HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	学生の子ども理解に関する学びに影響を与える要因 ： 幼稚園教育実習の経験との関連から
Author(s)	高橋, 真由美; 川田, 学
Citation	子ども発達臨床研究, 15, 11-30
Issue Date	2021-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.15.11
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/80841
Type	departmental bulletin paper
File Information	030-1882-1707-15.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

一般論文

学生の子ども理解に関する学びに影響を与える要因

― 幼稚園教育実習の経験との関連から ―

高橋　真由美[1]・川田　学[2]

Factors influencing the learning of understanding children among students and its relationship with practicum experience in kindergartens.

Mayumi TAKAHASHI, Manabu KAWATA

要　旨

保育者養成校のカリキュラムにおいて、子どもと直に触れ合うことができる実習は子ども理解に関する学びを深める重要な機会である。本研究では幼稚園教育実習を終えた学生９名を対象とした半構造化インタビューを行い、実習の経験が子ども理解に関する学びにどのような影響を与えるのかについて検討した。その結果、①実習の焦点が「子ども」におかれた者と「子ども以外」におかれた者がいること、②焦点が「子ども以外」である者よりも「子ども」である者のほうが子ども理解に関する学びが深くなること、③子ども理解に関する学びには「子ども自体への理解」と「子どもへのかかわり方の理解」があると考えられた。またこれらの学びの内容の違いが起こる要因は、園の保育方針や実習指導方針と指導内容に対する学生の捉えにあることが示唆された。

キーワード：子ども理解，幼稚園教育実習，保育者養成

Ⅰ．問題と目的

保育とは、子どもが集団生活の中で周囲の環境とかかわり、発達に必要な経験を自ら得ていくことができるように援助する営みである。そのため保育者は子どもが何に興味をもち、何を実現しようとしているのか、何を感じているのかなどを常に捉える必要がある。子どもが発達に必要な経験を得るための環境構成や保育者のかかわりは、子どもを理解することによって初めて適切なものとなる（文科省，2019）。このように子どもへの深い理解に向かう姿勢なしに実りある保育を実践することはできないため、子ども理解は保育の専門性の核心に位置する要件であり、保育の基本と言える（大沢，2017）。では保育者となる初期段階である養成校の学生は、子ども理解をどのように深めていくのだろうか。保育者養成に携わる多くの教員が「実習を終えたあとの学生は、実習前の

[1] 北海道大学大学院教育学院博士後期課程、藤女子大学　教授
[2] 北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター　准教授

10.14943/rcccd.15.11

学生に比べて子どものことがわかるようになっている」との実感をもつ。実際に子どもとかかわる経験がその変化を生んでいるのだろう。では実際にどのような経験が学生に子ども理解の深まりをもたらすのだろうか。本研究では、学生の子ども理解に関する学びと実習の経験との関連を探っていく。

1．保育者養成とは

はじめに保育者養成における実習の位置と役割を明確にするため、免許・資格取得の条件を確認していく。保育者とは乳幼児に対する保育を行う者であり、一般的には幼稚園教諭と保育士の総称とされている。幼稚園教諭免許状は、高等教育機関に置かれている教職課程の科目履修によって取得することができ、保育士資格は各都道府県知事が指定する指定保育士養成施設における保育士課程科目の履修、もしくは保育士試験に合格することで取得することができる。保育者養成とは、幼稚園教諭免許状や保育士資格を取得するためのカリキュラムを通して、保育の専門的職業人を育てる営みである。

⑴　幼稚園教諭免許状

幼稚園教諭免許状の取得には基礎資格と「教科および教職に関する科目」の単位修得が必要である。免許状は専修免許状、一種免許状、二種免許状の 3 種類があり、取得の条件は専修免許状では修士の学位と 75 単位以上の修得、一種免許状では学士の学位と 51 単位以上の修得、二種免許状では短期大学士の学位と 31 単位以上の修得であることが教育職員免許法で規定されている。

表 1 は、教育職員免許法施行規則に定められている「教科および教職に関する科目」の具体的な修得方法である。教科および教職に関する科目は「領域及び保育内容の指導法に関する科目」「教育の基礎的理解に関する科目」「道徳、総合的な学習時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する

表 1　幼稚園教諭免許状取得に必要な科目と修得単位数（教育職員免許法施行規則第一章第二条）

教科および教職に関する科目	各科目に含めることが必要な事項	免許種		
		専修	一種	二種
領域及び保育内容の指導法に関する科目	領域に関する専門的事項 保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）	16	16	12
教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	10	10	6
道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。） 幼児理解の理論及び方法 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法	4	4	4
教育実践に関する科目	教育実習	5	5	5
	教職実践演習	2	2	2
大学が独自に設定する科目		38	14	2
	合計	75	51	31

科目」「教育実践に関する科目」「大学が独自に設定する科目」の５つに分かれており、各科目に含めることが必要な事項と各免許状取得に必要な修得単位数が示されている。

⑵　保育士資格

保育士資格の取得には、必修科目51単位と選択必修科目18単位以上に加え、教養科目として10単位以上（外国語と体育４単位、その他の科目を６単位以上）の修得が必要である。表２は指定保育士養成施設指定基準に定められている保育士資格取得のための必修科目を示したものである。必修科目は「保育の本質･目的に関する科目」「保育の対象の理解に関する科目」「保育の内容・方法に関する科目」「保育実習」「総合演習」の５つの系列に関する科目が授業形態（講義・演習・実習）と共に指定されている。これら必修科目に加え、選択必修科目として保育士養成施設で設定する「保育の本質・目的に関する科目」「保育の対象の理解に関する科目」「保育の内容・方法に関する科目」の３つの系列に関する科目のうち15単位以上と、保育実習ⅡまたはⅢの２単位、および保育実習指導ⅡまたはⅢの１単位を修得する必要がある。

近年、設置数が増加している幼保連携型認定こども園で働くためには、幼稚園教諭免許状、保育士資格の両方を取得した保育教諭となる必要があるため、多くの保育者養成校では卒業と同時に幼稚園教諭免許状と保育士資格の両方を取得できるカリキュラムを編成している。

⑶　幼稚園教諭免許状、保育士資格取得のための実習

幼稚園教諭免許状取得のためには、専修免許状、一種免許状、二種免許状のすべてにおいて、教育実習に係る事前・事後指導１単位を含む教育実習５単位の修得が必要である。幼稚園等での実習は４単位となるため、３週間～４週間の教育実習を行うこととなる。なお教育実習の単位数には２単位まで学校体験活動[注1)]の単位を含むことができる。

保育士資格取得のためには、第一に必修科目である保育実習Ⅰ（４単位）の修得が必要である。保育実習Ⅰの修得には、保育所、幼保連携型認定こども園等での10日間と児童養護施設や障害児入所施設等の社会福祉施設での10日間の合計20日間の実習が必要である。その上で選択必修科目として、保育所または幼保連携型認定こども園等での10日間の実習（保育実習Ⅱ・２単位）、もしくは児童厚生施設または児童発達支援センター、その他社会福祉関係諸法令の規定に基づき設置されている施設での10日間の実習（保育実習Ⅲ・２単位）のどちらかを行う。

表２　保育士養成教育課程　必修科目（指定保育士養成施設指定基準）

系　列	講　義		実習・演習	
	科　目	単位数	科　目	単位数
保育の本質・目的に関する科目	保育原理、子ども家庭福祉他５科目	14	—	—
保育の対象の理解に関する科目	保育の心理学、子どもの保健他１科目	6	子どもの理解と援助、子どもの食と栄養	3
保育の内容・方法に関する科目	保育の計画と評価、乳児保育	4	保育内容演習、障害児保育他６科目	16
保育実習	—	—	保育実習Ⅰ	4
	—	—	保育実習指導Ⅰ	2
総合演習	—	—	保育実践演習	2
			合計	51

