

実習生の保育者アイデンティティの形成過程について の実証的研究

—保育者モデルの影響と保育者アイデンティティ
「私は保育者になる」の関連—

小泉裕子（児童学科・助教授）・田爪宏二（子ども心理学科・講師）

The Effect of Kindergarten-Teacher Models on Preservice Teacher Trainees' Process of Developing a Kindergarten-teacher Identity

KOIZUMI Yuko・TAZUME Hirotsugu

Abstract

The kindergarten-teacher trainees have to undergo assessment of their quality and aptitude at kindergartens where, at the same time, they are treated as unfledged. This paper reports the results of the questionnaire and half-structured interviews given to kindergarten-teacher trainees after their preservice training. The assumption we are based on is that the trainees make use of a certain type of strategy to survive their training period. The results show that a large number of trainees with a successfully-developed "kindergarten-teacher identity" have found receptive teacher models for them and copied their behavior flexibly and selectively. It has also been verified that the trainees have developed their "kindergarten-teacher identity" to a significant level when they have recognized that their immature job performance are evaluated positively and receptively by the model teacher.

Keywords: kindergarten-teacher identity, strategy to survive their training, receptive teacher models

キーワード：保育者アイデンティティ 実習方略 受容型保育者モデル

1. 実習生と保育者アイデンティティ

1.1 実習生から始まる熟達化

筆者は大学で保育者養成に携わりながら、学生の重要課題である教育実習のあり方について検討を重ねている¹⁾。保育者が“保育者である自分”と向き合い成長を自覚するプロセス研究²⁾の多くが主に新任保育者からスタートしているが、筆者は保育者としての成長プロセスの出発点は実習から始まっていると考えている。秋田 (2000)³⁾は

保育者の熟達化に関する変化の道筋を示した論文は少ないとしながら、Vander, Ven の保育者の発達段階モデルを紹介している。このモデルでは5つの段階を仮定、第1の段階において“実習生・新任”の段階を設定、実習生もまた新任保育者同様の発達を果たしていると捉えている。「園の中でまだ一人前として扱われていない、場に参加することから学ぶ段階であり、指示されたことをその通りにやってみるアシスタントとなったり、実

際に保育で直接関わり援助したり世話をすることから携わる。(中略)」とし、自分の経験などから対処する傾向にあることや、ある状況の行動の原因や生起の過程を探求的に考えていくことができない等々、初期の保育者らしい発達的特徴を記している。本研究では、実習生にも保育者としての独特の短期的な発達-保育職を決定することなどがあり、そのプロセスは、保育者の熟達化あるいは成長モデルの一環として扱われるべきであるという立場で研究を進めたいと考える。

1.2 実習生の保育者アイデンティティとは

実習生が保育者として熟達化する第一歩を踏み出し、“保育者である自分”と向き合い、保育者である自己を自覚していくプロセスを保育者アイデンティティの形成過程と標記していく。「保育者アイデンティティ」という用語は、本研究独自に定義をすると、いわゆるアイデンティティ研究のパラダイムのうち、女性の職業アイデンティティの発達に関する研究⁴⁾として位置付き、保育職の志向をテーマとしたアイデンティティを指すものとする。

1.3 教育実習のそれぞれの意義

筆者は実習生の実習意義を、自らの将来を方向づける大きな契機として実習を位置づける傾向にあると考えているが、養成校や受け入れ先幼稚園では実習の意義をどのように捉えているのであろうか。それぞれの立場から教育実習の意義や目的を整理した。本研究では幼稚園教諭になるための実習をとりあげていく。

1.3.1 養成校が期待する実習の意義

実習教科の単位数は1989年「教育職員免許法」の改定により、従来の4単位から事前事後指導を含む5単位の構成となった(平成12年以降完全実施)。教育実習は4週間行われ、その内容は観察・見学実習と本実習とに分けられるのが通常である。実習生は幼稚園現場に通いながら、保育者の卵として幼児とともに生活をし、保育内容や方法における保育者の役割を体験的・直接的に学んでいく。相馬ら(2004)⁵⁾は実習の意義と目的を、①授業

で学んだことを現場で体験する、②保育者の職務を体験する、③幼稚園・保育所の生活を体験し理解する、④子どもとの関わり子どもと遊ぶ、⑤園の目標、方針を知る、⑥観察、記録を学ぶ、の6つの観点で整理している。このように保育者養成校において教育実習は、段階的な実習を設定し経験知や保育力を高めるための直接的実利的な科目、免許取得のための集大成科目として位置づけられる(二階堂他,1999)⁶⁾(松本他,1998)⁷⁾ことが一般的である。最近では実習早期ボランティア論と呼び、集大成というより実習を行いながら同時進行的に幼児教育現場の理解を深める科目(大場他,1998)⁸⁾として位置づける立場もある。筆者らは保育者養成カリキュラムの研究において、現場と連携した実地研修の充実を提案し、状況的・総合的な幼稚園教諭の役割を認識するには最も効果的な学習であることを指摘した⁹⁾(入江・安村・内藤・小泉,2002)。

