

【審査論文】

保育実習生の子どもの関わり**— 集団及び個人への対応の変化 —**

大神優子

**Early Childhood Education Students' Interaction with Children:
Changes in Group and Individual Interaction Skills**

Yuko OHGAMI

要旨

子ども集団／個人への対応は、保育者を目指す学生の実習における主要な課題の一つである。本研究では、4年制の教職（幼稚園）・保育士課程に所属し、必要な5実習全てを終了した4年生68人を対象としてウェブアンケートを行った。子どもへの対応に関して、最初の実習時と比べてどのような部分が自分で成長したと思えるかの振り返り（自由記述）を以下の2場面について求めた：①クラス集団に何かを説明する場面、②子ども個人を褒めたり叱ったりする場面。あわせて、その成長に特に影響を与えた実習（時期）について尋ねた。その結果、いずれの場面についても5実習中の後半2実習で変化が自覚されていたが、クラス集団への対応の変化を報告した時期の方がやや早く、個人への対応には最終実習が影響していた。子ども集団への対応では、あらかじめ準備できる教材の工夫の他、手順等を説明する際の声の大きさや作業の進め方・区切り方など、事前準備や想定が可能な部分での工夫が多かった。子ども個人への対応では、子どもの主体性を尊重した言葉かけでの工夫が多く報告されていた。これらの記述をもとに、実習事前事後指導での教授内容について検討した。

キーワード：保育実習生 (early childhood education students)、子ども集団への対応 (group interaction)、個別対応 (individual interaction)

問 題

子どもへの対応能力は、保育者及び保育者を目指す学生にとって重要な能力の一つである。子どもと接する専門職は様々であるが、幼稚園教諭・保育士などに代表される保育者に特徴的なのは、子ども「個人」への対応だけでなく、子ども「集団」への対応も求められることである（高山, 2017）。平成27（2015）年10月の中央教育審議会の答申では、「優れた教師の条件」の一つの「教育の専門家としての確かな力量」の例として、子どもの理解力の他、集団指導の力、学級づくりの力などがあげられている。また、保育者効力感尺度（三木・桜井, 1998）では、10項目中に、「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」「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」「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」などの個別対応に加えて、「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」「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」など、個人への対応には留まらない項目が含まれている。

こうした子どもへの対応能力は、保育者となってからも向上させていくものであるが、保育者を目指す学生の実習においても主要な課題の一つである。例えば、一般社団法人全国保育士養成協議会による保育実習指導IIの目標には、保育の実践力の育成として、(1)子ども（利用者）の状態に応じた適切な関わり、(2)保育の知識・技術を活かした保育実践（用具・教材含む）があげられている（一般社団法人全国保育士養成協議会(2018), p.69）。実習の受け入れ先へのアンケートでも、実習生に求めることとして、乳幼児への接し方、叱り方、褒め方等が重視されている（石川・長澤, 2018）。

ところで、保育者を目指す学生の場合、保育士課程だけではなく、教職（幼稚園）課程も併用している場合が多い。そのため、2～4年間の養成課程の中で、保育士課程の実習に加えて教職（幼稚園）課程の実習も経験することになる。例えば、図1に挙げたカリキュラムでは、教職（幼稚園）課程の実習（実線①④）と保育士課程の実習（破線②③⑤）が組み合わされており、各課程の最終実習（④⑤）では、それまでの経験が複合して活かされることになる。幼稚園教諭または保育士の要件として求められているのはこれらの実習の一部のみであり、学生も、最終的な進路としてはいずれかを選択することになる。しかし、これらの実習での経験は、免許・資格の種別にかかわらず、どちらも保育者としての経験として蓄積されていく。そのため、保育学生の変化を明らかにするためには、幼稚園教諭または保育士いずれか一方のカリキュラムだけではなく、両者を合わせたカリキュラム（特に実習）が、どのように進行しているかを考慮する必要がある。

