

学内実習指導方法についての一考察Ⅱ

光本 弥生 野原ひでの* 三好 年江*

保育士養成

A study on Methods of Classroom Instruction for Practices in Nursery Schools

Yayoi KOMOTO Hideno NOHARA Toshie MIYOSHI

(2003年11月5日受理)

概 要

本研究では、実習自己課題の有効性と問題点をふまえて、学生の実習中の学びを支える学内指導の方法について更に考察を進めたものである。

前稿に於いては、実習事前の自己課題は、それだけでは実習中の学びを引き出すものにはならず、そこには、自らの実践を振り返り再度実践し直していくという、実践と考察との円環的な経験が存在するといった傾向をみる事ができた。

そこで、本稿では、学生は何を手掛かりに自らの実践を振り返り、再度実践し直していつているのかについて考察を試み、そこから実習での学びの手掛かりとなる学内指導法についての示唆を得たいと考えている。

Ⅰ 研究目的と問題の所在

1991(平成3)年、厚生省(現厚生労働省)は、児童をめぐる環境の変化、児童福祉施策の進展を踏まえ、保育士養成における保育実習の位置づけの見直しを行い、「保母養成所における保育実習の実施基準について」を通知した。通知では、保育実習の目的を「その取得した教科全体の知識、技術を基盤とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて理論と実践の関係について習熟させること」と定め(厚生省児童家庭局 児発第621号)、同時に「児童福祉法施行規則第39条の2第1項3号の保母を養成する学校その他の施設の修業教科目及び履修方法の一部改正について」において保育士養

成課程の改正を行い、「実習効果の一層の向上を図るため、保育実習に際しての事前及び事後の指導のための単位を設定」した(児発第619号)。

「保育実習実施基準」は2001(平成13)年に改正されたものの、保育士養成における実習の目的については何ら変更されていない。

これまでの保育士養成では実務的実習が重んぜられ、理論を伴わない単なる技術の習得として実習を位置づける傾向にあった。しかし、今日求められる保育士像は「児童の保育に従事する専門家」であり、養成校は保育に関する専門的知識および技術を習得させるとともに、これらの知識・技術を支える豊かな人格識見を養うために必要な幅広く深い教養を授ける場であることが求められている。

*新見公立短期大学非常勤助手

このように保育士養成の変革が求められた背景には、核家族やひとり親家庭、被虐待児等の増加や地域の教育力の低下にみられる児童をめぐりまぐるしい環境の変化があることはいまでもない。そして、こうした変化を受け、子どもたちを援助・支援する保育士の仕事は、単に家族の代替として感性があれば誰にでもできる仕事というのではなく、保育に関する専門知識・技術を必要とする仕事であるという認識が広がったことも大きな要因であろう。また同時に、現代の若者自身が上述のめまぐるしい環境のなかを生きており、学習主体性の弱さや問題意識の希薄さ、核家族のなかで異年齢集団との交わりや子育ての現実を垣間見る経験がなく、豊かで多様な原体験の不足などがみられることも指摘されている（徳本1991）。こうした状況から、保育の専門家を育成するために、学びの深い実習が行えるよう学生を教育・指導することは、保育士養成校の課題であると同時に義務といえよう。

これらの課題に応えようと、養成課程の改定を機に実習指導の方法に関する研究が活発化し始めており、概観すると2つの研究動向がうかがえる。まず1つは、学生が適切な時期・情報のなかで実習に望むための環境構成のあり方を探る研究である。日吉ら（1999）は、学生が実習園についての情報を適宜入手できるために園情報のデータベース化を試みている。また学内委員会の設立・関連科目の調整及び学内カリキュラムの改正や、実習指導者の地域担当制の導入にみられる教員組織の体制強化は既に多くの養成校が取り組んでいるように見受けられる（小林ら1993、腰山1999、尾崎ら1999）。もう一方は、実習の事前・事後学習の教授方法を探る研究である。実習を終えた学生と実習前の学生との交流学习を通し、それぞれの段階における実習をより具体的なものとして捉え、反省と考察とともに次の実習への自己課題の確立を目指した研究や、事前体験学習（ボランティア活動やアルバイト）へのスーパービジョンを行うことで、体験を整理し、自分自身を洞察する力を養う指導方法の検討等が行われている（矢藤ら1997、鴨原ら1999、金子ら1999）。量的には後者が多く、そこでは実習での経験を単なる「経

