

エピソード記録を活用したグループワーク

— 実習事後指導の中での対話の重なり —

狩野奈緒子 坂本 真一

A study of practical training journals through group work

— Overlapping of dialogue in post-guidance practical training —

Naoko Kanou Shinichi Sakamoto

Abstract

Reading of practical training journals within group work that occurred after a teachers' conference led to a deeper understanding of students who couldn't express themselves on record.

Under the supervision of the conference faculty in the interim report, the information of the progress of the conference was used to check and plan the presentation of the practice results.

Also, during the poster session of the presentation of the practice results, a discussion of the differing points of view in the second-year students' conference was developed, and the themes generated by this discussion reveal the essence of the nursery school.

The practical training journals used for the poster sessions and conferences helped the students cultivate a better understanding, and we believe that it was an effective and valuable experience for them to learn how to understand different points of view.

要 旨

実習事後指導のグループワークにおいて、エピソード記録を読み合いながら、保育カンファレンスを行うことは、記録に表しきれない子ども理解が深まる結果につながった。カンファレンスの中間発表の教員のスーパーバイズでは、カンファレンスの経過の報告を中心とした実習報告会の発表への方針の確認を行った。

また、実習報告会のポスターセッションにおいては、2年生のみのカンファレンスと異な

る視点での議論に発展し、テーマをより深めて保育の本質に迫る議論も生み出した。学生にとって、エピソード記録に基づくカンファレンスとポスターセッションは、子ども理解を深めるとともに、異なる視点を出し合う保育カンファレンスの有効性を体験的に学ぶ機会と成り得た。

I. 研究目的

本学こども保育コースでは、平成24年度に実習記録改訂を行い、エピソード記録を中心とした、3分割方式¹⁵⁾の記録形式を実習事前事後指導においても活用し、子ども理解を深める試みの中での課題についての研究を継続してきている。^{2) 4) 11) 12) 13)}

実習事後指導の中では、エピソード記録の読み合いから始めるOST¹⁾を活用したグループワークを行っている。グループワークで保育カンファレンスを疑似的に体験する中で、実習の中での「子ども理解」や「信頼関係の築き方」など、目に見えない課題を可視化しながら、考えを深め合う試みを続けてきた。³⁾

本稿では、平成25年度の実習事後指導におけるグループワークの再検討を行う。グループワークの中で、学生同士の対話がなお可視化され、実習報告会の発表の場で、グループ同士や教員との対話、また発表の聞き手との対話が発展する方法として、ポスター発表の有効性についても考察する。また、教員のグループワークにおけるスーパーバイズの方法についても考察する。

II. 実習事後指導の進め方

1. 前年度までの実習事後指導の課題

24年度、実習報告会での発表を目指して、全15時間の事後指導の日程を設定した。OSTを活用しながら、エピソードの読みあいにより、各自の問題意識や課題を可視化した。なお議論の経過をグループ間でも可視化するために、模造紙での中間発表を挟んで、実習発表会では、スライドでの口頭発表を行った。

その結果、互いの問題意識を可視化する中で、共通の「目に見えにくい」子ども理解の問題や、信頼関係の築き方などに関する議論が深まった経緯がある。^{3) 4) 11)}一方、学生からは、カンファレンスの結果を何とかまとめようとするために「まとめ方に時間を費やした」「ゴールが見えずに苦労した」などの回答や、イベント的な発表会のために労力をかけることに対する戸惑いが、事後アンケートから浮かび上がった。³⁾

2. 前年度課題から計画した事後指導の方針の転換

II-1の課題を考慮して、25年度はまず、「グループワークの経過」が見える発表を行う

ことを「ゴール」として設定した。無理にまとめあげるのではなく、話し合いの経過が見えるように、まずはエピソードの共有と話し合いを基に考察を考え合うこと、それをポスターに可視化しての発表の中で、聞き手との「対話」を生み出すことを目的とすることを学生に伝えてから、話し合いに入った。

また、ポスターにまとめるにあたっては、教員がひな形として、エピソードのカンファレンスの考察を中心にまとめる形式を、提示した。

教員は学生のグループワークに意見等は差し挟まないが、1時間ごとに4人の教員が交代で担当しながら、最後にグループ毎の進捗状況を短く全体の前で発表させてまとめる時間を作った。

