

保育学生が具体的な指導場面を構想するための手がかり

— 保育施設への実態調査から —

重村美帆^{*1}・當銘美菜^{*2}・久光明美^{*1}

(^{*1}宇部フロンティア大学短期大学部保育学科・^{*2}目白大学子ども学科)

Clues for Childcare Students to Conceive Concrete Teaching Situations From a Survey of Childcare Facilities

Miho Shigemura^{*1}, Mina Tome^{*2} and Akemi Hisamitsu^{*1}

(^{*1}Department of Nursery Education, Ube Frontier College,

^{*2}Department of Child Studies, Mejiro University)

保育士及び幼稚園教諭養成課程で開設されている科目では、具体的な指導場面を想定した活動の立案とその指導案に基づいた模擬保育演習が実施されている。しかしながら、実際の保育現場での経験が少ない学生にとって「具体的な指導場面」を想定することは大変困難であるのに加えて、立案する指導案の書式は養成校、園ごとに異なることもある。そのため、経験の浅い学生たちは「具体的な指導場面の想定」と「異なる指導案書式」それぞれへの対応に翻弄されている現状がある。

本研究では、保育施設への質問紙調査及びフォローアップインタビューを実施し、保育学生が具体的な指導場面を構想し、指導案を立案するための手がかりを明らかにした。手がかりは、①主な活動を実施する時間帯、②主な活動の種類、③活動時の配慮や援助、④支援が必要な子どもへの対応、⑤教材の入手方法の5つに整理することができた。

キーワード：指導案、具体的な指導場面、構想する力、質問紙調査、インタビュー調査

Keyword: teaching plan, concrete teaching situation, ability to conceive,
questionnaire survey, interview survey

1. 研究目的

文部科学省(2021)¹⁾『幼児の思いをつなぐ指導計画の作成と保育の展開』は、「具体的な指導の場面において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を念頭に遊びの中で幼児が発達していく姿を総合的に捉え、発達にとって必要な体験が得られるような状況をつくること」が大切であり、さらに、「幼児一人一人の発達の特性に応じる」だけでなく、「集団の教育力を生かす場」として「一人一人の発達の特性を生かす集団づくりへと保育を展開していくこと」が大切であると述べている。学生が指導案を立案する際には、個々の子どもの特性に応じた指導と集団づくりとしての指導の二側面を構想する力が必要となる。

こうした保育における遊びを通じた指導の在り方を踏まえ、保育士及び幼稚園教諭養成課程で開設されて

いる科目では、具体的な指導場面を想定した活動の立案とその指導案に基づいた模擬保育演習が実施されている。しかしながら、実際の保育現場での経験が少ない学生にとって「具体的な指導場面」を想定することは大変困難であるのに加えて、立案する指導案の書式は養成校、園ごとに異なることもある。そのため、経験の浅い学生たちは「具体的な指導場面の想定」と「異なる指導案書式」それぞれへの対応に翻弄されている現状がある。

小櫃(2020)²⁾は、指導案には「自由な遊びを中心とした計画」と「その日の中心となる活動として保育者(実習生)が提案する活動を盛り込んだ計画」があり、実習では、「後者の計画を立案することが多い」と述べている。また、指導案を立案する手順として、8項目あげられているが、それらは、「クラスの状況、子どもの

様子、予想される子どもの姿」といった具体的な状況を把握することを前提とした手順である。つまり、立案する活動の前提そのものへの理解が困難な状況にある学生にとって、指導案の立案は「難しい」「わからない」こととしてあり続けることは容易に想像できる。

また、神長 (2017)³⁾ は、「幼稚園教諭に求められる資質能力」について、「5領域の教育内容に関する専門知識を備えた専門性と、5領域に示す教育内容を指導するために必要な力」をあげ、特に後者については「幼児を理解する力や指導計画を構想し実践していく力、様々な教材を必要に応じて工夫する力等の実践力」の二つの側面から見ていく必要があると指摘している。ここからも、こうした実践力を支える「具体的な指導場面を想定した保育」を構想する力を、学生自身が身に付けていく方法を探る必要性がうかがえる。

そこで、本研究では、保育施設において実際、保育活動の構成がどのように行われているのかを質問紙調査及びフォローアップインタビューから明らかにし、今後の養成課程における「具体的な指導場面」の構想例として学生に示す手がかりを得たいと考える。

