

「ふりかえる」という枠組みは、学生に何をもたらすのか —保育者養成課程における実習体験グラフ化の試みから—

山 崎 玲 奈
下 口 美 帆
和 田 幸 子

I 問題

1 ふりかえることの意味について

近年、保育現場において、保育の質の確保や向上のために必要なプロセスとして、保育実践のふりかえりが重視されるようになった。保育所保育指針（厚生労働省）にも「保育者等は、保育の計画や保育の記録を通して、自らの保育実践を振り返り、自己評価することを通して、その専門性の向上や保育実践の改善に努めなければならない」、「自己評価における自らの保育実践の振り返りや職員相互の話し合い等を通じて、専門性の向上及び保育の質の向上のための課題を明確にするとともに、保育所全体の保育の内容に関する認識を深めること」（傍点、引用者）といった記述がみられる。このような流れを受けて、現在わが国では、ふりかえりを促す方法として、保育の記録や園内研修のあり方の検討や工夫が行われている（大豆生田、2019）。

この「ふりかえり（reflection）」は、和栗（2010）によると、イギリスやオーストラリア、米国等の高等教育においても重視されるようになり、「価値観が多様化し、変化が激しい社会の中で、他者とかかわり合いながら自主的に生き、学び続けるために必要な能力として昨今注目されている」という。また日本の大学教育においても、「ふりかえり」に対する関心が集まる一方、「『ふりかえり』の学習効果や教員によるふりかえり支援に関するノウハウの共有」（和栗、2010）がまだ進んでおらず、学生のふりかえりの力をどのように育成するかが大きな課題になっていると言われている。

つまり現在、保育現場のみならず、大学教育においても、ふりかえりを通して、より良いあり方を模索することの重要性が指摘されている。それゆえ、保育者

を目指す学生は、保育実践力を高めていくためにも、大学での学びを深めていくためにも、ふりかえりの力を身につけていくことが求められるだろう。

2 学生のふりかえりを促す授業デザインとは

では大学教育において、いったいどのようにすれば、学生のふりかえりを促すことができるだろうか。また、どのようにすればふりかえりの質を高めていくことができるだろうか。

例えば、先述の和栗（2010）は、わが国で「ふりかえり実践の知見を既に集約し始めている例」として、「早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター（WAVOC）の試み」を挙げている。WAVOCでは、学生ボランティア活動の支援と、その経験をもとに開発された授業「『体験の言語化』科目」の提供が行われている。この授業開発と実践に携わってきた兵藤（2016）によると、学生のふりかえりで重要なのは、「活動した学生自身が『自分がどのように感じたのか』である」という。しかしその一方で、ともに授業開発に携わった岩井（2016）は、その1年目の授業で、「現代の学生たちが『感情の表現』がいかに不得意か、あるいはそもそも『やったことがない』『やる機会がなかった』という学生が多いこと」が明らかになったと述べている。そして教員側にも、「『感情』を『大学の授業であつかう』ことに抵抗があったという。

したがって、大学の授業で学生の体験をもとにふりかえりを行うためには、新たな授業デザイン、工夫が必要となり、どのようにすれば、学生が自らの体験や感情を表現しやすくなるのか、またどのようにして学生の感情を受け止め、学生の気づきへとつなげていくのか、検討する必要があるだろう。

3 本学こども教育学部 幼児教育コースにおける取り組みについて

保育者を目指す、本学こども教育学部幼児教育コースの学生は、幼稚園や保育所、保育所以外の児童福祉施設や障害者支援施設等において、4年間で計5回の実習を体験する。本学では、それぞれの実習終了後に、「実習報告会」と呼ばれるふりかえりの機会を設け、実習での課題や次の目標を確認することで、次の実習へとつないできた。このようにして実習を重ねてきた学生が、すべての実習を終えるにあたり、これまでの実習を最初から最後まで通してふりかえるという取り組みを、新たに行うことになった。そのための主要課題となったのが、学生の実習体験をどのようにして想起させるのか、またその体験をどのように表現するのか、という2点である。最初の実習からはすでに1年半が経過しており、その後も立て続けに4回の実習が行われるため、学生の記憶が曖昧になっていることも少なくない。また、実習ごとに行ってきたふりかえりでも、学生は直前の実習体験をどのように言葉にしたらよいのか戸惑ったり、型にはまった表現を用いて簡単にまとめてしまったりする様子が見られた。

そこで今回、学生の実習体験を表現し、ふりかえりを促す手法として、新たに「自分折れ線グラフ」(山川、2009)を導入した。「自分折れ線グラフ」とは、これは「今までの自分の生きてきた道をふりかえりグラフで表す」(山川、2009)というものであり、山川自身は、この手法について「典拠とする文献はない」ものの、テレビ番組などでも用いられている一般的な方法であると述べている。今回の取り組みでは、ふりかえりの期間を「大学入学後から現在まで」とし、その間の自分の変化をグラフで表すよう求めた。

さらに、数年にわたる実習体験を想起させるため、写真や実習簿などの当時の資料の提示を行った。特に写真は、当時を思い起こさせる一つの手がかりとして、高齢者を対象にした心理療法、「回想法」においても用いられている(黒川、2005)。また小林他(2014)は、「想起が困難になった思い出を想起するためには写真や日記などの閲覧、人との会話、かつての体験と似た体験をすることなどのトリガー(きっかけ)が必要である。中でも写真は、多くのメタデータを含むため思い出想起のトリガーとしての機能が大きい」と述べている。実際、最近の学生に1週間の出来事を尋ねると、

