

幼稚園実習における学生の学びに関する一考察

A Study about the learning of students in the kindergarten practice

上村 晶
Aki Uemura

1. 問題の所在と本研究の目的

保育者養成において、保育を目指す学生が実習などの現場体験を通して学びを深める重要性が近年指摘されている。特に、実際の保育現場で“保育者”を体感しながら、子どもの発達・保育者の職務・保育内容などについて実践を通して把握・理解し、将来の保育者としての自覚や実践力を含めた専門性を高めていくことが期待されている。

しかし、学生の立場に立って考えると、資格や単位を取得するためにただ実習を経験したという事実に留めず、経験したことを更に掘り下げて学びを深め、保育者としての専門性を磨いていくことが重要である。保育者の専門性は子どもの発達理解から保育技術や実践力に至るまで様々な要素が混在していると捉えられているが、その中でも鯨岡(2000)は、①理論的専門性、②計画・立案の専門性、③反省的専門性の3点を提唱し、特に「反省的实践家」としての保育者の振り返りの重要性を示唆している¹⁾。また、児嶋ら(2001)は、自らの実践を振り返る中でその問題や課題を発見し、自らの実践を改善しながら向上させていく上で、特に「省察」という要因は不可欠であると提唱している²⁾。以上の知見から、養成段階にある学生においても、現場体験から学び得たことを改めて振り返り、保育を見つめ直す「省察」というプロセスは、将来の保育者としての専門性を高めるために有意義な行為であると考えられる。

実際の実習現場において、学生にとって主たる省察の契機となるのは、現場の指導教諭との間に設けられる実習反省会と毎日記入する保育記録(実習日誌)であると考えられる。実習反省会は、園長を始め全職員を含めた研究保育討議から指導教諭と実習生との2者間の反省会など、園によってその規模は様々であるが、実際毎日行われぬ場合もある。しかし、実習日誌は日々の保育を毎日記録する中で保育そのものを見つめ直すものである。無論、実習日誌の目的は事実を正確に記すという‘記録’という目的もあるが、毎日の保育を振り返り保育や子どもに関する気づきを明確化する上で、省察を促す有意義なアイテムであると考えられる。従来の保育記録に関する知見を概観すると、河邊(2005)は、保育記録の意義として、記録することにより自分の保育に対する枠組みを自覚し広げることができるという見解を示している³⁾。つまり、保育記録は保育終了後に保育を思い返しなが

述することが多く、自分の保育の在り様が反映されやすいため、記録を書いて読み返すという行為は自分の保育の枠組みを知る行為として有効であると捉えることができる。また、学生の実習日誌を活用した研究として、柴田 (2006)⁴⁾や藤原・打越 (2006)⁵⁾は、学生が実習日誌を記入する中で相互作用場面を再構築し「考察」することは、子どもとの関わりにおける問題を発見したり指導教諭からアドバイスを受けたりする際に有効であり、課題解決の糸口を探る材料となるという見解を示している。すなわち、実習日誌を「書くための記録」ではなく「考察するための記録」として活用することを学生が意識した場合、保育を見つめ返して気づきを明確にし、自分自身の省察を促すと同時に、その気づきを指導教諭に伝えることでフィードバックを得ながら、翌日の実践へ活かしていくことが可能になると考えられる。よって、実習日誌は実習生が主体的な省察を繰り返しながら、状況に応じて保育を具体的に構成して実践するための基盤になりうると言えよう。

しかし昨今では、文章力や表現力など学生の全般的な国語力の低下が問題視されている。本校においても、誤字脱字や抽象的な文章表現・目で見た印象や感想の羅列など、実習を通して何を学んだのか不明瞭であると現場から指摘を受けることが近年増えてきた。最近では「実習日誌がなければ実習は楽しい」という声も学生から聞かれるようになり、「書くための記録」として学生が認識する傾向があること、また実習日誌が心的負荷を学生に与えていることが窺われる。このように、実習担当教員と学生との間において実習日誌の活用価値に対する捉え方が乖離している現実を踏まえ、実習日誌の中から実習における学びを読み取り、実習事前事後指導に活かしていく必要があると考える。

そこで、本研究では学生にとって最終実習となる幼稚園実習Ⅱの実習日誌に着眼し、その記述から学生が何を学びどのようなことに気づいたかなど実習における学びの傾向を探ると同時に、「考察するための記録」として省察を促しながら活用しているかについて探求することを目的とする。また、幼稚園側が評価した実習成績や省察に関する学生の実習後自己評価との関連に基づいて、実習日誌を活用した省察の有効性を検証する。

2. 研究方法

1) 研究対象

本研究は、愛知県内 J 福祉保育専門学校の福祉保育学科 3 回生 34 名 (男子 13 名・女子 21 名) を対象に実施した。学生は、2 年生で保育実習 (保育所 I / II・入所施設) を、また 3 年生の 4 月に幼稚園実習Ⅰを全て履修した後、平成 20 年 5 月 28 日から 6 月 6 日までの 2 週間、幼稚園実習Ⅱに臨んだ。4 月の幼稚園実習Ⅰと同じクラスに配属になった学生が 5 名いた。その他の 29 名は地元の幼稚園において、新しい環境の中で幼稚園実習Ⅱに臨んだ。

