

[研究ノート]

当事者による実習の振り返りに関する考察

— 日本とスウェーデンの実習記録に基づいて —

岩田百合香*¹・杉山和*・白石淑江

A Study on the Reflection of the Practical Experience by the participants

**-Based on the Records of Practices at Swedish Preschools and Japanese
Nursery schools-**

Yurika Iwata・Nagomi Sugiyama・Yoshie Siraisi

本研究は、日本とスウェーデンの実習において「異なるもの」との出会いを通じた「気づき」による自己変容プロセスに着目し、自己変容への影響の共通性や差異について明らかにする。山鳥(2018)の「気づき」と井崎(2008)の「思考」プロセスを参考に自己変容プロセスを想定し、実習記録の振り返りの内容を再構成、分析した。その結果、自己変容が行われることで学びの広がりが見られた。また自己変容の内容に着目すると、「個人的要因」に気づく出来事において、日本の実習では「個人的要因」の関与が中心であるが、スウェーデンの実習では「社会的要因」の関与が大きいという違いがあった。これは文化的要因により「気づき」の影響の度合いが異なるため、スウェーデンの実習の方が、「気づき」と「思考」プロセスのベクトルの向きに多角性があるのではないかと推測された。自己変容が起こる振り返りでは、他者との対話が行われたという結果から、対話が重要な要素であることが分かった。

Keywords: 実習、出会い、気づき、スウェーデン、保育者養成

Practical Experience, Encounter, Awareness, Sweden, Teacher Training

はじめに

保育者養成において、幼稚園教諭免許及び保育士資格の取得を目指す学生は、教育実習及び保育実習の履修が義務付けられている。大豆生田(2014)によると、実習の目的とは「講義などで学んだ理論や実技・方法を、実際の現場で実際の人や物にふれて学ぶこと」である。養成校での授業と現場での実習を行き来することによって「養成校での授業での内容をより深く、あるいは実践につながったものとして理解」し学びを深めていくができるようになる。また、北野(2009)は、保育者は実践現場において、理論と実践を往還的に参照しながらよりよい保育を目指していくことが重要であるため、実習生は実習日誌を通して『理論と実践が往還的關係にあること』を学ぶ必要があると述べている。つまり、

* 愛知淑徳大学教育学研究科子ども発達専修

学生は、実習において理論や実践の繋がりを理解し、実習日誌によってその往還的關係を学ぶことが、今後の保育士としての成長過程においても重要であるとわかる。

本研究では、実習の中でも特に重要視されていることの一つである振り返りに着目した。長谷（2016）は、事後指導において実習生が実習自己評価質問紙を用いて自身を振り返ることにより、自身の良さや今後の課題、改善点を明確化することの可能性を示唆している。また、杉山ら（2018）は、学生の自己評価と実習園からの評価を比較した結果、自己評価の方が園評価より高く、園評価は科目担当教員の印象とほぼ一致していることを明らかにした。学生の自己評価は甘く、楽観的な評価である一方、「指導案の立案・作成」のように苦手意識の高い項目については開きがないことから、「できたか/できないかの成果や求められているものが目に見えてわかるものについては客観的な評価ができる」が「成果や求められているものが学生にとって分かりにくいものについて」は具体的な水準を示していくことが望ましいとしている。これらの先行研究は、実習における自己評価によって今後の課題が明確化する一方で、自己を評価するという行為に具体的な水準が必要であることを示唆している。

一方、北野（2009）は、保育者が「一日の子どもの様子や、保育者としての自分の関わりなどを記録として記した」事後記録を用いて自己を分析することによって、保育者として自分をより深く理解し、自らの子ども理解のあり方と向き合うことが、保育者としての実践力の向上を支えるものとして重要であるとしている。また、香曾我部（2013）は、生涯発達は一方的なものではなく社会的、文化的、歴史的な文脈との相互作用であるという観点から、保育者の転機の体験に着目し、保育者の自己形成プロセスを明らかにした。自己形成プロセスでは、保育者は段階的な自己変容を認識しており、『問題意識—省察—将来の展望』という連続性が認められたとしている。そして、転機要因を「個人的要因」「社会的要因」「コミュニティ的要因」の3つに分類し、転機によって得られた展望が「実践コミュニティ」において他の保育者と共有化されることが重要であると述べている。さらに吉田ら（2016）は、気づきを転機の1つと捉え、気づき体験による保育実践や保育者の変容過程を明らかにした。気づき体験の契機や特徴には、「保護者等の異なる立場からの問いかけや指摘あるいは情報」などがあるとし、1つの気づき体験から連鎖し、様々な気づきへと広がり深まっていくという変容過程を捉えている。これらの先行研究からは、転機や気づきが保育者に連続的・連鎖的な自己変容をもたらし、その転機や気づきを他の保育者と共有化したり話し合ったりすることによって深めていくことが重要であると分かる。しかし、転機や気づきによる保育者の自己形成や自己変容について、実習生を対象にした研究は行われていない。

