

保育士養成における科目「人間関係」の授業実践

—「集団づくり」をテーマにコミュニケーションを深め、自己を探求するとりくみ—

野村 朋

A Teaching Practice of "Human Relations" in the Curriculum of Child Care Department

— A Trial for Promoting Communication and Introspection on the Theme of "Organizing a Class as a Group" —

Tomo Nomura

要約

本稿は大阪総合福祉専門学校児童ケアワーク科における「人間関係」の授業実践をまとめたものである。本実践では、保育士の専門性における重要な要素のひとつであるコミュニケーションについて体感的に学ぶため、授業の中で学生相互のコミュニケーションを深める工夫をした。また、保育実践を「集団づくり」の観点から議論することで、保育士としての集団観を形成することも重要な課題と位置づけている。さらにこれらの課題について、実習や行事といった年間カリキュラムと連動させ、クラス集団として取組むことの意義を考察した。

キーワード：人間関係 コミュニケーション 青年期 集団づくり

2005年10月24日受理（教育研究）

1. はじめに

専門学校は、職業人を養成する場であるとともに青年期の発達を保障する場所である。

筆者は保育士養成校である大阪総合福祉専門学校の専任教員としていくつかの講義を担当しており、行事や実習といった年間カリキュラムと連動させた講義計画を立てることができる。また、同校では少人数制・クラス担任制であるため、学生の状況を丁寧に把握することができ、学生の個人の課題と集団の課題を踏まえつつ講義を展開することも可能である。

ここでは2001年度児童ケアワーク科における「人間関係」の授業内容を振り返り、学校行事、実習などと連動させて取り組むことの意義、保育の専門性を身につけることと青年期のクラス集団づくりとを二重のねらいとして取り組んだ実践について報告し、その到達点と課題を明らかにしたい

2. 大阪総合福祉専門学校の特色

大阪総合福祉専門学校は大阪保育研究所の附属教育機関として1985年に無認可の学校として設立された大阪保育研究所附属保育・学童保育専門学院（以下保専という）を前身としている。保専は2週間ごとに実習と学習を繰り返すユニークなスタイルで「働きつつ学ぶ」学校であったが、資格制度の変遷に伴って、すでに介護福祉士養成の学校としてスタートしていた大阪総合福祉専門学校の児童ケアワーク科に1997年に発展的に統合された。その後2002年度からは児童福祉科となったが、本実践は2001年度に児童ケアワーク科4期生を対象としたものである。

児童ケアワーク科の特色は、行き届いた教育をめざし、クラス25人単位の少人数教育を行っていること、実習施設指導者と連携した実習を重視していること、一般教養科目の重視、福祉の担い手として人とのかわりを重視し、行事などにおける学生の自主的活動を

教育課題と位置づけていることである。さらに保育士試験を受けて資格を取得しなければならないことが最大の特色であった。

クラス担任は講義・実習のみならず、生活指導、進路指導等をとおして学生と幅広く密接にかかわり、クラスを受講単位から、人間的なつながりの中で、相互に援助しあい、学びあう集団に変容させてゆくことへの援助者としての役割も求められる。

3. 児童ケアワーク科の年間カリキュラム

2000年度～2001年度の年間行事・実習カリキュラムは以下のとおりである。

1年次には入学式の翌日から二泊三日のオリエンテーション合宿が実施される。これは野外活動実習と、学生生活のオリエンテーションを行うものであるが、日常生活空間を離れて共同の体験をすることで、学生相互の関係（仲間づくり）の第一歩とするというねらいも持っている。夏休みには初めての実習である児童館実習と学童保育実習があり、夏休みを終えて10月末には学園祭が行われる。学園祭は教育活動の一環であり、クラスを基礎単位としてとりくみ、実行委員会形式で学生が自主的に行事を運営する機会として位置づけられる。秋には10日間の保育所実習がある。

