

幼稚園の実習生は何を手掛かりに保育を構想するのか —ぶどうに目をつけた製作場面に関するインタビューから—

How the Student Teacher in Kindergarten Construct Educational Practice : By Interview Surveys of Practice on “Eyes Putting Grape” Production

武 内 裕 明*

Hiroaki TAKEUCHI*

要旨

幼稚園の保育には、指導計画に表れた内容以外の目的が含まれているのではないかという仮定の下、幼稚園教育実習生が実施したぶどうに目をつけた製作についてインタビュー調査を行った。実習生たちは園全体の生活の連続性や幼児の経験の多様性に配慮しつつ、全員に参加を強いる一斉活動を楽しく意欲的なものと思えることに配慮して保育を構想していた。実習生たちは遊び=学習という公的な教育観とは別に、遊びだけでは教育にならないという認識もしており、個々の活動の目標よりも集団で合わせるという目的を直接追求していた。集団の枠にはめることを求める意識と、自発的な活動としての遊びを学習と考える教育観の揺らぎのなかで、一斉活動に楽しさや自由、個性などを重視し、製作物にかわいさやかっこよさなどをもたらすキャラクター性を付け足すことで意欲を喚起しようとする意識を背景として、ぶどうに目をつけることが自明視されていた。

キーワード：幼稚園教育実習生、意欲の喚起、かわいさとかっこよさ、キャラクター性

はじめに

保育実践は、公的には「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」などの国レベルの法的拘束力をもつ大綱によって、また作成の義務つけられる教育課程や保育課程によって目的や内容が設定されており、長期短期の指導計画の作成を通じてその実現が目指されている。しかし、保育が指導計画という形式が示唆するような、設定された目的を達成するための手続きを組み合わせによって実践されているかには議論の余地がある。手続的な合理性に重きを置くのは監督・指導する側の問題であり、幼児教育が目ざす目標（「充実感をもつ」「習慣や態度を育成する」「興味や関心をもつ」「感覚を豊かにする」「楽しむ」など¹⁾）に至るルートは多様であろう。また、教科書の内容を扱うことになっている小学校などと比較して、具体的な活動の計画に多様性がある幼児教育では、カリキュラムは多様であり、活動内容も規定しきれない部分が多くなる。

仮にカリキュラムがまったく形式通りに作成され実践されていたとしても、明示された目的とは別の論理

で保育が行われることもあるのではないだろうか。このように仮定するのは、保育がどのような営みかに関しては、学生は入学以前から正誤を問わずイメージを有しており²⁾、また、保育の営みに参与するなかでその理解を深めていくためである。

このような観点から、筆者はある幼稚園で行われた教育実習の指導案に興味をもった。それは「くるくるべったん～ぶどうを作ろう～」という年中クラスでの一斉活動³⁾であり、「秋の果物であるぶどうを作ること秋を感じる」と「教師の話の聞き、意欲的に作ろうとする」という2つのねらいを有した製作活動であった⁴⁾。この活動で特徴的なのは、「表情をつくる」という活動が組み込まれているところである。実習生は、実際の製作でもその場面で「白い丸2つはおめめになります」とぶどうの目を作る指示をしていた。指導計画では、ねらいから活動選択の理由まで、なぜ表情をつくる必要があるのかはどこにも記述されていない。活動の展開を示した表において初めて、無造作に表情をつくる、と記載されるのみである。それまで一

*弘前大学教育学部学校教育講座
Department of School Education, Faculty of Education, Hirosaki University

切の記載がなかったのは、この活動が当人たちにとってあまりにも自明なものであったのではないだろうか。それならば、その活動から教育実習生のもつ暗黙の保育観にアプローチできるのではないだろうか。

2. 研究の目的と方法

本研究の目的は、上述のぶどうに表情をつける活動の背景となる実習生の暗黙裡の保育観を明らかにすることであり、どのようにこの保育を構想したのかをインタビューを通じて再構成することによる。これは、1) 特定の価値観をもって入学し、場に参与するなかで価値観を身につけつつある実習生が保育を構想する論理を解明する一環であり、直接的には、2) 形式的に記載されるねらいや評価とは別の論理が存在するのではないかという疑問に対するおおまかな見通しを立てようとするものである。

