『共に育つ保育者養成』の探求2

―保育実習Ⅱ（保育所実習）に向けた保育実習指導のあり方―

中田（後藤）範子　　柳瀬　洋美　　渡邊　眞理

本稿は東京家政学院大学現代生活学部児童学科の平成22年度から25年度の保育実習Ⅱ（保育所実習）に向けた保育実習指導のあり方に関する実践研究である。実習園からの評価を手掛かりとした実習事前事後指導、学生からのフィードバックを手掛かりとした授業の展開方法とその可能性や課題、保育実習ⅠCと保育実習Ⅱの関連性の3点について考察した。学生を集団として捉えて分析した結果、学生の意識、行動、外部評価との関連性は特に見られなかったが、学生の１回１回の実習の成果にのみ目を向けるのではなく、学びの連続性を意識した指導が必要と考える。また、実習の事前指導において、作成した指導案をもとに模擬保育を行うことで効果が認められたが、現場体験が不十分な状態では、実際の子どもたちの状況に即した十分な効果は得にくい。今後は学生を集団として捉えた評価を踏まえつつも、より丁寧な個々の学生の学びの連続性を見ていく必要があると考える。

キーワード：保育者養成　保育実習Ⅱ　模擬保育　実習指導　施設実習

<目的>

平成22年に発表した、東京家政学院大学児童学科における保育実習指導の成果を分析した「『共に育つ保育者養成』の探求1」では、平成22年度以降を児童学科の成立期から充実期への転換点と位置づけ、以下の点を今後の具体的課題とした[1)]。

１．「保育者像」の継続的検討
２．保育者養成課程（事前・事後指導、保育実習・保育所以外の実習指導）の教材、授業内容、事務手続き等のシステム作りに関する検討
３．実習手引書・日誌・評価表の改訂も含む保育士養成に向けての教育プログラムの見直し
４．実習施設との連携体制の改善に関する検討、特に児童福祉施設の『期待する実習生像』についての把握
５．保育実習のみならず、幼稚園実習も含めた児童学科全体としての保育者養成体制づくり
６．児童学科の専門科目全体とのシステムに関する検討

本稿は、上記のうちの2及び3に関して、4年次に実施される保育実習Ⅱ（保育所実習）に向けた事前・事後指導を中心にその内容を整理・分析し実習指導のあり方についての考察である。

<方法>

Ⅰ．保育実習Ⅱに向けた実習事前事後指導

平成19年度以降の保育実習Ⅱに関する実習園による評価を踏まえ、保育実習Ⅱ（保育所実習）の事前・事後指導の視点や方向性について整理し、考察する。

Ⅱ．学生からのフィードバックを手掛かりとした授業の展開とその可能性と課題

保育実習ⅠB（３年次・保育所実習）の日誌と指導案作成を通した学生自身の振りかえりをもとにした保育実習Ⅱの事前指導の取り組みについて検討し考察する。

Ⅲ．保育実習ⅠCと保育実習Ⅱの関連性

保育実習ⅠC（３年次・保育所以外の児童福祉

東京家政学院大学現代生活学部児童学科

施設実習）の事後指導を通して得られた反省の中から、保育実習Ⅱに向けての課題を整理し考察する。

<結果及び考察>

Ⅰ．保育実習Ⅱに向けた実習事前事後指導

Ⅰ．１．実習園の評価に見る現状と成果

表１は実習園による評価の平均値を示す。評価項目は、「実習態度」、「子ども理解」、「保育に臨む姿勢」、「実習園の理解」の５項目である。なお、図表中の年度を示す「H」とは「平成」のことを表す。

表１．実習園による評価推移

評価年度（実習履修人数）	実習態度	子ども理解	保育に臨む姿勢	実習園の理解	自己理解	5項目の平均点（標準偏差）
H21（20名）	3.80	3.45	3.55	3.30	3.70	3.56（0.93）
H22（23名）	3.96	3.96	4.00	3.78	4.00	3.94（0.87）
H23（32名）	3.90	3.85	3.63	3.63	4.00	3.80（0.92）
H24（43名）	4.26	4.07	4.05	3.77	4.02	4.03（0.91）
H25（69名）	4.00	3.77	3.83	3.55	3.81	3.79（0.82）

本学が指定した用紙に実習終了後に実習園の園長又は指導担当者が記入し本学に送られる。評価項目は指定しているものの、評価基準は各実習先に委ねられており、各項目の得点は、最低を１点、最高を５点とした5段階評価である。

なお、本稿の分析対象である平成21年度から25年度までの５年間において、本学児童学科の入学者定員数は大幅に増加しており、それに伴い、実習履修学生数も増加している（21年度に４年生である学生の入学時定員数は50名、25年度に４年生の学生の入学時定員数は80名）。

一般に、学生数が急激に増加すれば学生全体の力量の幅も大きくなるため、評価のばらつきや平均点の低下へ結びつきやすくなることが予想されるが、表1および図１にみるように、評価の平均点に大きな変化がなく、平成25年度の標準偏差がもっとも低く、ばらつきが小さくなっている。

保育実習担当者間で協議した結果、上記のことは、履修学生数の増加にもかかわらず一定の力量を備えた実習生の養成を維持したものとして評価してもよいのではないかとの意見で一致した。

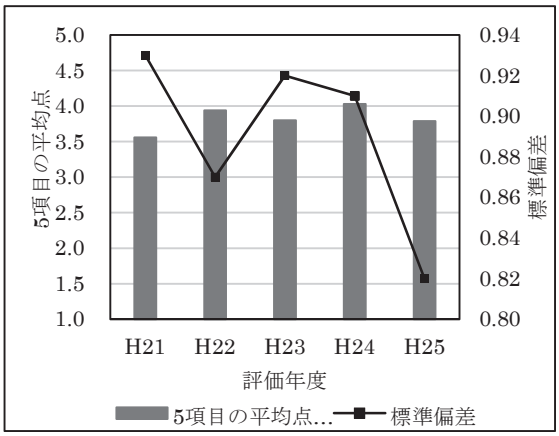

図１．実習園による評価の推移

前報告で平成19･20年度の評価結果では、一部の学生がきわめて低い評価点をとっており、平均点を下げていることを報告している[1)]。大幅に評価点が悪い学生に対しては、単に実習先の保育所の実習生に対する姿勢や実習生本人の個性がその保育所と合わなかったものなのか、実習生自身の力不足によるものなのか、その要因を分析して実習生の課題を見極め、指導のあり方について考えることを教員側の課題とした[1)]。