2. 研究方法

2.1. 質問紙調査の概要

まず、執筆者の勤務する保育士養成校にて 2021 年度に実施した保育所実習Ⅰ・保育所実習Ⅱ・教育実習の実習先 (59 園) に勤務する保育者を対象に質問紙調査を実施した (各園 2 通の質問紙を送付)。**【質問紙送付対象者】**は、各園共に、3 歳未満児クラスの担当保育者 1 名と 3 歳以上児クラスの担当保育者 1 名の計 2 名で、合計 118 名である。**【実施時期】**は、2022 年 9 月末～10 月末で、**【質問項目】**には、①勤務先や自身の状況に関する 2 項目、②クラス (子ども) の様子に関する 2 項目、③主となる活動時間に関する 1 項目、④最近 1 ヶ月以内に実施した保育活動について 6 項目、⑤活動の間の関わりに関する 1 項目を含む。**【分析方法】**は、Excel を用いて単純集計し、一部は、川喜田 (1967)⁴⁾ の KJ 法を用いて分類を行った。

2.2. フォローアップインタビューの概要

質問紙調査内においてフォローアップインタビューに協力できると回答があり、承諾を得られた保育者に対して実施した。**【対象者】**は、保育者 11 名であった。

【実施時期】は、2023 年 2 月～3 月で、**【実施方法】**は、事前に送付した質問内容に沿った、1 時間程度の zoom による遠隔インタビューである。**【分析方法】**は、まず、インタビューの逐語録を作成した。その際、子ども、子供、こども、子、お子さん等の表記を「子ども」に統一し、制作を「製作」に、あそぶを「遊ぶ」にするなどして語句を整理した。その後、樋口 (2020)⁵⁾

が著作権をもつフリーソフト KH Coder3 を用いてテキストマイニングを実施した。

2.3. 倫理的配慮

本研究は、「宇部フロンティア大学研究倫理審査委員会」の承認を得て実施した。研究協力者へは、研究の目的と方法、個人情報の扱い、調査への参加は任意であること、拒否した時に不利益はないことについて書面を用いて説明し、同意書に署名を求め、同意を得た上で実施した。

3. 質問紙調査の結果

59 園に送付したうち (59 園×2 通=118 通)、計 95 通の回収 (2022 年 12 月 1 日時点) を得られた。

95 人の回答者の年代は、20 代 22.1% (21 名)、30 代 29.5% (28 名)、40 代 34.7% (33 名)、50 代 11.6% (11 名)、60 代以上は 1.1% (1 名)、無回答 1.1% (1 名) であった。また、保育歴は、11 年以上が 68.4% (65 名) で、そのうち 21 年以上は 26.3% (25 名) を占めていた。

3.1. 在園する園児数、職務保育者の状況について

回答者の勤務する園の園児数は、101 名～120 名が 21.1% (20 園) と一番多く、次いで 81 名～100 名と 151 名～200 名が 17.9% (17 園ずつ)、51 名～80 名が 13.7% (13 園) であった。101 名以上の在園児数の園が全体の 55.9% (53 園) を占めていた^{注1)}。

職務保育者の状況については、外国籍 (外国にルーツのある) 保育者が勤務している [英語の外部講師などは除く] 園は、2.1% (2 園)、知的障害や発達障害のある保育者が勤務している園は、1.1% (1 園)、70 歳以上の保育者が勤務している園は、20.0% (19 園) であった。76.8% の回答者は無回答であった^{注2)}。

3.2. 担当する年齢クラス、経験年数等について

現在担当する年齢クラスは、無回答の 4 名を除くと未満児クラス (異年齢児クラス含む) 42 名、以上児クラス (異年齢児クラス含む) 49 名と大きな差はなく、経験年数も 1 年目から 21 年目以上までと幅があったが、過去に受け持った年齢クラスにおいては 0 歳児から 5 歳児までの全ての年齢クラスを経験しているのは 4 年以上の者で 31.5% (30 名) であった。経験年数があがるにつれ、受け持つ年齢クラスも多岐にわたる人が多かった。

3.3. 主な活動時間とその理由について

主な活動を行う時間帯は、いずれも「10 時～11 時」が最も多かった (未満児 83.3%、以上児 77.6%)。

<その理由>について、川喜田 (1967) の KJ 法を用いて分類を行った。分類は、第一著者が期間を空けて複数回行い、その後、全員で全体像を確認した。結果は以下の通りである (表 1・表 2)。

表 1 主な活動時間としている理由 (未満児)

