

保育者養成課程に在籍する大学生における実習の意味づけ

—実習での学びの意味をどう捉え、どう支援するかについての予備的検討—

小野美和

The Meaning of Field Practice in the childminder training

— consideration about meaning of the learning in Field practice, and educational support
Miwa ONO

保育者養成課程に在籍する学生にとって実習が持つ学びの意味は非常に大きい。実習経験を学生のよりよい学びとしていくための教育的支援について検討するため、子ども福祉専攻に在籍する1年生と3年生に質問紙調査を行った。具体的には、園見学や実習という経験が学生たちの学習意欲や幼児教育・保育への興味・関心についてどのような影響をもたらしているのか、実習を通して園や先生へのイメージがどのような方向に変化したのかという側面から予備的な検討を行った。その結果をもとに実習における体験を「誰に」「どのように」語るのかという行為が持つ意味について考察を行った。青年期にある学生たちは職業的な理解や進路選択をするという意味だけでなく、自分とは何者かという自己概念を深める時期でもある。実習を通して、保育者としての気づきや理解の深化だけでなく自己概念をどのように深めるかという発達の側面についても捉える必要がある。

Keywords : 実習の意味づけ、ヴィゴツキーの道具を媒介とした行為、教育的支援、自己概念の発達
Meaning of Field Practice, mediated action in Vygotsky's theory, Educational Support,
Self-concept development

1. 問題意識と目的

日本には、専門学校、短期大学、大学をはじめとして幼稚園教諭の教職課程、保育士の養成課程を開講する養成校が数多くある。その一方で、養成課程に入学してくる学生の全てが保育者を目指している訳ではない。加藤（2009）も「養成校に入学してくる学生全員が保育者を目指していると思いがちであるが、そうではない学生もいること」さらに「保育者になりたいと希望を抱いて入学してきた学生でも、実際に授業を受けることで保育者の現実に気づき、他の道を選ぶ学生も少なくない」と述べている。

さらに近年、大学での学びにおける Active Learning (AL) の重要性が指摘されている。文部科学省（2012）が定義するアクティブ・ラーニングとは「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」とされている。これらの内容をふまえれば、ALでは能動的（主体的）、体験、実践的といった内容が重要な意味をもつと考えられる。

保育者を目指す学生が学ぶ養成課程における最も重要なALは「実習」に関する科目であろう。もちろん、教育実習や保育実習をALと呼ぶのは適切ではないかもしれない。しかし、ALを広義の

意味で考えれば、教育実習や保育実習は間違いなく学生自身の能動的な参加を取り入れた体験的かつ実践的に学びを深める重要な場である。

では、そもそも「体験」を伴う学習とは何であろうか。Illeris (2007) は、体験学習とは「自然体験や職業体験など広い範囲の現場で行われており、体験学習という語に含まれる意味も多様である」と述べている。文野 (2011) は、体験学習とは「いわゆる「机上」の学習とは違って、実践の場に何らかの形で参加することによって学習の効果が期待できることが強調される」ものであると論じている。さらに、「体験学習の現場では、その学習活動に参加して体験することそれ自体がよい効果をもたらす、という趣旨の意見によくであろう。しかし、体験学習の実践を改善していくときには、どの体験がどのような効果をもたらすかを明らかにする必要がある」(文野、2011) と指摘している。この文野 (2011) の指摘は、教育実習や保育実習における実習指導に関しても当てはまる内容である。

実習を通して学生たちは多くのリアルと直面し、多くの気づきを得るであろう。そして、学生たちは各実習を中心とした過程の中で職業として保育職を選択するか否かを考えていくはずである。富岡 (2009) は「何が保育者に求められる資質であるか、保育者としてどのように子どもに関わることが適切なのか、この認識や理解の変化にはさまざまな要因が推測されるが、おそらく保育実習や教育実習の経験は大きな影響をもたせよう」と論じている。また、今は大学におけるキャリア形成の支援もその必要性が社会的ニーズとして求められる時代である。保育者というまでもなく高度な専門性が必要とされる職業であるが、その専門性に対する社会的な認識は高いとはいえない。

また、学生の実習経験に関する研究は数多く行われているが、そこでも指摘されているように実習を経験することがすべての学生にとって学習意欲や興味・関心の向上につながる訳ではない。もちろん学生にとって実習が様々な学びや進路選択に果たす役割は大きいと考えられるがそれだけが全てではない。当然、学生個人が持つ多様な心理特性も影響しているであろう。どのような実習の経験が学生のよりよい学びに影響するのか、どのような心理特性を伸ばすことが実習をポジティブなものとして意味づけることとつながるのか(もちろん、その逆のネガティブなものとして捉える過程に関する諸要素について) を考えることは教育的観点からみても社会的なニーズをみても意義のあることなのではないだろうか。

本学においては、1年次には実習がないが「実習入門」という科目において園見学(半日の観察、体験学習)を行っている。また、教育実習は2年次後期、保育実習(保育所)は3年次前期にある。そこで、まだ実習を行っていないが園見学には行っている1年生と教育実習・保育実習(保育所)を行った3年生を対象に調査を行った。今回の調査は、学生たちの持っている実習という経験についての大まかな方向性や内容を把握するための調査である。具体的には、園見学や実習という経験が学生たちの学習意欲や幼児教育・保育への興味・関心についてどのような影響をもたらしているのか、3年生が実習を通して幼稚園や保育園、幼稚園教諭や保育士といった先生へのイメージがどのような方向に認識が変化したのかという側面から検討を行った。

2. 方法

2-1. 調査協力者

愛知淑徳大学福祉貢献学部子ども福祉専攻に在籍する1年生60名、3年生50名の計110名。

2-2. 調査期間

2016年6月、12月

2-3. 手続き

質問紙調査を行った。今回分析を行った質問紙の内容は次の通りである。

【1・3年生共通の質問項目】

(1) 学習意欲の変化についての項目 (5 件法) : ①園見学／実習に行ってあなたの大学での学びに対する意欲が変化したか、(2) 幼児教育・保育の授業への興味・関心についての項目 (5 件法) : ②園見学／実習に行って幼児教育・保育に関する授業への興味・関心は変化したか

