

# 実習生の学びの方法論についての一考察

～実習担当者の持ち味を捉える～

栗原ひとみ

## はじめに

保育者養成校にとって、実習の位置づけは大変大きなものがある。学生は実習において、直接子どもに接することや保育現場を体験することで、自身の適性を問いなおしたり、机上の学習を体験的に理解することになる。そうすることで、専門性を携えて保育者になっていくのである。大きな位置づけにある実習を実り多いものにするために、巡回指導をする教員には、適切で有効な指導をすることが求められている。その「適切で有効な指導」とは具体的にはどういうことなのか、といった問いがこの拙稿を書く筆者の動機である。

## 実習担当者と実習生の関係性

筆者は学内で見せる学生の姿と実習中の巡回指導で見せる学生の姿の違いに驚くことがある。学内では積極的な学生が実習では消極的であったり、逆に日頃は目立たない学生が実習中には、いきいきとした表情で取り組んでいることもある。それぞれ固有な保育現場に立つことは、学生の多様な側面を浮き彫りにする機会でもある。それだけ、場の持つ影響力は大きいということだろう。郷に入れば郷に従えと言われるように、学生は実習生として、それぞれ固有の現場の保育目標や方針、形態、実態といった状況をつぶさに理解することが求められている。その状況に自らを適応させ、そのうえで、実習生として多くの学びや気づきを得ることが求められているのである。固有の保育現場の持つ影響力の大きさは痛感するところであるが、「場」といった時に、その意味は多義に渡ると考えられる。そのために筆者は、ここでは特に実習生と実習担当者との関係性に注目する。実習生は実際には実習担当者との直接間接の関係性の中で日々の実習行為を営んでいると考えるからである。多くの実習担当者は配属クラスにおいて、実習生を子どもの背後に位置取らせる。そうすることで実習生に担当者の動きをじっくり観察させる機会を与えて、実習生にそれを取り込むことを促している。また同時に、実習生を子どもの側に身を置き、子どもの視点から担任と向き合う経験を通じて、担任の立ち居振る舞いが子どもの目にどのように映り、どう動いて園の保育理念実現へとアプローチしているのかを学ばせている。実習で保育を学ぶとは、実習担当者の保育を通して学ぶと理解してもいいだろう。実習生にとって実習担当者はその保育現場の保育理念を体現している存在でもあり、モデルである。

実習生が実習担当者をどう理解していくのかは実習の成否に関わる重要な要素である。しかしながら、筆者は実習巡回指導で「あの先生は厳しくて、自分と合わない」と悩んでいる学生に出会うこともある。実習生が実習担当者を相性の次元で捉えて、自分の感覚とはフィットしないからと学ぶ意欲が持てないでいることは、実習を不本意なものにする以上に、看過できない大きな誤りであると筆者は考える。表面的なものにしか目を向けられないこのような学生に、如何に保育現場で学ぶことの重層性を指し示していくのか、筆者はその指導の必要性を痛切に感じた。

## 保育者の個性

それぞれ固有の保育現場は固有の保育目標や保育理念を持つ。しかしながらその実現のための方法は、保育者がみな画一的にということはない。例えば「遊びから学ぶ子どもを育てる」という保育方針を掲げる園では、遊びの重要性に異論はないだろう。しかし、今している鬼ごっこで5歳児のAくんが「つかまるのがいやだから、もうやめる!!」と言った時に、保育者としてどの言葉をどのようにかけるのか、またはかけないのか、といった具体的場面での指導はそれぞれの保育者に任させている。保育者はAくんの個性や育ちの傾向、加えて、周りの子どもとの関係性、遊びそのものの質、時間帯や場の状況、年齢による発達段階等を総合的に瞬時に判断する。B先生は「つかまらないための魔法のドリンク」を手渡すかもしれない。C先生は周りの子の反応を待つかもしれない。D先生は「いやだったら、やめてもいいのかな?」と言葉かけするかもしれない。その判断はそれぞれの保育者の個性にも大きく依拠するものである。だからこそ保育は面白く、難しく、やりがいがあるのだと筆者は考える。園保育目標への実現の方法には保育者の個性があると言えるだろう。前述の鬼ごっこ遊び場面を例に引用すれば、「つかまるのが嫌だからやめるなんていけません」と一方的に保育者が子どもに働きかける援助をする人なのか。イメージを活用した柔軟な応答性で、子どもを1歩引き上げる援助をする人なのか。マニュアルも正解もないのが保育である。保育現場においてそれぞれの保育者の個性は、「保育の仕事を実行する」うえで大変重要なのである。保育現場で任務を実行するための保育者の個性を筆者は、更に個別な1人1人に落とし込んだものとして捉え、その保育者の持ち味と以降表記することにする。

