

「正統的周辺参加学習」モデルによる 保育実践力涵養の取組み

—一年次学生に対する「保育補助活動」の意義と成果—

広瀬 健一郎

キーワード：正統的周辺参加学習・保育補助活動・実習事前指導・インターンシップ・保育実践力

はじめに

かつて、文部科学省の諮問機関「幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議」は、幼稚園におけるインターンシップの導入に関わって次のように述べた¹。

学生を受け入れることのできる幼稚園との間でどのような準備をしていけばよいか、幼稚園に関する情報を、養成機関や学生に対してどのように提供すれば効果的か、どの程度の期間をとればよいかなどについて、各地方での取組を含めて、より効果的な実施の例の検討が進められることを期待する。

これまでに、数多くのインターンシップ等の実践事例が報告されてはいる。しかしながら、どの時期に、どのような「インターンシップ」を、いかに実施するべきかについて、具体的な検証を含む論考は必ずしも多くはない。

筆者は2009年度より、担当科目である「こども学フィールドワークⅠ(学外)」の授業を通じて、本学こども学科の一年次学生に対し、幼稚園や保育園(以下、園と略記)において、5月から2月にかけて、前期は一人につき月1回、後期は運動会およびクリスマス会等の園行事に2回、周辺の業務に携わらせてき

た。ここで言う「周辺の業務」とは、清掃等の環境整備から教材準備の手伝い、登園指導の補助、行事の「お手伝い」、衣服の着脱の補助、子どもの見守り（子どもと遊ぶことを含む）、トイレへの誘導等、いわゆる保育の「裏方仕事」とも言うべき仕事の総称とする。このような業務に従事することを、本稿では「保育補助活動」と呼ぶ。本稿は、保育補助活動の取組みをもとに、保育実習ないし教育実習（以下、本実習と略記）を履修する前に、とりわけ1年次に長期にわたって園の周辺の業務に従事させることの意義と成果を、レイヴとウェンガー（Lave and Wenger）の言う「正統的周辺参加学習」（Legitimate Peripheral Participation）の理論に即して明らかにすることを目的とするものである。

「正統的周辺参加学習」に着目したのは、レイヴとウェンガーの「学習」に対する以下のような指摘に注目したからである²。

学習者は否応なく実践者の共同体に参加するのであり、また、知識や技能の修得には、新参者が共同体の社会文化的実践の十全的参加（full participation）へと移行していくことが必要だということである。「正統的周辺参加」は〔中略〕新参者が実践共同体（Community of Practice）の一部に加わっていくプロセスに関係した話である。一人の人の学習意図が受け入れられ、社会文化的な実践の十全的参加者になるプロセスを通して学習の意味が形作られる。

この叙述を踏まえるならば、保育の場における実践的な「知識や技能」は、学生が保育の「実践者の共同体に参加」し、「共同体の社会文化的実践の十全的参加」者へとになっていく過程を通して修得されるということになる。たしかに、保育に関するいかなる理論や知識も、それはそのまま実践に生かされるわけではない。大学の教室で身につけたいかなる理論や知識、あるいはピアノや指遊び等の保育技能も、保育者の「共同体の社会文化的実践」と無関係に発揮することはできない。その意味では、保育の実践的な知や技能は、保育の場で

こそ学び得るのであり、それは、保育の「実践者の共同体に参加」することを通して体得されるものだけということになる。

筆者は、レイヴとウェンガーの学習論に刺激され、本実習での学びを、より豊かなものにするためには、「実践者の共同体」に少しでも十全に参加していただけるような知識や技能を身につけられるよう指導することが重要ではないかと考えた。このような考えから、「実践者の共同体」にとってもっとも周辺の部分に参画させるような活動として、「保育補助活動」を考案した。

ところで、「保育補助活動」は、その内容からすれば、周辺の業務への従事が主たる内容の「長期のインターンシップ」に類似するものである。あるいは長期にわたる「観察・参加実習」のうち、「裏方仕事」への従事を主たる内容とする「実習」にも類似する。一年次前期より長期にわたって「周辺の業務」に従事させる取り組みは、筆者が調べた限りでは、文化女子大学室蘭短期大学の「社会体験活動」³、大阪総合保育大学の「年間インターンシップ」⁴がある。関西国際大学の「保育・教育インターンシップⅡ」⁵も、年間を通じ「裏方仕事」に従事する「インターンシップ」であるが、二年次の学生が対象である。また、「裏方仕事」に従事する「実習」については、北海道文教大学短期大学部の附属幼稚園実習がある⁶。同実習は、「裏方仕事」を主たる実習内容としているわけではないが、清掃や昼食指導に参加させており、「裏方仕事」にも従事させている。ただし、子どもとの関わりについて昼食時以外は、直接関わることを禁じ、観察に徹することを求めているとのことである。

これらの取組みについては、それぞれの取組み担当者によって、その意義や成果が提起されている。しかしながら、「正統的周辺参加学習」の観点から取組みの意義や成果を検討した論考は見当たらない。そもそも、既往の取組みは、その意義について理論的な考察を欠いている。また、取組みの成果についても、園の実践共同体に「参加」していくという観点から分析した論考は見当たらない。そこで、本稿は、園の実践共同体に参加していくプロセスが、実践的な学びのプロセスであるという観点に立って、以下の諸点の解明を課題とする。

