

## 実習生の“保育の場における学び”に関する意識と 実習指導に対する期待との関連

How to learn to be early childhood teachers?:  
Study on students' expectation for teacher training

野口 隆子

Takako NOGUCHI

### 要 旨

本研究では、第一に保育の場における実践的で開かれた学びを実習生はどのように意識し捉えているのかを探索的に明らかにすること、第二に実習生の求める実習指導内容との関連を検討することを目的とする。予備調査として幼稚園教諭9名と教育実習が終了した4年生大学学生13名に対するインタビューをおこない、質問項目を作成した。教育実習が終了した4年制大学学生合計121名に質問紙調査を実施し、因子分析をおこなったところ(1)実習生の保育の場での学びについて2因子(『自己探求による改善志向』と『園に応じた改善志向』)、(2)実習指導に対する期待については5因子(『共感的雰囲気』、『明確な指導・援助』、『実習生らしさの尊重』、『保育者-実習生のコミュニケーション』、『評価と指導』)が抽出された。実習生の学びの志向性タイプと実習指導への期待は関連しており、特に実習で自己課題を見つけ改善のために探求する学びの志向性が高く、同時に園に適応して学ぶ志向性が高い実習生は、様々な指導に期待を高く持つことがわかった。

### Abstract

Purpose of this study is as follows, first, to reveal what students expect for teacher training and what kind of learning is needed. Second, to examine the relation between students learning attitude and expectation for teacher training. To make questionnaire, preliminary survey which consisted of interviews with nine teachers working at kindergarten, and 13 university students in an early childhood education course about their experience of student training was done. Then, items of questionnaire were made. 121 students who belong to

university course of early childhood education and finish their student teaching in kindergarten were asked to answer the questionnaire. Factor analysis is conducted, and factors were abstracted as follows.(1) Students learning (2 factors): “active attitude for self-reflection and improvement” and “active attitude for adapting themselves to kindergarten and teachers”.(2) Expectation for teacher training (5 factors): “empathy atmosphere” “practical advice”, “respect to being as student” “teacher-student communication”, and “evaluation and instruction”. Correlation was found between students’ learning type and the expectation. Especially, students whose attitude for self-reflection and improvement, adapting themselves to kindergarten and teachers was high, they tended to show high expectation for teacher training.

Key words: types of student teacher learning, In-service learning, professional development of the early childhood teachers

## 問題・目的

本研究では、保育における実践的な学びの場を実習生はどのように意識し捉えているのかを明らかにし、実習生の求める実習指導内容との関連を検討する。

保育者の専門的発達、各々の園文化の中で長期的に構築された同僚性によって育まれる。秋田(1998, 2007)は、保育者は「育て教えること」の専門家であると同時に、子どもや同僚から自分の保育のよさや課題を引き出してもらいながら、それに向き合い互恵的に学んでいく「学びの専門家」であると述べている。同僚とのコミュニケーションやアイデア共有の機会、評価や意思決定過程への関与は専門的発達を促すという(Heck & Williams, 1986)。

一方で、保育の場に新たに参入する立場である実習生や新任保育者は、場に参加し、徒弟制の中で先輩保育者から指導や援助を受ける段階から始まる(秋田, 2000; Vander Ven, 1988)。その段階では自分の経験を重視し先輩の助言に抵抗したり、現実とのギャップにとまどったりすることが指摘されている。

谷川(2010)は実習生が直面したりアリティ・ショックと保育に関する認識の変容プロセスについて研究した。結果、不適応などのネガティブな側面だけでなく、実習生が自分の認識を改めて問い直し子ども理解の発展を図るポジティブなプロセスがあることを示した。そしてさらに、保育者との関係づくりが実習体験の質に影響を与えると指摘している。感情労働の観点から実習生の学びについて検討した太田・高木・中山(2008)は、保育者集団の人間関係が安定しており、相互の感情ワークに気を使う必要がないと学生は落ち着いて実習に臨むことができると述べている。園の文化や雰囲気、保育者同士の関係性の質が専門的な学びに影響していると考えられる。

