

実習前の保育体験における学生の不安と困難

Anxiety and Difficulty of Students at the Childcare Experience
before the Childcare Internships

青 木 弥 生ⁱ⁾ 富 山 大 士ⁱⁱ⁾ 西 脇 二 葉ⁱⁱⁱ⁾
AOKI, Yayoi TOMIYAMA, Futoshi NISHIWAKI, Futaba

キーワード：保育、体験学習、学生、不安、困難

1. 問題

教員免許・保育士資格養成課程において、それぞれの養成課程で必修の現場での教育実習・保育実習に加え、資格に必要な専門性を高めるための学びの補足・促進を目的としたインターンシップ、ボランティアなど体験的な学習を設定する養成校が増えている。

2019年度に改訂された「教育職員免許法施行規則」では、学校体験活動、すなわち「学校における授業、部活動等の教育活動その他の校務に関する補助又は幼児、児童若しくは生徒に対して学校の授業の終了後若しくは休業日において学校その他適切な施設を利用して行う学習その他の活動に関する補助を体験する活動」のような教育実習以外の活動を、教育実習の単位数の一部として設置できるようになった。峯村ら（2020）は、教員養成校での「教育実習以外の学校を体験する活動」の実施実態を概説し、このような活動が教師や学校、生徒を知ることに加えて教職を学ぶ意欲や態度を醸成し、基本的な礼儀やマナーを身につけ、「教員に必要な知識と行動の修得」の機会として理解できるとしている。

全国保育士養成協議会による保育実習指導についての検討（2015）によると、保育士養成校の64%が保育実習に先立って保育現場での体験的な学習を導入しており、体験的な学習の意義として「講義の理解」「子どもとふれあう体験」「子ども本来の姿のイメージ」の3点が期待されていると考察している。また、保育現場での体験的な学習は、子どもの魅力や保育者の仕事の実態の理解を促進する一方、そのかわりの難しさを体感する機会としても機能しているとされる。さらに、保育者養成校における体験学習の実施状況を検討した木村ら（2015）

は、体験学習をインターンシップ、見学実習、ボランティア体験に大別して実施内容を整理し、実施・指導体制や正規科目化の状況などを概観した上で、体験学習が資格取得のための保育所実習に向かう学びや意欲を向上させる効果を持つ可能性を示唆している。

富山ら（2019, 2022）は、保育者養成を行う二年制の短期大学および四年制大学における保育実習が開始される前の体験学習での学生の学びを検討し、その効果について検討した。結果、短大・大学の学生の大部分にとって体験学習がポジティブな経験となっており、その経験が保育現場や子どもたちの園生活、保育環境等についてのイメージを明確化させることにつながっているとした。また、四年制大学での検討では、ほぼすべての学生が保育者を目指すモチベーションが高まったとしていることも明らかになっている。教育実習や保育実習などの本実習に臨む際の学生がさまざまな不安感を抱いており（長谷部, 2007など）、実習に対する心理的負担の高さが繰り返し指摘されてきている（本多・櫻井, 2011）のに比較すると、かなり対照的な結果であるといえよう。

加えて富山ら（2019, 2022）は、体験学習の経験と授業等での学びの結びつきを検討している。大半の学生が体験学習の経験によって保育のイメージは明確になったとするものの、この経験が授業での学びの理解につながるとした学生は、短大生で20%程度、四年制大学の学生でも25%程度にとどまっていた。短大生の自由記述のうち、授業と現場イメージがつけやすくなったと回答したものを確認すると、授業内容と同一の子どもの様子を確認できたこと、授業で取り上げられた活動が実践されていたことを授業と結びつけられたと説明していた。このことから、体験学習による理解や学びの実態や、本実習や保育者としての学びや成長とのつながりについてはさらに検討が必要だろう。

