研究論文

学生の専門的成長を支える保育実習指導のあり方

金元 あゆみ*

Exploring how to guidance on childcare practicum training to support student's professional development

Ayumi KANAMOTO*

(要旨)

本研究では、学生の専門的成長を支えるものとして「主体性」と「省察」に焦点をあて、保育実習指導のあり方を検討した。そのために、これまでの保育実習指導の変遷を辿りながら、学生の成長にとっての意味や可能性、課題の分析を行った。結果として、実習に対する主体性を育むには、入学後から様々な保育を知り、学びたい保育と出会う機会を設け、保育の魅力に触れる経験を重ねながら意欲を紡いでいくことが重要であると示唆された。また、学生の省察の様相から、技術的側面にとらわれない指導の中で、実践の楽しさを感じ取ること、思いを共有している感覚を得られることが、自ら成長する保育者の養成に求められると考察した。

キーワード：保育実習Ⅰ、保育実習指導、学生の専門的成長、主体性、省察

１．問題の所在と目的

今、保育士の資質及び専門性の向上が求められている。2017 年に改定された保育所保育指針では、職員の資質・専門性の向上に関する具体的な記載が盛り込まれ、キャリアパスの明確化と研修の重視を図るよう示されている[1)]。2017 年には厚生労働省より、保育士等キャリアアップ研修の実施についてガイドラインの概要が示され[2)]、保育士の資質・専門性の向上への希求はこれまで以上に高まっているといえる。

こうした保育士の専門的成長の実現には、当然ながら養成段階からの教授内容及び学生の学びを精査・検討していくことが必要となる[3)]。全国保育士養成協議会が実施した「保育者の専門性についての調査」(2013)では、保育者の専門性は段階を追って獲得されるものであり、養成段階から「自ら成長する保育者」という視点を持った取り組みが必要であることを述べている。加えて、専門性向上のための取り組み方(philosophy)を習得するカリキュラムが必要であることも述べられている[4)]。したがって、各科目の関連性を捉え系統的に学びを積み重ねられるようにするとともに、卒業後

＊　かなもと　あゆみ　相模女子大学学芸学部子ども教育学科

の成長も見据えた長期的視野をもって教授内容を工夫していくことが重要となる。とりわけ保育実習は、既習の学びと実践とを結ぶ貴重な機会であり、その後の学生の成長に多大な影響を与え得る。

では、学生の専門的成長を支えるものは何であろうか。前述の調査でも「自ら成長する保育者」という視点の必要性が指摘されているように、まずは成長の主体である学生自身が、成長に寄与し得る学びに対して主体的であることが基本となる。養成段階においては、成長する保育者の基盤づくりとして、学びへの主体的姿勢を育んでいくことが求められる。そして、主体的にものごとに取り組むには、興味や意欲が掻き立てられる経験を重ねていく必要がある。秋田（2013）は、学び続ける教師の育成について「学び続けようと思う時には動機付けや意欲にずっと支えられなければならない」と述べている[5)]。学びを支える動機付けや意欲は一様ではないであろう。様々な経験の中で、その都度新たに生まれ変容しながら蓄えられていくものである。そうした意欲の芽を原動力として、意欲を繋ぎ、紡ぎ続けていくことが重要となる。

加えて、自己の成長を感じられるような省察を重ねていくことも求められる。津守（1980）は、反省に考察を加える精神作業を省察とし、保育者の専門性に欠かせないものであると述べている[6)]。津守の思想について西（2016）は、その理論的側面のみならず実践思想としての側面から検討し、省察が単なる知的・技術的な作業ではなく保育者自身の変容にも及ぶ全人的な体験であることを考察している[7)]。つまり省察は、「やり方が変わっていく」といった方法論に留まらない、「わたし自身が変わっていく」という自己の変容を包括した作業であるといえる。また、D.A.ショーン（1983）は、一定の理論や法則をそのまま実践にあてはめようとする技術的合理性の考え方から脱し、その都度ふさわしい実践を振り返る（行為しながら省察する）省察的実践者であることの重要性を説いている[8)]。ここでの「ふさわしい実践を振り返る」とは、答え合わせのような外的な評価によって自身の実践力を測るものではなく、子どもや自身、保育がよくなっていくという感覚に支えられながらその都度行われるものである。

では、実践の場に身を置く前の養成、特に初回の実習に向けた指導において、どのような「主体性の育成」や「省察」が求められるのであろうか。前述の協議会による「学生の自己成長感を保障する保育実習指導のあり方の調査」（2014）では、保育実習が学生の成長を促す契機となることに異論はないとしつつ、教員や学生がその成長をどう捉えるかについては、教員の専門性への捉え方や養成校の目指す保育者像、養成の理念が反映されることを指摘している[9)]。以上のことから、成長に繋がる指導の探究には、これまでの本学科における指導を振り返り、養成観の変遷や学生にとっての意味、可能性や課題を模索する必要がある。

１－１．本研究の目的

専門的成長を支えるものとして、「主体性」と「省察」に焦点をあてて、保育実習指導のあり方を探っていく。その際、これまで行ってきた保育実習指導Ⅰ（保育所）（以下、保育実習指導）の内容や変容を辿りながら、学生の成長にとっての意味や可能性、課題を考察する。

１－２．本研究の方法

本研究では、以下の 2 つの視点から考察を加えていく。なお、成長に寄与する実習に対して主体的に取り組む意欲をもつには、実習先の選定が重要であることから、実習指導前の取り組みも含めるものとする。

①　学生の主体性を育む実習先選定のあり方
②　自己の成長を感じられる保育実習指導のあり方

上記については、本学科のこれまでの保育実習指導の変遷や学生に実施したアンケート調査、実習報告書、模擬保育の振り返りレポートの中で本研究の許諾を得たものを手がかりに分析を行う。

２．本学科における保育実習Ⅰの位置づけ

まず、本学科における保育実習Ⅰの位置づけを述べる。本学科は、2008 年に開設して以降、例年約 7~9 割の学生が保育実習Ⅰを履修している（図１，学科定員 100 名）。

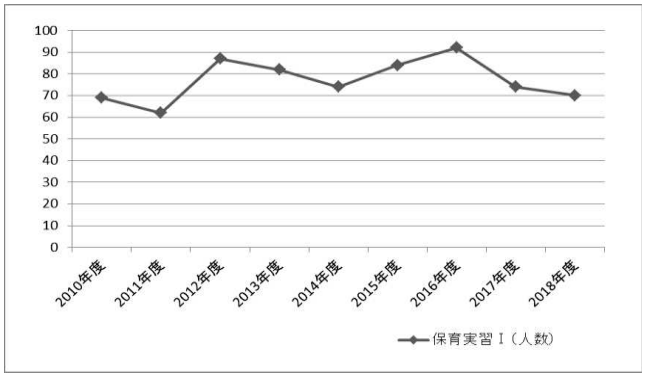

図１．本学科における保育実習Ⅰの履修者数

本学科における保育系の実習の流れは、学科開設以来概ね変更なく表１に示す通りである。なお、「教育インターンシップ」は、本学併設の相模女子大学幼稚部にて職場体験活動を行うものである。学外における初めての実習としては、保育実習Ⅰ（保育所）が位置付いている。

表１．本学における保育系実習の流れ

学年	保育系の実習	必要時間数・日数
2年次	教育インターンシップ	12時間以上
3年次	保育実習Ⅰ（保育所）	実働90時間以上
	教育実習（幼稚園）	最低18日以上
	保育実習Ⅰ（施設）	実働90時間以上
4年次	保育実習ⅡorⅢ（選択）	実働90時間以上

３．学生の主体性を育む実習先選定のあり方

３－１．自己開拓の導入

学生の専門的成長において、学生自身が主体的に実習に取り組む姿勢を養うことは非常に重要である。したがって、本学科では学科開設以降現在まで、実習先の選定に自己開拓の方法を取り入れている。

自己開拓とは、学生自ら学びたいと思う園を探し自分で依頼をして内諾を得るものである。もちろん、全てが学生の希望通りの園に配属できるわけではなく、調整を要することもあるが、自ら考え行動する経験を通して、学生の意欲に繋がることを期待して導入している。

選定において、保育所には園によって様々な特色があるため、学生のもつ保育観や園との相性を考慮する必要性がある。三木・桜井（1998）は、実習後の保育者効力感において、実習園との合致感と正の相関を示すことを報告した[10)]。加えて、厚生労働省が示している「保育実習実施基準」によると、四年制大学における保育実習は第３学年以降に実施するよう求められている[11)]。

これらのことから、入学から実習に行くまでの２年間、保育の根幹を成す専門的な科目を学んだ学生達が、自らの意思と意欲に基づいて実習先を選び、保育観を醸成していくことを願って導入に至った。

また、この自己開拓の導入には、保育実習Ⅰの位置づけも関係している。保育実習Ⅰは学生にとって「初めて出会う外部の保育現場」である。本学科においては、殆どの学生が幼稚園出身者であり、初めて出会う保育所が「保育実習Ⅰ」となる割合が高い。初めて出会う保育所での経験は、学生の心に深く刻まれる。経験の浅い学生にとっては、不安と緊張に加え、自分の未熟さを痛感する場面にも数多く直面するものである。場合によっては、その時に直面した挫折感から抜け出せずに保育の道そのものを諦めてしまうこともある。

しかし、「自分で選んだ」という納得感や「ここで学びたい」という希望を抱いて実習に臨むことは学生にとって少なからず困難を乗り越える糧となり得ると考えられる。神谷（2010）は、自主的に保育系の道に進学しようとする自成的動機が高いほど初期の実習後の保育者効力感が高まることを明らかにしている。一方で、他者の勧めなどによる他成的動機が高い学生は初期の実習後に保育者効力感が低下することも指摘している。これらの結果を受けて神谷は、主体的意欲や動機が最初の実習の苦労や困難に立ち向かう意思に繋がっていると考察している[12)]。神谷の研究結果は、進学動機と保育者効力感の関連性を分析したものであるが、進学動機のみならず実習先選定の動機においても同様の傾向が見られるのではないかと考えられる。

３－２．自己開拓の課題と対策

しかし、学生からは「どうやって実習先を選べばよいか分からない」と戸惑いの声が絶えなかった。「家から近い」という理由のみで園を選んでくる姿、保育所のホームページのみを眺めて実習先を決める姿が多々見られていた。

