

【原著論文】

指導が行き届きにくい保育実習生に対する 養成校のかかわり

——進路選択を見据えて——

井上 寿美* ・服部 伸一**
半田 結*** ・廣 陽子**

抄録

本研究の目的は、保育士養成校の実習指導教員が、対人関係に困難さがみられるなど、通常の実習指導では指導が行き届きにくい学生に対して、進路選択を見据えていかなるかかわりをおこなっているのかについて明らかにすることである。保育士養成校の実習指導教員の協力を得て半構造化インタビューを実施した結果、①実習に関する配慮・援助として、教員間の連携、個に応じた丁寧な指導、保育現場との連携、実習履修可否の見極め、保護者への丁寧なかかわり、②就職を見据えた配慮・援助として、保育者としての適性を見極め、自己理解にむけたかかわり、社会に出る最後の砦としての責任遂行、保護者の意向と実態の調整、③就職してからの配慮・援助として、対人関係の築き方をめぐる助言、仕事の適性に関する検討、がおこなわれていることが示された。本結果から、実習指導教員が該当学生にきめ細やかで丁寧なかかわりをおこなう理由は、子どもに対して保育者養成の責任感を抱き、社会モデルで学生をとらえているからであり、このような指導は、かれらの進路選択にあたり、自分を知り、受け入れ、人と関わる自信や安心感を醸成していると考察された。

キーワード：保育実習 就職 養成校 配慮 援助

1. 目的

(1) 研究の背景

わが国の対人援助職養成に関わる実習指導において、対人関係に困難さがみられるなど、通常の実習指導では指導が行き届きにくい学生に関する研究は、少しずつ増加してはいるが未

*大阪大谷大学

**関西福祉大学

***兵庫大学

だ少ないのが現状である。管見の限りでは、看護師志望学生の臨地実習（中尾・田中・豊島 2015；山下・徳本 2016）や作業療法士志望学生の臨床実習（佐々木・八田 2010）、社会福祉士志望学生の社会福祉援助技術現場実習（浅原・上野・若山・ほか 2008）、教員志望学生の特別支援学校における教育実習（長沢 2016；二通 2016）、保育士志望学生の保育実習（三澤 2017）のみである¹⁾。

そのような中、筆者らは、保育実習生の指導経験がある保育者や保育士養成校の実習指導教員の協力を得て、対人関係に困難さがみられるなど、通常の実習指導では指導が行き届きにくい学生の実態を明らかにする調査研究にとりくんできた（井上・服部・半田・ほか 2019；廣・井上・服部・ほか 2021；服部・井上・廣・ほか 2023；井上・服部・廣・ほか 2023）。その結果、保育実習生の指導経験がある保育者のおよそ半分が該当学生の実習受け入れを経験しており²⁾、「指導経験あり」と答えた保育士養成校の実習指導教員の9割が過去3年以内に複数名以上の該当学生を指導している³⁾ことがわかった。

また、該当学生の具体的エピソードから、かれらが対人関係や保育の学びにおいて困っていることが明らかになった⁴⁾。対人関係では、自分の思いを伝えるのが苦手、応答的に他者とかかわるのが苦手、自己の思いに固執、自分の感情をコントロールするのが苦手、他者の思いを想像するのが苦手、他者のことを意識するのが苦手、他者を過剰に意識、感覚刺激に対して過敏に反応、という8つの特徴が認められた。保育の学びでは、読み書き計算など特定の分野だけが苦手、1つの対象に注意を向け続けるのが苦手、記憶が点で存在し時系列でつなげるのが苦手、複数の情報を分けて整理するのが苦手、計画的にものごとを進めるのが苦手、イメージを広げて考えるのが苦手、時間や空間を適切に認識するのが苦手、複数の身体機能を使う協応動作が苦手、という8つの特徴が認められた。

ところで迫（2013）は、「報告・連絡・相談が十分に行えない、ミスをして謝罪できない、フォローされてもお礼が言えないなどの基本的なコミュニケーションが成立しない『困った保育士』」の対処に保育現場が困難を感じており、かれらが「同僚等とのトラブルを経て、退職を求められるなどし、排除されていく傾向にある」と指摘している。論文の発表年から推察すると、すでに10年以上前から養成校を卒業した該当学生が保育現場で働くようになっていたと言える。

さらに迫（2013）は、かれらが保育現場から少しでも排除されないような工夫をおこなうことが、「健常な保育士にとっても仕事がしやすい環境」や、「園児や保護者にとっても温かく養育的な雰囲気になった」園の整備につながると議論している。保育士の労働環境の厳しさが指摘され、保育士不足が叫ばれる昨今、養成校が進路選択を見据えて該当学生にどのようにかかわることができるのかは、保育者養成の重要な課題である。

