

# 幼稚園教員・保育士養成課程における現場研修の教育的効果：保育者と保育環境からの学びに着目して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-02-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 下温湯, まゆみ メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4450">https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4450</a>

# 幼稚園教員・保育士養成課程における現場研修の教育的効果 —保育者と保育環境からの学びに着目して—

児童教育学部 児童教育学科 下温湯 まゆみ

**要旨：**幼稚園教員・保育士養成大学では、学生が保育理論と実践を結び付けて学び、実践力を身につけることができるように、幼児教育現場と連携して、現場研修を行っている。本研究では、短期大学1回生の現場研修を取り上げ、保育環境によって学生が保育者を見る視点や学ぶ内容が異なっているのかを調べた。その結果、学生はどのような活動でも、保育のねらいを受けとめて、保育者の関わりや行動を理解しようとしていることが分かった。また、活動内容、保育形態、活動の規模、場所の使い方などによって保育者の意識の向け方が変わるので、学生はその影響を受けて、保育者の関わりや行動や保育環境への注目の仕方が異なることが分かった。1回生であることを考慮すると、まずは基本的な自由形態と設定の形態の両方を体験すると、子どもの思いと保育者の思いの両方から学べるのではないかと考える。

**キーワード：**幼稚園教員養成課程、保育士養成課程、現場研修、1年次、短期大学

## 1 養成校の教育に求められているもの

### 1. 養成校の教育と幼児教育現場からの要請

文部科学省の委託を受けた目白大学短期大学部(2011)<sup>1)</sup>は、保育者養成短期大学(以下、養成校と表記する)と幼児教育現場(幼稚園と保育所、以下現場と表記する)の双方に対し、重視している専門的職業能力に関する調査研究を行い、結果を報告している。

その中で、養成校と現場はどちらも両者の連携のもとで教育実践力を身につけさせるような取り組みを行うことが重要であると考えていると述べている。文部科学省(2002)<sup>2)</sup>は、実践力を重視したカリキュラムの検討をすること、つまり幼稚園現場での実践を経験する機会等を工夫することを求め、同(2005)<sup>3)</sup>では、「教員養成は幼稚園現場での実践を体験することが重要である」とし、同(2012)<sup>4)</sup>では「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」と打ち出した。また、厚生労働省(2010)<sup>5)</sup>は、保育士養成に関して、「学生の保育現場への継続するかかわりによる実践知の獲得は就職のモチベーションを高めることにつながる」と述べている。このように、現場の実践の体験が重視され定着しつつあるが、さらに理論と実践を結び付けて学びを繰り返し深めることが求められており、養成校と現場も必要感をもって取り組んでいる状況である。

一方で、報告書では、現場が求める学生に身につけてほしい力と養成校の教育には「ずれ」があると指摘している。養成校は総合的指導力や専門的知識・技術を育成しようとしているが、現場は養成校に対して、専門的知識・技術よりも「人間性」に関わるもの、例えば生活習慣・コミュニケーション力・豊かな感性や経験を積むことなどの学びを求めており、専門的知識・技術など現場と離れた養成校で獲得したものは、変化子どもとのやりとりの中であまり通用しないと考えていると分析している。

### 2. 保育者の専門性の向上

森上(2002)<sup>6)</sup>は「技術と人間性は、相互に支え合う関係にあり、深い子ども理解に支えられない専門的技術などは存在せず、また、専門的知識や専門的な技術を抜きにした人間性だけではそれは保育の専門性とはならない」と述べている。

竹石(2011)<sup>7)</sup>は、人間性とは本来は保育者としての「資質」であり、もともと備わっているという意味合いが強く変化しにくい性質のものであるのに対し、「専門性」は訓練で確実に身につけ、しかも、集団で獲得できるものと考えている。資質と専門性について保育者の自己評価を比較すると、子どもへの温かい関わりや丁寧な関わりといった資質への自己評価が高い一方で、子どもの科学的探究心を導く声かけや子ども

の自発性を支える環境構成など専門性への自己評価が低いと述べている。そのため、科学的な思考や環境構成に着目していくことが、個人にとっても職場集団にとっても専門性の向上に良い影響を与えると提案している。この提案からは、日本の保育者には意識を強く持って取り組まれている面と意識が弱くさほど追究していない面があるということが示唆される。

秋田(2013)<sup>8)</sup>は、保育者が経験を重ねる中で、発達をとらえ描くだけではなく、子どもの育ちを引き出すような働きかけをするようになり、子どもは豊かな体験の中で非認知的能力が育ち成人後にも影響を与え続けることを現場の実践例やアメリカの調査を紹介して述べている。さらに、秋田(2013)<sup>9)</sup>は、「いま、どんな知識や技能をもっているかだけではなく、保育の質を高めるための学び方を学ぶという専門性」を考えることを提案している。これらの提案からは、保育者が経験を積むことによって、子どもに発達を促し非認知的能力を育むような実践力が身につくことを意識して、何をどのように学ぶかを考えることが大切であると気付かされる。

### 3. 学生の専門性の育成

幼稚園教員に求められる専門性として、文部科学省(2002)は、以下の9項目を挙げている。

1. 幼稚園教員としての資質
2. 幼児理解・総合的に指導する力
3. 具体的に保育を構想する力、実践力
4. 得意分野の育成、教員集団の一員としての協働性
5. 特別な教育的配慮を必要とする幼児に対応する力
6. 小学校や保育所との連携を推進する力
7. 保護者及び地域社会との関係を構築する力
8. 園長など管理職が発揮するリーダーシップ
9. 人権に対する理解

