

グループワークにおける保育者の体験過程

稲場 健 (プラーカスマイルランド発達支援センター)

キーワード：保育者、グループワーク、体験過程

The experiencing process of nursery school and kindergarten teachers in group work

Takeshi INABA (Plakasmileland developmental support center)

Key words : nursery school and kindergarten teachers, group work, experiencing process

I. 問題と目的

保育士及び幼稚園教諭（以下、保育者とする）は、多忙な業務を行っている。保育所保育指針解説書（2008）には、保育士は入所する子どもの保育のほか、入所する子どもの保護者に対する支援だけでなく、地域の子育て家庭に対する支援等も行う役割が明記されている。また、幼稚園教育要領解説（2008）においても、幼稚園教諭は幼児への教育のほか、子育ての支援のために、「地域における幼児期の教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること」と明記されている。

このように役割や負担が増している保育者の現状の中で、橋ら（2009）は、「マンパワーとして保育士をサポートすることの重要性」を述べている。保育者の業務の大変さを踏まえ、どう支援していくかを考えたときにマンパワーの活用が重要ということである。しかしその保育者を支えるマンパワーも決して充分とはいえないという、保育者を支援する側の現状もあるであろう。

このような保育者をとりまく厳しい現状の中で、保育者を支援する有効な方法としてはどのようなものがあるだろうか。

今回、筆者が所属しているA市にある民間の発達支援センターで、保育者を支援する目的でグループワークをとりいれた講座を実施した。本論では、今後の保育者支援に活かすために、グループワークにおいて保育者がどのような体験をしていたかを検討する。

II. グループワークの定義

今日、グループワークは分野を問わず、様々な場所で活用されている。古くは社会福祉領域の社会改良運動としてされたもの（犬養ら・2007）や、人間関係の訓練などを目的とするグループ経験としては社会心理学者レヴィンらのTグループ（野島・1992）などがあり、その後も多くの分野で活用され、現在は種類も様々である。

例えば、丹治（2013）は、グループワークの定義を、「2人以上の個人が集団活動に参加することで相互に影響を受け、心理的に変化・成長・発達するプロセス」としている。また、高田ら（2007）は、同様にその定義を「集団でプログラム活動を活用しながら個人の課題、社会の諸問題について、よりよく対処できる能力を醸成する支援の1方法」としている。

このようにグループワークの定義は、その用いられ方や種類により必ずしも一様ではない。さらにグループワークに類するものとして、構成的グループ・エンカウンター（國分・1992）などがあるが、丹治（2013）は、これらとグループワークの区別も必ずしも明確ではないとしている。

以上より、グループワークといった場合、共通の定義が明確にあるものではないといえるだろう。

本論においては、グループワークにおける体験過程を検討するので、心理的な面に着目したいと考える。その上で、参加数、活動内容などの構造においても比較的広義に捉えることのできる丹治（2013）

の定義を用いることとする。つまり、本論でのグループワークは「2人以上の個人が集団活動に参加することで相互に影響を受け、心理的に変化・成長・発達するプロセス」とし、述べていくこととする。

Ⅲ. グループワークの構造

講座にて、グループワークは1ヵ月の間隔をあけて計4回実施した。話し合う内容のテーマは1回目と2回目は「子どもへの対応」、3回目と4回目は「保護者対応」とした。グループ分けは筆者（主催者）が行った。その他、グループワークの構造を表1に示した。

グループワークの時間と進め方は、筆者（主催者）が参加者全体に説明した。

計4回の講座（グループワーク）で、幼稚園教諭20名、保育士15名が参加した。性別は女性が33名、男性が2名であった。参加料は無料であった。

Ⅳ. グループワークで体験されたデータの収集方法

1. 方法

(1) 講座の感想

講座終了後、筆者（主催者）が参加した保育者に用紙を配り、協力いただける方に自由記述にて感想を無記名で記入してもらった。同じテーマの講座は

原則として同じ参加者の為、2回目と4回目の講座終了後に、感想の記入を依頼した。

(2) グループワークでの代表者の発表内容

グループワークにおいて各グループの代表者が最後に発表した内容を、筆者（主催者）が筆記にて記録した。

2. 倫理的配慮

講座及び講座の感想の内容については、研究、研修等を含み、今後の保育者支援に役立てる目的においてのみ、個人が特定されない配慮をした上で活用させていただくことがある旨、対象者を含んだ講座の参加者に口頭で伝え、了解を得た。

