

# 保育士・幼稚園教諭養成における実習指導に必要な基本姿勢 —「誰のため・何のため」を見失った指導体制に対する批判と反省から—

大谷 誠 英

九州女子大学人間科学部人間発達学科 北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

(2021年10月29日受付、2021年12月1日受理)

## 要 旨

保育士や幼稚園教諭といった専門職養成を担う大学では現場実習に向けた指導が実施され、通常の講義・演習とは趣が異なることから学生にとって少々ハードルの高い科目として認識されている。それは受講という客体的な立場から、現場との対外的な手続きを含め学生が能動的に行動することが要求されるためである。

一方、こうした能動的な行動を学生に求めながらも、実習指導を担う教職員が実習の意義や目的、実施体制を十分に理解しないまま関わることで、時には彼らとの信頼関係を破綻させてしまう場合がある。これは実習指導を実践する教職員が内包する問題であり、教員の増員などの改善は、単に指導体制におけるハード面の改善に過ぎず、現実の問題としてはソフト面としての質的な指導内容の改善や充実に踏み込まなければならない。

そこで、本稿はこれまで実施してきた実習指導に対する批判と反省を通して、専門職の養成における実習指導体制の質的な向上に向けた基本姿勢について述べたものである。

## はじめに

本稿は保育士資格、幼稚園教諭免許状取得過程における実習指導の改善ならびに本学独自の实習指導プログラムの開発を目的とした取り組みの一環である。現在、本学の保育士・幼稚園教諭に関する実習指導は①両者の連動性②保育内容科目との連動性③実習に必要な事前学習の編成④実習に必要な考察と記述などの指導において十分な内容が構築されているとは言えず、早急な改善が必要である。

これは本学が目指す「高い専門性を有する対人専門職」を目指す学生にとってみれば、不十分な指導体制であること、またそれは同時に専門職を養成する責任を担う本学にとって不可避かつ可及的速やかに対処すべき課題である。

こうした問題に対し、先行研究をはじめとして指導体制や内容の改善に関しては、とかくその方法を単なるテクニックとして論じたり実施したりする場合がある。そうしたもので改善できれば日本中から素晴らしい実習生や専門職が排出されるはずだが現実にはそうはならない。

何故なら、実習指導も現場での実習も全て生身の「人と人」が関わる瞬間の蓄積によって成立するものであるため、それを無視して方法が先に成立することなどありえない。そのため、本稿はそうしたテクニックを論じるものではなく、実習指導を担う者の基本的な姿勢に着目し筆者自身の反省を踏まえながら現実の実習指導を批判するものである。そこから指導体制、ならびに指導内容を充実したものとして再構築し、より高い専門性を担保した学生を輩出するための取り組みを模索するものである。

## 1. 現在の実習指導体制

### 1) 専門資格・免許状取得の指導における基本姿勢

2021年度現在、本学では保育士資格ならびに幼稚園教諭免許状の取得に関しては人間科学部人間発達学科乳幼児発達コースが中心となって実習指導を実施し、各資格・免許状の取得希望学生は学科人員の概ね半

数で推移している。乳幼児発達コースでは専任教員7名が配置され、各分野の専門性にに基づきチーム体制<sup>a)</sup>で学生指導を担っている。

一方、厚生労働省ならびに文部科学省が定めた資格・免許状の取得に必要な取得単位数は保育士で68単位、幼稚園教諭免許状で35単位となっている。

以上のように、学生が卒業後に各資格・免許を用いて専門職として現場に立つためには、単に学士に必要な単位取得だけにとどまらず、実習を含め学生には相応の努力が求められる<sup>b)</sup>。そのため、専門職に必要な保育士資格や幼稚園教諭免許状を取得することは、学生にとっての自己満足といった感覚で取り組めるほど容易な領域ではなく、強固なモチベーションを維持するための動機が必要となる。

一方、普段の学生生活における学生と大学教員といった2者関係で問題が生じた場合は、どちらかの配慮や譲歩<sup>c)</sup>によって事態は落ち着く。しかし、現場実習は大学教員・学生・現場職員といった少なくとも3者関係で構成され、さらには利用児・者<sup>d)</sup>とその家族を含めれば4者・5者、それ以上の関係になるため、他者がそれを認めなければ事態の収拾はありえない。

この点から考えれば、先述したように学生が自らの望みを(都合よく)叶えたいといった自己満足のみで現場実習が成立することはあり得ない。特に、現場は利用児・者の発達・自立支援や教育を目的とした施設・機関であって学生の実習とその成功のために存在しているわけではない。そのため、日々の学生指導においてもそれを実施する教員側が強く意識しておく必要があると共に、それを正しく指導する責任を担っていることを忘れてはならない。

以上のことから、大学を一步出て学生が現場に足を踏み入れる際には、現場の本来の目的を踏まえたそれ相応の努力、並びにそれを体現する「態度」が学生と教員双方に求められる。

## 2) 学生の実習に向けた基本姿勢

実習に向けた事前準備としては、知識と技術の両面における一定の習得が必要となる。それは自らの将来に向けたきっかけとしての「職場体験」などとは一線を画すものであり、本来は保育士資格や幼稚園教諭の免許状取得といった通過点としての目標が既に定まった上で実施されるものである。

そのため、実習は「何も分からない中でとりあえず体験してみる」といったものでは成立せず、専門科目の履修によって得られた知識と技術を行使するとともに、習得したものの検証といった目的が設定される。仮にも、とりあえず体験してみるといった状況で現場に入るということは、学生の進路選択や分かなさの解消といった目的のために現場職員や利用児・者を利用することになる。これは、保育士としての支援や、幼稚園教諭としての教育を実践する者である専門職とは真逆の姿勢であり、こうした「自分探し」のような状況で実習に送り出すことは実習指導を担う教員の立場としては避けなければならない。つまり、本来は利用児・者を主体とするはずが学生のために置き換わっていることは大きな問題と言える。

