

保育者の力量形成に関する一考察

—保育科学生から現職保育者に至るまでの養成課題をめぐって—

金子 智栄子*

Key Words : 保育者, 専門性, 力量形成, 養成校教員

はじめに

保育という言葉は、一般に保育所や幼稚園において子どもを保育するという意味で使われており、保護・養護と教育を含む概念であるとされている。そして、保育士や幼稚園教諭は総称して「保育者」と呼ばれている。

近年、少子化傾向や被虐待児童数の増大など、子育て環境の激変に伴い、保育者への期待が増大している。保育者は次世代をになう子どもたちを保育し教育するという重要な立場にある。2006（平成18）年に教育基本法が改正され、はじめて幼児期の教育の重要性が盛り込まれ、幼児に対する教育の重要性が確認された。このように幼児期の教育・保育のあり方が注目されている今日、保育者としてふさわしい人格と専門的知識をそなえ、保育技術にもたけた有能な保育者を養成することは養成校の義務といえる。さらに、保育現場に就職した後も、保育者は専門職者として研修を通して自己研鑽を行い、望ましい保育者となるべく日々努力していくことが要求されている。現職保育者が保育を取り巻く環境の変化に対応できるよう知識や技術を向上させていくためにも、養成校による研修への援助が求められている。

筆者は約30年間にわたって保育者の養成や研修に携わり、アクションリサーチを行っている。本論文では、保育者の専門性を定義し、獲得すべき力量を明らかにする。そして、保育科学生の養成から現職保育者の研修をも含めて、養成校教員の適切な援助のあり方について模索する。本研究は筆者の長年の研究成果を基に、養成校教員としていかなる援助ができるかを論じたものである。

1999（平成11）年に改訂された保育所保育指針では、子どもを取り巻く社会的家庭的環境

* 人間学部児童発達学科

の急変に対応すべく、保育所の機能や役割が、通常の保育の充実に加えてさらに一層広がりつつあることが明示された。通常勤務の保育においては、障害児保育、延長保育、夜間保育などの充実が求められ、地域においては、子育て家庭における保護者の負担、不安や孤立感の増加など、養育機能の変化に伴う子育て支援が求められている。このような保育ニーズに応えるべく、現職保育者が職員研修や自己研鑽などを通して保育や子育て支援の質を常に向上させるよう務めることも、保育所保育指針に示された。いわば、現職保育者の研修の必要性が明記され、学問的研究や保育実践の進歩の重要性が強調されたのである。さらに、2003（平成15）年11月に保育士資格が法定化され、児童福祉施設の任用資格から名称独占資格に改められた。保育士の国家資格化からよりいっそう保育者の専門性の理論的確立が求められ、専門性を備えた保育者の養成が急を要されるようになった。2008（平成20）年に保育所保育指針が改定され、厚生労働大臣の告示となって法的拘束力をもつようになった。その中で施設長の責務として研修を計画的に実施することが明記されている。幼稚園教諭では、2009（平成21）年4月より、教育免許更新制が導入され、10年ごとに30時間の免許状更新講習が義務づけられるようになった。専門職として、現職保育者の資質や能力の向上が重視されているのである。このように、学生対象の保育者養成だけでなく、現職保育者を保育現場でいかに育てていくかという視点も、養成校にとって重要な課題となっている。

このような新しい動向に合わせて、養成校教員による現職保育者への研修がなされ、現職保育者が養成校にて再教育される言わば、リカレント教育が注目されるようになってきた。教育委員会や保育士会のような行政なども、従来から、保育研究や公開保育を義務づけて保育者の資質向上を目指している。最近では、教員免許更新制導入による教員の研修制度の義務化に伴って、養成校における再教育システムが構築されてきている。養成校教員が養成校内だけでなく、保育現場に出向いて巡回相談を行ったり、保育の研究指導をしたり、研修会の講師を勤めたりすることも多くなった。

1 章 保育者の専門性

2002（平成14）年、文部科学省は「幼稚園教員の資質向上について－自ら学ぶ幼稚園教諭のために－」の報告書を呈示し、保育者の力量は、養成から採用、現職教育を通じて形成されるという力量形成観に基づいて、保育者自らが資質向上に取り組んでいくための課題、今後の展望と方策を示した。また、鳥光（1998）は、1989年以前に保育で重要視されていたのは、科学的に確証された発達理論とそれに基づく保育内容の洗練された系列化であったが、1989（平成元）年の幼稚園教育要領、1990（平成2）年の保育所保育指針の改訂以降は、むしろ保育者の力量、すなわち専門性こそが保育の質を決めるとされるようになったとしている。その力量のなかでも、子どもの活動と内面を理解して日々の実践の課題を引き出すことを特に重視している。さらに、日々の実践を省察によって自覚し、そこで得た結果を実践へと返すことが重要

であると強調している。

近年の保育者の力量形成に関する研究は、保育者の成長プロセス（高濱，2001）、保育計画・実践・省察の関係から力量を捉えるアプローチ（師岡，1997）など、保育者の力量の内実を問う微視的な視点に立った研究が見受けられる。上田（2003）は、保育者に今日求められる広範で多様な力量を分析的に捉える視点に立ち、今日の保育者に期待され求められている力量を設定し、保育者がその中でどのような力量を重視しているのかを明らかにしている。幼稚園教育要領（1998年改訂）や保育所保育指針（1999年改訂）の示す力量観、鯨岡（2000）が示す力量、稲垣ら（1998）が示す小学校教師の力量、文部科学省の報告書（2002）「幼稚園教員の資質向上について－自ら学ぶ幼稚園教諭のために－」が呈示する幼稚園教員に求められる専門性を参考にして、上田は次の15の保育者の力量を設定している。