## 持ち味について倉橋の見解

日本の就学前教育の先駆者である倉橋惣三(1882-1955)<sup>i</sup>は、その著書で持ち味について以下のように述べている。「その人の味はうっかりしている時に出る。教育の一番ほん

<sup>i</sup> 倉橋惣三 倉橋惣三文庫3「育ての心(上)」フレーベル館 2008年 P37より引用

とうのところは、屢々、その人の持ち味によって行なわれる。まして相手が謂わば、最もいい意味で始終うっかりしている幼児たちである場合、我々がうっかりしている時が、如何に教育的に大切なはたらきをなしているかは考えらるる以上であろう」。この教育的に大切なはたらきをなしている部分は、実習生が実習担当者から保育を学ぶ上でも、重要な部分であると考えられる。

### 持ち味について筆者見解

保育者はいついかなる時にも、根拠に基づいた保育行為を意識出来るわけではないのではないか。少なくとも筆者は意識化言語化されないままに身体性が前面に押し出される形で保育行為を行なうことが多かった。保育現場に生起する事象に身体が衝き動かされていた感覚である。しかし「なぜそうしたのですか？」と聞かれれば、尋ねられれば、自分自身が意味もなく身体性に衝き動かされていたわけではなく、自分なりの意味・根拠を持ち合わせていたことに気が付かされるのだった。問われれば答えることが出来た。行為の意図を問われるということで、保育行為の根拠を説明することが可能になったことが多かった。持ち味とはそのように、保育者が意識化、言語化する前の過程で図らずも大きく表出している、その保育者の保育行為の特徴ともいうべきものではないかと考える。

### 教員巡回指導にあたっての役割

巡回指導にあたって、教員は園と実習生を繋ぐ役割を有する。園の実習生に対する評価や期待・要望を学生が理解できるように咀嚼して伝えると同時に、学生が学んでいることを園にフィードバックしていくことが求められている。教員は園と実習生をコーディネートするのである。その役割が取れるのは教員が客観的に園と実習生を観ることが出来る立ち位置であることに他ならない。どのような運営方針と教育方針を持って保育を行っているのか園なのか、外部から参入するからこそ見えてくることがある。同時に、学生は実習者としてどの部分についてはまだ学び得ていないのか、またはよく学んでいるのかを観ることが出来る。しかしここで「園」という複合体を総称しても、実際的な場面ではリアルな1人の実習担当者とリアルな1人の学生が織りなす営為が実習指導の実像である。そうなると実習で保育の何を学ぶのか、という前提として、どう学ぶのかといった方法論を見過ごすことはできないのである。例えば生活習慣の獲得、食事前の手洗い励行の場面で、A先生は「きれいな手だと気持ちいいな～」と歌うように独り言をいうのかもしれない。B先生は「お手々にバイキンがついているとおなか痛くなりますよ」と衛生的な見地から声かけするのかもしれない。そのどちらもが子どもの手洗い励行に寄与している。ここでA先生のやりの方が優れているとか、B先生の声かけはネガティブだとかの批判は不要である。どちらの先生のやり方が良いのかを比べたり、批判したりするのではなく、その

次元を超えて、その先生の持ち味として捉えた場合に、初めてどう学ぶのかを攻略することになり、そこから何を学ぶのかを有効に機能させることができるのではないか。実習生が或るリアルな1人の先生という実習担当者の持ち味を捉えることが、実習生として、実習の仕方を捉える上で、大変重要なのではないかと筆者は考える。それゆえに、筆者はまず実習担当者の持ち味の捉え方を考察したい。