これに対し、実習は学生のためだとの意見もあるが、これについても学生のための実習が「将来的には利用児・者のためになる」という前提が必要不可欠となる。この前提がなく、言葉通り学生のための実習であるならば、それは現場職員や利用児・者に対してあまりにも失礼と言わざるを得ない。

a) チームという言葉は「相互に助け合う」といった意味で用いる場面がある。どちらかと言えばこうしたイメージで用いる者や場面を目にすることが多い印象であるが、結果としては責任転嫁・責任回避のための都合のよい言い訳である。チームとして十分に機能するためにはチームメンバーそれぞれが担う役割に対し最高のパフォーマンスを発揮することである。言い換えれば、チームとは異なる役割を担う個の集団であり、同じ役割を担う不十分なメンバーを「皆で助け合う」ということではない。個が十分に機能することで、チームとして成立するはずだが、誤った認識をしている者が多いのが現実である。

b) 資格・免許状の取得に関しては結果が保障されていない点に留意しておく必要がある。特に実習に関しては学内評価だけではなく、実習先の評価が中心となるため履修することと資格・免許状の取得は直結しない。こうした状況に対し、保護者を含め指導が悪いといった批判になりがちではあるが、実際には専門職としての適性もあることから資格・免許状の取得を保証することはできない。

c) ここでの配慮とは、「仕方ない」といった施しのなものや、力関係からくる我慢、批判・非難を回避するために「誤魔化す」といった意図を含んだ玉虫色の対応を指す。

d) 学校教育法では学校区分によって学齢児童・学齢生徒などと表記するが、児童福祉法では18歳以下を全て児童と表記する。また、同法では障害児に対して18歳以降も対象とするとの条文があることから、本稿では対象者を「利用児・者」と表記する。

そうした前提から実習指導の内容が、現場の状況に表面的に適応できる学生として、さらに現場に「迷惑をかけない」ように振る舞えるかといった点に傾倒してきた一面もある。また、そうした指導が行われているといった前提のもとに現場での指導も展開されることで、学生が実習の目的・意義を達成するために思考錯誤するよりも、決められた作業ルーチンをこなし、元気で明るい返事をして職員の指示に素直に応じる（現場における都合のよい）学生が評価されてきた。

しかし、こうした過程で評価を得た学生は実習として十分な学びを得たのか、専門職として必要な学修はなされたのかと言えば、決してそのようなことはなく、むしろ表面的かつ学生自身にとって都合のよい経験<sup>e)</sup>しかしておらず、実際に現場で専門職として支援・教育が可能かと言われれば不十分であるといった指摘ができる。

他方、高い専門職への希望や意識をもった学生は利用児・者との関わり・支援において自らの課題に挑戦することによって、一方的に「迷惑な存在」と評価されることも多く、その結果志半ばで他の領域に進路変更する場合があることも事実である。また、一定の志をもち事前学習と準備を整えて実習に入っても「そんなに頑張らなくてもよい」「とりあえず見ていてくれればよい」といったように、客人扱いでその場に据えられる<sup>f)</sup>こともあり、実践や学びの機会を奪われたために、専門職を諦める<sup>g)</sup>といった選択をする学生も存在する。

このような状況はいずれにしても関係者それぞれにとって不本意な状況であり、前者では不十分な支援・保育が実践され、後者ではよりよい支援・保育の機会の喪失という利用児・者にとってどちらも不幸であることに変わりはない。

### 3) ハードとしての実習指導体制の向上を阻む問題

保育士資格・幼稚園教諭免許状に関しては厚生労働省ならびに文部科学省が必要なカリキュラムを設定しており、全国保育士養成協議会が策定した「保育実習指導のミニマムスタンダード<sup>h)</sup>（以下、ミニマムスタンダード）」においても実習の事前指導の内容が定められている。しかし、これらはあくまでも「ミニマム」つまり最低基準として定められている点を踏まえば、厚生労働省・文部科学省やミニマムスタンダードが定めるカリキュラムの内容を実施すればよいというわけではない。当然、これらの内容を充足していれば問題とはならないものの、それと十分な指導はイコールとはならない。

これは、「児童福祉施設最低基準（現在の児童福祉施設の設備運営に関する基準）<sup>h)</sup>」において何十年も問題視されながら、今なお解決の道半ばといった大きな問題と同じ様相を示す。児童福祉施設最低基準は文字通り最低限の基準であり、その基準を満たしていれば問題視されることはない。児童福祉施設の多くはこの最低基準を満たすことによって制度・基準上の問題を回避しながらも、対児童への支援を不十分なまま先送りにし続けた過去がある<sup>i)</sup>。

