

「保育職の魅力の伝達」研修によって学生に伝達された 「保育職の魅力」の分析

小嶋 玲子 嶋守 さやか 片山 伸子 青山 裕美

The Change of Interest Level of Students Majoring in Early Childhood Care
and Education through Presentations of “Values of the Profession
of Childcare and Education” by Nursery School Teachers

Reiko OJIMA, Sayaka SHIMAMORI, Nobuko KATAYAMA and Hiromi AOYAMA

はじめに

保育者を目指す学生に対して養成校は、早期に保育職へのよいイメージを持ち、目標を持って学業に励み卒業後も保育者として成長を続けてほしいと願っている。そのため、OGやOBの講話などの機会を設けて、保育者像の形成や保育の仕事の理解を深める試みを行っている。

学生の保育者像や保育職の理解に最も影響を与える機会の実習であろう。実際、実習が学生の保育者像の形成や進路決定、保育に対する評価に与える影響を示した研究は多い。相澤・安部(2017)^[1]は、短大生を対象に実習直前と直後に保育者の資質についての自由記述アンケートを行い、学生が考える保育者像について検討している。結果は実習が進むにつれ学生の保育者像は変化しており、その変化には実習園の形態も影響していることが分かった。小島(2012)^[2]は4年制大学2、3年次の保育所実習前後に子ども、保育のイメージ、理想の保育者像について質問紙調査を行い、保育者像に関しては実習先で出会う保育者が大きな影響を与えることを示している。大野(2018)^[3]は4年制大学の学生を対象に、実習前後の進路決定の理由、リアリティ・ショックについて実習終了後に調査している。結果から、保育の資格を活かした進路を考えているが、就職を希望する園は実習終了後に決定する傾向があることが分かった。また、リアリティ・ショックに関しては保育実習1回目では61.9%であり、実習を経験するにつれ減少していたが、保育実習後の教育実習でも45.2%となっていた。安部・石山(2010)^[4]も実習日誌やインタビュー、授業内の課題の分析から保育者像の形成について検討し、学生は学生固有の経験や生活感情から保育者像や保育観を形成していることを示している。

このように実習での出会いは学生にとって保育者や保育の職を知る機会として重要であり、実際に影響を与えているが、そこには限界もあると考えられる。まず、学生は配属された実習園の保育者や指導担当保育者にしか出会えないことである。実習園の変更はできないため、学生は実習園での経験を過度に一般化し保育の評価や保育者像を形成してしまうおそれがある。次に実習では学生は評価され、保育者は評価する立場になっていることがあげられる。学生は

評価を気にするあまり保育者に聞きたいことが聞けず、不満や不安をもったまま実習を終えるおそれがある。評価する保育者も、現職の保育者としてのプライドや指導する立場から学生に対して伝えたいことを十分に伝えられていない可能性もある。

上記のような実習の限界を考えると、学生が実習ではない場で保育者と交流し合う場を設けることも、保育者像の形成や保育職の理解につながり、学業や就業の継続につながると考える。保育者のようになりたいと憧れ、保育者になり、その後も保育者であり続けようとする学生の意思を育むために、筆者らは現職の保育者と養成校の学生がともに学び合う場として2015～2017年度に「保育職の魅力の伝達」研修を企画し、開催した。

学生が目指す保育者という職業理解や保育者像の形成に関して、厚生労働省は2013年に「保育を支える保育士の確保に向けた総合的取組」^[5]を公表した。保育士不足という現状で、現職保育士に対しては、就業継続のための離職防止研修養成校の学生に対しては保育士の仕事の大切さや魅力を伝えるための取り組みを行うことなどが示された。そこで筆者らは、「現職保育士が保育職の魅力を見出し、職業継続の意志を高めること」と「養成校の学生が保育職の魅力を語る現職保育士の生の声に触れ、保育士として生きることに見出し、保育職への就業意欲を持つこと」を目的として本研修を行ってきた。受講する保育者は、公私立保育園、こども園、認可外保育施設および小規模保育施設に勤務しており、経験年数は1年目から26年目であった⁽¹⁾。研修では受講保育者の経験年数別に分けてグループ分けをし、「保育職の魅力の伝達することの大切さ」について講師から短い講義を受け、グループごとに保育職の魅力とそれを伝達する方法を考えた。伝達場面は、替え歌や保育場面の寸劇など、保育者が自由に工夫をこらしたパフォーマンスが行われ、保育者同士が聴講し合うと共に、保育者養成校の学生が聴講した。その後、聴講した学生との交流や保育者同士の交流、研修の振り返りが行われた。

看護や福祉といった他職種でも自分自身の職について語り合う研修（例えば、松島ほか(2010)^[6]、東(2010)^[7]、酒井ほか(2017)^[8]、庄子(2017)^[9]）はあるが、「魅力」のみに焦点をあて、魅力を様々な伝達方法で伝える研修は見当たらない。本研修の独自性として筆者らが考えているのは、保育者である受講生が自身の職業の「魅力」を考え、それを保育者同士あるいは保育者志望の学生という同僚や同僚になる可能性のある人たちに伝達し、語り合う場を設けている点である。学生にとっては上記のように実習の評価を離れた場で保育者と出会うメリットがある。現職保育者には、実習生ではない多くの保育者志望学生と、評価する立場ではなく出会い交流する機会は、学生時代を思い出したり自分を振り返る機会として有効であろう。