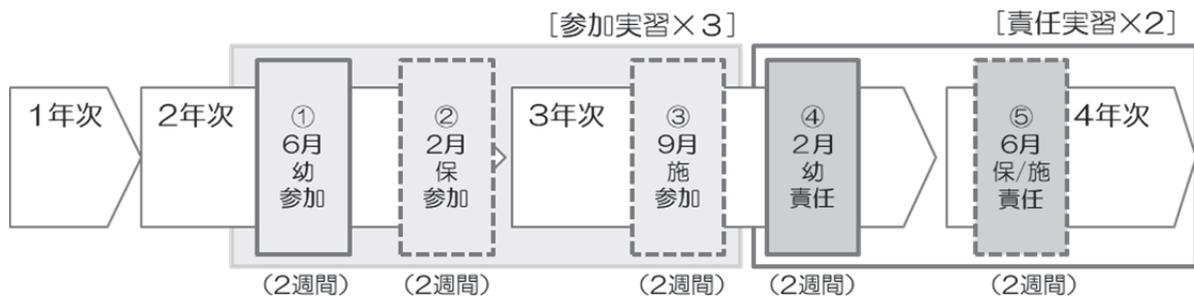


図1 教職（幼稚園）・保育士課程の実習スケジュール例

こうした異なる課程間の実習同士の関連は、養成校によっては担当者間で連携がなされている場合があるが、免許・資格のカリキュラム上、それぞれ独立していることも多い。したがって、担当者間の連携の有無によらず、学生自身が、各実習の前後で自分の実習について具体的に振り返ることが重要である。手遊びやピアノ曲のような保育技術については、レパートリーが何曲増えた／難しい曲が弾けるようになった／別の年齢の子どもに合わせてアレンジできるようになった等、変化がわかりやすく、学生でも自身の成長を自覚して次への目標を設定しやすい。このように数値化できるものと比較すると、子どもへの対応は、保育者の専門性の一部として欠かせないものであるにもかかわらず、学生自身が具体的な目標を設定しにくいといえる。しかし一方で、努力すれば意識化できるものでもある。樟本・山崎（2002）は、子どもへの言語的応答は、雰囲気などの保育態度と異なり新人でも意識して習得しやすいものであると指摘し、新人を含めた全ての保育者が自分の応答を顧みることが、保育者としての専門性を向上させるのに有効であると論じている。言い換えれば、経験の浅い実習生が子どもへの対応を意識して学ぶには、保育態

度などではなく、言語的応答などの具体的な部分に注目することが効果的であると考えられる。

しかし、言語的応答を含め、どのような部分に注力することが効果的かは、実習の段階によっても異なると考えられる。例えば、実習の最終段階では、製作活動で子ども集団全体の進行を保ちつつ、ペースが異なる子ども一人一人に応じた言葉かけを含めたフォローが求められる。しかし、このような対応を実習の初期段階から実践するのは難しい。初期の実習の目標設定としては、「一人一人のペースの違いに対応できたか」よりも、「子どもにわかりやすい言葉を選んで説明できたか」の方がより適切であろう。

また、こうした振り返りは、前述のように実習生自身が異なる課程の実習を通じて自主的に行うのが理想であるが、学外実習の前後で教員が担当する実習指導内でも行っている。この際、「臨機応変に対応する」など抽象的な目標を設定しがちな学生に対して、教員は、事前に想定しやすい状況をもとに、振り返った際に具体的に自己評価できるような目標を立てられるように指導している。そのため、学生だけではなく教員も、各実習のどの時点でどのような実習目標を設定すべきか、どのような点が学生にわかりやすいかという詳細を把握しておく必要がある。しかし、これまでの研究では、特定の実習の前後(小藺江, 2009他)や4年間の養成課程全体を通じての振り返り(谷川, 2010)が多く、異なる課程の実習間の学びの詳細はほとんど検討されていない。

そこで、本研究では、子ども集団/個人への関わりが4年間の複数の実習を通して、どの時点でどのように変化するのかを明らかにすることを目的とする。このことを明らかにすることで、子どもへの対応について、いつ、どのような点に着目して振り返れば良いのかの、学生自身の目標設定及び振り返りや実習指導の手がかりになると考える。

これまでの保育者や実習生の振り返りの手がかりとしては、子どもへの対応を含むいくつかの尺度が作成されている。例えば、保育者としての振り返りの各次元を尺度化した保育者省察尺度(杉村・朴・若林, 2006; 2007; 2009)には、子どもに関する省察があり、保育者だけではなく、保育実習生でも検討されている(利根川・音山・和田・三浦・井上・滝田・上村, 2013; 大神, 2018)。また、前述の保育者効力尺度も、様々な養成課程で実習との関連を検討されている(藤崎・松永・溝川・杉山・井, 2018; 森野・飯牟礼・浜崎・岡本・吉田, 2011他)。しかし、これらの項目は、多様な養成校や保育現場の状況に応じるためにやや抽象的な表現であり、実際に実習生が目標や振り返りの確認をするにはわかりにくい面がある(例: 保育者省察尺度「子どもと話しているとき、子どもの表情や態度に注意する」「子どもの言動に気をつける」)。より実習生に特化した小藺江(2009)の保育実習自己効力感尺度(6因子構成)の因子にも「子どもとの関わり」が含まれているが、同様に、具体的な場面を想起しにくい項目(例:「気配りのある関わり」)となっている。