さらに、保育学生の実習を通した学びを検討した谷川（2010）は、保育学生の実習時のリアリティ・ショック

i) こども教育宝仙大学 教授

ii) こども教育宝仙大学 教授

iii) こども教育宝仙大学 准教授

と保育に関する認識の変容に焦点化をして検討を行っている。リアリティ・ショックとは、「自分の職業に対して向上心を持って臨む人が職場の現実・自らの職業的な理想や価値との間に生じるずれによって、うまくいかない、成果が得られないと感じた時の反応」と定義される。谷川は、保育学生が実習において自身の子ども理解が不十分であることにリアリティ・ショックを感じるとし、このことが子ども理解の発展につながるポジティブな認識の変容と説明している。ただしこのようなポジティブな変容は、実習の中で保育者と良好な関係を構築できていることが前提条件としてあるとされる。保育者との関係に葛藤が生じている場合、実習に対する問題意識が保育者としての自身の課題ではなく、葛藤関係にある保育者との関係性に焦点化されてしまうことで実習への意欲や期待感の減退、心身にネガティブな影響が生じ、結果的に実習による成長・発達の機会を逸している可能性が示唆されている。

谷川の検討からわかるのは、保育実習での学びがそこで出会う保育者から良くも悪くも影響を受けるということである。保育学生が実習に対して感じる不安は様々な側面から検討されてきているが、実習でかかわる子どもや保育者などとの対人コミュニケーションは不安の中心的な要素とされている。三澤 (2015) は、実習における対人コミュニケーションの対象を「子ども」「保育者」「保護者」に大別し、それぞれに対する不安の傾向について検討した。学生は、子どもに対しては言葉や気持ちの理解や適切なかわりが出来るか、保育者や保護者に対しては良好な関係性を築くことができるか、求められる態度や行動、保育実践やコミュニケーションを行い、評価を得られるかを不安に感じているとし、コミュニケーションの対象によって不安の質が異なるとしている。三澤は、実習や授業のように自らの実践に評価ともなわない状況で安心して保育に入り、保育者や子どもに出会う機会の必要性を考察しており、体験学習はそのような機会として位置づけることが可能であろう。

2. 目的

実習に際して保育学生はさまざまな不安を有しており、その心理的負担の大きさのために保育者を目指し学んでいこうとする意欲や動機づけを低減させてしまう場合もある。一方、実習前の体験学習の経験については、大半の学生がその体験をポジティブにとらえ、保育者に向かおうとするモチベーションを向上させる機会となっている。

学生が実習に比較して体験学習をポジティブな経験ととらえやすいのは、これがあくまで「体験」を通した学

びを目標とするものであり、自分の実践を指導・評価されることはないこと、また、「体験」する期間は数週間にわたる保育・教育実習とは異なり、長くても数日、短い場合は数時間で行われ、保育者や支援対象である子どもとの関係もその時限りで完結することが要因としてあるだろう。つまり、実習において多くの学生が懸念する評価や対人コミュニケーションに対する不安が体験学習では生じにくいことが受け止めの違いを導いているといえるだろう。

一方で、保育現場で対人的なコミュニケーションを取りつつ、ある程度の期間継続して実践を行っていく保育・教育実習の中では、ズレを感じることで、実践がうまくいかなかったり成果が得られないといったリアリティ・ショックに直面することが保育者としての成長・発達の契機となるという知見をふまえると、「ポジティブ」な経験として受け止められた体験学習での学びに、リアリティ・ショックのような経験が含まれているのか考えるべきであろう。体験学習の中で、理想と現実のズレの実感や実践が上手くいかないこと、成果が得られないと感じられるような出来事をどのように経験しているのか、また、体験学習による成長・発達がこれらの経験に関連づいているのかを確認することから、保育・教育実習の土台の学びとして位置付けられた体験学習の意義を定義し、保育者としての学びに位置づけていく必要があるといえよう。

本研究は、実習と体験学習の差異をふまえ、全体としては「ポジティブ」な経験として受け止められることが多い体験学習の中での「自分の理想や思いとのズレ」「うまくいかない」「成果が得られない」など不安や困難を感じる経験やそれにかかわる諸要因を検討することから、体験学習を通した学びや成長、発達を明らかにし、その先に設定された本実習での学びの支援についての示唆を得ることを目的とする。

