

保育者の専門性育成につながる実習のあり方

養成カリキュラムにおける教科目との関連性を踏まえて

杉山 喜美恵

1. はじめにー研究の目的

「保育・教育実習は、保育者養成校において習得した知識や技能を基礎として、それらを統合的に活用し、応用する場として、保育者養成課程のなかで、とりわけ重要な位置を占める科目であるⁱ⁾」と、諏訪（1983）は述べている。さらに同じ書物の中で大場（1983）も実習をとらえて「実習は養成校における大きな行事であるⁱⁱ⁾」と述べている。30年以上前に述べられたものがあるが、「実習」が養成課程において重要な位置にあることは現在でも変わらない。

毎年、多くの研究者が実習をさまざまな視点から調査研究しているが、なかなか体系化に至ってはいないように思われる。それは「実習」が持つ「地域性」と「養成校の独自性」というキーワードに代表される特性にあるのではないだろうか。

保育職は地域性の強い職業である。したがって、実習の方法も地域の独自性が表れる。たとえば実習の初期段階である「観察実習」では、子どもにかかわらず観察に徹するという方法をとる地域もあれば、子どもと積極的にかかわり、かかわることから学ぶという方法がとられている地域もある。

また、養成校の独自性という点では、各養成校のディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシー、あるいは在学生の特質などにより、実習のあり方も異なる。たとえば、教育実習の期間一つをとりあげても、教育実習の期間は4週間と定められているが、4週間を1回で実施する養成校もあれば2週間、2週間、あるいは1週間、3週間という分割実習とするところもある。

地域性と養成校の独自性が複雑に絡み合うことにより、さらに実習は多様になる。これは教育実習のみならず、保育実習でも同様のことが

いえる。

多様なあり方を呈する実習を標準化することは困難を伴った。そのような中、『保育実習指導のミニマムスタンダードⁱⁱⁱ⁾』が発刊され、実習指導の最低基準が明示されたことは非常に価値のあることだといえる。最低基準を担保した上で地域の保育のニーズにあった保育者を養成校の独自性を出しながらどのように養成していくか、養成校の技量が問われるところである。

保育者養成カリキュラムにおける実習の重要性については衆目の一致するところであるが、次に考えなければならないのは、大場（1983）が述べているように、実習が学生にとって有意義であると言うだけでなく、「意味ある実習をそれなりの教育課程への位置づけ^{iv)}」をする必要がある、すなわち養成カリキュラムの中に実習をどう位置づけるかということである。

このことについて小川（2013）の論を引用しながら述べてみたい。小川（2013）によれば、教育実習は「教育現場で自分が大学で学んできた事柄を実際に具体化する^{v)}」ものであり、実習で「教師に必要な資質である学識と結びつける形で経験と技能を獲得^{vi)}」することで、教師の専門性が獲得できるとしている。その意味において「教員養成カリキュラムが学生に提供するものは、実習に連なるような総合的思考^{vii)}」であると述べ、この教育課程すなわち養成課程における学科目と教育実習の関係を考える際に必要なこととして、「学科目で学ばれる内容の中で、教師の資質として実習と言う経験・技能学習の場で必要とされるものは何か」、「実習という場で獲得され、生かされる学習は何か」、「その2つの学習の場を結びつける学びの場としての実習のオリエンテーションは何をなすべきか^{viii)}」という3つを明らかにしなければならないと述べ

ている。すなわち、今後の実習のあり方を考えていくためには、カリキュラム・ポリシーを踏まえた実習、教科目それぞれの学びの目標、内容を明らかにし、実習と教科目をどのように結び付けていくかを考えることが必要となる。

本稿では実習と教科目の関連性を保育者の専門性という視点で考えていく手始めとして、学生の実習における学びの振り返りから実習で獲得される保育者の専門性について明らかにすることを目的としている。そのためにはまず「保育者の専門性とは何か」について考察する必要がある。

2. 保育者の専門性

昨今、保育者の専門性について論議が盛んであるが、「保育者の専門性」というものは、保育者の、であるから保育者となってから獲得され、『保育所保育指針』、第7章「職員の資質向上」にあるように日々、向上すべきものであろう^{ix}。しかし、「保育者の専門性とは何か」を学習することは養成段階においても可能である。さしずめ代表的な教科目としては「保育者論」があげられるであろう。「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準において」^xの「教科目の教授内容について」で参考としてあげられている「保育者論」の目標は、①保育者の役割と倫理について理解する、②保育士の制度的な位置づけを理解する、③保育士の専門性について考察し、理解する、④保育者の協働について理解する、⑤保育者の専門職的成長について理解する、の5項目であるが、「保育者論」を学修し、習得した学識を実習で保育者を観察することで体験的に理解することができる。ここに小川(2013)^{xi}のいうところの「実習に連なる総合的思考」の一例があるといえる。