したがって、本研究では、実習生の子どもの集団/個人への対応の変化を尋ねる際に、実習生が基本的に経験しやすい(事前の目標設定・事後の振り返りで設定しやすい)具体的な場面を設定し、実習生からの記述を収集することとした。子ども集団に関しては、造形活動等を中心とした一斉活動の説明場面、子ども個人に関しては、個人的に褒めたり叱ったりする場面である。

子ども集団に対する一斉活動としては、造形活動・ルールのある集団遊び等が責任実習として設定されることが多い(斉藤・大木, 2011; 野尻・栗原, 2005)。同時に、学生自身から「説明の工夫の仕方に欠ける」(野尻・栗原, 2005)、「説明の仕方、言葉かけや指導法に困る」(島田, 2015; 2016)という報告があり、学生自身も取り組みやすく、印象に残りやすい場面と考えられる。同様に、褒めたり叱ったりする場面も、個別対応の中では日常的に見られる場面である一方で、実習生が困難を覚えやすいエピソードであるため設定した。

方 法

対象

関東圏にある4年制女子大学の保育者養成課程に在籍する4年生74人が調査に参加した。原則として全員が教職（幼稚園）課程・保育士課程での免許・資格の取得を前提とする課程である。卒業までに、図1（既出）に示したカリキュラムで5期に分けた実習を行う。

手続き

2017年7月に授業の一部として実施した。最終実習を終了した約1か月後に、大学全体で導入しているmanaba folio（朝日ネット社によるクラウド型教育支援サービス）を利用して設定したウェブアンケート方式で行った。実習録等を参照して振り返りを行えるようにするため、課題は先に授業内でも提示し、各自が自宅等で入力した。学生はmanaba folioを1年次から利用しており、これまでの実習の振り返り等授業でも用いている。回答期間は約2週間であった。アンケートの回答内容は授業内での討論の素材として用いたが、授業とは別に、研究での分析の許可を得た。口頭で研究目的を説明し、分析時には匿名化すること、成績とは無関係で参加は自由であることを前提に、アンケート文末で分析の許可があった回答のみを分析対象とした。回収率は100%であった。

質問項目

子ども集団／個人への対応で、「自分が成長したと思える」ことを、以前の自分と対比して自由に記述（入力）するよう求めた。比較対象は「最初の実習（2年次6月幼稚園実習Ⅰ）終了時」とした。場面を限定してイメージしやすくするため、集団への対応では「クラス集団に、何かを説明する場面（製作の手順やルールなど）」、個人への対応では「子ども個人を、褒めたり叱ったりする場面」とした。

また、それぞれについて、これらの変化に「特に影響を与えたと思う実習」を、全実習から1つ選択するよう求めた。選択肢には、履修上の実習名称（科目名）のほか、学年・実習時期を併記した。

記述内容の分類

先行研究で言及されてきた保育者としての行動・配慮（砂上・秋田・増田・箕輪・安見，2009）や、実習生が実習で困ったこと・工夫したこと（島田，2015、大神，2018）、実習生として求められること（石川・長澤，2018）をもとに、本研究の記述を予備的に分類し、最終的に表1に示した10カテゴリを設定した。対象者全員分の「自分が成長したと思える」ことの回答について、子ども集団／個人への対応それぞれで、これらの要素に言及しているか否かを分類した。回答によって記述の量・内容には差があったが、記述の詳しさよりもどのようなカテゴリで変化が見られたかを重視して分析した。そのため、文節数ではなく各カテゴリへの言及の有無のみを基準とし、同一カテゴリ内の複数回の記述やバリエーションは単一の言及と同様の扱いとした。例えば、1つの回答内に「子どもの反応を見ながら活動を展開できるようになった。子どもの発言に答え、会話をしつつ説明ができるようになった。アドリブができるようになった。」と複数の文章がある場合も、「子どもの様子を見て受け答えをしながら話すことが出来るようになった」のみの記述と同じく、「応答性・アドリブ」カテゴリの言及「あり」に分類した。なお、各カテゴリの根拠となる記述部分は一度のみの使用とした（例：「自分が緊張していると子どもたちも不安になると感じて笑顔を意識しながら話すようになった。手遊びを入れて子どもたちの注目を集めてから説明に入