また、グループワークの記録として、毎回グループごとにその時間のグループワークや作業の概要を簡単に記述させた。

3. 25年度の実習事後指導の内容

保育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲおよび幼稚園実習Ⅰ・Ⅱの総括の意味での事後指導の時間を全18時間設定した。授業設定としては、保育・教育実習指導の授業及び、保育・教職実践演習の時間を使用した。表1がその内容である。

表1 実習事後指導授業内容（平成25年度 こども保育コース 2年次後期授業）

授 業 時	授 業 計 画
1～4時間目	振り返り個人面談（教員4名）
5時間目	実習記録読み合い・テーマごとにグループ編成 話し合い開始
6～16時間目	グループワーク①～⑪ *⑧ 中間発表
17時間目	実習報告会 ポスター発表と対話
18時間目	グループワークのまとめ

まず、実習報告会までの日程と話し合いの手順、ポスターへのまとめ方についての説明を行った。

グループワーク開始にあたって、エピソード記録の読みあいからテーマ提案の話し合いを行った。テーマは16種類挙がったが、テーマ同士の合併や省略も行い、希望するテーマ毎にグルーピングした結果、9グループが編成された。

Ⅲ. グループワークの経過

1. テーマ・設定の理由とその変化（中間発表まで）

第1次テーマを設定してグループ編成した後、それぞれから、テーマ設定の理由を提出した。その後、話し合いと中間発表を経て、テーマ自体が変化したグループも出た。

表2 テーマ設定の理由とテーマの変化

グループ	テ ー マ	テ ー マ 設 定 の 理 由
1 G	特別な援助を必要とする子と健常児の関わり ↓ 特別な援助を必要とする子どもと保育者のかかわり	実習を通して出会った、特別な支援を要する子どもと、健常の子どもとのかかわりについて考えたい。
2 G	何に興味を持っているのかな—遊びの発展とイメージの違い ↓ 子どもの遊びの謎	① 違う遊びが展開されているのに、遊びが成り立っていることの不思議について ② 遊びのイメージの変化による遊びの広がりについて ①②について考える
3 G	トラブル・ケンカ ↓ 子どものけんか	子どもたちの様々なトラブルを知ること、保育の現場に立ったときにその子に合った対応を考えられると思ったから
4 G	子どもとの気まずさ ↓ 子どものお気持ちの変化	子どもとの関係が気まずくなった時の理由を考え始めたが、それは、子どものお気持ちに変化していくからではないかと考えた
5 G	孤立と子ども	孤立してしまう子どものお気持ちを考えたい
6 G	手が出てしまう子、言葉でうまく伝えられない子 ↓ 言葉でうまく伝えられない子どもの背景	言葉でうまく伝えられない子どもの背景には、様々な思いが含まれているのではないかと考えた
7 G	子どもの発想	子どもの発想で面白いものがあったり、驚くものがあったので
8 G	見守る保育～子どものサインに気付くには～ ↓ びったり保育	事例から、「見守る保育」とは何かを考えることにした ↓ ほったらかさない保育？ ↓ 「びったり保育」という言葉を選んだ
9 G	気になる子を一齐活動に参加させるべきか ↓ 気になる子の人間関係について	実習での気になる子どもたちについてのエピソードについて話し合いたい

1 Gは「特別な援助を必要とする子どもと健常の子どもとのかかわり」と言うテーマを設定したものの、広すぎるテーマからどこに観点をしぼって行くのかで、議論が暗礁に乗り上げた。4時間経過した時点でも明確化せず、議論が混乱している様子が見て取れた。5時間目からやっと、エピソードを2本に絞ってそのエピソードに対する考察に進めることで、議論の方向性が見えるようになってきた。

4 Gは当初「子どもとの関係が気まずくなった理由」について、エピソードを出し合い話

し合いを開始した。エピソードを選択してカンファレンスの中で考察を提示し合い、「気ま
ずくなる」要因が「子どもの気持ちの変化」ではないかという気づきを基にテーマを深化さ
せた。その結果、テーマ自体も「子どもの気持ちの変化」と、変化した。