- ①保育に対して熱意や積極性をもつ
- ②発達や保育内容に関する専門的知識・技術をもつ
- ③子ども理解を基盤に保育の計画を立て、環境構成、援助の在り方を構想する
- ④子どもを適切に理解し、遊び・生活への援助を行う
- ⑤子どもの行動を受容し認める態度をもつ
- ⑥子どもの行動に対して、必要に応じて毅然とした態度をとる
- ⑦子どもの集団を把握し、まとめる
- ⑧保育を振り返り、反省することによって、新たな保育を模索する（一人で、集団で）
- ⑨同僚と協力しながら、保育者集団の質を高める（保育場面で、研修場面で）
- ⑩園運営において自分の役割を考えて行動し、全体を見通して運営を支える
- ⑪研修・研究を行い、たえず自己研鑽に励む（一人で、集団で）
- ⑫保護者との連携をとりながら、子どもを育てる
- ⑬地域との連携をとりながら、子どもを育てる
- ⑭今日的な保育の課題に関心をもち、探求する
- ⑮直接実践とは関係がないが、他の学問に関心をもち研究の視野を広げながら研究を深める

上田（2003）は、①から⑧は保育者の力量の中核となる保育に直接的な関わりをもつ力量、⑨⑩⑫⑬は保育実践のための保育者の協働的関係の構築に必要とされる力量、⑪⑭⑮は保育に直接的な関わりをもつ力量を支え、保育の視野を広げ深めるための力量、と3つの側面から項目を設定している。幼稚園教諭、保育所保育士にアンケートを行い、両者の共通点や相違点を数量的に比較しているが、その際、保育者として最も求められるであろう人格的資質は数量的調査では把握できない側面があるとして調査内容から省いている。幼稚園・保育所の保育者の力量観の共通性として、「保護者との連携」が最も重視されており、保護者との関わりにおけるカウンセリングマインドなど教育相談に応じられる専門性が求められると考察している。一

方「子ども集団を把握してまとめる」は最も低く重視されている力量であった。子どもは一人の人間としての人格をもつ存在であると同時に、集団の中で生き育つ存在でもある。個と集団は同時相即的に発展する有機的な関係にあるもので、どちらの視点が欠けていても子どもの健全な成長・発達は望めない。今日、保育者に求められるのは個に応じられる力量とともに、個の主体性、自主性が育まれる集団を育てる力量、すなわち、個と集団の2つを見通した力量ではないかと強調している。

上田（2003）の呈示している保育者の力量の15項目は、保育者として全般的に必要なとされ生涯にわたって向上させていかなければならない力量ではあるが、あえて形成段階別に分類してみる。①から⑦は「子どもを保育する力量」で主として養成の段階である程度は形成できると考える。⑧から⑮は主として現職についてから形成されると考えられ、特に⑧⑨⑪⑭⑮は「（自己）研修する力量」で保育実践や事例研究を通して形成されると考える。⑫⑬は「地域の子育て支援を推進する力量」であり、主としてカウンセリングマインドを中核とした育児相談を行う力量と考える。したがって、上田（2003）の保育者の力量15項目を分類し直すと次のようになる。

(1) 子どもを保育する力量（①から⑦）

保育に対する熱意、専門的知識や技術をもち、保育計画を立て子どもの集団を把握しながら子ども個人の行動を援助し受容するが、必要に応じて毅然とした態度をとる。特に保育者としての資質と保育技術の習得が求められるが、それはある程度、養成校において培われることができると思う。

(2) 研修する力量（⑧⑨⑪⑭⑮）

保育を振り返って反省することで新たな保育を模索し、同僚と協力しながら保育者集団の質を高める。研修・研究を行って自己研鑽に励み、今日的な保育の課題に関心をもつとともに、他の学問に関心をもち研究の視野を広げている。この力量は保育現場に就職した後に形成されると考える。特に園内研修では、保育者が担当する乳幼児の事例検討を行うことが多く、事例を共有して考察することで、園全体の保育が向上していくと考える。さらに、地域の保育所や幼稚園が合同で研修することで、地域全体の保育が向上していくと考える。また、教育委員会や保育士会が委託する保育研究や公開保育は、地域の保育力の向上を目指している。

(3) 地域の子育ての支援を推進する力量（⑫、⑬）

保護者や地域との連携をとりながら育児相談を行い、子育てを支援する力量は、現代の保育者が求められている専門性である。保育者が行う育児相談は、子どもを理解しどのように接すれば良いかという保育のポイントを伝える事にあると考える。特に4年制の養成校においては、養成期間が長いことからある程度は育児相談を行えるように学生を教育できると考える。

2章 保育者の力量形成—養成校教員の関わりに焦点をあてて—

保育者の専門性として、1章において「子どもを保育する力量」「研修する力量」「地域の子育てを推進する力量」が分類された。本章では、筆者の研究を基に、保育者の力量形成について養成校教員としての援助方法などを考察する。

第1節 子どもを保育する力量の形成

—保育科学生を対象にした実習事前指導としてのマイクロティーチングの有効性—

保育者養成校では、文部科学省及び厚生労働省の設置基準に基づいて、教育課程を充実すべく科目を配置している。現行(2009年度)における幼稚園教諭免許取得のための履修科目は、「教科に関する科目」「教科又は教職に関する科目」「教職に関する科目」に区分され、さらに「教職に関する科目」は『教職の意義などに関する科目』『教育の基礎理論に関する科目』『教育課程及び指導法に関する科目』『生活指導,教育相談及び進路指導に関する科目』『総合演習』『教育実習』に分けられている。保育士資格取得のための履修科目は、「教養科目」「保育の本質・目的の理解に関する科目」「保育の対象の理解に関する科目」「保育の内容・方法の理解に関する科目」「基礎技能」「保育実習」「総合演習」に区分されている。一般的に保育や教育の意義や目的を学び、子どもという対象を知り、基礎技能を学習して、実習にてそれらを総合的に体得できるように教育課程が組まれている。さらに、実習はその後の机上学習へのフィードバックにもなっている。つまり、保育者養成において「実習」は、講義などで学んだ理論や知識を実践し、その理論や知識を学生自身の子ども観や保育観と結び付けて統合的に体得することができる教科である。それゆえ、実習は保育者養成にとって欠くことができない重要な科目であり、保育者養成の集大成の科目と言っても過言ではない。

