

－ 原 著 －

実習における〈子ども－実習生との関係〉の検討

－保育実習・教育実習での体験をエピソード記述で描く－

塚 田 みちる

A study of the relationship between children and young trainees during teaching practicums:
from the perspective of intersubjectivity in kindergarten and nursery school teaching practicums

Michiru TSUKADA

日本語要旨

本研究は、保育者を目指す学生の実習中における子どもとの関係形成を検討したものである。幼児教育学科学生を対象に、初めての実習である「保育実習」と、続く「教育実習」終了後におこなったエピソード記述を分析対象にした。エピソード記述は「関係発達論」と、その方法論「関与観察とエピソード記述」に依拠した。分析は、エピソードのテーマに沿ってカテゴリーに分類するかたちでおこなった。その結果、エピソードのテーマは「通じ合い場面のさまざま」「せめぎ合う2つの気持ちのはざまでの葛藤」「子どもの思いを受け止めて対応すること」の3つに大別された。初めて実習である保育実習では、子どもの思いと自分の思いとの葛藤体験が半数以上報告された。一方、教育実習では子どもとの通じ合い体験などが報告された。また、エピソード記述を読み解いていくと、「間主観的把握」「両義性」といった「関係発達論」の中核概念に辿り着くことが示唆された。

キーワード：保育実習，教育実習，関係発達，間主観的把握，両義性

問題と目的

幼稚園教諭二種免許，保育士資格を取得するにあたり，養成校のカリキュラムには教育実習と保育実習が含まれている。学生にとっては，数週間という期間にわたり，現場の保育者の指導のもと，学内では得ることが難しい「子どもたちとの生の関わり」を経験する。

本研究では，これらの実習で学生がどのような体験をしているかを〈子ども－実習生との関係〉という視点を投入して捉えることを目的とする。教育実習と保育実習はそれぞれ学校教育法，児童福祉法に基づくため，各々の免許資格に係る教科，実習形態，実習内容，実習目的などのあらゆる面で異なっている。しかしながら，いずれにおいても保育者が「子どもの心を育てる」ことに全力を注いでいるという点において違いはないと考えられる。そのような保育現場で，実習生が子どもとの間でどのようなやり取りを展開しているかを検討した研究は少ない。

子どもと心が通じ合ったり、逆に通じ合わなかったりしながら関係が作られていく過程を実感することは、次の実習に向けての自信や、今後、保育者になることへの動機づけを深めることになるだろう。

本学幼児教育学科の場合、実習は1年次後期終了後に保育実習Ⅰ（保育所）、2年次前期から順に、教育実習、保育所実習Ⅰ（施設）、保育実習Ⅱ（保育所）を履修する。本研究では、最初の2つの実習（保育実習Ⅰと教育実習）を取り上げ、実習中の体験を「関与観察とエピソード記述」の方法論¹⁾に依拠して子どもとの関わりのありようを検討する。後に述べるように「関与観察とエピソード記述」の方法論は「関係発達論」^{2) 3)}と切り離すことはできない。「関係発達論」の中心テーマは<子ども-養育者（もしくは養育者に代表される子どもにとって重要な他者）との関係>である。この関係のありようを克明に描き出し、相互の気持ちのやり取りや心の育ちのプロセスを吟味することが、この理論のスタンスである。すなわち、子どもの心の育ちは、目に見える行動レベルのやり取りだけで捉えられるものではなく、目に見えない気持ちの交流を描き出してこそ、吟味できるようになる。それには「関与観察とエピソード記述」が唯一の方法論なのである^{1) 2) 3)}。本研究ではこれらの考え方に依拠することで、幼い子どものいまだ言葉で十分に表現しきれない思いを実習生が感じ取り対応するというやり取りの様態を明らかにする。

（1）実習体験を扱った研究

先行研究を見てみると、実習中の勤務態度や実習態度、実習内容、実習記録に対する学生の自己評価やアンケート結果、実習先からの評価を扱った研究^{4) 5) 6) 7) 8)}、実習が始まる前の教材研究への習熟度と実習の満足感との関連性を調べた研究⁹⁾、実習中の子どもとの関わりへのストレスを扱った研究¹⁰⁾、実習担当者から期待される資質を扱った研究¹¹⁾などが見受けられる。これらを概観すると次の3つの特徴がうかがえる。その1つは、実習生は子どもと積極的に元気に関わったと自己評価する一方で、子どもとの関わりをネガティブに捉えてストレスも感じていることである。保育者を目指す学生の多くは基本的に「子どもがかわいい」「子どもが好き」という態度を有している。しかしいくら子どもが好きだからといって、いつも明るく元気に対応できるわけではない。子どもが駄々をこねたり、しつけなどの対応がうまくできないときは困ったり悩んだりする。そこでつまずきを感じて保育者になる意欲がそがれることがあると指摘されている^{4) 10)}。2つめは、子どもが集団で生活している保育の場において、一人一人の子どもに目を向け理解することの難しさである。担当クラスの子どもの全員の名前を覚えるといったことはできても、子どもの思いや気持ちを読み取って関われたと自己評価する学生は、実習前に十分に教材準備等ができていたと自己評価する一部の学生に限られている^{7) 8) 9)}。3つめは、保育者の意図を読み取ることが期待されていることである。実習中、単なる見学にならないために、子どもの動きを見通したり保育者の意図を感じ取って対応したりするといったことが求められている^{4) 5)}。また、保育者というアイデンティティは、良き

