

# 実習における学生の成長の変化を探る

～実習指導者とのコミュニケーションという側面から～

栗原ひとみ

## はじめに

保育者養成において保育現場での実習は、体験を通して実践的に学ぶ貴重な機会である。保育における理論的学習を体験的に理解することでより子どもについての理解を深めると共に、保育者として必要な専門的技術・知識を身につけていくことになる。本学では5回（1年次教育実習Ⅰ・保育実習Ⅰ・2年次施設実習Ⅰ・保育実習Ⅱか教育実習Ⅲのいずれか・教育実習Ⅱ）の実習を通して、その事前・事後指導も含めて総合的に保育者を養成している。実習を経るごとに、学生は机上で学んだことを実態に即した学びとして再構築を繰り返し、保育者としての専門性を体得していくこととなる。養成校にとって学生を保育者としての専門性を携えて成長に導くことは大きな課題である。

## 研究の目的

この研究の目的は学生が実習を通して成長していく様相を明らかにすることである。

## 研究の方法

保育内容総論Ⅱ（2年次通年科目95人履修）の授業時に、実習指導者（実習園の園長・主任・クラス担任等）とのコミュニケーションについて、以下のステップごとに学生が記述し、その内容を4人の学生のケーススタディ、及び全体の集計結果から考察する。

2011年8月下旬～9月上旬 保育実習Ⅱで約2週間の現場実習

9月27日（火） 保育内容総論Ⅱ授業ふりかえりシート1回目記述

### ステップ1

2年次8月下旬～9月上旬にかけて行われた保育実習Ⅱを振り返った結果から10月教育実習Ⅱについて改善点を考えるふりかえりシートを学生に記入してもらう。

- 調査項目
- ・どのような場面でコミュニケーションが良好に取れたか。
  - ・「あれ？」と自分とのずれを感じた点は何か。そのとき自分はどう対応したか。
  - ・今後関わり方を、どのように工夫するか。

10月上旬～中旬 教育実習Ⅱで約3週間の現場実習

10月25日(火) 保育内容総論Ⅱ授業ふりかえりシート2回目記述

### ステップ2

教育実習Ⅱ後、改善点が実行できたかふりかえりシートを学生に記入してもらう。

- 調査項目
- ・どのような場面でコミュニケーションが良好に取れたか。
  - ・「あれ？」と自分とのずれを感じた点は何か。
  - ・そのときの自分の対応で、前回までの実習と違うところは何か。
  - ・来年4月以降、職場に配属されたときに、どのように改善していこうと思うか。

11月1日(火) 保育内容総論Ⅱ授業ふりかえりシート3回目記述

### ステップ3

自分自身が成長した理由、きっかけを考察しふりかえりシートを記入してもらう。

- 調査項目
- ・前回までの実習と、最後の幼稚園実習を比べて、自分が変わった(成長した)理由やきっかけを書いてください。

実習指導者(園長・主任・クラス担任等)とのコミュニケーションに焦点を当てた理由は以下の通りである。

- ・実習生はまず、実習指導者とのコミュニケーションから保育の実際を学んでいく。
- ・実習指導者とどのようなコミュニケーションを取り結んでいくかは実習生にとっては実習の成果に密接に関わる。
- ・実習指導者は実習生にとっては、自分のモデルともなる存在である。
- ・実習指導者はその園の園保育目標・保育方針など園独自の保育のあり方を体現している存在でもある。

### この研究で分かったこと

- 学生が保育者として成長していくこととは、「おねえさん先生」「おにいさん先生」から「固有名詞で呼ばれる先生」(例「田中先生」等)に変化していくことである。(成長の方向)
- 成長のプロセスは、保育現場でのplan・do・seeのサイクルがスパイラル的に固有名詞で呼ばれる先生に近づいていくことである。
- 各段階で成長に繋がる重要なポイントは以下の通りである。
  - plan ……自分以外の保育者のやり方も認めながら自分らしい保育を実践していく。
  - do ……自分が疑問を持った点について積極的に実習指導者に質問をしていく。

