

A Long-Term Study on College Students'  
Cognition Change by Student Teaching  
Experiences in Kindergarten In Search of  
Effective Methods for Training Student Teachers

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-07-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 森田, 満理子, 藤枝, 静暁 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/704">https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/704</a>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



# 幼稚園教育実習体験による学生の 意識変容に関する縦断的研究

— 効果的な教育実習指導方法の探索 —

森田満理子 藤枝 静暁

## I. 目 的

### 1. はじめに

川口短期大学こども学科では、平成20年の学科発足と同時に、幼稚園教員養成課程認定及び保育士養成課程認定、平成22年度には小学校教員養成課程認定を受け、幼稚園教諭二種免許状、小学校教諭二種免許状、保育士資格の取得を目指す学生を受け入れてきた。学生は自らの意志ですべて、または、いずれかを選択し、課程履修登録（以下課程登録とする）をする。

教育実習の期間であるが、教育実習Ⅰは1年次11月に2週間、教育実習Ⅱは2年次6月に2週間、合計4週間である。教育実習の対象となっている幼稚園は、学生が卒園した園と大学が選定した園で構成しており、そのほとんどが私立幼稚園である。なお、教育実習Ⅰと教育実習Ⅱの実施園は、原則として同じ園とし、学生が教育実習Ⅰで実習園の環境に慣れ、学習した事柄を生かしながら教育実習Ⅱでの参加実習・責任実習を積極的に行いやすくなることをねらいの1つとしている。

### 2. 教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱの実施システムおよび指導の概要

#### (1) 教育実習の実施システムと学生数の推移

教育実習の実施年次および実施時期は学科開設時より現在に至るまで変更点はない。しかし、平成22年度より小学校教諭2種免許状を出すことになったことに伴い、教育実習の位置づけおよび実施期間に変更があった。変更点をTable 1にまとめた。

Table 1に示したように教育実習Ⅰ、Ⅱそれぞれの実習におけるねらいである評価観点は変更していない。それぞれの観点における学生の学びが深まり、質が向上することを期待している。

幼稚園教育実習を実施した学生数の推移をTable 2に示す。

Table 1 教育実習の位置づけおよび実施期間

入学年度	教育実習の位置づけおよび実施期間・ 実施年次および実施時期		教育実習の評価観点	
	教育実習Ⅰ	教育実習Ⅱ	教育実習Ⅰ	教育実習Ⅱ
平成20(1期生) 平成21(2期生)	観察実習 (1週間) 1年次11月	参加・責任実習 (3週間) 2年次6月	① 実習態度 ② 幼稚園理解 ③ 幼児理解	① 実習態度 ② 幼児理解と幼児への態度 ③ 研究態度 ④ 指導の実際
平成22(3期生)	観察・参加実習 (2週間) 1年次11月	参加・責任実習 (2週間) 2年次6月		

Table 2 幼稚園教育実習実施に関する学生数

	入学者数	教育実習Ⅰ終了	教育実習Ⅱ終了
平成20(1期生)	30	27	24
平成21(2期生)	147	124	86
平成22(3期生)	152	115	81

※平成22年度は、4名が小免および幼免取得希望者は教育実習Ⅰを幼稚園で実施し、教育実習Ⅱを小学校で実施した。この4名は除いた。

平成20年度は、こども学科開設の年であり、入学者は30名であった。それ以降、2年目である平成21年度と3年目である平成22年度における入学生数、教育実習Ⅰの終了者数、教育実習Ⅱの終了者数に有意な差は無かった ( $\chi^2(2) = .46, n.s.$ )。

## (2) 学科発足時からの指導の概要

平成20年度より、「教育実習指導(事前事後)」の授業では、履修者全員を対象とした一斉指導と小人数グループによる演習形式の指導を行っている。第1筆者がこの授業を担当している。第2筆者は第1筆者の行う授業や業務の補助を行っている。また、授業外において、希望してきた学生または必要と判断される学生を対象に、第1筆者または第2筆者が個別指導を行っている。

教育実習指導(事前事後)の授業内では、実習の目的や内容、心構えに始まり、教育現場での生活の仕方、観察の視点、記録の視点や書き方、指導案の理念や作成、幼児の発達を促す教材研究と指導のあり方を取り上げている。個別指導では、教材研究の相談や指導案の添削をしたり、日頃の学習と実習を結合させるように意識づけたり、実習への心構えを伝えている。実習への不安を訴えた場合には、傾聴し心理的な援助を行っている。

筆者らによる教育実習指導(事前事後)と個別指導と並行して、学科の教員による学生への生活指導、学習支援の一環としての個別指導も随時行われている。その内容は、担当しているクラスの学生の個人調書の添削、実習日誌に記入する実習目的や内容の添削、実習に向けた生活・学

習状況全般に関する面談指導である。教育実習Ⅰ終了後には、担当する学生の実習記録に目を通した上で、個別面談を行っている。

さらに、こども学科の授業は、こども学科の学生のほぼ全員が教育実習（保育実習）に行くという前提の基、机上の学びと幼児教育現場での学びが結びつくことを目指して行われている。

### (3) 平成 22 年度入学生に対する指導の重点

上述のように、教育実習指導（事前事後）の授業においては、大学での知識や理論に関する学びと教育実習中の実践的学びを結合させることを目指している。そのために「保育活動の提案と展開にかかわる意識」「保育観の基盤づくりにかかわる意識」「保育者となるうえで必要な自己効力感、自己肯定感の高まりにかかわる意識」「幼稚園教員への就職意欲にかかわる意識」の 4 点を重視した。具体的な指導内容と方法は次の 2 点である。