第 2 段階	第 3 段階	第 4 段階
朝のおやつやおむつ交換後	朝の決まった活動後	決まった活動後の時間
朝の支度やトイレ, おやつタイム後		
おやつや排泄, 衣服の着脱後		
おやつや排泄を済ませ, 朝の集まり後		
朝の決まった活動後の時間		
朝のおやつや朝寝後		
登園後の準備が終わった後		
朝のおやつ後で落ち着いた時間	朝の決まった活動後で落ち着いた時間	
朝の会后, 落ち着いて取り組むことができる		
登園後落ち着いて遊べる時間		
朝のおやつや午前寝後, 安定して落ち着いた時間		
登園後気持ちが落ち着き活動を楽しめる		
朝の会で落ち着いた時間		
排泄後で活動に集中できる		
おやつや排泄後で子どもが遊びに興味を持ち始める	朝の決まった活動後で行動しやすい	
色々な活動が一段落し, 次の活動に気が向く時間		
朝のお集まりの時間でスムーズに行動できる		
おやつ, 給食, 午睡等の決まった時間以外の時間	朝の決まった活動以外の時間	決まった活動以外の時間
給食までの時間で様々な活動ができる		
おやつ後から昼食前までの時間		
午前中しか活動の時間が取れない	午前中しか活動時間が取れない	
まとまった自由な時間が取れる		
子どもが全員揃う時間	子どもが全員揃う	
全員が揃う時間		
クラス全員が登園している		
子ども達が揃う時間	子どもが揃う	

他のクラスとの時間の兼ね合いで室内活動が多い	他のクラスとの兼ね合い	保育者の準備が整う時間
自分たちのクラスに戻る時間	クラス移動後の時間	
職員が揃い活動しやすい時間	職員が揃い活動しやすい	
落ち着いて活動できる時間	落ち着いて活動できる	子どもが活動しやすい時間
落ち着いてゆったり過ごせる時間		
落ち着いて意欲的に活動できる		
一番集中できる時間	集中できる時間	
子ども達が集中できる時間帯		
集中力がある		
活動に集中し安定している	活動しやすい時間	
機嫌よく集中できる時間		
活動しやすい時間		
一番伸び伸びと活動できる時間	活動しやすい時間	
みんな一緒に活動がしやすい時間		
活動できる時間		
戸外あそびに満足した後		
朝, しっかり遊んだ後		
気候が良い時間帯		
44 個	13 個	5 個

表 2 主な活動時間としている理由 (以上児)

第 2 段階	第 3 段階	第 4 段階
落ち着いて集中できる時間	落ち着いて活動できる時間	子どもが活動しやすい時間
落ち着いて活動しやすい		
子どもも保育者も落ち着いている		
一番集中できる時間で落ち着いている		
集中でき落ち着いている時間		
集中して安定している時間	集中できる時間	
子どもが理解しやすい		
一番集中できる時間		
集中できる時間		

集中力がある時間	集中できる時間	子どもが活動しやすい時間	
集中して取り組める			
集中して疲れない時間			
集中して活動できる時間			
疲れもなく活発に動ける時間	活動に適した時間		
練習等は集中できる朝そろってから行う			
1 番集中しじっくり時間をかけて取り組める			
活動に適した時間			
登園後、園での活動になじんでいる			
午後は自由遊びのため、午前中が活動を頑張れる	活動後の時間		
登園し好きな遊びをした後			
全員がそろって自由あそびを楽しんだ後			
しっかり遊んだ後	クラスの子ども全員揃う時間		
クラスの子ども全員が揃う			
子どもが揃っている			
みんなが揃う時間			
子どもが登園してくる時間	登園する時間	子どもが全員揃う時間	
通園バスが到着する時間			
朝の会后	決まった生活時間後の時間		
保育室に入った後の活動時間			
朝の会后、スムーズに活動に入れる			
他のクラスと一緒に体操やかけっこをした後			
午後は降園時間になるため午前中が活動を続けやすい			
ゆっくり時間が取れる	十分な活動時間が確保できる時間		
十分な時間を確保できる			
まとまった時間が取れる			
他クラスとの兼ね合い	他クラスと兼ね合い		
37 個	9 個		3 個

いずれも【子どもが活動しやすい時間】や【子どもが全員揃う時間】に主活動を行っていることがわかった。未満児ではさらに、【決まった活動後の時間】が、以上児では【十分な活動時間が確保できる】が挙げられた。

3.4. 主な活動の種類について

調査を実施した 9 月末～10 月末の主な活動を種類ごとにカテゴリーに分類した。結果は以下の通りである (表 3・表 4)。

表 3 主な活動の種類 (未満児)

カテゴリー	主な活動の種類
行事に関する活動 (19 件)	運動会の練習 (17 件)
	ハロウィン製作 (1 件)
	保育参加製作 (1 件)
運動に関する活動 (14 件)	戸外遊び (5 件)
	散歩 (2 件)
	サーキット遊び (2 件)
	風船遊び (2 件)
	縄遊び (1 件)
	マット遊び (1 件)
製作に関する活動 (7 件)	製作活動 (7 件)
食育に関する活動 (2 件)	食育 (2 件)

表 4 主な活動の種類 (以上児)

