

## 保育実習事後指導における振り返りの意義と課題 ～関係性と時間性の中で生じるストーリーに着目して～

遠藤 純子 (現代教育研究所所員 初等教育学科)

### 1. はじめに

保育実習において、学生は理論と実践を往還する経験を重ねることで学びを深め、その過程で様々な課題に気づくことにより、さらなる自己の成長を目指していく。実習中の経験はもとより、実習後に自らの経験を振り返ることで、保育実践や子どもとのかかわりから課題を見出し、それを新たな学びにつなげていくことが重要である。そのため実習事後指導は事前・事中の指導と同様、あるいはそれ以上に大切なものであると考える。本論では、保育実習事後指導における試みを考察し、今後の実習指導の課題について論じたい。

### 2. 保育実習事後指導の意義と課題

#### (1) 初等教育学科における保育実習と実習指導の概要

保育士養成機関において保育士資格を取得するためには、保育所での実習（保育実習ⅠA）、居住型児童福祉施設等での実習（保育実習ⅠB）、保育所（保育実習Ⅱ）または保育所以外の児童福祉施設での実習（保育実習Ⅲ）の計3回、各90時間の実習を行う。初等教育学科では、2年次の2～3月に保育実習ⅠA、3年次の6月または9月に保育実習ⅠB、4年次の9月に保育実習Ⅱないしは保育実習Ⅲを実施している。実習にあたっては、保育実習指導が必修として位置づけられ、その教授内容には「事後指導における実習の総括」が含まれている（厚生労働省、2012）。初等教育学科では、実習ごとに実習事前指導を半期15回の演習で行い、実習事後指導として教員との振り返り面談等を実施している。

#### (2) 実習事後指導の方法と課題

実習事後指導の重要性は養成機関の共通認識として浸透しているところであるが、その運用は授業開講時期の関係などから養成機関によって様々である。授業外のコマや時間を取って事後指導を実施し、個別対応をしている養成機関が多いとの報告もあり、事後指導は教員のシャドーワークとならざるをえない現状もある（全国保育士養成協議会、2015）。

事後指導の方法は様々な形態で行われている。平成26年度全国保育士養成協議会専門委員会の調査では、事後指導では、個別の振り返りや教員との面談を実施している養成機関が最も多く、次いでグループディスカッション、クラス全体での報告・発表となっており、個別の振り返りを重要視する傾向があると報告されている（全国保育士養成協議会、2015）。同調査において、事後指導では実習を振り返り、自身の課題点や達成点を明らかにすることを重視する養成機関が多いことが挙げられているが、クラスやグループ単位で事後指導の時間を授業外の時間で確保することが現実的には難しいといった実施上の制約も少なからず影響していると推察される。

個別の振り返りや教員との振り返り面談により、自らの課題に気づき、その課題を克服できるよう

学びや経験を重ねていくことは保育者の専門性の向上には不可欠である。しかし、それが失敗したことや、上手にできなかった点に焦点を当てるという指導になると、よりよい実践へ発展させようとする態度も、自ら考え、気づこうとする態度も育たないおそれがある（音山ら，2012）。教員と学生との関係は、そこに強い信頼関係があったとしても、評価者と評価されるものという枠組みは外すことができない。学生が成績評価を意識すれば、教員側の求める優等生的な発言や記述となり、「与えられた課題をこなす」認識しかなければ、動機づけに欠け、経験を深く振り返るまでに至らないであろう。和田ら（2012）は、重要なのは自らの「気づき」であり、指導者から指摘されるのではなく主体的に振り返りを行うことの重要性を指摘しているが、事後指導では主体的に「気づき」を見出せるような機会や手段を考えることが必要であろう。

クラスやグループ単位での振り返りを事後指導の形態として取り入れる場合もある。実習報告会のような多人数に向けての発表形式は、学生間で各々の学びを共有できる機会となる。しかし、発表者の「何かを伝えたい」という強い思いと、聞き手の「発表者の経験を知りたい」という思いが欠けると、形骸化したものになりがちである。また、グループ単位での事例検討やテーマに沿ったグループディスカッション等の方法では、複数の視点から子どもの気持ちや保育実践をみつめることで新たな気づきを見出すことができる。保育現場の研修等でも多く用いられるが、参加者が積極的に意見を述べる姿勢と、発展的な展開や軌道修正ができるファシリテーターの存在が大きく、展開が不十分であると、発表と感想を伝えあうだけで終わってしまう場合もある。いずれの形態においても、学生が主体的に経験を振り返ろうとする参加姿勢が不可欠であり、そのように動機づけられるよう場や方法を提供していくことが肝要だと考える。

