

ペルソナ/シナリオ法が保育者志望学生に及ぼす影響

—子どもの目線に立った見立て描画指導案作成に向けて—

若山 育代

The Effects of Persona-and-Scenario Method on Instruction ability of “As If” Drawing Activity of College Students in the Early Childhood Education and Care Course

Ikuyo WAKAYAMA

本研究では、インタラクシオンデザイン分野で一般的に用いられているペルソナ/シナリオ法を用いて学生が見立て描画指導案を作成することで、学生の、子どもの目線に立って指導案を作成する態度、志向及び見立て描画指導力を育成することを目的とした。具体的には、保育内容（造形表現）の講義の全15回を通して、学生は仮定の幼児であるペルソナとそのペルソナが見立て描画中にどのような行動をとるかを予想したシナリオ、そして、そのペルソナとシナリオに基づいた見立て描画指導案をグループで作成した。さらに、作成した見立て描画指導案をもとに幼稚園で実践を行った。その結果、ペルソナ/シナリオ法を用いて見立て描画指導案を作成し、実践した経験は、学生の子どもの目線に立って指導案を作成する態度、志向及び見立て描画指導力を向上させることが明らかになった。こうした結果は、幼児が見立て描画を描く際に生じると予想される様々なコンストラクトを、ペルソナ/シナリオ法が学生に具体的かつ多角的な視点から想起させたために得られたと考えられた。

キーワード：見立て描画指導力、ペルソナ/シナリオ法、保育者志望学生

Key words: “As If” Drawing, Persona-and-scenario Method, College Students in the Early Childhood Education and Care Course

I. 本研究の背景と目的

保育者は、子どもの目線に立ち、子どもの姿を丁寧にとらえようと描画指導案を作成しなければならないと多くの学生向け造形教育テキストには記されている（葉山、2001；岩田、2001）。描画指導案作成のためのこうした原理に基づいて、保育者養成校では、子どもの目線に立って指導案を作成することが大切であると学生に指導することが一般的であろう。

しかし、こうした養成教育を受けるにもかかわらず、子どもの目線に立たずに保育者主導のマニュアル型描画指導を行う保育者の存在を指摘する美術教育研究者はあとを絶たない（こぎ、1980；島崎、1980など）。この保育者主導の描画指導は、見栄えの良い作品作りに焦点が当てられがちであることから、子ども

一人ひとりの表現欲求の変化に対応しにくい（本山、2000）。そうしたことから、子どもの実態にもとづく指導という視点を保育者や教師に見失わせる可能性を持つ指導である（本山、2000）。なお、こうしたことは、世界中の幼児造形教育の課題としても指摘され、国外でも多くの研究者が保育者の描画指導力の向上の必要性を指摘している（Baker、1994；Bresler、1993；Seefeldt、1995；Thompson & Bales、1991）。

加えて、こうした保育者主導のマニュアル型描画指導が子どもに与える影響として指摘されてきたことは、子どもが何を「美しい」、「きれい」と判断するかという、子どもの美的判断を柔軟性の低いものにしてしまうということである（Gerhart & Newman、1980；大泉、2000；Read、1956；Rosario & Collazo、1980）。さらに、こうした美術教育研究者たちの知

見を受けて、発達心理学の研究者やその他教育関連分野の研究者もまた、このような描画指導が子どもの成長発達に及ぼすデメリットを指摘してきた (Krajick & Blumenfeld, 2006; Wallon, Cambier, & Engelhart, 1990)。

以上の議論をまとめると、保育者は上述したような養成教育を受けてきたとしても、保育者として働き始めると、幼児の姿を具体的にイメージせずに、保育者主導の描画指導を行うことが多いということになる。そして、こうした現状について、多くの研究者たちは、保育者主導で幼児の発達や姿を踏まえない描画指導が、幼児の柔軟な美的判断やその他の発達を抑制することに繋がると指摘してきたのである。

ところで、保育者として働き始めた際に、保育者が子どもの姿を踏まえないマニュアル描画指導を行う背景には、養成校での指導方法に課題があることが指摘されている (Bae, 2004)。たとえば、多くの場合、保育者志望の学生は、座学中心の講義を受け、テキストの中から子どもの姿を知ることになる (権藤, 2007)。そのため、学生が子どもの姿をより具体的に知ることができるように、多くのテキストには、年齢別の造形活動の事例が丁寧に述べられている (中川・清原, 2004など)。

保育者養成校におけるこうしたテキストベースの指導は、空間表象分野の研究知見を踏まえると、学生に子どもの姿を「リアル」なものとして感じさせないと考えられる。たとえば、Bransford, Franks, Vye, & Sherwood (1989) は、臨床心理学専攻の学生に、様々な病気の症状やその診断方法についてプリント教材を用いて講義を行った。その講義を受講した学生は、臨床実習で実際の患者と接した時、患者の症状を正しく認識することができず、正しい診断を行えなかったという。

こうしたBransford, et al.の知見を踏まえると、座学中心でテキストに基づく講義のみでは、学生は、子どもの目線や立場に立って考えることは困難であることがわかる。そのため、座学中心であっても、学生が子どもの目線に立って描画指導案を作成できるような講義を実現する必要がある。しかし、Bae (2004) などにみられるように、これまでの研究では保育者養成における造形教育の講義の在り方について課題があると指摘しながらも、具体的にどのような講義を行えば

