

## 保育実習における実習生の学びに関する研究 身体技法としての学び

坪 井 貴 子

### How College Students Learn the Skills of Care-giving at Nursery Schools.

Takako Tsuboi

#### 要約

本研究は、保育実習における実習生の学びの方法や内容を、身体技法としての学びに関する先行研究の知見を用いて明らかにすることを目的とした。身体技法としての学びは、主に職場における仕事の学びを対象として論じられている。実習生は当然本職の保育士ではないが、保育士になるための途上にあり、実習というのは保育現場で保育の仕事を学ぶことであるため、そこでの実習生の学びを説明するために、これらの先行研究による知見が援用可能と思われた。さらに、実習生の学びに関して明らかになったことをもとに、養成校内での実習指導のあり方について考えた。

実習生の保育現場での様子は、養成校の教員がほとんど直接目にする事ができないものである。そこで、実習生が何をいかに学んだかの手がかりとして、ここでは実習終了後に課している実習に関する質問用紙への回答と、実習先によって評定された評価票の記述を用いることにした。

その結果、4つの先行研究により、実習生の学びの内容や方法が、仕事場で仕事を学ぶあり方としてある程度説明することが可能となった。また、同時に実習に関する問題も客観的に浮かび上がらせることができたと思われる。

キーワード：保育実習，状況論，ルーティン，暗黙知，身体技法

#### Summary

The purpose of this paper is to describe ways college students learn care-giving skills while on placement in nursery schools. Four studies about acquiring physical care-giving skills were used to compare to the feedback which was received from students on placement in nursery schools and the nursery school teachers who were supervising them. The studies and feedback suggest that it is important that students choose the most appropriate type of care for the children and the activity from those that the nursery school teacher displays. Students respect for nursery school teachers is also an important factor. Because students learn differently at nursery schools than at college, it is important for colleges to co-operate with nursery schools and discuss care-giving

practice.

Key words : care-giving practice, situation theory, routine, tactic knowledge, physical skills

はじめに

保育士は、保育士として保育所で保育を始めた当初、どのような保育のイメージをよりどころにして保育の仕事に乗り出すのであろうか。この問いに対し、私は保育実習での経験が、保育の原風景、原体験とでも言えるものに相当し、それが貢献しているのではないかと想像する。そうであるならば、なおさらそれぞれの実習生にとって保育実習を良いもの、有意義なものにする必要があるのではないだろうか。

ところで、保育実習の目的は、保育に関する理論と実践の統合であると一般的にいわれている。ここでいう理論とは保育士の養成校で身につけるものを指し、実践とは保育現場での学びのあり方を指し示していると考えられる。ここで改めて問い直す必要があるのは、一つには、理論の内容であり、もう一つは本当に理論は養成校、実践は現場と分けられるものかという点である。しかし、そうであるならば、どこの養成校でも経験するようであるが、「あいさつができない」という実習生に対する評価の言葉は、たちまち理論は学校という構図を否定するものとなる。

そこで、本論では保育実習における実習生の学びに焦点を当て、そこから改めて養成校で何ができるかを考え直すことにする。

## 1. 先行研究にみる実習の課題

ある程度の期間、実習の指導などに携わったことのある教員ならば、実習に関する成果や問題点は、経験的にある程度把握できており、養成校が集まる会議等の席で、これらが自分の学校だけに留まらず、多くの養成校で共通していることがわかる。特に問題点に関しては、実習が言うまでもなく学生の学外での学習であるため、養成校の教員が実習生の振るまい、学習の内容やあり方を知るための方策が限られており、学内での指導などに関し、改善する必要があるということには気づきながらも、その手だてを模索し続けてなお、決定的な方策にたどり着かないというのが現状ではないだろうか。

その模索の様子は、実習に関する先行研究の圧倒的な多さにも如実に表れている。ここでは、梅田（2002）の研究が実習に関する研究のレビューとも言えるものなので、この研究を取り上げ、実習に関する先行研究を概観することに替える。この研究は、日本保育学