V. グループワークでの体験の分析と結果

1. 分析の手順

講座の感想は、35名中25名の参加者から得た。その25名のうち、グループワークの感想が述べられていた13名の感想を分析対象とした。グループワークでの代表者の発表内容は、1～4回目までの計12名分の内容を分析対象とした。両者、計25名分の感想及び発表内容を、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTAとする）の手順（木下・2003）に基づき、「グループワークにおいてどのような体験をしていたか」というテーマで分析した。

具体的な手順としては、分析テーマに沿い、具体例から概念を生成した。概念を創る際には、概念

表1 グループワークの構造

種別	構造		内容
開催形態			筆者の所属する民間の発達支援センターが独自に開催（主催）。
参加形態			自由意思による参加。
メンバーの固定の別			同一テーマである1回目と2回目及び3回目と4回目を同じメンバーで固定して実施。
グループ分けの状況			他園の保育者同士がメンバーになるように、筆者（主催者）がグループ分けを行った。
1グループの人数			5人前後。
グループワークの時間			1時間。
グループワークの進め方	導入（5分）		自己紹介をし、司会及び最後に発表をする代表者をグループメンバーで自由に決めてもらう。
	展開（45分）		テーマに関する困りごとを自由に話し合う。
	結び（10分）		グループ毎にどのようなことが話し合われたかを代表者に発表してもらう。全体で共有する。

名、定義、具体例、概念生成の検討メモを記した理論的メモから成る分析ワークシートを作成した。分析ワークシートの例を表2に示す。

次に作成した分析ワークシートをもとに概念間の関係を検討し、カテゴリーを生成した。そして、カテゴリー相互の関係を検討し、保育者の体験過程モデルの図を作成した。最後に保育者の体験過程をストーリーラインとして文章化した。

2. 概念及びカテゴリーの生成

M-GTAの手順で分析した結果、22の概念と11のカテゴリーを生成した。また、カテゴリー相互の関係を検討した結果、3つのコアカテゴリーを生成した。このコアカテゴリーは、保育者の体験の中核となるものと位置づけられた。これらの一覧を表3～表5に示す。

3. グループワークにおける保育者の体験過程モデル図

各概念、各カテゴリーの関係を保育者の体験過程モデルとして図1に示した。《 》はコアカテゴリー、〈 〉はカテゴリー、【 】は概念を表している。()内の数字は各カテゴリー、概念の延人数

を表している。また、色なし矢印が時間の流れの方向(グループワーク前、中、後)を、色つき矢印が体験の流れの方向を示している。後者の体験の流れは、《自分が話をする体験》や《相手の話を聞く体験》の結果として、またそれらが双方向に影響し合った結果として、最終的に《もたらされた体験》へと向かう流れとなっている。この体験の流れの主要な3つ、つまり、《自分が話をする体験》、《相手の話を聞く体験》、《もたらされた体験》が、保育者の体験過程の中核となるコアカテゴリーである。

4. グループワークにおける保育者の体験過程の説明

図1で示したグループワークにおける保育者の体験過程をストーリーラインとして文章で説明する。以下、《 》はコアカテゴリー、〈 〉はカテゴリー、【 】は概念を表すこととする。

参加した保育者はグループワーク前から〈他園への話しやすさ〉やグループワークに対しての〈楽しさ・ワクワク感〉を感じており、〈他園の保育者と話をしたい〉という気持ちをもっていた。そして今回、実際にグループメンバーがすべて他園の保育者

表2 分析ワークシートの例(概念・参考にしたい)

