

大学4年間の総合的実習プログラムの開発

— 講義と実習の相互関連を図った教育内容の開発 —

東京学芸大学総合教育科学系 福 元 真由美

東京学芸大学附属幼稚園 山 崎 奈 美

(研究代表者)

目 次

1. これまでの研究経緯と目的・方法	74
2. 「保育内容総論」における2年生のグループ実習 —実習の実際から振り返りまで—	75
2. 1. グループ実習の実際	75
2. 2. グループ実習の意義と課題 —学生の振り返りから	77
3. 附属幼稚園における3年次実習の変化	79
3. 1. 竹早園舎	79
3. 2. 小金井園舎	79
4. 3年次実習を通しての学びや経験の分析 ～学生自身の振り返りによる学びの経験の分析(1)～	80
4. 1. 目的	80
4. 2. 方法	81
4. 2. 1. 調査協力者	81
4. 2. 2. 質問紙の構成について	81
4. 2. 3. 質問紙の実施手続き	81
4. 2. 4. 質問項目	81
4. 3. 結果と考察	81
4. 3. 1. 質問項目1	81
4. 3. 2. 質問項目2	82
4. 3. 3. 質問項目3	82
4. 3. 4. 質問項目4	83
5. まとめ	84

大学4年間の総合的実習プログラムの開発

— 講義と実習の相互関連を図った教育内容の開発 —

研究組織：幼児教育部会メンバーおよび共同研究者

代表 山崎 奈美（附属幼稚園小金井園舎）

＜総合教育科学系＞ 岩立 京子 吉田伊津美 福元真由美 水崎 誠

＜教育実践研究支援センター＞ 櫻井 眞治

＜附属幼稚園小金井園舎＞ 鳴海多恵子 田代 幸代 山田有希子 井口 恵美 中野 圭祐
大澤ちづる 吉川 和希 町田 理恵

＜附属幼稚園竹早園舎＞ 山田 一美 田中 一晃 神山 雅美 石村 類 八木亜弥子

＜文京区立本駒込幼稚園＞ 田村 秀子

＜目黒区立ふどう幼稚園＞ 児玉 祥子

1. これまでの研究経緯と目的・方法

本学幼児教育学分野の学生は、大学4年間を通じて、附属幼稚園をはじめ教育現場にかかわる機会が多く、大学での学びと現場での学びの循環を経て実践知を獲得している。附属幼稚園では、学生を受け入れる際、実践体験のねらいや内容を構造化している。具体から抽象へ、部分から全体へ、個別的な学びから協同的な学びへと経験内容を精選、配列し、大学での基礎から応用のカリキュラムとの連動を図りながら、目的、計画的にかかわってきた。では、4年間を通じた学生の資質能力は、どのように形成され、どのような力がついているのか、そして指導する側はどのような方法で確認するのか。このことは、今日的な教員（以下、文脈によっては保育者と表記する場合もある）養成の課題である。平成21・22年度の研究「大学4年間の総合的実習プログラムの開発～教育現場における学習経験の整理と構造化～」では、附属幼稚園における実践内容を整理したところ、1年次と2年次の内容があまり変わらない点が指摘された。これを受けて、平成23年度の研究「大学4年間の総合的実習プログラム―「保育内容総論」の授業開発に関する中間報告―」では、総合的実習プログラムの一環として2年次（秋学期）を受講対象とする授業の方法と内容の開発を試みた。プロジェクト内容報告時は授業が継続中であつたため、経過報告だった。また、この授業を経た各学生が、3年次の教育実習前後において、どのように意識が変化したのか明らかにされていないという課題があつた。

そこで、本プロジェクト研究では、次の2点を目的として研究を進める。

- ①「保育内容総論」における、附属幼稚園をフィールドとした2年次学生の学習経験について検討する。
- ②3年次実習を通しての学生の学びを明らかにする。

方法は以下の通りである。

- ①「保育内容総論」でのグループ実習の実際の様子、振り返りの方法と内容、学生の授業後のレポートを用いて、グループ実習の意義と課題を抽出する。
- ②教育実習後に、体験内容について問う質問紙を作成、実施、分析する。

（文責 山崎奈美）

2. 「保育内容総論」における2年生のグループ実習—実習の実際から振り返りまで—

2. 1. グループ実習の実際

表1 チーム分けと各クラスの活動名

	チームA	チームB
3歳児	あひる組「ペープサート『ゆきのこまうず』」	うさぎ組「ペープサート『へんしんトンネル』」
4歳児	もも組「パネルシアター『わらいごえていいな』」	ゆり組「パネルシアター ピクニック」
5歳児	つき組「二人でじゃんけん～スーパーきびだんごを 手に入れよう～」	ほし組「なんでもバスケット」

実習の実施にあたっては、授業時間（10：30～12：00）を利用し、1回の授業で1学年2クラス同時に行うことにした。また、学年の縦割りで2つのチーム（表1）を作り、チームごとにお互いのグループの実習を参観、記録、検討するようにした。