3. 方法

調査対象と方法

東京都内の四年制の保育者養成校である A 大学の 2 年生 77 名。A 大学では保育士資格および幼稚園教諭免許取得のために必要な本実習に入る 2 年生終了時以前に、半期単位で保育現場での体験学習または見学とその事前事後指導の合計 15 コマの授業を 4 科目設定し、卒業必修科目としている。この 4 科目では、1 年次前半に幼稚園での体験学習 (1 日)、後半に児童養護施設や障害児施設などの保育所以外の児童福祉施設の見学 (2 施設) を実施し、2 年次では認可保育所での体験学習 (1 日) と二度目の幼稚園での体験学習 (1 日) を行っている。

本研究の対象となるのは、2年次の前半に経験する認可保育所での体験学習後のオンライン調査の記述内容である。

体験学習の実施方法と内容¹⁾

77名の学生は3グループに分割され、2023年の5月、6月、7月のいずれかに割り当てられて東京都および千葉県内の認可保育所での体験学習に参加した。一部学生は健康上の理由等から割り当てられた日時に体験学習に参加できなかったため、5月～7月に体験学習を行うことができた学生は74名、残る3名は9月に体験学習を実施した。

体験学習は早朝保育・延長保育を除いた時間内で7時間程度行うこと、1園を除いては昼食として園の給食の提供を受けられるよう依頼・了承の上実施され、1日の子どもの生活と保育の流れが体験できるように計画された。体験学習の受け入れ園は21園で、19園は5月～7月の3回、1園は5、6、9月の3回の体験学習を受け入れており、残り1園は9月の体験学習1回を受け入れた。各月ごとに受け入れ園で体験学習を行う学生は1名ないしは2名で、2名以上の受け入れの園では原則的にそれぞれが別のクラスや活動で体験学習を行うよう配慮を申し入れていた。

保育体験後の課題と指導

学生は1日の保育体験終了後、保育所・幼稚園での本実習と同様に翌朝までに時系列に沿った実習記録を作成し、翌朝8時30分までにLMSを通じてオンライン提出するよう指導された。なお、体験学習に先立って、事前指導の中で日誌の基本的な書き方の説明を受けた上で、保育所の一日を紹介した動画を視聴して疑似的に実習日誌を作成する機会を設け、教員によるフィードバックも行われている。また、日誌に加えて保育体験当日の日付が変わるまでに、体験学習での学びをのふりかえりをかねたオンライン調査を行った。調査内で学生が問われたのは以下の項目である。

- ① 最も印象に残った子どもの姿・エピソード
- ② 園職員との会話、実際の保育から学んだこと、印象的なこと
- ③ 体験学習の中で知りたいこと・疑問に思ったことを園の先生に確認・質問したか（4件法で回答）
- ④ ③の選択肢を選んだ理由
- ⑤ 体験学習の中で失敗や間違いを心配して思うように動けないことがあったか（4件法で回答）
- ⑥ ⑤について、失敗や間違いを心配した場面の説明
- ⑦ 今回の保育体験を通して保育者になりたいモチベーションに変化があったか（4件法で回答）

- ⑧ ⑦の選択肢を選んだ理由を選択
- ⑨ 体験学習前に準備・確認・理解しておけばよかったこと
- ⑩ 全体的な感想

本研究の分析対象

体験学習後に行ったオンライン調査の回答を分析対象とした。調査項目③、⑥、⑦については回答を数的に集計し、⑥と⑨については回答の内容の類似性によってカテゴリを作成し、質的に分析した。

倫理的配慮

体験学習を行う学生に対しては、事前指導の授業において研究の概要と目的について伝え、アンケートの回答内容について個人が特定されない形で検討し、学内外に発表する可能性について説明し、了承を得た。体験学習の受け入れ園については、園と園児、園職員の個人が特定されない形で検討を行い、結果を発表することについて了承を得た。

