

こども教育専攻学生による保育参加の意義 ～幼児理解と保育者志向の変容～

溝口 綾子

Significance of the childcare participation by the child education specialty student
～Infant understanding and childminder-oriented transformation～

Ayako MIZOGUCHI

Summary

The student of the childminder choice hardly has an opportunity to practice it, and to experience it besides student teaching. Therefore it is supposed the student that a student troubled by fitness and the course of the childminder, consciousness of the childminder choice are vague. It makes the base which will bring up practice as the childminder and expertise in the future to let you have the opportunity when you encourage the self-activity of the student to you in a training stage to from specialty to become the base of the childminder, and various experience are provided and thinks that I make consciousness of the childminder choice clear.

From the example that it raised you with a self-problem in kindergarten of the attachment. In addition as for the appearance of the consciousness to the childminder choice, there was qualitative transformation to turn consciousness to importance of the infant understanding, the specialty of the childminder through the childcare practice to most students.

1. 研究動機

現在、本学のこども教育学科は、3年間で幼稚園教諭Ⅱ種免許と保育士免許を取得できるが、それ以前の平成17年度においては保育士免許のみを取得可能な生活科学科「保育士コース」（3年間）が開設された。本研究は、この一期生専攻科（3年次）の「幼稚園保育参加」の事例研究である。

文部科学省の「幼稚園教員の資質向上に関する調査研究者会議報告書（2002）」¹⁾によると、「少子化や都市化などの社会状況の変化とあいまって、柔軟性やたくましさを備えた教員になるために必要と考えられる自らの生活体験や自然体験、社会奉仕体験などが不足している者も教員志望の中には見受けられる。」また、「採用されて間もない教員の中には、実践力の基礎の欠けるものが散見される。在学中に幼稚園の現場を経験する機会が教育実習以外にはほとんどなく、幼稚園教員という職業のイメージをつかみ、現場と理論を結びつける機会や教員志望者自身の豊かな生活体験がかけられている点が課題と考えられる」と示されている。

本学において保育士免許取得のためには、3年間で

3回の保育実習が必須条件となっている。本論の第一期生は、今回の保育参加を行うまでの2年次に一回保育実習を経験している。しかし、この実習以外には、ほとんど実践体験する機会を持っていない。そのため、2年次保育実習後の報告会では、「実際に目の前にいる子どもにどう対応すべきか戸惑うことが多かった」「子どもへの言葉がけや動きなど、先生のようにはうまくいかない」などの発表があり、保育者の専門性として重要な幼児理解や具体的な保育の構想力、実践力に欠ける学生、保育者の適性や進路に悩む学生、保育者志望の意識があいまいな学生が見受けられた。

保育者の基盤となる専門性を形成する養成段階において学生の自主的活動を奨励するとともに、多様な体験の得られる機会を持たせていくことは、将来、保育者としての実践力や得意分野を育成していく基盤を作り、保育者志望の意識を明確にすると考える。

保育を学ぶ学生たちの実践体験の場と機会をインターンシップとして授業に位置づけて実践している玉川大学では「教育インターンシップの有効性」²⁾の中で「保育者養成において理論と実践が相互に作用しあうことは重要なことである。インターンシップ活動を

科目設置することにより、理論だけでなく実践面での学びの機会を多くの学生に提供することができる」また「在学中に学生がインターンシップを活用して保育現場を経験することは、保育者としての適性を自覚し保育者という職種を理解するために有効である」など、その効果と課題について検証している。

本学においては、授業としての位置づけはないが、隣接の短大付設の幼稚園でインターンシップの機会として専攻科（3年次）に授業のあき時間を利用して週1回保育参加することを義務付けた。それは、継続的に子どもの姿を見ることにより子どもの成長発達を具体的に捉えたり、保育者に必要な知識、技能を身に付けたりできる機会となると考えるからである。また、幼児とのかかわりや実際の保育者の姿から卒業後の進路の動機付けを明確にし、保育者としての適性を具体的にイメージしやすいのではないかと考える。本研究は、このような教育インターンシップとして保育参加するという実践体験を通して、学生の幼児理解や保育者志向の様態を捉えて考察し検証するものである。

2. 研究の目的

「保育参加」の活動内容は、観察参加、保育補助、環境整備など保育に直接、間接的にかかわる実践が主なものである。

- (1) 「保育参加」への課題意識から、保育者志向がみられるかを明らかにする。
- (2) 「保育参加」における「子どもへの観察力」「保育者としての子どもとのかかわり方の観察、実践の仕方」の様態を明らかにする。
- (3) 「保育参加」への課題意識から、実践場面での子どもへの対応の仕方について学生の保育者志向の変容の様態を明らかにする。

