

保育者養成校と保育現場をつなぐ“こども理解プロジェクト” ～子ども主体の保育構築をめざして～

山下恵子¹ 大坪祥子¹ 小川美由紀¹ 山下愛実²
中武亮子³ 佐伯千穂³ 難波れい子⁴

"Child Understanding Project" linking childcare training schools and childcare facilities: Towards building child-centred childcare

Keiko Yamashita Shoko Otsubo Miyuki Ogawa
Megumi Yamashita Ryoko Nakatake
Chiho Saiki Reiko Nanba

I. 研究の背景と目的

令和 5 (2023) 年 4 月、“こどもまんなか社会”をめざし、こども家庭庁が設置され、こども基本法が施行された。同年 12 月には、こども家庭庁よりこども大綱¹⁾、こども未来戦略²⁾も出され、子どもや若者が持っている権利や尊厳を大切にしながら、ウェルビーイングを目指す方針が明確になった。

幼児教育においては、幼児期にふさわしい教育の実現の観点から平成元 (1989) 年に幼稚園教育要領の改訂 (第二次改訂) が行われたが、その解釈は子どもを自由にする自由保育と設定保育の択一的な保育形態の議論となり、指導法をめぐるさまざまな議論がなされてきた (秋山, 1999; 無藤, 2003)³⁾⁴⁾。平成 18 (2006) 年には、「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」が施行され、日本における大きな制度改革となる、認定こども園制度が始まった。平成 26 (2014) 年には「幼保連携型認定こども園の学級の編制、職員、設備及び運営に関する基準」 (内閣府・文部科学省・厚生労働省令第 1 号) が定められた。幼稚園、保育所に加え、認定こども園が加わったことで日本の保育界は大きな変革期を迎えた。

平成 29 (2017) 年には幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の 3 つの要領・指針が同時改訂 (定) され、乳幼児期の教育の見方・考え方が新たに示されるとともに、計画的な環境の構成や教材の工夫について示された。このように保育者の直接的な指導ではなく環境を通した保育、子どもが主体となる保育の重要性が示された。

さらに、昨今、教育界は大きな変革期を迎え、令和 3 (2021) 年 1 月に中央教育審議会から『令和の日本型学校教育』の構築をめざして～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申)⁵⁾が出された。21 世紀は社会の変化が著しく、複雑で予測困難になってきており、「みんなと同じことが出来る」「言われたことを言われたとおりにできる」という正解の暗記を中心とした教育では、十分ではないと言われている。教育界では、「自ら課題を見つ

¹ 宮崎学園短期大学

² 宮崎国際大学

³ 幼保連携型認定こども園 宮崎学園学園短期大学附属みどり幼稚園

⁴ 幼保連携型認定こども園 宮崎学園学園短期大学附属清武みどり幼稚園

けそれを解決する力」を育成するために、他者と協働し、自ら考え抜く学びが十分になされていないのではないかと指摘がなされている。近年 10 年の教育界における大きな変革の背景は、VUCA の時代の到来（白井，2020）⁶⁾、少子化、虐待増加、貧困など多くの社会的課題を抱える日本を映していると考えられる。

本稿では、幼児の教育的指導に主眼を置いていた従来の教師主導型の画一的な幼児教育から、一人ひとりの子どもを尊重する子ども主体の幼児教育・保育をいかに構築するかが大きな課題となった宮崎学園において、学校法人宮崎学園傘下の保育者養成校 2 校と附属認定こども園 2 園の教職員で作った「こども理解プロジェクト」の 2 年間の実践研究を振り返ることで、保育者養成校の課題と現場の課題を明らかにするとともに、今後の子ども主体の保育及び連携のあり方を考察することを目的とする。

II. 本研究の方法

1. 方法

本稿では、令和 3（2021）年度から令和 4（2022）年度にかけて実践された「こども理解プロジェクト MIYAGAKU」（以下、プロジェクトとする）に関するデータを使用した。具体的には、2 園合同の研修会資料や会議の議事録、プロジェクトの発表資料、参加者によるコメントを用いた。

2. 倫理的配慮

本研究は、宮崎学園短期大学研究倫理審査会にて承認を受けている（承認番号 2021001、承認番号 2022013）。具体的には、まずは研究について、各こども園園長に口頭での説明を行った。そして、園長に協力承諾書を渡し、承諾書への署名をいただいた。また園児から研究の同意を得ることに関しては、園児の保護者へのインフォームド・コンセントを行った。研究対象者のプライバシー漏洩や園児・職員の園生活に与える影響に留意しながら研究を行った。

III. 結果と考察

以下、3 つの時期に分け、1. 問題の所在とプロジェクト開始までの経緯、2. 連携のための模索期、3. 連携開始期について順に述べる。

1. 問題の所在とプロジェクト開始までの経緯

（1）法人内の連携について

学校法人宮崎学園は、宮崎国際大学（以下、大学とする）・宮崎学園短期大学（以下、短大とする）・宮崎学園中学校・高等学校・幼保連携型認定こども園宮崎学園短期大学附属みどり幼稚園・清武みどり幼稚園（以下、附属園とする）の 2 園を持つ法人である。大学教育学部、短大保育科には、それぞれ保育者養成課程があり、附属園では、両大学学生の実習前教育や実習等を行ってきた。しかし、両大学の養成校と園が十分な連携のもと、実習内容についての検討を行ってきたとは言えない現状があった。

