

# 保育実習における学生の学び

## — 正統的周辺参加による分析を通して —

及川留美<sup>1)</sup>・野田敦史<sup>2)</sup>・岩崎淳子<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> 東京未来大学こども心理学部こども保育・教育専攻

<sup>2)</sup> 東京未来大学こども心理学部こども保育・教育専攻

<sup>3)</sup> 聖徳大学短期大学部保育科

(2014年11月27日受理)

### 1. はじめに

保育者養成校で学ぶ学生にとって保育実習はどのような体験なのであろうか。保育者養成校では、保育士資格を取得するために少なくとも表1のとおり実習関連科目計9単位を修得する必要がある。

(表1)

科目名	単 位	
保育実習 I	4 単位	保育所実習 施設実習
保育実習指導 I	2 単位	演習
保育実習 II または 保育実習 III	2 単位	保育所実習 または 施設 実習
保育実習指導 II また は 保育実習指導 III	1 単位	演習

厚生労働省による通知「指定保育士養成施設の指定および運営の基準について」では、保育実習 I の教科の目的として「保育所、児童福祉施設等の役割や機能を具体的に理解する」、「既習の教科内容を踏まえ子どもの保育および保護者支援について総合的に学ぶ」、「保育士の業務内容や職業倫理について具体的に学ぶ」等を挙げている。平成22年からはこれまで保育実習 I にのみに義務付けられていた保育実習指導が、保育実習 II または保育実習 III の選択実習科目に関しても演習科目として単位化され、実習科目の充実が図られた。

足立 (2008) は、保育者養成校に通う学生にとって実習は「保育者になりたい私」が保育者アイデンティティを形成する機会<sup>(1)</sup>であるとしているように、これまで実習を通して学生の意識がどのように変化をしたかということは多く研究されてきた。しかし、学生の実習における学びは1回で完成されるものではない。保育士資格を取得するために少なくとも3回の実習が課せられているように、各実習における学生の学びが各種実習を経るごとに変化や深まりを見せるものである。その学びは教学の場で学習してきたことをもとに実践の場における実習に臨み、その実習で得た課題を教学の場で確認するとともに新たな知識を得、再度実習に臨むという循環に支えられている。選択実習における実習指導が単位化された背景には、こうした実習の特性があるためではないかと考えられる。

本研究の目的は、保育者養成校に通う学生の保育実習における学びのプロセスを正統的周辺参加から分析し、そこにおける問題点を明らかにすることである。この問題点を明らかにすることによって、効果的な保育実習指導や保育者養成校における専門科目の在り方を検討する材料としたい。

### 2. 正統的周辺参加から保育実習をとらえる

レイヴとウエンガーは、まず「知識」の一般可能性や抽象性をという考え方を排除<sup>(2)</sup>、徒弟制を例

に挙げ、実践者の知識や技能の修得は正統的周辺参加のプロセスにおいて得られるものであるとした。正統的周辺参加とは、学習者が実践者の共同体に参加することを意味している。この正統的周辺参加を通して、新参者が共同体の十全的参加者へと移行していくプロセスにおいて、学習の意味が形作られ、知性的技能を修得するということである。そして正統的周辺参加は、活動、アイデンティティ、人工物、さらに知識と実践の共同体などについての語り口を提供するとしている。<sup>(3)</sup>そこで本論では、保育実習を正統的周辺参加であるにとらえ、4年制の保育者養成大学に通う学生に対して保育実習の前後にインタビューを行い、実習についてあるいは保育に関連する事柄についてどのように語るかということに着目し分析していく。

まずはレイヴとウェンガーの正統的周辺参加から保育実習について考えてみたい。保育実習とは、保育者を目指す学生が養成校という教学の場を離れ、保育実践を行う各種施設に通い、保育者になるための学びを深めるための科目である。そこでの実習生である学生は足立(2008)が述べているように「保育者になりたい私」であり、それまで保育の実践がされてきた現場においては新参者である。保育実習とは実習生が保育現場という状況に参加し、様々な