3. 研究の方法

- (1) 「保育参加」の初回直前に、「保育参加で学びたいことは何ですか」の問いについてアンケート（自由記述）をとり、その記述内容を分析、検討する。
- (2) 「保育参加」は4月第3週から7月第2週までの期間、保育のある時間帯と学生の授業のない時間を調整し、週に一回2時間程度行う。その都度、提出する保育記録のレポートは、自己課題、担当学級、かかわった場面と状況、教師から受けた指導、自分の気づきや感想について記録する。これを基に解析する。
- (3) 3年次進級時と「保育参加」の最終回直後に「卒業後、保育士資格を生かした保育職につきますか」の問いについて、個人面談形式で聞き取り調査を行い、保育者志望の意識変容の様態を捉える。

4. 結果と考察

(1) 「保育参加」に対する「自己課題」

「保育参加」するにあたり、「保育参加で学びたいことは何ですか」の問いについてのアンケート（自由記述）調査し、その記述内容からどのような目的意識を持って臨もうとしているかについて分析、検討し、学生の自己課題について類似した内容を捉え集約したものが<表1>である。

<表1> 「保育参加」に対する自己課題 回答16名

分析視点	具体的反応例	頻度数(%)
幼児理解	○ 子どもの生活習慣の自立や言葉の発達の年齢による違い(15) ・ 生活習慣はどのようにして自立していくのか。 ・ 3歳児の中には何を話しているのかわからない子どもがいる。発達や年齢による違いを知りたい。 ・ 困ったことやつまづきに直面したときの感情表出は、年齢によってどのような違いがあるか。	15 (94)
	○ 子どもの要求していることや抱いているイメージをよみとる。(14) ・ ごっこ遊びや表現遊びの中で子どものイメージしていることをどのようによみとるか。 ・ 言葉で伝えられない子どもの要求をどのようによみとるか。	14 (88)
保育者のかかわり方	○ 遊びの援助のあり方(15) ・ 遊びへの入り方、抜け方はどのようにしたらよいか。 ・ 子どもの遊びが充実するためにどのような教材や教材を与えたらよいか。	14 (88)
	○ 生活習慣の自立に向けた指導のあり方(14) ・ 所持品の始末や整理など、日常生活面の指導はどのようにしたらよいか。 ・ 片付けへの意識付けや片付けのさせ方はどのようにさせたらよいか。 ・ 集合場面や一斉活動など、学級全体でする活動へ、どのように集中させたらよいか。	14 (88)
保育の方法	○ 保育技術を高める。(13) ・ 絵本の読み聞かせや紙芝居の演じ方を学びたい。 ・ ピアノの弾き方や歌をうたうなど、音楽表現の技術を学びたい。	13 (81)
	○ 環境の構成のあり方(9) ・ 保育室のものや場の配置、道具の置き方などはどのようにになっているか。 ・ 園庭の使い方と道具の設置はどのように工夫されているか。 ・ 保育室や廊下などの壁面の装飾の仕方を学びたい。	9 (56)

分析視点は「幼児理解」「保育者のかかわり」「保育の方法」である。

「保育参加」への自己課題の最も多いのは「幼児理解」に関することであり、内容をまとめると、子どもの行動、言葉、生活習慣、感情表出など、発達や年齢による違いを知りたいということと、子どもの要求や抱いているイメージなど子どもの実際の姿を読み取ることについての課題意識となっている。二つ目の視点「保育者のかかわり方」については、遊びへの入り方・抜け方、教材の与え方など遊びへの援助の仕方が高い割合を示している。次いで、生活習慣の自立に向けた指導のあり方であり、片付けのさせ方や片づけへの意識付けはどのようにしたらよいかなどである。三つ目の視点「保育の方法」については、紙芝居や絵本の読み聞かせの仕方、あるいは、ピアノや歌などの指導法や保育技術を学びたいとなっている。ここで注目しなくてはならないことは、「保育の方法」の中でも保育

室や園庭、遊具の配置、教材準備などの環境の構成については、他と比較して低い割合となっている。これは、環境の構成が保育者にとっては子どもに対する直接的な指導でないという捉えをしているため、問題意識としては薄いのであろうと考えられる。