そこで、履修基準に満たない学生を中心に授業時間以外に補講や面談を増やし、個別指導をより充実させ、初等教育実習担当者も含めた学科としての情報交換や指導体制を強化した。それが表１･図１の結果としてあらわれたのではないかと考えられる。

一方で、図1に示すように、項目別にみると、実習態度に対する評価は良好であるのに対し、「実習園の理解」は各年度とも最も低い得点である。実習園の保育方針の理解をより深めるために、実習園と大学の関係を良好に保ち、学生が実習前か

ら見学、ボランティア等を頻繁に体験するなど継続的に関係を持ちつつ実習指導を行うなどの体制が望まれる。

Ⅰ．２．これまでの指導の方向性

全体的な評価として、平成19年度以降の保育実習Ⅱに関する実習園による評価を踏まえつつ、平成22年度以降25年度まで、以下のような視点や方向性をもって保育実習Ⅱ（保育所実習）の事前・事後指導を行った。

１）学生の現状を把握し授業に生かす姿勢

教員は、学生からの声に耳を傾け、それを分析、考察しながら授業に生かす姿勢を持つようにする。具体的には、アンケートあるいは学生同士の討議を通して得られた感想や要望、課題等を抽出し、考察しながら授業に生かす等の方法を積極的に取り入れる。

２）４年制大学ならではの「強み」とは何か？

これまでは短期大学での保育士養成が主流であったのが、昨今は４年制大学においても保育士養成を盛んに行うようになった[2)]。しかしながら、保育所での実習を行う中で、２年制養成校実習生に対する劣等感を持つ学生が多い[3)]。一般に２年制養成課程では、短期間でより多くの保育技術を獲得することを主としている。そのため、12日間という短期間での実習では、４年制養成校の学生よりも年下の２年制養成校の実習生の持つ、「すぐに取り出せる保育技術」の多さを知ることとなり、劣等感を持ちやすい。また、４年制養成校の実習生は、３・４年生で保育現場での実習を行うが、自分と同じ年齢の保育者が立派に勤務している姿を目の当たりにする場面も少なくなく、劣等感や焦りを感じる学生も多い。養成期間を４年間とすることによってどのような資質を育てることができるのか、あるいはどのような資質を持つことが求められているのかを考察しつつ授業を行う。

この点については、各保育士養成校による報告を分析した結果、養成校の定義する養成すべき資質は、指定保育士養成施設に向けた厚生労働省の指導の内容、文部科学省が発表する答申の内容を踏まえつつも、そこに勤務する教員の経験や学生から聞いた保育実習の現状を把握することによって形成され、養成教育の方法が構築されることがわかった[2)]。さらに説明を加えれば、大宮（2006）の説明するところによるプロセスの質（日々の保育実践の質）である[4)]。また、汐見他（2013）は保育者の専門性を「解釈系」との用語を用い「子どもの行為、しぐさ、表情等からその子どもの気持ちや願い、欲求、生活上の意味を多様に思い浮かび」[5)]、理解することと説明している。本稿に定義する、育てようとしている資質は、このように「プロセスの質」に位置し、「解釈系」とも説明できる資質である。

また、わが国でも出来上がりつつある保育の定量的な質評価を自分の保育の向上に役立てるためには、第三者からの評価が「自分の保育のどの部分にあたるのか」を考え認識することが求められる。このようなことを鑑みると、今後、これまで以上に４年制大学での養成で求められる資質を「多角的、時系列的に現状を把握しつつ、子どもや保育を多相的に理解する資質」とし、学生の置かれている現状を把握しながら授業の在り方を構築する姿勢を持つことを重視した[2)]。

なお、本稿で使用する「多相」という表記は、平成24年度以降、執筆者を含めた担当者間で協議し、「多相」という表記が適当であると判断した。先に発表した関係論文には「多層」と表記したものも以降の本稿では「多相」で統一する。

３）充実した保育技術の獲得と子どもとの関わりの視点の自覚化と多相化に向けた授業の展開

具体的には以下の方法に重点を置いた。なお、ここで言う、保育技術とは、「子どもとの最適な対話が可能となる行動を得るために必要なもの」[6)]と位置づけている。

① 学生の記入した実習日誌作成に関する学生の意識の分析

② ロールプレイ

実習中に実際に遭遇した場面を演じることにより想起し、具体的な援助の仕方について考える。

③ 模擬保育

具体的な保育内容を考案、計画作成、実践、考察のサイクルを体現し、保育の質の向上において重要な省察する姿勢を身につけ、保育士養成で重視する「反省的実践家」となる一助とする。

④　指導案の作成とその修正プロセスにおける学生の気づきの分析

Ⅱ．学生からのフィードバックを手掛かりとした授業の展開とその可能性と課題について

Ⅱ．１．日誌に関する質問から始まる授業展開

授業目的：

前回の実習を振り返り、解消できていない様々な疑問点を挙げて明確化し、次回の実習をよりよいものにする。

授業実施日：

平成22年５月18日（保育実習Ⅱ（保育所実習）の事前指導の一環として）

対象：本学４年生20名

授業手続き：

前回の保育実習ＩＢ（３年次10月実施）の日誌の一日分のコピーに質問を記入して、提出することを課題とした。挙げられた質問内容を保育実習担当者である本学教員が、より詳細にその時の場面の聞き取りを行いながら回答し、時には、クラス全体に投げかけて討議を行った。

質問内容の分析：

得られた質問内容を、日誌の書き方、相違点、保育者としての援助、その他、と分類し、数値的な分析とともにその内容に注目しながら考察した。なお、授業担当者である２名の教員間で不一致であった項目については、協議の上、分類を行い、その結果を以下に記し考察する。

分析結果・考察：

質問項目を分類し、件数を見たところ、表2に示す結果になった。事前指導における学生の質問から、全体的に日誌の書き方に関する質問が55.2%と最も多く、その中でも、「自分の書き方でよいかどうかの確認」と「記述の具体性」に関する質問が多くあがった。記述の具体性については、観察した子どもや保育の様子をどの程度文章としてノートにまとめてよいのかという内容であるが、子どもの個人情報の保護という観点から適切な記述の仕方を知りたいという意味と、限られたスペースに観察した内容を記述するのに、どの程度詳しく書くべきなのかという意味があった。

自分の考えと実習園の保育者の指導内容、または学校で習った内容と現場での実際、他園との相違について質問する学生も見られた。多くの学生が様々な相違を感じつつ、実習生という立場で、子どもとどのように関わるべきなのかを模索している様子が窺える。

