

# 実習生の自己課題の捉え方

栗原ひとみ

## はじめに

筆者は保育者養成校短大において実習担当として2年次幼稚園教育実習を担当している。本学では幼稚園実習は1年次6月1週間、2年次10月に3週間実施している。多くの学生が卒業までに保育士資格と幼稚園教諭2級免許状の取得を目指している。従って、実習は1年次教育実習1週間、保育実習2週間、2年次に施設実習2週間、保育実習2週間、幼稚園実習3週間と、5つの実習を学生は経験しなければならない。養成校の教育課程の中で実習科目は必修科目として位置づいている。実習は保育現場を借りて養成校が現場保育者に教育を委託する形で行われ、学生が保育の実際を体験的に学ぶ機会である。2年次教育実習3週間は、その最後にあたる実習である。

筆者は最後にあたる幼稚園教育実習を目前にひかえた学生に対して、それぞれの学生なりに、実習での学習を総括するような有意義な経験にしてほしいと願っていた。それがこの拙稿を書く最初の動機である。そのために、筆者のできることは何かを考えた時に、一人ひとりの学生の自己課題を捉えることが必要なのではないかと考えた。

それまで過去4回の実習体験を通して、学生一人一人は成長してきた。ある学生は「優しい先生になりたいと思っていたけれど、保育者として優しいだけではだめだとわかった」と言い、ある学生は「自分には生活全般において遊びのレパートリーが極端に少ないとわかった」と言い、ある学生は「実習生としてどこまで踏みこんでいいのか戸惑った」と言っていた。実習生は実習において、保育者として、生活者として、実習生としてあらゆる角度から多面的に気づきや学びを得て成長する存在でもある。そのために、実習体験は、一人ひとりにおいて多様、かつ個別的な道筋を描き、その軌跡はけっして一様ではないのである。

## 体験の意識化

まず、一人ひとりの学生自身が、自己の過去の実習体験を振り返り、自己課題を捉え直してもらった必要がある。筆者は、実習生が多様な体験をする中で、実習生が困難や感動に出会うことが大事であると考え。子どもの言動を理解できなかったこと、子どもの食

事指導ができなかったこと、子どもと共感し合いながら遊べなかったこと等の困難。そして思いがけない子どもの言動に救われたり、胸打たれたり、面白いと心が動く感動に出会うことは、意識化を余儀なくされるからである。それは保育が生活の場であることに深く関連する。生活文脈の中では、刻々と変化する状況に自己の言動を統制していかなくてはならない。森羅万象が生起する保育現場で、筆者自身が新人保育者だった時も、1日が終わってみると、思い出せない場面が膨大にあった。むしろ思い出せる場面の方が数える程であった。これらは無意識的に状況に対応していたからに他ならない。振り返って省察する必要があったとしても、覚えていない、思い出せない為に振り返りようがないのであった。筆者は体験からも実践を意識化することで保育の省察の入り口によりやく立てると考えている。意識化された出来事・場面は痛切な思いと共に記憶に長く留まっていた。「あの時、もっと子どもを理解してあげられてたなら」「あの時、もっとこのようにしていれば、嘯みつきは防げたのでは」「あの時の子どもの言葉は、なんて胸打つのだろう」等。意識化することで保育の省察が可能になり、省察した出来事・場面から共通となる要素を取り出して、次なる事態に応用することができた。学生が実習で意識的に実践行為を振り返ることを可能にする為には、痛切な思いを抱かせるような困難や感動から、自己の得手不得手の感覚を掴み、不得手なものは克服するように、自己課題として捉え直す必要がある。

学生自身が、それまでの各授業で学んだ知識や理論を総動員しながら、過去の実習を振り返り、自己の実習体験を整理し直すことは、学生時代最後の実習となる教育実習への意欲と自己課題を明確化することになると考えた。

明確化された意欲と課題を持って、学生はその後、実習体験を経て、どのように変化したのかを明らかにすることで、担当者として指導の在り方を考察してみたい。

## 研究の目的と方法

- I. 「自己課題を探るシート」(筆者作成) から、学生が幼稚園実習前に抱えている課題を明確にする。
- II. 学生は実習後、どのように変化したのかを「自己課題についての振り返りシート」(筆者作成) から明らかにする。
- III. 学生の自己課題の捉え方から実習後の変化を考察する。
- IV. 総合考察(指導者として)