【3年生のみ実施した質問項目】

(3) 実習前と実習後で園のイメージに違いがあるかについての項目 (5 件法) : ③教育実習に行く前の幼稚園のイメージと行った後のイメージに違いがあったか、④保育実習 (保育所) に行く前の保育所のイメージと行った後のイメージに違いがあったか、(4) 実習前と実習後で園のイメージがどのような方向に変化したかについての項目 (5 件法) : ⑤教育実習に行く前と行った後で幼稚園のイメージがどのように変化したか、⑥保育実習 (保育所) に行く前と行った後で保育所のイメージがどのように変化したか、(5) 実習前と実習後の園のイメージの変化内容についての項目 (自由記述) : ⑦教育実習に行く前に持っていた幼稚園のイメージはどのような内容だったか。そして、行った後のイメージはどのようなイメージか、⑧保育実習 (保育所) に行く前の保育所のイメージはどのような内容だったか。そして、行った後のイメージはどのようなイメージか、(6) 実習前と実習後の先生へのイメージに違いがあるかについての項目 (5 件法) : ⑨教育実習に行く前に持っていた幼稚園教諭のイメージと行った後のイメージに違いがあるか、⑩保育実習 (保育所) に行く前に持っていた保育士のイメージと行った後のイメージに違いがあるか、(7) 実習前と実習後の先生のイメージがどのような方向に変化したかについての項目 (5 件法) : ⑪教育実習に行く前と行った後で幼稚園教諭のイメージがどのように変化したか、⑫保育実習 (保育所) に行く前と行った後で保育士のイメージがどのように変化したか、(8) その他 : ⑬実習であなたが感じたことや考えたことについて (自由記述) である。本稿では、このうち (8) 以外の質問項目について分析を行った。

3. 結果

3-1. 学習意欲の変化について

質問①園見学／実習に行ってあなたの大学での学びに対する意欲が変化したかについての結果は Fig.1-1 (1年生)、Fig1.-2 (3年生) に示した通りである。

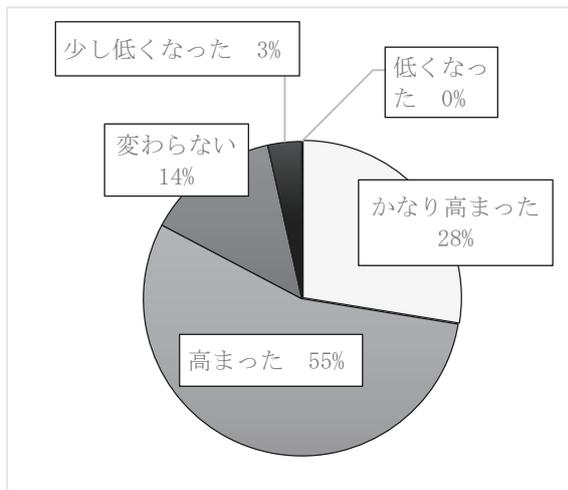


Fig.1-1 学習意欲に変化があったか (1年生)

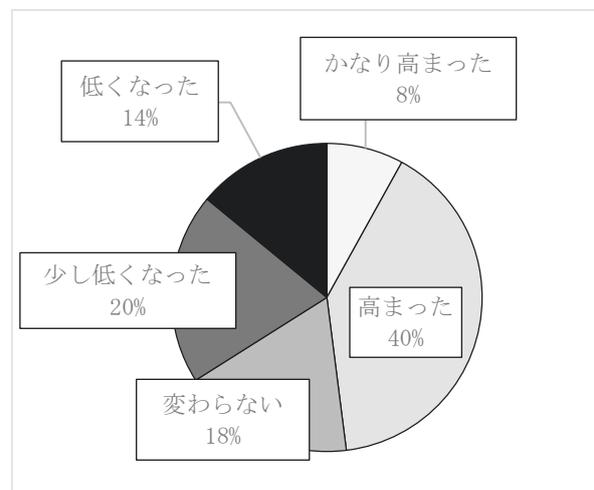


Fig.1-2 学習意欲に変化があったか (3年生)

Fig.1-1 に示したように1年生においては「かなり高まった」「高まった」を合わせて83%の学生が、園見学に行ったことで学習意欲が向上している結果となった。3年生については Fig.1-2 のように「かなり高まった」「高まった」を合わせて48%となっている。1年生の結果と比べると3年生はポジティブな方向への回答割合が少なかった。また、1年生では「低くなった」と回答した学生はいなかったが、3年生では「低くなった」「少し低くなった」と答えた学生が34%いた。しかし、1年生も3年生も「かなり高まった」「高まった」と答えた学生の割合は「少し低くなった」「低くなった」を合計した割合よりも多いことが示された。

3-2. 幼児教育・保育の授業への興味・関心について

質問②園見学／実習に行つて幼児教育・保育に関する授業への興味・関心が変化したかについての結果は、Fig.2-1（1年生）、Fig.2-2（3年生）に示した通りである。

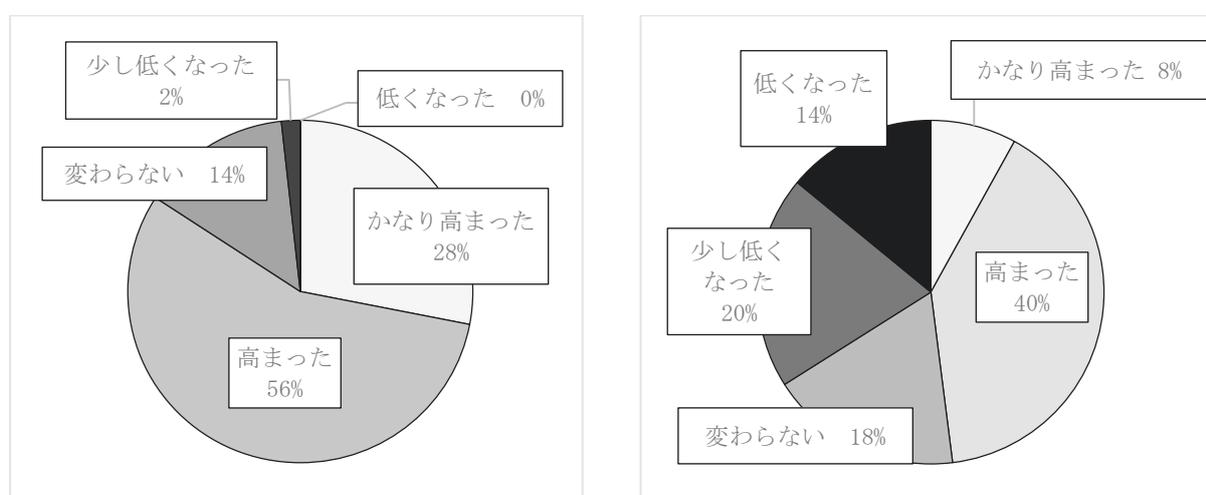


Fig. 2-1 幼児教育・保育への興味・関心(1年) Fig. 2-2 幼児教育・保育への興味・関心(3年)