以上、実習における振り返りに関する研究は主に自己評価の視点で進められており、自己形成や自己変容に着目した研究についてはほとんど行われていなかった。そこで、当事者の立場から、実習生の自己変容プロセスについて明らかにしたいと考えた。

筆者らは大学3年次の8月末から9月初旬にかけてスウェーデン保育研修に参加している。この研修では、現地での文化体験に加え、就学前学校での参加実習を通じて日本とは異なる保育観や保育方法など、つまり「異なるもの」に出会い、多様な学びを経験した。例えば、サムリングと呼ばれる朝の集いでは他国の言語を用いて挨拶をし、午前の主活動では子どもの興味関心から出発した探究的・協同的活動であるプロジェクト活動として、世界をテーマに擬似日本旅行を体験した。活動のきっかけは、保育者が日本へ訪問したこ

とをきっかけとしており、子どもが自ら考え作成した立体的な地球儀は、子どもたちの豊かな能力と保育者の保育観を物語っており大変感銘を受けた。

また、当研修では、通訳者を通じた振り返りの時間や振り返り記録の作成も行った。振り返りの時間では、プロジェクト活動のきっかけや保育観などについて、担当の就学前学校教師と自分たちの感想や意見を交えて議論した。そして、その後の振り返り記録の作成では、異なる見方や考え方との出会いを通して、自らの子ども観や保育観について考えを深めることができ、振り返りの意味の大きさを痛感した。一方、日本の実習においても様々な保育観や保育方法を体験し、「異なるもの」との出会いを重ねてきた。自分の理解や予測とは異なる考え方や方法を知ることによって、そこから学びが広がったように思う。

そこで、筆者らは、学部在学中の実習記録を資料として、「振り返り」の意義とその内的な営みについて明らかにしたいと考えた。

目的

本研究では、日本とスウェーデンでの実習における「異なるもの」との出会いを通じた「気づき」から「思考」への発展プロセスに焦点を当て、当事者による日本とスウェーデンの実習記録を分析することによって、両国での経験が自己変容にもたらす影響の共通性や差異について明らかにすることを目的とした。

研究方法

調査内容

本研究では、筆者ら2名が保育者養成課程に在籍中の実習記録の中から、「振り返り」による自己変容が顕著だったと思われる日の記録を、日本の保育所での実習記録から1枚、スウェーデンの就学前学校での実習記録から1枚を抽出した。日本の記録を保育実習にしたのは、スウェーデンの就学前学校の機能は日本の保育所と類似しているからである。抽出した記録は以下の通りである。

表1 実習記録の内容

実習記録	記録者	日付	在籍年次	保育実習	保育園（国）
記録A	筆者1	2017年6月14日	3年次	1回目	私立（日本）
記録B	筆者1	2019年9月1日	3年次		Wåga & Wilja plommonets förskola (Sweden)
記録C	筆者2	2018年10月15日	4年次	2回目	私立（日本）
記録D	筆者2	2019年9月1日	3年次		Wåga & Wilja Fåbodens förskola (Sweden)

実習記録には、保育のねらいや具体的な活動に加え、1日の振り返りを記入する欄が設けられている。そこには、具体的な気づきや学びが記述されており、「気づき」による「思考」の発展を明らかにするため、振り返りの記述内容に着目した。

愛知淑徳大学福祉貢献学部子ども福祉専攻においては、保育士資格の取得を目指す学生は、保育実習Ⅰ（保育所実習：2単位）と保育実習Ⅱ（保育所以外の施設実習：2単位）を3年次に経験した上で、保育実習Ⅲ（保育所実習：2単位）又は保育実習Ⅳ（保育所以外の施設実習：2単位）を4年次に履修する。

筆者らは、幼稚園や保育所での実習を終えた後、大学3年次の8月末から9月初旬にかけてスウェーデン保育研修に参加した。これは、子ども福祉専攻の「コミュニティ・アクティブ・ラーニング科目」（選択）である。白石（2017）も述べるように、スウェーデンは2008年にユニセフによって保育の質が1位との評価を受けており、国の保育の全体像を示す「ナショナル・カリキュラム」は民主主義の価値観の涵養や子どもの参加と影響に焦点を当てたカリキュラムとして、

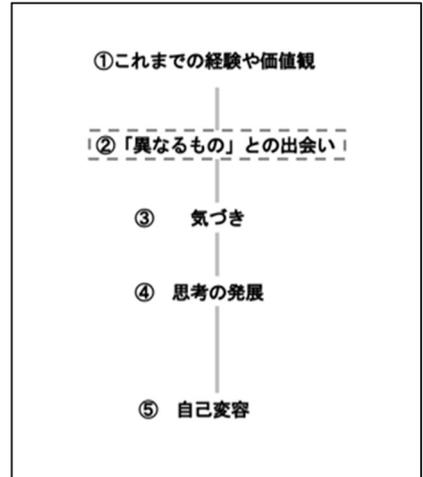


図1 自己変容プロセス

世界に知られている。当時、スウェーデン保育研修の目標は、「参加体験型の演習を通じて、社会福祉、及び幼児教育・保育分野の学問的関心を高めると同時に、福祉社会の実現に積極的に貢献できる人材を育成すること」とされ、事前学習として、ガイダンスの他、訪問する就学前学校の教師2人によるスウェーデン語講座や講演会への参加が義務付けられていた。学生は、現地の文化や伝統に触れながら、就学前学校で4日間の参加実習を行うとともに、他の施設の見学も行った。実習先では、2人ずつ担当クラスに配属され、実習後は翻訳者を介した話し合いの時間が設けられ、それを踏まえて実習記録に1日の流れや学びを記入した。

