

「ふれ合い体験プロジェクト」から生まれる新たな保育者養成の検討(2) —保育者の変容エピソードに着目して—

金元 あゆみ* 佐藤 晶子** 井上 眞理子*** 坂本 喜一郎****

A Study on Early Childhood Educator Training Based on an “Interactive Experience Project” (2):

Focusing on the transformation episodes of childhood educators

Ayumi KANAMOTO* Shoko SATO**
Mariko INOUE*** Kiichiro SAKAMOTO****

【要旨】

本研究では、保育の魅力を感じ合う共同体としての対話的な養成のあり方を探ることを目指し、ふれ合い体験導入による保育者の変容を分析した。具体的には、ふれ合い体験を導入している保育者へのアンケート調査から、学生観・養成観に変容があった回答者の変容エピソード（自由記述）に焦点を当てて分析を行った。その結果、指導・評価が伴わない出会いの中で、学生の生き生きした姿の表出を感嘆と共に感受する保育者のまなざしが生まれ、学生に寄り添う関わりへの変化や、養成への喜び・意欲がもたらされていた。本結果から、あるべき姿にとらわれがちな一方向的な養成を脱し、保育の魅力を共に感じ交わし合う新たな養成の可能性が示唆された。

キーワード：保育者養成，保育者と学生の関係性，保育の魅力

1. 問題と目的

本研究は、日本保育協会神奈川県支部が主催・実施している「ふれ合い体験プロジェクト」による保育者の変容を探るものである。「ふれ合い体験プロジェクト（以下、ふれ合い体験）」とは、「保育学生が気軽に保育所・認定こども園に足を運び、保育の魅力を知る」という趣旨のもと、2013年度より始まった取り組みである。

「ふれ合い体験」が導入された背景として、保育

職における早期離職や潜在保育士問題等、人材育成・養成に関する様々な課題が挙げられる。保育士不足が指摘されるようになって久しいが、2019年7月時点の保育職の有効求人倍率は2.29倍となり、全職種平均1.05倍と比較すると倍以上になる等、保育士確保の困難さは深刻な状況となっている（厚生労働省、2020）¹。

また、全国保育士養成協議会が行った調査によると、指定保育士養成施設の入学者数は微減傾向にあ

* かなもと あゆみ 相模女子大学学芸学部 子ども教育学科

** さとう しょうこ 駒沢女子短期大学 保育科

*** いのうえ まりこ 洗足こども短期大学 幼児教育保育科

**** さかもと きいちろう RISSHO KID'S きらり岡本

り、卒業生の約15%は一般職に就職し、その約4割が、「保育所における保育実習で保育をすることに自信を持つことができなかつたから」と回答していることが報告されている(全国保育士養成協議会, 2019)²。さらに大野(2018)は、進路決定における保育実習・教育実習の重要性と実習時のリアリティ・ショック^{注1}を調査し、実習におけるリアリティ・ショックを乗り越えて保育職に就職する傾向が見られたものの、第1回目の保育実習にて何らかのリアリティ・ショックを受けた者が最も多かつたことを指摘している³。これらのことから、最初の保育現場との出会いとなる保育実習での体験が保育職に対するイメージや進路決定に影響をもたらす可能性が示唆される。

日本保育協会神奈川県支部においても、同様の問題意識から、地域の保育者養成校と連携を図るため、2010年度より年1回の合同会議を実施している。合同会議の中で、評価が伴う実習のもつ限界から、実習とは異なる出会いの中で、保育学生に保育の魅

力を伝達していく必要性が提起され、「ふれ合い体験」が導入された。ふれ合い体験の概要を表1に、ふれ合い体験の特徴を表2に、ふれ合い体験の実績を表3に示す。

本実習前の体験実習を実施している養成校もあるが、授業科目として位置付けられ、到達目標や学習内容が定められている等、「学生の学び」を目的としていることが多い。したがって、保育者との関係は「学生の学び」に向けて「指導する者—指導される者」といった一方向的なものとなりがちである。専門的な学びが求められる実習においては、なおさらこの傾向が強くなる。高橋(1998)は、制度化された役割関係が「こうあるべき」といった強制的普遍化の論理を内包する危惧を指摘し、他者性の認識に基づいた対話的な関係へと転換する必要性を論じている⁴。しかし、保育の専門性を学び評価される実習では、制度化された役割関係に陥りがちになり、そこから脱するには多くの葛藤や困難さに直面すると考えられる。初めての保育現場との出会いにおい

