

あそびを学ぶ・あそびで学ぶ：「石の水切り」への取り組みから

遠藤知里

はじめに

本研究は、授業研究を通して保育者をめざす学生の学び方の特徴を理解し、保育者養成校において「自ら学ぶ」保育者を育てるための授業実践の改善に役立つ資料を提示することを目的とする。

幼児期は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要な時期であり、幼児教育に携わる者には高い専門性と豊かな人間性が求められている。およそ10年前、文部科学省は「幼稚園教員の資質向上について―自ら学ぶ幼稚園教員のために（報告）」の中で、幼稚園教諭の資質向上の必要性を提示した。その中では、幼稚園教諭に求められる専門性とは、幼児を理解し活動の場面に応じた適切な指導を行う力を持つこと、家庭との連携を十分に図りつつ教育を展開する力を持つことであり、幼児を内面から理解し総合的に指導する力や、具体的に保育を構想する力といった実践力、協働性や同僚性に関連する高いコミュニケーション力、特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力、保護者および地域社会との関係を構築する力、人権に対する理解など（文部科学省、2002）とされている。

この報告の中で目を引くのは、「自ら学ぶ」という表現である。同じ報告書の中で、「柔軟性やたくましさを備えた保育者になるために必要な自らの生活体験や自然体験、社会奉仕体験などが不足している」という指摘があり、養成課程の中で多様な体験を得る機会を増やすことが望ましいと述べられている。この報告を受けて、保育者の実践力と専門性を高めるべく、保育者養成のカリキュラムの内容が改正された。つまり、保育者に高い専門性が求められる状況の中で、養成課程において「体験を通して学ぶ」機会を増やすことにより、新卒者に対して相応の力をつけてから保育現場に送り出すことが期待されている。

それに対し、保育者養成校は応えることができているのか。実際のところ、カリキュラム改正の成果が上がっているとは言い難い。殊更、短期大学や専門学校のように2年間で保育者を養成する課程においては、結果的に詰め込み型の学習の量を増大させたに過ぎず、「自ら学ぶ」力や「体験を通して学ぶ」力を身に付けるための十分な内容と方法、そして学習時間を確保できているとはいえない。

時間的制約が大きい2年間の養成課程では「自ら学ぶ」力を育てる授業を充実させることは困難なことのように思われる。一方、保育者になりたいという思いを持って目的的に生きる学生の中に「自ら学ぶ」力は内在しており、場を調整することによってそれは十分に発揮し得るという手ごたえを感じる場面を、この短大における5年間の教員生活の中で筆者自身は少なからず体験してきた。

「自ら学ぶ」力や「体験を通して学ぶ」力を身に付ける決め手は何か。筆者は、学生自身が実体験（いわゆる「リアルな」体験）の中でさまざまなことに対処し、物事を解決できるという効力感を得ることにあるのではないかと感じている。養成課程の授業という場面を、

学生にとって「リアルな」体験の場にするのは容易ではない。しかし、その可能性は決して閉ざされていない。

以上の問題意識に基づき、ここでは保育者養成課程における専門科目「体育Ⅰ」を対象として、授業研究を試みる。具体的には、90分×15回の標準的な授業の一部に導入した活動(石の水切り)について、特に学習集団の動きと個人の認識のあり方に注目して、どのような学びの場となっているのかを検討していきたい。

方 法

1. 授業の構想

1.1. 学生の姿

保育科の学生は、保育者になりたいという希望が明確であり、目的的に短大生活を送っている。そのため、授業の感想等にも「実際に子どもと一緒にやってみたく思った」、「保育の中で活用できそうだった」となどの記述が多く見られ、保育者として子どもの前に立つ自分の姿を心の中に保ちながら、学習を深めている様子が感じられる。その傾向は、特に入学直後において顕著である。1年生の前期、保育科生の多くは、ごくわずかの経験とあふれる希望を糧に、積極的に授業に取り組む姿が爽やかだ。一方で2年生は、どちらかといえば過剰な緊張感に包まれて、教育実習に向けての学習を進めている。

この時期から夏にかけて、保育科の教員は2年生が取り組む「指導案」(教育実習等における責任実習の指導計画)に対して助言をする機会が多い。これは、学生が教育実習や保育所実習において責任実習を行うための事前学習として作成しているものである。こうした学習過程の中で、運動あそびを子どもたちと楽しみたいという思いを持つ学生は少なくない。指導案を見ると、一斉指導の形式で運動あそびを行うものが多く、「授業の形式をなぞって、運動あそびを実践」しようとしている姿が浮かび上がる。これは、実習生の活動としては適切な方法であり、十分な内容を伴っている。しかし、このような指導案から、「授業の中に足りない何かがある」ことを筆者は気づかされた。

