

映像の保育者がロールモデルとして保育者養成校学生の保育実習での意識や行動にもたらす影響について

阪本 満

(関西保育福祉専門学校 京都教育大学大学院教育学研究科 修了)

The Impact of Video-based Childcare Workers as Role Models on Awareness and Behavior during Childcare Practicum at Childcare Training Schools.

Mitsuru SAKAMOTO

2024年8月28日受理

抄録：本研究では、映像の保育者という双方向の作用のない対象が保育者養成校の学生のロールモデルとして、保育実習における学生の意識や行動にもたらす影響について検討することを目的とした。具体的には保育実習直前に筆者がロールモデルとなり得ると考える保育者の保育実践の教材（DVD）を学生に視聴させ、実習後に実施したアンケートを元に分析した。その結果、映像の保育者であっても、保育者養成校の学生のロールモデルとなり得ることと、映像視聴後の実習において①高い保育スキル②子どもと共に在る保育者③子どもを尊重する姿勢・応答④かける言葉を工夫⑤寄り添いなどの意識や行動を、映像の保育者から受けた影響としていることが分かった。更には、目に見えないはずの映像の保育者の心情や保育に対する姿勢などの保育者の「こころ」を学生が感受していたことと、ロールモデルの共有化や巻き戻し再生等を利用することにより実習不安を抱える学生のポジティブな動機づけとなる等の映像の利点や可能性が示唆された。

キーワード：ロールモデル、実習指導、キャリア、映像の保育者、実習不安

I. 問題と目的

1. 保育実習に対して不安や迷いを感じる学生

保育者養成校において保育実習や幼稚園教育実習は、資格取得のための必須科目として位置付けられており、課程認定科目の中でも学外の実習を中心とした学修という独自性を持つ。保育実習について、全国保育士養成協議会(2018)によると「その習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させることを目的とする」としている。また、教育実習においてもその全体目標を「一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実際を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付ける」と示している(文部科学省, 2017)。いずれも、学内で得た知識や技術を用いて乳幼児に直接関わることができるのが保育実習・教育実習であり、それは「子どもの理解と保育者の職務について理解を深め、実際の保育に対する認識を深めることは保育者を目指す学生にとっては、とても有意義であり、かつ必要不可欠な経験」(長谷, 2014)と言える。

そのような保育実習・教育実習に対して、様々な不安や迷いを感じる学生は多く、そのような実習の不安や迷い等に焦点を当てた研究も多い(長谷部, 2007; 高橋ら, 2007; 矢野ら, 2021)。全国保育士養成協議会専門委員会(2015)では、「学生が感じる不安など否定的感覚をも、学生の成長の一面ととらえている」としており、また川原(2016)は、学生が悩んだり迷ったりすることが成長に繋がるということを実習日誌の分析から明らかにしている。このように、実習に対して不安を感じるということは、学生にとっては決して特別なことではなく、むしろ感じた不安を乗り越える経験こそが成長に繋がる1つの道となっていると言える。

しかし、いくら成長の糧になるからとは言え、様々な不安や迷いを抱えたままでは、実習に対して消極的にならかねない。実習に対するポジティブな動機づけや、具体的な保育の道しるべのようなものがあることで、実習に積極的に向き合えるのではないかと考える。

2. 学生にとっての保育者のロールモデル

ここで、保育者養成校の学生が実習に積極的に向き合えるための提案としてロールモデルの存在をあげる。ロールモデルとは、Jopp ら(2016)によれば「(個人に) 成功への動機づけと道筋を提供する、同一化と学習の対象となる手本である人」と定義され、Nauta ら(2001)によれば「何かを成し、称賛に値する者になることで、人生における学業とキャリア(職業)についての決定に影響を与えた人」と定義される等、特定の役割に結びついたモデルにとどまらず、キャリアや生き方といったより広い範囲でのモデルのことも指している。