（2）附属園が抱えていた課題

附属園では、平成 28（2016）年にみどり幼稚園、平成 29（2017）年には清武みどり幼稚園が、文部科学省認可の幼稚園から教育・保育施設としての認定こども園へと移行した。平成 29（2017）

年には、3つの要領・指針の改訂（定）に伴い、子どもが主体となる保育のあり方が示されているものの、両附属園では、「環境を通した保育」を実現できる人やモノ等の環境が十分とは言えず、保育者による教示的実践が色濃く残っていた。そのため、子ども一人ひとりの人権が大切にされ、子ども自らが主体的に関わることができる環境を構築する必要性を感じていた。つまり、保育者中心の保育から環境を通した子ども主体の保育への転換、保育者共主体の保育への転換がなされていないという課題を抱えていた。それは子どもを保育者の言う通りにさせる正解注入主義的な保育から、環境を整え、子どもがやってみたい活動をする中でさまざまな気づきを得ながら育つことを目指す経験成長主義的な保育への転換であり、正解注入主義の保育では子どもは受身の状態が多くあったと言える。

（３）こども理解プロジェクトの発足

上述の課題を踏まえ、保育者養成校と附属園を持つ法人として、附属園と２つの保育者養成校が連携して、「子ども一人ひとりの人権が大切にされ、子どもが主体となる幼児教育・保育」を構築したいとの願いをもとに「こども理解プロジェクト」を立ち上げた。

本プロジェクトは、令和３（2021）年４月に法人理事長の呼びかけにより、主体的に関わりを持ちたいと思った脳科学、幼児教育、音楽、美術、初等教育等、異なる専門性を持つ１６名の教員で発足した。単年度のプロジェクトではなく、４年から５年程度の期間を視野に入れて開始した。初年度は保育の原点に戻り、子どもの姿から子ども理解を深めることをめざし、大学教員が附属園において幼児教育・保育場면을観察することを通して、乳幼児が人やモノと関わりながら、園での生活をどのように送っているのかを、子どもの視点から捉えなおすこととした。これらを通して、子ども理解を深め、子ども一人ひとりの人権が大切にされ、子どもが主体となる幼児教育・保育を再考することを本プロジェクトの目的とした。

（４）第１期のまとめ

第１期は、法人内の保育者養成校と附属園の連携及び附属園の抱える課題を明確にし、それらを解決するためのプロジェクトを立ち上げ、子ども主体の保育構築をめざして歩みを進めた時期であると言える。

２．連携のための模索期

（１）子ども主体の保育のための「子ども理解」の方法を考える

本プロジェクトでは具体的に以下の方法により子ども理解を深めることとした。①教員は、２つの附属園において観察を行う、②観察後、写真付きエピソード記録を作成し、プロジェクトメンバーで共有する、③附属園に保育者用と保護者閲覧用のエピソード記録を提出する、④月に１回程度、エピソードを語る会を開催する、⑤保護者向けレター「こども理解のとびら」を発行する。

Ⅱの２で述べた通り、各方面への説明や承認を受け、令和３（2021）年５月より附属園での観察を開始した。訪問回数・事例数（エピソード記録数）は以下の通りである（表１）。エピソード記録の様式は２種類作成し、観察者が自由に選択できるようにした。いずれも写真付きエピソード記録で、遊んでいる子どもの姿を記録（主に写真）し、一人ひとりの子どもがどのようなことを体験・経験しているかについて捉え、観察した教員の主観的感想を記載した。２種類の様式のうち一つは１枚の写真を用い、もう一つは複数枚の写真を用い、変化する子どもの姿や子どもを取り巻く状況

を捉えたものである。作成後はプロジェクトメンバー及び附属園に届け、エピソード記録を共有した。

表 1 令和 3（2021）年度訪問回数及び事例数（エピソード記録数）

	訪問回数	事例数		訪問回数	事例数
5 月	7	5	11 月	11	13
6 月	23	16	12 月	11	3
7 月	5	6	1 月	0	0
8 月	2	2	2 月	1	0
9 月	8	7	3 月	7	2
10 月	1	0	合計	76	55

調査期間：2021.5～2022.3.31

「エピソードを語る会」は 7 月と 10 月、1 月の 3 回実施した。いずれもプロジェクトメンバーのほかに附属園の先生方にも参加いただいた。発表者は事前に共有されたエピソード記録について口頭で伝え、参加者はそれぞれの専門性からの感想や意見を述べた。園の先生からも子どもの様子やそのエピソードに付随する話があり、子どもの中で育まれているものを新たに発見したり、再確認したりすることができた。また、園庭でのままごと遊びのエピソードの発表から、園庭に自由に摘んでもよい草花があるともっと子どもの遊びが楽しくなるのではないだろうかとの話になり、早速、園長を中心に園の先生方が草花を摘んでもよい花壇を設置するなど、園の環境構成について改善するきっかけになった（図 1）。



図 1：エピソード記録から生まれた環境

このようにエピソード記録やエピソードを語る会は一人ひとりの子どもを理解していく手掛かりになり、明日の保育環境を考えるヒントになった。同時に、異なる専門性をもつ保育者養成校教員で構成されているため、多様な意見を収集する場にもなっており、横断的な視点で保育の場面を捉える機会となった。