8 Gは当初「見守る保育」という言葉を使い始めたが、「見守る」と「ほったらかし」の
境界線はどこにあるか、あるいは「ほったらかさない保育とは」と、言葉自体の保育の中
での意味を考えていくうちに「びったり保育」という言葉を生み出した。

9 Gは当初、議論の方向性がつかめず、一斉活動に参加させるか、させないかなどを、そ
れぞれのエピソードごとに各自出し合い、議論の見通しが見えない状態で、悩んでいた。し
かし、4時間目から発表レジユメの作成に入った時点から、エピソードに沿った議論の方向
性をしぼるという道筋を見出すことができた。

グループ毎に2～3事例のエピソードを選び出し、比較をして、共通点と相違点を出し合
うことや、エピソードについてのグループ内で観点や考察を比較し合うなどの方法を工夫し
ながら、カンファレンスが続いた。

このように、エピソード記録を活用した、グループカンファレンスの形式をとりながら、
議論の方向性が明確になっていくグループが大半であった。教員からは、「結論を出すこと
が目的でない」ことを、毎時間伝え続けた。また、各グループの議論や作業の進捗状況の報
告を、毎時間最後に聞き合ったことで、自分のグループの議論の方法や進捗状況について、
それぞれが客観視できる機会が与えられる結果となった。

2. 中間発表の内容と教員のスーパーバイズ

中間発表は、1 G～9 Gまで持ち時間7分で行った。この時点でポスターが完成している
グループはまだなかったが、「下書きでも、途中でよい」という条件で、必ずポスターを
使用しての発表をすることとした。また、この8回目のグループワークまでに、A 4 2枚
分の発表レジユメを作成し、中間発表終了後に教員のスーパーバイズを入れて実習報告会
用に、訂正することとした。

中間発表は、実習報告会に向けて、グループカンファレンスの発展と、ポスター発表のよ
り有効なアイデアを得るために、グループ間の対話を深めることが目的であることを事前
に伝えて行った。

表3に、グループカンファレンスの中間発表のテーマに沿った、エピソードの概要と、中
間発表後に気づいた新たな視点と方針についてまとめた。

表3 中間発表の結果

G	選択したエピソードの概要	教員のスーパーバイズ
1	<p>SくんとKくんの片付けの場面でのかわり方のエピソード。 片付けをしないSくんに対して、片づけようとするKくんに保育者がどのように説明するか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sくんがどのような子どもなのか、全く説明も記述もない。どのような特別な配慮を要するのか。 • テーマ設定の理由から、議論が外れて行っているのではないか
2	<ul style="list-style-type: none"> • 子どもたちの集団で、鬼ごっこが始まったが、「バナナ鬼」から「氷鬼」へ途中で変化し、そのうち「色鬼」をしている子どもも、同時に出現した。 • 様々な鬼ごっこが同時に成立している様子を驚いた場面。 • 一人の子どもが先生ごっこを始めると、そこに並んで座った子どもたちが皆先生役を始め、先生ごっこを楽しんだ。 	<p>それぞれの子どもたちのイメージの中で、遊びが発展していく様子を考え合ったが、まとめようとする作業の中で、テーマとの整合性がつかなくなってきた。</p> <ul style="list-style-type: none"> • エピソードを掘り下げた過程を記述した方が、よいのではないか
3	<p>2歳児の物の取り合いの場面と5歳児の物の取り合いの場面を取り上げ、保育者の介入の仕方を記述して、必要な配慮を考察した。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 保育者の介入が一般的で、教科書のような記述になってしまっている。 • もっと、それぞれのエピソードの内容を深めた考察の過程を発表の中心にしてはどうか。
4	<ul style="list-style-type: none"> • 実習中の子どもとのかかわりが、日を追うにつれて、穏やかに変化していった事例 • 「こっちこないで」という子どもと、実習生の関係が変化していった • 親と子の広場での小学生の遊びの中での気持ちの変化 • 朝、機嫌の悪かった子どもが徐々に機嫌がよくなっていく 	<ul style="list-style-type: none"> • 個々の子どもの気持ちが、保育の中で徐々に変わっていく様子について、話し合ったが、きれいにまとめられすぎてしまってもったいない。 • 話し合いの過程で出てきた、それぞれの見方を発表の中に織り込んだ方がよい。
5	<p>エピソードを読み合い「気持ちを受け止めてもらえない子ども」と「遊びに混ざれない子ども」の二つのグループに分けて、考察した。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 双方の考察に、子どもの孤立する行動の要因として、「母の愛情不足」を簡単に出してしまっていることは危険 • 結論を出そうとするまとめ方ではなく、考察の過程が見える発表が望ましい
6	<p>遊びの最中で、他児に対して手が出てしまい、ケンカになりがちな子どものエピソードを2事例選択し、それぞれの子どもの内面を考察していった。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 「手が出たり、乱暴なことをしてしまう」行動は、「悪いこと」と決めつけてよいのだろうか。その子にとっては、その時の唯一の表現である場合もあるのではないか
7	<ul style="list-style-type: none"> • エピソードから、子どもの豊かな発想を「ひらめき型」と「見立て型」に分類して、子どもの発想についてそれぞれ想像し合った。 	<ul style="list-style-type: none"> • まとめで、もっと子どもの発想を広げるための保育者の援助について触れているが、そこまで必要があるのだろうか。そのような発想は「おもしろい」「驚いた」のままの方が、子どもの発想を活かしていることになるのではないか。