子どもの目線に立って描画指導を展開できる学生を育成できるのかについて議論や研究は行われていない。

そこで、こうした講義を実現し、子どもの目線に立って描画指導を展開できる人材を育成する実践を展開する必要があるが、その際に参考になる研究として、縣・岡田(2009)による創造性研究の知見がある。縣らは、教養教育を通して学生の創造性を育成することを目指す実践を展開しているが、その中で、創造の作業は、「創造の過程や方法に関するメタ的な知識」と「創造活動に対する態度・志向」によって支えられていると述べている。そのため、縣らは学生の創造性を育成するために、創造のためのメタ的知識と同時に創造を志向する態度の両方を育てる取り組みを行っている。

この縣らの知見を踏まえると、指導案の作成という、子どもの未来をつくり出す創造的な営み (加藤, 2007) に関しても、手続き的な知識、すなわちメタ的知識を持っているだけでなく、加えて、リアルな子どもの姿を思い浮かべ、その子どものさらなる発達やより良い未来のために描画指導案を作成しようとする態度・志向をも育てていく必要がある。

しかし、これまで述べてきたように、現在の保育者養成における造形教育では、描画指導案の書き方やその原理について講義は十分に行えても、上述したような態度や志向性を育成することに課題があるといえる。そこで、本研究では、学生の、子どもの目線に立って描画指導案を作成しようとする態度やそれを展開する描画指導力を育成することを目的とする。具体的な方法として、そうした態度や力を学生に獲得させるために、本研究ではインタラクシオンデザイン分野で一般的に用いられているペルソナ/シナリオ法を用いる。

このペルソナ/シナリオ法とは、デザイン分野でこれまで指摘されてきた課題を踏まえて生まれた、ユーザ中心のデザイン手法である。これまで、たとえば製品デザインの分野では、デザイナーはユーザの目線に立たず、「自分のつくりたいもの」をデザインし、製品化する傾向が強かった (Cooper, 1999)。こうした傾向は、ユーザの満足度を下げることにつながり、結果的に企業にダメージを与えていた。そこで、ユーザの目線に立ち、ユーザが使いやすい製品をデザインすることが強く求められるようになってきたのである。

そうした背景の中で生まれたのが、ペルソナ/シナリオ法である。この手法を用いたデザイナーは、仮想

ユーザを作りだし、その仮想ユーザの姿をイメージしながら製品をデザインする。ここでいう仮想ユーザとは、単にどこか誰かの顔写真に仮名をつけた程度のものでなく、企業が収集した質的、量的データに基づき、名前、年齢、性別、趣味、性格、家族構成に至るまで詳細に設定した「ペルソナ」と呼ばれるものである。デザイナーは、この「ペルソナ」をまるで本当に実在する人物かのように感じられるまで、具体的に、リアルに作り上げていく。

ペルソナをつくり出した後、次にデザイナーは「シナリオ」を作成する。「シナリオ」とは、「ペルソナ」がある状況で従来の製品を使おうとしたら、その場でのどのようなイベントが立ち起こるのかを次の5つの観点から時系列的に記したものである。すなわち、①他者とのコミュニケーション、②行動の時系列、③作成する人工物、④社会的環境、⑤物理的環境である。

このようなペルソナとシナリオをデザイナーが作成することで、デザイナーは、ペルソナと自分が本当に触れ合ったような感覚を持ち、それによって「このペルソナの生活がより良いものになるように」との思いを持って製品をデザインすることができるという。こうしたペルソナ/シナリオ法は、子どもが目の前にいない学生に対しても有用であると考えられる。つまり、学生が描画指導案を作成する際に、ペルソナ/シナリオ法を使用すれば、目の前に子どもがいなくても、子どもの姿や思い、心の動きを丁寧に想像することができ、子どもの目線に立った描画指導案を作成することができるのである。

以上から、本研究では、学生がペルソナ/シナリオ法を用いて描画指導案を作成することで、子どもの目線に立って指導案を作成する態度、志向及び見立て描画指導力を向上させることを目的とする。

なお、本研究では、描画活動の種類として、見立て描画活動を取り上げる。見立て描画は、素材の特性を活かしながら発想することが求められる想像的な描画活動である。そのため、学生は指導案作成時に、幼児が「見立て」という認知的操作をどのように行なうか、また、子どもが見立て描画を描く際にどのように行動するかといった、認知的、行動的側面に配慮しながら指導案を作成しなければならない。つまり、子どもの姿を具体的に思い浮かべなければ指導案を書くことができない活動である。

Ⅱ. 方法

1. 実践の概要と参加者

本実践は、T大学で後期に開講される「保育内容（造形表現）」にて行われた。この「保育内容（造形表現）」の授業は、T大学における幼稚園教諭普通免許及び保育士資格取得のための科目である。

こうした授業科目の特性上、この授業を受講した学生のほとんどは、将来、保育者になることを志望している学生であった。受講者数は、2年生が10名、3年生が18名の合計28名であり、全員が女性であった。

なお、この授業を受講した2年生は、夏季休業中に幼稚園にて初めての幼稚園実習を終えている。一方、3年生は、幼稚園及びその他のT県内幼稚園及び保育所等での実習を終えている。さらに、彼女たちは2年生の前期に「保育の指導法」という指導案作成に関する講義を受講し、指導案の書き方や指導案をなぜ作成する必要があるのかといった原理についての指導を受けている。加えて、実習先では何度も指導案を作成している。そのため、目的部でも述べたように、彼女たちは指導案作成についてのメタ的知識はすでに十分に持っている状態であったといえる。