実習の場では子どもへの指導や日誌の書き方などが学生と保育者のやりとりの中心となり、保育職の魅力ややりがいまでは伝えきれない。こうした場を設けることで、学生に対して上記の目的（保育士として生きることに見出し、保育職への就業意欲を持つ）が達成されると考えた。本論では研修において伝達される側の学生に焦点をあて、研修を聴講したことによる効果を検討する。具体的には研修前後の学生による保育職についての自由記述を分類し、現職の保育者との交流による自由記述の変化を調べる。

I. 目的

本論の目的は、2015～2017年度の各年度に「保育職の魅力の伝達」の研修を聴講した学生を対象に行ったアンケート調査の分析結果から、研修の聴講前後で、学生が考える保育職の魅力の内容がどのように変化したかを調べ、変化の内容から保育職のどのような魅力が伝わったのかを明らかにする。結果から、保育職に就き、その後も「学び続け、保育者としてのキャリアを積み上げていく」保育者を養成するために、学生が実習以外の場で「保育者と出会い、語り合う」ことの重要性について言及する。

II. 方法

1. 分析対象データ

分析に用いたのは、2015年度、2016年度、2017年度に「保育職の魅力の伝達」研修（以下、本研修とする）を聴講した4年制保育者養成大学の3年生と2年生及び4年生の事前・事後アンケートのテキストである⁽²⁾。アンケートでは、事前事後における学生の自由記述の変化を見るため、学生はアンケートに学籍番号のみ記入し、事前および事後アンケートの両方に回答した学生のアンケートをテキスト分析対象とした。その数は3年生が123名分、2年生が146名分、4年生が132名分であった。倫理的配慮として、事前事後両方のアンケートには学籍番号とは別の番号を振り、個人が特定されないようにしてデータの処理を行った。学生にはアンケートを取る際にアンケートの主旨説明を行い、学籍番号は事前事後のアンケートの変化を知るための記号であり、データ処理には、学生を知らない人が別番号をランダムに割り当て、個人が特定されないようにデータ入力し処理を行うこと、また、アンケートの回答が成績評価には全く関係しないことを伝え協力を求めた。

2. データ収集時期

2015年度の研修は7月中旬に開催したため、同年度の調査対象とした3年生は2年次での保育所・施設実習を終えた後に研修を聴講した。2016年度は、2年次保育所実習の1週間後である10月中旬に2年生が聴講した。2017年度は、4年生がすべての実習を終え、就職を控えた10月中旬に聴講した。本研修の事前アンケートは本研修を聴講する1週前の授業にて行い、事後レポートは本研修聴講直後に行った。

3. 調査項目

本研修では、開催年度ごとに研修を受講した保育者が異なり⁽³⁾、保育職の魅力として伝達した内容が一律でないため、学生が保育者の伝達から受け取った保育職の魅力は年度により同一ではない。事前・事後アンケートは、事前事後の変化を知ることが目的としており、学生の学年別結果の比較検討を行うことは意図していなかった。よって、本研修の開催年度により、学

生への質問項目が揃っていない。2015年度調査の3年生には「保育職とはどんな職業だと考えていますか」、2016年度調査の2年生には「保育職の魅力はなんですか」という質問をしている。2017年度調査の4年生には、保育職の魅力の11項目（後述）に順位づけを行った。合わせて「保育職の魅力についての自由記述欄」を設けた。したがって、本論では3年生、2年生、4年生のそれぞれの聴講前後の記述内容の変化についての論述を中心とし、学年間の比較については気づいた点を述べるに留める。

4. テキスト化と分析方法

やまだ (2003)^[10]、やまだほか (2007)^[11]、および高橋 (2011)^[12] のテキスト作成法を参考に、1次テキストから3次テキストまでを作成した。1次テキストとは、事前、事後アンケートで「保育職とはどんな職業だと考えていますか」（3年生）、「保育職の魅力とはなんですか」（2年生）、「保育職の魅力についての自由記述欄」（4年生）の回答を学年別に分けて一覧表にしたものである。2次テキストとは、1次テキスト記述の意味内容のまとめ（1つの文章の読点ごとを基本とする）によって段落に分け、通し番号をつけたものである。3次テキストは、2次テキストをKJ法カードに加工したものである。前後で意味内容の重複するものについては、3次テキストを作成する段階で省略、または一つにまとめるなどの加工を施した。3次テキストについては執筆者のうち2名で相談をしながら分類した。

ここで得られた3次テキストは、3年生の事前アンケートで211、事後アンケートで273、2年生は事前で434、事後で803、4年生は事前で226、事後で204であった。3次テキストを学年別にばらばらに並べて読み込み、親近感を感じるテキスト同士で分類し、下位グループを編成した。全体の3分の2程度がまとまったら、それぞれの下位グループについて、そこにまとめられた記述の要点を「一行見出し」をつけて示し、柔らかい言葉で書き留め、「表札」をつけていくことに留意（高橋, 2011)^[13] し作業を進めた。3次テキスト分類項目数は3年生が9項目、2年生が12項目、4年生は8項目とし、それにあてはまらないものは「その他」とした。各学年の分析データは別々に3次テキスト化し項目に分類した。

III. 結果と考察

1. 「保育職とは何か」をたずねた3年生の結果と考察

(1) 3年生の結果

3年生の事前・事後アンケートの分析結果は表1のとおりである。表1には、3次テキストで分類した項目ごとの学生回答の具対的な記述数を計上し、記述合計に対する割合を%で示した。同時に各項目の記述数を記述した回答学生数で割って、一人当たりの記述数を示した。