See ……アドバイスを受けたことについてすぐには受け入れられなくても、どうしてもそのアドバイスをしてくれたのか理由を考える。

上記の点は保育者養成校が学生に対して行う具体的指導の内容として有効である。

## 研究の内容

### 1. ケーススタディ

ここでは、成長の軌跡が顕著に認められると思われる4人の学生を取り上げる。

#### ①学生Aさん

##### ふりかえりシート1回目

担任の先生が子ども同士が叩き合っているときに、無理矢理引き離していたので、もっと他に対応があると思いました。（下線筆者。以降の下線は全て筆者）けれども見ているだけで終わりました。

##### ふりかえりシート2回目

担任の先生と自分のやり方と、違っていると思ったら今まではそういうやり方もあるのかなと思ってすませていました。今回からは質問することができました。自分のやりたいこともあるので、そういうときは相談して、素直にアドバイスを受けようと思いました。

##### ふりかえりシート3回目

私は今までの実習ではどこかに失敗を恐れる面がありました。でも先生に質問してどうしてそうしたのかを聞いたら、納得できることもありました。先生が子どもたちに掛けている言葉や仕草を盗んで応用することを心掛けました。今までは実習生だから呑気に「得られる」ようにしていたけれど、職場に配属されたら「得られるように行動する」ことになるのだろうと思います。“分からないことを知りたい”という意欲を持って積極的に行動していけるよう心掛けたい。

#### <考察>

学生Aはふりかえりシート1回目では保育者の対応に「もっと他に対応がある」と疑問を感じることはできたが、そのことを表現することができなかった。けれどそのことをそのまま済ませてしまうことに葛藤があったと思われる。

ふりかえりシート2回目では前回そのままに済ませた葛藤を課題として、保育者に自分と違和感のある対応について質問することができたとしている。その際に自分のやりたい

こともあるのでとしている。自分のやりたいことと保育者の対応に違和感がある場合に保育者に質問という形で問い合わせていく動機は、自分が主体的に行動することを意識したものだと考えられる。

ふりかえりシート3回目では、更に自分が主体的に行動することが意識した記述が見られた。「得られるように行動する」の文章は自立的に自分が行動することを想定したからこそ書けたものであろう。

実習を通して、当初は違和感のある保育者の子どもへの対応を、学生Aはそのまま傍観するに留まるものであった。保育者の言葉掛けや仕草も見て得られるようにはしていたが、具体的には行動に移せず消極的であった。しかしふりかえりシート3回目では職場に配属された状況に鑑みて、保育者の言葉掛けや仕草を盗んで応用することを心掛けて、積極的に行動していけるよう心掛けたい、としている。

## ②学生Bさん

### ふりかえりシート1回目

実習指導の先生だって人間なので、その時の感情や心持ちが表に出てしまうことは仕方がないことだと思います。しかしその表現が大胆すぎて少し私は困惑する場面がたくさんありました。しかし自分は実習生で迷惑をかけてお世話になっている存在なのだという事を何度も繰り返し思い、失礼がないよう自分なりの精一杯の気持ちを持って関わるようにしました。

### ふりかえりシート2回目

実習指導の先生は毎日忙しい中、家庭では子育てをしたり、実習生の反省会や日誌の指導では丁寧に指導して下さる、とても尊敬できる先生でした。しかし毎日の生活に疲れているのか、子どもの前に立ったとき元気がない様子がありました。自分も実習生として日に日に疲れていて、きっと周りから見たら自分にもそんな時があったと思うのですが、現場に出た時には、子どもの前では少しでも多く笑顔で元気を分け合える保育者でいたいと思いました。

### ふりかえりシート3回目

実習指導の先生のこと疑問に思った時には、すぐに相手の考えを否定したり、割り切った考えをするのではなく、どうして〇〇先生はこんな風な考えをしているのか、どうしてこんな態度なのか、一旦、自分の中で考える時間を持つようになりました。そうすることで相手に対してすぐに不信感や不安感を抱くのではなく、相手の良い面を見ることにつながり、自分も少し心持ちが楽になりました。

<考察>

ふりかえりシート1回目で、学生Bは違和感を感じたことでも「実習生なので失礼がないように」と思っていた。自分なりの精一杯の気持ちを持って関わっていたのだった。それはある意味、学生Bが実習指導者の外側にでた表現に注目したものであった。実習指導者とのコミュニケーションという点では外堀を埋めることの重要性には十分配慮していたと言える。

