

保育専攻学生はどのような素朴な指導論を もっているのか

堀 憲一郎

What sorts of naive teaching theories do the college students
majoring in the early childhood care and education take?

by
Kenichiro Hori

1. 問題

近年、幼児教育に関して、保育者が果たすべき役割と子どもの主体性や自由の尊重との間でさまざまな議論が重ねられてきたが、ともすれば両者は保育実践の中で両立させることが困難なものとして考えられることも少なくない。たとえば城谷¹⁾は、そのような二つの立場の間で対立が生じるような実際の保育場面において、現場の保育者同士が子どもの自由や主体性を確保しながらどのように環境を構成し、保育者としての役割を果たすべきかについて話し合い解決していこうとするプロセスを分析している。そこで、まず様々な議論の中でも特にそのような保育における両義性に関するものに焦点をあてながらそのいくつかを以下に概観する。

鯨岡²⁾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なのではなく、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。また、高嶋³⁾は、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が盛んに行われるようになる中、幼稚園・保育所の役割として子どもが「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ことを指摘している。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。

以上から、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が、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、保育者のねらいや目標・計画を忠実に実行するというだけでは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保育における両義性の問題だと言えるだろう。

これを踏まえ保育者養成教育を考えた場合、保育を学ぶ学生がどのような保育観を形成するのか、上に見てきたような保育の両義性の問題を学生がどのように捉えているのかを調べる必要がある。そこで保育や幼児教育を学ぶ学生が、保育者やその資質、果たすべき役割等に関してどのような認識を持っているのかを検討したこれまでの研究をまず以下に概観していきたい。

齋藤・松崎・三溝⁴⁾は、保育士のイメージとして「A. 子どもに色々なことを教えられ、子どもを惹きつける魅力をもっている保育士」、「B. 子どもの側の立場に立って考え、子どもと一緒に楽しみながら保育ができる保育士」、「C. 子どもの将来を見通して接し、子どもからも親からも信頼される保育士」を提示し、その三つの選択肢から最も理想のイメージに近いものを一つ選択させた。その結果、保育専攻学生の多くは「理想とする保育士」のイメージとしてBを選ぶ割合が多いことを示している。またそのような理想の保育士になるための課題について「子どもを理解していこうとする姿勢や能力」が必要だと保育専攻学生が考えていることも報告している。

また、中村⁵⁾は保育専攻学生の保育者像と保育専攻学生が保育者の資質として考える特性をどの程度満たしていると自己評価しているのかについて検討している。その結果、例えば「笑顔」「優しさ」といった保育者としての人格的資質については備わっていると考えているが、「指導力」「保育技術」など保育の専門家としての知識や技能については不十分であると認識していることを報告している。さらに矢野・田浦⁶⁾も、保育専攻学生の保育者像に関する調査を行い、保育職希望学生が「指導技術」など「保育の専門性」より「母性的」など「保育者の人間性」の方が重要だと認識していることを報告している。

上記の研究が、それぞれ研究者が事前に用意した保育者の資質や専門性についての質問項目に対してその重要性の評定を求めるといった方法をとっていたのに対し、堀⁷⁾では保育者と子

どもとの関係がどのようなものであると学生が認識しているのかについて文章完成法を用いて質的な検討を行っている。その結果でもやはり学生は子どもにとって保育者を「安心できる」「何でも言える」「助けてくれる」「遊んでくれる」といった情緒的あるいは母性的側面からイメージしているということが示された。

このような結果は、保育者養成教育において保育者の人格的なイメージが学生の中に具体化されている一方で、その指導論や指導原理に関するイメージが必ずしも明確化されていないという課題があることを示唆している。したがって本研究ではまず、保育専攻学生が保育観の中でも特にどのような指導論をもっているのかを調査する必要があると考えた。

梶田・後藤・吉田⁸⁾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、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」と名付けた。その上で実習において接した保育者の「個人レベルの指導論」を学生がどう認識しているかと、学生自身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」との比較・検討を行った。その結果、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つである。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る一方、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示された。つまり、保育に関して学生は保育者とは異なった独自の素朴理論を有していることが示唆されている。この知見は、大学における教育が子どもの主体性や自由を重要視するようなものである一方で、その思想が実際の保育現場である保育施設や幼稚園においてはさまざまな問題や困難さから十分に実施することが難しいといったある種の乖離を示唆しているのかもしれない。

