

教師として保育指導のあり方を考える 保育者養成校における学生の意識変容

後藤 永子

家政学部生活科学科生活科学専攻

(2005年11月9日受理)

Challenging instruction methods at Nursery Colleges as a lecturer Changes in the needs of Nursery College students

Department of Home and Life Sciences, Faculty of Life Science,
Gifu Women's University, 80 Taromaru, Gifu, Japan (〒501 - 2592)

GOTOH Eiko

(Received November 9, 2005)

1. はじめに

心理学者であり、社会学者であった Erich Fromm (1900-1980) は彼の著書『TO HAVE OR TO BE? (生きるということ)』(1976)において、現代社会は産業が進歩し、いろいろな物が手にはいり、一見、繁栄しているかのように見えるが、実は危機的な状況であると指摘している。そして、その状況を二つの側面から説明している。

一つは生き甲斐の喪失、すなわち、物がいくら豊かに満たされても、それが幸福に至る道ではないこと、また個人の生活の自由を求めると言いながら、実はますます、個人個人が社会全体に管理されつつあると指摘している。もう一つは、地球規模における危機的な状況を挙げている。経済の発展は依然として豊かな国々に限られ、豊かな国と貧しい国との隔たりはますます広がっている。また技術の進歩そのものが生態学的な危険(オゾン層の破壊などの地球規模の環境破壊)と、膨大な量の核兵器の貯蓄の結果としての核戦争の危険を生み出し、そのいずれかあるいは両方

がすべての文明、おそらくはすべての生命に終止符を打つかもしいと指摘している。

Fromm は、人間の基本的な生活様式として、より多く「持つこと」を求める「持つ」様式と、人間らしく共に「あること」を求める「ある」様式があるという考えを提起している。しかし、近代社会は「持つこと」を中心に求め走り続けてきた。その結果が現代のゆきづまりであり、この危機を脱して生き延びる道は、「持つ」様式から「ある」様式への思いきった方向転換しかないと警告している。

「持つこと」中心の生活観は乳幼児期の子どもたちにも重大な影響をおよぼしている。核家族化や近所同士の交流の少ない閉鎖的な環境のなかで、子どもたちは本来の成長・発達の過程をないがしろにされ、親の一方的な価値観、思い込みによって育てられてしまうことが多い。たとえば、近所同士の交流を好まず、子どもほとんど外へ出ることがなく、それで構わないと思っている母親に出会うことすらある。確かに、子どもたち同士が互いに遊びのルールを作り、外で活発に遊びあ

という光景は減少してきている。遊びを通して社会性を身につける機会は、唯一、幼稚園・保育園だけになっているのではないだろうか。母親をはじめとした家族との基本的な信頼関係のもとで、基本的な生活習慣、自立性を身につけ、あわせて、子ども集団の中で、幼児としての生活を十分に体験するとともに、遊びを通して社会性を身につけることが何よりも必要である。

Fromm のいう「ある」様式とは、「もの」とらわれないうちで、自由に生きる生き方である。一つの固定した生き方や態度を示しているのではなく、生きることそのことへの肯定を意味している。すべての人間に与えられている才能や能力を伸ばしながら絶えず成長・発達を遂げ、自分を新たにしていく過程を指している。このような生き方は、同時に他者に対して自由に関わられた関係に入りうる。互いに関心を持ち、愛しあい、さらには互いに犠牲を払うことによって、「共にありながら生きる」関係に入りうることを述べている。保育者においても、何よりも「共にありながら」歩むことが求められている。

また、倉橋惣三(1882-1955)は「教育される教育者」(1965)と題して、次のような文章を遺している。

「教育はお互いである。それも知識を持てるものが、知識をもたぬものを教えてゆく意味では、或いは一方が与えるだけである。しかし、人が人に触れてゆく意味では、両方が、与えもし与えられもする。

幼稚園では、与えることより触れあうことが多い。しかも、あの純真善良な幼児と触れるのである。こちらの与えられる方が多いともいわなければならぬ。

与える力に於て優れているのみでなく、受くる力に於ても、先生の方が幼児

より優れているべき筈である。その点に於て、幼児が受くるよりも、より多くを先生が受け得る筈でもある。

幼稚園で、より多く教育されるものは、より多くといわないまでも、幼稚園教育者はたえず幼児に教育される。

教育はお互いである。」

子どもたちの力に絶えず驚きながら、子どもたちより直接いろいろなことを学ぶことのできる保育者にとって大切なことは、いつしか知らないうちに「持つこと」中心の人間になっていないか、子どもたちと「共にありながら歩む」ことを忘れていないかを養成校の学生のうちから自己点検しながら歩むことこそ大切である。