G	選択したエピソードの概要	教員のスーパーバイズ
8	<ul style="list-style-type: none"> • エピソードを通して、保育者がどこまで見守りどこから援助をすればよいのかを考察した。 • 「ぴったり」の援助のために、子どもの内面を掘り下げる余裕が保育者には必要だ 	<ul style="list-style-type: none"> • 取り上げたエピソードが、本当にこのテーマに「ぴったり」なのか、再考の余地があるのではないか
9	<ul style="list-style-type: none"> • 「気になる子ども」である二人について、それぞれのエピソード場面で、保育者の対応を考えた。 • R児、K児の背景や内面を考えるうち、それぞれがなぜ活動に参加しないかを探ることが大切であると気付いた。 	<ul style="list-style-type: none"> • 最初のテーマの設定は、画一的な対応を意味する心配があったが、視点を子どもの内面に集約していったことで、議論の方向性が変化した事がよかった

以上のように、エピソードについて考え合う過程を「見え易く」記述し、発表したグループ（6、7、9 G）と、反対にまとめの段階で、まとめすぎたために、議論の過程が見えにくくなったグループ（1、2、3、4 G）が出てきた。また、まとめようとするあまり、無理な結論を出してしまったグループもある。（5 G）

話し合いを進める中で、テーマとの整合性がつかなくなっていたグループ（2、8、9 G）も出ていたが、「テーマに議論を合わせる」必要はないことを、スーパーバイズでは伝えている。

また、各グループが使用したレジュメは殆ど発表原稿の内容の物であった。レジュメを作成する意味と、その内容について改めて指導し、ポスターとレジュメの関係、そして発表の仕方についても、この中間発表の場で教員3名から、グループに対してスーパーバイズを行った。

これまでのカンファレンスが順調だったことに比して、発表の仕方や内容での戸惑いが多く出た中間発表であった。学生にとっては、試行錯誤の上で、発表方法を再考するきっかけとなった発表とも成り得た。すなわち、カンファレンスの過程では事例のエピソードについての「目に見えない」内面の背景を探る話し合いが継続されたにもかかわらず、中間発表では結論をまとめようとする意図が前面に出る結果となった。

3. 中間発表後のカンファレンス継続にあたっての教員のスーパーバイズ

この中間発表後の14時間目の授業で、実習報告会に向けてのカンファレンスを継続するにあたり、次の3点を教員からは全体に向けてスーパーバイズした。

- ① ポスターをみて、一目でわかる「話し合いの進め方」などの項目は、発表の中で説明の必要はない
- ② カンファレンスの中心であった、エピソードについての話し合いの内容を中心に発表する
- ③ まとめは、カンファレンスを経て、子どもに関して見えてきた、新たな視点や考察を中

心にまとめる

以上がその内容である。

このように、カンファレンスは、あくまでも結論を出すためのものではなく、子どもを見ていく視点を広げ、考察をする観点を広げたうえで、深めていくためのものであることを改めて伝える必要性が、顕著になった中間発表であった。

