

保育実習の「命名」による体験の共有と反省

—そのライフイベントとしての再定位—

吉田直哉

1. 保育者としてのキャリア形成における実習の意義

本稿は、保育所実習が、保育士養成課程に在学する学生のライフコースにとって持つ意味を、事後指導における実習生の反省ワークを通して、質的手法を用いて明らかにすることを目的としている¹⁾。全国における保育士養成校（大学、短期大学、専門学校等を含む。以下「養成校」と呼ぶ）においては、保育士資格の取得にあたって、保育所実習を必修単位化して、義務付けている²⁾。筆者の勤務校（香川短期大学）においては、1年次の夏休みに45時間（5日間）以上、2年次の夏休みに135時間（15日間）以上の保育所実習を行っている。いわば、後者の実習は、学生にとっては、卒業、そして保育士資格取得へ向けての最後の大きなハードルとなるわけである。養成校の実習担当教員が職務上出会う、現場の第一線で活躍している保育者に、「あなたにとって、保育者としてのスタートラインに立った瞬間とは、いつだったか？」と尋ねると、「実習を終えた時」という回答が多く聞かれる³⁾。これは、多くの保育者にとって、まさに、自分の保育者としてのキャリアの第一歩が、「実習」だと捉えられているということの意味している。それは、保育実習というものが、保育者としてのプロ意識、または使命感、責任感というものを実感する、きわめて重要な「原点」と考えられているということに他ならない。キャリア

ア数十年を誇る所長クラスの保育者でさえ、学生時代の実習日誌を時おり読み返すことで、「初志」を思い返すようにしているというエピソードは、決して珍しいものではないだろう。

2. 実習を名づける：

事後指導の試みとしてのアンケート

さて、保育実習に際しては、事前と事後に指導が行われる。平成23（2011）年施行の新課程においては、いわゆる「保育実習指導」の科目がそれに相当する。実習指導というと、事前の指導のことが第一に連想されるが、保育実習の体験を、自分のものとして完全に獲得するためには、事後指導の持つ意味は決して小さくはない。全国保育士養成協議会編の保育実習指導のガイドラインによれば、事後指導の「ねらいと内容」は、「実習総括・評価を行い、新たな学習目標を明確化させる」ことである（全国保育士養成協議会編 [2007:103]）。そこで求められているのは、実習で得たこと、体験したことを自分なりに振り返り、実習の前後で、自分がどのように変化したのか、実習を経て、自分はどれほど成長できたのかを「反省」することである。実習施設からの評価と、自分自身での評価を突き合わせることによって、自分自身の体験の意味づけを考え直すのである。前述のガイドラインは、具体的な事後指導計画の大項目として、（1）実習内容の確認、（2）実習施設からの評価の通知、（3）今後の方向性の明確化の3点を挙げている。

実習を「名づける」ということは、まず、養成校の教員にとっては、学生が実習をどのように認識しているかという、学生自身の世界観の中におけるリ

平成25年1月4日受理

連絡先 〒769-0201 香川県綾歌郡宇多津町浜一番丁10番地

香川短期大学 子ども学科

TEL 0877(49)8059 FAX 0877(49)5252

Email naoya_liberty@yahoo.co.jp

アリティを知るという、職業教育上の意義を持っている。当然のことながら、実習生の個人にとって、それぞれの実習の意味づけは、当然、個人のパフォーマンス、能力、体験の差異等などの変数が複合的に絡み合い、多様なものとなる。それぞれの実習先での体験、思いの数だけ、実習の意味は彩り豊かなものになっていく。保育実習は、実習そのものを終えただけでは、完結しない。というも、そのような多様な経験を振り返り、自分なりの言葉でまとめることによって、初めて、自分にとっての保育実習の意味がはっきりと自覚されるからである。

