

幼稚園教育実習 I 後期実習の意義

— 子どもの主体性と出会うこと —

栗原ひとみ^[1] 植草学園大学発達教育学部

植草学園大学発達教育学部では平成25年度より観察実習の意義を明確にして、幼稚園教育実習 I 前期実習を1週間、後期実習を3週間にした。週配分を変更し、子どもを丁寧に観察することで子どもの主体性と出会う機会を用意したが、果たして十全に学生は子どもの主体性と出会うことができたのであろうかと危惧を抱いた。その為にその後の後期実習を精査する必要がある。

本論では前期実習後に行われた後期本実習の学習内容を報告するとともに、心情調査の分析から子どもの主体性に出会うこととは何かを考察した。その結果、子どもの主体性に出会うスタートラインである、子ども存在の愛おしさ・尊さが一番多い結果であった。子どもの主体性を理解する為には「子どもを観る」力の必要性が示唆された。子どもの主体性に出会うことは、逆説的だが自分自身の主体性に出会うことでもある。子どもの主体性と自己の主体性を相互的に営むことができるように指導することの重要性が示唆された。

キーワード：幼稚園教育実習、観察実習の意義、子どもの主体性と出会うこと

1. はじめに

1.1 観察実習を1週間に位置付けた意義

植草学園大学では開学（平成20年）より幼稚園教育実習 I は、3年次前期に2週間、後期に2週間の4週間で実施されてきた。しかし平成25年度より観察（見学）実習の意義を明確にするために3年次前期に行われていた2週間の実習を1週間に、3年次後期に行われていた2週間の実習を3週間（以後、後期3週間と示す）に変更して実施することになった（表1参照）。

表1 実習週数の変更

	旧 H20年～24年	新 H25年～
前期観察実習	2週間	1週間
後期本実習	2週間	3週間 *本研究

これまで前期2週間の実習では、観察実習の学習

が総括されることが出来にくいままに実習は継続して2週間続けられなければならなかった。平成25年度より前期1週間にすることで、観察実習の学習成果を一旦大学で、事後指導の授業等で再認識する機会と時間が保障されたといえるだろう。観察実習の位置づけを明確にすることは、観察実習での学習内容が明確になることを意味する。まずは幼稚園の概要を知り、実習園の方針を理解し、園内外の環境から具体的にどのように保育が営まれているのかを理解することが求められている。

そして子どもを観察することで、漫然と見ていては気づくことのできない子どもの行動の理由や気持ちを理解することが求められている。実際にかかわってみることで感情の交流が生まれ、信頼関係について考察することができる。記録簿を採ることで、過ぎ去った事象を整理し、捉え直し、省察することができる。また、記録簿の指導を受けることで、保育者の意図を知り、実習生としての捉えを再考することが出来るのである¹⁾。

[1] 著者連絡先：栗原ひとみ

1.2 学生の「子どもの主体性」の意識

本学が幼稚園教育実習の実習週配分を変えた時機を捉えて、前期1週間が観察実習としてどのような意義をもって行われたのかを筆者は昨年検証した²⁾。その結果、観察実習の意義は「子どもに出会うこと」であった。「子どもに出会う」以前の実習前の学生は、子どもの思いが見えないために、自分を中心に据え置かざるをえなかった。その為に「自己紹介がうまくいくか」「手遊びができるか」「記録簿に毎日同じことを書いてしまわないか」等の不安を抱いていた。これらの主語は全て自分（学生）であり、関心は自分に向けられていた。しかし観察実習が終わるとその様相は変化していた。自分に向けられていた意識の方向性を学生は子どもへと着目したものに変容させて学校に戻ってきたと考えられる。学生の意識の変容を促したものはおそらく子どもの主体性であろう。子どもの主体性と出会うということは、筆者の経験上では、喜びや発見と同時に葛藤や苦悶をも内包するものであった。前期実習後、筆者が学生に子どもの主体性を感じた場面を問うたところ、「ある子がずっとついてきて離れなかった」「子どもの言葉の意味がわからなかった」「一度に話しかけられて困った」等が挙げられた。子どもの主体がひしめき合うように表出し合う保育現場で、学生は意識を子どもに向けざるをえなかったのだろうと考えられる。しかし学生の子どもの主体性の捉え方は、まだまだ自分が主役であり、自己が困った場面を子どもの主体性と捉え違えているのではないかと考えられる。意識は自己から子どもへと向けざるをえなかった観察実習であったが、では本当に十全に学生は子どもの主体性に出会ってきたのだろうかという危惧を抱く。そのことは学生が観察実習を終えて、自らの今後の課題として挙げていた保育技術の必要性とも関連する。保育技術をもってして、その場をうまく収めたいのは誰なのか、を問わざるを得ない。うまくその場を収めてやり過ごそうとする思考の中に、果たして子どもの視点はあったのだろうか。子どもの為に、その子の育ちのどの部分について、どのように育てたいから、導きたいから、保育技術を磨きたいのだという切実な保育者の動機とは明らかに異なる、学生の保育技術への動機を感じざるを得なかった。

