



教員養成教育としての預かり保育への参加の意義と
課題：
幼稚園の異年齢集団遊び「あそびっこだいさくせん」
の実践(1)

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-09-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 本田, 真大, 小椋, 美和子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006897

教員養成教育としての預かり保育への参加の意義と課題
— 幼稚園の異年齢集団遊び「あそびっこだいさくせん」の実践(1) —

本田 真大・小椋美和子*

北海道教育大学函館校 学校臨床・子育て支援研究室

*北海道教育大学附属函館幼稚園

The Importance and Limits of the Teacher Training Program during
Extracurricular Hours :

The Practices of Multi-age Infant's Playful Time in Kindergarten (1).

HONDA Masahiro and OGURA Miwako*

Department of Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

*Hakodate Campus, Hokkaido University of Education Kindergarten

ABSTRACT

The purpose of the present study was to examine the importance and limits of the kindergarten teacher training program during extracurricular hours. Through the analysis of documents of about nine practices, the educational experiences were illustrated. Seven students who conducted activities for three-to five-year-old infants learned about various skills and felt difficulties about appropriately supports for infants. The importance of the abilities of prediction about infants' image was discussed.

Key words : kindergarten teacher training program, extracurricular hour educational activities

問題と目的

1. 実践的な幼稚園教員養成教育

幼稚園教諭に求められる専門性には「幼児理解・総合的に指導する力」や「具体的に保育を構

想する力、実践力」などがあり、教員養成段階の課題の1つに「実践力の養成」が挙げられている（文部科学省，2002）。また、北海道の幼稚園版教員育成指標（北海道教育委員会，2017）において、養成段階に求められる資質能力（新規に採用

する教員に対して任命権者が求める資質能力)の中で実践的指導力として授業力(「ねらいを明確にした指導案を作成し、意図的な授業(保育)を展開することの重要性を理解している。’)等が挙げられている。これらに示されるように、幼稚園教員養成において実践力を高める教育を展開することが求められている。

大学の授業の中では実践力を高めるための授業科目として教育実習が設定されており、保育者養成において学生は実習から様々なことを学び(福山・永井, 2015), またPDCAサイクルの繰り返しが実習からの学びをより大きくすると指摘されている(福山・永井, 2016)。教育実習以外の教員養成教育の中で検討されている実践力には様々なものがある。保育内容の指導法に関する教育効果を検証した研究(本田, 2017, 2020)や幼児理解及び教育相談に関する教育効果を検証した研究(本田, 2018b, 2019)では、「幼稚園教員養成において大学卒業時まで学生が最低限取得すべき実践的資質能力」である「幼稚園教員養成スタンダード」(別惣・那須川・横川・長澤・鈴木・佐藤・石野・上西・飯塚・岸本, 2011)の下位概念である「幼児理解力」, 「保育内容の展開力」, 「保育評価・改善力」から実践力を捉えている。その他にも、保育者効力感(三木・桜井, 1998)や被援助志向性(田村・石隈, 2006)等の点から検討している。

これらの研究は幼稚園教員養成教育の効果を実証的に検討したものである。本研究では実践を通して経験した点に焦点を当てて、質的なデータから幼稚園教員養成教育の学びについて分析することとする。

2. 教員養成教育としての預かり保育への参加

本研究の実践を行った当時の幼稚園教育要領(文部科学省, 2010)において、預かり保育は「教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動など」に該当する。留意事項として、幼児期にふさわしい無理のないものとなるようにすること、地域の様々な資源を活用しつつ、多様な体験がで

きるようにすること、地域の実態や保護者の事情とともに幼児の生活のリズムを踏まえつつ弾力的な運用に配慮すること、等が挙げられている(文部科学省, 2010)。これらの留意事項は現行の幼稚園教育要領(文部科学省, 2017)においても引き継がれている。

預かり保育に参加する形態の教員養成教育の意義として次の2点が挙げられる。第一に、幼稚園教育要領(文部科学省, 2017)の第3章1(2)に記載される「地域の人々と連携するなど、地域の様々な資源を活用しつつ、多様な体験ができるようにすること」の点から、地域の大学生世代の若者が幼児と定期的に交流すること自体が預かり保育の充実において意義があると考えられる。第二に、預かり保育は「教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動など」であり、日中の保育の時間帯に学生が実習を行うことに比べると、週案等の指導計画の影響を相対的に受けにくいと考えられる。これは大学側が計画する活動を幼稚園と調整しやすいという運営上の利点となる。以上を踏まえ、本研究では預かり保育に参加する形態の教員養成教育の実践を行う。

