

専門職としての保育士像の形成に関する研究
—保育所実習前後における保育士像の変化に着目して—

浅井 拓久也

A Study on Formation of the Image of Nursery School Teachers as Profession
: Focusing on Changes of the Image Before and After Practical Training in Nursery School

Takuya Asai

キーワード：専門職としての保育士像、保育所実習、計量テキスト分析

Key Words : image of nursery school teacher as profession, practical training in nursery,
quantitative text analytical method

要約：本論文の目的は、計量テキスト分析を通じて、保育所実習前後での学生の保育士像の変化を明らかにすることである。分析結果として、保育所実習前は母親の代理や子どもと遊ぶことを楽しめる優しい存在という保育士像であったが、保育所実習後は子どもの発達支援や子どもの発達を促すような人的物的環境を構成する専門職としての保育士像へと変化していたことが明らかとなった。

Abstract : The purpose of this research is to clarify the change of the image of nursery school teachers before and after practical training in nursery school. As the result of quantitative text analysis, it was shown that the image before the training was a surrogate mother or a kind person who liked to play with children, but the image after the training was a professional who tried to make significant environments such as developmental support for children.

1 研究背景と課題設定

本研究の目的は、指定保育士養成施設に所属する学生（以下、学生）が保育士は専門的な職業であるという認識をどのように形成するかについて明らかにすることである。

現代社会において、保育士に求められる専門性は高度化している。多様な文化的背景をもつ家庭や特別な配慮を必要とする子どもへの対応や、保育所と子育て支援機関との社会的な連携の必要性が背景にある。平成 29 年に告示された保育所保育指針に関する議論を取りまとめた報告書では、「子どもや子育てを取り巻く環境が変化する中で、様々な困難を抱えた家庭・子どもへの対応にあたり、それぞれの背景のアセスメント、関係職種や機関との連携を行うなど、保育所に求められる支援機能は多様化・複雑化している。こうしたことに伴って、保育士には、より幅広く、高度な専門性が求められるようになってきている」、「専門職である保育士は、資格取得後も、日々の保育士としての業務等を通じ、その専門性を向上させていくことが重要である」というように、現代社会において保育士の専門性を高める（高め続ける）意義が指摘されている（厚生労働省 2016：10）。

保育士の専門性の高度化を背景として、指定保育士養成施設（以下、養成校）には、学生が保育士資格を取得できるようにするだけではなく、専門職としての保育士のあるべき姿や保育に関する専門的な知識や技術を学べるようにすることがこれまで以上に求められるようになる。養成校の教育課程の編成においても、「指定保育士養成施設は、教育課程の編成に当たっては、保育に関する専門的知識及び技術を習得させるとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮すること」と指摘されている（厚生労働省 2018）。

しかし、保育士に求められる専門性が高度化する一方で、学生の保育に対する学習意欲や姿勢は十分でない。長谷部（2006：115）は「指導に困難を伴う学生の割合も増加してきている」、「たとえ未だ養成段階にある学生であることを勘案しても、目に余る未熟さについて厳しく指摘されることも稀ではない」と指摘している。また、佐藤（2012、2015）は学生の実習日誌の分析を通じて、基本的な文章力や思考力の欠如を明らかにしている。さらに、浅井・浅井（2017）は養成校進学希望者である高校 3 年生に対する調査から、保育士という職業には国語や数学のような抽象的で体系的な科目を学ぶ必要性を感じていないことを明らかにしている。これらの先行研究が示しているように、実際の学生の意欲や姿勢に関わる問題を鑑みると、養成校において専門性を有する保育士を養成することは容易なことではないのである。

こうした背景には、保育士という専門的な職業に対する学生の認識（専門職としての保育士像が十分ではないことがある。養成校に進学する学生の多くは、保育士とは母親の代理、子どもと楽しく遊ぶ人、優しい人という認識に留まっている。子どもが楽しく遊ぶために、いつ、どのような場面で、どのような遊びを提供するか、どのような環境を用意するかを考えるためには、保育に関する専門的な知識や技術が必要であることは十分に認識されてい

ない。小島 (2012: 157) は「保育者をめざした理由を聞くと、『子どもはかわいい』、『子どもが好き』という答えが多く、中学校などにおける職業体験や授業の中の「保育」体験で、少し乳幼児とふれ合ったことが思いの土台となっていたり、『とりあえず資格がとれるから』という安易な考えで入学してくる学生も少なくない」と指摘している。また、長谷部 (2008: 147) は養成校進学志望動機の分析を通じて、「保育という営みが高度な専門性に裏付けられていること、養成校に進学後、多くの学習や実習経験を積むことの重要性やその厳しさ、保育者としての自らの資質能力等について真剣に考えるプロセスなしの進路選択」と指摘している。このような保育士に対する認識のあり方が、学生の学習意欲や姿勢に好ましくない影響を及ぼしているものと思われる。

以上を踏まえると、養成校での保育の専門的な教育が成功するための1つの要因として、保育士に対する学生の認識の転換が必要になる。神長 (2015: 96) は、専門職としての保育士について、「幅広い社会的視野と、乳幼児期から児童期、青年期を見通した人間の発達についての深い理解をもつという観点から見直し、より高度化していくことが必要である。言い換えれば、『子どもに優しい』、『子どもが好きだから』を超えて、子どもへの愛情を基盤にした保育行為の意味について、人間科学的な深い知見と結び付けて語ることが重要であり、そのことにより専門職としての保育者の道は開かれていく」と指摘している。すなわち、保育士とは、子どもに優しい人や子どもが好きの人という認識から保育に関する専門的な知見をもつ専門家であるという認識への転換が必要なのである。

