

「見る」「書く」「話しあい」の積み重ねによる 学生の学びの一考察

A study of student learning through the accumulation of "seeing" "writing" and discussion

安藤 香 ANDO kaori

(名古屋芸術大学)

1. 問題と目的

1.1 問題の背景

厚生労働省は「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準」を策定しており、それに基づいて保育養成校では授業展開をしている。その教科目の一つに保育実習Ⅱがあるが、その目標の1つに「子どもの観察や関りの視点を明確にすることを通して、保育の理解を深める」とある。しかし、学生からは、「どのようにするのか？またどのような理解をしているのか？」などの不安感を聞くことが多く、学生は「保育の理解・子どもの観察」の具体的な方策を探ることや関わりについての正解を求めることに苦慮していることが伺える。保育に正解はないが、学生の声を知ると、学生にとっては、「失敗しない保育」を求めていることが往々にしてある。

保育実習Ⅰに行った学生は、各保育園から丁寧な指導を受けている。学生も園の意向に沿うように、また少しでも自分の学びになるようにと一生懸命取り組んでいることが学生の声から伺える。しかし、コロナ禍の影響を受けている学生は、子どもに接する機会が少なく、多様な子どもに対してどのように接して良いのかわからず、対応に苦慮していることが多い。

小林等(2023)は、学生の学びに向けたリアルタイムの授業を行っており、その結果、学生は見られることを意識する傾向が強くなり、保育現場側は学生を指導する意識があるのではないかと述べている¹⁾。また丸山(2022)は、保育所実習での振り返

りとして、グループワークを丁寧に行い、悩んだことや困ったことのマイナスイメージを捉えなおす意味でも、不安を減らすという意味でも、お互いに実習での体験を交換し合う場合は、学生にとって意義深く、少なからず安心感を持った学生がいたことや、次の実習を含めた今後の学びについて意欲を持った学生がいたと考えられると述べられている²⁾。

また、保育についての話し合いの研究は、実践園の園内研修や子ども同士の話し合いにおける研究は多くあるが、学生同士の話し合いによる効果については、三好(2021)³⁾が行った写真活用での学生の対話推進などがあるが、子どもの様子を観察して話し合い、学びに繋がっている研究は、園での話し合いの実践に比べると少ない。また、坂本等(2018)は、学童保育ではあるが、「保育の体験型(見学)」をすることで効果について述べている⁴⁾。

学生の話し合いによる効果については検証されているが、どのような話し合いがより学生に学びに繋がるかを探索していくことは必要である。

保育実習に関する学生に意識については、長谷部(2007)からも、実習に対しての不安が高いことが検証されている⁵⁾。実際に学生と接していると、保育実習に行く前の学生は緊張度が高く、「きちんとしなければいけない」といった思いが強いことが分かる。また学生は、言葉として「一人一人を大切にすること」は理解しているが、対応についての具体化には繋がっていないことが多く、保育の場面で戸惑うこととなり、対応できない自分に対して自己評

価を下げる要因にもなっている。事前に子ども理解について学ぶことは、実習に対しての不安を和らげ、保育実習Ⅱにより向き合えることに繋がるので、その方法についての検証は必要である。

1.2 本研究の目的

学生が子どもたちに関わることにに対する不安を少しでも解消したいと考え、系列の幼保連携型認定こども園（以後A園と表記）に協力を仰ぎ、5歳児クラスの子どもの観察、保育者の声掛けなどの対応の見学を行った。園の都合と学生の空き時間を鑑み、基本として間をあけずに3回見学に行き、それぞれの観察に対しての振り返りを観察記録に記してからゼミナールで話し合いを行い、最後にA園の担任2名と幼児主任との話し合いを行うことを前期と後期に行った（後期については園の都合により2回目と3回目が少し空いた）。

対象とする学生は、保育実習Ⅰやボランティア等で子どもの観察を行っており、保育の流れなど一定の把握はしているが、保育実習Ⅰでは振り返る時間が限られていることと緊張度の高い中で、子どもや保育者の思いの読み取りが不十分と感じていた学生である。

保育現場におけるフラットな立ち位置での見学と観察記録を書くことで学生自身の振り返りとなる。それをもとにした話し合いを行うことで更なる振り返りとなり、最後に、園の保育士と話すことで保育の意図を知ることにつながる。本研究では、A園の見学⇒観察記録⇒話し合いのサイクルを行うことで、学生にとってどのような学びに繋がるかを検証していくことを目的とする。

2. 研究方法

2-2 研究対象者の選び方

子どもとの関わりや保育所の実験を経験する保育実習Ⅰを経験していない学生ではなく、保育実習Ⅰを経験して、保育の流れや子どもとの関わりについて具体的に理解し始めた学生を対象に行うこと