これは、保育士といった児童への直接処遇職員らの問題というよりも、運営上、特に人件費を中心としたコスト面からの影響が強い。そのコストは直処遇職員ではなく施設を運営する理事会・評議員会・施設長・事務職といった現場とは異なる立場の者によってコントロールされていることを鑑みれば、問題の根は運営

e) 実習が終了し、別れの際に「子どもが泣いてくれた」「また来てほしい」と言われたといった感想に終始する場合は要注意で、学生が子どもたちに「受け入れられた」といった快感を得たことに外ならず、別れを惜しまれ再会を望まれたということは「必要とされる自分」に酔いしれている証拠である。つまり、利用児・者を利用して自分が満足して実習を終えたということである。

f) 現場で対応すべきは利用児・者であるが、実習を受け入れながらも実習生に何もさせず、長時間の掃除で実習時間を消化するような実習も一部に存在している。現状、そういった実習先には学生を送りだすことを控えている。

g) 資格や免許状の取得に関し、入学前から一定のモチベーションをもち将来の進路を想定している学生ほど不十分な実習や学びの機会の薄い現場に対して失望し、その結果として別の道に方向転換しやすい。

h) 児童福祉施設最低基準には、常に基準を超えるよう努力することが求められると同時に、一度でも基準を超えたものは原則として最低基準を理由に引き下げてはならないと定められていた。そのため、施設の運営コストの点から一度引き上げたものが引き下げられない以上、常に最低基準を維持することとなり、現実では最低基準＝最高基準として運用されてきた。

i) 最低基準としての歴史上、過去と表記したが現実には不十分な人員不足を含めた支援環境の問題は現在進行形と言える。

側の都合と指摘することが可能である<sup>j)</sup>。当然、コストを無視することはできないが、人件費を含む施設の運営資金が不十分であるためだったとしても、最低基準を根拠に児童が不利益を被ることを正当化することはできない。

同様に、専門資格・免許状に必要なカリキュラムや実習指導体制を各省が定めたカリキュラムやミニмумスタンダードを満たしているからといって、学生が必要とする指導体制・指導内容が十分であることはイコールにはならない。この点に対し、カリキュラムやミニмумスタンダードの充足で十分であるとして、それ以上の指導体制の構築に及び腰であるとするならば、何か別の理由<sup>k)</sup>が存在する可能性が指摘できる。つまり、よりよい指導とその体制構築について最低限の基準を満たしていれば十分だとする制度上の話で改善の可否を定めるのか、それとも、指導の質を含めてそれらを向上させるため、すなわち「誰のため・何のため」といった視点で改善の可否を定めるのかによって具体的な対応は大きく異なる。

#### 4) ソフトとしての指導者側の質的問題

一方、実習指導を担当する教員には多面的な対応力が求められる。学生のみを対象とした指導であれば、学生の望むことが実現できるための選択と行動をすればよい。しかし、実習においては先述したように教員が対応する対象者が学生だけにとどまらず、現場を構成する様々な人々に対応していかなければならない。時には学生の保護者もその対象となる場合もあり、わが子を思う保護者と利用児・者を思う現場職員との板挟み状態となることも珍しくはない。

こうした場面において実習指導を担う大学教員は何を選択しうるのか。その選択が「誰のため、何のため」なのかが明確になっているのかは常に問われる<sup>l)</sup>。そして、専門職養成を担う教員としての一つの立脚点が「学生のため」＝「(将来的に学生が関わる) 利用児・者のため」である。つまり、学生のための選択は実習先、ひいては学生が卒業後に専門職として関わることになる利用児・者のための選択となっているかどうかである。

この立脚点は実習指導が学生と教員といった2者関係ではなく、多くの他者を対象とした複合的な関係であることから必然的に導かれる。そのため、学生が不適切な実習を行ってれば、利用児・者のために臆することなく指導をしなければならないし、時には実習を中止しなければならない場合もある。また、学生が現場職員から理不尽な対応をされている場合などは積極的に介入することで、学生に対して「誰のため、何のため」に行動するべきかを示すことも必要である。

しかし、実際には何事もなく、スムーズにといったことを望みがちな教員も存在する。こうした事なかれ主義といった対応があたかも最適な対応<sup>m)</sup>であると誤解されている。しかし、これは最も愚かな選択であり、かつ愚かであるがゆえに安易でさらには対応する側にとって最も都合のよい選択であることを自覚しなければならない。

この自覚がなければ、実習指導が実習においてトラブルが起きることなく、同時に学生自身が困難に直面することなく、さらに苦しむことなく現場の利用児・者と楽しい時間を過ごし、現場職員により印象をもつ

j) 福祉施設そのものは収益事業を目的としないため、運営費の殆どを国や地方自治体から配分される事務費や事業費に頼らざるを得ない。一方、保育士の待遇問題などもこうした配分に一部原因があることは事実である。しかし、こうした問題を全て制度の問題に責任転嫁し運営上の改善・努力が不十分であるとの指摘に反論できる施設はわずかである。

k) つまり、最低基準の運用と同様にコスト上昇を抑制し、よしんばコストを削減するといった真の目的が存在するといった指摘も可能であり、それは大学教育における「学生を主体」とした教育姿勢とはかけ離れたものとなる。また、そうした真の目的を表明することが憚れるとするならば、制度で定められた基準を用いて「問題なし」とすることはある意味常套手段である。そして、こうした対応が正しい、適切であるとするならば、そもそも指導体制を含む教育内容の向上は必要ない。

l) 声をあげず、事を荒立てず、何事も穏便にといった姿勢があたかも「大人の対応」とされる昨今において、そうした選択によって現実の問題がその当事者を含めて黙殺されていることを真摯に受け止める必要がある。こうした大人の対応も得てして「誰のため、何のため」といった視点で省察すると、結局のところ教員側が悪者にならないために学生を犠牲にするかのように「我慢」させていることが散見される。

m) トラブルにならず、自分から何とか折り合いをつける(実際には服従と言えるような)対応が「大人」とみられがちではあるが、そうした姿を学生に示した場合、おそらく学生が現場に出たのち、利用児・者にも同様の対応を取るようになる。そして、そうした対応は利用児・者からの信頼を失う。

