

【研究論文】

保育・教職実践演習（幼）における主体的な学びの効果② ー保育内容の指導法を体得する過程に焦点をあててー

山田悠莉* 渡部努* 平尾憲嗣*

要 旨

保育・教職実践演習（幼）における主体的な学びの効果について、本研究では、学生たちが授業を通して“幼児期の終わりまでに育って欲しい姿”を見通した指導法が体得できたかどうかについての自己評価がどのように高まったのかを検討し、保育・教職実践演習（幼）の主体的な学びの効果을明らかにすることで、その結果を授業改善に繋げていくこととした。調査の結果、到達目標の10項目中8項目において事前、事後の学生の自己評価に有意な差が認められた。本授業を通して学生たちが指導法の体得に関する意識が高まったことが明らかとなった。しかし、授業後半に設定された3つの活動場所別（創作ミュージカル、ミニシアター、運動遊び）の分析では、活動場所の違いによって、指導できるという実感する項目に差があることから、学びの効果を検討した上で更なる授業内容を検討する必要性が理解できた。

キーワード：保育・教職実践演習（幼）、指導法の体得、主体的な学び

I. はじめに

保育・教職実践演習（幼）は、平成18年「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」において、教員養成・免許制度の改革の方向が示され、その中の「教職課程の履修を通じて、教員として必要な資質能力の全体について、確実に身に付けさせるとともに、新たな科目を設けるなどにより、その修了段階において、身に付けた資質能力を明示的に確認することが必要である」という提言から新設された科目である。この科目は、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り、全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置付けられている。

「保育・教職実践演習（幼）」が新設、必修化され、各養成校において、「教職実践演習」における学習内容と学習効果の実践研究が行われている。本学における保育・教職実践演習（幼）の特徴は、授業の前半に教育目標・保育目標、長期・短期指導計画、学級経営を基にした付属幼稚園での見学を実施し、後

半にはこれまでの学びを生かして自らのクラスの学級経営に基づいた発表計画を立案し、集団の中で模擬保育とロールプレイを通して保育現場で必要となる力を実践的に学んでいく。また、全ての授業においてPDCAサイクルを意識した振り返りも行っている。本授業におけるロールプレイとは、学生が保育者、子ども、保護者などの様々な役割を演じながら活動を行うことを指し、前半の学びを基盤とし、学級経営や保育の計画について、子どもの活動を援助するために必要な視点を経験の中から感じ取り体得していくことを目標としている。活動中には、様々な事案について、学生の一人ひとりが自らの立場を踏まえ、クラスの仲間と話し合い、調整を行いながら活動が円滑に進むための工夫をしていくといった主体的な姿勢が求められる。

平成27年の中央教育審議会からの答申には、これからの時代の教員に求められる資質能力として、「教員として不易とされる資質能力に加え、自立的に学ぶ姿勢を持ち、（中略）生涯にわたって高めていくことのできる力」や「アクティブ・ラーニングの視点から（中略）新たな課題に対応できる力量を高めること」が示されている。また、平成29年に告示された「主体的・対話的な学び」を基本とした幼稚園教育要領の改訂など、保育者養成過程において主体的

*岡崎女子短期大学

な学びの姿勢を身につけていくことのできる授業内容の構築は極めて重要な課題である。授業内容を通して、学生が「教職実践演習（仮称）について」に示されている4つの到達目標（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 幼児児童理解や学級経営に関する事項 ④教科・保育内容等の指導能力に関する事項）をどのようなプロセスを経て、達成しているかを検証し、授業改善に取り組んでいる。これらについて横田ら（2017）は、ロールプレイを中心としたクラス活動を通して、到達目標が次第に達成に向かい、授業の最後に行われる幼児教育祭を通じた成果発表において、高い到達率になることを明らかにしている。一方、平成30年に改訂（定）された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領において、小学校との教育の接続の観点から、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明示され、幼児期の教育を通して、育んでいきたい姿が共有された。この幼児期に育ってほしい姿が明示されたことで、一定の方向目標が幼児教育において共通理解されたとと言える。

保育・教職実践演習（幼）では、学生が教員・保育者として最小限必要な資質能力として形成されたかについて、教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものとされている。我々は、幼児期の子どもが多様な経験を経て、“幼児期の終わりまでに育って欲しい姿”に向けて、育っていることを考えると、教職課程において、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を見通した、指導法を体得していくことが必要ではないかと考えた。

そこで、本研究では、本授業を履修した学生たちが、“幼児期の終わりまでに育って欲しい姿”を見通した指導法が習得できたかどうかについての自己評価が「保育・教職実践演習（幼）」の中で、どのように高まったのかを検討し、主体的な学びの効果を明らかにすることを目的とする。具体的には、本学における「保育・教職実践演習（幼）」では、成果発表である幼児教育祭において、発表の形式がクラスによって異なるため、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を見通した指導法の習得に対する自己評価の高まりが、活動内容の違いにより異なるのかどうかを検証し、その結果を授業改善に繋げていくこととした。また、“幼児期の終わりまでに育ってほしい姿”に応じたそれぞれの指導法が「保育・教職実践演習（幼）」を通して、指導法に対する意識の変化に着目