### 実習担当者の持ち味を捉える

実習担当者の持ち味を捉えようとすることは、その先生の保育の基礎技術とは別の次元である。勿論、基礎技術にもその実習担当者の持ち味は表出している。例えばクラス全体に話しかけるときは、子どもに分かりやすい表現で、全員に届く声の大きさ、抑揚、視線の向け方、立ち位置で話す。これは保育の基礎技術の範疇である。保育はしばしば発達保障労働と感情労働の2つの側面を持ち合わせていると言われる。その発達保障労働に該当するものと考えられる。すなわち子どもの発達の必要性、子どもの成長要求の側面から導き出された部分である。しかしその側面とは別の、感情労働に該当する部分に筆者は注目する。基礎技術とは別に、感情労働の一環として、保育者側から導きだされた部分である。保育者側からの視点に立ったときに、その実習担当者ならではの持ち味が図らずも大きく表出している場面がある。

持ち味を捉えることは評価とか批判の視点とは異なる。それは保育の基礎技術とは別なのである。また人格や性格といった範疇とも違う。それはその保育者の保育行動の特徴である。上述したようないくつかの着眼点を総体的に融合させて、筆者は「この先生はこのような持ち味がある先生なのだ」と暫定的に像を定める。もちろん、実習巡回指導の場面であれば、それは外部から一時的に保育場面に参入した者の仮定・仮説に過ぎない。しかしながら仮定・仮説を持つことによって、実習生として、この先生のこの持ち味からこの部分は学んでほしいなという学生の学習領域が浮かび上がってくるのである。保育の基礎技能についてはA先生からもB先生からもどの先生からも等しく学んでほしい。しかし持ち味についてはA先生から学んでほしいことと、B先生から学んでほしいことは異なる。その個別性を的確に捉えることが、実習生にとって実習で、いかに有効に学んでいくかに大きく作用してくると筆者は考える。

### 実習担当者との打合せ場面について

実習担当者の持ち味を捉えることと対になって考慮しなくてはいけないことは、実習生自身の持ち味である。その子ども・場面をどのように捉え、どのような意図をもってどのような関わり方をするのかに実習担当者の持ち味を表出するように、その場に臨場する実習生がどのように感じたのかを重ね合わせていくことが重要である。よく筆者は巡回時に

実習担当者から「なにか疑問に思っていることはない？と尋ねても質問が全然出てこないんですよ」と言われる。このことは実習担当者と実習生が持ち味をたがいに重ね合わせていくことで実習を双方にとって有意義なものにしようとする姿勢であると考えられる。しかしながら実習生から持ち味が出されない為に、実習を有意義なものに止揚できない不満でもある。持ち味は実習担当者だろうと実習生であろうと等しく千差万別である。持ち味の差異は必ずあるにもかかわらず、その差異を重ね合わせて実習を有意義なものにしようとしない実習生の消極性が指摘されているのである。同時に、指導教員である筆者への指導不足も指摘されているのである。実習生の立場からすれば、その場に適応するだけで精一杯であるのも筆者は理解する。そこで筆者は実習生が自分の持ち味をいかに実習担当者のそれと重ね合わせていくのかを考えた時に、実習担当者との打ち合わせ場面を活用したいと考える。実習には概ね、1日の終了時に実習生と実習担当者との打ち合わせ場面がある。前述の「なにか疑問に思っていることはない？と尋ねても質問が全然出てこないんですよ」の場面も、打ち合わせ場面でのことである。園によっては「1日の反省会」であったり、「お茶の時間」であったり、「今日なにかあった？」と軽い声かけで設定される立ち話であったりの違いはあるが、実習を双方の立場から有意義にするためになんらかの形で設けられている。その打合せ場面で、「自分だったら、あの場面で、あの子をどう捉えて、どのような意図をもってどのような関わり方をするのか」を当事者として思考できていなければ、疑問は生まれてこないのである。持ち味の差異は表出されない。実習生は実習担当者と1日を共にする中で「あれ？」「おや？」「え!?!」「はっ!!」とした場面をメモしておく必要がある。「あれ？」「おや？」「え!?!」「はっ!!」にはまさしく実習生の持ち味が表出しているからである。そして打合せ場面で、「先生があのようにされたのはなぜですか？」という疑問文で尋ねることが、実習担当者にとっても、実習生自身にとっても、とめどなく流れていく保育の大事な場面に釘をさすことになり、双方の持ち味を重ね合わせ、実習をより有意義なものに止揚していく意味があると考えられる。そこで筆者はこの研究の目的を、実習生が実習担当者に保育のことを質問する為の着眼点とは何かを明らかにしたいと考える。

