

新潟中央短期大学

暁星論叢

第60号 抜刷

(平成22年12月)

学生の実践力養成についての一考察

栗原ひとみ

学生の実践力養成についての一考察

栗原ひとみ

保育者養成において保育現場での実習体験は理論の学習と往還する重要な体験学習だと筆者は考える。実習体験での気づきが授業での意欲的な学習態度に結びついたり、授業内容の理解を実感を伴ったものに変容させていくなど、そのメリットは大きいと感じている。津守(2007)⁽¹⁾は、「保育の実践と省察は切り離すことができない」と述べている。実習関連の授業は大変重要なものと言うことができる。その実習の事前指導的な位置づけで「教育実習Ⅱ」⁽²⁾の授業がある。2年次科目のこの授業で、学生は1年次の観察実習にとどまらない、更なる実践力の養成が求められている。それらは指導計画案を自分で立案し、実習で実践する体験を通して求められているのである。

指導計画案を立案することは、環境構成、子どもの様子、援助の留意点等幅広く保育を実践していく力が求められる。部分実習であっても、与えられた部分の時間だけにとどまることなく、本来ならその保育現場の教育目標や1日の流れ、そのクラスの特徴、発達の様子、一人ひとりの育ちの把握等、深い理解が必要になる。それぞれの保育現場の個性・独自性に鑑みれば、それらの深い理解を授業ベースで迫るには限界性がある。保育者養成校はつぶさな固有の保育現場には成り得ないからである。しかしながら、個別性に配慮する力は、普遍性との相互作用で磨かれていくものである。指導計画案を立案してみることは、学習効果のある取り組みであると考えた。そこで筆者は本授業(教育実習Ⅱ)で、学生自身が指導計画案を立て、立案することに留まらず、実際にその指導計画案を実践する場を用意した。それは、指導計画案に基づいて保育を展開する保育者役、保育を受ける子ども役、客観的に観る観察者役という3つの立場で構成した模擬部分実習の場であり体験学習の場である。

学生Aさん

体験前

計画案をかくのが大変でした。気がつくと、子どもの姿をたくさんかいていて、うまくかけませんでした。あと、かきたいことをどの言葉でかけばいいのかわからなくて大変でした。

観察役を体験

保育者役がただ言葉で「終わります」と言うのでは、終わった感じがしなかった。子どもの心を汲み取って終わらせることが大切だと思った。最後に「みんな頑張りました」と認めることがこんなに意味があるなんて気づかなかった。保育者役がそう言った時に、ゲ

ームで勝ったチームはもちろんだが、ゲームで負けたチームの子どもたちもいい表情をして保育者の方を見た。きっとそれぞれのガンバリを認めてもらえたと思って嬉しかったんだと思う。負けたけど、先生は僕のガンバリを見てくれたんだ、って思ったのかな。
(以下省略)

学生Aは観察役を体験した時に、ただ言葉で「終わります」と言うのでは、終わった感じがしなかった、子どもの心を汲み取って終わらせることが大切だと思った、と述べている。もしこのような実感を活かすことができたなら、学生Aは指導計画案の援助の留意点に「子どもの心を汲み取って活動を終わらせること」と記述できるのではないか。「活動を終わらせる」と記述したのでは行為に留まる表現であるが、「子どもの心を組み取って」という言葉が添えられることで保育の意図が盛り込まれると考える。すなわち活動することが意図ではなく、活動を通して、ゲームに参加した楽しさや負けた悔しさを体験することで情緒を耕すことが意図なのである。また学生Aは次のようにも記述した。「みんな頑張りましたと認めることがこんなに意味があるなんて気づかなかった」と述べている。「頑張りましたと言う」行為を超えて、そのことの意図、すなわち、参加したそれぞれ全員の子どもの意欲を認め、讃えるということに気づくことが出来ている。その気づきを指導計画案に書くことが出来るようになるのではないだろうか。

学生Bさん

体験前

指導計画案を書いていて、どのくらい詳しく書けばいいのかわかりませんでした。表現する言葉も、うまい表現が思い浮かびません。保育用語に変換するのが難しいです。

観察役を体験

質問した子の声をしっかり拾っていてよかった。一緒に作っている一体感が感じられた。ペースも子どもに合わせてあげていて、子ども役の人達も安心した表情で取り組んでいた。前に立って進めるときの参考にしたいと思った。

学生Bは観察役を体験した時に、質問した子の声をしっかり対応している保育者役の姿に気がつき、良かったとしている。そのことを有効に活用できれば、指導計画案の援助の留意点に、「子どもの声を拾って、実習生も一緒に作る」と記述できるのではないか。「実習生も作る」では行為に留まるものであるが、「一緒に」が添えられることで保育の意図、すなわち子どもと共に保育者も協働参画者として活動を作り出すことが盛り込まれるのではないだろうか。「子どもの声を拾って」と書くことができれば、子どもの声を拾うことから子どもの主体性を基盤に置いた援助が保育の意図として展開できるのではないだろうか。

学生Cさん

体験前

指導計画案を書くのは難しい。援助の留意点はなんとか出てくるのだけれど、予想される子どもの姿がうまく予想できないし、どう表現していいのかわからない。指導案が書けなくて書けなくて……こうやっていっぱいトレーニングして書けるようになりたい。実際に指導案を書く時には、子どもの姿を思い浮かべながら楽しく書けたらいいなと思った。

観察役を体験

保育者役が感じていることと子ども役の感じていることが違っていることがわかった。子ども達に質問して子どもと一緒にやっている感じがしてとてもよかった。保育者役が一方的に進めるのではなく、子どものペースに合わせていたのがよかった。

学生Cは保育者役と子ども役の感じている違いに気がつくことができた。そのことを有効に活かすならば指導計画案の援助の留意点に「子ども達に質問しながら、子どものペースに合わせてすすめる」と書くことが出来るのではないだろうか。子どものペースに合わせることの保育の意図は、子どもが主体で活動を作り出すことにある。子どもの主体に思いを馳せて援助を留意することが出来るのではないだろうか。

このように学生が授業においてでも体験を通した実感から、保育の意図を知り、保育を捉える言葉を模索する試みを用意することはある段階までは有効なことでありと考えられる。ある段階というのは、学生が子どもの主体に気がついたり、実際に注意することが分かったり、自分の今の考えでは足りない点が見えたりする段階までのことである。しかしながら、その先の、子どもの主体に気がついた後にそのことを基盤におきながら、ではどのような方向性を定めて展開していけばいいのか。実践する時に留意する点が多かった後に、そのことはなぜ留意しなければならないのか。足りない点が見えた後、ではその足りない点に何をどう加えていったらいいのか、というもう一歩も二歩も踏み込んだ保育全体の構成や理解には到達することができないでいることが筆者には感じられた。保育実践を多角的視点で捉える体験を通してもお、そこで感じたり考えたことを活かして指導計画案を、学生が順調に立案できるかという、実はそうではなかった。指導計画立案となると学生の筆は止まり、立ちすくむ姿を見せていた。第一には一科目の授業で体験するだけではその経験群の圧倒的量的不足が原因として挙げられる。第二には設定した授業の枠組み（学生が子ども役を務める等）の前提に無理があり非現実的であることが挙げられるであろう。