こうした従来の方法とは異なるアプローチとして、利根川ら（2017）はAI（Appreciative Inquiry）の手法の一つとして行われる相互インタビューを用い、個人の経験や気づきを積極的に引き出す対話的アプローチを試みており、一定の成果をあげている。利根川らの試みのように、振り返りを行うことで学生から何を引き出し、何をもちたいたいのか教員側が意図をもって方法を検討することが重要だと考える。形骸化した指導にならないためには、振り返りのプロセスで学生の内面に生じるものに着目した指導を考える必要であろう。しかし既存の研究では方法論の模索にとどまっているのが現状ではないだろうか。

### （3）施設実習（保育実習 I B）における事後指導の重要性

保育実習の中でも、居住型福祉施設等での実習（以下、施設実習）に対して不安感を抱く学生は少ない（多田内・重永，2014）。実習中には様々な背景や困難を抱える子どもと出会うが、限られた実習期間で対応することが難しい課題に直面し、自分自身の「できなさ」「至らなさ」に戸惑いや葛藤を感じる学生も少なくない（遠藤，2017）。時には攻撃的な言葉を投げかき、拒否的な態度を示すといった子どもの言動により、実習生自身のネガティブな感情が引き出され、今まで見えていなかった自己のありように対峙せざるをえないこともある。そのため、事後指導では技術や知識の表面的な課題整理にとどまらず、経験そのものに内在されている意味に「気づき」をもたらすことのできるよう配慮することが重要である。とりわけ自分では経験を十分昇華できずに自己否定や他者転嫁で終わっている学生に対しては、より具体的に話を掘り下げながら、体験の再構成・再構築に向けた投げかけを行う必要がある（石山・阿部・田中，2010）。大和田ら（2014）は、施設で生活する利用者や子どもと

の関わりを通して、実習生自身が自分自身に向き合い、広い意味での自己覚知として自らを知るきっかけとなり得る時間を過ごしていることを指摘しているが、経験が自分にとってネガティブな経験で終わるか成長の場となるかは、その経験を後にどう意味づけ、捉えるかといったところが大きいのではないだろうか。施設実習における学生の学びは表層的ではなく、より深層的な観点に至る傾向があることから（池田ら、2013）、施設実習は事後指導の重要性が殊更に大きい実習であると言えよう。

#### (4) 施設実習（保育実習 I B）に向けたグループワークの試み

初等教育学科では施設実習（保育実習 I B）を3年次に実施する。実習の目的は「居住型児童福祉施設等の生活に参加し、子どもへの理解を深めるとともに、児童福祉施設等の機能と保育士の職務について学ぶこと」としている。実習先は児童養護施設・乳児院・母子生活支援施設・児童発達支援センター・障害児入所施設等であり、施設種別によって施設の機能や目的が異なる。また、利用児の年齢や特性に幅があるため、学生が事前に学習すべき事柄は広範囲に及ぶ。実習内容は学科が依頼する実施要項に基づくものであるが、実習種別による違いのみならず、実習施設の指導方針や実習生の受け入れ体制によって、実習生に求められる力量や到達度が異なるのが現状である。個々の実習施設の特性や実習生に求められるものを踏まえた上で事前学習や準備を行うことが望ましいが、教員が個別に指導できる範囲には限界がある。そうした現状を踏まえた試みとして、前年度実習を行った上級生（4年生）が、今年度同じ施設で実習を行う下級生（3年生）の助言者となり、実習施設の概要や実習の具体的内容を語るグループワークの機会を設けることにした。グループワークを通して、①上級生は自らの実習を振り返ることで今後の自己課題の明確化につなげる、②下級生は実習の具体的内容を知ることによって事前学習や準備への取り組みを促す、の2点をねらいとした。下級生は実習事前指導・上級生は実習事後指導の一環としてグループワークを実施した。

### 3. グループワークの方法

#### (1) 対象学生と実施時期

グループワークには、昨年度に保育実習 I Bを経験した上級生（実習から8～11か月経過）、数か月後に保育実習 I Bを経験する下級生（1～4か月後に実習予定）が参加した。実施時期は2016年5月であり、上級生は1週間後に4週間の教育実習を控えていた。

#### (2) 実施方法

実習先が同じ下級生と上級生を1つのグループとした。1グループは2～5名であった。上級生は、実習に不安を抱いている下級生を励ますよう予め伝えられていた。事前課題として、上級生は「保育実習 I Bで自分が成長したことや・下級生に伝えたいこと」を、下級生は「上級生に質問したいこと」を記していた。グループワークの時間は60分であった。