し調査することによって、本授業における主体的な学びの効果を検証し、今後の授業改善に活かすことを目的とする。

II. 授業概要について

平成29年度に開講された保育・教職実践演習（幼）では、全16回（31コマ）を7名の教員が担当し、受講した幼児教育学科第一部4クラス、第三部2クラスについて、チームティーチングを用いた授業運営を行った。授業内容については表1の通りである。

表1. 授業内容

回数	内容
1	オリエンテーション/三法令の改訂(定)について/履修カルテの記入
2	子どもとの関わりやロールプレイにおける配慮等/幼児教育祭の説明/付属園での見学・観察、及び付属幼稚園園長先生の講話について/長期指導計画、短期指導計画について/月の指導計画の立案
3	付属園での見学・観察
4	付属園園長先生の講話/学級経営案に基づいた発表計画について
5	各クラスによる企画案の発表/学級経営案に基づいた、2月までの月の指導計画について
6	企画案に沿った活動計画について
7~12	各活動場所におけるねらいに従ったロールプレイについて/カウンセリングマインドについて
13	付属幼稚園児との活動
14・15	幼児教育祭における子どもとの活動
16	総括/履修カルテの記入

本授業は、全16回を大きく4つの段階に分けて構成し運営された。今年度は、3法令の改定（訂）についての学びの機会を追加し、ロールプレイに時間を多く配当できるよう活動場所の決定を繰り上げるなどの改善を図った。また、主体的な学びをより意識できるよう、欠席学生に対して毎時間補講（課題も含む）を実施し、各クラスの時間外活動の調査を実施した。具体的な授業内容については以下の通りである。

1回目から4回目については、学生個々の不足している知識を補うための講義形式の学修を行った。

1回目の授業では、学習内容、到達目標について説明を行った。活動内容や受講するクラスによって学習進度の差が生じないための配慮を複数教員によるチームティーチングで行うことも説明がなされた。今年度より、三法令の改訂（定）について解説を追加した。履修カルテの記入では、卒業までの学修における課題点や本授業における学生個々の目標を意識することをねらいとした指導を行った。

本授業では、毎回の授業で記録の記入を行い、受講にあたって「ねらい」を定め、活動における内容や配慮・留意点や反省を記述することで、毎回の学びを深めていった。

2 回目は、次回行われる付属幼稚園での実習を踏まえ、見学するクラス担任の指導計画を基に、学生個々の実習での経験等を頼りに、11月の指導計画の作成を行った。併せて、長期指導計画、短期指導計画についての重要性について説明がなされた。

3 回目は、付属幼稚園 3 園（嫩幼稚園、第一早蕨幼稚園、第二早蕨幼稚園）に出向き、「学級経営案に基づいたクラス経営について学ぶ」ことを目的とした見学・観察を行った。学級経営案と指導計画の関連性を明らかにすることや、環境構成、援助等における保育者の具体的な動きや言葉掛け等を基に、客観的な視点からの子どもの姿、保育者の役割について把握するよう指導を行った。見学・観察後は、保育者の役割や園全体の保育の流れなどについて、園長先生からの講話の機会を設け、見学・観察の反省を含めた振り返りを行い、活動に向けた PDCA サイクルの重要性についての認識を深めた。講話後は、学生から本日見学した保育について質問があり、双方のやり取りを経ることでより学びが深まった。

4 回目は、付属幼稚園園長先生の講話を受け、前回の見学・観察において反省を行い、子ども理解と学級経営の繋がりについて、保育者の役割と仕事内容の理解、また、PDCA サイクルと自己評価の活かし方について等、保育者に求められる知識を深める機会を設けた。併せて、幼児教育祭での教職実践演習における成果発表に向けた取り組みについての説明を行い、学級経営案を基とした活動について、活動場所の特色などを学生に紹介しながら、当日の子どもとの関わりの様子等についてスライドを用いて学生に説明を行った。活動内容については、創作ミュージカル（ホールでの舞台発表）、ミニシアター（フラットな空間や舞台のある教室における創作劇）、運動あそび支援（巨大迷路、プースアトラクション）と設定した。説明後は、クラスごとに学級経営案を作成し、クラスリーダーが主体となり、学生が個々に記した学級経営案の内容を吟味し、成果発表に向けたクラス全体の長所を活かしたテーマの選定に向けた議論を重ねた。