事前および事後の記述合計の中でのそれぞれの項目に分類された記述数の割合を事前事後で比較した。記述合計の中で割合が事後で増加した項目は「大変な仕事」「やりがいのある」「自分の成長」「楽しい」「四季を感じる」「同僚と協力する」の項目で、割合が事後で減少した項

目は「子どもの成長」「保護者を支える」「責任のある仕事」「その他」であった。

3年生の記述合計数を回答学生数で割った一人当たりの記述数は事前で1.72、事後で2.22であり、事後は事前の1.29倍の記述があった。事後の記述数は増加していたが、大きな変化はなかった。各項目に対しての一人当たりの記述数が0.5以上の項目（つまり2人に1人が記述している項目）は、「子どもの成長」であった。

一人当たりの記述数が事後で事前の2倍以上になった項目は「やりがいのある」「自分の成長」「楽しい」「四季を感じる」「同僚と協力する」（「大変な仕事」もほぼ倍増）であった。反対に1/2以下になっている項目は「責任のある仕事」の項目であった。

(2) 3年生の結果の考察

事前アンケートでは、保育職を「子どもの成長」にかかわり「保護者を支える」仕事であり、それは「大変で」「責任ある」仕事としてとらえている。

本研修聴講後のアンケートでは、保育職は「子どもの成長」にかかわり、「保護者を支える」仕事であるという認識は変わらない。つまり、「子どもの保育」と「保護者に対する保育に関する指導」という職業観は維持しつつ、それに加えて「大変な仕事」であっても「やりがいのある」とあり、「自分も成長」でき、「楽しさ」や「四季を感じる」ことのできる仕事という具体的な職業イメージが学生に伝わっていることが理解できる。自分だけで行う仕事ではなく「同僚と協力する」仕事であることも伝わっている。

2. 「保育職の魅力とは何か」をたずねた2年生の結果と考察

(1) 2年生の結果

2年生の事前・事後アンケートの分析結果を表2に示す。表2には、3次テキストを分類した項目ごとの学生回答の具表的な記述数を計上し、記述合計に対する割合を%で示した。同時に各項目の記述数を記述した回答学生数で割って、一人当たりの記述数を示した。

事前および事後の記述合計の中でのそれぞれの項目に分類された記述数の割合を事前事後で比較した。全体記述数の中で割合が事後で増加した項目は「自分の成長」「やりがいのある」「同僚と協力する」「子どもの記憶に残る」「子どもがこたえてくれる」「四季を感じる」の項目で、割合が事後で減少した項目は、「子どもの成長」「子どもの笑顔」「保護者とのかかわり」「保育技術を活かす」「大変なこと」「責任のあること」「その他」であった。

表1 3年生の結果 N=123

3年生 分類項目	事前			事後		
	記述数	% (※)	1人当 (※※)	記述数	% (※)	1人当 (※※)
子どもの成長	106	50.2	0.86	95	34.8	0.77
保護者を支える	35	16.6	0.28	35	12.8	0.28
大変な仕事	23	10.9	0.19	46	16.8	0.37
責任のある仕事	23	10.9	0.19	6	2.2	0.05
やりがいのある	11	5.2	0.09	25	9.2	0.20
自分の成長	8	3.8	0.07	21	7.7	0.17
楽しい	1	0.5	0.01	14	5.1	0.11
四季を感じる	0	0.0	0.00	15	5.5	0.12
同僚と協力する	0	0.0	0.00	12	4.4	0.10
その他	4	1.9	0.03	4	1.5	0.03
記述合計	211	100.0		273	100.0	

(※) %は総記述数に対するその項目の割合
(※※) 一人当たりの記述数

2年生の記述合計数を回答学生数で割った一人当たりの記述数は、事前で2.97、事後で5.50であり、事後は事前の1.85倍であり、2倍近く記述数が増加していた。各項目に対しての一人当たりの記述数において、「子どもの成長」「子どもの笑顔」は、事前事後ともに多くの学生が記述しており、「子どもの成長」については一人1項目以上の記述があることになる。「子どもの成長」「子どもの笑顔」以外で一人当たりの記述数が0.5

以上になる（半数以上の学生が回答した）項目は、事前にはなく、事後で「自分の成長」と「やりがいがある」であった。また事後の記述で事前の2倍以上の記述数になった項目は「自分の成長」「やりがいがある」「同僚と協力する」「子どもの記憶に残る」「子どもがこたえてくれる」「四季を感じる」であった。反対に1/2以下になっている項目は「責任があること」「その他」であった。

(2) 2年生の結果の考察

2年生は3年生に比べて記述合計が多い。「保育職とは何か」よりも、「保育職の魅力とは何か」という質問に対する回答が書きやすかったためと考えられる。加えて、事後アンケートは事前の2倍近くの記述数があった。記述数が増加したのは、本研修の聴講が保育実習終了1週間後であったことが関係していると考えられる。聴講時に保育者から伝達された保育職の魅力がそれぞれの学生の実習の記憶と重なり、学生自身の体験が思い出されたことが記述数の増加につながったと考えられる。

「子どもの成長」「子どもの笑顔」の項目に分類される記述は事前アンケートにおいても多いが、事後ではより記述数が増加しており、2年生にとって、これら2つの項目は保育職の魅力として元々認識されているものであるが、伝達を受けてより強く意識されたと考えられる。事後アンケートで半数以上の学生が「自分の成長」「やりがいがある」の項目に分類される記述をし、保育職の魅力が「子ども」とのかかわりだけでないとの視点を得たものと考えられる。「同僚と協力する」「子どもの記憶に残る」「子どもがこたえてくれる」「四季を感じる」の項目は、事前アンケートでは、記述数が5以下であるが、事後アンケートでは、3割以上の学生に記述がみられるようになっている。

