

保育専攻学生はどのような保育観を持っているのか

堀 憲一郎

1. 問題と目的

1・1 保育者の専門性とは

共働き家庭の増加など就労形態の変化や離婚による単親世帯の増加や核家族化などによる家族形態の変化・多様化にともない、従来家族内で担われていた教育・養育機能が低下していることが問題視されている。その結果、学校、幼稚園、保育園などの外部の公的機関が、それらの機能を家庭に代わり、あるいは補うかたちで担うことを期待されている。それにともない、乳幼児の保育・教育に携わる保育士・幼稚園教諭にもさまざまな専門的知識や技能が求められる。そのような社会状況の下、保育者の専門性や資質について多くの議論が行われている。以下にそれらを概観していきたい。

鯨岡¹⁾は、保育者の専門性について、以下の3つの側面を指摘している。第一は「保育者の理論的・理念的専門性」、第二は「保育実践の専門性」、第三は「保育者の反省的専門性」である。鯨岡によれば「保育者の理論的・理念的専門性」とは、子どもの発達に関する知識や保育の五領域に関する知識、保護者のニーズや季節行事などの専門的知識の集積にもとづいて、年間カリキュラムをまとめあげ、そこから日々の保育を計画・立案していくという専門性であるとされる。また、「保育実践の専門性」とは、保育実践をしていく上で、たとえば「個性的主体としての自己表現」と「友達や仲間との協調・協力」が共に求められたり、あるいは、それに応じる保育者の対応として「受け入れる・認める」ことが求められる一方で「教え・導く」ことが求められるというように、保育者が「いま・ここ」で両義的対応を行っていくための専門性であるとされる。また、「保育者の反省的専門性」とは、保育理論や理念に基づき構成・立案された保育計画が実践を通して実現されたか、それにより保育目標が達成されたかを、子どもの様子を踏まえながら批判的・反省的に吟味・評価し、次の計画・立案に反映していくことであるとされる。さらに、その三者は互いに独立してあるのではなく、個々に影響を及ぼしあいながら、いずれも根本には保育者の人間性に共通の基盤を持っているとされる。鯨岡は、保育者の専門性を支える人間性とは何かを論じるなかで、保育者の知識や対応の技術と

しての「知的専門性」に対して、「感性的専門性」の重要性を述べている。そこで、たとえば、「どこまでを受け入れ、どこからを禁止するか」というような両義的対応を適切に行うためには、単に知識として「～のようなときには～すべきだ」というような知識だけで十分ではなく、個々の状況の「いま・ここ」において、一人一人の子どもの感情や経験を受け取る豊かな感受性やそれと自己の感情や過去の経験とを柔軟に照らし合わせることのできる心の柔軟性などの「感性的専門性」が必要となってくるのだと主張している。

保育における両義性の問題に関して、高嶋²⁾は、近年言われる自己抑制できない自己中心的な子どもの増加の責任の一端が、子どもの自主性を尊重してきた幼稚園・保育所の保育にあるというような保育批判のなかで、幼稚園・保育所の役割として子どもを「集団の規律を守り、他者への思いやりや道徳性を持って『みんなでなかよく』遊べる」ように育てることが求められるようになったと指摘している。その上で、必ずしもクラスの集団への仲間入りがスムーズにはいかない一人の男児の事例を検討しながら、その男児やクラス集団へ保育者が「援助・介入」すべきか、それとも「見守る」べきかといった、鯨岡の言葉を借りれば両義的な対応を迫られる場面における保育者のあり方について述べている。そこでは、保育者が、様々な葛藤や模索を経験していく途上の子どもをあるべき「望ましい姿」のもとにその育ちを「一義的にとらえるのではなく、(中略)多様な育ちの『在りよう』を受け入れ」ていくことの重要性が主張されている。

佐々木³⁾は、これまでの保育研究をレビューし、保育者の専門性について、以下の点を挙げている。それは、第一に、子どもと保育者の相互の行為のタイミングをはかり、配慮していく『間合い』の積み重ね、第二に、子どもと活動をともにするなかで、子どもが見たり、感じたりしていることに共鳴・共有することである。また、保育者の専門性を育てるために、保育者が自分自身の実践を省察し、改善していくプロセスの重要性を指摘している。このような保育者の専門性の向上のための省察的活動の効果に関しては、安藤⁴⁾も、保育者志望の学生の実習経験をもとにした保育カンファレンスが学生の子ども理解の成長に及ぼす影響について議論している。安藤は、保育者養成教育においてこれまで重視されてきた保育技術(子どもに与える様々な活動・遊び・教材の準備すること、またそれらをどのように導入・指導していくかのテクニックなど)の教育の必要性は認めつつも、子どもを理解する力を育てることの必要性を述べている。そのための試みとして、学生が実習中に体験したエピソードについて、その時の子どもの様子や行動、またそれに対して自分が行った意味づけや解釈を他の学生も交えたなかで今一度省察するという保育カンファレンスを行っている。それにより学生が多様性・多層性をもった子ども理解やその視座を獲得できるのではないかということを示している。

岸井⁵⁾は、保育現場の具体的なエピソードから保育者に求められる専門性として以下の10の点を上げている。第一は「身体と身体の触れ合いを通してかかわり、理解する」ことであ

