

「感情労働としての保育」の観点からみる 保育実習における学生の学びと事前指導について

高 木 勲

九州女子大学人間科学部人間発達学科人間発達学専攻

北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

(2010年10月5日受付、2010年11月9日受理)

要 旨

本来は、保育実習では“教室では学べない、子どもとの直接的なやりとり”といったかかわりを通して、子どもや保育について学生の理解が深まることが期待される。しかし、実際にはそうした学生の学びが得られていない状況も少なくないことが分かってきている。学生が実習中に指導保育者の目を意識するあまり、「保育者とうまくやること」といった保育者に対する感情ワークに終始し、実習での学びが深まらない様子が確認された。その要因として、まず実習内容が学生にとって不明確であることがあった。次に、学生の学びの視点の不明確さがあった。学生は保育者から適切なフィードバックを受けたり、保育の内容について保育者から具体的な言葉で語られ学生に保育の拠り所となる考え方（子ども観や保育観）が確認されると、学生は保育の実践のなかで自律性を取り戻し、実習での学びを深めていくことができる。一方で、そうした確認がなされないと、学生は、本来子どもに向けるべき「感情のアンテナ」を保育者にばかり向けることになってしまう。そのことが学生の自律性を損ない、実習で本来深めるはずの保育の学びを滞らせ、また学生を疲弊させてしまっている。

本論文では、限られた10日間の実習のなかで、子どもとのより良い関係性の構築や保育の学びを保障するために、学生が経験している「感情ワーク」を、個人の問題として帰するのではなく、対象化し、実習事前指導のなかに組み込む「感情労働としての保育」という観点からの事前指導の有効性について示した。

1. 目的と目的に至る背景

幼稚園や保育所での実習において、実習先での人間関係にかかわる混乱についての報告が実習生を介してしばしば聞かれることがある。そうした人間関係にかかわる混乱は、子どものかかわり以上に、保育者のかかわりにおける内容のものが多い。

保育実習は、養成課程での専門性（知識や実践）を培い、保育の現場で実際に子どもとかかわりながら、保育者の子ども理解に基づく環境の構成などの援助を目の当たりにして、乳幼児の理解、保育者の仕事の理解といった保育の理解をより実践的に学ぶ機会である。

しかし、そうした実習の機会から得られる学びの報告内容が、表層的な部分での経験から

しか語られていないことが気にかかっていた^{注1)}。つまり、「保育者が行う子どもへのことばがけが学べた」「けんかのときの対応を実際に見ることができて参考になった」「おむつ交換や抱っここの仕方など乳児のお世話の仕方が学べた」といった方法論など視覚・聴覚的に捉えられた表面的な内容ばかりで、そこから学生自身がどのようなことを感じ取り、自らの実践を省察し新たな気づきを得たのかということが、あまり語られなかった。つまり、「うまくいったか、いかなかったか」という可視的な結果にとどまり、そこで経験したはずの子どもとの間で葛藤を含むやりとりやなぜうまくいったのかなど、子ども理解に基づいて語られるといったことがなかなか見受けられなかった。

こうした報告が全てではないが、これまで実習指導に携わってきた者の実感として、多くの学生から共通して聞かれた報告内容である。

ところが、一方で人間関係にかかわる混乱については、自分の気持ちの変化（時間の経過によって移り変わっていく様子）も含め、実感の籠った言葉で詳細に語られる^{注2)}。また、保育者に褒められたことについても嬉々として語られる。その内容は「あなたが反応よく動いてくれたから助かった。」「私はきつい性格だけど、よくめげずにいつも明るく笑顔でがんばったわね。えらいなと思ったわ。」「よく子どもをまとめていた。メリハリもあつたし、声かけも大きな声で出来ていたから、子どももよく動いていたね。」など保育者から言ってもらった内容を具体的に交えた報告がされた。つまり、子どもとのかかわりや遊びを通して、学生自身が実習のなかで、気づき、変化して、子どもとの関係性が深まり、子どもや保育について新たな理解を得られるといった「学びに対する評価」よりも、保育者にとって都合の良いと思われる「動きや反応に対する評価」という印象を受ける内容であった。

しかし学生は、保育実習に出るまでに培ってきた保育の専門性の学び（基本的知識や保育技術をはじめ、子ども理解や保育理解に基づき、自分なりに描いていく子ども観や保育観）が十分に実践の場で試され確認されることの学びよりも、保育者の可視的に捉えられる行為を模倣することの方を、「本当の実習での学び」として捉えているのだろうか。何か、表面的に経験される内容を「実習での学び」として自分の気持ちを納得させようとせざるを得ない“要因”が、実習生の状況に降りかかっているのではないだろうか。仮にそうならば、養成校にとっても、保育の質を向上させていくために優秀な人材を確保する保育の現場にとっても、また学びの主体である学生にとっても不幸なことである。そこで、保育や保育者養成を変容させる可能性のある新たな視点として、実習生の「感情」に焦点をあてた実証的研究が有効ではないかと考えるに至った。

筆者はこれまで、「感情労働」という観点からのアプローチが、保育のこうした学びの場において多くの示唆を提供してくれると考え、「感情労働としての保育」¹⁾という観点から研究を続けてきた。

