルシアターの満足度が高い要因として、当日このチームだけが2回の実践を行ったことがあげられる。当然のことながら2回目は1回目の反省を活かした実践となっていたであろう。

また、それにより学生たちは、子どもたちや保護者の表情から満足の高さを感じ取り、自分たちの実践に達成感や自信を得ることができたことで事前・事後の自己評価に差が表れたと考える。

(2) バルーンアートの結果

バルーンアートに関する来場者満足度と担当した学生の達成度をそれぞれ図3-1、3-2に示す。

バルーンアートとは、バルーンにより動物などの形状を制作するアート技法である。1本、もしくは、複数本のバルーンをひねることにより、様々な形状³⁾を生成するものである。

今回の取り組みでは、初めてバルーンアートに挑戦する学生が多数を占めていた。そのため事前にくいつかの

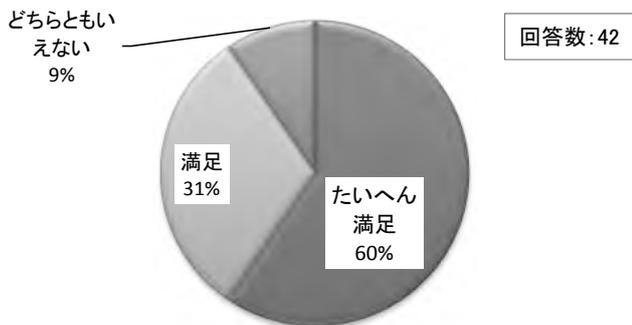


図 3-1 バルーンアートの来場者満足度

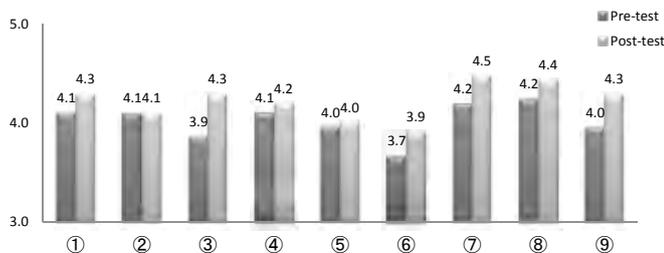


図 3-2 バルーンアートにおける学生の達成度

種類のパルーンを作成しておき、バルーンアートの実演と併用しながら作成における待ち時間を減らすことで限られた時間内においても子ども達にバルーンを渡すことができるように工夫した。その結果、参加者の反応としては「学生、先生も優しくとてもよかった」など、多くの参加者において高い満足度を得ることができた。

一方、バルーンアートの造形はシンプルであるが、想定された完成形状から制作手順を推測することは容易ではない¹⁾とされ、さらにバルーンアート初心者にとって、自身の与えた概形を複数本のバルーンに分割して考えることは容易ではなく、制作支援システムにおいて、その問題への対応が課題となっている⁴⁾。そのため、今回の取り組みでは学生に対して事前に数回の全体レクチャーを行うことで技術習得の支援を図った。そして、自主性を高めるための取り組みとして、作成方法・手順が記された資料を配布することにより、各々の自己学習を促した。また、小グループ化して作業を進めることで、メンバー間でお互いに教え学び合うことができ、うまく作成できない学生に対しても配慮しながら取り組みを行った。さらに、小グループ化することで責任をもって取り組むことができ、役割分担をすることと協力体制を築くことで子どもからのリクエストにも対応することができた。このように子どもや保護者とコミュニケーションを図ることを目標に各メンバー間でのチームワークの形成に努め、イベントに対しても主体的かつ積極的な意識をもって取り組むことができていた。

体験後には「より難易度の高いものに挑戦していきたい」といった技術の習得に向けての学習意欲が高まっていた。よって、これからの教育的な取り組みとしてはチームで実践する意義や事前指導における学習プログラムの

重要性を考慮しつつ、より学習効果を高めるためにも体系的に学ぶ学習システムの確立が求められている。さらに、今後もバルーンアートに取り組むことでさらなる技術向上を目指し、保育現場においても積極的に活用していきたいと考える。