(2) 研究の目的

本研究の目的は、保育士養成校の実習指導教員（以下、実習指導教員）が、対人関係に困難さがみられるなど、通常の実習指導では指導が行き届きにくい学生に対して、進路選択を見据えていかなるかかわりをおこなっているのかについて明らかにすることである。

通常の実習指導では指導が行き届きにくい学生というのは次のような学生である。保育士養成校（以下、養成校）では、学生を実習に送り出すにあたり、実習指導教員によって実習で必要となる知識や技能を身につけるための指導がおこなわれている。すべての学生が、指導内容を完璧に習得して実習に臨むことができるわけではないが、ほとんどの学生は、実習遂行に支障のない程度に知識や技能を身につけて実習に臨んでいる。ところが決して不真面目なわけではないが、対人関係そのものに困難さがあるなど、実習指導教員が指導するにあたり、どれほど努力や工夫を重ねても、実習で必要となる知識や技能の習得に至らず、特別な配慮が必要となる学生がいる。このような学生を、通常の実習指導では指導が行き届きにくい学生と定義する。

2. 方法

(1) 調査協力者・調査の方法

2023年8月に実習指導教員5人の協力を得て、養成校として該当学生に対してどのようなかかわりをおこなっているのか／おこなってきたのか、について半構造化インタビューを実施した。インタビューはICレコーダーで録音し、後に逐語録を作成した。

調査協力者は、筆者らによる、対人関係に困難さがみられる保育実習生に関するアンケート調査⁵⁾(2021年)においてインタビュー調査の協力依頼をおこなった際に、同意があった教員らである。29人の同意者の中から、その後の調査協力依頼メールに返信があり、同意があった時点で中部・近畿ブロックの養成校に勤務している教員の中から性別のバランスなどを勘案して選んだ。中部・近畿ブロックをとりあげたのは、近畿ブロックは筆者らの勤務校の所属ブロックであり、中部ブロックはそれに近接するブロックとなるからである。

表1 インタビュー調査の概要

調査協力者	勤務校（校種）	調査日	調査時間	調査方法	調査者
A	四年制大学	2023年8月4日	約1時間	オンライン	服部・井上・廣・半田
B	四年制大学	2023年8月8日	約1時間	対面	服部・井上・廣
C	専門学校	2023年8月8日	約1時間	対面	服部・井上・廣
D	専門学校	2023年8月23日	約1時間	対面	服部・井上・廣・半田
E	四年制大学	2023年8月23日	約1時間	対面	服部・井上・廣・半田

調査協力者の勤務校の校種や調査日、調査時間、調査方法、調査者などインタビュー調査の概要については表1を参照されたい。

(2) 分析方法

調査で得られたインタビュー資料は質的記述的研究法で分析をおこなった。まず逐語録の中から実習や就職など、進路選択にかかわりのある語りを抽出した。次にそれらを意味のまとまりごとに切片化して64のセグメントを切り出し、実習指導教員による該当学生へのかかわりに注目してそれぞれのセグメントにコードを付し、コード間の関係性をふまえてカテゴリ化をおこなった。複数のカテゴリを該当学生へのかかわりの場面をもとにコア・カテゴリに分類した。カテゴリは【 】, コードは〈 〉で表記した。

(3) 倫理的配慮

関西福祉大学教育学部倫理審査委員会の承認（承認番号3-0714号）を得るとともに、「日本保育学会倫理綱領」を遵守して実施した。

3. 結果

5人の実習指導教員による進路選択を見据えた当該学生へのかかわりとして28のコードが抽出され、11のカテゴリに整理・分類することができた。かかわりの場面に注目すると、それらは3つのコア・カテゴリに分類できた（表2参照）。以下ではコア・カテゴリごとに述べることにする。なお、「」は逐語録からの引用である。

(1) 実習に関する配慮・援助

実習に関する配慮・援助の場面では、【教員間の連携】【個に応じた丁寧な指導】【保育現場との連携】【実習履修可否の見極め】【保護者への丁寧なかかわり】という5つのカテゴリが抽出された。

1) 教員間の連携

カテゴリ【教員間の連携】は〈教員間で役割を分担して指導にあたる〉〈教員間で情報を共有しながら指導にあたる〉という2つのコードで構成された。

養成校では学生の実習にむけて、実習指導を直接担当する教員だけでなく、養成課程の教科目を担当する教員が複数でかかわる場合が多い。時にはそれらの教員が、該当学生のゼミナールを担当していることもある。該当学生に対して複数の教員が各々の専門性を活かしながら、