会大会研究論文集の第42回（1989年）から第54回（2001年）の実習及び事前・事後指導に関する180の発表論文を対象として、教育・保育実習や指導の動向を探ることを目的とするものである。この期間設定の理由は、この間に免許法や幼稚園教育要領・保育所保育指針、保母養成のカリキュラムの改訂など、幼稚園教諭・保育士養成に関して大きな変化のあった時期であるためである。

180の発表論文は、大きく三つの研究に分けられる。一つは実習に関する意識調査、二つ目は実習及び事前・事後指導の方法に関するもの、三つ目は評価に関するものである。最初の意識調査からは、実習に対する目的や達成に対し、実習園や実習生、また養成校の食い違いが浮き彫りとなった。二つ目の実習にまつわる教育方法に関するものでは、1990年代から、実習体験を通じた気づきから考察を深めていこうとするディスカッションを中心とした事後指導に関する研究がみられるようになったことが特徴である。しかし、研究全般を通して事前指導 - 実習 - 事後指導といった内容の整合性に迫る研究がほとんどみられなかったことから、この点が今後の課題とされている。

## 2. 保育者の専門性から保育に関する学びを考える

保育をいかに学ぶかということを考える場合、実習生のみには焦点を当てても検討が不十分であると思われる。そこで、実習生が大きく成長した結果である保育者、さらにいえば熟練の域に達した保育者の専門性を取り上げること、保育における学びを考える一助になると思われる。

特に平成15年度から保育士の国家資格化にともない、保育士の専門性が強調されるようになった。一方幼稚園教諭に関しては、現行の幼稚園教育要領の中にも、保育者の役割がその専門性として示されている。

以上に挙げた専門性とはやや次元を異にするが、最近散見するのが、保育の特徴を、身体を通して知る、感じることととらえたものである（吉村、2000；岸井、2000）。また、秋田（2000）は、保育が内包する三つの困難の一つとしてケアしむむという行為を身体で行うこと、すなわち身体化された知を身につけることをあげている。津守（2000）が「保育の実践者は身体の表現を理解するものであり、身体によって応答する人である」と述べているのも、上記の3人とは指し示しているものが異なるが、保育に関して身体の重要性に対して言及している点は共通している。

津守を除く3人の研究者が保育に必要なものとして共通してあげているのが身体的な知

である。この身体知を身につけるということに、保育に関する学びのあり方の鍵が隠されているかもしれない。

### 3．身体技法としての学びに関する研究

従来学習や発達個人の中新たな知識構造や枠組みができあがることと見なされてきた。さらに、この考えに従えば、学習は初心者から熟練者へ至る個人の変化として説明される。したがって、この立場に立てば個人を取り巻く環境、社会、文化は個人に変化を及ぼす外的な要因にすぎないということになる。しかし実際には環境との関係は、一方的なものではなく、お互いにお互いを作り出すような相互的な関係をなしている。このような相互性に着目すれば、学習や発達といったものも個人と環境との相互作用の中でとらえ直す必要がある。そして、このような考えの基、学びを労働の場面において研究する試みが近年盛んである。

保育実習も保育現場で仕事を学ぶと言い換えることが可能であることから、これらの知見は、実習の学びを解明するのに大いに役立つと思われる。そこで、まず代表的な研究をいくつか取り上げて紹介する。

#### (1) 正統的周辺参加 レイブとウェンガー（2003）

レイブとウェンガーの学びの考え方は「正統的周辺参加」という用語で表されている。特に有名なのが彼らが、西アフリカのリベリアの伝統的な仕立屋の徒弟制度において、徒弟が仕事を学んでいく方法をフィールドワークによってとらえたものにより説明しているものである。簡単に言えば、徒弟制度により、洋服が実際に生産される工程と逆のステップで徒弟の学習過程が構造化されており、これが学習主体である徒弟が仕立ての技術を学んでいく上で、最良のステップであるというのである。長くなるが、詳しく徒弟の学習段階を説明することにする。

