

# 保育学生の実習における造形活動の課題

山 中 慶 子

The Issue of Arts Activities in Childcare Students' Practice

Keiko YAMANAKA

長崎女子短期大学紀要 第48号 令和4年度 別刷

*Reprinted form*

Nagasaki Women's Junior College Annual Report of Studies, 48 : 100 – 110

2023

# 保育学生の実習における造形活動の課題

山 中 慶 子

The Issue of Arts Activities in Childcare Students' Practice

Keiko YAMANAKA

キーワード：教育実習・保育実習・造形活動・課題

## 1. はじめに

### 1-1. 研究の背景

本学では、2年間で幼稚園教諭二種免許、保育士資格を取得し、卒業後保育者として就職する学生が大半である。幼稚園教諭の免許取得のためには、事前事後指導1単位を含め5単位が免許法上の必修であり、保育士資格取得のためには、保育実習（必修）4単位、保育実習Ⅱ（選択必修）2単位、保育実習Ⅲ（選択必修）2単位と定められている。実習は養成校での理論的な学びが実際とつながる経験であり、学生にとっては、その後の保育方法や内容の授業において、子どもたちの姿と重ねて理解することが出来るようになる大きな機会である。

教育職員免許法の改正（2016）において、文部科学省から出された「教職課程コアカリキュラム」には、教育実習の目的として、「教育実習は、観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会である。一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実際を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付ける」と示されている。実習は、保育者になるうえでの能力や適性を考えるとともに、実際に子どもと関わる中での課題を自覚する機会であるともいえる。

教育実習は、一般に、見学実習、観察実習、参加実習、部分実習、責任実習と段階を踏んで進んでいく<sup>1)</sup>。部分実習の段階において、ほとんどの学生は、一定の指導目標をもって活動を計画し、設定して保育を行う設定保育を経験する。幼児の興味や関心に基づく自発的な活動だけでは、活動に偏りができたり、質的に高いものに発展していく可能性が阻まれるため、「設定保育」は、保育者が一定の指導意図をもって、さまざまな活動を幼児に経験させる必要があるという考えに基づいている<sup>1)</sup>。

### 1-2. 造形を題材とした設定保育

保育者が一定の指導目標をもって計画する部分実習には、手遊びをする、絵本を読む、昼食の支度や挨拶をする、朝の会や帰りの会の進行をする、一斉活動を担当する等がある。実習生が子どもたちの前に立ち一斉に行う設定保育では、リズム遊びや運動遊び、造形活動等が想定される。実習生は、幼児の年齢や興味関心、これまでの経験などを考慮して事前に指導案を作成し、実習園の先生に指導していただき、自身が指導者となり保育を行う。特に身の回りの素材を使用した造形活動は、材料準備の点からも実習での設定保育に適しており、多くの学生が計画する活動の一つである。福山ら（2013）<sup>2)</sup>は、実習の内容は、製作系の課題が75%、遊び系の課題が16%という調査結果を得ており、製作系の主活動を行う学生が多いことを

述べている。内容は、折り紙とストローを使用した花こぶたー、紙皿・牛乳パックを使用するフリスビー、かたつむり製作、新聞あそび、ぴよんぴよんガエル製作、紙コップけん玉など生活素材を用いた活動が大半を占める。

幼児の造形活動は、技法を使って季節の製作を行ったり、技法によって生みだされた偶然の色や形を楽しんだりするものが主である(表1)。学生は授業の中で様々な描画技法を経験し、その経験と、インターネットや保育雑誌等の情報を参考にして保育を計画する。実習では、自身で準備可能な素材(表2)を考慮し、子どもたちと一緒に季節に合わせた製作を楽しみ、室内に掲示するといった造形活動計画が多くみられる。

神戸(2013)<sup>3)</sup>は、実習で製作活動を指導する場合には、子どもたちが自分から『描きたい、作りたい』と思えるような導入の工夫が必要であるとし、子どもが感じて考えていることに寄り添うことから保育を考えていく必要があると述べている。しかし、大豆田(2020)<sup>4)</sup>は、保育者養成校では保育所保育指針や幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に即した子ども主体の保育、子どもの心もちや興味関心に寄り添った保育について学んできているはずだが、実際の場面になると、いかに子どもを実習生の計画通りに動かすかになってしまっているとし、保育の質へ関心が移り始めた今、実習の在り方を見直すことが重要であるとしている。

実際、学生は、指導案を実習先の保育者と事前

に何度も修正しながら活動を行うが、予想しない展開や困難に直面することも多い。各園で振り返りの時間を設け、反省点を明確にさせていただいているものの、主として設定保育を任されるのは実習の終盤ということもあり、解決策を練って再度活動を計画・実践するには至らないのが現実である。