田爪・小泉⁹⁾は保育専攻学生の「保育者アイデンティティ」と彼らが大学の講義の一部として行った模擬保育における学生の特徴との関連を検討した。田爪・小泉によれば、保育者としてアイデンティティが拡散傾向にある学生は明確な保育者像を持って模擬保育を行うことが難しく、自身の保育実践への評価が低く、また保育に対する不安が高い等の特徴を持つとされる。田爪・小泉は模擬保育後に実施した「模擬保育において想定した保育者像」に関する質問紙調査における質問項目について因子分析を行い、「活動性」「リーダーシップ」「安定性」「子ども中心」の4つの因子を見出している。その中で特に「子ども中心」において保育者アイデンティティ確立群とアイデンティティ拡散群との間に得点の差があることから、子どもを中心に考えるという保育における基本的な態度や視点を明確に持ち、保育に望めるか否かが保育者アイデンティティの確立にとって重要であることを指摘している。このような結果から保育者として

どのように子どもに関わるべきなのか、保育者としてどのような役割を求められているのか、といった「指導論」が曖昧であることが、保育者としてのアイデンティティの確立や保育を行うことへの不安、自身の保育実践への評価等へ影響をもたらすことが示唆される。

そこで本研究では、大学などの保育者養成施設におけるどちらかといえばアカデミックな文脈の中で重視されがちな子どもの主体性や自由を尊重するといった価値観や考え方を保育や幼児教育の現場での実践へとつなげていく際に生じる問題点や障害を解消していくための示唆を得るため、梶田らや田爪・小泉の研究が持つ次のような課題の改善に取り組むことでさらなる検討を行った。第一の課題は、これらの先行研究が具体的な保育者としての行動の規範や指針となる指導論や指導原理について調べたものではあっても、その指導論や指導原理が具体的、現実的な保育場面におけるどのような行動に関連しているのか、またそのような現実の保育場面において子どもを理解する際のどのような視点につながるのかということについて検討するものではなかったという点である。そこで本研究では、梶田らが保育者が個人レベルで持っている指導原理あるいは指導論を明らかにすることを目的に作成した尺度項目を用いて保育専攻学生がもつ認識レベルの指導論を調べるとともに、より現実に近い保育場면을仮想的に設定し、梶田らが想定する「指導論」を持つ学生がそのような具体的現実的場面においてどのような指導を行うべきだと考えているのかについて調べることを第一の目的とした。以上の目的から、本研究では梶田らの言う「個人レベルの指導論」と具体的な場面での行動の記述に見られる言わば「行動レベルの指導論」の両面から検討を行った。よって梶田らが「個人レベルでの指導論」と名付けたものを本論文では以下「認識レベルの指導論」と呼び具体的な保育場面での記述に基づく「行動レベルの指導論」と区別することとした。

第二の課題は、田爪・小泉の研究では模擬保育という保育の実践経験が、学生に不安や困難さを感じさせるものである一方で保育者アイデンティティの確立に重要な役割を果たすことが指摘されているが、そこでは学生が保育者となる上で保育者が果たすべき役割や行動のどの側面やどういった内容について不安を感じているのか具体的なレベルで検討されていないという点である。保育実践という面で学生は大学内で学ぶだけでなく、実習を通して現場での保育実践に直接触れ学ぶ機会を持つ。しかし一方でその実習が学生にとって大きなストレスや不安をもたらす可能性も指摘されている。このような点に関し、松永・坪井・田中・伊藤¹⁰⁾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している。松永らによれば、「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「積極的性格・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。これは、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、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。その点に関して、堀は学生が実習に対して持つ期待・不安について質的な分析を行っている。その結果、学生は実習に対し「子どもへの接し方」「子どもの発達」「保育者の仕事内容」について学びたいと期待する一方で、その結果自身に「保育者としての適性」があるかどうかを吟味したいと考えていることが示唆された。また、実習に対する不安として「子どもへの接し方」「設定保育・実習」「実習日誌」などが挙げられる中で、特に「子どもへの接し方」についての不安の背後に「子どもの中に入れるか」「子どもがついてくるか」等の不安を持っていることが示唆された。また、三木・桜井¹¹⁾は、保育者効力感（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、実習園への合致感、実習への関与・努力度などの自己評価と関連していると報告している。また、大野木・宮川¹²⁾が主として小学校・中学校での教育実習に対する実習不安を調査するために作成した尺度を保育実習や幼稚園での教育実習にも適用可能なように一部改変した尺度を用いて検討した先の堀の研究では、「実践力」や「子どもとの関係」に対する不安が高いほど保育者効力感が低いとの関連性が指摘されている。