体験をすることを通して徐々に「保育者としての私」へと移行していくための一つの機会であるにとらえることができるだろう。

保育実習を正統的周辺参加としてとらえたとき、その学びのプロセスにおける問題点について触れておく必要がある。まず1点目はアクセスの問題である。レイヴとウェンガーは、正統的周辺参加を通して実践共同体の成員となるために、広範囲の進行中の活動、古参者たち、共同体の他の成員たちにアクセスできなければならないとしている。<sup>(4)</sup>保育現場におけるあらゆる活動および成員にアクセスが可能とならない場合、十分な学びへと結びつかないことが考えられる。2点目は透明性の問題である。レイヴとウェンガーは、実践共同体の生産過程に触れ、人工物の透明性(人工物の内部の仕組みを学習者が調べればわかる)が実践に深く関与することを述べている。そしてその透明性とは人工物を使用するときだけにあてはまるのではなく、実践へのアクセスのあらゆる形態に当てはまるとしている。<sup>(5)</sup>つまり保育現場に対する透明性を高めておくことが実践現場へのアクセスを容易にし、実習における学びを深めると考えられる。正統的周辺参加をもとに保育実習における学びのプロセスを図示すると図1のようになり、この図をもとに語りを分析していく。

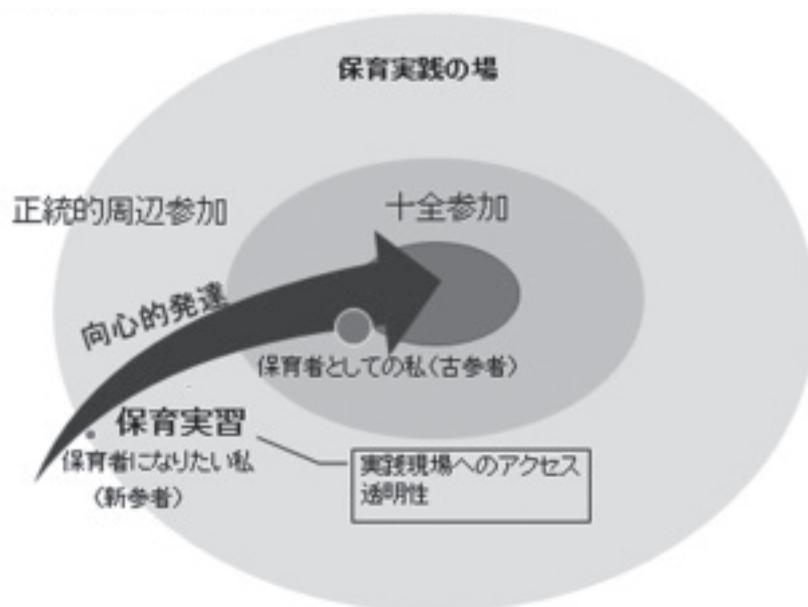


図1 保育実習における実習生の学びのプロセス

### 3. 研究の方法

4年制の保育者養成大学に通い、将来保育者を目指している学生3人に縦断的にインタビューを行った。インタビューアーは保育者養成校で保育実習を担当する2名が担当した。各実習における学びを明らかにするために、1回目のインタビューを保育実習Ⅰ（保育所実習）の前、2回目のインタビューを保育実習Ⅰ（保育所実習）の直後、3回目のインタビューを最後の実習である保育実習Ⅱ（保育所実習）の後に行った。日時の詳細は表2であり、1回インタビューの所要時間は15～30分である。インタビューにおける会話は、研究の趣旨を説明し、同意を得たうえでボイスレコーダーに録音した。

(表2)

	1回目	2回目	3回目
学生 A	2学年次 2012/12/11	2学年次 2013/3/7	4学年次 2014/10/1
学生 B	2学年次 2012/12/11	2学年次 2013/3/7	4学年次 2014/10/2
学生 C	2学年次 2012/12/11	2月年次 2013/3/7	4学年次 2014/10/17

なお事例におけるA-1とは研究協力者Aの1回目のインタビューにおける語りであることを示す。

### 4. 語り事例の分析および考察

各々のインタビューでは、「保育所や保育士に対するイメージについて、またそれが実習後どのように変化したか」や「実習で学んだことや課題に感じたことは何か」、「大学の授業がどのような面で役立ったか、あるいは授業で学習しておきたかったことは何か」などの質問をし、それに対して詳しく答えてもらっている。計9回のインタビューにて得られた音声データをすべて逐語録として起こしたところ、A4用紙64枚の基本データが得られた。その中から一部を抜粋し、本研究の分析対象とする。分析データはなるべくインタビューアーとインタビューイである学生の「語り」そのものを重視し記載をしているが、紙