まずはスマートフォンの写真を確認してから1週間をふりかえるという姿も見受けられる。それゆえ写真は、学生にとって、その時の記憶を想起させる手がかりとなると考えられる。

本研究では、この「自分折れ線グラフ」を用いた取り組みを紹介するとともに、グラフ化を通して見えてきた学生の実習体験について検討する。その上で、「ふりかえる」という授業の枠組みが、学生にとって何をもたらすのか、またそのふりかえりが、学生にとって豊かな体験となるためには、授業においてどのような工夫や配慮が必要なのかについて考察する。

II 授業の概要

1 授業の実際

この取り組みは2017年度ならびに2018年度の授業において実施した。

(1) 実施授業 保育実習指導Ⅱ・Ⅲ

幼児教育コースの学生は、3年次の後期、保育所での実習(保育実習Ⅱ)か、保育所以外の児童福祉施設や障害者支援施設等での実習(保育実習Ⅲ)のいずれかを選択する。保育実習指導Ⅱ・Ⅲ¹⁾は、それぞれの実習の準備ならびにふりかえりを行う授業である。またこの授業は、通常別々に実施しているが、ふりかえりを行った授業回のみ、Ⅱ、Ⅲ合同で授業を行った。

(2) 対象 すべての実習を終えた3年生。

2017年度 42名(本学部1期生)

2018年度 53名(本学部2期生)

(3) 授業の流れ

①課題の説明

②写真や実習簿などを用いたふりかえり

教員が撮影していた学生の大学生活の1年次からの様子を、スライドショーによって提示した。また、これまでの大学での授業を思い出す手がかりとして、当時の時間割などの資料も提示した。さらに学生には、これまでの実習で作成した実習簿を持参するよう求め、実習簿を見返す作業も行った。

③グラフの作成(A3用紙、定規、鉛筆や色ペン使用)

④作成したグラフについての話し合い

う」行動するようになっている。また「実習簿にかかる時間」は、最初は増加するものの、いったん減少し、再び増加するというパターンを示している。学生のグラフ作成後のふりかえりでは、「今までの5回の実習をふり返って目で見えてみると、自分のそのときの気持ちの動きが特によくわかりました。だいたい実習前と実習簿を書くときは気持ちが落ちるのですが、改めてふり返ると子どもたちとの関わりの楽しさが思い出されていることにも気がつきました」と述べている。

図3は、8種類もの指標を用いて、自分の変化を表現したグラフである。指標はグラフ上から「実習簿の内容の濃さ」、「寝れました度」、「実習楽しかった度」、「子どもとの接し方」、「手遊びを覚えた量」、「体重の増加」、「実習簿を書くのにかかる時間」、「子どもと接するとき、つまづきを感じた度」となっている。そのうちの6指標（「実習簿の内容の濃さ」、「寝れました度」、「子どもとの接し方」、「手遊びを覚えた量」、「体重の増加」、「子どもと接するとき、つまづきを感じた度」）は、この学生が独自に作成した指標である。変化にと

もなうエピソードは、残念ながら記載されていないが、それぞれの指標の関係を見ると、実習時の学生の姿が浮かび上がってくるようである。例えば、実習ごとの変動を見ると、2年次の保育実習Ⅰ（施設）では、学生は夜眠ることができず、実習は楽しくないものであったことがわかる。その反面、実習簿の内容はぐっと濃くなったようである。また、その「実習簿の内容の濃さ」が5回の実習でどのように変化したのかをたどると、最初の実習では「実習簿を書くのにかかる時間」が多い割に、内容は薄いものであったようだ。しかし次の保育実習Ⅰ（保育所）では、同じく所要時間はかかるものの、実習簿の内容が少し濃いものになっている。そして、先述の2年次の保育実習Ⅰ（施設）を転機として、その内容がさらに濃くなっていったことがわかる。