概念名	参考にしたい
定義	他園の保育者から聞いたことを今後の参考にしたいと述べられているもの
ヴァリエーション (具体例)	<ul style="list-style-type: none"> ・他の園の様子を聞いたので、ぜひ参考にしたい。 ・保護者対応について、保護者目線での対応の仕方の実際例をグループの先生から聞いたので、参考にしたいと思う。 ・今日は、私はこうしているという他の先生の意見を複数聞いたので、参考にしたい。 ・注意をしたとき、その子に伝わっているのかどうか、わかりにくいときがある。そのときにどう対応するかや、そのときの考え方について、いろいろ聞いたので、今後関わる際の参考にしたいと思った。
理論的メモ	延4名。他園の保育者から話を聞いたことが肯定的に述べられている。また、他園の保育者から聞いたことについて、今後の参考にしたいと述べられている。相手の話を聞くことを通じて起きているグループワークで中核の体験の一つと考えられる。グループワーク中とグループワーク後における体験だと考えられる。

※具体例に示しているものは、個人情報保護の為、一部内容を加工・修正したものを含んでいる。

表3 カテゴリー・概念リスト（コアカテゴリー・もたらされた体験）

カテゴリー	概念	概念の定義	具体例
気づく	自分自身に気づく	自分自身について気づいたことが述べられているもの	園児について、自分（保育者）が気にしていることを保護者が気にしていないとき、そのことを保護者にどう伝えたらいいか悩んでいたが、自分が伝えたい気持ちが強くなったと気づいた。（他2例）
	園児・保護者のことに気づく	園児・保護者のことについて気づいたことが述べられているもの	保育者からみて、発達が気になる子がいるとき、どのように保護者に伝えたらいいか考えた。今回は自分自身の気持ちを考えることで保護者の気持ちについても考えることができた。保護者がどう思っているかについて聞くことが大事だと気づいた。（他1例）
考える	自分自身を考える	自分自身について考えることが述べられているもの	子どもについてというより、保護者についてというより、自分自身の傾向について考えることができた。（他1例）
	日々の保育を考える	日々の保育について考えることが述べられているもの	具体的な話が話し合われたので、日々の保育を思い出して考えることができてよかった。
肯定される	よいと言われる	この対応でよいと直接言われることで、肯定されたことが述べられているもの	自己主張が強い児への関わりについて、児の気持ちを受け止めようと関わっている。これでよいのかと聞いたところ、この対応でよいと言ってくれた先生がおられて自信がもてた。（他1例）
	共感して聞いてもらう	共感している言葉をかけてもらいながら話を聞いてもらったことで、肯定されたことが述べられているもの	アドバイスをもらったというよりは、聞いてもらったという感じであるが、聞いてもらってよかった。「わかる」、「そうそう」という感じで聞いてもらえて、この関わりでよいと思えた。
（他園の保育者の）役に立ちたい	自分のやり方を伝える	自分のやり方を伝えることで役に立ちたいことが述べられているもの	私は子どもの問題行動を保護者に報告するとき、その行動が問題だと伝えるのではなくて、その行動を心配していますと伝えたりしている。その子のことを大事に思う気持ちで伝えたりしている。ひとつの参考としてお役に立てればと思う。（他1例）

