

異学年合同授業で、学生は何を、どのように学ぶのか

—保育実践力向上を目指す「実践共同体」の創出—

広瀬 健一郎

キーワード：保育者養成、異学年合同授業、実践共同体、正統的周辺参加、実践の文化

はじめに

筆者は、2003年度より2007年度にかけての5年間、保育実践力の向上を目的とする異学年合同授業を実践した。異学年合同で授業を行ってきたのは、1年生と2年生の学び合いが生起することに期待したからである。果たして、1年生と2年生はどのように学び合い、何を学んでいたのか。本稿は、保育実践力の向上を目的とした異学年合同の授業を行うことの意義を、学生の学習過程から明らかにすることを目的とするものである。

これまで、高等教育機関における異学年合同授業の実際や意義については、保育者養成校の関係者が発表したものに限っても、いくつかの論考がある。大阪健康福祉短期大学の小坂淳子は、自身が運営する社会福祉ゼミを題材として、異学年合同でのゼミ運営の実際と、異学年合同で行なうことの意義を考察した（以下、小坂 2006）。小坂によれば、①縦の集団が作れ、学生にとってクラスとは別の居場所ができること、②先輩力、後輩力というエネルギーをプラスに変えることができ、ゼミ員それぞれが自己の変容を迫られる状況が出てくると、③ネットワークの創り方、組織の運営の仕方のレッスンになること、等のメリットがあるという。

高崎健康福祉大学の岡本拓子は、「2年生に対しては、実習を通して経験したことをきちんと伝え、不安を抱える1年生に実習への肯定的イメージがもてるよう、学んだことや伝えたいことを具体的に報告すること、また、実習を終え

て達成感を身につけ、その姿を1年生に示すことを目的としている。また1年生に対しては、実習を終えて成長した2年生の姿から、次年度の自分の姿をイメージし、充実した実習を目標として学内で必要なことを学んで欲しいと願って、1、2年生合同の実習反省会を行なっている（岡本 2007：85-86頁）。岡本によれば、「1年生と2年生の双方の『学びあいの場』として機能するだけでなく、保育における運動会や生活発表会などと同様に、『飛躍的な学びの場』なのだ」という。

西南学院大学の門田理世は、「保育原理Ⅰ」の講義の中で、「講義外の課題」として、「入学当初の一回生が各自で質問を考え、上級生2名にアポをとり、インタビューを行」い、その結果を比較・考察し、最終講義で発表させる取組みを行なっている（門田 2007：45頁）。門田によれば、学生の課題への取組みを分析すると、「各自が数多ある情報を整理し、選択し、他者に提示する力を確認」とともに、「人と接する際に必要なマナーやコミュニケーション能力の程度を自覚していく」ことが示唆されたと言う。とりわけ、「一回生が他者から学ぶ過程を可能にしているのが、メンターとして位置づけられる上級生達の受け答え」であるといい、上級生の「一挙手一投足」が一回生に「重みのある内容として受け止められ」、一方、上級生達も「プロトジイとしての一回生のまなざしを得ることで、実際にその過程を通過してきた経験者としての自己を振り返っているようである」と述べたことは、異学年合同の学びの場が、プロトジイメンター関係に基づく学びあいの場となり得ることを示唆しており、興味深い。

これらの論考は、いずれも、異学年合同授業を通じて「自己変容」、「飛躍的な学び」等が生起される、異学年合同授業が、単に上級生と下級生が一緒に学んでいるには留まらない学習効果を生み出すものであることを示唆している。だとすれば、上級生と下級生が保育実践力の向上を直接的な目的として学びあう場を、少しでも多く生み出す方法が考案されてもよいのではないか。また、小坂が言うような「先輩力と後輩力のパワーが発揮され」、「自己変容を迫る」に至るためには、実習反省会やインタビューといった単発の機会だけでなく、

恒常的に上級生と下級生が交流しあえる環境を整えることも必要であろう。また、「自己受容」、「飛躍的な学び」、プロトジーメンター関係に基づく学び合い、いずれにおいても、それがどのような内実をもつものであるかについては、必ずしも明らかではない。上級生と下級生が、何をどのように学びあうのか、実証的な検討も必要である。

筆者は森谷直樹らとともに、文化女子大学室蘭短期大学において教材「模擬運動会（11月下旬より実施）」（森谷・清水・西田・広瀬 2005）及び教材「冬のあそび場作り」（1月下旬より実施）を開発し、実践してきた。「模擬運動会」では、1年生と2年生が小グループを作り、それぞれが保育所や幼稚園の運動会で行なわれる種目を提案し、学生を園児に見立てて運営させている。教材「冬のあそび場作り」は、キャンパス内に巨大な雪像等の遊具を作り、幼児を招待して遊ぶというものである。これらの取組みはいずれも、企画・準備から反省会に至るまでに3週間ないし4週間をかけており、比較的長期にわたって、上級生と下級生が学び合う機会を提供している。これらの取組みのうち、教材「模擬運動会」については、森谷直樹と清水桂子が教育内容や授業過程を明らかにし、授業プランを提案している（森谷・清水 2006）。

筆者は、教材「模擬運動会」および「冬のあそび場づくり」において、幼稚園や保育所の保育者の仕事を疑似体験させることを目指してきた。そこでの主眼は、上級生と下級生が共に学びあう「実践共同体」を創出することにあった。ここで言う「実践共同体」とは、レイヴとウエンガーの言葉を意識しており（レイヴ・ウエンガー 1994）、次のような条件を備えた小集団を指す。