## 研究の目的

実習生が実習担当者の持ち味を捉える視点と、保育のことで質問するための着眼点とは何か。

## 研究の方法

実習生による実習後振り返りシートの事例記述を考察する。

実習担当者とのコミュニケーションに関する実習後アンケート調査（2011年度 2年生教育実習Ⅱ履習者に実施）より。

## 結 果

ここでは「1、全体の流れについてこない子どもの対応」について実習生の記述した事例を紹介する。

### 学生A記述 事例1 2011年10月8日 O幼稚園5歳児クラス

鼓笛隊の練習を2クラス合同40名位で園庭で行なっていた。運動会直前とあって練習に熱が入っていた。しかしKくんは自分の小太鼓を身につけようともせずに、座り込んでいた。隅で座り込んで、鼓笛の練習をするクラスの友だちの様子を時折笑いながら明るい表情で見ている。特に仲良しの友だちと目が合ったりすると手を振ったりしていた。A先生はしきりと「Kくん、がんばってやるとお客さんがよろこんでくれますよ」と声を掛けていた。はっきりした声で、全体を進めながらKくんの意欲を引き出そうと対応をしていた。時折B先生も前に立って全体に指導を行なっていたがKくんに声をかけることはなかった。Kくんは結局座り込んだまま、練習は終わった。A先生は入室時に「Kくん、あしたはやろうね」と優しく声をかけていた。KくんはA先生の声に立ち上がり「うん」と頷く。入室して給食の手洗いをしている時にB先生がKくんに「今日はどうしたの？あれれれ～と思ったよKくん」とKくんの返事を待たずに笑顔ですれ違っていった。Kくんも笑顔でB先生の後ろ姿を見ていた。自分だったらどうしていただろうと悩んだ事例だった。

### 筆者考察

Kくんが日頃よりどのような傾向があり、どのような援助を要しているか実習生はわからない。A先生の援助とB先生の援助の優劣を比べることはできない。どちらの援助もKくんの意欲に対して配慮していることに変わりはないのだ。またBくんの行動を責めもしなければ、明るく受け止めていることにも変わりはない。保育の基礎技術という点では両先生から学ぶことは同じように多い。しかしながらA先生とB先生の持ち味という点では、微妙な差異が表出している。A先生はKくんにこだわり、B先生はKくんにその場ではこだわってはいなかった。A先生は鼓笛隊の練習をいやがるKくんに対して、その場でKくん自身の内面を押し量るというよりは、お客さんという不特定多数を引き合いにだして、意欲を引き出そうとしていた。B先生はKくん自身に場面が変わってから尋ねて内面を押し量ろうとしていた。A先生は「明日はやってほしい」という願いを伝えている。B先生はKくんの行動を自分に引きつけて「あれれれ～と思ったよ」と自らの受け留め方の一端を伝えている。A先生からは保育者の願いを子どもにしっかり伝えることや、がんばって

することの意義を子どもにどう伝えていくのかを、実習生は学んでほしい。B先生からは子どもの内面を推し量り、余裕を持った関わり方で子どもを追い込まずに見守る援助の1つを学んでほしい。鼓笛隊の練習をやらないKくんをめぐる状況をA先生とB先生の援助の差異から複眼的に捉えること、そしてそれぞれの先生から学ぶべき点は何かを見極めていくと、表面的には「全体の流れについてこない子ども」の状況が、豊かな意味合いをもって実習の学習課題となって立ち表れてくるのである。

