

幼稚園教育実習 I における観察実習の意義

— 実習前後アンケートから探る —

栗原ひとみ^[1] 植草学園大学発達教育学部

本研究の目的は幼稚園教育実習 I における観察実習の意義を考察し、それらを踏まえて、実習事前指導の要点を明らかにすることである。幼稚園教育実習 I 前期実習前後に実習についての学生アンケートを実施した。その結果、観察実習は学生が子どもの主体性に出会う意義があることが明らかになった。実習前には、①「自分がどのように見られているか」に不安を抱いている。②保育技術について、自分が出来るか否かの二極化で捉え、性急に保育技術を取り込もうとする傾向がある等、学生は子どもの主体性が見えないために自らを主体に置かざるを得ない実態があった。実習事前指導の要点としては以下が考えられた。①学生が子どもの主体性に出会う為には、自分に向けられた方向性を、子どもに向けたものに変えることが必要である。②保育技術は保育の目的に向かって練り直されなければならない。保育技術の表層的な習得ではなく、保育の重層性を理解する。③実習行為は計画→実践→省察→改善のサイクルで継続性をもって行われることを理解する。

キーワード：幼稚園教育実習、観察実習、保育、子どもの主体性

1. はじめに どのように保育者養成するのか

1.1 新制度実施を目前にして

「子ども・子育て関連3法」が平成24年8月に公布された。この3法に基づき、幼児教育・保育を総合的に推進するための「子ども・子育て支援新制度」(以下新制度と記載)が平成27年度スタートする。平成27年度とは平成25年度に大学在学3年生が社会人となる最初の年度である。保育者養成においては、現在大学在学3年生が保育者となって勤務する初めての年度が新制度下のものとなる。

新制度はすべての子どもに良質な育成環境を保障し、一人ひとりの子どもが健やかに成長することができる社会の実現をめざしている¹⁾。保育をめぐる制度改革の渦中であって、これからの保育者は保育士・幼稚園教諭の枠組を超えて子どもの健やかな育ちを支える専門職としての保育者の資質と役割が問い直されている。

このことを念頭において、保育者養成も行われなければならないと考える。子どもたちの養護と教育を一体的に担う専門職としての保育者をどのように養成するのかを省察することは保育者養成において、制度改革を目前にした今、喫緊の課題であると考える。

1.2 幼稚園教育実習 I を手がかりにして

どのように保育者を養成していくのかについてはカリキュラム検討、教授内容の検討、教養科目との関連性の検討等、幅広くいくつかの視点があろう。ここでは幼稚園教育実習の視点から見ていくこととする。

幼稚園教育実習は教育職員免許法施行規則第6条及び第7条の規定により4週間の教育実習が義務付けられている。

植草学園大学では幼稚園教育実習 I の配当年次を3学年に担当している。実習4単位、幼稚園教育実

[1] 著者連絡先：栗原ひとみ

習事前事後指導 1 単位と併せて 5 単位が認定される科目となっている²⁾。4 週間をどのように実習するのかの判断は各養成機関に任されている。

実習は観察（見学）実習→部分実習→責任（1 日）実習という流れで行われる³⁾。

本学では 3 年次前期に 2 週間、後期に 2 週間の 4 週間で幼稚園教育実習 I は実施されてきた。しかし平成 25 年度より観察（見学）実習の意味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 週間に変更して実施することになった。

これまでの前期 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。

この小論の初発の動機は、どのように保育者を養成するのかについて、植草学園大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、前半の 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検証することである。

1.3 どのような保育者を養成するのか

どのように保育者を養成するのかの方法論を問う前に、どのような保育者を養成するのかという目標をおさえておかなければならない。筆者は「共同生活者として、子どもの健やかな育ちを援助できる保育者」と考えている。従って保育者養成にあっても、実習生という一定期間の学習者であっても「共同生活者として、子どもの健やかな育ちを援助できる実習生」を念頭においている。

子どもと共に生活する共同生活者とは、けっして生活面だけに限定されるものではない。心理面、発達面、社会的側面等総合的に展開される保育の過程を子どもと共に歩むことを意味すると考える。保育の過程を子どもと共に歩むこととは、必ずしも何かを出来るように導く、ルールを守るように援助する等表層的なことに限らない。子どもが立ち止まるかに見えるような姿をも、過程のひとつの現象と捉えて、その意味を見出し、共感的に理解し、目指す方向を探る、目指す方向を共に歩む営為であると考

える。保育の過程を織り成す重層性を理解する保育者を養成したいと考える。

このことを初学の実習生にいきなり求めることはできない。そのために幼稚園教育実習前半の 1 週間の観察実習がいかなる意義をもって行われたのかを丁寧に考察する必要がある。