体験型の授業のある一定までの効果と、そこを超えられない難しさが明らかになったために、筆者は研究の目的を以下のように設定することにした。

研究の目的

実習生が実習現場で保育を実践する実践力を養うためには様々な情報や理論・知識が必要と考えられるが、それが何であるのかを探求する。

研究の方法

- ① 先行研究を手がかりにする。
- ② 学生が書いた指導計画案を保育経験者（筆者）が指導した箇所から現場の保育実践に何が足りないかを考察し、抽出する。
- ③ ①と②から現場保育を実践するための実践基盤の構造を明らかにする。

研究結果

1、学生が指導計画案を立案することの困難

保育者養成で総合的な実践力を養うためには現場保育実習が大きな意味を持つ。なぜならば保育・教育実習は他の教科科目と違って、「子どもと具体的にかかわる」ことが求められているからである。理論を基礎として子どもと実際にかかわりながら、これらを総合的に実践する力が求められている⁽³⁾。

岡（2002年）はその著書⁽³⁾で養成校で学ぶ必要性について①保育を捉える「言葉（＝道具）」をもつこと、②保育を「振り返る」思考を身につけることの2つを挙げている。

たとえば①についてであるが、「ケンカをしている」は日常生活用語であって保育用語ではない。保育用語に変換すると「自己主張のぶつかり合いを体験している」「主張をぶつけ合うことで人とのかわりあいを学んでいる」などになる。日常生活用語ではあまりに即物的で見えてこない、教育的意図や意味が、保育用語に変換することで見えるようになる。ということは目に見えている現象から、そこを越えて、その現象の裏に潜む教育的意図や意味が理解できなくては保育用語を使うことはできないのである。逆に保育用語を使うことができれば、教育的意図や意味が見えてくるので、子どもへの援助の方向性が見えてくる。この例の援助の方向性としては「自己主張を双方の子どもがいま一度振り返る機会をつくる」「主張した真意を引き出せるように双方に働きかける」等が挙げられるであろう。子どもの状況を的確に把握しながら保育用語で表現することで、現象を読み解くことができるのである。そのことが前述下線部の保育を捉える、と表現される根拠であり、また学生の抱える困難の1つである。この保育を捉える言葉を持つためには保育の理論学習、すなわち「子どもと具体的にかかわらない」教科科目の学習が積み増されていなければ一層難しいものになると予想される。目には見えない抽象概念・子どもの発達・保育教育の原理等を考察していく力が要求されるからである。保育・教育実習授業が他の教科と連動して営まれなければならない理由がここにあると筆者は考える。

たとえば②についてであるが、保育を振り返るとは自らの保育援助を過ぎ去った時間から呼び戻して今ここの意識に立ち戻らせる作業であり、その作業から「なぜ、あの時自分はあるのだらう」と揺らぎをかけなければならない作業でもある。この「なぜ」の問いを振り返ることなしに、子どもにとっての最良の援助を導きだすことができないと考える。あの時に他の援助はなかったか？どうすればよかったか？と省察するには多様な援助に思いを馳せるだけの保育知識・技術が要求されるのだが、そのことが学生に積み増されていなければ、短絡的援助とならざるを得ないことになる。子どもが静かにしないから「静かにしなさい」と声をかけても静かにはならない。では静かにしてもらうにはどういう方法があるのか？そもそもなぜ静かにしてほしいのか？等援助の多様性・思考性への気づきが必要になる。

2、指導計画立案のポイント

- ① 家庭や地域社会での子どもの生活実態や環境を把握できているか
- ② 子どもの現在の遊びや興味・関心が把握できているか
- ③ 園の指導計画／期案・月案、週案のねらいが理解できているか
- ④ 週案と保育の流れとの関連を捉えられるか
- ⑤ 活動の時間と生活の連続性との関係はどうか
- ⑥ 活動の内容が、子どもの年齢、時期に適しているか
- ⑦ 子どもが主体的に活動を展開できる環境構成・内容になっているか
- ⑧ 子どもの変化を予測した柔軟性・弾力性のあるものとなっているか
- ⑨ 活動の間合いや移行の時の援助の方法は配慮されているか
- ⑩ 動と静、緊張と休息の調和がとれた内容になっているか
- ⑪ ひとりよがりの押し付けの活動になっていないか

上記は指導計画立案のポイント⁽⁴⁾であるが、これらに鑑みても、学生に求められるものは大きいといわざるをえない。

3、保育を捉える言葉（＝道具）をもつことの困難

岡（2002）は養成校で学ぶ必要性の1つに、保育を捉える言葉（＝道具）を持つことを挙げた。そのことは筆者が学生の書いた指導計画案を見た時に痛感したことと合致するものであった。ここではそのことに注目していくことにする。学生が記述する指導計画案に書かれている多くは「すること」「やること」「目に見えてわかること」等、行為に関することであった。保育実践の原点は「保育者は日々変化する状況の中で、他者である子どもとかかわり、そのときを相手が十分に生きられるように行うこと」と津守⁽⁵⁾が述べているように、保育実践において行為は重要である。しかし行為が羅列的に記されているだ

けでは指導計画案と呼ぶことはできない。それらは手元メモでしかない。指導計画案は文字通り「指導」の「計画案」なのである。保育における指導とは、援助であり、援助は、「幼児に対し、どうかかわることが可能なかを見極めた上で、子どもが望ましい状態に達してほしいという大人の願いを持って子どもとかかわることである」と小川⁽⁶⁾は述べている。学生の指導計画案には、指導(=援助)を構成する幼児理解と大人の願いの両者が欠けていたのであった。

幼児理解が何故、学生に欠けていたのか。勿論、養成校において、固有なある幼児=その子をリアルに想定することはできない。しかしいくつかの条件を設定するのであれば、普遍的な子どもの姿を設定することはできる。例えば、3歳児クラスの11月、多くの子が言葉を使える喜びの渦中にもかかわらず、まだ自分の主張を言葉では伝えることができない子、と条件を設定したとする。ある学生にその子への援助を尋ねたら、「まだしゃべれない」のであるから、しゃべれるようになってほしい、という願いをもち、従って、援助は「かーして」「ごめんね」「いれて」と、その子が友達と遊ぶときに必要な言葉を教えてあげる、と答えた。その子への理解と願いが「まだしゃべれないからしゃべれるようになってほしい」というものは、短絡的と言わざるを得ない。それらは普通の大人一般なら誰でもが願うことであろう。けれど保育者がその子の援助にあたるとしたら、おそらくそのような援助はしないだろう。保育者であれば、言葉で伝えようとする意欲を大切なものにしたり、保育者が言葉で気持ちを代弁したり、その子の言葉にすることの出来ない思いを引き出す、といった援助が中心になるであろう。この違いは何であろうか。保育者には願いが、保育の意図=保育のねらいとなって立ち表れていると筆者は考える。すなわち、まだしゃべれない子に短絡的にしゃべれるようになることを求めずに、その子の成長の先となる長期的視点をも含有して、保育のねらいとして援助を考えるに至るのではないだろうか。学生が、その子を理解したうえで、さらに長期的視点をも含有して保育のねらいを考慮することは、困難を極める。なぜならば実習場面において、学生は実習生としての言動を調整することに精いっぱいであろう。「今、ここ」を離れて長期的視点で思考することは困難であることは想像に容易い。また、例えば「しゃべれない」という現象の表層面だけに捉われていては、その内面に育っている、「しゃべりたい意欲」や「表現したい思いがすでに育っている現在の育ちを見い出す」ことには思いを馳せることができないのではないだろうか。

