

幼稚園での現場実習を通じた 学生の保育を捉える視点の深まり I

渡邊 眞理
青木 聡子

1. 問題と目的

本学の初等教育専攻では、小学校教員一種免許状と幼稚園教員一種免許状を取得することができる。幼稚園教員に求められる専門性の高度化・多様化に伴って、上級免許状の取得や、小学校教諭の免許状及び保育士資格などとの併有が推奨される（文部科学省、2002）なか、例年、1学年40～50名程度が在籍している本専攻では、その大半が小学校教員1種免許状を、およそ半数が幼稚園教員1種免許状を卒業と同時に取得している。

そのカリキュラムは小学校教育を中心に組まれており、幼稚園に特化した授業としては、2年次の「幼児教育学A」「幼児教育学B」、3年次の「保育内容（健康）」「保育内容（言葉）」「保育内容（表現）」「幼児指導法A」「幼児指導法B」「幼児教育相談」、4年次の「保育内容（人間関係）」「保育内容（環境）」「教育実習Ⅱ」、全15回中4回が校種・教科別に実施される「教職実践演習（幼）」がある。本学には、附属幼稚園・小学校はないため、教員は折に触れて学生たちに学校・園でのボランティアやアルバイト、公開授業・保育等への参加を勧めている。また、教育系のボランティア部・サークル活動に励む学生も少なくない。一方で、大学のカリキュラムから離れ、学生たちの自主性に任された学校・園での経験の質は多様であり、必ずしも学びが深まるわけではないことも事実である。たとえ短期であっても、授業として観察実習を行うことが重要であり、それができれば、本実習に向けて自分自身の課題を明確にし、これからの期間をその課題の克服に充てることが可能となる（櫻井、2007）。

本稿では、渡邊が担当する3年次の科目（春期3コマ・秋期3コマ）の中で年間4回行った幼稚園での現場実習のうち最初の2回を通じて、学生の保育を捉える視点がどのように深まるのかを明らかにする。その際、幼稚園教育においては幼児理解と評価の資料となる記録が指導計画の作成や保育実践につながることを踏まえ、学生による記録を分析の資料とする。『幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価（平成22年7月改訂）』（文部科学省、2010）には、記録の工夫の例として、エピソードを記録する方法、日案、週案の用紙を活かす方法、個人票に視点の欄を設ける方法が紹介されている。では、本学の場合には、どのような形で記録をとることがよいのだろうか。

短期大学2年生が10日間の初めての保育所実習(1～3歳児中心)後に書いたエピソード記録を取り上げた先行研究によると、6割の学生は子どもの姿に興味の中心があり、自身の立ち振る舞いについて自覚したり考えたりすることが難しいという(由田・藤澤(西海)・林, 2002)。また、大学3年生を対象に、教育実習やボランティア等で心に残ったエピソードを記述させた研究では、学生が描くエピソードは、困ったこと、戸惑っていること、不安、悲しみなどが取り上げられた「危機」(73%)と、新しい子どもの姿、これまで出会ったことのない子どもの姿からの学びについて、その喜びや体験などを記した「発見」(27%)との2つの場面に分かれ、その内容は、「実習生からみた教師としてのかかわり方の学び」「実習生としての子どもとの出会い」「実習生(教師)としての自分の発見」「子どもの気持ちの発見、理解」から成ることが明らかにされた(田尻・西口, 2013)。こうした実習後の振り返りのためにエピソード記録をまとめる経験は、本格的な実習の前に、子ども観や保育観を育む上では有効であると考えられる。しかし、今回の場合には、実習回数そのものが少ないことを踏まえると、教育実習での幼児理解や保育の評価により直接的に生きるような記録の取り方を学ぶことができるよう支援する必要があるだろう。