2年の前期は保育士試験対策が中心となる。保育士試験は全科目合格率が全国平均で10%程度の難易度の高い試験であり、児童ケアワーク科では、合格することができなければ卒業しても保育士資格を取得できない。不安とプレッシャーで心身ともに不安定になる学生も多いが、資格試験は選抜試験ではないことを強調し、競争原理ではなく、相互に励ましあい、集団的に取り組むことを目指す。

9月には東北の民族芸能集団わらび座の活動拠点である田沢湖芸術村に研修旅行に行く。その目的は①東北の文化との出会い②民族芸能との出会い③文化を継承しようとする青年（わらび座研修生）との出会い④特殊な保育形態である「わらび保育園」の保育との出会い、⑤研修旅行を通して仲間を発見し、仲間を通して自分を発見する、の5点が挙げられている。

その経験を経て10月には学園祭に取り組む。11月には最後の実習である保育所実習がある。責任実習として1日リーダーに取り組むなど1年次よりも要求される水準が高くなる。実習報告会は合宿として委員によって運営される。

本校の卒業式は卒業証書授与式と卒業生を祝う会の二部形式で構成される。二部では民族芸能に取り組み、クラス集団作りの集大成を披露する場となっている。行事・実習・保育士試験を節目に学生の成長とクラス集団の飛躍的発展を促すしくみになっているのが、本校の年間カリキュラムの特徴といえる。

4. クラス集団の特色

児童ケアワーク科4期生は2000年度入学時27名（1年末に1名退学）で、男性11名、女性16名、うち15名が、高卒後1年以上経過して入学した、短大・4年生大学卒、社会人経験者などである。この学年は遅刻、欠席、授業中の私語が多いが、いったん「のり」と活発に議論し、レクリエーションなどは要領よく進め、楽しめる力量を持っていた。明るく、楽しいことが何よりも大切で「のり」が重要視され、深刻な雰囲気、まじめな空気を避けたがる傾向にあった。本校では集団的な取り組み、クラス相互の関係作りを重視しているが、そのことへの反発や抵抗も強く見られた。

2年の春にある出来事をきっかけに「今、クラスに対して思っていること」をHRで話し合う機会があった。その時学生が書いた作文の一部を引用すると「クラスに入ると変なうすい膜みたいな感じが張ってある感じ、ずっとそんな感じがあった1年間」「みんな真剣な話になると、薄笑いしたり妙にダルがって見せたり、自分もその一人だった。僕は自分が嫌でみんなが嫌でした」「仲良くてみんながまとまってたらすごくいいと思うけど、そんなのはたぶん無理だろうし、今まで過ごした学校（小・中・高）のクラスってこんなもんだっだし、別にこれでいい」「みんなで話し合いするんは大変やけどそんなんも必要と思う。保育所で働くようになったらいろんな子がいると思うし、それとクラスのこと一緒だと思う」「もしも、自分が何か言い出したとしても、みんなついてくるかなあとかこんな熱くなってるの私だけと違うかと考えると、やっぱり誰でも言いにくくなる」というように、連帯と共同の人間関係を志向しながらも、その関係を作り出そうとするための一歩が踏み出せない姿が見られていた。

筆者は講義・実習指導を担当するとともに、クラス担任として直接・間接的に学生とかわる立場にあった。

5. 保育の専門性と青年期の発達課題

保育の専門性については数々の要素が挙げられるが、ここではコミュニケーション労働としての側面と、集団づくりの視点から子どもをとらえることを取り上げたい。

二宮厚美は、保育とは保護者の就労保障とともに、コミュニケーションを方法・媒介として子どもたちの発達を保障することであり、保育の専門性は「まず何よりコミュニケーション労働としての特性を持つ」ことを指摘している。また、保育士は一人ひとりの子どもとのコミュニケーションをはかりつつ、多様性に富んだ子どもたち相互の集団の人間関係を捉え、「子ども集団とのコミュニケーションの中で、子どもたちの個別・集団的な発達ニーズを受けとめ、了解・合意の関係をとり結」び、働きかけていくことが求められている¹⁾。