表1 ふれ合い体験の概要^{注2}

<p>〈ふれ合い体験の目的〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・園に気軽に足を運んでもらい、子ども達とたくさんふれ合う中で、子どもと関わる「楽しさ」や「保育所(認定こども園)及び保育士(保育者)の魅力」を知ってもらう。 <p>〈ふれ合い体験の参加の流れ〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・導入園の園長数名が代表として各養成校に出向き、ふれ合い体験のガイダンスを実施する。そこでは、学生が気軽に保育所に足を運べるよう、ふれ合い体験の意義や内容に加え、保育の魅力について具体的事例を通して紹介しながら、保育学生に参加を呼びかける。 ・参加を希望する学生は、参加希望園に電話やメールにて申し込みをする。 ・主な当日のスケジュールは「活動前ガイダンス」→「ふれ合い体験への参加」→「終了・解散」である。 <p>〈ふれ合い体験の基本的事項〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実施期間は、原則7～9月である、園が認める場合は3月まで延長することも可能である。 ・活動時間は、原則9時～13時であるが、本人の希望があり受け入れ園が可能な場合は、16時まで延長できる。 ・ふれ合い対象は、原則2歳児～5歳児であるが、受け入れ園が0・1歳児クラスでの受け入れを認めた場合は、条件を満たすことで参加可能となる。 ・参加は複数園に足を運んでもらいたいことから原則1回ごとの単発参加とし、希望によってはその後何度でも参加可能である。 ・参加当日、活動後に学生はアンケート(感想)を記入し園に提出する。 <p>〈園側と養成校側の連携〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・導入園には、同協会による年に1回実施されるふれ合い体験に関する研修会への参加が義務付けられている。 ・また、園と養成校は、年1回開催される合同会議にて、それぞれの立場から実施年度の報告を行い、ふれ合い体験の意義や課題について話し合いを実施し、そこで明らかになった課題を翌年度の活動に活かしている。

表2 ふれ合い体験の特徴^{注3}

- ・実習や授業に伴う課題や評価，ボランティアに付随する手伝い等の役割を伴わない。
- ・養成校が主催して実施する実習前の体験学習とは異なり，園側が主催となり養成校に出向いて直接学生に誘いかける点は，学生と園の距離を縮めると共に学生の気軽な参加を可能としている。
- ・地域の園と養成校とが同一の取り組みを共有できることは，趣旨や内容，方法の周知もしやすいという利点がある。
- ・半日の単発参加を基本とし，希望の数だけ参加できるふれ合い体験は，学生の負担軽減や学生一人ひとりの参加目的に応じる配慮等，主体としての学生の意欲やニーズを尊重した取り組みである。

出典：金元ら（2020）『『ふれ合い体験プロジェクト』から生まれる新たな保育者養成の検討—導入園の保育者を対象としたアンケート調査から—』保育者養成教育研究4，pp. 11-21. 内の pp. 12-13. より作成⁴

表3 ふれ合い体験の実績（学生は延べ数）^{注4}

年	受入園数	学生参加数
2014	63	418
2015	80	707
2016	90	803
2017	88	902
2018	110	928

て，多岐に渡るあるべき姿にとられ過ぎた結果，保育職への魅力を感じる前に疲弊し自信を失ってしまう実態があるのではないだろうか。

一方，ふれ合い体験は表1，2にあるように，「保育の魅力を知る」ことが目的である。保育者の役割も「保育の魅力を伝える」ことである。ここでの保育者と学生は，互いに保育の魅力を感じる主体として存在し，双方向的な関係性が生まれると考えられる。「保育の魅力」は多様であり，「こうあるべき」といった強制的な普遍化も生じにくい。自分とは異なる感じ方を知ったり受け入れたりする他者性の認識に基づいた対話的な関係性が自然と生まれると期待される。保育の魅力を知ることが，保育職に対する肯定的な感情を育むだけでなく，今後直面する困難を乗り越える原動力ともなる。また，保育者の感じている魅力を感じとることは，学生の保育者像のモデルともなり得る。さらに，保育の魅力を共有する相互関係は，学生と保育者が保育を楽しむ共同体の一員として，育ち合う関係性の構築に繋がると展望される。こうしたふれ合い体験の趣旨や特性に賛同する園・学生は年々増加し，表3のような広がりを見せている。