1.3 鯨岡の主体性概念から考える

学生が十全には出会わなかった子どもの主体性について、あらためて鯨岡峻（中京大学大学院）の主体性概念をおさえておきたい。鯨岡峻は主体性概念を3つの観点から整理している³⁾。1つは「子どもをあるがままに受け止める」。今の存在そのものが主体であるということ。2つ目は「子どもは成長・変容する存在であり、これから未来の主体に向かってなるということ。3つ目は主体は個に閉じる「私」の方向と、周囲に開く方向、つまり「私たち」として生きる両面を同時にもっていきているということ。この3つの観点から前期1週間実習を振り返ると、学生の出会った子どもの主体性とは1つ目の主体性ではなかったか。この1つ目の子どもの主体性の意味は、独自の思いをもって生きる子どもを周囲の大人が受け止め、その存在のありようを尊重し、その存在を喜ぶこと、これが「子どもの主体を受け止める」ことである。

筆者が十全には出会わなかったのではと危惧を抱く根拠は他2点からの主体性についてである。鯨岡の主体性概念の2つ目である、子どもの主体性の中には、未来の主体に向かってなるという部分をも含有している為に指導性を帯びる。この2つ目の未来の主体に向かってなるという子どもの主体性の側面について、学生には機会がなかったともいうことができる。なぜならば観察実習では部分・責任実習を位置付けていないからだ。

鯨岡峻の主体性概念の3つ目である「私」と「私たち」と共に生きる、という観点からの主体性は、子どもに働きかける保育者としての主体性が問われ「なぜ私は子どもをそのように観るのか」「そのように観る私はどのような育ち方をしてきたのか」という問題が浮上するということである。この点についても観察実習では学生は直接的には取り組み得なかったのではないかと考えられる。

1.4 後期3週間実習のガイドライン

教育職員免許法⁴⁾の規定により、幼稚園教諭1種免許取得については4週間程度の実習が義務づけられている。本学では4週間を3年次に前期1週間、後期3週間と時期を分けた。本論ではその後期3週間で行った実習（以下、後期本実習と示す）に

ついて報告する。前期1週間を観察実習として位置づけ、後期本実習は部分・責任実習を課した。週配分は分断されているが、学習内容は連携するものである。観察実習でいかに実習園の概要から保育目標・子どもの実態把握等を理解したかは後期本実習の成果に大きく影響するものである。

2. 目的と方法

2.1 目的

2.1.1 報告

本研究は平成25年度後期本実習での学生の学習内容を報告するとともに、学生の心情調査の分析から子どもの主体性に出会うことは何かを考察する。

2.1.2 事例検討

「子どもを観る」意識は、どのような実習体験から導かれるのかを、学生の自由記述から事例検討する。

2.2 方法

2.2.1 アンケート調査

- ・対象 幼稚園教育実習Ⅰ履修者で、尚且つ保育内容演習Ⅱ（言葉）の受講生45人に選択回答・自由筆記アンケート調査を行った。その中の9人を事例検討した。
- ・調査日 1回目2014年11月22日
2回目2014年11月29日
- ・場所 植草学園大学 M棟21・22講義室
- ・項目 ①実習前不安について
②実習前後不安の変化について
③実習中の困ったことについて
④今、実習が終わり感じていること
⑤子どもの主体性を感じたこと

2.2.2 倫理的配慮

アンケート調査は筆者の学内での研究目的で行うこと、それ以外では使用しないこと、成績評価とは全く無関係であることを学生に確認した。学生の自由意志で回答を求めた。事例で学生が特定されることのないよう、個人情報に配慮した。

3. 結果

3.1 後期本実習に向けての指導

後期本実習は2013年10月20日（月）～11月10日（月）の3週間で行われた。それに先立ち、どのような指導が行われたのかについて明記しておく。授業は年間で15コマである。おおむね月2回水曜日の4限で行われた。履修者約70名に対して幼稚園課程の教員4名で指導した。

表2 後期実習 事前指導内容

授業日	主な授業内容
10月2日	記録を書く意義・部分・責任実習
10月9日	部分・責任実習について
10月16日	指導案作成 教材研究について
10月21日～11月11日	後期本実習