このようなロールモデルの存在は、保育者養成校の学生の実習やその後のキャリアにも大きな影響をもたらしている。小泉・田爪(2005)は、「実習生が保育者として熟達化する第一歩を踏み出し、“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ていくプロセス」を「保育者アイデンティティの形成過程」とした上で、その保育者アイデンティティの確立傾向にある学生は、指導保育者を有効なモデリングの対象とすることができているとしている。また安部・石山(2010)は、保育者養成校学生の保育実践力の育成には、固有性のある「理想の保育者像」の存在が重要であるとしている。更に白石(2017)は、学生の「目指す保育者像」の存在が彼らのその後の進路・就職に影響を与えていていることを明らかにしている。

このように、「モデルとなる保育者」や、「目指す保育者像」等というロールモデルとほぼ同義と捉えられる存在(以下、本論文では一括してロールモデルとする)が、保育者養成校の学生の実習やその後のキャリアに大きな影響を与えていていることは明らかである。しかし、先行研究における学生のロールモデルとは、実習先指導者(小泉・田爪 2005)であったり、「実習先で出会う保育者」(安部・石山, 2010; 白石, 2017; 太田, 2008)であったりするように、理想とする保育者像、目標とする保育者像の形成には、養成校の学生が在学中に体験する実習が大きな影響を与えている(白石, 2017)。しかしこれらは実習先でロールモデルとなる保育者と出会えるということが前提となっており、実習先によってはロールモデルとなる保育者と出会えない場合や、更には実習生を受容しない保育者と出会いによりかえって不安が募ったり(田爪・小泉, 2009)する可能性さえもあり、ある意味実習先の保育者次第という状況は拭いきれない。

しかし、果たして保育者養成校の学生にとってのロールモデルとは、実際に出会う保育者でなければならないのであろうか。各々の研究で扱われるロールモデルは、身近な人物であることが多く、有名人やスポーツ選手、小説、漫画のキャラクターなどの双方向の作用のないモデルを扱ったものは少ない(家島, 2006)とされる。これは、保育者養成に関する研究においても当てはまるであろう。しかし、Gibson(2003)は、直接的な交流がなくても、影響力があり自身のキャリアにとって重要な人物がロールモデルとなる可能性はあるとしている。この Gibson の定義に従うと、実際に出会う保育者ではなくても、例えば映像等に出てくる保育者のような双方向の作用のない対象であっても、学生のロールモデルとして働く可能性があり、それが可能ならば、実習先の園に関係なく、実習に対するポジティブな動機づけや、具体的な保育の在り方のものを、学生全体に提示することが可能になるのではないかと考える。

3. 研究の目的

以上より、本研究では、映像の保育者という双方向の作用のない対象が保育者養成校の学生のロールモデルとして、保育実習における学生の意識や行動にもたらす影響について検討することを目的とした。

II. 研究の方法

1. 研究の方法

実習を控えた学生のロールモデルとなる保育者の映像については筆者が選定を行い、岩波映像制作の DVD に登場するケイスケ先生をロールモデルとして用いることとした。使用する映像については図 1 に、ロールモデル

とする保育者の概要については図2に示す。

図1. 使用する映像の概要

小田豊・神長美津子監修(2005) 岩波保育ビデオシリーズ: 豊かな保育を展開するために; 3年間の保育記録 4・5歳児編(岩波映像制作)
 (4歳児) 先生とともに
 (5歳児) 育ちあい学びあう生活のなかで

図2. ロールモデルとする保育者(ケイスケ先生)の概要

映像の主人公であるリョウガ君の4歳時、5歳時の担任の男性保育者。映像当時の保育歴は2~3年目であるが、一人一人の幼児の言葉や仕草を受け止め、丁寧に応答したり、子どもが言われて嬉しいような温かみのある言葉をかけることができる。優しい雰囲気で子どもに接し、遊ぶ時は子どもと思い切り遊ぶ姿が印象的である。