#### (3) グループワークの状況

グループワークの進行は学生が主体となってい、各グループのペースで展開された。少人数のグループのため、堅苦しくない雰囲気の中で対話がすすんでいた。終了時間を過ぎても話を続けるグループも多く、終了時に互いの連絡先を交換しあうグループもあった。

#### (4) 分析の方法

グループワーク後に上級生が感想を記入したワークシートを分析対象とした。対象としたワークシートは62名分であった。記述された感想は質的な意味をもとに一記録単位とし、各々にラベルを付与した。ラベルを内容の類似性に基づき分類しカテゴリー命名を行った。

### 4. 結果と考察

#### (1) カテゴリーの分類

ラベルを内容の類似性に基づき分類し、カテゴリー命名を行った結果、9つのカテゴリーが生成された。カテゴリーの関係性から3つのプロセスを想定した(表1)。各カテゴリーの記述例を表2～10に示す。

##### ①「心情の推測」カテゴリーにおける記述

3分の1の上級生が「心情の推測」カテゴリーに分類されえる記述をしていた。「とても」「すごく」「思っていた以上に」とそれぞれに下級生の不安の大きさを感じとっていたことが読み取れる(表2)。A4「分からないことばかりで不安」、A6「何を聞いたらいいのかも悩んでいるのかな」と下級生の戸惑いを感じる学生、A8「見通しの立たないことに対する漠然とした想像の部分が多い」と不安の要因となる部分を推測する学生もおり、それぞれに下級生の心情を理解しようとしていたことが窺われる。

表1 記述された感想のカテゴリーと内容

プロセス	カテゴリー	カテゴリーの内容
語ることへの 動機づけ	心情の推測	不安な様子 実習のイメージがわからない
	過去の自分との重ね合わせ	不安だった自分
	現在の自分との重ね合わせ	目前の教育実習への不安 経験想起による自分への励まし
	下級生への思い	力になりたい 充実した学びをしてほしい
励ましの要素を 加味した再構成	下級生への配慮	不安の解消 前向きになれる情報の選択
	記憶の呼び起こし	意識下のない実習経験の想起
	経験の再構築	肯定的なストーリーへの意味づけ 実習経験と現在の自分との因果関係
語り手にとって の意義	実習経験の意義の捉え直し	学びの再認識 客観視による課題の認識
	経験を伝えた意義	力になれた喜び 再度実習を振り返る機会 相手の立場を考える意義

表2 「心情の推測」カテゴリーの記述例

A1	漠然とした不安を抱えているのではないかと思っていたが、やはり全体的に不安を感じていた。
A2	やはり初めての施設実習ということもあり、すごく不安がっている様子でした。
A3	まだオリエンテーションに行ってなく、どのような雰囲気でのような実習になるのか不安そうな様子だった。
A4	実習に対して分からないことばかりで不安を感じていることが伝わってきた。
A5	3年生と話していて感じたことは、とても不安に思っているんだなと感じました。
A6	施設実習は本当に初めてで、何を聞けばいいのかも悩んでいるのかなと感じた。
A7	思っていた以上に3年生が実習に対する不安を抱えている印象を受けて少しびっくりした。
A8	たくさんの不安や2週間やり遂げることができるかどうかなど、見通しの立たないことに対する漠然とした想像の部分が多いように思いました。
A9	自分たちが実習で何をすればいいのかイメージもついていない様子だった。

##### ②「過去の自分との重ね合わせ」カテゴリーにおける記述

このカテゴリーの記述からは、下級生の姿に自分自身を重ね合わせ、同じように不安であった1年

前の自分の姿を想起していることが読み取れる（表3）。B1「実習に行く前の自分を見ているような感じ」、B2「1年前の自分と重ねてしまいました」とあるが、上級生は下級生の中に自分の姿を見ることにより、過去の自分の心情と交差させながら深い共感をしていたのではないだろうか。