全実習終了後、幼稚園側の評価として、実習後幼稚園から評定された実習成績 (優・良・可・不可) に基づき、実習担当教員である筆者が実習簿を検閲し、最終的に総合点として素点化した。

2) 実習日誌の読み取りから

分析の手がかりとして、幼稚園実習簿Ⅱ（34名分）を用いた。学生は、実習中に毎日の実習を振り返り、①時間、②日課、③環境構成と幼児の活動、④保育者の援助、⑤実習生が気づいたことの5点を時系列に沿って書き進め、最後に反省・考察・感想・質問などを記入する形式の保育日誌（A3判2枚）を実習で使用した。この中で、1日を総合的に振り返り、省察の契機になると考えられる「反省・感想・質問」欄を分析対象として取り上げた。この「反省・感想・質問」欄に関しては、本校の教育実習指導要項⁶⁾に基づき、1日の保育を振り返って「ア）今日最も印象に残った出来事や子どもの姿について、イ）今日の実習生の目標に対してどうであったかについて、ウ）先生にお尋ねしたい質問事項について、エ）今日の反省を踏まえて明日がんばりたいことについて」の観点を重視しながら記入するよう、実習前における事前指導の際に筆者より指導を受けていた。

「反省・考察・質問」欄の分析に関しては、藤原・打越（2006）⁵⁾の保育日誌分析の観点を一部参考にし、記述内容の「事実」と「考え」に分け、下記の通りに分類した（Table 1）。また、学生が日々の実習で何に気づき何を学んだかを明らかにするため、保育場面からの気づきを記述した「考え：⑦理解・解釈」の具体的内容を下記の4種類に詳しく分類した。さらに、実習現場で着眼した事実を通して、なぜそのようなことが考えられるか、どのような原因が潜んでいるかなど、物事の背景や原因を考えたり分析したりすることが学びを深める行為すなわち省察につながると考え、「考え：④分析・考察・原因探求」の具体的内容も下記の3種類に分類した。

Table 1 記述内容のカテゴリー

	カテゴリー	内容
事 実	①保育内容・保育状況	行事・活動などに関する内容
	②全体的な子どもの様子	全体的な子どもの様子・姿に関する内容
	③個々の子どもの様子	一人ひとりの子どもの様子・姿に関する内容
	④保育者と子どもの関わり	保育者と子どもとの関わりに関する内容
	⑤子どもから実習生へ関わり	子どもから実習生への働きかけの内容
	⑥実習生から子どもへの関わり	実習生から子どもへの働きかけの内容
	⑦指導者助言	園長・指導教諭から助言いただいた内容
考 え	⑦理解・解釈（気づいたこと）	事実を受け止め、理解・解釈した気づき
	⑦-1：発達段階・年齢	1：発達段階・年齢差に関する気づき
	⑦-2：子どもの心情・個性	2：子どもの心情や内面・個性に関する気づき
	⑦-3：保育者としての援助	3：保育者としての援助の在り方に関する気づき
	⑦-4：環境や行事の意味	4：環境・行事・活動の意味に関する気づき
	④感想・気持ち	「嬉しかった」「困った」「戸惑った」など実習生の感情

考 え	㊦反省	「上手いかなかった」「できなかった」などの反省
	㊧分析・考察・原因探求	気づきを深め、なぜそうであったかに関する考察
	㊧-1: 子どもの行為の意味	1: 子どもの心情や内面を探る考察
	㊧-2: 保育者の行為の意味	2: 保育者の願いや意図を探る考察
	㊧-3: 実習生の行為の意味	3: 自身を振り返りどんな思いがあったかを探る考察
	㊨抱負・対策	「次はこうしたい」などの新たな手立てや抱負
	㊩質問	指導教諭に尋ねたい質問事項や自分の考え

3) 実習後自己評価との関連から

幼稚園実習終了後、実習における自己評価について、兼房(2007)を一部参考にした質問紙調査を実施した⁷⁾。調査項目は実習における自己の「幼児及び指導の理解」「指導計画と立案」「指導の実際」「指導計画及び実践の評価」「基本的職務・意欲・態度」の5領域に関する35項目について4件法(4: そうである~1: そうではない)で回答した。その中から、本研究の焦点となる省察の内容に関わる以下の7項目の回答を抽出して分析した(Table 2)。

Table 2 省察に関わる質問項目

No.	質問項目
4	幼児の姿や保育者の動きについて、自分の考えを実習記録や反省会で表した。
5	場面による幼児の姿の違いや心情の変化に気づいた。
6	場面や幼児に応じた指導の意図に気づいた。
16	自分なりの意味や意図を持って、幼児と関わった。
21	自分と幼児との関わりを振り返り、良さや改善点を挙げた。
24	自分の実際の保育から、自分の指導計画や教材研究について、良さや改善点に気づいた。
25	自分の実際の保育から、援助の方法や内容について、良さや改善点に気づいた。