#### ① 実習準備を促す指導

森田・藤枝（2010）が実施した平成 21 年度こども学科入学生を対象としたアンケート調査から、教育実習Ⅱにおける充実度の高さが幼稚園教員への就職希望へとつながっていることが分かった。その充実度の高さは、十分な準備を行った上で実習に参加し、やり遂げたことに起因していることも明らかになった。したがって、平成 22 年度入学生に対しても実習開始前に十分な準備を促すよう指導を行った。学生の中にはこのことを自覚している者もあり、自ら準備を進める中で課題を発見し、筆者らに相談に来ることもあった。

実際の指導方法は次の 2 つであった。1 つ目は、第 1 筆者による模擬保育（第 1 筆者が保育者の役、学生は幼児の役となり保育を体験する）、保育実践のヒントとなるアイデアや具体物の提示である。模擬保育終了後、指導案を検討し、指導案作成のポイントについて学習した。これらは、教育実習指導（事前事後）に加え、第 1 筆者が担当する保育内容総論の授業内においても意識的に行った。方法の 2 つ目は、筆者らが学生に対して入学時から一貫して自主的に実習のための準備を進めるように働きかけたことである。たとえば、教職実践演習で使用している「履修カルテ」には、授業履修状況を振り返る部分に加えて、保育者を志す者としての学びの姿勢や生活態度を問う部分を盛り込んだ。また、夏季および冬季休業期間に、教育実習の準備に関わる課題を与えた。課題の内容は実習で幼児とかかわるためのツール（絵本、紙芝居、手遊び、折り紙、名札、自己紹介のアイデア）を準備することであった。こうした指導方法を採用することで、学生が「実習へ挑戦する」という自覚を高めたり、実際に準備を重ね、その結果、実習への不安を軽減するとにつながると期待したからである。

#### ② 計 4 週間の実習を終了し、そこから学びを深めることを促す指導

平成 20 年度、21 年度入学生のなかには開始直前または途中で実習辞退を申し出る者が少な

らずいた。彼らとの個別面談においては、その理由を丁寧に聞きとり、実習をやり通すことの意義について繰り返し伝えた。しかし、面談を経て、教育実習に再挑戦する意欲を持ち直すことができたケースはなかった。彼らが辞退を申し出た際の理由は、健康上の理由を除いては、幼稚園教育の理念や実践に対する魅力を感じなくなったこと、幼稚園教員の業務内容に魅力を感じなくなったこと、指導保育者との関係の難しさであった。彼らとの面談からは、次の傾向が伺えた。それは、越えなくてはならないハードルに対し、回避しようとする傾向である。人間関係や実習内容の厳しさに立ち向かうことの意義は理解しているが、乗り越える術を身につけていなかったり、勇気の無さゆえに辞退しようとする傾向であった。彼らがそうした状況の中でも学び得ることや学生がそのための方法にも目を向けることができていることも問題である。

こうしたこれまでの指導を踏まえて、平成22年度入学生に対しては、個別面談の実施方法を変更した。まず、実習辞退を申し出、その理由として一見妥当と思われるような内容を述べている学生に対しては、その理由を丁寧に聞き取りつつもすぐには受理せず、話し合いを重ねた。その中で、幼稚園教諭免許状を習得するためにはそれを乗り越える必要があること、実習を行うことは学生としての一種の義務であると伝え、励ました。次に、挑戦したい気持ちはあっても保育者との関係の築き方や実習内容の厳しさに立ち向かう方法が分からない学生には具体的な行動の仕方と心構えを伝えた。また、そうした状況下で、自ら主体的に学ぶためには準備が必要であることを伝えた。さらに、常に自らの思考や行動をふり返り修正しながら資格取得という目標を達成するように指導した。

一方で、辞退ではないものの、実習への不安を抱いている学生や十分な準備をしないまま実習へ向かおうとしている学生とも面談を行った。彼らは実習を過度に厳しく感じており、回避しようとしていた。同時に、これまでの自らの学習経験を正当に自己評価できていない様子も見られた。

上記のいずれの学生に対しても、実習は様々な点で厳しいものであるが、教育実習Ⅱ直前まで学業を修め、学生生活を生き生きと送ることができている学生は、乗り越えられることを伝え、自信を持てるようにした。こうした指導を行った結果、2名の学生が辞退から実施へと気持ちを変え、実習を終了することができた。

ところで、谷川(2010)は、幼稚園における教育実習での、学生の戸惑いと葛藤とそれにとまなう学生の認識の変容プロセスを、「リアリティ・ショック」という概念によって明らかにしている。リアリティ・ショックとは、職場の現実と自らの職業的な理想や価値との間に生じる矛盾のことであり、思ったようにうまくいかない、成果に結びつかないと感じた時の反応である(Marlene Kramer, 1974)。谷川は、学生の受けるリアリティ・ショックは、保育者との出会いに対する学生の認識によって質が規定され、ポジティブな認識か、ネガティブな認識かによって「子ども理解の発展」「ショックからの回避」という異なる2つの認識変容につながるという。

「ショックからの回避」は、学生が保育者との関係における問題状況に直面することについて、その回避したい現実の中で、学生は免許状取得のために実習は終えたいという割り切りと今自分が経験している実習園だけが幼稚園ではないという2つの【回避としての割り切り】を問題状況を回避するための手立てとして新たに認識するプロセスを生成するとしている。さらに、このことは、単なる変容をもたらすプロセスではなく、保育者を目指す学生の成長・発達のプロセスと捉えられることや、保育者との関係づくりが学生の実習体験の内容の質に影響を与えとも言及している。

筆者らは、谷川のように回避する認識の重要性について共感しているが、さらに、一步すすめて、積極的に学ぶという認識とそのことによる成長を促したいと考えている。学生には、実習園で出会う保育者との関係を自らの受け止めや行為によって改善したり、たとえ保育者との関係が良好な状態へ改善されない場合でも、自らを省みることによって学ぶという姿勢を期待したい。