2．保育者養成校に在籍する学生の子ども理解と実習の役割

以上のように、保育者養成校では一定の基準によって定められた教育課程を通してさまざまな内容の学習を進めていくが、その中核となるのが子ども理解に関する学びである。では養成校在籍期間に学生達はどのように子ども理解に関する学びを深めていくのだろうか。大谷（2013）は、二年制保育者養成校における１年生と２年生の「気になる子」への理解に関して、１年生は子どもの欲求・要求がわかることを「理解できた」とし、２年生は特徴を知った上で信頼関係を築き、その子に合った援助を行おうとすることが子ども理解であると捉えていることから、養成校在籍期間中に子どもを理解すること自体の捉えが変化すると指摘している。また権藤ら（2017）は、四年制養成校の３、４年生を対象とした調査により、学生達が捉える子ども理解とは、子どもの性格・個性や特徴・特性などの人物としての側面に加えて子どもの発達的側面の理解、子どもの内面・気持ちや行動・言動を理解することだとしている。またそれだけでなく家庭環境や生育歴などの子どもの背景の理解や、子どもを支援する方法も子ども理解には不可欠という捉えがあることを指摘している。このように養成校に在籍する学生の子ども理解に関する捉えは在籍期間中に変化すること、学生は子ども理解にはさまざまな側面の理解が必要であると捉えていることがわかる。

このような捉えは養成校での学びで形成されていくと思われるが、学生の子ども理解に最も影響を与えるのは、実際に子どもと触れ合うことで学びを得る実習であろう。大谷ら（2014）は、学生の子ども理解の変容プロセスを追い、学生の子ども理解について、入学後は自己有用感をあじわうような「自己満足の理解」、体験実習後は「行動理由の理解」、保育実習後は非言語メッセージを読み取るような「保育者に向かう理解」となることを指摘している。また志賀（2004）は、実習を通して子どもへのかかわり方は一様ではなく、子どもの状態や場面の状況によって多種類のかかわり方があることを理解し、子どもへの言葉かけや配慮、場面全体への心配りなどの教育的配慮ができるようになること、実習前と実習後の子ども理解について、実習後は幼児の内面理解を深める方向や保育における全体と個の問題についての理解を深める方向に変化していることを指摘している。このように保育者養成の過程において、実習は学生の子ども理解に関する学びを深める重要な機会となっていることがわかる。

しかしながら、すべての学生にとって実習経験が子ども理解を深める機会となるわけではない。谷川（2010）は、リアリティ・ショックという概念を通して学生の実習体験と学びの関連を検討している。その結果、学生が自分自身の子ども理解の不十分さというリアリティ・ショックを契機として、保育行為における主体の認識を自分から子どもへ移行し、保育者の援助や役割についての新たな認識を獲得していることを挙げ、リアリティ・ショックの教育的効果を指摘している。しかしながら、一方ではリアリティ・ショックのネガティブな側面から抜け出せない学生がいること、この二者間の差は、実習指導にあたる保育者の意図がつかめなかったり、壁を感じるなどの保育者と学生との関係にあるとし、保育者・学生間の関係性の課題をさらに詳細なデータによって明らかにする必要性を指摘している。

以上のように先行研究では、実習は養成校のカリキュラムにおいて、子ども理解の深まりをもたらす重要な役割を果たしているが、時には学生の学びに負の影響を与える場合もあることが示されている。では学びが深まる場合と負の影響となる場合では、学生の実習での経験の何が違うのだろうか。本研究では、谷川が挙げている保育者・学生間の関係性の議論をさらに深めるために、保育者が実習指導として発する明示的・暗示的なメッセージに対する学生の受け止めに着目する。その際、受け止めたメッセージによって学生が力を注ぐ対象となった事柄を学生の実習を方向づける「焦点」と捉え、その焦点の違いによる学生の子ども理解に関する学びへの影響を明らかにすることを目的として

表３　質問項目

①実習の内容	配属クラス、部分実習などの回数、実習生としての仕事内容など
②実習園の雰囲気・特徴	園の方針やきまり、子どもへの対応の傾向、子どもの状況など
③実習指導体制	主な指導者、指導者の経験年数、指導時間は確保されていたかなど
④実習指導内容	主に指導されたこと（技術面・態度面、ほめられたこと・注意されたこと） 指導されて勉強になったこと・辛く感じたこと
⑤子どもとのエピソード	実習中に印象に残っているかかわりのあった子どもとのエピソード
⑥実習を振り返って	自己の成長を感じた点、うまくいかなかった点、実習園への就職意思など

本研究を行う。

Ⅱ．方　　法

１．調査方法および内容

本研究では、201X 年 10 月中旬に四年制の保育者養成校Ａ大学に在籍する学生を対象として１時間半～２時間程度の半構造化インタビュー調査を行った。質問項目は表３に示す６項目である。本研究では、実習指導における指導者の明示的・暗示的メッセージに対する学生の捉えに着目するため、この６項目を質問の柱とし、状況のみならず実習中の経験に対して抱いた気持ちを聞き取ることを意識してインタビューを行った。

２．調査協力者と実習先

⑴　Ａ大学での実習の流れ

調査協力者が在籍するＡ大学では幼稚園教諭一種免許状、保育士資格、特別支援教諭一種免許状の取得が可能である。このうち幼稚園教諭一種免許状の取得は卒業要件となっている。保育士資格は卒業要件ではないがほぼ全員の学生が取得し、特別支援学校教諭一種免許状は約半数程度の学生が取得している。

表４にＡ大学の実習の流れを示した。Ａ大学では、独自の実習として２年次に大学の系列幼稚園と保育所で４日ずつ、計８日間のグループ実習を行っている。この科目はカリキュラム上では選択科目となっているが、単位修得が幼稚園実習Ⅰ履修の前提条件であるため、実質的には全員が履修している。この実習ではひとクラスに４名～７名の学生が配属され、前期、後期各２日間、子ども達と一緒に過ごす参加実習、手遊びや絵本、ゲームや製作などの実習計画を立案し実施する部分実習を経験する。３年次以上の学外実習に必要な基本事項を体験により理解していく科目である。その後３年次には、８月～９月にかけて初めての学外実習である幼稚園での４週間の実習、11 月下旬に社会福祉施設での 10 日間の実習を経験する。さらに４年次には、８月～９月にかけて 20 日間の

表４　Ａ大学における実習の流れ

学年	幼稚園教諭免許状			保育士資格			特別支援学校教諭免許状		
２年次	乳幼児・障害児実習	８日間	選択	乳幼児・障害児実習	８日間	選択			
３年次	幼稚園実習Ⅰ	20日間	必修	福祉施設実習Ⅰ	10日間	必修			
４年次	幼稚園実習Ⅱ	10日間	選択	保育所実習Ⅰ・Ⅱ	20日間	必修	障害児教育実習	10もしくは15日間	必修
				福祉施設実習Ⅱ		選択			

※「必修」とは免許・資格において必修となっている実習を指す。

保育所実習を行うが、その他に希望者は10日間の福祉施設実習や幼稚園実習を履修することができる。また特別支援学校教諭免許状の取得を希望する者は、特別支援学校において10日間もしくは15日間の実習を行う。

⑵　研究協力者の選定と実習状況

研究協力者は、初めての学外実習である4週間の幼稚園教育実習を終えた3年生とした。協力者の選定にあたっては、実習終了後の3年生82名に対して本研究の目的や手続き等を説明し、調査への協力を依頼した。その結果、調査協力に同意した9名を調査対象とした。なお、インタビューを行った第一著者はA大学において資格・免許科目を担当しており、協力者とは調査前から学生と教員という関係で交流があった。

A大学では、2年次に行われる1日の見学実習や過去の実習資料をもとに学生が選んだ園を実習希望先として各園に直接書面で申し込み、許可が得られた園を実習先としている。表5は、本研究の調査協力者の実習園と実習状況を示したものである。

実習園の規模、実習クラスへの配属形態は多様である。9名のうち、5名は3週間～4週間、ほぼ同じクラスに配属されているが、その他では前半はランダム、後半2週間同じクラスに配属されている者、1週間ずつ2クラスに配属された他はランダムに配属されている者、毎日ランダムに配属されている者と、園によって配属方針が違う。部分実習に関しても、指導案を作成せずに絵本を読んだり手遊びをしたり朝の会などを担当している者もいれば部分実習にも必ず指導案を作成した者もいるなど、かなりのばらつきが見られ、その回数もさまざまである。また朝から降園までの1日すべての保育で担任としての役割を担う完全実習[注2)]を経験せずに終わっている者もいる。このように実習での経験は実習園による差が大きいことがわかる。

3．分析の視点

インタビューによって得られた語りはすべてICレコーダに記録し、調査終了後に逐語録を作成した。その逐語録から、複数の質問項目に対する回答としてインタビュー全体を通して高い頻度で語られた①実習中に力を注ぐ「焦点」となっていた事柄、②園の実習指導体制や指導内容に関する学生の捉え、③実習を通した子ども理解に関する学びの3点に着目し、実習経験のどのような側面が学生の子ども理解に関する学びに影響を与えているのかについて検討した。