5 回目から 12 回目については、各場所に分かれてクラス単位で場所別に分かれて活動を行った。

5 回目は、今後の活動場所を決定するため、各ク

ラスにおける企画案の発表を行った。発表では、学級経営の視点、保育の計画についての視点、子どもの活動を援助するための視点を基に各クラスで協議され決定した内容について、クラスのリーダーが、成果発表に向けたテーマや、具体的な内容等の説明を行い、子どもに伝えたいことや、学級経営案を基にした活動計画、活動に向けた留意点等について説明を行った。学生は各クラスの発表を聞くことで、様々な視点に基づいたテーマによる活動内容を把握し、先を見通した長期指導計画、短期指導計画の重要性を意識した活動について理解を深めた。それらの様子をふまえ、活動内容のプレゼンテーションを教員が審査し、審議を経て活動場所の決定を行った。活動場所の決定後、当初から予定していた場所での活動ができるクラスは、担当の教員との話し合いを進め、テーマに沿った成果発表に向けた具体的な課題や活動の順序等の確認を行った。発表後に活動場所が変更になったクラスは、クラスで決定したテーマを基に、新たな活動場所の特徴を活かした成果発表について、学級経営案を参考にリーダー主体でのクラスの話し合いを再度行い、柔軟に企画の変更を行った。

6 回目から 12 回目までの活動は、各活動場所での様々な制作物の発案や、決められた予算内での効率的な素材の使用等について学生が主体的に考えた。それらを運用していく方法や、あらゆる作業段階における決断など、個々の役割における責任を自覚した作業への取り組み等を意識した計画の実行について確認を行った。教員は、異なる活動場所における進捗状況について、教員間における情報共有を徹底し、各クラスのテーマから活動の内容が外れていかないよう注視し、子どもに伝えたいことを成果発表の中で反映するにあたり、子どもの好奇心や興味を引く内容について、子どもの視線を意識しながら、クラスごとに重点化された内容について、ロールプレイを行うことで学びを深めていった。それに併せ、カウンセリングマインドについても意識するよう促した。

また、成果発表に向けた中間発表を行い、各クラスの内容を客観的な視点で観察し、テーマと内容についての整合性の確認や、新たな視点の獲得に繋げることができた。ロールプレイを繰り返す中で、それぞれの役割を果たしながら、自らの課題を克服しようとする姿があった。これらの活動は、学生の主体性を育むために、リーダーを中心した学び合いの形を取っている。教員は、クラスの学生の思いや意思

を重視しながら、全体を見守り、困ったときには寄り添うというスタンスで指導を行っている。

13 回目は、付属幼稚園の園児を招き、各活動場所における成果発表について、どのように子どもが反応してくれるか、どのような遊びに興味を持ったか等、予想される子どもの姿をもとに作り上げてきた内容についての反省や改善点等を見直すことのできる貴重な機会と捉え、幼児教育祭のリハーサルとして、実際の子どもの活動をを行った。昨年までは、制作物の設置の都合上、劇の成果発表のみリハーサルで行っていたが、運動遊び支援の活動場所においても、子どもの導線の確認や、制作物の適正や、アトラクションの安全面の確認等を目的とし、全ての活動場所でのリハーサルを実施した。これらの貴重な経験で得られた反省を活かし、14、15 回目にあたる幼児教育祭当日では、地域の子どもと直接活動を共にし、各クラスで決定されたテーマを基に、様々な子どもの反応や表現に寄り添った学生の姿が見られた。また、そこに至るまでの準備や、成果発表に向けた誘導では、成果発表以外の場面等でも、子どもに対する配慮だけでなく、ベビーカーを持って乳幼児を抱きかかえた母親等に対する配慮を考えた対応等も含め、保育者にとって大切な資質である、相手の気持ちや意図を汲みとる力が養われている様子であった。更に、成果発表を成功させることによって、学生個々に与えられた役割を終え、責任を果たした充実感を得ている様子や、学級経営案でのクラスの目標を達成することで、同じ志を持つクラスの一員として、仲間との絆を深められている様子が見られた。また、地域の親子が来場し、参加することで地域の構成員の一員であるという意識の高まりも期待したい。

16 回目では、教職実践演習での学びを振り返り、各クラスの反省をリーダーが発表し、各活動場所における指導計画の達成に向けた方法や取り組みとその結果について、様々な視点による反省を基に、今後の改善に向けた考えや知識を共有することができていた。また、履修カルテ記入では、卒業までの全ての学修を終えた段階での、学生が獲得した学修成果について自己評価を行い、現場に出る保育者としての今後の課題や、個々の長所、短所を把握することができた。この際に、授業で身に着けた力についても内省を行うことができるよう促した。

今回は授業の大半を占めている 6 回目から 12 回目までのクラス別活動に着目した。活動は、遊び支援

の特徴ごとに 3 つに分かれている。1 つ目は、創作ミュージカル（SK ホールを用いた音楽劇発表）2 つ目は、ミニシアター（フロアや教室の演台を用いた創作劇上演）、3 つ目は、運動あそび支援（大体育室を用いて巨大迷路、アトラクションを楽しむ）である。それぞれの活動場所の特徴、活動内容は以下の通りである。