1.4 本研究の目的

本研究の目的は本学における幼稚園教育実習 I の前期、観察実習がどのような意義をもったものであるのかを考察するものである。前期実習 1 週間のみ焦点を当て、実習事前指導の要点を明らかにしていく。その為の方法として、まず実習を行う当事者である学生実態から出発したいと考え、学生に実習前後アンケートを実施した。実習前、実習に臨むにあたって不安要因・自己課題をどのように捉えているか。実習後、不安要因は解消されたか・自己課題をどのように捉えているかという視点から、学生実態を明らかにし、観察実習の意義を探ることとした。

2. 方法

2.1 実習前アンケート調査

幼稚園教育実習 I の前に、実習について不安に思っていること・自己課題について記述するアンケートを実施した。

実施時期 2013年 5月28日・29日

対象者 3年生保育内容「言葉」履修者
質問紙に選択回答・自由記述

回答数 56

2.2 実習後アンケート調査

幼稚園教育実習 I の後に、実習について困ったこと・自己課題について記述するアンケートを実施した。

実施時期 2013年 6月25日・26日

対象者 3年生保育内容「言葉」履修者
質問紙に選択回答・自由記述

回答数 60

3. 結果と考察

3.1 実習前アンケート調査結果

図1は実習前に学生がどのような不安を抱いているかを示したものである。「今、あなたはどのような不安を抱えていますか」という設問に対して、選択肢による回答を用意した。そこでは「遊びの種類が少ない」が70%と一番多かった。次に「自己紹介がうまくいくか」「保育者とのかかわり」「日誌が書けるか」「絵本読み等保育技術がない」という結果になっている。

図2は実習前に学生が抱えている不安を自由記述したものを、キーワードごとに集計したものである。「保育技術（ピアノ・手遊び・絵本読み等）」について記述されているものが多かった。次に「記録簿の作成」が多かった。「分かりやすい記録簿が書けるか」「記録簿がうまくいくか」「生活の流れが毎

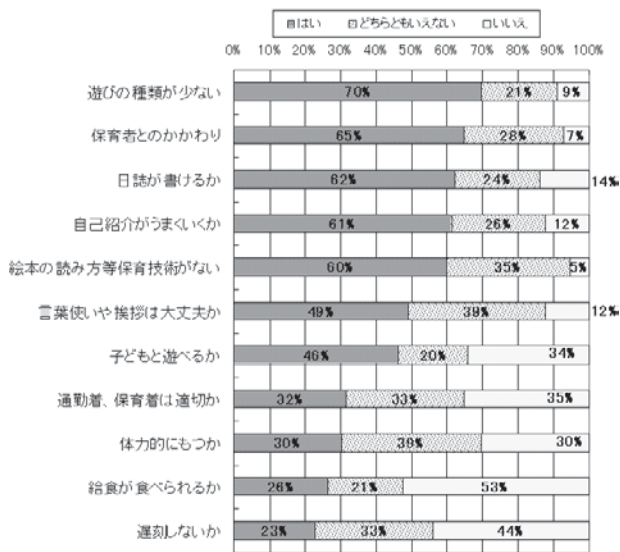


図1 今、あなたはどのような不安を抱えていますか

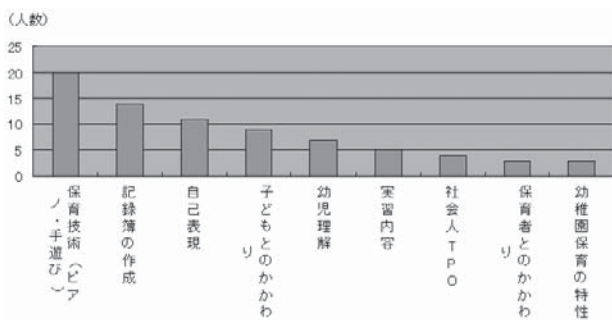


図2 実習前不安自由記述

日同じだから同じことを書いてしまわないか」「記録簿が埋まるか」といった内容があった。「自己表現（自己紹介がうまくいくか）」について不安を抱く学生も多かった。

図3は実習前の自己課題を示したものである。学生は「子どもとのかかわり」を意識し、実習の自己課題と捉えているものが一番多かった。具体的には「子どもの名前をすぐに覚えて、積極的にかかわっていききたい」「子どもとコミュニケーションをとっていききたい」等である。子どもと直接かかわることで、学校では学べない体験学習への理解と期待が伺える。次に保育技術の向上を課題に挙げるものが多かった。