しかし同時に、実習生と保育者では学びのスタイルが異なること、指導者と指導の受け手双方が影響しあっていることを念頭に置く必要があるだろう。実習生は、実習という限られた期間のみ保育の場に参加し学んでいる。保育の場の実践的な学びとは、保育者養成校の段階における学びに比べ、クラスの子ども理解に基づいた即応的・文脈依存的な実践知を言語化、意識化し、実践化する多様でオープンエンドな性質を持ち、専門家集団の中で問題意識を共有しな

がら保育をおこなう“開かれた協働の学び”である。実習生や初任者には、“保育者のように考え、知り、感じること”に関する学び、そしてクラスでおこなわれる状況に応じて判断を下しつつ“保育者のように実践すること”に関する学びが求められる (Feiman-Nemser, 2008)。学生としての学びのスタイルから保育の場での専門的かつ実践的学びへの移行を経験する際、多くの実習生が葛藤を経験していると予想される。初任者に対する実践的な指導や援助は後の教師像の獲得や長期的成長につながるということが指摘されている (Feiman-Nemser, 1997) が、保育の場での学びを実習生がどのように意識し、保育者と関係性を構築しつつ実習指導を受けるのかに関する研究は見られていない。

そこで本研究では、実習生が自分の保育を振り返り、自己評価・改善を目指しながら学ぶ反省的实践家としての学びと、保育の場に参加し保育者と関係を構築しながら文脈の中で場に合った学びに着目する。実習生がこれらの学びの両側面をどのように意識し実習をおこなっているのかを明らかにし、さらに実習指導に対する期待との関連を検討することで、実習生がどのように養成での学びから保育の場での実践的学びに移行するのかという学びの変化と、効果的な指導に関する示唆が得られると考える。

## 方法

### 予備調査：学生と保育者に対するインタビュー調査

学生と保育者が保育の場での学びや実習指導への期待をどのように捉えているかを探索的に検討するため、予備的なインタビュー調査を実施し、その上で質問紙調査項目を作成した。

1) 協力者及び調査時期：私立幼稚園に勤務し実習生を指導した経験を持つ保育者9名（平均保育経験年数3.2年，SD=2.32）と幼稚園での教育実習を終了した4年制大学の学生13名。

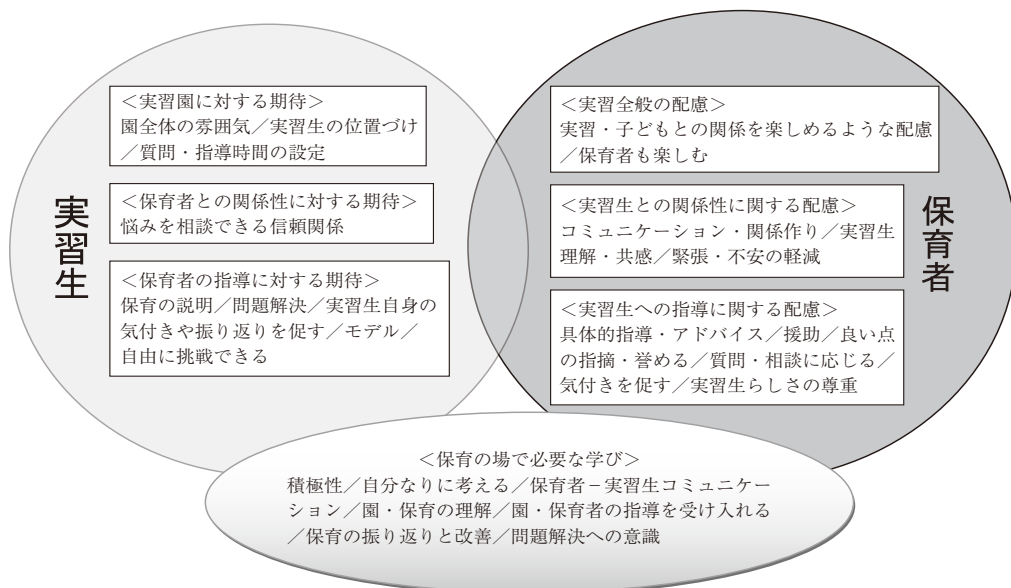


図1. 保育の場での学びと実習指導に対する期待

2005年7月から8月にかけて調査をおこなった。

2) インタビュー調査：調査者は学生と保育者に対する一対一の個別の面接の中で実習（及び実習指導）について自由に語ってもらう半構造的なインタビューをおこなった。“保育の場で実習生として学ぶ上で必要な態度について”は、調査者が質問した。また、学生には“実習生に対する実習指導や援助に期待すること”、保育者には“実習生に対する期待や実習生を指導する際の配慮点”については必ず調査者が質問した。インタビューの時間は、1名につき1時間～2時間弱であった。