さて、この「名づけ」には、指導上、学生にとってのリアリティを探求するというメリットに加え、もう一つ、学生自身の反省による自己評価というメリットもまた含まれている。保育実習を終え、慣れ親しんだ養成校に戻り、「非日常」だった保育実習を、彼らは思い思いに振り返る。そして、その体験に、彼らなりにふさわしい言葉で「名づける」。この言葉による「名づけ」によって、実習生たちは、自分にとって、保育実習がどのようなものであったのかを、初めて客観的に捉え直し、振り返ることができるようになる。「名づけ」という行為は、声を奪う。学生たちは、騒ぎながら「名づける」ことは出来ない。「名づけ」のためには、自分が知っている語彙を、総動員しなければならない。そして、自分の実習での体験のイメージ一つ一つに、自分が選び出した言葉をあてがい、試行錯誤しながら、しっかりと「当てはまる」名前、すなわち「言葉」を探り当てていく。実習の事後指導、振り返りのワークは、そのような、不思議な静寂の中で進められていく。いわば、事後指導の中で、自分にとっての実習の意味を考え、それを言葉にすることによって、初めて、実習を「終える」ことができるのである。そして、われわれ養成校の教員もまた、そのような「名づけ」に接することによって、実習生それぞれの保育実習が、果たしてどのような経験であったのかに対して、想像力を働かせることができるのである。その意味では、実習の振り返り、実習に名前を付けるという行為は、実習生が自分自身の体験を理解するための行為というだけではなく、その実習についての思いを、教員と、そして未来の自分と分かち合うための基礎的な作業でもあるということがで

きる。保育実習は、事後指導での振り返りによって、実習生以外の、さまざまな人と共有することができる共有財産となるのである。

3. 学生による回答とその解析

さて、筆者は、平成23年度の夏季休業中に、15日間の保育所における実習を終えた2年生に対する事後指導の中で、学生たちに「保育実習とは何か？」というストレートな問いを投げかけてみた。具体的には、「あなたは、夏の保育実習とは、一言でいうと何だと思いますか？」と問いかけてみた。実習生それぞれに、自分の保育実習に、「名前」を付けることを期待したものである。なお、本稿で記録される指導内容は、平成23年から24年にかけて、香川短期大学子ども学科第1部の2年生を対象として、展開されたものである⁴⁾。

学生からの回答は、筆者の予想に反して、バラエティに富んだ、たいへん興味深いものとなった。学生たちの回答に目を通して、まず印象に残ったことは、実習が「成功した」と考える学生と、「失敗した」と考える学生が分化するということである。「成功体験」として実習をとらえることのできた学生からは、「実習とは楽しみである」と言うような、ある意味、達観したような回答も出てくるのである。その一方で、「失敗体験」として実習を捉えざるをえないと感じる学生からは、「実習とは将来を考え直すものである」というように、実習が、保育者になるという目標を考え直すきっかけになるという回答が登場したりする。「保育には向いていないかもしれない」というような漠然とした不安、挫折感も、実習を経験したからこそ味わうことのできる感覚と言えるかも知れない。

実習を、「成功体験」と捉えている学生の回答の中に多く見られるのは、「成長」、「学び」、「経験」というような言葉づかいである。つまり、実習を、自分の成長のきっかけ、または現場での経験を得るものとして位置づけているということである。そのような学生は、「実習を経験して、保育者として成長できた」というような充実感に満ちた回答を記すことができる。

さて、実習そのものを、プラス・ポジティブな経

験として捉えている学生の回答を見てみよう。まず、「保育実習とは自分が成長できる場である」というものを挙げるができる。これは、実習での苦勞体験を乗り越え、その苦しさの中にある充実感を発見する喜びを表現したものだだろう。それは、言いかえれば、実習は、学生にとって、予測の付かない様々な現実との遭遇の場であるということでもある。そのような現実との出会いを、ポジティブにとらえられる学生は、「保育実習とは自分の実力を上げるものである」「自分磨きである」というような回答をする。つまり、彼らは、実習における経験を「学び」であると解釈したのだ。しかもそれは、「教科書に載っていないことを学ぶ場である」。つまり、教科書を中心に進めていく大学の講義では得られない経験をえられる場として、実習を経験している。ところが、さらに一つ上位のステップに進んだと思われる学生は、「実習とは学校で学んだことの集大成である」というように、養成校での学習内容と、実習での経験を有機的に結び付けようとしている。このような学生は、養成校での講義での学習内容を、実習での経験により、実践の場で活かす方法を見出すことに成功したと言えるだろう。

一方で、ある学生にとっては、実習は単なる「学び」にとどまらない。「実習とは修行である」、「辛いことも楽しいことも経験できる場である」と答える学生は、実習を、人間性の成長に対する試練として捉えていると言えるだろう。人間としての成長を実感する場としての実習、という認識と言える。「実習とは現実である」、「実習とは責任である」というように、それは、厳しい社会の中での現実と向き合うことによって、自分自身の限界を確かめることと関わってくるのである。