保育者モデルを見つけてモデリングすることで形成されると指摘されている¹¹⁾。

以上の研究から、たとえ「子どもが好き」という態度を有しているとしても、子どもと実際に関わってみれば、子どもの思いが分からなかったり、駄々をこねて困らされたりすることがある。そして、これらにうまく対応できないことで自信を無くして自己評価が低くなる可能性が考えられる。また、子どもの思いだけでなく、保育者のねらいを理解することも期待されている。その期待にうまく応えられれば自信に結びつくだろうし、そうでなければ自信を失う一つの要因になるだろう。すなわち、実習生は「子どもの思い」、「保育者のねらい」、そして「自分自身の思い」とさまざまな思いに直面しながら子どもと関わっている。それらの思いは重なるときもあれば対立することもある。対立すれば葛藤を抱くことになる。そうした葛藤に折り合いをつけ、子どもと関係をつくる場所に保育者としての自信がわいてくるのではないか。しかしながら、子どもとの通じ合いや葛藤が生じた時の体験の中身から＜子ども－実習生との関係＞のありように焦点を当てた研究は少ない。そこで次に、人と人との関係形成における心のありようを論じている「関係発達論」^{2) 3)}等について述べる。

(2) 「関係発達論」とその方法論である「関与観察とエピソード記述」

関係発達論は、従来の発達心理学では目に見える「行動」と「能力の獲得」にあまりにも比重を置いていることへの批判の上に成り立つ斬新な発達の考え方である。確かに、子どもが育つ過程で、いつ頃、どのような行動が出現し何ができるようになるかを知ることは、子どもを育てる者によって目に見える指標になる。そうすると「平均的」な能力発達が関心事になる。しかし、この「平均的な能力発達」の考えが優勢になると「子どもの心の育ち」に目が向かわなくなるのではないか、というのが関係発達論の見方である。つまり、関係発達論で問題にしているのは、一人の人間としての育ち、その子らしさの育ちといったその人の全体としてのありようであり、それが子どもの心の育ちを考えることになるのだということに集約される。関係発達論は、鯨岡^{2) 3)}等によって提唱された一つの体系だった理論である。ここでは、その理論に基づいて、子どもの心の育ちを＜子ども－保育者との関係＞という枠組みの中で論じることにする。

近年、鯨岡^{12) 13)}は関係発達論をベースにして、保育現場での＜子ども－保育者との関係＞のありようを紹介し、今なぜ保育の場にエピソード記述が必要とされているかについて次のように述べている。

「エピソード記述を保育のみなさんに推奨してきた私にとっては、何よりも従来の保育を見直して、目に見えない子どもの心（気持ちや思い）に保育者がしっかり目を向け、それを受け止め、保育者の思いを返すところをエピソードに描き出すことによって、これまでの「させる保育」の流れを変え、「子どもの心を育てる保育」の流れを作り出したいというのが、その最大の理由です。

なぜこれまでの保育を見直して、子どもの心を育てる保育に切り替える必要があるのかといえ
ば、少なくとも私の目には、家庭の養育も保育も、子どもの思いを受け止める部分が極めて弱
くなって、そのために本来の「子どもを育てる」営みから遠く隔たってしまい、その結果、子
どもの心の育ちが十分でない、あるいは子どもの心の育ちに歪みが生まれている、という現実
への深刻な危機感があるからです」(鯨岡, 2009, p.1 より抜粋)

すなわち、平均的な能力発達に比重を置いて子どもを見ていると平均に達していない面に大
人の目が向きがちになる。また、集団で子どもを保育する場面では、他の子どもと同じように
保育の流れに乗れない子どもをつい急き立ててしまうこともあるのだろう。そうすると、一人
一人の子どもの向き合い、その子の心の動きを受け止め、そして保育者の心の動きをそれに合
わせていくということが難しく感じられてしまうというのが現状ではないだろうか。

ところで、子どもの行動の背景にある「思い」は直接的に目で見ることはできない。たとえ
言葉で表現されたとしても、思いのすべてを適切に表現することは幼い子どもには難しい。だ
からといって子どもに思いがないわけではない。それをいかに周囲の大人が感じ取り対応する
かは、その後の子どもの心の育ちを左右すると言っても過言ではない。たとえば、子どものちょっ
とした仕草を捉えて、子どもの今の興味関心を感じ取り、それを認める対応をすることで、子
どもの興味が一層膨らみますますやる気になることがあるだろう。逆に、せっかく膨らんだ興
味が、大人の心ない対応によって小さく萎んでしまいやる気を失わせてしまうこともある。こ
のように子どもの心の動きは大人との関係の取り結び方に委ねられている。つまり、子どもと
養育者(や保育者)は、それぞれ別個の身体を持つという意味では別個の存在と言えるが、特
に幼少期において実は決して切り離して考えることのできない一つのまとまりであるというの
が関係発達論の中核にある考え方である^{12) 13) 14)}。

さて、ここまで述べてきたように、<子ども-保育者との関係>は、まずもって「子どもを、
その子なりの思いを持った一個の主体として受け止める」ということを基盤にしていることが
分かる。そこで次に、このことをより具体的に示すために次の3つの概念を用いて説明する。

①身体を通じて子どもの思いを感じ取ること(間主観的把握)

これは、相手とこちらとのあいだで気持ち(主観)が通じ合うこと、あるいは相手の気持ち
がこちらに通じてくるということを用いるものである。このときの通じ合いは「こういう行動を
しているから、こういう気持ちであろう」と頭で考えて分かることではない。むしろ相手の感
じていることが、なぜか自分の身体で起きているかのように感じられてしまうというかたちで
感受されることである。このような事態を、私とあなたの<あいだ>でトンネルが繋がって
<主観(気持ち)>が伝わってきたという意味で「間主観的把握」という。もちろん、その主
観(気持ち)を直接目で見ることはできない。だから身体を通して感受する態度が必要になっ
てくる。その態度で子どもを観察する方法が「関与観察」である^{1) 15)}。

