

## 保育実習で学生が子どもとのかかわりでうまくいかなかったことは何か

### - 保育実習 I A におけるエピソード記述の分析から -

林 幹士・田中 麻紀子

HAYASHI Masashi・TANAKA Makiko

本研究の目的は、保育実習で学生が子どもとのかかわりでうまくいかなかったことは何かを、具体的に明らかにすることである。エピソード記述による研究方法を用いた。エピソードを分類し、エピソードのまとまりをカテゴリーとした。結果、「コミュニケーションの取り方」、「けんかの仲裁」、「注意を必要とする場面での対応」、「あそびの調整」、「実習生の取り合いになったときの対応」、「人見知りをする子どもとのかかわり」、「着替え場面での対応」、「障がいのある（あるかもしれない）子どもとのかかわり」、「ママがいいと泣く子どもへのかかわり」、「子どもの行動の意味を理解すること」、「子どもに注目してもらうこと」、「無理な要求への対応」、「その他」、の13カテゴリーに分類された。

キーワード：保育実習、子どもとのかかわり、エピソード記述

#### 1. はじめに

本研究では、保育実習に関する観点から保育者養成について検討していく。保育者養成に関して、保育実習指導のミニマムスタンダード<sup>1)</sup>において「保育士養成における学生の専門的成長の中核は、実践的問題が生起する保育実習の場にある。あらためて指摘するまでもなく、保育実習は学生が保育の実践を観察・体験することで、専門職の目的・価値・倫理などについての理解と自覚を深め、保育者としての使命感や実践力の基礎をいっそう高める場として機能するものである」とされている。ここでは、保育者養成における保育実習の重要性が指摘されている。保育者養成において、保育実習を学生がいかに実りのあるものにしていくのが鍵となる。

また、保育実習や教育実習での体験は、保育者として仕事をしたいかどうかを判断する貴重な機会となる。つまり、学生は実習を通して、自分自身が保育者として仕事をしていくことができるのかを判断するのである。このため、実習につまずいた学生は、保育職を選択することなく他職種へと変更するケースがある。こ

れをふまえると、実習までに、学生が自信を持って実習に臨めるようになるまでの指導が必要となる。本学における実習<sup>注1)</sup>は、表1のとおりである。

表1. 本学における実習 (2015年度入学生)

学年	実習の種類	実習先	実習時期(日数)
1	教育実習	幼稚園	2015年10月19日～10月30日 (2週間)
1	保育実習 I A	保育所	2016年2月15日～2月26日 (10日間)
2	教育実習	幼稚園	2016年6月6日～6月17日(2週間)
	教育実習	小学校	2016年6月～10月の期間内(4週間)
2	保育実習 I B	保育所以外の福祉施設	2016年8月～9月の期間内(10日間)
2	保育実習 II または 保育実習 III	保育所 または 保育所以外の福祉施設	2016年10月17日～10月28日 (10日間)

保育実習にむけての指導は、保育実習指導の授業で

行われる。保育実習指導の授業内容を充実するには、学生に何を教えるのが重要となる。このためには、保育実習において学生がどのような課題を抱えているのかを的確に把握する必要がある。

保育実習において、学生は、どのような課題を抱えているのだろうか。米田(2012)<sup>2)</sup>は、保育実習ⅠA終了直後の学生が記入した振り返りの結果と個人面談から、学生の困り感として「日誌が書けずに時間がかかった」「何を質問しても答えてくれない」「喧嘩の仲裁を指示されたができなかった」などをあげている。また、千勝(2009)<sup>3)</sup>は「今回の保育実習Ⅱを通して」というテーマで自由記述による回答を学生に求め、このなかで子どもと接して「困った」と思ったことを報告している。ここでは「人見知りで泣かれてしまった」「何人かの子どもたちが一斉に話しかけてきて困った」「叱ることができずなめられた」などがあげられていた。さらに、長谷(2014)<sup>4)</sup>は、保育実習Ⅱ終了後の、実習事後アンケートの結果について報告している。ここでは、82名の実習生の記述のうち、保育の理論及び技術に関することも自らの課題としてとらえている学生が、全体の約57%(47/82)と過半数を超えて圧倒的に多かったとしている。このなかでも「子どものかかわり方」と「子どもへの言葉かけ、声掛け」の両方で、保育技術において約57%(27/47)を占める結果となったと報告している。

それでは、本学の保育実習における状況はどのようなものであろうか。保育実習成績評価表には、子どものかかわりについての指摘が散見される。「もう少し、自ら積極的に動き、子どもの中に入ることができるとよりよい」「子どもへのかかわりに積極性が見受けられない」「もっと積極的にあそびの中へ入り、子どもへのかかわりを深めることで、子ども理解につながる」「初めての0歳児ということもあり、どのようにことばかけをすればよいのか少し戸惑いがみられた」「実習に臨むのであれば、子どもの前ではもっと明るく元気な態度が望ましい」などである。これらの指摘からは、学生が子どもと積極的にかかわれていないことや子どものかかわりに戸惑っていることがわかる。

また、実習終了後の個別面談において、学生がつぎのようなことを話す。「子どもとあそぶとき何をしたらよいかわからない」「ことばで伝えることができない子どもとどうかかわればよいのか」「0・1歳児とのかかわり方がわからない。ことばが通じない」「おもちゃの取り合いの場面。自分が保育者として、どうかかわれ

ばよいかわからなかった」などである。これらの学生のことは、子どもとどのようにかかわればよいかわからないことを示している。

これらの話からは、保育実習において、子どものかかわりに悩む学生の姿がうかがえる。ただ、これだけでは、学生が子どものかかわりの何につまずき、何に難しさを感じているのかをつかむには不十分である。これをふまえて、今回は、保育実習のなかでも、子どものかかわりに焦点をあてたい。それは、保育実習において、子どもと少しでもうまくかかわることができるようにしたいと考えているからである。そして、保育実習を実りあるものとして、学生に体験してもらいたい。

