

埼玉学園大学・川口短期大学 機関リポジトリ

学びの営みを学ぶ観点でとらえた幼稚園教育実習? と教育実習指導の可能性 : 学び続ける幼稚園教員 を育てる

著者	森田 満理子, 藤枝 静暁
雑誌名	川口短大紀要
巻	27
ページ	169-184
発行年	2013-12-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1354/00000356/



学びの営みを学ぶ観点でとらえた 幼稚園教育実習 I と教育実習指導の可能性

— 学び続ける幼稚園教員を育てる —

森田満理子 藤枝 静暁

問題と目的

1. 養成校に求められる「学び続ける教師像の確立」に向けた教育

平成 24 年中央教育審議会初等中等教育分科会（第 80 回）配付資料「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議の最終まとめ（案）」では、課題の 1 つとして、「学び続ける教師像の確立」をあげ、「教職全体を通じて、実践的指導力を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力をもち、学び続ける存在であることが不可欠である」と記述されている。

佐々木（2008）は、「保育者の専門性は、経験年数ではなく、検討した事例をどれだけ蓄えているかを問題としなくてはならない」と指摘している。幼稚園教員が自らの保育を振り返り、事例検討を積み重ねる必要がある。

上述の資料では、「学び続ける教師像の確立」に向けては、大学での養成と教育委員会による研修等の連携した仕組みの構築が必要であるとされた。「教員の資質能力の総合的な向上方策に関する参考資料」（文部科学省 2012）によると、平成 22 年度の現職幼稚園教員の「二種免許状」保有者の割合は 71.8%であり、「一種免許状」の 22.4%より遙かに多い。つまり、幼稚園教員養成の任務を主として担っているのは専門学校または短期大学なのである。これらの二年制の幼稚園教員養成校においては、養成校と教育委員会との連携はほぼ行われていないのが実情である。したがって、幼稚園教員養成に「学び続ける教師像の確立」を求めるならば、養成校がその理念を養成課程の中にしっかりと位置づける必要がある。また、養成校に通う学生はその大半が 18～20 歳であり、それまで身につけてきた学びの姿勢が未熟であったり、あるいは、学ぶという営みがどういうことかを知らないままであったりする。

石黒（2008）は、「何かを『教える』ことは今のままの自分を否定して次に向かうことを強い

ることであり、その相手には学習が必要となる」という。これは、学習者側から言えば、今のままの自分を否定することを自分に強いて次に向かうということだと言い換えられよう。これを学ぶ営みとするならば、「学び続ける」という営みは、今の自分を否定することを自分に強いて次に向かうという営みを継続的に自分に強いていく営みであると言える。だからこそ、養成校は幼稚園教員を養成する過程で、「学び続ける教員」として生きるということそのものを学ぶ姿勢を育成することが求められるのではないだろうか。「学び続ける教員」を育むことは、養成課程での学びの中に位置づけられるべきことである。

2. 「まなびを学ぶ」という新しい学習論 — 「まなびほぐし」の学習論

荻宿・佐伯・高木（2012）は、われわれは、学校教育の中で、いつのまにか「まなびの型」を身に付けてしまっており、「ゴールを明確に意識し、まっさらな状態からスタートして自分に必要な知識や技能を段取りよく獲得していく」という「オーソドックスな学習論」を学んでしまっているとして、「まなび学」という新しい学習論の構築を提言した。荻宿・佐伯・高木（2012）の指摘のように、学生は、「学ぶ」ということについて、養成校に入学する前までの学校教育の中で、「まなびの型」を身に付け、明確なゴールに向けて、必要な知識や技能を段取りよく獲得していくことが学びの営みであるとしてとらえていることが考えられる。

荻宿らによれば、「まなび学」とは、「学んでしまってきていること」を振り返り、それを「まなびほぐす（アンラーンする）ことによって、あらためて、ほんとうの『まなび』とはどういうものなのかについて考え直そうとする営みをさしている」という。そして、われわれが学んできたことの多くを「まなびほぐす」必要があるとし、その学習論を「まなびほぐし」の学習論とも表現している。

まなびほぐしの学習論は、まず、まなびをゴールとの関係からではなく、不確定の未来に向かう変化のプロセスとして捉えることを前提とするとされ、その理論は、次のように説明される。「いったん編み上げられた知が解体されつつ、不安定に揺らぎながら何か新しいものへと変化していく過程そのものに焦点をあわせる。揺らぐ現在から、少しずつ未来の姿が浮かび上がってくるプロセスをまなびとして捉えようとする」のであり、（引用始まり）「まだ姿がよく見えない未来の時間を「いまここ」で生成する。これが「まなびほぐし」の学習論におけるまなびの基本的な姿である。それゆえ、「まなびほぐし」の学習論は、まなびの場で生まれる「混乱」「戸惑い」「躊躇」「食い違い」「対立」といった「揺らぎ」に肯定的な可能性を見出そうとする。「まなびほぐし」のプロセスにおいて、既存の知が解体されて生じる不安定な状態はまなびの阻害要因ではない。それはむしろ未来の時間が創造される生成の場である。（中略）知の再生産と生成の輻輳のなかにこそまなびのリアリティがあると考えられる。（中略）「まなびほぐし」の重要な特徴がある。

まなびの社会性である。「まなびほぐし」はそれまで安定していた人々の関係に生じたちょっとした綻びとして始まり、それに直面した人々の対応が意図的に、あるいは偶発的に従来のゴールからずれたときに生じる。こうして浮かび上がってきた新たな未来の可能性も、それを価値あるものとして共有できるパートナーが存在しなければすぐに消え去ってしまうだろう。「まなびほぐし」もまた、人々が織りなす社会的関係を基盤として生み出されるプロセスなのである。