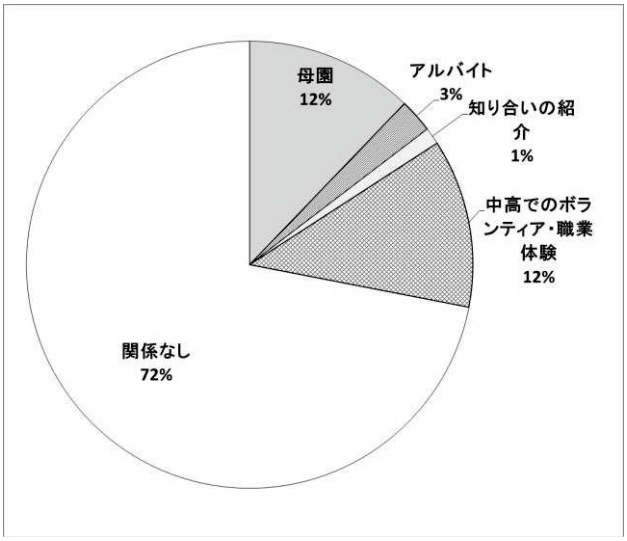

図２．201X年度　実習先との関係

図２は、201X年度の実習先との関係を示している。直接体験に基づいて実習先を選定している学生は少な

＊　かなもと　あゆみ　相模女子大学学芸学部子ども教育学科

く、直接体験に基づいている学生も幼少期や中高での保育体験といった、数年から十数年経過している情報を基に選んでいる現状があった。

選定理由には、「通える範囲にあるから」「近くを通りかかって雰囲気が良さそうに感じたから」「ホームページを見て雰囲気や保育内容が良さそうと思ったから」といったものが多かった。つまり、実習先となる保育所について十分に調査研究し自らの学びたい保育とすり合わせて選ぶというよりも、間接的な情報や表面的な印象で選択している傾向があった。

こうした状況では、「自分で選んだ」という納得感や「ここで学びたい」という希望を抱けるようにという、本来目指していた自己開拓の良さを生かしきれない。当然ながら必ずしも直接体験を経て実習先を選定する必要はない。しかし、その選定理由を見ても、困難を乗り越える糧となり得るほどの動機付けには至っていないと感じられた。その要因として、学生の主体性を尊重することを目指しながら、その土台である動機付け、意欲の育成を十分に行えていなかったことが挙げられる。「ここで学びたい」という意欲が生まれるような養成を実習先選定の前から丁寧に積み重ねていく必要がある。

谷川（2013）は、新任保育者の危機を通じた専門的成長について、省察を手がかりとして分析している。期待と現実との乖離に直面するリアリティショック[13)]が省察の契機となることで、新任保育者の専門的成長へと変容していくプロセスを示し、変容に至るには、じっくりと問題に向き合えるよう、一定の期間と機会が必要であると述べている[14)]。

学生においても同様のことがいえる。入学後様々な専門的知識や技術を学ぶ中で、入学前に抱いていた保育者・保育へのイメージとの乖離を感じてしまうことがある。特に実習を前にすると、現実の大変さや困難さを知り、入学前のイメージとの乖離だけではなく、実習へのネガティブ感情が増幅・蓄積されてしまう。

学生の直面するこうした危機を成長に繋げていくには、各授業での学びと関連付けながら実習という大きな課題に十分向き合う期間や機会を保障する必要がある。様々な保育所について調べ、知り、自らの保育観についてじっくりと考え、実際の保育と丁寧にすり合わせることを重ねていく作業と同時に、保育所に直接足を運んで、保育所や保育者、子どもと出会い、保育の実際を肌で感じながら肯定的な感情を蓄積できる体験が必要である。

これまでは、口頭にて1年次より実習の流れを伝え、保育所ボランティア等も推奨してきた。しかし、それらを学生に投げかけるのみに留まらず、各授業で得た学びを関連させながら振り返りの機会を保障する中で、実習先選定の具体的イメージに繋げていくことが重要である。以上のことから、選定までの流れの工夫や選定に繋がる取り組みの必要性を感じ、2014 年度より、次の 2 つの対策を取り入れた。

1 つ目は、希望する実習先を記載した調査票の提出を遅らせたことである。表 2 は、2013 年度以前と 2014 年度以降の実習先決定までの流れを示したものである。二つの時期を比較すると、「ガイダンス①」の開始時期が約 3 か月、「希望調査票（希望する実習先を記載した用紙）」の提出が約半年遅くなっていることが分かる。それにより、大学の夏季休暇を利用して、様々な保育所に足を運ぶ機会を設け、熟考できる時間を確保した。保育所に足を運ぶ機会については、日本保育協会神奈川県支部が 2013 年より始めた「ふれ合い体験」を導入した。「ふれ合い体験」とは、学生が保育所へ気軽に足を運び保育の魅力を知るという趣旨で始まったプロジェクトである[15)]。実習や保育ボランティア・アルバイトと異なり、ふれ合い体験には評価も課題も役割もなく、気軽に参加することが可能となっている。本学では学生の自発的な意欲を重視し任意参加としているが、学生の参加意欲に繋がるようガイダンスの実施のみならず自らの成長にどう生かせるかについて考える機会を設けている。

2 つ目は、実習前の授業の中で様々な保育を知り、自らの抱く保育観を育て学生同士で語り合う機会を設けるようにしたことである（表３）。1 年次前期の「保育者論」では、保育所の機能や役割、保育者に求められる資質や能力について、単に知識を得るだけではなく、自らの価値観や体験と重ねながら考え、他者と話し合う演習を数多く設けた。「正しいか否か」にとらわれずに、互いの語りを聞き合ったり、様々な保育について調べたり、実際の保育者や保護者の話を聞いたりして、多様な意見に触れながら視野を広げることを目指した。そして、子どもにとって、保護者にとって、保育者にとっての理想の保育に対する個々の考えを深化できるよう試みた。2 年次後期の「幼児教育課程論」では、カリキュラムに焦点をあてて、理想の保育所の理念や方針、目標、保育内容をグループで話し合いながら考え、パンフレットを作成し発表する演習を取り入れている。ここでも、様々な園のカリキュラムを調

べる課題を提示し、それらを材料にして自分たちの理想の園づくりに生かせるよう試みた。幼児教育課程論の開講時期は実習先の配属や内諾活動と並行していたため、実習先を含めた保育への興味や期待に繋がることを目指した。

表２．保育実習Ⅰの実習先決定までの流れ

時期	2010～2013 年度	2014 年度～現在
2 年次		
前年度 3 月末	【ガイダンス①】 実習先選定について	
4 月上旬	希望調査票提出 配属、調整	
5 月上旬	【ガイダンス②】 配属先決定 内諾活動の仕方	
5 月～	内諾活動 順次依頼状発送	
7 月上旬		【ガイダンス①】 実習先選定について
9 月末		希望調査票提出 配属、調整
10 月上旬		【ガイダンス②】 配属先決定 内諾活動の仕方
10 月中旬 ～		内諾活動 順次依頼状発送
3 年次		
4 月～	保育実習指導Ⅰ （事前指導）	保育実習指導Ⅰ （事前指導）
8 月	保育実習Ⅰ（保育所）	保育実習Ⅰ（保育所）
9 月	保育実習報告会 （事後指導）	保育実習報告会 （事後指導）

表３．実習先選定前の授業の工夫（一部）

1 年次
＜保育者論の授業＞ ・ 幼少期の体験を基に理想の保育、保育者像を語り合う。 ・ 子ども、保護者、保育者の目線で保育所や保育者の役割、求められる資質を考える。 ・ 様々な園を調べ、レポートにまとめる。最も「素敵」と感じた園についてプレゼンテーションする。 ・ 具体的事例や理由を交えて、理想の保育について語り合い、視野を広げる。
・ 実際に保育現場で活躍する保育者の講義を受ける。 ・ ふれ合い体験のガイダンスを受け、自らの学びや成長にどう生かせるか考える。 ・ 保育者のキャリア形成について学び、長期的視野の下、取り組んでみたいことや個々の課題を考える。
ふれ合い体験参加① ・ 様々な保育所、保育を知る。 ・ 子どもへの愛情を感じ、保育の魅力を知る。等
2 年次
＜幼児教育課程論の授業＞ ・ グループで「理想の保育所」を考えパンフレットを作成し発表する。子どもの育ちに対する願いを抱いて表現し、それを具体化する保育内容、方法を考える。
ふれ合い体験参加② ・ 理想の保育、学びたい園を見つける。 ・ 目標となる保育者と出会う。等

３－３．実習先選定における学生の変化

実習先選定の時期を遅らせた 2014 年度以降、学生の「実習先との関係」に変化が見られた。図３は 2017 年度の「実習先との関係」を示したものである。図２と比較すると、直接体験を基に実習先を選定する割合が高まっていた。ふれ合い体験先以外にも、大学入学後に始めた保育補助のアルバイト先や保育ボランティア先を選ぶ学生も増えていた。

そこで、実習先について学生はどう捉えているのかを把握するため、３－３－１に示すアンケート調査を行った。

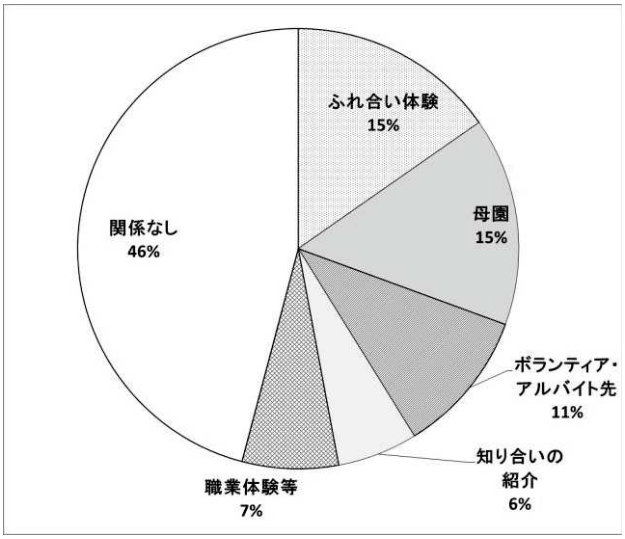

図３．2017 年度　実習先との関係（N=74）

＊　かなもと　あゆみ　相模女子大学学芸学部子ども教育学科

３－３－１．アンケート調査の実施

2017 年度の保育実習Ⅰの履修者 74 名を対象として実習前にアンケート調査を実施した。なお、本アンケート調査は、別の研究目的で実施したものの内、未掲載の結果の一部を本稿に使用する許可を得た。

「実習先に納得しているか」を 5 件法にて尋ねた結果、平均 4.28（SD＝.64）と高い満足度を示していた。

合わせて「実習先に納得しているか」の理由を尋ねたところ、表４のような実感を伴うものが数多く挙げられていた。実感を伴う納得感をもって実習に臨むことで、前述した困難を乗り越える糧へと繋がっていくことが期待される。

表４．「実習先に納得しているか」の理由（一部抜粋）

- 実際に行って雰囲気が良かった
- 行ったことがあり思い入れがある
- 実際に先生が優しく楽しそうにしていた
- 実際に行って楽しかった
- 知っているためリラックスできる
- 行ってみて良い園だと思った
- 憧れの先生の下で学べる
- 就職を考えている
- 自然とのふれあいを大切にしていた　など

また、「実習に対する期待と不安」についてそれぞれ 5 件法にて尋ねたところ、図４のような結果となった。9 割以上の学生が「不安」に対して 4 点以上を回答しており、実習前の不安の高さを表している。

実習前の不安感をいかに軽減するかが議論されることもあるが、むしろ不安を抱くというのは自然なことであり必要なことでもある。未知の環境に身をおいて課題に取り組み評価を受けるというのは、誰しも緊張し戸惑うものであろう。そうした不安や緊張感が意欲や責任感をもたらすこともある。