自己課題を探るシート	2012年9月実施	2年生	76人
自己課題を振り返るシート	2012年11月実施	2年生	76人

## 結 果

### I. 自己課題を探るシート集計結果

自己課題は何ですか？（多い順）

- |                   |                  |
|-------------------|------------------|
| ① 食事・排泄等の生理的活動の指導 | ⑥ 日誌作成に時間がかかる    |
| ② トラブル場面での指導      | 日誌の内容が薄い         |
| ③ 内面を理解した後の援助     | ⑦ 発達等保育専門知識      |
| ④ 言葉かけがうまくいかない    | ⑧ 手遊びのレパートリーが少ない |
| ⑤ 遊びの援助（自由遊び中の援助） | ⑨ 絵本読み聞かせ等保育技術   |
|                   | ⑩ 全体を見ることができない   |
|                   | ⑪ 保育者とのかかわり      |

学生の自己課題は上記にほぼ集約された。

- ① 食事・排泄・睡眠等は実は保育者でも苦悩する領域である。これら生命活動維持の個別的様相は、保育者がその子どもの生理活動を変えようとする苦悩する領域になる。簡単に変えられるものではない。なぜならこれら生理活動はその子どもの主体性そのものであるからだ。子どもがこれらの生命活動を主体的に、自立的に、社会的に、見合った形で営めるように援助するのが保育者である。その援助はその子どもの自立への道筋が描けていなかったり、縦断的理解がなければ難しいものとなる。援助の過程で保育者自身も、描く道筋を絶えず修正したり、理解の幅を広げていくといった試行錯誤の連続である。実習生がその子どもを理解することなしに、また、自身の援助のねらいを省察することなしに、横断的・一時的援助を行っても子どもの行動は変わらないであろう。
- ② については、「トラブルの最初から見ていなかったの、状況がわからなかった。」「双方が違うことを主張して、どのようにまとめていいのかわからなかった」などが自由記述されていた。保育者自身もトラブルの最初から見ていることは少ない。多くは泣き声なり、発話の様子などから途中で気がつくのであろう。しかし途中からでも、それぞれの子どもの育ちを日頃から把握していると、子どもとトラブルについて一緒にかかわる過程で援助の方針が見えてくる。実習生には、一人ひとりの子ども理解について情報も把握する時間もまたきわめて限定的である。その困難はあるだろう。しかしながらトラブルをどのように捉えるか、という抜本的な理解に欠けていると考える。保育現場でトラブルは、子どもたちが育ち合う為には有効な場面である。主張の違いを知り、お互いに歩み寄り、相手を理解し合う機会となり、事態を乗り越えて行く体験を積むことになるのだが、けっしてまとめるものでも、保育者がうまく解決するものでもない。

- ③ 内面を理解した後の援助に自己課題を抱えている学生である。まず、子どもの気持ちに共感することの重要性は入学後、各教科で強調されている。筆者は1年次幼稚園実習を担当した時(平成21年度)、1年生実習生の表面的、且つ状況次第な、子ども不在の理解であると感じた。2年次には子どもの気持ちや内面を理解したうえで共感することが実践できていると言えるのではないか。しかしながら共感し、子どもの気持ちを理解した後、ではどうしたらいいかとなると立ちすくむ成長の段階にいると考えられる。その先にある、子どもが今かかわっている出来事への問題解決について、導いたりアドバイス出来るまでには至っていない、ということであろう。学生記述を引用すると「おもちゃを取り合って泣いていたので、どちらにも欲しかった気持ちがあったことを代弁して共感した。それでも泣いているので、『どっちが先に使っていたの?』と尋ねたが、双方の言い分が食い違っていて、どちらの言うことを信じたらいいいのかわからなくなった」ということである。玩具所有の優先権のみで事態の解決を図ろうとする実習生の姿が見えてくる記述であった。「子どもたち同士が自らの事態を自らで解決しようとする力を育てるための援助」の視野を獲得するまでには至っていないと言えるのだろう。
- ④ 言葉かけがうまくいかない、自己課題を抱える学生である。言葉かけがうまくいかないとは、言葉が子どもに響かないということだろうか。子どもに響く言葉、届く言葉、聞いてもらえる言葉とは、おそらく子どもの気持ちとの接点がある言葉であろう。子どもの気持ちとの接点のある言葉とは、子どもの気持ちを理解しなくては発せられない。1人ひとりの子どもの気持ちの理解は共感することよりも難しい。共感とは、子どもが言葉や表情や態度ですでに分かりやすく表現していることに追随して、間主観的に<sup>1)</sup>共に感じ合うことである。しかし子どもの気持ちの理解といった時には、けっして分かりやすく表現されていないものを観ようとする能動性や洞察力が求められるのである。学生が、そこまでの能動性・洞察力を持って子どもをみようとはしていない段階にいることが予想される。
- ⑤ 遊びの援助、とくに自由遊びの中での援助が自己課題だという学生である。設定された遊びならば、ねらいや配慮が理解できても、自由遊びの時は子どもがまさに自由に遊びを体験している為に援助の見通しがもてないのである。遊びにおける援助は、まさに子どもが今何に面白さを感じているのかを見極めていかななくてはならない。子どもの遊びは360度、全方位に拓かれている為に、大人の見取る時のまなざしが限定的・