験」に終わらせない学習、つまり何らかの分析の枠組みを提示することで、子どもの心を読み取りながら自己の視点や実践を模索し、その視点・実践を振り返り省察する力を養うことを目的として行われている。

筆者らはこれまで、実習の事前・事後指導の一方法として、実習の事前指導において、自己の実習経験を振り返る指標となる具体的な実習課題を学生たちに設定させ、課題を手がかりとした学びの経過を整理し、課題が担う役割についての検討を行った。そこから明らかになったことは、「挨拶をする」や「積極的に動く」といった行動様式課題は、「できた・できなかった」という行動結果の報告や感想にとどまり、行動の意味を子どもとの関係から捉えなおす契機とはなりにくい一方で、「子どもを受容する」「子どもの目の高さになる」といった、言わば保育の本質でありながらも極めて抽象的な課題は、実習での経験を通してイメージが具体化され、ひとつの指標となり得ている傾向にあったことである。保育の本質の重要性を学生たちは一般概念として理解はしているものの、その概念を実習課題とすることにより初めて「受容するとはどういうことなのか」「子どもの目の高さになることはなぜ必要なのか」という問いが自己のなかに生まれたのであろう。

しかし、抽象的な課題であれば、学生も学びが深まるといったものではない。行動様式課題であれば本質的課題であれ、課題が学びとなる過程には、問いと実際の経験や自己の視点とを照らし合わせながら子どもと関わり、指導者の助言を聴き、そして再度実践するという考察と実践との円環がある。この円環こそが、経験を単に流れる経験としてではなく、答えを探る「学び」へとつなげている（註1）。

そこで、本研究では実践と考察が繰り返し展開される際の、学生が用いている実践考察の視点や再実践の契機となっている事柄についての考察を行い、実習での学びを深めていく、学内指導についての示唆を得たいと考える。

Ⅱ 研究方法について

2002年度実施された保育実習Ⅱ（保育所実習選択必修科目）の38名（課題数：84件）の受講者の実習事後レポート（テーマ「実習課題について」）を対象にしている。

まずは、実習中の学び実践と考察の経過を考察し、円環的（実践⇔考察）に実践と考察を繰り返している事例（以下円環的モデルとする）と実践の考察が随伴的（実践→考察）であり、繰り返しの考察が行えていない事例（以下随伴的モデルとする）とに整理し、それぞれのモデルの特徴について検討した。そして、更に円環的モデルについて何か契機となって再実践へと繋がっているかについて整理している。

Ⅲ 結果と考察

1. 事例

(1) 随伴的モデル

随伴的モデルをその内容から区分すると、大きくは次の3つに分けることができる。①実践課題が実習中全般において意識されていないため、自己実践の振り返りが十分に行えないもの②失敗経験を俯瞰して考察することができず、実践課題を設定することができないもの③考察の内容がその実践の場面に限定しているため、他の場面への転用ができず、実践の範囲を狭めているもの（事例A）、である。

事例A

（事前課題）子どもたち一人一人を大切に
した保育→（実践）船作りの設定保育→（考
察）早くできる子と時間のかかる子がいる。
みんなが楽しめるような遊びの展開を考慮す
ることが大切。教材（廃材）の提示を一度に
行ってしまった。指導者の先生から、もう少
し間をおいて、子どもたちの様子を見ながら
提示すればいいと指導をうける。次回制作活
動の際は、そのように気をつけたいと思っ
た。

①②については、学生の中に考察の視点ができ
ておらず、感想に留まるため、次への実践の手掛
かりを得ることができていない。前研究におい
てもふれているが課題を設定すれば考察が深まる
わけではないということの現れであろう。課題の設
定と共に考察の方法についての指導の必要性が改
めて見て取れる。一方で③は、「一人ひとりを入
切にした保育」を実践するために、「早くできる
子と時間のかかる子」がいるのだから、「みんな
が楽しめるような遊び」を考慮することが「大
切」であり、そのためには「間をおいて子ども
たちの様子を見ながら提示」という手掛かりを
導き出している。しかしその手掛かりを「製作活
動」場面に限定して理解しているため、その場
面が再度経験できないため実践できないでいる。

