

実習生が抱える課題への早期取り組み実践

—実習特別指導プログラム—

A Practical Report on Early Approaches to Challenges of Student Teachers

—A Special Instruction Program for Teaching Practice—

井手 裕子 Yuko Ide
(愛知学泉短期大学幼児教育学科)

児玉 珠美 Tamami Kodama
(愛知学泉短期大学幼児教育学科)

谷村 和秀 Kazuhide Tanimura
(愛知学泉短期大学幼児教育学科)

服部 壮一郎 Soichiro Hattori
(愛知学泉短期大学幼児教育学科)

抄 録

1年生最初の教育実習後の幼稚園からの評価と、学生の困り感に対する対応策として、実習特別指導プログラムを試行した経緯を報告する。実態把握のため学生自身の困り感をプログラム事前アンケートによって調査したところ、実際の園評価と困り感の項目で半数以上の不一致があった者は63%であり、次の実習のための向上につなげられない原因となっていたと考えられた。そこで、実習特別指導プログラムの内容を、文字や文章を指導するLグループと、身体や声を指導するOグループに分け、4回実行した。その後の保育実習の評価では、Lグループは15名中11名が、Oグループは15名中9名が、全体で66.7%の者が一段階向上した。向上人数について χ^2 検定したところ、Lグループ、Oグループともに有意であった。

その後、プログラム事後アンケートを行った。自由記述において、Lグループでは、学びの意欲が向上したという内容である「もっと漢字を勉強しようと思った」、「実習記録の書き方についてだんだんわかってきた」等が見られた。Oグループでは、「自分から声をかけられるようになった」、「笑顔が出るようになった」、「明朗さについて、顔の筋肉が柔らかくなった」等が見られた。また、不得意な部分を再認識することで「ますます不安になった」等の記述も見られた。

以上から、本プログラムの効果が示唆された。本プログラムは、評価で得られた不得意な部分の自覚を促したことによって次の保育実習への準備を促したため、評価の向上が得られた可能性が示唆された。今後は、まず自分の得意や不得意、困難状況の自覚を促す機会を設定することと、それによる不安軽減のプログラム内容を組み入れていくことが課題として挙げられた。

キーワード

実習指導 Practical training 評価と困難感の不一致 Mismatch between evaluation and difficulty
認識の変化 Changes in cognition

目 次

- 1 問題と目的
- 2 研究方法
 - 2.1 対象学生抽出方法
 - 2.2 実習アンケート（事前アンケート）
 - 2.3 実習特別指導プログラム実施まで

- 2.4 プログラムの実施期間および場所
- 2.5 プログラム内容
- 2.6 保育実習評価
- 2.7 倫理的配慮
- 3 結果
 - 3.1 事前アンケート結果
 - 3.2 保育実習評価
 - 3.3 事後アンケート結果
- 4 考察
- 5 今後の課題

1. 問題と目的

保育者養成課程における保育及び教育実習に関する研究は、実習の効果的な実施方法、評価方法、実習事前事後指導方法など、様々な視点で取り組まれてきた。これらの研究で得られた知見は、多くの実習指導に役立ってきたと考えられる。

実習受け入れ現場の養成側の研究として、戸川(2014)¹⁾は、現場のアンケート調査を行い、手遊び、ピアノの弾き歌いで季節の歌が弾けること、明るさと積極性を重視する結果を挙げている。自由記述においても、笑顔と積極的な声掛け、熱心さ、礼儀が回答として多く挙げられていた。

しかし、実習を経験する学生たちは、これらの現場の要請に応えられず、困難を体験する者も多いということも指摘されている(長谷部, 2007²⁾; 谷川, 2010³⁾; 片岡, 2020⁴⁾等)。谷川(2010)は、理想と現実とのギャップにおけるリアリティ・ショックが新卒以前の実習段階に起きていることを指摘した。また片岡(2020)は、学生の困難内容は、子どもへの指導、子どもとの関わりが半数を占めていたことを示し、不安からのストレスが能力発揮を妨げないよう、事前指導の重要性を述べている。これらは、4年生大学や短期大学2年生の実習インタビューをもとにしており、学生側もある程度の実習経験からの回答となっている。一方、初学者として初めて実習を受ける学生の困難さは、経験者とは困難さの質が異なる可能性があるが、これらの研究は多くはない。