幅の都合上、意味を損なわない範囲で一部省略をしている。また、データにおける（～～）はインタビューアーの発話であり、語りにおいて分析の視点と関連があると思われる箇所に下線を付した。

#### (1) 語り事例1（保育実習前の保育所のイメージ）

本研究の協力者である保育者養成大学に通う学生は、保育者としての資格・免許の取得のために2年次秋に初めての学外実習を体験する。教育実習Ⅰとして5日間幼稚園の現場に入り、保育を観察するものである。1回目のインタビューを行った時期は、この教育実習Ⅰを終了し、初めての保育所における保育実習を行う前である。よってこれまで保育所における保育には、あまり参加をしたことがない。保育所への正統的周辺参加はまだしていないが、これまでの授業を通して、保育所とはどのようなところかということについては学習してきている。

1回目のインタビューから得られた語り（表3）について見ていきたい。保育所保育指針では第1章総則における保育所の役割について「保育所は、児童福祉法第39条の規定にもとづき、保育に欠ける子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設であり、入所する子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することの最もふさわしい生活の場でなければならない。」<sup>(6)</sup>（傍線筆者）としている。二重下線からわかるように、保育所は単に子どもたちの生活の場としてあるだけでなく、保育者やその他職員によるふさわしい保育行為の上にある児童福祉施設である。つまり、表3の①、②、④のような特徴は、保育所が保育に欠ける子どもを預かるといった保育所におけるごく限られた社会的な機能にしか着目していないととらえることができるだろう。

むしろ今後保育者として保育をすることを考えるならば、保育所は子どもと保育者との相互行為の場としてとらえる視点が必要となる。学生Cの下線⑤、⑥からは、すでに保育所を保育者と子どもとの相互行為の場としてとらえていることが読み取れる。

(表3)

	A-1	B-1	C-1
実習前の保育所のイメージ	(保育園って、どんなところという感じを持っている?) お母さんが忙しくて面倒を見れない子を、代わりに保育園で預かる①じゃないですか。(うんうん)なので、やっぱりお母さんに会いたくて泣いてる子とかもたくさんいる。で、でも何かどんどん成長していくうちに自分のやれるべきことをしっかりとやる。②その異年齢児、たくさん、年齢がいるじゃないですか。(うん、いるからね。うん。)その中で、何だろう、やっぱり上の年長さんの子が年少さんとかの子の面倒を見る機会があるのが保育園。	(へえ、そっかそっか、なるほどね。うん。えっと、保育園に対するイメージというか、保育園ってどんなところというふうに思ってる?) 保育園は幼稚園と違って教育という感じじゃなくて、結構遊びを、遊びの中から何か子どもたちの感覚というのを養うという感じが、イメージがあって。③(うんうん。)あとは、例えば共働きのご家庭とかであったら、幼稚園よりは保育園のほうが預けやすいとかそういうこと。④(長い時間になるしね。)結構預けやすいというイメージのほうがあります、はい。	(さっき少し言ってくれたんだけど。保育園の印象とかイメージとか。)印象、なんだろう。生活の場として子どもたちが毎日成長していく場だから、保育者はその成長に気付いてというか、保育者も一緒に特に成長していける場⑤かなというか。あとは、生活の場でもあるから、つながりが、一緒に長くいる分、先生と生徒というよりも、ちょっと近いような、お母さんと子どもまでいかないけど。(そこに近いような。)そう、そこに近い関係がつけれる場所⑥かなというのは。

## (2) 語り事例2 (保育実習後の保育所のイメージ)

表4は保育所の実習後に保育所のイメージについて質問をしたときに得られた「語り」データである。協力者A、Bに関しては2回目のインタビューの時のデータであり、Cのみ2回目のインタビューの時にデータが得られなかったため、3回目のインタビューにおいて得られたデータである。下線⑦からは、保育現場への参加経験を通して、保育者として保育をする上での役割分担について言及されており、保育者の保育行為へも理解が深まっている様子が読み取れる。また下線⑩および⑪では、保育が行われている場(環境)とは常に一様ではなく、保育者も環境要因の一つとして働くことへの気づきが述べられている。これはかなり保育の本質へと迫るものの見方であり、図1の矢印にあるように周辺参加から十全参加に向けて移行している過程にあることを読み取ることができる。

