

# 保育実習における「印象に残った場面」の記述内容から見えてくる「振り返り」の実態

## The Reality of “Reflection” on the Descriptive Content of “the Impressive Scene” in Childcare Training

齊藤 多江子<sup>1)</sup>・今井 麻美<sup>2)</sup>  
SAITO, Taeko・IMAI, Asami

### Abstract

The aim of this study is to clarify how “reflection” of training experience, through the descriptive content of “the impressive scene” in childcare training. The author analyzed 141 students' record in detail. The results showed the following things.

1) There is a student who don't get the opportunity that reflect the practice of self, find the problems and connect the next practice. 2) There is a student who get's the opportunity that have a change of perspective for the phenomenon, through reflect the practice of self. 3) For it suggested it, it's important to reflect on the viewpoint of the child's understanding.

キーワード：保育実習・印象に残った場面・記述内容・振り返り

### I. 目的

少子化、核家族化、女性の就労の変化等、子どもを取り巻く環境が変化する中で、質の高い保育や多様な保育ニーズへの対応など、保育に対する期待が高まるとともに、保育者の専門性がますます問われている。このような中で、養成段階においても、自己を振り返り、反省点や自己課題を見つけ、さらなる実践につなげていくことの重要性が説かれるようになった<sup>1)2)</sup>。

保育実習は、学生が自らの保育実践を振り返る経験ができる重要な機会の一つである。利根川ら<sup>3)</sup>は、保育実習が課程全体の学びの総仕上げとしての意味をもつ理由の一つとして、「実習の機会を利用して、自らの体験を振り返りながら、その都度自らの知識や技能を検証し、修正し、発展させていくことができる基本的な態度や能力を育成したいというねらいが含まれている」ことを指摘している。しかしながら、学生は、自らの実習を客観的に振り返り、反省することもないうまま、漠然と「楽しかった」「楽しくなかった」と感覚的に捉えてしまう傾向がある<sup>4)5)</sup>。そのため、実習後に、自らの実習中の体験内容を振り返り（reflection）、自らの知識や技術の検証に結び付ける指導が重要になってくる<sup>6)</sup>。

実習後に、実習での経験の振り返りを効果的に行うための取り組みとして様々な工夫が報告されている。その

中には、実習記録（実践記録）に関する取り組み<sup>7)8)9)</sup>、ケース検討形式を取り入れた試み<sup>10)</sup>、グループディスカッションやグループ別課題研究を取り入れた試み<sup>11)</sup>、対話的アプローチを取り入れた試み<sup>12)</sup>などがみられる。

筆者らは、保育実習事後指導において、学生自身が実習経験を振り返るための試みの一環として、時間の経過にそって子ども・実習生・保育者の行為等を書く記録様式を用い、「印象に残った場面」について記述させることに取り組んできた。実習後に実習経験におけるエピソードを想起し、具体的に記述することは、実習を振り返るためには重要なことであると考えられる。しかし、「どのように書けばよいのか」以前に、「何を書けばよいのか」という段階で立ち止まってしまう学生も少なくない。このような学生にとって、「印象に残った場面」という提示は、エピソードを想起しやすく、「何を書くか」が定まりやすいのではないかと考えた。

このように、効果的に振り返りが行われるための取り組み方を工夫することも重要なことである。しかし、学生は現場経験が少なく保育者として未熟であることを考えると、その取り組みの中で果たしている教員の役割は大きいはずであるが、それは個々の教員の力量に任せられているのが現状である。そのため、効果的な振り返りが行われるためには、教員がどのような視点を持ち、どのような役割を担っていくことが求められるのかを探ることが重要である。当然のことながら、教員の役割とは、学生の振り返りの実態に即したものでなければならない。従って、その教員の役割を探るために、まずは、学生の

1) こども教育宝仙大学 准教授

2) 高崎健康福祉大学 助教

実習経験の振り返りの実態を知ることが必要であると考  
 えた。

また、学生にとって、自身の資質や能力において足り  
 ない部分を園の保育者の姿から学び、自身の実践力に活  
 かしていこうとする姿勢は重要である。しかし、保育実  
 践における「評価・反省」は日々の保育における自己評  
 価が土台であることを考えると、実践を反省する自己の  
 振り返りが重要であると思われる。

そこで本研究は、実習における「印象に残った場面」  
 を記述した「実習の振り返り記録」(以下、「実習記録」)  
 の記述内容を検討することを通して、どのように実習経  
 験の「振り返り」が行われているのかという、「振り返  
 り」の実態を明らかにすることを目的とする<sup>註1)</sup>。その際、  
 実践を反省する自己の振り返りに着目するために、実習  
 生の子どもへのかかわりを中心とする「振り返り」に着  
 目し、検討することとする。