徒弟は、まず洋服製作の最終工程であるアイロンがけやボタン付けをまかせられるが、これにより洋服の大まかな構造を知ることができる。つまり衣服がどのように構成されているかという全体的な輪郭に体の注意を向けさせる効果があるというわけである。次に縫製過程で、洋服を構成しているさまざまな布地がどのように使われているか、またそのように布地を裁断する理由が理解される。縫うことは、学習者の注意を異なる布きれが縫い合わされる論理（順序、場所）に注意を向けることができる。

そして、最後にこれらの理解に基づいて、最終的に自分で型紙を作り、布地を裁断することができるようになる。つまり、それぞれのステップが、いかに前段階が現在の段階に貢献しているかを学習者に考えさせる無言の機会を提供しているというのである。さらにここでの学習の特徴は、最初のボタン付けアイロンがけの段階から実際の仕事 - 本番 - に関わっているということである。実際の仕事に関わっているからには、まだ一人前とは言えない徒弟であっても失敗は許されないわけである。ただし、ボタン付けやアイロンがけは、失敗したとしても修復可能な作業である。

このように徒弟制度では、洋服の生産という実際的な目的に向かって、徒弟を生産活動の実質的な担い手として有効に活用すると同時に、徒弟が自ら学ぶ場として機能している。

この学習過程を先述の「正統的周辺参加」という用語に当てはめると、「正統的」というのは、ロールプレイのように仮の状況で学習が行われるのではなく、実際の仕事における学びという意味で「正統的」とあるというのである。次の「周辺」という言葉についてはアイロンがけやボタン付けで説明したように、まずは「周辺」的な仕事から関わるということである。最後に「参加」という概念であるが、初心者でもメンバーの一員としてなんらかのコミュニティあるいは共同体に加わるということを表している。この中で初めて「学び」が起こるといわけである。

しかし、後で取り上げる福島（2003）は、レイブは教授的な介入の必要性を否定しているが、表面的な模倣以上の理解が、周辺の観察では生じないのではないかという反論を行っている。

渡部（2001）はレイブらの「正統的周辺参加」の理論を援用し、自閉症児が療育場面に比べて、家族や保育所の他の子どもたち間で多くを学んだ事実（例えば、自閉症児特有の頑固な偏食が直ったこと、発表会のための太鼓の練習、また筆談によるコミュニケーションを始めた例など）に関し、学習の際の「動機」を強調するよりも、「学習を促すような状況」、たとえば「楽しい」「心地よい」という心理状態で結びついた共同体の中に、自閉症児が「楽しい」「心地よい」と感じながら参加したことによって学習が成立したと解釈している。

## (2) 暗黙知の解明 福島（2003）

福島は、労働場面を含め様々な場면을対象に、ある特定の現場を起点にして行われ

るルーティンとその学習の問題を論じている。そして、暗黙知の研究に対して欠けていたものとして、時間軸でルーティンをとらえることの重要性を指摘している。つまり、技術者や職人、その他の専門職に携わる人が、熟練の域に達するまでの時間の経過を、「ミクロの時間軸」と名付け、彼らのルーティンに注目している。それによると、一見単純に見えるルーティンにも、実は複雑な段階的な構造があることわかった。例えば、自動車修理工の行う溶接を例にとると、溶接棒から溶けた金属を溶接する隙間に垂らすのだが、この際、溶接部分に熱を加えるのが短すぎると溶接がうまくいかず、反対に熱を長く加えすぎると、金属によっては穴があいてしまうこともある。従って、熱の加え方の加減、また、溶接する金属によるその違いに対応できなければならぬ。そして、熟練者は溶接作業というルーティンに対して、この時の状況判断や直感的な対応が可能なのである。従って、マニュアルは新人にとってのみ有効であると述べている。また、ルーティンに関するマニュアル化の問題に関して、福島によると、その限界については、現場の多様性に対応しきれないという点が指摘されている。その上、マニュアルでは、単純な技術は身につけられるが、その技術のもつ仕事全体に対する意味や位置づけの理解、また変化に対する適応にも限界があるという。

