

# 保育内容「人間関係」の模擬保育実践において活動の 枠組みモデルが実演者・参観者の学びに及ぼす効果

笠原 正 洋      吉 川 寿 美

## Effects of Activity Models on the Learning of Executant and Observer in Simulated Childcare Practice during the Course of Early Childhood Care and Education “Human Relations”

Masahiro kasahara

Kazumi Kikkawa

### I 問題と目的

笠原・吉川・高杉（2016）は、幼稚園教諭免許状や保育士資格の取得のための必修科目である保育内容の領域「人間関係」<sup>1</sup>の授業実践において、学生にとってわかりやすく、かつ保育者としての発達・熟達プロセスにおいても一貫して用いることができ、「人間関係」の教育目標の達成に寄与する「活動の枠組みモデル」を提案し、その教授学上の背景および授業実践での成果について報告した。本稿では、そのモデルを学生が保育者と子供の役を演じる模擬保育に導入することによって、保育者役、子供役、参観者である学生にどのような変化や気づきが生じたのか実践報告を行い、提案されたモデルと教授様式に関する考察を行う。

#### 「みる・きく・感じる・共有する」活動の枠組みモデル

笠原ら（2016）が提案した活動の枠組みモデルの教授学上の位置づけとそのモデルの汎用性、利用可能性について紹介する。まず、このモデルとその教授実践の教授学上の位置づけは活動理論を背景とした探求的学習の理論に基づいている。「みる・きく・感じる・共有する」という「活動の枠組みモデル」は、Engeströme（2010）による「探求的学習 investigative learning による教授デザイン」の概念である方向づけベースの「ひな形」のことを意味している。探求的学習は、認知心理学の知見に基づき、学習者によって遂行される6つの学習ステップを想定し、それらを達成するよう教授の機能や教授様式を構成する。学生は、自分自身に直面する認知的葛藤に対峙する（1. 動機づけ）とともに、それらの葛藤を習得するために講師の提示するモデル（これが本稿で提案する「ひな形」になる）を手がかりに学生自らがその

領域に関するモデル・理論（2. 方向づけのベース）を創案し、それをツールやリソースとして活用（3. 内化）しながら新規な問題に応用（4. 外化）し、モデルや理論を批評・修正（5. 批判）し、自分のものにする（6. 統制）というものである。

次に、このモデルが保育者としての成長を辿る自由度の高いモデルであることを以下に述べる。笠原ら（2016）が提案した活動の枠組みモデルは、自らの「みて」、「きいて」、「感じた」内容を他者との対話、すなわち「共有する」ことを通して、自らの「みる」、「きく」、「感じる」活動の広がりや深まり、省察が生まれると考察した。その活動の枠組みは、保育者としての成長プロセスで体験する様々な課題を克服していく際に一貫して用いられ、一般性の高い活動の枠組みであると考察された。さらに、このモデルは、二つの意味で自由度の高い、すなわち学生自らがモデルを改良、発展させることができるモデルとなっている。まず、この活動枠組みモデルは、探求的学習のモデルの種類でいえばプロトタイプであり、たとえば「みる」というモデルの構成要素ひとつをとってもみて、何を「みる」か、どのように「みる」かについて各自がプロトタイプを超える先行オーガナイザーやアルゴリズム、システムモデル、胚細胞モデルなどの他の方向づけのベースを構成することが可能である。また、活動の枠組みモデルの構成要素を加えることも可能である。「みる・きく・感じる・共有する」という活動の後に、どのような働きかけをどのような意図のもとに行うのかを思考し判断するプロセスとして「考える」という枠組みを考案することも、続く保育実践で、これらの把握・思考・判断に基づいて、教育上の意図をもった働きかけを企図し、それを「表現する」という枠組みも創案することもできるだろう。

<sup>1</sup> 保育内容の領域を示すときのみ「人間関係」と表記する。以降同じ。

## 本稿の目的と本研究での模擬保育の位置づけ

本稿は、模擬保育にこの活動の枠組みモデルを導入し、学生がどのような問題に直面し、気づきや変化を示したかを記述する。そして、その実践を体験した学生たちの記述の具体的内容から、活動の枠組みモデルの妥当性と教授上の改善点を考察する。