---

1) 間主観的とはもともとはフッサール(Husserl,E)の現象学に端を発した用語であり、自己と他者が相互のやりとりの中で相手の意図を感知するころの働き、または両者の間に共有された世界をさす。保育小辞典 P58

一定的であると、総体的に全貌を捉えることは難しい。実習生は全方位に拓かれた子どもの遊びの世界をまるごと感知することから始めなければならない。実習生が、その理解を実践するのは難しい段階にいることが窺われる。

- ⑥ 実習日誌のことである。実習生として新規に参入する現場に適応するだけで精一杯で、さて日誌を記述する段になって困惑し、時間がかかってしまう。内容が薄いということなのである。1日の出来事を想起する。想起した内容を保育用語に転換し文章にする。その内容を下書きする。本書き（鉛筆不可）する。時間がかかるのはどの部分であろう。おそらく筆者は想起した内容を保育用語に転換し、文章にすることだと思われる。想起された場面は頭の中で視覚的な映像となって想起されるであろう。映像を言語に変換することは、情報を収斂することに他ならない。どの情報を取捨選択するのは自分が編集者となる。どの場面はカットしてどの場面は取り上げるのか、それは自分がそこで何を感じ、どう思ったかに依拠するだろう。生活者として、保育者だったなら、実習生として、何をどう感じたかを、多面的広がりの中で文章化するとすると時間がかかることは当然であろう。
- ⑦ 発達等保育専門知識である。ある学生は5歳児クラス部分実習（10月）においてフルーツバスケットをした際に、フルーツの種類を7つにし、導入でも各自のフルーツを確認しなかった為に自分がどのフルーツなのかわからなくなった子どもが多く、ゲームができなくなったとのことである。このように発達段階として5歳児の数認識がどのくらいなのかを理解していなければ遊びを提案し、実践していくことは難しい。実践してみると、保育の専門知識が総合的に必要であることに気がつくことができる。その意味で、知識学習の重要性を感じることができた段階にいると言えるだろう。
- ⑧ 手遊びのレパートリーが少ない。このことを自己課題としてあげている学生は、手遊びのレパートリーが少ないために困った経験があるのだろう。だから数多く習得しなくてはいけないと思うのだろうが、果たしてレパートリーの数の問題なのだろうか。レパートリーの数の問題にすりかえているが、実は手遊びを十分に楽しむことが出来なかったのではないかと筆者は推察する。手遊びという遊びを通しての子どもとのコミュニケーションは、保育者と子ども相互で一緒に作りだしていくものである。手遊びを作りだしていくときには、相互の表現を楽しむ、相互の個性を感じ合うことが重要である。子どもの感じている面白さに保育者も共感し、共に楽しめたときには、子どもは何度でも繰り返しその遊びを掘り下げていこうとする力を持っている。そして充足すると、別の手遊びも求めたり、転移していくのであった。この自己課題を記述した学生は手遊びの習得数に留意している段階とっていいだろう。保育者が手遊びで意識するコミュニケーションの深まり・表現の多様性に方向性を見いだす、前の段階にいると言えるだろう。

- ⑨ 絵本の読み聞かせの技術等も前述8と同様に、コミュニケーションの深まり・表現の多様性よりも、いかに子どもたちを惹きつけられるか、集中を途切らすことなく読み聞かせが出来るかに留意している段階と言えるだろう。学生の日誌には絵本を読み聞かせた際に、後ろの方の子どもが別のことを始めてしまった、次第におしゃべりが多くなってしまった、等の記述が多くある。絵本の読み聞かせ技術が向上すれば、このような事態は防げるだろうと考えるのであろう。
- ⑩ 全体をみることができないという自己課題を記述した学生は、部分実習などで、自分が全体を進める立場に立った時に痛切な思いを抱いたのではないだろうか。みえていない子どもたちの姿に気がついた経験があるからこそ、この自己課題を抱くことが出来たのではないだろうか。全体が見えていない自分を分かる段階にいると考えられる。実は全体を、首をぐると回して視覚に収めても、観たことにはならない。一瞬の映像に切り取られた事象の内実が、関連し合い、詰め込まれるように1つの世界として感じられると、全体を観ることを可能にしていくのではないか。

#### 考察1. 学生の自己課題の偶発性

学生の捉える自己課題は、一人ひとりの経験の偶発性に依拠したものであった。実習先で手遊びをさせてもらえたから、レパートリーの少なさに気づくことが出来た。その裏側には手遊びをしなかったのなら、レパートリーの少なさを感じることもなかったという事実がある。食事場面での援助の難しさを感じた。その裏側には食べるのが遅かったり、嗜好性に著しい偏りがある子どもと出会えたから援助の難しさを感じることが出来たが、比較的スムーズに食事をするクラスであったなら、意識にも残らなかったのではないか。