1.2. 授業者の願い

こうした出来事を通して筆者は、教師主導ではなく子どもたちの主体的な活動を中心とした保育における運動学習のあり方について考えるようになった。そして、体育Ⅰの授業に関しては、体験を通して理解を深め、保育者の関与のあり方について考える機会が欠けている、との認識に至った。

子どもたち自身が主体的な活動を行っていく場合において、保育者のかかわり方は重要である。特に、子どもたちの学びの道すじを保育者が見通せているかどうかは、活動の展開や学習の深化を左右する決定的な要因である。学びの道すじを見通すためには、保育者自身が体験的な学びの場に主体的に関与した経験を持ち、その意味理解が適切になされていることが大切である。筆者は、自らの授業実践をふりかえり、学生自身が仲間とともに主体的に活動に取り組むことで学びあうという経験が、授業の中に不足していると考えた。

保育の場では「環境を通して」教育を行うことが基本であり、「生活の中で」、「あそびを中心として」日々の活動が行われるが、保育者養成の場における学習活動(授業)は、通常そのような構造にはなっていない。筆者が担当している「体育Ⅰ」や「保育内容研究Ⅴ(表

現 A)」といった実技を中心とした授業でも、「教員一学生」という関係の中で、「教師が示範し、(それを見て)学生が実践する」という基本的な構造を通して、学習活動を行うことが多かった。しかし、授業の中でも「環境を通して」、「生活の中で」、「あそびを中心として」ということを意識した構造を意図的に設定することで、これらの要素について体験的に学ぶことができるのではないかと考えた。そこで、授業の中で出かけることが多い長尾川(他の授業でも、季節を感じることや自然環境に触れることを意図した活動を行っている)を利用し、多くの学生がほとんど習熟していない「新しい経験」として自然環境を活用した伝承あそびを教材とし、クラスの仲間から学ぶ(友達を見て学ぶ、友達から教えてもらう)機会が生まれるような設定を行うことで、特に「(人的)環境を通して」、「あそびを中心として」という部分を、自然な流れの中で体験してほしいと思い、この授業を構想した。

1.3. ねらい

伝承遊びである「石の水切り」を習得する(あるいは上達させる)経験を通して、主に環境(人的環境・物的環境)の観点から、「わざ」としてのあそびの伝承(「わざ」の学び方)についての考察を深める。

2. 実践経過

2013年度前期「体育I」(全15回)のうち、初回から5回目までの授業の一部(90分のうち約30分間)を用いて、「石の水切り」を教材とした実践を行った。

【1回目】

体育室にて授業全体のオリエンテーションを行った後、長尾川に全員で出かけて自由に過ごした。ひなたぼっこ、川の中を泳ぐ魚を見る、はだしになって水の中に入る、草花を摘むなど、思い思いの活動をする中で、水面への石投げを始める学生が出てきたところで、授業者が「石の水切り」に誘い、全ての学生がなんとなく「石の水切り」を試みる雰囲気を作った。最後のふりかえりでは、1)川でやったこと、2)水切りについて(できたかできなかったか、水切りがうまくいく場合のポイントはなにか)、3)水切りの達人(上手な友達)は誰か、の3点についての記入を求めた。

【2回目】

体育室に集合し、授業開始から30分程度、イニシアティブゲーム(エブリボディ・アップ、ヒューマンチェア)を行った。

その後、これからの計画について、以下のように説明を行った。「水辺に行くと、石を投げて遊んでみたくになりますね。石の水切りは、実は日本だけではなくて、世界中で行われている伝承あそびです。けれども、前回の授業の様子から、これまでの人生の中で、ほとんどやったことがない人が多いのではないかと私は思いました。だから、これから4回の授業の中で、みんなに石の水切りの達人になってもらいたいです。川に行って練習できる機会は今日を含めて3回あって、最後の授業では「水切り大会」をします。前回の授業で、クラスの中に水切りが上手な人がいることに気づいたと思います。みんなに上手になってほしいので、水切りの上手な人がグループの中に必ず含まれるように、みんなで相談してグループを決めてください。」と伝え、学生たちが自由に決める形でグループ分けを行った。さらに、1)行き帰りの時間も合わせて、川での活動は30分間であり、タイムマネジメントは各グループで行ってほしいこと(タイマーを渡す)、2)3回目の授業では、大会時のスコア記入の練習をしてほしいこと、3)水切りの練習以外にも、川でやりたいことがあれば自由にやっていいこと、