(2)「保育参加」での体験と学び

保育参加後、その都度、実践体験とそこから学んだことについて保育記録し、レポートを提出させた。レポートの提出回数は、一人平均7～8回である。その際、保育内容や実践に関する疑問や質問には解説を付けて答えることで、一つ一つ課題解決しながら「保育参加」を意欲的に行えるようにした。レポートの記述内容を分析、検討した結果、類似した内容で「幼児理解に関すること」「自分（学生）がかかわって気づいたこと」「教師の指導を見て学んだこと」「今後に活かせると考えていること」の四つの視点で集約したものが<表2>である。

<表2>「保育参加」における学び 回答16名

分析視点	具体的事例	頻度数
幼児理解	・ 3歳児は生活習慣では自分でできることが日増しに増え成長の早さを感じた。	7
	・ 5歳児は、仲間同士で遊んでいることが多く、仲間意識が育っている。	6
	・ 情緒不安定な子どもは、保育者の言葉かけやスキンシップで気持ちを転換させている。	5
	・ 何度か様しているうちに、子どもの考えていることや気持ちか理解できるようになってきた。	3
	・ 子どもの見せる言葉や動きなど、実際の姿から年齢による違いがわかった。	2
自分がかかわって気づいたこと	・ 手遊びや話し方など、保育技術の未熟さを実感した。	8
	・ いけないことなどへの注意をしても聞いてもらえない、言葉かけの難しさを感じた。	7
	・ 継続して見ていると遊びや生活習慣など、子どもの変化を実感した。	6
	・ 子どもの姿を見ていると、子どもについての知識不足を感じた。	5
	・ 子どもへ真剣な気持ちでかかわると心を開いてくれる。	3
	・ 馴染んでいない子どもへは、あせってかかわるのではなく、少し距離をおくと子どものほうから話してくる。	3
	・ 一人ひとりをよく知ることがかかわる上で大切である。	2
教師の指導を見て学んだこと	・ 子どもの目線で話しかけている。	11
	・ 一人ひとりに応じた言葉かけや必要に応じたかかわりである。	10
	・ 子ども同士のけんかは年齢によって歳き方が違う。	8
	・ 片づけでは子どもが自発的にするよう意識付けをしている。	7
	・ 子どもを集中させたいとき、言葉かけや教材の使い方が大事。	6
	・ 3歳児学級では教師の言動がオーバーな表現である。	4
	・トラブルが起こると子どもの気持ちを他に転換させている。	3
	・ 子どもと全力で向かい合っている。	3
・ 子どもの遊ぶ場所を考えて、物や場所を設定している	2	
幼稚園教諭という職業について	・ 常に健康に留意して過ごすことが大事である。	6
	・ 子どもといることが楽しいと感じる気持ちが必要である。	5
	・ 共感したり思いやりったりする人間性が求められる。	2
今後に生かしたいこと	・ 次の実習で生かしたい。	13
	・ 大学の授業と関連付けて実践力を付けたい。	3

ここでは、学生の体験と学びについて全体的な傾向を述べるとともに、個人の学生に焦点を当てた代表例について考察する。

①「幼児理解に関すること」では、約半数の学生が「3歳児は、生活習慣では自分でできることが日増しに増え、成長が速い」という、子ども自身の所持品

の始末や排泄、集合の仕方などの生活習慣について捉えている。これは、学生の週1回の観察で前週と比較してできなかったことができるようになった姿を「成長が速い」と目に見える事実として捉えている。一方で、どのようにして身につけていったのかその背景にある子どもの取り組みの姿勢や、教師の個別の対応や繰り返しの指導があつての実態であることまでは見取っていない。継続して観察する中で読み取れるようになって欲しいと考える。次に「5歳児は仲間同士で遊んでいることが多く、仲間意識が育っている」という5歳児の遊びと仲間意識の育ちについての捉えをしている学生が4割となっている。これは、5歳児の遊びに入ろうと学生自身が試みたことを通して、5歳児の遊びの中で交友関係の広がりや深まりとともに仲間意識の育っていくことに気づき、その際の援助を体験的に行つて学んだことである。幼児理解に関する他の具体例についても、「継続して保育参加を行っている中で、子どもの考えや気持ちを理解できるようになった」また「子どもの言動は、年齢によって発達に違いがある」など、保育参加で子どもとの実際のかかわりを重ねてきたことによる子ども理解がみられる。

<事例1>

学生Kの記録から

6月29日：園庭で5歳男児3人がボールを蹴つて遊んでいる。見ている私の方へボールが転がってきた。私は思い切り蹴り返したところ、A児が「先生も入っていいよ」と声をかけてくれたので、「本当？」と仲間入りした。私がやりたそうにしていたのがわかったのだろうか。それとも私の蹴り方が気に入ったのだろうか。