「トラブルなど1つもない、みんな仲良しのクラスだったので、逆にトラブル対応を学べなかった」と言う学生もいた。その裏側にはトラブル場面が目の前で分かりやすい形で起こったのなら学ぶことが出来たということだろうか。食事の援助、遊びの援助、排泄の援助、言葉かけの援助等、自己課題の様相は様々だが、みな一様に、偶然、自分が体験したことから意識化されていた。学生一人ひとりの成長の道筋がそれぞれに異なることは、勿論本人の個性や意欲ということが大きな要因だと考えるが、その他に、意識化される課題の偶発性が挙げられると考える。

偶発的に意識化された自己課題は一様に部分的であった。意識化された部分は課題として捉えられたが、意識化されなかった部分は、大いに課題があるにもかかわらず捉えられることはなかった。自己の実習体験を総体的・全体的視点から、課題を捉えるということではできずにいると考えられる。例えば「食事の援助が上手く出来ない」と自己課題を記述した学生の実習日誌には、指導者から「製作の部分実習で、子どもは澱粉糊を指で付けるのに、実習生はスティック糊を使って見せた。着替えの援助では手を出しすぎていた。総じ

て子ども理解が足りないと思われる」と記述されていた。学生の偶発的な契機で意識化される自己課題を、有機的に関連し合い総体的自己理解から課題が捉えられるように、指導する必要性を強く感じた。

### 考察2. 保育技術への関心の偏り

トラブル場面で、どう言葉掛けしていいのかわからなかった。だからもっと言葉掛けがうまくできるようになりたい。ちょっとした時間を任されたけれど何をしたいのかわからなかった。だから遊びのレパートリーを増やさなければならない。ピアノが初見でも弾けなければならない。場面に応じた大きさの声が出せるようになりたい。もっともっとあらゆる場面で、保育技術を高めていかななくてはならない。学生は、子どもとの直接的なかわりを機会に、自身の保育技術の未熟を痛切に感じ、保育技術の向上を目指す、といった自己課題がほとんどであった。しかしながら保育技術は誰の為に、どのような目的の為に、どういった方法で使用するのかが、明らかにされなければならないのではないだろうか。高めた保育技術を、対象児・場面にそのまま当てはめても、援助が功を奏するとは考えにくい。対象児を、固有無二のA児と捉えて、A児の感じていることや内面に思いを馳せなければ援助の内実を実現することは出来ないのではないだろうか。同じように、場面を構成している事象を形而上的に読み解く作業がされなければ、適切な保育援助は導き出せないのではないだろうか。そのようなことには、学生は関心を持っていないようである。筆者が痛切にそのことを感じるのは学生の実習日誌に、実習園の概要が書かれていない時である。たびたび散見される。それぞれの実習園の保育理念や保育目標、地域、人的配置、園児数などが書かれていなければ、筆者は実習園の保育を暫定的に想定することができない。そうすると学生の記述内容の背景や周辺に位置づく、保育を構成している大事な部分が抜け落ちてしまい、適切な指導が困難になる。保育技術は、固有無二の1人の子どもに対して、固有無二の保育理念を実現するために、援助を通して磨かれるべきである。その子どもへの保育理念・理解をなおざりにしたまま、いつでも万能な保育技術を身に付けたいと、つま先立つ学生の傾向が読みとれるのである。

### 考察3. 子ども視点の不透明性

学生の自己課題を考察してみると、自己の言動に、その興味関心は大きく引き付けられていた。考察2とも関連するが、学生が保育技術を高めたいという願いに対して、筆者には、誰にどのような目的でどういった方向で高めたいのかが見えてこなかった。勿論、自己課題について記述するのであるから、自己の言動に焦点化されるのは無理もないだろう。しかしながら、「自己紹介の仕方をいくつか考えておく」「早めに部分実習で作る試作品を作っておく」「手遊びは本でたくさん調べておく」等の意図、理由、根拠が記述されてい

るものは見当たらなかった。このことの意味は、対象児である、一人ひとりの子どもについて、真剣に考えるという視点が不透明だということができるのではないだろうか。子ども視点が無いわけではないのだろう。学生記述の中には「子どもの性格を把握しておく」「自己課題はわかりませんが、子どもと深くかかわらなくてはいけないということだけは思います」「子どもの立場になって考える」等、子どもの視点に気づこうとする記述も見られる。対象となる子どもを的確に意識的に観て、共感し寄り添おうとする子ども視点は、学生の場合、見え隠れしている状態でもある。

## II. 実習後振り返りシートの結果

自己課題について実習を終えた今、どのように考えているか。(多い順)