## 2. 先行研究

造形活動に関する保育を計画し、実践するにあたって、保育者にはどのような能力が必要とされるのであろうか。

智原ら(2015)<sup>5)</sup>は、表現領域の活動に必要な能力について、幼稚園・保育所の保育者を対象にアンケート調査を実施している。保育者に求められる能力として「身体・音楽・造形・言語等の表現活動に関する豊かな『感性』」「子どもの発達を捉え、具体的な表現活動に結び付けることが出来る能力」「保育のねらいに則し、子どもの遊びを豊かに展開するための技術の習得」が挙げられる。造形表現において重要だと思われる保育者の知識・技術としては、「自然・色・形・感触・イメージ等に親しむ体験」「子どもの経験や表現と造形表現を結びつける遊びの展開」が時に多かったという。保育者自身の豊かな感性を基に、子どもの経験と造形表現を結び付けて遊びへと展開する能力の重要性が示され、学生のうちに必要な能力の基礎を身に付けることが求められている。

福山ら(2013)<sup>2)</sup>は、幼稚園実習スキルと責任

表1. 基本的な描画技法<sup>2)</sup>

描画の基本技法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パチック (はじき絵)</li> <li>・スタンプング (型押し・芋判)</li> <li>・デカルコマニー (合わせ絵)</li> <li>・スパッターング (霧状)</li> <li>・フロッタージュ (こすり出し)</li> <li>・スクラッチ (ひっかき絵)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・にじみ絵</li> <li>・点描画</li> <li>・ステンシル</li> <li>・マーブリング (墨流し)</li> <li>・ブローイング (吹き絵)</li> <li>・切り絵</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ローラーあそび</li> <li>・コラージュ (貼り絵)</li> <li>・糸の版画</li> <li>・折り染め絵</li> <li>・フィンガーペインティング</li> </ul>
---------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

表2. さまざまな素材<sup>2)</sup>

自然物	・木の実 ・木の葉 ・貝殻 ・砂 ・麦わら ・羊毛 ・小石 ・小枝 ・木片 ・流木 など
人工物	・廃材 (トイレットペーパー芯、ポリ袋、紙袋、ペットボトル、トレイ、牛乳パック、かまぼこ板、空き箱、ガチャガチャの容器、ひも) ・紙皿 ・紙コップ ・箸 ・ボタン ・ビーズ ・うちわ ・輪ゴム
繊維製品	・羊毛 ・毛糸 ・布 (縫う、編む、織るなどの製作に)

実習での傾向と課題について調査を行い、学生は授業であらかじめ行ったものに関しては自信をもって実習を行うことが出来るが、それ以外については、自分自身で学び、実習に活かすことが難しく、スキルについても同様のことが言えるとしている。よって、実習前にできるだけ多くのスキルを身に付けられる授業内容を配慮し、行っていく必要があることを述べている。学生にとって、養成校の授業での学びが、最も実習に反映できる内容であることから、保育者に求められる能力（「身体・音楽・造形・言語等の表現活動に関する豊かな『感性』」「子どもの発達を捉え、具体的な表現活動に結び付けることが出来る能力」「保育のねらいに則し、子どもの遊びを豊かに展開するための技術の習得」）を授業の中で身に付けることが出来ることが理想である。

幼児期のカリキュラムは生活や遊びを基にした経験カリキュラムであり、環境を通して遊びこむことで豊かな経験と学びを育むことが重要である<sup>6)</sup>。藤掛ら（2018）<sup>7)</sup>は、その特性を踏まえ、子どもが好きな遊びにおいて、子どもの興味・関心や育ち、学びを見取り、それを踏まえて環境の再構成や援助の工夫を考える等、日々の保育の中で活かす力を育む養成教育の内容と方法を検討する必要があるとしている。

保育者養成校では、保育方法や技術に関して、設定保育の指導案作成や模擬保育などを実施して、学びを深めている。しかし、実習を通して子どもたちと触れ合うのは2年になってからであり、保育方法や技術に関しては理論が先行する。藤掛ら（2018）<sup>7)</sup>は、学生が遊び環境の事例を振り返るには、教育実習・保育実習での経験が適しており、実習経験と養成教育との往還を図ることで、双方の学びをより豊かにすることが期待できるとしている。

学びの方法として、福元（2018）<sup>8)</sup>は、グループワークによる体験的学習が教育実習への接続においてどのような学びの経験を活用するかに注目し、その経験の内容と構造、特徴を明らかにしている。学びの経験は、＜保育を構想する方法＞＜保育場面の指導方法＞＜グループワークの成果＞

＜相互批評の成果＞＜実習の回数＞のカテゴリーに分類され、学生は、実践的な経験の内容をそれまでの学びの構造に位置付けることにより、自らの学習ニーズに気づき、新しい目標と学び方を検討することが可能になるという。

中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ－(答申)」(2012)<sup>9)</sup>では、教員による一方的な講義形式ではなく、ディスカッション、ディベート、グループワーク等を活用した双方向の講義・演習・実習（アクティブラーニング）の推進を提唱している。濱田ら（2018）<sup>10)</sup>は、学生主体のグループによる体験的実習が、保育者の協働性につながる学びを促進することを明らかにし、保育者養成では、このような学びを次の学習につなげ、保育者の協働性に関わる資質、知識を形成することが必要であるとしている。