表3 「過去の自分との重ね合わせ」カテゴリーの記述例

B1	実習に行く前の自分を見ているような感じでした。
B2	ついつい1年前の自分と重ねてしまいました。
B3	あれからちょうど一年になるのだなと少し感慨深くなりました。私も当時はすごく不安な気持ちだったので。
B4	自分が去年実習に行く前に感じていた不安を同じように3年生も抱えていることが伝わってきました。
B5	自分が施設実習に行った時と同じように3年生の子たちも不安を抱えているということがよくわかった。
B6	私たちが実習に行く前と同様、3年生も不安でいっぱいの様子でした。
B7	3年生も、自分が施設実習に行くにあたって不安や疑問に思っていたことを同じように感じているんだと感じた。
B8	たぶん3年生も去年の私のように不安がいっぱいなんだろうなと感じました。
B9	1年前の私が実習に対して不安を抱えていたように、3年生も様々な不安を抱えていることを知った。
B10	1年前の自分と同じように何も分からなくて不安な気持ちがとても伝わってきた。

### ③「現在の自分との重ね合わせ」カテゴリーにおける記述

このカテゴリーでは、1週間後に教育実習（幼稚園実習）を控えた上級生自身の不安な心情を重ね合わせることで下級生の心情を理解している学生や、過去の実習経験で頑張ることのできた自分を想起することで現在の自分自身を励ます学生の姿が読みとれる（表4）。下級生という存在を通し、不安から成長というプロセスを描くことで不安な状況にある自分自身をも励まし、未来への期待につなげている点は興味深い。

表4 「現在の自分との重ね合わせ」カテゴリーの記述例

C1	今の私も幼稚園実習を目の前にして、同じような気持ちなので非常に共感できた。
C2	自分も幼稚園実習を控えているので、前の実習を思い出して頑張りたいと思いました。
C3	自分も実習を目前にして不安な気持ちはよく分かるので、前の実習を思い出して頑張りたいと思いました。
C4	始まってみれば子どもと関わったりすることが楽しかったことを思い出し、今は不安に思っている幼稚園実習も楽しいものになると期待を持たた。
C5	実習前の不安な気持ちを思い出すとともに、施設実習のことを振り返ることで自分の課題や、職員の方との関わりを思い出し、幼稚園実習に向けて気持ちを高めることができた。

### ④「下級生への思い」カテゴリーにおける記述

このカテゴリーでは、下級生への「力になりたい」「充実した学びをしてほしい」等の思いが表現されている（表5）。D7「自分が経験したことを後輩が経験すると思うと嬉しく」、D11「成長するチャンスなので」は、実習を大変な経験としてだけでなく自らも不安や困難を乗り越えてきた成長の場と捉えているからこそ生じた「頑張ってもらいたい」という思いであろう。それはまた、同じ場での実習を経験するものだからこそ伝えたい特別な思いなのではないだろうか。D8では、下級生の自分に対する真摯な姿勢が「力になりたい」という思いを強めていたことが読み取れる。自己の語りを求める下級生の存在があったからこそ生じた語ることへの動機づけ、そして語られた内容が関係性の中に

あったものと推察する。

表5 「下級生への思い」 カテゴリーの記述例

D1	少しでも気持ちを楽しんで実習に臨めると良いと思います。
D2	事前に話す機会を持てたことで、3年生の不安を少しでも解消できていたら良いと思う。
D3	私たちの話で少しでもイメージをふくらませて、安心してもらえていたら嬉しいです。
D4	私の経験したことが少しでも3年生の役に立てばいいなと思った。
D5	少しでも安心して前向きな気持ちで実習にいつてほしいと思った。
D6	3年生にとってプラスになったかは分からないが、実習前に少しでも不安が和らいでくれたら良いと感じた。
D7	自分が経験したことを後輩が経験すると思うと、嬉しく、頑張ってもらいたいという気持ちになった。
D8	とても真剣に話を聞いてくれたので話している私も力になってあげたいと強く思いました。
D9	3年生も壁を乗り越えて頑張ってもらいたい。
D10	自分が話せることを全て話したつもりではいる。職員の方々がすごく熱心に指導してくれるので3年生にもぜひ多くの学びをしてほしいと思う。
D11	実習は誰もが不安だけど成長するチャンスなので頑張ってもらいたい。

#### ⑤ 「記憶の呼び起こし」 カテゴリーにおける記述

このカテゴリーの記述からは、下級生と対話をする中で、それまでに意識下になかった実習の記憶が想起されていたことが読みとれる（表6）。具体的に語ろうとすることが、より深く記憶を辿ることにつながったのだろうか。E2「懐かしい」、E4「元気かな」からは、顕在化されていなかった記憶でありながらも大切な経験として想起されていることが読み取れる。