そこで、本研究では、保育実習で学生が子どものかかわりでうまくいかなかったことは何かを、具体的に明らかにすることを目的とする。

## 2. 方法

### (1) データ収集について

#### 1) 研究協力者

2016年度の保育実習指導Ⅱの履修者を対象とした。保育実習指導Ⅱの履修者は、129名(女子学生:123名、男子学生:6名)である。このうちの3名が科目等履修生である。

#### 2) データ収集日

データ収集日は2016年5月18日(水)と2016年5月23日(月)である。これらの日に実施した保育実習指導Ⅱの第3回目の授業で収集した。第3回目の授業前半では、就職担当者から就職に関するガイダンスがあった。このため、授業後半の時間を用いた。保育実習ⅠAは、2016年2月に実施しているため約3ヵ月が経過している。

#### 3) データ収集の手続き

データを収集するにあたりエピソード記述による研究方法を用いた。まず、研究協力のお願についての書類を配布し、全体に読みあげた。そして、エピソードを記入するための用紙を配布した。この用紙に、研究協力の意思の有無についてのチェック欄を設けている。研究協力の意思の有無について、チェック欄に記入するように伝えた。

そして、エピソードを記述する時間をとった。一年生時の2月に参加した保育実習ⅠAにおいて、子どものかかわりでうまくいかなかったことについて、800字以内のエピソードを記述するように指示を行った。

記述時間は、約30分であった。記述したエピソードには、エピソードタイトルを記入するように口頭による指示を出した。

#### 4) 倫理的配慮

データ収集に際して、研究概要、研究の趣旨、研究協力の中断や辞退の自由について伝えた。また、記述されたエピソードは、研究目的と授業改善に用いること、公表の際は個人が特定されないように配慮されることを説明した。

#### (2) 分析方法について

分析は、研究協力をするとの意思を示している70名の学生のエピソードを分析対象とした。これら70エピソード中の3つのエピソードでは、複数の内容が含まれていた。この3つのエピソードについては、内容を筆者が分割して7つのエピソードとした。このため、74エピソードを分析対象とした。これらのエピソードについて、著者である二人で分析を行った。この際に、解釈

の恣意性を防ぐために、二人での確認をていねいに行うように心がけた。

具体的には、以下の手続きで分析していった。まず、分析対象であるエピソードを読んだ。つぎに、エピソードの要約を行った。この要約から、学生が子どもとのかかわりでうまくいかなかったことについて分類を行った。分類されたエピソードのまとまりをカテゴリーとした。これらのカテゴリーに、カテゴリー名をつけていった。

### 3. 結果

74のエピソードを分析した結果、13のカテゴリーに分類された。13のカテゴリーを、カテゴリーAからカテゴリーMとした。カテゴリーAからMのカテゴリー名・エピソード数・カテゴリーを構成するエピソードタイトル・エピソード番号を、学生が子どもとのかかわりでうまくいかなかったことカテゴリー一覧（表2）として以下に示した。

表2. 学生が子どもとのかかわりでうまくいかなかったことカテゴリー一覧

カテゴリー	カテゴリー名 (エピソード数)	『カテゴリーを構成するエピソードタイトル』 (エピソード番号)
A	コミュニケーションの取り方 (13)	『笑顔を絶やさずニコニコしよう!』 (8)、『みんなで楽しも?』 (15)、『0歳児イヤイヤ時期実習の巻』 (16)、『A君の気持ち』 (20)、『声かけとかわり方の難しさ』 (23②)、『自分だから出来る子どもへのかわり方』 (28)、『自由時間』 (34)、『信頼関係を大切にすることの思い』 (41)、『子どもの輪』 (43)、『子どもたちとのかわり』 (46②)、『実習生と1歳児さん』 (50)、『クソガキ』 (61)、『子どもと園の先生とのエピソード』 (66)
B	けんかの仲裁 (12)	『自由時間でのけんか』 (2②)、『気持ちを理解したうえでの仲裁』 (3)、『けんかの仲裁』 (5)、『同じスコップ』 (11)、『外あそびでの一件』 (13)、『子ども同士のやり取りでのかわり』 (27)、『取り合い』 (30)、『実習中の悩み』 (32)、『素直になれない』 (47)、『怒ること』 (49)、『絵本読んで読んで攻撃』 (57)、『子どものけんか』 (69)
C	注意を必要とする場面での対応 (11)	『移動=けんか』 (6)、『信頼関係の大切さ』 (9)、『食べるとき、あそんでいる子どもに対して』 (17)、『0・1歳のお散歩』 (21)、『保育実習で困ったこと』 (33)、『声かけと対応』 (37)、『なぜ?』 (40)、『難』 (42)、『うまく注意ができない』 (53)、『子どもの目線に立つこと、寄り添うこと』 (60)、『絵を描くことが好きな男の子』 (68)
D	あそびの調整 (7)	『ボール落としゲーム』 (12)、『五歳の外あそび』 (19)、『自由保育での声かけ』 (24)、『伝える難しさ』 (35)、『鬼ごっこ』 (38)、『本をめぐる』 (51)、『子どもからの意見の統一』 (64)
E	実習生の取り合いになったときの対応 (6)	『自由時間でのけんか』 (2①)、『お姉ちゃんあそび』 (25)、『子どもたちとのかわり』 (46③)、『うまく対応ができなかった』 (48)、『幼児との会話』 (56)、『先生の取り合い』 (59)
F	人見知りをする子どもとのかかわり (6)	『人見知り』 (10)、『0歳クラスの人見知り』 (14)、『人見知りの子どもへの対応はどうぞすればよいのか』 (22)、『人見知りの子とかわることの難しさ』 (31)、『子どもたちとのかわり』 (46①)、『乳児クラスのかかわり』 (65)
G	着替え場面での対応 (4)	『声かけとかわり方の難しさ』 (23①)、『2歳児難しい』 (44)、『保育実習で困ったこと』 (52)、『観察実習内最大の失敗談』 (70)
H	障がいのある (あるかもしれない) 子どもとのかかわり (3)	『障がいをもつ子とのかかわり方』 (1)、『ことばかけ』 (45)、『障がいがあるかもしれない男の子の話』 (55)