3. 本研究の目的

幼稚園教員養成教育において実践的な学びが重視されており、幼稚園で活動する上で預かり保育の時間への参加が比較的調整しやすいと考えられる。そして、預かり保育に地域の大学生世代の若者が定期的に参加することへの幼稚園にとっての教育上の意義を有する。一方で、大学生が参加することによる預かり保育への効果と、教員養成教育としての学びの質に関しては十分に検討されていないという課題がある。

以上を踏まえ、本研究では預かり保育の時間に実施する教員養成教育の意義と課題を検討することを目的とする。

方 法

1. 対象者

国立大学法人A大学の第一著者の研究室に所属する学生を中心とする大学3年生7名(女性7名)が実践を行った。学生が所属する専攻は小学校教諭免許の取得が必須であり、幼稚園教諭免許の取得は選択制であった。

2. 実践対象園

国立大学法人A大学の附属幼稚園を対象園とした。実践当時の在園児数(2016年5月1日時点)は55名(3歳児クラス19名, 4歳児クラス18名, 5歳児クラス18名)であった。実践対象園の特徴として、園児は年齢別のクラスで生活し、縦割り保育など異年齢交流はほとんど経験していなかった。

預かり保育に関して、本実践を行った2016年度より預かり保育の全日実施(年間175日)を開始した。預かり保育の内容として、家庭的な雰囲気の中で好きな遊びをして過ごす「わくわく」の時間を中心とし(年間120日)、音楽、科学、語学、日本文化、運動の活動を行う日、そして本実践等の大学研究室が参加する活動の日があった。年度を通して常時、預かり保育を利用する幼児は10名前後であり、その他の幼児は活動内容を選んで預かり保育に参加した。そのため、幼児や保護者の興味・関心に応じて預かり保育の参加人数が日によって異なるという特徴があった。

3. 実践方法

2016年4月～2017年2月にかけて概ね月1回(合計9回)、1回あたり50分の遊びを構想した。合計9回のうち8回は預かり保育の時間に、1回(7月)は5歳児(年長児)の宿泊保育の一部として実践した。

実践日の2週間前に第一著者の指導の下、当該月の担当学生が「自分が楽しめること」を中心的な内容とし、幼児の主體的な遊びを重視した指導案を作成した。その後、第一著者が預かり保育担

当職員と打ち合わせを行い、その結果を学生に伝えて指導案を修正し、教材を作成した。実践は幼稚園到着後10分程度で環境を構成し、50分間(14:45-15:35)の活動後、片付けを行った。実践後1週間以内に第一著者(研究者)と第二著者(預かり保育担当教諭)で実践を振り返り(約20分)、第一著者と学生で振り返りと評価(約1時間)を行い、担当学生が記録を行った。

また、各回の活動について保護者宛の活動報告(「あそびっこ便り」)をA4で1枚作成し、幼稚園便りに同封して幼稚園を通して保護者に配布した。活動報告の上半分は活動の様子の説明文書であり、各回の担当学生が作成した遊びのエピソードを第一著者が修正して掲載した。活動報告の下半分には第一著者が幼児心理学、幼児教育等の観点から活動についての解説(幼児にとっての実践の価値等)を作成し掲載した。

4. 分析に用いた資料

本研究の分析に当たって以下の資料を用いた。まず、実践の経過と事例については指導案、振り返りと評価の記録、保護者宛の活動報告を基に整理し書き起こした。次に、預かり保育としての効果の評価には各回への参加人数を資料とした。最後に、幼稚園教員養成教育としての学びの分析には、振り返りと評価の記録を用いた。

結果と考察

1. 実践の経過と事例

(1) 実践の経過と概要

2016年度の活動(第1回～第9回)の概要をTable 1に示した(Table 1)。なお、4、5月は3歳児の預かり保育は実施せず4～5歳児のみの参加であった。主たる活動内容の内訳は好きな遊び1回、製作3回、運動2回、造形2回(粘土、描画)であり、7月の宿泊保育時は製作であった。