(3) ダンスの結果

ダンスに関する来場者満足度と担当した学生の達成度をそれぞれ図 4-1、4-2 に示す。

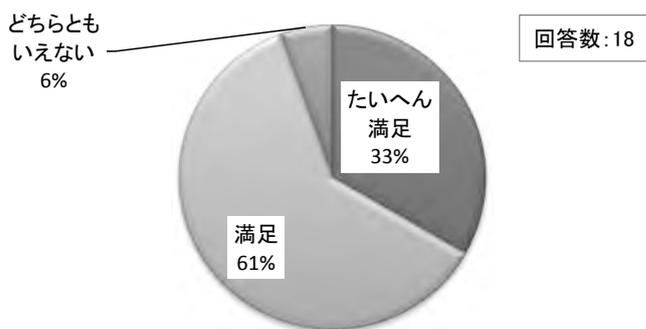


図 4-1 ダンスの来場者満足度

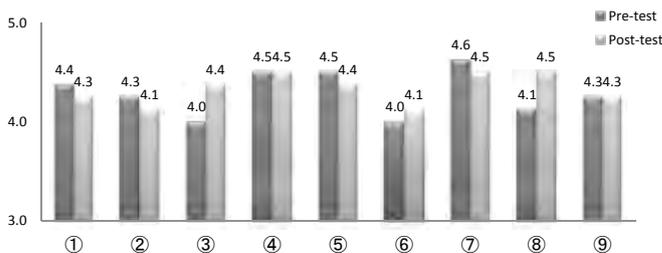


図 4-2 ダンスにおける学生の達成度

前半のダンス担当学生はダンスの選曲で、現在まで学習した教材を用い、導入の手遊びを用意し臨んでいたが、全体の時間設定まで考えての練習ができていなかった。その結果、時間が余り担当教員からの指示で手遊びをして時間調整を行った。後半のダンス担当学生は自らがダンスを楽しむ学生が多く、子どもが好むダンスを考えたときにテレビの子ども番組から選曲したため、子どもがすぐに興味を示しダンスに取り組んだ。そのために子どもとの一体感が見えていたが、ダンス曲がならないハプニングで最初のダンスを何回も繰り返していた状況だった。

参加者の自由記述は、好印象のアンケートが多かったが、やはり時間設定のミスは保護者に伝わり、次の選曲に行く間の取り方を指摘されていた。当然学生も時間調整できなかったことや、ダンス曲がならないハプニング等は、学生の自由記述からも反省していることが読み取れ自己課題を認識したと思われる。担当教員としてイベント前の指導の中に、時間設定に合わせて練習をするよう指導したが、選曲に時間がかかり振りつけるだけで精いっぱい様子で、時間設定での練習不足が目に見えて

浮上した。また、学生最後の幼稚園実習後の取り組みで、表現に自信を得て自信過剰になっていたこともこのような事態を招いた一因であると思われる。

以上の状況やグラフから、ダンス担当学生たちの自己評価が高いことがうかがえたが、実際に実践し失敗した事柄を受け止めたのか、事後の自己評価に大きな差はみられなかった。学生が今後このような取り組みを実施するにおいて、練習や時間設定を含めた全体練習の必要性、リスクを想定した準備がいるという課題を真摯に受け止めることができれば、現場の教員としての活躍が期待できる。