### (3) 状況論 上野（1999）

上野は、様々な労働の場面を対象に、そこでの行為がいかに行われるかを解明している。まず、行為を行う場合、その行為の目的を終着点とするプランと手段といったものが想定できるが、上野は、実際に人が行為する場合、何をすべきか、何ができるかは、対象の中にその都度見えてくるものであり、目的も最初にどこから始めるかを方向付けているにすぎないと指摘している。

先の福島（2003）は、行為の根拠を暗黙知の実現としているが、これと異なり、上野は対象への働きかけが道具を用いることによって可視化され、それが次の可能な行為の探索を可能にすると述べている。つまり、道具は自分がどの工程にいるのかを可視的にするのである。例えば、上野は、パーティーのカクテルの作り方に関して、主に二つの記憶方略が用いられている例を取り上げて、この点を説明している。一つ目は、言語的な記憶方略で、注文されたカクテルの作り方を言語的にリハーサルし、それから、このリハーサルに基づいてカクテルを作るのである。この方法は、初心者によく見られる。もう一つは、実物に基づいた記憶方略であり、熟練者がよくとる方

法であるが、注文に応じて必要なグラスをバーのコーナーの上に並べ、さらに、すでに注がれた材料を手がかりにして次の材料を注ぐのである。この際、異なったドリンクには、異なった形と色のグラスが用いられ、それらがどのようなドリンクを作るべきかの手がかりになっているというわけである。

また、行為の際には様々な道具が用いられるが、それは上のような役割だけではなく、それらの空間配置、身体配置、人、会話といったものの全体が相互に相互の文脈を構成し、相互の意味を状況的に構成している。

上野の考えによると、コンテキスト自体もこのように構成されるという意味で、先に紹介したレイブとウェンガーの徒弟制に見る「正統的周辺参加」に関しても、既存の一つのコミュニティに参加する、適応するというのではなく、コミュニティの相互的構成といったコンテキストにおける参加ということになり、この辺についても誤解があることを指摘している。

まとめると、上野によれば、知識表象とは頭の中に存在する静的な体系のようなものではなく、道具やそのほかのリソースを用いた相互行為として、発話をともに織りなすある種の実践として、あるいはそうした相互行為によって達成された結果と見なすことができる。

#### (4) 「わざ」を学ぶ 生田(2000)

生田は現在の学校教育的な学びのありかた、つまり現実生活から乖離し、精選された知識、技能を、易しいものから難しいものへと配列されたカリキュラムに従って学ぶというあり方に疑問を抱き、日本における伝統芸能や武道の中にみられる「わざ」の習得のプロセスの解明を試みた。ちなみに、ここでいう「わざ」とは、身体技能としての「技」に留まらず、そうした「技」を基本として成り立っているまとまりのある身体活動において目指すべき「対象」全体を指し示している。

まず、「わざ」の習得の大きな特徴は、学びが師匠の「模倣」から始まること、習得する内容の「非段階性」、それにとまなう「評価の非透明性」という点である。

このうち「非段階性」ということに関しては、学校教育的な段階というものが、段階そのものに独自の明確な目標を持たせ、それに向けて学習者を教育するのに対し、「わざ」の世界における段階は、学習者自らが習得のプロセスで目標を生成的に拡大し、豊かにしていき、自らが次々と生成していく目標に応じて設定していく段階であ

ると、目標との関連を示している。したがって、たとえば伝統芸能の同じ作品の稽古に励んでいる学習者がいたとしても、初心者と上級者ではそれぞれが異なる目標を生成し、その目標に向けて稽古に励んでいるということになる。

また「評価の非透明性」とは、伝統芸能では師匠の評価は与えられるものの、その根拠まで明確にされることが少ないことから、学習者はどの点について良い、あるいは悪いと評価されているかが見えないということである。そして、このことこそ学習者に探求を持続させ、師匠の動作を模倣しながら生成する独自の目標に応じて得られる、内在的な成功感を下敷きにして、さらにより大きな目標を生成しながらそれに向けて学習を進めていくと生田は説明している。