表6 「記憶の呼び起こし」 カテゴリーの記述例

E1	時間が経って忘れていたこともあったけど3年生と話をしているうちにどんどん記憶がよみがえってきました。
E2	実習の記憶がよみがえり、なつかしくなった。
E3	実習を改めて振り返ることができ、1年たっても忘れられない子どもたち、職員、母親とのやりとりの記憶が蘇ってきた。
E4	実習を思い出すことができ、あの子どもたちは元気かな、今何しているのかなと子どもたち一人ひとりを思い出せた。
E5	また、自分が思っている以上に実習のことを覚えていると感じた。
E6	自分のときはどんなことを不安に思っていたのかあまり覚えてはいなかったのだが、3年生と話して「ああ、こんなだったな」と少し懐かしく感じた。

#### ⑥ 「下級生への配慮」 カテゴリーにおける記述

このカテゴリーでは、下級生の不安を解消できるような配慮が述べられている（表7）。F4「前向きに取り組めるようになれば」、F5「楽しかったことや元気づけることのできる内容の話を」とそれぞれの配慮があったことが読み取れる。F9「あまり話すと先入観をもってしまったり、利用者に対して偏見をもたれてしまう」では、下級生にどのように受け取られるか考慮した上で内容や伝え方を考えていたことが分かる。不安を抱える下級生の心情に配慮した実習経験のストーリーが生成されていたことが推察される。

表7 「下級生への配慮」カテゴリーの記述例

F1	不安に思っている点を私の経験から安心に変えてあげることができたら良いなと感じた。
F2	私たちが話をしたことで少しでも不安が和らいでくれたいいなと思った。
F3	少しでも安心して楽しく実習してもらえたらいいなと思って話をすることができた。
F4	自分の話によって少しでも3年生のビジョンが立ちやすくなり、実習に対して前向きに取り組めるようになればいいなと思い、不安をぬぐうことができるように具体的に話をするように心がけました。
F5	できるだけ不安な気持ちがなくなるようにと思い、楽しかったことや元気づけることができる内容の話をするようにした。
F6	不安な気持ちがよく伝わってきたので、その気持ちを少しでも軽くなるよう実習について細かく、不安に思っているであろうことをしっかりと話した。質問にはしっかりと答えてあげ、思っているほど辛くはないよ、と説明した。
F7	1年後の私だから分かる実習の体験談をもっとしてあげたいと思った。
F8	1つ1つ丁寧に説明することで楽しんで実習に臨めるような話ができたと思う。
F9	あまり話すと先入観をもってしまったり、利用者に対して偏見をもたれてしまうのではと思い、そこをどう伝えるか難しかったです。

## ⑦「経験の再構成」カテゴリーにおける記述

このカテゴリーでは、現在の時点から過去を見つめ直すことで生じた思いが述べられている（表8）。G2は下級生に語る中で経験を思い出すことで、「良い経験」「楽しかった」と肯定的に捉え直す機会となっていたようだ。G4では、1年近く経過したから「今」だからこそ客観的に経験を捉え直し、見えてきた意味があったことが述べられている。G1では、辛いと感じていた経験を半ば無意識のうちに「勉強になる」と話していた自分への驚きの気持ちが述べられている。時間経過による否定的な感情の薄れと同時に、下級生の存在を前に肯定的に経験を伝えようとする志向性が生じたことが、自分自身の「辛い」という実習への認識にも影響を与えていたのではないかと推察する。

表8 「経験の再構成」カテゴリーの記述例

G1	話をしているうちに当時のことを思い出して、今思えば本当にいい経験だったし、楽しかったなと思いました。3年生のためにもなったし、私たち4年生にとってもいい機会でした。
G2	振り返ると、すごく充実した2週間だったので、たくさんのことを学んできてほしいと思います。
G3	3年生との話を通して自分自身の実習を振り返り、当時は思わなかったが時間が経った今だからこそ見えてくるものもあり、自分自身にとっても有意義な時間となった。
G4	大変なこともたくさんありましたが、それを通して学べたことも多いので3年生も壁を乗り越えて頑張してほしいです。

## ⑧「実習経験の意義の捉え直し」カテゴリーにおける記述

このカテゴリーでは、振り返りを通し、学びの再認識（H4・H5・H6・H7）や客観視による課題の認識（H1・H2・H3）がなされていたことが読み取れる（表9）。H3「1年たつことで客観的に状況を考えられ」にあるように、1年という時間経過があったからこそ、客観的に実習を振り返ることを可能にしたものと考えられる。H6「そのような経験があって今があると思う」では、実習経験が現在の自分につながっていることに気づき、実習経験の意義を再認識している。客観視を可能にする時間を経ての振り返りだったからこそ、学びの再認識や自己の成長を感じることができ、実習経験の意義の捉え直しへとつながったのではないだろうか。