てもらい高い評価を得て学生が満足し、大学や指導教員が学生や現場職員からも高評価を得るといった目的となってしまう。こうしたことを目的とした指導は「何と都合のよいことを考えているのか」と強く批判を受けるべきものである。

しかし、こうした目的を意識しているかどうかは別として、実際にはこの目的を「含み」として指導が行われていると指摘できる。つまり、「誰のため・何のため」は学生や利用児・者のためではなく、指導教員による指導教員のための都合のよい選択が透けて見える場合が殆どと言える。

## 2. 目指すべき実習指導体制

### 1) 実習の意義と目的

本学で定める実習の意義は「保育実習の手引き<sup>2)</sup>」「教育実習の手引き(幼稚園編)<sup>3)</sup>」として学生に配布している資料に記載がある。どちらの実習も①保育の現場で学ぶ②子ども(自身)、保育士(保育者自身)から学ぶ③実習生自身が体験を通して学ぶ④実習生の言動に対して、子どもや保育士から直接反応が返ってくる⑤実習生自身の人間性や価値観(生き方、モラル)などを表現する具体的場面が多くある⑥保育士(保育者)としての適性や、「保育士(保育者)になりたい」という熱意が確認できる⑦実習前に学んだことが総合的に試される⑧実習後の学習課題が明確になるといった8つの項目を定めている。

これらは全て現場に学生が赴き、実在する利用児・者や専門職と関わらなければ実践できない内容である。そのため、実習事前指導はこうした意義を踏まえて展開される。

### 2) 目的達成に向けたカリキュラム編成

こうした意義と目的を踏まえ、十分な実習を実施するためには実習事前指導に加え、各専門科目との連携が必要不可欠である。そのためには、カリキュラム編成において資格・免許状の取得に必要で、なおかつ実習に向けた知識・技術の習得を目的とした科目編成をしなければならない。

この点から保育士資格取得に関する現行の本学カリキュラム編成を検証すると以下のような問題が指摘できる。主には1年次科目として児童福祉Ⅰ・保育者論・保育原理Ⅰ・保育内容(言葉)などが開講されている。一方、2年次では社会福祉原論・養護原理などが開講されており、一部の科目において1年次に各論が先行し、2年次に総論が配置されている。

この中で、2年次終了後から開始される保育所実習Ⅰに直結する科目である保育原理Ⅰや保育内容(言葉)といった科目は1年次開講であるため、実習が始まるまでに1年から一年半ほど間隔が開いてしまう。また、保育5領域の配置についても、保育内容(環境)・保育内容(健康)が3年次開講となっているため、これらも保育所実習Ⅰにおいて活用することができない。また、3年次開講の障害児保育についても、昨今保育現場でも増加している発達障害児への対応という面からも基礎知識として実習前に履修しておくことが求められる。

また、こうした各科目の内容についても改善の必要がある。各科目の内容については講義・演習を実施する担当教員の裁量によるが、専門職養成という立場を取るならばこうした裁量の枠組みを超えた協働が求められる。特に、保育内容といった科目は実習における専門技術として学生が実践する内容を直接的に扱う。そのため、各科目で扱う内容を相互に確認・連動させ横断的に展開されていくことで実習場面において応用的な実践が可能となる。

以上のように、現在のカリキュラム編成においては実習の実施に向けて幾つかの不整合な状況があることが指摘できる。それと同時に、これまでの学生の学びは不十分であったこと、それによって実習場面においても学びを十分に生かすことが困難であった点を反省しなければならない。

### 3) 実習事前指導

実習事前指導の最大の目的は、学生が専門職を目指す者としての適切な態度で振舞えること、そしてその役割を十分に果たせるための能力を養うことにある。この点について、学生が(表面的に)円滑な実習ができるための指導(指示)だと勘違いをしている教員も存在する。ここでいう、円滑な実習とはいったい何を

指すのかについて、先述したように一步間違えると事なかれの的な実習をすることとなり、学生にとっての貴重な学びの機会を教員の指導によって奪うことにもなりかねない。

また、10日間という日程は学生にとってみれば慣れない環境における緊張状態が続くことになり、体調を崩す者や記録に時間を費やすことによる睡眠不足、疲労の蓄積といったリスクの高い期間となる。こうしたリスクもさることながら、たとえ緊張状態だとしてもふとした瞬間に学生の「日常」が顔を出すことにも注意を要する。

この日常とは、学生の普段の態度としての振る舞いであったり、言葉遣いであったりと無意識の態度の表出が、現場にとって、利用児・者にとって不適切な場合が多々あるということである。さらに、こうした些細な日常の振る舞いが現場との大きなトラブルになることが多く、この日常における態度を事前指導において指摘することで学生は「適切に恐れる<sup>n)</sup>」ことを身に付けると共にそうした態度の修正を意識しながら実習までの準備を整える。これらは事前指導における大きな課題の一つである。

また、同様の課題に各専門科目での知識・技術の統合化がある。各専門科目の内容に関して、その専門性ゆえに知識・技術の繋がりを見出すことが困難なようで、それぞれの知識が記憶として点在している。

こうした状況に対し、事前指導の中で実習場面の具体的な内容を扱いながらそれぞれの知識・技術の関連性が想起できる統合化を目指すことも必要不可欠である。

#### 4) 実習記録

保育実習・教育実習だけでなく、看護実習や介護実習、相談援助実習など現場実習では「記録」が義務として設定されている。そしてこの記録が学生を最も苦しめるといっても過言ではない。なぜ記録が苦しみとなるのかについては、そもそも書くということに慣れていない場合もあるが、何を書くかという内容の選択から言語化としての文章構成に困難さを感じている。