また、「計画案」はあくまで仮説である。保育実践の場は常に、空間、物的、人的構成いずれもが特定の現実的な条件の中にある。仮説は、固有の条件の中で最善の方法を見出すべく修正されなければならない。逆に言うと、固有の現実的条件が明示されれば、仮説はおのずとある程度の具体性を帯びて立ち表れてくるのではないか。学生が保育実践の具体性を得ずして仮説を立てなければならないことは指導計画立案を困難にしている一因で

あろう。

4、保育行為と保育の意図（ねらい）との関係性

学生の指導計画案に行為の羅列が多い点を筆者は指摘したが、保育行為とは本来、保育意図（＝ねらい）から導き出されるものである。ある学生は指導計画案に「作品をみせる」と援助の留意点に記していた。紙面の物理的制約があるために、短い表現を求められるが故の究極の短さであろう。おそらく「これから作る作品をみんなに見える位置に立って見せる」と表現したかったであろう。「作品をみせる」だけでは、行為だけにとどまるものである。この行為の保育意図は「これから行なう製作活動に子どもたちが興味を持てるように、どの子にも見える位置に立って見やすいよう配慮する」であると考えられる。見えなくて不快感を与えないように、という直接的なことではないのである。もしこの学生が間接的保育意図に思いを馳せることができたのなら、ここの表現は少し長くなるが「興味を持てるように見やすい位置に立って作品を見せる」となるのではないだろうか。

保育意図なくして実践はあり得ない。近所のお兄さん、お姉さんでよければ保育意図は必要ないであろうが、保育者として子どもを保育するとは、常に保育の意図をいかに具現化するのかを問われるものである⁽⁷⁾。保育の意図といったとき、学生が思い及ばなくて保育者が及ぶことの違いは何であろうか。保育者が保育意図を形作って行くときに、その拠りどころとなる幾つかの視点がある。

1つには子どもについての発達の視点である。例えば、3歳児のある女兒が他の子のお弁当のからあげを食べてしまう行為は、大人からみれば人のものを盗むなんてとんでもないことになる。しかし保育者としてその子と生活を共にするなかで自他の分別や所有感覚が希薄で、衝動を自制的に抑制することが難しい育ちの段階にいることに鑑みれば、発達途上の過程のみせる1つの姿と自然に受け止めることができるのである。発達の視点で現在の姿を捉えることができると、その先を思い描くことができるのである。

2つめには子どもの個性・個人差への理解である。前述した女兒は別の場面では、自分が持ってきたお弁当のりんごを大好きな友だちに全部あげて、友達が食べるその様子をうっとり嬉しそうに見ていた。その直後「自分の持ってきたりんごがない」と号泣してしまうのであった。自他の分別や所有感覚が希薄で、衝動を自制的に抑制することが難しい育ちの段階にいるが、その子ならではの天真爛漫さが表現されていた。そのような場面からも保育者は一人ひとりの個性や育ちの傾向を理解し保育の意図を形作っていく。

3つめには子どもとかわる過程で、保育者は子どもから「主体的に生きたい」という痛切なメッセージを受信しつづけている点である。そのために、保育の意図を、「主体的に生きたいその子の願い」を基盤にして私（保育者）の願い（主体）をいかに融合して実現していくのかを絶え間なく問われ続け、応答している。その応答の送受信を更新しつづ

ける営為から、保育の意図は形作られていくと考える。「主体的に生きたいその子の願い」という基盤が感知できなければ、私（保育者）の願い（主体）を基盤に据えざるをえない。実習生が陥りやすい、「自分がする行為を列挙する」指導計画案になってしまうのは、子どもの主体が見えにくいことが原因ではないだろうか。

4つめには、その子どもの成育歴情報が保育者にはあり、実習生にはない点であろう。どのような家庭で、どのような状況でその子どもが育ってきたのかを知ることは、その子を理解し見通しをもつうえで役立つ。例えば、急に何の脈絡もなく泣き出す子を前に、何も知らなければ大概の実習生は動揺してしまう。つい「どうしたの?」「なにがあったの?」と問いかけたりする。けれど保育者は「その子の母親が下の子を産んだばかり」という情報をもっているならば、保育者にとっては「その子は家族関係の急激な変化を受けている」と理解でき、保育の意図や援助はおのずと違って来るだろう。

5つめには、保育者は他の保育者と連携してチームとしてその子についての保育意図を形作ることが出来る点である。集団で保育にあたっているのでどんな保育者でも、1日ずっとその子の傍らに居続けることはできない。仮に1日ずっと傍らに居続けることが出来たとしても、同じ場面を他の保育者が見ると、違う視点が立ち現れる。他の保育者の多様な視点をも含みながら、複合的にその子の主体に私たちの主体を融合して保育意図を練り上げていくことが出来るのである。

上述のように、保育者にとっては保育の意図がまずあって、そこからその意図を具現化するために保育行為が導き出されるのであるが、実習生が保育の意図を持ち得なければ、行為だけが独り歩きしてしまう構図が見えてきた。そして保育の意図は保育者の願いであり、基盤にその子どもの主体性がある。実習生はまず、その子どもの主体性を感知し、出会うことから始めなければならないであろう。

5、学生の指導計画案からの考察

ここでは学生の書いた指導計画案を保育経験者（筆者）が指導した箇所から現場の保育実践に何が足りないかを考察し、抽出する。

学生Aの指導案（3歳児・牛乳パックのカエル作り）

学生の子供とされる子どもの姿	学生が書いた援助の留意点	保育経験者（筆者）が訂正した箇所
一緒に手遊びをする。	子どもたちの注意を引くために手遊びをする。	手遊びをして楽しみながら、これからの活動に興味を持てるように働きかける。
わくわくした目を向ける子どもがいる。	① <u>牛乳パックでカエルを作って遊ぶことを伝える。</u>	子どもたちの作ってみたい、遊んでみたい気持ちを引き出す。 牛乳パックで作ったカエルを見せてカエルへのイメージが持てるようにして作ってみたい意欲を引き出す。

<p>作り方がわからない子どもがいる。</p>	<p>はさみの使い方を確認して危ないことを知らせる。 作り方をゆっくり説明しながら一緒に作る。</p> <p>② <u>個別に関わる。</u></p>	<p>遊ぶ過程での注意を伝えて、安全に遊べるようにする。 作り方を伝える時には、子どもが分かるように、ゆっくり話す。</p> <p>分からない子が不安にならないよう個別に援助する。</p>
<p>カエルでない絵を描く子どもがいる。</p>	<p>形ができたら絵描くことを伝える。</p>	<p>③ <u>全体を見渡ししながら進める。</u> それぞれの表現を認める。 次の製作段階に移る時には、まだ出来ない子に配慮する。</p>
<p>出来た作品を見せてくれる子どもがいる。</p>	<p>「上手にできたね」と認める。</p>	<p>出来た作品を褒めて認める。 跳ねる動きを楽しめるようにする。</p>
<p>うまく跳ねないと伝えてくれる子どもがいる。</p>	<p>④ <u>一緒に修正して跳ねるように作っていく。</u></p>	<p>⑤ <u>跳ねない場合はその子の気持ちを受け止めながらどこがいけないか伝えて一緒に考えていく。</u> 十分に作品で遊べる時間と場所を用意する。</p>
<p>まだ遊びたそうな子どもがいる。</p>	<p>⑥ <u>片づけることを伝えて一緒に片づける。</u></p>	<p>⑦ <u>まだ遊びたそうな子には、その後に遊べる機会があることを伝えて、今の活動を自分から切り替えられるように声をかける。</u></p>