前出の報告書(2011)は、これら9項目と調査結果を踏まえて、幼稚園教諭を養成する短期大学における5つの専門職業能力の領域を設定している。

1. 教員・社会人としての自覚と責任
2. 子どもへの姿勢
3. 社会環境への関わり
4. 専門的知識・技術・実践力
5. 人間力と学び続ける姿勢の構築

この5領域は、人間性も専門性も含まれた専門職業

能力であり、総合的に身につくものであると筆者は考えている。理論を個別の実践に活かすために、また、実践から普遍的な知を得るためには、学生自身が保育の現場に身をおきながら感じ考えることが必要であると考える。

## II 現場研修の取り組みの実際

### 1. 現場研修の実施と目的

筆者の前任教である保育者を養成する短期大学では、社会の要請や学生の実態を鑑みて、附属幼稚園と連携して、2014年度から1回生を対象に現場体験研修を始めた。入学後、初めての現場体験であるため、以下のように目的を設定した。

- ・心を動かし、人と関わる楽しさを感じ、主体的に動こうとする体験をする。
- ・保育を一日体験することで、保育者の仕事全体をイメージする。
- ・子どもや先生の姿、保育環境などが、短大で学んでいる内容とつながっていることに気づく。

### 2. 現場研修の概要

〔研修の位置づけ〕

幼稚園教諭・保育士養成課程の1年次学外教育として、幼稚園実習指導の教員が担当する。

〔対象者〕 幼児教育学科1回生全員

〔日程 保育内容 研修内容〕

土曜保育日(5~12月の月1回)と夏期保育(8月)のどちらか1日の割り当てられた日に参加する。

土曜保育日は、通常保育とは異なる体験ができるように幼稚園の先生方が企画する。保護者が参加する場合や外部の専門家を講師に呼んで遊ぶ場合もある。学生は、各クラスに分かれて入り、先生の手伝いをしたり子どもと関わって遊んだりする。

夏期保育は、夏休み中の登園日に、午前保育でプール遊びをし、午後は保育の準備や環境整備をする。学生は、午前中は先生の手伝いをしたり子どもと関わって遊んだりする。午後は、先生と一緒に作業をする。

〔研修の流れ〕

研修日毎に、筆者が事前に幼稚園の教員と打合せを行う。学生には、打合せをもとに説明会を行い、保育

内容や、子どもたちの姿・先生の思いを伝え、学生が保育の流れをイメージできるようにする。また、手伝いの内容や身支度・準備物・注意事項を伝え、研修に対する心構えができるようにする。

研修時の指導は幼稚園の教員が行い、学生の自立を促すため、筆者も含めて大学教員は参加しない。学生は体験レポートを後日学科に提出する。その後、筆者は幼稚園の教員と学生から当日の様子を聞き、指導に活かす。

全日程終了後、教育実習事前指導の授業内で報告会を行い、体験を共有し、様々な保育内容や保育に対する考えを学ぶ機会を設ける。この時、幼稚園の教員も参加し、解説をしたり質問に答えたりする。

### 3. 初年度の体験レポートの分析より分かったこと

筆者は、学生の学びを具体的に捉えることを目的として、初年度の体験レポートの分析を行った（下温湯2016）<sup>10)</sup>。以下に分析の内容をまとめて記載する。

#### 〔分析の対象〕

体験レポートは、レポート用紙（A4版20行1枚）に自由記述で学んだことや感想を書いてもらった。参加学生183名中、レポートを提出した180名分を分析対象とした。

#### 〔分析方法〕

記述内容を学生の気持ちの動きや行動を視点として、1文ずつを対象に要点を抽出し、似ている要素をグループ化して下位項目とし、中項目、大項目へとグループ化して、分類項目をまとめた。大項目は【Ⅰ子ども（子どもの行動や様子、子ども同士の関係についての記述）】【Ⅱ先生（先生の関わり、先生の動きについての記述）】【Ⅲ保育（保育内容や環境設定などに関する記述）】【Ⅳ全体（幼児教育や先生の仕事、将来に向けての課題の記述）】の4項目とした。

#### 〔結果と考察より〕

【Ⅰ子ども】子どもに関する記述が半数を占めており、記述の中心であると言える。関わった子どもの様子は、見た子どもの様子と比較すると2倍の記述数になり、その内の半数は、子どもの発達の気づきや子どもの気持ちの推察があり、子ども理解を行っている。学生の研修時期が後の時期になるほど子どもの気持ちに気づき、関わりや言葉かけによる子どもの反応について考察しており、保育の捉え方が具体的に

ることが分かった。

【Ⅱ先生】経験する保育内容によって、学生が先生の言動をよく見る必要が生じて、先生を注目する視点に違いが見られることが推察された。先生に関する記述が多い回は、【Ⅳ全体】に将来のモデルとしての先生の記述が増える傾向があった。先生の言動は、将来の保育者像や仕事の捉え方に影響を与えていることが分かった。

【Ⅲ保育】保育時間外の先生の仕事を体験し、仕事の全体像が見え、保育時間外の仕事の大切さに気付いていることが分かった。環境設定については、先生方がねらいや子どもへの思いを学生に伝えていることから、学生の考えに取り入れられ記述されていると考えられた。