対象は2012年9月に青森県のA市で行われた幼稚園教育実習で年中クラスの一斉活動の指導を行った実習生グループ3名のうち主な実習生Aと同グループのB（いずれも女性）の2名である⁵⁾。A、Bともに4年制大学の4年生であり、3年次に小学校での実習を経験している。幼稚園での実習は2週間であり、実習後半に行われた研究保育の部分保育が対象の実践である。インタビュー時間は1人当たり1時間30分程度であり、1) なぜぶどうに目をつけることにしたのか、2) 秋を感じるという目的について、3) ぶどうを選んだ理由、4) 保育者の作った例に影響を受けて子どもの表現様式がポップなものになったのではないかという疑問⁶⁾、5) ぶどうに目をつけるほうがよいと思うか、6) 一斉活動や製作について、を含む半構造化されたインタビューを同年12月に実施した。インタビューはビデオおよび書き取りにて記録している。

3. ぶどうはなぜ作られたのか

まず、なぜぶどうを作ろうとしたのかということであるが、実習の指導案には「以前子どもたちに好きな食べ物を聞いたところ、「ぶどう」と答える子が多数いたため、子どもが好き、且つ身近な果物であるぶどうを作る活動を定めた。ぶどうは秋の果物であるため、ぶどうを作ることで秋を意識し、秋が次第に近づいていることを感じてもらいたい」と書かれている。しかし、インタビューの結果、秋を感じるという目的を重視していた実習生は存在しなかった。

ぶどうが選択されたきっかけは、実習の一斉活動のネタを探すなかで見かけた保育雑誌にある。保育雑誌

に目を通していたA、B共にこのぶどうの製作に面白さを感じている⁷⁾。

まずべらべら見てたなかで一番面白そうだなって思ったんじゃないですかね。花紙を使ってお花を作ったりということはよくある活動と思うんですけど、それをぐしゃぐしゃ丸めたりとか、組み合わせるとかというのはあんまりやったことがないんじゃないかな、と思って。(A)

Aの言葉にあるように、ぶどうは一斉活動のアイデアソースである保育雑誌を物色するなかで、一番面白そうな活動として浮かび上がっている。これは、立体感のある製作であり、花紙を丸めて貼りつける活動が子どもたちにとって楽しい活動であるという認識による⁸⁾。

この面白そうという感覚を、いくつかの文脈が補強する。第1に、子どもが経験していない活動であるために興味を引くだろうという予測である。目をつけた理由にも同様の理由が登場するが、主な実習生であるAは2週間の実習の期間にぶどうを作っていないことや、花紙を花を作る以外の用途で用いるという活動が珍しいことなど、幼稚園の生活全体のなかでの活動の多様性を重視している。第2に、指導案にも見られた好きな食べ物についてぶどうと答えた子どもが多かったという記憶もぶどうをつくる理由となっている。第3に壁面⁹⁾製作を依頼されていたことである。

この時はまだほんとに暑かったの。その前に先生から秋の壁面を作ってほしいってことだったんですよ。それでその壁面に使えるものをその実習の二週間でみんなで作っていきこうってなって。それで暑かったので全然秋って感じではなかったんですけど、その、ぶどうは一番秋の果物ってなっているし、それに一番最初に子どもたちと対面した時に好きな食べ物をみんなで聞いたときにぶどうって答える子が多かったの。(A)

ここでAが暑かったと強調しているように、実習時期は実習後半の9月13日ではあったが秋らしさを感じられる状況になかった。秋を感じるというねらい自体がそもそも実習時期の実感とずれているのである。しかし、秋の壁面を作るよう担任から依頼されていることから、実習生は協力して秋に関連する製作活動を2週間の間に行っていたようであった。既にぶどう

以前にいくつかの秋に関する製作を実施していたことから、ぶどうを選んだ主要な理由は子どもたちがぶどうが好きだったからではないことが推測できる¹⁰⁾。

これらから理解できるように、直接的にはぶどうの選択はある一群の製作物のアイディアソースから実習生たちが面白さを感じることで行われるのだが、その選択は、子どもの経験の多様性や、実習生としてやらなければならないことなどによって補強され、規定されていた。