小川(2013)は教員養成校における教育実習について「教師という職業は近代学校という行政組織の要素として成立した教師—児童(生徒)という恒常関係にあり、教師になるということは、学校の構成員になることであり、集団ないし個人との一定の

役割関係に入ることの意味としている。そして、教育実習は学校という状況の中で社会的役割関係として教師という職業について具体的に学習する機会である。』<sup>7)</sup>と述べている。AやCの語りの変化からもとらえられたように、保育実習は、保育所や児童福祉施設などの状況の中で保育者—子どもという社会的役割関係から保育士という職業について具体的に学習する機会であるにとらえることができるだろう。

一方、Bから得られた下線⑧、⑨の語りにあるように、状況に参加することを通して学びが深まらない、あるいはこれまで学んできた知識と乖離を感じてしまう場合について考えてみたい。ここには前述した正統的周辺参加におけるアクセスの問題があると考えられる。Bは2回目のインタビューのときに、実習園にて乳児部(実習園では0、1、2歳児を乳児部、3、4、5歳児を幼児部として保育を行っていた)での実習を体験させてもらえなかったこと、早番・遅番・昼寝といったこれまで実習をおこなった幼稚園では体験することができない保育所特有の保育を体験する機会がなかったことを語っていた。そのため実習前に語っていた表3の保育所の下線③で語ったような内容について理解を深める機会がな

(表4)

	A-2	B-2	C-3
実習後の保育所のイメージ	<p>子どもが135名いるんですよ、その園全体で、なんで人数が多くて、一クラス、4、5歳になると30人ずつ入っているんですよ、子どもが、なんで、子どもが多い分、もう何か先生たちはまとめるの大変なんだろうとかいろいろ考えて。(行ってみたらどんな感じだった?) 行ってみたら、その先生たちで協力し合って、何か役割分担、先生たちの中でできていて、全部その先生に任せるのではなく、そのじゃあ、〇〇先生はこれやったから、じゃあ私これやりますみたいな感じで役割分担ができていて、それで子どもたちもそれに倣うというんですか、感じで。うまく、多い、人数が多いけどうまくまとめている様子が見れました。⑦</p>	<p>(保育所全体のイメージは、何か、どんなふうにする?) たまたま自分の行った実習園が幼稚園みたいところだった。何か、0、1、2歳の乳児部の園児が足されただけみたいなイメージが出ちゃって。⑧ (そうなんだ。うんうん。) 3歳児、4歳児、5歳児は制服もあって、かばんも、制服のかばんで、何か4歳児から英語を教えて、5歳児から書道も教えてるんで。何か子ども主体というよりは、何か先生はこれやってあれやっさと決めるような感じだったので。⑨ (ふーん。) もうちょっと子ども主体の保育園に行きたかったなと思います。(笑)</p>	<p>保育所は、最後の実習も含めると、生活の場というのは、すごい自分のなかでも、本当に生活の場なんだというのがよくわかって、環境が違うと、周りの人とかも含め、子どもたちの様子は全然違うなと思って、⑩最後のところは、180人以上いる園だったので、全体的に人がすごい多くて、もちろん、元気がいいなというのは、すごいところだなと思ったんですけど、たぶん、なかには、この子、きっと、わあっとなってる環境がちょっと苦手なんじゃないかなという子がいたり、周りの環境をしっかり整えないと、子どもたちは、ちょっと悪いけど悪影響というか、(中略) いいイメージだけじゃなくて、環境とか、保育者の影響とかが、そのまま子どもたちには伝わっちゃうんだなという現実を見せつけられた⑪というか、これからそういうところを、気を付けないといけないなと思って。そういう点で、イメージが変わったかなと思います。</p>

かったといえる。実習生Bにとって保育所という実践共同体のすべての進行中の活動や成員たちにアクセスが可能であったわけではない。実習生として実践現場に正統的に参加したが、一部分に参加することを許されていなかったため、正統的周辺参加であるとは言えなかったのである。BにAやCのような語りの変化が見られなかった背景にはこのアクセスの問題が少なからず関与していたと考察できる。