I	ママがいいと泣く子どもへのかかわり (2)	『ママがいい』(4)、『子どもがママに会いたくて泣いている時』(63)
J	子どもの行動の意味を理解すること (2)	『ずっとくっついていて子どもが考えていることとは、求めていることとは』(18)、『トイレへ行けない男の子』(67)
K	子どもに注目してもらうこと (2)	『0歳児とのかかわり』(29)、『私のやること興味なし』(58)
L	無理な要求への対応 (2)	『実習で困ったこと』(36)、『実習であったこと』(62)
M	その他 (4)	『話題』(7)、『手をつなぐこと』(26)、『名前を覚えられなかったこと』(39)、『月齢差に困惑』(54)

#### 4. 考察

(1) カテゴリーA「コミュニケーションの取り方」について

学生は子どもと、自分からどのようにコミュニケーションを取ればよいのかについて悩む。エピソード28では「どのようにかかわればよいのかと思いながら、おはようの挨拶から始めた。(中略)話しかけてくれる子どもが少ない。どんなことばかけをして、コミュニケーションを取ろうかと悩んだ」との記述がある。おはようの挨拶をするも、その先にとつながらないのがある。また、話しかけてくれる子どもが少ないというのは、受け身な態度である。しかし、このような状況でありながら、どんなことばかけをしてコミュニケーションを取ろうかと悩んだとある。ここからは、なんとかコミュニケーションを取ろうという学生の姿勢はうかがえる。ただ、学生は子どもとそもそもどのようにコミュニケーションを取ればよいのかわからないということを示している。

また、学生は子どもとのコミュニケーションの取り方に戸惑う。エピソード23②では「なついていたのに話しかけても、無視されることがあった」と記述している。子どもの気持ちには浮き沈みがある。このため、こちらの望む対応をいつもするとは限らない。これを理解したうえで、コミュニケーションを取ることが望まれる。

さらに、エピソード41やエピソード50では、1歳児とのかかわりに戸惑っている。1歳児は、自我の発達がめざましい。このあたりの子どもの発達について理解したうえで、コミュニケーションの取り方を考えていく必要がある。実習生でなく保育者であっても「イヤ」と言われることがある。信頼関係の築けていない学生が思いや指示を伝えることは、並大抵のことではない。

エピソード50では「活動のたびにどのようにかかわ

り、声かけをすればよいのかわからなかった。模擬保育とは違い、戸惑った」と記述している。授業で行う模擬保育では、子ども役はお互いに顔見知りで気持ちの通じ合った学生である。しかし、実際の子どものなると思い通りにはいかない。これをまさに身をもって体験し、模擬保育との違いを感じている。模擬保育では、学生が保育者役と子ども役となる。子ども役の学生を相手に、実際の子どもの発達を想定して、模擬保育を行うことの難しさがある。

学生は思いや指示を子どもに響かせるための声かけの難しさを感じている。エピソード46②では『先生も一緒にやりたい』と言っても『今はむり』と『えー、先生はいやだよ』と言われて、どうしたらよいのか困る。一人でいる子どもに声をかけると『話しかけないで』と言われた」との記述がある。学生は、あそびになんとか入ろうとしている。しかし、子どもから拒否されて、子どもとどのようにかかわればよいのかわからないでいる。

これらのエピソードからは、学生が子どもとのコミュニケーションの取り方につまずいていることがわかる。

(2) カテゴリーB「けんかの仲裁」について

カテゴリーBを構成するエピソードには、けんかの仲裁の難しさが描かれている。けんかの仲裁は、保育者であっても労力がある。竹中(2015)<sup>6)</sup>は、乳幼児期のけんかやいざごに関する意識について保育者へアンケート調査を実施した。ここでは「子どものけんか対応について6割以上の保育者が困難さを感じると答えていた。また、ほとんどの保育者が、子どものけんかやいざごの重要性を認識し、子ども達の力でけんかを解決出来るよう見守りたいと思いつつも、対応には難しさを感じている」としている。これをふまえる

と、学生にとってはなおさら難しい。

エピソード3では「のぞみちゃんが見ようとしたアルバムを、ひできくんが奪う。ひできくんの気持ちを十分に受け止められなかった。のぞみちゃんの思いを伝えただけになった。ひできくんに話を聴くことも、だめなんだよということも伝えられなかった。のぞみちゃんにも、適切なかわりができなかった。(中略)悔しさと動揺と焦りで涙が出そうになった」との記述がある。学生は、子どものお互いの気持ちを受け止め、お互いに納得するまで話し合うことの必要性をわかっている。しかし、実際にはうまくいかない。そして、学生の無力感や自分に対する不甲斐なさが伝わってくる。

また、エピソード27では、おもちゃの取り合いの場面が描かれている<sup>注2)</sup>。うまく仲裁し、お互いが「貸して」「いいよ」となればよい。このエピソードでは「一人の子どもが泣いてしまった。どちらが先に使っていたのかも、わからない状況であった。それぞれの子どもは自分のものだど必死に主張していた」との記述がある。このように自分のものだど主張して譲らないことが、子ども同士ではよくある。