指導が行き届きにくい保育実習生に対する養成校のかかわり

表2 実習指導教員の該当学生へのかかわり

コア・ カテゴリ	カテゴリ	コード	セグメント数
実習に関する 配慮・援助	教員間の連携	教員間で役割を分担して指導にあたる	2
		教員間で情報を共有しながら指導にあたる	5
	個に応じた丁寧な指導	個別指導内容についての理解を確認する	2
		自己決定を尊重する	2
		実習中に具体的事例に即して個別指導をする	2
		実習中の緊張をやわらげる方法を具体的に伝える	1
		実習園が指導に困らないように園と情報を共有する	2
	保育現場との連携	実習前に保育現場を体験する機会を設ける	2
		保育現場の見立てを指導の参考にする	2
		授業に休まず出席できるかどうかをみる	3
	実習履修可否の見極め	時間を守ることができるかどうかをみる	2
		期限を守って授業課題を提出できるかどうかをみる	2
		言われたことができるかどうかをみる	3
		授業が理解できているかどうかをみる	6
		保護者への 丁寧なかかわり	保護者に学びの状況を伝える
	保護者の気持ちを受けとめる	2	
就職を見据えた 配慮・援助	保育者としての 適性を見極め	会話の中に違和感があるかどうかをみる	1
		人としての痛みに共感できるかどうかをみる	1
		複数教員の視点で判断する	1
		保育現場の視点を取りいれて判断する	3
	自己理解にむけた かかわり	本人の課題を具体的に提示する	2
		本人のプライドを傷つけない	1
	社会に出る前の最後の 砦としての責任遂行	実体験をふまえて進路変更をうながす	7
		就職先との連携の仕方を模索する	3
保護者の意向と実態の調整	保護者の意向と折り合いをつける	2	
就職してからの 配慮・援助	対人関係の築き方を めぐる助言	周りからのサポートに気づけるように具体的に話をする	1
		しんどいことを具体的に周りに伝えるようにうながす	1
	仕事の適性に関する検討	悩みについて一緒に考える	1
合計数	11	28	64

各々の立場でかかわることが可能である。実習指導教員が「きつい役」を担うと、他の教員が「ほわっと受けとめ」る役を担ったり、実習指導教員が該当学生の「対人スキルの学習」を専門の教員に頼っておこなってもらったりするなど、教員間の連携がはかられていた。

また、上記のような指導を進めていくにあたり、教員間で情報共有がなされていた。教育実習や施設実習といった保育実習以外の実習を指導する教員との情報共有をはじめとし、学生に関する記録を、実習にかかわる全教員が共有できるシステムのもとで共有されていた。当該学

生が学内の相談センターを利用している場合などには、「そういう先生方に『どうですか』ってちょっと連携して様子を聞いたり」するなど、授業担当者以外との情報共有もおこなわれていた。

2) 個に応じた丁寧な指導

カテゴリ【個に応じた丁寧な指導】は、〈個別指導内容についての理解を確認する〉〈自己決定を尊重する〉〈実習中に具体的事例に即して個別指導をする〉〈実習中の緊張をやわらげる方法を具体的に伝える〉という4つのコードで構成された。

該当学生は、情報を収集したり適切に扱ったりすることに困難を抱くことがある⁶⁾。実習の履修にむけて、該当学生のこのような特徴をとらえた丁寧な指導がおこなわれていた。面談終了後に該当学生に面談で何が分かったのかを尋ね、それを「本人に書かす」、あるいは「ルール違反の時に警告書を渡す」ことで指導内容の可視化がおこなわれていた。実習履修要件が満たされたなら、宿泊を伴う施設実習において、「複数の友だちと行くと逆に委縮してしまう、その子たちに気を遣って自分の特性（＝良さ：筆者注）が発揮できない」ため、施設実習に1人で行きたいという本人の希望を優先したり、本人が希望する限りは再履修の機会を保障したりしていた。

園から当該学生が実習中にパニックになりそうであると実習の困難さについて電話を受けた際には、該当学生が実習を終えて帰宅する時間をみはからって本人に架電し、園から電話があったことを伏せて実習の状況を聞きとり、「こうしてみたら、ああしてみたら」「ウワッとなりそうな時は、こんなことしたらいいやん」ときわめて具体的に助言がなされていた。また、実習訪問ができる場合は、園側に個別の時間をもらい「教えたやん、この間な」というように、実習前の授業を振り返り復習できるような具体的な指導がおこなわれていた。

3) 保育現場との連携

カテゴリ【保育現場との連携】は、〈実習園が指導に困らないように園と情報を共有する〉〈実習前に保育現場を体験する機会を設ける〉〈保育現場の見立てを指導の参考にする〉という3つのコードで構成された。

該当学生は、通常の実習指導では指導が行き届きにくい学生であるため、実習園においても同様のことが起きないかと懸念される。そこで実習指導教員は、実習園の保育者が複数回同じ内容の指導をおこなっても該当学生が理解に至らない場合などに、「園さんも多分きつく言うのも嫌やろうし」という配慮から、該当学生の養成校での具体的な様子を実習園に伝えていた。実習園が、該当学生には「何回か繰り返して言う」ことが必要であることを理解した上で、学生に合ったかかわりができるようにしていた。