1.3.2 実習園が期待する実習の意義

松平(2000)¹⁰⁾は現場で期待される保育者像は時代の変化や社会的価値観などに伴って変容するとしている。実習生に期待されるものも大筋ではその保育者像と同様で、時代と共に変化している¹¹⁾と考えられる。しかし、実際の現場における保育者像が、それらの価値観と完全に同化し、時代の変化に対応するごとく幼稚園教育要領の改訂があれば保育者像も変わるのかといえば、そう容易ではない。その理由の一つに、我が国の幼稚園設置主体の現状があるだろう。学校基本調査(2003)¹²⁾では、認可幼稚園のうち国公立が5789ヶ所(40.8%)、私立が8389ヶ所(59.2%)であり、設置主体が小学校以上の教育と大きく異なる状況の中、そこでは多様で適正な保育観に裏付けられて幼児教育が行われている。したがって、そこで働く保育者、あるいは実習生に求められる資質や保育観も、実習園によって多様であると推察できるだろう。たとえば、園によっては実習生を現場の即戦力として期待するところも少なくない。当該園に適應できる能力をダイレクトに期待するケースである。また、実習を保育観察を中心としたものに設定し、実際の保育を客観的に学ぶ機会とし

て位置づけている幼稚園もある。勿論、受け入れ実態はそのように固定的ではないし、個々の指導者の保育観によってもその事情は様々である。このような状況は、実習生の立場で考えると実習の準備をしにくいなど、実習への不安を増幅させているのではないかと推察する。以上のように実習生は、養成校や実習先で求める多様で複雑な状況の中で、保育者アイデンティティ「私は保育者になる」を確立していかなければならない厳しい現状にあるといえよう。

2. 研究の仮説

2.1. 実習生の実習を乗り越える方略

実習生の最初の危機は、‘園の中で一人前に扱われていない私は何をするのか’である。実習生にとって‘本物の保育者’が見せる総合的な姿は、専門性の高い目標である。とりわけ幼児との信頼関係を築くことは実習生の保育行動にとっても重要な要素であるが、3,4週間程度で十分な関係を構築するのは無理な話である。その危機の中で実習生は、どのような方法で実習に臨み自己の成果を上げていくのだろうか。筆者らは実習生が何らかのある特定のストラテジーを携え、実習を乗り切ろうとしていると仮定した。実習生はさまざまな方略を駆使しながら実習における「危機」を乗り越えた時、実習の成果を認識するのではないか、そしてその実習成果とは‘保育者アイデンティティ’の第一段階である「私は保育者になる」という保育職への意志決定ではないかと考えた。

2.2. 実習方略としての保育者モデル

筆者は、学生が実習を乗り越える方略を身につける際の、実習先で出会う指導者(=保育者モデル)要因に注目した。前段において、実習生に期待される資質は実習先の保育観に左右されることを指摘したが、実習生が駆使する方略も直接の指導者から受ける様々な要因による影響が大きいと考え、次のような仮説を導いた。実習生は、実習指導者から得られる手がかりをヒントとしながら保育の状況を理解し、即興的に保育行動を行っている。疑問や不安を即時に質問することは‘遠慮してし

まう’ので、適正な保育者モデルを探索し模倣していく。Vander, Ven が指摘するように実習生はまだその園で保育者として認知されていないので、保育者のモデリングを行うことで、その園での保育者としての地位を実習生なりに獲得しようとしているのではないかと予測した。モデリングの目的は指導保育者との信頼関係づくりであったり、保育者の技術を学ぶことであろう。かつての徒弟制度のように、保育をそっくり真似ることから始まるのかも知れない。しかし、実習の実態は単なる技術の継承を行う場ではない。そこでの技術とは常に幼児の存在する力動的状況に置ける保育技術であり、徒弟制度のような模倣とは異なるモデリングの実態があるのではないだろうか。たとえば自分の保育行動や子どもへの対応が「あれでよかったのだろうか」と日誌の中で振り返り、指導者の指導や幼児の姿を対比し、指導者にコミットメント(積極的関与)しながら自らの実習を反省していく行為と、それに応答する指導保育者からの適切なアドバイスの伝達行為は、単純な徒弟制度の中における学習とは異なる、教育実習ならではのモデリングであると思われる。

3. 研究の目的

そこで本研究では、実習先指導者(=保育者モデル)と直接的に関わりながら成長発達する実習生の実態を捉え、保育者アイデンティティを形成する際の実習の以下に示す3段階方略(仮説)の検証と、その保育者モデルの様々な影響について実証的研究を行っていくこととする。

第1段階：保育者モデルの観察・模倣

第2段階：保育者モデルへのコミットメント(積極的関与)

第3段階：保育者モデルからの評価に影響を受けながら「保育者アイデンティティ」を獲得していく。

4. 研究方法

研究は以下の2段階の方法で実施し結果を総合的に踏まえ、仮説の検証を行った。

(方法1) 実習生に対する質問紙調査

平成16年5月～7月に実習した大学4年生と短大2年生の全てを対象に、実習直後の平成16年7月20～30日に自己評価アンケートを実施した。項目として①実習先幼稚園の実態に関する項目、②直接指導を受けた保育者の印象に関する項目、③実習で出会った保育者モデルに関する項目、④実習成果の印象に関する項目、⑤実習不安に関する項目、⑥実習自己評価に関する項目（実習先からの評価と比較するためにそれに準じた項目）、の6つのカテゴリーを設定した。