次に、活動の実際の様子と幼児の姿を指導案、振り返りと評価の記録、保護者宛の活動報告を基に描き起こした。また、各事例について異年齢集

Table 1 あそびっこだいさくせん (2016年度、第1回～第9回) の概要

通算回数	時期	参加人数	活動名	ねらい	活動の概要
第1回	2016年 4月	3歳児 4歳児 5歳児	なかよし だいさくせん	大学生と一緒にいること の安心感と、これからの 活動への期待感を持つ。	初対面の幼児たちに簡単な自己紹介をし、普段の預かり保育で使用している玩具を使って幼児の遊びに入った。遊ぶときには幼児が主導する遊びに参加するようにした。
第2回	2016年 5月	3歳児 4歳児 5歳児	ひっこし だいさくせん	想像を膨らませて製作す ることを楽しむ。	「ひっこしだいさくせん」(たしろ, 2010) の読み聞かせの後、登場するネズミたちとネコの新しい家を作った。4～5名で1つの段ボールの家の家を用いて、絵本に出てくるゴミ置き場に見立てた廃材コーナーから想像を膨らませて使えるものを集め、様々な家具などを作って配置した。
第3回	2016年 6月	3歳児 4歳児 5歳児	どうぶつまねっこ だいさくせん	仲間と一緒に体を動かす 楽しさを味わう。	異年齢混合の5チームを作って競争した。スタートしてカードを1枚引き、描かれた動物(ゴリラ, ウサギ, カメ)の真似をしながらゴールをめざした。1位は3つ, 2位は2つ, 3～5位は1つずつの花(折り紙)をもらい、壁に貼った各チームの大きな木の絵に貼っていき、一番多く花が咲いたチームの勝ちとした。
第4回	2016年 7月	3歳児 4歳児 5歳児	でんしゃ だいさくせん	仲間と共通の目的をもっ て協力しようとする。	年長児の宿泊保育の中で実施した。5名程度のグループで一つの段ボール電車で乗って線路に沿って進み、トンネルをくぐると、地域の自然を思わせる山, 温泉, 海, 動植物(折り紙)や拾い集めた貝殻)に出会った。子どもたちは各地の好きなものを収集し、製作コーナーの素材も使いながらグループで協力して電車を飾り、じゃんけん列車を楽しんだ。
第5回	2016年 10月	3歳児 4歳児 5歳児	おべんとう だいさくせん	様々な質感の素材に触れ ながら想像を膨らませる。	「るーぱくんのおべんとう」(もりた, 2002) の読み聞かせの後、お菓子の箱をお弁当箱に見立てて好きな箱を選び、予め用意されたおかずをいくつか詰めた後、今度は自分で様々な質感の素材を使って、食べたいものをイメージして作ったり、お弁当箱を折り紙で飾ったりした。作った後はお弁当の中身を見せ合って食べるごっこ遊びをした。
第6回	2016年 11月	3歳児 4歳児 5歳児	えさやり だいさくせん	身体の多様な動きを経験 し、思い切り体を動かす ことを楽しむ。	大きな口を開けたワニ, ゾウ, サメを配置した環境でそれぞれの動物の動きを体で表現し、お腹を空かせた動物たちへえさやりを行った。2種類のボールから1つを選び、動物の口をめがけて転がしたり(ワニ), 投げたり(ゾウ), 二人で運んだり(サメ)した。えさやりができた(ボールを口に入れた)幼児は手作りシールを服に貼ってもらい、すべての動物のえさやりに何度も挑戦続けた。
第7回	2016年 12月	3歳児 4歳児 5歳児	クリスマスケーキ だいさくせん	自分のイメージを表現し ながら、仲間と協力する ことを楽しむ。	「ぎょうれつのできるケーキやさん」(ふくざわ, 2013) の読み聞かせの後、大(5歳児用), 中(4歳児用), 小(3歳児用)のホールケーキ(段ボールと白画用紙で作成)を出し、様々な色の紙粘土で食べたいものを作って乗せた。最後に3つのケーキを重ねて三段のケーキにした。
第8回	2017年 1月	3歳児 4歳児 5歳児	ゆきのまち だいさくせん	感じたことや考えたこと を自分なりに表現するこ とを楽しむ。	雪が降らず、やがて人がいなくなってしまう架空の「ゆきのまち」を舞台に、町を元気にしようとして、好きな家(牛乳パックに画用紙を貼って作成)を選び、クレヨンで色や模様を自由に描いた。自分が作った家を「ゆきのまち」(約2m×1mの土台)の住みたい場所に置き、屋根に水のりを塗って、雪(小さく丸めた綿, 毛糸, など)を上から降らせた。
第9回	2017年 2月	3歳児 4歳児 5歳児	へんしん だいさくせん	イメージを膨らませて絵 を描く楽しさを味わう。 自分と他者の表現の違い に気づく。	円, 四角形, 八角形の3種類の形にイメージを加えて絵を描いた。大学生がベレー帽をかぶった「画伯さん」になって登場し、画用紙に描かれた○(丸)にクレヨンで描き足してアンパンマンに変身させた。幼児たちに大学生が作ったベレー帽を渡し、画伯になって模造紙に描かれた図形に絵を描き足した。描きながらお互いの絵を見比べたり描いたものを伝え合ったりした。