上記の研究から、実践（教育実習・保育実習）と養成校での授業（アクティブラーニング）との往還を図りながら学びを深めていくことが、保育者としての専門的力量的向上にとって有効であると考えられる。

### 3. 目 的

本稿の目的は、グループワークによって抽出された造形活動の際の困難や問題点を整理し、造形分野における実習前指導について示唆を得ることである。また、グループワークを通しての学習効果について検討する。

### 4. 方 法

実習を終えた2年生を対象に、実習で造形活動を実践した際の困難事項をグループで出し合い、自分たちで解決策を考えるというワークを実施した（表3）。

時期：令和3年度後期（12月）

保育・教職実践演習（90分）

対象：2年生 94名（A・Bクラス）

方法：5～6名のグループでセッションを実施。

担当教員がファシリテーターとなり、三つ折り模造紙によって体験や考えを一步深く考えられるようなセッションを計画した。三つ折り模造紙構成は、体験や考えに対応づけて原因・理由・対応を考えるのに適している<sup>1)</sup>。

セッション後の模造紙構成から、学生の造形活動における実習の課題とその対応について調査し、考察した。また、授業後の記述式質問紙からグループワークの学習効果について検討した。

## 5. 実践と結果

### 5-1. 実 践

教育・保育実習園が重ならないように5～6名のグループを担当教員がランダムに決定した。アイスブレイクとして、「三角名札作り」で自己紹介を行った後、「切り抜き動物園（新聞紙を使っ

たグループゲーム）」を実施した。アイスブレイクは、場の雰囲気を楽しく話しやすいものにし、参加者同士が知りあったり、意識を日常の場から学びの場に切り替えたりするために行われる<sup>1)</sup>。

アイスブレイクの後、セッションの主旨を説明し、一人ひとりに付箋の束を配布した。教育・保育実習の設定保育で造形活動を行った学生は、「上手いかなかったこと」「困ったこと」について簡潔に記すよう伝えた。何個でも挙げて良いことを伝え、タイトルは『困ったな～、こんな子・こんな時』とした。自身が行った造形活動を思い出しながら、次々と例を記入する学生もいれば、よく考えながら慎重に記入する学生も見られた。自分自身で造形活動を実施していない学生は、担任が造形活動を実施している際の客観的な視点でも良いことを伝えた。模造紙はペンで三分割した後、

表 3. 保育・教職実践演習 授業計画  
セッション計画書

セッション： 教育・保育実習を終えて

目 標： 実習（教育・保育）での体験を、安心して話せ、もう一度深く考えられる場を提供する

1. 「困ったな～(ー)こんな子・こんな時」について自分の体験を語り合う
2. 「だって〇〇なんだもん」と子どもの立場になって原因・理由を語り合う
3. 「本当はこういうことかもしれないね・・・」と基本理念に沿って語り合う
4. 良い対応のアイデアを出す。

体験を通して学ぶ  
価値観の尊重

	時刻	トピック	活動	時間	備考
オープニング	10分	アイスブレイク	三角名札 切り抜き動物園/ちらしでパズル	10分	
メイン前半	55分	1. 体験を語る  2. 子どもの気持ちになろう 3. 原因を考える  4. 対応のアイデア 発表	◆造形活動において、「困ったな～こんな子・こんな時」について思い出し、各自の用紙に書き出す。 ◆各自場面を説明しながら話す。(各2分) ◆模造紙に書き出す。 ◆子どもになったつもりで「だって〇〇なんだもん」の原因・理由を考える ◆「本当はこういうことかもしれない…」と理解を深めてみる。 ◆良い対応のアイデア、または実際に保育者がしていた対応を書き込む。  ◆魔法のじゅうたん	5分 10分 10分 10分 10分 10分	
メイン後半	25分	リフレーミング 発表	リフレーミング グループで、マイナス印象の言葉を別の視点や考え方で見ると、どういう見方が出来るか話し合う。	5分 20分	

タイトルを記入し、類似した内容の付箋を模造紙の一番左側にグルーピングして貼るよう伝えた。

類似した内容の困りごとから矢印を引き、その行動を行っている時の子どもの気持ち、または保育者の対応や環境構成から芽生えたと考えられる気持ちについて推測するよう伝えた。子どもの気持ちに沿えるよう、タイトルは『だって〇〇なんでもん!』とした。学生にとって、造形活動の際の困り事から、「それは子どもがこのような気持ちだから」という想像を膨らませることは難しい様子であったが、一つひとつの行動の理由を子ども目線で考えていくことで、様々な意見が挙がるようになった。

それぞれのグループが子どもの気持ちを想像したのを確認し、「子どもがマイナスな感情を持たないためには、先生(実習生)はどうすればよかったのか?」について話し合うよう伝えた。(タイトル『どうしたら良いの?』) 問題解決の観点は、製作がスムーズに進むことや指示が通ることではなく、「子どもの気持ちがプラスに向かうためには?」であることを説明し、事前事後の準備や声掛けの仕方など、より具体的な案が出るよう促した。解決策を導き出すためには、活動の環境構成や工程をより深く考え、一人ひとりの個性に合わせた援助について熟考する必要がある、グループ内で意見が分かれたり、行き詰ったりする様子も見られた。