【Ⅳ全体】6割以上の学生が、幼児教育や仕事の意義、将来へ向けての思いややるべきことについて記述しており、職業意識につながる体験となっていることが分かった。

学生の学びから、この研修は教育現場だからこそ学ぶことができる内容であり、専門職業能力を育成する教育的価値があると言える。

### Ⅲ 研究の目的

現場研修の魅力は、まず子どもと出会いかかわることであり、子ども好きな学生の反応は想像に難くない。本研究で着目するのは、保育者が学生に与える影響の大きさである。2016年の分析の結果から、学生は保育者の言動をつぶさに見ており、その影響を強く受け、「先生はすごい/かっこいい」「先生のまねをして同じようにしてみた」「私もこのような先生になりたい」「先生の仕事は保育以外にもたくさんあって、保育以外の仕事も大事だと分かった」など、保育者をモデルとして捉え、仕事のイメージや保育者の役割を感じとって、将来の自分に結びつけていることが分かった。学生の学びの中には、保育者としての温かさや情熱など人間性に関わること、子ども一人一人を大切にするという人権意識があること、子どもに応じた専門的な知識や技術が使われていること、子どもが楽しめるように工夫された環境や保育者同士の連携など社会環境への関わりへの気づきなど、専門職業能力の領域がすべて含まれている。学生は、保育者の専門職業能力に対して心を動かしており、養成課程ならではの学びができてい

分析の結果では、保育内容・保育環境によって、学

生が保育者を見る視点が異なることが推察された。そこで、本研究では、保育者からの学びの内容が、保育内容・保育環境によって異なっているのかを調べ、どのような保育内容・環境を組み合わせると、保育者を多方面から学ぶことができるのかを検討し、今後のカリキュラムに活かすことが目的である。

#### IV 研究の方法

##### 1. 体験レポートの内容

体験レポートは、あらかじめ記述内容の項目を設定して、自由記述とした（用紙は A4 版 1 枚、両面使用）。項目は、2016 年の分類の項目に準じて、【子どもについて】【先生（保育者）について】【保育内容について】【保育時間以外の仕事について】【将来に向けて】【その他、自由記述】として、それぞれ 7～8 行のスペースを設けた。

【先生について】は、「先生について印象に残ったこと、感じたことや考えたことを書きましょう」と表記した。

学生には、レポート用紙配布時にレポートの記述内容を授業や研究に使用する場合があることを説明し、許可を得ている。

##### 2. 分析をする研修日の選定

体験レポートの記述項目を設定した 2017 年度と 2018 年度の研修日の中から、分析をする研修日を選んだ。

2017 年度は、土曜保育日 6 回、夏期保育日 5 回実施し、参加学生は 183 名だった。2018 年度は、土曜保育日 6 回、夏期保育日 4 回、参加学生は 130 名だった。

分析対象の研修日は、いろいろな保育の企画がある中でできるだけ日常保育に近い保育環境で保育が展開される日を選び、学生の学びをとらえることができるように考慮した。そのため、選定の条件を、「土曜保育日であること」「親子参加の行事ではないこと」「PTA などの希望や企画ではなく、保育者が主となって企画した内容であること」「企画された保育内容すべてに学生が参加していること」とした。その結果、以下の 5 研修日を分析対象とした。

【A 通常保育と魂祭り】（2017 年 7 月、参加学生 20 名）

【B 巨大迷路】（2018 年 10 月、参加学生 18 名）

【C 焼き芋】（2018 年 11 月、参加学生 15 名）

【D 野菜汁】（2018 年 12 月、参加学生 24 名）

【E 買い物】（2017 年 12 月、参加学生 9 名）

##### 3. 分類の方法

###### (1) 分類の項目

2016 年の分類をもとに、【先生について】の記述内容を 3 つの大項目〔1 先生の関わり〕〔2 先生の動き〕〔3 環境構成〕とさらに各大項目に所属する 4 つの小項目に分類した。この項目は、学生の視点や気持ちの動きをもとに分類したものである。〔3 環境構成〕については、〔1 先生の関わり〕〔2 先生の動き〕の要素が入っている場合でも、優先して分類に入れた。項目の主な記述内容については、分類表に記載する。（表 1）

###### (2) 記述の分類

【先生について】の欄の記述内容を対象に、1 文ごとに小項目に分類した。

1 文が複文となっている場合、または文節に区切ることができる場合に、異なる意味内容の記述がされている時は、複数の項目に分類した。

分類例：「先生は朝から子どもたちが活動しやすいように環境を整え（3-③）、子どもたちが登園したら一人一人にあいさつしていました（1-②）」「先生は周りをよく見ていて（2-②）、学生が気付かないような所にいる子も見て安全確保をされていて（2-③）、周りを見ることの大切さを考えさせられました（2-④）」

複文となっても、「文脈から主となる文節の説明になっている場合」は、分類から外した。また、文として独立していても、「前後の文の説明となっている場合」は、分類から外した。

分類例：「この子にはどういった関わりをしたらやる気を出すとか、この子にはペースが合っているとか」、子どものことを分かったうえで子どもとの関わりをさせていました（1-③）」「集中力が切れて走り回っている子がいました。」近くにいた先生がその子に近寄って話しかけてみんなの中に入れるように導いていました（1-③）」

###### (3) 集計方法

研修日毎に項目別に集計を行った。参加人数が異なるため、表 2 では 1 人当たりの記述数を記し、研修日毎の大項目別の記述割合を円グラフ（図 1～6）で表して比較した。