それよりもここで注目したいのは、「楽しみ」の得点である。図４から、不安の得点と二極化するものではないことが分かる。困難を乗り越える糧に繋げるには「不安だけど楽しみ」という気持ちで実習に臨めることが重要である。その実現に向けて、実習前に期待感を高められる指導の工夫が求められる。

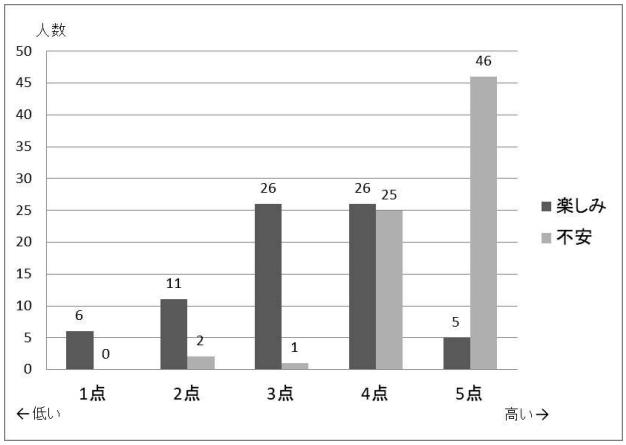

図４．実習に対する期待と不安（N=74）

３－４．実習先選定から見えてきた展望と課題

以上の結果から、2014 年度以降の取り組みは、実感を伴う納得感をもって実習に臨む姿勢の育成に少なからず寄与していることが示唆された。学びたい実習先との出会いや実習先への納得感は、学生の主体性を育み、困難を乗り越える糧としてだけではなく、困難を乗り越えた先の専門的成長にも繋がっていくと展望される。

今後、実際の実習においてどのような意欲が生まれ、実習先選定で得た意欲とどう繋がっていくのか、さらにその後の成長にどう寄与するのか探っていきたい。また、実習先選定の動機と実習への期待との関連性についても、より丁寧な分析のもと明らかにしていく必要がある。

４．自己の成長を感じられる保育実習指導のあり方

４－１．保育実習Ⅰの実態

実習指導の内容を検討するには、実際の保育実習Ⅰにおいてどのような経験をしているのか、実習内容を把握する必要がある。本学科では、毎年実習後に実習の内容や学びをまとめた「実習報告書」を作成し、その内容についてエピソードを交えながら実習報告会にて発表し合っている。また、報告会後の報告書は後輩が閲覧できるように保管しており、学生の実習内容の把握に加え今後の実習に役立てられるよう活用している。

その一例として、学生から論文掲載許可を得た 2017 年度の保育実習Ⅰの報告書の一部をまとめ、学生の経験した実習内容を示す（図５～８、表５～８）。

なお、後述する保育実習指導のあり方との関連性から部分実習に関するものを中心に取り上げることとす

る。

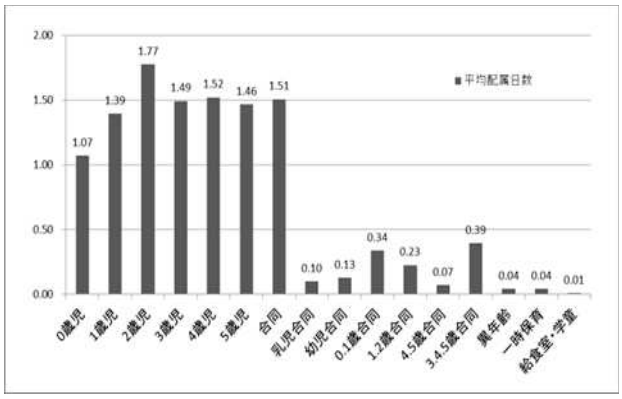

図５．配属クラスと平均日数（N=72）

図５は、配属クラスと平均日数を示したものである。初めての保育所での実習においては、各年齢のクラスを 1~2 日ずつ経験していることが分かる。

このようにバランス良く各年齢のクラスを経験することは、子どもの発達や生活への理解に繋がる。また、土曜日等子どもの人数が少ない日には異年齢の子どもと一緒に過ごす合同保育も経験しており、異年齢の子ども同士の関わりや生活、遊びの様子も学ぶことができる。

実習指導においては、子どもの発達過程への理解と関わりにおける配慮点を取り上げていく必要がある。

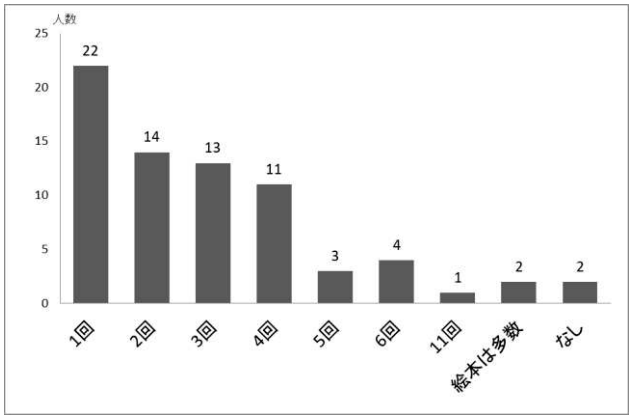

図６．部分実習の回数（N=72）

図６は部分実習の回数を示したものである。なお、実習先が部分実習と捉えていないものも含め、学生自身による実践を部分実習として本結果に反映させている。

学生は、概ね 12 日間の実習期間の中で、平均 2.7 回の部分実習を経験していた。部分実習を経験していない学生は 72 名中 2 名であった。その理由として、「自由保育を中心としているため」が挙げられていた。

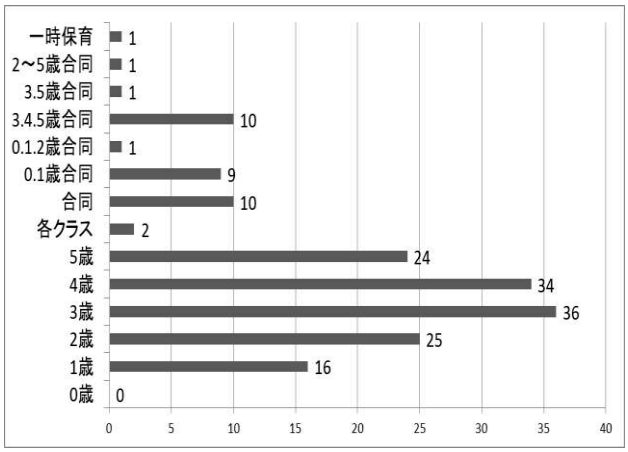

図７．部分実習を行ったクラスの年齢（延べ数）

図７は部分実習を行ったクラスの年齢（延べ数）を示している。3 歳が最も多く、続いて 4 歳、2 歳、5 歳、1 歳、合同保育という結果となっている。

各年齢のクラスには平均 1~2 日ずつ配属されているため、場合によっては、子どもの実態を把握してからまとまった時間の活動を計画することへの困難さが予想される。事前に子どもの発達に合った様々な遊びを考えて準備しておき、実際の子どもの実態に応じてその都度臨機応変に修正していくことが求められる。

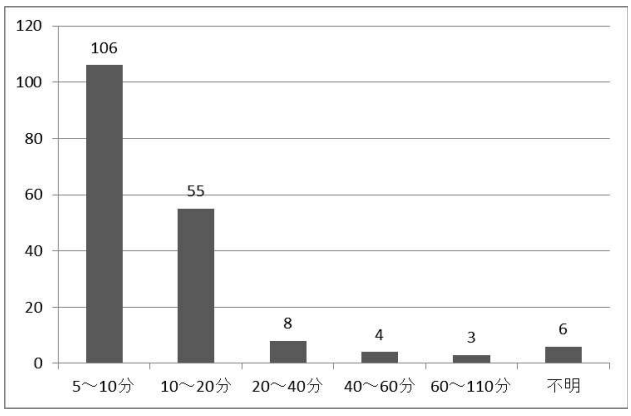

図８．部分実習の時間（延べ数）

図８は、部分実習の時間（延べ数）を示したものである。20 分以上の部分実習を行っている学生もいるものの、保育実習Ⅰにおいては、5~10 分程度の短時間の部分実習を多く経験していることが分かる。

短時間の実践が多い理由として、前述した各クラスの配属日数の短さや保育実習Ⅰの位置づけが挙げられ

＊　かなもと　あゆみ　相模女子大学学芸学部子ども教育学科

る。初回の保育所実習は観察・参加を通して、まずは保育所、子ども、保育を知り、その中で少しずつ経験を重ねて実践力を養っていく段階である。こうした位置づけを反映している結果となった。

表５．「手遊び」「読み聞かせ」の部分実習

内容	延べ数
手遊び＋絵本の読み聞かせ	58
絵本の読み聞かせのみ	35
手遊び＋読み聞かせ以外の遊び	23
手遊び＋紙芝居の読み聞かせ	21
紙芝居の読み聞かせのみ	14
絵本の読み聞かせ＋遊び	10
紙芝居の読み聞かせ＋遊び	5
手遊びのみ	3
毎日 1～3 冊の絵本の読み聞かせ	2
大型絵本の読み聞かせ	1
自作絵本の読み聞かせ	1
読み聞かせ（教材不明）	1

表６．「手遊び・読み聞かせ」以外の部分実習

内容	延べ数	内容	延べ数
パネルシアター	8	誕生会の出し物	2
ペープサート	6	エプロンシアター	1
手袋シアター	5	素話	1
ピアノの弾き歌い	4	シルエットクイズ	1
コーナー遊び（製作）	3	猛獣狩りゲーム	1
歌	2	宝探しゲーム	1
ピアノ伴奏	2	しっぽ取りゲーム	1
メダル作り+フルーツ（動物）バスケット	2	ボール投げ	1
クイズ（ピコピコテレパシー）	1	体操	1
製作	2	ゲーム	1
朝の会	2	竹とんぼ作り	1
出席確認	2	自己紹介	1

表５と表６は、部分実習の内容を示したものである。表５では「手遊び」と「読み聞かせ」のみを抽出し、他の活動との組み合わせを含めて多い順に整理した。「手遊び＋絵本の読み聞かせ」が最も多く、次いで「絵本の読み聞かせのみ」「手遊び＋読み聞かせ以外の遊び」となっている。本結果から、多くの学生が手遊びと絵本の読み聞かせを行っていることが分かる。

表６は「手遊び・読み聞かせ」以外の部分実習の内容を多い順に整理したものである。多い順に「パネルシアター」「ペープサート」「手袋シアター」となっており、事前に作った教材を用いて演じるという内容の部分実習を行う傾向を示している。このことから、初回の保育所実習では、事前準備が可能な短時間の活動が部分実習として取り入れられていることが分かる。

表７．指導案の作成の有無と回数（N=72）

1 回も指導案の作成をしなかった	1 回は指導案を作成した	
20	52	
	立案 1 回	40
	立案 2 回	9
	立案 3 回	2
	不明	1
	平均立案回数	約 1.2