(2) 円環的モデル

次に、円環的モデルについてそのパターンを区
分してみたところ、①実践経験を通して、子ども
の様子などから自己課題を組みなおし実践してい
くといった課題再構築型（事例B）と、②他者の
実践と自己実践を対比することにより、自己課題
を明確化し、具体的な実践方法を意識化する。ま
たは、指導者の具体的な助言により実践の手立て
を得て再実践するパターン（事例C）。③ある場
面で得た実践方法を他場面に転用していくパター
ンの3つに大きく分けることができる（事例
D）。

それぞれ、事例を挙げていくと次のようにな
る。

事例B

（事前課題）笑顔を心がける→（実践）→
（指導）「笑顔がないよ。子どもの前では元
気な顔をしようね」→（考察）自分で笑顔を
意識し心がけていただけにショック。実践へ
の手がかりもなくだんだんと憂鬱な実習とな
る。その中でだんだんと子どもたちとの距離
ができてしまった。→（課題の再設定）「子
どもたちと楽しいことや嬉しいこと、悲しい
ことを子どもたちと共感できるようにしよ
う」→（実践）泥んこ遊びの中で、子どもた

ちと心から楽しんで遊びを行った際「今日の笑顔はよかったよ」と声をかけていただく→(考察) 儀礼的な笑顔、意識が子どもたちに向いていなかった。保育者の表情が子どもの気持ちに大きく影響を与えることを痛感し、「笑顔」の大切さを再認識した。

事例C

(事前課題) 子どもたちと積極的に関わる→(実践) 人見知り時期であるA乳児との出会い→(考察) 子どもの安定を考えて距離をとった方がいい→(観察) ボランティア高校生が持ってきたおもちゃで楽しく遊ぶA児と高校生→(考察) 逃避している自分、関わることの意味への再考→(実践) A児お気に入りの玩具を介しての関わり→(考察) 子どもとの関係づくりは時間ではなく、その子の思いにどれだけ寄り添えるかが大切だと思った。

事例D

(事前課題) 子どもたち一人一人を大切に
する保育→(実践) 制作活動の設定保育を実施した。早くできた子とゆっくりと製作している子といた。ゆっくりと制作活動を楽しんでいる子に手伝ってあげようかと声をかけるが断られる。→(考察) 「先生やって」といってくる子が多くいて、援助していたが、それが本当に必要な援助であったかわからないと思った。しっかり工夫しながら作っているS君の姿を見ていて考えさせられた。また、先生から援助が必要であるけれど口に出していえない子に対しての援助を行えていなかったとの指導も受け反省した。自分ですることができ、保育者の援助が必要ないから求めてないのか、求めることができないのかを判断し「〇〇ちゃんはどうしたいん？」などと声かけをして援助する方法をとって行き

たい→(実践) 食事のとき、嫌いなものが給食に出たとき「もう食べれん」といって食べようとしない子がいた。そこで「そうなんだ。じゃあ、後一口はアンパンマンになって食べようか」と声をかけると食べてくれた→(考察) その子をしっかりと誉めることができうれしかった。ただ子どもの要求を受け入れるだけでは、子どもの気持ちに満足感をもたらすことはできないことを感じた。

以上が主な事例である。

もちろん、これらは複合的に関わりながらひとつの事例の中に存在しているため、各要素について明確な区別は難しい。しかし、2つのモデルの特徴を整理してみると、事例Aと事例Dにみられるように、課題をその場面に限定してしまうか否かが大きな分岐点となる事例は多い。そこで、次章において、円環的モデルとの思考の経緯を比較することで、考察が場面に限定されている要因を考察したい。

2. 円環的モデルにおける再実践への契機について

実践を意識的に繰り返す、直接的な契機となっている事柄を取り上げたところ、主なものとして次の2つが挙げられる。

①指導者の指導・助言(=直接的な行動の示唆と学生の実践態度についての客観的な評価)。そして、②子どもの内面への洞察(=子ども反応に自己の実践を照らし合わせる考察)である。