そこで、本研究では、保育士は専門職であるという認識はどのように形成されるかについて明らかにする。保育士に対する学生の認識が、子どもが好きであれば誰でもできる職業から専門的な知識と技術の習得が必要な専門的な職業へと変わることは、学生の学習意欲や姿勢に影響を及ぼし、養成校での専門的な教育の実効力を高めることにつながると思われるからである。言うまでもなく、専門職としての保育士という認識が形成される過程には複数の要因が複雑に関係しあっており、本研究の中でこれらすべてを取り上げることは現実的ではない。そこで、本研究では保育実習 I (保育所) (以下、保育所実習) 前後における、保育士に対する認識の変化に着目する。なぜなら、保育所で実際に保育士の業務を体験し、保育の専門性や保育士のあるべき姿を具体的に確認することから、認識の転換が生じやすい (明らかにしやすい) からである (松永他 2002、矢野・田浦 2002)。

2 研究方法

(1) 調査概要

調査対象者は、X 短期大学、Y 短期大学、Z 大学に所属する学生とした。いずれも指定保育士養成施設であり、地理的に近い場所にある。X 短期大学では、保育実習 I の受講者 150 名のうち 137 名から回答を得た (回収率 91%)。Y 短期大学では、保育実習 I の受講者 77 名のうち 59 名から回答を得た (回収率 77%)。Z 大学では、保育実習 I の受講者 223 名 (3

年生 142 名、4 年生 81 名) のうち 221 名 (3 年生 141 名、4 年生 80 名) から回答を得た (回収率 99%)。

調査方法は、質問紙調査とした。授業内にて、調査担当者が質問紙を配布し、回収した。質問紙は選択式と記述式の混合とし、本研究に直接的に関係する項目のみならず、保育所実習全般に関する質問を行った。なぜなら、調査対象者には、保育所実習での学びの振り返りとして各質問への回答を求めたからである。また、本調査は 2018 年 3 月から 4 月に実施した。

(2) 先行研究の整理と課題

学生の保育士像や保育士観 (以下、保育士像) は、養成校での学習意欲や姿勢の影響を及ぼすものであることや保育に対する取り組み方や考え方の基礎でもあることから、先行研究においても多数の調査や分析がされている。これらの先行研究は、本研究と同様に、学生の保育士像が抽出しやすいことや保育士とはどのような職業かを意識しやすいことから、保育・教育実習前後で調査を行っているものが多い。紙幅の都合ですべての先行研究を列挙することは難しいが、学生の保育士像を分析した先行研究には、松永他 (2002)、矢野・田浦 (2002)、浅野 (2003)、中村 (2006)、阿部・石山 (2008、2010)、太田 (2008)、幸 (2009)、小島 (2012)、川崎 (2015)、竹田他 (2016) がある。

しかし、これらの先行研究は、保育士像に対する学生の回答が単に列挙されているだけか分析者の解釈や判断に基づいて回答の分類がなされているかであった。たとえば、松永他 (2002) は質問紙調査を通じて、保育実習前後の学生の保育士像を分析している。分析者があらかじめ設定したカテゴリーに回答を分類することで、保育実習前後の学生の保育士像の変化を明らかにしようとしている。しかし、この分類は、「分類化の作業は共同研究者 4 人全員が行い、判定内容は全員一致に至るまで協議され、カテゴリー枠を調整した」とあるように、分析者の解釈や判断に基づいて調整されたものであり、分析 (分類や整理) の客観性に疑問が残っていた。このように、保育士像に関する先行研究の多くは分析に関する客観性が十分に担保されていなかった。

こうした分析の客観性に関する問題を克服するため、計量テキスト分析を用いた研究もある。計量テキスト分析を用いることで、どこから、どのように言葉を抽出したのか、回答に特徴的な言葉は何かについて分析の過程や結果を定量的に示すことができるため、分析者による恣意性を回避しやすい。小沼 (2017) は、学生を対象とした質問紙調査を行い、自由記述の回答を計量テキスト分析することで保育士像の抽出を試みている。本研究と同様に KH Coder を用いることで、自由記述の回答を定量分析し、共起ネットワークを抽出している。しかし、本研究は保育所実習前の学生の保育士像のみを分析しているため、保育所実習前の保育士像の変化を把握できていなかった。以上の先行研究の課題を踏まえて、本研究では次の分析方法を用いた。

(3) 分析方法

分析には、「実習前にイメージしていた保育士とはどのようなものですか」と「実習を終えて、保育士とはどのようなものだと思いますか」に対する回答を使用した。なお、誤字脱字のような明らかな記述の間違ひに関しては執筆者の判断で修正した。

自由記述を対象に分析を行うため、計量テキスト分析が可能な KH Coder 3 を用いた。KH Coder 3 では、テキストデータを単語や句に分節し、出現数や単語間の相関関係を抽出することができる。また、共起ネットワーク等を抽出するさいに分析者が出現数や Jaccard 係数の閾値を設定するが、これらを除けば自動的に抽出が可能となるため、客観的な分類や整理が可能となる。

分析は、保育所実習前後の保育士に対する学生の自由記述の比較に加えて、保育士の専門性を表す言葉との比較を行った。具体的には次の手順で進めた。まず、保育所実習前後の保育士に対する学生の自由記述の比較として、保育所実習前後の頻出語（最低出現回数は 5）を抽出した。また、保育所実習前後の大学別の特徴的な言葉を抽出した。これは、Jaccard の類似性測度に基づいて各大学に特徴的な上位 10 語を抽出したものである。最後に、保育所実習前後の大学別の対応分析を行った。Jaccard の類似性測度に基づく特徴的な言葉の抽出とは異なる方法を用いることで多面的に分析を行うためである。最小出現数は、X 短期大学は 10、Y 短期大学と Z 大学は 5 とした。分析に使用する差異が顕著な語は、X 短期大学と Y 短期大学は 50、Z 大学は 60 とした。これらを同一の設定にしなかったのは、各大学によって分析に使用しできる文書数が異なるからである。なお、対応分析の結果を表す図では、原点 (0, 0) 付近を係数 3 として拡大した。