2. 対象

関西保育福祉専門学校にて、「保育実習II」を控え、「保育実習指導II」・「保育者論」の授業を受講している保育科2年生48人。

3. 手続き

手続きは以下のように行った。まず、「保育実習II」が始まる2週間前の「保育者論」の授業で図1に示したDVD「先生とともに」(4歳児)を、1週間前の「保育者論」の授業の中で同じく図1に示したDVD「育ちあい学びあう生活のなかで」(5歳児)をそれぞれ視聴した。なお、収録映像全てを通して視聴するのではなく、ケイスケ先生の印象的なシーンを筆者が選定して視聴をした。視聴時間は「先生とともに」がおよそ27分(全体46分)、「育ちあい学びあう生活のなかで」がおよそ30分(全体57分)ほどであった。基本的には映像を一度視聴するのみだが、いざこざの仲介の場面や、遊びへ誘いかける場面、手をつないだり抱いたり等の身体接触をしながら泣いている子どもにかかわる場面など、筆者が注目させたい場面や学生からもう一度見たいと声が上がった場面に関して、巻き戻して再度視聴することも行った。視聴しながら「ケイスケ先生の素敵ポイント」をロイロノート・スクールのテキストとして書き出す課題を出し、ケイスケ先生の保育の印象的な部分を意識化させたり、そのテキストを学生同士閲覧可能として数名に発表してもらう場を設定してお互いの考えを共有したりできるようにした。そして、2週間の「保育実習II」を経て、その翌週の「保育実習指導II」の授業内で図3に示すアンケートを実施した。

図3. アンケートの概要

1. 実習直前に視聴した映像に登場したケイスケ先生についてお聞きします。ケイスケ先生は、あなたにとつてモデルとなるような先生でしたか?
 - ①そう思う。
 - ②どちらともいえない。
 - ③そう思わない。
2. 実習中、あなたはケイスケ先生を意識することはありましたか?あるいは何かしらの影響を受けていたと思いますか?
 - ①よくケイスケ先生を意識していた。
 - ②時々ケイスケ先生を意識した。
 - ③ケイスケ先生を意識していなかったが、何かしらの影響を受けていたと思う。
 - ④ケイスケ先生を意識していないし、影響も受けていないと思う。

3. 2において、①～③と回答した人に聞きます。それは保育中あなたのどのような形（意識や態度、仕草、言葉など）となって現れていたと思いますか？思いつくだけ書いてください。（自由記述）

図3のアンケートの集計の手続きは以下のように行った。アンケートの設問1の回答ごと（①, ②, ③）及び設問2の回答ごと（①, ②, ③, ④）に振り分けてその人数を数え、それぞれの割合（%）について小数第一位を四捨五入して算出した。次に設問3において、自由記述された回答を、佐藤(2008)の質的データ分析法を参考に分析した。具体的には文章の意味の区切り毎に切片化し、各切片の表す意味を抽象化した言葉にてそれを小ラベルとし、小ラベル同士の意味が近いものを同じ大ラベルとしてそれぞれまとめた。なお、著者の恣意性が含まれないよう、あくまで各切片から言えることを小ラベル名に表すように心がけた。また、質問の意図に沿わない回答については、切片化から除外した。更に大ラベルにまとめる際は小ラベルの意味のまとまりとして齟齬がないか、アンケート用紙と何度も往還しながら整理を行った。

4. 倫理的配慮

調査協力者である学生にはアンケートの結果を研究のデータとして活用すること、データの処理方法、プライバシーの保護に関して説明し、承諾を得た。

III. 結果

上記のアンケートは授業参加者48人に配布し、有効回答数は48だった。設問1の回答結果を表1に示し、設問2の回答結果を表2に示した。また、設問3の自由記述を切片化して小ラベル・大ラベルに分けし、表3に示した。なお、表内のラベル名については、大ラベルをゴシック体、小ラベルを明朝体表記としそれぞれ切片数が多い順に並べ、本文中では大ラベルを【　】、小ラベルを〔　〕、記述の原文を「　　」で示すこととした。

表1. 設問1に対する学生の回答数

選択肢（番号）	回答人数(48人中) (%)
①を選択	43人 (90%)
②を選択	4人 (8%)
③を選択	1人 (2%)

表2. 設問2に対する学生の回答数

選択肢（番号）	回答人数(48人中) (%)
①を選択	2人 (4%)
②を選択	10人 (20%)
③を選択	22人 (46%)
④を選択	14人 (30%)