しかしふりかえりシート2回目では、実習指導者の外側にでた表現から担当者の内面を考えている。丁寧に指導してくださる実習指導者を尊敬している。しかし職場でも家庭でも忙しいので、疲れて子どもの前に立つこともあるだろうと考慮し、そのことを自分の立場に置き換えて、少しでも多く笑顔で元気を分け合える保育者になりたいと記述している。この記述はある意味保育者としての中味、本丸に切り込もうとしていると言えるのではないだろうか。

ふりかえりシート3回目では、2回目に保育者の内面に向けたまなざしを、更に自己の内面に落とし込み、どうして〇〇先生はこんな風な考えをしているのか、どうしてこんな態度なのか、一旦、自分の中で考える時間を持つようになりました、としている。保育者は単なる保育技術を有する職種ではなく、そこにはその個人の人間性が大きく関与するのである<sup>1</sup>。学生Bは実習指導者の言動を直接的に判断するのではなく、なぜの理由を考えることにしたのだった。

学生Bが「自分は実習生だから」と立場に限定した学習にとどまる段階から、立場をわきまえた上で、保育者の内面に視線を向け、その言動の理由を考えることに至ったことは保育者の意図を探求していくことにも繋がるものである。保育現場はそのような保育者の意図を読み解いていくことで更に意義深くなる。学生Bが段階を経て保育現場についての視野を深めていったことが伺える結果となった。

③学生Cさん

ふりかえりシート1回目

実習担当者は、時間がないときなどは、勝手に予定を変更したり、やるべきことをやらなかったりしていたので、自分がやる時には時間配分を気をつけたいです。

ふりかえりシート2回目

挨拶や礼儀はとても大事なので、毎日、朝と帰りに実習担当の先生に挨拶に行っていました。おかげでコミュニケーションはよく取れたと思いました。顔を見て挨拶するのは大事と思いました。

ふりかえりシート3回目

直接、先生と面と向かって会話することでしかコミュニケーションは取れないと思っていました。けれど日誌を丁寧に指導していただいて、1年の時には思わなかったけれど、先生たちが一生懸命実習生に向き合ってくれていると感じるようになったのです。それを感じたら、頑張る自分の姿を見せるだけでも相手には何か伝わる。それだけでもコミュニケーションなのではないかと自分で考えるようになりました。日誌を丁寧に指導して下さる先生方がいたことが、自分が成長するきっかけだったと思います。また、先生方が自分が経験したことや、多くのアドバイスを私に伝えてくれたことも成長のきっかけになりました。コミュニケーションの取り方はさまざまであると学びました。私は将来、いろいろな形で保育者や保護者の方とコミュニケーションを取っていきたいと思いました。

<考察>

学生Cはふりかえりシート1回目では実習指導者の保育を冷静に観察していた。そして自分が実践する時を考慮し、言及できていた。しかし目に見える現実的場面に留まるものであったということもできる。

ふりかえりシート2回目ではコミュニケーションの重要性を理解してか、毎日の挨拶を実践することが出来ていた。しかしこの段階では、実際に保育を見たり、会話したり、顔を合わすことが、つまり直接的な行為だけがコミュニケーションの唯一の方法であると考えていたのだった。

ふりかえりシート3回目では直接的行為だけがコミュニケーションの取り方ではなかったと記述している。学生Cは実習指導者が丁寧に日誌を指導して下さるのを受けて、指導者が一生懸命実習生に向き合って下さっているのを感じたのであった。丁寧な日誌の指導を受けて、頑張る自分の姿を見せたいと願っていた。会話や直接的に顔をあわせるだけでなく、日誌という手段でもコミュニケーションを取れると気がついたのではないだろうか。実習日誌は主に子どものことや保育の省察、保育者の意図について学ぶものである。直接の行為に捕われていた学生Cはこのようにある意味で間接的と思われる日誌指導場面において、コミュニケーションの重要性を見出したと考えられる。同じ現場に臨場し、同じ瞬間を共有するからこそ、子どもと保育を織り成す同士として感じ合うことがきっとあったであろう。