団遊びとしての工夫と、学生が直面した困難状況（迷いや葛藤）について検討した。前者を取り上げた理由は、実践対象園の課題として異年齢集団の生活や遊びの経験が少なく、本実践で重視した大学生の学びの要素であるためであった。後者を取り上げた理由は、本研究で実践を通して経験できた点を検討するため、経験した困難さ（迷いや葛藤）は大学生にとって重要な学びの要素であると判断したためであった。

以下では学生が直面した困難状況（迷いや葛藤）に関する記録が比較的多く残されていることを事例選択の基準とし、2事例を選択した。

(2) 事例1：第3回「どうぶつまねっこだいさくせん」(2016年6月)

・事例の概要

3歳児4名、4歳児14名、5歳児12名の合計30名が参加した。3歳児は6月から預かり保育の受け入れが始まったため、あそびっこだいさくせんに参加したのは全員が初めてであった。

活動では、異年齢混合の5チームを作って競争した。スタートしてカードを1枚引き、描かれた動物（ゴリラ、ウサギ、カメ）のまねをしながらゴールをめざした。1位は3つ、2位は2つ、3～5位は1つの花（折り紙）をもらい、壁に貼った各チームの大きな木の絵に貼っていき、一番多く花が咲いたチームの勝ちとした。全員が走り終わると幼児たちは木の前に集まって眺めたり、花の数を数えて大学生に教えたりした。幼児たちの「もう1回やりたい」という元気な声、つぶやく声に大学生が応えて遊びを続けていると、「(動物は)3つだけなの?」「カエルもできるよ」と誰が高く跳べるか競争を始めたり、木に貼る花を折り紙で作ったりと、子ども1人1人の楽しみ方で遊びが広がった。最後に大学生が折り紙で作ったメダルを全員に渡して活動を終えた。

・異年齢集団遊びとしての工夫

運動技能には年齢による差や同年齢間でも個人差が大きいと考えられたため、異年齢の幼児同士が楽しく挑戦的に遊ぶための工夫として動物の動

きを取り入れた。スタートとゴールの中間地点よりもスタート側にカードを置き、引いたカードによっては早く進みにくい（カメ）ために運動能力の差以外の要因によって勝敗が分かれやすい環境を構成した。さらに、ゴール後にもらった花を木に飾ることで年齢を問わず視覚的に遊びのプロセスを実感でき、最後に5歳児が自然と教え出し、3歳児と4歳児がそれを聞いたり教えてもらったりするという交流が生じた。

・学生が直面した困難状況（迷いや葛藤）

振り返りと評価の記録より、「チーム内で走る順番を決める際に言い争いになり、結局強く主張する幼児の言いなりになってしまい、上手く援助できなかった。」「スタートの線より前に出てしまうなど、ルールを守らずに勝って喜ぶ幼児がいたときに、その体験は嬉しいものと扱ってよいのか、注意したほうがよいのか迷った。」という2点が挙げられた。

幼稚園教育要領（文部科学省、2017）の保育内容（人間関係）からは、教師との信頼関係を基盤として幼児の多様な体験を保障し、体験の中で葛藤をも経験し乗り越えることで他者との信頼感が醸成されるという信頼感と葛藤体験が循環するという考え方が読み取れる（本田、2018a）。記述されたこれら2点は幼児同士の葛藤体験や、幼児と実践者の間の葛藤体験であり、教育上重要な場面であったと思われる。そして、大学生はその状況での援助の仕方について迷っていたと推察される。

(3) 事例2：第7回「クリスマスケーキだいさくせん」(2016年12月)

・事例の概要

3歳児3名、4歳児12名、5歳児10名の合計25名が参加した。活動では、「ぎょうれつのできるケーキやさん」（ふくざわ、2013）の読み聞かせの後、幼児たちに好きなケーキを聞くと「ショートケーキ!」「チョコ!」など、たくさんの声が上がった。そこで、大（5歳児用）、中（4歳児用）、小（3歳児用）のホールケーキ（段ボールと白画用紙で作成）を出し、様々な色の紙粘土で食べた

