

幼稚園での現場実習を通じた 学生の保育への理解の深まり

渡邊 眞理
青木 聡子

1. 問題と目的

保育において幼児理解は極めて重要である。『幼稚園教育指導資料第3集幼児理解と評価』には、「幼児を理解するとは一人一人の幼児と直接に触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児の良さや可能性を理解しようとすることを指し (p.8)」, 幼児と生活を共にしながら「表面に表れた行動から内面を推し量ってみることや、内面に沿って行こうとする姿勢が大切 (p.8)」であることが示されている (文部科学省, 2010)。

だが、幼児理解は簡単なことではない。短大生を対象に、日常生活においてであった子どもに目を向け、観察したことを記録させる「子ども発見ノート」の実践を行った山崎・小田・上村 (2011) は、その記録内容が①子どもの行動、②子どもの表情、③子どもの心情の順に気付きが多く、月日が経つにつれて、年齢発達、行動言動、心情に関する気付きが徐々に多くなったことを報告している。幼稚園での観察においても、最初は学生自身の関心のあるがままに幼児に近づき感じた疑問や驚きなどの視点が多かったが、回数が多くなるにつれ、子どもの遊びや内面を深く探ろうとする記述が目立つようになることが報告されており (朴, 2016)、子どもの内面を理解しようとする姿勢を身に付けるには、実際の子どもの姿に繰り返し触れ、記録をとることが有効であるといえる。

さらに、幼稚園での観察を行う場合には、そこにある教師の意図的計画的な環境構成についても考察することが、自らが保育を行う際に役立つはずである。ただし、初めて学ぶ学生の場合、単に繰り返し記録するだけでは、時に、小栗・中山 (2011) が報告するような「誤解」と思われる考察が生じることもあるだろう。教師のかかわり方との関係で幼児の行動や心の動きを理解しようすることは、保育を見直し、その改善を図る上で大切なことであり (文部科学省, 2010)、教育実習を控えた本学の学生の場合には、保育を捉える視点を持てるような授業の工夫が必要である。

渡邊・青木 (2017) では、幼稚園初回訪問時、学生が「できること」と「できないこと」という視点から子どもの実態を捉えがちであることが示された。これは、履修者に

占める小学校教員志望学生が多く、学習目標が達成されたか否かという点から評価する目標準拠型の評価に慣れていたためだと考えられる。また、小学生と比べてどうかという既有知識を活かして幼児を理解しようという試みがなされた可能性もある。しかし、幼児理解は「保育を見直す」ことにつながるものであり、幼児の行動を見るときには育ちつつある面やよさに目を向けて「肯定的に見る」ことや、幼児自身がその活動において何を実現しようとしているのかや何を体験しようとしているのかといった「活動の意味を理解する」こと、生活する姿を丁寧に見ていくことによって「発達する姿をとらえる」こと、「集団と個の関係をとらえる」ことが重要である（文部科学省、2010）。

渡邊・青木（2017）でも触れたように、学生が現場実習で効果的に学ぶためには、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（湯澤、2014）。例えば、学生は対人葛藤状況では問題解決のフレームにエピソードを落とし込んでしまい、その結果、事象に対処する大人側の「困った」心情がエピソードや語りにも投影されるが、そうした視点の固定化にはカンファレンスを通じて他者の視点を取り入れることが有効である（湯澤、2014）。湯澤（2014）では、その役割を教師が担っているが、教師にとって重要な「共に学び合う」姿勢や、「多くの目で」幼児の姿をより深く捉えようとする態度（文部科学省、2010）を身につけるには、まずは、学生を中心に振り返りを行う主体的・対話的な学びを行い、より良い保育につながるような振り返りの仕方を学ぶこともまた重要なのではないだろうか。