2. 実践の構成

学生は5グループに分けられた。このように5つのグループに分けた理由は、本授業で実習を行う幼稚園には、年少から年長まで5つのクラスがあるためである（なお、内訳は年少児クラスが1つ、年中児及び年長児クラスが2つずつである）。こうした理由から、各グループに1グループが配属されるように5つのグループを編成した。

なお、グループの構成は、2年生についても3年生についても、2年次夏の幼稚園での実習の際に配属されたクラスによって決定した。そのため、1グループには2年生と3年生が混在することとなった。なお、本実践で行なわれるすべての活動は、基本的に個々のグループ単位で行われ、グループ間でやりとりをする機会はほとんどなかった。

授業は、2009年10月から合計15回の授業を<第1セット>と<第2セット>に分割した。各セットは、次の通りである。<第1セット> 第1回～第5回授業：ペルソナ、シナリオ、指導案の作成、第6回授業実践1、第7回・8回授業：実践1の振り返り、<第

2セット> 第9回～第12回授業：ペルソナ、シナリオ、指導案の作成、第13回授業：実践2、第14・15回授業：実践2の振り返りである。

これらのどちらのセットとも、4つのフェーズから構成された(表1)。なお、本研究におけるこうした4つのフェーズは、PDSAサイクル(Plan:計画-Do:実行-Study:結果の評価-Act:改善)の理念に基づいて設定された。PDSAサイクルは、現在、医療分野や品質マネジメントシステム活動等にその考えが取り入れられており、このサイクルを通して、品質の維持・向上や継続的な業務改善活動などを推進していく(Tiela, Elenbaasb, Voskuilenc, Herczeg, Verheggend, Mochtarb, & Stobberingha, 2005)。

このように、本研究でPDSAサイクルを活用する理由には、現在の学際的教育研究分野の指摘がある。すなわち、こうした研究分野では、教育実践を行う際に、その実践を支える理論的枠組みを明確に示すことが一般的とされている(Barab, 2006)。そのため、PDSAサイクルといった物事の質の維持や向上に効果的とされている手法を、本研究においても学生の見立て描画指導力を向上させるために採用した。

3. 本実践における見立て描画活動

上述したように、本授業では、見立て描画活動を取り上げた。具体的には、幼稚園で行った第1回目の実践では、落ち葉を使用して見立て描画を描く活動を行い、第2回目の実践ではスタンプングによって出来た形から見立てて活動を行った。

これらの活動を取り上げたため、学生は、第1セット、第2セットともに模擬練習を行い、自分たちでも実際に落ち葉を使った見立て描画と、スタンプングによる見立て描画を制作する経験を持った。それらの経験を活かし、ペルソナ及びシナリオを踏まえたうえで指導案を作成した。

4. 実践の評価方法

本実践を通して、学生の、子どもの目線に立って見立て描画指導案を作成する態度が育ったかどうかを評価するため、次の2つの手法を用いた。すなわち、①全員を対象とした自由記述式アンケートと②各グループの代表者1名に対する個別インタビューである。自由記述式アンケートについては、学生に「ペルソナ/シナリオ法を用いて見立て描画指導案を作成し、その指導案を実践したことで自身の描画指導力が向上し

表1. 本研究のフェーズ

フェーズ	内容
フェーズ1 (Plan)	ペルソナ、シナリオ、指導案を作成しグループ内で模擬練習をする
フェーズ2 (Do)	幼稚園で実践をする(実践1と実践2)
フェーズ3 (Study)	幼稚園の先生方からのコメント及びビデオ記録をもとに、ねらいが達成できたか、どのような課題があったかなど実践を振り返る
フェーズ4 (Act)	次のセットに向けて改善版のペルソナ、シナリオ、指導案を作成する(第1セットのみ)

たと思うか」と尋ね、理由とともに自由に回答させた。個別インタビューについては、次に述べるあらかじめ用意しておいた3つの質問項目を尋ね、その他、学生に自由に語らせたり、こちらが興味を持った点について深く尋ねたりした。

個別インタビューの項目は、1)ペルソナ/シナリオ法で指導案を書いたことについてどのような印象を持っているか、2)指導案の『子どもの姿』『ねらい』『活動内容』『時間』『子どもの活動』『指導上の留意点』『環境設定』『言葉かけ』を書く際、ペルソナ/シナリオ法を用いたことでどのようなメリットとデメリットがあったか、3)今後、指導案を書くときに、ペルソナ/シナリオ法で経験したことを心がけたりそれを再度用いたりして指導案を書こうと思うかどうか、であった。これらのアンケートとインタビューを行うことによって、学生が自身の描画指導力が向上したと感じた理由の中に、子どもの目線に立って指導案を作成したためという理由が含まれるかどうかを知ることとした。

これら自由記述式アンケートと個別インタビューに加え、学生の見立て描画指導力が向上したかどうかを調べるために、保育実践力評価スタンダード(鳴門教育大学戦略的教育研究開発室、2006)を見立て描画指導場面面に修正し、使用した(表2)。保育実践力評価スタンダードは全39項目からなり、すべての項目について、5件法で学生に回答させた。