4. 実習報告会の内容

(1) 実習報告会の目的と方法

第17時間目に行った実習報告会は、ポスターセッションの形式で行った。前年度のスライドでの口頭発表を再検討し、ポスターセッションの方法を採用した目的としては、報告会のセッションを、グループワークにおける発展的なカンファレンスとして活用するためである。

ポスターセッションは、9グループをこども保育コース教員6名が担当して、1グループ20分のグループセッションにおいてスーパーバイズを行った。セッションには、2年生の学生も交代で参加するとともに、1年生も学生48名も発表レジュメとポスターを事前に読み込んだ上で参加した。

また、当日入学前教育の一環として、希望した入学予定高校生と、ミニオープンキャンパスに参加した高校生も10名程度参加した。教員は、他学科・専攻の教員3名と高校の教員も参加し、セッションに積極的に参加した。

(2) ポスターセッションの内容

学生の事後記録と、教員の当日のスーパーバイズの記録をまとめたものが、表4である。

表4 ポスターセッションの内容と学生の学び

G	代表的な学生の事後記録	セッションの発展 教員のスーパーバイズの内容
1	エピソード自体の話し合いの経過が、発表に活かしきれなかった。子どもの内面をグループの中で多角的に検討したが、「保育者の対応」としてまとめすぎた。セッションではこれまでのカンファレンスで気づかなかったことに気づかされた。	<ul style="list-style-type: none"> • セッションで、観点の発展が見られた。 • 保育者の対応がすべて「させる」内容に偏った。 • エピソードの即した、子どもの気持ちの受け止め方を再考するように提案した。 • 事例の子どもの説明が不足した。
2	それぞれ違うイメージを持ちながら、一緒に遊び続ける子どものエピソードに対して、「子どもに合わせて遊ぶ」という視点を持ってカンファレンスしてきたが、1年生や高校生から「どうやって合わせればよいかわからない」という話が出た。	<ul style="list-style-type: none"> • 障害のある子どもを保育者の工夫で遊びの中に誘い込んだ保育者の工夫が紹介された。 • 類似のエピソードが紹介されて、子どもの感じ方についての話題が広がってフロアの学生間で共有できた。

エピソード記録を活用したグループワーク

G	代表的な学生の事後記録	セッションの発展 教員のスーパーバイズの内容
3	<p>子どものけんかに対する対応の難しさについて、学生の関心の高さや、不安を持っていることが分かった。けんかが起きる背景や、子どもの内面について考え合う大切さがわかった。</p>	<ul style="list-style-type: none"> エピソードは、子どもとじっくり遊ぶことで「書きたいと思える」場面に必ず出会うことが分かったとの声があった。 けんかを通して、子どもが成長することが、エピソードを通して理解できた。
4	<p>自分たちのカンファレンスでの子どもの見方について、他の学生がどう感じているのが気になっていたが、同じように感じている人がいて安心した。自由に自分の考えを、報告できた。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 発表の中でのエピソードの解説で、内容が深まった。 子どもの難しい行動に対して、単純な言葉で括ってしまわずに、具体的に考えながら深めることができていた。 学生から、実習の中での具体的な経験など、セッションの中で出てきて、考え合った。
5	<p>結論を出す話し合いではなく、「なぜ孤立するのか」という話し合いを続けて、考えが深まった。自分の立ち位置を客観的にみることができた。 保育の知識があってもなくても、セッションの視点が発展したことを感じた。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの「孤立する」背景について考えを出しあいながら、「受け止めてもらえる経験」との関連について、セッションで意見を出しあった。 背景を考慮しながら、保育者がどのように子どもと向き合っていくのか、話し合った。
6	<p>「子どもを理解すること」や「寄り添う姿勢」ということが、具体的にどういうことなのかを、セッションを通して考えることができた。 カンファレンスとは違う視点での意見ももらい、内容がより深まった。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 「寄り添う」必要がある事例に対して、実習中に会った子どもたちとのかかわりの事例について、セッションを行った。 母と離別して、かかわりが難しい事例について、父と子どものかかわりについての質問から発展して、「子どもが我慢している」「父も頑張っている」等の視点が、生まれた。
7	<p>カンファレンスとは異なった観点からの意見を聞くことができた。子どもの発想について、何気ない発想や言葉も大切にみていきたいと思った。 具体的な子どもの言葉の受け止め方など、皆で考え合うことができた。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 子どものイメージを多角的にとらえて、結論付けずに考えることができた。 セッションでは、実習に対する不安などが、1年生から出されて、話が続いていた。
8	<p>「見守る保育」と、「ピッタリ保育」の違いについて、伝えきれなかった。 「見守る」ことが単に「見る」こととは違うのではないかという意見ももらい、また違う見方ができるようになった。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 「見守る」と「ぴったり」では本来違いはないのではないか。 援助をどこまでしたらいいのか、過干渉との関連は、など1年生からも質問が出た。 保育者に断るタイミングがなく、子どもがトイレに行けない保育の在り方への疑問が出され、話し合われた。
9	<p>「気になる子ども」たちが、活動に「参加したい」と思えるような、保育が必要であると分かった。参加したいと思えるような、環境を作っていくことも必要だと分かった。 子ども本人の困り感をどのように理解するかが援助の決めてになることに気付いた。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 子どもを集団に適応「させる」ことが、保育のねらいではないはず。今その子に何が必要なのかをとらえて、支えることが必要なのではないか。 セッションで、2年生から常に「集団に戻さなければならない」という葛藤が実習中あったことや、保育者が保護者の思いを受けて、子どもを一斉活動に誘おうとするのではないかなどの意見が出た。