1. 創作ミュージカル（舞台発表）

SK ホールでは、2 種類の創作ミュージカルを発表した。活動は学生の主体性を重視し、リーダーを中心にクラス単位で行われ、毎時ねらいに沿って活動を展開した。この活動場所の特徴は、音楽を用いたダンス、歌、セリフ、ナレーションなど、表現を重視した活動が多く盛り込まれている点である。活動は多岐に渡り、大道具制作、台本制作（様々なお話に親しむ経験）、照明、音響の計画と身体表現や言葉での伝え合い（芝居の実演）などがある。創作ミュージカルを上演するまでには、多くの時間を費やし、他者との協力しながら、総合的な活動を構築していく必要がある。学生たちは、共通の目標に向かって協力する喜び、見通しを持った行動、絵本や物語に親しむ、言葉による伝え合いを経験していく。また、本学の創作ミュージカルの特徴として、子どもがお話の世界に没入できるような「参加型」を取り入れており、劇を通して子どもたちと関わる中で多くの気づきを得る。その総合的な活動に含まれる多くの活動を互いに助け合いながら準備を進めたり、時には教え合ったり、スキルを身に着けたりすることで指導法につながる学びを得ていくことが期待される。

2. ミニシアター（創作劇）

ミニシアターでは、6212 教室、ホワイエの 2 か所で 2 種類の創作劇を上演した。いずれの舞台も客席と演者の距離がとても近いことから、子ども参加型の手遊びやリズム遊びを盛り込んだ内容の活動を取り入れた。また、日常の子どもの生活の中にある心の葛藤や感動などを、実習を通して子どもと共に活動した経験を基に、台本の中に反映させた。また、保育者として、子どもの気持ちに寄り添い、気持ちを理解する姿勢等についても、学生が実習や様々な授業で得た学びを基に、子どもの好奇心に沿った遊びを援助していくことができるような言葉がけや援助等を考え、劇の中に盛り込み、様々な領域における指導法に繋がる「子どもを理解すること」を念頭

に置き、ロールプレイを基に学びを深めていった。学生たちは、友達同士で表現する過程を楽しんだり、安全な環境を創り出すために標識や文字の役割を意識したりと様々な経験を重ねていった。

3. 運動あそび支援（巨大迷路）

運動あそび支援は、2 クラスが協力して、大体育室の広いスペースにダイナミックな運動遊びが展開できる巨大迷路を制作した。何も無いところから大きな制作物をつくる作業は、見通しをもった行動、計画的な準備、協力が求められる。リーダーを中心として、クラスをいくつかのグループに分け、制作活動を中心に準備を進めていく。学生たちは、日頃の授業や保育現場で制作するサイズのものよりもはるかに大きいなモニュメントや、全身を使って遊ぶことができる遊具、巨大な壁面、段ボールをつかった迷路を制作するなかで、設計、計画、準備（道具や人員配置、時間配分）と併せて、制作スキルを学んでいく。全体で一つのものを制作するというプロセスを経て達成感を味わっていく。また、成果発表となる幼児教育祭当日は、子どもたちと繰り返し関わり合いを持つ中で、安全に対する配慮、声掛け、遊び支援の視点を身に着けていく。

Ⅲ. 調査対象および方法

対象、方法については、以下の通りである。

1. 対象：平成 29 年度本学幼児教育学科第一部 2 年生 167 名および第三部 3 年生 81 名、計 248 名

2. 方法：質問紙調査

指導法に対する意識の高まりについて質問紙を用いて調査を行った。幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を質問項目として 10 項目、各 2 問ずつ計 20 問設定し、授業開始時（1 回目）、授業終了時（16 回目）に調査を行い、その差について比較検討する。

質問項目について、1～10 について表 2 に示した。各項目につき 2 つずつの合計 20 の質問を 20 項目の質問について 5 段階評定（1.ほとんどそうは思わない 2.あまりそうは思わない 3.どちらでも言えない 4.ややそう思う 5.非常にそう思う）で回答を求めた。

“幼児期の終わりまでに育って欲しい姿”を見通した指導法が習得できたかどうかについての自己評価が検討し、主体的な学びの効果を明らかにするこ

とを目的とする。本学における「保育・教職実践演習（幼）」では、成果発表である幼児教育祭において、発表の形式がクラスによって異なるため、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を見通した指導法の習得に対する自己評価の高まりが、活動内容の違いにより異なるのかどうか分析を行った。