そのような「ステップアップとしての実習」を、ある学生はもう少しドライに、現実的な言葉で表現する。例えば、「実習とは就職へのステップである」、「実習とは現場へ出るための経験である」、「実習とは保育者に向けての強化練習である」というような回答は、すでに半年後に迫っている保育者としての出発に向けて、学生たちが、自分を励まし、勇気付けることで、自信を深めるきっかけを、実習の中で獲得しようとしていることの現れだろう。

以上のように、学生にとっての実習は、多くの場

合、実習前の自分から「変わる」という経験として捉えられている。「実習とは保育者として自分が変わる期間である」という回答は、そのような捉え方の典型的なものである。より自信を深めた学生は、「実習とは保育者の夢がふくらむものである」、「実習とは保育者という夢が目標に変わるものである」というように、自分の目標とするものが、実習と、その先にある保育の現場に存在しているということをはっきりと確信することに成功しているのである。そのような「進化」を遂げた学生は、保育者として自分が生きていくというモチベーションを、大いに高めることができる。自分自身が保育者として生きるということ、実習期間において、具体的なイメージとして掴むことができたということでもある。保育者としての自分のイメージを、実習中、子どもたちや、担当保育者、保護者などの「他者」から認められることによって、より具体的なものとすることができたのである。

ただ、私たちは、実習が、単純にそのような「飛躍のきっかけ」になるとも考えるべきではないことは言うまでもない。学生にとっては、実習は大変な「苦難」であることは、相も変わらず、否定しがたい学生の実感だからである。実習を、マイナス・ネガティブな経験、つまり「失敗経験」として捉えざるを得ない学生にとっては、例えば、「実習とは試練」であり、「実習とは苦痛」である。あるいは、実習先の園や担当保育者との保育観のギャップや人間関係に悩み、「実習とは忍耐（我慢）である」というような回答をよせる学生も見られた。とはいえ、学生は、実習をすぐさま放棄したりはしない。彼らは、最大限の努力をもって、実習を乗り越えようとする。「実習とは覚悟である」、「実習とは難問である」、「実習とは長期間である」というような回答からは、そのような学生自身の苦勞の体験を垣間見ることができる。実習を、そのような苦しみとともに乗り越えた学生にとって、まさしく「実習とは自分との戦いである」のであり、そのような戦いを勝ち抜くためには、何より強い精神力が必要だと学生は考えている。彼らにとって、「実習とは根性」なのである。

以上において見てきた回答からもはっきり分かるように、多くの学生は、「実習とは何か」という問

いに対して、自分のことを回答として書いている。言いかえれば、「私にとって、実習とは何だったか」を書いているということである。これは、実習が、自分にできることは何か、自分の不十分な点はどこか、自分とは何かなど、今の自分について見つめ直し、考え直すきっかけとなっているということを意味していると言えるだろう。

4. ライフイベントとしての実習の2側面：

「儀礼」としての実習、「祝祭」としての実習

前章までの検討において、実習生にとって、保育実習が、慣れ親しんだ共同体を離脱した中での変身体験を伴う、ひとつの「通過儀礼」(イニシエーション)と捉えられているということが明らかとされた。つまり、実習をやり遂げることが、保育士を目指すものとして、どうしても越えられなければならないもの、「一人前」になるために、跳び越えられなければならないハードルとして捉えられているのである。そして、それが難関であればあるほど、実習というものに対して、実習生が付与する意味も大きいものになる。

この「実習＝通過儀礼」という仮説について、もう少し検討してみよう。さまざまな部族の成人儀式を分析した文化人類学者のファン＝ヘネップは、「通過儀礼」が、(1)分離期、(2)過渡期、(3)統合期の三段階からなると指摘している(ヘネップ[1995])。(1)分離期では、まず、若者は、今まで生活の基盤としていた共同体から離れる。(2)過渡期では、今までの共同体からも離脱し、かといって、一人前の存在として参加する新しい共同体にも所属していない「中途半端」な時期を経験する。(3)統合期に至って、若者は初めて、新しい成年の共同体に迎え入れられ、そのメンバーシップを獲得するというのである。ヘネップの影響を受けたヴィクター・ターナーは、(2)過渡期に着目した。ターナーによれば、過渡期とは、自己卑下、隔離、倒錯など、普段の生活の秩序(構造)が、一時的に無効になってしまうような混乱状態に置かれる時期である。彼は、そのような状態を「コムニタス」と呼んだ(ターナー[1996])。