本学においても、表情が乏しい、挨拶が自分からできない、大きな声が出ない、文章表現力が不足している評価を受ける学生が、割合の多少はあるものの、存在しているのが現実である。本人は保育者を希望しているにも関わらず、保育者として重要な資質が育っていない学生に対し、どのような支援をし

ていくべきなのか。特に、1年生の最初の実習における上記のような社会人としての素養の育ちは、その後の学修態度や、就職への動機付けにも影響を及ぼしかねない要素である。

そこで、この問題の解決に向け、本学幼児教育学科では、1年生6月に実施した1週間の教育実習の幼稚園の評価と授業等での評価を検討し、アンケートでの学生自身の困り感を調査した。その結果、子どもへの声かけの方法や全体的な配慮の方法、さらに実習記録の書き方に対する評価の低さと、学生自身の困り感が示された。このような学生個人の困り感は、学生自身の課題として克服していくことが、次の実習へ向けての準備であり、学生支援の重要課題と考え、実習で発見された課題の内、緊急性の高い課題を抱える学生を中心に特別指導プログラムを実施した。

本論においては、この実習特別指導プログラム(以下プログラムと記述する)の概要及び実習評価の比較、及びアンケート結果等の考察を通して、今後の課題を明らかにすることを目的とする。

2 研究方法

2.1 対象学生抽出方法

本学では、教育実習(幼稚園実習)総合評価の下位項目として1「子どもへの関わり方」、2「全体への配慮」、3「礼儀」、4「明朗さ」、5「学ぼうとする意欲」、6「記録の書き方」の6項目が評価される。対象学生は、教育実習総合評価がC(もう少し努力が必要)であった者を抽出した。漢字や文章を書く力のリテラシーの領域と身体や声の力等のオラリティの領域の2グループ(以後、前者はLグループ・後者はOグループと記述する)に分けて各4回の指導を実施することとした。評価1、2、4と6の評価

のうち、特に 6 評価の低かった者を L グループに、1、2、4 評価の低かった者を O グループに分類した。どちらの評価も低かった者は O グループとした。

2.2 実習アンケート（事前アンケート）

実習授業において、1 学年全員を対象とした本研究の概要説明をし、承諾を得た後、幼稚園実習中の困ったできごとや指導についてのアンケートを実施した（以下事前アンケートと記述する）。項目は、上記 1 から 6 までの評価項目を参考にし「子どもにどのように声をかければよいか、わからなかった」、「子どもへの関わり方がわからなかった」、「全体への配慮についてよくわからなかった」、「適切な挨拶ができなかった」、「明朗さについて、自分は足りなかったと思う」、「実習記録の書き方がわからなかった」等の質問を、「非常に当てはまる」から「全くあてはまらない」の 5 件法で問うた。

2.3 実習特別指導プログラム実施まで

上記アンケート実施後、全員に対してプログラムの説明を行い、希望申込書を配布した。対象学生にはグループ名を明記した申込書を配布し、希望学生はグループ名を明記して各教員へ渡すよう説明した。申込書受理後、各学生に対してグループ名を告知した。参加学生内訳は表 1 に示した。

	必須参加者	希望参加者
L グループ	15	11
O グループ	15	8

2.4 プログラムの実施期間および場所

プログラムに実施は、2019 年 11 月 25 日、12 月 2 日、12 月 9 日、12 月 16 日の 3 限目（13:15～14:45）に実施した。L グループは机と椅子がある一般教室、O グループは広いスペースである小体育館で実施した。

2.5 プログラム内容

以下に、L グループと、O グループのプログラム内容を示す。

①L グループ 漢字・文章表現

第 1 回 漢字書き取りテストと答え合わせ

実習記録に実際に表れた誤字脱字と、実習

記録で使用頻度の高い漢字を選出し、漢字書き取りテストを実施した。答え合わせ時に間違えないための覚え方の方法を講義した。例えば、何種類かの漢字の使い方を同時に覚える等である。