2. 目的と研究方法

保育所実習は、保育者養成専門科目のなかでも保育の対象となる乳幼児に直接接し、実践的に学習できる重要な科目である。現在、保育者養成校の学生が実習回数を通して、どのように保育者として意識の変容をもたらすか、また、養成校の教員のすべきことはどのようなことであるのかについて検討することを研究の目的とした。

調査対象は、保育者を目指す愛知県内にあるC専門学校社会福祉学科の2・3年生61名(男11名・女50名)、岐阜県内にあるG女子大学家政学部家政学科専攻の3・4年生36名である。

C専門学校は、3年過程で保育士、幼稚園教諭2種、社会福祉主事任用、訪問介護2級、レクリエーションインストラクター、社会福祉士受験(実務経験1年が必要)の資格が取得できる。C専門学校社会福祉学科2年生33名(男6名・女27名、20歳9ヶ月~21歳10ヶ月)は保育所実習2週間づつを2回、幼稚園実習2週間で1回済ませている。3年生28名

(男5名・女23名 21歳9ヶ月～29歳11ヶ月)はすべての実習を済ませている。すべての実習の内訳は、保育所実習2週間づつ2回、施設実習10日間1回、幼稚園実習2週間づつ2回、高齢者・障害者(児)・児童福祉の相談援助業務を学ぶ現場実習2週間づつ2回である。

G女子大学家政学部家政学科専攻は、4年間で保育士、中学校教諭1種(家庭科)、高等学校教諭1種(家庭科)、衣料管理士2級、社会福祉主事任用、児童指導員任用、学芸員、図書館司書、社会教育主事補の資格が取得できる。G女子大学家政学部家政学科専攻3年生21名(20歳5ヶ月～21歳2ヶ月)は保育所実習2週間1回を済ませている。4年生15名(21歳5ヶ月～22歳4ヶ月)は保育所実習2週間づつ2回、施設実習9日間1回のすべての実習を済ませている。

保育現場の保育者の質を問う「保育診断表」(諏訪きぬ, 2000)を参考に、保育実習における保育の質を問う「保育実習診断表」(30項目、5段階評価)を作成し、C専門学校社会福祉学科2・3年生51名とG女子大学家政学部家政学科専攻3・4年生36名に配布した。「保育実習診断表」の項目の内容は1. 保育者と実習生の関係、2. 実習生の保育の姿勢、3. 保育のあり方、4. 子どものすがた、5. 親との関係、6. 保育環境・条件の6分野について、それぞれ5項目づつ、計30項目の質問に、1. 全く思わない、2. 思わない、3. どちらともいえない、4. そう思う、5. 全くそう思う、の5段階評価で回答を得た。

3. 結 果

回答の5段階評価を得点化し、各内容ごとに、それぞれの平均得点と全体の平均得点を算出し、表1とした。表1のC専門A及び

C専門Bは、C専門学校社会福祉学科2年生と3年生を表している。また、G大学A及びG大学Bは、G女子大学家政学部家政学科専攻3年生と4年生を表している。得点の高いほど、実習生自身の自己評価が高いと考えられるが、表1の結果は、C専門学校では実習を多く経験した学生ほど自分の自己評価が低い項目が多くみられた。

4. 考 察

1) 保育することの難しさ

1947(昭和22)年に公布された児童福祉法では、託児所に代わって保育所という名称を用い、「保育所は、日々保護者の委託を受けて、その乳児または幼児を保育することを目的とする施設とする」と規定された。そして保育とは乳児、幼児を対象として、その生存を保障する「養護」と心身の健全な成長・発達を助長する「教育」とが一体となった働きかけであると解されている。「保育実習診断表」の項目の内容「保育者と実習生との関係」において相対的に平均点が低いのは、保育の難しさを認識した結果と考えられる。特に、実習回数が多いC専門学校社会福祉学科3年生に顕著に現れている。また、「実習生の保育姿勢」、「子どものすがた」においてC専門学校社会福祉学科2年生の平均値が4.04と4.23と高い数値がみられる。子どものなかで楽しく一生懸命の姿勢が反映された現われと考えられる。「保育のあり方」について実習回数との差はみられない。養成校における教育の成果であろう、学生が理念的な理解がなされているとと考えられる。

