

特別なニーズのある児・者との関わりによる 援助規範意識の変容

—保育実習Ⅰ（施設）の事前事後の調査を通して—

Change of Normative Attitude toward Helping through Interacting with People with Special Needs among Students of Nursery Teacher Training Course: The Effect of Practical Training at Welfare Facilities

茂井万里絵* 若尾 良徳**

1. はじめに

保育者養成校において、教育者・保育者を目指す学生は卒業するまでにさまざまな実習を経験する。幼稚園教諭免許を取得するためには幼稚園教育実習を約4週間、また保育士資格取得のためには、必修科目として保育実習Ⅰ（保育所）及び保育実習Ⅰ（施設）、さらに選択科目として保育実習Ⅱ（保育所）または保育実習Ⅲ（施設）のどちらかを、1実習につき90時間、つまり約2週間の実習を3期間履修する。幼・保両免取得を目指す学生にとっては、卒業までに通算約10週間の実習が必要となる。

これらの実習を通して、学生は対象児・者との関わり方や接し方だけでなく、さまざまな支援・援助の方法や、教育者・保育者の「職務」について、理論と実践を結びつけることによって理解を深めるのである。実践現場において職員と同様に勤務すると、考えていた以上の事態に直面したり、思い通りにはならなかったり、またあらためて対応に苦慮する事態が起きる。それらの経験を、理論や知識と結びつけることで、新たな学びが生じるのが特徴である。

教育者・保育者を目指す学生にとって、実践現場において体験を伴う学習の効果として、次のような学びが期待される。まず、前述のように現場における実践経験から、さまざまな知識・技能が修得されることがあげられる。「百聞は一見にしかず」であり、現場で経験してみないと分からない事もあるが、それを体験的に知るだけでなく、タイムリーに経験者から具体的に説明を受ける、あるいは指導してもらうことが出来る。次に、実践経験を通して教育者・保育者としての自己の適性を理解する機会となる。現在多くの大学において、キャリア教育や就職活動の一環として、インターンシップ等の現場における経験が重視されている。教育者・保育者養成においては、実習が必修化されており、さまざまな

* 浜松学院大学（障がい児教育・インクルージョン）

** 浜松学院大学（心理学）

施設での実践経験が可能となる。実際に仕事に従事する事によって、教育者・保育者としての適性に関して自ら気づくことが出来ることも大きな意味を持っている。実習を経験することによってようやくその専門性を正しく理解し、それぞれの職に対する不安の払拭や期待感へとつながるのだろう。その結果として、職業選択に広がりを持ち、迷い始める場合と反対に「この職が合っている」あるいは「自分にはこれしかない」というように絞られる場合との、両方向への刺激となっているのではないかと思われる。

児童福祉施設における保育実習は、これらの実践経験の効果が顕著にみられる機会である。保育者養成課程において、ほとんどの学生は、保育所保育士や幼稚園教諭を目指しており、幼稚園や保育園を訪れ、乳幼児と関わる機会が多い。一方で、保育所以外の施設については、ほとんど訪れる機会がなく、施設利用児・者と関わる機会も少ない。そのため、児童福祉施設における保育実習の経験は、保育士の役割や専門性について、あるいは教育観・保育観に大きな変化をもたらす可能性がある。

保育士の専門性のなかで、特に保育所以外の施設で重要とされるものに、援助がある。児童福祉法によると児童福祉施設で働く保育士の専門性の中核は、「保育に関する指導を行う」ことである。それは、「日常生活をともにしながら、児童の発達援助をすること」(阿部, 2009)を意味している。言い換えれば、子どもたちや利用者の生活を支援し、発達を保障すること、つまり人への援助にあると言える。また、五十嵐(2009)は、保育士の役割としての援助について、「実際の子どもたちへの関わりにあたっては、一人ひとりの子どもが権利の主体である事を常に認識し、その子どもにとってはどのような援助が必要なのかを個別に具体化した、意図的援助を行う事が大切」と述べている。すなわち、保育士は、対象児・者と関わりながら、相手にとって必要とする事が何であるのかを判断し、相手が自ら行動する事ができるように援助を行うことが求められる。その時に、個別のニーズをいかに把握しているかが重要である。簡単に言えば、援助を必要とする相手を前にして、「手助けをする」のか「見守る」のか、あるいは何を手助けするのかなど、一人ひとりの状態や取り巻く環境を知った上で何が求められているのかを理解していなければ適切な援助になり得ないのである。

