

 和泉短期大学

# 研 究 紀 要

第 4 6 号

2026.3



 和泉短期大学

# 研 究 紀 要

第46号

2026年3月発行

## 執筆者紹介

専任教員 杉田美香 (助教)

専任教員 星 早織 (専任講師)

専任教員 松山洋平 (教授)

専任教員 八代陽子 (准教授)

専任教員 矢野由佳子 (教授)

専任教員 吉田久仁子 (准教授)

(専任教員五十音順)

非常勤講師 齋藤香織

非常勤講師 横地 厚

## 目 次

### 論 文

保育実習Ⅱにおける責任実習に伴う学生のモチベーションへの 影響についての一考察……………	杉 田 美 香 ……1 矢 野 由佳子
保育者養成校における実習記録を手がかりとした事後指導の実践的検討…… ～学生の子ども理解の深化に着目して～	星 早 織 …… 11
往還型研修を通じた保育園長と園内の「まなざし」の変容に関する考察……	松 山 洋 平 …… 19
学生主体運営の子育てひろばへの高校生参加が保育理解と 学習意欲に及ぼす影響……………	松 山 洋 平 …… 25 星 早 織 吉 田 久仁子
保育学生が捉える「保育の魅力」の学年による相違…………… — 保育実践場面の写真展示を手がかりとした比較分析 —	松 山 洋 平 …… 31 吉 田 久仁子 星 早 織
保育者養成校における委員会活動を活用した防災 PBL の実践 …………… — 時間的制約下での「無人展示」制作を通じた協働と専門性の形成 —	八 代 陽 子 …… 41
介護人材育成の講師に関する研究…………… — 教育現場からみた生活支援技術指導の現状と課題 —	齋 藤 香 織 …… 49
祝祭的非日常空間が大学生の主体形成に与える影響…………… — プロスポーツ会場での共同募金活動の質的分析 —	横 地 厚 …… 57

(第一執筆者五十音順)



# 保育実習Ⅱにおける責任実習に伴う 学生のモチベーションへの影響についての一考察

## A Study on What Kinds of Experiences Influence Students' Motivation Through Responsible Internships in Childcare Practicum II

杉田 美香 矢野 由佳子  
Mika Sugita Yukako Yano

### 抄 録

本研究は、保育実習Ⅱで行う責任実習の概要と、モチベーションの上下した理由について明らかにすることを目的とした。その結果、責任実習は1回、指導案を作成、実習日は期間中後半、主に幼児クラスで制作やゲームなどを組み合わせて実施した学生の割合が多く、実施形態は一斉保育のみでなく様々であった。モチベーションについては、「学生の実践と学び」が上下双方に最も大きな影響を与え、保育実習Ⅰ、幼稚園教育実習についての先行研究と比較して、その割合がより高くなっており、省察する姿も見られた。

キーワード：保育実習Ⅱ、責任実習、モチベーション

### I 問題の所在

保育者を目指し、その資格・免許取得を希望する学生にとって、実習に取り組むことは必須である。保育・教育実習における責任実習は、学生に重要な課題となり、また受け入れる実習先では、実践の場においてどのように学び、理解を高め、実践力が身に付いたのかが示される時となると言えよう。

実習を前にして、本学の実習を支援する「実習サポートセンター」では、責任実習について、学生から様々な声が聴かれる。「責任実習の活動の準備ができています」「大好きな子どもの前で自ら活動をすることが楽しみ」と期待を持って取り組もうとする声や、逆に「準備はどのようにしたらいいか」「責任実習を行う自信がない」という質問や不安もある。

では、実際に責任実習に取り組んだ学生は、どのような思いで実行したのだろうか。喜びや手応え、または、不安や困難は何が影響して生まれるのだろうか。

また、実習後には、責任実習について「うまくできて嬉しい。益々保育が好きになった。」「失敗した、保育者になることを諦める。」という会話もある通り、その後の学生の進路にまで影響する場合があります。保育者を志望する学生の減少、それに

よる保育者不足等が社会にとっても、大きな課題（こども家庭庁第9回子ども・子育て支援等分科会、2025）となりつつある今、学生の声に耳を傾け、その実態を明らかにし、今後の実習指導や実習のサポートについて、どの点に留意すれば、保育者を目指している学生がその目的を実現できるのか、必要な援助とは何かを検討することが肝要であると考え、本研究はそれを明らかにしたい。

### II 先行研究

福田（2017）は、保育所実習Ⅰの振り返りから、初めての責任実習に負担は大きくあるものの、達成感や、子どもの姿、保育者からの指導等を通してプラスの認識へと変容するとしている。

久保田・松山（2017）<sup>註1）</sup>は、保育実習Ⅰと幼稚園教育実習について学生の振り返りを通して、プラス（自信を持ったこと・さらに向上させたい点）とマイナス（学びが特に必要なこと・自己課題）の要因についての分析を行い、学生の実践と学びはプラスマイナス両方の要因が高いこと、子どもとの関わりについてはプラス要因が高いことを明らかにしている。また、実習後に「振り返り曲線シート」の記入によって、学生の学びの可視化が可能となり、事後指導に生かすことができるとしている。

山田（2008）は、保育実習Ⅱにおいての実習に取り組んだ学生へのアンケート調査の結果から、事前指導において、具体的な指導案作成指導、設定型保育のグループでの研究、模擬保育が重要あることを明らかにしている。

井上・町井（2019）は、幼稚園教育実習についてのストレスは実習ノートを書く、責任実習を行う、指導案作成、生活時間の変則化、体調の留意によるものであることを明らかにしている。

しかし、保育実習Ⅱにおける責任実習が、学生にどのような心情への影響をもたらすのかを明らかにしたものは見受けられない。

杉田・矢野（2025）<sup>註2）</sup>は、保育所実習Ⅱにおける責任実習に伴う学生の意識や心情に特化し、意識や心情の変化をモチベーションの変化と捉え、どのような影響及ぼすのかを学生が記入した「私の実習曲線」のデータを分析している。そこでは、責任実習の概要と、「私の実習曲線」についての考察を行い、「子どもとの関わり」は責任実習を担当する際に、全体を進行しながら一人ひとりの子どもへの対応が必要となり、思うように運ばないことが学生へのマイナスの心情につながるが、自ら担当した結果、子どもの喜び楽しむ姿を見た場合は、プラスの理由にもなり得ること、マイナスと回答した学生も、責任実習翌日には、「先生や子どもと振り返り、楽しく終えることができた」「責任実習を通して様々な状況に合わせた関わり方を学ぶことができた」という記述等から、うまくいかないことを振り返り、更なる学びの機会となる心情の変化を見出した。

そこで、本研究では、この杉田・矢野（2025）のうち、モチベーションの変化についての見直しを行い、学生記述欄のうち、「①最もモチベーションの上がったと思う理由、②最もモチベーションの下がったと思う理由」の項に責任実習が挙げた回答に焦点を当て、その理由について明らかにして、先行研究結果と比較し、検討を行うことを目的とする。

#### 本学における実習指導

本学では、実習授業において、幾つかの全体授業が含まれるが、基本的には、グループに分かれた授業の形式を主とし、年間の授業内容計画を立てて実行している。グループとは、他の授業のために組まれているクラスとは異なり、例えば本研究協力者である2023年度生は、他の科目は4クラス編成、実習授業は10グループに分かれての編成となっている。これにより、少人数で、個々人に合ったきめ細かな指導や対応を実習前後ともに実現している。それは、授業内容の質疑応答にとどまらず、個人面談も行われ、実習指導担当教員は、2年間の学びのみではなく、学習する際に家庭状況により困難を

抱える学生への対応、卒業後の進路についても、本人の実習時の様子等をふまえ、学生支援担当部署とはまた違った形で相談に応じている。

教員の授業内容についての計画は、実習サポート委員会で検討、確認される。実習サポート委員会のメンバーは、実習サポートセンター長である教員、実習サポート委員である教員、事務局の教育・学習支援ユニットメンバーの一部と直属の実習サポートセンター職員で構成されている。授業内容及びその資料は、この委員会で基本的に承認をされ、実習授業担当教員に周知、授業を運営する土台となり、ここからグループの学生の学習進度や状況に合わせた指導を行っている。

実習サポートセンターでは、学生が実習に関わる際の事務手続きを援助することや、実習先の希望登録とそれに則した選定、実習先への交渉、また、既に取り組み済みの先輩の指導案や実習時アンケートの資料の閲覧室も設け、学生が実習によりスムーズに取り組めるような環境づくりを行っている。

実習授業の際、主なテキストとなるのは本学教員が刊行した『保育所・施設・幼稚園実習ステップブック』（山本・松山2020）<sup>註3）</sup>と、年度毎に改訂を行う「児童福祉学科実習ルールブック」（和泉短期大学実習サポート委員会）<sup>註4）</sup>である。

実習先との連絡・連携については、実習実施要項をまとめた「実習・実習指導 実施要項—実習指導のミニムダイヤモンド」を本学で刊行し、実習先へ依頼したい内容をまとめている。「実習連絡会」も毎年度実施、実習先に働きかけと懇談等も行い、相互理解を深め、より円滑な学生の実習の実現を心がけている。

また、学内では、2学年間の繋がりも重視し、「実習報告会」を企画して、2年生が1年生に対して自らの実習内容や経験をPowerPointや実際に使用した教材（自作の紙芝居や指人形等）を準備して伝え、1年生からの質疑に答える内容となっている。1年生にとっては、机上では得られない、すぐ先の我が身を想像できる学びとなるものである。ここ2年程は、この会に実習先の保育者も招いて学生の様子を見学してもらい、大学での実際の学びや実習についての学生の思いについて理解を深めてもらっている。

#### 本学における実習

本学での実習は表1の通り、1年次1月に保育所での実習、続く2月には施設での実習〔保育実習Ⅰ〕（それぞれ12日間以上、90時間以上）、2年次6月に幼稚園での〔教育実習〕を15日間以上、120時間程度行う。そして、9月には、〔保育実習Ⅱ・保育所/施設〕として、保育所または、児童発達支援センターでの実習に、12日間以上、90時間以上取り組み、資格・免許取得へ

と進む(表2)。本研究は、このうちの2年次、保育実習Ⅱ・保育所についてのデータ分析、考察を行う。

表1 2年間の実習スケジュールと実習前後の流れ  
和泉短期大学実習サポート委員会「実習ルールブック」2025 p.7をもとに筆者が研究対象箇所を示した

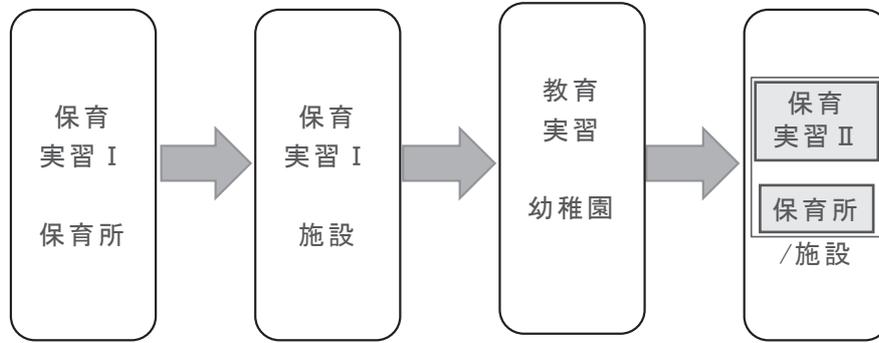


表2 実習の概要  
和泉短期大学実習サポート委員会「実習ルールブック」(2025年度生) p.3より

科目名	実習先	実習日数 時間数	対応する資格・免許
保育実習Ⅰ (保育所)	認可保育所・ 認定こども園 (保育所型/幼保連携型)	12日間以上 90時間以上	保育士資格
保育実習Ⅰ (施設)	乳児院・母子生活支援施設・障害児入所施設・ 障害者の支援施設・児童養護施設	12日間以上 90時間以上	
保育実習Ⅱ (保育所) *	認可保育所・ 認定こども園(保育所型/幼保連携型)	12日間以上 90時間以上	
保育実習Ⅱ (施設) *	児童発達支援センター・ 他		
教育実習 (幼稚園)	公認幼稚園・ 認定こども園 (幼稚園型/幼保連携型)	15日間以上 120時間程度	幼稚園教諭 二種免許

\*保育実習Ⅱは、保育所か施設を選択して行う

上記  部が今回の研究対象

「責任実習」の定義

待井・福岡 (2008) 註5) は、責任実習を「担当保育者の指導を受けて、実習生が保育案(指導案)を作成し、それに基づいて」展開し、「子どもの活動や安全に実習生が責任を持つ」と示している。

本学においては、担当実習とも呼称しており「実際の子どもの姿から保育のねらいや子どもが経験する内容や環境構成などを考えて、実習生自身が指導計画(指導案)を立案して実践する実習」を先に述べた授業で用いるテキスト(山本・松山, 2020)で示している。もう一方のテキスト、実習ルールブック(和泉短期大学実習サポート委員会・年度毎に改訂)には、本研究の対象実習である保育実習Ⅱ(保育所)の目標として、「子ども理解と援助」、「多様な保育を知る」、「家庭支援等を含めた保育所の社会的役割」に続き、「保育の計画の立案・

実践等の経験(担当実習)を通して、必要な専門的知識・技能・価値の獲得をし、子どもの最善の利益を保証することを原則とした子ども観・保育観を身に付ける」と、責任実習(担当実習)を位置付けている。

本研究で学生に対して協力を仰ぐ際、責任実習とは「指導計画からはじまり、保育(活動)を自ら行った実習である」と確認し、その実態について回答を得た。

Ⅲ 研究の方法

1. 研究協力者

本学において学び、2024年9月に保育実習Ⅱ責任実習に取り組み終了した学生を対象とした。この学生は、保育実習Ⅰの終了時に、実習の振り返りを①一番頑張ったこと、一番大変だったこと、②保育者からの指導や助

言、③今後の対策の3項目を記録し、その後、学生同士で情報交換やディスカッションを行っている。教育実習(幼稚園)では、それに加えて、「振り返り曲線シート(私の実習曲線)」(山本・松山、2020)として記し、保育実習Ⅱはシートへの記入が2回目となる。本研究の「私の実習曲線」は、先に述べた『保育所・施設・幼稚園実習ステップブック』内の振り返り曲線シート(図1)を基に作成を行った。協力学生のうち、保育実習Ⅱを実施しなかった者、保育実習Ⅱを実施したが、施設での実習や部分実習のみ等の理由で保育所において責任実習を行わなかった者は対象から除外した。

## 2. 調査期間

2024年11月より12月

## 3. 調査・分析方法

筆者らが担当する授業内で質問紙調査法により、学内学習管理サイトによって責任実習の概要を尋ね、紙面で

「私の実習曲線」にて意識や心情の変化(モチベーション)の記入を求めた。

上記紙面については、杉田・矢野(2025)の「私の実習曲線」(図2)質問紙のうち、記述欄の①最もモチベーションが上がったと思う理由(体調以外で精神的に影響を及ぼしたと思うところ)、②最もモチベーションの下がったと思う理由(体調以外で精神的に影響を及ぼしたと思うところ)の項について、検討を行った。学生の回答から、上記①と②を分類し、そのなかで理由を「責任実習」と明記しているもののみの記述の抽出を行った。その上で、1センテンスをひとつの記述とし、また、同一回における同内容は1と数えた。①モチベーションが上がった理由のうち、責任実習について挙げられたのは79回答であり、②モチベーションの下がった理由では101回答であり、総計は180回答となった。分類は、久保田松山(2017)が[子どもとの関わり][学生の実践と学び][保育者(指導者)との関わり][体調面][その他]としていることを参考としたが、久保田らの[体調面]については本研究において、設問を「体調以外」と指定しているために除き、筆者間で分類、検討、確認を行い、作業を継続した。

第8章 保育実習Ⅱ(保育所)・保育実習Ⅲ(施設)

③保育実習Ⅱ・Ⅲの振り返り曲線シート(私の実習曲線)

実習での「学びの深まり度」と「モチベーション」を曲線で示すことにより、自己分析を行いましょう。前回の実習と比較しながら、実践したことや感じたことをよく振り返りましょう。

WORK 保育実習Ⅱ・Ⅲの振り返り曲線シート(私の実習曲線)

	学籍番号	氏名			
自信をもったこと、そしてさらに向上させたい点(発願的な実習自己課題=自分の長所を伸ばそう)					
プラス面の要因を吹き出しでコメント記入(保育者からの指導内容や成果について記述を入れる)					
テーマ:黒線「学びの深まり度」、赤線「モチベーションの変化」					
実習前	／	／	／	／	／
S1					
0					
-S1					
マイナス面の要因を吹き出しでコメント記入(保育者からの指導内容や成果について記述を入れる)					
今後の学びが特に必要なこと・実習自己課題(省察的課題=自分に必要なことを見つめ、具体策を考えよう)					

143

図1 振り返り曲線シート(私の実習曲線)  
山本美貴子、松山洋平(編)(2020)p.143 抜粋

**私の実習曲線**

100 %  
75 %  
50 %  
25 %  
0 %  
-25 %  
-50 %  
-75 %  
-100 %

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16  
日数  
担当講師

①最もモチベーションが上がったと思う理由(体調以外で精神的に影響を及ぼしたと思うところ)

②最もモチベーションの下がったと思う理由(体調以外で精神的に影響を及ぼしたと思うところ)

③部分・責任実習を振り返って、今、思うこと

① ②に責任実習という言葉が含まれている回答

記入された内容については、評価に関わりがありません。ありのままを記入していただければと思います。  
ご協力いただき、ありがとうございます。

図2 「私の実習曲線」  
杉田・矢野(2025)

#### 4. 倫理的配慮

調査の実施に際して学内の倫理審査委員会の承認を得た(2024/11/20 受付番号 24 - 5)。回答を得る際に研究に関わる倫理事項として回答者の個人名などが公表されないこと(追跡調査に必要な情報として学籍番号を収集するが、それ以外の目的では使用しないこと)、回答はいつでもやめられること、回答の有無が成績や評価に影響しないこと等を明記し、同意した者のみ回答を続けた。

### IV 本論

#### 結果と考察

##### 1. 結果

##### 1) 責任実習の概要

以下の結果は、杉田・矢野(2025)のデータを使用している。

責任実習の実施回数は表3の通り、1回が115名(78.23%)と最も多かった。指導案は作成した126名(85.7%)、作成していない18名(12.2%)だった。担当した年齢は0歳から6歳まで分散したものの、3歳30名(20.41%)、4歳30名(20.41%)、5・6歳56名(38.9%)と幼児クラスで実施した者が約8割だった。内容は、複数回答を集計した結果(図3)、制作100名(72.4%)、絵本79名(57.3%)、手遊び62名(44.9%)、ゲーム36名(26.1%)、音楽(ピアノなど)24名(17.4%)、運動23名(16.7%)であった。その他16名(11.6%)には、「探検」「自由遊びの環境構成」「食事の配膳」などが含まれた。責任実習を実施した日は、そのクラスに入って2日目から12日目まで分散した。責任実習を行うクラスへの配属日数によって実施日が変動するため分散したと考えられるものの、10日目24名(16.33%)、11日目16名(10.88%)、12日目14名(9.52%)と実習後半に実施した者が多かった。責任実習の実施形態は、一斉保育101名(75.9%)、コーナー保育18名(13.5%)、その他14名(10.5%)だった。その他には、「クラスを半分に分けて少人数」「希望した子どものみ」などの回答があった。

表4、クラスや子どもの興味・関心の把握について、「全く把握していない」1点から「十分に把握していた」5点までの5件法で尋ねた結果、平均値はクラスの様子3.52(SD=.94)、子どもたちの興味・関心3.49(SD=.99)だった。

表3 責任実習の回数・内容・担当年齢など

責任実習の概要		
	n	%
実施回数		
0回	21	14.29
1回	115	78.23
2回	8	5.44
3回	2	1.36
4回以上	1	0.68
指導案の作成		
作成した	126	85.7
作成していない	18	12.2
担当した年齢		
0歳	1	0.68
1歳	5	3.40
2歳	17	11.56
3歳	30	20.41
4歳	30	20.41
5歳	40	27.21
6歳	16	10.88
責任実習の内容		
制作	100	72.40
絵本	79	57.25
手遊び	62	44.92
ゲーム	36	26.09
音楽(ピアノなど)	24	17.40
運動	23	16.67
その他	16	11.59
そのクラスに入って何日目に実施したか		
2日目	4	2.72
3日目	13	8.84
4日目	14	9.52
5日目	13	8.84
6日目	7	4.76
7日目	8	5.44
8日目	12	8.16
9日目	10	6.80
10日目	24	16.33
11日目	16	10.88
12日目	14	9.52
実施形態		
一斉活動	101	75.90
コーナー	18	13.50
その他(希望した子どものみなど)	14	10.5

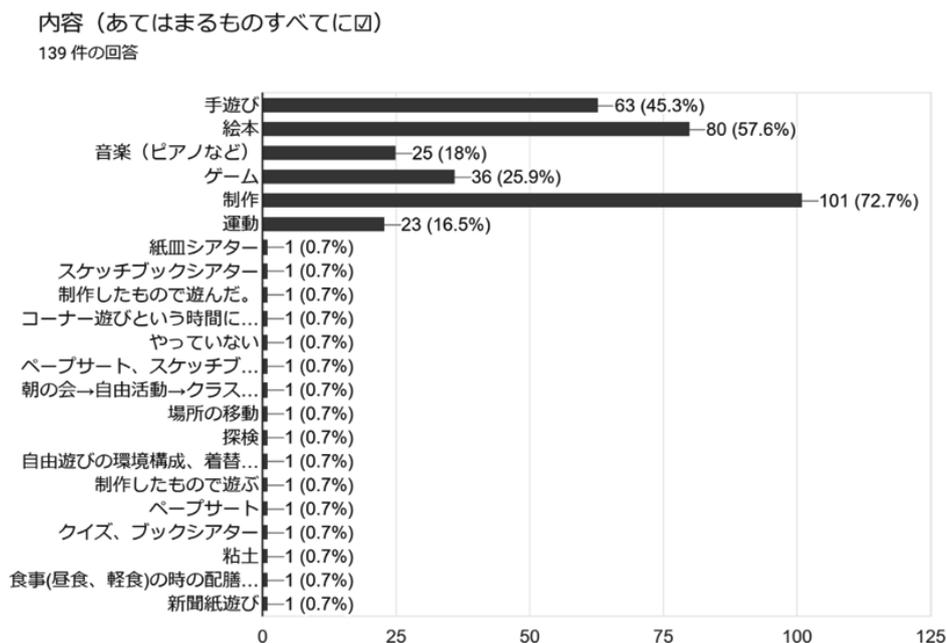


図3 責任実習の内容

表4 クラスや子どもの興味関心の把握

	<i>n</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
クラスの様子	134	3.52	0.94
クラスの子どもの興味や関心	134	3.49	0.99

注：「全く把握していなかった」1点～「十分に把握していた」5点

## 2) 責任実習が与えるモチベーションへの影響

記述欄、責任実習により、最もモチベーションが上がった理由、下がった理由を以下に示す。なお、[ ] はカテゴリー、「」は学生の記述（原文ママ）で示した。

### ① 責任実習が保育実習Ⅱの期間において、最もモチベーションが上がったと思う理由（表5）

[学生の学びと実践] が最も多く 53 回答（67.08%）で、記述には、「責任実習を通して、自分で何をすべきか考察し、行動することができた」「計画を立てた分、自信を持てた」「個人的にうまく行って嬉しかった」等、具体的な内容が記述されている回答の他に、「責任実習をやり終えて、とても楽しかった」「責任実習が終わり、心に余裕があった」「責任実習をやり切った達成感」「（責任実習をやり遂げて）実習への不安が大きく減った」というように、気持ちをストレートに述べる回答も見受けられた。

次に、[保育者（指導者）との関わり] が 14 回答（17.72%）で、「担任の先生たちが親身に責任実習の相談に乗ってくれた」「責任実習のための指導案を先生方

に褒めてもらえたため」「先生の支えと優しさでやる気になった」というものであった。

3 番目は [子どもとの関わり] が 12 回答（15.18%）で、「責任実習で子供全員が楽しみ、活動してくれたことが嬉しかった」「子供たちと活動を楽しめた」「子どもの様子を見たりすることができた」とある。[その他] にあたる回答はなかった。

### ② 責任実習が保育実習Ⅱの期間において、最もモチベーション下がったと思う理由（表6）

最多は [学生の実践と学び] 68 回答 67.32% で、「自分の声かけなどが合っていたのか、進め方などもう少しこうすればよかったかもと反省点が多く出てきた」「制作やゲームが早く終わり、時間が余ったらどうしようか不安」「自分の保育や関り方にかなり自信をなくした」という回答があった。このモチベーションの下がった項についても、「当日の責任実習は不安や緊張でいっぱい」「やりたくない、失敗してしまう、焦りしかない」「責任実習など、自分が任せてもらっている日の前日、不安と

緊張」といった、モチベーションの上昇した項と同様に、気持ちの部分のみを表現するものが見られた。

2番目は、[子どもとの関わり]で19回答(18.81%)、「主活動の際に子どもたちが今まで見たことがないほど、だらけてしまった」「子どもたちに、トラブルが起きてしまったりした」「皆で競う内容、普段元気な子が泣いて悔しかった」等である。

3番目には[保育者との関わり]が9回答(8.91%)となり、「翌日が責任実習なのに、指導案をしっかりと見てもらえなかった」「先生方の視線が少し怖くかんじた」「いつまでも責任実習の日が決まらない」等の理由であり、[その他]は5回答(4.95%)で「よく眠れない」「帰ることしか考えていない」とある。

表5 保育実習Ⅱの実習中に最もモチベーションの上昇した理由

カテゴリー	最もモチベーションが 上がった理由	
	回答数	%
子どもとの関わり	12	15.18
学生の実践と学び	53	67.08
保育者(指導者)との関わり	14	17.72
その他	0	0
	37名 79回答	

表6 保育実習Ⅱの実習中に最もモチベーションの低下した理由

カテゴリー	最もモチベーションが 下がった理由	
	回答数	%
子どもとの関わり	19	18.81
学生の実践と学び	68	67.32
保育者(指導者)との関わり	9	8.91
その他	5	4.95
	54名 101回答	

表7 保育実習Ⅱの実習中に最もモチベーションの上下した理由

カテゴリー	最もモチベーションが 上がった理由		最もモチベーションが 下がった理由	
	回答数	%	回答数	%
子どもとの関わり	12	15.18	19	18.81
学生の実践と学び	53	67.08	68	67.32
保育者(指導者)との関わり	14	17.72	9	8.91
その他	0	0	5	4.95
	37名 79回答		54名 101回答	

表8 保育実習Ⅰ・幼稚園教育実習の実習中のプラス要因とマイナス要因 久保田・松山(2017)より抜粋

カテゴリー	保育 実習Ⅰ プラス	幼稚園 教育実習 プラス	保育 実習Ⅰ マイナス	幼稚園 教育実習 マイナス
子どもとの関わり	70回答 (31.9%)	93回答 (32.5%)	34回答 (13.2%)	12回答 (4.3%)
学生の実践と学び	46回答 (21%)	117回答 (40.9%)	83回答 (32.4%)	124回答 (44.4%)
保育者(指導者)との関わり	54回答 (24.6%)	33回答 (11.5%)	23回答 (8.9%)	18回答 (6.4%)
体調面	23回答 (10.5%)	18回答 (6.2%)	92回答 (35.9%)	85回答 (30.4%)
その他	26回答 (11.8%)	25回答 (8.7%)	24回答 (9.3%)	40回答 (14.3%)

## 2. 考察

### 1) 責任実習の概要

責任実習は実習期間中、1回行う学生が最も多く(78.23%)、85.7%が指導案を作成した。実習日は期間中後半の、10日目、11日目、12日目という順に多かった。担当年齢は、5・6歳児が38.9%と多く、3歳、4歳は同率の20.41%であり、全体の8割程度が幼児クラスであった。実習形態は、一斉保育が75.9%、コーナー保育は13.5%、であった。少数ではあるが、「クラスを半分に分けて」や「希望した子どものみ」というものもあった。実習内容は、回答はひとつに限らず、複数を含め、制作72.4%、絵本57.3%、手遊び44.9%、ゲーム26.1%、音楽(ピアノなど)17.4%、運動16.7%と続き、複数の内容を組み合わせて行っていた。

クラスや子どもの興味・関心の把握については、5件法で尋ねた結果から、ある程度の把握をしていたことが伺える。

### 2) 責任実習が与えるモチベーションへの影響

モチベーションが上下した理由を合わせて比較を行った。(表7)モチベーションの上下に関係した理由は、ともに[学生の実践と学び]であり、ほとんど同率(上がった67.08%、下がった67.32%)であった。どちらも責任実習についての達成感、喜び、または不安、緊張、といった感情記述している学生もいたが、より具体的な内容を示す回答もあった。例として、上がった理由では、「準備を行い、次の日の責任実習に向けて、自分の中で子供たちの行動に合わせた関わり方や方法をイメージして、私としてはやる気、挑戦する気持ちが高まっていたため」「責任実習を通して、自分が何をすべきか考察し、行動することができた日はモチベーションが上がった」とあり、下がった理由として「責任実習をしっかりと進めることができるか、上手にできなかったらどうしようという数え切れない不安」といったもので

ある。久保田・松山（2017）（表8）の実習中のプラス要因、マイナス要因についての研究結果も同様にこの項の値が高い。その内訳を見てみると、保育実習Ⅰではプラス要因21%、マイナス要因32.4%、幼稚園教育実習では、プラス要因40.9%、マイナス要因44.4%となっている。そして、プラスの場合の理由のひとつとして、幼稚園教育実習において一日担当実習（責任実習）があることから学びの機会が多くなっていると述べている。本研究では、前述通りそのパーセンテージが双方更に高く、6割強（上がった67.08%、下がった67.32%）であった。

ストレートな感情の表記がモチベーションの上下に関わらず多く見受けられた結果について、更に検討してみると、久保田・松山（2017）が保育実習Ⅰと幼稚園教育実習について分析した結果のうちマイナス要因について、「感情的なダメージが大きく、それが学びや次への課題に繋がらない記述も見える」とある。そして、回答を3つに分類し、「不安」「課題への気づき」「改善策への気づき」であると分析し、それを次の学びへと繋げていく必要があるとしている。本研究の対象は保育実習Ⅱという実習における最終段階であったが、やはり、「不安」の段階で留まっている回答が見受けられた。実習前に「不安」の感情が生まれる要因は何かを学生自身がより深く認識、理解して、実習に取り組むことによって、次の段階（課題への気づき）、そして更にその先の段階（改善策への気づき）になり得るのではないだろうか。本学では、実習を前にして、子どもについて学び、責任実習の準備をしておくことや、実習先の保育者とのコミュニケーションを図ることをこれまでも指導を行っている。それが「なぜ必要なのか」を今一度提示することも有効かと思われる。更に、保育者としての経験豊富な教員も多い本学であるが、その指導のみならず、先に述べた「実習報告会」のように、実習経験後の2年生が、準備の工夫や初めて経験した者ならではの悩み、その解決策、場合によって解決できずに終わったことをも具体的に話し、示してもらうことによっても、実習への心構えの大きな助けとなるのではないかと考える。

〔保育者（指導者）との関わり〕はモチベーションが上がった理由として2番目に多く、下がった理由としては3番目となった。これは、久保田・松山（2017）の結果とは異なり、順位は高くなっている。上がったと回答した学生の記述をつぶさに見てみると、ある学生は、「担任の先生たちが親身に責任実習の相談に乗ってくれた」ために、「計画が具体化され」、更に「自分で明確にイメージしやすかった」とある。また、他の学生は、「責任実習の指導案を肯定的に受け止めて下さり」かつ「協力してくれる姿勢を見せてくれた（担任）」と記述している。このことから責任実習という学生にとって大き

な取り組みについて、実習先の保育者が支えてくれた結果、モチベーションの上がる理由になったと思われる。下がった理由は先に示したように、保育者とのコミュニケーションの不足、或いは行き違いなのか、責任実習の日程が早期に決まらない点に焦りも大きかったように見受けられる。

〔子どもとの関わり〕については、上がった理由として3番目に多く、下がった理由としては2番目であった。責任実習の際、「実際にやってくれて喜んでいる子どもたちの姿を見ることができた」「子供が楽しみながら真剣に取り組んでくれて」と、自分で計画、実行した実習についての子どもの反応が大きな喜びにつながっている。逆に、責任実習の場面で前述したようなトラブルが起きたり、子どもが泣いてしまうことは、自分の責任で大好きな子どもたちにマイナスとなってしまったと省みている様子がうかがえる。

## V まとめ

保育実習Ⅱにおける責任実習の概要から読み取れることとして、多くの学生は責任実習を1回行い、指導案を作成して、期間中後半に、主に幼児クラスで制作やゲームなどを組み合わせて実施した割合が多く、実施形態は一斉保育のみでなく様々であった。

期間中の後半に設定された理由として、学生がより深く保育や園児について理解してから行えるようにという実習園の配慮や、学生自身もそれを望んでいたと考えられる。現に、モチベーションが最も下がった理由のうち、「子どもの姿をまだ上手くつかんでいない状態で責任実習を行った」という回答が見られた。その内容は、例えば、手遊び等は活動の導入に行くことも多くあるために、複数を組み合わせて行うという回答が多かったであろう。実施形態が様々であったのは、通常の保育自体、一斉保育に捉われずに行われるケースが増えており、現行の保育形態に合わせて行ったからではないかと思われる。

学生の責任実習におけるモチベーションに対しては、第一に、〔学生の実践と学び〕に大きな影響を与えていることがわかった。下がった項の結果にある「自分の声かけなどが合っていたのか、進め方などももう少しすればよかったかもと反省点が多く出てきた」という言葉は、深く実習に取り組み、また責任実習の後に省察を行っているからこそであり、保育実習Ⅰ、幼稚園教育実習を経て、保育実習Ⅱという学生にとってこれまでの実習や学びの集大成ともいえる場で、より深い実践と学びの場となり得たためではないかと考える。モチベーションの下がった理由の回答のうちある学生は、「責任実習が終わり、悪い面がよく頭に浮かんでため息が出そうに

なって」「責任実習で自分の力不足がよく見えてしまい」その結果「保育士が向いているのかわからなくなってしまった」という記述が見られたが、これは保育者として適性がないのではなく、寧ろ振り返りをしたからこそ生まれた言葉であるとも考える。事後の指導において、このような悩みとして表出した場合は、保育を捉え、見つめ直している姿勢を肯定できる姿であると示し、また現場の保育者であっても完璧な保育とはならず、省みて進むことを伝え、学生が挫折感を持たないように、と考える。また、筆者自身、保育の場で経験を重ねても、省みて、また取り組むという繰り返してであった。これは周囲の同僚も同様であったので、適性を深刻に問い、保育への道を現段階で本意に諦めることのないよう更に言葉を添える必要があると言えるのではないだろうか。久保田・松山（2017）が、学生の抱えた課題を「教員の指導によっては学生の感じたマイナス要因については解釈の仕方によりプラスに変わるということを学生に指導することができる」と述べている意味と通じるのではないかと考える。