表７は指導案の作成の有無と回数について示したものである。実習期間中に指導案を作成した学生は 72 名中 52 名であり、一度も作成していない学生は 20 名であった。また、指導案を作成した 52 名の学生の立案回数は 1 回が最も多く、平均立案回数は約 1.2 回であった。約 7 割の学生が 1 回以上指導案を作成していることが明らかとなった。

表８．保育実習Ⅰの経験内容の特徴

- 各年齢のクラスを平均 1～2 日ずつ経験している。
- 部分実習は約97%の学生が経験している。
- 部分実習は平均 2～3 回経験している。
- 部分実習の対象年齢は 3～4 歳が多い。
- 部分実習の時間は 5～10 分の短時間のものが多い。
- 部分実習の内容は「手遊び」「読み聞かせ」が多い。
- 指導案の立案は約 7 割の学生が経験している。
- 指導案を立案した学生の平均立案回数は約 1.2 回である。

保育実習Ⅰの実態を整理すると、表８のような特徴

が挙げられる。こうした実態を実習指導に反映させていく必要がある。

４－２．本学科における保育実習指導の変遷

次に、本学科の保育実習指導の変遷を述べる。保育実習指導の内容は厚生労働省が示している教授内容[16]に即している。また、保育実習において全国の養成校が共有すべき標準的事項を示した「保育実習指導のミニマムスタンダード」[17]も参考にしている。したがってここでは、その具体的方法や内容に焦点をあてて、授業において学生に提示した課題の変遷を述べていく。

表９は、2017 年度の保育実習指導において学生に提示した課題である。これまでの授業課題を振り返ると、過去には学生の実態や状況に応じて表１０のような課題も提示したり他の課題を減らしたりしていたがこの数年は概ね表９の課題で定着している。

その理由として、保育実習Ⅰの内容が挙げられる。これまでの保育実習Ⅰの内容は、４－１で示した実態と概ね同様の傾向がみられていた。また、多くの学生は部分実習のような自らの実践に対して、強い不安を抱いていた。実践経験のない学生にとって、それは致し方ないことではあるが、事前準備を行い、心の構えや見通しをもつことで「不安だけど楽しみ」という気持ちを高めていけるのではないかと期待した。こうした理由から、経験頻度の高い「手遊び」「読み聞かせ」の課題を導入している。また、立案から実践、評価までの流れを経験できるように、読み聞かせの指導案作成を課題とし、それを基に模擬保育、振り返りを実施している。

表９．2017 年度に保育実習指導で提示した課題

課題	内容
課題①	◆実習先について調べたことのレポート →実習先の特徴を調べてレポートを作成し、グループ内で紹介し合う。 →事前準備の内容について意見交換しクラス全体で共有する。
課題②	◆年齢・場面に合わせた手遊び →手遊びのテキストから指定された手遊びを練習しクラスの前で一人ずつ発表する(2 回)。 →年齢によるアレンジや配慮点、活かせる場面などを発表する。
課題③	◆「実習の課題」作成 →個々の学びたいことを整理し、実習の課題として記載する。 →「保育所理解」「子どもの理解」「保育の理解」という 3 つの柱で作成する。
課題④	◆読み聞かせの実習指導案 →絵本の読み聞かせの指導案を作成する。
課題⑤	◆日誌レポート →日誌の例を模写する。単に書き写すだけではなく、文章や言葉の意味・意図を捉えながら、不適切・不明瞭な表現は適宜修正・加筆する。 →映像を基に、事例と考察を書く。
課題⑥	◆読み聞かせの発表（模擬保育） →課題④の指導案を実践する。 →実習生、子ども役に分かれて模擬保育を行い、他者評価と自己評価を行う。
小テスト	◆保育所保育の理解に関する小テスト

表１０．2017 年度以前の課題

（2017 年度に提示しなかったもののみ）

課題	内容
2017 年度以前②	◆教材づくり →3 歳未満児向けと 3 歳以上児向けの教材をそれぞれ1つ以上作り、グループ内で発表する。 →教材の説明と用い方、発表からの学びをレポートする。
2017 年度以前③	◆日誌のレポート →ある保育記録を基に、1 日の流れを日誌に書き起こす。
2017 年度以前④	◆読み聞かせの発表（模擬保育） →紙芝居の読み聞かせの模擬保育
2017 年度以前⑤	◆部分実習指導案の作成 →主活動の指導案を作成する。

４－３．実習指導の課題と取り組み

授業課題は定着してきたものの、問題点もあった。課題をこなすことに注力し過ぎるあまり、個々の課題の関連性やそこから見えてくる自らの課題に対してじっくりと省察する機会がもてていなかったことである。

実習に向けて計画を立て準備を進めることは重要であり、授業課題に取り組む中で実習への心構えや見通しが持てたり、安心感に繋がったりする姿も見られていた。しかし、課題に取り組むほどにその大変さばかりが学生の心に残り、その思いがそのまま実習に引き継がれている現実もあった。

こうした背景には、各授業課題の省察が単発的で外

＊　かなもと　あゆみ　相模女子大学学芸学部子ども教育学科

発的な「できていないこと・足りないこと・やらねばならぬこと探し」に陥っていたことがある。本来の省察とは、発展的な性格をもち、自らの成長に繋がるという期待感や喜びに包まれているものである。しかしながら、そうした省察に至る経験を保障されないままに次々と自分の未熟さばかりを突き付けられるものとして授業課題が位置付いてしまっていた。つまり、本論冒頭で述べたような、自己の成長を感じられる省察に至っていなかったのである。

以上のことから、保育現場での実践経験をもたない学生にとって、初めての実践の場に向かう前に、どのような省察のあり方が可能なのか模索する必要性を感じた。

その手がかりとなるものとして、佐伯（2017）によるショーンの「実践（行為）の中の省察」への解釈[18)]を以下に引用する。

> *「実践の中の省察（Reflection-in-Practice）」という言葉で注意すべきところは「の中の（-in-）」の意味である。これを文字通りに「実践の真っ最中での」という意味で解釈すると、実際の現場で活動している真っ最中での省察ということになるが、現実には、時々刻々迫ってくる緊急的事態への対応に追われて、まさに「それどころでない」のが実態であろう。しかし、ショーンの原著をていねいに読むと、ショーンが「Reflection-in-Practice」というときの「-in-」というのは、「situated-in」のこと、つまり、「現場に身を置いて考える」という意味である。省察しているときというのは、現場から離れていたり、現場のビデオ録画を観ていたり、現場で書かれたメモや写真を観ながら当事者同士で話し合ったり、……これらはすべて「実践の中での省察」に相当する。*
>
> *ショーンの「実践の中での省察」の重要なポイントは、「どこで省察するか」という問題ではなく、「省察」そのものにある。*
>
> *ショーンの「実践の中での省察」は、客観的に記述する観察者（むしろ傍観者）としての言葉によるのではなく、当事者の感じ取ること（feeling for）によるのである。いわくいいがたい「違和感」、先が見えなくなる「とまどい」、「あせり」、「そうだったのか！」という発見の「驚き」、などである。（略）*
>
> *―佐伯胖（2017）「新学習指導要領、わたしはこう見る―基本的認識論がおかしい―」p.7―*

佐伯が述べるように、実践の場から離れていても、「現場に身を置いて考える」ことで、「行為の中の省察」が可能となると考えられる。さらに、そのためには「感じ取る」ということが重要となる。

そこで、2018年度の保育実習指導では、提示課題は概ね変えず、以下に重点を置いて指導を進めることを試みた。

４－３－１．手遊びの課題への工夫

①実践の楽しさを感じ取る

これまでの課題への取り組みにおける省察の観点は「上手くできるかどうか／上手くやるにはどうすればいいか」といった技術的な結果論や方法論に意識が向きがちであった。失敗への恐れや実践への苦手意識に繋がっていただけではなく、そもそもなぜ実践するのかという実践の意味も置き去りにされがちであった。「実習で経験する内容だからやらなければならない」のではなく、「こういう意味があるので取り組みましょう」と一方的に教授されるのでもなく、学生の内側から生まれてくる、実践する意味を含めて省察する機会を設けることが必要であった。そして、その転換には、「学生自身が実践の楽しさを感じ取る」ことが重要であると考えられた。

手遊びの発表課題は、一人ずつ教室の前に立ち、クラスの学生達を子どもに見立てて模擬保育（発表）を行うという流れであった。これは大変な緊張を伴うものである。そこで、技術的な指導よりも「楽しむ気持ちが生まれるには」ということと「楽しむ気持ちをどう自覚し共有するか」に重点をおくようにした。発表が終わる度に、再度クラス全体で手遊びを行って、その手遊びのもつ面白さ、皆で歌う楽しさを感じられるようにした。その都度、学生の楽しそうな表情から感じたことを言葉にして返し、楽しむ自己への気づきが生まれるよう努めた。

実践に対する失敗への恐怖をいかに崩し、本来あるはずの「実践の楽しさ」に立ち返ることができるか検討することは、指導教員自身の養成観を問い直す契機にもなる。手遊びを演じる時は、指導教員自身も楽しみながら行ったが、教員自身が歌や振りを間違えてしまうこともあった。この失敗は意図的なものではなかったが、学生からは笑いが生まれ、「こうだよ」とリードしてくれることもあり、失敗しても楽しいという雰囲気を共有できる時間となった。指導教員が「失敗してはいけない／完璧でなくてはならない」という養成

観を抱いていたならば、それは学生にも伝播し、ここでの反応や対応も違ったものになったであろう。「学生の何を育みたいのか／大切にしたいことは何か」を指導教員自身もその都度自らに問うこととなる。

②自己の変化を感じ取る

個人での発表とクラス全体での実演を繰り返すことで、手遊びの実践に対し「身についている感覚」を得られるようにした。教員は手遊びのタイトルのみを伝え、学生はテキストを見ずに、教員の合図と共にクラス全体で実演を行うという流れで繰り返し取り組んだ。これは、「いくつ覚えたか」「間違えずにできるか」といったテストのような位置づけではなく、前述①の「楽しむ気持ち」を生むための心の余裕をもつことを目指したものである。

なお、手遊びの課題は 5 回分の授業の前半を用いて行った。１つの課題を一度に行うのではなく、時間をおいて分けて行うことで、自己の変化を感じ取り、その変化を楽しめるようにした。慣れないうちは演じることに精一杯であるが、経験を重ねる中で実践への感じ方が変わったり、新たな楽しさに気付いたりすることができるようになっていくことを意図した。

実際に、何度も繰り返す中で、戸惑いがちな表情から楽しそうな表情へと変化していく様子が見られるようになった。徐々に手遊びの好みも生まれ、好みの手遊びのお題が出ると歓声があがったり、学生からリクエストがあがったりもするようになった。さらに、「立ってやろう（行おう）」と周囲を誘う姿、友達の変わった演じ方を真似してアレンジする姿と、周囲を巻き込みながら実践を楽しむようになっていった。

こうした多様な楽しみ方や友達の反応に出会うこと、楽しいという雰囲気の中に身を置くことは、そのこと自体に意味がある。それらは、ショーンの述べる「行為の中の省察」における暗黙知へ繋がっていくと考えられる[19)]。