### 3. 目 的

これまで、実習体験による学生の意識の変容や学びを捉えた研究や保育者養成校における効果的な実習指導が数多く検討されてきた。たとえば、田爪・小泉（2006）は、養成校での模擬保育の実践を通じた保育者アイデンティティの確立の検討を行っている。この研究を実習指導の視点から検討すると、保育現場任せではない積極的な指導のあり方の1つであり、養成校における指導の可能性を示したものとして興味深い。田爪・小泉（2009）は、幼稚園で実習生の指導を担当している保育者が抱いている実習生に対するイメージと期待する資質を明らかにし、保育現場におけるニーズを踏まえた実習指導を行うことの重要性を示唆している。田爪・小泉（2009）によるアンケート調査の結果から、保育現場では「環境を構成する力」については就職後に身につけるべき課題であり、「保育案を書く技術」は実習前に身につけるべき課題とされている。しかし、筆者らは、環境を構成する力無しには保育案を書くことはできないと考えている。つまり、養成校では、現場で求められる課題を念頭に置きながら、保育の本質に迫るために必要な課題を満たせるようしていかななくてはならないという指導観をもっている。ならば、学生が教育実習段階で身につけるべき力はどのような力であろうか。

保育現場ではさまざまな保育理念と方法による実践が展開されている。この事実を念頭に置き、幼稚園現場からのニーズに対応できるような、柔軟かつ応用性に優れた教育実習指導のあり方が求められる。そのために、教員が、学生と一緒に実習に向かい、実習を振り返る指導の過程において、学生の意識や行為の変容への感受性を最大限働かせつつ、学生に期待する力を見極めていく姿勢が不可欠であり、養成校としての明確な指導目的と方法を探求し続けなくてはならない。

本研究では、学生は、教育実習Ⅰ、Ⅱの体験を通してどのように意識を変容させるのかについ

て明らかにし、効果的な教育実習指導方法を探ることを目的とする。アンケート調査を通して、数量的な分析と自由記述による質的分析の両方から探る。

## II 方 法

### 1. アンケートの質問項目について

アンケート項目の選定にあたっては、教育実習前・中・後において、学生に実習に関する事項を尋ねている先行研究を参考にし（たとえば、新井・志村・林，1986；林・新井・志村，1985；森田・藤枝，2010），指導の過程で得られた学生の実態把握を反映させながら作成した。アンケートは以下の項目で構成されていた。

#### (1) 教育実習 I 事前アンケート

選択項目 1. 幼稚園教諭 2 種免許状の取得を希望していますか？

1. まったく希望していない～5. 強く希望しているの 5 件法であった。

選択項目 2. 教育実習 I のための準備はどのくらいしましたか？

#### (2) 教育実習 I 事後アンケート

自由記述項目 1. 実習生としての基本的事項について（時間厳守、提出物など）実践したことで実践を通して実感したことは何ですか？

自由記述項目 2. 子どもとのふれあいについて（ことば掛け、遊びなど）実践したことで実践を通して実感したことは何ですか？

自由記述項目 3. 保育者の仕事について（保育の準備、子どもへの援助など）実践したことで実践を通して実感したことは何ですか？

自由記述項目 4. 子どもへの態度について（ことば掛け、遊び、援助など）、指導をしてくださった先生から誉められたこと（◎）、注意されたこと（△）は何ですか？

自由記述項目 5. 保育者の仕事について（保育の準備、環境整備など）、指導をしてくださった先生から誉められたこと（◎）、注意されたこと（△）は何ですか？

自由記述項目 6. 部分実習では何をしましたか。第 1 日目から第 10 日目までそれぞれ記述させた。

選択項目 1. 部分実習に必要な実技練習をしましたか。

1. 全然しなかった～5. かなりしたの 5 件法であった。

選択項目 2. 部分実習に必要な教材研究をしましたか。

1. 全然しなかった～5. かなりしたの 5 件法であった。

選択項目 3. 指導案の作成を求められた方に聞きます。部分実習に必要な指導案の作成はしましたか。

1. 全然しなかった～5. かなりしたの 5 件法であった。

1. 全然していない～5. かなりしているの 5 件法であった。

自由記述項目 1. 教育実習 I で楽しみなこと、やってみたいことは何ですか？

自由記述項目 2. 教育実習 I で不安なこと、心配なことは何ですか？

選択項目 4. 部分実習のシュミレーション（模擬保育）はしましたか。

1. 全然しなかった～5. かなりしたの 5 件法であった。

選択項目 5. 部分実習に対する自己評価を教えてください。

1. 全然できなかった～5. かなりできたの 5 件法であった。

自由記述項目 7. 部分実習で最も印象的だったこと

自由記述項目 8. 担任の先生から頂いた部分実習に対するコメント

選択項目 6. 子どもについての理解に変化はありましたか？

1. 全然変化しなかった～5. かなり変化したの 5 件法であった。

自由記述項目 9. 上記の項目に関してどのように変化したか？

選択項目 7. 保育者についての理解に変化はありましたか？

1. 全然変化しなかった～5. かなり変化したの 5 件法であった。

自由記述項目 10. 上記の項目に関してどのように変化したか？

選択項目 8. 幼稚園教育についての理解に変化はありましたか？

1. 全然変化しなかった～5. かなり変化したの 5 件法であった。

自由記述項目 11. 上記の項目に関してどのように変化したか？

選択項目 9. 2 週間の実習は充実していましたか？

1. 全然充実していなかった～5. かなり充実していたの 5 件法であった。

選択項目 10. 教育実習 II に向けての課題は見つかりましたか？

1. 全然見つからなかった～5. かなり見つかったの 5 件法であった。

**(3) 教育実習Ⅱ事前アンケート**

選択項目1. 教育実習Ⅱのための準備はどのくらいしましたか？

1. 全然していない～5. かなりしているの5件法であった。  
自由記述項目1. 教育実習Ⅱの準備をする上で、これまで授業や実習で学んだ保育実践のなかで印象に残っているものは何ですか？その中で、自分がやってみたい、できそうだなと思ったものはどれですか？自分がするのは難しいと