第二に、[保育者（指導者）との関わり]については、責任実習を実行するうえで、指導保育者が相談に乗ってくれるなど、協力し、支えてくれる姿勢により、モチベーションが上がるが見受けられ、下がる理由としては、その責任実習日が特定されないことなどが影響していた。この点については、本研究の責任実習の概要の結果からも、多くの実習先で責任実習の日程は後半であったこと、担当年齢についても比較的計画が立てやすく、子どもの反応もはっきりと出やすい幼児という設定であり、実習生への配慮を読み取ることができるが、大学から責任実習についての日程設定等を早めにと依頼時に確認することや、学生自らが責任実習日の準備を早めにした旨をオリエンテーション時に実習先の指導保育者に伝え、確認することで物理的な面の改善はできる見込みがあるのではないかと考える。それを更に確実なものとするため、やはり学生自身の実習先への伝え方についての事前指導をより具体的に行うといったものが考えられる。併せて、日程のみにとどまらず、不明な点は、学生が実習先で極端な遠慮は避けて、自ら積極的に質問をして解決しておくことが精神の安定につながると示すのも有効ではないだろうか。

第三に、[子どもとの関わり]は、責任実習という学生自身が子どもに対して直接働きかけた際の反応が喜びや、落ち込みの理由となった。初めての实習である保育実習Ⅰとは異なる、子どもとの生活を楽しむ観点から進み、責任を持って保育を担当するという行為によって、より子どもについて深く学び、子どもの反応を注視する、まさに実践者になっていく姿であるからこそものではないかと考える。

### 今後の課題

本研究の責任実習の概要と記述欄、そして実習曲線シートの分析（杉田・矢野 2025）と併せて、再検討を行うことによって、期間中の変容の様子も加えた責任実習と学生の精神面での負担や喜びについて明らかにすることができると思う。

また、省察を行っている学生への個別インタビューによってより深い心情の変化、要因について捉えることが可能となり、大学として学生への事前・事後指導の更なる充実にむけ検討する際の参考となると思われる。

本学は、実習指導担当教員が核となり、更に担当外の教員や学生支援を担当する部署（教育・学生支援ユニット、学生支援ユニット、学術情報ユニット等）をはじめとした職員が、実習に取り組む学生に日々接し、支えている点が大きな特徴だと言える。今回の質問紙調査に見られる実習についての学生の思い、眩きは、そのような多くの教職員によって、様々な場面、様々な角度から聴き取られ、対応を行っている。今後も、この利点を活かして、学生が自分の望む資格取得、その先の保育実践者への道へと、前を向いて進めるようにと考える。

### 【謝辞】

本研究にご協力いただきました学生・教員の皆様に心より御礼申し上げます。

### 【引用文献】

- 註1) 久保田美沙子・松山洋平（2017）実習事後指導における学生の学びの可視化に関する一考察：保育実習Ⅰ・幼稚園教育実習での振り返り曲線シートから、和泉短期大学研究紀要、第37号、pp.45-51
- 註2) 杉田美香・矢野由佳子（2025）保育実習における責任実習に伴う学生の意識や心情の変化について、日本保育学会第78回大会、口頭発表C000376
- 註3) 山本美喜子・松山洋平（編）（2020）保育所・施設・幼稚園実習ステップブック [第2版]、みらい、pp.44-46、143
- 註4) 和泉短期大学実習サポート委員会（2024）児童福祉学科2024年度生用実習ルールブック、和泉短期大学、pp.9-10
- 註5) 待井和江、福岡貞子編（2008）現代の保育6、保育実習・教育実習、第8版、ミネルヴァ書房、p.92

### 【参考文献】

- 1) 第9回子ども・子育て支援等分科会（2025）資料4 保育政策の新たな方向性、3. (2) 保育人材の確保のための総合的な対策、こども家庭庁  
[https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/2c06860e-37a4-44be-96b4-7f60e4f1d8a8/](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/2c06860e-37a4-44be-96b4-7f60e4f1d8a8/)

b9f92393/20250228\_councils\_shingikai\_kodomo\_kosodate\_2c06860e\_04.pdf (最終閲覧: 2026/01/13)

- 2) 福田篤子 (2017) 学生の自己成長感を支えるために—保育所実習Ⅰの振り返りから—田園調布学園大学紀要、第12号、pp.141-150
- 3) 山田秀江 (2008) 保育実習Ⅱにおける責任実習に関する事前指導について (2) : 一責任実習の実際から見た事前指導のあり方—、四条畷学園短期大学紀要、41巻、pp.47-58
- 4) 井上清子・町井富子 (2019) 幼稚園実習のストレスとストレスコーピングについて Ⅱ、文教大学教育学部「教育学部紀要」、第52集別集、pp.25-33

# 保育者養成校における実習記録を手がかりとした 事後指導の実践的検討

～ 学生の子ども理解の深化に着目して ～

## The Practical Significance of Practical Records and Post-Practical Guidance in Childcare Worker Training Programs

～ Focusing on Deepening Students' Understanding of Children ～

星 早 織

Saori Hoshi

### 抄 録

本研究は保育実習後の実習事後指導において、実習記録を手がかりとした振り返りに取り組んだ学生の記述を分析し、その学習効果を検討したものである。分析の結果、学生は実習経験を捉え直し、子どもの行動の背景や内面に目を向けるなど子ども理解を深める省察へと視点を転換していることが示された。このことから、実習記録を保育者としての専門性形成を支える学習資源として位置づけ直す可能性が示唆された。

キーワード：実習事後指導、実習記録、振り返り、省察、子ども理解

#### I. 問題の所在

学生は保育実習において実習記録の作成に取り組むが、子ども理解を深めることに関して、どのような学習効果を感じているのだろうか。さらに実習の振り返りの場面では実習記録はどのように用いられているのだろうか。

「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準」(別紙2)保育実習実施基準において、実習前後の学習内容に実習の記録が挙げられており、記録の意義について理解を図る指導が必要とされている<sup>註1)</sup>。

一方で、実習記録の作成に負担感を覚える学生は多い。全国保育士養成協議会「令和5年度 子ども・子育て支援推進調査研究事業(こども家庭庁)指定保育士養成施設及び実習先保育所の実習指導担当者に対する効果的な研修の在り方に関する調査研究 研究報告書」で行われた調査によると、実習を経験した学生は、実習記録の「量」に関する負担感を強く感じている<sup>註2)</sup>。記録内容や振り返りの難易度ではなく、量に対して負担感を感じているということは、実習記録を「仕上げること」自体が目的となっているからではないか。

保育における記録の意義については、保育所保育指針第1章総則3(4)ア保育士等の自己評価(ア)において、「保育士等は、保育の計画や保育の記録を通して、自らの保育実践を振り返り、自己評価することを通して、その専門性の向上や保育実践の改善に努めなければならない。」<sup>註3)</sup>と示されている。また、厚生労働省「保育所における自己評価ガイドライン」においても、保育士等は保育の質の確保・向上を図るために、「記録などを通じた保育の振り返りと評価」を行うことが求められている<sup>註4)</sup>。

保育・幼児教育は生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、その実践の質を向上させることは喫緊の課題である。文部科学省「幼児教育の質の向上について(中間)」によれば、「幼児一人一人の発達を見通し、幼児が必要な体験ができるように環境を構成し、さらには、幼児の活動の展開に伴って環境を再構成していく」<sup>註5)</sup>ことが求められている。このことから、実習生が子どもを理解しようとする営みは、単なる観察に留まらず、振り返りを通して次なる環境構成へとつなげる視点をもつものでなければならないだろう。

実習事後指導について全国保育士養成協議会「保育実

習指導のミニマムスタンダード ver2」では、実習を総括するための材料として実習記録が挙げられており、自己による振り返りや、グループ討議やグループワーク等と適宜組み合わせることで課題の明確化を図ることが提示されている<sup>註6)</sup>。このように、実習事後指導において実習記録を手がかりに、学生が自分自身の行為を省察し、他者との対話を通して子ども理解を深めることは、単なる反省を超えた専門性の向上において極めて重要である。

本学の実習事後指導では、保育実習指導Ⅱのカリキュラムにおいて実際の実習評価票を用いて学生自らが自己評価を行う以外に、山本・松山(2020)<sup>註7)</sup>の「振り返り曲線シート(私の実習曲線)」に取り組み、実習中の成長プロセスの可視化に取り組んでいる。また、2年次では1年生や他学生及び実習園の実習指導者に向けて発表形式で体験や学びを報告し合う場を設けるなど、実習目標に合わせてさまざまな取り組みを組み合わせ実施している。

実習全体を捉えて振り返ることは、自己課題の達成に向けてのプロセスを明らかにするために有効であるが、自己評価に終始する振り返りになりやすいという課題がある。筆者は実習中に、学生が子どもや保育者を目の前にとまどいや悩み、葛藤を抱えるようなできごとがあったとしてもそのできごとを丁寧に振り返り、子どもの理解を深めるまでに至っていないことについて指導上の課題を感じていた。そこで本研究では、自分自身の行為を省察することを通して、いかに子どもの理解を深めることができるのか、実習記録を用いた具体的な授業実践を行うこととした。

## Ⅱ. 研究の目的

本研究は、実習事後指導において実習記録を手がかりとした「リフレクションシート」並びに、グループワークに取り組んだ学生の自由記述のうち、「同様の場面に遭遇した場合にどのように関わろうとするか」に関する記述を分析し、学生の子どもの理解および行為選択の構想がどのように変容しているのかを明らかにすることを目的とする。

## Ⅲ. 研究の方法

1. ALACTモデルと「リフレクションシート」の活用方法は、F. コルトハーヘン(武田監訳 2010)<sup>註8)</sup>のALACTモデルで用いられる8つの窓に基づく「リフレクションシート」に取り組み、学生自身が体験した実習中のエピソードについて振り返りと評価を実施しその効果について検証を試みる。コルトハーヘンの8つの窓

を選んだ理由は、実習指導科目に限らず、他の関連科目においてもすでにコルトハーヘンのALACTモデルを踏まえた教育実践を行っており、学生にとって理論的枠組みとして一定の理解と蓄積があり、本学の教育実践との親和性が高いと判断したからである。

8つの窓を用いた「リフレクションシート」の効果について村井(2019)<sup>註9)</sup>は「比較的容易に取り組める方法である」と述べていることや、実習事後指導においてすでに多くの報告(村井 2022<sup>註10)</sup>、2023<sup>註11)</sup>、石川 2024<sup>註12)</sup>) がされ、その効果が明らかにされている点による。なお、D. ショーン(1983)<sup>註13)</sup>は、専門職の学びにおいて「行為の中の省察」と「行為後の省察」という概念を提示し、次の行為選択を構想する上で重要であると指摘している。本研究で行う「リフレクションシート」への記述は、実習経験を事後的に振り返り言語化する取り組みとして、こうした議論と一定の接点をもつものと考えられる。

## 2. 調査対象と実施期間

1年次に保育実習Ⅰ(保育所)と(施設)をそれぞれ12日間、2年次に幼稚園実習を15日間経験し、4回目となる全ての実習を終えた学生に対して、保育・教職実践演習の授業内で実施した。

授業出席者159名の中から、何らかの理由で保育実習Ⅱを終了していない者と質問紙への回答数が極端に少ない、質問と回答内容にずれがみられた14名を除外した145名を分析対象とした。実施時期は202X年11月～12月である。

対象学生を保育実習Ⅱを終了した者とした理由は、連続した実習カリキュラムの成果を検証したいという思いだけでなく、在学中に保育を振り返る方法を知り、卒業後も指導者のサポート無しに自分自身で省察する方法を身につけて欲しいというねらいからである。

## 3. 授業内容の概要

授業のねらい及び目標について提示したのち、「リフレクションシート」について説明を行った。村井(2019)<sup>註14)</sup>は、授業における8つの窓を用いたリフレクションで、学生がそれぞれの項目内容を理解することに困難を感じないように教示を工夫することが必要であると述べているため、取り組みの前に「リフレクションシート」の記入例を示すことや、記入に迷いが見られる学生には積極的に助言するなどし、回答の整合性を高めることに努めつつ、以下の手順で行った。

### 【個人ワーク】

保育実習Ⅱ(保育所)の実習記録を読み返し、あなた(実習生)と子どもの関わりについての記述から「どの

ようにしたらよいか悩んだこと、難しかったこと」「もう一度考え直したい事」「学びたいこと、知りたいこと」「変えたいと願っていること」の視点を用いて振り返りを行うエピソードを一つ選ぶ。選択したエピソードのタイトルと出来事の概略を記入した後、「リフレクションシート」の①何をしたか？（行為）②その時何を考えていたか？（思想）③どう感じたか？（不安、嬉しいなどその時の感情）（感情）④本当は何をしたかったのか？（欲求）について、実習生および子どもの項目それぞれを記入する。

#### 【グループワーク】

くじ引きにより3人グループを作り、語り役は、自分が選んだエピソードおよび①～④について記入したことを説明する。聞き役2人は、肯定的で共感的な態度で語り役が言及していなかったことについて質問をしたり、気づいたことについて尋ねたりした。

また、教員から「この出来事について今後同じような場面があったら次はどうするか」という質問を投げかけ子どもへの思いや、関わり方について再構成を促した。全員が全ての役を行った。

#### 4. 分析方法

リフレクションシートの記述内容と、授業後のWebによる質問紙調査（5件法および自由記述）をもとに、分析を行った。

質問紙調査の自由記述「同じ場面に遭遇したら今度はどうするか」について、記述内容を意味単位に分け、内容の近似性に基づき整理した。

#### 5. 倫理的配慮

調査の実施にあたり、学生に研究の趣旨説明を直接行い協力への同意を得た。調査への協力は任意であること、個人を特定できないよう回答は統計的に取り扱うこと、授業評価とは一切関係ないこと、調査協力の辞退による不利益は一切生じない等の倫理的配慮について伝え、同意を得た上で実施している。なお、執筆者が所属する研究倫理委員会の承認（受付番号：24-7）を得ている。

### IV. 結果

#### 1. 保育実習Ⅱでの実習記録の活用と、保育者との振り返りの実態

##### ①実習記録の様式

保育実習Ⅱで一番使用した実習記録の様式を尋ねたところ、多かった順に、「エピソード記録」が65%、時系列記録が24%、ドキュメンテーション記録が

11%であった。（図1）

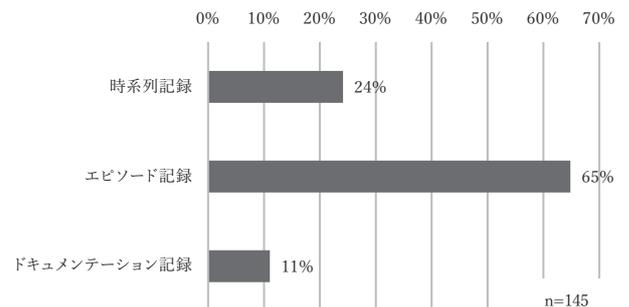


図1. 保育実習Ⅱで1番使用した実習記録様式

##### ②実習中の保育者との振り返り（反省会等）の頻度

実習中、実習生がどの程度の頻度で指導保育者と振り返り（反省会等）を行っていたかを確認したところ、「毎日」と回答した学生が71%に上り、現場での対話が日常的に行われていたことが示された。（図2）

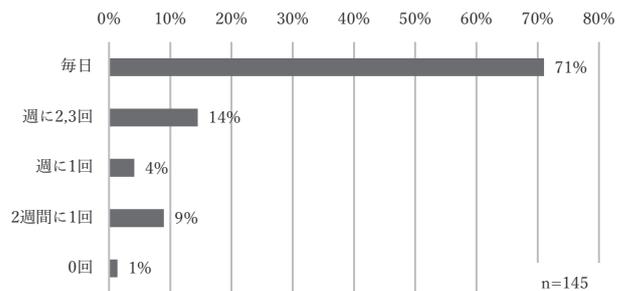


図2. 保育者との保育の振り返り（反省会等）の頻度

##### ③振り返りに用いられた記録の様式

保育者との振り返りについて、あなたの実習記録が用いられることがあったかについて、非常にそう思う、ややそう思うと答えた学生は41%（53名）だった。

振り返りに最も用いられた記録様式は、エピソード記録が72%であり、時系列記録19%、ドキュメンテーション記録は9%で「表1. 保育Ⅱの実習記録の中で1番使用した様式」とほぼ同じ結果であった。（図3）

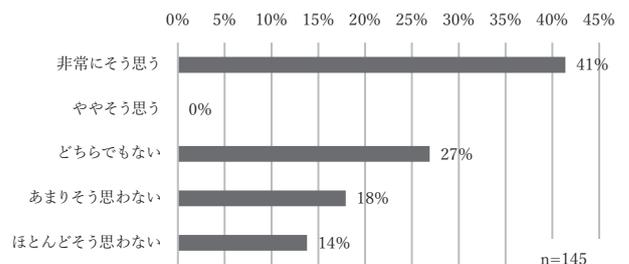


図3. 実習中の保育者との振り返りについてあなたの実習記録が用いられることがあった

2. 本授業で振り返りを行ったエピソードについて

①振り返りに用いたエピソードは、どの記録様式で書かれたものか

エピソード記録66%が圧倒的に多く、次に実習記録に書いていないことから15%、時系列記録10%であった。(図4)

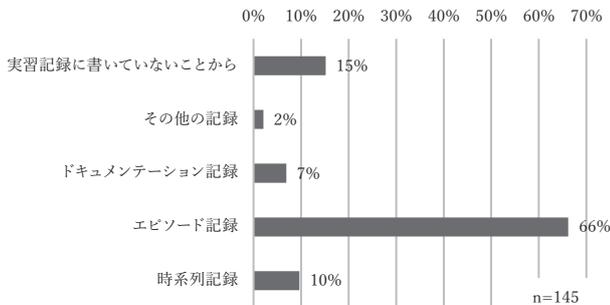


図4. そのエピソードはどの記録様式で書かれたものでしたか

②そのエピソードを選んだ理由

「どのようにしたらよいか悩んだこと、難しかったこと」が66%と最も多く、次にもう「一度考え直したい事」19%、「さらに学びたい事、知りたいこと」が14%、「変えたいと願っていること」が1%であった。(図5)

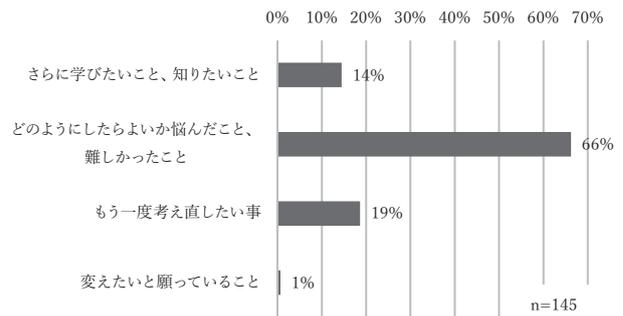


図5. このエピソードを選んだ理由

3. 本授業で実施した振り返り手法への評価

授業において実施した振り返りについて、5件法にて尋ねた。(図6)

「1. 実習生が振り返りを行う際に有効である」については「非常にそう思う」「ややそう思う」と回答した割合は98%、「2. 自分の考えの傾向や価値観に変化があった」と回答した学生は80%であった。「3. 子ども理解が深まった」については99%、「4. 保育の振り返りを行うのは楽しい」と回答した学生は86%で、「5. 自分が保育者になったらこのシートを活用したい」と回答した学生は88%であった。

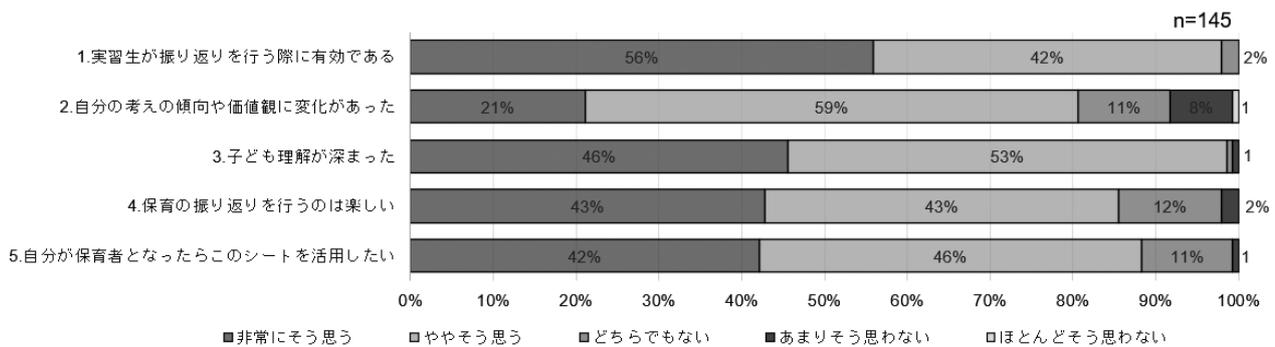


図6. 授業を通した振り返り手法への評価

4. 振り返り後の保育行為選択に関する記述のカテゴリー

質問紙調査の自由記述「同じ場面に遭遇したら今度はどうするか」について、記述内容を意味単位ごとに整理し、内容の近似性に基づいて分類・整理を行った。抽出されたコードを整理し、以下の6つの主要カテゴリーを生成した。なお、1つの記述に複数のカテゴリーが含まれる場合も多く見られた。(表1)

(1) 子どもの内面・背景への着目

子どもの行動を表面的に捉えるのではなく、行動の理由や感情、発達特性に言及する記述が多く見られた。

「行動の理由」は、子どもが「なぜその行動をしたのか」といった問いを通して、子どもの内面に目を向けようとしていた。「子どもの気持ちを理解」については、「子どもの気持ちを聞いて寄り添いたい。」という記述が多かった。また、「発達特性への理解」では、言葉で気持ちを表すことが難しい年齢の子どもに対して、「自分の思い、考えを言葉にすることが難しいため、行動で示そうとする傾向があると気づいた。」という発達に即した子どもの姿を理解することから、気持ちを想像しようとする姿勢が多く確認された。

表1. 選んだエピソードと同じような場面に遭遇したら今度はどうだと思いますか。の分類表

カテゴリー	サブカテゴリー	初期コード	記述の具体例	研究協力者のID番号
子どもの内面・ 背景への着目	行動の理由	なぜその行動をしたのか	その行動をしているには、何らかの意味があると思うから、話を聞いてそこから解決策を考えたい。(ID56)	
	子どもの気持ちを理解	気持ちを考える	子どもの気持ちも聞いて、寄り添う (ID30)	
	発達特性への理解	言葉にできない年齢	子どもの年齢からまだ相手の気持ちを考えるということが難しいのだと感じられた。また自分の思い、考えを言葉にすることが難しいため、行動で示そうとする傾向があると気づいた。(ID123)	
関わり方の再構成	肯定的に受け止める	否定しない	今回取り上げた事例の時に自分は否定ばかりしてしまい、子どもも否定されたと感じてしまい、行動が悪化してしまった。(ID17)	
	大人の価値観を押し付けない	共感する 一緒に考える	無理強いするような謝らせ方や声かけの仕方はせず、互いの子どもの思いにしっかりと寄り添い共感し、肯定してあげる関わりをしたい。(ID144)	
	間接的な役割	直接指示の減少	直接的に働きかけるだけではなく、周りの環境も整えて間接的に「待っているよ」とメッセージを伝えて (ID32)	
見守り・待つ姿勢への 気づき	介入のタイミング	すぐに止めない 様子を見る 待つ姿勢	少し様子を見てみる。後々考えたら、様子を見てたら自分で考えて行動できたかもしれない。(ID38)	
	子どもに任せる・ 子どもを信じる	子ども同士で解決	私を手伝ってしまっていたら、子ども同士の助け合い、子ども同士の関わりが減っていたと思う (ID138)	
環境・状況への視点 の拡張	環境構成の工夫	環境を整える	保育者が決めてしまうのではなく、子どもと一緒に考え、解決することができる環境をつくることも必要である。(ID30)	
	視覚的支援 具体的支援	実物を見せる	実物を見せて声をかける方法を、自分の中の伝え方のひとつとして取り入れていきたいと思った。(ID63)	
	予測の重要性	事前準備をする	事前準備をもっとしておきたい。(ID111)	
保育者としての自己 理解・専門性の自覚	余裕の無さへの 気づき	焦りや不安	やることが多く、焦ってしまい自分の気持ちが出てしまったと考える。(ID140) 心と保育の活動時間に余裕があれば、(ID134)	
	実習生としての 立場の自覚	経験不足への言及	保育者としてもっと展開を促せるように声掛けをする。(ID60)	
次の実践への展望・ 応用意識	同様場面での具体的 行動計画	次はこうしたい	次はしっかりと話を聞き、どうしたいのか、どう伝えたいのかを一緒に考えて伝えるところまで見守る。(ID14) 次は思いっきり子どもと遊びたいので (ID112)	
	将来の実践への活用	保育者になったら	保育者になったら子どもと一对一の時間を (ID110)	

## (2) 関わり方の再構成

このカテゴリーは、自身の関わり方や声かけを見直そうとする記述のまとまりであった。

「肯定的に受け止める」では、「今回取り上げた事例の時に自分は否定ばかりしてしまい、子どもも否定されたと感じてしまい、行動が悪化してしまった。」という記述から、関係悪化の原因について述べられていた。「大人の価値観を押し付けない」については、子どもに対して「無理強いするような謝らせ方や声かけの仕方」をしたくないという思いが素直に述べられている。

「間接的な役割」については、「周りの環境も整えて間

接的に『待っているよ』とメッセージを伝え」という記述からは、子どもに直接的に関わるだけでなく、環境を整えることで間接的に子どもに関わることも重要であるという気づきが語られていた。

## (3) 見守り・待つ姿勢への気づき

多くの記述において、子どもに対しての援助の量やタイミングを調整しようとする意識の変化が読み取れた。

「介入のタイミング」については、「少し様子を見てみる。」「後から考えたら、様子を見ていたら自分で考えて行動できたかもしれない。」という、すぐに介入してし

まった自身の行動の振り返る記述が確認された。「子どもに任せる・子どもを信じる」といった記述からは、「私が手伝ってしまっていたら、子ども同士の助け合い、子ども同士の関わりが減っていたと思う」といった、援助のタイミングを再考しようとする記述が多くみられた。

#### (4) 環境・状況への視点の拡大

子ども個人への対応に加え、環境構成や活動設定に言及する記述が確認された。

「環境構成の工夫」では、「保育者が決めてしまうのではなく、子どもと一緒に考え、解決することができる環境をつくることも必要である」といった、子ども目線の環境を作っていくことが大切であることが述べられている。「視覚的支援・具体的支援」は、「実物を見せて声をかける方法を、自分の中の伝え方のひとつとして取り入れていきたいと思った。」といった、言葉による説明だけでは伝わらなかった経験から、実物を提示するという改善策についての記述がみられた。「予測の重要性、活動設定の調整」については、「事前準備をもっとしておきたい」という記述が見られた。事前に活動設定の調整を行い準備しておくことの大切さに気付く様子があった。

#### (5) 保育者としての自己理解・専門性の自覚

学生は、子どもだけでなく、自身の感情や未熟さにも目を向けていた。

「余裕のなさへの気づき」では、焦りや余裕の無さといった自己の状態への言及がみられた。「実習生としての立場の自覚」については、「保育者としてもっと展開を促せるように声掛けをする」にも挙げられているように、「もっと〇〇したい」という記述が大変多く述べられていた。

#### (6) 次の実践への展望・応用意識

同様場面でどのように関わるかについて具体的な行動を記述する事例が多くみられた。

「同様場面での具体的行動計画」では、「次はしっかりと話を聞き、どうしたいのか、どう伝えたいのかを一緒に考えて伝えるところまで見守る」といった、次の行為選択へとつなげようとしていることが明らかとなった。「将来の実践への活用」については、「次に同じ場面があれば」「将来保育者になったら」といった表現から、学生が学びを一時的な反省に終わらせず、次の行為選択へとつなげる記述が確認された。

## VI. 考察

以下は、結果で示された知見を踏まえ、①実習記録と

振り返りの関係②振り返りを通した子ども理解の質的変容③事後指導における教育的意義について考察する。

### 1. 実習記録は「書くためのもの」から「考えるための媒介」へ。

実習中に最も多く用いられていた記録様式はエピソード記録であり、また保育者との振り返りにおいても同様にエピソード記録が多く用いられていたことが明らかとなった。一方で、保育者との振り返りの場面で「自分の実習記録が用いられた」と認識している学生は4割にとどまっていた。

このことは、実習現場において日常的な対話や助言は行われているものの、必ずしも学生自身の実習記録が省察の中心的素材として活用されているとは言い難い実態を示している。先行研究においても指摘されているように、実習記録が「提出物」や「評価資料」として扱われる場合、学生にとって記録は書くこと自体が目的化しやすく子ども理解や次の実践へとつながりにくいと言える。

これに対して、本授業で実施した振り返りでは、実習記録を読み返し、問い直し、再解釈するための媒介として位置づけることを目指した。そのため、「悩んだこと」「もう一度考え直したいこと」などの視点から、エピソードを選択してもらった。本授業で実施した振り返りの手法についての評価において「保育の振り返りを行うのは楽しい」と回答した学生は約9割であった。この結果から、学生は悩みや葛藤を含む経験を振り返ることを学びの資源として肯定的に捉えていることが伺える。そのため、実習記録が思考を深めるためのツールとして機能した可能性を示唆している。

### 2. 子ども理解の質的変容と、次の行為選択の展開

本授業で実施した振り返り手法の評価において、ほぼ全ての学生が「子ども理解が深まった。」と回答し、8割以上が「自分の価値観に変化があった」と認識していた。自由記述の分析から生成されたカテゴリーからは、「子どもの内面・背景への着目」「関わり方の再構成」「見守り・待つ姿勢への気づき」などが生成され、これらは相互に関連しながら記述されている実態が明らかとなった。

特に多く見られたのは、子どもの行動を結果として捉えるのではなく、「なぜその行為にいたったのか」という背景や感情、発達の要因に目を向けようとする姿勢である。これは、自己の行為を中心とした振り返りから、子どもを理解しようとする視点への移行を示していると考えられる。

また、自由記述からは、グループワークを行ったことについて「自分だけの考えに囚われず視野が広がって

くことを実感した。」といった回答が多数みられた。この結果は、個人での内省に加えてグループワークによる協働的省察が、学びを深化させる上で重要な役割を果たしていたことを示している。肯定的・共感的な聞き手の存在や、異なる経験をもつ学生との対話を通して、学生自身が気づいていなかった視点や解釈が引き出されていたことが要因といえるだろう。

次の行為選択の展開は、「関わり方の再構成」や「見守り・待つ姿勢への気づき」が同時に語られている点から、子ども理解の深化が、保育者としての行為選択の変容と結びついていることが示唆された。さらに、「次の実践への展望・応用意識」に関する記述が多く見られたことから、振り返りが一時的な反省に留まらず、将来の実践を見据えた思考へとつながっていることがうかがえる。これはF.コルトハーヘン（武田監訳 2010）<sup>註15</sup>が示すALACTモデルにおける省察の循環と重なり合う側面をもつものとして理解することができる。

### 3. 実習事後指導への示唆と本研究で言える教育的価値

以上の結果と考察から、実習記録を手がかりとした振り返りと協働的省察を組み合わせた事後指導は、学生の子ども理解を深めるとともに、保育者としての行為選択や専門性の自覚を促す有効な方法であると考えられる。

従来、事後指導は実習全体の総括や自己評価に重点が置かれがちであったが、本研究の結果は、「一つのエピソードを丁寧に掘り下げる」ことが、子ども理解の深化につながる可能性を明らかにしている。学生にとって実習記録が「書いて終わるもの」から「意味づけをしなおす学習資源」へと転換する教育的意義を持つことが示唆されたと言えよう。

さらに、「5.自分が保育者となったらこのシートを活用したい」と回答した学生は約9割だったことから、在学中に保育を振り返り自分自身で省察する方法を身に付けて欲しいという授業のねらいを達成できたと感じられる結果となった。

## VII. 結論と今後の課題

本研究は、保育実習後の事後指導において、実習記録を手がかりとした振り返りに取り組んだ学生の記述を分析し、子ども理解の深化の様相を明らかにした。その結果、学生は自己評価に終始する振り返りから、子どもの行動の背景や内面に目を向け、次の関わりを構想する省察へと視点を転換していることが示された。

本研究の独自性は、振り返りを行った感想や評価ではなく、次の行為構想に焦点を当てたことによる学生の省察の様相を捉えた点にある。

本実践は、実習記録を単なる作業としてではなく、保

育者としての専門性形成を支える学習資源として位置づけ直す可能性を示すものであり、実習事後指導における省察の一つの在り方を具体的に示した点において、一定の示唆を与えるものと考えられる。

一方で、本研究にはいくつかの限界もある。第一に振り返りの効果は学生の主観的評価に基づくものであり、実際の保育行為の変容を直接的に検証したものではない点である。第二に、実習記録の様式（時系列記録、エピソード記録、ドキュメンテーション記録）と振り返りの深まりとの関連については十分な視座を得ることができなかった。今後は、記録様式の違いが省察の質にどのような影響を及ぼすのかについて、さらなる研究の追加が求められる。

### 【謝辞】

研究にご協力くださった学生の皆様に心より御礼申し上げます。また、本研究に関わり多くのご示唆を賜った和泉短期大学の松山洋平教授に深謝申し上げます。

### 【付記】

本研究の一部は、日本保育学会第58回大会（長野）において口頭発表した内容を基に、再分析・加筆修正を行ったものである。

### 【註】

- 註1) 厚生労働省（2022） 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準（別紙2）保育実習実施基準。  
[https://www.hoyokyo.or.jp/material2-2\\_2022-8-31.pdf](https://www.hoyokyo.or.jp/material2-2_2022-8-31.pdf)  
 （情報取得 2026/1/12）
- 註2) 全国保育士養成協議会（2024） 令和5年度 子ども・子育て支援推進調査研究事業（こども家庭庁） 指定保育士養成施設及び実習先保育所の実習指導担当者に対する効果的な研修の在り方に関する調査研究 研究報告書. 76
- 註3) 厚生労働省（2017） 保育所保育指針（平成29年告知）. フレーベル館
- 註4) 厚生労働省（2020） 保育所における自己評価ガイドライン（2020年改定版） pp.26-27  
[https://www.cfa.go.jp/sites/default/files/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/200fee36/20231016\\_policies\\_hoiku\\_80.pdf](https://www.cfa.go.jp/sites/default/files/node/basic_page/field_ref_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/200fee36/20231016_policies_hoiku_80.pdf)  
 （情報取得 2026/1/13）
- 註5) 文部科学省（2020） 幼児教育の実践の質向上に関する検討会 幼児教育の質の向上について（中間報告）. 6  
[https://www.mext.go.jp/content/20200611-mxt\\_youji-000007862\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200611-mxt_youji-000007862_2.pdf)（情報取得 2026/1/13）
- 註6) 全国保育士養成協議会編集（2018） 保育実習指導のミニマムスタンダード ver.2 - 『協働』する保育士養成-