また、平日は授業が詰まっていたりなかなか保育現場で体験学習をおこなう機会がもてない中であっても、授業のない土曜日に子育て支援をおこなっている園に行き保育に参加させてもらうなど、何らかの形で実習前に保育現場を体験する機会が設けられていた。そして実際に子どもとかかわる様子を園の先生から聞いて学生指導の参考にしていた。

4) 実習履修可否の見極め

カテゴリ【実習履修可否の見極め】は、〈授業に休まず出席できるかどうかをみる〉〈時間を守ることができるかどうかをみる〉〈期限を守って授業課題を提出できるかどうかをみる〉〈言われたことができるかどうかをみる〉〈授業が理解できているかどうかをみる〉という5つのコードで構成された。

該当学生の実習履修にあたっては様々な配慮をおこないつつ、実習指導者は、実習履修の可否を見極める際のいくつかの基準を備えていた。またその基準は5人の調査協力者で共通する傾向にあった。対人関係において課題があっても、授業に休まず出席し、時間を守ることができる「真面目」さがあり、期限を守って授業課題を提出する「スケジュール」管理や、言われたことができ、授業が理解できていれば、「学力の問題」はなく資格取得の可能性は高いととらえられていた。

5) 保護者への丁寧なかかわり

カテゴリ【保護者への丁寧なかかわり】は、〈保護者に学びの状況を伝える〉〈保護者の気持ちを受けとめる〉という2つのコードで構成された。

複数の条件で実習履修の可否を判断し、実習履修が難しいとなった場合は、早めに保護者面談がおこなわれていた。その際には一方的に養成校の側の思いを伝えるのではなく、保護者の気持ちに寄り添い、可能な限り保護者の要望を受けとめる方向で話し合いがおこなわれていた。

(2) 就職をみすえた配慮・援助

就職をみすえた配慮・援助の場面では、【保育者としての適性を見極め】【自己理解にむけたかかわり】【社会に出る前の最後の砦としての責任遂行】【保護者の意向と実態の調整】という4つのカテゴリが抽出された。

1) 保育者としての適性を見極め

カテゴリ【保育者としての適性を見極め】は、〈会話の中に違和感があるかどうかをみる〉〈人としての痛みに共感できるかどうかをみる〉〈複数教員の視点で判断する〉〈保育現場の視

点をとりいれて判断する」という4つのコードで構成された。

実習履修は養成校における学びの一環であり合理的配慮の対象となる。それゆえ実習を無事に終えれば資格取得に至る。しかしその資格を活かして就職するかどうかは別問題と考えられていた。実習指導者は、会話の中にある違和感や痛みに共感できるかどうかをふまえて保育者としての適性を見極めていた。会話の中にある違和感は、「なかなか説明できないところがある」とのことであったが、「何かこの子、普通の反応じゃないな」という保育者養成にかかわってきた教員ならではの「勘」のようなものが大切にされていた。また保育の仕事に就くには対人関係のとり方に課題が認められていたとしても、該当学生がその仕事に就くことを希望し、かつ人としての痛みに共感できるならば、保育職に就く方向で検討がおこなわれていた。そしてそれらの判断にあたっては、実習園の保育者の評価もとりいれ、学内の複数の教員で協議されていた。

2) 自己理解にむけたかかわり

カテゴリ【自己理解にむけたかかわり】は、〈本人の課題を具体的に提示する〉〈本人のプライドを傷つけない〉という2つのコードで構成された。

該当学生にかかわらず、就活の第一歩は自己分析であり、進路選択には自己理解が欠かせない。しかし、自分の思いに固執してしまったり、自分の感情をコントロールしたりするのが苦手な⁷⁾該当学生は自己理解に困難が伴う。そのため、該当学生の自己理解をうながすために、実習園から返ってきた評価のコメントを園の了解を得た上で、そのまま読みあげて伝えることがおこなわれていた。また、該当学生が自らの不十分な点に目を背けようとしても「逃げる」ことを許さず、「それでええんか」と徹底して学生に対峙していた。このように厳しく迫る指導ではあるが、該当学生の「プライドもあるので、なかなかちょっと難しい」と感じられる中で、プライドを傷つけないように配慮されていた。

3) 社会に出る前の最後の砦としての責任遂行

カテゴリ【社会に出る前の最後の砦としての責任遂行】は、〈実体験をふまえて進路変更をうながす〉〈就職先との連携の仕方を模索する〉という2つのコードで構成された。

すべての調査協力者が、保育職に就くことが難しいという判断に至った学生に対して、実習経験などの振り返りをとおして保育職以外の仕事に就くことを勧めていた。障害者通所施設の職員や介護職など、「本人ものびのび、いきいきできる」ように、「ちょっとずつ違う方向へ『どう?』みたいな形で面談」、「違う職種のほうに目が行く、そういう面談」がおこなわれていた。そして、面談によって進路変更がなされたかどうかにかかわらず、養成校として、該当学生が社会に出て「現場で働くためにはどういったサポートをしたらいいのか」、「就職先とどう