1. 結果の概要

表1の結果より、設問1「実習直前に視聴した映像に登場したケイスケ先生についてお聞きします。ケイスケ先生は、あなたにとってモデルとなるような先生でしたか？」に対する回答として、①を選択、すなわち「そう思う。」と回答した学生は約90%であった。次に②を選択、すなわち「どちらとも言えない。」と回答した学生は約8%であった。そして③を選択、すなわち「そう思えない。」と回答した学生は約2%であった。

次に表2の結果より、設問2「実習中、あなたはケイスケ先生を意識することはありましたか？あるいは何かしらの影響を受けていたと思いますか？」に対する回答として、①を選択、すなわち「よくケイスケ先生を意識

していた。」と回答した学生は約 4% であった。次に②を選択、すなわち「時々ケイスケ先生を意識した。」と回答した学生は約 20% であった。そして③を選択、すなわち「ケイスケ先生を意識していなかったが、何かしらの影響を受けていたと思う。」と回答した学生は約 46% だった。さらに、④を選択、すなわち「ケイスケ先生を意識していないし、影響も受けていないと思う。」と回答した学生は約 30% であった。最後に表 3 から設問 3 の回答、すなわち実習中にケイスケ先生を意識したり何かしらの影響を受けたと回答した学生の自由記述を分析した結果、【高い保育スキル】【子どもと共に在る保育者】【子どもを尊重する姿勢・応答】【かける言葉を工夫】【寄り添い】の 5 つの大ラベルとその大ラベルを構成する 19 の小ラベルが抽出された。それぞれの特徴を見出し、研究の目的に沿って考察をする。

IV. 考察

アンケートの結果を元に、本研究の目的に沿って考察をしていく。

1. 映像の保育者は保育者養成校の学生のロールモデルとなり得るのか

ここでは、映像の保育者が保育者養成校の学生のロールモデルとなり得たかどうかを、設問 1 の回答の結果から考える。「ケイスケ先生はあなたにとってモデルとなるような先生でしたか？」という設問に対して、表 1 にあるように約 90% の学生が、「そう思う。」と回答していることがわかった。この結果より、Gibson (2003) の定義にあるように、映像の保育者という双方向の作用のない対象であっても、保育者養成校の学生のロールモデルとなり得ることが窺われることとなった。では、どの程度の学生が自身の実習でケイスケ先生を意識したり何かしらの影響を受けたのか、更にその学生の意識や行動にもたらす具体的な影響について次節以降で考察していく。

2. どの程度の学生が、自身の意識や行動に影響を受けたのか

前節では、設問 1 の回答より、映像の保育者が保育者養成校の学生のロールモデルとなり得ることが窺われた。では、具体的にどの程度の学生が自身の実習でケイスケ先生を意識したり何かしらの影響を受けたと感じているのか、設問 2 の選択式回答の結果から考える。

「実習中、あなたはケイスケ先生を意識することはありましたか？あるいは何かしらの影響を受けていたと思いますか？」という設問に対して、表 2 にあるように、約 4% の学生が「よくケイスケ先生を意識していた。」約 20% の学生が「時々ケイスケ先生を意識した。」約 46% の学生が「ケイスケ先生を意識していなかったが、何かしらの影響を受けていたと思う。」と回答している。つまり「ケイスケ先生を意識していないし、影響も受けていないと思う。」と回答した約 30% の学生を除いた、残り約 70% の学生が、自身の実習での意識や行動において、映像の保育者の何らかの影響を受けたと感じていると窺われる。

3. 映像の保育者は学生の意識や行動にどのような影響を与えたのか

ここでは、映像の保育者が、保育者養成校の学生の実習での意識や行動に対して、具体的にどのような影響を与えたのかを設問 3 の学生の記述を元に考える。具体的には表 3 にまとめられたラベルを学生の記述の特徴として分析していく。それぞれのラベルを分析すると以下のようになつた。

(1) 高い保育スキル

【高い保育スキル】として、【意識的な子どもとの身体接触】【行動からの子ども理解】【いざこざの仲介】【敢えて見守る】【思いを代弁】【さりげなく援助】が抽出された。【意識的な子どもとの身体接触】では、「2人とどこかしらが触れるようにして」「背中をそっと叩くことで」とあるように、子どもを安心させたり落ち着かせたりするために、子どもの身体に意図的に触れることを示している。【行動からの子ども理解】とは、子どもの仕草や行動から、今のその子の思いを読み取ったり汲み取ったりしようとする記述である。【いざこざの仲介】は、文字通り幼児同士のいざこざの仲介の仕方に対する記述である。【敢えて見守る】とは、「見守る時間をつくり、