（コアカテゴリー）

もたらされた体験

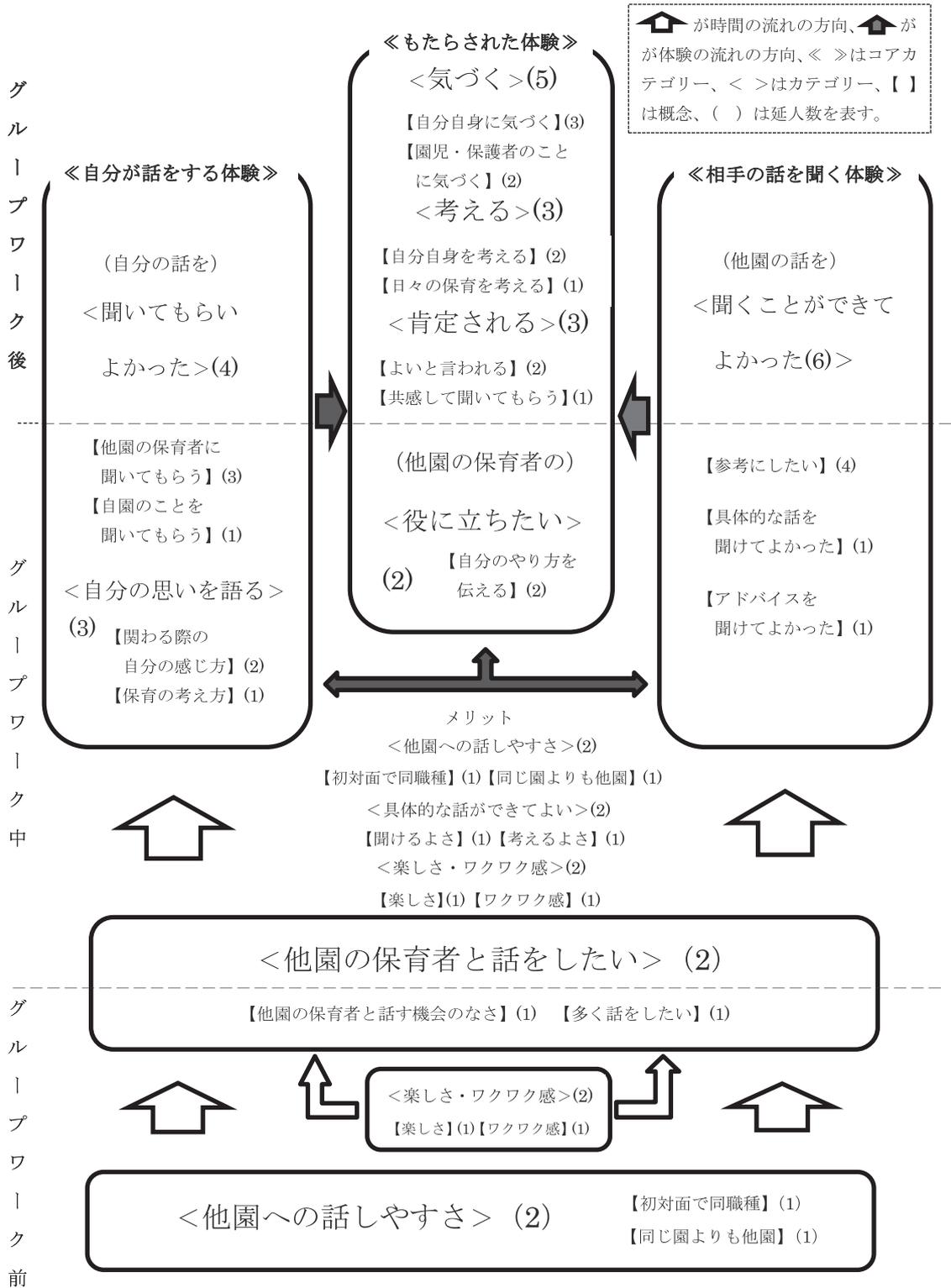
表4 カテゴリー・概念リスト (コアカテゴリー・自分が話をする体験、相手の話を聞く体験)

カテゴリー	概念	概念の定義	具体例
↑ (コアカテゴリー) 聞いてもらい よかった	他園の保育者に聞いてもらう	他園の保育者に聞いてもらいよかったことが述べられているもの	今日は多少なりとも日頃の悩みを他園の先生方に聞いてもらうことができよかった。(他2例)
	自園のことを聞いてもらう	自園の様子を聞いてもらいたい気持ちが肯定的に述べられているもの	うちではこうしています、ということも聞いてほしかったので伝えた。役に立てばいいなと思う。
↓ 自分が話をする体験 自分の思いを語る	関わる際の自分の感じ方	園児・保護者と関わる際に保育者自身が感じる思いが述べられているもの	他の子と関わっているとき、他児に「少し待ってね」と言ってしまう。そんなときの関わりに悩んでいる。どこか引け目を感じている自分がある。(他1例)
	保育の考え方	保育の考え方に関する思いが述べられているもの	同じ事を伝えても他児がわかる内容をわからない児がいて、個別に教えているうちにいつの間にか特別扱いになっている。この児への対応もあるが、特にその周りの児への配慮が必要だと感じた。
↑ (コアカテゴリー) 聞くことができ よかった 相手の話を聞く体験 ↓	参考にしたい	他園の保育者から聞いたことを今後の参考にしたいと述べられているもの	今日は、私はこうしているという他の先生の意見を複数聞いたので、参考にしたい。(他3例)
	具体的な話を聞いてよかった	他園の保育者から具体的な話を聞いてよかったことが述べられているもの	グループワークでは、具体的な話を聞いてよかった。
	アドバイスを聞いてよかった	他園の保育者からアドバイスを聞くことができよかったことが述べられているもの	他園の先輩の先生からアドバイスを聞いた。胸に響いたアドバイスであり、よかった。