子どもとの関わりについて具体的な場面を挙げながらの質問も見られ、これらはできるだけ教員がすぐに回答して、答えを導くよりも、クラス全体で討議するようにすることでより効果的であると考える。そのため、ロールプレイ、模擬保育、心理劇等による実際場面の想起、再現から具体的な援助方法を考案する授業のさらなる充実が求められる。

表２．学生からの質問内容の分類

質問内容		件数	小計（%）
日誌の書き方	1.読み手が見易い書き方	4	37（55.2）
	2.実際場面との照合	5	
	3.適切かどうかの確認	7	
	4.保育実習Ⅱの記入の実際	2	
	5.記述の具体性	7	
	6.効率のよい書き方	6	
	7.使用する言葉	6	
相違点	1.自分の考えと実習先の相違	6	11（16.4）
	2.他園での指導内容の相違	1	
	3.学校の授業内容と実際の相違	4	
援助	1.実習生としての介入の度合い	4	13（19.4）
	2.子どもへの関わり	8	
	3.子どもの発達に適した保育内容について	1	
その他	1.実習中の身だしなみ	1	6（9.0）
	2.就職に向けて	1	
	3.振り返り・感想のみ記入	3	
	4.無記入	1	
合計			67（100）

Ⅱ．２．ロールプレイ

授業目的：

学生自身が前回の実習での自分の援助方法を自覚化し、次回の実習に向けた課題を見つける。

授業実施日：平成22年12月２日

対象：本学３年生63名（平成22年10月に保育所実習12日間を実施済みである。）

授業手続き：

① 保育実習ＩBのグループ別事後指導で得られた「実習中に困ったこと」として挙げられたものの中から、教員が６つのテーマを選択し、学生に提示する。

② 学生が約10名のグループに分かれて、それぞれ一つずつテーマを選択し、その時の状況を設定しながら子どもに対する対応の仕方について協議する。

③ ②の内容をグループごとに学生が保育者役、子ども役に分かれてロールプレイ（約8分）にして発表する。

④ ③について全体協議の後、教員による講評を行う。

分析方法:

学生のロールプレイ発表後に行った2名の教員による講評・解説を表3のように分類した。これらは、保育者の多相的理解につながる援助の論点を示すことをねらいとしたものである。

表３．教員による講評・解説のカテゴリー

カテゴリー	内容
A	他の方法の示唆
B	年齢による違いの指摘
C	子どもの視点に立つ必要性
D	判断の根拠の示唆
E	肯定的な評価

分析結果：

子どもへの対応についての学生の回答と表４から表９には、教員による解説及び評価をまとめ、以下に示す。

テーマ１.一度にたくさんの子ども達から声をかけられたら、どうしたらよいか

<学生の回答>

① 声がかかった順番に、砂場、ジャングルジムへ移動し、その子どものやりたい遊びを順番に一緒に行う。

② 自分の所に集まった子どもたちで話し合って皆で一緒に遊べる遊びを考えて自分も一緒に皆で遊ぶ。

表４．教員の解説・評価- １

内容	分類
それぞれの子どもの思いを満たすのにとてもよい方法である。	E
短時間で砂場、ブランコ、ジャングルジムに行く姿を他の子どもが見ているということ、自分の子どもに対する見方が断片的になってしまうことを自覚する必要がある。	C
その他の方法として、その場に保育者はいられないが子どものことは気にしているという思いを伝える、遠くから声をかけ、目があった時には笑顔を向けるなどのコミュニケーションをとることができる。	A
子どもたちの「実習生と一緒にいたい」という気持ちが強く、皆、納得するのであれば、この方法はよい。	E
方法としてよいがその時々で工夫することが要求される。また、１～２歳児への対応としてよく行われる方法である。	B
次々と遊びを変えることで子どもは満足するかという点に注目しながら対応することが必要である。	C
その他の方法として、自分の腕や指、背中やズボンなどあらゆる場所をつかませて少しでも先生に触れているという気持ちを持てるようにするなどがある。	A

テーマ２．同じ子どもが離れようとしない時、どうすればよいか

〈学生の回答〉

その子と電車ごっこをしながら移動し、集まりの場所に行く。（子どもとの関わりを持ちながら、楽しい気持ちを持続しながらお集まりに合流できるように考えた。）

表５．教員の解説・評価- ２

内容	分類
自由遊びでの楽しい気持ちをそのまま大切にしながら集まりに合流する方法はよい。	E
自由遊びの時間と一斉活動のけじめをつけたいというねらいをもつ保育者もいる。よく保育者の動きを見ながら、そのクラスの保育者の対応に沿ったやり方が望ましい。	A
年齢によってもやり方が違う可能性があるので、今後もよく観察するとよい。	A

テーマ３．子どもが実習生に対して乱暴な態度で接してきた時の対応

〈学生の回答〉

子どもに「いっしょに遊ぼう」と声をかけても乱暴な態度をとってきた。そのためしばらく様子を見るためにそばから離れ、再度近寄って子どもに声をかけて遊びに誘い、「○ちゃんのことが大好きだよ」と伝える。

表６．教員の解説・評価- ３

内容	分類
子どもにも一人になりたいこともあり、それを保障することも大切である。	C
時には距離をおいて客観的になって、その子の様子を見ながら、「自分に対して何を求めているのか」を考えてみることで対応の仕方が見えてくる場合もある。	C

テーマ４．自分が見ていない時にケンカが始まった時の対応

〈学生の回答〉

実習生は子どもたちのそばに行くが、しばらく様子を見る。そして、ケンカをしている二人がたたくなど危険な行為が見られたら、間に入って辞めるように促す。その後「こういう時は貸してと言わなくちゃだめだよね、貸してって言ってごらん」などと何をしなくてはいけないのかその方法を伝えて､それができるところまで援助し見守る。

表７．教員の解説・評価- ４

内容	分類
子どもに対して、どうすればよかったのかについて示していること、その子が「貸して」と言えるまで援助できていたのはよい。	E
保育者によっては､「手が出るまでは子どものケンカに入らない」という方法について否定的な保育者もいることが予想できる。	A
当事者だけではなく、周りの子どももその時に保育者の様子をよく見て問題の解決方法を学んでいるということの自覚が必要。	C

テーマ５．一番になりたい子どもへの対応

〈学生の回答〉

(割りこみをした例として考えた)

割りこみをした様子を見かけたら、「一番初めに並んでいたのはだれ？」「次はだれだった？」などと事実の確認をし、割りこみをした子どもには「今度からこういうことはしないでね。」と約束する。