これらの知見から実習経験が保育観に大きな影響を与えていることが窺えるが、では実習経験を通して自身の保育者適性についての評価が高まり指導論・保育者像が明確化され、ある程度の自信を身につけることができた学生と、反対に自身の保育者適性についての評価が低下し、自分が抱く指導論や保育者像が揺らいでいる学生とでは保育実践の上でどのような違いがあるのだろうか。また、学生が持つ素朴な指導論や保育者観の違いが、そのような保育者効力感や実習不安の学生間における差を生み出している可能性もあるのではないだろうか。言い換えるならば実習での保育実践を求められた際、大学においてどのような指導論や保育者観を身につけてきたか、またどれくらいそれらを明確化してきたかが実習不安や実習経験を通じた自己の保育者効力感やその他の保育者適性評価に影響しているのではないだろうか。だとするならば、このことは、保育実践の現場へ学生を送り出す際、どのような視点から保育者観や指導論を学生に教育していくべきかを考える上で非常に重要になる。そこで本研究では、保育専攻学生の素朴な指導論を調べるとともにそれらが保育者としての自己効力感あるいは実習不安とどのように関連するのかを明らかにすることを第二の目的とした。

2. 方法

2・1 調査協力者

短期大学の保育学科に所属する2年生52名（女性39名、男性13名）。全員が少なくとも一回の保育実習もしくは教育実習を終えている。

2・2 質問紙の内容

質問項目は、大きく次の5つからなる。(1) 認識レベルの指導論に関する質問項目(31項目)：梶田らが作成した質問項目を用いた。これは3つの下位尺度「受容的な子ども中心型－教示的な教師中心型」(「子どものイメージを重んじる」など9項目)、「経験的な過程重視型－理論的な成果重視型」(「数学習などは自然な意欲にまかせる」など6項目)、「まとまりを育てる計画型－個性を伸ばす臨機応変型」(「規律正しく行動できるよう指導する」など5項目)および剰余項目(11項目)から構成されている。なお梶田らは現実の指導論と理想の指導論とを比較するため、実習で指導を受けた先生の指導についての評定と学生自身が保育者になって指導するとしたらどのような指導をするかという二通りの尋ね方で2回同じ質問項目への回答を求めているが、本研究の目的は学生の素朴な指導論すなわち梶田らの言う理想の指導論の検討にあるため学生自身が保育者になって指導するとしたらどのような指導をするかという点からのみ回答を求めた。(2) 行動レベルの「指導論」に関する質問項目(2項目)：保育の両義性が問題となるような二つの具体的な保育場面およびそれに対する二つの立場を提示し、それに対する自らの意見を自由記述にて回答するよう求めた。一つ目の質問は保育園で半年以上フィールドワークの経験のある発達心理学を専門とする研究者にこのような保育の両義性が問われるような場面の経験についていくつか挙げてもらい、その中で本調査にふさわしいと判断できたケースを参考にしながら、子どもがおもちゃ以外のものをおもちゃに見立てて遊んでいるような状況で保育者がどう関わっていくかを問うような場面で二つの立場を示した上で学生の意見を求めた。具体的な教示文は、「次のような状況であなたが保育者だったならどのように子どもに指導すべきだと思いますか。『鉛筆を立てて並べピンに見立て、円筒状の積み木をボールに見立ててボーリング遊びをしている。保育者Aの意見：鉛筆というものが本来どのような目的で使うべきものなのかを、また、モノを大切にすることを教えようとボーリングのピンに見立てて遊ぶことを注意すべきだと考えている。保育者Bの意見：鉛筆や積み木などを使い、想像力を働かせて、器用にボーリングのピンやボールに見立てて遊んでいる子どもの発想の豊かさ・柔軟さ、工夫する大切さを励まし伸ばすような指導をしていくべきだと考えている。』」というものである。二つ目の質問は、城谷の報告した事例を参考に、食事の際子どもにどの程度自由

や裁量をあたえるかについて二つの立場を示した上で学生の意見を求めた。具体的な教示文は、「次のような状況であなたが保育者だったならどのように子どもに指導すべきだと思いますか。『ある園では週に2回のお弁当の日は、食事用の椅子やテーブルを出さずに、園内で子ども自身が好きな場所を見つけ、好きな格好で食べてよいことになっている。しかし、一部の子ども達が自分の嫌いな食べ物をこっそり隠れて捨てていたことが発覚した。保育者Aの意見：これまで子どもの自由にさせすぎた点を反省し、食事をするときの姿勢の指導なども必要だと考え、椅子やテーブルを用意し、食事を取らせるように変更すべきだと考えている。保育者Bの意見：食べ物を粗末にすることはいけないことだが、これまで子どもの自主性や主体性を尊重したいとの考えから、子どもの自由にさせていた食事の取り方を椅子やテーブルを準備することによって制限することには反対している。』」というものである。(3) 保育職志望度：専門職への志望動機の強さを7段階評定にて回答を求めた。具体的な教示文は、「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。」である。(4) 保育者効力感尺度（「私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う」など15項目）：三木・桜井が作成した保育者効力観尺度を用い、それぞれの項目が自分にどの程度当てはまるかについて「1：全くあてはまらない」から「5：非常にあてはまる」の5段階で評定を求めた。(5) 実習不安尺度（保育版）（12項目）：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（以降、実習不安尺度（保育版）とする）。この尺度は「実践力」（「子どもに分かりやすく指導ができるか不安だ」など3項目）、「子どもとの関係」（「人前で話すこと自体が不安である」など3項目）、「体調」（「体調が狂いそうである（神経衰弱、胃痛など）」など3項目）、「身だしなみ」（「服装を「保育の場に適さない」と指摘されるのではないかなど3項目）から構成され、各項目が自身にどの程度当てはまるかについて「1：全くあてはまらない」から「5：非常にあてはまる」の5段階で評定を求めた。