3) 分析方法：インタビュー内容を起こしたプロトコルを元に、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下，2003）を用い分析した。その際、実習生と保育者それぞれの特徴及び相違点が明らかとなるよう、構成概念を抽出し、理論的飽和化に至るまで数回分析作業を繰り返し、概念間の関係を検討しながらカテゴリーと結果図の作成を試みた（図1参照）。

### 学生に対する質問紙調査

1) 協力者及び調査時期：実習し保育の中で学ぶ経験をした保育者養成大学4年生121名を対象とした。2008年1月調査を依頼し、無記名による質問紙の配布・回収をおこなった。

2) 質問紙調査：インタビュー調査で得られた観点を軸とし、①“保育の場の学び”に関する意識、②“実習指導への期待”に関する意識を聞く5段階評定の質問項目を作成した。それぞれについて、因子分析をおこなった（主因子法、プロマックス回転）。各項目のうち因子負荷が0.35に満たなかった項目を削除して再度因子分析をおこない、因子の固有値1以上を基準に因子の解釈可能性を考慮しつつ因子数を決定した。

### 結果と考察

#### 1. “保育の場での学び”に関する意識

“保育の場での学び”について、第1因子は「積極的に動く」「保育者とコミュニケーション

表1. “保育の場での学び”に関する実習生の意識

	F1	F2	M	SD
<b>第1因子：自己探求による改善志向</b>				
積極的に動く	.679	-.216	4.86	0.38
保育者とコミュニケーションをとる	.439	.103	4.74	0.47
保育や自分の関わりが子どもにとってどのような意味があったのかを考える	.651	-.047	4.74	0.50
自分の保育をふりかえり改善する	.662	.129	4.87	0.41
わからないことがあれば質問する	.657	-.048	4.84	0.46
保育の流れを理解する	.781	-.128	4.80	0.45
<b>第2因子：園に応じた改善志向</b>				
自分の保育がうまくいったか確かめる	-.125	.651	3.75	0.89
保育者に相談する	.320	.430	4.54	0.65
保育者の声かけを真似る	-.100	.464	3.60	0.94
保育者の保育を理解する	-.012	.610	4.37	0.76
自ら疑問を解決する	-.173	.596	3.85	1.01
園の保育方針を理解する	.214	.423	4.44	0.68
保育の場で感じたことを自分なりの言葉で表現する	.324	.509	4.42	0.64
因子間相関		0.664		
累積寄与率 (%)		31.624 37.901		
信頼性 (α)		.783 .744		

をとる」「保育や自分の関わりが子どもにとってどのような意味があったのかを考える」などの項目から構成されている。コミュニケーションをとりながら自分をふりかえり改善する『自己探求による改善志向』と名付けた。第2因子には、「自ら疑問を解決する」という項目も含まれるが、同時に「自分の保育がうまくいったか確かめる」という自己評価に関する項目と「保育者に相談する」「保育者の声かけを真似る」「保育の場で感じたことを自分なりの言葉で表現する」「園の保育方針を理解する」など、園や保育者を意識した項目から構成されている。そこで『園に応じた改善志向』と名付けた（表1参照）。