「感情労働」とは、1983年にアメリカの社会学者アーリー・ホックシールドが客室乗務員

の訓練過程を分析した際にはじめて用いた概念である²⁾。ホックシールドは、それまでの肉体労働と頭脳労働に加え、感情管理の他律化が自己に影響を強く与える場面を分析するために、感情労働という概念を提出した。そして「感情労働 (emotional labor)」を「公的に観察可能な表情と身体的表現を作るために行う感情の管理」と定義し、感情労働は賃金と引き替えに売られ、したがって<交換価値>を有すると指摘した。つまり、客室乗務員や看護師、介護士など精神的な負担感のかかる職種において、相手のなかに適切な精神状態を作り出すために自分の心を操作し自分の外見を維持するために行われる「感情ワーク」といった「名もないコスト」に対して、対価が認められるものであることを示している。そうした感情ワークを捉えて、対価としての「感情労働」とする考え方については、保育の詳細な実践を語るには適切でない面を感じる^{注3)}。しかし、不可視なものながら実践内容に影響を及ぼす感情ワークという「名もないコスト」に対して、概念化することによって示された観点は保育について見つめていくときに有効な示唆をももたらすものと考えられる。

そこで、筆者はこれまでの一連の研究で、学生が実習において職員間の感情労働の一端を体験し、それについて何らかの気づきをしているケースが多いことを明らかにしてきた。過剰な感情ワーク³⁾が、保育についての学びを阻害するだけでなく、実習生自身の保育に対する喜びを見失わせ、意欲や自己効力感を低下させるものであることが考えられた⁴⁾。

そこで、保育者と実習生との間でどのような感情が生じ、実習中の学びに変化をもたらしているのか明らかにして、以下の目的を果たしたいと思う。

- 実習生が実習での学びに充足感や満足感を感じている中身とは何か。
- 実習生の感情労働のあり方が、保育者との人間関係や悩み、保育内容等の保育実践の質に深く関わっているのではないか。
- 「感情労働としての保育」という観点から、実習生の過剰な感情ワークが生じる要因を紐解くことを通して、実習において良好な学びが実践されるための実習事前指導について考察し、私論を示す。

2. 方法

2010年3月に卒業を迎えた保育学生40名を対象に、以下、日誌分析とアンケートとインタビューを実施した。実施の時期は実習終了後、1ヶ月以内の2009年10月に行った。

(1) 実習日誌の分析

20名分の「一日の振り返り」とその保育者のコメントを読み、実習生にとっての学びとの繋がりについて分析する。なお、実習日誌の使用については、事前に、学生に使用目的と研究の趣旨を話し、研究資料として活用することの了解を得た。

(2) 実習後のアンケート

- ① 実習の満足度を測るためのアンケートを実施

全12項目からなる質問に対し、それぞれ6段階（「たいへん満足、満足、どちらかという満足、どちらかという不満足、不満足、たいへん不満足」）で満足度の回答を得た。その結果を得点化した。次に、満足度が最も高かった4名の結果を「高得点群」として項目ごとの4人の得点を合計し、各項目ごとの点数とした。同様に、満足度が最も低かった4名の結果を「低得点群」として項目ごとに4人の得点を合計し、各項目ごとの点数とした。そして、高得点群と低得点群のそれぞれ12項目の差を出して、最も差があった項目を、実習の満足度にかかる重要な内容とした。

② 実習日誌に関するアンケートを併せて実施。

記名で日誌内容との関連や背景を確認できるようにした。なお、アンケートは実習終了後2週間後に実施した。その際、回答内容が実習の評価その他、学生が不利益を被ることはない旨を話し、研究資料として活用することについての承諾を得て行った。なお、学生40名中、35名分の回答が得られた。5名はアンケート実施当日欠席のため得られなかった。

(3) インタビュー

① 5名の学生を選出し、日誌とアンケートの回答内容の背景を中心に聞き取りを行った。

② 半構造化面接による1対1のインタビュー調査。

③ 一人につき30～60分程度実施。

なお、インタビューの実施に際しては、できるだけ話しやすい雰囲気を作ることを心がけ、インタビューの最初に面接の趣旨を説明し、録音および研究資料として活用することの承諾、その際の手続きについて説明し、了解を得た。インタビューは、実習全般のものと併せて行った。選出については、アンケート結果をもとに、実習の満足度の高かった学生2名と満足度の低かった2名とその中間程度の1名を選んだ。

3. 結果と考察

(1) アンケート調査とインタビューの分析を通しての考察

① 実習における学生の満足感

表1は、実習終了後に行った学生の実習における満足度調査の結果を得点化し、それを高得点群と低得点群とに分け、各項目で大きく差が生じた項目を示したものである。結果

表1 実習における満足感

質問項目	高得点群(A)	低得点群(B)	(A)と(B)の差
1. 保育園から実習を快く受け入れられていたという実感はあったか。	115	68	47
2. 各職員の方々から声をかけられることはあったか。	104	60	44
3. 自分の方から職員の方々へ積極的に声をかけて働きかけられたか。	96	66	30

4. 実習中に受けた指導の内容はきちんと理解できたか。	120	74	46
5. 実習園の保育理念、保育目標について十分に理解した上で各職員と実習に取り組むことができたか。	113	40	73
6. 実習園の「保育計画」「指導計画」について十分な説明を受けて実習に取り組むことができたか。	107	43	64
7. 設定保育・部分実習では、指導案作成からその実施など重要性について十分な説明を受けて取り組むことができたか。	101	40	61
8. 子どもの最善の利益について、実習を通し各職員より説明を受けて具体的に理解し取り組むことができたか。	108	31	77
9. 分からないことについては、その都度質問をして確認できたと思うか。	102	63	39
10. 保育全般に参加する機会を与えられ、子どもとの関わりを通して保育技術の習得を十分に行えたか。	113	55	58
11. 設定保育の反省会は、問題を明確にし、次の課題へ繋がる具体的な助言を得られたか。	105	35	70
12. 保育士に必要な資質を、十分に学ばせてもらえたか。	120	65	55