表2 2年生の結果 N=146

2年生 分類項目	事前			事後		
	記述数	% (※)	1人当 (※※)	記述数	% (※)	1人当 (※※)
子どもの成長	164	37.8	1.12	195	24.3	1.34
子どもの笑顔	110	25.3	0.75	136	16.9	0.93
自分の成長	32	7.4	0.22	95	11.8	0.65
保護者とのかかわり	31	7.1	0.21	23	2.9	0.16
保育技術を活かす	27	6.2	0.18	31	3.9	0.21
やりがいのある	22	5.1	0.15	80	10.0	0.55
大変なこと	9	2.1	0.06	13	1.6	0.09
責任があること	7	1.6	0.05	0	0.0	0.00
同僚と協力する	5	1.1	0.03	51	6.4	0.35
子どもの記憶に残る	2	0.5	0.01	46	5.7	0.32
子どもがこたえてくれる	0	0.0	0.00	58	7.2	0.44
四季を感じる	0	0.0	0.00	70	8.7	0.48
その他	25	5.8	0.17	5	0.6	0.03
記述合計	434	100.0		803	100.0	

(※) %は総記述数に対するその項目の割合
(※※) 一人当たりの記述数

3. 4年生による「保育職の魅力」の「順位づけ」と「自由記述」の結果と考察

(1) 4年生による保育職の魅力の「順位づけ」

4年生には、2つの質問をアンケートに設けた。1つは、3年生と2年生の結果、および過去の筆者らのデータ（小嶋ほか（2015）^[14]、青山ほか（2017）^[15]）より作成した保育職の魅力の11項目に学生が順位づけをするものである。順位づけは聴講の直前の授業で事前アンケート、聴講直後に事後アンケートとして行われた。その際、必ずすべての項目に順位をつけるように依頼した。2つ目の項目として、学生自身が考える保育職の魅力を記入する自由記述欄を設けた。自由記述欄の分析方法は、2、3年と同様であった。

①保育職の魅力の11項目の順位付けの結果

表3に、順位づけの11項目と、事前事後でのそれぞれの項目に学生がつけた順位の中央値を示した。事前事後共に中央値の1位、2位、3位は、「A 子どもの成長を見守る」「B 子どもの笑顔を見る」「E やりがいがある」であった。事後では、「C 自分が成長する」も3位になっていた。

事後で順位の中央値の順位が事前より上がっている（数字は小さくなる）項目は、表中に↑印を示した「C 自分が成長する」「H 同僚と協力する」「J 努力が報われる」の3項目である。「H 同僚と協力する」は順位の中央値が8位から6位と2段階上がっていた。事後で順位の中央値が事前より下がっている項目は、表中に↓印で示した「D 保護者を支える」「G 子どもの記憶に残る」であった。

「L その他」の項目に記入されていたのは、事前では、「好きなことを仕事にできる（3人）」「楽しかった園生活をもう一度味わえる（2人）」「子どものためになれる（1人）」「仕事をしても毎日同じ日がない（1人）」の7人の記述であった。事後に記入されていたのは、「保護者の記憶に残る（3人）」の記述である。「L その他」の項目に記入している学生は、AからKのうちいずれかを空欄にしており、11位までの記入しかなかった。

②事前事後での順位の移動

次に事前事後での順位の移動について、図1に示す。各項目で事後の順位が事前の順位よりも上位に移動した人数を左側（■部分）に、事後で順位が下位に移動した人数を□の部分、事前および事後で順位が変わらなかった人数を右側の▨部分で示した。右端□部分は、事前か事後のどちらか（or）、あるいは両方（&）の順位未記入の人数である。

図1から「C 自分が成長する」「H 同僚と協力する」「J 努力が報われる」の項目が事後で順位が上位に移動しており、その人数が多いことが見てとれる。当然、これは先述した中央値

表3 11項目と学生の順位付けの中央値

保育職の魅力の項目	順位	事前順位 中央値	事後順位 中央値
A 子どもの成長を見守る		1	1
B 子どもの笑顔を見る		2	2
C 自分が成長する	↑	4	3
D 保護者を支える	↓	6	7
E やりがいがある		3	3
F 保育技術を活かす		8	8
G 子どもの記憶に残る	↓	7	8
H 同僚と協力する	↑	8	6
I 四季を感じる		10	10
J 努力が報われる	↑	9	8
K 新しい気づきが得られる		6	6
L その他（*本文中）			