カテゴリー	主な活動の種類
行事に関する活動 (31 件)	運動会の練習 (20 件)
	運動会後の活動 (7 件)
	生活発表の練習 (1 件)
	バザーの準備 (1 件)
	お店屋さん準備 (1 件)
製作に関する活動 (9 件)	誕生会 (1 件)
	製作活動 (6 件)
	見立て遊び (1 件)
運動に関する活動 (6 件)	描画活動 (2 件)
	鬼ごっこ (3 件)
	運動遊び (1 件)
音楽に関する活動 (3 件)	ゲーム遊び (1 件)
	散歩 (1 件)
	わらべうた (3 件)

[保育学]
[原著論文]

いずれも【行事に関する活動】が最も多く、未満児では【運動に関する活動】【製作に関する活動】【食育に関する活動】の順で続き、以上児では【製作に関する活動】【運動に関する活動】【音楽に関する活動】の順であった。

3.5. 主となる活動を計画する時に心がけていることについて

主となる活動を計画する時に心がけていることについては、15項目の中から3つ選択するよう尋ねた。いずれも「楽しさを感じる」が最も多かったが(未満児29.4%/以上児25.9%)、未満児が「興味をもつ」「季節を感じる」と続くのに対して、以上児では「育ちにつながる」「経験になる」がより重視されていることがわかった(表5)。

表5 心がけていること(3つ選択)

項目	未満児 (人)	%	以上児 (人)	%
1) 楽しさを感じる	37	29.4	38	25.9
2) 面白さを感じる	5	4.0	5	3.4
3) 興味をもつ	25	19.8	16	10.9
4) 発見がある	2	1.6	4	2.7
5) 喜びになる	3	2.4	13	8.8
6) 気づきになる	1	0.8	1	0.7
7) 育ちにつながる	16	12.7	24	16.3
8) 季節を感じる	17	13.5	11	7.5
9) 試行錯誤できる	0	0.0	5	3.4
10) 安心を感じる	3	2.4	0	0.0
11) 経験になる	13	10.3	23	15.6
12) 信頼関係がつかれる	1	0.8	3	2.0
13) 社会性が身につく	1	0.8	2	1.4
14) クラスの流行に合わせる	2	1.6	2	1.4
15) その他	0	0.0	0	0.0
		100.0		100.0

<実際の活動時に配慮・援助したこと>では、まず、保育者それぞれが記述したエピソード内容を精読し、「実際の活動時に配慮・援助したこと」が読み取れる箇所を、前後の文脈を考慮しながら抽出しコードをつけていった(例1・表6)。次に、全エピソードから出てきたコードを比較し、類似するコードを統一したり、省いたりする作業を行った。その結果、25のコード(実際の活動時に考慮すべき視点)が抽出できた(表7)。

エピソードの視点抽出 例1(未満児)

楽しんでからだを動かせるよう、躊躇している子にはだっこしてマットの山や階段の登り降りをして、一緒に①楽しむ②ことから始めると、自分でやってみようという気持ちにつながっていた。どう体を動かしてよいか分かっていない子には手をからだにそえて教えたりする③ことで、できるようになる子が多かった。活発に楽しむ子がおり、いきおいよく降りたり、ジャンプしたりするので周りにぶつからないようにケガのないようにした④。

※番号と下線は、筆者が加筆した。

表6 エピソードから抽出した視点

視点	安全・安心	一緒に	楽しむ	分かりやすく (説明, 見本, 順序)
	④	①	②	③

表7 25の視点

	視点	未満児	以上児
1	代弁	3	0
2	安全・安心	20	4
3	見守り	10	4
4	一緒に	17	8
5	楽しむ	14	9
6	声かけ	18	28
7	遊びの発展	6	1
8	分かりやすく (説明, 見本, 順序)	10	13
9	参加しない子・苦手な子	7	14
10	自信	2	9
11	満足感	6	2
12	意欲(やる気)	5	5
13	興味を引く	4	1
14	共感	6	4
15	自由に・主体的	8	6
16	発達	6	2
17	個別性	1	9
18	見通し	1	4
19	イメージ・想像力	3	2
20	環境づくり	3	16
21	集団性	0	6
22	質問	0	4
23	教材・教具	0	7
24	正確さ	0	1
25	メリハリ・時間	0	4

未満児では、【安全・安心】が最も優先され(13.3%)、次いで【声かけをする】【一緒に行く】【楽しめるようにする】ことが挙げられた一方、以上児では【声かけをする】が最も多く(17.1%)、【環境づくり】【参加しない子、苦手な子などへの対応】【(見本を見せる、順序を示すなど)分かりやすく説明する】ことが続いた。