2) 子どもの受容と保育の質

保育所保育指針の第1章の総則には、「子どもを温かく受容し、・・・安定感と信頼感を持って活動できるようにすること」また、「遊びを通して総合的に保育を行うこと」と

表1 C 専門学校・G 大学の保育実習における実習診断表

| | | 保育実習診断項目 | C 専門 A | C 専門 B | G 大学 A | G 大学 B |
|---------------------------------|--|-------------------|--------|--------|--------|--------|
| の 関係 実習生と 保育者 | | 1. いきいきと保育をしている | 4.13 | 3.62 | 4.00 | 4.20 |
| | | 2. 互いに声をかけあっている | 3.91 | 3.34 | 3.76 | 4.27 |
| | | 3. 仕事の分担を確認している | 3.50 | 3.21 | 4.00 | 3.13 |
| | | 4. 子どもの姿を取り次ぎあう | 3.81 | 3.24 | 4.00 | 3.93 |
| | | 5. 意思疎通がよい | 3.72 | 3.33 | 3.90 | 4.27 |
| | | 平均値 | 3.81 | 3.34 | 3.93 | 3.96 |
| の 実習生 保育姿勢 | | 1. 一人ひとり丁寧な世話をする | 4.03 | 3.72 | 3.86 | 3.80 |
| | | 2. 思いをゆったりと受容する | 4.13 | 3.55 | 3.67 | 3.53 |
| | | 3. その場の適切な働きかけ | 3.69 | 3.55 | 3.00 | 3.85 |
| | | 4. 楽しそうに共感する | 4.56 | 4.10 | 4.00 | 4.20 |
| | | 5. 子どもの心の拠り所になる | 3.78 | 3.41 | 4.10 | 4.07 |
| | | 平均値 | 4.04 | 3.67 | 3.72 | 3.88 |
| あり 方の 保育 | | 1. 見守り的な保育をしている | 3.53 | 3.34 | 4.09 | 3.60 |
| | | 2. 援助がさりげなくされる | 3.69 | 3.48 | 4.05 | 3.67 |
| | | 3. 支持的・命令的にしない | 3.59 | 3.59 | 3.76 | 3.67 |
| | | 4. 子どもどうしの関係を大切に | 4.34 | 3.93 | 4.19 | 4.07 |
| | | 5. 落ち着きのある保育をする | 3.38 | 3.14 | 3.33 | 3.67 |
| | | 平均値 | 3.71 | 3.50 | 3.88 | 3.74 |
| す が た の 子 ど も | | 1. のびのびと生活している | 4.47 | 3.69 | 4.24 | 3.87 |
| | | 2. じっくりと遊んでいる | 4.41 | 3.41 | 4.14 | 3.80 |
| | | 3. 子どもが気軽に援助を求める | 4.50 | 3.55 | 4.14 | 3.87 |
| | | 4. 楽しそうにかかわっている | 4.53 | 3.86 | 4.19 | 4.13 |
| | | 5. 行動に落ち着きがある | 3.22 | 2.79 | 3.33 | 3.20 |
| | | 平均値 | 4.23 | 3.46 | 3.88 | 3.77 |
| 親 との 関係 家族 | | 1. 愛想よく受け入れている | 4.16 | 3.86 | 4.24 | 4.20 |
| | | 2. 親に気軽に話しかけている | 3.59 | 3.41 | 4.09 | 4.20 |
| | | 3. 親の求めに丁寧に応じている | 3.72 | 3.45 | 3.95 | 3.93 |
| | | 4. 親どうし気軽に話している | 4.00 | 3.52 | 3.66 | 3.80 |
| | | 5. 親との意思疎通が出来ている | 3.84 | 3.45 | 3.86 | 3.87 |
| | | 平均値 | 3.86 | 3.54 | 3.96 | 4.00 |
| 条 件 の 保 育 環 境 | | 1. 清潔に整えられている | 3.38 | 3.76 | 4.00 | 3.73 |
| | | 2. 豊かな遊具・分かりやすい配置 | 4.28 | 3.55 | 4.00 | 3.53 |
| | | 3. 整った生活の手順ができる | 4.16 | 3.48 | 3.76 | 3.60 |
| | | 4. コーナーなど自発的環境 | 4.25 | 3.66 | 3.57 | 3.53 |
| | | 5. 保育室全体に落ち着きがある | 3.91 | 3.62 | 3.76 | 3.67 |
| | | 平均値 | 4.19 | 3.61 | 3.82 | 3.61 |
| | | 全体の平均値 | 3.97 | 3.52 | 3.89 | 3.83 |