項目は過去のデータより作成

の結果と同様である。

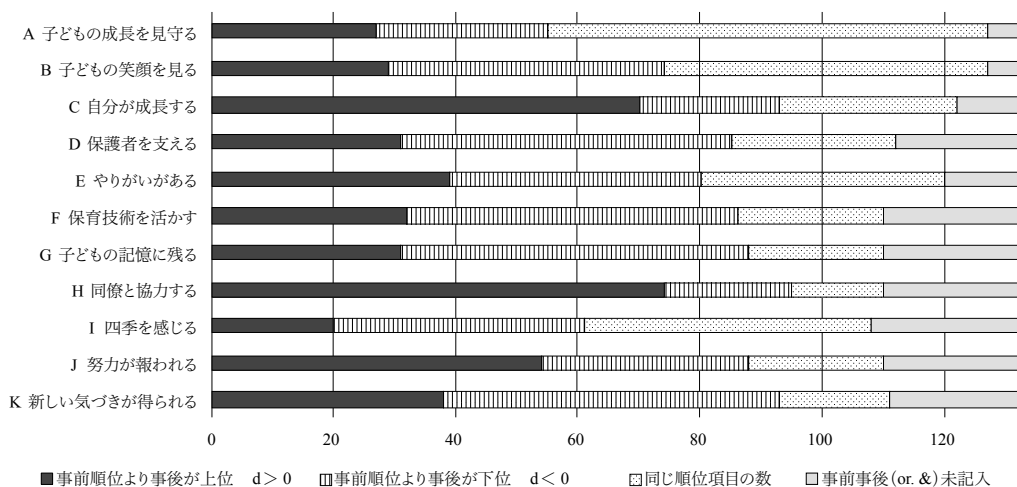


図1 事前事後での順位の移動 N=132

③ウィルコクソンの符号付き順位検定の結果

事前事後の順位の移動に関してウィルコクソンの符号付き順位検定を行った。その結果が表4である。事前事後ともに順位を記入した数で検定を行った。データが50対を超え、統計数値表による検定ができないため正規化検定を行い、p値から有意判定を行った。項目ごとに事後で順位が上がった回答数と下がった回答数の差に有意差が認められた項目のうち、事後で順位が上がった回答数が多い項目は、「C 自分が成長する」「H 同僚と協力する」「J 努力が報われる」の3つであった。特に、「C 自分が成長する」と「H 同僚と協力する」は0.1%の有意水準で差が認められた。事後で順位が下がった回答数の多い項目は、「B 子どもの笑顔を見る」「D 保護者を支える」「F 保育技術を活かす」「G 子どもの記憶に残る」「I 四季を感じる」の項目であった。

表4 ウィルコクソンの符号付き順位検定結果

保育職の魅力の項目	回答数	順位和		有意差
		d > 0	d < 0	
A 子どもの成長を見守る	127	720	820	
B 子どもの笑顔を見る	127	976.5	1798.5	*
C 自分が成長する	122	3446	925	***
D 保護者を支える	112	1165	2490	**
E やりがいがある	120	1776	1464	
F 保育技術を活かす	110	1165.5	2575.5	**
G 子どもの記憶に残る	110	1386.5	2529.5	*
H 同僚と協力する	110	3829.5	730.5	***
I 四季を感じる	108	528.5	1362.5	**
J 努力が報われる	110	2675	1241	**
K 新しい気づきが得られる	111	2129	2242	

d=事前順位-事後順位 *p<.05 **p<.01 ***p<.001
 d>0 事後で順位が上位になる項目の順位和の総和
 d<0 事後で順位が下位になる項目の順位和の総和

④4年生順位づけの考察

11項目の順位づけの結果(表3)からは、4年生にとっての保育職の魅力は、「子どもの成長を見守る」「子どもの笑顔を見る」「やりがいがある」が上位にくる項目であることがわかる。事前事後の順位づけの比較から(表3、表4)は、「保育職の魅力の伝達」研修を聴講する前は、

学生たちは保育職の魅力を「子どもの成長」「子どもの笑顔」「子どもの記憶に残る」といった子どもとかかわることや子どもを通しての魅力、そして、授業で学んだ「保護者支援」「保育技術を活かす」などを保育職の魅力と考えていた。しかし、直接、現職の保育者から保育職の魅力を伝達されたことで、「自分が成長する」「同僚と協力する」「努力が報われる」など自分が職業人として働くことを想定した職業としての魅力を感じることができるようになっていると考えられる。

(2) 4年生の「自由記述」についての結果と考察

① 4年生の自由記述の結果

次に、「保育職の魅力についての自由記述欄」の結果を表5に示す。表5には、3次テキストで分類した項目ごとの学生回答の具対的な記述数を計上し、記述合計に対する割合を%で示した。同時に各項目の記述数を記述した回答学生数で割って、一人当たりの記述数を示した。事前および事後の記述合計の中のそれぞれの項目に分類された記述数を事前事後で比較し

表5 4年生の結果 N=132

4年生 分類項目	事前			事後		
	記述数	% (※)	1人当 (※※)	記述数	% (※)	1人当 (※※)
子どもの成長	74	32.7	0.56	58	24.2	0.44
子どもの笑顔	58	25.7	0.44	30	12.5	0.23
自分の成長	36	15.9	0.27	51	21.3	0.39
保護者とかかわり	25	11.1	0.19	13	5.4	0.10
やりがいのある	10	4.4	0.08	34	14.2	0.26
新しい気づき	8	3.5	0.06	6	2.5	0.05
同僚と協力する	3	1.3	0.02	31	12.9	0.23
大変なこと	2	0.9	0.02	13	5.4	0.10
その他	10	4.4	0.08	4	1.7	0.03
記述合計	226	100.0		240	100.0	

(※) %は総記述数に対するその項目の割合
(※※) 一人当たりの記述数

た。記述合計数の中で割合が事後で増加した項目は、「自分の成長」「やりがいのある」「同僚と協力する」「大変なこと」の項目で、割合が事後で減少した項目は、「子どもの成長」「子どもの笑顔」「保護者とかかわり」「新しい気づき」「その他」であった。

4年生の記述合計数を回答学生数で割った一人当たりの記述数は、事前で1.71、事後で1.82であり、事後は事前の1.06倍の記述で、増加はしているがほとんど変わらなかった。各項目に対しての一人当たりの記述数を見ると、0.5以上は、事前の「子どもの成長」のみであった。事後アンケートで事前の2倍以上の記述数になった項目は「やりがいのある」「同僚と協力する」「大変なこと」であった。事後の一人当たりの記述数が事前の1/2以下になった項目はないが、「子どもの笑顔」と「保護者とかかわり」がほぼ半分の記述数になっていた。