4．倫理的配慮

インタビュー調査開始の前に、書面を提示しながら本研究の目的及び内容、プライバシーや個人

表5　調査協力者の実習状況

対象者	園児数（定員数）	実習クラス配属形態	部分実習、完全実習の回数		
			指導案なし	指導案あり	完全実習
Aさん	105	3週間ほぼ固定クラスに配属	3	5	1
Bさん	270	4週間ほぼ固定クラスに配属	4	2	0
Cさん	300	4週間ほぼ固定クラスに配属	0	8	1
Dさん	390	毎日ランダムで配属	19	0	1
Eさん	440	1週間固定で2クラスに配属、その他はランダム	20	1	1
Fさん	140	4週間ほぼ固定クラスに配属	0	7	1
Gさん	210	前半はランダムに配属、後半2週間は固定	4	2	1
Hさん	190	4週間ほぼ固定クラスに配属	20	1	1
Kさん	80	前半はランダムに配属、後半2週間は固定	10	1	0

情報の保護などに加え、調査中に返答の拒否や協力の撤回があっても今後の授業や学生生活への不利益は生じないこと、研究で得た情報は成績評価等に一切関連しないことを説明した。またインタビュー内容を録音すること、調査結果を個人が特定できないような配慮をした上で公表することなどについても説明し、全ての調査協力者から同意を得た。なお本研究は藤女子大学研究倫理審査委員会の承認（2019-4）を得ている。

Ⅲ．結　　果

分析の３つの視点を中心に語りをまとめたものを表６に示す。調査協力者の語りを分析した結果、実習の「焦点」として「日誌」「保育者」「子ども」「自分で考える」「設定保育の技術」の５つが抽出された。また焦点はひとりひとつとは限らず、２つ以上の組み合わせで見られた者もいた。以下ではこの焦点の違いが子ども理解に関する学びに与えた影響について、語りの内容から探っていく。

１．実習中の焦点が「子ども」にある場合

表６に示したとおり、C以下の７名の焦点には「子ども」が含まれていた。しかしながら、焦点が「子ども」であっても、学びの内容は以下のようにさまざまであった。

⑴　子ども自体への理解が深まる

調査協力者Cが実習した園は、子どもが外遊びや室内に設置されたコーナーから遊びを選択する時間を中心とした保育を行っているため、実習生が子どもと遊ぶ時間が長いことが特徴である。また子どもがどのような考えをもち、どのような遊びをしていてるのかを捉えて欲しいという理由から、実習生には常に子どもと一緒に遊ぶことが求められた。そのような中Cはさまざまな子どもと出会い、子ども理解を深めている。以下はCが語った子どもとのエピソードである。

＜C1＞子どもが毎日不思議なことをするんですよ。たとえばいざこざとかトラブルとか。好かれて全然離してくれなくて本当にもう、べったりとか。でも子どもっていつか飽きるじゃないですか。でも本当にダメで、ズボン脱がされそうになったり。笑っていたらダメだと思って、声のトーンも低くして真顔で話したら、泣き出して、あ、泣いちゃったって…。（中略）全然話してくれない子がいて、おはようって言っても、なんかあったの？って聞いても担任の先生のところに行っちゃうのがすごく悲しかった。それが３週目くらいまで続いて、この子全然心開いてくれないって。でも負けないぞって思って。ついに４週目の最初の日にその子と他の子どものお母さんが来て、C先生、○○ちゃん探してたんだよって連れてきてくれて。そしたら園にない折り紙に「一緒に遊んで」って書いてあって。言葉では言えなかったけど、ちゃんと伝えて、その日の自由遊びはずっとその子と遊んでいました。（中略）子どもの私への接し方がいい方向に変わってきた。前なら私がすぐそばにいても、他の先生のところに行ったりしたけど、けんかしても頼ってきてくれるようになった。子どもが少し信頼してくれるようになったんだと思ったら、私がやってきたことは間違いではなかったと思えて。（中略）先生から学んだこともあるけど、子どもから学んだことが大きかった。子どもとの信頼関係って４週間でもできるんだって。

Cは、これまでの系列園での実習で出会った子ども達とは違い、元気で個性的な子どもが多い中、最初は子ども達の不思議と思える行動に翻弄されながら自己の子ども観を更新していった。そのようなかかわりを積み重ねていくことで、実習初期には全く話をしてくれなかった子から家で書いた「一緒に遊んで」という手紙をもらう、うれしい出来事を経験した。それらの経験から「子どもの自分への接し方が良い方向に変わってきた」ことを実感し、「自分がやってきたことが間違いでは

表6　3つの視点に着目した語りの内容

	実習における焦点		指導の受け止め	子ども理解に関する学び
	焦点	焦点の内容		
A	日誌	・日誌の記述に関する指導への対応により、日誌作成に時間をとられ寝不足になる。 ・日誌に使用する言葉の細かい指導から自分が書きたいことが表現できていないと感じることがある。 ・寝不足のため子どもに100%向かうことができない。	・質問に対し、どう思いますか？と聞かれるので質問しずらい。 ・褒められたことをやらなければと意識する。	・待つことも援助と教えてもらい実行し手応えを感じる。 ・支援の必要な子に自分で考え写真を使った援助をしてうまくいく。 ・寝不足でなければもっとできたと思うと後悔が残る。
B	日誌 保育者	・「正解」を知っているであろう保育者の考えが気になる。 ・日誌に保育者の動きを重点的に記す必要があったため、子どもと遊んでいても保育者が気になる。	・子どもとの接し方は聞くと教えてくれるが、設定保育についてはまずはやってみてと言われる。 ・教えてもらいたいことを「考えてみて」と言われ自信のないまま過ごす。 ・日誌は先生の動きを重点的に記すようにと指導される。	・自分が変容した実感がなく何を学べたのかわからない。 ・自分の子どもへのかかわりがどうだったかという評価はひとつもない。 ・まわりが良く見えていると評価されたのは、保育者の動きに着目していたためできたことなので当たり前だと感じ、評価されたことに戸惑う。 ・先生たちを見て真似した結果、子どもに対してこうしたらよいという「定型」はできた。
C	子ども	・自由遊びの時間が長い園でひたすら子どもとかかわる。 ・今まで経験した現場との違いに戸惑いを感じる。 ・個性豊かな子ども達とかかわるのに必死だった。	・子どもと遊んで子どもの考えや遊びを理解することが求められている。 ・ここの幼稚園での基本や実習生としてしたほうが良いことを細かく教えてくれる。 ・実習生のかかわりを聞いた上で、別の方法もあるとアドバイスをもらうが、先生が違う場所にいることが多いため、自分の子どもとのかかわりについての指導はあまりない。	・けんかの場面やトラブル場面は解決しなくても共感があればよいと学ぶ。 ・とりあえずやってみる、その結果を反省し次に活かす態度が身に付く。 ・何人かの子どもと信頼関係を結ぶことができた実感がある。 ・子どもと接しているうちに気になる子どもができる。もっと時間があれば子ども同士をつなげることができたかもしれないという後悔をもって実習を終える。
D	自分で考える子ども	・自分で保育者の様子見て学んで実行に移すことを頑張る。 ・自分に求められていることを感じ取り行動する。	・毎日ランダムなクラスに入るが指導のされ方は一定で質問には答えてもらえる。 ・毎日指導保育者が変わることから、細かい質問はあまりできない。 ・「自分から動く」という積極性が求められている。	・積極的に子どもとかかわることで関係性が持てたと実感する。 ・自分なりに気になる子に対して積極的にかかわり子どもとの関係性が変化する。 ・子どもの発想力すごさなど子どもから色々教えてもらう。 ・言うことをきかせようという自分の感情はダメだと気付く。 ・子どもに対する先生の意図が捉えられるようになった。
E	子ども	・わからないことを積極的に聞いて具体的な方法を学ぶ。 ・子どもと積極的にかかわることが学びにつながることを実感する。	・わかないことに対し具体的な方法を教えてくれる。 ・子どもへの共感が大切だということを、保育者からの直接的なアドバイスと保育者の実践を通しての見本の両面から示してもらえた。	・子どもに気付かされて、声掛けのバリエーションが増える。 ・先生方の様子を見て、または教えてもらったことを自分で試してうまくいく実感を得る。 ・子どもに合わせた言葉かけのコツをつかむことができた。
F	子ども	・支援の必要な子や手のかかる子が多く、それらの子どもに翻弄され自信をなくす場面があった。 ・力量がなくても一生懸命子どもに向かうことを考えていた。	・わからないことを保育者から教えてもらえる環境だった。 ・反省会での指摘事項を次の日改善しようとする姿があるとほめてもらい安心して実習ができた。	・叱るより出来ている子をほめるほうが良いことを実感する。 ・この子にはどうしたらよいだろうとひとりひとりへのかかわり方を考えるようになった。
G	子ども 設定保育の技術	・様々な経験をして保育技術全般を学ぶ。 ・子どもへのかかわりをしっかりがんばろうと意識していた。	・色々な子どもとかかわることができていること、子どもとうちとけるのが早いとほめてもらえた。 ・保育技術や子どもへの言葉かけについて、指導保育者が細かく教えてくれた。	・泣いている子への対応などができるようになる。 ・子どもに行動の変化を促す言葉かけができるようになった。 ・部分実習で活動をスムースに進行できるようになった。
H	自分で考える子ども 設定保育の技術	・2週目以降の毎日の部分実習で実践力が向上する。 ・子どもへのかかわりは先生方の実践を見て学ぶ。	・部分実習の指導は細かくしてもらえる。 ・子どもとのかかわりについては、こういう方法があると教えてはくれるが、自分でも試してみるように言われる。	・泣いている子には一度落ち着かせてから話を聞くと良いことを学ぶ。 ・先生方の設定保育の方法を見て、子どもにわかりやすい説明方法を学ぶ。
K	自分で考える子ども	・先生方の様子を見てそれに倣う。 ・本当に困ったことは実習生から指導保育者へ確認する。 ・自分の行いがこれでよいのだろうかと思うことがあった。	・実習生のための反省会はない。 ・聞けは教えてくれるし、担任の先生から困っていることはないかと聞かれることもあった。 ・自分の行いに対して何か言われることが少ない。	・先生の姿を見て、してほしいことを伝える時にまずは共感してから伝えることが良いとわかる。 ・自分が明るく過ごせるようになった、男の子と接することができるようになった。