4. ぶどうになぜ目がつけられたのか

ぶどうに目がつけられた理由は、かなりの程度不確定さが残る。これは、A、Bの記憶の食い違いがみられるためであり、また説明された理由には目でなければならぬ必然性が見いだせないためである。

ぶどうの製作のきっかけに保育雑誌の製作物があったが、この雑誌のぶどうに目があったかについてはAとBで記憶が分かれており、Aの記憶は曖昧であるがなかったに近く、Bは目があったとしている。しかし、「私がこの前にどんぐりを折り紙で作る活動もやったんですけど、それも見本があって、その見本に顔がついてたので」(A)というように、目をつけることがごく自然なものであることは共通認識であったといえる。

4.1. キャラクター性—かわいさとかっこよさ—子どもらしさの関係

ぶどうに目をつけた理由として、A、Bに共通するのがキャラクター性が出てくる点である。このキャラクター性とかわいさのイメージは素朴な形で結びついており、A、Bのどちらにも共通している。

やっぱり顔があることでキャラクターみたいになって、自分が作ったキャラクターみたいな感じで子どもたちが親しみを感じるのかな、と思って (A)

かわいいのイメージは、キャラクターとかに基づいていると思うんですけど、本物っぽいぶどうが置いてあっても、あ、ぶどうだ、って思いますが、あ、かわいいとは思わない。で、でもそこに顔がついたり、表情があることで、あ、かわいい、って私はちょっと認識すると思うので、そういうかわいさを求めて。(A)

やっぱ目を引くっていうか、キャラクター好きじゃないですか子どもは。本物っぽいぶどうとキャラクターっぽいぶどうがあったら、キャラクターっぽいのを選ぶ気がします。(B)

(「子どもはキャラクターが好きだろうという根拠が知りたい」(筆者)という質問に) かわいいからですかね。なんか本物っぽいぶどうじゃなくてかわいいぶどうだったらかわいいぶどうで遊べそうな気がします。お人形遊びみたいです。(B)

特にBは、A以上に製作物に可愛さを求める傾向が強く、「かわいいのを作れたら、やっぱ満足する。かわいいほうが優れてるっていうか」(B)と、自由に製作する場面での可愛さの重要性を強調している。

しかし、さらにインタビューを続ける中で、両者ともかわいでもかっこよでもどちらでもよかった、としてかわいいという価値基準をキャラクター性という上位の概念へと拡張する。これには、かわいさ規範にのらない男の子の存在が関係している。

かわいって、なんか男の子とかだとかわいよりかっこいいとか。「かわいいは女の子みたい」とかいう子もいて、「だから俺はかっこいいでしょ」みたいな感じの(ことを) いわれた(ママ)子がいた。(A)

AとBがキャラクター性を重視したのは、自分たちも共有しているかわいさ規範に当てはまらない男の子たちの存在を無意図的に意識していたためなのかもしれない。Bはキャラクター性についてかわいさとかっこよさを包括するものとして語っている。

女の子はかわいいの作りたがるし、男の子はかっこいいの作りたがる。さっき言ってるんですけど、かわいいのが大事なんじゃないかと、好きなもののが大事なんだけど、女の子はかわいいのを好んで、男の子はかっこいいのを好むから、結果的にキャラクター性が大事なんじゃないかな、と。(B)

このようにかわいさとかっこよさは、女の子が好きなもの、男の子が好きなもの、という形で子どもにとって価値あるものとして概念化されている。これら

のイメージはかなり型にはまったものようである。Aはかわいさについては「たとえばハートがいっぱい描いてあったりとか、女の子の絵が描いてあったりとか、で動物とかも目がキラキラしてたり、ちょっとアニメとかキャラクターと似ているような感じのが多くて」(A)と、かっこよさについては「反対にちょっと男の子らしいというか、同じ絵でもなんか眉毛がちょっと上向いてたりとか…(中略)…ポーズが仮面ライダーっぽいとか。あと、色を青とか緑とか寒色系というんですか?というのを使ってて」(A)と説明する。両者とも説明にアニメという言葉を用いていることから、テレビのアニメ番組などがかわいさやかっこよさのモデルになっているのであろう。