「未来の時間を生成するプロセスとしての学び」「生成の場としての揺らぎ」「知の再生産と生成の輻輳」「まなびほぐしの基盤としての社会性」(引用終わり)これらは、まなび学におけるキーコンセプトとしての4つの視点である。

中村(2006)は、「実習を経験する前の1年生の保育者効力感⁽¹⁾は、経験に基づいて獲得された保育者効力感ではない」とし、それを「夢見る保育者効力感」と呼んだ。保育者になることを夢見て保育者養成校に入学した学生は、短期大学への入学を許可された時点では、保育者になることへの強い期待を抱いた状態であり、中村の指摘したように「夢見る保育者効力感」を抱いた状態であると言える。

実際に子どもとかかわる実習体験は、「まなびほぐし」に有効と思われる。

3. まなびほぐしを通じた学びのリアリティの体験

二年制の幼稚園教員養成校に通う学生は、入学後早々の時期から「揺らぎ」を体験することになる。学生は授業に参加して、保育や保育現場に対するあらたな情報を得ることによって、自分のそれまで抱いていた保育や保育現場に対する理解と実際の保育や保育現場とはギャップがあるということに気づくようである。

第1筆者は、「教職概論(1年次前期開講)」を6年間担当してきた。入学当初の学生の感想文には、保育者の仕事について、保育者が保育において、子どもの発達に望ましい変化をもたらす保育行為を行うということについて思いもよらなかったことを記述しているものが散見された。また、保育者の仕事や保育の営みについての新たな気付きが、よい保育者になりたいという意欲を湧かせることにつながっていることをうかがわせる記述も多く見られた。例えば、「これまで、保育者は、ただ遊んでいるだけだと思っていたけれど、いろいろな環境を用意したり、誘い方を工夫したりしなくてはならないと学んだ。やりたくないという子が意欲をもてるようにしたり、してはいけないことをしっかりと伝えたりしなくてはならない。保育というのは大変だし、責任が重い仕事だと思った。自分がやっていけるか心配になったが、同時に子どものことを第一に考えてあげられる先生になれるように頑張っていきたいと思った」というものであった。

しかし、実習での経験をする前においても、学生の学びの過程を丁寧に見ると、養成校での授業に参加することを通して、それまでもっていた保育に対する漠然としたイメージや考えが揺さ

ぶられる場合もある。その揺さぶりは、自分に保育者効力感を問うという意味で大きな揺さぶりと言えるが、この学びの過程が、かえって保育へのリアリティを喚起させ、志を新たにしている結果につながると考えられる。

学生は、既存の知を解体し、それによって未来の時間を創造しているのである。ここに、学生は、「まなびほぐし」を体感し、学びという営みを学ぶ体験をしていると考えられる。

4. 幼稚園における学びのプロセスに関する先行研究と本研究の目的

谷川（2010）は、幼稚園教育実習での、学生の戸惑いと葛藤とそれに伴う学生の認識の変容プロセスを「リアリティ・ショック」いう概念によって明らかにしている。谷川は、学生の受けるリアリティ・ショックは、保育者との出会いに対する学生の認識によって質が規定され、「子ども理解の発展」「ショックからの回避」という異なる2つの認識変容につながるといふ。谷川は、「子ども理解の発展だけを、学びとして捉えるのではなく、「ショックからの回避」についても重要な学びのプロセスであるとしている。「ショックからの回避」は、免許状取得のために実習は終えたいという割り切りと今自分が経験している実習園だけが幼稚園ではないという2つの【回避としての割り切り】を問題状況を回避するための手立てとして新たに認識するプロセスを生成するとしている。また、このことは保育者を目指す学生の成長・発達のプロセスとして捉えられると考察している。このプロセスはまさに「まなびほぐし」のプロセスにあたるものである。

ところで、坪井は、実習に関する研究全般を通して事前指導—実習—事後指導といった内容の整合性に迫る研究がほとんどみられず、この点が今後の課題とされているとし、事前指導および事後指導で求められる学びの内容にも言及している。まず、事前指導では、学校教育と実習では学びのあり方に断絶が見られるため、事前の準備としては何をどのように学び取るのかという学びの方法こそが焦点化されるべきであるとする。事後指導については、例えば実習生が「善いもの」として価値判断をしかねるような疑問に対して実習園内や実習後に養成校で検討し直すことが、実習全体の学びを決定づけることになるとして、その重要性を述べている。

これらの研究では、実習における学び方のプロセスの解明と解釈がなされた。坪井の研究では、事前指導から事後指導までの一貫した視点で、学びを促す試みの重要性が示唆された。

本研究においても、学び方のプロセスに焦点を当てる。荻宿・佐伯・高木（2012）によって提起された新しい学習論「まなびを学ぶ」の知見、「まなびほぐし」の考え方をを用いて、その解釈を試みる。また、とくに、文科省で掲げられた課題「学び続ける教師像の確立」の実現に向けて、学び方を学ぶことが学び続ける力量の形成のベースをつくるという考えにたち、事前指導—教育実習—事後指導を一貫したものとしてとらえ、解釈の対象とする。

坪井の研究では、教育実習の位置づけの違いに対応した事前指導と事後指導のあり方が示され

ていない。そのため、本研究では、観察・参加実習として位置づけられた教育実習Ⅰを対象とし、その事前からの一貫したあり方について検討する。教育実習Ⅱまでを対象とした検討は今後必要な課題であると認識しており、挑戦していく予定である。

そこで、本研究の目的を次のように定める。川口短期大学こども学科における教育実習Ⅰにおける学びの内容について、そこに見られる学び方を「学ぶという営みを学ぶ」という視点でとらえる。また、明らかになった学びの内容と学び方を「学ぶという営みを学ぶ」経験へと導くために、教育実習Ⅰの事前指導と事後指導に求められる内容を明らかにする。