表2. 実習生が持つ実習指導への期待

	F1	F2	F3	F4	F5	M	SD
<b>第1因子：共感的雰囲気</b>							
保育者は子どものことを考えている	.500	-.119	-.090	.447	.040	4.78	.47
園の人間関係が良い	.774	-.126	.009	.183	-.052	4.67	.62
保育者同士の連携がなされている	.625	-.269	-.009	.250	.057	4.68	.58
実習生を受容し認める	.528	.131	.166	-.030	-.011	4.40	.74
あたたかい雰囲気で指導する	.623	.241	-.166	-.042	-.009	4.39	.75
保育者からの問いによって気がつかなかったことに気付く	.415	.060	.116	.152	.029	4.48	.77
保育者が保育のねらいや意図を具体的に伝える	.505	.164	-.031	-.080	.206	4.20	.83
保育者が実習生に共感的に関わる	.436	.183	.342	-.121	-.064	4.01	.82
保育者が実習生にとって身近な存在となる	.555	.325	-.004	-.064	-.020	4.07	.92
<b>第2因子：明確な指導・援助</b>							
保育者が具体的な保育方法を指導する	-.182	.587	.025	.257	-.007	3.75	.92
実習生が失敗した時に援助をする	-.036	.628	.069	.118	-.143	4.09	.81
実習生が何か困った時に手助けをする	.056	.557	.156	.058	-.080	4.00	.88
指導案と一緒に作る	.030	.629	-.009	-.039	.136	2.92	1.05
保育の中でその場で直接指導する	-.066	.441	-.193	-.121	.386	3.18	1.00
実習生がやるべきことを明確に伝える	.116	.396	-.021	.080	.099	3.84	.82
保育者が教材や手遊びなどを教える	.151	.626	-.048	-.128	-.035	2.93	1.13
<b>第3因子：実習生らしさの尊重</b>							
積極性を発揮できる	-.254	-.094	.522	.243	.054	4.14	.75
実習生の良い所を指摘する	.044	-.089	.726	-.088	-.067	4.35	.73
実習生らしさを尊重する	-.045	.116	.487	.006	-.124	3.92	.91
実習生の悩みを理解する	.084	.341	.375	.245	-.093	4.34	.72
実習生が子どもとの関わりを楽しむよう配慮する	.133	.250	.429	-.180	-.025	3.67	1.02
実習生が挑戦できるよう配慮する	.055	.027	.490	.147	.164	4.12	.74
保育者が実習生の保育方法や指導案に興味を持つ	.124	.070	.467	.007	.244	3.96	.80
<b>第4因子：保育者－実習生のコミュニケーション</b>							
保育者が実習生の保育を見る	-.104	.080	.064	.499	.175	4.34	.65
実習生の質問に答える	.013	-.015	.160	.505	-.037	4.81	.38
園の雰囲気が良い	.394	.090	-.206	.502	-.127	4.79	.44
実習生と積極的にコミュニケーションをとる	.102	.322	-.069	.371	.031	4.37	.72
保育者と一緒に保育や子どもについて振り返る	.239	.022	-.074	.427	.072	4.66	.54
<b>第5因子：評価と指導</b>							
保育者からの評価を受ける	-.166	.098	.035	.278	.396	4.16	.87
実習生のやり方を訂正する	-.119	.271	-.070	.006	.508	3.25	.94
保育者は実習生の保育について率直に指摘する	.068	.006	-.154	.062	.606	3.90	.85
保育者から実習生に対する質問がある	.189	-.289	.210	-.098	.467	3.80	.82
園長や主任、クラス担任など様々な立場からの指導がある	.090	-.080	.073	.072	.511	3.96	.87
因子間相関	F2	.469					
	F3	.472	.428				
	F4	.216	.090	.290			
	F5	.215	.344	.355	.278		
累積寄与率 (%)		23.023	28.650	33.788	37.463	40.231	
信頼性 (α)		.845	.774	.764	.640	.655	

## 2. 実習指導に対する期待

次に、実習生が持つ実習指導に対する期待（保育者が持つ実習生に対する期待や配慮する点）に関する項目の因子分析の結果を述べる（表2参照）。第1因子として『共感的雰囲気』に関する因子が抽出された。「実習生を受容し認める」といった対実習生に対してのみならず、「保育者は子どものことを考えている」「園の人間関係が良い」など、子どもや保育者間、園全体において共感的な雰囲気が見られ、その中で指導を受けることを期待するものである。