この教育実践での模擬保育の形態は、模擬保育グループの学生らが指導計案を作成し、保育者役が子供役に対して模擬保育を実践し、それを残りの学生が参観者としてみるというものである。そして、模擬保育の中で、子供役が保育者役の働きかけを、子供の立場からどのように「感じたか」、保育者役は子供役の子供の言葉や行動、表情をどのように「みて、きいて、感じて」、自らの働きかけを考案し実践したか、さらに参観者役は子供役・保育者役の言葉や行動、表情の何をどのように「みて、きいて、感じた」のかを、それぞれの立場から発表させ、「共有する」体験と振り返る活動を実践した。つまり、「みる・きく・感じる」が立場（役割）によってどう異なるか視点の異なる者の気づきを輻輳させることを通して、保育を豊かに実践するとはどういうことか、さらには保育者として「人間関係」のねらいを達成するような保育実践を行うためには、今後、何に気を付け、保育者になるための学びをいかに深化させる必要があるかを考えさせる実践である。

## Ⅱ 方法

1. 授業実践の対象者：大学教育学部の幼稚園教諭・保育士資格取得希望者を対象とした保育内容人間関係Ⅱの受講者55名である。

2. 授業実践の内容と本稿で検討した授業時数：「人間関係Ⅱ」の授業は次のように実施された。なお、本稿で検討するのは授業時数7回目～14回目である。

模擬保育の授業実践の全体にわたって、笠原ら(2016)と同様に、「協働の精神による」学習(安永・須藤, 2015)であることを「学習目的の達成に向け仲間と心と力をあわせて自分と仲間のために真剣に学ぶ」こととして強調した。それに続いて、活動の枠組みモデルの概要と意義を再確認した。

(1)7回目(模擬保育の導入)：模擬保育を行う意味と模擬保育実践授業の目的の解説、およびグループ分けを行った。参観グループは指導計案(略案)を作成し模擬保育を実践すること、必ず実践授業の前に担当教員と協議すること、参観者は記録用紙(後述)に記録し全体での討論に積極的に意見を述べることを求めた。模擬保育グループは、1グループ9～10人、無作為割当により構成された。

(2)8～13回目(模擬保育の実践6回)：模擬保育1回の構成は、模擬保育グループのリーダーによる事前説明(3分程度)、模擬保育の実践(20～30分程度)、各参観者による記録のまとめ(5分)、参観者をグループ化(3～4人程度)し参観者同志による「共有」(15分)、模擬保育グループと参観者との質疑応答形式による「みる・きく・感じる・共有する」という全体討論(20～30分程度)、まとめ(5分)である。

参観者グループは、A4用紙1枚の指導計案(略案)を作成した。活動、活動のねらい、導入・展開・まとめを時間、予想される子供の姿、保育者の援助、備考(準備物、環境図)などについて事前協議において個別指導を受け、模擬保育の授業実践で提示することを求められた。

参観者に対しては、略案(A4用紙1枚)と記録メモ(A4用紙1枚)、考察用紙(A4用紙1枚)、グループミーティングの記録・全体ミーティングの記録とまとめ・授業での学び(A4用紙1枚)をA3用紙両面印刷したものに記録することを求めた。ここでは特に保育内容人間関係Ⅰで学んだ「みる・きく・感じる・共有する」活動の枠組みモデルを適用してそのモデルを内化・外化・批判・統制する意味があった。

(3)14回目(模擬保育全体のまとめ)：模擬保育の全体を振り返り、「みる・きく・感じる・共有する」活動の枠組みモデルを活用しながら模擬保育を実践あるいは参観することで、何を学んだかを確認し、保育者としての専門性を向上させるために今後どのような課題を達成すべきかを考察する時間とした。