中央法規

- 註7) 山本美貴子・松山洋平 編 (2020) 事前・事後学習のポイントを理解! 保育所・施設・幼稚園実習ステップブック [第2版]。みらい
- 註8) Korthagen,F.A.J et al, 武田信子監訳 (2010) 教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ。学文社
- 註9) 村井尚子 (2019) 省察による保育観の問い直し～ALACT モデルを用いた教育実習のリフレクションを通して～. 京都女子大学発達教育学部紀要第15号 pp.69-80
- 註10) 村井尚子・坂田哲人 (2022) 保育実践のリフレクションの意義に関する一考察—保育観の問い直し. 京都女子大学発達教育学部紀要 2022, 18. pp. 33-43
- 註11) 村井尚子・坂田哲人 (2022) リフレクションを通じた保育者の育ち—新人保育者の事例を通じて—. 京都女子大学発達教育学部紀要 2023, 19. pp.87-95
- 註12) 石川素子、目戸郁衣、小泉篤、仁科伍浩 (2024) 保育実習事後指導におけるリフレクションを促す振り返りモデルの検証—エピソードの語りを用いて— 帝京大学教育学部紀要 12. pp.33-47
- 註13) Schön, D. A. 柳沢昌一・三輪建二監訳 (2007) 省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—. 鳳書房
- 註14) 前掲 註9
- 註15) 前掲 註8

【参考文献】

- 1) 鯨岡峻 (2005) エピソード記述入門：実践と質的研究のために。東京大学出版会
- 2) 厚生労働省 (2020) 保育をもっと楽しく 保育所における自己評価ガイドラインハンドブック。  
<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000647590.pdf>  
(最終閲覧日 2026/01/12)
- 3) 西隆太郎 (2016) 津守眞の保育思想における省察 — 子ども達との出会いに立ち返って—. 保育学研究第54巻第1号. pp.30-41
- 4) 大豆生田啓友 他編著 (2021) 学生・養成校・実習園がともに学ぶ これからの時代の保育者養成・実習ガイド。中央法規

# 往還型研修を通じた保育園長と 園内の「まなざし」の変容に関する考察

Reframing the Gaze of Directors and Their Nurseries: Insights from a Reciprocal Training Model

松 山 洋 平

Yohei Matsuyama

## 抄 録

本研究は、園長研修を往還型で実施し、佐伯の「まなざし」理論を枠組みにアンケートおよびインタビューで分析した。その結果、ドキュメンテーション等の可視化ツールを主体的に実践することで、「観察するまなざし」から、子どもや保育者に寄り添う「横並びのまなざし」へと変容がみられた。この変化は、職員との対等な対話を促し、園全体の学びの文化と保育の質向上を支える原動力となっていた。

キーワード：保育の質向上、対話、可視化ツール、まなざしの変容、園長研修

## I. はじめに

近年、乳幼児期における保育の質の向上は、子どもの健やかな発達を保障するのみならず、少子化や保育人材不足といった社会的課題を背景とした保育制度全体の持続可能性を左右する重要な課題として位置づけられている。とりわけ、保育の質は個々の保育者の力量や経験に還元されるものではなく、園全体の組織的な取り組みや文化のあり方と密接に関連するものであることが指摘されている<sup>註1)</sup>。

厚生労働省が設置した「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」においても、保育の質を支える要因として、保育者一人ひとりの専門性の発揮とともに、園内での対話や振り返りを基盤とした省察的な学びの文化の形成が重視されている<sup>註2)</sup>。

また、「2020年改訂版 保育所における自己評価ガイドライン」では、自己評価を単なる形式的な点検や個人の内省にとどめるのではなく、園長を中心とした園組織全体による省察的实践として位置づけることの重要性が明示されている。ここでは、自己評価が保育の質改善のための「目的」ではなく、保育実践を問い直し、共有し、次の実践へとつなげていくための「過程」として位置づけられている点が特徴的である<sup>註3)</sup>。

先行研究においては、園長のリーダーシップやマネジメントが、保育者の専門性発達や保育実践の変容に大き

な影響を及ぼすことが明らかにされている。伊東・大豆生田(2023)は、行事の見直し過程を事例として、園長が対話の場を意図的に設定し、保育者の語りを受け止め、支える役割を果たすことで、園全体の保育観が徐々に更新されていく過程を明らかにしている。この研究は、保育実践の変容がトップダウンの指示によって生じるのではなく、園長による省察的マネジメントを媒介として、保育者一人ひとりの意味づけの変化として立ち現れることを示している<sup>註4)</sup>。

このように、保育の質向上は、保育者個人の努力や研修参加の成果のみならず、園長による省察を促すマネジメントと、組織的学習の基盤づくりによって支えられるものであり、保育者の専門性の深化やキャリア形成とも相互に関連する課題であるといえる。

しかしながら、園長自身の子どもの理解や実践を捉える「まなざし」の変容過程、さらにはそれが園内の対話や学びの活性化、保育実践の質的変容にどのようにつながっていくのかを中心的に扱った研究は十分とは言えない。とりわけ、園長が研修で得た知見を園内実践へどのように持ち帰り、再び省察を通して更新していくのかという、研修と実践の往還過程に着目した研究は限定的である。

そこで本研究では、佐伯(2007)の提唱する「まなざし」の理論を分析枠組みとして位置づけ、往還型研修(研修での学びを各園に持ち帰って実践し、その実践を

再び研修の場で共有・省察する形式)が、園長の意識や子ども理解にいかなる変容をもたらすのかを明らかにすることを目的とする<sup>註5)</sup>。さらに、その園長自身の「まなざし」の変容が、園内における対話の質や省察のあり方、ひいては保育実践全体の質的変容にどのように影響していくのかを検討する。

往還型研修の方法と内容は、高嶋ら(2022)を参考に再構築した<sup>註6)</sup>。毎回の研修において子どもの姿を共有し、参加者同士の対話を深めながら、よりよい保育展開を共に創り出していくことを目的として構成されている。そのため、研修内容はカンファレンス、保育ウェブ、ドキュメンテーションなど、子どもの姿を捉え、語り合い、保育を構想していくための具体的な方法を学ぶことを中心としている。研修にあたっては、参加者である園長がそれぞれテーマを設定し、研修で学んだ内容を自園の保育実践の中で活用することが、次回研修までの課題として位置づけられている。次の研修では、自園での取り組みについてグループワークを通して報告し合い、その実践の過程で得られた手応えや、明らかになった課題について共有し、相互に検討を行う。このように、研修での学びと園での実践とを往還させることにより、学びを深化させていく構造となっている。なお、これらの研修方法は、本地区における年齢別担任研修やゼミ研究等において連続講座として実施されているものである。

## Ⅱ. 研究方法と理論的枠組み

佐伯(2007)は、子どもを見る保育者の「まなざし」を三つに分類している。一つ目は「観察するまなざし」で、個人能力還元主義にとらわれて、後ろからながめるような関係と説明している。二つ目は「向かい合うまなざし」で、保育者の要求を全面に出して、「期待される子ども像」を押し付け、子どもの方も期待に何とか応えようと「がんばって」しまう関係と説明している。三つ目は、「横並びのまなざし」で、あなたが見ている世界と一緒に見ましょう、共に喜び、共に悲しみましょうとしてみてもかかわったり、私が見ている世界をあなたと一緒にみてくださいとしてみてもかかわったりする関係と説明している。

本研究では、この佐伯の「観察するまなざし」「向かい合うまなざし」「横並びのまなざし」という三分類を理論的枠組みとして援用しこれらのカテゴリーをもとに、往還型研修が園長の「まなざし」に与えた影響と、それが園内の対話や保育実践にどのように波及したのかを検討する。

本研究の分析対象は、X市が主催する「園長対象研修」に参加した保育園、認定こども園の園長である。本

研修は、往還型研修として構成され、研修での学びを各園に持ち帰り実践し、その実践を再び研修の場で共有・省察することを特徴としている。

調査は、202X年6月から11月にかけて実施された年間4回の研修(6月27日、7月25日、9月5日、11月7日、各回2時間)を対象期間とした。研修参加者は各回およそ40名であった。分析に用いたデータは、以下の三点である。

第一に、研修開始時(202X年6月)に実施した事前アンケートである。主に事前予備調査として園長が往還型の研修に臨むにあたっての思いを分析する。回答者は37名であった<sup>註7)</sup>。第二に、研修終了時(202X年11月)に実施した事後アンケートであり、回答者は24名であった。研修を終えての園長自身の変容、園内での対話や実践に対する意識変容などについて自由記述を含めて尋ねた<sup>註8)</sup>。第三に、研修終了後に実施した参加園長へのインタビューである。インタビューの対象者は、事後アンケートにおいて「研修を通して自身および園の変化が大きかった」と回答した園長のうち、研究協力への同意が得られた3名とした。インタビューは半構造化形式で行い、「研修前の思い」「研修で感じたこと」「園長自身の変化」および「園内での変化」に焦点を当てた質問項目に基づいて実施した。調査は個室にて、調査者1名に対し園長3名の体制で行い、所要時間は40分であった。インタビューの語りの分析を中心に研修終了後のアンケートの記述の分析を適宜用いて考察する。

本研究の実施にあたっては、研究倫理への十分な配慮を行った。アンケート調査およびインタビュー調査のいずれにおいても、調査への参加は自由意思によるものであり、参加・不参加によって研修の受講や評価等に不利益が生じないこと、また調査途中であってもいつでも参加を撤回できる拒否権があることを、口頭および文書にて明示した。あわせて、本研究の目的、方法、成果の公表方法について事前に説明を行い、理解と同意を得た。

インタビュー調査については、対象となった園長3名それぞれに対して、改めて研究協力依頼を行い、同意書への署名をもって協力の意思を確認した。収集したデータは匿名化し、個人や園が特定されないよう十分に配慮したうえで分析を行った。なお、本研究は、研究協力者の所属機関に設置されたヒトを対象とする研究に関する倫理審査委員会の承認(受理番号23046号)を受けて実施したものである。

## Ⅲ. 結果と考察

### 1. 研修前の園長の状況

まず研修前の園長の現状として、予備調査の結果を示す。園長としての困り感についての設問では、「事務・

書類作業が多い」が調査した全項目の中で最も高い数値を示していた。内訳は「とてもあてはまる」が約35%、「よくあてはまる」が約22%、「あてはまる」が約22%であり、約8割の園長が事務負担を明確な「困り感」として認識している。次に「困り感」が大きい項目は「ベテラン保育士への対応が多い」で約62.2%（23名）である。自由記述では「経験が長い、立場が上の職員ほど固執した考えになり職員同士なかなかコミュニケーションが難しい」「ベテランから若手への言葉がけが厳しい」といった具体的な悩みも挙げられている。三番目に多い困り感は「子どもと関わる時間が少ない」であり、約51.4%（19名）の園長が該当している。

一方で、「園長として楽しいことは何ですか」という自由記述では、「子どもの成長を感じる時」、「保育者が子どもたちのことを嬉しそうに、楽しそうに語っている姿を見るとき」を挙げる回答が多く見られ、「職員が楽しそうに仕事をしている姿がとても励みになる」といった声からも、園長にとって子どもの育ちや職員の前向きな姿や子どもを中心とした語り合いが、大きな原動力となっていることが示されている。

さらに、「ご自身の目標や課題があればご記入ください」という自由記述では、「対話力が肝要であるといわれる中で、子どもと保育者との対話を大切にしたい保育園づくりを進めたい」や、「職員がワンチームとなって保育を考え、進めていける職員集団をつくりたい」といった回答が示された。これらの記述からは、個々の保育実践にとどまらず、園全体の組織文化や関係性を見直し、よりよい園運営へとつなげていこうとする園長の強い意志が読み取れる。これは、研修に対する期待度を見る「研修がスタートする現在の責任職研修へ気持ちはどうですか」という設問でも表れていた。「楽しみ」「すごく楽しみ」と回答した園長は約73%にのぼり、「少し不安」が約19%、「ふつう」が約8%であった。研修がスタートする時点での気持ちとして、多くの園長が前向きな期待を抱いており、新たな学びに対して意欲的に向き合おうとする姿勢がうかがえる。

以上のように、研修前アンケートの結果からは、園長は事務作業の多さやベテラン職員への対応、子どもと関わる時間の不足といった点に困り感を抱えている一方で、それ以外の項目については相対的に低い数値にとどまっていることが明らかになった。とりわけ「保育の話をする機会がない」という項目が最も低かった点は、子どもや保育について語り合うことを職務の本質としている姿勢の表れと言えるだろう。また、「同僚性やチームワークの育成」が困り感として低いことから、園長の困り感は一様ではない状況であることが見えてきたと言える。このことから現状の課題や困り感をどうにかしたいと思っていながらも、一歩踏み出す具体的な方法、

手法が分からず求めている様子が見えてくる。

## 2. 事後アンケート分析と園長へのインタビュー

まなざしの変容を分析の視点とした結果以下の3つのカテゴリが導き出された。

### 1). 園長同士の対話と他園の実践を活かす

園長限定の往還型研修では、園長同士のグループワークによって、共感的な対話が行われ、横並びのまなざしへの変容を促していた。

語り1 (A 園長)：保育の話を楽しめるって、実はなかなか園の中ではできないんですよね。〈中略〉園長研修の最後のポスター発表の時に、みんなで「あでもない、こうでもない」って言いながら笑って、園長同士が「もっとこうなったらいいよね」って夢を語るような時間があった。それが私にとっては久しぶりの感覚で、すごく嬉しかったです。

これらのグループワークでは、講師からの知見だけでなく、他園の園長や参加者との対話を通じて得られる学びが、自園の改善に大きく寄与していることが明らかとなった。

語り2 (C 園長)：他の園長先生たちの発表を聞く中で、経験年数に関係なく葛藤や悩みを抱えていることが分かって。大先輩の園長先生たちも職員との関係で、同じようなことで悩んでいるんだなと思いました。経験1年目の園長先生の取り組みの中に、自分にはなかった視点があって、「それ、取り入れてみようかな」と思ったり。例えば「立って行う職員会議」の話や、グループワークや会議では年齢や経験を混ぜた職員グループ討議が当たり前だと思っていたけれど、経験年数や年齢層を揃えることで見えてくるものが違う、ということに気づいたりして、自分の当たり前が変化していく感覚がありました。

このように、園長同士が他者の視点に触れることで、自身の考えや方法に変化が生まれ、新たな視点を取り入れる柔軟性が育まれていることが分かる。

語り3 (B 園長)：私はまだ園長として年数が浅いので、「自分は一生懸命やってきたけど、そこはそんなに気にしなくてもいいところなんだな」と気づかされることがありました。「こうあってほしい」という思いを、あまり前面に出さなくても、園長が言っている意図は職員が感じ取ってくれるんだよね、っていう話がありました。ベテラン園長先生のお話で、問題を真正面から解決しようとするのではなく、「子どもにとって望ましいのは何かしら」と後押ししていく、という話があって。食育活動の話だったと思うんですけど、トウモロコシの皮むきで、「こうやってむくのよ」と職員が教えてしまうと、それが正解になってしまう。だったら、自由にやらせてみたらいいのに、と思っていたことを、正面から対峙して言うのではなくうまく背後から後押しする言葉にして伝えた、という話でした。

他の園長の視点や価値観を具体的なエピソードや取り組みを通して共に味わう中で、相手の考えや思いを理解し、自分自身の実践に活かそうとする姿勢が見られている。これは「向かい合うまなざし」のように教えられたり押し付けられたりする関係ではなく、横並びで語り合う関係が生まれていることがうかがえる。

## 2) まずやってみる、一步踏み出す姿勢

インタビューの結果から、園長が「まず自分がやってみる」という姿勢を示すことで、職員との協力関係が深まり、新たな対話や実践が自然と生まれていることが明らかになった。

語り4 (B園長)：移動して1年目の園なので、どういう保育をしているのかっていうのを探ってというか様子見てたところもあったんです。以前ゼミ研修に参加していた職員に「ドキュメンテーションって作ったことある？」って聞いた時に渋い顔したんですよ。(苦手意識があるのかなと思って)「じゃあ私と主任で作ってみるね」って言って作ってましたね。(職員に)「こんな感じでいいんだよ」って言ったから、「それなら」って言ってやってくれて。「やってみてどうだった」って聞いたら「面白かったです」って。「どんどんやっていますからねって」言って、今では壁いっぱい広がって行って。「あ、こんなふうに広がっていくんだな」っていうのが、すごく嬉しかったです。

このように、園長が主任とともに率先して取り組む姿勢を見せることで、その姿や作成したドキュメンテーションが職員にとってのモデルとなり、「やってみよう」という前向きな気持ちが引き出されていた。これにより、互いに様子をうかがうような関係から、対等に学び合う横並びの関係へと変化していった。

また、C園長の語りからは、研修で得た気づきや学びを自ら積極的に職員に共有したことが、保育者の実践に影響を与え、現場での具体的な変化につながっていたことが分かる。

語り5 (C園長)：私は講師が研修の中で、「モノが語りかける」環境が遊びを誘発するという視点の話聞いて、その話を職員にしたんですね。それでちょうど購入した中型積木がホールにずっと置きっぱなしになっていたんですけど。保育の話をしている中で、「中型積木をどこに置く?」「4歳の部屋に置こうか」っていうことになっていて、「4歳でそういうふうになると面白いね」っていう話で終わったんです。すると次の日すぐに、4歳の担任が中型積木を4歳の部屋に持ち込んでくれて。そうしたら、子どもたちが船みたいに見立てて遊びが始まったりして遊びが広がって。夏の名残りで、夏祭りごっこになったり、屋台になったりもして。そうやって、研修での学びを職員に返したことで、1歳や2歳のままごとコーナーも変わっていったんです。

園長が研修で得た学びを自ら職員に語り、意欲的に行動することで、その姿勢が職員の意識や行動に影響を与え、変化へとつながっていた。こうした園長のまなざしや取り組みの変化は、園全体の保育環境や日々の対話にも広がりをもたらし、園のあり方そのものに変化を促していた。

事後アンケートの分析からも、研修を通じて、従来は職員の変化や気づきを「待つ」姿勢であった園長が、「自ら動く」「まずやってみる」ことに挑戦した結果、職員の側も積極的に新たな取り組みや課題に向き合うようになった事例が多く見られた。特に、「研修で学んだことを園内でやってみる宿題」や「チャレンジテーマに沿った視点」が、園長にとって良い意味での“きっかけ”や“後押し”となり、行動への一步を踏み出す動機づけとなっていた。

このように、「まず自分から踏み出す姿勢」が、園長と保育者の関係性の変化を生み出し、子どもの遊びを見つめる保育者のまなざしの変容へとつながっていたのである。

## 3) 可視化ツールの活用と共通の体験

園長が研修で得た学びを自ら職員に語り、意欲的に行動することで、その姿勢が職員の意識や行動に影響を与え、園の変化へとつながっていた。その背景には、「保育ウェブ」「写真」「ドキュメンテーション」など、可視化によって対話を促すツールの存在があった。これらのツールは、保育の意図や子どもの姿を共有するうえで有効な手段であり、職員間の対話を促進し、保育の方向性を一致させるための重要な媒体として機能していることが示されている。

以下に紹介するのは、園長が職員と同じ往還型研修を受講していたからこそ、横並びのまなざしで対話が生まれていった語りである。園長が職員と同じ手法の研修を経験していることで、新たな取り組みを起しやすくなっていることがうかがえる。

語り6 (A園長)：(以前、往還型研修に参加した職員が)園でもちょっと保育ウェブをやってみたり、ドキュメンテーション作ってみたりっていうことをやってみただんですけど、〈中略〉その人のものにしかならず、なかなか園全体に広がらないっていうのが正直ありました。本来は、研修を受けたら園に還元するのが理想なんですけど、なかなかそこまでいかない。でも、私が学んできたことをポロッと話すと、「それ、私も聞いたことあります」って話が広がったり、初めて聞く先生は「面白そうなこと言ってるな」「やってみよう」っていう反応があったりして、そういう手応えはありました。

このように、園長自身が学びを共有することで、職員の間関心が高まり、園内に新たな対話が生まれていること

が分かる。また、従来の計画や記録などの書式を他園の実践をもとに見直し、園長が紹介することで、職員の理解が深まり、実践の方向性が共有されていく様子も見られた。

語り7 (A 園長) : また、研修の中でY 保育園が発表してくれた「夏の遊び」何がしたいかをクラスで子どもと話し合った時の保育ウェブの事例がとても分かりやすく、園に持ち帰って年長の先生に話をしました。子どもの姿、必要な準備、配慮などを考えていくとそのまま指導計画になっちゃって講師の先生言っていたよ。って話を。クラスで指導計画の話はしていても、何気なく、何もなくて話すより、可視化してイメージを共有することが、若い先生が多い自園ではすごく大事ななだと思いました。経験年数5年未満の若い先生が多くて、ベテランの先生との思いの違いやイメージの違いを、可視化することで理解して分かりやすくなったという感想がありました。

語り7からは、園長が研修で得た他園の実践を自園に持ち帰り、年長の担任と共有することで、保育の計画や記録の在り方に対する新たな視点をもたらしている様子が見える。

B 園長は、環境構成に悩む若手職員を支援するために「保育環境図」を導入し、保育の意図を視覚的に共有する工夫を行っている。

語り8 (B 園長) : 保育環境で、2年目、3年目の子どもたちが、「保育環境ってどういうふうにしていったらいいかわからない」というので、一緒に他のクラスの部屋を回って。「先生、これはどういう意図でこういうふうにしたの?」って、担任と対話しながら、「そうなんだって」「じゃあ次行こう」って、一緒に楽しく回ったんですね。その後、「じゃあ自分の部屋の保育環境ってどうなの?」って言って、保育環境図を書いたんです。「ここに歩行スペースがあって、ここがご飯食べるところで、ここでこういう意図でこういうおもちゃを出して」というのを図に書いて。そこに、「ここは子どもが引っ張って遊ぶおもちゃを置きました。なぜなら、全然関係ないものを引きずっていたからです」みたいな感じで書いていて。じゃあ、それ写真も置くとみんなも分かるから、写真も撮っておいてねって言ったら、すぐ貼ってくれて。

このように、保育ウェブや保育環境図や写真を用いた可視化により、子どもの姿や職員の思いや意図が伝わりやすくなり、他者との共有や対話を促す手段として有効に機能している。これは、園長と職員、職員同士の間で、業務伝達のように一方的に指示を出す関係ではなく、共に見ることを通して子どもの姿や保育者の思いを感じ取る「横並びのまなざし」への変化を示している。

また、B 園長は保育ウェブを通じて職員の思いに触れることで、自身の考え方にも変化があったことを語っている。

語り9 (B 園長) : 私は園長としてこうあってほしいっていう思いが強いんだと思うんです。こういう園にしたいとか、そういう思いが強くて、ちょっと自分の中で失敗したこともあって。でも、こういう保育ウェブとかをやるうちに、「これってどうなの?」「どういう思いでこうなったの?」って話すことで、職員の思いが見えやすくなったんですね。それはすごく大きくなって思っています。

このように、可視化ツールは園長が「観察するまなざし」になりすぎることや防ぎ、職員と共に考え、語り合う「横並びのまなざし」を生み出していた。

事後アンケートの分析からも、「保育ウェブ」や「ドキュメンテーション」などの可視化ツールの活用は、園長および職員の思考の整理や園内での共通認識の形成において極めて有効であることが明らかとなった。

#### IV. おわりに

本研究は、佐伯 (2007) の3つのまなざしを分析枠組みとして、往還型研修が園長の意識や子ども理解にどのような変容をもたらし、それが園全体の対話や保育実践にどのように波及するのかを明らかにすることを目的とした。

調査の結果、研修前の園長たちは、事務作業の過多やベテラン職員への対応といった「管理的・事務的」な側面に強い困り感を抱えていた。しかし、往還型研修を通じた他園の園長との対話や、自園での具体的な実践の試行は、園長の「評価的・管理的」なまなざしを、保育者や子どもと共に歩む「横並びのまなざし」へと変容させる機会となった。

本研究を通じて得られた主要な知見は主に以下の点である。第一に園長同士のグループワークにおいて葛藤や悩みを共有し、他者の視点に触れるプロセスが、自身の固定観念を変容させ、他者と「横並び」で学び合う柔軟な姿勢を育んだこと。第二に、園長自身が「まずやってみる」という主体的な姿勢を示せたことで、園長と保育者の関係性が「教える・教えられる」関係から、共に探求する「横並び」の関係へと再構築されたこと。園長が研修の学びを自ら語り、実践する姿は、保育者の挑戦を後押しするモデルとなり、園全体の保育実践の質的変容を促す大きな原動力となった。第三に、「保育ウェブ」「写真」「ドキュメンテーション」などといった可視化ツールの活用が、園内における対話の質を変化させたこと。これらのツールは、園長と保育者が同じ子どもの姿や保育の意図を見つめるための横並びの対話を促すものとして機能していた。

結論として、研修での学びを園に持ち帰り、実践と省察を繰り返す「往還型研修」の仕組みは、園長のまなざし

しの変容を媒介として、園組織全体の学びを活性化させる役割を果たしているといえる。これは、自己評価を単なる点検ではなく、保育を問い直す「過程」として位置づける自己評価ガイドラインの理念を具現化するものであるともいえる。

今後の課題として、園長のまなざしの変容が、個々の保育者の専門性や子どもの育ちにどのような影響を及ぼすのかについて、さらなる縦断的な調査と分析が求められる。

#### 【付記】

本研究は、相模女子大学の浅見佳子先生との共同研究の一環として実施したものである。

#### 【謝辞】

本研究の実施にあたり、アンケートおよびインタビューにご協力いただいた園長各位に深く感謝いたします。

#### 【引用文献・参考文献】

- 註1) 大豆生田啓友 (2017) 『保育の質を高める園内研修』中央法規
- 註2) 厚生労働省 (2020) 「保育所における自己評価ガイドライン (2020年改訂版)」  
<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000631124.pdf> (情報取得・2021/1/12)
- 註3) 厚生労働省 (2020) 「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会 議論の取りまとめ」  
<https://www.mhlw.go.jp/content/000647604.pdf> (情報取得・2021/1/12)
- 註4) 伊東麻衣子・大豆生田啓友 (2023) 「幼児の主体性を尊重した運動会への変容過程」保育学研究 61巻2号(2)
- 註5) 佐伯 胖 (2007) 「共感 - 育ち合う保育の中で」ミネルヴァ書房 pp.1-38
- 註6) 高嶋景子、岩田恵子、松山洋平、三谷大紀、大豆生田啓友 (2022) 「保育の質向上と保育者の成長を支える往還型研修—実践と研修の往還がもたらす新たな意味と価値の創造過程—」保育学研究 第59巻第3号 pp.23-35

#### 註7) 事前アンケートの質問項目

37名

- 問1. 責任職(園長)をする際の気持ちについて [他人のことも思いやれる余裕があると感じる]
- 責任職(園長)をする際の気持ちについて [自分のことだけでなく人のことも考えられると感じる]
  - 責任職(園長)をする際の気持ちについて [他人に寛容になれると感じる]
  - 責任職(園長)をする際の気持ちについて [自分のことで精一杯だと感じる]
  - 責任職(園長)をする際の気持ちについて [柔軟な考えや姿勢をもって感じる]
  - 責任職(園長)をする際の気持ちについて [気持ちの余裕があると感じる]
- 問2. 責任職(園長)としての困り感について [子どもと関わる時間が少ない]
- 責任職(園長)としての困り感について [保育の話をする機会がない]
  - 責任職(園長)としての困り感について [事務・書類作業が多い]
  - 責任職(園長)としての困り感について [保護者対応が多い]
  - 責任職(園長)としての困り感について [子ども理解が浅い保育者が多い]
  - 責任職(園長)としての困り感について [「ベテラン」保育士への対応が多い]
  - 責任職(園長)としての困り感について [同僚性やチームワークを育むことが難しい]
- 問3. 前の質問項目以外で感じるものがあればご記入ください
- 問4. 責任職(園長等)として楽しいことは何ですか
- 問5. 園の課題があればご記入ください
- 問6. ご自身の目標や課題があればご記入ください
- 問7. 研修がスタートする現在の責任職研修へ気持ちはどうですか

#### 註8) 事後アンケートの質問項目

24名

- 問1. あなたの所属先
- 問2. 研修を通して自分自身が変容したと思いますか。
- 問3. 問2でお答えいただいた理由を具体的に教えてください。
- 問4. 研修期間を通して園の保育が変容していったと思いますか。

# 学生主体運営の子育てひろばへの高校生参加が 保育理解と学習意欲に及ぼす影響

Effects of High School Students' Participation in a Student-Led Childcare Program on Their Understanding of Childcare and Motivation to Learn

松山 洋平 星 早織 吉田 久仁子  
Yohei Matsuyama Saori Hoshi Kuniko Yoshida

## 抄 録

本研究は、学生主体で運営される子育てひろば「はっぴい」への高校生の参加が、保育理解および学習意欲に与える影響を明らかにしたものである。子どもとの関わりを通じた実践体験や、先輩学生との関係性が高校生の自己理解や進路意識を深め、内発的な学習動機を育む契機となっていた。

キーワード：高校生の保育体験、学生主体で運営、保育理解、関係性、内発的な学習動機

## I. はじめに

こども家庭庁は「乳幼児触れ合い体験の推進について」の中で、若年層が乳幼児と関わる機会の重要性を強調し、将来のライフデザインや子育て観の形成に資する体験として、乳幼児とのふれあいの場を意図的に設ける必要性を示している<sup>註1)</sup>。文部科学省もキャリア教育の一環として、児童生徒が社会や職業に触れる体験活動の重要性を強調している。特に「中学校・高等学校キャリア教育の手引き」では、勤労観・職業観の未熟さや進路意識の希薄化といった課題を背景に、社会体験・職場体験の充実が求められており、児童生徒が自らの将来を主体的に考える力を育むための体験的な学びの必要性が示されている<sup>註2)</sup>。また、令和5年度からは「幼児教育の『職』の魅力向上と人材確保の好循環を生み出すモデル創出事業」が開始され、幼児教育の魅力を若年層に伝え、将来の保育人材確保につなげる取り組みが国として推進されている<sup>註3)</sup>。さらに、令和6年度には「大学等を通じたキャリア形成支援による幼児教育の『職』の魅力向上・発信事業」が展開され、大学・自治体・保育現場が連携しながら、高校生段階から幼児教育の専門性や魅力に触れる機会の創出が重視されている<sup>註4)</sup>。

その中で本学では、学生主体で運営している子育て支援事業「子育てひろば はっぴい」に高校生を受け入れる取り組みを開始した。この取り組みは、子ども・保護

者・保育学生・高校生が同じ空間で関わり合うことにより、世代を超えた学び合いを促進し、保育の魅力を感じることができる場を創出することを目的としている。全国保育士養成協議会の専門委員会においても、高校生段階から保育の魅力に触れる機会の重要性が繰り返し指摘されており、保育者養成校では高校生を対象とした多様な取り組みが展開されていることが報告されている。実際に、本学の取り組みも「保育士養成校が中学校・高等学校等と連携する際のハンドブック」に掲載され、先駆的な実践としてその意義が示されている<sup>註5)</sup>。しかしながら、このような取り組みが高校生にどのような影響を及ぼしているのか、特に子育て支援事業への参加経験が保育理解や保育への意欲、さらにはキャリア形成にどのように関与しているのかについては、十分に検討されているとは言い難いのが現状である。

そこで本研究では、本学が学生主体で運営する子育てひろば「はっぴい」<sup>註6)</sup>への高校生参加が、参加者の子ども理解にどのような効果があるのかや、入学後の学習意欲にどのように影響を及ぼしているかを明らかにすることを目的とする。

## II. 研究方法

### 1. 調査対象

本研究の対象は、本学が学生主体で運営する子育てひ

ろば「はっぴい」に高校生として参加し、その後本学に入学した学生13名である。対象者は、入学後に実施した質問紙調査に回答した8名である。

## 2. 調査方法

調査は、半構造化質問紙による自由記述式アンケートを用いて実施した。質問項目は、

- 参加の動機
- 子ども・保護者との関わりで感じたこと
- 先輩学生・教員との関わりで得たこと
- 進路決定への影響
- 学習意欲への影響 など、体験の意味づけを多面的に捉える内容で構成した。

そのほかに、参加回数を質問したところ、1回参加は3名、2回1名、3回1名、4回3名だった。

## 3. 分析方法

本研究では、高校時代の「はっぴい保育体験」に関する自由記述回答を分析対象とし、内容分析の手法を用いた。分析にあたっては、質問項目ごとに分類するのではなく自由記述全体を一つのデータ集合として扱い記述内容の意味に着目してコーディングを行った。

まず、自由記述を熟読し意味のまとまりごとに分節化したうえで、オープン・コーディングを行った。次に、意味内容の近接性に基づいて類似するコードを統合しサ

ブカテゴリーを生成した。さらに、サブカテゴリー間の関連性を検討し、最終的に4つのカテゴリーを抽出した。

分析の過程では、研究者2名が独立して分析を行い、カテゴリーの妥当性について協議し、解釈の一致を確認したうえで最終的なカテゴリーを確定した。この手続きを通して、分析の信頼性と妥当性を確保した

## 4. 倫理的配慮

本研究は、対象者の自由意思を尊重し、研究参加に伴う不利益が生じないよう十分に配慮して実施した。アンケート調査に際しては、回答は任意であること、回答しないことによる不利益は一切ないこと、個人が特定されない形で研究に使用することを文書にて説明し、同意を得たうえで実施した。

また、本研究は、執筆者が所属する研究倫理委員会の承認（受付番号：25-5）を得て実施した。データは匿名化し、研究目的以外には使用しないことを徹底した。

## Ⅲ. 結果と考察

高校時代の「はっぴい保育体験」に関する自由記述の回答全体を分析対象とし、意味内容に基づいてコーディングを行った。その結果、記述は以下の4つのカテゴリー、8つのサブカテゴリーに整理された。