## II. 方法

研究対象は、保育実習Ⅱの実習を終えた短期大学2年  
 生141名である。保育実習Ⅱは、12日間、認可保育所  
 において実施された。保育実習Ⅱを実施するまでに、ほぼ  
 全員の学生が、保育士資格に必要である保育実習Ⅰ(保  
 育所)・保育実習Ⅰ(施設)、幼稚園教諭免許に必要であ  
 る教育実習Ⅰ(1週間)・教育実習Ⅱ(3週間)を終えて  
 いる。保育実習Ⅱの事後指導では、その一環として「印  
 象に残った場面」について、個々に「実習記録」を作成  
 した。

本論文では、その「実習記録」を分析対象とする。「実  
 習記録」とは、「状況」、「子ども・実習生・保育者のこ  
 とば」、「子どもの表情・動作」、「考察・評価」の内容を時  
 系列で記録したものである。「実習記録」は、実習日誌の  
 記述内容を手がかりにして、振り返りながら内容を記述  
 した。その際、「状況」、「子ども・実習生・保育者のこ  
 とば」、「子どもの表情・動作」、「考察・評価」の4項目に  
 分けて、時系列で記録し直すことで、場面を詳細に振り  
 返ることができると考えた。特に、「子どもの表情・動  
 作」を別項目にすることで、一人ひとりの子どもの内面  
 の動きを丁寧に振り返り、読み取ることにつながるの  
 ではないかと考えた。

「実習記録」の記述内容を検討するために、「印象に残  
 った場面」として学生が選択した場面と、自身の実践に  
 対する反省の内容における実践時と振り返り時の視点の  
 変化、この2つに焦点をあて分析を試みる。

## III. 結果および考察

### 1. 学生が選択した「印象に残った場面」

141名の「実習記録」は、保育者の援助に関する記述  
 が中心の記録【保育者の援助】63記録(44.7%)と、実習  
 生の子どもへのかかわりが中心の記録【実習生のかかわ  
 り】78記録(55.3%)に分けられた。

【保育者の援助】は、全体の約半数(44.7%)であり、約  
 半数の学生が「印象に残った場面」として自身の実践を  
 取り上げるのではなく、実習園の保育者の援助場面につ  
 いて取り上げたことになる。前述したように、保育実践  
 における「評価・反省」は日々の保育における自己評価  
 が土台であることを考えると、実践を反省する自己の振  
 り返りが重要であると思われる。したがって、実習にお  
 いても、学生が実践を経験し、その中で様々なことを学  
 ぶ機会であることを考えると、自身の実践を振り返るこ  
 とが重要であると考えられる。「印象に残った場面」は、  
 学生にとって1つではなかったであろうし、複数想起さ  
 れた中には自身の実践を中心とした場面も含まれていた  
 可能性は高い。また、保育者の姿から学び、自身の実践  
 力に活かしていこうとする姿勢も重要である。しかしな  
 がら、保育者(他者)の援助方法を評価することに目  
 向きがちな傾向もあるかもしれない。

本研究は、実習生の子どもへのかかわりを中心とする  
 「振り返り」に目を向けて検討することを目的としている  
 ため、【実習生のかかわり】78記録について分析を進め  
 ることにした。

【実習生のかかわり】は、記述場面によって、表1のよ  
 うに分類できた。その中で最も多かった場面は、「子ども  
 同士のトラブル」に対する実習生のかかわりについて記  
 述された場面(34記録・43.6%)であった。次に多かつ  
 たのは、片付け、食事、排泄、着替えがなかなか進ま  
 ない子どもに対する実習生のかかわりについて記述され  
 た場面(20記録・25.6%)であった。さらに、責任実習に  
 おいて製作やゲーム等一斉活動の場面(14記録・18.0%)  
 を扱った記述がその次に多かった。

表1 【実習生のかかわり】の記述場面 ( )内%

子ども同士のトラブル	34 (43.6)
片付け・食事・排泄・着替えの場面	20 (25.6)
責任実習において	14 (18.0)
子どもを遊びに誘う	4 (5.1)
実習生を求める子どもとのかかわり	4 (5.1)
怪我への対応	2 (2.6)
全記述	78 (100)

## 2. 実践時と振り返り時の視点の変化

「振り返り」の実態を詳しく分析するために、実践時における実際の援助方法と振り返り時における反省の内容に目を向け、実践時と振り返り時における視点の変化に着目することにした。

それは、状況をどのように読み取るかが、保育者の専門的課題<sup>13)</sup>だと考えると、子どもや実習生のかかわりを含め、そこで起こっている状況をどのように見るのか、という保育を見る視点を養うことが養成段階における課題だと考えられるからだ。また、森上(2000)<sup>14)</sup>は、保育者の専門性について、日々の保育の振り返りを通した子ども理解を深めることが求められることを指摘している。日々の振り返りを通して子ども理解を深めるという保育者の専門的態度を養成段階において身に付けるためには、実習生が、自身の関わりや子どもの思いなどを実践時とは異なる視点から振り返る視点を持つことが重要だと考えた。

