

保育学生における「困難さ」との向き合いに関する一考察

～「問い」と「学び」という「主体」を置き去りにする保育・教育への提言～

千葉 直紀

1. はじめに

保育学生が保育士資格や幼稚園教諭免許を取得するために多くの課題に直面する。保育学生においては、講義内の課題、レポート、試験などの日常的にこなしていかなければならない課題もあれば、実習という日常と離れたところにおける課題と向き合う場面がある。昨今、保育学生と関わる中で、日常の中での書き物が増えてきたり課題が多くなってきたりすると「向いていない」という見方をし、保育という将来のルートを自分で選択したにも関わらず、いとも簡単に方向転換してしまう。保育者は保育の専門家であり、保育のプロである。養成校で日常における課題やレポート等が課され、それによって書く力が養われたり、考える力が広がったりする。その中で保育の専門家としての力や考え方が徐々に身についていくのである。つまり、元々容易く資格を取得できるものでもなければ、簡単にその力が身につくものでもないのである。それにも関わらず、数ある課題や困難に対して、自分の力の弱い部分に出くわした途端にその道をあきらめてしまう。または、その課題に向き合うことすらやめてしまう学生が後を絶たない。

先行研究からは、レジリエンス研究を保育学生に焦点化させたものがある。レジリエンスとは「不利な状態やストレスから立ち直る性質をさす概念である。日本語では『弾力性』と訳され、『しなやかさ』という言葉にも通じる」¹とされている。

このように保育学生においてもレジリエンスという問題は看過できない視点であり、尾野・中山は「レジリエンスと自己教育力との間に正の相関関係を確認した」²とし、「学生へのストレスマネジメント指導にレジリエンス概念の活用が有効といえる」³としている。また、中山は、元々備え持った資質のレジリエンスと後天的に獲得される獲得的レジリエンスについて着目し、「獲得的レジリエンスの低い者は『発達的視点で子どもを捉えかかわる』が伸びなかった」⁴という研究結果を示している。このような保育学生の持つレジリエンスに焦点をあてた研究があるが、昨今の保育学生

の「困難さ」に対する耐性としてみた場合、短大在学時におけるレジリエンスのみに焦点を当て、改善を図ろうとしても限界があるといえる。

本研究においては、保育学生が持つ「困難さ」の現状から、その根本的な要因を探り、保育・幼児教育の重要性について論じると共に、現代の保育者に求められる専門性において重要とされる部分を焦点化していく。ここで取り扱う「困難さ」は一般的に扱われる保育者としての必要なレジリエンスもそうであるが、学びを面白がる素地としての「困難さ」への耐性に焦点を当てて考察していきたい。

2. 研究方法

(1)方法

本研究においては本校の幼児教育学科における1年生・2年生の学生を対象にアンケート調査を行った。調査方法は、授業内容終了後に15分程度で集合自記式調査を行った。アンケート調査は令和元年12月23日(月)1限に2年生への調査、3限に1年生に対する調査を実施した。アンケートの自由記述を基に保育学生の「困難さ」がどこにあり、その根源的な要因について検討を行うこととする。

(2)倫理的配慮

アンケート用紙の回収については後部座席に回収用封筒を用意し、回収を行った。アンケートの項目は、基本的な事項(学年等)や自由記述を含むアンケート内容とする。得られたデータは全て無記名とし、個人名を特定できないように行った。その点につき対象者一人ひとりの同意を得ることとする。同意の方法としてはアンケートの表紙に同意文書をつけ、その趣旨に同意した方のみがアンケート項目へ進む方法を取った。

(3)結果

アンケート調査用紙は1年生87名、2年生67名の計153名分を回収することができた。基本的な情報として、アンケートを行った時点における実習の経験の有無は、1年生は教育実習Ⅰ(2週間)を1回行ったのみ。2年生は教育実習Ⅰ・Ⅱ、保育実習Ⅰ(保育所)・保育実習Ⅰ(施設)・保育実習Ⅱ又はⅢの計5回を終えている学生が大半を占めている。