グループ実習に割り当てられる活動の場については、前後に担任教師による幼児の活動の体制づくりをお願いした。幼稚園の各組とも実習の前は自由な遊びの時間であり、片付けから次の活動に移る際、実習の活動にそくした幼児の並び方、椅子の配置などの指導が必要である。実習の当日、担任教師は、片付けの状況を見計らって実習生とやり取りして幼児に椅子の配置や着席などを指示し、「何がはじまるんだろうね」「楽しいことがあるよ」と子どもの関心を実習生の活動にひきつける言葉かけをした。実習終了後は、担任教師が実習の内容を振り返る話題で幼児に話すなどしてから、昼食の準備へと幼児の意識や活動の流れをつくっていった。こうした担任教師による体制づくりは、大学と附属幼稚園との研究会における議論をもとにしている。具体的には、片付けの指導とクラス全体の活動の指導は大きく異なることや3年次基礎実習における部分保育の指導の流れをふまえ、2年次はグループ実習前後の活動の移行に関する指導は担任教師に任せ、学生の用意した活動に集中させる方がこの時期の実習としては適切という議論がなされた。

グループ実習の実際においては、多くの実習生がはじめは緊張した面持ちで臨みながら、自分たちの用意した教材で熱心に取り組んでいた。なかには、幼児から期待通りの反応が得られなかったり、予想外の反応に戸惑ったりした様子もあったが、それらに何とか対応しようと試行錯誤する実習生の言動も見られた。それぞれの組の幼児たちが興味をもって活動に参加したことも、実習生の気持ちを支え意欲を高めさせたようである。

グループ実習後は、実習生と参観した学生ともにグループごとに振り返りシートを作成した。そして授業の中で、一つのグループごとに実習の映像を交えながら振り返りシートの内容を発表しあい、よかったところ、改善すべきところ、これからの課題としていくことなどを検討した。

振り返りシートの項目は、「活動の流れについて」「幼児の実際の姿について」「実習生の働きかけについて」「環境構成について」「領域の総合的な指導の観点から」「教材研究について」「その他」の7項目は実習したグループと参観したグループに共通とし、「指導案について」は参観したグループのみ記入するようにした。（表2）は、もも組で実習をしたグループの振り返りシートである。パネルの高さの調整や踊りで幼児と視線を合わせること、パネルシアターに興味をもち、歌や踊りを楽しむことなどは概ねできたようである（表2の____部）。一方、「子どもの発言に気をとられてしまい、全体に目を向けられていない場面があった」「自分たちで予想していたよりも細かい点に注意が向いたり、予想していたものとは違う反応が返ってきたり、反応が返ってこない場面があったりと、『予想される幼児の姿』についての考察が不十分だった」「パネルにもっと視線を集められるような工夫をすべきだった」のように、実際に幼児を前に実習することによって得られる反省点も多く記述されている（表2の____部）。全体的に記述の内容は、見たままの幼児の振る舞いや、自分たちの言葉・行為と活動との関連に関するものが多い。こうした2年次の振り返りの経験を、3年次の観察実習及び基礎実習で幼児の活動や教師の働きかけの意味を掘り下げたり、自らの保育のあり様を問うたりする振り返りにどのようにつなげていくかは、今後の検討課題である。