そのため、記述に慣れることや文章構成については実習指導ではなく、学生個々が実習に向けて日々練習を積み上げることで備えることになる。こうした備えの上で十分な学びの証として記録の内容が問われる。つまり、学生にとっての実習記録とは学生自身の学びの証明であると同時に、指導教員にとっては実習指導の成果が表れる重要な指標としての意味をもつ。さらに、専門職として現場に出た後、何らかの躓きや迷いに直面した際に自身を振り返るための原点として役立つものとなる。

そのため、実習記録は単に事実を記録するだけでは不十分である<sup>o)</sup>。事実を記録するだけならば、学生の曖昧な記憶に頼らなくとも現場に定点カメラを設置して録画したほうが確実である。それでも、学生が自身の言葉で実習を振り返り記述する必要があるとすれば、実習記録は事実を記録することが目的ではなく別の目的がある。

その目的こそが、学生にしか記述できないことであり、かつ現場に出て利用児・者と関わらなければ記述できないことを記録として残すということである。この学生にしか記述できないからこそ、実習記録には価値があることになるが、単に事実を記録しただけの実習日誌は価値がないということになる。

### 3. 指導実践例

#### 1) 実習の課題設定

実習における課題設定は、①専門職としての適切な「方向」が認識できているか、②専門職としての基盤を有しているか、③①②を踏まえたうえで専門職として一步踏み出す自身の姿を感覚的・具体的なイメージとして認識できているかを把握することが可能である。

n) 緊張も含めて適切に恐れを抱いたうえで実習に備えることは必要である。この恐れが過剰であれば足がすくみ行動ができなくなるが、逆に恐れが無ければ準備不足をはじめとして想定外に対処できずに実習は失敗となる。そのため、最大限の想定外に備えつつ、行動選択が可能で見通しを立てる意味において適切な範囲で恐れておく必要がある。

o) 昨今、社会福祉領域の学会発表・論文において、調査・統計を用いるものが多数を占める。これは数値を根拠とすることで説得力をもたせる意図や数値がもつ科学的なイメージに依拠したものだと指摘したい。他方、数値による論証によって理系的な優位に立てるといったメリットもあると推察する。しかし、保育・教育は対人関係に立脚し、同時に人の感情・感覚といった数値化が不可能な領域である。

これらは実習場面において、完璧に実施するために設定されるのではなく、学生自身が実習の場面における自らの「立ち位置」を確保し、そこから一步を踏み出すために設定される。なぜならば、何も無いところからは一步を踏み出すことはできず、右足を踏み出すとしても、左足にいったん体重をかけて軸足としなければ右足が前に出ることはない。こうした意味合いで、実習における課題は学生自身の立ち位置と軸足を確保するためであり、事前指導における重要な目的と言える。

以上のことから、実際に学生が作成する実習の課題は以下の点を含む。

①課題に対する「動機」

動機がなければ何を実践するのかを定めることはできない。

②設定した課題に取り組むための「場面」

課題の実践において最も適切な場面が設定される。

③②を実践するための「方法」

実践場面における具体的な行動が設定される。

そして、これらを設定することによって学生自身が現場において主体的に「する」という体制と態度を取ることが可能となる。学生が現場から学ぶという前提において、何を学ぶのか、どうやって学ぶのか、そしてその学びを将来的に利用児・者のためとするためには、学生自身の学びに向けた主体的・能動的な姿勢と態度が必要である。事前指導においてそれらを想定して課題を設定することによって実習が始まると同時に行動選択が可能となる。

先に述べたように、現場の主体は利用児・者である。現場が彼らの支援・教育を目的とした施設・学校である以上、最も優先されるべき存在は利用児・者であって学生ではない。そうした現場において、学生らが指示を待つといった態度では現場職員は一瞬の判断を誤ってしまうかもしれない。そのため、学生に求められる態度とは自らの課題に対して自ら主体的に取り組む態度を基本として、それだけでは充足できない他者との関係性や専門的知見を現場から学んでいく。つまり、お膳立てされた環境において提供されるものから学ぶのではなく、自らが現場において試行錯誤する経験を通して学んでいく。これは大学において知識・技術を言語による形式知で学んだ内容を実践することで自分自身の暗黙知として理解していく過程である。

こうした学びの過程を確立するためには、実習の事前準備において、自らの実習場면을具体的にイメージできているかに左右されるため、そこが具体的であればあるほど、現場で主体的な行動選択が可能となる。

そのため、実習前に設定される学生自身の課題とは自らの姿として「何のために」「何を」「どのように」実践するかを定めておくこと、そしてそれが定められているからこそ自ら行動を起こすことが可能となり、さらには想定と異なったとしても、何がどこまで異なるのかが明確になることで、臨機応変な対応が可能となる極めて重要なものである。

## 2) 実習記録

実習での経験を記述することは経験の言語化であり、形式知による知識・技術を実践することで得られた暗黙知を、再度言語化による形式知へと変換するものである。この暗黙知を形式知へとすることで実践時に感じたことや思ったことなどの感覚が言語化され、理解は確かなものとなる。

そして、その経験を構成する要素が観察力と考察力である。そのため、日々の実習において利用児・者などに関わりながら、どこに着目したのか、それは何故か、そこから何を感じたのか、感じたことから何を考えたのか、そしてそれらを根拠として次の瞬間の行動として何を選択したのか、こうした瞬間の連続かつ循環的な時間経過をたどる力が求められる。