(3) 語り事例3(児童福祉施設における実習について)

保育者養成校において保育士資格を取得するために、保育実習Iでは保育所実習と合わせて児童福祉施設等で実習を行うことが規定されている。表5はすべての実習が終了した後のインタビューにおいて「施設で実習を行った経験が保育士として仕事を

するにあたってどのように生きてくるか」ということを聞いた時の語りである。実習を行った施設は異なるが、下線⑫、⑭、⑮からもわかるように実践現場への正統的周辺参加によってそこでの職員と入所児童とのかかわりを見たり、またそうしたかかわりについてのアドバイスをもらうことによって、入所児童とのかかわりについて学びが深まっていることが読み取れる。またそこで得た学びは、3人すべてが保育所という実践現場においても応用が可能であるとしている。

続いて下線⑬より前述した正統的周辺参加における透明性の問題について考えてみたい。施設実習は実習を行う施設種が多岐にわたり、施設によりその特徴が大きく異なる。施設実習を行う前にその施設やそこでの支援について知るということは実践現場

(表5)

	A-3	B-3	C-3
施設実習で学んだこと	<p>児童養護施設 (その保育士になるに当たって、施設で実習で体験したところの、こんなところが生かせるんじゃないかな、なんて感じたことはありました?) やっぱ施設だと個々を大切にするというのがその園であって、それは保育園の中でも個々を大事にするというのは一緒につながっているのかなと思いました。<sup>⑬</sup> (そうですね)</p> <p>中略(実習に行くに当たって事前指導とかあったと思うんだけど、もう少しこんなことをやってくれたらよかったななんていうことはありますか。) 事前指導、これはでも、何だろうな、保育と違って日誌とかもそんな書かないし、その部分実習とかもなかったんで、その指導案の中では、別に今までやってきたとおりに書いてなんですけど。でもインタビューとかも、施設の人のインタビューや、先輩たちの実際行ったときのお話とかも聞くことができたので、何だろう、強いて言うなら、何かあった気がするんだけどなあ。あ、もっと何かその施設ごと、施設についてもっと詳しく、この施設はこういう施設というのを何かやってほしかったなって。<sup>⑭</sup></p>	<p>児童養護施設 (将来保育士になりたいということなんだけど。) はい。 (児童養護施設に行った経験というのは、どういうところで生きてくるというふうに思いますか。) 職員の方に教えてもらった代弁するということが、その子ども、普段の保育の中で、例えば子どもたちが何をしたいのかというのを、徐々にかかわっていく中で、見つけていったりとか。子どもたちが言葉で説明できなかつたりとかしているところをかかわっていく中で、子どもたちが、その子どもはこういうことがしたいんだなとかというのを代弁してあげたら、その子どもも、この先生は分かってくれているなというのもあるので、信頼関係とかもどんどん構築されていくのかなと思います。<sup>⑮</sup></p>	<p>障がい児施設 (施設実習今後、保育者になったらこんなことが役に立つということがあったら。) 職員さんとかは怒らないんですよ。それは、たぶん施設の職員さんならではのというか、一人一人がどれだけ重いものを抱えてるかというのが分かってるから落ち着いて対処するかとかというのが、すごいびっくりしたというか、印象的で、怒らないんだ。でも、そうだよなど。やっぱり、一人一人に合った対処をするにはどうしたらいいかというのが、職員さんのほうで分かってるので、そこがすごい学びになったり、障がい児だと、本当にどうしていいかわかんない子がかかなり多かったけど、その子の様子になるべく合わせようというのがよかったのかなと思って。それは障がい児の子たちだけじゃなくて、普通の保育でもきっと、本当に一人一人に合わせるって、すごい大切だろうなと思うので。<sup>⑯</sup>施設で、相手に合わせてこっちが対応を変えるということが、そっち(保育所)でも大切だと思ったし、それもつながることだなというのを感じました。</p>

に関して一種の透明性を得ることであり、正統的周辺参加での実践の可視化を多いに助けるものであると考えられる。

#### (4) 語り事例4(授業で学習しておきたかったこと)

研究協力者の1回目の保育実習は2年次終了間際であり、この時にはすでに子どもの発達や保育の指導法などについてある程度学んできている。3回目のインタビューを行った最後の保育実習Ⅱを迎える

