

## 子育て支援の活動体験における学生の変容の契機

—保育者を志すことへの迷いを抱いた学生に対する支援—

### Reasons behind changes in students' attitudes during childcare support activities:

—Ways of supporting students with doubts about their ambitions to become childcare workers—

桐川 敦子

*Atsuko KIRIKAWA*

#### Abstract

I evaluated ways of supporting students who were in the second term of their fourth year and close to graduating but were harboring doubts about becoming childcare workers after completing the prescribed official practical course in childcare worker training. I once again provided childcare support courses that were held within the university as a means for students to reconsider childcare before graduating. I examined whether it was possible for students to change their minds and resolve their doubts. In those who were able to resolve their doubts I analyzed what they had experienced and how they had changed their views. In this study, I examined which part of their experience had led the students to resolve their doubts.

The results of a survey revealed that some students who had participated in the practical course were able to resolve their doubts. The interview data were analyzed by using GTA (grounded theory approach). Five categories, namely 1. Students questioning their own aptitude; 2. Deepening of empathic understanding of child development through children's activities; 3. Change in understanding of childcare through interaction with others; 4. Practice in being allowed to have free reign to act independently; and 5. Acquisition of the ability to reflect and thus provide childcare that focused on the children's potential, were developed, and a core category or theoretical hypothesis, namely "to confront oneself as well as to develop one's understanding of childcare," was also developed.

*Keywords: Childcare support, Childcare worker training, GTA (Grounded Theory Approach)*

#### I. 問題の所在と研究目的

近年我が国では、少子化傾向をはじめとする子どもを取り巻く環境の変化により、子ども達の生活が変化している。保育者には子どもの生活、発達を保障して行くために、高い専門性が求められている。西山は、社会が求める力量の高い保育者と養成校に通う保育者を志す学生が思い描く保育者像との間に、近年、齟齬が生まれやすく、保育職における自我同一性確立が難しくなっていると指摘している(西山 2009)。小泉らは、保育者志望学生が保育者である自分を自覚

しながら成長するプロセスを保育者アイデンティティの形成過程とし、実習を乗り切り「私は保育者になる」と意思決定することを第一段階としているが(小泉他 2005)、実習を終えた時点でも迷いを抱く学生が存在することは多くの先行研究が指摘している。西山は保育者養成校の学生の入学から卒業に至るまでの自我同一性の発達の变化を縦断的データから検討し、学生の中には同一性の感覚を持つことができないまま卒業を迎える者もあるという現状を明らかにし、養成校では、同一性の感覚が低い学生への関わりが重要であること、自我形成、自己理解などを内容に含めた直接的、間接的な支援、教職員からの支援、同輩からの支援が必要なこと、特に卒業前の学生と向き合い支援し

ていくことの重要性を訴えている（西山 2009）。しかし具体的な支援の在り方についての研究は見当たらないのが現状である。

本学、幼児発達学専攻にも、保育者になることに自信が持てず迷いを抱く学生が存在しており、筆者は現場での保育経験のある教員としてできる支援方法を模索していた。そして2010年9月、地域交流講座の中に開講した未就園児の親子対象の子育て支援のための講座「親子で遊ぼう！」の保育の活動を、迷いを抱く学生を含む卒業の近い4年次後期の学生と共にすることとし、学生たちがもう一度保育について考えるフィールドとして提供したいと考えた。

本研究は、保育者養成課程の、すべての実習を終えた卒業の近い4年次後期の学生の中の、保育者を志すことへの迷いを抱く学生への支援を検討したものである。卒業前にもう一度保育について考えるフィールドで保育活動を体験することにより、変容し、迷いを解消することができるのかを明らかにし、解消した学生は活動の中でどのような体験をし、いかに変容し迷いを解消していたのかを分析した。その体験の何が迷いの解消に至るまでの契機となるのかについて検討した。