(4) 読み聞かせの結果

読み聞かせに関する来場者満足度と担当した学生の達成度をそれぞれ図 5-1、5-2 に示す。

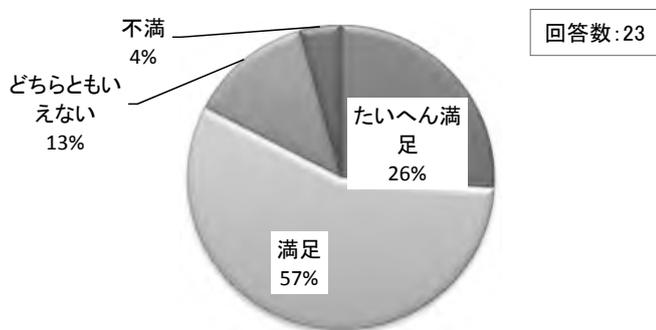


図 5-1 読み聞かせの来場者満足度

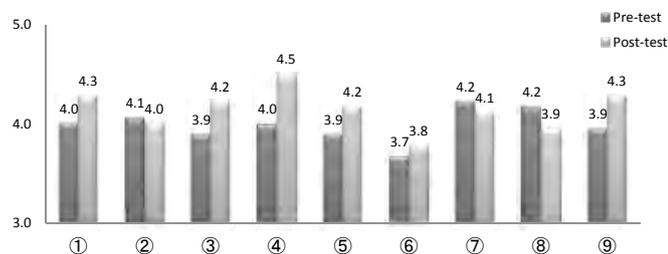


図 5-2 読み聞かせにおける学生の達成度

学生の自己評価が最も伸びた項目は「④集団において、他者と協力して課題に取り組むことができた」というものである。今回の活動は、イベントへの参加者の人数や子どもの年齢を想像し、プログラムを組み立てることから始まった。0歳から小学校低学年までをイベント来場者と想定し、それぞれの年齢区分、生活経験に合わせた「絵本」、「手遊び」および「ふれあい遊び」を選定した。多くの参加者が楽しめるよう、また、イベントとして成立するよう全体のプログラム構成を考えた。その過程において、グループでの話し合いを活発に行い、授業時間外でイベントに向けた練習に取り組んだり、病気のため当日欠席した学生の役割を全員で分担したりするなど連携をとりながら自分の役割を果たすという経験を積み重ねた。これらの経験が自信となり、「他者と協力して課

題に取り組む」という項目の評価を伸ばしたと考える。同様の理由から、①、③、⑤の項目に関しても伸びがあったと思われる。

一方、自己評価が下がった項目として②と⑦の項目があげられる。学生の自由記述にもあるが、特に後半グループは参加者の人数が少なかったため、②に関して評価が下がったと考えられる。また、子どもや保護者とのやり取りを楽しむという場面が少なかったため、これらの項目の評価が低かったのではないだろうか。学生の自由記述を見ても、プログラム終了後の声掛けに戸惑いを感じたり、イベントを盛り上げるための声掛けに自信がなかったり、子どもの対応に自信が持てないということが読み取れる。

また、項目⑧も自己評価が下がっている。学生の自由記述にもあるように、イベントを通して「絵本の内容と子どもの年齢が合わない」という場面に遭遇したが、事前にプログラムを組み立てており、突然の変更は難しかった。全ての子どもが楽しめるという状況を作り出せなかったことが⑧の自己評価を下げた一因ではないかと考える。対象となる子どもの年齢や経験が大きく影響する「読み聞かせ」の時間を不特定多数の人に提供するということの難しさを学生は学ぶことができたと言える。

(5) レンガ風ダンボール積み木の結果

レンガ風ダンボール積み木に関する来場者満足度と担当した学生の達成度をそれぞれ図 6-1、6-2 に示す。

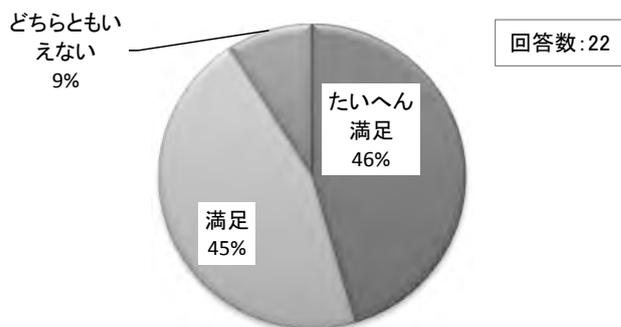


図 6-1 レンガ風ダンボール積み木の来場者満足度

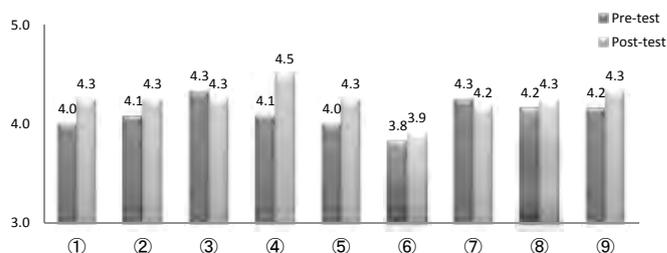


図 6-2 レンガ風ダンボール積み木における学生の達成度

今回のイベント、ワクワクフェス '16 への幼児保育学科での取り組みは初めてである。そのため、準備をする時間に余裕がなく、レンガ風ダンボール積み木をイベン

トまでに作り上げることに終始してしまった。

パネルシアターでも説明したように、本学幼児保育学科は「表現・音楽コース」と「心理・環境コース」に分かれている。レンガ風ダンボールつみ木の製作は心理環境コースの学生たち数名に手伝ってもらったことになった。