4) 石を投げることは楽しいが他者にけがをさせる危険性もあるので気を付けること、を伝えた。その後、グループごとに川に出かけて活動し、体育室に戻ってから、ふりかえりの記入を行った。

【3回目】

体育室に集合し、授業開始から40分程度、石切りのグループでのイニシアティブゲーム(ヤートサークル、人間知恵の輪)を行った、その後30分程度、川での活動を行った。体育室に戻ってから、ふりかえりの記入を行った。

【4回目】

体育室に集合し、授業開始から30分程度、石切りのグループでのイニシアティブゲーム(日本列島)を行った。その後、水切り大会の方法(詳細は後述)を説明し、スコアシートの書き方を説明し、本日の川での活動の中で、必ずスコアシートを書いてみるように伝えた。その後、30分程度、川での活動を行った。体育室に戻ってから、ふりかえりの記入を行った。

【5回目】

体育室に集合し、グループごとに作戦(投順など)を確認した後、川に移動した。川では、以下の手順・ルールに従って「水切り大会」を行った。

- 1) 2つのグループで組を作り、先攻・後攻を決める。
- 2) 試合開始に先立ち、5分間の作戦タイムを設ける。両チームとも、この時間には練習をしてもよいし、石を拾うなど準備をしてもよい。
- 3) 先攻チームから試技を行う。①同じ人が連続して投げてはいけない、②複数の人が同時に投げてはいけない。③相手チームが試技を行っている間は、もう一方のチームがスコアをつける。④自チームの試技の間は石を拾ってもよいが、相手チームの試技の間は石を拾ってはいけない、というルールを守れば、どのように行ってもよい。
- 4) 試技は3セット行う。一投ごとに着水回数の二乗を得点とし、チームの合計得点で勝敗が決まる。

ところが、「相手チームの試技の間は石を拾ってはいけない」というルールは、ほとんど無視された。どのチームも、2～3名の学生にスコア係を任せ、他の学生は次の試技で使用するための「よい石」を探し収集する姿があった。また、過去3回の授業の中で集めた「よい石」を大量に隠し持っているチームなど、ルールの目をかいくぐったさまざまな「違法行為」が横行し、盛り上がりを見せていた。

大会終了後、体育室に戻り、ふりかえりの記入を行った。同時に、レポート課題を提示し、自宅で取り組み翌週に提出してほしいことを伝えた。

3. 授業内容の評価方法

3.1. 対象

2013年前期に開設された保育科の専門科目「体育I」を研究の対象とした。担当教員は筆者である。受講した学生は、保育科1年生108名(36名×3クラス)であり、これらの学生をデータ収集の対象とした。

3.2. 手続き

授業中の学生の活動に伴って得られた資料(①ふりかえり、②水切り大会のスコアシート、③授業のレポート)の中から、分析に必要な情報を収集した。

3.2.1. ふりかえり

「ふりかえり」とは、ワークシートに授業内容および授業を通して感じたこと・考えたことについて簡潔に記入するリアクションペーパーであり、学生と教員の間を往復する。毎回の授業終了時に、10分から15分程度の時間をかけて記入を求めた。

3.2.2. 水切り大会のスコアシート

スコアシートとは、水切り大会の得点計算を行うためのワークシートである。5回目授業の水切り大会において、スコアシートに試行回数と成功回数（石が手を離れてから2回以上着水した場合を成功。スコアシートには着水回数も記入。）を記録した。

3.2.3. 授業のレポート

レポートとは、体育Iの授業において、一つの授業テーマ（4～5回分の授業で完了する）が終わる毎に課している課題である。今回のテーマは「仲間づくりとあそびの伝承」であり、このテーマに関連する課題に取り組むものである。今回は、水切り上達の理由を「自分」、「友達」、「モノ」、「環境」の観点から分析するという課題であり、授業時間外のワークとした。

3.3. 分析方法

上述の3点の資料の中から、分析のために取り出した情報は以下のとおりであった。

- 1) 水切り技術レベルの初期値（授業初回に、水切りができたか／できなかったか）。
- 2) 水切り技術のモデル認識の有無（授業初回に、水切りが上手な人の存在を認識していたか／していなかったか）。
- 3) 水切り成功率（5回目授業での、水切り試行回数と成功回数から算出したもの）。
- 4) 水切り上達に影響を与えるものに対する認識（5回目終了後のレポートに記載された内容を評価。水切りの上達に影響を与えたと考えられることを、「自分」、「友達」、「モノ」、「環境」の観点から自由に記述し、その重要度を高・中・低の三段階で評価したもの）。