以上のことから、本研究では、拙論「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・青木、2017）で課題となった実習後の振り返りのタイミングおよび振り返りの形式を踏まえ、教育実習に向け、学生が保育を捉える視点をもてるような授業の在り方について検討することを目的とする。具体的には、渡邊が担当した3年次の科目（「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」／春期6コマ、うち集中講義3コマ）の中で3回行った幼稚園での現場実習において、幼稚園訪問翌々日に学生を司会に立てて振り返りを行った後、渡邊と青木が全体に向けてコメントをする形での指導を行う（第2回訪問時については、渡邊のみ）。加えて、訪問1週間後の授業のなかで、担当教員の渡邊による、より具体的な指導を行い、子どもにかかわるなかで幼児理解が深められるようにする（この日は訪問についての観察記録の小レポート提出も課した）。

なお、本年度の新たな試みとして、年長児及び年中児を対象とする少人数グループに

分かれての設定保育も取り入れた。通常の教育実習とは異なり、グループワークの多い授業形態では、残念ながら取り組みの程度に差が生じやすい。田中（2006）によれば、教材を準備したり、手順を習得したりすることが比較的容易な絵本や自己紹介・お別れのプレゼント、手遊び・アイデア遊び、紙芝居については、同学年モデルを観察することによって、自己効力感が高まったが、相対的に準備が困難な素話、ペープサート、カップシアター、エプロンシアターについては、同学年モデルを観察するだけでは真似して準備することが難しいため、自己効力感も十分に高まらないという。一方で、大学の模擬保育の場面であっても、モデルとして示範する経験は、保育実技の種類にかかわらず学生の保育実技の準備や自己効力の程度を高めること、また、モデルが示範の準備に時間をかけて取り組んだり、モデル自身が示範に対する観察者の反応が良いと感じたりすることで、モデルの自己効力感がさらに高くなること（田中、2006）が報告されている。これらの知見を踏まえると、教育実習前に学生全員に主体的に保育に入る経験をさせ、保育実技にある程度の自信をもてるよう準備しておくことが重要であると考えられる。今回は初めての実践的な指導法の授業ということもあり、比較的容易に取り組めると考えられる絵本の読み聞かせと、難度は上がると考えられるものの、講義のなかで事前に観察記録の小レポートの準備（実習日誌の練習のため、各自ねらいを立てて記録と考察をまとめるよう指導）を行った折り紙を取り上げることとする。

ところで、学生の観察では子どもの行動（視覚情報）に注意が向きがちになるため、子どもが発する言葉もよく聞き、記録するよう観察記録のまとめ方について助言を行う必要があることが指摘されている（沢登・山田・高野ほか、2012）。渡邊・青木（2017）でも「子どもについて」のエピソードのうち、「言葉」（発話）に関する切片は1割程度しか得られなかった（第1回目：8.96％／2回目：11.63％）。加えて、実習生にとって、遊びや生活という言葉でくられる実践の中に5領域全般の育ちを読みとることは容易ではない（石川、2017）。印象に残った現場の保育者の保育実践と共に学生が挙げた子どもの育ちに関する項目を5領域間で比較すると、思考力を含む「環境」の領域がやや低いという報告もあり（石川、2017）、領域によっても見取り易さに差が出るのが予想される。本研究の協力者である3年次開講科目履修者は、保育内容「人間環境」および「環境」に関する授業は未履修のため、単純に領域間比較をすることはできないが、この点についても予備的に分析を行うこととする。その上で、領域「言葉」の授業に関し、実践との往還的な授業の在り方についても併せて検討する。これは、『幼稚園教育要領解説』に、「(3) 言語に関する能力の発達と思考力等の発達が関連していることを踏まえ、

幼稚園生活全体を通して、幼児の発達を踏まえた言語環境を整え、言語活動の充実を図ること。(p.103,)が新たに示された(文部科学省, 2018)ことから、幼児理解と評価の観点からも、学生に対し「言葉」への理解を促す必要があると考えたためである。

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21名及び4年生1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。なお、対象者は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(ただし、編入生1名、4年生1名を除く)。

倫理的配慮

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、同意書をとった。

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、参与観察および活動(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。

活動の流れは、年長児及び年中児がおやつを食べ終えた後から大学生と合流し、絵本、折り紙で遊んだ。その後、年少児がおやつを食べ終えて合流し、一斉活動(設定保育)を実践した。一斉活動の前の活動では第1回、第2回、及び第3回全てで絵本及び折り紙を実施した。