各グループの模造紙が完成した後、他グループの模造紙構成を観察する時間を設けた。実習での

造形活動で「上手くいかなかったこと」「困ったこと」は、各グループで類似した内容が多く、その解決策について他グループの案を参考にするためである。解決策について良いと思ったものには、「いいね」の印をつけるよう促した(写真1)(写真2)。

### 5-2. 実習における造形活動の困難事項調査結果

学生が付箋に書き出した、造形活動における困難事項を、類似した項目別に分類した。分類された項目を要因によって類別し、困難事項の名称を「Ⅰ. 活動の説明に伴う困難」「Ⅱ. 子どもの意欲や行動、苦手意識による困難」「Ⅲ. 製作時間差による困難」「Ⅳ. 造形に関する知識・技術不足による困難」「Ⅴ. その他」とした(図1)。

「Ⅰ. 活動の説明に伴う困難」には、「説明が上手く伝わらない」「子どもたちが話を聞かず、製作途中での説明が困難」「はさみの扱いが危険、指導が難しい」「製作道具の使い方や適量の説明が難しい」「説明をする前に製作を始めてしまう子への対応」「話の途中で質問をしてくる子への対応」が挙げられた(表4)。

「Ⅱ. 子どもの意欲や行動による困難」には、「集中できずに走り回ったり、動き回ったりする子への対応」「自分のしたいことだけをしたり、材料で遊んだりする子への対応」「自分でしようとしないう子への対応」「製作に自信がなく進まない、イメージがわからない子への対応」「上手くいかないことに泣いたり、癇癪をおこしたりする子