方 法

筆者らは、効果的な実習指導方法を探索するために、川口短期大学こども学科の教育実習実施学生全員を対象に、平成21年度から継続して、アンケート調査を行い、学生の学びの実態把握に努め、その成果をまとめてきた。アンケート項目は、教育実習Ⅰの事前と事後、指導の過程で得られた学生の実態把握を反映させながら作成した。

本研究では、平成23年度川口短期大学こども学科入学の教育実施実施学生を対象とした学生へのアンケート調査のうち、平成25年3月に卒業し、4月に幼稚園教員として就職した学生のものから無作為に抽出し、その中から研究協力の同意を得た9名分を分析対象とし、学生の自己評価の数値と自由記述を分析した。なお、幼稚園教員として就職した学生であっても、未記入や欠損値のあったもの、教育実習ⅠとⅡとで実習園が異なる者は分析対象外とした。アンケート項目のうち、以下の項目を分析対象とした。

・教育実習Ⅰ事前アンケート

- (1) 就職について
 ・卒業後の進路として、幼稚園に就職することをどの程度考えていますか？ 1(まったく考えていない)～5(かなり考えている)の5件法であった。
 ・その理由を教えてください。

- (2) 教育実習Ⅰのための準備について
 ・実習園の発表から今日までの間、教育実習Ⅰのために、どの程度準備しましたか？ 1(まったく準備していない)～5(かなり準備した)の5件法であった。
 ・あなたが準備したことを箇条書きで記入してください。そのなかで、教育実習Ⅰに行った時に、是非やってみたいものに○をつけてください。

・教育実習Ⅰ事後アンケート

- (1) 幼児とのかわりを通した学びについて
 ③かわり方が難しかった幼児はいましたか？ はい or いいえの2件法であった。「はい」と答えた方にうかがいます。それはどのような幼児でしたか？ 具体的に教えてください。
- (2) 保育者の姿からの学びについて
 ⑤「こういう保育がしたい」と思えるような保育に出会うことはできましたか？ はい or いいえの2件法であった。「はい」と答えた方にうかがいます。その保育の内容について具体的に教えてください。
- (3) 自由な遊びや学級全員による活動の援助について
 ②援助することを辛いと感じた場面はありましたか？ はい or いいえの2件法であった。「はい」と答えた方にうかがいます。

その場面を1つだけ挙げ、詳しく記述してください。

- ③どのように援助したらよいか分からない場面はありましたか？ はい or いいえの2件法であった。「はい」と答えた方にうかがいます。その場面を1つだけ挙げ、詳しく記述してください。

- (4) 生活習慣の援助について

- ②援助することを辛いと感じた場面はありましたか？ はい or いいえの2件法であった。「はい」と答えた方にうかがいます。その場面を1つだけ挙げ、詳しく記述してください。

- ③どのように援助したらよいか分からない場面はありましたか？ はい or いいえの2件法であった。「はい」と答えた方にうかがいます。その場面を1つだけ挙げ、詳しく記述してください。

- (5) 学ぶ者としての姿勢について

- ④教育実習を通じて、新たな自分の長所を発見しましたか？ はい or いいえの2件法であった。「はい」と答えた方にうかがいます。その長所について教えてください。

- (6) 実習中の意識について

- ②実習園の指導を受け止めようとする姿勢をもち、実習を行うことができましたか？ 1(まったくできなかった)～5(かなりできた)の5件法であった。

- (7) 就職について

- ①卒業後の進路として、幼稚園に就職することをどの程度考えていますか？ 1(まったく考えていない)～5(かなり考えている)の5件法であった。
 ・上記の答えが、実習前と比べて変化した方にうかがいます。変化した理由を教えてください。

アンケートは教育実習事前・事後指導の授業内で実施された。教育実習 I は 2011 年 11 月 7 日から 18 日までであり、事前アンケートは 10 月 27 日、事後アンケートは 11 月 24 日に実施された。学生がアンケート項目すべてについて回答するのに要した時間は 15 分～60 分であった。全員が回答を終えたことを確認した後、その場で回収した。

倫理的配慮として、学生に回答させる前にアンケートの主旨を説明するとともに、以下の点を口頭および文章で伝えた。回答への同意を尋ねたところ、被験者全員から同意を得ることができた。「・回答した内容が成績に影響を与えることはありません。他の誰かに見せたり、教えたりすることはありません。個人情報は守られます」。

結果と考察

「学び続ける教師像の確立」へのアプローチとして、仮説的に、学生の「学びほぐし」を可能にする学びの 4 つの観点を取り上げる。4 つの観点とは 1. 学ぶ心の構えをつくる 2. 指標となり得る保育と出会う 3. 保育の難しさにふれる 4. 自分へのフィードバックをする であった。

1. 学ぶ心の構えをつくる

教育実習 I 事前アンケートにおける項目(2)では、準備状況と準備内容について 5 件法および自由記述（箇条書き）で尋ねた。以下、「準備状況の自己評価」と表現する。教育実習 I 事後アンケートにおける項目(6)②では、指導を受け止めようとする気持ちをもって教育実習 I を行えたかどうかについて 5 件法で尋ねた。以下、「指導を受け止める姿勢の自己評価」と表す。

「準備状況の自己評価」と「指導を受け止める姿勢の自己評価」の結果は、学生がどのように学びに向かったのを明らかにした。

(1) 「準備状況の自己評価」

教育実習 I の事前指導では、準備をすることが実習への意欲と心構えを確かなものとするということとともに、具体的な準備内容について指導した。学生は、その指導をどのように受け止めたのかを以下に示す。