会終了後は毎回、感想を寄せあうことにしており、以下がその一部である。

＜養成校：教員＞

・どの先生の発表も子ども達への優しさにあふれていて、そのように捉えられることこそが保育の目だと思った。また、附属の先生方とも同じ場面を見ながら気持ちを共有できたと感じた。

- ・若い先生の保育をベテランの先生方がストレートに受け止めて「見習いたい」とおっしゃる姿に、大拍手だった。
- ・様々な立場の先生方からのコメントから様々な視点が持てたことが面白かった。
- ・A先生の感性、創造性、M幼稚園1年目のB先生が子どもと全力で向かい合っている姿、絵本からイメージする子どもの姿に心うたれた。

＜附属園：保育教諭＞

- ・研究発表会に参加し、子どもたちの遊びや成長を広げていくためには、保育者の環境構成や声掛け、子ども達の年齢にあった遊びの場を作るという事が何より大切なことだと思った。子どもの想像力はとても広く、一つの遊びから何通りの遊びにもつなげていく事を見て、感心した。
- ・子ども達の活動の広がりには、大人が考えている以上に素晴らしいものがある。子ども達は自分たちで考えて、いろいろ工夫しているからこそ、遊びの環境を整備してあげる事が今以上に大切だとわかった。

（２）エピソード記録から得られたもの

プロジェクトにおいて養成校教員が、附属園の特色保育の一つである「音遊び」を観察し、エピソード記録を作成した。後日、「音遊び」を担当した保育教諭がそのエピソードを読むと、保育中に見逃していた子どもの姿や表情、身振りに気付くことができた。また観察者の考察を読むことで、子どもの捉え方が変わり、子ども自身の個性や良さを改めて見つけ、共感することにつながった。このエピソード記録をきっかけに、担任同士で普段の保育での子どもの姿を観察する新たな視点に気付き、また、子どもが主体的に何かをしようとするまで待つことを意識できるようになった。

保護者閲覧用の「エピソード記録集」を送迎時に保護者が手にして読んでいる場面が多々あり、写真とその瞬間のエピソードから、園での我が子の姿を喜ぶ保護者の姿があった。普段の園での様子を伝えきれない部分も、このエピソード記録を介することで様々な活動に興味を持ってもらえるという効果があったと言える。このことは保護者と担任、保護者と園との信頼関係の深まりにつながったと考える。

（３）第２期のまとめ

第２期は、プロジェクトメンバーが附属園における観察を行うことで、子どもを中心として語り合いながら子ども主体の保育のための子ども理解の視点を模索していった時期である。

植草（2018）⁷⁾は日々の記録とエピソード記録を比較し、エピソード記録は保育者が子どもの姿をよく見ていることが遊びの振り返りになっていることや、エピソード記録により、保育者が子どもに向ける優しいまなざしを感じるとともに、子どもの日常を丁寧に捉えることで、目の前の子どものために素材（環境）を吟味して保育を行っていることに気づけるといった良さを見いだしている。また、福崎ら（2014）⁸⁾はエピソード記録について「エピソード記録をもとに、子どもの心の動きを紐解きながら話し合いが深められ、保育者の思いや願いの意見交換を通して、それぞれの保育者が自分の体験と重ね合わせることで、共通理解が浸透して行く過程のあることが見出される」（福崎ら，2014）と述べており、エピソード記録を書いて、保育者間で語り合うことの意義について述べている。

今回、メンバーが作成したエピソード記録をもとに行う「エピソードを語る会」は、養成校教員と附属園の保育者がそれぞれに語り合い、子どもの心を感じあい、附属園の保育者が新たな子ども

理解の視点を knowing につなぐと考える。

3. 連携開始期

(1) 合同研修会

連携開始の初期として、まずは両園相互の連携強化に着手した。令和 4 (2022) 年度より始まった新体制のもと、子どもが主体となる教育・保育に取り組むべく、これまでに実施されていなかった両附属園での「合同研修会」を定期的実施していくこととした。合同研修会は、子ども主体の教育・保育導入の趣旨、両園の新たな保育目標、園の運営方針、保育内容・方法等の共通認識および職員の交流を行うことで、両園の職員が一体となって園運営を行うことを目的として実施した。令和 3 (2021) 年 12 月に、法人理事長によって委嘱された 2 名の「こども園保育アドバイザー」(以下、アドバイザーとする) が中心となり、両園園長、副園長、主任保育教諭との協議を行いながら、アドバイザーが合同研修会をコーディネートした。またアドバイザーは短大・大学の教員を兼務していることから、「こども理解プロジェクト MIYAGKU」のメンバーや保育科の教員に向けてこの合同研修会の周知を図り、研修会への参加を呼びかけ、短大・大学・附属園が一体となって子どもが主体となる教育・保育の共通理解および協働をめざした。令和 4 (2022) 年度の研修内容については、表 2 に示す通りである。

表 2 令和 4 (2022) 年度 合同研修会の日程と研修内容

	日 程	研修内容
第 1 回	2022 年 4 月 3 日	こども園が目指す保育方針について
第 2 回	2022 年 6 月 18 日	こどもから始まる保育の計画・記録について 事例研究発表【はるのプロジェクト】
第 3 回	2023 年 1 月 9 日	伊豆元精一先生(あがた幼稚園園長)によるご講演 事例研究発表【なつのプロジェクト】
第 4 回	2023 年 3 月 25 日	事例研究発表【あきのプロジェクト】 令和 4 年度の振り返りと課題