表3. 設問3から抽出されたラベル一覧

ラベル名	切片数	具体例
高い保育スキル	20	
意識的な子どもとの身体接触	6	子どもと一对一で話をする時、寄り添い手をとったり／2人とどこかしらが触れるようにしていった／背中をそっと叩くことで落ち着けるようにする
行動からの子ども理解	5	タオルケットをもつ=サインと受け止め／子どもが遊んでいる姿を見て、今何を楽しんでいるかを考え
いざこぎの仲介	4	いざこぎの仲介／遊びの中の仲裁の仕方
教えて見守る	2	入りたそうにしている子どもには、全て声をかけるのではなく見守る時間をつくり、どうするかなと見守っていた
思いを代弁	2	お互いの思いを伝え／思いを代弁するようにした
さりげなく援助	1	さりげなく援助する
子どもと共にいる保育者	19	
全力で遊びを楽しむ	6	自分が全力で遊ぶ／子どもと一緒に全力で遊ぶ／自分自身が遊びを楽しみながら
目線の高さを合わせる	4	子どもの目線に合わせて話をする／しゃがむことを意識して目線の高さを合わせられるように
子どもになる	3	”先生と子ども”という関係ではなく、”子どもの遊びに交じっている大人”という関係であろうと意識した／童心に戻り
子どもと仲良くなる	2	スキンシップをとり仲を深め／信頼関係を築く
子どもと目が合うようになる	2	子どもとよく目を合わせようになつた
子どもと同じ行動をする	2	子どもの横に座り、寝転んで子どもが見えている世界と一緒に味わえるように意識した／子ども のやっていることを真似して
子どもを尊重する姿勢・応答	13	
一人の人として接する	6	子ども相手であっても丁寧な口調で言葉を交わす／一人ひとりに合わせた言葉がけ
安心できる雰囲気	4	たっぷりと甘えられるように／かかわり方の雰囲気を柔らかく
子どもの言葉をしっかり聴く	3	言葉がけをする際にお互いの意見を聞いて／思いを聞いて／言葉を拾って
かける言葉を工夫	9	
練られた言葉のチョイス	6	普通に接しているだけじゃ出でこない言葉を意識する／言葉（「～これさえあれば」）／言葉がけの仕方が変わった
共感する言葉かけ	2	感情に共感するような言葉かけを意識する／共感できる言葉をかける
否定的な言葉の抑制	1	否定的な言葉をほとんど使わないように意識
寄り添い	9	
寄り添い	9	子どもに寄り添う／寄り添って考え／子どもに寄り添う回数が明らかに増えたと思う

どうするかなと」とあるように、敢えて子どもの様子を見ようとする記述である。【思いを代弁】とは、「お互いの思いを伝え」「思いを代弁」とあるように、一方の子どもの考えを他方に伝えたり、子どもの思いを言語化するという記述である。【さりげなく援助】とは、文字通りさりげなく援助をするという記述である。

これらのことより、【高い保育スキル】は、行動から子どもの内面を探ろうとしたり、子どもと子どものつなぎ方や子どもの思いの引き出させ方、落ち着け方などについてのより高度なかかわりを、映像の保育者から受けた影響としていることが窺われる。