観察実習とは、1日の流れ、子どもの様子、保育者の援助を観察して学ぶ実習と位置づけられている³⁾。しかし現状としては、純然たる観察に留まるのではなく、絵本読みやちょっとした手遊び等を実習生に任せることもある。学生はその様な機会を利用して技術の向上に努めたい意向が伺える。実習に積極的に臨みたい学生の姿勢は自己課題となって調査結果にも表れていた。また保育者の意図・保育所との違いも学びたい学生の意向が表れていた。

3.2 実習前アンケートについての考察

学生は、実習前に保育技術について、自らを二極化（出来る出来ない）に追い込み、保育の目的やねらいを置きざりにしたまま、不安を募らせていることが考えられる。

学生の記述は「ピアノが弾けない」「手遊びのバリエーションが少ない」「子どもを惹き付ける絵本の読み方が出来ない」といった文章が多かった。出

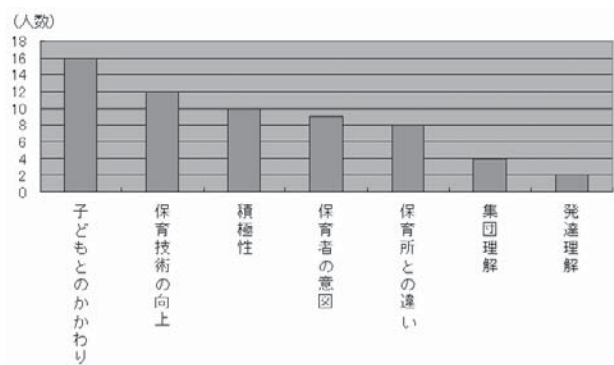


図3 実習における自己課題

来る・出来ない、子どもを惹きつけられる・られない、といった二極化で不安を記述する傾向が見られた。そこに「どのように、なんのために子どもと共に音楽・手遊び・絵本を楽しむのか」といった目的や方法や保育の過程に言及する記述は見当たらなかった。

そもそも絵本は子どもを惹き付ける為に読むものではない。ピアノも、子どもたちの前で弾けることが目的ではない。手遊びも多ければいいというものではない。そのことを通して、いかに子どもが、音楽や遊びや物語の世界に親しみ面白さや楽しさ等多様な体験するのか、という問いが重要である。性急に保育技術を取り込もうとする傾向が見られた。

記録は本日の自らの保育行為を省察し、明日の子どもたちへの保育に役立てる為に録るものである⁴⁾。しかし学生は「うまく、分かりやすく」「時間がかかりすぎずに」「埋められるか」「書けるか」に不安を抱いていた。そこに「自らの行為を振り返り、他の援助の方法を模索することができるか」「自分の声かけが子どもにとってどういう意味があったのかを考えられるか」等の記述は見当たらない。記録簿を表面的な形を整えて仕上げたいと願う学生の願いと不安が表れていると考える。

実習前不安として、自己表現（自己紹介がうまくいくか。自分は子どもの前に立ってやれるか）についても多く記述されていた。これらの学生記述で特徴的なのは、「子どもたちに自分の話を聞いてもらえるか」「子どもを手遊びで楽しませることができるか」等、子どもを受け身に位置づけた文章である。

これらの文章には隠れた主語として「自分」が位置づいていると筆者は考える。つまり学生は自分を主語として考えて、子どもを主語としてはいないということである。子どもは話を聞かされる存在でも、楽しまされる存在でも、遊ばされる存在でもない。子どもは自ら話を聞き、自ら楽しみ、自ら遊ぶ存在である。実習前、学生は未だ子どもの主語、主体に出会っていないのではないのか。

3.3 実習後アンケート調査結果

図4は「観察実習を終えて自分が成長したところ」と尋ねた結果である。「自信が持てた」「余裕が

持てた」「積極的に子どもと関わられた」が多かった。幼稚園教育実習 I の前に、学生は2年次に保育実習 I（保育所実習）を2週間、1年次には保育施設参観実習を体験しており、3年次までに子どもとのかわりや実習体験が積み上げられていることは一番大きな要因であろう。