は、質問項目 [8] が77点と大きく差が表れたのをはじめ、質問項目 [5] と [11] がそれぞれ70点台といずれも大きく差が生じた。

このように、70点台と大きく差が見られた3つの質問項目を見ると、いずれも共通して実習における保育内容の柱となる項目であることがわかる。実習を行うにあたり、実習生にとっては、子どもへの援助をはじめとする自分の身の処し方や、子どもにとってのより良いかわりについて学び、そのことを確認するうえで、実習内容を深めていく方向性を示してくれるものである。実習指導に携わる傍ら、昨今の実習事前指導においては、実習先でのトラブル回避のために、とにかく分からないことについては「すぐに聞く」「勝手な判断で動かない」といったことが強調されている様子を見聞きする。しかし、質問項目 [4] と [9] を見ても大きく差は生じていない。このことから、実習生にとって、見通しをもって実習に取り組めることが、実習での学びに満足感をもたらすことの要因の一つであることが伺える。そのことは、保育が具体的な内容の理解に基づいて行われる実践であることを示し、また、実践においてはそうした理解をもとに、実習生も自律性を持って保育を行えることが重要であることを示しているとも考えられるだろう。同時に、実習生は限られた実習期間において、保育者から優しく温かく接してもらうこと以上に、その充実した学びの中身を求め、そこに喜びや意欲を持って臨んでいることが見受けられる。そうしたことを示すインタビュー事例がある。

【実習生A：事例①】

まず、掃除とか、自分のできる仕事はとにかくしていききました。あと、保育者の動きを見てとにかく探していききました。でも、自分で見つけていくのも大変だなんて思いました。具体的に教えてもらえると助かったかな。でも、自分で聞いていくしかなかったな。ただ「何かすることありますか？」って聞いていたら「あなたは積極性がないって」って指摘されて…。自分から「～したいと思いますがいいですか？」と考えてから述べなさいっていうことだったんだけど、担当の先生によって言うことも違って、そんなふうに言うと「主任の先生の許可は取ったのか？」って聞かれるし、だからって、主任の先生のところにいくと「それは担任に確認することですよ」って言われるし…。

【実習生A：事例②】

(運動会の練習の事前打ち合わせの有無について) あ～、それはないですね、実習生は。自分で気づいたことをしてって感じで。でも、気づいて動くっていうことがぜんぜんできていなくて。自分の行動力の無さを痛感しました。精一杯“～だったら”ということとかは考えられなかったです。

保育の実践において子どもとのかかわりや援助は、穏やかな雰囲気の中で、実は刹那にめまぐるしく展開しているといえる。保育者は一人で複数の子どもたちのそれぞれ一人ひとりの表情や様子、要求を受け止めながら、直感的に判断し行為を子どもに送り返している。「子どもとの間で起こるやり取り全てのケースに応じた対応の仕方があり、そこを参照して・・・」などというかかわり方のマニュアルやハウツーがあるわけではない。保育全体の目標（保育課程）があって、それを保育者間で共有し、一人ひとりの保育者それぞれが主体性をもって子どもの育ちに必要な援助やかかわりを計画し、実際に子どものあるがままの姿に沿って、最適だと思われるかかわりを判断し、たった一つの行為（一回性）を選択するわけである。当然しっかりと子どもに目を向け、気持ちを注ぐことができていなければ、そうした判断も選択も誤りかねない。また、目の前の瞬時の判断と選択の連続を要する保育行為の中で、誰かの顔色や判断を伺っている余裕は本来ないはずである。だからこそ、保育は保育者の自律性に委ねられていると言えるのである。

実習生にとっては、慣れない環境にあって、戸惑うことは当然多い。そうした精神的にも緊張や不安を抱えたなかで、十分に自律性を発揮することは難しい。そのため、保育者と共有できる拠り所をもてることの意味は大きいはずである。実習生は何よりもまず保育を学びに来ているわけなので、保育の内容（保育者が自らの保育の実践を自らの言葉で語りうるもの）を共有することによってはじめて、その指導保育者の下で実習生の自律性は発揮されるのである。緊張状態のなか、保育者から受ける「自分で気づいたことをして」という茫漠と

した指示では、後で振り返れば何でもよいことですら、意外と動けるものではない。

保育が保育課程に基づき、計画性のもと行われる意図的な実践であるならば、拠り所となる保育内容の理解を共有できなければ、実習生は学べないだろう。にもかかわらず、「ただ、自分の行動力の無さに痛感しました。」というように、実習生本人ですら、個人の能力（積極性の乏しさ）の問題に集約した捉え方をしてしまいがちである。しかし、こうした実習生が実習中に抱える「感情」を対象化することによって、個人の能力の問題以上に、実習の場に共通して、ある問題が見えてくるのではないだろうかと考える。

(2) 日誌とインタビューの分析を通しての考察

① 実習生の学びを支える保育者のフィードバック

実習生の実習中の混乱を抱えた様子が、保育者とのフィードバックによって解消されることで安心感などが表現されている。そうした様子が表れた実習日誌の事例を見ていきたい。

【実習生B：事例Ⅰ】

4歳児さんは、何でも自分で出来るが多かったので、どんなことを援助していくのか戸惑ってしまいました。どう動いて、何を手伝えばいいのか、子ども達とじぶんから関わっていくことを先生に言われてから気付いての行動ばかりで、積極性が足りませんでした。—略—明日からは、今日以上に動き、先生に引張って行ってもらうのではなく、自分から関わりをもったり、言葉掛けに注意したりしていきたいです。

<保育者によるコメント i >

先生が戸惑っている様子、見て取れました。“関わらなくちゃ!!”と構えると余計子どもとの距離が遠くなりますよ。子ども達が接してくる姿を受けとめ、また先生も楽しんで関わってほしいです。絵本では、きちんと用意して下さっていて子ども達も喜んでいました。—略—先生は積極的に“お手伝いすることは?”と言ってくれます。実習生は掃除や何かの準備を手伝うことももちろん勉強する面ではありますが、まずは子ども達とたくさん関わることを大切にして実りある実習にしてください。