②せめぎ合う二つの思いを一人の人間（子ども）が抱えること（両義性）

子どもの気持ちを感じ取って通じ合うことは、互いの気持ちがぴったり重なった心地よさを意味する一方で、通じ合えないもどかしさが生じることも意味している。子どもとの関わりの中で、保育者は子どもの今の気持ちは分かるけれども、できれば「そうしないで欲しい」という思いを抱く時がある。そうなると保育者は二つの相反する気持ちのあいだで葛藤を抱えることになる。こうしたせめぎ合う二つの気持ちを一人の人間が抱くことを「両義性」という。両義性は子どもと保育者の関係に限らず、どんな対人関係にも起こることで、「あちらを立てればこちらが立たず」という二律背反的な事態を指している¹⁶⁾。

③子どもも保育者もそれぞれに思いを持った主体であること（相互主体的関係）

二者の間で気持ちが重ならないときや、せめぎ合いを抱えて葛藤が生じたとき、どのような対応をとるかは人それぞれである。苦しいけれども関わりから逃げずに自分の思いを伝えようとする人もいれば、自分の思いを抑えてでも子どもの思いをかなえてあげたいと思う人もいるだろう。つまり、子どもが自分なりの思いを抱えた一個の主体であるのと同様に、保育者も自分なりの思いを抱えた一個の主体である。その主体と主体がそれぞれの思いを押し出したり引っ込めたりぶつけ合ったりしながら着地点を探すプロセスで相互理解が深まってゆく。このプロセスを「相互主体的関係」という¹⁷⁾。この関係の結びつき方いかんによって、子どもの心の育ちのありようが左右されるのはすでに述べたとおりである。

そこで本研究では、実習体験のうち最も印象に残った出来事をエピソードとして記述し、その内容から次の2点を検討する。

1. 初めての实習となる「保育実習Ⅰ（保育所）」と、続いて実施される「教育実習」の体験内容の違い
2. 実習生の描くエピソード記述内容と、上で述べた「関係発達論」の3つの概念との関連性

方法

（1）協力者

本学短大幼児教育学科2年次生119名。エピソード記述は保育士取得必修科目において実施した。その後、研究の主旨を説明し、参加協力の意思を同意書の提出にて確認した。

（2）手続き

2013年2月から6月に実施された保育実習Ⅰ（保育所）と教育実習終了後に、次の手順でエピソード記述の方法を説明した。

- ①「関与観察」の説明のため、「子どもの思いを受け止める」という態度¹⁴⁾で子どもと関わることを意味、および保育者の抱く葛藤を講義で伝えた。
- ②「エピソード記述」の方法を説明した。まず、これまでの実習中の出来事のうち最も印象に残り、その体験を他の人と共有したいと思うものを1つ選ぶよう指示した。ここで

印象に残ったとは、気持ちが強く揺さぶられた（例：困った、驚いた、感動した）という出来事とした。選ぶ際は「実習記録」を参照させた。

③次に、選んだ出来事をエピソードとして記述するよう指導した。記述の際、目に見える行動を正確に記述するとともに、目に見えないけれども、その時感じ取れた子どもの気持ちや通じ合いの様相について、ありのままに記述するよう注意を促した。エピソード記述は鯨岡¹⁾を参考に、次の構成とした。〈タイトル〉、〈エピソードの背景〉（関与観察の場がどういう場であるか、エピソード場面がどういう状況であるかが読み手に分かるような情報の提示）、〈エピソード本体〉（場面をあるがままに時系列に沿って描き出したもの。行動の記述に加えて、目には見えないけれども間主観的に把握された内容も含める）、〈エピソードを選んだ理由〉（そのエピソードがどのように印象的だったのか、エピソードを描いたことによる気づき）である。

④エピソード記述後、ひとりずつ教卓に立ち、自分のエピソードを全員に向けて発表した。発表後、学生間で感想を述べ合う時間を設けた。筆者は、エピソード内容の把握に加えて、発表者の声のトーンや読む調子、表情などから全体的な印象として捉えられたことも記録した。

（3）分析

授業内の提出物としたため全員（119名）が提出した。その中から参加協力の得られなかった3名を除く116名を分析対象者とした。そして、エピソードのテーマをボトムアップ的に整理した。

結果・考察

（1）記述内容の分類

学生のエピソード記述内容について分類を行った。はじめに10名程度のエピソードを取り上げ、「エピソードを選んだ理由」から主たる理由について、その内容を簡潔に表すラベルを付した。次に、これらのラベルを整理して、内容的に類似したものをまとめてカテゴリー化した。そして残りすべてのエピソードにも順次目を通し、エピソードの背景、エピソード本体、エピソードを選んだ理由すべてを対象に、カテゴリーを追加したり統合したりするなどしてカテゴリーの精緻化をはかった。こうして生成された11のカテゴリーに基づいて改めてすべてのエピソードを読み返し、すべてがこれらのカテゴリーのいずれかに分類できることを確認した。その結果、これらのカテゴリーを下位カテゴリーとして、上位3つのカテゴリーにまとめることができた（表1）。1つのエピソードを1つのカテゴリーに分類する方法で、該当するエピソード数（人数）をカウントした。その結果を表1に示す。