- ・実践的課題の解決にあたって、すべての成員が互いの技術や知恵を共有し得ること。
- ・すべての成員に、実践的課題の解決への参加の機会が開かれていること。

このような問題意識から、本稿ではまず、教材「模擬運動会」と「冬の遊び場作り」が、どのような点で保育実践力を高める「実践共同体」であると言えるのかを明らかにする。その上で、かかる枠組みのもとで創出された「実践共同体」において、学生は何をどのように学ぶのかを「正統的周辺参加」の概念

を用いて明らかにする。学生の学習過程の分析においては、授業時間中に学生から回答を得た質問紙を用いることとする。

1. 異学年合同授業における保育「実践共同体」の創出

保育実践力向上をめざす「実践共同体」を創出するためには、上級生と下級生が共同で、具体的な保育技能の習得ないし向上に取り組めるような教材でなければならない。上級生と下級生が共通の実践的課題の解決を共同ではかることで、「実践共同体」を創出する。その実践的課題は、解決への取り組みの過程で、小坂の言う「先輩力」や「後輩力」が発揮されるものでなければならない。

では、どのような実践的課題を設定するべきか。森谷と清水によれば、教材「模擬運動会」は、次のような保育技術の習得ないし向上を、運動会の企画、準備、運営、反省の過程を通じて求めている（森谷・清水 2006：48頁）。

- ・子どもの発達、年齢に応じた活動内容を構成する。
- ・運動や競技だけでなく、子どもが幅広い活動を行えるよう構成する。
- ・子どもが楽しみ、参加者全体も楽しめる企画・運営・配慮を行う。
- ・子どもが触れる教材・教具の作成や、運動会の環境整備のための製作を行う。
- ・計画・活動内容に応じて、協力して準備・運営をする。
- ・反省を以後の保育、運動会に反映させる。

腰山豊は「保育における実践的指導力」として、以下の4つを挙げている（腰山 2006：96頁）。

- ① 幼児の生活や遊びの観察と分析～行動観察の技能として、内奥の欲求や情動を察知し解釈して、指導援助に意味付ける能力
- ② 長期と短期の教育計画立案の技能～成長の過程を展望し、発達の課題を見据えた保育構想や計画の具体的設計立案の能力

- ③ 幼児の援助や支援過程における創意工夫～環境構成と素材・教材の準備、臨機応変の言語的支援と援助行動の適用に関する技能
- ④ 実践記録や評価に関する技能～実践記録への省察、評価反省と自己課題の発見に関する技能

腰山の整理をもとに、教材「模擬運動会」の授業目標とする保育技術の内容を敷衍すると次のようになる。

教材「模擬運動会」では、2歳児から6歳児の年齢別の種目、親子種目、父母向け種目などを学生がグループごとに役割分担を決めて指導計画を立案し、模擬的に、学生を子どもと見立てて実践することになっている。個別具体的な子どもの成長や発達を見と出すことは困難であるが、「子どもの発達、年齢に応じた活動内容を構成する」ことは、「成長の過程を展望し、発達の課題を見据えた保育構想や計画の具体的設計立案の技能」を求めるものである。

また、「子どもが幅広い活動を行えるよう」な保育内容を考えたり、「子供が触れる教材・教具の作成や、運動会の環境整備のための製作」を行ったりすることは、「環境構成と素材・教材の準備、臨機応変の言語的支援と援助行動の適用に関する技能」を求めるものである。

「反省を以後の保育、運動会に反映させる」ことは、「評価反省と自己課題の発見に関する技能」の習得・向上を学生に求めることに他ならない。教材「冬のあそび場作り」においても、筆者らは、遊具作りの計画表や遊具を使った遊びの指導計画の作成を求めている。「冬のあそび場作り」の全過程にも、保育実践力を高める要素一年齢にあった遊具を制作し、適切な環境設定を行なうとともに、楽しめる遊びを考案する力等が、集中的に求められている。その意味で、このような課題は、「実践共同体」を創出する上で、適切だと考える。

一方、これらの保育技術には、いずれも、「行動観察の技能として、内奥の欲求や情動を察知し解釈して、指導援助に意味付ける能力」を求めるものではない。もちろん、子どもの実態を把握したり、発達課題を見出したりしていくような教材が考えられるべきであるが、この点は今後の課題である。

筆者らは、1年生6名、2年生6名程度の小グループを、学生が所属する専門ゼミナールごとに編制した。いずれも、企画・準備→運営→反省といった授業展開の枠組みや、グループごとにどのような役割分担が必要であるかについては授業者が提示し、そのもとで何をどのように進めるかは、学生が自ら考えることとした。授業者が「教える」事柄は、保育計画の不備を指摘したり、アイデアと一緒に考えたりするといった程度である。ただし、取組み態度に著しい問題のある学生には注意をする等、適切な授業管理を行った。授業者の役割は、保育所や幼稚園における園長や主任保育士・教諭の役割に近いかもしれない。すなわち、授業者と学生は、ふたつの教材を媒体として、「保育現場」の「実践共同体」を疑似的に創出することになるのである。

2. 異学年合同授業の方法

異学年合同授業を、正課のカリキュラムの中で実現する方法として、筆者は、

〔表1〕 主な関連科目のシラバスにおける教材「模擬運動会」・「冬の遊び場」の位置付け（後期関係分）

保育内容総論（1年）	保育内容研究（1年）	造形表現（1年）	教育実習事後指導（2年）
養護と教育の一体性 5領域 保育所の一日の流れ 保育における自己紹介 手遊びの発表 年齢別発達特徴 気になる子への対応 遊びの展開 ・模擬運動会 指導計画立案 環境による保育 保育内容への考察	人間関係ワークⅠ ブラインドウォーク 声掛けのレッスン 真似る 命の重みを実感するワーク 人の温かさを実感するワーク 協力しあう力を磨く ・仲間と協力して「模擬運動会」をつくる ・仲間と協力して「冬のあそび場」をつくる ・領域人間関係・環境の内容理解	領域「表現Ⅰ」のねらいと内容 幼児の作る活動の発達段階 粘土の種類と扱い 身近なもののかかわり 自然物とのかかわりと造形表現・遊び 運動会にふさわしい用具の考案 ・模擬運動会 実際に製作したものを使用し、適否を学ぶ 壁面構成 子どもの歌・童謡から保育教材を製作	教育実習振り返り 教育実習反省会 教育実習懇談会（両学年合同の実習体験報告会） 実習経験の応用1 ・模擬運動会の企画・準備・実践 実習経験の応用2 ・冬の遊び場づくり 実習経験の応用3 ・冬の遊び場で設定保育を実践する