実践時と振り返り時における視点の変化に着目して分析を進めるうえで、分析対象を「子ども同士のトラブル」場面に絞ることにした。その理由は、まず、最も記録数が多いということは、それだけ学生にとって印象に残った場面であったと考えられるためだ。「子ども同士のトラブル」場面は、他の場面と比べて突発的で、場面依存性が強いだけでなく、「解決者は自分」という認識になりやすいため、子どものへのかかわりが難しかったと捉えがちになることが印象に残りやすい理由であると思われる。また、白石ら<sup>15)</sup>は、子ども同士のトラブル場面での保育者の役割について、単にトラブルを解決するだけでなく、トラブル体験をとおして、子どもに育つことはなにかを見極めることであり、保育者には意志的で能動的なかわりが求められることを指摘している。このようなことから、「子ども同士のトラブル」場面は、学生自身の子ども観や保育観が反映された援助になりやすいため、実習生自身の援助に対する反省を促しやすい場面であり、自身の実践に対する反省の内容が反映されやすいと考えた。

「子ども同士のトラブル」場面の中で、自身の実践に対する反省が書かれている記録は18(53%)あった(表2)。したがって、それ以外の16記録(47%)は、実践時の「状況」、「子ども・実習生・保育者のことば」や「子どもの表情・動作」は記述しているものの、自身の実践に対する反省の記述がなかったことになる。実践時との視点の変化に着目して分析した結果、自身の実践に対する反省(内省)が書かれている18記録を、1) 実践時と同じ視点と、2) 実践時と異なる視点に大きく分けることができた。

### (1) 実践時と同じ視点、異なる視点

#### 1) 実践時と同じ視点(自身の保育方法の振り返り)

##### 【7記録】

実践時と同じ視点の記録は、自身の保育方法を振り返り、より適切な援助方法を模索している記録であるが、「子ども理解」の捉え直しには視点が向いていない場合である。これに当てはまる記録は、7記録みられた。また、これらの記録は、実践を振り返り、次につなげようとする姿勢は感じられるものの、援助方法を見直す必要性を感じている段階に留まっていた。

これらの記録における具体的な反省内容は、「どのように言葉をかければよかったのか」(表2:2・13・18)、「違う言葉かけができたのではないか」(表2:7)というように、実践時の自身の子どもの言葉かけへの漠然とした振り返りや、「もっと工夫できたのではないか」(表2:8)、「これでよかったのか」(表2:10)、「公平に決めるやり方があったのではないか」(表2:16)というように、実践時の自身の子どものかかわり方そのものについての漠然とした振り返りであった。

#### 2) 実践時と異なる視点(子ども理解への振り返り)

##### 【11記録】

実践時と異なる視点の記録は、実践時における出来事や現象を、「子ども理解」の視点から振り返っている場合である。これに当てはまる記録は、11記録みられた。11記録は、「子ども理解」をする際の視点の違いから、【「した子」への広がり】(2記録)と【子どもの主体性への広がり(9記録)】に分けることができた。

【「した子」への広がり】とは、実践時には、「物を貸してもらえない」、「たたかれた」など何かを「された子」にしか視点が向いていなかったが、振り返り時には「した子」の行動には、その子なりの意味があったのではないかと、「した子」へも視点を広げた記述がみられる場合である。

【子どもの主体性への広がり】とは、「子どもに考えさせるべきだった」、「その子の育ちにとって、それで良かったのか」など、実践への振り返りを通して、自身のかかわりを、子ども自身の思いや育ちという視点から捉え直そうとする記述がみられる場合である。つまり、実践時には、トラブルを解決することへ向いていた視点が、振り返り時には、子ども自身の思いや育ちへ配慮した視点へと変化が見られる記述である。

このように、「子ども理解」の視点からの振り返りには、実践時には目が向かなかった子どもも理解しようとすることや、子ども自身の思いや育ちという視点に目を向けるといった、実践時とは視点を移し変えて捉え直している場合、つまり実践時と異なる視点での振り返りで