連携をとっていくのか」というように、いま何が養成校の自分たちにできることであるのかということ考えたかかわりが模索されていた。

4) 保護者の意向と実態の調整

カテゴリ【保護者の意向と実態の調整】は、〈保護者の意向と折り合いをつける〉という1つのコードで構成された。

保育現場への就職が難しいと判断されても、保護者が保育現場に就職させたいという強い意向をもっていれば、該当学生も保育現場で就職先を探すことになる場合がある。そのような時に、正職では難しいとの判断から、「やんわり、やんわり」保護者と何度か話し合いながら、非常勤職で保育現場に就職できるようにするなど、該当学生の実態と保護者の意向との間で折り合いのつく着地点が見出されていた。

(3) 就職してからの配慮・援助

就職してからの配慮・援助の場面では、【対人関係の築き方をめぐる助言】【仕事の適性に関する検討】という2つのカテゴリが抽出された。

1) 対人関係の築き方をめぐる助言

カテゴリ【対人関係の築き方をめぐる助言】は、〈周りからのサポートに気づけるように具体的に話をする〉〈しんどいことを具体的に周りに伝えるようにうながす〉という2つのコードで構成された。

該当学生は、他者の思いを想像したり、自分の思いを伝えたりすることが苦手である⁸⁾。就職先で自分に対して相当の配慮がなされていても、それに気づくことが難しく「当たり前とってしまう」傾向にある。そのため、職場でおこなわれている配慮について1つ1つを具体的に言葉にして本人が気づけるようにしていた。また、配慮に気づけないだけでなく自分の不十分さに気づくのも難しいため、「何がしんどいか」ということが把握できていないこともある。何度も注意を受けて指導されていることは何かということから、「自分がちょっとしんどいと思っていること」を明確にし、それを具体的に「主任なり、園長先生なりに伝えておく」ように働きかけていた。

2) 仕事の適性に関する検討

カテゴリ【仕事の適性に関する検討】は、〈悩みについて一緒に考える〉という1つのコードで構成された。該当学生が就職後に仕事のつらさを話す際には、本人のつらさに共感するだけでなく、それほどのつらさがあるということは、仕事が合っていないのではないかと仕事の

適性について考えることがおこなわれていた。

(4) 小括

養成校では、対人関係に困難さがみられるなど、通常の実習指導では指導が行き届きにくい学生に対して進路選択を視野に入れたきめ細やかで丁寧な指導がおこなわれていた。

実習に関する配慮・援助では、教員間による学内連携や保育現場との学外連携のもと、該当学生の特性を考慮して個に応じた指導が工夫されていた。実習履修の可否を見極める判断基準があり、判断結果を保護者と共有するなど保護者へも丁寧なかかわりがなされていた。

就職を見据えた配慮・援助では、複数の視点で保育者としての適性を見極め、該当学生の自己理解に向けたかかわりがおこなわれていた。該当学生に対して保育以外の仕事に就くよう進路変更をうながすなど、該当学生が社会に出る前の最後の砦としての責任が養成校にはあるととらえられていた。また、保護者の意向もくみとりながら、学生の実態との調整がはかられていた。

就職してからの配慮・援助では、職場での対人関係の築き方をめぐる助言を具体的におこない、職場で躓いた場合には仕事の適性に関して検討がおこなわれていた。

4. 考察

筆者らの全国調査において、該当学生は、対人関係において、自分の思いを伝えることができず他者とうまくかかわれない姿と自分の思いを強く主張しすぎて他者とうまくかかわれない姿、あるいは、他者の思いをくみとることができず他者とうまくかかわれない姿と他者の思いを過剰にくみとってしまうことにより他者とうまくかかわれない姿という、相反する姿を併存させていることがわかった。また、保育の学びにおいて、情報を収集すること／適切に扱うこと／予測することに困難がある姿や、情報に基づいて行動することに困難がある姿が認められた。かれらへのかかわりの難しさをみてとることができる。(井上・服部・廣・ほか 2023)

しかし、小括で述べたように実習指導教員は、対人関係に困難さがみられるなど、通常の実習指導では指導が行き届きにくい学生に対して、進路選択を視野に入れたきめ細やかで丁寧な指導をおこなっていた。ここでは、大学教員の多忙化が議論される⁹⁾状況の中で、かかわりの難しい該当学生に対して、実習指導教員は、なぜきめ細やかで丁寧なかかわりをおこなうことができるのか、また実習指導教員のかかわりが該当学生の進路選択にどのような影響を与えているのかについて考察を加える。