（出典）

森谷直樹・清水桂子（2008）. 「学生の保育者力養成における教材『模擬運動会』の可能性」. 『文化女子大学室蘭短期大学研究紀要』第29号. p.53及び文化女子大学室蘭短期大学編『シラバス2007』をもとに作成

「シラバス一部共有型チームティーチング」という手法をとった。「シラバス一部共有型チームティーチング」とは、「それぞれ異なる科目を担当する教員が、シラバスの一部を、それぞれの専門的立場から共有し、合同で授業を展開する」というものである（広瀬 2005：27頁）。この手法を用いれば、1年生の受講科目と2年生の受講科目のシラバスの一部に、1、2年生共通の実践的課題を設定することで、科目横断的な異学年合同授業を展開することが可能になる。

表1は、「模擬運動会」と「冬の遊び場作り」を、複数の科目がシラバスに位置付けた例である。「模擬運動会」は、4人の専任教員が、保育内容総論（1年）、保育内容研究Ⅰ（領域「人間関係」・「環境」：1年）、保育内容研究Ⅲ（領域「表現」：1年）、造形表現Ⅰ（1年）、保育実習指導（1年）、「運動指導論」（2年）、教育実習（事後）指導（2年）の8科目のシラバスの一部を共有し、12コマを確保している。「冬の遊び場作り」では、3人の専任教員が、保育内容研究Ⅰと教育実習指導（附属幼稚園実習、教育実習事後指導）のシラバスの一部を共有し、6コマの授業時間を確保した。

これらの取組みをシラバス上で共有するとは、例えば次のようなことを言う（森谷・清水 2006：52-54頁）。

『保育内容総論』では、これまで乳幼児の姿を具体的にイメージし、発達特徴に即した遊び、生活について理解を深めている。模擬運動会では、発達・年齢に応じた種目の構成にねらいを置く。構成の際には、子どもの日常の遊びを展開することを踏まえ、楽しんで参加できるような雰囲気作りも配慮できるようにする。『実習指導』では、実習に向けての基本指導、実技審査・〔実技〕指導（絵本・手遊び・シアター）、指導案作成指導を行っている。1・2年生共に、これまでの実習の学びや実習先での運動会の体験を活かすことをねらいとする。そして、計画をもって見通しをもって取り組めるようにする。『造形表現』では多くの素材と関わりながら、体験を通して子どもの造形活動の理解をねらいとしている。模擬運動会では、子どもが使用する用具作りやプログラム〔を記したカード〕などの製作を行

う。子どもが興味を持てるような用具に仕上げ、限られた予算の中で創意工夫して取り組むこともねらいにおく……「保育内容研究Ⅰ（人間関係）」ではグループトレーニング〔によるコミュニケーション能力の訓練〕やネイチャーゲームによる自然理解を行っている。模擬運動会では、これまで学んだコミュニケーション能力を活かしながら、1・2年生が協力して取り組むことと、グループ内外の人と円滑にコミュニケーションを図り進めることをねらいにする。

このように関連科目のシラバスに、ひとつの教材を、整合性をもたせて取り込むことで、合同授業が実現した。実際に授業を行う時には、関連科目の担当者だけでなく、同僚教員に授業時間の移動を依頼するなどの工夫をする必要が

[表2] 2006年度「模擬運動会」及び「冬の遊び場」の時間割

日付 内容	時限	科目名	日付 内容	時限	科目名
11月21日 企画	4	造形表現Ⅰ 総合表現	12月14日 反省	1	保育内容総論 運動指導論
	5	保育内容研究Ⅰ 教育実習指導		2	保育内容研究Ⅰ 教育実習指導
11月24日 準備	5	保育内容研究Ⅲ 運動指導論	冬の遊び場実施時間割		
11月29日 準備	3	保育内容研究Ⅰ 教育実習指導	1月24日 企画	3	保育内容研究Ⅰ 教育実習指導
11月30日 準備	1	保育内容総論 保育実習指導	1月31日 準備	3	保育内容研究Ⅰ 教育実習指導
	2	保育内容研究Ⅲ 教育実習指導	2月2日 制作	1	保育内容研究Ⅰ 教育実習指導
12月6日 準備	5	保育内容研究Ⅰ 教育実習指導		2	保育内容研究Ⅰ 教育実習指導
12月7日 実践	1	保育内容総論 保育実習指導		3	保育内容研究Ⅰ 教育実習指導
	2	体育 教育実習指導	2月6日 実践	2	附属幼稚園実習(2年)
	3	総合演習 運動指導論	2月9日 実践	2	附属幼稚園実習(1年)

(注) 上段・1年生科目 下段・2年生科目 網掛け部分は、通常時間割とおりに設定されている科目。

あった。たとえば2006年度の模擬運動会と冬の遊び場づくりでは、表2のような時間割を組んだ。網掛け部分は、当該科目の元来の設定時間であるが、その他は、すべて他科目との入れ替えを行った科目である。