令和 4 (2022) 年度に実施した 4 回の合同研修会のうち、本稿では主に年間の保育テーマに基づく事例研究発表について取り上げる。令和 4 (2022) 年度は、年間 4 つのプロジェクトテーマとそれに基づく保育実践を行った。目の前にいる子どもの姿に応じて、無理なく、連続的な保育を行っていくことを重視し、それぞれのテーマを、【はるのプロジェクト】は「自然のいろ」、【なつのプロジェクト】は「ひなたとひかげ」、【あきのプロジェクト】は「わたしの力、みんなの力」、【ふゆのプロジェクト】は「みんなのいいところ、みつけた」とした。これらのテーマを意識しながら実践した事例について、第 2 回から 4 回の合同研修会では両園の保育者による研究発表とグループ協議を行った。グループ協議では、両園の同年齢保育担当者で一つのグループを作り、事例に出てきた子どもの様子をさらに詳しく話したり、その後の遊びの展開を説明したりして、“子どもをまんなかに据えた”視点により、活発なグループワークが行われた。両園の保育者からは、「両園の先生方が情報共有をしたり、一緒に考えたりする時間がよかった」「互いの園がどのような取り組み、遊び、活動をしているのかが分かった」「互いの園の良さを発見したり、再認識できたりするいい機会だった」という声が多数聞かれた。

このことは、研修会の目的の一つである「保育内容・方法等の共通認識および職員の交流」という点において、非常に有効であったと言える。このように対話によって“子ども”の姿を生き生きと語り合える集団へと変わりつつあることは、連携開始期における連携強化に向けての大きな一歩であったと考える。

第4回の合同研修会では、令和4（2022）年度の保育の振り返りとして「1年間でもっとも感動した子どもの姿」について共有し合った。その内容を共起ネットワークにて分析した結果を、図2に示す。この結果から、まず3歳未満児クラスの保育者においては、「育児担当制」（樋口，2013；西村，2019, 2021）⁹⁾¹⁰⁾¹¹⁾の導入を通して新たに気づいた子どもの姿についての記述が多く見られ、「子ども一人ひとりを大切にする保育」が行われていたということが分かる。全体としては、「感動」と「楽しい」という語の結びつきが見られる点から、日々子どもとのかかわりの中で具体的な子どもの姿が保育者の心に留まり、子どもにとっての楽しさや子どもの気持ちに着目するという、「子どもの興味・関心から始まる保育」の視点が保育者のなかに意識づけられてきたことが示された。さらに「子ども」「保育」と「見る」「感じる」「思う」という語の結びつきが見られる点からも、保育の始まりの第一歩は“子ども理解”であるという保育者の姿勢を感じる事ができる。

