

# 幼稚園教育実習で学生が感じる困難に関する研究 —幼稚園教育実習事後及び事前の自己評価アンケートの分析から—

佐藤 慶子 阿部 敬信

A study on the difficulty students feel in kindergarten teaching practice:  
From the analysis of the self-assessment questionnaire

Keiko SATOH Takanobu ABE

## 【要 旨】

本研究は、幼稚園教育実習における幼児と実際に関わりの中で、実際に学生が感じている困難は何かを質問紙調査をとおして明らかにするとともに、その困難さをもたらしている要因を抽出するとともに、それらが一定期間の教育期間の中で、どのように変化するのかも明らかにするという目的で行われた。その結果、1年間の短期大学教育を受けることによって2年次の教育実習を経験する前であっても、幼児への関わりに対する困難が低減することが分かった。また、領域別においては、一貫して主として「人間関係」と「環境」に係る幼児への関わりに困難を感じており、その要因として「人間関係」においては、「幼児同士の関わり」、「規範意識の芽生え」、「幼児と地域の大人との関わり」の3因子が抽出され、「環境」においては、1年次には「自然現象への関心」、「自然現象に対する情動」、「地域社会への関心」の3因子が、2年次には「環境構成の工夫と配慮」、「自然現象への関心と情動」、「地域社会への関心」の3因子が抽出された。

## 【キーワード】

幼稚園 教育実習 人間関係 環境 困難

## 1 はじめに

教育職員免許法によると教育実習は教職科目の一つとして5単位が最低修得単位数となっており、内1単位を教育実習に係る事前及び事後の指導としている。将来教職に就くことを目指す学生が、学校現場の現職教師の指導の下、直接幼児児童生徒と関わり、教科指導や生徒の指

導の実際を経験しながら学ぶ機会として、教職課程を有する教員養成系の大学では重視されている科目と違って間違いないといえる。本学においても、幼稚園教諭免許状の取得を目指す学生は、1年次9月に1週間の「観察実習」と2年次10月に3週間の「教育実習」を実施しており、その事前事後指導として「教育実習指導」を1年次前期から2年次後期までの2年間をとおして、1単位の演習科目として設定している

ところである。この「教育実習指導」は、「観察実習」と「教育実習」における学生の学びが単なる体験レベルに終わることなしに、経験が自己の教育観や児童観の変容をもたらし、将来の教職生活に生きるスキルを習得できるようにするために重要な役割を果たしていると考えられる。

しかしながら、学生においては、一日を学校で過ごし、直接幼児児童生徒とふれ合い、指導の実際を学ぶことができる科目として期待する反面、大変さや困難さからくる大きな不安感も抱いていることは想像に難くない。そこで、教育実習に関する学生がもつ不安については、たびたび研究の対象となってきた。大野木・宮川<sup>1)</sup>は教育実習に行く前の小学校、中学校等の教職志望大学生の間に、ごく一般的にみられる心配・不安について、その構造を調べ、また、実習前後のその変化を明らかにしようとした研究である。49項目3件法による質問紙を作成し、国立大学教育学部1年生162名に対して教育実習に関する不安について回答を求めている。その回答に対して因子分析を行った結果、「授業実践力」、「児童・生徒関係」、「体調」、「身だしなみ」の4因子を抽出し、教育実習不安尺度を構成し、学生の教育実習前後での教育実習不安の水準を比較し、教育実習後に実習不安が低下することを示している。これに対して、本多・櫻井<sup>2)</sup>は保育者を志す学生が効果的な実習を経験できるように、学生の幼稚園教育実習前の実習不安の構造について35項目6件法による質問紙調査を神奈川県内の幼稚園教諭の教職課程のある大学の1・2年生414名に対して行い、その回答に対して因子分析を行っている。その結果「子どもとの関係に関する不安」、「実習継続に関する不安」、「保育の実践に関する不安」、「身だしなみに関する不安」、「保育現場への適応に関する不安」の6因子を抽出して検討している。そして、学生の類型化を行うとともに、個々の学生の実習不安の構造と水準を把握することで、学生の個人的課題を把握し、個々の学生に適切な支援のあり方を考察している。さらに、戸田<sup>3)</sup>は幼稚園教育実習に参加し

た69名と小学校教育実習に参加した38名の教育実習に対する参加前と参加後における不安感の変化及び不安感の差異について16項目4件法による質問紙調査を行って回答の分析を行っている。そして、教育実習に係る学生の不安感の低減に関して、今後の指導の在り方を考察している。教育実習の事前と事後では教育実習参加者の不安感の低減がみられたことを報告している。指導の在り方としては、模擬保育や模擬授業の演習回数を増やしていくとともに評価・改善のサイクルを明確にすることが重要であると述べている。