表5 カテゴリー・概念リスト (その他)

カテゴリー	概念	概念の定義	具体例
他園への 話しやすさ	初対面で同職種	話しやすさの理由として初対面であり同職種ということが述べられているもの	グループ全員が初対面の人であり、同じ職種なので、話しやすさがあった。
	同じ園よりも 他園	同じ園よりも他園の方が言いやすいことが述べられているもの	他の園の人だから、同じ園の人よりも、かえって言うことができたのがよかった。
他園の 保育者と 話をしたい	他園の保育者と話す機会のなさ	他園の保育者と話す機会のなさから他園の保育者と話せてよかったことが述べられているもの	日頃、他園の先生と話す機会がそんなにないので、その機会をもてて話せてよかった。
	多く話をしたい	他園の保育者と多く話をしたいと述べられているもの	時間が足りない。他園の先生方ともっと多く話をしたい。
楽しさ・ ワクワク感	楽しさ	楽しい気持ちが述べられているもの	他園の先生方と一緒に、楽しみながら参加できた。
	ワクワク感	ワクワクした気持ちが述べられているもの	前にグループワークをした人にまた会えると思うと、2回目近づくとつれてワクワクした。早く2回目来ないかなと思った。
具体的な話が できてよい	聞けるよさ	具体的な話を聞けてよかったことが述べられているもの	グループワークでは、具体的な話を聞けてよかった。
	考えるよさ	具体的な話があり考えることができてよかったと述べられているもの	具体的な話が話し合われたので、日々の保育を思い出して考えることができてよかった。

図1 グループワークにおける保育者の体験過程モデル



でグループワークが開始された。グループワーク中は<他園の保育者と話をしたい>という動機に加え、前述した<他園への話しやすさ>、<楽しさ・ワクワク感>や、他にも<具体的な話ができてよい>というメリットの中で会話がすすむこととなった。

そして、グループワーク中及び後に、保育者は<自分が話をする体験>、<相手の話を聞く体験>をした。そしてそれらのやりとりを経て、最終的に<もたらされた体験>があった。これら3つの体験がグループワークにおける中核的な体験であった。

<自分が話をする体験>としては<聞いてもらいよかった>という体験と<自分の思いを語る>体験があった。<聞いてもらいよかった>のは、具体的には【他園の保育者に聞いてもらう】、【自園のことを聞いてもらう】ことがよかったのであった。特に【他園の保育者に聞いてもらう】ことをよかつたとする保育者が一番多かった。<自分の思いを語る>内容は、園児や保護者に【関わる際の自分の感じ方】や【保育の考え方】であった。

<相手の話を聞く体験>として<聞くことができよかった>という体験があった。その内容は、【参考にしたい】ということが一番多く、他には【具体的な話を聞いてよかった】、【アドバイスを聞いてよかった】ということがあった。

そして<自分が話をする体験>、<相手の話を聞く体験>のやりとりを経て、最終的に<もたらされた体験>は、<気づく>、<考える>、<肯定される>、(他園の保育者の)<役に立ちたい>という体験であった。

具体的には、<気づく>体験は【自分自身に気づく】体験、【園児・保護者のことに気づく】体験であった。<考える>体験は【自分自身を考える】体験、【日々の保育を考える】体験であった。そして、<肯定される>体験は、【よいと言われる】ことで、また、【共感して聞いてもらう】ことでもたらされたのであった。(他園の保育者の)<役に立ちたい>保育者は、【自分のやり方を伝える】ことで<役に立ちたい>のであった。