後期実習に向けて最初の10月2日の授業において、前期実習を想起し、自己の体験を呼び戻すよう指導した。体験を言語化し記録を書く意義を指導した。記録を録る意義の指導については倉橋惣三⁵⁾の『育ての心』を引用し、なぜ録るのか、録った記録をどう活かすのか、等間接的ではあるが、しかし思索が深まるような発問をしながら指導した。次に幼稚園教育要領解説⁶⁾において、保育を計画→実践→評価→改善と循環するサイクルとして捉え、その評価・改善を進める有効なツールとして記録が位置付けられていることを指導した。

10月9日の授業においては部分・責任実習について指導した。鯨岡の主体性概念の2つ目である、子どもが未来の主体に向かってなるという部分について、いよいよ後期実習では指導的な場面を設定して学習する機会を用意するのである。そのための重要な学習内容の1つが指導案の作成である。指導案を書く意義が理解されなくては指導案を書くことはできない。ともすると意図の無い指導案や学生自身の行動メモに留まる指導案を筆者は日頃より多く目にする。指導案に書かれる文言は保育者の意図や願いと、子どもの育ちを見つめる視点⁷⁾が書かれていなくては指導案に成り得ない。そのため、筆者は指導案に基づく模擬保育を学生に対して実践し、学生に体験してもらうことで理解を深める試みを行っ

た。その後、学生自身にも実習園に添った指導案を作成することを課した。

3.2 指導案を書く際の必須情報と視点

幼稚園にはそれぞれ独自の建学の精神と独自の保育目標がある。それらの特色は当然のことながら日々の保育に反映されているので、指導案作成においては無視することはできない⁸⁾。その為指導案作成においては、実習園の概要を理解することが必須となる。園の保育方針・園の特色・園の歴史・1日の流れ・園舎の間取り・教具用具の配置・園の周囲の環境・所在地の地域性・教職員数・園児数・クラス人数・クラスの状態理解・月間指導案・週間指導案・子どもと先生のかかわり等は前期観察実習での学習内容である。実習園で実践しうる指導案となる為には①園の保育方針に添っているか。②指導案の内容が子どもの年齢と時期に適しているか。③必要な教材や準備すべき環境構成は手配可能か。④活動のねらいは適切か。⑤活動の時間と流れは適切か。⑥緊張と休息、動的と静的な活動のバランスは大丈夫か、等の視点が盛り込まれていなければならないことを指導した。

加えて、指導案の実践においては子どもの主体性と出会うために対話が必要であることを指導した。対話を可能にするには子どもたちの反応を観る、子どもたちの表現を受けとめる必要がある。指導案はあくまで案であり、実践においてたえず修正されながらねらいに向かっていくものであることの理解を促した。

10月16日の授業において、子どもの主体性に十全に出会う為の、鯨岡の主体性概念の3つ目にあたる「私」と「私たち」にあたる観点から指導した。部分・責任実習という保育の実際の運営を預かる立場に立つということは、子どもと共に活動を作り出す充実した機会であると同時に、その時の子どもの状態によっては子どもの「やりたくない」「できない」「つまらない」に出会うことでもある。入念に準備した指導案をもとにして学生が子どもの前に立った時に、子どもたちから、このような率直な声が挙げられると、学生は動揺するものである。しかしこのような声が挙げられた時こそチャンスなのである。子どもの主体性に出会い、この糸口から子どもと学

生の主体相互の対話が始まるのである。実際、保育者は日常の中でたびたびこの場面に遭遇し、そのたびに立ち止まり、子どもとの対話を重ねて考え合い、それぞれの主体性の着地点を見出す作業を何度も行っているのである。