イベント当日、表現、音楽コースの学生達16名は、本番40分前に、集合、美術工芸室でレクチャーを行うこととなった。表現グループの学生達16名は、レンガ風ダンボールつみ木、(遊具)(教具)を初めて見て触ったことになる。遊び方と注意事項を説明する。またイベントでは提供する側(本学学生)と提供される側(参加者、家族)どちらも「経験、知識、技術がなくても大丈夫」「心配しなくても良い」「お互いに楽しく、楽しむ事が重要」、そして「積極的にコミュニケーションしながら取り組む」意味を説明した。

過去に付属幼稚園や付属保育園、本学での親子いきいき広場で実際に使用し、実践活動したことはあるが、イベントにて、異年齢の子どもたち(2歳～小学校低学年、年齢の幅)に対してどの様に接すれば良いのか分からない不安はあるが、ともかくレンガ風ダンボールつみ木を500個、会場に運び入れた。会場は終始和やかな雰囲気になり、時々歓声が上がると熱気に溢れていた。

学生アンケートから事前事後の得点は全体的に高い傾向にある、また事後アンケートの自由記述から不安を述べた記述はなく、楽しかった、取り組めてよかったとあった。参加者アンケート自由記述からも、もう少し時間を増やしてほしい。子どもが喜んでいました、楽しかったです。と記述があった。

2) イベントの総括

ワイヤーママ佐賀と連携して「わくわくフェスタ'16」という行事の企画・運営をおこなうことを「保育・教職実践演習」の一環として取り組んだ。前年度まで実施してきた模擬授業やフィールドワークとは異なり、学生たちは実際に子どもとかかわる行事を企画・運営する経験をした。これらの経験をとおして、イベントの種類によって若干の違いはあるものの、全体としてみると、保育者にとって必要な資質能力の定着および向上を学生のなかに確認することができた。量的なデータ分析では、イベントによっては、事前事後で資質能力の自己評価に顕著な変化がみられなかったり、事前にくらべて事後の自己評価が低下した場合もあった。しかし、自由記述の内容からは、学生たちは自らの実践を振り返りつつ、今後の課題を見出すことができている、その課題克服に向けた方策にも言及するなど、保育者として成長にしようとする姿勢をみることができた。これらのことから、「保育・教職実践演習」として、「わくわくフェスタ'16」におい

てイベントの企画・運営に取り組むことは、学生の資質能力の向上に寄与することが示唆される。

その一方で、いくつかの課題もみえてきた。1つは、来場者の特性に合わせたイベント内容を用意することの難しさである。今回のイベントには、年齢も経験も異なる不特定多数の来場者が参加した。多くの来場者が楽しめるようなイベント内容やプログラム構成を検討することが、来場者の満足度ならびに学生の学びにとって重要である。もう1つは、「保育・教職実践演習」の授業内容やその展開についてである。今回のイベントでは、他のプログラムとの兼ね合いもあり、学生たちの十分な準備時間を確保することができなかった。そのため、残念ながら、イベントによっては、学生の準備や練習の不足が露呈した。「保育・教職実践演習」の科目自体の内容と授業展開のあり方については、引き続き検討する必要がある。

3) 託児の結果及び考察

託児は10時から開始して、1時間おきに担当学生と担当教員が交代した。5時間で65名の託児があった。結果の分析については前半(概ね午前)と後半(概ね午後)で担当教員が交代した為に便宜上、前半と後半の託児に分けて行った。