- |                       |                 |
|-----------------------|-----------------|
| ① 全体を観ること             | ⑥ 子どもの成長に応じた声掛け |
| ② 保育者の行動をもっとよく観る      | ⑦ 絵本・紙芝居・手遊びの技術 |
| ③ 発達等保育専門知識           | ⑧ 大きな声を出せるようにする |
| ④ 子どもの気持ちを考えどう関わるか考える | ⑨ 子どもと恥を捨てて遊ぶ   |
| ⑤ 臨機応変に対応する力          | ⑩ 子どもの遊びを記録する   |

学生が最後の実習を終えて自己課題を捉えなおした時の記述は、上記のほぼ10個に集約された。

- ① 本学では2年次には部分実習・責任（一日実習）実習等の体験を実習園にお願いしている。子どもの前に立ち、自らがリーダーとなって保育を展開した時に、死角となっている部分が発生したり、時間や状況に応じた保育の全体を観ることが出来たのであろう。その為にこれを自己課題と挙げる学生が急増していた。これは最後の実習前9月の調査の際にも挙げられていた。全体が観られるようになるためには、1つの視野に収まった事象からその周辺が想定できなくてはならない。有機的に連動させて視野を拡大して、1つのまとまり世界として感じる必要がある。学生は1人ひとりの子どもに丁寧に接することで、その視野拡大の余裕が持てないのではないか。目の前の子ども、目の前の出来ごとに精一杯かかわることで、全体を拡大して観ることが出来ない。そのことは実習中に指導の対象となる領域である。全体か、目の前の子どもか、という二者択一的発想で、全体を観る視点を取り急ぎ取り込もうとしていると考えられる。
- ② 保育者の行動をもっとよく観る、と記述している学生も多かった。それは全体の視野を獲得する必要があるにもかかわらず、実際には苦難を強いられている学生が、そのモデルとして保育者を取り込もうとしているのだと筆者は理解する。保育者のように、全体も、一人ひとりの子どももしっかり観れるようになりたい、という願いが自



己課題となったのではないか。またある学生は、「保育者が自ら楽しんでいると、子どもたちにも伝わると分かった。だからもっと保育者の行動を観察したい」と記述していた。子どもを丁寧に見ようとするると必然的に保育者の影響に出会うことになる。そのことに気づいたと考えられる。

- ③ 発達等保育専門知識である。これは最後の実習前9月の調査の際にも挙げられていた。子どもの前に立って部分実習を行う経験が比例的に、知識学習の重要性を強調しているのがであった。現場実践を知識・理論学習との往還で磨こうとする学生の姿勢が窺われる。ある学生記述には「前に出て下さい」では子どもの整列状態を移動させることができなかったが、「1, 2と2歩分、前に出て下さい」と言ったら伝わったと記述し、言葉掛けが発達と深く関連していることに気がついていった。
- ④ 子どもの気持ちを考え、どうかかわるか考える。この自己課題も9月の調査の際にも挙げられていた。しかし筆者は学生記述の微妙な表現の差異に注目する。「なぜそのような行動をするのか、じゃあ、そのことを考えてこれからどのようにかかわっていけばよいのか、しっかり向き合っていきたい」。「子どもの気持ちをもっとよく聞いて、一緒に考えられるようになりたい」「子ども自身が気持ちを言えるように待ちたい」。「子どもの実態を見取り、子どもに私は何を経験させたいのか、ねらいを考えて保育していきたい」。これらの文章の端々に、学生が子どもと往還する関係性を築こうとする姿が感じられる。
- ⑤ 臨機応変に対応する力を自己課題にしたものである。この裏には、ある原則や常識だけでは対応できない、意外性のある場面にも出会ってきたということだろう。ある学生は「4歳児クラスで絵が描けなくて泣いている子がいて、友達が代わって描いてあげたら、泣きやんで一緒に描きはじめた。先生も笑顔で絵を受け取っていた。絵は1人で描かなくてもいいのかな」と記述していた。またある学生は「ドッチボールのルールが遊ぶうちにどんどん変わってきてしまい、子どもの遊びがバラバラになってしまった。困った一部の子どもからルールを聞かれて私は曖昧にしてしまった」。保育は計画性と即興性のダイナミズムから創られていく。その土台にあるのは「子どもたち（子ども）」である。「子どもたち（子ども）」を軸とした臨機応変に応じる力が求められている。
- ⑥ 子どもの成長に応じた声掛け。「今は声掛けだけにして見守るのか」「このままだと手が出て危ないからケンカを止めよう」等が判断できるようになりたい、と記述されていた。この背景には判断をしかねて苦悶したからこそ、自己課題として立ち登ってきたのではないだろうか。この苦悶の過程で、状況即応的視点から、子どもの内面を見取る視点に変化すれば、判断のヒントが得られていくであろうと筆者は考える。
- ⑦ 絵本・紙芝居・手遊び技術についての自己課題である。これも以前同様、多い自己課