表2 子ども同士のトラブル 反省あり 実践記録

ID	年齢	遊び生活	対象児	場面	場面の状況				
					始まり	実習生介入	途中①	実習生介入	途中②
1	4	遊び	A・B	友達を押す	Bが草をAにくっつける ⇒AがBを押す	—	押し合い 言い合いになる	介入	
2	3	遊び	A・B	友達が遊んでいるブロックを壊す	A「やめてよ」 ⇒B拒否	—	AとBで言い合い	介入	
3	4	遊び	A・B・C	仲間入り	A「まぜて」 ⇒B・C拒否	Aの訴え ⇒介入		—	
4	4	遊び	A・B	物の所有をめぐる争い	B「Aの使っているブロックが欲しい」 ⇒実習生	—	B「貸して欲しい」 ⇒A拒否	介入	
5	3	遊び	A・B	物の所有をめぐる争い	A「Bのブロック使いたいから貸して」 ⇒B拒否	—	AはBが使っているブロックにこだわる	介入	
6	4	遊び	A・B	物の所有をめぐる争い	B「(Aが使っているものを)おんぶしたい」 ⇒A拒否	介入	「少し遊んだ貸す」という実習生の提案にAは納得するがなかなか貸さない	—	
7	3	遊び	A・B	物の所有をめぐる争い	BがAが使っていたブロックを黙って使い始める	—	Aが「返して」と言ってもBは拒否	介入	AはBに「『貸して』って、言ったら貸してあげたのに」
8	4	遊び	A・B	仲間入り	BはAたちがやっている恐竜ごっこにいれてほしいと訴える ⇒A拒否	介入	A「自分たちが先に使っていたのだから」と強く拒否		
9	3	遊び	A・B	物の所有をめぐる争い	B「ブロックがない」 ⇒実習生	—	B「貸して」 ⇒A「やだ」	介入	実習生「貸してあげて」 ⇒A「もう少ししたら」
10	1	遊び	A・B	物の所有をめぐる争い	A「Bくんのブロックが欲しい」 ⇒実習生	—	A「Bくん、それ貸して」 ⇒B拒否	—	A「Bくんが貸してくれない」 ⇒実習生
11	3	遊び	A・B	友達をたたく	Aが泣き始める	介入	A「Bくんがぶった」	—	B「A君がうるさいんだもん」
12	3	遊び	A・B	物の所有をめぐる争い	Aは実習生を誘ってブランコをしようとするが、すべて使われている	介入	Bは実習生に代わってほしいと言われるが無言	—	
13	3	遊び	A・B	物の所有をめぐる争い	AはBが使っているおなべを無理やり奪おうとして、取り合いになる	介入	Aは、実習生の言葉も受け入れられない	—	泣いて、お互い見つめ合っている
14	5	遊び	A・B	物の所有をめぐる争い	AとBは、一つの水道を取り合う	介入	AにもBにも、実習生の提案を断られる。	—	
15	2	遊び	A・B	物の所有をめぐる争い	Aがパズルで遊んでいる。 B「かして」 ⇒A拒否	—	BがAの頭をたたく。	介入	
16	3	遊び	A・B	物の所有をめぐる争い	A・Bが一輪車の取り合いを始める	介入	Aは実習生の言葉に自分が使うと答える⇒Aは勝手に一輪車をもって行く	—	B「先生なんか、嫌い」
17	3	遊び	A・B	砂をかける	AとBは砂をかけ合っている	介入	お互い、相手が先だったと主張	—	お互い、先に謝りたくない
18	3	遊び	A・B他(女子)	仲間入り	Aは実習生と、すべり台で遊んでいる女の子たちに仲間に入れてほしいと言う ⇒B他拒否	介入	女の子たちは絶対嫌と拒否	—	