4. 結果と考察

4-1 体験学習を通じたモチベーションの変化

まず最初に、今回の体験学習の経験後の学生の保育者になりたいという意欲について確認した。77名の体験学習参加者のうち1名のみ「保育士になりたいモチベーションが低くなった」と回答していたが、「保育士になりたいモチベーションがとても高くなった」34名、「保育士になりたいモチベーションが高くなった」42名という結果であった。

モチベーションが高まった理由の自由記述について、その記述内容に含まれる要素を確認し、集計した結果が表1である。「子どものかわいさや保育の楽しさ」を感じたことを理由として挙げているもののがもっとも多く、次いで子どもが自分を積極的に迎え入れた、別れを惜し

表1. 体験学習によりモチベーションが向上した理由 (N=77)

	度数	割合
子どものかわいさや保育の面白さ	31	27.7%
子どもと関係を結べた	22	19.6%
保育の仕事のやりがいを実感	20	17.9%
学びの具体化	18	16.1%
保育者への憧れ	11	9.8%
実践の手応え	10	8.9%
	112	100.0%

※一名の記述の中に複数の要素が認められた場合、複数の要素への言及があったとしてカウントしているため、度数の合計が回答人数を上回っている

んでいた、子ども側から働きかけくれたなど、「子どもとの関係が結べたこと」、「保育の仕事やりがいを実感」、授業等で学んだことが現場の実践や子どもの姿に確認できたという「学びの具体化」が続いていた。自分の働きかけによって子どもの行動や態度に変化が認められた「実践の手応え」を感じたことや自分の理想や実践されている保育に憧れを抱いたという回答も認められた。

これらの結果は、体験学習が多くの学生のモチベーションを高めていたという富山ら(2022)と同様であった。また、モチベーション向上の理由としては子どもや保育に対する良いイメージが維持またはより強化されたことが中心になっていることがうかがわれた。

4-2 体験学習において不安や困難を感じた経験の実態

学生が体験学習の中で「自分の理想や思いとのズレ」「うまくいかない」「成果が得られない」などの不安や困難をどの程度感じていたかを確認した。アンケート項目⑤「体験学習の中で、失敗や間違ってしまうことが心配で思うように動けないことがありましたか」という質問に対する回答を集計した結果、「少しあった」を選択した学生が35名(45%)、次いで「あった」が16名(21%)、「あまりなかった」「まったくなかった」はどちらも13名で17%であった。7割近くの学生が体験学習の中で不安や困難を感じ、思うように動けないという経験をしていたことが明らかになった。

4-3 不安や困難を感じた場面とは

次に、アンケート項目⑥の回答に関して質問した項目⑦「失敗や間違いが心配だったのはどのような場面でしたか。具体的に説明してください」の記述を対象に、体験の中で不安や困難を感じた場面について検討した。分析は、そのような場面はなかったと回答した13人分の回答を除外し、残り64名分の記述を内容の類似性によってボトムアップ的にまとめ上げ、カテゴリの導出を行った。次にカテゴリの類似性を整理して概念を定義した上でカテゴリ名を命名した。

この手続きの結果導出されたカテゴリは8つで、それぞれのカテゴリに属する記述数が多い順に「生活の援助」、「子ども同士の葛藤」、「安全への対応」、「子どもとの距離感」、「一対多の対応」、「質問の対応」、「遊び」、「その他」と命名した(表2)。

もっとも記述数の多かった「生活の援助」とは、食事、午睡、着脱、排泄など、基本的な生活習慣にかかわる場面についての記述であった。自分の行った援助がスムーズに進まなくなった場面や各場面での子どもの行動やトラブルにどの程度手を出すか、どのように対応すれば良いかに確信を持ってない場面について記述されていた。

表2. 体験学習の中で不安や困難を感じた場面(N=77)

	度数	割合
生活の援助	16	21%
子ども同士の葛藤	10	13%
安全への対応	10	13%
子どもとの距離感	7	9%
一対多の対応	5	6%
質問の対応	3	4%
遊び	5	6%
その他	8	10%
なし	13	17%
	77	100%