以上のことから，保育の魅力を感じ合う共同体と

しての対話的な養成のあり方を探ることを目指し，筆者らは，ふれ合い体験導入に対する保育者・学生の意識や変容について研究を進めている。筆者らは2018年に導入園の保育者にアンケート調査を実施し，第一段階としてふれ合い体験に対する保育者の意識や導入による変容を量的側面から分析した（金元・佐藤・井上・坂本，2020，以下，第1報と表記する）⁵。その結果，保育者は保育の魅力に注力できるふれ合い体験の意味を高く認識しており，自身や保育を省察する機会となっている傾向が示された。また，同調査にて，保育経験年数を経るごとに学生観・養成観^{注5}の変容の割合が高まり，変容高群は実習指導においても学生との相互関係を尊重する傾向がみられた。これらのことから，ふれ合い体験における課題や評価，指導にとられない取り組みは，保育者にとって養成への意識やその意味を省察する契機となり，学生観・養成観を醸成していく過程に寄与するのではないかと考察される。

本稿では，同調査を用いた分析の第二段階として，ふれ合い体験導入による保育者の変容エピソードに焦点を当てて，学生観・養成観の変容の様相を明らかにすることを目的とする。

II. 調査の方法と内容

II-1. 調査内容

本調査では，「ふれ合い体験と実習との違い」に関する23項目，「ふれ合い体験の意味」に関する3項目，「導入による変容」に関する2項目について5件法にて回答を求めた。これらについては，分析の第一段階として第1報に結果と考察をまとめた。「導入による変容」については，大きな変化が起きたエピソードについて自由記述にて回答を求めた。本稿では，同調査を用いた第2報として変容エビ

ソードに焦点を当てて分析する。

II-2. 分析対象

ここでは、前述した調査内容の内、本稿で扱う「導入による変容」の項目について述べる。

ふれ合い体験の導入によって「学生への見方（学生観）」や「学生を育てる意識（養成観）^{注5}」に変化があったかについて、それぞれ5件法（5：非常に変化した—1：全く変化しなかった）にて回答を求めた。中でも大きな変化が起きたエピソードについて記述してもらえるよう自由記述欄を設けた。

本稿では、学生観・養成観の変容高群の内、変容エピソードに記載のあった40名の回答を分析対象とした。

II-3. 調査時期と調査方法

2018年11月上旬～12月中旬に無記名Web調査を実施した。研究の背景や目的を記した依頼状、Web調査にアクセスできるQRコードや倫理的配慮

等が記された調査要領、予備として紙版のアンケート調査用紙と返信用封筒を同封し、ふれ合い体験を導入している神奈川県内の保育所・認定こども園110か所に郵送にて配布した。なお、個人情報の保護を遵守し個々の保育者から率直な回答を得られるよう、園名の記載は求めなかった。

II-4. 倫理的配慮

研究の目的や倫理的配慮を記した文書を同封し、同意を得られた者から回答を得た。なお、本研究は第一筆者の所属する大学の研究倫理委員会から承認を得ている。

III. 結果と考察

III-1. 回答者の基本的属性

ふれ合い体験を導入している110園に調査を依頼し、206名の保育者から回答を得られた。回答者の属性として、園での役職、保育経験年数、ふれ合い体験の導入時期を表4に示す。