有効だと考えられる手段の1つに、事前に観察記録の枠組みを与える方法がある。沢登・山田・高野ほか(2012)は、参与観察する際、事前に観察のポイントを説明することにより、大学1年生であっても、幼稚園や保育所の壁面装飾の様子や建物環境などについても記録できるようになることを報告している。また、大江・大谷・木下(2015)は、養成期間全体を通した3回の実習における学生の学びの実情や視点の変容を追うため、従来の実習記録(A3)に加え、エピソード形式の記録(A4)を導入し、「エピソードのタイトル」「その時の状況」「年齢」「子どもの姿・保育者のかかわり」「その時の子どもや保育者の想いをどう捉えたか」「この観察やかかわりからわかったこと」「この学びを科目にどう活かすか」をまとめさせている。その記述から、最初の実習では、観察によって全体的な保育イメージと保育者役割を漠然と掴み、次の実習で子どもとの直接的なかかわりから理解を深めようとし、最後の実習では、子どもと保育者双方の内面を理解しようとしながらかかわりを生む過程に焦点を当てて学ぼうとする姿が見られることが報告されている。ただし、エピソードと並行して行った実習日誌形式での記録が振り返りに影響していた可能性もあるだろう。また、各回の実習の前後に授業等で実習への取り組みについて指導を受ける機会や、記録を取る際の視点につながるような学びがあった可能性があること、3回目の実習が比較的長期であることを踏まえると、単純に観察回数を重ねたことによる変化かどうかは明らかではない点には注意が必要である。

学生に記録を取らせる際、予め何らかの視点を与えることが有効であることは、日案や週案の再現やそれらを活かした記録についても同様である。例えば、小栗・中山（2011）は、学生自身が幅広い気付きを得て保育のイメージを形成し、授業での学習に備えることを目的として、予め観察の視点を与えている。具体的には、大学1年を対象に半日の保育所見学を実施後、「園舎全体から」「保育室から」「保育者から」の視点を与えた用紙への見学記録の作成を求め、見学で「気付いたこと（事実）」（一部、それに対応する「考察」を含む）を切片化し分類した。その結果、園舎全体については「安全で保健的な環境」「子どもに合わせた環境」、保育室については「環境構成」、「園児の姿から」の「子どもの性質・発達」「子どもどうしの関係」、「保育者から」の「保育者の資質」「保育の配慮」「子どもへの指導」に関する気付きが多く見られた。

無論、観察・記録の視点を与えればそれで万全というわけではなく、例えば、保育者による指導も重要である。短期大学1年次に行われた10日間の観察・参加実習の振り返りを行い、感じたことや学んだことをアンケート調査によって明らかにしている福山・永井（2015）は、学生が、実習日誌を書くことで保育者の子ども観や保育観、環境構成などを学ぶことができるだけでなく、保育者の言動の裏にあるねらいや意図、考察の誤りに気付きやすくなること、その背景には、実習後の学びや就職後のことまで見据えた保育者の指導があることを確認している。さらに、中島（2014）は、短期大学1年生に対し、1日の保育活動を全体的に記述する指定の書式を与えるだけでなく、事前に観察点と文章の書き方を説明している。その結果、保育園での参与観察時の記録・考察を行う際、授業で学習した専門用語や年齢毎の特徴を<キー概念>として役立てられていること、担当保育士による実習生の目標や気付きをふまえた丁寧で専門的な指導が、実習生の子どもの理解を深めていることを報告している。

では、養成校では、記録を終えた時点で具体的にはどのような指導をすると、学生の学びがより深まるのだろうか。柿沼・近江（2013）は、短期大学1年生に各1時間、初回は観察のみで、2～5回は部分実習を含めた参与観察後、所定の用紙による実習記録の作成を求めた。その結果、言葉や行動による直接的なかわりが見取りやすい場面では、幼児の気持ちを推し量ったり、教師の援助を捉えたりする気付きや、教師のかかわりから自身のかかわりを省みる姿も見られた。一方で、環境構成に着目した記録は少なく、環境に込められた教師の意図を読み取ることは難しいこと、また、短期間の観察実習という特性上、幼児の経験や変容など継続的な観察が必要なものについては捉えられなかったことが報告されている。これらの課題について、柿沼ら（2013）は、発達につ

いての学びが十分でない時期の実習であるため、実態把握や教師の意図の読み取りが難しい以上、学生の気付きを待つばかりでなく、話し合いや解説などによって気付かせていくことも必要であるとしている。湯澤（2014）の研究では、実際に、大学3年生が共通の関心テーマで小グループを作り、初回観察後にグループで1つのリサーチクエスチョンをたて、第2～5回の観察を行い、その都度エピソード記述とカンファレンスを行なった。そのなかで、子どもの心の動きに迫り①子どもの時間に生きようになること、子どもの遊びに溶け込み②子どもに受け入れられるようになること、対人葛藤の場面も③肯定的な読み取りができるようになること、子どもとの接し方に迷いながらも④動きながら考える姿勢を身につけることが明らかにされた。酒井・土屋（2015）は、授業では、①保育に必要な知識や理論、保育技術を学習するとき、②子どもや保護者を理解する方法を学習するとき、③保育現場で生じる問題に対してどうしたらよいか迷ったり悩んだりする経験をしてほしいときに事例が用いられるとし、「個々の具体的な子どもや現場の複雑な状況」を経験したり、保育現場の複雑さを知ったりするために事例を扱う授業を提案しているが、学生自身が書いた記録を活用できれば、より現実的な課題として事例を捉えることができるのではないだろうか。