思ったものはどれですか？

自由記述項目2. 教育実習Ⅱに向けて準備した内容（ピアノ、手遊び、など）を具体的に書いてください。

自由記述項目3. 教育実習Ⅱの準備をする過程で、気がついたこと、学んだことがあれば自由に書いてください。

自由記述項目4. 教育実習Ⅱについて、質問、楽しみなこと、不安なことなどがあれば自由に書いてください。

**(4) 教育実習Ⅱ事後アンケート**

選択項目1. 教育実習Ⅱをふりかえって、初めに期待していたことがどの程度達成できたと思いますか？

1. 全然達成できなかった～5. 完全に達成できたの5件法であった。

選択項目2. 2週間の実習は充実していましたか？

1. 全然充実していなかった～5. かなり充実していたの5件法であった。

選択項目3. 教育実習ⅠおよびⅡ全体をふりかえって、初めに期待していたことがどの程度達成できたと思いますか？

1. 全然達成できなかった～5. 完全に達成できたの5件法であった。

自由記述項目1. 子どもとのふれあいについて実践したことと実践を通して実感したことは何ですか？

選択項目4. 子どもについての理解に変化はありましたか？

1. 全然変化しなかった～5. かなり変化したの5件法であった。

自由記述項目2. 上記の項目に関してどのように変化したか？

選択項目5. 保育者についての理解に変化はありましたか？

1. 全然変化しなかった～5. かなり変化したの5件法であった。

自由記述項目3. 上記の項目に関してどのように変化したか？

選択項目6. 幼稚園教育についての理解に変化はありましたか？

1. 全然変化しなかった～5. かなり変化したの5件法であった。

自由記述項目4. 上記の項目に関してどのように変化したか？

選択項目7. 実習期間中、どのような気持ちで実習を行いましたか？

1. 早くおわることだけを考えていた～5. おおいにはりきって全力投入したの5件法であった。

選択項目8. 教育実習Ⅱを終えて、保育者として就職する上での課題は見つかりましたか？

1. 全然見つからなかった～5. かなり見つかったの5件法であった。

自由記述項目5. 上記の項目に関してどのような課題ですか？

自由記述項目6. 教育実習Ⅱ開始前に準備をして実施したもの、実施しなかったものを書いてください。

自由記述項目7. 教育実習Ⅱ開始後に準備を始めて、実施したものはありますか？その内容を書いてください。

自由記述項目8. 部分実習では何をしましたか？

選択項目9. 部分実習に対する自分の評価を教えてください。

1. 全然できなかった～5. かなりできたの5件法であった。

自由記述項目9. 部分実習でうまくできたところはどこですか？またその理由も教えてください。

自由記述項目10. 部分実習でうまくできなかったところはどこですか？また、改善するとしたらどこを直しますか？

自由記述項目11. 全日実習では何をしましたか？

選択項目10. 全日実習に対する自分の評価を教えてください。

1. 全然できなかった～5. かなりできたの5件法であった。

自由記述項目12. 全日実習でうまくできたところはどこですか？またその理由も教えてください。

自由記述項目13. 全日実習でうまくできなかったところはどこですか？また、改善するとしたらどこを直しますか？

**(5) 全アンケートで尋ねた質問項目**

選択項目 卒業後の進路として、幼稚園教員として就職することを希望していますか？

1. まったく希望していない～5. 強く希望しているの5件法であった。

**2. アンケートの実施日について**

アンケートは教育実習事前・事後指導の授業内で実施された。教育実習Ⅰは2010年11月8日から19日までであり、事前アンケートは11月4日、事後アンケートは11月24日に実施された。教育実習Ⅱは2011年6月6日から17日までであり、事前アンケートは5月31日、事後アンケートは6月28日に実施された。学生がアンケートへ回答するのに要した時間は約15～30分であった。全員が回答を終えたことを確認した後、その場で回収した。



### 3. 倫理的配慮

倫理的配慮として、学生に回答させる前にアンケートの主旨を説明すると共に、以下の点を口頭および文章で伝えた。回答への同意を尋ねたところ、被験者全員から同意を得ることができた。

- ・回答した内容が成績に影響を与えることはありません。他の誰かに見せたり、教えたりすることはありません。個人情報を守られます。

## Ⅲ. 結果と考察

教育実習Ⅰ、Ⅱともに終了したのは81名であった。この中から次の者を分析対象外とした。

- ・教育実習ⅠとⅡで実習園が異なる者。
- ・事前または事後アンケート実施日に欠席し、回答していない者。
- ・回答結果に多くの不備があった者。

その結果、分析対象は68名となった。性別は男子2名、女子66名であった。各アンケートで尋ねた選択項目の平均値と標準偏差をTable 3～5に示した。

得られた結果を踏まえて、教育実習指導の教員としての指導観として記した4つの観点「保育活動の提案と展開にかかわる意識」「保育観の基盤づくりにかかわる意識」「保育者となるうえで必要な自己効力感、自己肯定感の高まりにかかわる意識」「幼稚園教員への就職意欲にかかわる意識」から考察する。なお、『 』は学生がアンケートの自由記述にて記述した内容である。