また、Aはこれらのかわいさやかっこよさを統合する概念として、キャラクター性だけでなく、子どもらしさも用いているが、Bは筆者によってこの用法を提示されたものの、子どもらしいという概念を使うことに賛同しなかった。Aが周りに自分の好きな絵も描いているにぎやかな感じや明るい色を使っていることを子どもらしいと評価していることからすると¹¹⁾、Aの用いる子どもらしさは、かわいさ、かっこよさを包含する大人側の評価としての概念であるのかもしれない。そう考えると、子どもにとっての価値としてのキャラクター性と子どもらしさが同じ下位概念を包含しつつ別のイメージであることの一応の説明にはなる。

概ね共通することの多かったかわいさに関してだが、AとBではいつまでかわいい作品が望ましいのかについては一致していない。Bは子どもも大人もかわいいものが好きだと考えるのに対して、Aはキャラクター性について大人になるにつれて興味をもたなくなると考えており、Bよりも一時的な価値としてキャラクター性やその下位概念であるかわいさを理解しているようである。Aは幼稚園での年長の製作したぶどうを参考に、年中以前の活動としてかわいいぶどう作りを説明する。

なんかこれをやる前に年長さんでもぶどうを作ってた、あの実習生が。それは顔とかなくて普通に、それはなんで作ったのかわかんないんですけど、けっこう本物のぶどうっぽい。あれは違う。子どもがつくったのか壁面として実習生が作ったのかはちょっとわかんないんですけど、なんかそれを見て本物っぽいぶどうは年長さんで作るのかなって思って、で、じゃあ年中さんだっ

たらそこまで本物に拘らないかわいい感じっていうかキャラクターっぽい感じでいいのかな、って思った。(A)

これはAが実習期間中に周囲の活動を見て、幼稚園での活動の全体のなかに実習クラスでの活動を位置づけようとしていたことを示している。前後の活動との関係のなかで目をつけることを選択していたことを示す「なんかちっちゃいこういう紙に目を書いたりとか、一応貼ったりとかも、その二週間ではやってなかったんで新鮮な感じがするのかなと思った」(A)という言葉も、Aがこれまでの子どもの活動やこれからの子どもの活動という文脈のなかでバランスを考えて、自分の主導する製作活動を位置づけようとしていたことの一例であらう。

4.2. 個性と自由さ～Bの語る目をつける理由

子どもらしさがAのみが言及した目をつける理由であったとすれば、個性はBのみが強調する目をつける理由である¹²⁾。Bは製作を積極的に、意欲的にやってほしいという観点から目をつけることの意義を語っている。Bは「自分で貼るし、好きな目が描けるから」(B)と好きなように目をつけることに製作を意欲的にする力があるとした上で、目を描かない場合やらされている感じがすると説明する。

やっぱ、でも、逆に表情つけなくて子どもにやらせるって想像したら、ただ丸めてやるって考えた時に、やっぱつまらないのかな。みんな同じになる気がする。確かに色は選べるんだけど、やっぱそれじゃあ先生がやらせて作った感じに思えて、表情作るのも先生がやらせてるんですけど、私はこんな顔にしたいとか子どもが主体的になれる気がする。(B)

Bは、目をつけられない場合には先生がやらせている感じがする、と考えている¹³⁾。しかも、ぶどうの色の配列や背景の絵など他に自由になる部分があることを認めながらも、「目は先生はこう描きなさいとは言わないじゃないですか」(B)と、目だからこそ子どもが個性を出せるのだと考えているようである。Bはなぜ目なのかについて、壁に貼るため、自分のものだとわかるほうがいい、として当初は自分の作品として識別できることを理由に挙げていたが、他の違いでも識別できることを指摘すると、「見ても描いても楽し

い」(B) こと、愛着をもてることなどを挙げて説明概念としてのキャラクター性に近接していった。

A は目については個性という言葉で説明してはいるが、雑誌のぶどうは一色だったことを挙げて「全員同じ色だと個性が出ないかな、と思ったので」(A) と述べており、製作全体としては両者とも個性を強調している。

5. やらされる一斉活動のなかの自由

A や B が個性や自由さを大切にされた背景には、この活動が一斉活動であったことが関係しているかもしれない。A と B は自由遊びと一斉活動とでもいうべき幼稚園での活動形態の違いに関する枠組みをもっており、自由遊びだけでは教育にならないと考えている。一方で、幼児教育の分野では、幼稚園教育要領に見られるように自発的な活動としての遊びを重要な学習と考える、遊び重視の教育観が存在している¹⁴⁾。