表4 役職、経験年数、導入時期 (n=206)^{注6}

役職	人数 (%)	保育経験年数	人数 (%)	導入時期 (導入年数)	人数 (%)
園長	26名 (13%)	21年目以上	39名 (19%)	2018年度から (1年)	35名 (17%)
副園長・主任・副主任	46名 (22%)	11～20年目	56名 (27%)	2017年度から (2年)	21名 (10%)
クラス担任	113名 (55%)	4～10年目	67名 (33%)	2016年度から (3年)	33名 (16%)
フリー	10名 (5%)	3年目以下	41名 (20%)	2015年度から (4年)	27名 (13%)
その他	6名 (3%)	未記入	3名 (1%)	2014年度から (5年)	15名 (7%)
未記入	5名 (2%)			2013年度から (6年)	54名 (26%)
				分からない	15名 (7%)
				未記入	6名 (3%)

III-2. 学生観・養成観の変容

本稿では、アンケート項目の中で「学生観・養成観の変容」の回答に焦点を当てる。ふれ合い体験導入後、学生観・養成観に変容があったか5件法にて尋ねたところ、それぞれの平均値は3.3 (SD=0.90)、3.5 (SD=0.89)であった⁶。そこで、欠損値を除く190名について平均値を基に高群 (4点以上)、低群 (3点以下) に分けて分析を行った⁷。学生観変容の高群76名及び養成観変容の高群94名に、学生観・養成観に変容をもたらしたエピソードを尋ねたところ、40名による回答が得られた (自由記述)。

回答者の属性としては、保育経験年数11～20年目の保育者が50%、初年度から導入している保育

者が43%であった (表5)。

変容の具体的な内容やエピソードの記述という設問の特性から、多様な内容や表現が含まれている。したがって、記述に内包される本質からその構造に迫れるようKJ法 (川喜田, 1986)⁸を参考にした分析を試みた。分析の手順としては、記述内容を全て文字化したものを最小の意味内容のまとまりで段落を分け通し番号を付し、意味あるテキストとしてラベル化した。その結果、93枚のラベルが得られた。次に、ラベルを記載内容の親近性に基づいて分類し、内容を要約した表札を付けた (小グループ)。さらに、小グループの親近性から中グループを作り表札を付けた。これらを整理したものを表6に、図解化した

表5 「変容エピソード」回答者の属性 (n=40)^{注7}

役職	人数	保育経験年数	人数	導入時期 (導入年数)	人数
園長	11	21年目以上	12	2018年度から (1年)	2
副園長・主任・副主任	14	11～20年目	20	2017年度から (2年)	7
クラス担任	10	4～10年目	8	2016年度から (3年)	7
フリー	2	3年目以下	0	2015年度から (4年)	6
その他	2	未記入	0	2014年度から (5年)	0
未記入	1			2013年度から (6年)	17
				分からない	1
				未記入	0

ものを図1に示す。

分析の結果、これまでの学生観・養成観 (育成観) として、若手の特性や早期離職者への分からなさを感じていたこと (1-①), 「保育士になるために」という気持ちで、保育への思いを伝えることに一生懸命になりすぎたり、自身の経験から「こうである

う」という気持ちで指導したりしていたこと (1-②) が挙げられていた。ふれ合い体験導入直後については「今日も誰か来るんですか? 程度の受け入れだった」等、受け入れ意識が低かったことも述べられていた (1-③)。