なお、保育実践力評価スタンダードについては、実践1後と実践2後に受講生に回答させ、自由記述式アンケートと個別インタビューについては実践2後のみ行った。

表2. 見立て描画指導場面用保育実践力評価スタンダード

指導計画作成	段階1	子ども（ペルソナ）の興味や関心に沿った計画を設定できた
	段階2	家庭や地域の子ども（ペルソナ）の生活経験や発達の姿を捉えて、子ども（ペルソナ）に必要な経験を配慮した計画を設定できた
	段階3	地域の自然環境や近隣の人々との触れ合いの機会、行事などをよく知り、地域や家庭との連携を深める機会を位置付けながら計画を設定できた
保育指導案の作成	段階1	保育指導案の一般的な形式項目を理解し、記述することができた
	段階2	子ども（ペルソナ）の姿、ねらい、内容、環境の構成、予想される子ども（ペルソナ）の活動、保育者の援助を区別して記述することができた
	段階3	保育者独自の創意工夫を盛り込んだ指導計画を立てることができた
保育評価	段階1	自らの保育に対して、良かった点、良くなかった点を明確に指摘することができた
	段階2	自らの保育に対して、保育者としての関わり方は適切であったか、あらかじめ設定した指導の具体的なねらいや内容は妥当なものであったか、といった具体的な観点から反省、評価できた
	段階3	自らの保育に対する反省・評価をもとにして、今後の自らの保育を改善する具体的な手立てを考えることができた
発声	段階1	適切な声の大きさと話せた
	段階2	話す内容に応じて適切な速さで話せた
	段階3	全体へのことばがけと個へのことばがけを適切に使い分けられた
説明	段階1	子どもにわかりやすいことばづかいができた
	段階2	具体例を適切に用いることができた
	段階3	導入で子どもの興味を引くような工夫をすることができた
	段階3	目的や意味を明確にしながら説明手順を工夫して話すことができた
描写（例話）	段階1	例話などのお話を適切な場面で提示することができた
	段階2	適切な話題を取り上げ、子どもが場面やイメージを的確に思い浮かべることができるように支援できた
	段階3	ねらいとのかかわりで、多様な例話を用意し、保育過程の中に筋道だてて位置付け、提示することができた
発問	段階1	発問としてはっきりわかるように話せた
	段階2	発問の意味がはっきりしていて、答え方がわかりやすい問いを投げかけることができた
	段階3	確かめる問いと考えさせる問いを区別し用いることができた
司会	段階1	話し合いに展開させる有意義な問いかけをすることができた
	段階1	子どもの発言に傾聴することができた
	段階2	子どもの発言を整理しまとめることができた
	段階3	子どもから色々な意見が出るようにながすことができた
	段階3	子どもの発言をまとめ、活かしながら話し合いの流れをつくることができた
視線	段階1	視線を子どもへ向けることができた
	段階2	個への視線と子ども全体への視線がバランスよくゆきとどくように配慮することができた
	段階3	子どもの視線や表情を受け止め、適切に反応を返すことができた
表情	段階1	明るく自然な表情でいられた
	段階2	子どもの表情に反応して、自己の表情に変化をつけることができた
	段階3	子どもの活動場面によって、自己の表情に変化をつけることができた
子どもの発言への対応	段階1	子どもの発言に対して、注意を払うことができた
	段階2	受容的・共感的な態度をもって子どもの発言を受け止められた
	段階3	個々の子どもの発言に対して即座に価値判断せず、子どもができるだけ主体的に考えられるように援助できた
子どもへの評価活動	段階1	子どもの活動から、行動面心理面でどのような変化が見られたかを評価しようとした
	段階2	子どもの活動を関心・意欲・態度・思考・判断・技能・表現・知識・理解といった様々な観点から評価した
	段階3	保育のねらい、計画、保育を通して展開された子どもの活動の実際とを対応させた観点に従って評価した

Ⅲ. 結果

1. 自由記述式アンケート

自由記述式アンケートに回答した27名中、20名がペルソナ/シナリオ法によって自身の描画指導力が向上したと感じていた。そこで、筆者を含む2名によって、受講者がなぜ自身の見立て描画指導力が向上したと感じたのか、その理由を分類した。

その結果、向上したと感じられた理由は、次に述べる2つに分かれた。一つ目は、「子どもの思いや感情に寄り添って指導案を作成できるようになったため」(12名)、「その子にあった手立てを考えられるようになったため」(8名)であった。以下に、受講生の回答例を示す。

表3. 記述式アンケートへのA子の回答

ペルソナを考える段階で、「こういう子は、こういう時にこんなことを言うよね。」などと考えると同時に、「どうしてこういう風に言うんだろう？この時どんな気持ちなんだろう？」と考えました。ペルソナ/シナリオ法は、実際に支援したい子どもの立場になって、じっくりと気持ちを考えるきっかけにもなりました。こういった作業を続けることが、子どもの気持ちに寄り添った支援を行うことにつながるのかなと思いました。

表4. 記述式アンケートへのB子の回答

「今までは、クラス全体にとって良い活動を考えようとするあまり、様々な子どものことを考えながら計画していました。しかし、今回のペルソナ/シナリオ法では、最終的に1人のペルソナに絞って、そのペルソナのことだけを考えながら、ペルソナに合う活動を計画したため、今まで全体を考えようとするせいで見落としていた細かい配慮が必要な部分が見えてきて、より具体的場面のシミュレーションに基づいた計画を立てることができました。

一方、「向上したと感じない」と答えた7名が記述した理由は、「一人の子どものために指導案を作成すると、他の子への手立てが手薄になった」という理由がもっとも多かった。以下にそのような回答例を示す。