次に、学生の自由記述と保育士の専門性を表す言葉との比較として、専門職としての保育士に関するコードを作成し、コードの出現率を集計したクロス集計を行った。コーディング単位は文とした。保育所実習前後の差はカイ二乗検定によって確認した。また、コード出現率を視覚的に確認するためバブルプロットを作成した。バブルプロットの大きさはコード出現率、色の濃淡は標準化残差を表している。専門職としての保育士を表す言葉をコードとして設定することで、保育所実習前後で当該の言葉がどの程度出現するか、しないかを明らかにすることができる。保育士を語る際、保育所実習前には楽しい、子どもと遊ぶというような言葉が中心であったが、保育所実習後には環境の構成や子どもの発達という言葉を用いて語るようになっているとすれば、保育所実習を通じて専門職としての保育士に対する認識が得られつつあることが示唆される。なぜなら、保育を語る際、遊ぶや楽しいだけではなく、環境や発達という言葉を用いることができるか否かは、単に言葉の相違に留まるのではなく、保育のあり方や見方そのものの相違になるからである。

コーディングでは、『保育所保育指針解説』(2018)における保育士の専門性の定義を使用した。具体的には、①これからの社会に求められる資質を踏まえながら、乳幼児期の子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもの育ちを見通し、一人一人の子どもの発達を援助

する知識及び技術、②子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識及び技術、③保育所内外の空間や様々な設備、遊具、素材等の物的環境、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく知識及び技術、④子どもの経験や興味や関心に応じて、様々な遊びを豊かに展開していくための知識及び技術、⑤子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識及び技術、⑥保護者等への相談、助言に関する知識及び技術の6つである。

以上を踏まえて、コードは「子どもの発達支援」、「生活援助」、「保育内容・環境の構成」、「子どもの遊びの援助」、「子ども同士の関わり」、「保護者支援」とした。また、抽出語は6つの記述に含まれる言葉の類義語や関係語とした。たとえば、①については「発達」、「成長」、「育ち」等である。抽出対象とした語は、『保育所保育指針』や大学等の授業で一般的に使用されるテキストに出現するか否かを確認し、出現したもののみを採用した。

(4) 倫理的配慮

調査対象者が質問紙に回答する前に、調査目的と内容、回答は学術研究の目的でのみ使用されること、回答と保育所実習に対する評価は無関係であること、自由意志および無記名によること、回答は途中で放棄することや提出を拒むことができること、質問紙は一定期間経過後に適切な方法で破棄すること等が各調査担当者から口頭で説明された。回答の提出をもって調査対象者の同意を得たとした。なお、Y短期大学においては以上の説明を行った授業の次の回の授業にて調査を実施した。

また、本研究は平成29年度ブロック研究助成金研究によるため、全国保育士養成協議会事業調査課宛に本研究の倫理的配慮の概要を要約した「平成29年度ブロック研究助成金研究における倫理的配慮について」を送付し承認を得た。

3 結果と考察

(1) 保育所実習前後の学生の回答の比較

保育所実習前後の頻出語や特徴的な言葉を確認するために、最初に、保育所実習前後の頻出語を整理した(表1.1、表1.2)。

表1.1および表1.2から3つのことがわかる。まず、保育士の職業や責任について認識し始めたことである。保育所実習前後の頻出語を比較すると、保育所実習前では、保育士像について「優しい」(71)、「遊ぶ」(56)、「笑顔」(45)、「楽しい」(30)というポジティブな言葉で語られている。しかし、保育所実習後では、「仕事」(63)、「大変」(48)、「職業」(23)、「責任」(20)という職業としての保育士を表す言葉が上位に出現している。特に、「職業」と「責任」という言葉は保育所実習前には出現していないことから、保育所実習を通じて保育士の職業や責任に気がついたものと思われる。前者では、「子どもの成長を一番近くで見

表1: 保育所実習前の傾向

単語	出現回数	単語	出現回数	単語	出現回数
子ども	207	笑顔	15	笑顔	7
イメージ	75	寝	15	大得意	5
保育	71	成長	15	働く	5
楽しい	71	教える	12	おだやか	5
遊ぶ	66	年々	12	お散歩	5
人	65	たくさん	11	安全	5
笑顔	55	クラス	11	楽しい	5
一緒	49	寝	11	支える	6
笑顔	33	先生	11	変な	6
笑顔	30	遊び	11	担任	6
楽しい	29	行く	10	寝	6
笑顔	30	長い	10	長い	6
大変	28	話です	9	忙しい	6
見る	26	行く	9	様子	5
聞か	24	お母さん	8	遊ぶ	5
思う	24	環境	8	驚愕	5
明るい	21	寄り添う	8	笑顔	5
言葉	20	行動	8	笑顔	5
考える	22	代わり	8	協力	5
仕事	19	笑顔	8	待つ	5
守る	18	理解	8	出てくる	5
常に	17	連絡	8	少し	5
多い	17	ピアノ	7	寝	5
元気	16	一人ひとり	7	探する	5
幼稚園	15	自分	7	前	5