表9 「実習経験の意義の捉え直し」カテゴリーの記述例

H1	保育実習1Bの時の自分の未熟さに改めて気づき、自らの課題を思い出すことができたので、このような場を設けてくださったことに感謝したい。
H2	伝えることを振り返ってまとめたことで自分自身の実習について客観的に考えることができた。これからも教育実習においても取り組み方について改めて意識することができたので、この機会があって良かったと思います。
H3	1年たつことで客観的に状況を考えられ「あの時こういう風に関わればよかったのかな」というような課題も見えてきた。また、3年生の話の聞くと初心にかえる思いがした。
H4	私は日常ではこんな体験はできないと思って本当に学ぶところがたくさんあってためになったので、実習に行って良かったと思っています。
H5	私にとってはとても学ぶことが多く考えさせられた実習だったので、3年生にも色々なことを感じ取って充実した実習期間を送ってほしいです。
H6	自分も1年前不安に思っていたことを思い出した。しかしそのような経験があって今があると思うし、だからこそ様々な子どもたちへ関わることができるようになってきたのだと感じる。
H7	自分も改めて話してこのようなことが身につけていたのだなと感じることもできたので良かったです。

### ⑨「経験を伝えた意義」カテゴリーにおける記述

このカテゴリーには、グループワークに参加した意義に関する記述が含まれる。I1・I2では、自らの経験を語ったことで下級生の力になれた喜びが読みとれる。I3・I5では、下級生に向けての語りでありながら、自らの実習を振り返る機会ともなっていたことが記述されており、語ることによる効果は下級生にだけでなく自分自身にも及んでいたと考える。さらにI5では、経験が自分だけのものではなく、下級生の中で生かされていくと実感できた喜びが述べられている。自らの経験が下級生の力となり感謝されたことにより、経験の価値を再認識することにつながっていたのではないだろうか。

表10 「経験を伝えた意義」カテゴリーの記述例

I1	最後に3年生が「少し不安だった気持ちがなくなった」と言ってくれたので色々な話をしてよかったなと思った。
I2	最後には「ちょっと安心した」といった一言が3年生の口から聞くことができたので少しでも役に立てたかなと思った。不安な気持ちがわかるため、このような機会があって良かったと思う。
I3	実習前に不安なことを聞く機会があるのは実習に結構な影響を与えるので良かったと思う。後輩に話すことで自分も実習を振り返ることができて良かった。
I4	自分の体験したこと、感じたこと、学んだこと、こうすればよかったと思うことなど、その施設に行って実習をしてきた自分の声を3年生に伝えられて本当に良かったと思う。そのことによって、実習前の不安や嫌だなどと思う気持ちを少しでも取り除いてあげて、気持ち良く実習に臨むことができれば良いと思う。
I5	このような機会が3年生に実習のことを伝えることができてよかった。教育実習を目前にして自分自身も振り返りをするのができ、良い機会だった。自分の経験したことを次につなげることができるのは嬉しいと思った。
I6	3年生のためにもなったし、私たち4年生にとってもいい機会でした。
I7	改めて実習を振り返る良い機会となった。
I8	自分自身の去年の反省点などもう一度振り返ることができたので、これから少しずつ変えていけるよう努力したい。
I9	3年生と話すために実習のことを思い出して課題が明確になった気がします。
I10	自分の感じたことを相手の気持ちになって伝えるという経験も、今後保育をする上で大切なことだと思うので、このような機会があってよかった。

## 5. 総合考察

### (1) 下級生に語るプロセスの中で生じたこと

上級生の記述からは、グループワークのねらいであった「自己課題の明確化」ととどまらない効果



が、下級生に語るプロセスで起こっていたことが推察された。図1は語りのプロセスを図式化したものである。語る者と語りを望む者との関係性との間で生じたものに着目して、語りのプロセスを考察する。

①語ることへの動機づけ

上級生は実習を控えている下級生の不安な心情を感じ取っていた。1年前に抱いた不安な心情を思い起こし、過去の心情と重ね合わせて共感する上級生もいた。自らも経験した不安でもあり、それを乗り越えてきた経験があるからこそ、「力になりたい」「充実した学びをしてほしい」といった思いが生じ、語ることへの動機づけになっていたと推測する。