Fig.2-1 に示したように1年生については、園見学に行ったことにより幼児教育・保育に関する授業への興味・関心が「かなり高まった」「高まった」と答えた学生の割合が84%となった。一方、3年生については Fig.2-2 のように「かなり高まった」「高まった」と答えた割合は48%であった。1年生の結果と比べると3年生はポジティブな方向への回答割合が少なかった。また、1年生では「低くなった」と回答した学生はいなかったが、3年生では「低くなった」「少し低くなった」と答えた学生が34%という結果であった。しかし、1年生も3年生も「かなり高まった」「高まった」と答えた学生の割合は「少し低くなった」「低くなった」を合計した割合よりも多いことが示された。

3-3. 実習前と実習後で園のイメージに違いがあるか

3年生を対象に行つた質問③教育実習に行く前の幼稚園のイメージと行った後でイメージに違いが生じたかについての結果は Fig.3-1、質問④保育実習(保育所)に行く前の保育所のイメージと行った後のイメージに違いが生じたかについては Fig.3-2 に示した通りである。

それぞれの実習に行く前の園へのイメージと行った後のイメージについては、幼稚園も保育所も同じような結果となった。「大きく違った」「少し違った」と答えた学生の割合は、幼稚園では59%、保育所では54%であった。また、「ほとんど変わらない」と回答した学生の割合も幼稚園32%、保育所31%であった。一方、違いがみられたのは、幼稚園では「同じ」と回答した学生がいなかったのに対し、保育所では「同じ」と回答した学生が6%いたという点であった。

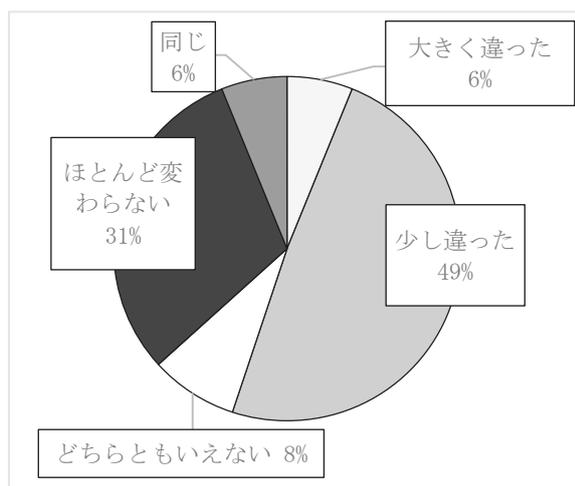
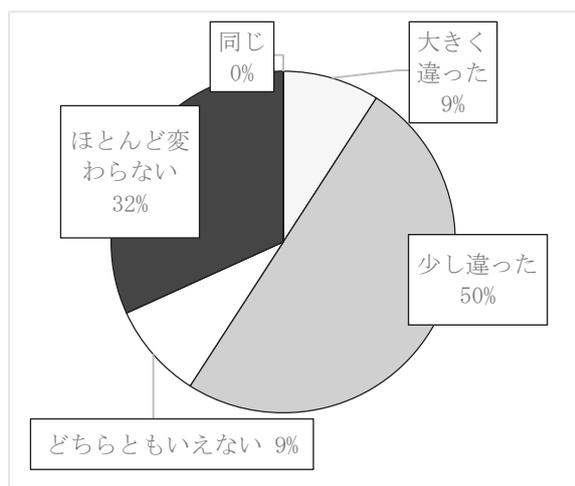


Fig. 3-1 実習前後の幼稚園のイメージに違い Fig. 3-2 実習前後の保育所のイメージに違い

3-4. 実習前と実習後で園のイメージがどのような方向に変化したか

上記と同様に 3 年生対象に行った質問⑤教育実習に行く前と行った後で幼稚園のイメージがどのような方向に変化したかについての結果は Fig.4-1、質問⑥保育実習（保育所）に行く前と行った後で保育所のイメージがどのような方向に変化したかについては Fig.4-2 に示した通りである。

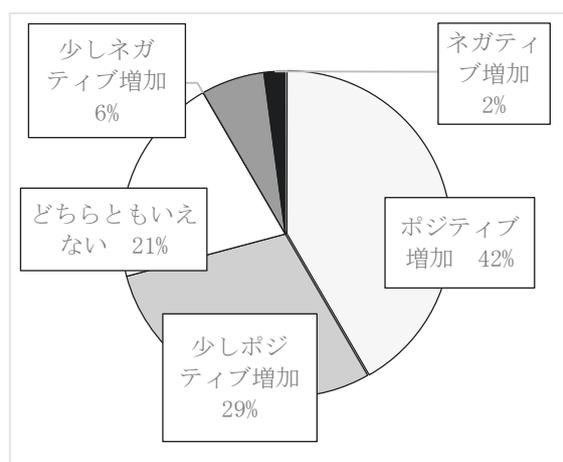
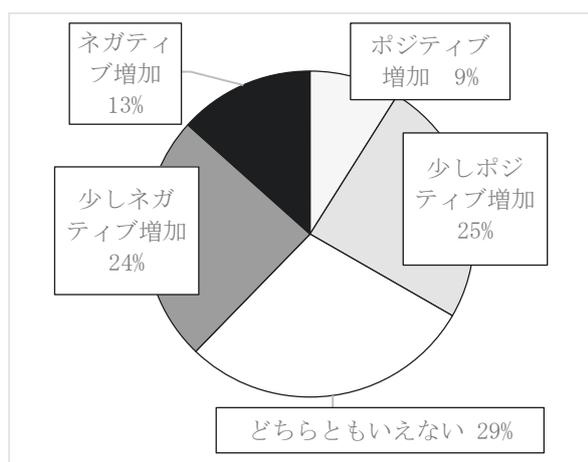