(1) 子どもに対して保育者養成への責任感を抱き、社会モデルで学生をとらえる

かかわりに難しさのある該当学生に対して、実習指導教員はなぜきめ細やかで丁寧なかかわりをおこなうことができるのであろうか。結論を先に言えば、その理由として次の2点が考えられる。1点は、保育職はおとなからの保護や付与がより必要とされる乳幼児とかかわる対人援助職であることから、実習指導教員は、子どもに対して保育者養成への責任感を強く抱いているからである。2点は、社会モデルで該当学生をとらえているからである。

まず1点めについて述べる。以前の論稿で筆者らは、「子どもに対して危険な行動をとることや、情緒的交流が困難であることに対する合理的配慮は、幼い子どもの安全・安心が保障されなければならない保育実習において可能なのであろうか。(略)保育実習における合理的配慮をめぐるのは、今後、保育士養成校と実習先保育所の間で、子どもの安全・安心を第一義的に考慮」する必要があると議論してきた(井上・服部・半田・ほか2019:25)。

また、先の全国調査においても、該当学生への面談以外でどのような対応がなされているかという質問に対して、次のような自由記述があった。「学生の事を思うと免許があると良いなと思うが(略)、危機に対応する力が弱いので、子どもの命を守れるかどうか不安である。実習に行く前の規定の見直し等を話している」。該当学生の免許取得を応援したいという思いと、子どもの安全に対するかかわりが保障できるのか、というせめぎ合いを読みとることができる。

リズム体操や弾き歌いなど、どれほど優れた保育技術をもっていたとしても、子どもの安全・安心を保障できない保育者に子どもを託すことはできない。子どもは保育者を選ぶことができないのであるから、どの保育者であっても子どもが安心できるような保育者養成が必須となる。実習指導教員は、このことを強く意識しているからこそ、保育職をめざす該当学生に対してきめ細やかで丁寧なかかわりをおこなわざるを得ないのではないかと考えられる。

次に2点めについて述べる。自分の思いを伝えるのが苦手、応答的に他者とかわるのが苦手、自分の思いに固執、自分の感情をコントロールするのが苦手、他者の思いを想像するのが苦手、他者のことを意識するのが苦手、他者を過剰に意識、感覚刺激に対して過敏に反応など、これらは、該当学生の対人関係の実態である(井上・服部・廣・ほか2023)。仮に、これらの実態が周りのかかわりがどのように変化しても変わらないものであるととらえられていたならば、実習指導教員は、きめ細やかで丁寧なかかわりをおこなうのであろうか。おそらく機械的に実習履修不可と判断するであろう。そうすれば実習期間中、帰宅後の該当学生に架電したり、実習訪問の際に特別な時間をとったりする必要もなくなるし、負担感のある面談¹⁰⁾を繰り返しおこなう必要もなくなるからである。

それではなぜそのような対応をとらないのかと考えると、実習指導教員は、該当学生の周りの環境が変化すれば、発達上の特徴に何がしかの変化がみられるかもしれないと考えているか

らではないだろうか。実習指導教員のきめ細やかで丁寧なかかわりには、まず自らのかかわりを変え、実習園の保育者のかかわりを変えてもらうことにより、該当学生が有する困難の表れ方が軽減されるかもしれないという願いをみてとることができる。

以上から、実習指導教員が該当学生に対してきめ細やかで丁寧なかかわりをおこなう理由の2点は、実習指導教員が、社会モデルで該当学生をとらえているからであると考察される。

(2) 自分を知り、受け入れ、人と関わる自信や安心感を醸成する

実習指導教員のきめ細やかで丁寧なかかわりは、該当学生の進路選択にどのような影響を与えているのであろうか。「発達障碍」のある人の高等教育段階での支援に関する論稿の中で、毛利（2020）は次のように述べている。

一般的に就労の準備というのは、大まかに分けると4つの準備領域がある。1つは、①自信と他者や社会への信頼感がある程度獲得していることが前提となり、社会的・経済的に自立して生きていく心構えを持つことである。2つは、②子どもの頃から家庭や学校、地域社会での教育や経験を通して育まれることにより、働くための倫理・道徳、態度、コミュニケーションやマナーを身につけることである。3つは、③自己理解と結びつき、自分に合った業界・職種、働き方を考え、選択することである。4つは、④求人情報を探して採用試験を受けるなど目的の仕事に就くための具体的な行動を起こすことである。これらは、①から④へというように漸進的なものではなく、相互に影響しながら変化する。しかし、「発達障碍」のある学生は、小・中学校に適応できず、学校に通って集団生活を経験したことのないまま大学に入学していたり、学校生活や人間関係で苦勞していたり、自分の体調や気もちをうまくコントロールできず、将来を思い描くことができず、①～④のいずれもが難しくなっている場合が多い。

そのため、毛利（2020）は、かれらには、「一般的な就職活動の準備期よりも早いうちから介入し、就労について話題にし、本人の準備状態に合った支援や情報を提供すること」が求められると言う。そして、「就労そのものについて扱うのではなく、大学生活を通して学業や人間関係、自分のことなどについて継続してカウンセリングを行い、一緒に問題に取り組む経験を重ねることによって、問題対処のスキルが身につくだけでなく、自分を知り、受け入れ、人と関わる自信や安心感が醸成」される必要があると述べている。