以上、学生のグラフの一部を紹介した。次に、今回のグラフ化で見られた学生全体の傾向について簡単にまとめる。

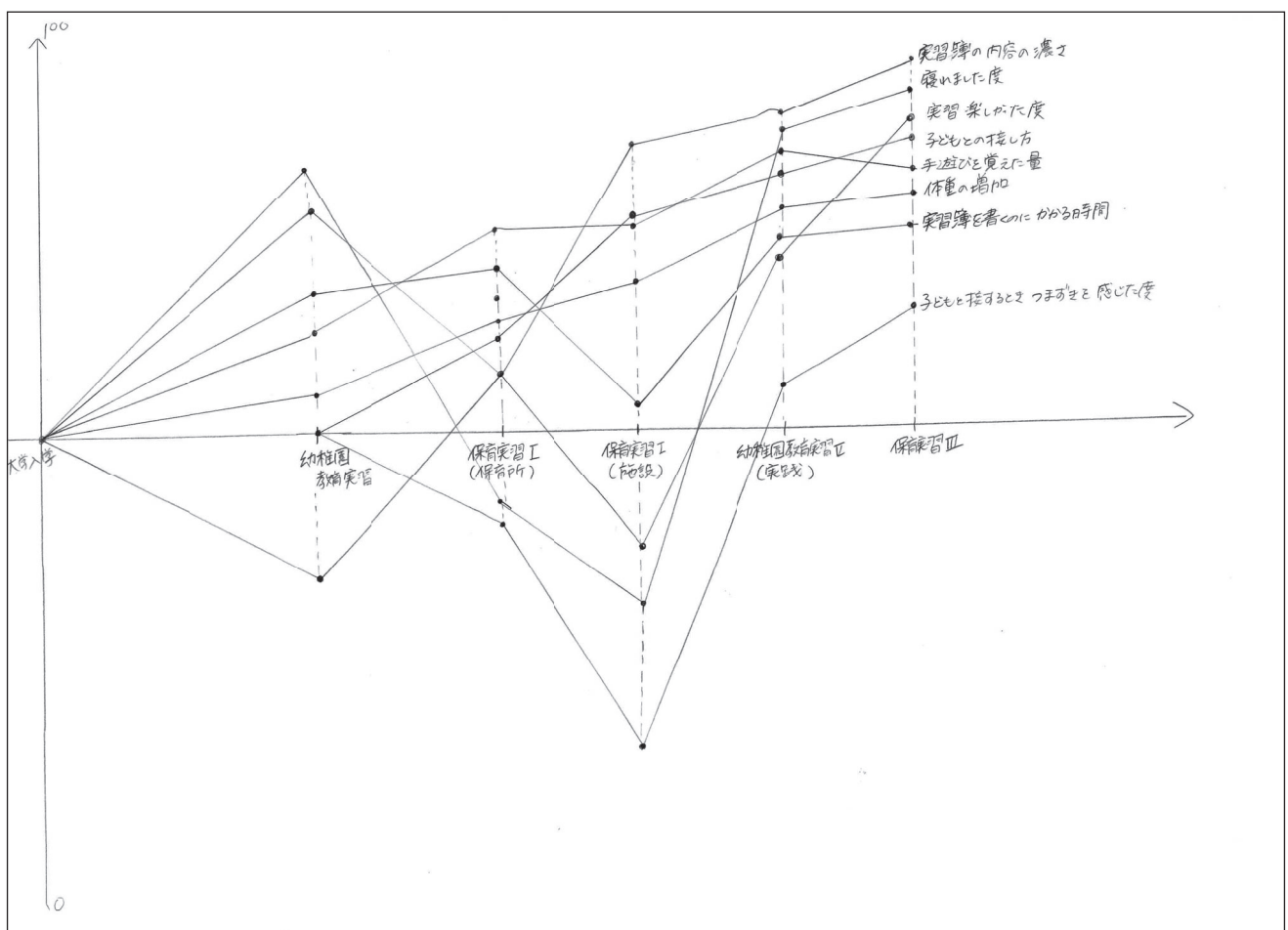


図3 学生の作成したグラフ（8指標による表現）

2 グラフ化に際し、用いられた指標について

今回のグラフ化に際し、学生が用いた指標数の平均は2.82、標準偏差は1.33であった。グラフを作成するにあたって多く用いられた4つの指標を以下に示す。

多く用いられた指標の内容

- ①「実習に対する不安」 38名
- ②「保育者になりたい度」34名
- ③「実習簿にかかる時間」29名
- ④「実習の楽しみ・期待」28名

(2017、2018年度合計学生数 95名)

これらはすべて事前に例示された指標であるが、そのなかでも「実習に対する不安」が最も多く用いられた。そしてその後に「保育者になりたい度」、「実習簿にかかる時間」、「実習の楽しみ・期待」が続く結果となった。では、事前に提示された指標がすべて多く用いられたのかというと、そうではなく、同じように提示された「身体の動き方」という指標を用いた学生は、5名にとどまった。

その一方で、学生が新たに作成した指標は55種類にものぼり、そのなかで最も多く用いられたのが「実習に対する気持ち」という指標であった(11名)。これは、事前に提示された「実習に対する不安」を「- (マイナス)」、「実習の楽しみ」を「+ (プラス)」として、一つの指標にまとめて表現するものである。その他、「保育者としてのやる気」(9名)や「子どもが好き・可愛いと思う気持ち」(6名)などの指標も多く用いられた。

3 「グラフ作成を通してのふりかえり」から(2018年度の取り組み)

前述の通り、2018年度のみ、学生にグラフ作成を通してのふりかえりを文章化するよう求めた。そのレポートから、グラフ作成についての学生の感想や、グラフ化を通して得られた学生の気づきを紹介する。なお、以下の引用部分における下線は、引用者によるものである。

(1) グラフ化を通して想起される記憶

【感想A】 最初はどんなグラフを書こうか悩みましたが、実際に書き始めてみるとスラスラかけた

ので、実習に対して思っていることがたくさんあったのだと改めて気づくことができました。自分ではそんなに思っていると思ってなかったのでもとても驚きでした。

【感想B】 グラフを見ていると、自分の中で、(最初の実習である)観察実習はとてもつらかったし、本気でもうやりたくないと思っていたことを思い出しました。

【感想C】 まずグラフにした事でどの実習に何があったのか、その時どんな気持ちだったのか、気づくことができました。

(2) グラフ化を通して見えてくる関係・つながり

【感想D】 5回の実習を通して、自分が少しずつ成長していていることがグラフにしてわかりました。

【感想E】 これまでの保育の学びをグラフに書いてみると、たくさんことに気付くことができた。実習への楽しみ度と保育者のやる気をグラフに書いたらほとんど同じ折れ線になっていたので、実習が楽しかったら保育者としてのやる気が自然と上がっていたんだと気付くことができた。実習簿にかかる時間もだんだんと増えていて、最初の観察実習では細かく記録できてなかった部分もだんだんと書けるようになったのは自分の成長かなと感じた。グラフにまとめて振り返ることで3年間の自分自身の成長の変化を見ることができて、実習をしている時はその実習のことで精一杯だけど、保育者としてのやる気が上がっていたりしたので、5回の実習をして、とても自分の為になったのだと感じた。