これらのことを踏まえると、初めての現場実習で学生が効果的に学びを深めるためには、教員が共に保育現場に身を置き、そこでの実習日誌形式での記録について、その都度、振り返りの活動や解説を行うことが有効であると考えられる。本研究では、年間4回の幼稚園での参与観察および実習（設定保育）のなかで大学3年生が書いた記録（本稿では、第1回と第2回分）とそれに対する教員の指導を分析することにより、学生の保育を捉える視点がどのように深まるのかを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

対象

「保育内容(健康)」「保育内容(言葉)」「保育内容(表現)」「幼児教育法A」「幼児指導法B」「幼児教育相談」を履修している3年生のうち、第1回と第2回双方の記録が揃っている12名。ほとんどが大学入学後に幼稚園、あるいは小学校でのボランティア経験を有しているが、実習生の立場で保育に入ったり、詳細な記録をとったりするのは初めてである。

幼稚園訪問までの流れ

履修者は全員、2年次に「幼児教育学A」（春期）、「幼児教育学B」（秋期）を履修している。

倫理的配慮

記録は授業の課題として提出を求めたものであるが、後日、学生に対して研究の趣旨を説明し、協力を求めた。その際、個人名は伏せること、研究への協力は任意であり、授業等で利益・不利益が発生するものではないことを説明し、書面にて承諾を得た。

幼稚園訪問の実施

幼稚園の預かり保育の時間に、以下の日程で、参与観察および実習（設定保育）を行った。各回訪問時には、年少・年中・年長児が1つの部屋に集まって、保育が行われていた。

第1回：2016年6月15日（水）参与観察，設定保育（歌，パネルシアター，紙皿シアター，障害物競走）

第2回：2016年7月13日（水）参与観察，設定保育（歌，紙皿シアター，紙芝居，パネルシアター，劇（食育），ロンドン橋，じゃんけん列車）

第3回：2016年11月16日（水）参与観察，設定保育（パネルシアター，劇（もも太郎），ハンカチゲーム，まねっこ遊び，絵本，歌）。

第4回：2016年12月14日（水）参与観察，（劇，歌，ゲーム予定）。

幼稚園訪問に向けての準備

幼稚園訪問 2週間前

幼稚園訪問の前に実習日誌の記述について指導をした。その際に観察の視点として子どもの見とりについて子どもの発達や活動の様子，やり取りの様子，表情やしぐさ会話をなどに着目するよう指導を行った。さらに保育者の子どもとの関わり，動き，役割，立ち居振る舞いなどにも着目するよう保育者を捉える視点についても指導を行った。学生の具体的な子どもとのかかわりや，そこからの気づき，動きなども記述するよう指導した。

また実習日誌の「反省・評価」の記述については目標の達成度，反省について，本日の幼稚園訪問において一番印象に残ったこと，明確になった課題に触れるよう記述の仕方について具体的に指導を行う。

幼稚園訪問 1週間前

幼稚園訪問時には1時間程度の学生の部分実習的な活動の時間を頂いている。従って幼稚園訪問に向けた活動の準備の時間及び観察，参加，活動時における注意点，配慮点及び観察の視点について幼稚園訪問の前の週に時間をとり準備を行う。

幼稚園訪問内容

14:30 子どもの自由遊びに参加 子どもの活動に学生が参加

15:15 子どもとおやつを食べる テーブル毎に子どもと学生が着席しおやつを共にする

16:00 部分実習：学生の活動 教室またはホールを利用し活動をする

17:00 終了 その後大学にて幼稚園訪問の振り返り（1週間後の水曜日にも課題提出の際にも再度振り返りを行い助言指導をする。）

これが大まかな幼稚園訪問の流れである。

分析の方法

本稿では、

幼稚園訪問第一回目 2016年6月15日（水）12名

幼稚園訪問第二回目 2016年7月13日（水）12名

2回分の実習記録の「反省・評価」記入欄における記述について分析する。記述内容を文章ごとに切片化し、日誌指導における観察の視点から5つのカテゴリーに分類した。なお、