一斉活動に関する両者のイメージを加味すると、A や B が保育者による一方的な活動を嫌い、楽しいことを重視しながらも一斉活動の意義を強調する背景には、遊び重視の考えを受容する一方で、それだけでは教育にならないのではという揺らぎが存在しているためのものである。すなわち、子どもがやらせられると感じないことを重視するのは、子どもの行う活動が一斉活動として枠のはめられた活動であるという認識があるためなのである。

A や B にとって、一斉活動の存在しない幼稚園は教育の場としてふさわしくない場と認識されている¹⁵⁾。

毎日一斉活動をやらないっていうとなると、9時から2時まで好きなように遊んで、私も遊びのなかでの学びもあると思うんですけど、教育ってならないのかな。(A)

全部自由遊びだったらめりはりがなくて、一斉保育でやったことが自由遊びを深めることもあるので必要だと思います。楽しさが重要っていったんですけど、自由遊びは一人とか友だち、子どもだけだったら限界がある気がして、やっぱり先生と一緒にやったことで新しい発見があると思います。(B)

これらの語りに見られるように、二人は共通して自由遊びの時間だけで子どもたちが過ごすのは教育ではなく、ただ遊んでいるだけだと感じている¹⁶⁾。遊び

を学びと捉える幼児教育の立場をとっているものの、「自発的な活動としての遊び」を通して指導を図るという公的な位置づけに対して、二人は子どもたちの活動を枠にはめることを明らかに肯定的に評価している。

一斉とかってなるとクラス単位で、クラスっていう枠の中で、クラスだけじゃないんですけど、クラスという単位で何かをやるっていう目的っていうか、そういうのがあると思うので。で、クラスで何かやるにはやっぱりみんなで作ることが、みんなで一つの何かをやるっていうのが大切なんじゃないかと思って。(A)

一斉活動を重要と考えるのは、B の語るように小学校への接続を意識するためかもしれない。

一斉保育だったら先生の話聞いて活動するんですけど、それがずっとないと小学校に上がった時に急に授業ってなると思うので (B)

このように強く枠にはめようとする意図を働かせているからこそ、かえって一斉活動の時間はやらされている感じのしない楽しいものでなくてはならないのである。

やっぱり楽しくなきゃやらされてるというか自由遊びしたいとか子どもが思うと思うので、子どもが楽しいっていうのが、ねらいが秋を感じるだったら秋を感じるとかあると思うんですけど、やっぱり楽しいが一番。(B)

ところが、一斉活動で教えようとするものは、みんなと同じことをするようになるために毎時間集団の枠にはめることをねらうものなので、指導案の達成目標としてのねらいには載らない。A は一斉活動の必要性を説明するものの、時間を割いて全員に教えるべき何かを教えようという明確な意図は存在しなかった。存在しているのは、集団生活の場で他者に合わせて同じ活動をする必要があるという信念のみであり、なぜ集団で「特定の」活動をしなければならないのかという理由は存在しないのである。

部分保育とか一斉保育は、たぶん一応幼稚園も集団生活の場なので、みんなで何か一つのことをやっ

ていくとか、体験していくとか、そのなかでみんなに合わせる事とか、そういうのを教える一つの場なのかなと思っていて。制作にしても誰か一人こうちょっと自分勝手な行動というか、好きなように動き回ったりするとみんなに迷惑がかかるとか、大きくいうとみんなで一つの活動をする事で集団生活でのあり方みたいなのを伝える場なのかなと私は捉えています。(A)

生活で使う技術を教えているという側面があることについてもAは言及しているが、一斉活動の場では、なぜその活動なのかという明確な理由のないまま集団性が強調される。結果的に、明確な理由なく子どもに強いる活動だからこそ楽しさ重視という意識が働くのである。遊びだけでは教育にならないという教育観を背景にしているために、この集団活動の強調は、公的な遊び重視の立場との心情的ずれを露わにしている。

6. 実習生としての多方面にわたる配慮

これまで挙げてきたもののほかに、とりわけ主たる実習生であったAは様々な側面に配慮してぶどうを作っていたようである。この事例を特徴づけていた表情を作るという活動に関して、Aは次のように述べている。

