

実習担当保育者の持つ実習生のイメージと 実習生に期待する資質に関する検討

田爪 宏二 (子ども心理学科・准教授)・小泉 裕子 (児童学科・准教授)

A Study on Mentors' Images of Practice-teachers and Their Expectation Concerning Talents of Practice-teachers

TAZUME Hirotsugu・KOIZUMI Yuko

Abstract

During students' on-site training of child nursing or kindergarten education, teachers at the institutes, functioning as their mentors, present role models to those practice-teachers, and contribute to the young trainees developing their professional "identity as nursery school or kindergarten teachers". In this research a questionnaire is given to 102 caretakers and kindergarten teachers who have experienced mentoring of practice-teaching students, with questions as to "their impression about mentoring", "their image of practice-teachers", "their anxiety toward trainees' participation" or "their idea about the best timing to acquire skills and talents as a teacher", and their answers are analyzed. The results of the analysis are as follows:

1. Whether mentors accept their trainee affects the image or anxiety they hold toward the younger ones.
2. The main element of the difficulty mentors hold toward their trainees is whether the students already have basic caring skills or not. The shorter experience mentors have, the more difficult they feel mentoring is.
3. Mentors' expectation is that basic attitudes and basic skills needed as nursing school/kindergarten teachers should be acquired before on-site practice, and that the skills to develop relationship with children should be acquired during the on-site experience. They recognize that the skills on developing relationship with guardians, structuring children's environment, and treatment of children with special needs may be acquired after employment.

Keywords: on-site nursing practice; on-site teaching practice; nursing school teacher; mentoring, identity as nursing school teacher or kindergarten teacher.

キーワード：保育実習・教育実習，保育者，実習指導，保育者アイデンティティ

大学・短期大学生（以下、大学生）における進路選択は、青年期において自己概念が明確化し、職業の世界へと表出する過程であると考えられる (Super, 1957)。また大学生は発達的には青年期後期に位置づけられ、Erikson (1959) の人格理

論によれば青年期の発達課題はアイデンティティ (自我同一性) の確立であるとされる。アイデンティティの確立 (identity achiever) とは、自分の存在意義や人生の目的、進むべき方向などの問題に対して自分の意思で選択、決定し、積極的に

関与している状態である。これに対してアイデンティティの拡散 (identity diffusion) とは、これらの問題に対する混乱が生じ、社会における自己の位置づけを見失った状態をさす。現在の自分から過去の自分を再解釈、定義し、さらに未来の自分への期待や希望を抱くと言った時間的展望を確立することは、アイデンティティの確立の基礎である (都築, 1999, 2007)。つまり、将来に対する時間的展望の1つである進路選択とアイデンティティの確立とは密接な関係にあると考えられる。例えば西山・田爪・富田・中川 (2004) は、アイデンティティの確立傾向にある学生は職業意識が明確で自身の将来に対して希望をもち、拡散傾向にある学生は職業意識が不明瞭で自身の将来に対して迷いをもつ傾向にあることを指摘している。

本研究では、保育者を志す大学生の問題について取り上げる。これまで、保育者の成長やアイデンティティ形成のプロセスについては、例えば保育現場の保育者、教師の発達段階 (Berliner, 1988 ; Vander Ven, 1988 など) や成長プロセス (秋田, 2000 ; 高濱, 2001 など) について検討したものに比べ、大学における保育職への進路選択とアイデンティティの確立との関係を検討したものは少ない。保育者を志す大学生は、一般企業への就職を志すものとは異なり、多くは保育者を志望して大学に入学し、大学におけるカリキュラムが将来の進路に深く結びついている。このため、保育者養成のカリキュラムの中で保育者としての知識や技術を習得していくと同時に、“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成長することが課題となり、この過程を小泉・田爪 (2005) は「保育者アイデンティティの確立」の過程と呼んだ。また西山・富田・田爪 (2007) は、保育者を志望する学生において、保育職が自分の適性に合っていると感ずること (保育職の適性感) が将来の見通しや、動機付けの側面などに強い影響を与え、アイデンティティの形成の有り様が保育職の理解や保育職の適性感と結びついており、アイデンティティの確立が職業認知の基盤となることを示している。

ところで、保育者養成のカリキュラムの中で学

生が保育者としてのアイデンティティを確立する過程においては、いくつかの重要な契機があると考えられる。具体的には、入学期から実習以前の主に大学での授業場面、教育実習・保育実習等の学外での実習場面、実習後の就職活動等の場面が考えられるが、それらは主に大学における学習と、学外の保育現場における実習とに大別することができる。大学での学習の問題について、保育者養成大学における効果的な授業のあり方や、授業を通じた学生の成長に関する検討はこれまでも多くの研究で取り上げられてきた。その中でも、特に保育者志望学生の保育者アイデンティティの確立に着目したものに田爪・小泉 (2006) がある。この研究では、保育者志望学生の保育者アイデンティティの確立の様相を明らかにするために、模擬保育の授業場面を事例として、模擬保育の実践による保育職志望動機の高まりと保育に対する自信の獲得を保育者アイデンティティ確立の指標として検討を行なっている。その結果、保育者アイデンティティの確立傾向にある学生は、保育およびその実践に対してポジティブなイメージを持ち、保育者としての自己を向上させていく傾向にあり、一方で、保育者アイデンティティの拡散傾向にある学生には、保育に対する不安が自身の保育技量に対する動機付けを低下させ、保育者アイデンティティの拡散状態に陥っているという特徴が示されている。