④学生Dさん

ふりかえりシート1回目

先生の援助についてあれ?と思ったことがあったけれど、そのまま見守ることしかできなかった。

ふりかえりシート2回目

自分の意見を押し通したり、わがままだったりする子どもがいた。私は少し発達障がい疑ったが、先生に聞いたら、「最近弟が産まれて・・・」と家庭の事情を教えてくれた。自分の判断や思い込みを信じたまま保育を続けなくてよかったと思った。

ふりかえりシート3回目

1年生の時は実習生だから・・・とあまり積極的に関わっていない部分もあった。2年生になって名前で「〇〇先生」と実習指導の先生に呼ばれた時に、いつまでも「お姉さん先生」ではいけないと思って変わることができた。以前の実習の時に、私のために細かい点もアドバイスしてくださる先生方に会い、こんなに一生懸命教えてくださっているのだから、それに応えなければと思い、準備なども完璧にできるように頑張れた。

少し言い方がきつかったりする先生でも、質問するとしっかりと答えてくれて、どんな先生でも子どもをしっかり見ているし、専門性をもって関わっていると感ずることができた。その点を尊敬することで、先生に対する見方が変わっていった。

<考察>

学生Dは1回目のふりかえりシートでは、実習指導者の援助に対して違和感を感じながらも見守ることしかできなかったと記述している。しかし2回目のふりかえりシートでは、実習指導者に質問することで、その子の家庭の個人情報を引き出すことができ、質問することの大切さを感じたのではないだろうか。3回目のふりかえりシートでは、自分がいまままで「おねえさん先生」という意識でいたことに気がつかされたのだった。その意識を変えようとしたのは、先生方から「〇〇先生」と自分のことを固有名詞で呼ばれたことがきっかけだった。その背景には一生懸命に教えて下さる先生方、専門性を発揮している先生方との出会いがあった。

## 2. ふりかえりシート集計結果

ここでは学生が3回記述したふりかえりシートの記述内容を分類し、分類項目毎に集計して、その結果から、成長の様相を考察した。

### ふりかえりシート1回目分析結果 (複数記述可)

#### 実習指導者とのコミュニケーションについて

|                   |     |
|-------------------|-----|
| コミュニケーションが良好に取れた  | 95% |
| 戸惑いや疑問を感じたときもあった  | 93% |
| 戸惑いや疑問を感じたことはなかった | 7%  |

#### どのような場面でコミュニケーションが良好に取れたのであろうか

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| 子どもの保育について直接的に指導をいただいた場面 | 45% |
| 協働作業の場面                  | 20% |
| 自分の行いを認めてもらった場面          | 38% |
| 雑談やプライベートの話をしている場面       | 63% |

#### どのような場面で疑問・戸惑いを抱きましたか

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| 子どもの保育について直接的に指導をいただいた場面  | 18% |
| 実習指導者の言動を見ていて疑問・戸惑いをもった場面 | 72% |
| 雑談やプライベートの話をしている場面        | 10% |

#### 疑問・戸惑いを持った場面では、どのような受けとめ方をしましたか

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| とりあえず全部受け入れた               | 57% |
| 受け入れられずにいた                 | 10% |
| 受け入れられる部分については自分のできることをやった | 33% |

実習における学生の成長の変化を探る（栗原）

そのような経験からあなたが学んだことはなにでしたか（自由記述を分類順不同）

|              |                |
|--------------|----------------|
| 保育環境の工夫      | 実習生としての積極性     |
| 個別援助の大切さ     | 遊びの展開の見取り      |
| 一貫性のある保育態度   | 自分から質問することの必要性 |
| 臨機応変な実践力     | メモの必要性         |
| 報告の必要性       | 感想・本音を伝えていく    |
| 確認の重要さ       | 挨拶を意識的に行なう     |
| 言葉掛けの難しさ     | 信頼関係の大切さ       |
| 共感することの大切さ   | 笑顔の効果          |
| 事実を捉えることの必要性 | 発達段階の理解        |
| 子どもの気持ちの理解   | 職員のチームワーク      |

ほとんどの学生が、コミュニケーションが良好に取れた経験や戸惑いや疑問を感じた経験をしていた（95%）。戸惑いや疑問を感じたことはなかったとする、指導を全面的に、肯定的に受け入れた学生も2年生9月の段階で少しいた（7%）。