1G～9Gすべてで、セッションにおいて、「異なる視点」が入ったことで、エピソードの理解が「深まった」という事後記録が記された。また、教員のスーパーバイズも入ったセッションに、1年生の学生や高校生も積極的に参加した。

また、保育コース以外の教員からの視点が新鮮で、6Gと8Gでは、専門外の教員からの質問を発端に、事例の本質に近づくセッションに発展したことから、学生から「とても興味深い視点だった」という感想が聞かれた。

写真1 1G ポスター

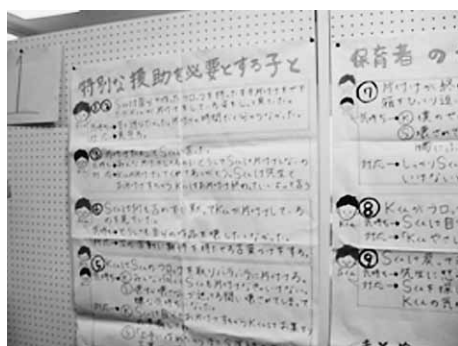


写真2 6G ポスター



写真3 2G 発表の様子



写真4 7G セッションの様子



IV. 考 察

1. エピソードを中心に据えたカンファレンス

実習事後指導では、前年度に引き続き、エピソード記録の読みあいからテーマを設定し、テーマに応じてグループ編成を行った。今年度は、グループごとのカンファレンスを進行するにあたって、テーマに即したエピソードを再度出し合った。この際最初に教員の側から、共通の課題を念頭に置きながら、複数のエピソードについて、互いの視点を出し合っていくというカンファレンスの方法を、提示した。

グループでのカンファレンスに採用されたエピソードは、グループ内で共有しやすく、テー

マの深まりが期待されるものであった。また、カンファレンスにおいては、あくまでもエピソードについて「考え合った過程を発表すること」を目的とした。

その結果、グループ内のカンファレンス自体は順調に進行し、自分以外のメンバーのエピソードに対しても、自分の体験と重ね合わせながら、体験的に議論に参加する学生が多く見られた。子どもの内面を探るための議論は、エピソード記録に表しきれない子どもの気持ちや行動の背景をエピソード記録者だけではなく、グループ全員で可視化していく作業であった。(Ⅲ-1)

2. 中間発表で見られたテーマの深まり

グループワークの8回目において、中間発表を行った。教員はグループカンファレンスの内容には、極力介入しない方針で、ここまでのカンファレンスを見守る形をとったが、中間発表において、初めて発表内容についてスーパーバイズを行った。各グループの中間発表は、カンファレンスの経過を報告しながらも、考察において結論を出そうとして、まとめすぎたグループも半数以上見られた。(Ⅲ-2)

スーパーバイズで、発表の中心にエピソードの読み取りの経過を据えることを再度伝え、グループの中でエピソードの読み取りの経過を再び見直して、レジユメとポスター作成に活用した。(Ⅲ-3)