1) 周辺の業務への従事において、「正統的周辺参加学習」が成立するた

めの条件を明らかにするとともに、周辺の業務への従事によって保育実践力をより高めていくための教育目標および指導法を明らかにする。

- 2) 学生は、周辺の業務に従事することで、園の実践共同体に参画していくために、何をどのように学ぶのかを明らかにする。

1. 保育補助活動の教育内容構成

(1) 「正統的周辺参加学習」を保障する条件

レイヴとウエンガーは、「正統的周辺の参加学習」における学習内容を次のように述べている⁷。

新参者の正統的周辺性が決定的に含むのは、「実践の文化」を学ぶ—それを吸収し、それに吸収される—やり方としての参加という事態である。正統的な周辺性に十分長くいることで、学習者は実践の文化を自分のものにする機会に恵まれる。……そこには誰が関与しているか、何をやっているか、日常生活はどんなふうか、熟練者はどんなふうにし、歩き、仕事をし、どんな生活を営んでいるか、実践共同体に参加していない人はどんなふうにか、この共同体と関わっているのか、他の学習者は何をしているのか、学習が十全的な実践者になるためには何を学ぶ必要があるのか、などである。このスケッチは古参者がどのように、いつ、また何について協力しあい結託し、衝突しようとしているかとか、どんなことを彼らは喜び、嫌い、大切に、感嘆するかについての理解の深まりを含んでいる。それはとくに手本（それが学習活動の基礎であり動機づけなのである）を提供する。

この指摘を保育の場にあてはまるならば、新参の保育者は、十全的な実践者になっていく過程で、保育者の「実践の文化」を学ぶのである。ここでいう「実践の文化」とは、保育者の「日常生活はどんなふうか」、保育の「熟練者はどんなふうにし、歩き、仕事をし、どんな生活を営んでいるか」といった保育者の行動様式を指している。その園の保育者らしい行動様式を身につけていく

ことで、その園で「十全的な実践者」になっていくのである。それゆえ、新参の保育者は、熟練の保育者が「どのように、いつ、また何について協力しあい結託し、衝突しようとしているか」といったことを学びながら、十全的に参加していくための手掛かりを蓄積していかなければならない。

このことは、実習生も同様である。実習生であっても、僅かの期間ではあれ、園の「実践共同体」に参加する。学生は「実習生」と言う身分を与えられ、極めて強い管理のもと、「実践共同体」の「周辺」に置かれる。それだけに、実習生が実習園の保育に少しでも参加していこうとするならば、まずもって、その園の保育者に求められる行動様式＝「実践の文化」を身につけなければならない。もし「実践の文化」を身につけないまま園の「実践共同体」に参加しようとすると、たちどころに、「文化不適應」をおこし、保育の指導以前の問題—服装はもとより、始業前の出勤の仕方、挨拶の仕方、言葉づかい、実習生に相応しい態度等の指導を受けることになる。保育以前の問題で、実習生も、指導保育者も苦しむこととなる。

レイヴとウェンガーが、「正統的な周辺性に十分長くいることで、学習者は実践の文化を自分のものにする機会に恵まれる」と指摘していることは極めて重要である。「実践の文化」を身につけていくためには、「正統的な周辺性に十分長くいること」が必要なのである。園に実習に入ってから学ぶのでは、多少、園の「実践の文化」が身につけてきたところで実習が終わってしまう。それならば、このような「実践の文化」を本実習に入る前に少しでも身につけておけば、園の「実践共同体」にスムーズに適應し、保育の学びをより広げ、深めていけるのではないだろうか。少なくとも保育以前の問題での苦しみを軽減することができるのではないか。

これまでに、園への適應を促すためにマナー講座や生活指導と言った取組みが、大学の教室でも行われている。しかし、園が求めるマナーと一般的なマナーは異なる可能性がある。保育の場独特の身の処し方、身体技法は、保育の場でしか学び得ない。そこで、実習よりもさらに高い周辺性をもつ「実習」として、「保育補助活動」を位置づけることとする。

「正統的な周辺性に十分長くいること」を少しでも保障するためには、1度や2度の単発の活動では、「実践の文化を自分のものにする」ことは困難である。短期集中的なものではなく、時間をかけて、「実践の文化を自分のものにする機会」を設けたい。この点で大阪総合保育大学のように、週1回「インターンシップの日」を設けて、通年にわたって学生を派出することは魅力的である。

レイヴとウエンガーは「正統的周辺参加」を保障する「鍵」について、次のように述べている⁸。

正統的周辺参加への鍵は、実践共同体と、その成員性に伴うすべてに対する新参者のアクセスにある。このことはすべての共同体の再生産には不可欠なのだが、同時に、つねに問題をかかえている。実践共同体の十全的成員となるには広範囲の進行中の活動、古参者たち、さらに共同体の他の成員にアクセスできなければならない。さらに、情報、資源、参加の機会へのアクセスも必要である。

すなわち、保育の実践共同体へのアクセスが透明で開かれている必要がある。これを保育補助活動にあてはめるならば、少なくとも、保育者の行動が見えること、可能であれば保育者に疑問に思ったことを質問できることを保障する必要がある。周辺の業務だからといって、職員室にこもってコピーをとったりすることに終始するような活動は、「保育補助活動」の教育内容とはならない。コピーとりといった仕事をするのであっても、すぐ隣で職員会議が行われているとか、あるいは職員室から保育が見えるといった配慮が必要である。

今ひとつ、保育補助活動が「正統的周辺参加学習」として機能するために重要なことは、保育補助活動に従事する学生（以下、「保育補助スタッフ」と呼ぶ）が、園の「実践共同体」の成員であるというアイデンティティをもつことである。園からすれば実習生以上に「使えない」存在であり、ほとんど「お客さん」の域を出ないかもしれない。しかし、単発であれ、園の職員の仕事の一部を担い、とりわけ行事においては、「人手」として期待されるようになることを目

指す必要がある。それがとりもなおさず、保育補助スタッフとして十全的参加者になっていくことである。

一方、園側にも、「お客さん」という位置づけではなく、園の保育スタッフの一員としてみなしてもらうことが必要である。「お客さん」であり続ける限り、「正統的な周辺性」を与えることは困難である。また、どうすれば「十全的参加者」となっていけるのかについても、「お客さん」として位置づけられる限りは、学び得ない。たとえば、職員であれば許されないことが、保育補助スタッフに対して許されるのであれば、正統に何が許され、何が許されないかを学ぶことはできない。したがって保育補助スタッフを、あくまでもスタッフとして受け入れてもらい、勤務する者としてふさわしくない言動には、指導というよりは、厳しい対処をしてもらう必要がある。