表情を作る活動は、こっちの事情といいますか、40分という時間の中で時間が余るだろうとなって、だったら、で、どこを増やすかとなった時に、顔つけたらいいんじゃないということになって、3人の話し合いのなかで。(A)

ただし、目がモデルの雑誌の製作物にあったのかが定かでない以上、この言葉は時間配分も考慮していた、という程度に理解する必要があるだろう。

このほかにも、Aの製作に関する言及は多方面にわたる配慮の結果として実践が構想されていたことを裏つけるものが多い。それらは、1)子どもたちの好み、2)これまでの実習との関連性、3)子どもの能力、などへの配慮として語られている。子どもたちの好みを配慮した内容として、お絵かきの好きなS組だから台紙に絵を描く活動を取り入れた、というものや、女の子たちがハートや星が好きだったので台紙に描いた、といったものがある。これまでの実習との関連性を配慮したものとしては、台紙に描いた絵が、これまでの実習で製作したものであったというものがあ

る。子どもの能力への配慮としては、5までは数えられる子が多いため見本ではぶどうの玉を10個使って4段の逆三角形を作っていたものを3段6個に変えた、というものがある。

以上のように、確かに指導案のねらいに対する意識は低いものの、少なくとも主な実習生であったAはこちらが想定していた以上に様々な条件に配慮して実習に臨んでいる。Aにとって重要なのは、その時間の特殊な教育目標ではなく、生活の連続性や活動の多様性であり、そのなかで子どもの好みや能力に配慮をして楽しい製作の時間を提供することであると理解できる。

7. まとめ

本研究では、幼稚園の実習生A、Bへのインタビューから実習生の暗黙の保育観を検討してきた。本論で扱った学生の関心から明らかのように、学生たちは子どもの生活の連続性や経験の多様性を重視して、活動が楽しく意欲的に取り組めるものであることに心を配っている。一方で、指導案の書式が要求しているような目標一手段型の教育内容の配列に関しての意識は薄く、一斉活動を明確な目標のある活動として行おうとは構想していない。指導案には目標は書かれているものの、それは重要視されていないのである。ここまでは、実習生たちは知識の体系を伝達しようとする教科カリキュラムではなく、学習者の経験を中心に組織される生活カリキュラムを志向して保育を構想していると説明できるかもしれない。

実際に、実習生たちは指導案と活動内容から想定していた以上に多方面にわたる配慮を行っていた。とりわけ子どもたちの意欲の喚起は重視されている。しかし、このような保育観は、公的な大綱が支持するような遊び=学習の教育観ではなく、遊んでいるだけでは教育にならないという集団での自由の制限された活動を重視する認識に裏打ちされていた。実習生たちは生活の連続性を重視しながらも生活カリキュラムでは問題があると考え矛盾を孕んだ認識を有しており、集団活動への適応のために子どもたちに集団に合わせることを要求するのである。しかも何のために集団での活動が必要なのかを規定するはずの教育内容は空洞化している。一斉活動は、特定の固有の目標をもつのではなく、集団に合わせるという最終的な目的に直結して考えられている。集団の枠にはめることを求める意識と、やらされていることを是としない自発的な活動としての遊びを学習と考える教育観の揺らぎのなか

で、楽しさや自由、個性などを重視し目的のないまま意欲を喚起しようとする態度が生じるのであり、それがかわいさやかっこよさを下位概念とするキャラクター性が製作物に存在することを実習生たちに望ませて、ぶどうに目はつけられていた。

このように見ると、単純に生活カリキュラムを志向しているのでもなく、素朴にかわいいものが好きというだけでぶどうに目がつけられていたのでもなく¹⁷⁾、一斉活動という幼児教育の是認する遊び=教育という学習の形式への信頼と不信から、子どもたちが自分で好きにできるささやかな自由として目をつけるという活動が選択されていた。目をつけることはキャラクター性をもたせる機能を果たし、かわいくもかっこよくもなりうる目をつけるという活動は制作活動自体への興味を喚起すると実習生は考えていたのである。