るようにした。子どもたち全体を見渡しながら、声に抑揚をつけたりし子どもたちの反応を見ながら説明できるようになった」：下線部をもとに、「応答性・アドリブ」「言葉以外 (表情・声等)」「その他の工夫」それぞれで言及「あり」に分類。ただし、2回目以降の同種の下線部分は、すでに言及「あり」のため分類には影響しない。

表1 記述内容 (言及要素) の分類

カテゴリ	概要
応答性・アドリブ	子どもの様子や理解を観察・確認しながらの対応や、子ども(集団)とのやりとり
主体性	子どもの興味・関心や子どもの主体的な関わりへの配慮
個人差	子どもの個人差(性格やそれまでの経験等)への言及
集団・仲間関係	焦点となっている子ども以外・子ども集団への言及や仲間関係への配慮
言葉(内容・具体化等)	わかりやすい表現への配慮や具体的な発話内容の工夫
言葉以外(表情・声等)	発話内容以外(表情・声色・声の大きさ・姿勢等)
その他の工夫	導入や進め方の工夫
見通し・他場面	発達の見通しや過去の場面への言及
事前準備(含教材)・環境	指導計画や教材の活用、場所など
その他	上記以外

結果及び考察

分析への同意が得られた対象者74人のうち、調査時点で全5回の実習を終了していること、最後の实習で保育所を選択していること、の2条件に当てはまる68人を分析対象とした。

1. 時期について：子ども集団／個人への対応の変化にもっとも影響をあたえた実習

図2に、子どもへの対応の変化に、どの時点での実習が影響したかを尋ねた結果を示した。子ども集団／個人いずれについても、前半の3実習(観察・参加が中心で、活動の一部のみを担当することが多い)よりも、後半の2実習(半日や終日という長い時間帯を担当し、活動の一部だけではなく、活動間の時間帯も担う)が多く選択されていた。本研究では、これらの子どもへの対応に関する自分の変化について「特

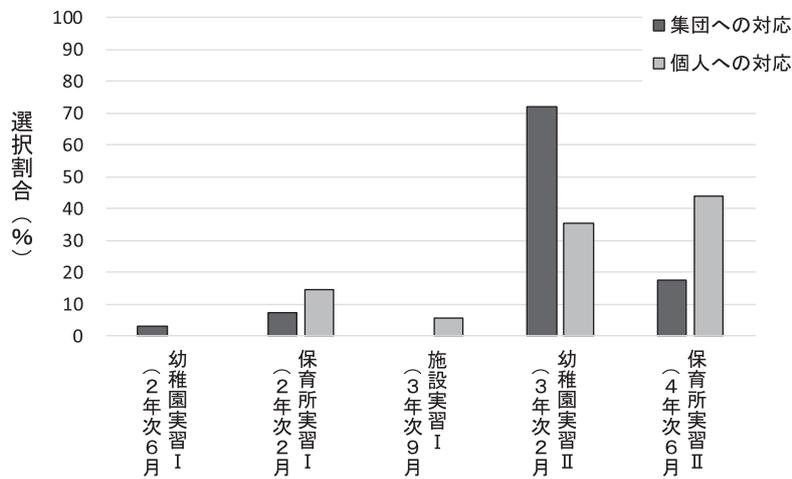


図2 子どもへの対応 (集団／個人) への変化にもっとも影響を与えた実習

に影響を与えたと思う実習」を尋ねている。そのため、実際に変化を自覚した時期（実習）とは異なる可能性がある（例：最初の責任実習で影響を受け、次の責任実習で実際に変化があった等）。しかし、少なくとも単純な実習の回数ではなく、観察・参加実習と責任実習という実習の性質の違いがあること（既出の図1参照）、つまり、一部の活動のみではなく様々な場面で多岐にわたる対応が求められる実習での経験が、子どもへの対応が変化する契機になっていると解釈できる。

集団への対応についてみると、影響を与えた実習として、68人中49人（72.0%）が最初の責任実習（幼稚園実習II）を選択しており、突出して多かった。最初の3実習を「その他」としてまとめて χ^2 検定を行った結果、人数の偏りが有意であった（ $\chi^2(2)=46.4, p<.01$ ）。個人への対応については、集団への対応と同じく最初の責任実習を選択した学生も多かったが（24/68人、35.2%）、2回目となる責任実習（保育所実習II）の方がやや上回った（30/68人、44.1%）。最初の3実習を「その他」としてまとめて χ^2 検定を行った結果、人数の偏りは有意傾向であった（ $\chi^2(2)=5.8, p<.10$ ）。