この時期、実習を終えた学生158名に対しアンケートを配布した。本研究では質問紙調査の項目のうち、①から④の4項目に絞って論考した。

（方法2）高群、低群への半構造化面接

方法1で得られた結果を踏まえ以下（表4-1）の6つの観点について半構造化面接を実施した。その内容をトランスクリプトし、KJ法によりその傾向を探った。実施日は平成16年9月1日～30日、面接時間は一人おおよそ20分であった。

（表4-1）

- ①保育職を目指した時期・その理由等（保育職を目指す契機となったこと等）
- ②幼児期の保育者に対するイメージ
- ③実習前の自己の状況（実習前の気持ち、努力したこと、計画など）
- ④実習で感じた危機（実習中の躓き、困ったこと）
- ⑤実習のストラテジー（実習を乗り越えた方略、良い・悪い保育者モデルの認知など）
- ⑥今後の課題（保育者になる前の努力目標など）

5. 研究の結果1

5.1. 実習直後の質問紙調査の回収結果

質問紙の配布総数は158部である。回答は68部、回収率43%であった。

5.2. 質問紙調査の結果

サンプル総数68部から次のような結果が得られた。

所在の分布は都心部近隣（神奈川、東京）が58.9%、地方が42.1%であり、やや都心部中心の

実習状況であった。設置主体は73.5%で私立、民間型であった。保育形態では、設定保育型(23.5%)、自由保育型(32.4%)、混合型(44.1%)という結果が得られた。

5.2.1 指導を受けた保育者の印象結果

①因子分析結果

OsgoodのSD^{註1)}法を用い、直接指導を受けた保育者の印象に対し20項目を設定、5段階法で調査した。データを主因子法による因子分析で行い、初期の固有値1以上を示すものを抽出し、Kaiserの正規化を伴わないバリマックス法で回転し、結果負荷量平方和1以上の4因子が得られた。結果を表5-1、表5-2に示す。

②因子の命名と「保育者評価尺度」の構成

抽出された4因子は、小泉と田爪の合意の元、F1；幼児受容型、F2；指導型、F3；知性型、F4；活動型、とそれぞれ命名し、4因子構造の「保育者評価尺度」（A尺度）の成立とした。この尺度を通し実習生が指導者に対し抱いた印象評価を図ることが出来る。F1因子は、その保育者が幼児を受容し温かい印象を持つと評価できる因子（優しい-怖い、受容的-排他的、など）で構成されている。F2因子およびF3因子は、Osgoodのいう力量（potency）因子であり、その保育者が指導的能力を持つと評価できる因子（指導上手-下手、責任感が強い-弱いなど）と、その保育者が知性的能力を持つと評価できる因子（知的-肉体的、慎重-軽率など）で構成されている。F4因子は、Osgoodのいう活動性（activity）因子であり、その保育者が活動的能力を持つと評価できる因子（積極的-消極的、派手な-地味な）で構成されている。

a)説明された分散の合計

表5-1

| 因子 | 回転後の負荷量平方和 | | |
|------------|------------|-------|-------|
| | 合計 | 分散の% | 累積% |
| 因子1（幼児受容型） | 4.52 | 22.62 | 22.62 |
| 因子2（指導型） | 2.32 | 11.62 | 34.24 |
| 因子3（知性型） | 2.03 | 10.12 | 44.36 |
| 因子4（活動型） | 1.54 | 7.72 | 52.08 |

b)回転後の因子行列

表5-2

| | 因子1 | 因子2 | 因子3 | 因子4 |
|----------------|--------|--------|--------|--------|
| 子ども好き | 0.762 | 0.208 | 0.016 | 0.034 |
| 保育者(わるい・よい) | 0.729 | 0.132 | 0.316 | 0.069 |
| 保育者(排他的・受容的) | 0.660 | 0.082 | 0.218 | 0.104 |
| 教師主導・幼児主体 | 0.633 | 0.176 | 0.203 | 0.028 |
| 保育者(不誠実・誠実) | 0.632 | 0.383 | 0.169 | -0.080 |
| 大人の視点・子どもの視点 | 0.621 | 0.224 | 0.277 | 0.017 |
| 保育者(つまらない・楽しい) | 0.608 | 0.329 | -0.240 | 0.517 |
| 保育者(怖い・優しい) | 0.581 | -0.052 | 0.564 | 0.212 |
| 保育者(暗い・明るい) | 0.559 | 0.327 | -0.224 | 0.429 |
| 責任感が強い | 0.212 | 0.770 | 0.101 | 0.163 |
| 指導上手 | 0.180 | 0.648 | 0.132 | 0.123 |
| 保育者(不安定・安定) | 0.404 | 0.465 | 0.262 | -0.048 |
| 保育者(軽率・思慮深い) | 0.107 | 0.433 | 0.322 | 0.183 |
| 保育者(厳しい・穏やか) | 0.544 | 0.109 | 0.631 | 0.091 |
| 保育者(軽率・慎重) | 0.108 | 0.422 | 0.506 | 0.160 |
| 保育者(冷たい・温かい) | 0.391 | 0.092 | 0.497 | 0.464 |
| 保育者(肉体的・知的) | 0.025 | 0.171 | 0.413 | -0.030 |
| 保育者(地味な・派手な) | -0.113 | 0.072 | 0.133 | 0.632 |
| 保育者(消極・積極) | 0.215 | 0.394 | 0.119 | 0.543 |