なかった」と思えるような子どもとの関係性構築に対する手応えにつながった。また関係性の構築のみならず、実習園の保育者たちの様子から学んだかかわり方の実践から、以下語りC2のように、喧嘩の場面では共感することが大切なことや、子どもの遊びを広げるかかわりができたことによって子どもの創造力の豊かさに気付く経験をしている。

＜C2＞先生たちは喧嘩に介入しないで、終わってからさっきはどうだったって話していた。でも私はそういうかかわりができないし、泣いてくるんですよ。実習生はもしかして何かしてくれるかもっていう気持ちがあるからだと思うけど。周りで見ていた子に情報もらわないとわからないので聞いても言っていること違うし、本人も違うし。どうしようってなる。とりあえずみんなの話を聞いて共感したら、もうそれで終わって。痛かったところ冷やしにいこうかって言って冷やしたら終わり。（中略）最初は子どもにのっていたけど、先生方が仕掛けるのを見たので、製作などは子どもの隣で違うものを作った。興味を示してくれた時とそうでない時があったけど、うまくいった時はまわりの子が全員作ってくれた。目新しいものを作ると子ども達は興味をもってくれた。糸電話とか、私は普通の2人用を作ったんだけど、3人から4人で話したいとなって、じゃあ、糸をつなげようってなって。聞こえないとかもあったけど、糸を引っ張たらいいとか。あ、遊びが広がってるって感じた。子どもの創造力がすごいなって思った。

以上のように、Cは自己の興味に基づいて自由に遊ぶ子ども達と接する機会が多くある中で、子ども自体の理解を深めていった。そのような子ども理解の深まりは、以下語りC3にみられるように、「友達と遊ぶようになって欲しい」という願いや援助の気持ちを抱かせ、「もっと前に気付いていれば他の子たちの輪の中に入れてあげたかった」という自己のかかわりへの省察にもつながった。

＜C3＞早朝から預かりまでいる年長の子、気が強くてストレートに言う。その子と仲良くなって3週目とか結構一緒にいた。土曜保育に入った時に、その子がいて1対1で遊んでいた時、いつも誰と遊んでるの？って聞いたら、誰とも遊んでいないって言って。いつもどんな遊びしているの？って聞いたら、全部ひとり遊びなんですよ。そこから最終週に、その子の周りをみたらいつも一人だと気づいて。その子と私と他の女の子とすごろくをしていた時、言っていることは正しいけど言葉が強い。それでけんかになった。私がいた時には、実習生とは言い合いにはならないので、いわば大きな友達みたいな感じだったと思う。私にとって勉強になったけど、私がいなくなったら、あの子どうしてるんだろう。もっと前に気付けていたら、他の子たちの輪の中に入れてあげたかったなって思った。ほんとどうしてるんだろう、あの子…。

⑵　保育者からのアドバイスによって子どもへのかかわり方を学ぶ

Cは子どもそのものへの理解を深めた実習であったが、それに対し、E、F、Gは、以下語りE1、F1、G1のように食事や身支度が遅い子、片付けをしない子などに対して行動の変化を促すための具体的な言葉かけを保育者から教えてもらい、それを実際に試すことで手応えを感じた実習であった。

＜E1＞ご飯食べるのが遅い子に、「食べてないよ」しか言えなかったんですよ。初日に入ったクラスの先生に「目つぶったらなくなってないかな～、まさかね…？」っていう言葉かけを教えてもらったんですよ。次の日から試したら効果絶大で、それを最後までやってて、最後まで活かされていて、そうい

うのがいくつもあった。
＜F1＞アドバイスは、次の日に実践してみて、あんまりうまくいかない時は、やり方がちょっとずれているのかなと思って。一番響いたのは、お仕度しない子に、じゃあ10数えるからって言って、数えるとパーっとやるとか。あれは一番すごかった。ご飯食べない子、お仕度しない子、朝の準備をしない子とか、担任の先生はこういうことを実践してますよと教えてもらった。
＜G1＞片付けをしてくれない子に「競争しよう」っていうのがいいよと教えてもらい、次の日にやってみると、うまくいくことがあった。あと、ちょっと待っててねと言っても待てないから、具体的に○○ちゃんの次に行くなど言うといいと言われて、やってみると待ってくれるようになったり。

E、F、Gは、対応に困る場面に遭遇した際の具体的な言葉かけについてアドバイスをもらい、それを試したところ、子どもの行動が変化することを実感している。E1の語りにあるように、そういった経験を実習の中でいくつも積み重ねていくことで、以下語りE2、F2のように次第に自分で子どもの行動の変化を促す言葉かけを考え試し、子どもからのフィードバックをもらうことを重ね、言葉かけを考える楽しさや大切さを感じるようになった。

＜E2＞反省会でこういう対応はどうだったんだろうと聞いたら、受け入れる、満足するのが大事だと言われて、やってみたら、なるほどって。やってみて、自分でも反省してちょっとずつ変えていって、声かけのちょっとの差ですごい変わるっていうのが実感できた。
＜F2＞ずっとこの子にはどうしたらいいんだろうと考えて、ひとりひとり対応変えようと思って、ちょっと生意気っていうか、斜にかまえている子には挑発的にしてみたり、そういうこと言ったらへこむんだろうなって子には、ずっと話を聞いてあげたりとか。この子にはこうしてるとか、先生のやり方を見たり、私がした発言にうれしそうだったら続けるし、ちょっと響いてなかったら対応を変えるし、色々試してみて。すごく考えました。

以上のようにE、F、Gは、実習初期から困ったことに対してどう対処すればよいのか具体的な声かけや態度を教えてもらい、それを試してうまくいくという体験を重ねることで次第に自分でも言葉かけを工夫するようになった。その結果、以下語りG2、E3のように、実習の前後で自分が成長した点として子どもへのかかわり方を挙げ、個々の子どもの個性に合わせた対応も考えられるようになったため、将来幼稚園教諭となることへの自信をつけるなど、子どもの行動の変化を促すことに対する自己効力感を得ていった。またこのような子どもへの言葉かけに意識を向けた実習を行う中で、Eには「子どもは大人の気持ちがよくわかっている」といった子どもの本質を捉えた語りもみられた。