いものを作って乗せた。

いくつかの素材を用意したものの、ほぼすべての幼児が紙粘土のみを使って製作を続けた。紙粘土の色からイメージしてイチゴやブルーベリーを作ったり、棒で薄く伸ばした紙粘土を丸めて読み聞かせの絵本に登場したロールケーキを作ったり、子ども同士で相談しながらケーキに飾り付けたりする姿が見られた。「この黄色い紙粘土で何を作るでしょう？」とクイズを出すなど、大学生との関わりも楽しんでいた。製作の机では異年齢混合の座席の配置にしたため、年上の幼児が作っている様子を見て真似をして作る姿も見られた。最後に3つのケーキを重ねて三段のケーキにしたところ、「もっとイチゴを乗せたかった」や「横に絵を描きたい！」という声が上がった。

・異年齢集団遊びとしての工夫

装飾するケーキを全員で1つにしてしまうと3歳児クラスの幼児が活動しづらくなることが予想されたため、ケーキを年齢別に分けた。その結果、普段から慣れ親しんだ仲間と積極的に関わり合いながら製作できたと思われる。一方で異年齢間の交流は限定的になってしまうと予想されたため、製作の机では同じ年齢の幼児のみにならないように席を配置した。本事例では遊びの空間ごとに同年齢で積極的に関わり合える空間と、異年齢の幼児の姿に刺激を受けやすい空間を構成した点が特徴である。

・学生が直面した困難状況（迷いや葛藤）

振り返りと評価の記録より、「粘土を二色合わせて丸めて『地球！』と言ってケーキに飾る幼児がいた。今回はケーキの飾りを作る活動であったので、その幼児が作ったのは地球だったのか、地球型のチョコレート等の食べ物であったのかは分からなかった。活動から逸脱しているのかどうか、逸脱していたとしたらどのように関わるか迷った。」「他児が作ったものを見て『気持ち悪い』と言う幼児がいた。その場では言われた方の幼児に声をかけたが、『気持ち悪い』と言った幼児の気持ちや感じ方にどれだけ寄り添えたのかは分からない。」という2点が挙げられた。前者はねら

いに対する援助の在り方に関する迷いであり、後者は「幼児のよさや可能性を理解しようとする」という幼児理解（文部科学省、2019）と関わる迷いであると考えられる。

(4) 事例の考察

実践対象園では異年齢集団で遊ぶ機会が少なかったが、預かり保育の時間に行った「あそびっこだいさくせん」の実践では異年齢の多くの幼児が集まったこと、設定的な活動の中で幼児の主体性を大切にしたこと、異年齢集団の遊びを保障する環境の構成を工夫したこと、が奏功し、実践対象園の多くの幼児に異年齢集団で遊ぶ機会を提供できたと考えられる。

一方で、学生の直面した困難状況（迷いや葛藤）の記述からは、ねらいに沿った援助を瞬時に判断して行うことや、大学生が異年齢の幼児同士の関わりを援助することに困難さを感じたようである。この困難さの背景には、大学生が幼児の姿を的確に予想することが難しい点と、大学生自身の実践経験不足の2点があると考えられ、実践を重ねる中で学びを深め得ると考えられる。

2. 預かり保育としての効果

本活動の預かり保育としての効果を検証するにあたり、当該年度の預かり保育への参加人数を集計した（Table 2）。その結果、9回の実践のうち預かり保育で実施した8回の参加人数の平均値は26.50名（全園児数55名に占める割合は48.18%）であり、他の内容と比べても十分な参加者がいた。年間を通して述べ230名の幼児が参加した。

実践対象園の預かり保育には内容を選んで参加する幼児（参加させる保護者）が多い特徴がある。他の内容に比べても比較的多い人数が年間を通して参加した点から、本研究の実践「あそびっこだいさくせん」は幼児及び保護者から一定の評価を得たと判断できよう。

3. 幼稚園教員養成教育としての学び

振り返りと評価の記録を資料とした。振り返り

Table 2 幼稚園における1年間の預かり保育の内容と参加人数

内容	日数	1日あたりの参加人数		内容の内訳
		M	SD	
音楽	4	27.50	2.08	鑑賞, 唱歌
本研究の実践	8	26.50	4.78	あそびっこだいさくせん
科学	5	25.80	2.86	科学実験
語学	14	24.64	6.58	英語, 中国語
日本文化	2	21.50	.71	日本舞踊, 茶道
運動	4	21.75	6.13	キッズダンス, よさこい, サッカー
他研究室	18	13.66	7.13	造形活動
わくわく	120	10.27	3.81	通常の預かり保育(好きな遊び)
未実施	190			
合計	365			