【実習生B：事例Ⅱ】

とうとう、残り1日になってしまいました。C先生から7日目の日誌に言葉を頂いていましたが振り返ってみると、「何かお手伝いはありますか」といつも聞いていたし、子ども達と関わったり遊んだり話したりする事が少なかったと気付きました。何のために実習をさせてもらっているのか、お手伝いをするだけの実習だったのかと考えさせられました。子どもと遊びながら

学ぶことも多いだろうし、そう学ぶことによってどんな言葉掛けをしたらいいのか等見つかってくるだろうと感じました。C先生のご指摘のお陰で、振り返ったり気付いたりすることが出来ました。残り1日ですが、自分から子ども達に向かい、沢山遊んだり話したりして学びながら過ごしていこうと思います。

事例から、実習生Bの視線は、主に運動会前の準備に忙しそうにしている保育者の動きに向けられている様子が見える。一方で、保育者からのコメントは、そうした心配りを認めつつ、「まずは子ども達とたくさん関わることを大切に実りある実習」として欲しいという願いを示している。そこで、9日目の日誌を見ると、ようやく実習生Bは保育者の願いと併せて実習の意味を理解し、改めて実習における大切なことへの気づきを得ている。

このようにして保育者の明確なフィードバックがあることで、実習生は保育内容を確認することができ、その自律性を発揮していくことができる。逆にいうと、保育内容の理解が不明瞭なときには、可視的な行為（掃除・手伝い）に自分の身の処し方を持っていく様子も見受けられる。またそのことは、本来子どもに向けられるはずの気遣いや心配りといった感情が、保育者に向けられしまうといった過剰な感情ワークを引き起こしている。

実習生Bの日誌は、9日目にして初めてそれまでの日誌全てが返却されている。そのため、【事例Ⅱ】にあるように「7日目の日誌に言葉を頂いていましたが」という表現になっている。

日誌の返却が無くとも、日常のなかで会話のやりとりや一日の反省会を通して、保育の内容が指導担当保育者と実習生との間で確認されるということもある。しかし、日誌の返却が無いということは、保育者が忙しいため日誌に目を通していないということであり、そうした“多忙感”が日常の保育においても醸し出されていることも考えられる。そうすると、実習生はそうした多忙感も察知して、十分なやりとりが交わせないということも考えられる。

以下、実習生Bとのインタビューから見てみたい。

【事例③：実習生B】

実習の課題を「積極的に動く」としていたので、とにかく積極的にやろう、先生の動きをしっかりと見ようって思っていました。「何をしたらいいですか?」とか自分からいろいろ聞いていったんですが・・・特に何も言ってもらえなかったことが多かったです。「あ～、いいよ。子どもと遊んで」みたいな感じで、あまり相手にされていない感じでした。だから、自分の聞き方とかが悪いのかと思って、よく見て考えて動くようにしてはいたんですけど、あまり、それで良いのかどうか聞けなかったので、日誌に書いていたんですが、日誌も全く返ってこなくて、本当に自分がどう動いたらいいんだろうとか、これでいいんだろうかと不安でいっぱいでした。

【事例④：実習生B】

お手伝いはしていたんですけど、実習生は実習生で適当に考えて動いていてって感じだったから、いろいろ聞こうとするんですけど、忙しい感じで、あまり答えてもらえなくて・・・だから余計に先生のタイミングをうかがう感じで気にしすぎたかもしれません。それが逆に迷惑だったのかな～とも思ったんですけど。・・・もう気にしすぎてそればかりになっていました。

保育者の多忙感が、実際にコミュニケーションの障害となっていることが見て取れる。しかし、実習生Bのこうした動きについて3日目の実習日誌のコメントでは、保育者側から「もう少し自分で考えて動いてほしい」という一文も書かれていた^{注4)}。

ここには、背景としての問題が実習生と保育者の双方にあるように思う。例えば実習生の問題としては、実習に向けた課題設定の内容にあるだろう。実習における課題や目標が、ただ「積極的に動く」といった漠然とした心構えではどうだろうか。具体性が伴わなければ実習課題としては不十分である。しかし、こうした心構えを強固に持つ背景として、近年の養成校の指導にも要因は考えられる。

実習評価や就職において、「積極的であること」は高評価を得る要素である。そのため、そうした積極性を実習中のトラブル防止策としても活用できるようにと、「分からないことがあればすぐに聞く」といった方法論で学生に叩き込むことが事前指導での中心になっている養成校側の問題もある。また、オリエンテーション等で、その園の保育の方針や理念を柱に、実習期間中に大事にしたい子どもの育ちの姿や援助といった保育の内容や実習での学びについて、保育者と実習生との間で十分な理解やコンセンサスが交わされていたか、という問題もある。そうした、実習中に保育者との拠り所ともなる「子ども観」や「保育観」といったものが確認されていなければ、実習の最中でその時々確認するしかなく、その結果、保育に対して実習生が自律性をもって実践を試みるということを困難にさせる。無論、こうしたことは、事前の段階で全て確認ができるということではなく、実際、実習が始まってみて気づく確認内容やその調整も出てくる。そのため日々の反省会や日誌のコメントなどは、実習生にとって保育者とのフィードバックの機会となり、そこで保育の内容が再確認されることで実習生の自律性は促され、より実習での学びを充実させていくことにも繋がる重要なものとなる。

そうした重要なフィードバックの機会の一つでもある実習日誌の返却が、実は十分になされていない現状もある（表2、図1参照）。これは、近年さらに保育者の負担が増大している現状を表す一側面でもあるだろう。フィードバックなら日常会話の中で補うことも可能と考えられるが、実際はそうした保育者の多忙感からコミュニケーションにも実習生は躊躇してしまうようである。