\*主体性：子どもの主体性への広がり \*した子：「した子」への広がり

終わり	子どもについて		実 習 生	
	子どもの姿から実習生が感じたこと	実践時 (実際の援助方法)	視点の 変化	振り返り時 (反省の内容)
BがAに謝る ⇒AがBに謝る		お互いの思いを聞き、代弁どうしたらよいか、考えさせるが、何も反応がない「仲直りする?」「一緒にする?」「Bくんからする?」	変化あり (主体性)	子どもたちは本当に納得して謝れたのだろうか
遊びの時間が終わりそのままに	Bは周囲が嫌がっていることを楽しんでいる、責められて意地をはっているように見える	Bに自分がされたらどうか、を考えさせる	変化なし	Bにどのように言葉をかければよかったのか
実習生の提案を受け入れ、Aも仲間になる		B・Cに入れてくれない理由を聞く⇒理由を考慮し、Aも仲間になれるように提案をする	変化あり (主体性)	子どもに一方的に提案するのではなく、子どもに考えさせるべきだった
AはBにいくつかのブロックを貸す	Bは実習生に言えばどうにかしてくれると思っていたようだ	Bと一緒に、Aにいくつか貸してあげてほしいと伝えに行く	変化あり (した子)	Aの気持ちをもっと考えて対応したほうがよかった
Aは借りることができず、不満のまま別の場所に行ってしまう	AもBも、ブロックを使いたいという思いは分かる	Aに同じ形の別のブロックを提案するが拒否⇒Bに「もう少ししたらAに貸してあげて」	変化あり (主体性)	Aが自分の言葉で思いを伝えられるように、言葉かけするべきだった
Bが泣き出す ⇒AはBに貸す		お互いの思いを聞き、代弁Aに「少し遊んだら、Bに貸してあげる?」⇒「Bちゃんに貸してあげて」	変化あり (主体性)	結果的にAはBに貸したが、Bが泣かずに、2人が共に納得して遊べる方法はなかったのか。
B「貸して」 ⇒A「いいよ」	Aは、仕方なさそうに貸してあげたように思えた。	Aの思いを代弁。Bの思いも聞き、「貸して欲しい」と伝えるように促す	変化なし	BはAが同じものを沢山持っていることを知って、黙って持って行ったのだから、違う言葉かけができたのでは
Bは諦め、別の遊びを探しに	Aは少しずつ実習生の話に耳を傾けるようになるが、怒っている。	Aに、「Bも入れてあげてほしい」と伝え、逆の立場だったらどうか、と考えさせる	変化なし	Aに説得の仕方をもっと工夫できたのではないか。
Bは、こっそり床にあったAのブロックで遊び始める	BがAのブロックを使っていることに気づくと、喧嘩になるのではと思った	Bに「Aに貸してといおう」と促す	変化あり (主体性)	AがBに貸してあげられるように言葉をかけられれば良かった
実習生と別のおもちゃで遊ぶ		Aに「貸して」と言ってごらんと促す⇒実習生と別のおもちゃで遊ぼうと提案する	変化なし	実習生が作ったブロックを渡して、別の遊びに誘ったが、本当にこれでよかったのか
B「ごめんね」 ⇒A「いいよ」		AとBに理由を聞き、Bに言葉で伝えるように、謝るように促す	変化あり (した子)	一概にB君が悪いと決め付けず、もっとB君の主張を聞くべきだった謝れたことをフォローすればよかった
BはAにブランコを譲る		BにAが乗りたいことを伝える⇒逆の立場だったらどうか考えさせる	変化あり (主体性)	B君だけに貸して欲しいと伝えてしまったB君に別の言い方があったのではないか
B「Aちゃん一緒に使って遊ぼう」 ⇒A「いいよ、ごんね」		Aに、Bが使っていたのだから返してあげてほしいと伝える⇒同じようなものを探しにいこうと誘う	変化なし	どのような言葉をかければよかったのか
水道の蛇口が壊れる	2人とも実習生の話を聞こうとしない	2人の思いを聞き、他の水道を使ったらどうかと提案する	変化あり (主体性)	2人が納得できるような話し合いの進め方や言葉かけがあったのではないか
Aは、Bにパズルを渡し、別のパズルで遊び始める		2人の思いを聞き、友達をたたくのはどうか、考えさせる⇒Aに別のパズルを提案する	変化あり (主体性)	Aに別のパズルを提案したが、Aにとってはそれでよかったのか
Bはしばらく他の遊びをする		「順番に使おう、誰が一番に使う」と2人に言葉をかける	変化なし	公平に決めるやり方があったのではないか
2人とも謝る	お互い相手が悪いと思っているせいか、自分から謝ることをしようとしな	何があったかのかを聞く⇒砂を投げられてどのような気持ちだったのか尋ねる⇒ごめんねしよう	変化あり (主体性)	いざごのきっかけなどをきちんと聞き、2人の思いを汲み取るべきだった
Aは自分から別の遊びを実習生に提案する	女の子たちは、Aが嫌だったのではなく、自分たちのグループで遊びたかったのだと思う	実習生自身も、AとBたちと一緒に遊びたい1ことを伝える⇒Aにどうするか考えさせる	変化なし	Aが女の子と遊ぶために、どんな言葉をかければよかったのだろうか

あると考えられた。

(2) 実践時と異なる視点の反省の内容

実践時と異なる視点（【「した子」への広がり】・【子どもの主体性への広がり】）での反省が書かれている「実習記録」を取り上げ、反省の内容について詳しい分析を試みる。

【実習記録】1 【「した子」への広がり】 【表2:4】

最初に実習生が、B君から「Aちゃんが使っているブロックがほしい」①と訴えられた時、「Aちゃんに貸してもらえるか聞いてこようよ」②とB君だけで伝えるように促す。B君はAちゃんに伝えるものの、受け入れられず、泣きながら戻ってくる。そこで、実習生は、Aちゃんに「いくつか貸してあげられない？」③と言葉をかけ、Aちゃんは納得しない様子で一つずつB君にブロックを渡している。

実習生は、上記の場面を振り返り、B君は満足していたが、「Aちゃんの気持ちはどんな気持ちなのか考えて対応できればよかったのではないか」⑥と反省している。実習生は、実践時にはAちゃんに「たくさんブロック持