なお、これらの異学年合同授業を11月以後に組んでいるのは、2年生がすべての実習を終えたことに配慮したからである。すべての実習を終えた2年生には、実習での学びを発揮する機会となることを期待した。一方1年生に対しては、そのような上級生の保育実践力を目の当たりにし、上級生の技を盗みとっていくことを期待した。

3. 異学年合同授業における学生の学び

異学年合同でつくる「実践共同体」の中で学生は何をどのように学んだのかを知るために、文化女子大学室蘭短期大学保育科の2006年度全学生、1年生45名、2年生33名（内1名は保育・教育実習を履修中の科目等履修生）に、表3に示した事項について、自由記述での回答を求めた。また2006年度1年生には、2007年度末（2008年2月）に、同一内容の質問紙調査を行った。回答欄には1～2行程度のスペースを設けた。なお、回答し得る内容には量的に制約があり、回答したことだけが、学生の考えの全てを示すものではないことに留意が必要である。この他、「模擬運動会」終了時に、「運動会全般に関する反省、意見」を、

[表3] 異学年合同授業に関する質問事項

全学年共通の質問	2年生対象の質問
①1年生の時、先輩と合同の授業で、良かったと思うこと	⑩2年生になって、後輩との活動を通してわかったことや気づいたことはあるか
②先輩との合同授業で、困ったと思うこと	⑪後輩との合同授業で良かったと思うことは何か
③先輩から学べたこと	⑫後輩との合同授業で、困ったと思うことは何か
④先輩との活動で、積極的に発言したり、協力できたか	⑬後輩に対して教えたことはあるか
⑤先輩たちにたくさん質問したか	⑭後輩に対して、指導・注意したことはあるか
⑥先輩たちから注意を受けたか	⑮後輩と一緒に合同授業は、良い機会だったか
⑦先輩と活動したことで、その後の学生生活に生かすことができたことはあるか。あれば、それは何か	⑯合同授業の意義について、1年生の時と2年生の時とで、考え方は変わったか
⑧先輩と活動したことで、保育に関して学べたことはあるか	⑰今後も、合同授業の機会を作った方がよいか
⑨先輩と一緒に合同授業は、良い機会だったかどうか。	⑱合同授業について思うことや、短大教員へのアドバイス、合同授業でやってみたいことは何か

A6判1枚程度の分量の自由記述形式で求めた（以下、この資料を「運動会反省記録」と略記）。「運動会反省記録」には、2005年度1年生32名（すなわち2006年度2年生の1年次の回答）、2006年度1年生45名が回答したものを、適宜用いることとする。回収率は、いずれも100%である。

ところで、このような質問紙調査では、学生の学習深度や認識のありよう、実技の習得状況について、計測することが難しいことは承知している。これらの質問紙調査の回答から明らかにし得るのは、異学年合同授業に対して、何を感じ、何を学んだかについての、学生の「声」である。筆者は、まず、学生たちが異学年合同授業に対して、どのような感想や意見を表出したのかを明らかにすることに意義があると考えた。異学年合同授業が、学生のどのような「声」を引き出す授業であるのかを示したい。その上で、学生の声をレイヴラの言う「周縁的参加」、「十全的参加」、「アイデンティティ」、「実践の文化」の概念を用いて分析し、学生の学習過程がどのようなものであったのかについての示唆を導き出すこととする。

(1) 1年生の学習過程

1年生の「実践共同体」への参加度を、質問項目④「先輩との活動で、積極的に発言したり、協力できたか」、⑤「先輩たちにたくさん質問したか」への回答から考察する。「先輩との活動で、積極的に発言したり、協力できたか」に対しては、「積極的に協力した」と回答した者は45名中25名、「あまりできなかった」と回答したのは19名であった。「先輩たちにたくさん質問したか」に対しては、「質問できた」と回答した者は25名、「あまりできなかった」と回答した者は15名、無回答は3名であった。「積極的に協力した」、たくさん質問を「した」と答えた者がおよそ半数を占めており、1年生の多くは、積極的かつ意欲的に活動していたかに思える。

しかし、模擬運動会直後に記述を求めた「運動会反省記録」を見ると、「積極的に協力した」25名のうち19名もの学生が、「2年生がほとんど進めてくれ、1年生はあまり活動することができませんでした」、「先輩に任せてばかりで、自分から積極的に行動や作業をしていなかった」、「先輩の指示通りに動くこと

しか出来なかった」等の記述を残していた。以上の記述は、1年生が「積極的に協力した」とは言っても、合同授業の当初は、「積極的に2年生のお手伝いをした」というに留まっていたことを示唆している。1年生は、「実践共同体」の中では、ごく周延的な部分にしか関わられなかったのであろう。

一方、「③先輩から学べたことは何か」、「⑧先輩と活動したことで、保育に関して学べたことはあるか」の質問への回答を見ると、殆どの1年生が2年生からの学びを記していた（45名中43名）。このうち保育実践に関するものを摘記したものが表4である。表4より、1年生は、指導案の書き方や種々の保育教材の工夫の仕方、子どもとの関わり方、子どもの発達の特徴、保育に関する様々なアイデアなど、保育内容理解に関わる事柄を、2年生との共同作業の中で学んでいたことが窺える。「運動会反省記録」に「あまり製作とか参加できなかった」と記述していた学生も、模擬運動会の当日には「保育者の立場で考えるようになっていた」と振り返っていた。この学生は、「③先輩から学べたことは何か」、「⑦先輩と活動したことで、その後の学生生活に生かすことができたことはあるか。あれば、それは何か」の質問に対して、「指導計画」、「要領よく作業をすすめること」を学んだとも答えている。ごく周延的な参加の仕方であっても、1年生には様々な学びの場になっていたのである。