「実習」の教育的意義が重視され、実習が現場まかせであったという反省から、1991(平成3)年の文部省の教育職員免許法の改訂において実習事前事後指導が導入された。教育実習では、講義などで学んだ理論や知識を実践し、その理論や知識を学生自身の幼児観や教育観と結び付けて統合的に体得することができる。その効果を高めるために実習前後の指導が重要となってくる。実習の教育効果が大きいことは、すでに小館ら(1977)、井上(1987)などの研究でも示されている。たとえば小館ら(1977)によると、保育者に対する意識、イメージ、資質などの認識が実習を経験することによって変化していくことが指摘されている。実習を通して、たとえ短期間であろうと学生は保育現場に直接ふれ、教師・保育士と乳幼児の相互交渉を観察して、それに関与することができ、これが学生の保育者としての意識、態度に大きな影響を与えらると思われる。

筆者は1981(昭和56)年度から1990(平成2)年度までの11年間、2年制の保育者養成校に勤務し、実習担当教員として週1回1時限(90分)の「教育実習」の授業を1年次前期から2年次前期までの1年半担当した。当時は「実習事前事後指導」は免許法においては必修化

されていなかったが、筆者の当時の勤務校が学外で行われる実習を重視していたことから、養成校独自の判断で学校必修とされていた。そのような状況の中で、実習事前事後指導の授業時間を活用してマイクロティーチングを実施した。総合的な教育技術の向上を目的として始められたマイクロティーチングは教育実習と教師教育の方法である。通常の授業に比べて小人数で、授業内容も縮小して短時間で教えることによって、特定の教授スキルを実習し訓練することができる訓練方法で、教育実習生が教育現場で教える前に行えるものである。詳しくは、金子（2007）を参照されたい。

一般的な実習事前指導は、実習施設の紹介、年齢対象児の行動特徴の理解、保育計画の概要と作成、実習生としての心構え、実習ノートの書き方の指導などが多い。筆者は、基本的な教育技術は実習前に習得すべきと考え、実践的なスキルトレーニングであるマイクロティーチングに着目した。本来、マイクロティーチングは小学校以上の教育で実施されている。それは、教科ごとに着席させて授業をすることが多い小学校以上の教育では、子どもの行動範囲が限られてビデオにも録画しやすく、分析しやすいためと考える。しかし、幼児の活動を保育内容の5領域の観点で把握する幼児教育は、多様性に富んでおり、小学校以上の教育とは質的には異なるものである。ただし、上田（2003）は、保育では子ども集団の指導が重要視されにくかったと指摘し、子どもは集団の中で成長し発達していく存在であることから、保育者は子ども集団を適切に指導して、個の主体性や自主性が育まれる集団を育てる保育技術を身につける必要があることを主張している。筆者は保育技術における集団指導の獲得にあたって、マイクロティーチングは最適と考えたのである。わが国の幼稚園教諭養成においては園内研修（坂元ら、1978）、他国の実習生養成（坂元ら、1979）、就職が決定した一部の学生（阿部、1979）に対してマイクロ・クラスが実施された例はあるが、筆者のように養成校内の全学生を対象に実施された例は、あまりみられない。

筆者は、幼稚園教育実習生（女子）の困難を測定する尺度（SDKT）を作成し、実習前にマイクロティーチングを用いて指導した群と、講義中心に指導した群とで、SDKTを用いて実習中の「立案と記録」「幼児指導」「幼児との接触法」の困難度を比較した。いずれもマイクロティーチング群の方が困難度が低く、教育効果が顕著にあらわれた（金子ら、1987）。そこで、養成校1年次115名の女子学生に、基本的教育技術を修得させるためにマイクロ・レッスンを実施した。学生の意識したマイクロティーチングの有効性についてカテゴリーとその要素を作成し、要因を抽出したところ、5要因（「指導過程全般への効果」「学習状態の認知や学習意欲向上への効果」「観察学習効果」「立案実施によるフィードバック効果」「指導実践の難しさの認識への効果」）が得られ、それらを幼稚園教員養成用マイクロティーチング有効性測定尺度（EMTKS）の要因とした。全学生を14班に分けて、各班から選出された1名の教師役学生が2回実地指導を行い、他者は観察するという方法でマイクロティーチングを実施したところ、「繰り返しの効果」は観察者群で、「立場の違いによる効果」は指導者群で顕著であることがわかった。また、マイクロティーチングは単に指導技術を向上させるだけでなく、学習状態の認知が学習

意欲の向上にも有益であることがわかった（金子ら，1995）。

教師役学生の指導技術を行動レベルで検討すると、マイクロティーチング1回目では、指導が初めてでも幼児が安心するような明るくすがすがしい態度をとることは比較的可能だが、指導案通りに幼児の活動を方向づけやすくなると考えられた。しかし、2回目になると、環境を活用して保育を実践するようになり、幼児も自由に主体的に活動できるようになるが、指導を修正しにくくなる傾向があった。指導技術のうち環境配置は、マイクロティーチングの繰り返し効果が顕著であった。有効性の認識と指導技術との関連を調べると、学習状態の認識や学習意欲は、問の活用・人的環境の配置といった指導技術の向上をもたらす、難しさの認識は、言葉かけ・不参加児などへの対応・個別指導といった指導技術を低下させると考えられた。単なる指導技術の行動分析だけでなく、認識をも含めてマイクロティーチングの教育効果を考慮する重要性が示唆されたと考える（金子ら，1997）。

マイクロティーチングの効果のマイナス面として、難しさの認識が問題となったが、実地指導前の監督者（幼稚園教諭）の助言回数が3回から5回であり、それが監督者にとっても学生にとっても負担になっていると感じられた。この要求水準の高さが、実地指導体験のない学生にとっては「指導は難しい」という印象を持たせたと考えられるため、監督者のマイクロ指導実践前の指導回数を2回以内として、最低限の注意にとどめるようにし、指導実践後のフィードバックを強化するように実施方法を変更した。マイクロティーチングの効果も、事前指導強化型（事前指導型）とフィードバック強化型（フィードバック型）の2種のマイクロティーチング学生指導方法において比較し検討した。養成校1年次の女子学生を対象に、事前指導型は115名、フィードバック型は143名を14班に分け、各班から1名ずつ教師役学生を選出して、幼稚園児に実地指導を行った。フィードバック型の方が事前指導型よりも、指導案の書き方、言葉かけの技術、幼児経験の尊重といった幼児教育における具体的で本質的な要素の認識が高かった。さらに、フィードバック型の方が学生が自己変革し、実地指導を難しいととらえていなかった。実地指導技術では、フィードバック型の方が保育内容の理解度が高く、指導の修正や指導態度が良かった。監督者や学生の負担を考えても、実地指導前の助言のための面接回数の少ないフィードバック型の指導方法が望ましいと考えられた（金子，1999）。