子ども集団／個人への対応の変化の時期を比較すると、まず集団への対応の変化が先行し、その後個人への対応が変化していくようである。ただし、この違いは、責任実習の回数（1回目で集団への対応、2回目で個人への対応）というだけではなく、実習先（幼稚園／保育所）や時期の違いが反映されている可能性がある。1回目の責任実習を行った幼稚園における実習では、集団で一斉活動をする機会が多く、実習時期の年度末（2月）はクラス全体としてもまとまっている時期である。これに対し、責任実習としては2回目となった保育所では、生活全般をみることになる機会が多く、幼稚園と比較して対象年齢が低いクラスに配属されることも多い。言葉でのコミュニケーションが未熟な低年齢児を相手に、実習生として対応を工夫することが求められ、意識する場面があったと考えられる。6月という年度初めの実習時期からも個別の対応が求められ、個人対応の面での変化を特に自覚しやすかったのかもしれない。この点については、実習時期や順序が異なるカリキュラムでの検証や、変化内容の検討が必要であろう。

2. 言及内容について：子ども集団／個人への対応の変化の内容

以下では、子ども集団／個人への対応の変化の詳細を検討していく。表2に、本研究で設定した10カテゴリに分類された記述の例を示した。これらの言及があった割合について、子ども集団／個人ごとに示したのが図3である。なお、分類は、筆者及び保育を専攻する学部生（幼稚園・保育所を含む実習を経験済み）の2名が独立に行った。分析対象となる68人の2課題各10カテゴリ分について、各カテゴリで不一致だった分類（子ども集団への対応：680分類中51分類、7.5%、子ども個人への対応：680分類中77分類、11.3%）については、協議の上決定した。

子ども集団への対応については、何かを作る場面を想起した例が多かった。最初の実習と比べての変化としては、最初は想定していた台本通りに進めるのに精一杯で子どもの様子を見て答える余裕がなかったが、子どもの反応や発達に合わせて対応できるようになった、というものが多かった。個人への対応と比較すると、図3に示すとおり、「事前準備（含教材）・環境」「言葉以外（表情・声等）」「その他の工夫」をあげた記述が多くみられた。学生の多くが部分実習として取り組む造形活動やルールのある遊びでは、あらかじめ説明する内容が決まっているため、それをいかにわかりやすく伝えるかが重要になる。そのため、ペープサートや大きな見本等、視覚的な教材を事前に準備するようになっていた。以前の実習と比べると、使っていなかったものを活用するようになったという他に、教材の大きさや種類での工夫がみられた。これらの事前準備を行った上での実際の対応では、のりを配る順序への配慮の他、子どもの様子を見ながら作業を区切る、声の大きさを変えてメリハリをつける等、初期の「台本通り」「とにかく一気に説明」