さらに、エピソード47では「5歳の男の子同士のけんかの場面。はるおくんが泣きながら、わたしのところにやってきた。友達のあそびに入れてもらえなかったようだ。はるおくんは、自分の思い通りにならず大声で泣いていた。友達に逃げた。はるおくんはわたしの腕にしがみつき『もういいから、他のあそびをしよう』と誘ってきた。どちらの子どもにも何のこともばかきできなかった。はるおくんは、本当はみんなと仲良くあそびたいはずだ。素直になれず、周りの大人や甘えられる場所に逃げたようであった。保育者として、どのようなかわりをすればよかったのかと思う」と記述されている。実習生は何もできない。そもそもどのようにけんかの仲裁をすればよいのかわからないのである。

トラブル場面での保育的意義について、友定・白石ら(2007)<sup>7)</sup>は5点あげている。①トラブル場面は、レジリエンスを育てる場になる。②トラブル場面では、人とのつながりを体験する。③トラブル場面では、問題解決スキルを学ぶ。④トラブル場面では、倫理・道徳・価値を学ぶ。⑤保育者のトラブルへのかわりは、子どもの年齢や時期、個性、状況に応じて変化する。このようにトラブル場面の保育的意義を捉えると、学生が保育実習において、これらのことを認識して子ど

もといかにかかわるのが重要である。短い実習期間では、子どもの背景や性格の細かいところまでを学生は把握していない。活動の流れや時間配分を自由にできない学生には、かなり大変なことである。しかし、ここで大切なことは、お互いが納得するまで時間をかけてかかわらなければならないことを理解しておくことである。

### (3) カテゴリーC「注意を必要とする場面での対応」について

実習生は子どもをどのように注意するべきなのか、また注意しても聞いてもらえないことに難しさを感じている。エピソード9・17・33・37・42では、0・1歳児という低年齢の子どもへの対応に苦慮している。年齢が高くなると、ことばが少なくても話の通じるころがある。しかし、低年齢児はそうはいかない。学生はいろいろ考え、声をかける。しかし、子どもは全く聴くことなく、友だちが面白そうなことをしているのを真似し出す。收拾がつかなくなり、学生の困っている様子が目に浮かぶ。エピソード9では「保育士が注意するとすぐに止まる」と記述している。ここで学生は、保育士と同じようにことばをかけているのに、子どもが注意を聞き入れず、どうすればよかったのかと一層悩む。この点は、日々のかかわりがある保育士と実習期間だけのかかわりである学生との違いがある。

実習中、園の外へと出かけることがある。ここでは、交通安全を意識したかわりが必要となる。エピソード21では「手をつないでいたのに、急に道の真ん中へ走っていった1歳児。急なことでどのように動けばよかったのか。名前を呼ぶことしかできなかった。その場で子どもを叱るべきであったのか、自分がしっかり見るべきであったのか悩んだ」との記述がある。ここでは、子どもへの瞬時の対応が求められる。この場面では、学生は名前を呼ぶことしかできず、十分な対応がとれなかった。さらに「園へ帰ると保育士が、その子どもを呼びだして叱っていた。すごく心残りであった」との記述があり、自身のかかわりが不十分であったことを、悔いている。

エピソード40は、給食時間の出来事が描かれている。温野菜を残した4歳のりょうこちゃんが、いちろうくんのせいにする。保育士は気付いておらず、いちろうくんを叱る。学生は状況を把握しながら、保育士にもりょうこちゃんにも話ができず、どうしたらよかったのかと悩む<sup>注3)</sup>。ここでは、子どもへの声かけの仕方や保

育者に伝えるタイミングや伝え方がわからないでいる。そして、保育士の間違った言動をたがすことができない。最初から全て把握していたにもかかわらず、適切にかかわれなかったことを後悔している。実習生としてどのようにかかわるべきなのかの迷いがあったと考える。

エピソード60では「あそびをやめさせて、次の行動に移す場面が一番苦労した。昼食時間、部屋に戻るように声をかけた。時間を言っても、ご飯のことを言っても響かない。そこで、あそびに夢中の子どもにより楽しいことがあれば興味をひけると考えた。玄関の上に鯉のぼりがあった。『先生（実習生のこと）、いまからあの鯉のぼりにタッチしにいくけど、一緒に行く？』と声をかけた。いままで見向きをしてくれないわたしを見て、子どもがうなずく。子どもの背では届かないので、だっこをして鯉のぼりにタッチをした。すると、子どもは手を洗い、部屋に戻ってくれた」との記述がある。結果として、学生が子どもの立場に立って知恵を絞ろうまくいったようである。ただ単に声をかけるだけでなく、片付けをあそびにつないでいる。これにより全く話を聴かなかった子どもが、あそびをやめて次の行動に移っている。ただ「あそびをやめさせて、次の行動に移す場面が一番苦労した」との記述からは、うまくいったものの、この場面における苦労も伝わるものの、成功した喜びも伝わる。

注意を必要とする場面での対応については、学生が保育者として、本当に注意を必要とする場面での注意の仕方を学んでおくことが必要である。また、エピソード60で示されているような注意をすることだけではなく、子どもにつきの活動に移すことのできるような声かけを状況に応じて身につけておくことも重要である。

#### (4) カテゴリーD「あそびの調整」について

まずは、ルールのあるあそびに関する場面である。エピソード12では「5歳の男の子3人と一緒に、ボール落としゲームをした。最初に確認したルールと違うことが始まった。ルールについて再確認した。しかし『先生は今日来たから知らないだけ、何してもいいんだよ』と言われた」との記述がある。ここでは、子どもが自分の都合のいいように、ルールを変える場面が描かれている。学生は、子どもにルールの再確認をする。しかし、本来のルールに戻すことができない。学生は子どもが納得するように、話しをすることの難しさを痛