3.3 アンケート結果

3.3.1 実習前後の不安の変容

図1は実習前後で不安がどのように変化したのかを好転しなかった順に並べたものである。課題が積み残された項目順とも考えることができる。

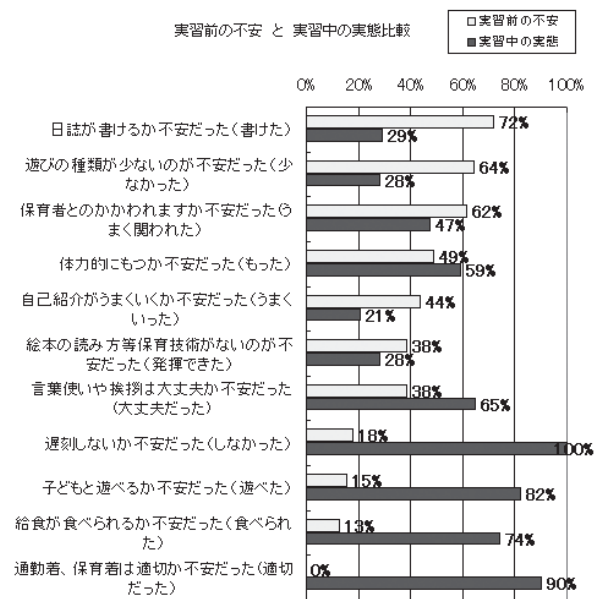


図1 実習前の不安と実習中の実態比較

日誌が書けるかという問いに実習前は不安を抱いていた学生が72%いたが、実習後、書けたと自己評価する学生は29%であった。他に遊びの種類が少ない等、実習の内容理解的側面については上位に位置づき、課題が積み残ったと言える。また逆に課題が比較的解消されていたのは、通勤着は適切であったか等、実習の態度的側面であった。

3.3.2 実習中、困ったこと

図2は実習中に困ったことを前期と後期で比較し、後期本実習で困ったことが多かった順に並べたものである。

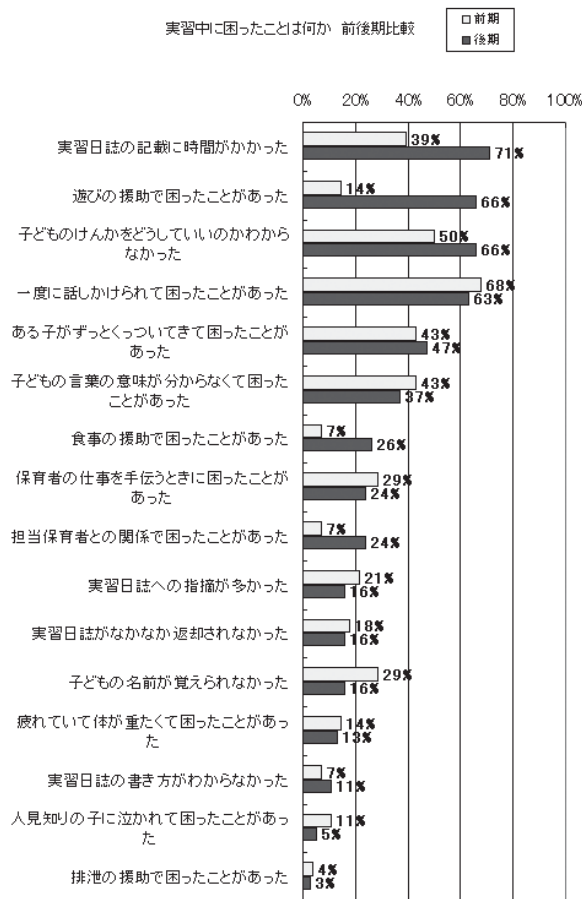


図2 実習中に困ったこと 前後期比較

後期実習中に1番多く困ったことは「実習日記の記載に時間がかかった」の71%であった。前期実習終了後に行ったアンケート調査においてこの項目は39%であった。筆者が巡回指導を行った学生は、ほとんどが記録簿作成に1日3～4時間を費やしていた。下書き2時間、清書に2時間を帰宅後に行う為、実習生の多くは就寝が午前0時前後であった。背景には3点が考えられる。1点目は実習園の記録簿に対する指導であろうと考える。丁寧な指導を受け、それに応えようとする実習生の姿であると考えられる。2点目は学生が記録簿に記載する内容をそれだけ見出ししている、保育を今まで以上に理解し始めているが故に分量があり記載に時間を要したのだろう。3点目は実践を文章化することの困難と記載内容の取捨選択の判断に時間を要したのだろうと考えられる。

次に多く困ったことは「遊びの援助で困ったことがあった」の66%であった。前期実習終了後に行ったアンケート調査においてこの項目は14%であっ

た。前期と後期の違いが著しい項目である。背景には次の2点が考えられる。1点目はやはり学生の実習に指導性が付与されたことであろう。指導性が発揮される為には遊びの質そのものや、遊びの時間的経緯、展開の経緯、遊びを構成する教具、遊びに関与している子どもの特徴や個性や発達段階、互いの関係性、保育の流れや実習園の保育目標等、総合的な視点にたって考察することが求められる。2点目は後期実習が3週間という継続性を持ったことだろう。1週間であれば子どもと共に遊ぶことが新鮮なことであったかもしれないが、3週間となると同じ子どもが同じ遊びを繰り返している姿や子どもたちの中で遊びそのものが停滞している様相にも出会うことになる。現職保育者にとっても遊びの援助は容易なことではない。実習生として、その課題を抱えることが出来たとも考えられる。