こうした力は一朝一夕に身に付くものではなく、非日常的な実習場面であればできるといった類のものではない。特に、いくら言語化ができるとしても、そもそも言語化をするための経験や考察に無頓着では不可能である。そこで、実習記録としての記述をするためには、実習が始まる前から学生自身が日々の生活における感覚を意識化し、それについて常に考察する練習をしておく必要がある。

そのため、事前指導において一週間ごとに印象に残ったエピソードを元に事実の記録とそこに対する考察を記述したものを課題として持ち寄り学生相互で読み合わせるといった時間を設けている。こうした課題に取

り組むことを通して学生自身が生活における感覚に敏感になり、その都度考察するという感覚が身に付いてく。そして、こうした経験は実習場面においてそのまま適用することが可能であり、それができれば実習の記録に対する抵抗感も下げることができる。さらに、日々の実習場面の問題点や、記録の問題点についても自分自身で気づき、修正するといったことも可能となっていく。

### 3) 保育内容（人間関係）

保育内容（人間関係）は児童の発達に必要な5領域の一つである。この科目は利用児・者が直面する人間関係に対する支援・教育を目的としがちではあるが、重要な点として支援者・教育者としての専門職自らもこれら人間関係に含まれていることを認識しなければならない。

しかし、各省が定めたモデルとなる指導内容としてのシラバスにおいては、利用児・者に対していかに支援・教育を実践するのか、その方法といったテクニックが多分に含まれる。これをそのまま実施した場合、先述した利用児・者にとっての人間関係に学生が含まれず、いわば傍観者として外野から利用児・者の人間関係を一方的に支援・教育するといったことになりかねない。しかし、現実にはそうした状況では支援・教育は不可能である。

人と人が関わる（支援・教育）場面とは現実の時間の経過における絶え間なく変化する瞬間に立ち会うことであり、さらにその瞬間における変化に自分自身が多大な影響を与える存在である以上、一方的にといつたことにはならない。にもかかわらず、支援・教育場面において自らを切り離し傍観者として一方的に何かをするイメージをもっているならば根本的に誤解をしていると言える。

こうしたことにならないためには、たとえ支援・教育者という立場だったとしても、自らも人間関係を構成する一人であること、そこから利用児・者に多大な影響を与える存在であることを自覚し、利用児・者と向き合う自分自身という構図における自らの振る舞い・態度について省察し、二度と繰り返すことのできない「今」という瞬間を疎かにせず真摯に対応すべきである。

そのため、本科目の内容では、学生にとって「あたりまえ」となっている人間関係の常識をいったん見直すことに重点を置いている。学生の勘違いとして、同じ時間、同じ明日、同じ関係が「何もしなければ」再び訪れると思っている。しかし、「同じような」時間は訪れたとしても、それは「ような」に過ぎない。しかし、この「ような」による勘違いは「また今度」や「そのうち」といった瞬間に応じるべき問題の先送りを安易に選択してしまう。そのため、本科目においてこうした学生の感覚を根本的に再構築する指導を行っている。

### 4) 子どもの理解と援助

かつては「相談援助」といった名称であったことから、直接的な支援を前提としている。そのため、2年次後期科目として実施、そのまま後期終了後の保育所実習に直結するものであり、その内容も学生自身がいかに児童と関わるのか、利用児・者をいかにして理解するのかといった点が重視される科目である。

さらに、この科目は保育内容（人間関係）同様に演習科目として設定されているため、学生自身が考え、感じ、それを言語化したり、実践したりすることが求められる科目と言える。

利用児・者の理解とは一見理解を「する者・される者」といった構図で語られる。しかし、これでは不十分で、「する者」がいかなる過程を経て理解をするのかに焦点を当てる必要がある。この理解の過程とは「する者」に課せられた瞬間の蓄積を解明することであり、利用児・者の訴えに対し自分自身の内面がどう反応したかによって理解の度合いも、重要度も左右される不安定なもの<sup>p)</sup>である。

こうした感覚を得ないままに現場で利用児・者と関わってしまえば、学生が自身の感覚に反応したことのみに事実として誤認（思い込み）してしまう。そして、そうした誤認から利用児・者と関わることによって一方的な支援・教育となり、時には全く的外れな関わりとなってしまう場合がある。そして、これらは利用p) 対人関係において、客観的・客観性といった言葉は頻繁に目にするが、実際には自身の主観というフィルターを通して客観のような解釈をしているに過ぎない。こうした対人関係における客観性を担保するためには全てを数値化するしかないが、それができない領域が対人関係と言える。こうした前提を抜きに客観的・客観性を語る者も多く、そうした者の解釈ほど主観に傾倒している。



児・者の利益を大きく損なう行為であり、専門職としてこうした結果になることはあってはならない。

以上のことから、利用児・者に対し支援・教育として関わるうえで、その対象を理解するということが容易ではなく、対象以前に自分自身の理解が必要不可欠となる。特に、利用児・者を理解する「私自身」の理解の仕方、理解の傾向といったことを重点的に把握しておく必要がある。そして、これらの傾向を把握することができるからこそ、それをコントロールすることで客観性の確度を向上させることができる。

#### 4. 今後の実習指導における課題

##### 1) 実習指導の責任

実習指導を担う教員が無自覚なうえに実習内容よりも、いかに実習が問題なく終了するかといった教員の都合を優先した場合、学生の経験と学びよりも、当り障りなく、現場の指導者と（見かけ上）円滑な関係を構築するための小手先のテクニックが事前指導として展開される。そして、そうした指導を表面上こなしただ学生は専門性や自身の課題の発見といった実習の目的よりも、「楽しかった」「子どもに大好きと言われた」「案外楽しかった」といった学生自身が自分のための承認や評価をもち帰るといった極めて実習とは相入れない結果を招く。