表5. 記述式アンケートへのC子の回答

「ペルソナシナリオ法を用いて指導案をかいたことは、私の描画指導力を向上させたとはあまり思いませんでした。それは、一人のペルソナに絞ると、他の子への対応がしにくくなるように思えたからです」

表6. 記述式アンケートへのD子の回答

「私はペルソナを使って見立て描画の指導をすることに対して、あまり必要性が感じられませんでした。それは、実際に保育してみると、ペルソナとは違った現状があり、結局予想したものとは異なるものになっていたような気がしました。これでは、ペルソナを使わなくても同じだったのではないかと思います」

2. 個別インタビュー

次に、各グループの代表者1名に対する個別インタビューの内容を下記に示す。インタビューの内容からは、学生が、ペルソナ/シナリオ法を用いて見立て描画指導案を作成したことで、子どもの姿を具体的に頭の中にイメージして、ねらいや環境設定、導入の言葉かけなどを工夫できた様子がわかる。以下に、5名へのインタビューの内容を示す。

表7. 3歳児クラスに配属されたE子へのインタビュー

—ペルソナ/シナリオ法で指導案を書いたことについてどのような印象を持っていますか？

「対象が自分の実習に行っていたところだったから、ペルソナを考えやすかったっていうのもあったし、実習でやってた時より子どもの姿が具体的に頭の中にイメージできて、こういう声掛けしたらこういうペルソナの子だったらこういう反応するかなっていうのを、実習の時の指導案とかは全然そういうことを考えずに全体を見た感じでやってたから、ペルソナ/シナリオ法の際は、一人の子のことを考えてっていう感じだったから、なんか逆に難しくなって思ったのと・・・はい、難しかったです(笑)—それは、指導案の言葉かけのところを考えるとが難しかったということですか？

「はい、その子の反応とかも考えたじゃないですか、ペルソナ/シナリオ法だと。この子だったらどういう反応が返ってくるかなって一人に限定してっていうのがすごく難しかったです。」

—では、『子どもの姿』『ねらい』『活動内容』『時間』『子どもの活動』『指導上の留意点』『環境設定』『言葉かけ』を書くときにペルソナ/シナリオ法を使ったことにはどのようなメリット・デメリットがあったと思いますか？

「えーと、いつも書くときは全体をみて、みんなこんな風にしてたなーとかいう感じで、けど、ペルソナ/シナリオ法だったら、この子どんなことしとったかなーっていう感じで、その子の姿をちゃんと頭

の中でイメージしておかなきゃ書けなくて、でも、前やった時のその子の姿がちゃんとみれていなかったりもして思い出したりするのとかもすごく大変だったし・・・なんていうか全体の姿を書くのは簡単なんだけどその子一人のことを思い出して書くのは大変だったから、そういうところは難しかったなと思いました。」

—では、指導案の他の項目を書くときのメリット・デメリットを教えてください

「えーと、言葉かけとか指導上の留意点とか書くときも、一人の子のことを想定しているからスムーズに出てくるっていうか、こういうことに注意しておけばこの子に対してはスムーズに行くなっているのがすごい考えやすかったなって思うし・・・」

—デメリットはありますか？

「やっぱりその子のためだけの言葉かけとか留意点になってしまうし、この授業でやってみたいに何人も保育者がいたらいいと思うけど、本当の保育の場面では、他の子にまで目が行き届かなくなってしまうかなって思いました。」

—これからどのような場面でペルソナ/シナリオ法を使いたいと思いますか？

「やっぱり設定保育じゃない時に自由保育の時に使いたいと思うし、気になる子とかいるじゃないですか、そういう子にこういう力が伸びてほしいとかそういう風に思ったときに使いたいなと思います。」

表8. 4歳児クラスに配属されたF子へのインタビュー

—ペルソナ/シナリオ法で指導案を書いたことについてどのような印象を持っていますか？

「この子にすれば、全員にあてはまる、という子を決められなくて・・・。そういうのってないかなって。」

—では、『子どもの姿』『ねらい』『活動内容』『時間』『子どもの活動』『指導上の留意点』『環境設定』『言葉かけ』を書くときにペルソナ/シナリオ法を使ったことにはどのようなメリット・デメリットがあったと思いますか？

「よかったのは、特定の子に対してはすごく合った方法を考えて、悪かったのは特定の子のことだけを考えすぎて、他の子のことを忘れてしまうと言うか・・・。全体を書くのって難しいけど、その子のことだけを考えると書くのは書きやすくなって。ねらいも書きやすかったと思います。子どもの姿が具体的に見えてる分、ねらいも書きやすかった。育

てたいねらいも立てやすい。言葉かけも考えやすかったかなあと思いました。」

—これからどのような場面でペルソナ/シナリオ法を使いたいと思いますか？

「具体的に何人か思い浮かべて書くことはあるかなと思います。好きな遊びの時間の時の保育用に使おうかなと思います。」

表9. 4歳児クラスに配属されたG子へのインタビュー

—ペルソナ/シナリオ法で指導案を書いたことについてどのような印象を持っていますか？

「その子の姿を思い浮かべて書く、というのだったので、すごく書きやすかったです。絵も描いて、すごいこれっほい！ってなって・・・イメージしやすかったです。こういうところあるよねってみんなでイメージしやすかったです。ペルソナをみんなで考えるの、とても楽しかったですよ。」

—では、『子どもの姿』『ねらい』『活動内容』『時間』『子どもの活動』『指導上の留意点』『環境設定』『言葉かけ』を書くときにペルソナ/シナリオ法を使ったことにはどのようなメリット・デメリットがあったと思いますか？