### 筆者提案

実習生が実習中に保育のことを質問するための着眼点の1つ目は、実習生が当事者意識で「では、自分だったらどうするか？」と考えていくことである。ここで「全体の流れについてこない子ども」と現象を見るのではなく、「全体の流れとは別のことをしがちな子ども」と見方を変えてはどうだろう。すると、むしろ全体の流れは副流となり、子どものしていた「別のこと」が本流となりクローズアップされてくるのではないか？その子どもの内面で流れている一連の流れが実は本流であって、そこからKくんへの援助を考えていくことが重要である。「全体の流れについてこない」と表面的にその子を見ている限り、その子がその場面で「別なこと」をする意味を見出すことは難しくなる。Kくんは、別なこと＝友だちの様子を見ていたのであった。ここで実習担当者に保育のことを質問するならば、「Kくんは鼓笛の練習のとき、練習はせずに、友だちの様子をみていました。全体の流れとは別のことをしがちな子どもなのではないでしょうか？」とたずねてみてはどうだろう。このような質問を実習生がすることから、実習担当者と実習生のKくんに対する見方を付き合わせ、重ね合わせていくことが重要だと考える。

### 学生B記述 事例2 2011年10月6日 Nこども園4歳児クラス

子どもたちは廃材でどんぐり拾い遠足に行く時に持参する、どんぐりバックを作っていた。Jくんはどんぐりの絵がうまく描けないと言って泣き出してしまった。私は日誌に「Jくんが鬼ごっこで鬼になるが泣いてしまった」「Jくんの食事援助でうまく言葉をかけられなかった」「Jくんが遊びの時に一人で居たので遊びに誘う」等Jくんのことを書いていて日頃より注目していた。C先生は泣き出してしまったJくんに対して「上手に描けているよ。大丈夫だよ」と優しくなだめていた。C先生は1対1でJくと長くかかわっていた。D先生は全体の指導をきばきと展開し、その後泣き終わってほんやり周りの友だちの様子をみていたJくんに向かって、「どこがうまく描けなかったの？Qちゃんに手伝ってもらおう？」とサッパリとした調子で声をかけていた。私はえ？友達に手伝ってもらって描いていいの？と思って驚いた。

## 筆者考察

おそらく日常生活のあらゆる場面でJくんは援助が必要なのだろう。しかし意欲は伸びている時期にあるようだ。そのためうまくできない自分が悔しかったり、友達と一緒に遊びたいのに、遊べなかったりする現実を泣いて表現していたと思われる。C先生とD先生の関わり方の違いは、Jくんのことをどう捉えているのかの違いでもある。C先生はJくんは泣きやすいので気持ちの援助が必要だと捉えて、挫けた気持ちを丁寧に受け止めるかわりをしていたのではないかと推察される。D先生はJくんの挫けた気持ちというよりは、「絵をうまく描けない」と思っているJくんの事実に注目していると思われる。またD先生は自分一人で描くことをJくんに求めず、誰かの助けを借りて仕上げてもいいことを暗黙のうちに分かっている。泣きの原因になったことへの抜本的解決について言葉を掛けていると考えられる。C先生もD先生もJくんの泣きの原因を理解し、無理に描かせることはしていない。このことは保育の基本技術として大切なことであり、学生に学んでほしいところである。しかし両先生の援助方針には違いがある。気持ちの立て直しを援助したC先生からは、気持ちを受け止めることの重要性を学んでほしい。D先生からは、気持ちを受け止めるだけが援助の1つではなく、困っている子どもを友だちに繋げることや、泣きの原因から解決に導こうとする援助があることを学んでほしい。全体の流れについてこない子どもの対応は多様であり、それはその先生がその子どもやその場面をどのように捉えているかに依拠する。子どもや場面をどう捉えるのか、といった時に単一ということは在り得ない。勿論マニュアルもない。しかしながら、実習生がこのような場面で、どの先生からどう学ぶのかを浮き彫りに出来れば、即ち方法論が判然としてくれれば、何を学ぶのか、学ぶ内容の深みへと進捗することが出来ると考える。