⑤は分類時には「その他」であったが、その意味のまとまりから「学生の自己理解」とした。

①「子どもについて」は子どもの遊びの様子、発達の違い、行動、やり取り、会話など子どもについての記述のカテゴリーである。

②「保育者について」は保育者の動き、役割、子どもとのやり取り、立ち居振る舞いなど保育者についての記述のカテゴリーである。

③「学生の関わりについて」は学生が子どもに具体的に関わった様子、気づきなど学生のかかわりについての記述のカテゴリーである。

④「学生の課題について」は幼稚園参観により見えた課題、自己理解など学生の課題についての記述のカテゴリーである。

⑤「学生の自己理解」は自分自身の今の力量、できないこと、できることなどの記述のカテゴリーである。

3. 結果

切片数の合計の比較

図1は各項目の切片の合計を6月15日と7月13日で比較した結果である。「子どもについて」の記述は6月15日の1回目の幼稚園訪問では各項目と比較して一番合計数が67切片（一人平均5.58）と多かった。しかし2回目の7月13日の幼稚園訪問では43切片（一人平均3.58）と減少していた。一方「学生の関わり」の記述は1回目の6月15日の幼稚園訪問では33切片（一人平均2.75）と2番目に多い項目であったが2回目の7月13日の幼稚園訪問では倍近くの64切片（一人平均5.33）と増加が見られた。また「保育者について」「学生の課題について」の記述については1回目の訪問時と2回目の訪問時では

大差がない結果となった。「学生の自己理解」の項目については1回目の6月15日の記述では14切片(一人平均1.17)見られたが2回目の7月13日の幼稚園訪問では3切片(一人平均0.25)とほとんど見られない結果となった。6月15日の1回目の幼稚園訪問時「学生の自己理解」の項目が14切片(一人平均1.17)見られた。しかしこの項目は7月13日の2回目の幼稚園訪問の記述においては3切片(一人平均0.25)のみしか見られなかった。

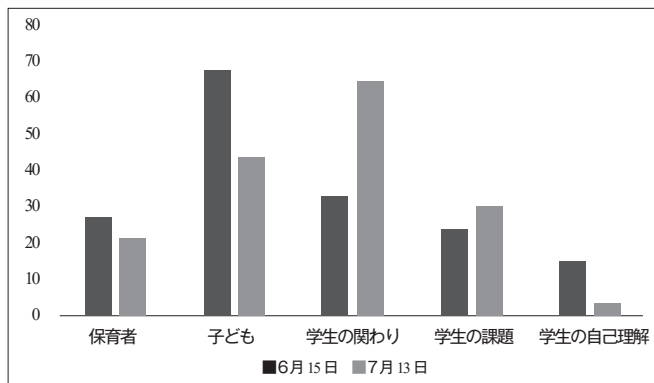


図1 切片数の合計の比較

学生1人あたりの記述数を比較したところ6月15日の1回目の幼稚園訪問で「子どもについて」の項目について一番多く記述していたのは10切片であった。また一番少ない記述は0切片であり、まったく「子どもについて」の記述はされていなかった。「学生について」の項目の記述については一番多い記述は5切片であり、一番少ない記述は0切片であった。「保育者について」の項目の記述で一番多く記述していたのは5切片であり一番少ない記述は0切片であった。「学生の課題について」の項目で一番多い記述は4切片であり、少ない記述は0切片であった。「学生の自己理解」の項目の記述では一番多く記述していたのは3切片であり一番少ない記述は0切片であった。どの項目においても全く記述していない0切片が見られた結果となった。

しかし、7月13日の2回目の幼稚園訪問では「子どもについて」の項目の記述では一番多く記述していたのは10切片で、一番少ない記述は1切片であった。「学生について」の項目の記述で一番多い記述は10切片であり、一番少ない記述は1切片であった。「保育者について」の記述では一番多い記述は7切片であり、一番少ない記述は0切片であり「保育者について」の記述は全く見られなかった。「学生の課題」の記述について一番多い記述は10切片であり、一番少ない記述は1切片であった。「学生の自己理解」の項目ではほとんどが0切片と全く記述がされていない結果となった。

