

【原著】

幼稚園教育実習を通じた学生の学び：実習指導の効果^{注1, 注2}

藤 崎 眞知代（明治学院大学心理学部）
 松 永 あけみ（明治学院大学心理学部）
 溝 川 藍（相山女学園大学人間関係学部）
 杉 山 雅 俊（明治学院大学心理学部）
 井 陽 介（立正大学社会福祉学部）

要 約

幼稚園教育実習の事前・事後指導の在り方などを検討するために、①幼稚園教育実習前後での実習生の保育者としての力量（保育者効力感）に関する自己評価の変化、②保育者としての力量（保育者効力感）の自己評価と教育実習の全般の取り組みとの関連、③教育実習を経て保育者として認識された各自の課題を検討したほか、④就学前教育・保育関係に勤務する卒業生による保育経験の語りを把握し、在校生への影響を検討した。その結果、①子ども理解や保育者としての力量（保育者効力感）は実習前よりも実習後に有意に高くなること、②「責任実習の計画・実施」は教育実習の取り組みに関する全項目と相互関連すること、③実習を経て各自の課題として認識される内容は「個別の援助・保育技術」「教師の在り方」が中心であること、④卒業生の保育者経験に関する語りは、保育のやりがいと同時に難しさについてであること、などが明らかにされ、今後のリカレント教育の必要性について考察した。

キーワード：幼稚園教育実習、保育者としての力量、自己評価、実習日誌

教員免許状の取得に関しては、特に現場での実習を重視するようになり、実習後の4年秋学期では教職実践演習も免許取得の必修科目となつて経過してきている。また、現在進められている再課程認定においても、教員免許状を取得するための必修科目、選択必修科目は、ますます校種による区別を明確にしていく方向が打ち出されている（文部科学省、2017）。

明治学院大学心理学部においては2010年に教育発達学科が設置され、小学校教諭を中心に、幼稚園教諭、特別支援学校教諭のいずれも一種免許状を取得できる教員養成にも本格的に取り組んできた。そこでは循環型教育システムを謳い、2年次には「体験活動方法論」の授業の一年環として横浜市立小学校での一年間の学習支援

の補助としての現場体験を必修としている。そして、このような現場体験が卒業後の進路選択に影響を及ぼしていることが明らかにされている（井・渡邊・溝川・藤崎、2016）。

本学科では、学年進行により2013年度に小学校教諭一種免許状を基礎免許として幼稚園教諭一種免許状の取得のために2週間にわたる幼稚園教育実習を初めて実施して以来、2016年度までは副免許ではあるが幼稚園教育実習を必修としてきた。この間、幼稚園教育実習に向けて、3年次秋学期には事前指導を集中で行い、4年次では幼稚園教育実習に関する事前指導、幼稚園教育実習、及びその事後指導を通年で行ってきた。こうした大学における幼稚園教育実習に向けた事前・事後指導の在り方に関する

実践的な研究,あるいは幼稚園教育実習の意義などに関する研究は多くなされてきている(例えば,福山・永井(2015),開(2011)など)。また,今日の社会的ニーズに対応する人材養成を目指した保育者養成プログラムを独自に開発し,インターン制度などを導入しているところもある(例えば,國學院大學(2017),宮城学院女子大学(2017)など)。しかし,これらの取り組みは教育学部を中心としたものである。

本学心理学部における教員養成の取り組みとして循環型教育システムを導入したことや,副免許であっても幼稚園教育実習を必修として指導してきたことの意味や効果について,卒業生の動向を含めて,今,この時期に検討することは,就学前教育・保育の在り方が大きな変革の波にあるなかで意義あることと考える。

そこで,本論文においては,幼稚園教育実習を中心として,幼稚園教諭となるための本学科の指導の在り方を振り返り,以下の4点を明らかにすることを目的とする。すなわち,①幼稚園教育実習を通して,実習生の子ども理解・保育者としての力量(保育者効力感)に関する自己評価はどのように変化するのか,②子ども理解・保育者としての力量(保育者効力感)の自己評価は,教育実習の全般の取り組みとどのように関連するのか,③教育実習を通して,それぞれ保育者としてどのような課題を認識するようになるのかを検討するほか,④幼稚園や認定こども園に勤務する卒業生の保育者経験や,そうした経験の在校生へ及ぼす影響などを明らかにすること,である。

方法

対象:2010年から2013年度に明治学院大学心理学部教育発達学科に入学し,幼稚園教諭一種免許状の取得を希望し,幼稚園教育実習に関する授業を履修した者121名である。詳細は表1を参照されたい。

手続き:大きく3つに分けられる。第1は質問紙調査である。教育実習の効果などを測定す

表1 幼稚園教育実習の履修者(人数)

入学年度	実習年度	(人)
2010年度生	2013年度実習生	21
2011年度生	2014年度実習生	37
2012年度生	2015年度実習生	29
2013年度生	2016年度実習生	34
合計		121

るために,三木・桜井(1998),及び民秋ほか(2006)を参考に,教育実習の事前実施する「幼稚園教育実習事前準備に関する自己評価尺度」,及び教育実習の事後に実施する「幼稚園教育実習に関する自己評価尺度」を作成した。前者では幼稚園教育実習にあたって,自分自身の「保育者としての力量(保育者効力感)」に関する12項目(5段階評定),及び幼稚園教育実習に臨むにあたり,①自分自身の課題とその課題への取り組みとして,「実習生としての姿勢」「子どもへのかかわり」「子ども理解」「指導技術」「実習日誌・指導案」について具体的に準備してきたこと・心がけてきたこと,及び②今後の取り組みの方法について,自由記述を求めた。後者では,①事前準備(7項目),②実習中・実習内容についての自己評価(a実習生としての姿勢(勤務態度(11項目),実習への意欲・取り組み(6項目),保育者との関係(9項目)),b発達の援助(子どもへの対応(6項目),責任実習の計画・実施(19項目),指導の技術(23項目),実習日誌の内容(18項目)),c安全管理(7項目)),③実習後の作業(5項目)の自己評価,計111項目(2項選択式)への回答を求めた。同時に実習前に行った「保育者としての力量(保育者効力感)」と同様の12項目に関する実習後の自己評価(5段階評定),及び実習を振り返っての「実習生としての姿勢」「子どもへのかかわり」「子ども理解」「指導技術」「実習日誌・指導案」の5項目に関する自由記述を求めた。これらの資料のうち,5段階評定項目,及び2項目選択式の項目について,統計的分析を行った。第2は,幼稚園教育実習全日程終了後に教育