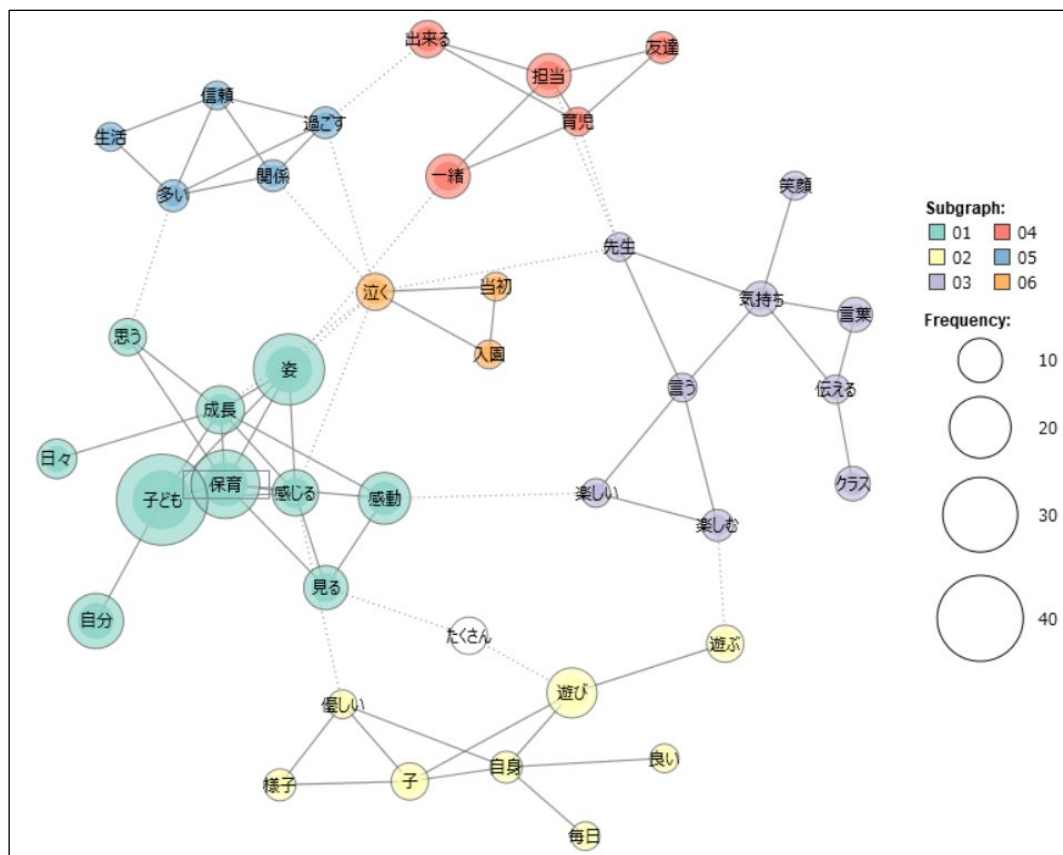


図2 1年間でもっとも感動した子どもの姿（共起ネットワークによる分析結果）

（2）四季折々のテーマを持った連続性のある保育実践にみる子どもの姿

附属園においては、園改革の第一歩として、事前に決定した週ごとの指導計画をその通りに遂行する方法を見直し、学期毎に設けた大きなテーマのもとで、子どもの興味・関心から展開する連続性のある保育実践に取り組んだ。先に述べたテーマを0歳児から5歳児までの全クラスで行った。

以下、年長児クラスにおいて、テーマ「自然のいろ」に基づいて行った活動について、どのように展開していったのか、子どもの姿に着目したエピソードを述べる。

①「自然のいろ」をテーマとした連続性のある保育実践

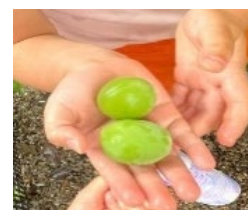
エピソード1：梅収穫

年長児 60 人は、バスに乗り、園から約 20 分離れた、沢山の梅の木がある記念館に到着した。

梅の実が鈴なりになった梅の木を観察しながら、記念館の職員から「くるっと回すと簡単に取れるよ!」と、収穫の方法を教わる。梅の取り方が分かった友達に教える様子も見られ、子どもたちは梅の実を一つひとつ大事そうにカゴへ入れていった。「まだ匂いはしないね」と、ちぎった実を匂い、梅を手握る感覚から梅の固さや大きさなどを感じとっていた。



※写真掲載許可済み



この体験においては、本物の植物・自然に触れることによって、視覚、触覚、嗅覚等多くの感覚を用いた体験ができていたと考えられる。翌日以降は、持ち帰った梅の実を使って子どもたちに“梅ジュース”を作らせてあげたいという保育者の思いから、子どもたちが梅の変化に気づき、味わう体験へとつながっていった。

エピソード2：梅ジュース

梅のヘタとりや氷砂糖と梅を瓶に入れる体験をし、日々の観察が始まった。作る工程の中で見た氷砂糖は、子どもたちがよく知っている砂糖とは全く違うものだったため、とても不思議な感覚があったようだ。「これは砂糖?」「かるくてきれいだね」「甘いジュースになるね」とそれぞれに感じたことを話していた。

収穫した梅がジュースになることがとても待ち遠しい様子で、登園するとすぐに梅の入った瓶の様子を観察していた。「梅の実が全部溶けていくのだろうか」、「ジュースは何色?」と想像を膨らませ楽しんでいた。

※写真掲載許可済み



瓶に入った梅と氷砂糖は、時間がたつにつれてその色や形に変化が生じていった(図3)。それに気づいた子どもたちは、その状況に驚き、期待が膨らんでいったと考えられる。また、梅の変化の観察から気づいたことを子どもたち同士で伝え合う姿も見られた。保育者は、子どもたちの日々の気づきを記録で残せるように梅を写真に撮り、『梅日記』として保育室へ掲示した。徐々に変化していく様子が視覚的に伝わる



図3 梅と氷砂糖の変化の様子

と、その過程をみんなで共有することができた。最後に、梅干しづくりを行った。

エピソード3：梅干しづくり

梅干しを作るには、シソの葉を入れることが必要で、おいしくなることを伝えていくと、興味津々に聞いていた。シソの葉に触れると、柔らかい葉だということが分かった。ボールの中に塩とシソの葉を入れ、子どもたちが手で揉んでいくと、シソの葉がつぶされながら少しずつ紫色に変化した。実際にシソを揉んだ手に綺麗な紫色がついたことで、梅の色もこの色に変わることがイメージされ、期待や楽しみへとつながった。

瓶の中の青い梅は、日ごとに梅干しの色に変わっていった。そこで保育者は、さらにおいしい梅干しにするために、天日干しにすることを提案した。太陽の光をたくさん当てられる屋上で梅を干すことになり、子どもたちがすだれの上に1粒ずつ優しく並べていった。並べながら、子どもたちは「すっぱーい！」などと話していた。干した後に、何度も屋上の様子を見にいくと、初めは柔らかかった梅干しが、お日様に当たっているところだけがだんだん固くなるという変化に気づき、とても驚いていた。また、小さいものは早く固くなり、大きいものは時間がかかるという大きさと時間の関係に気づいていた。

7月には年長児恒例のお楽しみ会が行われ、そこでの夕食で手作りした梅干しや梅シロップかけのかき氷を食べた。梅を収穫した体験から作る工程までを知ること、食への関心にもつながった。