実習指導者とコミュニケーションが良好に取れたときの場면을問うと、雑談やプライベートの話をしている場面が一番多かった（63%）。自由記述から抜き出すと、

- \* 同じ学校の先輩であった。
- \* 兄弟姉妹の担任の先生であった。
- \* 両親がその先生を知っていた。
- \* 休憩時間に地元の話をした。
- \* 一緒に作業をしながら趣味や恋の話をした。
- \* 自分が卒園した当時の先生が居た。
- \* オリエンテーションの後、バイト先に先生が偶然来てくれて「今度実習にくるんでしょ」と明るく声をかけてもらった。

等であった。これらは一見、保育を学ぶ実習場面とは無関係であるように思われる。しかしながら、実際には実習指導者と一番コミュニケーションを良好に取れる機会となっていた。実習生といえども保育現場に入ればスタッフの1員である。園の保育目標実現のために力をあわせていくことになる。クラス運営という点でも、同じ部屋で子どもたちの保育を実際的に営むことになるので、指導者と実習生がコミュニケーションを取ることは保育を営む上で有効であろう。また保育職はその保育者の人間性が大変関与する業務なので、実習生においても保育の専門的な学習面だけでなく、人としての総合的な理解を実習指導者は実習生に対して心がけてくださっていたとも考えられる。

子どもの保育について直接的に指導をいただいた場面においても多くの学生がコミュニケーションが良好に取れたと答えている(45%)。以下、具体的にはどのような場面であったか自由記述を列記する。

- \*部分・責任実習を行うにあたり指導計画案を見ていただいた際に、直接アドバイスをいただいたことが勉強になった。
- \*子どもとのかかわりにおいて質問したらわかりやすく教えてもらって実践したら子どもとうまくかかわれるようになった。
- \*指導者からある子の個別援助を頼まれて着衣の援助したら、なるほどボタンはめが苦手で援助の必要性があったと分かった。
- \*指導者から直接注意を受け、自分の考えと違ったので勇気を出して伝えてみたら、子どもの見方の違いがわかり、納得できたし、すごいと思った。
- \*責任実習の時に提案した遊びをしてくれない子がいて、担任の先生も気がついていただいていたけれど、私が関われるように配慮してくれた。後で、お礼を言いながらその理由を聞いたら、「今日の先生はあなただから、あなたがかかわった方が勉強になると思って」と優しく教えてくれた。

等である。これらは直接実習指導者に言われ、指導を受けたことである。実習生が切実な実感を込めて学べたことであろう。

また学生は、自分の行いを認めてもらった場面においても実習指導者と良好にコミュニケーションが取れたと答えている(38%)。自由記述から列記すると

- \*言われる前に保育室を掃除しておいたら「ありがとう」と言ってもらって嬉しかった。
- \*朝、全部の先生に笑顔で挨拶したら、色んな先生が声をかけてくれるようになった。
- \*ある子のことを自分が日誌に書いたら、それについて質問してくださり、どういう意味で書いたか説明させてもらった。分かってもらえた気がして嬉しかった。
- \*実習クラスが変わるときには、朝、昨日までのクラスに行き、指導のお礼を言った。新しく入るクラスの先生にも「宜しくお願いします」と丁寧に挨拶をしていた。そこから話題が広がったり教えてもらうことも多かった。
- \*先生が次にやろうとしていることを察知して準備したら、お礼を言ってもらえて嬉しくなった。

等である。コミュニケーションが双方向であることに鑑みれば、指導者を見て指導者の保育の認めるだけでなく、自分を見てもらえ認めてもらえたことがわかることも実習生として大きな意味があることが伺える。

協働作業の場面でも実習指導者と学生は良好なコミュニケーションが取れたと答えてい

る（20%）。実習生としてクラスに入ること自体、実習指導者とは、共に保育を営む協働の場面である。学生の答えはとても具体的であった。

\*実習指導者と一緒に子どもを列に並べている時、先生が前に立って、私が後ろから子どもを並べた。

\*部分実習で時間が大幅に余り、先生と相談して子どもと一緒に遊ばせたこと。

\*担任の先生と私とがミニコンサートで共に演奏するとき、一緒に曲決めした時。

\*子どもの怪我の手当てを一緒にしたとき。

\*子どもの汗かきの着替えを一緒にしたとき。

\*壁面の飾りを一緒にしたとき。

等である。

ふりかえりシート2回目分析結果（複数記述可）

実習指導者とのコミュニケーションについて

|                   |     |
|-------------------|-----|
| コミュニケーションが良好に取れた  | 89% |
| 戸惑いや疑問を感じたときもあった  | 95% |
| 戸惑いや疑問を感じたことはなかった | 10% |