3. 結果および考察

3・1 「認識レベルの指導論」の分析

保育専攻学生がどのような「指導論」を持つのかについて、梶田らが作成した個人レベルの指導論（本論文では「認識レベルの指導論」と呼ぶ）に関する質問項目の分析を通して検討した。梶田らが作成した尺度は項目の一つ一つについて対をなすような二つの文から構成される対照項目として作成されており、本研究でもそれを踏襲した。まず、梶田らが見出した3つの下位尺度について信頼性分析を行った。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、「受容的な子ども中心型－教示的な教師中心型」（9項目）が $\alpha = .29$ であった。「経験的な過程重視型－理論的な成果重視型」（6項目）が $\alpha = .62$ であった。「まとまりを育てる計

画型－個性を伸ばす臨機応変型」(5項目)が $\alpha = .58$ であった。「受容的な子ども中心型－教示的な教師中心型」を除き、梶田らの結果とほぼ同程度かそれ以上である。「受容的な子ども中心型－教示的な教師中心型」については、項目「行動を直すためには言葉で説明する」を除いた場合 $\alpha = .41$ となり、必ずしも高いとは言えないが梶田らの結果とほぼ同程度となる結果が得られたため以降の分析では項目「行動を直すためには言葉で説明する」を除き分析を行った。

次に各下位尺度の平均と尺度間の相関について分析した。各尺度項目はそれぞれ1点から6点までが与えられており、各下位尺度得点は1.00から6.00までの範囲の値をとり、3.50が中点である。得点化については梶田らを踏襲し、各下位尺度の個人平均点を求めた。したがって得点が低いほど各下位尺度の対の内前者の意見(例えば「受容的な子ども中心型」)により近く、得点が高いほど対の後者の意見(例えば「教示的な教師中心型」)に近いことを意味している。分析の結果、各尺度得点の平均および標準偏差は「受容的な子ども中心型－教示的な教師中心型」が $M=2.45$ ($SD=.47$)、「経験的な過程重視型－理論的な成果重視型」が $M=2.62$ ($SD=.59$)、「まとまりを育てる計画型－個性を伸ばす臨機応変型」が $M=3.43$ ($SD=.73$)であった。この結果は、学生がどちらかというところ「受容的な子ども中心の指導」「経験的な過程重視」を重視していることを示唆するものであり、梶田らの結果を支持するものであった。また、各下位尺度間の相関を分析したところ、「受容的な子ども中心型－教示的な教師中心型」と「経験的な過程重視型－理論的な成果重視型」との間でのみ有意な相関が見られた($r=.45$, $p<.01$)。この結果は、学生が「受容的な子ども中心型」と「経験的な過程重視」あるいは「教示的な教師中心型」と「理論的な成果重視」を相互に関連するものとして認識していることを示している。これは梶田らの結果を支持するものであったが、そこで見られた「経験的な過程重視型－理論的な成果重視型」と「まとまりを育てる計画型－個性を伸ばす臨機応変型」との間の負の相関は本研究において見られなかった($r=-.13$, n.s.)。但し、これも相関係数自体は梶田らの結果とほぼ同じ数値であり、大きく異なる結果とはいえない。むしろサンプルサイズの違いが影響した可能性が考えられる。

3・2 「認識レベルの指導論」と「保育者効力感」「実習不安」「保育職志望度」との関連

学生が持つ素朴な指導論は実習における不安や保育実践における効力感あるいは保育者アイデンティティの確立といったことにどのように関連しているのだろうか。本研究では、「認識レベルの指導論」と「保育者効力感」「実習不安」「保育職志望度」との関連を検討した。まず、本研究で用いた各尺度および各下位尺度について信頼性分析を行った。保育者効力感尺度についてクロンバックの α 係数を求めたところ、 $\alpha = .82$ であった。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 $\alpha = .63$ 、「子どもとの関係」が $\alpha = .64$ 、「体調」が $\alpha = .56$ 、「身だしなみ」が $\alpha = .79$ であった。各尺度の信頼性が