次いで記述数の多かったのは「子ども同士の葛藤」である。いざこざの対応に迷ったり対処が出来なかったという記述が大半であるが、いざこざが起こる可能性をらんた状況であることを感じ、それに対して見通しを持った対応をできないことに不安を感じたという記述もみられた。

「安全への対応」は子どもの転倒やかみつきなど安全性が守られなかった事態が起こってしまった状況と、安全性の問題をとらえた上で先を予期して適切な対応が出来なかったという状況に二分されていた。

「子どもとの距離感」は、子どもとのかかわりが受動的になってしまった、または、より能動的に働きかけるべきか判断を迷ったり不安に感じたりなど、子どもと適切な距離感でかかわろうとした時の働きかけに不安を持ったという記述が中心となっていた。

「一対多の対応」は、複数の子どもが自分とのかかわりを求めてきた時に応じきれなかったという内容、「質問の対応」は子どもからの質問に対して上手く答えられなかった、適切に返せなかったという内容を含んでいた。また、「遊び」は、子どもたちの遊びに対する援助の必要性が見極められなかったり、自分の援助が適切であったかを不安に感じているという記述であった。

これらの結果から、体験学習の中で学生が不安や困難を感じるの、生活の援助や子ども同士の葛藤、子どもの安全の確保など、その状況に直面した時の自分の判断や対応が迫られていると学生が感じている場面であることがうかがわれた。また、子どもとの距離感に迷ったり、一人ひとりの子どもと十分なかかわりが持てない等、子どもの思いや要求に適切に答えられないことに不安や困難を感じているようであった。

4-4 不安や困難を感じた場面にかかわった人

体験学習の中で感じた不安や困難が、どのような人とかかわりの中で生じていたのかを確認した。不安や困難を感じた場面があったと回答した64名分のうち、45名

表 3. 不安や困難を感じた場面と、その場面に関わっていた人物

	全場面(N=64)		場面に関わっていた人物					
	事例数	割合	子どものみ		保育者のみ		子どもと保育者	
			事例数	割合	事例数	割合	事例数	割合
生活の援助	16	25%	7	18%	0	0%	8	45%
子ども同士の葛藤	10	16%	9	23%	0	0%	1	5%
安全への対応	10	16%	6	15%	0	0%	2	20%
子どもとの距離感	7	11%	6	15%	0	0%	1	5%
一対他の対応	5	8%	5	13%	0	0%	0	0%
質問の対応	3	5%	3	8%	0	0%	0	0%
遊び	5	8%	3	8%	0	0%	0	10%
その他	8	13%	1	3%	4	100%	3	15%
記述数合計	64		40		4		15	

の回答で子どもとのかかわりに不安や困難を感じたことが記述されていた。また、残りの24名分のうち子どもとのかかわりではなく保育者とかかわりの中に不安や困難があったと回答していたものが4名、15名は「お皿を落としてしまいわってしまった子がいた時とか早急に動くことは出来なかったし、保育者の様子を伺ってから動くことしか出来なかった」という記述のように、同じ場面の中で子どもと保育者の両方のかかわりが認められた場面であった。

子どもだけがかわっていた場面のうち、もっとも度数が多かったのは〔子ども同士の葛藤〕の場面であり(40例中9例/23%)、保育者と子どもが両方かわっていた場面では〔生活の援助〕が(15例中8例/45%)最も多かった。学生が体験学習の中で困難や不安を感じている場面の多くが子どもとのかかわりの場面であるが、保育者と子どもがかかわる場面においても不安や困難を感じていたことが確認できた。

4-5 体験学習前の準備についてのふりかえり

最後に、体験学習を振り返って、学生が体験学習の準備として必要だったと考えたことを確認した、アンケート項目⑨「体験学習前にもっとよく準備・確認・理解しておけばよかったと感じたことを書いてください」の記述内容について検討する。

調査対象77名中この項目に「なし」と回答したのは6名で、残り71名は何らかの準備や確認、理解不足があったと振り返っていることがわかる。「なし」という回答以外の71名分の記述内容を前節と同様の手続きで、内容の類似性によってカテゴリ化を行い7つのカテゴリを導出した。なお、この質問に対しては一部の学生が回答内で2種類以上の「準備・確認・理解しておけばよかったこと」を回答していたため、1名分の記述に2種類以上の内容が含まれている場合、切り離して別々にカテゴリ化し、最終的に92例の記述内容から7つのカテゴリを導