Fig. 4-1 実習後の幼稚園のイメージ変化方向 Fig. 4-2 実習後の保育園のイメージの変化方向

それぞれの実習後に各園のイメージがどのような方向に変化したかをたずねた結果、幼稚園と保育所で違いがみられた。幼稚園では「ポジティブ増加」「少しポジティブ増加」と答えた学生の割合は 34%であるのに対し保育所では 71%という結果であった。また、「ネガティブ増加」「少しネガティブ増加」と答えた割合は幼稚園 37%に対し保育所 8%であった。また、幼稚園ではポジティブな方向に変化した学生の割合とネガティブ方向に増加した学生の割合がほぼ同じであった。保育所については、ネガティブな方向に増加したよりもポジティブな方向に変化している学生が多いことが示された。

3-5. 実習前と実習後の園のイメージの変化内容について

3 年生を対象に行った質問⑦教育実習に行く前に持っていた幼稚園のイメージはどのような内容だったか。そして、行った後のイメージはどのようなイメージか、質問⑧保育実習（保育所）に行

く前の保育所のイメージはどのような内容だったか。そして、行った後のイメージはどのようなイメージかについての自由記述に関する結果を Table1-1、1-2 に示した。Table1-1、1-2 の結果は、質問③④で「大きく違った」「少し違った」と回答した学生（＝実習に行く前に持っていた園のイメージと行った後のイメージに違いがあると回答した学生）の記述内容について整理をしたものである。結果の提示については、回答内容が類似していると考えられるものについては全てをそのまま列記せずまとめたものもある。幼稚園についても保育所についても実習に行く前に持っていたイメージが比較的ポジティブであったものが実習後ネガティブな表現へと変化しているものもあれば、ネガティブだったイメージがポジティブなものへと変化しているものもみられた。

Table1-1 実習に行く前と行った後の幼稚園のイメージ回答例*

実習に行く前のイメージ回答例	実習に行った後に変化した内容の回答例
保育時間が短いので それほど大変ではない	朝早くから来て、夜遅くまで働いていた。 自分が思っていたよりも大変そうだった。
遊びよりも教育が重視されている (勉強重視を含む)	食べ方の指導や服の着脱、身支度など生活習慣の指導が多い。
たくさん遊んでいる	自由時間が少なかった。 子どもが席に座っている時間が長く、楽しくなさそうにみえた。 自由遊びも決められていることがあった。
先生が子どもたちと一緒にいる時間 が長い (いつも一緒にいるも含む)	先生が忙しく子どもと一緒にいない時間が結構ある。 朝、部屋に先生がいないことも多い (子どもだけの時間がある)。
勉強ができる子が多そう、指示をす るとすぐに動ける子が多そう	色々な子どもがいて発達がバラバラ。 手先が不器用な子どもが結構多かった。 指導内容についていけない子どもが多くいるのに驚いた。

*質問③で「大きく違った」「少し違った」と回答した学生の回答例

Table1-2 実習に行く前と行った後の保育所のイメージ回答例**

実習に行く前のイメージ回答例	実習に行った後に変化した内容の回答例
ベテランの先生が多い 服装に無頓着そうな先生が多そう	若い先生も多い、おしゃれな先生が多い。 ベテランの先生の方が案外少なかった。
子どもに対してやさしい、 いつも笑顔なイメージ	厳しい、感情的な声をかける先生もいることに驚いた。 きつい言葉を結構使うと思った。
子どもに寄り添っているイメージ	自分の思い通りに子どもを従わせている先生もいた。 理由もきかず謝らせる、子どもの話をきかない先生もいた。
教育的なことを何でも知っている、 何でも自分でやらなくてはならない	英語や体育など専門の先生がいる。 他の先生との連携が多い。 ひとりで何でもやるのではないと思った。
かかわりが難しい子どもが多そう、 生活習慣が身につけていない子ども が多そう	しっかりしている子どもが多かった。 落ち着いている子や友達思いの子どもが多かった。 衣服などをきれいにたためる子どもが多くてびっくりした。

**質問④で「大きく違った」「少し違った」と回答した学生の回答例

3-6. 実習前と実習後の先生へのイメージに違いがあるかについて

3 年生に対し行った質問⑨教育実習に行く前に持っていた幼稚園教諭のイメージと行った後のイメージに違いがあるかについての結果は Fig.5-1、質問⑩保育実習（保育所）に行く前に持っていた保育士のイメージと行った後のイメージに違いがあるかについては Fig.5-2 に示した通りである。

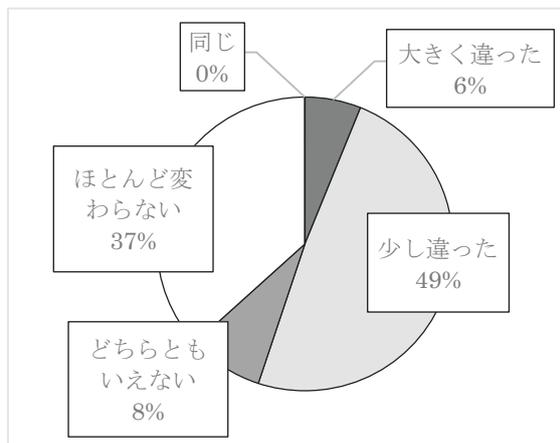
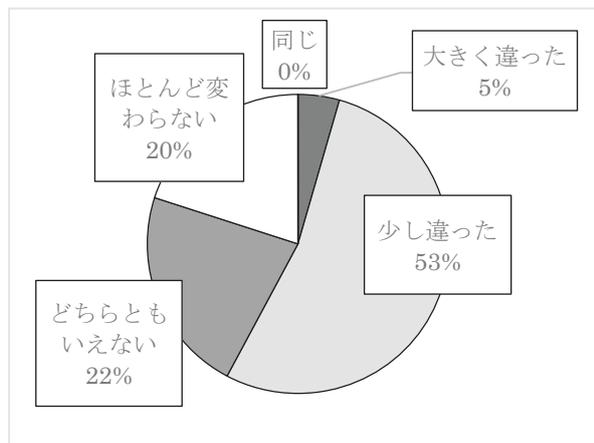