実習の総括として実習日誌の最後に記述した「実習期間全体を通じての感想と今後の課題」の記述内容のうち、「自分自身の課題」についてカテゴリー分析を行った。

第3は、幼稚園教諭をめざす在校生と既に幼稚園や認定こども園に勤務している卒業生との交流会において、卒業生の保育者としての語りの内容から、勤務状況、保育者としての経験、保育者としての各自の課題、及び卒業生の語りが在校生に及ぼす影響について、それぞれカテゴリー分析を行った。

結果

1. 保育者としての力量に関する自己評価への教育実習の効果

1-1 保育者としての力量(保育者効力感)の自己評価

2014年度～2016年度に幼稚園教育実習を経験した学生96名^{注3}を対象に事前・事後に「幼

稚園教育実習事前準備に関する自己評価尺度」, 「幼稚園教育実習に関する自己評価尺度」を行ったが、両尺度では「保育者としての力量(保育者効力感)」に関する12項目について5段階評定を求めた。「ほとんどそう思わない」を1点, 「あまりそう思わない」を2点, 「どちらともいえない」を3点, 「ややそう思う」を4点, 「非常にそう思う」を5点として、得点化し、実習年度による差、及び実習前後の変化を検討した。

本研究で用いた保育者としての力量尺度について、実習前の調査結果を基に、因子分析(主因子法, プロマックス回転)を行った。その結果、1因子であることが示され、 α 係数は.901と高かった。各質問項目、因子分析の結果、各項目及び総合の平均得点の結果を表2に示す。なお、各実習年度の総合平均得点は、2014年度は実習前35.57 (*SD* 7.07), 実習後40.74 (*SD* 6.46), 2015年度は実習前33.19 (*SD* 8.95), 実習後38.85 (*SD* 5.29), 2016年度は実習前36.46 (*SD* 4.70), 実習後39.00 (*SD* 5.73)であった。

表2 実習前後の保育者効力感に関する自己評価の項目・因子分析結果、及び平均得点

		因子 負荷量	実習前		実習後		<i>t</i> 検定 有意水準
			平均得点	<i>SD</i>	平均得点	<i>SD</i>	
設問1	私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う	0.739	2.83	0.92	3.13	0.90	**
設問2	私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う	0.705	2.56	0.79	3.19	0.83	**
設問3	保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う	0.640	2.80	0.91	3.06	0.88	**
設問4	私は、どの年齢の担任になっても、うまくやってけると思う	0.660	3.15	0.92	2.96	0.99	
設問5	私のクラスに子ども同士のいざこざがあったとしても、うまく対処できると思う	0.604	2.50	0.81	3.05	0.83	**
設問6	私は、保護者に信頼を得ることができると思う	0.616	3.01	0.73	3.34	0.74	**
設問7	私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う	0.664	2.82	0.85	3.29	0.78	**
設問8	私はクラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う	0.611	2.73	0.82	3.10	0.86	**
設問9	私は、1人1人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う	0.639	2.91	0.80	3.39	0.80	**
設問10	私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境(人的, 物的)に整えることに十分努力できると思う	0.618	3.38	0.91	3.67	0.80	**
設問11	私は、クラスの子ども1人1人の性格を理解できると思う	0.756	3.47	0.83	3.78	0.70	**
設問12	私は、園で子どもに基本的な生活習慣を身につけさせることができると思う	0.638	3.08	0.82	3.69	0.65	**
総合		$\alpha = .901$	35.23	7.01	39.65	5.92	**

** 1%水準で有意

総合平均得点について、実習年度(3)×実習前後(被験者内要因)の2要因分散分析(混合計画)を行った。その結果、実習前後の主効果のみ、1%水準で有意であった($F(2,93)=45.71$, $p<.01$)。したがって、保育者としての力量の自己評価は、実習年度による有意な差はみられず、全ての実習年度で、実習前よりも実習後の方が有意に高かった。

各設問項目の実習前後の平均得点の変化をみるために、対応のあるt検定を行った結果、設問4(どの年齢の担任になってもうまくやっていけると思う)以外の全ての項目において、1%水準で有意であり、平均得点は実習前よりも実習後の方が有意に高かった。

大学における実習前の指導内容は年度により異なるが、全ての実習年度において実習の効果がみられ、大学における実習前の指導内容の効果には、差はほとんどみられないことが示された。

1-2 教育実習への取り組み

教育実習の取り組みに関して、実習後に10項目について「はい・いいえ」の回答を求め、項目間の関連性を検討するために、各項目の平均得点の相関分析を行った。結果を表3に示す。