### 1. 保育活動の提案と展開にかかわる項目について

#### (1) 準備状況

教育実習ⅠおよびⅡに対する「事前準備状況」に対する自己評価は、教育実習Ⅰの平均値が3.28、教育実習Ⅱが3.24であり、どちらの実習に対しても実習で求められる内容についてまあまあ準備はしていると自己評価している学生が多かった。2つの実習について差があるのかを調べるため、教育実習Ⅰ事前と教育実習Ⅱ事前の「実習の準備状況」項目の平均値を従属変数として被験者内要因の $t$ 検定を行った。その結果、有意差は見られなかった( $t(64)=0.27, n.s.$ )。しかし、自由記述の内容からは、教育実習Ⅰに比べて教育実習Ⅱに向けた十分な準備をしている実態がうかがえた。学生の準備内容は、マグネットを利用した魚釣り遊び（保育者が魚型に切ってお

いた紙に幼児が鱗を糊で貼り、その後遊べるようにしたもの。対象年齢によって多少異なる)、スクラッチ、野菜スタンプを取り上げた学生が約半数いた。これらは、第1筆者が教材研究や展開の具体的方法として、教育実習事前指導の中で紹介したものであった。その他、フルーツバスケット、フリスビーを作って飛ばす、しっぽとり、場所変え鬼なども興味をもって準備内容の1つとしたことが分かった。『紙コップとゴムを使ったおもちゃを準備した』という学生の記述も目立った。そのアイディアのヒントは、『市販の実習テキストを見てやってみた』、『友達から教えてもらったおもちゃを製作した』という記述されていた。授業や仲間からヒントを得て自分なりに工夫を加えたり、様々な教材を探したり、子どもの反応を考えたりしながら準備を進めている学生の様子も見られた。つまり、学生は教育実習Ⅱで求められる準備量と内容の水準を自覚して、それに対応しようとしていたのである。

わずかではあるが、実際の準備が実践できる段階まで至らないような学生も見られた。彼らの自由記述を見ると、『自分が目にしたどの教材にも興味を持てなかった』『自分でも積極的に考えたり行動したりして研究することができなかった』と振り返っていた。

## (2) 部分実習への自己評価

教育実習ⅠおよびⅡを終えた時点での「部分実習への自己評価」の平均値はⅠでは2.76であったが、Ⅱでは「3：どちらかといえばできた」を越える3.16に上昇している。教育実習ⅠとⅡにおける「部分実習への自己評価」について「部分実習への自己評価」項目の平均値を従属変数として被験者内要因の $t$ 検定を行った結果、教育実習Ⅱの平均値が教育実習Ⅰのそれよりも有意に高かった( $t(67)=2.76, p<.01$ )。

つまり、教育実習Ⅰでは、学生がどちらかといえばうまくできなかったと感じており、教育実習Ⅱでは、部分実習を何度か行った結果、学生ができるようになったという手応えを得たことを示している。また、教育実習Ⅱでは責任実習(全日実習や半日実習)として長時間の保育実践も求められる。責任実習との比較の中で、部分実習を振り返り、部分実習はできたという評価をしたとも考えられる。

## (3) 教育実習Ⅱにおける責任実習(全日または半日)に対する自己評価

自己評価は、平均値3.00で、「3：どちらともいえない」との回答状況であった。

「1：ぜんぜんできなかった」と「2：あまりできなかった」を自己評価低群、「3：どちらともいえない」を中間群、「4：わりにできた」、「5：かなりできた」を自己評価群として3群間の合計人数に差があるかを検討した結果、有意な差は無かった( $\chi^2(2)=0.58, n.s.$ )。

自由記述では、うまくできたところとして、『主活動に関する導入や説明において、幼児の意

欲を引き出せた』、『ルールや製作の仕方などがうまく伝わった』と記されたものが多かった。理由としては、事前の準備に加え、指導者である保育者とよく話し合っただけで決めたことが挙げられていた。できなかったところとしては、不適切な環境設定が挙げられた。その結果、幼児が活動についてこれなかったり、想定と異なる遊びを始めてしまったりして、学生がそれらに対応する必要性が生じたという。さらに、主活動以外の場面の難しさを振り返る記述もあった。たとえば、『活動と昼食、昼食と午後の遊びといった活動の移行のさせ方や一日の流れを意識した働きかけが難しかった』、『広い視野でクラス全員の安全と活動の姿を見ていくことができなかった』、『次の活動との間の働きかけや先を見通した指示が必要であった』があった。主活動の導入、幼児の興味の把握、教材研究、環境構成について言及している回答も散見された。『導入によって保育の展開が変わってくる』『絵の具の濃さ1つで活動が変わる』、『どういうスペースで活動するかによって子どもの満足度が違う』『私が（実習生が）失敗しないようにということだけではなく、もっと楽しめるように活動するべきだった』といった回答があった。

こうした経験を踏まえて、事後指導では保育における重要点について学生同士で共有し、第一筆者が改めて確認した。

## 2. 保育観の基盤づくりにかかわる項目について

教育実習ⅠおよびⅡを体験した後、「子ども理解についての変化」「保育者理解についての変化」「幼稚園教育理解についての変化」があったかについて、教育実習ⅠとⅡで比較した。上記3つの項目の平均値を従属変数として被験者内要因の $t$ 検定を行った。

### (1) 子ども理解についての変化

教育実習Ⅰ事後の値が3.97、教育実習Ⅱ事後の値が3.43であった。教育実習Ⅱにおいて平均値が有意に低下していた ( $t(67)=4.58, p<.01$ )。

### (2) 保育者理解についての変化

教育実習Ⅰ事後の値が3.87、教育実習Ⅱ事後の値が3.46であった。教育実習Ⅱにおいて平均値が有意に低下していた ( $t(67)=2.79, p<.01$ )。

### (3) 幼稚園教育についての理解の変化

教育実習Ⅰ事後の値が3.37、教育実習Ⅱ事後の値が3.03であった。教育実習Ⅱにおいて平均値が有意に低下していた ( $t(67)=2.52, p<.01$ )。