以上をまとめると、保育補助活動が「正統的周辺参加学習」として機能するためには、以下の条件を満たす必要がある。

- ・保育者の言動が見えるところで活動すること（アクセスの透明性）
- ・保育者の「実践の文化」を身につけるにたる時間を保障すること（長期の活動）
- ・「スタッフ」として「勤務」するものであること

(2) 本実習までに身につけるべき「実践の文化」

本実習までに身につけるべき「実践の文化」とは何かを考察するために、ここでは、まず、小泉と田爪の研究⁹を手掛かりとする。小泉と田爪は、実習担当を経験したことのある幼稚園教諭および保育士102名に対し、「保育者としての力量、資質を身につけるべき時期」について、22項目についてそれぞれ「実習前」、「実習中」、「実習後就職まで」、「就職後」の4期にわけ、選択することを求めた。「実習前」に身につけるべきとした事項のうち、上位の4つは、「明るい性格」、「保育者として必要な体力」、「社会人としての礼儀作法」、「保育者になりたい強い意志」であった。これらの事柄は、まさに保育技術を学習する前提となる事柄であり、こうした学びの姿勢、性向があってはじめて、園の保育に「参加」し得るのである。このような技能を以下、「参加技能」と呼ぶこ

ととする。

このような結果に対し、小泉と田爪は「実習生として身につけるべき資質にはある程度順序性が考えらる」とし、「実習の事前指導において学生に対してこのような保育現場からの実習生に対するニーズの特徴を認識させることで、学生は実習に臨むための準備を効率的に行うことができるであろう」と述べる。また、実習前の学生には「参加技能」や「保育の基礎技術」の修得が期待されているのであり、子どもに関わる力は実習中に身につけることが期待されていることから、「実習の事前指導においては、実習先において保育者と同等の活動が出来る」ことを目指した「知識や力量」を求める指導に懸念を提起した。すなわち、「実習前に最も身につけておくべき基礎的な資質が十分に習得できない」のではないかと言うのである。筆者も、小泉らの指摘には基本的に同意する。

今ひとつ、実習担当者が、実習前ないし実習中に学生が身につけるべきものとしてどのような事項を考えているのかを調査した研究に、恒川らの研究がある¹⁰。恒川らは幼稚園352園に対し、「実習で獲得して欲しい力」として22項目から一つ選択させる調査を行った。ここでも、「参加技能」と呼ぶべき事項への期待度が圧倒的で、上位に3つは、「基本的なコミュニケーション力」(39.8%)、「子どもの気持ちによりそい信頼関係を深める力」(11.9%)、「基本的な生活力」(9.1%)であった。恒川らは、こうした結果をふまえて、「選択率が高かった項目は、保育技術等の狭い意味での『保育者の専門性』に関わる項目というよりはむしろ、『社会人としての心構え』に関わる項目である」とし、「保育者養成校にまずもって『社会人養成』が求められているという結果」と見る。

筆者の問題関心からこの結果を見るときは、これらは、単なる「社会人としての心構え」ではなく、「保育者としての心構え」だというべきである。「基本的なコミュニケーション力」とは園の保育者や子どもたち、あるいは父母との間を結ぶコミュニケーション力であり、「子どもの気持ちによりそい共感する力」は、保育者ならではの力量である。「基本的な生活力」は保育に特化した

ものではないかもしれないが、これとて、保育の場での生活力ともみなせる。恒川らは「学生生活全般を通じて養われる」と言うが、筆者は、こうした「専門性」を保育の場でこそ学ばせたいと考えた。学生生活で学ぶ「文化」と園での「文化」は異なるからである。

以上の考察をふまえ、保育補助活動を通じて、園の「実践共同体」に参画していく技能を、以下のような技能と措定する。

- ・園の保育者との積極的なコミュニケーションの取り方
- ・園の子ども達との積極的なコミュニケーションの取り方
- ・保育者に相応しい礼儀・作法

このような技能を身につけさせるにあたり、本研究では、野村幸正の提起する「教えない教育」の原理に着目した。野村幸正は、その著書『「教えない」教育』（二瓶社、2003年）の中で次のように述べている¹¹。

積極的に教えるということは、悪く言えば、教えられることしか教えないことにもなりかねない。そのため抽象的な専門知識は教えられるにしても（中略）「モノを見る眼」「学ぶ姿勢」を教えることはできない。学校では、教えることのできないものは試験の対象にならないことから、教えてゆく範囲がますます狭められてゆく。（中略）このように教育の根底をなすべき学ぶ姿勢、ものを見る眼を直接教授することは難しい。しかし、子どもがそれを自然にみにつけてゆく機会を与えることはできる。この機会を与えることこそが、学びを支援するシステムとしての教育である。

筆者は、保育補助活動を、保育実践を「見る眼」、保育実践を「学ぶ姿勢」を「自然にみにつけてゆく機会」としたいと考えた。したがって、活動中の学生に対し、不適切な行動（学生同士の私語等）には注意をするが、それ以外は、基本的に学生が自ら考え、行動するよう配慮し、特段の指導を行わないこととした。「積極的に動く」ことができるようになるには、何をどう考え、動けばよいのか、

学生自身が、保育者の動きに着目し、保育者の「技を盗み」、実践するようになることを、教育目標に掲げることとする。

以上の考察より、保育補助活動の教育目標を以下のように設定する。

- ・園の保育者と積極的にコミュニケーションがとれるようになる
- ・園の子ども達と積極的にコミュニケーションがとれるようになる
- ・保育者に相応しい礼儀・作法をみにつける
- ・保育者の様々な実践知を観察し、自らも実践しようと試みるようになる