分析方法

実習記録の分析は、当事者である筆者らが行った。以下に挙げる山鳥（2018）の「気づき」と井崎（2008）の「思考」プロセスは、「気づき」が人間に与える影響と「思考」の発展を明らかにするのに有用であると考え、これを参考に図1のような自己変容のプロセスを想定し、このプロセスにおける「振り返り」の内容を分析した。具体的には、実習記録の文章の中から、図1の①これまでの経験や価値観、②異なるものとの出会い、③気づき、④思考の発展、⑤自己変容の内容に分類できる語句や文章を抽出した。

そして、抽出された語句や文章を、自己変容のプロセスに沿った文章に組み直す作業を行った。これにより、自己変容のきっかけとなる②異なるものとの出会いは、①これまでの経験や価値観に基づいて遭遇した出来事を捉えることで、「異なるもの」となり、「異なる」点への③気づきによって④思考の発展が促され、⑤自己変容が行われるプロセスとして説明した。

分析に用いる言葉の定義

(1) 「異なるもの」の定義

「異なる」とは、日本語新辞典（2015）には「二つ以上の物事の状態、形状、内容などに違うところがある。」等の意味がある。類義語には「違う」があり、意味として「二つ以上の物事が、比べてみたとき同じ状態、形状、内容ではない様である。一致しない状態である。相違する」、「正しい状態やあるべき状態から外れる。間違ふ。」等がある。両者は、同じではないという点では共通しているが、「違う」には正しくないといった場合にも使用

される。山鳥（2018）の「気づき」や井崎の「考える」において、経験によってこれまでの価値観が揺らぎ、意味世界が再構築される場合にも、過去にあるその人や価値観を正しくないと評価してはいない。これまでの自分を受け継ぎつつ、新しいものと相互作用していくのである。したがって、実習生が日本の様々な保育施設で出会うものとスウェーデンの保育施設で出会うものは、これまでの経験や価値観に比べて正しくないのではなく、同じではないのである。

このことから、本稿では「異なる」を「二つ以上の物事の状態、形状、内容などが同じではないこと」と定義し、使用する。また、異文化という要因だけでなく、もともと実習生が抱いていた価値観を踏まえて分析するため、スウェーデンでの保育実習だけでなく日本も含めた両経験を「異なるものとの出会い」と定義する。

(2) 「気づき」の定義

「気づく」とは、漢字表記である「気付く」を日本語新辞典（2015）で引くと、「それまで意識されていなかったことに注意が向いて、そのことを意識する。気がつく。」等を意味する。類似語には「感づく」が挙げられ、意味には「直感的に気がつく。なんとなくそれとわかる。感知する。」等が示されている。二語は、「認識する」という点では共通しているが、秘密でない事柄については「気付く」のみ使うことができる

神経心理学者・山鳥（2018）によると、「気づく」とは、生後から現在までの経験すべてを含んだ“いま”在る自分のこころの変化を検出するこころの働きを意味する。日常生活において、人間は今まで当たり前であった物事へ意識を向けることによって、その物事とこころとの関係に変化が起こるが、再びある一定の関係へと回復すると、「意識が正常に働き出したことを自覚する」、つまり「気づく」ことができる。その「気づき」をきっかけに、生後から現在までの自分のこころと世界を関係づけ、新たな意味世界を構築することができるのである。

以上を踏まえ、本研究では、「気づくとは、過去を含めた“いま”を生きる自分の意味世界の変化を自覚すること」と定義し、「異なるもの」との出会いを通じた「思考」への転換点として、名詞「気づき」を使用する。

(3) 「思考」の定義

意味世界の構築には、「思う」「考える」というこころの働きが生じる。山鳥（2018）によると、自然発生的な「思う」に「意志」が加えられることによって「考える」ようになるが、原理的には同じ働きであるという。