8. おわりに

今回明らかにできたのは、ある実習生の論理であり、実習生一般の考えでもなければ、経験を積んだ保育者の論理でもない。かわいさを重視する傾向について筆者が学会などで話をしたところ、保育者養成校の教員たちは最近の若い子の理解不足として語ることが多かった。しかし、それならばなぜ彼女たちが参考にする保育者向けの雑誌類までがかわいさを強調するのかわいさという疑問は残る。もちろん商業的な成功のためというのは十分な説明になりうるが、経験や理解の不足した実習生だけに特有の問題と考えることは早計に過ぎるとも思われる。そのため、教育目的よりかわいさなどによって喚起される意欲を重視する傾向はどの程度一般的なのかや、指導計画の目的と重視する点の乖離は他の保育者にもみられるかといった点については今後明らかにしていく必要がある。

謝辞

本研究は JSPS 科研費25780460の助成を受けたものです。また、本研究に協力してくださった大学生の皆さまに感謝いたします。

注

- 1) 平成20年度改訂「幼稚園教育要領」に示された5領域のねらいから
- 2) 佐藤智恵「保育者養成校で学ぶ学生がもつ保育観に関する研究：取得資格による比較より」広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設『幼年教育研究年報』第33巻，2011，pp. 31-39。

- 3) ある時間に保育者の指導の下で子どもたちに同じ活動をさせる保育の形式。この幼稚園では日課が分割されており、自由遊びの時間の後に設定保育の時間がとられている。
- 4) 台紙に3色の花紙をまるめて逆三角形の6個の玉をはりつけ、その後目と口をつけ、台紙に絵を描くという活動だった。
- 5) インタビューまで協力を得られたのは3名のうち2名であった。当初は担当した実習生のみインタビューを行う予定であったが、実習に参加したグループで協同して実習案を計画したという情報から他のメンバーにもインタビューを行った。
- 6) 筆者は同じ年中の別クラスで、同時期に秋の生き物の様子を写實的に描いていることから、このぶどうが見本などからカラフルな色や記号化された果物や意匠の背景をもつポップな様式に導かれていたように感じており、その点についてもインタビューを行っているが、ここでは割愛した。
- 7) この雑誌のぶどうに目がついていたのかについては、A、Bで食い違いがあり定かでない。
- 8) 時系列的には次にあげる秋の壁面製作という意識が先立つかもしれないが、その意識は秋のものを作るという限定を与えるだけであり、ぶどうを作ることを規定はしない。
- 9) 壁に展示される保育者や子どもによる製作物で、季節感などを反映することも多い。
- 10) もし子どもたちが好きだから作るのであれば、好きな食べ物として一番多く挙がったはずのぶどうは実習前半にすでに作られていなければならない。
- 11) Aは黒一色や、茶色一色だけしか使わない子どもにはいろいろな色を使わせるように、担任から指示を受けていたとしており、黒や茶色だけの色使いは子どもらしくないと評価している。
- 12) Aも個性を重視しているが、目をつける理由というよりは、製作活動全体を通して個性的であることを求めているのであり、目をつけることにそこまでの特権性は認められなかった。
- 13) しかし、B自身認めているように、ぶどうに顔をつけることは先生がやらせている活動である。Bはかわいいほうが優れているのは自由なときだと考えているので、B自身はやらせている活動にもかかわらず自由な活動であると信じたがっているようである。
- 14) 少なくとも日本では国家レベルの大綱に示された公式な幼児教育の見解である。幼稚園教育要領(2008)には「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること」とあ

- る。
- 15) Aは「自由保育と一斉保育があるっていうことは、そこで区別をつけてると思うので」(A)と述べており、このような形式の違いが存在すること自体が、それぞれの活動形態に独自の価値が存在することを裏づけていると見做している。
- 16) 好きなように遊ぶことの許される自由遊びの時間のほうが子どもの活動の自由度は高いのだが、一斉活動でない時間には自由に活動できることの価値は低く見積もられている。
- 17) かわいさを理由としているわけではないのであって、かわいいものが好かれていないわけではない。程

度の違いはあるが、どちらかといえばかわいいことは望ましい価値として流通している。

文献

文部科学省「幼稚園教育要領」2008。

佐藤智恵「保育者養成校で学ぶ学生がもつ保育観に関する研究：取得資格による比較より」広島大学大学院教育学研究科附属幼儿教育研究施設『幼儿教育研究年報』第33巻，2011，pp.31-39。

(2014. 1.14 受理)