準備状況についての自己評価は、4「わりに」と回答した学生が 3 名であった。3「すこし」と回答した学生が 4 名であった。2「あまり」と回答した学生は 2 名であった。自由記述では、名札づくりと記述したのが 6 名、ピアノの練習 5 名、手遊び 5 名、絵本・読み聞かせ 5 名、自己紹介 5 名、衣服・用具などの購入 4 名、先輩に質問をする 1 名、けがをしないようにストレッチ 1 名、であった。そのうち、楽しみにしているものとして○を付けた学生は、自己紹介 3 名、絵本

Table 1 「準備状況の自己評価」と「指導を受け止める姿勢の自己評価」

	指導を受け止める姿勢の自己評価	準備状況の自己評価	準備状況の自由記述
学生 A	5	3	・ジャージを買いに行った ・絵本を少しみた ○手遊びを覚えた ・ゼミの先輩方の意見をよく聞いて質問した
学生 B	5	3	・自己紹介の絵本作りをすすめた ・服を買った
学生 C	4	4	・名札作り ・ピアノ ・実習で使う道具や服を買った
学生 D	4	2	・折り紙 ・ピアノ ○読み聞かせ
学生 E	5	4	・手遊びをたくさん ・自己紹介絵本 ・名札 ・パペット人形 ・ピアノ ・エプロン、トレーナー、ジャージ ・自分かけをしないうちに毎日ストレッチ
学生 F	5	3	・名札作り ○手遊び ○自己紹介 ○絵本を読む
学生 G	5	3	・名札作った ・手遊びのレパトリーを増やした ・絵本の読み聞かせの練習をした ・ピアノの練習をした ・自己紹介絵本の作成（途中）
学生 H	5	2	○絵本 ・ピアノ ・手遊び ・名札
学生 I	5	4	・ピアノ ・エプロンの名札作り ○自己紹介など……。

3名手遊び2名、であった。

自己評価にばらつきはあるが、記述量や内容に大きな差は見られない。記述内容は、教育実習の事前指導や他の授業（例えば児童文化）での学習内容と一致するものであった。

(2) 「指導を受け止める姿勢の自己評価」

9名中7名が5「かなり」と評価し、2名が4「わりに」と自己評価した。全ての学生が高い得点で自己評価している。

(3) 「準備状況の自己評価」と「指導を受け止める姿勢の自己評価」の考察

以上のことから、学生は、教育実習の事前指導を素直に受け止め、ある程度の準備をして実習に臨んだことがうかがえる。

佐伯（2012）は、特定のグループや社会に「仲間入り」したり、特定の共同体の成員性を獲得するためには、「『意味を考えない』模倣、「(とりあえず)言われた通りのことをする」という模倣は、必須の要件である」とする。この模倣は、これまで習慣的におこなっていた頭のはたらかせ方を停止する「思考停止」を同時に伴っており、われわれは、多くのことを学ぶとき、同時に多くの「思考停止」も身に付けているという。

学生が幼稚園の現場での実習という初めての状況の中に身を置いたとき、学びが可能となるためには、学びに対して開かれた心の構えが必要であると考えられる。学生が教育実習 I に臨む際、既存の思考を停止し、学びに対して開かれた心の構えをつくる必要がある。教育実習指導においては、事前と事後において、この意義を言語化して伝えたり、確認したりすることができる。そのことによって、実習開始後、特に、学生が望まないような体験との出会いに対しても、回避するだけでなく、そこでの『揺らぎ』に肯定的な可能性を見出すことにつながられると考える。

学生にとっては、意味を考えずに学ぶという学び方があるということを体験することも、「学ぶという営みを学ぶ」ことである。

2. 指標となる得る保育と出会う

教育実習Ⅰ事後アンケートにおける項目(2)④では、保育者の姿を観察して感心したことがあるかどうかについて、2件法と自由記述によって回答を求めた。以下、「感心した保育者の姿との出会い」と表す。また、教育実習Ⅰ事後アンケートにおける項目(2)⑤では、「こういう保育がしたい」と思えるような保育に出会うことができたかどうかを2件法と自由記述で尋ねた。以下、「理想的な保育との出会い」と表す。

「感心した保育者の姿との出会い」「理想的な保育との出会い」の結果は、学生の指標となり得る保育と出会っているのかどうかについて、また、出会っているならばどのような保育を指標としたいと認識したのかについて知ることができた。

(1) 「感心した保育者の姿との出会い」

「感心した保育者の姿との出会い」に対しては、9名全員が、保育者の姿を見て感心したことがあったと回答した。自由記述では、全ての学生の記述内容が、保育者が場面を適切に捉えて伝えるべきことを真剣に伝える姿と技術に感心したというものであった。

(2) 「理想的な保育との出会い」

8名が保育との出会いがあったと回答した。記述内容は、保育内容の工夫、生活習慣等積み重ねていく暮らしの大切さ、メリハリある保育、子どもと保育者との相互主体性、よい雰囲気、であった。

雰囲気についての言及は、「保育の場を感知する視点」(佐藤, 2012)をもつことを示すものとして注目に値する。佐藤(2012)は、保育における雰囲気の重要性に着目し、「子どもと大人の間に漂うものの意味と子どもへの影響の大きさなどについて十分に問い直すことがなされていないように思われる」と指摘し、「保育の場を感知する視点」が改めて問われるという。

(3) 「感心した保育者の姿との出会い」「理想的な保育との出会い」の考察

観察・参加実習として位置づけられている教育実習Ⅰにおいても、自らの道標とし得るような保育との出会いがあったことは興味深い。これは、坪井(2004)が、実習生は初心者といえども可能な活動に携わって学び、それは、レイブらの徒弟制度の徒弟と同様の学びのあり方「正統的周辺参加」だと解釈したことと一致する結果であった。