上述と同じく困ったことが66%を示したのは「子どものけんかをどうしていいかわからなかった」である。前期実習終了時、この項目は50%であった。背景には2点考えられる。まず1点目は、それだけ多くのけんかの場面に量的に多く関与したということであろう。2点目は、それだけけんかの場面における子どもの主体性のせめぎ合い・葛藤場面を深く受け止めたからであろう。学生文章に「前期は子どもの名前を覚えるだけで精一杯であったが、後期は一人ひとりの子どもの特徴を捉えることができただけに、けんかの場面で双方が納得するような声掛けが難しかった」とあった。けんかを機会にして子どもが何を学ぶのかを模索した証拠でもありと考えられる。

3.3.3 実習後、今感じていること

図3は前期実習終了後と後期本実習終了後に感じていることを比較し、後期本実習終了時に感じていることが多い順に並べたものである。「子どもはかわいいと思った」が一番多く66%となっている。

3週間の間には信頼関係構築の困難や援助の葛藤等、様々な様相を体験してきただろう。それでもなお、子どもの存在の愛おしさ、尊さを感じることは保育者の根幹を成すものである⁹⁾。

「遊びのレパートリーを増やしたい」が58%である。幼稚園教育要領の第1章総則の第1幼稚園教育の基本2に「遊びを通しての指導を中心として」と

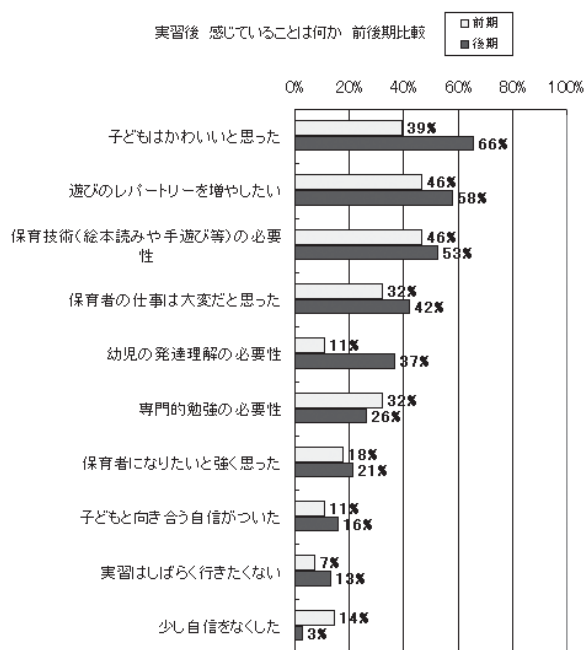


図3 実習後、感じていること 前後期比較

記述されているように幼児期の教育の在り方を学生は痛切に感じたと思われる。

3.4 事例検討

事例1 Aさん「子どもと向き合う自信」

Aさんは実習後アンケート記述に「実際に先生をやってみると細やかな声掛け、動作の重要性がよく分かった。指導教諭が個人に言うことを全体で伝えたり、全体に言うことを個人に伝えたりしているのが、よく分かった。全体をリードして引っ張っていくことの大変さを実感した。その為には個人の子どもをよく観ることが必要だった」と記している。Aさんは実習後、子どもと向き合う自信がついたと言っている。向き合う自信がついたとは、何と向き合うのかが意識出来なければ持ち得ない。子どもの主体性に気がつけたからこそ、自信をもつことができたのではないだろうか。

事例2 Bさん「信頼関係の構築」

Bさんは実習後アンケートに「後期は前期と同じクラスに入ったのでクラスの子どもをよく観てかわるようにしたところ、前期よりもその子に合った声掛けが出来たようになった」と記している。その子どもに合った声掛けが出来たようになった、ということは単に保育援助が適切であったことに留まら

ない。その子どもの心情に見合った、気持ちを通い合った、信頼関係を構築できたという意味をも含有するものである。ではなぜそのような関係を構築できたのか。Bさんは指導教諭とよく放課後に子どものことについて話していた。子どもの主体性に出会った場面について問うとBさんは「指導教諭が水分補給するように言ったので私も子どもたちに促したが、断られた。子どもにはその時々のある意思があることが改めて分かった」と言う。指導教諭の意図を間接的に子どもに伝える役割だったからこそ子どもの主体性に出会い気づけたのではないかと考えられる。