では、養成段階で獲得されるのは知識のみであろうか。実習では、観察実習のみではなく、保育の一部分に参加する参加実習、計画を立案して実践する責任実習という段階が位置づけられている。実際に“保育者”を体験することにより、保育者として必要とされる能力—保育者の専門性がどのようなものであるかを理解し、その能力が自分にどの程度ついているかを

判断することができる。すなわち、“専門的発達のスタートは養成の段階から始まっている”(野口、2013)^{xii}のである。では学生は実習でどのような専門的発達をとげているのであろうか。それについて論じるためにはまず「保育者の専門性」について明らかにしなければならない。

幼稚園教諭の専門性については、幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議の報告書、「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」^{xiii}に以下のように挙げられている。すなわち、①幼児理解・総合的に指導する力、②具体的に保育を構想する力、実践力、③得意分野の育成、教員集団の一員としての協働性、④特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力、⑤小学校や保育所との連携を推進する力、⑥保護者及び地域社会との関係を構築する力、⑦園長など管理職が発揮するリーダーシップ、⑧人権に対する理解、である。

また、『保育所保育指針解説書』(2008)^{xiv}には、保育士の専門性として、①子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもの育ちを見通し、その成長・発達を援助する技術、②子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識・技術、③保育所内外の空間や物的環境、様々な遊具や素材、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく技術、④子どもの経験や興味・関心を踏まえ、様々な遊びを豊かに展開していくための知識・技術、⑤子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識・技術、⑥保護者等への相談・助言に関する知識・技術が挙げられている。

この両者に共通することは、大まかに、①子どもの発達を捉え、必要な援助(指導)する技術、②環境構成を含め、保育を構想し、実践する力、③子ども、保護者、地域との関係を構築する力とまとめられる。

これらの専門性を教科目との関連から考えてみたい。前述した例として「保育者論」をとりあげてみると、香曾我部(2011)^{xv}は、保育者論に関する著書において語られる保育者の専門性を大まかに「保育者の本質」、「現代社会が

保育者に求める専門性」、「保育者集団の中で求められる専門性」、「保育者個人に求められる専門性」の4つに分類している。期間の限られた実習で、自身の体験として学ぶことができるという点から考えると実習で獲得できる保護者の専門性としては、「保育者個人に求められる専門性」の可能性が高いと考えられる。香曾我部(2011)^{xvi}はさらに保育者個人に求められる専門性を①保育課程・保育内容への理解、②指導法への理解、③子ども理解の深化の3つの方向性で示している。

また Competence Requirements in Early Childhood Education and Care の最終報告(2011)^{xvii}の中では、保育の質を高めるために必要な能力について Individual Competences、Institutional Competences、Inter-institutional and inter-agency competences、Competences of Government の4つの視点で述べられている。Individual Competences(個人のコンピテンス:筆者訳)として8項目があげられているが、Knowledge(知識:筆者訳)として子ども理解、保育の構想力、実践力という項目が含まれている。

以上のことからみると、実習と深い関連性のある保育者の専門性として、子ども理解、保育構想力・実践力をあげることができると考えられる。

3. 実習における学生の学びと保育者の専門性

教科目と関連付けた実習のあり方を考察するためには、まず学生が実習でどのような学びをしているかを保育者の専門性という視点から明らかにすることが求められる。その上で明らかにされた学びが養成課程で教えられるべき教科目のねらいや内容とどのように関連しているかを考察したい。実習は、2週間あるいは3週間という短い期間ではあるが、学びの内容は多様であり、実習の段階によっても異なる。今回は、学びに関しては保育者の専門性、その中でも子ども理解と保育構想力・実践力に焦点をしぼり、学びを分析したいと考える。

また、どの段階での学びを取り上げるかに関して、実習は大まかに観察実習、参加実習、責

任実習という3つの段階を経て深化していくが、保育者をより体験的に理解できるという理由から責任実習を取り上げた。

まず、責任実習の概要を明らかにし、その後、学びの分析を行う。

方法

調査対象者は、勤務校児童教育学科 2012 年度入学生のうち、幼稚園教諭免許状取得希望者 60 名で、調査時期は 2013 年 6 月から 8 月及び 10 月から 12 月である。3 週間の教育実習(以下幼稚園後期実習)終了後^{xviii}、調査用紙を配布し、記入後、提出を求めた。