どのような場面でコミュニケーションが良好に取れたのであろうか

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| 子どもの保育について直接的に指導をいただいた場面  | 65% |
| 実習指導者の言動を見て間接的に指導をいただいた場面 | 70% |
| 協働作業の場面                   | 10% |
| 自分の行いを認めてもらった場面           | 40% |
| 雑談やプライベートの話をしている場面        | 55% |

どのような場面で疑問・戸惑いを抱きましたか

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| 子どもの保育について直接的に指導をいただいた場面  | 20% |
| 実習指導者の言動を見ていて疑問・戸惑いをもった場面 | 82% |
| 雑談やプライベートの話をしている場面        | 8%  |

疑問・戸惑いを持った場面では、どのような受けとめ方をしましたか

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| とりあえず全部受け入れた               | 39% |
| 受け入れられずにいた                 | 25% |
| 受け入れられる部分については自分のできることをやった | 55% |

そのような経験からあなたが学んだことはなにでしたか（自由記述を分類順不同）

|                |                |
|----------------|----------------|
| トラブル時の対応       | 子どもの表現の引き出し方   |
| 日誌の見直し         | 子どもの気持ちの理解     |
| 保育者の意図の読み取り    | 子どもに注意することの必要性 |
| 臨機応変な実践力       | 子どもの反応の見取り     |
| 集団と個別対応の難しさ    | 子どもの自立を促す援助    |
| 保育者同士の情報共有の大切さ | 道具の配置と準備の大切さ   |
| 言葉掛けの工夫        | 子どもと共に遊ぶことの必要性 |
| 1日のふりかえりの重要さ   | 子どもの目線に立つ重要さ   |
| 事実を捉えることの必要性   | 発達障害の理解        |
| 子どもの成長を援助する    | 子どもの安全確保の大切さ   |

ここで特筆するのは疑問・戸惑いを持った場面での受けとめ方である。ふりかえりシート1回目では、この項目は「とりあえず全部受け入れた」が57%と一番多かった。しかし2回目では39%に下がっている。2回目では「受け入れられる部分については自分のできることをやった」が55%と一番多い結果になっている。このことはもはや実習生が「とりあえず全部受け入れ」ることを、約3人に2人はしなくなったと言える。「とりあえず全部受け入れ」ることをしなくなった分、「受け入れられる部分については自分のできることをやった」のではないだろうか。

2年生最後の実習後のふりかえりシート2回目では、学生が実習指導者に対して受け身ではなく、一旦自分で考えて、保育者の考え・援助を受け入れられる部分と受け入れられない部分とに無意識に分けて、受け入れられる部分について自分のできることをやったと考えることができるのではないだろうか。このことは実習生が実習指導者の言動を、例えば自分と異なるものであったとしても、自分の考えを一旦脇に置いて、指導者の言動の解釈から学ぼうとする姿勢の現れでないだろうか。学生が自立的に保育を見て、考えて、行動しようとする成長の軌跡が伺える結果となった。

また、疑問・戸惑いを持った場面から何を学んだのかについての自由記述では、子どものこと、保育のことについて、更に踏み込んだ気づきが散見された。ふりかえりシート1回目は概念的・総括的な文言が多いが、ふりかえりシート2回目は、より実践的・個別的内容についての気づきを学生は得ていた。このことから学生がふりかえりシート2回目では、自分が保育者として働いていくことをイメージしていくことで、より自立的に実習に臨んでいたといえるのではないだろうか。