表1. 高校時代の「はっぴい保育体験」に関する自由記述のコーディング表（抜粋）

カテゴリー	サブカテゴリー	初期コード (オープン・コード)	生データ (自由記述より抜粋)
Ⅰ. 心揺さぶられる 実践体験	子どもとの直接的関わり	* 子どもと一緒に遊ぶ * 身体を使った関わり * 楽しさと戸惑いを同時に実感	子どもに思いっきり水をかけられて、はっちやけて一緒に遊べたことが印象に残っています。ID2
	子ども理解の気づき	* 発想への驚き * 意図を読み取ろうとする * 個性や感情への洞察	子どもの想像力や世界観が面白いと思った。ID4
Ⅱ. 関係性に支えられた 安心と学び	ロールモデルとの出会い	* 先輩からの声かけ * 支えられた経験 * 安心できる雰囲気	どうしたらいいかわからなかった時に、先輩が声をかけてくれて嬉しかった。ID4
	教員による安心の保障	* 参加前の不安 * 教員の心理的支援	不安だったが、先生が「見ているだけでも学べることもある」と言ってくれて安心した。ID4
Ⅲ. 自己理解の深化と 進路の決定	自分に向いている感覚	* 「子どもが好き」を再確認 * 適性の自覚 * 自己理解の深まり	自分が子どもと関わるのが好きだということを改めて再確認できた。ID2
	進学先の具体化	* 子どもがいるキャンパスへの衝撃 * 学習環境への魅力認識 * 他大学との差別化認識 * 先輩学生との対話	子どもと関われる機会がたくさんある和泉にとっても魅力を感じた。ID2
Ⅳ. 学びへの接続と 持続的動機づけ	学習必要性の自覚	* 未熟さの自覚 * 先輩学生への憧れ * 座学と実践の結びつき	保育について早く学びたい。ID7
	学習動機の形成	* 探求心の芽生え * 実習への見通し * 学習意欲の向上	実習前に子どもと関わる練習になり、学ぶ意欲が高まった。ID6

### 1. 心揺さぶられる実践体験

最も多くの記述が見られたのは、子どもとの直接的な関わりを通して生じた体験や感情に関するものであった。赤ちゃんを初めて抱っこしたことや、水遊びや制作活動、お店屋さんごっこ等の活動を通して、子どもと一緒に遊ぶことや、同じ時間を過ごす体験が語られていた。この体験はID1,3,5,8「楽しかった」という肯定的な感情だけではなく、ID3「泣かれたらどうしよう」ID8「緊張からうまく話しかけられなかった」といった戸惑いや不安を伴うものもあった。

また、制作活動において子どもがこだわりを持って取り組む姿や、遊びの中で音を表現することを楽しむ様子に注目する記述からは、ID3「子どもの発想や世界観」に対する驚きやおもしろさに関する記述が多く述べられていた。さらに、声かけの工夫により子どもの表情や行動が変化した経験から、関わり方の重要性や手ごたえを実感したという記述も確認された。予想以上の子ども達の言動に対して意図を読み取ろうと子どもの姿をこれまでよりも深く洞察する記述が多く語られていた。これは子どもの存在に心動かされている姿であろう。参加者にとって保育という営みを具体的かつ身体的に実感させる「心揺さぶられる実践体験」であったと整理できる。

### 2. 関係性に支えられた安心と学び

先輩学生や教員との関わりから安心感や学びに関する記述が多く抽出された。先輩学生からの声かけや具体的な助言から子どもとの関わりを得たり、不安な気持ちが和らいだりした経験が語られていた。また、教員が参加者の不安に寄り添い、ID3「見ているだけでも学べることもある」といった言葉をかけられることで、安心して参加することができたという記述もみられた。

これらの関係性は、参加者が実践体験に積極的に向き合うための心理的安全性を支える役割を果たしており、体験を学びとして意味づける要因となっていた。

### 3. 自己理解の深化と進路の具体化

子どもとの関わりを実際に経験したことでID1「子どもと関わるのが好きだということを再確認できた」、ID8「回を重ねるごとに新たな気づきが得られた」といった自己理解の深化を示す記述が見られた。保育の仕事に対するイメージが具体的になることで自分が保育の分野に適性があるか否かを自覚していくことにつながっていく。

また、先輩学生から入学後の学校生活について具体的に聞くことで、進学後の自分の姿を想像できるようになったという語りが多く確認された。ID2「学校にいる時に実際の子どもと触れ合えるのは大きいと思った」、ID3「子どもが常にそばにいてという環境が私に合っ

ていると思った」という、学内で実践的な体験ができる点に魅力を感じたという記述からは、この環境が進路選択や学校選択の具体的な理由として機能していたことが示唆された。

### 4. 学びへの接続と持続的動機づけ

はっぴい保育体験によって、生徒は学びの必要性を自覚化している。実際子どもと関わってID8「うまく話しかけられない」ID1「知識が何も身につけていない」ことを痛感することや、先輩学生の姿にID8「強く憧れを抱く」ことでID7「保育について早く学びたい」という学習必要性の自覚や、内発的な学習動機の形成となっている。

入学後に、ID2「授業で習った関わり方を実践できる」ことやID5「実習の練習になる」という座学と実践の結びつきを実感できる場があることで、教科書の知識や理論と目の前の子どもの姿（実践）が紐づき、深い理解と学びに向かうモチベーションの維持につながっている。

### 5. 「はっぴい保育体験」での変化と学びへの意欲の関係

図1は、「はっぴい保育体験」を通じて高校生が経験する内面的な変化と、その後の大学での学びへと至る成長のプロセスを構造化したものである。このプロセスは、単なる体験から専門的な学びへの深化という一連の流れを示している。

まず、高校生は子どもとの直接的な関わりの中で、予想外の反応や子ども独特の世界観に触れることで、「心揺さぶられる実践体験」を経験する。この体験は、楽しさだけでなく、自らの未熟さに直面するような戸惑いや不安を伴うものであるが、教員や先輩学生による「関係性に支えられた安心」によって守られている。特に教員による心理的支援や、先輩学生からの即時的なサポートがあることで、体験に伴う不安が挫折に終わることなく、「もっと学びたい」という内発的な学習意欲へと昇華されている。

また、本体験において、年齢の近い先輩学生の存在は極めて重要なロールモデルとして機能している。高校生が、先輩たちが子どもや保護者と自然に接する姿を間近で見ると、「自分もこうなりたい」という具体的な将来像を描く強力な手がかりとなる。この憧れは、自分自身の課題や未熟さの自覚と相まって、保育者としての道を歩む決意を固める決定的な契機となっている。これらのプロセスを経て、高校生は「子どもが好き」という段階から、子どもの発想や感情、行動の意図を深く理解しようとする「子ども理解への気づき」を実感する。この気づきは「自己理解の深化」や「進路の具体化」へとつながり、保育の専門性を学ぶことへの強い動機づけを

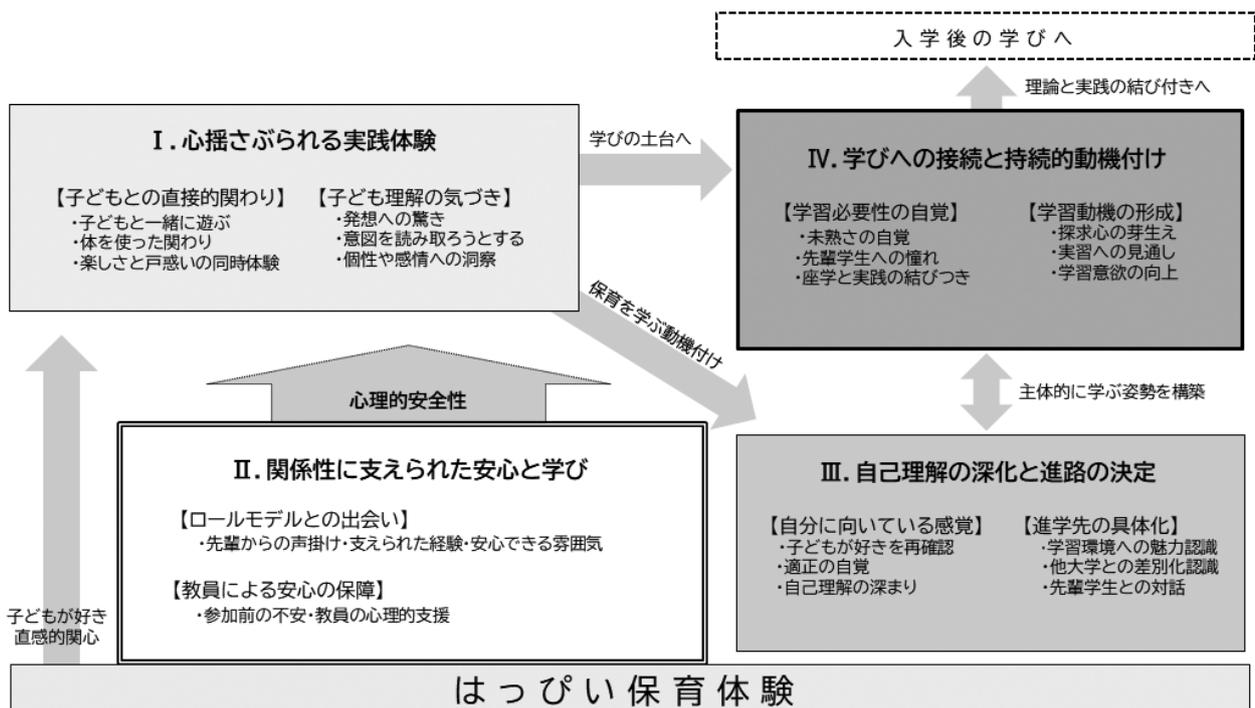


図1. 「はっぴい保育体験」を契機とした自己理解と専門的な学びへの深化

形成している。

そして入学後、これらの体験は「実感」を伴う学びの土台となる。授業で学ぶ理論と、かつての体験に基づく子どもの姿が結びつくことで、保育者としての専門性を単なる知識としてではなく、自らの体験に根ざしたものとして主体的に構築していく姿勢を身につけていく。

このように、本事業が提供する安心感のある雰囲気と、先輩学生の心理的・教育的な役割は、高校から大学への円滑な学びの接続において、極めて重要な実践的キャリア支援の役割を果たしているといえる。

#### IV. おわりに

本研究は、本学が学生主体で運営する子育てひろば「はっぴい」への高校生の参加が、その後の保育理解や学習意欲にどのような影響を及ぼすかを、入学後の学生への調査を通じて明らかにしたものである。

分析の結果、高校時代の「はっぴい」での体験は、子どもという存在に深く心動かされる「心揺さぶられる実践体験」として機能していたことが示された。参加した高校生は、子どもとの関わりの中で楽しさと同時に戸惑いや自らの未熟さを実感していたが、それらは先輩学生や教員による「関係性に支えられた安心」によって、前向きな学びへと変換されていた。特に、年齢の近い先輩学生がロールモデルとなり、子どもや保護者と接する姿を間近で見せたことは、高校生が「自分もこうなりた

い」という具体的な将来像を描き、保育者としての道を歩む決意を固める決定的な契機となっていた。さらに、この高校時代の「実感」を伴う体験は、入学後の座学（理論）と実践を結びつける強固な学びの土台となり、専門性を主体的に構築しようとする持続的な学習動機の源泉となっていることが確認された。

本研究が示した「感情・関係性・自己理解・学習意欲」が相互に作用し合う成長プロセスは、今後の保育者養成におけるキャリア支援において重要な示唆を与えるものである。今後は、こうした実践的な体験の機会を継続的に提供・発展させるとともに、より多様な高校生が参加できる環境を整備し、高校から大学での学びへと円滑に接続するための持続的な支援体制の構築が求められる。

#### 【謝辞】

本研究にご協力いただいた学生の皆様に、心より感謝申し上げます。

#### 【付記】

本論文の執筆は、内容に関して全員で検討を行った上で、I、IIを松山洋平、IIIを星早織、IVを吉田久仁子が執筆した。

#### 【参考文献・引用文献】

註1) 永盛 (2013) は、保育者志望の高校生の多くが「子どもが好き」という情緒的な動機に基づいて進路を選択し

ており、子どもの成長への立ち会いや笑顔に魅力を感じる一方で、保育計画の立案や記録といった専門的・実務的側面への理解が不足していることを指摘している。永盛善博『保育者志望の高校生における保育職の理解状況』東北文教大学・東北文教大学短期大学部紀要 2013年 第3号 pp.53-64

- 註2) 文部科学省『中学校・高等学校キャリア教育の手引き 2023

[https://www.mext.go.jp/content/20230606-mxt\\_jidou01-000030273\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230606-mxt_jidou01-000030273_01.pdf)

- 註3) 文部科学省『令和5年度 幼児教育の「職」の魅力向上と人材確保の好循環を生み出すモデル創出事業』2023

[https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/6615aa32-376c-41c7-aba3-85eaaebead0d/7582bc65/20241202-councils-hoikujinzai-6615aa32-06.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/6615aa32-376c-41c7-aba3-85eaaebead0d/7582bc65/20241202-councils-hoikujinzai-6615aa32-06.pdf)

- 註4) 文部科学省『令和6年度 大学等を通じたキャリア形成支援による幼児教育の「職」の魅力向上・発信事業 幼児教育の「職」の魅力向上と人材確保の好循環を生み出すモデル創出事業事例パンフレット』2024

[https://www.mext.go.jp/content/20250407-mxt\\_youji-000029432\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20250407-mxt_youji-000029432_2.pdf)

- 註5) 一般社団法人全国保育士養成協議会保育士養成研究所『保育士養成校が中学校・高等学校等と連携する際のハンドブック』

<https://www.hoyokyo.or.jp/nursing/handbook/index.html>

- 註6) 本取組は、コロナ禍により中高生の保育体験の機会が減少したことを受け、地域に開かれた大学の子育て支援の場を活用しようとするものである。和泉短期大学が学生主体で運営する子育てひろばに中高生を受け入れ、世代間交流を通じて保育の魅力を感じることができるプログラムとして実施された。対象は中高生、学生、親子であり、教員および保育力支援員がスタッフとして関わる。活動は学内で定期的に行われる子育てひろばの時間帯（春～夏の木曜および月1～2回の土日、10:00～12:00）に実施され、学生は継続的にボランティアとして参画している。学生が主体的に運営に関わることを重視し、授業で学んだ遊びや環境構成、季節に応じた活動の提案と実現に取り組んできた。活動の中

では、正解や前例にとらわれず、必要に応じて教員や支援者が柔軟にサポートに回る体制を整えている。また、先輩である2年生と1年生との関係性においてもロールモデルとしての役割が自然に生まれ、心理的安全性のある温かい雰囲気が醸成されている。こうした風土の中で、学生たちは自分の思いを安心して表現し、失敗を恐れず挑戦できている場であると感じている。



「はっぴい保育体験の様子」



# 保育学生が捉える「保育の魅力」の学年による相違 — 保育実践場面の写真展示を手がかりとした比較分析 —

## Understanding Grade-Level Variations in Early Childhood Education Students' Views on the Appeal of Childcare: A Photo-Based Comparative Analysis of Practice Scenes

松山 洋平  
Yohei Matsuyama

吉田 久仁子  
Kuniko Yoshida

星 早織  
Saori Hoshi

### 抄 録

本研究は、保育実践場面の写真展示を手がかりに、保育学生が捉える「保育の魅力」の学年差を明らかにした。1年生は子どもの姿を情緒的に捉える傾向がある一方、実習経験をもつ2年生は子どもの内面理解や二人称的アプローチに基づく共感的知性を示した。また2年生は保育環境や環境構成、保育者の意図を構造的に読み取る姿も示した。

キーワード：保育の魅力、学年差、共感的知性、保育環境、保育者の意図

### I はじめに

#### (1) 研究動機

近年、保育士不足が深刻化する中で、保育の現場・職業の魅力をいかに社会に伝え、保育者を志す若者を確保していくかが重要な課題となっている。厚生労働省は2020年に「保育の現場・職業の魅力向上検討会」を設置し、保育士の確保と保育の質の向上を目的とした施策を示した。報告書では、保育士の職業的魅力の発信、養成段階の充実、生涯働ける職場づくり、地域との連携などが重点項目として挙げられている<sup>註1)</sup>。

しかし、これらの施策は主として制度的・社会的視点からの検討に留まっており、保育者養成施設における入学者数は減少傾向にある。2018年度の入学定員充足率は4年制大学88.2%、短期大学76.8%、専門学校59.4%と低下が続いている。この状況は、保育者養成段階における「保育の魅力」の理解や発信のあり方を再検討する必要性を示唆している<sup>註2)</sup>。

保育の魅力に関する研究は、これまで保育士不足を背景に、現職保育者を対象に、職務満足感ややりがい、専門性の在り方といった観点から蓄積されてきた。しかし、保育者養成段階にある学生を対象とした研究は、現職保育者に比べると蓄積が十分とは言い難い。本研究に関連する先行研究について、CiNiiを用いて「保育の魅力」をキーワードとして文献検索を行った。その結果、

2026/01/14時点で30件の論文が確認された。その中でも、養成段階の学生に関する研究は6件で、実習経験や職場体験プログラムを通じた意識変容や、保育者像の形成過程に焦点を当てたものが4件あった。そのため、学生が実践をどのように捉え、授業と関連して意味づけていくのかという専門的な視点の形成過程については、検討の余地がある。

保育の魅力発信への取り組みとして相模原市保育連絡協議会では、「保育の魅力発信」写真展を開催している。本研究は、この写真展を活用し、保育学生が保育の魅力をどのように捉えているのかを明らかにするものである。この写真展は、保育者が日々の保育実践の中で出会う子どもの姿を市民や学生に伝えることを目的として2022年（令和4年）より開催している。本学では2023年より写真展示の会場として実施協力をしている。

保育実践を写真や記録によって可視化する試みは、レジヨ・エミリアのドキュメンテーションに代表されるように、実践の振り返りや意味づけを促す教育的手法として位置づけられてきた。写真や記録は、単なる出来事の保存ではなく、実践を対象化し、再解釈するための媒体として機能する。

とりわけ、写真は一瞬の実践を切り取ることで、実践の背景や関係性、保育者のまなざしを読み取る契機となる。保育者養成において写真や記録を教材として用いることは、学生が保育実践を客観的に捉えつつも、子ども

との関係性や環境構成の意味を読み解く力を育む可能性をもつ。しかし、写真展示という形で実践を提示し、学生の自由な意味づけを分析した研究は多くはなく、写真展を学習資源として位置づけた実証的研究は限定的である。

以上の先行研究を踏まえると、保育の魅力は関係性に基づく専門的実践として理論化されつつある一方で、保育者養成段階にある学生が、実践をどのような視点で捉え、そのまなごしをどのように変容させていくのかについては、十分に明らかにされていない。

星ら(2024)は、保育実践場面の写真展示を手がかりとして、保育学生が感じる「保育の魅力」を自由記述から分析し、「成長過程にある子どもと保育者」「子どもの笑顔」「応答しあう関係性を築く」など7つのカテゴリーを抽出した。この研究は、学生が「子どもが好き」という情緒的理解にとどまらず、保育者としての専門性の芽生えをどのように言語化しているのかを示した点で重要な知見を提供している。しかし、同研究では学年差による視点の違いや、異なる問いを通じた視点の使い分けについては十分に検討されておらず、学生の視点がどのように深化・多層化していくのかについては、さらなる分析が求められている<sup>註3)</sup>。

## (2) 研究目的

本研究は、保育実践場面の写真展示を手がかりとして、学年差および問いの違いに着目しながら、保育学生が捉える「保育の魅力」の差異を明らかにする。写真という可視化された実践を媒介として、学生の視点の相違や多層性を検討することで、保育者養成における学びのプロセスに新たな知見を提供することを目的とする。

## Ⅱ. 研究方法

### (1) 保育場面の写真展を開催した経緯

本研究で用いた写真は、相模原市保育連絡協議会が2022(令和4)年度より実施している「保育の魅力発信」写真展において収集されたものである。この写真展は、同協議会事業「保育月間さがみはらんど」の一環として開催され、相模原市内の保育園・認定こども園で働く保育者が、日々の保育実践の中で出会う子どもの姿や心が動く瞬間を広く市民に伝えることを目的としている。写真はフォトコンテストのように撮影技術を競うものではなく、日常の保育記録(ドキュメンテーション)の延長として、保育の専門性や魅力が伝わる場面を重視して募集された。

本学はこの取り組みに協働し、学生が保育現場のリアルな魅力に触れ、保育者として働くことへの展望を持つ機会とすることを目的に、写真展の学内展示を実施し

た。写真は1園につき2点(保育者が写るもの1点、園内外の保育場面1点)とし、計60点が展示された。2025年度は市内4施設(あじさい会館ロビー、緑区合同庁舎ロビー、ユニコムプラザさがみはら)での展示に加え、本学の共用部分にパネル展示を設置し、児童福祉学科1・2年生に対してアンケート協力を依頼した。アンケートは、相模原市保育連絡協議会が写真展での優秀賞を決めるために「保育の魅力を感じた写真の番号」を記すものと、本学学生には研究を目的とし「その写真を選んだ理由」「あなたにとっての保育の魅力とは何か」という設問を追加した。このように、写真展は単なる展示イベントではなく、保育者養成教育における「保育の魅力が可視化する教材」として機能しており、本研究におけるデータ収集の基盤となった。

#### 質問紙アンケート項目

- ・学年を教えてください
- ・あなたが一番「保育の魅力」を感じた写真作品番号を1点お選びください。
- ・なぜその写真から「保育の魅力」を感じたのか教えてください。
- ・あなたが2番目に「保育の魅力」を感じた写真作品番号を1点お選びください。
- ・なぜその写真から「保育の魅力」を感じたのか教えてください。
- ・あなたが3番目に「保育の魅力」を感じた写真作品番号を1点お選びください。
- ・なぜその写真から「保育の魅力」を感じたのか教えてください。
- 改めて、あなたが、保育の魅力だと感じる場所を教えてください。
- ・写真展への感想、保育者への感謝や励ましなどがあればお書きください。

#### 2年生のみの追加項目

- 「環境」の視点から写真展を見たときに自分が感じたことについて

先行研究での、1年次の保育学生が保育の魅力をどのように捉えるかに加えて、2年制保育者養成校の1年生と2年生が同じ保育場面の写真を見て、感じる魅力の違いの分析を試みる(「学年による視点の深化」)。さらに、2年生に対しては、「保育の魅力だと感じる場所」「環境の視点から写真展を見たときに自分が感じたこと」という二つの異なる問いを投げかけ、同じ写真展を見た学生が問いの違いによってどのように視点を切り替えているかという分析を試みる(同学年による視点の多層性)。この比較を行うことで、保育の魅力について学生の視点がどのように違っているのかについて明らかにできると考えている。

## (2) 調査対象

本研究の調査対象は、本学児童福祉学科に在籍する1年生および2年生である。展示を行った10月の1年生は保育者養成課程の初年度にあたり、保育の基礎的理解を学び始めた段階である。一方、2年生は養成教育の3/4を終え、保育実習や教育実習を終えた学生が大半を占め、保育者としての視点が徐々に形成されつつある段階にある。こうした学年差は、保育の魅力の捉え方にもどのような違いが生じるのかを検討する上で重要な比較対象となる。

1年生には「保育の魅力とは何か」に関する自由記述アンケートを実施し、2年生には同内容に加えて「環境の視点から見た保育の魅力とは何か」に関する自由記述アンケートを実施した。いずれも写真展を鑑賞した直後に回答を得た。

## (3) 調査手続き

調査は、2025年10月に本学学内に設置された写真展パネルを学生が自由に鑑賞した後、Googleフォームを用いたアンケート形式で実施した。

調査の周知および実施にあたっては、学年ごとに以下の科目内で行った。1年生については「保育・教育カリキュラム論」の授業において周知し、履修者125名のうち111名から回答を得た（回答率約89%）。2年生については、『保育内容の総合的指導法「環境」』の授業内において周知を行い、履修者140名のうち118名から回答を得た（回答率約84%）。アンケート項目については、1年生には「写真から感じられる保育の魅力」に関する自由記述を求めたのに対し、2年生にはこれに加えて『「環境」の視点から写真展を見たときに自分が感じたことについて』を問う設問を追加した。2年生に対してこのような追加質問を行った背景には、すべての実習を終えた最終学年の後期という段階において、学生が「環境による教育・保育」や「保育内容の環境」という視点をどのように感得・把握しているのか、また保育における「環境」という語をどのように捉えているのかを、科目教育の成果として明らかにしたいという意図があった。加えて、同一の写真展示に対して『魅力』と『環境』という二つの問いを投げかけることで、保育の実習を終えた学生がどのように視点を切り替え、多層的・専門的に見ることができているのかを分析するねらいもあった。

回答はすべて任意とし、個人が特定されないよう匿名性を確保した上で回収し、研究への同意を確認した。

## (4) 分析方法

本研究では、収集した自由記述データを質的記述分析の手法に基づきカテゴリー化し、学年差および視点差を

比較した。

### 1) 写真を手がかりとした「保育の魅力」に関する記述の分析

1年生および2年生の「保育の魅力」に関する記述については、先行研究である星ら（2024）が抽出した7つのカテゴリー「成長過程にある子どもと保育者」「子どもの笑顔」「子どもから学ぶ」「子どもの情感に触れる」「全身全霊で子どもと関わる」「応答しあう関係性を築く」「責任ある職業」を分析枠組みとして用いた。研究者3名が独立して全記述を精読し、意味内容に基づいて分類した後、分類結果を照合し、不一致箇所について協議を行い最終的な分類を確定した。この手続きを通して、分析の信頼性を確保した。

### 2) 「環境視点での保育の魅力」に関する記述の分析

2年生の「環境の視点から写真展を見たとき」に関する記述については、「環境」という語を、物的環境（空間・素材・配置）人的環境（保育者の関わり・姿勢）自然環境（戸外活動・自然物との関わり）、環境構成など多様な意味でとらえているため、意味内容に基づいて分類した後、不一致箇所について協議を行い最終的な分類を確定した。研究者2名が独立してコーディングを行い、照合と協議を経て最終的なカテゴリーを生成した。

「保育の魅力」に関するカテゴリーについて、1年生と2年生で比較し記述内容の質的差異（主観性・客観性）を分析し、学年差による視点の変容の抽出を試みる。次に、2年生の「保育の魅力」と「環境視点での保育の魅力」視点の異なる問いに対してどのように視点を切り替えているかを自由記述から分析し、視点の違いや多層性を明らかにするための比較分析を実施した。

## (5) 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、調査対象となる学生に対して、研究の目的および方法を事前に説明し、研究への参加が任意であること、また参加を辞退しても不利益を受けることは一切ないことを口頭およびアンケート内で明示した。さらに、調査を通じて得られたデータは研究目的以外には使用せず、研究成果の公表に際しては個人が特定されないよう十分な配慮を行うことを約束した。これらの説明を踏まえ、学生がアンケートに回答した時点で研究参加への同意が得られたものとみなした。収集したデータは匿名化した上で厳重に管理し、個人情報の保護に最大限の注意を払った。

## Ⅲ. 結果と考察

### (1) 「保育の魅力」1年生と2年生の記述内容の分析比較

星ら（2024）の7カテゴリーに基づき、1年生と2年

生の記述を比較しながら分析した。1年生も2年生も各カテゴリにおける意味内容に基づいて分類した結果、回答数割合に大きな差異は認められなかった(表1)。ただし、記述内容の質的差異が一定程度認められた。7つのカテゴリである「成長過程にある子どもと保育者」「子どもの笑顔」「子どもから学ぶ」「子どもの情感に触れる」「全身全霊で子どもに関わる」「応答しあう関係性を築く」「責任ある職業」のうち、「子どもの笑顔」では、1年生は、笑顔を「癒やし」「活力源」「笑顔が最高のご褒美」など主観的に捉え、学生自身の喜びと直結している。一方で、2年生は、笑顔を「安心感のパロメーター」として客観的に捉えている。また、「子どもから学ぶ」では、1年生は、子どもの発想や純粋さに触れることで「自分では気づけない視点」を教えられると感じている一方で、2年生は、「子どもの視点に立つことで、自分の考え方が更新される」といった記述から、子どもの側からの視点により自身の援助に活かそうとする姿勢を示している。「応答しあう関係性を築く」では、1年生は「先生と呼ばれることが嬉しい」「目を合わせて笑い合える」といった、主観的な目に見える交流の温かさが中心である一方で2年生は、深い愛着関係や、子ども同士の関わりを見守る客観的な側面への意識が見られている。

このように、学年による大きな差異はなかったものの1年生は子どもの存在そのものに感動し、共に過ごす楽しさを魅力とする段階にあり、2年生は、子どもの内面世界や子ども同士の関わりや保育者との関係性、遊びを

取り巻く環境との相互作用を読み取り、保育者としての役割を自覚する段階へと進んでいることが見えてきた。

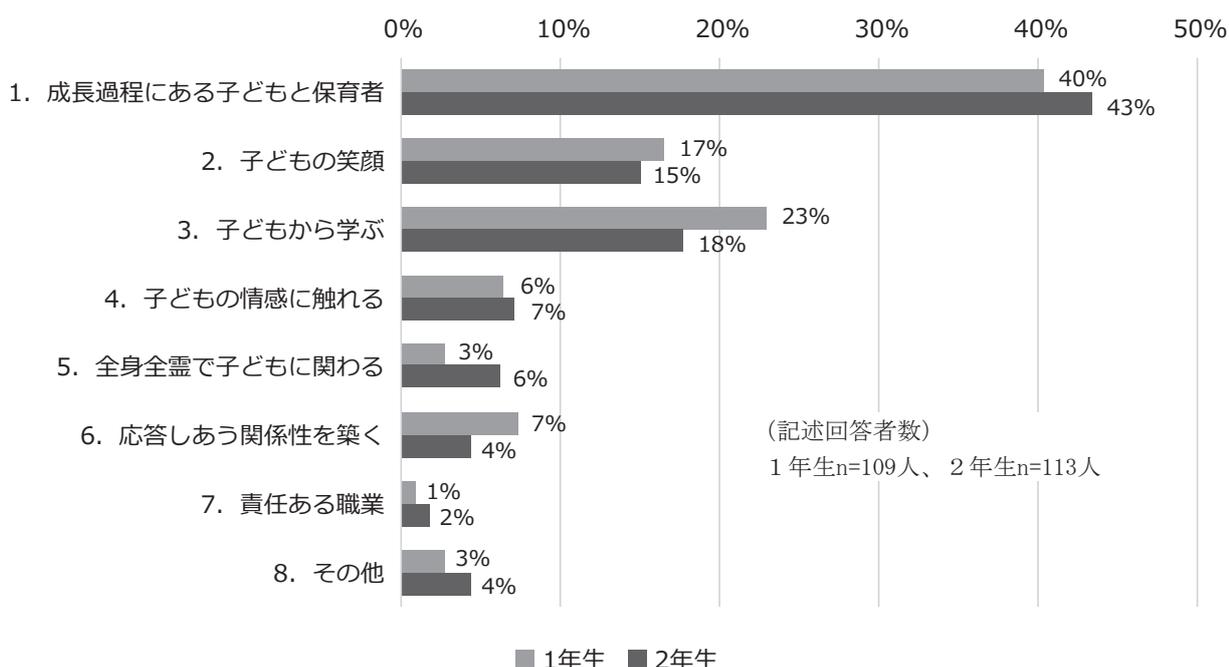
#### (2) 2年生の自由記述にみる「環境」の視点の整理

1年生との比較において、2年生は子どもの内面世界や遊びを取り巻く環境との相互作用を読み取る段階にあることが示唆された。この専門的なまなざしの実態をより具体的に検討するため、本節では、2年生が保育実践の中での「環境」というワードをどのように捉えているのか、その整理を試みる。特に、すべての実習を終えた最終学年の後期という段階において、学生が「環境による教育・保育」や「保育内容の環境」の視点をどのように認識し、自身の知見として意味づけているかを明らかにすることは、養成課程における学びの到達点を確認する上で極めて重要である。自由記述の分析の結果、学生による「環境」の捉え方は、保育所保育指針等に示される内容に即して、大きく以下の5つの視点に分類することができた(註4)。

##### 1) 物的環境(道具・素材)に関する記述

まず第一に挙げられるのは、子どもが直接触れ、遊びを展開するための「物的環境」に関する視点である。学生たちは、自然物と人工物の双方を、子どもの感性や好奇心を刺激する重要な要素として捉えていた。砂、水、草花、虫、野菜などの自然物は、子どもの五感を刺激し、主体的な遊びを促す素材として評価されている。また、スライムや水風船、紙飛行機、鏡、霧吹き、絵の具といった道具や教材も、子どもの創造性を引き出す手段

表1. 学年によるカテゴリごとの記述数の比較



として位置づけられていた。特に、雨天時の活動を可能にするカッパ（レインコート）は、自然環境と積極的に関わるための重要な道具として言及されている。さらに、保育者が意図的に準備したものに限らず、子どもが自ら見つけて活用する身の回りのものすべてが「遊びの教材」として捉えられており、子どもの主体的な関わりが重視されている。

#### 2) 人的環境（関わり・関係性）に関する記述

次に、「人的環境」に関する記述では、保育者や子ども同士の関係性そのものが環境として認識されていた。保育者の専門的なまなざしや見守り、援助の姿勢は、子どもにとっての安心感や信頼感を生み出す重要な要素である。保育者が子どもと同じ目線に立ち、共に楽しむ姿勢は、子どもの情緒の安定や意欲的な活動を支える環境として高く評価されている。また、子ども同士のつながりや助け合い、感情の共有といった関係性も、子どもにとっての豊かな学びの場を形成する環境として捉えられていた。こうした人的環境は、保育者間の連携や情報共有（たとえば写真や記録を通じたウェブ上での共有）によってさらに質が高められることも示唆されている。

#### 3) 自然環境・事象（自然・天気・季節）に関する記述

三つ目の視点は、「自然環境・事象」に関するものである。学生たちは、自然そのものや、そこから生じる予測不可能な変化を、子どもの学びを促す環境として積極的に評価していた。晴れの日だけでなく、雨、風、日差し、暑さといった気象条件や季節の変化が、子どもの発見や探究心を刺激する要素として捉えられている。また、泥の感触や雨に濡れる体験など、自然との全身的な関わりが、子どもの情緒の安定や心身の成長に寄与するという視点も多く見られた。

#### 4) 空間・場（施設・場所）に関する記述

四つ目は、「空間・場」に関する視点である。保育園等の空間は、家庭では得がたい集団活動や、汚れを気にせず思い切り遊べる特別な場としての魅力が強調されていた。保育室や園庭、園外（森や地域、遠足先）など、活動の場に応じた環境構成がなされており、それぞれの空間が子どもの活動を支える背景として機能している。