４－３－２．模擬保育の課題への工夫

①計画と実践の繋がりを意識する

模擬保育においては、立案から評価までの一連の流れを経験する。これまでの模擬保育では、実践することばかりに気をとられ、計画との繋がりについて十分に省察する機会を保障できていなかった。

そこで、模擬保育の前に指導案の内容を他者に伝え、どういった願いを持って実践を行うのかを発表者と子ども役で共有できるようにした。

子ども役には、対象年齢の子どもになりきって、実践から伝わったことや感じたことなどを意識化しながら参加するよう伝えた。

加えて振り返りにおいては、子どもの目線と実践者の目線それぞれにおいて、発表者にフィードバックするよう説明した。

模擬保育の発表は、5 名程度で構成されたグループの中で、実習生役と子ども役を順に交代しながら行った（一人 10 分程度）。

②他者評価、自己評価を踏まえて省察する

これまでの実習指導においても、他者評価と自己評価は実施していた。しかし、発表することに時間を割くあまり、省察の時間や機会の確保が不十分であった。「評価を書いておしまい」「評価を読んでおしまい」といった単発的で一方向的な評価になってしまっていたため、発表後に他者・自己評価を行う時間を設け、それらを踏まえた振り返りレポートを翌授業回にて提出することとした。指導教員は、その内容に目を通して感じたこと、大切にしたいこと等をクラス全体に返すようにした。

以下の４－３－３の分析を行うことで、こうした取り組みを経た学生がどういった振り返りをしているのかを読み取っていきたい。

４－３－３．模擬保育に対する学生の振り返り

①分析の目的と方法

模擬保育における学生の省察の様相を探るため、2018 年度の保育実習指導 I の履修者の中から、無作為に抽出して許可を得た 16 名の「模擬保育に対する振り返りレポート」を分析する。

振り返りレポートの書式は、A４用紙 1 枚に「立案から実践までの自己評価」「他者評価を受けて」「課題全体を通して」の３つの欄を設け、自由記述で振り返りの内容を記載するものである。

分析にあたっては、川喜田（1967）が発想法として開発した KJ 法を参考とし、類似している記述データを分類して考察を加えた[20)]。なお、記述データ量が多いことから、ここでは特に注目したいものを表に整理し考察を述べていく。

②立案に対する振り返り

表１１は、振り返りレポートの中から立案に対する

＊　かなもと　あゆみ　相模女子大学学芸学部子ども教育学科

記述を抜き出し、分類したものである。なお、表中のアルファベット（A〜P）は個々の学生、数字は切片化した記述データに学生ごとの通し番号を付したものである（以下同）。

立案の「困難さ」に関する学生の記述を見ると「子どもの実態や姿を想像すること」「想像して子どもの姿に対する援助を考えること」という点が共通して述べられている。実践経験をもたない学生にとって、それは至極当然のことであろう。また、本来の保育計画は子どもの実態に基づいて立てられる。子どもが何に興味を持ち、どういう絵本が好きなのか、場面によってどのような反応が返ってくるのかについて、想像の世界で書く行為は、誰しも困難さを感じるであろう。

しかし、学生の記述を読むと、それぞれに「困難さ」に留まらない工夫や発展が生まれていることが分かる。G さんと N さんはここで感じた困難さを自己の課題として位置づけている（G1，N2）。もちろん、上述のように学生の感じている難しさは当然のことであり「できないこと探し」を志向しているわけではない。ここでは、感想に留まらない課題意識が学生の内に生じていることを取り上げたい。

さらに N さんは困難さの背景に「経験のなさ」があると述べた上で、実習での学びの視点を得ている。「絵本の世界で子ども達がどのような経験をしているのか」想像する難しさを感じ、「実習では子ども達が絵本の世界で感じているものを学びたい」と述べている（N2）。つまり、自己の感じた困難さを出発点として、子どもの気持ちに思いを巡らせ、学びたいことへの関心が生まれている。

また、指導案の意味や役割への気づきも生まれている。M さんは「難しかった」としつつも実践にとって計画が重要な役割をもつことを記述している（M4）。G さんと A さんは「指導案を具体化すること」を挙げているが（G1，A1）、その意味は異なるものである。G さんは実践へのイメージをもつために、A さんは第三者と共有するために指導案を具体化する必要性を感じている。G さんの記述は無意識的な段階ではあるものの、単に「具体化する」のではなく「なぜ具体化するのか」という視点をもったり、それによる多様な意味付けが生まれたりすることには大きな意味があろう。

さらに A さんは自らのねらいが（到達）目標のように書かれていたと述べ、「子ども一人ひとりの感じ方の違い」に目を向けた計画の必要性を感じている（A2）。実践を通して計画を振り返ることで、保育のあり方そのものへの気づきが生まれているといえる。

立案に対する「肯定的評価」「教材選定時の配慮」の記述に目を向けると、子どもの実態を想像する困難さを乗り越えようとする工夫がみられる。「肯定的評価」の中では、保育アルバイトの経験を参考にしている学生（F1）、発達の知識を援助に生かしている学生（O1）がいる。「教材選定時の配慮」では、絵本のもつ面白さをじっくりと分析して子どもの姿のイメージを膨らませている学生（B1）、発達の知識を選定に生かす学生（E8）、自身の幼少体験を基にしている学生（F2）、子どもの育ちへの願いをもって選定している学生（K2）がいる。これまでの学びや経験の中で得たものを手がかりとして実践を想起しながら、想像力を働かせて立案に取り組んでいる姿が浮かび上がってきた。

表１１．立案に対する振り返り

立案に対する振り返り		
困難さ		
C	1	・実態とねらいを直結するのが難しく展開や工夫を考えるのにも時間がかかった。
E	1	・子どもの実態、ねらい、内容につながりをもたせることがかなり難しく苦戦した。
G	6	・読み聞かせの技術的な配慮だけではなく、予想される子どもの姿からも援助を考えたり環境にも配慮すべき点がたくさんあったりして10分程の指導案でも考えるのがとても大変だった。
I	1	・立案の際、子どもがどのような絵本を楽しむのか子どもの反応がうまく想像できず書くのが難しかった。
K	1	・指導案を考えてみて、子どもの姿や援助などを考えるのがとても難しく感じた。
M	1	・立案にすごく時間がかかった。注意点や子どもの実態から何を子どもがしたいのか考えるのが大変だった。
N	1	・立案の際に一番難しいと感じたことは子どもの実態に合ったねらいを考えることだった。１冊の絵本の世界で子ども達がどのような経験をしているのかということを想像することが難しかった。
課題		
A	1	・指導案の内容としては全体的に説明不足であり言葉が足りていなかった。第三者が見ても分かるような書き方をしなくてはいけないため具体的に書くようにする。
A	2	・ねらいが（到達）目標のように断定的に書かれていたため、子どもの姿や思いを想像しながら、子ども一人ひとりの感じ方の違いに目を向ける.
F	3	・ねらいと内容の区別ができていないと感じた。
G	1	・読み聞かせの指導案を考えるのは初めてだったので、ねらいを立てたり子どもの姿を考えるのが大変であまり具体的に書くことができなかった。子どもの姿を想像できてもそれに対する援助が思いつかなかったり注意すべき部分に気付くことができなかった。
L	1	・立案の時に子どもの予想や環境構成の設定がしっかりと頭の中でイメージできていなかった。
N	2	・これ（絵本の世界で子どもがどのような経験をしているのか想像する難しさ）は経験の少なさからきているものだと感じたので、今後そのような姿を観察し子ども達が絵本の世界で感じているものを学びたい。
計画の役割への気づき		
M	4	・立案は難しかったけれど、実践するためにとても重要な役割であるということが分かった。
肯定的評価		
F	1	・指導案は保育アルバイト先の子どもの姿を想像しながら書くことができた。
O	1	・絵本や活動内容は対象年齢に添ったものにすることができた。手遊びも絵本も内容に合わせてアレンジを加えることができたところとどんな絵本かイメージを膨らませやすいように導入を考えられたところは工夫できた。
教材選定時の配慮		
B	1	・指導案を立案する時に実際に絵本を広げこの場面はどう読もうか考えながら作成した。そのことで子どもの姿を思い浮かべることができ、子どもに寄り添った模擬保育を行うことができた。
E	8	・3歳児クラスということで、手遊びも簡単なものにしたり絵本も絵を楽しんでもらえるように文字が少ないものを選んだ。また、集中できるようにページ数も多くないものにした。
F	2	・子どもの時から大好きな絵本を選んだ。
K	2	・絵本を通して想像を膨らませたり実際にやってみたいと思ったり（子どもの）興味がもっと深まるようにと思い絵本を選んだ。

＊（　）内は筆者が補足を加えたものである。
＊アルファベットは学生、数字は通し番号である。以下同。

以上のように、立案における振り返りでは、困難さを感じつつも試行錯誤して乗り越えようとしている学生の姿が見えてきた。困難さが子どもに思いを馳せる契機となり、学びへの意欲や課題に繋がっている姿もあった。また、実践を終えて改めて立案を振り返ることで、その役割や意味、保育のあり方に対する気づきが生まれている姿も見られた。

学生の最も苦手なものとして、立案は常に上位に挙げられるが、こうした気づきの中で指導案に対する捉え方が変化し、また捉え方が変化した自己への気づきが生まれるような、自己の成長を感じられる機会を大切にしていきたい。

③実践の振り返りにおける肯定的評価

表１２は、実践への振り返りの中で、肯定的評価に関する記述を抜き出し、分類したものである。これまでの実習指導の課題として「できないこと探し」に陥っていた現状があった。同時に、経験の浅い学生は、なかなか自分の良いところを見つけられない傾向もあった。

表１２を見ると、16 名中 11 名は自身の実践について「良かった」「嬉しかった」等の肯定的評価の記述がみられる（他者評価を受けての記述も含む）。そこで、学生が何を肯定的に捉えたのかについて、他者評価との関連性も含めて考察していく。

「自己の実践を振り返って」の記述を見ると、「意図したことや心がけたことが実践に反映されたと感じた」という内容が多い。特に B さんは多様な視点をもって、事前準備を入念に行っている（B1~4）。それが自信となって心のゆとりを生み、子ども役（以下、子ども）と一緒に絵本のストーリーを楽しめたと述べている。「他者評価を受けて」を見ると、そうした意図や工夫が、他者に伝わったり共感を受けたりすることに喜びを感じていることが分かる。

学生の意図や心がけの内容については、「絵本の世界を楽しめるように」ということを大切にしていることが分かる（A4，B4，02，P2）。焦らず落ち着いて「実践者自身が楽しむこと」（B4，P3）、「絵本の世界に入れるような読み方・進め方をすること」（A4，02，04，C2，F5，H2）を心がけている。

子どもの様子と照らしながら実践することに良かった点を感じられた学生もいる。F さんは、大切にしたい場面の読み方を工夫し、それが聞き手に伝わっているか子どもの様子を確認しながら読むことができたと述べ「そのことがとても良かったと思えた」と評価している。

なお、意図が反映されたというものだけでなく、想定外の出来事に直面したケースを取り上げている記述もある。L さんは緊張により失敗してしまった時に、子ども役の意見を取り入れて臨機応変に対応し、最後まで行えたことを良かったこととして記述している（L3）。