第1回: 2018年6月13日(水) 14:30~17:00 ホールで実施

参与観察, 設定保育(歌, パネルシアター, 劇遊び, 昆虫体操, 忍者遊びなど)

第2回: 2018年7月4日(水) 14:30~17:00 保育室2部屋で実施

参与観察, 設定保育(歌, 紙皿シアター, 『アブラハムの子』のダンス, 劇, 紙芝居, 食育(パネルシアター), 食育, ゲームくつついたなど)

第3回: 2018年7月25日(水) 14:30~17:00 ホールで実施

参与観察，設定保育（パネルシアター劇遊び，『ロンドン橋落ちた』の遊び，まねっこ遊び，大型絵本，ゲームおーちたおちた，歌など）。

幼稚園訪問当日の流れ（タイムスケジュール）

14：30 ホール及び保育室前にて活動準備をする。

15：30 年長児，年中児と折り紙，絵本で遊び，その後年少児が合流する。

16：00 部分実習：学生の活動（設定保育）を保育室またはホールを利用し実施する。

17：00 終了 その後大学にて幼稚園訪問の振り返りをする。

2日後の金曜日に授業内で振り返りをし，教員より助言指導をする。

これが大まかな幼稚園訪問当日の流れである。

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，折り紙の折り方を指導することを通し観察の視点を考えた。その後それをレポート記述し記録の取り方の指導を行った。

観察の視点として子どもの見とりについて，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。

幼稚園訪問の記録について，第1回目の幼稚園訪問では，授業の中で観察の視点を学ぶために学生が各自まとめた折り紙のレポートより，ねらいを3点あげ幼稚園訪問後に記録するよう指導した。第2回目，第3回目は実習日誌の記録用紙を使用して実習に向けての記録の取り方を指導し，幼稚園訪問後に記録を提出するよう課題を出した。

設定保育を実践し，子どもと関ることを通し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」の記述についてはねらいの達成度，反省について，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具体的な記録の仕方について指導を行った。

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（設定保育）の時間を頂いている。従って幼稚園訪問に向けた活動（設定保育）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った。

幼稚園訪問後の流れ

6月13日(水)	14:30～17:00	第1回目 幼稚園訪問
6月15日(金)	9:00～	第1回目 幼稚園訪問振り返り
6月20日(水)	13:00～	保育内容「言葉」振り返り 発展的授業の実施 観察記録小レポート提出

7月4日(水)	14:30～17:00	第2回目 幼稚園訪問
7月6日(金)	9:00～	第2回目 幼稚園訪問振り返り
7月11日(水)	13:00～	保育内容「言葉」振り返り 発展的授業の実施 観察記録小レポート提出

7月25日(水)	14:30～17:00	第3回目 幼稚園訪問
7月27日(金)	9:00～	第3回目 幼稚園訪問振り返り
8月1日(水)	授業内	観察記録小レポート提出

分析の方法

本研究では3回分の幼稚園訪問の振り返りの板書について分析し、板書の記述を保育内容「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」に分類した。保育内容に当てはまらない「大学生との連携」「組の把握」「挑戦できた」などは「その他」に分類した。

幼稚園訪問第1回目 保育参観	2018年6月13日(水)	19名
幼稚園訪問第1回目 振り返り	2018年6月15日(金)	19名
幼稚園訪問第2回目 保育参観	2018年7月4日(水)	18名
幼稚園訪問第2回目 振り返り	2018年7月6日(金)	20名
幼稚園訪問第3回目 保育参観	2018年7月25日(水)	22名
幼稚園訪問第3回目 振り返り	2018年7月27日(金)	21名

さらに、第1回目の幼稚園訪問前に観察の視点を学ぶために書いた折り紙のレポートの中から学生が各自まとめた3つのねらいを「健康」「言葉」「人間関係」「環境」「発達」「集中」「その他」の категорияに分類し、学生の観察の視点を明らかにする。「発達」については「自分のクラスを理解しているのか」「年少、年中、年長を理解しているのか」「発達のレベルはどのぐらいなのか」などの具体的な発達についての項目とする。「集中」については「子どもの集中時間はどれぐらいなのか」などの具体的な子どもの集中時間についての項目とする。