実習における学生の成長の変化を探る（栗原）

2回のふりかえりシートを分析した。学生の変化の様相を「何に気がついたか」という観点から、指導計画案、部分実習・責任実習の実践、部分実習・責任実習の省察に分けて整理すると以下のことが明らかになった。

|               |  |
|---------------|--|
| 指導計画案         |  |
| ふりかえりシート 1 回目 | 指導計画案を早めに提出し指導を受けることの大切さ<br>担当者とのコミュニケーションの大切さ         |
| ふりかえりシート 2 回目 | 計画段階で保育者とそれぞれの場面や手順・やり方について相談や質問することで事前に共通理解しておくことの大切さ |

|               |                       |
|---------------|-----------------------|
| 部分・責任実習実践     |                       |
| ふりかえりシート 1 回目 | 実践してみて気がついたことを省察する大切さ |
| ふりかえりシート 2 回目 | 考えたことを行動に移すことの大切さ     |

|               |                                   |
|---------------|-----------------------------------|
| 部分・責任実習の省察    |                                   |
| ふりかえりシート 1 回目 | 保育者の意図やねらいを理解することの大切さ             |
| ふりかえりシート 2 回目 | なぜどうしての理由を保育者からの情報を手がかりに自分で考える大切さ |

指導計画案の作成段階で、1回目では早目に指導案を提出し実習指導者とのコミュニケーションをとることが大切であるとしていた。コミュニケーションは何の為に取るのだろうか。何の為に大切なのか。2回目ではその目的と考えられる共通理解の重要性を見出している。保育者としてお互いが事前に共通に保育を理解しておくことが大切であると、一歩踏み込んだものとなっている。これは、実習生が担当保育者と、保育を織り成す同士として同じ立ち位置に立とうとする積極的な姿勢の表れではないだろうか。

部分・責任実習実践の段階で、1回目は省察する大切さに気がついている。しかし現場では保育者の身体性が大きな比重を占める。省察しただけで足りないのである。省察を身体性に宿して、身体で行動として表出していかななくてはならない。考えたことを、次回、行動に移せて、初めて省察は生きた学びとして活用されよう。そのことに学生は気づいたと思われるのである。

部分・責任実習の省察の段階では1回目では保育者の意図やねらいを理解する大切さに気がつけている。保育者の行動にはすべからず意図やねらいがあることを理解すること。それは目の前の保育を行動（現象）だけみていては、見出せない世界であり、行動の背景となっている意図（抽象）へ踏み入っていかなければならない。意図（抽象）を理解した

あと、学生はどうしたのであろうか。例えば、前述の疑問・戸惑いを持った場面で、次第に学生は「とりあえず全部受け入れた」から「受け入れられる部分について自分のできることをやった」と変化している。意図（抽象）を理解したあと、学生は「自分で考える」作業をしたのではないだろうか。理解した実習指導者の意図は果たして適切なのか、その意図を実現する方法はこの方法で適切なのか。実習指導者の受け売りではない、自分の主体性に引き付けて思考活動を展開したのではないだろうか。

ではなぜ、学生が、自分で考える大切さに気が付いたのだろうか。実習指導者は園の保育理念を実現する協働する者であると同時に、1人の主体性を持った個人としても現場に臨場するのである。日常の保育実践では、一人ひとりの判断がたえず求められている。例えば5歳児が目の前でつかみ合いのけんかをしたとする。5歳児のけんかをどう見るのかをさまざまな事例から課題は整理することは出来る。しかし、どのタイミングで、どちらに先に、何と言う言葉をかけているのかといったことにマニュアルはない。どの子にも、いかなる場面にも通用するけんかの援助方法などはないのである。そこではその現象を目の前にした保育者その個人の判断が問われるのである。ここではどうしても自分で考えなければならない。その園の保育理念や現場保育者の意図やねらいといった抽象を理解したうえで、即座に目の前の現象を自分で判断しなければならない。そういった場面を学生は実習で数多く体験し、また苦悩したのであろう。自分で考えることの必要性に切実に向き合わざるを得なかったとも言えるのではないだろうか。

加えて、自分で判断したことには、責任が伴う。おそらく5歳児のつかみ合いのけんかを安易に「やめなさい」と言うだけでは、やめるとは思われない。それどころか「おねえさん先生はだまっています!!」と言われかねない。保育者であれば、目の前の現象に立ち会った者として、その場面をどう見取ったのか、どういう援助をしたのか、それはなぜだったのか、説明責任が求められることもある。実習生はそのような現場保育者の責務を感じたからこそ、自分で考えることの重要さに気がついていったのではないだろうか。