にした。その中で、保育実習Ⅰに行ったことで学んだことや悩んだことが多くあり、子ども理解についてどのようにしていくのかを少しずつ具体的に考えたいと考えている学生を対象に行うことにした。

筆者のゼミナールに属している本学の保育士資格取得を目指す3年生の学生5人に研究の目的を話し、授業外での任意の見学をすることで保育士や子ども理解に繋げるような機会を持ちたいと話したところ、学生たちは、子ども理解に対する自身の学びを深めていきたいと考え、すぐに参加したいと申し出ていた。全員参加の意向があったため、各回の振り返りの話し合いは、ゼミナールの時間で行うことにした。

2-3 研究協力者の選定

学生を受け入れてもらえる園は、系列園であるA園に依頼した。A園は令和2年4月にB市からの移管を受け、開園した園である。

A園の教育・保育理念は、『たのしむ』を探してやってみよう』であり、「園生活を楽しみ、物事に対して楽しむ気持ちを引き出していくために、子どもたちがどのように向き合っていくかを大切にし、子どもたちの『やってみよう』と挑戦する気持ちに寄り添い、未来を生き抜く力となることを願っている。」と記載されている。教育・保育方針は「1. 自分を信じて、挑戦する気持ちを大切に。 2. 違いを認め、ともに育つ力を信じる。 3. ありのままの自分を受け入れる心を培う」の3点であり、職員は、子どもの感性を豊かに、自分らしく、遊びを通して生きる力を育むために、このような姿勢で取り組んでいると記載されている。4つの目指す子ども像は「1. 自分で考え、自分で行動する 2. 感性豊かに、ワクワクしながら探求する 3. 違いを認め合いながら一緒に学び合う 4. 自分らしくいられる」である。

学生が見学する時には、この教育・保育理念と教育・保育方針、4つの目指す子ども像を踏まえていく。この理念・方針・子ども像を実現するために保

育者が取り組んでいる保育内容について学生がどのように感じ、どういった理解が生じているかも丁寧に分析していく。保育者がこの理念・方法・子ども像についてどのように考え実現していこうとするのかを学ぶ中で、学生は保育者の思いをどの程度理解していたのか、あるいは別の視点を学んでいたのかなどを明らかにし、学生にとってどのような学びに繋がるかを検証していく。

また見学するクラスは5歳児2クラスとし、最終の話し合いは5歳児担任2名と幼児担当主任の参加があった。5歳児担任は開園当初からの保育士と、今年度他園から転職してきた保育士の2名である。

2-4 研究方法

A園で見学(約45分)をしたのち、観察記録を書き、基本として同じ週にあるゼミナールの中での話し合い(約60分)を行った。基本としてこれを3週続けて行った後、A園の保育士との話し合いの場を持った(約50分)。以上を前期、後期に行った。A園では5歳児2クラスを見学した。子どもの定員数は1号認定児4名、2号認定児40名であり、見学時1組は1号認定2名、2号認定19名の21名、2組は2号認定21名である。

A園の5歳児担任保育者2名(最終話し合いでは幼児主任も同席)、学生は3年ゼミ生5名に協力を得た。

【前期】

最終話し合い：2023 8/1 16:45～17:45

回	見学 (9:30～10:15)	話し合い (13:10～14:00)
1	7/11 (火)	7/13 (木)
2	7/18 (火)	7/20 (木)
3	7/25 (火)	7/27 (木)

【後期】

最終話し合い：2023 12/19 16:45～17:45

回	見学 (9:30～10:15)	話し合い (13:10～14:00)
1	11/14 (火)	11/16 (木)
2	11/21 (火)	11/30 (木)
3	12/12 (火)	12/14 (木)

話し合いの内容はすべて録音を行った。各回の話し合いは、見学で気付いたことの話し合いであり、最終の話し合いの中に各回の内容が含まれていたため、最終の話し合いのみ分析した。

分析は、SCAT (Steps for Coding And

Theorization; 大谷 2007, 2011) を使用した⁶⁾。SCAT はセグメント化したデータを記述し、4種類のコーディングと、そのテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論化を行う質的分析の方法である。

前期の最終話し合いは51分であり、SCATで分析したものは73セグメントの内、52セグメントを分析対象とし、構成概念は51である。後期の最終話し合いは46分であり、SCATで分析したものは49セグメントの内、40セグメントを分析対象とし、構成概念は41である。