ころには、4年次であり保育に関する専門教育科目はほぼ履修済みである。しかし系統化された大学での授業は総合的な営みである保育行為に結び付けることが容易ではなく、<sup>(8)</sup>それゆえ実践現場での学びへとうまく転換されていない場合がある。実習後に行った2回目、3回目のインタビューでは、実習での体験を経て、その前に授業で学習しておきたかったことについて聞いた。表6はその時の語りである。

下線⑰、⑱からは、前述した状況にアクセスする

(表6)

	A-2	B-3	C-3
授業で学習しておきたかったこと	<p>(授業でこんなことをやってくれたらよかったことについて何かあった?) 遊びのときに気を付けるべきこと。(うんうんうん。) 例えば遊具だったら、その園の遊具ってあるのは違うと思うんです。私は、滑り台でちょっと遊ぶ子がいたんで、見てたときに、担当の先生に、「滑り台のとき気を付けるべきことは何ですか」と自分で聞いたりしたんですけど、もっとそういうのを気を付けるべきこと、遊びの中で気をつけるべきこととか、遊具での、何だろう、遊具、うん。(安全。) 安全を。(配慮みたいなね。) はい、のを何かちょっと取り入れてくれたら。⑬ (いいかなってね。) その自分も、あ、ここではこう意識するんだという感じで、すぐに入れたんじゃないかなと思いました。⑭</p>	<p>(学校でこんなことをもっとやっておきたかったとか、事前指導でこんなところにもっと触れてほしいとか、そういうのがあったらちょっと教えてください。) そのゼミとかで保育園の子たちの交流とか、そういう<u>実際に子どもと</u><u>かかわる</u>というのを、<u>ちょっとした、やりたかった</u>ですかね。実際に子ども、その授業で実際に子どもとかかかわっている授業がないので。⑮</p>	<p>私の勉強不足でもあるんですけど、子どもたちの基本的な発達というか、何歳のときにはどんなことができるとか、基準ですけど、そういうのを詳しく知っておくこと。私の場合、同じ空間のなかに3歳、4歳、5歳がみんないるという状況で、たぶん、その基準になる発達とか、それに合わせた声掛けとかで、全体に同じことを言っても、特に3歳の差はかなり大きいから、私のなかでも、どうしたらみんなに伝わるかなとか、伝わらない部分は<u>どう補おうか</u>というのが、かなり迷ったところで⑯、絵本一つを取っても、選択するのがすごい難しくて(中略) 子どもたちの様子も見ながらですけど、<u>子どもの発達過程と、その発達の様子を、順を追って詳しく知っておく機会が多いと、かなり役に立つんじゃないかな</u>と思います。⑰</p>

ための透明性の問題を読み取ることができる。下線⑬、⑰において語られているように遊びの中で気を付けることや遊具で遊ぶ際の配慮点について、また子どもの発達過程や発達の様子についてあらかじめ理解しておくことが、状況へのアクセスを可能にするのとらえていることが読み取れる。実習現場に対する透明性を高めて状況へアクセスすることによって参加を通した学びをより深めることができると考えられる。

下線⑮からは保育現場を離れた授業において保育実践を伝えることの限界を読み取ることができる。子どもとかかわるということを学ぶにあたって、実際に子どもとかかわる経験に勝るものはないと保育実習を通して実感しているのとらえることができるだろう。

菅原(2010)は相互行為をテキストで分析することを通して、テキストで示されていることは「情報」であり「意味」ではないとしている。また相互行為

の意味とは理解されることではなく、身体で経験することであると、身体が状況にあることの重要性を指摘している。<sup>9)</sup>保育実習の意義は、保育現場という状況に身体をもって参加することを通して、子どもや他の保育者、そして保護者との相互行為を体験を通して学ぶことであると言えるだろう。

## 5. まとめ

保育実習を実践現場における実習生の正統的周辺参加であるのとらえ、実習生の語りから学びのプロセスとそこにおける問題点について分析をしてきた。保育者を目指すものが保育行為を体験として学ぶ最良の機会、保育実習である。しかし、保育実習を正統的周辺参加としてとらえた場合、それが効果的な学びの場となるためには2つの点が重要であることが語りにより示唆された。