Table 2 「感心した保育者の姿との出会い」と「理想的な保育との出会い」

	感心した保育者の姿との出会い	理想的な保育との出会い
学生 A	クラスでいけないことがあったとき、全員のいる場で取り上げ、考えさせて、先生の思いを伝えていたとき。	保育室は漢字が書かれた環境であり、掛け算九九や俳句、四字熟語、地図記号、河の名前、身の回りの物（カタカナ）、百玉そろばん、リズム手拍子などを日課活動で取り入れており、力になると思った。
学生 B	けんかで手が出てしまった幼児への対応で、皆に聞こえるようにだめなことはだめと注意をしていたとき。	子どもたちの雰囲気をよくし、自分も楽しむことができ、いろいろなことを教えていける保育。
学生 C	子どもの遊びをどんどん発展させていくこと。提案しながら子どもたちに話し合いをさせたりして考えさせる。	遊びを発展させていく。駅見学、電車ごっこ、電車をつくる、駅員の役、券売機、切符を切る人、クラス学年で行う。園全体、家族を招待する。
学生 D	3歳児でも甘やかさず厳しくするときと優しくするときのメリハリに感心した。	挨拶、返事、履き物は揃えるなど、当たり前のことを当たり前にやる続けること。
学生 E	子どもが悪いことをしたとき、悪意があったのか、悪戯心でやったのか、された側の話もしっかり聴き、叱る。その後は、その叱った子どもに対し、信じているということが伝わるように接する。	とくに年長には、メリハリをつけさせるよう保育していた。
学生 F	本当に一人一人をよく見ている。作業していたとしても子どもが何かもめ事を起こしたら様子を見ながら近くに寄り援助をしていた。	いいえ。
学生 G	クラス対抗でゲームをしたとき、間違えたやり方をしていたことを見逃さず、注意してやり直すよう促していた。	自分の似顔絵を描くとき、保育者は「クレヨンで中を塗りつぶさない」と方法を説明した。しかし、中には間違えて塗りつぶしてしまった幼児もいたが、腹を立てることもなく、「何でも好きに描いていいよ」と個々の絵を尊重した。
学生 H	子どもの気持ちを察して、やる気にさせたり、大きい声を出させるようにしたり、言葉かけの技術がとてつごとくで感心した。	子どもの意見をきちんと取り入れたうえで、保育者の望んでいることでもできる保育。
学生 I	着替えなどスムーズにできない子に言葉かけや援助を行って、できるようにさせていた。	幼児が楽しく行動し、生活を送れるようにする。

学生が、よい保育者になろうという志を持つことにつながり、学びに向かう際の内発的動機となり得ることが予想される。しかし、学生が、自分の出会った保育のあり方について、それを良いものとして認識したとき、学生は、その型を学び、その後の柔軟な学びの姿勢を失う危険もある。よいと認識していない場合にも、体験した現場の保育の型が、自分の実践の場での振る舞いを規定し、固定化する危険を想定しなくてはならない。

教育実習指導では、「まなびほぐし」の学習論の視点から、学生の出会った保育について、その意味や意義について討議させる等、学生に『揺らぎ』を体験させる必要がある。

3. 保育の難しさにふれる

教育実習 I 事後アンケートにおける項目(1)③では、かかわり方が難しかった幼児がいたかどうかについて、2件法と自由記述による回答を求めた。以下、「かかわり方が難しかった幼児との出会い」と表す。また、教育実習 I 事後アンケートにおける項目(2)⑤では、「援助することを辛いと感じた場面があったかどうかについて、2件法と自由記述による回答を求めた。以下、「援助することを辛いと感じた場面との出会い」とする。

さらに、教育実習 I 事後アンケートにおける項目(4)③では、どのように援助したらよいか分からない場面があったかどうかについて、2件法と自由記述による回答を求めた。以下、「援助内容や方法が分からない場面」とする。

以上の項目「かかわり方が難しかった幼児との出会い」「援助することを辛いと感じた場面と

の出会い」「援助内容や方法が分からない場面との出会い」の分析は、学生が保育の難しさの一端にふれていることを明らかにした。

(1) 「かかわり方が難しかった幼児との出会い」

「かかわり方が難しかった幼児」については、8名が記述した。ずっと泣いている、話が伝わらない、集中できない、マイペースで遅れをとる、集団の中で自分の意見を通す、意思表示をしない、勝手に振る舞い話を聞かない、など、集団生活の場面で逸脱するように見える幼児をあげている。他には、けんかをしている幼児、実習生を先生として見ない、などがあった。

(2) 「援助することを辛いと感じた場面との出会い」

生活場面と遊びや活動場面とを別途尋ねた。生活場面の回答は1件、遊びや活動の回答も5件にとどまった。すべての回答内容を分析すると、体力的な辛さ、幼児が意欲を持ってない場面で援助する辛さ、自分がよかれと思ってした援助を拒まれた辛さ、自分の援助や注意がうまく伝わらない辛さ、が記述されていた。

(3) 「援助内容や方法が分からない場面との出会い」

生活場面と遊びや活動場面とを別途尋ねた。生活場面の回答は3件と少なかった。遊びや活動場面は8件にのぼった。回答内容は、幼児の心情が理解できないことにふれたものが2件、それ以外はすべて幼児の心情や場面の状況を捉え、援助の必要性を感じたものの適切な援助としての振る舞いや言葉が分からないというものであった。

(4) 「かかわり方が難しかった幼児との出会い」「援助することを辛いと感じた場面との出会い」

「援助内容や方法が分からない場面との出会い」の考察

結果は、教育実習Ⅰにおいて、学生が幼児とのかかわり方や援助について難しさや辛さを感じる場面に出会っていることを示すものであった。「援助内容や方法が分からない場面との出会い」に対する記述は具体的な場面の記述であった。学生は、具体的な場面で、援助の必要性を判断し、援助を実行することを求められ、それまでもっていた幼児とのかかわりに対する漠然としたイメージや考えが揺さぶられていると考えられる。