る。すなわち保育を行う上で、保育者は、子どもと互いの身体を通して言葉にならない部分を理解したり感じとったりすることが重要であるということである。第二は「発達をとらえ、そこに働きかける保育者の表現」である。すなわち保育者は、子どもの成長しよう挑戦しようとする姿を理解し、そこに働きかけることが必要だということである。第三は「子どもの側から行為の意味をとらえる」、第四は「自分の見方や考え方を一時脇にどけて相手を見る」である。これら二つは、保育者が、子どもの行動やその背景にあるものを理解しようとする際に、ある評価基準や自らの価値観や枠組み・先入観にとらわれずに子どもの立場にたった理解を行うための他者に対する想像力や自己がとらわれている枠組みへの省察力などが必要とされるということである。第五は「“わからなさ”“できなさ”をどのように引き受けるか」である。第六は「自分の不足を知り育ち合う関係を作る」ことである。これら二つは、保育者が自らの行動や能力の限界を自覚し、受け入れ、ある部分は子どもに委ねたり、他の保育者と協力し合う姿勢が必要となるということである。第七は「遠い目標をかかえながらプロセスに価値をおく」ことである。すなわち、保育者は子どもの発達のプロセスが直線的なものではないことを理解し、受け入れ、子どもの「いま・ここ」の姿を肯定的に受容することが必要であるということである。第八は「何が正しいのか不確実な状態にふみとどまる」ことである。すなわち、保育実践は正解や確実な方法のないものであるから、保育者は自らの実践をあくまでの子どもの様子を通して判断していくべきで、安易にその是非の評価を下すべきではないということである。第九は「葛藤状況をやりくりする即興的な関わりと大きな方向性」である。すなわち、保育の目標やねらいと「いま・ここ」における子どもの現実とのギャップの間で、保育者はその時々の状況に合わせて柔軟に対応しつつも全体の方向性を見失わないことが必要だということである。第十は「省察」することである。すなわち、保育者は、自らの保育実践を保育者としての立場から（ねらいは達成できたか、方法は適切だったかなど）反省・評価するだけでなく、子どもの側に立って見たときにそれがどのような意味を持っていたかを振り返ることが必要だということである。

以上、研究者や保育の実践家が、保育者の専門性についてどのように考えているのかを概観してきた。それを以下にまとめると、保育者の専門性として、さまざまな保育技術や子どもの発達などについての知識を身につけることが必要であることは変わらない。しかし、その一方で具体的な保育実践の場では、まず子どもとの関わりのなかで、どのように子どもの行動の意味を読みとっていくか、また、それに応じて保育者のねらいや目標、計画に沿うというだけでなく、子どもの側に立って見た時に意味のある行動を柔軟にとっていくことができるかどうか問題として指摘されている。また、そのための感受性、人間性を育てることの必要性について述べられていた。そのような「知的専門性」と「感性的専門性」の両者を結びつけようとする活動のひとつが、自分の保育実践を省察すること、保育カンファレンスであろう。

以上見てきた保育（者）観は言うなれば保育に携わる専門家による保育（者）観であるといえる。しかしながら、保育者養成教育を考える場合、研究者や実践家の理論と学生のような未だ専門家ではない素人が保育や保育者あるいは子ども（の発達）に関する理論とのギャップを理解しておく必要があると考える。そこでそのような素人が、保育（者）や子ども（の発達）に関してどのような見方をしているのかを検討したこれまでの研究を概観していきたい。

1・2 発達に関する素朴理論研究

素朴理論とは、日常生活のなかで個人的、社会的経験を繰り返すなかで形成されてゆく素朴な原理や法則性（理論）のことをいう⁶⁾。それゆえ、科学的理論がその一般性や整合性などについて常に試され、その理論の正しさが多くの研究知見によって支えられているのに対して、素朴理論はそのような条件を満たしておらず、個人の経験や暗黙知に根ざし、広くどのような状況にも適用可能というよりも、その個人の日常の問題解決に寄与し得るといような特徴を持つ⁷⁾。ここでは、保育にかかわるものとして、特に大学生が「発達」、「子ども」、「保育（者）」に対してどのような素朴理論を持つかを検討した研究を概観する。

まず、大学生がどのような「発達観」を持つかを検討した研究がある^{6, 8, 9)}。これらの研究では、学生や成人が幼児期から成人期、老年期へと移行していくプロセスの中で発達をどのようにイメージしているかの検討を行っている。その結果、人間の発達をどのような側面（身体的能力にかかわる側面、社会的能力や特性に関わる側面、知的能力に関わる側面、性格的特性に関わる側面、興味・関心に関わる側面など）に着目してイメージするかによって大きく異なることが見出されている（例えば、身体的能力では、幼児期から成人期前期にかけてピークを迎え、老年期に向けて下降していくとイメージされるが、政治や宗教、健康などに関する興味や関心は、幼児期から成人期にかけては低く、老年期を前にして増加していくというイメージが持たれている⁶⁾）。さらに、発達のはじまりと終わりをどう考えるか、発達の形態的側面と機能的側面に着目するのかによっても、その発達のイメージが異なることが示唆された。しかし、これらの研究は素人が人間の発達全体をどのようにイメージしているかを問題にしたものであり、たとえば幼児期のような人間の発達の特定の時期やその時期固有の発達の特徴についてどのようなイメージが持たれているのかを調べたものではなかった。

そのような発達の特定の時期に着目した研究として、学生が老人や子どもに接するときどのような気持ちになるかという視点から「子ども観」「老人観」の検討を行った研究がある¹⁰⁾。その結果、学生が「子ども観」「老人観」に共通して「安らぎ」「嫌悪」「煩わしさ」「対応困難」が、また「子ども観」のみで「好意」「快楽」「関与欲求」「羨望」が、一方「老人観」のみで「憐憫」「義務感」「尊敬」「罪悪感」が気持ちとして生じることが報告されている。では、このような「発達観」、「子ども観」が幼児教育や保育者養成教育との関連でどのような