これは、専門職が利用児・者を主体として支援・教育を実践する責務を負うにも関わらず、学生が専門性よりも自分自身の心地よさを優先している証左である。この点は、前述した学生の（都合のよい）期待が満足されなかった場合の進路変更などから推察できる。

学生が自分自身の評価・満足のために実習をしたとしても、全てが叶えられるわけではなく、往々にして学生の期待とは裏腹に望まない結果となる。そして、この一方的な期待が裏切られたとして現場の問題としたり、指導者の問題としたり、さらには関わった利用児・者の問題として自身を正当化して、彼らの責任で自分の実習が失敗したと（口には出さなくとも）主張する場合がある。また、実習で辛い思いをしたために、専門職の道を諦めるといった選択についても、自分にとって都合のよい想定をしていたがために、それが外れたことからくる逃避と言える。<sup>q)</sup>しかし、これはあくまでも、学生が自分のための実習として取り組んだために発生する問題であり、そもそもの実習の意義や目的が理解できていないためである。そして、こうした学生が存在するそもそもの要因の一部は実習の事前指導にある。

これが先述した実習の意義・目的よりも当り障りのない実習を目的とした指導が最大の原因であり、さらには当り障りのない指導によって得をするのは「誰だ」という点が明らかとなる。つまり、当り障りのない指導によって得をするのは実習指導を行う教員であって、その副次的な効果として都合のよい学生が得をする。つまり、両者の利害関係が一致するためである。そしてこうした関係が増加することによって中・長期的にみれば専門性は低下していく。

結局のところ、教員の自己防衛と自己満足、そして将来的な専門性の低下によって利用児・者が不利益を被るといった想像力の欠如と無責任が招く結果と言える。さらに、表面的には何事もなく、何も起こらない実習を終え自己満足を得た学生は同様の指導教員との相性もよい。一方、そうではない学生はそうした教員とは関わろうとしないため、必然的に都合のよい者同士が固まり群れをなし、学生・教員ともに自らの問題を認識することができずに、あたかも自分たちが正しい実習とその指導ができたと思いつく。つまり、学生の自己満足を利用した教員自身の評価や、学生との（表面的な）良好な関係構築による学生と教員双方の承認欲求<sup>r)</sup>の充足といった極めて不適切な状況に陥る。こうした状況にならないためには、教員自身が自己都合を優先するような行動をしていないか常に内省的に思考しておく必要がある。

こうした自己都合を優先する感覚も、結果としては将来関わることになる利用児・者が十分な支援・教育

q) 学生は客体的・主体的のいずれにしても、一定の「期待」をもって実習に臨む。その期待は一方的なものであることが殆どであるが、その期待に対する結果によって別の道を選択してしまう。そのため、こうした一方的な期待に対する修正も事前指導で扱う内容となる。

r) 承認欲求の充足は明確な意思の有無に関わらず、得てして「学生のため」という文脈で利用されやすい。学生が喜ぶ姿、積極的に関わってくる姿から、教員自身が学生に認められている・求められているといった感覚に陥れば、それを目的として教員が「好かれるため」といった行動を選択してしまい、本来の指導に支障を来す場合がある。しかし、学生自身もこの点は警戒しており、こうした教員の態度に対し反発する学生もいる一方で、同調する態度を示しながら教員を都合よく利用する学生が存在することも事実である。

を受けられないことにつながる極めて無責任な感覚に他ならない。そのため、専門職を要請する大学教員にはその責任とは何かを自らに問い、それを実践する「矜持」が求められる。自らの指導が誰にとって、何をもたらすのか、これを常に意識するとともに、目の前の学生と向き合う必要がある。さらには自らが指導した学生が将来関わることになる利用児・者を学生の向こうに見据えておく必要もある。こうした感覚が欠如した場合、自らの都合のよさを求める誘惑に駆られることになるだろう。

## 2) 現場指導の問題

保育実習・教育実習の実施において、これまでは各施設や機関に対して「お願い」する立場であることに配慮を要するとされてきた。それは、実習生の問題行動や、指導不足を理由として実習中やその後の実習の受け入れが拒否されてしまう場合や、就職活動において採用に影響が出たりするといった事例もあった。そのため、過度な負担や理不尽な実習であったとしても、学生に我慢をするような指導が行われてきた。

保育所をはじめとした社会福祉施設は、何よりも目の前に存在する利用児・者を主体として、専門職の支援は彼らのため、実習生に対する指導に関しては二の次といったように優先順位は低い。これは当然であり、支援を差し置いて実習指導を要求することは社会福祉施設における実習としても本末転倒と言わざるを得ない。

そのため、現場での指導に問題があったとしても、その改善を強く要求することは控えてきたといえる。そうした結果、現場職員の「経験則」や「現場の状況」に左右される不安定な実習が行われていたことは否めない。特に、担当者の感覚や経験則に依拠したために、実際の利用児・者への対応が不適切といえるような場合もあった。当然、十分な経験から導かれる知識と技術を学ぶことができれば有益な実習となるが、中には虐待と言えるような対応を目にした学生も一部には存在する。こうした問題に対しても、大学として抗議することや、指導内容を改めるような対応についてはかなり消極的であった。

しかし、こうした対応も事なかれの的であることは明らかであり、これまで述べてきたように「誰のため、何のため」と問われれば、返す言葉は無い。そのため、専門職を養成する責任を担う以上、現場の問題に対しても毅然とした対応が必要であり、こうした対応と関係こそが現場と大学による「協働」に基づいた専門職養成といえる。