【感想F】 3年間の大学生活の中の自分の中の変化が視覚的に分かりました。そしてその時の気持ちや経験を思い出すことができました。忙しくて、精神的、体力的に辛かったことも振り返ることで、その後に得られた学びや感情が今の自分に繋がっていることに気づきました。

【感想 G】 グラフを書くことによって自らの4年間の成長などがよく分かった。またグラフにする事柄を自分で決めた事で、自らが実習の中で何を最重視していたのかが明確にあらわれた気がする。またグラフがこのようになった理由を書くことで自分の気持ちが整理できた。

(3) グラフ化を通して見える学生の保育観の変化

【感想 H】 これまでの『保育の学び』を振り返って、実習の最初と最後では気持ちの波が大きく変化していることがわかった。全ての実習の初日は全て「大丈夫かな」という不安からスタートしているが、実習最終日には色々な発見や考えが生まれ、保育は楽しいという達成感があった。一番自分の中で変化したと覚えることは、実習中の視点だ。子どもの姿や保育者との関わりを見る意識は、実習を重ねるごとに強くなっていき、観察実習の時よりも、子どもの言動・行動に注目するようになった。『この子は何でこれをしているのかな』『何で言おうとしているのかな』と背景を考えるようになった。保育者の関わりも『子どもにどんなねらいを持って取り組んでいるのだろう』と疑問をもって観察するようになった。遊びや生活を通して、疑問に思ったことを保育者に聞き、アドバイスを頂いたり、そこから実践しようと試みた。

【感想 I】 5回の実習を通して、自分が少しずつ成長していっていることがグラフにしてわかりました。最初の観察実習から幼稚園、保育園、施設のことを知っていき、子どもの育ちや特性、かわいさに気づいたり、先生の大変さ、誇らしさを知ったりして、自分の中で“保育っていいな”という思いが強くなっていきました。自分の保育観を確立するため、保育の実態を知るため、5回の実習はすべて必要なものであり、また自分の糧になったと思います。

Ⅳ 考察

1 用いられた指標の内容分析

まずは、今回のグラフ化で用いられた指標がどのよ

うな内容のものであったのか、検討を行う。今回事前に提示された指標は、学生が教員との面談でしばしば用いていたフレーズであり、グラフ化に際しても、使いやすい観点であったと考えられる。そのなかでも、実習に対する「不安」と「楽しみ」という指標がとりわけ多く用いられていることから、学生にとって実習をふりかえる上で、実習に対する感情・気持ちが、特に重要な視点・切り口になっていると考えられる（このことは、多くの学生が、新たに「不安」と「楽しみ」を合わせて表現する指標を作成し、使用していることからもうかがえる）。

続いて多く用いられた「保育者になりたい気持ち」という指標は、内容としては、学生の将来に関する指標である。しかし、ある学生の感想によると、『『保育者になりたい度』『不安度』について、グラフを作ってみると、両者は互いに関係しており、不安がある時期は保育者になりたいという意欲が下がっていた』という。さらにこの学生は、実習における「すべての体験」が、「現在の私自身」が「保育職に携わりたいと感じていることにつながっている」と考察している。また別の学生は、「保育職に対する理解」という指標を新たに作成し、保育者になりたい気持ちとの関係を検討した結果、「保育職への理解が深まったから」保育者になりたい気持ちが落ちたと述べた。こうしたことから、「保育者になりたい気持ち」という学生の未来のイメージは、決して単独で存在するものではなく、学生の「これまで」の体験に加え、実習の不安や保育職に対する理解など、学生の「現在」の状況の影響を受けながら、形作られていくものであると考えられる。

そして3番目に多く用いられた「実習簿にかかる時間」であるが、この指標には、時間という明確な手がかりがあり、多くの学生にとって記憶ならびに想起しやすいものであったように思われる。特に最初の幼稚園教育実習Ⅰについては、「初めての実習簿は下書きもしていたので、3時間かかっていた」、「どう書いていいのかわからず苦戦。4時間以上かかった」といったコメントが見られ、実習簿にかかった時間の長さが、学生の記憶に深く残っていることがうかがえた。