5.2.2 実習で出会った保育者モデルの結果

①実習指導者の属性

実習生を直接指導した教員の97.3%が女性であり、そのうち83.1%がクラス担任者であった。年齢は20～24歳で14.3%、25～29歳で40.6%、30～39歳で26.6%、40～50歳で15.8%の範囲であった。また実習生の88.2%で良い保育者モデルに出会ったと認識しており、さらに実習を経て自分の保育観が変化したと評価するものが66.7%も存在していた。

②保育者モデル高群、低群の抽出

前掲の「保育者の評価尺度(A尺度)」では、F1得点により実習生が指導者に抱いた幼児受容型得点(その保育者が幼児を受容し温かい印象を持つ人であると評価できる)を図ることができる。本研究の目的である「保育者モデルとの出会いが保育者のアイデンティティ形成過程に影響している」を検証するため、A尺度F1因子得点の分布結果を分類し、上位25%をH群、中位50%をM群、低位25%L群と置き分析対象とした。

5.2.3実習成果の印象に関する結果

①因子分析の結果

実習生の実習成果の印象に対し15項目を設定し5件法で調査した。データを主因子法による因子分析を行い、初期の固有値1以上を示すものを抽出し、Kaiserの正規化を伴わないバリマックス法で回転し結果負荷量平方和1以上の4因子が得られた。結果を表5-3、表5-4に示す。

a)説明された分散の合計

表5-3

| 因子 | 回転後の負荷量平方和 | | |
|------------|------------|-------|-------|
| | 合計 | 分散の% | 累積% |
| 因子1(保育職決定) | 2.31 | 15.42 | 15.42 |
| 因子2(課題達成感) | 2.03 | 13.54 | 28.96 |
| 因子3(自信喪失) | 2.00 | 13.36 | 42.31 |
| 因子4(総合印象) | 1.95 | 13.01 | 55.32 |

b)回転後の因子行列

表5-4

| | 因子1 | 因子2 | 因子3 | 因子4 |
|-----------|--------|--------|--------|--------|
| 違う職業に就きたい | -0.769 | 0.010 | 0.179 | 0.043 |
| 保育者になりたい | 0.730 | 0.130 | -0.165 | 0.083 |
| 保育の勉強がしたい | 0.669 | 0.186 | -0.351 | 0.141 |
| こどもがすぎ | 0.576 | 0.007 | -0.058 | 0.161 |
| 勉強になった | -0.133 | 0.879 | 0.008 | -0.029 |
| 充実していた | 0.289 | 0.664 | -0.207 | 0.249 |
| やりがいを感じた | 0.142 | 0.628 | -0.162 | 0.267 |
| たいへんだった | -0.134 | 0.018 | 0.660 | -0.076 |
| 苦痛だった | -0.259 | -0.198 | 0.629 | -0.194 |
| 自信が無くなった | -0.131 | -0.335 | 0.510 | -0.175 |
| もっと実習がしたい | 0.344 | 0.134 | -0.460 | 0.344 |
| おもしろかった | 0.055 | 0.223 | -0.293 | 0.898 |
| たのしかった | 0.193 | 0.216 | -0.311 | 0.815 |

②因子の命名と「実習成果尺度」の構成

抽出された4因子は、小泉と田爪の合意の元、F1; 保育職決定、F2; 課題達成、F3; 自信喪失、F4; 実習の総合印象、とそれぞれ命名し、4因子構造の「実習成果尺度」(B尺度)の成立とした。F1因子は、その実習生が実習を経て保育者になる意志を決定したと評価できる因子(保育者になりたい、保育の勉強をしたいなど)で構成されている。F2因子は、その実習生が実習を経て成果や価値を認識できたと評価できる因子(勉強になった、やりがいを感じたなど)で構成されている。F3因子は、その実習生が実習を通して自信が無くなったと評価できる因子(自信が無くなった、苦痛だったなど)で構成されている。F4因子は、その実習生が実習全体の印象を評価できる因子(おもしろい、たのしい)で構成されている。以上4因子構造の「実習成果尺度」とした。

5.3. 仮説検証

5.3.1 幼児受容型保育者モデルの影響

①サンプルの抽出

学生の実習成果が保育者モデルの影響を受けることを検証するため、指導者の保育者モデルのタイプを特定していった。本研究では、F1得点(幼児受容型)で保育者モデルを選出し、指導者の幼児受容性と非受容性が実習の成果に影響を与

a) 幼児受容型保育者モデル (H・M・L群) と有意差が認められた実習成果尺度

表5-5

| 実習成果尺度 | 1(H群) m,(SD) | 2(M群) m,(SD) | 3(L群) m,(SD) | 多重比較結果 Tukey,p<.05 |
|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------------------------|
| F1 (保育職決定) | 5.00(0.00) | 4.48(0.23) | 3.40(0.41) | (F(2,67)=201.69,p<.001)***1>2>3 |
| F2 (実習課題到達) | 4.82(0.33) | 4.53(0.58) | 4.33(0.65) | (F(2,67)=4.31,p<.05)*1>3 |
| F3 (自信喪失) | 2.46(0.66) | 3.26(0.67) | 3.58(0.73) | (F(2,67)=14.79,p<.001)***1<2,3 |
| F4 (実習の総合的印象) | 4.70(0.60) | 4.38(0.69) | 4.40(0.74) | (F(2,67)=1.80,n.s) |