教育実習や保育実習といった、学外の保育現場における実習の場面について、小泉・田爪 (2005) は、実習生の保育者アイデンティティの形成における、実習指導者 (保育者モデル) の影響について検討している。この研究では、実習生が実習において用いる代表的なストラテジーである「保育者のモデリング」に着目して検討した結果、多くの保育者志望学生のもつ保育者のモデルの基準は「子どもを受容し、その主体性を尊重すること」であることを明らかにしている。さらに、実習の中で保育者アイデンティティの獲得傾向にある学生は、保育職への志向が強だけでなく、実習先において保育者モデルを早く見つけ、モデリングをする事が出来ており、そうすることで、

実習が保育者アイデンティティの確立にとって有効な機会として機能していることを指摘している。

ところで、これらの研究を始めとして、学外実習の場面について検討した研究は、実習生自身を調査対象としたものが多く、他方、保育者から見た実習生のイメージ、すなわち保育者における実習生の意識の捉え方を含む実習生像について検討したものは少ない。しかしながら、保育者を志す学生が保育現場において体験的に保育技術を学ぶ保育実習、教育実習においては、指導を担当する保育者が学生にとっての保育者モデルとなることを考えると、保育者の持つ実習生のイメージや実習に対する指導観が実習生における実習を通した保育者アイデンティティの確立に影響を及ぼしていると考えることが出来る。さらに、保育現場における実習生に対する評価の視点は、大学教員によるそれとは異なることが考えられるため、保育者の視点から見た学生の姿を明らかにする必要がある。そこで本研究では、学生にとっての保育者モデルである、実習生を指導する側の保育者に焦点を当て、保育者を対象に実施した質問紙調査を通して、実習生を指導する保育者は、実習生に対してどのようなイメージを持っているかについて分析、検討を行う。すなわち、まず第1には、保育者が実習生を指導した後の感想と、実習生のイメージおよび実習生の能力や資質に対する不安との関係についての分析を行う。第2には、保育者が実習生を指導した後の感想の規定因について探索的分析を行う。また、保育者の学生に対する印象には、保育者が学生に対して期待する資質が影響すると考えられる。そこで第3に、本研究では保育者が学生に対して保育者としての様々な資質をどの時点で身につけて欲しいと考えているかについて検討する。

このような視点による分析は、実習生が実習を通して保育者アイデンティティを確立するために有効な実習のあり方を、保育者の視点、さらには保育現場における保育者と実習生との関係の中で明らかにすることができるとともに、保育者養成を行う大学において、保育現場におけるニーズを踏まえた実習指導を行う上での示唆を得ることが

出来ると考えられる。

方 法

調査対象者

幼稚園、保育所において実習生を指導した保育者を対象に、指導した実習生についての印象を尋ねる質問紙調査を実施した。対象者の内訳は幼稚園教諭72名、保育所保育士30名、計102名。保育経験年数は10年未満が59名（57.8%）、10年以上20年未満が21名（20.6%）、20年以上が20名（19.6%）、不明が2名（2.0%）であった。

質問項目

質問紙では、直接指導を担当した実習生を1名想起してもらい、その実習生の印象や、その実習生を指導した感想について回答するように求めた。質問紙には、園の保育内容や保育形態に関する質問項目も含まれていたが、本研究では実習生に関する問題に焦点化し、質問紙調査の中から「実習生を指導した後の感想（設問1）」、「実習生のイメージ（設問2）」、「実習生の能力や資質に対する不安（設問3）」、「保育者としての力量や資質を期待する時期（設問4）」を分析対象とした。質問項目の詳細については、結果と考察において述べる。

結果と考察

各設問における因子分析

設問1. 実習生を指導した後の感想 保育者が実習生を指導した後に感じた実習生の印象や感想について、Table 1に示す質問項目を設け、各項目について、「とてもそう思う（5）—全くそう思わない（1）」の5件法で回答を求め、得点化した。質問項目は、保育者から自由記述意見を求めた予備調査を集約して作成した。主因子法、バリマクス回転解法による因子分析を行い、固有値1以上で因子を抽出した（Table 1参照）。その結果、4因子が得られ、各因子に対して負荷量0.4以上の項目を因子項目とした。それぞれの因子に含まれる因子項目の特徴から、因子1を「実習および実習生に対する受容的な態度（以下、[実習生の受容]）」、因子2を「実習の指導における楽しさ

Table 1. 「実習生を指導した後の感想」における質問項目および因子分析の結果

質問項目	M	SD	因子負荷量			
			因子1	因子2	因子3	因子4
因子1: [実習生の受容] 実習および実習生に対する受容的な態度						
勉強になった	4.21 (0.68)		.593	.221	.402	.117
迷惑だと思った	1.98 (0.90)		-.520	-.352	-.387	.022
苦痛だった	2.34 (0.77)		-.534	-.194	-.289	.299
つまらないと思った	2.07 (0.80)		-.692	-.360	-.145	.155
因子2: [指導の楽しさ] 実習の指導における楽しさ						
指導はおもしろかった	2.98 (0.80)		.227	.829	.244	-.037
指導は楽しかった	3.09 (0.89)		.323	.799	.193	-.177
因子3: [充実感] 実習の指導による充実感						
専門性を身につけたい	3.85 (0.81)		.147	.068	.649	.274
充実していた	3.16 (0.64)		.176	.323	.637	-.193
やりがいを感じた	3.42 (0.69)		.353	.302	.533	-.101
保育者でよかった	4.18 (0.68)		.448	.068	.491	.054
因子4: [指導の困難感] 実習の指導で感じた困難感						
未熟さを感じた	3.37 (0.94)		.102	.089	.097	.905
難しいと思った	3.79 (0.97)		.016	-.261	.157	.687
自信がなくなった	2.15 (0.83)		-.294	.014	-.249	.551
大変だった	3.38 (0.96)		-.312	-.221	-.034	.430
後輩を育てたい	3.47 (0.74)		.340	.369	.372	-.085
		負荷量平方和	2.23	2.13	2.10	2.07
		累積寄与率 (%)	14.86	29.06	43.06	56.88