また、第1回目の幼稚園訪問の1週間後の保育内容「言葉」の板書及び第2回目の幼稚園訪問の1週間後の保育内容「言葉」の板書を「子どもの言葉」「伝えた言葉」「考え

たこと」に分類し、子どもの言葉を手掛かりにした学生の幼児理解の実態を明らかにした上で、学生に対し、どのように「言葉」への理解を促していけばよいのかを検討する。

3. 結果

図1は第1回目の幼稚園訪問における振り返りの板書より「分かったこと」「反省」「これからに向けて」の項目について学生が議論した板書数を5領域ごとに比較した結果である。「分かったこと」「反省」「これからに向けて」の板書総数にばらつきがあったので割合で比較した。

「健康」「人間関係」についてはどの項目においても全く触れていなかった。板書は「表現」「言葉」「環境」についてのものであった。更に「表現」においては「分かったこと」「反省」「これからに向けて」の全ての項目において議論され板書されていた。「分かったこと」は全て「表現」の内容であった。「言葉」においては「反省」が「これからに向けて」より多く見られた。「環境」においては「これからに向けて」の項目が多かった。

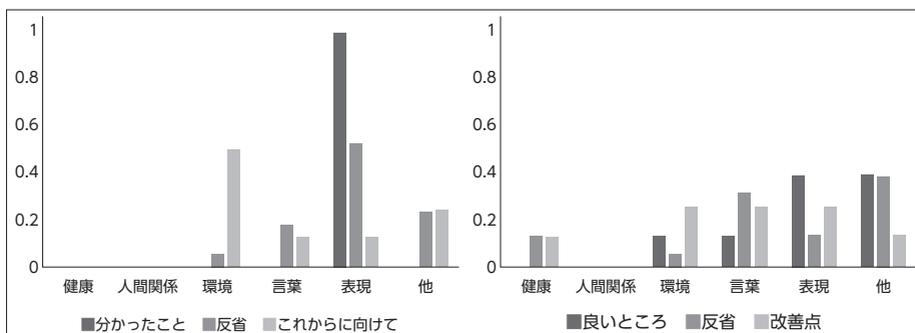


図1 第1回 板書数の5領域における割合の比較

図2 第2回 板書数の5領域における割合の比較

図2は第2回目の幼稚園訪問における振り返りの板書より「良いところ」「反省」「改善点」の項目について学生が議論した板書数の割合を5領域ごとに比較した結果である。

「人間関係」については全く板書がなかった。「環境」「言葉」「表現」については「良いところ」「反省」「改善点」の全ての項目に触れている結果となった。

図3は第3回目の幼稚園訪問における振り返りの板書より「良かったところ」「反省」の項目について学生が議論した板書数の割合を5領域ごとに比較した結果である。

第3回目は全ての領域に関する板書が見られた。「環境」では「反省」項目が「良かつ

たところ」を上回っていたが、「言葉」「表現」においては「良かったところ」の項目が「反省」の項目を上回っていた。

図4は板書数の総数の割合について各回を比較した結果である。

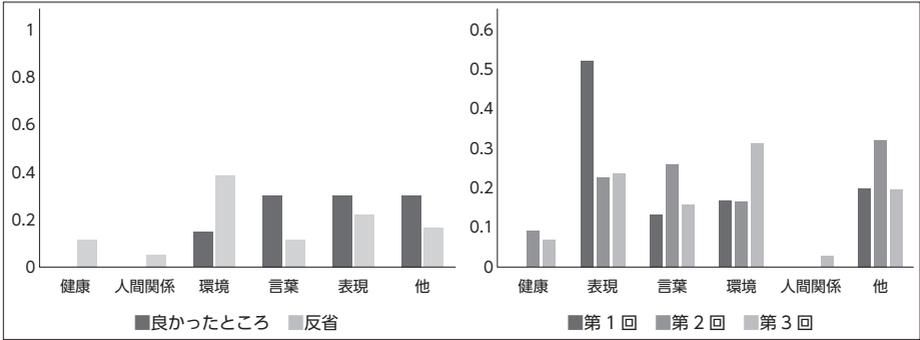


図3 第3回 板書数の5領域における割合の比較

図4 板書数の合計の割合における各回の比較

図5は3回の幼稚園訪問の振り返りで共通で出てきた「反省」項目の割合の変化を示したものである。「健康」「人間関係」は低い割合となっている。「表現」の項目については、第1回目は高かったが、その後の回は低い結果である。「言葉」についても第1回、第2回と増加したが第3回目では低い結果となった。「環境」においては第1回、第2回と低い結果であったが第3回目では大きく増加した。