＜G2＞子どもへのかかわり方。誰かと話をしていても泣いている子がいれば、まわりの子ひとつずつに泣いてる原因を聞いていくとか、そういうところが初日には出来なかったけど、出来るようになりました。
＜E3＞反省会して、自分でやってみて、自分の中で子どもに気付かされてふえた言葉もあったし、先生方の様子を見て学んで試したことがたくさんあって、初日と比べたら、子ども達のまとめ方とか、ひとりひとりにかける言葉も増えたなって思う。初日はうまくいかなかったことも、どうすれば子どもが動いてくれるのかがわかって、子どもが動けるような言葉かけが多くなったなって。最初のほうは、どの子がどういう子かわからなくて、同じ言葉かけしかできなかったけど、最後のほうは、この子はこういう子だから、こうい

う言葉かけが良くて、でもこっちの子はちょっと言えばわかるとか、少しずつわかって、たぶん担任になったら子どもと長く付き合うから、もっとできるんじゃないかって。（中略）子どもは先生の気持ちがわかっているんだと思った。子どもだからといって適当なことを言ったらわかるし、意外とわかっているんだなと思った。先生、どうせやらないんでしょとか。年長さんは特にすごくわかっていると思った。年長さん、ちょっと緊張した。

⑶　保育者を手本としながら自分で考え実践する

E、F、Gは自分の疑問を保育者に質問し、具体的な解決方法を教えてもらっていたが、それに対してD、H、Kは以下の語りからわかるように、毎日違うクラスに入るため細かく質問できる雰囲気ではないことを察したり「色々試してください」と言われたことなどから、具体的な方法を教えてもらうよりも、保育者の子どもへの対応を見て、自分で考えて実践することが多い実習であった。

＜D1＞毎日違うクラスに入るので、何かあった時にひとつひとつ聞いていられないので自分で見て判断するのが大切と思ってやってました。単純に子どもとのかかわりの引き出しが増えたと思う。楽しんでもらえるバリエーションが先生のやり方を見て増えました。でも一番は見て学んで実行していくという能力がついたと思う。先生方から実習生の動きを制限しないから、どんどんやっていってというのがあったので、自分でやっていった。こんなことをやってもいいのかな？と思うこともあったけど、わからないことはどんどん聞いてどんどん行動してくださいと言われていたので、どんどんやっていきました。

＜H1＞子どもとのかかわり方については、特に教えてもらったことはないです。私の様子を見ていたとは思うけど、何もなかった。年長さんがごっこ遊びをしていてなりたい役になれなくて泣いてしまったことがあって、どうしたらよかったか聞いたら、「年長さんになると自分がやりたいことが明確にあるので、こちらが提案しても受け入れてもらえないこともあるので色々試しながら…」って言われて、色々と試しました。困ったことを聞いた時には、例は出して教えてくれるけど、最後には自分で色々と試してと言われることが多かったと思う。

＜K1＞最初の1週目くらいは、先生方の様子を見て探り探りだったんですけど、例えば高いところに上るのは先生達もダメって言ってて、大型積み木があったんですけど、それに上りたい子がいっぱいいて、それに対しては先生方すごい厳しかったので、それはダメなんだなとか、結構自由にしているふうに見えて例えばちょっと重たいもの、子どもが持つべきものじゃないものをもっている子がいたとしたら、すぐに取り上げる、危険なこととか、怪我しそうなこととかは絶対ダメなんだと分かったのは2週目の後半くらいで、そこからは自分なりに考えてやるようにしました。

以上の語りからは、D、Hは「自分で積極的に試す」ことを望むという保育者からのメッセージを受け取り、保育者に子どもへの接し方を細かく聞くのではなく、保育者の様子を見ながら自分なりに子ども達とかかわる方法を考えて試していたことがわかる。その結果Dは、以下語りD2のように子どもとの信頼関係を築くうれしさを実感し、実習後半では「子どもに言うことをきかせるのではなく、子どもと一緒にやっていくという姿勢が大切である」という子どもとかかわる際に必要な気付きを得て、保育の楽しさを感じることも出来ている。またHは、H2のように難しいと思っていた泣いた子への対応方法を自分で試行錯誤しながら見つけることが出来ている。

＜D2＞支援が必要な子と初めて会った時に、かかわることをしようと思って積極的に話し

かけて、先生からも跳び箱をしたいから見ててと言われたりしたから、かかわる時間が多かった。パニックをおこしながらもかかわりをもっていたら、違うクラスに入っていた時に、先生に会いたいって言ってたよと連れてきてくれたりしたことが仲良くなれたのかなとうれしかったです。（中略）実習後半に自分の中に言うことをきかせようという感情があることに気付いて、それはダメだと思って、子どもと一緒にやってくという感情に切り替えるようにしたら、それをすると、自分が気張らなくてもよくなったので、心持ち的に子どもと楽しく過ごせるようになったと思います。うまくいかない疲れたと思うこともあったけど、その時は担任の先生がずっと笑顔でやっているのを見て、自分に笑顔がないことを気付いたりした。笑顔はいいなと思いました。

＜H2＞ 泣いちゃった場面に遭遇して、最後のほうで水を飲んだらリセットすると思って、飲ませていました。飲ませて、「大丈夫そう？」って聞いたら、「大丈夫」となるので…話を聞いてあげて水を飲んだら落ち着いたりするので…　暑かったし、ひくひくしているので水飲ませてみようと思ってやってみたら、落ち着いた。

一方、上記K1の語りからも保育者の様子を見て学ぼうという様子が見られるが、D、Hと異なるのは、以下語りK2からわかるように、実習期間中に反省会と言われて参加していたのは、先生方の日々の打ち合わせであり、疑問などを質問するようなKのための反省会が一度もなかったことである。

Kは自分のための反省会がなかったことに対して、本当に困った時には自分から聞いていたので、そこまで不便ではなかったが、「ちょっと、もやもやした」と述べている。また、自分の行動に対して1度だけアドバイスをもらったが、その他は保育者からの助言や注意がほとんどなかったため、自分の行いについてずっと気になったまま実習を続ける状態にあった。そのため、先生から得た学びはあるものの、成長したと思うことは自己の変容にとどまり、課題には子どもへの言葉かけを挙げている。このように、同じ「自分で考える」でも、DやHとは学びの内容が若干異なる様子がみられた。

＜K2＞ 反省会と言われて参加はしていたんですけど、先生方の打ち合わせに参加して、質問するっていうよりは、何か感じたことはありますか？って聞かれて言っていた。それに対して何か深く言われたり、教えてもらったことがほとんどなくて…本当にどうすればよかったんだろうって思ったことは、朝の準備のあとに先生に聞いたり、あとは設定保育に関しては私から先生に確認することがあったんですけど、反省会が全部終わってから、大丈夫？なんか聞くことない？って担任の先生も声は掛けてくれました。部分実習でも普段先生達がしていたように、今日やったことはこういうことで、その時に何々ちゃんがこうなってしまったっていう、そういう話はしました。でも、それに関して言われることはなかったかな。最初はこんな感じかと思ったんですけど、よくよく考えたら…そうですね、ちょっともやもやはしましたね。（中略）1回だけ、初歩的だけど、何も考えないで自由遊びの時に座ってたんですけど、先生に声かけられて、子どもにここ座ってって言われないかぎり、全体が見える位置に移動した方がいいよって言われたんですけど、それ以降、本当に何も言われなくて、あまりにも言われないと、心配になりました。そんなに出来てるわけじゃないと思うし、先生方も気づいていることが絶対あるはずなのに言われないのって、なんか…気になるな～って思ってはいました。（中略）成長したと思うのは、普段の自分とは違う感じで、明るく接することができるようになったところ。先生達がすごい元気で、「若い」って感じ。落ち着いている

というよりは、子ども達と遊ぶ感じの特徴があるなと思って、そこを自分も吸収したいなと思って、その点を真似したり、おとなしいなと思う子どもにも物おじしないでかかわれるようになりました。課題は、やっぱり声かけが難しいなと思ってて、自分は正論みたないことを言ってしまうけど、先生方はまず共感をしている。わがままなことをいう子がいたんですけど、余裕がないと共感するとか、子どもがやさしいなって思えるような声かけはできないと思うので、しょうがないってちょっとは容認するとか、そういうの大切なのかなと思いました。でもそれが自分には難しい。