7月8日：5歳児の4～5人の子どもが園庭でサッカーのようなボール遊びをしている。ジャングジムの下にわざと蹴り入れ、それを如何に早く外側に出せるかを試そうとしている。この前は「入ってもいいよ」と私も入れてくれたので、今日も入れてもらおうかと様子を伺っているが、私が見ていることにまったく気がつかないのか、夢中でボールを追っている。声をかけようにもタイミングが合わない。無理やり声をかけると遊びを壊すのではないかと思い、遊びの邪魔にならないように見守った。(下線筆者)

サッカーのように多少の技能を要する遊びは、それが得意な子どもや自分たちの作ったルールを共通理解している子ども同士が仲間になりやすい傾向が見られる。6月の時点では、蹴ることを楽しんで子ども

たちなりのルールのあるサッカー遊びとはなっていない。つまり、子どもたちの楽しんでいる内容は7月と異なっている。これは、遊び方や内容によって新たな人間の加入を決めている5歳児の育ちなのである。学生Kは、このような5歳児の姿について6月の時点では読み取れてはいないが、仲間として認められたことを素直に受け止めつつ、仲間入りの要因（下線部分）を探ろうとしている。7月の事例のように子どもたちだけで仲間としての遊びが十分楽しめている場合には、声をかけたり、仲間入りしようとしたりせずには見守ることが大事である。これを汲み取った学生Kは、6月と7月とでは遊び方や遊びそのものが成長し発展していることに気づいて、子どもと遊びの楽しさを共感したい、という気持ちを優先せず、保育者を意識した適切な援助（下線部分）であると考える。

次に「情緒不安定な子どもは、保育者のことば掛けやスキンシップで転換している」という読み取りをしている学生が3割程度いる。具体的な記述を見ると、学生は子どもの様子から次の行動に移るために気持ちの転換が如何に大事かということや、転換のさせ方は分かっている、それを実現させるためには教師との関係性の築きが必要であることに気づいている。

<事例2>

学生Uの記録から

4月23日：登園時に靴箱のところで、動かないでいるB子（3歳児）がいる。母親とは、機嫌よく別れていたの、一人で部屋に向かうものと思っていた。そこで、私は「お部屋に行こうか」と、声をかけてみた。しかし、硬い表情のまま、見つめられてしまった。すると、他児の親との話の途中で、先生がB子の手をそっと握った。先生はB子が一人で部屋に向かえない事情が分かっていたのであろうか。他の親と話しながらでもB子に意識を向けていたのだろうか。話が済むと「さあ、B子ちゃん、お待ちどうさま、お部屋にいきましょうね」と、にこっと笑いかけて部屋へ向かった。私には慣れていないので、声をかけただけではB子にとっては気持ちが動かなかったのだろう。先生とは入園から10日あまりしか経っていないのに、すでに、信頼関係が築かれているのだろうと思った。

7月2日：今朝、B子は早めに登園してきた。玄関にいた私は「B子ちゃん、おはよう、昨日、楽しかったね」と声をかけると、B子は笑顔で「おはよう、またやろうね」と上靴に履き替えながら私の手を握ってきた。B子は日頃、私の中で気

になる子どもだったので、かかわりを多くもってきた。ようやく親近感を持ってくれたようであれしかった。（下線筆者）

3歳児は、入園当初、家庭での経験差、家族構成などによる影響がさまざまな場面で表れる。4月のB子の場合、年中組に姉が在籍しているの、園には他児より慣れてはいるものの、一人で入室することが不安だったのであろう。しかし、大人であれば誰でもよいというわけではない。やはり、担任が最も拠り所となる存在になっていて、手をつながれて入室することで安心感を持ったと思われる。このことについて学生Uは、自分との関係性が薄いことが要因であることと同時に「信頼関係の築きの大切さ」に気づいている。

授業での発表の際、他学生から7月の記述にある「気になる子どもなので、かかわりを多く持った」という部分の「かかわりとはどのようなことなのか」という質問が出され、これについて学生Uは、「B子と遊んだり排泄の援助をしたりなど、意識的にかかわりを多くしてきた」と述べている。このようなB子とのかかわりを継続してきたことや、意図的にB子に声をかけるという保育者としての援助を試みたことにより、B子の学生Uに対する親近感が「おはよう、またやろうね」の言葉と「手を握る」という行動になったと考える。学生Uは、B子に対する個別の理解が深まり、B子との間に少なくとも信頼関係が築かれてきたこと（下線部分）を実感することになったと考える。