表 2 質問紙項目（到達目標）

項目 1	健康な心と体	1	活動の中で充実感を持って、自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせるよう指導することができる
		2	見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活を作り出すよう指導することができる
項目 2	自立心	3	身近な環境に主体的に関わり、様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚できるよう指導することができる
		4	自分の力で行うために考えて、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動できるよう指導することができる
項目 3	協同性	5	友だちと関わる中で、互いの想いや考えなどを共有するよう指導することができる
		6	共通の目標の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるよう指導することができる
項目 4	道徳性、規範意識の芽生え	7	友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことがわかり自分の行動を振り返ったり、友だちの気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動することができるよう指導することができる
		8	きまりを守る必要性がわかり、自分の気持ちを調整し、友だちと折り合いをつけながら、きまりをつくったり、守ったりするようになるよう指導することができる
項目 5	社会生活との関わり	9	家族を大切にしようとする気持ちを持つとともに、地域の身近な人と触れ合う中で人との様々な関わり方に気付くよう指導することができる
		10	相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ地域に親しみを持つよう指導することができる
項目 6	思考力の芽生え	11	様々な環境に関わる中で、あそびや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるよう指導することができる
		12	公共の施設を大切にするなどして、社会とのつながりを意識するように指導することができる
項目 7	自然とのかわり、生命尊重	13	自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じとるよう指導することができる
		14	好奇心や探求心をもって考え、言葉などで表しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになるよう指導することができる
項目 8	数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚	15	身近な動植物に心動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気づき、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にすることを覚えるよう指導することができる
		16	遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気づいたりし、自らの必要性に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになるよう指導することができる
項目 9	言葉による伝え合い	17	先生や友だちと心通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に着けるよう指導することができる
		18	経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになるよう指導することができる
項目 10	豊かな感性と表現	19	心を動かす出来事などに触れ、感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気づくよう指導することができる
		20	感じたことや考えたことを自分で表現したり、友だち同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲を持つよう指導することができる

IV. 結果と考察

指導法に対する意識の高まりについて

指導法の習得に関する自己意識のアンケートの回答について、「ほとんどそうは思わない」を1点、「あまりそうは思わない」を2点、「どちらとも言えない」を3点、「ややそう思う」を4点、「非常にそう思う」を5点となるように得点を付与し、全20項目の合計を「指導法の習得意識得点」として、平均値及び標準偏差を算出した。さらに、履修開始時(10月27日)と履修終了時(2月21日)の指導法の習得意識の変化を検討するため、t検定を行った(表3)。

表3 指導法の習得意識得点

	授業開始時		授業終了時		t 値	df
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
指導法の習得意識得点	73.4	9.76	76.2	11.44	3.57 **	233

†p<.10, * p<.05, ** p<.01 (N=234)

その結果、1%未満水準の有意差が認められた。つまり、「保育・教職実践演習」を履修開始時に比べ、履修終了時の方が学生は、指導法の習得をしたという意識が高まっていることが明らかになった。

つまり、「保育・教職実践演習」を履修していく中で、幼児期の終わりまでに育って欲しい姿を見通した指導方法を学生自身が習得していると感じているのである。本研究は、学生自身の指導法の習得に対する自己評価を調査しているが、この結果を踏まえると、本学における「保育・教職実践演習」の授業内容は、学生自身が指導法を身に付けていくことに寄与していると言える。

さらに、活動内容毎に指導法の習得意識得点の変化の違いを検討するため、活動内容毎の平均値及び標準偏差を算出し、履修開始時の得点と履修終了時の得点について、t検定を行った。(表4)

表4. 活動内容毎の指導法の習得意識得点

	授業開始時		授業終了時		t 値	df
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
ミュージカル (N=79)	74.7	10.43	77.2	9.76	1.86 †	78
ミニシアター (N=76)	71.9	9.91	76.2	13.02	2.80 **	75
巨大迷路 (N=79)	73.4	8.80	75.2	11.42	1.40	78

†p<.10, * p<.05, ** p<.01

その結果を活動場所ごとに見ると、創作ミュージカルの活動では、10%未満水準の有意差傾向が認められた。ミニシアターでは、1%未満水準で有意差が認められた。運動あそび支援では、有意な差は認められなかった。

履修学生全体の指導法の習得意識においては、履修の開始時と終了時において、有意差が認められたものの、活動内容毎に指導法の習得意識の変化を検討すると、活動内容によって、指導法を習得している意識の高まりに違いがあることが明らかになった。

本学の「保育・教職実践演習(幼)」においては、活動内容の違いによって、学生の学びに違いが生じないように、教員間で密な連携を図り、授業運営を調整してきた。しかし、この結果を見ると、活動内容によって、学生自身の指導法の体得に対する自己評価に差異があることが明らかになった。前述した通り、本研究は学生自身の自己評価を調査対象としているため、実際に指導法の習得状況に違いがあるのか、または、学生自身が習得していても自己評価への結びつきに違いがあるのかを判断することは今回の結果だけでは判断が困難であるため、学生が指導法を習得しているかを客観的に検証する方法を検討することが今後の課題として挙げられた。

また、“幼児の終わりまでに育って欲しい姿”に準じた指導法に対する意識の高まりについてさらに詳細に分析を行うため、指導法の習得について“幼児期の終わりまでに育って欲しい姿”の10項目に対する指導法習得意識得点をそれぞれ算出し、活動内容毎に検討を行った。

表5 創作ミュージカル指導法の習得意識得点

	授業開始時		授業終了時		t 値	df
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
健康な心と体	7.2	1.29	7.5	1.35	1.80 †	80
自立心	7.4	1.08	7.6	1.17	0.95	80
協同性	8.1	5.68	7.7	1.11	0.57	81
道徳性・規範意識の芽生え	7.5	1.10	7.8	1.19	1.83 †	81
社会生活との関わり	7.4	1.27	7.8	1.26	2.69 **	81
思考力の芽生え	6.9	1.29	7.3	1.23	2.31 *	81
自然との関わり・生命尊重	7.5	1.12	7.7	1.33	1.62	81
数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚	7.2	1.14	7.6	1.21	2.20 *	80
言葉による伝え合い	7.8	1.11	8.0	1.20	1.14	81
豊かな感性と表現	7.3	1.34	7.7	1.22	2.34 *	81