(以下、[指導の楽しさ])、因子3を「実習の指導による充実感(以下、[充実感])」、因子4を「実習の指導で感じた困難感(以下、[指導の困難感])」と命名した。また、因子項目の得点の平均値を因子得点とした(以下、因子分析および因子得点の算出については全て同様の方法を用いた)。

設問2. 実習生のイメージ 指導した実習生のイメージについて、セマンティック・ディファレンシャル(SD)法を用い、20の形容詞対(Table 2参照、例:「明るい-暗い」、Table 2には形容詞対のうちポジティブな形容詞を表記した)について、5件法で回答を求めた。形容詞対は予備調査において因子負荷量の高かった項目を選定する方法により項目を精選した、小泉・田爪(2005)と同様のものを用いた。形容詞対のうちポジティブなものを5点、ネガティブなものを1点として得点化した。因子分析の結果、4因子が得られ、各因子に含まれる因子項目の特徴から、因子1を「明るく活発な性格や態度(以下、[活動性])」、因子2を「優しく落ち着いた性格や態度(以下、[穏和な性格])」、因子3を「理性的で慎重な態度(以下、[理性的な態度])」、因子4を「子どもの主体性を尊重し、受容する態度(以下、[子ども尊重])」と命名した。

Table 2. 「実習生のイメージ」における質問項目および因子分析の結果

質問項目	M	SD	因子負荷量			
			因子1	因子2	因子3	因子4
因子1: [活動性] 明るく活発な性格や態度						
明るい	3.46 (0.89)		.817	.215	-.036	.023
活発な	2.77 (0.96)		.768	.092	.052	-.186
積極的な	3.17 (0.90)		.696	.171	.264	.054
たのしい	3.38 (0.76)		.650	.272	.098	.258
派手な	2.68 (0.76)		.580	-.172	-.260	.138
指導上手な	2.91 (0.57)		.536	.111	.417	.186
子どもの視点に近い	2.92 (0.75)		.449	.105	.251	.360
安定した	3.36 (0.79)		.446	.237	.269	.240
因子2: [穏和な性格] 優しく落ち着いた性格や態度						
優しい	3.95 (0.83)		.121	.761	.100	.308
温かい	3.90 (0.70)		.404	.722	.087	.226
子ども好きな	4.12 (0.79)		.273	.713	.179	.106
穏やかな	3.90 (0.75)		.086	.582	.112	.351
誠実な	3.87 (0.77)		.003	.548	.503	.122
因子3: [理性的な態度] 理性的で慎重な態度						
責任感が強い	3.29 (0.96)		.299	.295	.588	.100
慎重な	3.61 (0.86)		-.203	.511	.582	.123
管理的な	3.07 (0.62)		.287	-.006	.433	.009
知的的な	3.30 (0.70)		-.005	.053	.429	.130
因子4: [子ども尊重] 子どもの主体性を尊重し、受容する態度						
幼児主体的な	3.27 (0.72)		.273	.285	.054	.819
受容的な	3.61 (0.76)		.105	.318	.138	.568
繊細な	3.37 (0.75)		-.184	.226	.309	.478
		負荷量平方和	3.78	3.10	1.95	1.91
		累積寄与率 (%)	18.91	34.40	44.15	53.68

設問3. 実習生の能力や資質に対する不安 実習生を指導する中で感じた実習生の能力や資質に対する不安について、実習における主要な活動(項目の選定方法は設問1と同じ)をTable 3に示す8項目挙げ、各項目について「とても心配だった(5)~全く心配でなかった(1)」の5件法で回答を求めた。因子分析の結果、2因子が得られ、各因子に含まれる因子項目の特徴から、因子1を「実習生の保育技術、知識に対する不安(以下、[保育技量の不安])」、因子2を「社会人、実習生としての常識や態度に対する不安(以下、[社会常識の不安])」と命名した。

Table 3. 「実習生に対する不安」における質問項目および因子分析の結果

質問項目	M	SD	因子負荷量	
			因子1	因子2
因子1: [保育技量の不安] 実習生の保育技術、知識に対する不安				
責任実習の計画(指導計画案作成の技術)	3.43 (0.98)		.760	.054
実習日誌の書き方	3.30 (0.87)		.704	.239
大学での学習達成度(保育の知識等)	2.91 (0.87)		.563	.397
子どもに対する接し方	2.75 (0.90)		.523	.400
保育者として必要な技術(幼児指導力等)	3.04 (0.77)		.503	.272
因子2: [社会常識の不安] 実習生、社会人としての態度に対する不安				
職員に対する態度(接し方、指導の受け方)	2.88 (1.04)		.259	.830
生活態度(成人としての生活マナー等)	3.02 (1.10)		.128	.743
保育者の職務の補助	2.61 (0.87)		.318	.548
		負荷量平方和	2.10	1.99
		累積寄与率 (%)	26.26	51.19