エピソードの読み取りの継続は、すなわちテーマの深化につながった。テーマとエピソードの整合性についてスーパーバイズされたグループは、当初のエピソード選択の基準となったテーマの本質がどこにあったのかを再考することになった。また、「議論の経過」が「子ども理解の本質につながる」ことを確認しながらポスターセッションの準備を行ったことは、エピソード記録を基に行ったカンファレンスの持つ意味を学生自身が体験的に理解することにつながった。

3. ポスターセッションにおける対話の更なる重なり

学生同士でのカンファレンスの経過をポスターで発表した後に、グループ毎に1、2年生の学生だけでなく、こども保育コースと他専攻、学科の教員、そして入学予定の高校生までがセッションに参加した。その結果、各グループの事後記録には、「エピソードの読み取り」に関して「異なる視点や観点」の参入が、子ども理解の視点の広がりや深まりにつながったことが記された。(Ⅲ-4-(2))

特に専門外の教員からの質疑から、テーマの本質に近づいたグループ(6G)や、保育の本質(8G)に迫ったグループもあった。保育の中で「気になる子」の背景を探るカンファレンスを発表したグループ(1G、9G)は、カンファレンスの経過ではテーマの本質が見

えずに苦勞していた。しかし、セッションで「気になる」という言葉の捉えや対象、健常児集団と発達に気がかりのある子どもの関係を考える中で、その子自身の困り感や背景をしっかりと捉えることの必要性について再確認する成果が見られた。

4. 子ども理解を深めるための保育カンファレンス

保育所保育指針解説書の中で、記録が実践を客観化することの第1歩であることが記され、同様にPDCAサイクルの構築（計画、実践、省察、評価、改善、計画）についても述べられている。実習でも同様に、記録に表すことで自己の課題を明確にしなが、実践の省察を進めることが、実習事後指導の中核になる目的であると捉えて、本学こども保育コースの実習事後指導は進められている。

しかし、塩谷¹⁴⁾が述べるように、自分自身の実践記録を客観視することには限界があり、無意識に行う保育行為を改善するためには職員間での保育カンファレンスが必要となる。同じく、実習生自身での記録からの振り返りや、教員と1対1で行う振り返りの面談からは、子ども理解についての深化や自己の課題の明確化について、限界があると考えられる。

森上⁷⁾は、保育カンファレンスを有効に活用するために、「正解」を求めようとしない、「本音」で話し合う、若年保育者の指導の場にしない、批判や論争はしない、それぞれの成長を支え合い育ち合うこと、などの条件を挙げている。

松井⁵⁾は、保育カンファレンスは、他者との相互作用で保育実践を振り返り、周辺の事象を意識して、中心的事象へととらえ直すための契機を提供していると述べている。

三村⁶⁾は、保育カンファレンスにおいて、保育者は自身の保育に関する悩みや葛藤に気づき、それが保育の変容に結びつくことを述べている。

三谷⁷⁾は、保育者として学び合う意義は、表面的な「技」や「腕」を上達させることだけでなく、日々の実践の中で、自分のかかわった子どもたちと「対話」することで省察し保育を作り直して行くことだと述べている。この「学び合い」の質を考えるうえで、新任保育士に対して経験のある保育士が「教える」のではなく、お互いの見方を出し合って「対話」することこそ、その世界についての理解を深める共感的な「場」を作り出すと述べた。

すなわち、実習事後指導においても、実習生が記録を基に実践を振り返ることに加えて、保育カンファレンスの中での対話の重なりが、自己の課題を明確化するとともに、子ども理解についても互いの視点を出し合うことで、深化する可能性を示している。

また学生間だけでなく、中間発表の段階でスーパーバイズを入れ、またポスターセッションでは参加者の枠を1年生や高校生、専門外の教員たちにも広げたことで、更に視点が広がり、エピソードの読み取りから出発した議論が保育の本質に迫るグループまで現れた。

学生間の保育カンファレンスから、教員や他学年の学生間に広がったセッションは、子ど

も理解を深めるとともに、立場や年齢も違うメンバーでのカンファレンスの有効性について、体験的に学ぶ場にもなり得たことになる。学生にとっては「対話によって学び合う場」を作ることこそが、実践の質を深め、高めることにつながり得ることを実習事後指導の中で経験したことになる。