3. 保育学生の持つ「困難さ」の現状

ここでは、保育学生に見られる「困難さ」について述べていきたい。上述したアンケート調査からその傾向や材料となるものを洗い出しながら、学生が捉える「困難さ」について検討を行っていききたい。学生に行ったアンケート項目の中でQ：「保育は大変だ」に対するその理由についての自由記述を図1に示している。このデータによると「未記入」、「その他」以外の上位の3つが「子どもに対する難しさ(発達理解、接し方など)」、「命を預かること、責任」、「正解がない、考えること、自由な発想」として示された。

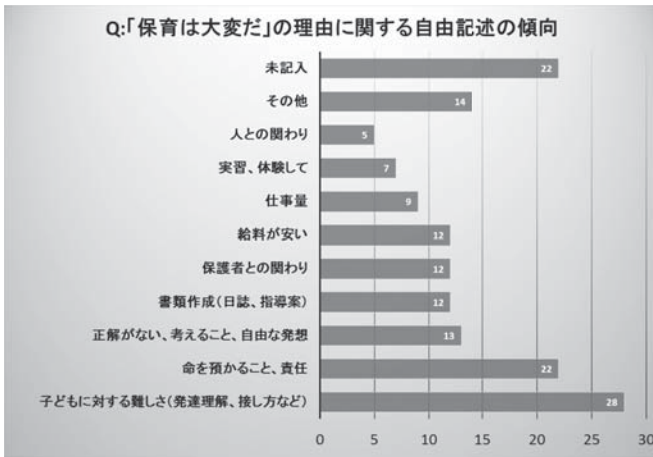


図1 Q：「保育は大変だ」の理由に関する自由記述

具体的な記述としては「子どもに対する難しさ(発達理解、接し方など)」において、「子どもの思っていることは理解しづらいし、一人ひとり個性が違うから」や「自分が思っていた以上に書き物が多かったり、保育について学ぶたび、子どもの発達理解や言葉がけなどが難しいと感じるため」などの記述が見られた。また、「命を預かること、責任」については、「とても大変で責任感のある仕事だと思う。命を預かり幼少の大切な時間、時期に関わるのだから」、「子どもたちの命を守り、成長をサポートしていかなければならないから」などの意見が見られた。また、3番目に多かった「正解がない、考えること、自由な発想」について見てみると、「保育には、これといった正解がないから自分が正しいか分からない」、「正解が分からないから」、「日誌、指導案も大変だし、自分の支援、援助が子どもに適しているか、どうしたら楽しんでもらえるか探るのが大変」

という記述が見られた。これらの記述を見ると正解がないことや目の前の子どもに対してどのように保育を展開してゆけば良いかを考えることが大変さの要因であることがいえる。

自由記述の上位3つを見ると、保育という営みが「こうすれば良い」という指標が存在する訳ではないもの、正解がある訳ではないもの、それに加えて命を守るという責任の重さが重なって大変さや困難さを感じているということがいえる。このことは本多・櫻井の「幼稚園教育実習における実習不安の類型とその特徴」においても同様の傾向が示されている。本多・櫻井の研究結果によると、幼稚園教育実習において保育学生が持つ不安のうち、「子どもとの関係」・「実習継続」・「保育の実践」・「身だしなみ」・「現場への適応」の5項目の不安に対する因子が示されている。そのうち、「子どもとの関係」・「現場への適応」に関する不安は男性よりも女性の方が有意に高いことが示されている⁵。また、本多・櫻井によると「保育者効力感尺度」と「子どもとの関係」に対する不安との間に負の相関がみられ、「子どもの反応や実践に関する不安が、保育者としての効力感と関係することが示唆された」⁶としている。つまり、「子どもとの関係」がうまくいかないと「保育者効力感」も下がるということである。このことは本研究において保育学生がQ:「保育は大変だ」の質問項目に対して、「子どもに対する難しさ(発達理解、接し方など)」が大変さに起因しているという記述と関連している。本田・櫻井の研究は「幼稚園教育実習」に限定した傾向を示したものであるが、本研究は「保育は大変だ」という問いに関する自由記述であり、保育全般をイメージして回答したものである。保育全般をイメージした際においても子どもとの関わりに関する不安や大変さという点は共通しており、先行研究と類似した点が見られた。そのことからすると、保育において子どもとの関わりや接し方という、対子どもに関する不安は、保育学生において非常に大きな要素となっていると共に保育効力感に対しても大きな比重を占めるといえる。