検討がなされてきたのかを次に見ていきたい。

1・3 実習経験が保育観に及ぼす影響について

保育者を志望する学生にとって実習経験は、学校において学んできた専門的知識や技能を実地の場で確認し、さらにその能力を伸ばしていく場であるが、それに加えて直接現場の保育者や子どもに接する貴重な体験を得る場でもある。そのような実習体験は学生の「子ども観」、 「保育観」にどのような影響を及ぼすのだろうか。松永・坪井・田中・伊藤¹¹⁾の研究では、保育実習が学生の子ども観、保育士観におよぼす影響について報告されている。それによれば、「子ども観」については、実習前には「かわいらしさ」「活発さ」をイメージする者が多いのに対して、実習後では「有能性」「個別性」が増加し、「対応困難さ」は減少するといった変化が見られることを報告している。また、「保育士観」については、実習前は「母親がわり、豊かな母性」、「子どもと楽しむ」をイメージする者が多いのに対して、「発達支援」「否定的イメージ」が増加するといった変化が見られることが報告されている。さらに、松永らは、学生が保育士に必要とされる適性をどのように考えているかという「保育士適性観」を検討し、保育士の適性を実習前は「積極的格・行動」「養護性の所持」をあげる者が多いのに対して、実習後は「子どもへの対応の上手さ」が増加し、「養護性の所持」が減少するという変化を報告している。このような結果は、実習経験が保育に関するそれまでのステレオタイプの素朴認識を変化させ、保育という活動に深く関連する諸側面、専門性への気づきに繋がっていることを示唆するものである。

しかしながら、実習経験は学生にとって常に肯定的な意味合いのみをもつものであるとは限らない。これまでの研究においても教育実習に対して様々な不安・心配を学生がかかえていることが報告されている¹²⁾。また、三木・桜井の研究¹³⁾によれば、保育者効力観（保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育行為をとることができる信念）が、実習園への合致観、実習への関与・努力度などの自己評価と関連していることが報告されている。このような報告も踏まえ、学生の保育観（子ども観、保育者観など）と実習すなわち学生自身が保育活動を行うことに対する不安や効力観との関連を見ていく必要もあるのではないだろうか。

1・4 保育に関する素朴理論研究

松永らの研究が保育に携わる子ども——保育者それぞれの個別のイメージを調査した者であるのに対して、梶田・後藤・吉田¹⁴⁾は保育者と子どもとの関係性、特に保育者が子どもに対してどのようなねらいを持ち、どのような具体的な指導を行って行くべきかという指導論に関する学生の信念に焦点を当て検討している。特に、梶田らは、保育者が指導に対してもってい

る信念を「個人レベルの指導論」と呼び、実習において接した保育者の「個人レベルの指導論」と学生が将来保育者になった際に取りたい理想の「個人レベルの指導論」の比較・検討を行っている。ここでは、指導論の信念に関して3つの次元が見出されている。それは、「受容的な子ども中心型——指示的な教師中心型」「経験的な過程重視型——理論的な成果重視型」「まとまりを育てる計画型——個性をのばす臨機応変型」の3次元である。また、学生は指導を受けた保育者が「経験的な過程重視」「まとまりを育てる計画型」の指導を行っていると考え一方、自らの理想として「受容的な子ども中心の指導」「経験的な過程重視」などを重視したいと考えていることが報告されている。つまり、保育に関して学生は保育者とはことなつた独自の素朴理論を有していることが示唆されている。このような学生がもつ素朴理論の背景を探るためには、子どもや保育者あるいは保育園・幼稚園といった場の役割や機能をどのようにとらえているかといった学生の保育観に関してさらに検討を行っていく必要がある。

これまでの研究を見てみると、松永らの研究に見られるように子ども観、保育者観に対するイメージをそれぞれ検討したり、あるいは「保育者——子ども」の関係を特に指導論に焦点化して検討したりするものであった。しかしながら、保育実践という場においては、「子ども——保育者——幼稚園・保育園」のそれぞれが独立してどのような意味・特徴を持つかということよりも、それぞれの関わり合いのなかでどのような役割を担うべきか、どのような関わりを求められているのかについての認識が大きな意味を持ってくるとはないだろうか。つまり、保育者にとっての子ども、子どもにとっての保育者、子どもにとっての幼稚園・保育園というようなそれぞれの関係性をそこに参加するそれぞれの立場・視点から見たときにどのような意味・役割・機能を持つのかについての認識を検討する必要があるのではないだろうか。そこで、本研究では、学生が「子ども——保育者——幼稚園・保育園」の3者の関係をどのように認識しているのかを調査し、さらにそれらと保育職志望の強さや保育者効力感との関連を併せて検討した。

2. 方法

2・1 被調査者

保育職を志望する短期大学2年生 40名（女性34名、男性6名）。全員が幼稚園・保育園の実習の両方を経験している。

2・2 質問紙の内容

実習前と実習後それぞれの調査時期に応じて別の質問紙（質問紙Ⅰ・Ⅱ）を準備した。質問紙Ⅰの質問項目は、（1）保育職志望度（「あなたは今、幼稚園教諭、保育士などの専門職にど

れくらい就きたいと思っていますか。』), (2) 保育職志望動機 (「あなたが幼稚園教諭, 保育士などを希望した動機 (理由) を教えてください。』), (3) 実習期待 (「実習に対して学びたいと期待していることはどのようなことですか。』), (4) 実習不安 (「実習に対して不安に思っていることはどのようなことですか。』) である。

質問紙Ⅱは, (1) 保育職志望度 (「実習を終えて, あなたはどのくらい, 幼稚園教諭, 保育士などの専門職にどれくらい就きたいと思っていますか。』), (2) 子ども観 (「あなたは保育士 (幼稚園教諭) にとって子どもとはどのようなものだと思いますか。』), (3) 保育者観 (「あなたは子どもにとって保育士 (幼稚園教諭) とはどのようなものだと思いますか。』), (4) 保育園・幼稚園観 (「あなたは子どもにとって保育園 (幼稚園) とはどのようなものだと思いますか。』), さらに実習に対する不安を調査する尺度として, 大野木・宮川が作成した教育実習不安尺度を基に, 保育活動に相応しくない用語や表現を改めたものを準備した (以下, 実習不安尺度 (保育版) とする)。また, 保育者効力感を調べるために三木・桜井が作成した保育者効力観尺度を用いた。それが以下の (5) 実習不安尺度 (保育版) (「実践力不安」, 「子ども関係不安」, 「身だしなみ不安」, 「体調不安」の下位 4 尺度各 3 項目, 合計 12 項目), (6) 保育者効力感尺度 (15 項目) である。