② 4年生の自由記述の考察

記述数が少ないのは、11項目の順位づけの後の自由記述欄であったため、回答を記述しようというモチベーションや発想の自由度があらかじめ限定されてしまったと推察できる。4年生の自由記述欄の回答には11項目の影響があるとは言え、事前アンケートでは、保育職の魅力は「子どもの成長」と「子どもの笑顔」といった「子ども」を通じた魅力が書かれているが、事後アンケートでは、「自分の成長」「やりがいがある」「同僚と協力する」といった職業としての魅力の記述が増加していると言えよう。

IV. 聴講前後の具体的な記述内容の変化

ここまで、本研修を受講した3年生、2年生、4年生の事前・事後アンケートの結果をみてきた。最後に、学年ごとに聴講前後の具体的な記述内容の変化について述べる。

「保育職とはどんな職業だと考えていますか」と質問した3年生の回答例を挙げる。事前で「子どもの成長に関わる大切な職業」と書いた学生の事後の回答は、「大変だけど、その分やりがいがある。心の底から明るい」であり、事前で「親の代わりをする人」と書いた学生の事後の回答は「大変なこともあるけれど、楽しいこと、嬉しいこともたくさんある素敵な職業。親と子どもをつなげる大切なかけはし」である。これらの例に示したように、事後では事前より、具体的な職業イメージが書かれている。さらに事後アンケートでは「大変」のことばの後に「だけど」「だけれど」と逆説の接続詞が続き「やりがいがある」「たのしい」「魅力のある」「子どもの成長にかかわれる」といった肯定的な言葉が続く表現が増加し、「大変だけれど、魅力ある職業」として示されていた。

「保育職の魅力はなんですか」と質問した2年生の回答例を挙げる。事前においても多くの記述がある点が「保育職とはなにか」を質問した3年生の回答とは大きく異なっている。例を挙げると、事前での「子どもの笑顔や可愛らしい姿を見ることができること。子どもの成長を見ることができること。子どもの成長のサポートをできること」の記述が事後では「子どもも自分自身も成長することができ、達成感を味わうことができること。不安や辛いことも乗り越えてやりがいを感じるができること。子どもの記憶に残る素敵な先生になれること。子どもの笑顔を見たり、一緒に楽しんだりできること。自分がやったことが返ってくるということ。一人ではなく、子どもが好きな先生方とみんな頑張れること。四季を感じ、子どもたちと楽しむことができること」と変化している。子ども中心の魅力から自身の成長や仕事のやりがいへの視点を得ていることがわかる。特に事後では、「大きくなってからも教えた子どもたちが自分を覚えていてくれたり慕ってくれたり、『将来の夢は保育者』なんて言われるのはとっても魅力だと思いました」など保育職と保育職に就いている自分に対する肯定的な感情が述べられていることが特徴として挙げられる。

保育職の魅力の項目への順位づけと保育職の魅力の自由記述を行った4年生の自由記述の事前事後の一例を挙げる。事前で「一日一日違った毎日を過ごして、楽しいことを求めていく職業はあまりほかにはないと思います。また、かわいく元気で素直な子どもと過ごし、一緒に成長していけることも魅力だと思います」と書いた学生は、事後で「今日一番印象的だったのは、“子どものため”の自分の成長だけでなく、自分自身が豊かになるということでした。自分が、保育を通して、豊かな人間になるという、人間性が変わるという見方を知りました。子どものことはもちろんだけど、自分も素敵な人になれるよう、努力したいと思うようになりました」と書いている。4年生の記述で特徴的なことは、研修会で初めて出会った保育者同士が短時間で一つのパフォーマンスを演じる姿に感動している記述数が多く見受けられることである。「1～3年目あたりの先生だと働いたばかりなのに色々なことを感じていてすごいなと思った。べ

テランの先生にもなると発表の内容もよく、頑張ろうと思った」「準備する時間も少なかったのに、楽しませようとしているところがすごく保育士っぽいと思った。4月から働くのが楽しみになった。ベテランさんはやっぱり話し方とかすごく落ち着いていて、いいなと思った」「働いていると大変なこともあると思うけど、その悩みを分かち合える同期、同僚等がいたり、ちゃんと見てくれる人がいるということを知り、子どもだけじゃなく仲間とも育ちあえそうだなと思う。—後略—」「—前略—また、一緒に頑張る仲間の存在も大切だと思った」といった記述からは、学生たちがパフォーマンスをする保育者を目の当たりにすることが、保育者としての成長や保育職という職種の同僚性を理解する上で大きな力になっていると考えられる。

保育者のパフォーマンスに対して、2年生も事後アンケートには記述がみられる。「保育者の方々の演技や適応能力のすごさを改めて感じました。これも魅力だと感じます」「心から保育の仕事が好きなんだなと思いました。—中略—それを発表してくださる先生がとてもキラキラしていて楽しいっていうのがすごく伝わってきました」「皆さんのイキイキとした表情やこんなに楽しいと伝えられる様子からも楽しい職場が魅力だと思いました」「魅力について話してくれる先生方がとてもキラキラ輝いていて、素敵だなと思いました。また、本当に保育の仕事が好きなんだなと伝わりました」など発表から伝わってくる魅力についても書かれていたが、あくまでも観客としての視点であり、4年生のように自分もその仲間になるという視点は感じられない。3年生には「保育職とはなにか」について質問しているので、パフォーマンスについての記述はみられなかった。