観察実習と位置づく実習は基本的には観て学ぶ実習である。基軸を観察に置きながら、実習生という実践者になることは、学生に「余裕」を与えていたのではないだろうか。

図5は項目別自己評価が実習後ではどのように変化しているかを示したものである。

「通勤着保育着は適切だった」が88%であった。「子どもと遊べたか」「遅刻しなかった」「給食が食べられた」等、高い自己評価となっていた。

図6は実習中に困ったことは何か、を示したもの

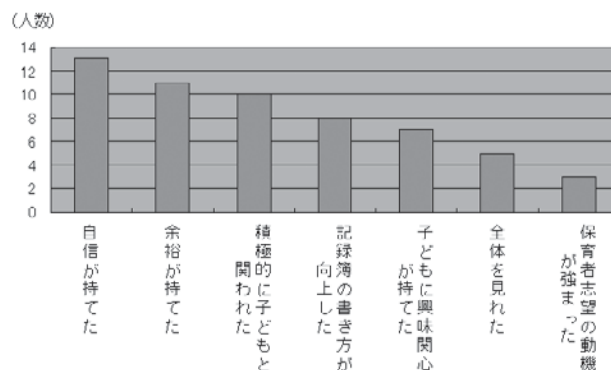


図4 実習を終えて自分が成長したところ

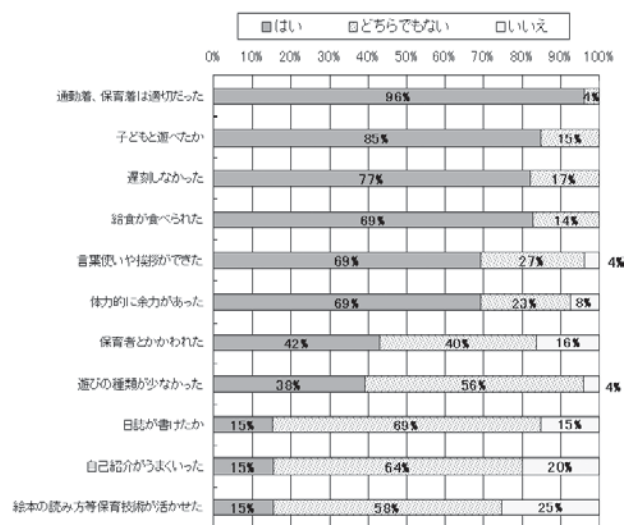


図5 実習項目別自己評価

である。68%の学生が「(子どもから) 1度と話しかけられて困ったことがあった」としている。次いで「子どものけんかをどうしたらいいのかわからなかった」が50%。「子どもの言葉の意味が分からなくて困ったことがあった」43%であった。

図7は、実習が終わった今、学生が感じていることを示したものである。保育技術(絵本読みや手遊び)の必要性を挙げるものが46%、遊びのレパートリーが少ないが46%という結果だった。子どもはかわいいと思ったが39%という結果になった。

図8は実習の前後の自己評価を比較したものである。実習前と実習後の自己評価が好転しなかった項目

目を上から順に並べた。実習後の自己評価が低い項目は実習前に高い不安を抱いていた項目と合致していた。言い換えれば実習前に高い不安を抱いていた項目が実習中に依然として改善されなかったと思われる項目である。実習前に「日誌が書けるか」「自己紹介がうまくいくか」「絵本の読み方等保育技術がない」という設問に対して不安を抱いている割合は約6割となっていた。比較的多くの学生が不安を抱いていた。実習後に同じ設問で改善されたかを尋ねてみると、明解に「はい」と回答している割合が15%と著しく少ない。このことは実習前に抱いていた不安が、変容することなく低い自己評価となっており、依然課題が積み残されている項目と考えることができるのではないだろうか。

逆に実習前後で好転していた項目は図8の下位に位置づく。「通勤着は適切か(適切だった)」「子どもと遊べるか(遊べた)」「遅刻しないか(しなかった)」「給食は食べられるか(食べられた)」「体力的にもつか(もった)」「言葉使い・挨拶は大丈夫か(大丈夫だった)」の項目は比較的自己評価が高い方向に変容していた。これらの項目は概ね実習の態度的な側面であると考えられる。態度的な自己評価は実習前に抱いていた不安を好転させることができた学生が多く、「日誌が書けるか」等保育の内容理解といった側面については課題を積み残している幼稚