C 専門 A : C 専門学校社会福祉学科 2 年生

C 専門 B : C 専門学校社会福祉学科 3 年生

G 大学 A : G 女子大学家政学部家政学科専攻 3 年生

G 大学 B : G 女子大学家政学部家政学科専攻 4 年生

(下三桁四捨五入)

述べられている。子どもの言動や気持ちの動きをあるがままに受け止め、それを容認することが受容ならば、保育者としての基本的態度といえる。子どもを一個の主体として尊重し、それによって子どもが一個の主体として世の中に出ることが究極の目的だからであろう。これは単に子どものある行動を受け入れ認めるといって留まらず、子どもの存在そのものを受け入れ、保育者が肯定し、その尊厳を尊重することを意味する。このように述べると、保育所保育指針の「受容」、「遊びを通して」という言葉は、Axline, V.M.の児童中心遊戯療法の考え方と同様と思われる。Axlineは、受容を「自分で決定できるという信念を受け入れるということであり、考える人、独立した人、建設的な人になれる能力を尊重する心であり、完全に自己を実現しようとする動因を理解すること」、遊びを「子どもの自己表現のための自然な媒体」と捉え、子どもが感情や問題を表出するために与えられた一つの機会と述べている。

Axlineの8つの原理は、
よいレポートの確立

子どもとの間で「温かい親密な関係」を発展させる。レポートの確立によって、子どもはTherapistを信頼し、安心して遊びの第一歩を踏み出すことができる。

子どものあるがままを受容する

正確にあるがままに受け入れることが、治療の鍵となる。

自由な雰囲気醸成

子どもが安心して自分の感情や態度を表現できるように、自由なおおらかな雰囲気がつくられなければならない。おしつけは禁物である。

感情と認知の反射

Therapistは油断なく子どもの感情を捉え、子どもが自己の行動を洞察できるように、そ

の感情や態度を反射応答してやらなければならない。Therapistが反射するのは、子どもの言動の内容ではなく、表現されている感情に対してである。従って事実についての質問は、子どもがTherapistと親しくなろうとする試みであると感じ、正しく答える。

子どもへの尊敬心

児童中心遊戯療法においては、「子どもが自己の問題を解決できる能力をもっている」ということを前提とする。Therapistは子どもの能力に深い尊敬を持つことによって、子どもは自己の洞察や責任を受け入れる自信を得て、自己を尊重ようになる。

非指示的である

子どもの自由を最大限に認め、遊びをリードしてはならない。子どもが先導し、Therapistはそれに従うのみである。

治療を急がない

漸進的な過程であることを認識し、子どもの状態に応じて進行する。Therapistの忍耐と理解とが要求される。急かされることも、刺激されることもない場所で子どもは始めて安心してつづることが出来る。そして始めて、感情を表現する準備ができる。

制限

遊戯療法の場面を現実の世界に留めておく為にも、最小限の制限を設ける。

(ア)時間の制限

(イ)器物の破壊と、自分にも他人にも危険な行動の禁止

(ウ)玩具その他、プレイルームの備品を持ち帰らない

(エ)時間中、室外に出ないこと

いかに保育者がカウンセリングマインドをもつ必要があるかということを示唆しているものと思われる。

保育者養成校の講義・演習を大きく分けると、保育の原理系の科目、子ども理解の科目、

実践のための保育内容系の科目、保育技術系の科目がある。十分に子ども理解の科目をより充実させる必要があるものと考えられる。

3) 相談機能について

保育所の相談機能としては、「地域子育て支援センター」や「乳幼児健全育成相談事業」(1995年度から「子どもにやさしい街づくり事業」に再編されたが、1997年度にさらに再編され廃止となった)が実施されてきた。「地域子育て支援センター事業」は、育児不安等についての相談指導や子育てサークルへの支援などのため、1か所800万円近い予算をつけ、指導者と担当者の2名のスタッフをおくというものである。地域子育て支援の中核的役割を果たすことが期待されているが、1997年度の実施数は428か所、現在2005年度は1,264か所で、最終目標値3,000か所の42.1%に過ぎない。

子育て相談事業も、従来の「電話相談」から「面談による相談」へと、より具体化されており、保育所の増改築を機会に「相談室」を設置するところも出現している。こうした保育相談活動の展開にともなって、保育所・幼稚園の教職員が「カウンセリング・マインド」をもつことが期待されている。「相談室」の必要性について児童・青年精神科医の若林(1986)は、言語的表現に限界のある子どもの場合、子どもや親をできるだけ緊張させないようにし、自然に近い形で話し合いができた、振る舞うことができるようにすることにより、より豊かな情報を得ることができると述べている。