※写真掲載許可済み

②「自然のいろ」をテーマとした連続性のある保育実践の考察

子どもたちは、「梅」という自然物を自ら収穫し、時間の経過の中で変化していく様子を五感で感じながら体験していた。また、その過程で未知のことに挑戦することによる気づき、探求とその結果を受けての興味・関心の広がりや深まり、友達と伝え合おうとする気持ちなども同時に体験していたと考える。今回の梅ちぎり、梅ジュース、梅干しづくりの体験は子どもの興味や関心に伴った連続した保育の中で行われる主体的な遊びであったと言える。このことから子ども主体の保育は、連続した保育の中で、多様なプロセスを経験しながら結果にたどり着く体験であると考えられる。

さらに、連続した保育では保育者が子どもの発達や興味・関心を踏まえて環境を整えていくことが必要となり、それは保育者が子どもと同じように五感で感じながら共に楽しむ「共主体」の体験（大豆生田，2023）¹²⁾を重ねていくことによって可能になっていったと考える。共主体の保育を考える上では、子どもと保育者が相互に関係し合いながら次の展開を生み出していくつながりが重要であったと考えられる。これらのことは食育につながる体験でもあり、保育者には連続した活

動を展開していくことにおいて、5つの領域（内閣府，2018）¹³⁾の関連性を考えながら保育を展開していく力が必要とされていたと言える。

以上のことから、子ども主体の保育とは、子どもと保育者が同じ体験をすることでお互いに「楽しさ」を共有し、子どものやりたい思いを実現できる環境（宮里，2018）¹⁴⁾を生み出していくことで両者ともに成長していく共主体の営みであると考ええる。

（3）切り取り保育から連続性のある保育へ

～短大・大学の教育実習（基本実習）内容の見直しと実習生の学び～

令和4（2022）年度から始まった新たな教育・保育の取り組みの中で、保育者養成校である短大・大学では、実習の在り方についての見直しに着手した。短大では1年次の10月下旬～11月上旬のうちの4日間を「基本実習（教育実習の一部とする）」として、大学では3年次の9月に4日間の「教育実習（事前指導）」として附属園で実施している。従来、実習クラスの配当においては、4日間で3歳以上児すべてのクラスを経験させたいという意図のもと、年少、年中、年長クラスに必ず1日間は配当される仕組みとなっていた。さらにこれらの実習においては、毎日、担任が作成した「指導案」に照らしながら保育を観察し、保育者が行う教育的な指導（声掛けや援助・配慮）をもとに、その保育のねらいを考察するなど「保育者の指導方法を学ぶ」ことを重視した実習内容となっていた。

そこで短大・大学と連携・協議し、4日間の教育実習（基本実習）の目的を「子ども理解のプロセスに触れる」とし、実習生が子どもとかわる中で、子どものつぶやきや姿、興味・関心を手掛かりに、子どもを理解しようとすることを重視した実習内容へと転換した。実習生は4日間同じクラスに継続して入り、連続性のある保育の参与観察を行った。それに伴い、これまでの毎日の「指導案」の立案を廃止し、一週間の見通しが持てる「保育実践シート」を用いた実習内容に変更した。保育実践シートとは、図4に示すように、その時季の子どもの姿や遊びの様子のもと、一週間の遊びの展開やつながりを予想した、環境構成や保育者の援助、準備物が記載されたものである。実習生はこの「保育実践シート」を手掛かりにすることで、それまでの子どもの姿や興味・関心をもとに保育を展開していくことの意味を理解しやすくなる。そして実際に子どもと共に遊びながら「遊びの連続性」を体験し、その後、保育者と対話することを通して、子ども理解のプロセスに触れる機会が生じていたと考える。

さらに、実習記録についての見直しも行った。これまでは、4日間の実習の記録方法は、一日の流れと保育者の動きを捉えるために文字による時系列記録のみであったが、令和4年度からは「ドキュメンテーション型日誌」（大豆生田，2020）¹⁵⁾を取り入れ、子どもの姿や保育の場面で実習生自身の心が動いた瞬間を捉えて、絵や言葉を用いて記録することとした（図5）。実習最終日の午後は、「感動した子どもの姿を共有しよう」というテーマで、実習生同士の対話や保育者との対話の時間を作り、子どもの姿を語り合うことを行った。

実習最終日に「感動した子どもの姿」として記述された内容には、子どもと体験を共にした際のその瞬間の子どもの表情や難しいことに向き合おうとする真剣さ、他児と比べるのではなく他児を肯定的に受け止める関係性等に注目した内容の記述が多く見られた。

以上のように、これまでの「保育者の指導方法を学ぶ」という実習内容から子ども理解のプロセスに触れる実習へと転換したことで、実習生は4日間を通して、遊びの連続性や子どもの興味・関心から始まる保育内容の発展について、身をもって体験できる実習になったと考えられる。