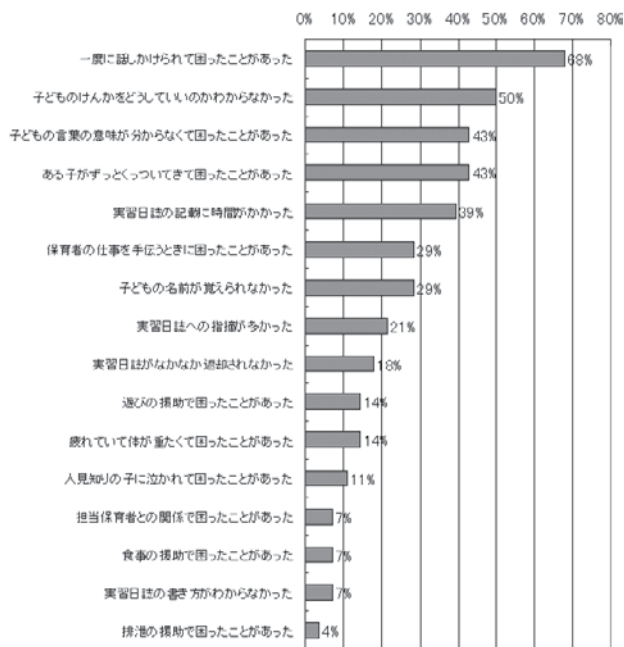


図6 実習中に困ったことは何か

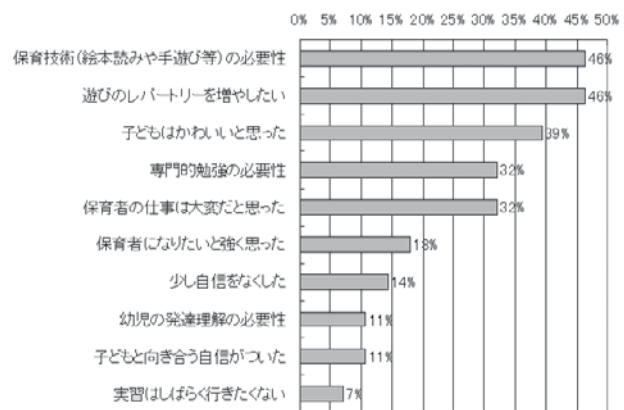


図7 あなたが今感じていることは何ですか

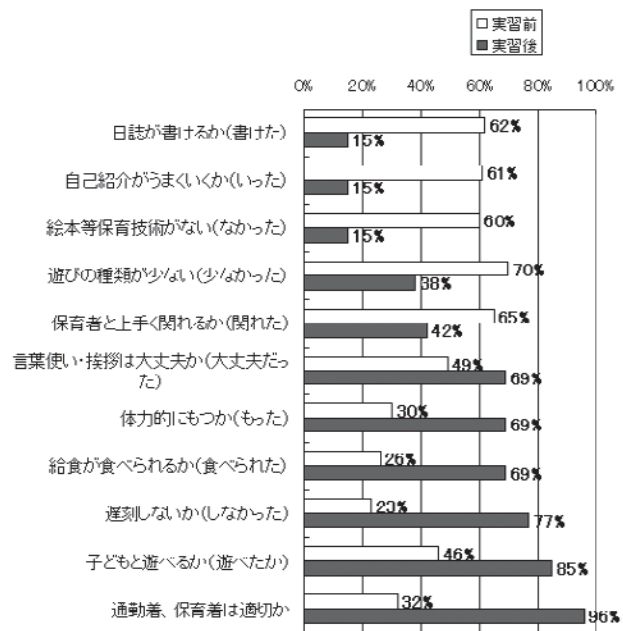


図8 実習前後の自己評価比較

園教育実習Ⅰ（前期1週間）の現状が明らかになった。

3.4 実習後アンケートについての考察

実習を終えて、学生が自分の成長をどのように感じているのかを調査した結果（図4参照）、「自信が持てた」「子どもを見る余裕が持てた」と記述する学生が多かった。保育実習Ⅰ（保育所・2週間）は初めての实習であったが、幼稚園教育実習Ⅰ（前期1週間）は学生にとって2回目に位置づく為、余裕が持てたのであろう。

実習前不安自由記述に記されていたような、子どもの主体も、保育の目的も見えないで不安を多くかかえていた学生が、保育現場に臨場することで、少なくとも対象者である子どもを意識することができ、関心を持つことができたのではないかと考えられる。また実習前の積極的にかかわろうとする意欲は、実習後に「積極的にかかわれた」という実感を伴ったものが多かったと考えられる。子どもへの興味・関心が高まったとする記述は実習前には皆無であった。実習前、学生が自分を主体にせざるを得ない状態から、軸足を子どもの側に移そうとする過渡期であると観察実習を捉えることができるのではないかと。

実習中に困ったことを尋ねたところ（図6参照）、「1度に話しかけられて困ったことがあった」68%であった。子ども1人ひとりに向きあって対応したいと学生が考えているからこそ、そうはできない状況に困ったと考えられる。話しかけてきた先着順といった単純な方法は、時に通用しない。子どもの人間関係の力関係や、話しかけてくる内容、また立ち位置など物理的な状況や、訴える強引さ、声の強弱等、総合的に判断し、瞬時に最も適切な援助を見出すことが求められる。このような体験は過去に数少ないと思われる。ここでは話しかけてきた子どもたちの主体性がひしめき合っている。実習前には自分を主体にせざるを得なかった学生の想定外の困惑とみていいだろう。