また、〔学生が取り上げている場面〕〔学生が取り上

表1 分類項目と記述内容

〔大項目〕	〔小項目〕	主な記述内容
1. 先生の 関わり	①感じたこと	〈1-①〉先生のかかわりを見て感じたこと 「いつも笑顔で明るい」「(先生の関わりに対して) すごい」「声かけがとても優しい」「先生も一緒に楽しんでいるのがいい」など
	②子どもと先生 の様子	〈1-②〉子どもと先生の具体的な様子 「子どもが〇〇すると、先生が〇〇した」「先生と子どもが〇〇していた」など
	③ねらい・配慮・ 工夫	〈1-③〉読みとったねらい・配慮・工夫 「子どものやる気が出るように/子どもが楽しいと感じるように言葉かけをしている」「子どもの興味が出るように、工夫していた」「その子に合ったかかわりをしている」など
	④学んだこと 自分の課題	〈1-④〉学んだことや自分の今後の課題 「一人一人をよく見てほめることは大切」「先生の声かけがとても勉強になった」「子どもが話を聞いてくれる方法を考える」「先生が見るポイントを参考にしようと思った」「先生をまねてできるようになりたい」など
2. 先生の 動き	①感じたこと	〈2-①〉先生の動きを見て感じたこと 「(先生の行動に対して) すごい」「てきぱき/素早く動いて、すごい/大変そう」など
	②先生の動き	〈2-②〉子どもや保育に関する先生の具体的な動き 「子どもに〇〇していた」「常に周りの様子を見ている」「臨機応変に動いている」「先生同士が連携して動いている」など
	③ねらい・配慮・ 工夫	〈2-③〉読みとったねらい・配慮・工夫 「すぐに動けるようにしている」「周りを見て気を配っている」「先を考えて行動している」など
	④学んだこと 自分の課題	〈2-④〉学んだことや自分の今後の課題 「先生たちのように素早く動かなければいけない」「子どもをよく見て待つことも大切」「先生をよく見て学ぶ」「自分でどう動けばよいか考える」など
3. 環境 構成	①感じたこと	〈3-①〉環境構成に関して感じたこと 「先生の配慮が印象に残った」など
	②環境構成	〈3-②〉保育のねらいを考慮した教材や環境設定 「木の素材のおもちゃで遊ぶ」「焼き芋の時の手遊びや絵本」「野菜汁の時の調理法や試食」「買い物のお金をテーマにした話し合い」など
	③ねらい・配慮・ 工夫	〈3-③〉読みとったねらい・配慮・工夫 「みんなで協力して遊べるような環境づくりをしている」「子どもたちが活動しやすいように登園前から環境を整えている」「五感を使って感じてもらえるように工夫している」など
	④学んだこと 自分の課題	〈3-④〉学んだことや自分の今後の課題 「野菜を受け取るだけでなく問いかけることで、子どもが考えて学びになる」など

表2 記述数の集計

研修日	1先生の 関わり	2先生の 動き	3環境 構成	合計	1人当 り記述数
A 通常・魂祭り (20名)	82	27	0	109	5.5
B 巨大迷路 (18名)	41	15	2	58	3.2
C 焼き芋 (15名)	45	15	6	66	4.4
D 野菜汁 (24名)	53	16	26	95	4
E 買い物 (9名)	24	5	12	41	4.6
合計 (86名)	245	78	46	369	4.3

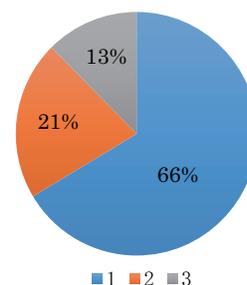


図1 記述数の割合 (合計)

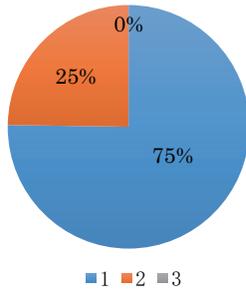


図2 A 通常・魂祭り

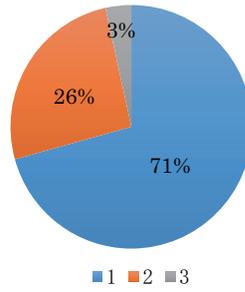


図3 B 巨大迷路

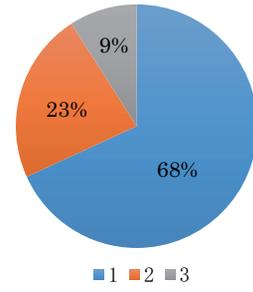


図4 C 焼き芋

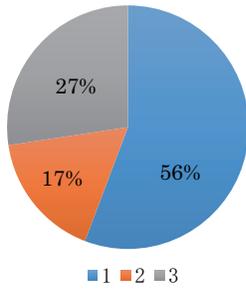


図5 D 野菜汁

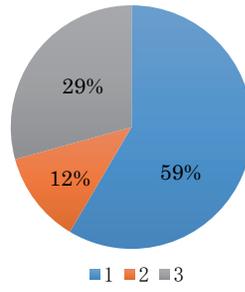


図6 E 買い物

げている子ども〕〔先生を主語にして使われている動詞〕についても集計を行った。

## V 結果と考察

### 1. 研修日ごとの集計結果と考察

#### 【A 通常保育と魂祭り】

##### (1) 保育内容と1日の流れ

前半は、登園してきた子どもから好きな遊びを選んで楽しむという自由形態の保育だった。学生は子どもたちを出迎えた後、ままごと・ソフト積木・ブロック・カプラ・おもちゃの車で遊んだり、一緒に絵本を見たりした。保育の後半は、各クラスで集まり、学年ごとに広間に移動して、順番に魂祭りの行事を行った。その後、保育室に戻り、子どもたちは降園した。

##### (2) レポートの記述の特徴

20名中18名の学生が自由形態の遊び場面あるいは保育全体の中から気に留めたことを記述している。1人当たりの記述数(5.5)は、5研修日の中で最も多い。中でも、〔1先生の子どもへの関わり〕が75%を占めている(図2)。自由形態の保育で、行事にそれほど時間を取られないこの日は、先生も子どもの遊びに入って関わっている様子を学生が身近で見ることができたと考えられる。

