

神戸教育短期大学

# 教育実践研究紀要

## 第8号 [2025年度]

### 教育実践研究論文

#### <第1類>

- ・保育者養成校におけるアントレプレナーシップ教育の可能性 (弘田 みな子)  
—実習と重層的に育む「実践知」教育としての視点より—

#### <第3類>

- ・保育者養成課程学生の共同保育実践における学びの変化 (生駒 英法)  
(村田 健治)  
(村上 優)

- ・保育者養成校における共同立案活動に基づく模擬保育の教育的意義の検討 (上田 星)  
(山岡 伊公子)

- ・QRコード付植物名札を活用した自然遊びの継承に関する教材開発 (上田 星)  
—保育者養成校における学生を対象として—

- ・保育実習Ⅰから保育実習Ⅱに繋ぐ保育者養成のあり方を探る(1) (川谷 和子)  
(橋詰 啓子)

#### <第5類>

- 「保育内容総論」における保育観育成を目指す授業実践の検討 (木村 友紀)  
—「さくら・さくらんぼのリズム遊び」を題材にした指導案の「ねらい」構築に焦点を当てて—



神戸教育短期大学

# 教育実践研究紀要

第8号【2025】

[教育実践研究論文]

<第1類>

- ・保育者養成校におけるアントレプレナーシップ教育の可能性  
—実習と重層的に育む「実践知」教育としての視点より—
- 弘田 みな子 . . . 5

<第3類>

- ・保育者養成課程学生の共同保育実践における学びの変化
- 生駒 英法 . . . 14  
村田 健治  
村上 優
- ・保育者養成校における共同立案活動に基づく模擬保育の教育的意義の検討
- 上田 星 . . . 33  
山岡 伊公子
- ・QRコード付植物名札を活用した自然遊びの継承に関する教材開発  
—保育者養成校における学生を対象として—
- 上田 星 . . . 52
- ・保育実習Ⅰから保育実習Ⅱに繋ぐ保育者養成のあり方を探る(1)
- 川谷 和子 . . . 72  
橋詰 啓子

<第5類>

- 「保育内容総論」における保育観育成を目指す授業実践の検討
- 木村 友紀 . . . 82
- 「さくら・さくらんぼのリズム遊び」を題材にした指導案の「ねらい」構築に焦点を当てて—

## 神戸教育短期大学「教育実践研究紀要」の発行および編集の手引き

### 1. 目的

本紀要は、大学教育に関する教育技術や方法論、教材活用等の知見を共有し、教育の質向上に貢献することを目的として発行する。

### 2. 投稿者の資格

本紀要に投稿できるのは、原則として本学の、専任教員・本務校を持たない非常勤講師・職員とする。ただし、編集会議で認めた場合、学外からの寄稿を掲載することができる。なお、本務校を持たない非常勤講師・職員が共著者の代表者で他大学を本務校とする専任教員・職員がその共著者である場合は認められない。

### 3. 編集会議・編集委員

本紀要の編集及び発行のために編集会議を置き、ファカルティ・ディベロップメント委員会（FD委員会）委員を編集委員とする。

### 4. 原稿の内容、投稿

(1) 本紀要で扱うものは全て「教育実践研究」とし、その内容は以下に分類される。

- 第1類 大学教育の理念や思想に関するもの
- 第2類 大学教育の制度、法およびその運用に関するもの
- 第3類 大学における専門教育に関する方法、技術、課題に関するもの
- 第4類 大学教育に適した教具・教材の開発およびその利用効果に関するもの
- 第5類 大学生の心身の特性と教育のあり方に関するもの
- 第6類 その他、大学教育の実践に関するもの

(2) 書式は、編集会議において別に定めるものを基本とする。ただし、原稿の内容に応じ、適切な章立てを利用することができる。

(3) 1原稿につき本誌10部を無償提供する。

(4) 投稿は、原則として、電子ファイルによる完全イメージ原稿とする。

### 5. 投稿に関する手続き

(1) 文の構成は、「問題の所在（または目的）」「方法」「結果」「考察」「結論」を基本とするが、教育分野や論の特性に応じて適切な章立てを設定することができるものとする。なお、参考・引用文献等がある場合、必ず文末に付記する。

(2) 原稿は原則として、Microsoft Word（表作成についてはMicrosoft Excelも可）により作成し、完成イメージで提出する。この場合、編集会議が配付するフォーマットを利用することが望ましい。その他、文字数・行数・フォント等、執筆の詳細についてはフォーマットを参照のこと。

(3) 原稿は、完成イメージで5頁以上とし、最大15頁とする。

(4) 写真、図については、各自が画像ファイルとして作成し、原稿内に貼り込むものとする。全てグレースケールで印刷されるため、出版時に画像の精細等に関する要求は一切受け付けない。ただし、カラー写真による掲載を希望する場合、自費(または個人研究費)により、載せることができる。

(5) 投稿にあたっては、電子メールに、投稿票、本文、写真・図の電子ファイルを添付し、FD委員会に提出する。

(6) 投稿者は、本学研究倫理規定を遵守しなければならない。投稿論文とともに神戸教育短期大学研究倫理チェックリスト用紙を提出する。

### 6. 編集に関する手続き

(1) 原稿が投稿されると、編集委員において精読し、編集会議において質問および意見をまとめ、投稿者に通知する。

(2) 編集会議が提示する意見や質問は、本誌が多様な読者を想定していることから、専門分野を熟知した内容でなくてよいこととする。

(3) 投稿者は編集会議から提示された質問や意見を踏まえて、回答または修正等を行い、再び提出する。その後、編集会議が採録の可否を決定する。

(4) 本学『研究紀要』に投稿された論文等が、同紀要の編集会議である本学研究委員会において内容的に本紀要への掲載が適当と判断され、投稿者がこれを了承した場合には、本紀要への採録を認めることができる。

### 7. 発行

本紀要は、原則として、年1回発行する。ただし、発行は投稿数に応じて編集会議で決定する。

### 8. 著作権

著作権および電子化による公開本誌に掲載された著作物の著作権は執筆者に属するが、著作物は原則として電子化し、国立情報学研究所等の公的機関のホームページに公開することを許諾するものとする。ただし、執筆者から電子化を承諾しない旨の申し出があった場合はこの限りではない。

## 第1類

## 保育者養成校におけるアントレプレナーシップ教育の可能性

## 一実習と重層的に育む「実践知」教育としての視点より一

弘田 みな子

HIROTA Minako

本研究は、保育者養成校における「アントレプレナーシップ (entrepreneurship)」教育の実践を手がかりとして、保育者養成教育における「実践知」育成の新たな可能性を検討することを目的とする。アントレプレナーシップは、単に「起業」を志向する力を指すものにとどまらず、環境の中で課題を見だし、その状況全体を再構成していく主体的な価値創造の態度として捉えられている。このような態度は、保育者養成教育における実習や、就労後の保育現場における保育実践経験等を通して育成されることが期待される「実践知」を支える基盤として位置付けることができる。現在、大学におけるキャリア教育の文脈においては、アントレプレナーシップ教育の取り組みが増加している一方で、保育者養成校における実践事例は依然として少ない。本論では、保育者養成段階におけるアントレプレナーシップ教育の実践事例を通して、今後の保育者養成教育における実践知育成の新たな可能性を提示する。

キーワード：実践知、アントレプレナーシップ、保育者養成、キャリア教育、実習

**1【問題の所在】****1-1. 保育者に求められる資質の変化**

従来、保育者には、子どもの発達や心理への理解に基づく共感的かつ受容的な姿勢が、必要な資質として求められてきた。これらの資質は、現在においても保育者の基本姿勢として重要であることに変わりはない。しかし近年では、これらの資質を基盤としつつ、子どもを取り巻く多様な状況を踏まえた、新たな保育者像が、保育者の資質にまつわる言説において提示され始めている。

例えば、子どもの主体性をより尊重していくためには、個々の子どもが示す興味・関心の芽生えを的確に捉え、それを環境構成や遊びの展開等に生かしていく対応能力が求められる。また、それぞれの子どもの家庭環境や発達状況、価値観の多様性に応じたケアの在り方を選択する判断力、想定外の災害に対する柔軟な安全管理能

力、自身の経験のみに依拠しない柔軟な保育観の形成とその言語化、さらに、保育者同士にとどまらず、地域住民、保護者、関係機関の担当者等、保育実践に関わる多様な他者と同僚性を築く力等が挙げられる。これらの資質は、場面に応じて多様な形で表出されるものであるが、共通する態度や能力として整理するならば、「主体的な判断力」と「判断と対応の柔軟さ」と捉えることができるだろう。

保育職の専門性としての資質について、「近年保育者には、場面に応じた、より積極的な判断が求められるようになってきている」(石黒 2009)<sup>1</sup>とされ、保育の場において子どもとの生活の中で生起する予想外の出来事に対して、「常に心身が柔軟に開かれており、その都度、計画を修正したり、環境を再構成していけるような実践への柔軟な構え (スタンス)」<sup>2</sup>の必要性が説かれてい

る。また、保護者支援の文脈においても、保護者の置かれた状況や悩みの多様さに対して、「さまざまな保護者の声に耳を傾けることで、多種多様な悩みに柔軟に対応していく」ことの重要性が指摘される<sup>3</sup>。これら保育者に必要な資質への意識の変化を踏まえ、保育所保育指針解説（2018）においても「専門的な知識及び技術を、状況に応じた判断の下、適切かつ柔軟に用いながら、子どもの保育と保護者への支援を行うこと」<sup>4</sup>が保育者に必要な資質として示される等、保育者に求められる専門性としての資質が、「主体的な判断力」や「判断と対応の柔軟さ」として示されていることがわかる。

では、保育実践に必要な保育内容の諸技術に加え、「主体的な判断力」や「判断と対応の柔軟さ」は、どのような「知」として位置付けられ、また、どのように育成・獲得され得るものであるだろうか。

## 1-2. 保育者の実践知と研究動向

保育者に求められる「主体的な判断力」や「判断と対応の柔軟さ」は、保育実践から切り離して抽出できるものではなく、多様な保育場面の渦中においてなされる判断や行動、あるいはそれらの変容過程として立ち現れるものである。すなわち、保育者が日々の子どもの生活の中で直面する、「子どもの姿をどう捉えるか」「どのようなタイミングで援助するか」「どのような環境を構成するか」「経験をどのように振り返り改善するか」といった、状況に即した判断や行為に関わる知識である。このような知識は「実践知 (practical knowledge)」と呼ばれ、日本の保育・教育研究においては、Schön, D. A. (1983) 等による概念を踏まえ、経験の省察等を通して再構成されていくものとして定義づけられてきた。

近年の保育者の実践知に関する研究としては、砂上他 (2009)<sup>5</sup>、上山他 (2015)<sup>6</sup>、野澤他 (2017)<sup>7</sup>、古賀 (2019)<sup>8</sup>、中島 (2023)<sup>9</sup>、星野 (2023)<sup>10</sup>、杉山他 (2024)<sup>11</sup>、中坪他 (2024)<sup>12</sup>等を始めとして、実践知の構成要素、表出方法、継承の方法、研究手法等について、多角的な分析が重ねられている。

例えば、砂上他 (2009) は、片づけ場面に関する保育者の語りを質的に分析し、日常的な保育行為という具体的場面において、保育者がいかなる知 (判断・価値・感覚) を働かせているのかという観点から、語りの中に表出する実践知を明らかにしている。野澤他 (2017) は、実践知の表出方法およびその継承に関する視点から、「パターン・ランゲージ」形式による保育実践知の表出が、保育者間における実践知の共有や伝達に寄与する可能性

を提起している。古賀 (2019) は、「身体的・状況的専門性」という観点から保育者の実践における専門性を捉え、「保育不全感」や「教育的瞬間」の感知、「優先性の即応的判断」といった場面に、その表れを見いだす視点を示している。さらに、中坪他 (2024) は、保育者の実践知を検証・分析する方法論としてSCAT (四段階質的分析法) を用い、言語化が困難な暗黙知や身体知に関する質的データの可視化について提起している。

これらの保育者の実践知をめぐる研究を総合的に整理し、これまでの研究群全体の特徴と課題を明示しているものとして、及川 (2025)<sup>13</sup>が挙げられる。及川は、保育の営みを「生活 (life)」=「現場を生きる子どもたちや保育者にとっての生きられた (生きられる) 経験の総体<sup>14</sup>」として捉える。そのうえで、従来の研究においては、保育者による事後的な省察の対象として実践が切り取られ、問題解決を志向する過程の中で認知される知の在り様が主として論じられてきたことを指摘する。教育実践に関わる知が、「技術知 (テクネー)」としての側面と、「実践的知恵 (フロネーシス)」としての側面の双方から成り立つとするBiesta (2013, 2021) の議論に依拠し、これまでの保育実践知研究においては、「技術知」としての側面に関する研究の蓄積が厚い一方で、その視点に偏りがあることを指摘している<sup>15</sup>。技術知として捉えられる際の実践知は、保育実践において直面する具体的な「問題」に対する問題解決の技術として読み替えられやすく、その結果、実践知の部分的な描写にとどまっている可能性があることを示唆している。

以上の議論を踏まえ、及川は、実践知を「現場における人々のいとなみを支える専門職の知の総体」<sup>16</sup>と捉え、その内部に、「子どもたちといかに関わるかをめぐる保育者の知識・力量としての『技術知』」<sup>17</sup>と、「子どもたちと織りなす実践が有する不確実性を保ちながら現場での日々をいとなもうとする構えとしての『実践的知恵』」<sup>18</sup>が、相補的な関係性を保ちながら内包されていると再定義している。そして、この再定義を通して、保育者の実践知が有する新たな可能性を提示している。

本論においても、保育実践の場に子どもと共に在りながら、子どもとの関わりや場の状況を感じし判断し続ける「主体的な判断力」と「判断と対応の柔軟さ」を、保育者に求められる新たな資質=実践知として論じるにあたり、その実践知を保育現場におけるスムーズな問題解決の技術等に限定するのではなく、「現場における人々のいとなみを支える専門職の知の総体」<sup>19</sup>であり、「実践が有する不確実性を保ちながら現場での日々をいとなもう

とする構え」<sup>20</sup>であるとする定義に依拠して論を進める。

## 2【方法論】

### 2-1. 保育者養成校における実践知育成の現状と課題

では、保育者の実践知は、いかにして育まれていくのであろうか。とりわけ、近年「実践的な学び」を展開する姿勢が打ち出される保育者養成校においても、保育者の実践知は獲得あるいは育成され得るものであろうか。

保育者養成課程のカリキュラムにおいて、最も実践的な学びとして認識されているのが「実習」であり、それに紐づく「実習事前指導」「実習事後指導」等、保育現場での実習とその前後に行われる準備学習や振り返りを通じた学習機会であろう。また、本格的な実習より以前にも、ボランティアやインターンシップ、観察実習等、様々な機会を活用して学生が保育現場に実際に出向き、子どもや保育実践に関わるような「実践的」なカリキュラム展開が各保育者養成校において模索されている。

保育者養成校における「実習事前指導」の内容としては、「実習の目的」「実習施設種別ごとの概要」「保育所等の1日の流れ」「記録・日誌の書き方」等の理解を促す講義に加え、「事例検討」や「模擬保育」等の演習が組み込まれている場合が多い。実習中の学習内容としては、「子どもや保育者の観察」「子どもとの遊びや生活への参加」「園環境の整備補助」「記録作成」「指導案の作成」「部分実習」「責任実習」等が想定されており、これらを通して経験的な学習が行われる。また、「実習事後指導」においては、「記録の振り返りと省察」「学生同士による実習経験の共有」「教員との面談等を通じた経験の整理」が中心に行われている。

これらの実習および前後の指導内容のうち、保育実践と特に関連の深い学習場面としては、まずは、実習前指導における事例検討等のカリキュラムを通じた模擬的な状況判断の経験が挙げられる。また、実習中においては、子どもや保育者の行動の観察、記録の作成、部分的な保育実践とその反省的な振り返り等が、保育実践と密接に関わる経験となっている。実習後指導では、記録や実践の反省的な振り返り、他者との協働的な振り返りが中心となる。これらの経験を通して、現在の保育者養成教育での実習及びそれに付随する実習指導における学びにおいては、「模擬的な判断」「観察」「振り返り」といった行為が行われており、関わる時間的な長さにおいては、「観察」と「振り返り」に偏っていることが指摘できる。

「主体的な判断力」や「柔軟な判断力」が保育者の実践知を形作ると考える時、保育者養成校のカリキュラム

において学生が経験する、保育場面における「判断」の機会、実習前の事例検討において一定程度経験されるものの、想定事例に基づく判断にとどまり、その判断の結果を学生自身が直接的に引き受ける機会は限られている。また、実習中においても、安全管理上の制約から、実習生が保育場面における主たる判断者として行動の決定権を与えられる場面は少なく、結果として保育場面における「判断」を経験する機会は限定的である。同様に、子どもに対する様々な「対応」に関しても、実習においては、特定のクラスや特定の場面における部分的な経験にとどまる場合が多く、十分な経験量を確保することは難しい状況にある。

以上のことから、保育者養成教育における実習およびその前後の関連科目は、保育実践への重要なアプローチの機会である一方で、「観察」と「反省的な振り返り」が中心であり、「判断」や「対応」を通じて子ども達とともに時間を紡いでいくような経験は相対的に少ないといえる。

さらに、実習受け入れ園における実習指導の在り方という視点からも、実践知育成に関する課題を見出すことができる。従来の、事前に作成された計画を前提とする部分実習や、その反省を中心とした実習の在り方について、亀ヶ谷（2025）は、事前に立案し、その計画をなぞりながら計画と実践との相違を反省的に認知していく従来の実習スタイルから、子どもの今の姿に触れながら保育者とともに子どもの関心や環境との相互作用を見取り合い、その場で子どもとの関わりを編んでいく保育展開への転換を示唆する。具体的には、従来の指導案に基づく一斉保育形式の部分実習と比べ、よりその場の子ども達の関心に紐づき、子どもとのその場での関わりを展開可能性の広い「コーナー保育」形式の実践を実習に取り入れていくことの意義を見出している。そうすることにより、事前の計画との「ずれ」を「うまくいかなかった点」として事後的に反省して振り返る視点で捉える従来の実習経験を、子どもの姿を介して生じた喜びや発見を保育者と語り合う、より意味づけられた「振り返り」へと変容していける可能性が指摘されている<sup>21</sup>。

また、小櫃（2025）も、設定保育の形態での実施になりがちな部分実習<sup>22</sup>が「特別な日の学生のための保育になっている」点を指摘し、保育者と学生が子どもの姿や変化を共に見取りながら状況に応じた保育展開を行う実習の在り方へと変えることにより、実習における学生が「一緒に保育を創っていく大切な存在」として受け入れられ、その際にこそ実習時の学生が「主体性を発揮する

ことができ」と指摘している<sup>23</sup>。

これらの議論から、保育者養成校のカリキュラムおよび実習先での実習指導の双方において、実践知を育む視点においては、学生自身が主体的に「判断」し、子どもの思いや動き、環境の変化を捉えながらともに在ることを実践する「対応」の経験を、より重層的に保障していくことの必要性が示唆される。

子どもの発達に基づいて子どもの姿を捉える「観察」視点の獲得や、観察記録の作成方法、またそれらに基づいた保育計画の立案と、その事後的で反省的な振り返りにまつわるスキルや経験は、現在の保育者養成校におけるカリキュラムおよび従来の実習先での実習指導において育むことができる知であると考えられる。それを土台として、子どもとの生活場面に対して、観察者から参画者となり、子どもと共にその場を作りながらそこに在る、という経験や、保育計画をより豊富な展開可能性と紐づけてデザインし、さらに状況に応じてリデザインしていく経験の場が担保されることにより、保育者養成段階より、「実践が有する不確実性を保ちながら現場での日々をいとなもうとする構え」<sup>24</sup>としての実践知を、重層的に育む可能性が開かれるのではないだろうか。

本論では、この課題意識に基づき、保育者養成段階から、より積極的に実践知を育成する方法論として、従来の保育者養成教育におけるカリキュラムや実習経験とは異なる場での「アントレプレナーシップ (entrepreneurship)」教育のアプローチに基づくプロジェクト活動の実践を取り上げ、検討する。

## 2-2. アントレプレナーシップ教育と大学教育

「アントレプレナーシップ」とは、経済学者リチャード・カンティロン (Richard Cantillon, 1680?–1734) によって提唱された概念であるとされ、その後、ドイツ、アメリカ、オーストリア等に継承されてきた。研究の関心は一時的な低下が見られたものの、1980年代以降に再び注目を集め、日本においてもまずはビジネス分野の課題として受容されてきた<sup>25</sup>。

大学教育との接続においては、「アントレプレナーの育成が経済発展をもたらす」<sup>26</sup>との期待のもと、日本でも起業家教育が大学を中心に広がり、注目を集めるようになった。この背景について、各務 (2018) は、2004年の国立大学法人化という大学改革との密接な関連を指摘している<sup>27</sup>。国立大学の法人化により、大学と企業との距離が縮まり、産学連携や大学発ベンチャーの創出、国際競争力の向上につながるイノベーション創出の場としての

役割が大学に求められるようになった。その結果、大学教育の場に「起業家」の育成や「起業家精神」の醸成が導入されることとなったとされる。

2014年以降に展開されている、「グローバルアントレプレナー育成促進事業 (EDGE)」「次世代アントレプレナー育成事業 (EDGE-NEXT)」「スタートアップ・エコシステム形成支援」等の文部科学省による重点施策からも、大学をはじめとする教育機関においてアントレプレナーシップ育成を推進する姿勢がうかがえる<sup>28</sup>。

このような経緯から、大学教育におけるアントレプレナーシップは、当初、「起業家」育成という直接的な目的と結びついて導入されてきた。しかし近年では、その目的は「起業家的なマインドセット (意識) の習得に焦点を当てるプログラム」<sup>29</sup>へと変化している。例えば、キャリア教育推進の文脈においては、アントレプレナーシップ教育の目的として、「起業家精神 (チャレンジ精神、創造性、探究心等)」や「起業家的資質・能力 (情報収集・分析力、判断力、実行力、リーダーシップ、コミュニケーション力、課題発見・解決力等)」<sup>30</sup>が掲げられており、「起業家育成」から「起業家的資質・能力」の育成へと定義が拡張していることがわかる。

さらに、アントレプレナーシップは「課題への向き合い方を学ぶための力」であり、「起業する人に限らず全ての人に求められるもの」<sup>31</sup>として、「キャリア教育の一環」と位置付けられるようになっており、大学教育における起業家育成から、より広範な対象を想定したキャリア教育へと再定義されつつある。

## 2-3. アントレプレナーシップ教育と

### 保育者養成教育の現状とその接点

「起業家的資質・能力」として再定義されつつあるアントレプレナーシップ教育は、その目的および対象を拡大しているが、2021年時点で実施されたアントレプレナーシップ教育の実施状況調査<sup>32</sup> (全国の大学・短期大学計1007校、回答598校) によれば、文部科学省による重点的なアントレプレナーシップ教育推進校を除いた場合、4年制大学では約4割、短期大学では約1割が同教育を実施しているにとどまっている。さらに、保育者養成校におけるアントレプレナーシップ教育の実施状況を推察するに、4年制大学卒と短期大学卒および専修学校卒等における保育者輩出の割合比較において「保育士養成の学歴構成は未だ『短大卒』相当である」<sup>33</sup>とされる状況を踏まえると、保育者を輩出している養成校の大部分において、アントレプレナーシップ教育は未実施である

と考えられる。一方、保育者養成校におけるキャリア教育は、「面接指導」「個別の進路選択相談」「論作文指導」等を中心とした、就職試験対策を主とする狭義のキャリア教育として展開されている状況にある<sup>34</sup>。

しかしながら、アントレプレナーシップ教育が目指す「起業家的資質・能力（情報収集・分析力、判断力、実行力、リーダーシップ、コミュニケーション力、課題発見・解決力等）」は、「不確実性」のさなかで子どもと共に在る状況を俯瞰し、必要な判断を下し、時にリーダーシップを発揮し、時に見守りにと、柔軟に行為を選択しながら子どもや他の保育者と協働して生活を展開する保育者の「実践知」として位置付け得るものであると考え、保育者養成校におけるアントレプレナーシップ教育に、養成段階からの実践知育成への端緒が見出せるのではないだろうか。以下で、これからの保育者養成教育におけるアントレプレナーシップ教育の可能性について、実践を基に検討していく。

### 3【実践】

#### 3-1. アントレプレナーシップ教育としてのプロジェクト実践

保育者養成校においてアントレプレナーシップ教育を展開する可能性を検討するにあたり、前述のとおりキャリア教育のカリキュラムが主として就職支援の役割を担っている現状から、既存のキャリア教育に直接的に接続することは困難である。そこで本研究では、教員が発案し、希望学生が参加する学内プロジェクトとして、保育者養成校における実践知育成のためのアントレプレナーシップ教育の試みを行った。以下に、プロジェクトの概要、目的、および活動の経過を示す。

##### ① 〈プロジェクトの概要〉

当該保育者養成校の所在する自治体の地域協働局と連携し、十分に活用されていない里山エリアを「子どもを育む場」として活用するための企画および方法論を創出することを目的とした連携プログラムを実施した。その中でイベントの発案・実施を通して、短期的・長期的双方の視点から、課題の発見、発案、協働、共有、環境構成、イベント等を通じた子どもとの関わり、状況の判断と対応、ならびに課題の再発見等を経験することをねらいとして活動を展開した。担当教員は2名（「教育方法論」担当者、「保育内容・環境」担当者）である。

##### ② 〈プロジェクトの目的〉

- ・通常の授業や学生生活では経験する機会の少ない他業種の人々との関わりを通して、保育者の専門性や特徴を対照的に再認識する。
- ・従来は「教育方法論」や「保育内容・環境」等の講義・演習科目での理論学修が中心であった、野外における保育方法やSTEAM教育に関する実践的経験を積む。
- ・異学年・異クラスの学生同士によるアイデアの共有、作業協力、イベント担当等を通して、通常の学生生活とは異なる役割を経験する。
- ・不特定多数の子どもが参加できるイベント等を通して、参加する子どもに応じて、その場その場で変更されながら実践されていく、臨機応変な子どもとの関わりを経験し、そこでの自身の在り方に意識を向ける。

##### ③ 〈活動の経過〉

- ・1年生17名、2年生3名、3年生4名の計24名が参加した。
- ・教員との複数回のランチタイムミーティングを通して、プロジェクトの目的理解およびSTEAM教育に関する学習機会を提供した（写真1）。
- ・自治体地域協働局職員との複数回の合同ミーティングにより、里山活用における課題や、保育者の視点から見た環境活用の可能性について意見交換を行い、イベントアイデアの発案に関するグループワークおよび発表会を実施した（写真2・3）。
- ・該当する里山エリアにおいて保育材としての環境調査を実施した（写真4）。
- ・里山エリアでのイベント準備を行った（写真5）。
- ・里山エリアにおいて、自治体と共同で子ども向けイベントを開催した（写真6）。
- ・イベント実施後、子どもとの関わりや環境構成等について振り返りを行った（表1）。



(写真1)



(写真2)



(写真3)



(写真4)



(写真5)



(写真6)

### 3-2. プロジェクトを通じた実践知育成の可能性

本プロジェクトの大きなねらいは、保育者に必要な技術知としての実践的なSTEAM教育の経験の担保および、保育者養成校段階からの実践知育成に接続されるアントレプレナーシップの涵養である。その視点に基づき、活動においては、学生が学年やクラスの異なる学生、あるいは学外の非保育分野の関係者等、従来の保育者養成校における学生生活においては交流の少ない多様な相手との協働を経験することや、環境条件に応じた活動展開の可能性を多角的に構想し、それを実践に移すための技術や準備、段取りを検討・実行すること、さらに、子どもとの関わりの渦中において計画を柔軟に修正しながら遊びを展開していく経験等を重視した。これらの経験を通して、保育者の実践知育成につながるアントレプレナーシップ涵養の機会となることを想定し活動を開始した。

活動開始当初は、教員や自治体職員から提供される情報を受動的に受け取る姿が見られ、従来の講義型学習に近い参加形態であった。しかし、グループに分かれてブレインストーミングやKJ法等の手法を用い、学生それぞれのアイデアを共有する機会を設けることで、自然条件やイベント開催時期といった制約条件を情報として活用しつつ、既習の学修内容を踏まえた多様な実践可能性を主体的にデザインする姿が確認された。具体的には、自治体との共同開催イベントにおける活動内容を検討する過程で、同一の自然素材（竹・紅葉）を用いた活動として約100種類のアイデアが提示され、活発な議論が行われた。この過程において、ひとつの活動の背後に存在する「あり得たかもしれない展開」や「今後あり得る発展」といった多層的な可能性を、学生が実感的に捉える機会が生まれた。このような機会が、保育実践における保育者の想定＝計画と、実際の保育場面における子どもの思いや活動との間の「ずれ」を、「困った状況」や「計画の失敗」としてではなく、多層的な可能性の発露として、積極的に価値づけていくために必要な気づきとなると考えられる。

さらに、イベントで使用する竹や紅葉等の自然素材の収集・加工を行う中で、子どもが興味を持ちやすい素材の特性、サイズや性質によっては扱いにくくなる可能性、素材の組み合わせによって生まれる創造性等、素材そのものが有する保育展開の豊かさに気づき、それを言語化する学生の姿も見られた。

イベント実施時には、100近く産み出されたアイデアの中から「竹モルック」「竹ピタゴラスイッチ作り」「竹の葉・竹リングのクリスマスリース作り」「紅葉の

スタンピングアート遊び「フィールドビンゴ」が選択され、実践された。学生が運営する各ブースには親子連れが訪れ、主として学生と子どもが共に遊ぶ姿が観察された。いずれのブースにおいても、素材を起点として子どもと学生が遊びを新たに展開できる余地が残された活動の形態を取っており、個々の子どもが学生の意図やねらいを活用しながらも、学生が想定していなかった素材の使い方を示したり、場所の移動を伴う活動の展開を提案したりする等、その場で子どもと共に活動の展開を判断し、その場の状況を活用して遊びを創り出していく姿が見られた。

イベント後の振り返りの場においては、それぞれの学生が自身の実施した活動の準備段階の状況と、実際に子ども達とフィールドにおいて関わった時間とを重ねて振り返る姿が見られ、予定した活動やその計画の意図と、実際の子どもの間に生まれた活動の状況との「違い」や「ずれ」を前向きなものとして取り上げた発言が多く見られた(表1)。

(表1) イベント実施後の振り返りコメント(抜粋)

<p>① 葉っぱでリースを作るのが難しく、竹の輪の扱いの方が楽であるということ、子ども自身とやってみないとわからない部分があったので、実際にやることを通しての学びが多くあった。</p> <p>② 「大人が楽しむと子どもも楽しい」という、活動の良い循環ができていると感じた。これまでは子どもへの視点を中心に考えてきたが、見本と一緒に親に作ってもらおう等、「親へのアプローチ」という視点の必要性とその良さに気づいた。</p> <p>③ 子どもが思っていたよりも、没頭して活動に取り組んでおり、「集中力」の高さを感じた。遊びの特性として、「ゴールがない」という点が、その部分を引き出していただけたのではないかと感じた。</p>
--

これらの振り返りの発言の中で、多くの学生は、自身の計画と実際の状況の「違い」を、自身の予定遂行スキルの低さや、思慮の不足としてではなく、やってみながら変化していく状況の面白さとして、肯定的に捉えており、そこにも実習時の指導案の整合性に関心が向きがちな実践の在り方との違いが見出せた。

発言①においては、事前に計画した竹の葉を使用した

リース作りという活動の中で、竹の葉という素材と遊び方が、扱いやすさや作る面白さの点で、子どもの姿との「ずれ」があったことをその場で知り、急遽、現地にある竹の茎を輪切りにし、それをリースにする遊びへと展開する、という経験を振り返ってなされた。予想が甘く現実とは違った、次はこうする、という事後的で反省的な振り返りに終始するのではなく、その場で子どもとともに難しさを享受し合い、それならば、と別の可能性を探り展開を深めるところまでを子どもが行ったことに対して、「実際にやることを通しての学び」と感じられる学生の姿が見られた。また、発言②においては、対子どもの視点で活動計画を作り遊び始めたが、実際には学生自身や子どもの保育者等、子どもの周りの「大人」自身が楽しむ姿が、子どもの楽しさを生むのではないかと、の気づきが見出されている。これも、保育者(学生)対子ども、の前提に立った保育計画の在り方に、環境材としての「人」の姿への気づきを得た学生の姿として捉えることができるだろう。発言③においては、学生が予想していた以上に長時間にわたって遊びに熱中し続ける子どもと過ごした経験から、計画外、予想外であること自体に反省的な視点ではなく、計画外の子どもの在り様を知ることの楽しさや嬉しさにつながる経験として捉えられている。

本プロジェクトを通した一連の経験は、保育者養成段階における実践知育成の新たな可能性として、「プロジェクト」という形態による授業外の学びの場を設けることの有効性を示唆している。すなわち、授業や実習といった制度的枠組みから離れた場であるからこそ、学年や役割を超えた多様な相手との協働経験や、計画との「ずれ」を内包しながら子どもと関わる実践の場を創出することと、そのような実践の在り方に面白さを感じる余地が生まれたのではないかと考えられる。

#### 4【考察と今後の課題】

本論では、現在の保育者養成校における実習を中心とした実践知育成の課題として、「観察」や「省察」を重視した授業やカリキュラムは充実している一方で、学生自身が状況の変化に応じて「判断」する場面や、そのための力を発揮する機会、さらには環境や状況の変化に即した具体的な「対応」を経験する機会が限定的である点を指摘した。その補完的な機会として、授業外のプロジェクト活動を通じたアントレプレナーシップ育成の可能性を提起した。

大学教育におけるアントレプレナーシップ教育の受容

の変遷を踏まえると、保育者養成校において同教育の実施が少ない現状を鑑み、今後は保育者に求められる実践知とアントレプレナーシップとの接続について、さらなる検証と理論的整理が求められる。また、本論で扱った実践は保育者養成校1校における学内プロジェクトに限定されているが、保育者の新たな資質育成という広い目的のもとでアントレプレナーシップ教育を位置付けるのであれば、近隣の複数の保育者養成校が連携した協働的プロジェクトへと発展させる等、保育者養成全体の課題として捉えた上で実践を展開していく可能性についても検討の余地があるだろう。加えて、就職対策を中心とする狭義のキャリア教育が主流となっている現行の保育者養成教育において、キャリア教育の新たな展開としてアントレプレナーシップ教育をどのように位置付けるかという視点も重要である。保育者に必要な実践知とアントレプレナーシップの接続に関する検証をさらに深めることを、今後の課題としたい。

## 附記

本稿の一部は第77回関西教育学会（近畿大学2025年11月15日）において、「保育者養成におけるSTEAM教育・アントレプレナーシップ教育の融合的実践の可能性について」

<sup>1</sup>石黒万里子（2009）保育者の専門性に関する一考察：保育者に固有の「知識」と判断」。中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 41, 5.

<sup>2</sup>大豆生田啓友・渡邊英則編著（2020）新しい保育講座⑥保育方法・指導法,（高嶋景子, 第10章第2節）ミネルバ書房, 171.

<sup>3</sup>同上（石井美和, 第11章第1節）. 178.

<sup>4</sup>厚生労働省（2018）『保育所保育指針解説』フレーベル館

<sup>5</sup>砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫（2009）保育者の語りにみる実践知：「片付け場面」の映像に対する語りの内容分析. 保育学研究, 47.

<sup>6</sup>上山瑠津子・杉村伸一郎（2015）保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連. 教育心理学研究, 63.

<sup>7</sup>野澤祥子・井庭崇・天野美和子・若林陽子・宮田まり子・秋田喜代美（2017）保育者の実践知を可視化・共有化する方法としての「パターン・ランゲージ」の可能性. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 57.

<sup>8</sup>古賀松香（2019）保育者の身体的・状況的専門性と保育実践の質. 発達, 158, 40.

<sup>9</sup>中島寿子（2023）子どもの姿に基づく保育をどのように言語化するか. 山口大学教育学部研究論叢, 72.

<sup>10</sup>星野優芽（2023）保育者の「実践知」の検討:0歳児担

として、弘田みな子・上田星により口頭発表されている。

## 引用・参考文献

- ・及川智博（2025）保育のいとなみを支える「実践的知恵」：子どもとの“弱くて強い”日々のための専門性. 明石書店.
- ・大豆生田啓友・渡邊英則編著（2020）新しい保育講座⑥保育方法・指導法. ミネルバ書房.
- ・古賀松香（2023）保育者の身体的・状況的専門性：保育実践のダイナミックプロセスの中で発現する専門性とは. 萌文書林.
- ・Biesta, G. J. J. (2021) 学習を超えて：人間的未来へのデモクラティックな教育（田中智志・小玉重夫, 監訳）. 東京大学出版会.
- ・Schön, D. A. (2007) 省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考（柳沢昌一・三輪健二, 監訳）. 鳳書房.

任保育者の視線に着目して. 人間生活文化研究, 33.

<sup>11</sup>杉山沙旺美・刑部育子（2024）「天然知能」の視点から捉える保育者の専門性：保育者のひらめきと生まれ続ける新たな実践の検討. 共創学, 5.

<sup>12</sup>中坪史典・加藤望・肥田武・内田千春（2024）保育者の実践知を探る質的データ分析法としての SCAT. 広島大学大学院人間社会科学研究科紀要, 5.

<sup>13</sup>及川智博（2025）保育のいとなみを支える「実践的知恵」：子どもとの“弱くて強い”日々のための専門性. 明石書店.

<sup>14</sup>及川（2025）56.

<sup>15</sup>及川（2025）59-63 等

<sup>16</sup>及川（2025）61.

<sup>17</sup>及川（2025）61-62.

<sup>18</sup>及川（2025）62

<sup>19</sup>及川（2025）61

<sup>20</sup>及川（2025）62

<sup>21</sup>亀ヶ谷元讓（2025）現場における実習の在り方の見直し. 発達, 184, 56-62.

<sup>22</sup>全国保育士養成協議会（2017）「保育実習の効果的な実施に関する調査研究」p59において、実習生が実施する指導実習における保育形態は、「実習生が活動を提案し、一斉の活動として行う方法」が約8割を占めており、一斉活動を事前に計画した上での部分実習や責任実

習が実施されていることがわかる。

<sup>23</sup> 小櫃智子 (2025) 実習で何を体験し、何を学ぶか: 学生主体の実習指導のあり方を考える. 発達, 184, 43-49.

<sup>24</sup> 及川 (2025) 62

<sup>25</sup> 平野哲也 (2020) アントレプレナーシップの概念の方法学: 多様性と価値をめぐる方法論的探究. 日本政策金融公庫論集, 46, 72.

<sup>26</sup> 牧野恵美 (2018) 海外における起業家教育の先行研究レビュー. 研究 技術 計画, 33(2), 97.

<sup>27</sup> 各務茂夫 (2018) 日本のアントレプレナーシップ教育プログラムの軌跡と今後. 研究 技術 計画, 33(2), 103.

<sup>28</sup> 文部科学省 (2021) 科学技術・学術審議会 産学連携・地域振興部会 (第2回 令和3年7月30日) 資料 [https://www.mext.go.jp/content/20210728-mxt\\_sanchi01-000017123\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210728-mxt_sanchi01-000017123_1.pdf)  
(2025年11月15日参照)

<sup>29</sup> 牧野 (2018) 97

<sup>30</sup> 新潟県教育委員会「キャリア教育をアップデートする～アントレプレナーシップ教育～」

<https://www.pref.niigata.lg.jp/uploaded/attachment/408244.pdf> (2025年11月10日参照)

<sup>31</sup> 上記

<sup>32</sup> 文部科学省 (2021) 科学技術・学術審議会 産学連携・地域振興部会 (第2回 令和3年7月30日) 資料

<sup>33</sup> 榊原剛 (2024) 保育士の専門性の高度化に向けた養成教育のあり方に関する研究 (第1報): 保育士の社会的地位と施設保育士としての学修の視点から. 名古屋女子大学紀要 (人・社), 70.