2 実習体験をグラフ化することの意味について

次に、学生にとって実習体験をグラフ化することの意味について検討する。保育者を目指す学生にとって、

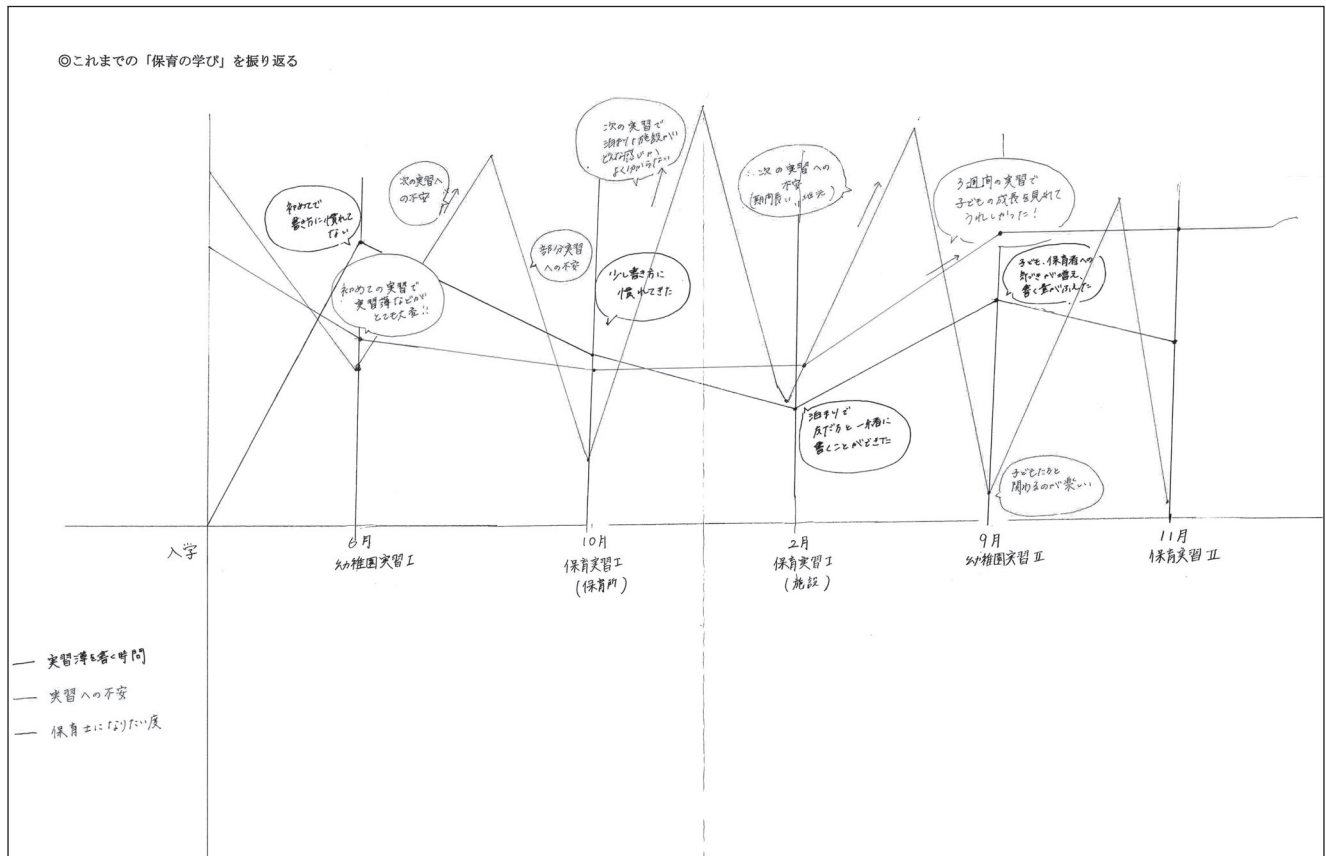


図4 学生の作成したグラフ

2つの免許・資格取得を目指す大学での日々はきわめて忙しい。時間に追われる学生にとって、いったん立ち止まり、過ぎ去ったことを思い浮かべるということは、そう容易いことではない。しかも思い返すのは、直前の出来事ではなく、数年にわたる自分の変化となると、さらに難しい課題となるだろう。このように多忙な学生の数年間を「自分折れ線グラフ」というシンプルな形で捉えようとする試みは、一見すると無謀な取り組みのように思えるかもしれない。

実際、グラフ化を体験した学生の中にも、最初は本当にそんなグラフが書けるのか、またグラフ化に意味があるのか、といった疑問があったようである。しかし、前掲の結果において示した学生の感想では、実際グラフを書き始めてみると、学生の想像以上に実習に関する記憶が引き出されたことが報告されている【感想A】。またグラフを書いたり、眺めたりすることによって、実習の辛さや実習をやりたくない気持ちなど、その時の気持ちや経験が思い出されたという学生もいた【感想B、C】。

では、今回のグラフ化は、学生にどのような体験をもたらしたのだろうか。「実習簿にかかる時間⁵⁾」と

いう指標を用いてグラフを作成した学生の報告をもとに検討してみたい。まず、この学生が作成したグラフを見てみよう(図4)。学生は「実習簿を書く時間」、「実習への不安」、「保育士になりたい度」という3つの指標を用いている。グラフを見ると、「実習への不安」は、実習前にピークに達するが、実際に実習が始まると下降している。また不安の高さは、実習を重ねることで少しは減少するものの、実習前になると毎回高い値を示している。このように実習のたびに乱高下する「不安」に対し、実習簿にかかる時間は、最初の幼稚園教育実習Ⅰで最も高い値を示し、その後、徐々に下降している。しかし、3年次の幼稚園教育実習Ⅱで再び上昇、最後の保育実習Ⅱで少し下降している。また「保育士になりたい度」は入学時には高い値を示しているが、2年の実習時に下降、3年の実習から再び上昇している。

グラフからはこのような動きが認められるが、その背後では、何が起きていたのだろうか。「実習簿にかかる時間」の変動について、学生は次のように述べている。

実習簿にかかる時間もグラフにしてみたら上下しているけど、その時どのようなことがあったのかなどを思いかえしてみると、初めは書き方自体がよく分からないし、慣れていないから時間がかかっていたけど、後半の実習では子どもへの気づきや保育者の関わりへの気づきなどが増え、実習簿を書く量が増えたから時間がかかっている、実習での学びの量が増えていたのだと思った。

まずは、ここで報告されている学生の実習体験の変化に着目してみよう。実習簿作成にかかる時間は、グラフ上では、2年次と3年次の最初の実習でともに上昇しているが、学生によると、上昇の理由はそれぞれで異なっている。最初の段階では、実習簿の形式や表現に不慣れなため、時間がかかっていたが、後半になると、学生の視点に質的な変化が生まれ、より多くの気づきを得るようになったため、記述内容ならびに所要時間が増えたことがわかる。