最も他の項目と関連があった項目は、「責任実習の計画・実施」への取り組みであり、他の全ての項目(「事前準備」, 「勤務態度」, 「実習へ

表3 実習への取り組みに関する自己評価の項目間、及び保育者効力感の自己評価の相関

	保育者効力感 実習前 自己評価	保育者効力感 実習後 自己評価	事前準備	勤務態度	実習への 意欲・ 取り組み	保育者 との関係	子ども への対応	責任実 習の計 画・実施	指導の 技術	実習日 誌の内容	安全管理	実習後 の作業
保育者効 力感 実習前 自己評価		.482**	.188	.063	.096	.270**	.045	.231*	.123	.210*	.069	-.037
保育者効 力感 実習後 自己評価	.482**		.122	.254*	-.039	.295**	.100	.258*	.300**	.307**	.129	.091
事前準備	.188	.122		.279**	.144	.160	.042	.414**	.330**	.108	.214*	.374**
勤務態度	.063	.254*	.279**		-.072	.397**	.228*	.307**	.193	.342**	.273**	.430**
実習への 意欲・ 取り組み	.096	-.039	.144	-.072		.136	.117	.245*	.242*	.054	.114	.049
保育者との 関係	.270**	.295**	.160	.397**	.136		.118	.408**	.478**	.506**	.346**	.290**
子どもへの 対応	.045	.100	.042	.228*	.117	.118		.337**	.253*	.171	.404**	.029
責任実習 の計画・ 実施	.231*	.258*	.414**	.307**	.245*	.408**	.337**		.527**	.346**	.410**	.313**
指導の 技術	.123	.300**	.330**	.193	.242*	.478**	.253*	.527**		.603**	.425**	.258*
実習日誌 の内容	.210*	.307**	.108	.342**	.054	.506**	.171	.346**	.603**		.419**	.151
安全管理	.069	.129	.214*	.273**	.114	.346**	.404**	.410**	.425**	.419**		.183
実習後の 作業	-.037	.091	.374**	.430**	.049	.290**	.029	.313**	.258*	.151	.183	

** 1%水準で有意 * 5%水準で有意

の意欲・取り組み,「保育者との関係」,「子どもへの対応」,「指導の技術」,「実習日誌の内容」,「安全管理」,「実習後の作業」と正の有意な関連があることが示された。次に他の項目と関連が多かった項目は「指導の技術」であり,「勤務態度」以外の他の項目と正の有意な関連がみられた。

逆に,他の項目との関連が最も少なかった項目は,「実習への意欲・取り組み」であり,「責任実習の計画・実施」と「指導の技術」とにのみ正の有意な関連がみられた。

また,保育において重要であると考えられる「子どもへの対応」は,「勤務態度」,「責任実習の計画・実施」,「指導の技術」,「安全管理」と正の有意な関連がみられたが,「事前準備」,「実習への意欲・取り組み」,「保育者との関係」,「実習日誌の内容」,「実習後の作業」とは有意な関連はみられなかった。

1-3 保育者の力量の自己評価と実習への取組の関係

保育者としての力量に関する自己評価の実習前,実習後,および,実習への取組の10項目との相関分析を行った。結果は表3の通りである。保育者としての力量に関する自己評価の実習前,実習後には正の有意な関連がみられた。

実習への取組との関連についてみると,実習前は,「保育者との関係」,「責任実習の計画・実施」,「実習日誌の内容」とに正の有意な関連がみられた。また,実習後は,「勤務形態」,「保育者との関係」,「責任実習の計画・実施」,「指導の技術」,「実習日誌の内容」とに正の有意な関連がみられた。

2. 実習日誌にみられる学生自身の課題

幼稚園教育実習全日程終了後に教育実習の総括として実習日誌に記述した「実習期間全体を通じての感想と今後の課題」の記述内容のうち,「自分自身の課題」に該当するものを抽出し帰納的に分類した。分析は,「実習生がどのような内容を今後の課題として捉えているのか」と

いう問いに基づいて実施した。対象は2015年度実習生29名と2016年度実習生33名の合計62名^{注3}の実習日誌であった。

2-1 具体的な分析手続き

まず,手書きで作成された「実習期間全体を通じての感想と今後の課題」の記述をテキストデータ化した。その上で,テキストデータを1文ずつに区切り,「データNo.」を付与した。その結果,2015年度実習生の記述数は380個であり,2016年度実習生の記述数は410個であった。

次に,各記述を熟読し,以下に述べる理由により,意味内容のまとまりごとに区切ることにした。すなわち,実習生が作成した実習日誌は箇条書きではなく論述形式で記述されており,前後の文章を補う文言(例えば「私の課題としては次のことが挙げられる」など)や,課題設定の背景となる具体的なエピソードなども記述されている。こうした実習日誌の性格及び「実習期間全体を通じての感想と今後の課題」のうち,とりわけ課題に焦点化しその特徴を明らかにしようとする目的から,1文ごとの解釈よりも文脈ごとに解釈する方が妥当であると判断し,意味内容のまとまりごとに区切り,「文脈No.」を付与し,その内容を分析することとした。本手続きは第4著者と大学院生1名で行い,不一致箇所については協議の上一致させた。実習年度2015年度実習生の文脈数は175個であり,2016年度実習生の文脈数は210個であった。

その後,文脈ごとに「感想」「課題」「その他」に分類した。本手続きについても第4著者と大学院生1名が独立して行い,不一致箇所については協議の上一致させた。分類の結果を表4に

表4 文脈の頻数

	2015年度 実習生	2016年度 実習生	合計
感想	119	140	259
課題	30	48	78
その他	26	22	48
総文脈数	175	210	385

示す。

表 4 に示された合計 78 個の「課題」について、文脈ごとに意味内容を解釈し小カテゴリーに分類した。本手続きでは、まず、第 4 著者が独立して分類を行い、小カテゴリーの命名及び定義づけを行った。その後、大学院生が小カテゴリーを基に分類を行った。それぞれが行った分類結果を比較し、不一致箇所については第 4 著者が判断し修正を行った。

そして、小カテゴリーのうち類似した内容を整理し大カテゴリーに分類した。本手続きは第 4 著者が独立して行った。

2-2 実習を通して認識した保育者としての課題

「実習期間全体を通じての感想と今後の課題」の記述では、感想が全体の文脈の 67.3% を占めているのに対して、自分自身の課題を記述した文脈は 20.3% であった(表 4 参照)。