1つはアクセスの問題である。実践現場への参加が認められていたとしても、進行中の活動や成員た

ちへのアクセスが限られてしまうような場合は、そこでの学びは十分なものとはならない。これは実習生自らが状況にアクセスできる機会を狭めてしまうということも考えられるが、実践現場の実習生の受け入れ態勢が影響する場合も考えられる。後者の場合においては保育者養成校と実習を受け入れる施設との連携が重要な鍵となってくるだろう。

2つめはアクセスの問題とも関連する実践現場の透明性についてである。実習を行う施設について<sup>(40)</sup>、子どもの発達について、保育者の援助や支援について、現場で使用される物やその使い方について、またそこで使用される言葉や保育実技などについてあらかじめ知っておくこと、こうした実践現場の透明性を獲得しておくことで状況へのより深い参加を可能とし、そこでの学びを効果的にするのである。これらは、実践現場を離れた専門科目と関連してくる。教学の場において実習生が状況へのアクセスを可能とする透明性を高めておくことが必要となるだろう。

最後に正統的周辺参加に最も重要な向心性について述べたい。本研究の協力者である保育者養成校に通う3名は、保育現場で働くことを目指しており、語りの分析からはそれぞれに差はあるものの保育実習を重ねることによる学びの深まりを読み取ることができた。本研究で分析をしてきた正統的周辺参加における学習プロセスとは、実践共同体の新参者が十全の参加を目指す向心的発達である。つまり、「保育者になりたい」という気持ちがある前提にない場合、この学びのプロセス自体が成立しない可能性がある。足立(2008)は実習園が求める実習生像として意欲・目的意識を持つことをあげる園が圧倒的に多いということを指摘している。実践現場である実習園は、保育実習の場を提供したとしても、学生自身に意欲・目的意識がない場合には学びの機会として機能しないを感じているのではないだろうか。この問題に関しては別の場で検討したい。

保育者養成の実践的な学びの場として保育実習における学びのプロセスについて論じてきた。この学びは前述したように、保育実習に向けた学習あるいは実習を経るごとの漸進的な学びが実践現場でのよ

り深い学びを生み出す。小川(2013)は現行の保育者養成カリキュラムの問題点について述べ、「保育者」養成カリキュラムは保育学—保育実習という柱を中心に立てられるべきであるとして「保育実践学入門(幼児を育てることとは具体的にどういうことか)→保育実習(第一次実習)→保育実践学(実習体験に基づいて保育実践についてより深く学ぶ)→保育実習(専門性修得のための学び)」という過程を経ることの重要性を述べている。正統的周辺参加を視野に入れ、こうした保育実習に関連する授業の組み立てを考えていく必要があるだろう。今回の研究結果より、現行の保育実習指導および既存の教科学習においていかに保育実習での学びを深められるかということを検討していくことが今後の課題である。

#### 注・引用文献

- (1) 足立里美 2008 実習園が求める「実習生らしさ」が実習生の保育者アイデンティティの形成に及ぼす影響 保育士養成研究 第26号 P1-10
- (2) ジーン・レイヴン・エティエンヌ・ウェンガー 佐伯胖訳 1993 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加論 産業図書P13
- (3) 前掲書2 P2
- (4) 前掲書2 P83-88
- (5) 前掲書2 P85-86
- (6) 厚生労働省 2008 保育所保育指針 第1章総則2-(1)
- (7) 小川博久2013 保育者養成論 萌文書林 P139-140
- (8) 小川は「保育者」養成の学科目は、自然科学系の専門家養成にならない多くの学科目から構成され、そうした学科目は並列されて立てられているだけで総合した論理を持たないことを指摘している。(前掲書7 P213)
- (9) 菅原和孝 2010 ことばと身体 講談社 P135-136
- (10) 前述した施設実習の事前指導については、現在施設種ごとの事前指導が行われており、実践現場の透明性を高める授業が展開されている。

参考文献

- 足立里美 柴崎正行 2009 保育者アイデンティティの  
形成と聞き体験の関連性の検討 乳幼児教育学研究  
第18号 P89-100
- 富岡麻由子・石塚広美 2013 効果的な保育実習指導の  
在り方 -実習生の自己評価と保育所実習評価からの  
考察- 保育士養成研究 第31号 P97 - 104  
(おいかわ るみ、のだ あつし、いわさき じゅんこ)