保育士資格取得のためには、通常、短期大学・専門学校では1年次から、四年制大学では2年次から、保育職に就くということを目指して実習に向けた指導が始まることが多い。また、実習前に保育現場を経験する機会が設けられていたりする。このような養成校のとりくみは、結果として、該当学生に「一般的な就職活動の準備期より早いうちから介入し、就労について話題」にすることになっている。加えて、実習履修は実習園という学外の学びとなるため、実習履修の可否についてはより慎重な判断が求められる。そのため、該当学生の特性に応

じた丁寧な指導が展開され、複数回の面談がくり返される。それは該当学生にとって、「本人の準備状態に合った支援や情報を提供」される機会になっていると言える。

実習履修が可能となれば、該当学生には実習中も個別の電話対応や実習訪問で特別に指導の時間が設けられることも多い。また、進路選択に向けても、保育職に就くか否かをめぐり、自己理解にむけたかかわりがおこなわれる。時には進路変更にむけたはたらきかけがおこなわれることもある。このようなかかわりは、該当学生が「大学生活を通して学業や人間関係、自分のことなどについて継続してカウンセリング」を経験することであり、実習指導教員と「一緒に問題に取り組む経験を重ねることによって、問題対処のスキル」を身につけ、やがては「自分を知り、受け入れ、人と関わる自信や安心感が醸成」されることにつながっているのではないかと考えられる。

以上から、実習指導教員のきめ細やかで丁寧なかかわりは、該当学生が進路選択をおこなうにあたって必要とされる、「自分を知り、受け入れ、人と関わる自信や安心感の醸成」に影響を与えていると考察される。

5. 結論

本研究の目的は、保育士養成校の実習指導教員（以下、実習指導教員）が、対人関係に困難さがみられるなど、通常の実習指導では指導が行き届きにくい学生に対して、進路選択を見据えていかなるかかわりをおこなっているのかについて明らかにすることであった。実習指導教員5人の協力を得て、養成校として該当学生に対してどのようなかかわりをおこなっているのか／おこなってきたのか、について半構造化インタビューを実施した。

その結果、次の3点が明らかになった。①実習に関する配慮・援助では、教員間による学内連携や保育現場との学外連携のもと、該当学生の特性を考慮して個に応じた指導が工夫されていた。実習履修の可否を見極める判断基準があり、判断結果を保護者と共有するなど保護者へも丁寧なかかわりがなされていた。②就職を見据えた配慮・援助では、複数の視点で保育者としての適性を見極め、該当学生の自己理解にむけたかかわりがおこなわれていた。該当学生に対して保育以外の仕事に就くよう進路変更をうながすなど、該当学生が社会に出る前の最後の砦としての責任が養成校にはあるととらえられていた。また、保護者の意向もくみとりながら、学生の実態との調整がはかられていた。③就職してからの配慮・援助では、職場での対人関係の築き方をめぐる助言を具体的におこない、職場で躓いた場合には仕事の適性に関して検討がおこなわれていた。

これらの結果をふまえ、実習指導教員が該当学生にきめ細やかで丁寧なかかわりをおこなう理由とかれらへの影響について考察した。理由は、保育職はおとなからの保護や付与がより必

要とされる乳幼児とかかわる対人援助職であるため、実習指導教員は、子どもに対して保育者養成への責任感を強く抱いているからであり、社会モデルで該当学生をとらえているからである。影響は、該当学生が進路選択をおこなうにあたって必要とされる、「自分を知り、受け入れ、人と関わる自信や安心感の醸成」であると考察された。