題の1つである。

- ⑧ 大きな声が出せるようになる、という自己課題は以前には見られなかったものである。おそらく、部分実習など学生が保育を展開するリーダーとして子どもの前に立った時に、自分の話を聞いてもらえなかった経験からであろう。大きな声を出したら子どもに話を聞いてもらえると考えているのでであろう。子どもに話を聞いてもらう為に、声量を大きくするという1つの方策しか見いだせずにいるとも考える。同時に、この自己課題の背景には、全体をまとめなければならないという学生の責任感への気づきもあるだろう。全体を観ることがなかなか出来ない苦悶と表裏一体となって、声を大きくし全体に指示が通れば、全体を観ることが出来る。クラスの子どものまとめることができるという短絡的で性急な思いが感じられる。
- ⑨ 自己課題に、自身の在り方を省察する記述が散見された。「私の課題は恥を捨てて思いっきり子どもと遊ぶこと」。「緊張しすぎてしまった。不安から良くみせようとする自分がいた。飾らない今の自分で子どもと保育が楽しめるようになりたい」。「想定外のことをされると慌ててしまうので、おちついて子どもの前に立てる余裕を持ちたい」。このように自身への省察が深まるのは、子どもたちと対話する姿勢があるからこそだと考える。子どもたちから自身の映し出された姿を感じ、在り方を変えようとする姿勢は保育者の在り方と同じである。学生が保育者と同じように子どもの視点から自己を省察しようとする姿を感じることができる。
- ⑩ 子どもの様子を記録する、子どもの遊びを記録する、子どもの言ったセリフをメモしておきたい等、記録の必要性に気が付いた自己課題である。このことは以前にはなかった記述であった。なぜ学生は最後の実習で、子どもの記録の必要性に気が付きだしたのだろうか。実習には日誌記述が伴うのでその必要感からであるなら、もっと早く気が付くべきだろう。学生のここでの文章にはすべて「子どもの……」が文頭に來ていた。保育者の援助でもなく、1日の流れでもなく、学生が子どもに注目していることがわかる。筆者は日誌記述の必要感というよりは、子どもの行動面を捉えるだけでは理解できないことの体験が積み、子どもの内面を考察することの重要性に気づきだしたのではないかと考える。子どもの言動が理解できない。その為に子どもの言動を記録することで理解を試みようという学生の意欲の表れではないか。記録しようとすることで、子どもへの観察・理解を更に深めることができ、自身の援助行為を振り返る材料にもなる。学生の記録の必要性の気づきがそこまで活用されるほどでは、実は記述からすると筆者は思えないのである。記述はおおよそ短文で脈絡なく書かれていた。しかし記録の必要性への気づき・萌芽として確認したい。

### Ⅲ. 学生の自己課題の捉え方から実習後の変化を考察する

ここでは2年次最後の教育実習Ⅱ（幼稚園実習）3週間の実習前に捉えていた自己課題に対して、実習後、学生個人がどのように変化したのかを考察する。実習園での評価が前回の実習とは大きく改善され、なお且つ、最後の実習の総括としてふさわしい充実感を抱いている学生3人を選出し記述する。

#### 2年生Aさん

##### 実習前自己課題

保育者とのかかわりが少ないので積極的に質問していく。保育者の動きをよく観て動いたり、今、先生はどんなことを考えているのか、その意図を考えて自分も動くようにする。

##### 実習内容

4歳児クラスで実習した。3週間同じクラスだった。早く子どもたちとの信頼関係を築くことを意識した。中でも気になったMちゃんに焦点化して取り組んだ。ちょっと気になるMちゃんを丁寧に観察することからはじめた。Mちゃんはこんな子かなと思って、実際にかかわってみて、そしたら違う面も見えてきた……というようなことがあった。先生方からも情報を頂いて、だいぶMちゃんを理解することができるようになった。責任実習の時にMちゃんがやりたくないと言っていたのだが、日頃から貯めていたMちゃんへの理解から、かかわりを工夫した。そしたらMちゃんも納得して参加することができた。Mちゃんがかわいくてたまらなかった。

##### 実習後振り返り

実習園は2回目ということは大きかった。園の方針みたいなものがつかめていた感じがする。先生方に憧れの気持ちを持つことが出来、質問しやすかった。質問して、子ども1人ひとりの情報をいただけたので、おおよそ子ども達を把握することが出来たのかもしれない。かわいくてたまらなかったMちゃんとのかかわりをもとにして、その感覚を1人ひとりの子どもたちに広げていった。1年生の時の日誌を読み返すと、同じ園なのに自分が全く違った視点でみていることが分かり驚いた。子どもの様子の欄に、1人ひとりの子どもの具体的なことが書けるようになっていた。少しは成長できたかな。