4. 学生の持つ「困難さ」の要因～外発的動機付けへの起因～

ここでは上述した調査結果を基に、学生の持つ「困難さ」の要因について考察を加えながら述べていきたい。ここまで、レジリエンスや保育者効力感などについて触れながら述べてきた。これらの視点は、保育者の専門性を高めるための視点として非常に重要な視点であり、今後さらに検討の余地があるといえるが、その点に関しては疑問点も多い。どのような疑問かという、保育学生としての2年ないし4年間における

レジリエンスの変容よりも、それ以前にどのような経験や人との関わりを経てきたのかということの方が人間的な熟成において非常に大きいのではないかと、ということである。保育学生がもつ「困難さ」というものは、大学に入ってから変容の可能性がないと述べている訳ではないが、その変容の仕方には限界があるということである。実際に、保育学生の中には保護者から勧められた保育という進路をそのまますすんでくる学生、又は自分で保育という道を選択して入学してきた学生と様々居る。しかし、実習等をきっかけに進路を変更したり、行き先を自分で決めることが出来ずに苦しんだりする学生が後を絶たない。この時点において学生の効力感を高めようとしたり、基礎的な能力やレジリエンスを高めようとしたりしても非常に困難な場合が多いのである。一方で、順調に実習等を積み重ねているように見える学生においても、自分の行っていることに対して「褒めて欲しい」というように賞賛を求めるような振る舞いを見せる学生も多く見られ、誰の為に何故大変な課題に取り組んでいるのかが見えにくい様子も見られる。教員に褒められたいから保育の技術を高めたり、誰かの賞賛を得たいから子どもへの関わりを高めたりする。このような現状で、果たして保育の質は高まるといえるのであろうか。

ノエル・エントウィルスは「学生の学習への取り組み方にもっとも重要な影響を与えるもののひとつは、彼らのそれ以前の経験である」⁷とした上で、「社会的、文化的な姿勢は早期に形成され、学生の高等教育への適応に影響を与え続ける」⁸と述べている。このことから、高等教育の学習をより豊かにするためには、高等教育以前の学習が非常に重要であることが示されている。また、賞賛や承認を求める学生は、学ぶことを内発的動機と外発的動機として区別した場合、外発的な動機に起因しながら学習に取り組んでいるということが出来る。ノエルは「内発的動機は、学んでいるものへの興味とそこから引き出される快い感情から生じる。一方、外発的動機は、外部の報酬、例えば、成績とか賞賛から生じる。(中略)高等教育においては、内発的動機こそが学習プロセスを個人的な理解に導くのである」⁹としている。つまり、保育の様々な課題に対して内発的動機に起因しながら「学んでいるものへの興味とそこから引き出される快い感情」が湧きあがるような学びの姿勢が、保育を学ぶ素地として出来上がっていることが望ましいのである。子どもが好きだから、かわいいからという表面的な興味から一歩踏み出した興味の持ち方を高等教育以前に下地として積み上げておくことが必要といえる。