表2 記述内容(言及要素)の例

カテゴリ	記述例(集団への対応)	記述例(個人への対応)
応答性・アドリブ	子どもと対話しながら説明できるようになった。／子どもの様子を見て受け答えをしながら話すことが出来るようになった	やってほしいこと、その時間にやらなくてはいけないことをただ伝えるだけだった。→子どもの気持ちを考えたり共有してから、言葉がけをするようになった。
主体性	子どもたち自身で今なにをする時間なのか、子ども自身で考えて行動ができるように促すように、説明したり伝えられるようになった。	子どもの気持ちを受け止め、なんでも実習生が説明するのではなく、子どもが考えられるような言葉選びを心掛けられるようになった。／4歳児など自分で考えられる子どもに対しては、気持ちを聞きその後でどうしたらよいか問いかけなどをして子どもが考えられるようにした。
個人差	一通り説明が終わった後も、分からない部分がある子の声に耳を傾け、皆にも再度説明をして理解度を上げるような配慮をした。	甘えたい気持ちが強く演技をする子どももいると知り、周りの様子や子どもにどこまでなら出来るのかなど聞くなど考え、その子にとって良い援助をするようになりました。
集団・仲間関係	全体としてではなく全員にする説明も個々や小グループごとに話しをしていたのに対して、全体に子どもの注目を集めるために手遊びやその時の話しをして全員の気持ちが揃ったところで子どもが理解できるような話し方ができているだろうか子どもの様子を見ながら説明できるようになった。	大きさに褒めることで周りの子どもたちも頑張ろうと感じられるようにしている。／該当する子どもだけでなく、その周りで見ていた子の話も聞いたりその場の状況などを見るなどして考えてから判断するようになった。
言葉(内容・具体化等)	子どもにわかりやすい言葉を使い一つ一つ丁寧に説明できるようになった／子どもたちが見通しを持って「ルールが3つあります」など具体的に示し(後略)	「すごいね」や「頑張ったね」だけでなく、〇〇できた事に対して、どこがどのように良いのかやどのように頑張れたかが分かるよう具体的に、褒めの声掛けをすることができた。
言葉以外(表情・声等)	場面に合わせて声の大きさを変えられるようになった(大事なことを話す時は小さな声で話して気にしてもらえようになど)／自分自身の表情にも気を付け、伝えようという意識が強くなった。	表情や声の高さにも変化を加えて、伝えたいことを子どもがしっかりと受け止められるように伝えることが出来るようになった。
その他の工夫	手順を一通り伝えた後、一つ一つ説明を作業の間に加えながら進めていた。／重要なところは声の大きさを変えたり、1度間を置いて実習生に目を向けるように促してから説明をするようになった	叱るばかりでなくそのこどもの良いところを見つけてほめる回数を多くするようになった。／子どもに対して聞くだけでなく、子どもがうなずくだけで答えられる質問をしたり、気分を変えるような言葉掛けをしたりして答えやすい関わりを心掛けるようになった。
見通し・他場面	あらかじめ別の活動の中で製作の苦手な子やゆっくりな子を把握しておくことで特にその子どもたちに目を向けて説明できるようになった。	2週間の中での子どもの小さな変化などに気付いて褒める事が出来るようになった。／これまでの子どもの様子を見て、わざとなのか誤ってしてしまったのかを見極めながら(後略)
事前準備(含教材)・環境	子どもたちがイメージしやすいように、何種類かお手本を用意した。／ペープサートや見本などの道具を沢山用意するようになった。	製作をする場面で苦手だから書きたくないという子どもに"上手に描けてるよ。"という言葉掛けしかできなかったが図鑑を持ってきたり、見本を一度見せる、正解がないことを伝えるなど工夫するようになったと感じました。
その他	活動のねらいを意識しながら導入を考えている。	園の保育方針を見直したり保育者の対応を観察し、褒めるべき場面や叱るべき場面とそうでない場面が区別できるところが多くなった