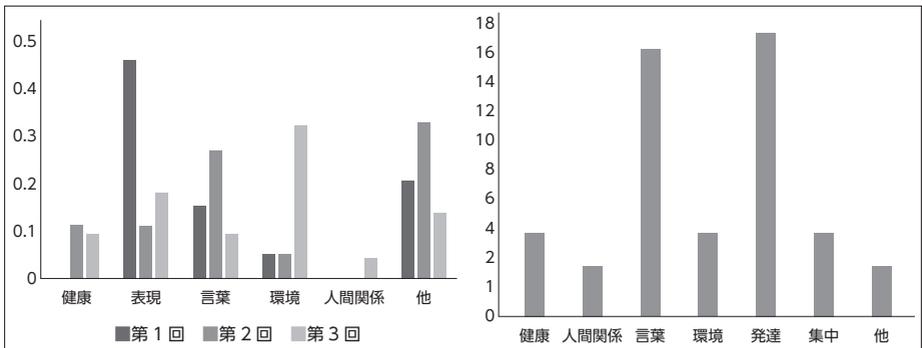


図5 「反省」項目における各回の5領域の割合の変化

図6 第1回観察記録のねらいの分類

図6は第1回目の幼稚園訪問前に観察の視点を学ぶために書いた折り紙のレポートの中から学生が各自まとめた3つのねらいを分類し、その項目数を比較したものである。グラフからもわかるように「言葉」及び「発達」がねらいの半数以上を占めていた。「発達」

については「自分のクラスを理解しているのか」「年少、年中、年長を理解しているのか」「発達のレベルはどのぐらいなのか」などの具体的な発達についての項目とする。「集中」については「子どもの集中時間はどれぐらいなのか」などの具体的な子どもの集中時間についての項目とする。その他には「先生の存在」「子どもの興味」を分類した。

表1は第1回目の幼稚園訪問後1週間たったの保育内容「言葉」の板書をまとめた結果である。子どもの言葉で気になったもの、それに返した保育者として伝えたい言葉、子どもの言葉から考えたことに分類し整理した。学生が返しに困った言葉が「まだやるの」「さっきこびとだったでしょう」「さっきどうぶつだったでしょう」である。それらの言葉の背景にある子どもの気持ちを考えたものをまとめたのが表2である。「まだやるの」については子どもの気持ちを考えることはできたが、「さっきこびとでしょう。」「さっきどうぶつだったでしょう」においては、どのように返した方が良いのか、どのような言葉がふさわしかったのか、具体的な言葉掛けについての意見は出されたが、子どもの気もちを考えることはできなかった。

表3は第2回目の幼稚園訪問1週間後の保育内容「言葉」の板書をまとめた結果である。学生は「さっきこびとだったでしょう」「さっきどうぶつだったでしょう」と子どもに言われたことに対しての適切な言葉かけ、具体的な言葉かけについて第1回目同様戸惑っていた。したがって、2回目の訪問後の振り返りでもこの点について議論された。

表1 第1回目訪問後の保育内容「言葉」の板書

子どもの言葉	伝え言葉	考えたこと
これ出来る、これ出来る。 あのね。聞いて。 これ作りたい。	えらい。 すごい。 何々。 どれどれ。	できると言って出来ない。 途中までやって忘れる。
みてみて。	お姉さんに見せて。	(できた作品が)飛行機じゃないのに飛行機という。
(出来大人なのに)出来ないの。 線ができてる。	ごめんね。出来ない。	子どもの言葉はストレート。 (思ったことを言葉にする)
次これやるんでしょ。 ママに会いたい。 (忍者の遊びは)やだ。 眠たい。 私と〇〇ちゃんはバラ組なの。 まだやるの。 さっきこびとでしょう。 さっきどうぶつだったでしょう。		思ったことを話す。 指示がわかる(意思表示をした)。 子どもの話の意味が分からなかった(関係のないところで話してきた)。