## Ⅱ. 研究の手順と方法

### 1. 保育活動の展開

地域交流講座の中の子育て支援のための講座において、4年次学生6名と共に同じフィールドで保育活動を行った。学生が迷いを抱いているかについては、学生の発言において把握していた。また、保育に関わる学生の状況については、最後の実習（4年次6月の幼稚園教育実習）の後に本人がチェックした自己評価チェックリストによって事前に把握していた。（チェックリストとは教育実習の後に学生たちが自由記述した今後の課題をもとに筆者が作成したものである。子ども理解に関わる項目、保育内容の展開に関わる項目、子どもの指導、援助に関わる項目、クラス運営など保育実践に関わる項目、コミュニケーションに関わる項目、保育者としての資質に関わる項目からなる。）

毎回講座における活動の後に反省会を開催し、その内容を録音し、テキスト作成を行い、データ分析の際の参考資料とした。（2010年9月～12月に実施した。）

### 2. データ収集（インタビュー調査）

活動体験の後に再度学生がチェックする自己評価チェックリストを体験前のもものと比較し、変容の有無を確認したうえで、参加した学生6名に対し一人につき約45分～60分の半構成的インタビューを行い、その活動の中でどのような体験をし、いかに変容し迷いを解消したのか（またはなぜしなかったのか）を調査した。内容を録音し、テキスト作成を行った。

### 3. データの分析

収集したデータをグラウンデッド・セオリー・アプローチ（GTA）により分析した。保育者を志すことに迷いを抱いていた学生1名をキーパーソンとし、類似層1名（キーパーソンと同質）、比較対象となる対極層1名（キーパーソンとは異質）の学生を選定し、テキストを分析し、理論仮説の生成を行った。（2011年2月～3月に実施した。）

### 4. 分析方法

#### グラウンデッド・セオリー・アプローチ（GTA）について

GTAは1960年代にアメリカの社会学者 Glaser, B. G. と Strauss, A. L. によって提唱された質的帰納的記述研究手法である。活動に参加する主体となる学生の視点からその内容を考察することを重視する本研究において、学生自身から収集したデータに即して知見を得られるという点から適していると判断し、研究方法として採用した。直接的援助行為を内容とし、対面的な社会的相互作用の形態を特徴とする領域において、実践を理論化し得る研究方法として期待が大きくなっている研究方法であることにも注目した。

ローデータを状況ごとに切片化し、特性を抽出し、共通の特性を識別し、概念を生成した。さらに概念の一覧から特性に基づいてカテゴリーを構成した。これらのカテゴリーの関係を検討した結果として、すべてのカテゴリーと関係づけられるコアカテゴリーを決定し、ストーリーラインを作成し、理論仮説生成を行った。

### Ⅲ. 子育て支援のための講座の概要

本学地域交流推進室は、地域社会の発展に寄与することを目的とし活動している。少子化、核家族化の進行や、都市化の進展に伴う近隣との人間関係の希薄化により、家庭や地域における子育て支援機能の低下が問題視されている中、地域交流講座の中に、子育て支援の一環となる講座「親子で遊ぼう！」が開講されることとなった。金曜日の午前中、1時間、学内の実技演習室にて3か月間に8回活動を行った。対象は1歳以上の未就園児とその保護者であり、15組を募集したが、応募者多数のため20組まで受け入れた。

近年、乳幼児の子育て支援のための活動は、子育て力を増すための支援、あそびのスキルの指導、保護者の時間確保のために子どもを預かること等、様々な場で多様に展開されているが、武藤らは、最も基本となることは、共に育つ場、共に育てる場を作ることであると述べている(武藤他 2008)。本講座も武藤らが述べるように、子ども、保護者、スタッフが充実した時間を共に過ごし、互いに成長し合う場とすることを目指した。活動の前半は子どもが主体的に遊ぶ時間とし、後半はこちらが提案したあそびを共に楽しむ時間とした。

### Ⅳ. 倫理的配慮

本研究では、子育て支援の活動に参加した6名の学生に対し、研究の趣旨、方法、研究協力、途中辞退の自由、プライバシーの保護について説明をし、同意できる場合には同意書に署名を得た。また地域交流推進室室長に研究の説明をし、同意書に署名を得た。

### Ⅴ. 分析の信頼性と妥当性

カテゴリー化の段階において、現場での保育経験があり、保育学について30年以上の研究歴のある研究者1名に対し、反省会の記録や活動記録を提示したうえでデータとの適応性について確認し、適応性のないものは修正するようにした。