表８．教員の解説・評価- ５

内容	分類
まず初めに事実の確認をしたことはよい。	E
「今度から」と先延ばしすることについては、意見が分かれると考えられる。	A
いつも割りこみをする子どもなのか？気づかずに入ってしまったのか、などと日頃の子どもの特性によって対応を考える必要がある。また､「順番」を理解しているかよく見て対応の仕方を判断する必要がある。	D

テーマ６．転んだ後、ぐすぐずしていてなかなか立ち上がらない子どもへの対応

〈学生の回答〉

① 転んだ子ども以外の子どもと一緒に保育室に入り、転んで動かない子どもには、クラスの他の子どもに呼びに行くことを促す。また、大人数の子どもから離れずに遠くから「みんな待っているよ～」と声をかける。

② 転んだ子ども以外の子どもを一度保育室に誘導し、その後、その場を離れて転んでいる子どものそばに行って保育室に入るように促す。

表９．教員の解説・評価

内容	分類
一人の子どもの対応をするのか、大人数の子どもを優先するのかという問題がある。	D
他の保育者の動きを見て、①②のどちらかの対応をとるとよい。	D
けがをしてしまって動けないという場合も考えられるので、まずけがの様子を見ることは必要である。	A

分析の考察：

学生自身が考え、その時の状況に応じた援助を行うためには教員が具体的な援助方法を示すよりも、援助を決定する又は判断する根拠となるものの示唆が有効ではないかと考える。

では、どのような示唆を必要としているかを考察すると今回の分析からは、A：他の方法の示唆、

C：子どもの視点に立つ必要性について教員からの示唆をより多く行っている。また、D：判断の根拠については、子どもの特性や過去の経験内容から判断すること、担任保育者との連携を重視して判断すること等の示唆をしている。

今回のロールプレイによる演習では、「答えを一つに絞らなくてはいけない」という思いがあったグループが見られた。今後は、事前に、学生たちにはより明確に教員側のねらいを示し、様々なやり方、論点となる部分を見つけられるような支援が必要である。また、年齢についての設定があいまいであったことから、子どもの発達的な理解に関する討議が不十分であった。この点を課題とし、今後も継続的に保育者としての多相的理解につながる授業展開を探っていきたい。

Ⅱ．3．模擬保育

平成24年度、25年度に行った模擬保育による演習について学生を対象にアンケートを実施し、今後の授業の在り方について考察をした。

授業目的：

様々な視点で子どもや保育を捉え、具体的にイメージし、子どもや保育の多相的理解を促す。

授業実施日：平成24年５月～６月　全４回実施
　　平成25年５月～６月　全３回実施

対象学生：４年生（平成24年度は48名、25年度は70名）

授業手続き:

① 学生を１班５名～７名の８班に分け、模擬保育実施順に１から８班までとした。
② 一人１本の指導案（細案）を作成する。（保育実習Ⅱで行うことを想定した60分程度の活動）
③ 班内で作成した指導案をもとに討議し、最も設定した年齢に適した活動の細案を決定して1本の指導案を作成。
④ ③で作成した指導案をもとに学生が保育者、子ども役に分かれ模擬保育を行い発表する。
⑤ ④について保育者役、子ども役、観察者、教員の全体で討議の後、教員による講評を行う。

分析手続き：

１）アンケートによる分析

模擬保育の終了後にアンケートによる学生の意識と取り組み方に関する調査を行い、以下のような手順でアンケートの実施と分析を行った。その結果から保育実習Ⅱにおける模擬保育の可能性と課題について考察する。

アンケート実施日：
６月15日、22日（平成24年度）
６月４日、11日（平成25年度）

対象：
保育実習Ⅱの受講者４年生、43名（平成24年度）、69名（平成25年度）

アンケートの内容：

① 模擬保育の計画作成における配慮と困難さの度合い

11項目（ねらいの設定、ねらいと内容の整合性、導入の工夫、保育者の立ち位置、保育者の言葉かけ、展開の手順、個別の子どもへの配慮、子どもの行動の予測、安全面、子どもの移動・動線、導入・活動・まとめとつなぎへの流れ）について、4件法（とても配慮した・とても困難だった／やや配慮した・やや困難だった／あまり配慮しなかった・あまり困難ではなかった／配慮しなかった・困難でなかった）で回答する。

② 模擬保育をしていて気付いたことや難しかったことをそれぞれの立場で自由記述。

２）討議による分析

平成24年度は模擬保育を行った後に、その都度、模擬保育についての討議を15分から20分程度実施した。その結果を以下のように分析した。

① 保育者役の意見、子ども役の意見、観察者の意見、教員の意見、を班ごとに記録しまとめる。
② 教員による指導案への添削内容、添削箇所数を班ごとに記録しまとめる。

３）模擬保育後の指導案の加筆・修正箇所による分析

平成25年度は模擬保育を行った後にその都度模擬保育についての気がついた点、改善点、感想などの討議を15分から20分程度実施し、その後、班

で作成した指導案に模擬保育終了後に討議した意見等を踏まえ加筆、修正した指導案を個人ごとに教員へ再度提出した。その指導案を以下の分析の視点により分析した。

分析：提出された指導案の加筆・修正箇所を以下の10項目のカテゴリーに分類し分析した。（24名分）

≪活動内容に関するカテゴリー≫

①関わり…保育者のことばかけ、働きかけ、など具体的な関わり方、方法。

②指導案…指導案の書き方、適切な記述表現。

③子どもの様子…予想される子どもの様子、考えられる子どもの様子。

④教材研究…道具、教材、素材。

⑤発展…活動の発展、展開。

⑥全体…活動の全体的な流れ、活動そのものの検討。

≪指導案における事前記入項目への記入に関するカテゴリー≫

⑦子どもの姿…現在の子どもの様子。具体的な子どもの様子。

⑧中心となる活動…具体的な活動内容。

⑨ねらい…活動を通してのねらい

⑩準備教材…活動に必要な道具、教材、素材。

カテゴリー化は最初の指導案の加筆・修正箇所５項目において分析者と一人の評定者が独自で行い一致率が0.8以上になるまで協議を重ねた後、残りを分析者一人の評定によって遂行された。