<sup>34</sup> 厚生労働省 (2019) 「子ども・子育て支援推進調査研究事業 (厚生労働省) 指定保育養成施設卒業者の内定先等に関する調査研究」

<https://www.hoyokyo.or.jp/R2report.pdf>  
(2025年11月1日参照)

## 保育者養成課程学生の共同保育実践における学びの変化

生駒 英法 村田 健治 村上 優

*IKOMA Hidenori MURATA Kenji MURAKAMI Yu*

本研究は、保育者養成課程に在籍する学生による共同的な保育実践を一事例として取り上げ、実践を通じた学生の学びの様相について検討したものである。N短期大学の造形表現・保育内容・音楽表現フィールドに所属する学生が、認定こども園での表現発表および地域イベントに取り組んだ実践を対象とし、学生へのアンケート調査（自己評価）と、保護者および会場職員を含む関係者へのアンケート調査（学生に対する評価）を実施した。その結果、学生の自己評価からは、子どもの姿に応じた臨機応変な対応、協働的な運営、教材研究などに関する学びが深まっていることがうかがえた。また、関係者からの評価においては、子どもとの関わり方や表現活動に対する姿勢が肯定的に捉えられていた。これらの結果から、本事例における地域連携型の学修は、学生の学びの深化に寄与するとともに、地域との相互的な関係構築にも一定の意義を有する可能性が示唆された。

キーワード：領域「表現」、保育実践力、主体的な学び、地域連携

### 1. はじめに

保育者養成において、実践的な学修の重要性は広く指摘されている（田村・木村・谷村，2021；大屋，2025；津村・山岡，2023）。特に、子どもや保護者、地域住民との直接的な関わりを通して得られる経験は、教室内の学習だけでは得られない学びを学生にもたらす。N短期大学では、2年間のゼミナール活動において、学内での活動に加えて、認定こども園や地域施設との協働による表現発表やイベント参加を継続的に行ってきた。このような実践は、学生にとって「保育者としての視点」を獲得し、子どもの姿を基盤とした判断力や協働力を育てる貴重な学修機会となっている。

本稿では、2025年3月の地域公民館主催イベントにおける屋台ごっこ・音楽表現遊びの実践を一事例として取り上げ、学生の学びや実践の変容について検討することである。そのために、2025年3月に実施された当該実践について、学生アンケートおよび関係者アンケートをもとに教育的効果を分析するとともに、2024年8月の認定

こども園での劇遊びを中心とした表現発表との比較を行う。これらの分析を通して、地域と連携した活動が学生の学びにどのように寄与するのかを明らかにし、今後の保育者養成の実践型学修における教育や指導に対する知見を得ることを目的とする。なお、本稿で扱う実践は、地域機関との継続的な連携や行事運営を伴うものであり、一般的な講義形式の授業では実施が困難な内容である。そのため、本研究では、少人数での協働的な活動や主体的な企画・運営が可能であったゼミナール形式の学修を対象として取り上げている。

### 2. 方法

本研究の対象は、N短期大学において造形表現、保育内容、音楽表現の各フィールドに所属する特定のゼミナール学生に限定されている。対象学生数は少数であり、本研究は統計的な一般化を目的とするものではなく、特定の教育実践における学生の学びの様相を事例的に検討することを主眼としている。

### A. ゼミナールの実践内容

N短期大学には入学から卒業までの2年間を通してゼミナールⅠ・ゼミナールⅡの授業を履修することができる。学生は、得意分野や興味のある専門性を伸ばすことを目的として、幼児体育、造形表現、保育内容、音楽表現、自然と遊び、身体表現、子育て支援の7つの分野から選択する。本研究における実践に参加した学生は、造形表現フィールド・保育内容フィールド・音楽表現フィールドに所属している。

#### (1) 造形表現フィールドの実践内容

造形表現ゼミナールでは、大型シャボン玉、立体迷路制作、紙粘土、壁面装飾といった保育現場で実践できる造形あそびや制作について2年間学んできた。表1は2024年度の学修成果及び到達目標である。今回のイベント参加は、ゼミナール授業の一環として、地域住民と交流を深めるとともに、学生自身が主体的に造形活動を通して子どもと関わり経験を積むことを目的とした。また、創造的な活動を通じて子どもたちに楽しさを提供するとともに子どもの発達に応じた造形物を制作し、地域貢献につなげることを目指した。

表1 ゼミナールⅡ（造形表現）の学修成果及び到達目標

<p>①子どもの発達に応じた造形を取り入れた遊びができる。</p> <p>②子どもたちの興味を引く仕掛けや工夫について説明することができる。</p> <p>③作品の内容・構成を理解して表現活動に活かすことができる。</p>
---

#### (2) 保育内容フィールドの実践内容

2023年度（1回生）は、保育現場の技術の基礎を学修するため、季節の壁面制作や、保育室の誕生表作成などの演習を通じて、個人の保育技術を培う実践を重ねた。

表2 ゼミナールⅡ（保育内容）の学修成果及び到達目標

<p>①五領域が総合的に関連し、子どもが成長・発達していくことを遊びの理解を通して認識することができる。</p> <p>②遊びを指導する保育者の役割について、保育実践事例を通して理解・考察を深め、保育者としての実践力を獲得することができる。</p> <p>③発表作品の内容・構成を理解して表現活動に活かすことができる。</p>
---

2024年度（2回生）は、学修成果及び到達目標として表2に示した3点を定め、実践的な学修を進めてきた。

具体的には、保育室の日めくりカレンダーの製作や乳児向け玩具の製作などを行い、保育環境構成のあり方や教材について学生自身が主体的に検討・実践する機会を設けた。これらの活動は、保育実習での体験を踏まえ、学生と教員が共同で企画・検討しながら進めることで、保育内容理解の深化を図った。

#### (3) 音楽表現フィールドの実践内容

2023年度（1回生）は、楽器演奏技術の習得とゼミナール内の親睦形成を目的に、アンサンブル演奏を中心とした演奏を行った。また、地域の親子が参加する行事において演奏プログラムの企画・準備を行った。

2024年度（2回生）は、表3に示した学修成果及び到達目標を設定し、前年度の内容を基盤としつつ、技術的・音楽的により高度な学びへと発展させた。さらに、教員主導で行っていた行事準備についても、学生の主体性を育てる目的で、学生自らが運営を担う形へと移行した。

表3 ゼミナールⅡ（音楽表現）の学修成果及び到達目標

<p>①保育者・教育者として必要なピアノや他の楽器の演奏技術を身に付け、積極的に演奏することができる。</p> <p>②自分自身が自由な発想で音や音楽を楽しみ、保育・教育に生かすことができる。</p> <p>③保育・教育における音楽表現活動やアンサンブル演奏について、様々なアイデアを出すことができる。</p>
---

### B. 表現発表までの学び

本実践に参加した2回生は、N短期大学のカリキュラムにおける「幼稚園教育実習Ⅰ・Ⅱ」及び「保育実習Ⅰ」の実習を修了している。

これらの実習では、学生が個々に指導案を作成し、実習園・所にて部分保育や設定保育等の実践経験を重ねる中で、子ども理解や教材研究について理解を深めている。

### C. 共同保育実践の概要

ゼミナール活動の一環として、地域の幼稚園、認定こども園、保育園、および地域子育て支援拠点と連携し、地域の子どもや保護者、地域住民との実践型プロジェクト

トを行ってきた。2024年8月には、保育内容フィールドと音楽表現フィールドとの合同で認定こども園で劇遊びの表現発表とリズム遊び、音楽表現遊び、楽器遊びを行った。また、2025年3月には地域の公民館主催のイベントに加わり、造形表現・保育内容・音楽表現の3フィールド合同による実践を行った。

#### (1) 2024年8月の認定こども園での発表概要

この項では、前回に行った表現発表の概要を記す。社会福祉法人晋栄福祉会幼保連携型認定こども園いちぶちどり保育園の協力のもと、2歳児クラスではリトミックと楽器体験を中心とした表現発表を行い、3～5歳児クラスでは劇の中に遊びや音楽表現を取り入れた音楽劇を実施した（以降、この発表を「前回」とする）。実践に参加した学生は、保育内容フィールド9名、音楽表現フィールド5名、ボランティア2名の計16名であった。

2歳児クラスの表現発表では、子どもが主体的に体を動かしたり、声を出したりして表現できるよう、ダンスによる導入を行った。また、動物をテーマにしたリトミックや、小物楽器に実際に触れる体験を取り入れた。当日は、当初の予定にはなかった0・1歳児も参加し、園全体で音楽遊びを楽しむ機会となった。

3～5歳児クラスの劇遊びの表現発表では、低年齢にも分かりやすい昔話を検討した結果、「浦島太郎」を題材として採用した。両フィールドが協働して脚本を作成し、練習を進め、当日は保育室3部屋をつなげたスペースで約40分の音楽劇として実践した。

なお、この発表の内容については、前著『保育者と保育者養成校との協働保育実践が及ぼす学生への教育的効果』で詳しく述べている。

#### (2) 2025年3月の公民館でのイベント概要

公益財団法人奈良市生涯学習財団南部公民館にて、公民館主催のイベント『絵本ひろばin南部～季節はずれの夏祭り～』が開催され、そのプログラムの一部にN短期大学が参加した。本イベントは絵本をテーマとしており、絵本を読む・聞くだけでなく、手を動かしたり体感したりする活動を通して楽しめる構成となっていた。また、“季節はずれの夏祭り”という副題のとおり、3月という時期にあえて“夏祭り”の雰囲気を出演することで、子どもたちの参加意欲を高めることを目的とした催しであった。

#### (3) 当日のスケジュール



図1 参加イベントのチラシ

図1は当日のチラシである。午前中は主に2階の舞台を使用し、有志中学生によるお米の推進活動、地域のダンスグループによる発表、絵本を題材とした絵本劇などが行われた。その中で、N短期大学は音楽表現フィールドが中心となり、音楽表現遊びおよび合唱を行った。

午後からは、主に1階を利用し、工作、絵本の読み聞かせ、クイズラリー、作品展示、手作りお菓子の販売などが行われた。N短期大学では、保育内容フィールドと造形表現フィールドとが中心となって、屋台ごっこのコーナーを担当した。

イベント終了30分前には、2階の舞台にて、図書ボランティア団体による朗読劇が行われた。

#### (4) 造形表現の発表内容

はじめに、屋台制作の内容について、学生とともにインターネット上の実物写真等を参照しながら検討を行った。当初は、たこ焼き屋、金魚すくい、的当て等が候補に挙げられたが、本ゼミナールは少人数で構成されているため、準備および運営が少ない人的資源で可能であることを前提条件とした。たこ焼き屋は成形作業に時間と労力を要すること、金魚すくいは制作物の点数が多くなること、的当ては景品準備の負担が大きいことから、いずれも実施は困難と判断した。これらを踏まえ、毛糸を素材として活用でき、少人数でも制作可能な焼きそばが最も実現可能性が高いとの結論に至った。

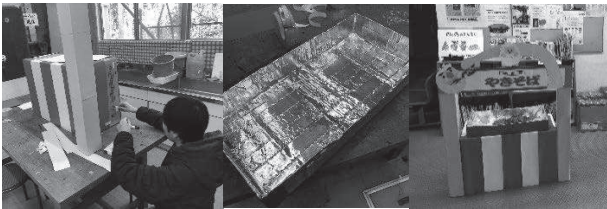
#### ①屋台及び看板の制作について

屋台制作にあたっては、機能性および教育的妥当性を踏まえた設計条件を整理した。第一に、子どもが屋台内部に入り模擬的な調理活動を行えるよう、幼児の身体寸法に適合した高さで奥行きを設定した。第二に、公民館

への搬出入を想定し、運搬や組み立て・解体が容易な可搬性を備えた構造とした。材料には廃材段ボールを用い、入手性、加工の容易性、軽量性と強度を兼ね備えた教材としての特性を活かした。

土台の高さは約65cmとし、鉄板部分には麺素材を操作できる平面を確保した。また、麺の落下を防ぐため周囲に囲いを設け、安全性と操作性を高めた。各部材はボンドと両面テープで固定し、装飾には紅白模様を用いて祭りの雰囲気表現した。看板用の柱を設置することで構造的安定性も確保した。

看板は当初、既製のロゴ素材を使用した。創造的表現を重視する観点から、焼きそば屋の店主を想起させるキャラクターを画用紙で制作し、看板上部に配置した。これにより、視覚的誘因を高め、造形物としての魅力と遊びへの導入性を強化した。



## ②焼きそばの制作について

焼きそばは、子どもへの持ち帰り用教材として100個を制作した。麺素材には当初複数の茶色系毛糸を試作したが、視覚的再現性を比較検討した結果、ハマナカボニー482番を最適と判断し採用した。

さらに、焼きそばとしての認識を高めるため、紅ショウガ、青のり、キャベツを画用紙で再現し、教材としての再現度と視覚的魅力的向上を図った。毛糸を透明フードパックに詰める際には隙間が生じないように配慮し、実物に近い質感を意識した。本活動では、素材選択や構成の工夫を通して、子どもにとって魅力的な造形表現となることを目指した。



## (5) 保育内容の発表内容

屋台ごっこを出店するにあたり、学生と企画内容の検討を行った。本イベントに参加する地域の子どもの年齢層は乳幼児から中学生までと幅広いため、「遊び体験」ができる屋台と、縁日の屋台を模したごっこ遊びとしての屋台を展開することとした。本イベント「絵本広場in南部～季節外れの夏祭り～」の世界観に没入できるように、遊び体験を重視した屋台と「ごっこの世界観」を味わう屋台に分け、参加者が繰り返し楽しめる構成とした。

### ①遊び体験ができる屋台「わなげ屋」「魚釣り」

「わなげ屋」では、実際の保育現場で用いられる素材を参考に、新聞紙とビニールテープで投げ輪を作成し、段ボールや食品ラップの芯材などの廃材を用いてわなげ台を制作した。また、わなげ台には学生の顔をイラスト化したものを貼り付け、遊びを通して子どもたちが学生に親しみをもてるよう工夫した。



「魚釣り」では、子どもたちの発達段階に応じて難易度を調整できるように、磁石を用いた釣り方と、リングをフックに引っ掛ける釣り方の二種類を用意した。釣り竿は木材にビニールテープを巻いて安全性に配慮し、魚パネルは紙皿やフェルトを用いて平面的・立体的な表現のものを制作した。

発表当日は、学生が当番制で店番を行い、呼び込みや遊びの援助を通して子どもたちと関わった。学生が屋台のスタッフになりきり、子どもたちと一緒に遊びながら関係を深めている様子が見られた。



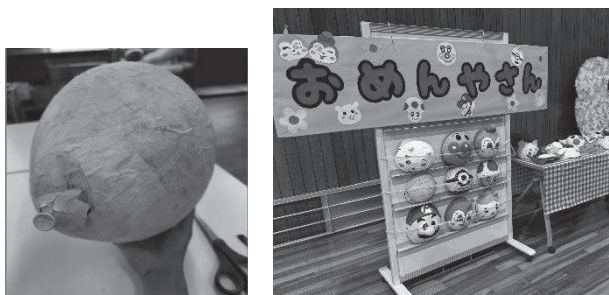
### ②ごっこの世界観を楽しむ屋台「わたあめ屋」「お面屋」

「わたあめ屋」では、手芸用の綿に水性アクリルマーカーで色付けし、割り箸を取り付けた疑似わたあめを制作

した。この活動は、保育現場での実践を想定し、子どもが自分で作ることができる教材として検討したものである。また、わたあめ機を模したデモ機を制作し、屋台に設置することで、視覚的にも楽しめる環境を構成した。



「お面屋」では、フォトブースとしての活用を目的に、張り子の技法を用いた面の制作を行った。制作には風船を型として使い、紙を重ねて貼り付ける方法を採用した。この方法は、紙の貼り付けが容易で、型の取り外しも簡単であることから、保育現場でも多く用いられている技法である。



#### (6) 音楽表現ゼミナールによるリトミック、音楽絵本と合唱

会場の舞台では、中学生有志による食育活動報告、地元ダンスチームによる発表などが行われ、そのプログラムの一つとして、N短期大学によるリトミック、音楽絵本および合唱の発表を行った。

##### ①リトミック

大型絵本『どうぶついろいろかくれんぼ』を用い、動物のヒントとなる絵やセリフを読みながら、動物を想起しやすい音楽をピアノで演奏した。子どもたちは、音や絵を手がかりに動物を想像して発言し、そのやりとりの中から正解が示された後、自由にその動きを表現した。表現した動物はクジラ、鳥、ゴリラ、カメ、ネコの5種類である。演奏曲は、鳥には『小鳥のうた』、ネコには『ねこふんじゃった』を用い、クジラ、ゴリラ、カメについては筆者作曲の楽曲を演奏した。これらの楽譜を図2に示す。

##### ②音楽絵本

次に、大型絵本『はらぺこあおむし』および楽譜『いっしょにうたおう！エリック・カール絵本うたのソングブック』を用いて音楽劇の発表を行った。楽譜に記載された曲を演奏しながら該当場面の絵を提示し、物語の進行



図2 リトミックで使用した楽譜（くじら、ゴリラ、カメ）（著者作成）

に合わせて段ボールと画用紙で制作したあおむしを登場させた。使用楽器はピアノ、グロッケン、打楽器（ボンゴ、ウィンドチャイム、パフパフラッパ、トライアングル）である。

##### ③合唱

最後に、「にじ」および「Believe」を合唱で演奏した。両曲は小学校教科書に掲載されており、保護者世代にも広く知られていることから選曲した。「にじ」は音楽表現フィールドの学生5名による斉唱とし、「Believe」はソプラノ2名、アルト2名、男声1名による三部合唱で演奏した。

### 3. 学生向けアンケート

本研究では、学生自身の評価と当日参加した保護者・会場職員からの評価を対比させるために、学生と保護者・会場職員それぞれにアンケート調査を行った。この項目では学生自身の自己評価のアンケート内容と結果を示す。なお、学生アンケートおよび次項で扱う関係者アンケート

トの集計結果は、判読性を考慮し、図表として巻末にまとめて掲載する。

#### (1) 学生向けアンケートの調査対象及び調査期間

本研究では、造形表現ゼミナールの学生1名と保育内容ゼミナールの学生8名、音楽表現ゼミナールの学生5名の計14名に対してアンケート用紙による筆記での調査及び回収を行った。調査期間は、発表当日となる2025年3月16日の発表後に行った。調査に際しては、アンケートへの回答が任意であること、回答を拒否できること、および回答後に撤回することが可能であることをアンケート用紙に記載した。さらに、回答内容によって不利益を被ることはないこと、個人情報収集しないこと、研究成果を本稿で発表することについても明記した。これらの事項を口頭でも説明し、同意を得た上で実施した。対象者14名のうち、14名が回答し(回収率100%)、有効回答率は100%(14名)であった。

#### (2) アンケート結果

質問項目としては、公演の事前準備や練習における取り組みの意識について(Q1~Q2)、公演当日を振り返り自己評価としてどのように取り組むことができたか(Q3~Q5)、今までの活動と今回の活動での学びの比較(Q6)、公演を通して感じた充実度(Q7)、今後の活動や取り組んでみたい内容(Q8~10)を尋ねた。

①「Q1. 今回の発表の事前準備・練習について、特に積極的に取り組んだことは何ですか。特にあてはまるものにチェックをいれてください。(複数回答可)」について

前回と今回の回答結果を比較すると、今回、最も回答が多かった項目は「自分の役割に責任を持ってやり遂げる」とあり、12名(85.7%)が選択していた。授業期間が終わってから本格的な準備をしたことも影響していると考えられるが、自分がすべきことに、より責任を感じながら取り組んでいたと考えられる。続いて多かった項目は、「発表当日に向けた体調管理を行うこと」で、8名(57.1%)が選択した。時期的なことも考えられるが、学生一人一人が責任感を強く持っていたと考えられる。

前回のアンケート調査時に、9名と最も多くの学生が回答した「③発表する学生同士のコミュニケーション、情報共有や共通理解をすること」については、今回のアンケート調査では5名(35.7%)のみが回答し、前回と比

較すると、選択した学生数は減少している。これは、前回の取り組みを通して協働体制がすでに十分に形成されており、今回はそれを前提にしたうえで個々の役割遂行に重点が移行したと考えられる。また、「⑦今日当日に向けた体調管理を行うこと」や「⑧自分の役割に責任を持ってやり遂げる」と選択した学生が前回よりも増えており、当日に向けた見通しを持って取り組む姿勢が強まり、一人一人が自分の役割を主体的に果たす意識が高まったことを示していると捉えられる。

②「Q2:Q1についてそのように取り組んだ理由は何ですか。具体的に記述してください。」(自由記述)について

今回の自由記述の回答からは、学生一人一人が自らの役割を自覚し、「期日までに完成させる」「個人パート練習を毎日行う」など、それぞれの立場で責任をもって準備に取り組んでいたことが読み取れる。また、「子供たちが楽しめるように声掛けとかも考えたり」「子どもたちが楽しい気持ちで過ごせるように、教材の選定はメンバー全員力を入れて取り組んだり」「当日どのようにしたら楽しんでもらえるのかを考えた」といった記述から、子どもに楽しんでもらえる活動を提供するという目標を持って積極的に取り組んでいたと言える。

前回の回答では、同士でコミュニケーションを取り、仲間とともに共同して取り組むことで発表を成功させるという一つの目標に向かっていったことがうかがえるが、今回はコミュニケーションが取れていることを前提としていかに子供たちが楽しめるかに重点を置いて考えられたのではないかと推測できる。

③「Q3. 表現発表当日について、積極的に取り組んだこと・できたことは何ですか。特に当てはまるものについてチェックを入れてください。」(複数回答可)について

前回と今回の回答結果を比較すると、今回の結果では「②学生同士でコミュニケーションを取り合いながら実践すること」および「⑨自分の役割や担当に責任を持って取り組むこと」が最も多く、9名(69.2%)の学生が選択した。次に多くの学生が選択したのは「③会場の環境構成や後片付けを行うこと」、「⑧臨機応変な対応・実践をすること」の項目で、8名(61.5%)が選択した。これらのことから、当日の運営を支える協働意識を強く持ち、また、子どもの姿に応じた柔軟な対応や、当日の状況に合わせた実践的な取り組みを重視していたことが

読み取れる。

前回の結果では、「①教材内容(劇の内容・手遊び・歌・体操)の選定について意欲的に実践すること」と「②学生同士でコミュニケーションを取り合いながら実践すること」が最も多く選択されていたが、今回もこれらの項目が引き続き多くの学生に選択されており、継続して重視されていることが確認できる。一方で、今回の回答では環境構成や臨機応変な対応、子どもの姿に応じた声かけなど、より実践的で応用的な項目の選択が前回より増加していた点が特徴的である。これは、学生がこれまでの活動経験を踏まえて、単に役割をこなすだけでなく、その場の状況に応じた判断や対応の重要性をより意識するようになったことを示している。これらの点から、今回の発表では、前回よりも学生の視野が広がり、「協働」「責任」「実践的判断」という複合的な視点から活動に取り組んでいたと言える。

④「Q4. Q3の質問で選択した項目について、積極的に取り組んだ理由について、具体的に記入してください。」について

自由記述の回答からは、学生がこれまでの経験を通して培ってきた、子どもと積極的に関わろうとする姿勢が、発表当日に強く表れていたことが読み取れる。学生は、子どもが楽しく活動できるように声をかけたり、状況に応じて言葉がけを変えたりするなど、子どもの姿に合わせた柔軟な対応を意識して取り組んだと言える。さらに、ブース運営や環境構成においては、学生同士が積極的にコミュニケーションを取り、場の状況を共有しながら臨機応変に対応していたことがわかる。こうした記述から、学生は協働的な関わりを通して全体の進行を支えようとする意識を持ち、子どもにとって安心できる環境をつくることに責任感をもって取り組んでいたことがうかがえる。

前回の結果では、教材内容について十分な理解を踏まえた上で実践していること、また、保育者としての思考を持って取り組んでいることが読み取れたが、今回の回答では、それに加えて「子どもとの関わりそのもの」への意識が強まっている点が特徴的である。子どもの姿を起点とした応答的な関わりが多く見られ、前回よりも実践的な保育者視点が育っていることが読み取れる。加えて、今回の回答には、学生同士のコミュニケーションに関する言及も増加し、「効率よく行動する」「場の空気に早く気づく」「他の子にしっかり伝わるように伝達した」など、前回より実用的で組織的な視点が芽生えており、

子ども、仲間、会場全体を視野に入れた、より総合的な実践力が育っていることが明らかである。

⑤「Q5. 表現発表を終えて、準備から当日の実践までを自分なりに振り返り、難しかったことやできなかったことは何ですか。具体的に記入してください。」について  
今回の自由記述からは、学生が表現発表に向けた準備や当日の実践において、様々な困難に直面していたことが読み取れる。特に、春休み期間中であったために全体練習の時間が限られ、制作や環境設定に十分参加できなかったこと、また各自の予定の都合により練習や準備が不十分になったことが多くの学生から指摘されていた。前回の結果では、大勢の子供たちの前で保育を進めていくことへの難しさや表現発表に向けたモチベーションの維持に課題を感じている様子が見えたとしたが、今回の結果では、これらの課題に加えて、春休み期間中の制約や全体練習の不足、制作物や環境設定への十分な関与ができなかったことなど、より外部条件による制約が強く意識されている点が特徴的である。これらのことから、経験を重ねることにより、単なる個人技術や役割遂行だけでなく、全体の計画、協働、子ども対応を統合的に考えながら準備と実践を行う重要性を体験的に学んでいることが読み取れる。

⑥「Q6. 1回生から学内行事(こどもフェスタ)や表現発表(8月・いちぶちどり保育園)と活動を続けてきましたが、これまでの活動を今回の活動での学びにはどのような点で違いがありましたか。具体的に記述してください。」について

今回の活動に関する自由記述からは、学生がこれまでの学内行事や表現発表での経験を踏まえ、活動の質的変化や学びの深化を実感していることが読み取れる。学生は過去の経験を「引き出し」として活用しながら、今回の活動でしか得られない新たな学びや成長を実感しており、経験の蓄積による臨機応変さ、個別対応力、協働力の向上が明確に示されていると考えられる。

⑦「Q7. 今回の表現発表は充実して取り組むことができましたか。」について

今回「かなり充実して取り組めた」と回答した学生は9名(69.2%)、「少し充実して取り組めた」と回答した学生は4名(30.8%)であり、学生自身の充実感があったことがわかるが、前回と比較すると、高い充実感を感じた学生の割合は少し減少した。

⑧「Q8. 今回のような発表を継続して次回以降も取り組みたいと思いますか。」について

今回「かなりそう思う」「少しそう思う」と回答した学生はそれぞれ7名(53.8%)、6名(46.2%)であり、学生は今後も継続して取り組みたいと意欲的に考えている様子が見えられた。前回と今回とで大きな変化はなく、学生は前回や今回のような表現活動を肯定的に捉えていると考えることができる。

⑨「Q9. ゼミナールⅡでの学内行事や外部公演などを通じた経験から、卒業後に活かしたいと考えることはありますか。自由に記入してください。」について

回答結果から、学生たちはゼミナールⅡの学内行事や外部公演を通して、保育者として必要となる多様な力を獲得したという実感を持っていることがわかる。特に多く見られたのは、子どもの姿に応じた「臨機応変な対応」を卒業後に活かしたいとする記述であり、実践的な視点から子どもの行動を理解しようとする姿勢が形成されていることが示された。また、「チーム一丸となってコミュニケーションを取りながら取り組む活動はとても達成感があったこと、「仲間と一緒に作り上げる」こと、「他人のことまで考えて行動すること」など、協働的な関わりに関する記述が多く見られた。これらの記述から、学生は本実践を通して、コミュニケーションの重要性を強く認識するようになったと考えられる。学生はゼミナール活動を通して得た知識、技術、協働の姿勢を総合的に捉え、それらを卒業後の保育現場で積極的に活かしている前向きな姿勢が見えられた。

⑩「Q10. 保育現場や外部施設とのコラボレーション活動として取り組んでみたい内容があれば自由に記入してください。」について

回答結果からは、子どもたちの興味や反応の高さが実感できた活動を今後も取り組みたいと考えている学生も存在したことがわかる。また、「ゼミで年1で集まってイベントがしたい」という記述からは、活動そのものへの愛着や継続的な学びへの関心が継続していることが読み取れる。

#### 4. 関係者向けアンケート

次に、関係者アンケート形式で学生の評価などを行って集計したものについて述べる。本実践での関係者は、イベント主催者やボランティア団体の参加者らを対象と

し、前回の実践発表においてのアンケートでは現場の保育者を対象とした。評価結果を比較することで、学生の実践や学びに何らかの変化や違いが見られたのかを検証する。

##### (1) 関係者向けアンケートの調査対象及び調査期間

絵本広場in南部～季節外れの夏祭り～のイベント出展者を対象にGoogleフォームによるアンケートでの調査及び回収を行った。調査期間は、発表当日の2025年3月16日の発表後に行った。調査に際してアンケートへの回答は任意であり、回答を拒否することや回答後に撤回することも可能であることを説明するとともに、回答内容によって回答者が不利益を被ることはないこと、個人情報収集しないこと、また、研究成果を本稿で発表することをフォーム内に記載した上、口頭で説明、同意を得て実施した。対象者25名のうち、25名が回答し(回収率100%)有効回答率は100%(25名)であった。

##### (2) アンケート結果

①「Q1. 絵本広場in南部～季節外れの夏祭り～に充実して取り組むことができましたか。」について

Q1の参加関係者の取り組み意識について回答を得たところ、9割以上が「かなり充実して取り組むことができた」としており、イベント全体への充実度が高かったことがうかがえる。

②「Q2. 実際にご覧になった学生の催しにチェックをつけてください。(複数回答可)」について

学生の催しについては、表現発表及びごっこ遊びの双方に8割以上が実際に体験していたことがわかった。

③「Q3. 発表当日の学生の様子をご覧になって、積極的にできたこと・取り組んだと考えられることは何ですか。特に当てはまるものについてチェックを入れてください。(複数回答可)」について

今回の発表において「発表教材の意欲的な実践」とする回答が最も多く、23名(92%)から選択された。この項目は前回の発表においても回答数が最も多く、前回・今回ともに同様の傾向が見られたことから、学生が主体的に教材研究を進め、選定した教材内容を意欲的に実践していた様子が関係者に評価されていたと考えられる。

「学生同士でのコミュニケーションを取り合いながら実践すること」「会場の環境構成や後片付け」「ボランティア活動に対するモチベーションを保つこと」について

は、いずれも16名(64%)と、回答者の過半数を超える結果であった。特に「会場の環境構成や後片付け」については、前回と比較すると今回の結果では約20%の回答数の増加が見られた。これは、今回の発表において、学生が会場の設営から撤収に至るまでの作業に参加し、主体的に行動していたことが評価された結果であると考えられる。

一方で、「発表当日、自分なりに達成したい目標をもって取り組む」については、前回に比べて約30%の回答数の減少が見られた。また、「教員の指示や指導を踏まえて行動すること」についても同様に、約30%の回答者数の減少が確認された。今回の発表では、「屋台ごっこ遊び」を中心とした活動において、学生自身が主体となって地域の子どもや出展者と関わりながら実践を進めていたことから、関係者にとっては、目標達成に向けて取り組む姿勢や教員の指示を受けて行動する姿として捉えにくかった可能性が考えられる。

④「Q4. 発表当日の学生の様子をご覧になって、良かったと思われる点をご自由にご記入ください。」について

Q4では、発表当日の学生の様子について自由記述を求めた。得られた回答は内容に基づき、①子どもへの接し方・関わり方、②パフォーマンス(歌・表現・読み聞かせ等)、③全体の雰囲気や学生の態度、④運営・対応面の四つの視点に分類された。

これらのうち、特に「子どもへの接し方・関わり方」に関する記述では、好意的な評価が多く見られた。学生が子どもに対して笑顔で積極的に関わろうとする姿勢や、子どもの反応に応じて関わり方を工夫していた様子が評価されており、前回の実践に引き続き、地域の子どもたちとの関わりの中で、保育者として求められる「相手の立場に寄り添った関わり」を実践しようとする姿勢が継続して育まれていることがうかがえる。

また、「パフォーマンス」や「全体の雰囲気や学生の態度」に関する記述からは、学生自身が活動を楽しみながら取り組んでいた点や、子どもだけでなく大人も一体となって楽しめる内容であった点が評価されていた。これらの評価は、学生の表現活動が場の雰囲気づくりに寄与し、参加者全体を巻き込む実践となっていたことを示すものと考えられる。

さらに、「運営・対応面」に関する記述では、対象となる子どもや保護者が楽しんで参加できるような内容を取り入れた点が評価されていた。

⑤「Q5. 今回の学生の活動について改善すると良いと思われた点をご記入ください。」について

改善点に関する自由記述では、学生の発表を概ね好意的に受け止める評価の中に、今後の課題を示す記述がみられた。具体的には、学生のパフォーマンスにおいて、体を大きく動かすことや、参加者に声を届けようとする姿勢、笑顔について、さらなる工夫が必要であるとの指摘があった。また、活動内容についても、「童謡を取り入れる」など、保護者も一体となって参加できる構成を検討する必要性が示唆された。

声の大きさや、体を使った表現の大きさについては、前回・今回のいずれの結果においても改善を求める記述がみられ、継続的な課題として位置づけられる。

⑥「Q6. 今回の発表のように、保育者を目指す学生たちが地域の活動に参加することで、地域の子どもたちにとってどのようなメリットがあると考えられますか。(複数回答可)」について

「歌やリズムに親しみ、様々な音楽表現の楽しさを体感することができる」については、21名(87.5%)と最も多くの回答がみられた。次いで、「異年齢での関わりを深める機会をもつことができる」が19名(79.2%)、「身近な大人(学生や地域ボランティア)と親しみをもって関わるることができる」が17名(70.8%)と続き、本実践が音楽表現の体験にとどまらず、人との関わりを広げる機会としても捉えられていたことがうかがえる。

前回と今回の回答結果を比較すると、とりわけ「異年齢での関わりを深める機会をもつことができる」と捉える回答が増加傾向にあった。一方で、その他の項目については大きな増減はみられず、前回と同様の傾向が維持されていた。

⑦「Q7. 今回の表現発表・ごっこ遊びを通して、主催者・共催者にどのようなメリットがあったと考えられますか。」について

本設問の回答からは、「地域の様々な人達のコミュニケーションを深めるきっかけとなった」、「地域の方や、初対面の方など、交流が深められた」といった記述がみられ、地域の人々との交流や関係性の構築に寄与していた点が評価されていた。

前回と今回の回答を比較すると、いずれにおいても、音楽や表現活動が参加者にとって良い影響を与えるものであるという評価が共通して示されていた。また、学生が子どもと関わる機会をもつこと自体に教育的意義があ

ると捉えられている点も、両実践に共通していた。一方で、回答者の立場の違いにより着目点には相違がみられた。前回は保育者による回答であったため、子どもの姿や育ちへの良い影響といった「子ども目線」でのメリットに言及した記述が多くみられたのに対し、今回はイベント主催者や地域ボランティア団体の参加者が回答者であったことから、地域交流の深まりや学生の学びに対する評価といった「地域・学生の視点」に基づく記述が多く示されていた。

## 5. 考察

今回の共同保育実践と前回実践との比較から、学生の学びには、「協働の質」と「実践的判断力」の両面において変化がみられた。前回は、教材内容の理解や役割遂行の意識が中心であったのに対し、今回の実践では、子どもの姿に応じた臨機応変な対応や、場面に応じた声かけなど、実践場面に即した判断や関わりに関する項目が多く選択されていた。このことから、実践経験の蓄積を通して、学生の視点が「自分の役割中心」から「子どもを起点とした保育的判断」へと移行してきたことが示唆される。

また、学生同士のコミュニケーションについては、前回実践において協働の基盤が形成されていたことを前提としつつ、今回はその協働がより発展的に発揮されていた点が特徴である。環境構成やブース運営など、複数の判断や調整が求められる場面において、学生同士が状況を共有しながら柔軟に連携して対応していた様子が、学生アンケートの結果から読み取れた。これらの結果から、協働的な関わりは単なる役割分担にとどまらず、実践を支えるための実用的な力として機能していたと捉えられる。

一方、関係者アンケートの結果からは、学生の子どもの関わり方やパフォーマンスに対して高い評価が寄せられていた。特に、歌やリズムなどの音楽表現を媒介として、子どもだけでなく保護者や地域住民を巻き込みながら温かい雰囲気をつくり出していた点は、地域連携活動ならではの教育的意義を示すものといえる。これらの評価は、学生自身の振り返りにおいて示された学びの内容とも対応しており、学生の実践が他者からも一定の成果として認識されていたことがうかがえる。

その一方で、改善点としては、表現の大きさや参加者への働きかけ方など、身体表現に関する課題が指摘されていた。これらは、学生自身の振り返りにおいて示され

た「練習時間の確保の難しさ」や「準備への十分な関与ができなかった」といった課題とも関連しており、今後の実践においては、事前練習やリハーサルの充実を通して、表現者としての基礎的な力を高めていく必要があると考えられる。

以上のことから、ゼミナールⅡにおける地域連携型の表現活動は、学生に対して単なる技術習得にとどまらない多面的な学びをもたらしているといえる。子ども理解、教材研究、協働力、実践的判断力といった保育者として不可欠な資質が、実践の積み重ねを通して段階的に育まれていることが、本研究の結果から示された。

ただし、本研究は対象学生数が少数であり、特定のゼミナールに所属する学生を対象とした事例研究であるため、得られた結果を一般化するには一定の制約がある。また、本稿で扱った地域連携を伴う行事運営は、一般的な授業形態では実施が困難であり、ゼミナールという少人数かつ継続的な学修環境であったからこそ可能であった実践である。

しかしながら、そのような教育環境のもとで、学生がどのような学びを積み重ね、実践を通してどのように変容していったのかを、学生および関係者双方の視点から具体的に示した点に、本研究の意義があると考えられる。とりわけ、地域協働や行事運営を含む実践において、学生の主体性、協働性、実践的判断力がどのように育まれたのかを明らかにした点は、今後の保育者養成における実践型学修の在り方を検討する上で、有用な示唆を与えるものといえる。

さらに、本研究で得られた知見を整理すると、以下の点にまとめることができる。

- ・学生アンケートからは、協働的な活動経験を通して、チーム内でのコミュニケーションの重要性が強く認識されるようになったこと、また、実践を重ねることで学生の視点が役割遂行中心から、子どもの姿を起点とした保育的判断へと移行していたことが明らかとなった。

- ・あわせて、環境構成や運営を含む複雑な場面において、協働が実践的に発揮されていたことが示された。

- ・保育者および地域イベント主催者のアンケートからは、学生の子どもへの関わり方や表現活動に対して高い評価が得られ、音楽表現を媒介とした活動が、子ども、保護者、地域住民を巻き込む温かな雰囲気づくりに寄与していたことが確認された。

- ・一方で、身体表現や参加者への働きかけについては課題も指摘されており、今後の実践に向けた改善の必要性が示唆された。

これらのことから、本実践は、学生に対して保育者として求められる協働力、子ども理解、実践的判断力を総合的に育成する教育的意義を有することが示唆された。

なお、本研究にはいくつかの限界がある。まず、研究対象がN短期大学の特定のゼミナールに所属する学生14名に限定されており、対象者数が少数であることから、得られた結果の外的妥当性や信頼性には制約がある。また、本研究で扱った地域連携を伴う行事運営は、一般的な授業形態では実施が困難であり、ゼミナールという少人数かつ継続的な学修環境であったからこそ可能であった実践である。そのため、本研究の結果を一般の保育者養成課程全体へ直接的に一般化することには慎重な解釈が求められる。今後は、対象学生数を拡大した調査や、異なる教育環境における実践との比較を通して、実践型学修の教育的効果について、より多角的に検討していくことが課題である。

## 6. 引用文献・参考文献

- いしかわこうじ (2015) どうぶついろいろかくれんぼ  
ポプラ社
- エリック・カール (著)・もりひさし (日本語訳) (1994)  
はらぺこあおむし 偕成社
- 大屋陽祐 (2025) 保育者養成課程学生の子育て支援に  
関する主体的な学びの考察：児童センターにおけ  
る実践活動から 育英大学育英短期大学教育研究所  
紀要第3号
- 新沢としひこ (作詞) / 中川ひろたか (作曲) / 高橋美夕己  
(編曲) にじ ふりんと楽譜 <https://www.print-gakufu.com/score/detail/445023/> (2026年2月25日  
閲覧)
- 杉本竜一 (作詞・作曲) / 太田桜子 (編曲) Believe ふ  
りんと楽譜 [https://www.print-gakufu.com/score/  
detail/52642/](https://www.print-gakufu.com/score/detail/52642/) (2026年2月25日閲覧)
- 田村隆宏・木村直子・谷村宏子 (2021) 保育実践力向上  
に及ぼす保育実習の効果とその促進要因の検討  
ー 子どもの関わりに関する保育実践力に注目し  
てー 応用教育心理学研究第38巻第1号
- 津村樹理・山岡伊公子 (2023) 保育者養成校における  
保育内容の学びの実効性と実習後の成果の繋がり  
の一考察 (1) 神戸教育短期大学研究紀要第4号
- 増井啓子・阪本さゆり (2024) 保育基礎ゼミ及び保育  
専門ゼミにおける保育実践力の向上を目指して  
ー 系列3園とのよりよい連携の在り方ー 奈良保育

学院研究紀要第22号

村田健治・村上優 (2025) 保育者と保育者養成校との  
協働保育実践が及ぼす学生への教育的効果 奈良  
佐保短期大学研究紀要第32号

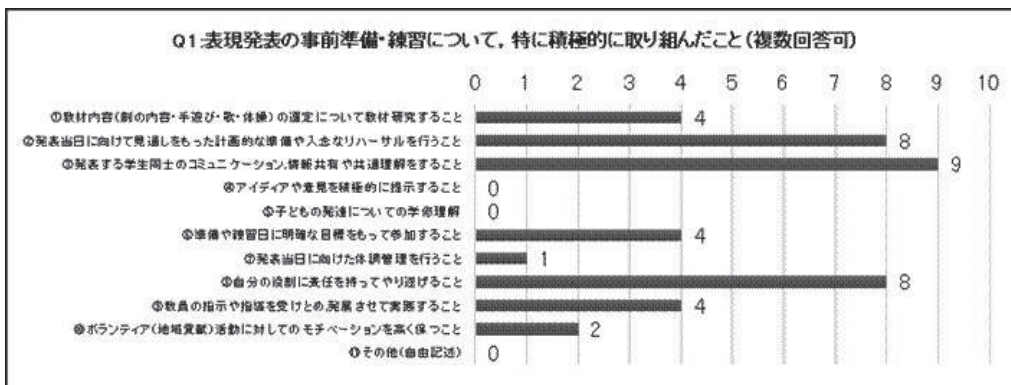
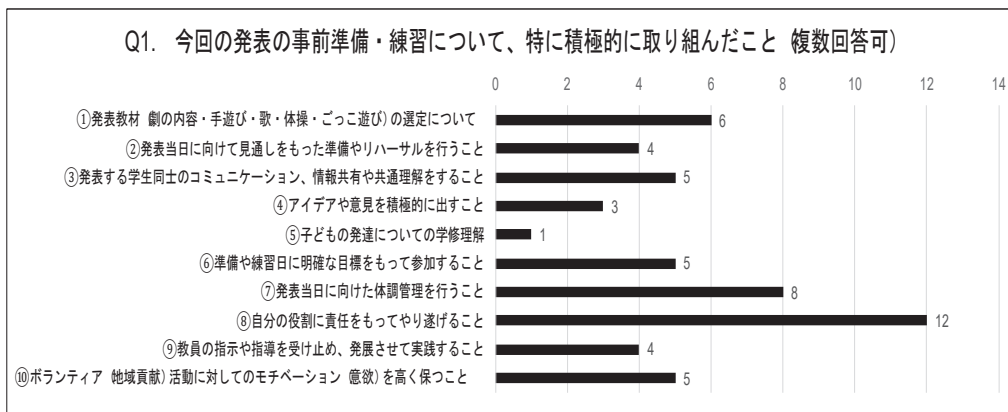
巻末 アンケート結果

本巻末には、本研究で実施した学生アンケートおよび関係者アンケートの結果を、本文中での分析内容に対応させて図表としてまとめて掲載する。

学生向けアンケート結果

Q1. 今回の発表の事前準備・練習について、特に積極的に取り組んだことは何ですか。特にあてはまるものにチェックを入れてください。(複数回答可)