それでは、援助を規定する要因にはどのようなものがあるだろうか。箱井・高木(1987)によると、「我々は、援助を必要とする場面に遭遇した時、援助に関係する規範の影響を受けて、愛他的に行動する。このような規範は、社会化の過程で学習され、各自の行動基準として内在化」されているのである。すなわち、適切な援助を行うためには、保育者として適切な援助規範意識を身につけていることが必要になる。保育者としての援助は、社会的な意味を含むようになることが専門性として求められる。児童福祉施設や社会福祉施設の利用児・者は、特別なニーズのある「社会的な弱者」であり、個々のニーズに合わせた援助が必要となる。職業としての、専門性としての援助は、単に個人的な気持ちから来る親切心や正義感等に裏付けられて「助ける」ということだけではなりたない。また、

「やってあげたのだからこうしてほしい（例えば、ありがとくらい言えばいいのに）」などという見返りを求めることや、助けたいという思いから自己犠牲をしてまで援助をしようとすることも望ましくない。

前述のように、このような援助に関する規範意識は、社会化の過程で学習されるものである。保育士養成課程における実習は、施設の職員から指導を受けながら、援助を必要とする利用児・者と接することで、規範意識を変容させる機会となると考えられる。そこで、本研究では、児童福祉施設・社会福祉施設での実習を通して、専門職としての援助に関してどのように理解を深めたのか、検討を行うものとする。本研究は、保育実習（施設実習）の事前事後に質問紙調査を行い、保育士養成課程における施設実習の経験が、援助に関する規範意識を変化させるかどうかを検討することを目的とする。

2. 方法

2-1. 調査協力者

浜松学院大学子どもコミュニケーション学科の44名（女性39名、男性5名）が調査に協力した。

2-2. 調査手続き

保育実習Ⅰ（施設）の実施前と実施後に2回の質問紙調査を行った。調査は、保育実習事前事後指導の授業時間に実施した。授業時間中に質問紙を配布し、その場で回答、回収を行った。2回の調査を一致させるため、調査は記名式で行った。なお、調査への回答は任意で、授業の成績評価とは無関係であることを説明した。調査時期は、学生によって実習時期が異なるため、事前調査は実習開始の10日～1ヵ月前、事後調査は実習終了後1週間～1ヵ月後であった。

2-3. 実習の概要

実習時期：2010年8月～9月に実施された保育実習Ⅰ（施設）を対象とした。

対象学生：実習を行った学生は、3年生43名、4年生1名である。

施設種別：保育実習Ⅰ（施設）の実習先施設の種別としては、児童養護施設18名、障害児施設8名、障害者施設16名、児童自立支援施設2名であった。施設種別ごとの実習生の人数と割合をTable 1に示した。

Table 1 施設種別ごとの実習生の人数と割合

	人数	割合
障害児施設	8	18.2%
障害者施設	16	36.4%
児童養護施設	18	40.9%
児童自立支援施設	2	4.5%
合計	44	100.0%

2-4. 質問項目

①**援助規範意識尺度**（箱井・高木，1987）：他者を援助することに関する規範意識の個人差を測定する尺度である。29項目からなり、回答は、非常に賛成する（5点）から、非常に反対する（1点）までの5段階である。返済規範意識（9項目，9～45点），自己犠牲規範意識（8項目，8～40点），交換規範意識（5項目，5～25点），弱者救済規範意識（6項目，6～30点）の4つの下位尺度からなる。返済規範意識は，以前援助してくれた人には，親切にすべきで，傷つけてはいけないという互恵的な規範意識と，人に迷惑をかけたときにはその人に償うべきであるという補償的な規範意識を表している。自己犠牲規範意識は，自己犠牲を含む愛他的行動を指示する規範に関する意識を表している。交換規範意識は，援助に見返りを期待し，自分に有利になるような援助なら行うべきであるという意識から構成されており，援助を相互交換的にとらえることに対して肯定的か否定的かという意識を表している。弱者救済規範意識は，自分より弱い立場の人々や悪い境遇の人々など，いわば自分より弱い立場，悪い立場，経済的に困っている人々に対する救済，分与を指示する規範に関する意識を表している。

②**Rosenberg 自尊心尺度日本語版**（山本・松井・山成，1982）：調査時点の自尊心を測定する10項目からなる5件法の尺度である。得点範囲は10～50点である。