分析結果及び考察：

１）アンケートによる分析

①　模擬保育の計画作成における配慮と困難さの度合い

平成24年度、25年度に実施した、指導案作成時における配慮と模擬保育後に感じた困難さについて、それぞれ配慮した度合い（４点～１点）、困難さの度合い（４点～１点）を得点化した。それぞれ表10に示す。なお、それぞれ高得点の項目を網掛けで示している。各質問項目により、ばらつきは見られるものの、平均した場合、25年度の結果は、24年度の結果と大きな差は見られなかった。項目ごとに見てみると、24年度、25年度ともに「展開の手順」について、指導案作成時によく配慮したが、模擬保育後には困難さを感じる度合いが高いと感じる傾向が見られ（*1）、25年度は「保育者の言葉かけ」「活動のつなぎと流れ」についての困難さを強く感じる傾向がある（*2）と考察できる。

表10. 配慮した度合いと困難さを感じた度合い

質問項目	配慮		困難さ	
	H25年度	H24年度	H25年度	H24年度
ねらいの設定	3.06	3.33	3.15	3.11
内容の整合性	3.0	3.22	3.28	3.19
導入の工夫	3.0	3.22	3.21	3.11
立ち位置	2.8	3.04	3.16	2.93
言葉かけ	3.17	3.3	3.54*2	3.37
展開の手順	3.29*1	3.33*1	3.49*1	3.59
個別の配慮	3.0	2.96	3.23	3.30
行動の予測	2.94	3.0	3.44	3.69
安全面	3.4	2.96	2.79	3.00
子どもの動線	2.74	2.59	3.28	3.04
活動の流れ	3.17	3.07	3.49*2	3.44
平均	3.06	3.09	3.27	3.25

②自由記述「模擬保育をして気づいたこと」

回答を分類して考察した結果を以下に示す。

〇保育者役の立場から

・**実践に入るまでにやるべきことの気づき**（子どもをよく観察することの大切さ、計画時によく子どもの行動を予想することの大切さなど）

・**実践での時間の流れに関する難しさ**（物を取り出すタイミングの難しさ、進行することと個別の子どもへの対応を同時に行う困難さ、言葉がけを順序良く行うことの難しさ、など）

・**計画と実際の相違**（指導案に１行で書いたことが実際には多くのことを配慮しなくてはいけないこと、予想外の子どもの動きがあった時の対応の難しさ、など）

模擬保育を行うことで、紙面上で記述された二次元のイメージが実践的な三次元のものとなる。

それに伴って､時間の流れに伴う困難さに気づき、計画と実際との相違に悩む学生が多く見られた。しかしながら、模擬保育を通して、実践に入るまでに何をすることが大切なのかを気づくことができたようである。

○子ども役の立場から

・**保育者の動きについての気づき**（子どもは保育者の説明が長いと飽きてしまう、保育者は子どもに見られていることを意識して自信をもって保育することが大切で不安があると子どもも不安になってしまう、など）
・**子どもの気持ちの理解**（子どもの発言に保育者が気づいてくれないと悲しい、導入に絵本を用いてイメージ作りをするよりも、子どもの作りたい気持ちを大切にした方がよい、これから何をするのかがわかるとやる気が出る、など）

個別の子どもの動きや気持ちへの気づきが多く挙げられていた。それまで「子どもたち」と捉えていたが「それぞれ特性をもつ1人ひとりの子ども」という視点を持つことができたと考える。

○観察者の立場から

・**全体を俯瞰すること、客観的に捉えることでの気づき**（例えば、準備や予想の大切さ、見本の見せ方、保育者の言葉遣いなど）
・**「自分の時の参考にしたい」という意欲**（自分が保育者だったら、この時はここに立つとよいと分かった、自分では思いつかないことを発表したグループがやっていて参考になった、など）

その他､「自分が保育者になった時のことをイメージしながら学ぶことができた」という回答や、「発表グループの保育のねらいは何かを捉えることが難しい」との回答があった。この点については、今後も教員が学生に保育活動のねらいを捉えるのを促す必要があると考える。保育者になった時のイメージを時間の流れや個別の子どもの特性などを意識しながら明確にすることができるように、また、第三者から何をねらいとしているのかが分かるような保育を目指したい。

模擬保育では、以上のような点を課題としながら今後も継続的に行うことでさらに効果が見られる可能性があると考える。しかしながら、実際の保育現場ではなく､教室内で行う模擬保育である。そのことの限界を踏まえつつも、見出された可能性を今後に生かしたい。

次に、25年度の結果を授業日ごとに集計したものを表11に示す。集計した結果について模擬保育を行った授業日ごとに分析すると、模擬保育後に困難さを感じる度合いが高くなっているのに対して、指導案作成時に配慮した度合いについては、２回目に下がっていることが特徴的である。模擬保育を参観して、他の班を参考にしていくが、その分難しさにも気づくという傾向が窺える。指導案作成時に配慮した度合いについて、第２回目に下がったのは、第１回目に指導案作成について時間をかけて講義したことが影響していると考えられる。つまり、講義を受けたことで自分たちの作成した指導案に配慮が足りないことに気づかされ、結果に表れたのではないか。

表11. 授業日ごとの得点

授業日	計画時に配慮した度合い	模擬保育後に感じた困難さの度合い
第１回目	3.16	3.2
第２回目	2.84	3.23
第３回目	3.2	3.34

２）討議による分析

分析結果：

授業の中でグループごとに作成した指導案の内容を模擬保育の形式で発表を実施した。その順番に１班、２班、３班と命名した。

①保育者役の意見の変化

○指導案について

指導案に対する意見は「指導案通りに行かなかった」と「指導案を練らないといけない」の2班のみから出された。

○保育者の動き・役割について

複数の保育者が保育に参加している場合に、集団の動きをリードするリーダー保育者と集団の動きが流れるように補助するサブリーダー保育者に役割が分担される。そのリーダー保育者､サブリーダー保育者に着目した意見が出された。リーダー保育者とサブリーダー保育者の連携、リーダー保

育者とサブリーダー保育者の役割の明確化などへの意見は３班以降から出て１班、２班からは出なかった。

〇困難と感じる関わり・対応について

話しはじめてしまった子ども、話を聞いていない子ども、子どもの集中、注目の持続、予想外の子どもの行動､等子どもへの働きかけの難しさや、全体を見ること、時間配分など活動の流れの難しさ及び、製作の指導の難しさ等難しいと感じることはすべての班から出された。

保育者役の意見の変化の特徴は①作成した指導案通りに行かないなど指導案と模擬保育の実践についての意見は減少していった。②具体的な保育者の動きに着目した意見が出るようになった。③難しいと感じる子ども、難しいと感じる対応、指導、関わりなど難しいと感じることはすべての班より出た。

②子ども役の意見の変化

〇子ども役が感じた良い点

見本の提示の仕方、言葉かけ、子どもの思い、様子を受け止めてくれる、教材の使い方、声の強弱、保育者が丁寧に関わると分かりやすい、ルールを守る保育者の対応でゲームが楽しめた等の意見が出た。