4. フォローアップインタビューの結果

フォローアップインタビューの回答者は11名おり、内2名はクラス補助や特定の活動を担当している主任であった。回答者へは、事前に質問内容を送付し「保育活動を立案する際の配慮や留意事項」等について尋ねた。回答者の発言内容は、多い順に【活動展開の意図(116)】【実習生への指導(105)】【保育活動において大切にしていること(73)】【支援が必要な子への対応(72)】【立案時に参考にしているもの(54)】【活動立案時の視点(53)】【職員間の連携(41)】【活動立案の手順(33)】【安全面の配慮(29)】【活動の導入として用いる教材(28)】【活動時の環境構成(27)】【活動をまとめる際の配慮(16)】の12個のカテゴリーに分類された。

本稿では、質問紙調査の「実際の活動時に配慮・援助したこと」で抽出した25の視点で上位に挙げた【安全・安心】【環境づくり】【声かけをする】【一緒に行く】【楽しめるようにする】【参加しない子、苦手な子などへの対応】【(見本を見せる、順序を示すなど)分かりやすく説明する】に着目し、【活動展開の意図】【保育活動において大切にしていること】【支援が必要な子への対応】の3点について分析を行うこととした。

以下、KH Coder3によるテキストマイニングの分析結果をみていく。頻出語は、固有名詞・組織名・人名・地名・未知語、タグ、感動詞を除外して分析した。また、頻出語一覧を視覚的に捉え、単語間の関連を理解していくために、関連の強い語の共起ネットワークを描いた。表示する語の数は上位30に設定した。強い共起関係ほど太い線で描画されており、図上の数字は共起関係の強さ(Jaccard係数)を示したものである。

4.1. 活動展開の意図

活動展開の意図として発言された116件を対象に分析した結果、総抽出語数(使用):10,298(3,515)、異なり語数(使用):1,194(938)となった。これらの語のうち、上位30語とその出現回数を表8に示す。

表8 「活動展開の意図」における頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	87	描く	15
言う	65	感じ	14
思う	37	行く	14

今	27
歌う	25
自分	23
歌	22
見る	22
好き	20
出る	18
食べる	17
遊び	16
作る	15
使う	15
終わる	15

先生	14
絵本	13
結構	13
前	13
外	12
持つ	12
植える	12
楽しい	11
活動	11
今日	11
豚	11
年長	11

出現回数が最も高い語は「子ども(87)」であり、次いで「言う(65)」「思う(37)」「今(27)」であった。

頻出語の結果と同様に、共起ネットワーク(図1)においても「子ども」に対して「言う」「思う」「今」といった関わりが積極的に行われていることが窺える。

下記の発言例1に見られるように、活動の展開において保育者が意図していることは、その活動に対してまず「子ども」自身が興味や関心を示すように声かけ(「言う」)を行い、「子ども」の思い(「思う」)に寄り添いながら「今」目の前の子どもの姿から活動の段取りを臨機応変に展開していくことだと推測できる。

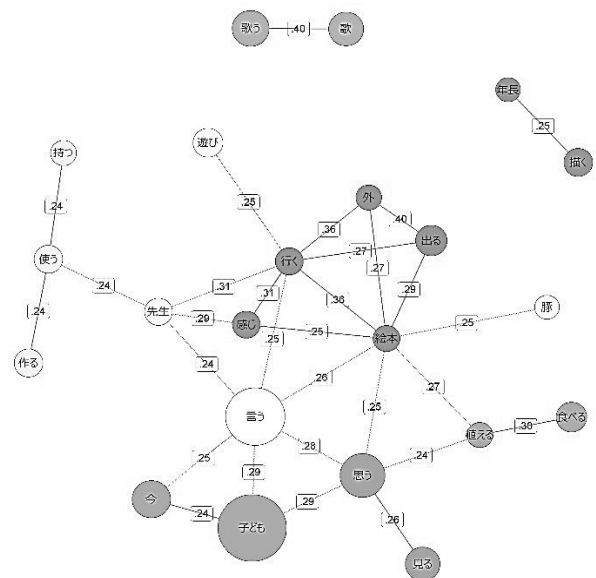


図1 「活動展開の意図」における共起ネットワーク

(発言例1)

あのなんとなく始めて近くにいって興味示した子どもから、おいでおいでってやってはいた。まあ、もう、勘がするどい子どもはどんどん来るから、そういう子どもたちは、ま、どうぞって言ってどんどん場所を広

げていくし、でもこれ以上、あの来られると、こっちがでんてこまいになってせつかくの、その製作の過程がぐちゃぐちゃになっちゃうなと思ったら、今そこでおままごとがあるから、こっちで、あのこの何先生と遊んで、待って、終わったお友達が終わったら呼ぶからねって言ったら、待てる子どもは待てるので、待てない子どもはもうずっとそこに張り付いているからわかったよ。そこにいいから、ここ座って順番待っててね、とかっていうのがいるんな妥協をやりたくて、気持ちは潰さないように、ぬるっとぬるっと注3始める製作をしたり。