第2因子では「実習生が失敗した時に援助する」「実習生が何か困った時に手助けをする」などの援助に関する項目と、「指導案と一緒に作る」「保育者が教材や手遊びなどを教える」など具体的な保育の方法に関する項目、「保育者が具体的な保育方法を指導する」「保育の中でその場で直接指導する」「実習生がやるべきことを明確に伝える」など明確かつ具体的な指導を求める項目から構成されており、『明確な指導・援助』とした。

保育者から与えられる指導や援助からなる第2因子に比べ、第3因子は実習生が「積極性を発揮できる」「実習生が挑戦できるよう配慮する」「保育者が実習生の保育方法や指導案に興味を持つ」などの項目が集まり、実習生の悩みを理解し配慮する『実習生らしさの尊重』とした。第4因子には「園の雰囲気が良い」という項目と「保育者が実習生の保育を見る」「実習生の質問に答える」「保育者と一緒に保育や子どもについて振り返る」「実習生と積極的にコミュニケーションをとる」などの項目が集まっており、『保育者-実習生のコミュニケーション』とした。最後に、「保育者からの評価を受ける」「保育者のやり方を訂正する」「保育者は実習生の保育について率直に指摘する」など、評価と指導を直接実習生におこない、また「園長や主任、クラス担任など様々な立場からの指導がある」などの項目から構成される『評価と指導』に対する期待が第5因子として抽出された。

## 3. “学び”に対する志向のタイプと実習指導への期待

実習生が考える学びには『自己探求による改善志向』と『園に応じた改善志向』という2つの方向性があることがわかった。そこで、学びの志向タイプによって実習指導に期待する事柄が違ってくるかを検討するため、欠損値を除き、手続き上『自己探求による改善志向』と『園に応じた改善志向』それぞれの項目平均を算出し、中央値を基に実習生を『自己探求による改善志向』高低群×『園に応じた改善志向』高低群の4群に分けた。どちらも低いⅠ群（自己探求低×園に応じた学び低群）は20名、Ⅱ群（自己探求高×園に応じた学び低群）は32名、どちらも高いⅢ群（自己探求高×園に応じた学び高群）は58名であった。尚『自己探求による改善志向』が低く『園に応じた改善志向』が高い者は6名と人数が少なかったため、今回の分析から除外する。

表3にⅠ、Ⅱ、Ⅲ群の実習指導への期待5因子の平均値（SD）を示す。実習指導への期待について、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ群の平均値を比較するため、一要因の分散分析をおこなった。『共感的雰囲気』『明確な指導・援助』『実習生らしさの尊重』『保育者-実習生のコミュニケーション』『評価指導』すべてにおいて有意であったため、Tukey HSD法による多重比較をおこなった（図2～6参照）。

表3 “実習で必要な学び”に対する志向と実習指導への期待に関する平均 (SD)

	I：自己探求低× 園に応じた学び低群 N=20	II：自己探求高× 園に応じた学び低群 N=33	III：自己探求高× 園に応じた学び高群 N=59	F値	多重比較
F1共感的雰囲気	4.09(0.43)	4.30(0.54)	4.59(0.43)	F(2,107)=9.78***	I<II***, II<III*,
F2明確な指導・援助	3.38(0.56)	3.15(0.62)	3.78(0.54)	F(2,107)=13.22***	I<III*, II<III***,
F3実習生らしさの尊重	3.71(0.38)	3.91(0.52)	4.27(0.51)	F(2,107)=11.46***	I<III***, II<III**,
F4コミュニケーション	4.44(0.35)	4.58(0.39)	4.70(0.30)	F(2,107)=4.65*	I<III*
F5評価指導	3.65(0.37)	3.63(0.58)	4.00(0.54)	F(2,107)=6.40**	I<III*, II<III**