7月13日の記述は各項目について少なくとも記述しようと取り組んだ結果が見られた。「子どもについて」「学生の関わりについて」は6月15日、7月13日ともに多くの記述が見られた項目のためそれらの内容について分類をした。

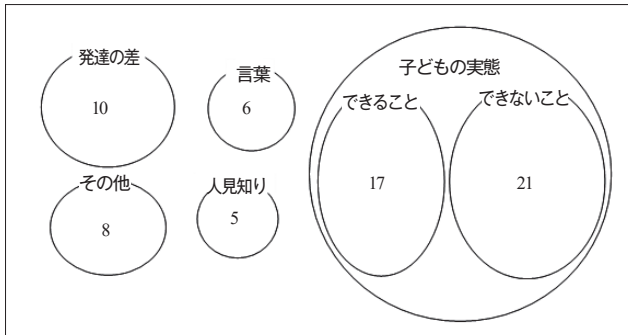


図2 6月15日「子どもについて」

図2は6月15日の「子どもについて」の切片を分類した結果である。

学生は子どもについて60ピースから80ピースのパズルができる、三角、四角を理解している、ゲーム理解ができない、クラスの名前を理解していないなど「できること」「できないこと」での子どもに実態について記述していることが多かった。また動作のペースが年齢によって違う、できることの時間が違うなど発達の差の記述も2番目に多かった。

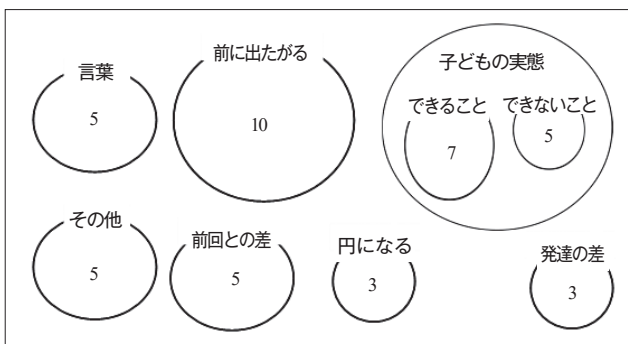


図3 7月13日「子どもについて」

図3は7月13日の「子どもについて」の切片を内容が近いものについてまとめた結果である。子どもの実態の「できること」「できないこと」の記述が多かったものの6月13日と比較すると3分の1まで減少していた。また「発達の差」についての記述も

3分の1に減少していた。子どもの言葉に関する自分のことを言葉で伝える、言葉で伝えようとしていたなどの記述は6月15日と変わらなかった。さらに7月13日では先頭になりたがる、紙皿シアターを前で見ると「前に出たがる」子どもの行動について多くの記述が見られた。6月15日と比較している記述も見られた。「子どもについて」の内容としての分類された記述は7月13日の方が増加していた。

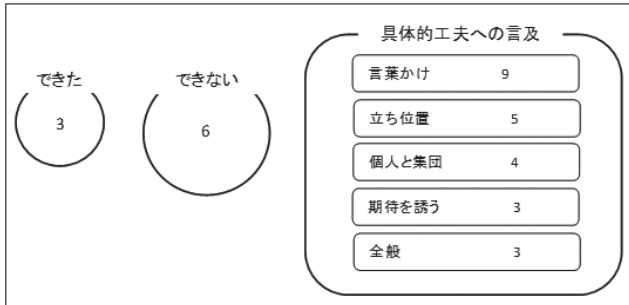


図4 6月15日「学生の関わりについて」

図4は6月15日「学生の関わりについて」の切片を内容の近いものについてまとめた結果である。言葉かけの工夫が必要、ワクワクする働きかけが必要など「具体的工夫の言及」の記述が多くみられた。曖昧な対応した、移動の働きかけができなかったなどの「できない」ことへの記述も見られた。また少数ではあるが大きな動きで注目を働きかけた、子どものグループに深く関わるのができたなど「できた」ことに関する記述も見られた。