⑷　設定保育の技術を学ぶ

G、Hの語りでは、設定保育の機会を重ねる中で、設定保育場面に必要な保育技術を学び、自信を得た様子がうかがわれる。以下語りG3、H3のように、ペースが遅い子どもや飽きてしまった子への対応の仕方や、絵本の読み方、製作の説明の仕方などを指導保育者から細かく教えてもらっている。前述したとおりHは、自由遊びでの子どものかかわりは自分で考えることが多かったが、設定保育に関しては具体的な指導を受けている。その結果、子どもの前で何かをすることに慣れ、臨機応変な対応ができるようになったと語っている。このようにG、Hは、自由遊びの際の「個」への対応と共に、「子ども集団」への対応に関する手応えを得た実習であった。

＜G3＞勉強になったことは・・・保育技術、絵本の読み方とかも勉強になった。（中略）完全実習は、ずっと緊張してて。あっという間で終わった。製作はこういうほうが良いとか、強度があったらいいとか、説明の仕方もそうだし、言葉の選びかた、活動と活動の間には個人差があるので、先に終わった子に合わせて手遊びなどして待っていたら、遅い子も急ぐようになるとか、教えてもらった。（中略）部分実習などができるようになった。子どもが司会するんだけど、言葉がうまく出てこない子がいて、それのサポートを1回目はできなかったけど、それができるようになった。たぶん、子どもの前に立つことに慣れた。

＜H3＞担任の先生はけっこうベテランの先生で、ほぼ毎日反省会をしてくれた。10分～15分くらいかな。部分実習と完全実習の時には、担任の先生と実習担当の先生と3名でやって、完全実習の時には園長先生と4人でやった。（中略）指導されたのは、技術的なことでいえば、部分や完全の時にこうやったらもっとわかりやすいとか。完全実習でハサミ使った時、正面むいてやったほうが良い、作り方を作っていったのでそれを見せてやったほうが良いよとか。勉強になったことは、何かあった時に仕切り直してあげたほうが、子ども達が活動にむけて向かっていけるっていうこと。ストロー飛行機で飛ばすのを飽きてしまった子に、上手だった子だったので、その子にどうやったらうまく飛ばせるか聞いてみるとか、そういう方法を教えてもらった。（中略）ピアノを弾いて歌うたう、子どもの前で何かをするということとか、臨機応変にできるようになった。

2．実習中の焦点が「子ども以外」にある場合

焦点が子ども以外だったA、Bの語りからは、子どもよりも「日誌」や「保育者」が焦点となってしまった様子が見られた。以下ではAとBの語りから、子ども以外が焦点になってしまうことと子ども理解に関する学びとの関連を見ていく。

⑴　「日誌」が焦点となり、子どもとのかかわりに集中できない

AとBで共通の焦点となっているのは「日誌」であったが、その内容には違いも見られた。Aは日誌の言葉の使い方を指導され、そのコツをつか

むことができず日誌作成に時間がかかり寝不足になった結果、語りA1のように日中の保育に集中できない状況が続いた。一方、Bは日誌記入の際には、「保育者の動きに重点をおくこと」と指導され、語りB1のように保育者の動きを捉えようとするあまり、子どもへ気持ちを向けることができず、子どもへの対応は「こなす」感覚であった。Bの焦点は日誌の作成により、「子ども」よりも「保育者」となってしまった様子がうかがわれる。このように、本来1日の保育を振り返るための大切な作業である日誌作成が、AやBにとっては子どもとのかかわりがおろそかになってしまう要因となっている。Aは日誌作成に無理はしないように声をかけてもらっているが、二人とも日誌の指導から受け取ったメッセージによって焦点が日誌を書くことになってしまっている様子がうかがわれる。

＜A1＞「○○をしない」とかを「違う方に関心が向いている」とか、直接的な表現じゃなくてやさしい言い方にするのに苦労しました。何回も指摘していただいて、申し訳ないなって思うんですけど、違う言葉で言うと意味合いが違ってきちゃったりするじゃないですか。その適切な表現をするのがすごく難しくて、意味合いが変わっちゃうと日誌の意味がなくなっちゃうので…。帰って日誌書いて、指導案書いて、色々あって。3週目くらいまでは1～2時間の睡眠時間でした。昼の記憶があんまりなくて、ちゃんとやってはいたんですけど、自分的にはあまり覚えていない。子どもと接している時はしっかりしてて、でも掃除をしている時に保育の流れを一生懸命振り返ろうと思うけど全然つかめなくて、メモがだめだったので思い出そうと必死だったんですけど、それが全然できなくて…。（中略）あと聞かれたんですよね、どれくらいかかった？って2日目に、6時間かかりましたって。そしたら、頑張りすぎないでねって言われたんですけど、そんなあれじゃないですか、頑張らないのはダメで、頑張ったんですけど。（中略）日誌に細かさを求められているという意識はなかったとは思うけど、「ここはこれだけじゃわからないから、誰にでもわかるように書いて」って言われると、書かなきゃって。

＜B1＞「先生方の動きに重点おいてね」って言われて、お部屋でコーナー遊びをしている時も、今先生何やってるんだろうって、視線の端の方でやっていることをずっと感じながら、こっちで子どもに対応してたので、子どもとかかわるというよりは、子どもは「こなす」みたいになっていったんですよ、だんだん。今思ったら、すごいこなしてたなって思って。自由遊びの時は、先生の活動が見れないので子どもとのかかわりに意識がいったけど、コーナー遊びとなると、先生方の声かけとか、どういう対応をしていたかを見なきゃいけなかったので、子ども達はこなして、こなして、こなしてみたいな。日誌を書いていて、日誌に書くために先生方の様子を見るから気付けたことも沢山あったので、マイナスではないと思うし、いいことかなと思うんですけど、日誌にしばられてる実習というのはありました。（中略）1回目の日誌が返却されてきた時に「どんな声掛けがありましたか？」と書かれてて、それを書かなきゃならないって思って、「保育者の動き」の欄がだんだん黒くなってきて、もう、基本、ここっていう感じでした。

このように、焦点が「日誌」となってしまった実習によって、Aは以下語りA2のように子どもに関する学びを得た感触をもってはいるが、それは十分ではなく、もっと何かできたという後悔が残った。一方Bは以下語りB2のように園から「周りがよく見えている」という評価をもらったが、その評価の裏返しとして、子どもからの学びをあまり得ることが出来なかったと感じ、後悔している。インタビュー調査の項目のひとつである「子どもとのエピソード」を聞いた際に、返答に困る

様子も見られ、特定の子どもとのエピソードを語ることはできなかった。このようにA、Bは日誌作成に関する園からの指導で発せられるメッセージを敏感に受け取り、そのことに集中した結果、子どもとのかかわりに後悔を残す実習となった。

＜A2＞実習中に「待つことも支援のひとつだよ」と教えてもらって、保育室から出ていって遊んでいる子に、保育室のドアを閉めて、保育室の前にたって遠目で見てて、そんなに声かけることをしないで表情で悲しいなっていうのを伝えていたんですけど、そしたら顔見合わせた時に、その子も悲しそうな表情をして、戻ればいいのねって感じで保育室に戻ってくることがあって、言葉でないのに伝わったんだなということがすごくうれしかったです。（中略）遊びの場面でもっと発展させられるかと思うこともそんなに考えられてなかったので、なんだろう、わかりやすい部分？っていうのかな…そこは関われた思うけど、発見できたところはもっとあったんじゃないかなって思う。最後の週はちゃんと寝れていて意識もはっきりしていたので、遊具の下でうずくまっている子を発見できたりとか、ちゃんと対応できたことがあったので、前半もあったんじゃないのかなと思って全体的に後悔がある。

＜B2＞実習中は子どもとのことを、こなしてるとは思っていなかったし、日誌に書かなきゃいけなし、反省会でも質問したいしって思って、そうやってやってたら、最後の反省の時に、周りが良く見えてるっていう評価になってて。担任の先生の声掛けとかもすごく聞いていてって評価になってて、まあ、聞いてたけど、それを聞いてるから、子ども達とはかかわれてなかったんだよなって思って、なんか、もやっとしましたね。他の園でエピソード記録とかしているのを聞くと、やりたかったなって思ったし、今日の日誌がエピソード記録なんだって思ったら、もっと子どもに集中できたんじゃないかなとは思います。（中略）子どもとのエピソード？…うーん、なんだろ、すみません、えー子どもとの…頑張ってしたこと…？