聖徳大学、増井三夫教授より、質的研究方法とGTAに関してスーパーバイズを受けた。

### Ⅵ. 結 果

#### 1. カテゴリーとコアカテゴリー

GTAによりインタビューのデータを分析した結果、[自己の適性に対する疑問視]、[子どもの活動の変化に対する共感的理解の深化]、[他者との相互作用の中からの保育理解の変容]、[自発的に活動できる自由なフィールドでの実践]、[子どもの可能性を捉えた保育のための省察力の獲得]の、5つのカテゴリーが生成された。

図1に示すように、子育て支援の活動の参加当初、[自己の適性に対する疑問視]をし、保育者を志すことへ迷いを抱いていた学生は、[自発的に活動できる自由なフィールドでの実践]を通し、[子どもの活動の変化に対する共感的理解の深化]、[他者との相互作用の中からの保育理解の変容]を体験し、[子どもの可能性を捉えた保育のための省察力の獲得]をしていた。そして迷いを解消していた。

さらにカテゴリー間の関係を検討し、理論仮説の中核となるコアカテゴリー『自己と向き合いながら自己の保育観の形成を探究できる体験』が生成された。

各カテゴリーとコアカテゴリーの定義は表1に示す通りである。

([ ] はカテゴリー、『 ] はコアカテゴリー、〈 〉 は特性、( ) はバリエーションを示す。)

表1 子育て支援の活動体験における学生の変容の契機

コアカテゴリー	カテゴリー	特性, バリエーション
<p>『自己と向き合いながら自己の保育観の形成を探究できる体験』</p> <p>カテゴリーの中核であり、保育者を志すことに迷いを抱く学生が、安心して自発的に活動できる自由なフィールドにおいて、長期にわたり、じっくりと、自己と向き合いながら保育活動を行い、自己の保育観の形成を探究できる体験のこと。</p>	<p>[自己の適性に対する疑問視]</p> <p>子育て支援活動参加当初、学生が、保育者としての自己の適性に自信が持てず悩んでいたこと。</p>	<p>〈保育者になることへの不安〉</p> <p>〈保育者になることへの迷い〉</p> <p>〈活動中発生した不安感〉</p>
	<p>[子どもの活動の変化に対する共感的理解の深化]</p> <p>学生が、長期にわたり、じっくりと子どもと関わり、子どもの観察と実践を積み重ね、子どもと共感する体験をしながら、子どもの変化を捉え、理解を深めていくこと。</p>	<p>〈観察と実践の積み重ねによる子ども理解の深化〉</p> <p>〈子どもの気持ちの理解の深まり〉</p> <p>〈子ども理解を深めたという自信と満足感〉</p>
	<p>[他者との相互作用の中からの保育理解の変容]</p> <p>子育て支援のフィールドに存在する他者（子ども、保護者、友達、先生）それぞれとの関わりの体験、または他者同士の関わりの観察から、子どもを取り巻く環境などを理解し、そのうえで新たな指導、援助方法を学習し、保育の理解の変容を体験していくこと。</p>	<p>〈他者との相互作用の中から得た、子どもを取り巻く環境と、指導、援助方法の理解〉</p> <p>〈保育について語り合う体験〉（保育者としての友達からの学び）（保護者が存在するフィールドでの活動の体験）（反省会での学び）（親子の観察からの学び）（保護者との会話の体験）（同じフィールドの保育者としての先生の存在）（間近に見る育児相談の場面から学ぶ育児支援力）（安心できるフィールドの子ども同士の関わり）（保護者同士の関わり）（保護者の変化の観察）（子どもを取り巻く環境の理解と保育の奥深さの認知）</p>
	<p>[自発的に活動できる自由なフィールドでの実践]</p> <p>比べられたり評価されることへの緊張感から解放され、自由に、主体的に活動ができるフィールドで実践すること。</p>	<p>〈自発的に活動できる自由なフィールド〉</p> <p>〈不満に終わった実習の埋め合わせ〉</p> <p>〈スタッフが少人数で人間関係が良いことからの安心感〉（実習で体験した緊張感からの解放）</p> <p>〈安心できる大学内のフィールド〉</p>
	<p>[子どもの可能性を捉えた保育のための省察力の獲得]</p> <p>子育て支援活動を体験する過程において、学生が、子どもの可能性について捉えつつ、自己を顧みながら保育について考える体験をし、省察力を獲得すること。</p>	<p>〈保育観の形成と保育者を志すことに対する前向きな気持ち〉</p> <p>〈自己を見つめなおして得た保育者を志すことへの希望〉（悩みを乗り越えて得た希望）（専門性向上にむけての新たな課題の発見）（子どもの成長を感じたことの喜び）（保育の楽しさの認知と前向きな気持ち）（迷いの解消）（保育者としての資質向上に実感）</p>