改めて伝統芸能の習得のこの3つの特徴をまとめると、「非段階性」という特徴が、目標のあり方、そして評価のあり方にも反映されているということになる。

「わざ」の理解の特徴をまとめると、「模倣」にはじまり繰り返しの練習を重ねて「習熟」へ至る。しかし「習熟」とは師匠の完璧な模倣ではない。「わざ」の世界の究極目標は「形」の模倣を越えた「型」の習得という言葉で表現されている。さらに、「形」と「型」の違いについては、「形」は外面に表された可視的な形態であり、各「わざ」の世界に固有の技術、あるいは技能を意味している。これに対して、「型」は、簡単に言うならば人間生活のなかで生じてくる「形」の意味と説明されている。そして、「形」の模倣の繰り返しにより「型」の習得において、そこでの師となる存在は、ただ単に学習者にとって模倣の対象となる存在であるということではなく、学習者自身が師匠と、師匠の示す「形」を「善いもの」として価値判断を行い、模倣に専心することが認知プロセスの基本である。これを「威光模倣」と呼ぶ。さらに、学習の成果は、このプロセスにおいて、師が示す「形」の意味を学習者自身が解釈する「知的協力」ができるかどうか、つまり、学習者自身が「形」の意味を発見することができるかどうかにかかっている。

「型」の習得へのプロセスにおいてももう一つ重要なものが、学習者自身、師の視点を取り入れた第三者的視点をもてるようになることである。つまり、権威としての師の「形」の模倣を繰り返しながら、もうひとりの自分が自分自身に対して批判的な視点を取りながら全体的な意味を模索していくことが、習熟へとつながるのである。

#### 4．保育実習の反省と評価に見る実習生の学び

保育実習は学内のその他の授業と異なり学外で行われるため、短大の教員が学生の実習の姿を目にすることができない。従って、現場で学生が何をどのように学んでいるのかを知る手がかりは、実習後に提出される保育実習日誌、実習先から送り返されてくる実習評価票などである。この他に、実習後必ず学生に課しているのが、いくつかの項目をもうけそれに回答する形で記述される実習の反省である。

##### (1) 実習の反省文に見る学生の学び

まず1年次の実習後の回答では、担当した年齢による特徴などは見られない。学生自身に学んだと自覚されている内容は、それぞれ異なり、すべてが初めてという様相が伺え、保育の事象の断片的なものに留まっているようだ。さらに、おそらく保育者に直接指導いただいたと思われる子どもの特徴、保育者の行為などで、際だって心に残ったことというようなものが多いようだ。

次に2年次の保育実習の後に実施した反省文から、学生達がどのように実習を振り返ったかを検討した。様々な園で実習が行われたが、園の違いよりも、担当した年齢の要因の方が影響が大きいと予想し、子ども達の年齢別に反省を見ていった。

担当した年齢は、0～2歳までが実習生全体の6割強、3～5歳児が3割程度であった。3歳未満児の回答が豊富なのに比べ、3歳以上児の回答が内容的に乏しいと思われるのは、そもそも双方の学生数が違うことが影響していると思われる。その上、この実習は多くの保育所で運動会前にあたり、3歳以上児担当の学生は特に、運動会に向けての保育を体験したと予想される。これも、3歳以上児担当の回答内容に影響を与えたと思われる。

では、学生の反省を見てみると、まず保育実習との違いについて尋ねた項目では、担当した子どもの年齢の違い、園の違いも当然あるが、2回目の保育所実習ということで、「自分自身に余裕が持て、子ども達とのかかわりや実習全般に積極的になれた」と答えた学生が多かった。しかし、この答えにしても、3歳以上の学生では同様の答えが見られなかった。また、「安全管理」についての気付きも同様に3歳未満児担当の回答に顕著である。また、0、1歳児は言葉を話さないため、「子どもの気持ちをくみ取り、言葉を解さないコミュニケーションの大切さと信頼関係の確立」について複数の人が言及している。また、「一人一人に応じた対応のあり方」も同様に