VI. 考察

1. 保育者が他園の保育者と話をする意味

結果から保育者は、<他園の保育者と話をしたい>という気持ちをもってグループワークに参加し、そ

の中で、他園の保育者に<聞いてもらいよかった>という体験をしていた。その<聞いてもらいよかった>理由で一番多かったのは【他園の保育者に聞いてもらう】ことであった。また、保育者は<他園への話しやすさ>を感じていて、その理由として【同じ園よりも他園】の保育者の方が話しやすいことが挙がっていた。

以上から、保育者は他園の保育者と話をすることに意味を感じていたと考えられる。これはどういうことであろうか。

同じ園の保育者同士と他園の保育者同士では何が違うのかを考えたとき、明確に違うのは「日々の業務の中での関係性の有無」であろう。

結果からは、<他園への話しやすさ>の理由として【初対面で同職種】ということが挙がっていた。初対面とは、自分と関係がついていないということである。つまり、関係がついていない保育者(他園の保育者)に話しやすさがあったということである。この「関係がついていない」ということが、他園の保育者と話をすることの意味のひとつとしてあったと考えられる。

西坂(2002)は幼稚園教諭のメンタルヘルスが「園内の人間関係の問題」によっても規定されることを報告している。その研究の中で西坂(2002)は、幼稚園教諭が自由記述にて回答した職場の人間関係の煩わしさを取り上げ、特に人間関係の問題が保育という仕事の妨げになっていることに触れている。

また、首都圏のデータであるが、亀山ら(2010)が女子短期大学卒業生を対象に行ったアンケート結果(有効回答数718名)によれば、保育・介護などの福祉労働者の中で、労働条件満足度が低い職種として保育士が挙がっており、ほとんどの保育所で休憩時間が十分とれていないことが明らかになったとしている。

これらの園内における人間関係や労働環境の問題が、同じ園における保育者同士の話しにくさに直接つながるとはいえないが、その要因のひとつとしては考えられるのではないだろうか。

以上、他の保育者と関係性がある園内で話しにくい要因が考えられる中で、関係のついていない<他園への話しやすさ>があったことから、保育者同士の「関係性の有無」が今回の結果に関係していると推測された。しかし、より明確にするためには、今後も他園側や保育者自身の園側の「話しやす

さ」、「話しにくさ」の要因をさらに検討していく必要がある。

2. 他園の保育者同士で行うグループワークの有効性

〈聞くことができてよかった〉体験の中で、一番多かったのは【参考にした】であった。そして、〈もたらされた体験〉は、多い順に〈気づく〉、〈考える〉であった。

この、他園の保育者の話を〈聞くことができてよかった〉ということから、〈参考にした〉と思い、その後〈気づく〉、〈考える〉ということが〈もたらされた体験〉となった一連のプロセスは、前述した丹治（2013）のグループワークの定義にあった「心理的に変化・成長・発達するプロセス」といえるのではないだろうか。

また、丹治（2013）はグループワークの目的を「自己理解と他者理解を深めるとともに、自己と他者に対する受容性を高めることで対人関係を改善・促進させること」としている。

結果から、〈気づく〉の内容で一番多かったものが【自分自身に気づく】であったこと、また、〈考える〉の内容で一番多かったものが【自分自身を考える】ことであったことから、自己理解を深めることが起きていたといえる。そして、〈もたらされた体験〉で〈肯定される〉体験が起きていたことは、肯定する他者（保育者）がいたことを意味する。実際、〈肯定される〉の内容で【よいと言われる】体験があったことは、（保育者であるあなたのことを）よいと言った他者（保育者）がいたことを意味する。これらは他者理解を深める体験であったであろう。【自分自身に気づく】ことも、他者を肯定することも、それぞれの受容性を高める体験であろうから、今回のグループワークでは、丹治（2013）がその目的であげたプロセスの部分（「自己理解と他者理解を深めるとともに、自己と他者に対する受容性を高めることで」）は起きていたといえるであろう。丹治（2013）のいうそれに続く目的、「対人関係を改善・促進させること」が起きたかは不明であるが、今回の調査は体験過程を検討したものであったので、体験過程としては、グループワークの定義に沿ったことがみられ、目的を達成するためのプロセスが起きていたといえる。このことは、グループワークが機能していたことをあらわすと考える。