†p<.10, * p<.05, ** p<.01

(1) 創作ミュージカル活動クラス

創作ミュージカルの活動では、「社会生活との関わり」に対する指導法の習得意識得点に 1%未満水準で有意差が認められ、「思考力の芽生え」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「豊かな感性と表現」に対する指導法の習得意識得点に 5%未満水準で有意差が認められた。また、「健康な心と体」「道徳性・規範意識の芽生え」に対する指導法の習得意識得点に 10%未満水準で有意差傾向が認められた。

これらの背景には、創作ミュージカルの「様々な分野を取り入れた総合的活動」という特徴が関係しているのではないかと考えた。特に有意差傾向が高かった「社会生活とのかかわり」について、学生たちは、創作ミュージカルを制作する中で、「他者との様々な関わり方に気が付く」「相手の気持ちを考えて行動する」「役に立つ喜びを感じる」といったことを繰り返し体験している。クラスの一員として、他者と関わり合いを持つ中で、軋轢、関係調整などを繰り返しながら、その活動の意義や楽しみを十分に味わい、他者との関わりを深めていき、そこで数多く気づきを得たことが、社会生活とのかかわりを指導することができるという意識の高まりにつながったことが窺える。

また、「思考力の芽生え」については、様々な場面でクラス全体や、小グループでの多くの話し合い経験を経て活動を創り上げていることから、繰り返し行われた対話、議論の中で、自分にはない他者が持つ新しい考えなどに触れ、よりよい考えを生み出す楽しさを味わい、自分の考えをさらに良いものにしようとする気持ちに気づいたことが予想された。また、活動準備に多くの時間を使っていることから、何度もそのような試行錯誤する機会に恵まれ、思考力を持って行動することができるという意識が高まったことで、指導法を身に着けたという意識の高まりを生んだことが理解できた。

また、「豊かな感性と表現」については、ミュージカルの特徴である演じる、発表するという「表現」を主軸とした活動を通じて自信を得た様子が窺える。この項目は、5 領域の一つである領域「表現」との関連が深いことから、学生自身も意識しやすい（回答をする際にイメージしやすい）項目であると推測できる。表現したいという能動的な行為を自ら取ることで、よりよい表現をしようとする気持ちが高まり、表現技法への興味関心や表現力の向上につながり、その経験が、指導するための視点を経たという自信につながった。

(2) ミニシアター（創作劇）活動クラス

ミニシアター（創作劇）の活動では、「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」に対する指導法の習得意識得点に 1%未満水準で有意差が認められ、「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」に対する指導法の習得意識得点に 5%未満水準で有意差が認められた。また、「自立心」「協同性」「豊かな感性と表現」に対する指導法の習得意識得点に 10%未満水準で有意差傾向が認められた。

表6 ミニシアターの指導法の習得意識得点

	授業開始時		授業終了時		t 値	df
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
健康な心と体	7.4	1.18	7.4	1.60	0.13	80
自立心	7.2	1.31	7.5	1.43	1.74 +	78
協同性	7.5	1.03	7.8	1.61	1.77 +	79
道徳性・規範意識の芽生え	7.3	1.25	7.9	1.49	2.63 **	79
社会生活との関わり	7.2	1.49	7.8	1.51	2.81 **	79
思考力の芽生え	6.6	1.44	7.2	1.52	2.80 **	80
自然との関わり・生命尊重	7.3	1.33	7.5	1.35	1.42	80
数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚	7.0	1.35	7.4	1.52	2.55 *	80
言葉による伝え合い	7.5	1.26	7.9	1.40	2.12 *	80
豊かな感性と表現	7.3	1.24	7.7	1.49	1.98 +	80

tp<.10, * p<.05, ** p<.01

ミニシアター（創作劇）には、本来は教室やロビーとしている空間を舞台空間に作り替えた特設ステージを用いて、絵本やお話の世界に親しみを持ち、子どもたちとのやり取りを楽しみながら劇あそびを展開していくという特徴がある。

ミニシアター（創作劇）の習得意識得点については、創作ミュージカルと類似傾向を示している。ミニシアター（創作劇）において優位傾向が高かった「道徳性、規範意識の芽生え」については、人に対する信頼や思いやり、ルールやマナーなどの決まりや必要性について、自分の気持ちを調整して関わろうとすることが読み取れる。それらは、学生たちの自己中心的な捉えの枠を広げていく作業であり、協力して劇を創り上げていく過程において、クラスの中で、改めてきまりを確認したり、新しいきまりを作ったりする中で、学生たち自身が道徳性規範意識の重要性に気が付いていったのではないかと。そのようなロールプレイを繰り返していく中で、それらが、保育の現場での子ども同士の喧嘩、やり取りを調整する姿と重なり、規範意識を持って行動できる気持ちを育むよう指導することができるという自信が高まったのではないかと考えられる。