表1 エピソード記述の分類結果（実習別）

カテゴリー種別とカテゴリー名	保育実習	教育実習
上位カテゴリー1：通じ合い場面のさまざま		
下位カテゴリー① クラス全員の前で絵本読みなどを行ったときに、緊張したが、子どもが楽しんでくれて嬉しかった	0 (0%)	7 (4.8%)
下位カテゴリー② 子どもの振る舞いから、その子なりの思いが分かって嬉しかった	2 (6.3%)	14 (16.7%)
小計	2 (6.3%)	21 (25.0%)
上位カテゴリー2：せめぎ合う2つの気持ちのはざまでの葛藤		
下位カテゴリー① 子ども同士のいざこざの対応ができずに困った	1 (3.1%)	4 (4.8%)
下位カテゴリー② 人見知りで泣かれて困ったけれど泣き止んでほしいと思い対応した	3 (9.4%)	0 (0%)
下位カテゴリー③ 登園後、母親を後追いして泣かれて困ったけれど泣き止んでほしいと思い対応した	4 (12.5%)	0 (0%)
下位カテゴリー④ 子どもの甘えをどこまで受け入れてよいか分からず悩んで先生にアドバイスしてもらった	9 (28.1%)	4 (4.8%)
下位カテゴリー⑤ 子どもに反抗されたりしたが実習最終日に子どもに「一緒に遊んでくれてありがとう」などと言われて嬉しかった	0 (0%)	9 (10.7%)
小計	17 (53.1%)	17 (20.2%)
上位カテゴリー3：子どもの思いを受け止めて対応すること		
下位カテゴリー① いつもの子どもの姿とは違う一面を発見して感激した	5 (15.6%)	8 (9.5%)
下位カテゴリー② 担任の先生の意図が分かって、子どもの気持ちを先生の意図する方向へ導けた	4 (12.5%)	10 (11.9%)
下位カテゴリー③ 子どもの興味関心に寄り添うように対応できた	0 (0%)	21 (25.0%)
下位カテゴリー④ 子どもの不安を感じ取って対応し、安心してもらえた	4 (12.5%)	7 (4.8%)
小計	13 (40.6%)	46 (54.8%)
合計	32 (100%)	84 (100%)

表中、数字は人数を示す。()内は実習別の割合である。

全体を概観すると、学生にとって初めての实習であった保育実習では「せめぎ合う2つの気持ちのはざまでの葛藤」が半数以上の割合で記述されていた。一方、続く教育実習ではそうした葛藤の記述よりも、「子どもとの通じ合い」や「子どもの思いを受け止めて対応する」という内容のエピソードの割合が上回った。

実習別に見てみると、最初の实習である保育園での実習で際立って多かったのが「子どもの甘えをどこまで受け入れてよいか分からず悩んで先生にアドバイスをもらった」であった。また、「人見知りで泣かれて困ったけれど泣き止んで欲しいと思い対応した」、「登園後、母親を後追いして泣かれて困ったけれど泣き止んで欲しいと思い対応した」が保育実習に固有な体験であった。人見知りや後追いといった年齢の小さい子どもならではの振る舞いに対し、子どもの泣く気持ちも分かるけれど、でも泣き止んで欲しいとも思ったという相反する気持ちを抱えて葛藤したことを示す内容であった。こうした葛藤は実習で子どもと実際に関わったからこそ経験するという意味で印象深い体験であったと考えられる。また、そのことが初めての实習での

大変さにつながることも推察された。

一方、教育実習に目を転じると、「クラス全員の前で絵本の読み聞かせなどを行ったときに、緊張したが、子どもが楽しんでくれて嬉しかった」、「子どもに反抗されたりしたが実習最終日に子どもから『一緒に遊んでくれてありがとう』などと言われて嬉しかった」、「子どもの興味関心に寄り添うように対応できた」が、教育実習に固有な体験であった。いずれも、子どもとの関わりで緊張したり、子どもが自分の思い通り動いてくれなくて困ったり、子どもの興味関心がなかなかつかめず苦労したりと、負の気持ちに大きく傾きながらも対応した出来事である。子どもと関わることをあきらめずに対応したところに、子どもとの関係形成の糸口が見つかることがうかがえた。

(2) エピソード記述の実際

先に分類した各カテゴリーから具体的なやり取りがよく記述されているエピソードをいくつか抽出した。紙幅の都合上、以下の3つのエピソードを取り上げる。各エピソードは<タイトル>、<エピソードの背景>、<エピソード>、<エピソードを選んだ理由>に加えて<コメント>として解説を付した。

1. 通じ合い場面のさまざま

ここでは、上位カテゴリー「通じ合い場面のさまざま」から以下のエピソードを紹介する。このエピソードは、実習期間中に一日の保育の流れの中で、担任の先生に代わって子どもたちを指導する「部分実習」と呼ばれる時間の出来事である。その部分実習において、クラス全員の子どもの前に立ち、絵本の読み聞かせをしたときのK実習生とYくんとのおいだでの通じ合いを描いたエピソードである。

<エピソード1のタイトル> 心のコミュニケーション K実習生

<エピソードの背景>

教育実習で、最初の一週間は4歳児クラスに入らせてもらいました。クラスの中に一人、障害をもった男の子がいて、そのYくんは言葉をはっきりと話すことができません。Yくんにはいつも加配の先生がついていました。なので私はYくんの様子を見たり、何かあるときは少し話しかけたりはするけれど、そこまで深く関わることはありませんでした。一週間のうち二日間子どもたちの前で手遊びをさせてもらい、4歳児クラスの最終日には絵本を読む部分保育の機会をいただきました。

<エピソード>

子どもたちの前で絵本を読むのは初めてで、私自身、みんなが楽しく絵本を見てくれるか、不安もたくさんありました。でも、子どもたちが笑顔で私のほうを向いてくれているのがすごくうれしくて、緊張しながらも落ち着いて手遊びが始められました。『おおきなかぶ』の絵本を読み、私はみんなと一緒に「うんとこしょどっこいしょ」の掛け声を言ってくれるかなと思っていました。でも、みんなは静かに絵本を見てくれていました。パッとYくんのほうを見てみ