それらが、学生の実態と出会う中で何かしらの『驚

表6 学生観・養成観が変容したエピソードの整理

中グループ	小グループ	ラベル数
1 以前の学生観・養成観・育成観	① 若手の特性や早期離職者に対して「分からなさ」を感じていた。	4
	② 以前は、保育士になるために、自身の思いや経験から指導・評価していた。	3
	③ ふれ合い体験導入直後は、受け入れ側の意識も低かった。	2
2 ふれ合い体験で大切にしたこと	① 保育の楽しさ・喜び・やりがいを感じてもらう。	2
	② 温かく受け入れ、保育への夢をつないでいく。	4
	③ 実習との違いを職員と共有する。	3
3 学生の実態への気づき	① 学生のありのままの姿にギャップを感じた。	3
	② 学生の感じる戸惑いを知った。	5
	③ 学生の個性や個人差を知った。	5
	④ 生き生きとした学生の姿と出会った。	11
	⑤ ふれ合い体験後のアンケート内容が生き生きとしていた。	2
	⑥ 実習ではないことの意味を感じた。	3
	⑦ ふれ合い体験を経て実習に来た学生は馴染みが早い。	1
4 受け入れ態勢の変化	① 職員の意識や対応、園の受け入れ態勢が丁寧になってきた。	6
	② 自園・自身の保育や養成を見直す機会になった。	3
	③ 職員の実習生を受け入れる意識や態勢が整ってきた。	3
5 関わりや指導の変化	① 学生の実態に即した指導の必要性を感じた。	7
	② 学生に伝える内容や関わり方が見えてきた。	12
	③ 把握した実態を実習指導にも生かしていく。	2
6 養成への意欲・喜び	① 意欲的な学生との出会いは養成への意欲を高める。	5
	② 学生の嬉しそうな姿と出会うと自分も嬉しくなる。	3
	③ 学生に楽しさややりがいを感じてほしいと思うようになった。	3
7 実習に繋がるかの不安	① ふれ合い体験が実習に繋がるかは不安も感じている。	1