図4 保育実践シート（宮崎学園短期大学附属みどり幼稚園・3歳児クラス）

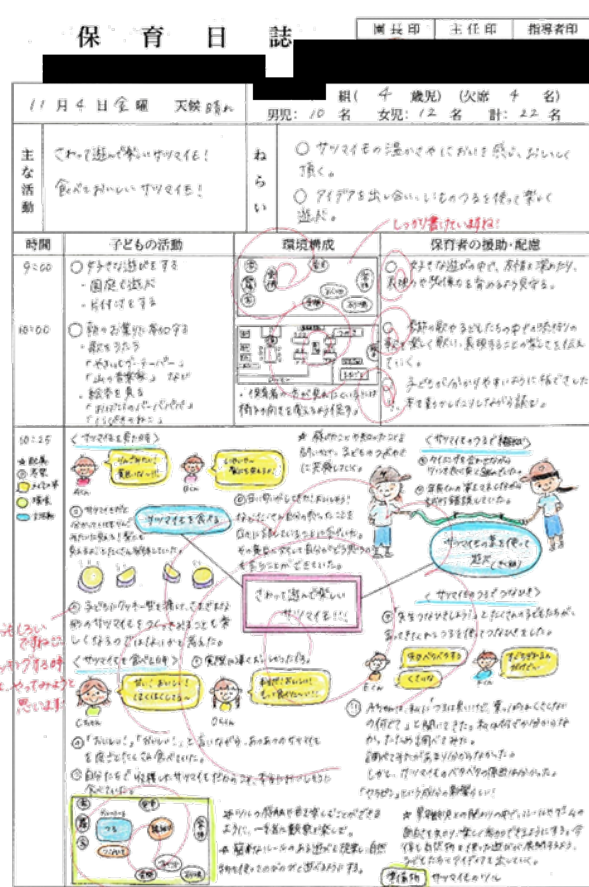


図5 ドキュメンテーション型保育日誌の例（宮崎学園短期大学 保育科1年生）

（４）短期大学における幼児教育・保育センターの設置

令和４（２０２２）年４月、宮崎学園が法人として「子ども主体の教育・保育」に向けた附属園の保育内容・保育環境の改革へと舵を切ったことを受け、宮崎学園短期大学では、県内屈指の保育者養成校として、こどもまんなか社会に向けた国の動向を捉えながら、時代のニーズに合わせた情報発信等を行うべく、宮崎県内の教育・保育の質保障及び向上への寄与を目的とした「幼児教育・保育センター」が立ち上げられた。県内の幼稚園・保育所・認定こども園に向けての公開講座や保育講演会を企画し、定期的に実施していくことでその目的を達成していこうとするものである。同年には、講演会の実施や宮崎県や各市町村主催の研修会、幼稚園・保育所・認定こども園の研修会等の講師を積極的に受諾し、センター業務を開始した。

さらに保育科においては、附属園での基本実習内容の見直しを図ったことに加え、令和５（２０２３）年１月に法人理事長命で発足した「保育科教育課程見直しプロジェクト」を中心に、「新時代の保育に対応できる養成教育の在り方とは—主体的な学びの実践を考える—」とした、保育科の学科内研修会を定期的に実施し、養成校教員のスキルアップに努めた。

実習先との連携・協働としては、「後期公開講座」として「変わりゆくこれからの保育者養成」を開講し、学生の主体性を尊重する実習であるための学びの提案や附属園での実習日誌の紹介などを行った。

（５）第３期のまとめ

第３期は、附属園、こども園アドバイザー、短大、大学の教員が相互に連携し、従来の教師主導型の保育から、子ども主体の保育実践へと転換し、現状と課題を共有する場所として合同研修会が位置づけられた時期である。保育者は、日常の保育を通して、「子ども」「保育」と「見る」「感じる」「思う」と子ども理解につながる気づきを得ていたことが共起ネットワーク分析から明らかとなった。子ども主体の保育実践への移行過程では、連続性のある保育実践によって、子ども、保育者が共に育ちあう共主体の保育実践がみられた。また、保育者養成校では、教育実習（基本実習）を見直し、保育者の指導方法を学ぶ実習から、「子ども理解のプロセス」に触れる実習へと転換したこと、保育日誌を時系列日誌にドキュメンテーション型を加えたことによって、学生が子ども主体の保育を学ぶことへとつながったと考えられる。同時に、幼児教育・保育センターの立ち上げや保育科内の教育課程見直しプロジェクトにより、各教員が担当科目において“子ども主体の保育”を考えられる学生の養成という方向性を共通理解することができ、短期大学内の組織改編による新たな展開につながっていったと言える。

IV. 総合考察

総合考察では、幼児の教育的指導に主眼を置いていた従来の教師主導型の画一的な幼児教育から、一人ひとりの子どもを尊重する子ども主体の幼児教育・保育をいかに構築するかが大きな課題となった宮崎学園において、学校法人宮崎学園傘下の保育者養成校２校と附属認定こども園２園の教職員で作った「こども理解プロジェクト」の２年間の実践研究をもとに、保育者養成校の課題と現場の課題を明らかにするとともに、今後の子ども主体の保育及び連携のあり方を考察する。

（１）子ども主体の保育への転換における現場と保育者養成校の相互伴走型連携

附属園及び保育者養成校において、子ども主体の保育へ転換するためには、それぞれの機関の相

互の連携が不可欠であったと考える。本研究では、短大・大学教員が、附属園の現場に入ることが重要な要素であり、子どもたちの育ちを互いに共有することが出発点であったと言える。その際は、大学教員と現場保育者との関係性は、指導する、指導されるというものではなく、互いが同じ地平で共に考え合うことが重要であったと考える。山下（2022）¹⁶⁾は「パートナーシップに基づく子ども理解」が下支えとなった事象の共有を重ねることが、結果として新人保育者の保育実践の変容へとつながっていったことを述べている。本プロジェクトにおける保育者や専門性の異なる教員が子どもの興味・関心や子どもが育つ環境についてともに語り、考えていくプロセスでも同様に、共に理解し合おうとする関係が生まれ、子ども主体の保育への転換を支えたと考える。共に学び合い、それぞれの良さを生かしながら相互に伴走する、相互伴走型連携を構築していくことが今後の課題である。