※ ()内は第一筆者による補足で実際には板書されていない。

表2 第1回目訪問後の保育内容「言葉」の背景を考える板書

子どもの言葉	伝えた言葉	考えたこと
まだやるの。		実は全力でやっていた。 (疲れていたので出た言葉) 他のことがしたい。 疲れた。 飽きた。
さっき、こびとだったでしょう。 さっき、どうぶつだったでしょう。	どうでしょうね。 どうだろうね。 違うよ。	子どもの夢を壊さないように。

※ () 内は第一筆者による補足で実際には板書されていない。

表3 第2回目訪問後の保育内容「言葉」の板書

伝えたい言葉	学生が考察した子どもの思い
あーばれちゃったか秘密にしてね。 良く見てたね こびとかなどうでしょう。 どうかな？似てた？ 表情でばれちゃった。 シー。	あてたい こびとだよ、正解と言ってもらいたい。 質問、問いかけだったら⇒どうでしょう。
良く見てたね。先生双子なんだけどもう一人はこびとなんだよ。 そうだよ。 さっきのこびととは違うけどお姉さんによく似たこびとだね。 そうだった。よく見ていたね。	(子どもは)劇は大人がしていると知っている。 (演じている人のことを)見てわかった。 (こびとだと、どうぶつだと子どもが)気が付いた。 (子どもの思いを)完全には否定したくない。
良く見てたね 先生双子なんだけどもう一人はこびとなんだよ。 良く見てたね。こびとかなどうでしょう。 良く見てたね。こびとだよ。 そうだった。よく見ていたね。 良く見ていたね。	知っているよ、劇を見ていたことを認めてもらいたい。 気付いたこと発見したことを褒める。 (子どもは褒めてもらいたい。)

※ () 内は第一筆者による補足で実際には板書されていない。

4. 考察

本研究では、幼稚園訪問における学生の観察の視点について第1回目の幼稚園訪問の前に授業で折り紙の折り方を子どもに伝えることを例に説明した。その際、子どもについて各自が知らないことを観察するよう指導をした。学生は「左右はわかるのか」「どのぐらいの言葉を理解しているのか」「体の大きさはどのくらいなのか」など知らないことを整理し、第1回目の幼稚園訪問の際に観察の視点となるよう、また、観察記録の小レポートのねらいが明確になるよう準備をした。その結果、「子どもの発達」「言葉」に関するねらいが多く立てられていたものの、第1回目の幼稚園訪問の振り返りでは「表

現「言葉」の順に多く挙がり、「表現」が「言葉」や「子どもの発達」を上回った。具体的には、「走り回る子どもがいる。」「移動中の音楽の影響」「注意をひくための工夫・集中力を保つ方法」など子どもの表現を捉えるものや、学生自身の表現、音楽への着目など、目に見えたもの、直接触れたものについての議論がなされていた。「言葉」についても「学生の言葉選び」「学生自身の声の大きさ」「活動中の言葉かけの仕方」など学生の直接的な働きかけに着目したものが多く見られた。

「表現」や「言葉」は、捉えやすい一方で、その目に見えたもの、直接触れたものから子どもの気持ちを察する、子どもを理解するなど内面まで踏み込んでの理解は難しいという今回の結果は、先行研究の知見とも一致する（例えば、朴，2016；沢登・山田・高野ほか，2012；山崎・小田・上村，2011）。朴（2016）が報告しているように、子どもの遊びや内面を深く探ろうと子ども達の側により近づき、その言葉を捉えられたり、より子どもの遊びに注目できたりするようになるためには、ある程度観察回数を重ねる必要があるのだろう。