2・3 手続き

調査を行った短期大学では, ほとんどの学生が 2 年次の春・夏・秋にそれぞれ幼稚園, 保育園の実習を行っている。そのため質問紙Ⅰによる調査を 2 年次の 5 月, 質問紙Ⅱによる調査を 2 年次の 12 月に実施した。

質問紙Ⅰにおける (1) 保育職志望度は「1: まったくそう思わない」から「7: 非常にそう思う」までの 7 件法による評定を求めた。(2) 志望動機, (3) 実習期待, (4) 実習不安はそれぞれ自由記述にて回答を求めた。

質問紙Ⅱにおける (1) 保育職志望度は「1: まったくそう思わない」から「7: 非常にそう思う」までの 7 件法による評定を求めた。また, (2) 子ども観, (3) 保育者観, (4) 保育園・幼稚園観については, 「A にとって B とは」(例「子どもにとって保育者とは」) に続く文章を完成させる文章完成法を用いた。また, その際文章の数は複数でも構わない旨を教示した。(5) 実習不安尺度 (保育版), (6) 保育者効力観尺度については「1: 全くあてはまらない」から「5: 非常にあてはまる」までの 5 件法で評定を求めた。

2・4 分析の手順

本研究では, 学生の保育観, 保育に関するイメージをそれを構成する要素の頻度としてではなく, それらの構成する要素がどのような結び付き方をし, ネットワークを構成しているのか

を検討するため、KeyGraph（無償版 ver. 030630）というコンピュータプログラムを用いて分析にあたった。KeyGraph は、自由記述による文章や回答などに出てくる主要なキーワードが何であるのかを見つけ、その相互の関連を見ていくことで文章や回答の構造を分析するツールである。KeyGraph の使用にあたっては大澤¹⁵⁾を参考にした。また、KeyGraph による分析を行うため自由記述および文章完成法による回答（質問紙Ⅰ：（２）保育職志望動機（３）実習期待（４）実習不安）、質問紙Ⅱ：（２）子ども観（３）保育者観（４）保育園・幼稚園観）については、文章から特に保育活動に関わると考えられるキーワードを抽出し、回答者毎のそのキーワードのリストを分析の対象とした。また、キーワード間で意味的に同じと考えられるものは同じ言葉へと置き換える作業を併せて行った。

3. 結果と考察

3・1 学生はなぜ保育職を志望しているのか

これまでの研究（村田ら、三木、伊藤ら、松永ら）から、保育職志望動機としては「子どもが好き」「夢」「憧れ」がその理由として多いことが知られている。本研究では、KeyGraph を用いて学生の志望動機がどのような枠組みの基に形成されているのか、またそれらは保育職を志望する気持ちの強さによってことなるのかを検討した。まず、保育職志望動機の自由記述データの分析結果（Fig.1）を見ると保育職を志望する理由についての自由記述から抽出され

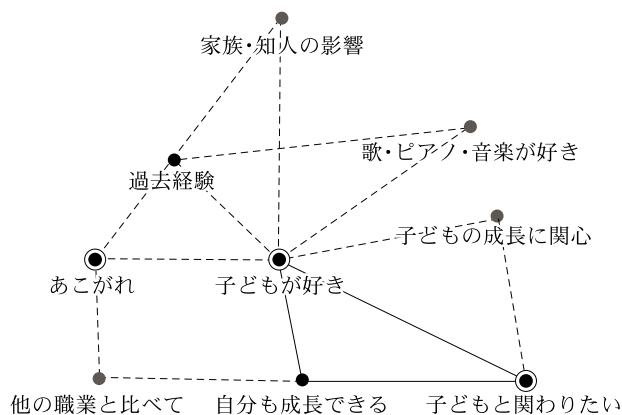


Fig. 1 保育職志望動機の自由記述データの分析結果

た語句とともに、二重丸や黒丸、グレーの丸などが表記されている。その内、二重丸で示された語句は特に回答に出現する頻度の高いものを意味する。黒丸、グレーの丸という順に出現する頻度自体は相対的に低いものになる。さらにそれらの丸印を結ぶ実線や点線が表記されているが、実線で結ばれた語句同士は、同一の回答の中に同時に出現する共起頻度の多いものであることを意味する。一方点線はその共起頻度が相対的には低いことを意味している。しかし、

KeyGraph の結果の解釈においては、出現頻度や共起頻度の高さのみを重視して見て行くわけではない。出現頻度の低いものや共起頻度の低いものは確かに多くの回答者に共通に見られるものではなくても、そこに多数の回答者では何らかの理由により隠された本音や暗黙にうちにおかれている前提などが見出される可能性があるからである¹⁵⁾。したがって、語句のつながりにも注意しながらその枠組み全体を見て解釈を行って行く必要がある。そこで Fig.1 を見ると二重丸で示された「子どもが好き」「子どもと関わりたい」「あこがれ」が回答中の出現頻度が高く、どの学生にとっても動機の中心的な要素であることが分かる。他の要素も含めた関係を見ていくと、実線で結ばれた「子どもが好き」「自分も成長できる」「子どもと関わりたい」というこれらの要素が多くの子が共通して理由にあげたものだとわかる。さらに点線で結ばれたものの関係を見ると、「あこがれ」る背景には自分の子ども時代や、中学高校での職場体験など「過去経験」の影響や保育に携わる「家族・知人の影響」もうかがわれる。また、「他の職業と比べて」保育職を志望する背景として保育職が他と比べて「あこがれ」の職業であると言うことの他に「自分も成長できる」といったやりがいをそこに見出していることも考えられる。以上の結果は、単に「子どもが好き」「夢」「憧れ」が保育職志望の理由として多いことを再確認しただけでなく、その背後に職場体験や家族・知人からの影響、自分も成長できるといったように保育職に対するやりがいといったものがあることを示唆するものであると言える。