ると、私の「うんとこしょどっこいしょ」の声に合わせてYくんだけがカブを引っ張る動作をしていました。私はそれがすごくうれしくて（「わぁ！Yくんがやっている」）とうれしい気持ちがあふれて笑顔になり、絵本を読みながらも思わずYくんに笑いかけてしまいました。その後、降園準備をして園庭に出た時、この一週間一度もYくんから私のほうに来てくれたことはなかったのに、Yくんが不意に私の手をスッとつかないできてくれました。

<このエピソードを選んだ理由>

ただ絵本が楽しかったからなのか、私の笑顔が届いたからなのか、Yくんのその時の気分だったのかはわからないけれど、私にとってはYくんが少しだけ心を開いてくれたような気がして、「絵本楽しかったよ」と気持ちを伝えてくれているような気がしてすごくうれしかったです。Yくんと深く関わることはなかったけれど、毎朝「おはよう」と笑顔であいさつを交わしていたので、どんな小さなことでも毎日の積み重ねでお互いの心に気持ちが届くような関係を築いていけるのかなと思いました。

<コメント>

このエピソードを聞いたとき、とても落ち着いた時間が過ごせたのだという印象を抱いた。それと同時に、K実習生は日頃から子どもたちの前に立つと緊張すると口にしてきたことを思い出し、さぞかし緊張しただろうに笑顔あふれる体験になったことが分かって私も嬉しくなった。K実習生は嬉しさを噛みしめるようにしてエピソードを読んでいた。そのことからK実習生の笑顔は、爆発的な嬉しさといったものではなく、体中にじわーっと嬉しさが広がるといったものだったのだろうと感じた。それが、嬉しさを噛みしめるという印象につながったと思われる。

さて、エピソードの流れに目を転じてみる。このエピソードを行動レベルで見れば、読み聞かせの最中にYくんが「うんとこしょどっこいしょ」の掛け声に合わせた動作をしてくれて、それを見てK実習生がYくんに笑いかけた、ということに集約されてしまう。しかし、このときの笑顔が数ある実習中の嬉しい体験の中で、なぜK実習生の心に残ったのだろうか。そう考えた時、この笑顔が生じた背景にYくんの目に見えない心の交流があったことを考えずにはいられない。

そこで、このときのK実習生の心境をエピソードの流れに沿って言葉で表現してみる。エピソードの冒頭には、K実習生は緊張しながらも落ち着いて手遊びを始められた、とある。絵本を楽しんでくれるか不安もあったけれど、「絵本を楽しんで欲しい」と願って子どもたちに目を向けた。すると、子どもたちが笑顔を向けている。その笑顔から「絵本を楽しみにしてくれている」と感じたのだろう。そう感じると、K実習生の緊張感に少し余裕が生じた。「緊張しながらも落ち着いて」というのはそういう余裕からではないか。

手遊びに続いて絵本も落ち着いたトーンで読み始めたのだろう。子どもたちは、その落ち着いた雰囲気浸って静かに聞き入ったようである。いよいよ絵本の一番の盛り上がりである「う

んとこしょどっこいしょ」の場面になる。K実習生には「絵本のストーリーにもっと参加してもらいたい」、「もっと一緒に楽しみたい」という思いが高まってきた。そこで「うんとこしょどっこいしょ」の掛け声をかけてみた。期待しながら子どもたちに目をやると、ほとんどの子どもがまだ静かに聞きっている。そんな中、ふとYくんに目が止まる。するとYくんが自分の掛け声に合わせてカブを引っ張る動作をしてきている。それを見てK実習生の顔に笑顔があふれる。「わぁ！Yくんがやってくれている」というのが、このときのK実習生の喜びの表現である。この喜びの出所はYくんのカブを引っ張る動作だけに由来するのだろうか。そうではないだろう。「私と一緒にカブを引っ張ろうよ」、「一緒にやって欲しいなぁ」という私（K実習生）の思いが伝わった。Yくんは、「いま、私と一緒に引っ張ってくれているんだ」ということが、Yくんの動作を見た瞬間に感じ取れたのだろう。そして、部分実習を始めた時の不安がすっかりなくなって、K実習生自身が絵本のストーリーに入り込み楽しい気持ちになった。それがエピソードの後半で「うれしい気持ちがあふれて笑顔になり、絵本を読みながらも思わずYくんに笑いかけてしまいました」という表現につながったと思われる。

このようにエピソードをなぞってみると2つのことが指摘できる。1つはK実習生の喜びの出所の根本に「間主観的把握」があったと見て取れることだ。すなわち「私と一緒にカブを引っ張ってほしい」という願いがYくんに通じて、まるで自分と一体になって引っ張ってくれていると感じ取れたということである。たとえて言うなら、その瞬間、K実習生とYくんととのあいだにトンネルが通った。そこをくぐっておのずと「私と一緒にカブを引っ張ろうよ」という思いが伝わった。「おのずと」というのは、「伝えよう」とか「分かって欲しい」というような意図的なコミュニケーションによる伝達ではない。当事者にしたら、トンネルを通して伝わってしまったとしか言いようがないものである。そして、Yくんからも「先生と一緒にカブを引っ張りしたい」という思いがなぜか伝わってきた。自分の思いが一方通行なものではなく、たとえ一瞬だったかもしれないが、互いの思いが重なったように感じた。だから喜びがあふれて笑顔になって「思わず（つまり自然と）」Yくんに笑いかけたのではないだろうか。このように読み解かねば、K実習生の喜びのありようを理解することは難しいだろう。ここに行動レベルだけでなく、目に見えない気持ちの把握という「間主観的把握」の概念を導入して子どもとの関わりを読み解かねばならない理由があると考えられる。