注: 下線部筆者。各カテゴリへの分類の根拠となった部分を示した。

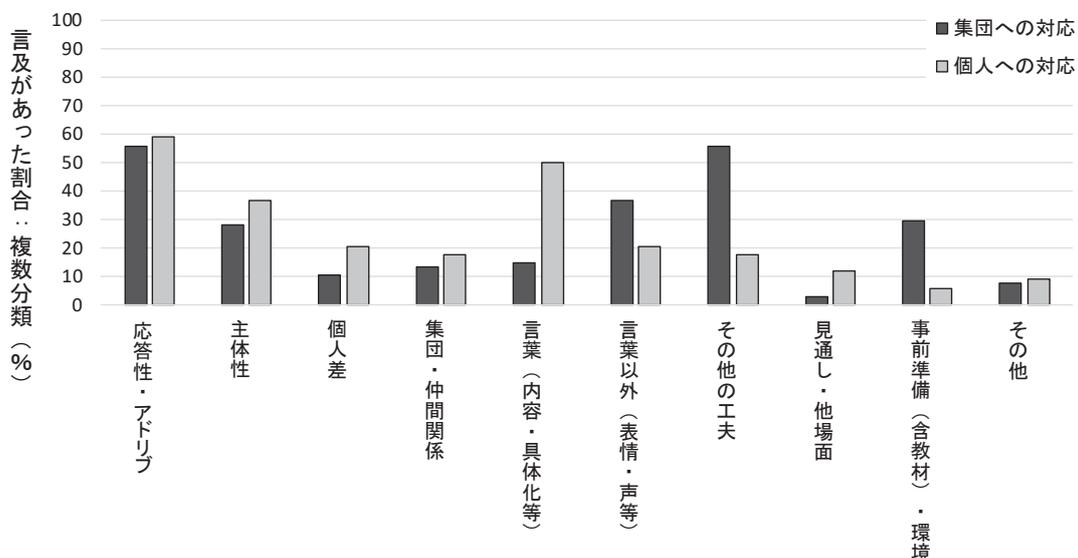


図3 記述内容における各カテゴリへの言及割合

からの変化があげられていた。

このような子ども集団への実習生が計画していた活動の説明と異なり、子ども個人への対応（褒めたり叱ったり）は、事前準備が難しい。そのためか、図3に示したように、その場での言葉での工夫への言及が多くみられた。最初の実習では「かっこいいね」「すごいね」など、ただ受け止めるだけの言葉を繰り返していたが、個人に合わせて具体的に褒めたり叱ったりできるようになった、自分の言葉がその子に与える影響を考えて工夫するようになったという回答が多かった。「わかりやすさ」が重視された子ども集団への説明と比較して、対応している特定の子自身が考えられるように工夫している「主体性」への言及が多くなっていった。こうした意図について、和田（2008）は、子どもを納得させることを主目的とした看護師と比較して、「育てる」ことを目的とした保育士の言葉かけの特徴であると指摘している。保育学生の変化をインタビュー調査によって分析した谷川（2010）は、実習を経験することで、子ども理解の発展として、保育行為の主体が「自分」から「子ども」へ移る認識の変容が生じることを指摘している。本研究でも、「やってほしいこと、その時間にやらなくてはいけないことをただ伝えるだけだった→子どもの気持ちを考えたり共有してから、言葉かけをするようにした。（後略）」というように、実習生の都合を優先していた対応から、子どもを優先した対応へという変化を報告した記述がみられている。個別対応の場面は、集団場面に比べて子どもそれぞれの特性に合わせてやすく、「子ども」主体が現れやすい状況と考えられる。

また、言及数は少ないが、発達の見通しや実際の対応場面以外に言及したカテゴリ「見通し・他場面」に注目したい。実習園の事情にもよるが、責任実習では実習期間中を通して同じクラスに配属されることが多い。そのため、複数のクラスで数日間ずつ観察を行うことが多い初期の実習と比べると、特定の子どもの普段の様子や、前から頑張っていたこと、他で褒められることなどの情報が得やすくなっている。もちろん、実習生本人が実習期間中に意識して観察している必要があるが、個人への対応への成長が後半の実習で自覚しやすい要因として、このような配属状況も影響しているかもしれない。

総合考察

本研究では、教職（幼稚園）・保育士課程で複数の実習を経験した実習生の子どもへの対応について、子ども集団及び子ども個人への対応が、いつどのような点で変化するかを、実習生の振り返りの記述から検討した。

子ども集団／個人への対応の変化にどの実習が影響したかの回答からは、全実習の後半（責任実習）で、先に子ども集団への対応が変化（成長）し、その後で個人への対応の変化が続く、という傾向が見いだされた。どのような点が変化したかという記述内容と合わせて考えると、子どもの反応をある程度事前に予想して準備できるようになり、その後に、その場での臨機応変な対応ができるようになっていく、というように整理できる。あらかじめ説明内容が決まっている場合は、それをどのように子どもに伝えるかは、教材や声の大きさなども含めて事前に想定したり準備したりすることが可能である。また、子どもたちの反応もある程度想定できるため、対応がしやすい。これに対して、個人で褒めたり叱ったりする場面では、さらに子ども個人の特性を考慮し、その後への影響を考えながら言葉をかける必要がある。事前の準備は難しく、実習を開始してからの観察・対応に頼らざるを得ない分、難度があがるといえる。

これらの「成長したと思える」こと（言い換えれば、できるようになった部分）をもとに、後半の実習における事前指導や事後の振り返りで、子どもへの対応について具体的にどのような課題（目標）を設定することが考えられるかを、集団／個人別に以下にあげる。

まず、子ども集団への対応（主に一斉活動での説明場面）では、「事前準備（含教材）・環境」が自覚・工夫しやすい部分であった。そのため、視覚教材等の事前準備を十分に行うよう促す必要がある。また、初期の見学実習のように言葉（わかりやすい言葉遣い等）のみに注目するのではなく、抑揚や声の大きさなどの発話内容以外の要素を配慮できていたか、多様な子どもの姿とそれぞれへの対応を想定できていたか、「その他の工夫」カテゴリで言及されていたような説明や作業の区切りを意識できていたかなどがチェック項目として考えられる。事前指導における集団活動での指導案では、特に言葉以外の間接的な関わりや、進行状況の段取りへの注意が必要であろう。

次に、子ども個人への対応では、事前指導では、言葉の表現それ自体よりは、子どもの主体性や言葉の影響を強調することが考えられる。学生の振り返りでは、初期の実習時と比較して、より具体的に褒めたり叱ったりすることができるようになったという記述が多くみられたが、同時に、その言葉の意図として、子どもがどのように頑張れたかがわかるように、子ども自身が考えて行動できるように、など子どもの主体性への言及が多かった。どのような言葉をかけるかだけではなく、何のためにその言葉をかけるのか、に注目させる必要があるだろう。