3.3.1. 水切り成功率

水切りの成功率（成功回数／試行回数）を、①個人、②グループ別、③クラス別に算出した。また、今回の活動を通じた水切り技術の習得の度合いを検討するために、④達人（初回において「達人」とみなされた学生）、⑤達人以外（水切りが全くできなかった人、と、水切りができたが「達人」レベルではなかった人）の2群に分けて、同様に水切り成功率を算出した。

3.3.2. 水切り上達をめぐる人的環境

初回授業における水切り技術のモデル認識の有無についての資料をマトリクスに変換し、クラス内のグループ構成に表れた、水切りの「達人」とそれ以外の人の関係を整理した。

3.3.3. 水切り上達に影響を与えたものに対する認識

①水切り成功率が低い学生、②水切り成功率が高い学生、③水切りが全くできなかったが授業を通してできるようになった学生、の事例を抽出し、授業レポートで「水切り上達に影響を与えたもの」として指摘されている内容について、質的な検討を行った。

結果と考察

1. 水切り成功率のクラス間比較

水切り成功率の平均と標準偏差を、表1に示した。

水切り成功率は、5回目授業で実施した水切り大会の結果である。初回の出来栄え（ペー

スライン) を厳密に調査していないので一概には言えないが、他の2クラスと比較して、Z組の成功率が高く、Y組の成功率が低かったようである。

成功率が高いZ組の特徴として、1) 達人が多い、2) 達人の成功率が高い(すなわち達人の水切り技術のレベルが高い)、3) すべてのグループにおいて達人以外の人の成功率も高くばらつきが少ない、の3点を見出すことができた。

一方、成功率が低いY組の特徴として、1) 達人が少ない、2) 達人の成功率が低い(すなわち達人の水切り技術のレベルが低い)、3) 達人も含めて成功率が低くばらつきも小さい(すなわち、グループのすべてのメンバーの成功率が低い)グループが見られる、の3点を見出すことができた。

また、成功率が高いグループと低いグループが混在するX組の結果からは、1) 達人の成功率が低い(技術レベルが低い)と、達人以外のメンバーの成功率も低い、2) 達人の成功率が高く(技術レベルが高い)ても、達人以外のメンバーの成功率が低くとどまる場合がある、という傾向を見出すことができた。

以上の結果を総合的にみると、ある程度の技術レベルを持つ人が集団に多く含まれていると、達人以外の人の技術の向上にプラスの効果があるように思われる。

表1 水切り成功率の平均と標準偏差

クラス名	X組						Y組						Z組						
	クラス全体		達人		達人以外		クラス全体		達人		達人以外		クラス全体		達人		達人以外		
	n						n					n							
	36		13		23		36		5		31		36		9		27		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
全体	0.41	0.13	0.55	0.26	0.33	0.13	0.19	0.09	0.26	0.16	0.18	0.09	0.59	0.10	0.65	0.29	0.57	0.02	
活動グループ別	1	0.51	0.26	0.57	0.26	0.48	0.33	0.08	0.07	0.20	—	0.06	0.05	0.75	0.12	0.86	—	0.73	0.12
	2	0.53	0.40	0.88	0.27	0.18	0.06	0.11	0.06	—	—	0.11	0.06	0.61	0.22	0.91	—	0.55	0.19
	3	0.22	0.13	0.30	0.23	0.18	0.15	0.26	0.13	0.06	—	0.30	0.09	0.46	0.30	0.29	0.28	0.55	0.26
	4	0.48	0.29	0.71	0.23	0.36	0.28	0.33	0.17	—	—	0.33	0.17	0.54	0.10	0.67	—	0.52	0.09
	5	0.52	0.23	0.65	0.23	0.45	0.26	0.22	0.15	0.32	0.10	0.17	0.15	0.63	0.24	0.77	0.15	0.55	0.21
	6	0.29	0.14	0.26	0.22	0.30	0.13	0.18	0.14	0.43	—	0.14	0.07	0.63	0.10	0.70	0.11	0.59	0.05