(表2) もも組(4歳児)実習生の振り返りシート

実習後の振り返り(よかった点、反省点、改善案、今後の課題など)
<p>○活動の流れについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの話に耳を傾けることに一生懸命になり、活動の流れを止めてしまう場面が多くあった。 ・<u>実習生全員が子どもの発言に気をとられてしまい、全体に目を向けられていない場面があった。(活動を進める実習生がいなくなってしまう時があった。)</u> ・家族の笑い方から動物クイズに行く際に、太郎君の家族が帰ってしまう流れだったが、子どもたちの中からどうして帰ってしまうのかという疑問の声が聞かれたので、もっとスムーズで納得のできる流れを考えた方が良かった。 ・動物の最後に鬼を登場させ、言葉ではなく視覚的にすることで、スムーズに鬼に興味を持つ子がいる一方で、パネルを見ておらず鬼の登場に気づかない子もいた。 <p>○幼児の実際の姿について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・<u>自分たちで予想していたよりも細かい点に注意が向いたり、予想していたものとは違う反応が返ってきたり、反応が返ってこない場面があったりと、「予想される幼児の姿」についての考察が不十分だったと感じた。</u> ・パネルシアターを始める前から実習生やパネルに興味を持ち、「何をするの?」と積極的に実習生に関わる姿も見られた。 ・歌の場面で、友達と肩を組んだり顔を見合ったりしながら楽しんでた。 ・動物の鳴き声を尋ねる場面では、実習生が示さなくても、声と共に振りを付けて答える子どもの姿が見られた。 ・「絵の裏が見たい」「なんでくっつくのか知りたい」とパネルシアターに強く興味を示す子どもが多かった。 ・活動にあまり興味を示さない子もいたが、友達が歌ったり踊ったりする姿を見て、小さい動きでもやろうとする姿が見られた。 ・パネルの内容に興味を持ち楽しむ子がいる一方で、その雰囲気を楽しむ子もいた。 ・質問に対する友達の答えや、仕草などの動作を盛んに模倣する姿が見られた。 <p>○実習生の働きかけについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・想定外の子どもの反応が返ってきた際戸惑ってしまい、無理やり活動を進めようとしてしまう場面があった。 ・言葉かけがうまくできずに、担任の先生に助けてもらう場面があった。 ・質問に対する「分からない!」という答えや、パネルの絵をとってしまうなどの子どもにたいして、臨機応変に対応することができなかった。 ・子どもたち一人ひとりの発言に対して、質問場面でもなくても全て受け止めてしまったので、流れが止まってしまうことがあった。 ・家族の笑い方や動物の鳴き声の時にする振りを、もっと全身を使って表現したら、子どもたちの興味を引くことができたのではないかと思った。 ・「<u>おにのパンツ</u>」の場面でひざ立ちになったことで、子どもたちと同じ目線の高さで踊りをすることができた。 <p>○環境構成について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・パネルが見えるかどうかを事前に確認することで、子どもたちから活動の途中でパネルが見えないという声がかかれなかったのが良かった。 ・<u>はじめに太郎君の絵を出したとき、パネルに貼られた太郎君には一瞬しか目を向けず、実習生に興味を示したままの子もいたので、パネルにもっと視線を集められるような工夫をすべきだったように思う。</u> ・パンダについて取り上げる際、片付けるのに不自然にならないよう不織布をパネルから外して示したが、それを見た子どもが前に出てきてしまい、活動が止まってしまった。 <p>○領域の総合的な指導の観点から</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実際の幼児とのやりとりを通して、鳴き声についてはすでに十分知っているように感じられたため、“動物の鳴き声を真似ることで親しみをもつ”というねらいの設定は、不適切だったと考えられる。(環境) ・歌や踊りの場面で、肩を組んだり顔を見合わせたりするなど、他児とかかわり合いながら楽しむ様子が見られた。(人間関係) ・歌や踊りを繰り返し行うことで、ただ聞いたり見たりするだけでなく、子どもたち自身が歌ったり踊ったりすることを楽しむ姿が見られた。(表現) <p>○教材研究について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・弟やパンダの笑い方について、視覚的にも強調した方が、その驚きをもっと楽しむことができるようになるのではないかと思った。 ・「おにのパンツ」の歌詞が私たちが使用したものと子どもたちが知っていたものが違っていたため、子どもたちを戸惑わせてしまった。 ・絵の配置について、もっとパネルを全面的に使うことができるように、動きのある配置の仕方を考える必要があった。 ・絵を外すタイミングや外し方、不織布に貼る絵の位置についてはまだまだ研究不足だと感じた。 ・歌のテンポについて、子どもたちが歌ったり踊ったりしやすいよう考慮することができた。 <p>○その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・パネルシアターや歌に対する興味の方が強く、“友だちや保育者といっしょに笑うことを楽しむ。”というねらいが十分に達成したとは言えないように感じた。

また、参観したグループの振り返りシートには、実習したグループとは異なる観点での検討が加えられているものも多かった。例えば、ある参観したグループは、「子どもたちがパネルの前に集まってしまった後、まだ子どもたちの興奮がおさまっていないにもかかわらず続きを話している、と感じる場面があった。その場合、後ろに座っている子には声が聞こえづらかったのではないかと思う」と記している。クラス全体の状況を判断したり、聞き手の子どもの側に立って考えたりした記述は、自分たちの活動を進めることに精一杯だった実習生にとって新たな気づきをもたらすものであろう。

2. 2. グループ実習の意義と課題—学生の振り返りから

全ての組のグループ実習と授業での振り返りシートを用いた検討会を終えたのち、学生には個人のレポートとしてグループ実習の感想、意見を書いてもらった。ここでは、このレポートから見えてきた2年次のグループ実習の意義と課題について取り上げたい。

まず、実際に幼児を前にして実習を行ったことにより、幼児の実態を踏まえた保育に対して学生の意識が高まっている様子がレポートには見られた。例えば、ある学生は「今回の実習を終えて一番感じたことは、幼児の実際の姿に関する考察が足りなかったということです。自分たちの中では自分たちの関わりの中で幼児はどのように反応するだろうとある程度の予想は立てていましたが、あとから振り返ってみるとそれはどれも自分たちに都合のよい反応だったように感じます」と書いている。自分の想定した幼児の姿と実際に見た幼児の姿のずれは、目の前の幼児を理解することから具体的な保育の構想が成り立つことを学生が体験を通して知る機会をもたらしたのではないか。別の学生は、「子どもたちが実習生の予想通りに動くとは、もちろん言えないけれど、事前にもっと細かく多様な姿や発言を予想していれば、もう少し柔軟に対応できたのではないだろうか」と記述している。今回は、授業内で模擬保育の前に附属幼稚園の保育参観に1回しか行くことができず、幼児の実態を知る上で参観の回数不足は承知のことであった。そのことも含めて、大学で学ぶ幼児の一般的な発達の姿だけでなく、一人ひとりの遊び・生活の状況や興味・関心、意識の様々なありようを考えながら、教師の働きかけや活動の展開を検討することの必要に気付く経験をグループ実習では期待した。