以上3つの結果は、教育実習Ⅰと比較して教育実習Ⅱでは実習体験後、学生の「子ども」「保

Table 3 教育実習 I 事前および事後アンケートの結果

	事前アンケート		事後アンケート									
	選択項目 1	選択項目 2	選択項目 1	選択項目 2	選択項目 3	選択項目 4	選択項目 5	選択項目 6	選択項目 7	選択項目 8	選択項目 9	選択項目 10
	幼稚園教諭免許取得希望	実習 I の準備状況	実技練習	教材研究	部分実習の指導案作成*	模擬保育	部分実習への自己評価	子ども理解の変化	保育者理解の変化	幼稚園教育理解の変化	充実度	実習 II への課題発見
n	65	65	68	68	9	68	68	68	68	68	68	68
平均値	4.63	3.28	3.07	2.94	4.33	3.00	2.76	3.97	3.87	3.37	4.01	4.18
標準偏差	0.67	0.76	1.06	0.91	1.32	1.08	0.93	0.75	0.88	0.75	1.00	0.85

\* 実習園から求められた者のみ回答した

Table 4 教育実習 II 事前および事後アンケートの結果

	事前アンケート	事後アンケート									
	選択項目 1	選択項目 1	選択項目 2	選択項目 3	選択項目 4	選択項目 5	選択項目 6	選択項目 7	選択項目 8	選択項目 9	選択項目 10
	実習 II の準備状況	達成度	充実度	I & II 実習全体の達成度	子ども理解の変化	保育者理解の変化	幼稚園教育理解の変化	実習への意欲	自己の課題の発見	部分実習への自己評価	全日実習への自己評価
n	68	67	67	67	67	67	63	67	66	68	65
平均値	3.24	3.28	4.34	3.49	3.43	3.46	3.03	3.57	4.29	3.16	3.00
標準偏差	0.85	0.75	0.73	0.59	0.82	0.93	1.03	0.92	0.84	0.91	0.94

Table 5 幼稚園教員としての就職意欲

	教育実習 I 事前	教育実習 I 事後	教育実習 II 事前	教育実習 II 事後
平均値	3.12	3.22	2.71	3.15
標準偏差	1.13	1.10	1.21	1.33

n=68

育者」「幼稚園教育」に対する理解の変化が少なかったことを意味している。

自由記述部から読み取ることができた学生の気付きは以下のような内容であった。教育実習 I 終了後では、『子どもは、自分が思っていた以上にできることが多い』『年齢差や月齢差、個人差が大きい』『発達に個人差があり、子ども理解が難しい』などが目立った。教育実習 II 終了後では、「3：どちらかといえば変化した」の値よりも高い値を選択した学生の記述では、『子どもができることが多いということではなく、できないことは多いが、保育者の援助があるとできたり、子どもができるようになりたいという気持ちや挑戦したいという気持ちを持っている』ことが記されていた。

「保育者」については、教育実習 I の事後アンケートでは、『仕事が多い』『自分の考えていたよりも保育者が子どもに厳しい』などがあった。これらの回答は、教育実習 II の事後アンケート

においても見られた。しかしながら、なかには、『保育者の厳しさには意味があると思う』として同じことを捉えながらその認識を変容させたり、『保育者は全体を見ながら一人ひとりをよく見ている』『先を見通して保育している』として保育者の視野の広さと奥行きに気づいたものも見られた。

「幼稚園」については、教育実習Ⅰの事後アンケートでは『勉強させている』、『しつけをしている』といった記述が目立った。教育実習Ⅱ事後アンケートでも同様の記述があった。しかし、「幼稚園」の理解に変化ありと回答した学生のなかには、『勉強、しつけに意味があり、しっかり子どもが育つ』、『それでこそ信頼関係ができる』といった回答が見られた。

### 3. 保育者としての自己効力感、自己肯定感の高まりにかかわる項目

#### (1) 充実度

教育実習ⅠおよびⅡ、それぞれの実習において学生の感じた充実感に差があるのかを検討した。「充実度」項目の平均値を従属変数として被験者内要因の  $t$  検定を行った。その結果、教育実習Ⅱの平均値が教育実習Ⅰのそれよりも有意に高かった ( $t(67)=2.76, p<.01$ )。「充実度」の平均値をみると、Ⅰは 4.01、Ⅱでは 4.34 に上昇していた。ⅠおよびⅡともに「4：わりに充実していた」を越えている。

#### (2) 達成度

教育実習Ⅱでは、新たに「達成度」の項目を設けた。教育実習Ⅱの達成度、教育実習Ⅰ、Ⅱを通しての達成度についてはそれぞれ、3.28、3.49 であった。教育実習Ⅱに対する達成度への回答結果について「1：ぜんぜん達成できなかった」と「2：あまり達成できなかった」を達成度低群とし、「3：どちらともいえない」を達成度中間群、「4：わりに達成できた」と「5：かなり達成できた」を達成度高群として3群間の合計人数に差があるのかを検討した。その結果、達成度低群よりも達成度中間群および達成度高群の方が有意に多かった ( $\chi^2(2)=10.42, p<.01$ )。

教育実習Ⅰ、Ⅱを通した達成度への回答結果についても「1：ぜんぜん達成できなかった」「2：あまり達成できなかった」を未達成群とし、「3：どちらともいえない」を中間群、「4：わりに達成できた」「5：かなり達成できた」を達成群として3群間の合計人数の差を調べた。その結果、未達成群よりも中間群および達成群が有意に多かった ( $\chi^2(2)=26.54, p<.01$ )。

#### (3) 課題発見

教育実習ⅠおよびⅡ、において次のステップへ向けた自己の課題を発見することができたかについては、Ⅰで 4.18、Ⅱで 4.29 といずれも高い値であった。ⅠとⅡの値の差について「課題発