## 筆者提案

実習生が実習中に保育のことを質問するための着眼点の2つ目は、実習生が「あれ？」「おや？」「え!？」「はっ!!」と感じたことについてである。Jくんが「どんぐりの絵がうまく描けない」と言って泣き出してしまった場面で、実習生は「え？友だちに手伝ってもらって描いていいの？」と驚いている。だとしたら実習担当者に「今日、どんぐりのお絵かきの場面でJくんがうまく描けないと泣き出してしまいました。友達と協力したり、助けてもらって描くというやり方もあったのだと気づかされました」と自分の感じたことを伝えていくといいのだろう。このような実習生の投げかけが、実習担当者がJくんへの援助を意識化し、言語化する機会を用意することになる。そうすることで実習担当者と実習生が共にJくんへの理解を深めあうことになっていくのではないだろうか。

ここでは「2、大人が困るようなことをする子の対応」について実習生の記述した事例

を紹介する。

### 学生C記述 事例3 2011年10月8日 K幼稚園3歳児クラス

帰りの会で私が絵本を読む場面で巡回指導のK先生がお見えになっていた時のこと。後方隅に巡回のK先生が立つと、Hくんが「あんた誰？」と聞いていた。Hくんが話しかけるのを見て、それまで私が絵本を持って前に立つところに集まっていた子どもたち数人が巡回指導のK先生に興味を持って立ち歩いてしまった。どうしようとは困ってなんとか自分の方に興味を引き戻そうとあせった。そこへ実習担当者（クラス担任）A先生がにこやかに「〇くん、絵本始まるよ、何の絵本かな～」と、その子の手を優しく引き私の居る前方に座らせた。クラスの前方にいたB先生が「みんな、今日はC先生の、学校の先生が来ているよ。見てご覧」と全員に声かけた。

### 筆者考察

A先生とB先生の複数担任で運営しているクラスである。実習生には両先生から子どもの興味の引き出し方について、保育の基礎技術として学んでほしい。同時にこの場面をどのような意図を持って捉えたのか、両先生に差異がある。その差異、即ち、A先生からは子どもに注目してほしい先を指し示して、身体接触を伴いながら導く援助を学んでほしい。子ども自身の場を移動することによって、興味の対象も移動していくことがあること。保育者自らも子どもと共に「場」を移動していくことの重要性も示唆されている。B先生からは子どもの今、まさに興味の対象であることをすくい取っていくことの重要性が示唆されている。A先生とB先生の持ち味は違うのである。

### 筆者提案

このような場面で実習担当者に打合わせの機会で、実習生が「なぜB先生はあの時にクラスの子ども全員に声をかけたのですか？」等尋ねることが出来れば、B先生自身にとっても言語化して伝える機会になり、また実習生にとっても、例え想定外であっても子どものタイムリーな興味をすくい取っていく教育的な働きかけを学ぶことが出来るであろう。

ここでは「3、集団全体のムードを変えるときやり方」について実習生の記述した事例を紹介する。

### 学生D記述 事例4 2011年10月14日 M幼稚園4歳児クラス

実習担当者のE先生は小さな声で、「この前お芋掘り遠足行ったよね～楽しかったな～」と自分につぶやくように話していた。子どもたちは最初はざわざわしていたが、お芋掘り

の体験をおのおの話し出した。子どもの声がさざめいていて先生の声はほとんど聞こえない。けれどすーと小船が海に滑り込むように絵本「おおきなおおきなおも」を読み始めると子どもたちは一瞬で静まり返り絵本の世界に没頭した。すごいな～と思った。その後、別の4歳児クラスに配属された。そこでは実習担当者のF先生が声高に「次は絵本よみますよ～。前に集まって。座って待っていてください」と促していた。子どもの声はほとんど聞こえない。先生の存在感が大きいと思った。子ども達はよく躰けられている印象だった。