#### 5) 雰囲気・心理的な環境に関する記述

最後に、「雰囲気・心理的な環境」に関する記述では、目には見えないが子どもの意欲や感情に影響を与える要素が環境として捉えられていた。子どもの「やってみよう」という思いを受け止め、失敗しても挑戦できるような受容的な雰囲気が、子どもの主体性を支える環境として評価されている。また、ブリの解体や流しそうめん、スイカ割りといった非日常的な活動を通じて生まれるワクワク感も、子どもの経験を豊かにする環境構成の一環として捉えられていた。

このように、学生たちは「環境」という言葉を、物

的・人的・自然・空間・心理的といった多様な側面から捉えており、それぞれが子どもの育ちを支える重要な要素であることを理解している。環境は単なる背景ではなく、保育者のまなざしと関わりの中で日々変化し、子どもたちの学びと成長を支えるものとして認識されているのである。

#### (3) 2年生「環境の視点」からの自由記述の分析

星ら（2024）のカテゴリー「成長過程にある子どもと保育者」「子どもの笑顔」「子どもから学ぶ」「子どもの情感に触れる」「全身全霊で子どもと関わる」「応答しあう関係性を築く」「責任ある職業」に基づき、「環境の視点からの保育の魅力」で、カテゴリー分析を行った。その結果、「保育の魅力は何か」と尋ねた場合とは異なり、学生の記述には環境を媒介とした子どもの姿や保育者の役割への理解がより具体的に表れていた。

##### 1) 成長過程にある子どもと保育者

学生は子どもの成長について、保育者が意図して構成した環境に対する姿であると客観的に捉えている。例えば、保育者が子どもの背丈くらいの高さの鏡を設置するという物的環境の工夫が、子どもの自己認識を促し、新たな発見へとつながると記述している。また、保育者が子どもの発達や特性を理解し、明確なねらいをもって環境構成を行うことが、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿へ向かうプロセスを支えているとの捉えもあった。さらに、保育者が準備した環境だけでなく、子どもが「そこにあるものをうまく活用して遊びを広げている」という環境との関わりも、重要な学びの契機として捉えている。このような保育者が意図的に構成した環境でなくても成長を感じているという記述として「写真から見える環境が意図的に設定されたものか、元々ある環境から生まれた出来事なのか気になった」と「保育者が準備しなくても、子どもがそこにあるものを工夫して遊びを広げている」などが挙げられた。先行研究の1年生のカテゴリーでは「保育者自身も子どもと共に成長できることが保育の魅力」と挙げられていたが、子どもの成長を引き出す要因としての環境がより明確に認識されており、保育者が意図的に環境を構成すること、あるいは意図的でなくとも環境と関わる子どもの姿から成長を読み取ることで自体に魅力を見出していることが示されている。

##### 2) 子どもの笑顔

子どもの笑顔については、「安心感の証拠」および「環境構成の成果」として捉えられている。例えば、雨天時や泥遊びなど、保育者が「汚れるからだめ」と制限せず、「思い切り楽しむことを最優先」にした環境が、子どもの生き生きとした表情を引き出すと分析されている。これは、家庭では得がたい園ならではの自由さの中

で、子どもが「ありのままの自分を受け入れてもらえる」という安心感を象徴するものである。子どもの笑顔に言及した学生は17名であり、具体的には「五感を通して学べる環境が笑顔につながる」「安心してのびのび過ごせる環境が主体性を育む」「自然に触れられる環境だからその笑顔」などの記述がみられた。このカテゴリでの1年生の先行研究では、子どもの笑顔が「かわいい」「癒される」「保護者も含めて笑顔を作り出すこと」が魅力であると捉えられていたことから、ここでは環境が子どもの情緒の安定や思い切り楽しむような主体的な活動を生み出し、笑顔を支えることに魅力を感じていることが分かる。

### 3) 子どもから学ぶ

環境の視点では、子どもから学ぶということについて、子どもの姿を通して保育者側が環境構成のあり方を見直したり、新たな視点を得たりすることとして捉えられている。例えば、写真展で示された「菜の花を6人で運ぶ」場面では、一人でできることをあえて一緒に行う子どもの姿から、学生は遊びの意味や意図を読み取っており、大人が手出しせず見守ることの価値に気づいた記述をしている。また、子どもの予想外の姿から「保育者が当初設定した“ねらい”以上の成長や気づきが子どもたちの中に生まれていること」に魅力を感じている。子どもの姿が保育者自身の新たな理解や学びを促している点に、学生は保育の魅力を見出している。

### 4) 子どもの情感に触れる

環境の視点での学生の記述には子どもの情感に触れることについて、子どもの心もちを感じ取ることの大切さが語られている。それだけでなく、子どもの情感は周囲の環境によって引き出されていることにも触れられていた。例えば、泥水や雨水に触れるといった「五感をフルに使い研ぎ澄ます経験は宝物」であることや、自然のなかで「見つけた楽しさをすぐに周りと共有しあえる環境」や「きれいだねと感じる体験が、子どもの豊かな感受性を育てている」ことなどが記述されている。また、保育者が子どもと情動を共にする姿についても、「物だけではなく人との関わりにも影響を受けており、その空間の雰囲気が表情から伝わってきた」ことや「写真展を通して、環境とは自然や遊具だけではなく、人との関わりや空間の雰囲気なども含まれていることを改めて学んだ」ことが述べられている。

### 5) 全身全霊で子どもと関わる

環境の視点では、全身全霊で子どもと関わることにについて、保育者が単なる観察者に留まらず、「保育者も子どもと同じように楽しんでいる」姿勢が、子どもが安心し、主体的に活動できる「場の雰囲気」を形成する要素であると捉えている。学生の記述には、「保育者が全力で楽しめば子どもも全力で楽しむ」「信頼関係の中で挑

戦する姿が引き出される」など、保育者の関わりが子どもの意欲や挑戦を支える人的環境としての要素として理解されていることが示されている。

### 6) 応答しあう関係性を築く

環境の視点の記述では、保育者と子どもとの応答的な関係性について、写真に写っている子どもの没頭する姿から捉えている。撮影者が「子どもと同じ目線の高さで撮っている」ことや、「一緒に生きた瞬間を記録するような自然体の写真」に価値を見出す保育者のまなざしこそが、応答しあう関係性として見えてきている。例えば、「自然体で写っているのは、保育者が良い写真を撮ろうとするのではなく、一緒に生きた瞬間を記録しようとしているから」や、「保育者がその眩きをどう拾ったのか知りたい。」といった保育者の応答的な関わりや関係性の構築の重要性を述べている。

### 7) 責任ある職業

環境の視点における責任については、リスクマネジメントと主体的な学びの保障を同時に成立させる営みとして捉えられている。学生は、保育者は「事故や怪我を想定しながらどうしたら良いか考えている」一方で、子どもの「やってみよう」という思いを尊重し、必要以上に制限しない判断を行っていると感じている。具体的な記述例では、「どろんこ遊びや園庭で飛行機を飛ばしている写真があり、そこに写る子どもたちの笑顔は心から楽しそうにしていた。このような子どもたちの姿を出すためには、子どもたちのやりたいことを尊重し安心して遊べる環境が大事だ。」「大人の都合ではなく子どもたちの“やってみよう”を受け止める雰囲気づくりが求められる」など、保育者の判断が子どもの主体性を支える基盤であることを示している。学生は環境の視点における保育者の責任を、単なる安全管理にとどまらず、子どもの挑戦を保障するための積極的な環境構成として理解し、そのことに魅力があることが明らかとなった。

### (4) 「環境の視点から感じる保育の魅力」の考察

「環境の視点」から写真展を見た学生の自由記述を分析した結果、記述には大きく4つの観点が見られた。

#### 1) 子どもが直接関わる環境の価値を読み取る

学生が語る「環境」には、室内環境と自然環境の2種類がある。どちらも保育において重要であり、保育者が環境を整えることの意義が強調されていた。特に注目すべきは、保育者が整備提供した環境の中で、子どもが主体的に活動することによって、笑顔やワクワク・ドキドキといった豊かな表情が引き出されているという点である。これらの記述の背景には、自然環境に直接触れる活動が多く見られ、子どもの感性や好奇心を刺激する場面が自然の中に多く存在していた。すなわち、学生たちは「環境」の魅力語る際に、自然との直接的な関わりを

通して生まれる子どもの姿に強く惹かれていたことがうかがえる。

#### 2) 保育者の子どもへのまなざし

保育者に関する記述からは、以下のようなキーワードが抽出された。「まなざし」「見守る」「信頼できる存在」「安心できる存在（人的環境）」「子どもの『やりたい』を実現できる存在」「『楽しい』を実現できる存在」「安全管理を想定しつつ自然に触れることを制限しない」「保育者間の連携の重要性」などである。これらの記述から、学生にとって保育者とは、子どもにとって安心・信頼できる存在であり、その保育者たちが連携を取り合いながら、子どもたちの遊びがより一層発展し豊かになるように環境を整え、支えていく存在として捉えられていることが明らかとなった。保育者の専門性や姿勢が、環境の質を左右する重要な要素であるという理解が深まっていることがうかがえる。

#### 3) 子ども同士の関係性

子ども同士の関係性については、ありのままに遊びに没頭し、自らの気づきや発見を友だちと共有し、そこから新たな広がり生まれるというプロセスが描かれていた。仲間がいるからこそ、共に全力で遊び、学び合い、そこに「人間関係」が育まれるという視点が示されている。学生たちは、子ども同士の関わりが、遊びや学びの中で自然に育まれていく様子に注目しており、こうした関係性そのものが環境の一部として機能していることを理解している。

#### 4) 子どもと保育者の関係性

子どもと保育者の関係性に関する記述からは、「全力で関わり楽しむ」「信頼関係」「家庭ではできない経験を（遊びを通して）提供する」「保育を通して刺激を提供する」「子どものつぶやきをどう拾えるか」といったキーワードが抽出された。特に注目すべきは、保育者が子どもの遊ぶ姿を撮影する際の記述である。学生たちは、子どもが被写体として実に自然に写っていることに着目し、「カメラ目線ではない」「カメラに気づかないほど夢中に遊んでいる」「ピースポーズなどではない」といった表現を用いて、保育者が「良い写真を撮る」ことを目的とするのではなく、「一緒に生きた瞬間を記録しようとしている」姿勢を読み取っていた。これは、保育者と子どもとの間に信頼関係が築かれているからこそ可能となる関係性であり、保育者のまなざしや関わり方が、子どもの自然な姿を引き出す環境要素となっていることを示している。

以上のことから、学生たちは保育の魅力「環境」の視点から捉えることで、子どもの生き生きとした笑顔や表情を引き出すために、保育者が意図をもって環境を整えることの重要性を理解していることが明らかとなった。そして、その環境を構成する要素として、保育者の

姿勢や専門性、子ども同士の関係性、子どもと保育者の信頼関係、さらにはヒトやモノ、その場の雰囲気といった多様な要素が相互に作用し合いながら、子どもの育ちを支えていることが、保育の魅力として捉えられている。単なる子どもの楽しそうな姿や笑顔だけではなく、それを支える保育者の目には見えない奥の支えを読み取ろうとし、そこにこそ保育の魅力を感じていることがうかがえる。

### IV. 総合考察

本研究では、保育学生が写真展を通して1年生と2年生の「保育の魅力」の相違とその深化について分析した。その結果、学生の専門的な視点は、養成課程の進行とともに主観的な感想から、関係性の中で子どもを捉える認識、さらには保育実践の構造を読み解く視野へと深化・多層化している様子が浮かび上がった。

#### (1) 情緒的・主観的なまなざしからの出発

1年生の自由記述には、「かわいい」「癒やされる」「笑顔が最高のご褒美」といった、学生自身の感情を中心とした語りが多く見られた。これらは、子どもの姿を「自分がどう感じたか」という主観的な枠組みで捉えたものであり、保育者としての感受性や情緒的な関心の芽生えを示している。こうした視点は、子どもを「観察対象」として捉える傾向が強く、子どもの行動の背景や内面的な意味を読み解く視点にはまだ至っていないものの、保育に対する関心の入り口として重要な意味を持っている。

#### (2) 子どもの行動の背景や内面的な意味を読み解く視点

2年生の記述には、子どもの内面に寄り添おうとする姿勢が顕著に見られた。これは、学生の視点が対象を主観的に観察する段階を超え、写真の中の子どもや保育者に対して共感的に理解しようとしていることを示している。佐伯<sup>註5)</sup>は、共感の本質を「相手を人間としての存在として受け入れ、そこに表れている『訴え (needs)』に注意を注ぐこと」とし、人や事物への「自己投入」によって世界を知る知性のことを「共感的知性」<sup>註6)</sup>と呼んでいる。また、佐伯(2017)は、レディの二人称的アプローチを引用しつつ、二人称的かわり方は、対象を個人的な関係にある親密な存在と見なし、対象自身が「どのようにあろうとしているか」を聴き取ろうとする態度を指すと言っている<sup>註7)</sup>。

2年生が、写真の中の子どもの姿に対して、子どもの思いや保育者の意図を読み取った記述からは、二人称的な視点による「共感的知性」が形成されつつある表れとして捉えることができる。

### (3) 社会・文化的実践への視野の広がり

さらに、2年生は「環境の視点」を通して、子どもの育ちを支える構造的・文化的な背景への理解をより示した。たとえば、「泥遊びをあえて保障する環境」などの記述は、子どもの内面的な育ちを支えるためにどのような環境が必要かを、保育という営みのなかで構造的に捉えたものである。佐伯は、発達期のドーナツ論の中で、I（自己）に対して親身になってその意図を理解してくれる YOU 的かわりをする YOU は、実際に活動している社会・文化的実践（THEY 世界）の良さを、I が垣間見られるようにすることでその価値を鑑賞し自分なりに共感して発達すると述べている<sup>註8)</sup>。学生が、子どもの生き生きとした表情を「保育者の意図的な環境構成の成果」として読み解くことは、写真の子どもの姿や保育者の姿への二人称的アプローチを基盤としながら、それらを支える社会・文化的な実践の価値を感じ、構造的に把握し始めていることを意味している。

## V. おわりに

本研究を通して、保育学生が写真展示という教材を手がかりに、保育の魅力をつまみだす多層的に形成していくことが明らかとなった。学生たちは、当初は主観的・情緒的な感情を出発点としながらも、子どもの内面に寄り添い、二人称的な視点での「共感的知性」を深めていた。さらに、環境の視点から保育をつまみだす経験は、子どもの行動や表情を保育者の意図的な環境構成や文化的実践の中で意味づける視野を広げた。これは、子どもを二人称的かわりとして捉えることを中核に据えながら、その育ちを支える構造的背景を感じ取る視点の形成を示している。このような視点の深化は、保育者養成において極めて重要である。

本研究の成果を踏まえ、今後の課題として以下の2点を挙げる。第一に、本研究は同時期の1年生と2年生を対象とした横断的調査であり、個々の学生における時間的な推移を直接的に捉えたものではない。学年間の相違から視点の深化を推察したものの、専門性が構築される動的なプロセスとしての「変容」を客観的に検証するためには、同一の調査対象を養成課程の開始から終了まで追跡する継続的な調査（縦断的調査）が必要である。対象や調査時期を工夫し、継続的なデータ蓄積を行うことで、学びの経験がどのように個々の学生の視点を変容させていくのか、その軌跡をより精緻に明らかにする必要がある。第二に、今回の調査は写真展示という特定の学習機会に基づいている。今後は、保育実習や保育参観、記録分析といった他の実践的な学習活動との比較・連携を通じ、どのような教育的契機が二人称的な視点や

共感的理解の形成を促進するのかを多角的に検討することが求められる。

### 【謝辞】

本論文執筆にあたり、相模原市保育連絡協議会にご協力をいただきました。また多くの学生に本研究のアンケート調査にご協力いただきました。皆様に深く感謝申し上げます。

### 【付記】

本論文の執筆分担は、内容に関して全員で検討を行った上で、I を星早織、Ⅲ (1) (2) を吉田久仁子、Ⅱ、Ⅲ (3) (4)、Ⅳ、Ⅴを松山洋平が執筆した。

### 【註・引用文献】

- 註1) 保育の現場・職業の魅力向上検討会「保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書」2020 厚生労働省 <https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000677595.pdf> (2026年1月12日閲覧)
- 註2) 全国保育士養成協議会「子ども・子育て支援推進調査研究事業 指定保育士養成施設卒業者の内定先等に関する調査研究 研究報告書」, 2020, p.42  
全国保育士養成協議会「子ども・子育て支援推進調査研究事業 保育士養成施設における保育士の魅力向上に関する調査研究 研究報告書」, 2021
- 註3) 星早織・松山洋平・中山恭一「保育学生が感じる保育の魅力とは：保育実践場面の写真展示を手がかりとして」和泉短期大学研究紀要 第44号, 2024, pp.29-35
- 註4) 厚生労働省『保育所保育指針〈平成29年告示〉』フレール館, 「第1章総則1 保育所保育に関する基本原則 (4) 保育の環境」2017より、「保育の環境には、保育士等や子どもなどの人的環境、施設や遊具などの物的環境、更には自然や社会の事象などがある。保育所は、こうした人、物、場などの環境が相互に関連し合い、子どもの生活が豊かなものとなるよう、次の事項に留意しつつ、計画的に環境を構成し、工夫して保育しなければならない。」を中心に分析した。
- 註5) 佐伯胖『保育における二人称的アプローチ①「二人称的アプローチ」とは』, 幼児の教育, 日本幼稚園協会, 2017, 116巻, 2号, p.36-39
- 註6) 佐伯胖「共感 - 育ちあう保育のなかで」, ミネルヴァ書房, 2007, pp.18-19
- 註7) 佐伯胖『保育における二人称的アプローチ②「同感」と「共感」』, 幼児の教育, 日本幼稚園協会, 2017, 116巻, 3号, p.36-39
- 註8) 佐伯胖「共感 - 育ち合う保育の中で」, ミネルヴァ書房, 2007, pp.20-24

**【参考文献】**

- 1) 佐伯胖「イメージ化による知識と学習」, 東洋館, 1978
- 2) 佐伯胖「共感 - 育ち合う保育の中で」ミネルヴァ書房, 2007, pp.1-38
- 3) 佐伯胖『子どもの遊びを考える:「いいこと思いついた!」から見えてくること』, 北大路書房, 2023
- 4) 佐伯胖「保育におけるケアリング」佐伯胖(編著)『子どもがケアする世界』をケアする 保育における「二人称的アプローチ」入門』, ミネルヴァ書房, 2017
- 5) 佐伯胖『幼児教育へのいざない 円熟した保育者になるために』, 東京大学出版会, 2001
- 6) 汐見稔幸「こども・保育・人間」, 学研教育みらい, 2021
- 7) 内閣府・文部科学省・厚生労働省「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」, フレーベル館, 2017
- 8) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」, フレーベル館, 2017



# 保育者養成校における委員会活動を活用した防災 PBL の実践

— 時間的制約下での「無人展示」制作を通じた協働と専門性の形成 —

Implementing Disaster Preparedness PBL via Student Committee Activities  
in Early Childhood Teacher Education:

— Fostering Collaboration and Professional Competence through  
Unstaffed Exhibitions under Time Constraintsy —

八 代 陽 子

Yoko Yashiro

## 抄 録

本研究は、保育者養成校における学業多忙期の委員会活動を活用した防災 PBL の実践報告である。時間的制約下で「無人展示」形式を採用し、32名の学生を対象に調査を行った。分析の結果、参加動機が受動的であった場合であっても、明確な役割設定と協働的な学習プロセス（PBL）を通じて、学習活動への主体的な関与や取り組みの深まりが、能動的動機層と同程度、あるいはそれ以上に生じうることを示した。また、「無人展示」という制約が、結果として「環境構成」の能力を引き出していたことが示された。

キーワード：保育者養成、防災 PBL、委員会活動、無人展示、環境構成

## I. はじめに

### 1.1 研究の背景

近年、保育所等における送迎バス置き去り死亡事件など重大事故の発生は、子どもの安全確保に対する社会の意識を大きく転換させた。これに伴い、施設における安全計画の策定義務化といった制度的な対応が進められている（厚生労働省 2022、文部科学省 2022、文部科学省 2019、文部科学省 2013、など）。こうした整備や政策的な努力が進む中で、乳幼児を預かる保育施設においては、災害時要援護者である子どもの命を守るため、保育者の判断力や危機管理意識の育成が喫緊の課題であり、その重要性は高まり続けている（西浦ら 2023、守ら 2022 など）。特に、保育の専門性において、子どもたちが主体的に防災に関心を持てるよう、場所や道具など環境を計画的に構成する力（環境構成能力）は、言葉による指導と並び、不可欠な要素として位置づけられる。保育者養成における防災教育研究は活発化しており、体験的活動や被災地研修、アクティブ・ラーニング（AL）を通じた協働性や自己効力感の向上が確認されている（田村ら 2019、兪ら 2024、和田ら 2013 など）。しかし、

多くの AL 研究が内発的動機づけや十分な時間的リソースの重要性を前提とする一方で、保育者養成校は、実習や授業科目が集中する「学業多忙期」であり、学生は時間的な制約（多忙さ）を抱えている。また、委員会活動のような必修活動には、当初から高い能動的な動機を持たない学生が一定数存在する「動機の多様性」という現実的な課題がある。本研究は、こうした先行研究の前提条件を必ずしも満たさない、「多忙さ」と「動機の多様性」という二重の制約下において、学生の負担に配慮しながら、実践的な防災能力、とりわけ環境構成能力を効果的に育成し得る取組の実施方法について、その有効性を検証する必要があると考えた。

### 1.2 研究目的

本研究は、保育者養成校における委員会活動の一環として実施された、学業多忙期における「無人展示形式」の防災 PBL の実践と評価を通じて、その教育的意義を検証することを目的とする。本論では「防災 PBL」とは「防災に関する課題解決型学習」として使用する。本実践は、教職員の人員配置や時間的制約（リソース不足）という現実的な要因により、説明員を常駐させない

「無人展示」形式を採用せざるを得なかったという経緯を持つ。しかし、このやむを得ない制約が、結果として、学生に口頭説明に頼らず展示物単体で意図を完結させる工夫を求め、来場者（乳幼児や高齢者を含む多様な要配慮者）の立場に立った「伝えるための環境構成」の工夫を促すという副次的な教育機会を創出した点に、本研究の独自の検証視点がある。

## II 研究方法

### 2.1 研究の対象と時期

本研究の調査対象は、A 短期大学に所属する委員会活動の構成員、および地域連携活動に参加した学生の計 56 名である。このうち、研究の趣旨に同意し、有効回答が得られた 32 名を分析対象とした（有効回答率 57.1%）。分析対象者の内訳は、1 年生 13 名（40.6%）、2 年生 19 名（59.4%）であった。活動の準備期間は 20XX 年 5 月下旬から 8 月上旬、展示開催期間は 8 月 25 日から 9 月 7 日であった。なお、準備期間の後半（7 月～8 月上旬）は、学内試験や実習直前の指導期間と重複しており、学生は学業多忙期という時間的制約の中で活動に従事した。

### 2.2 プログラムの概要（防災 PBL「無人展示」の設計）

本研究で実践した防災 PBL は、学業多忙期における実施および教職員のリソース制約という条件下で設計された。最大の特徴は、説明員を配置しない「無人展示形式」を採用し、展示物（環境構成）のみで意図を伝える点にある。プログラムの概要を表 1 に示す。

表 1 防災 PBL の特徴

項目	内容
活動名	防災展示プロジェクト(無人展示)
活動形式	プロジェクト型学習(PBL)／グループワーク
制約条件	①時間的制約:学業多忙期における短期間の制作 ②空間的・コミュニケーション的制約:説明員不在の無人展示
実施場所	大学近隣の公園内施設
主要な作業	①防災テーマの選定と情報収集 ②対象設定(乳幼児、高齢者、保護者等) ③無人での伝達を前提とした展示環境の企画・制作 ④成果物(展示物)の設置と公開
活動の流れ	①5月上旬:全体説明会・グループ編成 ②物品申請書・企画書提出(教員からのフィードバック) ③7月上旬:中間報告会 ④8月下旬:開催・展示(Google Classroomにて状況配信) ⑤10月上旬:全体振り返りとアンケート実施(2年生の実習終了後)

### 2.3 データ収集方法

全プロセスの終了後（10月上旬）、Web 調査票（Google フォーム）を用いた無記名自記式質問紙調査を実施した。回答形式は、属性や自由記述を除く項目について、「1: まったくそう思わない」から「5: とてもそう思う」までの 5 段階リカート尺度を用いた。主な調査項目は表 2 の通りである。

表 2 主な調査項目

属性と動機	学年(Q1)、委員会所属の有無(Q2)、日常の防災関心度(Q3)、参加動機(Q4)、阻害要因(Q14/自由記述)
プロセス評価	個人の主体的取り組み(Q5-1、Q5-2)、チームの協働状況(Q6-1、Q6-2)
成果評価	展示の創意工夫(Q8-1)、専門的視座・環境構成への気づき(Q7-1、Q7-2)、達成感(Q8-2)
意識変容	防災意識の変化(Q9)、学習成果の自覚(Q10)、継続意欲(Q12)
質的データ	具体的な学びの内容(Q11/自由記述)、活動の肯定的側面(Q13/自由記述)

### 2.4 データ分析方法

収集されたデータは、以下の手法を用いて分析した。

- 記述統計の算出：各項目の平均値（ $M$ ）および標準偏差（ $SD$ ）を算出し、参加学生全体の傾向を把握した。
- 動機別の群間比較対応のない（ $t$  検定）：参加動機が学習行動に与える影響を検証するため、Q4（参加動機）の回答に基づき学生を 2 群に分類した。「委員会活動だから」「友人の誘いで」等の受動的選択肢の一つでも選択した学生を「受動的動機群」（ $n=12$ ）、能動的選択肢のみを選択した学生を「能動的動機群」（ $n=20$ ）と定義した。この 2 群間において、行動的側面（Q5-1）および心理的側面（Q10 等）に差異があるかを検証するため、F 検定により等分散性を確認した上で、等分散が仮定できる場合は *Student* の  $t$  検定、仮定できない場合は *Welch* の  $t$  検定を実施した（有意水準は 5% 未満とし、片側検定を用いた）。
- 相関分析：協働の質が最終的な成果に与える影響を検証するため、チームワーク・スコア（Q6-1、Q6-2 の平均値）と達成感（Q8-2）との間で *Pearson* の積率相関係数を算出した。
- 質的データの 카테고리分析：自由記述（Q11、Q13、Q14）については、記述内容の類似性に基づいてカテゴリ化を行い、量的データの背景にある具体的な学習内容（特に環境構成能力や専門的視点の獲得に関する記述）を抽出・整理した。

2.5 倫理的配慮

本研究は、A 短期大学研究倫理委員会の承認を得て実施された（承認番号：25-4）。

対象者には、Web 調査票の冒頭において、研究の目的、参加は任意であり拒否しても不利益が生じないこと、収集したデータは統計的に処理され個人が特定されないことを説明し、回答の送信をもって研究参加への同意とみなした。

Ⅲ 結果

3.1 参加学生の防災意識と活動評価の全体傾向

(1) 事前関心と参加動機

①防災への関心 (Q3)

「日頃の防災への関心 (Q3)」については、「ある程度関心がある」「非常に関心がある」の回答が約6割を占めたが、「あまり関心がない」とする学生も約1割存在した ( $M=3.72, SD=.85$ ) (図1)。

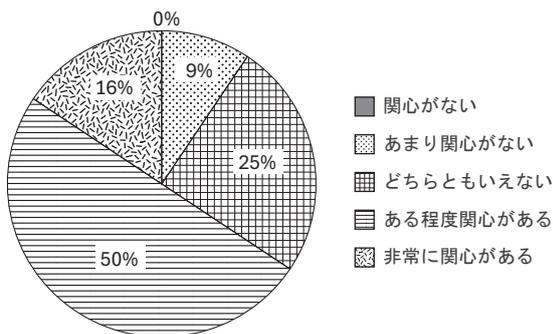


図1 Q3. あなたは日頃、防災にどの程度関心がありますか？

②参加動機 (Q4)

「参加動機 (Q4)」については、「防災について学びきっかけ (21件)」等の能動的な理由が多かった一方で、「委員会活動の一環だから仕方なく (12件)」や「仲間との協力 (9件)」といった、防災そのものへの興味以外を動機とする回答も一定数見られた (図2)。

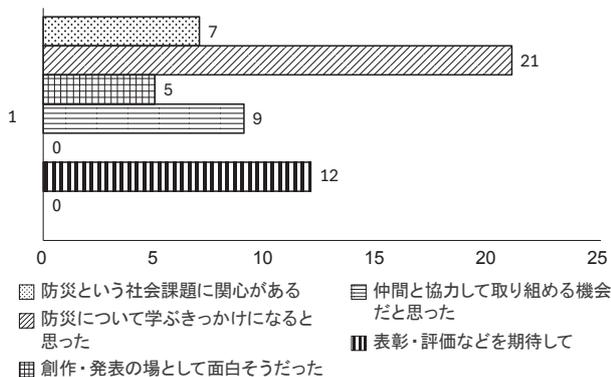


図2 Q4. 展示作品づくりに参加する目的・動機を教えてください

(2) 活動プロセスへの従事度

①主体的な取り組み (Q5-1)

活動プロセスにおける「展示テーマの選定や情報収集に、自ら積極的に取り組みましたか? (Q5-1)」は、平均値4.09 ( $SD=.82$ ) と高く、肯定的な回答 (「とてもそう思う」「ややそう思う」) が87%に達した。(図3)

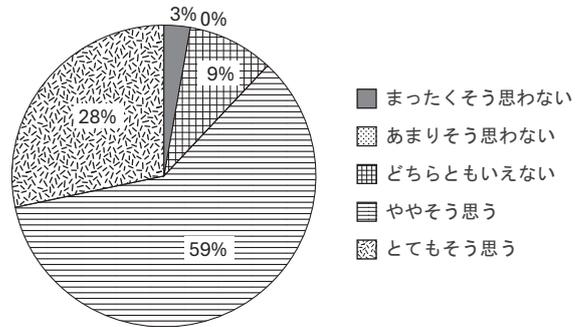


図3 Q5-1. 展示テーマの選定や情報収集に、自ら積極的に取り組みましたか

②内面的な動機づけ (Q5-2)

また、内面的な動機づけである「興味をもって防災について深く調べたいと思ったか (Q5-2)」については、「とてもそう思う」31%、「ややそう思う」53%の肯定回答が84% ( $M=4.16, SD=.68$ ) と高い水準を示し、行動面だけでなく内発的な探究心を持って取り組んでいたことが確認された。(図4)

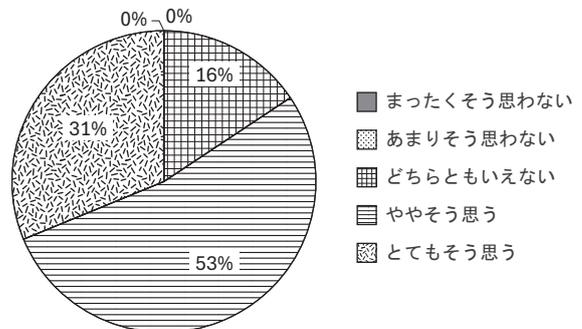


図4 Q5-2. 興味をもって防災について深く調べたいと思いましたか？

(3) 成果物の質と学習の定着度

①成果物に対する評価 (Q8-1)

「見る人に伝わりやすくなるよう、展示に工夫をこらしたか (Q8-1)」に対し、「とてもそう思う」38%、「ややそう思う」53%が9割を占めた ( $M=4.28, SD=.63$ )。(図5)

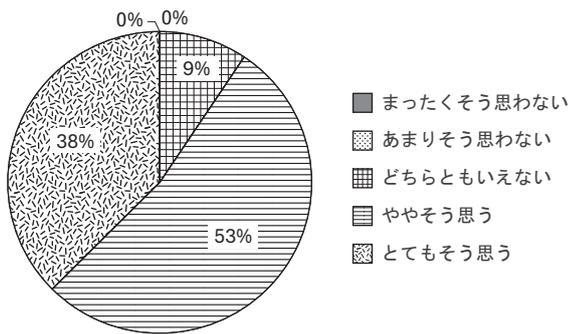


図5 Q8-1. 見る人に伝わりやすくなるよう、展示に工夫をこらしましたか？

### ②達成感 (Q8-2)

活動を通じた最終的な達成感 (Q8-2) については、「ややそう思う」63%、「とてもそう思う」31%であった ( $M=4.19, SD=.78$ ) (図6)

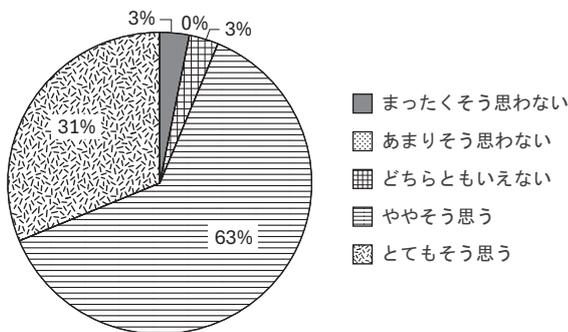


図6 Q8-2. 展示活動を通して達成感を得られましたか？

成果物に対する評価として、「見る人に伝わりやすくなるよう展示に工夫をこらしたか (Q8-1)」は平均4.28 ( $SD=.63$ ) と非常に高い値を示した。この結果は、最終的な「達成感 (Q8-2)」 ( $M=4.19, SD=.78$ 、肯定回答94%) の高さとも整合しており、学生が「伝えるための工夫」に注力し、その結果に満足していることを示している。

### ③具体的な学習内容 (Q7-1) (Q7-2)

「展示内容をとおして、防災について新たな視点や考えを持つことができたか (Q7-1)」に対し、「ややできた」47%、「できた」47%と、「できた」「ややできた」と回答した学生は94%を占め、多くの学生が、防災について新たな視点や考えを持つことができたことが確認された ( $M=4.41, SD=.61$ ) (図7)。

「自分の言葉で、防災の大切さを説明できるようになったか (Q7-2)」については、「ややできた」50%、「できた」25%であった ( $M=3.97, SD=.78$ ) (図8)。