では続いて、上記の学生の報告を、グラフ作成の過程に着目しながら読み返してみよう。まずグラフを見ると、それぞれの実習時の学生の状態が点として表現されている。その後、各点が線で結ばれ、グラフが作成されている。また学生の感想からは、グラフ完成後に、グラフの変動にまつわる具体的なエピソード、当時の状況が想起されたことがわかる。実際、学生のグラフ作成の様子を見ると、この学生のように、まずは時間経過を表すX軸に目盛りをつけ、それぞれの実習の位置を定めた後、実習ごとに指標の値をプロットしていく手法がほとんどであった。また、一つのグラフを完成させた後、次の指標を考え、新たなグラフを描き足すという描き方も多くみられた。学生のこのような描き方を見ていると、まず実習当時の気持ちや出来事が「点」のように思い出され、続いてグラフの点と点を結ぶことによって、実習間の時間の流れが意識されていくように思われた。そのことは、グラフを描くことによって、自分の気持ちの関係【感想E】や自分の「変化」や「成長」【感想D、F、G、H、I】に気づいた、という前掲の学生の感想からもうかがえる。

立て続けに実習を体験する本学の学生のように、何かに夢中になって（あるいは何かに追われて）走り続けていると、「昨日・今日・明日」といった時系列と

してのつながりは何となく意識されても、一つ一つの出来事の記憶が曖昧になったり、自分が今どういった状況にあるのか、わからなくなったりすることはないだろうか（【感想E】の学生も「実習をしている時はその実習のことで精一杯」と述べている）。そして、このような状況にある学生に対し、自分折れ線グラフという課題は、当時の「気持ち」や「所要時間」といった観点から、記憶を整理し、表現していくための手がかりを提供したのではないかと考えられる。グラフであれば、すぐには言語化・明確化できない記憶であっても、言葉を通さず、表現することができる。例えば、「実習簿にかかる時間」の変化は、時間の変化であるため、学生は把握しやすく、表現もしやすい。また、不安の具体的な内容について、すぐに言語化できなくても、その量的なイメージや変化の感じであれば、グラフの点や線を通して表現することもできる⁶⁾。実際、学生の感想にも「3年間の大学生活の中の自分の変化が視覚的に分かった。そしてその時の気持ちや経験を思い出すことができた【感想F】」、「またグラフがこのような理由を書くことで自分の気持ちが整理できた【感想G】」といった記述が見られた。点を打ち、線でつないでグラフを作成する課題は、学生にとって、今の自分とこれまでの自分をつなぎ直す試みであったのかもしれない。

3 ふりかえりにおける「感情」について

先述の通り、今回の取り組みから、学生にとって実習に対する「不安」や「楽しみ」、「楽しさ」といった感情が、実習体験をふりかえる上で大きな意味合いを持っていることが示された。こうした結果は、学生を実習に送り出す教員の感覚としても、首肯できるものである。

保育者養成課程の学生は、「子どもが好き」という気持ちや「幼稚園（保育園）の先生になりたい」という憧れを持って入学してくるが、それでも実習前になると、強い不安を抱くようになる。本学の場合、最初のうちは、複数の学生が同じ実習園で実習を行うこともあるが、実習が進むにつれ、多くの学生は、たった一人で保育の現場に入っていくことになる。そして新たな環境のなかで、わからないこと、できないことに直面しながら、実習簿や設定保育の準備に追われる日々を送る。その不安や辛さから、実習前後あるいは

実習中の教員との面談で、泣き出す学生も少なくない。それゆえ学生にとって、実習のふりかえりは、単なる学びの整理や復習にとどまるものではない。感情や情動が絡みついた自らの体験、それも不安や悲しみ、怒りなどの負の感情を帯びた体験と向き合うことなのである。

では、こうした学生の実習体験、とりわけ負の感情を帯びた体験とどのように向き合っていけばよいのだろうか。もちろん、学生が実習において、できるだけ負の感情を体験しないよう工夫する方向もあるだろう。実際、実習園からも「学生にはまず保育の楽しさを知ってほしい」という声があり、実習中は学生が子どもとのかかわる楽しさを知ることができるよう、配慮してもらえることもある。その結果、保育者を目指す学生も生まれている。

しかしその一方、さまざまな専門職の訓練過程において、負の感情を帯びた体験が、新たな気づきにつながる事が指摘されている。例えば看護の領域では、三原他（2001）が、精神看護実習において「学生にとって困惑した場面」をふりかえることは、「自己の隠された感情や知識、技術の限界といった新たな気づきを与える機会」となると述べている。また心理臨床家の訓練過程においても、鑑（1994）が「物事は失敗からしか学べないもので」あり、失敗を通して新たなことを学ぶことができると指摘している。先述の早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター（WAVOC）での取り組みにおいても、秋吉（2016）は、学生が「特に違和感などの負の感情などによって脚色された体験をふりかえり、記憶の中に強く表出している感情とは異なる感情を見出せた時」、「その学生だからこそ見出せる社会の課題につなげている可能性が示唆された」と述べている。それゆえ、負の感情を排除することは、学生の成長の機会を奪うことにもつながりかねない。

ただ、先述の鑑（1994）が指摘するように、「失敗は本人のセルフ・エスティームにとって、大きな脅威」でもあるため、「私たちは失敗を避けようとして、学ぶ機会を失ってしまう」という。また早稲田大学の取り組みにおいても、大野（2016）が、感情を「あぶり出す」ことは「その人が普段、心の奥底にしまっていて、本人も忘れていて、あるいは忘れていたいことを無理やり気づかせることにもなりかねない」と述べ、本人の混乱につながる危険性を指摘している。そして