注1 サッカーのうち1日は3歳児5名は通常の預かり(わくわく)としたため, 参加人数に含めなかった。

注2 未実施には, 土日祝日, 長期休暇を含めた預かり保育を行っていない日数を表記した。

と評価の記録の用紙には指導案の流れに沿って「実際の様子」, 「評価(反省等)」を記載する欄を設け, 末尾に「次回に向けた改善案」を箇条書きにする欄を設けた。本研究では実践を経験したことで気づいた困難さに焦点を当てて, 「評価(反省等)」と「次回に向けた改善案」に記述された内容から困難さや改善案を「幼稚園教員養成教育としての学び」として抽出し分類した(Table 3)。

抽出された記述は45件であり, 類似した内容の記述を整理した結果, 10個の概念に整理された。最も多かったのは「安心・安全な保育環境の構成」(10件)であった。この概念に関する記述が最も多かった理由として, 大学生が幼児の姿を予想するのが難しいために怪我を予測しにくいことや, 幼児が異年齢集団で遊ぶ経験不足のために怪我や事故を招く恐れがあったことが考えられる。次いで多かったのは「保育者の振る舞い」(5件)と「状況に合わせた適時・適切な援助」(5件)であり, 「実践者と教材の位置関係」(3件), 「信頼関係の構築」(3件)と合わせて教師の援助に関する概念であった。教師の援助は幼稚園での実践の中で初めて経験するものであり, 学生が迷いや葛藤を感じやすいものであると考えられる。そのため, 実践後の評価の中でも多く挙げられたと思われる。

「異年齢集団の遊びの保障」(4件)は本実践の重要な課題であり, 同じ活動内容であっても発達に応じた環境の構成が必要であることや, 異年齢の幼児同士の相互作用を期待した環境の構成が必要であること等の記述内容が得られた。「教材の量の調整」(4件)は幼児の姿の予想が難しいことが影響していると考えられる。「見本の呈示方法」(3件)は製作を行う際に見本を呈示するかどうか, 呈示するとしたらどのように用いるかという呈示方法に関する記述であり, 見本を示すことによる幼児への影響を予想することの難しさが背景にあると思われる。これらの3個の概念は主に環境の構成に関する学びの内容であると言える。

「指導案の基本的な作成方法」(4件)についても幼児の姿の予想について挙げられている。

最後に「実践者同士の連携」(3件)は, 活動時に中心となる学生が企画しつつもその他の学生が活動のねらいを共有して各々の判断で援助することの難しさが反映されていると思われる。

以上の分析から, 実践を通して教師の援助, 環境の構成, 指導案の作成, 実践者同士の連携, について幅広く気づきを得た点に教員養成教育としての意義があったと考えられる。そして, これらの点で活動がうまくいかなかった理由として, 幼児の姿の予想が難しいことが共通点であろう。

総合考察

1. 本研究のまとめ

本研究の目的は預かり保育の時間に実施する教員養成教育の意義と課題を検討することであった。1年間を通した異年齢集団の主體的な遊びを重視した「あそびっこだいさくせん」は他の預かり保育の活動と比べて相対的に多くの参加者を集めた活動となっており, 預かり保育の充実という点で幼児と保護者のニーズを満たしていたと判断できる。