分析1：実習生を指導した後の感想による、実習生のイメージおよび実習生の能力に対する不安の差異

分析1では、保育者が実習生を指導した後の感想（設問1）と、実習生のイメージ（設問2）および実習生の能力や資質に対する不安（設問3）との関係について検討する。具体的には、保育者が実習生を指導した後の感想の得点の違いによって保育者を分類し、分類した保育者の間で実習生のイメージおよび実習生の能力や資質に対する不安の各得点を比較する。実習生の分析に当たっては、「実習生を指導した後の感想」の各因子について、因子得点が平均値に比して0.5SD（標準偏差）よりも高い者を高得点群（以下、高群）、0.5SDよりも低い者を低得点群（以下、低群）、その中間、すなわち得点が平均値±0.5SDの範囲の者を中得点群（以下、中群）に分類した（Table 4参照）。実習生を指導した後の感想の各因子の高、中、低群ごとの他の各質問項目における因子得点の平均値と標準偏差をTable 5に示す。他の各質問項目における因子得点について、質問項目ごとに1要因分散分析を行い、高、中、低群間の得点を比較した。

因子1 [実習生の受容] 「実習生を指導した後の感想」の因子1 [実習生の受容]の高、中、低群間の比較を行なった結果、「実習生のイメージ」の全ての因子について、高群は中、低群よりも得点が高かった（統計値および有意水準はTable 5に示す、以下同じ）。また「実習生の能力や資質に対する不安」の全ての因子について、高群は中、低群よりも得点が低かった。ここから、担当した実習生に対して受容的な態度が高い保育者は、実習生に対してポジティブな印象を強く抱き、指導

に対する不安も低いことが伺われる。実習生に対して受容的な態度を示す保育者は、たとえ実習生に保育者として未熟な行動がみられてもそれを否定的にとらえず、実習生の成長過程として捉えることができていると考えられ、このことが、実習生に対するポジティブな印象の形成や指導おける不安の低さの一因になっていると思われる。

因子2 [指導の楽しさ] 因子2 [指導の楽しさ]の高、中、低群間の比較を行なった結果、「実習生のイメージ」の因子 [活動性] において高群は中、低群よりも得点が高く、[子ども尊重] において高群は低群よりも得点が高かった。また「実習生の能力や資質に対する不安」の因子 [保育技量] において高群は低群よりも得点が低かった。ここから、実習生の指導が楽しい、もしくは指導が容易であると感じている保育者は、担当した実習生が活発で、子どもを尊重した行動をとり、また保育技量に対する心配が少ないと感じていることが伺われる。保育現場においては、実習生には積極的な態度が求められており、それがいわゆる「実習生らしさ」、さらには保育者としての最も基礎的な資質であると考えられることができる。また、保育、幼児教育はそれ以降の学校教育における教科中心のカリキュラムではなく、子どもの主体性を尊重した保育理念やカリキュラムに基づいて行なわれることが多く、実習生にもそのような態度が求められると考えられる。このような、保育現場で求められる基本的な資質を強く持った実習生を担当したとき、実習を担当する保育者は実習生の指導に楽しさを感じることができるとと思われる。

因子3 [充実感] 因子3 [充実感]の高、中、低群間の比較を行なった結果、「実習生のイメージ」の因子 [穏和な性格] において高、中群は低群よりも得点が高く、[子ども尊重] において中群は低群よりも得点が高かった。ここから、実習生の指導に対して充実感を感じている保育者は、担当した実習生に保育者としての優しさ、暖かさがあり、実習生が子どもを尊重した行動をとることができていると感じていることが伺われる。因子3 [充実感]は、因子2 [指導

Table 4. 「実習生を指導した後の感想」の各因子における高・中・低群の人数 (N)、平均値 (M) と標準偏差 (SD)

	高群			中群			低群			全体		
	N	M	(SD)	N	M	(SD)	N	M	(SD)	N	M	(SD)
[実習生の受容]	26	4.79	(0.20)	47	3.94	(0.20)	29	3.23	(0.27)	102	3.96	(0.62)
[指導の楽しさ]	35	3.84	(0.42)	39	3.00	(0.00)	28	1.98	(0.35)	102	3.01	(0.79)
[充実感]	32	4.25	(0.32)	41	3.64	(0.12)	29	3.00	(0.34)	102	3.65	(0.55)
[指導の困難感]	24	4.00	(0.22)	53	3.23	(0.18)	25	2.31	(0.57)	102	3.18	(0.67)

の楽しさ]と同様に実習生に対するポジティブな評価を示していると考えられるが、[指導の楽しさ]は主に指導にかかる労力面を示していると思われるのに対し、[充実感]は実習指導においてやりがいを感じたり、保育者でよかったというような充実感を示す因子である。実習生が子どもを尊重した行動をとることができていると感じていることについては[指導の楽しさ]と共通する部分であるが、[穏和な性格]の得点の差は[充実感]の高低においてのみみられている。この結果に関する1つの解釈として、実習生に優しさ、暖かさがあることは、実習生が保育者としての落ち着きや安定感を持っていることを示すと考えられ、指導を担当する保育者はそのような実習生の姿を通して自分自身の指導や保育者としてのあり方を振り返る余裕ができ、それが指導における充実感に繋がるのではないだろうか。

因子4 [指導の困難感] 因子4 [指導の困難感]の高、中、低群間の比較を行なった結果、「実習生のイメージ」の因子[活動性]、[子ども尊重]において高群は低群よりも得点が低かった。ここから、実習生の指導の難しさを感じている保育者は、担当した実習生が消極的で、子どもを尊重した行動をとることができないと感じていることが伺わ