このように教育実習に係る不安についての研究はいくつか行われており、その不安を低減するために教育実習に係る事前事後指導の在り方の考察も行われている。しかし、いずれも教育実習の事前事後に不安を質問紙法で調査していることで終わっており、その不安が何かからくるのかを具体的な要因にまで求めて調査を行っている研究は管見の限りにおいては見あたらない。学生が教育実習に不安に感じるということは、当然未だ経験したことのない子どもへの実際的な対応に不安を感じるとともに、そこに何からの要因として困難さを感じているに違いないからであろう。その困難さが何かを明らかにしない内には、教育実習に係る事前事後指導の改善を図ることはできないと考える。

また、例えば幼稚園教諭を養成する教職課程は、本学のように2年生の短期大学で行われていることが多く、教育実習も4週間を、本学のように1年次に1週間、2年次に3週間としたり、1年次、2年次ともに2週間として実施したりと様々であるが、いずれにしても2年間という一定の教育期間の中で実施されているのが現実である。この2年間に亘る期間の中で一定の期間、教職課程の教育を受けることで、学生が実際の子どもの関わりの中で感じる困難も変化していくのは当然予想されることであり、それを明らかにしておくことも、教育実習に係る事前事後指導の改善において重要な知見となるに違いない。

## 2 目的

そこで、本研究では、幼稚園教育実習における幼児と実際に関わりの中で、実際に学生が感じている困難は何かを質問紙調査をとおして明らかにするとともに、その困難さをもたらしている要因を抽出する。また、一定期間の教育期間の中で、学生が感じる困難さがどのように変化するのも明らかにする。これらの学生が感じる困難さの要因を抽出することで、今後の教育実習に係る事前事後指導の改善点を提案していきたいと考える。

## 3 方法

本研究の対象者は、ある年度に入学した本学初等教育科の学生187名であった。本学初等教育科では2年間で所定の単位を修得すれば、小学校教諭二種普通免許状及び幼稚園教諭二種普通免許状が授与されることになっている。幼児との関わりの中でどんなことに困難を感じるのかを、学生自身が自己評価できるように、「自己評価シート」という質問紙を作成した。質問項目は、民秋ら<sup>4)</sup>及び民秋ら<sup>5)</sup>の現職の保育者に対する自己評価チェックリストから保育内容に係る質問項目を参考にして、本研究の目的に沿った文章表現に改めるなどして若干の修正を行った。回答は「とても難しいと思う」から「難しいと思わない」まで5件法で求めた。質問項目は、「健康」が13項目、「人間関係」が17項目、「環境」が16項目、「言葉」が19項目、「表現」が13項目となった。

本学初等教育科では、幼稚園教諭二種普通免許状の取得を目指す学生は、1年次9月に1週間の「観察実習」と2年次10月に3週間の「教育実習」を実施しており、その事前事後指導として「教育実習指導」を1年次前期から2年次後期までの2年間をとおして、1単位の演習科目として設定している。

そこで、「自己評価シート」を1年次の「観察実習」終了後の最初の「教育実習指導」の授

業（9月17日3限）で、その授業に出席した1年次の学生181名に対して口頭で質問紙記入の教示を行い実施した。記入直後に回収し、集計を行った。次に、2回目の実施を2年次の後期最初の「教育実習指導」の授業（9月17日2限）で、その授業に出席した2年次の学生151名に対して口頭で質問紙記入の教示を行い実施した。記入直後に回収し、集計を行った。2年次の「教育実習」はその直後の10月に実施されることになっており、「教育実習」事前の質問紙調査となる。今後、「教育実習」終了後の「教育実習指導」の授業で同様に質問紙調査を行うことになっている。これが、「教育実習」事後の質問紙調査となる予定である。

## 4 結果

### (1) 対象者

「自己評価シート」を1年次の「観察実習」終了後の最初の「教育実習指導」の授業（9月17日3限）で、その授業に出席した1年次の学生181名に実施した（以後、「1年事後」と称する）。「自己評価シート」の一部の項目に未記入があったり、不適切な回答があったりしたものを除き、150名を分析の対象とした。