調査内容は(1)責任実習の回数(部分、全日)、(2)部分実習の時間、(3)活動内容、(4)自己評価、(5)指導された項目の5項目であり、自己評価の評価項目は以下のとおりである。

筆者は責任実習に関する調査を保育実習Ⅱが選択必修化された 2002 年度入学生より継続的に行っているが、経年的変化を明確にするため、原則的に自己評価項目を継続して使用したいと考えている。責任実習についておおまかに計画(Plan)と実践(Do)にわけ、それに対して振り返り(See)をするという視点で項目を決定した。今回の調査までの10年間に市販のチェックリストや文献、書籍、学生の記述などを参考に再検討した結果、以下の21項目を採用した^{xix}。

- ①日常の保育に溶け込んだ計画(内容)であったか
- ②保健・安全面に配慮した計画であったか
- ③子どもの個人差に配慮した計画であったか
- ④子どもの動きを考えた環境構成を計画できたか
- ⑤子どもの興味・関心にあった計画であったか
- ⑥計画をたてる前の子どもの観察は十分であったか
- ⑦教材研究は十分であったか
- ⑧次回への発展性のある保育であったか
- ⑨指導案は余裕を持って提出できたか
- ⑩活動への導入はスムーズであったか
- ⑪自分でなく、子どものペースで進められた保育であったか
- ⑫子どもの個人差に配慮した保育であったか
- ⑬偶発的・突発的場面の対処は適切であったか

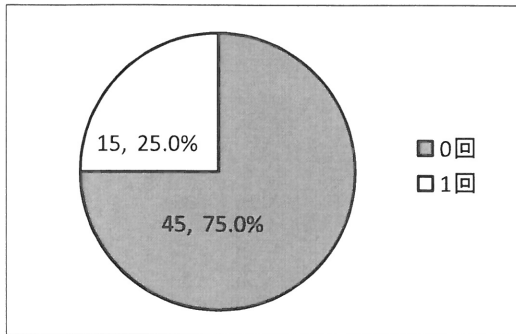


図1. 全日実習の回数

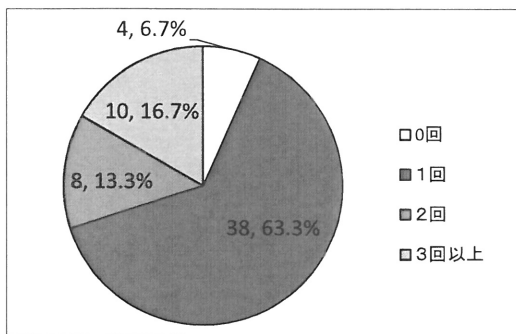


図2. 部分実習の回数

- ⑭常にねらいを考えながら保育を行えたか
- ⑮一人一人にあったことばがけができたか
- ⑯子ども全体を見ながら保育できたか
- ⑰保育環境の整備は適切であったか
- ⑱時間配分は適切であったか
- ⑲子どもの興味や関心、表現方法の差異など体験的に理解できたか

⑳最後まで責任もって保育を進めることができたか

㉑ねらいは達成できたか

指導されたことについては、自由記述とした。

結果^{xx}

(1) 責任実習の回数

責任実習の概要がより明確になるよう2003年に実施した調査結果^{xxi}と比較しながら述べたいと思う(以下、2003年に実施した調査を2003年、2013年に実施した調査を2013年と記述する)。

全日実習の回数については(図1)、全日実習を行わなかった者が75.0%と、4分の1の者が全日実習を行っていないという結果になった。2003年では67.0%であったのと比較すると、その割合は増加している。

部分実習については(図2)、行わなかった者は4名あった。また、3回以上行った者が10名(16.7%)いた。この数字は2003年の調査と比べると多い。このことから、全日を実習生のために割くことは難しいため、短時間を複数回に分けて責任実習にあてている場合があると思われる。

実習中、責任実習を行った時期は第3週が最も多かった(図3)。また、1週間という単位でみると、週中の水曜日、木曜日に行った者が比較的多かった。この結果は、2003年の調査結果とほぼ同様であった。