最後に、本研究の限界と今後の課題について触れる。すでに指摘したように、本研究で明らかとなった子ども集団／個人への対応の順序は、実習先及び実習時期の影響を受けている可能性がある。特に本研究の対象者のカリキュラムは、教職（幼稚園）・保育士課程のための複数の実習で、まず幼稚園実習を経験してから次の実習へと進むものであり、責任実習も幼稚園での実習が先行していた。幼稚園（3～5歳で言葉によるコミュニケーションが取りやすい年齢集団）での実習を先に経験することの効果や、異なる保育の場での複数の実習を経験することでの相乗効果が考えられる。本研究の知見の汎用性を検証するには、実習時期や順序が異なる別のカリキュラムでの検討が必要であろう。また、保育者として働き出した際には、実習生とは異なる子ども集団／個人への関わり方が課題になってくると考えられる。新任保育者の方が実習生よりも保育者としての効力感が下がるという指摘がある。せっかくの「成長した」という実感が採用後のギャップに結び付かないよう、実習生自身にはあくまで「実習生としての」到達点であることに留意させつつ、次の段階へ繋ぐ必要があるだろう。

付記

本研究の一部は、文部科学省科学研究費補助金基盤研究(C)（課題番号26380901）の助成を受けた。

引用文献

- 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会（2015）これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（中間まとめ）、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/houkoku/1360150.htm（2018年9月15日閲覧）
- 藤崎真知代・松永あけみ・溝川藍・杉山雅俊・井陽介（2018）幼稚園教育実習を通じた学生の学び：実習指導の効果。明治学院大学心理学紀要, 28, 33-47.
- 石川拓次・長澤貴（2018）保育士・幼稚園教諭実習生に求められる資質および技能についての一考察。鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要人文科学・社会科学編, 1, 249-272.
- 一般社団法人全国保育士養成協議会（編）（2018）保育実習指導のミニマムスタンダードVer.2「協働」する保育士養成, 中央法規出版, 東京.
- 樟本千里・山崎晃（2002）子どもに対する言語的応答を観点とした保育者の専門性―担任保育者と教育実習生の比較を通して―。保育学研究, 40(2), 90-96.
- 三木知子・桜井茂男（1998）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.
- 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(2), 212-223.
- 野尻裕子・栗原泰子（2005）幼稚園教育実習における学習内容について―自己評価の具体的内容から学生の学びを検討する―。川村学園女子大学研究紀要, 16(2), 23-36.

- 大神優子（2018）保育学生の実習における省察-保育者省察尺度を用いた2年生と4年生の横断的検討－和洋女子大学教職教育支援センター年報, 3, 61-68.
- 小藺江幸子（2009）保育実習自己効力感尺度作成の試み. 淑徳短期大学研究紀要, 48, 123-135.
- 齊藤葉子・大木みどり（2012）実習の事前・事後指導に関する研究(Ⅷ)－責任実習における導入の問題と課題その2－. 羽陽学園短期大学紀要, 9(2), 195-211.
- 島田由紀子（2015）保育系学生の実習における造形活動. 和洋女子大学紀要, 55, 109-117.
- 島田由紀子（2016）造形活動に関する保育者の意識－保育系学生との比較検討－. 和洋女子大学紀要, 56, 85-97.
- 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃（2006）保育者省察尺度に関する探索的研究(2)－省察の3層モデルによる検討－. 広島大学心理学研究, 6, 175-182.
- 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃（2007）保育者省察尺度に関する探索的研究(1)－保育現場における反省的实践－. 幼年教育研究年報, 29, 5-12.
- 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃（2009）保育における省察の構造. 幼年教育研究年報, 31, 5-14.
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫（2009）保育者の語りにみる実践知－「片付け場面」の映像に対する語りの内容分析－. 保育学研究, 47(2), 174-185.
- 高山静子（2017）保育者と子ども・保護者の関わり：福祉と教育の専門職として. げ・ん・き(164), 31-41.
- 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, 408(2), 202-212.
- 利根川智子・音山若穂・和田明人・三浦主博・井上孝之・滝田良子・上村裕樹（2013）保育者省察尺度の妥当性検討についての一研究. 会津大学短期大学部研究紀要, 70, 2-26.
- 和田久美子（2008）幼児への言語的対応における看護師の特性－保育士との比較を通して－. 小児保健研究, 67(4), 96-106.

大神 優子（和洋女子大学 人文学部 こども発達学科 准教授）

（2018年11月16日受理）