前期、後期それぞれの最終話し合いの分析から、構成概念をストーリーライン・理論記述を行った。

ストーリーラインの中の概念には下線を引き、具体的な語りは斜体とし、学生には番号を付け、保育士は⇒で示した。また、重要な語句には波線を引いた。

前期についてであるが、学生は保育者の否定のない肯定的な声掛け、子どもに考えさせる声掛けに強い興味を示していた。後期については、子どもの主体性についての語りが多く出ており、質問も抽象的な質問からピンポイントの質問で具体的な内容を聞きたい思いに変化していた。

2-5 研究倫理

見学に当たり、子どもを含むA園の個人情報を守ること、子どもたちが違和感を持った場合は取りやめること等については事前にA園と確認した。

また、学生や保育士の負担になると感じた場合は取りやめることも確認している。

3. 結果

3-1 前期の結果

3-1-1 声掛け

【ストーリーライン】

学生は、子どもが考える声掛けを保育士が行っていることに意識を向けていた。ほめ方に対する質問では、ほめることが更なるやる気へのきっかけとなることを踏まえて、具体的にほめる努力をしている。声掛けで変わる子どものやる気に繋がっている。また、会話を引き出す声掛けとして、真逆の質問、関連付けることで広がる会話を念頭に置いていた。子どものしゃべりたい気持ちを受け入れ、子どもの話したい思いを尊重し、子どもとの往還を楽しむおしゃべりに発展している。子どもの会話を拾って受け止める大切さ認識があり、否定ではなく肯定的な声掛けが存在していた。

【語り】

- ① 3回の見学だったんですけど、あの、すごく素敵な声掛けをされてると思って。具体的に言うと、子どもたちのことを否定せずに、肯定した言葉を声掛けしてされていたりとか、何々するにはどうしたらいいと思う？とか、その子どもが自分で考えられるような声掛けをされていたのが、すごく学びました。
- ② 私は今まででなんかこれしようね、あれしようねとかいう部分が多くなっていました。先生の声掛けの仕方はとても勉強になって、これからも生かそうと思います。
- ③ 保育者の声掛け次第で、その子どもの行動とかやる気が変わるんだなっていうのが、3日間の見学と今日の話し合いで学ぶことができました。今から何をしたらいいとか、そういう、考えて自分で行動できるような声掛けを、私もちょっとしていきたいなって思いました。

- ④ 上からものを言うんじゃないくて、質問形式にしたりしての声掛けの仕方、学ぶことができました。
- ⑤ 子どもたちの意見をすごい大切にされてるっていう風に感じました。その会話を、その子どもたちが言ってくれた会話を拾って、それで1回受け止めて、またそれを、話を質問で返して広げるっていう保育の仕方、すごく私は勉強になりました。
⇒優しく受け止めてくれる先生だからいいと子どもが思ってくれる。
⇒子どもや保育士の一言で、何かすごいねと言われたことで、「自分だってできる」となり、誰かに見てもらいたくなったりする。
⇒好きを具体的にポイントを押さえて言うと子どもたちの自信となり、話してくれるようになる。

見学に言った学生は、声をそろえて保育士の声掛けに注目しており、今後自分がどのような声掛けをしていくのが望ましいのかのヒントをもらっていた。今までの学生の声掛けは、子どもに指示する声掛けが中心となっていたようで、今回の見学では、保育士からの否定的な声掛けはなく、子どもが考える声掛けになっていた点を望ましい声掛けと感じていた。ほめ方も、具体的に伝えることを意識したようである。

学生は「一人一人を大切にする」という言葉は知っているが、それを実践していく方策が分からない。実習する中で、子どもたちに話すタイミングや声掛けに苦慮していることが伺える。A園の保育士は、子どものしゃべりたい気持ちの受け入れを考え、子どもの話したい思いを尊重している。そのうえで、保育士の得意なことで子どもの注意力をひきつけることにより、子どもの気持ちを落ち着かせて、次への活動に繋げていることも学生は学んでいた。

そして子どもとの往還を楽しむおしゃべりの手立てとして、会話を引き出すきっかけの声掛けとして、「わざと真逆の質問をすること」「関連付けるこ

と」が有効であることも学んだ。ほめてよいかどうか、ほめる時はどのようにほめるのか、ほめる行為に対して迷いのある学生であったが、保育士から、ほめる時は具体的なことをほめるようにすること、そしてほめられたことが自信となり、やりたいことに打ち込むことができるようにしていくことが必要であるとも学んだ。

今回、学生は肯定的な声掛けについて学ぶことができた。学生の実感としてこの学びが無いと、忙しい保育現場において、子どもに対して指示や注意の声掛けが多くなり、そのことに対して疑問を感じなくなっていくことも予想される。学生の時に肯定的な声掛けについて考える機会があったこと、更にそれを実感として経験できたことは意義があった。