以上のような日誌の作成の大変さについては、A、Bだけではなく、焦点が「子ども」であったDも語っている。語りD3のように、返却された日誌にたくさんの指摘があったことで、細かく書かなければならないことをメッセージとして受け取り、日誌作成にかなりの時間を割くため睡眠時間も少なく、精神的にも体力的にも辛かったと語っている。しかしながら、A、Bと異なる点は、そのような辛さの中にあっても日誌に記されたコメントがためになると感じていることや、保育者の援助に着目する時間と子どもとのかかわりに集中する時間を自分でバランスをとって過ごしていたことである。そのためAやBとは異なり、焦点が「日誌」とはならず、子ども理解に関する学びを深めることができたと考えられる。

＜D3＞日誌を書くのにすごく時間がかかって、7～8時間とか。睡眠時間は2時間とかしか寝てられなかったし、精神的にしんどかったです。体力もきつくて、最終週に声をからしてしまって…完全実習の週は、木曜日・金曜日はもう寝なくてもいいやっという感じだった。（中略）日誌は書かないといけないと思っていて、1日目の日誌が3日目くらいに帰ってきた時、修正がたくさんあったので、これ全部やらなければと思って、3日目の日誌を細かく書いてしまって、それ以降はそこからクオリティをおとしたらダメだと思ってがんばってました。1日目の先生に「こんなに書いたの？」と言われて、あ、そんなに書かなくても良かったのかな…と思ったりもしたけど、ここは頑張ると自分で決めてました。頑張って書いた分、宝物になるからとも言われて頑張ってました。（中略）自分で描いたことにコメントしてくれたので、量を

書いてなかったら、先生のコメントも減るんだろうなと思ってやっていたところもあった。先生の動きと子どもについては、ホール遊びしている時などは子どものほうを見るなど、先生の方を見るか、子どもと遊ぶかのどちらかと自分でバランスをとってた。逆に部屋だと何かトラブルがあった時に先生のやり方を注意して見ていたり。（中略）先生からのコメントが書いてることで、どこを注目すると良いのかわかってきたので、それはありがたかった。ここは子どもと関わっていい場面とか、ここは先生のねらいを気付けたら良い場面って考えられるようになってきました。

⑵　保育者の「正解」がわからず戸惑う

ＡとＢには、日誌以外にも共通点が見られた。それは保育者に質問しても具体的に答えてもらえない雰囲気を察し、気軽に質問ができなかった状況にあったということである。Ａは語りＡ3のように、質問したことに対して意見を求められるため、質問をためらうことにつながった。またＢは語りＢ3にあるように、実習生にあまり指導をしないという園の方針を感じ取り、確認したいことがあっても自ら聞くことをやめている。その結果、「正解」を知っている保育者の前で「正解」ではないかもしれない方法で部分実習を進めていくことに不安感がつきまとい、自信をもって取り組むことができなかったと振り返っている。

＜Ａ3＞反省会で「疑問に思ったことは？」とかを聞かれて、「どういう対応をすべきですかね？」って質問すると、「どう思いますか？」ってくるので、本当に迷った時以外は聞かなかった。そう返ってくるので。答えたことに対しては、たいていがその考え方でいいと思いますって言われて、先生もこういう考え方でしているので、というのを説明いただいて、終わりました。

＜Ｂ3＞（担当の先生が）ベテランの先生なんですよね、指導力もあるし、先生の中でうまくいくみたいなのがちゃんとあって、正解がわかってるじゃないですけど、こうしたらできるっていうのが、先生の中にはあるしわかってるんですよね。でも、実習生にはあまり指導しないっていう方針なので、先生がやりたいようにやったらいいよって言ってくださってて、だから逆に指示を仰ぎづらいっていうか、こっちが自由にやっていいとなってると、あんま聞かないほうがいいのかなって。でもこれは正解じゃないとわかってる指導案をもとにやらなきゃならないっていうのが、ちょっと、なんだか…全体でなくても、ちょっとここをこうしたらって２～３点あれば、自信をもってできたかな、とは思いますね。いいのかな？ってものをそのままシミュレーションしてて、そのまま子ども達の前でやって、いいのかな？って思いました。

このように実習園としては実習生に自分で考えてもらい、考えたことを試すことで学びを得て欲しいという願いがあると思われるが、語りの内容からそれがうまく機能していない様子がうかがわれる。保育者から具体的な方法を教えてもらう機会が少ないといった点では、前述したＤ、Ｈ、Ｋと似ているが、Ｄ、Ｈ、Ｋは保育者に質問すれば教えてもらえないわけではないと認識していたことがＡやＢとは異なる。特にＢは自分の行いについて、ほめられることも注意されることもないまま、自分がどのようにしていけばよいのかがわからずに実習が進んだと感じているため、以下Ｂ4のように、自分が成長した実感がないと語っている。

＜Ｂ4＞積極性とかほめられた実習生もいて、でも私何もなかった。本当に何もなかったんですよね、指導されたことが。何もなかったなって今思っても。だから、自由遊びのかかわりも１日目と最終日は同じなんですよね。何か変えたのではなく、指導されないし、そ

んなに成長した感はない。堪え切ったというのはありますけど。4週間実習できたというのはあるんですけど。こなせた感が強くて、どこが成長したかって聞かれても、行った前と変わったかな？ってというのはありますね。絵本読んでもパネルシアターやっても、特に指導されることはなくて、なんか、何かをやって指導されて、改善してやってみたっていう経験がひとつもなくて、基本的には。自由遊びのかかわり方にも何にも指導が入らないし、周りの先生もだいたい同じ、だからだいたい同じようなことをやっていて、そのまま定型になってみたいな感じでした。多分。だから、特に何にもなかったのかもしれない。なんか、何を学んできたんだろう…。

以上のように、焦点が「日誌」や「保育者」であるAやBには、もっと子どものことに集中したかったという後悔や、自分が成長したと思える手応えを感じることが出来ていない様子がみられた。子どもに集中できなかったため、先に述べた、焦点が「子ども」であった7名に比べ、子ども自体の理解の深まりや子どもに対応するための技術を修得できたという実感が薄い傾向にあった。

Ⅳ．考　　察

幼稚園教育実習後の学生の語りをもとに、実習中に焦点となった事柄、園の実習指導体制や指導内容に関する学生の捉え、実習を通した子ども理解に関する学びの3点に着目し、学生の子ども理解に関する学びと実習の経験の関連について探ってきた。主な結果は以下の通りである。

第一に、実習の焦点が「子ども」におかれている者と、「子ども以外」におかれている者がいることである。実習の焦点が「子ども以外」である者は、「日誌」や「保育者」に焦点がおかれていた。いずれも実習生の学びを深めるための配慮のもとに発せられる指導者からのメッセージに学生が「そうあらねば」と反応した結果、日誌の作成に膨大な時間を要したり、保育者にばかり目がいき、結果的には子どもとのかかわりに集中できない状況が生まれていた。

第二に、焦点が「子ども以外」であった者は「子ども」であった者よりも子ども理解に関する学びの深まりがみられないことである。これは上記のように他のことに気を取られ、子どもとのかかわりに集中できない状況であったためと思われる。しかしながら集中できない理由のひとつとして挙げられる日誌の作成に関しては、焦点が「子ども」におかれ、子ども理解に関する学びを深めた実感をもつDも、作成に時間をとられ寝不足になり精神的に追い詰められることもあったと語っている。日誌に対する大変さは同じでも、子ども理解に関する学びに違いがあったのはなぜだろうか。Dの語りからは、Dも日誌作成のために保育者の動きに着目しなければならなかったが、比較的早い段階で保育者の動きを見る場面と子どもに集中する場面を自分で線引きしていた。また保育者の言葉かけを日誌に記述すると保育者がその時の意図をコメントとして書いてくれたことが自分の学びになり、実習後半には保育者の意図を読み取れるようになったと語っている。このように保育者から発せられるメッセージに実行できる方法で対応する柔軟さと、メッセージに意味を見出せるようなフィードバックがあれば、負担と感じることも学びにつながることが考えられる。

第三に、焦点が「子ども」であった学生の語りから、子ども理解に関する学びには「子ども自体への理解」と「子どもへのかかわり方の理解」の2種類が存在することが示された。子どもと直に接することができる実習では、自由遊びや設定保育の際にさまざまな子どもに出会い、子どもとはどのような存在であるかという「一般的子ども理解」と個々の子どもに対する「その子理解」を深める。また一方で実習ではさまざまな状態の子どもに対応する必要があり、特に子どもの行動を促す必要がある場面での実習生の戸惑いは大きい。そのような場面にどのように声をかけると良いかという具体的な方法を教えてもらった学生は、そ