②「自分がかかわって気づいたこと」では、保育参加するに当たって以前に経験した保育実習である程度の自信や安心感をもって臨んでいたにもかかわらず、半数の学生が「手遊びや話し方など、保育技術の未熟さを実感した」ことを挙げている。これは、自分の知っている手遊びをしたり、ごっこ遊びで話しかけてみたりなど、試みたが子どもたちの反応が薄い、集中してくれないという悩みである。すなわち、実践経験の不足や現場の保育者との技術差を実感したのであろう。当然のことながら、保育技術の習得は日々の努力なくして達成しないことを学生たちは痛感しているだろう。また、「いけないことをした子どもへ、自分が注意しても聞いてもらえない、ことばのかけ方の難しさを感じた」、「子どもと遊んでみて子どもへの知識不足がわかった」は、約4割の学生が挙げている。これらについて学生は、学生自身のことば掛けが先生に比べて下手であることや、子どもの遊びをよく知らないことによるためという表面的な捉えをしているが、一人ひとりの子どもへの個別の理解と学級集団の理解こそが効果的な援助につ

ながるといふこと、それが子どもの遊びの充実に結びついていくといふことの重要性を今後の課題として学んでいくことが必要と考える。

気づかせながらも、子どもが自立的に行動できるように働きかけていくことの必要性を実践を通して学んでほしいと考える。

<事例3>

学生Nの記録から

5月15日：3歳児クラスのC児とD子は、ままごとコーナーで鍋の取り合いをしている。私が「けんかしちゃだめでしょ、ひっぱりっこなし」と言葉をかけたが、2人は止めようとしなない。もう1回言ったが止めずにC児はD子の頭をたたき出した。私はあわてて止めにはいった。こうなる前にもっと適切な援助が必要だと思った。

6月13日：3歳児クラスでは、C児がいきなり絵本を投げた。私はとっさに「絵本投げたらだめだよ」ととめたが、いっこうにやめようとしなない。少し離れたところにいた先生が近くまで来て「Cくん、トーマスの絵本大好きでしょ、そんなに乱暴するとトーマスの絵本、かくれんぼして出てこなくなるよ」「先生も見たいのに、困ったなー」といふと、C児は「大変だー」と言いながら絵本を拾って本棚に入れた。先生が「あら、Cくん、偉いんだ」と言ったので、私も「Cくん、上手に拾えたね」と言ってみた。3歳児には3歳児の気持ちが動くようなことば掛けが大事だと思った。

(下線筆者)

③「教師の指導から学んだこと」については、半数以上の学生が「子どもの目線で話しかけている」「一人一人の子どもに応じたことばがけやかかわりをしていふ」を挙げている。次いで「けんかの裁き方」「片付けのさせ方」「集合時の集中のさせ方」となっている。これらは、昨年度の実習体験の発表にもあった、子どもへの言葉のかけ方やけんかの仲裁など、自分の目の前で起こった子どもの姿へどのように対応してよいか苦しんだことが根底にあり、実際の教師の対応の仕方を自分のものとしようといふ前向きな姿勢の現われと考える。

<事例4>

学生Tの記録から

7月10日：3歳児クラスで「そろそろお片づけよ」といふ先生の声に気づかないのか砂遊びをしていふA君はまったく片付けようとしなない。そばにいた私が「お片づけだよ」と言っても片付け始めないので、「お片づけしてから、短大のお庭で楽しいことするんだって」と言い直してみると、A君は「行く」と言って道具を片付け始めた。以前、先生の片付けの指導では、次の活動へ期待を持たせるような言葉がけや、遊びのタイミングをみて子どもが自分からやろうとする気持ちを引き出すような働きかけとなっていると思った。今日はそのことを思い出して声のかけ方を変えてみたところ、A君の気持ちが動いたことがうれしかった。

(下線筆者)

学生Tは、2年次の保育実習後の報告で、担任が「片付けですよ」と子どもたちへ声を掛けると、自分が片付けてしまい、担任に「あなたは保育者でしょう。子どもが片付けられるように援助していふことを考えなさい」と指導されたといふ。その日の実習日誌には「子どもたちが片付けないので、私が片付けてしまった。片付けさせるのにどうしたらよいのだろう」といふ内容を記述している。実習中にその課題の答えは見つからず、実習後の実践発表でグループ討議する中で「子どもが片付けないといふ目の前の事実のみを見取るだけでなく、どうして片付けないのかといふ子どもの内面や背後にある状況を読み取ることをなくして、片付けの援助の仕方は見つからない」といふ結論にまとまったといふ経過がある。このことが学生Tの根底にあり、保育参加を重ねる中で、<事例4>のような実