〇子ども役が感じた改善点

全体把握が必要、説明の時間が長い、活動の早さの違いへの対応や関わり、分かりにくい指示、動作が難しい、指示の表現が難しい、保育者の問いかけに答える子どもの様子、反応をどこまで拾うか、指示が伝わりにくい、ロートの使い方、意にそぐわないカードを手にした子どもの気持ちをどうにかしてもらいたかった等の意見が出た。

子ども役の意見の変化の特徴は①子ども役が感じた良い点及び、子ども役が感じた改善点、共に後半の4班以降の意見ほどより具体的な意見となっていた。子ども役が感じた良い点では「分かりやすくなったのは保育者が丁寧に関わっていたから」など、ただ分かりやすくなったのではなくどのような関わりが分かりやすくするのかが具体的に出されていた。また子ども役が感じた改善点においては子どもの思いや、気持ちに言及する意見や、用いる道具の発展的使い方の具体例などの意見が出ていた。②子ども役として演じることでより具体的な気づきの意見となっていた。ゲームが楽しく行われたのは保育者の対応が良かったからだけではなく、ルールを守る保育者の対応が良かったと気づきは深まっていた。また「子どもの気持ちをどうにかしてもらいたい」との意見が「意にそぐわない子どもの思いをどうにかしてもらいたい」とより具体的な気づきとなった。後半の6班以降ではその気づきが更に深まっていた。

③観察者役の意見の変化

〇保育者についての意見

「やり取りを保育者と子どもですると良い」､「保育者の動きについて何をするか明確にすると良い」､「保育者同士の動きは違う方が良い」等、保育者の動きの確認、環境構成への配慮、保育者同士の連携に関する評価の意見が出された。

〇保育活動の流れについての意見

「見本を示しての説明は良い」､「遊びに一工夫有ると良い」､「作品発表の場があると良い」､「クイズは良い」､「面白い課題、音楽家の説明があると良い」､「視覚的な手順の説明が良い」､「歌は最後の方が良い」等の意見が出た。

観察者役の意見の変化の特徴は①前半の3班までは保育者の動きに着目している観察者の意見が多かった。後半の４班以降は保育活動の流れについての意見が多かった。②観察者役の気づきがより具体的となり環境構成、遊びの発展、保育の流れの意見へと変化していった。

〇教員による指導案への添削内容、添削箇所数の変化

模擬保育終了後、教員が、学生の気づかなかった点について添削をした。その際の添削内容、添削箇所について教員同士で協議した結果、添削内容については片づけ、活動の終わり方、注意点の確認等であった。このような活動の流れに関する点については６班以降には添削はしなかった。つまり、教員が添削をする前に、他の学生の模擬保育を参考にして自分たちで指導案に記入していたからである。例えば、のりとお手ふきの準備、ごみ箱の用意、切った紙を入れる箱などの教材等の準備においても３班以降添削はなかった。一方、３歳児の空間認知、楽器を選択できない子、４歳

児にふさわしい曲の選択、子どもが責任を持つなどの年齢に応じた子ども理解や子どもを捉える点に関しては８班全ての班について添削した。つまり、発達段階に応じた子ども理解については、学生同士で参考にして取り入れることが難しかったことと言える。

分析の考察：

指導案を作成し模擬保育を発表する中で学生は、他の班の模擬保育を観察し学生及び教員と意見を出し合いながら討議することを通して学生同士で「学び合い」をしていた。その「学び合い」よって学生は指導案を作成するにあたり他の班を「参考」にし、自分の班に改善点を「取り入れ」をすることでより実践に向けた指導案を作成していた。模擬保育は指導案作成をより実践に即したものにする上で学習効果がある。学生が他の班を「参考」にし、自分の班に「取り入れ」を行った点として、

①発達段階に応じた子ども理解は学生同士で気づくことが難しかったが、一時的な子どもの姿を具体的に予測することが増える。難しい子どもとして、話し始める子ども、話を聞いていない子ども、子どもの集中の様子、予想外の子どもの行動、など子どもの様子を他の班の模擬保育を参考に自分の班に様々な子どもの様子を取り入れている。

②保育者としての関わり、保育者の動きをより具体的に考え模擬保育で実践していた。例えば複数の保育者がいることを想定するとリーダー保育者、サブリーダー保育者としての立ち位置やそれぞれの子どもへの働き掛け、連携における点まで着目していた。従って他の班を参考に保育者の立ち位置、役割、連携等を取り入れていたのである。保育者の関わりとして保育者の説明、言葉かけなども模擬保育で声の大きさ、話すスピード、子どもが理解しやすい表現、工夫なども参考にして取り入れていた。模擬保育をすることで保育者役、子ども役、観察者としてそれぞれの立場で気づいたことを参考にして取り入れていたと思われる。どの役にあたっても「参考」、「取り入れ」は可能であると推測される。

③保育及び活動、流れについても他の班を参考に自分の班に取り入れていた。他の班の模擬保育を参考に自分の班の指導案をより実践に向けた指導案に作成していた。配慮する点、注意する点に指導案作成の際に気付き、それらを考慮していたことが考えられる。

以上の分析と考察から、学生は、「参考」「取り入れ」を行いながら指導案の作成をしていることが推測できるが、困難な状況への具体的な対応、関わりの難しさ、発展的な関わりなど多様な関わりの具体化が学生のみでは困難であり、他の班の様子を参考にして取り入れる姿が見られた。この点が学生のみでは困難であることの要因として、子ども理解、子どもを捉えることの不十分さが考えられる。例えば模擬保育中に色画用紙でカニを製作する場面で、カニの目を離してのり付けするが、保育者役のこの指示に学生が演じる子どもは考えることなく従うことができる。しかし実際の保育現場においての３歳児では指示に従えるがどうか、子どもの空間認知の発達はどのようなものか、などとは子ども役の学生も、保育者役の学生も、観察者役の学生も疑問を感じられないのである。

模擬保育においての子ども役は学生が演じている。そこでは多様な子どもを演じる難しさがありどうしても大人が演じる子ども、大人が考える子どもとなり子ども理解、子どもを捉えることを考慮することは困難である。この点は模擬保育の限界が考えられるが、教員が多様な子どもの姿を伝える、様々な保育場面を想定することで子ども理解、子どもを捉えることを学ぶことができるのではないだろうか。今後模擬保育を授業に取り入れる課題の一つである。