学生Aの記述の中で、ここでは援助の留意点について注目する。学生Aの記述の下線①牛乳パックでカエルを作って遊ぶことを伝えるは「行為」である。そのことを通して、何を子どもに経験として用意したいのかという保育の意図が明記されていないのである。保育経験者（筆者）は、子どもに活動を提示する時には「イメージが持てるように作ってみたい意欲を引き出す」と保育の意図を記述している。製作活動全般に言えることであるが、作品を作ることが目的ではない。作る過程を通して意欲や葛藤や興味を抱くことで成長を援助するのが現場の原則なのである。下線②個別に関わるでは作り方がわからない子への対応として記述されているが、保育経験者（筆者）は分からない子の内面への理解を配慮する「不安にならないように個別に援助する」と記述されている。そしてその文章のすぐ後には下線③全体を見渡ししながら進める、と記述されている。これは保育経験者（筆者）が保育現場の状況を常に複眼的に見ようとする現れである。分からない子に1対1で対応すると同時に、室内の全体把握が疎かにならないように配慮すること、これも現場の原則である。

下線④一緒に修正して跳ねるように作っていく、は、うまく跳ねない子どもへの対応として書かれている。うまく跳ねないカエルに苦戦する子どもは、内心とても困って動揺しているものである。その内面への理解が、即物的に跳ばないカエルを跳ぶようにすること

よりもまず優先されるのである。そのために保育経験者（筆者）の記述では⑤跳ねない場合はその子の気持ちを受け止めながらどこがいけないか伝えて一緒に考えていく、となっている。

下線⑥は片づけることを伝えて一緒に片づける、という片づけ場面での対応についてである。片づけることを告げるのは保育者である。保育者主導で片づけることを子どもに伝える時に、保育者は出来るだけ子ども自身が自ら片づけることに配慮する。一方的に片づけることを先生に言われても、子どもはまだ遊びたい気持ちを持っている場合も多い。しかし、もしまたお弁当の後にも遊べるとか、いったん片づけてからならまた遊べるとか、時間のちょっと先を見せて、見通しを持つことができれば、今現在取り組んでいる遊びを自ら区切ることができるようになるのではないだろうか。保育の究極の目的は乳幼児の自立にある。乳幼児が自ら主体的に生活することができるようになる為には、どうしたらいいのかを考えて、見通しを持つことで今の状況を乗り越えて行けるようにという配慮から保育経験者（筆者）は下線⑦まだ遊びたそうな子には、その後^{セオリ}に遊べる機会があることを伝えて、今の活動を自分から切り替えられるように声をかける、と記述したのである。ここには下線⑥片づけることを伝えて一緒に片づけるの文からは見えてこない保育の意図が見えてくるのである。保育の意図には現場の場面毎の原則がその背景には存在する。

学生Bの指導案（4歳児・帰りの会）

学生の子想される子どもの姿	学生が書いた援助の留意点	保育経験者（筆者）が訂正した箇所
片づけの放送が流れて遊びをやめて片づけを始める。	① <u>放送が流れた後に片づけの言葉かけをする。</u>	③ <u>取り組んでいた遊びを認めて、楽しかった思いを共有する。</u>
片づけをしながら少し遊ぶ子がいる。	片づけるように繰り返し言わずに子どもたちが進んで片づけが出来るか様子を見る。	楽しかった遊びの続きを明日も出来るように、期待がもてる声かけをする。自分たち自ら片づけられるようにする。
片づけが終わると全員がトイレに行く。 手を洗う。	片づけが終わったらトイレに行くよう声かける。	それぞれの排泄の間隔を見定めて必要に応じて、排泄を促す。 時間差、個人差に配慮する。
絵本を見る。	② <u>全員揃ったら手遊びをして絵本を読む。</u>	④ <u>早く仕度が出来た子が楽しく待てるようにこれから読む絵本を出しておいたり工夫する。</u>
おかえりの歌を歌う。	子どもの前に出て歌う。	友達のを聞きながら歌うことを通して楽しく歌えるよう配慮する。 ⑤ <u>今日の活動を子どもと共に振り返り共有し合う。</u> <u>話題になったことや子ども達に考えてもらいたいことがあったら一緒に話し、整</u>

<p>大きな声で帰りの挨拶をする。 バスの子、歩きの子の順でドアの近くに並ぶ。</p>	<p>大きな声で帰りの挨拶をする。 並べているか確認する。</p>	<p><u>がりを感ぜられるようにする。</u> 明日の予定などを伝えて、明日の園での生活に期待が持てるようにする。 姿勢を正し視線を合わせて挨拶をする。 教室や廊下に持ち物が忘れられていないか確認する。 並ぶ場所が自分でわかるようにする。</p>
---	---------------------------------------	---

学生Bは下線①で放送が流れた後に片づけの言葉かけをすると記述している。生活場面の切り替えを自ら主体的に行うことが出来るようになることは保育者が大変神経を使う場面である。その時に、今取り組んでいる楽しい遊びを、保育者が一方的に終わらせることを告げるのであれば、子どもの内面の読み取りが大変重要になる。生活場面の切り替え時、時間の先を示して、次の活動に期待が抱けるようにするで、乗り越えて行ける子どもも多い。しかし今取り組んでいる遊びの方が魅力的であれば、保育者の指し示す時間の先、将来の方向に興味に移らないこともある。時間の先へと興味を移していく為には、子どもが自ら納得して主体的に、今の遊びを区切ることが出来るようになってほしい。そのためにはどうしたらいいのか。今の遊びを保育者がしっかりと認めることで、すなわち時間の今現在と同時に、その遊びをしていた過去をもしっかり認めることで、子どもは時間の先、将来の方向に乗り移って行けるのではないだろうか。そのことを保育の意図として盛り込んでいるから、保育経験者（筆者）は下線②取り組んでいた遊びを認めて、楽しかった思いを共有する、と記述したのではないか。今現在と過去をしっかりと自分の足跡として確認することで、時間の先、将来の方向を向くことが出来るようになる。そのことの積み重ねが、主体的な自己を創っていくことに繋がっていくのではないだろうか。乳幼児期は人格形成の基盤の時期である。このような援助がことさらに求められているのである。保育者が一方的に先を指し示して子どもに歩ませるのでは育たない、子ども自らの主体性の育ちはこのような保育者の丁寧な子どもへの歩み寄りが必要である。