次に多かったのは「子どものけんかをどうしているのかわからなかった」50%であった。おそらく5歳児のけんかの特徴や援助のポイント等については大学の授業で学ぶことができよう。しかしながらた

とえば「5歳児A君とB君が、給食後にブロックを取り合って、C君とD君の目の前で激しく言い合った」というような固有の状況となった時の援助については、その状況の在り様の真っ只中で考えられなければならない。一般論のマニュアルでは通用しない現実に、学生は実習で出会うとあってよいだろう。

このことについての学生記述は「子どものけんかで、納得できる仲裁ができなかった」「どこまで注意していいかわからなかった」などがあった。けんかなどはそれぞれの子どもの主張・主体が顕著に表出される場面と考えられる。子どもの主張の意味やそのぶつかり合いの経緯や背景に注目する視点をこれから獲得する途上に学生は位置づくと考えられる。

「子どもの言葉の意味が分からなくて困ったことがあった」「ある子がずっとくっついてきて困ったことがあった」が共に43%であった。子どもの言葉の意味が分からなくて困ったについては、3歳児の一般的な言語発達については授業で学ぶことができて、例えば「3歳3ヶ月児Eちゃんが砂場で自分に向かって何かを言った」となった時に、単に聴覚刺激を認識するのではない、Eちゃんの状況の総合的な読み取りが求められる。遊びの展開の経緯や砂を扱う指先の巧緻性や身体発達、玩具等具体物の操作性や、遊びの時間帯や保育の流れ、友だちへの興味、周囲の環境構成等、総合的な読み取りの為の要素は多義に渡る。加えて言葉は形を成さずに、一瞬で消えていく。もう一度Eちゃんに「なんて言ったの？」と尋ねても応えてくれるとは限らないのである。1回性の、瞬間で捉える経験値を上げていくことは、学生にとってこれからの範疇であろう。

自分の成長を感じながら、なお学生が自己課題として今感じていることを調査した結果（図7参照）、「保育技術の必要性」「遊びのレパートリーを増やしたい」「子どもはかわいいと思った」が上位を占めた。保育技術の必要性について学生が自己課題の筆頭に挙げたことは、保育の専門性の萌芽として筆者は注目したい。勿論保育技術は、固有無二の子ども・子どもたちのために、保育目的実現の為に磨かれるべきであると筆者は考える。目的を置きざりにした保育技術の性急な取り込みには、慎重を期した

い。なぜなら子ども集団をまとめるのが上手であるとか、手遊びで子どもを惹きつけて静かにさせて話を聞かせるのが得意であるといったことと、子ども・子どもたちの最善の利益を実現する保育とは直結するとは限らないからである。しかしながら、学生はもう中学・高校の職場体験とは体験内容を異にしていると考える。ある一定レベルの技術をもって展開される保育の専門性の萌芽として観察実習が有意義な成果を修めた点の1つといえるだろう。

「遊びのレパートリーを増やしたい」については保育現場が遊びを指導の中心として、ねらいや内容が総合的に達成されるように展開されていること⁵⁾を実感できたと考えられる。これも観察実習の1つの成果であろう。

3番目に多かった自己課題として今感じていることは「子どもはかわいいと思った」であった。このことを自己課題とするには不相当であると表面的には思われる。しかし筆者がこれを選択回答の選択肢に設定したのは、「共同生活者としての感覚を呼び覚ましてもらいたい」という意図があった。子どもが好きだと感じたり、面白い、かわいいといった感覚だけでは保育の専門性に欠けるが、しかしこの感覚は保育者の根幹を成すものである⁶⁾。子どもと一緒に生活を共にして、子どもの傍らに臨場することで、この感覚を呼び覚まして、進路選択をしてきた初心を確認することは、実習の重要な要素である。当然ながら、この感覚が持てない場合には実習が自信を失うような体験になりかねないとも考えられる。しかし実習の意義としては進路を再考することができた貴重な機会として捉えることができよう。実際に「少し自信をなくした」と回答したものが11%いた。いずれも机上では決して学べないことである。

4. 総合考察

4.1 観察実習前の指導の要点

観察実習は、基本的には観て、学ぶこととされている。しかしながら保育現場は生活の場でもあり、そこには森羅万象が生起する。学生が「保育の流れが毎日同じだから同じことを(記録簿に)書いてしまわないか」と危惧するほどに、ただ漫然と、表層