Fig. 5-1 実習前後の幼稚園教諭のイメージの違い Fig. 5-2 実習前後の保育士のイメージの違い

それぞれの実習後に先生（幼稚園教諭、保育士）のイメージに違いが生じたかという点について、「大きく違った」「少し違った」と回答した学生の割合は、幼稚園教諭 58%、保育士 54% とほぼ同じ値であった。しかし、「どちらともいえない」、「ほとんど変わらない」と答えた割合に大きな違いがみられた。「どちらともいえない」は幼稚園教諭では 22% であるが保育士では 8% であった。また、「ほとんど変わらない」については、幼稚園教諭は 20% であるのに対し保育士は 37% であった。幼稚園教諭も保育士も「同じ」と回答した学生はいなかった。

3-7. 実習前と実習後の先生のイメージがどのような方向に変化したかについて

3 年生に行った質問⑪教育実習に行く前と行った後で幼稚園教諭のイメージがどのように変化したかについての結果は Fig.6-1、質問⑫保育実習（保育所）に行く前と行った後で保育士のイメージがどのように変化したかについては Fig.6-2 に示した通りである。

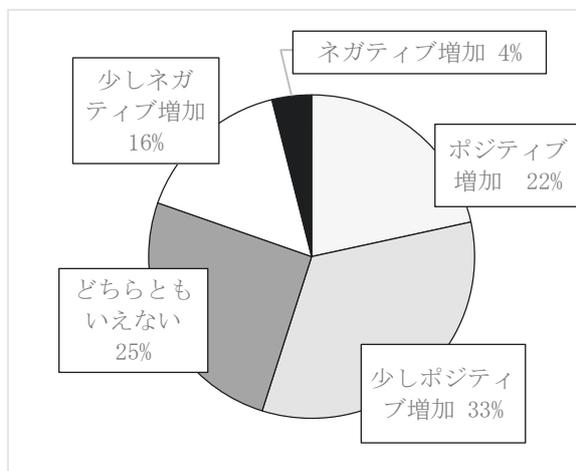
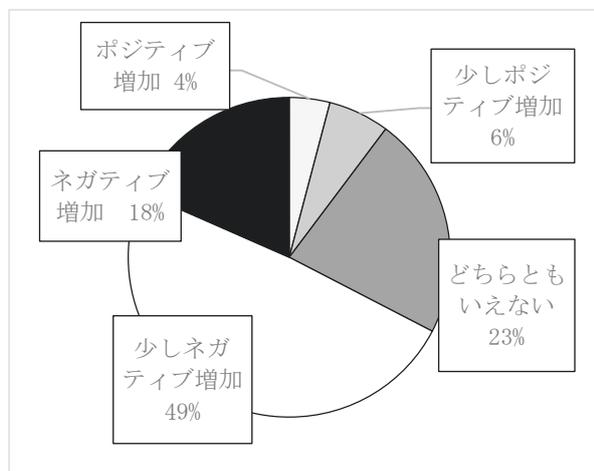


Fig. 6-1 幼稚園教諭のイメージ変化方向

Fig. 6-2 保育士のイメージの変化方向

それぞれの実習後の先生（幼稚園教諭、保育士）へのイメージがどのような方向に変化したかについての結果は、幼稚園教諭と保育士で大きく異なる結果となった。「ポジティブ増加」「少しポジティブ増加」と回答した学生の割合は、幼稚園教諭では10%であるのに対し保育士は55%と大きな違いがみられた。また、両者とも「どちらともいえない」の割合はほぼ同じであるが、「ネガティブ増加」「少しネガティブ増加」と答えた割合に違いがあった。幼稚園教諭では67%、保育士では20%であった。この結果から幼稚園教諭のイメージについては実習後ネガティブな方向に変化しているのに対し、保育士のイメージについてはポジティブな方向に変化していることが示された。

4. 考察

実習という経験の中で何を学び、何に気づいていくかは学生個々人で当然のことであるが違いがある。学生自身が持っている視点や関心、知識やスキルの程度がそもそも違うからである。今回の調査結果から園見学や実習という「現場」とかかわる体験が学生の気持ちやイメージに変化をもたらしている傾向がみられた。ここでは、まず結果に示した個々の内容について整理し、最後に実習という場における学びを「語る」という行為から考察を行うこととする。

4-1. 学習意欲と幼児教育・保育への興味・関心の変化について

3-1.3-2のFig.1-1～Fig.2-2に示したように3年生よりも1年生の方が学習意欲、幼児教育・保育に関する授業への興味・関心が向上している結果となった。また、1年生では「低くなった」と回答した学生はいなかったが、3年生では「低くなった」「少し低くなった」と回答した学生が3割程度いたという結果であった。この結果について考えてみる。

園見学を行う「実習入門」は1年次後期にある科目である。本専攻に入学した学生の多くは「幼稚園教諭・保育士になりたい」あるいは「(保育職を目指すかはわからないが)子どもについて学びたい」という思いをもって進学してきたと考えられる。しかし、入学後すぐに実際に子どもにかかわる授業が展開されるわけではない。そのため、1年生は学習意欲や目的意識の低下が生じかねない時期ともいえる。そのため、半日の園見学を通して自分たちがしている学びが現場でどのように生かされているのかといった子どもとかかわる面白さを体感したことが今回の結果につながったのではないかと考えられる。

3年生については教育実習、保育実習（保育所）という約2週間の実習を経験している。当然、1年生の半日の園見学とは異なり、子どもたちとのかかわりにやりがいや発見がある一方で、自分に不足しているものに直面する機会は各段に増えることが予想される。また、部分実習や責任実習といった先生として子どもたちを指導、保育することの難しさを感じることもあるだろう。学んできた知識もスキルも1年生よりも格段に異なる中で、「まだまだだ」と感じるということは単純に「足りないから頑張ろう」と感じるよりも「まだ足りないのか…」と保育者という仕事の難しさ、奥深さを感じるのではないだろうか。もちろん、そのような点から、より深く学ばなくてはと意欲や興味・関心などが高まる学生もいるだろう。さらに、1年生とは異なり3年生という段階になると進路選択を考える時期である。つまり、1年生においては「足りない」から学ばばいいとなりやすいが、3年生においては「保育者という仕事が自分に向いているのだろうか」という問いになりやすいことも意欲や興味・関心が高まった学生と低くなった学生に分かれるという結果に影響していると考えられる。