以上を踏まえて、本稿では、「実習＝通過儀礼」

仮説を展開してみよう。まず、実習は、ヘネップの言う三段階を備えていることに注目したい。まず、実習は、学生が普段過ごしている大学を離れて行われるものである。これは、実習が、普段学生が所属している「養成校」という共同体から切り離されるという「分離期」であるということの意味している。言い換えれば、実習とは、学生生活という日常から切り離された、「非日常」の時空間で行われているのである。そこでは、養成校での「学業成績」は、いったん、不問に付される。現場の実践にうまく適応できるか否かというものが、実習での「評価基準」となる。つまり、養成校における序列化とは違う、新しい評価基準によって学生は再評価され、再序列化されるということである。ここで、実習生は、普段の生活とは違う規範・秩序を経験することになる。この段階では、まだ、実習生は、「保育者の共同体」への加入を達成できたというわけではない。つまり、実習中の学生は、「養成校」に所属しているわけでも「保育所」に所属しているわけでもないという、いわば共同体への無所属の状態に置かれているのである。このような「中途半端」な状態こそ、ヘネップが「過渡期」と言った状態を特徴づけるものに他ならない。実際に、実習視察(実習中の訪問指導)に赴く養成校の教員は、大学での講義で見せる表情とは全く違う姿で実習に取り組んでいる学生の姿を目の当たりにし、愕然とするという経験をしばしばすることになる。例えば、「現場に出れば、生き生きする」、「子どもの前では、意外になかなかやる」というような、視察を済ませた教員からの視察報告が寄せられることは、そのような学生の能力の多面性に、教員自身が気づいたことの証左であると言える。そして、実習を無事終えて、実習先の園長、主任保育士らから、ねぎらいと賞賛の言葉を受け、「保育者としての自信」を深めることが出来た学生は、保育者としてのアイデンティティを固めることに成功する。この瞬間から、学生は、「保育者」という共同体の一員として、自他共に認められるということができる。「私は、保育者として生きていっても良いのだ、それを許されたのだ」、という自己意識を、おぼろげながらも抱くことができるようになる。これこそが、ヘネップにおける「統合期」に相当する。

実習先には、普段自分が慣れ親しんでいる教室も、友人も、教員も存在しない。その意味で、学生にとっての日常的な秩序は、そこには存在しない。学生は全く「非日常」的な経験をするのである。その点、実習は「儀礼」であると同時に「祝祭」でもあると言えるだろう。なぜかと言えば、「祝祭」においては、日常の生活が一時停止され、普段の序列も無効となるからである⁵⁾。そして、「祝祭」とは、新しく生まれ変わる自分というものに出会うことの出来る「非日常」の時空間だからである。ヨゼフ・ピーパーは、「祝祭」が、「余暇」という、「労働」に対立する概念と結びついていることを指摘している（ピーパー [1998]）。余暇における祝祭という点から見ると、実習が、無償の行為であること、そして長期休暇中に行われることの意義を再検討することができるだろう。ピーパーによれば、「余暇」とは、「何かをしない時間」という消極的なものではない。積極的に生を実感する、濃密な受動的充実の時間なのである。この、効率や実利から切り離された時空間において、生の活性化が達成されることになる。その状態こそが、「祝祭」に他ならないと言える。このような、日常の秩序の停止と、効率・実利による評価の停止という2点において、実習は、学生にとって「祝祭」的なイベントであると言えるだろう。

ただ、「祭り」は、それが終われば、再び「日常」の生活が戻ってくる。実習は、「祭り」であるとしたならば、それが終われば、学生は、学校という日常に復帰しなければならない。養成校での事後指導における実習の反省が、「後の祭り」とならないようにしなければならないのである。

5. 保育士養成校教員の役割：

信頼しうるオーディエンスとしての

養成校は、毎年、学生を実習生として、実習施設へと送り出さなければならない。それは、学生にとっては、初めての本格的な「社会」との出会いである。今回のアンケートからも分かるように、その「社会との出会い」は、学生にとっては、「自分の生まれ変わり」のきっかけとして、重要な意義が与えられている。これは、実習が、単なる「学外学習」