れる。[指導の困難感]の因子項目には、実習生の指導を難しい、大変だったと思うような、実習生側に問題を感じる項目だけではなく、自分自身に未熟さを感じた、自信がなくなったなど、実習指導者としての自身へのネガティブな評価も含まれている。つまり、実習生が消極的で、子どもを尊重した行動をとることができないといった、実習生ないしは保育者としての基本的な資質を満たしていないと感じる場合は、実習生への否定的な評価だけではなく、実習指導者または実習生のモデルとなるべき保育者としての自分自身に対しても疑問が生じていると考えることができる。

分析2：「実習生を指導した後の感想」の規定因

分析1では、保育者が実習生を指導した後の感想の得点の高低により調査対象者を分類し、実習生のイメージおよび実習生の能力や資質に対する不安を比較することで、保育者が実習生を指導した後の感想と実習生のイメージおよび実習生の能力や資質に対する不安との関係について検討した。分析1では実習生のイメージおよび実習生の能力や資質に対する不安の質問項目ごとに分析を行なったが、これらを総合的に分析し、どの項目が最も保育者が実習生を指導した後の感想に影響を与えているのかという視点も必要である。そこで分析

Table 5. 「実習生を指導した後の感想」の各因子の高・中・低群における「実習生のイメージ」「実習生に対する不安」の平均値 (M) と標準偏差 (SD)

設問	因子	【実習生に対する不安】				【指導の楽しさ】			
		高群	中群	低群	F	高群	中群	低群	F
実習生のイメージ	[活動性]	M 3.41 (SD) (0.49)	M 3.04 (SD) (0.49)	M 2.83 (SD) (0.65)	8.18 ***	3.35 (0.53)	3.10 (0.55)	2.70 (0.48)	12.16 ***
	[穏和な性格]	M 4.32 (SD) (0.55)	M 3.93 (SD) (0.57)	M 3.64 (SD) (0.56)	9.83 ***	4.07 (0.65)	3.94 (0.58)	3.79 (0.58)	1.74
	[理性的な態度]	M 3.58 (SD) (0.43)	M 3.31 (SD) (0.44)	M 3.11 (SD) (0.68)	5.54 **	3.43 (0.50)	3.35 (0.47)	3.14 (0.65)	2.34
	[子ども尊重]	M 3.68 (SD) (0.71)	M 3.36 (SD) (0.53)	M 3.29 (SD) (0.50)	3.69 *	3.49 (0.61)	3.53 (0.50)	3.18 (0.64)	3.30 *
実習生に対する不安	[保育技量の不安]	M 2.57 (SD) (0.49)	M 3.16 (SD) (0.61)	M 3.29 (SD) (0.68)	10.95 ***	2.80 (0.73)	3.11 (0.62)	3.27 (0.53)	4.44 *
	[社会常識の不安]	M 2.36 (SD) (0.69)	M 2.84 (SD) (0.82)	M 3.23 (SD) (0.80)	8.28 ***	2.66 (0.87)	2.80 (0.83)	3.10 (0.78)	2.19
設問	因子	【充実感】				【指導の困難感】			
		高群	中群	低群	F	高群	中群	低群	F
実習生のイメージ	[活動性]	M 3.22 (SD) (0.48)	M 3.06 (SD) (0.61)	M 2.93 (SD) (0.61)	1.98	2.87 (0.62)	3.08 (0.53)	3.27 (0.60)	3.01 +
	[穏和な性格]	M 4.03 (SD) (0.68)	M 4.09 (SD) (0.53)	M 3.65 (SD) (0.55)	5.38 **	3.78 (0.59)	3.92 (0.64)	4.15 (0.53)	2.45 +
	[理性的な態度]	M 3.31 (SD) (0.48)	M 3.41 (SD) (0.47)	M 3.20 (SD) (0.67)	1.38	3.17 (0.55)	3.34 (0.55)	3.42 (0.50)	1.46 +
	[子ども尊重]	M 3.48 (SD) (0.62)	M 3.55 (SD) (0.59)	M 3.18 (SD) (0.50)	3.57 *	3.20 (0.44)	3.40 (0.62)	3.68 (0.57)	4.42 *
実習生に対する不安	[保育技量の不安]	M 2.91 (SD) (0.64)	M 2.99 (SD) (0.61)	M 3.29 (SD) (0.70)	3.01 +	3.29 (0.69)	3.03 (0.59)	2.85 (0.71)	2.86 +
	[社会常識の不安]	M 2.82 (SD) (0.83)	M 2.71 (SD) (0.86)	M 3.03 (SD) (0.80)	1.31	3.10 (0.89)	2.84 (0.80)	2.57 (0.81)	2.44 +

***p<.001, **p<.01, *p<.05, +p<.10

Table 6. 「実習生を指導した後の感想」の各因子に関する重回帰分析の結果

	[実習生の受容]	[指導の楽しさ]	[充実感]	[指導の困難感]
決定係数(自由度調整済R ²)	.288 ***	.0164 ***	.120 ***	.343 ***
実習生のイメージ		.415 ***		
[活動性]		.415 ***		
[穏和な性格]	.283 **		.306 **	
[理性的な態度]				
[子ども尊重]				-.225 **
実習生に対する不安				.260 **
[保育技量の不安]	-.324 ***			
[社会常識の不安]				
保育者の保育経験			-.251 *	-.472 ***