\*\*\*:p<.001    \*\*:p<.01    \*:p<.05

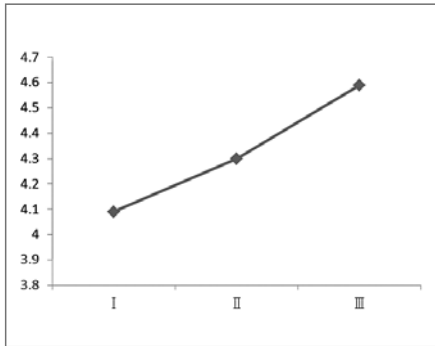


図2. F1共感的雰囲気の群間平均

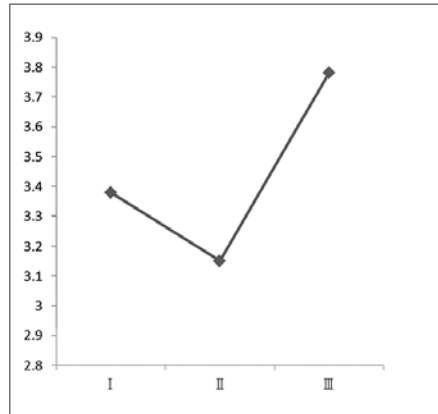


図3. F2明確な指導・援助の群間平均

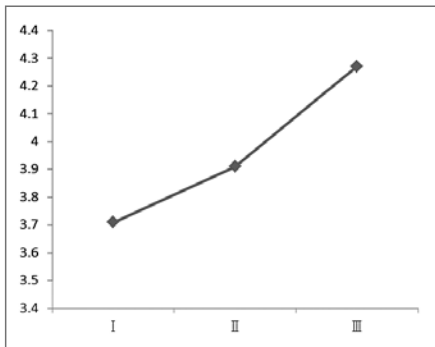


図4. F3実習生らしさの尊重の群間平均

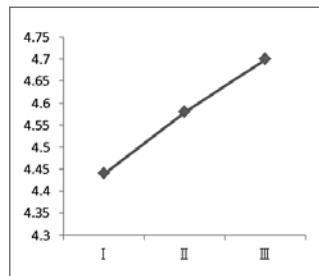


図5. F4保育者－実習生コミュニケーションの群間平均

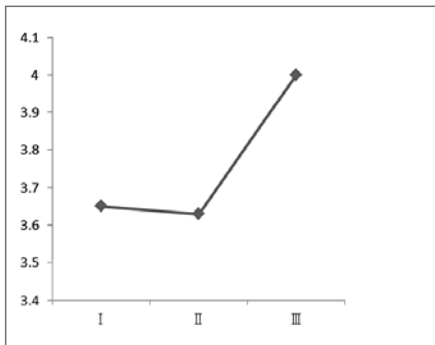


図6. F5評価指導の群間比較

I群は学びの2つの志向性両方が低い実習生である。III群に比べ、どの指導に対しても期待が低いことがわかった。また、I群に比べ自己探求は高いII群のほうが指導に大きく期待を持っていると思われたが、I群とII群で有意な差は『共感的雰囲気』に見られたのみであった。

II群とIII群で差が見られていないのは、『保育者－実習生のコミュニケーション』期待である。II群は保育者とのコミュニケーションを求める傾向があるが、他の実習指導に対する期待に関して、学びへの志向が両方低いI群との間に有意な差がないことが示された。II群は自己探求の意識は高いが園や保育者からの評価や指導、援助は求めておらず、自分なりの課題や問題意識に保育者が応答的に答えてくれるようなコミュニケーションを求めることが示唆された。

III群はどの実習指導に対しても期待が高い。元来実習で自己課題を見つけ改善のために探求する学びの志向性が高く、同時に園に適応して学ぶ志向性もあるため園との親和性も高くなり、実習指導に対する期待も高まると考えられる。また、第1因子から第5因子のように多様な指導のタイプがあると考えられるが、どの指導にも対応し、実習生が自分の実践改善に向けていくことが可能になると考えられる。

## 総合考察

結果から、“保育の場での学び”には『自己探求による改善志向』と『園に応じた改善志向』という2つの方向性があること、自己省察と探求に向けた改善志向が高く、かつ園に適応した形で保育を理解しようとする志向が高い学生は、多様な指導が効果的であり全般的に実習指導に対する期待が高いことがわかった。

本研究の課題として、インタビュー時学生・保育者共に実習指導に対する期待については多様な意見が出されたのに比べ、“保育の場での学び”に関する意識は意見が少なかった。実践的な知識が暗黙的であり身体的に示されるものであるため、それをどのように学ぶかという自分の意識の客観化、メタ意識化は困難なものである可能性が示唆された。保育の言語化そのものが専門的行為である（野口，2003）ことから、専門的発達が進む中で自分の体験を振り返り、言語化できる過程を追った縦断的研究が必要だと考えられる。専門的発達における学びと、学びを促す援助や効果的な指導について、さらなる研究が求められる。