「メリットは、一人の子を思い浮かべることで、指導案が書きやすかったり、イメージしやすかったっていうのです。ただ、実際やってみると、ペルソナっほい子どもだけなわけじゃないので、あ、そういうことになっちゃうんだ、っていうことがあって・・・。ぐちゃぐちゃになっちゃう子とかもいて、全体を指導する時には、手が回りきらないというか。」

—これからどのような場面でペルソナ/シナリオ法を使いたいと思いますか？

「子どもの姿をある程度予想して、その子に合った指導ができそうなので、初めて実習する園とかで使えるかなと思います。ただ、今回はみんなでペルソナを作ったので、一人でペルソナを考えられるかなって心配(笑)」

表10. 5歳児クラスに配属されたH子へのインタビュー

—ペルソナ/シナリオ法で指導案を書いたことについてどのような印象を持っていますか？

「えーと、難しく、難しくってっていうか、一人のために書いた指導案が、みんなのためになるのかなっていうのがいまだにわからなくて・・・。その子には合っていたかもしれないけど、他の子には合わないかなって・・・。」

—具体的にどのような合わなさを感じたのですか？

「たとえば、H君の場合だったら、ねらいを自分を出していけるように、という感じだったんですけど、その指導案を作った時にはI君がすごくしゃべってしまっていて・・・。ねらいを達成しようと思うんですけど、I君がすごくしゃべってしまっていて。ねらいを達成するためにH君みたいな子にマイクを向けたりして話せるようにしようと思ったんですけど、やっぱり別のI君がすごくしゃべってしまっていたので。」

—では、『子どもの姿』『ねらい』『活動内容』『時間』『子どもの活動』『指導上の留意点』『環境設定』『言葉かけ』を書くときにペルソナ/シナリオ法を使ったことにはどのようなメリット・デメリットがあったと思いますか？

「全部の部分を書くときに、具体的に書くことができました。たとえば、子どもの姿とかだったら、クラス全体をみていたらわからなかったけど、ペルソナ/シナリオ法を使えば、とても考えやすかったです。」

—これからどのような場面でペルソナ/シナリオ法を使いたいと思いますか？

「えーと、一人の子に絞ってその子の育ちを支援したい場面で使っていきたいと思います。」

表 11. 5歳児クラスに配属されたI子へのインタビュー

—ペルソナ/シナリオ法で指導案を書いたことについてどのような印象を持っていますか？

「全体的に考えて、個人的にはすごい書きやすくなって思ったんですよ。これはみんなで作ったっていうのもあったっていうのもあると思うんですけど、子どもの思いと支援者の思いを重ねて書けたので、子どもの姿を想像しながら書けたのかなって思いました。」

—では、『子どもの姿』『ねらい』『活動内容』『時間』『子どもの活動』『指導上の留意点』『環境設定』『言葉かけ』を書くときにペルソナ/シナリオ法を使ったことにはどのようなメリット・デメリットがあったと思いますか？

「すべて書きやすかったです(笑) ねらいも、子どもの姿が具体的に思い浮かべられたので、こういう子いるよね、こういうところあるよねってみんなで言いあえたので、じゃあこうしたらいいんじゃないって、みんなで次々出てきたので。クラス全体でみると違うのかなって思う時もあったんですけど、

対象の子を思い浮かべて書くのには、すごくよかったです。ペルソナ/シナリオ法を使うと、気になる子っていったら変ですけど、この子にはこういう支援っていうのとか、もっとこうすればよかったなっていうのが一人一人に見えてきて、それが良かったです。」

—これからどのような場面でペルソナ/シナリオ法を使いたいと思いますか？

「使おうと思ってます。クラスの中でクラスが落ち着きがなかったり、ある子をターゲットにして、その子を含めた指導を行う時に使いたいと思います。」

表7～表11に示す5名への個別インタビューからは、受講生がペルソナ/シナリオ法を用いることで、幼児の実態に応じた指導を展開しようと計画を立てている様子がわかる。

以上の記述式アンケート及びインタビューの結果をまとめると、本授業を受講したことで、子どもの目線にたち、子どもが何を考えたり感じたりしているのかを想像した上で、学生がその子どもの姿に応じたきめ細かい指導を行おうとしている様子がわかる。このことから、ペルソナ/シナリオ法を用いたことによって、学生の、子どもの目線に立って見立て描画指導案を作成しようとする態度が育成されたといえる。

3. 保育実践力評価スタンダード得点

次に、学生の見立て描画指導力が向上したかどうかを調べるために、図1に示す見立て描画指導用に修正した保育実践力評価スタンダード得点について、2(時期：実践1後と実践2後)×3(描画指導力の段階：段階1～段階3)の分散分析を行った。その結果、相互作用が有意であった($F(2,36) = 3.96, p < .05$)。そのため、時期の単純主効果を検定したところ、段階1では有意でなかったが、段階2では5%水準で有意であり($F(1,36) = 5.04$)、段階3では1%水準で有意であった($F(1,36) = 24.63$)。こうした結果から、実践2後になると実践1後と比べて、学生は、段階2や段階3といったより高度な見立て描画指導力を獲得することが明らかになった。

こうした結果が得られたため、次に、全39項目中、どの項目の得点に実践1後と実践2後で変化が見られるかを t 検定により分析した。その結果、「子ども(ペルソナ)の興味や関心に沿った計画を設定できた」($t(13) = 2.69, p < .05$)、「導入で子どもの興味を引くような工夫をすることができた」($t(13) = 2.88, p < .05$)、