低年齢児担当者が多く取り上げている。

一方、2歳頃から子どもの自我の発達が顕著になるにしたがって、学生も「自分の思い通りに保育を進めるのではなく、子どもに応じて保育を進める必要性」、「援助、つまり発達を助けるかかわり方」に気付いていくようになる様子がうかがえる。そこには、たとえば0,1歳とは異なった子どもの気持ちの読みとりなども含まれるようだ。また、「保育者自身が活動を楽しむことの重要性」に対する気づきも若干見られる。その他、「個々の子どもに気を配るとともに、全体を見ることの必要性」、「責任感」、そして、やはり「子どもと関わることの楽しさ、子どもの成長を目の当たりにすることができる喜び」から、保育者を改めて志望する気持ちが伝わってくる。しかし、保育に対する認識が深まるとともに、逆に保育の大変さがわかり、自分の保育を振り返ることができるようになり、自信をなくしたりすることもあるようだ。

では、実習生は以上のようなことを、誰から学ぶのかというと、0,1歳の基本的な生活習慣に関わる対応、また年齢に関係なく子どもへのかかわりについて、その多くを保育者のやり方をまねて学んでいくと思われる。しかし、上記の後半部分にも記したように、子どもの自我の芽生えは、子どもの行動、自己主張という形でも学生に受け止められたはずなので、実際の関わりの中で、子ども達から保育や援助がどうあるべきかを学んだということもいえるであろう。

## (2) 実習評価票に見る保育現場が実習生に期待していること

本学で用いている保育実習の評価票は、保育実習 と で同じ物であり、「実習態度」、「子ども理解」など4項目に関する評定とそれぞれの項目ごとのコメントを記入する欄、そして総合評価と全体的な講評を記入する欄から構成されている。ここでは、実習先の園長あるいは実習担当者により記入されたコメントや講評から、実習生にどのようなことが期待されているのかを考えることにする。

1年次の保育実習は、短大の2年間を通じて初めての实習となるので、緊張と戸惑いに彩られているといっても過言ではない。子どもたちの発達的な特徴を目にするのも初めてであり、基本的な生活習慣に関する対応も初めての経験である。そのような中でも、学ぼうとしている姿勢が見られるか、積極的であるか、子どもの理解に努めようとしているか、保育者の指導を素直に受け止め、次の実習に反映させているかなどが実習生を評価するポイントになっていると思われる。

これに対し、2年次の実習では、評価のポイントがやや専門的になる。その上、園長や実習の担当者がよくおっしゃるのが、実習後半年を経たら、実習生は短大を卒業し保育士となるので、厳しく評価しているということである。したがって、本学で用いる評価票は1年次、2年次とも同じ評価票ではあるが、同じ評定がついていたとしても同じ内容を意味しているとは言えない。そこで、具体的に評価のポイントを見ると次のようになる。「実習態度」については、1年次同様、「学ぼうとする姿勢、意欲」、「積極性」、「アドバイスを素直に受け止める姿勢」、また「子ども理解」については、「子どもを理解しようとしている姿勢」などが評価のポイントである。また、指導実習などに際しては、「発達段階に応じて十分検討され、行き届いた準備」がなされていることは大前提であるが、実践の際には、時には計画に捕らわれない「臨機応変さ」が要求される。また、子どもとのかかわりにおいては、「ひとりひとりへの細かい配慮」とともに、さらに「全体に対する目配り」も同時に必要となってくる。

両方の実習とも、保育者になるための準備であり、保育のほんの入り口に位置付いた段階であるため、結果を求められるというよりも、今後保育者としてさらに学んでいくための姿勢が問われているということができよう。また、特に指導実習などについては、出来映えよりも、たとうまくいかなかったとしても、その経験がその後に生かされるものであることが重要である。そのために、事前によく検討され、準備されることが大前提になるのである。