(2) 子どもと共に在る保育者

【子どもと共に在る保育者】として【全力で遊びを楽しむ】【目線の高さを合わせる】【子どもになる】【子どもと仲良くなる】【子どもと目が合うようになる】【子どもと同じ行動をする】が抽出されている。【全力で遊びを楽しむ】とは、「自分が全力で遊ぶ」「子どもと一緒に全力で遊ぶ」というように、保育者も子どものように思い切り遊びを楽しむという記述である。【目線の高さを合わせる】とは、「しゃがむことを意識して目線の高さを合わせられるように」とあるように、上から子どもを見下ろすのではなく、かがむ等して子どもと物理的に同じ高さになるという記述である。【子どもになる】とは、「童心に戻り」「子どもの遊びに交じっている大人」とあるように、可能な限り子どもの中に入ったり子どものような存在になろうとしたりする記述である。【子どもと仲良くなる】は、「スキンシップをと」ったり、「信頼関係を築」いたり、文字通り子どもと仲良くなろうとする記述である。【子どもと目が合うようになる】とは、子どもと目が合う機会が増えたことという記述である。【子どもと同じ行動をする】とは、「子どものやっていることを真似して」「子どもの横に座り、寝転んで」とあるように、関わろうとする子どもと同じ姿勢や動きをするという記述である。

以上のことより、【子どもと共に在る保育者】については、子どもと同じ目線の高さで、子どもと同じ動作や姿勢をしたり、子どもと仲良くなつて一緒に遊ぶことを思い切り楽しむというような、子どもに近い存在として子どもと共に在ろうとするような保育者の姿勢や意識を、映像の保育者から受けた影響としていることが窺われる。

(3) 子どもを尊重する姿勢・応答

【子どもを尊重する姿勢・応答】として、【一人の人として接する】【安心できる雰囲気】【子どもの言葉をしっかり聴く】が抽出されている。【一人の人として接する】とは、「子ども相手であっても丁寧な口調」「一人ひとりに合わせた言葉がけ」とあるように、子どもを一人の人として接する姿勢を大切にした記述である。【安心できる雰囲気】は、「たっぷりと甘えられるように」「かかわり方の雰囲気をやわらかく」とあるように、子どもが素の自分を出せるような雰囲気作りを意識した記述である。【子どもの言葉をしっかり聴く】は、文字通り子どもの発言やつぶやきを聞き逃さないようにする記述である。

以上のことより、【子どもを尊重する姿勢・応答】については、子どもが素の自分を出せるような雰囲気を意識したり、子どもの言葉を聴いたり拾ったり、丁寧に対応することを心がける等、子どもという存在を尊重した姿勢をもつたり、一人一人に丁寧に応答していくようなことを、映像の保育者から受けた影響としていることが窺われる。

(4) かける言葉を工夫

【かける言葉を工夫】として、【練られた言葉のチョイス】【共感する言葉かけ】【否定的な言葉の抑制】が抽出された。【練られた言葉のチョイス】とは、「～これさえあれば」という映像内でケイスケ先生が用いていた言葉を現場で使ってみたり、「普通に接しているだけじゃ出てこない」気の利いた言葉、子どもに響く言葉を選択して使うという記述である。【共感する言葉かけ】とは、その時の子どもの感情を掴み、保育者も共感しているということを子ども自身に言葉として伝えるという記述である。【否定的な言葉の抑制】は、否定的な言葉を子どもに使わないようにするという記述である。

このように、【かける言葉を工夫】では、普段では使わないような子どもに響くような言葉を探して使おうとしたり、子どもに共感していることを示す言葉をかけたり、否定的な言葉を使わないようにするという、子ども

に対して用いる言葉を工夫するという記述であり、このようなことを映像の保育者から受けた影響としていることが窺われる。

(5) 寄り添い

【寄り添い】として、【寄り添い】が抽出された。これは「子どもに寄り添う」「寄り添って考え」等、「寄り添う」「寄り添って」「寄り添い」等という言葉が用いられている記述であり、小ラベルで最多の9つ抽出されている。おそらくは子どもに共感したり、子どもの傍にいることを指したりする記述ではないかと予想する。すなわち子どもと共に感したり、子どもの傍にいようとすることが映像の保育者から受けた影響としていることが窺われる。

本節では、映像の保育者が、保育者養成校学生の実習での意識や行動に対して、具体的にどの様な影響を与えたのかを実習後の学生の記述を元に分析した。その結果約7割の学生が自身の実習での意識や行動において、映像の保育者の何らかの影響を受けたと感じていることがわかり、具体的には①高い保育スキル②子どもと共に在る保育者③子どもを尊重する姿勢・応答④かける言葉を工夫⑤寄り添いなどの意識や行動が映像の保育者から受けた影響としていることが分かった。