2年次の実習は、3年次の基礎実習で実習生が一人ずつ実習の作業を行うことの前段階として、3、4人のグループで協同して作業にあたるグループ実習とした。これは、「忙しかったり追いつめられたりしていたときに、グループで行ったので楽しく乗り切れたし、一人で抱え込まずに済んだことがよかった」と、学生には安心感と気持ちの余裕をもたらしている。授業開始時には、初めて幼稚園で実習することに不安や心配を語る学生も多かったが¹⁾、グループでの作業はそうした思いを乗り越える学生同士の関係を支えていた。また、「それぞれの人の意見を聞きながら一人ひとり違った観点から内容を考察して行けたので、自分一人の固定観念にとらわれずにさまざまな見方ができたのが良かったと感じた」という多様な視点や考えの交流、「4人でアイディアを出し合い試行錯誤し役割を分担しながら計画的に進めることができた。1人の場合だと、話の内容も重厚なものにはできないし、作るものもたくさんは作れないと感じた」という役割の分担や実習内容の充実も、グループ実習のメリットであった。

その一方で、グループによる活動の難しさに関する記述もレポートには散見された。例えば、「みんなの予定がなかなか合わずに、全員で話し合う機会があまりとれなかった」「自分のイメージとの違いに対して折り合いをつけなければいけないこと、役割をしっかりと決めておかないとスムーズにいかなくなること、臨機応変に動くにくくなること」と、集まる時間の調整の難しさや意見調整及び役割分担の問題が指摘されている。

そうした中で、グループとしてまとまっていく経緯を次のように記した学生もいた。「はじめは発言者が固定されるなど“グループ”ということが良い意味で活かされた取り組みにはなっていなかった」が、「活動の回数を重ね、自分たちの実習の準備を進めていくにつれて、誰が何を言わなくても、全員が発言し意見を修正し合っ

て、指導案を作成したり、パネルの用意をしたり、他のグループの観察レポートを書いたり、4人で行うからできる活動へと変化していった。全員でそろって準備を進める時間がなくて、できる人が空いている時間に進めるという形になったときもあったけど、細かく連絡を取り合い、グループで協力して活動に取り組むことができた」という。他者と協同して実習を進める困難を体験しながら、学生たちは協同的に取り組む方法を生み出していく力や態度を示していったことがうかがえる。

また、今回のグループ実習では、グループごとにお互いの実習を参観しあい、振り返りシートによるフィードバックをすることも方法上の特徴としていた。これについては、「実習中は子どもたち全体のことを見ていたつもりでも、他グループの反省を見ると自分では気づくことのなかったことが書かれていたのでとても参考になりました」という意見が多い。具体的には、『(実習生が：筆者注) ひざ立ちになったことで子どもたちと同じ目線の高さで踊りをすることができた』という風に振り返ったが、他のグループのレポートには『後列の幼児が見えづらそうにしていた』という考察があった。実習の際に自分たちで踊りながら幼児の様子を見ていたが、目が合う子も多かったのも、見えづらそうにしていた子どもには気が付くことができなかった」という記述がある。お互いの保育を見合うことにより、学生たちは自分たちの保育について気付かなかったことを知り、様々な観点から保育について捉え直していったと言える。

附属幼稚園の教師たちによるグループ実習の指導、支援は、学生を精神的に支え、保育の実際にそくした知識と技術のあり方を伝える重要な働きかけであった。ある学生は、「ここまで楽しむことが出来たのは、附属の先生の“とりあえずやってみよう”と挑戦させてくださる姿勢が大きかった」といい、別の学生は「わたしたちのグループでは『もっとこうの方がよかった』という反省点や今後の課題ばかりが実習後の振り返りとしてあがっていたので、正直担任の先生にどんな指摘を受けるのだろうと不安でいっぱいだったが、『よかったよ』という温かい言葉をいただいた。もちろん反省や課題はたくさんあるけれど、ひとつの経験として、わたしたちのはじめての実習はあれでよかったのだと思う。この実習での経験を今後にしっかり活かせるように、反省や課題をどう改善していけばいいのか考えていきたい」と記している。学生の活動を認め、励まし、挑戦する場を与えていく教師の働きかけにより、学生は自らの実習経験を肯定的に受け止め、次の学習につなげていく意欲を生じさせている。保育の実践的な知識や技術に関しては、例えばほし組で実習した学生は次のように述べている。