また学生Bの文、下線③全員揃ったら手遊びをして絵本を読む、は全員を視野に入れていることが窺えるが、目に見えることだけではない保育の意図は記されていない。排泄の介助などでトイレにいる時には保育室に、保育者に代わる求心力となる空間構成が大事である。これから読む絵本を椅子の上に立てかけておくことで、子どもはこれからの活動に思いを馳せることができ、見通しをもつことができるのではないだろうか。そのような予測が保育経験者（筆者）の文下線④これから読む絵本を出しておいたり工夫するを書かせている。読む絵本は子どもの世界の傍らにあらかじめ配置しておくことも現場の原則である。^{セオリ-}

学生Bの文章は帰りの会の指導計画案である。そもそも帰りの会はなぜ行うのであろうか。そのことの保育の意図が学生指導計画案からは立ち現われてこない。歌を歌ったり、

大きな声で挨拶をしたりといったことの記述のみである。おそらく学生Bに帰りの会をなせずのは理解できていないと考えられる。帰りの会は、集団生活である園生活で、それぞれの存在を確認し合う関係性の育成のために大変重要な機会である。どんな遊びをして何を感じたか、どんな気持ちを体験したのか、その情報を共有しあって、自分は何を感じたのか。時間の現在、過去を確認してこそ、その先に広がる時間を能動的に歩んでいける。そのためにも帰りの会で今日1日を全員で確認しあって締めくくることが、保育が生活の場だからこそ求められているのである。何もしなければ流れていってしまうことを、保育者が子どもから引き出し、短い言葉にして投げ返して、子ども達に見せることで心に今日という1日の見えない杭を打ち込むことになるのではないだろうか。みんなで生活している関係性の一体感を帰りの会で、見えない杭で打ち込む保育の意図があるのではないだろうか。帰りの会を単なる人員点呼に終わらせない関係性の育成を意識しているか否かで文章はおのずと違ってくる。保育経験者（筆者）の文章下線⑤今日の活動を子どもと共に振り返り共有し合う、というように保育の意図、集団生活の関係性を意識したものになるのである。また、その後に話題になったことや子ども達に考えてもらいたいことがあったら一緒に話し、繋がりを感じられるようにする、と続けられている。子ども達が生活をつくっていくために、情報を共有し成員として考え合っていく機会を設けることで、園生活の主役は子ども達にあるという理念を実現したいためである。

このことは何も帰りの会だけでなく、朝の会も同様に、集団保育現場における関係性育成の原則^{セオリ-}があると筆者は考える。

学生Cの指導案（4歳児・絵本の読み聞かせ）

学生の予想される子どもの姿	学生の書いた援助の留意点	保育経験者（筆者）が訂正した箇所
食後の歯磨きも終わり、実習生の周りに集まる。	① <u>子ども達から見やすい位置に座って子ども達に見える所まで来るよう言葉をかける。</u>	② <u>歯磨きできれいになった歯の気持ち良さを共有しながら次の活動に期待がもてるように絵本の表紙を見せて待つ。</u>
これからどのような絵本を読むのかそわそわする。	ざわいている子ども達が静かになるように声をかける。	鳴き真似などをして手遊びに興味を持てるようにする。
「1丁目のドラネコ」の手遊びをする。	「1丁目のドラネコ」の手遊びを知っているか確認をし、知らないようなら一緒に真似するように声をかける。	子どもたちのテンポに合わせる。緩急をつけて楽しめるようにする。
実習生の動きを見ながら真似して楽しむ。	子ども達が真似しやすいようにゆっくり大きな動作をする。	何回か繰り返したり、子ども自らの遊びとなるように配慮する。

「くろねこかあさん」の絵本を見る。	絵本を全員が見えるか確認し、見にくいようだったら見える位置まで移動するよう声を掛ける。	落ち着いて自分自身も絵本を楽しめるようにゆっくり読み、ページごとの絵本の世界に子どもを導けるようにする。
絵本の世界に入り込み静かにみる。	一定のリズムを意識しながら楽しめるように読む。	子どもからの感想や出てきた声を拾って面白さを共有する。
実習生の質問に口ぐちに答える。	③ <u>読み終えたら「みんなもねこさんすき？」など質問したり、作品展でねこを作ることに話を広げる。</u>	④ <u>絵本の世界を楽しむ間合いを取ったのち、ねこへの関心が向いたようなら作品展への関心に結び付けるよう働きかける。</u>

学生Cは4歳児に絵本を読むという部分実習の指導計画案を書いた。そのために書き出し下線①は自分の立ち位置や子どもを引き寄せる場の構成に言及している。しかし保育現場には生活の流れがあり、その脈絡から離れることができない。生活脈絡の転回のときこそ、丁寧な子どもの内面への読み取りが重要である。なによりそのことが場面を繋ぎ合わせていくことになり、次の活動の充実を導き出す鍵になるのである。歯磨き後であれば、さっぱりときれいになった歯の爽快感や生活習慣をやり終えた気持ち良さを共有したい。保育経験者（筆者）の文下線②はそれらの保育意図を意識したものである。

下線③読み終えたら「みんなもねこさんすき？」など質問したり、作品展でねこを作ることに話を広げるは一見、作品展へ向けてとても効率的で適切な援助のように思われる。しかし絵本が子どもに投げかけたイメージをはぐくむ機会を、保育者が主導で、そのイメージを限定的に作品展へと結びつけえることには慎重でありたい。絵本のイメージの世界を静かにそっと見守りたいと考える保育者も多い。絵本の楽しみ方は多様であり、子どもたちはそれぞれの楽しみ方をするのであるが、保育者が作品展へと結びつけようとした途端に、絵本の世界を何かしら効率的打算的なものに変容させてしまう危惧を抱く。その点については慎重でありたい。保育経験者（筆者）の文、下線④絵本の世界を楽しむ間合いを取ったのちに、ねこへの関心が向いたようなら作品展への関心に結び付けるよう働きかけるはその点に配慮した文になっている。子どもの関心がねこに向いたようなら、と一定の条件を付与して、作品展への結び付きを許すかたちである。投げかけた絵本の世界をそれぞれの子が味わう間合いを用意することで、一方的な結びつけのもたらず変容を防ごうとしている。その間合いとは子どもが主体的に絵本のイメージを味わうことを予定した間合いである。

学生Dの指導案(3歳児・朝の会)