以上のことから、絵本の世界を楽しむために実践者自身が楽しもうと心がけたり、楽しさが伝わる読み方・進め方を工夫したりし、それが実践に反映されたと感じられたことに肯定的な評価をしていることが見えてきた。多くの学生は他者評価によって「伝わった喜び」を得ていたが、実践の中の子どもの反応から読み取っている姿もあった。また、意図したことだけではなく、臨機応変な対応によって失敗経験を肯定的評価に転換している記述もあった。

今回の模擬保育においては、子どもの育ちに願いをもつこと、つまり「何のために絵本を読むのか」という実践の意味を捉えている姿がある。そして、他者評価や実践の中で、聞き手（子ども役）の見え方と自分の思いを重ね合わせる作業を行い、その重なりを発見して喜びを感じている。

しかし、今回のレポート記述のみの分析では、学生が聞き手の思いを「何をもって、どのように」感じ取ったのかまでは十分に読み取ることはできなかった。自らの意図や工夫について「○○が良かったと思います」「○○が伝わってきました」と他者評価を受けることはとても嬉しいことである。ただし、表面的な合致感に陥らないためには、佐伯が述べるように、言語化されない空気感や相手の表情、つぶやき等から「ああ、伝わっているな／伝わっていないな」と実感を伴う感覚を得る必要がある[21)]。

今回の実践の中でもそうした経験を得ていたかもしれない。今後の実習指導においては、「実感を伴う感覚」が得られるようなフィードバックを心がけていきたい。それは、実践の喜びをより大きなものにし、保育のあり方への気づきにも繋がっていくと考えられる。双方向的な振り返りを大切にする中で、他者と共有する省察の機会を充実させていきたい。

＊　かなもと　あゆみ　相模女子大学学芸学部子ども教育学科

表１２．実践への肯定的評価

実践への肯定的評価					
自己の実践を振り返って			他者評価を受けて		
A	4	・お話の世界に入れるよう、見やすく聞きやすいように実践できた。			
B	1	・指導案を立案する時に実際に絵本を広げこの場面はどう読もうか考えながら作成した。そのことで子どもの姿を思い浮かべることができ、子どもに寄り添った模擬保育を行うことができた。	B	5	・良かったところとして自分でも注意して行っていた部分を取り上げてもらえたので、伝わっていて良かった。
B	2	・練習は家族や友達に見せながら行い、様々なアドバイスをもらうことで工夫する点に気付くことができた。			
B	3	・自分の読み聞かせを録画し確認することで、自分の表情や動きを知り改善することで自信をもって模擬保育に挑むことができた。			
B	4	・本番では何度も練習したので落ち着いて子ども役と一緒に模擬保育を楽しむことができた。一緒に絵本のストーリーを楽しみながら行った。			
C	2	・導入部分はスムーズに行うことができたので良かった。			
			E	3	・手遊びや絵本は年齢に合うものを考えて選んだ。年齢の設定と合っていたと評価してもらえて嬉しかった。
			E	4	・見やすかった、声が聞きやすかったと言ってもらえて少し自信がついた。
F	5	・文が長いとつっかえてしまうので、長い文を中心的に練習した。物真似のように場面の状況にリアル感を出して読むことができた。	F	6	・登場人物の状況について「気持ちが伝わった」、「場面ごとに（場面に合わせて）変化が加えられていて良かった」と言ってもらえた。登場人物の気持ちが伝わるようセリフを（あえて）早口にしたり抑揚を付けたりしたので見ている側がそのまま感じ取ってくれて良かった。
F	7	・面白い場面では、ゆっくりと見ている側の顔を見ながら言え笑う様子を確認しながら読めたので自分の中でそれがとても良かったと思えた。	F	9	・全体的にユーモア溢れる面白い絵本だと言ってもらえ、自分も大好きな絵本で気合を入れて読み聞かせに挑んだので、良く言ってもらえて嬉しかった。
H	2	・できるだけお昼寝前の雰囲気が作れるような落ち着いた声で読めるようにした。	H	4	・他者評価を受けて自分が実際にどうだったのかがよく分かった。声は優しく読もうとしていたのが皆にも伝わっていたのが嬉しかった。
			J	2	・声やペースがゆったりはっきりしていて良かったと言ってもらえて自分の中ではっきり読もうとしてやったことが伝わって良かったなと感じた。手遊びも良かったと言ってもらえたため、新しい手遊びにチャレンジして良かったと思った。
L	3	・手遊びが一回止まってしまったが、子どもの意見を取り入れた上で再びやり直し、その後スムーズな流れで最後まで行えたので良かった。			
			N	5	・他者評価では、実態ねらい内容が繋がっていたことや子どもとのやり取りを積極的にしていたという意見があった。良い評価はそのまま自分の強みとして今後活かしていきたい。
O	2	・（絵本の特徴を生かして）子どもたちに聞いて参加型にできたため、より楽しくなるようにできた。	O	8	・グループのみんなの読み聞かせの様子やアドバイスを参考にしたい。
O	4	・導入からまとめの流れとしてはとても統一感のあるつながりになったと思う。			
P	2	・最初の声掛けはイメージができて○○を楽しめるように進めることができた。			
P	3	・焦らずゆっくりと楽しくやることを心掛けて行ったためか、落ち着いて行うことができた。			

④課題や新たな視点への気づき

表１３は、実践の振り返りの中で得られた課題や新たな視点への気づきに関する記述を抜き出し分類したもの（表１４）を基にして、16名それぞれの「気づきの特徴」を整理し示したものである。

他者評価から、自分では気づかなかった視点を得た記述が多く、その中で自己の強みを発見したという記述もある（表１４；B6，D2，G4）。また、Dさんと Gさんは、他者から得た自分の良さの気づきに留まらず、それをさらに伸ばしていくための課題も見出している

（D2，G4）。

さらに、「計画通りにはいかないこと」「うまくいかないこと」「想定外の反応」に直面し戸惑う姿も多く挙げられている。A さんは、他者の実践を見る中で、子どもの反応に臨機応変に対応し次へ繋げている姿と出会い参考にしたいと述べている（A10）。他の学生の記述を見ても、「子どもの様子に目を向けることができなかった」という記述が多くみられる（G2，H3，I3，J5，L2，O3）。I さんと J さんは「ただ読むだけになってしまった」ことを課題として挙げ、計画通りにいかないことへの戸惑い、子どもの様子に目を向けることの必要性を述べている。

これらの記述には、保育実践において「子どもの様子に目を向ける必要がある」ことを自らの実践を通して実感していることを表している。絵本の読み聞かせの中で、聞き手がどういう表情で話を聞いていたのか、どういった面白さを感じていたのか、振り返りの中で「そういえば、見ていなかった」と気づいている。例えば J さんは、「立案の際には子どもとのやり取りをたくさん書いた」と述べている（J5）。おそらく、実践の様子を思い描きながら、想像の中の子どもと様々なやり取りをして、読み聞かせを楽しんでいる様子を書き出したのだろう。しかし先ほどの J さんの記述には「実際には子どもの姿を見る余裕がなく絵本を読む行為だけになってしまった」と続く。そしてそれは、他者の指摘によって「言われてみれば…」と気づいたという。同様の記述は、表１３の中に数多く出てくる。

こうした「そういえば…」「言われてみれば…」という経験こそ大切にしたい。不慣れな実践の中では、余裕を持てず視野が狭くなりがちである。どのようなベテランの保育者であっても、そうした経験を経てきている。養成段階においては、実践中にできなかったことよりも、実践後に気づけたことや子どもに思いを馳せている姿を大切にしたい。

また、学生が感じ取ったことの意味を拾い上げて学生に返していくことも養成の重要な役割である。M さんは「実践で行ってみると（指導案に書いていた）導入やまとめが子ども（役）にとって良かったかな（疑問）と思った」と、自らの考えていた実践（計画）と実際との間に何かしらの違和感を覚えている（M2）。「子どもにとってどうだったのか」という視点で自らの実践を振り返り、実践から計画に立ち返ることは、非常に重要なことである。

表１３．「課題・新たな視点への気づき」の特徴

	気づきの特徴
A	自己・他者の実践について、一貫して「実践の流れ・つながり」に焦点を置いている。また、事前準備を「子どもが楽しめるための作業」と捉えている。他者の実践から、臨機応変に対応することと実践の流れとの繋がり（対応の方向性）への気づきが生まれている。
B	他者からの評価を得て自己の強みへの気づきが生まれている。自己の強みと他者の実践から得た良さを、今後の実践への意欲に繋げている。多様な他者の意見を、見ている側の視点に立った改善点として受け止めている。
C	緊張感による「うまくいかなささ」に直面し、それも踏まえた練習を重ねていく必要性を感じている。他者評価を受けて新たな気づきや意欲を得ており、自己の成長に繋がったと認識している。
D	練習が本番に生かせなかったと感じており、失敗に対処できる臨機応変さを身に付けることを課題としている。そのためには経験を積むことで自信をつけていく必要があると捉えている。他者による肯定的な評価を受け止めつつ、さらなる課題を見出している。
E	計画と実践とのつながりを意識した課題が生まれている。想定外の子どもの反応への臨機応変さを要するとしており、計画通りに進めることよりも、想定外の反応に対処し得る手立てとして計画を位置付けている。また、他者評価と自己評価を照らし合わせた上で自己の課題を見つめている。
F	他者の実践を聞いて、「その人らしさ」を感じ取っている。また自己の実践に生かす視点で他者の実践を見ている。自分が感じていた難しさに視点を置き、他者の良さを取り入れようとしている。
G	余裕のなさから「うまくいかなささ」を感じている。その視点は、子どもの様子を確認することや子どもからの見えやすさなど、見ている側に立ったものである。また、他者の肯定的な評価も踏まえてさらなる課題を見出している。
H	実践を通して、発達に合った教材選びについて省みている。子どもの様子に目を向けることの必要性を感じている。自分が難しさを感じているところに視点を置いて他者の実践を見ており、その良さを取り入れようとしている。
I	計画と実践の繋がりを意識して省みている。緊張から、計画したことを反映できなかったと感じている。計画通りにいくわけではないことへの気づきが生まれ、実践の難しさを感じている。「ただ読むだけになってしまった」ことへの反省が述べられており、実践中に見ている側に目を向けることの必要感も生まれている。他者の実践を通して、絵本を読む意味や子どもの視点に立つことへの気づき、様々な工夫のあり方への気づきが生まれている。
J	計画と実践の繋がりを意識した課題を感じている。計画の中で想定した様々なやりとりが実践に生かされていなかったと捉えており、「ただ読むだけ」となってしまったことへの課題を感じている。他者評価を受けて、子どもが楽しめるような読み方を工夫する必要性、子どもの様子に目を向ける必要性への気づきが生まれている。
K	発達に合わせた援助について課題を感じている。他者評価を受けて、視覚教材の良さを実感している。また、ページのめくり方について相反する意見と出会い、見ている側の多様性に触れている。他者の実践を見たことが自己の振り返りに繋がったと考察しており、新たな気づきを得ている。他者の姿から、自分もそうなりたいという思いが生まれている。
L	実践後の振り返りの中で、実践中に気付けなかったこと（子どもに目を向けること）に気づいている。他者評価により、気付けなかった点を知り、新しい課題が見つかったと捉えている。
M	子どもにとって自分の実践がどうだったのか、という視点で振り返っている。自己評価では疑問に留まっており、また自己の実践をマイナスに捉えていた。しかし他者評価を受けて自分の良い点に気付き、今後の意欲に繋がっている。
N	計画と実践との繋がりについて、計画通りにいかないことや想定外の反応への戸惑いを感じている。計画時点で様々なケースへの対応を想定する必要性を感じている。他者からの評価を受けて、見る側の目線に気付いている。
O	子どもの様子に目を向ける余裕を持てなかったことを一番の反省点として挙げている。また子どもへの言葉かけとして、依頼する表現ではなく提案する表現を用いたいと述べており、実践はあくまで子どもが主体であることを言葉の使い方から振り返っている。他者の実践から、子どもの意欲に繋がるような新たな工夫のあり方を発見している。
P	反省点から、絵本の世界の余韻を楽しめるような締めくくり方といった、読み聞かせで大切にしたいことへの気づきが生まれている。見ている側の視点で生まれた課題を今後に繋げていく必要性を感じている。