また、保育の知識や技術だけでなく、協力することの大切さやリーダーシッ

【表4】先輩から学べたこと（2006年度1年生）

（人）

保育に関する知識や考え（14） 保育に対する考えや注意事項（4） 実際の子どもの姿（4） 子どもの発達にあった遊び等（3） 子どもの発育・発達（3） 保育技術（37） 指導計画の作成法（13） 遊びの導入の仕方（9） 保育に関するアイデア（8） 声掛けの仕方（4） 様々な技術（1） 保育教材の工夫の仕方（1） 遊び方（1） 回答者総数は45人。	実習に関すること（6） 実習の経験談（5） その他（12） 協力することの大切さ（3） リーダーシップの取り方（2） 計画的に取り組む姿勢（2） 話のすすめ方（2） 要領よく作業をすすめること（1） 役割分担をしてテキパキと仕事をすすめる姿（1） 失敗した時の対応の仕方（1） 無回答（2）
--	--

（注）保育実践と関わる内容のみ摘記した。数字は延べ人数。太字は各項目の総数を表す。

ブのとり方、計画的に取り組む姿勢、要領よく作業をすすめること等、保育実践を根底で支える基礎的な人間関係形成スキルや生活技能を学んでいた点も注目に値する。2006年度1年生の「運動会反省記録」には、45名中27名が積極的に動けなかったことに反省の言葉を記し、「もっと積極的に『やります!』と動くべきだった」、「自分で〔何をすべきかに〕気がついて、自らやるという事〔が〕勉強になった」等、積極的に動くにはどうすべきかを真剣に考えていた。このように2年生との合同授業を通して1年生は、「実践共同体」に参加していくための「文化」、いわば、「実践の文化」を身につけようとしていたのである。

ところで、こうした事項について、多くの2年生が「教えた」という自覚をもっていないことを示唆するのが、表5である。「後輩に対して教えたことはあるか」との問いに「ない」と答えた者と「無回答」だった者だけで、7割近くにのぼる。なかには「教えられた」と回答する者までいる。表4で、指導計画の作成の仕方を学んだと記述した1年生は13名であるが、指導計画の作成の仕方を「教えた」と記述した2年生は僅か1名である。この13名のほとんどが、この2年生とは異なるゼミグループに所属していたことから、この2年生が一人で指導計画を教えたと考えることはできない。1年生は、2年生から様々な技や考え方を学びとっていったのではなからうか。だとすれば、1年生と2年生とでつくる保育の「実践共同体」は、とりわけ1年生にとって、自ら技を盗み、学びとっていく姿勢を喚起するものであったことを示唆している。

このような学びを成立させる要因として注目したいのは、2年生に対するある種の憧憬を描いていたことを示す記述である。「運動会反省記録」には、ほ

〔表5〕 後輩に対して教えたこと (2006年度2年生) (人)

ない (10)	はじめをつけること (1)
実習等で学んだこと (3)	活動の意味 (1)
作業の仕方 (3)	取組みへの姿勢 (1)
年齢にあった遊びや動き (1)	むしろ、教えられた (1)
安全性への配慮 (1)	
指導計画の作成の仕方 (1)	無回答 (10)

(注) 人数は実数である。回答総数33人。

ほぼすべての1年生が、2年生に対する感謝の念を記述していた。1年生の中には、2年生が「本当の保育者のように見え、とても感動しました」、「指導案については、先輩の力量を感じました」、「〔種目の〕進行や、説明の仕方、配慮の仕方を見ていると、さすが2年生だなと感じました」と記した者がいる。多くの1年生が、2年生の技やアイデアに驚くとともに、自分たちも「2年生のようになりたい」との思いを募らせたようである。その意味で、異学年合同で創る「実践共同体」は、「ああいう人たちになること」という到達点（レイヴ・ウェンガー1994：94頁）が明確であり、そのためのアクセスが透明で、開かれている場になっていると言ってよい。

ところで、質問項目⑰「異学年合同授業を今後も続けるべきと思うか」に対して、1年生45名のうち8名が「わからない」と答え、2名が無回答であった。「わからない」と答えた1年生のうち、5名までが、「1、2年の話し合いのコミュニケーションをとりやすくしてほしい」、「1年生が2年生の輪に入れない」等、2年生との意思疎通に対する困難を理由とし、1名が「良いことも悪いこともある」を理由に掲げた。この中には、「やるとしたら作業のみのような感じだった」、「2年生に任せてしまって、自分の力になることが少ないと思う」と記した者もいる。残りの学生は、とくに理由を記していない。このことは、2年生との意思疎通をうまく図れず、十分に参加したという実感を得られなかった1年生は、異学年合同授業の積極的意義を実感し難い傾向があることを示唆している。

もっとも、1年時には何を学んだのか実感できずとも、学生生活を送る中で、その意義に気づくということもあり得る。1年時に「異学年合同授業を今後も続けるべきか」に「わからない」と答えた8名のうち、5名は、2年時には「今後も続けるべきだと思う」と答えている。1年時、「2年生に任せてしまって、自分の力になることが少ない」と答えた学生は、2年時には「1年生はたくさんさんのことを学べる」と答え、1年時に「もっと〔先輩との〕交流の場を広げて協力したかった」と書いた学生は、「たくさんさんの人と関わることは大切」と記した。「〔2年生の〕輪に入れない。やるとしたら作業のみ」と書いた学生

は、「立場がまったく違うので両方を体験することは大切」と書き、「〔2年生が〕よい対応ならあってよいが、対応が悪かったら気分が下がる」と書いた学生は、2年時には「〔1年生からも〕案が多く出る」と記した。これらの記述から、周辺の参加に留まっていた1年生が、2年時には十全的に参加する者の立場に立っていたことが示唆される。そのように成長したからこそ、1年時の経験もまた、学びになるとの認識を示したのであろう。