### 筆者考察

どちらの先生も、子どもをまとめるのが大変上手なのであろう。クラスの子どもの関係性を築き、そしてクラス全体をリードすることを実習生には学んでほしい。けれどその方法に両先生の違いがあった。集団の場面を切り替える時には、時間の流れの少し過去を意識し、過去→現在→未来（場面を切り替えて次の展開にする）ことが大事である。両先生の違いは、子どもたちの、その場で流れている生活時間の過去と現在の内容をどう捉えるかの違いでもある。E先生はご自分を正面から大きく出さない様子であり、その分、子どもたちは伸び伸びと活発であった。F先生は明瞭にご自分のリーダーシップを発揮されて、指示を的確に出し、その指示を受けた子どもがどう動くのか予測が持たれていてお見事であった。実習生にはE先生からは子ども主体に保育をすることの重要性を学んでほしい。F先生からは子どもの状態把握→予測→指示→指示後の動き→省察、まさしく保育実践のPDCAサイクルを学んでほしい。

### 結 論

筆者が学生に実習後に書いてもらった振り返りアンケートによると、それぞれの実習担当者の先生の持ち味が多いに表出していた場面はいくつかにカテゴライズ化することが出来た。これらのカテゴライズを視点として用いて、実習担当者の持ち味を捉えることが出来ると考える。

#### 1. 全体の流れについてこない子どもの対応

その子に直接こだわるのか。さりげなく誘導するのか。周囲の子どもたちを巻き込んで捉えていくのか。活動の内容をどうからめていくのか。その子にこだわる様子を見せないまま活動を進めていくのか。その子自身にどういう保育目標をもってかかわっているのか。これらも大きくその先生の持ち味が表出してくる場面である。

#### 2. 大人が困るようなことをする子の対応

困ることを固定的に捉えているのか。柔軟に捉えているのか。注目しているのは困る内容なのか、それともその子なのか。困ることを全体で共有しようとするのか。単発的なものとするのか。困ることにどのくらい拘泥するのか、そうでもないのか。これらも大きくその先生の持ち味が表出してくる場面である。

3. 集団全体のムードを変えるときへのやり方

保育場面が変わることを子どもたちにはっきりと示し、区切りを入れる先生なのか。あれ〜いつのまにこの流れになったのかな〜とみてもわからない先生。視線や指先、動作などノンバーバルでクラスのムードを変えていく先生。言葉にして伝える時でも、どのような伝え方をするのかにその先生の持ち味が大きく表出している。

4. 準備の仕方

教材の準備の仕方が丁寧になされているか。ある程度で提示してあとは子どもとやりとりしながら準備していくのか。準備の段階で子どもの意欲などが想定されているのか。これらも大きくその先生の持ち味が表出してくる場面である。

5. 予想外の出来事が起こったときの対応の仕方

保育者だけで予想外の出来事に対応して処理しようとするのか、子どもを巻き込んで共に考えようとするのか。また予想外の出来事にどれほど時間を割くのか。出来事を特定の人物に焦点化して考えるのか、それとも出来事の内容に焦点化して考えるのかはその先生の持ち味が表出する場面である。

実習生が実習担当者に保育のことで質問する際の着眼点とは、1つ目に、「自分だったらどうするか?」という当事者意識を持つことである。当事者意識を持つためには、実習生の位置でその場に埋没しては持つことができないと考えられる。まず場面を生活文脈から切り出して、現象を整理することが求められるであろう。次には自己を客体化して考えていくことが求められるであろう。保育に責任を持つ立場に立った自己を想定し、この場面ではどのような判断をしていくのかと考えて見るのが重要であると考えられる。

2つ目には、「あれ?」「おや?」「え!」「はっ!!」と感じた場面について自分が感じたことを実習担当者に伝えていくことである。そこから実習担当者の実習生が共に保育を考えて、一緒に保育を作り出していくという試みが生まれてくると考えられる。

実習担当者の実習生が共にそれぞれの持ち味を活かし、重ね合わせることで、保育の場の学びが深められていくことを願って結語とする。