V. 総合考察

本研究では、映像の保育者という双方向の作用のない対象が保育者養成校の学生のロールモデルとして、保育実習における学生の意識や行動にもたらす影響について検討することを目的とした。具体的には保育実習直前に筆者がロールモデルとなり得ると考える保育者の保育実践の教材(DVD)を学生に視聴させ、実習後に実施したアンケートを元に分析した。その結果、約9割の学生が映像の保育者を「モデルとなる先生」であると回答し、映像の保育者という双方向の作用のない対象であっても、保育者養成校の学生のロールモデルとなり得ることが窺われた。そして、約7割の学生が、自身の実習での意識や行動において、映像の保育者の何らかの影響を受けたと感じており、具体的には①高い保育スキル②子どもと共に在る保育者③子どもを尊重する姿勢・応答④かける言葉を工夫⑤寄り添いなどの意識や行動が映像の保育者から受けた影響としていることが分かった。最後に本研究を通して明らかになったことをまとめることとする。

1. 視聴の情報では收まり切れない保育者の「こころ」の感受

ここでは、目に見えないはずの保育者の心情や保育に対する姿勢などの保育者の「こころ」を学生が映像から感受した可能性について考える。表3より、学生のアンケートから「全力で」「自分自身が遊びを楽しみながら」「童心に戻り」「信頼関係を築く」「子どもが見えている世界と一緒に味わえるように」「雰囲気を柔らかく」「今何を楽しんでいるかを考え」「寄り添い」などの切片が抽出された。これらはいずれも、学生自身の心情や保育に対する姿勢などである。本研究で用いた教材は保育実践の映像のみであり、保育者が自身の保育の解説や子どもに対する思いを語るような場面は映像に含まれていないのだが、学生は視聴を通して言葉のかけ方や行動などの目に見て分かりやすい保育の技術的側面だけではなく、保育者の心情や保育に対する姿勢、すなわち視覚と聴覚で得られる情報では收まり切れない保育者の「こころ」を感受し、それが実習における学生自身の心情や姿勢へ影響を与えていることが窺われた。

2. 保育者養成校の学生にとっての映像のロールモデルの意義について

次に、保育者養成校の学生にとって、映像のロールモデルがもたらす2つの意義について考える。

1つめは、ロールモデルの共有化である。先述したように、実習におけるロールモデルとなる保育者の存在は、学生の実習やその後のキャリアに大きな影響を与える一方で、それは実習先で出会う保育者に委ねられているという状況は拭いきれない。しかし、今回のケイスケ先生のように映像の保育者なら、授業を通してそれなく受講している学生全員と出会わせることが可能である。そしてその保育者の保育を視聴した経験を土台として、「理

想の保育者について」や「真似してみたい保育について」等、議論し理解を深めることができる。このように一度に多数の学生と共有できるという点において映像の保育者をロールモデルとすることに意義があるといえる。

2つめは、モデルとなる保育者の言動がいつでも確認できるということである。本来保育は一過性のものであるため、同じ場面は二度と訪れない。つまり保育者がモデルとなるような言動をしたとしても、その瞬間を逃したら、再び同じ様な状況に出会うことは困難であろう。しかし、DVD 等の記録媒体に保存されている映像の保育者は、いつでも再生可能であるため、モデルとなるような言動の場面を繰り返し再生できる。本研究においても実際に筆者が意識的に巻き戻してもう一度再生したり、学生からもう一度見たいと声が上がり再生した場面もあった。そしてそのことが、学生の実習での意識や行動にも影響を与えていた可能性がある。実際、ケイスケ先生が不安を感じているような子どもに対して手をつないだり抱きかかえたり等の身体接触をしながらかわる場面や、子どもに気の利いた言葉をかける場面については、巻き戻してもう一度再生したのだが、分析により抽出された小ラベルの「意識的な子どもとの身体接触」や「練られた言葉のチョイス」は、正にこれに該当し、しかも全ての小ラベルの中で「寄り添い」に次ぐ二番目の多さである。つまり巻き戻して再生することで学生に深く印象に残り、自身の実習での意識や行動に影響していることが窺えるのである。このように、モデルとなる保育者の言動がいつでも確認でき、巻き戻して再生することでその言動が印象深く刻まれ学生の実習の意識や行動に影響を与える可能性があるという点において、映像の保育者をロールモデルとすることに意義があると言える。