保育者養成において保育実践力を育成していくための教育方法として、マイクロティーチングは、最も有効な方法の1つと考える。実践力は、実際の保育場面に直面した時に最も効果的に育成されるものとする。マイクロティーチングは不完全ながらもそのような場面を設定している。そこでは、保育構造、教師と幼児のコミュニケーション、幼児の学習過程、教材、教育技術、などの保育に重要な構成要素が集約的に含まれている。幼児教育においても、集団指導を行いながらも、いかに細やかな個別指導を行っていくかが重要となる。短時間の保育を行うマイクロティーチングは、綿密に自分の保育を検討するには最適と考える。マイクロティーチングを用いて、実習生教育、現職教員研修などを行うことで保育・教育現場との交流を深め、研究者・学生・現場教員が一体となって、日々の教育レベルを向上させていくと考える（金子，2007）。

第2節 研修する力量の形成—現職保育者における事例研究の有効性—

各都道府県・指定都市には保育士会が設置されている。保育士会は、町などの地域別に組織されている協議会（団体名に保育連絡協議会、保育研究協議会などの名称がついていることが多い）に、年度ごとに順番に研究保育や公開保育を委託することがある。それらは、これまで保育所で蓄積されてきた子育て文化を再構築すると共に、保育者がスキルアップして、保育者が子どもの育ちと子育てを支援するために行われている。

T県の保育士会はK保育連絡協議会に対して、1994（平成6）年度に保育研究を委託し、1995（平成7）年度から1997（平成9）年度の3年間の研究期間を経た後、1998（平成10）年5月に県代表として発表することを通知した。K町保育連絡協議会は、筆者に1995（平成7）年度からの研究指導を依頼した。その際、1年目の1995（平成7）年度はテーマの確定と研究の方向づけ、2年目の1996（平成8）年度は本格的な研究、3年目の1997（平成9）年度は研究のまとめと発表のための資料作成、4年目の1998（平成10）年5月に保育士会の研究発表を行うこととなった。1997年度現在では、K町は、保育所は公立7園、私立3園の計10園があり、保育者は61名で、園児は770名が在籍していた。K町の保育連絡協議会は、全保育所で構成しており、現職保育者の研修のために、組織的に事例検討会を行っていた。担当クラス別に0歳児から5歳児の6部会を構成しており、原則として年齢別に5月、7月、10月、翌年2月の年4回の事例検討会を実施していた。検討会では1回につき約2時間の討議がなされた。各部会では、特に検討を要すると考えられる事例を2、3事例選択して継続して検討し、筆者は3歳以上児の事例検討の指導助言を行った。乳児の事例検討会の指導助言は、保育専門学校の教員が行った。

岡田（1982）は、事例が提示されることで研修が深められることから、事例研究方式の研修が有効としている。秋葉（1982）は事例研究方式の研修会を行い、指導の方向性を決定する上で有意義な討議がなされたことを示唆している。杉下ら（1999）は「事例研究」と「保育環境」をテーマにした場合の研修効果を比較している。前者は保育者が子ども個人を把握しようとしたのに対して、後者は年齢別発達段階と環境との関係を理論的に把握しようとする傾向がみられた。後者は発達段階という集団をもとに環境を検討することに重点を置いたために、個々の子どもに何を育てたいのかという意識が不足していったと報告している。保育者は日々の保育実践において、子どもと全人格的に関わりながら対象児の成長・発達を促しており、研修による保育者の変化は、子どもたちの行動変容につながるものが当然予想されうることである。水内ら（2001）は、幼児教育および障害児教育の大学研究機関に所属する専門家のコンサルテーションを受けることで、保育者が子どもの見方を変え、それによって子どもも変容していく過程を、2事例を提示することで明らかにしている。子どもは率直であり、的確なフィードバックを保育者におくってくれる。子ども達との相互交渉を分析することは、自己を分析することになると考える。自己分析しながら、新しい自分に気付き、その過程で保育者が向上していく。保育者の向上は子どもへの対応に変化をもたらし、子ども達にも良い変容をもたらすことが予

想される。子どもの個性を尊重して個別対応を検討する事例研究は、保育者の関わりと乳幼児の変容との関係が明確になるために実態が把握されやすく、保育者の対象児への関わりが適切に方向づけられて相互交渉が効果的に行われていくと考えられる。

本節では、筆者が指導した地域合同研修における事例研究の効果を明確にする。さらに、研究テーマの設定から資料のまとめまで、指導助言者としての指導方法について言及する。

1. 研究テーマの設定

研究指導者である筆者は、研究を推進する企画運営委員会のメンバーと2、3回ミーティングを開いた。当連絡協議会が作成した数年分の研究報告書に目を通し、保育者の関心がどこにあるかを検討した。主に集団行動を乱す幼児が事例の対象児に上げられていた。そこで、運営委員会と討議の結果、保育者の関心は「トラブル」にあることが明確となった。ただし、研究テーマを設定する際に、運営委員会の希望により保育目標をテーマの中に盛り込み「人と関わる力を育てる」がテーマとなった。研究者が論文のテーマを設定するにあたっては、内容が題名に直接的に反映するよう配慮される。しかし、保育者が主体となって行う研究では、「トラブル」を通して子どもたちにどうなってほしいかという、いわば「保育者の願い（保育目標）」をテーマとする意向が強かった。つまり、研究内容よりも子どもたちに何を育てたいのかという教育的側面が重要であり、それを反映して研究意義を明確にすることが意欲向上にもなると考えられた。しかし、保育目標を主題にすることで、研究内容が把握しにくいことが懸念されたため、副題を「トラブルに関する研究」として補った。したがって、題名は『人と関わる力を育てる—トラブルに関する研究—』となった。