(上の図は今回の回答結果で、下の図は前回の回答結果である。以下同様とする。)



Q2. Q1.についてそのように取り組んだ理由は何ですか。具体的に記述してください。(自由記述)

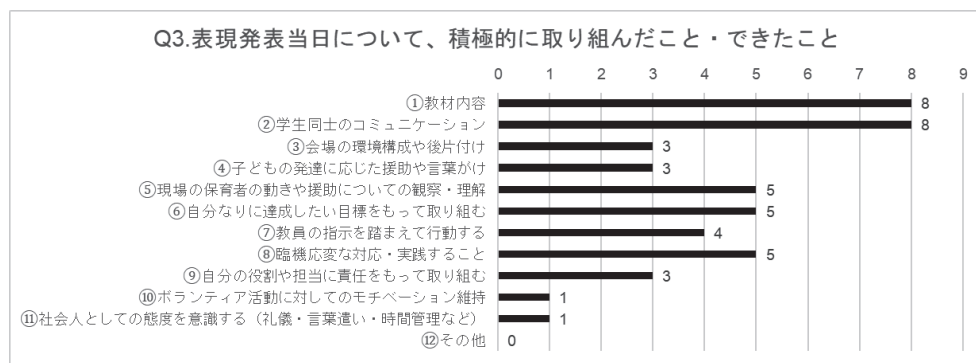
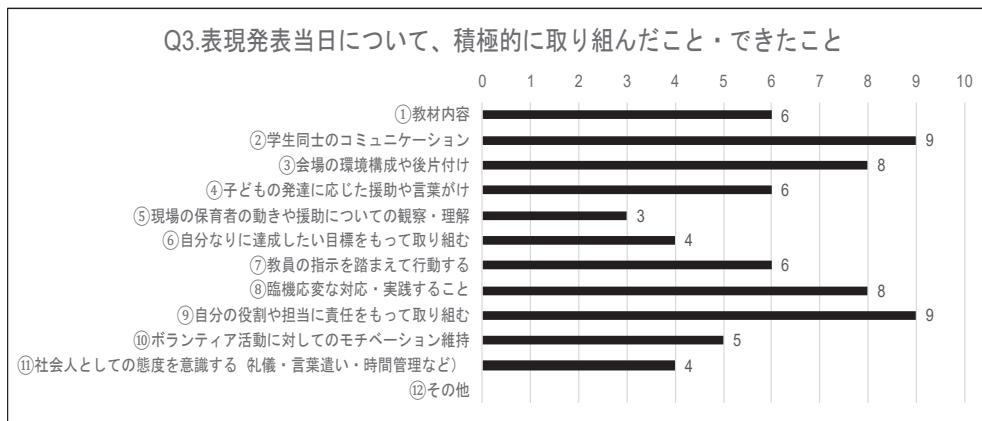
- ・②について来場予定の子ども全員に行き渡るよう、数を確認しながら期日までに完成させる。足りないより、余る方が良い。
- ・⑥今回は春休み、卒業式前ということもあって、みんなが思うように集まらなかったりしたので、しっかりと練習日や内容を必ず決めて行動するということを大切にしました。
- ・歌は周りの人の声を聞きながら自分のできることを練習した
- 合唱曲「Believe」の個人パート練習を毎日行いました。特に、合唱で大切なハーモニーを届けることを意識し、他パートを歌ったり、ピアノで他パートを弾きながら自分のパートを歌うなど、音が正しく伝えられるように努力しました。
- ・②わたあめの屋台をするにあたって、わたあめの機械をどのように作成するのか一緒に担当する子と相談をしながら、より完成度の高いものを作るように取り組んだ。
- ・③について、自分一人で行っていることではないし、また、一人では到底できない取り組みなので、チーム全体で「楽しく取り組みができるか」「前向きな気持ちで取り組みができるか」を活動を通して常に意識していました。
- 準備など全然参加できなかったため、当日の自分の役割だけは子供たちが楽しめるように声掛けとかも考えて積極的に参加した。
- ・⑧さまざまなブースがあり、分担して子どもたちと関わることになったので、できるだけ自分から声をかけて関わろうと思ったから
- ・①発表する教材が見に来てくれる子どもたちの年齢に合っていないと楽しめないし、ただ見て終わりにになってしまうので、見に来てくれる子どもたちが楽しい気持ちで過ごせるように、教材の選定はメンバー全員力を入れて取り組みました。
- ・⑩子どものたちの前へ出るにあたって、私自身がボランティアを「めんどくさい」など、マイナスな気持ちでいると、子どもたちの前での印象が悪くなり良い思い出で

きないと思ったから。

- ・⑩2年間最後のイベントかつ、呼んでいただいたもののため、しっかりと意欲を高く保ちながら当日のようになら楽しんでもらえるのかを考えたため
- ・⑧についてふざけたりしないでやること。
- ・体調が悪いと自分の本気をだせないから
- ・⑧自分自身の体調を見ながらということもあり、できる日は子どもたちのことを考えながら取り組もうと思ったから。

- ・2歳児リトミックの司会のため、何度もイメトレをしてリハーサルを行った、子どもたちに表現をする楽しさ、音楽に合わせて体を動かしたり、楽器を演奏したりする楽しさ、面白さを知ってほしいと考え、楽しい雰囲気を作ることを心がけた。
- ・自分の役割に責任をもって取り組むことについて、音楽ゼミからの意見で始まった外部公演のため、発案者としての自覚をもって、だらけることなくしっかりと役割を責任持って行わないといけないと思ったため。
- ・準備に明確な目標をもって参加することについて、小道具や衣装を練習日までに間に合うよう準備しました。背景担当になってからは役割に責任をもって、下描きの線を見ながら塗りました。一人ですることは難しいので、協力してすることで終わることができました。
- ・以前劇をするにあたって自分の役割をしっかりと出来なかったから
- ・本番になるべくリハーサルどおりに終わりたいと考えたから
- ・どうすれば子どもたちが楽しく劇を見てくれるのかを考えながら劇が始まる前に盛り上げるようなセリフを意識して取り組んだ。
- ・自分の中で「やってやるぞ」と思ったこと
- ・自分の役割のところで劇を崩してしまったら嫌なので、自分の役のところは場面ごとに練習をした。
- ・発表する学生同士のコミュニケーションや共通理解について、今回の発表の振り返りでもあったように、集団でなにかに取り組むにあたって、気持ちの理解やすれ違いが起これると思ったためです。みんなが納得・理解したうえで進めることが効率よく進み、たくさんの意見が出やすくなると思いました。
- ・数少ない集まりで、自分が担当していない役を見て、良かったところ、修正すべきところを情報共有して、より子どもの視点で楽しめる、寄り添った演出ができるようにするため、特に意識して取り組んだ。
- ・学生同士のコミュニケーションについて、自分たちがどのようなものを目指しているかを共通してもっていないと全体での動きにばらつきが出すぎてしまうと思ったから。
- ・学生同士のコミュニケーションについて、特に意識して取り組みました。なぜならチームで行っていることであるし、全員が共通の意識をもって、同じ目標をもって行うことが大事と思ったから。
- ・練習や劇で使用する教材の作成など、学生同士で積極的にコミュニケーションをとりながらより良い作品や教材を作成し、見ていただいている子どもたちや先生方の心に届く作品にしたいと思いました。
- ・衣装作成の期限を守って取り組みつつ、仲間とともに協働して取り組むことが出来た。
- ・みんなのサポートができるように周りをしっかりとみで行動できた。本番前で緊張している子に声をかけ、本番に挑めるようにサポートできた。

Q3. 表現発表当日について、積極的に取り組んだこと・できたことは何ですか、特にあてはまるものについてチェックを入れてください。(複数回答可)



Q4. Q3の質問で選択した項目について、積極的に取り組んだ理由について具体的に記入してください

- ・④について、今までたくさんの実習を通して子どもにたくさん関わってきた自信と4月からいよいよ現場で教師として働くので、今まで以上に積極的に子どもとふれ合うよう心がけました。
- ・せつかくの生徒たちと関わるさいごの機会+楽しいことを望んでくれた子どもたちに向けて積極的に取り組んだ。
- ・さかなつりの場面で、子どもが楽しんで遊べるように声かけを積極的に行った。
- ・⑧ 子どもたちが自由に色々なところを回ってくるので、子どもに合わせて言葉をかけたり対応を臨機応変にしていかなければならなかったから
- ・①この公演がゼミで活動する最後の場ということもあり、自分の役割を全力で楽しんで見に来てくれるお客さんや、子どもたちに笑顔になってもらいたいという思いで積極的に取り組みました。
- ・笑顔で対応すること。
- ・②各ブースにメンバーがついて、協力して行うために何が今必要で、効率よく行動できるか考え、ブースのメンバーとコミュニケーションをとりながら作業をしました。声をかけあうことでお互いが場の空気に早く気づくことができました。
- ・②当日、何か分からないことや不安なことがあれば、メンバーに相談して環境構成や流れの確認を行いました。不安な表情や気持ちは見ている人たちにも伝わってしまうと思うので、メンバーとのコミュニケーションは積極的に行いました。
- ・仲間とコミュニケーションを高めることで自分たちもたのしめると考えた
- 会場で子どもに「一緒に来て」と言われる場面もあったが、自分の担当しているところを他の子にしっかりと伝えるように伝達した。
- ・②当日は予想していなかった出来事が起きる(当日急な欠席、早退、子どもの動きなど)可能性も大いに考えられるため、しっかりと学生同士でコミュニケーションをとり、臨機応変にすぐ対応できるようにすることに取り組んだ。
- ・絵本を読むときに子どもが聞きやすい声の大きさと話し方
- ・⑧当日は思わぬことが起こるからこそ、事故や怪我につながらないようにしたいと考えたから
- ・会場を元に戻すため、協力しながら行なった。早く帰ることで学校にも早く戻れる。現場の人の声かけに従って行動することで、周りの人の助けになる。

- ・子どもたちから元気もパワーももらって、自分自身も楽しめた。
- ・子どもたちの反応を見ながら自分のすべきことを考えながら取り組んだ。
- ・自分の役割についてしっかり考えることができた。
- ・使わせていただく場所だから
- ・練習した環境ともちろん違うので、臨機応変に対応できるようにした。
- ・自分の役割や担当について責任をもってやりとげることについて、子どもたちが思い描く物語やイメージを大切にしたいと思ったからです。今回主役をやらせていただき、主人公としての責任を大切に、子どもたちがイメージしやすいように演じました。
- ・臨機応変な対応・実践することについて、保育現場についた際、最も自分の中で必要なスキルなのではないかと考えており、今回の貴重な経験で、自分の中で臨機応変に動くことを目標としていたから。
- ・発表当日に亀役をすることになったけど、その役なりに笑顔で取り組み行動できた。
- ・前日の練習で言われたことを活かせるよう、擬音を足してセリフを言った。
- ・選択した項目に取り組むことで、自分自身がその時間を楽しみ、良い経験の一つになると考えたから。
- ・自分の役で緊張せずにできたこと。
- ・自分なりの目標をもって取り組むことについて、特にずっと笑顔でいようという目標をもって取り組んだ。実習でも保育者が笑顔であれば、子どもも自然と笑顔になると思っていたので、常に意識していました。
- ・リトミックの際、全体を観察して、子どもや保育者との関わりや動きに注目しながら行った。
- ・臨機応変な対応をすることについて、本番では予想外のことが絶対起きると考えていたため、すぐ臨機応変に対応できるように意識し、積極的に取り組んだ。
- ・劇では、自分が担当している役割に責任をもってやり遂げることを特に意識して行いました。一人一人、それぞれの役割をしっかりと全うすることで、みんなの力が合わさって素晴らしい劇になったと思いました。

Q5. 表現発表を終えて、準備から当日の実践までを自分なりに振り返り、難しかったことやできなかったことは何ですか。具体的に記入してください。

- ・当日が春休みの期間だったので、制作などの準備に集まることやその時の進捗などを理解して見通しを立てて準備することができなかった。
- ・春休み期間ということもあり、全体で練習する時間が少なくなってしまったことが少し残念でした。合唱では他のメンバーの声を聞きながら、自分のパートを歌うということがとても難しかったです。当日のリトミックでは、司会の時に子どもたちの答えに臨機応変に対応したり、話したりすることが難しく、あまり上手にできなかったと感じました。
- ・合唱というものに初めて挑戦し、それに加えてそれぞれの予定もあるため途中で練習するときにあまり時間がとれず、自分自身も毎日練習できず、うまくハマることができなかった。
- ・中々準備に参加できなかった
- ・ダンス、歌
- ・準備では予定が合わず、前に行う環境設定に参加することができなかったことで、動線確認ができなかった。
- ・自分がどの高さまで声が出るのかを詳しく知ってなかったこと
- ・時間を決めて、準備日を設定したはずなのに、自分の気持ちの切り替えが難しく、作成が長引いてしまうことがあった。
- ・準備が予定ありでなかなか参加できなかった。
- ・授業が終わり、学校に行くことがなくなってしまったので、ゼミのメンバーとコミュニケーションを取る時間が減ってしまったこと、もちろん練習についても十分時間がとれなかったことで、準備万端とはいかなかった。
- ・練習をする際、「もっとこうの方がいい」など、自分の意見をあまり言えなかった。音楽としての完成度をもっとあげられたかもしれないと感じている。
- ・作るもの(屋台とか)などの修正や作り方など、どうしたら丈夫に作れるか、何を使えば...かなど、やり方のバリエーションに苦労しました。また、当日は子どもと関わるイベントが久しぶりだったこともあり、子どもへの声掛けが同じ言葉になったり、流れ作業っぽくなってしまったことがありました。
- ・予定ではわたあめ機で「写真も撮れますよ」という形だったが、あまり声をかけることができなかったし、大人の人と行動している子どもが少なかったため、予定の内容の

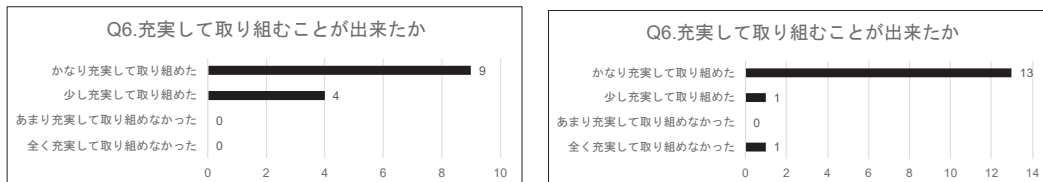
ことができなかった。

- ・子どもたちと関わることが少し少なかったなど感じた。
- ・子どもたちの反応を見ながら進めていくのが難しかった。
- ・事前準備をなかなか手伝えることができなかった。
- ・劇の準備（衣装作り）など、みんな任せにしてしまった。
- ・練習では自分たちが思う通りに演じましたが、本番では子どもたちが思ったよりリアクションしてくれて、声が届きにくいことがあって、セリフを言うタイミングや音量を調整するのが難しかったです。
- ・ぎりぎりになるまで歌やダンスがあやふやで、当日歌詞をまちがえてしまったこと。演出の大切な一部だと頭に入れておきながらも、他のことでいっぱいになりおろそかになってしまった。
- ・もっと大きく体を動かして演技しても良かったかなと思います。
- ・セリフを覚えるのが前日のギリギリになってしまった。どうしても相手を見てしまう場面があり、子どもと目が合うことが少なかったかもしれないと感じている。
- ・準備期間には、学校が休み期間ということもあり、自分自身の気持ちの切り替えが難しかったように感じた。当日は、笑顔や関わることを心がけていたが関わり方に変化をつけられなかった。
- ・自分の中で、本番の前日は絶対に思っていたのですが、本番になって緊張してしまって演奏がうまくできなかった。
- ・木琴の練習時間を思うように取ることが出来なかった。学校にしかない楽器の練習時間確保が難しい。
- ・どうしても自信のなさが出てしまい、司会の最中に不安になってしまったりどうしようかと迷ってしまったりすることがあった。行動に悩んでしまった結果、他の学生に任せってしまう形になってしまったことは大きな反省点である。
- ・練習の際に、子どもたちの反応などを予想して練習することが難しく、本番にならないとわからないことが多々あった。
- ・難しかったことは、劇のセリフと音楽をあわせるタイミングです。セリフと音楽のタイミングがなかなか合わず、難しいなと感じる時がありましたが、練習を重ねるうちに、セリフと音楽の息がぴったりになっていったと感じました。

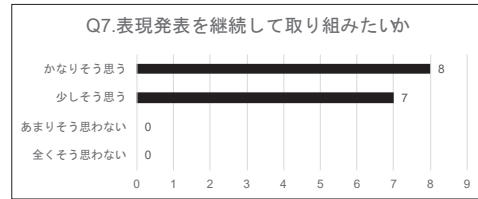
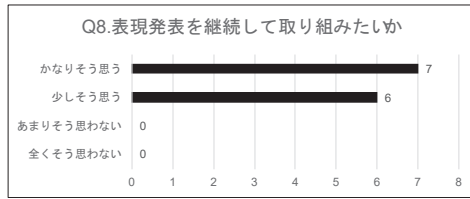
Q6. 1回生から学内行事（こどもフェスタ）や表現発表（8月いちぶちどり保育園）と活動を続けてきましたが、これまでの活動と今回の活動との学びにはどのような点で違いがありましたか、具体的に記述してください。

- ・幼児と小学生では魚釣りに挑戦する内容が違った。幼児は磁石だったが、小学生はリングに挑戦する子どもが多かった。
- ・最後にアンコールをいただいた際、何の準備もしていなかったため、すぐとまどったけど、こどもフェスタ、いちぶちどりで積み上げてきた実績があり、臨機応変に対応できたことは、今回一番うれしかったことであつたし、何回も活動してきたからこそ事だったなあと感じました。
- ・今までは、一つのことを全員で行うことが多かったのではないかと感じていて、だからこそ協力することやコミュニケーションをとることの大切さを学べたのではないかと考えている。しかし、今回は子どもたちに合わせて動くことが多く、臨機応変に動くことが学びとして強かったと感じた。
- ・1回生の子どもたちに向けてのイベントのときと積極さもちがうし、自分自身も楽しもうという楽しみ方もちがうし、発達に合わせた対応ができた。
- ・1回生のころは、表現発表で前に出ることが多かったが、2回生での活動では保護者の方や、子どもと1対1での関わりが多かったと感じるため、より子どもや保護者の方への接し方を学ぶことができたのではないかと考える。
- ・準備不足な点が多く、不安が大きかったが、それぞれが臨機応変に対応することができていたため、成長を感じることができた。
- ・各活動はその都度の活動で経験を積みましたが、最後のイベントは総イベントとして全ての経験を活かして、自分の引き出しにさらにプラスして経験を積めた、という違いがある。
- ・子どもフェスタやいちぶちどりの際は、準備期間や練習期間に余裕がありましたが、今回の活動では春休み期間ということもあり、準備や練習の時間が限られていました。準備や練習の時間に余裕があれば、より良いものができると思いますが、一人一人が熱量をもって取り組み、練習する期間や時間が短くても良い作品やものができるということを感じました。
- ・1回生の時と比べて、ゼミナールの団結力が高まった
- ・今回は音楽ゼミ単体での活動であり、今まで単体でのイベントをあまりしてこなかったからこそ、新たな学びがあり、人が少ない（5人）の中でどのようにして役割を分けてセリフを言ったり、楽器を移動したりしたらうまく回すことができるのかを学んだため、違いがあった。（きちんと関係ない他人の情報でも共有する。セリフの内訳を細かく刻むなど）
- ・2年間の最後のイベントということだったので、最後までやりきることや、周りの人とコミュニケーションをとることを意識して取り組んだことだと思う。
- ・子どもの笑顔を見た時のたのしさを知った
- ・特になし

Q7. 今回の表現発表は、充実して取り組むことができましたか。（左：今回 右：前回）



Q8. 今回のような発表を継続して次回以降も取り組みたいと思いますか。（左：今回 右：前回）



Q9. ゼミナールⅡでの学内行事や外部公演などを通じた経験から、卒業後に活かしたいと考えることは何ですか。自由に記入してください。

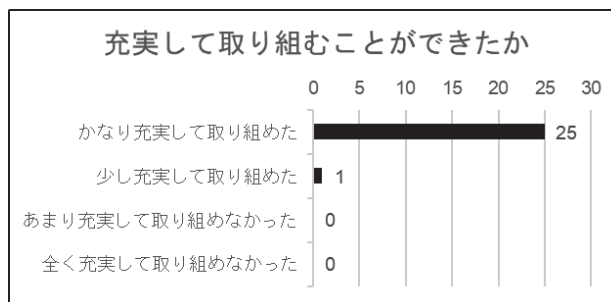
- ・現場での声かけや臨機応変な対応。その場にあった子どもの年齢や状況に合った対応ができるようになった。この経験は活かせられると考える。
  - ・今までの経験から、実際の子どもの姿に合わせて臨機応変に対応する力、自分自身も全力で楽しむこと、子どもたちの年齢に合わせた教材の選定など、さまざまなことを学びました。学んだことを全て卒業後、働く園で実践していきたいと思います。
  - ・子どもへの接し方を活かしたいと考える。
  - ・とにかく、一人の力はとても小さいものだけど、チーム一丸となってコミュニケーションを取りながら取り組む活動はとても達成感があり、自分自身の成長にもつながると思いました。
  - ・卒業後も、一緒に何かに取り組んでいく相手とコミュニケーションをとって関わることを大切にしていきたい。
  - ・保育内容で学んだこと全部！
- 新しい職場では他の先生方や同僚と子どものための最適な道を作れるよう常にコミュニケーションをとり、相談も適切にしながら余裕を持ってよい保育をしたい。
- ・仲間と一緒に作り上げること。職場に入ってもがんばりたい。
  - ・自分のことだけでなく、他のパートの練習など他人のことまで考えて行動することが大切だと思う。
  - ・一人で準備したり作るのは気持ちを持続することが難しかったので、自分の考えていることを周りの人にきちんと伝えて一緒にやっていくことが大事だと感じるようになった。
  - ・仲間との協力する力
  - ・行事や公演等で使用する物品を園でもすぐ用意できるもので作成する。
  - ・子どもたちが楽しいと思えるような内容を考えて、ゼミナールⅡで経験したことも参考にしながら歌と表現を組み合わせた活動を取り入れたいと考えています。
  - ・2年間で学んだ音楽知識を活かし、打楽器の鳴らし方、歌の歌い方などを子どもたちに優しく丁寧に伝えていけるようにしたい。

Q10. 保育現場や外部施設とのコラボレーション活動として取り組んでみたい内容があれば自由に記入してください。

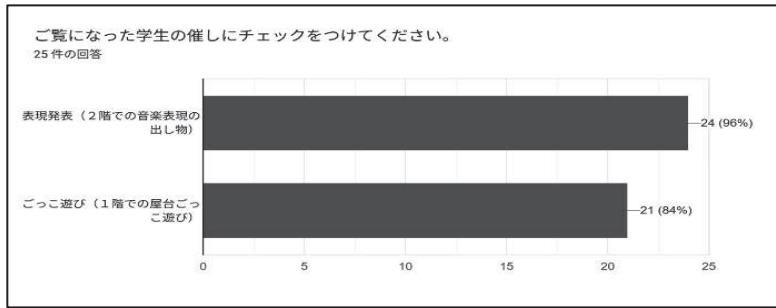
- ・今までの経験から、リトミックや絵本の読み聞かせ+音楽は子どもの反応がとても良いことがわかったので、もっとそのような取り組みをしたいと思います。
- ・保育園に行って子どもたちと一緒に合奏や合唱してみたい。
- ・今回のような上では舞台、下では出店のようなイベントはもう一度取り組んでみたい。自分が行っている活動(すまぽく)として活動していきたい。
- ・自分はゼミナールで年1で集まってイベントがしたい
- ・新しい職場でがんばりまーす。
- ・取り組んでみたいと思うが具体的な内容が思いつきません。
- ・特になし

### 関係者向けアンケート結果

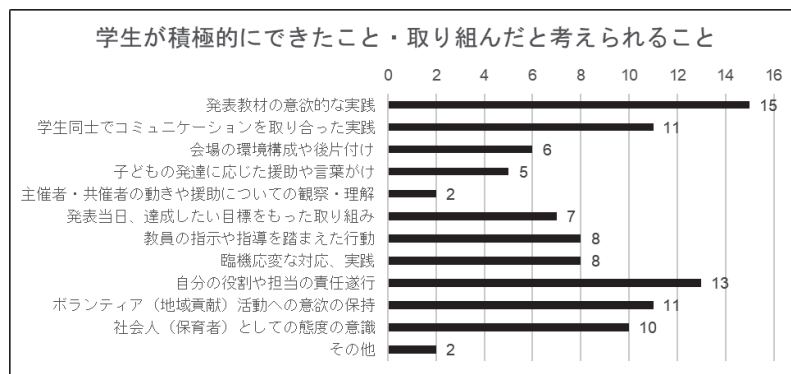
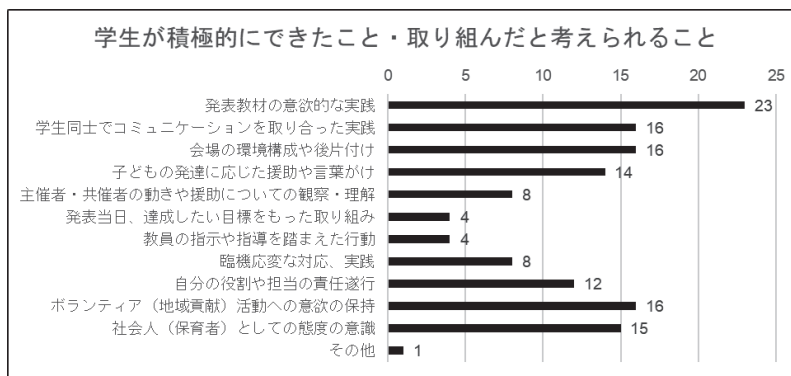
Q1. 絵本広場in南部～季節外れの夏祭り～に充実して取り組むことができましたか。



Q2: 実際にご覧になった学生の催しにチェックをつけてください。(複数回答可)



Q3. 発表当日の学生の様子をご覧になって、積極的にできたこと・取り組んだと考えられることは何ですか、特にあてはまるものについてチェックを入れてください（複数回答可）



Q4. 発表当日の学生の様子をご覧になって、よかったと思われる点をご自由にご記入ください。

子どもの接し方・関わり方に関する視点

- ・小さい子どもに寄りあっていた
- ・子ども達と積極的に関わろうとしていた点は評価出来る笑顔で子供達と接して良かったです！
- ・子ども達に積極的に声をかけていただき、一緒に制作したりととても嬉しそうでした！
- ・子供に声をかけて丁寧に教えてくれていた
- ・子どもに優しくいつも笑顔だった。
- ・同じ日線でかわわってくれたところ。
- ・お姉さん達の優しさのある声かけや、子供達に対する接し方が良かった

パフォーマンス（歌・表現・読み聞かせ等）に関する視点

- ・歌がとても上手でした！
- ・見ていてとても惹きつけられました。笑顔と歌声が素敵な方がいました
- ・お兄さんの歌声とてもステキでした！
- ・あおむしの読み聞かせ、音楽では子どもたちだけでなく大人も世界観に入れて良かった
- ・はらへこあおむしは学生さんも楽しそうで、子供達も見入っていた
- ・みんなで動けるポヨヨン行進曲はとても盛り上がり、楽しく過ごせた

全体の雰囲気や学生の態度に関する視点

- ・子どもたちみんながキラキラしてました

- ・笑顔が素敵でした
- ・自分の個性を活かして発表できている
- ・同じ目線で関わってくれていた
- ・見ていて惹きつけられた
- ・いい雰囲気だった

運営・対応面に関する視点

- ・アンコールにも素早く対応して下さりしかった
- ・幅広い年齢層の方々への柔軟な対応
- ・お兄さんの中には少し人見知りなのか子供たちが怖かったと言っていた人もいた
- ・自分が昔歌っていた事を思いだし、母子ともに楽しめた

子どもの接し方・関わり方に関する視点

- ・子どもの興味に寄り添った内容で良かった
- ・前だけに立つのではなく、横にも立って子ども達を包み込む形で場を盛り上げていた
- ・楽器を渡す時に、子どもの目線に合わせて丁寧に渡していた
- ・皆さん笑顔が素敵で、緊張されている中でも子ども達への優しい声かけや表情が安心できた
- ・うたあそびや表現遊びを子どもも楽しんで行っていた
- ・動物になりきるの普段から遊んでいることで取り組みやすかったと思う
- ・わかりやすく、ピアノに合わせて楽しむことができた（子も楽しめた点として）

パフォーマンス（歌・表現・読み聞かせ等）に関する視点

- ・学生さん自身が楽しんで演じていた
- ・様々な点で工夫が見られ、表現力も豊かで素敵だった
- ・うたあそび・表現遊びが子どもにとって良かった（内容面として）

全体の雰囲気や学生の態度に関する視点

- ・学生さんの皆様も楽しそうにされていて気持ち良かった
- ・全員が笑顔で参加していた
- ・前向きで積極的な姿に感心した
- ・みんなの気持ちかひとつになっていた
- ・生徒さん自身が楽しんで行っていた
- ・まず皆さんの笑顔がよかった
- ・学生さんの連携や熱意が伝わる内容だった
- ・見ているこちらも楽しい気持ちになった（優しい声かけや表情により）

運営・対応面に関する視点

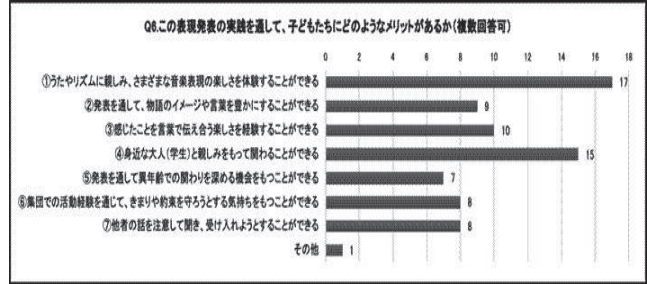
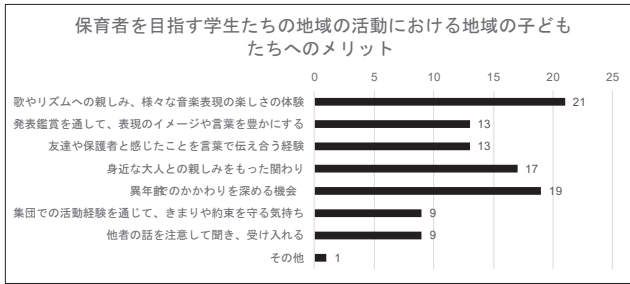
- ・先生との関係性が見られた
- ・片付けの連携、手早さが素晴らしいかった

Q5. 今回の学生の活動について改善すると良いと思われた点をご記入ください。

- ・これからも多くの子とも関わり、様々な対応力を身に付けて、懐の深い人間性を培ってください。
- ・もう少し積極的に体を動かし、子どもの心をつかむような大きな声、笑顔で歌えたら、尚すばらしい舞台になったと思います。
- ・とくにありません。完璧でした。
- ・童謡も入れていただけると、親も一緒に歌えるのでありがたいです！
- ・学生さんの歌声がすごく綺麗だったので、マイクで聞きたかった。

- ・声の大きさが、もう少しあると良い
- ・改善ではなく、心がけるとよいこととして！子ども達には、ゆっくり話す。言葉だけでなく、手足全部身体全身で表現する。表情も豊かに！
- ・本当に特にありません。みなさんの笑顔、やる気とても素晴らしいかった！
- ・子どもへの言葉かけの声の大きさやトーンなど工夫があればよかったです。楽器紹介や、さまざまな楽器の音色を聞かせてもらったり、海奏を聞かせてたりしてほしかったです。
- ・声が小さい学生さんもいたので聞きづらい所もあった。
- ・始まりの手遊び？がバンの曲明るい曲、優しい曲に聞こえず、曲調が暗い感じだったので何か始まったのだらうとびっくりしているように感じました。初めはもっと乳児向けの曲や誰でも知っている歌にしてもらえると、和やかにスタートできたかな？と思います。
- ・子ども達の声もあるので、もう少し大きな声やジェスチャーで伝えていただけたらもっと良かったと思います。
- ・特にありません。
- ・楽器の音で声がかえない場面があったので、声に強弱をつけたり身振りや手振りをつけたりして伝え方を工夫すると、より次の活動や楽しかった時間を振り返る余裕ができると思います。
- ・物語の中で子ども達の反応があった際、セリフと被ってしまう場面があった。
- ・普段見たこと聞いたことのない楽器などの音やリズムを聞いたりする機会があってもよかったですかなと思いました。
- ・特にないです。

Q6. 今回の発表のように、保育者を目指す学生たちが地域の活動に参加することで、地域の子供たちにどのようなメリットがあると考えられますか。（複数回答可）（左：今回 右：前回）



Q7. 今回の表現発表・ごっこ遊びを通して、主催者・共催者にどのようなメリットがあったと考えられますか。ご自由にご記入ください。

- ・公民館が地域の広場となるよう貢献した。地域の様々な人達のコミュニケーションを深めるきっかけとなった。
- ・協力しあって一つの舞台を成功させる、達成感のあるイベントになったのではないのでしょうか。
- ・地域の方や、初対面の方など、交流が深められたこと。実体験できること。
- ・若いパワーをもらいました！
- ・色んな発表があり勉強になりました
- ・学生の演奏と、伸びやかな歌で、本人形などで、身近に子供達が語を感じ、入り込み、注目していたので、情操教育に寄与していると思いました
- ・ひとつの目標に向かって取り組み楽しむこと

伊

- ・子どもとの接し方が学べると思います！
- ・将来の目標に対して良い経験になる。
- ・文字で学ぶ学習とは違い、実体験を積み事で本蔵に就くまででいろんなことにチャレンジできる。

- ・音楽とふれあう色々な方法を知れ良かったです。
- ・楽器に触れる機会や、楽器の鳴らし方を知ることができた
- ・乳児は様々な楽器に触れ合う時間が少なかったため、楽器に触れることで楽器に興味をもつことができているのでまた今後楽器を使った活動を取り入れようと思えるようになった。
- ・生活発表会に向けて期待をもつ良いきっかけとなった。
- ・2月に生活発表会があることで、前提での話が子ども達に伝わりやすいこと。身近な楽器の他にバイオリンなどあまり見ることのない楽器にも触れられること。
- ・表現する楽しさを子ども達に感じてもらえた。子ども達(幼児クラス)は2月の生活発表会への、合奏や劇に興味をもち、期待を持って取り組める。普段の遊びにも楽器が身近になった。
- ・音を楽しむことや音楽制を観ることで、保育者が他んな視点に気づくことができる。また、保育の振り返りにも繋がる感じた。
- ・子どもだけでなく、職日である私達も参考になり、もっと頑張らねばと大変刺激を受けました。
- ・楽しい一時を過ごせました。
- ・子ども自身が表現をする楽しさを感じている姿を見ることができた。
- ・今年は暑く、戸外や水遊びにも制限があり、室内遊びのバリエーションが増え、みんなが楽しめた内容で、運動遊びや劇表現遊びにつながるの、よかったです。
- ・子ども達の無味・関心をもっていることを改めて感じる事ができたとし、鈴なら簡単に鳴らせると学ぶことができた。
- ・子どもたちはお兄ちゃん、お姉ちゃんが大好きなので普段と違う人と関われるのは嬉しい事だと思います。
- ・普段関わることが少ない、学生さん達と関わることが出来て、刺激になったこと。

## 保育者養成校における共同立案活動に基づく

### 模擬保育の教育的意義の検討

上田 星

山岡伊公子

UEDA Sei

Yamaoka Ikuko

保育者養成校の学生を対象に共同立案活動に基づく模擬保育を通じた学生の学びについて、1)指導案の作成、2)模擬保育の実施、3)振り返りの各段階において検討した結果、指導案の作成段階における「多様な視点を相互に活かす関係性の萌芽」、模擬保育の準備および実施段階における「相互補完的な役割調整を通じた専門的実践知の獲得」、振り返り段階における「相互学習による発想の多様性への意識化と自己効力感の高まり」の3つの視点が学生の学びとして明らかになった。本活動は単なるグループ活動を超えて、互いの専門性や視点を尊重しながら、同僚性の構築のための基礎的な素地を体験的に獲得していたと考えられる。また、本活動の過程で育まれた力は不確実な状況下で協力しながら実践を調整し、より質の高い保育を考案していくための基盤となる能力として位置づけられ、保育者養成の実習指導科目における協働的学習の可能性を提起するものであったと言える。

キーワード：同僚性、模擬保育、共同立案、実習指導

#### 1. 背景と目的

近年、保育現場では保育者の離職率の高さが問題視されており、その主な原因の一つとして「職場内の人間関係」の構築の難しさが指摘されている(東京都福祉保健局 2023)。こうした背景を踏まえ、持続可能な保育の職場を形成していくために、「同僚性(collegiality)」の構築が不可欠な視点として注目されている(黒澤 2012)。本研究における「同僚性」とは、対等な立場にある成員同士が、相互の信頼と尊重を基盤に専門的課題を共有し、継続的な対話と省察を通して実践を協働的に発展させようとする関係性として定義する<sup>1)</sup>。

同僚性は単なる仲の良さではなく、保育者同士が互いに支え合い、高め合っていく協働的な関係であり(中坪 2014)、保育の方針や援助の在り方を共有理解するための専門的な対話と協働の営みを意味している。同僚性の構築が確立されることにより、子ども理解の多角化、計画及び環境構成の質向上、保育の省察の深化など、保育

実践の向上にも寄与することが考えられる。

保育所保育指針解説においては、「職員一人一人が保育所全体としての目標を共有しながら協働する一つのチームになって保育に当たる」(厚生労働省 2018)ことが求められており、幼稚園教育要領解説においても「複数の教師が共同で保育を行い、また、幼児理解や保育の展開について情報や意見を交換することによって、一人一人の様子を広い視野から捉え、きめ細かい援助を行うことが可能になる」(文部科学省 2018)とされているように、保育者同士が協働して保育を行う重要性が指摘されている。こうした同僚性の構築の基盤となっているのは、保育者自身の子ども理解の背後にある専門的な知識や他者と関わるコミュニケーション能力であり、特に後者は他者との相互の関わりの機会の蓄積を通して身に付けられていく力である。そのため、保育現場だけでなく、保育者養成段階から多様な学生同士が協働し、対話的に学ぶ経験を積むことが、保育職における準備の段階として、より一層重要となっていると言える。

現在、日本における多くの保育者養成校では、保育内

容5領域の指導法科目や実習指導科目を中心に、グループ活動を通じた教材研究、指導案の検討、模擬保育の実施など、協働的な学びを重視した授業設計が行われている。中でも模擬保育は、学生が保育計画の立案から実践、振り返りまでの一連の流れを体験し、実習現場に近い状況で自らの理解を深める学習機会として位置付けられており(中藤ら 2015)、保育者を目指す学生にとっても非常に重要な学びの機会である。模擬保育の実施方法については、各科目の授業担当者によって多様であり、各担当者による創意性や独自性が実施方法に反映されている。

実習指導科目における「模擬保育」に関する先行研究としては、これまで多方面から検討が行われてきた。特に近年注目されているのは、同僚性の構築を意識した、複数の学生が役割を分担しながら保育を実施する「共同立案型」の模擬保育である。模擬保育は、学生が保育者役と子ども役に役割を分けて行うのが一般的な形態であるが、酒井ら(2024,2025)は「チーム保育」の観点から、模擬保育における保育者役を3役(主・サブ・フリー)に分けて、それぞれの保育者の視点から保育者の援助について考える機会を得ることを目的とした実践を行っている。本実践を通して、学生は「一人で保育をする」という従来の学び方では得にくい、協働的省察・相互補完の視点の獲得に繋がったことを報告している。また、渡邊ら(2025)は学生同士の関わりの活発化にも繋がる外部講師(現場の保育者)と協働した模擬保育の実施を行っており、学生が実践知に触れることで多様な保育観を身につけ、実習に対する不安の軽減に繋がったことが指摘されている。自分一人だけではなく、多様な学生同士で保育についての対話の機会をもつことは、同僚性の構築の初期段階において非常に重要な経験であり、将来の職場への適応にも繋がると考えられる。

一方で、実習指導科目における模擬保育を通じた「同僚性の構築」に向けた協働的な学びの視点は、多様な観点からの検討が求められる。保育者養成課程における実習には、保育実習と幼稚園教育実習が位置付けられるが、先述した酒井らの研究(2024,2025)では対象年齢が予め2歳児に設定されている。近年、酒井らの研究にもあるように、「チーム保育」への意識の高まりから、責任実習において実習生に対して他の保育者の動きを付箋などで指示を書いた状態で指導案の指導を行う保育施設も見られるようになってきているが、3歳児以上での実習が原則となる幼稚園教育実習においては、現状として主担任の保育者として一人で責任実習を行う方法が大半である。そのため、従来までの一般的な実施形態である、「保育者

役」と「子ども役」に役割を分担した模擬保育における共同立案活動を通して、模擬保育の実践の教育的意義を検討する実践の蓄積も必要であると考えられる。保育実習を中心とする保育士養成課程では、全国保育士養成協議会(2018)による「保育実習指導のミニマムスタンダード Ver.2」が指導内容の基準として広く活用されている一方、幼稚園教育実習については上記のような全国統一の基準は存在せず、文部科学省(2017)の「教職課程コアカリキュラム」や各大学において策定される「実習指導要項」や「実習評価票」などにおいて、学修の枠組みが作られていると言える。そのため、保育者養成校における多様な実習指導の在り方を示すことは、幼稚園教育実習指導における「同僚性の構築」に向けた育成をどのように位置付け、体系化していくかを捉える上でも意義があると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では幼稚園教育実習の事前指導における共同立案活動に基づく模擬保育の教育的意義を検討することを通して、「同僚性の構築」の観点を含めた実習指導の在り方についての可能性を提起することを目的とする。