表2: 保育所実習後の傾向

単語	出現回数	単語	出現回数	単語	出現回数	単語	出現回数	単語	出現回数
子ども	481	寝	22	寝	14	遠く	9	寝	5
先生	120	先生	22	伝える	14	寝	9	寝	5
笑顔	103	一緒	21	寝	14	寝	9	寝	5
先生	94	教える	21	寝	13	寝	9	寝	5
先生	81	行く	21	活動	13	寝	9	寝	5
先生	63	自分	21	寝	12	寝	8	寝	5
先生	60	寝	20	寝	12	寝	8	寝	5
先生	57	寝	20	寝	12	寝	8	寝	5
先生	48	寝	20	寝	12	寝	8	寝	5
先生	40	寝	20	寝	12	寝	8	寝	5
先生	38	寝	19	寝	12	寝	8	寝	5
先生	34	寝	18	寝	11	寝	8	寝	5
先生	33	寝	18	寝	11	寝	8	寝	5
先生	33	寝	18	寝	11	寝	8	寝	5
先生	32	寝	17	寝	11	寝	8	寝	5
先生	31	寝	17	寝	11	寝	8	寝	5
先生	27	寝	16	寝	11	寝	8	寝	5
先生	27	寝	16	寝	11	寝	8	寝	5
先生	25	寝	16	寝	10	寝	8	寝	5
先生	25	寝	16	寝	10	寝	8	寝	5
先生	25	寝	16	寝	10	寝	8	寝	5
先生	24	寝	15	寝	10	寝	8	寝	5
先生	24	寝	15	寝	10	寝	8	寝	5
先生	23	寝	14	寝	10	寝	8	寝	5
先生	23	寝	14	寝	10	寝	8	寝	5
先生	22	寝	14	寝	10	寝	8	寝	5

守り、遊びや発達活動を通し、子どもと関わり生活を共にしていく職業。子どもの命を預かる職業、「子どものことだけではなく、保護者のことや、園全体のことも考え、周りをよく見て行動しなければいけない職業だと思いました」という回答があった。後者では、「保育士一人一人の行動が子どもに及ぼす影響がとても大きいということを感じました。保育士の方々はとても良く子どもたちを見ていて、少しの変化にもすぐ気付いていると思いました。子どもの命を守る重要な仕事であり、子どもと同じように保護者の支援も大切で、責任を感じる仕事なので、保育者間の協力が必要不可欠だと思った」という回答があった。

次に、保育所実習後には「成長」(94)や「考える」(81)という言葉が多く出現していることである。保育所実習を通じて、保育士という職業は楽しいだけではなく、専門的な視点から子どもの成長を支え促していくものであることやそのための環境や関係を工夫していくことを認識し始めたことがわかる。「成長」については、「1日子どもたちとすごし、子どもたちの安全に気を付け、子どもたちがしっかりと成長していけるように手助けをするもの」、「子どもの安全を第一に考え、子どもが成長できる手助けをする」という回答があった。「考える」については、「子どもと関わることだけが大切ではなく、その周りのことを全て考えるもの(家族や、環境など)」、「子どもが主体となり保育を広げていくということであり、それまでには環境構成や活動内容など子どもの発達に必要なもの成長する上で大切なことは?を常に考え楽しく過ごせる様な設定を考えることだと思いました」という回答があった。保育は子どもの最善の利益に資するように行われる。そのために、保育士は人的物的環境について考える。保育所実習を通じて、保育士の一つひとつの行為に意味があることや保育士は様々なことを考慮にいれて考えていることを理解したことが、こうした言葉の出現につながったと思われる。

最後に、保育所実習前後での「安全」(前: 6、後: 27)、「安心」(前: なし、後: 17)という言葉の出現回数差も顕著である。実際の保育室で保育を体験することで、安全な環境や安心できる関係の重要さに気がついたり具体的なイメージが描きやすくなったりしたことが背景にあると思われる。実際、保育所実習後の記述には、前者は「子どもへの保育だけでなく、おもちゃ等の清潔保持・安全への配慮、常に危険予測をされていてすごいと思いま

た」、後者は「子どもたちに社会で生きていく為に必要な事を伝える。のびのびと過ごせる環境づくりをする。子どもにとって安心できる人」とあった。保育所の中で子どもが充実した生活を送るためには、安全な環境や安心できる関係が前提となる。こうした環境や関係を作るためには、子どもや保育に関する専門的な知識や技術が必要である。保育所実習を通じて安全や安心に着目できるようになったということは、専門職としての保育士像の形成につながっているのである。

次に、X 短期大学、Y 短期大学、Z 大学それぞれで、保育所実習前後の特徴的な言葉を抽出し整理した（表 2.1、表 2.2、表 2.3）。保育所実習前後の頻出語を比較することに加えて特徴的な言葉にも着目することで、保育所実習前後の保育士像の変化を明らかにすることができる。

表2.1 保育所実習前後の特徴的な言葉 (X短期大学)

実習前	実習後		
イメージ	.216	子ども	.482
遊ぶ	.140	思う	.308
優しい	.120	保育	.180
笑顔	.085	考える	.135
一緒	.084	保護	.129
人	.086	成長	.116
楽しい	.079	仕事	.093
関わる	.077	見る	.089
援助	.059	感じる	.077
幼稚園	.053	常に	.088

表2.2 保育所実習前後の特徴的な言葉 (Y短期大学)

実習前	実習後		
生活	.121	子ども	.398
優しい	.081	保育	.151
人	.086	成長	.125
遊ぶ	.086	援助	.117
見る	.053	思う	.114
一緒	.051	見守る	.102
イメージ	.041	考える	.091
先生	.040	同士	.081
大変	.039	保護	.077
園	.027	仕事	.070

表2.3 保育所実習前後の特徴的な言葉 (Z大学)

実習前	実習後		
優しい	.135	子ども	.385
イメージ	.085	成長	.177
笑顔	.080	人	.126
遊ぶ	.083	考える	.121
明るい	.053	大変	.114
生活	.042	仕事	.081
元気	.039	思う	.087
楽しい	.038	保育	.086
一緒	.038	保護	.055
見る	.034	大切	.053