さらに2つめは、子どもとの間にトンネルが通ったかのような通じ合いの感覚は、関わり手の心に深く刻まれるということである。当事者同士にしか分からないごく一瞬の体験であるが、当事者に大きな喜びをもたらす、「どんな小さなことでも毎日の積み重ねでお互いの心に気持ちが届くような関係を築いていけるのかなと思いました」という気づきをもたらす契機になることである。

2. せめぎ合う2つの気持ちの間での葛藤

ここでは、上位カテゴリー「せめぎ合う2つの気持ちの間での葛藤」から以下のエピソード

を紹介する。このエピソードは、先ほどのエピソードとは対照的に、子どもにおっぱいを触られるという体験をした実習生の困った様子が伝わってくるエピソードである。

<エピソード2のタイトル> 思いを行動で N実習生

<エピソードの背景>

私は教育実習で5歳児クラスを担当しました。男の子が多いクラスでその中のKくんは背が一番高くても強い子でした。とても活発で他の子とも仲良くできる子です。実習3日目ころから実習生の私にも慣れてきて外遊びで一緒に遊ぶことも多くなりました。そんな時、活動の合間や登園してきた時などに「先生のおっぱい」と言って触ってくるようになりました。

<エピソード>

初めのうちは興味本位なのか、試されているのか色々考えましたが、結局意図が分からなかったです。でも、エスカレートする度、だんだん力も強くなって、周りの子にも触られるようになり、先生に「Kくんが胸を触ってくるんですけど、どうしてなんですか」と聞きました。すると、「それはKくんなりの愛情表現だよ。触っても大丈夫そうな人をちゃんと選んで大好きっていう意味があるんだよ」と言われました。それを聞いて、最初は良かったけど途中から止めて欲しいと少しでも思ったことやその思いに気づけなかったことをとても反省しました。先生はそんなKくんに対して「Kくんはおっぱい星人やな～。そんなに好きなんやったら飲ましたろ～」と言ってKくんをぎゅーっと抱きしめたりしてスキンシップを取っていました。その姿を見て、先生とKくんの4月からの信頼関係について考えさせられました。私も次の日から度が過ぎているときは嫌な思いを伝え注意を促したりしましたが、そうでない時は「おっぱいなくなるわ～」などと言ってKくんの思いを受け止めながらスキンシップを取るようになりました。

<このエピソードを選んだ理由>

子どもの何気ない行動の裏にもその子なりの思いがあるということ、この出来事を通して改めて感じました。また、胸を触ることが好きなKくんに対する担任の先生の接し方がとても印象強かったです。先生とKくんのやり取りを見て胸が温かくなりました。

<コメント>

保育場面では、子どもが甘えて保育者にスキンシップを求めてくることはよく聞くことであるが、若い実習生にとっておっぱいを触られることは大変困惑する経験であろう。N実習生がエピソードを発表したとき、恥ずかしそうに照れてうつむき加減になりながらも思い切って読み上げたという印象を抱いた。その様子に、N実習生が当時、複雑な思いを抱えていたことが感じられた。このエピソードを聞いてまっさきに疑問に思うのは、N実習生はなぜ、頭ごなしに「止めて」と言えなかったのか、ということである。そこでN実習生の心境をエピソードの流れに沿ってなぞってみる。

最初のうちはなぜおっぱいを触ってくるのかの事情が分からないながらも、子どものすることだからと目をつぶっていたのだろう。しかし、だんだんとエスカレートしてきたところで担

任の先生に相談する。すると「それはKくんりの愛情表現だ」と説明してもらったというのがエピソードの前半である。ここでのポイントは、N実習生に混乱が生じていたのではないか、ということである。おっぱいを触られるという困惑、なぜそうするのかKくんの意図が分からない、どのように対応したらいいのかも分からないといった混乱である。そして、そうした混乱した思いを担当の先生が真摯に受け止めて対応している。そのところを先生に受け止めてもらったことで、少し気持ちの整理がついたのだろう。実は「止めて欲しい」と思った時もあったという自分の思いに気づけたり、Kくんに「止めて欲しい」という思いを伝える伝え方を工夫したりできるようになっていった。N実習生の混乱した思いをもう一度整理すると、「そういうことされるのは嫌だな」という思いと、その反面で「なぜそうするのか分からないけれど、Kくんりに何か理由があるのかもしれない」という子どもの思いへの配慮があったことがうかがえる。ところが、これらは「あちらを立てればこちらが立たず」といった相反する状態である。そこに混乱が生じたと考えられる。エピソードの最後に「Kくんの思いを受け止めながらスキンシップとるようにした」とあることから分かるように、子どもに「そうしないで欲しい」と思ったとき頭ごなしに言えない背景には「子どもの思いを受け止めたい」という姿勢があることが分かる。ここに2つに気持ちのはざまでせめぎ合うという「両義性」の概念を投入しないと、このエピソードを読み解けない理由があると考えられる。