今日の多くの青年がそうであるように、4期の学生も他者との葛藤や摩擦を乗り越えた深いコミュニケーションを避けようとする風潮にあった。管理主義的な教育への反発から、「集団」に対する拒否感を持つものも少なくない。前節における作文の中にも「みんなで」取り組むことを「強制」ととらえて息苦しく感じるといった声もみられた。これは彼らが生活の中で競争原理や二分的評価にさらされ傷ついてきたこと、管理的に統制されてきたこと、さまざまな存在と共同する体験の乏しさの現れであろう。しかし、保育においてめざす「集団づくり」は個人を押しつぶし、画一化して統制するような集団をつくることではない。一人ひとりが自分自身でありながら、他者との関係性を自分たちで「つくり・育て、くみかえ、民主的・自治的なものに発展させていくことを意図的・計画的に指導することを通して自立と連帯を促す教育活動」である²⁾。そしてそのような集団形成のためには、表面的な「のり」ではなく、互いの違いを認め合って共同していく深いコミュニケーションが不可欠である。学生たちは、実習や学校生活を通しそのことに気づき、そのような「集団」のあり方を模索していく。保育士養成の課題として、このような学生のコミュニケーション

ン能力を育み、否定的な集団観を変容させていくことは重要な教育課題である。

また、青年期の発達課題としては、E.H. エリクソンがあげたアイデンティティの確立が有名である。アイデンティティとは自己同一性と訳され、自我の統合性、まとまりを示す言葉である。青年が「自分は何者であるのか」「どんな職業を選択するのか」「どういった価値観を持って生きるのか」を自己決定していくことは容易なことではなく、しばしば不安や混乱を伴う。エリクソンは若者がこのような混乱や葛藤の中で自己を探求し、確立するために、一定期間社会に対して果たすべき義務や責任を免除される現象をモラトリアム(猶予期間)と呼んでいる。³⁾

村瀬は青年期のアイデンティティの確立において重要な要素として、「<信頼>するに足る人間や観念をとりわけ必要とする」ことを指摘し、その求め方は乳児期の受身的なものに対比して、熱烈で能動的であり、その半面「自分がある対象に対してあまりにも帰依(コミットメント)し過ぎ、信じきってしまうことに対しては強い警戒心が働き」「そのくらいならいっそ、声高で冷笑的な不信のほうを信じたい」といった逆説的な心の働きが存在することを示唆している⁴⁾。前節に引用した学生の作文にはそのような青年期の特徴が色濃く表れている。

6. 科目「人間関係」について

児童ケアワーク科では「人間関係」を2年後期の必修科目として配置している。「人間関係」の内容は主に『保育所保育指針』⁵⁾の5領域の一つとして設定されているものと対応する。保育の中で子どもたちが、他者とかかわり、相手の存在に気づき、同時に自分をも発見し、人とかかわる力を形成していく過程を学び考察していくことがこの教科の主な目的である。

保育士を目指す学生自身の学びにおいても、具体的かかわりの中で他者を発見し、そのことを通じて自己を理解していく過程を、体験を通して理解していくことが重要であると考えられる。筆者は「人間関係」の授業を「コミュニケーション」と「集団づくり」をキー

1) 二宮厚美 「構造改革と保育のゆくえ」 p 141, 142 青木書店

2) 久田敏彦 「集団づくりの今日的課題」『ボクのなかに友だちがいる』所収 1991 p12-22 草土文化

3) E.H. エリクソン (仁科弥生) 『幼児期と社会』 1977 みすず書房 参照

4) 村瀬孝雄 『アイデンティティ論考—青年期における自己確立を中心に』 1995 p 199 誠心書房

5) 厚生労働省児童家庭局 『保育所保育指針』 2003 チャイルド本社

ワードにロールプレイやゲーム、グループディスカッションを中心に組み込んだ。また、クラス担任であることを生かし、実習や行事のなかで顕在化してきた課題を授業の中で取り入れ、問題提起をすることで、青年期の発達課題である「自己をどのように捉えるのか」「どういった価値観をもって保育士を目指すのか」といった事柄についての考察を深めていくこと、それをクラス集団として取り組んでいくことを追求した。