日本語新辞典（2015）によると「思う」の意味は複数あるが、「思考」には「①心に感じる。感情を働かせる。」「②心を働かせて判断する。」「③予想する。推量する。想像する。」が該当すると考えた。一方「考える」については、日本語新辞典（2015）によると、「①論理的に頭を働かせる。思考する。また、思考した結果、判断する。②推測する。想像する。③工夫する。新しい物や方法を生み出す。」等がある。両者には、『思う』を用いると単に心に感じた状態を表し、『考える』を用いるとそれに対してさらに頭を働かせ思考する意となる」という違いがある。つまり、「思う」は物事に対する心の判断であり、「考える」はそれに続いた思考的判断であると分かる。日本語源広辞典（2012）によると、語源には、『田（仕事・機能）＋心』。心の仕事。心の機能の意、『カ（ありか、すみか）、＋向かう（両者を向かい合わせる）』として「事物に対して、二つを向かい合わせるが有力説」とさ

れている。

井崎（2008）は、「思考」について、論理学・言語学・レトリック論・倫理学の垣根を超えて論じている。井崎（2008）によると、「考えること（思考）」とは、「行動の選択を本能に頼らずに、生後に獲得される習慣（文化）とそのなかでの意志的な行動」によって生み出されたという。「思考」によって、人間は、欲望に起源をもちながら習慣や意思に媒介された上で、みずからを取り巻く環境を強い意味を持つものとして「有意味なもの」と「そうでないもの」に仕分け、目の前の現象がさまざまに組み合わせられることで、意味世界を再構築している。言い換えれば、「思い」を展開するプロセスにおいて、「差異」のあるものと「共通」するものを縫い合わせることによって、「思考」は成立するのである。

以上を踏まえ、「思考」とは、「これまで培われた文化や習慣、価値観を用いて『差異』のあるものと『共通』するものを意志的に選択し、論理的に思いを巡らせること」と定義した。また、本稿では、熟語「思考」を使用する。

結 果

1. 自己変容プロセスに着目して再構成した日本の実習記録

以下では、各記録から抽出された語句や文章を組み直し、自己変容プロセスを説明した文章である。下線は、図1にあげた5つの項目に分類できる語句や文章を抽出した。その後、抽出した語句や文章が、図1にあげた5つの項目のうちどの項目に当てはまるのか、【 】に記載した。

【記録A：筆者1】の自己変容のプロセス

当時私は、幼い頃の幼稚園での経験や大学での幼稚園実習から、^①保育施設の食事場面において、ランチボックスでの給食や、決まった量を完食することは当たり前だと感じていた【（これまでの経験や価値観）】。完食を大切にしている園では、栄養バランスを重視し、礼儀を身につけるには完食するべきであると教わっていた。しかし、保育園実習の中で、^②バイキング形式の食事方法や、好きなものを中心に食べ嫌いなものは少し食べるという食事対応に出会った【異なるものとの出会い】ことによって、^③食事対応や形式の多様性を知った【気づき】。そしてその日の終わりに保育者に対して、食事場面において気をつけていることを聞いた。実習後は、保育者との対話を踏まえ、^④子どもは本当に同じ量を食べるべきなのか、また一方で、好きなものばかり食べる場合栄養は十分であるのかという疑問が生じ、食事場面では、何を大切にすべきなのか、思いを巡らせた【思考の発展】。

その結果、^⑤保育施設は子どもの生活の一部であり、楽しく食べるのが大事なのではないかと考えた。同時に、栄養バランスを重視し、礼儀を身につけることも必要ではないかと考えた【自己変容】。さらに、食事場面において大切にしたいことを深く考えていきたいという意欲が生じ、卒業論文において食育とは何かと考えるきっかけに繋がったことも大きな自己変容として感じられた。

【記録C：筆者2】の自己変容のプロセス

私は3回の実習経験を経て、^①子どもの発達には年齢区分を持って捉えるべきだと思っていた【これまでの経験や価値観】。しかし4年生後期に参加した4回目の実習を通じて、^②子どもの発達の捉え方の違いに気づいた【気づき】。そのきっかけは、それまで^③実習で経験し

た保育が年齢別保育だったのに対し、4年生後期の実習では、1-5歳の異年齢保育を行っていた【異なるものとの出会い】ということだった。異年齢保育が初めての経験だったこともあり、初めは年齢区分から子どもの発達を捉えようとしたため援助が難しいと感じた。そこで、保育者の方にお話ししたところ、年齢から見た発達ではなく、一人ひとりの育ちを大切に保育を行っているとのことだった。日にちを追うにつれ、年齢区分を絶対的な基準にするのではなく目の前の子どものありのままの姿を捉え、一人ひとりの日々の発達に着目する視点が育まれた。この発達の捉え方に気づいた時、^④年齢区分を基準とした発達段階を大切にするべきか、個人差に注目するべきなのかという思いが生じ、考えを巡らせた【思考の発展】。