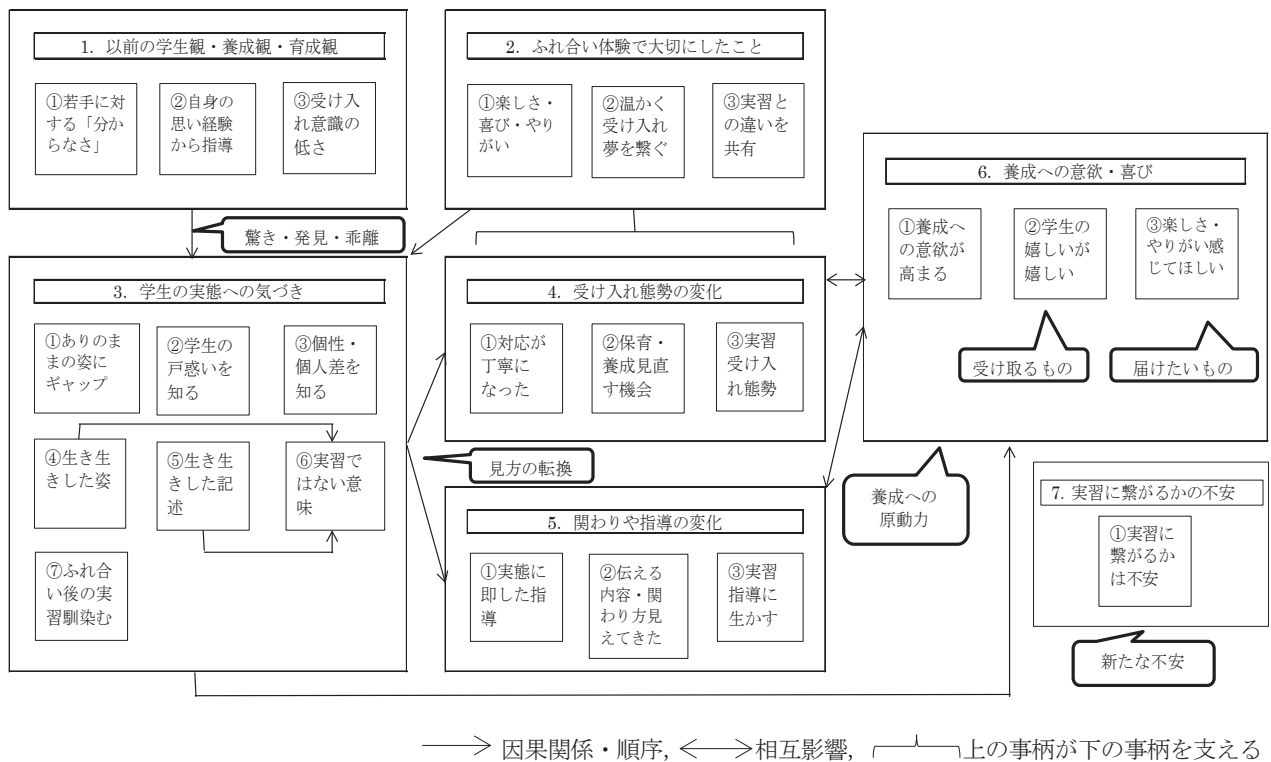


図1 学生観・養成観が変容したエピソードの図解

き・発見・乖離」を感じ、『見方の転換』が起こっている。転換の契機となった「学生の実態への気づき」(3)が多岐に渡っていることから、ふれ合い体験は『学生が園を知る』だけでなく『園が学生を知る』という意味ももつといえる。実際に、実習ではない出会いの中で、よくも悪くもありのままの姿を知る記述が溢れていた。最も多かったのは「生き生きとした姿との出会い」(3-④)であり、これまで幾度も出会ってきたであろう学生の姿が驚きや感嘆をもたらすものとして映る記述が見られた。

こうした見え方はなぜ生まれたのか。「生き生きした記述」(3-⑤)、「実習ではないことの意味」(3-⑥)の中に、次のような記述があった。

- ・実習日誌に苦勞している学生とふれ合い体験後のアンケート*の記入時間の違いに驚いた。ふれ合い体験後のアンケート記入は短時間だが、内容は学生の思いや視点が簡潔にまとめられていた。評価が伴うとこんなにも自分の力を発揮できなくなるものなのかと感じた。
- ・実習ではないというのびのびとした現場の中で子どもと接することが楽しいと感じていることが態度や言葉からも感じ取れた。

(下線は筆者による。*ふれ合い体験で感じたことを自由に記入する用紙)

一つ目の記述から、「書くこと」は学生にとって苦手なものだという印象が覆され、その生き生きとした記述に驚く保育者の姿がある。評価が伴う実習日誌においては「何をどう書けばよいか」とらわれがちだが、そうしたしがらみから解放され、自然と書きたいことが生まれている学生の姿に意味を感じていると捉えられる。二つ目の記述は、実習ではない「のびのび」とした現場の中に身を置く学生の感じていることを感じ取る保育者のまなざしがある。あるべき姿から解放されることは、学生の自己発揮だけでなく、受け入れ側にも「のびのび」とした雰囲気をもたらしたのではないだろうか。それらが相互に影響し合い、学生の生き生きとした姿を感じるまなざしが生まれたと考えられる。

加えて、「ふれ合い体験で大切にしたこと」(2)の影響もある。ふれ合い体験導入にあたり、楽しさや喜び・やりがいを感じてもらうこと(2-①)、温かい雰囲気を受け入れ保育への夢を繋ぐこと(2-②)、実習との違いを職員間で共有すること(2-③)を大切にたと挙げられていた。実習との違いの周知が挙げられている点は、これまで指導・評価する立場で学生と関わっていた保育者にとって、そうではない立場で関わることへの意識、あるいは戸惑いが表れている。これらの現場の努力も学生の生き生

きした姿の表出や発見に繋がっていると考えられる。

以上のような「学生の実態への気づき」(3)を受けて、また「ふれ合い体験で大切にしたこと」(2)に支えられて「受け入れ態勢の変化」(4)、「関わりや指導の変化」(5)が生じていた。ふれ合い体験において学生の気持ちに寄り添った丁寧な対応をすること(4-①)に加え、実習での受け入れ態勢にも変化が表れている(4-③)。同様に、「関わりや指導の変化」(5)においても、実習指導に生かしていく記述が見られた(5-③)。学生の実態を把握することで学生への見方の転換が起こり、学生に寄り添いながら実態に合わせて指導していく必要性を感じていることが表れている。それは、ふれ合い体験に留まらず、実習指導も含めた養成という営み全体に引き継がれているといえる。

さらに、学生の実態との出会いを受けて「養成への意欲・喜び」(6)も生まれていた。「学生が嬉しそう姿を見るとこちらも嬉しくなる」(6-②)といった学生から受け取るものや、「楽しさややりがいを感じてほしいと思うようになった」(6-③)という学生に届けたいものの変化が記述されており、養成への喜び、意欲、期待、やりがいの高まりが記述されていた。