第 2 回 漢字書き取りテスト 2 回目 用語集

第 1 回目の再テストと、第 1 回目ではできなかった難しい漢字の書き取りテストを行い、さらに間違えやすい用語をプリントして配布し、学習した。

第 3 回 自己紹介の文章を書いてみよう！

就職先を想定し、自己紹介文を書き、発表した。書く時に、文章構成と漢字の誤字脱字を確認しながら書くよう指導しながら実施した。発表時に、他の学生からの感想（よい評価）を得られるようにし、動機付けを高めた。

第 4 回 次回実習時の指導案を書いてみよう！

1 月に行う保育実習の指導案を実際を書くという体験を行い、その場で、質問のある者、完成した者に対し、添削を行った。実習先の園児の年齢の想定、行う課題の記述箇所、記述の方法等を各個人ごとに指導した。

②O グループ 身体と声の表現

第 1 回 身体と声の開放

身体の開放をするために、基本的なストレッチを実施した。また、様々な声の表現ができるように、表情筋を軟らかくするための表情遊びを実施した。

第 2 回 イメージ遊び

言葉から、何かをイメージし、身体で表現する遊びを実施した。イメージと身体表現を結び付けるための遊びである。飛行機やひまわりの花といった具体的なものから、感情といった抽象的なものに進めていった。グループで「樹」や「悲しみ」といったものの表現にも挑戦した。

第 3 回 ごっこ遊び

イメージ遊びから、さらに展開していく遊びであり、役割を判断し、イメージを創り、身体や声の表現をしていく遊びである。絵本「おおきなかぶ」から始まり、動物ごっこ、冒険ごっこなどを通して、仲間とイメージを共有し、言葉や身体表現による新た

な世界を創造していく楽しさを実感する遊びである。

第4回 場の創造

いろいろな感情で歩くことから始まり、公園での出会ったふたりの会話、さらには家族や職場の「場」を身体と声で創り上げていった。場の雰囲気を作るのは、自身の表現であることを自覚していくレッスンである。

2.6 保育実習評価

プログラム後に行われた保育実習での評価は、総合評価の下位項目として、先の第1回目実習と異なる部分があり、1「保育所の機能と役割の理解について」、2「子どもの理解について」、3「保育内容・環境構成」、4「保育の計画、観察、記録」、5「保育士としての役割と職業倫理」の大きな5項目にさらに下位項目として5項目の詳細な内容で評価される。Lグループの課題である幼稚園実習評価の6「記録の書き方」は、3、4と対応し、Oグループの課題である幼稚園評価の1「子どもへの関わり方」、2「全体への配慮」、4「明朗さ」は、2、5と対応している。

2.7 事後アンケート

「現在の気持ちを聞きます」とした事前アンケートと同様の項目に加え、自由記述として変化したか変化しないかの理由を問う項目を設けた。本研究では、自由記述について検討する。

2.8 倫理的配慮

倫理的配慮として、事前アンケート調査時に学生全員に、プログラムの初日に受講学生全員に、本研究について説明し、研究に対する協力を得たい主旨、いつでも辞退できるという主旨を綴った文章を配布し、同意書サインによる承諾を得た。

3 結果

3.1 事前アンケート結果と園の評価

園の評価を数値化し（Aは3点、Bは2点、Cは1点、Dは0点）、事前アンケートの困り感の得点（「非常にあてはまる」は5点、「あてはまる」は4点、「あまりあてはまらない」は2点、「全くあてはまらない」は1点）と対応させ、項目内の得点が園の評価と同様の方向性を示す者（4項目が一致した者）を「一

致」とし、園の評価と自分の評価の数が同じ者を同数群、園の評価に比して評価数が低い者を「不一致」とした。その結果を、以下に評価とアンケートの一致項目数の人数として表2に示す。