学生の子想される子どもの姿	学生が書いた援助の留意点	保育経験者(筆者)が訂正した箇所
元気よく挨拶して順次登園する。	笑顔で元気よく挨拶をし、気持ちよく1日をスタートできるようにする。 会話をもち、コミュニケーションを取って視診、触診をする。	挨拶し、今日もまた会えた喜びを感じあえるようにする。視診をしっかりとコミュニケーションを取りながら子どもの内面外面の状態を把握する。
おたより帳・コップ・ナプキンを入れた箱に入れ園服を脱いだり準備を各自行う。	教室の前におたより帳・コップ・ナプキンを入れる箱をだしておく。	向きや場所や動線を把握する。
仕度を終えた子から園庭や教室で自由遊びを始める。	子ども達の中に入り一緒に遊ぶ。できるだけ子どもの要求に応えるように援助する。	① <u>家庭から集団に移行する段差を遊びの楽しさでスムーズに移れるようにする。何に面白さを感じているのか誰と遊んでいるのか、一緒に遊びながら子どもが充実して遊べるように援助する。</u>
みんなで協力して片づけをする。音楽が流れてすぐ始める子や遊びを続ける子がいる。	② <u>「誰がお片づけ上手かな?」などと意欲を引き出す声をかける。</u>	子ども達自ら片づけられるように働きかける。片づけられない子には取り組んでいた遊びを十分に認めてから、片づけを促す。
トイレに行き排泄を済ませる。教室に入りうがいをする。	ビヨビヨちゃん真似ゲームをして落ち着けるように配慮する。	排泄・うがい・手洗いが習慣として身につくように無理のない形で援助する。
朝の挨拶をする。	朝の挨拶・歌・インタビュー・1日の活動予定をしっかりと伝える。	姿勢を正して視線を合わせて元気に挨拶することが気持ちよく感じられるようにする。
名前を呼ばれたら返事をする。	出欠を取る。	③ <u>誰がお休みなのか理由も簡単に告げてクラスの仲間に関心を持つ。1日の予定を伝える時には今日の園生活に期待が持てるように話す。</u> 話しの中で子どもの声を聞き、子ども達が納得して取り組めるように工夫する。
当番のインタビューでは声が小さくてうまく話せない子がいる。	声が小さい子には大きな声で話すように伝える。	声が小さい子には、話そうとする意欲を認めて、インタビューより当番活動をやらうとする態度を大切にする。

学生Dの指導計画案は登園から朝の会の部分実習のものである。朝は子どもが家庭から集団生活への段差を乗り越える場面である。その場面を園での生活に思いを馳せて期待や楽しみで乗り越えるのか、不安や気後れして乗り越えようとするのかではその後続く1

日の過ごし方に大きく影響する。そのために朝の自由遊びの時間帯では、出来るだけその段差を子ども一人ひとりがそれぞれのペースで遊びながら乗り越えて行けるように用意している。それは現場の原則として存在していると考え。そのような意図をもって設けている時間帯である。そこで得た情報をもとにその日のその子への援助を方向づけていくことが筆者は実に多かった。また子どもと一緒に遊ぶ中で今日1日の自分の、集団保育の援助を方向づけることも多かった。そのような時間帯であったのでおのずと援助の留意点にはそのことを記載した。

学生Dの記述の中で、②「誰がお片づけ上手かな?」などと意欲を引き出す声をかける。に注目する。筆者は学生の指導計画案にこの文言を見つけることが多い。保育現場では4月の入園当初こそ多少使用されることもあるが、それ以降はほとんど使われない言葉である、と筆者は感じている。学生にとってみれば、この言葉で子ども達が片づけに一生懸命取り組んでくれるのであるから誠に重宝な言葉であろうと考えらえる。しかしこの言葉は競争の原理を応用して、先生に褒められたい自意識の側面に働きかけている。そのやり方（方法）が保育の意図とそぐわないのである。褒められたいから片づける、その動機を否定するものではないが、しかし、保育の意図は、例え誰も褒めてくれなくても、自分から納得して片づけられるようになってほしいのである。このような言葉に飼いならされてしまうと、褒められないのであれば片づけない、という負の学習を積んでしまうことになりかねない。そのことを危惧するが故に保育者はほとんどこの言葉を使わないのである。それが現場の原則である。誰かと争うことでしか意欲を引き出せないとしたら、やはり乏しい。自他の充実に寄与する意欲は、争うのではなく、例え認められなくても、自らの内面から自分で作り出し、喜びを感じられるようになってほしい。

6、現場の原則^{セオリ}について

学生A、B、C、Dの指導計画案を見てきて、行為は列記されているが、学生の文章には保育意図が盛り込まれていないことが明らかになった。そして現場にはその場面毎の原則^{セオリ}があり、その原則^{セオリ}がなければ保育意図は作れないのではないかと考えた。

例えば、朝の会では出席点呼をして、それぞれの子どもが互いの返事を聞きあい、存在を確認すること。今日も会えた喜びを共有することも大事な保育の意図である。勿論、保育者の事務的把握の機会でもある。しかしそれだけではない。欠席は誰なのか、なぜなのか。子ども自身が欠席の友だちにも思いを馳せて子ども同士の関係性を構築する援助をするのである。その他に、必ず1日の予定を子ども達に伝えて、子ども自身が見通しや期待を持って1日を過ごせるように配慮することは、はずしてはならない朝の会の原則^{セオリ}なのである。この場面毎の原則^{セオリ}が理解できていなければ、学生は保育の意図を見出すことができないのではないだろうか。

現場にはこのほかにも、場面毎の原則があると考える。筆者が考える場面毎の原則^{セオリ}は以下のとおりである。

	場 面	原 則 ^{セオリ}
1	登園時	家庭から集団生活の段差を不安なく、その子のペースで乗り越えられるようにする。今日の活動を楽しみにすることができるように援助する。
2	身支度	自分から取り組めるように、自分ですることをめざす。分からない時は友達のやり方をみようとする。例えば保育者が手伝ったとしても自分でやれた充実感が味わえるように援助する。
3	排泄	その子の排泄間隔を見定めて声をかける。低年齢ほど排泄量も確認する。排泄はトイレである、という気持ちを大切にす。
4	一斉活動	その子なりの興味を引き出し、学級の興味と重ね合わせてリードする。相互に影響し合える環境を用意する。学級意識を育てる。生活経験を広げる。協働する喜びや葛藤を体験する。一斉活動中に対応できなかった個人の細やかな興味・欲求には、自分のペースで取り組める空間や時間を保障する。何かをみんなで一斉にすることに意義があるのではなく、その活動を通して、個人が、学級が、何を感じてどう育ち合えるのかに注目する。
5	園行事	行事前から興味を引き出す働きかけをして、当日に期待が持てるようにする。行事は成長の節目を確認する場面と捉える。たとえ不本意な姿を子どもが見せたとしても、その子のことをそれまでの取り組みの過程から理解する。行事が終わったあとも、行事で体験したことを日々の保育に埋め込んで膨らませていく。
6	活動の切り替え時	前の活動を本人が納得して終わらせて、次の活動にスムーズに移れるように配慮する。
7	かたづけ	あったところに戻す、次に使いやすいように戻すことを働きかける。低年齢で例え全部自力で出来なくても、自分でやれた充実感を大切にす。遊んだ興味・楽しさを次の機会に持ち越せるようにする。子ども達の遊びの展開を見て、区切りのいいところで片づけを促すようにする。子どもたちが自分達で片付けられるように見通し(時計の針が3にきたら片づけだよ)を伝えておく。遊んだ場所ごとに、片づけに時間がかかる遊びから徐々に声をかける。
8	手洗い	袖をまくったりして服が濡れないように水量を調節したり出来るようにする。手の甲、掌等全体の衛生に気がつけるようにする。いつまでも1人で占領しない。また周辺(床)を水で濡らさない。洗った手をハンカチで拭く。
9	給食	みんなで食べる楽しさ・栄養補給の大事さ・身体づくり・時間やマナーを感じとれるようにする。多様な味覚に出会い、豊かな食生活の基礎を培う。
10	当番活動	責任・やりがい・意欲・学級のために働く喜びを感じとれるようにする。認め