このことは本研究におけるアンケート調査からも考察することができ、正解がない

から大変と感じていることや自ら考え出すことに困難を感じている点、又は子どもに対する接し方に大変さを感じる点とも関連してくる。本来、正解がなく自由度が許されていたり、自ら考えだしたものを実践できたりすることは保育における醍醐味であり、魅力の部分である。しかし、その点が大変となってきたということは、保育を創造する自己や主体性が成熟しておらず、ノエルのいう内発的動機における「学んでいるものへの興味とそこから引き出される快い感情」が育ち切っていないと捉えることができる。つまり、保育をすすめるにあたって自己の学びたい欲求に起因して学びを深めるのではなく、内発的な動機が萎んだ状態で保育の学習や実習に取り組んでいると考えることができる。具体的に言い換えると、外発的動機によって子どもと接している(どのように接することが正しいのかという周囲からの目に意識を向ける)状況が考えられ、考えることや自由な発想を求められる場面においても内発的動機に基づいて発想できずにいる(どのように考えることが正しいのかという周囲の評価に意識を向けている)ことから保育学生が「保育を大変だ」と感じていると捉えることができるのである。保育という営み自体が、汎用性のある営みであるが故に「この場合は、次のような対応をする」といった様なマニュアル化が難しい。その上、その判断が瞬間瞬間に求められる。そのため、保育学生は正解の無さに戸惑い、方向性を見失ってしまうのではないだろうか。また、正解が分からないが故に外発的動機付けという行動の様式に起因しやすくなってしまってもいえる。しかし、保育という営みは自身がどのような意図を持って行動を起こしたか、という自己や内省を行う所にその専門性の向上の重要な要素がある。他者の評価のみに起因して行動を起こそうということ自体が保育の専門性の向上を妨げてしまう要因ともなりうるのである。

5. 「困った」を面白がる素地と「自分という存在」

上述したような保育実践における「外発的動機付け現象」ともいえる学生の受動的な学びの姿勢は、如何にして出来上がってきたのだろうか。ここではその要因を探るべく、現代の保育・幼児教育に焦点を当てていきたい。

学生が幼少期から高校生までの教育においてどのような過程を歩んでくるのだろうか。昨今の保育や教育の傾向を鑑みると、乳幼児から高校生までは大人が用意したルールの上を、大人が思い描いている通りに進むように働きかけ(られ)、子どもに主体性や疑問が生じる間を与えないまま大学生まで育てあげる(られる)。子どもは、途端に「生徒」から主体性を持った「学生」へと変化を余儀なくされ、やがて社会へと投げ出さ

れる。つまり、高校生までは、先生の言う通りにしていれば怒られもせず、失敗もしない。しかし、「学生」となった途端に自ら考えて行動することや主体性を重んじられる。また、社会に出れば、多様性や変容性が目まぐるしい中で自己の判断や創造性を求められ、自己肯定感が育まれないまま大人としての振る舞いを要求される。そうになると大学における教授内容やその2年間ないし4年間は大きすぎる役割となってしまうとともに、テコ入れを行う段階としては遅すぎると言わざるをえない。やはり、その基本的な素地が出来上がるのに適切な時期があるのである。その最も重要な時期が乳児から幼少期といえる。

高野は「人も動物も、本来好奇心が強く、自分から積極的に行動する存在である」¹⁰とし、「乳幼児の子どもは、めずらしいものがあると、触ったり、なめたり、たたいたりしてその存在を確かめようとする」¹¹のものであると述べている。現に乳幼児の行動を観察していると、大変な傾斜をわざわざ登ろうとしたり、道端の縁石の上を不安定になりながら歩こうとしたり、濡れるのを承知で水たまりに躊躇なく入ったりする。そもそも外界との接触において自分がどこまで出来るのかを試し、「困難」な点を面白がりながらクリアしようとする姿がある。このことについて、高野は自己決定と有能性という視点から次のように述べている。「人は、たとえ欲求が満たされていても、より良いものを求めて、自分から進んで行動する。(中略)その中で、誰に言われたのでもなく、自分で決めたからやっているという確かな実感を求めているのだ。(中略)人から言われた通りに行動するばかりでは、自分の存在がどこかに行ってしまう。自分から求めているから今こうしている。という実感こそ、自分の存在を自覚できるのである」¹²。このような視点からすると、保育・幼児教育の時点から先生に言われたことを強要され、周囲の流れに合わせて行動するだけの教育がいかに意味のないものであるかが分かる。また、この自己決定や主体性を大切にしない保育・教育は、先述した獲得的レジリエンスも内発的動機付けをもそぎ落とし、自分という存在すらどこかに置き去りにさせてしまっているのである。子どもの困難さを面白がる素地を低減させず、主体性の根源が何であるのかを追求する保育・幼児教育の必要性を今一度見直さなければならない。