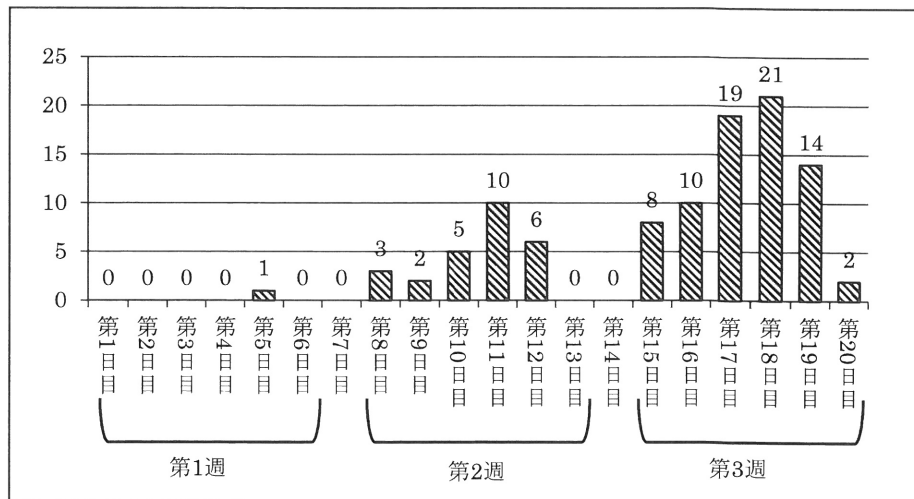


図3. 日数別責任実習回数

保育者の専門性育成につながる実習のあり方

責任実習を実施した対象学年は、5歳児が39.1%で最も多く、4歳児(31.5%)、3歳児(23.9%)の順であった(表1)。これは2003年の調査結果と同じであった。

表1. 責任実習の対象学年比較

学年	2013年		2003年	
	件数	割合(%)	件数	割合(%)
3歳児	22	23.9	22	21.4
4歳児	29	31.5	35	34.0
5歳児	36	39.1	45	43.7
3・4	1	1.1	0	0
4・5	1	1.1	0	0
5・6	3	3.3	0	0
全学年	0	0	1	0.9
	92	100.0	103	100.0

責任実習の活動時間は、学年があがるにつれて長くなっている(表2)。このことは2003年と同じ結果であった。しかし、平均時間は2013年の結果の方が各学年とも短くなっていた。

表2. 責任実習(部分)の平均時間(分/1回)

学年	平均時間	
	平成25年	平成15年
3歳児	38	53
4歳児	44	54
5歳児	48	57

表3. 責任実習(部分)の内容

	活動内容	件数
製作 16件	スクラッチ	2
	製作「かたつむり」	2
	カエルのお面作り	
	カエルのちぎり絵メダル	
	あじさい製作	
	あじさいのちぎり絵	
	おしゃれなかたつむり	
	折り紙製作「あまだれぼうや」	
	コップ作り	
	製作「ひらひらてるてるぼうず」	
	てるてるぼうずのちぎり絵	
	さかな作り	
	にじみ絵	
	ぬりえ	

作ってあそぶ 29件	ピョンピョンカエル(紙コップ)	8
	びよんびよんかえる(牛乳パック)	4
	かえるのマラカス(3)+マラカス	4
	スライムあそび	2
	紙ひこうきあそび	2
	カエルさんの変な声メガホン	
	紙コップけん玉	
	紙コップロケット	
	びっくりコップ作り	
	びよんびよんとおもちや	
	作った乗り物で遊ぼう	
	ぶかぶか浮かぶ魚釣り(廃材)	
	ブンブンゴマ	
	わなげ	
フルーツバスケット 及びその応用 12件	フルーツバスケット	5
	6月バスケット	3
	動物バスケット	2
	なんでもバスケット	2
身体活動を 伴うあそび 27件	新聞あそび	8
	ボールあそび	3
	しっぽとり	2
	かたちあそび	
	形あてはめあそび	
	じゃんけん列車	
	宝探しの探検隊出発	
	海の宝さがし	
	ハラハラ! ドキドキ! 爆弾ゲーム	
	ダンシングストップゲーム	
	新聞おりたたみゲーム	
	どうぶつえんにいこうよ	
	雷どんがやってきた	
	フラフラであそぼう	
パフォーマンス 4件	しゃぼん玉あそび	
	べたべたべったん	
日常活動 4件	やさしいもを届けよう	
	絵本の読み聞かせ	2
パフォーマンス 4件	スケッチブックシアター	2
	帰りの会	2
日常活動 4件	朝の会	2