学生Nは、授業での発表で、「保育参加を始めた時点から3歳児クラスにはいふことが多く、事例のような場面によく出会った」「その度に子どもの姿を事実として捉えることはできても、どのような言葉をかけるべきか悩んでいふ」といふように、確かに5月の時点では援助の方法を見つけていない。しかし、6月の事例では、C児が担任の言葉で動いたことにより、自分と先生のことば掛けの違いにまず気づいたこと、C児の行動から絵本が好きなのだろう、といふことを先生の言動から読み取りをしていふことは一歩前進である。学生Nは、保育後に担任から「C児は、日ごろから絵本を見るのが好きであること、絵本の内容が気に入らなかつたり、自分の見たい絵本が見つからなかつたりすると、しばしばこのような場面になる」と聞き、子どもの実態把握と子どもの気持ちに沿う言葉がけの大切さに気づいていふ（下線部分）。担任ならではのC児への個別の見取りと、本は投げるものではないといふことは分かっているが、気持ちが先行することが多い3歳児の育ちを踏まえて、この担任のことば掛けになっ

ていふことを学習した機会となつたと考える。

3歳児の生活習慣の指導は、してはいけな

実践につながったと考えられる。すなわち、自分が苦手としている片付けの指導について、先生の指導を参考にして自分なりに解決策を見出して実践した結果、子どもが動いたことで喜びを味わっている。さらに、3歳児へ片付けに対する意識付けのあり方を「次の活動へ期待を持たせることば掛け」「遊びのタイミングを捉える」ということをポイントとして押さえて実践に結び付けられたことは大きな自信となるであろう。

次の「幼稚園教諭という職業」については、「常に健康に留意して過ごすことが大切である」という保育者自身の健康や体力への配慮の重要性や、「子どもといることが楽しいと感じられる気持ちが必要である」などの子どもへの愛情や共感性など、保育者の人間性に関する見取りが多くなっている。これらはすでに経験した保育実習も含めて今回の「保育参加」を通して保育職や自らの適性についてじっくり考える手がかりとなったと考える。

<事例5>

学生Nの記録から

5月11日：3歳児の保育室から音楽が聞こえてきたので、行ってみるとCDの曲に乗って子どもたちの輪の中で先生がニコニコしながら踊っていた。それは、ちょっとオーバーと思うくらいの表現である。子どもたちはそれに惹きつけられるように手足を動かしていた。先生は本当に楽しそうである。(下線筆者)

<事例6>

学生Sの記録から

6月19日：園庭には昨日の雨で大きな池（水溜り）ができていた。登園してそれを見た3歳児は、すぐに庭へ出て行った。裸足でその池に入ったり、砂場のバケツで水をすくったりしているため、衣服はぬれ放題でもお構いなしの状態である。ジャングルジムの上には前日の水遊びに使ったビニールシートが干してあり、その上に水が溜まっている。それを見た年長児は、スコップでシートの下を突付いて「雨が降ります、ご注意下さい」と言う。周りにいる子どもたちは誰一人嫌がる様子はなく、キャーキャー言いながら喜んでわざと水をかぶったり、逃げ回ったりして楽しんでいる。近くにいた先生は止めもせず一緒に喜んで見守っている。私は、これも子どもの一つの遊びなのだろうと思いつつ、それを良しとしている先生の心の広さに驚いてしまった。(下線筆者)

<事例5>の学生Nは、見たまを記録しているものの、まず先生の表現力に驚き、「先生は、本当に楽しそうである」という記述に象徴されているように、子どもたちを惹きつけるその様子に子どもたちに対する先生としての「思い」を感じたようである。<事例6>のような子どもから生まれた遊びは、時として起こり得る。学生Sは初めて目にしたこの遊びに関わる子どもたちの様子とそれを受け止める先生の姿に驚いている。先生は子どもたちの衣服の汚れより、子どもがそこで何を経験しているのかを読み取り、それを優先したのである。つまり、自然がもたらした環境に子どもたち自らがかわり、自分たちの遊びを見出して楽しんでいることを大切にしたのである。学生Sは、そのことの真意までは読み取っていないが、先生の子どものとともに楽しんでいる姿の中に、子どもを如何に大切に思っているかという保育者としての姿勢に感動したよい場面に遭遇したといえよう。またこれらの体験が、学生Sなりに保育者の適性についてイメージできたのではないかと考える。