「自立心」については、活動全体を通して、学生たちは与えられた課題、環境に主体的、意欲的に関わることで、「自分のできること」がわかり、他者と協働する作業の中で、学生自身が、自分の良さや特徴に気が付き自信を持つようになったことが読み取れる。具体的には、クラスの仲間と関わる中で、自分の苦手なことを補ってもらい、得意なことを生かし合うことで、自分にとっては少し難しいことにも一緒に挑戦しようとする意欲が生まれ、課題に対して、あきらめずに取り組みることができるように考え、工夫を繰り返したことが効果的に働いたのではないかと読み取れる。

また、「協同性」については、活動の様々な場面で、「一緒にやると楽しい」「活動が大変だ」「仲間の気持ちがわからない」「少しずつ良くなってきて嬉しい」といった多様な感情を経験するなかで、自らの思いを言葉にし、他者と折り合いをつけることが大切になってくる。その繰り返して、相手の気持ちも考えようとする姿が見られ、「仲間とこんな発表をしたい」と楽しみに向かう気持ちが生まれることで、葛藤を乗り越え、目的に向かおうとする姿が見られ、協同できたという実感が、自己肯定感を高めていくことにつながったことが推測される。これらのことから、自らが体験し自信を得たことについては、指導できるという意識の高まりにつながることが理解できた。

(3) 運動あそび支援活動クラス

運動あそび支援の活動では、「思考力の芽生え」に対する指導法の習得意識得点に1%未満水準で有意差が認められた。また、「自立心」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「豊かな感性と表現」に対する指導法の習得意識得点に10%未満水準で有意差傾向が認められた。

表7 巨大迷路の指導法の習得意識得点

	授業開始時		授業終了時		t 値	df
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
健康な心と体	7.3	1.33	7.3	1.33	0.14	80
自立心	7.1	1.18	7.5	1.27	1.97 +	80
協同性	7.6	1.02	7.7	1.29	0.15	80
道徳性・規範意識の芽生え	7.5	1.21	7.7	1.36	1.31	80
社会生活との関わり	7.5	1.31	7.6	1.33	0.54	80
思考力の芽生え	6.8	1.27	7.3	1.30	2.91 **	78
自然との関わり・生命尊重	7.3	1.27	7.3	1.36	0.07	80
数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚	7.2	1.24	7.5	1.32	1.80 +	80
言葉による伝え合い	7.7	1.24	7.7	1.35	0.14	80
豊かな感性と表現	7.2	1.28	7.6	1.29	1.93 +	80

+p<.10, * p<.05, ** p<.01

他の活動場所と同様に有意差が認められた「思考力の芽生え」については、制作が中心となる活動の中で、完成図（到達目標）を予想し、自らの担当場所、全体をよりよくするための工夫を経験していく。過程の中で、他者の様々な考えに触れ、新しい考えを生み出す喜びを味わうことを多く経験したことで、思考力の芽生えの項目で挙げられた「情報を伝え合ったり、活用したりする」「情報を役立てながら活動する」ことが自然に身につけていったことが予想される。また、領域「環境」との関連が深い項目であることから、「公共の施設を大切に利用する」など、環境構成に重点を置いている活動場所の特徴が指導できるという意識の高まりにつながっていることが予想できる。また、活動を楽しむ子どもたちの姿をイメージし、その遊びに必要な数量、図形、標識や文字などに関心を持ち、遊びの中に取り込もうとする経験もよい方向に働いたと考えられる。

「自立心」については、周囲の環境に主体的、意欲的に関わることで、「自分のできること」に対する自信が高まる。その過程の中で、自分の良さや特徴に気が付き自信を持つようになったことが関係しているのではないかと考えられる。巨大迷路は大規模な活動であるため、やってみたいと思うことを全て一人の手で行うことは難しく、仲間とアイデアを出し合い、教員からの助言を得て、自分にできることを見出し、少し難しいことにも挑戦しようとする意欲が生まれ、簡単にはできなくてもあきらめずに取り組むことができるように考えた。そのように学生たちが、意欲と自信を持って取り組んだ成果物を、幼児教育祭当日には、子どもたちが心から楽しんで遊ぶ様子を観て、満足感、達成感を得ることができたと考え、成果発表を含めた活動プロセス全体を通して、指導できるという意識の高まりが生まれたことが推察できた。

V. まとめ

本研究では、“幼児期の終わりまでに育って欲しい姿”を見通した指導法が習得できたかどうかについての自己評価が「保育・教職実践演習(幼)」の中で、どのように高まったのかを検討し、主体的な学びの効果を明らかにすることを目的として調査を行った。その結果を受け「保育・教職実践演習(幼)」では、成果発表である幼児教育祭で行った発表の形式ごとに、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を見通し

た指導法の習得に対する自己評価の高まりが、活動内容の違いにより異なるのかどうかを分析した。

その結果、保育・教職実践演習（幼）の授業においては、“幼児期の終わりまでに育ってほしい姿”を項目とした結果、授業全体を通じて学生が、指導法を体得することができたという意識が高まったことが明らかとなった。