### 3. カテゴリーの説明とローデータ

各カテゴリーについて説明し、裏付けとなるローデータの一部を、やや気になる表現はあっても学生の言葉のまま記述する。対象者が語りの途中で言葉を省いたことで意味が通じにくい個所については筆者が（ ）付けで補う。対極層との違いについても示す。

#### 1) [自己の適性に対する疑問視]

実習で充実感が感じられず自信を持っていない学生は、子育て支援の活動開始当初、保育者としての自己の適性を疑問視し、保育者を志すことに迷いを抱きながら活動していた。

対極層は実習直後、迷いを抱いてはおらず保育職に就くことも決めていたが、活動中、学びの中から不安感が発生することもあった。

「積極的な方じゃないから無理かなと思った（向いていないと思った）。」「なりたい気持ちはあっても、不安でもあったんです。迷ってました。保育者になるのに、実習でも楽しめなかったし。」「保育の仕事はわかっているような、わかっているような漠然としていた感じだったし……」

#### 2) [子どもの活動の変化に対する共感的理解の深化]

子育て支援活動体験の開始当初、保育者を志すことについて迷いを抱いていた学生は、3か月の長期間、同じ子どもとじっくりと関わるといふ今までにない体験をする中で、子どもを注意深く見、一人一人の子どもに合った実践を考え、それを丁寧に積み重ねていた。そして子どもに寄り添い、共感をする体験をしながら子どもの活動の変化の理解を深め、共に成長し、そのことを実感していた。活動が毎日ではなかったことが学生に考える時間など余裕を与え、学生に適した学習ペースができていたと言える。

対極層は参加以前より子ども理解について自信を持っていたが、子どもとの関わりの中で子どもの活動への指導や援助などの保育についてより具体的に理解していた。対極層のみから浮上した多様なプログラムを実践する体験という他の概念からも、主体的にプログラムを実践する中でそれを確かなものとしたことが示されている。

「子どもをよくみると、ああこういうことかと気

づくこともあった。この子達がこうならこういうプログラムでいこうとあって、みんなで考えたりしたじゃないですか。そういうことの積み重ねで子ども理解が深まったような気がする。」「3回目の時なんかクレヨンが意外にも人気でしたよね。その後の回からは始めからクレヨン出しておくことにしましたよね。子どもの遊ぶ様子を皆で話し合いながら次の活動を考えていく事ができて、実際喜んでもらえて、子どもたちの活動が広がりましたよね。そういう子どもをまた楽しく見れてまた次の保育について考えて…（積み重ねていった。）」「安心して遊べるようになるまでの子どもの変化はよくわかりました。一定の期間があったから分かったんですね。3か月のスパンで子どもを見れたんですものね。最初の頃は子どもとどう関わっていいかわからなかったけど、子どもをよく見たり、関わったりしているとその子にとっての楽しい遊び方なんか分かりました。そうしている自分達も楽しかったし、成長できたと思う。それに楽しさが伝わったんじゃないかな。」「私達にとってもお花だったり、初めてのプログラムがけっこうあったじゃないですか。わくわくして遠足行くような感じもあったんです。そして準備もしました。そういうこと全部が楽しかったんです。そういう時も子どもと一緒にみたいです。」「子どもに寄り添うと、一緒に楽しめる時間が増えます。素の部分を出しあう時間も多くなって理解が深まる気がします。」「子どもも親も、お友達ができて変わりましたね。先生と遊んだり……最初は親子で遊んでいたように思います。だんだん他の人と関わるようになって、表情も明るくなったように思います。それを感じた時は自分もすごくうれしかったです。」