以上から、グループワークを他園の保育者同士で行うことは、グループワークの目的に向かうという

点で保育者支援上有効であると今回の結果からは推察された。具体的には、〈参考にした〉、〈気づく〉、〈考える〉、〈肯定される〉という今回起きた体験が自己理解、他者理解を深める体験、お互いの受容度を高める体験として保育者支援上の意味があることが見出された。しかし、有効性をより明確にしていくためには、同じ園の職員同士でグループワークを行った場合との比較検討や、今回、把握しなかった保育者の年齢、経験年数、地域などによる違いも考慮する必要があるであろう。また、特に保育者にとってグループワークが支援形態として有効であることをいうためには、他職種のそれと比較検討する必要もあると考える。

3. 保育者の専門性とグループワーク

前述の通り、グループワークという支援形態が、保育者に有効かどうかについては、更なる検討が必要であるが、今回、グループワークの定義、目的にまるで合わせるかのような体験過程の流れがなぜ起きたのであろうか。以下に考察する。

幼稚園教育要領解説（2008）では、幼稚園教育の専門性の具体例として、「幼児一人一人の行動と内面を理解し、心の動きに沿って保育を展開することによって心身の発達を促すよう援助すること」が述べられている。つまり、保育者は一人一人違う子どもの個性を意識しながら業務を行うことになる。そのように常日頃子どもの個性を意識している保育者は、他園の保育者からアドバイスを聞いたとしても、自園の園児の個性にそのアドバイスが合うとも限らないことを自覚されている可能性がある。そうであれば、自園での関わりに合うように、他園の保育者から聞いたことを【参考にした】とし、自分が〈気づく〉、〈考える〉必要が生じると考えられた。

また、保育所保育指針解説書（2008）では保育士の専門性を次のように述べている。「保育所における保育士は、児童福祉法第18条の4の規定を踏まえ、保育所の役割及び機能が適切に発揮されるように、倫理観に裏付けられた専門的知識、技術及び判断をもって、子どもを保育するとともに、子どもの保護者に対する保育に関する指導を行うものである」。

このことの解説として同書（2008）では「日々の保育における子どもや保護者との関わりの中で、常に自己を省察し、状況に応じた判断をしていくことは、対人援助職である保育士の専門性として欠かせないものでしょう」と述べている。

このような自己の省察や状況に応じた判断が求められる対人援助職は、決まった正解がないことが特徴であろう。保育者は日々、この業務の中にいる。その中では前述同様、自園の環境、状況等に応じ自分が判断する必要があるため、他園の保育者の話を【参考にした】とした上で、自分が<気づく>、<考える>体験が起きたのではないかと考えられた。

以上、保育者はその専門性から、自分が<気づく>、<考える>ことを必要とする業務を行っていると考えられ、グループワークという支援形態やその目的が、保育者の求めに合った可能性が推察された。

他にも、保育者の求めに合うという点では、保育者の中核業務との関連が挙げられる。

保育者の中核業務は「子どもを護り育てる」ということである。具体的にいえば、保育者は日々、子どもを世話する、抱くといった業務を行っている。それは、対人的に距離の近い母性的な側面が強い業務である。そうであれば、自分自身や自分の援助を相対化し、距離をおいてみつめる機会は日頃どれだけあるのだろうか。業務自体が子ども等との近接を主としておれば、距離をおいて【自分自身を考える】や【日々の保育を考える】などの振り返る機会も必要で意味があると考えられ、今回のグループワークで他園の保育者と話すことがその機会になった可能性が推察された。

VII. 今後の保育者支援への提案

今回の結果から、保育者支援としての一形態であるグループワークは、特に、他園の保育者同士で行われる中で意味があることが見出された。

齋藤ら(2009)は、保育従事者のストレスに対処する方策に関して、「援助希求」コーピングを用い、身近な人に話をしたり助けを求めたりすることで、主観的なサポート知覚が高まり、メンタルヘル스에肯定的な影響を及ぼすとの考えを述べている。そして、「援助希求コーピングのレポーターやスキルを身に付けるための心理教育などがバーンアウトを予防するための方策になる可能性がある」としている。このことは、友人や同僚などの人に支援を求める「援助希求」コーピングが、バーンアウト予防として保育者にとって重要であることを示していると考えられる。しかも、田中ら(2012)は、看護師との比較であるが、保育従事者は周囲にサポートや助