さらに課題として記述された文脈についてカテゴリー分析を行った結果は表 5 に示されているように、大カテゴリーとして、①個別の援助・保育技術、②教師の在り方、③子ども理解、④保育活動全体、の 4 つのカテゴリーに分類された。

①個別の援助・保育技術：小カテゴリーとして「言葉かけ」「個に応じた指導・援助」「読み聞かせやピアノ・手遊びの技術向上」「視野の

表 5 教育実習後の自分自身の課題に関するカテゴリー

大カテゴリー	小カテゴリー	2015 年度 実習生	2016 年度 実習生	合計		両実習年度 合計
				2015 年度 実習生	2016 年度 実習生	
個別の援助・ 保育技術	言葉かけ	5	7	15 (50.0%)	17 (35.4%)	32 (41.0%)
	個に応じた指導・援助	1	7			
	読み聞かせやピアノ・手遊びの技術向上	2	1			
	視野の広さ	3	0			
	子どもへの反応	2	0			
	指導展開に関わる判断	1	0			
	メリハリをもった指導	1	0			
	トラブルへの対応	0	1			
	全体や先を見通した指導	0	1			
教師の在り方	教師としての姿勢	2	11	5 (16.7%)	20 (41.7%)	25 (32.1%)
	学び続ける態度	1	5			
	保育活動への心構え	1	2			
	教師としての責任感	1	0			
	教員間の連携	0	1			
	自己の判断を問い直す姿勢	0	1			
子ども理解	一人ひとりの理解	4	7	9 (30.0%)	8 (16.7%)	17 (21.8%)
	発達への理解	1	1			
	幼保小を通じた子ども理解	4	0			
保育活動全体	クラス全体の把握	0	3	1 (3.3%)	3 (6.3%)	4 (5.1%)
	環境構成	1	0			
総計				30 (100.0%)	48 (100.0%)	78 (100.0%)

() 内は各総計数に対する割合を示す (%)

広さ」「子どもへの反応」「指導展開に関わる判断」「メリハリをもった指導」「トラブルへの対応」「全体や先を見通した指導」の9つに分類された。「言葉かけ」「個に応じた指導・助言」「読み聞かせやピアノ・手遊びの技術向上」は、両実習年度生があげている。前者2つについては2016年度実習生において多かった。「言葉かけ」は話の順序や言い回し、声のトーンなどについて学んできたいという記述、「個に応じた指導・援助」は子どもたち一人ひとりの気持ちに寄り添った指導を行っていききたいという記述、「読み聞かせやピアノ・手遊びの技術向上」は絵本の知識習得やピアノの技術向上についての記述である。また、「視野の広さ」「子どもへの反応」「指導展開に関わる判断」「メリハリをもった指導」は2015年度実習生においてのみみられた。「視野の広さ」は目の前の子どもたちだけではなく、一人で作業している子どもや何かに夢中になっている子どもなど一人ひとりの様子を把握し、援助を行っていききたいとする記述、「子どもへの反応」は子どもたちの喜びをより良く受けとめるための表現力を身に付けていききたいことや、予想外の反応に対しどのように対応していくかを課題としていききたいという記述である。「指導展開に関わる判断」は決められた時間と子どもたちの活動の進行状況のどちらを優先すべきかを判断する力を身に付けていききたいという記述、「メリハリをもった指導」は楽しむ時間なのか真面目に話を聞く時間なのかを子どもたちに伝えられなかった経験を踏まえ、常に笑顔で優しい教師ではなく場に応じて声や表情、言葉などを工夫していききたいという記述であった。一方、「トラブルへの対応」「全体や先を見通した指導」は、2016年度実習生においてのみみられた。「トラブルへの対応」はどのようにすれば当事者同士が納得できる形で解決できるかを考えていききたいという記述、「全体や先を見通した指導」はその場限りではなく、先々のことも含め優先順位を立てて指導を行っていききたいという記述である。大カテゴリーである「個別の援助・保育技術」の「課題」

総数に対する割合をみると、2015年度実習生は50.0%、2016年度実習生は35.4%であり、全体として41.0%と最も多いことが示された。

②教師の在り方：小カテゴリーとして「教師としての姿勢」「学び続ける態度」「教師としての責任感」「保育活動への心構え」「教員間の連携」「自己の判断を問い直す姿勢」の6つに分類された。「教師としての姿勢」「学び続ける態度」の小カテゴリーは2016年度実習生に多かった。「教師としての姿勢」は、子どもを褒めるのではなく認める姿勢を心がけることや子どもたちとのコミュニケーションを積極的に図っていくことなど、個別の保育場面に限らず日々の保育活動全般に関わるカテゴリーであり、「学び続ける態度」は実習を起点として生涯的に学んでいききたいという記述である。「保育活動への心構え」は子どもたちの実態を把握し次の保育に活かす姿勢をもつことなど、次の保育活動に向けた準備への意識に関するカテゴリーであり、両年度生が記述している。一方、これら以外の小カテゴリーはいずれかの年度生の記述のみみられた。すなわち、「教師としての責任感」は教師としての自分が子どもに与える影響を自覚し意図的な保育活動を行っていききたいという記述であり2015年度実習生においてのみみられた。「教員間の連携」は同学年全体や園全体における活動時に他の教師と連携をとり場に応じた適切な役割を担うことを心がけたいという記述、「自己の判断を問い直す姿勢」は自身の瞬時の判断・指導に対し事後に省察する態度をもつ必要性を論じた記述であり、これらの記述は2016年度実習生においてのみみられた。大カテゴリーである「教師の在り方」の「課題」総数に対する割合をみると、2015年度実習生が16.7%、2016年度実習生が41.7%であり、全体として32.1%であった。