※本研究は、科研費（課題番号 20K02663）の助成を受けて実施した。

注

- 1) 大阪教育大学は、2021 年度に文部科学省「教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の一環として、「教員実習に参加する障害のある学生に対する合理的配慮の在り方の検討に関する調査研究」を実施し、2022 年に「障がいのある学生の教育実習における合理的配慮に関する対応マニュアルとチェックリスト」を発表している。
- 2) 2017 年 11 月～12 月に保育実習生指導経験のある保育者 70 人の協力を得て調査を実施した（有効回答率 65.7%）。該当実習生の指導経験者は 52.2%であった（井上・服部・半田・ほか 2019）。
- 3) 2021 年 10 月～12 月に、全国保育士養成協議会に加盟する大学・短期大学・専門学校 535 校、607 養成課程の保育実習指導の担当者の協力を得て調査を実施した（有効回答率 30.8%）。過去 3 年以内に、勤務していた／勤務している養成校において該当学生を 2 人以上指導した経験者は 90.2%であった（服部・井上・廣・ほか 2023）。
- 4) 注記 3 の調査において、これまでに対応してきた複数の指導困難な学生の中から、最も指導が困難であると感じた 1 名の学生について回答された具体例やエピソードを 453 のセグメントに切片化し、それぞれのセグメントにコードを付してカテゴリ化をおこなうことで特徴を抽出した（井上・服部・廣・ほか 2023）。
- 5) 注記 3 の調査をさす。
- 6) 注記 3 の調査において該当学生の学びの実態として「1 つの対象に注意を向け続けるのが苦手である」「記憶が点で存在し時系列でつなげるのが苦手である」「複数の情報を分けて整理するのが苦手である」という特徴が見出されている。
- 7) 注記 3 の調査において、当該学生が対人関係において困っていることとして「自分の思いに固執してしまう」ことや、「自分の感情をコントロールするのが苦手である」という特徴から、自分の側に非があってもそれを認めることができず他者に責任転嫁する姿などが見出されている。
- 8) 注記 3 の調査において、当該学生が対人関係において困っていることとして「自分の思いを伝えるのが苦手である」ことや、「他者の思いを想像することが苦手である」という特徴が見出されている。
- 9) 文部科学省委託調査「教育と研究の充実に資する大学運営業務の効率化と教職協働の実態調査」によれば、大学運営業務のうち、委員会・会議の対応等や事務書類の作成などの業務は負担が大きいとの声が多く、今後、大学運営業務の内容を参考に、各大学の実情に応じて、教員しか行えない業務か否かを整理・検証し、改善に取り組むことが必要であると報告されている。（株式会社マインドシェア 2020）
- 10) 注記 3 の全国調査で、該当学生との面談における反応として次のような自由記述があった。「自分は絶対問題がないと思いきりで、教員のいうことを受け入れず、怒りをあらわにする。物を投げる、泣き叫ぶなど」「反論が多く、納得した様子ではなかった」。

【文献】

- 浅原千里・上野千代子・若山 隆・ほか（2008）「社会福祉現場実習を希望した発達障害学生への自己認知支援の実際－セルフ・エスティームを低下させない学内機関との連携のあり方－」『日本福祉大学社会福祉論集』119, 193-207.
- 服部伸一・井上寿美・廣 陽子・ほか（2023）「対人関係に困難さがみられる保育実習生に関する全国調査」『関西福祉大学研究紀要』26, 65-73.
- 廣 陽子・井上寿美・服部伸一・ほか（2021）「気になる保育実習生の実態－養成校・実習園へのインタビューを通して－」『関西福祉大学研究紀要』24, 21-27.
- 井上寿美・服部伸一・半田 結・ほか（2019）「特別な配慮を必要とする保育実習生に対する指導上の困難に関する実感調査」『大阪大谷大学教育学部幼児教育実践研究センター紀要』9, 15-26.
- 井上寿美・服部伸一・廣 陽子・ほか（2023）「指導が行き届きにくい保育実習生の実態－対人関係に困難さがみられる実習生の指導に関する全国調査から－」『大阪大谷大学教育学部幼児教育実践研究センター紀要』13, 1-20.
- 株式会社マインドシェア（2020）「先導的の大学改革推進委託事業－教育と研究の充実に資する大学運営業務の効率化と教職員協働の実態調査【調査報告書】」（https://www.mext.go.jp/content/20200721-mxt_gaigakuc3-000008942_1.pdf, 2023.12.28）.
- 三澤 恵（2017）「配慮を必要とする学生の学外実習における支援体制の課題について－幼稚園教諭・保育士を目指す発達障害学生の学ぶ環境を保障するための支援体制－」『梅光学院大学論集』50, 37-47.
- 毛利真紀（2020）「第8章 高等教育段階での支援」大倉得史・勝浦真仁『発達障害のある人と共に育ち合う－「あなた」と「私」の生涯発達と当事者の視点』金芳堂, 197-224.
- 中尾幹子・田中千寿子・豊島めぐみ（2015）「看護基礎教育における学生への発達障害支援の現状」『大阪信愛女学院短期大学紀要』49, 15-25.
- 長沢修司（2016）「発達障害や精神的な困難を抱える教育実習生への指導と課題」『教師教育研究』29, 55-59.
- 二通 諭（2016）「発達障害や精神的な困難を抱える学生が教育実習に取り組む際の課題と支援」『教師教育研究』29, 33-43.
- 迫 共（2013）「処遇に困難を感じる保育士への対応をめぐる試論－排除を生まない保育園運営のために－」『大阪市社会福祉研究』36, 15-25.
- 佐々木祐子・八田達夫（2010）「臨地実習における学生の困難さの分析～発達障害の観点から～」『作業療法教育研究』10（1）, 15-22.
- 山下知子・徳本弘子（2015）「発達障害及び発達障害の疑いのある看護学生の臨地実習における学習困難の様相」『埼玉医科大学看護学科紀要』9（1）, 11-17.