以上のように、本節では、保育者養成校においての映像のロールモデルの意義について、本研究を元に考察した。映像は所詮映像であるため、ロールモデルという点においても実際に出会う生身の保育者には至らない点は多々あるだろう。しかし、共有化ができることや、モデルとなる言動を巻き戻し再生して印象づけることが可能なことは本研究で分かった。冒頭で述べたように、教育実習や保育実習に不安や迷いを感じる学生が多い中、実習に対するポジティブな動機づけや、具体的な保育の道しるべのようなものに少しでも本研究が寄与できればと考える。

VII. 本研究の課題と今後の展望

最後に本研究の課題について考える。1つは動画の視聴の際、筆者の裁量で映像場面を選定したり巻き戻したことについてである。これは、筆者の恣意的な操作により学生が捉えるロールモデルに影響を与えててしまったことは否めない。再現性を担保するという点においては適切ではなかったと考える。もう1つは、学生の自由記述から抽出された小ラベルで最多であった「寄り添い」についてである。具体的にどのような言動を「寄り添い」ととらえているのか、理解しづらかった。おそらく、学生にとっても「寄り添い」の言葉の定義も曖昧ではないかと考える。学生が捉える「寄り添い」についても明らかにしていく必要があると感じる。

引用文献

- 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』第3号, 1-10.
- Gibson, D. E. (2003)Developing the Professional Self-Concept:Role Model Construals in Early, Middle, and Late Career Stages. *Organization Science*, 14, (5), 591-610.
- 長谷秀輝(2014)「保育実習Ⅱにおける学生の学びについての一考察」『四条畷学園短期大学紀要』第47号, 59-65.
- 長谷部比呂美(2007)「保育実習に関する学生の意識について—実習不安を中心として—」『淑徳短期大学研究紀要』第46号, 81-96.
- 家島明彦(2006)「理想・生き方に影響を与えた人物モデル」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第52号, 280-293.

- Jopp, D. S., Jung, S., Damarin, A. K., Mirpuri, S., & Spini, D. (2016) Who Is Your Successful Aging Role Model?. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 72, (2), 237-247.
- 川原亜津美(2016)「保育実習Ⅰを通して得た学生の学びに関する考察－学生が実感できる学びとその過程－」『高松大学・高松短期大学研究紀要』第66号, 1-9.
- 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.
- 文部科学省 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(2017)「教育課程コアカリキュラム」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (情報取得 2024/6/23)
- Nauta, M. M., & Kokaly, M. L. (2001) Assessing Role Model Influences on Students' Academic and Vocational Decisions. *Journal of Career Assessment*, 9, (1), 81-99.
- 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』第1号, 95-101.
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法－原理・方法・実践』, 新曜社.
- 白石雅紀(2017)「実習が保育者としての就職に影響を与える要因に関する考察. －A短大の事例より－」『東京未来大学研究紀要』第11号, 181-189.
- 高橋秀典・島崎保・井上光一・森脇裕美子・中磯子・田中麻貴(2007)「保育実習前の実習生の不安要因」『日本教育心理学会総会発表論文集』第49号, 183.
- 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』第16号, 13-23.
- 田爪宏二・小泉裕子(2009)「実習担当保育者が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」『鎌倉女子大学紀要』第16号, 13-23.
- 矢野洋子・安東綾子(2021)「学生の保育実習への不安に関する検討Ⅰ－保育実習を通してどのように変化するのか－」『九州女子大学紀要』第58号, (1), 75-85.
- 全国保育士養成協議会(2018)「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について（改正後全文）」
https://www.hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/30-2s1.pdf (情報取得 2024/6/23)
- 全国保育士養成協議会専門委員会(2015)「学生の自己成長感を保障する保育実習のあり方－保育実習指導Ⅰ・Ⅱ・Ⅲを中心にして－」『専門委員会課題研究報告書』