#### 3) [他者との相互作用の中からの保育理解の変容]

子育て支援のフィールドには保護者が参加していたことから、学生は、実習では不可能であった親子関係の観察や、子どもとの関わり方を保護者から学ぶという体験をすることができた。特に保護者が安心した状況にあると子どもも安定するという理解をすることができ、保育の仕事の深さを実感することができた。また保護者と話をする体験は保護者の考えを知る機会となり、子ども理解を深め、指導、援助方法を考える一助となった。

子ども同士の関わりや保護者同士の関わりも回を重ねる中で見られるようになり、その変化を観察することができた。

同じ保育者としての先生は、実習園の指導教諭とは異なり自分を評価する対象ではなく、安心して指導、援助法を学ぶことができた。先生が保護者から育児相談を受けている場面を間近で見、その対応からの学びは大きかった。

保育者としての友達とは、共通の子どもと継続的に関わる中で保育について語り合う機会も増え、学び合いの時間の増加につながっていた。

先生や友達と毎回反省会を持ち、保育について、または各子どもについての自己の考えについて振り返り、話し合ったことも、子ども理解を深め、保育の幅を広げる要因となっていた。自分が見ていなかったことを友達や先生から聞いたりして、よりその子どものことを知ることもあり、次の活動を考える幅の広がりにも繋がった。

対極層には、先生や友達からの学びについてのカテゴリーはなかった。

「自分が見ていなかったことを友達や先生から聞いたりして、よりその子のことを知ったこともあったし、次の活動を考える幅も広がった。」「毎回毎回反省会をやっていたことで、そこで一人一人の子どものことについて話し合っ、子どもの理解も深まったと思います。自分とは違う子どもの見方（を知ったこと）は、本当（に）、自分にとって勉強になりました。自分の浅かった点もわかりました。」「先生が親としゃべっているのを見たことがすごく勉強になりました。保護者の人から相談されたりして、頼りにされる様子を見て、プロだなあって思いました。あたりまえだけど……でも本当にすごいなあって思いました。言葉が遅いという相談です。相談受けて大丈夫って包み込むように対応されていて、受け止めることが大事なんだと学びました。ああいうふうにコミュニケーションとると親も心開くんだなって思って、私もできるようになりたいって思いました。」「自分が親と話したことももちろん勉強になったけど、子どものこととわかることもあって。」「保護者が子どもに話しかけるところを見てお母さん達から学んだことも多かったです。」「あと親子一緒に会ってということですね。無理に親

子離すんじゃないくて、親子一緒の子育て支援の場で、親も変わって、子も変わるっていうところを見られて良かったです。子どもの周りのことを大事にしなくちゃってわかって、保育の仕事が深いってことを実感して……こういうところでも興味が膨らんだと思います。」「お母さんが人と関わる中で子どもとの接し方とかを学んでいたと思うんです。先生やお友達のやり方を見て、こういうことは言わなくてもいいのかなというふうに……考え方が広がった感じがする。」

#### 4) [自発的に活動できる自由なフィールドでの実践]

実習においては評価されることが気になり、主体的に学ぶことが十分にできず子ども理解について深めることができなかった学生が、子育て支援のフィールドに自発的に参加し、比べられたり評価されたりすることのない中で、安心感を持って保育に取り組んだ。始めのうちは緊張感もあったが、徐々に主体性が発揮され、自分らしい活動をすることができるようになった。このフィールドの特性は学生の自己成長の実感に影響を及ぼしていた。

キーパーソンは対極層よりも評価からの解放によって自発的な活動ができたことを強調していた。

「それに実習と違って評価がないですよね。実習の時は楽しむ余裕がなかったです。緊張？（笑）やっぱり先生の目が気になってしまって。比べられるのいやだし……」「実習と違って成績をつける人ではなく同じスタッフとして先生と学生達がよい関係で。」「自分らしくのびのびできました。」「人数少ないし、やらされていないから（のびのびとできた）。」

#### 5) [子どもの可能性を捉えた保育のための省察力の獲得]

子育て支援のための活動に参加し、子ども理解を深め、他者との相互作用の中から指導、援助方法などを学ぶ過程において、学生は常に自分を顧みていた。そして省察力を獲得していた。子どもの活動の変化の理解に伴い子どもの可能性を見通す力が付き始めていたため、この省察力は子どもの可能性を捉えた保育のための省察力と言える。このことは専門性を高め、保育観の形成へと繋がり、徐々に迷いを解消し、保育者を志すことを決意することに繋がっていった。