そこで、「言葉」の背景にある子どもの思い、気持ちを考えることを学生主体の振り返り及び教員の助言を補足する形で保育内容「言葉」の授業で再度幼稚園訪問の子どもの言葉を取り上げ、子どもの思い、気持ちを考える授業を行った。その結果、授業の中で「子どもの言葉」「伝えた言葉」「考えたこと」を丁寧に振り返ることで、「伝えたい言葉」や「学生が考察した子どもの思い」を考えようとする事ができ、幼児を理解する上で重要な、子どもの行動から内面を捉えとする姿勢が身についた。

一方で、「環境」については「列を作ることができない」「円になれない」「子どもと舞台との適切な距離の保ち方」など環境構成に関する議論が多くなされていた。これは準備段階ではなかなか想定しにくく、本番で戸惑ったり、困ったりしたので議論がなされたのであろう。「環境」は実際に行わないと捉えにくく、また準備段階においても考えにくいと思われるが、実践してみると一番難しく、事前の準備が必要だという反省が多くみられた。

「健康」は、訪問の1回目では全く議論されなかったが、2回目から3回目の訪問にかけては増加した項目である。「健康」では特に「安全への配慮」に関する内容が回を重ねるごとに増加した。これは、実践の経験を重ねるほど「安全への配慮」が明確となり、活動に向けて学生間で共通認識をもち、具体的に検討できるようになるため議論が多くなるのだと考えられる。

幼稚園では遊びを通して総合的な指導が行われることを踏まえると、幼児の育ちを5

領域から捉えられることが理想ではあるが、実際には石川（2017）が指摘するように、捉えやすい領域と捉えにくい領域とが見られた。時間的制約があるなかで、どの部分にどの程度準備の時間をかけるか、また、学生が主体となつての計画の立案と領域毎の学びのバランスをどうとっていくかについては、今後の課題である。訪問前には履修の保育内容「人間関係」および「環境」の内容をどのように扱うか、カリキュラムそのものを見直すことも含めて、今後、検討していきたい。

折り紙に関する小レポートを用いた授業を通じては、実際の訪問前に明確なねらいを立てるとそれに沿った観察ができることも明らかとなった。今回の訪問では「言葉」についてのねらいを立て、観察の視点を明確にしてから幼稚園を訪問し、そこで子どもの言葉に触れ、直接言葉でやりとりをすることを通し、子どもの言葉の実際を学んだ。その後、観察記録の小レポートを作成し、振り返りで他の学生と議論をし、教員から助言指導を受け、再び保育内容「言葉」の授業において子どもの表情、子どもの思い、気持ちなど背景を読み取り、子ども理解を深めることについての講義を受けた。その際、子ども理解を深めた要因の一つに、学生自身が戸惑った、対応に困った体験があることが示された。学生は戸惑ったこと、対応に困ったことへの答えとして適切な言葉掛けの答えを求めた。この戸惑った、困った体験は学びを深めるうえで重要だったと考えられる。しかし、戸惑ったことや対応に困ったことへの解決策としての適切な言葉掛けの答えを覚えることが振り返りや講義の主たる内容ではない。むしろ、幼児観察を通じて、幼児に関する単なる理論的な知識の習得ではない、主体的に見聞きし、調べ、考える力、ひいては臨機応変に対応していく力、状況に適応していく力のベースを培うこと（朴、2016）こそが本来の目的である。

今回の幼稚園訪問では、子どもの読み取りに重きを置きたい教員と、対応や言葉掛けの答えを求めたい学生との間の目的意識に差異があることが示唆された。深い学びは具体的な対応や言葉掛けの答えをマニュアルのように覚えることではないということのように学生との共通認識にしていくかが今後の課題である。

また、学生が主体となつて振り返りをするなかで、各回の、振り返りの項目が違ってしまった。そのなかでも、反省は毎回出てきた項目であり、出来ないこと、失敗してしまったことなどに着目しやすい傾向が見られた。特に設定活動については、出来た、出来ないで評価するにとどまり、「改善点」の項目が出にくく、第2回目の振り返りのみしか「改善点」の項目は出てこなかった。第2回目の振り返りで「改善点」の項目が出てきたので、第3回目も出てくる項目と予想したが、第3回目では出てこなかった。これは、幼稚園