さらに、保育職志望度の中央値 (Me=5.5) に基づき保育職志望度高群 (20 名) および低群 (20 名) に分け (以下、動機高群 (実習前) および動機低群 (実習前) とする)、各人の群名をそれぞれの志望動機のキーワードのリストに加えた後、KeyGraph による分析を行った。それにより保育職志望の強さと志望理由との関連を検討した。Fig.2 にその結果を示す。二重

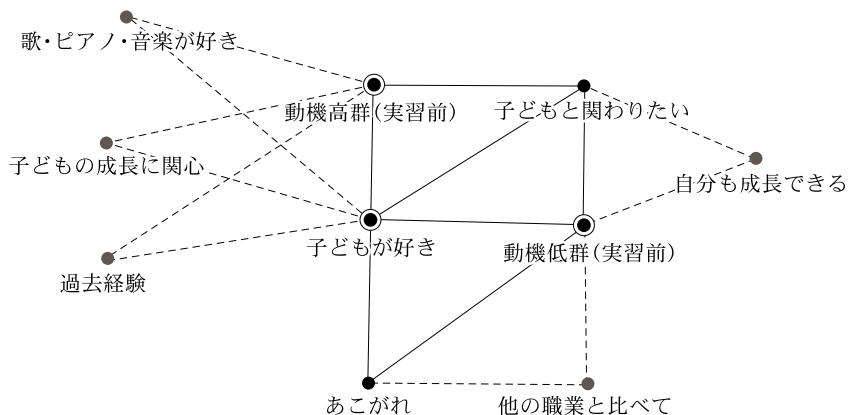


Fig. 2 保育職志望評定の高低と具体的理由との関連性

丸で示された語句を見ると動機高群 (実習前)、動機低群 (実習前) とともに「子どもが好き」「子どもと関わりたい」への結びつきが強いという部分では共通している。しかし、点線で結ばれた語句を見ていくと動機高群 (実習前) が「歌・ピアノ・音楽が好き」「子どもの成長に

関心」「過去経験」と結びついているのに比べ、動機低群（実習前）では「あこがれ」「他の職業と比べて」「自分も成長できる」との結びつきが見られた。この違いから考えると動機の核となるものは同じでも、あこがれや他の職業との比較、あるいは自分にとってのやりがいなどよりも、より具体的な過去の経験や音楽やピアノなど保育活動に関わる技能の有無などのほうが保育職志望の強さと強く関連しているのかもしれない。

3・2 学生が実習に対してもつ期待・不安の検討

学生が実習に対してさまざまな不安を持つことは先行研究からも十分考えられるが、一方で、現場に出て実際に子どもと触れ合いながら学ぶ貴重な体験の中で大学では学べないことを学びたいという期待も持っていると考えられる。そのような実習に対する期待・不安に関して、その構造を調べるために KeyGraph を用いて分析を行った。最初に実習に対する期待についての自由記述データの分析結果を Fig.3 に示す。まず出現頻度が高いことを意味する二重

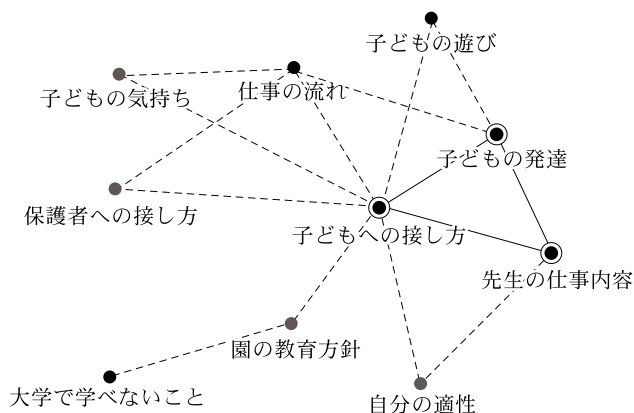


Fig. 3 実習に対する期待の自由記述データの分析結果

丸で示された語句を見ると、中心となる要素が「子どもへの接し方」「子どもの発達」「先生の仕事内容」などを学ぶことであることが分かる。それらの語句と共起してあらわれることがあることを示す点線で結ばれた語句を見るとその背後には「子どもの遊び」「子どもの気持ち」などを理解したいという気持ちがあることがうかがわれる。また、「子どもへの接し方」「先生の仕事内容」を知ることで「自分の適性」について吟味したいというように保育実践に関わる知識を身につけたいという期待だけでなく自らの進路選択に関わる期待があることも示唆されている。

次に実習に対する不安についての自由記述データの分析結果を Fig.4 に示す。まず出現頻度が高いことを意味する二重丸で示された語句を見ると、「子どもへの接し方」「設定保育・実習」「大学での学びを生かせるか」「実習日誌」などが十分にできるかどうかを実習に対する不安の中心であることが分かる。また、それらの語句と共起してあらわれることを意味する点線で結ばれた語句を見ていくと「子どもへの接し方」への不安の背後には「子ども

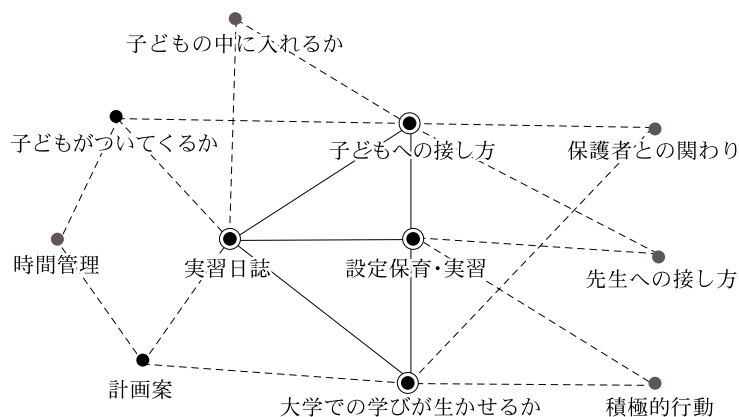


Fig. 4 実習に対する不安の自由記述データの分析結果

の中に入れるか」「子どもがついてくるか」などの自らが子どもに受容されるかどうかや子どもを引きつけるような指導ができるかといった指導力への不安や「先生」「保護者」など大人同士の関係性に対する不安、あるいは評価されることへの不安があることがうかがえる。