## 5．先行研究を用いた保育実習における学びの解釈と学内指導の可能性

身体技法としての学びに関する先行研究は、仕事や伝統芸能における初心者から熟練までを念頭に置いてある。一方、保育実習は未だ本職とはいえない練習の期間とでも言うべき段階なので、そのままこれらの研究を適用して考えるのが適当かどうかは疑問である。しかし、保育実習は学生が保育現場で仕事を学ぶことといえるので、そういう意味ではこれらの研究を可能な範囲で適用してみることにする。

保育実習で、実習生は実際の保育現場に入り、初心者といえども可能な活動に携わる。たとえば乳児や幼児初期の子どもの担当であれば、おしめを変えたり排泄を手伝い、離乳食や食事を与え、子どもと遊ぶ。これらを先のレイブラの研究に当てはめると、保育現場では実際の保育が展開されいているという意味で、実習生の保育への関与は「正統的」で

あり、乳幼児は常に危険に注意を払う必要があるため、そういう意味で実習生はまずは「周辺」的な内容から実習に当たる。したがって、このような実習のあり方は、レイブラの徒弟制度の徒弟と同様な学びのあり方といえるであろう。

2年次の2回目の実習に関する反省で顕著なのが、「一人ひとりに応じた対応」である。これは、裏を返せば、それ以前の段階では、学生が子どもの対応において、通り一遍の対応を想定していたことの裏付けといえるのかもしれない。たとえば、子どもたちがけんかをしている場面では、両者の言い分を聞き、時には大人が言葉を添えて双方に理由や気持ちを説明し、仲直りに至らせるといったような基本的な対応である。このような対応は当然間違いではないが、現実には子どもの発達段階や個性、保育者が当事者である子どもに対してこれまでどのように働きかけたり、どのような点を発達の目標としていたかによっても違った対応がとられることが予想される。このようなことを、現実の保育場面で目の当たりにして、先のような気づきに至ったのであろう。

また、実習評価票からは、これも2年次の実習においてであるが、「臨機応変さ」が求められていることがわかる。これに関しても、「一人ひとりに応じた対応」同様に、子どもや状況に応じて指導や対応を変える必要性が示唆される。

先の福島や上野の研究では、仕事上での状況的な判断の重要性が示唆されているが、技術者などを対象としてあるため、仕事上の判断の根拠や仕事の対象自体が主に物理的なものであり、子どもの発達を促すことを目的とする保育と同様に扱うことには限界があるかもしれない。しかし、保育場面では子どもの発達段階や個性、また状況が多様であることを考えると、保育に関して学ぶのに最適な場面は保育現場においてはありえない。

では、保育場面の多様性に応じた対応のあり方であるが、実習生は果たしてどのようにそれを学ぶのであろうか。反省の文からも伺えるとおり、一つは子どもたちの行動や実習生の働きかけに対する反応から、その必要性に気づいていると思われる。しかし、そのための具体的な対応の仕方は、保育者の対応の仕方を見て学んでいると思われる。そういった意味では、最初は保育者の模倣から始められているとって間違いなからう。

ところで、先行研究において、仕事などを学ぶ上でその師となる人の存在に直接言及してあるのは、生田の伝統芸能などにおける学びの研究である。生田は「わざ」の習得は、まず師匠の模倣から始まるが、その際学習者自身が師匠や師匠の示す「形」を「善いもの」として価値判断し、模倣に専心することが「わざ」習得の前提となっていることを示唆する。このことを保育実習に当てはめると、実習生は担当保育者やその保育のあり方を