次に、2回目の実施を2年次の後期最初の「教育実習指導」の授業（9月17日2限）で、その授業に出席した2年次の学生151名に実施した（以後、「2年事前」と称する）。1回目の実施後の約1年後となる。また、これは10月にある3週間の「教育実習」の事前の質問紙調査となる。「自己評価シート」の一部の項目に未記入があったり、不適切な回答があったりしたものを除き、134名を分析の対象とした。

### (2) 各領域の平均評定に対する分散分析

質問項目を各領域にまとめて、平均評定を算出した。その結果を表1及び図1に示す。

表1 各領域の平均評定及び標準偏差

年次	健康	人間関係	環境	言葉	表現
1年 事後	2.85 (1.10)	3.18 (1.10)	3.11 (1.05)	2.90 (1.04)	2.85 (0.96)
2年 事前	2.60 (0.96)	2.81 (0.97)	2.85 (0.98)	2.48 (0.99)	2.63 (0.89)

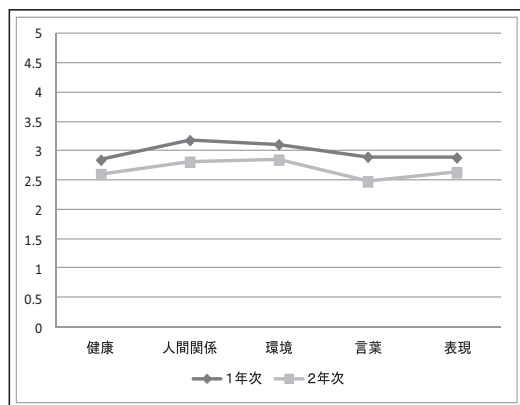


図1 年次別各領域の平均評定

各領域の平均評定に対して、「学年（1年事後・2年事前）」×「領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）」の二元配置分散分析を行ったところ、「学年」の主効果に1%有意水準において有意差が認められた ( $F(1, 22157) = 490.1$   $p < .01$ )。「領域」の主効果に1%有意水準において有意差が認められた ( $F(4, 22157) = 88.6$   $p < .01$ )。「学年」×「領域」の交互作用においては、有意差は認められなかった ( $F(4, 22157) = 3.51$   $n.s.$ )。

「領域」の主効果に有意差が認められたため、TukeyのHSD法による多重比較を行ったところ、「1年事後」、「2年事前」ともに、「人間関係」、「環境」>「健康」、「言葉」、「表現」において1%有意水準の有意差が認められた。

### (3) 領域「人間関係」の因子分析

「自己評価シート」の質問紙調査における「1年事後」及び「2年事前」の多重比較の結果からともに「人間関係」において、学生が困難を感じていると判断し、「人間関係」の質問項目である17項目に対して探索的因子分析を行っ

た。

主因子法を用いて、因子数は固有値の減衰状況から固有値1という基準を設けて決定したところ3因子解を得ることができた。さらに、プロマックス回転を行って、因子負荷量を得た。その結果を表2（1年事後）及び表3（2年事前）に示す。

表2と表3を比較すると、質問項目と各因子の関係に大きな変化がない。そこで、「1年事後」（表3）から各因子の解釈を行うことにする。

第1因子は因子負荷量が高い質問項目からみていくと、例えば「幼児同士が思ったことを相手に伝え、相手の思っていることにも気付けるように援助する」など、幼児と周囲の友だちとの関わりに係る質問項目が主になっているので「幼児同士の関わり」に関わる困難とした。

第2因子は因子負荷量が高い質問項目からみていくと、例えば「幼児が当番活動や教師の手伝いをするなど、人の役に立つ喜びを味わえるように配慮する」など、幼児の規範意識の芽生えに係る質問項目が主になっているので「規範意識の芽生え」に関わる困難とした。

第3因子は因子負荷量が高い質問項目からみていくと、例えば「幼児が外国人など、自分とは異なる文化を持った人に親しみを持つ機会をつくる」など、幼児が地域の大人と関わりに係る質問項目が主になっているので「幼児と地域の大人との関わり」に関する困難とした。

### (4) 領域「環境」の因子分析

「自己評価シート」の質問紙調査における「1年事後」及び「2年事前」の結果とともに「環境」においても、学生が困難を感じていると判断し、「環境」の質問項目である16項目に対して探索的因子分析を行った。

主因子法を用いて、因子数は固有値の減衰状況から固有値1という基準を設けて決定したところ3因子解を得ることができた。さらに、プロマックス回転を行って、因子負荷量を得た。その結果を表4（1年事後）及び表5（2年事前）に示す。