## Ⅲ 結果および考察

### 1. 模擬保育終了後の全体討論での指摘

全体討論での質問の合計は46であり、1回の模擬保育では7～9の質問を契機に討論がなされた。参観者から提示された質問は、演じられた『子供』の行動・仕草・言葉・表情などの言動や態度を参観者が「みて、きいて、感じた」ことを基底にして、あるいは、その模擬保育の対象年齢となった(暗黙の)『子ども』の言動や態度の想像をもとに構成されていた。それらは、①なぜ子供はそのような言動や態度をとったのか(14質問, 30.4%)、②保育者の子供に対する働きかけの意図は何だったのか(13質問, 28.3%)、③保育者はなぜそのような環境構成(安全配慮も含む)にしたのか(18質問, 39.1%)の三つ大別された。

#### (1)子供の言動から捉える子供理解について

友達にわざと嫌なことをしている時などその子供にどのような背景があったのか、さらにはその時の保育者の

働きかけをどのように感じたかを尋ねる質問が多くみられた。

エピソード1：Mがずっと靴下を触っていた。そして隣の友達にちょっかいを出して「Mちゃん、やめてよ」と言われた後、先生はMを注意したが、その後も長い時間、靴下を触っていた。

このエピソードでは、参観者がMの行動や表情を「みて」、何がMをそうさせるのか「感じる」ことの困難さが質問につながったと思われる。参観者は、Mに何かがあって担任がただ「やめなさい」と注意されたことにMが納得していないのではないかと感じていた。実際、M役の学生から「当日の朝、雨が降って靴下が濡れてしまった。自分から先生に言いたいと言えない、先生に気づいてほしい」という気持ちが表明された。そして、「やっ」と先生が『どうしたの』と尋ねてくれた時に、気づいてくれて嬉しかった。しかも自分の仕草を全体討論において取り上げてくれた参観者がいたことも嬉しかった」と表現した。これに類する質問と、それに対する子供役からの応答から、自分の思いこみで子供を叱ったり注意したりするのではなく、必ず何かがあって子供がそうしていること、その理由を尋ねることが大切であるという気づきにつながった。

#### (2)保育者の子供に対する働きかけ

参観者から保育者役の学生に対して、なぜ保育者がある子供に対してそのような働きかけを行ったのか（あるいは、行わなかったのか）という質問も多くなされた。

エピソード2：担任がはじめに、誰がいないかみんなに尋ねたときに、MがふざけてSがそこにいるのに「Sがいない」と言ったが、Sの気持ちを考えると担任がその時にSに声かけをすべきだと思ったが、声かけをしなかったのはなぜか。

エピソード3：みんなで丸めた新聞紙を袋に入れるゲームで、IやYは袋にいれられず途中からYにわざとIが当て始めた。Yが「私に当たりよるやん」と言った時、担任が声かけしなかったのはなぜか。

このような質問に対して、保育者役の学生は保育の全体の流れを大切にできなかったので声かけしなかった、あるいは気付かなかったという回答していた。また参観者から指摘された子供役（エピソード2・3であればIやY）を指名してその時の気持ちを述べてもらったところ、別に気にならなかったという回答もあれば、保育者から声かけされなかったので寂しかった、大切にされていない気持ちになったなど相反する回答もあった。

これに似たものとして次のエピソードもあった。

エピソード4：Uが遊びに参加していなかった。みんなの前で担任がUにその理由を尋ねたが、Uは余計に参加しにくかったのではないかと。担任はUに参加して

もらいたいと思って声かけをしたのか。

このような参観者からの質問を契機として、子供役の子供にその気持ちを尋ねたところ、この模擬保育では、子供役は担任の声掛けで遊びの集団に入りやすかったと回答したが、他の模擬保育では、確かに集団での遊びに入りにくいというひと押ししてくれたから遊びに入れた、もう少し先生が誘ってくれたら入れたかもしれない、担任が言ったとしても入れなかったと回答する子供役もあり、保育者役の働きかけに対する子供役を受け止めやその後の行動も千差万別であった。この件に関して、子供役だった学生の詳細な意見を紹介することにより、保育者が「人間関係」のねらいを達成しようとするあまり、子供の視点に立つこと、寄り添うことを見逃してしまうことへの気づきや学びを共有することができた。模擬保育では、保育者の子供への働きかけが子供の日々の状態や関心などの推察に基づき、このような時にはこのように対応するという単純な知識では対応できない創造的なものであるという気づきをもたらしたと考えられた。