表2 実習日誌返却のタイミング

返却のタイミング	人数
① 朝提出し、その日の夕方に返却	11
② 朝提出し、翌朝に返却	5
③ 朝提出し、翌日の夕方に返却	7
④ その他（朝提出し、2日～1週間以上後に返却）	12

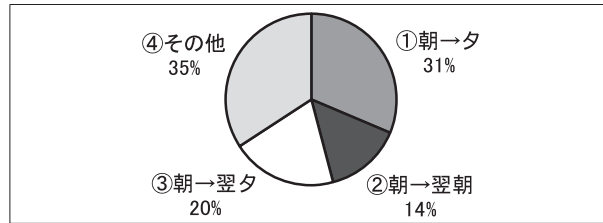


図1 実習日誌返却タイミングの割合

実習生Bの事例では、実習生と保育者との間で、互いに相手を大事に思う気持ちがありながら、現場に漂う多忙感によってすれ違ってしまっている状況が映し出されている（事例Ⅲ参照）。実習生は忙しい保育者の役に立たなければと思い、子どもとのかかわりよりも保育者を手伝うことが大事だと思っている。保育者は、運動会の準備で慌しくしている状況のなかで、実習生に十分手をかけてやることもできず申し訳なく思い、せめて子どもと十分にかかわることだけは大切にしてほしいと思っている。むしろ、自分たちが忙しい分、子どもたちと落ち着いて十分に関わってもらえることがありがたいとも思っているだろう。しかし、10日間を共に過ごすだけの間柄においては、双方のそうした思いを、「押し量る」ということは難しい。保育の内容を具体的なことばで語るということは、不毛な感情ワークに費やす労力を軽減し、かつ実習生が自律性をもって保育を実践していく環境を保障していくことに繋がるだろう。また、そのことは「もう少し自分で考えて動いてほしい」という保育者の言葉にも表れているように、保育者に精神的な負担感を負わせないことにも繋がり、保育の場にとってもプラスになると考えられる。

そうした実習生の実情を示すものとして、最後に実習生の総括記録から、以下示しておく。

【実習生B：事例Ⅲ 総括記録「実習を終えて」】

今回、10日間実習をさせて頂き、沢山の事を学ばせて頂きました。そして、何の為に実習はあるのか、改めて、考えさせられ、実習をする意気込みや姿勢次第で大きく変わるものだと気づく事が出来ました。一略—また年齢が上がり、何をしてあげたらいいのだろうと初日は戸惑ってしまい、先生から「子ども達と話していいですよ」と言われた事が沢山あったような気がしました。4歳に入った3日間、先生の行動がとても気になって、子どもよりも先生とい

うのが大きかったのではないかなと今、振り返って思いました。日誌に先生から、「お手伝いする事も勉強するうちの一つだけれど、子どもたちとたくさん関わることも大切」だと書いて頂いて、少し戸惑ってしまいました。実習の9日間を振り返ると子ども達よりも先生に目が行っていたり、日誌にも「子ども達と関わって下さい」等書いて下さっていました。自分自身、子どもと関わる事って何だったのか、実習は、子ども達と沢山遊んで学べるチャンスだったのではなかったのかと考えさせられました。このまま実習が終わったら、自分のものに何かなかったのか、何を学びたかったのか分からないまま、悔いが残ると思いました。残り1日をどう過ごすのかを土、日の間で考えて、本当の意味での子どもと関わる事をしようと思い、最後の1日、いつもとは違う心構えで実習をさせて頂きました。考えた事もあり、子ども達と接する事で子ども達の今まで知らなかった事が沢山見えてきてとても驚いたり、子ども達と一緒にいると楽しいな等、純粋な気持ちになれました。

次に見る実習日誌は、実習当初過剰なまでに保育者に対する感情ワークが働いていた実習生の事例である。特に就職年度の実習においては、実習での印象や評価がそのまま採用に繋がることも多いことから、実習生は過剰に保育者を意識することが多々ある。そうした実習生に「肩の力を抜いて、もっと気を楽にして笑顔で楽しんで」といった曖昧な指導は通じず、逆により硬く身構えさせてしまう。しかし、そうした実習生に保育者が、保育の内容を具体的に、繰り返し一貫性をもって丁寧に伝えることで、実習生の過剰な感情ワークが緩み、子どもとのかかわりを楽しみ、子ども理解や保育の理解といった、内面から省察し学びを深めていこうとする実習生の姿勢を引き出す。

【実習生C：事例Ⅳ：1日目】※10日間3～5歳児縦割り同一クラス

本日より十日間、実習を受け入れて下さりありがとうございます。一日目の今日は礼儀、挨拶、マナーをより意識して実習させて頂きました。外遊びでは、園児に集中ばかりしていて、保護者の方々に丁寧に挨拶をする事が出来ませんでした。挨拶は立ち止まってはっきりすることを意識し、明日に臨みます。保護者の方々だけでなく、先生方にも大きな声で挨拶をする事ができなかったなのでこちらも頑張ります。

<保育者によるコメント ii> ※コメント ii～ivは同一の保育者による

実習初日、緊張されたのではないのでしょうか。保育士や保護者に対しても気持の良い関わりをされていたように思いますが、実習をされる間、たくさん子ども達と関わっていただきたいと思います。一略一私も日々、子どもの気持ちに寄り添い、子どもが楽しいと感じたり、意欲を持ったり、優しさを感じることで、一人ひとり自信を持ちながら生活していったらいいな、と願っています。

【事例Ⅴ：2日目（3～5歳児縦割りクラス）】

二日目は、積極性がなかったように感じました。何を行えば良いか分からないではなく、自ら考え、先生方の確認の下で積極的に取り組まなければならないと、反省しています。一略一私は排泄を促す事、援助する事を意識的に行う事が出来ました。私が話し掛ける言葉は届いていましたが、園児が伝えようとしている気持ちが理解できなかった場もありました。