また, 預かり保育に参加する形態の幼稚園教員養成教育としての学びは教師の援助, 環境の構成,

Table 3 評価（反省等）と改善案の記述の分類

概念名	件数	記述内容 (N=45)
安心・安全な保育環境の構成	10	<p>製作した家の中の物はセロハンテープ等で止めて持ち運んでも落ちないようにする (5月)</p> <p>怪我が起きないようにする (5月)</p> <p>幼児同士が衝突してしまった (6月)</p> <p>活動に関係のないものは部屋の外に出す等見えないようにする (6月)</p> <p>滑って転んでしまうため、床にラミネートした紙を貼らないようにする (6月)</p> <p>製作と運動などの活動場所を分ける際には活動前に伝える (7月)</p> <p>守ってほしいことは活動の前に伝える (10月)</p> <p>運動遊びで怪我をしないように見回るため大学生の余裕がなかった (11月)</p> <p>製作に使用する机の大きさ等を測り、幼児が活動しやすいようにする (12月)</p> <p>活動の最後の状況を見越して片付けを効率よくできるようにする (1月)</p>
実践者の振る舞い	5	<p>子どもたちへの言葉遣いに気を付ける (4月)</p> <p>「時計の長い針が4になるまで」等、わかりやすい指示を出す (10月)</p> <p>「すごい」「上手」と言うことが多く、運動技能をほめる以外の言葉を増やす (11月)</p> <p>大声で全体に指示をするのではなく、自然に次の活動に移れるようにする (12月)</p> <p>幼児に感想を聞くときの質問の仕方でもわかりやすい言葉を使う (1月)</p> <p>大学生が演じる「画伯」のなりきりが不十分で幼児には「変装」しただけだと思われた (2月)</p>
状況に合わせた適時・適切な援助	5	<p>チームごとに順番に並ぶのに時間がかかり、上手く援助できなかった (6月)</p> <p>ハサミを使うコーナーから持ち出して使用している幼児がいた (7月)</p> <p>活動が早く終わってしまった場合の展開を考えておく (7月)</p> <p>順番待ちの時間が長くなってしまったため、楽しく待てる工夫を考える (11月)</p> <p>ねらいに沿った援助になっているかどうかを考えながら援助する (2月)</p>
異年齢集団の遊びの保障	4	<p>いつも遊ぶ幼児以外の幼児同士での関わり合いが多く生まれる活動を考える (4月)</p> <p>一番小さいケーキを年長組に割り当てたら側面の飾りつけまで行う時間があり、年中児、年少児が見て真似をしたかもしれない (12月)</p> <p>子どもが様々な素材に触れられるような環境にする (12月)</p> <p>年少児にとっては活動が抽象的すぎて難しかったようである (2月)</p>
教材の量の調整	4	<p>教材をもっと多く用意した方がよかった (6月)</p> <p>教材が不足しないように参加人数よりも多めに準備する (11月)</p> <p>活動する場所に合わせて教材の大きさを調整する (7月)</p> <p>事前に環境を把握するため、使用する部屋の写真を撮っておく (6月)</p>
指導案の基本的な作成方法	4	<p>活動の時間配分を考える (5月)</p> <p>子どもの姿を予想しながら指導案を考える (5月)</p> <p>子どもの姿を予想した環境構成を考える (10月)</p> <p>発達段階を踏まえてすべての年代で意欲的に取り組める活動を考える (2月)</p>
実践者と教材の位置関係	3	<p>製作を始めるときにはすぐに使えるように教材を出しておく (10月)</p> <p>子どもから見えやすく、大学生からも子どもの様子が見える教材の呈示場所を考える (12月)</p> <p>大きな教材の近くで大学生が挨拶したため幼児がどこに注目すればよいか分かりにくかった (1月)</p>
信頼関係の構築	3	<p>幼児の顔と名前を覚える (4月)</p> <p>子どもたちへの声かけの言葉遣いに気を付ける (4月)</p> <p>活動前に排せつの確認をする (5月)</p>
見本の呈示方法	3	<p>見本を呈示するときに教材を近くに用意しておく (6月)</p> <p>ケーキの飾りの見本 (パンフレット等) を呈示すればよかった (12月)</p> <p>家の見本を見せた方が良かった (1月)</p>
実践者同士の連携	3	<p>学生間の連携をうまく取れるように活動の流れや時間配分を把握しておく (10月)</p> <p>準備を素早く行い、大学生が各自で判断して動けるようにする。(10月)</p> <p>大学生間で活動内容を詳しく共有し、担当学生以外でも臨機応変に対処できるようにする (1月)</p>

指導案の作成、実践者同士の連携と、幅広い内容に亘ること、具体的な状況での援助の在り方に関して困難（迷いや葛藤）を経験することが明らかになり、これらの学びをさらに深め、実践力の向上を図るには幼児の姿を予想する力を高める必要性が示唆された。福山・永井（2015, 2016）が指摘する、幼稚園での実践と評価の反復により全9回の活動が行われたことにより、幼児教育について幅広く学ぶ機会となったと考えられる。

保育内容の指導法の大学授業を通して実践力の育成を実証的に検討した本田（2017, 2020）は保育内容（言葉）の授業で幼稚園での読み聞かせやソーシャルスキル教育を行い、課題として環境の構成について十分に学習できていない点を挙げている。本研究の実践方法では環境の構成についてより多く学ぶことができたと思われる。様々な教育方法を比較検討することで重点的に学べる内容を整理することも必要であろう。