#### ふりかえりシート3回目分析結果

学生が「自分が成長したきっかけ」について記述した3回目のふりかえりシートを活用して考察する。筆者は学生にふりかえりシート3回目で「自分が成長したきっかけ」について記述してもらった。用意した時間は15分であったが、記述している様子はふりかえりシート1・2回目よりも熱心に記述していた。そして記述は用意したA4の紙の空白がないほどに書かれていた。勿論自己課題は各自引き続き持ち合わせているであろう。保育技術等の不足を痛感してもいよう。また筆者が成長という肯定的な側面にだけ注目する是非も問われよう。しかしながら学生は自己の成長を記したがっている、と筆者には感じられた。静まりかえった中で真剣に記述する様子、文章量の多さから見受けられたのだった。

以下、成長のきっかけとなった内容について分析すると幾つかの内容に分類することができた。

| 内容  |     |
|---|-----|
| 直接、自分がやったことについて、教えてもらったり褒めてもらったり共感してもらったり、厳しく言ってくださったりから学んだこと | 64% |
| 直接、質問をして学んだこと   | 24% |
| 間接的に、日誌等の指導から学んだこと  | 2%  |
| 間接的に、保育者の言動から学んだこと  | 10% |

直接、実習生として学生が実践したことについての指導が成長のきっかけとなっている場合が64%と多かった。これは実践者になったときの切実な責任感や実感があるからこそではないだろうか。2年次の実習には部分実習・責任実習の指導計画案を作成し、実習生が主体となって実践するという課題があることもこのことは関連すると思われる。実践者になるということは、子どもに直接かかわることになる。ある意味子どもの保育において実習指導者と学生は、「共に子どもを保育する側」に両者が立つことになる。「指導される実習生」「指導にあたる実習指導者」という二項対立的な関係ではなく、協働する関係に立つことになるのである。その際に生じた関係性から「自分がやったことを褒めてもらったり」「実際のな場面で教えてもらったり」「共感してもらったり」「厳しく言ってくださったり」することが、切実に成長するきっかけとなっていたのであった。この関係性は実習指導者と学生が「共に保育を生成するスタンスに立つ」ともいうことができるのではないだろうか。この責任感・充実感を学生が感じるからではないであろうか。

## 結 語

4人のケーススタディを記述し、全体集計結果を考察した。ここで取り上げた4人の学生を一般化することはできない。しかしながらこのように学生は実習指導者の指導に感謝して、真剣に学ぼうとする者が大部分である。

中学・高校での職場体験等では「おねえさん先生」「お兄さん先生」は子どもたちに大変な人気である。それはイベント的に現場に臨場し、マスコットの的に位置づいて、やがて去っていく。「おねえさん先生」「お兄さん先生」の「先生」は、子どもにとって保育現場の大人は全部「先生」と付けた方が分かりやすいであろうという程度である。その暫定的喜びは確かにあろう。しかし子ども共に歩んで成長へ導いていくがゆえの苦悩や困難を、主体的に引き受けて責任を持ち、共に歩んでいく喜び・充実感はそこにはない。子どもの成長は「変わりたいのになかなか変わらない」のが実際の姿でもある。その苦難を共に歩む時、毅然と叱らなければいけないときもあれば、次なるステップまで辿りつくように求

めるときもある。その任を「おねえさん先生」「お兄さん先生」は取ることができない。一方、「〇〇先生」は他の誰でもない、他の誰もとって代わることのできない本人の主体性と先生役割の象徴である。固有名詞で呼ばれることは、「先生としてあなたはどうか考えるのか」をたえず問われる呼称でもある。〇〇先生はこの場面のこのやりとりをどうか考えるのか、この子のこの行為をどうか判断するのかの裁量が任されているからこそ、責任が伴うのである。前述したように保育にマニュアルはない。そして子どもの成長の道筋は1つとして同じ過程をたどることはない。子どもの成長を援助することは、保育者としての主体性をたえず問われるのである。学生の「おねえさん先生」「お兄さん先生」意識が変容し、主体性を持って責任をひきうけていく「〇〇先生」として、子どもの成長を援助する喜び・充実感を感じることができるよう、実習指導を今後も精査していきたい。

## 参考文献

- i) 保育者論 汐見稔幸・大豆生田啓友編 ミネルヴァ書房 2010年4月 P18