3. 結果と考察

1) 実習成績結果

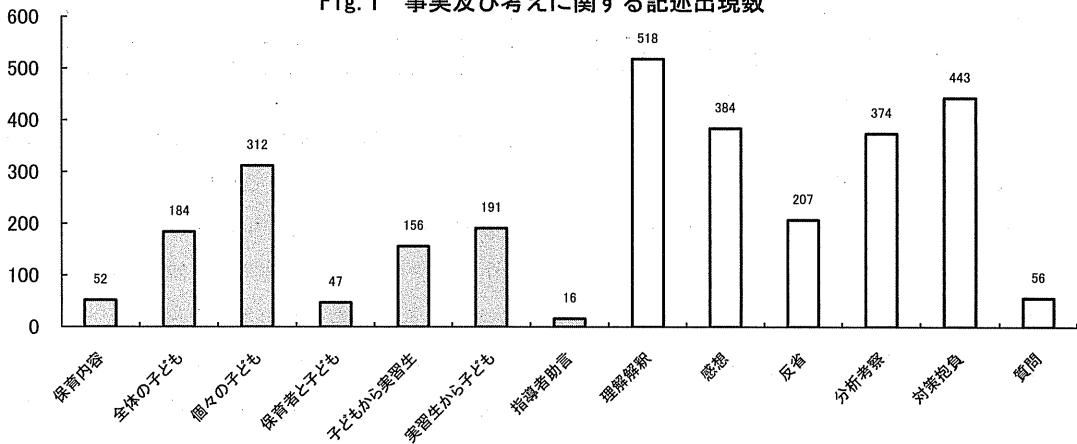
学生が実習園から評価された実習成績の内訳は、優: 7人(20.5%)、良: 19人(55.9%)、可: 6人(17.6%)、不可: 2人(5.9%)であり、筆者により全学生の実習成績を素点化した(Mean=76.29、Range: 55-94、SD=9.78)。この結果から、全学生の素点分布からMean±1SDの学生を抽出し、Mean+1SD以上の学生を成績高群(H群: n=7)、Mean-1SD以下の学生を成績低群(L群: n=5)に分類し、群の効果を検証した。以下の分析において、全学生の平均や分散から学生の学びに関する傾向を探ると同時に、実習成績に基づいた差異に関する検証も併せて実施することとした。

2) 全体的な実習日誌の記述傾向に関する結果と考察

10日分の実習日誌からカテゴリーごとに記述内容を抽出した結果、事実に関する記述は958、考えに関する記述は1982であり、合計2940の記述が見られた。各個人の記述総数を見ると、実習日誌における記述出現数は個人差が著しく大きいことが明らかとなった (Mean=86.47、Range: 42-172、SD=28.37)。

また、各カテゴリーにおいて分類した結果、事実に関する記述に関しては、③個々の子どもの様子が最も多く (s=312、32.6%)、次いで、⑥実習生から子どもへのかかわり (s=191、19.9%)、②全体の子どもの様子 (s=184、19.2%)、⑤子どもから実習生へのかかわり (s=156、16.3%) の順で出現数が多く、⑦指導者助言 (s=16、1.7%) が最も少なかった。同様に、考えに関する記述では、①理解・解釈が最も多く (s=518、26.1%)、次いで、④抱負・対策 (s=443、22.4%)、⑧感想・気持ち (s=384、19.4%)、⑨分析・考察・原因探求 (s=374、18.9%)、⑩反省 (s=207、10.4%) の順で出現数が多く、⑫質問 (s=56、2.8%) が最も少なかった (Fig.1)。

Fig.1 事実及び考えに関する記述出現数



この結果から、学生が様々な実習場面の中から保育日誌への記述を通して考えをまとめていく際に、子どもの姿や自分自身と子どもとのやりとりに着目して自分の考えを導き出していく傾向が明らかになった。また、そこから導き出す考えは、個人的感情や感想よりも、気づいたことや発見したこととして「このようなことが解った」「こういう風に考えられる」というような理解や解釈に至る傾向があると言える。また、対策・抱負が2番目に多かった理由としては、理解・解釈した事柄に基づいて明日の関わり方や実習目標などの具体的な対策や抱負を掲げることで全記述を締めくくる傾向が見られたためと考えられる。さらに、指導者助言や質問が最も少なかったことに関しては、何らかの困難や疑問を感じた場面で直接指導をいただいたり実習反省会の中で口頭にて質問したりすることが多かったため、実習日誌の中であえて記述することを控えたと考えられる。

次に、考えに関する記述の中で最も多かった㊦理解・解釈（気づいたこと）と、省察の鍵を握ると想定される㊤分析・考察・原因探求の記述出現数の内訳を詳しく検証した。その結果、㊦理解・解釈（全518記述）に関しては、㊦-3：保育者としての援助や意図（ $s=243$ 、47.5%）、㊦-2：子どもの心情・個性（ $s=187$ 、36.1%）の順で多く、㊦-1：発達段階・年齢（ $s=47$ 、9.1%）と、㊦-4：環境や行事の意味（ $s=43$ 、8.3%）は、記述総数の10%弱の出現率であった（Fig.2）。また、㊤分析・考察・原因探求（全374記述）に関しては、㊤-1：子どもの行為の意味（ $s=184$ 、49.2%）と、㊤-3：実習生の行為の意味（ $s=158$ 、42.2%）が最も多く、㊤-2：保育者の行為の意味（ $s=28$ 、7.5%）に関する記述が明らかに少なかった（Fig.3）。