学生は先生を〔優しい言葉かけ〕〔ほめる・認める〕と好意的に捉えている。例えば、「とても優しい言葉

で声かけをしていることが印象的でした」「子どもが遊んでいた時、上手にできたね、すごい!などほめたり認めたりしていて、私も言えるようになりたいと思いました」などの記述がある。

また、遊びが展開されていくと、子どものトラブルが生じ、先生がどのように関わるかをよく見ている。レポートには〔話を聴く〕〔子どもと向き合って話す〕〔怒る・注意する〕〔目を向けさせる・気づかせる〕など記述されている。例えば叱る場面であっても、「子どもの気持ちをくみ取って注意している」「親のように怒った」「突き放しながらも気づかいされた怒り方をしている」というように、状況や先生の思いを理解しようとしている。

この日の設定保育は、まずクラスごとに保育室に集まり、先生が絵本の読み聞かせをしている。「先生は子どもたちが聞きやすいようにゆっくり分かりやすく読んでいてすごいと思った」「子どもに問いかけて一緒に読めるように工夫されていた」「子どもたちの声を聞いて反応することも大切だと分かった」「間をあげたり強弱をつけたりして子どもたちを惹きつけるような読み方を見習いたい」など記述している。自分の近い将来を想定して、必要感をもって見ていることが分かる。

【B 巨大迷路】「木のぬくもりを感じ、巨大迷路で遊ぼう」

(1) 保育内容と1日の流れ

「木に触れて遊ぶ」をテーマに、広間には畳大の板を組み合わせた巨大迷路を組み立て、クラスごとに交代して楽しんだ。また、迷路の時間以外は、保育室にカプラや木のおもちゃ、園庭には北山杉の丸太を用意して、自由に遊んだ。有志の父親数名が手伝いをし、学生は保育時間以外で木の運搬・設置・片付けを手伝い、保育時間は子どもと十分に関わり一緒に遊んだ。

(2) レポートの記述の特徴

18名中13名が設定保育の場면을記述している。カプラや木のおもちゃで遊んでいる場面(5名)、集合時の導入場面(5名)、巨大迷路の場面(3名)である。カプラ・木のおもちゃの場面は積み上げたカプラが壊れたりおもちゃの取り合いが起こったりするトラブルを取り上げて、先生が「話をよく聴く」「気持ちを受けとめる」「仲裁した」と記述している。遊び方は子どもに任されているが、遊ぶ場は設定されているので、集まった子どもたちのトラブルの場面を見ることが多かったと考えられる。この日の【子どもについて】には、子どもが工夫・創造・自己表出して遊んでいる様子が記述されているので、学生がトラブルの子どもばかりを見ているのではないことが分かる。先生の関わりを見る時、トラブルの解決方法は関心が高いと言える。

また、集合した時の導入場面の関心も高く、「静かに言うだけでなく、声を小さくしたりゲームをしたり少し工夫するだけで、子どもにうまく伝わるのだと思いました」など子どもの気持ちを惹きつける方法を学んでいる。

18名中8名が、〔1先生の関わり〕の後、子どもの反応や行動を追い記述している。「先生はカプラを壊したA君に寄り添い、A君は先生に気持ちを理解してもらってもう一度頑張ろうと思ったのだと思いました」「先生は迷路に怖くて入れない子に落ち着かせて手をつないで一緒に入りました。その後その子が何回も入っていくのを見て、少しの声かけで子どもが楽しめるようになると感心しました」などである。

この日は天気が不安定で遊び場の変更があり、初めての行事を運営する先生方は緊張感があったと推察される。そのような姿を学生は捉えて、〔2先生の動き〕で〔臨機応変〕〔判断する〕〔確認する〕〔全体を/周りをよく見る〕と記述している。

【C 焼き芋】「焼き芋をして、みんなで食べよう」

(1) 保育内容と1日の流れ

先生や子どもたちが事前に集めておいた落ち葉を園庭に運び、たき火で焼き芋をした。有志の父親数名が手伝いをした。子どもたちはさつま芋をアルミホイルに包んでたき火に入れ、焼き上がるまで、綱引き・しっぽ取り・相撲・ドンジャンケンをして遊んだ。子どもたちは活動を自由に選んでよく、半設定保育が行われた。学生は、保育時間以外で、落ち葉の運搬や片付けを手伝い、保育時間は子どもの活動を援助したり、一緒に遊んだり食べたりした。

(2) レポートの記述の特徴

半設定・設定保育場面と全体に対する記述が半々である。15名中8名の学生が気になる子どもとして「遊びに入らない子」「ひとりである子」について記述している。半設定保育では、子どもが準備された遊びに入る方がよいのか、入らなくてもよいのか、判断が難しかったと考えられる。このことは、学生にとって予想外だった先生の関わりや行動について記述があることから伺える。例えば、「学生がやりたくないという子どもと一緒に遊びを見ていると、先生が来て連れて行っただけで驚きました。やりたくなくても参加することで楽しさやチャレンジする力を身につけさせようとしているのかなと感じました」「先生は砂場で遊んでいる子に遊びを強制していませんでした。集団で遊ぶのが苦手なことを理解してやりたいようにさせていたのかと思いました」などである。先生には子どもによってねらいがあり対応を変えていると考えられるが、学生も自分なりに理由を考えていることが分かる。