「指導案を作り始めた最初の段階では、『なんでもバスケット』だけでなく、手遊びや果物クイズ、フルーツバスケット等も盛り込んでいた。しかし、活動の内容が多すぎて時間内に収まらない可能性があることと、一つひとつの活動が浅いものになってしまうのではないかというA先生からのアドバイスを受け、主な活動をなんでもバスケットに絞り、手遊び等で導入する構成に考え直した。実際に実習してみると、考え直して活動を減らした指導案でも、十分に充実した活動を行うことができた。多くの活動を盛り込んだ方が楽しいだろうと考えていたのだが、必要な活動（メインの活動）をいかに設定して充実させるかという点の方が重要だということを学んだ」

「『はじまるよ』の楽譜のキーが少し高かったため、A先生のアドバイスを受けてひとつキーを下げ、子どもの歌いやすいよう配慮することができた。私は、何でも楽譜通りにやれば大丈夫と考えていたのだが、楽譜によっては園児にとって歌にくい高さの音階のものがあるということを知り、とても勉強になった」

クラス全体の活動における「充実」を活動の種類の多様さに求めるのか、限定した活動を深めることに求めるのかという問題をめぐり、学生は担任教師との対話と実習の体験を通して自らのそれまでの考え方を振り返り、保育を計画するための新たな知識を学んでいる。ピアノ演奏という保育の技術においても、実践では楽譜通りの

演奏よりも幼児の歌いやすさを意識した演奏が求められるという知識を得たことは、学生にとって意味のある学びとして意識されていた。

以上のように、2年次のグループ実習は、学生同士の協同作業として実習を行うことを通して、幼児の実態に関する意識を高め、実習への不安を低減して学習への意欲や充足感を高めるとともに、協同的に取り組む価値を見出させることにつながっていったと言える。附属幼稚園の教師から指導、助言を得る機会においても、グループであることによって学生の緊張も緩和し、実践的な知識や技能を学ぼうとする前向きな姿勢が支えられたのではないかと推測される。レポートには、「私達2年生は、来年の教育実習への不安を少なからずもっている。そんな中、実際に1人で附属幼稚園で実習を行うとなると、悩んだり戸惑ったりすることもたくさん出てくるだろう。だから、グループの仲間がいるということは、とても心強いと思う」という記述もあった。基礎実習の前段階として2年次にグループ実習をおくことは、学生からも意義を認められている。こうしたグループ実習の経験を踏まえて、今後は基礎実習で個別の実習課題に取り組みながらも、教材研究や問題解決の過程で学生同士がお互いの作業を検討、評価しあったり、必要な情報を交換したりするなどの場面をつくり、実習の質を高めあう関係を築く学習の構築が課題である。

(文責 福元真由美)

3. 附属幼稚園における3年次実習の変化

3. 1. 竹早園舎

本学の附属幼稚園には、大学構内にある園舎と離れた場所にある園舎の2つの園舎があり、2年次のグループ実習は大学構内にある園舎で、3年次の基礎実習は2園舎に分かれて行われる。本プログラム開発にあたり、保育にふれる機会が比較的多い大学構内の園舎と、保育や環境にふれる機会が少ない園舎で行う実習経験に差異がないように、実習内容や評価、事後の指導など大学及び両園舎で綿密な連携を計っている。配属が決まって初めて、離れた場所にある園舎を訪れる学生にとっては不安がない訳ではないが、実習前のオリエンテーションや3回の観察実習、その後のボランティア参加を通し、基礎実習に向けて期待と意欲が高まっていくのを感じる。

3年次の基礎実習において、初めて出会う幼児や場であっても、2年次のグループ実習で学んだことを基に意欲的に取り組もうとしていたと評価できる。例えば、実習前に学生に投げかけた課題（自己アピール、読み聞かせや歌の指導のための教材研究や準備）への取り組みでは、何度も担任教師と連絡を取り、より実態にあった教材の選択や提示方法を考えていこうとする姿勢がうかがえた。実際に実習が始まると予想した幼児の姿と実態とのずれに気づき再考が必要であったが、その際も自身の思いを押し通そうするのではなく、担任教師のアドバイスや幼児の姿から真摯に学び取ろうとする姿勢がみられた。

保育の営みは、まず幼児理解から始まる。このことを2年次のグループ実習を通して実感し、更に3年次の基礎実習において自己課題をもちながら実践を通し確信していく経験が、4年次の公立幼稚園で行う応用実習につながっていくことを期待する。

(文責 神山雅美)

3. 2. 小金井園舎

平成23年度「保育内容総論」では、指導計画を作成するにあたり、学生が幼稚園の教師に質問に來たり、環境を見学に來たりしていた。最初に提出される指導計画の案では、幼児の実態を考慮せずに、学生の一方的な思いだけで計画が練られていることが多かった。例えば、「幼児を集めて椅子に座らせる」とだけ書かれており、どのような並び方にするのか、どのような声をかけるのか、など、具体的な援助と環境の構成が書かれていないことが多い。具体的な進行の案も同様に、幼児の特性や実態が考慮されていないことが多い。そのような指導計画