その結果、^⑥年齢の枠組みを持った発達段階からある程度の発達への見通しを持ちつつ、目の前の子どもの今を捉える姿勢を持つべきなのではないかと考えた【自己変容】。

2. 自己変容プロセスに着目して再構成したスウェーデンの実習記録

【記録B：筆者1】の自己変容のプロセス

私は日本の保育実践の中で、^①子ども一人ひとりの話を最後までゆっくり聞くということの困難さと、時間的余裕がなく途中で子どもの話を要約してしまうことに対して申し訳なさを感じていた【これまでの経験や価値観】。しかし、スウェーデンの保育研修の食事場面において、^②一人ひとりの子どもの話を最後まで身体と目を向けて子どもの話を聞く保育者に遭遇し【異なるものとの出会い】、^③子どもの話を聞く保育者の姿勢の違いに気づいた【気づき】。また保育者と聞くことの大切さについてのお話を通じて、スウェーデンには「話す権利と聞く義務」の価値観を大切にしていることを知った。帰国後は保育者との対話を踏まえて、^④子どもの話を要約してしまうことは子どもの話す権利を奪い、子どもの話を聞く義務を保育者が放棄したことになるのではないかと、「話すこと」や「聞くこと」のあり方について思いを巡らせた【思考の発展】。そして^⑥「話すこと」や「聞くこと」は大切なことだと自覚する必要があること。また保育者自身が子どもと関わる時も聞く態度を徹底して態度で伝えることで、子どもたちの中に自然と、自分の意見が尊重されていることや、他の人の話を尊重して聞く価値観が培われるのだと考えた【自己変容】。

このことを契機に、子どもの権利に対して関心を抱き、現在は修士論文において子どもの権利に着目した内容を執筆している。

【記録D：筆者2】の自己変容のプロセス

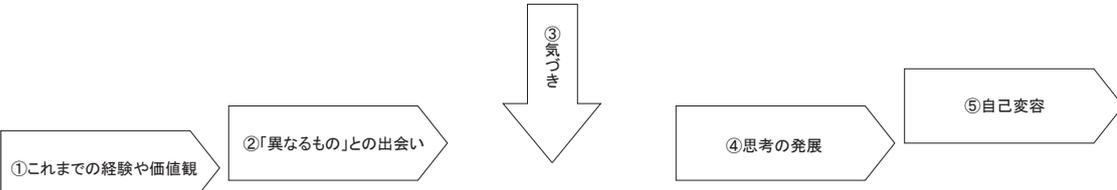
私は日本での保育実践経験から^①製作活動場面において、保育者が選んだ材料の範囲内で子どもが好きな材料を選ぶことを当たり前だと感じ、特に疑問を抱くことはなかった【これまでの経験や価値観】。しかしスウェーデンでの実習の中で、^②保育者が選んだ材料や見本のない状態で子どもが地球儀を作成している場面に遭遇した【異なるものとの出会い】。保育者の方に伺ったところ、使用する材料を子ども自身が考え、自ら選択しているということを知った。また、日々の活動においても、子どもが自ら考え選択するという姿が見られ、プロジェクト活動では、子どもの興味・関心を出発点とした学びのあり方を学んだ。ここから私は、^④日本の保育における子どもの主体としての学びのあり方について疑問を抱いていなかったことに気づいた【気づき】。帰国後、^④子どもが主体となり学ぶあり方について改めて考えた【思考の発展】。すると現在日本で謳われているような子どもの主体的な学びとは何かや、子ども主体の学びにおいて保育者の存在とはどうあるべきか、また

子どもにとって保育者の存在とは何か、逆にスウェーデンにとっての子ども主体の学びとは何か、保育において何を大切にしているのかということについても思いを巡らせた。

その結果、^⑥保育者が子どもに対して教えるという上下の関係ではなく、子どもと保育者という垣根を超え、子どもと保育者が相互主体的関係の中で、今まで得た知識や経験を共有することこそ、子どもも保育者も互いに主体となった学びに繋がるのではないかと考えた【自己変容】。さらにその後は、改めて保育者と子どもの関係性のあり方に関心を抱き、修士課程に進学するきっかけとなった。

以上 4 つの実習記録から、どの記録においても、遭遇した出来事を①これまでの経験や価値観や価値観に基づき捉えることで、②異なるものとの出会いを果たし、「異なる」点や自己の意識への③気づきによって④思考の発展が促され、⑤自己変容が行われるプロセスとして説明することができた。

表 2：各記録から見える具体的な自己変容プロセス



記録	国	①これまでの経験や価値観	②「異なるもの」との出会い	③気づき	④思考の発展	⑤自己変容
記録 A・著者 1	日本	同じ食事量の提供、完食を当たり前と思う	個々に合わせた食事量の提供、好きなものを中心とする働きかけ	食事対応や形式	食事場面では何を大切にすべきか	栄養や礼儀は必要だが、1番は楽しく食べること
記録 B・著者 1	Sweden	時間的余裕がなく、子どもの話をゆっくり聞くことができない事に課題意識を持つ	・子どもの話を最後まで聞く ・身体と目を向けて聞く姿勢	聞くことへの姿勢	・「話す権利・聞く義務」とは ・聞くことのあり方について	「話すこと・聞くこと」を通し自己への自信や他者への尊重を培う
記録 C・著者 2	日本	年齢区分による発達段階で発達を捉えることを当たり前と思う	1-5 歳の異年齢保育	子どもの発達の捉え方	どのように子どもの発達の捉えるべきか	発達区分による発達段階で目安を持ちつつ、目の前の子どもの発達を捉える方法を得る
記録 D・著者 2	Sweden	保育者の指定内から子どもが材料を選択する事を当たり前と思う	材料を子ども自身で考え、選択する場面	子どもの主体的な学びのあり方	・子どもの主体的な学びとは ・保育者のあり方について ・保育者と子どもの関係性について	・子ども観の変容 ・保育者と子どもの垣根を超えた相互主体的な関係の必要性