④「今後活かしたいこと」については、「保育参加」での体験や学びを「次の実習で実践に活かしたい」「大学の授業と関連付けて実践力を身につけたい」が主なものである。これらの具体的な記述内容として「子どもの状態をよく見て言葉をかけたり助力したりしている教師の姿をモデルとして実践したい」「大学で学んだ子どもの発達や心理について、自分が捉えたことと関連付けて見直したい」など積極的な気持ちを表している学生もいる。

(3) 保育者志望への意識の様態

今回、「保育参加」を行った専攻科の学生は女子のみ16名である。入学時の志望動機は、「子どもが好きだから」「幼稚園時代の先生に憧れていたから」などであった。その後、2年間の大学での授業や2年次の初めての保育実習を経て、3年次になり保育者志望の意識はどのようになっているのか、3年次進級当初に保育者志望について「卒業後、保育士資格を生かした保育職につきますか」の聞き取り調査（個人面談）を行った結果は<表3>に示す通りである。

<表3> 3年次進級時の保育者志望の様態 回答16名

志望の様態	人数
保育者志望の気持ちは変わらない	11
保育者志望だが、不安である	3
保育者以外の仕事をしたい	2

本学では担任制を取っているため日常的に面談を取り入れている。今回の聞き取り調査に至る間も数回面談の機会を持ち、個々の学生の授業や保育実習での取り組みの姿勢など実態把握に努めてきた。このような経過を踏まえて今回の調査を分析すると「保育者志望の気持ちは変わらない」が11名で、2年次までの実態からも保育者志望に対する意識が進級時に至るまで持続している学生と考えられる。次に、「保育者志望だが、不安はある」が3名で、入学して2年が経過しているものの保育に対して期待や自信のもてない状態にあると推察される。「保育者以外の仕事をしたい」は2名で、すでに経験した保育実習で自分の適性や能力を悟ったと推察される。4月から7月までの保育参加を終えた直後の保育者志望の意識調査（前述と同様の調査）では、進級当初〈表3〉と数値の上では変化は見られない。しかし、「保育者志望の気持ちは変わらない」としている学生群は、(2)の事例に見られるように保育実践を通して幼児理解の重要性、保育者の専門性に意識を向ける質的な変容が見られる。たとえば、意識変容の事例を抽出すると、〈事例4〉の学生Tは「保育参加」を一日2時間平均延べ13～4時間行っている。この過程で学生Tの様態は、一つには保育に対する関心から意欲化へ、二つには目の前の事象から意識的発見へ、三つには子どもの姿の一面的な捉え方見方から多面的へという変容が見られることである。「保育者志望だが、不安がある」と回答した3人の学生は、今回の「保育参加」を経験したことによって「まだ不安はあるが、保育の楽しさ面白さを実感できた」「子どもについての理解が深まった」「保育者という職業により魅力を感じた」などの感想が聴かれた。この3人の学生の内面に変化がみられ、保育者志望への意識は深まっていると考える。

今回の「保育参加」に対する自己課題は、8割以上の学生が〈表1〉に示す「幼児理解」「保育者のかかわり方」「保育の方法」の三つの視点のいずれにも具体的な反応例を示している。これは、2年次に経験している1回目の保育実習が基盤にあると考える。つまり、実習後に報告のあった自分の保育実践でつまづいたことやうまくいかなかったことについて知りたい、学びたいという切実な意識の表れなのであろうと推察する。

「保育参加」で学んだことについては、〈表2〉に示すように、その記述内容から、大方の学生は保育参加前に設定した自己課題とほぼ共通の視点で学んでいることがわかる。この中で、「自分がかかわって気づいたこと」と「教師の指導を見て学んだこと」は頻度数が高い。それに比べると、「幼児理解」はやや低い頻度数となっている。幼児理解については保育の基本であり保育者の専門性として重要と考えるので、今後も幼