事前指導では、保育現場では、状況に即して瞬時に保育行為の判断と実行が迫られることについて、そこでの学びの可能性について話題にすることが必要であろう。保育のさまざまな場面での保育者のあり方は、まず、立派な保育者として教え導こうとする考えを捨て、1人の人間として持てる全ての力を使って幼児と接しようとする誠実な態度が導くものであり、自分に既存の漠

Table 3 「かかわり方が難しかった幼児との出会い」「援助することを辛いと感じた場面との出会い」「援助内容や方法が分からない場面との出会い」

	かかわり方が難しかった 幼児との出会い	援助することを辛いと感じた場面との出会い		援助内容や方法が分からない場面との出会い	
		生活	遊びや活動	生活	遊びや活動
学生 A	ずっと泣いていて、先生にすがりついてしまう子。		毎日一緒に遊んでいたが、一度に何人も抱きついてきたりすると、体力的に大変なところがあった。		
学生 B		給食を運ぶとき、注意を伝えていたけれど、こぼしてしまったとき。	援助の仕方がわからなく、子どもたちに伝わらなかった時。	どこまで手伝って良いのか	絵を描いているとき、どこまで描き方について言っているのかなど。
学生 C	話したことがうまく伝わらなくて会話が成り立たない子。1つのことに集中するのが難しい子。		製作や絵などが苦手な子に行うように促すとき。		子どもがしたいことがよく分からないときや、言葉を掛けても伝わらなくて他に表現が見つからないとき
学生 D	とてもマイペースな幼児で、急ぐように促してもスピードは上がらず、どのように言葉がけをしたらよいか分からなかった。			ご飯をなかなか食べない子に食べさせてあげてよいのかわからなかった。	私がリードして皆で食べなべ底抜けをするときがあった。子どもたちはずっと騒いでいて、大声で叫んでもきいていなくてどうしたらよいか分からなかった。
学生 E	クラスのリーダー格といった感じの幼児で、クラスがその幼児の発言で左右されてしまう部分があった。		列に並び、前が進み始めているのに気づかず進まない子どもに声を掛け、背中に手を当てて、進むようにさせたが、一人に「押さないで」と言われてしまった。年長なので言葉だけで十分だったのだと反省した。		活動の導入で、幼児のイメージを引き出すためにどのようにいうのか、どこまで何を言っているのかわからず困った。
学生 F	保育者が話をしているときに、床に寝転んでしまって話を聴こうとせずに保育者に話しかける幼児				いつも一緒に遊んでいると思われるグループの中に、泣いている子がいた。そのグループはいつももめているグループだったので、放っておいてしまった。そのグループの中で相談してほしいなどは思ったのだが。
学生 G	自分の意思を表さない。友達に嫌なことをする。自分勝手。「先生」ではなく「実習生」として私のことを見ている。		芋掘りの時に必死に幼児を手伝ってあげていたが、当の本人は諦めていた。		雨の日、室内で折り紙を折っていたとき、年少の幼児が来て「携帯電話を折って」と要求してきた。しかし、折り方を知らず、答えられなかった。その上、何人も要求してきたので困った。
学生 H	けんかをしている幼児			トイレで用を足すとき、見ているだけになってしまい、どう援助すればよいか分からなかった。	鉄棒をしている子たちに見ているよう言われ見ていたのだが、逆上がりができなかったので、手伝おうとすると、大丈夫、いらぬよ、と言われ、頑張れとしか言えなかった。どうすればよいか分からなかった。
学生 I	皆のペースについて行けず、後れをとっている子や1人で行動してしまう幼児。				発表会の練習の時、ふざけていた子がいて、先生に練習しないでいいから横で見ていると言われていた。その子に対する援助の仕方。

然とした教え導く立派な保育者像に捕らわれてはならない。また、「どうやればいいのか観」（三谷，2007）に縛られるのではなく、「視線の行く先を見ること」（宇田川，2007）によって見えてくることを伝えることができる。実習生が「既存の立派な保育者イメージ」と「どうやればいいのか観」

ではなく、1人の人として、全力で、幼児の「視線の行く先を見ること」を心掛けても、それでもさまざまな状況は、容赦なく実習生の判断と行動を迫るであろう。事後指導では、学生の個人的な体験の数例について考察して、事前に学習内容したについて体験を通した学びとして自覚できるようにしたり、多くの学生が幼児とのかかわりに難しさを感じる体験をしてきたことを共有化できるようにし、さらに、辛さや難しさによる『揺らぎ』は「生成の場」であり、「未来の時間を生成するプロセス」としての学びになり得ることを言語化して伝え、学生の体験を意味づけることが大切である。

4. 自分へのフィードバックをする

教育実習Ⅰ事後のアンケートの項目(5)④では、自分の長所を発見したかどうかについて、2件法および自由記述による回答を求めた。以下、「自己の長所への気づき」とする。また、教育実習Ⅰ事前のアンケート項目(1)および教育実習事後のアンケート項目(7)①において、幼稚園への就職意欲について5件法で尋ね、自由記述によって回答理由を尋ねた。以下「就職意欲」と表す。「自己の長所への気づき」と「就職意欲」は、自分へのフィードバックをどのようにしたのかを明らかにした。

(1) 「自己の長所への気づき」

はいと回答した学生は7名、いいえと回答した学生は2名であった。7名の自由記述に記された内容は、以下のようであった。

- ・笑顔・表情豊か・幼児とかかわることを楽しいと感じられる・自分も遊びを心から楽しめる
(その意欲がある)・子どもの立場に立つことができる・一人一人をよくみることができる
- ・ピアノを生かせる、ピアノ演奏の楽しさ・人前に出ることが嫌ではない