〈2-②先生の動き〉に6名が記述しており、いずれも先生が「よく見ている」「見守っている」と書いている。先生が焼き上がるまで子どもに気持ちを維持させながら父親たちに遊びをゆだねて安全配慮をして子どもを見守っている様子を捉えている。

〔3環境構成〕は、焼き芋に関する手遊び・歌・お話などについて記述しており、「焼き芋をみんなで食べたという記憶を少しでも強く子どもたちに覚えておいてほしいという願いがあるのかと感じました」と教材のねらいを捉えている。

## 【D 野菜汁】「野菜たっぷり汁で温まろう」

### (1) 保育内容と1日の流れ

子どもたちが各家庭から持ち寄った野菜を、先生たちが大鍋で料理してお汁を作り、全園児が2グループに分かれて食べるという内容だった。料理中の様子を子どもたちは自由に見ることができ、好きな遊びをしながら楽しみに待っていた。2グループが交代する間の時間、全園児が広間に集まって、野菜クイズ・京野菜の話・野菜の絵本の読み聞かせを楽しんだ。学生は子どもに関わって遊び、食事の手伝いをし、子どもの降園後にお汁をいただいた。

### (2) レポートの記述の特徴

24名中20名が野菜汁に関する内容を取り上げている。そのうち13名が、登園時に野菜を持ってきた子と先生の関わりや、料理中に見に来た子どもと先生の関わりについて記述している。例えば、「先生は子どもにどんな野菜を持ってきたの？どんな味になるかな？と声をかけて、子どもが料理は楽しく作られるものだと思うようにしていた」「子どもに何の汁かな？と質問して、子どもが答えるのを聞いて、だしを試食させていた」などである。

また、全園児の集会については14名が取り上げている。導入時の様子については、8名の学生が「話を聞かない」「落ち着きがない」子どもに先生関わって次第に落ち着いていく様子を記述している。また、野菜をテーマにしたクイズや絵本を子どもと一緒に見せてもらい、先生たちの工夫について記述している。

学生が一番多く使っていた言葉（動詞）は「興味を持たせる」「気づかせる」であった。「先生はお汁の中に何が入っているか探しながら食べてみましょうと言って、食べることに楽しみや興味関心を引き出していました」など、この日の活動のねらいを先生がどのように意識して子どもに関わっていたかを捉えていることが分かる。

9名の学生が「先生は自分のクラスの子もだけでなく、全員の名前を覚えて呼んでいて驚いた」と記述している。この日は先生方が全員で全園児を対象に保育している。そのことを学生は「先生が見ているのはすべての子どもであって、クラスの子もだけが特別ではないのだということが分かりました」と肯定的に捉えている。

## 【E 買い物】「もうこんなことができるんだ」

### (1) 保育内容と1日の流れ

前半は、子どもたちは好きな遊びを選んで楽しみ、後半は学年ごとに企画された活動に取り組んだ。5歳児は家の人からもらった500円を持って、地域の商店街へおつかいに行くという内容だった。買うものについては、家の人とよく相談して決めていた。4歳児はゲームラリー、3歳児はクリスマスの飾り作りをした。学生は、5歳児に7名、4歳児に1名、3歳児に1名配属され、5歳児配属学生は、おつかいの時には路上で子どもの安全に気をつけながら誘導と見守りを行った。

### (2) レポートの記述の特徴

自由形態と設定の時間が分かれている日だった。

【3 環境構成】の記述割合が5研修日の中で最も多く（図6）、この日の買い物について関係することであった。例えば、「先生は、もし買い物中にお金が残ってしまったらそのお金を使ってもいいか？という話をしました。子どもにもお金の大切さをきちんと知ってもらうことができ、話し合いは難しいと感じました」「先生は、みんな緊張してる？と言って、『はじめてのおつかい』を読みました。おつかいを想像したり緊張を和らげたりするために導入として読んだと思いました」などである。

この日の【保育内容について】の欄の記述を見ると、活動の目的について、達成感や自信を感じる、問題解決力やお店屋さんとのコミュニケーション力をつける、友達と協力する力をつけると捉えている。また、【子どもについて】の欄の記述を見ると、買い物前の自由な遊びの時間に5歳児がお店屋さんごっこをする様子が書かれており、この後のおつかいを楽しみにまた少し冒険心をもって取り組もうとしている気持ちを感じとっている。

## 2. 【学生が取り上げた子ども】の集計結果と考察

学生が「〇〇の子」と記述して取り上げている子どもについて、6種類に分類した（表3）。本来、学生は子どもに対して「明るい」「かわいい」「元気がある」「想像力がある」など肯定的に捉えているが、【先生について】の欄で取り上げている子どもは異なっている。

まず、[a 遊びに入らない] [b 言うことをきかない] [c 暴力的] な子どもは、学生が「どう対応すればいいのだろう？」と関わりに困るような子どもである。

【A 通常保育と魂祭り】の集合場面や遊び場面、【C 焼き芋】の半設定場面、【D 野菜汁】の全園児の集合

表3 学生が取り上げた子ども

研修	a 遊びに入らない遊びに入るのを嫌がる	b 言うことをきかない話を聞かない/走り回る/落ち着きがない	c 暴力的/危険なことをする
A	1	4	1
B	2	2	
C	6	2	1
D		7	
E	1	2	
合計	10	17	2

研修	d ひとりで遊んでいる/ひとりでいる	e 泣く	f 体調が悪そう/アレルギーがある
A	1	1	
B	1	1	
C	2	2	
D		2	2
E			
合計	4	6	2