③子ども理解：小カテゴリーとして「一人ひとりの理解」「発達への理解」「幼保小を通じた子ども理解」の3つに分類された。「一人ひとりの理解」は適切な指導・援助を実現するために一人ひとりを理解する重要性を認識し、その

視点を培っていききたいとする記述であり、「発達への理解」は発達段階を考慮して指導計画を立案することを心がけたいという記述である。これらのカテゴリーは両実習年度に共通してみられたが、前者については2016年度実習生に多かった。「幼保小を通じた子ども理解」は幼稚園生活のみならず子どもたちが成長した先も見通した理解を心がけたいとする記述であり、2015年度実習生においてのみみられた。大カテゴリーである「子ども理解」の「課題」総数に対する割合を見ると、2015年度実習生が30.0%、2016年度実習生が16.7%であり、全体として21.8%であった。

④保育活動全体：小カテゴリーとして両実習年度に共通するものはなく、「クラス全体の把握」「環境構成」の2つに分類された。「クラス全体の把握」は一人ひとりへの意識が強すぎるあまり集団への配慮が疎かになってしまったことに言及したカテゴリーであり、2016年度実習生にのみみられた。「環境構成」は環境設定に留意し学びを深めていききたいとするカテゴリーであり、2015年度実習生においてのみみられた。大カテゴリーである「保育活動全体」の「課題」総数に対する割合をみると、2015年度実習生が3.3%、2016年度生が6.3%であり、全体として5.1%と、両実習年度とも出現頻度が最も少ないことが示された。

実習年度による差はあるにしても、総じて大カテゴリーに関して両実習年度を合わせると「個別の援助・保育技術」「教師の在り方」に関する課題が中心であり、「保育活動全体」に関する課題は少ないことが示された。

3. 卒業生の保育者経験に関する語りとその在校生への影響

2010年度生、2012年度生、及び2013年度生のなかで卒業後、公立・私立幼稚園、私立認定こども園に就職したものは34名以上であり、年度別の詳細は表6に示す通りである。学科として教員免許状を取得した学生を送りだすだけでなく、卒業生が現場で保育者としてどのよう

表6 就学前教育就職者の状況(人数)*
(2017年7月現在)

入学年度	就学前教育 就職者	公立・私立別	
		私立	公立
2010年度生	6	5	1
2011年度生	8	8	0
2012年度生	10	8	2
2013年度生	10	8	2
合計	34	29	5

*この他、個人申請により幼稚園教諭の免許状を取得し、私立園に勤務している者が少なくとも2名いる。

に取り組んでいるかをみていくことも教員養成の一環として必要なことである。

そこで、幼稚園教諭をめざす在校生と既に幼稚園教諭として勤務している卒業生とが出会い、保育者としての経験などに関する意見交換を通して縦とのつながりを生み出す試みとして交流会を実施した。以下、保育者としての経験年数3年以内の卒業生の語りの内容、及び卒業生の語りを受けての在校生の語りから、卒業生と在校生との交流の意味を検討する。

3-1 手続き

実施日時：2017年2月26日(日)

14:00～17:00

場所：明治学院大学

参加者：卒業生11名(2010年度生3名、
2011年度生3名、2012年度生5名)
在校生8名(2013年度生6名、
2014年度生2名)
の計19名が参集した。

スタッフ：専任教員2名、元専任教員1名、
特命教授2名、助手2名

交流会のプログラム：第1部では松井とし特命教授が自身の幼児教育との出会い、幼稚園教諭や指導主事、幼稚園の管理職経験、及び教員養成にかかわった経験を振り返った。第2部では卒業生一人ひとりからは、約5～6分程度、勤務園における勤務状況、保育者としての経験、及び自身の課題などが語られた。在校生からは、一人約5分程

度、卒業生の語りを受けての影響や抱負などが語られた。

記録：交流会の全過程をICレコーダーで記録し、第2部の語りについては、後に逐語記録に起こした。

分析：逐語記録を熟読し、卒業生については勤務園での勤務状況、保育者としての経験、保育者としての各自の課題に関する語りを抽出し、その内容について勤務2・3年群と勤務1年群別にカテゴリーに分類し、勤務年数による変化を中心に解釈した。在校生については、卒業生の語りを受けての影響や、今後の抱負に関する語りを抽出し、学年別にカテゴリーに分類した。これらの語りの抽出、及びカテゴリーの分類については、第1著者と心理学を専門する大学教員の2名の合議によって行った。

3-2 卒業生の語りの内容

表7は、卒業生の語りのうち、勤務状況、保育者としての経験、及び課題について語られた内容を勤務2・3年群(6名)と勤務1年群(4名)別にカテゴリー分類した結果を示している。

①勤務2・3年群の語りから

卒業後に私立幼稚園や私立認定こども園に勤務した6名が参加したが、そのうち1名は保育方針の違いから翌年度には公立園に転出する予定であった。勤務状況では、1年目は副担任としてチーム保育に従事した者と、一人での担任を任される者もいたが、2年目では、一人、あるいは複数体勢での担任としての責任を担うようになっていた。

保育者としての経験については、「子どもの主体的な活動(遊び)を通して、一人一人を支えることの難しさ」「発達障害児と触れ合い、その子なりの成長がみられること」を6名中4名が語っていた。「子どもの成長のめざましさ・喜び」「大変で難しいが、やりがいを感じていること」は3名、「他者の保育を見ることによる学び」は2名が語っていた。認定こども園の

2歳児を複数で担任している者は、保護者との触れ合いが多いことから、「保護者からの相談への対応」について語り、それは自身の課題でもあると捉えていた。加えて、保育者としての各自の課題については、経験としてもあげられた「子どもの主体的活動(遊び)を通して、一人一人を支えること」を3名が語っていた。そのほか2年目以降であるがゆえに保育者としての思いがあり、それが今の子どもの姿とあっていないといった「保育が見えてきたことによる悩み」や、見守るか、働きかけるかの判断の難しさといった「気になる子どもへの対応」が、語られていた。