2. 保育補助活動の実践過程

(1) 実施体制

本学こども学科では、一年次選択科目として「こども学フィールドワークⅠ(学外)」という実習科目を設置している。この科目を利用し、前期は月曜日の1-2限を利用して、表のごとく、学生を薩摩川内市内の3園に派遣した。A園は仏教系の認定子ども園で幼稚園と保育園を併設している。学生は主に幼稚園で保育補助活動を行う。B園は本学の附属園で、モンテソーリ保育を特色とし、幼稚園と保育園を併設している。C園は民間の保育園である。いずれも、公共交通機関を使って大学と園を往復でき、学生は3限目の授業に間に合うように戻ってこれるよう配慮している。なお、学生には、将来の進路(保育士か幼稚園教諭)や実習園の特色(仏教系かキリスト教系等)を勘案して、選択するよう指導した。

受講生数は2009年度30名、2010年度43名、2011年度40名、2012年度45名で、園での保育補助活動については、筆者が一人で指導にあっている。前期中は学生をABふたつのグループにわけて、隔週で園に派遣した。学生にとっては月に1度の保育補助活動であるが、園からすると、2週間に1度、学生を受け入れることとなる。後期は、時間割の都合上、平日に学生を派出することが困難であるため、園行事への参加に留めた。ただし、前日の準備、事前打ち合わせの段階から参加させ、あくまでも園のスタッフとして行事に参加させている。B園では運動会のリハーサルにも参加させてもらっている。学生が活動する際

〔表 1〕2012年度保育補助活動の日程

月	日付		A幼稚園	B幼保併設園	C保育園
前期 月曜日 1-2限					
5	5/21	全員		オリエンテーション	オリエンテーション
	5/23	全員	オリエンテーション		
	5/28	A			コミュニケーション スキルの実践
6	6/5	B			コミュニケーション スキルの実践
	6/18	A			家庭的に過ごす環境 づくり
7	7/2	B			家庭的に過ごす環境 づくり
	7/20	全員	お泊り保育		
	7/23	A		保育園で活動	保育技術（製作・読 み聞かせ等）
	7/30	B		保育園で活動	保育技術（製作・読 み聞かせ等）
後期					
9	9/23	全員		幼稚園運動会	
	9/29	全員			運動会
10	10/6	全員	運動会	保育園運動会	
12	12/15	全員		クリスマス会	
	12/24	全員			クリスマス会
2	2/9	A	保育発表会		
	2/10	B	保育発表会		

は、原則として筆者も園を訪問し、学生の活動の様子を観察し、園の主任保育者や園長と学生の様子について話し合いをもっている。不適切な言動について報告があった場合には、活動終了後に学生を呼び出して指導を行っている。活動中は基本的には指導は行わず、学生との面談時間も設けていないが、不適切な言動が見られた時には適宜注意を行っている。

(2) 保育補助活動の内容と指導方針

実際に学生に与えてもらった仕事の主な内容は、[表2]のとおりである。保育補助活動の実施にあたって、園には補助活動の趣旨を理解してもらった。とりわけ強調したのは、ボランティアとしてではなく、あくまでも「勤務」する者として学生を受け入れてほしい、ということであった。服装や言葉遣いなど、園の保育者に許されないことについては、同様に学生にも許さないで欲しい旨をお願いした。園にはまた、オリエンテーション時に「服務規程」を示してもらえるようお願いし、学生に対しても、園に勤務するという姿勢をもたせるよう配慮した。勤務という観点にたつて、出勤簿を作成し、学生には出勤の都度、押印することを求めた。

今ひとつ園に強調したのは、この取組が「実習ではない」ことである。したがって、日誌の指導や部分保育の指導等、一切必要ないことを説明した。あくまでも、園の業務に差支えない範囲で、学生にもできることに従事させてもらえるようお願いし、指導内容は、業務を遂行する上で必要最低限の注意事項や指示でかまわない旨をお願いした。C園では、絵本読みや指遊びの機会を設けていただいているが、園側からの提案によるものである。

[表2] 保育補助活動の内容

A 幼稚園	B 幼保併設園	C 保育園
<ul style="list-style-type: none"> ・登園時お出迎え ・壁面制作の手伝い ・園庭・園舎の清掃 ・「自由遊び」で子どもと遊ぶ ・子どもと一緒に歌う ・描画活動の手伝い ・リズム遊びの補助 ・昼食の準備の手伝い ・運動会の手伝い ・発表会の手伝い （道具の出し入れ、子どもの衣服の着脱の補助、トイレ等への引率） 	<ul style="list-style-type: none"> ・園庭・園舎の清掃 ・登園時のお出迎え ・「お仕事」の見守り ・設定活動の補助 ・「外遊び」で子どもと遊ぶ ・「自由活動」の時間に子どもと一緒に活動する ・運動会の手伝い ・クリスマス会の手伝い （道具の出し入れ、子どもの衣装の着脱の補助、トイレ等への引率） 	<ul style="list-style-type: none"> ・園庭・園舎の清掃 ・登園時のお出迎え ・「おやつ」時の援助（牛乳を飲ませる・清拭等） ・排泄の援助 ・設定活動の補助 ・「自由遊び」で子どもと遊ぶ ・運動会の手伝い ・クリスマス会の手伝い （道具の出し入れ、子どもの衣装の着脱の補助、トイレ等への引率）

日誌については園が所望する場合には、園に提出しているが、とくに指導や助言を求めているはない。

学生に対しては、ボランティアでもなく、実習でもない旨を説明した。保育補助活動は、園の要望に応じて「自発的に手伝いをする」というものではなく、いわば頼まれもしないのに、お手伝いをさせてもらいに行くという意味で、ボランティアではない。また仕事をさせてもらいに行くのであって、指導を受けに行くものではない。その意味で「実習」ではない。したがって、学生には自分から学ぶ姿勢が強く求められることを強調した。さらに学生には、「体験学習」ではないことを強調した。単に「体験」するのではなく、「体験」を通じて「動けるようになること」を求めた。

なお、1年前期の学生を受け入れてもらうにあたっては、5月という時期でもあることから、つい2か月前まで高校生であったこと、保育の専門的学びも緒についたばかりであること、十分な礼儀作法の訓練も受けていないことを予め伝えた。礼儀作法については大学においても指導はするが、むしろ、園でのオリエンテーションや補助活動を通して、身につけさせていきたいこと、その意味で「大学と現場で一緒に学生を育てたい」旨、理解を求めた。