場面で記述しており、集合場面で子どもをまとめる保育技術、遊び場面での判断や対応の仕方に注目している。

また、[d ひとりで遊んでいる] [e 泣く] [f 体調に関する心配] は、学生が「どうしたのかな？放っておけないな」と気にかける子どもである。学生の特徴として、子どもを見る時に子どもの気持ちと一体化しやすく、経験の少なさから心配しがちである（下温湯 2005<sup>11)</sup>）という結果と同様のことが考えられる。

### 3. [先生を主語にして使われている動詞] の集計結果と考察

学生は、先生の関わりや行動を、様々な動詞を使って表現している。表4の前半は、似た意味で使用されているものをまとめて集計した。

[興味を持たせる] などの動詞は、【D 野菜汁】で7回使われている。野菜を持って来たり料理を見に来たりしている子どもに、先生が積極的に働きかけている様子を捉えている。[気持ちを読み取る・理解する] などの動詞は、【A 通常保育と魂祭り】で4回、【B 巨大迷路】で3回、【C 焼き芋】で5回、【E 買い物】で2回使われている。保育者として子どもの気持ちを

表4 先生を主語にして使われている動詞 ( ) は回数

興味を引く・興味を持たせる・関心を向けさせる・気づかせる・集中させる (18) 気持ちを読み取る・気持ちを理解する・受けとめる・受容する (14) 叱る・注意する・怒る (10) 話を聴く (9) ほめる (8) 共感する・気持ちをくむ (7) 問いかける・考えさせる (7) 向き合う・向き合って話す・しっかり話す (6) トラブルの仲介・相手の気持ちを伝える・子ども同士をつなぐ (6) 伝える・知らせる・説明する (6) 全体を見る・視野を広く見る (6)
その他使用されている動詞・・・臨機応変にする 判断する 声をかける よく見る 見守る 認める 確認する 寄り添う 提案する 落ち着かせる 安全に気をつける 導く 一緒に遊ぶ やって見せる 工夫する 待つ 止める

受けとめることがまず基本の関わりであると認識していると考えられ、学生は温かい気持ちで先生の関わりを見守っている。[叱る・注意する・怒る] という動詞は、【A 通常保育と魂祭り】で5回使われている。この日は[ほめる] という動詞も6回使われており、学生が「先生はメリハリをつけて関わっている」と記述しているように、トラブルが多い中で、先生が適切に真剣に関わっている様子が伺われる。

よく使われている動詞は、先生の意図が強く表現されているものが多く、学生も注意を向けている。反対に、[見守る] [待つ] という動詞は、目に見えやすい行動ではないが、大切な意味をもっている。例えば、学生が「先生は子どもたちをちらっと見て」と些細なしぐさを見逃さずに行動を注視している。そこから先生の意図を感じとっており、先生を間近に見ることで、様々な関わり方を学んでいることが分かる。

### 4. 研修日の特徴の比較

研修日の特徴によって、学生の記述内容がどのように異なるかを比較する。

【B 巨大迷路】や【D 野菜汁】は展開の予想や環境構成の把握が大変難しかったらと予測された。しかし、学生は案外柔軟に捉えていて、先生のねらいにそった記述がされている。

【A 通常保育と魂祭り】では、子どもが好きな遊びを展開する中で、保育者が子どもの気持ちを尊重して関わっている様子を捉えている。しかし、保育者は何でも受け入れるのではなく、ケースバイケースで、子どもに学んでほしい・考えてほしいと判断して関わっていることも分かっている。自由な形態であるからこそ、発達や興味にそったそのままの子ども様子を見

## 【A 通常保育と魂祭り】

《保育形態と時間の流れ》 自由 好きな遊び	→	設定 行事	《保育のねらい》 友だちや先生と関わり、楽しむ。
《記述の特徴》			
<ul style="list-style-type: none"> <li>・[1先生の関わり]の割合が高い(75%)</li> <li>・自由形態場面85%(17名)</li> <li>・トラブル場面20%(4名) 絵本やピアノ25%(5名)</li> <li>・[ほめる][理解][共感][話を聴く][叱る・注意する]など基本的な関わり</li> </ul>			

## 【B 巨大迷路】

《保育形態と時間の流れ》 いろいろな設定場面 木をテーマにした遊びコーナー	→	《保育のねらい》 木の素材と触れ合い、友達と関わりながら、工夫して遊ぶ
《記述の特徴》		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・[2先生の行動]の割合が他の研修日と比較して高い(26%)</li> <li>・設定場面72%(13名) その内、導入時28%(5名)</li> <li>・トラブル場面33%(6名) [話をよく聴く][気持ちを受けとめる][仲裁]</li> <li>・先生同士の連携22%(4名) [臨機応変][判断][確認][全体を見る]</li> <li>・[1先生の関わり]後の子どもの反応・行動の記述44%(8名)</li> </ul>		

## 【D 野菜汁】

《保育形態と時間の流れ》 半自由・半設定 好きな遊び 料理を見る	→	設定 集会 食事	《保育のねらい》 野菜や料理に興味・関心をもち、楽しく食べる体験をする。
《記述の特徴》			
<ul style="list-style-type: none"> <li>・[3環境構成]の割合が他の研修日と比較して高い(27%)</li> <li>・野菜に関わる場面83%(20名)</li> <li>・集会時の場面58%(14名) [話を聞かない][落ち着きがない]子どもの記述33%(8名)</li> <li>・[興味を持たせる][気づかせる][問いかける][考えさせる]などねらいにそった言葉かけ</li> <li>・全先生が全園児に対応する様子38%(9名)</li> </ul>			