②勤務1年群の語りから

卒業後、私立幼稚園に2名、認定こども園と公立幼稚園に各1名が勤務している4名が参加した。勤務状況としてはフリーの1名のほかは、担任として勤務していた。保育者としての経験については、まず全員が「他の保育者の指導・助言による視野の広がり」を語っていたことが特徴といえる。その次に「子どもの主体的活動(遊び)を通して、一人一人を支えることの難しさ」「うまくいかないこと、できないことが色々あること」をそれぞれ3名が語っていた。「子どものやりたいことと、経験させていきたいこととのすり合わせ」をいかにするか、ということも1名は語っていた。保育者としての課題については、子どもがやりたいといえる環境を整えることなど、担任として「子どもの主体的活動(遊び)を通して、一人一人を支えること」を3名が語り、フリーの立場の者は「他の保育者の保育を見て、必要な援助に気づき動くこと」について語っていた。また、絵本の選択など「大学での学びを活かしていくこと」を語った者も2名いた。

3-3 在校生の語りの内容

交流会をもった時点で4年生は次年度からの勤務園は内定していた。そのような状況で、卒業生の語りは、どのように受け止められ、どの

ような影響を及ぼしたのであろうか。表7には、4年生6名、3年生2名の卒業生の語りを聴いての受け止め・影響を示している。

私立園に内定している者のなかには「現在研修に行っていて楽しい一方、不安も大きいですが、勤務の様子が分かり少し安心した」と語っている

表7 卒業生・在校生の語りのカテゴリー

勤務2・3年群 (6名)	勤務園	私立幼稚園	5 (人)
		認定こども園	1
	勤務状況	1年目は副担任で2年目から担任	2
		1年目から担任	3
		不明	1
	保育者としての経験	子どもの主体的活動（遊び）を通して、一人一人を支えることの難しさ	4
		ダウン症児や発達障害児との触れ合い、その子なりの成長がみられること	4
		子どもの成長のめざましさ・喜び	3
		大変で難しいが、やりがいを感じていること	3
		他者の保育を見ることによる学び	2
保護者からの相談への対応		1	
保育者としての課題	させる保育に関する疑問	1	
	子どもの主体的活動（遊び）を通して、一人一人を支えること	3	
	保育が見えてきたことによる悩み	1	
	気になる子どもへの対応	1	
勤務1年群 (4名)	勤務園	私立園	2 (人)
		認定こども園	1
		公立園	1
	勤務状況	フリー	1
		担任	3
	保育者としての経験	他の保育者の指導・助言による視点の広がり	4
		子どもの主体的活動（遊び）を通して、一人一人を支えることの難しさ	3
		うまくいかないこと、できないことが色々あること	3
保育者としての課題	子どものやりたいことと、経験させていきたいこととのすり合わせ	1	
	子どもの主体的活動（遊び）を通して、一人一人を支えること	3	
	大学での学びを活かしていくこと	2	
4年生 (6名)	内定園	私立幼稚園	2 (人)
		認定こども園	2
		公立園	2
	卒業生の語りを受けて	研修に行っていて楽しい一方、不安も大きいですが、勤務後の様子が分かり少し安心した	3
		実感がなかったが、保育者になるということのイメージをもつことができた	2
		先輩も悩んでいることを知って、不安はあるが安心した	2
卒業生の語りを受けて	保育について悩む時間を大切にしていきたい	1	
	楽しくやりがいはあるが、不安・迷いもあるという姿に自分を重ねた	1	
	保育方針があわずに転出する先輩がいることで、不安もあるが勇気もらった	1	
	幼稚園教諭になることを決心した	1 (人)	
2・3年生	卒業生の語りを受けて	幼稚園教諭になることを決心した	1
		真剣に取り組むなかで、子どもと関わることの喜びや楽しさを感じるようにしたい	1

る者が3名いたほか、先輩の語りから「実感がなかったが、保育者となることのイメージをもつことができた」、保育者として「悩むことを知って安心した」という者も複数いた。また、先輩の悩む姿から「保育について悩む時間も大切にしたい」「楽しくやりがいはあるが、不安・迷いもあるという姿に自分を重ねた」といったことも語られていた。また、保育方針が合わずに転出する先輩がいることを知り、「不安もあるが勇気をもらった」という者もいた。

3年生では、先輩の語りを聴いて「幼稚園教諭になることを決心した」「真剣に取り組むなかで、子どもと関わる喜びや楽しさを感じるようにしたい」といったことが語られた。

以上のように、在校生は、それぞれの経験に基づいて、卒業生の保育者としての経験や課題についての語りを受け止め、今後の自分のありようとつなげていたといえよう。

考察

以下、4つの目的に関する結果を踏まえて、考察していく。

1. 保育者としての力量に関する自己評価への教育実習の効果について

保育者としての力量に関する自己評価（保育者効力感）は1因子構造であることが示され、先行研究として参照した三木・桜井（1998）の結果と同様であった。

保育者としての力量に関する自己評価は実習前よりも実習後に有意に高く、教育実習を経験することによって、保育者としての力量を身につけ保育者効力感を高めることができた実感していることが伺える。

しかし、このような教育実習の効果は、実習に向けた授業内容を毎年吟味し、修正を加え改善を試みているにも拘わらず、事前の指導による差はほとんどみられなかった。実習に向けた指導の在り方と保育者としての効力感との関連は、直接的ではなく、学科のカリキュラムの全体に位置づけなども含めて、さらに詳細な検討

が必要と思われる。

また、相関分析からは、教育実習に関する取り組みとして、「責任実習の計画・実施」は教育実習全般における実習生の姿勢など多くの項目と関連していることが示された。すなわち、「責任実習の計画・実施」は教育実習を通じた体験的学びの集大成を具体的に示すことになり、そのような意味からも教育実習における取組の全ての項目との関連することは妥当なことであり、望ましいことであると考えられる。