いずれの記述も、保育現場の自分が生き生きとすることに気づく内容であった。そして、保育

Table 4 自分の長所の発見

	自分の長所の発見
学生 A	笑顔、一緒になって遊べるところ
学生 B	得意なピアノをもっと磨こうと思った
学生 C	表情豊か
学生 D	特になし
学生 E	子どもの目線に立って、個人個人をしっかり見ていると言われた
学生 F	人前に出て何かすることが嫌だなあとあまり思わなくなった
学生 G	幼児と遊ぶときに、同じ目線でかかわり、一緒に楽しもうとする意欲
学生 H	特になし
学生 I	幼児とかかわること、ピアノを弾くことはとても楽しい

の仕事において、自分のよさが生かせることに結びつけるのではないだろうか。

教育実習Ⅰで、自己肯定感が高まり、保育者としての効力感を高めることにつながる気づきがあったことが示唆された。

(2) 「就職意欲」

① 教育実習Ⅰ事前の「就職意欲」

5「かなり」と回答した学生は1名であった。自由記述には、『夢だったので、実現させたい』と記された。4「わりに」と回答した学生は4名であった。幼稚園への就職意欲に加え、保育所も選択肢としていることをあげた学生が3名、音楽関係の仕事をあげた学生が1名であった。自

Table 5 就職意欲

		就 職 意 欲	
		教育実習Ⅰ事前	教育実習Ⅰ事後
学生 A	自己評価	4	5
	自由記述	保育所よりは幼稚園の方が気持ち強い	慣れると自分ができることも増えたり、園児ともたくさんかかわることができ、とても楽しかった。記録はたいへんだったけれど、とてもよい経験になり、早く幼稚園の先生になりたいと思った。
学生 B	自己評価	4	4
	自由記述	幼稚園の先生の他に音楽関係の仕事もやってみたいから	想像していたのと同じ、難しいこともたくさんあるが、その分やりがいのある仕事だと思った。子どもたちの笑顔やありがとうと言われる時、とても嬉しかった。
学生 C	自己評価	3	3
	自由記述	1歳児など小さい子どもたちとかかわりたいから	2週間たいへんだったけれど、授業よりも園で学ぶことが多かった。先生たちは少し厳しかったけれど、自分のためになることを行ってくれていたのが力になったと思う。
学生 D	自己評価	3	3
	自由記述	保育所に就職したい気持ちの方が強いが、続けてきたピアノを生かせるのは幼稚園だと思うから。	教育実習では、保育のことももちろん学べたが、人としての常識も再確認することができた。人間として成長できる実習になったと思う。
学生 E	自己評価	2	4
	自由記述	保育所に就職を考えている。しかし、保育所と決めつけず、実習によって変わることもあるかもしれないと思う。	幼稚園に対するイメージが良くなった。
学生 F	自己評価	4	4
	自由記述	保育所も気になるので実習に行っているいろいろ観察してきたい。	教育実習を終えて、少し成長できたかなと思う。子どもを自分のまわりに集めることはたいへんだなと実感した。実習前は、不安ばかりだったが、実際に行ってみてやはり自分は子どもとかかわることが好きなのだと再確認することができた。
学生 G	自己評価	2	3
	自由記述	保育所に就職することしか考えていない。実習をしてみてもどちらか決めたい。	することが明確。
学生 H	自己評価	4	5
	自由記述	幼稚園の先生になりたいので、この大学に入学したが、保育所を知らないなので保育所実習を経験したら希望が変わるかもしれない。	子どもたちとたくさん遊び、先生方の話を聞き、たいへんなことから、楽しいこと、嬉しいこと、様々な経験でき、学んだことがたくさんあった。これからの学校生活も、今回学んだことを意識して生活していきたい。
学生 I	自己評価	5	4
	自由記述	夢だったので、実現させたいから。	幼児はとてもかわいかったし、この幼稚園で実習を行うことができ、いろいろなことが学べて良かった。自分には勉強不足のことがあるので、もっと足りないことを勉強し、頑張っていこうと思う。

由記述の一例『幼稚園の先生になりたいくて、この大学に入学した。しかし、保育所を知らないの
で、保育所実習を経験したら希望が変わるかもしれない』。3「すこし」と回答した学生は2名で
あった。保育所への就職希望が強いが幼稚園への希望もないわけではないと記された。『保育所
に就職したい気持ちの方が強いが、続けてきたピアノを生かせるのは幼稚園だと思う』『1歳児
などちいさな子どもたちとかかわりたい』2「あまり」と回答した学生は2名であった。保育所
への就職を念頭に置きつつも、幼稚園についても選択肢として残していると記述された。『保育
所に就職を考えている。しかし、保育所と決めつけず、実習によって変わることもあるかもしれ
ないと思っている』。

5「かなり」と回答した学生1名、4「わりに」と回答し音楽関係の仕事を他の選択肢としてあ
げた1名を除いた7名の学生が、保育所への就職意欲との比較の中で幼稚園への就職意欲を記述
している。つまり、4、5と回答した幼稚園への就職意欲の比較的高い学生ばかりではなく、2、3
と回答した学生も保育職への明確な就職意欲をもちながら、教育実習Ⅰをスタートさせていると
いえる。

② 教育実習Ⅰ事後の「就職意欲」

5「かなり」と回答した学生は2名であり、2名とも教育実習Ⅰ事前にて4「わりに」と回答し
た学生であった。記述では、実習という状況の中での振る舞いについて、また、こどもとのわか
わりに対して自己効力感をもつことができ、幼稚園への就職意欲が高まったことが記された。