Fig. 2 ㊦理解・解釈の内訳

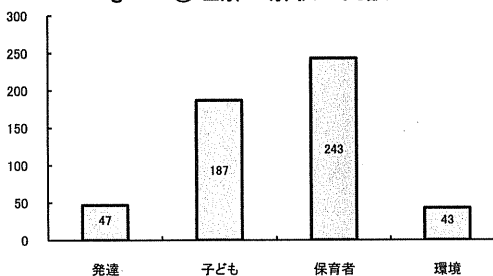
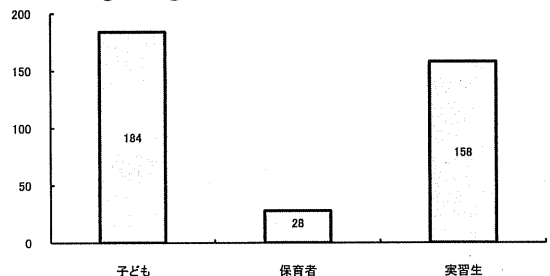


Fig. 3 ㊤分析・考察・原因探求の内訳



この結果から、子どもの姿や子どもと実習生とのやりとりを契機に、保育者としてどのような援助がふさわしいかを解釈したり、子どもの心情や個性を理解しようとしたりする傾向があると考えられる。同様に、子どもの心の動きや理由を推察してその原因を探したり、実習生自身が自らを振り返りながら考察したりする傾向が見出された。つまり、学生が子どもの姿を出発として個性を捉え、その気づきを契機になぜそうなのかと子どもの内面を探ろうとする思考の過程があると考えられる。また、保育者としての援助に関する理解・解釈が多かったにもかかわらず、保育者に関する分析・考察・原因探求が少なかった点を踏まえると、実習生が自らを振り返り、自分自身の保育に対する考えを見つめ「省察」を繰り返す中で、自分と保育者の姿を重ね合わせながら保育者としての援助の在り方を理解するに至っていくと考えられる。

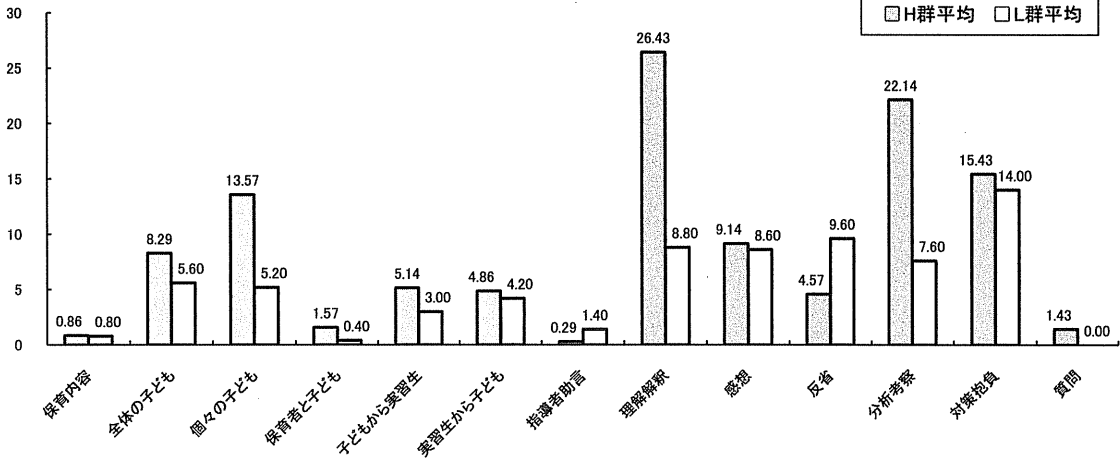
3) 実習成績に基づく記述の差異に関する分析と考察

前述のように実習日誌における記述出現数の個人差が著しく大きかったことから、成績高群（H群）と成績低群（L群）を要因とした分散分析を実施した。

事実に関する記述の中では、㊢個々の子どもの様子のみがL群よりもH群の記述の多さが有意傾向であった（ $F(1,10)=4.00$ $+p<.10$ ）。また、考えに関する記述の中では、L群よりもH群の方が㊦理解・解釈が有意に多く（ $F(1,10)=22.74$ $**p<.01$ ）、㊤分析・考察・原因探求が有意傾向であった（ $F(1,10)=4.92$ $+p<.10$ ）。逆に、㊣反省はH群よりもL群の方が有意に多かった（ $F(1,10)$

=7.77 * $p<.05$)。この結果から、実習成績の高い学生は、個々の子どもを見とり、そこから理解や分析を導き出す傾向があることが明らかになった。また、実習成績の低い学生は、「～ができなかった」「～なことをしてしまった」などと自己反省を繰り返す傾向が見出された (Fig.4)。

Fig. 4 実習成績別の平均記述出現数



また、㊦理解・解釈と㊧分析・考察・原因探求の内訳について実習成績との関連を検証した結果、以下のことが明らかになった (Fig.5・6)。

Fig. 5 成績別㊦理解・解釈の内訳

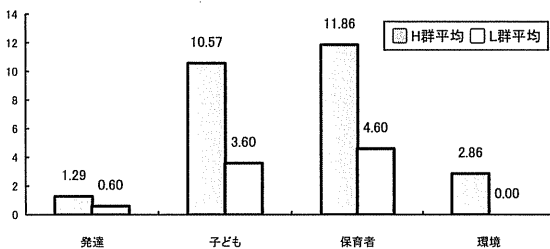
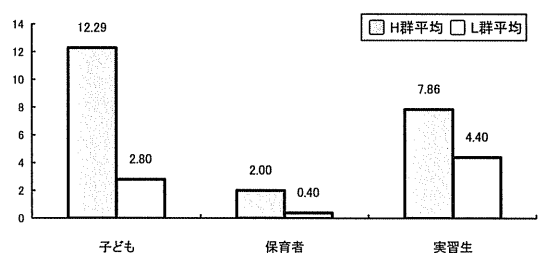