一方、ふれ合い体験を通して養成の喜びを感じつつ、ふれ合い体験が実習に繋がっていくか不安を感じている記述もあった(7)。ふれ合い体験と実習との違いが見えてくるほど、指導・評価の伴う実習をどう捉えていくかという新たな戸惑いが生まれてくる。今後、ふれ合い体験のもたらす意義が実習にどのように繋がっていくのか、実習のあり方や可能性について検討していく必要がある。

IV. 総合考察

本研究では、ふれ合い体験導入による保育者の学生観・養成観変容の様相を分析した。学生観・養成観の変容エピソードの分析では、様々なあるべき姿から解放される中で、これまでと違った学生姿が見えてくるという特徴が見出された。こうした学生の実態への気づきを契機として、見方の転換が起こり、受け入れ態勢や関わりに変化が見られ、養成への意欲や喜びがもたらされていた。学生の喜びが自身のものになっていく等、自然と思いを共にする記述も見られており、対話的な関係性への変容の様相が浮かび上がってきた。これらの記述は、「自分の思いを伝える」に留まらない「相手の思いを聴き取

る」関係性が育まれていると捉えられ、対話的な養成のあり方を検討する上で、重要な視座を含んでいる。さらに、養成という営みに喜びや意欲がもたらされることは保育者側の原動力となり、保育職の新たな魅力に繋がっていくと展望される。

【付記】

本研究は、相模女子大学における特定研究費の助成を得て実施したものの一部である。また、日本保育学会第72回大会において発表したものを一部加筆・修正したものである。

【謝辞】

本研究にご協力下さいましたふれ合い体験導入園、保育者に心から感謝申し上げます。

【引用文献】

1. 厚生労働省子ども家庭局保育課(2020)「保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書」(保育の現場・職業の魅力向上検討会による報告書)
2. 一般社団法人全国保育士養成協議会(2019)「指定保育士養成施設の内定先等に関する調査研究」(令和元年度子ども・子育て支援推進調査研究事業(厚生労働省))
3. 大野和男(2018)「進路決定における保育実習・教育実習の重要性と実習時のリアリティ・ショック」鎌倉女子大学紀要25, pp. 35-48.
4. 高橋勝(1998)「教師のもつ『権力』を考える」佐伯胖ほか編集委員会『教師像の再構築』岩波書店 pp. 215-234.
5. 金元あゆみ・佐藤晶子・井上真理子・坂本喜一郎(2020)「『ふれ合い体験プロジェクト』から生まれる新たな保育者養成の検討—導入園の保育者を対象としたアンケート調査から—」保育者養成教育研究4, pp. 11-21.
6. 前掲5.
7. 前掲5.
8. 川喜田二郎(1986)『KJ法—渾沌をして語らしめる—』中央公論社.

【参考文献】

やまだようこ編(2007)『質的心理学の方法—語りをきく—』新曜社.

【注】

1. リアリティ・ショックとは、新卒労働者が期待と現実のギャップに心理的衝撃を受けることを指す。
2. 日本保育協会神奈川県支部 (2019)「ふれ合い体験」案内資料より作成
3. 金元あゆみ・佐藤晶子・井上真理子・坂本喜一郎 (2020)『『ふれ合い体験プロジェクト』から生まれる新たな保育者養成の検討—導入園の保育者を対象としたアンケート調査から—』保育者養成教育研究 4, pp. 11-21. 内の pp. 12-13. より作成
4. 日本保育協会神奈川県支部, 養成校との連携を考えるワーキンググループによる実施報告書より作成
5. 予備調査において「養成観」を「養成への見方・考え方」と表現した際, 養成校に対するもの(養成内容や方法等)と誤解を受けることがあった。「観」には「意識」という意味も含まれることから, 本調査においては「学生を育てる意識」と表現した。
6. 金元あゆみ・佐藤晶子・井上真理子・坂本喜一郎 (2020)『『ふれ合い体験プロジェクト』から生まれる新たな保育者養成の検討—導入園の保育者を対象としたアンケート調査から—』保育者養成教育研究 4, pp. 11-21. 内の p. 14. から抜粋