2. 水切りの上達をめぐる人的環境の検討

水切りの「達人」の存在が、クラスの仲間にどのように認識されているかについて、ソシオメトリーの手法を援用し、簡略化したマトリクス(図1)を用いて検討した。

図1は、初回授業のふりかえりの内容から、クラスの仲間に「達人」として認知されている人を抽出し、図にまとめたものである。

マトリクスの行には、クラスのメンバーによる「達人」の選択を示している。氏名欄には、水切りの達人を「達人」、初回授業において水切りがまったくできなかった人を「初心」とし、それぞれにA、B…の番号を振って区別を示し、それ以外の人の呼称は省略した。また、氏名欄横には、水切りの成功率を示した。

また、マトリクスの列には「達人」のみを示し、その人を「達人」として認識している人の列との交点に、選択を示す二重マル(◎)を置いた。

図1から読み取れることを、以下に示した。

- 1) 2回目授業において、「水切りが上手な人が必ず含まれるようにグループを作ってください」と指示した。図1を見ると、各グループに「達人」が分散しており、どのクラスも

適切なグループ作りがなされていた。

- 2) 「達人」には、多くの人に「達人」として認識されていた人と、そうでない人がいた。
- 3) 初回授業で、クラスの中に「達人」を見出すことができなかつた人もいた。
- 4) 自分が認めた「達人」が自分のグループにいる場合といない場合があるが、それが成功率に与える影響があるかないかについては、マトリクスを検討することのみでは明らかにすることはできなかった。

X 組													Y 組						Z 組																				
	氏名	成功率	達人A	達人B	達人C	達人D	達人E	達人F	達人G	達人H	達人I	達人J	達人K	達人L	達人M		氏名	成功率	達人A	達人B	達人C	達人D	達人E		氏名	成功率	達人A	達人B	達人C	達人D	達人E	達人F	達人G	達人H	達人I				
グループ1	達人A	0.53	◎									◎					0.02	◎	◎	◎					0.86														
	達人B	0.27	◎	◎													0.04	◎							0.83														
	達人C	0.60								◎							0.02		◎						0.74				◎										
	初心A	0.80						◎									0.20								0.65														
		0.13	◎								◎						0.13			◎					0.86													◎	
	0.73															0.07	◎							0.57													◎		
グループ2	初心B	0.18															0.13								0.34				◎										
	達人C	1.00															0.13					◎			0.40				◎										
	達人D	0.76															0.04								0.55														
		0.24						◎									0.20	◎		◎	◎				0.91					◎									
	達人E	0.88					◎										0.11								0.72			◎											
グループ3	達人F	0.31							◎								0.02							0.75				◎											
		0.19															0.24					◎			0.43												◎		
	達人G	0.29							◎								0.27							0.00				◎											
		0.39															0.45								0.63				◎										
		0.09															0.31								0.87				◎										
グループ4	達人H	0.81															0.06	◎						0.58															
	初心C	0.62							◎								0.22							0.28					◎										
	達人I	0.64															0.10							0.43		◎			◎										
	初心D	0.53															0.43							0.45			◎												
		0.00															0.25								0.67			◎											
グループ5	達人J	0.59															0.34			◎				0.48															
	達人K	0.72															0.60							0.61				◎											
		0.24	◎														0.25							0.63															
		0.73	◎														0.16							0.71		◎				◎									
		0.22															0.37							0.53				◎											
グループ6	初心E	0.29															0.11							0.68			◎												
	達人L	0.12															0.23							0.97				◎											
	達人M	0.40															0.41							0.58			◎												
		0.14															0.02							0.82			◎												
		0.48															0.13							0.82			◎												

◎=初回授業時に「達人」として選択された人

(注)初回授業時に水切りができなかつた人:「初心」と表記

図1 水切りの「達人」と認められている人

3. 水切り上達に影響を与えたものに対する認識

1) 成功率が高い人(0.8以上)6名、2) 成功率が低い人(0.1以下)6名、3) (当初はできなかった)できるようになった人(成功率0.6以上)4名について、「あなた自身の水切りの上達に影響したものは何か」についてのレポートの記述内容を整理し、表2に示した。

表2 水切りの上達に影響したもの

	自分	友だち	モノ(石)	環境
共通	投げ方	できる人をまねる 教えてもらう うまい人を見る	平たいもの 楕円形のもの 角がとれているもの 重くないもの	流れがゆったりしている ある程度の深さがある 川幅がある・広い 足場が安定している 障害物がない
成功率が高い人 できるようになった人	人に教える 意識してやる 投げるときの回転 角度 水面に水平に投げる			
成功率が低い人	投げる時の姿勢 腰を低くする			周りに人がいない