見」項目の平均値を従属変数として被験者内要因のt検定を行った結果、両者間に有意差はなかった ( $t(67)=1.05, n.s.$ )。

自己の課題についての自由記述では、教育実習Ⅰでは、主に3つの内容が見られた。1つは、子どもとかかわるツールを増やしたり、その提示や展開の技術（絵本・紙芝居の読み方を学ぶ、ピアノをもっと練習する、手遊びのレパートリーを増やす、人前で堂々と話す）を高めたりすることであった。2つめは、子どもとかかわりにおける課題であり、そのほとんどが言葉がけを学ぶというものであった。3つめは、保育に携わる者としての専門性、人間性の向上であった。たとえば、『発達や特徴についてもっと知識を増やしていきたい』、『自分から積極的に取り組むべきだった』、『子どもと本気でぶつかり合える先生になりたいと思いました』などがあり、物事をもっと奥深く考える姿勢、子ども理解の力、積極性、情熱、思慮深さ、といったものを身につけたいとの願いが表されていた。なかには、『責任実習に向かうということは、立場も責任重大。日頃の生活態度や生活リズムを改めていきたい。今から少しずつ実習準備を始め、続けていきたい』というものもあった。保育者の仕事の責任の大きさに気づき、それに耐えうる自分自身をつくるために必要な課題とその達成方法が記されており、興味深い。

教育実習Ⅱを通して学生は、保育者という存在をさらに自分にひきつけて課題を発見していた。たとえば、『子ども一人一人への思いをしっかりともち信頼関係を築く』『一人一人を見ることとクラス全体を同時に見る目を持つ』『子どもの興味を掴む』『子どもが楽しめる活動をもっと研究する』『活動のねらいをしっかりと持つ』『クラスを育てる方針をしっかりと持ちどう関わっていくか』『多様な言葉がけ』『伝わる言葉を使えるように』といった記述があった。学生たちは、保育者として指導力を発揮するためには、子どもの立場に立ち、子どもに寄り添うことが大切であるという子どもの側に立つ視点を得ている。同時に、明確なねらいをもつこと、また、指導上効果を上げるということだけではなく、子どもへの深い愛情に根差した成長への願いをもつことが指導者として大切であることに気づいている。この他、『ピアノの技術、手遊びなどのレパートリー』というものもあった。『子どものリズムに合わせられるような技術』という記述からは、学生の保育技術に対する考え方の成長がうかがえた。基本的な技術のうえに、保育者が子どもを主体として、それに共鳴していくことで、よい保育が成り立つことに学生が気付き、そうした保育実践を目指そうとする姿勢が見られたと捉えられる。

#### 4. 幼稚園教員への就職意欲について

##### (1) 幼稚園教員への就職意欲

教育実習Ⅰの事前と事後、教育実習Ⅱの事前と事後の4時点における、学生の就職意欲の平均得点は、Ⅰ事前3.12、Ⅰ事後3.22、Ⅱ事前2.71、Ⅱ事後3.15であった。4時点間の差について比

較したところ有意差が見られ ( $F(3.67)=4.73, p<.01$ ), Bonferroni 法による多重比較をした結果, 教育実習Ⅱ事前における平均値が他の3時点よりも有意に低かった ( $\chi^2(2)=0.58, n.s.$ )。教育実習Ⅰ事前と事後では、「3:どちらかといえば考えている」をわずかに上回る結果であり, 教育実習Ⅱ事前での就職意欲は低下し, 教育実習Ⅱ事後, 教育実習Ⅰ前後と同じ水準までもちなおしていることが全体の傾向であることがわかった。

一方で, 個々の学生の数値の推移を辿ると, 4時点での意欲が一定である学生, 教育実習Ⅰ事後に意欲が高まった学生, 低下した学生, 教育実習Ⅱ事後に数値が高まった学生, 低下した学生などの個人差が見えた。興味深いのは, 全体の傾向として教育実習Ⅱ事前に意欲が低下した結果と反して, 意欲が高まった学生であった。彼らのほとんどが教育実習Ⅱ事後にもその意欲を保ったり, さらに意欲を高めたりした。教育実習Ⅱ事後の自由記述は次のようであった。

『子どもが楽しめる活動を考えたり, 楽しむ中で子どもも私も成長できる毎日をおくれると思ったから』

『クラスを1人で担任するというのが理由の1つです。何十人もの子どもを1人でまとめるのはすごくたいへんなことだけど, 子どもたちの成長と共に自分(保育者)も成長できる場だと思うから』

『以前は幼稚園の先生になりたいとは思わなかったが, 今回の実習で指導案や準備, ピアノはほんとうに辛かったけれど, 部分実習や責任実習をしてみて, 子どもたちの前に立ち, 一緒にいろいろな活動をしていくことが楽しかった。事前に一生懸命準備したことで, 子どもたちがすごく喜んでくれて, やりがいを感じた』

『子どもとかかわる上で「会話」をととても大切にしていきたいと考えているので, 言葉が発達している3歳児~5歳児のいる幼稚園で働きたいと思ったから』

これらは, 幼稚園教育および幼稚園教員の業務内容の本質的な部分をよく捉えたものである。意義とやりがいを見出して, その世界に挑もうとする学生の積極的な姿勢を見ることができる。

わずかに1名であるが, 『記録を書いたり, たいへんな仕事をやっていける自信がなくなった』というものがあつた。この1名は, 現在, 幼稚園教員を目指して積極的に就職活動を行っている。幼稚園教員の仕事の素晴らしさを実感しながらも, 就職後の業務への不安を抱え, 就職意欲としてアンケートにあらわさない学生もいることが示唆された。