3-1-2 子どもとの対応

【ストーリーライン】

学生はいざこざの時の子どもの対応について聞き、公平判断が大切であること、それは玩具の取り合いなどの解決策として、時間平等から話し合いによる解決へ導くなど、子どもの思いを尊重する対応が必要であり、お互いの気持ちを聞き、考えるように導くことで繋がる子どもの解決思考となる。線引きとしてけがのない見守りも大切である。

子どもの視覚優位・聴覚優位への対応、右利きと左利きへの対応差異がある。子どもがやりたいことを提供し、自信に繋がる否定しない対応が望まれる。また、保育士の楽しさが周りに伝播していくことを考えている。また、保育の柔軟性・季節ごとの保育についても造詣を深めていた。

【語り】

① 近くの神社に行った時、セミが鳴いているのを朝先生方が聞かれたから、その声を聞いてみようっていう気持ちで言っていることを知り、保育の柔軟性とか、季節によってどのような保育をされているとか身近で感じることができてすごく勉強になりました。

② 朝の会とか、子どもがワ～としゃべっていて、静まるまで待つのか、それともある程度聞こえなくなったら話すのかという、保育士の話はじめのタイミングは？

③ 玩具の取り合いの時の対応は？

④ 保育の中で、ひらがなや教に対しての具体的な伝え方は？

⑤ 子どもたちで話し合いをしながら納得して解決できるようにしたりするとか、子どもがやりたいな、と思えるようにする環境とかの真似がしたいと思いました。

⇒ (子どもが落ち着くように) 何か得意なこととかきつとあると思うから、そういう場で生かしてもらえたら。でも正解はないと思うから、先生の数だけ方法はあるのかも。

⇒ 一回静かにしてからしゃべりだすと比較的静かになるのが早いんだけど、落ち着いていない時に進めていくとずっと落ち着かない。

⇒ 何か面白そうなネタがあったら拾う。ちょっと面白おかしく言って、興味をひかせたりとか。

⇒ 使いたかったんだね、とまず受け入れ、どうしたらみんなで使えるかな、と解決に導いていく。そのやり方で子どもたちもそういう風にしている。

⇒ ドレミ、耳で聞くのが得意な子と視覚優位の子がいるので、書いていくことで字も覚えるし理解も早くなるので、わかっていないよな、と思わずにどんどん覚えていくのもよいかも。

学生は、声掛けでは、こういった声掛けをしたいという意欲に結び付いていたが、保育に対しては、対応の難しさを感じていた。2年次に体験した保育実習Ⅰでの対応を想定しながら、より良い方法は何か？を探していることが分かる。この場合はどうすればよいかに対する答えを見つけようとしていたが、いろいろな対応があり、保育に正解はないことを知り、子どもを見て考えることの大切さを感じていた。

A園の教育・保育理念は、『たのしむ』を探して

やってみよう」であり、園生活を楽しみ、物事に対して楽しむ気持ちを引き出していくために、子どもたちがどのように向き合っていくかを大切に、子どもたちの「やってみよう」と挑戦する気持ちに寄り添い、未来を生き抜く力を育てていこうとしている。

保育士の語りからも子どもたちが日常の園生活を楽しめるよう、保育士も楽しみながら子どもと関わっていることが伺える。学生の質問に対して保育士も振り返って考えていることが伝わってきた。保育の方法はいろいろあり、正解が無いことを自覚しつつ、保育士は、子どもたちにとって楽しいこと、また同じことをするにも楽しくすることを心掛けていた。いざごとの場面でも、一人一人の子どもに対しての配慮があった。全員に同じ対応ではなく、子どもの心情に寄り添った共感の加減などを応答的に行っていることが伺えた。

学生は、具体を少ししか見ていないので、判断材料に乏しかったこともあるが、保育士の言葉を丁寧に聞いていた。

3-1-3 保護者支援

【ストーリーライン】

A園は子どもの様子を写真と文章での保護者配信をしている。担任の思いが詰まった保護者配信であり、担任が保護者との子どもの様子共有を願う気持ちがある。

【語り】

⇒連絡帳はなくて、各クラスにタブレットがあり、子どもの活動の様子を撮って保護者に配信している。結構面白かったやり取りとか、そういう活動内容の文章とか、すごい担任の思いが詰まっています。
⇒楽しい時っていっぱい写真を撮ったりして、保護者にこういう写真を見てもらいたい。そういう時は廊下に張り出して試してみてもらっている。

担任は、子どもの様子、こんなことがあった、とってもいい表情だった、等々を自分だけにとどめる

のではなく、子どもの様子や学びを保護者と共有したいと願っている。保護者と共有することは、家庭でも話題に上り、子どもにとって楽しいひと時となる。学生にとっては、保護者に子どものことを伝えることについて視野が広がる手掛かりとなった。