の案を提出してきた際には、想定される幼児の姿を知らせ、具体的にどのような準備が必要か、どのような声かけがあるとスムーズに進行できるか、などのアイディアやヒントを与えるようにした。

それらのアドバイスを参考にして作成した指導計画を元に実習を行った学生たちは、一斉活動の際に配慮しなければいけないこと（例えば幼児の動線、導入の意味、発言の内容と順序、全体の構成、終わり方など）の多様さに気づき、教師が多様な配慮のもと一斉活動を行っていることを知った。

平成24年度には、そのような学生が3年次の教育実習を行った。毎年、教育実習初日には学生が自己アピールをすることになっている。例年に比べ平成24年度の学生の自己アピールは、教材研究を重ねたことがうかがえるとともに、幼児を前にしても堂々としていた学生が多かった。これは平成23年度の「保育内容総論」において、教材は幼児の実態やねらいに応じてしっかり吟味を重ねなければならないということを学んだ経験や、幼児を前にして一人で話したり動いたりした経験などが活かされていたのだと感じた。

幼児の実態に即した指導計画の立案、教材研究、実践、反省という保育の営みの基本の部分を2年次に一度経験しておいたことは、3年次基礎実習全体の流れを考えても効果があったと考える。

（文責 中野圭祐）

4. 3年次実習を通しての学びの分析 ～学生自身の振り返りによる学びの分析（1）～

4. 1. 目的

今日、幼稚園等施設を取り巻く環境が急速に変化するなかで、幼児期の養護と教育の専門施設である幼稚園等施設に対するニーズや期待は、益々高まり、多様さを増している。それらに対応し、幼児の生きる力の芽生えを育む保育者には、より高く、確かな専門性が求められている。保育者養成の場においては、専門性の構造を明らかにし、どのような知識や技術、実践経験をどのような順序で積み、力量をより高めることができるのかについての実証的な研究が求められている。

保育は総合的な営みである。大学における様々な授業科目において、保育の営みが言及されるとき、学びの内容がかなり重複していたり、理論と実践が、関係づけられず行われたり、同じ内容の繰り返しであったりすると、4年間の養成期間を取る必然性は無くなる。また、大学での学びと実習が何ら関係づけられず、大学は学内での学びに終始し、実習は附属に依存するのみでは、理論と実践の往還過程は保障されず、省察を通して、自己の存在を関わせた学びや体験を得ることはできないだろう。すなわち、大学におけるカリキュラムの構造化と、教育実習プログラムの開発は、有機的に関連しており、どちらが欠けても、質の高い保育者の養成は成り立たないのである。

本研究は、大学のカリキュラムとの関連を考えつつ、学生の大学4年間の学びや発達の連続性を踏まえた教育実習プログラムを開発し、その過程における学生の認識や経験をとらえることを通して、4年間の教育実習プログラムの有効性を明らかにしようとするものである。

東京学芸大学において幼児教育を専攻する学生は、1年次より、保育参観、保育参加、保育補助、観察実習その他の多様な保育実践の体験を重ねることによって、実践と理論を相互に関連させながら、幼児教育の基本や特質をより深く学んでいく。しかし、3年次の教育実習は、それまでの実践経験とは異なり、一学生としてではなく、一時的にせよ、「教師」として、子どもとどのように向き合い、かかわり、責任をもって援助や指導をしていくのかを学ぶ初めての経験である。教育実習の前後における学生一人一人の内面の変化を捉えることは、「学ぶ者」から、「教え、かかわる者」として、さらには、「教え、かかわり、学び合う者」への教師の成長過程を捉えることであり、その過程でのより確かな学びを支える指導の在り方を考えることにつながるという点で、意義あることである。教育実習前に学生はどのような心構えを作っていくのか、実習中には、どのような経験をしていくのか、実習後にはどのような学びが生まれるのか、実習前までの大学での学びは、実習とどのように関連し

ここでは、教育実習の前後における学生一人一人の実習への期待や不安、学びや変化の内容などを問うことを通して、教育実習体験の内容、およびそれを通して学びの内容を明らかにすることを目的とする。

4. 2. 1. 調査協力者：東京学芸大学幼児教育科3年生21名

4. 2. 2. 質問紙の構成について：教育実習の前後の学生の体験などを問うアンケート用紙を作成した。質問内容は、実習前から実習後に向けての学生自身の体験に沿って、時系列的に構成されている。