※下線と太文字表記は筆者が加筆した。

4.2. 保育活動において大切にしていること

保育活動において大切にしていることとして発言された73件を対象に分析した結果、総抽出語数(使用): 5, 966 (1, 952), 異なり語数(使用): 724 (526) となった。これらの語のうち、上位30語とその出現回数を表9に示す。

表9 「保育活動において大切にしていること」における頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	71	次	10
思う	40	人	9
言う	29	声	9
活動	28	一緒	8
自分	28	感じ	8
今	21	言葉	8
大事	20	絵	7
楽しい	19	興味	7
見る	17	大切	7
先生	17	保育	7
聞く	14	話	7
考える	13	違う	6
時間	13	泣く	6
本当に	13	経験	6
持つ	10	待てる	6

出現回数が最も高い語は「子ども(71)」であり、次いで「思う(40)」「言う(29)」「活動(28)」「自分(28)」であった。

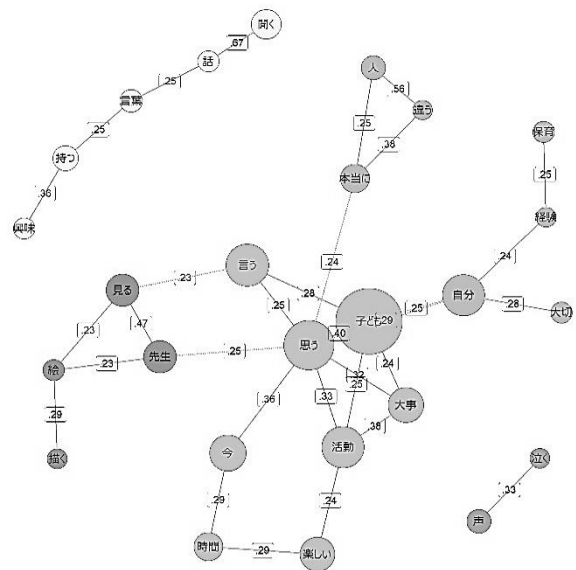


図2 「保育活動において大切にしていること」における共起ネットワーク

頻出語の結果と同様に、共起ネットワーク(図2)においても「子ども」に対して「思う」「活動」「言う」「大事」といった関わりが積極的に行われていることが窺え、さらに「子ども」にとっての「自分」自身としての「経験」を「大切」にしている保育者の思いも浮かび上がる。

下記の発言例2に見られるように、保育活動において大切にしていることは、「子ども」が「自分」自身でその「活動」をしたいと「思う」主体性が大事であると考えており、さらに、発言例3、発言例4のように「子ども」と「先生(17)」が共に「楽しい(19)」と感じる「経験(6)」を共有することを大切にしながら保育を考えていることも窺える。

(発言例2)

そうですね、まあ、あの、月並みにはなるかもしれないけど、私は、その子どもが、まあ、主体性ですかね、自分を持って、あのやらされてるじゃなくて、よくわからんけど、こんなことしたな、今日じゃなくて、あのこういうことするんだ楽しみとか、そういう気持ちを持ったりして、自分でその活動に入って行って欲しいって言う意味では、あの主体性が大事かなと思います。

(発言例3)

はい、自分も楽しみつつ、子どもと一緒に楽しめたらいいなって思います。子どもが楽しいのは多分、大人も楽しそうにしてたら、子どもなんか楽しそうにしてくれるのかなって言うのがすごいあるので、自分自身も楽しめるようにしています。

(発言例4)

先生と子どもは同じ空間を共有して、同じ楽しみって
いう経験を共有して、それが保育の場じゃないかなと
思い、多分教える場ではないやないかな。

※下線と太文字表記は筆者が加筆した。

4.3. 支援が必要な子への対応

支援が必要な子への対応として発言された 72 件を対象に分析した結果、総抽出語数(使用) : 6, 910 (2, 309), 異なり語数(使用) : 838 (605) となった。これらの語のうち、上位 30 語とその出現回数を表 10 に示す。

表 10 「支援が必要な子への対応」における頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	93	担任	11
言う	30	形	10
活動	29	嫌	10
描く	22	支援	10
思う	19	手	9
先生	18	出る	9
感じ	16	他	9
今	16	入れる	9
見る	15	本当に	9
好き	14	一緒	8
自分	14	楽しい	8
クラス	13	難しい	8
入る	13	一応	7
風	12	絵の具	7
顔	11	結構	7