3-1-4 園の同僚性

【ストーリーライン】

子ども主体の話し合い展開があり、乳児から始まる子ども主体感覚を大切にしているが、子どもの主体性理解困惑はある。判断基準の伝え方、子どもの切り替えの読み取りなど場面に応じて行うことは難しい。しかし、職員室での雑談や相談することで増える解決法があること、子どもを異なる視点で見ることの大切さを共有している。

【語り】

⇒いろいろな先生が集まって、主体性って何?となった時にやり方が分からなくて、みんなすごい試行錯誤しながらやっています。子どもの主体性って何だろう。子どもの意見を聞くのが主体性なのかな、とやっていた。

⇒子どもの意見とか尊重して、こっちで決めつけずに子どもの気持ちを受け入れている。でも2歳とか3歳とかの子どもはまだ善悪が分からないってところはあったので、ここまでは良いよ、と枠組みじゃないんですけど。

⇒困った時ほど相談しなきゃいけないというか、煮詰まっちゃうと多分視野が狭くなって解決方法も少なくなるんだけど、いろいろな視点の先生がいることで、こうやって困っているんだけどって言うと、こういう風にやってみたらって、言ってくれることがある。

⇒いろいろな人に相談することで、解決方法が広がってくると思う。

保育士が、保育の現場にいて感じることを学生に語ってくれている。A園は開園して4年目で、

保育理念・保育方針を丁寧に積み上げている園である。最初は、経験値や保育の考え方も違う保育士が集まる中で、子どもを大切にしたい保育とはどのような保育なのかをそれぞれが試行錯誤しながら、模索し、共有理解に繋がるようになっていく。4年目の今年度、転職してきた保育士もA園の理念を共有できていた。

子どもの主体性を育てる保育に対して、学生は言葉としては知っているが、それを実現する具体は学び途中である。今回、子どもの主体について、どのように保育士が考え、それに向けてどのような行動をしているのかを知ったことは、学生にとって大きな学びであった。学生には子どもの人権感覚を養ってもらいたいと考えていたので良い機会になった。

昨今、こんなことを聞いたら自分の評価が下がるのではないかと不安になる学生が多くいる。しかし、学生はどのようなことでも「聞いてもよい」という現場の保育士の声を聞いたことで、実習に行った時も聞ける勇気ももらっていた。また、学生は、周りの人に沿うだけでなく、自分も主体的になることも考えていく必要性を現場の保育士から示唆されていた。

また、A園では今年度転職してきた保育士もA園の理念をくみ取った保育をしていこうと頑張っていたこと、また他保育士もそのようにしたいと周りと連携を取りながら、少しでも良い保育を目指して頑張っている姿があった。保育の中で大切にしていきたいこのような同僚性について、まだ学生は意識ができないものの、保育を行う中で、今回の話の内容を思い出す時がくるであろう。

3-2 後期の結果

3-2-1 声掛け

【ストーリーライン】

切り替わり場面での子どもたちへの言葉かけとして可視化できる情報を提示して相談して子どもが選択できるようにする。子どもに対して、遊びの保証遵守が必要である。また保育士は、声掛けの難

しさ実感があり、具体的な声掛けと声掛けの経験蓄積が必要と感じている。今回学生は、ゆとりをもって聞けた声掛けの意味を感じていた。

【語り】

① 声掛けに着目していたが、子どものことを否定せずに一度受け入れて共感するってことがすごく勉強になった。

② こういう機会って子どもに対しての先生方の対応をゆとりをもって見ることができ、こうやって言ったら子どもに伝わりやすくなっていく、言葉のレパートリーが色々聞けたので勉強になった。

⇒片づける時間を子どもと相談する。相談して決めたことって、子どもに責任がかかってくるし、自分が決めた時間だから、ということがあるので。

⇒時計を意識して、自分たちで確認している。

⇒今している遊びの続きがしたいなら、置き置きをしてその続きを保障。でも保障できないものもあり、寄り添って言葉をかける。

前期での学生は、子どもたちに対しての「肯定的な声掛け」に心惹かれていたが、後期の話し合いでは、具体的な場面での声掛けを知りたい、また、いろいろ聞いて良かったという学生の思いが出ていた。学生からは、実習と違い、ゆとりのあるフラットな状態で観察したことが、良かったといった感想があった。実習で場面の切り替えの声掛けで悩んでいた学生にとっては、具体的な「片付け」場面について知りたいと考えていた。前期でも切り替わりでの声掛けについては話題に上っていたが、具体的に「時計を意識する」「自分たちで時間を決める」「遊びの保障ができるようにする」ことを学んでいた。