(1) 前半(10時～13時)の託児について

前半の託児に関する学生の達成度の比較を図7から図9に示す。

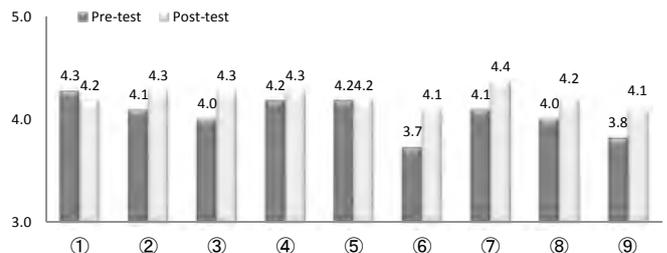


図7 学生の託児に関する達成度(10時～11時)

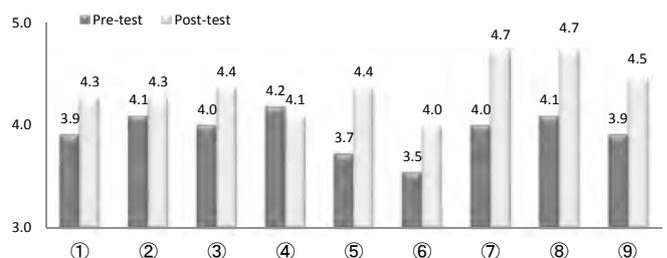


図8 学生の託児に関する達成度(11時～12時)

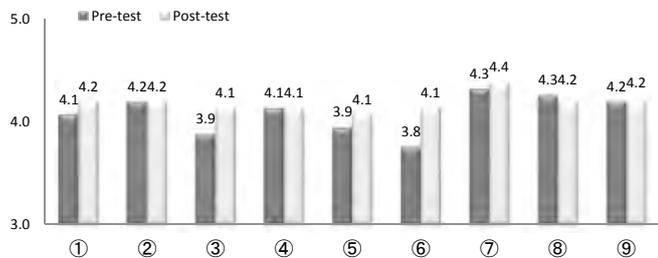


図9 学生の託児に関する達成度（12時～13時）

事前アンケートでは、「⑥子どもたちの発達段階を考慮して、適切に接することができる」が最も低い値であった（3.5～3.8）。これは、アンケートの自由記述やこれまでの実習指導の様子、実習後の振り返りなどから、子どもを理解し適切にかかわりをするために必要な発達に関する理論を十分に習得できていないことを学生が感じていると考えられる。しかし、事後アンケートでは、どの時間帯においても、この項目の値が上昇していた。このことから、事前アンケートを実施することにより⑥に関する知識や技術を学生自身が“不足している”ことを意識して、事前準備などを通してそれらを補おうとする意欲が高まり、結果として事後アンケートの数値が高くなったと推測できる。さらに、自由記述では「子どもへのかかわり方が少しずつ分かって笑顔が多く見られて良かった」「子どもが興味を示したものを使い、遊びを提供すると笑顔を見ることができ、その後の活動がお互い楽しめるものとなった。」という内容が書かれていた。修得した理論や手法と今回の託児の経験が結びつき、子どもへの理解がすすみ、子どもの気持ちを捉えながら、短い時間で適切な関係を築けたことが窺える。授業の中で学生の意識や意欲を向上させ、学びをさらに深めようとする姿勢を培うことの困難性を感じることも多いが、こうした実践の場と、そこで得られる達成感が教育効果をもたらすことが示唆された。

本アンケートの質問項目⑨は、値が大きく上昇した時間帯と、全く変化がなかった時間帯に分かれた。変化がない時間帯をみると、「心理・環境コース」の学生が担当した時間帯であった。本学幼児保育学科は、入学時に「表現・音楽コース」と「心理・環境コース」から自分にあつた学びのコースを選択する。「心理・環境コース」では、2年生になると学内において子育て支援事業に参加し、年間を通して子どもたちや保護者との触れ合いを経験することができる。そのため、日頃から社会人（保育者）としての基本的な事項を身につけようとする意識が高まっていたことが推測され、各コースのカリキュラムの違いが表れているのではないと思われる。一方、自由記述では、「保護者に託児中の様子を伝えることが難しかった」「受け入れ時に、子どものことをもっと詳しく保護者に聞くべきだった」など、保護者とのかかわりに関する内容が多くみられた。近年、保護者支援や子