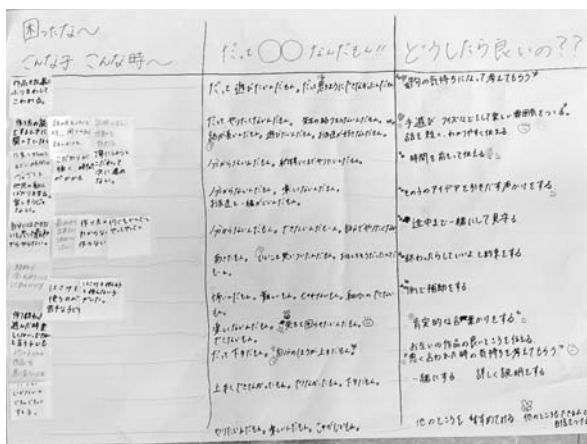


写真1. グループワーク模造紙構成例1

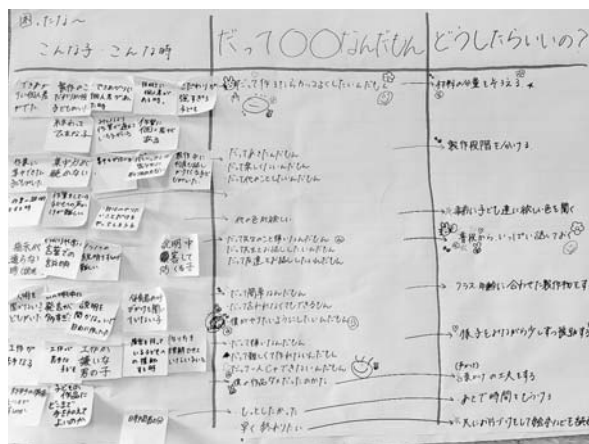


写真2. グループワーク模造紙構成例2

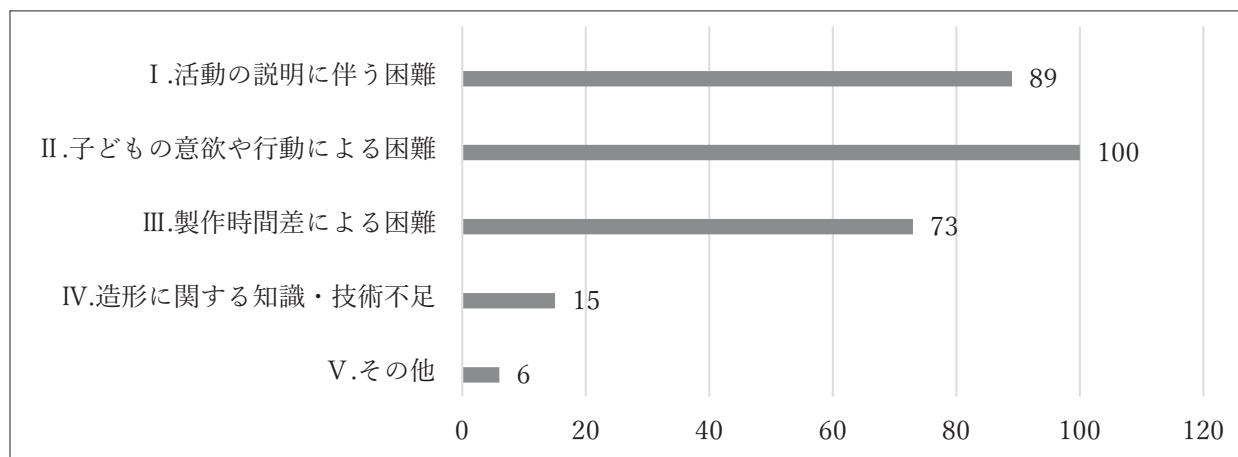


図1. 実習における造形活動の困難事項

表4. 活動の説明に伴う困難事項

I. 活動の説明に伴う困難	困難事項	件数
	説明が上手く伝わらない	38
子どもたちが話を聞かず、製作途中での説明が困難	22	
はさみの扱いが危険、指導が難しい	12	
製作道具の使い方や適量の説明が難しい	7	
説明をする前に製作を始めてしまう子への対応	6	
話の途中で質問をしてくる子への対応	4	

表5. 子どもの意欲や行動による困難事項

II. 子どもの意欲や行動による困難	困難事項	件数
	集中できずに走り回ったり、動き回ったりする子への対応	20
	自分のしたいことだけをしたり、材料で遊んだりする子への対応	13
	自分でしようとしらない子への対応	12
	製作に自信がなく進まない、イメージがわからない子への対応	12
	上手い出来ないことに泣いたり、癇癪をおこしたりする子への対応	12
	糊などを触りたがらない子への対応	9
	友達の邪魔をする子への対応	7
	すぐに飽きてしまう子への対応	5
	友達の作品を批判する子への対応	4
	作品を乱暴に扱ったり、壊したりする子への対応	3
工作が嫌いで楽しそうではない子への対応	3	

表6. 製作時間差による困難事項

III. 製作時間差による困難	困難事項	件数
	製作が終わる時間が異なることへの対応（同じように進めようと急かしてしまう）	42
	時間配分がうまくできない	16
早く製作が終わってしまった子への対応	15	

表7. 造形に関する知識・技術不足による困難事項

IV. 造形に関する知識・技術不足による困難	困難事項	件数
	子どもの発達に即した活動を計画できていない	8
	素材の特性を理解できていない	2
	子どもへの声掛けの仕方が分からない	2
	全体に声が届いておらず反応が薄い	2
準備する材料が多すぎて大変であった	1	

表 8. その他の困難事項

V. 困 難 の 他 の	困難事項	
	片付けをしたがらない子への対応	2
	絵の具を使いたがらない・同じ色ばかり使う子への対応	2
	障がいを持っている子への対応	1
	どこまで援助して良いのか分からない	1

表 9. 学生が推測した子どもの気持ちと解決策

	推測される子どもの気持ち	具体的な解決方法や環境構成例
I	先生の話が難しい・面白くない・説明が長すぎる・暇・目の前にあるものが気になる 等	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実物やイラストを用いて説明する</li> <li>・言葉に抑揚をつけて話す</li> <li>・子どもに問いかけながら話を進める</li> <li>・理解できているか一つずつ確認する</li> <li>・子どもたちの話を取り上げながら保育を進める</li> </ul>
II	自分の思うようにしたい・簡単すぎて面白くない・何をしたいか分からない・他のことをして遊びたい・手が汚れるのが嫌・友達のことが気になる・褒められたい 等	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やってみたくなるような言葉かけ</li> <li>・出来ないのではなく、できていることを褒める</li> <li>・導入を工夫して、やってみたい気持ちを引き出す</li> <li>・その子にとっての嫌なことについて原因を考える</li> <li>・「先生と一緒にやってみよう」と誘う</li> <li>・友達と互いの作品の良い所を見つけあうよう促す</li> </ul>
III	むずかしくて時間がかかる・ゆっくり作りたい・みんなが遅いからつまらない・もう1回作りたい・いっぱいしたい 等	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間設定を最初に伝え、ゆっくり作りたい子には別の時間を用意する</li> <li>・保育スペースを区切って、早く終わった子は別のことをして遊べるようにする</li> <li>・急かさない</li> <li>・早く終わった子への対応を決めておく</li> </ul>
IV	意味が分からない・楽しくない・難しすぎる・上手くできない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あらかじめ試作を行い、材料の特性を理解しておく</li> <li>・年齢に合わせた活動内容を計画する</li> <li>・材料の大きさや量は適しているか事前に確認する</li> <li>・声掛けについてもっとバリエーションを増やす</li> </ul>
V	まだあそびたい・自分の思うようにしたい	<ul style="list-style-type: none"> <li>・片付けも遊び感覚で出来るように工夫する</li> <li>・またできるような見通しを持たせる</li> </ul>

への対応」「糊などを触りたがらない子への対応」「すぐに飽きてしまう子への対応」「友達の邪魔をする子への対応」「友達の作品を批判する子への対応」などが挙げられた(表5)。