実習中の子どもへの対応は、この両義的という意味で随所に対応の難しさがあると思われる。つまり、子どもの思いを受け止めたい、しかし受け止めようとするからこそ実習生に両義的な思いが生じてしまうときがある。その葛藤を抱えながらも、子どもと何とか繋がろうとする。しかし一体、どのような対応を紡ぎだしたらいいのかが分からない。そのことが実習生に混乱をもたらすことがうかがえた。一方で、担任の先生の対応を振り返ると、「おっぱい星人やな～。そんなに好きなんやったら飲ませたる～」などの言葉掛けと同時に、Kくんをギュッと抱きしめてスキンシップを取っていた。これは5歳になるKくんには、おっぱいを飲むという行為が不釣合であることをちょっとからかって伝えつつ、Kくんの甘えを受け入れるという対応といえるのではないか。つまりKくんの甘えを受け入れることと、時には受け入れることを躊躇することのはざまでせめぎ合う葛藤を感じたときに、紡ぎだされた対応なのだと思う。さらに、葛藤を抱えたとき、どのような対応に出るかはまさに人それぞれである。エピソードのような対応をとる先生をKくんが信頼していることや、信頼関係といった目に見えない心の絆をN実習生が感じ取れたことから、担任の先生の接し方が強く印象に残ったと表現することになったのだろう。

3. 子どもの思いを受け止めて対応すること

ここでは、上位カテゴリー「子どもの思いを受け止めて対応すること」から以下のエピソードを紹介する。実習中、食事場面での子どもの好き嫌いへの対応は印象に残りやすいようで、本エピソード以外でもいくつも見られた。

<エピソード3のタイトル> 成長 O実習生

<エピソードの背景>

教育実習でのエピソードです。あまり自分の感情を表に出さない5歳の男の子Hくんがいました。Hくんはブロッコリーが苦手です。いつもお弁当の時に食べなかったり時間をかけてやっと一口食べたりしていました。先生が「Hくんブロッコリー食べよっか。おいしいよ」と声をかけてもなかなか食べようとしません。でも、お弁当を食べ終わらないと遊びに行けないので「Hくん、ちょっとだけ食べたら遊びに行けるよ」と先生が声をかけると、ちょっとだけブロッコリーを食べるくらいでした。「Hくん食べれたね！えらいえらい」と声をかけても表情を変えずに口をもぐもぐさせていました。

<エピソード>

ある日、私がHくんの近くでお弁当と一緒に食べていました。その日もブロッコリーが入っていて、Hくん今日は食べるのかなと思いながら見守っていました。他のおかずやご飯は減っていくのに、ブロッコリーには手をつけようとしません。なので「ブロッコリー残ってるよ。ちょっと食べてみよっか」と言うと、Hくんはブロッコリーをはしでつかんで一口で口に入れました。私はビックリして「Hくん、ブロッコリー一口で食べれたね！すごいね！」と言うと、いつもはあまり笑ったりしないのにニコツとして口をもぐもぐしていました。先生も声を聞きつけて近寄ってきて「Hくん食べれるじゃん！かっこいいね！」と言ってHくんをほめておられました。

<このエピソードを選んだ理由>

実習の最初の頃は、ブロッコリーを食べれなかったHくんがブロッコリーを食べれるようになったのも嬉しかったけれど、いつも話しかけてもあまり反応ししてくれなかったのに「すごいね！食べれたね！」と言うとニコツと笑ってくれたのがとても嬉しかったです。Hくんも「全部食べれたよ！」と得意気に笑ったのかなと思いました。子どもが苦手な食べ物を食べれるようにすることも大切だけれど、子どもの気持ちを受け止めたり、子どものペースを考えることが大切だなと思いました。そして、食べれたことを認めることで次もまた食べてみようと思えると思うので、認めることも大切だなと思える出来事だったので選びました。

<コメント>

このエピソードを読むO実習生から誇らしい気持ちが伝わってきた。それは、Hくんが苦手なブロッコリーを食べたニコツと笑ってくれた嬉しさと同時に、担任の先生の期待に応えることができた誇らしさでもあったのだろうと思われた。

実習中、子どもと関わることと同じくらい大切な関わりが、担任の先生をはじめ保育者とのコミュニケーションである。特に担任の先生の抱く保育のねらいや子どもに「こうして欲しい」と願っている内容は、子どもの日々の振る舞いを導く目に見えない指標である。したがって、先生の意図をくみ取って保育の流れに乗れるかどうかは、実習生への評価項目の一つに掲げら

れている。いわゆる保育者同士の連携の問題にも通じることである。O実習生も「お弁当を食べ終わらないと遊びに行けない」という先生の意図を汲んで、Hくんがブロッコリーを食べてくれることを願っている。しかし、先生の声かけでちょっとだけブロッコリーを食べるものの、表情を変えずに口を動かす様子が気にかかっているということがエピソードの背景から分かる。

ところが、担任の先生と同じように「ブロッコリーを食べて欲しい」と願って食べるように誘うと、Hくんが一口でブロッコリーを口に入れた。思いがけない反応にびっくりしてO実習生は「すごいね！」と声をかける。そのときの響きがHくんの心を動かしたのだろう。ニコッとして口をもぐもぐさせた。このときの「すごいね！」は、〈このエピソードを選んだ理由〉で「食べれたことを認める」声かけであったことが分かる。この「すごいね！」を文字通り受け取れば、驚嘆の言葉である。しかしそうではなく、Hくんの思いをO実習生が受け止めた対応だったのである。だからHくんは「受け止めてもらった」と感じたのだろう。そして「ブロッコリーを食べよう」という気持ちが膨らんで、自然と笑顔になったと読み解けるのではないだろうか。

まとめ

本研究は、実習中の子どもとの関わりの体験を目に見える行動だけでなく、子どもと実習生のあいだの目に見えない思いと思いが交錯するありようを捉えることを目的とした。そのためエピソードを選んだ理由から、そのエピソードで伝えたいテーマに沿って分類した。その結果、「通じ合い場面のさまざま」、「せめぎ合う2つの気持ちのはざまでの葛藤」、「子どもの思いを受け止めて対応すること」の3つに分類されることが分かった。学生にとって初めての实習である保育所での実習では葛藤体験の記述の割合が半数を超えていた。一方、保育所に続く幼稚園での教育実習では、子どもとの通じ合いの経験や、子どもの思いを受け止めて対応した内容の記述もみられるようになった。初めての实習では子どもとの関わりにおいて経験する葛藤が印象に残りやすいが、子どもとの関わりの経験が増していくことで、子どもと心を通わせることや子どもの思いを受け止めるといった心と心の交流に学生が目が向くようになることが示唆された。これらの結果から、それぞれの実習体験の特徴を捉えられることができた点で、本研究には意義があったと思われる。