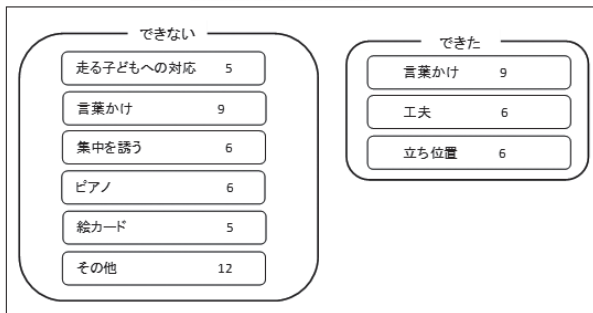


図5 7月13日「学生の関わりについて」

図5は7月1日「学生の関わりについて」の切片を内容の近いものについてまとめた結果である。「できない」「できた」の二つの項目に分けられた。ピアノができなかった、絵カー

ドを効果的に使えなかった，ゲームの進行が止まってしまった，気持ちに寄り添う言葉がけができなかった，臨機応変の対応ができなかった，走ってしまった時の対応ができなかったなど「できない」ことの記述が3分の2となった。一方話し方の工夫をした，子どもの発言を受け入れた，ゆっくり短く話した，全体を見ることができたなど「できた」ことの記述も見られた。6月13日と比較すると「できない」「できた」の両方の項目が増加していた。

振り返りによる教員の指導

以下に，振り返りの際に教員が行った指導の概要を示す。

6月15日 幼稚園訪問終了後直後の指導

- ・子どもの安全面に配慮した行動，設定保育であったか振り返りが必要。
- ・保育者としての立ち居振る舞いに配慮した動きができていたか。子どもを取り囲む立ち位置が見られた。
- ・子どもの発達や様子を考慮した設定保育の内容となっていたか。

6月22日 幼稚園訪問より1週間後の指導

- ・声が小さい。話すときは大きい声で，メリハリをつけゆっくりと話す。
- ・応答的に心がけ子どもの声，子どもの思いは拾い，寄り添う。
- ・移動は少なく安全に配慮する。
- ・3歳児には伝わらない内容だった。踊って広がったらもとは戻らない。
- ・子どもの答え，発話には触れる。
- ・替え歌では子どもはももとの歌詞を歌いたがる。いきなり替え歌にして一緒に歌うことには無理があった。
- ・ゲームでは子どもの発達に応じた内容にする必要があった。3歳児には援助が必要であり言葉をかけただけでは動けない。
- ・立ち居振る舞いについて，子どもを背にして走らない。全体を見渡し子どもを捉えること，子どもの様子を把握することが大切である。

7月13日 幼稚園訪問終了後直後の指導

- ・前回の振り返りを十分生かした活動内容であったか振り返りの必要がある。
- ・子どもの行動を予測することができていたか。
- ・誰が全体を見ていたのか。誰が個別の援助，働きかけをしていたのか。
- ・安全面への配慮は十分していたか。前回の反省，振り返りを修正したか。

7月20日 幼稚園訪問より1週間後の指導

- ・子どもに注目を働きかける誘い方。前に出たがる子どもへの対応を考える際になぜ子どもが前に出てしまうか考える必要がある。
- ・紙芝居は持ち方、めくり方、演じ方を研究する必要がある。
- ・食育のパネルでは子どもの発達、興味関心を考慮した内容ではなかった。子どもの知的発達を理解する必要がある。
- ・話し方の工夫が必要である。期待を誘う言葉かけなど。
- ・ゲームでは子どもの発達に応じた内容を考慮する。特にルールのある遊びでは5歳児ならばルールを守ることを伝える必要があるが、3歳児であればルールが多少あやふやでもよしとするようなところがある。ねらいを明確にしていたか。
- ・子どもへの刺激を考える。有効なのか、子どもを戸惑わせてしまうのか。
- ・子どもには難しいのか、子どもの発達に依拠しているのか子どもについての見とりを幅広く行う必要がある。