2. 研修体制について

研修の実施に当たっては、協議会の会長の指揮下に「企画運営委員会」（図1参照）が組織された。「企画運営委員会」のメンバーは、園長全員と、研修を担当の主任保育士から構成された。保育士全員が担当クラスによって「年齢別部会」に分けられた。各年齢別部会別に事例検討会が実施され、年度末には事例報告の冊子がつくられていた。

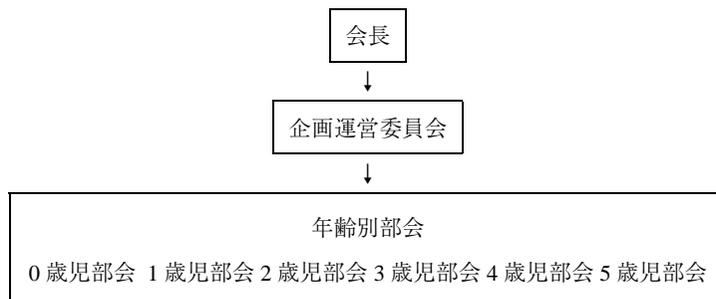


図1 K町保育連絡協議会の研修組織図

3. 研究成果の公表

筆者が研修指導を引き受けることの条件として、学会などの公の場での発表することを願った。研究成果を公表することは、他者の評価を得る緊張感を伴うものであり、より真摯に論文作成に取り組むと考えたからである。また、発表の練習となるばかりでなく、発表するということが研究の中間まとめとなると考えた。さらに、学会での発表は自負心を高め、今後も自主的に学会に発表していくことができると考えた。そこで、1997（平成9）年、日本保育学会第50回大会で次の題目で発表を行った。

「保育園における乳幼児のトラブルに関する実態調査」

「保育園における幼児のトラブルに関する研究

—母親の養育態度や社会性の発達との関連性—」

「保育園における幼児のトラブルに関する研究Ⅱ

—保母の認識の変化が幼児行動に及ぼす影響について—」

4. 事例研究の指導方法

1) 記録方法について

可能ならば毎日、対象児について状況がわかるように簡潔に記録する。保育者は子どもの行動を細やかに観察するため、記述が丁寧になる傾向があった。そのため、毎日の記録が負担となり、記録の継続が困難になることがあった。そこで、簡潔な記述方法を提示した。たとえば、「対象児T児が、C児が乗っているコンビカーに乗りたがり、C児が乗っているコンビカーを止めてC児の手を引っ張って降ろそうとした。C児は降りるのを拒んでコンビカーにしがみつくと、T児がC児をたたき始める。T児の力が強く、C児はコンビカーを取られ大泣きして保育者を呼んだ」のような細かな記述に対して、「対象児T児は、C児の乗っているコンビカーを力づくで奪う」のように簡潔に記述するように助言した。それは、保育者の全体把握を促すと共に、記録による負担を低減するために行った。

2) 発達の測定

発達の客観的指標を得るために、事例研究の前後に発達テストを実施した。発達の成長と、保育教育効果としての成長を区分するために行った。つまり、介入後の発達指数が介入前の発達指数を上回っていれば、保育・教育効果があったと考えた。

3) 変化の過程の分析について

記録がまとまった頃（1ヶ月程度）、あるいは保育者が対象児が変化したと感じた時に、記録を見直しその時期をネーミングさせた。これは変化を明確にするために行った。

例 I期「T児と保育者との関係作りの期間（4月～5月）」

II期「保育者の対応の変化と、保育者を媒介としたT児の友達関係作りの時期

（6月～8月）」

Ⅲ期「保育者との信頼関係の成立と友達関係の芽生え（8月～9月）」

Ⅳ期「対人関係スキルの獲得（10月～11月）」

Ⅴ期「他児を対象としたルールの自覚（12月～翌年，1月）」

Ⅵ期「保育者の対応がきっかけとなった友人関係の広がり（翌年，1月～3月）」

4) 事例報告書の作成について

観察期間，対象児のプロフィール（生育歴や家族背景など），事例として取り上げた理由，変化における経過区分と代表的な事例，変化についての考察を記述するように助言した。まとめには全体の経過について，因果関係がわかるように記述させた。さらに，報告書については部会や園内で検討し，承認を得るようにさせた。これは解釈の信頼性や妥当性を検証すると共に，お互いに経験を共有するために行った。

5. 保育者の学び

全保育者による有効性は「有効（64%）」「少し有効（36%）」で，全員が有効性を認めていた。保育実践事例集作成に関して，対象児の変化期間ごとに区分してネーミングし，因果関係を分析するようにしたところ，対象児の経過を把握することができたという感想が得られた。研究結果を教訓にして，子どものプラス面を発見して記録するという園内研修の方向性が得られた。

筆者（金子，2002）は，事例研究による研修の効果を測定するために，保育者の対象児への認識変化と，乳幼児の行動変容を測定する尺度を作成し，それらの尺度を用いて両者の変化・変容の程度や関連性を数量的に検討した。事例研究用保育効果測定尺度（SECN）を用いた事例研究の効果測定において，保育者の認識の変化は全項目で平均値が高く，変化認識者も多い。全保育者が自分の保育を反省し，対象児の良い面を発見している。そして，ほとんどの保育者がトラブルを否定的にとらえず子どもの表現と受けとめて，成長におけるトラブルの重要性を実感し，子どもの思いをまず聞き，生育歴や家庭環境などと関連させてトラブルの背景を考えるようになったことがわかる。対象児もほとんどが自分の気持ちを正直に表出し，担任に甘え，表情が明るくおだやかになり，言葉が増えたり言葉を適切に使ったりするようになったことがわかった。全保育者が自分自身の変化を自覚し，多くの対象児が好ましく変容していったと考えられる。