成功率の高い低いにかかわらず、重要な要素だと思われるものは共通して指摘されていた。自分に関する要素の多くは表現がさまざまであったが、概ね「投げ方」に関するものであった。また、「友だちに教えてもらう」、「できる人をまねる」、「うまい人を見る」は、多くの学生が指摘しており、仲間と一緒に活動することの意味として認識されているようであった。

成功率が高い人とできるようになった人のうち、複数の人が共通して指摘していたことは、「人に教える」、「意識してやる」、「投げる時に回転をかける」、「角度」、「水面に水平に投げる」、であった。特に、「自分」に関する要素の「投げ方」についての指摘が具体的であった。また、「投げる時の姿勢」を指摘しながら「水面に水平に投げるために」などの具体的な理由を添えた記述が多く見られた。

一方で、成功率が低い人が共通して指摘していたことは、「投げる時の姿勢」、「腰を低くする」、「周りに人がいない」であった。投げる時のフォームへの言及が多く、飛んでいく石に対する考察がないことが特徴的であった。また、「周りに人がいない」ということを複数の人が指摘していた。飛ばす方向に人がいないことは当然であるが、「周りに人がいない」という条件は必須ではないと思われる。自分自身が投げる時、石がどこに飛んでいくのかコントロールできていないのかも知れない。これらの記述から、成功率が低い人というのは、人が投げるのを見る時も、自らが投げるときも、「見るポイント」が誤っており、他の気づきが適切でも、結果的に水切りの技術の向上につながっていかないことが想像できる。

5回の授業の中で、教え合うことや繰り返し試すことにより、多くの学生が水切りあそびを習得し、向上の喜びを得ることができた。しかし、一部の学生は、技術の習得に至らなかった。おそらく、もっと時間をかければできるようになるものと思われる。しかし、技術習得にかかる時間に差がつきすぎると、意欲が続かなくなり、あそびそのものが終わってしまう。今回の授業は「あそび中心で」ということを志向したため、同様のことが起こっていたようである。

また、他の見方をすると、あそびの技術的なポイントの中に気づきやすいものと気づきにくいものがあり、気づきにくいものについては「先生」が助言することによってあそびが続くということを教えてくれる事例と捉えることもできる。表2で指摘されていることは、いずれも自分自身で気づきやすいポイントであり、技術の高い低いに関わらず、多くの学生がその重要度を認識することができていた。しかし、ほとんど指摘されなかった「見る」とい

うことは、投げる運動に必須である「ねらう」という行為に関連する極めて重要なポイントであるのに、その重要性が気づかれにくく、教え合いのなかでほとんど言及されなかったものと思われる。指導者が適切なタイミングで「見る」ことについての助言をしていれば、意欲が継続し、成功率を向上させることができたかもしれない。

おわりに

本研究の目的は、授業研究を通して保育者をめざす学生の学び方の特徴を理解し、保育者養成校において「自ら学ぶ」保育者を育てるための授業実践の改善に役立つ資料を提示することであった。「環境を通して」、「生活の中で」、「あそびを中心として」ということを意識して、「石の水切り」を教材とした授業を構想し、「水切りの上達」をめぐる環境に対する学生の認識を検討の対象として、考察を試みた。

その結果、遊びを通しての学び合いの中で、達成できることの多さに気づかされた。特に、集団で取り組むことで相互に教え合ったり、他者のよいところを見たりすることを通して、新しい技術を身につけ、喜びを得る体験がもたらされることを知った。一方で、運動学習という観点からみた場合に、学習者のみによる活動には限界があり、教員の適切な関与の重要性についても、改めて気づくことができた。

こうした体験は、学生にとっても保育の場での協同的学びの理解や、体験の多様性・関連性についての理解につながるものと思われる。2年制の保育者養成校にとって、長期の自然体験活動をカリキュラムの中に取り入れることは困難であるが、短時間でも効果的なプログラムを工夫すれば、よい学習の機会を学生たちに提供することができる。今後も、「環境を通して」、「生活の中で」、「あそびを中心として」ということを伝えられるような授業内容を考え、改善を加えながら実践していきたい。

文 献

文部科学省（2002）幼稚園教員の資質向上について－自ら学ぶ幼稚園教員のために（報告）．
幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書．

<付記>

本研究は、科学研究費補助金 基盤研究（C）「自ら学ぶ保育者を育てる野外教育プログラムの開発」（課題番号 25350745 研究代表・遠藤知里）の一部として実施したものである。