4. 考察

子どもを捉えることについて

学生の初めての幼稚園訪問の記録を分析することにより、学生は子どもの様子を様々な側面から捉えようとしている学びが明確となった。幼稚園訪問をする際、事前に日誌の記述の仕方の中で観察の視点を学生に伝えることにより、明確なねらいをもって参加している。したがって記録を読むと「子どもについて」の記述が数多くみられる。また、その内容も子どもの実態に触れ子どもができること、子どもができないことを観察の視点とし、そこから子どもを理解しようとする学びであることがわかった。また、縦割り保育をしている預かり保育の時間に何うことにより、発達の差がより明らかとなるようで発達の差の記述も多くみられた、発達の差からも子どもを捉えようとしている。幼稚園訪問のねらいの一つである、子どもを捉えることは達成できていると思われる。これは、初めての保育所実習（1～3歳児中心）に臨んだ学生の6割が子どもの姿に興味の中心があったとする先行研究（由田ほか、2002）と同様の結果であり、子どもの様子には着目しやすいと言えよう。したがって、学生は子どもの様子から子どもを捉え、子ども観を育むことへとつながると考える。また、幼稚園訪問の前に事前に日誌の書き方を説明する際におこなう観察の視点を伝えることも子どもを捉える有効な学びとなった。また、学生に記録を取らせる際、予め何らかの視点を与えることが有効であることは、小栗・中山（2011）も報告し

ている。予め観察の視点を与えることは、「園児の姿から」の「子どもの性質・発達」「子どもどうしの関係」に関する気付きを多くする。しかし、幼児教育の根幹ともいえる子どもを捉えるための「子どもについて」の記述を全くしていない学生もいる。この点については今後とも幅広く、多様な子どもの姿を観察し捉え記述する指導が必要である。さらに、今後の課題は観察を通して学んだ子どもの実態及び子ども観が、子ども理解の科学的裏付けと結びつき、子ども理解を深め、広げていく必要がある。その達成に向けてはより深く、広い学びが必要であろう。子どもの発達も身体的なものから知識、心理、運動など多岐にわたる学びが必要と思われる。その理論と幼稚園訪問を通じた実践とをどのように結びつけると効果的な学習につながり、4年次の実習に有効となるのか授業の在り方、幼稚園訪問時の観察の視点、観察の枠組みの検討が課題である。

学生の関わりについて

学生の関わりの記述を分析した結果、学生の関わりは「できた」か「できない」から関わりを考えていることが明らかとなった。また、6月15日の1回目の幼稚園訪問では具体的工夫への言及も見られ、言葉かけの工夫が必要、立ち位置の検討が必要など、かなり具体的な関わりへの気づきが見られたが、7月13日の2回目の幼稚園訪問の後の記録では「できた」「できない」の2つの内容の記述しか見られなかった。特に「できない」記述が多く、集中が途切れた時の対応ができなかった、臨機応変の対応ができなかった、子どもに伝わりやすい言葉かけができなかった、など「できない」ことの反省ばかりの記述となってしまった。「できない」記述が多くなってしまった要因の一つは振り返りにあることが考えられる。幼稚園訪問時における振り返りが2回目の学生の関わりについて具体的な関わり及び気づきに影響を及ぼしていると思われる。幼稚園訪問終了後の30分程度の時間でその日の振り返りをする。6月15日の1回目の幼稚園訪問では学生は初めての幼稚園訪問で緊張もあり、疲れ果てているところがあり教員の指導、助言などを聞く態勢が整っていないと思われる。一方で7月15日の2回目の幼稚園訪問終了後の振り返りでは教員の指導、助言などを聞く態勢が整っていると思われる。緊張や、疲れた感が減少したので自分を振り返る余裕が生まれていると考えられるが、その振り返りが自分は「できない」という反省となってしまった。柿沼ら（2013）は、学生の気付きを待たずばかりでなく、話し合いや解説などによって気付かせていくことも必要であるとしている。しかしその振り返りの内容や、タイミングが学生の学びに影響を与えてしまい自分が「できた」「できない」の記録となってしまった。教員の指導、

助言が学生の振り返り、学びを狭めていると考えられる。

ここで、教員による振り返りのタイミングが課題となる。幼稚園訪問の直後に教員からの振り返りをしてしまうと学生の気づき、学びに影響を及ぼす。しかし、1週間経過してしまうと幼稚園訪問の記憶や感じたことなどが薄れてしまう。また、教員からの指導、助言は講義形式が良いのか、学生の話し合い、グループディスカッションや形式が良いのか、振り返りの形式も今後検討する必要がある。湯澤（2014）の研究では、小グループを作り、観察の都度エピソード記述とカンファレンスを行なうと学びが深まる様子を報告している。学生の効果的な学びには、教員が共に保育現場に身を置き、そこでの記録について、その都度、振り返りの活動や解説を行うことが有効であると考えられるため、振り返りのタイミング及び振り返りの形式が今後の課題である。