表2 「1年事後」の「人間関係」における質問項目の因子負荷量

No.	質問項目	第1因子	第2因子	第3因子
18	幼児同士が思ったことを相手に伝え、相手の思っていることにも気付けるように援助する。	0.911	-0.040	-0.151
16	幼児が友だちと一緒に喜んだり悲しんだりすることができる機会をつくる。	0.773	0.063	-0.070
17	つまずきや葛藤、けんかなどを、幼児の育ちに欠かせないものとしてとらえ、対応する。	0.757	0.034	-0.024
19	幼児が友だちと積極的に関わることで、友だちのよさに気付けるように援助する。	0.629	0.149	0.065
14	幼児が教師や友だちと共に過ごすことの喜びを感じることができるよう配慮する。	0.601	0.025	0.243
20	幼児が友だちと一緒に一つのことをやり遂げることにより、達成感を味わえるような機会をつくる。	0.551	0.291	-0.009
22	幼児が困っている友だちのことを心配するなど、思いやりを持てるように援助する。	0.506	0.283	0.105
21	幼児が良いことや悪いことに気づいて考えて行動ができるように配慮する。	0.437	0.271	0.066
26	幼児が当番活動や教師の手伝いをするなど、人の役に立つ喜びを味わえるように配慮する。	-0.103	0.939	-0.001
27	当番活動などで「やってみたい」という幼児の気持ちを大切にす。	0.095	0.698	-0.040
24	あそびのルールを幼児が友だちと自らつくっていく過程を大切にす。	0.098	0.685	-0.114
25	幼児が共同の遊具や用具を大切に使うことを、活動を通して体験できるように配慮する。	0.189	0.601	0.093
15	園生活の中で、幼児が自分でできたという充実感を味わえるような体験を取り入れる。	0.208	0.434	0.209
23	幼児が園生活の中で、順番を守るなどきまりの大切さを理解できるように、配慮する。	0.210	0.381	0.202
30	幼児が外国人など、自分とは異なる文化を持った人に親しみを待つ機会をつくる。	0.011	-0.074	0.754
28	幼児が高齢者や地域の人と関わり、親しみや感謝の気持ちを味わうことができる機会をつくる。	-0.148	0.147	0.653
29	幼児が家族などから、自分がたくさんの愛情を受けて育ってきたことを知る機会をつくる。	0.409	-0.125	0.455

表3 「2年事前」の「人間関係」における質問項目の因子負荷量

No.	質問項目	第1因子	第2因子	第3因子
18	幼児同士が思ったことを相手に伝え、相手の思っていることにも気付けるように援助する。	0.730	-0.129	0.048
19	幼児が友だちと積極的に関わることで、友だちのよさに気付けるように援助する。	0.700	-0.113	0.220
22	幼児が困っている友だちのことを心配するなど、思いやりを持てるように援助する。	0.661	0.131	-0.068
17	つまずきや葛藤、けんかなどを、幼児の育ちに欠かせないものとしてとらえ、対応する。	0.623	0.111	-0.056
14	幼児が教師や友だちと共に過ごすことの喜びを感じることができるよう配慮する。	0.591	0.072	0.046
16	幼児が友だちと一緒に喜んだり悲しんだりすることができる機会をつくる。	0.576	0.030	0.137
15	園生活の中で、幼児が自分でできたという充実感を味わえるような体験を取り入れる。	0.573	0.196	0.068
21	幼児が良いことや悪いことに気づいて考えて行動ができるように配慮する。	0.568	0.262	-0.037
20	幼児が友だちと一緒に一つのことをやり遂げることにより、達成感を味わえるような機会をつくる。	0.521	0.202	0.066
26	幼児が当番活動や教師の手伝いをするなど、人の役に立つ喜びを味わえるように配慮する。	0.080	0.739	-0.080
25	幼児が共同の遊具や用具を大切に使うことを、活動を通して体験できるように配慮する。	0.037	0.704	0.057
27	当番活動などで「やってみたい」という幼児の気持ちを大切にす。	-0.117	0.700	0.082
23	幼児が園生活の中で、順番を守るなどきまりの大切さを理解できるように、配慮する。	0.314	0.513	-0.113
24	あそびのルールを幼児が友だちと自らつくっていく過程を大切にす。	0.107	0.511	0.067
29	幼児が家族などから、自分がたくさんの愛情を受けて育ってきたことを知る機会をつくる。	0.045	0.100	0.765
28	幼児が高齢者や地域の人と関わり、親しみや感謝の気持ちを味わうことができる機会をつくる。	-0.053	0.117	0.687
30	幼児が外国人など、自分とは異なる文化を持った人に親しみを待つ機会をつくる。	0.179	-0.160	0.435