表 2 は、図 1 の自己変容のプロセスの各段階に分類された主要な語句や文章を整理したものである。表の見方を簡単に説明する。自己変容は、当事者が①これまでの経験や価値観を持った上で②異なるものとの出会いを経験し、③気づきが起こることで④思考の発展が促され、⑤自己変容が行われる流れで行われることを視覚化する為、左から順に示している。③気づきは、自己変容が起こる為に必要な④思考の発展を引き起こす要となる為、

他の項目とは区別して示している。また左側には誰の記録なのか、どこで行われた実習の記録なのかを記載し、その記録から見えてくる自己変容プロセスを簡単に整理した。

また表2より、例えば日本の保育実習の記録である記録Aの①これまでの経験や価値観と⑤自己変容の内容を比べると、記録Aでは、食事に関する提供方法や何を大切に指導するかについて自己変容がなされた。一方記録Dの①これまでの経験や価値観と⑤自己変容の内容を比べると、製作時の保育者の働きかけの方法から、子どもをどう捉えるかについてや、子どもと保育者の関係性についての価値観にまで自己変容が行われている。

ここから、日本での実習は、保育技術や働きかけに関する自己変容に対し、スウェーデンでの実習はその根底にある価値観（保育観や子ども観）において自己変容がなされていたと推測される。さらに、記録A～Dの語りを見ると、記録Bは③気づきの前だが、他の3つの記録は、③気づきが生じてから④思考の発展に至る間に「対話」が行われており、「対話」が思考に影響を与えているのではないかと考える。

考 察

(1) 「異なるもの」との出会いを通じた自己変容プロセス

今回の研究では、「異なるもの」に出会うことは自己変容にどう関係し影響しているかを明らかにするため、日本とスウェーデンでの保育実習記録をあらかじめ想定した自己変容プロセスを元に再構成し、分析した。その結果、「異なるもの」との出会いを通じた「気づき」をきっかけに「思考」の発展が見られ、自己変容がなされたことが明らかになった。

まず今回着目した要因の1つである「気づき」とは、これまで意識していなかったことに注意が向き、意識することであり、本研究では「過去を含めた“いま”を生きる自分の意味世界の変化を自覚すること」と定義した。分析の結果、日本とスウェーデンの両実習における「気づき」については、①これまでの経験や価値観を基準に作られていることがわかった。①これまでの経験や価値観は、困難に思っていたことや気がかりであったことのように、無意識であれ自分の中で課題として持っていたこと（記録B）と、当たり前として疑問を持っていなかったこと（記録A、C、D）の2つに分けられる。

しかし、課題として持っていた①これまでの経験や価値観であれ、当たり前として疑問を持っていなかった①これまでの経験や価値観であれ、「異なるもの」はその人の当たり前を覆すことになる。山鳥（2018）によると、人は身体の機能同様恒常性によって安定を保つため、当たり前な状況はその人にとって心地いい状況と言える。つまり、当たり前を覆す「異なるもの」との出会いは安定を揺り動かす出来事であり、寛容な受容が常になされるわけではない。そのため、人は「異なるもの」との出会いによって思いを巡らせ、思考することができるのである。一方、「異なるもの」との出会いは、安定を揺り動かす出来事ではあるが、負の出来事を意味するものではない。安定を揺り動かすことで、当たり前であるが故に意識していなかった出来事をもう一度見つめ直す機会になり、視野が広がり、多角的なものの見方として自己変容がなされる。このことは、「気づき」をきっかけに、生後から現在までの自分のこころと世界を関係づけ、新たな意味世界を構築することができるのではないか。

意味世界の構築には、これまで培われた文化や習慣、価値観を用いて「差異」のあるものと「共通」するものを意志的に選択し、論理的に思いを巡らせる「思考」の働きが関連

してくる。山鳥（2018）や井崎（2008）によると、人間は目の前の現象を「思考」によって、みずからを取り巻く環境を、強い意味を持つものと「そうでないもの」に仕分け、意味世界を再構築している。例えば、記録(A)において、「^②バイキング形式の食事方法や、好きなものを中心に食べ嫌いなものは少し食べる」という「異なるもの」との出会いから、「^①保育施設の食事場面において、ランチボックスでの給食や、決まった量を完食することは当たり前だ」というこれまでに培ってきた価値観を用いることで、「^③食事対応や形式の多様性に気づき、「^④食事場面では、何を大切にしてお働きかけるべきなのか」を理論的に「思考」した。その結果、これまで持っていた価値観である「^⑤栄養バランスを重視し、礼儀を身につけること」を念頭に置きつつも、「^⑥楽しく食べること」を、一番強い意味を持つものとして意味世界が再構築された。