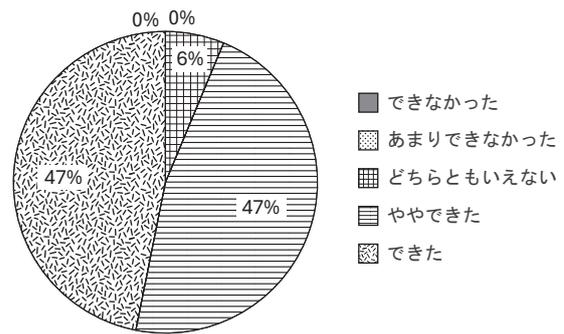


図7 Q7-1. 展示内容をとおして、防災について新たな視点や考えを持つことができましたか？

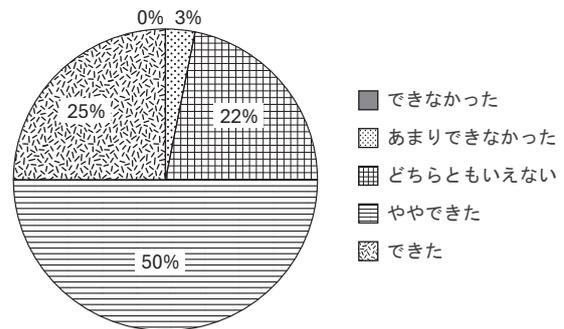


図8 Q7-2. 自分の言葉で、防災の大切さを説明できるようになったと思いますか？

「防災について新たな視点や考えを持つことができた (Q7-1)」が肯定回答94% ( $M=4.41, SD=.61$ ) と極めて高い一方で、「自分の言葉で防災の大切さを説明できるようになった (Q7-2)」は肯定回答75% ( $M=3.97, SD=.78$ ) と、視点の獲得と比較して相対的に低い評価にとどまった。これは、新たな気づき (インプット) は豊富であったものの、それを自身の言葉で他者に説明する (アウトプット) 自信の形成には、なお課題が残ることを示唆している。

### ④全体的な意識変容

「防災に対する意識の変化 (Q9)」については、「少し変化があった」72%、「かなり変化があった」19%であった ( $M=4.06, SD=.67$ ) (図9)。

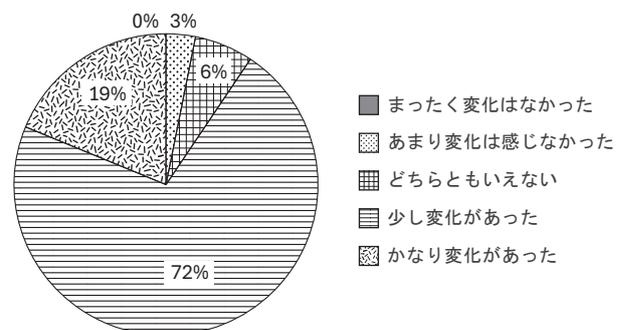


図9 Q9. 展示制作を通じて、防災や社会に対するあなたの意識に変化はありましたか？

「展示活動に参加して得られた学びはあったか(Q10)」については、「少し変化があった」75%「かなり変化があった」19%であった ( $M=4.13, SD=.49$ ) (図12)。

「防災に対する意識の変化(Q9)」は91%が肯定的な変化を認め、「学習成果の自覚(Q10)」に至っては94%が肯定回答を示した。

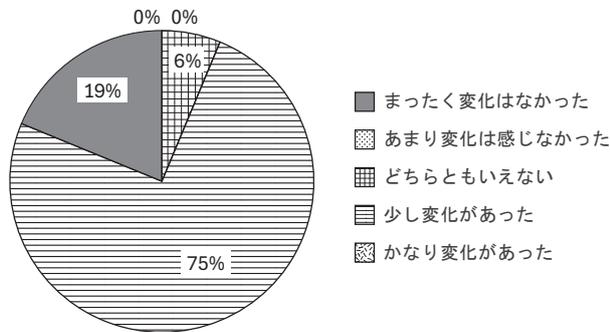


図10 Q10. 展示活動に参加して得られた学びはありましたか？

### 3.2 参加動機の質が学習行動に及ぼす影響(群間比較)

本研究の検証論点である「動機の違いによる行動への影響」を明らかにするため、参加動機に基づき定義した「能動的動機群 ( $n=20$ )」と「受動的動機群 ( $n=12$ )」の2群間で比較検討を行った。主な項目の  $t$  検定結果を表3に示す。

項目	群	Mean	SD	$t$
Q3 日頃の防災関心	能動的群	4.05	.76	3.30**
	受動的群	3.17	.72	
Q5-2 深く調べたい興味	能動的群	4.35	.99	2.11**
	受動的群	3.83	.72	
Q5-1 主体的な取り組み	能動的群	4.05	1.00	-.39
	受動的群	4.17	.39	
Q10 学習成果の自覚	能動的群	4.05		-1.00
	受動的群	4.25		

注) 能動的群  $n=20$ , 受動的群  $n=12$   
\*\* $p<.01$ , \* $p<.05$

分析の結果、まず「日頃の防災への関心(Q3)」においては、能動的動機群が受動的動機群よりも有意に高く ( $t(24)=3.30, p<.01$ )、「深く調べたいという興味(Q5-2)」においても有意差が確認された ( $t(20)=2.11, p<.05$ )。これは、受動的動機群が内面的な興味・関心において、能動的動機群よりも低い状態からスタートしたことを統計的に裏付けている。

一方で、実際の活動プロセスである「主体的な取り組み(Q5-1)」においては、両群間に有意な差は認められなかったが ( $t(30)=.35, n.s.$ )、平均値は受動的動機群 ( $M=4.17$ ) の方が能動的動機群 ( $M=4.05$ ) よりも高い数値を示した。

さらに、「活動に参加して得られた学び(Q10)」に関しても、有意差はないものの ( $t(16)=-1.00, n.s.$ )、受動的動機群が能動的動機群を上回る平均値を示した。

それ以外の項目(達成感等)については、すべて能動的動機群が受動的動機群よりも高いスコアを示したが、上記2項目(Q5-1, Q10)における逆転傾向は特筆すべき点である。

この結果は、入り口の動機が受動的であっても、PBLによる具体的な役割遂行を通じて、能動的動機群と同等以上の水準で「学習活動に従事(行動)」し、かつ高い「学習成果を実感(認知)」可能であることを示唆している。

### 3.3 協働の質と達成感の関連

チームとしての協働の質が個人の成果に与える影響を検証するため、「チームワーク評価(Q6平均)」と「達成感(Q8-2)」の相関分析を行った。その結果、統計的に有意な水準には達しなかったものの、弱い正の相関傾向 ( $r=.19, n.s.$ ) が確認された(図11)。散布図を確認すると、チームワーク評価が中程度であっても最高評価の達成感を示した学生が一定数存在しており、チーム運営上の困難があったとしても、最終的な成果物の完成によって個人の達成感が補完された可能性が示唆された。

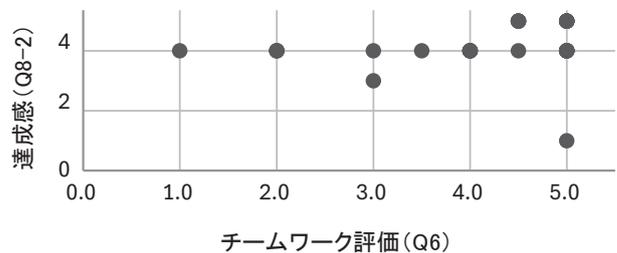


図11 チームワークと達成感の散布図

### 3.4 自由記述に見る学習内容の質的分析

#### ①「具体的にどのような学びがあったか(Q11)」

Q11「具体的にどのような学びがあったか」の全記述データについて、前述の手順(コーディング・カテゴリー化・ラベリング)に基づき分析を行った結果、以下の4つの主要なカテゴリーが抽出された。

要配慮者への専門的視座:「子どもたちや高齢者の方など、保育・福祉を学ぶ学生としての視点から」「子どもに関する視点から」「乳幼児や保護者、特に女性が防災で、何が必要なのか分かった。」など、保育者の専門的眼差しの形成を示す記述が見られた。

伝える環境構成の工夫:「文字だけで伝えようとせず、実際に展示物を手に取れるようにした」「伝えることやその方法をさまざまな角度から学ぶことができた。」といった内容が見られ、非言語的な伝達手段としての環境

構成の重要性を発見したことを裏付ける。

当事者意識と知識の再構築：「意外と分かっていないことが多いと気づいた」、「自分の手で作ることで自分も作りながら持つべきもの、気をつけることを学ぶことができた。」「ポストにメッセージカードを入れてくれた方が数名おり、来場者の方々の経験や想いを知ることが出来た。」といった学びの内容が見られた。モノづくりのプロセスを通じて、自己評価を伴う実践的な知識の獲得につながったことが示唆される。

他者との相互啓発による意識変容：「他大学との連携も良い刺激だった」、「自分が思っている以上に周りの人の防災意識が高く驚いた」といった内容が見られた。PBL 特有の学習的相互関与を通じ、自身の防災意識が相対化されるプロセスが生じていたことを示す。

#### ②質的分析による有用感 (Q13)

活動を通じて良かった点 (Q13) の記述内容を分析した結果、主に以下の3つのカテゴリーが抽出された。

社会とのつながりと有用感：「大学だけでなく地域のお年寄りの方からお母さん、子どもと様々な年齢性別の方との1つの交流になっていてとてもいいと思った」「いろいろな学校や会社などが参加して下さったおかげで、多方面からの防災を同時に学ぶことができる空間になっていた」といった内容が見られた。これらの記述は、無人展示という非同期的な交流であっても、外部からのフィードバックを通じて「自分たちの活動が社会の役に立った」という自己効力感が醸成されていることを示唆する記述がみられた。

対象の広がりユニバーサルデザイン：「漢字にふりがなを振ることで、幅広い年代が参加できるようにした」、「マルバツ問題で小さい子どもでも楽しく学べるようにした」といった内容が確認された。

協働による学び：「それぞれが様々なテーマで展示をしていたため、展示会で多くの知識が得られる。」「他のグループの展示を見てどういふのを作成すれば良いのか、そういう方法もあったのかなど、多くのことを学べた」他グループの展示に触れることで気づきを促す契機となり、グループ間の学び合いが生じていたことがうかがえる。

## IV 考察

### 4.1 受動的動機と学習成果の非連動性について

本研究における最も重要な知見は、活動開始時点での動機の質が、最終的な学習行動や成果を規定しただけでなく、受動的な動機を持つ学生ほど高い学習実感を得る可能性が示された点である。事前調査において「委員会活動だから」「友人の誘いで」といった受動的動機を

示した学生群（受動的動機群）は、能動的動機群と比較して、当初の防災への関心や探究意欲は統計的に有意に低かった。しかし、実際の活動プロセスである「主体的な取り組み (Q5-1)」においては有意差が認められなかったばかりか、平均値は受動的動機群の方が高い数値を示した。さらに、「活動から得られた学び (Q10)」においても、受動的動機群が能動的群を上回るスコアを示した点は注目に値する。一般に、内発的な動機づけの高さが学習効果に正の影響を与えるとされるが、本研究の結果はこれとは異なる様相を示している。個人の関心を超えて、委員会という役割を担うことが、行動を方向づける一つの基準として作用した可能性が示唆される。また、受動的動機群では、事前の期待水準が低かったことから、活動を通じて得られた経験や達成感との間に生じた差異が相対的に大きく認識され、その結果として「学びの実感 (Q10)」がより強く主観的に評価された可能性がある。

すなわち、参加動機が受動的であった場合であっても、明確な役割設定と協働的な学習プロセス (PBL) を通じて、学習活動への主体的な関与や取り組みの深まりが、能動的動機層と同程度、あるいはそれ以上に生じうることを示した点は、動機の多様性を前提とする教育実践に対して重要かつ前向きな示唆を与えるものと考えられる。

### 4.2 専門的視座の獲得と非同期コミュニケーションの有効性

自由記述の分析から、学生が一般的な防災知識をそのまま受け取るのではなく、「子ども」「高齢者」「保護者」「女性」など、保育者の専門的眼差しが形成されたことを示す記述が見られた。「乳児の避難誘導」や「保護者が感じやすい心理的な不安」といった観点から、将来保育者として必要となる立場や役割を踏まえて知識を捉え直していることが示された。特に注目されるのは、「無人展示」という制約が、結果として保育者に求められる重要な力である「環境構成能力」（環境や教材を工夫して学びを促す力）を引き出した点である。結果では、「言葉で説明する自信 (Q7-2)」は相対的に低かった一方で、「展示の工夫 (Q8-1)」は非常に高かった。これは、説明する人がいない状況において、学生が言葉に頼るのではなく、展示物の配置や見せ方といった「モノによる伝達」を工夫する方向へ意識が向かった可能性を示唆している。こうした工夫は、保育現場で重視される「環境を通じた働きかけ」を考える上で、一つの示唆を与える。

### 4.3 本研究の限界

本研究の結果を解釈するにあたっては、いくつかの方

法論的限界を考慮する必要がある。

第一に、分析対象が32名と小規模であり、特定の属性（保育者養成校の学生）に限定されているため、結果の一般化には慎重さを要する点である。第二に、測定指標が学生の自己評価に依存している点である。特に受動的動機群の高い学習成果については、実習終了後という調査時期の影響や、事前期待の低さに起因する心理的な効果が含まれている可能性を排除できない。第三に、客観的な防災知識やスキルの向上を測定する指標が未実施であるため、主観的な達成感と実際のコンピテンシー向上の相関については、本研究の範囲内では断定できない。

#### 4.4 結論と今後の課題：動機変容プロセスの解明に向けて

以上の考察から、本プログラムは、学生の初期動機の程度にかかわらず、学習成果や意識の変化を促し得る可能性が示唆された。とりわけ、受動的な動機で参加した学生においても、活動を通じて学習の実感が高く評価された点は、多忙さや動機の差といった課題を抱える養成校教育に対して一定の示唆を与える。一方で、受動的であった学生が、学習プロセスのどの段階で、どのような要因によって学習への関わり方を変化させたのかについては、十分に明らかになっていない。今後の課題として、学習プロセスにおける「能動的態度への転換点」を特定する必要がある。受動的な参加姿勢が能動的な参画へと移行する契機と要因を整理することで、学習意欲に個人差のある多様な学生に対する教育的支援に資する知見が得られると考えられる。

#### 【参考引用文献】

- 1) 兪幪蘭、西浦和樹、伊藤哲章、守渉、平川久美子「保育者養成における防災教育プログラム開発と教育評価に関する研究—学生の参加意欲が研修効果に及ぼす影響—」宮城学院女子大学研究論文集, 2024, 138, pp.67-77
- 2) 厚生労働省「保育所等における安全計画の策定に関する留意事項等について」2022  
 〈[https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/d7e254d2/20230401\\_policies\\_hoiku\\_10.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/e4b817c9-5282-4ccc-b0d5-ce15d7b5018c/d7e254d2/20230401_policies_hoiku_10.pdf)〉(2025年12月5日)
- 3) 文部科学省『第3次学校安全の推進に関する計画』2022  
 〈[https://www.mext.go.jp/content/20220325\\_mxt\\_kyousei02\\_000021515\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220325_mxt_kyousei02_000021515_01.pdf)〉(2025年12月5日)
- 4) 文部科学省『「生きる力を」を育む学校での安全教育』2019  
 〈[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/05/15/1416681\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/05/15/1416681_01.pdf)〉(2025年12月5日)
- 5) 文部科学省「今後の青少年の体験活動の推進について（答申）（中教審第160号）」2013  
 〈[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1330231\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1330231_01.pdf)〉(2025年12月5日)
- 6) 守渉、兪幪蘭、伊藤哲章、西浦和樹「東日本大震災に学ぶ防災教育プログラムの開発と評価に関する研究—保育者養成カリキュラムにおける保育内容（健康）、保育内容（環境）、教育相談、教育心理学の視点から」宮城学院女子大学発達科学研究 22, 2022, pp.37-46
- 7) 西浦和樹、伊藤哲章、守渉、兪幪蘭「保育者養成における防災教育プログラム開発と教育評価に関する研究—テキストマイニングを活用した定性的・定量的データの同時分析—」宮城学院女子大学発達科学研究, 2023, 73, pp.73-79
- 8) 田村美由紀、室井佑美「防災教育の観点に立った幼児及び保育者の防災キャンプの事例検討：領域「健康」「人間関係」「環境」を主とした保育実践モデルの構築」淑徳短期大学部研究紀要, 2019, 59, pp.83-96
- 9) 和田明人、君島昌志、青木一則、米山珠里、日野 さくら「保育者養成におけるアクティブ・ラーニング」東北福祉大学研究紀要, 2013, 37, pp.57-71



# 介護人材育成の講師に関する研究 — 教育現場からみた生活支援技術指導の現状と課題 —

A study of educators who train long-term care workers  
— current status and challenges in teaching activities of daily living support techniques  
from an educational perspective —

齋藤香織  
Kaori Saito

## 抄 録

急速に高齢化が進行する日本社会において、介護人材育成は喫緊の課題でありその量も質も求められている。より質の高い人材の輩出のためには各種養成課程講師の力量が問われる。各種養成課程にて生活支援技術の講師が指導を行う現状と課題を、17名の現役講師にインタビュー調査を行い質的に分析した。その結果みえた現状と課題として、①各種養成機関の課題、②資格制度の課題、③介護現場教育での生活支援技術指導基盤作りの課題が示唆された。

キーワード：生活支援技術、介護人材育成、介護現場教育

## I 研究の背景・目的

### (1) 研究の背景・目的

日本における高齢化問題は年々深刻さを増し、総務省統計局（2025）によると、65歳以上の高齢者人口は約3619万人、高齢化率は29.4%となり過去最高である<sup>註1)</sup>。また、厚生労働省の介護保険事業状況報告（暫定）によると、2025年10月末において要介護（要支援）認定者数は735.4万人となっている<sup>註2)</sup>。一方で、厚生労働省の第9期介護保険事業計画に基づく介護職員の必要数について（2026年）は、2026年度までに約240万人の介護職員が必要と試算されているが<sup>註3)</sup>、介護職員数の推移は2022年の時点で215.4万人となっており、この推移で2026年を迎えると約25万人が不足することになる<sup>註4)</sup>。直近の厚生労働省介護サービス施設・事業所調査の概況にて介護職員従事者数を確認すると、2023～2024年の1年間に増えた介護職員数は約2.3万人であり、必要数に到達する可能性は極めて低い<sup>註5,6)</sup>。

この人材不足を補うための介護福祉職の養成は、国家資格である介護福祉士、介護福祉士の受験資格要件の介護職員実務者研修、介護福祉職の入門的研修である介護職員初任者研修が存在する。これらの資格養成は社会（法律）分野・介護分野・医療分野を学ぶ。そのうちの

介護分野で直接的な介護技術である、車いすへの移乗介助、食事介助、入浴介助等の身体介護技術を身につける「生活支援技術」という科目が存在する。科目「生活支援技術」の講師要件は概ね保有資格と経過年数である。この要件に該当すれば指導可能だが、自身の熟達した技術を受講生に教えるには根拠の説明や解説が伴い、見習いの期間や本人の相当な努力が求められ、不安な思いに駆られながら受講生と向き合う講師の姿を散見する。

現在の講師要件として、2002年より介護福祉士養成施設専任教員のみ介護教員講習会が課せられた（厚生労働省，2001）<sup>註7)</sup>。「専任教員として必要な知識及び技能を修得させるため、専任教員の資質を向上し、質の高い介護福祉士養成をする」（介護福祉学研究会，2002）とあり、その講習会の内容に、「知識と技術を修得する」とうたわれているものの、身体介護を含む生活支援技術は含まれていない<sup>註8)</sup>。さらに、2019年の「介護福祉士の教育内容の見直しを踏まえた教授方法等に関する調査研究事業報告書」（日本介護福祉士養成施設協会，2019）により、教員講習会の目標や講義内容をより具体的にした。しかし、報告書の講習会講師へのアンケートでは、教育内容に基づいて講義ができたとする一方で、「生活支援技術を担当する教員が技術ができない。技術を担当する教員には、基本技術の指導が必要だと感

じる。」との意見がみられ、教えるはずの技術教員の基礎技術の不足が指摘されていた<sup>註9)</sup>。さらに、2022年度に行われた「適切な介護教員講習会のあり方に関する調査研究事業」の報告によると、複数ある介護教員講習会の実施事業者により講習内容に差があることが明らかとなった<sup>註10)</sup>。

一方、介護現場では、グループホームに入所する認知症高齢者の家族に対し介護の質に関する意識調査を行い、調査協力家族の90%弱が介護の質を重視していることが分かった(白石, 2021)<sup>註11)</sup>。特に排泄誘導やおむつ交換、買い物の付き添い、外出支援などの満足度が低く、全て生活支援技術で修得すべき内容であった。この結果より、養成時間が最も多いはずの生活支援技術が、ユーザーである家族からは評価されていないことがうかがえる。介護人材育成を担う各種養成課程において、正しい技術は習得されていないのだろうか。また、評価されない要因には介護職員個人の資質や努力、自己研鑽の問題のみならず、教えた側の講師の授業内容等影響しているのではないかと考えられる。

これらのことより本研究は、介護人材育成にかかわる生活支援技術の講師が、技術指導を行う際の現状と課題を明らかにすることを研究目的とする。

## (2) 用語の定義

本研究では、主に3つの介護職員養成課程と養成機関の内容を説明するため、それぞれで使用する用語を統一して表現したい。

「受講生」

各種養成課程で指導を受ける者を指す。各養成機関で、学生、受講生、研修生、生徒など様々な呼称があるが、本研究では受講生に統一して表現する。

「生活支援技術」

介護福祉士養成カリキュラム養成時間1850時間以上のうち300時間。実務者研修養成時間450時間以上のうち50時間。初任者研修養成時間130時間以上のうち75時間(こころとからだのしくみを含む)を占める科目である。科目時間数としては他科目の倍以上の時間を割き、生活全体を総合的に捉え、個別に合わせた自立支援を行うために、関連する知識と技術を組み合わせることは、介護福祉士の専門性の要素として最も基盤となると捉えられている(安, 2014)<sup>註12)</sup>。そのため、個人の持つ特性に合わせ日常生活を支援するために、他科目の知識と融合し応用できる介護実践の基礎を培う科目である。

## II 研究対象・方法

### (1) 研究対象

研究対象は、各種養成課程において講師活動をしてい

る者で、自身の熟達した技術を伝授する科目である「生活支援技術」を担当している講師とした。生活支援技術は、各種養成課程によって講習時間数が異なるが、伝授すべき基本技術は、2013年に科目名も含め統一されている。そのため、研究対象を担当する養成課程によって振り分けることをしなかった。さらに、生活支援技術講師の中でも、介護福祉士養成施設の講師要件である、介護福祉士または看護師の資格を持ち5年以上の現場経験を持つ者を、スノーボールサンプリングにより抽出した。

### (2) 分析方法

インタビュー調査は2024年3月から5月にかけて、対象者とは全員直接面談形式にて半構造化インタビューで実施した。質問は①講義の中で技術を伝える際の心がけや、分かりやすく伝えるための工夫・努力②介護人材教育の現状と今後について、を中心に設定した。質問項目は準備したが、対象者が自身の信念や想いを自由に語ることを遮らないよう配慮した。インタビューはすべてICレコーダーに録音し、質的統合法(山浦, 2012)<sup>註13)</sup>の手順に従い、インタビュー内容を逐語記録化し、研究目的である教育現場からみた、生活支援技術指導を行う際の現状と課題を明らかにすることに関連する語りを抽出した。抽出した語りからラベル作りである単位化を行い、さらに類似するラベルを比較しながらグループを作り、複数のラベル内容を一文で表す「表札」を作成した。このグループ作りを複数回繰り返すことで、最終的に得られた「表札」を概念とした。このようにして生成された複数の概念を「カテゴリー」として分類を行った。

### (3) 倫理的配慮

法政大学大学院政策創造研究科、研究倫理審査委員会へ審査を依頼し、2024年2月の教授会にて承認を得た。インタビューは一人当たり60~90分程度、対象者の希望する場所で、極力負担をかけず緊張しない環境下で行った。調査依頼時に研究の概要や目的・留意点などを「研究・調査に関するご協力をお願い」として書面にて提示又は郵送し、研究協力の同意を得た。面接当日は改めて研究概要と目的・留意点を口頭で説明した上で、同意撤回の意思が生じた場合は、いつでも撤回可能である旨とその用紙を提示し、説明後に調査を実施した。

また、この度の研究実施にあたり、和泉短期大学の研究倫理審査委員会の承認を2026年1月に受けた。

## III 先行文献の分析

介護福祉士の資格は1987年に創設され38年が経過した。介護福祉士に関する研究は存在するものの、実務者研修・初任者研修で生活支援技術に関する研究はほと

んど行われていない。本研究では、介護人材育成に密接に関わる、生活支援技術の指導方法や講師の質、介護人材育成と介護現場の関係性について言及している研究をまとめた。

#### (1) 生活支援技術指導方法や講師の質に関する文献

田中ら（2005）は、介護技術は介護福祉士養成において重要な科目の一つであるとし、教員複数制と学生少人数制で教えることが介護技術習得に与える影響を考察した。その結果から、「教員の指導能力を統一する必要性を挙げ、教員が指導・助言のスキルを身につけることや、複数の教員が演習前に打ち合せや振り返りを行う必要性を示唆」している<sup>註14</sup>。

加藤（2012）は、「介護福祉とは利用者の生活を支援するための専門的な知識をベースに、技術にて支援を実践する専門職である」としている。2007年に改正された介護福祉士養成課程に明示された「求められる介護福祉士像」と、新しいカリキュラムの内容との関係性から課題を整理し、「教育現場のみで教育課程を強化しても、介護現場との温度差があると学生は介護福祉士像には近づかないこと、教育の体系的な再構築と卒後教育の充実をすべき」としている。演習授業では「教員の質の向上こそが介護福祉の専門性・独自性の確立に繋がる」と述べるとともに、「介護技術に関しての研究は行われているが、その結果が教育の現場に浸透していない原因は教員の資質の問題にも関係」すると述べている<sup>註15</sup>。

#### (2) 介護人材育成と介護現場の関係性に関する文献

京須（2007）は、介護福祉士養成の質をめぐる検討

会にて、介護現場での教育はOJTが上手く機能していないことを問題視している。人材の即戦力を希望する介護現場の意見に対し、「介護人材育成は教育機関のみではなく介護現場でのOJTにて完成させる」認識であった。しかし「介護現場においては多様な人材が存在していることを、OJTの基盤がない原因」としている<sup>註16</sup>。

大和・立福（2013）は、介護老人福祉施設における介護職員の離職要因を分析した結果、「介護職員の定着要因は従来指摘されてきた賃金だけでなく、採用時と採用後も継続して実施される教育・研修が要因であった」と明らかにしている<sup>註17</sup>。

荒木ら（2014）は、介護福祉士養成の1年課程の介護実習に焦点をあて、「学校教育と介護現場の連携は、実習指導者を中心とした現場の指導者と養成校教員が密に連携をとるため、実習指導者連絡会を行っている。」とし、共通理念の必要性を求めている<sup>註18</sup>。

## Ⅳ 分析結果

分析の結果、最終的に5カテゴリー、19概念が生成された。抽出された概念を、研究目的である生活支援技術講師が技術指導上抱えている現状と、技術指導上の今後の課題を構造的に捉えるため、「カテゴリー」と「概念」にまとめたものが（表1）である。概念の作成にあたっては、インタビュー対象者の生の語り、表現を大切にされた。カテゴリーや概念の作成にあたっては、現役の介護福祉士、精神保健福祉士、保育士をはじめ、異分野で活躍されている元英語講師等、多くの助言を得て、適切な表現になるよう熟考した。なお、文中では、[ ]

表1 生活支援技術講師が技術指導上抱えている現状と課題

カテゴリー	概念
生活支援技術講師の課題とジレンマ	生活支援技術と介護技術の区別ができていない
	古い教育や体質に対する葛藤
	講師によって指導方法が異なり統一感がない
	養成機関と個人の考えのズレによるジレンマ
介護現場の現実と教育のギャップによる危機感・無力感	現場の現実に対する悩みや苦しみ・不満
	辛いと分っている現場に送り出す講師としての葛藤
	現場に潰されていく危機感に対しどうすることもできない
	介護現場と教育現場のギャップを知った上で教える
資格制度のあり方に対する疑問・懸念	時間に限りがあり技術を伝授する限界を感じる
	地域により教育基準の差あり
	養成期間を最大に使って育てる
	介護福祉職の資格が軽視されている、国として制度・教育の見直しの必要
介護現場教育の課題	介護現場教育の問題点
	学ばずに現場で実践することの怖さ
介護教育の現状からの脱却	学校で学ぶ意味、養成校の役割
	教育や研修は介護現場に移行していく
	養成機関卒業後の学びにつなげていく
	介護教員講習会に対する不満・要望
	生活支援技術の研究が進んでいない、誰も言わない

はカテゴリー〈 〉を概念として表記し、以下、概念を形成する元となった語りを斜めに表記する。

### (1) 経験から得たジレンマと教育の課題

各講師が「生活支援技術講師の課題とジレンマ」を抱えており、行うべき教育と、行いたい教育と、行わされる教育の狭間で個人の課題や疑問を感じていた。そして、介護現場の職員であった（ある）からこそ、「介護現場の現実と教育のギャップによる危機感・無力感」を感じ、講師という教える立場からの「資格制度のあり方に対する疑問・懸念」の必要性を感じていた。

「生活支援技術講師の課題とジレンマ」では、2007年からの介護福祉士養成カリキュラム変更により科目「介護技術」から「生活支援技術」へと変更になった。その後2013年には、各種養成課程にて科目統合がされ、名称は全ての養成課程で「生活支援技術」になったが、「生活支援技術と介護技術の区別ができていない」と感じ、課題と捉える講師が存在した。

「生活支援技術か…（沈黙）なんかね、そこが難しいところって…。（中略）その介護技術と生活支援技術ってイコールなのかとなると、そこは納得がいかないし…。先生方に聞けば、生活支援技術の中の一部が介護技術だという人もいれば、介護技術の中に生活支援技術があるんだという人もいます。」

また、講師活動を平均16年行っているインタビュー対象者にとって、カリキュラム変更や新しい教育手法が考案されているものの、一部の講師が変えようとしないう（古い教育や体質に対する葛藤）を感じていることも吐露された。講師によっては、様々な養成機関で講師を務めている者もあり、「講師によって指導方法が異なり統一感がない」ことに、資格の質が担保されないのではないかと懸念がみられた。同時に、養成機関によっても合格や評価の基準が異なることに、「養成機関と個人の考えのズレによるジレンマ」を感じながらも講師活動をしていることが明らかになった。

「昔のやり方とか、たまーにやる先生がいるじゃないですか。まだ膝ブロックやってるの？って、いや、膝ブロックって何年前の話の技術よ、だったりとか…（中略）アップデートできるかどうか。」

「その人によって、動きを支えてあげればいいんじゃないのかな？って思うけど、それやっていないとこっち（講師陣）でもね、「あれはB（評価）ですね」って言うから、「はいわかりました」って言う（従う）けど、どこを基準として見るかっていうのは全然人と違うので、無理なく立ち上がれば私はいいかなっていうふうには思うんですけど。そこら辺のところはこれ（評価の）統

一感、講師の方にもないんじゃないかなって。」

「質じゃないですけどこのまま卒業させていいのかな？みたいな人もいます。（養成機関から）「ちょっと受からせてください。」とか言われることがあって…なんかこう、受からせて、受からせる先生がいい先生じゃないですけど…」

「介護現場の現実と教育のギャップによる危機感・無力感」では、講師は介護現場での職務経験を持っているので、机上の空論ではなく（現場の現実に対する悩みや苦しみ・不満）という介護現場のよい側面だけではない現実を心得ていた。そして、その現実を何も知らない受講生に対して、介護の基本や理想だけを語ることに（辛いと分っている現場に送り出す講師としての葛藤）を感じている。

「現場って本当に楽しい？って（中略）私つらい場面の方が多気がするんです、それでも挫けない、例えば技術とか探求心とかそういうのがあるといいなと思ってます。自分がそういうのに支えられたって思ってるので。」

「介護の業界って決して利用者じゃないんですよ。決して綺麗な業界、こんな人助けの業界じゃないよね。潰し合いだったり、つらかったり…ところが、すごい理想論のような話で学校から送り出す。でも、あなたたち絶対ここでやられるよねって思う人たちが、最後踏ん張ってこんな風（うなだれて）にして、頑張れって出ていく姿を見ると私は鬼じゃないだろうかって。（中略）そうやって伝えているにも関わらず、ここ（現場）に送り出そうとしている自分に自己嫌悪っていうのは、そこは感じています。」

反面、一講師では（現場に潰されていく危機感に対しどうすることもできない）という想いも持っている。そのため（介護現場と教育現場のギャップを知った上で教える）ことで、少しでも受講生が現場を理解し長く勤められるようなヒントを伝えたいと感じていた。

「カルチャーショック抜けないくらい（現場は）ひどいです。パワーですよ、パワーだったり、今だにお姫様抱っこ（一人で利用者を抱きかかえること）だったり…あとズボンがグイッ（腰のズボンを片手で持ち上げる仕事）で。あと、食事は全部混ぜてそこに薬入れちゃうとか…まだあります…こんなに資格者輩出してるのになって、ちょっと悲しくなっちゃう。やっぱり我々がいくら口を酸っぱく教えたところで、現場に潰されるみたいな感覚があります。」

「テキストはもちろんここ（理想）を目指しています。」

この理想はもちろんです。でも現場は今この状態でここ（ギャップ）を埋めるのが課題なんだろう、っていう話をしています。（中略）それ（ギャップ）を伝えていくこともやっぱり私たちに必要なんじゃないかなって思いますね。」

「資格制度のあり方に対する疑問・懸念」では、現行の各種養成課程の制度を確認すると（時間に限りがあり技術を伝授する限界を感じる）〈地域により教育基準の差あり〉〈養成期間を最大に使って育てる〉〈介護福祉職の資格が軽視されている〉という養成に携わっている講師だからこそその課題が浮上している。

「介護技術を教えますって短い3～6時間の中でまず1～10を教えます。でも生活支援になってくると、その1～10の中で欠けた部分を助ける応用力が大事になるんですけども…（中略）それは本当に数時間で生活支援として教えるのは難しい。どうしても1～10を教えることで精一杯。」

「教科の（初任者研修担当科目）数についてもやっぱり地域によって全然違います。例えば東京とか神奈川とか（6科目制限）あるじゃないですか。（中略）岡山が10教科持てるって言ってました、一人の講師で。6科目縛りで理由は、いろんな人のやり方を、講師を呼んで話を聞かないと、きちんと適した形にならないから、沖繩とかでは逆に講師がないから（縛れない）。」

「倫理綱領じゃないけど、（中略）「それ（技術）を教えられる自信はありますか」っていうのを全部アンケート取るんですよ。そうすると大体「（自分は）できてるけど教えられない」となってくるので、介護福祉士ほどすごい失礼な言い方ですけど、簡単に取れちゃう国家資格で差の激しい資格、ピンからキリまでじゃないですか。」