３）模擬保育後の指導案の修正による分析

分析結果：

模擬保育後に教員が指導し、その後の学生の気づきについては、学生自身による指導案の加筆・修正箇所を分析することによって何らかの知見が得られると考える。そこで、指導案への加筆・修正箇所の変化をみた。指導案の加筆修正箇所を先

述の手続きに示した10 項目のカテゴリーに分類し加筆・修正箇所の合計数について、項目ごとに比較し、数の多い順に示したものが図２である。

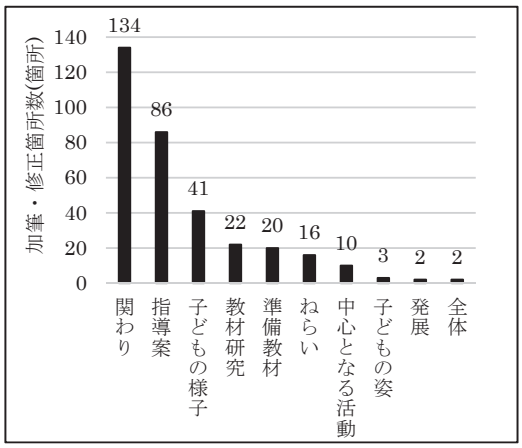

図２． 指導案加筆・修正箇所数合計の比較

「関わり」の項目は学生が保育者役となったときの具体的な子どもへの関わりの方法に関する加筆・修正である。10項目のうち最も多く加筆・修正されていた項目であった。内容としては製作においての教材配布の工夫、教材配布の順番、実演しながらの説明、子どもの作品を誉める、また誉めるタイミングの見極め、早く終わった子への言葉かけ、期待を高めるようなことばかけ、話す言葉に抑揚をつける、活動の見守り方などである。「指導案」の項目は基本的な指導案の書き方、適切な記述表現に関することである。加筆・修正箇所では「関わり」に次いで多い項目であった。「子どもの様子」の項目は学生が保育活動において自分と子どもとの関わりの中で予想される子どもの様子、考えられる子どもの様子である。この項目の加筆・修正箇所は３番目に多い。次に多い項目は「教材研究」であった。模擬保育をおこなうことにより適切な教材、道具に気づいていた。次に多い項目は「準備材料」であった。活動における必要な教材の事前準備である。「準備材料」は模擬保育を実践することで足りないところや、大きさ、硬さ、やわらかさ、などの具体的に気づくことが多くそのため、加筆・修正がなされていた。「ねらい」は活動を通して子どもに伝えたい保育者の願いである。「中心となる活動」は保育のねらいを達成するために子どもが経験する主たる活動である。加筆・修正箇所の合計数では「準備材料」に次いでいた項目である。「子どもの姿」、「発展」、「全体」についての加筆・修正箇所数の合計は少ないことが読み取れる。「子どもの姿」の項目においては、本来は実習に入った際におけるクラス全体の子どもの今現在の姿を記入する項目であるが、学内の授業においては実習で入るクラスの子どもが今できること、今達成していること、興味・関心を持っていることなどを予想しながら記入する項目である。

教員としては、保育者としての関わりを予想しながら子どもの姿・様子を加筆・修正してもらいたかったが、学生には、模擬保育をする中で、保育者としての自分の関わりのみに気づくことが目立った。そのため、平成25年度は、保育者の関わりと子どもの様子についての加筆・修正箇所の割合を見ることとした。授業時間の都合上、１班と２班は同日の授業内に行い、３班は翌週の授業で行った。３つの班の比較をした結果が図３である。

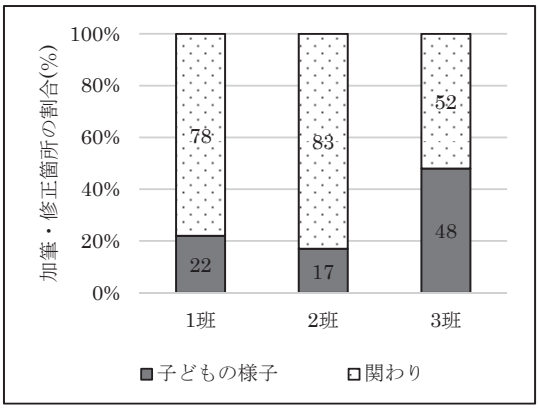

図３．指導案加筆・修正箇所の割合の比較

比較した結果、最初に模擬保育を実施した1班は「関わり」の項目の割合が高く、「子どもの様子」の項目は22%、17%と低かった。しかしながら、翌週に模擬保育を実施した３班は「子どもの様子」の項目において加筆・修正箇所の割合が高くなっていた。

分析の考察：

実習の事前指導の授業において模擬保育は学生の「学び合い」「参考」「取り入れ」により、実践に向けた指導案として作成する効果があると考えられる。渡邊他（2012）[6]においても保育者の関わりについての討議は活発であり、保育者自身の動きから保育者同士の連携についての視点の変化も見られたことから、自分自身の指導案への「参考」「取り入れ」やすかったと考える。

今回は「子どもの様子」「子どもの姿」を「関わり」「指導案」の加筆・修正箇所と比較すると少ない結果だった。その要因として教員が「関わり」について助言、指導することが多かったためだと考える。保育者として具体的な「関わり」は「子どもの様子」「子どもの姿」から子どもを理解し、それから考え実践するのであるが、その連続性を持った学びが不十分であった。しかし図３に示す結果を見ると、模擬保育の経験を積み重ねていくと徐々に「子どもの姿」に目を向けるようになることが期待できる。

保育者として子どもに関わる上で重要な基盤となるのは、「子どもの様子」「子どもの姿」から子どもを理解することである。また、この連続性を重視した養成課程の在り方が、本稿で示す4年制大学での養成で求められる資質である「多角的、時系列的に現状を把握しつつ、子どもや保育を多相的に理解する資質」を養うことに繋がると考える。

模擬保育による保育実習の事前指導は効果があるが「子どもの様子」「子どもの姿」を予測しつつ、子どもを理解し、捉えることを指導するには限界を考慮しなければならない。しかしながら、授業の中で学生同士で学びあい、参考にし、取り入れることの効果を用い、子どもの姿を予想するための視点が広がるような指導をすることによって、少しでも改善できるのではないか。