必須参加者30名中、一致が4項目以上あった者は4名（Lグループ4名）、3項目は7名（Lグループ5名、Oグループ2名）、2項目は12名（Lグループ5名、Oグループ7名）、1項目は4名（Lグループ1名、Oグループ3名）、一致項目がない者は0グループ2名であった。反対に、不一致について、4項目以上の者は19名（Lグループ6名、Oグループ13名）、3項目は同数で7名（Lグループ5名、Oグループ2名）、2項目は4名（Lグループのみ）であった。

Lグループ15名中、「実習記録の書き方」について困難を感じていないが評価が低いという不一致があった者は5名であった。Oグループは、「明朗さ」と「意欲」の項目で困難を感じていないが評価が低い不一致の者が14名であった。

表2. 評価とアンケートの一致項目数の人数 (人)

	一致群		同数群			不一致群	
	4項目	3項目	2項目	1項目	0項目	計	
Lグループ	4	5	5	1	0	15	
Oグループ	0	2	7	3	3	15	
計	4	7	12	4	3	30	

3.2 幼稚園実習評価と保育実習評価の比較

本プログラムの後に行われた保育実習後の評価の結果と、最初の実習である幼稚園実習後の評価との比較を行った。これらの結果を以下に示し、カイ二乗検定の結果を表3に示す。

幼稚園実習でC評価であった各グループの15名ずつを比較したところ、全体評価において、Lグループは15名中11名が、Oグループは15名中9名が一段階向上し、B評価であった。また、課題であった項目の評価が一段階向上した者は、Lグループでは15名中12名、Oグループは15名中10名であった。Lグループは「実習記録の書き方」の項目が二段階向上した者が1名、Oグループでは、「子ども理解」の項目が二段階向上した者が2名であった。以上の評価の変化について、全体系数（70名）と本プログラム参加者との間の人数偏りを検討するため、

表3. グループとそれ以外の成績向上者と向上なしの人数偏り

グループ		向上した者	向上しなかった者	合計
Lグループ	度数	11	4	15
	期待度数	5.14	9.86	
	調整済み残差	3.60**	-3.60**	
Oグループ	度数	9	6	15
	期待度数	5.14	9.86	
	調整済み残差	2.37*	-2.37*	
グループ以外	度数	4	36	40
	期待度数	13.71	26.29	
	調整済み残差	-4.94**	4.94**	
合計	度数	24	46	70

* $p < .05$, ** $p < .01$ Cramer's $V = .60$

Lグループ評価向上者11名、Oグループ評価向上者9名、グループ以外の評価向上者4名とそれぞれのグループで向上しなかった者のカイ二乗検定を行った。その結果、 $\chi^2(2) = 25.02, p < .01$ (CramerのVは $V = .60$)で、残差分析の結果Lグループ、Oグループの向上人数が有意に多いことが示された。

3.3 事後アンケート結果

プログラムの主な感想は以下の通りであった。

Lグループは、「配慮がどんなものかわかった」、「分からないから学びたい」、「もっと漢字を勉強しようと思った」、「反応がなくても積極的に話しかける」、「実習記録の書き方についてだんだんわかってきた」、「漢字はこの授業を受けて強くなったと思う」、「日常的に敬語を使うよう心がけた」、「あまり変化がなかった」、「ますます不安になった」等が見られた。Lグループは不一致の人数が少なく、困難を自覚していたので、克服する方法を得られたことが示された。

Oグループは、「声が前より出るようになった」、「自分から声をかけられるようになった」、「笑顔が出るようになった」、「明朗さについて顔がやわらかくなった」、「前向きに関われるようになった」、「実習記録の書き方は以前と変わらない」、「視野が前より広がった」、「相手が挨拶してからでないとはできなかったが自分からできるようになった」等が見られた。

以上から、声を出すトレーニングを行ったことで身体と声の授業での表情を意識しながら笑顔や挨拶をできるようになったことが示された。

4 考察

4.1 プログラムの効果

プログラムに参加したLグループとOグループの30名中、20名の評価が向上した。そして、各グループの向上者数は、有意に多いことが示された。C評価からB評価への変化と、B評価からA評価への変化は質的に違う可能性は否めないものの、プログラムの参加が、評価向上の要因のひとつであることが示唆されたと言える。