感している。

つぎに、子どもとのあそび方についての場面である。エピソード24では「あそび方が危ないかもしれない時の判断について、わからなくなるときがあった。子どもが楽しそうにあそんでいるのに声をかけることで『楽しくあそんでいたのに』と子どもがなるのも嫌。しかし、もしかしたら危ないかもしれない。声をかけるべきであるのかどうかの判断について迷った」との記述がある。ここでは、そのあそびが危険であるのかどうかの判断に難しさを抱えている。また、あそびを注意することで、楽しくあそんでいる子どものあそびをとめてしまうことになる。ここで学生は、声をかけることに躊躇するのである。河邊(2005)<sup>8)</sup>は「子どもにとって園における遊びとは、子どもと保育者の相互作用によって展開されるものだといえる。それゆに、保育者は『遊びの指導はむずかしい』と思うのである。自発活動を促すことを目的に働きかけたことによって、逆に子どもの主体性の芽を摘まないか、あるいは子どもの主体性を見守るつもりで、遊びへの適切な援助を欠かないか、自分のかかわりが及ぼす影響を自覚すればするほど『遊びの援助はむずかしい』と思うのである」としている。学生は、あそびの場面において、あそびの適切な援助とはいかなるものかということの難しさを抱える。

そして、学生が子どものあそび方に違和感や不快感を示している場面である。エピソード38では「集中攻撃をされている子どもが泣き始めた。そこで、わたしが止めに入り『同じ子ばかりねらうのは、よくない』と子どもに伝えた。しかし、一人の子どもが文句を言い出した。(中略)わたしが何を言ってもまとまらなくなった。保育士があいだに入って収まった。足が遅い子どもが鬼になるのは仕方がない。子どもの言っていることも間違いではない。ただ、その場の空気や光景に明らかな違和感や不快感があった。これを子どもにどう伝えればいいのか、上手く対応することができなかった」と記述がある。学生は、自分が話をしても収まらないことにつまずきを感じている。さらに、学生はこの場の違和感や不快感を、うまく伝えられないもどかしさを抱えている。けんかや意地悪を言うなどはっきりとしたことでない場合、どのように悪いのかを伝えるのは難しい。

川合(2010)<sup>9)</sup>は「あくまでも遊びは子ども自身のものであるという遊びの本質を常に心にとめ、子どもの主体的な遊びのなかでの育ちであることを忘れずに、

子どもの遊びの豊かさを支えることが大切である」としている。また、卜田(2015)<sup>10)</sup>は「保育者のあそびへの関わりを巡っては、見守るべきか教えるべきかという議論もありますが、大切なのは、子ども自身があそびの面白さを十分に味わい、深めていくことです。そのために、子どもの状況に応じて、『見守り、共鳴すること』と『面白さをともに創り出すこと』など多様なかかわりがおこなわれる必要があるのです」としている。これらの指摘をふまえれば、あそびの場面において学生が保育者として、子どものあそびをいかに支えるのが重要となる。そして、学生には保育者として、子どものあそびの状況に応じて、多様なかかわりをするのが求められているのである。

#### (5) カテゴリーE「実習生の取り合いになったときの対応」について

実習生が子どもから取り合いされるのは、実習生ならではの悩みである。子どもは、やさしく話を聞いてくれる実習生に、担任の保育士とは違う魅力を感じ、独り占めしたくなる。高橋(2011)<sup>11)</sup>は、自由遊びの援助過程において、学生が困難を感じる場面はどのような場面であるのかを「遊びの種類」と「困難をもたらす要因」に着目して検証している。「困難をもたらす要因」として「子どもに独り占めにされる」「単純な遊びの繰り返し」「言葉かけに困る」が、頻度の高い上位3要因であったと報告している。自分のことを独り占めしたい子どもの気持ちはどこからきて、どういったものであるのかを考えて対応してみる。すると、子どもの奥底にあるものが見えてくるとしている。

エピソード48では、二人の子どもが学生の膝に座ってあそびたがる姿が描かれている。一人の男の子を膝から下ろし、もう一人の女の子が膝に座った途端、男の子が泣き出す。男の子は学生の膝は自分のものだから、女の子に取られたのがつらかったと言っていた。泣いた男の子の対応を保育士がすると、その後男の子が学生の膝に一切座らなくなった。代わりに女の子が座るようになる。学生は「私はまたこんなことになってはいけないと思い、膝に乗せることをやめた」と記述している。男の子は、何を思って学生の膝に座らなくなってしまったのだろうか。学生は、膝に乗せることをやめた。このとき学生は子どもと同じくらいつらかったのではないだろうか。子どもの気持ちを無下にすることなく、子どもと公平にかかわることは難しい。

エピソード56では「わたしが順番と言う。するとお

姉ちゃんのけちと怒られた。どうしてよいのかわからず、わたしもすぐに言い返してしまい、子どもだなど反省した」との記述がある。保育を学ぶ学生としては、ほめられた態度ではない。ただ、反省しているところで救われる。学生が子どもと、ある意味同じ目線に立ってしまっている正直なエピソードである。子どもに「順番」と話すが、子どもが学生に文句を言い、学生が困っている姿がある。年齢が高くなると、自分の思いをはっきりと主張することができる。また、自分の思い通りにならないと急に掌を返したような態度に出る子どもがいる。

実習生の取り合いになったときは、それぞれの子どもの気持ちを受け止めることが必要である。学生の記述にもあるように順番に少しでも多くの子どもとかわることが求められる。そして、あそぶ約束をした子どもとの約束をきちんと守ることが大切である。