4-2. 実習前と実習後での園のイメージ・変化の方向性について

3-3のFig.3-1、3-2に示したようにそれぞれの実習に行く前の園へのイメージと行った後のイメ

ージに違いがあるかについては、幼稚園も保育所も同じような結果であった。「大きく違った」「少し違った」と答えた学生の割合は5割～6割、「ほとんど変わらない」は3割程度であった。一方、幼稚園では「同じ」と回答した学生がいなかったのに対し、保育所では「同じ」と回答した学生が少数ながらもいたという部分が異なる点であった。3-4のFig.4-1、4-2は、その違いがどのような方向に変化したかをたずねた結果を示したものである。この変化の方向性については幼稚園と保育所で大きな違いがみられた。幼稚園ではポジティブ方向に変化した学生の割合が34%であるのに対し保育所ではその2倍以上の71%という結果であった。一方、ネガティブ方向に変化したと回答した学生の割合は保育所では8%であったが幼稚園ではその4倍以上の37%であった。幼稚園はポジティブな方向に変化した学生の割合とネガティブ方向に変化した学生の割合がほぼ同じであったが、保育所についてはポジティブな方向に変化しているという結果となった。この結果についても考えてみることにする。

このような違いが生じた理由の1つとして考えられるのは、実習の時期である。本学において幼稚園への教育実習は2年次後期にある。そして、これが学生にとってはじめての実習でもある。一方、保育実習(保育所)は3年次前期にあり、実習としては2回目となる。幼稚園の教育実習時は、はじめての実習ということもあり当然ながら様々なことが未知の状態である。実習の事前準備、園での活動の流れの把握、個々の業務、指導担当の先生方や子どもたちとの関係作り、そして日々の記録や日誌等、多くのはじめてを経験する実習となる。もちろん学ぶことも多い反面、学生にとっては非常に不安が高く大変な思いをする実習でもあるだろう。その一方、保育所での保育実習は、保育所としては初めてであるが実習としては2回目となる。前回の教育実習の経験があるため、乳児保育や保育時間の長さなど異なる部分も多いが、実習そのものの流れや準備、記録等については教育実習の時よりも気持ち的な余裕をもって臨むことができると考えられる。本人の感情状態が評価過程に影響することは社会心理学等の先行研究の知見から指摘されている。自身の気持ちがネガティブな状態であれば何かを評価する際もマイナスの評価になりやすく、自身がポジティブな状態であればプラスの評価になりやすい。また、2年生の教育実習時に比べ3年生の保育実習時では保育に関する知識やスキルが向上したということもあるだろう。このような違いがFig4-1、4-2のような結果に影響していると考えられる。

2つ目の理由として考えられるのが子どもを保育する時間やクラス担任の先生の数の違いである。保育所に比べ幼稚園は子どもを保育する時間が短い。また、保育所は複数担任であることが多いが、幼稚園では基本的に1人担任である。つまり、学生からすると幼稚園では指導担当の担任の先生が常に忙しく動いているため話しかけにくく、子どもたちとの関係もかかわる時間が短いがゆえに深まりにくい可能性があるということである。このような点はTable1-1、1-2に示した学生の自由記述の内容からも示唆される。一方、保育所では複数担任であれば忙しいとはいえクラスの先生のうち誰かに質問をする機会は得やすく、子どもたちとかかわる時間が長いいため関係性を作りやすいということもある。そのような職場の環境の違いも影響したと考えることができる。

4-3. 実習前と実習後の先生へのイメージの変化について

3-6のFig.5-1、5-2に示したようにそれぞれの実習後に先生(幼稚園教諭、保育士)のイメージに違いが生じたかという点について、「大きく違った」「少し違った」と回答した学生の割合は両者とも5割程度であった。しかし、「どちらともいえない」、「ほとんど変わらない」と答えた割合に大きな違いがみられた。「どちらともいえない」は保育士が8%であるのに対し幼稚園教諭ではその3倍近くの22%であった。また、「ほとんど変わらない」については、幼稚園教諭は20%であるが保育士はその約1.5倍の37%という結果であった。3-7のFig.6-1、6-2は、その違いがどのような方

向に変化したかをたずねた結果を示したものである。ポジティブな方向に変化したと回答した学生の割合は、幼稚園教諭では10%であるのに対し保育士はその5倍以上の55%であった。また、ネガティブな方向に変化したと答えた割合は、保育士では20%であるのに対し幼稚園教諭ではその3倍以上の67%であった。この結果から幼稚園教諭のイメージについては実習後ネガティブな方向に変化しているのに対し、保育士のイメージについてはポジティブな方向に変化していることが示された。この結果についても考えてみる。

この違いが生じた理由は4-2で考察した理由と重なる部分が多いと考えられる。1つは実習の時期の違いによる学生自身の精神的な余裕の差と幼児教育・保育に関する知識・スキルの差である。そして、子どもを保育する時間とクラス担当の先生の数の違いによるコミュニケーションの機会や職務内容の違いである。これらの理由については、すでに4-2で先述しているため、再度述べない。

ここでは、「どちらともいえない」「ほとんど変わらない」と回答した割合が幼稚園教諭よりも保育士の方が多かったことに注目したい。これにはいくつかの理由が考えられるが、1つの理由として学生の保育者像への理解・知識が深まったことを示しているのではないだろうか。教育実習を経験したことで、実習としては2回目となる保育実習においては机上のイメージではなくリアルな存在としての「保育者」像をある程度学生たちが抱けるようになってきていると考えることもできる。そのため、事前に持っていたイメージと実際のイメージの違いや差が少なく、上記のような回答をする学生が増加したのではないだろうか。

4-4. 実習という場での学びの意味と内容をどう捉えるか

ここまで個々の結果について簡単に考察を行ってきた。4-4では、今回の調査の課題や学生にとっての実習という場での学びの意味や内容をどう捉えるかという点からいくつか考えてみたい。