今後の高齢社会や介護現場の多様化するニーズを考えると〈国家資格にみあう質やスキルアップが必要〉であることから、〈国として制度・教育の見直しの必要〉なのではないかと現状を捉えている。

「今はとにかく資格を取ってもらおうとか、多くの介護職を育てようみたいな感じになっていると思うんですけど、これからもう少し質じゃないですけど、そういうところを高めていくような…。まず学校の上側の人もそうになってもらって、こっち（教員）もそういうことをちゃんと考えていけるような。」

「（介護職員の）頭数は増えてますけど。（中略）その人（育ててもらっていないリーダー）たちも一人の人材として、価値のある一人の人として育てていくことが、

現場が無理なのだからちょっと難しい。（中略）やっぱり本当に超短期な目なことしか考えていない制度政策が問題だと思う。」

## （2）介護現場との協働教育の必要性

教育現場から資格者を輩出する講師として、現在の介護現場で実際に勤務する介護職員に対する研修などの経験から「介護現場教育の課題」と、介護教育側の課題が見えたことにより、「介護教育の現状からの脱却」が示唆された。介護現場と教育現場が双方協働で介護職員の教育・育成を行わなければ、現状の介護業界の人手不足や介護の質の課題は解決されないといえる。

「介護現場教育の課題」では、〈介護現場教育の問題点〉が新人教育の視点、中堅層の教育の視点、上層部教育の視点で挙げられ、一旦資格を取得し現場に入ると現任研修などで研鑽する機会が多くないことを問題視していた。また、生活支援技術や福祉用具などの正しい使い方を〈学ばずに現場で実践することの怖さ〉も、知識があるからこそ感じていた。

「新人教育ができない、そもそも自分が育ててもらってないし。なので、介護技術、介護のかの字もまだできないような人が、リーダーとかのところに置かれてしまう。」

「（職員の）入れ替え多いので、新しい人にどんどん新しい教育行っちゃうので、2年目3年目の職員って放置される。」

「現場の上層部教育する機関を同時進行で。それとかこういう実務者研修、初任者研修とか、どこでもいいからそういうの見学して、今こんな風に（教育を）やっているのだからっていうのを、やっぱり（教える）機関としては、私は欲しいなっていうのは思います。」

「例えば車椅子、ブレーキのかけ忘れていうのは一番事故でナンバーワンですからね。（中略）私が教えるときは口を酸っぱくして、言ってるんだけど、意外に教育がないまま、そういう導入（使い始める）になっているのは怖さを感じている。」

「介護教育の現状からの脱却」では、従来どおりの〈学校で学ぶ意味、養成校の役割〉が重要であるという考えと、〈教育や研修は介護現場に移行していく〉や〈養成機関卒業後の学びにつなげていく〉という講師の予見より、介護教育の一つの時代が終わり、次の難しい時代に入っていくことを実感として感じ始めていることが示唆された。

「学校はその現場でどれだけ学べるかという基礎の土台をつくるまでなので。」

「正直多分この私たちの学校（民間の初任者研修）はいずれなくなっていくだろうと、（中略）それぞれの施設さんの法人さんでそれぞれが養成できていけるような機関に変わっていくんじゃないかな。」

「卒後受講生が実際に働いてみて、教わったことだけではちょっと足りない。そういうことを、もう一回学びに来られる（中略）というのがあるといいなと思います。」

同時に現状の〈介護教員講習会に対する不満・要望〉や〈生活支援技術の研究が進んでいない、誰も言わない〉ことから、自身が身を置く介護教育の現状から脱却することを期待していると受け取れた。

「教員になる時は、授業の展開とかも教員講習会ではやりましたが、そもそもの授業展開の方向性とか、まずもう少しわかりやすいのがあったらよかったなというのと…（中略）何のヒントももらえなかった。もう全然、分かんなかったです。（中略）私たちのための教材ってないですよ。」

「でも人間がやるからこそ、生活支援技術ってより研究が必要なんだろうなって。（中略）研究、介護自体がまず研究が全然進んでないから。」

## V 考察

以上の分析結果より、講師として受講生に生活支援技術を伝授し、介護現場に職員として送り出す立場から、現状の教育に対する課題や制度に対する本音や疑問が浮かび上がってきた。講師として独り立ちし人材育成に携わる経験の中では、元は自身が活躍していた介護現場であるがゆえ、教育が先行している現状を熟知している。送り出した受講生が、その後どのような環境に身を置いてもよく理解できてしまう。現実と教育のギャップや危機感・無力感を感じながら、そもそもの資格制度のあり方自体にも疑問や懸念を持っていることが明らかになった。

また、これらの現状から各種養成課程だけではなく、介護現場教育の課題や現状の教育から脱却する必要性を感じているが、講師という個人の立場では具体的な行動には移せない状況が見えた。

以下、現状を踏まえて生活支援技術講師からみる、介護人材育成の課題とは何かを考察する。

生活支援技術講師は日々の講義や講習会において、教えるくさや養成課程自体の改善点、自身の努力では解決できない課題によるジレンマを感じていた。さらに介護人材育成においては、介護現場でのOJTにより人材育成を完成させる認識だが、実態としてはその基盤は整っていない（京須，2007）<sup>註19)</sup>と指摘されるように、養成

修了後の介護現場での指導にも、課題があるといえる。

介護人材育成の課題は①各種養成機関の課題、②資格制度の課題、③介護現場教育での生活支援技術指導基盤作りの課題の3点があることがインタビュー分析から示唆された。

### ①各種養成機関の課題

養成後を考える前提として養成自体にも課題があることが示唆された。講師からみて、各生活支援技術講師の指導に統一感がないことや、合格の基準が養成機関によって温度差があり、同じ資格で能力差が生じることに困惑する実態が聞かれた。

### ②資格制度の課題

2013年以降介護福祉士、実務者研修、初任者研修の養成課程科目が統一され、介護福祉職資格のキャリアパスが整った。国家試験ルートにて介護福祉士になる者で、初任者研修を修了していると実務者研修にて科目免除があり、その後の課程にて生活支援技術のみ学ぶ機会が無い。他の科目は学び直しができる制度となっている<sup>註20)</sup>。このため、現在の生活支援技術は、介護職員の入門である初任者研修の段階にてしっかり基本を学ぶ必要がある。しかし初任者研修で講義を担当する生活支援技術講師からは、制度の時間内で伝授する限界や講師要件の地域差を指摘する声があり、介護職員の専門性や質が担保されない懸念が残る。

### ③介護現場教育での生活支援技術指導基盤作りの課題

養成課程を踏まえた介護現場教育でのOJTが機能するよう、指導職員を育成することである。隣接分野である看護師の養成においては、「看護師が養成後成長するには、教育背景よりも臨床経験を積むことが重要」（竹尾，2001）<sup>註21)</sup>と指摘されている。介護職においても同様に、介護福祉士養成課程修了または、介護現場にて3年の実務経験を積み実務者研修を修了することが、介護福祉士国家試験の受験資格とされている。初任者研修保持者が実務者研修を受講すると、生活支援技術は免除されているため、介護現場での3年間の業務の中で、介護福祉士養成課程受講相当の生活支援技術が身につけていなければならない。しかし、現実の介護現場のOJTは、介護職員の養成ではなく、当該施設における介護方法の習得を目的とした内容である。インタビューの中で複数の講師が「どれだけ養成機関で基本を伝えて現場に送り出したとしても、現場に潰される（基本を否定される）。」と表現したのは、学び直しを行わないままOJTにあたった指導職員が、現在の養成課程を踏まえた育成ができていないことを指摘していると思われる。さらには、無資格で現場経験のみの職員が指導にあたる場合、基本を習うことなく施設における個別支援の方法のみで指導するため、よりOJTが機能しない状態であると考察する。

また、現場の指導職員に該当する者は経験年数が長いと予測され、有資格者であると自身の養成課程修了後の年数も長く、現在のカリキュラムや指導方法、最新の福祉用具などの情報が更新されていない可能性がある。「第1回の介護福祉士をとって介護をやってる人と、最近になって5年間やった人ってなると大きく違う。アップデートできるかどうか。」「現場の上層部を教育する機関が必要」という声があったように、介護現場で勤務しながらも指導職員は最新の知識と技術の情報収集を行い、現在の養成課程の内容を踏まえて指導に当たる必要があるといえないだろうか。

以上のことから、現在も介護現場のOJTは機能しにくい構造であると考察する。野口ら(2011)は、「看護師の看護技術習得は学内の基礎教育だけでは十分に習得できず、1年かけて臨床現場が教え込むもの」と認識している<sup>註22)</sup>。また、介護福祉士の実習でも、「教育機関と介護現場が共通の認識を持って指導をする必要がある。」(荒木ら, 2014)<sup>註23)</sup>ことから、介護福祉士のみならず各種養成機関においても輩出された介護人材は、介護現場においてもOJTを通じて、共通の認識のもと教育が継続されることが、より質の高い介護人材育成のために不可欠といえる。

また、課題を感じた生活支援技術講師が個人的に介護現場にて、技術指導を指導職員に実践するには限界がある。広く介護福祉業界全体が、人材育成の制度としてその取り組みを実践しなければ、介護業界全体の質は向上しないと思われる。

以上①～③の課題への対策として以下を検討したい。

#### ①福祉現場指導者養成研修の実施

OJTを担当する福祉現場職員に向けた現場指導として、現在生活支援技術講師がどのように基本を教えているかを伝える研修を実施する。共通の生活支援技術基本の認識を持ち、介護人材育成の各種養成課程の延長に、福祉現場での実践的教育があることを伝える内容とする。

#### ②介護現場生活支援技術指導内容の指導用ガイドの作成

介護現場教育でのOJTが機能するためには、指導者養成研修参加が望ましいが、現実的に現場からは教育や研修参加の時間の時間が十分にとれない事業所が多いことが想定される。生活支援技術講師が形式知とした技術の根拠や知識を、指導者用に詳細に可視化した「指導用ガイド」(小中学校の教員向け「教科書指導書」を模した、テキストの説明方法や根拠を載せたもの)を作成する。各生活支援場面にて、身体の動きの根拠や関連知識をまとめ言語化し、その説明を行えば基本的事項の確実な指導が可能となる。このような取り組みを言語化し横展開すれば、介護福祉業界全体の技術の底上げになるこ

とが期待できる。

## VI まとめと今後の研究課題

介護福祉は実践の学問であり、高齢者や障害者の生活を支えるためには、知識が豊富であることは、支援の発想が広がり重要であるが、知識を得たうえで利用者に対し介護実践できなければ、その知識は机上の空論になる。介護実践とは生活支援技術そのものであり、生活支援技術を活用して実践してこそ知識が活きてくると考える。つまり、その「知識と技術は、養成課程のみでなく介護現場と両輪で発揮されなければならない。」(加藤, 2012)<sup>註24)</sup>ということが出来る。しかし、各種養成課程の修了者である新人職員が入職すると、生活支援技術の基本は習得しているが、当該施設利用者の個別の対応法の情報と経験がない。介護現場にて基本を個人に合わせ応用した技術を、徐々に経験しながら指導するべきであるが、その際指導者が習得している技術と新人職員が教えられてきた技術に乖離がある場合に、指導者の習得している旧養成課程の技術や我流の技術に上書きされてしまう傾向がある。介護現場からは常に人材不足もあり「即戦力」を求められている。しかし、各種養成機関では、限られた養成時間の中で個別の応用力まで育成することは、養成機関内に対象である利用者が存在しない以上不可能である。各種養成機関と介護現場教育の人材育成におけるギャップを少しでも減らし、教育内容を共有するためにも「福祉現場指導者養成研修」等の実施や、「介護現場生活支援技術指導内容の指導者用ガイド」等を整備することで、教育現場と介護現場双方の歩み寄りを実現したいと考える。

本研究では、各種養成課程で活躍する生活支援技術を担当する講師が見ている現状、そして、そこから見える介護現場の経験者であるからこそ抱く葛藤や今後の課題に焦点をあてた。しかし、教育の現場からの一方向の視点であり、養成後の送り出し先となる介護現場で新人教育や育成を担当する者の声に耳を傾けることが出来ていない。今後は介護現場での技術伝授や人材育成指導の現状も調査し、生産年齢人口が減少する日本において、どのように質の高い人材を育成し少子高齢社会を支えていくか考える必要がある。

#### 【注・引用文献】

- 註1) 総務省統計局(2025)『統計トピックス No.146 統計からみた我が国の高齢者』  
<https://www.stat.go.jp/data/topics/pdf/topics146.pdf>  
 (2026/1/10)
- 註2) 厚生労働省(2025)『介護保険事業状況報告の概要(令和7年10月暫定版)』

- 註3) 厚生労働省 (2024) 『第9期介護保険事業計画に基づく介護職員の必要数について』  
<https://www.mhlw.go.jp/content/12004000/001274765.pdf>  
(2026/1/10)
- 註4) 厚生労働省 (2024) 『介護職員数の推移の更新(令和5年分)について』  
<https://www.mhlw.go.jp/content/12004000/001274735.pdf>  
(2026/1/10)
- 註5) 厚生労働省 (2023) 「令和4年介護サービス施設・事業所調査の概況」
- 註6) 厚生労働省 (2024) 「令和5年介護サービス施設・事業所調査の概況」
- 註7) 厚生労働省 (2001) 『介護教員講習会の実施について』
- 註8) 介護福祉学研究会 (2002) 『介護福祉学』中央法規出版
- 註9) 公益社団法人日本介護福祉士養成施設協会 (2019) 『介護福祉士の教育内容の見直しを踏まえた教授方法等に関する調査研究事業報告書』
- 註10) PwCコンサルティング合同会社 (2023) 『適切な介護教員講習会のあり方に関する調査研究事業報告書』
- 註11) 白石真澄 (2021) 『高齢者介護の質に関する予備的調査』関西大学政策創造研究紀要 第15号 pp.153-176.
- 註12) 安瓊伊 (2014) 『介護福祉士の専門性の構成要素の抽出ー介護福祉士養成施設の介護教員の自由記述の内容分析に基づいてー』老年社会科学 第35巻第4号 pp.419-428.
- 註13) 山浦晴男 (2012) 『質的統合法入門ー考え方と手順ー』医学書院
- 註14) 田中久美子・塚原貴子他 (2005) 『介護技術教育における技術習得にむけた授業の取り組みについてー教員複数制と学生少人数制を導入した授業が学生の技術習得に及ぼした効果と課題ー』川崎医療短期大学紀要 25号 pp.41-46.
- 註15) 加藤友野 (2012) 『介護福祉士の専門性に関する研究ー「求められる介護福祉士像」から見る現状と課題ー』総合福祉科学研究 第3号 pp.105-118.
- 註16) 京須希実子 (2007) 『介護福祉士養成の質をめぐる政策分析ー「検討会における議論に着目して」ー』東北大学大学院教育学研究科研究年報 第56集・第1号 pp.89-108.
- 註17) 大和・立福 (2013) 『介護老人福祉施設における介護職員の離職要因ー賃金と教育・研修を中心とした施設体制が離職率に与える影響ー』人間福祉学研究 第6巻第1号 pp.33-45.
- 註18) 荒木, 伊藤 (2014) 『介護福祉士養成に伴う、教育現場と介護現場の役割と連携 (1)』羽陽学園短期大学紀要 第9巻第4号 pp.425-432.
- 註19) 前掲 註16
- 註20) 厚生労働省 (2011) 「実務者研修における「他研修等の

修了認定」の留意点について」

[https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hukushi\\_kaigo/seikatsuhogo/care/dl/care\\_11.pdf](https://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikatsuhogo/care/dl/care_11.pdf) (2026/1/10)

- 註21) 竹尾恵子 (2001) 『看護学の大学教育と看護の質への影響』[医療] Vol.55, No.9, pp.407-409.
- 註22) 野口英子・當日雅代他 (2011) 『新卒看護師の看護技術習得の実態と指導者・看護師長の期待に関する研究』日本看護研究学会 Vol.34, No.4, pp.73-82.
- 註23) 前掲 註16
- 註24) 前掲 註15

#### 【参考文献】

- 1) 岩波浩美・松田安弘・河内直美・高橋裕子 (2019) 『A県看護専門学校教員を対象とした継続教育プログラムの検討ー教育ニード・学習ニードの診断結果を用いてー』群馬県立県民健康科学大学紀要 第14巻 pp.35-50.
- 2) 金谷悦子・鈴木美和・舟島なをみ (2005) 『看護系大学・短期大学に所属する新人教員の職業経験に関する研究ー5年以上の看護実践経験を持つ教員に焦点を当ててー』看護教育学研究 Vol.14, No.1, pp.23-36.
- 3) 畑本英子・貝田百合子 (2015) 『A県における介護技術指導者育成の現状と課題ー介護職員指導技術研修会アンケート結果よりー』新見公立大学紀要 第36巻 pp.165-169.

# 祝祭的非日常空間が大学生の主体形成に与える影響

## — プロスポーツ会場での共同募金活動の質的分析 —

The Impact of Festive Non-ordinary Space on University Students' Subjectivity Formation  
— A Qualitative Analysis of Community Chest Activities at Professional Sports Stadiums —

横 地 厚  
Atsushi Yokochi

### 抄 録

本研究は、プロスポーツ会場での共同募金活動に参加した大学生を対象に、祝祭的非日常空間が主体形成に与える影響を質的に検証した。インタビュー分析から、学生は「情動的体験」「認知的気づき」「内発的動機形成」「価値観の定着」という4段階を経験していることが明らかになった。祝祭的非日常空間は心理的安心感と内発的動機づけを効果的に促進し、情動的体験を基盤とした段階的学習を通じて、学生の自律性、社会的責任感、他者志向的価値観が形成される。これにより学生は能動的な行為主体へと成長するメカニズムが明らかになった。祝祭的非日常空間は若年層の主体形成を促進する教育的環境として機能し、地域福祉の担い手育成に向けた実践的示唆をもたらす。

キーワード：主体形成、祝祭的非日常空間、共同募金、プロスポーツ

## 第1章 研究課題の背景と問題設定

### 1-1 研究の背景と問題設定

わが国の地域福祉現場では、従来の地域活動の担い手確保が喫緊の課題となっている。少子高齢化に伴う人口減少と、若年層を中心とした社会参加意欲の多様化が同時進行する中、大学生が社会福祉活動に主体的に参加し、次世代の寄付文化を担う市民へと育成されることは、持続可能な共生社会の実現に向けた極めて重要な課題である。

現在、多くの大学ではボランティア教育の一環として学生のボランティア活動を奨励している。しかし参加学生の中からは「やらされている感」「心理的抵抗感」といった報告が寄せられることも少なくない。こうした課題を踏まえると、学生の主体性を引き出し、社会参加への心理的障壁を低減させるための新たな学習の場の創出が求められている。本研究はこの課題に回答する試みとして、祝祭的非日常空間という環境要因が、プロスポーツ会場における共同募金活動を通じた大学生の主体形成に与える影響を検証するものである。

### 1-2 プロスポーツ会場における共同募金活動に着目する理由

本研究は、Jリーグのプロスポーツ会場での共同募金活動に着目する。プロスポーツ会場は、通常の福祉活動とは異なる特性を有している。すなわち、スタジアムは祝祭的で開放的な雰囲気に満ちており、多様な背景を持つ人々が共通の関心で結びついている。本研究ではこうした環境を「祝祭的非日常空間」と定義する。

本研究が検証する主要な仮説は以下の通りである。

第一に、祝祭的非日常空間の祝祭的環境が、参加学生の心理的安心感を醸成し、社会参加への心理的障壁を低減させる可能性。第二に、募金者との開放的な相互作用が、他者理解と多様性への認識を深める可能性。第三に、「楽しさ」と「社会性」の統合が内発的動機の形成を促進する可能性である。

### 1-3 研究目的と意義

本研究の目的は、祝祭的非日常空間という環境要因がプロスポーツ会場における共同募金活動を通じて、大学生の主体形成に与える影響を、学生の実験の経験と内的変化に基づいて明らかにすることである。

本研究の新知見は、以下の二点にある。第一に、従来検討されてこなかった「祝祭的非日常空間」という環境要因が、学生の主体形成に果たす独自の役割を実証的に解明する点である。第二に、学生たちが経験する段階的プロセスを抽出し、その各段階の特性と転換メカニズムを明らかにする点である。

祝祭的非日常空間というフィールドにおいて、若年層がいかにして心理的安心感を得て、認識を深め、内発的動機を形成し、新たな価値観へと到達するのか。この段階的プロセスを質的に描き出すことは、ボランティア教育における新たな可能性を示唆するものであり、学生の主体形成と市民意識の育成に向けた実践的課題に対する応答を示すものである。

## 第2章 先行研究の検討と理論的枠組み

### 2-1 主体形成に関する研究

学生が実践的な社会福祉活動を通じて、自律的な判断力、社会的責任感、内発的な社会参加動機を獲得し、社会における自己決定的で能動的な行為主体として成長するプロセスは、社会福祉教育における重要なテーマである。参加を通じた主体形成と社会責任意識の醸成が強調されている。デューイ (Dewey, J.) (1938) の経験学習論は、実践的経験の中での「気づき」が学習の基盤となることを示唆している。デューイは、教育的経験とは単なる活動の実施ではなく、その経験が「次の経験に影響を与え、次の経験の質を高める」ものであることを強調し、体験学習における省察と継続性の重要性を指摘している。

ウェストハイマー (Westheimer, J.) とカーン (Kahne, J.) (2004) は、市民性形成が複数の類型に区別されることを指摘し、市民教育には多面的なアプローチが必要であることを論じている。これは、異なる社会的文脈において、社会参加の様式や目的が多様であることの理論化を示唆するものである。本研究で検証する共同募金活動は、参加学生にとって、実践的な社会参加を通じて自らの役割を問い直し、主体的に行動する実践者へと成長する学習環境として機能するものである。

### 2-2 祝祭空間と教育的機能

祝祭空間の教育的意義は、従来の社会福祉教育研究では十分に検討されてこなかった領域である。アイズナー (Eisner, E. W.) (2002) は、芸術や祭りといった「非認知的学習環境」が、従来の知識伝授型教育では実現困難な「感情的・創意的学習」をもたらすことを論じている。アイズナーによれば、非日常的で開放的な環境での学習は、学習者の知覚を研ぎ澄まし、創造的思考を促進し、意味をより深く構築するプロセスを支援する。

プロスポーツ会場のような祝祭的で開放的な空間は、このような非認知的学習環境の一例として位置づけることができる。本研究は、このような祝祭的非日常空間という環境要因が、学生の心理的安心感と参加への動機づけを通じて、学習プロセスに与える段階的な影響を実証的に検証するものである。

### 2-3 内発的動機と社会参加

デシ (Deci, E. L.) とライアン (Ryan, R. M.) (2000) の自己決定理論によれば、内発的動機の形成には「自律性」「有能感」「関係性」の三つの心理的欲求の充足が必須である。同理論は、外部的報酬や統制的圧力よりも、個人が自発的・自律的に選択できる環境の中での活動が、持続的な動機づけと心理的充足感をもたらすことを示唆している。

本研究では、プロスポーツ会場という祝祭的非日常空間が、「自律的選択の感覚」「有能感の獲得」「開放的な関係性の形成」をもたらし、学生の内発的動機形成を促進する仕組みについて検証する。

### 2-4 サービスラーニングの学習効果と持続的社会参加

実践的な社会参加型学習の教育的効果に関する研究では、アイラー (Eyler, J. S.) とジャイルズ (Giles, D. E., Jr.) (1999) の実証的研究が重要である。アイラーとジャイルズは、サービスラーニングへの参加が、学習者の問題分析力や批判的思考力といった認知能力の向上だけでなく、ステレオタイプの軽減、異なる背景を持つ人々への理解促進といった社会的・情動的発達をもたらすことを指摘している。

また、アスティン (Astin, A. W.) とサックス (Sax, L. J.) (1998) の実証研究は、大学生のサービスラーニングが、市民意識の向上、社会的責任感の醸成、進路選択への影響といった多層的な長期的効果をもたらすことを示している。こうした研究は、共同募金活動のような短期反復型のサービスラーニングへの参加が、学生の主体形成と継続参加意欲の醸成に有効である可能性を示唆している。

### 2-5 本研究の理論的位置づけ：市民性形成から主体形成へ

本研究は、デューイの経験学習論、ウェストハイマーとカーンの市民性形成論、アイズナーの非認知的学習論、デシとライアンの自己決定理論、並びにアイラーとジャイルズおよびアスティンとサックスのサービスラーニング研究といった確立された教育学・心理学の理論的枠組みを統合する。

そして、環境要因が学習プロセスに与える段階的な影

響に焦点を当てながら、ボランティア教育という文脈における学生の主体形成を検証していく。ここでの「主体形成」とは、学生が実践的な社会福祉活動を通じて、自律的な判断力、社会的責任感、内発的な社会参加動機を獲得し、社会における自己決定的で能動的な行為主体として成長することを指すものである。

具体的には、プロスポーツ会場という「祝祭的非日常空間」において、若年層がいかにか以下の3つの側面において主体的に成長するかについて、実証的に検証することを目的としている。

- (1) 認知的・感情的側面：募金活動を通じた社会福祉への理解深化と、福祉課題への他者理解の拡大
- (2) 内発的動機づけの側面：外部的報酬ではなく、「人のために行動することの心地よさ」「社会への貢献感」に基づく内発的な社会参加動機の醸成
- (3) 価値観の形成側面：社会的相互扶助の重要性、共生社会への参画意識、世代的継承としての寄付文化の形成

### 第3章 研究方法

#### 3-1 調査対象

対象者の属性は以下の通りである。

大学生：1年生 (n=6)、2年生 (n=6)

ボランティア経験：未経験者 (n=3)、経験者 (n=9)

活動期間：2023年10月、2024年5月、9月

調査対象：この期間にJリーグのホームスタジアムで行われた共同募金活動に参加した大学生12名。

調査時期：2025年1月～2月

#### 3-2 調査方法と時期

半構造化インタビュー法を採用した。インタビューガイドは以下の領域に基づいて構成した。①過去のボランティア経験、②参加動機、③募金活動での印象的経験、④支えられている感覚、⑤支えている感覚、⑥共感経験、⑦成長感、⑧性格・価値観の変化、⑨他者理解の変化、⑩学習内容、⑪環境要因の影響（スタジアムの雰囲気、来場者との関わりなど）。

各インタビューは個別に実施され、1名あたり30～60分間のインタビューを行い、レコーダーで記録し、逐語的に文字化したうえで、質的内容分析を適用した。

#### 3-3 データ分析方法

質的内容分析は、帰納的カテゴリー生成の方法を用いた。具体的には、12名の全逐語録を複数回読み込み、学生の語りの中から「主体形成に関連する語りセグメント」を抽出し、帰納的にコード化を行った。次に、複数のコードを意味的な関連性に基づいて下位カテゴリーへ

統合し、さらに階層化を通じて、最終的に4つのカテゴリーを導出した。

- (1) 情動的体験 (n=12)：スタジアムでの心理的安心感と肯定的感情体験
- (2) 認知的気づき (n=11)：募金使途理解と相手の多様性認識
- (3) 内発的動機形成 (n=7)：人のために行動することの心地よさに基づく継続参加意欲
- (4) 価値観の定着と深化 (n=11)：個人内での他者志向的価値観の定着

分析過程における解釈の妥当性については、定期的に見直し、異なる解釈の可能性について慎重に検討した。そして、複数のカテゴリーに該当する学生については交差検証を行い、カテゴリー間の境界線を明確化した。

### 3-4 倫理的配慮

本研究は、和泉短期大学倫理審査委員会の承認を受けて実施された。対象者には、研究目的、方法、個人情報 の取扱い、参加の任意性、論文や学会等での発表について、文書および口頭で説明し、書面による同意を得た。インタビュー記録は匿名化処理の上、鍵付きロッカーに厳重に保管した。研究協力の有無は成績評価等に一切影響しないことが明示されている。

### 第4章 研究結果

#### 4-1 参加前の学生の状況と心理的障壁

調査対象の12名は、1年生6名、2年生6名で構成される。過去のボランティア経験を有する学生は9名で、経験なしは3名である。

学生Aは福祉分野への知識が乏しいという自己認識から参加前に苦手意識を抱いていたが、大学での福祉で福祉も専攻することや授業を通じた学習により「苦手意識を克服したい」という内発的動機が形成された。

「私は社会福祉っていうところに対してあまり知識がなくて… そういう苦手意識みたいなものがあってたんですね。福祉系の大学に入ったからには、そういった福祉に関する知識を深めたいと思いました。自分の苦手な分野を克服したいなっていう気持ちで…。ボランティアに参加させていただいた」

#### 4-2 祝祭空間での情動的体験

##### カテゴリー1「情動的体験」に対応

参加学生の最も顕著なインタビュー結果は、スタジアムの開放的・肯定的雰囲気がもたらした心理的安心感と感情体験である。全員が、参加中の肯定的感情について具体的に述べている。

募金者の優しさ・温かさへの感動

学生 A は募金者との相互作用から人間への信頼感を獲得した。

「『募金お願いします』って言って歩いて呼びかけるときに、意外と皆さん気軽に立ち寄っていただいて募金をしてくださる方が多くて…そういった人の優しさみたいなものを目の当たりにして、こういう世界もあるんだなっていうのを驚き感銘を受けました」

金銭が発生しない行為の幸福感

学生 B は心理的充足感について述べている。

「金銭が発生しない労働ってのはすごく生きてる中で幸せな行動なんだなと思いました。募金して下さる方もすごく優しい顔というか幸せそうに募金して下さるし、お金が誰かの役に立っているっていうのもまた幸せな気持ちになったので、自分が幸せを感じたので幸せだなと思いました」

学生 G も募金者の喜びについて述べている。

「バッジを当てに、毎回募金している方がいらっしゃってやっぱり私達だけじゃなくて、こうやってこれを楽しみにしてる方もいるんだなと思いました」

祝祭空間における楽しさ体験

特に注目されるのは、スタジアムという「祝祭的非日常空間」の環境効果である。学生 L は以下のように述べている。

「スタジアムでの募金活動は、どこかお祭りの中に自分が参加していることによって、楽しさのようなものを感じている自分がありました」

従来の駅頭募金とは異なる環境での心理的体験が報告されている。

子どもの喜びから生じる充足感

学生 C は子どもからの肯定的反応について述べている。

「子どもにドラえもん赤い羽根バッジつけた時に、すごい喜んでる姿がかわいくてかわいくて笑顔がすごいと思いで残ってて…こういうことやってよかったなって思いました」

4-3 学習内容と他者理解の深化

カテゴリー2「認知的気づき」に対応

12名全員が、募金活動を通じた学習内容について言及している。特に顕著なのは「漠然とした募金理解から具体的な理解への転換」である。複数の層での学習が報告されており、以下のように分類できる。

表1 主要学習内容の分類（12名のインタビュー記録より）

学習内容	学生数	具体的引用例
募金使途の具体的理解	11	「県共募・社協の方からお話を聞いた時にどういう使い方をされるとか教えてくれたから、実際にこういうのに使われてるんだなって思いました」(学生 B)
募金者の多様性認識	5	「募金をして下さる方の中にも色々な理由があって、募金をしたらバッジがもらえるからっていう理由で募金してくれる方もいるし…」(学生 H)
協調性と協力の重要性	4	「本当1人の力じゃ難しいことでも、何かたくさんの方が協力してくれれば協力してくれるだけ大きいことができるんだなっていうのをすごく感じました」(学生 I)
社会的相互扶助システムの理解	8	「社会って回ってるんだっていう理解ができた」(学生 A)

全員が募金の具体的使途について学んでいる。学生 I はその転換を具体的に述べている。

「今まで高校までの学校とかでやってた募金って本当漠然と赤い羽根だったら福祉系、緑の羽だったら自然系程度しか知らないけど、募金してみたいところがあって、でも今回参加してみて初めて何か具体的に赤い羽根の方とか社協の方とお話する中で、この募金は県内とか市内の子にとかっていう、すごく限定された使い方をされてるんだなっていうことを初めて知った」

複数の学生が募金者の多様な背景・動機に言及している。学生 H は以下のように述べている。

「募金して下さる方の中にも色々な理由があって、募金をしたらバッジがもらえるからっていう理由で募金してくれる方もいるし、ただ単にそのサッカーチームを応援してて、そこで何か私も一緒になって募金して協力したいって思ってくれてる方もいるし、小さい子どもはもう多分単純になんか普通に募金してくれて、何かそれぞれの理由があってっていうのがすごい感じられた」

学生 I は「福祉的視点からの他者理解」について述べている。

「元々相手のことを考えると、そういうのは結構意識してはいるつもりではあったんですけど、福祉的な視点から見ると他者理解っていうと今まであんまりできてなかったのかなみたいな。何か自分が知ってることだけで相手のことを考えるのはまた何か違うなって気づけたし、その募金を通してやっぱり自分がその使い道を知らない状態で、その誰かにお願いしたりとか、そういう募金があるんだなって思ってるだけじゃなくて、募金について知ったからこそ、こういう人に使ってもらえるんだなっていう、その目の前にいない人のこともちょっと考えられるようになったのかなって思います」

このように、「知識の獲得」が「福祉的視点への転換」

をもたらし、さらに「システムの他者理解」へと進化していることが報告されている。

#### 4-4 成長と価値観の変化

カテゴリ-3「内発的動機形成」、カテゴリ-4「価値観の定着」に対応

##### 4-4-1 心理的障壁の克服と自己効力感

8名の学生が参加を通じた心理的成長を報告している。特に顕著なのは「募金呼びかけという初期段階での困難さから、1日の活動内での行動変化」である。

学生Iは1日の活動内での変化を述べている。

「私はあんまり大きい声出して人に話しかけるとか結構苦手だったんですけど、その募金活動を通して、誰かに『お願いします』って声かけるのもすぐ最初は本当にもう全然声出せなくて周りのみんながやってるのを見て、何か来てくれた人に『ありがとうございます』っていうぐらいでした。でも、1日やってる中で、何か自分もせっかく来たならちゃんとやりたいなっていうのも思いました。その後のボランティア活動でも、募金活動で『お願いします』が言えたり、今回もできるみたいな、結構自分って意外とできるかもって大きい活動として思いました」

学生Cも1日の活動内での変化を述べている。

「最初のときは、みんなが会場をぐるぐる回って募金活動したときに、『喋れない』と思って行けなかったんですよ。その後は、みんなで声出したりとかすることができるようになって、多分これって…ボランティアを積み重ねてきた経験があるからなのかなって思いました」