「Ⅲ. 製作時間差による困難」には、「製作が終わる時間が異なることへの対応(同じように進めようと急かしてしまう)」「時間配分がうまくできない」「早く製作が終わってしまった子への対応」などが挙げられた(表6)。

「Ⅳ. 造形に関する知識・技術不足による困難」には、「子どもの発達に即した活動を計画できていない」「素材の特性を理解できていない」「子どもへの声掛けの仕方」「全体に声が届いておらず反応が薄かった」などが挙げられた(表7)。

「Ⅴ. その他」には、「片付けをしたがらない

子への対応」「障がいを持っている子への対応」「どこまで援助をしたら良いのか分からない」などが挙げられた(表8)。

### 5-3. 環境構成・保育者対応による解決策

学生が推測した「子どもの気持ち」と、その解決策をカテゴリごとに整理した(表9)。

推測される子どもの気持ちに関しては、どのグループも簡潔にまとめられていたが、解決策に関しては、具体的な意見が出ない場面も見られた。難しい事例に関しては、事前準備・環境構成・言葉かけなど多角的な側面から話し合うよう促した。

また、子どもの気持ちが「やりたい」と自発的に働くような保育者の援助がポイントあることを話し、そのための方法は一つではないことを伝え

た。学生の中には、実習園の保育者の行動を観察し、対応として提案する姿も見られた。

#### 5-4. グループワークを通しての自由記述結果

授業の最後に、自由記述による質問紙調査を行った。問は、「今回のグループワークを通して、気づいたこと、学んだことがあれば記入しましょう」である(表10)。

記述の中には、「自分の保育を客観的に見ることが出来た」「一つの事柄に対して、保育者の目線、子どもの目線、第三者の目線で考えることで、活動の意図が見えると思った」「準備をする段階で子ども目線に立ち、子どもの行動などを予想することも大切だと思った」「子どもたちの気持ちを問われて、活動をスムーズに行うことばかり考えていたことに気づいた」など、造形活動の計画・実施の際に保育者が考慮しなければならない事柄

への気づきが多数見られた。

また、「他の人の考えを知ることができ、新しい発見があった」「困ったことは、皆同じような内容で、共有しあっていろいろな考えを見つけ出すことができた」「困った行動について、皆と共有することで、自分では気づけなかった関わり方や援助方法を学ぶことができた」「他の班の対応を見ると、また別の視点から見ており、周りの意見を参考にすることは大切だと思った」など、グループワークによる共感や、他者の意見を聞くことによって新たな考えを知ることができる点に言及した記述も見られた。

#### 6. 考 察

実習での造形活動において、学生が最も困難であったことは、「子どもの意欲や行動による困難」であった。次に、「活動の説明に伴なう困難」「製

表10. 記述式質問紙調査結果

<p>問. 今回のグループワークを通して、気づいたこと、学んだことがあれば記入しましょう</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の保育を客観的に見ることができたし、子どもの立場で活動がどうだったのか考えることができ、とても良い勉強になりました。また、他の人の考えを知ることができ、新しい発見も出来たので良かったです。</li> <li>・みんなの意見を聞いて、実習で経験したことが皆似ていると感じた。実習の中で様々な学びがあったことを改めて実感できた。共感したり、新しく知ることができたりなど、グループワークはいいなと思った。</li> <li>・困ったことは、皆一緒のことが多くて、悩みを共有し合っているいろいろな考えを見つけ出すことができた。自分の考えだけではうまくいかない時もあるので、人の意見を聞く大切さを改めて感じた。</li> <li>・困った子、困った時を聞いてみると、自分が実習中に悩んだことと同じ人が多くいて、少し安心した。また、その対応を考えることで、自分一人では思いつかなかった対応の仕方を知ることができ、とても学びにつながった。</li> <li>・一つの事柄に対して、保育者の目線、子どもの目線、第三者の目線で考えることで、活動の意図が見えてくるので、たくさんの視野で考えることは保育者にとって必要なことだと思った。子どもになりきって考えることで、気持ちをより理解でき、信頼関係も築けるのだと思う。</li> <li>・造形活動での困ったことは共通しているところが多く、自分だけが悩んでいたことではないと知ることができた。また、子どもたちの気持ちを考えることで、保育者がどのように対応をしていけばよいか解決策もたくさん出てきた。子どもの気持ちを考えることは、保育や活動の向上につながるのだと分かった。</li> <li>・準備をする段階で、子どもの目線に立ち、考えられる子どもの行動や思いを理解することが大切だと思った。固定概念をなくし、柔軟な考えを持つことで、様々な子どもの行動に対処できると思う。みんなの意見を聞くことでいろいろな考えが出たので、話し合うことが大切だと思った。</li> <li>・困った行動についてみんなと共有することで、自分では気づけなかった関わり方や援助方法を学ぶことができた。今までは「なぜ製作活動をしないんだろう」と、子どもの気持ちをあまり考えたことがなかったが、グループワークを通して考えてみると共感できる場所があった。そのため、子どもの気持ちを考えながら関わっていきたい。</li> <li>・今回のワークを通して、自分の失敗の原因や解決方法を振り返ることができた。活動を進めるときに「困った子」と決めつけるのではなく、その子の気持ちを想像し、それに合わせた関りや声掛けをすることが大切だと分かった。</li> <li>・「子どもたちはどういう気持ちだったのか」を問われて、子どもの気持ちを考えて活動していなかったことで少し難しかった。先生として「次はどうすると活動がスムーズに行えるか」などしか考えていなかったことで、子どもの気持ちを考えることの大切さに気付くことができた。</li> <li>・実習を振り返ることで、自分がどういう場面で困っていたのかを思い出すことができた。また、どういう対応をすればよかったのかを班のみんなと考えることができ、とても参考になった。他の班の対応を見ると、また別の視点から見ており、周りの意見を参考にすることも大切だと学んだ。</li> </ul>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