確認されたので、各尺度について平均を求め、それを各尺度の個人得点とした。各尺度の得点の平均と標準偏差は、「保育者効力感」が $M=3.14$ 、 $SD=.46$ 、実習不安尺度の各下位尺度は「実践力」が $M=3.40$ 、 $SD=.76$ 、「子どもとの関係」が $M=2.82$ 、 $SD=.89$ 、「体調」が $M=2.68$ 、 $SD=.89$ 、「身だしなみ」が $M=2.01$ 、 $SD=.97$ であった。次に各尺度間の相関分析を行った。その結果を Table 1 に示す。

Table 1 「認識レベルの指導論」, 「保育者効力感」, 「実習中の不安感」, 「保育職志望度」に関するピアソンの相関係数

		保育者効力感	実習不安			保育職志望度	
			実践力	子どもとの関係	体調		身だしなみ
認識レベルの指導論	受容的な子ども中心型— 教示的な教師中心型	.10	-.02	.10	-.29	.12	-.14
	経験的な過程重視型— 理論的な成果重視型	-.22	.03	.24	-.04	-.07	-.05
	まとまりを育てる計画型— 個性を伸ばす臨機応変型	.32 *	-.25	-.08	.04	.23	-.20
保育者効力感			-.45 **	-.48 **	-.26	-.17	.20
実習不安	実践力			.57 **	.37 **	.13	.02
	子どもとの関係				.43 **	.37 *	.02
	体調					.45 **	-.18
	身だしなみ						-.25
	**	p<.01					
	*	p<.05					

この結果から、学生がもつ「認識レベルの指導論」との関連で言えば、「個性を伸ばす臨機応変型」の保育を理想とする学生ほど保育者効力感が高い（反対に「まとまりを育てる計画型」の保育を理想とする学生ほど保育者効力感が低い）ということが示唆された。また、「保育者効力感」と「実習不安」との関連については、今回の結果では「身だしなみ」が他の実習不安下位尺度との間で有意な相関が見られた点以外は概ね堀の結果を再度確認するものであった。この結果は、学生が持つ「認識レベルの指導論」がある側面において保育者としての効力感と関連することを示唆するものであるが、学生のもつ「指導論」のより具体的で実践的な側面との関連をさらに以下で検討した。

3・3 「行動レベルの指導論」について

先行研究が研究者の準備した質問項目への反応を調べるという枠組みの中で学生がもつ認識レベルの指導論を検討してきたのに対して、本研究では先行研究が示すような「指導論」が保育実践とどのようにつながっているのかについての示唆を得るため、指導を行う際に保育者の意見が分かれるような二つの保育場面の例を学生に提示し、そこでもし自分が保育者であったらどう子どもに関わるかといったより具体的な「行動レベルの指導論」の記述を求め、分析を行った。

二つの場面における個々の学生の記述に対して、梶田らの研究を参考に次の5つの観点を設定し、観点に対応するような記述が見られるかどうかをチェックし得点化を行った。2つの場面それぞれに対する記述について5つの観点ごとに対応する記述が見られる場合1点、見られない場合を0点とした。5つの観点は(1)「子ども中心に考える受容的な態度」、(2)「保育者の明確な指示」、(3)「子どもの発達プロセスへの着目」、(4)「子どもへの柔軟な対応・視点の豊富さ」、(5)「規則やルールの重視」である。(1)「子ども中心に考える受容的な態度」とは子どもの行動や発想に問題があったにせよ、それを頭ごなしに否定したり禁止したりせず、に受容しながら、その問題の解決を子どもとともに考えていこうとするような態度のことである。具体的な学生の記述例としては「想像力を働かせて遊びを作ることに褒める」などが見られた。(2)「保育者の明確な指示」とは、その場面でどのように行動すべきかを保育者が明示的に子どもへ示し、子どもをそれに従わせようとするような態度のことである。具体的な学生の記述例としては「テーブルなど用意し、きちんと食事を取らせるように変更する」などが見られた。(3)「子どもの発達プロセスへの着目」とは、単にその場面のみで子どもの行動を評価するのではなく、発達プロセス全体の中での位置づけに注意を払おうとする態度のことである。具体的な学生の記述例としては「(鉛筆の)本来の使用目的はこの遊びが終わってからでも教える事はできるし、壊したり乱暴に扱っているわけではないので(禁止する)必要はないと思う」などが見られた。(4)「子どもへの柔軟な対応・視点の豊富さ」とは、子どもへの対応を特定の立場から決め付けるのではなく、様々な立場や考え方の長所を取り入れながら子どもへ関わっていこうとする態度のことである。具体的な学生の記述例としては「お弁当の日と、机や椅子を出して食べる日のけじめを子どもがきちんとつけられるようにしたら良い」などが見られた。(5)「規則やルールの重視」とは、子どもの行動の評価や子どもへのかかわりを全員が守るべきルールや規則であるからという点から指導していこうとする態度のことである。具体的な学生の記述例としては「食事をするときの姿勢の指導、食事のマナーを教えることも必要なので、椅子やテーブルを用意して食事を取るようにする」などが見られた。以上の視点から学生の記述を分析した結果を Table 2 に示す。