＊　かなもと　あゆみ　相模女子大学学芸学部子ども教育学科

表１４．課題や新たな視点への気づき

課題や新たな視点への気づき											
自己の実践を振り返って				他者評価を受けて				他者の実践を見て			
A	3	・流れがスムーズではなく、つなぎの部分（つながり）の不自然さを感じた。		A	6	・絵本の中に難しい単語がいくつか出てきており、聞かれた時にすぐ答えられるように用意すると良いというアドバイスをもらった。自分で読んでいる時は気付くことができなかった。		A	8	・導入が工夫されており、一つの流れとして完成していることに気付いた。	
A	5	・導入からのつなぎ（つながり）を感じられなかった。子どもに伝わってしまうことがないように準備を行うようにする。						A	9	・他者の発表を見て、導入から展開へのつなぎ方が工夫されている。	
A	7	・導入展開まとめが孤立しないよう、つなぎを考える上で練習時に丁寧に行うことで不自然さに気付けるようにする。						A	10	・導入時から子どもが楽しめるよう事前準備を行い子ども役の言葉に反応しながら次につなげている姿を見て参考にしようと思った。	
				B	6	・気づきとして、落ち着いた声のトーンで話すところがよいことが挙げられており、自分の強みを生かして実習に挑みたい。		B	9	・他者の発表を見て「すてきだな」と思う実践がたくさんあった。他者の良い部分を自分の保育に取り入れていきたい。	
				B	21	・アドバイスは、絵本が少し下向きだたことと歌を歌う場面をもう少しリズムに乗れていたら歌が頭の中に残りやすかったことである。練習段階では気づくことができなかったことなので、多くの人に見てもらう機会で出たアドバイスとして改善して現場にもっていきたい。					
C	4	・緊張して小声になってしまったり絵本を持つ手が震えたりなどあったので、もう少し練習して読み込めば良かったなと思った。		C	3	・自分では気づくことができなかったコメントや励みになるコメントをもらってとても勉強になった。					
D	1	・手遊びをたくさん練習したが何回か止まってしまって子ども達が不安そうな顔になってしまった。失敗しても焦らずゆっくりできたら良かったと思う。		D	2	・読み方がゆっくりで聞きやすく子どもたちの表情を見ながら読んでいて良かったと書いてくれた。ゆっくり読むことを意識しすぎてすべてゆっくりになってしまったので、メリハリをつけて読んでいきたいと思った。					
D	3	・子どもが絵本の世界に入り込めるように読み方・間・声を工夫して読むのが難しいことだと改めて感じた。									
D	4	・練習では意識してできたが本番だと緊張してとんでしまう。自信がないからだと思うので、少しでも自信をもてるようにたくさん絵本を読んでいきたい。									
E	2	・予想される子どもの姿だったりそれに伴う実習生の援助はイメージしやすかった。しかし指導案に書いた内容を実践に生かすことができなかったと思うのでそこが反省点である。思いがけない子どもの発言や反応にも臨機応変に対応していけるようになりたいと思った。		E	7	・話を広げてボリュームが出ると良いということを言ってもらった。自分でも絵本の振り返りができていなかったと思うのでそこが反省点である。		E	6	・他の人の発表を見て、若干焦りを感じた部分もあったので、実習までに自分なりに努力していきたい。	
				F	8	・他者評価から、絵本の冒頭の配慮点に気を取られていたのが反省点だ！と感じた。		F	10	・他者の発表を聞いてみて、Qさんの幼少体験の話を聞いていたので、そんなQさんに合っている絵本だと感じた。	
								F	11	・Bさんが読んだ絵本は自分が最後まで悩んでいた絵本だったので、読み方がとても参考になった。その絵本では読み方が難しいと感じていた場面があったので、Bさんの読み聞かせで良いところを沢山盗んで実習で読めるようにしたいと思った。	
G	2	・緊張して間違えたり早口になってしまったりしたので練習が足りなかったと思った。自分のことでいっぱいいっぱいで子どもの様子を見ながら進めることがなかなかできなかったので、心の余裕をもつためにも練習が必要だと強く感じた。		G	3	・早口になってしまっていた部分があると指摘を受けたので、緊張していても落ち着いて読めるように絵本をしっかり読み込んだり普段からゆっくり話すよう心がけたりしたいと思った。					
G	5	・端に座っている子に見えない部分があったので、絵本をめくる時に本が揺れないように持つことと絵本がだんだん閉じていかないように端の子が見辛そうにしていないかを確認しながら読み聞かせを進めなければいけないと思った。		G	4	・声を褒めてもらえる意見が多かったが、聞こえやすい声量などのまま声のトーンやスピードを変えて登場人物に合った読み方をしたいと思った。					
H	1	・実際に読んでみると自分が一人で読んでいた時よりも長く感じた、年齢の設定は3歳にしていたが、もしかしたら4歳で良いのかなとも感じた。		H	7	・会話はセリフはもう少し変化をつけて読めるようにしようと思った。		H	8	・良いなと感じたところは真似して自分にも取り入れていこうと思う。特にまとめのところは参考にして自分もできるようにしたいと思った。	
H	3	・子どもの様子を確認する余裕が全然なかった。									
I	2	・実践では、色々と工夫する点など考えたにも関わらずあまり反映させることができなかったように感じた。						I	4	・絵本を読むこと一つとっても、ただ読むのではなく子どものことを考えた工夫が色々できるんだと他の人の模擬保育を見て思った。	
I	3	・緊張すると読むことに精一杯になってしまって聞いている人のことを気にしたり読むペースを調整することにまで気が回らずただ読むだけになってしまったように感じた。									
I	5	・計画を立てても全てがうまく出来るわけではないので、実践の難しさを感じた。									
J	1	・立案段階では、子どもの実態の捉え方が不十分だったと思う。子どもの実態をうまく想像して立案したら絵本が終わった後のまとめがスムーズにいったかなと感じた。		J	3	・絵本の持ち方を工夫した方がいいということはたくさん言われたためやはりもっと試行錯誤しなければ子どもが絵本を楽しみづらくなってしまうのだなと思った。					
J	5	・指導案には絵本を読んでいる際の子どもとのやりとりをたくさん書いたのに実際には子どもの姿を見る余裕がなくて絵本を読むという行為だけになってしまったなと思った。今回のことを実習では活かしたい。		J	4	・子どもの方を全然見れていなかったという指摘があって言われてみれば子どもの方を見る余裕が全然なかったなと反省した。					
K	6	・2歳児対象としたため援助の部分が幼児向けになってしまっていたと実践を通して感じた。		K	3	・ペープサートがとても良かったという意見が多く、視覚教材があるとより分かりやすいのかなと思った。		K	4	・友達の発表を聞けたことが自分の振り返りに繋がったと思う。自分に足りない部分に気付けたり、いいアイディアを見つけることができた。	
K	8	・援助に途中で（絵本の場面に合わせて）ジェスチャーをすることとしていたが、絵本を片手でもちながら子どもの様子を見てジェスチャーをするのはとても難しいと思った。		K	7	・ページのめくり方は工夫されていたという意見もあったが逆に「戸惑っていた」「持ち方を工夫した方がよい」という意見もありもう一度めくり方や持ち方を考えた方がよいと思った。		K	5	・語りかけの仕方、間の取り方、皆工夫されていて、私も子ども達の前で焦らずにできるようになりたいと思った。	
L	2	・思ったよりも緊張してしまい子どもの方向を見られなかったりした。絵本を読むことに必死だったので実践が終わってから自分が子どもの方を向いていなかったと自覚した。		L	5	・自分で気づかない点に友達が気づいてくれたので新しい課題が見つかった。					
L	4	・導入から読み聞かせに移る際の声のかけ方が難しいと感じた。									
M	2	・実践で行ってみると、導入やまとめが子どもにとって良かったかな（疑問）と思った。		M	3	・実践後はすごくマイナスにとっていた。けれど、友達のコメントを読んでみると悪いことばかりではなく良いところもあったと気付き、次も頑張ろうと思えた。					
N	2	・実践から感じたことは、指導案で様々なことを考え細かく書いていても思い通りに読むことができなかった。		N	3	絵本を下に傾けた方がよいというアドバイスに対し、自分が思っている以上に見る側の目線は下なのだということを学び意識しようと思った。					
N	4	・緊張してしまい、子ども役からの言葉に対してどんな言葉を返せばよいのか困惑してしまった。想定と異なった時の対応を考えていなかった。指導案作成時に様々なケースを予想する大切さを学んだ。									
O	3	・読むことに必死で子どもたちの方をなかなか見られなかったところが一番の反省点である。		O	12	・絵本を読むときの声の変化、絵本の持ち方など基本的な部分をしっかり実践できるようにしていく必要があると思った。		O	7	・手遊びも絵本に沿ったものにしても良いが、読み聞かせに集中できるようなものを用意してみても絵本を聞く意欲につながる導入になると思った。	
O	10	・ページをめくるテンポを場面ごとに早くしたりゆっくりしたりすればよかった。						O	8	・グループのみんなの読み聞かせの様子やアドバイスを参考にしたい。	
O	11	・言葉遣いとして、「～してもらいたい」ではなく。「～しよう」と誘うような言い回しにできるよう気を付けたい。									
P	1	・最後のまとめはどう終わっていいか分からず曖昧に終わってしまった。（絵本の）世界の余韻を楽しめるように、絵本にちなんだ声掛けをできるようにする。									
P	4	・子どもの位置によっては、見えにくくなってしまった。読むことに集中しつつ、端の子どもたちにも絵本が見えているだろうか、見え方は大丈夫かどうかも意識して今後の読み聞かせを行っていく。									

鯨岡（2004）は、保育を見る目として、子どもの目（子どもの思いを感じ取る目）、大人の目（大人の思い）、第三の目（子どもの思いと大人の思いを調整する目）をもつ必要性を述べている[22)]。実践者が子どもの育ちに願いをもつことは大切である。しかし、子どもの思いを置き去りにすることがないよう、その都度子どもの思いを感じ取りながら自らの思いとの対話を行い、子どもと共に保育を作っていく必要がある。