③**自己回答式抑うつ尺度**（福田・小林，1973）：調査時点の抑うつ程度を測定する20項目からなる4件法の尺度である。得点範囲は20～80点である。

3. 結果

3-1. 実習生全体の変化

全実習生の実習の事前事後における援助規範意識の4つの下位尺度，自尊心，抑うつの平均値と標準偏差をTable 2に示した。援助規範意識，自尊心，抑うつが実習の事前事後で変化したかを調べるために，それぞれ対応のある *t* 検定を行った（Table 2）。その結果，返済規範が実習の事前事後で有意に減少していた。また，弱者救済規範について，増加傾向がみられた。

Table 2 実習の事前事後の規範意識，自尊心，抑うつの平均値と標準偏差（全対象者）

N=44	事前		事後		t値	p値
	M	SD	M	SD		
返済規範	32.6	3.3	31.3	3.4	2.52	*
自己犠牲規範	27.3	3.4	27.2	2.7	0.27	ns.
交換規範	16.5	2.1	16.7	2.1	-0.59	ns.
弱者救済規範	21.6	2.2	22.1	2.3	-1.77	†
自尊心	27.6	6.1	28.4	5.6	-1.41	ns.
抑うつ	46.3	7.4	45.0	7.6	1.38	ns.

**p*<.05 †*p*<.10

3-2. 施設種別ごとの変化

次に，施設種別ごとに，実習の事前事後で，援助規範意識の4つの下位尺度，自尊心，抑うつに変化が見られたかを検討するため，それぞれについて対応のある *t* 検定を行った。なお，児童自立支援施設については，対象者が2名のみであったため，施設種別ごとの分

析は行わなかった。

3-2-1. 障害児施設 (Table 3)

障害児施設において実習を行った学生については、実習後に自己犠牲規範が有意に減少し、自尊心が有意に増加していた。また、弱者救済規範について増加傾向がみられた。

Table 3 実習の事前事後の規範意識、自尊心、抑うつの平均値と標準偏差 (障害児施設)

N=8	事前		事後		t値	p値
	M	SD	M	SD		
返済規範	31.3	4.7	30.9	3.6	0.43	ns.
自己犠牲規範	27.5	5.2	25.8	4.1	3.13	*
交換規範	16.9	3.3	16.3	1.9	0.69	ns.
弱者救済規範	20.4	4.1	22.1	3.5	-2.03	†
自尊心	27.8	5.2	29.5	6.1	-3.56	**
抑うつ	46.6	4.7	44.1	5.4	1.32	ns.

** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$

3-2-2. 障害者施設 (Table 4)

障害者施設において実習を行った学生については、実習後に返済規範が有意に減少していた。

Table 4 実習の事前事後の規範意識、自尊心、抑うつの平均値と標準偏差 (障害者施設)

N=16	事前		事後		t値	p値
	M	SD	M	SD		
返済規範	32.6	2.7	30.7	2.1	2.49	*
自己犠牲規範	27.3	3.4	28.2	1.8	-1.26	ns.
交換規範	16.6	1.9	17.2	1.6	-0.98	ns.
弱者救済規範	21.6	1.5	22.4	1.7	-1.57	ns.
自尊心	27.6	7.1	28.6	6.3	-1.02	ns.
抑うつ	46.2	6.1	45.6	6.3	0.59	ns.

* $p < .05$ † $p < .10$

3-2-3. 児童養護施設 (Table 5)

児童養護施設で実習を行った学生については、実習の事前事後で、援助規範意識、自尊心、および抑うつに変化が見られなかった。

Table 5 実習の事前事後の規範意識、自尊心、抑うつの平均値と標準偏差 (児童養護施設)

N=18	事前		事後		t値	p値
	M	SD	M	SD		
返済規範	32.9	3.3	32.1	4.2	0.90	ns.
自己犠牲規範	27.3	2.9	27.1	2.1	0.25	ns.
交換規範	16.1	1.6	15.9	2.2	0.37	ns.
弱者救済規範	21.9	1.3	22.0	2.0	-0.21	ns.
自尊心	26.6	5.8	27.4	5.1	-0.61	ns.
抑うつ	47.8	8.7	46.4	8.8	0.68	ns.