学生の実践力養成についての一考察（栗原）

		たり認められたりの作用を大切にする。
11	絵本	ストーリーを楽しむ。学級で一緒に体験する楽しみを感じる。子どもがイメージの世界を体験することを大切に、一方的なイメージの押し付けはしない。
12	帰りの会	1日の活動を簡単な言葉にしてまとめ、明日の園生活が楽しみに思えるようにする。学級で共有したい事柄について子ども達に投げ返す。
13	自由遊び	相互に影響を与え合っている様子を邪魔しない。自己主張し合う関係を育てる。葛藤体験を丁寧で共有する。子ども同士が対等に関われるように注意する。遊びの中で友だち関係を広げたり深めたりできるように援助する。遊びを多様に展開できるよう助言する。自分なりの楽しみ方やその子のペースで遊べるようにする。
14	園庭	五感を通した直接体験をして自分なりに行動する喜びを感じる。遊具との関わり方を知る。安全を考え、動線を意識し、遊びの展開を読み取り、自由にのびのびかかわれる場と時間を保障する。特に自然（動植物）との出会いを大切に
15	全体の流れについていけない子の場面	周囲に居合わせることで興味を引き出していく。その子のペースを大切にしながら部分的参加を促す。なぜついていけないのかを考えてスモールステップを設定する。周囲の子ども達も、ペースの違う子とのかかわりを学び、気持ちを通わせる過程で、自分の出来ることはなにかを考えて協働しあう関係を育む。
16	甘えてくる子の場面	なぜ甘えてくるのかを考える。いつまでも甘えてくるのではないと考えて今を受け入れていく。友達関係を援助する。家庭環境を考慮して対応し保護者と連携する。的を外した援助でも甘えてくれる信頼感に応えるべく援助を練り直していく。
17	個と集団で葛藤する場面	1人ひとりを大切にすれば学級が飽きてしまったら、又は、学級で動くときに1人の子が嫌がったら、等相克する矛盾の統合を常に考える。個と集団は別物ではない循環しあうものと捉えてその実現に見合う方法を考える。
18	先生同士の場面	感じたこと・考えたことを伝え合い、相談し合い、助言しあうことで園全体としての保育観を共有しあっていく。指摘・批判・指導ではなく、協働が基盤。
19	異年齢のかかわり場面	年長児は年少児の能力や状況に応じられるように自分のやり方を調整・工夫する。年少児は年長児に憧れの気持ちを持つようにする。それぞれが違いを認め合い、補いあい、力を合わせあう関係を援助する。
20	乱暴する場面	暴力的な表現でしか自己主張できないその子のつらさや悲しさや困難をまず初めに理解する。SOSのサインとして受け取り、どうすればいいか一緒に考える。気持ちをしっかり受け止めた後に、相手の子のことを考えられるように促す。

7、場面毎の原則^{セオリ-}の背景にあるもの

場面ごとの原則は単独であるのではない。それぞれの場面には必ずその背景があると考えられる。その背景とは何であろうか。岡(2002)が指摘するように保育を語る道具(言葉)を身につけることも、背景が見えなければ道具として使えないし、保育意図である「子どもが主体的に活動する」ことの価値は、そのことに価値が感じられなければ基盤に据えることが出来ない。そこで筆者は4つの象現A・B・C・Dに整理することとした。まず、保育現場には1人ひとりの子ども、それぞれの学級がある。個別に対応する次元である。それとは別の次元で、現場は生活文脈に即した場面で構成されている。現場に臨場する共通(普遍)の流れである。その違いを横軸に2分した。またそれらは実際に現場で目に見えるかたちで立ち現れる部分と、目に見えない理論的背景となっている部分を縦軸で2分した。その結果が表1である。

表1

	実際	理論
	テクニック	ベース
個別 (子・学級)	<p>B</p> <p>その場その時にリアルにその子自身を捉える能力</p> <p>観察力・コミュニケーション能力・感受性</p>	<p>D</p> <p>生育歴・家族構成等その子のデータベースからその子を捉える能力</p> <p>園保育方針・地域社会</p>
共通(普遍)	<p>A</p> <p>場面毎に構成される原則^{セオリ-}</p> <p>朝の会・排泄・一斉(設定)保育・給食・自由遊び・帰りの会等</p>	<p>C</p> <p>場面に拠らない普遍的ベース</p> <p>保育観・子ども観 保育者観・保育原理 保育哲学</p>

Aの象現 場面ごとに構成される現場保育の原則^{セオリ-}である。この場面はどう構成されているのか、生活現場の脈絡の、流れの中で現れる象現である。具体的には登園してから降園するまでの朝の会・排泄・一斉保育・給食・自由遊び・帰りの会等である。場面毎の現場保育の原則^{セオリ-}内容については、6、現場の原則^{セオリ-}について、でおおよそ述べたので参照されたい。養成校においてはこの象現を窓口にして保育・教育実習関連の体験型授業が実施され、実践力が培われる。実習生においてもこの象現が保育現場の流れを直接体験することに相当する。

Bの象現 子どもと現場で会話したり、子どもを実際に見て感じる情報から子どもを捉える能力の象現である。リアルタイムでピピットな事実の状況から察知する事柄である。現場でのその子どもとのコミュニケーション力や観察力が求められる。この能力は固有な1人の子どもを感じて応答していくことで高められていく。バットの素振り練習する所が後述するDの象現なら、Bはバッターボックスに立つことでボールが当たることもある、臨場の象現である。例えば、砂場で山作りをして遊んでいた子どもたちの1人ひとりを見定めて、片づけのタイミングをあと10分延ばすのか、それとも「今すぐ片づけよう」と提案するのは、目の前の子どもの様子から判断しなければならない。どの子どもも意欲的に山作りを力合わせてやっているならば片づけのタイミングは延ばすことが適切であるし、参加している子どもの興味が逸れてきて抜けていってしまう、動きが止まって視線もぼんやりしているようならば、片づけることを提案してもいいだろう。その判断を子どもを見て感じて対話して行なう象現である。

Cの象現 場面に拠らない普遍的なベースとなる考え方や見方の象現である。保育哲学・保育原理・子ども観・保育者観などである。近代の子ども観、「子どもの発見」に大きく寄与したのはルソー（J.J.Rousseau1712～1778）である。他に児童権利宣言（1959）、子どもの権利条約（1994）などは理論的基盤として保育実践の背景にあるものである。保育観はここでは津守真の言葉を引用する⁽¹⁾。「未来をつくりだそうとする意志を子どもの中に育てること」。筆者は実際現場で保育しているときに、場面に拠らないベースとなる考え方があった。それらはいつも目の前の子ども達や同僚保育者から感じさせられたことだった。

筆者・子ども観

- ①子どもはいつも大きくなりたい、その原動力で生きている。
- ②生まれながらにして優しさ・良さを持っている。
- ③自分を写す言語も思考も持ち合わせていない分、自分を写し出す鏡のように他者を必要としている。
- ④認められたい、分かってもらいたいと願っている。
- ⑤自分が今持ち合わせている可能性を信じて疑わない。その力を絶えず試したり耕したりしている。
- ⑥世界に自分を拓いて前向きに挑んでいる。
- ⑦本能・自己に忠実で信頼できる存在