「善いもの」と見なさなければ、その学びは効果が上がらないということができる。実際、保育実習の大きな問題点の一つとして、担当保育者と良い関係が結べないことによると思われるものが多い。その全てがこれに当てはまるわけではなく、中には実習生自身のわがままや視野の狭さといった、実習生の側の問題が原因と思われる場合も少なくない。しかし、特に2年次の実習においては、この次元の不満ではなく、保育のあり方に疑問を持ち、「善いもの」と価値判断できないことからくる、実習成果の低さを思わせる例も少なくない。たとえば、子どもの偏食に対する対応について、無理矢理食べさせるのは疑問であるというような意見が、実習後に見られる。このような対応に関しては、保育者の保育経験や、その保育者がそれまでその子どもをどのように捉え、保育目標をどのように設定しているかにもよるので、その正否は一概には問えない。しかし、問題は実習生が「善いもの」として価値判断をしかねる場合、偏食への対応に関して、さらには実習全体に関する成果に影響を及ぼすこととなる点である。従って、このような疑問に対して、実習園内で、あるいは実習後に養成校内で検討し直すことが、実習全体の学びを決定づけると言えよう。

以上の検討を通してみると、実習の意義は、現場でしか学べないこと、つまり現実の多様性を知りそれへの対応を学ぶことと言い換えることが可能であるようだ。従って、福島が指摘するように、実習前の指導においてマニュアル化したものをを用いることの有効性については、全く無駄とは言い難いが、かなり限られた内容、あるいは効果しか期待できないと言える。

学びの方法に関しては、生田が指摘するように、学生が長く慣れ親しんできた学校教育では、現実から乖離した知識や技能を厳選し、それを易しいものから難しいものへと配列した形で扱ってきた。一方実習における学びは、仕事の現場における仕事の内容の学びであり、個々の学習者が自分自身で状況的に学び取っていくことが要求される。このように、学校教育と実習では学びのあり方に断絶がみられるため、事前の準備としては学びの方法こそが焦点化されるべきであると思われる。これに従えば、具体的には、保育の事象において何をどのように学び取るのかと言った訓練が必要とされるであろう。しかし、現実には養成校内では保育の事象を具体的に扱うといっても、ビデオや事例を用いるしかない。そこで、やはり重要になってくるのが、実習後の指導である。梅田の実習に関するレビューにもあるように、多くの養成校で実習後に事例の検討会が行われていることから、このことの重要性が明らかである。2回の実習それぞれで実習後の検討を丁寧に行い、次につなげていくことが、保育のよりよい学びにつながると思われる。

おわりに

保育実習の学びを、身体技法に関する先行研究を用いて解明してきたが、正直なところ、経験に基づく気付きに対し、それほど目新しい発見が得られたとは言い難いが、少なくともこれまで予想されていたことに対する理論的な裏付けは得られたように思われる。そしてさらに、これまで一般的に考えられてきたような養成校で理論、実習によって実践を学ぶと言った単純な二項対立には疑問がもたれることとなった。つまり、保育実習に関して養成校内で扱うことが可能な範囲、あるいは扱う必要があることを再度整理する必要がある。ある意味これはこの問題に関する養成校の限界を自覚して割り切るとも言えなくはないが、そうだからこそ、実習園との連携を密にし、両者の役割分担の必要性の共通認識がさらに重要になると思われる。

引用文献

- 秋田喜代美 2000 保育者のライフステージと危機 発達 21 48 - 52  
生田久美子 2000 「わざ」から知る 東京大学出版会  
上野直樹 1999 仕事の中での学習 東京大学出版会  
梅田優子 2002 教育・保育実習に関する研究の動向 県立新潟女子短期大学研究紀要 39 59 - 68  
岸井慶子 2000 保育現場から保育者の専門性を考える 発達 21 16 - 21  
ジーン・レイブ エティエンヌ・ウェンガー / 佐伯胖訳 2003 状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加 産業図書  
津守 真 2000 保育者の地平 発達 21 61 - 67  
福島真人 2003 暗黙知の解剖 認知と社会のインターフェイス 金子書房  
吉村真理子 2000 保育者としてのアイデンティティを問う 発達 21 22 - 27  
渡部信一 2001 障害児は「現場」で学ぶ 新陽社

高松大学紀要

第 41 号

平成16年 2月25日 印刷

平成16年 2月28日 発行

編集発行

高 松 大 学  
高 松 短 期 大 学

〒761-0194 高松市春日町960番地

TEL (087) 841 - 3255

FAX (087) 841 - 3064