作時間差による困難」と続く。学生は、造形授業の中で、造形活動の計画や模擬保育を経験しているが、子ども役は同年代の学生のため、保育者役が進めたい通りに集中して製作を行い、言葉が足らずとも説明の意図を組んでもらえる状況であった。今回、初めて幼児を相手に活動を実施し、幼児の興味関心をひく保育技術や幼児の目線に立った環境設定の重要性を実感したと考えられた。

表9の具体的な解決方法や環境構成をみると、事前の準備や計画を入念に行うことで解決に向かう事柄も多く、幼児の行動や思考をイメージした造形活動計画の必要性がうかがえた。授業の中で、より幼児の目線に立った活動の実施について、細部にわたり考察する機会を設ける必要がある。

特に「子どもの意欲や行動による困難」については、様々な要因への対応ができず、グループで解決策を思案する様子うかがえた。活動に対しての一人ひとりのモチベーションが異なったり、モノを作ることへの苦手意識があったりすることは通常の保育の中でも起こりうる事例である。適時適切な援助を行うためには、多角的な視点で物事を見るために、他者の考えを聞き何かに気づいたり、支援について討議したりする経験が重要である。記述式質問紙調査結果からも、「自分一人では思いつかなかった対応の仕方を知ることができた」「自分の考えだけでは上手くいかないときもあるので、人の意見を聞く大切さを改めて感じた」など、他者の意見を保育に取り入れることで、柔軟に対応できるのではないかという省察がみられた。グループワークを通して、他者の考えに触れることは、同僚性を基盤とした相互支援が必要な保育者を目指す学生にとって、有益であると考えられた。

困った事例への具体的な対応として「やってみたくなるような言葉かけ」「褒める」「一緒に行う」などが挙げられた。保育者が共に遊んだり、肯定的な言葉かけをしたりすることは、幼児の自信を育むことにつながる。また、「その行動の原因を考える」という子ども理解も、保育者に必要な援助の一つであると考えられた。槇(2008)<sup>12)</sup>は、造形活動において、発達の側面と個人差の両面か

ら子ども理解を行い、対象(教材・課題)や環境(物的・空間的、人的)との関係性を検討して要因を分析し、課題解決につながる援助を考えて、子どもの心の安定と自信につなげることが大切であると述べている。このような丁寧な課題解決への検討が、子どもたちの表現を支え、創造性を育む造形教育の基盤となるのであろう。

今回のグループワークの要は、子どもの気持ちを推測する点であった。模造紙に書き出された「子どもの気持ち」の正否は定かではないが、学生が保育者の立ち位置だけでなく、子どもの立場に立って活動を振り返ることに意味があった。実際に、記述式質問紙には、「今までは『なぜ製作活動をしないんだろう』と、子どもの気持ちをあまり考えたことがなかったが、グループワークを通して考えてみると共感できる場所があった。そのため、子どもの気持ちを考えながら関わっていきたい」「活動を進めるときに『困った子』と決めつけるのではなく、その子の気持ちを想像し、それに合わせた関りや声掛けをすることが大切だと分かった」「『子どもたちはどういう気持ちだったのか』を問われて、子どもの気持ちを考えて活動していなかったので少し難しかった。先生として『次はどうすると活動がスムーズに行えるか』などしか考えていなかったため、子どもの気持ちを考えることの大切さに気付くことができた」など、活動を進める際、子どもの気持ちを考えていなかったという記述が多数見受けられた。また、「子どもたちの気持ちを考えることで、保育者がどのように対応をしていけばよいか解決策もたくさん出てきた。子どもの気持ちを考えることは、保育や活動の向上につながるのだとわかった」「子どもになりきって考えることで、気持ちをより理解でき、信頼関係も築けるのだと思う」といった、子どもの気持ちを汲むことが保育の質の向上につながるのではないかという省察もみられた。

実習で活動を進める際、計画した通り、時間通りに進めることばかりを意識しがちである。井上(2020)<sup>13)</sup>は、部分実習・責任実習に関して「子どもを丁寧に理解すること、一人ひとりを大切にすること、子どもを肯定的に受容することとい