7. 児童ケアワーク科における「人間関係」の授業

(1) 本授業の概要

2001年度後期（9月末から2月初旬）は以下のように行った（〈〉内は学校行事等）

第1講 傾聴訓練

第2講 ロールプレイとゲーム ボール投げ

第3講 ゲーム 呼吸を合わせる

第4講 子どもの発達における集団の役割

〈学園祭〉

第5講 実践の読み取りとグループディスカッション

① 5歳児の実践—リーダーとは

〈保育所実習〉

第6講 実践の読み取りとグループディスカッション

② 2つの実践を比較する

第7講 グループディスカッション 保育におけるリーダー作りのねらいは何？

第8講 「考える」練習をしよう 多面的に物事をとらえるエクササイズ

〈実習報告会〉

第9講 「話し合い」の指導

第10講 実践の読み取りとグループディスカッション

③ 0・1歳の実践

第11講 実践の読み取りとグループディスカッション

④

第12講 実践の読み取りとグループディスカッション

⑤

第13講 グループディスカッション

主体性とは何か

第14講 再びボール投げ

自分の意見を表明し、他者の意見を知り、そのことを通して自己と他者を再発見する機会とすることをねらいとし、授業のたびにコメントカードを回収し、次の授業でプリントして配布した。自己表現への抵抗を軽減するため、プリントには匿名も可ということにし

たところ、最初は半数近くが匿名希望であったが徐々に記名公開するようになった。

(2) ワークショップの技法

授業をするにあたって、体験を通して実感することを重視し、ロールプレイやゲームを取り入れた。

[授業例1]

第2講ではコミュニケーションについて学ぶことを目的に以下のような手順で授業を展開した。

・傾聴されない→される

①全員が輪になって腰を下ろし、一斉に話し出す。（傾聴されない）

②一人を指名し、「私はどんな保育士になりたいか」についてスピーチする。ほかのメンバーはひざを抱えて横を向く（否定的ジェスチャー）。1分経過後、話者に感想を述べてもらう。（傾聴されない）

③2人組を作り、話す者ときく者を決め、向かい合って座る。合図とともに話す者は「わらび座に行って楽しかったこと」「最近自分がはまっているもの」についてきく者に向かって話しかける。その際きく側は目を合わさず、うなずいたり返事をしたりしない（傾聴されない）。1分が経過したところで「背を向けて」と声をかける。きく者は話すものに背中を向け、話す者は背中に向かって1分間話し続ける（傾聴されない）。「向かい合って」という合図とともに聴く者は話す者と向かい合い、目を見て相槌を打ちながら熱心に聴く（傾聴される）。さらに、「並んで」の合図で横並びに座り、直接対面せずに、しかし熱心に聴く（傾聴される）。役割を交代して話す側と聞く側を体験し、全体で感想を話し合う。

・ボール投げ（競争・報酬・連帯）

①全員立ち上がって再び輪になる。「今からボール投げをします。できるだけテンポよく投げてください。隣の人に渡したり、投げずに持ち続けてはいけません。落とした人は罰ゲームをしてもらいます」といってボール投げを始める。誰かが落とすまで続ける。

②次に「今度は100回続けたらご褒美をあげます。誰かが落としたら全員ご褒美はなしです」といってボール投げを行う。

③「最後は罰もご褒美もなしです。このボールを大切なものだと思ってください。何にしますか？」と問

いかける。「心」「愛情」など声があがる。「その大切なものを、心をこめてクラスの仲間に渡してください。名前を呼んで、相手の目を見て投げるようにしてください」といってボール投げをする。