3・3 保育職志望度、実習不安、保育者効力感の関連

ここまでは学生の保育職志望理由や実習に対する期待・不安について質的な分析を行ってきたが、先行研究においては実習経験がもつ意味合いについてさまざまな尺度を用いた分析が行われていた。本研究でも実習不安尺度（保育版）、保育者効力感尺度および保育職志望度の関連を検討するためそれらの尺度を利用した。まず利用した各尺度の信頼性分析を行った。まず実習不安尺度（保育版）の各下位尺度についてクロンバックの α 係数を求めたところ、「実践力」が $\alpha = .64$ 、「子どもとの関係」が $\alpha = .69$ 、「体調」が $\alpha = .56$ 、「身だしなみ」が $\alpha = .82$ であった。「体調」について項目「プライベートな時間が減り逃げ出したくなる」を除いた場合 $\alpha = .79$ であったため、以降この項目を分析から除外した。次に保育者効力感尺度について同様にクロンバックの α 係数を求めたところ、 $\alpha = .84$ であった。各尺度の信頼性が確認されたので、各尺度毎に平均を求め、それを各尺度の得点とした。

保育職志望度、実習不安、保育者効力感の関連を検討するために三者間のピアソンの相関係数

Table 保育者効力感、実習中の不安感、実習前後の志望度に関するピアソンの相関係数

数を求めた (Table)。その結果、保育者効力感と保育職志望度との関連について実習前にどの程度保育職を志望するかとは関係ないが ($r = .05, n.s.$)、実習後にどの程度保育職を志望するかと保育者効力感との間に有意な相関が見られた ($r = .35, p < .05$)。このことから実習経験により形成された保育者効力感とその後の進路選択に影響を及ぼすことが確認された。これは実習経験が自分の適性を見つめ直す機会であるとする本研究や松永らの示唆と合致するものであると考えられる。また、保育者効力感と実習不安「実践力」($r = -.34, p < .05$)「子どもとの関係」($r = -.39, p < .05$)との間で負の相関が見られた。これはいわば保育者効力感が「子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育行為をとることができる信念」と定義されることから言って、子どもへの指導や関係性への不安感と負の相関が見られることは当然であると言えよう。

3・4 学生は子ども、保育者、環境(幼稚園・保育園)の相互の関係をどう認識しているか

次に学生がもつ保育観を、子ども、保育者、保育実践の場・環境としての保育園・幼稚園の三者の相互関係を学生がどう認識しているのかに焦点をあて探っていきたい。まず、「保育園・幼稚園」に対するイメージについて KeyGraph による分析結果を Fig.5 に示す。まず出

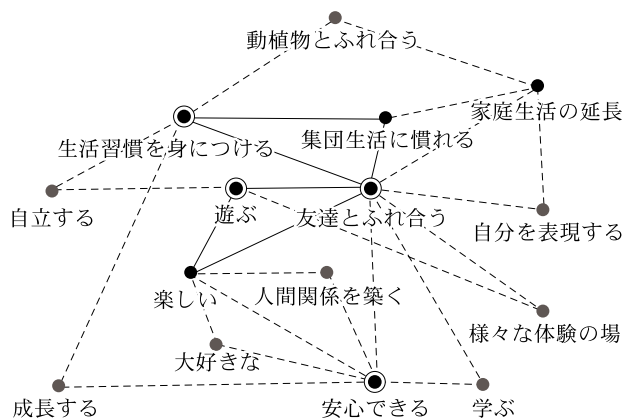


Fig. 5 「幼稚園・保育園」に対するイメージ

現頻度が高いことを意味する二重丸で示された語句を見ると学生は、子どもにとっての「保育園・幼稚園」の意味をまず「遊ぶ」「友達とふれ合う」場として位置づけていることがわかる。さらにそれらの語句と共起してあらわれることを意味する実線や点線で結ばれた語句を見ていくと、「友達とふれ合う」なかで「家庭生活の延長」というよりも例えば「生活習慣を身につける」「集団生活に慣れる」といった社会性を身につけるための場として「幼稚園・保育園」を捉えていることがうかがわれる。

次に学生が保育者と子どもとの関係性についてどのような認識をもっているのかについて検討するため、保育者にとっての子どもとはどのようなものであるか (以下「子ども」観)、子

どもにとって保育者とはどのようなものであるか（以下「保育者」観）についての学生の記述を KeyGraph を用いて分析した。まず、「子ども」観についての結果を Fig.6 に示す。出現頻

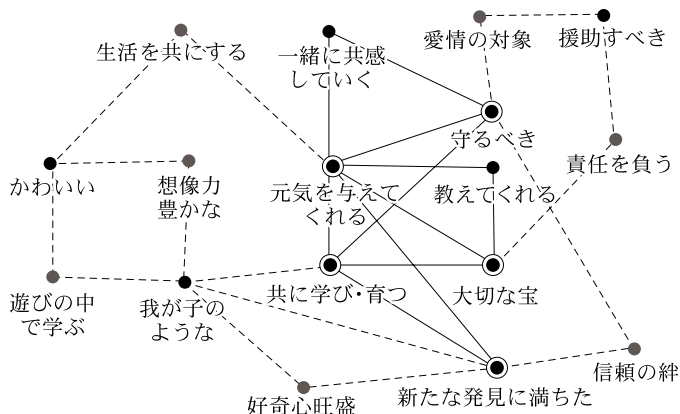


Fig. 6 「子ども」に対するイメージ

度が高いことを意味する二重丸で示された語句を見ていくと、「元気を与えてくれる」「共に学び・育つ」「大切な宝」「新たな発見に満ちた」「守るべき」などがそのイメージの中心にあることがわかる。さらに、それらと共起してあらわれることを意味する点線で結ばれた語句までを含めて見ていくと、学生が保育者にとっての子どものイメージを3つの側面から捉えていることがうかがわれる。それは第一に「元気を与えてくれる」という語句にあらわれているように保育者という職業の遣り甲斐や喜びを与える存在としての面、第二に「共に学び・育つ」「新たな発見に満ちた」などの語句にあらわれているように保育者自身が子どもの中に新たな発見を見つけたり、子どもから教えられたりしながらともに成長していくという側面、第三に「守るべき」「大切な宝」などの語句にあらわれているように保育者にとって子どもがかけがえない存在であり、愛情や援助、責任の対象であるという側面である。