対極層は参加する前から前向きであり、ある程度の省察力も持っていたが、それを確実なものにしていた。活動中に不安感を覚えることがあったが解消し、志を新たにしていた。

「たった8回であそこまでの変化（安心して保護者から離れて遊べるようになるまでの変化）が見られるなんてすごいと思いました。そして純粹に子どもがかわいいと思いました。子どもの成長を見ることも楽しいし、やっぱり（私は）子ども（が）好きなんだから（思いました）。」「親と（保育者が）話がうまくできればよりはやく子どもも安心するのかもしれないなと思っていました。話しかけてくれた人とは話しましたが……保護者の方達にもっと話しかけられたら良かったとは思っているんです。自分からいくタイプじゃないんですよ。上手な人もいますよね。親が近くにいる場って初めてだったんです。とにかく始めは特に緊張しちゃって。話すことは苦手ですけど現場に出たら避けられないです。子どものために頑張らないといけません。先生たちが話しているところを見て良かったです。」「はい。少しずつ。（迷いが解消された。）今は前向きになっています。たいへんでもやりがいのある楽しい仕事だし、この経験を活かして。（自分に未熟な点があったとしても）分かればやってみようかな。」「先生には受け入れてもらって、私も私なりのやり方があるのかなって思いました。友達を作るときも、人見知りでなかなかはじめはダメなんです。でも仲良くなった友達になった人とはつき合いが深いし長いです。じわじわ（進んでいくタイプ）って言えるかな？」「考えてみたらゆっくりと（子どもを）見ようとする経験ってなかったです。けど必要なことかもしれない。そういうこと（保育者の姿勢）で、子どもの緊張感も変わってくるのかも。ついすぐに結果が見えないと焦ったりするけど、先生は待つことも保育だって前に言っていましたよね。」

#### 4. 理論仮説

子育て支援の活動体験における学生の変容の契機は、『自己と向き合いながら自己の保育観の形成を探求できる体験』であった。

コアカテゴリー『自己と向き合いながら自己の保育観の形成を探求できる体験』の説明は以下の通りである。

保育者を志すことに迷いを抱く4年次後期の学生は、子育て支援の活動の中で[自己の適性に対する疑問視]、[子どもの活動の変化に対する共感的理解の深化]、[他者との相互作用の中からの保育理解の変容] [自発的に活動できる自由なフィールドでの実践]、[子どもの可能性を捉えた保育のための省察力の獲得]を体験していた。

学生は、迷いを感じながら参加し始めた頃も、このフィールドの中で活動し保育を深めているときも、常に自己と向き合いながら活動していた。各カテゴリーが示す体験の根底に、自己と向き合いながら自己の保育観の形成の探求をしようとする学生の思いが潜んでおり、子育て支援の活動体験における学生の変容の契機は、『自己と向き合いながら自己の保育観の形成を探求できる体験』であったと言える。

#### VII. 理論仮説の補強と適応性の検討

反省会の記録から会話の一部を取り上げ、5つのカテゴリーとコアカテゴリーに対応するか検討し、データが各カテゴリーとコアカテゴリーを裏付けるものであることを確認した。この作業により理論仮説の補強がなされたといえる。

またコアカテゴリーと構成するカテゴリーはグラウンデッド・セオリーとして幅広い適応性を持つ必要があるため、2011年度秋に子育て支援の活動を体験した迷いを抱く卒業の近い学生を含む学生たちの感想（自由記述）をGTAにより分析し適応性を持ち合わせているか検討した。その結果本研究において生成されたコアカテゴリー、各カテゴリーの適応性があることを確認した。