表4 「1年事後」の「環境」における質問項目の因子負荷量

No.	質問項目	第1因子	第2因子	第3因子
41	集めてきた木の実を数えたり、数量や図形などに関心を持ったりするように工夫する。	0.873	-0.066	-0.084
40	幼児が自分のもの、他人のもの、共同のものとの区別に気づけるような機会を提供する。	0.651	0.125	0.038
38	幼児が身近な動植物の世話をする中で、生命の尊さに気付けるように話しかける。	0.627	0.233	-0.033
35	身近な自然事象に触れて「どうして」や「なぜ」といった疑問に対して、一緒に調べたり考えたりする。	0.552	0.072	0.176
39	幼児が園庭や散歩で集めてきた葉や木の実など、季節感のある素材を保育の中で活用する。	0.543	-0.088	0.287
31	幼児が身近な自然をとおして、その美しさや不思議さなどに気づくことができるようにする。	-0.041	0.846	0.014
32	心の安らぎや、豊かな感情を体験できるように、幼児と自然との触れ合いを大切にする。	0.064	0.784	-0.071
42	幼児が身の回りにある簡単な標識や文字に関心を持ち、その意味や役割がわかるように配慮する。	0.217	0.435	0.142
33	幼児が水や砂や土などを使って、その性質やしぐみにあった遊びを展開できるように工夫する。	-0.018	0.424	-0.071
44	園外保育などで、幼児が地域で働いている人たちに出会う機会をつくる。	-0.013	-0.107	0.852
43	地域の公共機関を利用するなど、幼児が近隣の生活に興味を持てるように配慮する。	0.100	0.125	0.516
45	社会の出来事について、幼児に分かりやすく説明する。	0.091	0.155	0.419
37	幼児が身近な動植物に自分からさわろうとするとときに、気をつけなければいけないことに配慮する。	0.104	0.349	0.411
34	その日の天候や気象に合わせた保育をするように配慮する。	0.091	0.254	0.405
46	さまざまな国の旗をつくって飾るなど、いろいろな国に興味や関心を持てるようにする。	0.360	0.044	0.181
36	幼児が身近な動植物を飼育・栽培するなど、それらに興味や関心を持つことができるように配慮する。	0.317	0.251	0.247

表5 「2年事前」の「環境」における質問項目の因子負荷量

No.	質問項目	第1因子	第2因子	第3因子
37	幼児が身近な動植物に自分からさわろうとするとときに、気をつけなければいけないことに配慮する。	0.657	0.008	0.163
34	その日の天候や気象に合わせた保育をするように配慮する。	0.649	-0.055	0.001
35	身近な自然事象に触れて「どうして」や「なぜ」といった疑問に対して、一緒に調べたり考えたりする。	0.637	0.159	0.021
38	幼児が身近な動植物の世話をする中で、生命の尊さに気付けるように話しかける。	0.548	0.173	0.018
33	幼児が水や砂や土などを使って、その性質やしぐみにあった遊びを展開できるように工夫する。	0.545	0.214	-0.260
41	集めてきた木の実を数えたり、数量や図形などに関心を持ったりするように工夫する。	0.049	0.820	-0.072
39	幼児が園庭や散歩で集めてきた葉や木の実など、季節感のある素材を保育の中で活用する。	0.066	0.702	-0.034
32	心の安らぎや、豊かな感情を体験できるように、幼児と自然との触れ合いを大切にする。	0.153	0.545	0.070
40	幼児が自分のもの、他人のもの、共同のものとの区別に気づけるような機会を提供する。	0.323	0.473	0.080
42	幼児が身の回りにある簡単な標識や文字に関心を持ち、その意味や役割がわかるように配慮する。	0.227	0.448	0.197
31	幼児が身近な自然をとおして、その美しさや不思議さなどに気づくことができるようにする。	0.013	0.432	0.305
44	園外保育などで、幼児が地域で働いている人たちに出会う機会をつくる。	-0.250	0.205	0.648
45	社会の出来事について、幼児に分かりやすく説明する。	0.206	-0.243	0.642
43	地域の公共機関を利用するなど、幼児が近隣の生活に興味を持てるように配慮する。	0.192	0.023	0.621
46	さまざまな国の旗をつくって飾るなど、いろいろな国に興味や関心を持てるようにする。	-0.109	0.307	0.472
36	幼児が身近な動植物を飼育・栽培するなど、それらに興味や関心を持つことができるように配慮する。	0.379	0.261	0.127