次に「保育者」観についての結果を Fig.7 に示す。出現頻度が高いことを意味する二重丸で

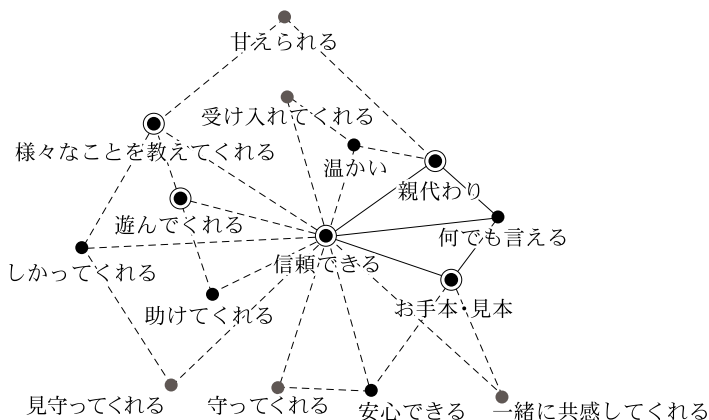


Fig. 7 「保育者」に対するイメージ

示された語句を見ていくと「信頼できる」「親代わり」「お手本・見本」などが保育者の中心的イメージとしてあることがわかる。さらにそれらと共に起してあらわれることを意味する実線や点線で結ばれた語句を見ていくと「安心できる」「何でも言える」「助けてくれる」「遊んでくれる」などから、「子ども——保育者」の関係をモデルを示したり、いろんなことを教え学ばせるというような「教える——学ぶ」関係だけでなく、相互作用に基づいた深い信頼の絆で結ばれた関係としてイメージしていることがわかる。

3・5 子どもと保育者の関係性の認識と保育者効力感の関連

最後に、今見てきたような「子ども——保育者」間の関係の認識と保育者効力感の関連性について検討していきたい。三木・桜井によると保育者効力感は子どもに対する援助能力を高める重要な要因であるとされている。一方、三木・桜井の研究や本研究の結果からは、実習経験が保育者効力感に影響を及ぼすことが示唆されている。その背景として以下のようなことが考えられるのではないだろうか。実習経験で学生は保育者と子どもの関係性についての認識を新たにし、その認識に基づいて自分の適性を再吟味する。また、その際、実習における経験から保育者としての役割や子どもとの関係をどのように認識したかという認識の違い自体にも保育者効力感の違いを生み出す要因があるのかもしれない。そこで、保育者効力感尺度得点の中央値（ $Me=3.2$ ）に基づき保育者効力感高群（18名）および保育者効力感低群（22名）に分け、各人の群名をそれぞれの「子ども」観、「保育者」観のキーワードのリストに加えた後、KeyGraphによる分析を行った。それにより保育者効力感の高さと「子ども」観、「保育者」観との関連を検討した。まず、「子ども」観との関連について分析した結果を Fig.8 に示す。

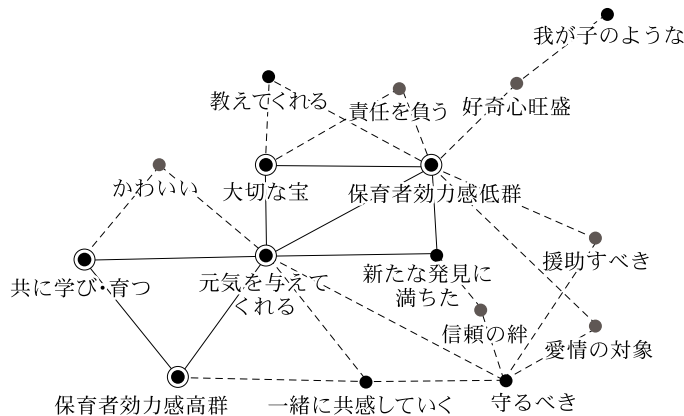


Fig. 8 保育者効力感の高低と「子ども」に対するイメージとの関連性

それを見ると「元気を与えてくれる」は高群低群両者に結びついているが、「大切な宝」「責任を負う」「援助すべき」「愛情の対象」などの語句は保育者効力感低群と結びつく場合が多いことが分かる。一方、保育者効力感高群と結びつく語句は「一緒に共感していく」「共に学

び・育つ」などである。

次に「保育者」観との関連について分析した結果を Fig.9 に示す。これを見ても保育者効力感低群において「お手本・見本」「親代わり」「しかってくれる」「助けてくれる」などの語句