b) 幼児受容型保育者モデル (H・M・L群) と有意差が認められた実習成果尺度項目

表5-6

| 有意差が認められた 実習成果項目 | 1(H群) m,(SD) | 2(M群) m,(SD) | 3(L群) m,(SD) | 多重比較結果 Tukey,p<.05 |
|---------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------------------------|
| F11 違う職業に就きたい※ | 1.00(0.00) | 2.07(0.69) | 3.40(0.70) | (F(2,67)=81.16,p<.001)***1<2<3 |
| F12 保育職に就きたい | 5.00(0.00) | 4.40(0.62) | 3.00(0.67) | (F(2,67)=463.21,p<.001)***1><2>3 |
| F13 保育の勉強がしたい | 5.00(0.00) | 4.57(0.63) | 3.60(0.84) | (F(2,67)=26.55,p<.001)***1><2>3 |
| F14 子どもがもっと好きに | 5.00(0.00) | 5.00(0.00) | 4.40(0.74) | (F(2,67)=22.68,p<.001)***1,2>3 |
| F22 充実していた | 4.82(0.32) | 4.37(0.85) | 3.90(1.20) | (F(2,67)=5.70,p<.01)**1>3 |
| F23 やりがいを感じた | 4.75(0.52) | 4.37(0.72) | 4.10(0.88) | (F(2,67)=4.32,p<.05)*1>3 |
| F31 たいへんだった | 4.07(0.90) | 4.63(0.56) | 4.70(0.48) | (F(2,67)=5.48,p<.01)**1<2 |
| F32 苦痛だった | 1.93(1.02) | 2.77(1.14) | 3.50(1.43) | (F(2,67)=8.24,p<.001)***1<2<3 |
| F33 自信が無くなった | 2.21(0.92) | 2.83(1.05) | 3.20(1.14) | (F(2,67)=4.56,p<.05)*1<3 |
| F34 もっと実習がしたい※ | 4.39(0.96) | 3.20(1.06) | 3.10(1.29) | (F(2,67)=11.00,p<.001)***1>2> |

えるのか否かを検証していった。

② 1 要因分散分析の結果

サンプルの保育者モデルのタイプから、その保育者が幼児受容型であるか否か(高群、中間群、低群)において実習の成果に差が生じているのかを検証するに当たり、各群間の B 尺度の因子得得を 1 要因分散分析(下位検定は有意水準 5% の Tukey 法)による分析を行った。結果を表5-5に示す。尺度内項目において H・M・L 間で有意な差が得られたものを表5-6に示す。

5.3.2 質問紙調査結果の考察

保育職決定および実習課題の到達には、保育者モデルの影響が有意に高かった。幼児受容型保育者モデルに指導された学生の方が有意に保育職を希望する傾向が強く、「保育職に就きたい、保育の勉強がしたい、子どもが更に好きになった」と確信する傾向にあった。同様に幼児受容型保育者モデルに指導された学生は実習を通して「やりが

い、充実」を感じ、実習課題がより到達したと自覚する傾向があった。一方で指導者が幼児受容型保育者モデルとして認識されにくかった低群では、保育職への自信を失ったり苦痛だと感じる傾向が強く、保育職への志望が高まらなかったといえる。

これらの結果からは、指導者(保育者モデル)のタイプによって実習成果に差が出てくることが明らかになり、仮説の第 1 段階である、「保育者モデルの観察・模倣」の段階が実証された。また実習生自身が指導者のタイプを幼児受容型モデルとして認識できたとき、実習生の保育者としての成長、換言すれば保育者アイデンティティを形成しやすく、幼児非受容型モデルの場合は自信を失ったり保育者としてのアイデンティティを獲得できない傾向にあることがわかった。この結果をふまえると、実習生が保育者アイデンティティを獲得するためには、実習園での保育者モデルの存在や役割が鍵であり、養成校と実習園のさらなる協働

と連携が今後の重要課題であると推考できよう。

6. 研究の結果 2

研究方法 2 では、実習生が出会った保育者モデルに対し各自どのようにコミットメントしたのか（仮説の第 2 段階）の検証と、保育者アイデンティティ獲得には保育者モデルからどのような評価を得ることが条件となりうるのか（仮説の第 3 段階）一の検証を行い保育者モデルの影響の実態を検証していく。

6.1. 半構造化面接の対象者の抽出

前掲の「実習成果尺度 (B 尺度)」では、F3 得点により実習生が自信を喪失したというマイナスの成果を図ることができる。この尺度得点では、

得点が高いものは実習で保育者として自信を失ったと認識した群であり、得点の低いものは自信を喪失しなかった群（自身を得た）と解釈できる群である。BF3 因子得点の分布結果を分類し、上位 25% を H 群（自信喪失高群）、中位 50% を M 群、低位 25%（自信喪失低群）と置き分類を行った。

「幼児受容型保育者モデルで自信を獲得できた」14人と、「非幼児受容型保育者モデルで自信喪失した」7人、合計21人を半構造化面接の対象とし、保育者モデルの影響と保育者アイデンティティの形成過程の実態を考察した。面接対象者には実施要領は本研究 p.3. 表4-1 に示すとおりである。