4「わりに」と回答した学生は4名であり、教育実習Ⅰ事前で5「かなり」と回答した学生1名、
4「わりに」と回答した学生2名、2「あまり」と回答した学生1名であった。教育実習Ⅰ事前で5
「かなり」と回答し、事後に4「わりに」と回答した学生は、Ⅰ事前では『夢だったので実現させ
たい』と記述し、Ⅰ事後では、実習での学びの充実感とともに自分の勉強不足を記した。教育実
習Ⅰ事前で4「わりに」、事後でも4「わりに」と回答した学生の1人は、事前では音楽関係の仕
事への興味を記したが、事後では、仕事のやりがいへの気付きと子どもたちとのふれあいに喜び
を感じたことを記した。教育実習Ⅰ事前で2「あまり」と回答し、事後で4「わりに」と回答した
学生は、『幼稚園に対するイメージが良くなった』と回答した。

3と回答した学生は3名であった。2名は、教育実習Ⅰ事前でも3と回答した学生であった。
その2名とも、実習が自分の成長につながったと記している。残りの1名は、教育実習Ⅰ事前は
2と回答した学生であり、『することが明確』としている。

(3) 「自己の長所への気づき」「就職意欲」の考察

教育実習事前には、実習の学びの特質として、大きく2つがあることを伝え、その意義に目を
向けさせる必要がある。1つは、幼稚園教育についての学びであり、もう1つは、自分自身につ

いての学びの可能性である。後者については、実習体験を通して自分を揺さぶることができるかが問われていることについて伝えることができよう。実習事後においては、特に、荻宿らの「まなびほぐしの基盤としての社会性」還元すれば、かかわりの中で学ぶという学び方の意義を伝えることができよう。学生の作業としては、自己の長所や就職意欲について問われ、回答することで、かかわりを通して自分自身がどう揺らぎ、学びがほぐされ、未来の時間が生成されつつあるのかを自覚化することができるであろう。

ま と め

本稿では、教育実習Ⅰとその事前事後指導について、「学び続ける教師像の確立」へのアプローチとして位置づけ、そこでの学びと養成校での指導のあり方をの可能性を明らかにすることを目的として、仮説的に設定した4つのプロセスを設定し、「まなびほぐし」の考え方をを用いて、「学ぶという営みを学ぶ」という視点での解釈を試みた。

教育実習Ⅰの事前の指導としては、2つのポイントが明らかになった。1つは、自ら学びの場に参入できるような「思考停止」への覚悟をもたせることであり、もう1つは、自らの学びに見通しをもち、学びの場に参入できるような「学びの意義の自覚化」を促すことである。事後指導では、学びの内容とプロセスの振り返りと意味づけ、その営みの意義の自覚化が必要である。

荻宿ら(2012)は、「まなび」は、人々が織りなす社会的関係を基盤として生み出されるプロセスであり、「まなび」の実現は、その学びを価値あるものとして共有できるパートナーとして存在が不可欠であるという。教育実習指導においても、「まなび」を支えるのは、同じくまなびのプロセスにある仲間であり、実習事前、実習、事後を通じた学生の学びの可能性の大きさを理解した教員の存在が不可欠である。

石黒(2008)は、保育という思想と教育という思想について、現状を受け止めるのか、否定するのかという異なる視座に立つとして「抱え」と「揺さぶり」と表現した。さらに、「苦しい」学習の場に自らを参入させる力はそれまでどれぐらい自分が他者に「抱えられてきたか」によるという。教育実習指導においても、学生のパートナーとして、彼らのまなびを支える教員には、この「抱え」と「揺さぶり」という思想が求められよう。

例えば、学生が理想の保育と出会ったと考えている場合であっても、そこに「揺さぶり」をかけ、学生自らが「苦しい」学習の場に自らを参入させるよう導く必要がある。それは、学生のあるがままを「抱え」つつ、学生自身が自らを揺さぶりに向かわせ、揺さぶりを乗り越えていくことを促そうとするものである。実習指導は、こうした「抱え」と「揺さぶり」という理念によって支えられ、学生の「学ぶという営みを学ぶ」学びが成り立ち得るのかもしれない。

教員がこうして、学生のパートナーとして存在するならば、学生は、教員を見る、その視線の先を見ることを直観的に行い、自らの未来を生成する学びの営みの循環の世界に誘われていくのではないだろうか。

《注》

- (1) 「保育者効力感」とは、三木・桜井(1998)によって「保育現場において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義されたものである。

文 献

- 宇田川久美子 2007 「共に」の世界を生み出す共感. 佐伯胖編著 共感——育ち合う保育のなかで——ミネルヴァ書房 82
- 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎 2012 シリーズ刊行にあたって. 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編著 まなびを学ぶ(シリーズワークショップと学び1) 東京大学出版会 ii-iii.
- 佐伯胖 2012 「まなびほぐし(アンラーン)」のすすめ. 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編著まなびを学ぶ(シリーズワークショップと学び1) 東京大学出版会 27-64
- 佐藤嘉代子 2012 保育実践における子どもの生を支える保育的雰囲気. 人間文化創成科学論叢第14巻 237-244
- 佐々木みどり 2008 幼児期の子どもの育ちの支援者になる: 保育者の育ちと課題. 保育心理学の基底(シリーズ幼児教育 知の探究6) 萌文書林 150-192
- 高木光太郎 2012 まなび学のキーコンセプト. 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編著 まなびを学ぶ(シリーズワークショップと学び1) 東京大学出版会 24-26
- 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. 保育学研究第48巻第2号 96-106
- 中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会 平成24年6月25日 資料5-4
- 坪井貴子 2004 保育実習における実習生の学びに関する研究. 高松大学紀要第41号 27-40
- 中村多見 2006 保育学生の保育観(1)——保育者効力感の発達——. 高松大学紀要第45号 197-206
- 三木知子・桜井茂男 1998 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響. 教育心理学研究第46巻第2号 83-91
- 三谷大紀 2007 保育の場における保育者の育ち. 佐伯胖編著 共感——育ち合う保育のなかで——ミネルヴァ書房 132
- 文部科学省 2012 教員の資質能力の総合的な向上方策に関する参考資料

(提出日 2013年9月30日)