Fig. 6 成績別㊧分析・考察・原因探求の内訳



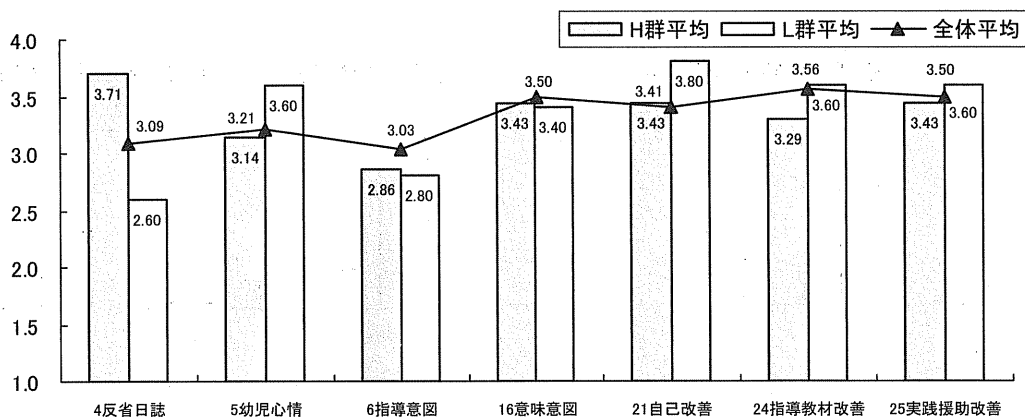
㊦理解・解釈に関しては、㊦-3: 保育者としての援助や意図 ($F(1,10)=8.44$ ** $p<.01$)、及び㊦-2: 子どもの心情・個性 ($F(1,10)=4.62$ + $p<.10$) のみに群の効果が見られ、H群の方がL群より記述出現数が有意に多いことが明らかになった (Fig.5)。また、㊧分析・考察・原因探求に関しては、㊧-1: 子どもの行為の意味 ($F(1,10)=9.23$ ** $p<.01$) のみH群の方がL群より記述が有意に多かったが、実習生自身の省察を促す㊧-3: 実習生の行為の意味 ($F(1,10)=0.81$ n.s.) には有意差が見られなかった (Fig.6)。以上の結果から、実習成績の高かった学生の特徴として、子どもの心情や個性に関する気づき・保育者としての援助に関する気づきが多く、また子どもの内面や背景を探りその意味を分析・考察しようとする傾向が見出された。よって、子どもとの関わりを通して子

も理解を深めたり、保育者としての在り方を模索したりすることが、実習成績の高低と関連していることが示唆された。また、分析・考察・原因探求の中で、実習生自身の振り返りに関する考察は有意差が見られなかったことから、実習成績にかかわらずどの学生も自己省察をする傾向があると考えられる。特に、自己を振り返るという行為においては、自己反省との連続性が伴うため、実習成績の低かった学生は高かった学生より反省を多くすることで自分を見つめ直す心と動きの動きがあったと想定される。

4) 実習後自己評価分析結果と考察

質問紙調査による実習後自己評価を分析した結果、全体的に大きな差はなかったが (Mean=3.33、Range : 3.03-3.50)、実習成績別に見ると、H群の方がL群より幼児の姿や保育者の動きについて自分の考えを実習記録や反省会で表したことのみに有意性が見られ ($F(1,10)=13.77$ ** $p<.01$)、その他の項目においては有意差が見られなかった (Fig. 7)。この結果から、1日を振り返り幼児や保育者の動きに関する気づきを実習日誌の中で深めたり実習反省会で指導教諭に伝えたりした学生は、実習で高成績を収めたと考えられる。つまり、その日の学びを記述及び口頭で現場の指導教諭に伝えていくことが、現場の評価につながるということが示唆された。

Fig. 7 自己評価得点の全体平均及びH&L群の平均値



また、その他の項目に関しては有意差が見られなかったものの、L群の学生の方がH群の学生よりも、場面に応じた幼児心情が理解できたり、幼児との関わり・指導計画や教材・実践や援助に関して自己の良さや改善点に気づけたりしたという項目の平均値が高かったことは興味深い。すなわち、自己の良さや改善点の発見に関しては、前述のデータよりL群の学生は自己反省を繰り返す傾向が強かったため、自分を振り返る中で良さよりもむしろ改善点を見つけたことの方が多かったと考えられる。しかし、子どもの心情理解に関しては、実習日誌の中で子どもに関する理解・解釈及び分析・考

察・原因探求の記述が明らかに少なかった前述の結果を踏まえると、実習日誌には反映されなかったが幼児の心の動きを察知できたと自己評価していることが想定される。このことから、L群の学生は子ども理解の深め方に対する認識が低く、自己を過大評価していることも考えられる。むしろ、平均値の低いH群の方が、場面に応じた子どもの心情理解をすることの難しさを体感し、自己の良さを見出せず手応えを感じる事が難しかったと推測できる。すなわち、常に客観的に自分を振り返り、反省的実践家としての深まりを備えていると捉えることができる。