一通りやり終えたら、「1人が話し、1人がきく」「他者に向かってボールを投げ、自分に投げられたら受け取る」という行動は同じでも、やり方によって印象が変わることについて、何が違うのか意見交換をした。傾聴されないときの気持ちや、罰ゲームを賭けたボール投げでは、「誰かが落としたら自分は助かる」という意識、最後のボール投げはほっとするなどの感想があがった。共感的・応答的な人間関係の重要性についてまとめ、保育の中ではどんな人間関係・コミュニケーションを目指すのかを問題提起し、コメントカードを記入して終了した。

この授業では、学生は楽しんで主体的に取り組むことができた。人の話を聴くときの視線や表情、姿勢といった非言語的メッセージ、それをもたらす関係性(人間関係)が、話す側の意欲や感情に大きく影響することを実感として感じる事ができたようである。また、罰ゲームや報酬を目的としたボール投げは、緊張感が漂い、長く続けることができなかつたが、「相手の名前を呼び、目を見て投げる」ボール投げは「コミュニケーションそのものを目的としている」ため長く続けることができたことにも気づきを得た。コメントカードには、ボールの投げ方や誰に投げるかということに個人の性格やクラスの人間関係が現れていたことも指摘されていた。

[授業例 2]

第8講と第9講は間に実習報告会を挟んで連続性のあるテーマで取り組んでいる。第8講では マリリン・バーンズ著の『考える練習をしよう』(1985)を題材に、物事を多面的にとらえ、柔軟に思考する練習を行った。

最初に「自分のことを知っているか」「日ごろ見慣れているものを本当に見ているか」をテーマにディスカッションを行った。学生たちは、今はいている靴下や下着の色、シマウマの足の縞は縦じまか横じまか、クラスに左利きの人は何人いる?などの問いかけに、「知っているつもりでも意外とわかっていない」ことに気づいた。また、錯視図形や図一地反転図形を用いたり、クイズ・パズルを使って思い込み・先入観が判断

を狂わせることを体感した。さらに4,5人の小グループに分かれて「水の入ったコップを、水をこぼさずひっくり返す方法」についてアイデアを出し合った。

この単元のねらいは、体験を通してものの見方一つではないということ、他者の観点を取り入れることで自分の考えが拡がったり深まったりすること、に気づかせることにある。さらにグループでディスカッションすることでクラスの友達とのコミュニケーションを深め、互いに新たな側面を発見する機会とするとも意識していた。コメントカードには以下のような感想が見られたことから、ねらいはほぼ達成できたのではないかと思う。

- ・ものを見るとき、ひとつだけのものの見方をしないで、いろいろな方向から見ていくと、まったく違うものに見える。人間関係もそうだと思う。「あいつってあんなやからな〜」と思ひ込まないで、こっちが考え方を変えてみると、違ったところが見えてくる。人の嫌なところより、よいところをたくさん見つけられるようになりたい。
- ・楽しかった。この楽しさも人間関係につながっていくのかなと思った。「他者を認識し(するところから)自分を認識する」というのは考えてみるとそうかもしれないと思った。{()内は筆者が補足}
- ・みんなで考えるのって、いろんな考えがいっぱい出てきて一人で考えるよりも偉くなれるって思った。

(コメントカードより)

第9講は第8項での体験・気づきを元に「話し合い」の指導について学習した。以前に学習した保育実践にも学びながら「話し合い」の過程を通して他者の考えを知り、自分の考えを深め、言葉と体験で歩み寄っていくことが重要であることを学んだ。そしてそのような「話し合い」が成立するためには①自分の考えを表明できる関係、②「勝ち一負け」「白一黒」をつけるのではなく矛盾点からよりよいやり方を見つけ出すとする方向づけ、③民主的な話し合いの原則、そして何より④互いに相手のことを思いやれる関係、が必要であることを確認した。さらに保育士として「話し合い」をどのように指導していくのか、先行研究に学びつつ意見交換を行った。