4.2 プログラム参加がもたらしたもの

以上の結果から、学生の大多数は自分の不得意の課題を自覚しているが、19名(39%)の学生は、評価の内容と自覚している内容が一致しなかった。また、成績評価の数値では、評価と自覚とが不一致である者は、一人に混在している者も含め18名(37%)であった。自分の不得意項目において不一致が顕著であるということは、不得意である状態を自覚できず、例えば子どもへの声かけや配慮についての不得意な状態を見直したり行動を変えたりすることができず、次の実習においても同様の評価となる可能性が高い。しかし、このプログラムに参加したことにより、事後の感想で自分の課題である文章表現や声かけ等が変化したという内容からも示されたように、自覚することと、意識して直していくことが可能となったと言える。本プログラムに参加するという経験が、よくわからない状態である自らを客観的に捉える機会や、意識変化の機会を促す結果となったと考えられる。

しかしながら、不一致の結果においては、漢字や

文章を書く力である文章表現のLグループとオラリティの領域のOグループとでは、差異があった。全項目においてOグループの不一致が多いという結果であった。注目すべきは、14名が明朗さと意欲の項目に困難を感じていないが評価が低く、不一致であった点である。身体や声の表現については、自己を客観視することが難しいこと、さらに、それまでの成育歴が大きく影響しており、短期間で自己分析や表現力の習得が困難であることが、その要因と考えられる。身体や声をできるだけ客観視することが可能となるプログラム開発が必要であると考えられる。

榎本(2017)⁵⁾は、学生の実習記録に対する困難さの克服過程について、覚えていられるかどうかの事前の不安に対して、帰宅途中の記録(スマホや手帳に書き込む等)や帰宅後すぐに整理するなどの自分なりの工夫をあげながらも、ハウ・トゥーより、指導者のコメントや、保育中の自分の在り方や感じ方の変化と困難さの減少との関連を指摘している。このように、実習という経験について、日々の評価を前向きに捉えて日々進歩するよう創意工夫することは、主体性や、本研究で示された自分を客観的に見る力が必要不可欠であると考えられる。実習記録、工作等の表現や現実的に目に見える作業を向上させる原動力の一つとして、これらの力を養成していくことが、実習指導における必須の課題であろう。

5 今後の課題

考察で述べたように、学生の課題となる2種類のプログラムを行ったことの意識変化促進は、裏を返せば不安の増進につながったとも言える。感想に、授業を受けてますます不安になったという記述があったように、自覚が促されるということは、同時に不安も喚起され得るということでもある。よって、このような不安軽減を行うことが今後の課題となる。両グループ共に、個々の学生が客観的な状況を把握できるようなプログラムの工夫が必要となる。

引用文献

- 1) 戸川俊(2014).「保育者養成における実習指導についての一考察—実習受け入れ現場でのアンケート調査から—」. 近畿大学豊岡短期大学論集 第11号 37-45.

- 2) 長谷部比呂美(2007).「保育実習に関する学生の意識について—実習不安を中心として—」, 淑徳短期大学研究紀要, 46, 81-96.
- 3) 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, 202-212.
- 4) 片岡祥(2020).「保育職を目指す学生が実習中に体験する困難の内容」, 滋賀文教短期大学紀要 22号, 83-92.
- 5) 榎本眞実(2017).「学生が感じる実習記録の困難さに関する一考察—困難さが少なくなるプロセスに着目して—」, 東京家政大学研究紀要1 人文社会科学第57巻, 19-30.

参考文献

- 桜井直文訳『声の文化と文字の文化』藤原書店, 1991.
- 竹内敏晴『からだとことばのレッスン』講談社, 1990.
- W.J.Ong(1982)*Orality and Literacy*, Methuen&Co.Ltd.

(原稿受理年月日: 2020年9月7日)