4. 総合的考察

幼稚園実習における学生の学びに関する実習日誌分析の結果を総括すると、学生は全般的に子どもの姿や子どもと実習生とのやりとりに着眼しながら、子どもの個性や保育者としての援助の在り方を理解していく傾向があることが示唆された。柴田(2006)⁹⁾や権藤(2007)⁹⁾など従来の実習日誌に関する研究を概観すると、全般的に事実の羅列や単なる感想が多いという知見が見出されており、事象の深まりや考察などの発展が困難であるということが近年の学生の特徴であると考えられる。また、佐藤(2006)は、学生の文章表現の中で推量表現を用いる傾向が少なかったことから、具体的な現象には目を向けているが見えない部分を推し量ろうとする意識がなく、保育者として重要な子どもの心を推し量るといふ洞察力の低さを指摘している⁹⁾。しかし、本研究においては、事実の羅列や感想で終わらせるよりも物事を理解したり分析したりする傾向が見られ、学生が「考察するための記録」として実習日誌を活用することができたと考えられる。これは、全般的な国語力の低下が本校でも見受けられていたため、事前指導において、感想や気持ちを綴るのみでなく何を学び得たかを明確に書き記すことを重視してきた結果であると考えられる。また、実習日誌は実習生にとって一生の財産であり、ただ書くだけでなく書き綴ることを通して自分の見方や考えを整理していくためのものであることを、2年生の最初の実習より指導し続けてきたことも影響が大きかったと推測される。特に本研究においては、今回が学生にとっての最終実習ということもあり、今までの実習における助言や反省を活かして意欲を持って臨んだ様子が見受けられた。よって、感想の羅列や日記のような感想文に留めず、1日の保育を通して些細な気づきを具体的な今日の学びとして体系化し、原因を分析したり明日の手立てを明確にしたりするような記述が多かったと考えられる。

また、考えに関する記述の中では、保育者としての援助や子どもの心情・個性に関する理解・解釈が多く、同様に子どもの行為の意味や実習生の行為の意味を分析・考察する傾向が見出された。このことは、3年間の集大成として最終実習に臨んだ学生たちが就職など現場に出た時のことも視野に入れて「もし自分がこのクラスの保育者であったらどうするか」という観点で子どもたちや保育者を見つめながら実習に臨んだことにより、自己と現場の保育者の姿を重ね合わせながら子どもたちを理解し、保育者としての自己の在り方を模索していたと考えられる。このような意識の高さは、「子どもがかわいい」「保育が楽しい」と現場体験が主観的な感情に結びつく1年生では見られない3年生の

特徴であると言えよう。すなわち、「保育者として現場に立つ」という自覚を高めながら学び得ようとする意識が反映されたと考えられる。

また、実習成績の観点から検証した結果、個々の子どもの様子を客観的に捉えることで子どもや保育者としての理解・解釈を深めたりその子の背景や心情を分析したりする記述が多かった学生が、高成績を収めていたことが明らかになった。このことから、子どもの内面やその背景を深く洞察し、子ども理解につなげていく思考プロセスの重要性が、現場の保育者からも高い評価をもたらすことが示唆された。つまり、自分が気付けなかった子どもの一見さりげない行為やそこに起きた出来事の意味を一つ一つ丁寧に考えていく姿勢が保育を理解する上で重要であると考えられる。森上(1998)は保育者の専門性を考えるに当たり、その実践での状況全体が示す重大な“意味”や“できごと”の相互関係が見える、視野の広い保育者を育成する重要性を示唆している¹⁰⁾。つまり、洞察力や子どもの見とりの力を養うためにも、学生が目の前の子どもの姿からその意味を探っていく姿勢、すなわち省察しようとする姿勢によって、保育者の専門性が高まると考えられる。実習成績が高かったH群の学生の実習日誌の記述からも、その傾向が見受けられた(一部抜粋)。

男子学生 A 男 (実習園：公立 I 幼稚園 年長組配属 3 日目)

今日は朝の受け入れと昼食の際に、年中組に入らせていただきました。友達との関わりを見ていると「これは〇〇ちゃんのうわぐつだよ」とちゃんと名前も分かっている、少し会話をする様子も見られました。まだ「個」でいる意識が強く、やりたいことはやっぱりやりたいという思いがあることに気づきました。そして、これから徐々に友達を受け入れていくのだと思いました。あと、外遊びが終わり早く着替えて部屋に戻った子が「おどかしっこしようよ」と言い出し、みんなで隠れていました。年長児と比べると、友達の考えを自分の中に取り入れていっていることが分かりました。このように、大きく見てみると、具体的な発達段階以外では、自分以外の友達をどのように感じているのかという点で違いがあることを学びました。

今日、土山で年長児の T くんがパイプのつなぎ目を砂や泥で固定し、途中でパイプがずれたり水が染み出さないようにしたりしていました。これが自分で考えて結論を出すということだと気づき、しばらく見守っていると、年少児の K くんが作りかけのパイプを壊してしまいました。T くんはとても頑張って作っていたので、相当悔しかったのではないかと思います。そして、K くん「邪魔だからあっち行って」と最後は怒っていました。物事に熱中することは良いことだと思いますが、それで見えなくなり友達(特に自分より幼い子)に迷惑をかけることはいけないことだと思います。そういう理由を今後はしっかり伝えられるようにしていきたいです。あと、今日振り返って、私は子どもの言いたいことや聞きたいことを先生に代弁してしまうことが多いと感じました。自分の伝えたいことは自分で伝えられるように言葉がけながら、援助をしていきたいです。