表 4. 体験学習の準備として必要であったこと (N=77)

	度数	割合
遊びや子どもの関心事の知識・保育技術の習得	22	24%
年齢別のできること・かかわり方	18	20%
実習で学ぶための準備	15	16%
状況や個性に応じたかかわり	15	16%
園の保育の確認と理解	10	11%
領域別の発達の知識	5	5%
その他	1	1%
なし	6	7%
	92	100%

※一名の記述の中に複数の要素が認められた場合、複数の要素への言及があったとしてカウントしているため、度数の合計が回答人数を上回っている

出することになった。

7つのカテゴリは属する記述数が多い順に〔保育技術や知識の獲得〕、〔年齢別のできること・かかわり方〕、〔実習で学ぶための準備〕、〔状況や個性に応じたかかわり〕、〔園の保育の確認と理解〕、〔領域別の発達の知識〕、〔その他〕であった(表3)。

もっとも記述数が多かったのは〔保育技術・遊びや子どもの関心事の獲得〕で、半数以上が絵本の読み聞かせのスキル向上について記述していた。典型的な記述として以下のようなものがある。

絵本を読む場面がたくさんあり、読んでいて何度かつかえてしまう部分や、子どもたちに「どうなるかな？」など質問しながら絵本を読み進めていたんですが、どんどん絵本の話からずれてしまって最終的に全部本が読めないということがありました。だから、絵本の読み聞かせを友達を園児だと思って行ったりしたいと思いました

また、鬼ごっこの種類など子どもの遊び、子どもが関心を持つ自然物、子どもの好きな流行りのキャラクター

についての知識が子どもとのかかわりを促進するために必要であったと記述も認められた。

〔年齢別のできること・かかわり方〕は、体験学習で自分が中心にかかわった年齢の子どもの発達状況についての知識の必要性を記述したものである。「何歳で何が出来て何が出来ないのか」の理解が必要であったという記述、ある年齢における「かかわり方」などあいまいな記述が多く、準備や理解が必要なことに具体性がない記述が大半であった。典型的な記述は以下の通りである。

実習先に行くまで何歳児クラスに分けられるか分からないけれど事前に子どもの発達をもう少し理解してから行けばもっと子どもとの関わりが上手くいったのかなと思いました

〔実習で学ぶための準備〕については、多くは実習中の(保育者への)質問についての記述であった。いざ実習に入るとわからないことや質問したいことが咄嗟に出てこない、上手く聴くことが出来なかったため、それを「事前にまとめておく」など、上手くできるような何らかの準備が必要であったという記述である。

〔状況や個性に応じたかかわり〕では、寝かしつけやいざこざなど具体的場面のかかわり、一人遊びやマイペースな行動など個に応じた子どもの対応についての知識を深めたり事前に保育者に確認することの必要性が記述されていた。典型的な記述として以下がある。

複数人、しかも年齢も違う子達に同じタイミングで違う遊びに誘われた時の対応方法は実習生だったら絶対ある事だから見とくべきだったと感じた

〔園の保育の確認と理解〕は、異年齢保育やモンテソリ保育など、園に特有の保育形態や、園の基本的な保育理念、生活の流れやタイムスケジュールなどの保育を理解する上で土台となっているものを事前に把握しておいた方が学びにつながったという記述である。

〔子どもや保育の基礎知識〕は、言葉や手指の巧緻性、生活習慣など、領域ごとの発達やその意味の理解が必要であったという記述である。典型的な記述として以下のようなものがある。

子どもの手先の発達について。おもちゃなどで人形を使った際に、人形が着ていた洋服が小さいボタンで止まっていて、2人の子どもに「先生この子の洋服脱がせて」と言われたため、4歳児はまだボタンの付け外しが出来ないのかなと思っていましたが、別の子は器用にボタンの付け外しを行っていたため。