「環境」は「人間関係」の因子分析の結果とは異なり、表4と表5を比較すると、質問項目と各因子の関係に変化が見られる。そこで、

「1年事後」(表4)と「2年事前」(表5)において別に因子の解釈を行う。

まず、「1年事後」における第1因子は因子

負荷量が高い質問項目からみていくと、例えば「集めてきた木の実を数えたり、数量や図形などに関心を持ったりするように工夫する」など、幼児に身近な自然現象への関心をもたせる関わりに係る質問項目が主になっているので「自然現象への関心」に関する困難とした。

第2因子は因子負荷量が高い質問項目からみていくと、例えば「幼児が身近な自然をとおして、その美しさや不思議さなどに気づくことができるようにする」など、幼児の身の回りの自然現象に対する情動を促す関わりに係る質問項目が主になっているので、「自然現象に対する情動」に関する困難とした。

第3因子は因子負荷量が高い質問項目からみていくと、例えば「園外保育などで、幼児が地域で働いている人たちに出会う機会をつくる」など、幼児に身近な地域社会への関心をもたせる関わりに係る質問項目が主になっているので、「地域社会への関心」に関する困難とした。

次に「2年事前」における第1因子は因子負荷量が高い質問項目からみていくと、例えば「幼児が身近な動植物に自分からさわろうとするときに、気をつけなければいけないことに配慮する」など、幼児が身近な自然現象に関心をもって遊ぶための工夫と配慮に係る質問項目が主になってきているので、「環境構成の工夫と配慮」に関する困難とした。

第2因子は因子負荷量が高い質問項目からみていくと、例えば「集めてきた木の実を数えたり、数量や図形などに関心を持ったりするように工夫する」や「心の安らぎや、豊かな感情を体験できるように、幼児と自然との触れ合いを大切にする」など、「1年事後」における第1因子と第2因子が複合した内容となってきたので、「自然現象への関心と情動」に関する困難とした。

第3因子は因子負荷量が高い質問項目からみていくと、例えば「園外保育などで、幼児が地域で働いている人たちに出会う機会をつくる」など、「1年事後」における第3因子とほぼ一致しており、幼児に身近な地域社会への関心をもたせる関わりに係る質問項目が主になってい

るので、「1年事後」の第3因子と同様に「地域社会への関心」に関する困難とした。

## 5 考察

### (1) 各領域において感じている困難

二元配置分散分析の結果、「学年」の主効果に有意差が認められたことから、1年次の「観察実習」直後の1年次後期開講から1年後の2年次後期開講時点で学生が教育実習で感じる困難が低減していることが分かった。1年間の間には講義や演習はもちろんのこと、保育所や施設での実習も行われており、このような1年間の短期大学の教育を受けることで、教育実習に感じる困難が低減していると思われる。大野木・宮川や戸田は教育実習を実際に経験することで教育実習に係る不安が低減するとしているが、本研究では1年間の短期大学教育を受けることによっても、2年次の教育実習を経験する前であっても、困難が低減することを明らかにした。

次に「領域」の主効果に有意差が認められたが、一方で「学年」×「領域」の交互作用では有意差が認められなかった。また、「領域」における多重比較で「人間関係」と「環境」が他の3つの領域より学生による評定が有意に高いことが分かった。これらのことから、学生は一環して幼児への関わりでは主として「人間関係」と「環境」の領域に係る関わりに困難を感じていることが分かった。

本学初等教育科の教育実習の事前事後指導である「教育実習指導」においては、必ず事後に自由記述式のワークシートで実習の振り返りを行っている。そのワークシートには「子どもとの関わりにおいて難しいと感じたこと」を必ず3点ほど箇条書きにするように指示している項目がある。ここ数年の記述される項目として「子どものいざござやけんかを解決すること」などの幼児同士の関係性に踏み込む関わりが困難点として多く挙げられるようになったと担当者間では経験的にいわれている。また、遊びや活動の中で「子どもに興味関心をもたせるよう

な声かけ」が難しいと挙げることも多い。実際の指導における個々の子どもへの声かけのような指導の在り方が困難点として挙げられることも多いと、経験的にいわれている。このような担当者の経験的な知見が、各領域の困難さに対する学生による評定といった定量的な方法で支持された。

## (2) 領域「人間関係」における困難

領域別では、学生は主として「人間関係」に係る関わりに困難を感じていることが分かった。そこで、その困難の要因を抽出するために、「1年事後」及び「2年事前」それぞれの「人間関係」の質問項目である17項目に対して探索的因子分析を行った。その結果、「幼児同士の関わり」、「規範意識の芽生え」、「幼児と地域の大人との関わり」の3因子が、学年を問わず困難の要因として抽出された。