4. 考察

4-1. 障害児施設の実習を通しての自己犠牲規範の変化

障害児施設において実習を行った学生においてのみ、自己犠牲規範が減少していた。このような変化が生

じたのは、障害児施設において職務として障害児と接する中で、援助は感情移入、つまり同情のようなことではないという理解ができるようになったのだと考えることができる。実習以前は、弱者に対して多少の自己犠牲をしても援助すべきだと捉えていたが、施設での実践経験を通して、自分をしっかり守った上でなければ職務としての援助が務まらないことを学んだのであろう。障害児施設の利用児は、障害を持っており、なおかつ自分より年下であることから、実習生にとって明確に援助すべき対象と捉えられる。援助してあげたいという思いを持ちやすく、つい自分を犠牲にするような過剰な援助をしてしまうことがあるのだろう。このことは、障害児施設において実習を行った学生においてのみ、有意ではないものの弱者救済規範が上昇していたことからもうかがえる。障害児と向き合う時

に会話が成り立たない、社会性の未熟さからコミュニケーションが取りづらい、または年齢にふさわしい生活習慣の能力が身に付いていない、など自分より「出来ていない」ことが相手に多くあり、通常の形での意思疎通がうまくいかない場合、それを弱者と捉えているとも考えられる。しかし、自己犠牲的な援助をすると自分が持たないことや、職員が行っている援助はそれとは違うことを学ぶことで、専門性としての援助は自己犠牲ではないことに気がつくのではないだろうか。

一方で、児童養護施設の利用児は、年下ではあるが、障害を持っておらず、コミュニケーションをとりやすく、感情を共有しやすい、意思疎通が成立しやすいことから、また障害者施設の利用者は、実習生より年上であることから、実習生にとっては、弱者と捉えられず、自己犠牲をしてまでの援助をする相手とは考えられなかったのであろう。そのために、実習のなかで自己犠牲をするような援助の是非について学ぶ機会を持てなかったのではないだろうか。つまり、特別なニーズというより、援助自体が普段の家庭における関係性に重なる部分が多くあるため、相手を「弱者」として受け止めることがなく、自己犠牲をしてまで援助をする機会もなく、これらの規範に変化がみられなかったと考えられる。

また、障害児施設において実習を行った学生の自尊心の上昇は、援助に対する規範意識の変化が影響したと考えることもできる。保育の専門性としての援助を学ぶことができたという思いが、自尊心を高めたのではないだろうか。

4-2. 障害者施設の実習を通しての返済規範の変化

障害者施設において実習を行った学生は、返済規範が減少していた。返済規範には、以前援助してくれた人には、親切にすべきで、傷つけてはいけないという要素が含まれているが、実習生にとって、障害者施設の利用者に対する援助は、それが直接は返ってこないだろうと理解しやすいのであろう。実習生からみると、障害児施設や児童養護施設の利用児は、障害や家庭環境の問題があらうと、児童であり、彼らが今後の人生のなかでこれまでに受けた援助を何らかの形で返していくことは不可能ではないように見える。障害者施設の実習生は、利用者に対しては、自分より人生経験の年数が多くても、明らかに何らかの能力が劣っていると判断した時、援助しても見返りがなくて当たり前と感ずるのかも知れない。したがって、何のために援助をするのか、あらためて考える契機となっている。そのような経験から、専門性としての援助は見返りを求めるものではないことに気がつくのであると考えられる。

4-3. 終わりに

よく実習が終わると「自分自身、何かが変わった」と言って来る学生もいるが、では何が変わったのか、学生自身がその変化に明確に気付けることはまれであり、いかに意識化するのが問題になる。その時に、我々養成校に従事している教員がそれらをしっかり見

特別なニーズのある児・者との関わりによる援助規範意識の変容—保育実習Ⅰ（施設）の事前事後の調査を通して—
据えて、一人ひとりの変化に対して適切な指導を行っていく必要がある。それが結果として、実践を伴った専門性の獲得、といえるのではないだろうか。

引用文献

- 阿部和子（2009） 保育実習で何をどのように学ぶか， 阿部和子・増田まゆみ・小櫃智子編著，
保育実習 ミネルヴァ書房 pp.7-10
- 五十嵐祐子（2009） 児童福祉施設（保育所以外）における保育士の役割， 阿部和子・増田まゆみ・小櫃智子編著，保育実習 ミネルヴァ書房 pp.134-136
- 福田一彦・小林重雄（1973） 自己評価式抑うつ性尺度の研究. 精神神経学雑誌, 75, 673-679.
- 箱井英寿・高木修（1987） 援助規範意識の性別，年代，および，世代間の比較. 社会心理学研究, 3 (1), 39-47.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子（1982） 認知された自己の諸側面の構造. 教育心理学研究, 30, 64-68.