学生Dも心理的成長を述べている。

「本当に最初は本当に人の前に立つのがすごい苦手だったんですけど、ボランティア活動の地域の方とか社協の方とかはすごい優しく自分自身に自信持って前に立っていたりすることができるようになったなって感じています」

##### 4-4-2 他者志向的価値観の定着

全員が参加前後の価値観変化について述べている。

学生Aは相互扶助の社会観について述べている。

「やっぱり募金活動ってやっぱり大変なことだと思うんですよ。やっぱり自分のためだけではなくて、誰かのために準備をして、声を出して、お願いしますというふうに皆さんをお願いをして、というところが。そういったことに対して、何の抵抗もなくできるようになっていってというふうに感じました。授業で学んだ社会福祉に対しての知識っていうところが、やっぱり自分の中でしっかり培われて、そういうふうにならなくていいなって思ってたんですけど今活動してみて、それだけじゃなくて、誰かが全然違うところで私達のために募金してくださる方もいらっしゃるっていうことをこの募金活動で感じました」

んだっていうふうに理解ができたことが一番の理由だと思います。助け合いとかそういう意味合いです」

学生Dは募金活動への社会的評価が転換したことを述べている。

「赤い羽根を募金する側だったので初めてその裏側を知れて、募金活動だから暗いイメージをすごく持ってたんですけど、すごくなんか明るい。共募や社協の方とかも明るい方向へ繋げるためにしている活動だから、明るい雰囲気を持っているんだっていうので、価値観が変わりました」

学生Eは参加経験が実際の行動変化に転換したことを述べている。

「人の温かさを知ったっていうか、そんなに人のために動いたことなかったけど、ボランティアって自分が人のためにやるって思うけど、来てくれる人の優しさとかを自分が感じるようになった」

学生Jは参加経験が実際の行動変化に転換したことを述べている。

「駅とかで募金活動されているのを見て、最近100円とか入れるようになって自分が募金活動をボランティアでやることで、何か自分も誰かのために少しでもなればいいなっていう思いで募金活動に前より参加するようになった」

学生Kは学年進行に伴う価値観深化を述べている。

「1年生のときは、何か仲間がやるから私もやりたいなって思いました。2年生のときはなんか赤い羽根共同募金は何か自分の意思で何かもっと続けたいなって…」

このように、複数の学生が参加経験を継続的な市民活動へと転換させている。

##### 4-4-3 非該当者の分析 (カテゴリ-3「内発的動機形成」で5名が非該当)

内発的動機形成(継続参加意欲の明確な形成)に該当しなかった5名については、以下の特徴が見出された。

学生Fは活動を「一度の経験」として位置づけ、継続参加への言及が限定的である。ただし価値観の変化(カテゴリ-4)については言及している。

「募金活動で学んだことはやっぱり赤い羽根をつけたくてやっていたっていうのもあるし、もちろん誰かのためになればいいなっていうふうには思ってたんですけど今活動してみて、それだけじゃなくて、誰かが全然違うところで私達のために募金してくださる方もいらっしゃるっていうことをこの募金活動で感じました」

学生Jは参加動機が「友人との共同参加」に基づいており、個人的な内発的動機の形成は限定的である。一方、他者理解と共感の深化は報告されている。

学生Lも1年次の「同調的参加」から2年次の「自発的参加」への転換を報告しながらも、継続参加への強

い言及は限定的である。

これらの学生も活動を通じて価値観は変化しており、「全く動機形成がなかった」というわけではなく、むしろ「内発的動機の形成が相対的に弱い」「継続参加への明確な意思表示が少ない」ことが特徴である。

#### 4-5 特筆事例：家族への伝播と世代的継承

学生1名のみの報告事例 (n=1)

本研究の特筆すべき知見は、11名中1名の学生が「家族への活動報告と家族の価値観・行動の変化」を報告していることである。

学生Iは親に活動の詳細を報告している。

「いっばいまず募金してくれたっていうのを言ったら、親も『すごいね』ってそこで驚かれて」

「元々結構私の親はそういう『いろいろやってみな』みたいな感じの親なんですけど、多分ボランティアに参加しなかったら絶対もうスタジアムにも行かないし、募金活動もしないみたいな感じなので」

「『いろいろ経験できてよかったね』っていうのをすごく言ってくれますし、活動を通して親が『いろいろ頑張っているね』と言ってくれてとても嬉しいです」

学生I自身は福祉への価値観形成について述べている。

「福祉に対して、すごく前向きに『自分も何かできることがあるのかな』と思うきっかけになった」

個人の参加経験が家族内で伝播し、次世代の行動参与と親の価値観変化をもたらしたことが示唆される。ただし、この現象は1名のみの報告であり、一般性については検証が必要である。家族への伝播が他の10名に見られなかった理由は、インタビューガイドに「家族への報告」が明示的に含まれていなかったことが考えられる。

#### 4-6 4つのカテゴリーの統合的理解

表2 祝祭的非日常空間における主体形成の4段階

カテゴリー	学生数	特徴
1. 情動的体験	12	スタジアムでの心理的安心感と肯定的感情
2. 認知的気づき	11	募金用途の具体的理解と相手の多様性認識
3. 内発的動機形成	7	心理的障壁克服による自己効力感と継続参加意欲
4. 価値観の定着と深化	11	他者志向的価値観の定着と行動化

調査対象12名の参加学生は、上記4つのカテゴリーの段階的進行を通じて、祝祭的非日常空間という環境要因に基づく主体形成を経験している。特にスタジアムという「祝祭的非日常空間」が、従来の福祉教育では実現困難な心理的安心感と内発的動機形成をもたらしている

ことが確認される。

また、学生Iによる家族伝播事例は、共同募金活動が「個人の主体形成」に留まらず、「家族内での価値観継承」という社会的機能を有する可能性を示唆している。ただし、この現象の一般性については、今後の追跡調査が必要である。

本結果は、祝祭的非日常空間が、従来の福祉教育では実現困難な学生の主体形成を促進することを示している。特に、心理的安心感、内発的動機、他者志向的価値観の段階的形成が確認され、第5章の考察で理論的に位置づける。

## 第5章 考察

### 5-1 祝祭空間の教育的機能：学生の主体形成を支える3つの条件

本研究で得られた質的データからは、プロスポーツ会場という「祝祭的非日常空間」が、学生の主体形成に特有の教育的効果をもたらしていることが示唆された。ここでは、①心理的参加障壁の低減、②多様性との直接的・具体的な出会い、③「楽しさ」と「社会性」の統合という三つの観点から整理する。

#### 5-1-1 心理的参加障壁の低減とその要因

学生Aは、参加前について「社会福祉っていうところに対してあまり知識がなくて…そういう苦手意識みたいなものがあつた」と述べている。他方で、活動を重ねるなかで、「自分のためだけではなくて、誰かのために準備をして、声を出して、『お願いします』というふうに皆さんをお願いをして、ということに対して、何の抵抗もなくできるようになっている」と語り、心理的障壁の低減がうかがえる。

この変化には、スタジアムという環境的特性が関与していると考えられる。駅頭募金では通行人に正面から呼びかける必要があり、募金を断られる経験も生じやすい。一方、Jリーグのホームスタジアムでは、観戦を楽しみに来場しているサポーターが多く、募金への反応も相対的に肯定的である。学生Aが「『募金お願いします』って言って歩いて呼びかけているときに、意外と皆さん気軽に立ち寄っていただいて募金をしてくださる方が多くて…人の優しさみたいなものを目の当たりにして」と述べるように、予想以上に受け止められる経験が繰り返されていた。

このように、拒否される不安よりも「受け入れられた」という経験が蓄積されることによって、「声をかけること」「お願いすること」への恐怖感が和らぎ、参加への心理的ハードルが下がっていったと解釈できる。スタジアムという祝祭的非日常空間の環境的特性が、ポ

ランティア初心者である学生の初発的参加を支える「安全な入口」として機能していたと考えられる。

#### 5-1-2 多様性との直接的・具体的な出会い

学生Hは、「募金をしてくださる方の中にもいろいろな理由があって、募金をしたらバッジがもらえるからってという理由で募金してくれる方もいるし、ただ単にそのチームを応援して、そこで何か私も一緒になって募金して協力したいって思ってくれている方もいるし、小さい子どもはもう多分単純になんか普通に募金してくれて」と語っている。この記述には、募金者を一様な「善意の人」としてではなく、異なる動機や背景を持つ多様な他者として捉え直しているプロセスが示されている。

他にも、他クラブのサポーターが募金に協力したり、毎年のコラボバッジを複数個身につけている来場者に出会ったりする場面が複数の学生から報告されている。車いす利用者が募金に訪れ、「よく頑張っているね」と学生を励ます場面も語られていた。こうした経験を通じて、学生は教科書的な「多様性」ではなく、具体的な顔や物語をもつ他者と出会っていた。

このような多様性との直接的な出会いは、「募金する人／される人」「支援者／被支援者」といった単純な二項対立では捉えきれない、人びとの多様な立場や思いを理解する契機となっていたと考えられる。

#### 5-1-3 「楽しさ」と「社会性」の統合

本研究で最も注目される知見の一つが、祝祭空間における「楽しさ」と「社会性」の統合である。従来の福祉教育では、ボランティアは「義務的」なものとして位置づけられることが多い。これに対して、本研究の学生たちは異なった経験をしているのである。

学生Bは、「金銭が発生しない労働ってというのはすごく生きて中で幸せな行動なんだなと思いました」「誰かのために自分が行動することこんなにも気持ちいいものなんだなっていうのを終わったときに感じて、そこが一番学びでした」と述べている。また、学生Lは「プロサッカーチームの募金活動はそのイベントの中でやっていたので、どこかお祭りの中に自分が参加していることによって楽しさのようなものを感じている自分がいました」と語る。

これらの記述は、学生が「人のために行動すること」と「自分自身が楽しいと感じること」を対立的に捉えていないことを示している。むしろ、祝祭空間という場のもとで、両者が同時に経験されている点に特徴がある。デシとライアの自己決定理論が示すように、自律性・有能感・関係性が充足される場面では、内発的動機が高まりやすい。本研究の学生は、「自分の意思で参加している」「募金が実際に役に立っていると感じられる」「一

緒に活動する仲間や支えてくれる大人がいる」といった経験を通じて、内発的な社会参加動機の芽生えを語っていた。

このことから、スタジアムという祝祭的非日常空間は、「楽しさ」と「社会性」が両立しうる場として機能し、ボランティアへのイメージ転換と内発的動機形成に寄与していると考えられる。

#### 5-2 主体形成プロセスの段階的メカニズム：4段階モデルの詳細検討

本研究の質的内容分析により、学生の主体形成プロセスは、以下の四つのカテゴリーとして整理した。

- (1) 情動的体験 (n=12)：スタジアムでの心理的安心感と肯定的感情体験
- (2) 認知的気づき (n=11)：募金使途理解と相手の多様性認識
- (3) 内発的動機形成 (n=7)：人のために行動することの心地よさに基づく継続参加意欲
- (4) 価値観の定着と深化 (n=11)：他者志向的価値観の定着と行動化

ここでは、代表的な事例を参照しつつ、この4カテゴリーを段階的プロセスとして読み解く。

##### 5-2-1 第1段階：情動的関与と心理的安心感の獲得

学生Aは、「人の優しさみたいなものを目の当たりにして、こういう世界もあるんだなっていうのを驚き感銘を受けました」と述べ、学生Bは「募金活動って何か心地いいものなんだなっていうのを一番学びました」と語っている。これらは、活動の初期において、学生が主として情動レベルで経験を受け止めていることを示している。

この段階では、募金システムや地域福祉の構造への理解はまだ限定的であるものの、「人は思ったよりも優しい」「知らない人から応援の言葉をもらえた」といった肯定的な驚きと安心感が強調されていた。この「ポジティブな感情の蓄積」が、その後の認知的問いや学習意欲を支える基盤となっていると考えられる。

##### 5-2-2 第2段階：認知的気づきと相互性の認識

情動的体験を基盤に、学生たちは「募金はどこに、どのように使われているのか」という問いを持ち始める。11名が、共同募金会や社会福祉協議会（共同募金会支会）の職員からの説明を通じて、募金使途に関する新たな知識を得ていた。

学生Iは、「今まで高校までの学校とかでやっていた募金って、本当漠然と赤い羽根だったら福祉系、緑の羽根だったら自然系ぐらいにしか知らないけど募金して

た」と振り返りつつ、「今回参加してみて初めて、この募金はA県内とかB市の子どもにとかっていう、すごく限定された使い方をされているんだなっていうことを初めて知った」と述べている。この発言には、「漠然としたイメージ」から「具体的な用途」への認知的転換が示されている。

また、「誰かに支えられている感覚」について、「自分が知らないところで私たちのために募金して下さる方がいて…知らないところで誰かが私たちのために募金してくれているんだなと感じた」と語る学生もあり、自らが恩恵を受ける側でもあるという「相互性の認識」が強まっていた。

### 5-2-3 第3段階：内発的動機の形成と主体化

学生Aは、「以前、ユニセフとかの募金活動をしていたときって、何かやらされている感というか…あんまり主体的にしていたような感覚ではなかった」としつづ、「このプロサッカーチームの募金活動では、自分がその誰かのために社会福祉のために募金活動をしたんだって自分の意思で活動ができた」と語っている。ここには、「外から与えられた活動」から「自分が選び取った活動」への転換が示されている。

学生Iも、「最初は本当にもう全然声出せなくて、来てくれた人に『ありがとうございます』というぐらいだった」が、「1日やっている中で、せっかく来たならちゃんとやりたいと思うようになり、最後はパネルを掲げて『募金お願いします』と言えた」と述べている。そのうえで、「その後のボランティア活動でも、『前回もできたから今回もできる』と思えた」と語っており、自己効力感の高まりが他の活動にも波及していることが分かる。

このように、認知的理解の深化とともに、「やらされている活動」から「自分がやりたい活動」へと位置づけが変化し、内発的動機に基づく主体的参加が形成されていると考えられる。

### 5-2-4 第4段階：価値観の定着と行動化

学生Jは、「駅とかで募金活動されているのを見て、最近では100円とか入れるようになった」と語り、募金を呼びかける側から募金する側への行動変化を報告している。学生Dは、「募金活動だから暗いイメージをすごく持っていたんですけど、すごい明るい…価値観が変わりました」と述べ、募金活動のイメージ自体が肯定的なものへと転換したことを示している。

また、学生Iは、「元々相手のことを考えると、そういうのは意識していたつもりだったけれど、福祉的な視点から見ると他者理解という今まであんまりできてなかったのかなと気づいた」と述べ、「募金について知っ

たからこそ、目の前にいない人のことも少し考えられるようになった」と語っている。ここには、「目の前にいる相手」だけでなく、「制度や資源の配分の中にいる他者」を想像する視点の芽生えが見て取れる。

このように、情動的体験と認知的気づきを経て、ボランティアや募金、他者理解に関する価値観が再構成され、それが日常の具体的行動（募金への参加、他のボランティアへの参加意欲の向上など）へとつながっていることが確認できる。

### 5-3 バッジ配布という可視化されたフィードバック機能

赤い羽根共同募金とプロスポーツチームとのコラボレーションによるバッジ配布は、単なる記念品ではなく、学生の学びと動機づけに関わる可視化されたフィードバックとして機能していた。

学生Cは、「子どもにドラえもんの赤い羽根バッジつけたいときに、すごい喜んで姿がかわいくて…こういうことやってよかったなって思いました」と語る。ここでは、バッジを介した子どもの笑顔が、「自分の行為が誰かの喜びにつながった」という具体的な手応えとして経験されている。

また、複数年分のバッジを帽子やユニフォームに並べてつけているサポーターに出会った学生は、「もう何年も通して募金して下さっていると聞いて、すごくびっくりした」と述べている。バッジは、募金者にとっては「継続の証」として、学生にとっては「自分たちの働きかけが目に見える形になったもの」として、双方にとって意味を持つシンボルとなっていた。

このように、バッジ配布は、学生にとって活動の成果を実感させる装置として機能し、「自分も役に立っている」という感覚を高め、次の参加への意欲を支える要素になっていたと考えられる。

### 5-4 他者理解の深化と福祉的視点の内面化

学生たちは、募金に協力してくれる人々とのやりとりを通じて、他者理解の枠組みを広げていた。学生Hのように、募金者の動機の多様性に気づいた学生は、「それぞれの理由があって募金してくれている」という認識を語っている。

また、募金の用途を具体的に学ぶことを通じて、「目の前にいない人」を想像する視点が強まっていた。学生Iは、「募金について知ったからこそ、こういう人に使ってもらえるんだなっていう、その目の前にいない人のこともちょっと考えられるようになった」と述べている。ここには、福祉的視点から他者を捉える新たなまなざしが芽生えている。

さらに、車いす利用者が募金に訪れ、「あなたたちの

活動は素晴らしい」と学生を励ます場面に触れた学生は、「自分たちが支えていると思っていたけれど、逆に支えられていると感じた」と語っている。このような経験は、「支える側／支えられる側」という固定的な枠組みを揺さぶり、相互性に基づく他者理解を促していると考えられる。

### 5-5 成長感と実践的スキルの習得

複数の学生が、募金活動を通じて自らの成長を語っている。学生Cは、「最初のときは、みんなが会場をぐるぐる回って募金活動したときに、『喋れない』と思って行けなかった」と述べる一方で、「その後は、みんなで声出したりとかすることができるようになっていて、これまでボランティアを積み重ねてきた経験があるからなのかなって思いました」と振り返っている。

また、上級生が下級生に活動の進め方を教える場面も複数報告されている。学生Cは、「1年生も一緒にやってくれていると、これまでやってきたことを教えて来年に引き継がないといけなくなっていく気持ちで、『こうやってやるんだよ』という気持ちがあった」と語っている。このような経験を通じて、学生は「人前で話す」「状況を読んで声をかける」「後輩に引き継ぐ」といった実践的スキルを身につけていた。

これらのスキルは、将来、保育や福祉の現場で専門職として働く際にも生かされるものであり、主体形成と職業的能力形成が重なり合う領域として注目される。

### 5-6 協調性と社会関係資本の形成

学生Iは、「本当1人の力じゃ難しいことでも、何かたくさんの方が協力してくれれば協力してくれるだけ大きいことができるんだっていうのをすごく感じました」と述べている。ここには、個人の努力の限界と、協働の力への気づきが表れている。

ゼミ生同士の関係だけでなく、共同募金会や社会福祉協議会（共同募金会支会）の職員、クラブ関係者とのやりとりを通じて、学生たちは「相談できる大人」「一緒に活動できる仲間」とのつながりを実感していた。このような経験は、地域福祉の文脈で言う「社会関係資本」の萌芽的な形成として位置づけることができる。

学生たちは、募金活動を通じて、「自分たちの手で少しずつ地域を良くしていける」という感覚を得ており、それが将来的な地域参加やボランティア継続への基盤となりうると考えられる。

### 5-7 今後の研究課題

以上の考察から、今後の研究課題として、次の点が挙げられる。

第一に、長期的追跡調査の必要性である。本研究は活

動終了から比較的短期間のインタビューに基づいており、卒業後や数年後に主体形成や寄付行動がどのように持続・変容するかは明らかでない。縦断的な調査によって、4カテゴリーがどの程度長期的に維持・深化するかを検証する必要がある。

第二に、対象層とフィールドの拡大である。他の学部学生や一般市民が同様の祝祭空間での募金活動に参加した場合にも、類似のプロセスが生じるかどうかを比較することで、本研究の知見の一般化可能性を検討できる。

第三に、他の祝祭空間との比較研究である。音楽フェスティバル、地域祭礼、マラソン大会など、異なるタイプの祝祭空間におけるボランティア実践との比較を通じて、「祝祭性」と教育的効果の関係をより精緻に捉えることが求められる。

第四に、量的手法との統合である。本研究で整理した4つのカテゴリーに基づき、主体形成度や寄付意識、社会関係資本の変化を測定する尺度を開発し、質的・量的混合研究として展開することが課題となる。

最後に、「家族への伝播」など、参加経験の社会的波及効果について、意図的に焦点を当てた調査が必要である。本研究では1名の学生が、活動を家族に報告したことで家族の反応や会話に変化が生じた事例を語っているが、このような現象の一般性やメカニズムは、今後の検討課題である。

## 第6章 結論と展望

### 6-1 研究の成果と実践的示唆

#### 6-1-1 学術的成果

本研究は、Jリーグのプロスポーツ会場における共同募金活動に参加した大学生12名への半構造化インタビューを通じて、その主体形成プロセスを質的に明らかにした。

第一に、スタジアムという「祝祭的非日常空間」の環境の特性が、学生の心理的安心感や内発的動機の形成に寄与しうることを示した点に意義がある。従来、福祉教育の場は教室や福祉施設が中心であったが、プロスポーツ会場のような祝祭空間を教育的資源として位置づける視点を提示した。

第二に、学生の主体形成を、「情動的体験」「認知的気づき」「内発的動機形成」「価値観の定着と深化」という4カテゴリーとして整理し、具体的な語りと対応させながら段階的プロセスとして描き出した点である。この枠組みは、サービスマーケティングやボランティア教育の実践を分析するための一つの理論的手がかりとなりうる。

第三に、「金銭が発生しない行為の幸せ」や「人の優しさへの驚き」といった情動的経験が、自己決定理論という自律性・有能感・関係性の充足と結びつき、持続的

な社会参加意欲へとつながる可能性を示唆した点である。

### 6-1-2 教育的・実践的示唆

教育・実践の観点からは、以下の点が示唆された。

第一に、体験先行型アプローチの有効性である。学生は、まず祝祭空間での肯定的な情動的体験を通じて活動への好意的感情と安心感を得ており、その後の募金使途や福祉制度に関する学習が、自分事として受け止められていた。感情的・身体的な手応えを起点とする学習デザインの意味が確認された。

第二に、祝祭空間を活用した教育プログラムの可能性である。プロスポーツ会場に限らず、地域の祭りやイベントなど、参加者が楽しみをもって集う場を意図的に活用することで、ボランティア未経験の若者にとっての「入りやすい入口」となりうる。

第三に、バッジ配布や来場者からの言葉かけといった可視化されたフィードバックが、学生の達成感と継続参加意欲を支えていた点である。このような仕掛けを取り入れることは、教育プログラムの設計において有効と考えられる。

実践面では、共同募金活動の多層的な機能があらためて浮かび上がった。共同募金は、単に地域福祉の財源を確保する仕組みにとどまらず、若者の主体形成、寄付文化への理解の促進、地域福祉関係者と若者の出会いの場としても機能しうるということが具体的に描かれた。

### 6-2 限界と今後の課題

本研究には、いくつかの限界がある。

第一に、大学生12名を対象とした質的研究であり、サンプル数や対象の属性に制約がある。そのため、知見の一般化には慎重さが求められる。

第二に、調査時点が活動終了から比較的近接しており、長期的な行動変容や価値観の定着については把握できていない。縦断的な調査設計が今後の課題である。

第三に、「家族への伝播」に関しては、1名の学生が、活動報告を通じて家族からの評価や会話の変化を経験した事例を語っているにとどまる。本研究では一事例に限られるため、個人の参加経験が家族や友人など周囲の人々にどのように波及するのかについては、今後、意図的に焦点化した調査が必要である。

今後は、複数大学・複数地域での比較研究、他学生や一般市民を対象とした実践研究、他の祝祭空間におけるボランティア活動との比較、質的・量的混合研究による検証などを通じて、本研究で示された枠組みや知見の妥当性と射程を検討していく必要がある。

### 6-3 おわりに：共同募金活動の「運動性」を捉え直す視点

本研究の学生たちは、スタジアムでの募金活動を通じて、「人の優しさ」「社会の温かさ」「金銭が発生しない行為の心地よさ」といった経験を繰り返し語った。

「募金してくださる方もすごく優しい顔というか幸せそうに募金してくださるし、自分も幸せな気持ちになった」(学生B)

「人の優しさみたいなものを目の当たりにして、こういう世界もあるんだなって感じました」(学生A)

「ボランティアって自分が人のためにやるって思っていたけれど、来てくれる人の優しさとかを自分が感じられるようになった」

これらの言葉には、抽象的な「主体形成」や「共生社会」といった概念が、具体的な場と他者との関係のなかで、学生の内面に根づいていくプロセスが表れている。

また、本研究では1名の学生から、活動を家族に報告したことで、家族が驚きや評価の言葉を返し、学生自身の福祉への関心や自己評価が高まったという語りが得られた。あくまで一事例にとどまるが、個人の参加経験が家族内の会話や価値観に影響を与えうる可能性は、共同募金活動が「世代をつなぐ場」としても機能しうることを示唆している。

共同募金は、従来「資金を集める仕組み」として捉えられてきた側面が強い。しかし、プロスポーツ会場における取り組みのように、若者が初めて社会参加を経験し、多様な他者と出会い、自らの役割を見だしていく場として機能するのであれば、共同募金活動は、「学生の主体形成を支える運動」としての性格を、あらためて帯びることになる。

本研究で描かれた学生たちの経験は、そのような共同募金活動の運動性を捉え直すための一つの手がかりである。祝祭空間を活用した体験学習型の主体形成教育が、地域福祉の担い手形成と寄付文化の継承にどのように寄与しうるのかを考えるうえで、本研究の知見が今後の議論と実践に資することが期待される。

### 参考文献

- 1) アイスナー (Eisner, E. W.) (2002). What can education learn from the arts about the practice of education? *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), pp.4-16.
- 2) アイラー & ジャイルズ (Eyler, J. S., & Giles, D. E., Jr.) (1999). Where's the learning in service-learning? *Jossey-Bass*.
- 3) アスティン & サックス (Astin, A. W., & Sax, L. J.) (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), pp.251-263.
- 4) ウェストハイマー & カーン (Westheimer, J., & Kahne, J.) (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), pp.237-269.
- 5) デシ & ライアン (Deci, E. L., & Ryan, R. M.) (2000). Self-

- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), pp.68-78.
- 6) デューイ(Dewey, J.) (1938). *Experience and education*. Macmillan. [訳: (2004) 『経験と教育』(市村尚久訳) 講談社学術文庫 1680]
  - 7) 岡村重夫 (1963) 「社会福祉学各論」柴田書店
  - 8) 岡村重夫 (1976) 「福祉教育の目的」伊藤隆二・上田薫・和田重正編『福祉教育 福祉の思想入門講座3』柏樹社 19
  - 9) 大橋謙策 (1978) 「社会教育と地域福祉」全国社会福祉協議会
  - 10) 大橋謙策 (1989) 『地域福祉の展開と福祉教育』全国社会福祉協議会
  - 11) 厚生労働省「地域共生社会の推進」  
([https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi\\_kaigo/seikatsuhogo/chiikikyosei/index.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikatsuhogo/chiikikyosei/index.html)) 2026/0104 参照
  - 12) 中央共同募金会企画・推進委員会 (2007) 共同募金 60 年 答申「地域をつくる市民を応援する共同募金への転換」中央共同募金会
  - 13) 中央共同募金会企画・推進委員会 (2016) 共同募金 70 年 答申「参加と協働による『新たなたすけあい』の創造—共同募金における運動性の再生—」中央共同募金会
  - 14) 日本福祉教育・ボランティア学習学会 30 周年記念出版編集委員会 (2024) 「究める! 福祉教育・ボランティア学習の課題 研究編」大学図書出版



# 和泉短期大学研究紀要編集投稿規程

2005年9月21日

和泉短期大学研究紀要編集委員会

(目的)

第1条 和泉短期大学研究紀要（以下「本誌」という。）は、和泉短期大学（以下「本学」という。）教職員の学術研究並びに学術調査の成果を掲載する研究誌であり、原則として年1回発行する。

(投稿資格者)

第2条 投稿資格者は、本学教職員（非常勤講師及び学生相談員並びに実習助手を含む）に限る。ただし、実習助手の場合は専任教員と連名（共著）であることを要する。

2 投稿（発表）する資格は、退職の時点で失うものとする。ただし、退職者は在職中の共同研究論文について退職後1年以内に限り発表することができる。

3 前2項の規程にもかかわらず、学長が特に認めた者は、本誌に投稿（発表）することができる。

(投稿原稿)

第3条 紀要に掲載しようとする原稿（以下「投稿原稿」という。）の区分及びその内容は、次の各号とする。

- (1) 査読付論文 論理性、普遍性を備え、明確なテーマをもち、調査・先行研究等を含む客観的な資料にもとづいて論理的な主張が展開され、独創的な知見が示されている学術的価値の高い内容で、その知見について証明可能であることが容易に判断できるものであって査読を終了しているもの。
- (2) 論文 論理性、普遍性を備え、明確なテーマをもち、調査・先行研究等を含む客観的な資料にもとづいて論理的な主張が展開され、独創的な知見が示されている学術的価値の高い内容で、その知見について証明可能であることが容易に判断できるもの。
- (3) 研究ノート 時事的な話題、実践報告、実態調査等に説明を加えたもので、実学上有益なもの。
- (4) 資料 学術的な資料性が高い研究成果などで、公表する価値が認められるもの
- (5) その他 前号のいずれにも該当しないが、研究紀要に掲載することが適当と認められるもの。
- (6) 前号の区分について、執筆者と閲読者の判断が異なる場合、閲読者は区分変更の理由を書面にて編集委員会に提案し、編集委員会から執筆者に伝える。執筆者が投稿時の区分を変更する必要がないと判断する場合には、その理由を編集委員会に書面にて提

出し、紀要掲載時の区分の判断は編集委員会が行う。

2 前項第1号から第4号において、具備すべき条件は次のとおりとする。

(1) 投稿論文等は、研究者が遵守すべき社会通念としての研究者倫理に抵触していないものであること。

① 引用に際しての、他者が有する著作権をはじめとする諸権利の存在に配慮すること

② 捏造された情報が含まれないこと

③ 既往論文に対する学術的根拠を示した批判的な引用・記述は問題ないが、その範囲を逸脱して誹謗とならないこと

④ 調査対象者・被験者の人権（生命・健康・プライバシー、及び尊厳）を守ること

(2) 投稿原稿は未公刊（未発表）のものに限る（ただし、学会の大会等の論文集への掲載はこの限りではない。）

(3) 投稿は、原則として1人単著1編、共著2編までとする。

(4) 投稿原稿は、少なくとも、同じ分野の研究者が十分理解できるよう記述すること

(5) 投稿原稿は、本規程と「原稿作成の手引き」に則って作成し、期日までに和泉短期大学研究紀要編集委員会（以下「編集委員会」という。）に提出すること

(6) 原稿は、原則として和文とし、第1頁に表題（和文と英文）、投稿者名（和文と英文）と和文200字程度の抄録（要約）をつけ、目次はつけないこと

(7) 原稿の長さは、単著の場合は本誌仕上がり10頁以内とし、共著（和泉特別研究による論文等を含む。）の場合は20頁以内とすること（図表も頁数に含まれる）

(8) 提出原稿は、原則として光磁気ディスク等の電子媒体または電子メールの添付ファイルで提出する。ファイルの形式は、マイクロソフト社のワード、エクセルまたはそれらの互換ソフトの文書形式とする。電子メールを送信する際は、定められた担当者宛に送信する。併せて、レイアウト等の確認用及び図表の版下として、紙媒体原稿を添付する。両者の内容に異同がある場合は、電子媒体・電子メール添付ファイルを正本とする。

なお、「電子媒体または添付ファイル」の提出は、

提出原稿時の1回のみとし、初校以降の原稿の修正は、紙媒体原稿の範囲でおこなう。

(投稿原稿提出期日)

第4条 投稿原稿提出期日は、次の通りとする。

(1) 査読付論文 毎年度9月15日

(2) その他の原稿 毎年度1月15日

査読付論文は査読期間を経て1月22日までに完成原稿を提出する。なお、上記(1)(2)及び1月22日が土曜・休日に当たる場合、紙媒体原稿の提出期限は、その直後の平日とする。

(投稿の申込み)

第5条 投稿を希望する者(以下「執筆者」という。)

は、所定の投稿申込書に必要事項を記入し、期日までに、編集委員会に申込む。(区分も記載)

2 投稿申込み受付の時点で予算の都合上「論文の採否及び枚数の調整」が必要な場合、委員長がこれを12月の教授会で通知する。

3 投稿申込み期日は、次の通りとする。

(1) 査読付論文 毎年度7月15日

(2) その他の原稿 毎年度11月30日

なお同日が土曜・休日に当たる場合、申込み期日は、その直後の平日とする。

(編集)

第6条 本誌は、論文、研究ノート、資料、その他の区分で編集し掲載する。区分については、執筆者の希望によることを原則とする。ただし、編集委員会は区分の変更について、執筆者と協議することがある。

(紀要の発行日)

第7条 本誌の発行日は、毎年度3月15日とする。

(本誌の配布)

第8条 本誌の配布は、執筆者(連名者を含む)に5部、教職員各1部とする。その他には適宜配布する。

2 抜刷りは、各論文等1編につき50部を無料で配布する。これを超える部数の希望は事前の申し出により作成し、有料で配布する。

(編集委員会)

第9条 編集委員会は図書委員と必要に応じて学長が指名する若干名の専任教員で組織する。

2 編集委員会には、委員長を置く。委員長は原則として図書館長があたり、会務を統括する。

3 編集委員会は、公正で民主的な運営に努める。

(事務)

第10条 紀要の編集及び刊行に関する処理は、教授会の委託を受けて、編集委員会がこれにあたる。

2 事務手続きは、学術情報ユニットが行う。

(雑則)

第11条 その他紀要への投稿に必要な「原稿作成の手引き」は、別に定める。

(規程の改廃)

第12条 この規程の改廃は、編集委員会の発議に基づき、教授会の承認を経てこれを行う。

附則

この規程は、2005年9月21日(教授会決定日)から実施し、2005年度の「和泉短期大学研究紀要」の編集から適用するものとする。

附則

この規程は、2007年6月27日から改正施行する。

附則

この規程は、2008年5月28日から改正施行する。

附則

この規程は、2008年7月1日から改正施行する。

附則

この規程は、2009年9月30日から改正施行する。

附則

この規程は、2012年7月26日から改正施行する。

附則

この規程は、2013年11月20日から改正施行する。

附則

この規程は、2015年7月22日から改正施行する。

附則

この規程は、2016年6月29日から改正施行する。

## 和泉短期大学研究紀要 第46号

発行 2026年3月16日

編集者 和泉短期大学研究紀要編集委員会

委員長 松浦浩樹 (図書館長・教授)

委員 八代陽子 (准教授)

深町和哉 (事務局次長・学術情報ユニットリーダー)

発行者 和泉短期大学

〒252-5222 神奈川県相模原市中央区青葉 2-2-1

電話 042 (754) 1133 (代)

印刷所 プリントオフィスゼロ





IZUMI JUNIOR COLLEGE  
BULLETIN OF STUDIES

No. 46

March 2026