単純回帰分析を行ったところ，対象児の「自己主張」「道徳性」「言語発達」「変容総合」が保育者の「プラス面の発見」と正の有意な相関を示すなど，複数の有意性が得られた。そこで，重回帰分析を行ったところ，重相関係数は「自己主張」「言語発達」で有意となり，それらは保育者の対象児への「プラス面の発見」によって予測可能なことが明らかになった。保育者が対象児の良い面を発見することで，対象児が自分の気持ちを正直に表出し，言葉が増えたり言葉を適切に使ったりするようになったと考えられる。また，重相関係数は有意ではないが，保育者の「プラス面の発見」は対象児の「他者理解」「道徳性」「自己統制」とも正の有意な偏相

関があり、対象児が相手の立場を考え、ルールを守り、自分の欲求をコントロールするようになることとも関連していた。保育者が対象児の良い面を発見してサポートすることにより、対象児が社会性や知的発達などの多方面にわたって好ましく変容したと思われる。保育者が乳幼児の良い面を発見しながら関わっていくという姿勢の重要性が示されたと考えられる。

6. 指導助言者の配慮

事例研究はすでに長年にわたって、保育者の相互協力の下に行われていた。そこで、記録の取り方、変化期間をネーミングすることでの解釈の明確化、発達指数を用いての客観性、報告書の書き方などを指導し、研究としてのレベルアップを図ることを強化した。また、事例研究はプライバシーに関わる面が多々あることから、守秘義務や個人情報の保護について講義し、個人名や団体名が流出する危険性、資料回収の重要性をも伝えた。

特に、事例提供者が部会での討議を通して自分の保育を反省する場面では、周囲から攻められる雰囲気になったり、後悔で自信を失なったりしないように配慮した。具体的には、指導の適切な面を認め、悪いところを指摘するよりも「このようにするともっと良くなるのではないか？」などと、今後の方略を提案した。また、提供者の実感を重視して、複数の方略を提示して最も当てはまるものを選択させるようにした。

第3節 地域の子育て支援のための力量形成—保育科学生の育児相談力の育成—

本節では、保育科学生が相談を依頼する家庭に出向いて育児相談を行った事例を提示し、学生に対する子育て支援のための力量形成について、その留意点を論じる。

保育者養成校の従来の基本的な課題は、保育者を目指す学生に子どもを健やかに育てるための知識や技能を修得させることにあった。近年、特に社会的要請の高いのが、保育者に対する子育て家庭への支援能力の育成である。虐待などで代表されるような家庭の教育力の低下、女性の社会進出や少子化などの社会現象が関与している。激変する家庭環境を踏まえながら、保育者がいかに子育てに協力できるかが問われると考えられる。養成校においても、2000（平成12）年度から幼稚園教諭免許取得の科目に「カウンセリング論」が必修化され、2002（平成14）年度から保育士資格取得の科目に「家族支援論」が必修化された。

2008（平成20）年改訂の幼稚園教育要領では、子育てセンターとしての役割、未就園児童への支援などが強化されている。また、2008（平成20）年改定の保育所保育指針では、保育士が利用児童の保護者に対して育児支援を行うことが明示された。

実際、政府・厚生労働省が中心に打ち出している少子化対策の一つである子育て家庭支援事業により、家庭支援を前提に保育実践に取り組んでいる保育所は多い。一般的に、子育て支援という時、一時保育・園庭開放などでの保育・あそびの提供、電話・面接などによる相談・助言での個別援助（ケースワーク）、保育所から出向いてサークルを支援する集団援助（グループワーク）、そして講演・講座、実技指導などの地域活動による啓発・学習機会の提供、といっ

たように様々な具体的プログラムが組まれている。この中でも、もっとも重視されているのが相談・助言業務である。相談に対してはカウンセリング・マインドを身に付けることが必須である。さらに、助言するためには、保育に関するテーマに沿った専門的な知識や技術を提供し、相談者自らが実行可能のものでなければならない。子どもの「育ち」をわかりやすく伝えると共に、「自分の子どもが育っている喜びを体験」させることが重要である。

保育所での育児相談は所長や主任のような経験豊かな年輩者が行っていることが多く、深刻な相談にも落ち着いて対応できるという利点があるものの、教え導くといった面が強いように感じられる。年齢が近く何でも話せる友人のような若い保育士が身近にいて、いつでも相談できるような体制があれば、育児の知識を得られるばかりでなく、母親が育児に対する不満を気軽に話してストレスを解消するのにも有益と考えられる。

現職の保育士 1070 名を対象に行った全国的な調査（保育士養成協議会、2003）では、約 7 割の保育士が保護者への対応は保育士個人でできるようにするのが適切と考えていた。しかし、保護者にひとりで働きかけることに困難を感じる保育士は多く、その傾向は若い年代に顕著であった。若い保育士が保護者を指導するとまどいや難しさが、浮き彫りにされたように感じる。一方、保育士養成校の教員 549 名を対象に、「保護者に対する保育に関する指導のできる保育士の養成のために、学生に対して特別な取り組みを行う必要があるか」をたずねた調査（保育士養成協議会、2003）では、「必要がある」が 65%、「必要があるが現実には難しい」が 30%で、95%が必要性を認めていた。「必要がある」の内容で、「カウンセリングの基礎知識」が 53%で最も多く、「対人関係能力の向上」が 48%、「保護者の置かれた状況と意識の変化について」が 41%、「発達や障害に関する専門的知識」が 35%だった。専門的知識だけでなく、保護者を理解して保護者と良好な対人関係を形成することを重視していることがうかがわれる。このような保育士に対する社会的要請を考慮し、養成校においても、新卒でも育児相談ができる保育士の育成について早急に対応しなければならないと考える。

本節では、予期せぬ妊娠で希望して就いた職を辞し、情緒不安定になり、育児不安に陥った 21 歳女性に対して、保育士を志望する本学 4 年次の学生が同年齢の親しい友人として相談のつた事例（金子、2004）を紹介する。この育児相談は卒論演習の授業の一環として行われた。8 ヶ月間、週 1 回 3 時間程度の家庭訪問を 30 回行った。教員である筆者がスーパーバイザーとなり、ピア・カウンセリングの過程をサポートすることで、クライアントに母親としての自覚が促され、母親的態度が形成されていった経過を明らかにし、その要因を分析する。さらに、保育士養成校において学生が育児相談を実践する際の配慮を考究する。