この単元は抽象度の高い内容となったが、実習を経たこと、実践の読み取りとディスカッションを重ねてきたことと、前回のグループワークでの体験を踏まえることで具体的な問題として捉えやすくなったのでは

ないかと思われる。

- ・難しかったけどたくさんの方に気づけたと思う。他者をくぐり抜けて（自己を理解する）とか、（他者を心に）住ませるとかいうことも⁶⁾、前だったら、まあこんな感じかなとわかったつもりになっていても平気だったけど、今はよくわかっていないというところからスタートしたい。自分のことも周りの人のこともわかったつもりでとどまっていることが私の中でまだまだいっぱいある。そこでとまってしまうないためにも、話し合いは大切だと思った。
- ・「話し合いの指導」については子どものところを「児童ケア4期生」に置き換えて読んでいける
- ・本当に自分の考え・気持ち・要求ってわかっていないと思う。最近自分という人間がこうだったのかと気づくことが多く、悩むことが多くなった。

(コメントカードより)

(3) グループディスカッション

実践を読みあっていく中で、自分の保育観・人間観を深めること、それを他者に伝わるように表現すること、他者の意見をもとにさらに自分の考えを深めることをねらいにグループディスカッションに取り組んだ。

[授業例3]

第5講から第7講にかけての3講を使って、保育実践におけるリーダーづくりの意義について議論を行った。

第5講では、まず議論の前段として、「友達と仲間は違うか」について小グループでのディスカッションを行った。次に保育所の5歳児クラスにおける実践をもとに「リーダーとはどんな存在か」について話し合った。

- ・自治能力を育て、自治集団を作っていくことは子どもたちにとっても保育者にとっても大きなものだ。この能力が5歳児にはあるということはすごいこと。でもこの能力が子どもたち自身の中から勝手に出現してくることはあるのだろうか？保育者や親による「間接的な指導」により育ってくるものだと思う。(略) リーダーって何だろう？グループやク

ラスの中心、上になる人であろうと思う。

- ・今日の実践を読んで、5歳児でこんな話し合いができるんだあとかなりびっくりしました。保育士が「〇〇ちゃん、今日からリーダーやで」というんじゃないくて、リーダーの役割って何？誰がやる？など子どもたちが考えるようにしてリーダーづくりの取り組みをやっているからあんな話し合いができるのだと思いました。リーダーは一人ひとりの思いや要求を大切に、まとめていく人。

- ・(略) リーダーって何なんやる？集団で何かをしていくときには必ず必要な存在。集団とか仲間とか、考えすぎてなんかわからんようになってきた。

(コメントカードより)

第6講では、前回のコメントカードに書かれた意見を読みあい、社会心理学におけるリーダー理論の講義をしてから、5歳児クラスでの実践事例を取り上げ、矛盾が生じたときにリーダーをリコールした実践と、しなかった実践を分析しつつ読みあわせた。その上で2つの実践の比較検討をグループディスカッションで行った。その際、筆者より保育者が意図的にリーダーをつくらうとすることは子どもを操作することなのかという問題提起をやや挑発的に行った。この問題提起の意図は、個人を強調するあまり「集団」「指導」を否定する自由主義保育と、画一的な管理主義保育の二者択一を超えて子どもを主体とし、保育者も主体となる「主体—主体」関係のあり方を示唆することにあつた。⁷⁾

- ・ゆっくり考えるとなかなか1つの答えにまとまらないけど、僕はどちらのやり方も別に悪いとは思わない。(後略)
- ・保育の中では効率や行事の成功よりも生きていく力、自分と他者との関係を自分の力でどういう風に作り出していくかという側面を重視していくものだと思う。そういう力を手に入れていくためにも、達成感を感じ、自分の存在価値を認められるようにし、そのことを土台に周りの状況を見られるようになると思うので、どちらかといえば〇実践が自分の考え方とは似ているかなと感じた
- ・先生がいった「操作」で、キツイ言い方をすればオレ(子どものリーダーでもよし)がおったからでき