#### (3)保育者の環境構成（安全配慮を含む）

「子供にとって遊びのルールが分かりにくいのではないかと」、「先生は『並びなさい』と言いながら『近くで見えていいよ』と指示をしており矛盾しているのではないかと」という質問である。保育者が設定した環境や遊びを説明するさいに、子供に分かりにくい表現となっている、説明が相矛盾しているなどの指摘である。このような参観者からの質問やコメントによって、子供の立場から、その場面を「みて、きいて、感じる」ことが保育者としての表現あり方を「共有する」ことができ、そこに参加する者たちへの気づきと学びにつながる契機となったと考えられた。

ところで、模擬保育後の全体討論の時間には、参観者から指導案（略案）に対する質問がほとんどなかった。指導案に記載されている活動とねらいの記述の仕方が適切なのか、予想される子供の活動・姿が想定した子供の年齢と合致しているのか、そして子供に対する保育者の支援がその子供に理解できるものなのか、さらには保育者の働きかけが保育のねらいを達成するようなものになっているかに関しては、まったく質問がなかった。指導案に関して質問がなされたのは、模擬保育の参観後、遊びの中での子供の危険に気づき、指導案に安全への配慮が適切に記されていないことを質問した1件であった。保育を構想する時に、遊びだけに対して活動の枠組みモデルを適用するのではなく、ねらいを保育者の働きかけによっていかに達成するか、それと同時に子供の安全面に関する計画に対してもより適用することを強調していく必要がある。



## 2. 模擬保育を終えての模擬保育グループからのコメント

模擬保育後の全体討論を終えて模擬保育グループが提出した反省レポートの抜粋を表1に提示した。

(1)模擬保育の中で主活動を実施することの困難さ(表2の①)

活動が計画とおりにうまく流れなかったのは、計画の段階で子供の活動を想定し、子供がどのような言動を示すか、いわば想定場面での子供の言動を「みる、きく、感じる」こととそれらの「共有」がなされなかったことによるだろう。また、準備物を実際に予行してみても改善する、子供の目線になって環境を捉えなおす試みが十分になされていなかったという反省が述べられていた。

(2)模擬保育のなかでの安全配慮の見過ごし(表2の②)

(1)とも重複するが、想定場面での子供の言動を「みて、きいて、感じて」いれば、そこに潜在している危険な環境や危険な子供の行為を想定できただろう。そして、想定される危険を「共有」していく中で、計画の見直しや保育者の働きかけの変更、あるいは略案にその旨を記載することにつながったのではないかという反省である。活動を設定し、その活動において「人間関係」のねらいを設定し、それを遂行するための手段としての保育者の支援や指導を考えるだけでなく、様々な視点を考慮して子供の命を守るための「安全配慮」が求められる。

(3)活動のねらいと保育者としての働きかけの関連性の大切さ(表2の③)

全体討論では指導案に関する質問がほとんどなかったことは先述した。全体討論の後のまとめの時間に、教員からの指導をもとにこのような振り返りの記述が生み出されたと考えられる。「ねらいを頭に入れておくと声かけが変わり、声かけが変わると子供の行動も変わり、ねらいを達成できるのだとわかった」という記述があっ

た。模擬保育を実践することで活動や保育者の働きかけを活動の枠組みモデルを用いてより詳細に計画したつもりであっても、模擬保育実践での子供役と言動や模擬保育後の全体討論での参観者からの指摘や質問から「行為後の省察」(ショーン, 2007)を行うことが必要であるとの気づきをもたらしたと考えられる。

(4)子供役を体験することによる気づき(表2, ④)

保育者役と目が合わないことにより子供役として不安を感じたとの記述があった。先生が全体を見て一人ひとりの子供に目を合わせることの意義を再認識したと考えられる。また、一人で行動しがち、一人の時間を大切にしたい子供でも、保育者役に声をかけてもらうのは嬉しいという体験を報告する者もいた。こういう子供の視線や目線を意識して保育実践していかなければならないことを学んだという報告も、子供役体験による気づきであると考えられる。