活動内容(2003年)参考

	活動名	件数
単一活動	フルーツバスケット	9
	スクラッチ	8
	パチック	4
	製作「かたつむり」	3
	じゃんけん列車	2
	新聞あそび	2
	小麦粉粘土(あそぶ)	2
	吹き絵あそび	2
	製作「かえる」	2
	染めあそび	1
	その他製作	12
	その他ゲーム	5
	その他絵画	2
作ってあそぶ	ぴよんぴよんかえる	12
	その他のおもちゃ	11
	魚釣り	8
	小麦粉粘土(作成より)	3

2013年の調査では、93件の活動があげられ、それらを内容の特徴別に5つのグループに分けた。2003年では、「単一活動」と「複合型活動」とに分けられている。「複合型活動」とは製作とそれを使ってあそぶことが含まれた活動のことである。今回はよりわかりやすく、「作って

あそぶ」という表記にした。

一番多く行われたのは「フルーツバスケット」(バリエーションも含む)で、12件であった。これは2003年の調査結果と同じであった。「フルーツバスケット」は、実習や指導案のテキストにも活動例として多くあげられているが、責任実習の活動としては不動の地位を確立しているといえる。

「作ってあそぶ」では、「ぴよんぴよんかえる」が多くあげられており、これも2003年の調査結果と同じであった。ただ2003年では素材はすべて牛乳パックであったが、2013年では紙コップのものが出現した。

「スケッチブックシアター」、「かみなりどんがやってきた」は2012年度に学生があそぶうた作家の講演に参加した際、教えてもらった活動である。このような講演も実習で活動を考える際には効果的である。

6月という季節にちなんだ活動が多くあげられていることも2003年の結果と同じであるが、平成15年ではかえるとかたつむりであったのが、2013年では、てるてるぼうずやあじさいなど幅が広がっている。「その他製作」には、これらは含まれていない。

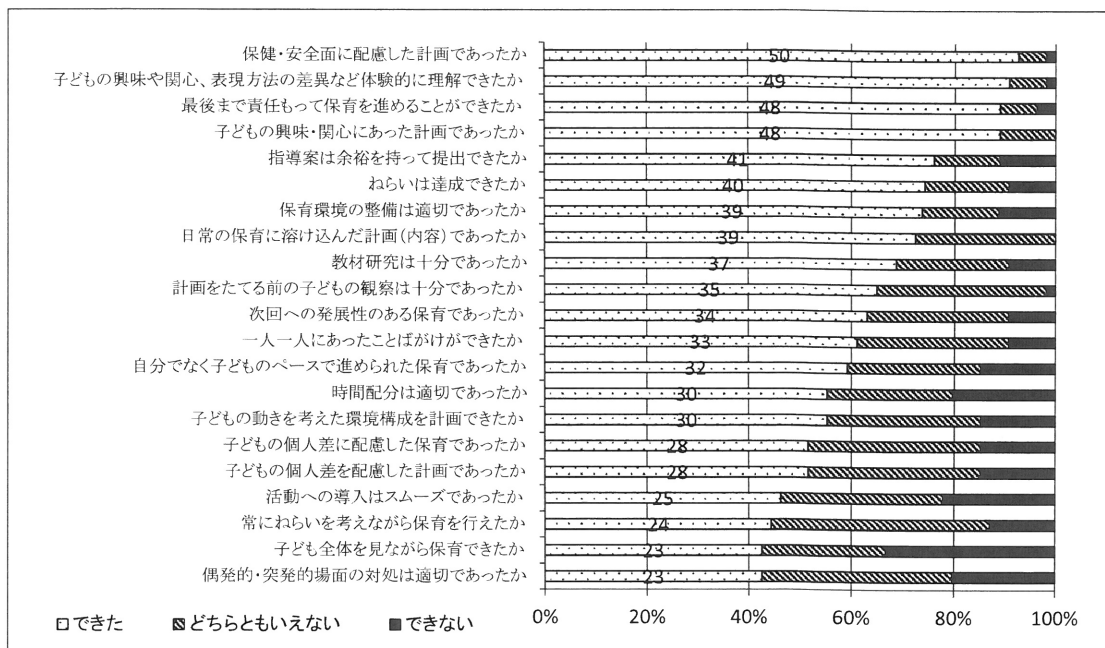


図4. 責任実習における自己評価(2013年)

責任実習における自己評価については、A（できた）、B（わりとできた）、C（どちらともいえない）、D（あまりできなかった）、E（できなかった）の5件法で評価を行ったが、2003年は、A（できた）、B（どちらともいえない）、C（できなかった）の3件法で評価を行っており、比較をするためにA、B（できた）、C（どちらともいえない）、D、E（できなかった）の3件法にまとめなおし、「できた」という回答が多い項目順にグラフにした（図4）。