#### (6) カテゴリーF「人見知りをする子どもとのかかわり」について

学生は人見知りの子どもとのかかわりにつまづいている。人見知りをする子どもとのかかわりは、2週間の実習でうまくいくことは難しい。ただ、ここでのかかわりを、学生がどのように捉えるのが重要となる。

エピソード14では「人見知りが激しい子どもに泣かれてしまう。人見知りは、いけないことではないと学んでいた。しかし、心の中ではとてもショックだった。

(中略)人見知りをあまりしない子どもに、自然と自分が寄っていってしまいだめだと思い反省した」との記述がある。ここでは、人見知りをする子どもとのかかわりを避けて、人見知りをしない子どもに自然とかかわろうとしてしまっている自分に気付いている。人見知りをする子どもを避けてしまう程、かかわりにくさを感じている。

また、エピソード22では「わたしが声をかけても、全く返事もせず目も合わせてくれなかった。とてもショックだった。この子の着替えのお手伝いを保育士からお願いされた。『手伝おうか』と声をかけても、首を振るだけであった。そして、嫌な顔をされて少し戸惑った。とても苦勞した」との記述がある。このエピソードでは、人見知りする子どもとのかかわりで、学生がショックを受けていることがわかる。

まずは、人見知りをする子どもの気持ちについて、学生が考える必要がある。そして、人見知りをする子どもの気持ちを考え、無理のないように心を少しずつつ

開いてくれるようかかわっていくことが重要である。

(7) カテゴリーG「着替え場面での対応」について

学生は着替え場面での対応に難しさを抱えている。着替え場面においては、着替えさせるためだけの保育技術だけでは不十分である。

エピソード44では「2歳児の着替えの場面。どこまで援助すればよいのかわからなかった。自分で着替えたい気持ちと保育者に甘えて着替えさせて欲しい、2つの思いを読み取ることの難しさを感じた」との記述がある。学生は保育者としてどこまで、援助すべきなのかの判断に迷っている。2週間の実習で、子どもの発達段階を的確に捉えることが難しいからである。これをふまえて、この子どもはここまでできるので、支援はここまで必要であると考えることができる。そして、子どもの思いを読み取ることの難しさにつまずいている。

エピソード52では「1歳児の靴下を履かせる場面。保育士に靴下を履かせるように頼まれた。わたしが履かせようとした。しかし『いや』を連呼された。「靴下を履こうね。お外であそべるよ」と言っても『いや』と言われた。イヤイヤ期で、仕方がないのかもしれない。ただ、どのようにかかわればよいのかわからなかった」との記述がある。ここでは、子どもを着替えたいという気持ちにさせることの難しさが読み取れる。

着替え場面において、学生が子どもの気持ちを汲み取りながら子ども自身でできるところは、子ども自身でできるように支援することの難しさが伝わる。できるところは子ども自身で着替えをできるようにするようなかかわりや子どもにいかに着替えたいという気持ちにさせるかというようなかかわりが必要である。そして、あと少しのところを保育者として着替えの支援をしていくことが求められる。

(8) カテゴリーH「障がいのある(あるかもしれない)子どものかかわり」について

エピソード1では「自閉症とADHDの障がいのある男の子のかかわりにおいて、どこまで許してよいのか、どこまで怒ってよいのかわからなかった」との記述がある。学生は、障がいのある子どものかかわり方に戸惑っていることがわかる。つまり、障がいのある子どもに対して、定型発達の子どもの同じようにかかわるべきなのかどうか迷っている。

また、障がいのあるかもしれない子どもとのエピソードは、エピソード45とエピソード55である。エピソード

45では「保育士からは障がいがあるかもしれないと聞いた。しかし、みんなと特別対応を変えることはしなかった。ただ、たつるくんとはうまくかかわれなかった」と記述している。他の子どもと対応を変えることなく、たつるくんとかかわっている。ここでは、学生なりに考えを持ってかかわっている。しかし、うまくかかわれなかったとの記述からは、たつるくんとかかわりが難しかったのである。

学生は、障がいのあるかもしれない子どもと定型発達の子どものかかわり方の違いに戸惑っている。エピソード55では「ゆうとくんは決まったおもちゃであそぶ。他の子どもが使うと叩く、嘔む。他の子どものおもちゃの取り合いであれば『交替で順番に使おうね』や『なんでたたくの』とことばかけをして、お互いの話しを聴いて解決することができた。しかし、ゆうとくんには、なかなかそれができなかった。(中略)『ゆうとくんは、他の子どもと少し違うから』と保育士に言われると、かかわりが少し難しかった」と記述している。学生は、ゆうとくんとかかわりの難しさに加え、保育士のことばからもどのようにかかわればよいのかという思いを抱いている。

障がいのある子どものかかわりは、障がいの知識や障がいのある子どものかかわり方の理解が不十分な学生には難しい。また、障がいのある子どもと定型発達の子どものかかわり方を変えるべきなのかどうかの判断も難しい。これらには、障がい特性に応じた支援方法の理解や知識が必要となる。

(9) カテゴリーI「ママがいいと泣く子どもへのかかわり」について

エピソード4では、何事に対しても「ママがいい」と言う2歳児とかかわり方について描かれている。ここでは「みんなと同じように体操をしようとしても『ママがいい』と言う。おもちゃを片付けるときやブロックのおもちゃを壊されたり取られたりすると『ママがいい』と言う」と記述がある。「ママがいい」と言う子どものかかわりに、学生はなす術がないといった状況である。この場面において、学生は「ママがいい」と言う子どもの気持ちを受け止めて、いかにかかわるのかを考える必要がある。

また、エピソード63では、生活発表会の本番後「ママ、ママ」と泣き出した0歳児の女の子とかかわりを描いている。このエピソードには「わたしが『もうすぐママ来るからね』や『〇〇ちゃん、絵本見る』と声