6. 保育学生に責任はない～保育・幼児教育の在り方を問う～

ここまで、保育学生の傾向や保育を学ぶ姿勢として、主体性の欠如を指摘しながら述べてきた。しかし、保育学生のその要因は現在または近年の保育・幼児教育の在り方の影響が非常に大きいとみている。既にそのような保育・教育を受け、大きくなっ

た学生に責任を求めるにはあまりにも酷である。しかし、これからの、変容のめまぐるしい社会を生きていくために現代の保育を問い直し、保育・幼児教育の実態を根底から疑っていかねばならない時にきている。

保育学生をはじめとする現在の若者の生きにくさは、モラトリアムの時期であることやアイデンティティを確立しようとする時期であるが故の苦しさもある。しかし、よりその状況を悪化させている要因は、乳幼児期から保育・教育という形で子どもの主体性がそぎ落とされてきていることが要因といえる。発達心理学者の鯨岡は「青少年を含めて、今の子どもたちの育ち、特に主体としての心の育ちに深刻な問題が孕まれているという現状認識がある」¹³と述べている。その上で、鯨岡は3つの観点から乳幼児期における主体性の重要性を述べている。それは「①いまのあるがまま(存在)を尊重される必要があるという意味において、②成長・変容し「なる」存在であるという意味において、③個に閉じると同時に他に開くという意味において、である」¹⁴としている。

①・②について鯨岡は「それは『あるがまま』を母親に受け止めてもらっているうちに、自らの内側から今を乗り越える力が湧き起り、大人の願う主体としてのありように『なる』という、不思議な変化の過程でもあった」¹⁵と説明している。また、③の「個に閉じる面」とは、「自己主張や自己発揮する姿に見られるように、行為や考えの発動主体として次第に厚みを増していくという面」¹⁶とした上で、「それをするのは、そのように考えるのは、他ならぬ○○だというように、個に帰属され、個に回収される面」¹⁷であるとしている。さらに「他に開かれる面」とは、「1つには他者を他者として受け止められるようになること。つまり、他者には自分とは違う思いがあることが分かり、自分の思いを他者に尊重してほしいように、他者の思いを尊重する必要があることに気づくようになることである。そしてそこから、他者と共にあることが自分の喜びになり、他者と共に生きることへの志向性が生まれてくる。それは後に自ら『私たち』と表現するようになったり、あるいは『私たち』という意識を持ったりするなど、『私たち』の感覚を身に付けることに通じる」¹⁸としている。

このように子どもは、大人との関わりの中で「内側から今を乗り越える力が湧き起り」、「行為や考えの発動主体として次第に厚みを増し」てゆき、「他者を他者として受け止められるように」なりながら、「他者と共にあることが自分の喜び」となっていく。これが主体の概念であるとしている。言い換えると、自己から起こる主体と他と共に居ることで起こる集団内における主体があるということである。

このことを踏まえ、現代の保育・教育で起きている問題を鯨岡の理論から説明すると、子どもに「内側から今を乗り越える力が湧き起こ」ってくると、萌芽し始めた主体を大人が抑えながら周囲と同じ歩調で歩むように働きかけ、個としての主体性を抑え込む。さらに、「他者と共にあることが自分の喜び」であると、子どもが全く実感を持っていない時点から、その協調性が大切であると刷り込み、集団内の中での主体性までもそぎ落としてしまう。鯨岡の理論を実践に当てはめた場合、大切なのは子ども自身が、主体として行動していることを“実感として持ちながら”主体として歩むことである。大人側が強要する主体性は主体性とは呼べない。このことからすると保育者・教育者は、様々な活動を通して子ども自身が内側から今を乗り越えようと思い始めた“瞬間”を見逃さないこと。子ども自身がその心の揺れを“自覚”し、“乗り越えた感覚を自分のものとしていく”という過程こそが、真の主体性であり育ちであるといえる。

7. 人として成長し続ける素地を育むために

(1) 幼少期における「指示なし時間」の重要性

ここでは、以上述べてきたことを踏まえた上で、人として「成長し続ける」ために必要な素地について考察していくこととする。困難に出くわした時の耐性が低い学生が見られることに加えて、「言われたことはできるが、自ら動くことができない、パッと(次の事を予見して自ら)動くことができない」という近年の保育学生の様子を実習先の園からご指摘頂くことがある。この2つの姿は表面に現れている姿としては2つだが、根本の問題としては共通するといえる。このような現状を少しでも改善するために必要な考え方として先ほど述べた主体性をどのように育んでいくかということが大切になってくる。