その一方で、「実習への意欲・取り組み」はその項目との関連が低いことから、教育実習においては個々の学生の意欲や取り組みというよりは、実習園が教育実習をどのように捉え、実習生に何を期待して実習プログラムを準備しているか、といった側面の影響も大きいことが推察される。

2. 実習日誌にみられる実習生自身の課題

大カテゴリーの占める割合をみると、両実習年度を合わせて「個別の援助・保育技術」「教師の在り方」に関する課題が中心であり、「保育活動全体」に関する課題は少ない。実習を通して、現場で必要とされる力量として、自分自身の課題を改めて認識した結果、「個別の援助・保育技術」が最も多いことから、特に就学前教育・保育関係への就職を希望している学生は、在学中に幼稚園などにおけるボランティア経験、保育経験を積んでおくことが重要となろう。当初より3年次から幼稚園や保育所などでの保育に関わることを指導しているが、2年次から継続的に関われる場をもつように積極的に助言していくことも必要と思われる。

しかし、その一方で、表5からは実習年度による差もみられる。その要因の一つとして両学年については3年次における教育実習に向けた指導内容が異なっていたことが考えられる。すなわち、2015年度実習生は公立園でのお弁当までの半日の保育観察実習であったのに対して、2016年度実習生は同公立園における1日の保育観察の後、教材準備などにも取り組むと

いった実習を行っていた。一日の様々な保育場面や生活場面を観察し、さらには子どもの降園後、保育準備も行うことによって、教育実習を通して自分自身の「教師の在り方」の課題に目を向ける姿勢につながっていったと推察される。保育者としての力量(保育者効力感)の自己評価ではみられなかった事前指導の内容の違いが、自由記述には示されたといえよう。

さらに、実習年度による差の要因には実習園の違いもあげられる。同じ実習園でも教員の移動などにより実習生を受け入れる体制が異なることもある。また、2015年度実習生では「幼保小連携」に関する課題があげられているのに対して、2016年度実習生にはみられない。幼保小連携に熱心に取り組んでいる園での実習を通して、そうした取り組みに関する理解や具体的な実践の方策などを課題として認識したことも伺える。さらに、実習生には卒業後の進路として一般就職を希望する者も含まれ、幼稚園教育実習への意欲・取り組むだけでなく、個々の資質も異なることが、実習年度による相違の一つの要因として考えられる。大学として教育実習園への依頼内容は「幼稚園教育実習実施要領」として各実習園に配布してはいるが、実習時期によっては行事との関係で、必ずしも大学の依頼通りではない実態もあると推察される。

3. 卒業生の保育者経験などに関する語りの勤務年数による変化と在校生への影響

勤務園における保育者経験を通して転出を予定している者、既に転出した者が各1名いた。転出の理由は、いずれも勤務園の保育方針と大学で学び、自分自身が考える保育観とのギャップに悩んだ末、納得のいく保育方針の園を求めた転出であった。

保育者の経験として、いずれの勤務年数群においても「子どもの主体的な活動(遊び)を通して、一人一人を支えること」の大切さと同時に難しさをあげており、また、それが各自の保育者としての課題であるとも捉えていた。学科における保育内容の「人間関係」や「幼児理解

の理論と方法」の授業においては、遊びや子どもの主体的な活動を大切にしたい保育者と子どもとの関わりの在り方などを論じてきている(倉橋(1988)、文部科学省(2008))。勤務園の保育方針もあるが、卒業生の保育者経験や保育者としての課題の捉え方は、大学における学びとも関連していると推察される。

一方、勤務年数による変化としては、勤務1年群は「他の保育者による指導・助言による視野の広がり」が語られているのに対して、勤務2・3年群では、自身の保育を見る目の深まりを自覚し、「他者の保育を見ることによる学び」といった主体的に学んでいく姿や、研修の大切さを語るようになっていく。また発達障害児や気になる子どもへの対応について勤務2・3年群では語られているが、勤務1年群では語られていない。在園児の実態にもよるが、勤務1年群では「うまくいかないこと、できないことが色々ある」という語りのなかに、こうした経験も含まれていると推察され、そこに勤務年数の違いを読みとることができる。本学科は心理学部において教員養成を行っていることから、特別支援教育・保育の学修も重視している。勤務年数を重ねていくことで、こうした大学での学びが活かされていくことを期待したい。

さらに、卒業生の語りの在校生への影響についてみると、4年生は研修やボランティアとして園に行っているが、保育者として勤務することについて不安が大きい時期であったゆえに、実際の勤務の様子が分かり少し安心する姿がみられた。また、保育者となることの実感がなかった者が、「保育者になるということのイメージをもつこと」ができるようになっていた。加えて、保育について悩み、迷うことが語られたことにより、悩むことの意味や大切さに気づく者、先輩の姿と揺れる自分を重ねることで勇氣をもらう様子もみられた。このように卒業生の語りを受けて、4年生は一步前進しようとする姿勢につながっていったといえよう。3年生については、幼稚園教諭になることを堅く決意したり、子どもと関わる喜びや楽しさを感じられ

るように自分自身の保育に向かう姿勢を見直すことにつながったとみられる。

以上のように、卒業後、就学前教育・保育施設で活躍する卒業生と在校生との交流は、在校生にとって進路選択の手がかりを得たり、保育者という仕事の喜びと同時に大変さを身近に感じたり、将来の自分の姿を見通す機会ともなっていた。卒業生にとっては就学前教育・保育に携わる者同士ゆえに、保育者としての悩みを共有し、専門性を深めていく機会ともなろう。さらに、卒業生の保育者としての在りようは、教育実習だけでなく、本学科としての幼稚園教諭の養成に向けた指導内容を吟味していく機会でもあると考える。