上表からは、保育所実習前後の頻出語の傾向と同じことがわかる。保育所実習前では、「優しい」(X:.120、Y:.081、Z:.135)、「遊ぶ」(X:.140、Y:.066、Z:.063)、「笑顔」(X:.095、Z:.080)、「楽しい」(X:.079、Z:.038)というポジティブな言葉が特徴的な言葉となっている。一方で、保育所実習後では、「仕事」(X:.093、Y:.070、Z:.091)、「成長」(X:.116、Y:.125、Z:.177)、「考える」(X:.135、Y:.091、Z:.121)が特徴的な言葉となっている。

これらのことから、いずれの養成校においても同じ傾向が見られることがわかる。保育所実習前は優しい、楽しい、子どもと遊ぶという表面的な理解に基づく保育士像であったが、保育所実習を経験することで、保育士の職業や責任を理解し、また子どもの成長を支え促すことやそのための人的物的な環境を考えるという専門職としての保育士像へと変わっていた。ショーン(2001)によると、専門家は技術的熟達者と省察的実践者に分けられる。技術的熟達者とは、与えられた問題に対して決まった知識や技術を適用して解決していく専門家である。省察的実践者とは、与えられた問題を問い直し、自分が置かれた状況と対話し、新たな前提や視点に基づく問題を設定し、解決策を創造的に見出だしていく専門家である。保育では入念な計画を作成しても、子どもの反応が予想通りになるとは限らない。その日の、その場面での子どもの様子や言動に即して保育を柔軟に変えていかななくてはならない。すなわち、保育者は省察的実践者である。それゆえに、常に考え続けることが求められるのである。保育所実習後に「考える」という言葉が出現したことは、保育所実習を通じて専門職

としての保育士像を描き始めていることの表れであろう。

最後に、保育所実習前後の大学別の対応分析を行った (図 1.1、図 1.2、図 1.3)。対応分析は、先に確認した特徴語の抽出方法 (Jaccard の類似性測度に基づく抽出方法) とは異なる方法によって特徴語を明らかにする方法である。

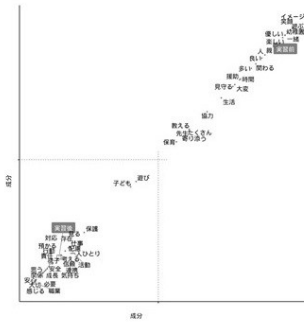


図 1.1 保育所実習前後の対応分析 (Y短期大学)

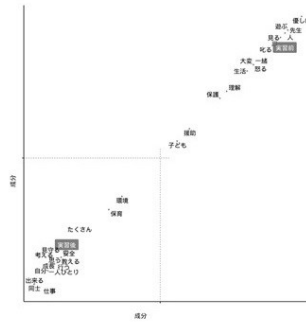


図 1.2 保育所実習前後の対応分析 (Y短期大学)

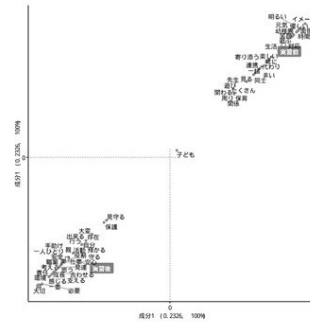


図 1.3 保育所実習前後の対応分析 (Z大学)

図 1.1、図 1.2、図 1.3 から、保育所実習前後の頻出語および Jaccard の類似性測度に基づく特徴語の分析結果と同様の傾向が確認できる。いずれの養成校においても保育所実習前を特徴づける言葉は「優しい」、「遊ぶ」、「笑顔」、「楽しい」であり、保育所実習後を特徴づける言葉は「仕事」、「職業」、「成長」、「考える」である。

また、Jaccard の類似性測度に基づく特徴語にはなかったが、保育所実習後を特徴づける言葉として「安全」、「安心」が明示されている。Z 大学の対応分析では (図 1.3)、「命」という言葉も見られる。保育所実習で具体的な保育を体験することで、安全や安心に対する意識がいつそう強くなったものと思われる。

以上から、保育所実習を通じて学生の保育士像が変化したことが明らかとなった。保育所実習前は、保育士とは子どもと楽しく遊ぶことが仕事である、優しい存在であるという保育士像であった。しかし、保育所実習を通じて実際の保育を体験したり保育士から学ぶことで、保育所実習後は、子どもの成長を支えたり安全や安心を確保したりするために専門的な知識や技術を活用する専門職としての保育士像であった。保育所実習後における頻出語の抽出、Jaccard の類似性測度に基づく抽出、対応分析による抽出でも、同様の結果であった。また、養成校別にみても同様の結果であった。

(2) 学生の回答と保育士の専門性を表す言葉との比較

専門職としての保育士に関するコードを作成し (表 3)、コードの出現率を集計したクロス集計を行った (表 4.1、表 4.2、表 4.3)。また、コード出現率を視覚的に確認するためバブルプロットも作成した (図 2.1、図 2.2、図 2.3)。

表3 専門職としての保育士像に関するコーディングルール

コード名	コードの定義	抽出語の例
子どもの発達支援	乳幼児期の子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもの育ちを見通し、一人一人の子どもの発達を援助する知識及び技術	発達、成長、育ち
生活援助	子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識及び技術	生活、意欲、排せつ
保育内容・環境の構成	保育所内外の空間や様々な設備、遊具、素材等の物的環境、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく知識及び技術	空間、環境、遊具
子どもの遊びの援助	子どもの経験や興味や関心に応じて、様々な遊びを豊かに展開していくための知識及び技術	遊び、興味、展開
子ども同士の関わり	子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識及び技術	見守る、寄り添う、仲直り
保護者支援	保護者等への相談、助言に関する知識及び技術	保護者、母親、相談

表4.1 保育所実習前後の専門職としての保育士像の変化 (X短期大学)