また、保育士からも声掛けの難しさが出ており、子どもに対して試行錯誤しながら、より良い保育をしていこうとしている姿があった。学生は、「きちんとしなければならない」「失敗しないようにしなければならない」と知らず知らず自分を追い込んでいたが、今回保育士の真摯な言葉を聞くことができ

たことは、学生の意識を変えることができ、少し肩の力を抜くことに繋がった。

3-2-2 子どもとの対応

【ストーリーライン】

遊びを生成する過程において、保育士は、子どもの理解状態に応じた対応変化、子どもの思いを見守る対応、子どもが決めたことに対する見守りがあった。遊びの取り入れ方の工夫として、子どもの得意を活かす場の提供も有効である。

保育士は、切り替えができない子への対応に苦慮しており、助言や試行錯誤しながらの対応になっている。子どもが納得して切り替える対応困難を感じており、そのために心がけていた子どもとの関係構築があった。具体的には子どもの良い点を伝える努力をし、子どもが困った時に伝える子どもの良いところを考えていることが分かった。

【語り】

- ① ドッチボールをするときのチーム分けってどうゆう風にやっているのか知りたい。
- ② あやとりを遊んでいた子がいたが、あやとりを遊びにどうゆう風に取り入れたのか知りたい。
- ③ 自由遊びから活動に切り替わる時に痙攣を起してしまった子にどうかかわればよいのかわからなかった。

⇒ルールが分かっていない時は保育士がチーム分けをしていたが、今は子どもたちがじゃんけんしながらチームを決めている。

⇒子どもたちはいろいろ経験をしていて、今は子どもたちでお互いが納得できるようにやってね、という感じで、一応見守ったり、そこに対しての声掛けはするが、子どもたちがこれでいい、となったら控える。

⇒基本自分たちで決めてやり始めたときは、大きなトラブルにならない限りは見守っている。

⇒発表会の時に子どもの得意なことを取り入れて、その子があやとりの「ほうき」を他の子に教えて、

ちょっと遊びが広がるように準備したけれど、その子がみんなに教えていた。

⇒いろいろ試行錯誤しているが、自分が納得しないと気持ちが切り替わらなかったり、ちょっと時間をおかないと切り替わらないので、他の先生に助言をもらったり、その場を離れる時に対応してもらっている。

⇒やっぱりこっちの思いだけだと子どもたちは動かないので。

⇒子どもたちって、良いところが必ずどこにでもあるから、なんか困った時に良いところを見つけてあげて、その子に声をかけると切り替えられたりとか。困った時に良いところを伝えることで切り替えがうまくなる。

特徴として、前期の話し合いでは、朝の会の始まりや玩具の取り合いの時など全体の対応についての質問が多かったが、後期の話し合いでは、全体の大きな枠ではなく、その中の部分についての質問が出ていた。回を重ねたことで、学生の見る視点、聞く視点が定まってきている。

また、ドッチボールやあやとりなどの取組の課程も気になり質問している。一過性の見学ではあるが、学生にとって、その時見たものが、保育の中でどのように構築されていたのかに視点が向いていた。表面を見ることで、物事の背景を知りたいという思いは、今後子どもへの対応において有効に働く。難しい子への対応に苦慮している保育士のありのままの言葉を聞き、試行錯誤しながらより良い保育を求めていくことが望まれることだと理解できたことは、「失敗するのは子どもに悪い、失敗できない」と自分を追い込んでいた学生らにとって一助となった。考えて、また臨機応変に行動することに繋がりが、単一的な「ねばならない」思考からの脱却に繋がっていた。

そして、子どもが困っている時にこそ、子どもを肯定する言葉を伝えることで、子どもの切り替えが上手くなることが聞けたことも貴重なアドバイス

となった。

3-2-3 保護者支援

【ストーリーライン】

日頃から保護者をつなげる意識を持っており、保護者主体参加の活動、「大型鬼ごっこ（TV番組で放映された鬼ごっこを模したもので、黒づくめの鬼が追いかけて、逃げる側はいろいろなアイテムを見つながら逃げ、そのアイテムを活用しながら展開する遊び）」を行った。大型鬼ごっこをやる経緯の中で、保育士は、保護者から子どもたちが大事にされている実感があり、過程を大切にしていく保育での往還関係を感じていた。保育参加企画を楽しむ保護者達に囲まれる中、子どもたちは、アイテムは友達救助に使用していた。