記録(B)においては、「^②一人ひとりの子どもの話を最後まで身体と目を向けて子どもの話を聞く保育者」との「異なるもの」との出会いを、「^①子ども一人ひとりの話を最後までゆっくり聞くということの困難さと、時間的余裕がなく途中で子どもの話を要約してしまうことに対して申し訳なさを感じる」というこれまでの経験からの課題意識によって、「^③子どもの話を聞く保育者の姿勢の違い」に気づいた。そして「^④『話すこと』や『聞くこと』のあり方」について思いを巡らせた結果、これまで持っていた価値観である「^⑤『話すこと』や『聞くこと』の重要性を再確認」し、意味世界が再構築された。

このことから、「異なるもの」との出会いから「思考」に至るまでの一連の流れを経て意味世界の再構築、つまり自己変容が行われることで学びの広がりが見られると言えるのではないだろうか。

(2) 「異なるもの」の多様性

長谷（2016）によると、実習とは、幼稚園教諭免許や保育士資格の取得を目指す学生が技術を学ぶだけでなく、自分と向き合うことで、その後の保育者としての成長に大きな影響を与える経験である。特に本研究のスウェーデンの実習では、異文化圏の保育を体験するという要素が加わることによって、「異なるもの」との出会いの印象をより強く体験することになった。

では「異なるもの」との出会いによって、具体的にどのような自己変容がなされたのか。まずは香曾我部(2013)の示す、保育者の変容プロセスに影響を与える要素の一つである「転機の要因」と、「転機の要因」を構成する「個人的要因」「社会的要因」「コミュニティ的要因」の要素に着目し推測する。ここでのコミュニティとは、園と地域社会の関係性だけでなく、園内の人間関係や、園の方針と職員との関係性をも含めるものとする。そう考えると日本の実習では、一つの食事場面において、対話を通して「個人的要因」に気づき、その後思いを巡らせ、自分なりの食事場面での働きかけについて結論づけたことは「個人的要因」の関与が中心であると言えよう。

一方スウェーデンの実習では、保育者の話を聞く姿勢である「個人的要因」に着目したにもかかわらず、最終的には人権意識である「社会的要因」の関与が大きい。このことから、日本の実習経験よりもスウェーデンの実習経験の方が、「気づき」と「思考」プロセスのベクトルの向きに多角性があると言えるのではないだろうか。そしてこのことは問題の所在で推測したように、文化的要因により「気づき」の影響の度合いが異なるため、スウェーデンの実習では、日本での実習よりもさらに本人の内面にアプローチされ、価値観を伴った変容がもたらされたことが確認できたと言えるだろう。

また「コミュニティ的要因」の面から分析すると、スウェーデンの「社会的要因」である、民主的な価値を培うことを大切にすることが、そのまま園の方針や職員の価値観として根付いており、「コミュニティ的要因」として現れている。実習後の話し合いにおいても、保育技術や働きかけに関する内容よりも、その根底にある価値観（保育観や子ども観）に焦点を当てるため、価値観の変容がなされたのではないだろうか。

(3)対話と対話の場の大切さ

北野（2009）は振り返りにおいて、他者の視点が加わることで新たな捉え方を発見することができる」と述べている。また厚生労働省（2019）においても、自己の実践を個人で振り返るだけでなく、振り返りの中で保育者同士対話することで、多様な捉え方があることを知りながら保育を深めていく機会になり、これまで見えていなかった子どもの姿を知ることや、保育者としての姿勢を見直すことができると述べられている。実際、今回の分析結果においても、「異なるもの」と出会い、「気づき」、その「気づき」が具体的な「思考」へと発展する手助けをしていたのが実習先の保育者との「対話」である。

日本の実習に比べスウェーデンでの実習の方が価値観を伴った変容がもたらされたことは、異文化であるが故に「気づき」の度合いが大きかった要因に加え、実習後、保育の根底にある価値観にまで焦点を当てた対話がなされていたことも要因として考えられるだろう。例えば日本【記録(A)】では、「食事場面において気をつけていることは何か」という質問に対して、「一人ひとりに食べることができる量を聞いてから装うようにしている。後は楽しく食べることができるよう調理方法やメニューについて調理師とも相談している。」のように、働きかけや方法についての対話だった。一方スウェーデン【記録(B)】では、「子どもの話を聞く際に気を付けていることは何か」という質問に対して、「方法は保育者一人ひとり違うと思うけど、常に意識していることは、『話す権利と聞く義務』の価値観を大切にしていることであり、それはつまり子どもを尊重し子どもの権利を守ることなのだ。」と、方法の根底にある価値観に関する対話がなされていた。