エピソード記述の内容から、「通じ合い場面のさまざま」に分類されたエピソード1では、通じ合いによる喜びの出所を考察してゆくと「間主観的把握」^{2) 15)}の概念に辿り着いた。また「せめぎ合う2つの気持ちのはざまでの葛藤」に分類されたエピソード2では、子どものすることを頭ごなしに「やめて」と言えない心境を探っていくと、「両義性」¹⁶⁾の概念に行きついた。これらのことから、実習生の子どもへの対応は「子どもと通じ合いたい」、「子どもの思いを受け止めたい」という配慮に裏打ちされていることが示唆された。続くエピソード3は「子どもの思いを受け止めて対応すること」というカテゴリーに分類されるものであったが、ここでも

実習中の子どもへの対応は「子どもの思いを受け止めたい」という姿勢にあると考えられた。

これら3つのカテゴリーにおいて辿り着いた概念は、関係発達論の中核概念である「間主観的把握」,「両義性」^{2) 3) 15) 16)} にいずれも包括されるものであった。その意味では鯨岡の関係発達論を跡付けることになった。しかしながら、紙幅の都合上、ごく限られたエピソード記述しか取り上げることができなかった。ここで取り上げたエピソードの内容は筆者である私も類似の経験をしたことがあった。そのため、学生の経験にすんなりと自分の経験を重ねてコメントを記すことができた。そこには学生が間主観的に把握したことを私が間主観的に把握するという二重の構造があったと考えられる。一方で学生の描くエピソードの中には、すんなりと内容に入り込むことが難しいものもあった。とりわけ「相互主体的関係」の概念については踏み込んだ議論に届かなかった。今後は、3つの概念ごとに幅広くエピソード記述を取り上げ、実習生の心境を読み解いていくことで実習指導に活かしていきたい。

引用文献

- 1) 鯨岡峻 (2005) エピソード記述入門—実践と質的研究のために 東京大学出版会
- 2) 鯨岡峻 (1999a) 関係発達論の構築 ミネルヴァ書房
- 3) 鯨岡峻 (1999b) 関係発達論の展開 ミネルヴァ書房
- 4) 松本学 (2007) 教育実習・保育実習における学生自己評価と幼稚園評価・保育所評価の比較考察 国際学院埼玉短期大学研究紀要 28,63-72
- 5) 松本学 (2008) 教育実習・保育実習における学生2年間の学生評価の考察 国際学院埼玉短期大学研究紀要 29,57-80
- 6) 大塚健樹・吉田恵子・斎藤修 (2001) 教育実習保育実習における実習評価と自己評価の比較 盛岡大学短期大学部紀要 11,19-23
- 7) 大瀧ミドリ・高橋裕子・吉澤千夏・今村聡美 (2010) テキストマイニングによる教育実習体験の分析 東京家政大学研究紀要 50,63-70
- 8) 高橋裕子・大瀧ミドリ・吉澤千夏・今村聡美 (2012) 幼稚園教育実習前後における保育技術の習熟度と学び 東京家政大学研究紀要 52,1-8
- 9) 高橋裕子・大瀧ミドリ・今村聡美 (2011) 幼稚園教育実習における事前準備の習熟度と事後の自己評価について—「教材研究」「子どもの気持ちの読み取り」「満足度」の観点から— 東京家政大学研究紀要 52,7-13
- 10) 野島正剛 (2004) 実習における対児ストレスとソーシャル・サポートとの関連—本学と他大学の比較— 上田女子短期大学 27,11-20
- 11) 田爪宏二・小泉裕子 (2009) 実習担当保育者の持つ実習生のイメージと実習生に期待する資質に関する検討 鎌倉女子大学紀要 16,13-23
- 12) 鯨岡峻・鯨岡和子 (2007) 保育のためのエピソード記述入門 ミネルヴァ書房
- 13) 鯨岡峻・鯨岡和子 (2009) エピソード記述で保育を描く ミネルヴァ書房
- 14) 鯨岡峻・鯨岡和子 (2004) よくわかる保育心理学 ミネルヴァ書房
- 15) 鯨岡峻 (1997) 原初的コミュニケーションの諸相 ミネルヴァ書房
- 16) 鯨岡峻 (1998) 両義性の発達心理学 ミネルヴァ書房
- 17) 鯨岡峻 (2006) ひとがひとをわかるということ ミネルヴァ書房

A study of the relationship between children and young trainees during
teaching practicums: from the perspective of intersubjectivity
in kindergarten and nursery school teaching practicums

Michiru Tsukada

This study examined the relationship between children and young trainees during trainees' first teaching practicums in a nursery school and kindergarten. After completing both practicums, young trainees wrote descriptions of episodes that represented their own behaviors and the behaviors of the children. Analysis of the content of the written descriptions revealed that during the nursery practicum most young trainees experienced conflict. In other words, the children's behaviors did not match the young trainees' expectations. However, during the kindergarten practicum young trainees enjoyed their interactions with the children and tried to respond to the feelings of the children. These results suggest that young trainees begin to focus on the feelings of the children because the conflict they experienced made them aware of the importance of empathizing with children's emotions.

Key words: relationship development, intersubjectivity, conflict