筆者・保育者観

- ①子どもの喜ぶ顔を見て、喜ぶ人（相互充実できる人）
- ②子どもの主体に添った援助をする人
- ③人と人として対等のスタンスに立てる人
- ④子ども達をリードする人であると同時に最後尾から付いて行く人
- ⑤どの子どもに対してももれなく公平・対等に援助できる人
- ⑥安全・命・善悪・社会のルールなどについては枠組を示す人

Dの象現 個別なその子（学級）を考える時のデータベース（生育歴・家族構成・出生時の様子・親子関係・年齢・ここ1ヶ月位の遊びの傾向・育ちの傾向）である。その子どもがどのような保育をうけているか（園の保育・教育方針）その子どもの居住地域の地域性（自然環境・文化・風土・歴史）も影響を与えている象現である。前述したようにバッターボックスに立ったからといってバットにボールを当てるのは難しい。当てるためには素振りを含め多種の練習をする必要がある。たとえばA君に適切な援助を行なうためには、そのデータベースからA君に直接かかわらない次元での考察が重要であり、その作業をするところがこのDの象現である。この象現の、特に個人情報にかかわる範疇は実習生は直接知り得ない。そのために、あれ、A君はどうしていつもこの場面でこうするのだろうか？等実習生が違和感や疑問を感じた実感から担任保育者に問い合わせなければ入手できない情報ゾーンである。

8、4つの象現の関係性

例えばH君が登園直後の自由遊びの時間帯に立ち尽くしていたとする。

津守（2007）⁽¹⁾は「遊びの中で育てられるのは、物、他人、世界、人生、自分自身に対する根本態度である」と述べている。これは遊びの保育観であり、Cの象現である。このような遊びの重要性についての保育観があるから、朝の自由遊びの時間も保育者はH君に対して遊んでほしいと願っている。

登園直後の遊び時間は、家庭での生活と園での生活の段差をその子なりのペースで乗り越えてほしいと願って設定されている原則がある。H君なりのペースで自由に遊んで、今日1日充実した体験をして

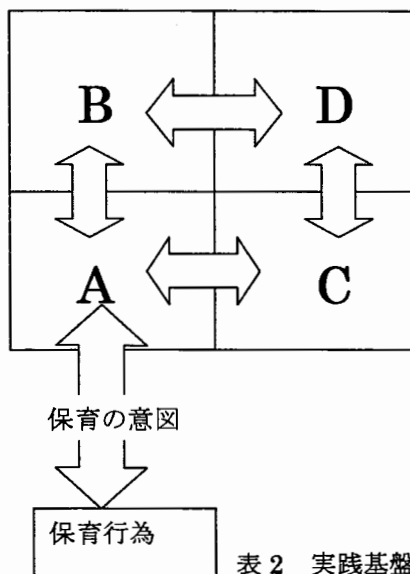


表2 実践基盤

ほしいと保育者は願っている。これはAの象現である。

H君は昨日、担任保育者が「なんでも1人で出来る子だからその分、目をかけてあげなくちゃと思っているの。時々気後れしてしまうところもあるし。。。」と話していたことを実習生は思い出した。これはDの象現の情報である。

よく見るとH君はただ立ち尽くしているのではなく、視線はI君達を見つめている。I君たちが遊んでいて笑うと、見ているH君も微笑んでいる。両足も開いて立っていて、その両足は角度や間隔から動き出そうとしているかのようだった。手も少し前に出ている。今は友だちの遊びを見ることで楽しんでいる。これはBの象現の情報である。

そこで実習生は、昨日の担任保育者の言葉も思い出して、この場面でも充実してI君たちと一緒に遊んでほしい、今日も楽しい1日を過ごしてほしいという願いをH君に抱いた。これが保育意図となる。「I君たちと一緒に遊びたいの?」と声をかけるとH君は黙って頷いた。そこで実習生はH君の手を引きながらI君たちの遊んでいる場所に歩いていった。この行為が保育行為になっている。

このように見ていくと、4つの象現は互いに往還しあっている。それぞれの象現は通過しあって関係を持っていることが分かった。

結語

実習生が現場で保育を実践する実践力を養うためには、養成校において4つの象現に現れる実践基盤に基づいての学習が必要である。

そのための窓口になるのは実習関連授業であるが、理論系の学習が積み増されていなければ実践力を高めていくことは難しい。

実習生が実際に保育現場において朝の会を体験することで、みえてくることがあるだろう。現場に立って、初めて、子ども観が関係していることがわかり、養成校で子ども観を学んでいく端緒にしてほしい。勿論子

ども観だけではない。実際にその子とかかわらない次元で、その子の背景にある理論を捉える能力は事例検討・ケーススタディなどでも研ぎ澄まされていくであろう。直接子どもと関わる次元の理解を支えているのがここである。直接子どもとかかわるときには実技系の授業で、コミュニケーション能力・観察力・感受性・表現の感性などについて体験を通した学習が必要であろう。現場実習で学生が子どもをビビットに捉える感受性やコミュニケー

	実技	理論
個別	個別のその子をリアルに捉える能力	その子の背景にある理論を捉える能力
共通	保育現場の場面に拠る原則	場面に拠らない普遍的ベース

実践基盤

ション能力の必要性が痛感させられれば、実技系の学習への意欲もまた違ってくるであろう。

また、保育現場の場面に^{セオリ-}拠る原則を知り、その生活文脈に沿ったところでの保育意図を見定めて、それを保育行為にして援助することで実践力は高められていくであろう。保育意図を最適な援助に還元して子ども達に投げ返していくことで子ども達は育っていくのではないだろうか。学生が実践力を携えて、広く子どもの成長を援助できる保育者になってほしいものである。

註

- (1) 津守真 (2007)「保育者の地平」ミネルヴァ書房 P293
- (2) 教育実習Ⅱ授業シラバス 授業計画2010年 (前期)

第1回	オリエンテーション
第2回	幼稚園教育実習Ⅱの意義と位置づけ
第3回	授業担当者による模擬部分実習の実践
第4回	指導計画案の立て方
第5回	指導計画案作成
第6回	指導計画案作成
第7回	模擬部分実習グループ分け・実践計画
第8回	模擬部分実習 (保育者役・子ども役・観察者役を体験)
第9回	模擬部分実習 (保育者役・子ども役・観察者役を体験)
第10回	模擬部分実習 (保育者役・子ども役・観察者役を体験)
第11回	模擬部分実習 (保育者役・子ども役・観察者役を体験)
第12回	模擬部分実習 (保育者役・子ども役・観察者役を体験)
第13回	生活援助の指導計画案
第14回	授業全体の振り返り
第15回	授業全体の振り返り

授業最後に、それぞれの立場から気がついたことや感想などを記述する時間を設けて、提出してもらった。翌週回覧し読み合う。

- (3) 幼稚園教育実習ノート 小川博久・岡健 協同出版
- (4) 保育所実習 民秋言、安藤和彦、米谷光弘、中西利恵
新保育ライブラリ 株 北大路書房
- (5)「保育者の一日とその周辺」 津守真 1989 フレーベル館 P10
- (6)「保育者論」 小川博久
- (7)「実践としての保育学」 関口はつ江・太田光洋編著 同文書院