#### 2年生Bさん

##### 実習前自己課題

これまでの実習ではいつも1日の流れや時間を気にしていた。そのことに捉われずに、子どもをしっかり見てきたい。ひとりひとりの子どもをよく観てから、全体のことも考えられるようになりたい。

## 実習内容

3週間は満3歳児クラス1週間と3歳児クラス2週間の実習だった。1人の子どもと深く関わられた。初めて声を聴いたり、ずっと手を握っていてくれたり、頼ってくれて「よいしょよいしょ」で響き合ってくれた……一人の子どもと繋がりが築けた喜びを感じた。その喜びから子どもたち一人ひとりを気にするようになった。そしたら虫好きなのかなと思ったけれど、実際には虫を怖がるなど、自分が思っていたその子の感じとは違う面が見れるようになった。声掛けは自分がその子にどうなってほしいかを考えるのではなく、まず、その子ども1人ひとりにあった声掛けが大切だと思うようになった。責任実習ときは、前回は自分が考えてきた案をやりきることばかり考えていたが、今回はその子にあった声掛けを一番に考えていたので、自分の案にこだわらずにできた。先生方から保育のやり方なども教えていただいて、その情報をもとにして、考えながら実践を改善していった。分からないことはそのままにしないように質問した。日ごろから先生方とはコミュニケーションをとるように努めた。

## 実習後振り返り

実習園は2回目だった。1日の流れや準備は前日から何回も頭に入れて予習しておいて、現場では子どもに注目していた。そのために頭の中に入れておいた1日の流れや準備は目の前の子どもの様子に応じてかわっても、余裕を持つことができた。先生方との反省会では分からなかったことをそのままにせず、よく伺った。この場面では私はこう思ってこうしたのですが等自分の考えを伝えて、その理解でよかったのか、別の見方もあったのか等考えていた。出来るだけ自分の見方を伝えて、先生方に伺い、そこからまた明日はこうするぞ、と改善して……のサイクルで過ごした。次の日、実践するのが楽しみだった。

## 2年生Cさん

### 実習前自己課題

以前と比べると子どもと手遊びが楽しめるようになってきた。もっと子どもと楽しむことができる実習にしたい。そのためにはどうしたらいいのか考えながら取り組んでいきたい。日誌作成は誤字脱字が多く、指導を前回多く頂いたので、今回は提出の前に必ず見直したい。

### 実習内容

5歳児クラスで3週間の実習だった。とにかく一番に子どもの名前をおぼえた。名前でも呼んであげて、子どもとの距離を縮めていこうと思った。そしたら個人個人がどんなことを言っているのか、子どもの言っていることが分かるようになった。サッカーの作戦会議を見ていて、意見を出し合い、みんなで勝つためにはどうしたらいいのか考えていて、子どもってすごいと思った。子どもたち一人ひとりが、何を言っていたのかどうした

いのが、分かるようになって、それを日誌に自分の考えも合わせて記述した。

#### 実習後振り返り

何事にも積極的に出来たと思う。自分からとにかく子どもとかかわった。子どもってすごいと思ったから、かかわりたいと思った。子どもを分かりたいと思ったから、先生方に分からないことは質問することができた。そして質問に答えていただいたことを頭に入れて、子どもとかかわっていた。だから1年生の時には出来なかった「叱る」こともした。1年生の時には、そのまま流してしまっていた、ちょっと援助が難しい場面やトラブルの場面でも、先生方から教えていただいたことを思い出して、自分なりに子どもたちに伝えようと、今回は逃げずにできた。逃げずに、頑張って実践した援助のかかわりは、自分に響いた。子どもたちにも響いたのかな？その後に行なった責任実習では子どもたちが比較的分かっていたので落ち着いて出来た。そのことは今、自信になっている。

#### 考察1. 子どもとの感動体験の有無

学生A・B・Cはいずれも子どもについて感動体験があった。そのことは子どもに注目していく契機になっていたと考えられる。実習生は、実習園での言動を調整し、その過程で自己を発揮していかななくては…等、実習の課題に振り回されがちである。その為、保育者の言動に注目し保育者の意図や1日の流れに執心することがある。しかし、基本である子どもとの関係で、学習課題とは別の次元で、情緒的な側面から心が動かされると、意欲は更に高まるのだと考えられる。