一方、1年時に引き続き、2年時も異学年合同授業を今後も続けるべきかどうか「わからない」と答えた学生が2名いた。このうち1名は、1年時には「良いときもあるが悪い時もある」と書き、2年時には「1年生の積極的態があるのであれば良い」と記した。1年時に「良い時もあれば悪い時もある」と書いたのは、2年生の対応のことを指している。すなわちこの学生は、他者が自分にとって積極的に関わってくるかどうかを問題にしているのであり、参加者として、自らがどう他者へ関わっていくかという見方をしないのである。2年時に十全的参加者へと十分に成長していない場合には、合同授業への評価は低位に留まるのかもしれない。他の1名は、合同授業を続けるべきかどうかについて理由を書いていない。

(2) 2年生の学習過程

2005年度および2006年度の1年生が、卒業を間近に控えた時点で、異学年合同授業での学びをどのように捉えていたかを検討する。1年時には先輩に「頼り切り」であった学生たちにとって、異学年合同授業での学びは、その後の学生生活に生かされるものであったのかどうかを尋ねたのが、質問項目⑦「先輩と活動したことで、その後の学生生活に生かすことができたことはあるか。あれば、それは何か」である。回答状況は、表6の通りである。

表6から、学生生活の様々な場面に、異学年合同授業の学びを生かそうとしていたことがわかる。その内容も学生個々によって殆ど異なり、多様である。回答内容を検討すると、指導案の書き方や道具の作り方といった保育の技術的なことよりも、「ものごとの決め方・進め方」、「意見を聞く姿勢」、「積極的に

[表6] 学生生活に生かされたこと (2005・2006年度入学生 2年次回答) (人)

保育の知識や技術 (13)	ものごとの決め方・進め方 (2)
保育者としての動き方や物の考え方 (1)	作業は早くはじめ、早く終わらせるという姿勢 (1)
将来の〔保育者となる上での〕ヴィジョン (1)	資料を残す大切さ (1)
製作物や道具の作り方、工夫 (3)	準備をきちんとする (1)
「子どもだったら・・・」と考える姿勢 (1)	
保育での様々な配慮や注意事項 (1)	その他 (11)
いろいろなアイデア (4)	学んだこと全てが学生生活に役立った (1)
指導案の書き方 (2)	2年生としてどうするべきか (1)
積極性・協力・企画の進め方 (14)	後輩への配慮 (1)
協力して活動 (5)	メンバーが仲良しになれたこと (1)
ひとつひとつ丁寧に、何事も積極的に (1)	先輩と交流したこと (5)
積極的に意見を言う、聞く、動く姿勢 (2)	先輩としての有り方 (1)
作業の進め方 (1)	先輩の姿 (1)

(注) 回答数は実数である。回答総数2006年度・2007年度2年生76人。「ある」と答えたもの(58名:96%)から、有効な回答内容を摘記。無効とした回答内容には、「実習や授業に生かされた」(9人)、「次年度の合同授業に生かされた」(7人)など、何に生かされたかを書いたもの)が含まれる。

意見を言う、聞く、動く姿勢」、「準備をきちんとする」、「協力して活動すること」、「将来のヴィジョン」といった言わば「保育者になっていくための姿勢」に関する事項が多い。中には「保育者としての動き方や物の考え」、「もし子どもだったら・・・と考える習慣」を学び、学生生活に生かしてきたと答えた学生もいる。

回答の中には、異学年合同授業で学んだことを「授業や実習に生かされた」と答えた者が少なからずいる([表6] 注記参照)。「実習や授業に生かされた」と答えた学生の中には、実習への「心の準備をすることができた」、「実習の仕方や〔実習に対する〕考え方などが変わりました」と答えた者がいる。これらの回答は、学生たちが、保育の「実践共同体」に参加するための「文化」を身につけ、その後の授業や実習に応用しようとしたことを示唆している。

2年生になって、全ての実習を終え、2度目の合同授業を受けた時には、殆どの学生が、1年時とは異なる問題意識をもち、受講の仕方や合同授業の意義についてのとらえ方が異なっていた(76名中75名)。表7は、質問項目⑩「後輩との活動をしてわかったことや気づいたことはあるか」、⑯「合同授業の意義について1年次と2年次で、考えは変わったか」に対する回答の中から、「2年生としての立場」を自覚し、行動した様子を示したもの(76名中57名)を抽出し、

[表7] 2年生としてのアイデンティティ形成 (2005・2006年度2年生)

<p>成長の実感</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ひっぱっていくなんてとてもできないと思っていたが、自然としていた。 ・ 1年生の時は「2年生すごいな」と思っていました。2年生になったらなつたで、出来るようになっていた。 ・ 積極的に動くことができました。 ・ 1年生の時はわけがわからなかった部分も、2年生の時は、わかるようになった。 ・ 1年生の時は自分の事を精一杯やるだけでしたが、2年生になって全体を見て進行していくことが大事だと思いました。 ・ 1年生の時は、ただ先輩の話聞くのに必死だったが、2年生になり、広い視野で周りを見れるようになった。 ・ 視野が広がりました。 	<p>リーダーシップ・責任感の自覚</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 1年次は先輩の姿を見てひっぱってもらっている感じでしたが、2年次には責任感もあり、より真剣に取り組めた。 ・ 1年生の時は先輩に任せっきりだったけど、2年生になってからは、しっかりしなくてはいけないと思うようになった。 ・ 1年生の時は先輩に学ぶという姿勢だったけど、2年生になって1年生のお手本になれるようにした。 <p>2年生としての学び</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教える立場になって、教え方や説明の仕方を学んだ。 ・ どのようにすれば後輩も気兼ねなくできるかと考えることができ、自分とは立場の違う人の事を考えることの大切さを感じた。 ・ 参加しやすい空気作りや協力の大切さを学んだ。 ・ 人をまとめる大変さを学んだ。
---	---