V. まとめと今後の課題

本研究では、「保育職の魅力の伝達」研修の聴講前後で学生の自由記述を分類し、保育職のどのような魅力が伝わったかを検討した。

3年生の結果からは職業として「子どもの成長」にかかわり「保護者を支える」仕事であると、指針や教科書的にとらえていたものに加えて「四季を感じる」という変化があり、「楽しい仕事」であるという好意的な評価を含んだものに変化していた。また「自分の成長」につながったり、「同僚と協力する」という仕事の内容も伝わっていた。また、自由記述からは「大変だけれどやりがいがある」など、大変さも乗り越えていこうととらえる傾向があった。

2年生の結果からは魅力として、「子どもの笑顔」「子どもの成長」はもちろんのこと「自分の成長」「やりがい」「同僚と協力する」「四季を感じる」も魅力ととらえており、質問内容は異なるが、3年生と同じような傾向がみられた。2年生では「子どもの記憶に残る」「子どもがこたえてくれる」という項目が事後で増え、仕事を行っている自分に対して肯定的な感情を持つようになることもわかる。自由記述においては、伝達場面でのパフォーマンスの内容や、演じている保育者の楽しさに言及する傾向があり、質問項目として「職の魅力」を聞いたことあり、保育職は楽しく、やったことが自分に返ってくる仕事と受け止められている。

4年生の順位づけと自由記述の結果からは3年生、2年生と同様に、「自分が成長する」「同

僚と協力する」の順位が事後で上昇していた。伝達場面のパフォーマンスに関しては、楽しさだけではなく演じる保育者と将来その仲間になる自分への視点があった。

本論で分析した結果をみると、年度ごとに保育者や保育者のパフォーマンス内容が異なり、また、質問項目も同じではないが、どの学年の学生たちも、「自分の成長」「同僚と協力する」という記述数が事後で増加している。特に4年生は、研修で初めて出会った保育者同士が短時間で一つのパフォーマンスを制作し演じるという姿に感銘を受けている。多彩なパフォーマンス内容を学生が目にして、その後交流することで、保育者の人間関係をつくる力やコミュニケーションの豊かさを保育者特有の「同僚性」として理解したためと考えられる。また、本研修では幅広い年代の保育者が経験年数別にグループ分けされているため、発表の表現内容や方法が異なる。それによって学生は保育者の成長過程を理解し、自分が保育者として経験を重ねていく姿をイメージできるようになったと考えられる。それが「自分の成長」という項目が増加する要因であると考えられる。

各養成校では、就職した先輩が学生に保育職を語る場は用意されている。しかし、筆者らは、「保育職の魅力の伝達」研修を、保育者としての先輩が自身の経験談を学生に対して語るだけの場としては考えていない。さまざまな経験年数の保育者が、研修当日に示されたグループメンバーで学生への発表準備のために保育職の魅力をまずは語り合う。最初はほぼ初対面だが準備時間に徐々に打ち解け合い、笑顔で楽しそうに制作して保育者同士が仲間になっていく。その成果を学生に発表する頃には、保育者が保育者だからこそこできる多彩な表現方法で保育職の魅力を伝えている。

保育者による発表内容を学生は楽しみながら聴講し、その後、現役の保育者たちと実習以外で出会い、語り合う。実習で出会う保育者は実習生を評価する存在であるが、本研修では、自分がこれから目指す保育職の先輩として利害関係なく出会える。そのことが学生たちに「学び続け、保育者としての就業意欲をもつこと」という本研修のモデルの目的として機能することになると考える。

平成29年告示の保育所保育指針では、保育士は「その職責を遂行するための専門性の向上に絶えず努めなければならない」¹⁶⁾という文言が加わった。自分のこれからの保育者としてのキャリアを目のあたりにできる本研修のような機会は、学生たちの就業意欲や継続勤務の大きな力となろう。

4年生には、「保育職の魅力の伝達」研修を受講する時期について、各実習後を挙げていつがよいかを質問した。44.7%の学生が4年生の実習後を挙げ、23.5%の学生が3年生の実習後を挙げている。理由は、進路就職を意識して、具体的な保育職という仕事を理解するメリットである。1、2年生の時期を希望している学生は実習への不安の解消を期待していた。いずれの時期を希望する場合でも、保育者から直接保育職の魅力を伝えられることで実習や進路・就職等の不安が解消されることを期待している点は共通であった。

この研修では、保育の具体的な場面での保育者の姿や経験年数ごとのグループによって異なる保育職の魅力が伝達された。就職を目前に控えた4年生がこの研修を聴講することで、卒業

後の保育者としての「自分の成長」や「やりがい」が具体的にイメージでき、保育職に就くモチベーションが上がったのだと理解する。

今後の課題として、まず、研修を実施した年度、学年ごとに質問項目が異なっているため、学年間の比較が行えない点があげられる。学年ごとに質問項目をそろえ、同じ記述分類項目で学年間の比較を行うことが求められる。次に学生の記述内容に影響を与えると考えられる保育者や保育者のパフォーマンス内容は、検討できていない点が挙げられる。最後に、伝え手である保育者への研修受講による効果は今回は取り上げていない⁽⁴⁾。研修直後のアンケートからはおおむね受講者の満足度は高いが、それが就業の継続や仕事に対するモチベーションに与える影響について検討する必要がある。