鯨岡の述べる「自らの内側から今を乗り越える力」が湧き起こることが主体とするならば、現代の保育や幼児教育は子どもの内側から今を乗り越える力が湧き起こる暇を与えていないといえる。つまり「困難さ」を乗り越えるために必要な「間」が決定的に不足しているのである。次から次へと課題が与えられ、出来た子どもは「マル」で出来なかった子どもは「バツ」。出来た子どもは「褒め」られ、出来なかった子どもは「やればできる」と励まされ、出来ることを強要させられる。外発的動機付けに起因しながら次々に動かされているうちは、「自らの内側から今を乗り越える力」は育つ暇がないのである。

大田は、「つまずきや廻りみち、立ちどまり、とまどいを“おちこぼれ”とみるいまの学校教育は、人間という動物の発達のすじみちからはずれているのです」¹⁹と述べ、

「予定された答えにまちがいなく到達させることを急ぐ教育、一定のマニュアルに従って行われる画一的な教授方法は、ヒトを人とする教育の本質からみて、かえって教育を硬直化させることになりましょう」²⁰とも述べている。このような風潮は保育や幼児教育においても常態化していると言え、人生の早い段階から主体性が育つ素地を消してしまっているといえる。

このことを改善するためには「指示なし時間」が必要である。子どもに課題が課されない、大人の評価の目に晒されない時間が非常に重要と考えることができる。つまり、大人の価値観を強要しない時間を意図的に、瞬間的にでも作り出すということである。そうすることで、子どもが安心感のもと自ら考え、「困難さ」が目の前にあったとしても、内発的動機付けが膨らみ、「困難さ」を乗り越えること自体が快いと感じられるようになるのである。佐伯は学びのひろがりが高まりの諸段階として6つの段階を示した上で、「最も低いレベルの『学び』というのは、言われた通りのことを全くの受動的に『丸暗記』するレベルである」²¹としている。ややもすると現代の保育・幼児教育はこの最も低いレベルの学びに陥ってしまっていないだろうか。

(2)「困難さ」に向き合えるだけの安心感を

ここでは、幼少期における「困難さ」にどのように対峙していくのかということについて述べていきたい。上述したような課題のない時間、評価がない時間と示すと「自由」という解釈が先行し、「放任」でも良しと解釈されかねない。しかし、いま述べていることは決して「放任」ではない。子どもが「自らの内側から今を乗り越える力」を持つためには「困難さ」を面白がる素地が必要なのである。しかし、この「困難さ」を面白がるという素地に辿りつくには安心感が必要といえる。マズローは人間の基本的欲求を5つの段階に分けて示し「生理的欲求(physiological need)」、「安全の欲求(safety need)」、「所属と愛の欲求(social need / love and belonging)」、「承認の欲求(esteem)」、「自己実現の欲求(seifactualization)」²²としている。子どもが「困難さ」に対峙する瞬間を具体化させると先述の「大変な傾斜をわざわざ登ろうとしたり、道端の縁石の上を不安定になりながら歩こうとしたり、濡れるのを承知で水たまりに躊躇なく入ったり」という例にみられる行為であり、大人にとっては一見無意味なものにも見える行為ともいえる。しかし、このような行為ですら、マズローの「自己実現の欲求(seifactualization)」に達するには下位の4つの段階が整っていないと最上位の欲求まで到達しないということである。

ここで、保育・教育の中でできる事という、立ち向かう「困難さ」以外に「心配する必要が何もない」という条件が大切になってくる。安心できる大人が近くで見守っている、または失敗しても大丈夫と思えるような保育者・教育者との間に形成される関係性が構築されていれば、快さをも伴いながら「困難さ」に対峙することが出来るであろう。また、これまでも述べてきたようにその「困難さ」への対峙は、保育者・教育者の押し付けであってはならず、あくまでも子どもにとって「自分事」でなければならない。つまり、誰の押し付けでもなく、子ども自身がその「困難さ」に直面してみようと思わなければいけないのである。保育者・教育者は「困難さ」への直面が「自分事」になるまでの子どもの揺れをつぶさに観察する必要があるといえる。