これは、実習3日目の他学年参加実習（年中組）と自由遊び場面で異年齢交流が見られた場面のことを反省欄の記述に残したものである。異年齢児の姿を配属された年長児と比べながら、目で見て理解できる発達の違いだけでなく、子どもの心情発達に関する考えを導き出している様子が分かる。また、異年齢児同士の自由遊び場面において、子ども同士のやりとりを通して対象児の思いを推察し、そこから自分の考えを膨らませて、新たな手立てを考えようとしていることが理解できる。さらに、この日の指導教諭の所見では、T児の姿や学生の手立てに関して「良いこと・悪いこと」の判断をT児が理解できるようにするためには、T児の思いを受け止めた上で働きかけることが大切である」「迷惑をかける」というのは先生（実習生）の判断では？ T児本人に考えさせていくことを重視しながら、自分で考え自分で動けるような投げかけや援助をしていくことも大切である」という助言をいただいていた。よって、自分自身を省察して新たな手立てを考えていても、その背景として重要なことや学生自身の発想の転換を図るような指導を指導教諭からフィードバックとして受けることで、改めて自己を見つめ返し、課題の所在に気づいていくと考えられる。

このように、省察を重ねていく上では、目の前の出来事における気づきを「理解できた」「解釈できた」という段階に留めず、さらに発展して「何故そうなのか」という視点でその心情や原因を探り、自分の考えを膨らませていくプロセスが、学びの深化を図るために重要である。また、何気ない自分の姿勢を客観的に省みたり指導教諭から助言をいただいたりすることで、自分の見方や枠組みを再構成し、今後の対策を自覚できるようになっていくと考えられる。さらに、実習成績が低かった学生が反省に関する記述が多かったことを踏まえると、自分の思い描いた通りにいかなかった際に、「～ができなかった」という自己反省に留めず、そこにはどのような原因があったかという省察を促したり、具体的にどうしていったら良いかという手立てを考えたりするような指導を実習事前指導の際に取り上げていくことが重要であろう。このことから、すべての出発点は目の前の一見さりげない事象に「気づく」ことであり、また気づきを発展させ「なぜ？」と原因を探求し考えを深めていく思考の道筋を、保育者養成の段階で教授していく必要があると考える。

さらに、自己の省察に関する自己評価を検証した結果、実習成績が高かった学生は、幼児の姿や保育者の動きについて自分の考えを実習日誌や反省会で表したと自己評価する傾向が見られたこと、また、実習成績の低かった学生が、場面に応じた心情が理解できたり、幼児との関わり・指導計画や教材・実践や援助に関して自己の良さや改善点を見出したりすることができたことと自己評価する傾向が見られたことから、実習での学びに対する理解度の認識という課題が浮き彫りになった。有意差が見られなかったことから断言することは難しいが、特に実習成績が低い学生の方が、場面に応じた子どもの心情が理解できたと自己評価する傾向が見られたことは、学生自身の中で「理解できた」と実感していても表面的な理解に留まり、その理解度に深まりがないことが想定される。そもそも、子どもの見とりとは、現場の保育者も常に認識している課題であり、2週間の実習における関わりだけで対象児を理解することは現実的には困難である。また、前述の日誌からも分かるように、目の前の事象に

焦点を当てて子どもの表情・言動・行動などに基づいて推察しながら下された主観的判断が必ずしも的確であるとは限らず、対象児の家族関係や友達関係・入園当初からの育ちの姿など、その子を取り巻く背景や要因を知るほど理解が深まると言えよう。よって、実習成績の低かった学生は「自分はこのように捉えることができた」という表面的理解で子ども理解そのものを捉えているのに対し、実習成績の高かった学生の方は「自分はこのように捉えたが、果たしてその捉え方は妥当だったのだろうか」ともう一步深く探ろうとし、常に自己認識を省みる姿勢が強かったのではないかと考えられる。

このような問題を解決するためには、状況から即断的に「子どもを見る」のではなく、常に自分の物事の見方を疑問視したり様々な角度から捉え直したりしながら「子どもを見つめていく」という省察の姿勢が重要であると考えられる。すなわち、省察のプロセスを自己に内在化させることは反省的実践家としての重要な規定因となり、保育者としての専門性を高めていくと考えられる。そして、その姿勢を養うためには、自分の保育を振り返って考察するという考え方を常に認識すると同時に、自分の理解が不十分だった点や気づかなかった点に関する理解の幅や深さを変えるために、他者の意見に耳を傾けることが有効であると考えられる。昨今では、保育者が自らの子どもの理解を拡げ深めるプロセスとして「保育カンファレンス」が注目されており、特に柴崎・田代(2002)は、カンファレンスの場は、他の保育者と共に考え、自他の見方の違いに改めて気づき、子どもの思いや考え方をより深く知ろうとする姿勢を身につけることができる重要な話し合いの場であると提言している¹¹⁾。よって、実習事前指導の段階において、前述のような思考の道筋を具体的に教授すると同時に、ある保育現場を見つめて捉え方の相違に気づき互いに学び合うことができるカンファレンスのような機会を積極的に設け、他者の意見を聴きながら保育そのものの見方や枠組みを捉え直すことが、実習における学びの理解度を深めるために重要であると考えられる。