【語り】

- ① 大型鬼ごっこをやろうってなった理由は。
- ② 大型鬼ごっこはどれくらい前から計画されていたのか。
⇒企画型として保護者が子どもたちと遊びたいということで「大型鬼ごっこ」を保護者に企画してもらった。園全体が子どもを思う気持ちでドームができていた。なかなかできない経験だった。
⇒本当にこの子たちを楽しませてあげようっていう空気がすごくて。
⇒子育てって周りの手助けがすごく大事で、近所の方だったり、地区の方だったり広がっていくと思うので。
⇒A園は、家庭を大事にしている部分があって、それを保護者にも伝えていくことで、アンケートにも子どもたちの過程を大切にしていけるのが良かったとあり、保護者が理解してくれている。
⇒産休中の保護者に声をかけたりして、紹介はしていた。
⇒1か月前に「大型鬼ごっこ」をやりたいことは聞いていて、日に日に参加者が増えていって、2・3日前に最終確認を行った。

⇒アイテムは子どもを助けるって言ってきて言ってくれて、それが嬉しくて。

A園は保護者参加企画として「大型鬼ごっこ」を行った。子どもを楽しませたいと思う保護者の熱量の多さに保育士も感激していることが、学生に伝わっていた。

「子どもの人権」「保護者の人権」「保育士の人権」を保育の場で大切にしていけることが望まれるが、その一環を学生は見ることができた。授業の関係で最後まで見ることができなかったが、授業に間に合うギリギリまでかぶりついて見学する学生の姿が印象的だった。保護者は「お客様」ではなく、園と両輪で子どもを育てる大切なパートナー、といった意味をおぼろげではあるが体感できていた。

保育所実習に行っても、子育て支援を学ぶことは難しく、実習での目標である「子どもの保育及び子育て支援について総合的に理解する」を達成することはかなり難度が高い。筆者は長年学生の受け入れ側におり、今は学生を送り出す側にいることで感じるギャップでもある。

今回、保護者企画「大型鬼ごっこ」を見たことで、保護者の子どもを楽しませようとする姿、子どもたちのワクワクドキドキ感や仲間と助け合う姿、それを見ての保育士の真摯な思いをしっかりと聞くことができたことで、学生らは子育て支援の具体を少し理解していた。今回、子育て支援についても学生にとって代えがたい学びになっており、保育の中でやってみたいという声も上がっていた。試行錯誤しながら子どもと楽しい企画を考えようと踏み出す一歩になっていた。

3-2-4 A園の同僚性・学生へのエール

【ストーリーライン】

保育士は小学校との連携も行う中で、小学校への段差を減らす工夫をし、小学校との交流が育む園児の期待を大切にしている。そのため、自分の思いを伝える時間貴重と考え、友達の話を聞く態度育成も日頃から行っている。子どもは、低理解度での意欲

減退があるので、視覚による理解度向上を考え、子どもに自分でできた喜びを感じてほしいと願っている。

園による導入の違いがあるが、得意を活かす工夫をし、保育士のワクワクを子どもに提供する意欲、また家に帰ってからの振り返りは貴重であり、子どもを尊重する意識をもって、成長に繋がる失敗を恐れないでほしい。

今回学生の真摯な態度がもたらす子どもの応答もあり、保育士にとっても振り返りに繋がった学生受け入れであった。そこにはフラットで見る大切さがあった。

【語り】

⇒小学校との段差が少しでも緩くなるように、小学校に期待が持てるように声をかけたりとか集中できる時間を増やしてみたりとか。

⇒子どもたちとサークルタイムをやった。自分の思っていることを人に伝えることをして、昨日のサンタクロースと何したいの話ではいろいろな意見が出て。話し合いができる空間は作るようにしている。

⇒帰った時に冷静に考えてみると案が出てくるかもしれない。担当の先生に相談するのが一番いいかな。

⇒苦手なことをやるよりも得意なことがあればやる側も楽しくなるよね。

⇒もう毎日失敗。こうやって言えば良かったな、こうすればよかったな、とかはもう一杯あって。でも逆にその失敗が成功につながると思う。

⇒園の特色ってあると思うが、子どもの気持ちを聞いてあげて、受け止めてあげて、子どもを尊重するっていうのは変わらない。

⇒この時はどうだったんですか、と聞かれると、自分の中で良くないことだったな、とかいう反省、また今度はこうしようかと思うことができるので、自分も勉強になった。

⇒真摯に何かを学ぼうというのが伝わってきた。子

どもたちも喜んでいたし、子どもが寄ってくる素敵な先生になってほしい。

A園は職員同士の連携がきちんととれていた。保育士の子どもたちに対する課題は共有しており、子どもの成長を願う姿が言葉の端々から感じられた。

今回は最後の話し合いということで、保育士は自分の経験も話し、学生への応援をしていた。学生にとっては、「失敗することは怖いこと」といったイメージが根強く残っている。保育士から毎日失敗の連続であり、失敗するからこそ次に繋がっていくことができると話してもらったことは、学生にとっても「失敗して良いんだ」という安心材料になっていた。また、「振り返ることが大切である」と現場の保育士から聞いたことも学生の学びとしてプラスになった。筆者の話し方に不備があると思うが、大切なことを繰り返し伝えても、学生の心に響かないことが往々にしてある。しかし、現場の声を聞くことで、学生は実感し納得することも多い。