## 2. 方法

### 1) 「教育実習事前・事後指導(幼)」の授業概要

本研究の対象は兵庫県K短期大学の2025年度前期開講科目「教育実習事前・事後指導(幼)」(幼稚園免許状必修科目)であり、本科目は保育現場での実践経験を有する2名の教員が担当している。本研究が対象とする模擬保育に関する演習内容は、全15回中7回を充当した。本研究の対象となる学生は、2年制課程と3年制課程に在籍しており、両課程ではカリキュラム構成が異なっている<sup>2)</sup>。本科目を受講するまでの実践経験に差があることを考慮し、調査対象者の条件を可能な限り揃えるため、全4クラス(月曜1・2限の各2クラス)が受講する本科目において、3年制課程の学生で構成される2クラスのみ(以下、Aクラス・Bクラスと呼ぶ)を調査対象とした。調査対象となる3年制課程の学生は、Aクラス22名、Bクラス26名の計48名である。

本科目の「模擬保育」に関する授業の展開については、「表1」に示す通りである。主活動は「製作遊び」、「運動遊び」、「リズム表現遊び」の3カテゴリー、対象年齢は「年少(3歳児)」、「年中(4歳児)」、「年長(5歳児)」の3カテゴリーから学生がグループ毎に選択した。クラス内で同活動および同年齢が3グループ以上重複しないように、担当

教員が学生と話し合いながら調整して決めた。各グループの人数の目安は3~5名とし、担当教員が普通の授業の様子を見ながら比較的關係性が緊密であると考えられるグループの構成とした。本科目における模擬保育の実施までの授業回数は全3回であり、時間的な制約上、同グループ内の学生ができる限り早い段階で意見交換や役割分担に着手できるようにする必要があったため、既に一定の關係性が形成されている学生同士でグループを構成することで、初回授業から円滑に協議へ移行し、限られた時間の中で深い検討が可能となることを期待した。

模擬保育については、活動内容に応じてピアノが設置されている模擬保育室を利用して実施した。模擬保育の実施後、発表者（保育者役・子ども役）は模擬保育の実施を通じた学びについて振り返りシートを記入し、他グループの学生（観察者役）は発表に対する振り返りシートを記入し、発表グループの学生に提出した。第15回目の授業で、他グループの学生からの振り返りシートをグループ内で共有し、共同立案活動に基づく模擬保育の振り返りの課題を各自で作成した。

全ての活動終了後、調査対象者である学生に対して Google form によるアンケート調査を実施した。調査対象者はA・Bクラスの全学生であり、回答数は21名(回答率43.8%)であった。質問内容については、共同立案活動に基づく模擬保育を通じた学びについて、「指導案の作成過程」、「模擬保育の実施」、「事後の振り返り」の3つの視点から、自由記述で回答を得た。以下に、本研究の分析対象となる質問内容の詳細を示す。

尚、本調査は学生へ事前にWeb上で書面にて説明を行い、同意を得た上で行った。また、本調査は本学内の倫理申請の許可を得て、実施された。

【指導案の作成過程についての学び】

— 「指導案作成」を通して学んだことについて教えてください。(自由記述)

【模擬保育の実施についての学び】

— 「模擬保育の実践（準備から発表まで）」を通して学んだことについて教えてください。(自由記述)

【事後の振り返りについての学び】

— 「模擬保育の振り返り（自分及びグループメンバーとの振り返り・観察者からの感想シート）」を通して学んだことについて教えてください。

2)分析方法

本研究では、回答者から得られた自由記述式の回答を

分析対象とし、SCAT(Steps for Coding and Theorization)による分析を行った。SCATは大谷尚によって開発された質的研究の手法であり、言語データをセグメント化し、それぞれに1)データ中の着目すべき語句、2)それを言い換えるためのデータ外の語句、3)それを説明するための語句、4)そこから浮き上がるテーマ・構成概念の抽出という4段階のコーディングを行い、最終的にストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きを行う分析手法である(大谷 2011)。本研究のように、共同立案活動を通じた模擬保育における学生の学びについて、多様な学生自身の記述から捉える場合、SCATの上記の手続きは記述の背後にある意味構造を明確にし、経験の過程を可視化する上で有効である。また、本研究の対象者数は少数であるものの、学生の個々の記述には多様な解釈や内面化された認識が含まれており、ナラティブを保持しながら整理できるという点においても、SCATはその特性に合致した分析方法であると言える。

以上の理由から本研究にも適していると判断し、SCATを分析方法として採用する。本研究におけるSCAT分析は、筆頭著者が中心となって実施した。筆頭著者は自由記述データに対して、上記の分析手続きに沿って各段階の分析を行った。その後、分析結果について共著者が確認を行い、特に言い換えや概念の妥当性について検討した。共著者から提示された代替的な言い換えや解釈を踏まえ、筆頭著者が再度データに立ち返り、必要に応じて修正を行った。以上の分析過程を経て、妥当性の確保に努めた。

表1 模擬保育に関する全6回(第9~14回目)の授業の展開

授業回数	授業内容
第9回目	主活動の決定・グループ内の役割分担の決定・指導案のアイデア選定
第10回目	指導案作成
第11回目	模擬保育の教材研究・実施前最終確認
第12・13 ・14回目	模擬保育の実施 (1回で2~3グループを目安に発表) 1グループの時間目安20分 (主活動10分・片付け5分・ 振り返りシート記入5分) 発表グループ以外の学生は、観察者役として模擬保育の様子を客観的に観察し、 保育後に感想を振り返りシートに記入)
第15回目	事後の振り返り

### 3. 結果

#### 1)授業の実際

本科目におけるグループ構成については、「表2」および「表3」に示す通りである。

A グループは、計7グループで活動を行った。主活動の内容は、「3歳児(3名):リズム表現遊び(さんぽ)」、「3歳児(3名):製作遊び(とんぼのめがね)」、「4歳児(3名):製作遊び(とんぼのめがね)」、「4歳児(3名):運動遊び(どんぐり落としちゃダメレース)」、「4歳児(3名):リズム表現遊び(猛獣狩りに行こうよ)」、「5歳児(4名):運動遊び(沈没遊び)」、「5歳児(3名):製作遊び(おもちゃのうさぎ)」である。

B グループは計8グループで活動を行った。主活動の内容は、「3歳児(4名):リズム表現遊び(僕たちぶどうダンス)」、「3歳児(3名):運動遊び(ねことねずみ)」、「4歳児(3名):運動遊び(ピンポン玉リレー)」、「4歳児(3名):リズム表現遊び(秋の自然なりきりゲーム)」、「4歳児(3名):製作遊び(きのこづくり)」、「5歳児(4名):製作遊び(お月見ウサギの貼り絵)」、「5歳児(3名):運動遊び(反対信号ゲーム)」、「5歳児(3名):リズム表現遊び(動物クイズと真似っこジャンプゲーム)」である。

表2 Aグループの内容

No.	主活動	対象年齢
1	リズム表現遊び(さんぽ)	3歳児
2	製作遊び(とんぼのめがね)	3歳児
3	製作遊び(とんぼのめがね)	4歳児
4	運動遊び (どんぐり落としちゃダメレース)	4歳児
5	リズム表現遊び(猛獣狩りに行こうよ)	4歳児
6	運動遊び(沈没遊び)	5歳児
7	製作遊び(おもちゃのうさぎ)	5歳児

※主活動の活動名は学生の記述のまま記載

表3 Bグループの内容

No.	主活動	対象年齢
1	リズム表現遊び (僕たちぶどうダンス)	3歳児
2	運動遊び(ねことねずみ)	3歳児
3	運動遊び(ピンポン玉リレー)	4歳児

4	リズム表現遊び (秋の自然なりきりゲーム)	4歳児
5	製作遊び(きのこづくり)	4歳児
6	製作遊び(お月見ウサギの貼り絵)	5歳児
7	運動遊び(反対信号ゲーム)	5歳児
8	リズム表現遊び(動物クイズと真似っこジャンプゲーム)	5歳児

※主活動の活動名は学生の記述のまま記載

#### 3)分析結果

調査の結果について、以下に論じる。尚、分析は全ての自由記述データを対象として行い、本節では主要なテーマを代表する記述のみ抜粋して示す。全データの分析過程については、巻末の「付録」に示す。

##### ①指導案の作成についての学び

指導案の作成段階においては、「多様な視点の相互交流」、「専門的実践知の共有化」、「相互補完的な役割調整の重要性の理解」が主要なテーマとして抽出された。学生の記述からは「自分とは違う(No.3)」、「自分では思い付かない(No.17,18) 視点に触れ、「意見や案を出し合うことで様々な可能性が生まれる(No.2)」、「それぞれが考えていることがわかる(No.7)」など、「多様な視点の相互交流」があったことがうかがえる。そして、「多様な視点の相互交流」を通して、「指導案を書くときの言い回し、表現の仕方(No.5)」、「今までの経験(No.2)」に基づくアイデアの交流を通じた「専門的実践知の共有化」が見られた。加えて、指導案立案の過程においては、協働して作成する「楽しさ(No.12,16)」を感じる一方、「意見の食い違いを話し合って一致させる(No.12)」ことや、「分担すること(No.19)」の必要性を感じており、「大変さ(No.16)」の側面も経験していたことがうかがえる。以上のように、共同立案活動の過程においては、「多様な視点の相互交流」を通して、「専門的実践知の共有化」と「相互補完的な役割の重要性の理解」が、主な学びの内容として挙げられる。

##### ②模擬保育の実施についての学び

模擬保育の実施段階においては、「質向上のための入念な事前準備の有効性」、「相互依存性の認識」、「専門的実践知の獲得」が主要なテーマとして抽出された。学生の記述からは、「予行演習を班でしておくことスムーズに進められる(No.2)」、「予想される子どもの姿にあった指導案を事前に考えておくことで、柔軟に対応することも出来

る(No.10)」などであるように、入念な事前準備が実践の質向上に繋がることを体験的に理解している様子が見えられた。一方で、「同じ班の人が欠席すると、進行が進みづらくなる(No.2)」、「全員が揃わないと準備もしっかりできないから、そこが難しい(No.21)」とあるように、同グループのメンバー不在による進行の遅れを経験したグループでは、メンバー同士は相互依存的な関係にあるため、役割を臨機応変に調整していく必要性を感じていた。そうした中、「統一するために帰り道に話し合いながらやった(No.7)」と授業内の時間的制約がある環境とは異なる場所で協働する様子や、「役割分担をすることの重要性や一人一人がしっかりと自分の意見を伝えることが共同立案の大切さであると感じた(No.11)」、「グループですることによって役割分担の意義を知ることができた(No.17)」、「できない所は補い合うことの大切さを学んだ(No.18)」とあるように、協働学習における条件を認識するグループも見られた。一方で、「共同作業なので分担する際、作業量に偏りがあったように思うので、難しいと思った(No.5)」とあるように、協働学習における役割分担の調整の困難さも実感していたと言える。模擬保育の実施を終えて、「保育をする際に声をもう少し大きくしようと思った(No.1)」、「落ち着いて臨機応変に対応することの大切さを学んだ(No.4)」などあるように、実践場面における状況判断や柔軟性といった実践的判断力である「専門的実践知の獲得」が促されていたことが挙げられる。

### ③事後の振り返りについての学び

振り返り段階においては、「発想の多様性への意識化」、「自己効力感<sup>3)</sup>の高まり」、「主体的参加態度の必要性」が主要なテーマとして抽出された。学生からは「自分では思いつかない案や改善点などに気づけた(No.5)」、「自分たちの出来ていなかった部分について知ることが出来た(No.6)」、「同じ活動でも年齢に応じた保育者からの提示やハサミなどの道具を使った発達の違いに合わせた保育の仕方を学べた(No.10)」、「自分が想像できていなかったリズム遊びの方法を知ることができ(No.10)」などあるように、第三者視点による実践内省の深化に繋がる学びがあったことがうかがえた。また、「自分たちの保育を認めてもらうことで次への意欲や自信、達成感に繋がられた(No.11)」、「メンバーと協力して模擬保育をやり遂げることが出来たので良かった(No.13)」、「嬉しい言葉が沢山書かれていてよかった(No.14)」とあるように、他者からの肯定的な振り返りのコメントが、保育者としての自信や成功体験となり、自己効力感の高まりに繋がって

ることがうかがえた。加えて、「もっと楽しめる指導案が考えられたと思った(No.9)」、「自分の保育に活かしたい(No.10)」、「もっと子どもの様子をしっかりと見て言葉をかける練習をし、活動の意図を明確にして指導案を作成していきたい(No.15)」、「実際の保育の場において生かされる(No.20)」とあるように、今後の実践への意欲の向上にも寄与していたと考えられる。一方、「一人一人が意見を出して話し合うことが出来たので話し合いがしやすかった(No.13)」とあるように、協働学習の条件としての「主体的参加態度の必要性」を振り返りにおいても、認識していたことがうかがえた。

## 4. 考察

以上の結果を踏まえ、以下に共同立案活動に基づく模擬保育の教育的意義について、「同僚性の構築」の観点から考察する。本科目の共同立案活動に基づく模擬保育における1)指導案の作成、2)模擬保育の実施、3)振り返りの一連のプロセスを通して、以下の3つの視点が明らかになった。

第一に、共同立案を通じた「多様な視点を相互に活かす関係性の萌芽」である。共同立案の段階において、学生はグループ内での協議を通して、自分とは異なる子ども理解の視点や専門的な知識や経験に基づく活動の展開、配慮事項などを知る経験に繋がっており、多様な視点を獲得するための最初の契機となっていた。また、グループで活動を行う形態は、自身が担当する部分が全体の質を左右するという認識を持ち、役割遂行に主体的に取り組むようになる、ポジティブな相互依存を促進していたと考えられる。役割分担という形で相互の責任感が生じることが協働の基盤となり、関係性の萌芽に寄与していたと言える。

第二に、「相互補完的な役割調整を通じた専門的実践知の獲得」が挙げられる。模擬保育の準備や実践の段階では、同グループ内の学生の欠席や進行の不均衡などの不確実性が、学生自身にとっては学習の教材となっていた。全3回に及ぶ模擬保育の実施に向けた準備を進める過程において、構成員である学生が欠席することで、当初予定していた進行から遅れが生じ、その都度、残りの学生同士でその役割を補完し合ったり、グループ内の活動の進捗を見ながら、遅れている部分を授業時間外での活動で補ったりなど、互いの役割に依存しながらも決められた期日までに自律的に行動を調整する必要性を認識しながら活動を行っていた。こうした姿は、「同僚性の

構築」に必要な相互補完性を体験的に理解するという過程であったと言える。

第三に、「相互学習による発想の多様性への意識化と自己効力感の高まり」である。模擬保育実施後の同グループ内の他学生や他グループの学生からの振り返りを通して、他者の視点を受け取ることで自己課題を認識し、次なる実践の機会に向けて行動を再調整する意欲に繋がる様子がうかがえた。また、自己効力感とは Bandura (1977)によると、「特定の課題を遂行できる自己の能力に対する信念」であり、「遂行達成(performance accomplishments)」、「代理経験(vicarious experiences)」、「言語的説得(verbal persuasion)」、「情動的状態(psychological states)」の4つの要因から形成される。「遂行達成」は模擬保育をやり遂げた経験、「代理経験」は他グループの模擬保育を見た経験、「言語的説得」は振り返り課題を通して他者から受けた肯定的評価、「情動的状態」とは達成感といった感情として、今回の模擬保育の経験と一致する内容であり、他者からの肯定的な評価の受け取りや活動完遂による達成感の実感とは自己効力感の高まりに繋がっていたと考えられる。また、相手を否定せずに改善点を建設的に共有する経験は、保育現場における保育者同士の連携にも必要不可欠な点であると言える。特に、実習前における学生の不安感とは山田(2020)においても指摘されているが、共同立案活動に基づく模擬保育は、そうした不安感の軽減にも寄与すると考えられる。

以上の3つの視点は、いずれも学生個人の内面的な成長に留まるものではなく、他者との関係性の中で生成される学びとして位置づけることができる。また、これらの経験はいずれも同僚性の構成要素として指摘される

「信頼・対等性・実践の共有・相互補完性」の形成に寄与する経験として位置づけられる。つまり、学生は単なるグループ活動を超えて、互いの専門性や視点を尊重しながら保育実践を共同でつくり上げていくという、同僚性の基礎的な素地を体験的に獲得していたと解釈できる。これは、保育現場で求められるチーム保育の在り方と重なり合う点も有しており、養成段階における協働的な学習の意味を再確認するものでもある。また、こうしたプロセスを通して育まれた力は、単に個々の保育のスキルの獲得にとどまらず、不確実な状況下で協力しながら実践を調整し、より質の高い保育を考案していくための基盤となる能力として位置付けられる。

以上の点から、本研究の共同立案活動に基づく模擬保育の実践は、学生に対して「同僚性の構築」に不可欠な

力を育む機会となっており、保育者養成の実習指導科目における協働的な学習の可能性を提起するものであったと言える。

本研究の課題としては、以下の点が挙げられる。本研究では21名の同一学年を対象としており、同僚性の構築に関する知見は一定の範囲に限定される。今後は、他学年や他大学(教育実習の経験段階の異なる4年制大学など)へ対象を広げ、比較検討することにより、「同僚性の構築」に繋がる力として求められる学びの条件の一般化の可能性を高めることができると考えられる。また、本研究は、事前指導科目内での模擬保育に焦点を当てているが、そこで形成された「同僚性の構築」に繋がる力が実習現場においてどのように発揮されるのか、その先の就職後の保育現場でどのように学びが接続されるのかについて検討することも課題として挙げられる。加えて、本研究では時間の制約上、担当教員がグループ構成を行い、比較的關係性が緊密なグループで活動を行っていた。協働が困難なケースや葛藤が生じた場面は、本研究におけるデータに出現していなかったが、同僚性は葛藤や意見対立の解決過程も含めて形成されるものであるため、困難が生じた場面を含めたプロセスに着目することで新たな視点が生まれてくることが期待される。以上に挙げた点は、今後の教育実践研究の課題とする。

#### 注釈

- 1) 本研究における定義は、紅林(2007)における「同僚性が成立するための条件」としての信頼・対等性・実践の共有・相互補完性の側面に依拠している。
- 2) 2年制課程では本科目の受講年度後期に保育実習Ⅱ・Ⅲが設定されているのに対し、3年制課程では2年次に保育実習Ⅱ・Ⅲが設定されている。両課程の学生は卒業年度で本科目を受講するが、本科目の受講段階において2年制課程と3年制課程では実習経験が異なる。
- 3) 自己効力感とは、ある課題に対して自分はいかにうまく遂行できるという感覚や認識を指す用語であり、本研究では学生の記述に見られた達成感や次への意欲の高まりを表す概念として用いる。

## 5. 引用文献・参考文献

- 東京都福祉保健局(2023)「東京都保育士実態調査報告書」p. 23.  
<https://www.fukushi.metro.tokyo.lg.jp/documents/d/fukushi/3r4chosakekkanogaiyou>, 2025年11月1日閲覧.
- 黒澤祐介(2012)「保育における拡大された同僚性の検討」『大谷学報』92(1), pp. 72-82.
- 紅林伸幸(2007)「協働の同僚性としての《チーム》: 学校臨床社会学から(〈特集〉教育現場の多様化と教育学の課題)」『教育学研究』74(2), pp. 174-188.
- 中坪(2014)「第2特集 先生同士の『同僚性』を高める」ベネッセ教育総合研究所『これからの幼児教育』p. 20.
- 厚生労働省(2018)「保育所保育指針解説」p. 365.
- 文部科学省(2018)「幼稚園教育要領解説」p. 112.
- 中藤広美, 鷲野彰子(2015)「実習前教育における学生教育の課題と方法」『福岡県立大学人間社会学部紀要』24, (1), pp. 17-31.
- 酒井基宏, 藤川志つ子, 石川勢津子, 柴田京子(2024)「保育所実習指導Ⅱにおける役割分担に基づいた模擬保育を通じた学び(1)」『千葉敬愛短期大学総合子ども学研究所年報』pp. 87-98.
- 酒井基宏, 藤川志つ子, 石川勢津子, 柴田京子(2025)「保育所実習指導Ⅱにおける役割分担に基づいた模擬保育を通じた学び(2)」『千葉敬愛短期大学総合子ども学研究所年報』pp. 41-51.
- 渡邊真一郎, 中村恵, 西尾祐美子, 三木美香(2025)「幼稚園教育実習指導における外部講師を活用した模擬保育の実施による学生の変容—外部講師の働きかけに着目して—」『畿央大学紀要』22(1), pp. 21-29.
- 全国保育士養成協議会(2018)『保育実習指導ミニマムスタンダード Ver.2:「協働」する保育士養成』中央法規出版.
- 文部科学省(2017)「教職課程コアカリキュラム」.
- 大谷尚(2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『日本感性工学論文誌』10, p. 155.
- Bandura, A(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), p. 195.
- 山田恵美(2020)「幼稚園教育実習に対して学生が抱く不安に関する考察」『東京家政大学教員養成教育推進室年報』9, pp. 151-121.

## 6. 付録

### 指導案の作成についての学び

No.	回答者属性		テキスト		
	学年	性別	1.「指導案作成」を通しての学び	(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え
1	3年	無回答	指導案の書き方について思い出すことが出来た。	指導案の書き方	指導計画の記入方法
2	3年	女性	今までの経験から、意見や案を出し合うことで様々な可能性が生まれる。	今までの経験/意見や案を出し合う/ 様々な可能性	体験に基づく理解/互いに考えを共有する/ 新しい発想へ広がる
3	3年	女性	自分とは違う視点の留意点や子どもたちの行動	自分とは違う視点/ 留意点や子どもたちの行動	多様な視点/留意点や子どもの姿
4	3年	女性	どんな場面で子どもがどういう動きをしたり、反応したりするのか考えたり、季節に合った遊びの内容で子どもの興味をどう引き出しているか考えることの大切さを学んだ。	子どもがどういう動き/反応/季節に 合った遊びの内容/子どもの興味をどう 引き出して/考えることの大切さ	子どもの行動の予測/時期に応じた活動/ 子どもの主体性を促す/ 計画や準備の重要性への気付き
5	3年	女性	指導案を書くときの言い回し、表現の仕方等を学ぶことができた。	指導案を書くときの言い回し/ 表現の仕方	保育特有の文章表現/専門的表記の共有
6	3年	女性	季節や年齢に合わせて内容を考えたり、子どもが楽しく活動できるように、環境を考えることが大切だと分かった。	季節や年齢に合わせて内容を考え/ 子どもが楽しく活動できる/環境を考 えることが大切	発達や時期に応じて活動を計画する/ 子どもの興味や関心に基づいた活動/活動 に適した場やモノを整える重要性への気 付き
7	3年	女性	一緒に行く人たちと、話し合いながら、考えることができた。コミュニケーションを取りながら様々な案を出し合い、それぞれが考えていることがわかる。	話し合い/コミュニケーション/ 様々な案を出し合い/それぞれが考 えていることがわかる	意見交換/協力して意見をまとめる/ 多様な意見の交流/他者の視点の理解
8	3年	女性	協力することの大切さ	協力することの大切さ	他者と力を合わせて取り組む必要性の認識
9	3年	女性	グループの人と協力して指導案を考えることができた。	グループの人と協力/指導案を考える	他者と役割を分担しながら一緒に取り組 む/意見を出し合いながら計画を作成す る
10	3年	女性	年齢に合った製作や各年齢でできることについて考えることが難しかった。一斉にすることによる、個人差の進むスピードなど、意識する点が多くあると学んだ。	年齢に合った/各年齢でできること/ 一斉にする/個人差の進むスピード/ 意識する点が多くある	発達段階に応じた活動内容の検討/ 子どもの活動速度や理解の違いへの配慮 / 留意点の把握
11	3年	女性	3人それぞれが自分の意見を伝え、それをまとめて記入する難しさと年齢に合わせた活動と意欲につながる声かけや子どもの姿を予想した上で作成する大切さを学んだ。	それぞれが自分の意見を伝え/ まとめて記入する難しさ/年齢に合 わせた活動/意欲につながる声かけ/ 子どもの姿を予想した上で作成する大 切さ	多様な意見の提示/合意形成の困難さ/ 発達段階に応じた活動内容の検討/ 主体性を促す援助/ 子どもの反応の事前理解
12	3年	女性	意見を合わせて立案を制作する楽しさと意見の食い違いを話し合って一致させる大切さを学んだ。	意見を合わせて立案を制作する楽し さ/意見の食い違い/一致させる大切 さ	協働して計画を作成する喜び/ 視点や考え方の違い/合意形成の重要性
13	3年	女性	いつも自分が作る指導案は製作メインが多いので今回初めて体を使う活動を取り入れることが出来ました。	製作メインが多い/ 初めて体を使う活動を取り入れる	特定の活動に偏る傾向/ 新しい活動内容への挑戦
14	3年	女性	子どもの姿を予想することの大切さを学ぶことが出来た。	子どもの姿を予想することの大切さ	子どもの行動を予測する重要性

15	3年	女性	子どもの活動を予想しながら保育者がどのように援助や声掛けを行う必要があるのかを考えながら指導案を作成することが大切だと学びました。	子どもの活動を予想/ 援助や声掛けを行う必要/ 指導案を作成することが大切	子どもの行動や反応の見通し/ 適切な関わりの必要性/立案の重要性
16	3年	女性	共同立案を通して、一緒に計画を考えることの楽しさや大変さを学んだ。	共同立案/一緒に計画を考えることの 楽しさ/大変さ	複数人での立案/協働の喜び/ 協働に伴う困難や葛藤
17	3年	女性	自分では思いつかないような援助や配慮を知ることが出来た。	自分では思いつかない/ 援助や配慮を知る	他者の視点による気づき/子どもへの 関わりに関する新しい知識の獲得
18	3年	女性	自分では思いつかないような意見を知る事ができた。	自分では思いつかない/意見を知る	他者に視点による気づき/多様な視点
19	3年	女性	友だちと協力して考えることで分担することが大切だと学んだ。	友だちと協力して/ 分担することが大切	他者と一緒に取り組み/ 役割を分ける必要性
20	3年	女性	子どもへの学びを視覚化できる、活動の流れが掴める。	子どもへの学びを視覚化/ 活動の流れが掴める	子どもの理解や成長が見える/ 保育の展開がイメージできる
21	3年	女性	どこを工夫すれば良いか案がたくさん出てきて共同で作成する方が良いと思った。	どこを工夫すれば良い/案がたくさん 出て/共同で作成する方が良い	改善点やアイデアが広がる/ 他者と協力する方が効果的

回答者属性			テキスト		
No.	学年	性別	〈3〉左を説明するようなテキスト外の内容	〈4〉テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	〈5〉疑問・課題
1	3年	無回答	指導計画の専門的表記	指導計画の専門的表現の再確認	
2	3年	女性	学習の積み重ねによる気づき/視点の相互交流	経験に基づく協働的な相互交流 による新たなアイデアの創出	
3	3年	女性	多様な視点の交流/ 配慮事項と子どもの姿への思考の広がり	多様な視点の相互交流による 学びの促進	
4	3年	女性	予想される子どもの姿/子ども主体/ 事前の計画や準備の重要性	予想される子どもの姿を踏まえた 柔軟な指導計画の重要性の理解	
5	3年	女性	専門性の共通言語化を図る	専門的実践知の共有化	
6	3年	女性	子ども理解/発達段階に応じた計画性/ 子どもの環境構成の重要性の理解	子ども理解に基づく活動内容と 環境構成の重要性の理解の深まり	
7	3年	女性	協働/視点の相互理解/多様性の受容	対話を通じた協働的な過程の中の 相互理解の深まり	
8	3年	女性	協働	協働の重要性	
9	3年	女性	協働による相互補完/専門知の共有/ 共同的な計画立案	相互補完的な協働学習による 専門的実践知の獲得	
10	3年	女性	発達段階や年齢特性の把握/個別性への対応の 必要性/指導計画における配慮事項の認識	発達段階や個別性に基づく 専門的判断を踏まえた 指導計画の必要性の認識の高まり	
11	3年	女性	多様な視点の相互理解/役割調整スキル/ 発達に応じた動機づけの援助/ 予想される子どもの姿の理解	協働による意見調整の難しさと 子ども理解に基づいた主体性を促す 動機づけの援助を踏まえた 立案の重要性の理解	関係性が緊密ではないグルー プ分けをした場合、指導案の 作成段階においてどのような 課題が生じるのか。
12	3年	女性	協働による充実感/多様な価値観の受容/ 役割調整スキルの重要性	協働の肯定的経験と 多様な価値観を調整して 合意形成を行う重要性の認識	

13	3年	女性	経験の限定性/運動遊びへの拡張/ 指導案作成における新たな視点の獲得	指導計画作成における 活動の幅の拡大	実習経験の違いによって活動 内容や援助の引き出しも異なる ため、現場経験の程度も含 めてグループ分けを行うこと で、各グループが比較的同じ ような進度で活動を行うこと ができるのではないかと。
14	3年	女性	子ども理解/予想される子どもの姿の見通し	子ども理解に基づく 事前の見通しの重要性への気付き	
15	3年	女性	子ども理解/予想される子どもの姿の見通し/ 適切な専門的援助/計画と実践の連続性	適切な専門的援助のための 子どもの姿の予想に基づく 指導計画の重要性への理解	
16	3年	女性	協働の喜びと意見調整の難しさ	協働の肯定的経験と課題の理解	
17	3年	女性	多様な専門的援助と配慮事項の獲得/ 保育者の実践知への気づき	他者視点から学ぶ経験を通した 専門的実践知の獲得	
18	3年	女性	多様な視点の獲得/保育者の実践知への気づき	他者視点から学ぶ経験を通した 専門的実践知の獲得	
19	3年	女性	協働的学習/相互依存	協働を通した役割分担の 重要性への理解	
20	3年	女性	子どもの姿の把握/保育の見通し	子ども理解の深化と活動展開の 見通しをもった実践構想力の向上	
21	3年	女性	多様な視点/創造的思考/協働の有効性/ 相互補完	多様な視点の獲得による 協働の価値の理解	

ストーリーライン	<p>共同立案による指導案の作成段階における学びについては、第一に、<u>多様な視点の相互交流</u>が挙げられる。学生同士が<u>自身の経験を踏まえた対話</u>を通して、<u>子ども理解に基づく活動内容や環境構成</u>など、<u>多様な援助の在り方</u>について<u>意見交流</u>をすることにより、<u>他者視点から専門的実践知</u>を学び得ていた。また、その過程において、<u>専門的言語の共有</u>も行われ、<u>指導計画の記述における多様な表現</u>を学んでいた。第二に、協働学習による<u>相互補完的な役割調整の重要性</u>の理解である。個人で作成する場合と異なり、<u>多様な価値観を調整して合意形成</u>を行う<u>必要がある</u>中で、<u>役割調整の困難さ</u>を感じている様子も見られた。しかし、<u>相互に役割を補完</u>しながら共同で作り上げることは、<u>楽しさを感じる肯定的な経験</u>に繋がっていた。</p>
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>・共同立案活動は、自身の経験を踏まえた他者との意見交流を通して、保育における多様な視点を得る機会となる。</li> <li>・実際に指導案の記述を行う中で、専門的言語の共有も行われ、指導計画に必要な多様な表現を獲得することができる。</li> <li>・協働学習における多様な価値観を調整した合意形成を行う中で、役割分担の困難さを感じつつも、相互に役割を補完し合いながら役割を遂行することは肯定的な経験に繋がる。</li> </ul>
さらに追究すべき点、課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・関係性が緊密ではないグループ分けをした場合、指導案の作成段階においてどのような課題が生じるのか。</li> <li>・実習経験の違いによって活動内容や援助の引き出しも異なるため、現場経験の程度も含めてグループ分けを行うことで、各グループが比較的同じような進度で活動を行うことができるのではないか。</li> </ul>

模擬保育の実施についての学び

No.	回答者属性		テキスト		
	学年	性別	2.「模擬保育の実践（準備から発表まで）」を通しての学び	〈1〉テキスト中の注目すべき語句	〈2〉テキスト中の語句の言い換え
1	3年	無回答	保育をする際に声をもう少し大きくしようと思った。	声をもう少し大きく	自分の声量を改善する必要性
2	3年	女性	同じ班の人が欠席すると、進行が進みずらくなる。模擬保育の前に、予行演習を班でしておくことスムーズに進められる。	同じ班の人が欠席すると、進行が進みずらくなる/予行練習を班でしておくことスムーズ/	メンバーの欠席による計画の滞りの発生/事前準備が発表の質を高める
3	3年	女性			
4	3年	女性	どんな状況でも子どもの目線に立って、落ち着いて臨機応変に対応することの大切さを学んだ。	子どもの目線に立つ/落ち着いて/臨機応変に対応することの大切さ	子どもの考えを理解しようとする姿勢/穏やかな安定した態度/状況に合わせて柔軟に援助を変える
5	3年	女性	実際に模擬保育で必要なものを準備することで、現場での保育を意識できた。共同作業なので分担する際、作業量に偏りがあつたように思うので、難しいと思った。	必要なものを準備する/現場での保育を意識/分担する際、作業量に偏りがあつた/難しいと思った	実践に向けた教材研究/実践場面を想定した行動/役割分担の不均衡
6	3年	女性	実際にやってみることで、準備で足りなかった部分を改善して実習に活かすことができた。	実際にやってみる/準備で足りなかった部分を改善/実習に活かすことができた	実践的に試行する/課題の認識と修正/実践への応用
7	3年	女性	子どもたちがどのような動きをするのかを考え、準備をした。曲にある振り付けは、統一するために帰り道に話し合いながらやった。	子どもたちがどのような動きをするのかを考え/準備をした/統一するために帰り道に話し合いながらやった	子どもの行動の予測/想定に基づいた事前準備/メンバー間で時間外で意見交換をして内容を揃える
8	3年	女性	自分だけでは思い浮かばなかったアイデア	自分だけでは思い浮かばなかったアイデア	他者から新たな視点の獲得
9	3年	女性	子どもの活動を予想しその活動にあった援助を考えることが大切だとわかった。	子どもの活動を予想/活動に合った援助を考えることが大切	子どもの行動の予測/適切な援助
10	3年	女性	実践では、保育者をして子どもへの言葉遣いや活動の進み方などが難しいと感じたが、指導案を立てたことにより、過程や準備物がわかった。それだけでなく、予想される子どもの姿にあった指導方法を事前に考えておくことで、柔軟に対応することも出来る。予想外の発言や出来事が起こった時には臨機応変に対応する力が必要だと学んだ。	子どもへの言葉遣いや活動の進み方などが難しいと感じた/指導案を立てたことにより、過程や準備物がわかった/予想される子どもの姿にあった指導方法を事前に考えておく/柔軟に対応することも出来る/臨機応変に対応する力が必要	言葉かけや活動の進行の困難さの実感/事前計画が実践の見通しを与える/子どもの行動の予測に基づく支援計画/状況判断と柔軟な対応の必要性
11	3年	女性	グループで協力して計画を立て、役割分担をすることの重要性や一人一人がしっかりと自分の意見を伝えることが共同立案の大切さであると感じた。	グループで協力して計画を立て/役割分担をすることの重要性/一人一人がしっかりと自分の意見を伝えること	協働的な計画の進行/役割を整理して進める必要性/意見表出の責任と交流の必要性
12	3年	女性	文字に書いて、自分たちは、想像している物通りに作れるが、聞き手からしたら理解できているのかを想像しながら準備に取り掛かった。	文字に書いて/自分たちは、想像している物通りに作れる/聞き手からしたら理解できているのかを想像/準備に取り掛かった	文章化して表現/作り手と受け手の理解の相違への視点/相手の立場に立った準備の実施
13	3年	女性	準備物が絵本ぐらいだったので事前にたくさん準備をする必要がなく話し合いや動きの確認をして模擬保育に臨むことが出来ました。	準備物が絵本ぐらい/事前にたくさん準備をする必要がなく/話し合いや動きの確認をして模擬保育に臨むことができた	準備物の少なさと時間的余裕/役割の共有と調整を経ての実施/
14	3年	女性	実践することの大切さ改めて学んだ。	実践することの大切さ	実践的経験の重要性
15	3年	女性	なにが必要で、どんな準備をしなければならないのかを学ぶことができました。	なにが必要で、どんな準備をしなければならないのかを学ぶ	必要な素材の把握と準備の明確化と必要性の認識

16	3年	女性	年齢にあった計画を立てることの大切さを学んだ。	年齢に合った計画を立てることの大切さ	年齢に応じた計画立案の必要性の認識
17	3年	女性	グループですることによって役割分担の意義を知ることができた。	グループですることによって役割分担の意義を知る	複数人での協働した取り組み/個々の役割の決めて活動することの必要性と利点への気づき
18	3年	女性	できない所は補い合うことの大切さを学んだ。	できない所/補い合う大切さ	個人の課題/相互に助け合って補完する重要性
19	3年	女性	発表までに事前に話し合うこと	発表までに事前に話し合う	メンバー間での事前の確認と共有
20	3年	女性	子どもの予想される言動を予想できたから対策できた。	子どもの予想される言動/予想できたから対策できた	想定される子どもの行動の見通し/事前の見立ての一致による適切な対応
21	3年	女性	全員が揃わないと準備もしっかりできないから、そこが難しいなと思った。	全員が揃わないと準備もしっかりできない/難しいなと思った	メンバーが欠ける状態での準備の進行の遅れ/グループ活動の困難さの実感

回答者属性			テキスト		
No.	学年	性別	〈3〉 左を説明するようなテキスト外の概念	〈4〉 テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	〈5〉 疑問・課題
1	3年	無回答	基本的な技術の課題認識	保育技術の向上に向けた自己課題の発見	
2	3年	女性	集団活動の不確実性/役割の相互依存/事前準備の重要性	共同活動における不確実性と入念な事前計画の必要性の認識	
3	3年	女性			
4	3年	女性	子ども主体の視点/安定した関わりの重要性/状況判断力	子ども主体の視点に基づく保育者の専門的態度の重要性への気づき	発表後に感じた課題を共同で作成した指導案に反映させることで、より深い理解に基づいた内容に修正され、次なる実践の質向上に繋がるのではないかと。
5	3年	女性	環境構成の重要性/実践的思考/役割調整の困難さ	実践的思考に基づく発表準備過程における役割調整の困難さの実感	
6	3年	女性	経験的理解/省察による調整/実践的応用	実践を通じた課題の発見と専門的実践知の獲得	
7	3年	女性	予想される子どもの姿の想定/予想に基づく教材研究と環境構成/協働による相互調整	協働による相互調整に基づく子どもの姿を踏まえた入念な事前計画の準備	時間的制約がある授業内での協働学習において、グループの構成人数や発表内容によって学生の負担に差はどのくらいあるのか。
8	3年	女性	多様な視点の獲得	協働による専門的実践知の拡大	
9	3年	女性	予想される子どもの姿の想定/見通しをもった専門的な援助	子ども理解に基づく指導計画の重要性への気づき	

10	3年	女性	基本的な保育技術の課題認識/見通しの形成に繋がる指導案の有効性/柔軟な適応力を備えた専門的実践知の必要性	保育技術の向上に向けた専門的実践知の必要性と見通しを持った保育のための指導計画の有効性の理解	
11	3年	女性	相互依存による役割分担/多様な意見の交流	共同立案における相互依存に基づく役割の明確化と調整の重要性の認識	
12	3年	女性	思考の言語化/制作者バイアスと受け手理解の想定に基づく準備	伝達の明確性への高い意識に基づく準備態度	
13	3年	女性	準備負担の軽減/実践イメージの共有	時間的余裕を持った保育計画の重要性と事前準備の充実による実践の円滑化への理解	
14	3年	女性	専門的実践知の獲得	専門的実践知の蓄積による理解の深化	
15	3年	女性	事前の教材研究の必要性	実践に向けた準備意識の向上	
16	3年	女性	発達段階に応じた計画	子ども理解に基づく指導計画の必要性の認識	
17	3年	女性	協働学習/役割の明確化と調整の重要性	協働学習を通じた相互依存による役割調整の重要性の理解	
18	3年	女性	個人差や弱点/相互補完の重要性	相互補完的な協働の重要性の認識	
19	3年	女性	事前準備	実践の質向上のための事前準備の必要性の認識	
20	3年	女性	予想される子どもの姿の想定/事前の予想に基づく適切な専門的援助	子ども理解に基づく見通しを持った指導計画の有効性の認識	
21	3年	女性	メンバー不在による準備の停滞/協働上の困難の認識	相互依存的な関係に基づく協働における課題の認識	1グループ3名の構成の場合、メンバーの不在が生じた場合、活動が停滞しやすくなるのではないかと。

<p>ストーリーライン</p>	<p>模擬保育の実施段階における学びについて、第一に、<u>質向上のための入念な事前準備の有効性が挙げられる</u>。実践場面を想定した思考を基に、<u>子どもの姿を踏まえた明確な援助の伝達</u>や活動に必要な準備物への意識など、<u>時間的余裕を持って準備することで実践を円滑に進める</u>ことができ、実践の質向上に繋がることを認識していた。特に、<u>子ども理解に基づく指導計画の必要性</u>や<u>多様な保育技術</u>など、<u>専門的実践知の拡大</u>を模擬保育を通して学んでいた。第二に、同グループ内の学生は役割を分担された<u>相互依存的な関係</u>として成り立っており、協働学習における<u>役割分担の困難さ</u>やメンバー不在場面での<u>役割調整</u>による<u>補完的な役割を担う必要性</u>を体験的に学び得ていた。</p>
<p>理論記述</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 模擬保育の実施を通して、時間的余裕をもって入念な事前準備を行うことで、実践を円滑に進めることができる。</li> <li>・ 実施後に、改めて子ども理解に基づく指導計画の必要性や多様な保育技術などの専門的実践知の必要性を感じる。</li> <li>・ 共同で発表に向けて取り組む過程において、相互依存的な関係の中での役割分担の困難さや役割調整による補完的な役割を担う必要性を体験的に学び得ることができる。</li> </ul>
<p>さらに追究すべき点、課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 時間的制約がある授業内での協働学習において、グループの構成人数や発表内容によって学生の負担に差はどのくらいあるのか。また、1グループ3名の構成の場合、メンバーの不在が生じた場合、活動が停滞しやすくなるのではないかな。</li> <li>・ 発表後に感じた課題を共同で作成した指導案に反映させることで、より深い理解に基づいた内容に修正され、次なる実践の質向上に繋がるのではないかな。</li> </ul>