4. 2. 4. 質問項目は以下の通りである。

- #### 4. 3. 結果と考察

ここでは、先述の 1 ～ 4 の質問に関する回答について報告する。

— 81 —

備不足であることから、実習直前では、不安で眠れない者や、不安で腹痛を経験した者もいたようだ。

学生同士で教育実習の情報交換をしていることが示唆された。先輩から、「かなりつらい」「毎日、泣いていた人がいた」などの情報を得た者は、戸惑いや、より強い不安を感じていたようだ。教育実習は、学生が半数ずつ、前期と後期に分かれて行うが、後期に実習を行う学生のなかで、前期の実習経験者から、安心できる様々な情報を得られることによって、不安が低減した者もいた。

このことから、事前指導のなかで、前年度に教育実習を経験した上位学年の学生から話を聞く機会を設けることも不安の低減に役立つと考えられる。

4. 3. 2. 教育実習への取り組み姿勢について

「積極的に取り組めた」という者が16名、「もう少し積極的に取り組めたらよかった」「模索していた」「考えすぎて積極的に取り組めたとはいえない」「積極的に質問はできたが、一斉活動などは自ら考えて提出できず、先生と一緒に考える形になってしまった」「毎日、目標をもって実習したが、先生には積極的に質問できなかった」などという者が4人であった。いずれも、意欲がないというよりも、考え過ぎたり、保育の構想面や、指導教員への質問面という側面において、より積極的になれば、もっとよかったと振り返っていた。学生の多くは、教育実習を意義づけ、積極的に行った者、〇〇はできたが、△△はもっと積極的にしたかったというように、自らの様々な側面を振り返り、その積極的な姿勢をよく自己評価していた。

4. 3. 3. 最も印象に残った内容と理由について

内容をカテゴリーに分けたところ、①教師の力量・影響力、②保育の難しさ、③幼児教育の新たな発見、④振り返り・省察の意義、⑤教材研究の意義、⑥教職員の協働による達成感、⑦子どものすばらしさという7カテゴリーに分けられた。カテゴリーごとの具体的な記述を以下に示す。

<教師の力量・影響力>

- 自分で作成した教材を使った保育で、幼児の目がキラキラしていたので、嬉しかった。
- 担任教師の適切な援助によって導かれた結果、幼児の行動が充実していった場面で感銘を受けた。
- 片付けが難しかったが、仲間と話し合い、試行錯誤した結果、自分なりに手ごたえを感じられた。(2人)
- 他のクラスを見ることができたので、かかわる実習生によって、クラスの雰囲気が大きく変わることを体験でき、教師の影響は大きく、責任重大だと思った。
- なかなか援助がうまくいかなかったが、ある日の言葉がけで、子どもが納得して遊びに入れたようで、初めて自分の思いや援助が通じたと思えた瞬間があった。
- 子どもへの援助(声かけ)によって、子どもの遊びの方向性が思わぬ方向に変わってしまったこと。

<保育の難しさ>

- 最終日の研究保育：活動が別の方向に行ってしまったたり、活動の流れが完全に止まってしまう場面があり、自分一人で進める難しさを学んだ。
- 「好きな遊び」の援助。全体と個をみることの難しさ。担任の保育では子どもは落ち着いて遊んでいるのに、自分が担当したときは、いざこざが起きたり、遊びがつづかなかったりした。
- 一斉的な表現活動場面で、動物の表現を取り上げたが、半数以上の子どもが、動物になりきれなかったし、順番が来たからやらされているという感じだった。
- 一日実習で、自分が先生となり保育を展開すること。見て学ぶこととは、大きな違いがあった。
- 一斉保育場面で、多数の子どもの意見を受けて展開してしまい、少数の子どもの思いを受け止めることができなかった。

<幼児教育についての新たな発見>

- マップ作りによって、様々な見方や考え方を知った。
- 自分で実際に環境構成していくことと、先生方が子どもの動線の話をしてくれたこと。
- 全て「受け入れる」のがよいのではなく、意図やねらいによっては「受け入れない」という選択も必要なこと。

<振り返り、省察の意義>

- 学年会での話：毎日、話を聞く中で、自分の保育観がどんどん変わっていった。
- 学年会で、先生方から「なぜ、」「どういう意図で」と問われることによって、とても深く考えさせられたこと。

<教材研究の意義>

- 幼児の活動を想定した多様な教材、そして、その教材研究をすることの大切さ。

<協働による達成感>

- 教師の立場から、保護者を含め、全職員で運動会を作り上げていく雰囲気を味わえたこと。

<子どものすばらしさ>

- 子どもの表現活動のすばらしさ。子どもの創造力の豊かさを何度も感じた。

4. 3. 4. 教育実習を通して得た学びを、最も大きなものから順に5つ書いてください。

教育実習を通しての学びの記述は254得られた。1位から5位にあげられた内容を順位ごとにカテゴリー化したところ、順位にかかわらず同様の内容のカテゴリーが多く見出された。そこで、順位にかかわらず全ての記述をまとめて再び、カテゴライズした。各カテゴリーの内容が1位に記述されている場合に5点、2位には4点、3位には3点、4位には2点、5位には1点を与え、総合得点を算出した。表3内の数値はその内容をそれぞれの順位で記述した人数であるが、右端の合計欄は各順位の重みづけをした得点の総合得点が示されている。総合得点が高い内容ほど、高い順位で言及されたか、多くの頻度で言及されたことを意味し、学生にとって大きな意味をもつ学びの内容であったといえる。