この結果を見ると、(1)「子ども中心に考える受容的な態度」や(2)「保育者の明確な指示」についてはその記述数が本研究の課題で設定した二つの保育場面でそれ程差が見られない。一方、(3)「子どもの発達プロセスへの着目」、(4)「子どもへの柔軟な対応・視点の豊富さ」、

Table 2 「行動レベルの指導論」の自由記述に見る各観点からの記述数

	(1)子ども中心	(2)保育者指示	(3)発達プロセス	(4)柔軟な対応	(5)規則重視
遊び場面	26	25	4	6	1
食事場面	27	27	8	10	10

(5)「規則やルールの重視」については食事場面に対してより多くの記述がなされていることが分かる。これは、ひとつには両場面が本研究で意図したように子ども自主性や主体性を尊重すべきか、それとも保育者が積極的にその場面に介入し指導していくべきかといった保育者の両義性が問われるような場面であることを意味している。しかし、それ以外の点に関しては両者には少なからず相違点があることが示唆された。その理由として例えば、食事場面の問題には子どもの発達段階の問題や食事をとる際のマナーといったある種の規則やルールの問題が、遊び場面においてよりも重要な意味を持つと学生が認識しているということが考えられる。

さらに、「認識レベルの指導論」、「保育者効力感」および「実習不安」との関連性について分析した。以下の分析に当たっては二つの保育場面における各観点からの記述に基づき与えられた得点を合計したものを各観点での個人得点とし、他の各尺度との相関分析を行った。その結果を Table 3 に示す。これを見ると、「認識レベルの指導論」の各下位尺度と「行動レベル指導論」での各観点の得点との間に有意な相関は見られなかった。この結果について、第一に「認識レベルの指導論」において保育者としての理想像を思い描いてはいても、実際の具体的な場面での保育実践といったレベルでの回答を求められると難しいという理論・知識と実践とのギャップや乖離の問題を反映していることが考えられる。もう一つの解釈の可能性としては、「認識レベルの指導論」を調べる尺度項目はそれぞれ保育に関する二つの立場が対をなす形で示されていたが、現実には二つの立場が必ずしもそのように互いに対立し、両立し得ないものとは言えないということを示唆しているのではないだろうか。Table 2 に見るように「行動レベルの指導論」の記述では「子ども中心に考える受容的な態度」の記述とともに「保育者の明

Table 3 「認識レベルの指導論」、「保育者効力感」、「実習不安」、「行動レベルの指導論」に関するピアソンの相関係数

		「行動レベルの指導論」での各観点の得点				
		(1)子ども中心	(2)保育者指示	(3)発達プロセス	(4)柔軟性	(5)規則重視
「認識レベルの指導論」	受容的な子ども中心型— 教示的な教師中心型	-.12	-.22	.20	.28	-.10
	経験的な過程重視型— 理論的な成果重視型	.12	-.02	.07	.01	-.01
	まとまりを育てる計画型— 個性を伸ばす臨機応変型	-.18	-.03	.03	-.18	.05
保育者効力感		.10	.40 **	.07	-.07	.09
実習不安	実践力	.09	.04	-.07	.13	-.05
	子どもとの関係	.05	-.10	-.14	-.07	-.03
	体調	-.06	.00	-.09	-.30	.03
	身だしなみ	-.17	-.21	-.16	-.25	-.05
「行動レベルの指導論」の各観点	(1)子ども中心		-.27	.42 **	.28	-.31 *
	(2)保育者指示			-.31 *	-.31 *	.34 *
	(3)発達プロセス				.33 *	-.11
	(4)柔軟性					-.08