訪問は第3回目で終了する旨を伝えており、次の幼稚園訪問がないので「改善点」を挙げる必然性を学生が認識できなかったためだと考えられる。しかし、学生は次年度、幼稚園あるいは小学校の現場での実習を控えており、今回の幼稚園訪問での反省が今後の学びに向けた「改善点」に向かっていないことは問題である。第2回訪問時の振り返りにおいても、学生が考えていたのは、授業の中で幼稚園訪問に行くという目の前の課題のみについての「改善点」であった可能性を踏まえ、3回目の訪問の振り返りの後にPDCAサイクルについての指導をした。保育の評価は、幼児理解や保育の改善につなげていくためのものであることを、講義だけでなく、実践的な学びの機会に繰り返し取り上げていく必要があることが、今回、明らかとなった。

振り返りの枠組みについては、枠がないから自由な意見が出る可能性も示された。第1回目の振り返り際には、「さっきこびとだったでしょう」と子どもに言われたときにどのように対応すれば、どのように返答すべきなのかと学生たちが考えたことにより、「言葉」「子ども理解」などについての学びを深めることができた。したがって、項目の大枠を決めてしまうと学生の豊かな学びの議論が少なくなることが懸念される。第1回目の訪問時の振り返りから枠組みの指導をした方が良いのか、大枠だけを示した方が議論が活発になるのかについては、今後、検討していきたい。

直接子どもに触れ、子どもの声を聞き、子どもとやり取りをすることができる幼稚園訪問は、学生の学びを広げ、深めるために有効である。事前に考えた折り紙の説明の仕方が伝わり、子どもが作品を完成させたときには、学生自身の自己肯定感が高まるであろう。振り返りで戸惑ったこと、困ったことを議論するにあたり、課題を抱えているのは自分だけではないことに気が付き、仲間の体験からも多くのことを学ぶのであろう。さらに講義を行う教員も講義を受ける学生も、共に現場に身を置き事例を共有して保育を検討する経験を通じて学びが深まり、子ども理解が深まると考えられる。

本研究においては、振り返りを幼稚園訪問後2日後及び1週間後の2回にわたって実施することができた。訪問2日後の振り返りは、学生の記憶も鮮明で、戸惑ったことや困ったこと、できたところや反省点などが明確になるという利点がある。さらに5日後に保育内容「言葉」の中で再び幼稚園訪問の振り返りを実施したことにより、学生自身の中で2日後の振り返りの中で気になったこと、知りたいこと、疑問などを整理することができた。そのためか、1週間たっても気になったこと、知りたいこと、疑問などが数多く出されていた。振り返りの機会を幼稚園訪問後、2日後、1週間後の2度にわたって行ったことは保育を捉える視点をもつ上で有効であることが示された。

引用文献

- 石川洋子（2017）実習生の保育内容についての理解：5領域に焦点を当てて 教育学部紀要（文教大学）51, 269-275.
- 文部科学省（2010）幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価 きょうせい.
- 文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説 フレーベル館.
- 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.
- 朴 信永（2016）保育者養成課程における初年次学生のエピソード記述の特徴：テキストマイニングを用いた観察回数および希望就職先による差異の検討 椋山女学園大学研究論集社会科学篇(47), 145-158.
- 沢登美美子・山田千明・高野牧子・池田政子・堀井啓幸・池田充裕・鳥居美佳子・古屋祥子（2012）力量ある保育者養成教育の試み：「乳幼児観察研究」の授業を通して山梨県立大学人間福祉学部紀要7, 49-58.
- 田中 幸代（2006）同学年モデルの観察および観察されるモデルとなること^が、大学生の保育実技の「準備」・「自己効力」に及ぼす効果 教育心理学研究 54（3）, 408-419.
- 渡邊眞理・青木聡子（2017）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 初等教育論集（国士舘大学初等教育学会）18, 103-116.
- 山崎征子・小田義隆・上村 晶（2011）保育学生の子ども理解を育む取り組みに関する一考察：子ども発見ノートを中心に 高田短期大学紀要, 29, 81-90.
- 湯澤美紀（2014）エピソード記述を通じた学生の育ち：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。