図4より、「できた」と感じている学生が最も多いのは「保健・安全面に配慮した計画であったか」（92.6%、2003年は3位）、次いで「子どもの興味や関心、表現方法の差異など体験的に理解できたか」（90.7%、2003年は2位）、「子どもの興味・関心にあった計画であったか」（88.9%、2003年度は項目なし）、「最後まで責任もって保育を進めることができたか」（88.9%、2003年度は1位）であり、「できた」と8割以上の学生が評価している。2003年度の調査結果では順位が若干異なっているが、ほとんど同じ結果を示している。

反対に「できた」と評価している学生が少ない項目は最下位からみていくと、「偶発的・突発的場面の処理は適切であったか」（42.6%、2003年度15位）、「子ども全体を見ながら保育できたか」（42.6%、2003年度項目なし）、「常にねらいを考えながら保育を行えたか」（44.4%、2003年度項目なし）、「活動への導入はスムーズであったか」（46.3%、2003年度8位）であり、これらの項目では「できた」と評価した学生が半数以下であった。2003年度と比較すると、追加した項目が下位にきているため、正確には比較できないが「偶発的・突発的場面の処理は適切であったか」という項目が最下位にきていることは共通している。

責任実習について指導されたことは自由記述とした。その結果、204件の記述を得た。「指導を受けた点はない」と回答した2件をのぞいて202件を分析対象とした。内容的には、例えばカタツムリの製作に対し、「カタツムリの触角を貼る時、テープをあらかじめ、きっておく

ともっとスムーズにできた」に代表されるように、学生が行った活動に対する具体的指摘が多く見られた。2003年の調査では「ことばがけ」に関する記述が一番多く見られたという結果をうけ、「（言葉）ことば」、「声（こえ）」、「説明」というキーワードを含む記述を抽出した結果、55件（27.0%）あった。これ以外にも「話し方」、「子どもの製作をした作品を最後みんなに見せて、工夫しているところなどはめてあげられるとよかった」、「注意事項を子どもに伝える時も保育者がすべて言うてしまうのではなく、「～でもいい?」「どんなふうにしたらいかな?」など質問をして子ども達から答を引き出した方が効果が高い」など「話すこと」に関連するものを含むと73件（35.8%）となった。2003年の結果と同様、話すことについては多く言及されているといえる。

保育者の専門性との関連性をみるために子ども理解、保育構想力・実践力という視点から記述を分析してみる。子ども理解という視点では、「子どもの成長にあわせる」、「年齢に合った活動内容を考えると良い」という発達段階に言及した記述や「（フルーツバスケットで）友だちにつられて動いてしまう子がいた（カッコ内は筆者）」、「いすを少しずつ減らしていく時、お客さんになる子を見て「なんでもバスケット」に参加するよりも、お客さんの方がいいと勘違いしてしまっている子がいた」など活動における具体的な子どもの様子に言及する記述に大別された。子ども理解に関する記述で、「3歳児はまだあまり最後まで説明がきけなくてたくさん材料が机の上にあると一つのことに集中できない」という記述は3歳児の発達段階に言及するものだが、責任実習を行う場合、この発達段階をふまえて計画を立て、保育を実践する。そういう意味では子ども理解と保育構想力・実践力は分類されるべきものではないと考えられる。「私は折り紙を○の画用紙にちぎって貼るという作業と手型をちぎり絵で貼ってない方に貼るという作業を一気に話してしまったが、年少さんは一気に話してしまうと分からなくなってしまうので、1つずつの作業ごとに説明をすることと男の子には折り紙を取りに来てもらい、女

の子は手形を取りに行くなど全員が同じよう
に行動すること(傍点筆者)」という記述は、「年
少児が一気に話してしまうとわからなくなる」
という発達段階を考慮して「1つずつの作業ご
とに説明をすること」、「男の子には折り紙を取
りに来てもらい、女の子は手形を取りに行くな
ど全員が同じように行動すること」という計画
をたてていくことにつながっていき、一つの記
述に両者について言及されており、わけてしま
うことは難しいことがわかる。