この2点は、学生の問題意識に働きかけ、自己の課題の意識化をより強化している。そのことにより、課題についての意識的行動が実現され、実践しつつ考察するという円環的な過程を実現していると考えられる。また、多くの事例に於いて、指導者の指導・助言が契機となり、子どもの内面への洞察へと繋がるという展開を導いている。

事例Bに顕著であった、実習生の働きかけの変化に伴い、子どもたちの反応が変化し、そのことによって、学生の考察が深まり、更なる実践につながる展開と、問題意識から試行錯誤の中、意識化された実践の展開を生み出しているものがあ

る。ここに共通しているのが、自らの行動を外の視点から分析検討する過程である。子どもたちの反応や内面の動きから自らの実践を捉える乃至は、指導者の評価により自己の実践を冷静に振り返る等の過程が次への実践への指標を提示するケースが多い。

Ⅳ 保育実習指導への示唆

昨今保育士の専門性においても、しばしばショーンの「反省的实践家」理論が取り上げられている。反省的实践家には、①実践の見識（＝問題状況に主体的に関与し、対象者との動的関係を結び、省察と熟考により問題を抽出し、解決策を選択し判断する見識）、②熟考（＝理論的な概念や原理を実践の文脈に対応させて翻案する思考活動）、③省察（既存知識や実践者自身の信念・価値・実践に対する積極的・持続的・批判的な思考及び行為）という思考や行為が強く求められているが、そこでは、探求的反省の構造として、「行為中の反省」と「行為後の反省」との2つの反省の循環的螺旋過程があることと提示している。そこで問題とされているものは理論的知識と実践知とを相互作用させるメタ認知的スキルであるとされている（岡本ら2002）。

考察において具体的な手掛かりを得ているにも関わらず随伴的な経験に終止している事例Aと一つの気づきから考察と実践を繰り返している事例Dとの違いは、まさにショーンの指摘する熟考（＝理論的な概念や原理を実践の文脈に対応させて翻案する思考活動）の差にあるものであろう。自らの実践と保育概念や原理との関係の中で捉えることによって、事例Dでは、製作活動の援助の方法から、子どもの思いを受け止める援助について考察しており、それを給食という全く異なった場面で転用している。その他にも、遊びの要素を取り入れることにより、滑り台で楽しく2歳児が順番を待つ姿を観察した実習生が、その方法を給食の場面に取り入れながら実践を行っている事例も見られた。

このことは、自らが経験から学んだ実践を既存の理論に照らし合わせながら考察するという視点

が、実践と考察とを円環的に繰り返すための必要な支軸の一つではないかと考える。

また、このたびの結果では、実践を繰り返し、その結果を子どもたちの姿・表情に映し出すことにより、実習生の実践は円環的に高まっていく傾向が見て取れた。考察の視点として、子どもの内面に自らの実践を映し出すという視点は、課題の内容に関わらず普遍的な視点として重要な意味を持つものと考ええる。

学内指導での実践課題設定において、反省事項を理論的側面から具体的課題へ移行するよう指導を行ってきた。それによって課題がより明確化された傾向はあったが、一方でその場面に限定され、一般化されていない例も多くある。課題設定の指導においても、その事例に生きる子ども達の実感を学生の中に再現化させるといった視点を重視していくことが大切なのではないだろうか。実践の意識化とともにその実践を子どもの姿に映し出す過程を学内指導でくぐらせることにより、指導者を伴う貴重な実践の場である実習経験をより「学び」の場として成立させることができるのではないかと考える。

Ⅴ おわりに……今後の課題

このたびの考察より、熟考（＝理論的な概念や原理を実践の文脈に対応させて翻案する思考活動）と子どもと自己の実践考察という、2つの大きな示唆を得ることができた。また、多くの事例に於いて、その契機となるものが、実習中の実習指導者の指導・助言であることも見て取れる。しかし、どの学生もその助言・指導を生かし次への考察に繋げているとはいえない。そこには、その助言・指導をどのように実習生が受け止めることができるかという実習生の能力が大きく路を分けることになる。保育実践のモデルとしての指導者の助言や指導を真摯に受け止め、そこから自己の実践を編み直していく支軸を培うことが、養成校での事前事後指導の大きな役割であることは否めない。