学生に求めた日誌の書式は以下のようなものである。本実習であれば、「環境構成」欄を設けるところであるが、一年次ということに配慮し、「子どもの活動」、「保育者の活動」、「学生の活動・気づき」の3列で構成した。記録にあたっては、子どもの様子よりは子どもと保育者の関わりに注目させ、どのような援助を、どのような意図で行っているのかに着目するよう指導した。保育者としてどう動けばよいかに着目させたいからである。日誌の裏面には、一面、文章での記述を求めた。ここでは、かならず、活動目標の明記と、それに対して、目標を達成できたのかどうかの記述を求めた。裏面に関しては、通常の実習日誌とほぼ同水準の内容を求めていることになる。

月 日 (曜日) 天候		配属クラス (学年)	
時間	子どもの活動	保育者の活動	学生の活動・気づき

図 保育補助活動の日誌 (おもて面)

3. 学生の学習内容

(1) 学生は何を学んだか

保育補助活動を通して何を学んだのかを知るべく、2010年度および2011年度の履修者83名に、「何を学んだか」について箇条書きでの回答を求めた。[表3]は学びの内容を分類・整理したものである。また、これとは別に一年間の保育補助活動から何を学び、どのような力を身につけたのかについて、A4用紙1ページ以上でまとめるレポートを課した。以下、学生の学びを、[表3]をもとにしつつ、適宜、レポートで補いながら、明らかにしていく。

[表3]に掲げた内容は、一人一人の学生にとって、最も印象に残った学びである。内容に即して大きく3つに分類し、見出しをつけた。「積極的に実践共同体に参加するための思考・行動様式」とは、「あいさつ・笑顔・元気な声」というように、保育者の「実践共同体」に参画していく上で重要な態度や物の考え方を指す。ここに掲げた事項は保育の実践共同体だけでなく、その他の専門職の「実践共同体」に参画していく上でも求められるものであり、その点で汎用性の高い参加技術をここに分類した。

ただし、このような参加技術も、保育者の「実践共同体」で求められるそれであることには留意が必要である。たとえば、「あいさつ・笑顔・元気な声」は、もちろん、どのような職業につくのであっても大切なことだが、保育の文脈の中で理解していることが重要である。ある学生は、「先生方の“あいさつ”は、私たち学生と違って、声が大きく、明るくて、その先生の雰囲気的印象づけら

【表3】 学びの具体的内容

実践共同体に参加するための思考・行動様式	具体的な保育内容・技術
社会人となる上で大切なこと（プロ意識・礼儀・作法等）	縦割り保育の利点
一日の流れを把握すること	集団保育の進め方
あいさつ・笑顔・元気な声の大切さ	モンテッソーリ保育の実際
わからないことは勝手に判断せず、質問すること	保護者へのあいさつの大切さ
話すときはハッキリと	絵本の読み聞かせにも工夫が必要
相手のことを考えて行動すること	遊びを楽しめていない子への接し方
臨機応変の大切さ	小さな声で話すと子ども達は集中する
積極的に行動することの大切さ	どこまで見守り、どこから援助するか
入念な計画、準備の大切さ	言葉かけのタイミングや子どもを促すタイミング
コミュニケーションのとり方	子どもと目線を合わせて関わることの大切さ
保育者としてのあり方	個に応じた対応の仕方
子どもや保護者が満足できるようにすることの大切さ	言葉かけの内容と言葉のかけ方
きれいな言葉を使うこと	見守り方
園に一步入れば、「先生」であることを自覚すること	褒め方・叱り方
教えるだけでなく、遊びを通して感じ、学ばせることの大切さ	保育をしながら一人一人を観察すること
子どもと一緒に楽しむ姿勢	子どもの気持ちに共感しながら、子どもの目線で考えることの大切さ
朝の環境整備から保育ははじまっているということ	
保育者同士のコミュニケーションの大切さ	
園児との信頼関係の大切さ	
保育者の子どもの見方	

(注) 回答者総数のべ78人

れるものでした」と書き、「実習3回目ぐらいに、先生方には程とおいと思いましたが、少しだけ先生方の“あいさつ”のポイントに近づけたような気がし」と述べている（学生A）。また別の学生は、「朝の挨拶もただ挨拶をするのではなく、子どもの目を見て今日も一日元気に頑張ろうというメッセージが込められているように感じました。先生方は常に笑顔で、子どもの目線の高さに合わせて接していました」と述べた（学生B）。保育者の「あいさつ」は単なる「あいさつ」ではなく、容易には身につけられない独特な「あいさつ」なのである。

「コミュニケーションの大切さ」についても、たとえば、学生のレポートには、

「先生方同士で、『ここはこうしたほうがいい』とか、『来年はこうしましょう』などとお話しているのを耳にして、よりよい保育をする姿勢はこのような先生方の細かい配慮や気遣い、努力から成り立っているものだということを実感しました」とある（学生C）。保育という営みが個々の保育者によって独立して行われるのではなく、先生方の互いの「細かい配慮や気遣い、努力」によって行われていることを学生は観ていた。別の学生は、「印象に残っているのは先生方のチームワークでした。その日はとても忙しそうな日でした。先生方が協力して働いている姿がよくわかりました。互いが互いを協力し、さらに忙しい先生を援助するため、忙しい先生が次することを予測し、先に先にと手伝いをしている姿をみて」、「尊敬」の念を抱いたという（学生D）。この学生は保育がチームワークによって成立すること、そのためには、「互いが互いを協力」し、「先に先にと手伝い」をする力量が保育者には必要なのだということを、実感として学んでいる。