②励ましの要素を加味した再構成

不安な様子の下級生を前に、上級生は前向きになれる情報を選択し、不安の解消ができるよう配慮して話をしていった。励ましの要素を加味するために、ネガティブに捉えていた経験であっても「意味のある経験」として伝えられるよう、肯定的なストーリーへの意味づけが生じたものと推察する。また、下級生と話をする中で想起された記憶の存在もあり、意識化されていなかった経験にも意味を見出す機会となっていた。

③語り手にとっての意義

下級生に語る経験が、客観的に実習を見つめ直し、実習経験と現在の自分とのつながりを認識する機会となったことで、実習経験が自己にもたらした意味を再認識していた。また、自らの経験が下級生につながっていくことを実感することや、語ることを感謝されたことにより、自らの経験が他者の力となったと認識でき、自らの経験をより価値あるものとして感じる事ができたのだと考える。

(2) 実習事後指導における振り返りの可能性

①語ることへの動機づけ

グループワーク実施にあたり、教育実習を目前に控えた上級生にとって、参加が負担になることを筆者は懸念していた。しかし実際には、事前課題とは別に下級生に伝えたい事柄を書きまとめてきた学生、資料等を自主的に持参して説明する学生、就職活動の合間に駆けつけてきた学生の姿もあり、取り組み姿勢の熱心さは思いがけないものであった。学生のもつ力を改めて感じたと同時に、そこにある「伝えたい」という衝動の強さを感じた。施設での実習は、人間観や自己のありようといった学生の深層の部分に揺さぶりをかけるような経験でありながらも、経験の独自性や内容のもつ重たさ、守秘義務等があり、誰とでも内容を共有できるものではない。しかし学生の姿からは、経験は語られるべき機会・共有される機会を待っていたかのように思えた。経験が語られることを必要とする存在があり、その経験は自分にしか語りすることができない。そうした状況が、主体的な参加姿勢の動機づけとなっていたのではないだろうか。

②語りにおける関係性

語ることに於いて「誰と」という点は重要な要素である。同じ経験を語る際にも、その内容は聞き

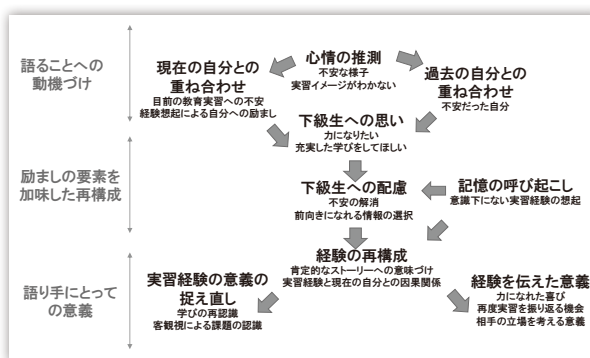


図1 下級生との語りのプロセス

手の知識や関心に応じて強調点が変わり、経験への意味づけも変化することから、相手や状況によって生成される語りは異なる（森岡，2015）。学生が実習経験を語る場合にも、相手が教員であれば、語り口はフォーマルなものとなり、内容は評価者としての教員の存在を意識したものとなろう。語る相手が同級生であれば、自分と同じ目線で経験が共有されることを望み、インフォーマルな場で愚痴をこぼすような形で晴れなかった気持ちが整理されることもあるだろう。また、関係の親密さによっては、自分の弱さをさらけ出すことを避ける、良い面を誇示しすぎないなど、言及する内容や深さが異なる。語りが生じる関係性や状況に応じて、語りの内容や構成のされ方は異なり、語ることによりもたらされる作用は異なると考えられる。今回のグループワークでは、上級生と下級生の間に、「実習への不安」という時間を越えた共通の感情があり、それが上級生の実習経験での記憶を引き出す鍵となっていたと推察する。関係性の中でもたらされた「不安を和らげたい」思いが紡ぎだした肯定的なストーリーは偶然の産物ではなかったであろう。そのストーリーが、下級生だけでなく、上級生自身にも意味をもたらしていたことは、関係性の中で生じる語りのもつ力あつてのことではないだろうか。