の方法を実際に試した結果、子どもの行動の変化につながる経験をしていた。この経験を通して学生の自己効力感が高まり、教えてもらったことを試すだけでなく、自ら子どもへの接し方を考えるようになっていった。そのような営みが子どもとの信頼関係を築き、子ども理解に関する学びを深めていくのである。なおこの場合、指導担当の保育者は実習生にとって安心して何でも聞くことができる存在であったことや指導者から良いところを認めてもらう言葉かけがあったことが語りから読み取れた。

一方、これに対し子どもへの対応に関する具体的な方法を教えてもらわなくても、保育者の対応を見て学ぶことで子ども理解に関する学びを深めていく者もいた。この場合、実習生は保育者から発せられる「自分で試してみること」や「何でも積極的にやってみる」というメッセージに積極的に応えて保育者の対応をモデルとして試す行動を起こし、それに対するフィードバックや評価を子どもや保育者からもらう経験をしていた。

このように、焦点が「子ども」におかれている実習においては、具体的な方法を教えてもらうか否かにかかわらず色々なことを試し、子どもや実習指導者からの良い反応をもらいながら子ども理解に関する学びを深めている様子がみられた。中西（2017）は、実習生は実習指導者との間に自分を思いやり見ていてくれているという実感を伴う「保護されている関係」を得ることで気持ちの安定が図られ実習に前向きになること、気持ちの安定と共に「学習者と指導者という立場の関係」を構築し、指導者に導かれながら実習の過程を深めていくこと、最終的には自分の行動に対して子どもの反応を伝えられたり、一つの可能性として認められた上で指導者自身の考えを述べてもらうような「保育者として認められている関係」を構築することにより、保育者となる自信を深めるとしている。中西の言う「保護されている関係」は、本研究の学生達のように、疑問に思ったことを丁寧に教えてもらったり、色々と試す積極的な態度に対する良いフィードバックを与えてもらうことにより構築されるのであろう。

しかしながら本研究では、指導者からのメッセージが明確に示されなかったため、自分の子どもへの対応が良いのか悪いのか判断がつかず、実習中にこれで良いのかと不安になったと語る学生の存在もみられた。その学生達は、自分についた力を実感できず、実習後に自分が成長したという手応えもあまり感じられない様子であった。浜崎ら（2008）は、保育者効力感に強く影響するのは、実習における充実感や対人関係よりも、自分の保育がうまくいっているのか否かという自己の保育行動への関心の高さであると指摘している。自分の成長を実感することができなかった学生達は、自分への評価がなかったことによる戸惑いを語っていた。この点においても、実習生の行いに対するフィードバックが学生の学びに影響を与えることがわかる。

以上のように、学生の語りからは指導者から発せられる明示的・暗示的メッセージに敏感に反応しながら実習に臨んでいる様子がうかがわれた。またそのメッセージは学生の学びに良い結果をもたらす場合とそうでない場合があることが示された。指導者からのメッセージは、どれも学生の学びのためにという気持ちから発せられるものである。しかしながら、そのメッセージに対する学生の受け止め方が、子ども理解に関する学びが深まるか否かに影響を与えていた。子ども理解に関する学びを深める実習では、図１のように、直接的・間接的に教わったことを試し、子どもや保育者から良い反応をもらい自信をつけることで、さらに自分で考えたことを試すという構図がみられる。本研究からはこの構図がうまく機能しない場合があること、それには実習指導者がどのようなメッセージを発し、それを学生がどのように受け止めるのかということが関連していることが示唆された。

注

1　学校体験活動とは、「学校における授業、部活動等の教育活動その他の校務に関する補助又は幼児、児童若しくは生徒に対して学校の授業の終了後若しくは休業日にお

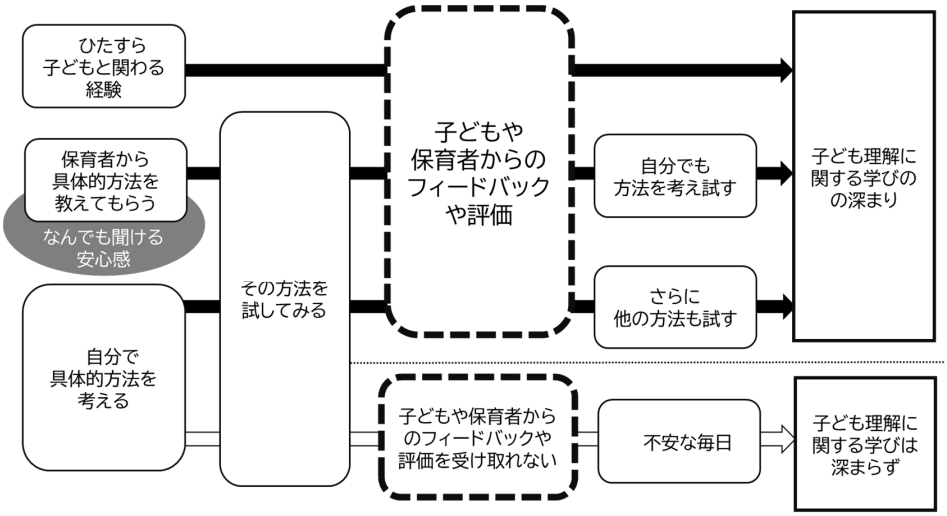


図１　実習における子ども理解に関する学びをもたらす構図

いて学校その他適切な施設を利用して行う学習その他の活動に関する補助を体験する活動であって教育実習以外のもの」と教育職員免許法施行規則に定められている。

2　A大学では1日の保育をすべて担う実習を「完全実習」と呼んでいる。これは一般的に「全日実習」や「1日実習」と呼ばれているものに相当する。

文　献

文部科学省（2019）幼児理解に基づいた評価　チャイルド社

大沢裕編著（2018）新版幼児理解　一藝社

大谷彰子（2013）二年制保育者養成校における実習での幼児理解－保育者との比較から－　甲子園短期大学紀要 31，55-66

権藤眞織・柴ひろ・戸江茂博（2017）保育者養成教育の視点からみた「子ども理解」　児童教育学研究 37，55-69

大谷彰子・西條喜博（2014）「子ども理解」の捉えの変容プロセス：保育者養成学生と保育者の自己認識と相互の差異認識の比較を通して　保育士養成研究 32，11-20

志賀智江（2004）教育実習による幼児理解の促進と変容　青山学院女子短期大学紀要 58，75-92

谷川夏実（2010）幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容　保育学研究 48(2)，96-106

e-Gov 法令検索
教育職員免許法
https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=324AC0000000147
教育職員免許法施行規則
https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=329M50000080026
2020 年 12 月 26 日閲覧

全国保育士養成協議会 HP　指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について
http://www.hoyokyo.or.jp/http:/www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/30-2s1.pdf
2020 年 12 月 27 日閲覧

中西和子（2017）幼稚園教育実習に関する一考察－実習生の成長を促進する指導の在り方に着目して　敬心・研究ジャーナル 1(2)，109-115

浜崎隆司・加藤孝士・寺薗さおり・荒木美代子・岡本かおり（2008）保育実習が保育者効力感、自己評価に及ぼす影響－実習評価を媒介した因果モデルの検討－　鳴門教育大学研究紀要 23，121-127

付　記

本研究は、KAKENHI No.18K1861508「保育における『子ども理解』形成のローカルダイバーシティ」の助成を得て行われた。

Abstract

Kindergarten teachers' training curriculum states that practicum involves direct interaction with children, which is an important opportunity for one to deepen his/her understanding of children. Therefore, in this study, we conducted semi-structured interviews with nine students who had completed their practicum in kindergartens and examined how those experiences influenced their learning of understanding children. This study revealed 3 main findings. Firstly, some students focused on "child" while others focused on "nonchild". Secondly, the former group had a deeper understanding of children than the latter group in terms of their learning. And lastly, the learning of understanding children involves "understanding children as a whole" and "understanding the interaction with children". In addition, it also suggested that students' perception of kindergarten's childcare policy, practicum training policy and instructions have all contributed to the differences in their learning contents.

Key Words : Understanding children, practicum in kindergarten, kindergarten teachers' training