(5)子供役と言動に対する保育者役の対応からの気づき(表2, ⑤)

子供の言動を何らかの理由で取り上げなかった(あるいは取り上げられなかった)という記述(ひとりの子供が新聞紙を振り回しているところを先生役が全く気づけなかった、「もう1回したい」という子供の声を無視した、子供のイメージをふくらますことができなかったという記述など)もあれば、子供の言動を取り上げたがそれが子供の心に寄り添ってなかったという記述(風邪への配慮から声かけという対応が逆に子供に嫌な思いをさせたかもしれないという記述)もあった。一人一人の子供の言動を活動の枠組みのモデルを用いて感受し理解する行為により、臨機応変に対応をする実践力を身につける必要があることを気づかせたと考えられる。

表1. 各グループによる模擬保育の振り返りの内容

### (1)発表1

- ・後ろを向いて10秒数えるだけでも、子供に目を向けることができないので、ケガとか何か起きたら怖いと実感した(②)
- ・補助の先生がいてもクラス全体の人を見るのは難しいと思った。先生同士の連携の大切さが分かった(⑤)。
- ・できない子供に対して、みんなの前でどうしたの?と聞くとその子は嫌な気持ちになるから、補助の先生がついて、先生は全体を進めるほうが良いと分かった(⑤)。
- ・先生と目が合わなくて不安だった。先生と目が合うととても安心した。先生は一生懸命で全体を見ようと視線を広く向けていたかもしれないが、一人一人の目を見ることを忘れてはいけないと思った。クラスと話をしている、その一人一人に話しかけているという気持ちが必要なのかと思う。意見を言えない大人しい子供の気持ちをくみ取る(④)。
- ・新聞紙をずっと投げたりするから、安全配慮をもっとするべきだった(②)。
- ・大人の感覚と子どもの感覚は違う(「真ん中ってどこ?」(④))。
- ・今回、問題となる子役をして、今までは分からなかった子どもの目線でいろいろなことを見ることができた。特に、演じてみて、私なりに気になる子の気持ちに少し近づけたような気がしている(④)。

### (2)発表2

- ・輪の大きさが小さくて入らなかった。練習をすべきだった(①)。
- ・遊びをする際には必ず先生が試しておかなくてはならない。今後、このゲームをするなら、スタートラインを近づけたり、輪を大きくしたり、輪に重りをつけたりしたい(①)。

- ・輪ができて、二列に並んだ後に得点を説明するのではなく、並ぶ前に子供が見やすい位置へ移動するよう声をかけるべきであった(①)。
- ・指導案に沿うことに気をとられてしまって、「もう1回したい」という(子供の)言葉を見逃してしまったのは反省点だと思う。Eは、「もう1回したい」ということを「別の遊びにしよう」と言われて納得してしまったし、他のものができるのはいいかなと思った(⑤)。
- ・Eが新聞紙を振り回しているところは、先生は全く気付いてなく、周りを見る力がまだ未熟かなと思った。保育では見えない部分がたくさん存在する(⑤)。

### (3)発表3

- ・模擬保育をやってみて、まず考えるうえで遊びをどうするか、流れをどうするかを決めるのが難しく、人間関係として観察するうえでの土台をうまくまとめることができない部分があった(①)。
- ・私たちはよかれと思って、Aちゃんの風邪のことを伝えるという配慮をしたが、それが逆に子供に嫌な思いをさせている可能性があると感じることができた(⑤)。
- ・先生の言葉の一つ一つに、みんながどんな意味があったのか問われたので、自分が実際に実習に行くときも、自分の一つ一つの言葉に子供がどう思うかしっかり考えたり、その後、振り返ることが大切だと思った(⑤)。
- ・ねらいと遊びがしっかり結びついているか考えて指導案を考えなければならないと思った。また自分がどんな思い、願いでその保育を設定したのか、子供に伝えていくことも大切になると思った(③)。