保育実習診断表の項目の内容「親・家族との関係」の2.親に気軽に話しかけている、3.親の求めに丁寧に応じているという設問に対して、C 専門学校社会福祉学科3年生の得点平均が低いのは、よりカウンセリング・マインドを保育者自身が要求される内容

であり、相談援助業務の現場実習を済ませ難しさが理解できるためであろう。例えば、不登園の子どもに「どうして行けないの」と聞けば、「朝、行こうと思ったら、お腹が痛くて」と言っても、本当の「どうして」の答えは言うことができない。カウンセリングというのは、頭で分かっている、どうしようもないことを扱うことの難しさを経験しているといえる。

5. まとめ

保育者養成校の教員の役目は、いかに資質の高い保育者を世の中に輩出できるか否かにつきると考えられる。保育者養成教育において、実習は今まで講義や演習を通して学んできたことを実践の場を通して実感し、“子ども”や“保育という営み”に対する新たな気付きを得る大切な機会である。養成校の講義・演習を大きく分けると特に保育士の実習の履修にあたっては、実習を行って得る単位と、実習の事前・事後指導においても単位として認定される。実習の事前・事後指導は保育経験のある教員が担当する場合が多い。実習の事前指導は、実習の前に、実習の目的・内容・方法を理解し、実習日誌・指導計画・保育教材を学び、実習時の諸注意を聞く。実習の事後指導は、実習を終えた後、養成校に戻り、反省会や意見交換を行い、総括的な自己評価をおこなう。

実習期間中は実習施設の指導に任せて、養成校の教員は、いわゆる「あいさつ」回りをする程度で終わってしまうことが多い。しかし、養成校の教員は実習施設を訪問して実習生を指導することが本来の姿であろう。実習指導は誰でも適切にできるわけではない。現実には、保育の専門でない教員も実習指導にあたる場合がある。その結果として教員は学生に対してありきたりの助言で終わってしま

う。これでは養成校の教員としての社会的責任を果たしていることにはならない。適切な実習指導ができるように保育者養成校の教員の資質を高める努力を組織的に行っていく必要に迫られているのではないだろうか。

参考文献

- 1) Axline, V.M. : Play Therapy ,(小林治夫 訳：遊戯療法心身障害双書 6 . 岩崎学術出版社 .)1972
- 2) Fromm, E. : TO HAVE OR TO BE ? (佐野哲郎訳：生きるということ . 紀伊国屋書店 . 1977) 1976
- 3) 加藤正明編：新版精神医学辞典 . 弘文堂 , 1993
- 4) 河合隼雄：臨床心理学 3 心理療法 . 創元社 , 1992
- 5) 倉橋惣三：育ての心教育される教育者 . 倉橋惣三選集第 3 巻 . フレーベル館 , 1965
- 6) 厚生労働省：保育所保育指針 , 2004
- 7) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課：保育の動向と課題 . 全国保育士養成協議会総会 (講演資料) , 2005 . 6 . 11
- 8) 小室豊允：新世紀の福祉 . 中央法規出版 . 1994
- 9) 諏訪きぬ：「保育の質」の探求 . 第 1 部 第 1 章 [金田利子・諏訪きぬ・土方弘子 編：「保育の質」の探求] ミネルヴァ書房 , 2000
- 10) 総務庁行政監察局 (編) : 子どもを持つ母親が安心して働くことができるために 児童福祉対策等に関する行政監察結果から . 大蔵省印刷局 . 1998
- 11) 田中まさ子編：幼稚園・保育所実習ハンドブック . (株) みらい , 2003
- 12) 津守真：保育者の地平 . ミネルヴァ書房 , 1997
- 13) 野沢栄司・山中康裕編：児童精神科臨床 1 初回面接 . 星和書店 , 1980
- 14) 森上史朗・柏女霊峰編：保育用語辞典第 3 版 . ミネルヴァ書房 , 2000
- 15) 森上史朗・大場幸夫他編：最新保育用語辞典 . ミネルヴァ書房 , 1989
- 16) 若林慎一郎：子供をどう診るか . (株) 診療新社 , 1986
- 17) 若林慎一郎編：保育講座 23 「精神保健」 . ミネルヴァ書房 , 1990
- 18) 若林慎一郎・本城秀次編：保育・看護・福祉プリマーズ 9 「精神保健」 . ミネルヴァ書房 , 2001
- 19) 鑪幹八郎：アイデンティティの心理学 . 講談社 , 1900