以上の結果から、学生が体験学習の準備として必要と考えたものは、「技術」「知識」「かかわり方」であったことがわかる。体験学習の中での不安や困難は、「かかわり方」を含む「技術」や「知識」の準備不足にあったと考えていた可能性がある。また、保育者への質問にも事前に準備が必要だという記述は、体験や実習を通して学ぶための準備も必要であるという学生の気づきととらえられ、この先の実習での学びにもつながる重要な視点ではないだろうか。

5. 総合考察

本研究は、教育・保育実習前に行う保育現場での体験学習の中で、学生が経験する困難や不安に関連する諸要因とともに検討し、体験学習を通じた学びや成長・発達や、その先に設定された本実習での学びの支援についての示唆を得ることを目的としたものである。

分析対象となった学生のほぼすべてが、体験学習の経験を通して保育者になりたいというモチベーションが向上したと回答する一方、7割弱の学生が体験学習の中で「間違いや失敗が心配で思うように振る舞えない」という結果は、保育現場での自分のふるまいに不安や困難を感じていても、それが保育者を目指すモチベーションには影響していないと考えられる。モチベーションの向上の理由が、子どものかわいさや保育の面白さといった直感的な感情や、出会ったばかりの学生の自分に積極的に働きかけてきた子どもの姿と関連づけられているところから、まずは保育者を目指す自分が現場での出会いを肯定的にとらえ、子どもや保育者からも受け入れられたことがプラスのモチベーションにつながっていると考えられた。

次に、学生が不安や困難を感じた場面として、基本的な生活習慣の援助やいざこざなどの子ども同士の葛藤、子どもの安全を守ることが中心にアがっていた。これらの場面は対応の選択肢や、選択した対応から導かれる結果が予想しやすく、実際に結果が可視化されやすい。例えば子どもの安全にかかわる場面は、安全性を守るために取るべき対応がみえやすく、どの対応を選ぶかによる子どもの安全という結果の予想がしやすく、実際に子どもの安全が確保されたかという結果も確認しやすい。このような場面が学生にとって不安や困難として捉えやすいことがわかる。

保育学生は、実習で自分の子ども理解が不十分であることにリアリティ・ショックを感じ、これが子ども理解の発展につながるとされるが(谷川, 2010)、上記のような体験学習の中で学生が感じた不安や困難は、学びにつながるリアリティショックといえるだろうか。これを体

験学習前に準備しておくべきだったと学生が振り返ったことをもとに考えてみる。

学生たちは体験学習前に絵本の読み聞かせなどの保育技術を磨くこと、子どもとの遊びやかかわりにつながる知識やスキル、子どもの関心事についての知識を得ることが事前の準備として必要だったと考えていた。これらは体験学習の中で子どもとの「かかわる」ための最低限必要なものだと考えられる。次いで多く上がっていた、「年齢ごとにできることやかかわり方」についても同様に解釈できよう。「かかわり方」は「かかわり」を作る手段そのものであり、「できること」はその知識が子どもの援助という「かかわり」の必要性の判断の基準として準備が必要だったと考えられていたようである。

つまり、学生は実習の中で自分の子どもとの「かかわり」の不慣れや不十分さを自覚し、「かかわり」を作るスキルや手段の準備や、かかわる中で援助の有無を判断するための知識がもっと必要だったと振り返っているといえよう。加えて、それを準備できていれば保育体験における子どもとの「かかわり」がよりうまくいったと考えていたのかもしれない。これを「こども理解の不十分さに対するリアリティショック」と考えることは難しいだろう。なぜなら、それらの準備はあくまで「かかわり」を作るための対処方法でしかなく、それらの準備が十分整ってもなおうまくいかない、成果が得られない、つまりマニュアル的な対応では太刀打ちできない子どものわからなさを認め、それをどう理解するか、という問いが立ち上がることをリアリティ・ショックと考えるべきなのではないだろうか。