	子どもの発達支援**	生活援助	保育内容・環境の構成**	子どもの遊びの援助**	子ども同士の関わり	保護者支援
実習前	11 (5.38%)	39 (19.12%)	9 (4.41%)	37 (18.14%)	13 (6.37%)	13 (6.37%)
実習後	36 (13.33%)	55 (20.37%)	34 (12.59%)	21 (7.78%)	18 (6.87%)	15 (5.56%)

n=204 (実習前)、270 (実習後)

表4.2 保育所実習前後の専門職としての保育士像の変化 (Y短期大学)

	子どもの発達支援*	生活援助	保育内容・環境の構成*	子どもの遊びの援助	子ども同士の関わり*	保護者支援
実習前	2 (2.70%)	21 (28.38%)	2 (2.70%)	5 (6.76%)	2 (2.70%)	4 (5.41%)
実習後	11 (12.79%)	21 (24.42%)	10(11.63%)	2 (2.33%)	12 (13.95%)	5 (5.81%)

n=74 (実習前)、88 (実習後)

表4.3 保育所実習前後の専門職としての保育士像の変化 (Z大学)

	子どもの発達支援**	生活援助	保育内容・環境の構成**	子どもの遊びの援助*	子ども同士の関わり	保護者支援
実習前	7 (2.48%)	26 (8.22%)	1 (0.35%)	22 (7.80%)	9 (3.19%)	10 (3.55%)
実習後	50 (18.80%)	31 (11.65%)	11 (4.14%)	9 (3.38%)	13 (4.89%)	16 (6.02%)

n=282 (実習前)、266 (実習後)

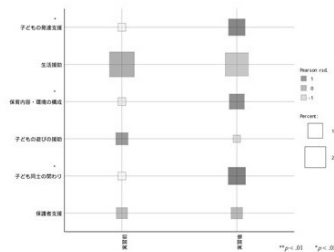


図2.1 コード出現率のバブルプロット (X短期大学)

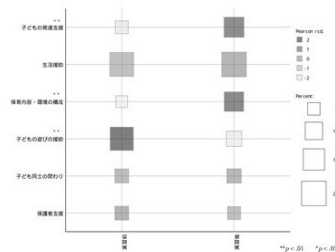


図2.2 コード出現率のバブルプロット (Y短期大学)

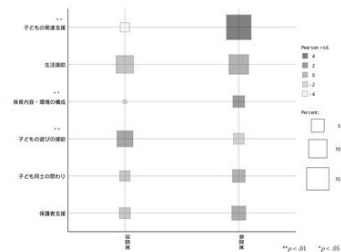


図2.3 コード出現率のバブルプロット (Z大学)

表4 および図2 から、いずれの養成校の保育所実習前後でも、「子どもの発達支援」、「保育内容・環境の構成」の差は統計的に有意であったことがわかる。

まず、「子どもの発達支援」について、保育所実習後の回答では、「子どものことを第一に考え、発達段階に合わせた保育を行うこと」、「子どもを温かく見守りつつ、援助をして成長、発達を促す」、「発達に合わせてどのような活動をすれば良いかなどを考え、保育する。働く保護者を助ける。また、子どもがさみしいという気持ちにならないよう、笑顔をたくさん作る人」という回答があった。

学生にとって子どもの発達はイメージしにくいものである。講義やテキストから子ども

の言語や社会性の発達を学んでも、具体的な事例や体験と重ねることが難しいため理解することが難しい。神長 (2015) も、「保育者を目指す学生の体験不足」から、「『かわいい』の一言で終わってしまうことが多々ある」と指摘している。しかし、保育所実習を通じて、実際の子どもの様子を見たり指導案や実習日誌を作成する過程で子どもの発達に関して学んだりするなかで、子どもの発達に着目したり考えたりすることができるようになる。松永他 (2002) による保育士像の変化に関する研究でも、保育実習前後において、実習前は母親の代理としての保育士像であったが、実習後は発達支援者としての保育士像に変化していた。この研究でも、保育実習前後で子どもの発達に関する理解の変化の割合が最も大きかった。

次に、「保育内容・環境の構成」について、「子どもの手本となる事を意識し、子どもが楽しいと思える環境作りや接し方を考え家でも園でも快適に過ごせる様に配慮して子どもと関わる仕事だと思います」、「子ども、環境、内容の全てをふまえて、臨機応変に動くことが必要とされていると思いました。しかし、常に子どもへの思いやりを持ち、時に厳しく、時に優しく、メリハリも持っていると感じました」、「子どもが安全で安心して過ごせる環境作り、子どもたちの成長を一緒にたのしむことのできる職業」という回答があった。

「保育内容・環境の構成」は「保育所内外の空間や様々な設備、遊具、素材等の物的環境、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく知識及び技術」を意味するコードであったが、保育所実習前にはこうした視点から保育士や保育を捉える回答はあまり見られなかった。子どもの興味や関心、発達に即した保育内容や環境を用意することは、保育士の専門性によるものである (山田 2011、石倉 2012)。保育所実習を通じて、子どもが遊びを楽しむために、保育士がどのような目標や意図をもって、どのようにして環境を用意しているかを学んだものと思われる。

以上から、保育所実習後の保育士像について、子どもの発達、保育内容や環境の構成を表す言葉が多く見られるようになったことがわかった。母親の代理や優しい大人という保育士像から、発達支援や子どもの発達を促す人的物的環境を構成する専門職としての保育士像を描くようになっていた。保育士について語る際、楽しく遊ぶ、優しい人というだけではなく、発達支援や環境の構成という言葉を用いることができるか否かは、単に言葉の使い方の相違に留まるのではない。言葉は思考や視点に影響を及ぼすことからすれば、保育のあり方や見方そのものの相違になるのである。