Schön（1983）は専門的知識や科学技術を合理的に適用する専門的技術的熟達者という従来の専門家モデルと対比的に、自らの実践知と実践的思考様式をもって変動する不確定で複雑な状況に対応する反省的実践家としてのモデルを示している。近年認知過程における熟達化研究を援用し、様々な状況や具体的な文脈に適応して自分自身の信念や思考枠組を問い直し、力量を発揮する適応的熟達者（adaptive expert）としての教師像が強まっているという（Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald, & Zeichner, 2005；坂本，2007）。どのような専門家モデルを持っているかによって、教師・保育者の学び合う内容は異なっている（秋田，2006）。教師（保育者）の専門的発達にとって、両者の発達段階の組み合わせを考慮した指導や援助が重要である（Maynard & Furlong, 1993）。

本研究は実習生を対象としており、実習生の学びにこうした保育者モデルをそのまま当てはめて考えることは難しい。しかし実習生を受け入れる園文化は多様であり、実習生もまた多様な個性・能力を持っている。本研究では、実習生に焦点をあてた質問紙調査をおこなったが、



実習園ではどのような学びに価値が置かれているのか、どのように実習指導をおこなっているか、園文化を踏まえて検討することが必要だろう。

またさらに、実習生の意識だけでなく、保育者養成や実習園双方において、どのような保育者を育てたいと考えているのか、将来の保育者像に関する議論を深め、課題を共有することが必要である。

## 引用文献

- 秋田喜代美 1998 実践の創造と同僚関係 佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典 編 岩波講座6 現代の教育 教師像の再構築 岩波書店 235-259
- 秋田喜代美 2000 保育者のライフステージと危機 発達21 (83) ミネルヴァ書房 48-5
- 秋田喜代美 2006 授業研究の展開 授業研究と談話分析 放送大学教育振興会 22-34
- 秋田喜代美 2007 「保育者」への扉をあけよう 今に生きる保育者論 (株)みらい 13-22
- Feiman-Nemser, S. 1997 Guiding teacher learning: A fresh look at familiar practice. In S. Feiman-Nemser, & C. Rosaen(Eds.), *Guiding teacher learning* AACTE, 7-35.
- Feiman-Nemser, S. 2008 Teacher Learning: how do teachers learn to teach? In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J., & Demers, K. E.(Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring question in changing contexts*. Third edition. Routledge. 697-705.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J with Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. 2005 How teachers learn and develop. In Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass. 358-389.
- Heck, S. F., & Williams, C.R. 1986 A naturalistic study of two first year teachers. In S. Kilmer(Ed.), *Advances in early education and day care*, Vol.4, 123-152. Greenwich, CT: JAI Press.
- 木下康仁 2003 グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 弘文堂
- Maynard, T., & Furlong, J. 1993 Learning to teach and models of mentoring. In D.MacIntyre, H.Hagger, & N. Wilkin(Eds.), *Mentoring perspectives on school-based teacher education*. Kogan Page. 69-85.
- 野口隆子 2003 保育者の専門性と成長—メンタリングに関する研究動向— 人間文化論叢第5巻, p331-339, お茶の水女子大学大学院人間文化研究科
- 太田光洋・高木勲・中山智哉 2008 感情労働の観点からみる保育実習における学生の学び 保育士養成研究26, 39-46 全国保育士養成協議会
- 坂本篤史 2007 現職教師は授業経験から如何に学ぶか 教育心理学研究, 55, 584-596.
- Schön, D. 1983 The reflective practitioner: How professional think in action. Basic Books. 佐藤学・秋田喜代美 (訳) 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
- 谷川夏実 2010 幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容 保育学研究第48巻第2号, 96-106.
- Vander Ven, K 1988 Pathway to professional effectiveness for early childhood educators. In Spodek, B., Saracho, O.N., & Peters, D.L.(Eds.), *Professionalism and the early childhood practitioner*. Teachers College Press. 137-160.