6) 講義の中で筆者が、他者を心に住ませることで、一人であることができるようになる、それが大人の条件ではないかと述べたことに由来する

7) 大阪保育研究所編 『学童保育の生活と指導』1993 参照

たんやで、ぐらいの気持ちでもいいと思う。結局のところその子の将来のためにもなっているから。これは言い方がきついであってみんなが実習で促してきたこともその子の将来のためとか考えてやってきたんちゃう？

(コメントカードより)

第7講では、2回の議論を踏まえて、保育実践における「リーダーづくり」の真のねらいとは何か、「リーダーは必要か」「リーダー以外の子どもにとってはどういう意味を持つのか」「保育実践の中でリーダーを作り出すことにはどんな意味があるのか」をグループで議論した。

- ・どの年齢でもリーダーは絶対必要だと思う。ただ、「リーダー像」の考え方がたくさんあると思いました。僕が考える「リーダーづくり」は結局のところ人間関係が一番のねらいかなと思います。
- ・班で話し合っってリーダーづくりはいらんと思った。なんかよくわからなくなってきたけど、自然発生のリーダーが子どもの中では絶対出てくると思うし、わざわざ「この子はリーダー」っていうのはきめんでええと思った。自然発生やと同じ子ばかりになってしまうから、そこにはカバーがいる(略)考えれば考えるほどわからなくなってきた。

(コメントカードより)

1つのテーマについて3回にわたって議論を重ねたが、最後まではっきりと意見がまとまることはなかった。グループディスカッションの後は全体に報告をした。グループによっては自分たちが議論して合意に至った結論とまったく異なった意見が挙がることも新鮮な発見となったようである。

7講の最後に筆者から、リーダーづくりはリーダーを養成することが自己目的ではなく、その過程で生み出せる人間関係をつくること＝「集団づくり」を目的としているのではないかとの問題提起を行い、安易に結論を出さないで、悩み、葛藤しつつ自分の保育観を問いただすきっかけにしてほしいと締めくくった。

この一連の授業の直後には、「実習報告会」⁸⁾が行われたが、そこでのグループ討議においても「リーダーとは」「集団づくりとは」「自分の保育観」といったテーマでの活発な議論が行われた。

今振り返ってみれば、さまざまな要因を詰め込みすぎ、学生を混乱させた部分があるが、「自分たちでここまで議論ができた」という自信が、実習報告会での活発な議論につながったと思われる。

8. まとめ

(1) 保育士を目指すものとしての自己の探求—実習や行事と連動させることの意義

保育士養成において学生の飛躍的成長をもたらす最大の節目は実習である。授業例3の議論も保育所実習を経て実習報告会に向けての準備に取り組んでいた時期、また、卒業を3ヵ月後に控え、就職が具体化した時期だからこそ主体的に活発な議論ができたのであろう。また、授業例2は間に実習報告会を挟んでいる。そのことで講義のつながりが不鮮明になった部分もあったが、「話し合うことで自分の考えが深まる」「話し合うことで他者と自己を知ることができる」ことを実習報告会でも確認できたのではないかと考えられる。学生たちが第9講での「話し合いの指導」を他人事ではなく自分自身の課題としてとらえていたのはそのためであろう。「人間関係」の授業内容を組み立てる際に実習や行事とのかかわりで内容や時期を工夫することは、学生の学びを深め、保育者としての自己を探求していくことへの援助として有効であると考えられる。また、そのことが同時に青年期の発達課題であるアイデンティティの確立の一助となると考えられる。

(2) コミュニケーション能力を深めるために

授業例1において、学生たちは視線や姿勢といった非言語的コミュニケーションも含めた共感的・応答的なコミュニケーションの重要性について体験を通して実感することができた。

また、授業例2のようなゲームや授業例3のグループディスカッションを多く取り入れたことは、学生相互の言語によるコミュニケーションを促進する役割を果たした。毎回のコメントカードを全員分プリントし、筆者の感想を述べて読みあったことも議論を深めていく上で有効であった。