「入念な計画、準備の大切さ」に関わっては、たとえば、「色水の準備などを体験させて頂き（中略）準備を前もってしておくことで楽しく子どもたちに活動できるのだと知りました」と記した学生がいる（学生E）。どのような仕事をする上でも「計画、準備」は大切なものであるが、この学生は計画や準備から保育がはじまっていることに気づいたのであり、子ども達の目の前で繰り広げられているものだけが「保育」ではないことを学んでいるのである。また別の学生は、「先生方の準備段階を自分の目で見ることができた」ことで、「先生の隠された意図」をこの目で見ることができた、と記した（学生F）。これも保育における「準備や計画」が一般的なそれではなく、保育の営みには様々な「意図」、ねらいが込められていることを学生は学んでいる。この意味で、保育を計画し、準備する力も又、保育技能と言ってよい。

「保育者としての心構え」には、保育者に固有の「心得」というべきものを分類した。「きれいな言葉を使うこと」は一見すると汎用性の高い事項のようであるが、これは「子ども達に模範を示す」という意味が含まれており、その意味で保育者に固有の事柄と把握した。「園に一步入れば、『先生』であること

を自覚すること」や「朝の環境整備から保育ははじまっている」、「遊びを通して感じ、学ばせることの大切さ」等は、『幼稚園教育要領』が示す「環境を通じた保育」や「遊びを通しての指導」を持ち出すまでもなく、まさに保育者の専門性を示す思考様式である。「園児との信頼関係の大切さ」や「子どもと一緒に楽しむ姿勢」、「子どもの見方」への気づきは、保育技術を発揮する前提となる思考である。

周辺の業務に従事していたにもかかわらず、学びの内容として最も多く挙げられたのは、具体的な保育内容・技術に関するものであった。2010年度および2011年度の履修者83名に、「保育所・幼稚園の保育方法を学ぶ機会になったか」、「子どもの発達過程を学ぶ機会となったか」について5段階での評価を求めたところ、いずれの平均点も4.2点であった（回答者66名）。これは、保育者の「実践の文化」へのアクセスが、学生に対して開かれていたことを意味する。さらに、「子どもと関わる機会があったか」という質問に対する回答は、平均で4.5点であり、学生は子どもと直接関わる機会が保障されていた。学生たちが、子どもと直接関わりながら、保育を観察し、学びを深めていたことが重要である。

学生が掲げた項目の多くは、学生自身が実際にどう関わっていけばよいかに関わる事柄である。「言葉がけの内容や言葉のかけかた」、「どこまで見守り、どこから援助するか」や「言葉がけのタイミングや子どもを促すタイミング」、「個に応じた対応の仕方」、「保育をしながら一人一人を観察すること」を上げた学生が多い。「保育をしながら一人一人を観察する」というのは、たとえば、登園時の挨拶時に子どもの体調や様子を観察することや、「作業をしながら全体を見る」というようなことを指す。これらの学びを、学生のレポートからやや敷衍すると以下のごとくである。

- ・子どもがケンカなどをしていても、すぐに関わろうとするのではなく、子どもたちを見守り、そして、本当に保育者の支援が必要かを見極めてから行動するということが大切ということを学びました。（学生G）
- ・〔先生は〕一人の子だけを見ているのではなく、他の子のこともしっかり

見て、保育〔して〕いることに気づきました。(中略) 園児一人一人の支援のときには、園児の目線に合わせるようにしていたので座って接していましたが、そのとき、全体が見渡すことができるように座る位置も考えていた。(学生H)

- ・朝の活動をしているときに子どもが泣いてしまったことがあり、どうしようと困ったとき、クラスの先生が寄り添い、声をかけるところを見て、怒るのではなく、待つてあげることを学びました。(学生I)

「子ども達を見守り、そして本当に支援が必要かどうか見極める」姿勢、一人一人に寄り添い、待つ姿勢、一人だけを見ているのではなく、同時に全体をも視野に入れて保育をする姿勢、予測をしながら保育する姿勢は、まさに本実習において強く求められるものであり、保育者の実践的思考そのものといってよい。ある学生は子どもの身辺自立を援助しようとした際、「自分でできることは手伝わないで」と注意をうけたと報告している(学生J)。一方、どこまで見守り、どこから関わればいいのかといったタイミングについて、園から具体的な指示はなされない。あるのは、学生が「関わり過ぎ」た場合にのみの注意である。どのように関わればいいのか、自分で考えなければならなかったがゆえに、どこまで見守り、どこから関わればいいのかを学生は観察し、実践しようとしていた。その意味ではここに掲げた学びは、子どもと関わるという活動に従事したからこそ見出せた学びであった。

以上の検討より、保育補助活動は、周辺の業務に携わる活動ではあっても、保育の実践共同体に参加していくための技能を習得する機会のみならず、具体的な保育技術をも観察し、体得し得る機会を提供するものであった。しかも、ここでいう保育技術は、保育実践を支えるための技術—保育者にふさわしい笑顔、あいさつ、言葉から、準備、保育者同士の連携といった保育実践を支える技術を含んでいることが重要である。このような技術は、子どもや保育者と関わる前提となる技術であり、子どもや保育者に関わっていくための技術である。

(2) 学生は積極的に動けるようになったのか

〔表4〕は、「保育補助活動を通して身についたこと」という質問に対する回答をまとめたものである。

先に、学生は「笑顔やあいさつ」の大切さを学んでいたと述べたが、単に大切さを学ぶだけでなく、実際に、保育に相応しい「あいさつ」ができるようになったと答えた学生が複数いる。笑顔といっても、学生にとっては容易ではなく、ある学生は「1年をかけてできるようになっていた」（学生K）。あいさつにしても、レポートには3回目ようやく「あいさつ」のコツらしきものをつかんだとある。こうしたレポートから、園にふさわしい笑顔やあいさつを訓練する場となっていたことが示唆される。これらの学生は、このような訓練を通して、園の保育に参加していたのである。また「園になじむ力」と書いた学生がいるが、これこそ、まさに園の実践共同体に参加する力に他ならない。

〔表4〕 身についたと思うこと

(人)