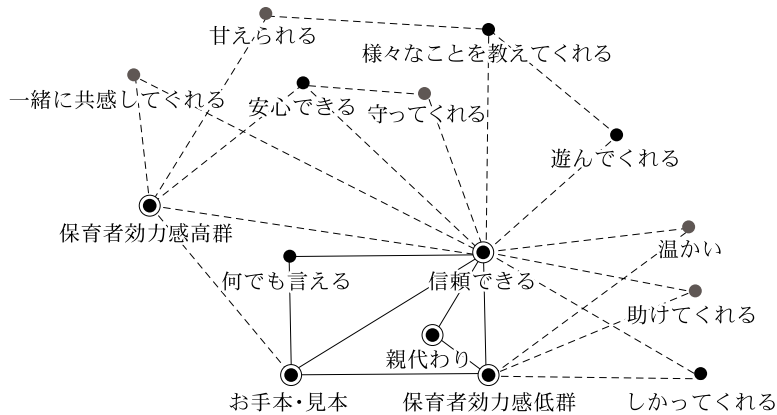


Fig. 9 保育者効力感の高低と「保育者」に対するイメージとの関連性

との結びつきが強いことがうかがわれる。一方保育者効力感高群は「一緒に共感してくれる」「安心できる」「甘えられる」などの語句と結びついている。

これらの結果から一貫して示唆されたのは、保育者効力感の低い学生ほど子どもと保育者の関係を養護性や指導性といった視点から見ており、保育者効力感が高い学生ほど学んでいくという点では保育者も子どもも同じだという視点を持っているということである。つまり、保育者効力感の高い学生と低い学生は単に実習経験で自己の適性を吟味した結果が異なるだけでなく、子どもと保育者との関係性の認識においても異なる可能性があると考えられる。

4. 討論

本研究の主たる目的は、保育専攻学生がどのような保育観をもっているのかについて、特に保育者と子どもとの関係性についてどのようなイメージでとらえているのか、その素朴な認識を検討することであった。

まず学生が保育園・幼稚園といった場を子どもにとってどのような意味をもつと考えるかという点について、子どもが友達や先生などとの集団生活をおくの中で社会性を身につける場としてとらえていることが分かった。言うなれば学生の視点はどちらかという子ども個人成長や発達、個性の発揮を見ていくというようも集団主義的なものであるといえるかもしれない。しかしながら、それが近年いわれることの多い自己中心的な子ども増加や個性・自主性を尊重した（あるいは尊重すべきだという）教育への批判といった言説の増加によるのか、学生自身が未だ個々の子どもに接する経験が不十分で一人一人の子どもの成長や発達を細やかに見

ていくための視座が十分に育ってきていないということを意味するのは今後さらに検討していく必要があるだろう。

また、「子ども」観については、保育者という職業のやりがいや充実感を与えてくれるという側面、保育者自身が子ども自身に教えられるという側面、子どもを養護していくという側面というように多面的にとらえていることが分かった。また、「保育者」観についても、「教える——学ぶ」という関係性においてとらえるだけでなく、信頼関係で結ばれた関係というイメージが大きいことが示唆された。しかし一方で、これらの「子ども」観、「保育者」観は保育者効力感と関連することが示された。つまり、保育者効力感の高い者と低い者とは、「子ども——保育者」の関係性についての認識が異なる可能性があるということである。しかし、その理由については、たとえば実習中の経験が保育者効力感、「子ども——保育者」の関係性の認識それぞれになんらかの影響をおよぼした結果であるのか、それとも実習経験とは関係なく保育者効力感の程度によってそもそもの「子ども——保育者」間の関係性の認識に違いがあるのか、それとも「子ども——保育者」間の関係性の認識の違い自体が保育者の役割や子どもへの関わり方への考え方を左右し、その結果保育者効力感に影響をおよぼしているのかなど様々な関係性が考えられる。両者の関係性については今後さらに検討する必要があるだろう。

最後に、今後の課題として、学生の保育者効力感や「子ども」観、「保育者」観、「保育園・幼稚園」観などについて、実習の前後での変化や、それらの変化が実習中のどのような経験と具体的に結びついているのかについてさらに検討していくことが必要だろう。それにより、例えば保育者カンファレンスにおいて実習経験の意味づけの変化や意味づけていくことによる保育観の変化や深まりなどの教育的効果との関連についても探っていくことができるかもしれない。

文献

- 1) 鯨岡峻：保育者の専門性とはなにか，発達，**83**，53-60（2000）。
- 2) 高嶋景子：保育の中で子どもの発達をどう見るか②，発達，**86**，49-56（2001）。
- 3) 佐々木宏子：保育・幼児教育，児童心理学の進歩，**43**，157-178（2004）。
- 4) 安藤節子：保育者養成における学生の成長，発達，**83**，9-15（2000）。
- 5) 岸井慶子：保育現場から保育者の専門性を考える，発達，**83**，16-21（2000）。
- 6) 丸野俊一：大学生がイメージしている素朴な発達曲線，九州大学教育学部紀要，**38**，97-107（1993）。
- 7) A. F. Furnham：Lay theories in social sciences, Pergamon Press（1988）堀江達郎（監訳）：しろうと理論，北大路書房（1992）。
- 8) 吉中淳・鈴木智子・本郷一夫：学生と成人の発達観の違いに関する研究，東北大学教育学部研究年報，**48**，191-205（2000）。
- 9) 沼山博・佐藤俊人・福島朋子：本学人間発達学科学学生の発達観について：自己点検・自己評価のため

保育専攻学生はどのような保育観を持っているのか

- の基礎資料, 仙台白百合女子大学紀要, 4, 57-66 (1999).
- 10) 菅沼真樹: 老人観・子ども観の収集: 老人・子どもと接するとき、人はどのような気持ちになるのか?, 日本教育心理学会総会発表論文集, 42, 659 (2000).
 - 11) 松永しのぶ・坪井寿子・田中奈緒子・伊藤嘉奈子: 保育実習が学生の子ども観, 保育士観におよぼす影響, 鎌倉女子大学紀要, 9, 23-33 (2002).
 - 12) 大野木裕明・宮川充司: 教育実習不安の構造と変化, 教育心理学研究, 44, 454-462 (1996).
 - 13) 三木知子・桜井茂男: 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響, 教育心理学研究, 46, 203-211 (1998).
 - 14) 梶田正巳・後藤宗理・吉田直子: 幼児教育専攻学生の「個人レベルの指導論」の研究, 名古屋大學教育學部紀要 (教育心理学科), 31, 95-112 (1984).
 - 15) 大澤幸生: キーグラフ: チャンスと周辺事象の関係を視覚化する, 「チャンス発見の情報技術」(大澤幸生), 東京電気大学出版局, 2003, 121-137.