学生の課題について

観察、参与のみの幼稚園訪問ではなく設定保育の時間をただ実践をしたことにより、学生の課題が明確になっていることが明らかとなった。事前学習、事前準備、設定保育の実践、振り返り、評価この一連の流れは保育の計画、実践、評価のPDCAサイクルと同じである。幼稚園訪問により自らの課題を見つけ本実習に向かうことでさらに学びが深まると考えられる。

しかし、幼稚園の預かり保育の時間に幼稚園訪問に伺うため、保育者の関わり、役割など保育者を観察する場が少なくなってしまう。実習の際には観察を通して保育者の関わり、役割を学びそれを模倣し実践することを通し、自分の保育の知識、技術としていくがこの授業における幼稚園訪問では、保育者の関わり、役割などの保育者についての学びはかなり減少してしまう。預かり保育と日中の教育時間の活動の違いがある。また預かり保育は担任とは違い預かり保育を担当する保育者となるため子どもも日中教育とは違った保育者との関わりであると思われる。また、保育環境、幼稚園の概要など環境に触れた記述、学びは見られなかった。保育において環境を整え、準備することは重要なことである。しかし、学生は目を向けることができなかった。要因の一つは保育内容「環境」は4年生のカリキュラムであるため幼稚園訪問の事前準備で触れているが、多くはないため学生の学びにはつながっていなかった。保育の物理的な環境については、実習日誌形式の記録の中に環境図を描く欄を設けるだけではなく、沢登ら（2012）の実践のように、観察ポイントを具体的に示す必要があるといえる。実際に幼稚園訪問し環境に触れることもあるため環境についての学び、観察の視点、観察の枠組も今後の課題である。

本研究ではデータが少ないが幼稚園訪問において学生がどのような点について学んでいるのか明確になった。しかし、振り返り、さらなる学びのための課題も明確になった。幼稚園訪問に向けての授業の在り方として事前学習、観察の視点の枠組み、記録の書き方、振り返りを検討するなどして、4年次への実習につなげ学生の今後につながる良い学びとする必要がある。たとえ短期であっても、授業として観察実習を行うことが重要であると（櫻井，2007）は報告している。幼稚園訪問が有意義な学びとなるような授業内容の充実が一層求められる。

引用文献

- 福山多江子・永井優美(2015)保育者養成における実習の意義:実習の振り返りから見る学生の成長(その1) 東京成徳短期大学紀要 (48) 55-70.
- 柿沼芳枝・近江由紀 (2013) 保育を見つめる力の育ち 昭和学院短期大学紀要 (50) 13-22.
- 文部科学省 (2002) 幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために—
- 中島紀子 (2014) 保育学生の子ども理解のメソドロジー (方法) について 人間文化研究所紀要 (19) 17-29.
- 小栗正裕・中山由里 (2011) 保育所見学における学生の気付きと学び:見学記録の記述から 久留米大学文学部紀要 社会福祉学科編 (10-11) 23-40.
- 大江まゆ子・大谷彰子・木下隆志 (2015) 保育者志望学生の实習累積による変容課程に関する一考察:エピソード形式の実習記録からみる学生の学びと育ち 保育士養成研究 (33) 1-10.
- 酒井真由子・土屋 由 (2015) 事例を扱う授業の課題と展望:「保育・教職実践演習」の実践を通して 飯田女子短期大学紀要 32, 185-193.
- 櫻井京子 (2007) 観察実習前後の意識変化に関する一考察:短大学生アンケート調査を通して 第一保育短期大学研究紀要 (18), 35-45.
- 田尻さやか・西口 守 (2013) 保育実践におけるエピソード記述の意義について:学生は何をリアルに描き出そうとしているのか 東京家政学院大学紀要 53, 9-21.
- 由田 新・藤澤 (西海) 聡子・林 牧子 (2002) 学生は、保育所実習で何を気づき、何を学んだか:保育所実習におけるエピソード記録の分析から 紀要 (宝仙学園短期大学) (27) 15-24.
- 湯澤美紀 (2014) エピソード記述を通した学生の育ち:幼児理解の深まりを目指して 保育士養成研究 (32) 61-70.

謝辞

実習にご協力くださった幼稚園のみなさま、また、調査にご協力くださった学生のみなさまに深く感謝いたします。