4 まとめと今後の課題

本研究では、保育所実習前後の保育士に対する学生の回答の比較および保育士の専門性を表す言葉との比較を通じて、保育所実習前後の学生の保育士像の変化を明らかにすることを目指してきた。分析結果として、保育所実習前は母親の代理、子どもと遊ぶことを楽しめる優しい存在という保育士像であったが、保育所実習後は子どもの発達支援や保育の内

容や環境を構成する専門職としての保育士像へと変化したことが明らかとなった。

以上を踏まえて、本研究のまとめとして2つのことを提示したい。まず、養成校と実習施設との連携である。養成校と実習施設が連携することで、学生の現状と課題を共有し、保育所実習からの学生の学びを最大化するのである。「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」(厚生労働省 2018)では、「保育実習の実施に当たっては、保育実習の目的を達成するため、指定保育士養成施設の主たる実習指導者のみに対応を委ねることのないよう、指定保育士養成施設の主たる実習指導者は、他の教員・実習施設の主たる実習指導者等とも緊密に連携し、また、実習施設の主たる実習指導者は、当該実習施設内の他の保育士等とも緊密に連携すること」とある。実習指導者同士はもちろん、主たる実習指導者以外の連携も強調されている。

保育所実習は学生が保育士像を転換する上で重要な機会である。矢野・田浦(2002)は保育所実習後に学生が専門職としての保育士像をもつことができる背景として「保育者の振る舞いを細部まで観察する中で、『子育て』や『保育者の人間性』には還元しきれない保育の専門的要素に対する認識が深まったためである」と指摘している。本研究でも、保育所実習前には母親の代理という保育士像であったが、保育所実習後には子どもの発達を支援したり保育の内容や環境について考えたりする専門職としての保育士像へ変化していた。保育士像の転換は、専門職としての保育士としての自覚につながり、こうした自覚が保育の質向上にもつながっていく。小島(2012:162)は、『『保育者になるという自覚を持つこと』ということも保育者資質向上のための大きな要素であり、保育者をめざす学生は、未熟ながらも保育の資質を向上させるためには日々精進することが必要であろう』と指摘している。現代社会では保育士に高度な専門性が求められているが、こうした要請に対して養成校ができることの1つが、学生が専門職としての保育士像を描くことができるようにすることなのである。

「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」(厚生労働省 2018)では、養成校と実習施設の連携のあり方に関する方向性は明示されているが、具体的な方法は描かれていない。養成校や実習施設が置かれている状況や資源によって具体的な方法は異なるからである。重要なことは、養成校と実習施設の連携とは保育に関する情報交換会や実習指導者同士の懇親会ではないということである。どのような連携をすれば学生が専門職としての保育士像を理解するか、そのために養成校ができること、できないことは何か、実習施設ができること、できないことは何かを考え合うことである。養成校での学びと保育所実習の往復によって保育の専門性を学んでいくことからすれば、養成校と実習施設の連携のあり方に関する様々な議論をして、より効果的な連携のあり方を模索していく必要がある。

次に、保育に関する言葉の習得である。専門家は専門領域の言葉の習得を通じて、専門的な知識や技術を学び、そのコミュニティの一員となり、専門性を高めていく。本研究では、保育所実習前後の保育士に対する学生の回答と保育士の専門性を表す言葉との比較を行っ

た。各コードで抽出対象とした言葉は保育に関する教科書や『保育所保育指針』に記載されている言葉であったが、分類しきれない回答が多かった。すなわち、保育所実習後においても、こうした言葉を用いて保育士や保育を語ることができていないということを意味する。もちろん、コーディングの精緻化に関する課題はあるものの、保育の用語を用いて語ることができないということは、そうした思考や視点が身につけていないということもでもある。保育士とはという問いに対して、子どもと触れ合うと回答するのか、子どもの発達を支援すると回答するのか、民主主義社会の一員としての市民性を育むと回答するのかによって、思考や視点の稼動域や水準は異なるからである (S.I.ハヤカワ 1985)。

養成校では、指導案や実習日誌の指導の場面において、正しく漢字が書けるようになることや文章の書き方を指導しているが、これらは単なる漢字や文章が書ける、書けないという問題ではなく、専門職としての保育士として自覚をもてるか否かでもある。あるいは、実習施設の中には、保育所実習を通じて保育の楽しさを味わってほしい、子どもと触れ合うことを楽しんでほしいという方針の下、指導案や実習日誌に対する指導がなされないこともある。しかし、保育所実習は実際の保育や子どもの様子と結びつけて言葉を学ぶ貴重な機会である。これが保育の専門家としての成長につながる。それゆえに、養成校や実習施設において、学生が保育に関する言葉を習得できるようにしていく必要がある。

今後の課題として、次の2つに取り組んでいきたい。まず、保育実習Ⅱ前後の保育士像の分析である。本研究では保育実習Ⅰ(保育所実習)前後の分析を行った。保育実習Ⅰ(保育所実習)と保育実習Ⅱの目的と内容はそれぞれ異なる。たとえば、実習内容については、保育実習Ⅰ(保育所実習)は子どもへの関わりが中心であるが、保育実習Ⅱでは保育所や保育士の役割全般や保育の構造的な理解が中心となる。そのため、保育実習Ⅱでは保育実習Ⅰが学生の保育士像に与えた影響とは異なる影響が予想される。実際、本研究では、保育実習Ⅱで中心的に学ぶ保護者支援の実習前後の変化は統計的に有意ではなかった。本研究の成果と保育実習Ⅱ前後の保育士像の分析結果を合わせることで、学生の保育士像の変化の実態をより正確に把握することができる。

次に、保育所実習以外の要因について検討することである。保育所実習が学生の保育士像の変化に大きな影響を及ぼすことは明らかであるが、それだけで保育士像の変化が生じるわけではない。保育の専門性は保育実習指導等の教科目と保育所実習の往復によって獲得していくものであることから、保育実習指導等の教科目も分析の対象としていくべきである。また、保育士という職業への意欲や保育に対する興味や関心、生活態度、成績、保育所等でボランティア活動の有無も保育士像の形成に影響を与える要因として考えられる。こうした複数の要因を考慮に入れた分析によって、保育士像の形成過程をより具体的に明らかにすることができるであろう。