っているからB君にいくつか貸してあげられるかな？」と言葉をかけている。「沢山使っているのだから、友達にも貸してあげよう」という子どもへのかかわり方には、子どもの行動を「良い」「悪い」という価値観にあてはめて考えている思考が窺われる。しかし、実習生は、Aちゃんが「これと、これと、これならいいよ」と言いながらも、そのAちゃんの様子について「納得しない様子でB君に一つずつブロックを渡す」④と記述している。このような振り返りを通して、実習生は、「いつも同じブロックを使っている」⑤Aちゃんにとって、遊びを楽しんでいる途中でブロックを貸すことは簡単なことではなかったであろうと、背後にあるAちゃんの思いにも視野を広げて、自分の実践を問い直していると考えられる。

【実習記録】2 【子どもの主体性への広がり】 【表2:1】

実習生は、実践時に、お互いの思いを聞き、「2人とも押しちゃったんだね。2人とも押されて嫌だったんだよ。」①とお互いの思いを代弁し、「友達を押ししたり、嫌なことしたら、嫌でしょ？」②と相手の子の気持ちを知ることができるように言葉をかけている。その言葉に対して、2人とも「うん」③と反応したことから、「じゃあ、どうす

【実習記録】1 【「した子」への広がり】

【表2:4】

状況	子ども及び保育者のことば	子どもの表情・動作	考察・評価
登園後、保育室で自由に遊ぶ	B 「Aちゃんの使っているブロックがほしい」① 実 「B君、Aちゃんに貸してもらえるか聞いてこようよ」②	B君がくる	B君は普段からおとなしい性格 実習生に言えば、ブロックをどうにかして、貸してもらえると思っていたと思う
B君は登園が遅いため、使いたいブロックがいつも他の子に使われている	B 「そうする」 B 「そのブロック貸して」 A 「今使っているところだから、ダメ」	Aちゃんのところに行く 勇気をだして聞いてみる	
Aちゃんは一人で沢山ブロックを使っている	B 「Aちゃんが貸してくれなかった」 実 「Aちゃん、どうして貸してくれないのかな。一緒にAちゃんのところへ行こうか」 B 「うん」 実 「Aちゃん、たくさんブロック持っているからB君にいくつか貸してあげられるかな？」③ A 「これと、これと、これなら使っていいよ」 B 「ありがとう、Aちゃん」	B君が実習生のところに戻ってくる 泣きそうになりながら、Aちゃんのほうを何度も見る Aちゃんのところと一緒に行く Aちゃんは少し考える 納得しない様子でB君に一つずつブロックを渡す④ B君は嬉しそうにブロックを握っている	B君の様子を見る Aちゃんはずっと同じブロックを使っているようだ⑤ B君は満足していたが、Aちゃんがどんな気持ちなのか考えて対応できればよかったのではないか⑥

る？」④と言葉をかけ、どうしたらよいか

考えさせるが、何も反応がない。このような過程の中で、実習生はなんとか解決しなければという思いに掻き立てられたのであろう。「仲直りしないと遊べないよ。仲直りする？」⑤と、仲直りを半ば強要するような言葉をかけ、その場を性急に収めようとする。AちゃんとB君は仲直りすることに「うん」⑥と同意しながらも、黙ったままであった。その後実習生は、仲直りをするように「2人で一緒にする？ B君からする？」⑦と、仲直りすることを前提にさらに言葉をかける。そして、「B君からする？」と言われたB君は、「ごめんね」⑧と謝り、それ

に対してAちゃんも謝っている。

実習生は、上記の場面を振り返り、AちゃんもB君も謝ったが、「子どもたちは納得して謝れたのだろうか。」⑨と反省している。仲直りをするを前提とした子どもへの言葉かけや、その場を性急に収めようとする自身のかかわりは、保育者主導の解決になっていたのではないかという問い直しであると思われる。そして、AちゃんやB君の思いに寄り添いながら、子ども同士の主体的なかかわりを促し、子どもの育ちを考えたかかわりについての模索につながる反省であると考えられる。