## (2) 教育実習Ⅱへの意欲

教育実習Ⅰ事後, 就職意欲が高まらなかったり, 就職意欲が減退してしまった学生が見られた。

彼らは、教育実習Ⅱの実施に対して積極的に取り組むことができるのが危惧された。そこで、教育実習Ⅱの期間中、どのような気持ちで取り組んでいたのかという実習への意欲について項目を作成し、調べた結果、「1：早く終わることだけを考えていた」と「2：あまり積極的に行ったとはいえない」を意欲低群（7名）、「3：どちらともいえない」を意欲中間群（16名）、「4：かなり熱心に行った」と「5：おおいにはりきって全力投入した」（44名）を意欲高群とした場合の3群間の合計人数には有意差があり、意欲高群が意欲低群と意欲中間群よりも有意に多かった（ $\chi^2(2)=33.34, p<.01$ ）。

教育実習Ⅱへは、就職希望にかかわらず、かなり多くの学生が意欲的に取り組んでいたという実態が明らかになった。充実度や課題発見の数値の高さやその記述内容とあわせて見ると、学生の意欲的な取り組みは確かな事実である。幼稚園教員ではなく保育士として働くことを第1希望とする学生も、幼稚園における教育実習で意欲的に取り組み、上述の「課題発見」における結果と考察のように、自己の課題を発見していることが明らかになった。

#### IV 全体考察 — 教育実習指導との関連から —

教育実習指導の具体的な指導は2点であり、それは、十分な準備の上で、教育実習に向かわせるようにしたことのような状況の中でも自分から学ぼうとすることであった。特に準備については、教員による模擬保育や具体物の提示、学生同士の情報交換を促し、学生が準備に取り掛かりやすい環境作りに努めたことで、学生の準備をすすめる結果につながったと捉えている。

学生の意識変容を捉えた結果、学生は、2度の実習現場で、保育者として働く未来の自分と現在の自分を照らして、意識を変容させ、課題発見につなげたり、保育観の基盤づくりを行っているという学びの様相が明らかになった。特に、学生が十分な準備をすることが保育実践上の具体的な課題の発見につながる（森田・藤枝，2010）だけではなく、学生の心情面を育むことにつながっていることが見えてきた。

学生は、自己の課題として、保育活動の展開に関する技術面ばかりではなく、その技術が、子どもへの深い愛情と子どもを育む者としての自覚の上に必要なものであり、自分自身を高めることを挙げている。彼らが準備をすすめる過程では、子どもの興味や子どもの意欲を引き出すことを大切にしながら行ったはずである。ところが実際の保育では、子どもの興味との間にずれが感じられたり、意欲的に活動する姿が見られず、彼らは、子どもの興味や意欲を掴んだり、展開においてそれらに即していけるようになりたいという気持ちをもつ。反対に、子どもが興味を示し、意欲的に活動する姿を見ることができるときもある。彼らは手応えを得て、そうした準備や展開の大切さを知るのであろう。いずれの場合も、準備の結果がもたらした学びである。子どもとの



活動へのイメージや思いを膨らませ、苦勞して準備をする中で、学生の心に、子どもへの愛情や育ちを期待する保育者としての気持ちが徐々に生まれ、さらに実践することを通してその思いが確かなものとしていっそう大きくなるのではないだろうか。また、準備は、実習現場での細やかに指導を受けとめるために必要な基礎力と心の素直さと強さを培う一助となったのではないだろうか。

学生の心情面の育ちは、保育の本質を捉える学びに通じるものとなっていることも指摘できる。すなわち、学生の自己課題の記述からは、子どもに寄り添うということの重要性を、保育者が明確なねらいを持ち、積極的に子どもを育む活動の展開においても本質的なことであるという学習をしていることがうかがえた。「寄り添う」ということを指導の体験を通して深く理解することができていると捉えられる。これは、養成校における授業では、学生に伝わりにくい部分であるが、十分な準備を経た実習体験することで、理解されるものであるといえる。そのため、学生に準備を指導する上では、教材研究や活動の展開の考え方が十分理解できるような指導が大切なものであると改めて確認されたといえよう。

どのような状況下においても学生が自分から学ぶことを期待した指導の結果については、教育実習Ⅱ事前に辞退の気持ちを実施へと変えた学生が2名いたことや、学生の立場からは厳しいと感じる教材研究のやり直しや指導案の修正にもくじけることなく実習Ⅱを終えた学生がいたことが成果として評価できると考えている。なかには、教育実習Ⅰ事後に、幼稚園における指導者である保育者との関係構築の難しさを訴えたが教育実習Ⅱ事前には十分な準備をし「挑戦して帰ってきます」という言葉を残して実習に向かい、教育実習Ⅱ事後には「幼稚園教員になりたい」とうち明けた学生もあらわれ、指導の成果を実感としても確認できた。これらは不安や回避したい気持ちを実際の準備へ向かわせるように指導した結果であると考えている。

#### 引用文献

- 新井邦二郎・志村洋子・林信二郎 1986 幼稚園教育実習に関する研究(2) 教育実習についてのイメージ調査 埼玉大学紀要 教育学部 教育科学 35(1), 17-45.
- 林信二郎・新井邦二郎・志村洋子 1985 幼稚園教育実習に関する研究(1) 実習生の意識調査 埼玉大学紀要 教育学部 教育科学 34(1), 83-137.
- 森田満理子・藤枝静暁 2010 教育実習体験が幼稚園教員としての就職意欲に与える影響 川口短期大学紀要 第24号, 123-138.
- 田爪宏二・小泉裕子 2006 保育者志望学生の「保育者アイデンティティ」確立に関する検討——模擬保育の実践を通して—— 鎌倉女子大学紀要 第13号, 27-38.
- 田爪宏二・小泉裕子 2009 実習担当保育者の持つ実習生のイメージと実習生に期待する資質に関する検討 鎌倉女子大学紀要 第16号, 13-23.
- 谷川夏実 2010 幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容 保育学研究 第48巻第2号, 96-106.