1. 園の実践共同体に参画するための思考・行動様式	2. 保育者としての思考・行動様式
①園の行動様式	子どもの安全を管理できる (5)
大きくハキハキと話すことができる (1)	保育の流れを想像できる (2)
園に相応しい言葉づかいができる (1)	子どもの動きを予測できる (1)
あいさつができる (笑顔で/元気よく) (3)	先を見通して保育することができる (1)
園での礼儀やマナーが身についた (3)	保育者としての自覚をもてるようになった (3)
園になじむ力が身についた (1)	子どもの心に共感する力が身についた (1)
②積極的に行動しようとする態度	様々な子どもに目を配るようになった (1)
率先して動く力が身についた (5)	子どもの目線で考えるようになった (1)
積極的に子どもや保育者に関わる力が身についた (6)	子ども同士の関わりをサポートする (1)
積極的に質問できるようになった (5)	発達過程をふまえて関わるようになった (1)
自分で考え、行動する力が身についた (6)	一人一人の個性に応じて関わるようになった (1)
周りをよく見て行動したり、周りに配慮する力 (7)	子どもにとって楽しい事を見つける力がついた (1)
③保育に参画したり、保育技能を高める力	3. 基礎的な保育技能
保育者や子どもの話を聴く力が身についた (1)	言葉がけができるようになった (6)
掃除をする力が身についた (1)	子どもの興味をひく力が身についた (1)
保育を見る広い視野が身についた (1)	子どもへの注意の仕方が身についた (1)
臨機応変に動く力が身についた (1)	保護者に関わる初歩的な力が身についた (2)
観察する力が身についた (6)	子どもに積極的に関わる力が身についた (16)

(注) 回答者総数のべ93人

「積極的に動こうとする姿勢」に関する事柄をあげた学生が複数いる。内訳は、「率先して動く力が身についた」、「積極的に子どもや保育者と関わる力が身についた」、「積極的に質問できるようになった」、「自分で考え、行動する力が身についた」、「周りをよく見て行動したり、周りに配慮する力が身についた」である。回答者は1名であったが、「臨機応変に動く力」が身についたという学生もいる。この結果は、保育補助活動が、「積極的に動く」訓練の場になっていたことを示唆している。

今ひとつ、学生の回答の特色は、何よりも「子どもと積極的に関わる力」が身についたとする回答が圧倒的に多いことである。他にも、「子どもの安全管理できるようになった」と答えた学生が5名いるが、具体的には、「危険にすぐ気づくようになった」、「危険を見極められるようになった」、「危険を予知できるようになった」とのことである。「発達過程をふまえて関わる」と答えた学生が3名いるが、それぞれ「発達を見極めて援助の仕方を変えていくようになった」、「成長に合わせて言葉をかけるようになった」と言う。「先を見通して保育にあたる力」とは、「保育の流れを想像することができるようになった」、「子どもの動きを予測できるようになった」、「先を見通して子どもに関わるようになった」旨を答えていた。「言葉がけができるようになった」、「子どもの興味をひく力が身についた」等の具体的な保育技術を身につけたと答えた者も多いが、「共感」や「様々な子どもへの目配り」、「先を見通して保育する」等、保育の基盤となる思考や行動様式に目をむけ、実践しつつあった者も多い。学生は、「子どもと積極的に関わる力」を、こうした保育の基盤の形成と関わって身につけつつあったのである。

最後に、保育補助活動の教育目標に照らして、保育補助活動終了時の自己評価がどのようなものであったかを示すと、[表5]のごとくである。これは、下記の各項目について「あてはまる」を5点として、5段階で評価してもらったものの合計と平均点である。

「積極的に動くことができるようになったか」、「保育者に積極的に質問できるようになったか」という質問項目は、いずれも4点を下回る結果となった。

【表5】 「積極的に動く力」に関する自己評価

学習内容	2010年度(31名)	2011年度(35名)	総合
保育者に相応しい服装を選べるようになったか	142(4.6)	166(4.7)	356(4.7)
保育者に相応しい言葉遣いができるようになったか	131(4.2)	137(3.9)	308(4.1)
積極的に動くことができるようになったか	118(3.8)	138(3.9)	294(3.9)
様々な業務に、積極的に関わることができるようになったか	125.5(4.0)	145(4.1)	312.5(4.1)
保育者に積極的に質問できるようになったか	106(3.4)	128(3.5)	271(3.5)
保育者に相応しいコミュニケーション力を身につけることができたか	128(4.1)	139(3.9)	307(4.0)
子ども達に積極的に関わることができるようになったか	130(4.2)	138(3.9)	309(4.0)

(注) 回収率79%。各項目を最高点を5点として自己評価を求めた。()内は平均点であり、小数第2位以下は四捨五入で表記している。

これらの事項は、学生にとって達成困難な課題であることを示している。「保育者に積極的に質問する」という課題は、保育中の保育者に対して、タイミングを見計らって質問せねばならず、7回の活動では達成困難な課題なのかもしれない。またタイミングの問題だけでなく、質問をすること自体を苦手とする学生にとっては、7回の活動で苦手を克服することも困難であったのかもしれない。

一方、「様々な業務に積極的に関わることができるようになったか」、「子ども達に積極的に関わることができるようになったか」にはいずれも4.0以上の平均点を示し、「保育者に相応しいコミュニケーション力を身につけることができたか」に対しても、平均点は4.0であった。このような結果と合わせて考えるならば、学生の多くにとって、「積極的に動く」ことが身につくと言ってよいだろう。少なくとも、保育補助活動の教育目標は達成し得たものとする。