8. 「問い」と「学び」という「主体」

ここまで、保育学生の「困難さ」に対する向き合い方に関して、幼少期との関連を探りながら考察を行ってきた。本研究においては、保育学生における保育を学ぶ素地としての主体の欠如について焦点を当て、現代保育・幼児教育における問題提起を行った。その結果、幼少期から「主体」を膨らませることが出来ないまま成長してきている学生の姿を浮き彫りにすることとなった。このことは、「学ぶこと」そのものを面白がっていないという素地が出来上がってしまった結果といえる。本来、「学ぶこと」の意味はノエルの示すような内発的動機に起因することが望ましい。しかし、実際は外発的動機に覆いつくされながら、主体性や自己のやり場をなくしている学生の姿が示されたのである。佐伯は「わたしたちが『学ぶ』のは、別に『他人がどう思う』から学ぶわけではなかったはずで、自分自身が『納得する』ことが目的だったはず」²³と述べている。さらに、大田は「文化の『わかち、つたえ』といっても何か物を手渡すとか、配達するというようなことではありません。まず学ぶものの『何故か』の問いに支えられることが重要です」²⁴と述べている。子どもが「困難さ」に出会う事は、「問い」の姿勢、つまり「学び」の姿勢であり、あそびがその最たるものである。あそびは常に「主体」である。物事に対峙しながら選び、実行し、繰り返し、満足する。実体験を伴ったあそびには失敗も山ほどあるが、「快い感情」も常にセットとして存在している。なぜならそれは、自分で選びとった「問い」であり、「主体」だからである。この「問い」の「主体」が個にとどまらず、他へ広がっていく。これは、大田のいう「わかち、つたえ」であり、鯨岡のいう「個に閉じると同時に他に開く」ということであろう。乳幼児期から芽生え始めたこの「問い」と「学び」という名の「主体」を大切に、保育・幼児教育から見直していかなければならない。

<引用文献>

1. 森上史朗、柏女靈峰「保育用語辞典第8版」ミネルヴァ書房2015 p.287
2. 尾野 明美、中山 貴太「保育者養成課程の学生のレジリエンスの検討：自己教育力と職業レディネスとの関連に着目して」小田原短期大学研究紀要（47）, 2017 p127
3. 同書,p.127
4. 中山真「教育・保育実習による保育者効力感の変化に二次元レジリエンスが及ぼす影響」鈴鹿大学短期大学部紀要（36）, 2016 p.129
5. 本多 潤子、櫻井 登世子「幼稚園教育実習における実習不安の類型とその特徴」田園調布学園大学紀要（6）, 2011 pp. 49-60
6. 同書,p.56
7. ノエル・エントウィルス著・山口英一訳「高等教育シリーズ151学生の理解を重視する大学授業」玉川大学出版部 2010,p.37
8. 同書,p.37
9. 同書,p.30
10. 高野清純「やさしい心理学無気力一原因とその克服」教育出版株式会社 1988,p.23
11. 同書,p.23
12. 同書,pp.24-25
13. 鯨岡峻「主体として『育てられ一育つ』一質的発達研究に寄せて」p.30（無藤隆・麻生武「質的心理学講座Ⅰ 育ちと学びの生成」東京大学出版会2008）
14. 同書,p.40
15. 同書,p.31
16. 同書,p.40
17. 同書,p.40
18. 同書,pp.40-41
19. 大田堯「教育とは何か」岩波書店1990,p.152
20. 同書,pp.152-153
21. 佐伯胖「『学び』の構造」株式会社東洋館出版社 昭和50年,p.175
22. マズロー ,A.H.小口忠彦訳「人間性の心理学—モチベーションとパーソナリティ」産能大出版部 1987
23. 佐伯胖「『学び』の構造」株式会社東洋館出版社 昭和50年,p.204
24. 大田堯「教育とは何か」岩波書店1990,p.151