育て支援の役割が保育所に強く求められるようになり、保育者には、保護者と良好な関係を構築することができるコミュニケーション力が必要とされる。様々な授業で保護者支援について学ぶ機会は多いが、学生が、実際に実習等で保護者とのかかわる機会は少ない。保護者との関係の構築の基盤は、日常的な保護者とのかかわりにあると言われている（衛藤，2015）⁵⁾。本イベントの託児における、子どもの受け入れや引き渡しは、保護者とのかかわりを実践できる貴重な取組みであった。実際、記述内容にもあるように難しさを感じた学生もいたが、託児中の子どもの様子を保護者に丁寧に伝える学生もおり、これまでの学びを実践する場として積極的に取り組む姿勢がみられた。

(2) 後半（13時～15時）の託児について

後半の託児に関する学生の達成度の比較を図10と図11に示す。

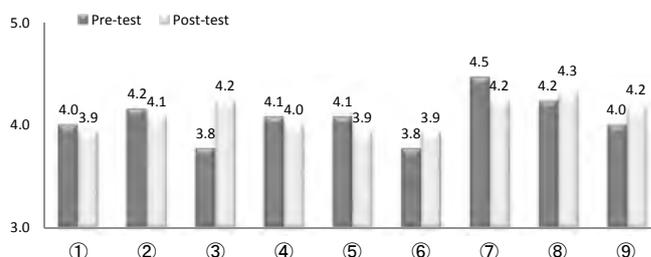


図10 学生の託児に関する達成度（13時～14時）

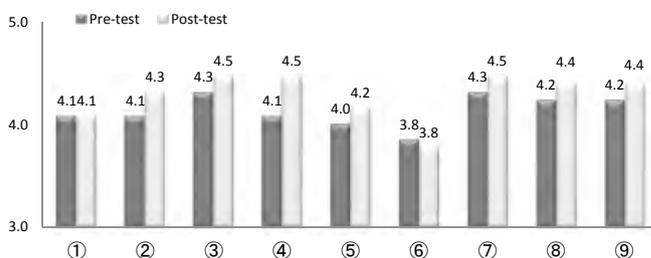


図11 学生の託児に関する達成度（14時～15時）

「⑥子どもの発達段階を考慮して、適切に接することができた」に関しては、9項目中での達成度では、前後の評価において3.8～3.9と低い値となった。これについては、午前中の託児と同様に、各年齢に合った運動・精神・社会面での発達について、十分に知識として理解出来ていないのではないかと推測される。実際、子どもを前にして、年齢に応じた遊びや遊具の提供に迷ったり、子どもの動きに付きそうのみだったり、子どもと一緒に楽しく遊ぶことができなかつたような場面が見受けられた。

また、託児についての学生の意識が、単に子どもを1時間マンツーマンで、事故がないように見守っていればよいという思いがあつたようにも感じられた。年齢別の遊び方、年齢に応じた遊具の使い方、安全に配慮した環

境の設定、子どもの健康状態等、事前学習を設けて、子どもを楽しませることや、責任の所在があることをしっかりと認識させることが必要だった。

「③他者と共同して、託児を運営・展開することができた」「⑧子どもの声を真摯に受け止め、公平で受容的な態度で接することができる」については、4.2～4.5と高い評価になっている。これらについては、実習の経験から、保育者が連携を取り合いながら、細かな指導や支援を行っていること、また、子ども一人ひとりを分け隔てなく愛情をもって接していることへの理解ができていたと考える。

「③他者と共同してイベントや託児を運営・展開することができる」については、13時～14時、14時～15時の両グループ共に実施前と比べて実施後の評価が高かった。わくわくフェスタという大規模なイベントでの託児は学生にとっても初めての体験であり、託児希望者の予測がつかない中で不安を抱えていたと思われる。抱えた不安等と向き合い、どうすれば子どもにより楽しんでもらえるか、受付と託児がスムーズにいくためにはどうすればよいか等学生自身が意識して行動したり、お互いに声を掛け合うことを意識した結果が高い評価に繋がったと思われる。

「⑤集団において、率先して自らの役割を見つけたり、与えられた役割をきちんとこなすことができる」「⑦気軽に子どもと顔を合わせたり、話を聞いたりするなど、親しみをもった態度で接することができる」については、13時～14時の時間帯において実施前と比べて実施後の評価が低かった。コミュニケーションを通して子どもの年齢、性格、好み、特徴などを把握し関わるのが求められるが、学生自身の不安を行動に反映させることが難しかったり、子どもと1対1での関わりを意識するあまり全体を見るのが難しかったり、コミュニケーションの自信の無さなどが低い結果に繋がったのではいかと思われる。