大豆生田（2009）は、保育現場において、保育者同士の対話を行うことで他者の視点を知り、「視点を獲得していくことを通して自分自身の保育そのものが変容していくことが起り得る」と述べている。このことを踏まえると、振り返りにおける他者との対話は、個々の保育者にとって成長する機会であると同時に、そこでの他者の視点が保育者の変容に大きく影響すると言えるのではないだろうか。大豆生田（2019）によって、「子どもの育ちや学びの姿を語り合う（対話）、開かれた同僚性の形成が保育の質の向上の鍵」であるとされることから、個々の保育者成長、そして専門性の向上はその個人のみで完結するのではなく、所属する集団との関わりにおいて構築されていくものと考えられる。

秋田ら（2007）によると、現在保育の質は、サービスの一環としてではなく、専門家である保育者によって行われる保育内容に焦点を当てることが求められており、保育の質向上には保育者の専門性が重要な要素であることを述べている。本研究で明らかになった「異なるもの」との出会いによって「気づき」、「自己変容」がなされ、多角的な視点が得られることは、保育者の専門性の向上につながるのではないかと考える。また、「異なるもの」との出会いを繰り返す、自己を見つめ直すことは、自身の成長へと繋がるとともに、保育者としての専門性の発達を促すと考えられ、保育の質向上に大きく貢献できるのではないかと結論づける。

5. おわりに

本研究では、山鳥(2018)の「気づき」と井崎(2008)の「思考」プロセスを参考に、「異なるもの」との出会いから生じる「気づき」と「思考」に焦点を当てた自己変容のプロセスを想定し、これに沿って実習記録を再構成した。そして、このプロセスにおける振り返りの内容を分析することにより、その意義を明らかにすることができた。また振り返りは、他者との対話を通して行われることで、個人で行うよりも効果を発揮するという結果から、対話が重要な要素であることが分かった。なお、この対話において重要なことは、対話がなされる場の雰囲気である。大豆生田(2009)は、素直に自分の保育を語り合う雰囲気がなければ保育者同士語り合うこともできず成長の機会が得られないと述べている。本研究においても、日本とスウェーデンでは対話の進め方や大切にしている観点が異なることが推測されたことから、今後は対話の場のあり方が、自己変容に与える影響についても検討していきたいと思う。

本研究は、第4回日本保育者養成教育学会においてその内容の一部をポスター発表した。本稿を執筆するにあたり、実習のご指導をいただきました、日本の保育園及びスウェーデンの就学前学校の先生方に感謝申し上げます。

文献

- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子(2007)「保育の質研究の展望と課題」『東京大学院教育学研究科紀要』4, 289-305.
- 長谷秀揮(2016)「保育実習Ⅱの『振り返り』と『課題』についての一考察」『四条畷学園短期大学紀要』49, 9-18.
- 井崎正敏(2008)『<考える>とはどういうことか? 思想・論理・倫理・レトリック』洋泉社.
- 北野幸子(2009)『遊び・生活・学びを培う教育保育の方法と技術 実践力の向上を目指して』北大路書房, 25.
- 厚生労働省(2019)「子どもを中心に保育の実践を考える～保育所保育指針に基づく保育の質向上に向けた実践事例集～」
(<https://www.mhlw.go.jp/content/000521634.pdf#search=%27保育+振り返り+話し合い%27>) .
- 大豆生田啓友(2019)「保育の質の維持・向上のために -検討課題として考えられること」(<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11921000-Kodomokateikyoku-Soumuka/0000207471.pdf#search=%27保育の質の維持+向上のために+検討課題として考えられること%27->) .
- 香曾我部琢(2013)「保育者の転機の語りにおける自己形成プロセスー展望の形成とその共有化に着目してー」『保育学研究』51(1), 117-130.
- 松井栄一編(2015)『小学館 日本語新辞典』小学館.
- 大豆生田啓友(2014)「第1章 実習って何だろう 1 実習とは何か」, 大豆生田啓友・高杉展・若月芳浩『最新保育講座⑩幼稚園実習 保育所・施設実習[第2版]』ミネルヴァ書房, 3-4.

大豆生田啓友・三谷大紀・高島景子（2009）「保育の質を高める体制と研修に関する一考察」『関東学院大学人間環境学会紀要』11, 17-32, 24.

白石淑江（2017）「第2章 スウェーデン王国一揺るがぬ子どもの権利の視点」泉千勢編著『なぜ世界の幼児教育・保育を学ぶのかー子どもの豊かな育ちを保障するためにー』ミネルヴァ書房, 65-100.

杉山佳菜子・小川真由子・榊原慰津子（2018）「保育実習の振り返りと自己評価（3）ーセルフ・ハンディキャッピングおよびレジリエンスからの検討」『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 人文科学・社会科学編』1, 185-196, 193.

山鳥重（2018）『「気づく」とはどういうことかーこころと神経の科学』ちくま新書.

吉田満穂・高橋敏之・西山修（2016）「自伝的記憶としての気づき体験による保育者の変容過程」『岡山大学教師教育開発センター紀要』6, 38-48.