振り返りでの学び

No.	回答者属性		テキスト		
	学年	性別	3.「模擬保育の振り返り」を通しての学び	〈1〉テキスト中の注目すべき語句	〈2〉テキスト中の語句の言い換え
1	3年	無回答	立案をする際の引き出しになった。	立案する際/引き出しになった	計画を作成する時/ 新たなアイデアの参考になる
2	3年	女性	感想シートからは、客観的な意見が得られて振り返りがしやすかった。	感想シート/客観的な意見/ 振り返りがしやすかった	フィードバック用の課題/ 主観に偏らない他者の視点/ 反省や学びの整理のしやすさ
3	3年	女性			
4	3年	女性	良い点と改善点はどこか意識して見たことで、今後の保育に活かせるようなアドバイスをお互い得ることができたと思うので、感想シートの内容に沿って、文字で残して後で振り返れるようにする機会は大切だと学んだ。	良い点と改善点はどこか意識して見た/今後の保育に活かせる/アドバイスをお互い得ることができた/文字で残して後で振り返られるようにする機会は大切	ポジティブな側面と改善点を意識的に確認した/相互に次に役立つ助言の獲得/目に見える内容で振り返りに活用できる重要性の認識
5	3年	女性	自分では思いつかない案や改善点などに気づけた。	自分では思いつかない/ 案や改善点などに気づけた	他者の視点/多様なアイデアの気づき
6	3年	女性	自分たちの出来ていなかった部分について知ることが出来た。	出来ていなかった部分/ 知ることが出来た	自身の課題/認識出来た
7	3年	女性	自分たちでは思いつかなかった案が出てきて、保育現場で使えるなど感じた。	自分たちでは思いつかなかった案が出てきて/保育現場で使える	他者の視点との接触/ 次なる機会での活用可能性
8	3年	女性	みんなで意見を出し合うことで、新しい発見を見つけることができた。	みんなで意見を出し合う/ 新しい発見を見つける	グループでの意見交換/ 新たな気づきの獲得
9	3年	女性	模擬保育自体は思っていたよりできたが、他の人や先生からの評価や感想を聞いて、反省点がでた。自分たちのグループでは考えられなかった案がたくさんあり、もっと楽しめる指導案が考えられたと思った。	思っていたよりできた/他の人や先生からの評価や感想を聞いて/反省点がでた/自分たちのグループでは考えられなかった案/もっと楽しめる指導案が考えられた	想像以上の出来/他者のフィードバックを受けて/改善点の発見/他者の意見から新しいアイデアの獲得/子どもの興味をさらに引き出す立案の可能性の実感
10	3年	女性	他のグループの模擬保育を見て、同じ活動でも年齢に応じた保育者からの提示やハサミなどの道具を使った発達の違いに合わせた保育の仕方を学べた。自分のグループ内容とは違うリズム遊びでのグループの様子を見て、自分が想像できていなかったリズム遊びの方法を知ることができ、自分の保育に活かしたいと思った。	他のグループの模擬保育を見て/年齢に応じた保育者からの提示/発達の違いに合わせた保育の仕方を学んだ/自分のグループ内容とは違う/自分が想像できていなかったリズム遊びの方法を知れる/自分の保育に活かしたい	他グループの実践を観察して/ 発達段階に応じた援助を学ぶ/ 多様なアイデアの気づき/ 今後の自身の実践に取り入れたい
11	3年	女性	友達からのアドバイスをもとに自分では見つけられなかった配慮や工夫が知れたり、自分たちの保育を認めてもらうことで次への意欲や自信、達成感に繋がられた。	友達からのアドバイスをもとに/自分じゃ見つけられなかった配慮や工夫/自分たちの保育を認めてもらう/意欲や自信、達成感に繋がられた	仲間からの助言を受けて/ 自分では気づけなかった改善点/ 実践を肯定的に評価される/ 次なる学びの意欲が高まった
12	3年	女性	発表後の匿名の意見用紙から、自分が気づけなかった所に目を向けてくれたりし、足りなかったところを学んだ。	匿名の意見用紙/自分が気づけなかった所に目を向けて/ 足りなかったところを学んだ	他学生からのフィードバック/ 自分が見落としていた点への気づき/ 課題を新たに理解した
13	3年	女性	メンバーと協力して模擬保育をやり遂げることが出来たので良かったです。一人一人が意見を出して話し合うことが出来たので話し合いがしやすかったです。	メンバーと協力して/模擬保育をやり遂げる/一人一人が意見を出して/ 話し合いがしやすかった	仲間と協働して/活動を最後まで実施する/全員が発言に参加して/意見交換が円滑に進んだ

14	3年	女性	最初子どもの姿をあまり想像して書くことが出来なかったが、先生のアドバイスやグループの意見を取り入れるとより詳しく書くことが出来た。また、何回も指導案を書いた経験があるので、自分の実習体験を振り返って「この言葉の使い回しは良くなかった」「こんな表現よく使ってた」など、1人では思いつかなかった表現も出てきてグループみんなでひとつの指導案を作れたという印象だ。本番みんなと一緒にやることは出来なかったが、終わった後感想のプリントを見せてもらって嬉しい言葉が沢山書かれてよかったと思った。	子どもの姿をあまり想像して書くことが出来なかった/先生のアドバイスやグループの意見を取り入れる/より詳しく書くことが出来た/何回も指導案を書いた経験/自分の実習体験を振り返って/1人では思いつかなかった表現/グループみんなでひとつの指導案を作れた/感想のプリントを見せてもらう/嬉しい言葉が沢山書かれてよかった	子どもの具体像を思い描けずにいた/教員や仲間の助言を反映する/内容を具体化出来た/過去の多数の立案経験/実践体験を省察して/他者の意見から新たな表現の獲得/共同で一つの指導案を完成させて/他者からのフィードバックを通して/肯定的な評価を受け取って喜びを感じた
15	3年	女性	保育の現場に出た際には子どもたちの反応をしっかりと受け止めながら活動を広げていくことが大切だと学びました。もっと子どもの様子をしっかりと見て言葉をかける練習をし、活動の意図を明確にして指導案を作成していきたいです。	保育の現場に出た際/子どもたちの反応をしっかりと受け止め/活動を広げていくことが大切/言葉をかける練習/活動の意図を明確にして/指導案を作成していきたい	実際の実践現場で/子どもの姿を丁寧に捉え/活動を展開することが重要/言葉かけの援助の引き出しの充実/ねらいをはっきりして/今後の立案に活かす
16	3年	女性	子どもたちが楽しむなかで、何かねらいをもって学ぶことができる活動を考えることが保育者にとって大切だと学んだ。	子どもたちが楽しむなか/ねらいをもって学ぶことができる活動/考えることが保育者にとって大切だと学んだ	子どもが主体的に楽しみながら/背景に意図がある活動を通して学ぶ/考えることの重要性を実感した
17	3年	女性	実際にしてみることで援助や配慮の抜けが分かり、より細やかな援助を知ることができた。	実施にしてみる/援助や配慮の抜けが分かり/より細やかな援助を知る	実践を経験する/不足する配慮事項に気づき/丁寧に具体的な援助を理解する
18	3年	女性	感想の中身を見て、もっとこうすると良かったのだという気づきに繋がった。	感想の中身を見て/もっとこうすると良かった/気づきに繋がった	フィードバックの内容を確認して/より良い改善方法に気づいた
19	3年	女性	同じ製作でも違う内容になることがわかった。	同じ製作でも/違う内容になる	活動内容が同一であっても/展開が異なる
20	3年	女性	実際の保育の場において生かせる。	実際の保育の場/生かせる	現場の保育実践/活用できる
21	3年	女性	次回に活かせるたくさんの感想が書いて勉強になった。	次回に活かせる/たくさんの感想/勉強になった	次なる実践に活用できる/多数のフィードバック/学びに繋がった

回答者属性			テキスト		
No.	学年	性別	〈3〉 左を説明するようなテキスト外の内容	〈4〉 テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	〈5〉 疑問・課題
1	3年	無回答	計画作成場面/アイデアの蓄積	指導計画作成における新たな知識の蓄積	
2	3年	女性	他者の多様な意見の収集の手段/ 振り返りの容易さ	他者の多様な意見収集の手段を 活用した振り返りの促進	
3	3年	女性			
4	3年	女性	評価の意識的把握/相互学習/ 視覚化された振り返りの仕組みの重要性	相互学習による評価の意識的把握と 容易な振り返りの仕組みの重要性の理 解	
5	3年	女性	多様な新しい視点やアイデアへの気づき/ 自己成長	発想の多様性への意識化と拡大	
6	3年	女性	課題の認識	自己課題の認識	
7	3年	女性	多様な新しい視点やアイデアへの気づき/ 実践への応用可能性	発想の多様性への意識化による 学びの実践的活用の可能性の認識	
8	3年	女性	協働的な意見交流/新しい知識や視点の獲得	協働的な相互学習による学びの拡張	

9	3年	女性	実践遂行の達成感/課題の意識的把握/ 新しい視点の獲得/改善された実践計画	実践活動の成果の実感と 他者評価による学びの実践的活用	
10	3年	女性	他者実践の観察/ 発達段階に応じた援助/ 新しい実践アイデアの獲得/ 実践への応用意識	相互の観察学習を通じた発達理解に 基づく新たな専門的援助と 実践内容の発想の拡大を踏まえた 実践的活用の可能性への意欲	自身の評価を観察者役 他の学生にも共有する ことで、保育の担い 手と受け手での認識の 違いに気づき、相互の 視点を活かして次の実 践を更に深めることが できるのではないかと 思っている。
11	3年	女性	他者からの評価/新たな課題の認識/ 肯定的評価/学習意欲の向上	他者評価による発想の多様性への意識 化と学習意欲の向上に繋がる自己効力 感の高まり	他者から否定的な評価 を得た時、自身の意欲 にどのような影響を及 ぼすのか。
12	3年	女性	他者からの評価/他者視点による新たな 気づきの獲得/新たな課題の認識	他者評価による発想の多様性への意識 化と新たな課題意識の萌芽	
13	3年	女性	協働的関与/達成感/活発な意見交流/ コミュニケーションの円滑さ	協働的関係の必要条件としての 主体的参加態度の認識と 実践完遂の達成感の実感	主体的参加態度を示さ ない学生が同グループ に複数いた場合、同グ ループの他の学生にど のような悩みや葛藤が 生まれるのか。また解 決した後、どのような 学びを得るのか。
14	3年	女性	子どもの姿の想像の困難さ/他者からのサ ポート/記述の深化/経験の蓄積/実践の省察 /多様な視点の獲得/協働的成果物の作成/ 肯定的な他者評価/達成感の実感	協働による子ども理解の深化と 専門的共通言語の共有を通じた 実践の質向上と達成感の実感	
15	3年	女性	実践場面の想定/応答的な関わり/柔軟な活 動の展開の援助/専門的援助技術の向上/ 意図が明確な保育/改善意識の継続	実践を通じた保育の即応性と展開力を 備えた専門的実践知の獲得と 明瞭な意図を踏まえた 指導計画の必要性の実感	次の実践の場面で、振 り返りの内容がどのよ うな形で活かされたと 感じるのか。
16	3年	女性	遊びの主体性/明確な意図に裏づけされた 活動の計画/保育の構想力の重要性	子ども主体の保育のための保育者の 専門的知識に基づくねらいを持った 実践構想の重要性の認識	

17	3年	女性	実践経験/配慮事項の課題の顕在化/ 専門的援助の質の向上	実践を通じた専門的援助の課題の意識 化と質向上に必要な条件の理解の深化	
18	3年	女性	他者からの評価/改善点の具体化/ 実践省察の契機	他者評価を通じた専門的援助の向上に 繋がる実践省察の契機の創出	
19	3年	女性	活動の共通性/多様な展開の認識	保育の多様な展開の可能性の認識の深 化	
20	3年	女性	実践場面/応用的活用の可能性	実践場面を想定した応用の可能性へ の意識	
21	3年	女性	実践場面での応用可能性/他者からの新たな 視点の獲得/学習効果の自覚	他者評価による発想の多様性への意識 化と学習効果の実感	

ストーリーライン	<p>振り返りの段階における学びについて、第一に、<u>発想の多様性への意識化</u>が挙げられる。模擬保育実施後の<u>他者評価</u>を通して、<u>子ども主体の保育のための専門的援助の向上に繋がる子ども理解の深化</u>や<u>保育の多様な展開の可能性の認識</u>をするなど、<u>自身の実践の省察の契機</u>となっており、グループ内活動のみでは得られなかった多様な発想を意識化できるようになっていた。第二に、<u>実践完遂の達成感を実感</u>するだけでなく、振り返り課題からの<u>肯定的評価</u>や<u>他者の発表の観察</u>から得た<u>実践の応用可能性</u>など、<u>相互学習</u>を通して次なる実践の機会に向けた<u>自己効力感の高まり</u>がうかがえた。第三に、<u>協働学習</u>における<u>協働的関係の必要条件</u>としての<u>主体的参加態度の必要性</u>を認識していたことを体験的に学び得ていた。</p>
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 他者からの評価は、自身の専門的援助の向上に繋がる子ども理解の深化や保育の多様な展開の可能性を知る実践の省察の契機となる。また、他者からの肯定的な評価は次なる実践に向けた自己効力感の高まりにも繋がる。</li> <li>・ 模擬保育の実施を終えて、学生は実践完遂の達成感を実感し、次の実践への意欲に繋がる。</li> <li>・ 協働学習を通して、協働関係に必要な条件である主体的参加態度を体験的に学び得ることができる。</li> </ul>
さらに追究すべき点、課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 主体的参加態度がない学生が多くいた場合、グループ内の他の学生にどのような葛藤や悩みが生まれ、それをどのように解決するのか。また、その経験から得られる学びとは何か。</li> <li>・ 他者から否定的な評価を得た時、自身の意欲にどのような影響を及ぼすのか。</li> <li>・ 自身の評価を観察者役の他の学生にも共有することで、保育の担い手と受け手での認識の違いに気付き、相互の視点を活かして次の実践を更に深めることができるのではないか。</li> <li>・ 次の実践の場面で、振り返りの内容がどのように活かされるのか。</li> </ul>

# QRコード付植物名札を活用した自然遊びの継承に関する教材開発 —保育者養成校における学生を対象として—

上田 星

UEDA Sei

本研究は、保育者養成校の学生を対象に QR コード付名札を活用した自然遊びの継承に関する教材を開発し、多様な利用主体への活用の可能性を検討することを目的とした。

調査の結果、本教材には 1)保育者同士、2)保育者と子ども、3)保護者と子ども、4)保護者同士、5)地域の5つの視点から、世代間交流を促す媒介的教材としての活用可能性があることが示唆された。特に、若手とベテラン保育者の知識・技能の相互補完による協働的關係の構築、保育者による自然遊びの継承を通じた子どもの自然への感性の育成と持続可能性への意識の醸成、保護者による経験の語りや共主体的な探究としての親子の自然との関わり、保護者同士が交流可能なコミュニティの創出による孤立感の緩和、地域との連携強化などが期待される。一方で、植物の地域性、生態系との関係、安全面への配慮なども検討課題として残されており、今後は本教材の活用可能性についての実証的な検討が求められる。

キーワード：自然遊び、遊びの継承、ICT活用、世代間交流

## 1. 背景と目的

近年、都市開発に伴う自然環境の減少や情報化社会の進展による遊びの変化、気候変動による外出機会の制限など、社会の様々な変化を背景とした生活様式の変容に伴い、子どもの自然離れが進んでいる。国立青少年教育振興機構の「青少年の体験活動等に関する意識調査（令和4年度調査）」によると、2010年代を通じて子どもの自然体験の機会にやや減少傾向が見られ、特にコロナ禍以降にその傾向は顕著に見られることが指摘されている。こうした現代社会における自然離れの現状は、「経験の消失」と表現され(曾我ら 2016)、経験の消失は大人になってからの環境保全に対する態度の低下や行動の減少に繋がりとされている(Wells & Lekies 2006)。経験の消失の進行を防ぐためには、幼少期から自然との関わりへの意欲の向上に繋がる自然体験活動の「機会」の確保が必要であると言える。

自然との関わり方はかつて、地域に住む様々な世代の人々(祖父母、きょうだい、地域の大人など)から、日常生活や遊びを通して継承されてきた。しかしながら、

核家族化や地域コミュニティ(自治会、町内会、児童クラブなど)の希薄化、都市化、安全意識の変化などを背景に、世代間での自然体験活動の継承の機会が減少し、地域に根差した自然を生かした体験の継承が難しくなっているのが現状である。

自然との関わりは子どもの心身の発達において重要な意義がある一方で(高橋ら 2007, 山川 2019)、地域社会において自然体験の機会を設けることが難しい現状があることを踏まえると、保育施設においてその機会を保障していくことは、現代社会においてより重要な意義があると言える。現行の「幼稚園教育要領 第2章 ねらい及び内容」の領域「環境」においても、「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」と記されているように、自然との関わりを通して心身が育つことが期待されている。また、「幼稚園教育要領 前文」に記される「持続可能な社会の創り手となることができるようにするための基礎を培う」ことができるように、保育を通して自然に対する豊かな感性を育むことも求められている。様々な事象に対する意識の基礎を育む乳幼児期における自然体験活動は、その後の自然に対す

る向き合い方に多大な影響を与える重要な機会となると考えられる。子どもが自然と向き合う機会を十分に確保することができるように、保育内容を計画するのが保育者の役割である一方で、保育者自身の自然との関わりに対する興味や関心も低下してきていることは大きな懸念点として挙げられる。保育職を目指す学生の自然との関わりに対する抵抗感が高まっており、特に虫との関わりに対して抵抗感が高いことは顕著に示されている(木村ら 2016, 平田ら 2017, 山野井ら 2021)。

現行の「保育所保育指針 第1章総則」において「保育は遊びを通して総合的に行う」こと中心とすることが明記されているように、保育の中心的な要素は遊びであり、保育における自然との関わりは一般的に「自然遊び」と表現される。保育における自然遊びには、植物を使った自然遊び、昆虫採集、植物の栽培及び収穫、木登りなど、機能的遊びや象徴遊び、構成遊びといった多様な遊びに分類される。さらに、自然環境の多様な地形や植生は、こうした遊びをより豊かにし、多様な活動を促す。また、自然の遊び場での活動は子どもの運動能力の向上に寄与するとともに、発達の複数の側面に同時に働きかけると考えられている(Fjortoft 2004)。実際に、子どもたちは園庭で植物を求めて探索し、心が動かされた植物を採集してじっくりと観察する。そして、その植物と関わる中で生まれてきた自身のアイデア(発想)を基に、他の素材と組み合わせながら新たな表現を生み出し、友だち同士でその喜びを分かち合う姿が、保育の光景として広がっている。さらに自然遊びには、多様な自然の要素との接触の機会があることが特徴として挙げられ、様々な自然と触れ合い、異なる感触や形状の素材と関わることを通して、五感を使った経験が広がったり、季節による様々な変化に気付いたり、植物毎に異なる生き物との触れ合いがあったりなど、多様な関わりを経験を味わうことができる。

以上の理由から、子どもと保育者の自然離れが進む現状にある中で、保育における自然遊びの継承は、子どもの発達においても重要な意義を有していることに加えて、持続可能な社会の創り手となるように学びを支えていく上でも重要な位置づけにあると言える。本研究では自然遊びの継承の手段として、「植物名札」を活用した実践に着目する。植物名札とは、対象の植物に名札を掲示することを通して、自然に対する興味や関心を高めることを目的とした教材である。植物名札を活用した実践は、就学前の保育現場や就学期以降の学校教育現場(小・中・高校・特別支援学校)を中心に展開されてきた。代表的

な実践研究としては、梶村ら(2021)が挙げられる。梶村らは特別支援学校の校内にある32種の樹木および大型多年生草本を対象に、「QRラベル®(アボック社)」が作成するQRコードが記された樹名札を設置し、校内植物マップを作成している。樹名札のQRコードを読み取ると、植物の情報(植物名・解説・豆知識など)にアクセスすることができ、対象の植物に関する知識を得ることができる仕組みとなっている。本実践では更なる知識の定着を目指し、MIT(マサチューセッツ工科大学)メディアラボにて開発された教育用プログラミング言語Scratchを用いて「樹名ビンゴ」<sup>1)</sup>を作成しており、上記の教材を用いた実践を通して、植物の形態や生態に興味をもち、探求へのきっかけになったことを報告している。その他の実践報告としては、武蔵大学における樹木QRコードプロジェクト(2020)が挙げられる。本実践は学生が構内で生育している200種以上の樹木と積極的に関わるための方法として開発されたものであり、武蔵中・高校の卒業生でもある植物学者と連携して、学生と共にQRコード付樹木札を設置した実践である。樹木札のQRコードを読み取ると、武蔵との関わりや木の利用方法など、文系の学生にも親しみをもてるように意識した、写真付きの文書を閲覧できるサイトにアクセスできるようになっており、学生の樹木に対する関心を高めることが目的となっている。また、就学前の保育施設や就学期以降の学校教育現場における取り組みとしては、ニッセイ緑の財団が提供する「樹木プレート」<sup>2)</sup>を活用した実践報告が数多く見られ、植栽や卒業制作、授業内での作成など、本教材を様々な方法で活用することを通して、自然との関わるの機会を創出していることがうかがえる。その他に、植物名札以外の媒体でQRコードを活用して自然への関心を高めることを目的とした実践として、山形市野草園と東北芸術工科大学による「ハナノナ」(2025)が挙げられる。「ハナノナ」は山形市野草園の野草について楽しく学べるカードゲームであり、「やそうカード」と「イラストカード」の2種のカードから由来を知る「連想ゲーム」、裏面のイラストのペアを見つけて遊ぶ「絵あわせゲーム」に加えて、植物検索システムに直結したQRコードが記されている。QRコードを読み込むと、野草の特徴や野草園内の分布図などの情報を得ることができる仕組みとなっている。

上記の先行研究及び実践報告の内容を検討した結果、植物名札を活用した実践は多様な園校種において見られているものの、主な活動内容は対象の植物についての知識を得ることまでに留まっており、梶村らの実践では樹

名ビンゴを基に対象の植物を目にする機会までは活動の内容として含まれているものの、実際に自然物を活用した自然遊びの「実施」という段階にまでは達していない。保育現場における活用を考案する際には、五感を用いて自然物と直接触れ合う原体験がその後の自然物に対する認識に影響を与えると考えられていることから(山田1983)、本研究では自然遊びの機会の創出という要素を、教材の特性に含める必要があると考えられる。

また、上記の先行研究及び実践報告においても、QRコードを植物名札に貼り付け、ICT機器で読み取ることによって情報へアクセスできる方法を採用しており、本研究においても同様の方法を採用する。保育現場におけるICT機器の活用については、保育者同士や保護者間での業務効率化や子どもの体験の補完的な活用などが主な目的とされており、ICT機器の活用スキルの向上が保育者に対してより一層求められるようになってきている。文部科学省(2017)「教職課程コアカリキュラム」における「保育内容の指導法と保育構想の伝達目標」では、「各領域の特性や幼児の体験との関連を考慮した情報機器及び教材の活用法を理解し、保育の構想に活用することができる」と記されており、保育者自身にICT機器の活用の在り方を探究していく姿勢が求められている。養成段階から保育現場での活用を意識した多様な活用経験の蓄積とスキルの向上に向けて学びを設計していくことを意識する必要があるため、本教材の特性に上記の点も含める必要があると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では子どもの自然遊びの機会の創出とICT機器の活用の2つの要素を教材の特性として含めた新たな教材の開発を試みる。そして、本教材の制作を通しての学生の学びについて検討し、自然遊びの継承に向けた教材の活用の可能性について提起することを目的とする。

## 2. 方法

### 1)調査対象

調査期間：2025年4月16日～7月23日

調査対象：兵庫県K短期大学の2025年度前期開講科目「子ども学ゼミA」(卒業必修科目)の受講生1年生24名

調査対象場所：構内で自生している植物(野草・樹木)があるエリア

全ての活動終了後、調査対象者である学生に対してGoogle formによるアンケート調査を実施した。質問内容については、本教材の活用可能性について、「子ども」、「保護者」、「保育者」の3つの視点から、自由記述で回答

を得た。

### 2)分析方法

本研究では、回答者から得られた自由記述式の回答を分析対象とし、SCAT(Steps for Coding and Theorization)による分析を行った。SCATは大谷尚によって開発された質的研究の手法であり、言語データをセグメント化し、それぞれに1)データ中の着目すべき語句、2)それを言い換えるためのデータ外の語句、3)それを説明するための語句、4)そこから浮き上がるテーマ・構成概念の抽出という4段階のコーディングを行い、最終的にストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きを行う分析手法である(大谷2011)。SCATを用いた研究は幼児教育学を含む多様な領域で採用されており、自由記述のデータは、量的指標では還元しにくい多様で複雑な表現を含むため、学生の記述に込められた意味を抽出し、共通性や相違性を整理する質的分析が適していると考えられる。とりわけ本研究は新たな教材の開発を試みており、その活用の可能性や課題を検討する上で、学生の自由な意見の多様さを重視し、それを十分に分析に反映させることが求められる。分析手続きが明晰であることや小規模のデータの分析にも適用できることが特徴であるため、本研究にも適していると判断し、SCATを分析方法として採用する。

本調査は学生へ事前にWeb上で書面にて説明を行い、同意を得た上で行った。また、本調査は本学内の倫理申請の許可を得て、実施された。

## 3. 結果

### 1)授業内容の概要

本教材の作成は、本科目(全15回)の内、計9回の授業期間で実施した(表1)。本実践は調査対象者を全5グループに分けて行った。各グループで進捗状況が異なっていたため、授業開始時に各グループの進捗状況の確認を行ってから、各回で取り組む課題の指示を出した。授業場所については、授業内容に応じて計3ヶ所(教室・屋外・PC教室)で実施した。

表1 「子ども学ゼミA」授業概要(本教材作成の該当回のみ)

授業回数	授業内容
①第6回	植物探し(写真撮影)
②第7回	担当植物決め・グループ分け (全5グループ)・自然遊び1回目
③第8回	自然遊び2回目(動画撮影)

④第9回	自然遊び3回目（動画撮影・編集）・ 植物名札デザイン案出し
⑤第10回	植物名札作成1回目・植物しおり作成1回目
⑥第11回	植物名札作成2回目（完成）・ 植物しおり作成2回目（完成）
⑦第12回	植物名札設置・ 成果発表（各グループ・同ゼミ学生向け）
⑧第13回	成果発表準備
⑨第14回	学生成果発表（付属園保育者向け）

## 2)授業の実際

本実践ではQRコード付植物名札の作成を行った。植物名札はニッセイ緑の財団からの寄贈品である「樹木プレート」を使用した。名札の表面に植物名及び植物の絵を描き、QRコードを名札の右下部分に貼付した（図1）。QRコードには学生が撮影した「自然遊び動画」及び、学生が作成した植物の特性が記された「植物しおり」にアクセスすることができるURLに紐づいており、QRコードをICT機器（タブレット端末・携帯等）で読み取ることで簡単に閲覧できる仕組みとなっている。以下に、作成過程について整理する。

### ①第6回：植物探し

構内の調査対象場所（屋外）に自生している野草及び樹木を自身の携帯で撮影し、授業後に撮影した写真を担当教員（筆者）へメールに添付して送信した。学生から送付された内容を整理し、自然遊びに活用できると考えられる植物を筆者が選定した。植物の選定は保育現場で遊べる植物を豊富に扱っている、出原(2010)『自然・植物あそび一年中：毎日の保育で豊かな自然体験！』を参考に行った。

### ②第7回：担当植物決め・グループ分け・自然遊び1回目

授業の冒頭で、選定した植物一覧をホワイトボードに書き出し、担当植物の希望調査を口頭で実施した。全ての希望に沿うことは活動の時間的制約上困難であったため、可能な限り希望の植物を担当できるように配慮し、全グループを構成した（表2）。本研究では自然遊び動画作成のために、自然遊びの様子の動画撮影及び編集を行う必要があるため、各グループの構成メンバーとして、自然遊び2名及び撮影者1名、編集者1名の計4名以上になるように編成した。その後、各グループに分かれ、屋外に担当する植物を採取して自然遊びを行った。尚、本研究における植物採取は、大学構内において、教

育・研究目的で必要最小限の範囲で実施した。また、事前に大学責任者の許可を得るとともに、採取対象や方法についても報告・相談を行った。希少種や保全上重要な植物については、本研究の対象場所には存在しなかった。

表2 担当植物一覧

グループ	担当植物
A	オオバコ・カタバミ・ビワ（樹木）
B	カラスノエンドウ・ナズナ・ イロハモミジ（樹木）
C	コメツブツメクサ・ハルジオン・ レッドロビン（樹木）
D	シロツメクサ・タンポポ・ タイサンボク（樹木）
E	セイタカアワダチソウ・ヨモギ

※調査対象場所に生えている樹木は4種類であったため、Eグループのみ該当なし。

### ③第8回：自然遊び2回目（動画撮影）

各グループに分かれて自然遊び、動画の撮影を実施した。

### ④第9回：自然遊び3回目（動画撮影・編集）・植物名札デザイン案出し

授業の冒頭で植物名札の概要の説明を行い、各グループに植物名札に描くデザインの下書き用紙を配付した。各グループの進捗状況に差があり、自然遊び動画の撮影、動画の編集、植物名札の下書きなどに取り組み、必要に応じて担当教員（筆者）が活動の助言を行った。

### ⑤第10回：植物名札作成1回目・植物しおり1回目

先述した「樹木札」を使用し、QRコード付植物名札を作成した。配付された「樹木札」に水性カラーマジック（本財団推奨）を使用して作成した。植物しおりについては、本財団から寄贈された内容を参考に、筆者が独自に植物しおりの見本をPower pointで作成し、学生にGoogle Classroomにて共有した。学生は見本データを基に、自身のグループの対象の植物の内容に編集して作成した。

### ⑥第11回目：植物名札作成2回目（完成）・植物しおり作成2回目（完成）

前回到引き続き、各グループの進捗状況に応じて、植

物名札と植物しおりの作成を行った。完成したグループから順に、担当教員（筆者）へ提出した。

#### ⑦第12回目：植物名札設置・実践発表（各グループ）

本研究の対象植物である4種類の樹木に植物名札を学生が設置し（図2）、野草については1つのプレートにまとめた。全グループが設置を終えた後、グループ毎に担当した植物の自然遊びの紹介をし、実際に自然遊びを体験した。各担当グループは自身が担当した自然遊びの要点について、他の参加学生に伝える場面が見られた。

#### ⑧第13回：成果発表準備

担当教員から指定された各グループ1種類の自然遊びについて、遊びの要点（コツ・注意点など）について学生同士で考える時間を設けた。必要に応じて自然遊びで使用する道具の補強や再度自身で遊ぶなど、次回の発表に向けて各々で活動している様子であった。

#### ⑨第14回：学生成果発表（付属園保育者向け）

付属園の園長及び保育者を対象に、学生の成果発表を行った。事前に付属園の保育の現状について園長からヒアリングを行い、自然遊びの機会が十分に無いことが課題として挙げられたことから、保育者自身の自然遊びのアイデアを得ることを目的として、QR付植物名札を活用した自然遊びの体験の機会を提供した。今回が学生の取り組み成果の集大成の位置付けでもあるため、各グループが担当した植物を紹介し、自然遊びの体験の機会を提供した。



図1 QRコード付植物名札

※カラスノエンドウは授業時間の都合上、植物名札の作成なし（自然遊び動画及び植物のしおりのみ作成）



図2 担当植物一覧

#### 3)分析結果

本研究の調査対象者からのアンケート回答者は9名（回答率37.5%）であり、調査の結果について、以下に論じる。また、分析データについては巻末の「付録」に記載する。

##### ①子どもの観点からの活用可能性

子どもの観点における本教材の活用可能性について、以下のストーリーラインを作成した。

本教材の子どもの観点からの活用可能性について、自然遊びの継承者が減少し、子ども自身も自然との関わりが希薄化している現状を踏まえると、子どもに「自然と主体的に触れ合う機会」を提供する役割を担い得ることが挙げられる。子どもは本教材を通して、対象となる植物の遊び方を知り、実際に自然に触れる契機を得ることで、五感を通した原体験として自然への関心を深めていくことが期待される。こうした経験は、植物の生態や自然の仕組みへの理解を広げるとともに、地域の歴史や文化へと関心が連続していく可能性が示唆された。また、遊び方が予め提示されていることによって、子どもは自然物を用いた遊びを具体的にイメージしやすくなり、想像力や創造力が喚起されることが予想される。その結果、本教材は子どもの探究心を促進し、遊びを通して学びを自ら広げていく視点として機能することが期待される。さらに、園内に設置された本教材は、すべての子どもにアクセスが可能であり、植物への学びが平等に保障されるという特徴を有していると考えられる。加えて、本教材を子ども自身が作成する場合は、絵画表現を通した制作過程そのものが、植物の特徴を深く理解する学びの機会となる可能性が示された。QRコードを自ら読み取る経験は、ICT機器を新たな道具として主体的に扱う経験

も伴っていた。こうした学びや気づきは、家庭へと持ち帰られ、子どもが保護者に遊びの内容を共有することで、親子間のコミュニケーションの契機にもなり得ることが見出された。

子どもの視点から見た本教材の活用可能性には、以下のような理論的特徴が見出された。

第一に、本教材の背景には、自然遊びを継承する大人の減少と子どもの自然離れという社会的状況が存在することである。そのため、本教材は自然と主体的に触れ合う機会を補填し、体験的な学びを再構築する機能を担うと考えられる。五感に基づく原体験として自然遊びに取り組むことは、植物や自然環境に関する知識の獲得を促進するとともに、その学びから派生する好奇心の高まりによって、歴史や文化への理解、さらには持続可能性への視点へと学びが連続する可能性を内包していると言える。第二に、本教材に含まれる「遊び方の提示」は、自然物を媒介とした遊びを具体化し、子どもの想像力・創造力を喚起する要素として機能することである。これは、自然との関わりを広げていく探究的な学びを促す点で重要である。第三に、園内に本教材が設置されることにより、子どもは平等に自然物へのアクセスが保障され、自然環境を理解する機会がすべての子どもに開かれたものとなると言える。第四に、子ども自身が本教材の制作に関わる場合には、絵画表現を通して植物の特徴を観察し、自然物に対する理解を深めるだけでなく、QRコードの読み取りといったICT活用の経験も伴い、現代的な学びの道具を扱う力の育成にも繋がると考えられる。

最後に、本教材をきっかけとした自然遊びの体験が家庭で保護者に共有されることで、親子間でのコミュニケーションが新たに生まれるという点も、教材の重要な機能として位置付けられると言える。

以上のように、本教材には子どもの自然との主体的な関わりを促し、多様な学びへと発展する可能性が見出された一方で、今後さらに検討すべき点や課題も存在する。第一に、本教材においてQRコードを読み取る主体を誰に設定するかという問題が挙げられる。子ども自身が主体的に情報へアクセスする場合と、保育者や保護者が介在する場合とでは、学びの深まり方や体験の意味づけが異なる可能性があり、その差異を明らかにする必要がある。また、教材の作成者と利用者を誰に設定するかによって、学びのねらいや体験の構造が変容する可能性がある。例えば、子ども自身が教材を作成する場合には、表現活動を通じた深い理解が期待される一方、保育者が作成した教材を子どもが利用する場合には、知識の獲得や

探究の入り口として機能するなど、学びの性質に違いが生じると考えられる。第二に、本教材を通して閲覧できる動画内容の構成に関して、どの範囲まで情報を含めるべきかという検討が求められる。例えば、植物の特性や安全面への配慮、周辺に棲息する生物との関わりなど、子どもの理解や興味の発展に影響すると考えられる要素をどこまで提示すべきか、教材の目的や対象年齢によって調整する必要がある。第三に、遊び方を示す本教材がもたらし得る「創造性の抑制」の懸念に対しては、保育者や保護者がどのように援助し、子どもの主体性や探究心を損なわない関わりを行うかが重要な点となる。大人の援助の在り方は子どもの遊びの広がり大きな影響を与えるため、適切な援助の在り方を見極めることが求められる。第四に、自然遊び文化の継承を妨げている要因についても明らかにする必要がある。保育者自身の自然との関わりに対する抵抗感や、子どもの自然離れを生み出す要因など、環境・心理・社会的な側面を複合的に検討することが求められる。最後に、本教材をきっかけに広がる親子間のコミュニケーションについても、その具体的内容を明確化する必要がある。家庭内での自然に関する会話、自然遊びの共有、植物の生態や仕組みへの更なる探究など、どのような学びや関係性の変化が生じるのかを丁寧に検証することは、本教材の意義をより実証的に位置付ける上で重要であると言える。

## ②保護者の観点からの活用可能性

保護者の観点における本教材の活用可能性について、以下のストーリーラインを作成した。

本教材の保護者の観点からの活用可能性について、近年の保護者の多忙感や自然との関わり希薄化といった状況を踏まえ、いくつかの特徴的な学びの機会が示唆される。第一に、本教材を通して身近な植物を使った自然遊びを子どもと共に体験することで、保護者自身も未知への探究の機会を得ることができる。この過程で、子どもとの遊びに関する知識の蓄積やスキルの向上が促されるとともに、子どもの潜在的能力が顕在化する様子を実感できる。また、遊びの過程で保護者が自身の文化的・歴史的経験を子どもに伝える場面も生まれ、親子間での新たなコミュニケーションが促進される。さらに、保育施設での活用においては、保護者同士や保育者との交流が生まれ、保護者の孤立感の解消やコミュニティ形成の契機として機能する可能性がある。地域で活用する場合には、地域の人や場との関わりを通して地域理解の深化や連携強化が期待される。これらを踏まえると、本教材

は家庭・保育施設・地域を繋ぐ媒介的な機能としての役割を担う可能性がある。一方で、自然遊びに関する知識が不十分な保護者が利用することを想定し、安全面への配慮を適切に組み込む必要がある。

保護者の視点から見た本教材の活用可能性には、以下のような理論的特徴が見出された。

本教材は共主体的な学びを促進する媒介的教材として機能する。保護者が子どもと共に遊ぶことにより、自然遊びを通した子どもの潜在的能力の顕在化が可能となる。また、遊びの過程で保護者が自身の文化的・歴史的経験を子どもに伝えることは、世代を越えた知識伝達および親子間のコミュニケーション促進という学びのメカニズムを示している。さらに、保育施設での活用は、保護者同士や保育者との交流を生み、保護者の孤立感解消やコミュニティ形成を促す点で社会的媒介の役割を果たす。地域での活用においても、地域住民や場との関わりを通して地域理解の深化や連携強化という教育的・社会的効果が理論的に支持される。以上の点から、本教材は家庭・保育施設・地域を繋ぐ媒介的な機能としての役割を担う可能性があると考えられる。尚、自然遊びの経験が少ない主体が使用する場合には、安全面への十分な配慮が必要である。

上記を踏まえ、本分析からは今後さらに追究すべき点と課題として、以下が示唆された。第一に、地域での活用においては、活動のきっかけを誰が担うか（子ども自身、保護者、地域住民）を明確にする必要がある。それによって、教材の管理や活用の方法にも違いが生じる可能性がある。次に、家庭・保育施設・地域を繋ぐ媒介的な役割をもつ教材として活用する場合、保育施設の役割や具体的な活用方法を明確化することが求められる。また、文化的継承や世代間での知識の伝達を行う際には、配慮すべき内容（伝達の順序や表現方法、年齢や経験差への配慮など）を検討する必要がある。さらに、本教材を直接体験のきっかけを与える重要な役割を果たす一方、親子間での学びの展開を意識的に設計することが求められる。また、教材の提示内容に頼りすぎることによって、親子間での創造的なアイデアが抑制される恐れがあるため、対象植物の特性や危険生物への対応、使用する道具やICT機器の扱いなど、主体によって適切に調整される必要がある。

### ③保育者の観点からの活用可能性

本教材の保育者の観点からの活用可能性について、以下のストーリーラインを作成した。

本教材の保育者の観点からの可能性については、若年保育者に見られる自然離れの傾向とICT活用経験の少ないベテラン保育者の現状を踏まえ、いくつかの特徴的な学びの機会が示唆される。第一に、保育者の世代間での交流を通した相互理解の促進と協働的関係の構築である。本教材は両者の得意分野を融合して作成するため、作成過程での交流が自然に生まれ、協働的に取り組む機会を創出する。また、教材作成を通して双方の知識とスキルを兼ね備えた保育者は、容易な導入による即時的な活動の実施が可能になるため、子どもの主体的・創造的な学びを支援する内発的動機づけの促進者となり、多様な自然遊びの継承が可能となる。さらに、園内の自然環境への理解が深まり、子どもの自然離れの現状に対して五感を用いた原体験の機会を創出することができる。第二に、保護者理解の深まりである。本教材を媒介として親子の関わりを把握するだけでなく、保育者自身が関わることで園と家庭との連携が強化される。第三に、地域との関わりでの創出である。保育施設での学びを地域に持ち出すことで、子どもや保護者の地域の自然への関心が高まり、地域理解の深化に繋がる可能性がある。第四に、アレルギーなどを考慮した教材・活動の選定が必要である。対象植物との関わりに潜む危険について、安全面の観点から十分な配慮を行う必要がある。

保育者の視点から見た本教材の活用可能性には、以下のような理論的特徴が見出された。

本教材は、保育者間の協働的学習を媒介する教材として機能する。教材作成を通して、若年保育者とベテラン保育者の異なるスキルが融合され、世代間交流を通じた相互理解と協働関係の構築が促進される。これにより、子どもの主体的・創造的な学びを支援する内発的動機づけの促進者としての保育者の役割が強化される。また、本教材を活用することで、園内の自然環境への理解が深まり、五感を通した原体験の創出が可能となる。さらに、教材を媒介として親子関係や保護者との関わりが把握できるようになり、園と家庭の連携強化が期待できる。地域での活用を通して、地域理解や地域社会との連携強化にも繋がると思われる。尚、本教材の使用にあたっては、アレルギーやその他の安全面への配慮が必須である。

以上を踏まえ、本分析からは今後さらに追究すべき点と課題として、以下が示唆された。第一に、園内に本教材を設置する場合、樹木以外の野草の設置方法や管理の工夫について検討が必要である点である。また、職場内で良好な人間関係を構築するために必要な要素や、教材作成の時間が十分に園全体で確保できない場合にどのよ