かけをした。しかし、『ママ、ママ』と泣きやまなかった。そこで、わたしが抱っこをした。保育士から『ずっと抱っこは重たいでしょ』や『ずっと抱っこしていると抱き癖がつくよ』と言われた。しかし、おろすと泣いてしまう。どうすればよいのかわからなかった」との記述がある。学生なりに「ママ、ママ」と言う子どもを慰めようとかかわっている。しかし、保育士からの指摘によって、どうすればよいのかわからない状況となっている。この場面では、保育士から子どもとのかかわり方の具体的なアドバイスがあれば、学生の迷いが解消される。

#### (10) カテゴリーJ「子どもの行動の意味を理解すること」について

学生は子どもの行動の意味を理解することにつまずく。

エピソード18では「2人の2歳の女の子。膝の上に座ってくるだけの子ども。あそんでも興味がない。ずっと座っているだけであった。何がしてほしかったのかわからなかった。他の子どもともかかわりたいと思っていたので少し困った」との記述がある。ここでは、学生の膝の上に座ってくる子どもの行動の意味が理解できないようである。学生は何がしてほしかったのかわからなかったと記述している。さらに、他の子どもとかかわりたいと思っていたので少し困ったともある。この記述からは、2人の子どもとのかかわりを学生が受け止めようとしていない。それでは、この2人の子どもの行動の意味を理解できない。2人の子どもとのかかわりを学生が受け止めようとしていない点が問題である。この場面において、まずは子どもの気持ちを受け止めるという態度が必要となる。

エピソード67では「トイレへ行ってから、工作をする時間があつた。この工作前に、トイレへ行くのを嫌がる3歳の男の子が一人いた。この男の子は、一人だけ床に座り込み動かなかった。保育士が声をかけても「いや」と言って動かなかった。この男の子が工作中におもらしをした。この男の子はトイレへ行きたい時は、自分から言ってくる。なぜ、あんなに嫌がったのかわからなかった」との記述がある。ここでは、男の子のトイレに行きたいタイミングについての理解ができないでいる。

これらの二つのエピソードからは、子どもを理解しようとすることの大切さを自覚することの重要性がわかる。

#### (11) カテゴリーK「子どもに注目してもらうこと」について

学生は、子どもに注目してもらうことに、つまずいている。エピソード29では「絵本の読み聞かせを0歳児にした。興味がないと違うところへ行ってしまう。ことばがまだ話せない子どもに対する声かけや対応に、どうしようかと戸惑った。前もって、しっかりと絵本を読んでいくことやわらべ歌や手あそびを練習しておくことの大切さがわかった」との記述がある。実際に保育実習に参加してから、事前に練習しておくことの大切さに気付くようである。子どもに注目してもらうというような保育技術は、すぐに身につくものではない。実習にむけて時間をかけて準備することが大切である。

エピソード58では「お遊戯会のリハーサル中。保育士が主任であり、他の年齢の子ども演技指導や他の保育士にアドバイスをしていた。『1歳児に手あそびやお話しをして』と、担任の保育士から頼まれた。学校で習った手あそびや保育所でしていた手あそびをした。しかし、子どもたちは他の年齢の演技が気になったり、担任の保育士についていこうとしたりと、全くまとまらなかった」との記述がある。このような場面において、学生が保育者として子どもを惹きつけることはかなり難しい。

これらのエピソードからは、子どもに注目してもらうための保育技術の必要性がわかる。そして、子どもに注目してもらうためには、保育内容について、子どもの興味や関心や発達の段階を見極めて吟味していかなければならない。

#### (12) カテゴリーL「無理な要求への対応」について

学生は、子どもからの無理な要求への対応に困っている。この要求への対応については、本来してあげたくてもできないことや実習生であるからこそ柔軟に対応できない。

エピソード36では「女の子は自分の要求が通らなかったので、泣き出していた。女の子の要求がどうしてもできないことであり、してあげたくても、できないことを伝えるしかなく困った」との記述がある。

また、エピソード62では「1歳児クラスで散歩に行くことになった。分かれ道で、困ったことが起こった。体力のある子どもとあまりない子どもとで分けて、往復する距離を変えている。いつもは短い距離で帰っていた子どもがいた。わたしが長いほうの散歩だとわか

ると、わたしと一緒に行きたがり、泣き出した。わたしはその子どもと一緒に行こうとした。しかし、いままですてをつないでいた子どもは、遠いほうの距離の子どもであった。この子どもが『こっちに行くの』と手をひっぱって行けなかった」との記述がある。この場面では、実習生が自分の判断だけで、この子どもの思いを実現してあげることが難しい。

してあげたくても、できないことを伝えるしかなく困ったでは、子どもは納得しないだろう。女の子の要求を受け止めつつ、してあげたい気持ちを伝え、できないことの原因をていねいにことばにしていく必要がある。

### (13) カテゴリーM「その他」について

カテゴリーAからカテゴリーLにあてはまらない4つのエピソードを、カテゴリーM「その他」とした。

エピソード26では「虫を拾ったり、石けりをしたりと、列の間をあけてしまう子どもがいた。この子どもに対して、保育士が手をつないでいた。帰り道『疲れたから歩けない』と言いついた別の子どもがいた。保育士の真似をして、この子どもと手をつないだ。すると園長に『それは、子どもを甘やかすこと』と注意された。手をつなぐべきかどうかの判断に困った」との記述がある。学生は保育士の言動をよく見ている。帰り道で、行き道と同じような状況において、保育士の真似をして保育をしたのである。しかし、園長から注意をされて戸惑っている。保育士と同じことをしたのにもかかわらず、園長からなぜ注意をされるのか腑に落ちない部分を学生は感じている。この場面では、子どもによって、手をつなぐ必要性のある子どもなのか、また手をつなぐ必要性のある状況であったのかを判断する必要がある。この判断は、学生にとっては難しい。