保育士たちは、学生の学びたいと思う態度に好感を持ってきていた。そして、学生から出る質問に対して、保育士も自分を振り返ることができていた。

4. 総合考察

【学生の学び】

保育実習でも保育士と話し合いの時間は持っているが、本研究において、学生の意識が違っていたのは、「見られていない安心感」があったからといえる。実習の時は、保育を見ているが、反対に評価されている自分を感じている。今回のようにフラットな状態で保育の見学をすることは、学生が評価されていないと感じる場を提供することに繋がり、学生らは見ることに集中できたことで、数々の学びに繋がっていったことが分かった。

また回数を重ねるごとに、「なぜ？」と考えることが育っていった。この点については、記録を書くこと、話し合うことにより、自分が見たことへの振り返りが階層的に行われていたことが影響している。振り返りの内容も、回を重ねることにより、表

面的に見るだけでなく、その背景に思いを寄せることが多くなり、保育に向き合う姿勢の土台を築くことに繋がっていた。

今回、「子ども主体とは？」を考えて保育をしているA園にお願いしたことで、学生らは、子どもの人権を大切にしていける意識に繋がっていった。

【保育士の学び】

A園には、場面記録の用紙と話し合いの内容についてのレジュメを各回に分けて渡していた(後期は渡すことが遅くなった)。学生からの見学記録や話し合いの内容、質問から、自らの保育の振り返りに繋がっていったことが伺えた。学生の見学等の受け入れることは保育士にとって負担感があるが、定期的に行うことで、保育士の学びが得られる面が浮かび上がっていった。今回学生の学びについての研究ではあったが、園の学びともなり、往還関係に発展する兆しが見えた。

【本研究の意義】

長谷部(2007)は、保育実習に関する学生の意識について述べている。実習不安の4因子(指導、事前理解、人間関係、活動内容)の内、「指導」「人間関係」に対する不安の水準が高いと述べている。今回不安解消の手立てとして、子ども理解を主眼に置き、保育士の関りをフラットな立ち位置で見ることができた。フラットな立ち位置で見たことを観察記録に書いたことで、見たことの振り返りを自分自身で行っている。見学と同じ週のゼミナールの中で、見学についての気づきについての話し合いを行ったことで、自分自身と仲間の振り返りに繋がり、内容一つ一つについて検証できた。そのうえで保育士と話すことで多くの学びがあり、長谷部の不安因子は、「見る」「書く」「話しあい」を行うことにより、図らずも不安因子を払拭することに繋がっていた。

また、坂本等(2018)での体験型学習による学習効果についても「見る」「書く」「話しあい」の3要素があることで、より子ども理解に繋がり、保育

士の意図を読み解く力を培っていた。理解や認識が変化したと言える。

5. 課題

本研究において、「見る」「書く」「話しあい」の積み重ねが、学生の学びにとって有効であることが分かった。しかし、見学の選定や、授業の合間を縫っての見学の時間の捻出など、難しい面があった。学生にとって、有効な学びができる園との間で時間的な制約が課題として残った。

今後、回数的に難しい場合でも、「見る」「書く」「話しあい」の3要素があれば、有効な学びに繋がるのではないか。その検証も必要である。

【引用文献】

- 1) 小林美花、若林卓実(2023)「学生の学びの質向上に向けたリアルタイム授業の検討—保育者養成校と保育現場の協働から—」北翔大学短期大学部建久紀要第61号 P69-P76
- 2) 丸山笑里佳(2022)「保育者養成校の実習における学生の体験と授業での学び—実習での困難感と学んでよかった内容に注目して—」岡崎女子大学・岡崎女子短期大学 研究紀要55 P119-P125
- 3) 三好伸子(2021)「保育者養成学生の対話促進のための写真活用効果」武庫川臨床教育学会機関紙編集委員編(13) P65-P76
- 4) 坂本大輔、上村裕樹(2018)「保育者養成学生の体験型学習による学習効果について—学童保育施設への体験を通して—」学校法人青森田中学園創立70周年記念号
- 5) 長谷部比呂美(2007)「保育実習に関する学生の意識について—実習不安を中心として—」淑徳短期大学研究紀要第46号 P81-P96
- 6) 大谷尚(2007)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適応可能な理論家の手続き—」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要・教育科学54(2) P27-P44