今後の課題

教育実習に向けての事前指導として2016年度からは3年次に「保育内容研究」が前提条件に位置づけられるようになり、2017年度からは主免として幼稚園教諭一種免許状を取得することができるようになった。授業時間外に短期間に集中的に教育実習に向けた準備を進めるのではなく、授業の中で半期の時間をかけて教育実習に向けた講義と実践の実習を学ぶ意義は大きい。改めて事前指導の充実が現場での教育実習の学びにどのようにつながっていくかみていく必要がある。合わせて教育実習に関する指導として事後指導の在り方についても、見直していくことも課題であると考ええる。

また、在学中の体験活動の進路選択への影響(井ほか, 2016)や、教育実習での自信経験や自信喪失経験の影響が検討されており、保育者としての「身の丈効力感」(森野ほか, 2011)をもつようになるには、保育者のストレスへの耐性であるレジリエンスを高めることが必要であるといわれる(西阪, 2002; 川村・庄司・三木, 2015)。在学中から進路を見据えて、保育者としてのレジリエンスを高めるべく、幼稚園など就学前教育・保育機関での自主的な現場経験を積んでいくように指導するほか、在校生と

幼稚園などに勤務する卒業生と学びあえる機会を制度化し、幼稚園教諭の養成とリカレント教育とをリンクさせたネットワークを創設していくことも課題であろう。

引用文献

- 福山多江子・永井優美. (2015). 保育者養成における実習の意義－実習の振り返りから見る学生の成長(その1) 東京成徳短期大学紀要, 48, 55-70.
- 國學院大學. (2017). 國學院大學メディア：時代の先取り, 教育インターンシップ. <https://www.kokugakuin.ac.jp/article/20159> (2017年8月閲覧)
- 井陽介・渡邊流理也・溝川藍・藤崎真知代. (2016). 体験活動の経験が学生の教職への進路選択に及ぼす影響, 明治学院大学心理学紀要, 26, 13-25.
- 川村高広・庄司圭子・三木さち子. (2015). 保育者のレジリエンスと保育者効力感の関連. 神戸短期大学論攷, 60, 9-16.
- 開仁志. (2011). 富山県における実習現場から保育者養成校へ求めるもの. 富山国際大学子ども育成学部紀要, 2, 97-106.
- 倉橋惣三. (1988). 育てのこころ フレーベル館.
- 三木知子・櫻井茂男. (1995). 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, 203-211.
- 宮城学院女子大学. (2017). 社会的ニーズに対応する質の高い保育者養成プログラム. http://www.mgu.ac.jp/main/departments/kyoiku/ke/ccp_train/index.html (2017年8月閲覧)
- 文部科学省. (2008). 幼稚園教育要領 フレーベル館
- 文部科学省. (2017). (暫定版) 教職課程認定申請の手引き. http://www.mext.go.jp/component/_menu/education/detail/_icsFiles/afield-file/2017/07/11/1388006_1_1.pdf (2017年

7 月閲覧).

森野美央・飯牟礼悦子・浜崎隆司・岡本かおり・吉田美奈. (2011). 保育者効力感の変化に関する影響要因の縦断的検討－保育専攻学生における自信経験・自信喪失経験に着目して. *保育学研究*, 49, 212-223.

西坂小百合. (2002). 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス, ハーディネス, 保育効力感の影響. *教育心理学研究*, 50, 283-290.

民秋言 (代表). (2006). 幼稚園教諭のための自己評価チェックリスト 萌文書林

注 1 : 本論文において用いた尺度の作成は藤崎と溝川が, 「保育者としての力量に関する教育実習の効果」の分析・執筆は松永が, 「実習日誌にみられる学生自身の課題」の分析・執筆は杉山が, 「卒業生の保育者経験に関する語りとその在校生への影響」に関する交流会の準備には井が中心となり著者全員が参加し, 語りの分析・執筆は藤崎が, 欧文要約などは溝川が, それぞれ分担したほか, 全体のまとめは藤崎が行った。

注 2 : 本研究は, 2016 年度明治学院大学附属心理学研究所の萌芽研究プロジェクト「幼稚園教育実習を通じた学生の幼児教育・保育の学びと指導の在り方」の助成を受けた。

注 3 : 人数は有効回答者数のため, 表 1 の人数とは異なっている。

Student learning through teaching practice in kindergarten : The effects of teacher training guidance

Machiyo FUJISAKI

(Faculty of Psychology, Meiji Gakuin University)

Akemi MATSUNAGA

(Faculty of Psychology, Meiji Gakuin University)

Ai MIZOKAWA

(School of Human Sciences, Sugiyama Jogakuen University)

Masatoshi SUGIYAMA

(Faculty of Psychology, Meiji Gakuin University)

Yousuke I

(Faculty of Social Welfare, Risho University)

Abstract

The purpose of the current study was to examine the effects of teacher training guidance for kindergarten teaching practice on self-efficacy and motivation of students undergoing the training. We investigated (1) how teacher training students' evaluation of their self-efficacy regarding preschool teaching changed through teaching practice, (2) the links between their self-efficacy regarding preschool teaching and engagement during teaching practice, (3) their recognition of future challenges as a preschool teacher, and (4) the effects of graduate students' narratives concerning their experience as a preschool teacher on current students' motivation for learning. The results showed that students' understanding of a child and their self-efficacy regarding preschool teaching improved after teaching practice. It was also found that positive engagement with responsible practice was related to motivated learning in various aspects of teaching practice. Students recognized that educational skills and matured performances as a teacher are their main future challenges. Moreover, whereas graduates who became preschool teachers talked about their satisfaction in their work, they also faced many difficulties in teaching. The needs for recurrent education are discussed.

Key words : Teaching practice in kindergarten, Preschool teacher self-efficacy, Self-evaluation, Training Diary