次に「保育構想力・実践力」についてみる。
「環境構成(セロハンテープなどグループに1
つだけおいておけばいいのに、前にはりにきて
もらったりしていたので時間がかかり待たせて
しまった)」、「感触を楽しんでもらうならコッ
プから出して遊べるように出来た子からコップ
とはしを回収していくともっと楽しめたんじゃ
ないかと言われました」、「個人差が出てきて
しまう点について、もっと計画する際に考えてお
くべきだと思いました。」など計画時にはわか
らなかったが、実際にやってみた結果、計画を
立てる段階で考えなければならない具体的な指
摘が多くみられた。「遊ぶ前に約束事を言う
とよかった。」という記述は、計画段階では遊ぶ
前に約束事をいうことが書かれていたが、実践
する際に忘れてしまったのか、計画段階で書か
れていなかったのかで予想して書くことを指導
されたのか、この記述からは読み取れず、分析
の限界が感じられる。

4. 考察

以上、調査から明らかになった事項を保育者
の専門性という視点から考察したい。小藺江
(2014)^{xxii}は、保育専攻学生の実習が自己効力
感に及ぼす影響についての調査研究から、「保
育現場で初めて実践行動をして身に着くと考え
られる保育のスキルに近い部分については責任
実習の回数を重ねるに従い次第に自己効力感が
高くなること」を明らかにしている。したがっ
て、保育者の専門性の中の保育を構想する力や
実践力を向上させるためには、できるだけ数多
く責任実習を経験することが望ましいと考えら
れる。しかし、今回の調査結果からは全日実習

の経験者が減じており、部分実習の活動時間も
10年前と比較すると短くなっていることが明
らになった。

全国の幼稚園数は、2003年度、14,174園で
あったが、2013年度には13,043園で、この10
年間に1,131園減少している^{xxiii}。岐阜県の幼稚園
数は2003年度には196園で2004年度に4園
増加したがその後、減少しており、2009年度
からは横ばい状態である。一方、保育者養成校
はこの10年、四年制大学を中心に数が増加し
ており、幼稚園教諭免許状と保育士資格の両方
を取得できる場合が多い。すなわち、教育実習
を希望する学生が増えていると推察される。ま
た、岐阜県では幼稚園の数が少ない地域もあり、
そのような地域では数少ない幼稚園に実習生が
集中し、受け入れを断らざるを得ないケースも
でてきている。

筆者は実習担当として保育現場、学生、卒業
生と10年以上かかわってきたが、最近は保育
者が強い多忙感を感じているように思える。ま
た、指導が難しい学生も増えてきたようにも感
じる。全日実習の経験者が少なくなったこと
には、そういった状況が影響を与えているかも
しれない。一日を任せることができない事情が
学生側に起きてきているのか、一日を実習生に
与えることができないほど現場が多忙であるの
か、これについては調査が必要であるが、保育
者の専門性を高めていくためにできるだけ多く
の責任実習が経験できるよう考えていく必要が
ある。

活動内容については10年前とあまり変化は
見られず、責任実習でとりあげられやすい活
動が存在することを示している。

責任実習に対する自己評価については、「でき
た」と答えている学生が多い項目から「与え
られた時間を最後までやりとげることができ、
誰もけがをすることなく、子どもが楽しんで
くれた」責任実習という姿が浮かび上がって
くる。その一方で、子ども全体を見ながら保
育すること、偶発的・突発的場面の対処に難
しさを感じていることが明らかになった。こ
れは小藺江(2014)^{xxiv}が、子どもの集団全体
への配慮ができるという項目に対し、「実習生
として自己効力感の持ちにくい部分であるこ
とが推測される」と

述べていることと一致する。このような全体を見ながら、目の前の子どもの姿を捉え臨機応変に対応する力は保育者として経験を積むことによって身についてくる類のものと考えられる。

指導されたことについては、特に保育を計画する、保育を実践することに対して具体的な指摘が多く記述されていた。これは、学生対象の調査であるため、学生の意識に残ったものであり、必ずしも指導を受けたことの全貌を示しているとは限らない。ただ、学生にとっては具体的な指摘が強く印象に残ることの表れであるとも推測される。また、「どこをどうした方がよい」という具体的な指摘の方が学生にとってより体験的に理解できることは想像に難くない。しかし、奥山他（2006）^{xxv}が、「養成過程では、保育実践者としての即戦力的、実践的内容が必要であるが、本来はそれを支える理論との関連で学ぶことが必要とされよう」と述べているように、何故そのようなことが必要であったのかということを保育所保育指針や幼稚園教育要領をふまえ、理論的に学習することが必要とされる。それを行うのが実習指導の役割の一つであろう。