中央教育審議会<sup>6)</sup>では、「集団生活の中で自発性や主体性等を育てる」ことや「規範意識の芽生えを培う」ことが、現在の幼稚園教育要領における改善事項として挙げられていることから分かるように、「近年の子どもの育ちの変化

や社会の変化に対応し、発達や学びの連続性及び幼稚園での生活と家庭などでの生活の連続性を確保し、計画的に環境を構成することを通じて、「幼児の健やかな成長を促す」ために欠かせないことである。つまり従前の幼稚園教育要領の実施状況においても課題として挙げられていることから分かるように、学生も同様にこれらの要因によって主として「人間関係」に係る関わりに困難を感じているといえる。

## (3) 領域「環境」における困難

領域では「人間関係」に続き「環境」に係る関わりにおいても困難を感じていることが分かった。そこで、その困難の要因を抽出するために、「1年事後」及び「2年事前」それぞれの「環境」の質問項目である16項目に対して探索的因子分析を行った。「環境」においては、「人間関係」の因子分析の結果とは異なり、「1年事後」と「2年事前」で質問項目と各因子の関係に変化が見られる。そこで、「1年事後」と「2年事前」において別に因子の解釈を行った。その結果、抽出された困難を学年別に表6に示す。

表6 領域「環境」における因子の解釈と変化

因子	1年事後	2年事前
第1因子	自然現象への関心	環境構成の工夫と配慮
第2因子	自然現象に対する情動	自然現象への関心と情動
第3因子	地域社会への関心	地域社会への関心

表6にあるように主として「環境」における関わりの困難の要因として抽出された因子は、「観察実習」直後の1年次後期開講時から1年後を経過した2年次後期開講時において要因が変化しているのとらえることができる。因子を構成する質問項目の異同から考えると、第3因子は一貫しているが、「1年事後」の第1因子と第2因子が統合され「2年事前」の第2因子となり、「2年事前」では新たに第1因子が生成されたととらえることができる。

学年を問わず一貫している困難は、「自然現象への関心」「情動」そして「地域社会への関

心」であり、自然現象や地域社会への関心を促す声かけなどの指導の在り方にあると考えられる。実際に、中央教育審議会<sup>7)</sup>は「幼児が心動かされる体験をして、その感動や思い、考えを言葉に表す」ことや「好奇心や探求心を育て、思考力の芽生えを培う」ことを、現在の幼稚園教育要領における改善事項として挙げていることから分かるように、「体験と言葉の重視など子どもの変化に対応した幼稚園教育の充実」として、従前の幼稚園教育要領の実施状況においても課題として挙げられていることである。さらに、1年間の短期大学教育を受けることに



よって、「2年事後」においては、困難の要因として「環境構成の工夫と配慮」が生成されてくることから分かるように、指導や活動の内容から、工夫や配慮といった実際の指導の方法の在り方が分かるようになり、そこに困難が見えてくるようである。

#### (4) 教育実習に係る事前事後学習の改善

以上の考察を踏まえて、今後の教育実習に係る事前事後学習（本学初等教育科では「教育実習指導」に相当する）の改善点について述べる。

教育実習における困難という観点からは、1年間の短期大学における教育も教育的効果を発揮しており、講義や演習、そして保育所や施設における実習などの授業を受けることにより、困難が低減していることはどうやら確かなようである。

本多・櫻井<sup>8)</sup>では、「幼稚園教育実習不安尺度」を作成し、5つの下位尺度得点をもとに学生の類型化を行い、それぞれの類型の学生に必要とされる支援について考察を行っている。

「保育領域不安全型」の学生に対しては、「保育の専門的力量を高めることが必要」とし、「講義と演習（実際の体験、代理的体験を含む）による循環的な学びを円滑にすすめることができるように支援していくことが必要ではないか」と述べている。また、戸田<sup>9)</sup>は教育実習に係る不安の低減に関して「指導能力」については、「指導案作成→模擬保育及び模擬授業の実施→評価・反省→改善」のサイクルを明確にした演習形式の回数を増やしていくことや「他者の前に出て報告を行ったり、意見を表明したりする、発表形式の授業の充実」を挙げている。