出現回数が最も高い語は「子ども (93)」であり、次いで「言う (30)」「活動 (29)」「描く (22)」「思う (19)」であった。

共起ネットワーク (図 3) においては、「子ども」に対して「感じ」「言う」「思う」といった関わりが積極的に行われていることが窺える。

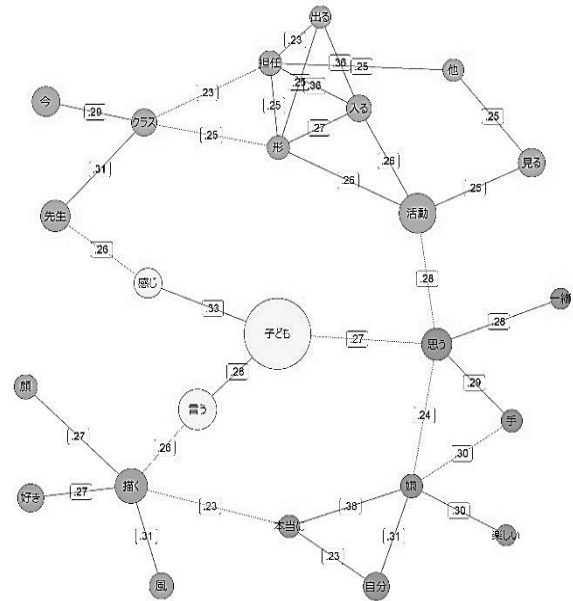


図 3 「支援が必要な子への対応」における共起ネットワーク

下記の発言例 5 に見られるように、支援が必要な子への対応においては、「嫌 (10)」や「難しい (8)」という「子ども」の思い (「思う (19)」) を理解しながら好きな「活動」に取り組めるように声かけ (「言う」) や見守りを行っていることが窺える。

(発言例 5)

はい、えっと、その子どもは女の子で、自閉症をお持ちのお子さんなんです。で、えっと、その子の担任をするのが、今回で 3 回目、1 歳と 2 歳で担任をしていて、今回で 3 度目なんですけど、その子が 1 歳の頃から製作活動がすごく好きで、そこにはすごく興味を持つ子なので、あの主な製作活動に関しては、他の子と変わらないような進め方をしても、彼女はついてこれるので、ちょっと何かを作ったり、何かを書いたりっていう活動については、他の子と変わりなく、あの対応しています、それと、音楽とか、体育とかには少しちょっとあの苦手なところがあるのと、あと視覚的に入ってこない分野なので、体育とか音楽っていうのを見るのが、見るとか、聞いたりするのが彼女にはちょっとまだあの難しい部分があったりするので、途中で飽きてしまったりとか、全く参加しないっていうことだったりするので、あのなるべく全体の進め方で、いきながらも、あの本人のきっかけを待ったりとか、入ってこれそうだったら、入って来て、で、また出て行くんだったらまあ、ちょっと見守ってっていう形で、はいそうですね。だいたいほかの子どもと、同じ進め方でやっていますね。

※下線と太文字表記は筆者が加筆した。

5. 考察

文部科学省 (2021)⁶⁾ は、「幼児の遊びや生活を大切に
にした指導では、どのように綿密に立てた指導計画で
あっても、具体的な指導の場面で教師の予想とは異なる
展開が生じることがしばしばあり」、指導計画は「あ
らかじめ考えた仮説であることを踏まえ、具体的な指
導を行うことが大切」である。さらに短期の指導計画
の場合は、「具体的な指導では、一人一人の状況に応じ
て、その幼児が発達に必要な体験が得られるような援
助」が求められていると述べている。

つまり、「具体的な指導」とは臨機応変に対応する保
育者のスキルであり、臨機応変に対応することが可能
となるためには、「予測」「見通し」が不可欠である
と言える。よって、現場経験の少ない学生にとって、園
生活や遊びで起こり得る「予測」や「見通し」がどの
程度まで可能となるかが重要になるということである。

その手がかりとして、質問紙調査及びフォローアッ
プインタビューから見えてきた結果から、学生の指導
案作成における視点として以下のように整理する。

- ①時間帯は、未満児・以上児いずれも午前中の時間帯
で、特に 10 時から 11 時を想定する。また、その時
間を選択する理由は、【子どもが活動しやすい時間】
や【子どもが全員揃う時間】に主活動は行われてお
り、未満児ではさらに、【決まった活動後の時間】が、
以上児では【十分な活動時間が確保できる】ことが
重視されているからである。
- ②主な活動は、【行事に関する活動】だけでなく、未満
児では【運動に関する活動】【製作に関する活動】【食
育に関する活動】等、以上児では【製作に関する活
動】【運動に関する活動】【音楽に関する活動】等も
検討し、5 領域を想定した活動内容とする。
- ③活動時や計画の際に配慮・援助することは、活動の
主体である「子ども」の「今」の「思い」を汲み取り
ながら遊びを展開することである。そのためにも【安
全・安心】な【環境づくり】を考慮し、尚且つ「子ど
も」も保育者自身も共に「楽しい」経験として共有
できる活動として捉えていく。
- ④支援が必要な子どもに対しては、「子ども」自身が「嫌
なこと」「難しい」と感じることは何かを理解し、目
の前の「子ども」が好きな「活動」としてみんなと
取り組める活動を考える。
- ⑤教材研究としては、市販の保育雑誌やインスタグラ
ムなどの Web サービスも活用し、多様な情報元から
入手する^{注4)}。