（２） 附属園における子ども主体の保育実践への転換

新たな保育形態を構築するためには、保育のめざす方向性を共有することが重要であった。この点を支えたのが、専門性の異なる短大・大学の教員で構成されたプロジェクトメンバーであった。専門が異なるが故に、子ども達の活動や様子を画一的な見方から複眼的な見方へと転じることができたと言える。合同研修会や日々の助言を通して、保育者は、日常の保育の中で、「子ども」「保育」と「見る」「感じる」「思う」と子ども理解につながる気づきを得ており、これまでの経験も生かしながら、子どもと共に創造する共主体保育に試行錯誤を重ねながら取り組んでいったと言える。今後は、保育者個人および園全体の自己評価を通して、子どもの姿をより深く理解し、一人ひとりの育ちを支える保育の実現をめざす。その際に、同僚との対話を通じた振り返りを行える環境を作り、保育の質向上につながる保育実践のサイクルを構築していくことが望まれる。

（３） 保育者養成校における新たな展開

保育者養成校において見直しを行った、子ども理解のプロセスに触れることを目的とした実習や連続性のある保育実践、ドキュメンテーションの導入は、現場との連携の中で生まれたものであり、プロジェクトが学生の学びに直接に影響を与えたことの一つであると考えられる。また、「こども理解プロジェクト」の発足が契機となり、幼児教育・保育センターが設置され、宮崎県内の保育ニーズに応えるための組織として展開し始めている。さらに、保育科内における教育課程見直しプロジェクトは、養成校として教育の質向上をめざすものであり、今後、さらに充実が期待されるものである。

以上のように、本研究を通して、附属園および保育者養成校において「子ども主体の保育」を構築すべく、連携、協働することの重要性が見出された。さらに、保育現場と保育者養成校の相互伴走型連携をはかり、社会のニーズに応える保育者養成の在り方を模索していくことが今後の課題である。

引用文献

- (1) こども家庭庁（2023） こども大綱. https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/f3e5eca9-5081-4bc9-8d64-e7a61d8903d0/276f4f2c/20231222_policies_kodomo-taikou_21.pdf（閲覧：2024/02/10）
- (2) こども家庭庁（2023） こども未来戦略（リーフレット等）. <https://www.cfa.go.jp/resources/>

kodomo-mirai (閲覧：2024/02/10)

- (3)秋山和夫 (1999) 自由保育は学級崩壊の元凶か. 幼児の教育 98 (11), 4-6
- (4)無藤隆 (2003) 保育学研究の現状と展望. 教育学研究 70(3), 393-400
- (5)中央教育審議会(2021)「令和の日本型学校教育の構築をめざして—全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現— (答申)」.中央教育審議会
- (6)白井俊 (2020) OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来. ミネルヴァ書房, 33-56
- (7)植草一世 (2018) 子どもに寄り添う保育を行うためのドキュメンテーション—つぶやきを拾うエピソード記録からの考察—. 植草学園短期大学研究紀要 第 19-2 号 51- 57
- (8)福崎淳子・佐々木恵美子・清水やす子・鈴木君栄・佐々木章江 (2014) 保育のエピソード記録から読みとる子どもの心の世界 —保育者間の話し合いを土台に—. 東京未来大学研究紀要第 7 号 251-261
- (9)樋口正春 (2013) 根っこを育てる乳児保育—育児担当保育がめざすもの—. 特定非営利活動法人ちやいどネット大阪
- (10)西村真実 (2019) 育児担当制による乳児保育—子どもの育ちを支える保育実践—. 中央法規出版
- (11)西村真実 (2021) 育児担当制による乳児保育 実践編—一人ひとりへの生活・発達・遊びの援助—. 中央法規出版
- (12)大豆生田啓友・おおえだけいこ (2023) 子どもが中心の「共主体」の保育へ. 小学館
- (13)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,156-345
- (14)宮里暁美 (2018) 子どもの「やりたい！」が発揮される保育環境—主体的・対話的で深い学びへと誘う—. 学研プラス
- (15)大豆生田啓友・渋谷行成・鈴木美枝子・田澤里喜 (編) (2020) これからの時代の保育者養成・実習ガイド—学生・養成校・実習園がともに学ぶ—. 中央法規出版, 84,104
- (16)山下愛実 (2022) 新人保育者の新たな実践の創出プロセスにみる“パートナーシップに基づく子ども理解”—「学びほぐし」を分析枠組みとして—. 保育学研究 60 (2), 45-56

謝辞

本研究にご協力いただきました園児ならびに保護者の皆様、そして附属認定こども園の教職員の方々に心よりお礼申し上げます。また、こども理解プロジェクトメンバーには貴重なご意見、ご示唆をいただきました。ここに付して深く御礼申し上げます。

付記

本論文は、その一部を日本保育学会第 75 回大会、第 76 回大会において発表したものを加筆、修正したものである。