事例3 Cさん「子どもの主体性に出会う視点」

実習後アンケートで「今回の実習で初めて責任実習などを体験し、全体をまとめる難しさや活動内容を説明するときの伝え方の難しさを感じました」と記している。Cさんは責任実習で製作遊びを提案した。毛糸で羊を製作するその活動はユニークなものであったが、4歳児の手指の巧緻性を考えると少々難易度がある活動であった。Cさんは子どもの前に立った時、全体をまとめなければならない、活動を展開しなければならないという思いに囚われたと記述している。例えば製作意欲からある子どもが興奮した時、保育者がこの思いを優先しようとすれば、興奮した子どもの主体性を捉えずらくなる。Cさんは同時に伝え方の困難も述べている。伝え方の問題は、今、伝えようとする対象である子どもたちが、伝えることができる状態なのかを見極める必要がある。この視点を失うと、実習生の一方的な展開となってしまう、子どもの主体性に出会うことをすり抜けてしまうのではないだろうか。

事例4 Dさん「集団を動かす」

「前期実習では1日の流れを把握することで精一杯でしたが、後期ではさらに専門性を求められように思いました。1対1のかかわりだけでなく、集団を動かすことを考えなければいけないと感じました」と記している。これはDさんの実感であろう。筆者巡回時、朝の会の部分実習を行っていたが、その前の着替えに手間取っていた。Dさんは丁寧に対応し、子どもの個性に合わせた援助を誠実に行って

いた。しかし結果、朝の会に時間がずれこんでしまい、焦ってしまい、朝の会での子どもの発言を受け止められなかったと述べていた。Dさんの責任感「自分が子どもたちを動かさなくては」であったろう。逆に、「子どもたちが自ら動くようにする」という発想の展開が為されれば、ではどのようにしたら子どもたちは自ら動いてくれるのかと、子どもたちをよく観て子どもの主体性に出会うことができたであろう。

事例5 Eさん「子どもを観ようとする姿勢」

Eさんの配属3歳児クラスは落ち着きがなく、子どもたちが話を聞ける状態にするまでが大変であったと記述している。落ち着きのない子どもに注目してしまう自らの傾向を指導教諭に指摘されて多くの幼児に次第に目を向けられるようになったとのことである。Eさんは同じ片付けの場面でもどのように片付けたいかは子どもによって異なるので、その子どもの片付け方をよく観なければならぬと述べている。子どもを観ようとする姿勢は、子どもの主体性と出会う契機となるのではないか。

事例6 Fさん「積極的なかわり」

「以前よりも子どもとかかわることへの緊張はなくなっていた為、よく観ることができ、積極的にかかわることができた」と記している。この背景には子どもとのかかわりの量的増加が緊張を減じさせ、能動的に子どもを捉えようとする姿勢の変化をもたらしたと思われる。Fさんは庭掃除の際に、頼んでもいないのに掃除を子どもたちが手伝ってくれたことに感動している。Fさんの子どもを観ることが出来た余裕と積極的なかわりが、子どもの主体性との出会いを可能にしていたと考えられる。

事例7 Gさん「名前が覚えられなかった」

出身園であり、Gさん保護者と園が大変良好な関係にある。筆者巡回時にも園長先生はGさん保護者への信頼感を伝えた。その状態での実習は、Gさんにとってなんでも挑戦してみたいという意欲を抱かせるものであったと推察される。園からは「非常に優れている」という評価を頂いた。この背景には実習生が温かいまなざしで現場から見守られることが

意欲につながることを示唆される。しかし、果たしてGさんは子どもの主体性に出会うことができたであろうか。子どもの名前が覚えられなかったと記しているGさんの意欲はどこに着地したのであるか。高い実習評価とは別に、Gさんは子ども一人ひとりの個別性を捉えることができたのか。子どもの主体性と出会い、共感し合う喜びや葛藤からも何かを得ることができたのかは疑問が残るところである。

事例8 Hさん「課題意識を持ち続ける」

「前期実習では子どもとかかわることが出来たが、どのような声掛けが子どもの成長に寄与する援助となるのかが分からなかった」と記していた。このことは、子どもの成長を援助するという点において不十分であったことをHさんが自覚していたということだろう。子どもの成長を援助する声掛けは、子どもの実態と援助の方向性が見えなければ発することができない。しかし指導教諭と毎日子どものかかわりをよく話し合ったHさんはそのことへ課題意識を持ち続けることができた。「前期1週間では子どもたちの個々の様子を詳しく観ることができませんでした。今回の実習では観ることができたと思います」。Hさんは「自由遊びのときの子ども同士のけんかをどうしていいのかわからなかった」と苦悩している。けんかに立ち会った者としてこの苦悩の負荷を負うこと、子どもと共に葛藤しより良い方向を模索することは子どもの主体性を感じた良い機会となったであろう。