引用・参考文献

- 安部孝・石山貴章 (2008) 保育実践力の育成に関する考察 1. 埼玉純真短期大学研究論文集, 1. 3-8.
- 安部孝・石山貴章 (2010) 保育実践力の育成に関する考察 2:「理想の保育者像」の獲得. 埼玉純真短期大学研究論文集, 3. 1-10.
- 浅井拓久也・浅井かおり (2017) 保育者の専門性向上につながる学びに関する一考察—養成校への進路選択の実態に着目して—. 未来の保育と教育:東京未来大学保育・教職センター紀要, 特別号, 7-14.
- 浅井拓久也・森下嘉昭 (2019) 保育所実習に対する意欲に影響を及ぼす要因—実習生が抱く指導者としての保育士像に着目して—. 山口芸術短期大学研究紀要, 51. 印刷中.
- 浅野房雄 (2003). 保育者像についての研究 (2) —学生から見た望ましい保育者—. つくば国際短期大学紀要, 31. 89-102.
- ドナルド・ショーン (2001) 専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える. (佐藤学・秋田喜代美訳). ゆみる出版.
- 長谷部比呂美 (2006) 保育者をめざす学生の志望動機と資質能力の自己評価. 淑徳短期大学研究紀要, 45. 115-130.
- 長谷部比呂美 (2008) 進学志望動機に関する検討—保育・幼児教育専攻学生を中心として—. 淑徳短期大学研究紀要, 47. 135-149.
- 平松芳樹 (1975) 望ましい保育者像の研究—SIVによる検討—. 中国短期大学紀要, 6. 9-16.
- 石倉卓子 (2012) 幼児の育ちに必要な園庭環境の検討—表現行為を可能にする自然材と道具の関係性—. 保育学研究, 50(3). 18-28.
- 神長美津子 (2015) 専門職としての保育者. 保育学研究, 53(1). 94-103.
- 川崎愛 (2015) 理想の保育士像と感情労働の関係. 流通経済大学社会学部論叢, 25(2). 37-47.
- 小島千恵子 (2012). 保育者をめざす学生の「保育」の意識に関する研究—実習前後の自己意識の自覚の変化を中心に—. 名古屋柳城短期大学, 34. 157-167.
- 小沼豊 (2017) 保育系短期大学生の理想とする保育者像に関する研究—テキストマイニングの手法を用いた質的データの分析—. 小田原短期大学研究紀要, 47. 192-197.
- 厚生労働省 (2016) 保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ.
- 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説.
- 厚生労働省 (2018) 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について.
- 小藺江幸子 (2009) 保育実習自己効力感尺度作成の試み. 淑徳短期大学研究紀要, 48. 123-135.
- 小藺江幸子 (2014) 保育実習が学生の自己効力感に与える影響:実習回数の違いによる自己効力感の特徴. 淑徳短期大学研究紀要, 53. 97-112.

- H.Charles Romesburg (1992) 実例クラスター分析. (西田英郎・佐藤嗣二訳). 内田老鶴圃.
- 廣瀬真喜子 (2014) 保育実習の印象に対する保育者効力感の影響：実習による保育者観・保育者観の変化との関連. 沖縄女子短期大学紀要. 27. 53-56.
- 松永しのぶ・坪井寿子・田中奈緒子・伊藤嘉奈子 (2002) 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.
- 中村勝美 (2006) 保育学生の保育者像と保育者養成教育に関する一考察. 永原学園西九州大学・佐賀短期大学紀要. 36. 139-146.
- 中山真 (2016) 教育・保育実習による保育者効力感の変化に二次元レジリエンスが及ぼす影響. 鈴鹿大学短期大学部紀要. 36. 125-133.
- 太田賀月恵 (2008) 保育実習における「学び」と「気づき」による保育士像の形成－保育科学生の学び・気づきの原点、将来像、目指す保育士像－. 環太平洋大学研究紀要. 1. 95-101.
- 坂本渉・富士子 (2014) 保育者養成における学生の意識についての一考察－学生の意欲を高める実習指導を目指して－. プール学院大学研究紀要. 55. 169-181.
- 佐藤達全 (2012) 短期大学における保育者養成と「保育者論」について. 育英短期大学研究紀要. 29. 73-86.
- 佐藤達全 (2015) 保育者を目指す学生の文章力を高める取り組みについて－保育実習 I と保育実習 II の実習日誌を比較して考える－. 育英短期大学研究紀要. 32. 53-72.
- S.I.ハヤカワ (1985) 思考と行動における言語. (大久保忠利訳). 岩波書店.
- 竹田恵・鈴木晶子・宮有佳里・近澤友理 (2016) 保育実習指導に関する一考察－保育者に対するイメージの変化に着目して－. 鶴川女子短期大学研究紀要. 34. 115-120.
- 辻富士子・坂本渉 (2016) 保育者養成における学生の意識についての一考察 (2)－3年間の横断的意識調査の結果を踏まえて－. プール学院大学研究紀要. 57. 381-391.
- 山田恵美 (2011) 保育における空間設定と活動の発展的相互対応－アクションリサーチによる絵本コーナーの検討－. 保育学研. 49(3). 20-28.
- 矢野博史・田浦智子 (2002) 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.
- 幸順子 (2009) 保育士をめざす短大生がえがく「保育所・施設の子ども像」と「保育士像」(第1報). 名古屋女子大学紀要人文・社会編. 55. 173-181.

付記

本研究は、全国保育士養成協議会平成 29 年度ブロック研究助成金研究として行った研究である。