前述のように、保育士には子どもとのコミュニケー

8) 実習の事後指導の一環として学生相互の学びを報告しあい、共通のテーマについて議論する取り組み。実習での学びを集団的に深めるため、少人数でのグループ討議、全体報告会の両方を行う。

ションを方法・媒介として子どもたちの発達を保障する役割がある。そのコミュニケーションは応答的・共感的なものである必要があり、その上で、状況に応じて柔軟に対応することが要求される。そのためには物事を多面的に捉え、かつ相手にわかりやすく表現する能力、他者の考えを理解し、共通点や相違点を発見していく能力、そして言葉で歩み寄って合意を形成する能力などが必要となる。それらの能力が必ずしも本実践での取り組みによって獲得されたわけではないが、少なくともその重要性を実感的に認識する機会としての役割は担えたのではないかと考える。

(3) 青年期の集団づくりの取り組みとともに

本実践では筆者がクラス担任であることを生かし、クラス集団の課題と個人の課題を授業の中に意識して取り入れるようにした。たとえば、学園祭の取り組みをすすめる中で、クラスの中でも個と集団の矛盾が生じてくる。「一人ひとりを大切にする」とことと「みんなで取り組む」ことの両方を大切にする方法を模索することがクラス集団の課題となっており、授業の題材を選ぶ際にもそのことを意識した。仲良しグループが固定化し、それ以外のものとの交流が持つことができている現状への問題提起として取り入れた「ボール投げ」は最終講義にも行った。また、葛藤すること、深く考えることを避けようとする学生たちに授業を通して問題提起することも一定できたように思う。

・「集団」とか「個人」など今までなんとなくで来たものを本当にこの学校にきてから考えるようになった。人と接する、保育をするということの難しさと大変さをつくづく感じるようになってきたけど、自分の見解をもてるようにがんばらなくては。

・「わからない」じゃなくて「考える」。今まで考え込まずにすぐわからないといって逃げていました。考え込みたいと思います。(コメントカードより)

・「人間関係」という講義は今の自分、そしてクラスの問題にピッタリのテーマでピッタリの時期にあったので本当に響いた。まるで僕たちの未来を予想したかのような、そんな気持ちで講義を学んでいた。(レポートより一部抜粋)

このような集団づくりへの意識は、単に授業時間を共有するだけでは形成されない。行事やグループ学習、実習に取り組む中で、共同する体験、トラブルや意見の衝突、話し合いをすること、それらを乗り越えて達成したときの喜びなど、具体的な経験があって初めて、

授業内容を自分自身の課題と重ね合わせてとらえていく視点がうまれるのではないか。今後の保育士養成において、それらの体験と人間関係をどのように作り出していくのが重要な課題である。青年期の教育実践としてのクラス集団づくりについて論考を深めることとあわせて「考えて」いくことが求められている。

<謝辞>

本稿では授業内容と関連させた部分のみを取り上げたため、スムーズに学生の集団形成と意識変革が起こったかのような印象を与えるが、クラス集団づくりとしては、試行錯誤の連続で不十分さの残る実践であった。そんな中で筆者に学びを与えてくれた4期の学生たちとさまざまな形で援助・支援して下さった大阪総合福祉専門学校の先生方・職員の皆様に心から感謝します。

<引用・参考文献>

二宮厚美『構造改革と保育のゆくえ』青木書店 2003

大阪保育問題研究会集団づくり部会編『ボクのなかに友だちがいる』草土文化 1991

E.H. エリクソン著 仁科弥生訳『幼児期と社会』みすず書房 1977

村瀬孝雄『アイデンティティ論考—青年期における自己確立を中心に』誠心書房 1995

マリリン・バーンズ著 左京久代訳『考える練習をしよう』晶文社 1985

大阪保育研究所編『学童保育の生活と指導』一声社 1993

(のむら とも 大阪総合福祉専門学校教員)