学生が育児相談をうける場合は、①養育者であるクライアントが精神的に健康で、②育児に対してもある程度前向きな姿勢をもっていることが必要である。③学生自身も育児を実践している先輩として尊重しながらも、④共にその子にあったより良い育児を考えようとするパートナーとしての態度を示す事が重要である。もちろん⑤カウンセリング論、乳児保育、家族援助

論、小児保健、小児栄養といった基礎的な科目は履修済みであることと、保育実習は修了していることが最低条件と考える。さらに、⑥常に相談経過を把握し、スーパーバイズする教員の存在が必須と考える。

スーパーバイザー（卒論指導教員）としては、①ケース・カンファレンスを通して、学生がクライアントの状況を的確に解釈できるように促し、ピア・カウンセラーの役割を認識させながら意欲をもってクライアントに対応していこうという気持ちにさせることが重要である。さらに、②クライアントの変化を把握させ、学生自身の関わりとの関連性を明確にし、学生が自己効力感を感じるように促す配慮をする必要がある。また、③カウンセラーとしての倫理などについて、具体的に理解させなければならない。

このような育児相談の実践報告が、新卒でも保護者の相談に対応できる保育士の育成の一助になることを願うとともに、保育士養成校の教員と学生という、いわば人的資源が地域に還元できる機会になることも望む次第である。

3章 研修を指導するリーダー的保育者の養成

—大学院修士課程における保育者養成について—

K町保育連絡協議会での地域合同研修は主任保育者が中心となって運営し、年齢別事例検討会でも司会進行しアドバイスにあたっていた。筆者は多種多様な保育ニーズに応えられる知識と技術をもち、合同研修をも指導できる保育者が地域に派遣される必要性を実感している。そして、このような研修を指導する保育者は、地域や所内の研修ばかりではなく、地域の保育者のリーダーという立場から子育て支援、保育所や幼稚園に対する調査や評価（第三者評価）などにおいても適切な役割がとれるような有能性が要求されると考える。

筆者の勤務する文京学院大学は4年制学部教育の中で保育士や幼稚園教諭を養成しており、さらに、大学院人間学研究科人間学専攻修士課程の保育学コースでは専修免許状を有する幼稚園教諭を養成している。本章では、リーダー的保育者の4つの資質について分析する。詳しくは金子（2003）を参照されたい。

1) 保育のスーパーバイザーとしての資質

発達査定、援助指導、環境構成、健康・安全教育、低年齢児や異年齢児保育、病児や障害児保育、家庭との連携や育児支援の方法、保健所・児童相談所・病院などの専門機関との連携・協力方法、就学時の小学校との連携、地域の教育力の活用、福祉制度の利用など、保育はもちろんのこと、教育・福祉・医療といった様々な観点から総合的に的確にアドバイスできなければならない。また、対象児の行動変容と保育者の変化について、具体的な視点をもって変化の現状について説明し、いくつかの仮説をたてて原因を論究できる事が要求される。適切にアドバイスするためには、対象児の発達過程を予測しながら現在の発達状況を把握できるばかりで

なく、新任保育者がベテランとなる、いわば保育者の発達過程をも理解している必要がある。

また、事例検討会は、保育の欠点を叱責する場ともなりやすい。スーパーバイザーはスーパーバイザーである実践者（保育者）のかかえる問題を理解し心情をふまえて受け止めて、解決策を共に考えながら勇気づけることが大切である。そして、実践者が対応方法を明確にして、自信をもって保育していこうという気持ちになるように指導することが大切である。援助しながら保育者としての自律を促すという観点から、カウンセラー的な要素が特に必要とされ、さらに、当然なことではあるが人格的素養が備わっていないなければならない。

2) 組織者としての資質

年間を通してどのように研修を実施していくか、地域における各保育所の年間計画や状況を考えながらプランニングできる指導力が必要とされる。また、メンバーの一人一人が自主的に研修会を運営していくのだという自覚を促すことも重要である。司会・進行係、記録係を順番制にするなどして役割を分担させて参加への自我関与を促すなど、集団に対する指導能力が必要とされる。

また、日常の保育業務をこなしながら研修を行う場合、会議が勤務時間外に開かれたり、自宅で作業しなければならないこともある。メンバーの生活状況を考慮しながら検討会を実施するような配慮が必要とされる。

3) 研究者としての資質

事例研究については、対象児の持つ問題性を明確にして原因に対する仮説を設定し、保育者とその信憑性について共に考えながら援助の仕方を考案していくのが一般的であるが、その際に心理テストの実施と活用方法、ソーシャル・ネットワークを基にキイ・パーソンの特定など心理学的知識と技術が要求される。また調査研究の場合には、質問項目の作成方法、信頼性と妥当性の検証、統計処理に関する知識が必要とされる。行動観察研究においては、行動カテゴリーの作成やその評定法、標本の抽出方法（サンプリング）などについて指導できることが重要であろう。リーダー的保育者の養成課程においては研究法についての講義や演習を取り入れることが必須と考える。

4) 評価者としての資質

研修成果が保育者や対象児の認識や行動変容にどのように反映されているか、その効果を測定し、客観的事実を踏まえながら次回の研修に活かすことが重要である。その際、正確な効果測定を行い、個々の変容が園や子どもたち全体にどのような作用を及ぼしているのかも分析することが大切である。さらに、地域における保育者の合同研修では、その地域の保育がどの程度レベルアップしているかも検討する必要がある。

まとめ

現代の保育者が専門職者として求められている力量を、「子どもを保育する力量」「研修する力量」「地域の子育ての支援を推進する力量」と規定した。そして、「子どもを保育する力量」形成として、保育科学生に実習事前指導の一環としてマイクロティーチングを行った効果を論じた。「研修する力量」形成として、現職保育者に対して組織的な研修として行った事例研究の有効性を論じた。「地域の子育て支援ための力量」形成として、卒業研究の一環として、4年次保育科学生が家庭に向いて育児相談をおこなった事例を紹介し、その有効性と実施にあたっての留意点を明示した。さらに、現職保育者の研修を指導できるリーダー的保育者の養成を論じた。