児理解への力をつけていられるようフィールドワークの機会を多く持たせていくことが必要と考える。

集団保育を担う保育者の専門性について小川³⁾は「幼児という存在の非力さに愛を持ってかかわろうとする心情が、保育者という職業がもつ幼児に対する基本的感情であることはいつの世も変わらない真実であろう。それは、かわいいがゆえに非力な存在への共感であるとともに、非力な幼児がわれわれ人間の仲間となるのだという連帯感でもある。しかし、それだけでは保育者という専門性は確立しない。対象となる幼児の幼児らしき動きや内面を自分の経験知でわかっているとせず、改めて凝視し理解しようとする態度が必要である」と述べている。確かに保育現場の教師は自分の経験知を基盤に新たな目で子どもの姿をよみとって援助している場面が多いが、学生の「保育参加」のように短期間での幼児理解は、まず目の前の事実を捉えることから、〈事例2〉や〈事例3〉に見られるように、自分がかかわってわかったことや教師の指導を見てわかったことが次のステップの幼児理解となっていると考える。幼児理解について先行研究の「子どもの姿をよみとる」⁴⁾では「子どもの姿を捉えたとき、その姿を一つの方向からのみ解釈するのではなく、多面的に解釈することが指導の方向性を導き出す上に大切である」と、幼児理解の上に保育が成り立つことを示している。幼児理解については、今後も機会を捉えて学生に子どもの姿をよみとることを積み重ねていられるよう指導していくことが必要と考える。

次に注目すべきこととして、当初の自己課題には見られなかった「幼稚園教諭という職業について」「今後に生かしたいこと」という視点が出てきたことである。〈事例5〉や〈事例6〉で保育者の「子どもに対する思い」と表現している部分に、保育者の資質や適性をイメージしていると推測される。また、3年次になり保育者志望について自らの適性や進路を真剣に考える時期でもあるという現実感から意識して保育職に目を向けていると考える。今回の「保育参加」により(2)の事例に見られるように大方の学生は、「保育参加」の中で実際に子どもや保育に触れることによって、その面白さや楽しさとともに難しさを以前に増して実感したことは、保育者志望を真剣に考えることにつながったと考える。そして、保育者志望の意識は、このような保育実践を重ねる中で少しずつ幼児理解を深め、現場の保育者の援助のあり方を自分自身の実践と比較しながら見直し、次の実践に生かそうとする姿勢へと質的に変容していると考えられる。

4. まとめ

保育者志望の学生の「保育参加」や保育実習などの

実践体験の場は、学内における学習や研究の成果を保育実践の場で具現化することによって、より優れた専門性をもつ保育者になるための意欲や態度を高め、その使命感や責任感を自覚し、自己の人間形成に努力する機会となるだろうと考える。今回の教育インターンシップとして保育参加するにあたって、学生にとっては自己課題を明確にした後、「保育参加」を行ったことにより観る目が養われた。つまり、学習への動機付けが作用したものと考えられる。もう一つの学習の有効性は、大学に隣接している付設の幼稚園で必要に応じて観察参加できたことも本実践にとって優位であったと考える。観察時間は短いけれども、継続的な「保育参加」によって前に学んだことや教師に指摘されたことを自発的に修正また改善することを繰り返し行ったことは、学生にとって大きな成果であったと考える。

以上のことから、保育実習以外にもこのような保育現場でさまざまな体験する教育インターンシップ活動として保育参加の機会を与え、実践力の育成と基礎的な専門性を養成していくことが必至と考える。そのためには、今回の実践結果から保育参加に当たっての指導法においては、「事前に観察の視点を持つこと」「学びの共有のための仲間と語ること」が大事であることを確認できた。また、今後の課題として、教育インターンシップ活動として保育参加の有効性を考えたとき、科目設置する方向でカリキュラムの改善を検討していくことも必要ではないかと考える。

10) 東京学芸大学幼児教育研究会 (2002年)『幼児理解を基礎にした幼児教育教員養成の研究』

<引用文献>

- 1) 文部科学省 (2002年)『幼稚園教員の資質向上について』幼稚園教員の資質向上に関する研究協力者会議 11 p
- 2) 日本保育学会 (2007年)『教育インターンシップの有効性』玉川大学・田澤他
- 3) 小川博久編著 (2004年)『保育者論』樹村房 34 p
- 4) 東京学芸大学附属幼稚園研究紀要 (1984年)『子どもの姿をよみとる』170 p

<参考文献>

- 5) 文部科学省 (2008年)『幼稚園教育要領』
- 6) 文部科学省 (2008年)『幼稚園教育要領解説』
- 7) 森上史朗編著 (2004年)『幼稚園実習保育所・施設実習』ミネルヴァ書房
- 8) 小川博久著 (2000年)『保育援助論』生活ジャーナル
- 9) 小口忠彦監修 (2004年)『人間の発達と生涯学習』明治図書