Ⅲ．保育実習ICと保育実習Ⅱの関連性

Ⅲ．１．保育実習における保育実習ICの位置づけ

保育実習ICは学生にとって初めての保育所以外の児童福祉施設実習（以下、施設実習とする。）である。その最大の特徴は、保育所での実習と異なり、実習施設の種別が乳児院、児童養護施設、母子生活支援施設、障がい児入所・通所施設と多岐にわたる点にある。その対象が18歳まで（施設により成人まで）に及ぶというのも保育所とは大きく異なる点である。当然、実習先によって保育者の果たす役割もそこで学ぶ内容も異なってくる。まさに、「多角的、時系列的に現状を把握しつつ、子どもや保育を多相的に理解する資質」が求められるのである。

さらに、実習時期が１年間にわたって分散しているため（一応、大きく３期に分けての実施となっている。）、学生により保育所実習に先に行く場合と施設実習に先に行く場合とがあり、実習経験の順番に違いが生じざるをえないという現状もある。

したがって、本稿で取り上げている保育実習Ⅱ以前に、３年次の保育実習IBとの関係の中で、保育所と施設のどちらでの実習を先に経験するのか、状況に応じた事前事後指導を考えていく必要がある。また多くの学生が幼稚園教諭免許取得のため３年次に幼稚園に1週間の観察実習も経験することになっており、幼稚園・保育所・施設の３つの実習を経験することから、保育者のみならず、広く「保育者」養成という視点から学生の学びについて考えていくことは、今後、継続的に考えていかなければならない課題である。

Ⅲ．２．保育実習ICの学びを保育実習Ⅱに活かす

一般に、保育実習ICは同じ施設実習である保育実習Ⅲ（４年次・施設実習）とのつながりで学びの連続性が論じられることが多い。各種施設が果たす役割やその機能の理解、そこに生活する（通園する）子どもたちの課題や背景の理解を通して得られる学びは、保育所保育士とはまた異なる施設保育士の専門性である。だが、こうした専門性は施設にのみ発揮されるものではなく、保育所においても、たとえば発達に課題を抱える子どもや複雑な家庭事情を抱える子どもたちを理解する上で大きな力となるだろう。

一方で、同時に多くの共通点も見出すことができる。表12は保育実習ICの事後指導において学生がまとめた今後の課題のうち、実習Ⅱに向けて

表12. 実習ICで見つけた実習Ⅱに向けての課題

全体状況を把握する力	・全体を見る力 ・目の前の子どもだけでなく、同時に保育者間のかかわりを見ることのできる視野の広さ
個々の子どもや状況に合わせて対応する力	・食事や衣類の着脱が子どもにとって楽しい時間になるような工夫 ・臨機応変な対応 ・子どもたちの自発性を引き出すような言葉かけ ・見守る姿勢 ・一人ひとりの特徴をつかむ努力 ・問題行動に対し、前の出来事などを思い出し、何が関係しているのかを考え見極める力
保育者自身の課題	・乳児との遊びのレパートリーを増やすこと ・保育者自身が楽しいと感じながらかかわることの大切さ ・積極性 ・中立の立場と平等な目線で物事を判断すること

の課題を主に「全体状況を把握する力」「個々の子どもや状況に合わせて対応する力」「保育者自身の課題」の３つの視点からまとめたものである。

表12からは実習ICを通して、それぞれに課題や背景を抱える入所・通園児（者）と懸命に向き合う一方で全体状況にも目を向けることの大切さに気づく様子が窺える。

<まとめおよび今後の課題>

１．学生の意識、行動、外部評価との関連性

本研究の結果からは、学生の意識と実際の行動との間や、園の評価と事前の学生の意識との間に特に関連は見られなかった。

だが、表12に見るように、実習IC後の振りかえりでは､すべての保育に共通の基本でもある｢全体状況を捉えることの難しさと大切さ」を課題としてはっきりと認識する学生が少なくない。１回１回の実習の部分的な成果にのみ目を向けるのではなく、事前指導、本実習、事後指導、次の実習に向けての事前指導・・・というように、学びの連続性を意識した指導が必要と考える。

２．事前事後指導における模擬保育・ロールプレイの効果

実習の事前指導において、主活動のみでなく導入も含めた保育全体の見通しを持った指導案を作成するという経験は実習事前学習として有意義である。さらには作成した指導案について子どもや保育者、観察者の役割を取り模擬保育を行うという体験は、座学だけでは得られない保育者としての援助や保育内容に関する気づきが得られるものとしての効果が期待される。しかしながら、現場体験が不十分な状態では、実際の子どもたちの状況に即した実践的な十分な効果は得にくい。したがって初めての実習に向けての事前学習に模擬保育を用いる際にはボランティア等を通じて直接子どもたちとかかわる等の経験があることが望ましい。その点、一度でも実習を経験した後の、次の実習に向けての事前指導で模擬保育を用いる場合には、ロールプレイ等も用いながら検証することで、以前の実習経験を活かすことができると考える。

３．今後に向けて

実習で得られた気づきや理解は、学生個人の感性や実習で得た経験に依るところも大きいと考えられる。特に実習後、自身の経験をどのように整理し、今後に生かしていくのかについては、全体の結果を踏まえつつも、より丁寧な個々の学生の学びや状況との関連性を見ていく必要があると考える。たとえば学生自身の実習日誌を教材とし、ロールプレイ、模擬保育、心理劇等を取り入れ、実際場面の想起、再現から具体的な援助方法を考案する授業は、今後、さらなる充実が求められる。

なお、保育実習ICの事前・事後指導にロールプレイを中心とする心理劇の技法を取り入れており、今後、施設実習の事前事後指導についても研究を進めていく予定である。

<謝辞>

本研究を進めるにあたり、共に保育実習指導を担当する小野眞理子教授、新開よしみ教授、蔡和美非常勤講師他、お世話になった全ての方々にこの場を借り、心より感謝申し上げます。

<引用文献>

１)小野眞理子他｢『共に育つ保育者養成』の探求1」

『東京家政学院大学紀要』第50号、13-17頁、2010年
2）後藤範子「４年制大学における保育士養成教育と資質能力向上に関する一考察」『東京家政学院大学紀要』第51号、23-29頁、2011年
3）新開よしみ・後藤範子・石坂麻美「保育実習Ⅱ（保育所）に向けた事前事後指導のあり方（Ⅱ）」『平成22年度全国保育士養成協議会第49回研究大会発表論文集』、62-63頁、2010年
4）大宮勇雄『保育の質を高める』（ひとなる書房、2006年）
5）保育の専門性研究会編『保育者は、自らの専門性をこのように考えた』、35頁、2012年
6）吉田眞理、上田敏丈「保育士養成システムのパラダイム転換Ⅲ」『保育士養成資料集』第49号、67頁、2009年

（受付　2014.3.26　受理　2014.6.2）