エピソード39では「人の顔や名前を覚えるのが苦手である」との記述がある。人の顔や名前を覚えるのが苦手であれば、子どもとのかかわりにおいて大変苦労する。保育者としては、顔と名前を覚えることは、最低限必要である。

## 5. おわりに

本研究の目的は、保育実習で学生が子どもとのかかわり度うまうまくなかったことは何かを、具体的に明らかにすることであった。残された課題として三点をあげておく。

一点目は、うまうまくなかったことが、どうしてうまうまくなかったのかにまで十分迫れていない点である。今後は、どうしてうまうまくないのかを明らかにしていきたい。

二点目は、本学学生データのみという点である。実習時期やカリキュラム配置が、各大学では異なる。この点をふまえて結果を見ていく必要がある。

三点目は、保育実習で学生が子どもとのかかわり度うまうまくなることができるように、保育実習指導の授業においてどのように指導していくことが有効であるのかを検討する点である。得られたデータをもとに、学生が保育実習で子どもとうまうまくなることができるような授業内容を考えていきたい。

## 6. 注

注1) 2015年度の保育実習ⅠAの実習参加人数は、137人であった。2016年度の保育実習ⅠBの実習参加人数は、129人であった。保育実習Ⅱは、123人(科目等履修生2人を含む)であった。保育実習Ⅲは、6人である。

注2) 竹中(2013)<sup>5)</sup>は乳幼児期のけんかやいざごぎに関して、保育を学ぶ学生にアンケート調査を行った。ここで「けんか対応への困難さを感じる要因として、けんか場面への対応スキルが身につけていない、けんか後の子どもや保護者対応において、どのようにしたらよいかわからないことへの不安や苦情に対する恐れなどが挙げられた。けんかといじめについて、ほとんどの学生が全く別の行為であると捉えていたが、いじめは幼児期に始まっていると認識している学生が4割以上おり、中にはおもちゃの取り合いもいじめであると考えている記述があった。けんか対応への戸惑いや、けんかをいじめと捉える点は、子どものけんかを早目に制止してしまう可能性を示唆している」と述べている。

注3) 実習終了後、学生からこの話を聞いた。どうして言えなかったのかについては「告げ口をするように感じたからである」と話していた。

## 7. 引用文献

- 1) 全国保育士養成協議会(編)(2007)、『保育実習指導のミニマムスタンダード-現場と養成校が協働して保育士を育てる-』、北大路書房、p.2.
- 2) 米田紀子(2012)、「保育実習の意義と展開-学生

の育ちを根底に据えて -」、『奈良文化女子短期大学紀要』、43、pp.167-174.

- 3) 千勝真知子 (2009)、「保育実習への学生の観点と課題」、『つくば国際短期大学紀要』、37、pp.1-12.
- 4) 長谷秀揮 (2014)、「保育実習Ⅱにおける学生の学びについての一考察」、『四條畷学園短期大学紀要』、47、pp.59-65.
- 5) 竹中美香 (2013)、「乳幼児期のけんかやいざごごに関する自我発達心理学的研究 - 保育を学ぶ学生へのアンケート調査を通して -」、『大阪総合保育大学紀要』、8、pp.171-191.
- 6) 竹中美香 (2015)、「乳幼児期のけんかやいざごごに関する意識 - 保育者へのアンケート調査を通して -」、『日本教育心理学会総会発表論文集』、57、p.256.
- 7) 友定啓子・白石敏行・入江礼子・小原敏郎 (2007)、「子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか - 『トラブル場面』の保育的意義 -」、『研究論叢. 芸術・体育・教育・心理』、57、pp.117 - 128.
- 8) 河邊貴子 (2005)、『遊びを中心とした保育 - 保育記録から読み解く「援助」と「展開」 -』、萌文書林、p15.
- 9) 川合貞子 (2010)、「子どもの生活と遊びの視点 - 人を育む遊びの力 -」、東京家政大学『教育・保育実習のデザイン』研究会 (編)、『教育・保育実習のデザイン - 実感を伴う実習の学び -』、pp.86 - 90.
- 10) 卜田真一郎(2015)、「子どものあそびと保育者の役割」、『はらっぱ』、公益社団法人子ども情報研究センター、pp.2 - 5.
- 11) 高橋真由美 (2011)、「子どもの遊びを支える保育者の養成 - 自由遊びの援助過程において学生が困難を感じる場面とは -」、『藤女子大学紀要』、48、第Ⅱ部、pp.183 - 188.

#### 付記

エピソード中に登場する子どもの名前はすべて仮名である。

#### ピアスーパーバイザーからのコメント

本論文は、保育実習に関する視点から保育者養成についての検討を試みるものである。学生一人一人の経験に基づいたエピソードの記述という方法により貴重なデータが集められた。1つの事例に対してどう考えていくか。人と関わる現場においては次に会う同じような事例でも以前成功したやり方をそのまま当てはめることは出来ない。しかし、自分なりの対応を考えるということを積み重ねてきた学生は、また子どもたちから寄せられた次の難問にぶつかった時には、子どもの心に響く対応を先生がした時の子どもの笑顔を思い出しそれをエネルギーにして問題解決に向け挑戦する態度や工夫するための思考を身に付けるはずである。「5.おわりに」において3点から筆者らが記しているように実習時うまくいかなかった点について個々の学生の立場から考察を深めることや、収集したデータを今後の実習指導にどのように生かしていくのかなどさらなる研究が期待される。

(担当：番匠明美)