加えて、場所ごとに分析した結果からは、「豊かな感性と表現」については3つの活動場所が共通して意識の高まりがあったこと、特にミニシアターにおいて、「自然との関わり、生命尊重」「健康な心と、体」以外の8項目について、指導法に対する意識が高まったことが理解できた。また、保育・教職実践演習（幼）の授業での学び、その過程及び成果発表を含めた多様な経験が、学生の指導法の意識の高まりにつながったことが明らかとなった。

また、創作ミュージカル、ミニシアターが同傾向を示し、運動遊びについては、少し異なる傾向を示した。特に「社会生活との関わり」、項目については、運動遊びについては、劇活動を主とする2つの場所とは特徴が異なった。これらの背景には、平時の活動形態の違いと、子どもたちとの関わり方が関連していると推察できる。運動あそびについては、平時クラス全体で動くのではなく、リーダーのもとに全クラス内をいくつかのグループに分け、それぞれが役割を持って活動する形態をとっており、そのことが「社会生活の関わり」に代表される他者と関わり合い活動の楽しみを味わう経験について、学生自身が指導できるようになったという実感を得づらいたことが予想され、その部分が、低評価につながったことが推察できる。

併せて、当日は目の前に来た子ども一人ひとりと丁寧に関わり合うことができ、個への対応について十分な実感を得ているという特徴があるものの、項目3に代表されるように、子ども全体を意識した指導法を体得するといった項目については、意識がしづらいたことが読み取れた。いくつかの要因が重なって、実感しづらさに影響を及ぼした可能性が示唆され、この件については、調査項目の精査、また、より具体的な授業内容、学生の振り返りと合わせて今後詳細に分析を行っていきたい。また、どの場所でも同じような学びを得ることができるよう、指導する教員も今後の課題提示の仕方について検討を重ねていく必要がある。このように、学生が、保育・教職実践演習（幼）の成果発表である「幼児教育祭」において、これまで学んできたこ

とをより保育現場に近い具体的な形で発揮し、地域に向けてその成果を発表し、学生自身が体感することが、指導法に対する意識の高まりを生み、より学びを深めることができたことが理解できた。学生たちが行った主体的な学びの効果とは、保育・教職実践演習（幼）の授業目標に沿って学生たちが試行錯誤しながら指導法を体得したと実感し、自信を持って社会に出ていくための過程にあると考えられる。

本調査は、質問紙を用いた量的データの検討であるため、今後は、学生が実際の授業場面において、どの場面で、何を感じ、保育現場に活かすことができる学びをどのように得ているかを質的なデータから詳細に検討していきたいと考える。平成29年に告示された新しい幼稚園教育要領では、小学校以降の教育や生涯にわたる学習との繋がりが明確化され、幼稚園教育において育みたい資質・能力、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、それぞれ単独ではなく相互に関わり合いを持ちながら育まれるものであり、幼児理解に基づいた評価の実施や指導計画の作成上の留意事項の充実、特別な配慮を必要とする幼児への指導の充実、カリキュラムマネジメントの実施なども示された。保育者養成課程では、これらの改訂を踏まえた授業内容の見直しを行うことが必要とされている。全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」と位置づけられている保育・教職実践演習（幼）においては、学生が円滑に教職生活をスタートするための総仕上げの場として担う役割は大きい。今後はこれらの背景も踏まえて、3法令の改訂（定）に基づいた授業を実践できるよう授業内容の充実を図ると共に、継続研究を行い、授業内容の改善に鋭意努めていきたいと考えている。

付記

本稿は山田がⅢ章、Ⅳ章2節、Ⅴ章、渡部がⅠ章、Ⅳ章1、3節及び統計処理、平尾がⅡ章を執筆し、山田が全体構成を担当した。

本研究は、岡崎女子大学、岡崎女子短期大学の研究倫理審査による承認を得ている。

参考等文献

- ・文部科学省（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」中央教育審議会
- ・文部科学省（2017）「教職課程コアカリキュラム」中央教育審議会
- ・文部科学省（2015）「これからの学校教育を担う教

員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」中央教育審議会

- ・横田典子、滝沢ほだか、山田悠莉、平尾憲嗣、米窪洋介（2017）「教職実践演習における協同学習の効果②—使命感や責任感、他者理解や学級経営に焦点を当てて—」『岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要』第49号 pp83-92
- ・横田典子、渡部努、滝沢ほだか、山田悠莉、野田美樹（2018）「教職実践演習における主体的な学びの効果—保育内容の指導能力の体得と保育者効力感を観点として—」『岡崎女子大学・岡崎女子短期大学地域協働研究』第4号 pp69-78

謝辞

本論文執筆にあたり、授業運営において、滝沢ほだか、米窪洋介、横田典子、野田美樹の各氏（岡崎女子短期大学 幼児教育学科）にご協力をいただきましたことを深くお礼申し上げます。