### ③語りにおける時間性

学生の記述からは、時間的な距離を置くことによる経験の客観視や、新たな視点での経験の捉え直しが生じていたことが推察された。一つの出来事は、その後が生じる出来事との関係で新たな性質を加えていくものであるが（杉浦，2001；森岡，2013）、実習からグループワークまでには8～11か月が経過しており、学生はその間に大学での学びや多様な経験を重ねることで出来事を解釈する視点がより多角的になっていることが想定される。経験から現在までの時間があるほど、自らに生じた変化を成長として感じとれる可能性があり、そこに実習直後の振り返りとは異なる意義があつたのだと考える。杉浦（2004）は、自分が変化したと感じられるのは転機を語るにより非連続性を感じるからであり、自分が変わったことに気づくことによって、多くの場合、現在の自己をより肯定的にとらえることが可能となることを述べている。実習で良い実践ができる、またはできるようになったことだけが成長なのではなく、実習がその後の自分に変化を及ぼした経験であつたと認識することで、過去からの成長を感じ、現在の自己をより肯定的にとらえることを可能とするのではないだろうか。語ることはその気づきを与える枠組みの一つであり、語りにおける時間性は過去から現在への道筋を与えるものである。人間は過去を変えることはできないが、経験を捉え直すことはできる（やまだ，2000）。たとえ失敗したと感じた出来事であっても、評価者からは評価されなかったという事実があろうが、その経験自体は決して無意味ではない。それが現在の自己のありように変化をもたらした経験であつたと意味づけされたのであれば、その経験は未来への力へとようになっていくはずである。

## 結びと課題

本論では、グループワークの試みを通して保育実習事後指導における振り返りの意義と課題を論じた。語りの過程で想定されたプロセスは全ての学生に生じたものではないであろう。しかし、関係性と時間性の中で生じるストーリーが経験に新たな視点を与える可能性を持っていることは、今後の実習事後指導に示唆を与えるものであると考える。

子どもの成長を支える保育の仕事はその意義が目には見えにくい。そのため、自己の成長感や価値を認識できる機会は保育に携わるものにとって重要なものであると考える。学生が経験の意味を見出

し、自己肯定感をもつことのできる実習指導のあり方を今後も模索していきたい。

---

## 引用文献

- 遠藤純子（2017）実習後の自己評価と実習施設の評価から考える今後の保育実習指導のあり方. 第1回日本保育者養成教育学会研究大会抄録集, p.96.
- 池田幸代・田中謙・前嶋元（2014）保育者養成校の施設実習における学生の学びの内容の分析. 高等教育と学生支援 2013年 第4巻, 54-61.
- 石山貴章・安部孝・田中誠（2010）保育士養成機関における「施設実習」の現状と課題（Ⅱ）—実習事後指導を通じた「自己評価」と「気づき」に関する分析から—. 紀要VISIO（40）, 59-72.
- 森岡正芳（2013）現場から理論をどう立ち上げるか：臨床ナラティブアプローチを手がかりに. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要6（3）特別号, 7-12.
- 森岡正芳（2015）臨床ナラティブアプローチ. ミネルヴァ書房.
- 大和田明見・関根美保子・鈴木春江（2014）保育士養成課程における施設実習の意味と意識の変化. 帝京大学教育学部紀要（2）, 275-284.
- 音山若穂・利根川智子・井上孝之・上村裕樹・三浦主博・河合規仁・安藤節子・和田明人（2012）保育者養成における実習指導への対話的アプローチの導入に関する基礎研究. 群馬大学教育実践研究. 第29号, 219-228.
- 杉浦健（2001）生涯発達における転機の語りの役割について. 近畿大学教育論叢12（2）, 1-29.
- 杉浦健（2004）転機の心理学. ナカニシヤ出版.
- 多田内幸子・重永茂（2014）施設実習の前後での本学幼児教育学科学生の意識調査. 久留米信愛女学院短期大学研究紀要. 第37号, 69-76.
- 利根川智子・音山若穂・三浦主博・和田明人・織田栄子（2017）対話的アプローチによる保育実習事後指導の実践：AIミニインタビューによる実習の振り返りと課題の発見. 東北福祉大学研究紀要41, 187-199.
- 和田明人・音山若穂・上村裕樹・利根川智子・青木一則・君島昌志・駒野敦子・日野さくら（2012）保育実習指導における対話と協同（その1）—ワールド・カフェの試行と効果—. 東北福祉大学研究紀要. 第36巻, 235-250.
- やまだようこ（2000）喪失と生成のライフストーリー. やまだようこ（編）『人生を物語る—生成のライフストーリー—』ミネルヴァ書房.
- 全国保育士養成協議会（2015）学生の自己成長感を保障する保育実習指導のあり方—保育実習指導Ⅰ・Ⅱ・Ⅲを中心に—. 平成26年度専門委員会課題研究報告書.
- 厚生労働省（2012）指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について. [http://www.hoyokyo.or.jp/nursing\\_hyk/reference/26-3s2-2.pdf](http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/26-3s2-2.pdf). 最終アクセス2017年9月7日.