古谷（2020）は、教師と子どものかかわりである教育実践には、「子どもの実態把握」「教育実践に絶対的基準がないこと」「子どもの行動変容の要因を常に確定できるとは限らない」という3つの曖昧性があるとしている。また、川嶋ら（2018）は、3つの曖昧性以外には「遊びの曖昧性」など更なる曖昧性があり、子どもとかかわる大人には曖昧性への耐性が求められるとしている。体験学習において、学生が自分の判断や対処の結果が可視化されやすい場面に不安や困難を感じることで、そして体験学習への準備としてスキルや子どもの関心事に対する知識や「かかわり方」を必要だと考えていることは、学生が子どもとかかわる大人、とりわけ教育者（保育者）として曖昧性に対する何らかの対処があるにとらえていることの証左であろうし、曖昧性への耐性を持ち、そこに立ち向かうことが教育や保育の実践そのものであるととらえる段階には至っていないと考えられよう。

古谷は学校教員が専門技術や知識のような教師としての専門性だけで適切な教育実践が実現するわけでないことを実践を通して痛感し、それに不安や困難を感じなが

らも、個別的に不安や困難との向き合うことに教師としての専門性があると考察している。つまり、体験学習で準備が必要と感じたスキルや知識を獲得することだけが、その先の保育所や幼稚園での本実習での学びに必要なものではないと理解することが必要だろう。保育者としての専門性の獲得には、スキルや知識を持ってなお解消されない不安や困難を言語化し、指導者や同僚と共有する経験を持つことが必要であることをふまえて体験学習のふりかえりや次の段階の実習に入る際の指導を計画する必要があると考えられる。

謝辞

体験学習の受け入れ、研究にご協力いただきました保育所と職員のみなさまに心より感謝申し上げます。

注

- 1) この体験学習は富山・本多（2022）の検討対象となった体験学習の翌年度に行われた同科目内の体験学習であり、実施内容もこれに準じている。体験学習の詳細な手続きについてはそちらも参考にされたい。

文献

- 吾田富士子・浦田雅夫・仙石美千代・岡本依子・脇信明（2015）. 学生の自己成長感を保障する保育実習指導のあり方Ⅱ—ヒアリング調査からの検討— 保育士養成協議会専門委員会 平成27年度 課題研究報告書. https://www.hoyokyo.or.jp/profile/senmon/research_report28.pdf
- 古屋義博（2000）. 教育実践の曖昧性と教師の専門性 教育実践学研究：山梨大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 6, 49-57.
- 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.
- 本多潤子・櫻井登世子（2011）. 幼稚園教育実習における実習不安の類型とその特徴 田園調布学園大学紀要, 6, 49-60.
- 川嶋円香・刑部育子（2018）. 子どもと関わることにに対する抵抗感はどこからくるのか—大学生を対象にした質問紙調査から— 日本家政学会誌, 69（12）, 811-819.
- 木村志保・津田尚子・小口将典・立花直樹・仲宗根稔・西元直美（2015）. 保育士養成における体験学習の実施状況及び教育効果に関する検討 関西福祉科学大学紀要, 18, 87-93.
- 峯村恒平・枝元香菜子・渡邊はるか・藤谷 哲・山本礼二（2020）. 教員養成課程における「学校を体験する」活動の取り組みと成果—各大学へのアンケートの結果から「学校インターンシップ」に向けて— 目白大学高等教育研究,（26）, 81-88.

- 三澤 恵 (2015). 保育者養成校の学生の実習における対人
コミュニケーション不安の考察：乳幼児・保育者・保護
者に対するコミュニケーション不安の自由記述の分析
子ども未来学研究, 10, 23-34.
- 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, 48 (2),
96-106.
- 富山大士・本多 舞 (2022). 実習前の保育体験が学生の意
欲に与える影響 こども教育宝仙大学紀要, 13, 33-38.
- 富山大士・浅井拓久也・中村陽一・塩崎みづほ・豊泉尚美
(2019). 短期大学入学後早期の学生が、保育現場の環境
及び保育を見学する意義 秋草学園短期大学紀要, 35,
119-128.