図5-1

| | |
|-----------------|-----------------|
| 自信喪失 (高) B-High | |
| AL-BH (7人) | AH-BH (1人) |
| 幼児受容型保育者モデル (低) | 幼児受容型保育者モデル (高) |
| A-Low | A-High |
| AL-BL (0人) | AH-BL (14人) |
| 自信喪失 (低) B-Low | |

6.2. 半構造化面接の結果と考察

サンプル21人の半構造化面接結果をカテゴリー分析し、表6-1～表6-6にまとめた。

① (保育者を目指した時期)

AH-BL (自信獲得) 群は、保育者を目指す時期が「小さい頃から・幼稚園児題の先生が好き」という想起が多く、実習中の様々な保育者モデルとの出会いを柔軟に取り入れることが出来ていると推考できた。AL-BH (自信喪失) 群では、保育者を目指した時期が比較的遅く、高校時代や大学入学前という想起が多かった。さらに、小さい頃から保育者には絶対になりたくなかったとする否定的な想起もあった。

② (幼児期の保育者のイメージ)

AH-BL (自信獲得) 群は幼児期の保育者に対するイメージが肯定的 (優しかった、温かかった) であった。AL-BH (自信喪失) 群では、幼児期の保育者を具体的に想起する傾向も低く、幼児期のイメージが貧困だった。

③ (実習前の自己の状況)

実習前の不安傾向はどちらの群においても高い割合で生じているが、AH-BL (自信獲得) 群には部分実習などの準備に積極的に取り組む姿勢が見られた。「早くやりたい、わくわくしている」と肯定的に捉えるなど不安を期待に転換する事例も見られた。一方AL-BH (自信喪失) 群では前回の保育所実習への不安が大きいことや、教師達との関係を構築する事への自信のなさや不安が大きい傾向にあった。

④ (実習の危機)

全ての実習生で実習危機があり、その多くで、「子どもへの対応の難しさ」が挙げられた。想起の内容からは実習生がよかれと思って行った保育行為 (多くは幼児の気持ちを理解しようと時間をかけたり近寄ったりすること) を指導者に認めてもらえなかったとする例も多かった。しかし、AH-BL (自信獲得) 群では一旦自分の保育を認めてもらえなくとも、その後自分の存在を実習生

として受け入れてくれたと実感できるなど、指導者が非受容から受容型へと変化していった理由などが関与していた。AL-BH（自信喪失）群では、一貫して「先生と合わないと感じた、受容されなかった」とする傾向が窺え、実習生と指導者間のコミュニケーション不足が推察された。

⑤（実習を乗り越えるストラテジー）

AH-BL（自信獲得）群の多くは保育者モデルを探索し、その保育行為を選択的に模倣する傾向があった。そっくり真似るのではなく、「子どもを惹きつける方法はA先生、子どもへの温かいまなざしはB先生」というように、自分が理想とする適正な保育観を軸に、現場の状況に応じた保育者の専門的行為を模倣しながら、本物の保育者に近づこうとしているのだと思われる。またAL-BH（自信喪失）群では、指導者の保育をモデリングしながらも、「実習生のやり方を受け入れてもらえなかった」とする非受容傾向にあり、一生懸命やっても認めてもらえないというジレンマを感じている実態があった。

⑥（今後の課題）

今後の課題については、両群ともに、「子どもにわかる伝え方、ピアノを上手く引けるように、絵本を上手に読めるように」等の直接保育に使うことの出来る保育技術を揚げる傾向が顕著であった。この様な傾向は新人教師に想起される代表的な特徴（秋田・佐藤・岩崎1991）¹¹⁾であり、実習生の傾向も例外ではなかった。実習生にとっても保育者として未熟な自分に対し、目に見える実際的な技能を身につけながら熟達化したいと願う段階であることが推考できた。

| 保育者を目指した時期 | 14人 | 7人 |
|--------------------|-------|-------|
| ①小さい頃からずっと | 35.7% | 14.2% |
| ②幼稚園時代の先生が大好き | 35.7% | 0% |
| ③中学時代からボランティアもやるほど | 7.1% | 0% |
| ④高校時代から | 28.6% | 28.6% |
| ④後輩や身内のこどもとの出会い | 14.2% | 28.6% |
| ⑥高校時代には違う職業を考えていた | 21.4% | 0% |
| ⑦実習で決定 | 14.2% | 0% |

| | | |
|--------------------|-------|-------|
| ⑧親が保育者 | 21.4% | 0% |
| ⑨小さい頃は絶対なりたくなかった | 0% | 14.2% |
| ⑩大学入学で他の仕事より良いと思った | 0% | 14.2% |
| ⑪保育者になりたい | 100% | 0% |
| ⑫迷っている、ならない | 0% | 100% |

| 幼児期の保育者イメージ | 14人 | 7人 |
|-------------------|-------|-------|
| ①幼稚園の先生を良く覚えている | 14.2% | 0% |
| ②幼稚園の先生をあまり覚えていない | 14.2% | 0% |
| ③優しく、温かかった | 42.8% | 14.2% |
| ④先生から〇〇してもらった | 21.4% | 14.2% |
| ⑤懂れていた | 7.1% | 0% |
| ⑥好きな先生がいた | 7.1% | 28.6% |
| ⑦安心させてくれる人 | 7.1% | 0% |
| ⑧良く面倒を見てくれた | 0% | 14.2% |
| ⑨厳しかった、怖かった | 14.2% | 14.2% |
| ⑩興味がなかった | 0% | 14.2% |