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

2では、「実習生を指導した後の感想（設問1）」は、「実習生のイメージ（設問2）」および「実習生の能力や資質に対する不安（設問3）」におけるどの要因によって左右されるのか、という点について探索的に分析する。具体的には、重回帰分析を用い、「実習生を指導した後の感想」の各因子項目の得点を従属変数とし、「実習生のイメージ」、「実習生の能力や資質に対する不安」の各因子項目の得点および保育者としての経験年数を投入後、ステップワイズ法により説明変数を選択した。分析の結果をTable 6に示す。

「実習生の受容」の説明要因 「実習生を指導した後の感想」の因子1 [実習生の受容]については、決定係数 (R^2 (自由度調整済み、以下同じ)) =.228であった。説明変数として選択されたものは、「実習生のイメージ」の[穏和な性格] (標準化偏回帰係数 (β)=.283)、「実習生の能力や資質に対する不安」の[保育技量の不安] (β =-.324)であった。説明変数として選択された項目の特徴から、実習生が優しい、温かい、子ども好きなどといった保育者としての良好な資質をもち、かつ実習生の保育技量に対する不安が低いことが、実習および実習生に対する受容的な態度を良好なものにする要因であると考えられることができる。

「指導の楽しさ」の説明要因 因子2 [指導の楽しさ]については、決定係数 (R^2) =.164であった。説明変数として選択されたものは、「実習生のイメージ」の[活動性] (β =.415)のみであった。実習生が明るく活発で積極的な実習態度をもって、保育者が実習指導を楽しんでいると感じる要因であると考えられることができる。

「充実感」の説明要因 因子3 [充実感]につい

ては、決定係数 (R^2) =.120であった。説明変数として選択されたものは、「実習生のイメージ」の[穏和な性格] (β =.306)、保育者の保育経験年数 (β =-.251)であった。説明変数として選択された項目の特徴から、実習生が優しい保育者としての良好な資質をもつことが実習指導に対して充実感を感じ

る要因となるとともに、保育者の経験年数が短いほど実習指導に対して充実感を感じていると考えることができる。

「指導の困難感」の説明要因 因子4 [指導の困難感]については、決定係数 (R^2) =.343であった。説明変数として選択されたものは、「実習生のイメージ」の[子ども尊重] (β =-.225)、「実習生の能力や資質に対する不安」の[保育技量に対する不安] (β =.260)、保育者の保育経験年数 (β =-.472)であった。説明変数として選択された項目の特徴から、保育者が実習生の指導を通して実習指導の難しさや自己の未熟さを感じる要因には、保育者の経験年数の少なさが大きく関与していると考えられる。これに加え、実習生が保育において幼児主体的な関わりや、子どもへの受容的な関わりができていないと感じることや、実習生の保育技量に対する不安が高いことが実習指導の難しさを感じる要因として働いていると考えることができる。

分析3：保育者としての力量や資質を期待する時期

実習においては、保育現場で活動する保育者と同等の力量が求められる側面と、実習生が保育者としての途上の存在であることを鑑み、実習中には保育者と同等の力量は求められない側面とがあると考えられる。そこで分析3では、保育者が実習生に対して、様々な保育者としてのさまざまな力量や資質をどの時点で身につけて欲しいと考えているかについて検討する。

設問4「保育者としての力量や資質の期待される時期」では、保育現場で保育者として活動するために必要と思われる力量や資質を22項目挙げ

Table 7. 保育者としての力量, 資質を身につけるべき時期

力量, 資質	(数値は人数, 括弧内は% (欠損値含まず))					χ^2
	実習前	実習中	実習後～就職前	就職後	合計	
明るい性格	89 (93.7)	2 (2.1)	4 (4.2)	0 (0.0)	95 (100.0)	155.8***
保育者として必要な体力	79 (81.4)	3 (3.1)	14 (14.4)	1 (1.0)	97 (100.0)	168.9***
社会人としての礼儀・作法	74 (74.0)	5 (5.0)	19 (19.0)	2 (2.0)	100 (100.0)	134.6***
保育者になりたい強い意志	72 (72.0)	15 (15.0)	12 (12.0)	1 (1.0)	100 (100.0)	122.2***
ピアノの弾き歌い	51 (51.5)	12 (12.1)	31 (31.3)	5 (5.1)	99 (100.0)	51.7***
保育制度, 法律の理解	46 (46.5)	2 (2.0)	44 (44.4)	7 (7.1)	99 (100.0)	66.9***
日誌を書く技術	43 (43.4)	44 (44.4)	7 (7.1)	5 (5.1)	99 (100.0)	56.9***
子どもの発達の特徴理解	41 (41.0)	25 (25.0)	22 (22.0)	12 (12.0)	100 (100.0)	17.4***
保育案を書く技術	39 (39.8)	34 (34.7)	13 (13.3)	12 (12.2)	98 (100.0)	24.0***
プライバシーへの配慮	36 (36.0)	8 (8.0)	33 (33.0)	23 (23.0)	100 (100.0)	19.1***
発達上の問題の理解	31 (31.6)	10 (10.2)	24 (24.5)	33 (33.7)	98 (100.0)	13.3**
子どもを観察する力	12 (12.0)	63 (63.0)	9 (9.0)	16 (16.0)	100 (100.0)	78.0***
子どもと遊ぶ力	37 (37.4)	53 (53.5)	5 (5.1)	4 (4.0)	99 (100.0)	71.5***
保護者への対応	2 (2.0)	2 (2.0)	18 (18.2)	77 (77.8)	99 (100.0)	154.0***
保護者への便りを書く	1 (1.0)	4 (4.0)	21 (21.0)	74 (74.0)	100 (100.0)	137.4***
職員と同様に働ける保育力量	1 (1.0)	5 (5.1)	35 (35.4)	58 (58.6)	99 (100.0)	87.5***
発達に問題を持つ子どもの対処	12 (12.1)	10 (10.1)	21 (21.2)	56 (56.6)	99 (100.0)	55.4***
子どもの食事の指導	6 (6.0)	27 (27.0)	22 (22.0)	45 (45.0)	100 (100.0)	31.0***
環境を構成する力	8 (8.0)	24 (24.0)	29 (29.0)	39 (39.0)	100 (100.0)	20.1***
自分らしさを保育に生かす力	27 (27.0)	25 (25.0)	14 (14.0)	34 (34.0)	100 (100.0)	8.2*
保育題材の設定	20 (20.4)	24 (24.5)	25 (25.5)	29 (29.6)	98 (100.0)	1.7
子どもの怪我への対応	29 (29.0)	18 (18.0)	25 (25.0)	28 (28.0)	100 (100.0)	3.0