【実習記録】2 【子どもの主体性への広がり】

【表2：1】

状況	子ども及び保育者のことば	子どもの表情・動作	考察・評価
外遊びをしている時、AちゃんとB君が泣きながら押し合いをしていた	A 「押さないでよ」 B 「痛い」 A 「やだ」 ……繰り返す 実 「どうしたの？」 A・B 「……………」 実 「どうしたのか言ってごらん」 A 「B君が草をくっつけてきた」 B 「Aちゃんが押してきた」  実 「Aちゃんは何が嫌だった？」 A 「B君が草をくっつけてきたのか嫌だった」 実 「AちゃんはB君が草をくっつけてきたのが嫌だったんだって。B君は何が嫌だったの？」 B 「Aちゃんが押してきたの」 実 「B君はAちゃんが押したことが嫌だったんだって」 A 「でも、B君も押したもん」 B 「Aちゃんも押したもん」 実 「2人とも押しちゃったんだね、2人とも押されて嫌だったんだよ①」 「友達押したり、嫌なことしたら、嫌でしょ？②」 A・B 「うん」③ 実 「じゃあ、どうする？」④ A・B 「……………」 実 「仲直りしなくちゃ遊べないよ。仲直りする？」⑤ A・B 「うん」(でも仲直りしない) ⑥ 実 「2人で一緒にする？ B君からする？」⑦ B 「うん。ごめんね」⑧ A 「いいよ。ごめんね」 B 「いいよ」	泣きながら強めに言う 力強くAちゃんを押す 力強くB君を押す 2人とも泣きながら強く押し合う  意地を張って何も言わない  泣きながら言う 泣きながら言う  泣きながら言う 泣きながら言う	「うわ～どうしよう」という感じになる  一人ずつ思いを聞くことで解決に繋がると思った  仲直りをしてほしくてどうしたらよいか、考えてもらうけど何も言わない 仲直りができるように言葉をかける 子どもたちは納得して謝れたのだろうか⑨



## IV. 総合考察

### 1. 「振り返り」の中で学生が経験していること

自身の実践への反省が書かれている記録のうち、実践時と異なる視点の反省の分析結果から、学生は、自身の実践への振り返りを通して、実践時の現象や自身のかかわりを、視点を広げて捉え直す経験をしていることが示唆された。

「実践記録1」【「した子」への広がり】では、実践時における「沢山使っているのだから、友達にも貸してあげよう」という子どもへのかかわりを、子どもの思いにとって適切であったかどうか反省的に見つめ直していた。子どもの行動を「良い」「悪い」という価値観にあてはめて考えることから、その行動の背後にある子どもの思いにも視野を広げ、自身の実践を捉え直す経験をしていると考えることができる。つまり、実践への振り返りを通して、「された子」から「した子」へと視点を広げて、子ども同士のやりとりを捉えようとする姿勢が窺える。

「実践記録2」【子どもの主体性への広がり】では、実践時の仲直りをするを前提とした子どもへの言葉かけや、その場を性急に収めようとする自身のかかわりを、子どもの思いや育ちにとって適切であったかどうか反省的に見つめ直していた。子ども同士のトラブルを、解決重視の保育者主導から、その過程で生じる子どもの思いや子どもの育ちを大切に子どもの主体性に視点を広げ、自身の実践を捉え直す経験をしていると考えることができる。

視点を広げることは、新たな視点から実践を振り返ることであり、それは状況を具体的に捉える思考にもつながるのではないと思われる。また、このような子どもの主体性や行動の背後にある子どもの思いを大切にしたかかわりの重要性について、学生は実習前の様々な授業においてすでに学んでいる。したがって、この経験は、実習の前に「教わって知っている知識」が「実感を通しての理解」へと変容する経験だとも解釈することができる。このように、一部の学生の「実習記録」から、「実習記録」を記述することを通して、実践時には配慮されていなかった子どもへの視点の広がりを経験し、それが子ども理解の深化にもつながる可能性があることが示唆される。

### 2. 「振り返り」において「子ども理解」から捉えなおす重要性

ショーン<sup>16)</sup>は、省察的实践者としての教師は、「生徒はいったいどのように考えているのだろうか、生徒の混乱はいったい何を意味しているのだろうか、生徒がすでに知っているやり方はどのようなものなのだろうか」、とい

う問いを自分自身に投げかけると述べている。また、小川<sup>17)</sup>は、「幼児の志向性がどのようにして実現するか、それとも実現を阻止されているかを、具体的な幼児の姿の中で見定めること、またそうした幼児の志向性が具体的な行動としてある結果をもたらすとか、あるいは、ある具体的な表現や表情として表されたり、表されなかったりすることを見極めること、さらに、この事実が逆に幼児の内面の志向性にどう作用するか等を追求することが、幼児理解の課題である」と述べている。小川<sup>18)</sup>の指摘を踏まえると、ショーン<sup>19)</sup>の言う教師の問いかけは、「子ども（幼児）理解」の視点に合致すると共に、実践の振り返りは、「子ども（幼児）理解」を通して行われると考えることができる。

また、小川<sup>20)</sup>は、「子ども（幼児）理解」と「援助」の関係について、「幼児にとって援助となるための前提ともいべき幼児理解」と表現している。幼稚園教育要領解説<sup>21)</sup>にも、「保育における反省や評価は、このような指導の過程の全体に対して行なわれるものである。この場合の反省や評価は幼児の発達の理解と教師の指導の改善という両面から行なうことが大切である」と書かれている。