5. 課 題

先述の通り、本稿で取り上げたカンファレンス（グループワーク）は「正解」を求めるのではなく、自由な「対話」と「グループワークの経過」を重視して進めた。保育カンファレンスの中での対話の重なりが、学生自身の課題を明確化するとともに、子ども理解についても互いの視点を出し合うことで、深化する可能性を示していることは間違いない。しかし、「正解」を求めようとしないことや「対話」することを強調しすぎるあまり、保育に関わる専門的な知識や技術を意識した「対話」をすることができなかったのではないだろうか。「学生」であってもこれまでに得た専門的な知識や技術に裏打ちされた「対話」は可能である。むしろ学生であるからこそ、このような「対話」が重要であるといえる。「対話」において、いかに学生に専門的な知識や技術を意識させるのか、教員によるスーパービジョンの考え方やその内容を検討しなければならない。

文 献

- 1) Harrison Owen (1987) Open Space Technology A User's Guide. (高間寛・堀田恵美・御宮知香織・高間裕美子 訳 (2007) オープンスペーステクノロジー 5人から1000人が輪になって考えるファシリテーション. ヒューマンバリュー社.)
- 2) 石井美和・狩野奈緒子・柴田千賀子・坂本真一 (2013) 子ども理解を深めるための実習記録の活用——エピソード記録の活用の実践——. 全国保育士養成協議会第52回研究大会研究発表論文集. 470-471
- 3) 狩野奈緒子・坂本真一・柴田千賀子・宍戸良子・西内みなみ・堺秋彦 (2013) 実習事後指導のグループワークの取り組みにおける一考察——OSTを活用して——. 桜の聖母短期大学紀要 第37号. 111-127
- 4) 狩野奈緒子・宍戸良子・柴田千賀子 (2013) 実習記録形式における思考の可視化(2)——エピソードを活用した省察——. 日本保育学会第66回大会発表要旨集. 401
- 5) 松井剛太 (2009) 保育カンファレンスにおける保育実践の再構成——チェンジエージェントの役割と保育カンファレンスの構造——. 保育学研究 第47巻 第1号. 12-21
- 6) 三村倫子 (1998) 保育者のもつ枠組みへの「気づき」に関する研究——保育カンファレ

- ンスを手がかりに——日本保育学会研究論文集（51）. 814-815
- 7) 三谷 大紀（2007）保育の場における保育者の育ち——保育の専門性は「共感的知性」によって作られる——. 佐伯 胖編：共感——育ち合う保育の中で——. 109-154. ミネルヴァ書房
- 8) 森上史朗（1996）特集 保育を開くためのカンファレンス. 発達68. ミネルヴァ書房. 1-4
- 9) 大場幸雄・前原寛（1998）保育臨床の再点検(3)——保育カンファレンスの見直し——. 日本保育学会研究論文集（51）. 92-93
- 10) 宍戸良子・柴田千賀子・坂本真一・狩野奈緒子・西内みなみ・堺秋彦（2013）子ども理解を深める実習記録改訂——実習事前指導における活用法の検討——. 桜の聖母短期大学紀要 第37号. 139-160
- 11) 宍戸良子・柴田千賀子・狩野奈緒子・坂本真一（2013）実習記録改訂による思考の可視化(1)——エピソード記録から子ども理解を深める——. 日本保育学会第66回大会発表要旨集. 400
- 12) 宍戸良子・柴田千賀子・狩野奈緒子・坂本真一（2012）対話が育まれる実習記録形式(1)——エピソード記録がもたらす学生の気づきに着目して——. 全国保育士養成協議会 第51回研究大会 研究発表論文集. 84-85
- 13) 柴田千賀子・宍戸良子・狩野奈緒子・坂本真一（2012）対話が育まれる実習記録形式(2)——エピソード記録がもたらす対話に着目して——. 全国保育士養成協議会 第51回研究大会 研究発表論文集. 86-87
- 14) 塩谷 香（2011）事例をみんなで読み解く. 日本保育学会保育臨床システム検討委員会編：地域における保育臨床相談のあり方. 63-68. ミネルヴァ書房
- 15) 吉田真理（2012）保育実習. 青鞥社.