## おわりに

以上のように、学生を実習に送り出す準備としての実習指導はその指導する内容以前に、教員が「誰のため、何のため」を正しく理解しているかに大きく左右される。つまり、教員側がいかなる立場で指導するかを明確にしておかなければならない。この指導上の立場としての立脚点が曖昧であるがゆえに、学生に表面的な対処法としての小手先のテクニックを示したり、事なかれ主義に陥った無難な行動選択といった不適切な基準を示したりしてしまう。さらに、中には教員自身の評価や満足のために学生を都合よく操作し利用してしまう。

これは多くの大学や養成施設においても同様の問題を抱えている。人が人を指導するといった関係性の中では仕方がないことではあるものの、それをどこまでよりよいものとするのか、仕方がないと開き直るのか、それらは担当教員次第ということになる。

特に、こうした状況を「仕方なし」「やむなし」とすることは学生に対して正当な理由の説明とはならない。それをするならば「皆同じだから」「どれも同じようなものだから」以外の説明にはならず、それで納得が得られなければ「決まりだから」「国が決めたことだから」といった責任転嫁をすることが容易に想像できる。

しかし、ここで少し立ち止まって考えなければならない。専門的な学びの場において前記のような指導を受けた学生が現場に立ったとき、彼らは利用児・者に何を語るのだろうか。何を根拠に支援や教育を実践するのだろうか。ここに潜む問題は明白である。もしも、この問題に気付かない、もしくはここでも「どこも同じ」と考えるならば、もはや対人関係において致命的な欠陥があると指摘できる。

特に、本学の保育士資格・幼稚園教諭免許取得カリキュラムとは人が人となっていく過程に関わる専門職を養成している。その過程に関わる我々が他と同じだから、誰かが決めたことだからといってそれを正当

化するという事は、責任放棄以外のなにものでもない。

以上のような専門職養成が続けられてきた要因の一端は大学として、担当教員の指導力不足をはじめとして、現場と利用児・者に対する想像力の欠如と、現場との協働に対する意識の低さがある。特に、利用児・者に対する想像力の欠如は無責任な選択に直結し、いとも簡単に教員にとって都合のよい選択を招き、さらに付け加えるならばそうした問題を認識すらしていないといった致命的な誤りへと発展していく。そして、そうした教員の姿勢はそのまま将来の学生の姿となりうる。

こうした結果を回避し実習指導を向上させるためには、何においてもまずは基礎となる人間性という基盤をいかに形成するか、そして学生が関わることになるあらゆる利用児・者も人であるとの認識に立ち、相手を主体とできるかどうかである。その上に学生らが獲得すべき知識・技術によって専門性が多重構造として構築される。とかく専門性に目が行きがちで、専門的知識・技術といった言葉を目にする事が多いが、それらを発言する者のなかに専門性が構築される仕組みを理解している者はどれほど存在するのか。中には専門知識・技術は教えれば身に付くとでも思っている者もいる。そうであるならば誤解も甚だしい上に幻想もいいたところである。

専門性とは人という基盤の上に成り立つものであり、その構築が不十分であればそれらは容易に崩壊する。崩壊しなくとも歪みや捻じれを含んだまま実践されてしまう可能性があり、それらは先に述べた支援・教育における自己満足・承認欲求の充足のために利用児・者を用いるといった大きな問題の発端となるのである。

#### 引用・参考文献

- 1) 保育実習指導のミニマムスタンダード編集委員会、『保育実習指導のミニマムスタンダード』、(2017) 一般社団法人全国保育士養成協議会（東京）
- 2) 九州女子大学人間科学部人間発達学科、『保育実習の手引き』、(2021) 九州女子大学（福岡）
- 3) 九州女子大学人間科学部人間発達学科、『教育実習の手引き（幼稚園編）』、(2021) 九州女子大学（福岡）
- 4) 近藤幹生・塩崎美穂、『保育の哲学Ⅰ』、(2015) ななみ書房（神奈川）
- 5) 岸良範・佐藤俊一・平野かよ子、『ケアへの出発—援助のなかで自分が見える』、(1994) 医学書院（東京）
- 6) 佐藤俊一、『ケアを生み出す力 傾聴から対話的關係へ』、(2011) 川島書店（東京）
- 7) メアリー・Eリッチモンド、『人間の発見と形成 人生福祉学の萌芽（杉本一義訳）』、(2007) 出版館ブック・クラブ（東京）
- 8) 後藤広史・木下大生・長沼葉月他『ソーシャルワーカーのジリツ 自立・自律・而立したワーカーを目指すソーシャルワーク実践』、(2015) 株式会社シナノ（東京）
- 9) ロレンス・ナイチンゲール、『看護覚え書—看護であること看護でないこと—（改訳第7版）』、(2011) 現代社（東京）

**Basic attitude required for practical training in nursery teacher and kindergarten teacher training  
—From criticism and introspection for the teaching that lost sight of "for whom and for what purpose"—**

Nobuhide OHTANI

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

1-1 Jiyugaoka, Yahatanishi-ku, Kitakyushu-shi 807-8586, Japan

Abstract

Guidance for practical training is provided in the training of nursery teachers and kindergarten teachers, but it is a high hurdle for students. This is because it is required to act actively from an objective standpoint. On the other hand, if the faculty and staff in charge of guidance do not fully understand the purpose of the training, the relationship of trust with the students may be broken.

In order to enhance not only the hardware but also the software, the problems that exist in the teachers must be solved. This paper describes the improvement of the soft side in the training of professionals from the criticism and introspection of the guidance so far.

Keyword : practical training, interpersonal profession, teacher qualities, desire