実際の授業でも「授業の中で『心にひっかかった場面』を思い出した時に、傷つき体験がフラッシュバックして泣き出してしまう子がでる場合もあった」という（岩井、2016）。つまり大学の授業で、学生個人の「感情」、それも負の感情を扱うことには、成長の可能性と崩壊の危険性がつきまとう。

では、学生が自らの感情と向き合うためには、何が必要なのだろうか。前述の鑑（1994）は、失敗を見つめ、そこから学ぶことを避けようとする心理臨床家の体験は、カウンセリングにおけるクライアントの体験と重なるところがあると指摘している。「クライアントは失敗を重ね、失敗は常に脅威となる経験をしてきている。だから、新しい経験を試みることは大きな努力を必要とするし、なかなか思うように進まないものである」という。では、そのクライアントが「失敗の脅威を乗り越えて新しい経験を試み、新しい発見と経験をしていく」ためには、何が 필요한のか。それは「カウンセリングの場とカウンセラーへの信頼」であると、鑑は述べている。

つまり学生が実習での失敗を見つめ、そこから新たな意味を見出すためには、ふりかえりの場、ともにふりかえりに参加する教員や他の学生に対する信頼が必要なのである。それゆえ、授業で体験のふりかえりを行おうとするならば、学生が自らの感情を見つめ、表現するための場づくり、関係づくり（保育の用語で言えば、環境構成）が求められるだろう。早稲田大学の授業においても、そうした場を作るため、さまざまな工夫がなされている。例えば、シラバスに「『悲しかったり、怒ったり、もやもやした』という感情が望ましいこと（兵藤、2016）」と明記することによって、学生に対し、負の感情を見つめることへの動機づけを行っている。また最初の授業で、授業へ参加する心構えを確認した上で、参加学生の関係づくりを行うなど、学生が語り合うための場づくりを試みている。その一方、学生が話しすぎて「心の傷」が開いてしまうことを防ぐために、自己開示のガイドラインも示している。つまり、ふりかえりを促す工夫とともに、同時にそれを抑える工夫も行っている。

しかし、たとえ細心の注意を払ったとしても、一人の学生の感情的な揺れによって、授業全体が影響を受ける可能性もある。それだけではない。教員が共揺れする危険すら考えられる。感情をとりあつかう難しさ

は、たとえそれが過去の体験にまつわるものであったとしても、「今・ここ」でたやすく再燃するところにある。したがって、どんなに準備をしたとしても、必ず想定外のことが起きることを心にとめておく必要があるだろう。本学の場合、学生と教員のやりとりは、1年次からクラス担任を中心にかなり細やかに行われており、実習担当教員はクラス担任とも連携しながら、学生の指導・支援に当たっている。それでも、このグラフ作成を通して、学生の悩みの深さやその詳細など、新たな一面を知ることになった。

このように感情を扱うことには難しさがあるが、もし今後、大学が学生に対し、知識や技能の伝達だけでなく、体験を提供する場としても機能していくならば、授業として「感情・情動」と向き合う場を設ける必要が出てくるのではないだろうか。大野（2016）は、早稲田大学での取り組みをふりかえり、「カウンセリング的な要素が『体験の言語化』には含まれていると考えられるので」、今後は、授業にカウンセリングでの「知見を取り入れてブラッシュアップする」ことも一つの方法ではないかと述べている。心理療法に携わる第一筆者の観点からすれば、心理療法の「関係・場づくり」や面接の「終わり方」の配慮・工夫が、授業構築の上で一つの手がかりになるのではないと思われる。そして本研究は、学生の体験を表現する「自分折れ線グラフ」の可能性とともに、遠くに過ぎ去った実習の体験であっても、それをふりかえることによって、学生が新たな気づきと未来への展望を獲得する可能性があることを示したと言えるだろう。

5 保育者を目指す学生の実習体験について

最後に、今回の取り組みから見えてきた保育者養成課程の学生の実習体験について総括する。さらに、その上で教員として、学生サポートのために何が必要なのかを考えてみたい。

今回のふりかえりを通して、学生の実習に対する不安が、実習ごとにその内容に違いこそあれ、最後まで決して消えないものであることが示された。また実習から「生きて帰れるか」、「今までの人生で一番辛い経験」といった学生の表現から、その不安の深さがうかがわれた。さらに実習を重ねることによって、学生の保育に対する視点も変化していく。一人の学生の報告を見てみよう。

入学してきて、まだ実習経験0の頃は『子どもが好き!』の気持ちと保育士という仕事の表向きの楽しそうな部分だけの想像だけだったけど、実習を終えていくにつれて、たくさん経験して気持ちに変化がでてきたんだなと思いました。保育士の楽しい部分はもちろん、普段は見えない裏での仕事や子どもたちのための努力など大変さや子どもたちと関わっていく難しさを感じられるようになって、嫌になった時もあったなと思い出しました。

つまり学生は実習を通して、保育の表層、光の部分だけでなく、その深層や影の部分を知ようになる。遊びの計画、準備から片付けまで含めて、保育の仕事であること、子どもだけでなく、保護者とも関わり、支援・連携していく必要があること、さらにともに働く保育者同士の関係など、より複雑な保育イメージを持つようになる。その大変さ、忙しさから、保育者という進路をあきらめる学生も少なくない。その際、学生が、保育は「大変だけど、楽しい、面白い」と思えるかどうか、進路選択の分岐点になるように思われる。そして、その学生の気持ちを支えるものが、実習園での保育者との出会いなのではないだろうか。ある学生の感想は、実習園との出会いが、いかに学生にとって、大きな意味合いを持つのかを教えてくれる。