典型的な記述を摘記したものである。

多くの学生が自らの成長を実感するとともに、責任感をもち、2年生としての役割を自覚していた。1年時にはとても後輩を「引っ張っていく」などできないと思っていたが、2年生になって「自然」とできるようになっていたことに驚いた学生がいる。「1年生の時はわけがわからなかった」学生も、2年生になって「わかるようになった」。2年生になって「積極的に動くことができ」ようになった学生、「広い視野で周りを見れる」ようになった学生、「全体を見て進行していくことが大事」だと学んだ学生がいる。1年時には「先輩の姿を見てひっぱってもらっている感じ」だった学生は、2年時には「責任感もあり、より真剣に取り組めた」と言う。中には「1年生のお手本になれるようにした」学生もいた。これらの回答は、「実践共同体」に全能的に参加する者としてのアイデンティティの形成が、多くの2年生に見られたことを意味する。

2年生はまた、1年生と立場が変わっただけでなく、2年生なりの学びを深めていた。表7の中にも、「教える立場になって、教え方や説明の仕方を学んだ」、「どのようにすれば後輩も気兼ねなくできるか」を考え、「自分とは立場の違う人の事を考える大切さを学んだ」、「人をまとめる大変さを学んだ」、「参加しやすい空気作りや協力の大切さを学んだ」との回答がある。表7中にはないが、「後

輩への関わりが難しい」と回答した者もある。これらの回答は、2年生が、1年生とは異なる立場からコミュニケーションのとり方を学習する機会となっていたことを示唆している。

質問項目⑮「後輩と一緒に合同授業は、良い機会だったか」に対しては、回答者76名中66名が「良かった」旨の回答をした(表8)。このうち13名は「いろいろな意見が聞けた」と答え、2名は「新しい感性に触れられた」、1名は「良い刺激になった」と回答した。「1年生がすばらしかった」と答えた者も2名いる。一方、「教えたり、サポートすることが自分の力になった」(4名)や「リードすることの難しさを学んだ」(3名)、「1年生の立場で考えることができた」(2名)旨を記した学生もいる。これらの回答は、異学年合同の「実践共同体」が、両方の学年にとって、学びあいの場になっていたことを示唆するものである。

最後に、質問項目⑨「先輩との合同授業は、良い機会だったかどうか」に対する2年生の回答状況を検討する。回答状況は表9の通りである。76名中73名が「良い機会だった」旨を回答した。「2年生と仲良くなれた」こと、「先輩と交流ができて嬉しかった」ことを異学年合同授業の意義に掲げた学生が多い。これは表8において後輩と「仲良くなれた」(4名)、「交流ができた」(10名)と喜んでいたことを踏まえると、学生たちは、学年を越えて学び合う関係を希求している。

[表8] 後輩との合同授業は、良い機会だったか (2005度・2006年度入学生2年次) (人)

いろいろな意見が聞けた (13)	1年生から学ぶことがあった (2)
楽しい時間を過ごせた：交流できた (10)	良い刺激になった (2)
教えたり、サポートすることが自分の力になった (4)	失敗談を伝えることができた (1)
良い機会だった (4)	手本になれるよう心がけた (1)
仲良くなれた (4)	1年生の一人一人の姿が分かった (1)
自分の成長を感じることができた (4)	おもしろかった (1)
リードする難しさを学んだ (3)	たくさんのことを学べる (1)
1年生の時の自分の姿がわかった (3)	1年生に伝えるチャンス (1)
1年生と交流がもてた (3)	自分の反省ができる (1)
1年生とやり遂げた達成感がある (3)	
1年生のイメージが変わった (2)	その他 (4)
1年生がすばらしかった (2)	否定的意見 (5)
1年生の立場で考えることができた (2)	無回答 (4)

(注) 回答数は延べ人数である。回答者総数は76名。

〔表9〕先輩との合同授業は良い機会だったか（2005・2006年度入学生 2年次）
（人）

いろいろと話が聞ける機会だった (11)	様々な知識・アドバイスが役立った (2)
2年生と仲良くなれた (10)	保育の視野が広がった (1)
先輩と交流ができて嬉しかった (9)	責任感をもてた (1)
たくさんのがが学べた (9)	先輩と何かをする貴重な機会だった (1)
先輩の姿を見て学ぶ機会だった (7)	大好きな人が増えた (1)
実習の話聞いた (6)	学生生活が充実した (1)
わからないところを教わる機会だった (4)	良い機会だった (1)
知らない知識や技術に触れることができた (4)	参考になった (1)
人間関係づくりを学ぶ機会だった (4)	今後も役に立つことが学べた (1)
自分のふるまいを考えさせられた (3)	先輩への憧憬をもてた (1)
先輩たちのおかげで〔合同授業の〕課題を解決できた (2)	
2年生として〔合同授業で〕どうあるべきかを学べた (2)	無回答 (3)

〔注〕回答数は延べ人数である。回答者総数は2年生76人。

ことを示唆していよう。

2007年度の全国保育士養成セミナーの分科会A-2「保育士養成課程の現状と課題」の席上で、ある短期大学の教員から1年生と2年生の仲が悪い旨の発言があがったが、筆者は共感を禁じえなかった。異学年合同授業に取り組むまでは、筆者もまた同様の実感を持っていたからである。2年生と交流をもてたことで、「学生生活が充実した」と書いた学生もおり、学生生活が充実するよう援助する上で、1、2年生が仲良くなることの意義は大きかろう。異学年合同授業は、異学年間のよき人間関係を形成する契機になり得るのである。