的に観ていては、子どもの姿は見えてこない。そもそも保育の流れを作り出しているのは子どもたちである。実習前に学生が不安を抱くそれぞれに底通しているのは、この、子どもの主体が見えない、目的も見えない不安なのではないだろうか。子どもの主体も、目的も見えないとすれば、自分を主体にせざるを得ず、自分の目的(自己紹介がうまくいくか等)を据え置かなければならない学生の苦境も見えてこよう。(図2参照)。その為に、ある意味直球の問いとなる「子どもに対して自分はどのような援助が出来るだろうか」という不安は見当たらないのであった。

対象者の子どもがみえずして、自分を主体にするとは、「自分がどうみられているのか」に焦点化されて、大きな不安を抱くこととなっていた。学生記述に「保育者とのかかわりが一番不安だけど、保育者が見ている時の自分と子どもとのかかわり方も不安です」とあった。この文章は「自分がどう見られているか」という学生の不安を端的に表している。子どもの主体に観察実習で初めて出会うのではなく、実習前に子どもが主体的な存在であるという理解を持つことが実習前指導の1つめの要点だと考える。子どもは遊ばされる存在でも、遊んでもらう存在でもなく、子どもは遊ぶ存在であるということはどう授業ベースで指導していくのか。学生が子どもの主体性を見出すためには、「自分がどう見られているか」という自分に向けられている方向性を、「子どもは何を感じてどうしたいのか」というように、方向性を子どもに向けたものに変えなければならないであろう。

また学生は、その不安から、性急に保育技術を取り込もうとする傾向がみられた。保育技術を取り込み、手遊びのレパートリーを増やし、ピアノが弾けて、絵本で子どもを惹き付ける読み方を体得してといった自己課題になるのであった。しかし誰に対しても、どの場面にも万能な、マニュアルのような保育技術など果たしてあるのだろうか。固有無二の子ども・子どもたちのために、固有無二の状況が幾重にも(心理面、発達面、人間関係の側面、社会的側面等)織り成す現場で、その瞬間ごとに保育目的に向かって、保育技術は練り直されなければならない。その保育の重層性の理解をどう学生に指導する

のかが2つめの要点になると考える。

3つ目の要点であるが、子どもに対して行なう保育援助が「保育の過程に位置づく」という理解についての指導である。例えばであるが、学生が子どもたちを惹きつけて絵本を読むことができたのなら、そのことを通して、なぜ子どもが物語の世界に親しみ面白さを感じることができたのか、子どもたちの育ちのどの部分が援助としての的確だったのか、子どもたちはどのような楽しみ方をして、何を感じたのか等、その後の省察の必要性が理解できていただろうか。子どもの主体が見えないことと関連して、自分が絵本を上手に読めればそこで完了ではなく、そのことは計画→実践→省察→改善と連綿と継続性をもって行われているという「過程」の位置づけの中で理解できたであろうか。このことは記録簿作成の意義とも連動する。記録簿は一瞬で過ぎ去ったその日の保育現場の事象を時間と距離を隔てて振り返ることで、自分の行為を客観視し、意味を掘り下げることによって資する。記録をとることで、分からなさ・疑問に出会い、その意味を探究し、明日の援助行為をいかに改善するかに辿りつくことが出来るのである。その理解を促す指導が必要であろう。

4.2 観察実習の意義

観察実習で、学生は自分の想像を超えた多様な子どもの姿に出会う体験を積んでいた。ずっとある子がついてきて離れてくれないで困ったり、初日には静かな子だと感じた子が実は遊びの意欲を豊かに持っている子だと気づかされたりする体験などである。これらから得た気づきから、学生は子どもを表層的にしか見ていなかったことを振り返り、子どもの主体性を感じ、それでは子どもに対して自分は何が出来るのだろうかと考え出すのではないだろうか。学生は自分に向いている意識の方向性を子どもへと着目したものに変えていくのではないだろうか。

観察実習の意義は、この、子どもの主体性と出会い、意識の方向性を変えることにあるといえよう。子どもの主体性と出会い、次なる実習（幼稚園教育実習 I 後期3週間）の計画に結び付けていくことが観察実習の成果として期待される点であろう。