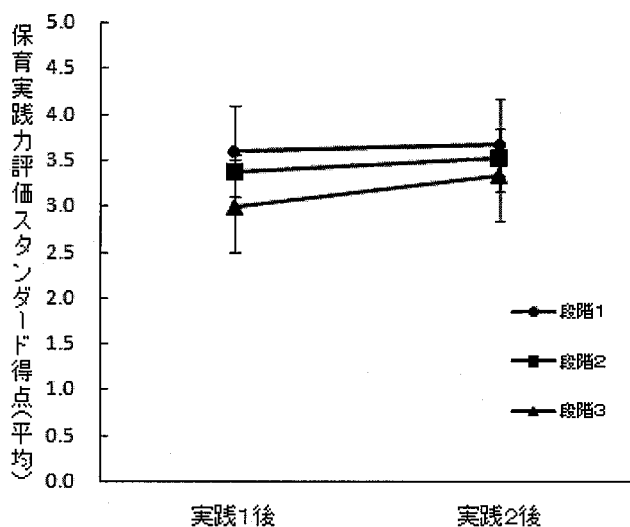


図1. 見立て描画指導場面用保育実践力評価スタンダード得点 (平均)

「子どもの視線や表情を受け止め、適切に反応を返すことができた」($t(13)=1.79, p<.10$)、「子どもの活動に関心・意欲・態度・思考・判断・技能・表現・知識・理解といった様々な観点から評価した」($t(13)=2.19, p<.05$)、「保育のねらい、計画、保育を通して展開された子どもの活動の実際とを対応させた観点に従って評価した」($t(13)=2.09, p<.10$)の5項目の得点に有意及び有意傾向の差がみられた。

これらの項目は、子どもの目線に立ち、子どもが今どのような状態にあるのかをしっかりと想定した上で保育を行えたかどうかを振り返る項目であったことから、ペルソナ/シナリオ法を用いて指導案を作成し、その指導案を実践する経験によって、受講者の見立て描画指導力は向上したといえる。

IV. 考察

本研究では、学生がペルソナ/シナリオ法を用いて見立て描画指導案を作成することで、子どもの目線に立って指導案を作成する態度、志向及び見立て描画指導力を獲得することを目的とした。その結果、ペルソナ/シナリオ法を用いて見立て描画指導案を作成し、実践した経験は、学生の子どもの目線に立って指導案を作成する態度、志向及び見立て描画指導力を向上させることが明らかになった。

こうした結果は、幼児が見立て描画を描く際に生じると予想される様々なコンストラクトを、ペルソナ/シナリオ法が学生に具体的かつ多角的な視点から想起させたために得られたと考えられる。このコンストラクトとは、Kelly (1955) が提唱する、パーソナルコンストラクト理論の中で指摘された概念であるが、

そこでは、人はコンストラクトという現実を理解するための認知的枠組みや構えを持っているとされている。そして、その枠組みを通して、人は現実を理解したり、どのような行動を取るべきか決定したり、行動の結果を予測したりしようとすると言われている。

ところで、Lowenfeld (1957) は、人が知識として保持しているにも関わらず活性化されない知識を持っていることを指摘している。この指摘を踏まえると、コンストラクトもまた、たとえ持っていたとしても使用されないものがあると考えられる。その場合、人は、限定的で習慣的なものの見方や他者理解をすることになる。

こうしたものの見方や他者理解は、保育者志望の学生に、将来、保育者主導の描画指導を展開させる可能性がある。たとえば、表4の中で、B子が「今まで全体を考えようとするせいで見落としていた細かい配慮が必要な部分が見えてきて」と述べているが、このように、クラスの子どもの全体的な動きのみを優先し、一人一人の子どもの心の動きに配慮しにくい指導案を書くことを繰り返すことは、本山 (2000) が述べているように、子ども一人ひとりの表現欲求の変化に対応しにくい視点を確立させると考えられる。そのため、そのような指導案を繰り返し書く経験は、一人一人の子どもの成長発達のために描画指導案を書くという態度や志向性を学生に持たせにくくさせるだろう。

以上の議論を踏まえ、最後に、本研究の課題について述べておく。本研究では、ほとんどの学生が子どもの目線に立って描画指導案を作成でき、それが自身の描画指導力の向上につながったと認識していることが明らかになったが、数名の学生が、自身の見立て描画指導力が向上しなかった、ペルソナ/シナリオ法が有用でなかったと感じていた。その理由は、一人のペルソナだけに絞って指導案を作成すると、他の子どもたちへの支援が十分に行えないというものであった。

こうした学生の存在をふまえて、幼児の見立て描画活動中に生じるコンストラクトを多様にしたり深めたりする指導に十分な時間を取ることが必要となる。たとえば、一斉保育場面で見立て描画を行うと、一人で見立てられる子、他児の見立てのまねをする子、いつまでも見立てられない子などがみられる。そうしたそれぞれの子どものパターンに応じてペルソナとシナリオを作成し、支援を議論することが必要となるであろう。

さらに、本研究では、子どもの目線に立って指導案を作成しようとする学生の「態度」を、自由な記述式

アンケートやインタビューで評価しているが、学生の指導案作成に対する態度が確かに変化したといえるかどうかを、質問紙調査などを組み合わせて、継続的、客観的に評価していく必要があるだろう。