### (4)発表4

- ・たくさん考えたつもりでも、自分たちのグループでは考えられていなかった部分に気付かされ、広い視点を持つ大切さを改めて感じた(①)。
- ・模擬保育で、一人で行動しがち、一人の時間を大切にしたい子供でも、保育者に声をかけてもらうことは嬉しいことである、しかし、どこで声をかけるのか、子供の集中している姿を見計らうことが大切であることに気付いた(④)。
- ・チューリップの安全面の配慮について私たちはあまり考慮してなく、年齢に合わせた体勢を考える必要があると反省した。タオルを使うことにより、どんな危険性が生まれるのか、またその危険性を踏まえた配慮とは何か、もっと具体的に話し合うべきだと反省した。そして、タオルを使うことで使わない時とのメリットもよく考え、タオルを使わないとできないことをもっと考えてダンスを取り入れるべきだと思った(②)。
- ・この模擬保育の意義は保育者として必要な、子供の気持ちに寄り添うことである。子供の気持ちを考え、それを踏まえた言葉かけや行動を考えることにつながる貴重な経験であると気づいた(⑥)。

### (5)発表5

- ・自分たちが設定したことと見ているみんなが読み取ったことが違ったので、子供の気持ちや行動の理由を見て読み取るのは難しいと思った。主体的に活動するのと客観的に観察するのでは見えるところが違うなと思った(⑥)。
- ・保育者の視点で考えることが多いが、子供の立場になって保育をしてみることで環境作りや先生の声かけ等気づくことが多かったので、この気づきを大切に今後の実習で設定保育をするときなど生かしたいと思う(①)。
- ・実際に自分たちで設定保育をしてみてグループで想定した子供の心理だけでなくその後の行動の意味も考察していて、本当に子供だったらひきずっているかもしれないなと感じることができてよかった(⑤)。
- ・実際に子供役で保育を行って、子供の目線に立つからこそ気づくことが多々あった。保育者の顔が見えなかったり、説明がうまくわからなかったりと、保育者として保育を考えるのではなく、常に子供の目線に立って、子供のためになる保育を追求し、実践していかなければならないと学んだ(④)。
- ・全体でのミーティングでは、自分たちが気づかなかった部分である客観的な疑問、意見を多くもらった。保育者の言葉の表現や声かけ、援助、子供の行動意図等、主体的にすることで気づく部分も多くあったが、やはり保育は、保育者同士の意見交換、情報共有といった連携を図ることで、より一層深まり、子供のためになる保育ができると改めて感じることもできた(⑥)。

### (6)発表6

- ・保育者は、子供がイメージを膨らまし思い思いに遊びに取り組めるようにする必要があると学んだ。また他者の意見を聴くことで気づきや学びが深まり保育が豊かになるのだと思った(⑤)。
- ・子供が見立て遊びを展開した中で、保育者として雰囲気や世界観を感じ取って、子供一人一人の声を拾い、それに応じた声かけや援助をする必要があったと思った(⑤)。
- ・その日のねらいを達成できるように子供に声かけをすることが大切さとわかった。そのために保育者はいつもねらいを忘れずにして、子供がなっほしい姿に近づけるようにしていかなければならない。ねらいを頭の中に入れておくと声かけが変わり、声かけが変わると子供の行動も変わり、ねらいを達成できるのだとわかった(③)。
- ・新聞紙をプールに見立てて遊ぶ活動の中で、安全面に配慮した上で足をつかって探すことにしたが、それが危険な動きにもなるということを誰一人として気づいていなかった。配慮をしたうえでさらにそれは危ないかという視点を持たなければならないと学んだ(②)。

## (6) 模擬保育そのものに関する気づき (表2, ⑥)

「この模擬保育の意義は保育者として必要な、子供の気持ちに寄り添うことである。子供の気持ちを考え、それを踏まえた言葉かけや行動を考えることにつながる貴重な経験であると気づいた」という記述や「全体でのミーティングでは、自分たちが気づかなかった部分である客観的な疑問、意見を多くもらった。保育者の言葉の表現や声かけ、援助、子供の行動意図等、主体的にすることで気づく部分も多くあったが、やはり保育は、保育者同士の意見交換、情報共有といった連携を図ることで、より一層深まり、子供達のためになる保育ができると改めて感じる事ができた」という記述である。模擬保育に活動の枠組みモデルを導入することの効果を学生の立場から表現したものと考えられる。