** p<.01
* p<.05

確な指示」の記述もまた多く見られた。つまり、どちらかと言えば「受容的な子ども中心型」を理想としていても具体的な保育実践の場では「教示的な教師中心型」の指導が必要になることもあるし、その逆もまたあり得よう。そのように一見対立的で二者択一的に見えたとしても、現実の時間が流れていく保育実践においてはその両者を状況の変化や子どもの発達に応じて臨機応変に変えながら指導することは可能であるということの意味しているのではないだろうか。だとすると、保育者の理想像としての「認識レベルの指導論」と「行動レベルの指導論」での記述とが無関係であっても不思議なことではない。

また、「保育者効力感」と「(2) 保育者指示」との間には有意な正の相関が見られた。このことは、保育者としての効力感が高い学生ほど実際の保育場面において子どもに指示を明確に示す傾向があることを示唆しているが、「子ども中心の受容的な指導」という視点で考えるならばそれを肯定的に評価するには検討の余地がある。例えば、保育実践の評価がどちらかといえば子どもの行動を効率良くコントロールできるか否かという点から行われる傾向があり、効率の良くない「子ども中心の受容的な指導」が行えるかどうかということよりも、どのように行動すべきかをはっきりと子どもへ伝え、効率良く子どもを従わせることができるかどうか保育者としての効力感を左右するということかもしれない。なお「実習不安」との間には有意な相関は見られなかった。

さらに、「行動レベルの指導論」での各観点の得点間の相関を見ると「(1) 子ども中心」と「(3) 発達プロセス」の間で正の有意な相関が見られるのに対して、「(1) 子ども中心」と「(5) 規則重視」との間には負の相関が見られた。また、「(3) プロセス重視」と「(4) 柔軟性」との間にも有意な正の相関が見られた。これらの結果から「子ども中心に考える受容的な態度」で子どもに接しようとする学生は、その場の行動を子どもに身につけさせるべきルールや規則に照らして評価的に関わるというよりも、そういった規則やルールを子どもが徐々に身につけていく発達の道筋に焦点を当てながら柔軟に関わっていきこうしていると解釈できる。一方で、「(2) 教師指示」は「(3) 発達プロセス」や「(4) 柔軟性」と有意な負の相関を持ち、「(5) 規則重視」とは有意な正の相関を持っている。このことは、「その場面でどのように行動すべきかを保育者が明示的に子どもへ示し、子どもをそれに従わせようとするような態度」で子どもに接しようとする学生は、どちらかといえば発達のプロセスの中で子どもを理解するというより、その場面その場面の子どもの様子を規則やルールに照らして評価する傾向があることを示唆している。

4. 総合考察

本研究の目的は次の2点であった。第一の目的は、学生が認識レベルで持っている指導原理

あるいは指導論を調べるとともに、より現実に近い保育場面を仮想的に設定し、学生がそのような具体的現実的場面においてどのような指導を行うべきだと考えているのかについて調べ、認識レベルにおける指導論と行動レベルにおける指導論との関連性について検討することであった。両者に有意な相関関係が見られないことから、例えば保育を専攻する学生は認識レベルでは子ども中心で受容的な保育を行いたいと考えながらも、行動レベルにおいては必ずしもそのような態度で子どもに接しようとはしないというような、認識レベルの「指導論」と行動レベルの「指導論」との乖離やギャップが存在していることが示された。また、このことは、学生の中では抽象的に漠然とどのように子どもに対して振る舞い行動すべきかというイメージはあっても、その行動の根拠となる知識や理論、保育者像といったものが明確化されていないということを示唆しているとも考えられる。

一方で、子どもに対する言語的応答についてベテランの担任教師と教育実習生とを比較した樟本・山崎¹³⁾による知見、すなわちベテランの担任教師は、間接的な表現で子どもをリードしようとするのに対して、教育実習生は子どもに直接言葉かけを行うことが多いとの報告と本研究の結果は必ずしも一致しない。本研究の学生の記述には、子どもに対する明確な指示と同程度の頻度で子ども中心の受容的な態度も観察された。その理由としてどういった言動をもって「子ども中心の受容的な態度」と判断するのかの違いが挙げられる。樟本・山崎は、「てるてる坊主を作らない?」「長靴もいいなぁ」を「子どもに何らかの行動をさせるための間接的な誘いかけ」と捉えこれをもって「間接的リード」とし、また、「エプロンして」「お水はいれない」などを「直接的なリード」としている。一方、本研究では、たとえば鉛筆の代わりに単にペットボトルなどの代用品を保育者が与えたり、またはその使用を提案するだけでは「子ども中心の受容的な態度」とは見なさなかった。なぜならば、樟本・山崎が「間接的リード」として例示したような言葉かけは確かに明確に指示命令してはいないが、子どもに保育者が何を期待しているか（子どもの側から言えば自分にどう行動してほしいと保育者が思っているか）を伝えているという点では「直接的リード」と本質的な差異はないと考えるからである。それに対し本研究では例えば、「まずは楽しそうに遊んでいる様子を危険のないように見守る。そして、終わりの会で幼児たちの前で『今日は鉛筆をピンに見立て積み木をボールにして遊んでいた子がいました』と話しながら実際に自分がやってみせる。そして、この遊びのアイディアは良かったとほめる。」という学生の記述に見られるような、保育者としての期待を伝えるということを直接の目的にするのではなく、子ども自身が自分の行動の問題点に気づき、その解決策を模索することを支えるというような態度を「子ども中心の受容的な態度」と捉えた。なぜならば、森上¹⁴⁾が言うように「巧みなテクニックでもって、計画した活動をその軌道に乗せる技術ではなく、一人一人の子どもの発達を捉えて援助できることが保育者の専門的技術に他ならない」とするならば、単に子どもへ指示を伝えるためのテクニックとしてではなく、一人一人の子ど