「積極的に動く」ことを身につけるプロセスについて、学生の最終レポートに以下のような記述がある。

- ・「どう子どもと接していけばよいのか」といった不安や心配、緊張の方が大きかったです。しかし、何度もこのような機会を経験することによって、子どもたちとの関わり方を体で覚えたような気がします。(学生L)
- ・子どもと一緒に遊んだり、先生の指示を繰り返すだけでいいのか、実習生として何ができるのか、先生とは何なのかひたすら考えていた日もありました。しかし、回数を重ねるごとに、子どもたちが今何を考えているのか、それをどうやって手助けするのかを瞬時に判断することができるようになりました。そして、声をかけられるようになりました。(学生M)
- ・わからないことは自分から先生に質問したり、できることを見つけて取り組んだりするようにしました。勇気を持って質問することで、先生方の保育の意図することを理解したり、子どもとの距離を少しずつ縮めたりすることができました。できることを見つけるといことは、視野を広く持って子どもの様子を見守るということでもあると感じました。(学生N)

保育補助活動中は、基本的には職務遂行上の指示があるだけで、学生は子どもとの関わり方について直接的な指導を受けていない。これらの記述から、指導されないからこそ、学生は保育者の動きを観、「どう接していけばよいのか」を考え、実践する他なかった様子が窺える。「指導されないがゆえに身につけられる」保育を「観る目」を身につけ、まさに「体で覚え」ようとしていたのである。このような感想を引き出したことから、「保育者の姿から、保育の技を盗み、身につける」という保育補助活動の教育目標は、達成し得たと筆者は考える。

まとめ

以上の考察より、保育補助活動は、下記の諸点で、本実習の事前指導として

有効である。

- ・補助的な業務に従事するのであっても、「実践の文化」が透明で、ある程度の学習時間が保障されれば、学生は保育者の実践知を観察することが可能である。
- ・観察した内容は、子どもに対する直接的な援助の方法や内容だけでなく、保育者としてどう振る舞うべきかといった「実践共同体の文化」全般に及ぶものであり、本実習に際し、園の「実践の共同体」に参画していく上で有効である。
- ・観察実習と違って、保育補助活動は、実際に子どもと関わる機会が保障されている故に、殆どの学生にとって、目の当たりにした実践知を、自ら実践し、体得する、ないし、しようとする姿勢を身につけ得るものである。
- ・保育補助活動を通じ、学生は子どもや保育者と積極的にコミュニケーションをとるために何が必要であるかを自分で考え、動こうとするようになる。
- ・このような保育補助活動は、大学と園との間で活動の趣旨等について共通理解を得られるのであるならば、一年次前期の学生より実施可能である。

註

- 1 幼稚園教諭の資質向上に関する研究協力者会議『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）（2002年）。文部科学省ウェブサイト<www.mext.gc.jp>より2012年9月5日採取。
- 2 ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー（佐伯胖訳）『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』（産業図書、1993年）1—2頁。
- 3 西田奈美子「保育所実習にむけた保育施設における社会体験学習の有効性について」（『文化女子大学室蘭短期大学研究紀要』第32号、2009年）2—25頁。
- 4 渡邊俊太郎他「現場での学びを通じた保育士・教員の養成—全学年における年間インターンシップ実習の取組み」（『大阪総合保育大学紀要』第4号、2010年）157—172頁。
- 5 成田信子・森田健「教育保育インターンシップⅡの現状と課題—保育所・幼稚園の場合」（『関西国際大学研究紀要』第10号、2009年）27—39頁。

- 6 小田進一・高橋雅子「附属幼稚園実習の可能性(1)~(3)」(『北海道文教大学研究紀要』第31、第33号、第35号、2007年、2009年、2011年)。
- 7 ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー、前掲『状況に埋め込まれた学習』、76-77頁。
- 8 同上、85-69頁。
- 9 以下、田爪宏二・小泉裕子「実習担当保育者の期待する実習生の資質に関する検討」(『鎌倉女子大学紀要』第16号、2009年) 13-23頁を参照し、注記は略す。
- 10 以下、恒川直樹・長瀬正子・ト田真一郎「幼稚園実習の現状と課題—学生と幼稚園のアンケート調査から」(『紀要』第36号、常磐会短期大学、2008年) 38-51頁を参照し、注記は略す。
- 11 野村幸正『「教えない」教育』(二瓶社、2003年) 131頁。

[付記]

本稿は、全国保育士養成協議会第51回研究大会(於、京都文教大学、2012年9月7日)で発表した「保育者養成教育への『正統的周辺参加学習』の導入に関する研究—保育補助活動の意義と成果」に大幅な加筆・修正を加えたものである。また、本稿の執筆にあたり、下記の諸機関より多大なる協力を得た。記して謝意を表する。

・学校法人押野学園川内幼稚園・鹿児島純心女子大学附属純心幼稚園・鹿児島純心女子大学附属純心保育園・諏訪福祉会川内すわ保育園

The Results and Value of Childcare Support Activities for First Year Students in Early Child Education Teacher Training at College: A Practical Study on Enhancing Practical Skills for Childcare, Based on the Theory of Legitimate Peripheral Participation

HIROSE Ken'ichiro

I have been requiring first year students of the Department of Child Studies (KODOMOGAKKA) to pursue activities to assist early child educators in Satsumasendai City since 2009 as an educational practice for enhancing students' practical skills for childcare. The students' activities are mainly peripheral work for the educators, such as, cleaning, greeting, watching children, supporting children putting on and changing their clothes, helping educational events, etc. The purpose of this article is to clarify the results and value of making 1st year students pursue such activities for early child educators based on the learning theory of Legitimate Peripheral Practice proposed by Lave and Wenger, by analyzing the students' reports. The following points were clarified:

First, regardless of the seemingly minor peripheral activities for early child educators, students could observe the practical knowledge of the educators. Second, the content of the students' observations included integrating their skills into the community of educators (e.g. how to behave as an educator in kindergarten, etc.). Third, students were given opportunities to gain the practical skills they observed when they were allowed to play with, or support the children. Fourth, students could gain an attitude of thinking and practicing what they should do to communicate with children or educators through pursuing peripheral activities for childcare.

These results suggest that taking part in practical peripheral activities for childcare in kindergartens or childcare centers would be valuable training for first year students studying to be early child educators. Furthermore, students who participate in such activities acquire skills that will be very useful in their next year when they go on their practicum.