うな工夫をすべきか、といった点が課題として示唆される。第二に、アレルギー以外に配慮すべき安全上の要素（棘のある植物や毒性のある植物など）が何かを明確化する必要がある。これらの課題は、本教材の活用の効果的实施と安全確保、世代間交流の質を高めるために重要である。

#### 4. 考 察

本研究では、保育者養成校における学生を対象に校内で自生している植物を用いたQRコード付植物名札を作成し、自然遊びの継承に貢献し得る教材の開発を試みた。本研究を通して「子ども」、「保護者」、「保育者」の3つの視点から本教材の活用可能性について分析した結果、本教材は「多様な世代間交流を促す媒介的教材」としての活用可能性があることが示唆された。以下に、本教材の活用可能性として提起された5つの世代間交流について論じる。

第一に、「保育者の世代間交流」について、本教材を若年保育者とベテラン保育者が主体となり協働して作成することを通して、相互の理解促進と協働的関係の構築に繋がり、職場内の人間関係の円滑化に作用する可能性があることが示唆された。若年保育者の自然遊びの経験不足とベテラン保育者の不慣れたICT活用経験を、相互の得意分野で補填し合うことにより、両者の知識とスキルを兼ね備えた保育者の育成に繋がると考えられる。特に、保育者の主な離職要因の一つとして「職場の人間関係」<sup>3)</sup>が挙げられており、信頼関係を築くための機会が不十分であることも課題として指摘されている。そうした現状において、作成の過程では自然とコミュニケーションの機会が生まれ、相互の理解や協働的な関係の構築へ繋がり、職場内の人間関係の円滑化や新任保育者の活躍の機会の創出の契機となると考えられる。

第二に、「保育者と子どもの世代間交流」について、本教材の作成を通して自然遊びとICT活用に関する多様な知識とスキルを兼ね備えた保育者によって、子どもに多様な自然遊びの継承を行うことができると考えられる。また、子どもを活動の主体として植物名札の作成及び活用を考える場合には、作成過程において、多様な植物について調べること、植物の絵を描くこと、情報機器でQRコードを読み取ること、実際に対象の植物で遊ぶことなどを通して、園内の自然環境の把握や自然の特性への理解に繋がることが期待される。子どもの自然離れが進んでいる現状において、本教材の活用を通して自然との関わりの機会が創出され、自然に対する豊かな感性

が育まれることに繋がり、持続可能な社会に向けた視点をもつことができるような実践への応用も可能であると考えられる。

第三に、「保護者と子どもの世代間交流」について、人生観の変容に伴う共働き家庭の増加や物価高による家計負担の増大に伴う長時間労働化などを背景に、多忙感を抱える保護者が増加してきており、家庭で子どもと関わる時間は非常に重要である一方で、SNSなどで情報が錯綜する中、コミュニケーションのために子どもと一緒に遊ぶためのアイデアを取捨選択することにも負担感を抱く保護者も少なからず一定数いると考えられる。時間的制約下にある家庭の親子間でのコミュニケーションの機会の創出として、本教材の活用の有効性が考えられる。子どもの送迎時に保育施設で本教材の存在を知り、実際に多様な自然遊びを保護者が知ることを通して、即時的に実践に移すことができるため、子どもと直接関わる時間をより確保することができると考えられる。また、若者の自然離れの現状は保護者にも同様に見られるため、子どもと保護者が共主体的に自然の未知な領域について探究していく姿は、保護者自身の遊びの知識とスキルの向上に繋がることや、子どもの潜在的能力の顕在化を感じることができ、その後の育児への意欲向上にも繋がることが期待される。また、活動の際には保育施設だけでなく、地域の自然（公園・川など）へ足を運ぶきっかけとなり、地域への理解にも繋がることも考えられる。さらに、子どもとの遊びを通して保育施設での学びを子どもの姿から感じることができ、園と保護者の関係性の強化にも影響を及ぼす可能性があることが示唆された。

第四に、「保護者同士の世代間交流」について、人生観の多様化に伴うライフスタイルの変化によって、保育施設を利用する子どもの保護者の年齢層も多様化する中、世代の異なる保護者との関係構築の困難さが増しており、相談相手がおらずに育児に対して不安を抱える保護者の孤立感が問題視されている<sup>4)</sup>。本教材を通して、世代の異なる保護者も含めた、保護者同士の交流のためのコミュニティとしての場を生成する機能も活用可能性として考えられる。また、親子での関わりの様子を保育者が目にすることができるため、親子関係の理解へと繋がるだけでなく、分からない植物を保育者に聞くなどのコミュニケーションの機会を創出する契機ともなると考えられる。つまり、本教材を媒介とした保育施設・保護者・子どもを繋ぐコミュニティの場としての機能をもたらす可能性があると考えられる。

第五に、「地域における世代間交流」について、本教材を通して地域へ足を運ぶ契機となることを論じたが、地域の連携強化は自然遊びの継承においては、非常に重要な要素として挙げられる。また、質の高い保育を目指す上でも、地域の資源の活用の重要性が謳われる中で、保育者自身の地域への理解や関わりを経験の不足があることも指摘されている。本教材を通して、地域の自然環境に足を運び、地域の人々や場と関わり、地域を理解することを通して、連携強化に繋げていく可能性を秘めているのではないかと考えられる。

以上を踏まえ、本教材は多様な世代間交流を促す「媒介的教材」としての活用があることが示唆された。「媒介的教材」とは、ヴィゴツキーの文化・歴史的発達理論における「媒介(mediation)」の概念に基づいて捉えることができる。Vygotsky(1978)は、人の認知的・社会的発達には、他者との相互作用だけでなく、道具や記号といった物的・象徴的資源によって媒介されると述べており、これは後に Wertsch(1998)によって「媒介された行為(mediated action)」として理論化され、Engestoröm(2015)の活動理論においても、人間の活動は「主体—対象—媒介物」が三角構造を形成すると捉えられている。つまり、教材は単なる「モノ」ではなく、主体の関係性や理解を繋ぐ「間にあるもの」として捉えることができる。この理論的枠組みに基づき、本教材を単なる自然遊びを紹介するための情報提供の手段としてではなく、人と人・活動・環境を繋ぎ、理解や関係構築を支える「媒介物(mediating tool)」としての機能をもつ可能性があることが考えられる。

本研究の課題として、以下の点が挙げられる。第一に、本教材は自然遊びの継承に焦点を当て作成されたものであり、自然遊びのアイデアを得ることを通して、自然との関わりを創出することが内容の中心であった。そのため、調査対象学生の自由記述の中にも見られた、生物多様性の保全という視点については不十分な点もあった。例えば、今回の対象植物の中には繁殖力の高い外来種(セイタカアワダチソウなど)が含まれるが、駆除のためには根から引き抜く必要があること、使用後はゴミ袋などにまとめて捨てる必要があることなど、扱い方の注意点について、担当植物に応じたより詳細かつ丁寧な説明の機会があった方が学生自身の学びにとっても望ましかったと考えられる。上記の内容以外にも、調査対象場所が地域の自然との分布の関係で担う役割について、エコロジカルネットワーク<sup>5)</sup>の視点からは十分に検討できていない点が課題として挙げられる。村井ら(2025)は、

学生が自然を活用した保育に意欲的になるためには、虫との関わり的重要性への理解や虫に対する恐怖心の低さが関係していると指摘しており、本教材を通してエコロジカルネットワークを意識した生き物との繋がり要素を視点に組み入れ、生き物に対する知識を深め、面白さや不思議さを実感して興味を高めることができれば、より一層活用への意欲は高まるのではないかと考えられる。また、植物は季節の変化に応じて様子も変化するため、季節が変化すると遊びに活用できない状態になる植物もあれば、新たに活用できるように生長する植物もある。今回の調査時期は春であったが、年間を通した自然遊びマップの作成を行うことで、学生の更なる自然遊びのアイデアが蓄積され、自然遊びの継承への更なる貢献が期待される。本教材はデータ保存が次々と可能なクラウドを使用しているため、本実践に留まることなく、様々な要素を加えて育てていくことができる教材である。本研究で検討が不十分であった課題については、今後の教育実践に活かしていきたいと考えている。本研究は教材の制作を通して、学生自身の記述から活用の可能性について提起することが目的であったため、今回提起された可能性について各場面において実証していくことは今後の検討課題とする。

#### 注釈

1) 樹名ビンゴとは、5×5マス目で縦・横・斜めのいずれかが揃ったらビンゴになるゲームであり、ランダムで配置される25マスの植物を探す遊びである。見つけたマスをクリックすると、マスの色が変化し、学生自身が調べてまとめた植物の解説文が表示される仕組みとなっている(梶村ら 2021:131-132)。

2) 子どもたちが身近にある自然に関心を持ち、森林への理解を深めるため、保育・教育現場を対象に「ニッセイの森」の間伐材を活用した「樹木名プレート」の寄贈活動を行っている。

3) 東京都福祉保健局(2023)「東京都保育士実態調査報告書」の調査によると、離職要因として「職場の人間関係」が最上位に位置付けられている。また、経験年数が7年以下の離職が約半数を占めており、早期離職が課題として挙げられる(厚生労働省保育士等確保対策検討会, 2015)。園長に対する若手保育者に対する早期離職の予防のための取り組みについての調査では、ベテラン保育者との関わりに着目すると、困難な場面に直面した際の助言の機会の創出が中心となっており、若手保育者から学ぶことによる協働的な関係の構築という視点は乏しい現状である(加藤ら 2021)。

4) 地域コミュニティアプリ「ピアZZ」を運営するPIAZZA株式会社は子育て中および子育て経験者の「ピアZZ」ユーザー998名(女性806名・男性172名・未回答20名)にアンケート調査を実施した結果、保護者の67.1%(女性74.2%・男性35.5%)が子育て中の孤立感を感じており、孤独を感じる瞬間として、上位から順に、「子どもと二人きりでいる(58.1%)」、「大人と話す機会がない(46.0%)」、「子育て仲間の輪にうまく入れない(36.1%)」に位置付けられており、自分以外の大人と関わる機会が少ないことが原因にあると考えられる(PR TIMES 2024)。

5) エコロジカルネットワークとは、生物多様性の保全のための生態系の拠点の適切な配置やつながりのことを指す。その形成にあたっては核となる地域(コアエリア)及び、その地域の外部との相互影響を軽減するための緩衝地域(バッファゾーン)を適切に配置、保全するとともに、生物の分散・移動を可能として個体群の交流を促進し、種や遺伝的な多様性を保全するため、これらの生物の生息・生息地をつなげる生態的な回廊(コリドー)を確保することを基本とする(環境省 2009)。

## 5. 引用文献・参考文献

国立青少年教育振興機構(2024)「青少年の体験活動等に関する意識調査(令和4年度調査)」p.11, <https://koueki.net/user/niye/110376019-1zentai.pdf>, 2025.8.8閲覧。

曾我昌史,今井葉子,土屋一彬(2016)『「経験の消失」時代における自然環境保全:人と自然との関係を問い直す』『ワイルドライフ・フォーラム』20(2), p.24.

Wells, N. M. & Lekies, K. S., (2006) Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism, *Children, Youth and Environments*, 16(1), p.18.

高橋多美子,高橋敏之(2007)「幼少期における自然体験の重要性の再検討と教育的意義」『理科教育学研究』48, pp.51-61.

山川晃(2019)「自然体験活動が参加者の『生きる力』に与える影響—メタ分析による検討—」『野外教育研究』22, pp.17-30.

文部科学省(2017)「幼稚園教育要領」p.14, [https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_3\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf), 2025.10.1閲覧。

木村紗帆,野崎健太郎(2016)「保育者および教員養成課程の女子大学生が虫に抱く意識—虫嫌いの仕組み—」『椋山女学園大学教育学部紀要』9, pp.109-119.

平田豊誠・小川博士(2017)「幼稚園教諭・保育士志望学生の『虫』と『動物』についての意識調査」『佛敎大学教育学部学会紀要』16, pp.63-74.

山野井貴浩,伊藤哲章(2021)「保育者の虫嫌いの状況に関する調査—保育者志望の大学生や一般女性との比較から—」『環境教育』31, pp.33-39.

厚生労働省(2017)「保育所保育指針」p.9, [https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/5bdae3f0-14d9-4237-ae44-](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/5bdae3f0-14d9-4237-ae44-85e1e2c70dcf/4bd48881/20240111_policies_hoiku-shishin-h20_06.pdf)

[85e1e2c70dcf/4bd48881/20240111\\_policies\\_hoiku-shishin-h20\\_06.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/5bdae3f0-14d9-4237-ae44-85e1e2c70dcf/4bd48881/20240111_policies_hoiku-shishin-h20_06.pdf), 2025.10.1閲覧。

Fjortoft, I., (2004) Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development, *Children, Youth and Environment*, 14(2), pp.21-44.

梶村麻紀子,中筋千晶,黒田充崇,宮井健至,高須英樹(2021)「樹名板を使った環境教育」『和歌山大学教職大学院紀要:学校教育実践研究』5, pp.129-135.

武蔵大学(2020)「樹木QRプロジェクト (Now武蔵野自然No-15)」, [https://www.musashi.ac.jp/seminar\\_blog/lasec/20200626.html](https://www.musashi.ac.jp/seminar_blog/lasec/20200626.html), 2025.5.13閲覧。

公益財団法人ニッセイ緑の財団HP「樹木名プレート・学校の木のしおり」, <https://www.nissaymidori.jp/experience/plates.html>, 2025.11.24閲覧。

山形市野草園(2025)「遊べる学べる花の名カード ハナノナ」, <https://www.yasouen.jp/hananona/>, 2025.8.1閲覧。

山田卓三(1983)『生物学からみた子育て』裳華房, pp.121-134.

文部科学省(2017)「教職課程コアカリキュラム」p.22, [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442\\_1\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf), 2025.4.30閲覧。

大谷尚(2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『日本感性工学論文誌』10, p.155.

出原大(2010)『自然・植物あそび一年中:毎日の保育で豊かな自然体験!』学研教育出版。

東京都福祉保健局(2023)「東京都保育士実態調査報告書」p.23,

<https://www.fukushi.metro.tokyo.lg.jp/documents/d/fukushi/3r4chosakekkanogaiyou>, 2025年11月1日閲覧。

- 
- 厚生労働省保育士等確保対策検討会(2015)「保育士等における現状」p. 7,  
[https://www.hoyokyo.or.jp/nursing\\_hyk/reference/27-2s5-5.pdf](https://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/27-2s5-5.pdf), 2025. 10. 1 閲覧.
- 加藤由美, 安藤美香華代(2021)「若手保育者の離職防止に向けて」『保育学研究』59(1), pp. 117-130.
- PR TIMES(2024)「7割以上の女性が子育て中に『孤独・孤立』を実感 PIAZZA、子育て経験者 998 名に『孤育て経験』に関する調査を実施」, <https://prtimes.jp/main/html/rd/p/00000129.000016981.html>, 2025. 11. 22 閲覧.
- 及川留美, 岩崎淳子, 春日保人, 粕谷宣正, 金玟志(2019)「保育者養成校に通う学生の『地域』とのかかわりの実態—保育者養成における地域型保育教材の活用に関する基礎的研究として—」『東京未来大学研究紀要』13, pp. 151-156.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Engestoröm, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research (2<sup>nd</sup> ed.)*. Cambridge University Press.
- 環境省(2009)「全国エコロジカル・ネットワーク構想(案) 1 エコロジカル・ネットワークの基本的考え方」p. 2,  
<https://www.biodic.go.jp/biodiversity/activity/policy/econet/21-1/files/1.pdf>,  
2025. 10. 1 閲覧.
- 村井あかり, 浅野由子, 徳田多佳子, 関谷美希(2025)「自然環境に対する保育者養成校の学生の意識について—虫に対する恐怖経験評価尺度を用いた質問紙調査より—」『日本女子大学大学院紀要』31, pp. 1-10.

6. 付録

子どもの観点からの活用可能性

No.	回答者属性			テキスト		
	学年	年齢層	性別	子どもへの活用可能性	(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え
1	1年	18～19歳	女性	作る過程で植物のことを知る機会になるし、知ったことを両親と共有すればコミュニケーションにも繋がる。	植物のことを知る機会/ 両親と共有すれば コミュニケーションにも繋がる	知る機会/保護者とのコミュニケーションの機会
2	1年	18～19歳	女性	積極的に植物の生態を知ることができる。	積極的に植物の生態を知る	積極性/生態を知る機会
3	1年	22歳以上	女性	植物を通して歴史を知り、文化を知り、これからの未来を考えるきっかけになり得る。	歴史を知り、文化を知り/ これからの未来を考えるきっかけ	歴史や文化への理解/未来志向
4	1年	18～19歳	女性	子どもがICTに触れる1つのきっかけとなる。	子どもがICTに触れるきっかけ	ICTとの関わりの機会
5	1年	22歳以上	女性	大人から知識を与えて貰うばかりではなく、自ら自然遊びを知るとっかかりとしてQRコードによる植物名札を活用することは、子どもの植物を知りたいという知識欲や自然遊びについての興味もどんどん広がり、また植物を通して自然の仕組みや生態系について関心の幅が広がる可能性を考えます。	自ら自然遊びを知るとっかかり/ 子どもの植物を知りたいという知識欲や 自然遊びについての興味もどんどん広がり/ 自然の仕組みや生態系について関心の幅が広がる	主体的. 自然遊びを知る機会/ 意欲(興味・関心)の高まり/ 自然の仕組みや生態系への 関心の幅の広がり
6	1年	18～19歳	女性	植物遊びを伝授できる人材が不足するなかで子供はQRコードを読み込むことで学ぶことができるのだと思う。知る機会の喪失は起こらないのではないだろうか。	植物遊びを伝授する人材が不足/ 子供はQRコードを読み込むことで学ぶ ことができる/知る機会の喪失は起こらない	植物遊びの継承者の不足/ 主体的な 学び/ 平等な知る機会の保障
7	1年	18～19歳	女性	近年、子どもたちは、自然に触れる機会が少なくなっている。そのため、QRコード付植物名札を使って自然に触れてもらう機会を作ることが出来る。QRコードを読み取り植物で遊べる。そして、子どもたちがこのプレートを使い、植物の名前と絵を描くことで、植物について学ぶことが出来る。また、子どもにとって自分で学んで、作ったという実体験はとても大切だ。実体験を通すことで五感が刺激され、こどもたちの好奇心が育っていくからだ。植物に触れることができ、いっぱい遊び、五感を刺激し、好奇心を育てることが出来るため、子供たちにとって良い経験となると思う。	子どもたちは、自然に触れる機会が少なくなっている/自然に触れてもらう機会を作る/植物の名前と絵を描くことで、植物について学ぶことが出来る/自分で学んで、作ったという実体験はとても大切/実体験を通すことで五感が刺激され、こどもたちの好奇心が育っていく/植物に触れることができ、いっぱい遊び、五感を刺激し、好奇心を育てる/	子どもの自然離れ/自然との触れ合いの 機会の創出/絵画表現を通した学びの深 まり/実体験の重要性/ 五感への刺激/好奇心の育ち
8	1年	18～19歳	女性	スマホを使うことが増えた今、QRコードで植物について知れるのは勉強にも知識にもなり、いいと感じた。	植物について知れるのは勉強にもなり 知識にもなり	植物についての知識の増加
9	1年	18～19歳	女性	子どもの観点からの植物名札活用の可能性は、自らが興味を持って植物の遊びを調べ実行し自分たちで遊び方を増やしていく事ができるのでは無いかと考えた。考えた理由として、「スマホ等の電子機器を所有、操作ができる子どもが増加している」と「遊びの方法が提示されてあることで想像の幅が増加する」という2つが挙げられる。スマホ等を使用する子どもが増加していることについてマイナスに捉われてしまう事が多い。だが、マイナスに捉えるのではなく子どもたちの学びのきっかけとしてプラスに考えることができる。植物名札は、ICTを活用した子どもたちの興味関心を刺激するものである。遊び方が予め提示されてあることで、子どもの想像・創造力の増進、そして「他の遊び方」についての疑問等の興味に繋がる。以上から、植物名札を使用することで子どもは、自ら調べ実行する力が身につく可能性がある。	自ら興味を持って植物の遊びを調べ実行し自分たちで遊び方を増やしていく事ができる/子どもたちの学びのきっかけとしてプラスに考えることができる/ 子どもたちの興味関心を刺激する/ 遊び方が予め提示されてあることで、 子どもの想像・創造力の増進、 そして「他の遊び方」についての 疑問等の興味に繋がる	主体的/遊びのアイデアの増加/学びの きっかけ/遊び方の提示による想像力・ 創造力の喚起・疑問の生成による探究 心の高まり

テキスト		
〈3〉 左を説明するようなテキスト外概念	〈4〉 テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	〈5〉 疑問・課題
保護者との共有による コミュニケーションの機会増加	植物を知る機会と親子間での コミュニケーションの機会の創出	具体的なコミュニケーションの内容(家庭内での 会話の話題・自然遊び・自然の生態や仕組みなど の更なる探究等)は何を指すか。
	植物の生態を主体的に知る機会	
歴史や文化理解/ 持続可能性への意識の高まり	歴史や文化への理解を通じた 持続可能性への意識の高まり	
新たな道具との関わり	新たな道具であるICTと関わる機会	植物名札のQRコードを読み取る主体は誰か。また 読み取る主体によって学びの違いはあるか。
	植物を主体的に知る機会と自然の仕 組みや生態系への更なる知識の獲得 への意欲の高まり	QRコードで読み込んで閲覧出来る動画にどの程度 の内容(植物の特性・安全面への配慮・関係する 生物との関わり等)まで組み込むべきか。
保育者や次世代の子どもの自然離れ	自然遊びの継承者の不足を踏まえた 平等な学びの機会の保障	自然遊び文化の継承を妨げる要因(保育者の自然 との関わりへの抵抗感の背後にある要因)は何 か。
子どもの原体験の不足/活動の過程における 学びの深まり/原体験による学びの重要性	子どもの原体験不足による自然離れ /絵画表現による作成過程での植物 の特徴への理解の深まり/ 自然と関わる機会/ 五感を通じた原体験による好奇心の 育ち	自然遊び文化の継承を妨げる要因(子どもの自然 離れの背後にある要因)は何か。植物名札を作成 する主体によって活動のねらいが異なるのでは? 子どもが主体の場合には、植物の特徴を知ること に加えて、道具や素材の特性を活かした学びとい う点にも重点が置かれる。一方で、活動の方法も 保育者・保護者が主体であれば自身の情報機器で 調べて描くことが想定されるが、子どもが主体と なる場合に同様の方法とするのか、活動方法につ いての想定も必要になる。
知識の増加による新たな活動への意欲の喚起	新たな活動への意欲に繋がる植物に ついての知識の増加	自然遊びには一定の知識の共有が特性を知る上で 必要となるが、どの程度まで動画内に組み込む必 要があるのか。
ICT活用のポジティブな側面への着目/ 学びの芽となる遊び方の提示/ 遊びを通じた探究心の高まり	学びの芽となるICTの活用/ 遊び方の提示による想像力・創造力 の喚起と探究心の高まり	子どものアイデアが活動の展開の可能性を大きく 広げるが、各植物を使った遊び方を動画を通して 示してしまうことによって遊びの創造性が抑制さ れる恐れがあるのではないか。その恐れを解消す るために、動画の工夫や保育者や保護者の関わり (援助)にはどのような点が考慮される必要があ るのか。

<p>ストーリーライン</p>	<p>本教材の子どもの観点からの活用可能性について、<u>自然遊びの継承者が減少し、子ども自身も自然との関わりが希薄化している現状を踏まえると、子どもに「自然と主体的に触れ合う機会」を提供する役割を担い得ることが挙げられる。</u>子どもは本教材を通して、対象となる植物の遊び方を知り、実際に自然に触れる契機を得ることで、<u>五感を通した原体験として自然への関心を深めていくことが期待される。</u>こうした経験は、<u>植物の生態や自然の仕組みへの理解を広げるとともに、地域の歴史や文化へと関心が連続していく可能性が示唆された。</u>また、<u>遊び方が予め提示されていること</u>によって、子どもは自然物を用いた遊びを具体的にイメージしやすくなり、<u>想像力や創造力が喚起されることが予想される。</u>その結果、本教材は子どもの探究心を促進し、<u>遊びを通して学びを自ら広げていく支点として機能する</u>ことが期待される。さらに、園内に設置された本教材は、すべての子どもにアクセスが可能であり、<u>植物への学びが平等に保障される</u>という特徴を有していると考えられる。加えて、本教材を子ども自身が作成する場合は、<u>絵画表現を通した制作過程そのものが、植物の特徴を深く理解する学びの機会となる可能性が示された。</u>QRコードを自ら読み取る経験は、<u>ICT機器を新たな道具として主体的に扱う経験</u>も伴っていた。こうした学びや気づきは、家庭へと持ち帰られ、子どもが保護者に遊びの内容を共有することで、<u>親子間のコミュニケーションの契機</u>にもなり得ることが見出された。</p>
<p>理論記述</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本教材の背景には、自然遊びを継承する大人の減少と子どもの自然離れという社会的状況が存在することである。そのため、本教材は自然と主体的に触れ合う機会を補填し、体験的な学びを再構築する機能を担うと考えられる。</li> <li>・五感に基づく原体験として自然遊びに取り組むことは、植物や自然環境に関する知識の獲得を促進するとともに、その学びから派生する好奇心の高まりによって、歴史や文化への理解、さらには持続可能性への視点へと学びが連続する可能性を内包している。</li> <li>・本教材に含まれる「遊び方の提示」は、自然物を媒介とした遊びを具体化し、子どもの想像力・創造力を喚起する要素として機能する。これは、自然との関わりを広げていく探究的な学びを促す点で重要である。</li> <li>・園内に本教材が設置されることにより、子どもは平等に自然物へのアクセスが保障され、自然環境を理解する機会がすべての子どもに開かれたものとなる。</li> <li>・子ども自身が本教材の制作に関わる場合には、絵画表現を通して植物の特徴を観察し、自然物に対する理解を深めるだけでなく、QRコードの読み取りといったICT活用の経験も伴い、現代的な学びの道具を扱う力の育成にも繋げると考えられる。</li> <li>・本教材をきっかけとした自然遊びの体験が家庭で保護者に共有されることで、親子間でのコミュニケーションが新たに生まれるという点も、教材の重要な機能として位置付けられる。</li> </ul>
<p>さらに追究すべき点、課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本教材においてQRコードを読み取る主体を誰に設定するかという問題が挙げられる。子ども自身が主体的に情報へアクセスする場合と、保育者や保護者が介在する場合とは、学びの深まり方や体験の意味づけが異なる可能性があり、その差異を明らかにする必要がある。</li> <li>・教材の作成者と利用者を誰に設定するかによって、学びのねらいや体験の構造が変容する可能性がある。例えば、子ども自身が教材を作成する場合には、表現活動を通した深い理解が期待される一方、保育者が作成した教材を子どもが利用する場合には、知識の獲得や探究の入り口として機能するなど、学びの性質に違いが生じると考えられる。</li> <li>・本教材を通して閲覧できる動画内容の構成に関して、どの範囲まで情報を含めるべきかという検討が求められる。例えば、植物の特性や安全面への配慮、周辺に棲息する生物との関わりなど、子どもの理解や興味の発展に影響すると考えられる要素をどこまで提示すべきか、教材の目的や対象年齢によって調整する必要がある。</li> <li>・遊び方を示す本教材がもたらし得る「創造性の抑制」の懸念に対しては、保育者や保護者がどのように援助し、子どもの主体性や探究心を損なわない関わりを行うかが重要な点となる。大人の援助の在り方は子どもの遊びの広がり大きな影響を与えるため、適切な援助の在り方を見極めることが求められる。</li> <li>・自然遊び文化の継承を妨げている要因についても明らかにする必要がある。保育者自身の自然との関わりに対する抵抗感や、子どもの自然離れを生み出す要因など、環境・心理・社会的な側面を複合的に検討することが求められる。</li> <li>・本教材をきっかけに広がる親子間のコミュニケーションについても、その具体的内容を明確化する必要がある。家庭内での自然に関する会話、自然遊びの共有、植物の生態や仕組みへの更なる探究など、どのような学びや関係性の変化が生じるのかを丁寧に検証することは、本教材の意義をより実証的に位置付ける上で重要である。</li> </ul>

保護者の観点からの活用可能性

回答者属性				テキスト		
No.	学年	年齢層	性別	保護者への活用可能性	(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え
1	1年	18～19歳	女性	子供と一緒に作ることで子どもとの時間も増えるし自分の子の知らない一面を見ることができるかもしれない。それに地域でしていれば近所さんとの交流にも繋がる。	子供と一緒に作ることで子どもとの時間も増えるし自分の子の知らない一面を見る/地域でしていれば近所さんとの交流にも繋がる	共に学ぶことによる子どもの新たな一面の発見/地域との交流の機会の創出
2	1年	18～19歳	女性	子どもと一緒に植物について学ぶことができる。	子どもと一緒に植物について学ぶ	子どもと共に学ぶ機会の創出
3	1年	22歳以上	女性	子どもや保育者、地域の人たちとの繋がりのきっかけになり得る。家庭や仕事場以外の第3の居場所づくりのきっかけになり得る。	子どもや保育者、地域の人たちとの繋がりのきっかけ/家庭や仕事場以外の第3の居場所づくりのきっかけ	家庭・保育施設・地域との繋がりの機会の創出/新たな居場所づくり
4	1年	18～19歳	女性	親子の中が深まる。	親子の仲が深まる	親子関係の深化
5	1年	22歳以上	女性	家庭内で自然遊びについて話題が生まれ、保護者が自分の知識を子どもに伝えることで、親子の共通の話題となります。また、それを通して子どもの興味や関心を理解するきっかけにもなります。	家庭内で自然遊びについて話題が生まれ、保護者が自分の知識を子どもに伝えることで、親子の共通の話題/子どもの興味や関心を理解するきっかけ	親子間での共通の話題/ 親から子どもへの知識の伝達
6	1年	18～19歳	女性	自分の知らないことを子供と一緒に学ぶことは保護者にとっても子どもにとっても良い機会になると思う。	自分の知らないことを子供と一緒に学ぶ	体験を通じた新たな知識の獲得の機会/ 子どもと共に学ぶ
7	1年	18～19歳	女性	最近の保護者の世代には、自然と関わる遊びの経験が少ない人が増えてきています。そのため、QRコード使い遊び方を載せてあげることで、知らなかったことを知ることができる。例えば、タイサンボクを使った的当て、レッドロビンを使った葉っぱのスタンドグラスなど、聞き馴染みの無い遊びを学ぶことが可能。また、どれも簡単なので親子ですぐ遊べる所も良い。	最近の保護者の世代には、自然と関わる遊びの経験が少ない人が増えてきています/ 遊び方を載せてあげることで、知らなかったことを知ることができる/ 聞き馴染みの無い遊びを学ぶことが可能/ 簡単なので親子ですぐ遊べる	保護者の自然との関わりの経験の減少/ 体験を通じた新たな知識の獲得の機会/ 遊ぶためのハードルの低さ
8	1年	18～19歳	女性	子供との遊びの知識が増えると感じた。	子供との遊びの知識が増える	子どもとの遊びのレパートリーの蓄積
9	1年	18～19歳	女性	保護者の観点からの植物名札の可能性は、自然遊びを詳しく知る機会・時間が無くとも子どもと共に自然遊びを楽しむ、我が子との家族の時間を増やすことができる可能性があると考えた。理由として「植物遊びを調べる暇が無い、億劫になるのではないか」という点が挙げられる。植物名札に予め植物遊びの見本、やり方・配慮すべき事項が書いてあれば調べる必要が無く、親子で安全に植物遊びができると考えた。以上から、植物名札には保護者の負担になる調べる作業を軽減することができ、保護者が子どもと過ごす時間を増やすことができる可能性があると考えた。	保護者の負担になる調べる作業を軽減する/ 子どもと過ごす時間を増やすことができる/ 植物遊びの見本、やり方・配慮すべき事項が書いてあれば調べる必要が無く、親子で安全に植物遊びができる	保護者の時間的な負担軽減による 子どもとの遊びの時間の確保/ 安全に遊ぶための配慮事項の必要性

テキスト		
〈3〉 左を説明するようなテキスト外概念	〈4〉 テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	〈5〉 疑問・課題
共主体的な学び/ 子どもの潜在能力の顕在化/ 地域交流	共主体的な学びによる子どもの潜在能力の 顕在化への気づき/ 地域交流の機会の創出	地域で行う場合に、活動のきっかけを与えるのは 誰か(子ども自身・保護者・地域の人)。 教材の管理は誰が行うのか。
共主体的な学び	共主体的な学びの機会の創出	
学びの架け橋(Learning Bridge) 孤立感解消のためのコミュニティ としての機能	家庭・保育施設・地域を繋ぐ 学びの架け橋(Learning Bridge)/ 孤立感解消のための新たな コミュニティの創出	地域社会における保育施設の機能について、家 庭・保育施設・地域との「学びの架け橋」になる 上で、本教材を具体的にどのように活用していく 必要があると考えられるか。
	親子関係の深化	
親子間でのコミュニケーションの促進/ 自然遊びの文化的伝承・世代間伝達	自然遊びの文化的伝承・世代間伝達による 親子間でのコミュニケーションの促進	文化的伝承や世代間伝達を行う上で配慮すべき内 容として何が考えられるか。
未知への探究の機会/ 共主体的な学び	未知への探究の挑戦となる 共主体的な学びの機会の創出	
保護者の自然離れ/ 未知への探究の機会/ 実践への参入障壁の低さ	保護者の自然離れ解消のための容易な関わり を想定した未知への探究の機会の創出/ 容易な導入による即時的な活動の実施	直接体験の最初のきっかけづくりとしての重要な 役割を果たすと考えられるが、その後の展開とし て親子間で意識する必要があることは何か。
遊びの知識の蓄積・スキルの向上	子どもとの遊びの知識の蓄積・ スキルの向上	
多忙な保護者を取り巻く時間的制約/ 子どもとの遊びの時間の確保の重視/ 安全面への配慮	保護者の多忙感/ 時間的制約下での最大限の遊びの時間の確 保/安全面への配慮の必要性	教材に頼りすぎること親子間でアイデアの創造 性が抑制されてしまわないか。時間的な制約があ る中でより興味を広げることができる工夫として 何が挙げられるか。 安全面への配慮として具体的に何を組み込む必要 があるのか。教材のQRコードを読み込む主体に よって組み込む内容を変える必要があるのではな いか。

<p>ストーリーライン</p>	<p>本教材の保護者の観点からの活用可能性について、近年の<u>保護者の多忙感や自然との関わり</u>の希薄化の現状を踏まえ、いくつかの特徴的な学びの機会が示唆される。第一に、本教材を通して身近な植物を使った自然遊びを子どもと共に体験することで、<u>保護者自身も未知への探究の機会を得ることができる</u>。この過程で、<u>子どもとの遊びに関する知識の蓄積やスキルの向上が促されるとともに、子どもの潜在的な能力が顕在化する様子を実感できる</u>。また、遊びの過程で<u>保護者が自身の文化的・歴史的経験を子どもに伝える場面も生まれ、親子間での新たなコミュニケーションが促進される</u>。さらに、保育施設での活用においては、<u>保護者同士や保育者との交流が生まれ、保護者の孤立感の解消やコミュニティ形成の契機として機能する可能性がある</u>。地域で活用する場合には、<u>地域の人や場との関わりを通して地域理解の深化や連携強化が期待される</u>。これらを踏まえると、本教材は<u>家庭・保育施設・地域を繋ぐ媒介的な機能としての役割を担う可能性がある</u>。一方で、自然遊びに関する知識が不十分な保護者が利用することを想定し、<u>安全面への配慮を適切に組み込む必要がある</u>。</p>
<p>理論記述</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本教材は共主体的な学びを促進する媒介的教材として機能する。</li> <li>・保護者が子どもと共に遊ぶことにより、自然遊びを通じた子どもの潜在的な能力の顕在化が可能となる。</li> <li>・遊びの過程で保護者が自身の文化的・歴史的経験を子どもに伝えることは、世代を越えた知識伝達および親子間のコミュニケーション促進という学びのメカニズムを示している。</li> <li>・保育施設での活用は、保護者同士や保育者との交流を生み、保護者の孤立感解消やコミュニティ形成を促す点で社会的媒介の役割を果たす。</li> <li>・地域での活用においても、地域住民や場との関わりを通して地域理解の深化や連携強化という教育的・社会的効果が理論的に支持される。</li> <li>・上記を踏まえ、本教材は家庭・保育施設・地域を繋ぐ媒介的な機能としての役割を担う可能性があると考えられる。</li> <li>・自然遊びの経験が少ない主体が使用する場合には、安全面への十分な配慮が必要である。</li> </ul>
<p>さらに追究すべき点、課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域での活用においては、活動のきっかけを誰が担うか（子ども自身、保護者、地域住民）を明確にする必要がある。それによって、教材の管理や活用の方法にも違いが生じる可能性がある。</li> <li>・家庭・保育施設・地域を繋ぐ媒介的な役割をもつ教材として活用する場合、保育施設の役割や具体的な活用方法を明確化することが求められる。</li> <li>・文化的継承や世代間での知識の伝達を行う際には、配慮すべき内容（伝達の順序や表現方法、年齢や経験差への配慮など）を検討する必要がある。</li> <li>・本教材を直接体験のきっかけを与える重要な役割を果たす一方、親子間での学びの展開を意識的に設計することが求められる。</li> <li>・教材の提示内容に頼りすぎることによって、親子間での創造的なアイデアが抑制される恐れがあるため、対象植物の特性や危険生物への対応、使用する道具やICT機器の扱いなど、主体によって適切に調整される必要がある。</li> </ul>

保育者の観点からの活用可能性

No.	回答者属性			テキスト		
	学年	年齢層	性別	保育者への活用可能性	(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え
1	1年	18～19歳	女性	保護者、園児どちらとも深く関わる機会になるし、親子関係を見ることもできる。今後支援していく親子がどのような事を求めているのか判断できる機会にもなると思う。	保護者、園児どちらとも深く関わる機会になる/ 親子関係を見ることもできる/ 支援していく親子がどのような事を求めているのか判断できる機会	保護者・園児との深い関わりの機会の創出/ 親子関係を見る
2	1年	18～19歳	女性	園で子どもたちに植物について教えることができ、今後の植物の育て方に役立つ。	子どもたちに植物について教える/ 植物の育て方に役立つ	子どもに植物の知識を伝える/ 植物栽培に役立つ
3	1年	22歳以上	女性	保育所や幼稚園を飛び出し、地域との繋がりを築ききっかけになり得る。	地域との繋がりを築ききっかけ	地域との繋がりの契機
4	1年	18～19歳	女性	色々な自然遊びを学ぶことができる。	色々な自然遊びを学ぶ	多様な自然遊びの体験
5	1年	22歳以上	女性	子どもたちに自然遊びを口や絵本で伝えるだけでなく、保育者も子どもと一緒にQRコードを使って調べることができ、子どもたちの興味や関心を引き出すことができます。さらに、QRコードをきっかけに自然遊びを知り、それを発展させることで、子どもの遊びの幅がより豊かになります。また、その際には子ども一人ひとりのアレルギーにも配慮しながら、活動を工夫することが可能です。	子どもと一緒にQRコードを使って調べること、子どもたちの興味や関心を引き出す/自然遊びを知り、それを発展させることで、子どもの遊びの幅がより豊かになる/ 子ども一人ひとりのアレルギーにも配慮	子どもと一緒に調べて興味や関心を引き出す/自然遊びを経験・展開することによる遊びの幅の広がり/ アレルギーへの配慮
6	1年	18～19歳	女性			
7	1年	18～19歳	女性	QRコード付植物名札は保育者にとって貴重な存在であると言えるだろう。なぜなら、はじめに、植物名札を見て、その植物がどこに生えているかを探る。それにより植物の名前や形を知ることが出来る。また、植物に触れることで、色、匂い、など子どもたちの五感を刺激することが出来る。近年、子どもたちの外遊びが減少している中で、五感を刺激することが出来る体験は貴重であり、良い経験になるだろう。そして、QRコードを読み取ることで、遊び方を知ることが出来る。遊び方は簡単なものが多く、道具は保育施設にあるものが殆どであるため、すぐに遊びにうつすことができる。さらに、今回使用した植物名札は、ニッセイ緑の財団から頂いた、「樹木プレート」である。これは、申請すれば誰でも頂けるものであり、実際に子どもたちが作ることも可能で、保育に活用することができる。	植物名札を見て、その植物がどこに生えているかを探る/植物の名前や形を知ることが出来る/植物に触れることで、色、匂い、など子どもたちの五感を刺激する/子どもたちの外遊びが減少/遊び方を知ることが出来る/ 遊び方は簡単なものが多く、道具は保育施設にあるものが殆どであるため、すぐに遊びにうつすことが出来る/実際に子どもたちが作ることも可能	植物の生育場所を探る/ 植物の形状や名称を学ぶ/ 五感を刺激する植物との触れ合い 屋外遊びの機会の減少/ 簡単な手順と身近な道具ですぐに遊べる/ 保育現場でも子ども主体で取り組める制作活動
8	1年	18～19歳	女性	子供たちが自然に触れ、遊び楽しんでもらうために活用できると感じた。	子供たちが、自然に触れ、遊び楽しんでもらうために活用できる	子どもが自然に触れて遊びを楽しむための活用
9	1年	18～19歳	女性	保育者の観点での植物名札の可能性は、若年保育者の自然遊び知識の向上、そして保育現場のICT活用技術の向上となり若年保育者とベテラン保育者お互いの知識を持ち寄ることで職場内のお互いの理解が進むと考えた。理由として、「若い世代は身近に自然が少なく昔から継承されてきた遊びを知らない」という点から植物名札を活用することで若い世代の保育者にも沢山の自然遊びを知ってもらうことができ、子どもたちに繋ぐことができると考えた。「ベテラン保育者と若い保育者の得意とする分野が違っている」という点から、知識・技能を植物名札の作成で使用するということお互いの知識・技能の向上、そして職場の人間関係の風通しが良くなる可能性があると考えた。以上の3つの視点から植物名札はただ植物遊びをする為だけのものではなく、それ以上の可能性を秘めているということが分かった。	若年保育者の自然遊び知識の向上/ 保育現場のICT活用技術の向上/ 若年保育者とベテラン保育者お互いの知識を持ち寄ることで職場内のお互いの理解が進む/ 若い世代は身近に自然が少なく昔から継承されてきた遊びを知らない/若い世代の保育者にも沢山の自然遊びを知ってもらうことができ、子どもたちにも繋ぐことができる/ベテラン保育者と若い保育者の得意とする分野が違っている/お互いの知識・技能の向上/職場内の人間関係の風通しが良くなる	豊富な遊びのレパートリーをもつ ベテラン保育者/ICT活用技術がある 若手保育者/若手とベテランが知識を持ち寄ることで促進する職場内の相互理解/若手保育者の伝統的な遊びのレパートリーの不足/ 若年保育者の多様な自然遊びの習得による子どもたちへの遊びの継承