4-4-1. 今回の調査の課題

まず、今回の調査では学生たちにとっての実習経験の表面的な側面しか捉えられていないという点が大きな課題として挙げられる。また、学年の違いによる学びや意識の深化についても多くの検討の余地を残している。同じ経験をしていてもポジティブな方向に変化した学生もいればネガティブな方向に変化した学生も存在する。今後は、学生たちの中にある「何が」学びや意欲、興味・関心の向上に関連しているのか、どのような要素や視点を持っていることが能動的な学びや肯定的な意味づけを促進するのかという内的な要素について検討を進める予定である。そして、それらに対応した教育支援の内容にはどのようなものがあるのかといった側面を深めていくことも重要であると考えている。さらに、今回の調査では学生の現場での経験や実習がどのような学びや意識をもたらしているのかという傾向を捉える調査であった。そのため、質問紙等も統計的な観点からの分析を想定したものではなかった。今後は、統計的な観点からも分析できうるような質問項目の整理や内容を考えていく必要がある。加えて質的な側面での分析も重視したいと考えている。そのような両側面から検討することにより、大学として学生に何を学びとして提供し、どのような教育的支援を行っていくかということを深く考える材料になるはずである。

さらに、今回の調査では扱っていないが、実習という場における学びについて考えるのであれば、学生自身も持っている発達観や教育観、あるいはそれらを把握する保育者としての認知や理解度についても把握していく必要がある。神谷(2007)は、Vygotskyの様々な理論を保育という視点から考察した自身の著書の中で近代教育学における発達観について概観し「子どもの発達の原動力を子どもの内側に見いだすのか、それとも環境や教育のなかに(子どもの外側に)見いだすのか」ということが現代の発達理論や教育理論の対立点につながっているということを論じている。心理学や

教育学、保育の分野において「発達」という領域を学ぶ者であれば、Piaget や Vygotsky の発達や教育に関する諸理論並びに主要な概念を知らないという人はいないであろう。Rogoff (1998) は、認知発達における社会的相互作用の重要性を論じる理論には、「個人の発達が文化的実践へ協働的な参加を通してもたらされると考える Vygotsky 派の理論、諸個人が協力を通じてそれぞれの視点の間に生じた葛藤を解決することにより認知発達が生じるという Piaget 派の理論」に区分できると述べている。Piaget や Vygotsky の発達理論を論じるのは本稿の範囲を超えるため割愛するが、学生たちが持っている発達観や教育観は実習における子どもたちの捉え方、保育者としての行動の質や内容の評価などを考えるために重要な側面である。そういった部分と関連付けて考えていく必要があるだろう。

4-4-2. 実習経験を「語る」という行為－Vygotsky の「文化的道具を媒介とした行為」から考える

本稿の問題意識と目的の部分で「体験学習」について簡単に述べた。文野 (2007) は、エコツア一の参加者に対するインタビューを題材に分析を行い、体験学習中の相互作用の中で個人の体験がいかに意味づけられているか、それは他者の経験や自身の経験を比較する際における他者との「ズレ」があることが個人の経験を強く認識させることを報告している。実習という点についていえば、実習後のふりかえりの場面などがそれにあたるであろう。今泉 (2006) は、学生自身のものの見方や考え方を振り返り、保育者になることの意味を確認することを実習の意義の1つとして指摘している。つまり、実習活動の最中やふりかえりの場面という学生が自身の体験や思いを語る場面において新たな意味づけの資源を提供することがより深い学びをもたらすと考えられる。そこで、この「語り」・「語る」という行為についてもう少し考えてみたい。

Vygotsky の概念の中には「文化的道具を媒介とした行為」(Vygotsky, 1982) というものがある。この文化的道具という概念のユニークなところは物質的な道具 (いわゆる一般的な意味での道具) だけでなく非物質的なもの (ことば、その共同体や集団における社会的な常識・ルールなど) さえも「道具」と置き換えることで人の様々な行為の過程や意味を考えることができるという点である。つまり、個人が行う様々な行動は単独で行われるものではなく、それを媒介とする道具の使用と関連づけて考えなくてはならないということでもある。この概念や主なアプローチ等については、認知発達の領域において精力的に研究を行った J.V.Wertsch の社会-文化的アプローチ (「媒介された行為 (mediated action)」) などが有名である。

例えば、何かの体験や思い、考えを人が語る時、その語りも文化的道具に媒介された行為である。語りとは、「ことばという文化的道具に媒介された体験を意味づける行為」だからである。しかし、単純に協力者にある内容について語ってもらったことを分析するだけでは、この「文化的道具」という概念の一部分しかみていないことになる。ことばとは、その個人が所属する共同体・集団において文化的に蓄積されたある種のルール・知識、すなわちこれまでに生きてきたすべての他者によって作られた創造的な生産物である。私たちは、発達していく中でその創造的な生産物の使用方法や一般的な意味、運用方法を学習する。当然、具体的な運用方法 (自分の気持ちや思いを表現する手段) は、その個人が所属している共同体・集団の影響を受ける。家族集団、友達集団、住んでいる地域、国、時代背景といった様々な集合体の「文化」を引き継いでいるのである。

そのように考えるならば、実習における体験やそこで感じたこと、子どもや指導担当の先生方とのエピソードを誰かに「語る」という行為は、その体験の内実を深く理解させる1つの方法というだけにとどまらない。「語る」ということは、ことばという文化的道具に媒介された行為であるがゆえに、それは語るテーマ自体を深めるだけでなく、自分が所属する集団や自身が大事にしている価値観とはどのようなものか、自分とはどのような人間かということも同時に表現し理解する過程に

なるからである。

4-4-3. 実習経験を「誰に」語るかが持つ意味－職業意識の深まりと自己概念の発達

4-4-1、4-4-2 で述べてきたことを考えると、ここで重要なのはそれを「誰に」語るかという点である。教育的な支援という点から考えれば、学生本人が実習経験について語る際、保育者としての理解を促進し学生自身の自己理解を深める「問いかけ」や「視点の提示」、つまり気づきを得ることができる聞き手に「語る」という行為が重要になると考えられる。これは単に実習終了後に大学の教員に「語る」という機会だけを指しているのではない。実習期間中の実習先の幼稚園教諭、保育士による学生への指導も含まれる。実習を終えた学生と話すとき、「自分ではどうしたらいいか対応に困ったときに担任の先生から声をかけられて『なるほど』と気づくことができた」とか「先生に指導案を提出して「ここはどう思う？」と質問を投げかけられて足りない部分に気づけた」といった内容の発話を聞くことがある。あるいは、学生自身が何気なく行っていた行動や対応について、先生方が具体的に（どこがどう良いと思ったのか）褒めてくれるということを通して、学生は自分の行動がどのような意味を持っていたのかという保育者として大切なことを改めて認識することがある。