この研究は、筆者が保育者をめざす学生を教育し、現職保育者を研修する過程の中で、その有効性を模索する中で生まれたものである。要するに、変容する社会的な保育ニーズに応えるべく、保育者養成校の教員であり、地域の現職保育者を指導する筆者の職務的立場を活用して行われた研究である。

引用文献

- 阿部智江・志賀正男（1979）. 保育者養成におけるシュミレーション的手法の利用 日本保育学会第32回大会研究論文集, 528-529.
- 秋葉美智子（1982）. ケース・スタディ方式による「集団不適応児の研修会」 保育学年報 1982年版, 94-103.
- 保育士養成協議会（2003）. 第三部 保護者に対する保育に関する指導 指定養成施設教員と保育士へのアンケート, 保育士養成資料集 38 保育士資格の研究～政令資格から法律資格へ その本質を探る～, 155-297.
- 稲垣忠彦・寺崎昌夫・松平信久編著（1998）. 教師のライフコース—昭和史を教師として生きて— 東京大学出版会, 261-292.
- 井上勲（1987）. 保育学生の意識—入学の動機と卒業後の進路について 保育学年報 1987年版 日本保育学会, 39-48.
- 金子智栄子（1999）. マイクロティーチングにおける事前指導強化とフィードバック強化型の学生指導方法についての比較 幼稚園教員養成課程におけるマイクロティーチングの研究Ⅲ 日本教科教育学会誌, 22（1）, 11-17.
- 金子智栄子（2002）. 現職保育士研修における事例研究の有効性—保育士の認識の変化と乳幼児の行動変容との関連性について— 保育士養成研究, 19, 29 - 34.
- 金子智栄子（2003）. リーダー的保育士養成における一考察—4年制大学及び大学院修士課程における保育士養成について— 保育士養成研究, 30, 139-147.
- 金子智栄子（2004）. 保育士志望学生による育児相談の実践事例—予期せぬ妊娠と出産により育児不安に陥った母親への援助— 保育士養成研究, 22, 31-38.
- 金子智栄子（2007）. マイクロティーチングに関するわが国の研究動向について—保育者養成課程へのマイクロティーチングの導入と課題— 文京学院大学人間学部紀要, 9（1）, 131-150.
- 金子智栄子・三浦香苗（1987）. 幼稚園教育実習生に関する研究 実習中の困難要因と教育技術の向上

- について 保育学年報 1987年版 日本保育学会, 85-96.
- 金子智栄子・三浦香苗(1997). 幼稚園教員養成課程におけるマイクロティーチングの研究Ⅱ 学生指導者の実地指導技術や有効性の認識並びに幼児行動について 日本教科教育学会誌, 20(1), 27-32.
- 金子智栄子・鈴木朱美・三浦香苗(1995). 幼稚園教員養成課程におけるマイクロティーチングの研究Ⅰ—学生が認識したマイクロティーチングの有効性について— 日本教科教育学会誌, 18(2), 19-24.
- 小館静枝・西方栄・今村迪子(1977). 短大における「実習」の現状と課題 小田原女子短期大学研究紀要, 8, 75-95.
- 厚生省(1990). 保育所保育指針
- 厚生労働省(1999). 保育所保育指針
- 厚生労働省(2008). 保育所保育指針
- 鯨岡峻(2000). 保育者の専門性とはなにか 発達 83 ミネルヴァ書房, 53-60.
- 水内豊和・増田貴人・七木田敦(2001) 「ちょっと気になる子ども」の事例にみる保育者の変容過程 保育学研究, 39(1), 28-35.
- 文部科学省(1998). 幼稚園教育要領
- 文部科学省(2008). 幼稚園教育要領
- 文部科学省(2002). 幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教諭のために—報告書
- 文部省(1989). 幼稚園教育要領
- 師岡章(1997). 保育者の『構想力』に関する研究 保育学研究, 35(2),296-303.
- 岡田正章(1982). I 保育者の研修をめぐって(総説) 保育学年報1982年版, 10-17.
- 坂元昂・久野登久子(1978). 指導法向上のためのマイクロティーチングの試み 日本保育学会第31回大会研究論文集, 500-501.
- 坂元昂・久野登久子(1979). 海外からの研修生に対する保育者養成の一例 机上保育・マイクロティーチングの試みⅡ 日本保育学会第32回大会研究論文集, 632-633.
- 杉下真弓・金子智栄子(1999). 共に育ち合う保育者をめざした所内研修のあり方 日本保育学会第52回大会論文集, 620-621.
- 高濱裕子(2001). 保育者としての成長プロセス—幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達—風間書房
- 鳥光美緒子(1998). 幼児教育における理論と実際—保育現象の理論的解明の可能性を求めて— 大塚忠剛編著, 『幼年期教育の理論と実際』 北大路書房, 205-214.
- 上田淑子(2003). 保育者の力量観の研究—幼稚園と保育所の保育者の比較検討から— 保育学研究, 41(2), 24-31.

参考文献

- 保育士養成協議会(2000). 保育士養成課程と関連する専門職養成課程の比較研究
- 保育士養成課程等検討委員会(2001). 今後の保育士養成課程の見直しについて(報告) 保育士養成協議会 第4回全国保育士養成協議会実施要綱
- 小芝隆(2001). 『保育士養成課程と関連する専門職養成課程の比較研究』平成12年度全国保育士養成協議会課題研究報告(保育士養成資料集第31号) 保育所保育士の専門性を中心に 保育士養成研究, 18, 95-99.
- 日本保育学会(1997). わが国における保育の課題と展望—日本保育学会50周年記念出版— 世界文

化社

無藤隆（2001）. 『保育士養成課程と関連する専門職養成課程の比較研究』平成12年度全国保育士養成協議会課題研究報告（保育士養成資料集第31号）保育士養成と専門性の向上 保育士養成研究, 18, 101-106.

関口はつ江（2001） 保育者の専門性と保育者養成（総説） 保育学研究, 39(1), 8-11.

（2009.10.7 受稿, 2009.11.5 受理）