テキスト		
〈3〉 左を説明するようなテキスト外概念	〈4〉 テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	〈5〉 疑問・課題
家庭と園の関係性を強化する機会の創出/ 保護者理解	保護者理解の場の創出による園と 家庭の連携強化	
植物に関する学びの支え/ 植物栽培の知識習得に寄与	多様な自然との関わり方の継承	
地域理解	園での学びを活かした地域理解	
	多様な自然遊びの知識の蓄積・ スキルの向上	
内発的動機づけを促す関わり/ 自然遊びの理解・発展による 主体的・創造的な学びの促進/ 安全面に配慮した取り扱い	主体的・創造的な学びに繋がる 内発的動機づけを促す支援者の関わり/ 安全面の配慮事項を考慮した 教材・活動の選定	アレルギー以外に配慮が必要な点として何が挙げ られるか。
園内の植物分布の把握/ 植物の観察を通じた知識の獲得/ 五感を用いた原体験/ 子どもの自然離れ/ 子どもが主体的に制作できる 保育活動に適した教材	園内の自然環境への理解/ 自然離れが進む子どもへの 原体験の機会の重要性/ 容易な導入による即時的な活動の実施	園内に教材を設置する場合、樹木以外の野草はど のような設置方法が考えられるか。
子どもの自然遊びへの活用/	子どもが自然に親しみながら 遊びを楽しむ機会としての活用	
保育者の世代間での交流を通じた相互理解 の促進・協働的関係の構築	若手保育者とベテラン保育者の相互の課 題/世代間交流による相互理解の促進・ 協働的関係の構築	職場内の良好な人間関係を構築するために必要な 要素として何が挙げられるか。 教材作成の時間が十分に園全体で取ることができ ない場合はどのような工夫が必要か。

<p>ストーリーライン</p>	<p>本教材の保育者の観点からの活用可能性について、<u>若年保育者に見られる自然離れの傾向とICT活用経験の少ないベテラン保育者の現状を踏まえ、いくつかの特徴的な学びの機会が示唆される。</u>第一に、<u>保育者の世代間での交流を通じた相互理解の促進・協働的関係の構築</u>である。本教材は両者の得意分野を融合させて作成するため、作成過程での交流が自然と生まれ、協働的に取り組む機会を創出する。また、教材作成を通して双方の知識とスキルを兼ね備えた保育者は、<u>容易な導入による即時的な活動の実施が可能となるため、子どもの主体的・創造的な学びを支援する内発的動機づけの促進者</u>となり、<u>多様な自然遊びの継承</u>が可能となる。さらに、<u>園内の自然環境への理解が深まり、子どもの自然離れの現状に対して五感を用いた原体験の機会を創出することができる。</u>第二に、<u>保護者理解の深まり</u>である。本教材を媒介として<u>親子の関わりを把握するだけでなく、保育者自身が関わることで園と家庭との連携が強化</u>される。第三に、<u>地域との関わり</u>の創出である。保育施設での学びを地域に持ち出すことで、子どもや保護者の地域の自然への興味が高まり、<u>地域理解の深化に繋がる可能性</u>がある。第四に、<u>アレルギーなどを考慮した教材・活動の選定が必要</u>である。対象の植物との関わりに潜む危険について、安全面の観点から十分配慮を行う必要がある。</p>
<p>理論記述</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本教材は、保育者間の協働的学習を媒介する教材として機能する。教材作成を通して、若年保育者とベテラン保育者の異なるスキルが融合され、世代間交流を通じた相互理解と協働関係の構築が促進される。</li> <li>これにより、子どもの主体的・創造的な学びを支援する内発的動機づけの促進者としての保育者の役割が強化される。</li> <li>・本教材を活用することで、園内の自然環境への理解が深まり、五感を通じた原体験の創出が可能となる。</li> <li>・本教材を媒介として親子関係や保護者との関わりが把握できるようになり、園と家庭の連携強化が期待できる。</li> <li>・地域での活用を通して、地域理解や地域社会との連携強化にも繋がると考えられる。</li> <li>・本教材の使用にあたっては、アレルギーやその他の安全面への配慮が必須である。</li> </ul>
<p>さらに追究すべき点、課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・園内に本教材を設置する場合、樹木以外の野草の設置方法や管理の工夫について検討が必要である点である。</li> <li>・職場内で良好な人間関係を構築するために必要な要素や、教材作成の時間が十分に園全体で確保できない場合にどのような工夫をすべきか、といった点が課題として示唆される。</li> <li>・アレルギー以外に配慮すべき安全上の要素（棘のある植物や毒性のある植物など）が何かを明確化する必要がある。</li> <li>・上記の課題は、本教材の活用の効果的実施と安全確保、世代間交流の質を高めるために重要である。</li> </ul>

## 保育実習Ⅰから保育実習Ⅱに繋ぐ保育者養成のあり方を探る（1）

川谷 和子 ・ 橋詰 啓子

KAWATANI Kazuko / HASHIZUME Keiko

本学こども学科の保育実習の第一段階（保育所）を終えた学生を対象に実施した実習の振り返りに関する調査を基に、学生の記述内容の分析を行った。本研究の目的は、学生が初めての保育実習（保育所）において、子どもとの関わりから学んだこと、さらには、戸惑いや困り感を明らかにすることで、今後の実習指導のあり方を探ることである。調査結果の分析から、学生の戸惑いや困り感が明確になったのは実習記録の記述であり、今後、保育実習第一段階の指導では、従来からの実習記録の記述内容の指導に加えて、学生が保育を観察・記録する着眼点、保育者の援助の意図をとらえる視点、子どもの発達理解などに関する指導に、より多くの時間を費やす必要性が明らかになった。それらが、保育実習Ⅱの指導計画の立案や保育実践指導に繋がる始点でもある。また、実習先との連携については、実習時の配属クラスの相談や実習記録の記述に関する事前調整の必要性が推察される。

キーワード：自己の振り返り、保育実習指導、保育者養成

### 1. はじめに

本学は、保育者養成校として、保育士資格、幼稚園教諭2種免許状が取得できる単科の短期大学である。入学する学生のほとんどは、子どもが好きで、子どもと関わる仕事を希望し、保育者になることを夢見て学びを始めることになる。本学では、保育士資格取得にあたり、1年次2月に子ども達が過ごす保育所、認定こども園（以下、保育所等と記す）で現地実習を行うことになる。乳幼児期とは、人格形成に極めて重要な時期であり、その子どもが生活する場としての保育所等では、「養護と教育が一体的に行われている」<sup>(1)</sup>ため、様々な配慮や援助が保育者に求められる。子どもが好きというだけでは、適切な関わりができないことも事実である。だが、子どもが好きであるということは重要な要素であり、大学で学ぶ様々な知識とそれらを保育所等で子どもたちと実際に関わることで、「座学と実学の循環性」<sup>(2)</sup>が成り立つと考える。

初めての保育実習（保育所）を経験した学生が、子

どものことを愛おしく思い、子どもがますます好きになったと述べる学生も多い。しかし、一方で自分は保育に向いていない、あるいは保育者になることに自信を無くしたと考えてしまうことは少なからずある。

自信を無くす原因として、小島<sup>(3)</sup>は実習を通して「現実とのギャップを経験する」と述べ、そのギャップの緩和策を検討した。しかし、学生が実習でのギャップをどのように感じ、戸惑う要因となる具体的な内容については言及されていない。また、川原は<sup>(4)</sup>は日誌等の作成の難しさから、入学前に抱いていた保育者へのイメージが一旦崩れると述べている。

では、本学の学生は実習に際して、どのような姿勢で臨んでいるのだろうか。実際には、実習に不安を感じつつも、実習指導内容の学びを自分なりに努力して理解を深め、絵本の読み聞かせや手遊びを練習するなど、子どもとの関わりに必要な知識や技術の習得に工夫を重ねる姿が多く場面で見られることから、資格取得に向けて真摯に向きあっていることが伺える。

心構えや準備の点で不十分なことがみられても、事前

指導のなかで繰り返し指導や説諭を行うことで、徐々に心構えができていくようになる。そうして、様々に実感したことを踏まえ、多くの学生は実習を通してさらに経験を積み重ね、学びを深めていくことで、保育の楽しさ、奥深さを捉え、保育者としての道を歩み始めるのだと考える。川原(4)は、実習を通して「改善するための具体的な方法を知りたいと強く意識し、それを実践し成功体験を得るという過程」を通して「学びの実感につながる」と述べている。しかし、初回の保育実習では成功体験よりも上手いかなかったと実感する体験が多く、結果的には、それらが自身の課題に気付く機会となっている。

筆者らは、保育実習Ⅱ（第二段階 保育所）の実習指導を行う担当者として、第一段階の保育実習（保育所）を終えた学生を対象に、実習の振り返りと共に、実習先で受けた指導内容に関する調査を2022年より毎年行ってきた。それらの調査から学生の実習経験の傾向を捉え、学生が初めての保育実習（保育所）において、どのように学び、何に戸惑い、何に対して手ごたえを感じ、子どもとの関わりから何を得ているのか、それらの内容を把握することで、第二段階（保育所）の指導において、さらに必要と思われる学修内容について検討、付加して実習指導を行ってきた。

本学では、2025年度より実習に関する抜本的な見直しをおこない、実習指導に関する内容の共通性、関連性、独自性を精査しながら、指導のあり方を検討している。

本研究は、「現実とのギャップ」や「保育者へのイメージが崩れる」その要因となる背景を学生の記述内容から捉え、調査結果をより詳細に分析する。その分析を元に実習事前指導として何が必要でどのような改善ができるかを検討し、より実習に役立つ学びや準備のために精査された実習指導内容に繋ぐことを目的とする。

## 2. 方法

1) 調査日：2025年4月

2) 調査対象者：保育実習Ⅰ（保育所）に臨んだ短期大学生117名を対象に保育実習Ⅰの振り返りに関する調査を行った。調査シートに記入したのは、当日の欠席者5名を除く112名（内：男子学生9名・女子学生103名）である。

3) 調査方法：保育実習Ⅰに関する調査シートの質問項目に記入を求め、承諾が得られた112名全員の記述内容を分類、分析した。

4) 倫理的配慮：

調査の趣旨について説明したのち協力は自由である

こと、協力しなくても不利益を被らないこと、協力の有無にかかわらず、実習の評価には反映されないこと、質問項目の記述内容については、個人名や組織名が特定されないこと、研究発表と今後の実習指導に関する検討以外には使用しないことを説明した。

### 5) 質問項目

- (1) 実習先で学んだこと
- (2) 実習先から指導されたこと（例：ほめられたこと／注意を受けたこと／困ったこと等）
- (3) 実習記録（時系列）を書くとき困ったこと
- (4) 保育実践について／保育指導案の作成について
- (5) 実習において努力したこと
- (6) 実習において準備不足を感じたこと
- (7) 今後の実習までに改善したいこと

6) 分析方法：記述内容の分析は、今(5)のキーワード分類法を参考に記述文章を要約・整形し、キーワードの抽出と作成を行った。

## 3. 分析結果と考察

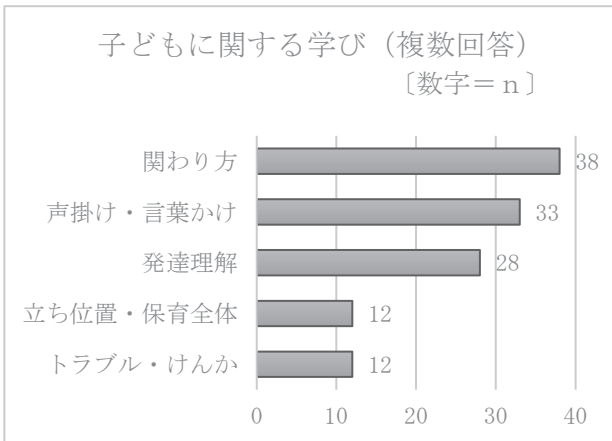
それぞれの質問項目(1)～(7)については、すべての項目に対して学生は複数回答しているため、分析方法で述べたように、学生の記述内容を整理し、同様の内容をカテゴリー項目として分類、その記述人数と割合を集計してグラフと本文に示した。尚、分析結果と考察については、それぞれの項目ごとに付記した。

### (1) 保育実習で学んだこと

学生の記述は複数回答になっているものが多くあり、概ね一人につき2項目から3項目の記述がみられ、4項目、7項目の内容を記述する学生も其々一人ずついた。記述内容については、以下の①「子どもに関する学び」と②「保育者からの学び」の2つに分類された。

#### ① 子どもに関する学び

- |            |       |
|------------|-------|
| ・子どもへの関わり方 | 33.9% |
| ・声掛け、言葉かけ  | 29.5% |
| ・発達の理解     | 25.0% |
| ・立ち位置・保育全体 | 10.7% |
| ・トラブルやけんか  | 10.7% |

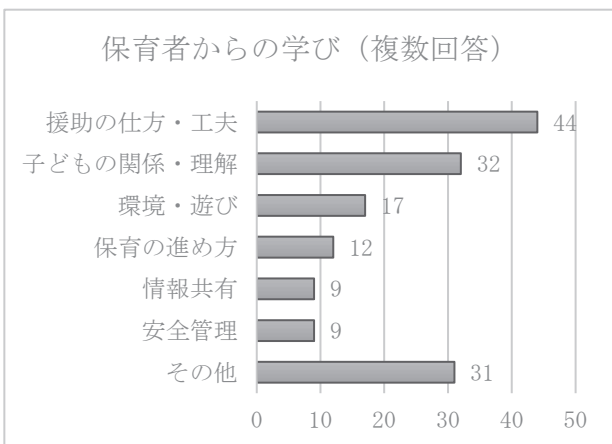


## ② 子どもに関する学び

関わり方や、言葉かけなど、実際に子どもと関わることで学びになったと実感している。これらは、次項②保育者からの学びに示すように、保育者の具体的な言葉かけや関わりを見ることが、学生自身の具体的な行動に繋がり、子どもからの反応とその手ごたえを学びとして捉えていることが推察される。

## ③ 保育者からの学び

・援助の仕方	39.3%
・子どもとの関係・理解	28.6%
・環境・遊び	15.2%
・保育の進め方	10.7%
・情報共有	8.0%
・安全管理	8.0%
・その他	27.7%



保育者からの学びのうち、その他の項目については、カ

テゴリーに分類できる内容も含まれているが、学生が自分なりに感じたことを言語化しており、より具体的な学びの記述であると判断したため「その他の記述項目」として挙げている。重複している項目については原文を損なわない範囲で整理してまとめ以下に示した。

### <その他の記述項目>

- ・発達の気がかりな子どもの援助
- ・たくさん褒めることが大切
- ・臨機応変な対応
- ・子どもに見本を示すことが大切
- ・観察力が重要
- ・同じ年齢でも個人差がある
- ・細かい報連相が大事、保育者同士の共通理解
- ・職員同士や保護者との情報共有
- ・保護者との関りも大切
- ・保護者との連絡を共有する
- ・予想外の時の対応も考えておく
- ・保育者のチームワーク
- ・守秘義務について
- ・進級、進学のための準備を日ごろからする
- ・小学校のための学習が必要

### 【考察：（1）実習先で学んだこと】

①子どもとの関わりでは、遊びに参加する、生活援助をするなかで子どもから学ぶことが多いことが示されている。子どもとの直接的な関りから発達段階を知り、言葉かけや具体的な援助を試行錯誤しながら学ぶことが多くあり、それらが子ども理解につながっていることが推測される。これらは、保育実習Ⅰの目標にある「観察や子どもとの関わりを通して子どもへの理解を深める」に当たる。

②保育者からの学びでは、実習のなかで重要な援助について、保育者を観察し、また指導を受けながら具体的な方法や言葉かけを学んでいる。全体の保育の進め方や安全管理の大切さを学んだ者もいる。情報共有では保育者同士、保育者と保護者、実習生からの報告など様々な場面においてその重要性を理解する機会となっている。

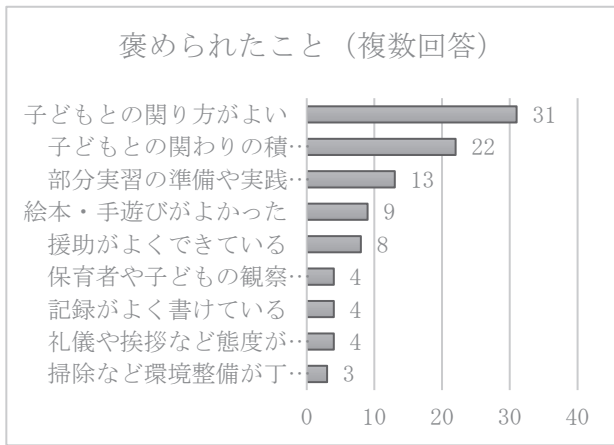
### （2）実習先から指導されたこと（複数回答）

「指導」については、広範な概念を有するため、学生が記述しやすいよう①～③に例示した。（①褒められたこ

と、②注意を受けたこと、③困ったこと)

① 褒められたこと

- ・子どもとの関わり方がよい 27.7%
- ・子どもとの関わりの積極性や質問 19.6%
- ・部分実習の準備や実践がよい 11.6%
- ・絵本・手遊びがよかった 8.0%
- ・援助がよくできている 7.1%
- ・保育者や子どもの観察ができている 3.6%
- ・記録がよく書けている 3.6%
- ・礼儀や挨拶など態度がよい 3.6%
- ・掃除など環境整備が丁寧・自発的 2.3%



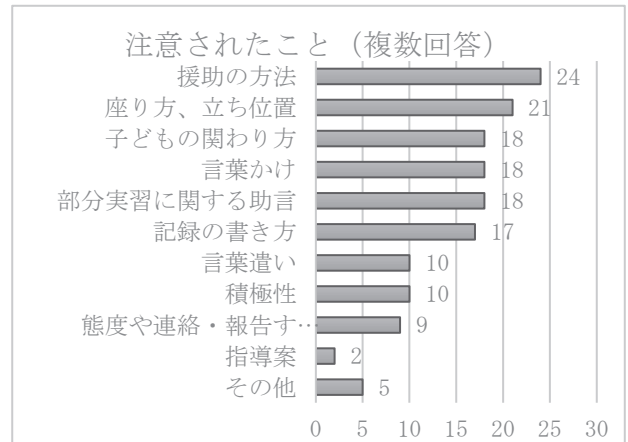
② 注意されたこと

- ・援助の方法など 21.4%
- ・座り方、立ち位置など 18.8%
- ・子どもとの関わり方 16.1%
- ・言葉かけ 16.1%
- ・部分実習に関する助言 16.1%
- ・記録の書き方 15.2%
- ・言葉遣い 8.9%
- ・積極性 8.9%
- ・態度や連絡・報告すること 8.0%
- ・指導案 1.8%
- ・その他 \* 4.5%

指導案については、IAの実習では指導案作成をして部分実習を行った件数が少ないため、注意を受ける指導も少ないと推察される。

\*その他については、環境への配慮に関する指導ではあるが、記述が抽象的であるため「その他」に分類し内容

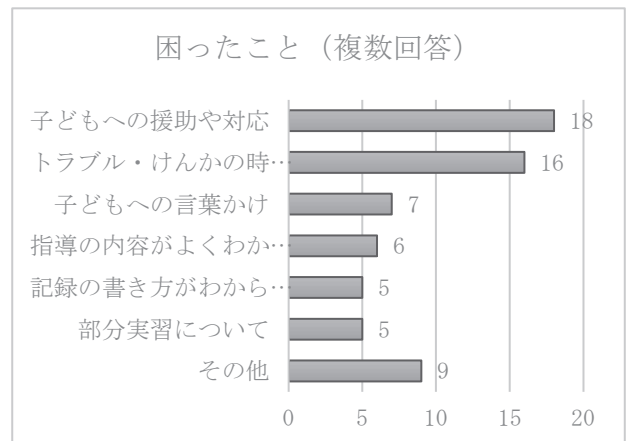
については省略した。



③ 困ったこと

- ・子どもへの援助や対応 16.1%
- ・トラブル・けんかの時の対応 14.3%
- ・子どもへの言葉かけ 6.3%
- ・指導の内容がよくわからない 5.4%
- ・記録の書き方がわからない 4.5%
- ・部分実習について 4.5%
- ・その他 \* 8.0%

\*その他については、いずれの記述も学生の準備不足、学習不足から起因する内容である。指導を受けつつも理解や対応に困ったという内容ではないため、その他に分類し内容については省略した。



【考察：(2) 実習先から指導されたこと (例：ほめられたこと/注意を受けたこと/困ったこと等)】

### ① ほめられたこと

「ほめられたこと」は少ない件数ではあるが、子どもとの関りを積極的に行っていたことが示されている。絵本や手遊びなど、保育技術の実践については、実習の初心者であっても頑張っている姿を認められていることが推察できる。実習生にとって緊張しながらも実施したことが認められることは、本人の自信につながるため、今後も保育技術を実践できる機会を設けていく必要がある。礼儀や挨拶、掃除の態度など、社会人としての態度については、ある程度できていれば褒められるということではないため、今後も具体的に伝え続けていく必要はある。

### ② 注意を受けたこと

子どもへの関りや援助の仕方、言葉かけなどについては、保育者から注意を受けることによって学びを得ている。部分実習、指導案や記録の書き方なども同様に、文章表現などの注意を受けながら習得していることが示されている。

保育における言葉かけや言葉遣いは、言葉の獲得期にある子どもに対する重要な保育者の援助のひとつである。普段の言葉や友だち同士の会話で用いる言葉が、そのまま意識せずに子どもに向けられているときに、保育者から指導を受けていた。学生の言葉づかいに関する指導は、今後も意識しておくべき課題である。

### ③ 困ったこと

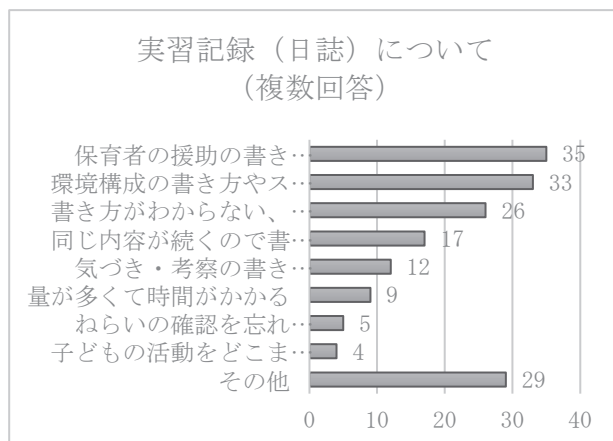
子どもとの関りが積極的だった学生ほど、関わり方や援助の実践から対応に困ったことも多いと推測される。特にトラブルやけんかの場面での対応は、実習生にとって難しいところである。「指導の内容がよくわからない」については、注意されたことがわからなくても保育者に聞き返す、質問すること自体が難しいのであろうと推察する。

#### (3) 実習記録を書くときに困ったこと

実習記録（時系列による記録のみ）について、学生の記述は複数回答になっている内容が多くあった。

- ・保育者の援助の書き方、意図がわからない 31.2%
- ・環境構成の書き方やスペース 29.5%
- ・書き方がわからない、大学とちがう指導 23.2%
- ・同じ内容が続くので書きにくい 15.1%
- ・気づき・考察の書き方、配慮との違い 10.7%

- ・量が多くて時間がかかる 8.0%
- ・ねらいの確認を忘れる。目標の記入。 4.5%
- ・子どもの活動をどこまで書くのか 3.6%
- ・その他 \* 25.9%



\*その他について、カテゴリーに分類されない回答が多く見られた。学生が自分なりに感じたことを言語化しており、具体的な記述であると判断したため、重複している内容については原文を損なわない範囲で整理して、同様の文脈にまとめた。尚、その他①②に分類した理由は、①は、学生への指導で今後、検討する視点として。②は、実習先との連携、調整していく必要がある視点と判断して分類した。

#### <その他①>

- ・話し言葉と書き言葉の違いが難しい
- ・1枚では書ききれない、字が小さいと注意された
- ・子どもと関わっていないときの内容が書きにくい
- ・ポジティブな表現、言葉の使い方、文章が難しい
- ・注意された内容の理解ができず毎回同じミスをした
- ・「～させる」などの言葉を使用した。言葉遣いが難しい
- ・言葉（ら抜き、い抜き）の使い方
- ・専門用語の使い方がわからない
- ・言葉かけをどのように書いたらよいかわからない
- ・お昼寝を午睡と書くなど保育用語を知る必要
- ・見やすいように書くように言われた
- ・日誌用紙が足りない、予備がほしい
- ・メモが取れず記憶があいまいになる

#### <その他②>

- ・保育者によって訂正されることが違う

- ・同じ内容でも先生によって書き方の指導が違う
- ・園から項目の変更を言われて難しかった
- ・行間を空けて書くように言われた
- ・赤で修正されたがどうすればよいかわからなかった
- ・食事の介助が担当制で観察できなかった
- ・返却が遅く、注意事項がわからず同じ間違いを続けた
- ・書き方の指導はよいが書き直しが大変だった
- ・修正部分があると全部書き直し3日分書くことがある

【考察:(3) 実習記録(時系列)を書くとき困ったこと】

保育実習Ⅰの実習では時系列の記録であるが、大学の事前指導だけでは理解が難しく、実際に観察や実践をした内容を書く段階で「書き方がわからない」ことに気付く学生もいたと考えられる。また、見てわかることの記入だけでなく、保育者の意図を捉えることは難解ではあるが、観察の仕方や要点、あるいは推測できないことは、保育者に直接質問するという事も伝えていく必要がある。

(4) 保育実践について/保育指導案の作成について

①保育実践について

・部分実習1回	42
・部分実習2回	26
・部分実習3回以上	26
・していない	18
・半日・全日	2

<行わなかった理由>

- ・1回目は観察のみで必要ないと言われた
- ・設定保育をしていない園のため
- ・行事で時間がない
- ・2日ずつ全クラスを回った
- ・担当制のため設定は無いと言われた

②保育指導案の作成について

・書くように言われた	50
・不要と言われた	47
・自由と言われたが書いた	3
・自由といわれたので書かない	1

【考察:(4) 保育実践について/保育指導案の作成について】

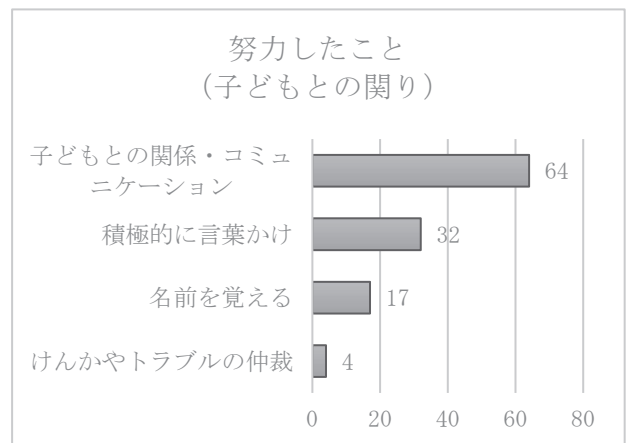
初めての保育実習において、保育実践(部分実習)は、多くの学生が経験していた。保育実践をしなかった学生は少ないが、その理由として実習園側の保育形態や実習形態(全クラスに順に入る)であることが推察される。指導案については、作成した者と作成しなかった者とは、概ね半数ずつであった。その違いについては、其々の実践内容との関連を捉える必要がある。

(5) 実習において努力したこと

記述内容については、以下の「子どもとの関わり」と「実習生として」の2つに分類された。

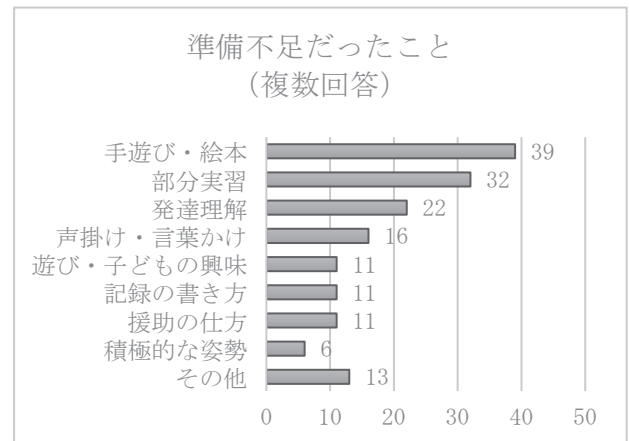
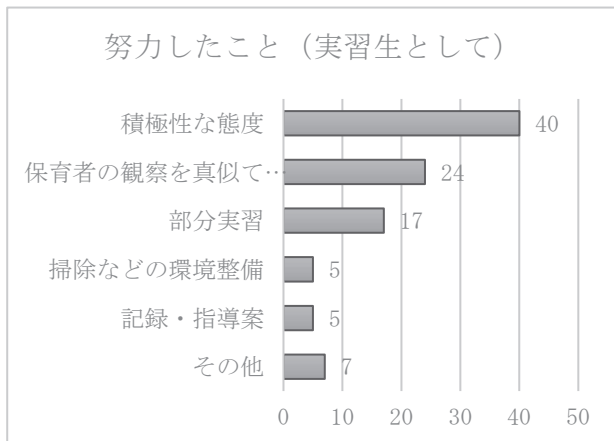
① 子どもとの関り

・子どもとの関係・コミュニケーション	57.1%
・積極的に言葉かけ	28.6%
・名前を覚える	15.1%
・けんかやトラブルの仲裁	3.6%



② 実習生として

・積極的な態度	35.7%
・保育者の観察したことを真似て援助	21.4%
・部分実習(絵本・手遊びなどの実践)	15.1%
・掃除などの環境整備	4.5%
・記録・指導案	4.5%
・その他	6.3%



【考察：(5) 実習において努力したこと】

子どもとの関りで努力したことは、コミュニケーションの取り方や言葉かけである。特に言葉を発しない、未熟な乳児クラスの段階でのコミュニケーションは難しいが、保育者を真似ながら自分なりに関わっていたことが示されている。実習生としては、積極的な態度や保育者の言動を真似て援助する努力をし、関わり方を模索しながら子ども理解の学びにつながっていると推察する。

また部分実習ではクラスの子どもたちを集団として保育する経験となり、たとえ計画通りでなくても失敗であっても保育技術を高める機会となっている。

(6) 実習において準備不足を感じたこと

・手遊び・絵本	34.8%
・部分実習	28.6%
・発達理解	19.6%
・声掛け・言葉かけ	14.3%
・遊び・こどもの興味	9.8%
・記録の書き方	9.8%
・援助の仕方	9.8%
・積極的な姿勢	5.4%
・その他	11.6%

その他については、重複している内容については整理して、同様の文脈にまとめた。

<その他>

- ・脳内シミュレーション
- ・0～3歳児について復習しておくべきだった
- ・壊れにくい名札づくりをする
- ・言葉の知識の量が必要
- ・年齢に合った目標の設定
- ・安全面の配慮
- ・障害児への対応を学んでおく
- ・ピアノを実習までにできていなかった
- ・指導案の書き方、臨機応変に対応
- ・子どもについての知識が足りない
- ・何もしていなかった

【考察：(6) 実習において準備不足を感じたこと】

実習が始まってから、また実践してみて困ることがあると思われるが、手遊びや絵本、部分実習での準備面が不十分であったことが多く挙げられている。この実践経験から自身の課題にも気づいたことと思われるので、次の実習には改善して臨むことを期待する。

(7) 今後の実習までに改善したいこと

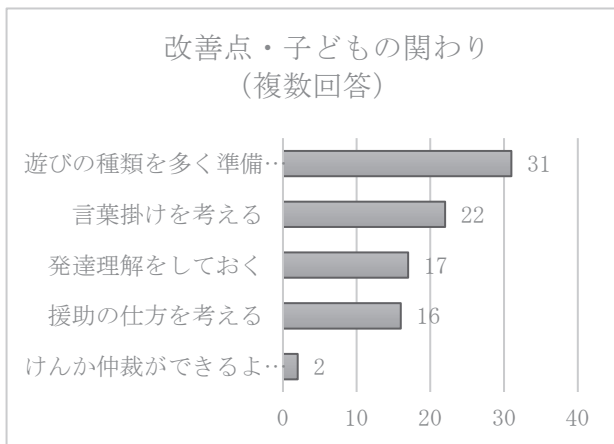
複数回答から、記述内容については、以下の「子どもとの関わり」と「実習生として」の2つに分類された。

① 子どもとの関り

- ・遊びの種類を多く準備する 27.7%
- ・言葉掛けを考える 19.6%

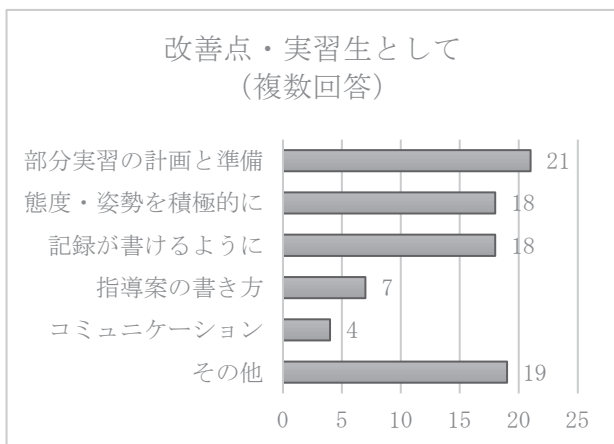
- ・発達理解をしておく 15.1%
- ・援助の仕方を考える 14.3%
- ・けんか仲裁ができるように 1.8%

(6) の準備不足を感じたことで、「手遊び、絵本」「部分実習」の記述が5割を超えていた。準備不足の実感が、「遊びの種類を多く準備する」の記述に繋がっていると推察する。



② 実習生として

- ・部分実習の計画と準備 18.8%
- ・態度・姿勢を積極的に 16.1%
- ・記録が書けるようになる 16.1%
- ・指導案の書き方 6.3%
- ・コミュニケーション 3.6%
- ・その他 17.0%



その他の記述は、「健康管理」、「知識、技術の習得」、「言

葉遣いの改善」「自分の得意を活かす」に関することが重複して記述されており、いずれも実習生としての望ましい姿勢やあり方などの内容である。

【考察：(7) 今後の実習までに改善したいこと】

子どもとの関わりにおいて何が必要なのか、実習生として何を準備しておくべきかを具体的に自覚できていることが示されている。特に指導案を作成した学生は、保育には計画と準備が重要であることに気付いた学生が多い。学生の改善点の気づきは、次の段階の事前指導での学びに活かせるようにしていくことであると考えられる。

4. 総合考察

ここでは、(3) 実習記録を書くときに困ったことと(4) 保育実践について、2項目に着目して考察する。

(3) 実習記録を書くときに困ったこと

複数回答とはいえ、学生の困り感が浮き彫りになった記述内容であった。「保育者の援助の書き方や意図が分からない」という記述の割合が最も多かった。初めての保育実習では、保育者の援助の姿は記述できても、意図の読み取りまでは、難しいと考える。

これらの結果から、記録の指導のあり方については、記述内容の指導だけでなく、保育用語の学修や記録を書く際に、学生が保育のどの場面の何に着目するのか、保育を観察・記録する視点の提示、環境構成の記述のポイント、保育者の意図を捉える視点などを含む指導を行うことがより必要であることが明らかになった。

今後は、さまざまな事例を読み解く経験を通して、記述する力を伸ばしていきたいと考える。

また、カテゴリーに分類できない「その他」の記述数が多いことは、個々人で感じていることの他に、実習先により、あるいは同じ実習先でも、配属されたクラスの指導者により指導が異なることなども、学生の戸惑いの表れではないかと推察する。

その他①②の分類については、分析結果と考察で述べたように、①は、学生への指導として検討する視点として、②は、実習先との連携、調整していく必要がある視点として分類した。

実習先との連携については、重要視されるべきことであり、全国保育士養成協議会においても、実習指導者研

修の実施などで、実習における養成校と実習先との緊密な連携が示されている。これらの内容を精査し、具体的な対応を行っていくことは、保育実習Ⅰだけでなく、連続性のある保育実習Ⅱの指導においても重要であると考えられる。

#### (4) 保育実践について

多くの学生が、参加実習として保育実践の経験を得ている。しかし、(6)の準備不足を感じたこと、で記述されていたように、教材の準備や実践できる種類の乏しさが伺える。準備不足であると実感したことは、実践のためのスキルを求めていることでもある。今後は、より実践的な保育ができるよう実技や模擬保育の実施ができるよう指導していく必要がある。子どもたちの前に立ち実践することで、たとえその実践が上手くいかない経験であっても実践を積み重ねることで技術力は高まり、同時に子ども理解、発達理解に繋がっていくと考える。

さらには、厚生労働省が定める第一段階の実習内容は、「観察、参加」実習であるが、実際に半日・全日実習を行っている学生が2名いた。

指導案作成や実践準備について事前の指導が不十分であっても、学生にとっては有意義な実践経験となったと推測するが、学生の記述には、「半日実習の指導案の書き方がわからない。」という戸惑いが書かれていた。

第一段階の実習では、実習に関する基礎的な学びに重きを置くため、事前指導において「保育計画」、「指導案作成の基礎」について、指導をおこなっているが、半日実習、もしくは全日の実保育実践が行えるようになるための指導内容までは、十分に行えていない現状である。そのため、実際にどのような内容だったのか、学生に負担感などはなかったのか、再度の確認は必要である。

実践後の反省・振り返りに対して、どのような指導が行われていたかも重要であり、次の実習に活かすことができるようになればよいが、自信喪失につながることも懸念されるので、事後指導のあり方も考えなければならない。

#### 5. 今後の課題

本稿では、学生の記述内容を詳細に分析することで、学生の視点からとらえた保育実習の今後の指導のあり方を探ることであった。しかし、指導内容と学生の記述分

析との関連性、さらには実習先の評価との整合性の確認は時間的に難しく、今回は学生の記述内容の分析だけにとどまった。今後は、それらの関連性も明らかにしていく必要がある。

実習指導の内容が年々増えてきている中で、どれもが優先されるべき内容ではあるが、カリキュラムの策定に際して、実習指導に関する内容の共通性、関連性、独自性を精査しながら、其々の実習指導で行うことと、資格取得に向けた学外実習という枠組みのなかで、共通して行う指導内容について、指導の時期や分担を整理していく必要がある。

平澤(6)は保育実習指導の在り方として重要なのは「自己課題の明確化」であるとし、「自己省察する過程の中で、自己課題を明確にできた」学生ほど、「より質の高い実習」につながると述べている。実習での実践は、上手くいかなかったことを言葉にして反省、省察し、具体的な助言を通して学びが深まる。同時に、できていたこと褒められたことも自信と意欲につながるため、実習後の省察を確認し、次の実習へ繋げる連続性を持たせた実習指導が必要となる。

#### 6. おわりに

学生が困ったこと、戸惑ったことの一つとして、実習先のクラスの指導者によって指導内容が変わることである。10日間の現地実習では、様々な年齢の子どもと関わることができる良さはあるが、実際に毎日、配属クラスが変わるといえるのは、はたして学生にとって学びの深まりになるのか、という点である。様々な年齢の子どもと関わることで、子どもの発達の違いを見ることはできるが、1日、2日の中でどれだけ学びが深まっているのかは不明である。

例えば、10日間のうちの前半5日と後半5日で、3歳未満児と3歳以上児とに入らせていただくことで、子どもとの関わりを増やししながら、子どもとの関係を深めることができる。それらの関わりから見出された気づきが、記録の記述に繋がるのではないかと考える。このような提案を実習の依頼時にクラスの配属について、大学側から行うのも一案である。しかし、受け入れ先の実習指導者の負担が偏る懸念もあるため、丁寧なすり合わせが必要となる。

また、保育実習Ⅰでは、デイリープログラムとしての保育の1日の流れを把握するために、時系列の実習記録

の記述は欠かせない。しかし、時系列の記録を10日間書き続けるのではなく、例えば、時系列の記述日数を減らし、学生が子どもとの関わりで感じたこと、気づきを書くエピソードの記述を保育実習Ⅰから組み込んでいくことも検討の余地がある。しかし、IAでは配属クラスが固定ではなく複数クラスや全クラスに入るということも多いので難しい面はある。それらを踏まえて、実習依頼時の事前調整で、実習先と検討していくことが重要ではないかと考える。

「はじめに」で述べたように、少人数とはいえ、資格取得に必要な実習を通して経験を積み重ねても、保育に自信が持てない、保育の仕事は大変であると考えた学生がいる。その要因となる事柄は、実習だけではないが、学生の資質の問題だけにとどまらないことも推察されるため、前述したように、今後は更なる実習先と養成校との実際の、具体的な項目についてすり合わせをおこなっていく必要性が伺える。

次に、学生の理解や記述のレベル差をどう埋めていくのかも課題である。授業時間外での個別指導の必要性、重要性は承知しているが、2人の教員がそれぞれ約50人前後の学生を担当しているため、時間外の個別指導の対応には限界がある。ただ、指導をしていて思うのは、教員に質問できる、あるいは友だちに相談することができる学生は、時間はかかっても自身の課題を見出し、行動目標を定め、それに向けて動くため、ほぼ問題ないと思われる。しかし、自身のわからないこと、理解できていないことが何なのかを把握できていない場合があるので、実習前に必要な項目を自己チェックできる方法を考えてもよい。また周囲との関わりを持とうとしない学生に対して、今後の実習指導においてどのように支えていくのかも課題であると考ええる。

## 7. 引用文献・参考文献

- 1) 厚生労働省 (2018) 「保育所保育指針解説」フレーベル館。
- 2) 一般社団法人全国保育士養成協議会 (2018) 「保育実習指導のミニマムスタンダードVer.2」 中央法規。
- 3) 小島千恵子 (2020) 「学生は『保育実習』から何を学ぶのか」 名古屋短期大学研究紀要 第58号 p 59-69.
- 4) 川原亜津美 (2016) 「保育実習Ⅰを通して得た学生の学びに関する考察—学生が実感できる学びとその過程—」 高松大学研究紀要 第66号 p 1-9.
- 5) 今尚之 (1996) 「自由記述文の分析に対するキーワード分類法の適用」 言語広報センター広報 Language Studies 第4号, P81-91 小樽商科大学言語センター。
- 6) 平澤節子 (2020) 「保育実習指導のあり方—事後指導における評価と振り返りに関する考察—」 名古屋女子大学紀要 第66号 p 225-237.
- 7) 戸田恵理子、小浦康平 (2020) 「保育実習の振り返りに関する研究」長崎短期大学研究紀要 第32号 P25-37.
- 8) 加藤朋江 (2020) 「保育所実習によって学生たちは子どもから何を学ぶのか」 福岡女子短期大学紀要 第85号 P25~36.