## 3. 「みる、きく、感じる、共有する」実践から何を学んだのか

授業最終回に、この授業実践によって学生たちが何を学んだと思うかについて回答を求めた。その回答結果を整理したのが表2である。

まず学生の74.5% (41人) が「子供の言葉にできない気持ちや行動の意図を、子供をしっかりと観察して、探るようになった」という子供理解に関する記述をしていた。自らの「みる・きく・感じる」ことを「共有する」ことにより、自分とは異なる視点、読み取りや考察があることに気づいたと考えられる。この記述に関連して、「子供の行動の前後や環境をとらえて、子供を理解することが大切だと気付いた」という記述も16.7% (9人) に見られた。これは活動の枠組みモデルの「みる、きく、感じる」という保育者の活動にとって、子供のその時点での行動や園の環境だけで生じたことを手がかりに考察するのではなく、時間的にも環境的にも複層的、複眼的視点をもって対処することが大切であるという命題を自ら構成したものと考えられる。すなわち、学生に導入さ

れた「みる、きく、感じる」活動の枠組みモデルのひな形が模擬保育の中で内化、外化、批評、統制という探究的学習のプロセスを経て、プロトタイプ(方向づけのベース)となり、それをさらに詳細な命題を創出・付加することにより、方向づけのベースの別のタイプであるアルゴリズムのルールを構成していったものとも解釈できる。また、「子供の見方を決めつけてはいけないことを学んだ。たくさんの視点を考慮する必要があることを学んだ」という記述(16.4%, 9人)も同様に解釈される。さらに1人(1.8%)ではあるものの「子供の問題行動は保育者の見方で、子供が問題行動を起こしているわけではない」という記述が報告されていた。子供役や子供の視点から保育者の働きかけを体験、参観することによって、問題行動に関するとらえ方にも気づきが生じたのであろう。

学生の気づきや学びは、保育者の働きかけに関しても多く生まれた。「子供ひとりひとりの興味や視点から保育を考えるようになった。保育者の判断や働きかけの意図を考えるようになった」という記述が61.8% (34人) に見られた。模擬保育を計画し実践したところ、保育者の働きかけの意図を参観者から問われ、子供の声を拾わなかった理由など、学生が保育者となった時に保育者としての保育のあり方を考えさせる機会が、このような記述を生み出したと考えられる。保育者が保育を計画する時にも、そこでねらいを達成しようとして保育者主導になるのではなく、子供の状態や言動を「みて、きいて、感じて」計画することが基本であるという気づきをもたらしたものと解釈される。そして、子供役から保育者のかかわりを「感じた」体験から、「先生から愛されていると思えることが子供の活動の原動力になることに気づいた(1.8%, 1人)」、「保育者は全員に話しかけても子供は1対1の関係を築いているので、そのことを忘れずに保育をすることが大切だと気づいた(1.8%, 1人)」という個々人の命題を創出する学生も少数ではあるが見

表2. 模擬保育において保育者の活動枠組みを活用したことによる変化の記述数とその割合 (%)

記述内容	人数	%
子供の言葉にできない気持ちや行動の意図を子供をしっかりと観察して探るようになった	41	74.6
子供ひとりひとりの興味や視点から保育を考えるようになった。保育者の判断や働きかけの意図を考えるようになった。	34	61.8
子供の行動の前後や環境をとらえて子供を理解することが大切だと気づいた。	9	16.4
子供の見方を勝手に決めつけてはいけないことを学んだ。たくさんの視点を考慮する必要があることを学んだ。	9	16.4
安全面に配慮して保育を計画するようになった。	5	9.1
先生から愛されていると思えることが子供の活動の原動力になることに気づいた。	2	3.6
自分の保育観を持つことが大切なことに気づいた。	1	1.8
子供の問題行動は保育者の見方で、子供が問題行動をしているわけではないことに気づいた。	1	1.8
保育者は全員に話しかけても子供は1対1の関係を築いているので、そのことを忘れずに保育をすることが大切だと気づいた。	1	1.8