表9に、「実習の話聞いた」(6人)、「いろいろと話を聞ける機会だった」(11人)、「たくさんのがが学べた」とあるように、これらの回答は、日常生活や授業、実習などに関する話を交わせるような人間関係が形成されたことを示唆している。中には、これを契機として「学生生活が充実した」と答えた者もいる。「自分のふるまいを考えさせられた」と答えた学生は、異学年合同授業への取組み方が「不真面目」だとして、上級生に注意を受けた学生であった。合同授業が保育者となる上でどのような意味を持つのかであるとか、積極的に取り組むなら、自分たちの知っていることは何でも教えたい旨の説諭を受け、「自分のふるまいを考えさせられた」のだという。学生同士が、いわば本音で向き

合うような緊張関係と、それゆえの学びも、異学年合同による「実践共同体」は内包しているのである。

まとめ

子どもの遊び場を企画、運営し、反省するプロセスには、保育の実践的課題が豊富に含まれている。このような課題に、教員が園長、主任保育者の役割を、学生が担任保育者や保育補助者の役割を担うような形で取り組むことで、保育所や幼稚園で形成されている「実践共同体」が擬似的に創出される。本論で例示したように、実習事後指導の中に異学年合同授業を1年生の実習や保育内容関連の科目と組み合わせることで、正課のカリキュラムの中で、異学年合同授業は実施可能となる。

学生に対する質問紙調査の回答からは、このようにして創出された「実践共同体」において、保育に関わる基礎的概念や技術はむろんのこと、保育実践力を支えるコミュニケーション力等、「実践の文化」を学生は身につける、あるいは身に付けようとしていたことが示唆された。学生たちの回答は、1年時はまさに、レイヴとウェンガーの言う「周辺的参加者」でしかなかったのが、2年時には「十全的参加者」となっていたことを示していた。ここで重要なのは、周辺的な参加者に留まっていた1年生たちが、その内面においては、先輩たちの技を目の当たりにし、主体的に身につけようとしていたということである。そこでは、単に指導計画の書き方や子どもの発達の特徴といった各教科の学習内容だけでなく、準備の工夫の仕方や互いのコミュニケーションのとり方など、保育実践を根底で支える「実践共同体」の「文化」を学習していた。

一方、2年生にとっても、異学年合同の「実践共同体」は、自らの保育者としての成長を実感し、保育者になっていく者としてのアイデンティティを形成する場になっていた。学業成績が低い者であっても、1年生からの憧憬の対象となり、「実践共同体」に「十全的参加者」として活動していた、というのが授業者としての実感である。

以上の考察を踏まえ、保育の「実践共同体」を形成する異学年合同授業は、「保

育者になっていく」ための知識とともに、保育の「実践共同体」に参加していくスキルを身に付け、保育者になっていく者としてのアイデンティティを形成する上で、有効な教授法である。2006年度および2007年度2年生78名中70名（回答総数75名）が、本異学年合同授業を今後も継続するべきだと支持したことを付記し、本稿を閉じることとする。

参考・引用文献

- 広瀬健一郎（2005）。「保育者養成カリキュラムの構造化に関する実践的研究序説」、『文化女子大学室蘭短期大学研究紀要』第28号，pp.11-34.
- ジーン・レイヴ，エティエンヌ・ウエンガー＝佐伯胖訳（1994）.『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』，産業図書. Lave, Jean and Etienne Wenger(1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 門田理世（2007）.「[[提案要旨] 四年制大学における保育士養成の意義」,『平成19年度全国保育士養成セミナー・全国保育士養成協議会第46回研究大会 実施要項』, pp. 44-45, 全国保育士養成協議会.
- 小坂淳子（2006）.「異学年で構成する社会福祉ゼミの実践例」,『創発 大阪健康福祉短期大学紀要』第4号, pp.59-67.
- 腰山 豊（2006）.『保育実践力を高める－短大授業の改善と実技・演習－』, 春風社.
- 森谷直樹, 清水桂子, 西田奈美子, 広瀬健一郎（2005）.「学生の保育者力要請における教材『模擬運動会』の可能性(1)(2)」, 全国保育士養成協議会第44回研究大会『研究発表論文集』, pp.96-99, 全国保育士養成協議会.
- 森谷直樹, 清水桂子（2006）「学生の保育者力養成における教材『模擬運動会』の可能性」, 『文化女子大学室蘭短期大学研究紀要』第29号, pp.46-71.
- 岡本拓子（2007）.「実践のための実践－保育者養成における『学び』」, 西條剛央他編著, 『エマージェンス人間科学－理論・方法・実践とその間から』, pp.78-87, 北大路書房.

【付記】

本稿は、第47回全国保育士養成協議会研究大会（於：城山観光ホテル、鹿児島市、2007年9月17日）にて発表した「幼児教育系短期大学における異学年合同授業の意義と実際」に大幅な加筆・修正を加えたものである。本稿の基盤である教材「模擬運動会」および「冬の遊び場作り」は、文化女子大学室蘭短期大学の森谷直樹、西田奈美子、清水桂子の各氏のご協力なしには実践し得なかった。記して謝意を表す。これらの実践は、今後も継続・発展させていくべきものであり、学生の学習過程の検討にも、追究すべき課題が多々残されている。だが、森谷氏らとともに実践的な研究をする場は、もはや、ないことを記しておかねばならない。2009年3月、文化女子大学室蘭短期大学は、40年に及ぶ保育者養成に幕を閉じ、閉学となった。