そのためには、自己の実践を俯瞰する支軸をいかに養成校において指導するかといった方法研究

と共に、保育現場が何を求めておられるかを明らかにしつつ、養成校での実習事前事後指導と実習中の指導との連動について、研究を進めていきたいと考える。

〈主な参考文献〉

- 1) 有吉英樹・長澤憲保『教育実習の新たな展開』ミネルヴァ書房 2001
- 2) 井上肇「保育養成教育課程の検討」全保養協：保育養成資料、13、5 1979
- 3) 岡本和子、矢藤誠慈郎、諏訪英広、光本弥生：保育者養成の再検討Ⅲ—保育士養成課程のカリキュラム改正と保育士の専門性—（保育者養成のカリキュラム改正），pp.93-105，岡山県立大学短期大学部研究紀要，2002
- 4) 尾崎恭子・千葉武夫「保育実習におけるデータベースについて—そのデータ項目の検討その1—」全国保母養成協議会 保母養成資料集第23号 89-90 1999
- 5) 金子恵美・藤井和枝「保育実習における事前学習の効果と課題」全国保母養成協議会 保母養成資料集第23号 87-88 1999
- 6) 鴨原晶子・日吉佳代子・森邦子「実習事前・事後指導の試み—直前・直後指導に交流学习を導入して—」全国保母養成協議会 保母養成資料集第23号 85-86 1999
- 7) 光本弥生・野原ひでの・三好年江「保育実習における学内指導方法についての一考察(1)~実習課題の設定と実習中の学びとの関連について 新見公立短期大学紀要（研究ノート）2001
- 8) 児嶋輝美・諏訪英広・高杉展・高橋健介・児嶋雅典典「保育者養成校の教師の専門性とは何か」保育士養成研究 19 1-13 2001
- 9) 腰山豊「保育実習の充実と関連科目の授業改善」全国保母養成協議会 保母養成資料集第23号 91-92 1999
- 10) 小林小夜子・吉武久美子・荒木敦子・上片まゆみ「保育実習のための事前事後指導充実に向けての提言—T短大の過去12年間のカリキュラム改正と教育実習評価向上の実績からの分析—」保母養成研究 11 25-32 1993
- 11) 徳本達夫「保育者養成教育改革（I）—養成教育課程変遷の基本的視点—」山口芸術短期大学研究紀要 23 35-45 1991
- 12) 日吉佳代子・森邦子・鴨原晶子「実習事前・事後指導の試み—地域担当制の導入—」全国保母養成協議会 保母養成資料集第23号 83-84 1999
- 13) 森上史朗他「保育者の成長と専門性」発達 83 2000
- 14) 矢藤誠慈郎、岡本和子、光本弥生「保育者養成の再検討 I—実習を学びとして成立させるための学内指導の研究」中国四国教育学会 教育学研究紀要第43巻第1部，pp.379-384，1997

（注1） 学びの経過を整理したところ、以下のような学びの様相が見えてきた。「課題の再設定」=事前課題を自己の実践を通して具体的な事項へと再設定しなおしているもの。「自省」=自己の実践を振り返りかえり考察している「実践」=実際に課題を実践に移している「助言」=保育者の指導、助言「観察」=保育者の指導の様子、子どもの様子を観察している「感想」=考察に至らず、そのときの思いが述べられている。「省察」=子どもの様子からそのときの子どもの内面を推察し、自己の実践を振り返っている。以上の様相に分けて考察したところ、課題を意識し実践することにより、自己のその際の思いと行為を振り返り考察する傾向があることが見て取れた。また、その実践と考察との繰り返しにより、子どもの思いに自己の実践を照らし合わせる「省察」へと考察が進んでいる。「省察」については、津守氏が「専門性の第一歩であり、専門家としての思考と技術を高めていくことができるもの」であると提示しており、ここではその定義に習って用いている。