<コメント iii>

しっかりと子どもに向き合おうとされる姿を拝見しました。子ども達に関われば関わる程、子ども達も先生方を大好きになっていきますよ。子どもの気持ちを理解しようとする姿勢、これが保育の中で一番大切なことだと思います。一略一「いつも仲良し」が良いわけではなく、友達との関わりの中で、社会性や思いやりの気持ちを実体験の中から学んでいます。その一つひとつを大切に受けとめることができたら良いですね。どうぞ自信を持って子ども達とたくさん遊んでくださいね！日誌の記述についてですが、「促す」という言葉が多いように感じました。促すだけではなく一略一子どもが意欲的に活動するためには、どうしたらよいか、私も一つずつ丁寧に考え、子どもと向き合っていこうと思っています。保育士の行動の中で疑問に思われたこと等あれば、教えてくださいね。

【事例Ⅵ：4日目（3～5歳児縦割りクラス）】

今日も一日、新たな事等を、御助言頂き、ありがとうございます。一日の流れは把握しているものの、未だ時間の意識について未熟だと感じました。急がなければならない、急ぐよう声を掛けなければならない時と、そこは急ぐ必要はないという時の違いがあまり理解出来ずご迷惑をおかけいたしました。

<コメント iv>

保育の中で「急がせる」ことは適当ではないと思いますが、運動会の練習の為、時間配分には気をつけています。しかしそれ以上に、やはり保育士が「～しなさい。」と思い通りにするのではなく運動会の練習を楽しみにしたり、生活の見通しを持って子ども自ら生活ができるよう援助が必要だと思います。一略一次の活動を把握しながらも先生にはこの実習では一番に「じっくりと子どもと関わる」ということをしていただきたいと思います。
※「～させる」という記述は子どもを主体として考えているのではなく、保育士の思い通りにしている印象を受けます。「～出来るように-する」等、表現されてはどうか。

【事例Ⅶ：10日目（3～5歳児縦割りクラス）】

室内遊びの様子を園児とかかわりながら観察していくと、ままごと遊びに加わる園児が増え、人数が多くなるにつれて、園児一人ひとりの「レストラン」に対するイメージが違って、テーブルにはこれを置いて、入り口のドアはここで等と、一人ひとりの中にレストランのイメージが描かれていました。しかし、やりとりしながら遊びが進んでいくうちに、みんなが共通のイメージを持ち始め、そのイメージが膨らんでいきました。一略一年少、年中の園児が「ハンバーグ食べたい」「ゼリーが食べたい」と言うと、年長の園児が「ハンバーグとゼリーが入ったお子様ランチね」と言って作り始め、出て来た料理も、毛糸や、モール、チキンに見立てた紙など、それぞれの特徴を活かした物が出て来ました。食べる園児もフォークやナイフで肉を切ったり、すくって食べたりと、思い思いの想像力で遊びを進めていたので、園児達の思いや誘いをそのまま受け取って素直に楽しむことができました。

【事例Ⅳ】から【事例Ⅵ】までの実習日誌から、保育者に向けての感情が過剰にむけられる様子が見受けられる。そうした過剰な感情ワークは、保育者からの視線を過剰に意識させている。つまり、子どもとかかわりも、そこで子どもがどのような表情をしていて、かかわりをもった主体としてどのようなことを感じ、そして解釈し、どのような援助や環境の構成を考えられたのか、という保育の内容についての記述にはならず、自分の子どもとかかわりの姿が保育者の目から見て「良かったか／悪かったか」といった判断を委ねるもの、ないしは悪かったと思われることを先取りして反省文として表現されている。

しかし、そうした実習生からの感情のベクトルに対して、保育者はコメントの中で過剰に評価することなく、具体的な保育の内容について語ることで、学生の感情のベクトルを自分（保育者）に対してではなく、子どもとの関係性の方へと導いているかのようである。また、＜コメント iii＞に見られるように、「子どもが意欲的に活動するためには、どうしたらよいか、私も一つずつ丁寧に考え、子どもと向き合っていこうと思っています。」とあり、子どもと向き合うという保育者としての基本的な姿勢を実習生に伝えると同時に、保育者自身もそうした姿勢であることを伝えている。さらに、「保育士の行動の中で疑問に思われたこと等あれば、教えてくださいね。」と職員の側の行動（行為）を絶対化せず、相対化して、よりよい保育となるようにと誘いかけているようでもある。こうした保育者の一貫したコメントを実習生Cは日々確認しながら、なかなか抜けなかった身構えの硬さと保育者から見られる視線への気がかりが、【事例Ⅶ】にみられるように10日目には、子どもとのやりとりとそこにある子どもの姿を丁寧に描く日誌へと変わっていく様子が確認された。

次に見る事例は、十分に充実感を持って実習での学びを実感した実習生とのインタビューによる事例である。

【事例⑤：実習生D】

実習生D：0歳0児とのかかわりとかかわからないことがやっぱり多くて、戸惑ったりしていると、「大丈夫？」とか声をかけてくださったり、すごく丁寧に教えていただいて、なんか安心しました。あと、いろいろ子どもとじっくりかかわらせてもらえるって言うか、それで分からなかったこととかも聞きやすくて・・・。

(筆者)：例えば、どんな場面とかある？

実習生D：沐浴をさせてもらったんですけど、そこでいろいろ教わりながらできたり、先生方と布団を敷く作業をしている時にも、布団と布団との隙間ができると子どもが躓いて転んでしまうから、空けないように敷いているのよ、とか会話の中から学べることもあるっていうか。