6. まとめ

—学生が具体的な指導場面を構想するために—
本稿では、保育学生が立案する指導案において、「具

体的な指導場面」を想定する際の手がかりを明らかに
した。しかしながら、その手がかりは実際に保育を行
う対象となる目の前の「子ども」の興味や意欲、また
その子どもの特性を理解しておくことが必要であるこ
とも示唆され、短い実習期間の中でそれらを理解し
た上で計画を立案し、実践していくことは、非常に困難
であることが改めて認識させられることになった。

本学の学生が実習で利用する多くの施設においては、
本来、観察実習として位置づけられている保育所実習
I においても 10 分程度と 30 分程度の指導案を 2 種類
立案し実践することが求められることがある。そのた
め、保育所実習指導 I においても指導案を立案する課
題を課している。実習開始前に 1 度打ち合わせとして
訪問した後は、実習初日まで施設に出向く機会がない
まま、初日にこの 2 種類の指導案を提出する。提出す
る指導案は、施設で配属される子どもの年齢や発達段
階、実習時期 (季節) に適した遊びを考え、養成校で
の学びを実践する機会として位置づけている。また、
受け入れる施設においても、学生の立案した指導案が
「子ども」たちの「今」の興味や関心にあっているか、
配慮や支援が必要な子どもがいるかどうかについても
実習を通して丁寧に指導されている。

保育士資格と幼稚園教諭免許の両方を取得しようと
するならば、「保育所実習」や「教育実習」等の複数回
の現場実習を経験することが求められる。複数実施さ
れる実習指導、実習、受け入れ施設での指導を踏まえ
ながらも、変わらず「指導案の立案は難しい」と嘆く
学生たちにとっては、子どもと遊び (活動) の具体性
と自らが立案する活動との結びつきが見えていないの
かもしれない。

今回、整理された指導案立案時のポイントを通して
「具体的な指導場面」を構想する力として、学生たち
に身に付けさせていくためには、実際の指導場面と具
体的な指導場面の繋がりをどのように意識させていく
かについて、今後さらに検討していく必要があると考
える。

7. 注および参考文献

7.1. 注

- 1) 同園より最大 2 名が回答しているため、合計園数が
対象園数 59 園より多い、67 園となっている。
- 2) 「該当なし」という項目を設けていなかったため、
該当しない場合、無回答としたののだと考える。
- 3) 「ぬるっと」という発語は、はっきりと活動を分け
ていないという意味で使用されたと考える。
- 4) テキストマイニングの分析ではあがってこなかった
が、教材研究や活動の参考として、自身の保育記録だ
けでなく、保育雑誌 (PriPri, 保育の広場, Pot, 保育

[保育学]
[原著論文]

とカリキュラム) や Pinterest (ピンタレスト), Instagram (インスタグラム) といった Web サービスを活用している保育者がいた。

7.2. 参考文献

- 1) 文部科学省：『幼児の思いをつなぐ指導計画の作成と保育の展開』, チャイルド社, pp14-15, 2021.
- 2) 小櫃智子：「指導案の立て方」, 小林育子, 長島和代, 権藤真織, 小櫃智子：『幼稚園・保育所・施設実習ワーク認定こども園対応改訂版』, 萌文書林, pp80, 2020.
- 3) 神長美津子：「領域及び保育内容の指導法に関する科目の創設」, 無藤隆代表保育教諭養成課程研究会編：『幼稚園教諭養成課程をどう構成するか～モデルカリキュラムに基づく提案～』, 萌文書林, pp11, 2017.

4) 川喜田二郎：『発想法—創造性開発のために』, 中公新書, 1967.

5) 樋口耕一：『社会調査のための計量テキスト分析第二版』, ナカニシヤ出版, 2020.

6) 1) と同様, pp42.

8. 謝辞

質問紙及びフォローアップインタビューにご協力いただきました先生方に心よりお礼申し上げます。

本稿は, 令和4年度中・四国保育士養成協議会研究費助成を得て実施された研究成果である。また, 一部は第7回日本保育者養成教育学会研究大会で発表している。