今回、主として「人間関係」「環境」における領域での幼児との関わりに学生は困難を感じ、その要因として具体的に上がっている因子を見ても、「幼児同士の関わり」や「規範意識への芽生え」の場面への介入や「自然現象への関心や情動」を引き出す声かけ、「環境構成の工夫と配慮」などの実際の指導場面における指導の在り方が要因となっているようである。本多・櫻井や戸田が述べているように、これらの

具体的な保育場面を設定しての模擬保育を行った上で、それを経験で済ませるのではなく、反省・評価などの振り返りを行って次の模擬保育や授業に生かせるようなPDCAサイクルを意識した授業内容を取り入れる必要があるのではないかと考える。

指導案作成においても、高濱・佐藤・阿部<sup>10)</sup>でも提案されているように、視聴覚教材の活用により具体的な保育場面を設定して、指導案作成を行い、そこで行われている保育者の声かけや振る舞いの教育的ねらいに気づかせる指導案作成を行うことが必要ではないか。

このように、教育実習に直接係る指導を行う「教育実習指導」に今回の知見から改善を加えることで、さらに学生が感じる教育実習における困難を低減させることができるのではないかと考える。

## 6 おわりに

本研究は、幼稚園教育実習における幼児と実際に関わる中で、実際に学生が感じている困難は何かを質問紙調査をとおして明らかにするとともに、その困難さをもたらしている要因を抽出するとともに、それらが一定期間の教育期間の中で、どのように変化するのかも明らかにするという目的で行われた。

その結果、1年間の短期大学教育を受けることによっても、2年次の教育実習を経験する前であっても、幼児への関わりに対する困難が低減することが分かった。また、領域別においては、一貫して主として「人間関係」と「環境」に係る幼児への関わりに困難を感じており、その要因として「人間関係」においては、「幼児同士の関わり」、「規範意識の芽生え」、「幼児と地域の大人との関わり」の3因子が、学年を問わず困難の要因として抽出され、「環境」においては、1年次には「自然現象への関心」、「自然現象に対する情動」、「地域社会への関心」の3因子が、2年次には「環境構成の工夫と配慮」、「自然現象への関心と情動」、「地域社会への関心」の3因子が明らかにされた。さらに「環

境」においては、1年の短期大学教育を経過することで、要因が変化しており、指導の内容から指導の工夫や援助の在り方といった困難が生成されていた。これらの結果から、今後の教育実習に係る事前事後指導の改善点として、具体的な保育場面を設定しての模擬保育を行った上で、それを経験で済ませるのではなく、反省・評価などの振り返りを行って次の模擬保育や授業に生かせるようなPDCAサイクルを意識した授業内容を取り入れる必要について提案した。

本研究は、大野木・宮川<sup>1)</sup>の研究に代表されるような教育実習前後における教育実習における不安の変化ではなく、1年次の「観察実習」終了直後から2年次の「教育実習」直前における1年間の期間をおいた変化を扱っている。では、学生が教育実習における幼児への関わりの困難さとして、2年次の「教育実習」終了直後はさらにどのような変化を見せるのか。これにより、今回得ることができた知見を深化させることができることは確かである。引き続き、追究していく。

## 【引用文献】

- 1) 大野木裕明・宮川充司, 教育実習不安の構造と変化, 教育心理学研究, 44 (4), 454-462, 1996.
- 2) 本多潤子・櫻井登世子, 幼稚園教育実習における実習不安の類型とその特徴, 田園調布大学紀要, 6, 49-60, 2011.
- 3) 戸田浩暢, 学生の教育実習に対する不安感の考察, 広島女学院大学人間生活学部紀要, 1, 47-57, 2014.
- 4) 幼稚園教諭のための自己評価チェックリスト, 『幼稚園教諭のための自己評価チェックリスト』編纂委員会, 2006, 萌文書林.
- 5) 保育士のための自己評価チェックリスト, 『保育士のための自己評価チェックリスト』編纂委員会, 2008, 萌文書林.
- 6) 中央教育審議会, 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申), 2008, [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf) (2015年10月28日取得).

- 7) 前掲書6)
- 8) 前掲書2)
- 9) 前掲書3)
- 10) 高濱正文・阿部敬信・佐藤慶子, 遊びの中で子どもは何を学んでいるのか-保育実践のビデオ映像を基に学びを深める, 別府大学短期大学部紀要, 34, 31-42, 2015.
- 11) 前掲書1)

※ 本研究の一部は、日本保育学会第68回大会においてポスター発表「幼稚園教育実習で学生が感じる困難とは(1)-短大1年次の「観察実習」後の自己評価アンケートの分析から-」として発表した。