実習は実習先の環境や人間関係でたのしさもやる気も、自主性も実習簿にかかる時間も大きく変わるし、楽しむこともできなかつたりする。どれだけやる気を持っていたり、積極的でも、その園と自分が合わなければとてもしんどいし、頑張ろうという気持ちも自然となくなっていく。環境がよかった最後の園ではいつもかなり緊張していた設定保育がとても楽しめたし、子どもの様子にも目を配ることができたように思う。つらいことやしんどいことがどれだけあっても、環境がよければ、頑張れるし、楽しみながら取り組むことができるということに気付いた。

この学生のように、どんなに辛くても、理想とする保育や保育者、あるいは保育者からの温かい支援に出会えた学生は、悩みながらも、保育の道を選ぼうとす

るところがある。また「先生から失敗してもいいから最後までやり切ってください」と言われて安心して臨むことができた、という学生もいた。現在の学生は、子どもが好きとはいえ、実際に子どもと関わる経験があまりに少ない⁷⁾。大学に入学して初めて、乳児を抱っこしたという学生もいる。その結果、失敗の経験も少なく、学生から「今まで失敗したことがないので、失敗したらどうなるかわからなくて怖い」という話を聞いたこともある。つまり、人間関係における実体験の少なさが、学生の不安につながっていることも考えられる。今後は、学生が実習体験や自らの感情と向き合うための授業づくりについて、さらに検討を深めていくとともに、実習園とも協力して、学生が「失敗から学べる」環境を作っていくことも、学生支援の一つの方法ではないだろうか。

付記

本稿は日本保育学会第73回大会におけるポスター発表「保育者養成課程における学生の4年間の育ちを振り返る－グラフによる可視化の試み－」をもとに、大幅に加筆修正したものである。なお本稿で紹介した学生のグラフや感想は、すべて論文掲載の許可を得た。様々な示唆を与えてくれた学生との出会いに感謝したい。

注

- 1) 保育実習指導Ⅱについては、2017年度は和田・山崎、2018年度は下口・和田が担当した。また、保育実習指導Ⅲは、2017、2018年度ともに松本しのぶが担当した。
- 2) 2017年度の授業では、グラフ作成後の話し合いを通して、学生が指標にまつわる新たなエピソードを思い出したり、新たな気づきを得たりして、グラフに説明を書き加えることが見られた。このような学生の姿を受け、2018年度は、新たに学生に「グラフ作成を通してのふりかえり」を求めた。
- 3) 学生自身は「保育士・幼稚園教諭になりたい気持ち」とより具体的な名称をつけている。
- 4) 正式名称は光華こどもひろばであるが、学生はグ

ラフでは「光華こども広場」と表記している。

- 5) 学生は、実習簿を書く時間と表記している。
- 6) また、筆者の感覚では、グラフを用いると、学生と気持ちの変動について話しやすくなるように思われる。例えば、学生がある時期に「気持ちが沈んだ、落ち込んだ」ことに言及する場合も、グラフを通して語れば、「ここではグラフが下がっているね」といった表現になる。つまり、学生の感情というテーマについて、間接的、あるいはやや対象化して（距離をおいて）語りあうことができるように思う。
- 7) 笠井ら（2011）によると、看護学生においても、少子化や核家族化によって、実際の子どもの接触経験が少なくなり、子ども理解が難しくなっているという。その結果、小児看護実習において、学生は子どもへの「援助への戸惑い」、子どもとの「関係づくりへの不安」、「言語以外のコミュニケーションに対する戸惑い」を持っているという。

引用文献

- 秋吉恵（2016）「感情を気づきの起点として、体験を言語化する」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編 体験の言語化 成文堂 pp132-138.
- 兵藤智佳（2016）「『体験の言語化』科目の授業内容」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編 体験の言語化 成文堂 pp95-114.
- 岩井雪乃（2016）「『体験の言語化』科目の開発過程－複数教員で展開するための標準化－」早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編 体験の言語化 成文堂 pp115-131.
- 笠井由美子、小野敏子、木村紀子（2011）「小児看護学実習における戸惑いに対する学生の対処行動とその要因：乳児および幼児期前期との関わりに焦点をあてて」日本小児看護学会誌 20巻1号 pp148-154
- 小林聡太、泉朋子、仲谷善雄（2014）「思い出想起のための何気ない日常風景の写真撮影支援」情報処理学会第76回全国大会講演論文集 2014（1）pp197-198.
- 黒川由紀子（2005）回想法－高齢者の心理療法 誠信書房

- 三原亜矢巳、夢喜田恵子（2001）「学生が困った場面を振り返ることの学習効果：精神看護学実習におけるプロセスレコードの分析より」 名古屋市立大学看護学部紀要 1 pp63-71.
- 大豆生田啓友（2019）「わが国における保育の質の確保・向上の方向性を考える」 発達 第 158 号 ミネルヴァ書房 pp52-57.
- 大野高裕（2016）「『体験の言語化』 今後への期待」 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター編 体験の言語化 成文堂 pp259-264.
- 鑓幹八郎（1994）「心理臨床家の訓練」 河合隼雄監修 齊藤久美子 鑓幹八郎 藤井 虔編 臨床心理学 4 実践と教育訓練 創元社 第Ⅱ部第 6 章 pp245-269.
- 和栗百恵（2010）「『ふりかえり』と学習－大学教育におけるふりかえり支援のために－」 国立教育政策研究所紀要 第 139 集 pp85-100.
- 山川裕樹（2009）「学生相談室発信授業におけるイメージワークの試み－個別性に根差した授業実践－」 学生相談研究 第 29 巻 第 3 号 pp228-239.