5. 今後の課題

上記の見解を踏まえ、今後は以下の3点が重要な課題として挙げられる。

まず第1に、教育実習事前事後指導の講義の改善として、保育の見方に関して他者の意見を聴いたり実習日誌の省察部分を互いに見合ったりするなど、保育そのものの捉え方や幅を拡げられるような取り組みを実施する必要があると考えられる。そのような機会を導入することで、保育の見方に関する枠組みを拡げると同時に、体験した学びの深化を図ることができると考えられる。そのためにも、実習担当教員を始め仲間や先輩など他者の意見に耳を傾けながら、省察を繰り返すという姿勢を実習の前段階からトレーニングしていくことが必要であろう。また、実習事後指導としては、困難に出会ったことや心が揺れ動いたことなどの自己の体験を語り合ったり、他者の経験を自己の中に取り入れることで、個々の実体験を学生全体の体験として広げるよう経験の共有化を図り、その中で具体的な学びにどうつなげていくかというプロセスを保育者養成の立場として重視していきたいと考える。

第2に、本研究では実習日誌の記述出現数に基づいた分析を実施したが、記述の量だけでなくその記述の的確さや深まりがあるかなどの質的側面からも分析する必要があるだろう。学生にとっての実習日誌の心的負担を考慮すると、ただ数多くの気づきを記入すれば良いのではなく、その捉え方の的確さや内容の深まりが重要であると考え。どこに着眼して記述するか、またどのように考えを深めているかなど、記録の観点の明示化と記録の書き方の向上も事前指導で重視すべき課題であろう。一般的な国語力の強化も含めて、実習日誌の書き方についても日頃からトレーニングを重ねていく必要があると考える。

第3として、実習現場を通して学び得た理解や考察を頭で理解する次元に留めず、それをどう実践に活かしていくかという点も重要な課題である。実習日誌の中で「理解できた」「気づいた」「反省した」などと表記できたとしても、それが翌日の実習に行動として活かされなければ実践力の向上につなげていくことは難しい。本研究の実習日誌分析においても、記述の中では理解度や考察に深まりが見られた学生がその理解を実際の行動面に反映させることが難しく、指導教諭から指摘されていたこともあった。そのため、理解を理解に留めず理解を具現化する力、すなわち自分からアクションを起こしていく力の育成が求められると考える。また、実習評価が低かった学生の原因を指導教諭の総合所見から探ると、子どもの見とりだけでなく実習意欲や態度・ピアノや研究保育の立案など保育技術に関する指導も多く見受けられていた。このように、実習現場の総合評価は実習日誌だけでなく、資質・保育技術・実習態度など一般的な実践力を通して評価されるため、実習現場に身を置いていない実習担当教員が記述内容の抽出のみで幼稚園実習における学びが実践に活かされているかを判断することは限界がある。この問題に関しては、他講座との連携も踏まえて一般的な実践力向上に努めたり、また実習巡回指導の際に学生をつまずきや戸惑いを察知して助言したりするなど、学生一人ひとりに応じた的確かつ具体的な支援をしていくことが重要であると考え。

このような新たな課題点の強化を図りながら、今後も学生の資質向上に資するよう努めていきたいと考えている。

引用文献

- 1) 鯨岡峻 保育者の専門性とはなにか 発達 83 ミネルヴァ書房 P.53-60 2000
- 2) 児嶋輝美・諏訪英広・高杉展・高橋健介・児嶋雅典 保育者養成校の教師の専門性とは何か—教師の専門性を高める交流授業の試み— 保育士養成研究第19号 全国保育士養成協議会 P.1-13 2001
- 3) 河邊貴子 遊びを中心とした保育 —保育記録から読み解く「援助」と「展開」— 第2章 1 保育に生きる記録とは 萌文書林 P.51-61 2005
- 4) 柴田直峰 施設実習における実習日誌—プロセスレコード導入の試み— 全国保育士養成協議

- 会第45回研究大会研究発表論文集 P.120-121 2006
- 5) 藤原明子・打越みゆき 保育士養成コースにおける実習を通しての学習の分析 —実習評価票・実習日誌の分析を通して— 日本発達心理学会第59回大会論文集 P.990-991 2006
 - 6) 平成20年度教育実習指導要項 慈恵福祉保育専門学校 資料7-4 2008
 - 7) 兼房律子 幼稚園教育実習自己評価にみる学生の学びと課題 —学生の現状と教育実習事前事後指導に関する一考察— 日本保育学会第60回大会発表論文集 P.1412-1413 2007
 - 8) 権藤眞織 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第4号 P.39-47 2007
 - 9) 佐藤達全 保育者を目指す学生の基礎学力について —文章表現に見える問題点とその対応— 全国保育士養成協議会第45回研究大会研究発表論文集 P.66-67 2006
 - 10) 森上史朗 保育のなかでの“できごと”にどう対応するか 幼児教育への招待 ミネルヴァ書房 P.142-143 1998
 - 11) 柴崎正行・田代和美 保育現場への支援 育児・保育現場での発達とその支援 ミネルヴァ書房 P.186-197 2002