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

(Table 7 参照)、それぞれに対して身につけて欲しいと考える時期について、実習前、実習中、実習終了後就職まで、就職後、の4つの時期から選択するよう求めた。なお、質問項目は保育者養成および教育・保育実習用のテキスト(小泉, 2007; 小山・川勝・柴崎・鈴木, 1992など)を参考に作成した。各項目について、時期ごとの頻度をTable 7に示す。時期ごとの頻度を χ^2 検定により比較した結果、実習に臨む前に身につけておくことが期待されていた内容は、性格、体力、社会人としての礼儀、保育者になりたい意志といった基本的資質、およびピアノ、日誌、保育案といった、実習において必須となる実践的技術に関する事項であった(各項目における χ^2 値および有意水準はTable 7中に示した、以下同じ)。日誌と保育案とについては、実習の中で身につけるべきという意見も多かった。

実習の中で身につけることが期待されていた内容は、子どもの観察や子どもと遊ぶ力といった、子どもへの実際の関わり方に関する項目であった。一方で、保護者との関わりや、発達に問題を持つ子どもへの対応など、専門的かつ継続的な関与が

必要とされるものについては、実習以後の就職後に身につけるべき課題として認識する保育者が多く、実習前および実習中には期待されていない事が伺われる。また、大学側が実習の事前指導で取り上げることの多い、環境を構成する力や自分らしさを保育に生かす力も、就職後の課題として認識する保育者が多かった。

総合考察

以下では、本研究で実施した3点の分析結果を踏まえながら、実習生を指導する保育者のもつ実習生に対するイメージや、実習生に期待する資質や能力に関する特徴について総合的に考察するとともに、それらを踏まえた大学生の保育者アイデンティティの確立や、大学における保育者養成のあり方についても考察する。

分析1の結果から、実習生を指導した後の感想のうち、保育者が実習生に対して受容的な態度を持っているか否かが、実習生のイメージのおよび実習生の能力や資質に対する不安と最も関係しており、実習生に対して受容的な態度を持っている保育者ほど実習生のイメージがポジティブであり、

実習生に対する不安が低いことが示された。また、実習生を指導した後の感想の全ての因子において、ポジティブな感想をもつ保育者は、実習生が子どもに対して受容的な態度を示すと感じていた。実習における、保育者モデルとしての指導者の影響について検討した小泉・田爪（2005）によれば、学生のもつ保育者モデルの基準は「子どもを尊重すること」であり、保育者アイデンティティの獲得傾向にある学生は、保育者モデルを有効にモデリングの対象とする事が出来ているという。この知見と本研究の結果とを併せて考えると、実習生が子どもを尊重した態度で実習を行うか否かが、保育者、実習生のどちらにとっても、実習をより有意義なものにする要因となりうると考えられる。両者がこのような子どもへの関わり方に対する共通した認識をもちながら、保育者が実習生に対して受容的な態度を示すことにより、実習生は保育者をモデリングすることが容易になるとともに、自身の保育者像を明確にすることができ、保育者アイデンティティの確立が促される可能性が考えられる。

分析2の結果から、保育者が実習生に対して受容的であるか否かは、実習生の穏和な性格や保育力量よるところが大きく、実習生の資質が良好であるほど、保育者は実習生を受容できることが示された。また、保育者の困難感実習生が子どもを尊重する態度がとれていないことに規定されていた。この結果と上述した分析1の結果を併せて考えると、保育者の実習生に対する感想と実習生の態度や資質の間には、相互に因果関係が存在すると考えることが出来る。つまり、実習生の態度や資質が良好であれば、保育者は実習生に対して受容的な態度を示し、それによって実習生は実習を通して自己の保育者としての資質を高めるといふ、良好な相互作用が生まれることが期待できる。その一方で、保育者が学生の持っている資質をどれだけ引き出すことが出来るか否かも、両者の相互作用の鍵になると考えられる。