事例9 Iさん「実習園保育目標との齟齬」

後期実習中Iさんは「子ども自身の力で出来ることを増やしてあげる声掛けが大事である」と指導を再三受けている。子ども自身の力で出来ることを増やす声掛けとは、子どもがなぜ出来るようになりたいのかという動機への理解と共感が不可欠であろう。その子どもにとって出来るようになることがどのような意味を持つのかという、出来るようになりたい内容も吟味される必要がある。同時に、出来ない範囲の見極めや滞りの要因等実態把握と、具体的アドバイスが求められる。保育者の指導性が大きく求められる学習内容である。援助方法を出来る・出

来ないといった能力的側面に焦点化する必要がある。Iさんは実習後にこう記している。「子どもの出来ないに寄り添った保育をしたいと思っていたが、出来るを伸ばしたり増やしたりすることも保育者の役割だと思えることができた」。同時に「実習にはしばらく行きたくない」と記している。実習園の保育方針と、Iさんの初心「子どもの出来ないに寄り添った保育をしたい」に齟齬があったのではないだろうか。

以上、9つの事例を検討して、敢えて分類するならば、子どもの主体性に出会う体験ができたのは事例1、事例2、事例5、事例6、事例8。出会えなかったと推察されるのは事例3、事例4、事例7、事例9と言えるのではないかと考えた。

4. 考察

4.1 事例の考察

4.1.1 「子どもを観る」力

前期実習では学生は子どもの主体性に十全には出会わなかった、出会得なかったのではないかと、という危惧が筆者にはあった。結果として後期実習において子どもの主体性に出会えた学生もいれば出会えなかったと考えられる学生もいた。事前指導では子どもの主体性に出会う重要さを直接・間接的に指導した。しかし机上でその重要さをいくら伝えても限界がある。直接体験に裏打ちされて初めて腑に落ちる、身に着く、身体に入るといった内実を伴った学習になると考える。その為に学生の実習内容を精査する必要があった。学生の実例を検討した結果、子どもの主体性に出会ったであろうと推察される事例からは、「子どもを観る」ことに言及されている記述が見つかった(事例1「その為には個人の子どものことをよく観ることが必要だった」。事例2「クラスの子どものことをよく観てかかわるようにした」。事例5「子どもの片付け方よく観なければならない」。事例6「よく観ることができたので、積極的にかかわることができた」。事例8「今回の実習では観ることができたと思います」。筆者抜粋)。このことから子どもの主体性と出会う為には、「子どもを観る」力の必要性が示唆された。

4.1.2 主体性に出会う場面

学生が子どもの主体性に出会った場面はプログラム化されたカリキュラム展開渦中ではなく、片付けの場面、自由遊びの場面等、自由に活動する場面で出会っていた(事例2、5、6、8)。自身が子どもの前に立った時には、むしろ全体を観る、活動を進めることが優先されて子どもの主体性とは出会うことが難しい実態があった(事例3、4)。津守真¹⁰⁾は「全体に目を向けるあまり、子どもの側に立って、一人ひとりと向き合うのを困難にしたのも担任の時であった」と述べている。保育をリードする者が陥り易い点としておさえておきたい。翻って、保育をリードする時よりも控えて子どもの傍らに位置づくこと、子どもの自由な活動が保障されていること、直接ではなく間接的な位置に立つことは、子どもを観ることを状況的にも可能にし、子どもの主体性に出会う機会を設けるのではないかと。

4.1.3 指導教諭との関係

指導教諭と放課後に子どもの話をよくしたと述べた学生(事例2、8)は子どもをよく観る動機を得たのではないかと。自分とは必ずしも一致しない指導教諭の子どもの捉え方に触れ、もっとその子を理解したいと子どもをよく観たのであろう。動機をもって観ることでその子どもの主体性に出会うことができたのではないかと。指導教諭からの指導が学生の変容をもたらしたと考えられる。また指導教諭の保育行為がなによりもの指導であることを示す事例もあった(事例1)。実習生の傾向を指摘し、実習生の自己を捉える作業を促した事例もあった(事例5)。この事例では指導教諭に指摘されて自己理解を深めると同時に、逆説的だが向き合う対象である子どもたちを見つめる、「子どもを観る」契機になったと考えられるのではないだろうか。子どもと保育者が相互に影響し合って保育を営んでいることが事例5は示唆していると考えられる。