(筆者)：保育を通していろいろ気付かせてもらえるようなコミュニケーションがあったってことかな？

実習生D：はい、そうです！だから、1年の時と違って、子どもとの関わりにすごく集中できた感じでした。

(筆者)：日誌も子どもとの間で気づいたことや考えたりしながらかかわっている様子がすごく書かれていたもんね。

実習生D：はい、やっぱり言葉がけとかうまくいかないことが多くて、その場で先生方からアドバイスもらえることもあるんですけど、考えたこととかも含めてわからなかったことを聞きたくて、書いていました。

(筆者)：助言も丁寧に書かれていたけど、あの日誌っていつ返されていたの？

実習生D：翌朝には返してもらっていました。

(筆者)：そうなんだあ。じゃあ、一つひとつ確認しながらできていたんだね。

実習生D：はい、質問させてもらったことを毎朝確認してからその日の実習に臨めたっていうのは本当に良かったです。でも、助言いただいてもなかなかうまくできないことの方が多かったんですけど(苦笑)。でも、ただやり方を教わるっていう感じじゃなくて、子どもの様子や気持ちとかが書かれてあったので、そうしたことを考えながら、子どもの様子もちゃんと見つめながら伝えていくっていうことを大事にしながら出来たと思います。

この事例からわかるのは、実習生と保育者との関係性が単なる「指導する側-指導される側」といった一方向的な上下関係ではなく、共に保育を通していくなかで、実習生の側に気づきや学びが得られ、専門性が高まる「同僚性」^{註5)}を思わせる関係性に近いということである。実習生が一己の主体として生き生きと保育に思いをめぐらせてかかわり、そこにより良く動けるようにと、保育や作業を一緒に行うなかで必要なことが具体的にかつ、“さらっ”と伝えられている。それを、実習生も「会話の中から学べることもある」と述べてい

るように、特別な指導としてかきこまって受けとめるのではなく、しかし、しっかりそこにある学びに気づいて受けとめている。

4. まとめ：「感情労働としての保育」という観点からの実習事前指導法

実習生の特徴として、慣れない実習先という環境で、見通しが持てないことや問題にぶつかったときに、問題を自分の特性や能力のせいにして、行き詰り、実習が苦しくなるといったことが見受けられた。そうしたとき、実習生が拠り所とできる保育の内容を指導担当の保育者の言葉で具体的に語られることもなく、実習内容のコンセンサスが取れない状況にあると、実習生は何とか保育者の意図に沿って動こうとすることにのみ労力を注ぎ、可視的な行動を模倣しようとするに努力する傾向を持つことが確認された。そうすると、実習生の保育に向かう自律性は損なわれ、子どもとのやりとりや子どもの姿から理解して応答するという自律的な動きから、保育者の反応を自身の行動の基準とする他律的な動きへと否められる。そのことは、本来子どもに向けられる「感情のアンテナ」⁵⁾を指導担当の保育者に過剰に向かわせてしまうことに繋がり、「過剰な感情ワーク」の状況へと陥らせ、実習生をより疲弊させてしまう要因にもなっている。そこでこうした状況を回避し、実習での学びの質を保障し、かつ高めていくためにも、事前指導において、実習生が経験している実習中の「感情」を対象化した「感情労働としての保育」という観点からの新たな指導法の有効性が考えられる。

保育という営みは保育者の自律性を根拠にしている。また、保育者の専門性は従来の「専門的知識・技術の熟達化」から、自らの実践の省察を積み重ね、よりよい実践を構築する「反省的实践家」としての専門性が求められている⁶⁾。それには、保育に携わるもの自身が、保育における学びの喜びを実感することが肝心であり、そのことによって、その自律性はより信頼されるものとなる。それは、実習で子どもとかかわる実習生においても同じである。

保育は、子どもと保育者との直接的なやりとりの場である。そして、保育者の行為は、そこに当該の子ども理解が含まれ、保育者とその子どもとの関係の中で展開する相互主体的な行為である。ある場面で子どもと出会った保育者が、自らの主体的判断に基づき行動するという意味で、保育者は自律性をもっている。こうした保育の実践に実習生は携わるわけなので、当然子どもとのやりとりにおいては、実習生もその自律性が尊重される。自律性をもって保育の実践に臨めるからこそ、そこで経験する葛藤や迷いなどが生き生きと自らの言葉で保育者にも語られるだろう。その時、保育者から助言などを得られることができれば、実習生にとって価値あるフィードバックとなり、それは「未熟な自律性」を育てていくことにも繋がる。しかし、そうした自律性を発揮する機会が阻まれ、なぜそのような行動をとるのかといったことや、一人ひとりの子どもとの関係性を考慮することなしに、保育者の表面的な行動だけを模倣し、追従することになれば、実習生の保育者としての判断や援助などの「行

為の精度」は落ち込んでしまう。だからこそ、そのように追従し模倣するだけの実習では、十分な満足感を得られず、保育の本当の学びにはならないことを実習生は実感しているのだろう。しかし、一方で、そうした表面的な行動の模倣や追従が、「積極性」と相まって高く評価される現実もある。だが、可視的な評価を得ることではなく、実際に実習生自身が、心に感じ、頭で考え、自らの意志で動くといった保育の場での子どもとの生きたかかわりが保障されなければ個々の子どもの成長に寄り添い、子ども理解の上に行われるより良い保育を構想していく力は育まれないということこそ、実習事前指導で伝える重要なことである。

保育実習は10日間という非常に限られた期間のなかで、実際に子どもと日々の生活を共に過ごしながらか、心も頭も身体も十分に働かせつつ、喜びを子どもと共有して学ぶ機会である。そうした生きた学びの場で、学び手である実習生自身が、自らの主体性に慎みと共に尊い自覚をもって、子どもと出会い、保育者と出会い、そして相互に織り成される子どもと保育者の相互主体的な関係性に触れ合うことで、実習生自らの保育者としての専門性は彩られていく。