さらにいえば、聞き手となるのは大人に限らない。学生たちの実習に関する自由記述の中に多かった内容として「子どもに受け入れてもらえたことが嬉しかった、自分の言葉に子どもが素直に喜んでくれたことに感動した」「子どもの年齢によって遊びや活動に違いがあって面白かった、発達段階の違いによって大きな差があることが面白い」といったものがあった。このような「嬉しさ、楽しさ、面白さ、奥深さ」に気づくこともこの「語る」の一種である。子どもたちは意図して実習している学生にその言葉や反応を返した訳でもないし、その遊びをした訳でもないだろう。しかし、自分の行動や言葉かけの意味を深く感じるができるきっかけをくれたという点で、子どもは実習をしている学生にとって重要な語り（＝単にことばを用いるやりとりだけが「語る」ではなく、行動的な反応、やりとりも「語る」ことの1つである）の聞き手である。

このような「子どもに受け入れてもらえたこと」「子どもの年齢による遊びや活動の違い（発達の面白さ）」に気づくことができたことを保育者効力感と表現することもできる。保育者効力感とは、「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者の行為」とされる（三木・桜井、1998）。しかし、この保育者効力感の定義はここまでの内容を考えれば不十分であることがわかる。真の意味での保育者効力感とは、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者の行為であると同時に、『子どもたちの反応によって保育者自身に新たな気づきや意味づけをもたらす行為』でなければならない。従来の定義では、学びの過程が「保育者（指導するもの）→子ども（学ぶもの）」という一方向に限定されている印象を受ける。「保育者（指導し、学ぶもの）←→子ども（学び、気づきを与えるもの）」という双方向性の関係性が成立してはじめて、発達に望ましい変化をもたらすことができる学びの場となりえるのではないだろうか。もちろん、これは幼児教育・保育の現場だけに限らない。あらゆる教育現場、日常生活すべてに当てはまることである。その一方で、そのような場面で適切な「問いかけ」や「気づき」の機会がない場合、学生は不満足感やマイナスの自己評価を抱いたまま実習を過ごすこともある。この点については、4-2、4-3 で考察を行った結果についても関連する。指導の先生や子どもたちとかかわる機会が増えることは、ここまで述べてきた「気づき」を得る機会が増えることでもあるからである。実習期間中に学生たちが指導の先生方や子どもたちからそのような場を得ることにより、学生たちの自由記述の内容のように「嬉しさ、楽しさ、面白さ、奥深さ」に気づくチャンスを得ることで実習体験がポジティブな意味づけにつながった学生もいるであろう。一方、実習中

にそのような機会が少ないと、不満足感を感じたり、どうしたらよかったのだろうかという疑問が解消されず、結果ネガティブな意味づけになった学生もいると考えられる。

つまり、ただ単に「語る」という行為だけをすればよいということではない。人は何かを語る時、自分の視点や考え方に則って話をする。それは自己表現の一種であると同時に見方を変えれば、自分からみた体験世界の語りである。しかし、自分以外の誰かからみれば同じ行動やことばも別の意味を持つことがある。例えば、自分ではマイナスに思っていた出来事を「それは面白い」と聞き手が自分とは異なる評価をしたとき、「そういう見方もあるのか」という気づきを得ることがある。この「ズレ」は、文野（2007）が指摘していたように自分と他者の間に「ズレ」があることにより個人の経験が強く認識させるということでもある。しかし、単に「強く認識させる」というだけでなく、他者との「ズレ」を認識することで別の視点や気づきを得るという一歩進んだ自己理解、他者理解をもたらすことができる他者に「語る」という行為がより重要なのである。また、青年期にある学生たちはアイデンティティを深め、整理し、まとめあげるという発達の時期でもある。それは職業的な理解や進路選択をするという意味だけでなく、自分とはどのような人間かという自己概念を深める意味も当然含まれている。実習というリアルな現場での体験を通して、保育者としての気づきや理解だけでなく、どのような自己に気づき深めていくことができるのかという自己概念の発達という側面についても今後考察を進めていきたいと考えている。

5. 引用・参考文献

- 文野洋（2007）「インタビューにおける語りの関係性—エコツアーの参加観察」 社会心理学研究、23（1）、p71-81.
- 今泉利（2006）「3 教育実習・保育実習の意義と目的」（松本峰雄編著『教育・保育・施設実習の手引き』 建帛社.
- 神谷栄司（2007）『保育のための Vygotsky 理論—新しいアプローチの試み』 山学出版.
- 加藤麻里恵（2009）「保育者養成大学在学学生における進学動機、就職希望および保育者効力感」 保育士養成研究、27、p29-36.
- 三木知子・桜井茂雄（1998）「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（2）、p203-211.
- 文部科学省（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に 向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- 茂呂雄二・田島充士・城間祥子（編）（2011）『社会と文化の心理学—Vygotsky に学ぶ』 世界思想社.
- Rogoff, B. (1998) 「Cognition as a collaborative process.」 In D. Kuhn & R. S. Siegler(eds). *Cognition, perception and language*. Vol. 2 of W. Damon(Ed). *Handbook of child psychology*. 5th ed. Wiley.
- 富岡麻由子（2009）「保育士・幼稚園教諭養成校の学生の持つ「保育者に求められる資質」の認識—実習の経験による比較—」 保育士養成研究、27、p1-10.
- Vygotsky, L. S. (1982) 「心理学における道具主義的方法」（柴田義松他（訳）『心理学の危機—歴史的意味と方法論の研究』 明治図書.
- Vygotsky, L. S. (1933) 「学齢期における教授・学習と知的発達の問題」（土井捷三・神谷栄司訳 2003 『発達の最近接領域』の理論 三学出版).