ることができる保育内容だった。

【B 巨大迷路】は大がかりな取り組みであったことから、先生たちにも様々な段取りがあり、学生は先生の動きに注意をしている。しかし、先生が子どもと一緒に遊ぶ場面も多く、先生の関わりの様子も捉えている。設定ではあるが、遊びの自由性が高く、子どもが室内の学生の目の前で工夫して遊ぶため、いろいろな

子どもの姿を比較することができ、ねらいを踏まえた先生の働きかけを見ることができる内容だった。

【D 野菜汁】は、先生たちが例年好んで行う活動で、先生にもノウハウや余裕がある。そのため、子どもが自由に遊べる環境を作り出して、その中で主活動を行っている。先生たちは、子どもに知的好奇心・科学的知識・探究心などを育てるための働きかけを行っている。テーマに集約された取り組みであり、様々な場所で遊びが展開されていても、テーマを通して子どもや先生を理解しやすい内容であった。

各研修日の保育者の意識の向け方が、活動内容、保育形態、活動の規模、場所の使い方などによって変わるので、学生はその影響を受けて、保育者の関わりや行動や保育環境への注目の仕方が異なるのではないかと考える。

## VI まとめ

### 1. 現場体験の学びの特徴

#### (1) 「引っかけり」「探究心」が生じる体験

学生は、保育者と子どもの様子を間近で見ることによって、様々な「引っかけり」をもつ。

例えば、学生にとって、保育者の関わりや行動が予想外だった場合、「どうしてなのか？」と意味を考えている。また、場合によってはマイナスのイメージがあるような関わり（叱る、止めるなど）の中にある保育者の気持ちを推察している。そして、保育者の働きかけによって子どもがどのように反応したり行動したりして変化したのかを追って記述している（86名中29名）。「先生はどのような意図で働きかけたのか？」「それを子どもはどう受けとめたのか？」「働きかけが良かったのか？」と考え、「このようなやり方があるのだ」と学んでいる。

つまり、「引っかけり」をもつことで、「探究心」が働いており、専門性を育成する学びであると言える。もし、実習など継続した学びの機会であれば、保育者への理解をより深めることができる内容であると考えられる。

#### (2) 「必要感」に応える体験

学生は、近い将来に実習する時、また保育者になった時に、子どもの前に立っている自分を想像して不安になりやすい。そのため、現場研修でも子どもたちが集合する場面、先生が導入する場面で、先生がどのように子どもたちをまとめていくのか関心が高い。また、

対応が難しいと感じる子どもに先生が関わった場面を印象深く覚えている。

つまり、学生にとって「自分はまだできない」「自分には難しい」と感じ、「必要感」がある保育技術に対して、先生のやり方を取り入れて身につけようとしていることが伺われる。

## 2. 現場体験の在り方

保育を学び始めた学生にとって、保育にはいろいろな内容や方法があるということを知り、保育者が専門的知識や技術を身につけて子どもたちへの愛情や責任感を持ちながら保育をしている姿を見ることは、保育者への憧れの気持ちや学ぶ目的をもつ契機となる。

保育環境によって、学生の視点が異なることを考慮すると、できれば2種類の保育を体験できるとよいのではないかと考える。1つは、子どもが好きな遊びを選ぶ自由形態の保育である。もう1つは、子どもに体験してほしい内容を保育者が計画した設定の形態の保育である。前者には子どもに合わせて働きかける保育者の姿、後者にはねらいに向かって子どもに働きかける保育者の姿を学生が捉えやすいためである。

どちらの形態であっても、子どもの主体性と保育者のねらいが絡み合って遊びや生活が作られていくのであるが、そのことを理解するためには、学生はこの先に学びを重ねていく必要がある。

このように、学生の学びの段階を捉えて、現場体験を行うことができると、教育的な効果が得られると考える。

## 付記

華頂短期大学附属幼稚園の副園長の名賀享先生、教頭の野間晴美先生、主任の勝谷結花先生をはじめ、教職員の皆様が、現場研修を実施し、学生を熱心に指導してくださいました。

また、本研究の実施と本研究誌への掲載を快く許可してくださいました。

ここに厚くお礼申し上げます。

## 引用文献

- 1) 文部科学省 平成 21-22 年度先導的の大学改革推進委託事業 目白短期大学部 (2011) 短期大学における今後の役割・機能に関する調査研究 (成果報告書)
- 2) 文部科学省 調査研究協力者会議 (2002) 幼稚園教員の資質向上について-自ら学ぶ幼稚園教員のために- (報告)
- 3) 文部科学省 中央教育審議会答申 (2005) 子どもを取り巻くかん今日の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について (答申)
- 4) 文部科学省 中央教育審議会 (2012) 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)
- 5) 厚生労働省 保育士養成課程等検討会 (2010) 保育士養成等の改正について (中間まとめ)
- 6) 森上史朗 (2000) 保育者の専門性・保育者の成長を問う 発達 第 83 号 ミネルヴァ書房 pp 68-74
- 7) 竹石聖子 (2011) 保育者の専門性についての一考察-「人間性」と「専門性」に着目して- 常葉学園短期大学紀要 第 42 号 95-103
- 8) 秋田喜代美 (2013) 子どもの育ちと保育の質 発達 第 134 号 ミネルヴァ書房 pp 4-5
- 9) 秋田喜代美 (2013) 保育者の専門性の探究 発達 第 134 号 ミネルヴァ書房 pp 15-21
- 10) 下温湯まゆみ (2016) 幼稚園教育現場研修からの学生の学び-体験レポートの分析より- 京都華頂大学・華頂短期大学研究紀要 第 61 号 13-25
- 11) 下温湯まゆみ (2005) 幼児をとらえる視点に関する立場による比較 京都教育大学 修士論文