# 「保育内容総論」における保育観育成を目指す授業実践の検討

## —「さくら・さくらんぼのリズム遊び」を題材にした

### 指導案の「ねらい」構築に焦点を当てて—

木村 友紀

KIMURA Yuki

本研究は、保育者が子どもの実態に即した保育を構想する基盤となる保育観の育成に焦点を当て、「保育内容総論」の授業における指導案作成指導のあり方を検討した。指導案の「ねらい」構築プロセスに関して、潜在的保育観（暗黙知）を専門的指導観（形式知）へと変換する知識創造のプロセスと捉え、比較検討映像と構造化された問いを用いた指導法を開発した。この指導法を適用した授業実践について、学生のワークシート記述を SCAT 分析により検証した。その結果、本指導法は学生の潜在的保育観を顕在化させ、主体的な思考を即時的に活性化させる可能性が示唆された。一方で、思考が活性化された学生の約 41.7%において、結論時に論理的な専門知として体系化できず、抽象的な一般論や学習感想に回帰する思考の乖離構造が検出された。これは、専門知への変換に必要な専門的言語化能力の不足や、協働化が集団知識への回帰リスクを内包することを示す。

キーワード：保育内容総論，保育観育成，指導案の「ねらい」構築

#### 1. はじめに

2017年の「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」（以下、「三法令」とする）の同時改定は、異なる管轄の枠組みを超えた幼児教育・保育の質的統合を目指す歴史的な転換点となった（文部科学省 2018, 厚生労働省 2018, 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018）。各法令を概観すると、「幼稚園教育要領」では「幼児の生活が一体として展開されることに鑑み（中略）生活の連続性と総合性を確保するようにすること」（文部科学省2018）と、環境を通した教育の総合性が改めて強調された。これに並行し、「保育所保育指針」においても「保育所は（中略）その教育的役割を果たすものとする」（厚生労働省 2017）と教育的役割

が明記され、さらに「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」では、同施設が「学校教育及び保育を一体的に提供する施設」（内閣府・文部科学省・厚生労働省 2017）として定義された。これにより、三法令が対象とする全ての施設において「教育」を担う役割が等しく法的に位置づけられた。加えて、「幼児期が終わるまでに育てほしい姿」が共通の努力目標として示されたことは、幼稚園教諭・保育士・保育教諭（以下、総じて「保育者」とする）の養成が省庁の枠組みを超え、生涯にわたる学習の基盤を培う包括的な教育課題として統合されたことを意味する（文部科学省 2018, 厚生労働省 2018, 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018）。特に、小学校教育との連続性が強調されたことで、施設種別を問わず、保育者養成の全般において学校教育体系を意識した専門性の育成が不可欠となった。

こうした質的統合が進む状況下で、本研究の対象科目である「保育内容総論」の設置根拠となった厚生労働省(2010)の提言においては、実態に即した保育を構想する「実践的思考力」の育成が目標として掲げられた。現在、養成段階ではこの目標を背景として、子どもの姿から保育を構築する能力の育成が改めて重視されている。またこれは、実質的には文部科学省(2021)が求める「教育課程の編成能力」と重なる保育者共通の資質であり、また中央教育審議会(2015)や文部科学省(2021)が教員養成において掲げる、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を支える資質能力の向上という課題と密接に連動するものでもある。紙田(2019)はこうした資質を備えた教育者への期待について、指導要領等を忠実に実行する「カリキュラム・ユーザー」から、教育内容を主体的に構成する「カリキュラム・メーカー」への役割転換であると主張している。この「カリキュラム・メーカー」としての役割は、子どもの自発的な活動と保育者の即時的な環境構成・援助によって柔軟に構築される性質を持つ保育の分野において、特に喫緊の課題といえる。保育における流動的な環境下で、保育者が保育に関する意図をもって瞬時に判断を行うためには、自らの専門的判断の基準となる確固たる基盤が不可欠となる。この専門的基盤こそ、保育者が持つ潜在的な保育観(松本 2019)である。保育観については、松本(2019)が「定義が一定でない」と述べているように、その概念は多様であるものの、総じて保育実践の根幹であり、保育者が子どもの姿や発達をどう捉え、何を大切にするかという専門的な価値観を内包するものと捉えることができる。したがって、「カリキュラム・メーカー」として保育課程を柔軟に構築する能力は、保育者が自身の潜在的な保育観を言語化・意識化し、それを基に指導観として確立するプロセスと切り離せない。松本(2019)もまた、保育者養成校に対し、学生が保育観を言語化・意識化できる機会を設け、保育の根幹となる専門的知識や倫理観を体系的に学修・訓練させることを支援すべきであると提言している。しかしながら、このような理論的要請に対し、その解決に向けた具体的な指導法およびその指導実践に関する研究は未だ少ないのが現状である。そうした中、保育者養成校のカリキュラムにおいて、学生が自身の保育観を具体化し実践へと落とし込むための中心的な学修の機会となるもののひとつが、指導案作成である。この指導案指導法に関しては、しばしば「正解主義」に陥りやすい構造を持つこと(伊藤2013)、また、指導案における「ねらい」(以下、「ねらい」とする)の設定に関して、同指導

案に記載する「子どもの姿」(以下、「子どもの姿」とする)の見極め方と、保育観を反映させて「ねらい」を主体的に創造するための指導も不足してきたこと(木村・中田2024)が指摘されている。つまり、学生が自らの潜在的な保育観を統合させ、子どもの具体的な姿に即して、「ねらい」を批判的かつ主体的に構築・言語化する能力の育成が十分に図られにくいという構造的な課題が認められる。加えて、保育観の育成についての既存研究の多くは、数カ月から数年にわたる長期的な調査を行ったものであり、その授業実践と教育効果に関する因果関係が明確でなく、単一授業自体の即時的な効果についてのデータが少ないことも課題である。

これらの課題に対応するため、本研究は、保育士養成課程における必修科目であり、保育内容の全体的な構造や総体の理解および、実態に即した保育の構想方法の習得を目的とする「保育内容総論」の授業に着目する。本科目は、制度上は保育士養成課程に位置づけられるものであるが、その教育内容は、三法令が共通して掲げる「領域を横断した総合的な指導」の理論を体系化したものであり、幼稚園教育要領が求める教育課程の編成能力とも深く連動している。また、本科目には具体的な実践構想の技法として指導案作成に関する指導が含まれており、学生の保育観を具体的な実践へと接続させる上で重要な役割を担っている。したがって、保育士資格と幼稚園教諭免許の双方の取得を目指す学生にとって、各領域の専門知識を統合し、それを実践に落とし込む指導案作成のあり方を検討する上で、保育観育成の指導法を検証する場として最も適切であると考えられる。

こうした背景と対象科目の特性を踏まえ、本研究は、筆者が勤務する保育者養成校における「保育内容総論」の授業実践に焦点を当て、学生の思考プロセスを段階的に追う構造化された指導法を開発・実施し、その有効性を検証することを通して、養成段階における保育観育成の指導法を検討することを目的とする。この目的を達成するための具体的な検討課題として、記録映像に示された「子どもの姿」の解釈を媒介に、学生個々の主観的な保育観がいかに関与する「ねらい」へと再構成されるかという即時的な変容プロセスおよび、協働学習が独自の思考に与える構造的な影響を実証的に解明する。検討にあたっては、野中・竹内(2020)が提唱するSECIモデルを分析の枠組みとして援用し、潜在的な「願い」が他者との協働を経て専門的な「ねらい」へと再構築されるプロセスを分析する。

## 2. 方法

### (1) 実施科目および授業の位置づけ

本研究の実施科目である「保育内容総論」は、厚生労働省(2010)による「保育士養成課程等について(中間まとめ)」を受けて新設された科目であり、保育内容の全体的な構造や総体を理解し、実態に即した保育の構想方法の習得を主要な到達目標としている。本実践の対象とした長期履修生においては、当該科目を最終学年である3年次後期に履修しており、その開講時期を最大限に活かすため、従来の学修目的に加えて、3年間の学修成果の総括と、保育現場で主体的な実践に活用できる保育観の育成に重点を置く目的を再設定した。シラバス上の主要な到達目標の一つは「実態に即した保育を構想する方法の習得(到達目標2)」である。本研究が焦点を当てる第5回および第6回前半の授業「子どもの発達と保育—発達段階に応じた指導案の作成方法—」は、この総括的な科目目標において、学生が実態に即した保育を構想する方法を身につけるための実践的学修と位置づけられる。具体的には、第1回から第4回授業までの小括的な位置づけとして、本授業を構成した。すなわち、学生が既習の理論を具体的な「子どもの姿」の解釈へと適用し、自身の潜在的な保育観を「ねらい」という言葉へ初めて具体化させる演習にあたる。本研究がこの2回を分析対象としたのは、本実践の核心である「潜在知から形式知への変換(SECIモデルにおける表出化)」が最も顕著に現れるプロセスであり、学生の思考変容を追跡する上で最適であると判断したためである。

### (2) 授業実践の設計

本授業実践は、本科目のディプロマポリシーである「保育者としての役割の自覚」および「子どもの最善の利益の追求(情意的領域2)」を具現化するため、学生が自己の専門的判断の基準を確立する保育観の育成を授業の目的として設計した。本科目の全体構成において、第1回から第4回までは指針・要領の理解や歴史の変遷といった理論的理解を深める段階である。本研究が対象とする第5回・第6回は、これまでの学びを土台とした小括の場であり、修得した理論を具体的な保育場面へと適用する実践的展開への転換点にあたる。この転換点において、学生が子どもの多様な姿を見極め、「ねらい」が保育者の固定的な意図ではなく、子どもの実態に合わせて調整されるべきものであるという認識を自覚させることを、本実践の具体的な到達目標として設定した。続いて本授業実践は、自身の保育観を顕在化させ、専門知へと昇華さ

せるための知識創造のプロセスとして設計した。具体的には、筆者らの先行研究(木村・中田2024)を基盤とし、保育者に求められる専門的な指導観の育成を、「潜在的保育観(暗黙知)を論理的かつ体系的な指導案(形式知)へと変換するプロセス」として捉えた。この知見に基づき、シラバス上の到達目標である「実態に即した保育を構想する方法の習得(到達目標2)」を、保育観を具体化・洗練させるための副次的なねらいと位置づけ、以下の三段階のプロセスを構造化した。第一の段階は、SECIモデルにおける「表出化」に対応するプロセスである(ステップ①・②)。ここでは、理念映像や過去の視聴経験を通じた「子どもの姿」の解釈を媒介とし、学生自身が内包する漠然とした「願い」を記述させることで、個人の内面にある潜在知を形式知へと変換させる。第二の段階は、個人の想いと客観的事実を組み合わせる「連結化」のプロセスである(ステップ③・④)。自覚された「願い」を、「さくら・さくらんぼのリズム遊び」における具体的な子どもの実態(事実)に即して調整・精緻化させることで、指導案の「ねらい」という論理的な形式知へと構築させる。第三の段階は、「共同化」と「連結化」の循環によるプロセスである(ステップ⑤・⑥)。他者との対話を通じた知の再構成を図り、個人の思考を専門的な指導観へと体系化させることを目指す。併せて、本設計においては、これら一連のステップを通じて学生の主体的な思考変容を促すだけでなく、協働化の段階が内包する「潜在知の均質化(一般論への回帰)」というリスクについても抽出できるよう、ワークシートの記述構造を工夫した。このように、本実践は指導案作成を様式の習得に留めず、自身の保育観を顕在化させ、専門知へと昇華させるための重要な知識創造のプロセスとして位置づけている。

指導案作成の題材には、3歳児クラスにおける「さくら・さくらんぼのリズム遊び」(以下、「リズム遊び」)を選択した。この「リズム遊び」は、ピアノに合わせて動物等の動きを真似る遊びで、創始者の斎藤公子(1929-2009年)が「個体発生は系統発生を繰り返す」という反復説に基づき、脊椎動物の進化の過程で必要であった動作を、子どもの自然な移動運動と結びつけて構築したものである(斎藤1994)。斎藤は、「子どもは絶えまない自発的運動の中で自らを育てていく」(斎藤1994)と述べ、豊かな自然環境下で仲間と共に手足を自由に使い、主体的に動くことを重視した。木村(2024)によれば、こうした実践は2024年現在、全国に約200ヵ園存在する実践園において約70年にわたり蓄積されており、日本における保育実践の代表的な系譜のひとつと言える。本題

材を選定した理由は、まず、同一の活動であっても子どもの発達状態や意欲によって観察可能な行動の多様性が顕著に現れる点にある。当該「リズム遊び」は、身体の骨格や神経系の発達という生理的な側面と、仲間の動きへの憧れや表現の喜びという内面的な側面の両面を包含している。これにより、学生が着目する姿によって「ねらい」が多方向に分岐する構造を持つため、既成の正解を求めるのではなく、学生が抱く漠然とした保育の意図を意識化し、専門的知見と統合して保育観を構築していくプロセスを検討する題材として適している。次に、本題材は動きの模倣という視覚的特徴を伴うため、映像教材とした際に「子どもの姿」の差異を抽出しやすく、自身の立てた「ねらい」と実態との乖離を客観的に検証（SECIモデルにおける連結化）しながら、思考を再構成させる設計上の要件を満たしているためである。

授業は表1に示す通り、SECIモデルの各段階に対応させ、構造化されたワークシートを使用し実施した。使用した映像教材は、既刊資料（視聴時間10分間）および筆者作成の映像（合計視聴時間約15分間）で構成されている。まず、斎藤・小泉（2009）『映像で観る 子どもたちは未来—乳幼児の可能性を拓く— 第Ⅱ期』第3巻「赤ちゃんの育て方—生きる力を育む」より、提唱者の理念が示された10分間（00:25~00:35）を視聴し、題材「リズム遊び」の理念を確認した（ステップ①）。あわせて、筆者作成の映像により、0歳児から5歳児までの各年齢における「リズム遊び」の様子を視聴し、発達に伴う活動の概要と意義を確認した。さらに、本実践の特質として、前回授業「生活や遊びによる総合的な保育」において視聴した「3歳児クラスの園庭での自由遊び」の映像（筆者作成）を、学生に改めて想起・検討させた。その上で、指導案の「ねらい」を作成した後のステップ④において、同一の3歳児が実際に「リズム遊び」に取り組む姿（筆者作成）を視聴させた。このように、日常の姿から導き出した「願い」が、特定の活動場面においてどのように具現化し、あるいは乖離するかを客観的に検証させる設計とした。なお、筆者作成の映像は、撮影対象の園および保護者の同意書を得て教育研究目的での使用が許可されており、希望者には内容の照会や実施要領の開示が可能な体制を整えている。

### （3）分析方法

本研究は、2025年11月13日（第5回）および20日（第6回前半）に実施された「保育内容総論」の講義において配布・回収されたワークシート記述を分析対象データと

した。分析対象は、知識変換の核心であるワークシート5（「ねらい」の作成）までを完遂した20名とした。未了者5名は、記述が欠落し分析データが得られないという客観的基準に基づき除外したものである。なお、これら5名の属性や、記述が残されている前段階（ワークシート1~4）の傾向を検討した結果、分析対象の20名と比較して、特定の成績層や記述の質に顕著な差異は認められなかった。また、当該学生らの本授業における他回のワークシート記述は概ね良好であり、恒常的な理解不足や意欲の欠如を示すものではないことを確認した。したがって、今回の除外は当日の記述速度や思考整理の時間配分といった個人的要因に帰せられるものであり、20名を抽出したことによるサンプルの代表性への重大な影響はなく、分析の妥当性は確保されていると判断した。ただし、本分析の結果は、限られた時間内で思考を言語化する瞬発力が比較的高い学生の傾向をより強く反映している可能性があり、この点は本研究の限界として付記する。本研究で学生に求めた「ねらい」の主體的な構築は、曖昧な状態にある暗黙的な潜在知を、具体的な「子どもの姿」を根拠として論理的に言語化・明示化し、他者に説明可能な専門的な保育観（専門知）へと変換するための訓練と位置づけられる。本稿における「専門知」は、「子どもの具体的な実態（事実）を根拠とし、「保育所保育指針」等の公的規範に示された領域や発達の概念等の専門用語を用いて論理的に再構成された記述」と定義する。なお、本研究の分析範囲は、学生が専門知を完全に修得したかを判定することではなく、潜在的な「願い」が、実態との照合を経て専門的な語彙（形式知）へと「再構成される変容プロセス」を辿る過程を解明することに置く。

分析データとしては、潜在知の顕在化から専門知への変換のプロセスを追跡するため、特に潜在知の顕在化段階を示すワークシート4（願い）とワークシート5（ねらい）の記述および、指導観の体系化段階を示すワークシート7（協働と再構築）とワークシート8（結論）の記述を用いた。本研究の実施にあたって学生に対しては、研究の目的と方法を記載した説明文書を配布し、研究参加への同意は任意であること、協力の有無および同意の撤回によって成績評価上の不利益を一切被らないことを口頭および文書で説明し、書面にて同意を得た。また所属機関の規定に基づく研究倫理の手続きを完了し、個人情報保護については、提出されたワークシートを即座に匿名化し、個人が特定されないよう通し番号で管理した。

回収したワークシートの自由記述内容に対し、大谷

(2008, 2011, 2019) が提唱する質的方法論であるSCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いた。分析の主眼は、構造化された指導法が学生の思考プロセスに与える影響を検討し、潜在的な「願い」が専門的な「ねらい」へと再構成される動態と、その過程で生じる思考変容の特質を抽出することに置く。SCATは4段階の明示的な手続きを用いて、言語データから構成概念を抽出するものであるが、本研究においてはワークシート形式の限定的な短文記述を分析対象としているため、第4ステップの「テーマ化」までを分析範囲とした。記述が短文であることから、ストーリーラインや理論記述を別途作成せずとも、テーマ化までの過程において学生の思考変容の構造(潜在知から専門知への変換様態)を十分に抽出可能であると判断したためである。したがって、本稿

では表2および表3に示されるテーマ化までの分析プロセスを、理論的解明のための主要な結果として位置づける。なお、分析自体は対象者20名全員に対して同様の手続きで実施したが、紙面の都合上、本稿では指導法の有効性と思考の変容プロセスを検討する上で、顕著かつ典型的な変容が見られた事例を精選して表1に提示する。

### 3. 結果

#### (1) 分析方法とカテゴリーの定義

SCATの4段階の手順(①コード化～④テーマ化)を用いてワークシート記述の分析を進めた結果、④テーマ化において、主要な構成概念として潜在的保育観の即時的な顕在化(主体的思考の萌芽)に関するもの(カテゴリーA)と、潜在知の専門的言語化における構造的な困難さに関するもの(カテゴリーB)の大きく二つのカテゴリーが抽出された。これらのカテゴリーに基づき、ワークシートの記述から検出された具体的なコードと、その理論的解釈を表2および表3に示す。なお、表に示す事例は、カテゴリーAおよびカテゴリーBがそれぞれ明確に現れている典型的な思考プロセスを提示することを目的として選定したものであり、学生を示す番号は個人情報保護のため任意に付与した通し番号である。

#### (2) カテゴリーA: 比較検討映像による主体的思考の即時的な活性化(主体的思考の萌芽)

ワークシートの分析の結果、ワークシート5の「ねらい」欄まで記入した学生20名のうち、12名(約60.0%)において、ワークシート4で言語化された独自の価値観や課題認識が、ワークシート5の「ねらい」に論理的に反映されている、独自の価値観(潜在知)に基づいた論理的な連関が確認された。この結果は、本指導法が独自の潜在的保育観を指導案の「ねらい」に変換する思考の萌芽を、一定数の学生に促したことを示す。検出された論理的連鎖の具体例は、表2に示した通りである。表中の学生1番は、ワークシート4の願い「子ども自身がやりたいことをやりたいと思ったタイミングでやってもらうことがステキ」を、ワークシート5で「個々のペースに合ったリズム遊びをする」という個別最適化の視点を含む「ねらい」に変換している。表中の学生2番は、ワークシート4で教師の枠を超えた「自分でやりたい動きを考え、表現できる子になってほしい」という課題を設定し、ワークシート5では「感じたことを自分なりに表現しようとする姿を育てる」という、潜在知の顕在化が確認された。

表1 「保育観育成を目指す指導案指導」の授業ステップと機能

ステップ	実施内容	ワークシート	目的と機能
① 理念の 理解	「リズム遊び」の概要や保育理念を感じ取ることを意図した映像の視聴	1, 2	題材に関する基礎知識と価値観の確認
② 潜在知 の顕在 化	以前視聴した3歳児の「遊びを中心とした学び」の映像を振り返り、自身の保育観について考察し、「子どもの姿」と「願い」を作成	3, 4	潜在的保育観の言語化(暗黙知の抽出)
③ 形式知 の構築	②の願いをもとに指導案の「ねらい」を作成	5	潜在知を教育的意図(専門知)へと変換
④ 評価と 検証	②の3歳児の実際の「リズム遊び」の様子の映像を視聴し、「評価」欄を記載	6	自己のねらい設定の検証
⑤ 協働と 再構築	作成した「子どもの姿」「ねらい」についてグループディスカッションを実施し、他者の視点を得て自己の考察を再構築・変化を言語化	7	形式知の吟味と統合(協働化の段階)
⑥ 指導観 の体系 化(専門 知への 最終変 換)	全体発表とディスカッションを経て、最終的な考察の変化を専門知として言語化	8	結論の体系化段階・専門的言語化

(3) カテゴリーB: 潜在知の専門的言語化における構造的な困難さの検出

カテゴリーBは、考察の過程(ワークシート4・5)で主体的思考が見られたにもかかわらず、協働化の段階(ワークシート7)または結論の体系化段階(ワークシート8)において、独自の思考を手放し、抽象的な一般論や学習感想に回帰する乖離構造が検出されている。この乖離は、暗黙知を他者に説明可能な専門知へと変換するプロセスにおける構造的な壁、特に協働化の段階(ワークシート7)での独自の思考の中和リスクを示すものである。ワークシート4・5で主体的な思考が見られた学生(カテゴ

表2 カテゴリーAに関するものを集めたSCAT分析

番号	ワークシート	テキスト(記述例)	〈1〉テキスト中の注目語句	〈2〉語句の言い換え(コード化)	〈3〉外部の概念(専門知への連関)	〈4〉テーマ・構成概念
1	4 (願い)	「子ども自身がやりたいことをやりたいと思ったタイミングでやってもらうことがステキ」	やりたいこと / タイミング / ステキ	内発的動機に基づく自由 / 個々のベースの尊重 / 肯定的価値付け	自己決定権の尊重 / 個別最適化の視点	主体性・自律性の絶対的重視
1	5 (ねらい)	「個々のベースに合ったリズム遊びをする」	個々のベース / リズム遊び	子どもの実態に合わせた指導 / 一律指導の拒否 / 教師の枠組みからの脱却	個別化指導の志向 / カリキュラム・メーカーの視点	願いとねらいの論理的連関
2	4 (願い)	「自分でやりたい動きを考え、表現できる子になってほしい」	自分でやりたい動き / 表現できる子	指示や規範からの自由 / 創造性の発揮 / 自己表現の重視	内発的動機づけ / 自己効力感の育成	自己表現の重視と枠組みの拒否
2	5 (ねらい)	「感じたことを自分なりに表現しようとする姿を育てる」	感じたこと / 自分なりに表現 / 育てる	潜在的な感情の表現 / 独自の解釈の許容 / 教育的意図への変換	表現力の発達 / 指導観の具現化	願いとねらいの論理的連関

表3 カテゴリーBに関するものを集めたSCAT分析

番号	ワークシート	テキスト(記述例)	〈1〉テキスト中の注目語句	〈2〉語句の言い換え(コード化)	〈3〉外部の概念(理論的解釈)	〈4〉テーマ・構成概念
3	5 (ねらい)	(略: 主体的な思考が見られる記述)				主体的思考の活性化
3	8 (結論)	「子どもの姿、ねらいを考えることの大切さをより深く考えた」	大切 / 大きく考えた	考察過程の評価 / 抽象的な学習成果の表明 / 指導観の明確化に至らず	省察の深化に留まる / 形式知への変換未達成	気づきに留まる結論
4	5 (ねらい)	(独自の課題設定が見られる記述)				独自の課題設定
4	7 (協働)	「ねらい」音楽に親しみをもち、自分の気持ちや感じたことを身体全体で自由に表現する。	身体全体で自由に表現	独自の課題設定の段階的停止	協働化による一般論への回帰の兆候	協働化による回帰の兆候
4	8 (結論)	「まずは自分の気持ちを身体全体で表現してリズム遊びを楽しむことを中心にする方が大切なのではないかと感じた」	まず / 楽しむことを中心 / 大切	一般的な発達論への回帰 / 独自の課題設定の断念 / 思考の回帰	集団的知識への回帰 / 正解主義への回帰	集団的知識への回帰
5	4 (願い)	(環境倫理という独自の願い)				独自の価値観
5	7 (協働)	「ねらい」音やリズムを聞いて自分を表現し、音に合わせることを楽しむ」	自分を表現し / 楽しむ	独自の願い(環境倫理)の脱落	協働化による独自の思考の中和	協働化による独自の思考の中和
5	8 (結論)	「特に変化はない」	特に変はない	思考の自己評価の低さ / 言語化の停滞と自己評価の不一致	理論化(言語化)の未達成 / 専門的言語の未習得	言語化の保留・非言語化

リーA該当者12名)のうち、5名(約41.7%)が、グループでの協働化の段階(ワークシート7)または結論の体系化段階(ワークシート8)の記述において、当初の主體的な思考を専門知として体系化できていない乖離構造を示した(表3)。表中の学生4番に見られたように、当初の独自の課題設定から、ワークシート7の協働化の段階でその独自性を維持できず、結論の体系化段階(ワークシート8)では「まずは自分の気持ちを身体全体で表現してリズム遊びを楽しむことを中心にする方が大切」という、一般的な発達論に回帰した。これは、協働の場が独自の潜在知を形式知として確立する機会ではなく、一般的・定型的な知識に回帰するリスクとして機能したことを示唆する。表中の学生3番は、考察の深化が見られたにもかかわらず、結論(ワークシート8)が「子どもの姿、ねらいを考えることの大切さをより深く考えた」といった、抽象的な学習成果の表明に留まった。これは、独自の指導観の専門的言語化に至らず、省察の深化に留まる形式知への変換未達成が示唆される。表中の学生5番は、ワークシート4で環境倫理という独自の「願い」を持っていたが、ワークシート7の協働化の段階でその「願い」を取り下げたグループの「ねらい」を受け入れ、ワークシート8では「特に変化はない」と記述した。この記述の背景には様々な要因が考えられるが、ワークシート4で見られた独自の「願い」(環境倫理)が最終的に専門的な語彙へと再構成されなかったという点においては、自身の指導観を体系化し、言語化する作業を自ら完遂していない状態、あるいは専門的言語を十分に援用できていない状態が示唆される。

#### 4. 考察

第3章(2)で前述の通り、比較検討映像と構造化された問いを用いた指導法は、ワークシートの分析の結果、分析対象学生20名のうち、約60.0%(12名)において、ワークシート4で言語化された独自の潜在的保育観や課題認識が、ワークシート5の「ねらい」に論理的に関連していることが確認された。この成果は、従来の指導法に比して、構造化された思考プロセスが即時的な主體的思考の萌芽に寄与する裏付けとなるものであり、本指導法の一定の有用性が示唆された。すなわち、学生が既習知識や定型的な解釈に過度に依存するのではなく、個々の潜在的な保育観に基づき、子どもの具体的な姿に即して「ねらい」を批判的かつ主體的に構築する能力、換言すれば「カリキュラム・メーカー」としての役割転換の基

盤を促す思考の動機付けという側面において、本指導法は有効に機能したと評価できる。一方で、第3章(3)で示された思考の乖離構造(カテゴリーB)を考慮すれば、本指導法の有効性の射程は「思考の活性化」の段階に留まっている可能性があり、それを論理的な専門知へと安定的に定着させる「専門的言語化」の段階においては、依然として構造的な課題を抱えている可能性が示唆された。

第3章(3)で示された、思考の活性化が見られた学生12名中の約41.7%(5名)における思考と結論の乖離構造(カテゴリーB)は、本指導法が克服できなかった構造的な限界を検出すると同時に、今後の保育者養成教育における本質的な課題を提示した。その課題は、以下の二点に集約される。第一に、専門的言語化能力の不足である。学生はこのカテゴリーの大部分において、「子どもの姿」から何を感じるかについて(潜在知)は言語化できたが、その感じたこと(暗黙知)を、「なぜそのねらいにしたのか」(専門知)を論理的に説明するための専門的言語のフレームワークが未熟であったと考えられる。これは、思考の活性化とは別に、自身の指導観を専門的な概念や理論を用いて体系化し、他者に説明可能な形式知としてアウトプットする言語化の訓練が決定的に不足していることを示唆する。カテゴリーBに分類された複数の事例において、思考が深化しても、その成果が抽象的な学習感想に回帰してしまう傾向が認められた。これは、潜在知を専門知へ体系化する際の専門的言語化の壁の存在を示唆するものである。特に、学生3番に認められたような省察の深化が具体的な指導観の構築に結びつかない状態や、学生5番に見られたような言語化の停滞は、自身の指導観を専門的な概念を用いて体系化し、他者に説明可能な形式知としてアウトプットする訓練が不足していることを示していると考えられる。第二に、協働化が内包する集団知識への回帰リスクである。ワークシート7の協働化の分析から、集団討議が必ずしも独自の思考を強化・昇華する機能を持たず、独自の「願い」を「採用しなかった」グループのねらいを受け入れた表中の学生5番や、一般的な発達論に回帰した表中の学生4番の事例(第3章(3)参照)が示す通り、集団への同調化や定型的な一般的知識への回帰を促し、結果的に独自の潜在知を均質化させるリスクを伴うことが示唆された。これは、野中・竹内(2020)の知識創造理論における「共同化(Socialization)」が、本来目指す形式知の体系化ではなく、むしろ形式知の均質化とし

て機能した側面を示唆するものである。ただし、こうした思考の乖離は、協働化によるリスクのみに起因するものではなく、学生個人の専門的言語の習得度や記述力、あるいはグループ編成といった諸要因が複合的に影響を及ぼしている可能性がある。本研究のデザインではこれらの個別要因を完全に分離・統制するには至っていないが、少なくとも本実践の文脈においては、集団討議が独自の潜在知を均質化させるリスクを伴い得ることが示唆されたといえる。こうした多角的な要因の検証は今後の課題であるが、本結果は主体性を重視した指導法を実施する際の集団討議の運用における慎重な検討の必要性を提示している。

## 5. おわりに

本研究は、中央教育審議会(2015)の答申や、紙田(2019)が提唱する「カリキュラム・メーカー」としての役割転換という現代的な要請に対し、保育者養成校の指導案作成指導が抱える「正解主義」の克服と主体的指導観の育成という構造的課題に焦点を当て、「保育内容総論」における授業実践の事例を詳細に分析することで、保育観育成の指導方略に関する新たな知見を検討した。

本研究は、保育者が持つ潜在的な保育観を指導案の「ねらい」に反映させる指導において、質的分析を通じて以下の二つの側面が同時に必要不可欠であることを具体的に明らかにした。第一に、思考の即時的な活性化(潜在知の顕在化)の可能性についてである。構造化された問いと映像教材を用いた本指導法は、学生の潜在的な保育観に基づいた主体的思考を即時的に活性化させ、「ねらい」の批判的構築(カリキュラム・メーカーとしての萌芽)を促す上で、一定有効に機能することが示された。これは、従来の指導法が陥りやすかった「正解主義」の克服に向けた探索的な知見のひとつである。第二に、専門的な言語化能力の強化(専門知への変換)の構造的課題についてである。活性化された思考は、協働の段階や指導観の体系化の段階において、抽象的な一般論や学習感想に回帰する構造的な困難さ(カテゴリーB)を内包していた。これは、独自の指導観を専門的な概念や理論と結びつけ、体系化・言語化する継続的な訓練が決定的に不可欠であることを示唆する。特に、集団討議(共同化)の場が、独自の潜在知の昇華を必ずしも保証するものではなく、定型的な知識への回帰リスクとして機能し得るといふ知見は、本実践の事例分析から得られた一つの示唆である。こうした乖離は、学生5番に象徴される言語化の

停滞のみならず、グループの意見への同調や一般的知識への収束といったカテゴリーB全体の傾向から見出されたものである。これは、主体的実践力を育成する上での集団指導の運用に関する重要な課題を提示している。本研究は、潜在知を専門知へと変換する上で、事例分析を通じた保育観の育成指導が、「思考の活性化」という認知的側面の指導に加えて、それを他者に説明可能な「専門的言語化能力」の訓練と両輪で進める必要があることを見出した。

以上のように、本研究は特定の指導法下における思考変容の可能性と困難さの双方に関する示唆を得た。本研究は単一の授業実践に焦点を当て、その質的なプロセスを分析したものであるため、今後の課題として、今回得られた知見の普遍性を主張するためには、量的な検証が必要となる。具体的には、統制群との比較において、本指導法による学習前後での指導案の質の変化や、学生の保育観の変容に関する質問紙調査を実施し、統計的な優位性を検証する継続的な研究が必要である。これにより、本指導法の長期的な教育効果と汎用性を実証的に裏付けることを目指す。また今後は、この「専門的言語化の壁」を乗り越えるための具体的な指導方略を開発・検証する必要がある。その方策として、抽象的な感想への回帰、一般論への回帰などの本研究で得られた学生の思考の乖離構造のパターンに基づき、論理構造の明確化を目的とした体系的な言語訓練プログラムを構築し、その長期的効果を検証することが課題となる。これにより、「カリキュラム・メーカー」としての資質を支え、実践力の向上に貢献する指導モデルの確立を目指す。

## 6. 引用文献・参考文献

- 伊藤葉子(2013)「保育観に及ぼす視聴覚教材の方向性の影響」『日本家庭科教育学会誌』30(3), pp.48-53.
- 紙田路子(2019)「教育系大学・学部の教師教育の改善—「初等社会科内容論」「初等社会科教育法」の実践を通して—」『岡山理科大学教育実践研究』2, pp.28-40.
- 木村友紀(2024)「自然環境を活用した保育における人と関わる力に関する研究—さくら・さくらんぼ保育の実践園を題材にして—」『教育学研究紀要』70, pp.606-607.
- 木村友紀・中田周作(2024)「保育実習の事前指導における乳児保育の指導案の指導に関する一考察」『中国学

- 
- 園紀要』23, pp.67-78.
- 厚生労働省(2018)『保育所保育指針解説』フレーベル館.
- 厚生労働省(2010)「保育士養成課程等について(中間まとめ)」.
- <https://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/03/dl/s03246a.pdf>(2025年12月9日最終閲覧)
- 松本佳代子(2019)「保育者の保育観に関する研究動向」『共立女子大学家政学部紀要』65, pp.143-154
- 文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館
- 文部科学省(2021)「「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実」.
- [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/newcs/senseiouen/mext\\_01317.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/senseiouen/mext_01317.html)(2025年12月9日最終閲覧).
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018)『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館.
- 野中郁次郎・竹内弘高(2020)『知識創造企業 [新装版]』東洋経済新報社(原著1995年, 日本語版初版1996年).
- 大谷尚(2008)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』54(2), pp.22-44.
- 大谷尚(2011)「SCAT : Steps for Coding and Theorizationー明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析方法ー」『感性工学会誌』10(3), pp.155-160.
- 大谷尚(2019)『質的研究の考え方』名古屋大学出版会.
- 斎藤公子(1994)『さくら・さくらんぼのリズムとうたーヒトの子を人間に育てる保育の実践ー』群羊社.
- 斎藤公子・小泉英明・穂盛文子(2009)「第3巻 赤ちゃんの育て方」『映像で見る 子どもたちは未来ー乳幼児の可能性を拓くー第Ⅱ期』フリーダム.
- 中央教育審議会(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)」  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf)(2025年12月9日最終閲覧).

付録1 「保育内容総論」第5回 ワークシート

保育内容総論 第5回 ワークシート

2025年11月6日

学籍番号 \_\_\_\_\_ 名前 \_\_\_\_\_

1. 【「さくら・さくらんぼのリズム遊び」の概要を知る】  
「さくら・さくらんぼのリズム遊び」を知っていましたか。映像を観て思ったことを書いてください。

2. 【「さくら・さくらんぼのリズム遊び」の視聴を通して、年齢ごとの発達段階を確認する】  
それぞれの年齢はこのリズム遊びの中でどんな発達が見られましたか。

0 歳児：

1 歳児：

2 歳児：

3 歳児：

4 歳児：

5 歳児：

3. 【以前検討した「3歳児クラスの普段の姿からどんな保育をしたいか」を思い出して、その子どもたちの指導案の「子どもの姿」を書く】  
部分指導案を作るなら、この子どもたちの「子どもの姿」の欄には、どのように書きますか。クラスの様子、発達の状態から考えてください。

4. 【「子どもの姿」と捉えた自身の保育観について検討する】  
どのような姿を素敵と捉え、課題と捉えましたか。また、どのような姿に育ってほしいという願いがありますか。

5. 【記載した「子どもの姿」をもとに「リズム遊び」における「ねらい」を作成する】  
明日はリズム遊びを行うという設定です。どのような「ねらい」を指導案に記載しますか。

6. 【実際のリズム遊びの姿を見て、評価を記載する】  
「3歳児のリズム遊び」の様子を観てみましょう。指導案を立てた後、実際にやってみて、子どもが思ってもみない姿を見せることもありますし、思った通りのことあります。明日の保育にどうつなげたいか記載してください。

7. 【構築した自分の考察を言語化し、グループ・ディスカッションにより、脳働化する】  
作成した「子どもの姿」「ねらい」をグループで出し合い、他者の視点を受けてグループのものを総合した「子どもの姿」「ねらい」を作成してください。

8. 【各グループの発表を聞いて、自分の意見を再構築する】  
みんなの意見を聞いて、最初のと比べて自分の考察がどう変化したかを記載してください。

※2025年11月13日・20日実施

<執筆者一覧>

神戸教育短期大学 こども学科

講師 弘田 みな子/教育学関連 (教育哲学)  
子ども学および保育学関連 (保育学)

神戸教育短期大学 こども学科

准教授 生駒 英法/教育学関連 (教育方法学)  
芸術学 (絵画)

大和大学白鳳短期大学部 総合人間学科こども教育専攻

講師 村田 健治/子ども学および保育学関連 (保育者)  
教育学関連 (教育方法学)

四天王寺大学 教育学部教育学科

非常勤講師 村上 優/子ども学および保育学関連 (保育者)  
教育学関連 (教育方法学)

神戸教育短期大学 こども学科

講師 上田 星/子ども学および保育学関連 (歴史と思想)  
子ども学および保育学関連 (保育の内容方法)

講師 山岡 伊公子/子ども学および保育学関連 (子ども学、保育学)

神戸教育短期大学 こども学科

講師 上田 星/子ども学および保育学関連 (歴史と思想)  
子ども学および保育学関連 (保育の内容方法)

神戸教育短期大学 こども学科

准教授 川谷 和子/子ども学および保育学関連 (保育学)  
教育心理学関連 (発達・学習プロセス)

非常勤講師 橋詰 啓子/子ども学および保育学関連 (保育学)

神戸教育短期大学 こども学科

非常勤講師 木村友紀/子ども学および保育学関連 (保育学)

神戸教育短期大学「教育実践研究紀要」

第8号 (2025)

2026年 3月 10日発行

編集発行：神戸教育短期大学

ファカルティ・ディベロップメント委員会

〒653-0862 兵庫県神戸市長田区西山町 2-3-3

TEL:078-611-3351 (代表)

イワサキ出版印刷有限公司

〒650-0027 兵庫県神戸市中央区中町通 4-1-17

TEL 078-367-6556



KOBE COLLEGE OF EDUCATION

# Bulletin of College Educational Research

No. 8 [2025]

---

Articles (Applied Field Research)

<Category- 1 >

• Exploring the Potential of Entrepreneurship Education in Early Childhood Teacher Education:

A Perspective on the Layered Development of Practical Knowledge Through Practicum

...HIROTA Minako

<Category-3>

• Changes in Learning among Pre-Service Early Childhood Educators through Collaborative Childcare Practice

...IKOMA Hidenori • MURATA Kenji • MURAKAMI Yu

• Exploring the Educational Significance of Simulated Childcare Practice Based on Collaborative Planning in Early Childhood Education and Care Training Programs

...UEDA Sei • YAMAOKA Ikuko

• Development of Teaching Materials for Passing on Nature-Based Play Using QR-Coded Plant Nameplates: For Students in Early Childhood Education and Care Training Programs

...UEDA Sei

• Exploring Effective Approaches to Early Childhood Educator Preparation Bridging Practicum I and Practicum II (1)

...KAWATANI Kazuko • HASHIZUME Keiko

<Category- 5 >

• Examination of Lesson Practice Aiming to Develop a Childcare Perspective in " Childcare Content Overview ": Focusing on Constructing the "Aim" of a Lesson Plan Based on the Theme of " Sakura/Sakuranbo Rhythmic Play"

...KIMURA Yuki

---

*Faculty Development committee*