M さんの抱いた違和感は「実践者の思い」と「子どもの思い」との間に何かしらの齟齬を感じたことによるのではないかと推察される。ここには重要な学びの芽が生まれているが、M さんはそのことにネガティブな印象を抱いている。一見ネガティブな表現の記述に内包される学びの芽を発見し、その意味を伝え育てていきたい。

なお、M さんは、他者評価を受けて「実践後はすごくマイナスにとっていたけど、友達のコメントから良いところもあったと気付き、次も頑張ろうと思えた（一部略）」と述べている。同様の「他者評価が自身の励みになった」という記述は多々見られる。中には相反するコメントに出会い、聞き手の感じ方に多様性があることに触れられた学生もいる（K7）。他者評価によって客観的で多様な視点に触れていく中で、保育を見る目も醸成されていく。

「他者の実践を見て」というカテゴリーでは、他者の良さを発見し、自らに取り入れようとする記述が多い。自分が感じた難しさと対応させて参考にしようとする姿やそれによって新たな自己の課題を発見する姿もある。

一方、そうした他者の実践から学ぼうとする記述が多い中で、F さんの視点は異なっている。F さんは他者の実践から「その人らしさ」を感じとっており、実践には実践者の「らしさ」が現れることを発見している（F10）。こうした感性をもつことは、保育者を目指す上で、また子どもの育ちを支える上で、欠くことのできないものになっていくと考えられる。

⑤課題への捉え方、学びへの意欲、成長への気づき

表１５は、「授業課題への捉え方」「成長への気づき」「今後の学びへの意欲」に関する記述を分類したものである。

なお、学びへの意欲については、前述の記述データとも重複していたため、ここでは模擬保育全体を通しての重複していない記述のみを整理した。

表１５には、自己の課題や改善点について考える機会となり自信を得たという記述が多い。通常、評価や課題には否定的感情を抱きがちだが、「ありがたい」「良い機会になった」と自らの成長に寄与するものとして肯定的に捉えている記述が見られる。

さらに、それらが実習への意欲や学びの視点に繋がっている記述もある。振り返りを他者と交わし合う中で、具体的な課題や改善点を知り、実践の見通しや自信が得られ、「大変だけど頑張ろう」「難しかったけどやって良かった」「実習ではここを学ぼう」という気持ちが生まれていくといえる。このことは、前述の「不安だけど楽しみ」という気持ちを携えて実習に臨むことへと繋がる可能性も示唆している。それは、学びへの主体性にも繋がり得ると考えられる。

「自己・他者の成長への気づき」では、大学の授業で経験してきたことを振り返り、自己や他者の成長を感じている記述がある。このような、自己や他者の成長に目を向け、実感できる機会を大切にしていきたい。

表１５．課題への捉え方、成長への気づき、学びへの意欲

授業課題への捉え方		
B	7	・立案から実践の一連の流れを経験し、実践の時間配分など目安を知ることができた。模擬保育を経験したことで自信をもつことができ、改善点も知ることができ、実習に向けて今自分がすべきことを再認識することができた。
F	12	・班の人たちが他者評価を沢山書いてくれたので「ここはこう感じてくれた！嬉しい！」「ここはもっと気を付けよう」と感じたのでありがたいなと思った。
H	5	・自分が実際にできているところ、できていないところをちゃんと知れてこれからどう注意していくか考えられる機会になった。
O	6	・模擬保育を通してどのようなところを改善していくとより良い実践につながるのかについて考える良い機会となった。
O	9	・実際はもっと緊張すると思うので、子ども達と一緒に楽しむ気持ちを忘れずにしっかしとした実践をしていきたいと思った。この課題は実習への自信につながったような気がする。
自己・他者の成長への気づき		
A	11	・これまでの模擬保育で指摘されていた欠点について今回は指摘されず、少しの成長が見られた。
E	5	・これまで同じメンバーで授業を受け、色々な発表をしてきて実習直前になった今、皆の模擬保育を見て2年前とは全く違い全員が立派な保育者に近づいているのだと実感した。まだまだな部分もたくさんあるけれど、年齢によってのねらいだったり内容、援助などしっかり考えられるようになったと思う。
H	6	・だんだん慣れてきたからか、皆の前で発表するのは恥ずかしく思わなくなってきた気がする。他者の読み聞かせも聞けたので良いなと感じたところは真似して自分にも取り入れていこうと思う。特にまとめのところは参考として自分もできるようにしようと思った。
今後の学びへの意欲		
B	8	・実習では今回知った自分の姿と保育者の実践から新たに多くのことを学びたいと思った。
G	7	・今回の演習を通してたくさんの配慮点に気付くことができた。子ども達が絵本の世界を楽しめるような読み聞かせができるようになりたいと思った。
L	6	・絵本を読む練習をして絵本を読み慣れていたいと感じた。
M	5	・（今後も他者から）アドバイスなどもらったりほめてもらったりして改善して実習に行きたいと思った。

５．総合考察

本研究では、学生の専門的成長における保育実習指導のあり方を検討した。専門的成長を支えるものとして「主体性」「省察」に焦点をあて、これまでの実習指

導の変遷を辿りながら、学生にとっての意味や可能性、課題等を考察した。

まずは、成長に多大な影響を及ぼし得る初めての実習に対して主体的に臨む姿勢を養うには、実習先の選定が重要であると捉え、主体性を育む選定のあり方を探った。「ここで学びたい」といった実感を伴う納得感を抱いて実習先を選定するには、入学後から時間をかけて保育所を知り、直接出会い、自身の保育観に目を向けていく機会を保障していくことが重要であると考察された。学びたい実習先との出会いや実習先への納得感は、学生の主体性を育み、困難を乗り越える糧としてだけではなく、困難を乗り越えた先の専門的成長にも繋がっていくと展望される。今後、その可能性を検証していきたい。

次に、学生が自身の成長を感じられる実習指導のあり方を探った。実践する授業課題において、「実践の楽しさを感じ取ること」「自己の変化を感じ取ること」を重視して指導を行った。徐々に「実践を楽しむ」という姿が見られるようになり、それが周囲へと広がりを見せ、「楽しさを共有する雰囲気」が醸成されていった。こうした営みは、実習指導教員自身の養成観を問い直す作業でもある。指導教員は、常に自らの養成観を見つめ直しながら、授業のあり方を検討していくことが求められる。

最後に、これらの経験を経た学生の省察の様相について模擬保育の振り返りレポートを基に分析した。その際、立案から評価までの一連の流れを経験し、他者評価も踏まえながら、多様な視点で実践を振り返ることができるよう試みた。

立案においては、子どもの実態やそれに対する援助を想像することに難しさ・大変さを感じているものの、保育をイメージする工夫や実習で学びたいことの芽生えなど、困難さに留まらない振り返りの姿があった。

実践に対する振り返りでは、自身の意図や工夫が実践に反映されたと感じた時、他者評価や実践の中でそれが他者に伝わったと感じられた時に、自己の実践に対する肯定的な評価が生まれていた。なお、意図的な実践への成功体験だけではなく、臨機応変な対応から失敗を肯定的評価に転換させている学生の姿もあった。「意図や工夫が伝わった」ということは大きな喜びであるが、意図（実践への願い）を抱くだけではなく、子どもの思いと交わし合いながら対話する実践へと繋げていきたい。そのためには「思いを共有している感覚」を実感できるような指導が求められる。実践への課題としては、「計画通りにいかない」「想定外の反応」に直面した経験から、実践の中で子どもに目を向けられていなかったことを振り返る記述が多々見受けられた。これは、学生自身の中に、対話する実践の必要性を感じる芽が育っている可能性を示唆している。また、自己だけでなく他者の成長を感じ取っている記述もみられたことから、こうした芽を大切に育み、子どもや自身、保育がよくなっていくという希望に包まれた省察に繋げていきたい。

【謝辞】

本研究において、調査や資料提供にご協力くださいました本学科の学生に心より感謝申し上げます。

【注・引用文献】

1. 厚生労働省（2017）「保育所保育指針」より。キャリアパスとは、ある職位や職務に就くために必要な職務経験とその順番やルート、キャリアアップしていく道筋を指す。
2. 厚生労働省（2017）「保育士等キャリアアップ研修の実施について」（平成 29 年 4 月 1 日付厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長通知）
3. 2017 年に改定された「保育所保育指針」を受けて、2018 年には厚生労働省より「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の一部改正が通知された。
4. 全国保育士養成協議会（2013）「保育者の専門性についての調査－養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み－」（平成 25 年度の全国保育士養成協議会専門委員会課題研究報告書第 2 報）
5. 秋田喜代美（2013）「学び続ける教師をいかに育み支援するか」教師学研究，13，1－12（日本教師学学会第 14 回大会講演記録）
6. 津守真（1980）『保育の体験と思索―子どもの世界の探究―』大日本図書
7. 西隆太朗（2016）「津守眞の保育思想における省察―子ども達との出会いに立ち返って―」保育学研究，54（1）30－41
8. 柳沢昌一・三輪建二監訳（2007）『省察的実践とは何か―プロフェッショナルの行為と思考―』鳳書房，原著：Schön, D. A（1983）The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, Basic Books

9. 全国保育士養成協議会（2014）「学生の自己成長感を保障する保育実習指導のあり方－保育実習指導Ⅰ・Ⅱ・Ⅲを中心に－」（平成 26 年度全国保育士養成協議会専門委員会課題研究報告書）
10. a: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，46（2），83－91
    b:三木知子（2016）「保育専攻学生の保育者効力感（PTE）に及ぼす実習自己評価の影響」神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要，9（2），147－155
11. 2018 年には厚生労働省より「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の一部改正が通知された。この通知には保育実習の根拠規定となっている「保育実習実施基準」も含まれている。
12. 神谷哲司（2010）「保育系短期大学生の進学理由による保育者効力感の縦断的変化」保育学研究，48（2），86－95
13. リアリティショックとは、新卒労働者が期待と現実のギャップに心理的衝撃を受けることを指す。
14. 谷川夏実（2013）「新任保育者の危機と専門的成長：省察のプロセスに着目して」保育学研究，51，105－116
15. ふれ合い体験とは、「学生が気軽に保育所に足を運び保育の魅力を知る」という趣旨で、日本保育協会神奈川県支部主催にて 2013 年度より始まったプロジェクトである。
16. 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知（2018）「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の「教科目の教授内容」
17. 一般社団法人全国保育士養成協議会編集（2018）『保育実習指導のミニマムスタンダード　Ｖｅｒ．２』中央法規
18. 佐伯胖（2017）「新学習指導要領、わたしはこう見る―基本的認識論がおかしい―」国語科教育 82，5－7（p.7 より引用）
19. 前掲 8.
20. 川喜田二郎（1967）『発想法―創造性開発のために』中公新書
21. 前掲 18.
22. 鯨岡峻・鯨岡和子（2004）『よくわかる保育心理学』ミネルヴァ書房