や「課外活動」に留まるものではなく、ある種の「儀礼」という意味を持っているということを感じている。保育という世界における、メンバーシップ（成員性）の獲得と言ってもよい。学生たちは、実習を経験することで初めて、「私は、保育の世界に入ってもよいのか」という、自己に向けられた反省的な問いに対する、自分なりの回答を得ることができる。私たち養成校の教員は、実習を、学生のアイデンティティの物語のクライマックスとして、言い換えれば、彼らのライフ・ヒストリーのエポック（転機）として、捉えておく必要がある。というのも、養成校の教員は、実習を迎えようとする学生からは距離をとりつつも、それを見つめてゆくという「観客」の役割も負っているからだ。実習は、学生それぞれにとっての「ドラマ」である。そこにはストーリーがあり、クライマックスがあり、そして結末がある。それを見とどけ、喝采をおくり、主演者たる学生とドラマの「余韻」を分かち合うこと。それこそが、実習に際しての養成校の教員の役割と言えるのではないだろうか。

既に見たように、通過儀礼としての保育実習は、ヘネップの言うような、分離・過渡・再統合という三つのステージを含んでいる。ここで、忘れてはならないことは、学生が通過儀礼を「通過した」と確信を持てるためには、その3つのステージを学生が通過したというまさにその事実を「承認」してくれる、信頼に足る他者の存在が前提とされているということである。実習生にとって、保育所の保育士は、あくまで「二人称」の他者であり、実習を「受け容れる」という意味では、「当事者」の範囲に属する。それに対して、養成校の教員は、実習そのものに関しては、実習期間中は、基本的には、直接のコミットメントを、実習生に対しても、保育所に対しても行わないのが通例である。つまり、養成校教員は、実習における「三人称」の立場を維持しやすい位置にあると言えるのである。

実習生は、実習前には、実習そのものに対する関心（concern）が極度に増していると考えられる。それは、学生が、実習というものを重要視していると同時に、負担と考えていることの表れでもある。実習が終了した後は、学生の関心は、実習そのものから、「保育するということ」「保育者になるという

こと」と言うように、実習を突き抜けて、保育実践そのものに関わる、より根源的な事柄へと移行していくことになる。そこでは、地域との協働、保護者との信頼関係、自らの家族や友人からの理解・協力と言ったような、幅広い視野をもって、自らにとっての保育、言い換えれば「一人称の保育」に思いを巡らせることができるようになる。これは、アイヴァー・グッドソンが言うような、保育者としての「地平の拡大」であるということが出来よう（グッドソン [2001]）。養成校教員が持つ、「三人称」という立場からのフィードバックは、学生にとって、そのような「地平の拡大」をもたらす、有効な契機となることを目指すべきであろう。

註

- 1) 本稿は、全国保育士養成協議会第51回研究大会（2012年9月7日、京都文教大学）における口頭発表原稿に、当日のフロアでの質疑応答の内容を踏まえて、大幅な加筆修正を施したものである。
- 2) 本稿において、「実習」、または「保育実習」と言うとき、それは「保育所実習」を指す。
- 3) 本稿における「保育者」とは、幼稚園教諭、保育士の双方を含むカテゴリーである。本稿における「保育士」とは資格名を表し、「保育者」とは、職業名を表すものである。
- 4) 筆者は、平成23（2011）年度から翌年度にかけて、香川短期大学子ども学科の実習担当教員を務めた。両年度とも、同学科の松下由美子准教授との共同担当であった。松下准教授は、実習指導に関する様々な点において、筆者に対する適切なスーパーバイズを行って下さった。松下准教授には、この場をお借りして、心から御礼申し上げたい。ただ、この事実に関わらず、本稿の内容全体に関する責任は、筆者（吉田）が全面的に負うものであることをお断りしておく。
- 5) いわゆる「無礼講」が、そのような日常の序列の無効化の端的な表れであると言えよう。

参考文献

- 1) 阿部和子ほか編, 2009, 『最新保育講座：保育

実習』, ミネルヴァ書房.

- 2) グッドソン, 2001, 『教師のライフヒストリー：「実践」から「生活」の研究へ』藤井泰ほか訳, 晃洋書房.
- 3) 小林育子ほか, 2006, 『幼稚園・保育所・施設実習ワーク』, 萌文書林.
- 4) 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.
- 5) ターナー, 1996, 『儀礼の過程』富倉光雄訳, 新思索社.
- 6) ピーパー, 1988, 『余暇と祝祭』稲垣良典訳, 講談社.
- 7) ヘネップ, 1995, 『通過儀礼』綾部恒雄ほか訳, 弘文堂.
- 8) 吉田直哉編著, 2012, 『保育学の遠近法』, 三恵社.