#### 考察2. 部分実習・責任実習の日常性

学生A・B・Cはいずれも、部分実習・責任実習などがトピック化していないことに筆者は注目する。部分実習・責任実習を行う前に十分にクラスの子どもの情報収集・子ども理解が出来ていて、その上で部分実習・責任実習に臨んでいる。これは3人が比較的長期に渡り（A・C同じクラスに3週間、B同じクラスに2週間）、同じクラスで実習させていただいたことと関連すると思われる。同時に、実習園が2回目（学生A・B）であり、園の保育方針等がイメージできていたことも関連すると思われる。対象である子どもたち一人ひとりについて個性や遊びの傾向・成長段階を把握し、園の保育方針をも射程に入れて、理解に努めていた。その延長線上で部分実習・責任実習が展開されていたと考えられる。よく見かける学生の傾向として部分実習・責任実習が、それ以前の日々の実習と切り離されて考えていることがある。実習園の概要が記述されていない、園の保育方針を理解していないこともそうである。そうなる提案する遊びが子どもや園の現状を踏まえない唐突なものになりかねない。日誌の指導案には「前日のクラスの様子」という欄があるが、多くの学生が、その欄に提案する遊びと全く関連性・連続性のない記述をしている。

筆者が授業で幾度と教授してもその部分は学生に理解し難い部分があるのか筆者も教授方法を模索している点である。部分実習・責任実習前の、日々の、実習の日常性の中での学習成果が、部分実習・責任実習当日を左右するといっていいただろう。

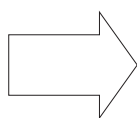
### 考察3. PDCAサイクルの獲得

学生A・B・Cいずれもが強調するのは、一人ひとりの子どもについて、よく見てきた、子ども一人ひとりについてこの子はこんな感じかなと仮説を持って注目して見ていた点である。そして自分の仮説をもとに実践している。自分の実践から感じたことを先生方に伝えて、指導を頂いている。指導を頂いて、自分の捉え方が変化し、翌日には実践が改善できていたということである。このサイクルはPDCA (Plan・Do・Check・Action) =計画・実践・省察評価・改善そのものである。このことは保育者の日常性とも重なり合う。学生A・B・Cいずれもが職員とのコミュニケーションがよく取れていて、評価は高かった。このような保育者の日常性と重なり合う過程で、「保育の過程」を共にし、保育を共に創造していく協働者に、実習生がなり得たからであろうと考える。

### IV. 総合考察

#### 自己課題 実習前

食事・排泄等の生理的活動の指導
トラブル場面での指導
内面を理解した後の援助
言葉かけがうまくいかない
遊びの援助（自由遊び中の援助）
日誌作成に時間がかかる
発達等保育専門知識
手遊びのレパートリーが少ない
絵本読み聞かせ等保育技術
全体を見ることができない
保育者とのかわり



#### 自己課題 実習後

発達等保育専門知識
子どもの気持ちを考えよう関わるか
子どもの気持ちを考えよう関わるか
子どもの成長に応じた声掛け
臨機応変に対応する力
子どもの遊びを記録する
発達等保育専門知識
子どもと恥を捨てて遊ぶ
絵本・紙芝居・手遊びの技術
全体を観ることができない
保育者の行動をもっとよく観る

上記の表は筆者が実習生の自己課題の、おおよその領域ごとに、実習前後の変化を表したものである。

実習前の学生の自己課題には自己課題の偶発性・保育技術への関心の偏り・子ども視点

の不透明性などが特徴として考えられた。実習後は子どもに注目している記述が増えているのが特徴である。おそらく子どもの言動が理解できない等、自分の今の段階ではうまくいかない体験が積み、対象となる子どもについてようやく注目するところまで辿り着いたのではないか。教育実習Ⅱ（幼稚園実習3週間）は最後の実習である。いわゆる出口直前での実習で、保育者の行動もよく観ようとしつつ、「子ども」に注目する自己課題の傾向は、一定の評価に値するのではないかと考える。なぜなら現場に入ってから、対象である「子ども」を基軸にした保育活動の展開が求められるからである。その為に有効な方策として記録の必要性への気づきは貴重な萌芽としてここで確認しておきたい。現場に入ってから、子どもの記録を録りながら、自己の保育を省察し、実践を繰り返し改善していく保育者になることが求められる。

養成校の実習指導者としては、まず、子どもとの感動体験が得られるような感性を育成していくことが求められているのではないか。また、ともすると部分実習・責任実習の提案型の遊びの指導に時間が多く割かれる傾向を改めて見直したい。むしろ実習の日常性の中にこそ部分実習・責任実習を展開するに必要な学習課題があることに実習指導者自らが認識することが重要なのではないかと考えた。部分実習・責任実習がトピックとして日常性から切り離されたものにならないように、学生の理解を促していきたい。実習の日常性の中でPDCAサイクルの習慣が身につくように指導していきたい。そのことは現場の「保育の過程」の体験そのものである。「保育の過程」を保育者と共に体験して、保育者と同じような反省的实践家に学生がどこまで近づけるのか。その指導が出口直前の養成校実習指導者には最も求められているのではないかと考えた。