4.1.4 実習園との関係

実習園が、「子どもを観る」ことを大事にする園なのか、それともある教育的な方向性に強く引っ張ろうとする園なのかは考慮する必要がある。実習園の保育方針と実習生の個性との齟齬は事例9を待たずともしばしば有り得ることである。保育者としてこれから歩む学生に、まずは子どもをよく観て学習

がすすめられるように実習園に願いたい。

4.2 鯨岡の主体性概念との照合

鯨岡が主体性概念として3つあげた中で、3つ目の「私」と「私たち」と共に生きる、という観点には、「子どもを観る」ことで子どもを見つめるだけでなく、「なぜ自分は子どもをそのように観るのか」と、自己を振り返ることが求められる。保育現場では子どもの主体性と同時に、保育者の主体性も相互に関連し合っており、営まれている¹¹⁾。学生が、そのことを理解していくためには、まずは自己の子どもを観る傾向を把握し、自己省察しながら子どもと向き合っていく姿勢を培うことが重要であろう。鯨岡の主体性概念の2点目である指導性を発揮する点においても、「自分がそのような指導をするのはなぜなのか」等、たえず自己の内面と照合されながら学習はすすめられなければならないであろう。子どもの主体性に出会うということは、逆説的だが自分自身の主体性に出会うことに繋がっていくのである。

4.3 結語

学生にとって子どもの主体性に出会うということは、自分中心ではなく、あるがままの子どもをまずは感じるころから始まるのであろう。後期本実習後、学生が一番感じたことは子どものかわいさだった。子ども存在の愛おしさ、尊さであった。子どもの主体性に出会うには、「子どもを観る」力が求められる。その子どもをよく観て、その子どもの主体

性を土台にし成長を援助することは、子どもの最善の利益を追求することに繋がっていくと考える。学生には子どもの主体性と自己の主体性を相互的に捉えて保育を営むことが出来るよう育ってもらいたい。その為にも相互の主体性の重要性を理解できるように今後も実習指導を精査したい。

5. 文献

- 1) 横山洋子, 中島千恵子. 実践で語る幼稚園教諭への道. 大学図書出版. 2010年4月
- 2) 栗原ひとみ. 幼稚園実習 I における観察実習の意義. 平成25年度植草学園大学研究紀要第6巻. P69
- 3) 鯨岡峻. 保育・主体として育てる営み. ミネルヴァ書房. 2010年. P23, 24, 51
- 4) 文部科学省. 教育職員免許法. 第5条・別表第1, 教育職員免許法施行規則第6条などの規定により, 2週間から4週間程度の実習ならびに事前事後の指導を含めて「教育実習」科目として開講している。
- 5) 倉橋惣三. 育てのころ上・下. フレーベル館. 2008年
- 6) 文部科学省. 幼稚園教育要領解説. フレーベル館. 2008年. P202
- 7) 鯨岡峻. 育てられる者から育てる者へ. 日本放送出版協会. 2002年
- 8) 阿部明子他. 幼稚園・保育所実習の指導計画案はこう立てよう. 萌文書林. 2000年. P14-P27
- 9) 小川博久, 岡健編著. 幼稚園教育実習ノート. 協同出版. 2002年
- 10) 津守真. 保育者の地平. ミネルヴァ書房. 1997
- 11) 高濱裕子. 保育者としての成長プロセス. 風間書房. 2001年

Significance in Second Semester Practice Teaching I: Witnessing Childhood Independence

Hitomi KURIHARA^[1] Faculty of Child Development and Education, Uekusa Gakuen University

At the Uekusa Gakuen University Faculty of Child Development and Education, the distribution of weeks spent for Kindergarten Practice Teaching 1 was changed to include one week in the first semester and three weeks in the second semester, thereby defining the significance of observational practicum. The weeks were re-distributed, and although opportunities to carefully observe children's independence during the first semester were arranged, I held doubts about whether the students had fully experienced children behaving independently. For this reason, it was necessary to closely examine the second semester practicum.

Along with reporting the learning content of the second semester practicum which followed that of the first semester, this paper discusses what it means to witness childhood independence, from the analysis of a survey conducted among the participating university students. According to the most frequent response of the survey, the starting point for witnessing childhood independence is respect for children and recognition of the preciousness of their existence. In order to understand children's independence the necessity of observational ability was suggested. Paradoxically, seeing children's independence also involves meeting one's own independence. The importance of leading students to be able to mutually manage both their own independence, as well as that of children was indicated.

Keywords: childhood, independence, student practicum, kindergarten, teaching

[1] Hitomi KURIHARA