したがって、保育者が自身の実践を振り返り、反省点や自己課題を見つける際に、改善する手立てを考えるうえでその土台となる「子ども理解」の視点からの振り返りを行なうことが重要であると考えられる。

本研究における、視点を広げて捉え直す経験をしていると考えられる記録は、「子ども理解」の視点からの振り返り（実践時と異なる視点の反省）の記録であった。それに対して、自身の保育方法の振り返りの記録は、援助方法を見直す必要性を感じている段階に留まっており、実践時の自身の子どものかかわり方そのものについての漠然とした振り返りになっていた。前述のショーン<sup>22)</sup>や小川<sup>23)</sup>の指摘を踏まえると、子ども理解への振り返りのないまま、自身の援助方法を見直そうとしていることが、実践時のかかわり方について漠然とした振り返りになっている要因になっているのではないと思われる。したがって、自身の実践を振り返る際に、子ども理解の視点から振り返ることで、より適切に、より多角的に援助方法を見直すことにつながると考えられる。この示唆は、当然のことと捉えられがちではあるが、学生が実習経験の振り返りを行なう際に、子ども理解の視点からの振り返りの重要性を認識し、それを意識して振り返ることができるように、課題の提示や伝え方の工夫をすることが求められるのではないと思われる。

#### 注

注1) 本研究は、全国保育士養成協議会第51回研究大会にお



いて発表したものに、さらなる分析を加え、加筆・修正したものである。

#### 引用文献

- 1) 全国保育士養成協議会専門委員会 (2008)、「保育士養成システムのパラダイム転換Ⅲ—成長し続けるために養成校でおさえておきたいこと—」、『保育士養成資料集第48号』、pp. 47-52.
- 2) 上村晶 (2010)、「実習事前指導における模擬保育ビデオを活用したカンファレンスの実際と効果」、『高田短期大学紀要』、28、pp. 89-100.
- 3) 利根川智子・井上孝之・和田明人・上村裕樹・三浦主博・河合規仁・安藤節子・音山若穂 (2012)、「保育実習事後指導における対話的アプローチの一実践と効果検証についての基礎研究」、『保育士養成研究』、29、pp. 21-30.
- 4) 岡本雅子 (2007)、「保育実習・事前事後指導の一考察：社会的スキルの視点から」、『関西女子短期大学紀要』、16、pp. 21-30.
- 5) 山田秀江 (2011)、「実習事後指導に関する一考察」、『四条綴学園短期大学紀要』、44、pp. 25-31.
- 6) 3) 前掲
- 7) 幸順子・秋田房子・紀藤久美子 (2008)、「『反省的实践』に有用な保育実習記録様式作成に関する研究—実習生と保育所への調査結果を通して—」、『保育士養成研究』、26、pp. 67-76.
- 8) 木戸啓子 (2011)、「保育実習生のエピソード記録からみる保育実習の学び」、『全国保育士養成協議会第50回研究大会発表論文集』、pp. 118-119.
- 9) 山森泉・福井逸子 (2011)、「保育所実習における記録のあり方—エピソード記録からエピソード記述へ—」、『全国保育士養成協議会第50回研究大会発表論文集』、pp. 300-301.
- 10) 須藤康恵・時本英知・林のお慧 (2009)、「‘ケース検討形式’を中心とした実習事後指導のあり方に関する一考察」、『保育士養成研究』、27、pp. 65-72.
- 11) 新開よしみ・柳瀬洋美 (2011)、「グループダイナミックスを活用した保育実習指導Ⅰ」、『全国保育士養成協議会題50回研究大会発表論文集』、pp. 124-125.
- 12) 3) 前掲
- 13) 津守真 (1997)、「保育者の地平—私的体験から普遍に向けて—」、ミネルヴァ書房、293.
- 14) 森上史朗 (2000)、「保育者の専門性・保育者の成長を問う。発達、ミネルヴァ書房、83、53-60.
- 15) 白石敏行・友定啓子・入江礼子・小原敏郎 (2007)、「子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているのか—学生の保育記録の分析結果—」、『山口大学研究論叢。芸術・体育・教育・心理』、57、pp. 287-299.
- 16) ドナルド・A・ショーン (2007)、「省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—」、柳沢昌一・三輪健二 (監訳)、鳳書房、pp. 349.
- 17) 小川博久 (2000)、「保育援助論」、生活ジャーナル、pp. 9-10.
- 18) 17) 前掲
- 19) 16) 前掲
- 20) 小川博久 (2000)、「保育援助論」、生活ジャーナル、pp. 10.
- 21) 文部科学省 (2008)、「幼稚園教育要領解説」、フレール館。
- 22) 16) 前掲
- 23) 17) 前掲