このような実習における保育の学びにおいて、「感情労働としての保育」という観点から、実習生が実習中に保育者との間で経験している「感情」面について対象化し、そこでの問題がどのように解決でき、より良い保育の学びを保障していけるかを考えていくことは、実習の事前指導として有効な知見をもたらすものと考えられる。

<注>

注¹⁾ 実習事後指導に5年間携わるなかで、当初から感じていたもの。養成校の授業のなかから、理論と実践が結びついて一つになる学習成果（もしくはその後の学ぶ姿勢）が得られるようなまめやかな教授の必要性を感じている。

注²⁾ 実習終了後に学生から受ける相談での語りより。心に受けた戸惑いや辛さ、そこから悩み考えながら実習中過ごし、相談したいという気持ちが言語化を促した結果、実感を持ったことばで語ることを可能にしている。辛い体験はより自分の存在性に迫る危機となるため、そうした言語化の必要感を生じさせやすい。ただ経験を言語化する力が学生にはあるわけなので、こうしたメカニズムが保育の喜びを語る動機にも反転して作用することもあるということである。そのためには、保育の喜びを語ることの必要感や、そうした保育の経験を省察し言語化することが保育者としての専門性を向上させていく学びであることが学生のなかに位置付くような教授が求められるものと考えている。

注³⁾ 現在「感情労働」という概念について、介護の現場からは問い直す声もある。「名もないコスト」を言い当てる概念である一方で、「ケアの現場を離れたところから対象的に語る言葉は、渦巻く感情を一枚の絵柄に貶めてしまう。その絵柄の中で身動きできない自分のケアを見せつけられるとき、ケアは固定した評価軸で計られる対象となって、生気

を失うのではないだろうか」(西川, 2009) という指摘もある。この点は保育についても同様であり、保育の質の向上のためには、保育者が自らの保育を自らの言葉で説明し語っていくことの重要性と重なる。「感情労働としての保育」という切り口は、パム・スミスの実証的研究にヒントを得たものであるが、その目標は、保育の実践の場において、直接的であれ間接的であれ派生的であれ、保育の本質に迫る議論の活性化にある。本論文においては、その一步として実習生の感情ワークの実態を明らかにするところから切り込んだものである。

^{注4)} 実習生Bの実習日誌の保育者コメントより。

^{注5)} 近年、教師の専門的力量形成には、同僚教師の援助や助言が極めて大きな役割を果たすことが注目されるなかで、学校内の教師同士の共同関係や援助の重要性を指す言葉として「同僚性 (collegiality)」は使われている。ここでは、保育者の専門的な成長が、個人的な過程というよりも同僚との共同的な過程において達成されるという概念を示すものとして使っている。

<引用・参考文献>

- 1) 太田光洋・高木勲・中山智哉「感情労働の観点からみる保育実習における学生の学び」保育養成研究 26巻 pp.39-46 2008年
- 2) Hochschild,A.R., The Managed Heart, University of California Press, 1983
(石川准・室伏亜季訳『管理される心』世界思想社 pp.7-13 2000年)
- 3) 太田光洋・高木勲・中山智哉 ¹⁾と同じ。p.45 2008年
- 4) 高木勲他「感情労働としての保育(II)」日本保育学会第61回大会論文集 p.492 日本保育学会第61回大会準備委員会 2008年
- 5) 太田光洋「社会の変化が保育に及ぼす影響と保育を支えるもの」『発達118』pp.2-8 ミネルヴァ書房 2009年
- 6) 太田光洋 同上 pp.2-8 2009年

その他

- ・ Pam Smith, The Emotional Labour of Nursing, Macmillan Press, 1992
(武井麻子・前田泰樹監訳『感情労働としての看護』ゆみる出版 2000年)
- ・ 西川勝「感情労働を問いなおす『感情労働』って言うな!——臨床哲学の立場から」『ケアの仕事をする人のケア 感情労働の視点から』財団法人たんぼぼの家 pp.12-16 2009年
- ・ Donald A. Schön, The Reflective Practitioner, Basic Books, 1983
(佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版 2001年)

Student's learning and prior guidance in the child education care practice seen from the viewpoint of “Child education care as emotional labor”

Isao TAKAKI

Department of Education and Psychology, Faculty of Humanities,
Kyushu Women's University

1-1 Jiyugaoka, Yahatanishi-Ku, Kitakyushu-Shi, Fukuoka, 807-8586 Japan

Abstract

The student's understanding of the child and the child education care is expected to deepen in the child education care practice through relations of “Immediate communication with a child that cannot be learned in the classroom”. However, it is actually understood that the situation in which such student's learning is not obtained is not confined to just a few students. It was confirmed that the student considered child education care through the teacher's eyes from beginning to end of the emotional work. “The student performed the child education care teaching well”, still, the student's learning by this practice had not deepened. First of all, the content of the practice might be indefinite for the student as a factor. Next, there was indefinite aspect of student's learning. The students regain autonomy in the practice of the child education care, and they could deepen learning by this practice when they received appropriate feedback from the child education care teacher or the idea (view of child or view of care and education) that becomes the foothold of the child education care is confirmed by the student by what is talked by the child education care teacher about the content of the child education care in a concrete word. If such a confirmation is not performed, the student will turn “the Antenna of emotions” that should be originally turned to the child only to be directed at the child education care teacher. This destroys the student's autonomy, thus the learning of the child education care that is sure to be deepened by this practice originally will become stagnant, and the student becomes impoverished.

This thesis doesn't treat it as an individual problem but as an object, and “emotional work” that what the student is experiencing will be formed into practicing the prior guidance. It also shows the effectiveness of prior guidance from the viewpoint “Child

education care as an emotional labor” to secure better construction of the relation with the child and the learning of the child education care in the practice limited for ten day.

Keywords: prior guidance / child education care practice / emotional labor / emotional work