分析3の結果から、保育者は実習生に対して実習生としての基本的な態度や基礎的な実践的技術を実習前に身につけることを期待していることが

示された。他方、子どもに関わる力は実習の中で身につけることが期待されていた。実習の事前指導においては、実習先において保育者と同等の活動が出来るように、実習に参加する前に様々な知識や力量を身につけておくことが求められることが多い。しかしながらその結果、習得すべき内容が過密になり、実習において最も身につけておくべき基礎的な資質が十分習得できなくなることが懸念される。分析3の結果から、保育現場で求められる、実習生として身につけるべき資質にはある程度の順序性が考えられることから、実習の事前指導において学生に対してこのような保育現場からの実習生に対するニーズの特徴を認識させることで、学生は実習に臨むための準備を効率的に行うことが出来るであろう。また、様々な資質を順序立てて身につけることを認識することは、学生にとっては保育者になるための時間的な展望を持ちやすくするという効果が考えられ、これは学生の保育者アイデンティティの確立にとっても有効であると考えることが出来る。

また、自分らしさを保育に生かす力については、就職後の課題として認識する保育者が多く、保育現場においては実習生に対して自分らしさ以前に保育者としての基礎的な資質を求める傾向にあると言える。発達課題としてのアイデンティティは、青年後期において自分の生き方についての葛藤を経験し、役割実験などの過程を経て自分の進むべき道を模索しながら確立されていく（Marcia, 1966）。保育者を目指す学生においても同様に、特に保育現場における実習の場面において、上述したような自分らしさと保育現場において求められる資質との間で葛藤し、このずれを克服しつつ保育者としての適性を見いだすことが保育者アイデンティティ確立の過程の一端であるといえよう。

最後に、本研究において検討した保育者のもつ実習生のイメージと、小泉・田爪（2005）において検討した保育者モデルとして実習生の期待する保育者の姿とを捉え、実習生の保育者アイデンティティの確立を促す保育現場での実習のおよび保育者養成機関における実習指導のあり方について総合的に検討する必要があるであろう。また、分析

における課題として、実習生のイメージについて、保育者の保育経験や学生の実習中の成長との関連について検討する必要がある。さらに、本研究では、保育者としてのアイデンティティを広義に捉え、幼稚園教諭と保育所保育士との差異についての検討は行わなかった。しかしながら、両者にはそれぞれの職業上の相違から、アイデンティティにも異なった側面があるという指摘もあるため（保育士養成協議会，2008）、両者の差異に着目した質問項目の作成も視野に入れながら、両者の比較検討をする必要があろう。

引用文献

- 秋田喜代美（2000）. 保育者のライフステージと危機発達 83号, pp.48-52. ミネルヴァ書房.
- Berliner, D. C. (1988). The development of expertise in pedagogy. *Charles W. Hunt Memorial Lecture*. New Orleans, LA: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. International University Press.
(エリクソン, E. H. 小此木啓吾 (訳編) (1973). 自我同一性 誠信書房)
- 保育士養成協議会 (2008). 保育士としての学びの基本姿勢 保育士養成資料集, 48, 41-90.
- 小泉裕子 (2007). 保育者について 小泉裕子・田川悦子 (編) 保育原理: 保育者をめざすあなたへ 学芸図書 8章, pp.124-140.
- 小泉裕子・田爪宏二 (2005). 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. 鎌倉女子大学紀要, 12, 13-23.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personal and Social Psychology*, 3, 551-558.
- 西山修・田爪宏二・富田昌平・中川智之 (2004). 家庭からの巣立ち期における女性のアイデンティティ地位と職業意識との関係: 保育者志望学生に対する予備的分析. 家庭教育研究, 9, 13-22.
- 西山修・富田昌平・田爪宏二 (2007). 保育者養成校に通う学生のアイデンティティと職業認知の構造発達心理学研究, 18, 196-205.
- 小山望・川勝泰介・柴崎正行・鈴木次次郎 (編) (1992). 教育・保育実習の手引 ひかりのくに
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.
(スーパー, D. E. 日本職業指導学会 (訳) (1960). 職業生活の心理学: 職業経歴と職業的発達 誠信書房)
- 高濱裕子 (2001). 保育者としての成長プロセス 風間書房
- 田爪宏二・小泉裕子 (2006). 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.
- 都築学 (1999). 大学生の時間的展望: 構造モデルの心理学的検討 中央大学出版部
- 都築学 (2007). 大学生の進路選択と時間的展望: 縦断的調査にもとづく検討 ナカニシヤ出版
- Vandar Ven, K. (1988). Pathway to professional effectiveness for early childhood educators. In B. Spodek, O. N. Saracho, D. L. Peters (eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner*. New York: Teachers College Press.

要旨

保育現場での実習において、指導者である保育者は保育者をめざす実習生のモデルであり、実習生の保育者アイデンティティの獲得に大きく寄与する。本研究では、実習生を指導した保育者102名を対象に質問紙調査を実施し、「実習生を指導した感想」、「実習生に対するイメージ」、「実習生に対する不安」、「保育者としての力量や資質を獲得すべき時期」の視点から、保育者が実習生に対してどのようなイメージを持ち、どのような資質を期待しているのかについて検討した。

その結果、以下の点が明らかになった: (1) 保育者が実習生を受容しているか否かが、保育者の持つ実習生のイメージおよび実習生に対する不安に影響を与えていた。(2) 実習生に基礎的な保育技量があるか否かが、保育者における実習生に対する困難さの主な要因であり、保育者の経験

年数が短いほど指導の困難さを感じている。(3) 保育者としての基本的な態度や保育技量は実習前に身につけることが、子どもへ関わる力量は実習の中で獲得することが期待されていた。保護者との関わり、環境構成、発達に問題をもつ子どもへの対応は、就職後の課題として認識されていた。

(2008.10.23受稿)