| 実習前の自己の状況 | 14人 | 7人 |
|-----------------|-------|-------|
| ①実習前の不安は大きかった | 50.0% | 57.1% |
| ②前の保育実習で不安が広がった | 28.5% | 42.9% |
| ③先生方の仕事が分からず不安 | 0% | 14.2% |
| ④先生達に対する不安があった | 0% | 57.1% |
| ⑤園の実態が分からず不安 | 7.1% | 0% |
| ⑥責任実習への不安 | 14.2% | 0% |
| ⑦不安より期待 | 14.2% | 14.2% |
| ⑧幼稚園で事前ボランティア | 7.1% | 14.2% |
| ⑨本を読み心を落ち着かせた | 7.1% | 0% |
| ⑩ゲーム、手遊びなどの準備 | 28.5% | 14.2% |

| 実習で感じた危機 | 14人 | 7人 |
|-------------------|------|-------|
| ①大学で学んだ保育観とのズレ | 7.1% | 0% |
| ②先生方の保育方法の個人差 | 7.1% | 14.2% |
| ③先生と合わないと感じた | 7.1% | 42.9% |
| ④保育モデルの受け入れができない | 7.1% | 28.6% |
| ⑤自分の行為を受け入れてもらえない | 0% | 14.2% |
| ⑥指導計画通りに行かない | 7.1% | 0% |
| ⑦対処できない特別なことがあった | 7.1% | 28.6% |

| | | |
|-------------------|-------|-------|
| ⑧子どもへの対応の難しさ | 42.8% | 28.6% |
| ⑨どのように動いて良いかわからない | 21.4% | 0% |

| 実習を乗り越えるストラテジー | 14人 | 7人 |
|-------------------|-------|-------|
| ①良い保育者モデルの発見 | 57.1% | 0% |
| ②複数の良い保育者モデルの発見 | 14.2% | 0% |
| ③先生方の模倣、吸収 | 42.9% | 42.9% |
| ④保育観が違って受け入れ学んだ | 42.9% | 0% |
| ⑤日誌でコミュニケーションを取った | 21.4% | 14.2% |
| ⑥先生に質問した | 14.2% | 0% |
| ⑦心配して貰った、助けてもらった | 21.4% | 14.2% |
| ⑧具体的指導を受けることができた | 21.4% | 0% |
| ⑨悪い保育者モデルもいた | 21.4% | 28.6% |

| 今後の課題 | 14人 | 7人 |
|-------------------|-------|-------|
| ①保育技術（ピアノ、手遊び、絵本） | 35.7% | 57.1% |
| ②ボランティアなど経験を積む | 14.2% | 0% |
| ③子どもの発達を本で理解する | 21.4% | 14.2% |
| ④幼児教育について学び直す | 21.4% | 0% |
| ⑤体調管理 | 0% | 14.2% |
| ⑥柔軟性を身につける | 7.1% | 14.2% |
| ⑦その他（子育て・留学） | 7.1% | 14.2% |

7. おわりに

この研究を通し、実習生の保育者アイデンティティの形成過程が次のように明らかになった。保育者志向の学生達の多くが、良い保育者モデルを探索する際の手がかりとして、その保育者が幼児受容型であることを基準としている傾向が窺えた。実習でアイデンティティ「私は保育者になる」を獲得できる者の多くは、大学入学前より保育職志向が強いだけでなく、実習中の危機（幼児受容的保育観を覆すような）に遭遇しても、それを積極的に乗り越えようとする強さや柔軟性があった。また、実習生の実習不安は「そこでまだ一人前に扱われていないのに、保育者としてやっていかなくてはならないことへの不安」であり、実習先の保育者モデルを早く見つけ、モデリングすること

が、実習を乗り越えるストラテジーだということも確認できた（仮説第1段階の検証）。そのモデリングは単なる保育の真似というより、幼児受容型の保育観を軸にし選択的なモデリングを行い、実践への反省・省察を反復しながら調整していく（仮説第2段階の検証）のである。前段でも考察したように、実習のストラテジーとしてのモデリングを実行しても、自分を受け入れてもらえない非受容的状况に有った場合、自信喪失に陥る（アイデンティティを獲得できない）ことも見逃せない側面（仮説第3段階の検証）である。以上の結果から、筆者の仮定した実習生の実習ストラテジーの3段階ステップは検証されたと思われる。

また、実習で保育者アイデンティティを獲得できなかった学生の特異な事例として、重大な危機（予想できない事故に遭う、事件に巻き込まれるなど）に遭遇した場合、本来の実習経過に関わらず、自信を失っているケースが認められた。このような重大な危機に直面した実習先指導者は、実習生を正當に評価できなくなる状況に陥っており、その事で実習生がさらに自信を失う悪循環を示すことも示唆された。

このように実習生の保育者アイデンティティの形成過程には実習先の保育者モデルの影響が極めて高いという結果をふまえて、保育者養成校での実習先との協働や連携のあり方について改めて重視し再考しなければならないと思われる。従来のように、養成校や実習先の望む保育者養成プログラムのみならず、実習生を主体とした実習指導体制の構築、たとえば、一人一人の実習生の育ちやアイデンティティを育むための個別的な実習プログラムの構築、のように個別支援体制の整備等が早急に望まれよう。

今後は、現場の保育者モデルが実習生に与えている影響を認知し実習指導を行っているかなど、受け入れ側の実態を調査し、実習生主体の連携プログラムのあり方をさらに追求していきたいと考えている。

【引用文献】

- 1) 小泉裕子 (1999). 保育ワークショップ指導の効果.