学内での実践演習や学外実習といった体験をさらに積み重ねることで、より自主的・主体的な学びに繋がっていくと考えられる。

4) 託児の総括

託児においては、学内で習得した基本的な知識や技術、学外実習を通して習得した具体的な実践力を、地域に貢献するといった目的で実施した。また、保育専門職としての職業倫理や自覚に基づいた行動を身につけるといった目的もあった。

教員は学生に対してまだ保育士として未熟さも感じているが、その求められる客観的な姿とは異なり、事前と事後アンケートの得点は全体的に高い傾向にあった。今回の自己評価の高さは、これまでの実習や学内活動によ

る体験知が影響されていると思われるが、それはあくまで主観的である。しかし、学生自身の1つの自信の表れともいえる。事後アンケートの自由記述の中には、“うまくいかなかった”といった記述も見受けられたが、全体的に不安を強く感じた声は少なかった。自由記述から自信過剰と受け取れる内容は少なく、純粹に不安感なく自分たちの思い描く保育に関して一程度の自信を抱いていると解釈できる。もちろん、項目別に見ていくと自信のない部分もあるものの、不安感が高まることによる託児やイベントへの影響は少なかったと思われる。このことは武田・金山・碓氷・高田のいう「経験が全く無いよりも少々あるほうが、相手への配慮や興味が高く、不安の軽減にもなる」(2009)⁶⁾とも関係しており、実際に相手に対する配慮に関して高い自己評価となっている。

4. まとめ

今回の取り組みを通して、ある一定度の効果は得られたと考える。しかしながら、自己評価を主たる評価として用いたために、主観的な結果が反映することとなった。今後は、客観的な評価を得るためにも、履修カルテや同授業内の他の時間を用いて学生の資質やレディネスを測る指標を検討していく必要があるだろう。

また、託児については保護者(来場者)からの意見を聴取することが物理的に不可能で、評価が大変困難となる。保育士養成において様々な活動(イベント)を企画・運営することはもちろん必要である。しかし、基本ともいえる「子どもをみる」に焦点を当てると託児は重要な業務であり、その客観的評価方法の検討については本授業だけでなく、他の授業や実習などを総合した客観的な指標の開発が必要である。体験知を数値化することは困難を極めるが、パフォーマンススループリックなどを用いることも一つの方法として考慮していくべきであろう。

引用文献

- 1) 文部科学省中央教育審議会(答申)「今後の教員養成・免許制度の在り方について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1268600.htm (アクセス 2017.1.4)
- 2) 中島千恵・福田小百合・坂本裕子・鳥丸佐知子・桑原千幸(2015). 短大における教職実践演習(栄養教諭)の取組と効果 京都文教短期大学研究紀要, 53, 149-160.
- 3) 浦正広・山田雅之・遠藤守・宮崎慎也・安田孝美(2009). バルーンアートの構造解析と難易度評価手法の提案 芸術科学会論文誌, 8 (4), 143-150.
- 4) 浦正広・山田雅之・遠藤守・宮崎慎也・安田孝美(2013).

複数本バルーンにより構成されるバルーンアートの構造解析（アート・ゲーム, メディア・コミュニケーションの品質と福祉, 及び一般） 電子情報通信学会技術研究報告, 112 (474), 295-300.

- 5) 武田俊昭・金山千広・碓氷ゆかり・高田正久 (2009). 地域共催型公開講座における託児サービスの実践研究：託児体験学生の自己評価とサービス利用者の感想からみた分析 教育学論究 (創刊号), 63-75.
- 6) 衛藤真規 (2015). 保護者との関係に関する保育者の語りの分析：経験年数による保護者との関係の捉え方の違いに着目して (第1部自由論文) 保育学研究, 53 (2), 194-205.

参考文献

- ・三輪聖子・木澤光子 (2014). 子育て支援を通じた学生の学びに関する研究 岐阜女子大学紀要, 43, 105-112.