もの発達的な変化を視野に入れた上でどのように子どもに関わっていくかが大切になると考えたからである。そのような視点を踏まえた上で、本研究の結果が示すような知識や理論に基づく認識レベルの指導論と保育実践の場における指導論とを結び付けていくために、保育者養成教育に何が必要なのか今後改めて考えていく必要があるだろう。

本研究の第二の目的は、保育専攻学生の素朴な指導論を調べるとともにそれらが保育者としての自己効力感あるいは実習不安とどのように関連するののかについて検討することであった。実習不安については、不安を強く感じる学生そうでない学生とでは持っている保育者像や指導論に違いがあるのではないかと想定していたが、本研究の結果からはそのような違いは見られなかった。実習不安の内「実践力」「子どもとの関係」でさえ指導論との間に関連がみられなかったことから、学生が実習に際して抱く指導や子どもとの関係についての不安が漠然とした曖昧なものであるため、保育者像や指導論と学生の中で結び付けられることがないということなのかもしれない。

また、保育者効力感については、認識レベルでは「個性を伸ばす臨機応変型」の指導を理想とする学生ほど効力感が高いということが分かった。しかし、行動レベルでは効力感が高い学生ほど保育者が明確に子どもに指示し、子どもを従わせようとする傾向があることが分かった。つまり、効力感が高い学生は少なくとも子どもに何らかの形でしてほしい行動を明確に伝えようとはするが、本人の個性を伸ばす臨機応変な指導をしたいという認識レベルの指導論とはギャップがあるということを示唆している。この点については、学生の保育者効力感を規定する要因が何であるのかといったことを含めさらに検討していく必要があるだろう。

最後に本研究の課題を述べたい。今回行動レベルでの指導論を捉えるために具体的な保育場面を例示し、もし自分が保育者だったらどのように子どもに関わるかを学生に尋ねるという方法をとったが、そこで取り上げた場面は保育実践のごく限られた状況であり、また仮想的なものであった。今後は現実の保育場面での実際の行動について調査を行ったり、あるいは保育士と実習生との比較から保育者として指導論を身につけていくプロセスを検討することも必要だろう。

文献

- 1) 城谷ゆかり：自由保育のなかの保母の思い込み，発達，67，15-21，1996.
- 2) 鯨岡峻：保育者の専門性とはなにか，発達，83，53-60，2000.
- 3) 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.
- 4) 齋藤多江子・松崎洋子・三溝千景：保育学生の理想とする保育士像について：短期大学生と大学生における課題意識をめぐって，保育士養成研究，24，11-43，2006.
- 5) 中村勝美：保育学生の保育者像と保育者養成に関する一考察，永原学園西九州大学・佐賀短期大学紀要，36，139-146，2005.

- 6) 矢野博史・田浦智子：保育職希望者の保育者像に関する調査：より高い専門性を備えた保育者養成のために，広島文化短期大学紀要，33/34/35，1-11，2002.
- 7) 堀憲一郎：保育専攻学生はどのような保育観をもっているのか，下関短期大学紀要，24，25-41，2006.
- 8) 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.
- 9) 田爪宏二・小泉裕子：保育者志望学生の「保育者アイデンティティ」確立に関する検討：模擬保育の実践を通して，鎌倉女子大学紀要，13，27-38，2006.
- 10) 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.
- 11) 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.
- 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) 樟本千里・山崎晃：子どもに対する言語的応答を観点とした保育者の専門性：担任保育者と教育実習生の比較を通して，保育学研究，40（2），278-284，2002.
- 14) 森上史朗：保育者の専門性・保育者の成長を問う：明日の保育者像の構築のために，発達，83，68-74，2000.