表1 記述順位、記述回数得点の合計得点順、「印象に残る」カテゴリーの内容(数値は人数、合計得点欄は得点)

最も印象に残った内容(学びの内容)	1位	2位	3位	4位	5位	合計	合計得点
1. 幼児の実態やねらいを踏まえた指導計画、具体的な援助や指導	4	5	1	3	1	14	52
2. 教師の意図的、計画的な指導の意義	4		5	1	1	11	38
3. 環境構成の意義と実際	2	2	1	1	1	7	24
4. ねらいの達成・実現に向けての多様な援助や指導	1	3	1	1	2	8	24
5. 幼児の主体的活動を引き出すことの意義と指導方法	3		3			6	24
6. 遊びの理解と援助		4	1			5	15
7. 個と全体のバランス		1	2	1		4	12
8. 教材研究		1	1	1	2	5	11
9. 幼児理解の視点と大切さ	2					2	10
10. 振り返り方と次の保育への生かし方	1		1		1	3	9
11. 子どもにとっての保育者の存在の大きさ		1	1		1	3	9
12. 自己理解(自分自身の行動の癖や、思考方法など)	1				1	2	6
13. いざこざ場面での対応の仕方			2			2	6
14. その他(一斉活動の充実、教師間連携、安全を第一に考えた保育)		1		5	3	9	17

内容は、いずれも、幼稚園教育における意図性・計画性であったり、環境構成の意義、ねらいの実現・達成に向けての多様な援助や指導、幼児の主体的活動を引き出すことの意義と指導方法、遊びの理解と援助、個と全体のバランス、教材研究など、幼稚園教育において不易の課題として、基本的に重要なものであった。

そのなかでも、長い見通しで幼児の実態やねらいを踏まえた指導計画、具体的な援助や指導が最も上位、または高頻度で言及されていた。次いで、教師の意図的、計画的な指導の意義、環境構成の意義と実際、ねらいの達成・実現に向けた多様な援助や指導という順に多く言及されており、いつの時代にあっても、幼稚園教育において基本的に重要な不易の課題といえる内容であった。これらは、たとえ、短期間であれ、指導の責任者として子どもの前に立つことを目指して行う実習において、学生の真摯な取り組みによって、また、指導教員の質の高い保育実践と指導によって生まれた学びといえよう。

(文責 岩立京子)

5. まとめ

「大学4年間の総合的実習プログラム」を開発するにあたり、附属幼稚園での環境整備と教材準備を中心とする1、2年次の活動から保育実習、保育補助を中心とする3、4年次の活動への円滑な移行は、これまでの検討課題であった。「保育内容総論」の授業を活用した2年次のグループ実習は、2年次までの幼稚園における実習経験のほとんどない学習から3年次の基礎実習における保育の実際の学習への段差を縮め、学生の基礎実習を見通した学習の素地を形成することをねらいとして開発されている。本報告2と3で示されたように、グループ実習の方法と内容は2年次の学習として相応の意義が認められ、3年次実習における学生の取り組みの向上につながっていった。そして4で明らかになった基礎実習における学生の学びから、今後は幼児の実態・教師の意図の観点からもグループ実習における学習や指導を充実させることが必要だといえよう。

これまで「大学4年間の総合的実習プログラム」は、附属幼稚園をフィールドにして1年次から4年次まで継続的に理論と実践を往還する教員養成のプログラムとして構築されてきた。近年本プログラム開発の重要性は、より一層増していると思われる。中央教育審議会答申「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」(平成24年8月28日)は、「教科や教職に関する高度な専門的知識や、新たな学びを展開できる実践的指導力を育成するためには、教科や教職についての基礎・基本を踏まえた理論と実践の往還による教員養成の高度化が必要である」と述べている²⁾。本プログラムが示唆するような学部レベルにおける学習の改善・充実を基礎に、大学院レベルでさらに質的に深まる学習を構想することは、教員養成の高度化を確かなものにしていくと考えられる。また、同答申は「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、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、教師が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である」として、「学び続ける教員像」の確立を提言している³⁾。学生が「学び続ける教員」に向けて自己のあり方を形成していく過程で、理論と実践の往還に基づく学びの経験を豊かにすることは、教員としての学び方をそのようなものとして学習することを促していくだろう。

(文責 福元真由美)

1) 福元真由美、中野圭祐「大学4年間の総合的実習プログラムの開発―「保育内容総論」の授業開発に関する中間報告―」『東京学芸大学附属学校研究紀要』第39集、2012年

2) 中央教育審議会「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(答申)」、文部科学省、平成24年8月28日、p.3

3) 同上、p.2