そのことを図9に表した。在学中の実習全体を視

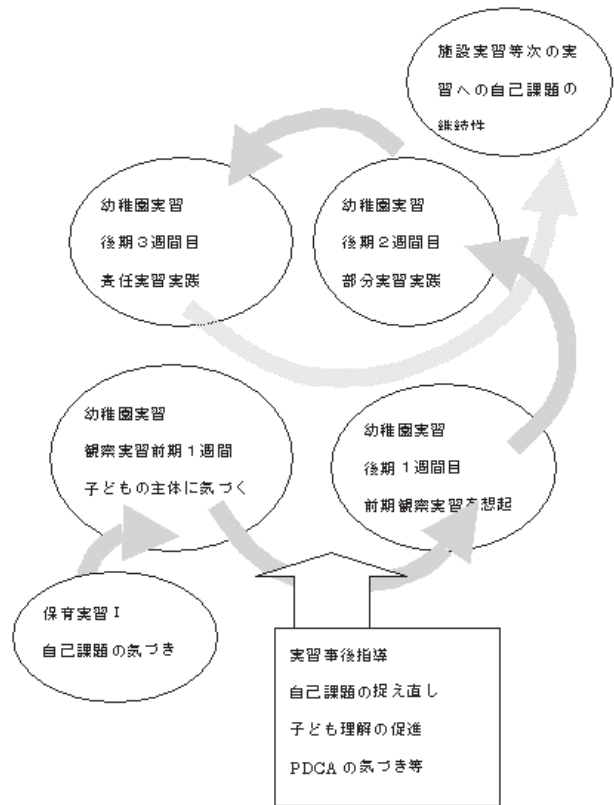


図9 実習全体のスパイラルの中で幼稚園実習を考える

野に入れて、その過程で幼稚園実習を位置づけることが重要だと考える。観察実習で子どもの主体に出会う意義を次に続く実習体験に活かし、スパイラル的に子どもの主体性の理解が深まっていくことが望ましいと考える。

4.3 子どもの主体性に出会う先にあるもの

幼稚園教育実習 I 前期観察実習の意義は子どもの主体性に学生が出会うことである。子どもの主体としての思いや願いに気づくことが重要である。従って指導の要点も子どもを丁寧に観ることが求められる。子どもの主体には、自分の解釈で自分を主体に据え置いて、大人の文脈で解釈しようとしては出会うことが出来ないと考える。今の自分の想定枠を超えて、子どもの言動が分からない。分からないけれど、子どもの実際を体験することで、子どもは面白い。興味深いと感じることができれば観察実習の意義があったといえよう。しかし観察実習で求められていることは、果たしてここまでであろうか。

観察実習を含む幼稚園教育実習のみならず、実習全体で学ぶことは、子どもに自分はいかにかわれ

るのか(援助できるのか), その難しさと面白さを探究していくことであると考え。子どもの主体に出会うことはそのスタートラインに立つことを意味する。スタートラインの先にある, 子どもの主体の成長を支え, 共同生活者として共に育ちの過程を歩む難しさと面白さを包含する体験が必要であろう。そう考えたときに, 学生が子どもの主体と出会うことの内容に更に踏み込んで考察する必要がある。その点は今後の課題である。

5. 注

- 1) 内閣府 「子ども・子育て関連3法」概要 平成24年8月10日
- 2) 植草学園大学発達教育学部規程 改正25年2月27日 P105
- 3) 保育実習指導のミニマムスタンダード 北大路書房 2007年9月 P 8
- 4) 今井和子 保育にいかす記録の書き方 ひとなる書房 1993年8月 P70
- 5) 文部科学省 幼稚園教育要領 第1章総則第1幼稚園教育の基本2
- 6) 小川博久・岡健 幼稚園教育実習ノート 平成14年8月 協同出版 P70

6. 参考文献

- 1) 関章信 保育記録のとり方・生かし方 すずき出版 1997年3月
- 2) 久富陽子 実習における遊びの援助と展開 萌文書林 2011年5月
- 3) 待井和江・福岡貞子編 保育実習・教育実習 ミネルヴァ書房 2012年2月
- 4) 名須川知子・青井倫子 幼稚園教育実習の展開 ミネルヴァ書房 2010年4月
- 5) 阿部明子他共著 幼稚園・保育所実習の指導計画案はこうして立てよう 萌文書林 2000年9月

Meaning of Observation Practice at the Kindergarten Teaching Practice — Reserchig from the Questionnaire Before and After Practice —

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

The purpose of this study is to consider the significance of observation practice in the kindergarten teaching practice I , in the light of them, to clarify the main points of training prior guidance.

As a way of consideration, I conducted a survey of students about before and after the kindergarten teaching practice. I

A result, observation practice is significant that students meet the independence of the child
Practice before ① Students are concerned about how their own on what is seen.

② There is a tendency to attempt to capture nursery technology hasty students

There was a reality that inevitably placed in the subject itself for independence of the child can not see the students.
the main points of training prior guidance are as follows.

1. In order to understand subjectivity of children, It is necessary to change a direction of consciousness toward children from toward themselves.
2. It is necessary to understand the layer of childcare students
3. It is necessary for them to understand that the cycle planning→practice→reflection→improvement must keep on working.

[1] Hitomi KURIHARA