## VIII. 考察—本研究の成果と課題—

これ迄実習前の学生に対する支援、指導については数多く検討されてきたが、すべての実習を終えた卒業の近い学生への支援、特に保育者を志すことに迷いを抱く学生に対する具体的な支援についての検討はなされてこなかった。今回の研究において、迷いを抱く学生が4年次後期に、大学内の安心して自由に活動できる子育て支援のフィールドにおいて、友達や現場経験のある教員と共に長期にわたりじっくりと保育活動に取り組んだことにより、自己と向き合いながら保育観の形成を探究でき、迷いを解消するに至ったことが明らかになった。正規のカリキュラムに定められたすべての実習を終えた時期に、改めて保育活動に参加する体験は、学生にとって、それまで学習してきたことや自分自身について考えることのできる、意義のあるものであった。現場経験のある教員が学生と協働することのようなフィールドを提供することは、今後の学生支援の方策の一つとして捉えることができる。今回の学生の変容の契機についての研究からは、学生を支援するための環境設定をする場合の条件として、そのフィールドが安心して活動できる場であること、子ども、保護者、保育者である友達、保育者である先生など様々な立場の人々から学ぶことができる場であること、常にフィードバックできる環境であること、実習よりも長い一定の期間同じ子どもと保護者と活動できる場であること等があげられる。

近年保育者を志す学生に対してのメンタリングの必要性についての研究も進められており、実習等学生が現場で学ぶ際のメンタリングシステムについての先行研究が見られるが（青木他 2010 P15）、今後は各学生の状況に合わせた指導のために、大学内のフィールドにおいて、現場経験のある大学の教員と学生の間の実践を通したメンタリングについての研究も進める意義があると考えられる。

また、今回の研究結果は今後必要になる、教職実践演習の在り方の考察にも資するものと考えられる。（短期大学においてはすでに開講されている。）

本研究の今後の課題は、さらなる理論仮説の適応範囲の拡大、修正であると考えられる。子どもの生活、発達の保障の為に、質の高い保育者養成を目指し、研究を重ねていきたい。

## 謝辞

地域交流講座に関わった皆様に感謝申し上げます。

## 付記

本論文は聖徳大学大学院児童学研究科で修士論文として受理された論文の一部を加筆、修正しながら作成したものである。

## 引用文献

- 青木聡子 森下葉子 岩立京子 (2010) 学生の保育現場における学びへの支援, 東京学芸大学紀要: 15-23
- 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—, 鎌倉女子大学紀要第12号: 13-23
- 武藤隆 安藤智子 (2008) 子育て支援の心理学, 有斐閣コンパクト, 東京
- 西山修 (2009) 保育者の効力感と自我同一性の形成: 風間書房, 東京

## 参考文献

- 足立里美 柴崎正行 (2010) 保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討—担任保育者に焦点を当てて—, 保育学研究第48巻第2号: 107-118
- グレイザー, B. G. & ストラウス, A. L.: 後藤隆・大出春江・水野節夫訳 (1996) データ対話型理論の発見, 新曜社, 東京
- 浜崎隆司 加藤孝士 寺蘭さおり 荒木美代子 岡本かおり (2008) 保育実習が保育者効力感、自己評価に及ぼす影響—実習評価を媒介した因果モデルの検討—, 鳴門教育大学研究紀要第23巻: 121-127
- 木村美知代 (2010) 保育士養成大学における学内子育て支援の意義, 全国保育士養成協議会第49回研究大会研究論文集: 150-151
- 増井三夫 (2010) 実践場面の質的研究法入門 Grounded Theory Approach (GTA) の理論と実際, 上越教育大学大学院2010年研究室年報: 1-98
- 三木知子 桜井茂男 (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, 教育心理学研究第46巻: 83-91
- 中村多見 (2006) 保育学生の保育観 (1), 高松大学紀要45号: 197-206
- 小野公一 (2003) キャリア発達におけるメンターの役割, 白桃書房, 東京
- 戈木クレイグヒル滋子 (2005) 質的研究方法ゼミナール: グラウンデッドセオリーアプローチを学ぶ, 医学書院, 東京
- 柴崎正行 足立里美 (2009) 保育者アイデンティティに関

する研究の動向と展望—日本における保育者アイデンティ  
ティ研究—, 大妻女子大学家政系研究紀要第45号: 25-33  
玉井康之 倉賀野志郎 (2010)「理論と実践の往還」を目指  
す「教育フィールド研究」の体系化と「教育実践演習」

への連動性の課題, 日本教育大学協会研究年報第28集:  
245-258

(平成24年9月12日受付)  
(平成24年11月28日受理)