注

- (1) 本研究で取り上げた研修の受講者は、保育士・保育教諭であったが、筆者らは、幼稚園教諭も含めた保育者を本研修の対象者としていたい。よって本論では、保育者とする。
- (2) 本論は、2018年度日本保育学会第71回大会の自主シンポジウム「よりよい研修のあり方をめぐって(2)——『保育職の魅力の伝達』の意義」^[17]で話題提供を行った内容のうち嶋守・小嶋の話題提供4をもとに論じているが、データを再度分類し直し、論述展開を変えて報告している。
- (3) 本研修の受講人数と平均勤務年数は次のとおりである。2015年度の受講保育者数は67名であり、勤続年数は3か月から22年であった。2016年は58名であり、勤続年数は6か月から26年であった。2017年は54名であり、勤続年数は6か月から22年であった。
- (4) 保育者が何を保育職の魅力としているか、経験年数による魅力の差異、研修における受講生の学びと保育職への満足感、職務や職場環境における認識の関係などについては、小嶋ほか(2015)^[18]、青山ほか(2017)^[19]、小嶋・加藤(2018)^[20]で報告されている。

引用文献

- [1] 相澤京子・安部久美(2017),「保育者を目指す学生の考える保育者像」,『鶴川女子短期大学紀要』, 35, pp. 39-46.
- [2] 小島千恵子(2012),「保育者をめざす学生の『保育』の意識に関する研究——実習前後の自己意識の自覚の変化を中心に」,『名古屋柳城短期大学紀要』, 34, pp. 157-167.
- [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] 阿部孝・石山貴章(2010),「保育実践力の育成に関する考察2——『理想の保育者像』の獲得」,『埼玉純真短期大学研究論文集』, 3, pp. 1-10.
- [5] 厚生労働省(2013),「保育を支える保育士の確保に向けた総合的取組」<https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11907000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Hoikuka/0000026218.pdf> 最終閲覧2018/09/15.
- [6] 松島淳子・大坪幸代・斉藤明美・伊藤千佳子・山下優子(2010),「新人教育をとおしてチーム力をつける」,『看護実践の科学』, 35(1), pp. 22-25.
- [7] 東典子(2010),「チーム活動がもたらす看護の力 チームワークづくりのための新人看護師研修」,『看護実践の科学』, 35(2), pp. 21-26.

- [8] 酒井富美・桑原奈緒美・井上良子・吉井真由美・山下弘子・小倉文香 (2017), 「ベテラン看護師の人材育成研修——ベテラン看護師の実践知を活かし、共に学び共に成長することを支援する」, 『看護実践の科学』, 42(12), pp. 6-12.
- [9] 庄子由美 (2017), 「看護師長研修に看護マネジメントリフレクションを取り入れた成果」, 『看護実践の科学』, 47(12), pp. 13-21.
- [10] やまだようこ (2003), 「フィールドワークと質的研究法の基礎演習:現場(フィールド)インタビューと語りから学ぶ『京都における伝統の継承と生成』」『京都大学大学院教育学研究科紀要』49, pp. 22-45.
- [11] やまだようこ・家島明彦・塚本朱里 (2007), 「ナラティブ研究の基礎実習」やまだようこ(編)『質的心理学の方法—語りをさく』, 新曜社, pp. 206-222.
- [12] 高橋菜穂子 (2011), 「ある児童養護施設職員の語りのKJ法による分析—テキストの重層化プロセスからとらえる実践へのまなざし—」, 『京都大学大学院教育学研究科紀要』, 57, pp. 393-405.
- [13] 前掲 [12]
- [14] 小嶋玲子・大岩みちの・成田朋子・青山裕美・小川絢子・嶋守さやか・布施佐代子・服部敬子 (2015), 「より良い研修のあり方をめざして——保育職の魅力の伝達」『日本保育学会第68回大会発表要旨集』p. 129.
- [15] 青山裕美・片山伸子・小嶋玲子・嶋守さやか・布施佐代子・大岩みちの・鈴木恒一(2017), 「保育経験による保育職の魅力の伝達について」, 『日本保育学会第70回大会発表論要旨集』, p. 603.
- [16] 厚生労働省 (2017), 保育所保育指針 フレーベル館, p. 4.
- [17] 小嶋玲子・青山裕美・片山伸子・嶋守さやか・布施佐代子・大岩みちの・鈴木恒一・服部敬子 (2018), 「よりよい研修のあり方をめざして(2)——『保育職の魅力の伝達』の意義」, 『日本保育学会第71回大会発表要旨集』, p. 194.
- [18] 前掲 [14]
- [19] 前期 [15]
- [20] 小嶋玲子・加藤信子 (2018), 「保育経験による保育職の魅力と保育観の変化」『日本保育学会第71回大会発表要旨集』, p. 639.

謝辞

公開講座「保育職の魅力の伝達」研修に参加して下さった保育者のみなさん、学生さんに感謝申し上げます。統計については桜花学園大学木村達志先生にご教示いただきました。記して感謝いたします。また、長年、保育コンソーシアムあいちのメンバーとして「保育職の魅力の伝達研修」について共に企画運営をし、保育学会の自主シンポジウムでの話題提供もして下さった先生方(岡崎女子大学大岩みちの先生、名古屋短期大学小川絢子先生、中部学院大学短期大学部鈴木恒一先生、桜花学園大学布施佐代子先生)、及び研修のお手伝いをいただいた桜花学園事務局豊田麻友美さんに感謝申し上げます。

2015年と2017年の保育学会自主シンポジウムで指定討論をして下さった京都府立大学の服部敬子先生には貴重なご助言をいただきました。ありがとうございました。

本研究は、保育コンソーシアムあいちの研究助成を受けた。

(受理日 2019年1月8日)