実習と教科目との関連性については、例えば「保育者論」を例にとると、勤務校では「保育者論」は1年次前期に開講されている^{xxvi}。したがって最初の実習にでる時には原則として履修を終えている。責任実習が課せられている幼稚園後期実習は2年次前期に実施される。「保育者論」で保育士の専門性について学び、実習にでかけ、その知識を体験的に理解することは可能である。同時に保育の構想力・実践力、子ども理解などの保育者の専門性について実習で体験的に学ぶ。しかし、その学びを「保育者の専門性」として理論化することは既開講の「保育者論」の中では不可能である。であるならば事後指導として実習指導の中に位置付ける方法が考えられる。実習指導の内容に柔軟性を持たせることが保育者養成校のカリキュラムの中に実習を効果的に位置づけるための方法となりうるのではないだろうか。実習時期とそれぞれの教科目の目標および内容を精査し、実習指導の指導内容に位置づけるべきことを考えていく。ひいてはそれが養成校の独自性にもつながって

いくのではないかと考える。

今回は実習で体験的に理解できる保育者の専門性と「保育者論」と関連させたが、今後はそれぞれの教科目について実習との関連性を明らかにすることが必要であろう。

ⁱ 諏訪きぬ「第14章 保育者論 3 保育者養成 保育・教育実習」、岡田正章・平井信義編集代表『保育学大辞典第3巻』、第一法規、1983、p280

ⁱⁱ 大場幸夫「第17章 保育の問題と今後の課題 5 保育者養成 実習意味論の構築」、岡田正章・平井信義編集代表『保育学大辞典第3巻』、第一法規、1983、p505

ⁱⁱⁱ 全国保育士養成協議会編『保育実習指導のミニマムスタンダード—現場と養成校が協働して保育士を育てる』、北大路書房、2007

^{iv} 前掲書 ii、

^v 小川博久『保育者養成論』、萌文書林、2013、p141

^{vi} 前掲書 v、p141

^{vii} 前掲書 v、pp.141 ~ 142

^{viii} 前掲書 v、p143

^{ix} 厚生労働省『保育所保育指針』、2008

第7章には職員の資質向上として職員個人および職員全体の専門性向上に努めることが記されている。

^x 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」、2003

^{xi} 前掲書 v、pp.141 ~ 142

^{xii} 野口隆子「保育者の専門性とライフコース語りの中の“保育者としての私”」、「発達134」、2013

^{xiii} 幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書「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）、2002

^{xiv} 厚生労働省『保育所保育指針解説書』、2008

第1章 総則 2. 保育所の役割 (4) 保育士の専門性

^{xv} 香曾我部琢「保育者の専門性を捉えるパラダイムシフトがもたらした問題」、東北大学院教育学研究科研究年報第59集・第2号、2011、pp.53-68

^{xvi} 前掲書

^{xvii} European Commission, Directorate-General for

Education and Culture, "Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (Final Report)", 2011

^{xviii} 調査対象者が属する養成校では教育実習は 1 週間、3 週間の分割実習である。前者を幼稚園前期実習、後者を幼稚園後期実習と呼んでいる。

^{xix} 具体的項目については杉山喜美恵「実習事前指導のあり方について 3. 責任実習の現状分析より」、『東海女子短期大学紀要第 31 号』、2005、pp.37-44 参照のこと。

^{xx} この調査から得られた結果の一部を日本保育学会第 67 回大会において発表した。杉山喜美恵「責任実習の実態における変化について」

^{xxi} 杉山喜美恵「実習事前指導のあり方について 3. 責任実習の現状分析より」、『東海女子短期大学紀要第 31 号』、2005、pp.37-44

調査対象者は 2002 年度入学生で幼稚園教諭免許状を取得する意志のある者 103 名。調査時期は幼稚園後期実習終了後の 2003 年 7 月。幼稚園後期実習終了後、調査用紙を配布し、記入後提出を求めた。

^{xxii} 小藺江幸子、「保育実習が学生の自己効力感に与える影響－実習回数の違いによる自己効力感の特徴－」、『淑徳短期大学研究紀要第 53 号』、2014、2、pp.97-112

^{xxiii} 文部科学省の学校基本調査結果をもとに算出した前掲書 ^{xxii}

^{xxv} 奥山順子・山名裕子「求められる保育者の専門性と大学における保育者養成－保育者志望学生の意識と養成教育の役割」、『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第 28 号』、2006、pp.119-132

^{xxvi} 2014 年度カリキュラムの場合。実習時期についても同様である。