た、保育の根幹ともいえる部分が育まれていなければ、経験を重ねて慣れてきたとき、そこには、「子ども主体ではなく、自分主体の保育者が生まれてしまうのではないかと」、形に添って進めることばかり気にしてしまう傾向に向けて警鐘を鳴らしている。これは、保育者として現場で活動を進める際にも同様であると考えられる。中心にあるべき子どもの気持ちが蔑ろにされ、保育者主体の保育に陥っていくことがないように、学生時代から子ども主体の保育について実践を通して考察する機会が必要であると考えられた。

## 7. ま と め

本稿は、グループワークによって抽出された造形活動の際の困難や問題点を整理し、造形分野における実習前指導について示唆を得ることを目的とした。また、グループワークを通しての学習効果について検討を行った。得られた結果を以下に示す。

- (1) 実習での造形活動において、学生が最も困難だと感じたことは、「子どもの意欲や行動による困難」であった。次いで「活動の説明に伴う困難」「製作時間差による困難」であった。子どもの行動予測や、子ども理解が不十分であることから、適時適切な対応ができていないことが推測された。
- (2) 困難事項の中には、事前の準備や計画を欠かすことにより解決に向かう事柄も多く、授業の中で、より幼児の目線に立った活動の実施について、細部にわたり考察する機会を設ける必要があると考えられた。
- (3) 実習で活動を進める際、計画した通りに、時間通りに進めることばかりを気にした保育をしがちである。「子どもの気持ち」を意識したグループワークを行うことで、子ども主体の造形活動について考察を深めることができることが、学生の記述より考えられた。
- (4) 適切な援助を行うためには、多角的な視点で物事を観察し、他者の考えを聞き何かに気づいたり、支援について討議したりする

経験が重要である。グループワークを通して他者の考えに触れることは、同僚性を基盤とした相互支援が必要な保育者を目指す学生にとって、有益であると考えられた。

本研究を通して、学生が実習での造形活動において困難に感じた具体的な事例が明らかになった。挙げられた要因は、グループ間で類似するものも多く、今後の授業で保育技術として伝えたり討議したりする機会の必要性が考えられた。今回の授業の中では、解決策の正解は提示していない。安易な解決策を示すよりも、子どもの視点に立った保育を考え、自分たちで答えを導き出すことに意味があると考えたからである。

しかし、学生の挙げた対応や解決策の中には、保育者主体の考え方もあり、もう一段階の熟考を促す必要もあったと考える。子ども一人ひとりを丁寧に理解し、肯定的に受容することといった、保育の根幹を育むことができる保育者養成の造形指導について、今後も研究を進めていきたい。

## 註

- 1) 森上史郎・柏女霊峰編 (2015)『保育者用語辞典第8版』ミネルヴァ書房, p. 190
- 2) 福山多江子・大塚良一・田中浩二 (2013)「幼稚園実習のスキルと責任実習での傾向と課題(その1) - 東京成徳短期大学の幼稚園実習アンケートから -」『東京成徳大学紀要 第46号』pp. 39-47
- 3) 神戸洋子 (2013)『新訂 幼稚園・保育所・児童福祉施設等 実習ガイド』(石橋裕子・林幸範編) 同文書院 pp. 248-253
- 4) 大豆田啓友 (2020)「第1章 実習とは?」『これからの時代の保育者養成・実習ガイド』中央法規, pp. 4-31
- 5) 智原江美・鍋島恵美・和田幸子・下口美帆・田中慈子 (2015)「幼稚園・保育所における表現領域の活動に対応した保育者養成教育のあり方 - 京都府南部の幼稚園・保育所へのアンケート調査からの検討 -」『京都光華女子大学京都光華女子短期大学部紀要 第53号』pp. 119-134
- 6) 岩立京子 (2012)「幼保小連携の課題と今後の方向性」『保育学研究』50 (1), pp. 76-84
- 7) 藤掛絢子・北野幸子 (2018)「音楽表現領域における保育者養成教育の検討 - 実習経験を踏まえた学生の学びを通して -」『保育者養成教育研究 第3号』pp. 23-33
- 8) 福元真由美 (2018)「保育者養成におけるグループワークを導入した体験的実習の学び - 幼稚園の体験的

- 実習から教育実習の接続に着目して-」『保育者養成研究 第3号』pp.11-21
- 9) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて-生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ- (答申)」(2012) 文部科学省中央教育審議会中央教育審議会, [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/...](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/...) (2022, 12, 9 閲覧)
  - 10) 濱田祥子・森川敦子・川上みどり (2018) 「グループによる保育活動が保育者養成課程の学生に及ぼす効果-協働稼業認識、集団機能認識、保育者効力観の変化-」『保育者養成研究 第2号』pp. 1-11
  - 11) 古野陽一 (2016) 『家庭教育ファシリテーター養成講座テキスト』喜楽学舎, pp37-45
  - 12) 槇英子 (2008) 『保育を開く造形表現』萌文書林, pp. 83-124
  - 13) 井上真理子 (2020) 「第5章 部分実習・責任実習」『これからの時代の保育者養成・実習ガイド』中央法規, p. 136