- pp97-103. 鎌倉女子大学紀要第6号
- 2) 高濱裕子 (2001). 保育者としての成長プロセス. 風間書房 等
 - 3) 秋田喜代美(2000). 保育者のライフステージと危機. pp48-52. Vander, Venの5段階モデル. 発達83. ミネルヴァ書房
 - 4) 岡本祐子 (2004). 女性の生涯発達とアイデンティティ. pp1-30. 女性の生涯発達に関する研究の展望と課題. 北大路書房
 - 5) 相馬和子・中田カヨ子編 (2004). 実習日誌の書き方. pp. 9-16. 実習の意義と目的. 萌文書林.
 - 6) 二階堂邦子編集 (1999). 教育・保育・施設実習書. p1-2. 実習の意義. 建帛社
 - 7) 松本峰雄編者・醍醐他 (1998). 改訂 教育・保育・施設実習の手引き. pp14-17. 1998. 教育実習・保育実習の意義、目的. 建帛社
 - 8) 大場幸夫・岡本富郎他, (1998). 改訂版 幼稚園・保育園実習の常識. pp.12-31. 実習の意義と内容. 蒼丘書林
 - 9) 入江礼子・安村清美・小泉裕子・内藤知美 (2002). 保育現場の実態をふまえた保育内容の指導法に関する総合的なカリキュラムの構築及びシラバスの立案. 平成12年度・13年度文部科学省「教育過程における教育内容・方法の開発研究委嘱事業(文教大180号)
 - 10) 松平信久 (2000). 保育者の成長と専門性. pp.2-8. 保育者は何を期待されてきたか. ミネルヴァ書房.
 - 11) 文部科学省 (2002). 幼稚園教員の資質向上について―自ら学ぶ幼稚園教員のために―. 幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書. 文部科学省時代の変化に対応する幼稚園教諭の役割
 - 12) 学校基本調査 (2003). 幼稚園数の推移. 文部科学省
- 【参考文献】**
- 13) 立川多恵子 (2000). 保育者の成長と専門性. pp.28-34. 保育者の成長の契機を探る. ミネルヴァ書房.
 - 14) 佐藤学 (1997). 教師というアポリア. pp.57-77. 世織書房
 - 15) 吉村真理子 (2000). 保育者の成長と専門性. pp.22-27. 保育者としてのアイデンティティを問う. ミネルヴァ書房.
 - 16) 河村茂雄 (2003). 教師力(上). 誠信書房
 - 17) ドナルド・ショーン (2001). 専門家の知恵-反省的実践家は行為しながら考える. ゆみる出版
 - 18) 加藤繁美 (1997). 子どもの自分づくりと保育の構造. ひとなる書房
 - 19) 秋田喜代美編著 (2000). 教師の様々な役割. チャイルド本社
 - 20) 諏訪きぬ+みどり保育園 (2003). 保育者が変われば保育が変わる. 新読書社
 - 21) 小川博久・岡健編 (2002) 幼稚園教育実習ノート. 協同出版
 - 22) 西山修・田爪宏二・富田昌平・中川智之 (2004). 家庭からの巣立ちにおける女性のアイデンティティ地位と職業意識の関係―保育者志望学生に対する予備分析―. 日本家庭教育学会「家庭教育研究」第9号 註1) SD法 (Semantic Differential Method)
Osgood, C, E が1950年代に考案した意味の測定法。SD法によって得られたデータからは概念の種類や被検者の属性に影響されることなく、評価(良い-悪い)・力量(強い-弱い)・活動(速い-遅い)いう3因子が抽出されるとしている。ホワーフの仮説では、「美しい物」は良い、「大きいもの」は強い、「動的なもの」は速いと感じる感じ方、情動的意味体系の構造は、文化や言語の差によって変わらないとしている。
引用; 田中靖政(1981). 新版心理学事典(p510). SD法. 平凡社. 東京.

要旨

教育実習生は、一人前に扱われない状況下で、保育者としての資質を評価される立場にある。研究では実習を乗り越える際に実習生の独特の方略があると仮定し、実習直後の質問紙及び半構造化面接で実態調査を行った。その結果、保育者アイデンティティ(私は保育者になる)を獲得した実習生の多くは、幼児受容的保育者モデルを発見し、その保育行動を選択的あるいは柔軟に模倣していた。さらに実習生が自己の未熟な保育力を、その保育者モデルから肯定的・受容的に評価されていると認識した時、保育者アイデンティティの獲得レベルが向上していくことが検証された。

(謝辞)

本研究をまとめるにあたっては、ご多忙の中、横浜国立大学教授小泉秀夫先生の温かいご指導を頂きました。心より篤くお礼申し上げます。また、本調査に協力して下さった学生の皆様に深く感謝申し上げます。

(2004.10.29. 受稿)