られた。このことも、子供理解に関する気づきや学びと同様に、導入された活動の枠組みモデルのひな形がプロトタイプとして機能し始め、さらに探究的学習プロセスのステップを経て、アルゴリズムを構成する命題（ルール）を産出するに至ったとも解釈できるだろう。

なお、「自分の保育観をもつことが大切なことに気づいた」（1.8%、1人）という記述があった。これについては保育観の詳細が述べられていなかったため具体的な内容は不明確であった。また、活動の枠組みモデルに新たな構成要素、たとえば「表現する」、「知る」、「探究する」などを報告していた記述は認められなかった。こちらが提示した活動の枠組みモデルは基本ではあるがそれだけで保育者の行動の枠組みとなるわけではなく、自分が直面した問題や課題に応じて、枠組みモデルを改訂・改善していくことが求められる。そういう意味では、今回の実践が提示した課題状況だけから学生は与えられたモデルを吟味（内化・外化・批評・統制）しただけであり、教授者の側の課題提示という教授デザインの問題も今後検討していかなければならないだろう。

#### 4. まとめと今後の課題

本稿は、「人間関係」の教育目標を達成するために、笠原ら（2016）が提案した活動の枠組みモデルを模擬保育に適用しその教授上の効果を検討する目的があった。主な結果として、「みる・きく・感じる・共有する」活動の枠組みモデルにより、同じ場面でも参観者の間で見方、考察が異なること、参観者の立場からの子供理解とその子供役による子供の心理とが異なっていたことなど、笠原ら（2016）で実施した実践（保育場面の観察を通して観察者間の視点の複雑さを体験）よりも、学習者の中でより複眼的、複層的な視点や解釈が生じた。そして、子供の言動の背景や理解、保育者の働きかけの意図を考察し、保育者が保育を計画する際に子供理解が問われることを学生たちが学んだことが読み取れた。

この授業実践において、「みる・きく・感じる・共有する」活動の枠組みモデルを学生たちに提示し、学生たちがさまざまな協同学習場面でそれを内化し、外化し、批判し、統制することによって、方向づけのベースになることを意図した。表2の結果の「保育における気づき」には、学生たちが初発のモデルを方向づけのベースへと変化させ、納得した活用になっていることが読み取れた。しかし、「みる・きく・感じる・共有する」という活動の枠組みモデルに新たな構成要素を展開することは認められなかった。この点は今後の課題である。

また、笠原ら（2016）とも同様に、この研究は、学生の記述（質的）データをもとに考察したため、一人ひ

とりの学生に対して、この授業実践が実際に「人間関係」のねらいを達成することに寄与したのか客観的な証拠による支持はまだ得られていない。そのため、客観的な指標により、一人ひとりの学生の成長が活動の枠組みモデルによって促進されるのか検証する必要がある。その際、模擬保育への個人の関与度も学生の気づきや学びの内容や質に影響を与える可能性もある。そのため、参観者役の学生が模擬保育での子供役・保育者役の何を「みて・きいて・感じた」のか、その内容や質が模擬保育への関与によって影響を受け、そのことがさらに全体討論での「共有する」体験での気づきや学びに影響することも十分に考えられる。また、全体討論においては指導案に対する質疑が非常に少なかったことから、そこに学生の目を向けさせるためにも何らかの人工物が必要となるだろう。模擬保育を導入することだけが学生の主体的学習をもたらすわけではないことに留意して、今後、模擬保育を実践する際には、指導案に関する評価、模擬保育に関する評価、自己の関与度に関する評価を測定する評価表を作成し、関与をより高める教授上の工夫を導入する必要があるだろう。

#### 引用文献

- Engeströme, Y. (2010). 変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論（松下佳代・三輪健二、監訳）. 鳳書房.
- 笠原正洋・吉川寿美・高杉美稚子. (2016). 保育内容「人間関係」の授業において子供の人間関係をとらえるモデル導入の効果. 中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要, 48, 203-215.
- Schön, D. (2007). 専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える（佐藤 学・秋田喜代美、訳）. みゆり出版.
- 安永 悟・須藤 文. (2015). LTD 話し合い学習法の基礎と活用. 第3回協同教育フェスタ配布資料.