力を求めるよりも、自身で問題をかかえこみやすい傾向があることを報告している。つまり、保育者が周囲の人に支援を求めることは、メンタルヘルス上、保育者のもつ傾向からも重要といえるだろう。

今回の結果を踏まえると、齋藤ら(2009)のいう「援助希求」コーピングのレポーターのひとつとしても、他園の保育者同士によるグループワークという形態が提案できるのではないかと考えられた。保育者は、他園の保育者と話をしたいと思い、その結果、話をしてよかったと感じていたからである。また結果からは、(他園の保育者の)<役に立ちたい>という体験も起きていた。このことは、保育者が出した「援助希求」を受け入れ、応じ、援助しようとする気持ちを示していたものであると考える。まとめると、話(援助希求)を出す側も話(援助希求)を聞く側も、お互いに求め、応じる体験が起きていた。このことは、このグループワークが「援助希求」コーピングの場として相応しい支援形態であったことをあらわしていると考えられた。

最後に、今回の結果から保育者は、【同じ園よりも他園】の保育者と話をしたいと思い、その結果、話をしてよかったということはわかったのであるが、なぜ、【同じ園よりも他園】なのかということについては明確になっていない。保育者同士の「関係性の有無」が今回の結果に関係していると推測されたが、考察で触れた内容では足りず、さらなる検証が必要である。仮に、同じ園の中で話しにくさの要因が多くある場合などでは、職場内でこのようなグループワークを研修として組むことが、逆に支援にならない可能性もある。今後も、保育者にとって役に立つ支援とは何かということ、保育者のおかれた現状を踏まえながら、継続して検討していく必要がある。

謝辞

論文の作成につきましてご指導いただきました新潟青陵大学大学院の伊藤真理子先生、データの活用をこころよくご了解していただきました保育士、幼稚園教諭の先生方にこころよりお礼申し上げます。

参考文献

犬飼己紀子・市東賢二・鈴木かなえ(2007):保育者として自己覚知の必要性～グループワーカーとしての保育

- 者像へ、『上田女子短期大学紀要』30、61-75
- 亀山幸吉・田村恵一・萩原英敏（2010）：保育・介護労働の現状と課題その2 福祉労働の実態について、『淑徳短期大学研究紀要』49、31-65
- 木下康仁（2003）：『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』弘文堂
- 國分康孝編（1992）：『構成的グループ・エンカウンター』誠信書房
- 厚生労働省（2008）：『保育所保育指針解説書』フレーベル館、19-20、216-249
- 文部科学省（2008）：『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、44-48、239-241、255-268
- 西坂小百合（2002）：幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス、ハーディネス、保育者効力感の影響、『教育心理学研究』50(3)、283-290
- 野島一彦（1992）：文献研究の立場からみた構成的グループ・エンカウンター、國分康孝編『構成的グループ・エンカウンター』誠信書房、23-34
- 齋藤恵美・田中紀衣・村松久美子・橘玲子・宮岡等（2009）：保育従事者のバーンアウトとストレス・コーピングについて、『新潟青陵大学大学院臨床心理学研究』3、23-29
- 高田玲子・信田和子（2007）：子育て支援専門講座－グループワークとその方法－、『横浜女子短期大学紀要』22、1-20
- 田中紀衣・村松久美子・片桐敦子・村松芳幸・宮岡等（2012）：保育従事者におけるバーンアウトとコーピングに関する検討－看護師との比較－、『新潟青陵大学大学院臨床心理学研究』6、41-45
- 丹治光浩（2013）：学校教育におけるグループワークの方法と課題、『花園大学社会福祉学部研究紀要』21、111-117
- 橘玲子・運上司子・伊藤真理子・浅田剛正・村松久美子・齋藤恵美・真壁あさみ（2009）：子育て支援に果たす臨床心理士の役割、『新潟青陵大学大学院臨床心理学研究』3、15-22