さらに大学と幼稚園の協働の在り方として、大学や学生側の要望のみを重視した実践的な学びの機会は幼稚園側の協力を得ることが難しく、継続しにくいと予想される。本研究では預かり保育として幼児及び保護者から一定の評価を得たと考えられ、大学と幼稚園の双方にとって良い協働ができていない点も実践的な教員養成教育の方法として価値があると言えよう。一方で、保護者の都合で預かり保育を利用した幼児にとっては活動内容を選択したわけではなく、すべての幼児及び保護者が活動内容を望んで参加したとは言い切れない。預かり保育という構造を十分に踏まえた実践活動の展開が求められるため、実践の評価にあたっては「預かり保育として適切であったか」という視点も含めることが望ましいであろう。

2. 本研究の限界と課題

本研究の限界と課題として以下の3点が指摘できる。第一に、預かり保育としての効果を検証するにあたって参加人数を評価の指標とし、他の活動との比較を行った。実践対象園の特徴を踏まれば、参加人数を指標とすることには一定の妥当

性はあると考えられる。しかし、預かり保育の効果検証に当たって他の指標も含めて多角的に検討することが今後の課題である。

第二に、本研究では学びの成果を学生による記録資料を基に検討したため、学びの内容を一定程度把握することができた。今後は学生への面接調査で詳細に学びの過程を捉えることが必要であろう。特に大学生が直面した困難状況（迷いや葛藤）として多く得られた援助の在り方に関して検討する価値が高いと考えられる。

第三に、環境の構成に関する学びを深める上で幼児理解と環境の構成の関係を意識しやすい記録方法（例えば、川邊・田代, 2016）を工夫することも検討の余地がある。

引用文献

- 別惣淳二・那須川知子・横川和章・長澤憲保・鈴木正敏・佐藤哲也・石野秀明・上西一郎・飯塚恭一郎・岸本美保子（2011）. 大学卒業時に求められる幼稚園教員の実践的資質能力の明確化—幼稚園教員養成スタンダードの開発— 日本教育大学協会研究年報, 29, 161-174.
- 福山多江子・永井優美（2015）. 保育者養成における実習の意義(1)—実習の振り返りから見る学生の成長（その1）— 東京成徳短期大学紀要, 48, 55-70.
- 福山多江子・永井優美（2016）. 保育者養成における実習の意義(2)—学生にとってのPDCAサイクルの重要性に着目して— 東京成徳短期大学紀要, 49, 89-101.
- ふくざわゆみこ（2013）. ぎょうれつのできるケーキやさん 教育画劇
- 北海道教育委員会（2017）. 北海道における教員育成指標 Retrieved from www.dokyojoi.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ksi/ikuseishihyou.pdf (2020/3/13)
- 本田真大（2017）. 幼児への読み聞かせを行う保育内容（言葉）の授業が幼稚園教諭としての資質・能力に与える効果 北海道教育大学紀要（教育科学編）, 68(1), 17-25.
- 本田真大（2018a）. ソーシャルスキル教育の観点からの保育内容（人間関係）の内容分析 北海道教育大学紀要（教育科学編）, 68(2), 65-74.
- 本田真大（2018b）. 幼稚園教員養成におけるチーム援助体験型プログラムの教育効果の検証 日本教育大学協会研究年報, 36, 19-32.
- 本田真大（2019）. 幼稚園教育実習とチーム援助体験型プログラムの教育効果の比較 学校臨床心理学研究（北

- 北海道教育大学大学院紀要), 16, 11-18.
- 本田真大 (2020). 幼小接続を見通したソーシャルスキル教育と読み聞かせの実践が幼稚園教諭としての資質・能力に与える効果 北海道教育大学紀要 (教育科学編), 70(2), 33-42.
- 川邊貴子・田代幸代 (2016). 目指せ, 保育記録の達人! —Learning Story + Teaching Story— フレーベル館
- 三木知子・桜井茂男 (1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究, 46, 203-211.
- 文部科学省 (2002). 幼稚園教諭の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために— (報告) Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/019/toushin/020602.html (2016/11/12)
- 文部科学省 (2010). 幼稚園教育要領
- 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領
- 文部科学省 (2019). 幼児理解に基づいた評価 チャイルド本社
- もりたかず (2002). るーぱくのおべんとう アスラン書房
- 田村修一・石隈利紀 (2006). 中学校教師の被援助志向性に関する研究—状態・特性被援助志向性尺度の作成および信頼性と妥当性の検討— 教育心理学研究, 54, 75-89.
- たしろちさと (2010). ひっこしだいさくせん ほるぶ出版

付 記

本研究にご協力頂きました幼稚園の皆様, ならびに大学生の皆様にご感謝申し上げます。

(本田 真大 函館校准教授)

(小椋美和子 附属函館幼稚園非常勤教諭)