以上のような課題が残されたものの、概して、ペルソナ/シナリオ法を用いることで、学生は、幼児が絵を描く際の姿や思いを丁寧に思い起こしたり想像したりすることができるといえる。その結果、学生は子どもの目線に立ち、子ども一人ひとりの表現欲求にこたえる指導を展開しようとする態度や指導力を獲得できるといえる。こうした指導を積み重ねていくことは、本研究の目的部で述べたように、現在課題として指摘されている保育者の描画指導力の向上に対して有用な示唆を提供することとなるだろう。

謝辞

本研究を行うにあたり、平成21年度～22年度科学研究費補助金若手研究(スタートアップ) 研究課題: 保育者志望学生の描画指導力と幼児の創造力を育成する見立て描画プロジェクトの展開—ペルソナ/シナリオ法を用いて—、課題番号: 21830044の助成を受けた。

文献

縣 拓充・岡田 猛. (2009). 教養教育における「創造活動に関する知」を提供する授業の提案—「創作プロセスに触れること」の教育的効果— 教育心理学研究, 57 (4), 503-517.

Bae, J. H. (2004). Learning to teach visual arts in an early childhood classroom: The teacher's role as a guide. *Early Childhood Education Journal*, 31 (4), 247-254.

Baker, D. W. (1994). Toward a sensible education: Inquiring into the role of the visual arts in early childhood education. *Visual Arts Research*, 20(2), 92-104.

Barab, S. (2006). Design-based research: A methodological toolkit for the learning scientist. In, R.K.Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press. (森 敏昭・秋田 喜代美 (監訳)『学習科学ハンドブック』(培風館, 2009) pp.121-132.)

Bransford, J. D., Franks, J. J., Vye, N. J., & Sherwood, R.

D. (1989). New approaches to instruction: Because wisdom can't be told. In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning* (pp. 470-497). New York: Cambridge University Press.

Bresler, L. (1993). Three orientations to art in the primary grades: Implications for curriculum reform. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 29-34.

Cooper, A. (1999). *The inmates are running the asylum*. USA: Macmillan Computer Publishing. (山形浩生 (訳)『コンピュータは、むずかしすぎて使えない!』(翔泳社, 2009))

Gearhart, M. & Newman, D. (1980). Learning to draw a picture: The social context of an individual activity. *Discourse Processes*, 3, 169-184.

権藤真織. (2007). 保育実習における実習日誌の記述内容と実習成績との関連—学生自身による日誌の内容分析学習を通して— 近畿大学豊岡短期大学論集, 4, 39-47.

葉山正行. (2001). 教材の開発—保育者の創造性を生かそう— 花篤實 (監修) 永守基樹・清原知二 (編) 幼児造形教育の基礎知識 (p.175) 建帛社

岩田良子. (2001). 保育の展開—ダイナミックに繊細に— 花篤實 (監修) 永守基樹・清原知二 (編) 幼児造形教育の基礎知識 (p.177) 建帛社

加藤繁美. (2007). 対話的保育カリキュラム 上 理論と構造 ひとなる書房

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs. Vols. 1,2*. Norton.

こきかおる. (1980). 絵が描ける子・描けない子 サイマル出版社

Krajcik, J. S., & Blimfeld P. C. (2006). Project-based learning. In, R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press. (森 敏昭・秋田 喜代美 (監訳)『学習科学ハンドブック』(培風館, 2009) pp.250-265.)

Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth. 3rd ed.* New York: The Macmillan Company.

本山和寿. (2000). マニュアル化された指導法の功罪 若元澄男 (編) 図画工作・美術科 重要用語300の基礎知識 (p.198) 明治図書

中川香子・清原知二. (2004). 表現 遊びと造形と子どもの世界 みらい

鳴門教育大学戦略的教育研究開発室. (2006). 文部科学省平成18年度特色ある大学教育支援プログラ

- ム (特色GP) http://www.naruto-u.ac.jp/05_kyoumu/0555_gp/index.html
- 大泉義一. (2000). 図画工作科における教育内容の再構造化の試み: 総合的な学習との関連・発達連続性と非連続性を意識して. *美術教育学*, 21, 77-93.
- Read, H. (1956). *Education Through Art, 3rd ed.* London: Faber and Faber Ltd. (宮脇理・岩崎清・直江俊雄 (訳) 『芸術による教育』 (フィルムアート社, 2001)
- Rosario, J. & Collazo, E. (1981). Aesthetic codes in context: An exploration in two preschool classrooms. *Journal of Aesthetic Education*, 15 (1), 71-82.
- Seefeldt, C. (1995). Art: A serious work. *Young Children*, 50(3), 39-45.
- 島崎清海. (1980). 美術による教育. 文化書房博文社
- Thompson, C. M., & Bales, S. (1991). Michael doesn't like my dinosaurs: Conversations in a preschool art class. *Studies in Art Education*, 33(10), 43-55.
- Tiela, F. H. V., Elenbaas, T. W. O., Voskuilenc, B. M. A. M., Herczeg, J., Verheggen, F. W., Mochtar, B., & Stobberingha, E. E. (2005). Plan-do-study-act cycles as an instrument for improvement of compliance with infection control measures in care of patients after cardiothoracic surgery. *Journal of Hospital Infection*, 62, 64-70.
- Wallon, P., Cambier, A., & Engelhart, D. (1990). *Le Dessin De L'Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France (加藤義信・日下正一 (訳) 『子どもの絵の心理学』 名古屋大学出版会, 1995)